

## 香港學生在歷屆學生能力國際評估計劃的 閱讀表現對中文科課程和教學的啟示

劉潔玲

香港中文大學課程與教學學系

本文主要從香港學生在歷屆學生能力國際評估計劃（PISA）的閱讀評估結果，分析十年來香港學生閱讀素養的強弱項和相關的個人及教學因素。PISA 的數據顯示，香港學生在歷屆閱讀測試都表現良好，自 PISA 2006 開始更有明顯進步，學生表現最出色的是反思與評價，進步幅度最大的則是綜合與理解，他們閱讀連續文本的表現比非連續文本出色。從影響因素的角度看，香港學生有良好的閱讀動機，但在策略運用和後設認知方面，表現卻不理想；學生普遍滿意課堂秩序，亦有很多傳統文學閱讀和解釋文本的活動，但他們認為教師的激勵和支持不足，而且甚少有機會學習和閱讀非連續文本。本文從傳統的文化因素和近年香港的課程改革兩個角度分析，指出 PISA 的結果肯定了儒家文化和傳統閱讀教學模式對學生學習有正面作用，而課程改革後中文科加強了能力培訓和對課外閱讀的重視，有助進一步提升學生的閱讀表現。然而，PISA 的結果同時反映出香港一直忽略了策略教學和非文學作品的閱讀教學，而且教學模式仍偏重教師主導，不利發展學生自主學習的能力，亦未有特別照顧男生以及能力最高和最弱學生在閱讀能力發展的需要。本文就以上幾點不足提出了一些具體建議，以期香港的語文教育工作者思考如何進一步提升學生的閱讀素養。

關鍵詞：學生能力國際評估計劃；閱讀素養；中文科課程；閱讀教學

學生能力國際評估計劃（Programme for International Student Assessment，下稱 PISA）是一項大型的國際比較研究項目，由經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，下稱 OECD）主辦，自 2000 年開始每三年舉行一次，評估項目包括閱讀、數學和科學三個學科領域，每次以其中一個領域為主要測量項目，目的是測量各地 15 歲學生在完成基礎教育後所獲得的知識和能力水平能否達到參與社會的要求（OECD, 2013），所得的數據有助各參與國家或地區檢視當地的教育成效。PISA 至今已舉辦了五屆測試，最新一屆 PISA 2012 參與的國家及地區多達 65 個。

香港自 2002 年開始參與 PISA 的第一屆測試，<sup>1</sup> 是第一個參與 PISA 計劃的華人地區，亦是唯一一個華人地區曾參與了五屆 PISA 計劃，其後澳門、台灣和上海三個華人地區先後加入了之後數屆的 PISA 計劃。從 PISA 2000+ 到 PISA 2012 剛好十年，這十年間香港經歷了大規模的課程改革。課程改革強調要從傳統以教師主導和知識灌輸為主的教學模式，轉變為以學生為本，訓練學生掌握「學會學習」的能力，以培養更具靈活性和自學能力的人才（課程發展議會，2001b）。為了配合整體課程改革，香港的中國語文科亦由 2002 年開始在中一級逐年實行新修訂課程，新修訂課程在閱讀教學和評核的重點和模式都作出了頗大改變（課程發展議會，2001a，2007；課程發展議會、香港考試及評核局，2007）。香港參加 PISA 的 15 歲學生大多就讀中四級，由此推算，首兩屆 PISA 測試（即 PISA 2000+ 及 PISA 2003）舉辦時參與的學生仍在舊課程之下接受教育，到了最近三屆（即 PISA 2006、PISA 2009 及 PISA 2012）參與的大部分學生都是在新課程之下學習和成長。因此，本文希望通過分析香港學生在歷屆 PISA 的閱讀評估結果，特別是 PISA 2000+ 及 PISA 2009 兩屆以閱讀為主要評估科目的結果，從傳統文化因素和近年課程改革的轉變兩個角度分析學生的閱讀表現，從而反思有關的結果對香港中文科的閱讀教學有何啟示。

## PISA 的閱讀評估架構及對閱讀相關因素的測量

閱讀是 PISA 最先建立完整評估架構的學科，PISA 2009 在 PISA 2000 的基礎上進一步完善已有的評估架構。PISA 2009 將閱讀素養界定為：「對文本內容的理解、運用、反思及參與，以實現個人目標、增進知識、發展潛能，並投身社會」（OECD, 2009, p. 23），這定義跟 PISA 2000 的大致相同，但加入了「參與」（engagement）一詞，以突顯動機跟認知能力同樣是構成閱讀素養的重要元素。PISA 自 2000 年已建立了包含閱讀的角度／歷程（aspect/process）、文本（text）和情境（situation）三個維度的評估架構，PISA 2009 仍沿用此架構，並配合時代演變，更新了部分維度的內涵和分類：

- 閱讀的歷程——配合認知理論對閱讀歷程的研究（Rumelhart, 1994; F. Smith, 2004; van Dijk & Kintsch, 1983），PISA 將閱讀分為提取與檢索（access and retrieve）、綜合與理解（integrate and interpret）、反思與評價（reflect and evaluate）三個層次，分別從最基本的擷取資料和表面訊息，到歸納文本重點和闡釋深層意思，以至結合個人生活經驗和見解對文本內容和形式作出評價、反思和應用，全面測量學生的閱讀能力。
- 閱讀的文本——PISA 特別着重閱讀能力在應付日常生活需要和投身社會工作的重要性（Cunningham & Stanovich, 1997; M. C. Smith, Mikulecky, Kibby, Dreher, & Dole, 2000），評估架構中的文本類型亦按學生在生活情境中會接觸到的文本來

分類。隨着社會發展需要，PISA 2009 對閱讀文本的劃分比 PISA 2000 更為細緻，分別從文本的媒體（medium）、格式（format）和類型（text type）三方面分類。在文本媒體方面，PISA 2009 分別測試了學生在印刷和電子文本的閱讀表現；由於篇幅所限，本文只針對印刷文本的結果分析。在文本格式方面，除了由 PISA 2000 已開始劃分的連續文本（continuing texts）和非連續文本（non-continuing texts）之外，還加入了混合文本（mixed texts）和多元文本（multiple texts），前者是指同一篇閱讀材料內包含了連續和非連續文本，後者則指因應某些特定目的需同時閱讀多篇獨立文本。最後，在不同格式的文本之下，再細分記敘、說明、描寫、議論和指示等不同的文本體裁。

- 閱讀情境——基於 PISA 重視閱讀在實際生活的應用，除了文本類型之外，自 PISA 2000 開始，亦將所有測量的文本按現實生活的不同閱讀目的和情境分為個人、公共、職業和教育四類，此分類一直沿用至今。

除了以測驗的形式測量學生的閱讀表現之外，在 PISA 2000 及 PISA 2009 以閱讀為主要測量學科時，OECD 還以問卷調查了解影響學生閱讀素養的因素，例如學生的閱讀習慣、動機、策略運用以及家庭、學校和課堂環境等，對象包括學生、學校校長和家長，藉此為各參與國家或地區提供全面數據，以探討進一步改善學生閱讀素養的方向。為了方便比較不同國家或地區在問卷各項主要測量變項的結果，OECD 為每個測量變項訂出以 0 為平均分，以 1 為標準差的平均指標（mean index），指標的數值高於 0 表示該國家或地區在該變項的得分高於 OECD 的平均水平。

