教育研究與發展期刊 DOI 10.3966/181665042015061102001
第十一卷第二期 2015年6月 頁1-32

閱讀者提問請教文本：試論PISA閱讀素養架構進階之道

何宗懿 國立臺中教育大學教師教育研究中心博士後研究助理

摘　要

近年來，受到廣泛重視的 PISA 閱讀素養評量，是由促進經濟發展為本質的 OECD 積極推動的，不無將人力資源的閱讀素養與知識經濟發展連結的動機。本文從高達美哲學詮釋學析論詮釋者（閱讀者）提問請教文本以生產新知識的視角，檢視 PISA 閱讀素養定義與評量架構是否建構了培養學生針對問題提問請教文本，進行目的性導向閱讀的設計，答案是否定的。因此，本文以高達美哲學詮釋學的視域融合為方法論，定位 PISA 閱讀素養定義與評量架構為問題視域，高達美哲學詮釋學為回答視域，就問題視域擬定本研究的研究問題為，「閱讀素養與生產新知識之間的關係為何？」提問請教高達美哲學詮釋學。經過詮釋學循環的過程，達到整合 PISA 閱讀素養與高達美哲學詮釋學內涵的新視域，亦即本文的結論，為「閱讀者提問請教文本」，做為本文結論－試論 PISA 閱讀素養架構進階之道－的內涵，以符合對不同年齡層培育知識經濟時代人力資源閱讀素養的需求。

關鍵詞：知識經濟、閱讀素養、高達美、哲學詮釋學、國際學生評量計畫

何宗懿電子郵件：tsungi.ho@gmail.com

Journal of Educational Research and Development
June 30, 2015 , Vol.11 No.2 pp. 1-32

Readers Raising Questions to Consult Texts: Discussing the Ways for Upgrading PISA's Reading Literacy

Tsung-I Ho
Postdoctoral Assistant, Teacher Education Research Center, National Taichung University of Education

Abstract

Currently, the reading literacy assessment of PISA established by OECD has widely received concern. The essence of OECD guidelines for the development of economy can be summarized as motivation to promote reading literacy. This article is based on the theoretical framework of Georg-Hans Gadamer's Philosophical Hermeneutics in which the purpose of reading texts is to produce new meanings of the texts for answering the reader's questions. In this vein, reading is purpose-oriented to produce new knowledge, which is meaningful for the development of knowledge economy. When the PISA reading literacy framework is examined from the perspective of Philosophical Hermeneutics it has no such design, i.e. raising questions to consult texts. Therefore, the researcher raises a research question: "What is the relation between reading literacy and producing new knowledge?" to consult Philosophical Hermeneutics. The aim of this article is to make connection between reading literacy and knowledge economy. The methodology of this research is the fusion of horizons and the main method is hermeneutic circle. The conclusion as a new horizon is to separate different levels of conceptual frameworks of reading literacy for different ages by fusing the two horizons—PISA reading literacy framework and Philosophical Hermeneutics.

Keywords: Georg-Hans Gadamer, knowledge economy, philosophical hermeneutics, PISA, reading literacy

Tsung-I Ho's E-mail: tsungi.ho@gmail.com

壹、研究背景

近年來，閱讀素養相關的議題受到廣泛的重視，主要是因為本質上以經濟發展為主要目的而組成的國際組織—經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）積極推動。為什麼一個國際經濟組織會積極關心非經濟領域的閱讀素養議題？引發本研究探討的重要背景。

因此，不容忽視的是，OECD 重視閱讀素養的作為並非停留在理論上的論述，而是以實際行動進行了四個大型國際性、跨年齡層的素養技能（literacy skills）調查，大規模地在全球以國家為單位，個人為對象蒐集閱讀素養技能相關質與量的資料，展現以此議題在人力資源上做扎根理論（grounded theory）的企圖心。此四個素養技能調查分別為，「國際學生評量計畫」（Programme for International Students Assessment, PISA）、「國際成人素養調查」（International Adult Literacy Survey, IALS）、「成人素養與生活技能調查」（Adult Literacy and Lifeskills Survey, ALL）、國際成人能力評量計畫（Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC）；此四個調查的相關項目簡要整理為表1。從表1中可以得知，閱讀（語文）素養是唯一在四個調查中重複的項目，其重要性不言可喻。

同時，OECD（1996）也是在1996年透過發表著名的《知識為本經濟》（*The Knowledge-Based Economy*）報告書，宣告當代進入知識經濟時代的主導者。綜合上述因素，閱讀素養與知識經濟發展之間的關係值得關注。因為，人的頭腦是唯一能夠生產知識的「工廠」，而「人腦工廠」的原料、動能、設施和產品都是知識，閱讀素養就是促使知識在「人腦工廠」中各就各位、各司其職的關鍵技能。

不過，在 OECD 的四個國際素養技能調查中，筆者認為，最重要的就是針對15歲學生所作的 PISA，因為在瞬息萬變的資通革命帶來經濟轉型的時代，年輕世代人力資源的內涵才對未來的知識經濟發展有高度的參考價值。而 PISA 目前在全球有65個文化背景、地理環境和經濟進程都不同的經濟體參與，大約有5萬名學生受測，規模龐大。而且自2000年起，每三年一輪，已經進行了5輪，還在持續進行。為了讓這些參與者以比較一致的標準執行評量，OECD 自2000年起，都會為每三年一輪的 PISA 不同的素養技能分別撰寫施測架構，其中包括定義與概念架構演進的說明。本文將以最新版的《PISA 2015初步閱讀素養架構》

（*PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*, 以下簡稱《PISA 2015架構》）為本文的對話對象。

表1 OECD四個國際性閱讀素養調查項目簡要說明

名稱	PISA	IALS	ALL	PIAAC
起始年	2000年	1994-1998	2003-2007	2013
頻率	3年一次迄今繼續	已經結束，由ALL取代。	未預告	未預告
執行單位	OECD	OECD, Statistics Canada	OECD, Statistics Canada	OECD
參與國家數	65經濟體(2012)	21國	13國	24國
研究對象年齡	15歲	16-65歲	16-65歲	16-65歲
素養技能評量項目	閱讀素養 科學素養 數學素養 合作解決問題素養	語文素養	語文素養 數理素養 解決問題素養	語文素養 數理素養 在富含科技的環境中解決問題素養

資料來源：OECD（2013a:96）

事實上，當帶著經濟發展的「有色眼鏡」閱讀《PISA 2015架構》時，就會發現，OECD 對於閱讀素養與經濟發展之間，有著高度的正相關的期待，最直接正相關論述的例子如下，

> 閱讀素養技巧的重要不只是對個人，同時對經濟整體（economies as a whole）來說也是。政策制定者和其他者將會認知到，在現代社會中，人力資本—在一個經濟體中個人知道和能夠做的總和—可能是最重要的資本（capital）形式。……現在一些國際成人素養調查提出更可信的參考，讓我們可以做出關於人力資本與國家經濟成長的連結。在這些調查中，幾位加拿大經濟學家（Coulombe, Trembly, & Marchand, 2004）長期分析素養層次和經濟表現之間的連結，他們發現，**一個國家人口的素養平均層次（the average literacy level），是一個比教育程度（educational achievement）更好的經濟成長指標**。[1]（OECD, 2013b:6; 黑體字為研究者標記）

[1] 此一指標也更能合理解釋正式教育學歷不高的郭台銘和王永慶，在企業經營上成功的原因。

在以上的摘錄中，人力資本被視為是經濟發展最重要的資本，而素養技能又被視為是人力資本中的重要元素，甚至是比教育程度更好的經濟指標。這一段話，其實就解答了，為什麼自21世紀以來，OECD 會如此積極主動，又大規模、跨年齡層地在全球進行素養調查。尤其在 OECD（2013a）最晚近發表的 PIAAC 調查結果，名為《OECD 技能展望2013：成人技能調查第一次結果》（*OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*）報告書中，在多處將 PISA 與 PIAAC 連結，表示 PIAAC 調查的設計與規劃部分是立基在 PISA 的調查結果上，以及自2000年開始前四輪的 PISA 受測學生現今大多都已經進入職場，PIAAC 有企圖了解這些學生在職場上的表現。OECD（2013a:25）在 PIAAC 的概述（overview）中表示，PISA 與 PIAAC 之間的目標是互補的，其說法如下，

> 這兩個調查有互補的目標：PISA 尋求識別（identify）學生學得更好、教師教得更好以及學校營運得更有效率的方式；成人技能調查（the Survey of Adult Skills）聚焦在成人如何發展他們的技能、如何使用哪些技能以及使用哪些技能的利益為何。

OECD 將 PISA 與 PIAAC 的連結，就是以素養技能探討學校教育與職場表現間銜接的情況，所以也可以反推，PISA 並非侷限於教育領域的考量，更有作為經濟發展的指標作用。雖然，教育不應以經濟發展為唯一的目的，但也不應該排斥將經濟發展作為主要的校準（align）目標之一。尤其當代經濟的體質是知識經濟，在某些領域，經濟已經取代傳統教育是生產知識（producing knowledge）火車頭的角色。因此，就生產或應用知識而言，教育也有需要向經濟請教之處。教育作為國家培育人才的主要場域，值得與知識經濟保持緊密相輔相成的關係。

