

兩種學習範文方式之閱讀理解 成績之比較研究—— 「學生自習」與「教師講解」

何萬貫

香港中文大學

學習範文有兩種方法，一為「學生自習」，一為「教師講解」。本研究根據教師所撰寫教案之教學重點，編寫測驗題目，藉此測試學生能否透過自習而掌握課文的內容和寫作技巧。本研究以兩所中學之中四學生為研究對象，一為「學生自習組」，一為「教師講解組」。實驗後，利用 two-way ANCOVA 分析前測及後測之分數。結果顯示，兩組學生在課文測驗中的閱讀理解總成績並無顯著的差異。而在低層次的內容理解與一般修辭技巧的掌握方面，學生基本上可透過自習方式而習得有關知識。由此可見，教師並不需要在課堂上花費時間詳細教授這方面的知識。

前言

範文教學是語文教學中的重要環節，一般中文教師對它都非常重視。《中學中文科課程綱要》（香港課程發展議會，1990）規定，在初中階段，每年約須教授 24 篇課文；在高中階段，兩年共須教授 33 篇課文。如果拿香港在整個中學階段所教授課文之數目與大陸或台灣比較，前者約少於後者二至四倍。三地中學中文科每周教學節數（或循環周）約為六至八節，彼此的教學節數相差不大，為何在香港所教授之課文數目卻如此少呢？造成差異的原因非常複雜，當中除了

有行政和學制上的差異外，其中一個主要原因是一般教師認為香港學生學習中文態度十分被動，而且他們的語文程度又不理想；因此，不管是字、詞、句、段、篇，或是作者生平、題解、主題思想、寫作技巧、修辭手法等等，都要透過教師詳細講解，學生才能明白（何萬貫、歐佩娟，1995a）。如果不用這個方法，學生的語文成績就會下降。由於每一篇課文都要這樣逐一詳細講解，以致教學時間極為不足夠，因此，在香港「補課」或「刪減教授課文篇數」的現象也十分普遍。為什麼在大陸及台灣，可以教授大量的課文？據調查所知，主要原因是在大陸及台灣，每篇課文約需教授一至二節；但在香港，老師則需要花上六至七個教節。究竟香港的範文教學的教學效率如何？如果加快範文教學的速度，是否必然會令學生的語文程度下降？又教師心中認為必須詳細講解的項目，除了透過課堂逐一解說外，究竟學生可否透過自習來掌握有關內容或技巧？這是個亟需要研究探討的問題。

研究目的

教學時間的運用與教師的教學信念和教學效率有密切的關係。一篇大家認為要用六個教節講解的課文，哪一部分學生已經明白，不用講解？哪一部分可透過學生自習，便能理解？哪一部分需要教師的引導，學生才能明白？通過這樣的研究、分析，才能知道教師的講解，哪一部分是必須的？哪一部分是可以刪掉的？本研究把學生分為兩組，一為學生自習組，一為教師講解組，每組學生又再分為開卷考試小組和閉卷考試小組，然後比較各組學生在中四《我看大明湖》課文之閱讀理解測驗成績，驗證其是否有顯著的差異，從而達到以下的研究目的：

1. 學生能否透過自習，理解課文內容、認識有關的寫作技巧和修辭手法？
2. 閉卷或開卷測驗會否影響學生對課文的理解成績？

研究對象

本研究以兩所成績較好的 (band 1) 中學中四級學生各一班為研究對象。每班又用隨機分組法分為開卷和閉卷考試小組，參與實驗。詳見下表：

學校	班別	分組	小組	人數
甲校	中	學生自習組	開卷考試小組	19人
			閉卷考試小組	20人
乙校	班	教師講解組	開卷考試小組	20人
			閉卷考試小組	17人

文獻綜述

教學取向

在教與學的過程中 (teaching- learning process)，不同的教師有不同的信念 (beliefs)，這些信念影響了教師的「決策」 (Greenwood & Parkay, 1989; Mayer, 1985)，同時，亦影響了學生的學習。因為，教師所作的「決定」往往可直接影響學生的學習效率 (Hunter, 1984)。Kindsvatter, Wilen 及 Ishler (1996) 的統計結果顯示，在每天教學中，教師經常作出數百個習慣性反應 (habitual responses) 和自然的選擇 (spontaneous choices)。在六十年代末，Silberman (1970) 分析課堂教學的過程，大量數據顯示，教師作「決定」時，卻有無心的、無意的 (mindlessness) 缺失。而這些缺失會直接影響學生的學習興趣，甚或阻礙學生的學習進度。在七十年代，Goodlad (1983) 根據課堂教學的研究結果，指出一般的課堂教學多是千篇一律的 (monotonous sameness)，而這種欠缺創意和生命力的課堂教學正好反映教師在作決定時的漫不經心和因循保守。事實上，教師的「認知型態」 (cognitive styles) 直接影響其教學行為，以致影響其教學效能 (Messick, 1976; 鄭燕祥, 1986)。在中文教學方面，