由於問卷涉及的題目非常多，限於篇幅，本文只選取學生和課堂教學兩類因素作分析。在學生個人因素方面，根據近年西方學者提出的自主學習理論（self-regulated learning theory）和閱讀參與模型（engagement model of reading），本文選取了學生問卷中的閱讀參與（reading engagement）、策略運用（use of strategy）和後設認知（metacognition）三個項目的指標。自主學習理論強調學習是個主動的歷程，學習者需要有意識設訂目標，靈活監控其動機、策略運用和行為，以有效達到學習的成果（Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Pintrich & Zusho, 2002）。閱讀參與模型則主要針對閱讀範疇的研究，主張成功的閱讀者需要具備良好的閱讀信心和動機，並能因應個人的閱讀目的有效調控已有的知識和策略（Guthrie & Wigfield, 2000）。以往不少建基於這兩個理論的中、西方實證研究均證實動機、策略和後設認知是影響閱讀表現的重要因素，優秀閱讀者往往有較高的閱讀動機（Guthrie, Wigfield, & Vonsecker, 2000; Lau & Chan, 2003; Shell, Colvin, & Bruning, 1995; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield, 1997），認識更多有效的閱讀策略，並能靈活因應不同情境應用不同策略（Baker, 2008; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Hilden & Pressley, 2007; Lau & Chan, 2003; Paris, Lipson, & Wixson, 1994）。

過去，中、西方的研究均顯示，學生的自主學習和閱讀參與度跟他們的學習環境有密切關係，例如多元化和生活化的課業、策略教學、教師和同儕支持、適量的自由度和學生參與評估等，均對促進學生的閱讀動機、策略運用和後設認知有正面作用（Housand & Reis, 2008; Lau, 2012; Law, Chan, & Sachs, 2008; Lombaerts, Engels, & van Braak, 2009; Perry, 1998; Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994; Pintrich & Zusho, 2002; Turner, 1995; L. J. Zhang & Wu, 2009）。因此，本文選取了 PISA 2009 學生問卷中測量學生對閱讀課觀感的三項指標：秩序氣氛（disciplinary climate）、教師激勵閱讀參與（teacher stimulation for engagement）和教師對結構和鷹架策略的運用（teachers' use of structuring and scaffolding strategies），以及「為學習而閱讀」中的三項閱讀活動指標，即傳統文學閱讀活動、解釋文本和閱讀含有非連續文本，分析課堂學習環境跟香港學生閱讀表現的關係。

## 香港學生在歷屆 PISA 閱讀測試的表現

### 學生的整體閱讀表現

為了方便國際比較，PISA 報告中的成績均會轉換為標準分數，OECD 在第一屆 PISA 測試將標準分數的平均分設定為 500，標準誤為 100。從表一可見，香港學生在歷屆 PISA 的閱讀素養總分均遠高於 OECD 的國際平均分，一直位列國際前十名，反映他們的閱讀能力甚佳。香港學生在 PISA 2012 的閱讀表現是歷屆中最好的，總分為 545，國際排名第 2，較以往幾屆有顯著進步。綜觀香港學生在歷屆 PISA 的閱讀表現，他們最近三屆（即 PISA 2012、2009 與 2006）的成績較最初兩屆（即 PISA 2000+ 和 2003）更為優勝。

表一：比較香港學生在歷屆 PISA 閱讀評估的總分

	平均分	SE	排名	PISA 2012 與歷屆的差異
PISA 2012	545	2.8	2	—
PISA 2009	533	2.1	4	12**
PISA 2006	536	2.4	3	9*
PISA 2003	510	3.7	10	35***
PISA 2000+	525	2.9	6	20***

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 不同能力學生的閱讀表現

表二列出在歷屆 PISA 測試中屬於不同百分位數的香港學生所得的平均分；與最初

兩屆 PISA 比較，香港所有成績水平的學生在 PISA 2012 都有顯著進步，但跟最近兩屆 PISA 比較，成績最低 5 至 25 百分位數學生大多未有顯著進步，反映出香港學生在近年 PISA 的進步主要來自中高水平的學生。表三則從不同等級的人數比例比較香港不同能力學生在歷屆 PISA 測試的表現；最初兩屆 PISA 佔人數比例最多的是第三等，但自 PISA 2006 後，佔人數比例最多的是第四等，PISA 2012 在第六等的人數比例更比 PISA 2009 有顯著上升，反映出近年香港中上水平的學生人數有上升趨勢。不過，跟 OECD 的國際水平比較，歷屆香港最高等級的學生人數比例都跟 OECD 沒有顯著差異，而且從表四可見，香港雖然在總分的排名比新加坡和日本為高，但在第六等級的學生比例卻少於這兩個國家，反映出從國際比較的角度看，香港在尖子學生的數量上未有明顯優勢。綜合來說，雖然香港學生整體表現理想，但能力最弱學生的進步不大，而能力最高學生的比例則不足。

表二：比較歷屆 PISA 不同百分位數的香港學生在閱讀測驗的平均分

百分位數	PISA 2000+		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012		PISA 2012 與歷屆的差異			
	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	2000+	2003	2006	2009
5th	369	9.1	355	9.9	390	6.2	380	5.5	391	6.4	22*	36**	1	11
10th	413	7.3	397	6.7	426	5.8	418	4.5	430	5.4	17	33***	4	12
25th	477	3.8	461	5.1	484	3.7	482	3.0	493	4.4	16**	32***	9	11*
50th	535	2.9	519	3.6	543	2.7	541	2.3	552	3.2	18***	33***	9*	11**
75th	584	2.7	569	2.8	594	2.4	592	2.5	604	3.0	20***	35***	10**	13**
90th	624	2.9	608	2.9	636	2.9	634	2.9	648	3.4	24***	40***	12**	13**
95th	646	3.9	630	3.0	660	2.7	659	3.1	672	4.1	26***	43***	12*	14**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ 

註：誤差因四捨五入所致。

表三：比較歷屆 PISA 香港學生在不同閱讀能力等級的人數比例

等級	OECD		香港				差異					
	PISA 2012	PISA 2012	PISA 2009	PISA 2006	PISA 2003	PISA 2000+	香港 - OECD (PISA 2012)	香港 PISA 2012 與歷屆的差異				
								2009	2006	2003	2000+	
6	1.1%	1.9%	1.2%	—	—	—	0.7%	0.7%*	—	—	—	
5	7.3%	14.9%	11.2%	12.8%	5.7%	9.5%	7.6%***	3.7%	2.1%	9.2%	5.4%	
4	21.0%	32.9%	31.8%	32.0%	27.1%	31.3%	11.9%***	1.1%	0.9%	5.8%	1.6%	
3	29.1%	29.2%	31.4%	31.5%	35.1%	33.1%	0.1%	-2.2%	-2.3%	-5.9%	-3.9%	
2	23.5%	14.3%	16.1%	16.5%	20.0%	17.1%	-9.2%***	-1.8%	-2.2%	-5.7%	-2.8%	
1a/1	12.3%	5.3%	6.6%	5.9%	8.6%	6.5%	-7.0%***	-1.3%	-0.6%	-3.3%	-1.2%	
1b/低於 1	4.4%	1.3%	1.5%	1.3%	3.4%	2.6%	-3.1%***	-0.2%	0.0%	-2.1%	-1.3%	
低於 1b	1.3%	0.2%	0.2%	—	—	—	-1.1%***	0.0%	—	—	—	