除此之外，OECD 在《PISA 2015架構》中說明如何定義閱讀素養時，表示其受社會、經濟與文化的改變影響，會有所修正；並且，閱讀素養在時間軸的推移中，不減其重要性，更延展到終身學習上，因此，這也可以解釋，為什麼 OECD 整體所做的素養調查，是涵蓋15-65歲，從即將初入職場的年齡到退休的人口。同時，並非只侷限於在學學生；也可以推論，「在生命歷程的不同背景中」，也會有不同層次的閱讀素養技能需求。其論點如下，

> 閱讀和閱讀素養的定義已經在時間推移中改變，這樣的改變是與社會、經濟和文化的改變平行。學習的概念—尤其是終身學習的概念—擴展了閱讀素養的概念。素養不再被認為是在兒童時期，從早期學校教育中獲取的能力；進而，它被視為是個人在生命歷程的不同背景中，透過與同儕或更廣的社群互動產生的一組擴展的知識、技能和策略。（OECD, 2013b:9）

然而，在台灣，與 PISA 閱讀素養相關的研究數量雖然很大，卻沒有一篇的主題是直接將閱讀素養與知識經濟發展連結。至2014年3月，到台灣碩博士論文知識加值系統中，以 PISA 和閱讀素養兩個詞，以不限欄位的寬鬆條件篩選，總共有283篇碩博士論文，大多數是教育相關的研究；只有一篇暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文題目為「閱讀能力與國家競爭力關係之研究」，較與經濟發展有關聯。再從年齡層分析，國小及以下幼兒相關[2]共168篇，國中相關共85篇，高中相關17篇，大專以上5篇，其他8篇；國小和國中合計大約占90%。再以同樣條件到台灣期刊論文索引系統查詢，共有43篇，全數與教育相關，最高年齡層到高中。不過，如果以閱讀素養與經濟作為關鍵字查詢，只有一篇暨南國際大學教育政策與行政研究所有關 OECD 成人素養（adult literacy）調查的研究，題目為「成人閱讀素養相關因素之研究」。

這顯示，學術界一般對於15歲以下學生的閱讀素養相關教育較有研究興趣，也反映出政策以此為培養閱讀素養的主要對象。不意外地，政府（教育部）推動的多項閱讀教育也以國中小為主，例如，2001年推動為期3年的「兒童閱讀計畫」；2004年起依據 PISA 閱讀素養評量的國際比較，探討兒童閱讀素養教育的方向，並且加強投入圖書及人力資源，以平衡城鄉差距；自2006年開始更全面推行為期4年的「悅讀101—教育部國民中小學閱讀提升計畫」，全面性地推動閱讀政策（吳清基，2010；教育部，2011a）。另外，集合國內多位研究閱讀素養的重要學者在全國北中南分別成立了閱讀教學研發中心，並設置「課文本位閱讀理解教學」網站，還有系統地出版了多樣具有啟發性的閱讀研習手冊（教育部，2010，2011b，2012；閱讀教學研發中心，2011）在顯示政府重視閱讀素養教育，卻仍是以培養中小學生閱讀理解能力為主。

[2] 此處年齡層相關的分類是將國小課程、家長或教師等都歸類為國小，以此類推其他年齡層。

筆者並非認為國中小的閱讀素養教育的基本功不重要，而是要從更全面性的高度思考，從國中小的閱讀素養教育到職場上生產新知識所需之閱讀素養之間，會有頗大的落差，應該要有不同層次的進階閱讀素養教育作為銜接和提升，本研究的目的即是要為建構不同階層的閱讀素養架構，提供見解。

貳、研究動機與方法論

雖然，很少有論文將研究動機與方法論安排在同一單元，但是，本研究的研究動機和方法論之間具有連動的關係，因此，要一起說明脈絡才會清晰。

本研究的研究動機並非緣起於對 PISA 閱讀素養的興趣，而是筆者在另外一個研究中，繪製了高達美（Georg-Hans Gadamer, 1900-2002）哲學詮釋學（philosophical hermeneutics）詮釋過程的理論架構圖（筆者按：此圖為本文第參單元中的圖3），認為值得應用作為培養閱讀素養的概念架構。因為，詮釋學是一門古老的學問，最初是以研究聖經為主，原本就是一門研究閱讀文本相關命題的學問，除了具有悠久的歷史，更有扎實完整的知識論、方法論和本體論的知識體系。而高達美對詮釋學的重大貢獻是，將傳統立基於認識論與方法論上的詮釋學，轉向到本體論，開放詮釋者（閱讀者）[3]的意識和見解參與到詮釋和理解文本的過程中，並且以詮釋者產生新義（新知識）[4]為目的；高達美將此一創見命名為哲學詮釋學。

據此，引發了筆者的好奇，在台灣教育界或輿論中頗引發討論的 PISA 閱讀素養是如何被定義的呢？兩者（PISA 閱讀素養與哲學詮釋學）之間有何異同？因為，PISA 的推動者 OECD 是一個以促進經濟發展為目的組成的國際組織，又是宣告當代為知識經濟時代的主導者，PISA 的閱讀素養是否也以生產新知識為目的呢？尤其，筆者是從高度認同高達美哲學詮釋學論述的立場出發，因此，也抱著去檢視 PISA 閱讀素養的心態。此為本研究的研究動機。

在此先簡單介紹高達美哲學詮釋學與閱讀素養相關的論點。高達美以問與答的邏輯（the logic of question and answer）關係，來定位詮釋者所在的詮釋學處境（hermeneutic situation）為問題視域（problem horizon），以及文本所在的視域為回答視域（answer horizon），以詮釋學循環（hermeneutic circle）為過程，達到

[3] 在本文中，詮釋者與閱讀者是同義詞。
[4] 在本文中，新義、新知識與新視域是同義詞。

視域融合（the fusion of horizons）後的新視域；新視域對原來的問題視域或回答視域來說，都會產生新義，使原來視域內的知識體被新形成的新知識擴展了。

此一理論架構值得應用於閱讀素養以及知識經濟發展的邏輯為：**詮釋者從問題視域出發閱讀或詮釋文本，是以解決問題為主要目的，作目的性導向的閱讀（purpose-oriented reading）；因此，視域融合後的新視域中生產出的新知識，會對於解決問題產生一定程度的助益；而新知識以及生產新知識的閱讀素養技能都是有利於知識經濟發展的**。前者是筆者在前言中所作的「人腦工廠」比喻的原料與產品，後者是動能與設施。

不過，在閱讀了 PISA 閱讀素養評量的官方文件《PISA 2015架構》中，有關閱讀素養的定義和評量架構，並未將生產新知識作為主要的目的或者核心功能。對筆者來說，這表示，PISA 有值得向高達美哲學詮釋學請教之處。由於，筆者與高達美哲學詮釋學和《PISA 2015架構》兩者相遇的過程，與高達美在《真理與方法I》一書中，建構詮釋者與文本之間的問與答的邏輯關係的認知歷程相似。這一個過程在《真理與方法I》一書中，有簡明的論述如下（洪漢鼎譯，1960/1993：483-484）：

> 一開始出現的其實是文本向我們所提出的問題，即我們對於流傳物的文字的反應，以致對流傳物的理解總是已經包含現代與流傳物的歷史自我中介的任務。**所以問題和回答的關係事實上被顛倒了**。對我們講述什麼的流傳物—文本、作品、形跡—本身提出了一個問題，並因而使我們的意見處於開放狀態。為了回答這個向我們提出的問題，我們這些被問的人就必須著手去提出問題。我們試圖重構流傳物好像是其回答的問題。但是，如果我們在提問上沒有超出流傳物所呈現給我們歷史視域，我們就根本不能這樣做。**重構文本應是其回答的問題（reconstructing the question to which the text is presumed to be the answer）**，這一做法本身是在某種提問的過程中進行的，**通過這種提問，我們尋求對流傳物向我們提出的問題的回答**。一個被重構的問題決不能處於它原本的視域中。其實它本身還被那種包括我們這些提問，並對流傳物文字做出反應的人在內的視域所包圍……真正的理解活動在於：我們是這樣重新獲得一個歷史過去的概念，以致它同時包括我們自己的概念在內。我前面

曾把這種活動稱之為視界（域）融合。（英文翻譯引自Gadamer, 1989: 373-374；黑體字為筆者標記）

上述摘錄中，高達美將詮釋者與文本之間的關係建構為問與答的邏輯關係，**是一種目的性導向的閱讀方式**，預期詮釋與理解文本會生產出新知識；易言之，詮釋者是帶著解決問題的目的閱讀文本。詮釋者可以這樣做的原因是，詮釋者已經從初次的閱讀中，研判文本能夠為詮釋者所面對的問題提供答案；但是，如果要讓文本的內容更嚴謹地成為解決方案，需要迴轉嚴謹地就詮釋者所在的詮釋學處境中，「重構文本應是其回答的問題」；亦即，閱讀者要去釐清就其自身處境中所企圖解決的問題為何？因此，本文所論的「提問請教文本」，完整的概念是，位於問題視域的閱讀者，以文本為回答視域，提問請教文本。」不過，在此還要說明的是，提問請教文本一詞，在本文的論述中，或用為動詞或名詞，是依據前後文意思。然後，經過詮釋者所處的問題視域與文本的回答視域，經歷詮釋學循環的過程視域融合，產生超越兩者既有視域的新視域，亦即新知識，用來解決問題。因為，所謂問題，就表示個人處於既有知識不足以處理的狀況中，[5]需要啟動閱讀素養生產新知識來處理問題；哲學詮釋學的主要價值即在此。