教師的信念亦往往影響其在教學中所作的「決定」。張必祥(1987)總結了五、六十年代期間大陸之語文教學經驗，他指出，教師多「沒有正確地估計學生的生活經驗，把他們當做學齡前的兒童看待，把課文逐字逐句地咀嚼至像粥一樣爛，然後餵到學生咀裏」。由於教師對「任何文章都是逐句講解，以致在教學上產生了形式主義的傾向」。董洪亮(1996)認為教學程式化「讓人看不出不同教學內容甚至不同學科的課堂教學應有的差異」，「教師也因受到各種傳統教學的定勢而被動地工作著」。葉聖陶(1978)也認為六、七、八十年代「小學、中學教國文跟古代一脈相承，還是講書」，他慨歎地說：「一講一聽之間，語文教學就能收到效果嗎？」張志公、田小琳和黃成穩(1978)認為多年來語文教學的效率並不理想。他們指出，從小學到中學的十年間，語文課所用的教學時間佔全部教學時間三分之一左右，居各門課程的首位，可惜「相當大的一部分中學畢業生，語文沒有學通」。呂叔湘也有相同的看法，他說：「十年的時間，二千七百多課時，用來學本國語文，卻是大多數不過關，豈非咄咄怪事」(葉聖陶, 1978)。因此，很多學者提出了「減少教學上的盲目性，減少浪費，提高效率」的建議(張志公、田小琳、黃成穩，1978; Teddlie, Kirby & Stringfield, 1989; Cruickshank, 1990)。

教學時間的運用

目前，不論中、西方學者，都很重視研究課堂教學的效率(寧鴻彬, 1996; 張志公, 1996; Roberts & Kenney, 1985; Cruickshank, 1990)。所謂教學效率，就是在既定的教學單位時間內完成的教學工作量。「在不增加教學時間的條件下，使學生學到的知識更多，學到的本領更多，當然是執教者教學水平高的體現、課堂教學出色的體現、教學改革成功的體現」(寧鴻彬, 1996)。在教學時，教師對時間的運用應有高度的自覺(awareness)(Lowe & Gervais, 1988; Hunter, 1994; Rosenshine, 1979)，因為能有效地運用時間，才能保障教學的質素。Lowe & Gervais(1988)的研究結果顯示，大量的教學時間浪費於不必要的講解和練

習中，McGreal (1994) 更根據大量的課堂觀察研究指出：在中學，從打鐘到上課，平均有 9 分鐘是浪費的。蘇聯普希金教授（張必祥，1987）在 1953 年批評大陸語文教學的教節分配不當，他說「一篇七頁作品，共講授六小時，這樣的速度是不可想像的。通常研究高深的哲學，也用不了這樣長的時間。這樣的課文，在蘇聯只用一節課教完」。錢正權 (1996) 有見於目前講風太盛，他建議語文教學要減少課時。Brewer (1986) 則提倡「多學習，少教學」。最近，筆者（何萬貫、歐佩娟，1998）曾調查四十所中學之中文教師對教學時間之意見，約有 75 % 以上的語文教師將 70 % 以上的教學時間放在範文教學上，其中，有 35 % 教師仍感範文教學時間不足。根據統計結果顯示，大部分教師認為教授一篇課文約需六至七個教節，而 75 % 教師認為在授課時，每一節課中，學生的發言時間約只有七分鐘，而 85 % 教師認為上課時，學生的反應是被動的。在同一研究中，問及教授中四課文《我看大明湖》時，62.5 % 教師表示需要五至六教節，27.5 % 教師表示需要七至八教節，7.5 % 教師表示需要九至十教節。又從四十位教師所撰寫《我看大明湖》詳細教案中，利用 Bloom (1956) 認知分層理論進行分析，可見他們教學時間的分配大概如下：

圖表 教學時間分配（《我看大明湖》：六至七教節）

教案分析 數目	知識	理解	分析	綜合	應用	評價	平均 總教時
40	14.4%	48.2%	16.5%	9.4%	5.6%	2.3%	260分鐘

從表中可見，一般語文教師在教授課文時，講解「知識性」的資料及「低層次的內容理解」所花時間最多（共佔 62.6%）。Lindsey (1988) 認為學生學習一般的「知識」及「概念」並不困難，只是他們不懂得如何活用這些「知識」。因此，提高學生「分析」、「綜合」、「應用」及「評價」等方面的能力，才是範文教學的重點所在。而事實上，一些不必教師詳細講解的知識，學生已能掌握，教師卻因