註：1. OECD 按學生的閱讀表現將他們劃分為不同等級，等級愈高代表閱讀表現愈好。PISA 2000 至 2006 均是將學生劃分為低於一等至五等，自 PISA 2009 開始將等級擴闊，增加了第六等及將第一等分為 1a 和 1b 兩個等級。

2. 誤差因四捨五入所致。

表四：PISA 2012 前十名國家 / 地區在不同等級的人數比例

國家／地區	排名	平均分	第 2 等 %	第 3 等 %	第 4 等 %	第 5 等 %	第 6 等 %
中國上海	1	570	11.0	25.3	35.7	21.3	3.8
中國香港	2	545	14.3	29.2	32.9	14.9	1.9
新加坡	3	542	16.7	25.4	26.8	16.2	5.0
日本	4	538	16.6	26.7	28.4	14.6	3.9
南韓	5	536	16.4	30.8	31.0	12.6	1.6
芬蘭	6	524	19.1	29.3	26.8	11.3	2.2
愛爾蘭	7	523	19.6	33.4	26.0	10.1	1.3
中華台北	8	523	18.1	29.9	28.7	10.4	1.4
加拿大	9	523	19.4	31.0	25.8	10.8	2.1
荷蘭	10	518	21.4	32.0	26.0	8.6	1.4

### 學生在不同閱讀歷程和文本的表現

PISA 會在以閱讀為主要測量科目時提供五個閱讀分項的標準分數，表五列出了 PISA 2009 前十名國家或地區在三個閱讀歷程和兩個文本類型分項的標準分數。香港學生在檢索和理解過程的得分均為 530，在各地區中排名第四；在反思過程的得分是 540，排名第三。由此反映香港學生在各個閱讀過程的表現都相當理想，其中又以反思與評價能力最出色。表六比較了香港學生在 PISA 2000+ 和 PISA 2009 三個閱讀歷程的標準分數，雖然 PISA 2009 各個閱讀歷程的分數都比 PISA 2000+ 為高，但只有綜合與理解的分數差異達顯著水平，反映出香港學生進步最大的是理解過程的能力。

表五：PISA2009 前十名國家 / 地區在不同閱讀歷程題目和文本類型的標準分數

國家／地區	排名	總分	閱讀歷程			文本類型	
			提取與檢索	綜合與理解	反思與評價	連續文本	非連續文本
中國上海	1	556	549	558	557	564	539
南韓	2	539	542	541	542	538	542
芬蘭	3	536	532	538	536	535	535
中國香港	4	533	530	530	540	538	522
新加坡	5	526	526	525	529	522	539
加拿大	6	524	517	522	535	524	527
新西蘭	7	521	521	517	531	518	532
日本	8	520	530	520	521	520	518
澳洲	9	515	513	513	523	513	524
荷蘭	10	508	519	504	510	506	514
中華台北*	23	495	496	499	493	496	500
中國澳門*	28	487	493	488	481	488	481

\* 附台北及澳門的數據以便分析各華人地區學生的表現。

表六：比較香港學生在 PISA 2000+ 和 PISA 2009 不同閱讀歷程的標準分數

閱讀歷程	PISA 2009		PISA 2000+		差異	
	標準分	SE	標準分	SE	2009-2000+	SE
提取與檢索	530	2.7	522	3.2	8	4.2
綜合與理解	530	2.2	522	2.8	8*	3.6
反思與評價	540	2.5	538	3.2	2	4.0

\*  $p < .05$ 

OECD 在 PISA 2009 首次公布了各地學生在連續文本和非連續文本的標準分數。從表五可見，香港學生在連續文本的分數為 538，只排在上海之後，但在非連續文本的表現則較為遜色，分數為 522，排名在 7 個國家或地區之後，反映出香港學生閱讀連續文本的能力較閱讀非連續文本為佳，這情況跟上海相似。雖然上海學生在閱讀總分和連續文本的分數遠遠拋離其他地區，但在非連續文本的分數卻給排名較低的南韓超越，並跟排名較低的新加坡同分。由於 OECD 在 PISA 2000 時並無公布不同文本類型的標準分數，而且更改了文本類型的分類方法，因此未能直接比較香港學生在 PISA 2000+ 和 PISA 2009 閱讀不同類型文本的能力是否有顯著進步。另外，雖然 PISA 的閱讀評估架構還將不同文本劃分為四個不同的閱讀情境，但 OECD 並無公布閱讀情境的標準分數，基於未有準確數據，本文不會就此維度作分析。

### 不同性別學生的閱讀表現

表七列出了香港男、女學生在歷屆 PISA 閱讀測試的標準分數。香港女生的閱讀表現一直明顯比男生優勝，雖然香港學生的性別差異略低於 OECD 的國際水平，但多年來沒有明顯改善，只在最新一屆的 PISA 2012 略為下降，但差距仍有 25 分。表八比較了香港男、女學生在 PISA 2009 不同閱讀歷程和文本的標準分數，從中可以看到女生的各個分數都比男生顯著為高，差異最大的是反思與評價和連續文本。

表七：比較香港不同性別學生在歷屆 PISA 閱讀測試的總分

PISA 的屆別	男生		女生		差異	
	標準分	SE	標準分	SE	男生-女生	SE
PISA 2000+	518	4.8	533	3.6	-16**	6.1
PISA 2003	494	5.3	525	3.5	-32***	5.5
PISA 2006	520	3.5	551	3.0	-31***	4.5
PISA 2009	518	3.3	550	2.8	-33***	4.4
PISA 2012	533	3.8	558	3.3	-25***	4.7
OECD 2012	478	0.6	515	0.5	-38***	0.6

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ 

註：誤差因四捨五入所致。

表八：比較香港不同性別學生在 PISA 2009 不同閱讀歷程和文本類型的標準分數

	全部學生		男生		女生		差異	
	標準分	SE	標準分	SE	標準分	SE	男生-女生	SE
提取與檢索	530	2.7	516	4.1	544	3.2	-28***	4.8
綜合與理解	530	2.2	516	3.6	546	3.0	-30***	4.8
反思與評價	540	2.5	520	3.7	562	3.2	-42***	4.8
連續文本	538	2.3	520	3.5	559	3.0	-38***	4.5
非連續文本	522	2.3	510	3.3	536	3.1	-26***	4.4

\*\*\*  $p < .001$ 。

註：誤差因四捨五入所致。

## 與香港學生閱讀表現相關的個人和課堂因素

因為 PISA 2000+ 和 PISA 2009 以閱讀為主要測量科目，因此學生問卷特別加入了跟閱讀有關的題目。以下部分的分析主要以 PISA 2009 學生問卷的結果為主，如 PISA 2000+ 的問卷有相關的項目則會輔以該年的結果作比較。