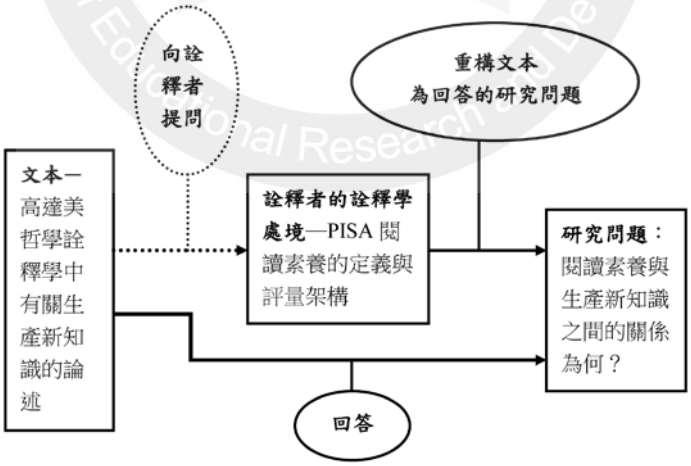

圖1 本研究之哲學詮釋學問與答邏輯關係概念架構

[5] 既有知識不足而須請教文本是生活中的常態，舉例來說，小至廚藝問題，大至人生方向或者投資理財問題等等，都可以目的性導向閱讀文本，為自身增加新知識來處理問題。重點在於，要先釐清問題所在，才會產生具有解決問題功能的目的性導向的閱讀。否則，即便對於人生方向或者投資理財書籍深具擷取與檢索、統整與解釋、反思與評價等 PISA 閱讀素養歷程的技能，卻不能用來解決廚藝問題；反之亦然。

若以本研究為實例，說明上述摘錄的概念，筆者（作為詮釋者）閱讀到哲學詮釋學（文本）時，好像哲學詮釋學在向筆者提問，反思與模擬當時哲學詮釋學向筆者提問的問題為：「深受台灣社會重視的 PISA 閱讀素養調查，是否有論及生產新知識的面向？」經過筆者深入閱讀《PISA 2015架構》文本內容，認為其在生產新知識的面向上並不直接和具體，同時，並未強調，這一部分析論放在本文的肆單元中說明。因此，筆者就依據上述摘錄中，高達美所指示的「重構文本應是其回答的問題」，擬定本研究的研究問題—「閱讀素養與生產新知識之間的關係為何？」正式向哲學詮釋學請教；此處的概念整理為圖1的本研究之研究架構。圖1中需要進一步說明的是，文本向詮釋者提問之間是以虛線表示，因為此階段尚未進入正式的詮釋和理解文本的過程。

在上述認知過程的基礎上，本研究就是採用高達美哲學詮釋學的視域融合為方法論。本研究方法論的概念架構為：立基在探討理解文本相關議題的共通點上，定位 PISA 閱讀素養的定義與評量架構為筆者所在的詮釋學處境，亦為問題視域；以及高達美哲學詮釋學的文本為回答視域；透過詮釋學循環為方法，產生視域融合的新視域，希望提供給對 PISA 閱讀素養相關議題有興趣的利害關係人，一個新視角的見解，建構更周延的閱讀素養的定義和評量架構，進而有助於閱讀素養教育的規劃和設計，更促使閱讀素養教育有助於知識經濟發展。

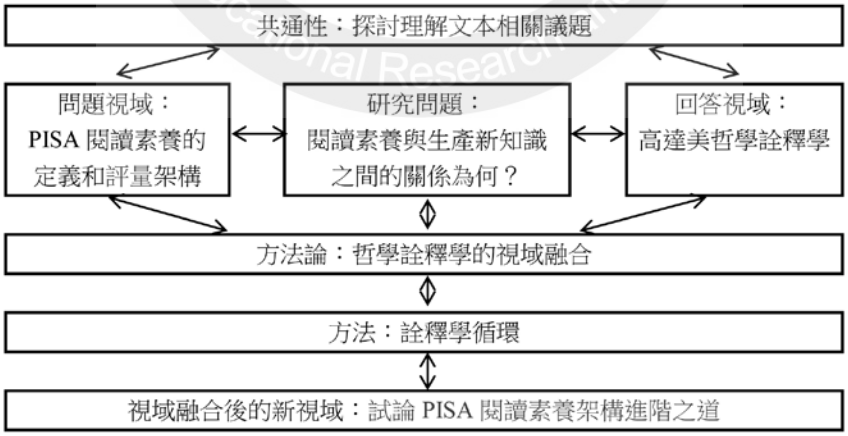

圖2 本研究之研究架構

本研究的研究架構如圖2所示，其中各個元素以雙箭頭相連，表示彼此之間的關係是動態的，因為高達美（洪漢鼎譯，1960/1993：398）對於視域的狀態的說明為，「視域其實就是我們活動於其中並且與我們一起活動的東西。視域對於活動的人來說總是變化的」。這裡的變化不是指難以捉摸的瞬息萬變，而是，視域具開放性，可以與其他視域融合而改變或演進。在圖2中，尚有與方法論相關的要素—視域融合、詮釋學循環等概念，會在參單元詳細介紹哲學詮釋學內容時，一併說明。

本文接下來安排的論述順序是，將高達美哲學詮釋學作為回答視域的內容先放在參單元，而作為問題視域的《PISA 2015架構》放在肆單元，一如高達美所論的「問題和回答的關係事實上被顛倒了」；如此安排的原因是，要讓本文的讀者與筆者認識哲學詮釋學與《PISA 2015架構》的順序一樣；亦即，先認同哲學詮釋學的理論架構具備作為回答研究問題的價值，再檢視 PISA 的閱讀素養架構是否有需要向哲學詮釋學請教之處，以及哲學詮釋學在何處可以提供《PISA 2015架構》答案。最後，在伍單元中，以「試論 PISA 閱讀素養架構進階之道」為結論。

參、高達美哲學詮釋學之新知識生產概念架構解析

> 文本的意義超越它的作者，這並不是暫時的，而是永遠如此的。因此，理解就不只是一種複製的行為，而始終是一種創造性的行為。
>
> —高達美（洪漢鼎譯，1960/1993：389）

本單元採倒敘的方式，先將筆者之前在另外一個研究中繪製的高達美哲學詮釋學的理論架構圖示出，如圖3，然後就此一圖形由上到下的元素依序析論，此為本單元的第一部分；第二部分是哲學詮釋學對培養閱讀素養的意義與價值。