心存「不放心」、「不相信」的信念，而在課堂上反復講解，無怪乎學生的反應十分「被動」；而對於一些需要教師作深入分析，學生才能理解的內容，教師卻因教學時間不足，而未能詳細講解，更無暇利用如分組討論等方法來鞏固學生的學習。在流水作業式的教學下，學生難以學習如何掌握高層次的理解策略；即使那些層次較低的閱讀策略，學生亦缺乏運用的機會。這種「無分輕重」的、「不求實際效益」的、平均分配教學時間的教學模式，實有待檢討的必要。

自學能力

Shulman (1987) 曾把教師的「專業知識」分為七大類別，其中「了解學習者特性」是一個重要項目。從學習心理學的研究顯示，學習時，學生多利用自己已有的認知架構 (perceptual frameworks) (Erickson, 1984) 來接收訊息，因此，學習是主動的，而不是被動的，而教師的重要任務之一，就是透過各種方法來誘發學生這種內在的「動力」，使其更積極地學習。Cooper, Marquis 及 Lopez (1982) 的研究表明，最懂得學習的兒童是那些最懂得提問的人。「建設性學習」(constructivist approaches) 強調學習者是「意義」的建造者 (meaning maker)，他們主動地探索、發現、組織知識，而不是被動地吸收教師為他們預備好的、組織好的知識 (preorganized knowledge) (Brooks & Brooks, 1993, Kindsvatter, Wilen, & Ishler, 1996)。

教學時，教師應鼓勵「建設性學習」，減少知識性的灌輸 (fact-driven) (Brooks & Brooks, 1993)。因為不斷的「灌輸」，不但造成訊息超載 (information overload) (Cooper, 1995)，使學生以學習為苦；而且會令學生養成惰性 (over-dependence) (Morgan, 1993)，喪失自學能力。從而造成教師「多教」，學生就「多記憶」；教師「少教」或「不教」，學生就懶得探索，只會不分輕重的「照單全收」，完全失去了學習應有的「主動性」。

英國高等教育品質議會 (Higher Education Quality Council) 最近幾

年十分關注教學品質的保證與提高，該會認為學習者應該承擔自己學習的責任，教師主要的任務是提供有效的指導和支持 (HEQC, 1994, Ravis, 1996)。由此可見，鼓勵學生對自己的學習負責 (Stephenson, 1992)，培養學生的自學能力 (independent learning)，務使他們能夠自動自發和自我引導地學習 (greater autonomy & self-direction in learning) (Boud, 1981; Morgan, 1985, 1993)，才能減少教學時間，才可使學生養成自動、自覺、自主地學習的能力 (Pierson, 1996)。McDevitt (1996) 認為需要用多少時間來學習語文，這是難以估計的，不過，我們可利用自習教材 (self-access language learning)，幫助學生發展自學能力 (self-directed learning skills)，都肯定是有效的方法之一 (Benson, 1992)。

已有知識和起點能力

教學前，應評估學生的起始狀態 (Glaser, 1976)、起始能力 (initial capabilities) (Gagne, 1974)、起點能力 (entry competencies)、起點行為 (entry behaviors)，究竟學生是否已掌握全部或部分預備技巧 (prerequisite skills)、目標技巧 (targets skills)，這是成功的老師必須關注的問題 (張祖忻、朱純、胡頌華, 1995)。Cooley & Leinhardt (1975) 指出在教學的認知過程中，學生的起始能力是一個重要的輸入變項。因此，了解學生以前的學習經驗和他們具備的已有知識，是教師的重要任務 (Rosenshine & Stevens, 1986)。

在閱讀教學中，學生所具備的已有知識 (prior knowledge)，直接影響其閱讀理解的成績 (Carrell, 1983; Carrell & Eisterhold, 1983; Clarke & Silberstein, 1979; Pritchard, 1990; Carrell & Connor, 1991)。在中文閱讀教學方面，以本研究中四課文《我看大明湖》教案為例，這篇課文所要教授的內容及所運用的寫作技巧和修辭手法，學生大多在初中階段已經學習過。假如學生的已有知識不足，教師可利用前導組體 (advance organizer)，向他們提供先備知識，以促進新、舊知識的聯繫和融合 (Mayer, 1984; Ausubel, 1968)。教師的任務就是利用各種活動來激活學生的已有知識，以提高閱讀理解的速度 (Gillet & Temple, 1994;

Carrell & Connor, 1991; Dubin & Bycina, 1991; Schmitt & Baumann, 1986)。假如學生具備足夠的已有知識，並且掌握某種學習的必要能力 (prerequisite capacities)，則他們不必再重複某種練習了 (Gagne, 1970)，這樣，不但可大量節省教學時間，提高教學效率，還可有效地利用省回來的教學時間，作更有意義的教學活動，以達至全面提高教學質素的理想。