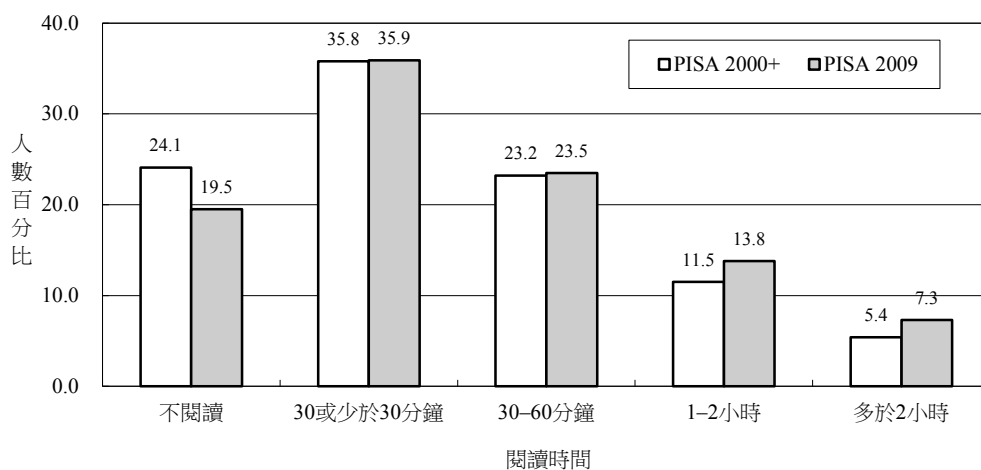
### 閱讀參與

PISA 2009 學生問卷中的「閱讀參與」項目主要是針對學生的閱讀習慣和動機進行測量，共包含五項指標：為樂趣而閱讀的時間、為學習而閱讀、閱讀樂趣、閱讀材料的多元性以及網上閱讀活動的多元性，其中「為學習而閱讀」一項跟課堂教學關係較大，會放在該部分分析。

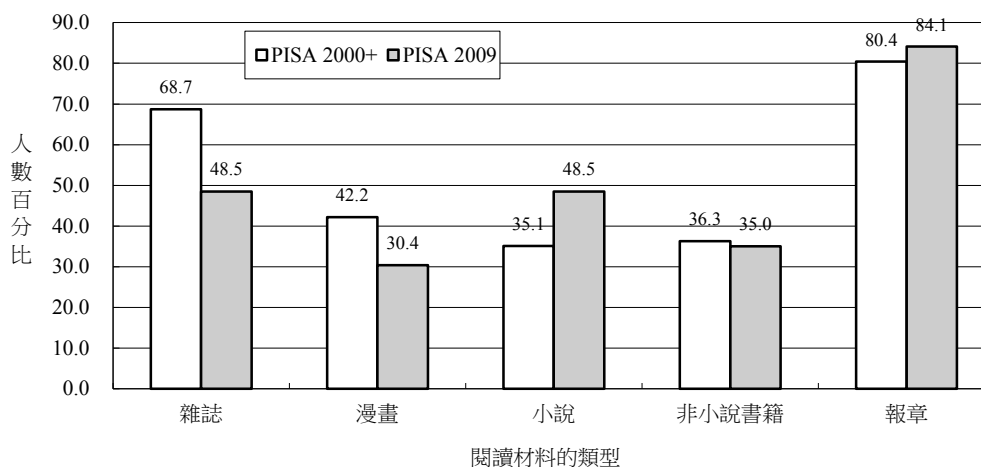
比較 PISA 2000+ 和 PISA 2009 的結果，香港學生為樂趣而閱讀的時間明顯上升（見圖一），香港學生的閱讀興趣指標亦由 PISA 2000+ 的 0.07 上升到 PISA 2009 的 0.32（見表九），反映出近年香港學生的閱讀動機明顯改善。從表九可見，包括香港在內，多個東亞國家或地區的閱讀興趣指標都頗為理想，反映出這些地區的學生都有較正面的閱讀動機。香港學生在 PISA 2009 的閱讀多元性指標為 0.46，雖然數字略為下降，但在 PISA 2009 前十名國家或地區之中仍排名第二，反映出香港學生的閱讀類型頗為多元化。圖二列出了香港學生在兩屆 PISA 閱讀不同類型材料的人數，從中可見香港學生在閱讀小說和報紙的人數比例增加了，相反閱讀雜誌和漫畫的人數比例則減少了；之後的跟進分析顯示，閱讀小說和報紙的學生一般比閱讀漫畫和雜誌的學生有更高的閱讀分數，由此反映香港學生在閱讀類型的變化對促進他們的閱讀能力有正面影響。值得注意的是，雖然閱讀非小說書籍跟學生的閱讀成績有正面關係，但香港閱讀這類書籍的學生比例不高，而且多年來都沒有改善。網上閱讀是 PISA 2009 新加入的測量項目，香港學生的網上閱讀指標為 0.38，在前十名國家及地區中得分最高，反映出學生經常進行不同類型的網上閱讀活動。



圖一：香港學生在 PISA 2000+ 和 PISA 2009 不同閱讀時間的人數比例



圖二：香港學生在 PISA 2000+ 和 PISA 2009 閱讀不同類型材料的人數比例



## 策略運用和後設認知

PISA 2009 學生問卷中的「學習取向」項目主要是針對學生的策略運用和後設認知進行測量，前者包含三類策略：記憶（memorization）、引申（elaboration）和控制（control），題目的設計是測量學生在學習時是否經常採用以上三類策略；後設認知的測量則特別針對閱讀的過程，包括理解和記憶（understanding and remembering）以及摘要（summarizing）兩項指標，題目的設計是測量學生能否判別出各類策略對促進這兩個閱讀過程的有效程度。

香港學生在 PISA 2009 三項策略運用的指標都比 PISA 2000+ 上升了（見表九），其中記憶指標的得分是前十名國家或地區之中最高的，但除了記憶策略指標為正數之外，其餘兩項策略仍低於國際水平；值得注意的是，香港和其他東亞地區的控制策略

表九：PISA 2009 前十名國家／地區在閱讀參與、策略運用和後設認知指標的平均分

國家／地區	策略運用			後設認知		閱讀參與		
	記憶策略	引申策略	控制策略	理解和記憶	摘要	閱讀興趣	閱讀多元性	網上閱讀
中國上海	-.07	.16	-.28	.14	.06	.57	.43	-.35
南韓	.08	.08	-.27	.03	.04	.13	.01	-.21
芬蘭	-.25	-.15	-.34	.03	.00	.05	.45	-.04
新加坡	.06	.24	.30	.05	.17	.29	.53	.13
加拿大	-.02	-.21	.10	-.03	.02	.13	-.11	-.04
新西蘭	-.25	-.06	.17	-.04	-.14	.13	.05	-.29
日本	-.70	-.74	-.55	.12	-.01	.20	.38	-.49
澳洲	-.06	-.14	.06	.02	-.09	.00	-.12	-.08
荷蘭	-.25	-.20	-.11	.10	-.14	-.32	-.32	.09
中國香港								
PISA 2009	.13	.00	-.14	-.20	-.53	.32	.46	.38
PISA 2000+	.07	-.21	-.28	—	—	.07	.62	—
中華台北*	-.31	.12	-.39	-.13	-.40	.39	.49	-.19
中國澳門*	-.16	-.09	-.53	-.10	-.28	.08	.17	-.02

\* 附台北及澳門的數據以便分析各華人地區學生的表現。

指標亦甚低，反映出東亞學生多不善於運用控制策略靈活調控學習的過程。至於後設認知能力方面，香港學生在兩項指標均為負數，而且是前十名國家或地區中最低的。綜合以上結果，反映出香港學生在策略知識和運用上均未如理想。