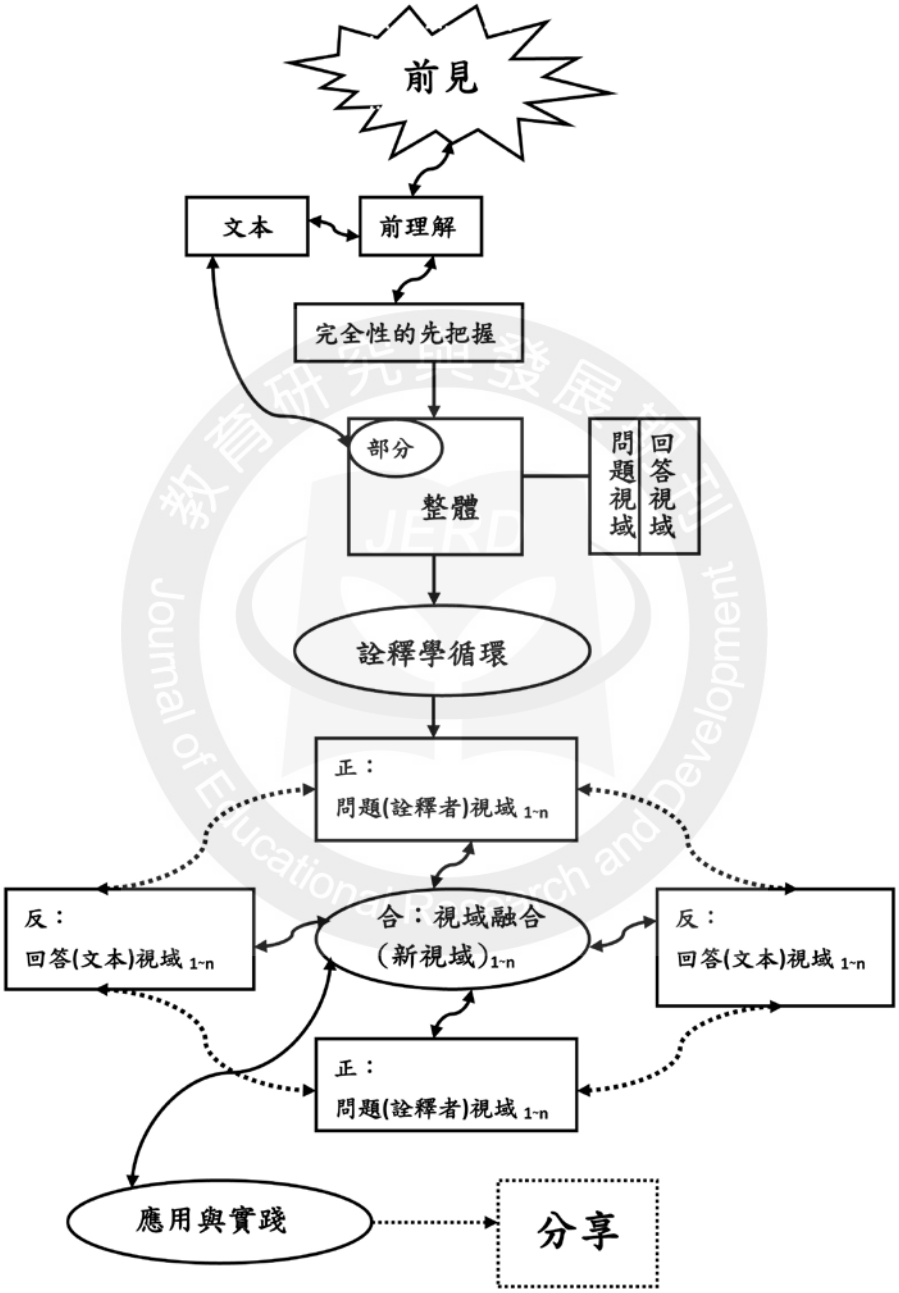

圖3 筆者整理構圖之哲學詮釋學詮釋過程結構

一、析論高達美建構的哲學詮釋學之詮釋過程

析論高達美建構的哲學詮釋學之詮釋過程，首先，從圖3最頂端的項目—「前見」說起。在《真理與方法I&II》兩書中，高達美對於前見[6]有幾近推崇的看法，甚至用了相當的篇幅要從詮釋學的角度為前見「恢復名譽」。因為，高達美認為，一個帶有前見的詮釋者，反而在本質上才有執行詮釋過程的動能；易言之，在傳統詮釋學中認為必須要排除的詮釋者的觀點或見解，對高達美來說，卻是在詮釋過程中具有積極意義的。高達美（洪漢鼎譯，1985/1995：245）對此的論述為，

> **前見並非必然是不正確的或錯誤的**，從而會歪曲真理。事實上，從我們存在的歷史性就可以推出，從文字意義上講，**前見構成了我們整個經驗能力的先行指向**。**前見是我們開啟世界的先入之見**。正是它們構成我們經驗事物的條件，構成我們遭遇到的事物對我們訴說的條件。……**我們歡迎的正是那些預告我們好奇心有新東西的客人**。然而我們從何知道我們所接納的客人是能向我們講出某種新東西的人呢？難道我們聽新東西的期待以及準備，不是同樣必然受到早已把握了我們的老東西的規定嗎？這就足以證明，為何和權威概念具有密切內在聯繫的前見概念需要從詮釋學角度恢復名譽。（黑體字為筆者標記）

因此，對高達美來說，前見包括我們正面或負面的知識、經驗或價值觀等等意識活動的總合，例如，我們的好奇心、求知欲或者求新求變的意圖等等，也都是一種前見，不應該將我們的主觀想法全然歸類為負面的，而欲將之全然排除。高達美（洪漢鼎譯，1985/1995：245）甚至主張：「**構成我們存在的與其說是我們的判斷，不如說是我們的前見**。」因此他不同意，過去只以負面的內涵定義它們。高達美所採取的途徑就是建構本體論的哲學詮釋學，讓詮釋者的觀點正大光明的出現在詮釋活動中，並且以詮釋者的詮釋學處境為詮釋活動進行的場域，迎接各式各樣的「**客人**」(筆者按，此處客人主要指來自文本具啟發性的知識)。

[6] 前見的英文翻譯是 prejudice，通常翻譯為偏見，帶有負面意涵。不過，高達美卻有不同的意見，用了很大的篇幅要為其正名；除此之外，高達美亦主張 prejudice 是先於我們的存在，有「前」的概念在其中。在本文中，也為了引用洪漢鼎譯本的忠實性，採用前見一詞。

關於前見在詮釋過程中的積極功能，陳榮華（2011：127）在《高達美詮釋學：「真理與方法」導讀》一書中，清楚地解釋了為什麼高達美認為前見不但不會阻礙詮釋的進行，反而前見是讓文本對詮釋者揭露意義的原因。陳榮華表示，

> 在詮釋時，文本的意義當然是別於詮釋者擁有的意義，它是「他者」。對於這個「他者」，詮釋者不用完全刪除自己的前見，成為中立才能理解它。而是，他要承認或接受「他者」的意義，讓它來凸顯他的前見，讓他發現有那些前見與它差異，加以刪除，但保留那些與之一致融貫的前見，由此取得理解。在閱讀文本而又看不懂時，詮釋者不是固執堅持它的前見，盲目的逐字逐句繼續研究下去，而是要反過來反省一下，到底哪些前見妨礙他，使他無法理解，然後加以刪除，再根據文本的意義保留適當的前見，嘗試由它們去理解它，直到完全理解為止。詮釋是反省前見的過程，不是盲目的堅持己見往前鑽研。**詮釋之所以困難，是由於詮釋者大都勇於往前研究文本，鮮少反過來檢討自己的前見**。（黑體字為筆者標記）

從以上陳榮華對前見的解釋就可以得知，詮釋者在閱讀文本時，是由文本內容作為「他者」所代表的真理，帶領詮釋者的前見自我超越的過程；換言之，就是透過理解文本在前見中注入了新的知識。這個概念對於閱讀素養所要發揮的功能來說，是非常有意義和價值的；不只是往前去理解文本，更要往後檢討自己的前見，以詮釋學循環來來回回修正兩者，才會產生有應用和實踐價值的新義。不過，與文本相遇的並不是詮釋者全部的前見，而是前見中某部分的前理解。就本研究而言，PISA 閱讀素養的定義與評量架構就是前理解，並以此與文本（哲學詮釋學）建構問與答的邏輯關係。

此處特別要說明的是，高達美為了防止問題視域、回答視域以及視域融合後的新視域三者之間形成的正反合（thesis-antithesis-synthesis）的辯證對話（dialectic dialogue）結構，會失控成為無意義的對話或者詭辯，建置了一個的機制，那就是，來自前理解的完全性的先把握。高達美（洪漢鼎譯，1960/1993：385-386）說明了兩者（前理解與完全性先把握）之間運作的關係如下，

> 一切詮釋學條件中最首要的條件總是前理解，這種前理解來自於與同一事情相關聯的存在。正是這種前理解規定了什麼可以作為統一的意義被實現，並從而規定了對完全性的先把握的應用。

由於這裡的前理解是屬於詮釋者的，而非是文本或者文本作者的，詮釋者是前理解定位與定義的掌控者，所以是他決定完全性的先把握所籌劃（project）的問題視域和回答視域，並且「規定了什麼可以作為統一的意義被實現」，這個規定就是為了避免辯證對話會失控成為無意義的對話或者詭辯。高達美（洪漢鼎譯， 1960/1993：353-354）又用「事情本身」來表達這個規定，他對於事情本身的說明如下，

> 所有正確的解釋都必須避免隨心所欲的偶發奇想和難以覺察的思想習慣的局限性，並且凝目直接注意**事情本身**。……誰試圖去理解，誰就面臨了那種並不是由**事情本身**而來的前見解的干擾。理解的經常任務就是作出正確的符合於事物的籌劃，這種籌劃作為籌劃就是預期，而預期應當是由「**事情本身**」才得到證明。（黑體字為筆者標記）

「事情本身」在本研究中就是研究問題—「閱讀素養與生產新知識之間的關係為何？」，本研究的問題視域和回答視域之間進行辯證對話時，不可以偏離此一事情本身（此處論點請參考圖2的本研究之研究架構）。據此做出了問題視域與回答視域的籌劃預設了「事情本身」的完全性的先把握，確保整個理解活動不會淪為惡性循環，進而才能透過詮釋學循環達到視域融合，目的在於對詮釋者所處的問題視域（在本研究中就是 PISA 閱讀素養定義與評量架構）生產出具有積極應用與實踐價值的新視域（PISA 閱讀素養架構進階之道）。至此，在圖3中，我們就到了要了解到底詮釋學是如何著手它的工作的，高達美（洪漢鼎譯，1960/1993：382）要我們先認識詮釋學的規則：

> 我們必須從個別來理解整體，又必須從整體來理解個別……這是一種普遍存在的循環關係，由於被整體所規定的各個部分本身，同時也規定著這個整體，意指**整體的意義預期**才成為明確的理解。

在高達美的哲學詮釋學的理論框架下，洪漢鼎清楚地指出，在本體論詮釋學循環中，意義的整體就是由前理解建構的完全性先把握，而被理解的文本是部分。洪漢鼎（2002：221）的說明是，