閱讀策略

閱讀是一個尋求意義的過程 (meaning-seeking process) (Wolf, 1988)，優秀的讀者具有閱讀監控 (monitor comprehension) 的能力 (Paris & Myers, 1981; 蘇月華, 1995)，遇到不明白的地方，他們會利用「自我引導學習」(cognitive self-instruction) 策略解決困難 (Vygotsky, 1962; Manning, 1991)；或者運用「向作者提問法」(questioning the author)，了解作者為何會這樣寫 (McKeown, Beck, & Wortly, 1993)；或者應用「預期推理」法，讀者可根據自己掌握的知識，通過上文對下文中將要出現的內容進行推理 (崔耀、陳永明, 1996; Mckoon & Ratcliff, 1986)；或者根據脈絡提示 (textual cues) (Kroll, 1985; Meyer, 1975; 蕭炳基, 1993)、題目和標題 (title & headings) (Grimes, 1975)、故事結構 (story patterns) (Mandler & Johnson, 1977)、篇章內部聯繫 (internally coherent) 和推理線索 (cues for inferencing) (Clark, 1977)，重建篇章的內容，推斷篇章的主旨，探求作者的創作動機和篇章所隱含的「弦外之音」。由此可見，在閱讀教學中，教師若能預先估計學生的自學能力，看看那一部分的教學內容，學生可以透過自習而輕易掌握其意義，則不必教師再強聒，這將可節省教學時間，亦可提高教學效率。

綜合上述學者所論，不難發覺，閱讀教學不是教一課就是一課，而是要令學生能舉一反三，聞一知十 (何萬貫, 1992)。正如蕭炳基所說：「從知到用，從精到廣，跨越精讀範圍的界限。學生應該從文言文生詞、語法學習中，去理解另一篇淺易的文言文，從白話文的深究分析中去理解另一篇白話文的深意」。何萬貫及歐佩娟 (1995a)

根據調查研究指出，中文教師多認為「篇章是由字詞構成，不了解字詞，便無法理解篇章的主旨及作者的用心」，所以一般的語文教師在教學時多「從篇章最小的單位（即字詞）的含義入手，繼而句解，再而綜合段旨，最後是掌握全文主旨」。教師經常採用從字、詞、句、段、篇，由下而上的教學模式，容易使閱讀教學支離破碎，並減低學生的學習興趣。

Hansen & Pearson (1983) 曾以四年級較好和較差的學生為試驗對象，經過五個星期的閱讀推理訓練後，結果顯示這種訓練對成績好的學生沒有什麼效果，因為他們早已具備這種推論策略。這正好反映出教師對學生的學習起點的掌握的重要。由此可見，閱讀教學不在於課文內容的灌輸，而在於閱讀策略的傳授(歐佩娟，1982; Beveridge & Edmundson, 1989)。在教學前，先要了解這篇課文主要的教學目的；再了解哪些「目的」是可以透過學生自習而全部或部分達到；然後決定哪一部分課文須詳講？哪一部分課文可以略講或甚至不講？這確實是當前語文教師首要回答的問題。而亦只有在上述問題得到解答後，語文教學的包袱才可減輕，教師才有更多時間思考其他教學上的問題，而學生亦有更廣闊的空間來學習語文。

工具

1. 「中四閱讀理解測驗卷」

這份測驗卷是由蕭炳基設計。曾在多個香港大型研究中作為測試工具，其信度及效度均十分理想。最近，香港中文大學教育學院盧乃桂等人從事一項大型的學校效能研究，也是採用這個工具來評定學生的閱讀理解能力，它對高 (Band 1)、低 (Band 5) 成績學生之甄別能力分別為 61.9% 及 76.1%。

這份測驗卷共有選擇題 20 條，主要是測驗學生對內容的理解、分析、推斷及對寫作、修辭技巧之知識程度。測驗時間為 25 分鐘。

2. 「中四課文《我看大明湖》教案」

從四十多份教師撰寫的教案中，選取一份較有代表性的，經修訂後而成為本研究的教案。

3. 「中四課文《我看大明湖》閱讀理解測驗卷」

這份測驗卷共有筆答題 12 個，測驗時間為 80 分鐘。考核的內容是以本研究在《我看大明湖》教案中所定的教學重點為根據。題目的分配如下表所述：

測驗項目	題目代號	分數
A. 內容理解	1A、2、3、4A、9	36
B. 分析、推斷	1B、4B、6、7、11	45
C. 寫作技巧	5、8、10	39
D. 修辭技巧	12	30

這份試卷及答案經由兩位資深中文科教師及兩位中學會考中文科閱卷員審核及修訂而成。在 20 道題目中，第一至第五題是從歷屆中學會考中文科試卷挑選出來的。

研究方法

1. 甲校為「學生自習組」，乙校為「教師講解組」。
2. 甲校學生自習組和乙校教師講解組同期參加「中四閱讀理解測驗卷」之測試，以確保兩組的閱讀理解成績差別不大。
3. 採用隨機抽樣方法，把每組學生分為開卷考試小組和閉卷考試小組。
4. 乙校教師講解組學生，須在一個月內，在教師詳細講解《我看大明湖》之下，學習課文；而甲校學生自習組則採用自習方式學習這篇課文。
5. 通知兩組學生一星期後進行測驗。