## 不同性別學生在個人因素的差異

表十比較了男、女學生在問卷各項個人因素指標的分數，<sup>2</sup> 在閱讀參與的三項指標之中，女生比男生明顯有較高的閱讀興趣，男生則比女生較多進行網上閱讀活動，而男、女學生在閱讀材料的多元性上則沒有顯著差異。在策略運用和後設認知的指標之中，女生比男生較多採用記憶和控制策略，女生在兩項後設認知能力的指標亦明顯高於男生，男生則比女生較多採取引申策略。

表十：比較香港不同性別學生在 PISA 2009 學生問卷各項個人因素的平均指標

問卷指標	男生		女生		差異	
	平均指標	SE	平均指標	SE	男生 - 女生	SE
閱讀樂趣	0.16	0.02	0.51	0.02	-0.35***	0.02
閱讀多元性	0.45	0.03	0.48	0.02	-0.03	0.03
網上閱讀	0.42	0.03	0.33	0.02	0.10**	0.03
記憶策略	0.06	0.02	0.21	0.02	-0.15***	0.03
引申策略	0.08	0.02	-0.09	0.02	0.17***	0.03
控制策略	-0.17	0.03	-0.11	0.03	-0.06*	0.04
理解和記憶	-0.33	0.03	-0.06	0.03	-0.27***	0.03
摘要	-0.63	0.03	-0.41	0.03	-0.22***	0.04

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

註：誤差因四捨五入所致。

## 學生對課堂和閱讀教學的觀感

PISA 2009「為學習而閱讀」的測量項目中有幾項指標是測量學生在課堂上或以家課而進行的閱讀活動，從表十一可見，香港學生分數最高的指標是傳統的文學閱讀活動，其次是解釋文本，最低是閱讀含有非連續文本的閱讀材料。至於三項閱讀課堂環境觀感的指標，則只有秩序氣氛的平均指標為正數，而且分數甚高，但其他兩項課堂觀感的平均指標均為負數。值得注意的是，從表十一可見其他三個華人地區在各項閱讀教學的相關指標都有相似的情況，反映出華人地區的中文科仍是以傳統的文學閱讀教學為主，較忽略非連續文本的閱讀教學，在進行課堂教學時，教師偏重維持良好秩序，但卻忽略了鼓勵和支持學生主動參與課堂。由於這幾項指標都是 PISA 2009 新加入的，因此未能跟 PISA 2000+ 的結果作比較。

表十一：PISA 2009 前十名國家 / 地區在閱讀課堂觀感和閱讀活動指標的平均分

國家／地區	秩序氣氛	教師激勵 閱讀參與	教師對結構 和鷹架策略 的運用	解釋文本	文學閱讀 活動	閱讀非連續 文本
中國上海	.45	.14	-.12	.35	.70	-.34
南韓	.38	-.43	-.63	-.51	-.02	-.30
芬蘭	-.29	-.33	-.23	-.44	-.22	0
新加坡	.12	-.04	.25	.20	-.29	.57
加拿大	-.08	.23	.43	.15	-.16	.41
新西蘭	-.12	.12	.33	.04	-.39	.21
日本	.75	-.13	-.51	-.21	-.15	-.40
澳洲	-.07	.13	.22	.15	-.04	.33
荷蘭	-.28	-.38	-.23	-.15	-.43	.18
中國香港	.37	-.03	-.18	.23	.39	-.15
中華台北*	.09	-.04	-.05	-.04	.45	.05
中國澳門*	.11	-.23	-.50	-.04	.80	-.17

\* 附台北及澳門的數據以便分析各華人地區學生的表現。

## 學生的個人因素和課堂觀感與閱讀表現的關係

表十二列出了學生問卷內各項指標之間的相關系數，從中可以看到各項跟課堂教學有關的指標之中，以秩序氣氛跟各項學生學習指標的關係最弱，而其他各項指標則跟學生的閱讀動機、策略運用或後設認知能力有不同程度的正相關。其中傳統的文學閱讀活動和解釋文本跟閱讀樂趣的關係最為密切，而教師激勵、鷹架策略和各類閱讀活動都有助促進學生的策略運用。至於學生的後設認知能力，則跟各項課堂教學指標的關係都不太強。

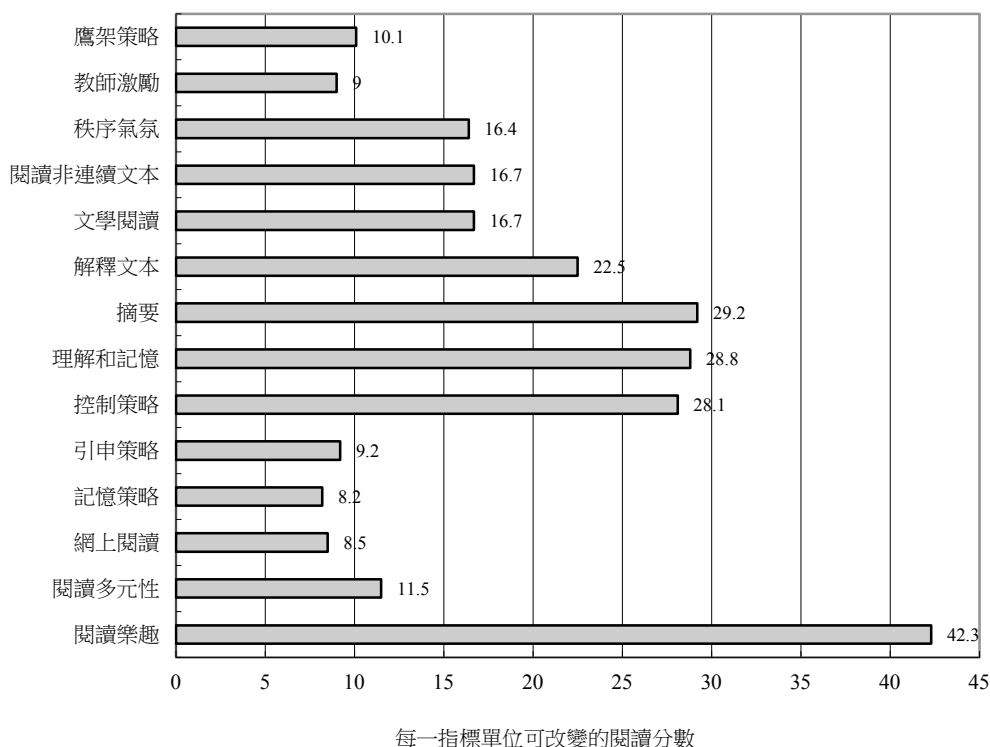
表十二：香港學生在 PISA 2009 學生問卷各測量變項的相關系數

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
與學生個人因素相關的指標													
閱讀樂趣													
閱讀多元性	.35***												
網上閱讀	.09***	.27***											
記憶策略	.16***	.12***	.19***										
引申策略	.23***	.17***	.25***	.37***									
控制策略	.31***	.17***	.23***	.54***	.62***								
理解和記憶	.19***	.06***	.05**	.05**	.05**	.20***							
摘要	.20***	.07***	.02	.01	.04**	.19***	.44***						
與課堂教學相關的指標													
秩序氣氛	.14***	.02	.03*	.08***	.06***	.13***	.10***	.08***					
教師激勵閱讀參與	.17***	.16***	.19***	.22***	.28***	.29***	.09***	.06***	.19***				
教師運用結構和鷹架策略	.17***	.16***	.19***	.22***	.28***	.29***	.12***	.08***	.18***	.66***			
傳統文學閱讀活動	.25***	.22***	.19***	.19***	.24***	.23***	.11***	.10***	.10***	.24***	.22***		
解釋文本	.30***	.24***	.21***	.19***	.22***	.26***	.16***	.14***	.12***	.26***	.25***	.60***	
閱讀非連續文本	.18***	.19***	.22***	.17***	.28***	.24***	.09***	.09***	.05***	.22***	.21***	.53***	.53***