> 為了根本理解文本，**我們必須通過前理解構造一個意義整體，只有根據這個意義整體，我們才能評判文本**，因而這個以前是存在於文本本身之中的意義整體，現在與前理解的完全性前把握相符合，只有根據這種意義整體的概念，我們才能與文本相遇，並借助某個完全性文本的理想解釋文本。解釋者的前理解現在是詮釋學循環的一部分，這就是文本所說的東西和解釋者得以評判文本和解釋文本的意義整體之間具有一種互為條件的關係。（黑體字為筆者標記）

在上段摘錄中，釐清了哲學詮釋學中，何者為詮釋學循環中的整體（問題視域）與部分（回答視域）。不過，為什麼詮釋活動要在整體與部分之間循環呢？高達美（洪漢鼎譯，1960/1993：264）引用施萊爾馬赫（Friedrich Schleiermacher，1768-1843）論點，給了一個平淡無奇的答案：「因為要解釋的東西沒有一個是可以一次就被理解的。」既然不會一次就被理解，當然就會有很多次，因此，來來回回的循環是實然的描述，而非應然的規範，也就沒有次數的規定。這對於培養閱讀素養也是具啟發性的，筆者將在下一單元中建構「閱讀素養循環」（reading literacy circle），呼應此一概念。

至此，就將圖3的哲學詮釋學詮釋過程架構中前半段的內容，介紹完成了。接下來要說明的是高達美哲學詮釋學理論架構中最核心的部分，亦可視為最有價值的內容，亦即本文標題的「提問請教文本」，值得本文讀者特別注意。

不過，還是要話說從頭。在上一單元的圖1中呈現過，詮釋或理解文本的活動是源起於提問，包括兩階段的提問。第一階段是，當詮釋者閱讀文本時，認知到文本在向其提問；第二階段是，文本對詮釋者的提問促使詮釋者就自身所處的詮釋學處境反思，然後「重構文本應是其回答的問題」，向文本請教。因此，詮釋的歷程始於提問，提問是目的性導向閱讀的前提，顯示問題在高達美哲學詮釋學中的重要性。

事實上，問題的重要性還不只於此，在《真理與方法I》中，特別有一章是「問題在詮釋學裡的優先性」，高達美從兩個面向來說明這個論點，分別是柏

拉圖辯證法的範例以及問與答的邏輯；這些論述都在在顯示，高達美對問題的重視。至於，到底問題在哲學詮釋學理論架構中扮演什麼樣的角色呢？這裡要先從高達美哲學詮釋學的理論架構多受教於柏拉圖辯證對話的概念說起，高達美從根本認為辯證法在實務上的進行方式就是問與答，他對此論點做了很清楚的說明（洪漢鼎譯，1985/1995：471），

> **辯證法的進行方式乃是問和答**，或者更確切地說，乃是一切通過提問的認識的過道。**提問就是進行開放**。被提問的東西的**開放性**在於回答的不固定性。被提問的東西必須是懸而未決的，才能有一種確定的和決定性的答覆。以這種方式顯露被提問東西的有問題性，構成了提問的意義。被問的東西必須被帶到懸而未決的狀態，以致正和反之間保持均衡。每一個問題必須途經這種使它成為**開放性**的問題的懸而未決通道才完成其意義。每一個真正的問題都要求這種**開放性**。如果問題缺乏這種**開放性**，那麼問題在根本上說就是沒有真實問題意義的虛假問題。我們在教育問題裡看到了這類虛假問題，**這類問題的困難和荒謬在於他們是沒有真正提問者的問題**。（黑體字為筆者標記）

在這一段摘錄中，問題對高達美來說，就是開啟新義之鑰。他期待問題與回答都要處於一個懸而未決的狀態，就是不預期辯證對話中的問與答會提供可預期的結果。這不可預期的結果，相對的，就是可以預期的新義。所謂開放性就是為了給詮釋者獲得新義的空間，也預期在詮釋過程中詮釋者的知識和觀點都有所擴展。若將此處的概念應用到本研究，在本研究中，被提問的東西就是 PISA 閱讀素養的定義與評量架構，就此為問題視域提出的研究問題—「閱讀素養與生產新知識之間的關係為何？」PISA 閱讀素養的定義與概念架構要處於一個開放的狀態，接受新義。而哲學詮釋學的開放性在於，高達美在建構此一理論架構時，並不能預期會被 PISA 閱讀素養的定義和評量架構請教。

在這一段摘錄中還有一個重點值得在此討論，亦即，最後一句話—「我們在教育問題裡看到了這類虛假問題，這類問題的困難和荒謬在於他們是**沒有真正提問者的問題**。」是為高達美以問題的性質對現代教育的批判，十分耐人尋味。在《真理與方法II》書中，高達美並未交代教育中真正提問者的問題為何？但是，如果綜合之前介紹的哲學詮釋學理論內容，筆者以為，真正提問者的問題是能夠

就自身所處的詮釋學處境中，發現問題的獨立思考判斷者，重構文本為回答的問題。更重要的是，在哲學詮釋學的理論架構中，提問者和回答者是同一人。因此，筆者對高達美上述論點的解讀為，在以選擇題測驗為主的教育型態中，首先，提問者（教師）和回答者（學生）就不是同一人；同時，這一類的問題也並不以尋求開放性的新義為目的，更無此功能，就無助於培養學生獨立思考判斷的能力。除此之外，對於學生所處的處境（例如未來前途的選擇）來說，教師當然更不可能是真正的提問者。簡言之，如果教育沒有培育學生具備就其自身處境提問的能力，成為真正的提問者，就不會有開放性的提問和答案，這個狀況是值得教育政策制定者警醒的。

不過，一個強調開放性的論點經常會被批判為相對主義，在這個面向，高達美也未能幸免於難。二十世紀許多著名的學者如龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）、呂格爾（Paul Ricoeur, 1913-2005）和哈伯瑪斯（Jürgen Habermas, 1929~）都火力強大地對高達美提出批判，高達美也不避戰，幾乎都正面回應。由於參與論戰的每一位學者都是大師，且是對自己理論負責的論述者，他們之間的論戰不只精彩，也促使他們反身建構自身更紮實的理論，因此，結果相當正面豐富。甚至，也為其他學者提供了許多周邊論述的題材。由於大師們論戰的內容與本論文關聯性不高，就不在此贅述。但是，相對主義的問題還是要解決。只是，在此不從理論的論辯來解釋，而是從實務上高達美對應用的嚴格要求來澄清。

高達美主張的開放性並非是一種相對主義的主要原因是，他並不是將理解活動與應用分離，或者將應用當作權宜的考量，反而是，從初始就以應用來規定整個理解活動的歷程，並且謙卑地以自身為首先應用的場域。高達美（洪漢鼎譯，1960/1993：423）對這個概念做了很清楚地表示，

> 應用不是理解現象的一個隨後的和偶然的成分，而是從一開始就整個的規定了理解活動。所以應用在這裡不是某個預先給出的普遍東西對某個特殊情況的關係。研討某個流傳物的解釋者，就是試圖把這種流傳物應用於自身。

高達美除了對應用有嚴格的要求，對實踐更是反身要求自我的知行合一。因

為，高達美在自身的學術工作上，就是把實踐放在第一位。所以，實踐之於高達美，既是言教，也是身教，其啟發性更是雙重的。高達美在《真理與方法II》附錄的一篇自述文章中，談到他在教師、學者、知識分子的實踐上，他以言行合一自我要求。以下摘錄的這一段內容是高達美以第一人稱表述。

> 實際上我的「詮釋學哲學」的產生從根本上說無非只是試圖對我的研究風格和授課方式做理論解釋。**實踐是第一位的**。我總是竭力不要講得太多，不要用不能完全為經驗兌現的理論構造為自己辯護。於是我繼續雙管齊下努力工作，作為教師我繼續上好課，特別和與我關係緊密的學生保持密切的聯繫，而把寫作《真理與方法》的工作放在假期裡進行。我寫這本書幾乎用了十年的時間，並在這段時間裡盡可能的不分散自己的注意力。（洪漢鼎譯，1985/1995：548；黑體字為筆者標記）

綜合而言，筆者反駁對高達美相對主義批判的論點為，高達美建構的哲學詮釋學的詮釋活動是從個人的前見出發，到被個人的應用與實踐檢驗，至此的這一段過程中，其實，都是詮釋者個人的意識活動。當理解活動的應用和實踐都是在詮釋者個人自身的場域中進行，以及其理想境界首先必須發生在詮釋者個人對於自己理解活動知行合一的誠實態度上，如果將之標籤為較負面的相對主義，其實並不符合事實。因為，理性的來說，詮釋者沒有理由讓自己在負面或極端的相對主義上應用和實踐。尤其，哲學詮釋學的詮釋歷程並不是封閉的，而是不斷地與不同視域做辯證對話，以修正自身的前見，最終透過視域融合產生新視域。

因此，即便新視域有相對性的性質，卻不應視為負面的相對主義，反而可以正面地視為是一種辯證對話創造新義的結果。也因此，才會值得分享。透過分享，詮釋文本的結果才跨出個人的場域。反之，不然。至於，他人是否會認同此結果，想要與之進行視域融合，並不是詮釋者能夠左右的，並沒有制約性。至此，完成了圖3的說明。