方法如下：

- ① 通知閉卷小組下星期測驗《我看大明湖》
通知開卷小組下星期測驗《出師表》（只作干擾之用）
（開考前，學生不知道自己是屬於開卷小組或閉卷小組）
- ② 開考時，宣佈已溫習《我看大明湖》者屬閉卷小組，其餘則屬開卷小組。

所有學生都接受測試同一課文《我看大明湖》。

- ③ 閉卷小組進行閉卷考試，限時 80 分鐘，開卷小組先利用 40 分鐘自習課文《我看大明湖》，然後參加開卷考試，限時 80 分鐘。

6. 測驗後，所有試卷均採用同一標準答案評分。

統計分析

1. 利用 t-test 檢定學生自習組與教師講解組的閱讀理解成績是否有顯著差異。
2. 利用 two-way ANCOVA，以閱讀理解成績為協變項，比較學生自習組與教師講解組在課文測驗中的成績是否有顯著的差異。

結果與討論

表一 前測、後測的總成績

組別	人數	前測：閱讀測驗		後測：課文測驗(總成績)	
		平均分	SD	平均分	SD
第一組	20	14.45	1.36	108.40	7.94
第二組	17	14.41	1.66	93.65	18.91
第三組	19	14.37	1.98	98.53	12.73
第四組	20	14.55	1.85	95.30	15.66

註：第一組：教師講解+開卷考試
第三組：學生自習+開卷考試

第二組：教師講解+閉卷考試
第四組：學生自習+閉卷考試

表二 後測：課文測驗的分項成績

	會考課文 題目項目		內容理解 項目		分析、推斷 項目		寫作技巧 項目		修辭能力 項目	
	平均分	SD	平均分	SD	平均分	SD	平均分	SD	平均分	SD
第一組	28.80	4.29	26.90	3.46	25.80	3.40	18.25	5.13	27.45	4.75
第二組	26.47	4.43	26.82	4.72	30.41	7.99	17.41	5.65	19.00	6.26
第三組	24.37	3.82	25.16	4.05	31.16	5.00	17.00	4.76	25.21	6.41
第四組	25.35	5.57	4.79	1.07	28.15	6.84	20.00	5.03	20.40	5.79

表三 「學生自習」、「教師講解」與「開卷考試」、「閉卷考試」之二元協方差分析

變異來源	平方和	自由度	F 值	顯著度
前測(兩組)	129.879	1	0.586	0.446
實驗效果				
開卷組/閉卷組(A)	1547.039	1	6.982	0.010
教師講解組/學生自習組(B)	323.013	1	1.458	0.231
交互作用(AXB)	609.167	1	2.749	0.102
解釋度	2659.681	4	3.001	0.024
餘數	15731.740	71		
總變異	18391.421	75		

表四 「教師講解組」與「學生自習組」之成績分佈

人數	測驗總成績		分項成績平均分				
	平均分(總分 150)	會考題目(總分 38)	內容理解(總分 36)	分析推斷(總分 45)	寫作技巧(總分 39)	修辭(總分 30)	
教師講解組	37	全卷 150 分 (100%) 101.62 (67.75%)	38 分 (100%) 27.73 (72.97%)	36 分 (100%) 26.86 (72.22)	45 分 (100%) 33.32 (74.04%)	39 分 (100%) 17.86 (45.79%)	30 分 (100%) 23.57 (78.56%)
學生自習組	39	96.87 (64.58%)	24.87 (65.44%)	25.97 (72.13)	29.62 (65.82%)	18.54 (47.53%)	22.74 (75.8%)

註：「內容理解」、「分析推斷」、「寫作技巧」和「修辭」等項目合共 150 分。其中，「會考題目」項目佔 38 分。

表一和表二主要說明四個小組（學生自習組之開卷試小組、閉卷考試小組，教師講解組之開卷考試小組、閉卷考試小組）在前測（「中四閱讀理解測驗」）及後測（「中四課文《我看大明湖》閱讀理解測驗」）中所得各項成績之平均分及標準差。一元方差(variance)分析結果證明，四小組學生在前測中，彼此之閱讀理解成績並無顯著的差異。

表三資料顯示：二元協方差(covariance)分析證明，在後測（「中四課文《我看大明湖》閱讀理解測驗」）中，「學生自習」、「教師講解」與「開卷考試」、「閉卷考試」這兩項變數彼此並無相互作用（ $p\text{-value}=.102$ ）。

表四資料顯示，「學生自習組」與「教師講解組」所獲總分分別為 64.58%、67.75%，兩組學生之總成績並無顯著的差異（ $F=1.7647$ ， $p\text{-value}=.1881$ ）。即是說，這篇課文，教師「教」與「不教」，並不影響學生的考試總成績。