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

圖三列出了以迴歸分析計算各項學生和課堂教學指標對香港學生在 PISA 2009 閱讀測驗得分的解釋能力。研究結果顯示，閱讀樂趣是對學生閱讀表現最具解釋力的指標，而且遠高於其他指標，反映出閱讀樂趣是促進香港學生閱讀能力最重要的因素，相反其他兩項閱讀參與的指標則跟學生的閱讀表現關係不大。其次是控制策略和兩項後設認知能力，研究結果顯示學生對閱讀策略的認識和靈活操控閱讀的過程有助他們改善閱讀能力，香港學生得分最高的記憶策略則對閱讀表現只有微弱的正面作用。在課堂教學方面，教師多在課堂內外要求學生解釋文本跟學生的閱讀表現關係最為密切，而秩序氣氛、傳統的文學閱讀活動和使用非連續文本都對學生的閱讀表現有正面幫助，相對來說，教師激勵和鷹架策略跟學生的閱讀表現只有微弱關係。

圖三：PISA 2009 學生問卷內各項個人和課堂因素指標對香港學生閱讀測驗分數的相對影響



## PISA 的研究結果對香港中文科課程與閱讀教學的啟示

綜合上述的研究結果，香港學生在歷屆 PISA 閱讀測試都有良好表現，特別是自 PISA 2006 開始，無論總分和排名都超越大部分參與的國家或地區。香港學生表現最出色的是反思與評價題，進步幅度最大的則是綜合與理解題，他們閱讀連續文本的表現比非連續文本出色。雖然香港學生的整體表現良好，但最高水平的學生比例遜於

其他同是排名較高的國家或地區，最低水平的學生在近年的進步則甚少，而且男生表現遠低於女生的問題多年來都沒有很大的改善。

PISA 的學生問卷結果有助探討影響學生閱讀表現的因素。綜合而言，香港學生有良好的閱讀動機，他們近年的閱讀時間和興趣都有所提升，而閱讀樂趣正是促進香港學生閱讀能力最重要的因素。不過，香港學生在策略運用和後設認知方面的表現卻不太理想，雖然跟 PISA 2000+ 的結果比較，他們已增加了各類學習策略的使用量，但跟其他國家比較，香港學生採用得較多的只是記憶策略，他們在控制策略和兩項後設認知的平均指標都低於國際水平，反映香港學生對閱讀策略的認識和使用仍未理想。在閱讀教學方面，香港學生普遍滿意課堂的秩序，而且學生經常需要進行文學閱讀和解釋文本的活動，這些都對學生的閱讀表現有正面的作用，但香港教師對學生的激勵和支持不足，學生亦甚少有機會閱讀非連續文本。此外，比較男、女生在問卷調查的結果發現，男生在閱讀樂趣、控制策略和後設認知這幾項跟閱讀表現有密切關係的指標都顯著低於女生，這可能是導致男生閱讀表現遜於女生的原因。

正如前述，香港自 PISA 2000+ 到 PISA 2012 剛好經歷了十年時間，PISA 的研究結果有助我們檢視現行的課程和教學在經過多年課程改革後的成效。以下會從正、反兩方面分析香港學生的閱讀素養和相關因素，討論 PISA 的研究結果對香港中文科的課程和閱讀教學有何具體的啟示。

## 歷屆 PISA 的結果對現行中文科課程與教學的肯定

香港學生在歷屆 PISA 閱讀測試的優秀表現，可以從傳統的文化因素和近年的課程改革兩個角度理解。香港自首屆 PISA 開始已參加計劃，閱讀分數一直在前十名之內，近年多個東亞和華人地區陸續加入 PISA 計劃，2012 年最新一屆的 PISA 閱讀評估結果顯示，表現最好的分別是上海、香港、新加坡、日本和南韓，前五名全由東亞區的國家或地區包辦。近年東亞和華人地區學生在多個大型國際評估中的出色表現引起了國際關注，其中不少學者提到傳統儒家文化對促進學生學習的正面作用（Lee, 2014; Morrison, 2006; OECD, 2011; M. Zhang & Kong, 2012）。由於儒家文化重視教育，並強調努力是達至學習成功最重要的因素，因此一般華人學生的學習態度都十分認真，比西方學生有較佳的學習動機（Rogers, 1998; Stevenson, 1993）；而且在儒家尊師重道的思想影響之下，華人課堂一般都有良好秩序（D. Y. F. Ho, 1994; D. Y. F. Ho, Peng, & Chan, 2001），為學生提供了良好的學習環境。香港和其他華人地區在 PISA 2009 問卷有關閱讀參與和課堂秩序的指標都很理想，跟學者對華人學生和課堂的看法一致，而這幾項指標都跟學生的閱讀表現有正面關係，反映出儒家文化的優良傳統在現今華人社會仍然對學生的學習起着正面的作用。

受儒家文化重視知識承傳的影響，中國傳統學校教育一向以教授經典為主，時至今日華人地區的語文教學仍然特別重視知識的傳授。香港在課程改革前中文科的閱讀教學多選經典文學作品為範文，教師往往會詳細講解每篇課文的字詞、內容和寫作手法（何文勝，1999；黃顯華，2000；Tse et al., 1995）。雖然課程改革後取消了指定範文，但教科書選編經典文學作品為課文的比例仍然頗高。根據一些學者對香港中文科新課程實施的研究顯示，課程改革後課文講解仍是很多中文科教師進行閱讀教學時的主要內容（黃顯華，2005；劉潔玲，2007；譚彩鳳，2006），香港在 PISA 2009 問卷的文學閱讀和文本解釋指標均較高，跟這些研究的結果吻合，反映出現今香港的中文科閱讀教學仍然普遍保留了傳統範文教學的特點。值得注意的是，過去在推行課程改革時，不同的學者和教師曾經就舊課程以範文為主導的教學模式有過爭議，PISA 2009 的研究結果顯示，文學閱讀和文本解釋兩個指標跟學生的閱讀成績有顯著的正面關係，反映出傳統範文教學有助促進學生的閱讀能力發展。事實上，香港中文科取消了指定範文至今超過十年，教育局在新學制檢討後，建議在 2016 或 2017 年重新加入經典文言作品為指定範文（教育局，2014），正是肯定了深入閱讀經典文學作品對培養語文能力的正面作用。