二、哲學詮釋學對培養閱讀素養的意義與價值

綜合上一部分中詳細說明了圖3中，哲學詮釋學的理論架構中的各個元素，以及彼此之間的關聯性。有一些值得擷取的意義與價值，尤其是對於培養閱讀素養的應用，將在此陳述。

第一，在上一部份的圖3中，拆解了哲學詮釋學的詮釋過程架構，看似複雜，不過，因為是詮釋者針對文本「自問自答」的意識活動，熟捻此一過程的詮釋者可以很快就走過了整個歷程，關鍵在於品質，包括詮釋者提問的品質以及問題視域與回答視域之間辯證對話的品質，將會決定詮釋者經過詮釋學循環得到視域融合後新視域的品質。所謂品質並不抽象，標準在於有助於解決問題的有效性。但是，品質需要不斷地練習（大量閱讀）才會提升。

第二，由於前見是整個詮釋歷程的出發點和場域，其豐富性與敏銳度，是影響整個詮釋歷程和結果品質的關鍵因素。這表示，前見中累積越多完整的詮釋歷程（從提問到實踐、應用、分享）的經驗，將會越嫻熟整個歷程。除了會累積許多透過詮釋歷程而生產出的新知識，更會讓詮釋者擁有較具創意的提問能力，有利於生產創新知識。不過，前見積極啟動詮釋活動的活力也需要不斷地練習（大量閱讀）才能維持。

第三，在圖3中雖然是以分享終結，卻也會以分享啟動另外一輪新的詮釋歷程。因為，當與人互動分享時，他人的觀點或見解，又可能成為刺激前見中前理解與文本相遇的火花。所以，分享讓分享者與他人的前見連結，也可以說，是分享連結著每個人的前見，也刺激參與分享的人啟動新一輪的詮釋歷程。而大量閱讀會增加分享的頻率，豐富前見，所以，大量閱讀是知識創新最關鍵的驅動力（driving force）。

綜合而言，哲學詮釋學詮釋過程的理論架構只是理論，需要實務上的大量閱讀，才會產生價值。所以，培養閱讀素養的關鍵還是在於實務上的大量閱讀，只是以有效的方式進行可以達到事半功倍的效益。

肆、PISA閱讀素養架構請教哲學詮釋學

雖然，PISA 建構閱讀素養架構是為了評量的目的，但是，在《PISA 2015架構》（OECD, 2013b:4）中也說明了其測量架構形成的方式是，篩選來自 PISA 參與國的閱讀專家的建立共識的過程（a building consensus process），並且融入了當代閱讀理論的重要論述。本單元將分三部分來說明，其一是以 PISA 閱讀素養定義請教哲學詮釋學；其二是以 PISA 閱讀素養評量架構請教哲學詮釋學；用此

二部分來回答研究問題—「閱讀素養與生產新知識之間的關係為何？」其三是PISA 閱讀素養定義與概念架構未竟之功。

一、PISA閱讀素養定義請教哲學詮釋學

由於哲學詮釋學認為，啟動生產新知識的起點是詮釋者提問請教文本，以文本為回答，作目的性導向的閱讀；檢視 PISA 閱讀素養定義是否有生產新知識的功能，最直接的檢視指標就是，PISA 閱讀素養定義中有沒有論及閱讀者的提問？以 PISA 閱讀素養的定義為，「閱讀素養是理解、運用、省思與投入文本，以達成個人的目標、發展個人知識和潛能，並有效參與社會。」（OECD, 2013b:9；臺灣 PISA 國家研究中心，2010：3）答案是否定的。

表2 以哲學詮釋學補充 PISA 閱讀素養定義

提問請教文本	文本的作用	閱讀者的處境
我的人生/學業/工作/人際的目標應為何？	理解、運用、省思和投入文本	個人的目標
我要發展什麼樣的核心/衛星知識與潛能？		發展個人的知識與潛能
我要以什麼樣的角色/工作/價值參與社會？		參與社會

資料來源：標楷體為PISA閱讀素養定義；新細明體為筆者提出。

為修正此一狀況，筆者先將 PISA 閱讀素養定義分成兩部分，一是文本的作用—「理解、運用、省思與投入文本」，另一是閱讀者的處境—「個人的目標、發展個人知識和潛能以及參與社會」。如果閱讀者不是立基在自身處境的問題上提問請教文本，閱讀就容易淪為漫無目標或者碰運氣式的閱讀，會造成事倍功半的浪費，不會形成以目的性導向閱讀以生產新知識的脈絡，此一概念架構用表2來呈現；表2中的最左邊的欄是筆者假設的提問，所以以虛線區隔。因此，筆者將 PISA 閱讀素養的定義修改為，「**閱讀素養是就個人定義與定位自身所面對的問題，提問請教文本，進而**理解、運用、省思與投入文本，以達成個人目標、發展個人知識和潛能，並有效參與社會。」如果不是以提問為出發點作目的性導向的閱讀，所謂閱讀素養應是比較偏向語文素養。

除此之外，哲學詮釋學中，問與答的辯證對話會在詮釋學循環中來來回回，企圖達到更清楚的理解或詮釋，應用到閱讀素養，「提問請教文本—文本的作用—閱讀者的處境」三者之間，一如詮釋活動不會是一次就能達成的，需要來來回回運作，亦可理解為閱讀素養循環（reading literacy circle），如圖4所示。

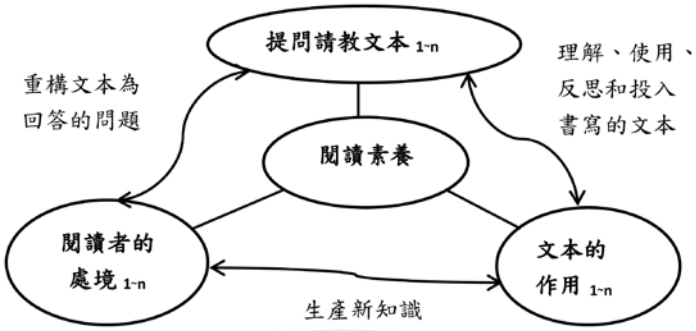

圖4 閱讀素養循環

不過，如果沒有提問請教文本這一步驟，原本的 PISA 閱讀素養定義，無法產生循環的動能。圖4中還有一點值得說明的是，「提問請教文本—文本的作用—閱讀者的處境」三者之間用曲線相連，表示其之間的關係是非線性的(non-linear)，需要創意使其運作，而 1-n 是表示需要很多次才能達到得到答案的目的。因此，此一閱讀素養循環亦可做為培養創意的概念架構。

二、PISA閱讀素養的評量架構請教哲學詮釋學

此處整理的 PISA 閱讀素養的評量架是評量題目分配比例結構，分別是表3為情境（situation）、表4為文本形式（text formats）、表5為閱讀歷程（reading aspects）來呈現；因為分配比例顯示的是 PISA 閱讀素養對概念架構中各個元素重視程度的差別。

表3 PISA 2015閱讀素養評量依據情境分配任務的目標

情境（situation）	佔全部任務的%
個人的（personal）	30
教育的（educational）	25
職業的（occupational）	15
公眾的（public）	30
總計	100

資料來源：OECD（2013b:14）

表4 PISA 2015閱讀素養評量依據文本形式分配任務的目標

文本形式（text format）	佔全部任務的%
連續的（continuous）	60
非連續的（non-continuous）	30
混合的（mixed）	5
多元的（multiple）	5
總計	100

資料來源：OECD（2013b:18）

表5 PISA 2015閱讀素養評量依據歷程分配任務的目標

歷程（aspect）	佔全部任務的%
擷取與檢索（access and retrieve）	25
統整與解釋（integrate and interpret）	50
反思與評價（reflect and evaluate）	25
總計	100

資料來源：OECD（2013b:26）

閱讀素養評量沒有讓閱讀者提問的設計，從 PISA 出題者和閱讀者不是同一人就很明顯了，而閱讀者只被要求在設定的題目框架中回應。雖然，筆者並非認為此類的能力不重要，尤其 PISA 本來的目的就是評量，但是，PISA 的模式就沒有提問請教文本，作目的性導向閱讀生產新知識的功能。再整體思考三個表格的題目分配比例，可以得知 PISA 閱讀素養重視的是表3的非個人（教育的、職業的、公眾的共佔70%）的情境、表4的連續的文本形式（佔60%）、表5的統整與解釋的閱讀歷程（50%）。除了這三者交集不出閱讀者為提問者的內涵，更值得注意的是，其對閱讀歷程的評量偏重統整與解釋的取向所在。因為，這更凸顯了 PISA 的閱讀素養架構沒有考量到詮釋文本以生產新知識的面向，不過，要更清楚說明此點，還要從 PISA 閱讀素養架構中對閱讀歷程建構的概念架構來說明。

在 PISA 閱讀素養架構中，閱讀素養歷程是頗為重要的部分，因為《PISA 架構》用了兩個圖來說明，在此分別是圖5和圖6。閱讀素養歷程對於閱讀素養技能重要的主要原因在於，讀者與文本之間的關係是動態的，讀者要以什麼樣的策略、途徑和目的與文本建立關係，或者從什麼樣的角度理解和詮釋文本，也是動態的。易言之，閱讀素養歷程是一個意識形成的過程。這樣的概念可以從《PISA 2015架構》中，對於歷程（aspects）的說明中清楚得知，「歷程是意識的策略、