在「會考試題」項目中，學生自習組與教師講解組之成績達.0086之顯著差異度（ $F=7.2925$ ）。教師講解組與學生自習組彼此之平均分分別為 27.63（72.97%）、24.86（65.44%）。換句話說，教師之「教」，只能為學生提高考試成績 2.77分（7.5%）（在全卷 150分中，則為 1.9%）。

在「內容理解」項目，學生自習組與教師講解組之成績並無顯著之差異（ $F=0.8319$ ， $p\text{-value}=.3647$ ）。由此可見，在範文中，那些較低層次的「內容理解」問題，例如：文章開首說：「常聽見人說，讀了《老殘遊記》去遊大明湖，一定會感到失望或幻滅……」，為甚麼遊人會感到失望或幻滅？這些內容，教師即使「不教」，學生也能透過自習而明白其中的道理。

在「分析、推斷」項目中，學生自習組與教師講解組學生之成績達.0123之顯著差異度（ $F=6.5845$ ）。教師講解組與學生自習組彼此之平均分分別為 33.32（74.04%）、29.62（65.82%）。換句話說，教師之「教」，能為學生提高「綜合、分析、推斷」閱讀理解考試成績 3.7分（8.22%）（在全卷 150分中，則為 2.46%）。即是說，在

表五 「開卷考試組」與「閉卷考試組」之成績分佈

	人數	測驗總成績		分項成績平均分			
		平均分 (總分 150)	會考題目 (總分 38)	內容理解 (總分 36)	分析推斷 (總分 45)	寫作技巧 (總分 39)	修辭 (總分 30)
		全卷 150 分 (100%)	38 分 (100%)	36 分 (100%)	45 分 (100%)	39 分 (100%)	30 分 (100%)
開卷 考試組	37	103.59 (69.06%)	26.64 (70.10%)	26.05 (72.36)	33.54 (74.53%)	17.64 (45.23%)	26.36 (87.86%)
閉卷 考試組	39	94.54 (63.02%)	25.84 (68%)	26.78 (74.38)	29.19 (64.86%)	18.81 (48.23%)	19.76 (65.8%)

註：「內容理解」、「分析推斷」、「寫作技巧」和「修辭」等項目合共 150 分。其中「會考題目」項目佔 38 分。

範文教學中，需要學生運用綜合、分析、推斷能力的問題，例如：大明湖的作者透過欣賞大明湖的景致對中國文化流露出怎樣的感情？及試述本文之主旨……等等，如有教師的指導，學生會獲得較好的成績。

在「寫作技巧」項目中，學生自習組與教師講解組學生之成績並無顯著之差異 ($F=0.32$, $p\text{-value}=.5733$)。即是說，在「寫作技巧分析」部分，教師的「教」，未能提高學生的閱讀理解成績。表四資料顯示，教師講解組與學生自習組在「寫作技巧分析」中，得分分別為 17.86 (45.79%)、18.54 (47.53%)，幾位資深會考閱卷員都認為這個分數約等於中學會考語文科的 E 級成績。「寫作技巧」包括篇章的文體、結構、布局謀篇與剪裁的分析，可惜，兩組學生在這方面的表現均不理想。

在「修辭技巧」項目中，教師講解組與學生自習組之成績並無顯著之差異 ($F=0.288$, $p\text{-value}=.5931$)。兩組學生所得成績分別為 23.57 (78.56%)、22.74 (75.8%)，可見學生對篇章修辭技巧的認識甚佳，這部分即使「不教」，也不會影響學生的考試成績。

至於在開卷與閉卷考試方面，表三和表五顯示，開卷考試小組（包括學生自習組及教師講解組）與閉卷考試小組（包括學生自習組及教師講解組），在「總成績」、「分析推斷」、「修辭手法」等項目方面，所得成績分別達 .0108, .0031, .000 之顯著度。本研究

增設開卷考試方式，目的是希望進一步了解學生在即時自習課文後，能否回答相同的問題。本研究證明，學生之開卷考試成績較閉卷考試為優勝。尤其是在「修辭手法」項目，開卷考試組的表現更為突出。主要原因是，他們不必靠死記硬背來回答問題。

結論

本研究根據教師所撰寫之教案，編寫測驗試題，藉此測試學生能否透過自習而掌握課文的內容和寫作技巧。研究結果顯示，教師講解與學生自習兩種學習方式對學生在測驗中的表現並無顯著的差異。而對低層次的內容理解與一般修辭技巧的掌握，學生基本上可透過自習方式而習得。由此可見，教師並不需要在課堂上花費時間詳細教授這方面的知識。其次，兩組學生在深層閱讀理解，例如篇章的佈局謀篇和內容的分析推斷等方面的表現均未如理想。因此，在施教時，教師應在這方面多指導學生作深入的分析，使他們能掌握篇章的深層結構和寫作方法。至於那些層次較低的內容理解和修辭技巧等問題，則可留待學生自習(何萬貫，1995b)。