除了傳統因素之外，課程改革對香港學生閱讀能力的發展亦有重要的影響。香港學生在歷屆 PISA 閱讀評估的成績均不錯，而最近三屆的得分比第一、二屆有明顯進步，分界線剛好在 PISA 2006，即課程改革後大部分接受新課程教育的 15 歲香港學生開始參加的那一屆 PISA。由此推斷，香港的課程改革跟學生在閱讀表現的明顯進步有密切關係。香港自 2002 年開始進行課程改革，中文科閱讀教學的理念、教學內容、教材和評估等方面都出現了重大和根本的變化。新課程取消了指定範文，強調閱讀教學要以「能力為主導」，課程文件將閱讀能力細分為認讀文字、理解、分析和綜合、感受和評鑑、探究和創新等多個不同的能力層次（課程發展議會，2007，頁 5-6），跟 PISA 將閱讀歷程分為檢索、理解、反思和評價的做法相近。為了配合課程改革的理想，中文科公開考試的閱讀卷亦由以往以考核指定範文為主，改為全卷只考課外篇章（課程發展議會、香港考試及評核局，2007），除了以往經常考核的複述、理解和寫作技巧的題目之外，還加入了考核深層理解、評價、應用和創意等類型的題目，特別是評價和創意題目改變了多年來香港中文科公開考試設有標準答案的做法，給學生較大發揮空間。課程及公開考試的改變令學生不能再依賴背誦課文及標準答案以應付學習和考試的需要，為了培養學生掌握有效理解篇章的能力，現時香港大部分學校都以單元教學取代以往的單篇課文教學，教師較從前更有意識按單元重點幫助學生掌握閱讀不同類型文章所需的文體知識和方法，藉此培養學生理解文章的能力（黃顯華，2005；劉潔玲，2007）。此外，為了配合公開考試模式的轉變，近年香港教育局為中文科教師舉辦了很多培訓課程，介紹了祝新華（2004）所提出的六種不同

層次題型：複述、詮釋、組織、伸展、評價和創意，現時不少香港教師都會根據這六種題型設計校內閱讀測驗試卷。總結以上提到香港中文科在閱讀教學和考核重點的改變，與 PISA 對閱讀歷程的分類相近。比較 PISA 2000+ 和 PISA 2009 的結果，香港學生進步最明顯的是理解層次的能力，而他們在反思評價題的得分則比大部分國家或地區更為優勝，反映出現行課程着重能力培訓的取向有利提升學生較高層次的理解和評價能力。

除了閱讀卷的考核有重大轉變之外，課程改革後中文科的公開考試還加入了一份全新的考卷——綜合卷，該卷同時考核學生的閱讀、聆聽和寫作能力，所選閱讀材料打破以往中文科慣例，不以經典或文學作品為考材，改以生活化的閱讀材料設題；考材包括連續和非連續文本，學生要按題目要求以某一特定目的同時閱讀多篇不同類型的材料，然後對材料中的訊息加以篩選、組織，並加入個人看法引申和應用資料，以完成一篇實用寫作，其閱讀材料的設計理念跟 PISA 的混合文本和多元文化相似。事實上，傳統閱讀教學多以文學作品為主，但近年隨着社會發展需要，愈來愈多學者提出學生需要同時掌握處理日常資訊的功能性閱讀能力（Ellsworth, Hedley, & Baratta, 1994; Mikulecky & Drew, 1996; Tompkins, 2003），PISA 對閱讀素養的定義和所選用的文本類型，明顯偏重學生在不同生活情境中的實際應用能力，文學作品只佔 PISA 試卷很小的比例。文學性閱讀和功能性閱讀的取向頗為不同，前者着重對作品字詞、內容和作法進行準確和深入的賞析，後者着重按實際閱讀目的對資訊作出篩選、組織和應用，這正正是香港綜合卷所考核的能力。香港學生在最近三屆 PISA 的閱讀評估都有優秀表現，而且成績比一向文學閱讀風氣濃厚的台灣更為理想，其中一個可能原因是近年綜合卷的訓練令香港學生更有效掌握 PISA 所考核的功能性閱讀能力。

除了課堂內的教學之外，香港教育局將「從閱讀中學習」列為課程改革四個關鍵項目之一（課程發展議會，2001b），增加了投放在推廣課外閱讀的資源，使學校可增購課外圖書和電子書，又舉辦了不少計劃和活動推廣閱讀風氣。此外，中文科的公開試自課程改革後加入了校本評核，其中一個主要評核項目是閱讀活動，自校本評核實施後，學校和學生都明顯提高了對課外閱讀的重視。從 PISA 2009 的問卷調查結果可見，香港學生的閱讀時間和閱讀樂趣指標都比 PISA 2000+ 時有顯著提升，反映出除了傳統文化因素令香港學生大多抱正面學習動機外，現行課程加強了對課外閱讀的重視有助進一步改善學生的閱讀習慣和興趣。統計結果顯示，香港學生的閱讀興趣與閱讀表現的關係最為密切，由此推論香港學生增加了閱讀時間和興趣是他們在最近三屆 PISA 閱讀表現有明顯進步的其一個重要原因。

## 從歷屆 PISA 的結果檢討現行中文科課程與閱讀教學的不足

雖然香港學生在歷屆 PISA 的閱讀表現良好，而且近年的整體成績更有明顯進步，



但若檢視學生在閱讀分項的得分，可以看到他們閱讀非連續文本的能力較閱讀連續文本為弱，而且跟其他高分地區比較，香港學生在非連續文本的分數亦較為落後。這情況跟香港學生較少閱讀非連續文本有關。其實綜觀 PISA 2009 的學生問卷結果，香港、上海、台北和澳門四個華人地區在為學習而閱讀的文學閱讀活動指標都非常高，相反閱讀非連續文本的指標卻很低，這跟華人地區的閱讀教學觀念和設置有密切關係。PISA 本身是跨學科的閱讀評估，當中包括大量非語文科的閱讀材料，但香港和其他華人地區的學科分界一向壁壘分明，傳統上視閱讀教學為屬於語文科的範疇，雖然上文指出，香港現行的中文科課程開放了教材，課文不再局限於經典文學作品，加上綜合卷包含了連續和非連續文本的日常資訊，已經比過往提高了對非連續文本的重視，但始終中文科偏重的是文學閱讀，教師花在指導學生閱讀非連續文本的時間不會多。相反，其他學科雖然經常有非連續文本的學習材料，但非語文科教師一般只注重本科知識的教學，不會教導學生閱讀的方法。除了課堂學習之外，香港學生亦較少會為興趣而閱讀非小說類書籍，這情況由 PISA 2000+ 到 PISA 2009 一直未有改善，反映出圖書館推動學生在課外閱讀非文學類書籍的力度仍然不足。學生缺乏學習和閱讀非連續文本的機會，是令他們在這類文本表現較為遜色的主要原因，要改善這個問題，可從三方面着手：第一，中文科教師可以在進行綜合能力訓練時特別加強教授學生閱讀非連續文本的方法；第二，圖書館應加強向學生推介合適的非文學類書籍，以擴闊學生課外閱讀的種類；第三，學校應該有計劃以跨學科的形式培養學生閱讀不同科目資料的能力，落實新課程「從閱讀中學習」的理念（課程發展議會，2001b），對中學生來說，掌握從閱讀中學習的能力對幫助他們應付學習和日後工作需要十分重要，這亦是 PISA 閱讀評估的主要目的。