途徑和目的，讀者依此商議他們進入、環繞和中介文本的方式。[7]」

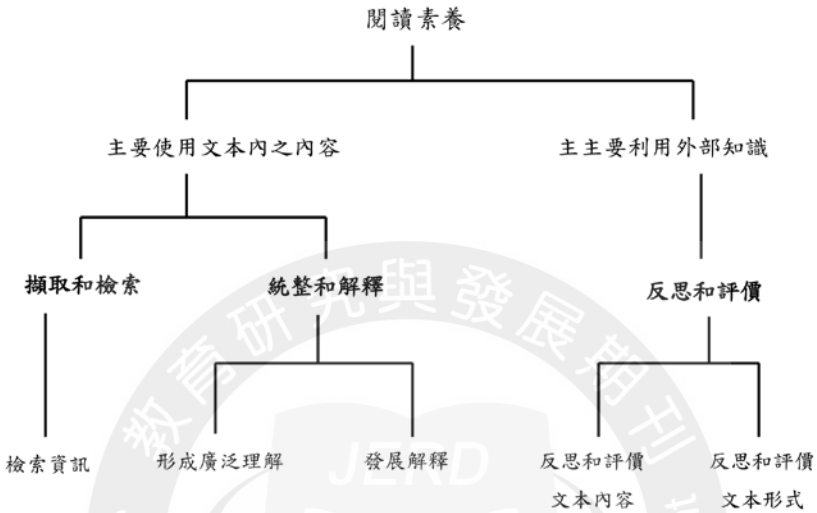

圖5 閱讀架構和歷程次範疇關係圖（OECD, 2013b:21）

《PISA 2015架構》中，OECD（2013b:21）將五個歷程整合為三個廣泛的歷程分類(broad aspect categories)，如圖5所示，並指出限於篇幅，僅詳細說明三個廣泛的歷程，三個廣泛的歷程為，擷取與檢索、統整與解釋、反思與評價。此處值得注意的是，前兩者是主要使用文本內之內容（use content primarily from within the text），後者是主要利用外部知識（draw primarily upon outside knowledge）。再以圖5的歷程架構對照表5歷程的評量題目比例分配，呈現的是PISA 閱讀素養評量中，偏重評量15歲學生針對文本內之內容的統整和解釋的閱讀素養技能的程度。正面解讀此比例分配，可以說 PISA 以此為閱讀素養的核心能力。但是，如果從生產新知識的目的析論，PISA 閱讀素養評量並不重視此一目的，因為，其重視的是文本內的統整與解釋，而非產生新義。

另外，這三個廣泛歷程之間是有「半階層」（semi-hierarchical）連結的關係，此一概念，OECD（2013b:25）的說明如下，

[7] 閱讀素養歷程的概念很重要，將原文置此對照。” Aspects are the mental strategies, approaches or purposes that readers use to negotiate their way into, around and between texts.”

為 PISA 閱讀素養定義的三個廣義的歷程，並不是全然分離獨立的，反而是互相關聯和相互依賴的。從一個認知過程的視角來說，他們可以被視為半階層：不可能在解釋或統整資訊時，不先檢索；不可能在反思或評價資訊時，不先作某種解釋。

圖6就是說明以上三個廣義的歷程之間半階層的關係，三者之間，是必須互相支援，才能達成以某個歷程為主的任務，在圖6中就是以框架代表特定的歷程為主的任務，卻都需要另外兩個歷程相輔相成，因為，這些歷程被認為是認知的過程，讓閱讀素養可以進行一連串複雜的步驟，產生無限可能的創意思維。

表面上看來，圖6在意涵上是關注閱讀素養的創造性，不過，實際上，這個圖卻是最具體地呈現了 PISA 閱讀素養架構沒有真正提問者的疏漏所在，無助於生產新知識。關鍵就在於，筆者要質問的是，圖6中最頂端提出「問題/指令」（question/directive）進入閱讀歷程的啟動者是誰？是閱讀者本人嗎？還是 OECD 的 PISA 評量的出題者？顯然，答案是後者；而且，沒有明確地在《PISA 2015架構》中把這個任務交給閱讀者（OECD, 2013b:25）。在上一單元中曾經討論過，高達美對教育的批判為，「我們在教育問題裡看到了這類虛假問題，這類問題的困難和荒謬在於他們是沒有真正提問者的問題。」因此，筆者在圖6中以虛線框表示本研究對 PISA 閱讀歷程的批判，右側為「提問者或出指令者非閱讀者」。其次在左側為，PISA 閱讀歷程是圈限在被定義範圍的固定文本中，「沒有開放辯證對話或者視域融合的空間，給生產新知識的目的。」

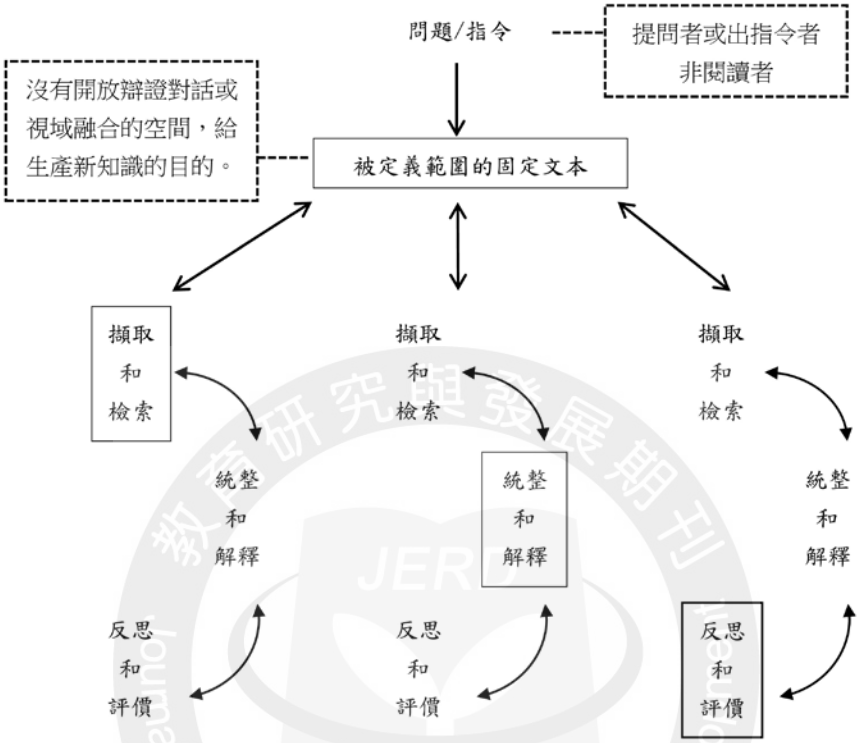

圖6 固定文本呈現空間（紙本或電腦模式）中任務、文本和歷程間的關係（OECD, 2013b:26）

在之前以高達美哲學詮釋學主張提問優先性的論點，補充了 PISA 閱讀素養定義之後，再檢視 PISA 閱讀素養的評量架構，就可以更清楚地看到，PISA 閱讀素養架構中，沒有將閱讀者定位為提問者，《PISA 2015架構》的提問者是 PISA 評量的出題者。因此，如果單就此一架構作為標準建構閱讀素養教育的架構，將不是以培養出主動思考、發現問題、具有創意的閱讀者為主訴求，進而，也難以目的性導向的閱讀素養循環生產新知識，對於知識經濟發展助益不大。

三、PISA閱讀素養定義與評量架構未竟之功

對照 PISA 閱讀素養定義與評量架構與哲學詮釋學理論架構，有頗多共通之處，例如 PISA 有用處境的概念，哲學詮釋學也有詮釋學處境；PISA 的閱讀歷程是半階層的循環，哲學詮釋學有詮釋學循環；這些對兩者來說都是理解文本的基本元素。不過，PISA 閱讀素養架構的主要疏漏在於沒有明確地將提問的任務交

給閱讀者，或者沒有提醒閱讀者必須培養自身提問的能力，並且以提問開啟閱讀，形成目的性導向的閱讀，而目的是生產解決問題的新知識。

雖然，PISA 的閱讀素養評量引發台灣教育界和輿論對於充實人力資源的閱讀素養技能的重視，對知識經濟發展是很有貢獻的。不過，如果局限於 PISA 閱讀素養的定義和評量架構培養學生閱讀素養，將不會直接對生產新知識產生效益。因為，學生仍是被動地被提問或者下指示，而非就閱讀者自身的處境或視域主動去發現問題，提問請教文本，以生產新知識為目的來解決其所面對的問題。

伍、結論：試論 PISA 閱讀素養架構進階之道

閱讀者提問請教文本是登上巨人肩膀的階梯。　　—筆者

本研究的主要目的是將閱讀素養教育與知識經濟發展整合，因此，提出的研究問題是，「閱讀素養與生產新知識之間的關係為何？」這個問題的重要性在於，以目前《PISA 2015架構》中建構的閱讀素養定義和評量架構，並未論及以生產知識為目的導向的閱讀任務。其主要的疏漏就在於，沒有在閱讀素養架構中處理提問請教文本的面向。因為，閱讀者首先要有針對問題提問請教文本的能力，才會向生產新知識以解決問題的目的校準。