此外，本研究同時發現，開卷考試組的學生的自習時間雖然較短，但他們的表現卻很好，尤其是在「事實性」層次的理解方面的成績更為優勝。這種測試方式是否能更準確地反映學生的閱讀理解能力？則有待進一步的研究。

參考書目

- 何萬貫，(1992)。〈語文教學的聲與色〉。載《教育學報》，第二十卷第二期，頁177-183。
- 何萬貫、歐佩娟(1995a)。〈香港中學中國語文科範文教學模式探究〉。載國立台灣師範大學中等教育輔導委員會編，《台灣、大陸、香港、新加坡四地中學語文教學論文集》，頁229-240。台灣：台灣師範大學。
- 何萬貫(1995b)。〈論範文教學的統整〉。載香港教育工作者聯會主編，《中學語文教學論文集》，頁6-8。香港：三聯書局出版。
- 何萬貫、歐佩娟(1998)。〈中文科範文教學的時間分配〉。載周漢光編，

- 《閱讀與寫作》，頁 73-79。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 香港課程發展議會（1990）。《中學中國語文科課程綱要》。香港：香港教育署。
- 歐佩娟（1992）。《三種閱讀方法與中文閱讀理解能力的關係之研究》，香港中文大學教育碩士論文。
- 張必祥（1987）。《中國現代語文教育發展史》，頁 224-225，227。雲南教育出版社。
- 張志公、田小琳、黃成穩（1978）。〈語文教學需要大大提高效率〉。載《中國語文教學》，第一期，頁 69-73。
- 張志公（1996）。〈進一步探討如何提高中學語文教學效率問題〉。載《課程、教材、教法》，第二期，頁 4-5。
- 張祖忻、朱純、胡頌華（1995）。《教學設計——基本原理與方法》。台灣：五南圖書出版公司，頁 121-132。
- 崔耀、陳永明（1996）。〈閱讀理解中的預期推理〉。載《心理學報》，第廿八卷第三期，頁 238-244。
- 寧鴻彬（1996）。〈提高語文教學效率的途徑〉。載《課程、教材、教法》，第七期，頁 27-31。
- 葉聖陶（1978）。〈大力研究語文教學，盡快改進語文教學〉。載《中國語文》，第二期，頁 79-85。
- 董洪亮（1996）。〈中等師範學校改進課堂教學方法面臨的選擇〉。載《課程、教材、教法》，第八期，頁 40-43。
- 鄭燕祥（1986）。《教育的功能與效能》。香港：廣角鏡出版社。
- 錢正權（1996）。〈轉變教學思路，提高教學效率〉。載《課程、教材、教法》，第六期，頁 44-47。
- 蕭炳基（1993）。〈篇章文理線索對閱讀過程之效應〉。載《教育研究學報》，第八卷，頁 12-18。
- 蘇月華（1995）。〈中文閱讀理解能力的個別差異因素：成績稍遜學童與一般學童的比較〉。載《教育學報》，第二十三卷第二期，頁 199-228。
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view* (p. 148). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Benson, P. (1992). *Hongkong papers in linguistic and language teaching* (pp. 31-37). Hong Kong: Language Centre, the University of Hong Kong.
- Beveridge, M., & Edmundson, S. (1989). Reading strategies of good and poor readers in word and phrase presentation. *Journal of Research in Reading*, 12(1), 1-12.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*.

New York: McKay.

- Boud, D. (Ed.) (1981). *Developing student autonomy in learning*. London: Kegan Page.
- Brewer, I. M. (1986). *Learning more and teaching less* (pp. 1-5). UK: The Society for Research into Higher Education and NFER-Nelson.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms* (p. 21). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carrell, P. L. (1983). Background knowledge in 2nd language comprehension. *Language Learning and Communication*, 2, 25-34.
- Carrell, P. L., & Connor, U. (1991). *Reading and writing different genres*. Paper presented at the Twenty-fifth Annual Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Clark, H. H. (1977). Inferences in comprehension. In D. LaBerge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 243-263). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clarke, M. A., & Silberstein, S. (1979). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. In R. Mackay et al. (Eds.), *Reading in a 2nd language* (pp. 48-65). Rowley, MA: Newbury House.
- Cooley, W. W., & Leinhardt, G. (1975). *The application of a model for investigating classroom processes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- Cooper, C. R., Marquis, A., & Lopez, S. A. (1982). Peer learning in the classroom: Tracing developmental patterns and consequences of children's spontaneous interactions. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (p. 69-84). New York: Academic Press.
- Cooper, P. J. (1995). *Communication for the classroom teacher* (5th ed.). Scottsdale, Ariz.: Gorsuch Scarisbrick.
- Cruickshank, D. (1990). *Research that informs teachers and teacher educators*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dubin, F., & Bycina, D. (1991). Academic reading and the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a 2nd or foreign language* (2nd ed.) (pp. 195-215). New York: Newbury House.
- Erickson, S. C. (1984). *The essence of good teaching: Helping students learning*

- and remember what they learn* (p. 55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gagne, R. M. (1970). *The Condition of Learning* (2nd ed.). N. Y. :Holt, Rinehart & Winston.
- Gagne, R. M. (1974). *Essentials of Learning for Instruction*. Hinsdale, IL: The Dryden Press.
- Gillet, J. W., & Temple, C. (1994). *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (p. 321). New York: Harper Collins.
- Glaser, R. (1976). Components of a psychology of instruction: Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 46, 1-24.
- Goodlad, J. (1983). *A study of schooling: Some findings and hypothesis*. Phi Delta Kappan, 64(7), 465-470.
- Greenwood , G. E., & Parkay, F. W. (1989). *Case studies for teacher decision making*. New York: Random House.
- Grimes, J. E. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Higher Education Quality Council (1994). *Guidelines on quality assurance*. HEQC, London.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching, and supervising. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169-170). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan.
- Kindsvatter, R., Wilen, W., & Ishler, M. (1996). *Dynamics of effective teaching* (3rd ed.) (p. 15). U.S.A.: Longman.
- Kroll, B. M. (1985). Rewriting a story for a young reader: The development of audience-adapted writing skills. *Research in the Teaching of English*, 19, 120-139.
- Lindsey, C. W. (1988). *Teaching students to teach themselves* (p. 20). New York: Nichols Publishing.
- Lowe, R., & Gervais, R. (1988). Increasing instructional time in today's classroom. *National Association of Secondary Principals*, Feb, 19-22.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Manning, B. H. (1991). *Cognitive self-instruction for classroom processes* (pp. 179-188). New York: State University of New York Press.
- Mayer, R. E. (1984). Aids to prose comprehension. *Educational Psychologist*, 19,

30-42.

- Mayer, R. E. (1985). *Recent research on teacher beliefs and its use in the improvement in instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- McDevitt, B. (1996). The self-access language learning centre, University of Abertay Dundee: History of a project. *Language Learning Journal*, 13, 67-69.
- McGreal, T. (1994). *The research on good teaching: A practical update on what works and what's new*. Speech given at the Kaleidoscope of Learning Conference, Cedar Rapids, IA, U.S.A.
- McKeown, M. B., Beck, I. L., & Worthy, M. J. (1993). Grappling with text ideas: Question the author. *The Reading Teacher*, 46, 560-566.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1986). Inferences about predictable events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 82-91.
- Messick, S. (1976). *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effect on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Morgan, A. (1993). *Improving your students' learning* (pp. 89-91). London: Kegan Page.
- Morgan, A. R. (1985). What shall we do about independent learning? *Teaching At A Distance*, 26, 38-45.
- Pierson, H. D. (1996). Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context. In R. Pemberton, E. S. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.) (1996). *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 50-60). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pritchard, R., (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 273-295.
- Rivis, V. (1996). Assuring the quality of guidance and learner support in higher education. In G. Wisker & S. Brown (Eds.), *Enabling student learning systems and strategies* (pp. 3-15). London: Staff and Educational Development Association.
- Roberts, J., & Kenney, J. (1985). *Implementing four models of instructional improvement: Research for better school*, Philadelphia, PA. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago (ERIC document reproduction service No. ED256742).
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*.

- Berkeley, CA: McCutchan.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1986). How to incorporate comprehension monitoring strategies into basal reader instruction. *The Reading Teacher*, 35(10), 28-31.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the Classroom*. New York: Random House.
- Stephenson, J. (1992). Capability and quality in higher education. In J. Stephenson & S. Weil (Eds.), *Quality in learning*. London: Kegan Page. (p. 8)
- Teddle, C., Kirby, P., & Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97, 221-236.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (p. 51). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wolf, D. (1988). *Reading reconsidered: Literature and literacy in high school*. New York: College Entrance Examination Board.

A Comparative Study of the Effects of Two Modes of Instruction in Chinese Text Learning — “Self-Learning” and “Teacher Instruction”

HO Man-koon

Abstract

In the present study, the effects of two modes of instruction – “Self-Learning” (SL) and “Teacher Instruction” (TI) — in teaching Chinese texts was investigated. Secondary 4 students were assigned into 2 groups – SL Group and TI Group. Students in both groups were pre-tested on reading comprehension, and then they were to learn a specific Chinese text using their respective instructional modes (SL and TI). Afterwards they completed another reading comprehension test on that same text. Two-way ANCOVA with pre-test as covariate was used to test for differences between the post-test reading comprehension scores of the 2 groups. Results indicated that there was no significant difference between the overall reading comprehension scores of the 2 groups of students. Specifically, students can learn “general rhetoric” and “low-level textual comprehension” equally well with or without teacher instruction, suggesting that teachers do not need to spend class time to teach such knowledge in detail.