但是，若論及足以推動知識經濟發展的更高階的知識創新，又不只是以提問請教文本作為起點就充分了，參照高達美哲學詮釋學所論述的，還要有問與答辯證對話的能力提升文本作為答案的品質，如本文第參單元的圖3所示。誠如本單元引言中，筆者提出，「閱讀者提問請教文本是登上巨人肩膀的階梯」。巨人肩膀在此的比喻是，既有知識體是雄偉的，需要閱讀者不斷提問請教文本才得以登上巨人的肩膀。因此，需要閱讀者提問請教文本以產生的具有目的性導向的閱讀，帶領閱讀者一步一步攀登上巨人的肩膀，亦即一次又一次的詮釋學循環或者閱讀素養循環。而由於 PISA 閱讀素養的定義與評量架構，沒有閱讀者提問請教文本的設計，即使在閱讀素養歷程中有反思與評價的意識活動，並未以生產超越文本內容的新知識為主訴求，只能屬於閱讀素養較初階的基本功，偏向語文素養的技能。

不過，筆者認為，在哲學詮釋學的詮釋文本過程和 PISA 閱讀素養架構之

間，應該還要有一個過渡的階層，是以 PISA 閱讀素養為基礎，做簡單提問的訓練，如圖7所示。文本可以是由教師提供，[8]但是，首先讓學生思考，是否認知到文本在向他提問？如果是，就嘗試去反思自身的處境，然後「重構文本為回答的問題」，提問請教文本；如果否，就進行 PISA 閱讀素養基本功的練習。經過了 PISA 閱讀素養歷程，仍有認知到被文本提問的可能性，就再次反思「重構文本為回答的問題」，提問請教文本。否則，就以閱讀文本的心得與啟發做實踐、應用與分享。至於，在圖7中，經歷提問請教文本閱讀路徑的人，就嘗試用文本回答的答案去解決問題，然後也是透過實踐、應用、分享，引發新一輪的閱讀素養循環。

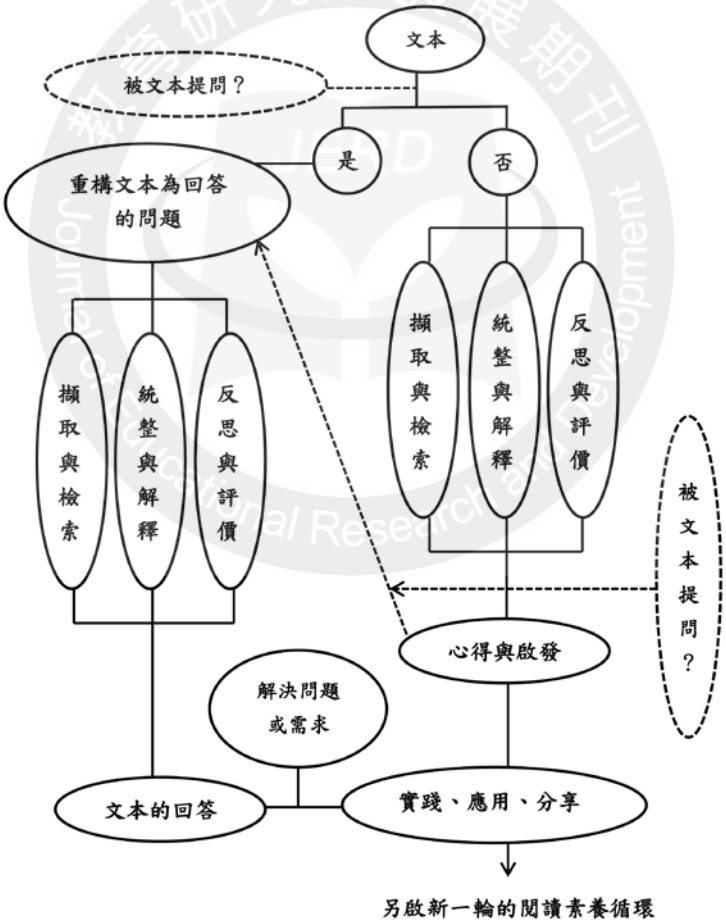

圖7 整合PISA閱讀素養與哲學詮釋學之閱讀歷程

[8] 此作法已有閱讀教學研發中心設置的「課文本位閱讀教學」網站作出豐富的論述與研究成果。

如果我們同意閱讀素養是有階層之別，對於閱讀素養教育就要分階層提升。目前國內推動閱讀素養，不論在政策或者研究上，都偏重在國中小。對於國中小的閱讀素養教育來說，PISA 的評量架構是足夠的，目的在培養基本功。不過，對於15歲以上的學生，尤其是大學生或研究生，就應該要做提問請教文本的閱讀素養訓練。至於，職場上要對經濟發展產生貢獻的知識創新，就需要具備哲學詮釋學提問、辯證對話、視域融合、新視域、實踐、應用和分享等等的高階綜效（synergy）性的閱讀素養技能，才能生產較高階的創新知識。此三階層如圖8所示，應是較完整的閱讀素養範疇與階層。因此，本研究希望帶給政策制定者對推動閱讀素養教育更宏觀的視野，利用哲學詮釋學生產新知識的理論架構，提升人力資源閱讀素養的層次，促進國內的知識經濟發展。

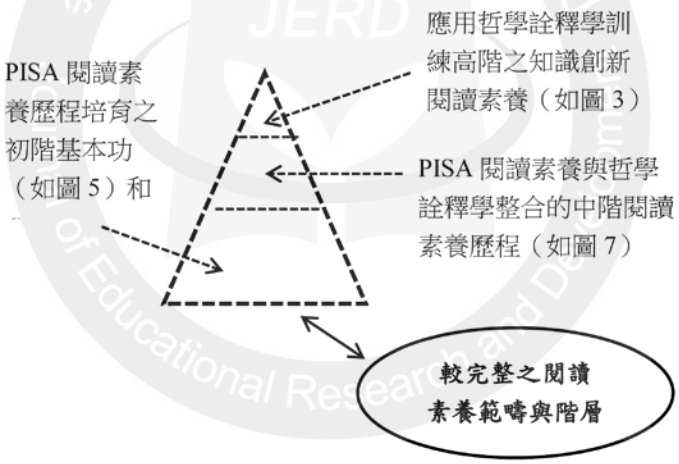

圖8 本研究建議之較完整之閱讀素養範疇與階層

參考文獻

吳清基（2010）。推動臺灣的閱讀教育—全民來閱讀。**研考雙月刊，34**（1），62-66。

洪漢鼎（譯）（1993）。**真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵**（原作者：G.-H. Gadamer）。臺北市：時報文化。〔Gadamer, G.-H. (1990). *Bd. 1 Hermeneutik: Wahrheit und methode.* (H. D. Huang, Trans.). Taipei: Readingtimes Co. (Original work published in 1960)〕

洪漢鼎（譯）（1995）。**真理與方法：補充和索引**（原作者：G.-H. Gadamer）。臺北市：時報文化。〔Gadamer, G.-H. (1993). *Bd. 2 Hermeneutik: Wahrheit und methode.* (H. D. Huang, Trans.). Taipei: Readingtimes Co. (Original work published in 1985)〕

洪漢鼎（2002）。**詮釋學史**。臺北市：桂冠新知。

陳榮華（2011）。**高達美詮釋學：《真理與方法》導讀**。臺北市：三民。

教育部（2010）。**閱讀理解教學手冊**。引自http://140.127.56.86/pair_system/Search_index.aspx?PN=Download

教育部（2011a）。學校、社區攜手 讓孩子閱讀、悅讀。**教育部電子報**。取自http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=561

教育部（2011b）。**在職教師閱讀教學增能研習手冊**。引自http://140.127.56.86/pair_system/Search_index.aspx?PN=Download

教育部（2012）。**閱讀理解—問思教學手冊**。引自http://140.127.56.86/Pair_System/fckeditor/ckfinder/userfiles/files/2012問思教學手冊.pdf

臺灣PISA國家研究中心（2010）。**PISA 閱讀素養應試指南（2010版）**。引自http://pisa.nutn.edu.tw/download/sample_papers/2009/2011_1205_guide_reading.pdf

閱讀教學研發中心（2011）。**閱讀理解—文章試題與範例**。引自http://140.127.56.86/Pair_System/fckeditor/ckfinder/userfiles/files/閱讀理解—文章與試題範例.pdf

Coulombe, S., Trembly, J.-F., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries.* Ottawa, Canada: Statistics Canada.

Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. Translation revised by Weinsheimer, J. and Marshall, D. G. London, England: Continuum.

OECD (1996). *Knowledge-based economy.* Paris, France: OECD.

OECD (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris, France: OECD. Retrieved from http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf

OECD (2013b). *PISA 2015 draft reading literacy framework.* Paris, France: OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf

教育研究與發展期刊 JERD Journal of Educational Research and Development