上文提到無論是自主學習理論抑或閱讀參與模型都強調動機、策略運用和後設認知三項元素對學習的重要性（Guthrie & Wigfield, 2000; Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Pintrich & Zusho, 2002），PISA 2009 的問卷結果顯示，香港和其他華人地區學生最大的優點是有良好的閱讀動機，但在策略運用和後設認知方面卻明顯落後於國際水平。其實，儒家重視知識承傳的傳統文化對學生的學習有利有弊，其中經常為人詬病的一個問題就是過分強調對知識的背誦，不懂得靈活運用策略進行學習（D. Y. F. Ho, 1994; D. Y. F. Ho et al., 2001; E. S. C. Ho, 2009）。加上傳統中文科的閱讀教學以講解範文和灌輸知識為主，以往香港教師極少直接教授學生閱讀策略，亦沒有策略教學的概念（劉潔玲，2001；黎歐陽汝穎，1995）。雖然現行課程已將閱讀策略列入學習重點（課程發展議會，2001a），比較 PISA 2009 和 PISA 2000+ 的策略運用指標，香港學生在三項策略的使用經常性都增加了，但除了記憶策略之外，其餘兩項策略的使用和兩個後設認知指標均低於國際水平，反映出在實際教學層面上，策略教學並未受到重視，現時香港學生仍然依賴背誦進行學習，對各類有效促進理解的策略並不熟

悉。過去大量研究支持策略教學有助改善學生閱讀能力（例如林清山、程炳林，1995；陳李綢，1995；Palincsar & Brown, 1984；Pressley, Schuder, Bergman, & El-Dinary, 1992），PISA 2009 的研究結果亦顯示香港學生的控制策略和兩項後設認知指標跟他們的閱讀表現有顯著的正面關係，因此要進一步改善香港學生的閱讀能力，可以從加強中文科的策略教學着手。研究發現香港教師較少施行策略教學的主要原因是缺乏這方面的認識，由於現行課程強調能力導向，如果有校外專家支援，香港教師其實並不抗拒施行策略教學（劉潔玲、陳維鄂，2003；Lau, 2013），因此未來可從加強教師培訓和支援入手，藉此協助教師將策略教學融入課堂教學之內。

除了缺乏直接的策略教學之外，香港學生在策略運用和後設認知能力方面落後於國際水平，跟傳統華人的課堂教學環境亦有一定關係。以往中、西方的研究均發現，多元化和生活化的課業、教師和同儕的支持、為學生提供適量的自由和參與評估的機會等，有助促進學生的閱讀動機、策略運用和後設認知（Housand & Reis, 2008；Lau, 2012；Law et al., 2008；Lombaerts et al., 2009；Perry, 1998；Pintrich et al., 1994；Pintrich & Zusho, 2002；Turner, 1995；L. J. Zhang & Wu, 2009），PISA 2009 的研究結果亦顯示多項課堂教學指標與幾項學生學習的指標均有顯著關係，因此要進一步改善學生的閱讀素養，便需要有意義的課堂環境配合。PISA 2009 的三項閱讀課堂環境指標顯示，香港學生普遍滿意課堂秩序，但教師在激勵學生參與和支持學生學習上卻落後於國際水平，其他三個華人地區亦有類似情況。傳統華人課堂在儒家尊師重道的思想影響下多採取教師主導的教學模式，形成學生被動和依賴的學習態度（Gow, Balla, Kember, & Hau, 1996；D. Y. F. Ho, 1994；D. Y. F. Ho et al., 2001），現行課程將「以學生為主體」列為第一項教學原則（課程發展議會，2001a，頁5），建議教師營造開放的學習氣氛和生活化的情境，啟發和引導學生思考，課程改革後一些探討香港中文科教學現況的研究發現，雖然有不少中文科教師在課堂上增加了學生的參與，但基於教師固有的教學觀念、教學時間不足和學生被動等問題，傳統以教師為主導的講述和提問方式依然是教師最常用的教學策略，學生在課堂上依賴教師引導的情況仍很普遍（大埔區中學校長會，2003；黃顯華，2005；劉潔玲，2007；Lau, 2012），PISA 2009 的問卷結果同樣引證了課程改革之後香港的閱讀課堂在激發學生參與和支持學生學習上仍不足夠，學生缺乏自主學習的機會可能是導致他們後設認知能力不高的原因。其實，良好的課堂秩序以及教師善於運用講解和提問引導學生學習，都是華人課堂值得繼續保留的優良傳統，關鍵是如何善用這些已有優勢，參考以上有效促進學生自主學習的課堂環境特點，通過教師講解和引導幫助學生掌握學會學習的方法，並提供足夠的機會使學生參與和應用所學知識，培養學生成為自主的閱讀者，而非只是要求學生被動地死記硬背和操練練習，這是香港語文教育工作者在未來需要努力探索的方向。

除了以上提及香港整體學生的問題之外，PISA 的研究結果還反映了香港在照顧

個別差異上的一些不足之處。就性別差異的問題來說，香港男生在多屆 PISA 均落後於女生，並未有隨着課程改革的推行而有明顯改善。從 PISA 2009 的結果可以看到，香港的男生在閱讀非連續文本和檢索層次的閱讀能力上跟女生的差距較小，他們的網上閱讀活動指標更比女生為高，男、女生最大的差異是閱讀連續文本和高層次的反思能力。從學生問卷的結果來看，男生的問題很可能源於欠缺閱讀動機和不懂得運用有效策略，以致看到較長的篇章及需要思考的題目便很容易放棄。上文指出香港中文科的閱讀教學一向以文學閱讀為主，這正是男生最弱的文本類型，如果加上教師主要採取單向講述的教學模式，就更難引起男生的閱讀興趣。過去的研究顯示，閱讀能力較弱的學生常會陷於欠缺動機和成績落後的惡性循環 (Borkowski & Muthukrishna, 1992; Shell et al., 1995)，為了避免這個問題，建議教師可先由動機入手，例如配合課文加入男生較容易閱讀的非連續文本作輔助教材，多選擇男生感興趣的閱讀材料，加入課外的網上閱讀活動，採取有趣的討論活動鼓勵男生多對閱讀材料進行反思和評價等，當男生不再抗拒閱讀後，再配合閱讀策略教學，幫助他們掌握具體的閱讀方法，便可同時改善男生的閱讀動機和能力。

至於另一個個別差異的問題，是香港最高能力的學生比例不足，而能力最弱的學生在近年則沒有明顯的進步。香港教師習慣採用大班教學的模式 (Galton & Pell, 2012)，很多學校只會以課後班的形式施行拔尖補底的教學，而且拔尖班或專為資優學生而設的課程甚少針對閱讀範圍，補底班則多集中字詞鞏固或操練基礎練習，未必能提高學生理解、綜合、反思和評價等 PISA 重視的高層次閱讀能力。近年教育局加強了對照顧個別差異的關注，鼓勵學校在課堂內多採取照顧不同能力學生需要的教學策略，但有學者指出很多香港教師欠缺這方面的專業知識 (Lo, Pong, & Chik, 2005)。從歷屆 PISA 的研究結果來看，香港以往並未能有效針對能力最高和最低學生的需要提升他們的閱讀能力，建議政府可從增加資源和教師培訓兩方面着手，使學校有更多資源加強拔尖補底班在閱讀範疇的教學，並減少每班學生上中文課的人數，再以培訓課程和專業支援的方式，協助教師掌握有效照顧個別差異的教學策略，因應不同能力學生的需要靈活調校閱讀教學的內容、深度和方式，幫助不同能力的學生從課堂學習中有所進步。

## 總 結

近年愈來愈多華人地區加入 PISA 的研究項目，華人學生在 PISA 的出色表現引起不少關注和討論。香港是首個加入 PISA 的華人地區，一直以來，香港的 PISA 研究團隊都將 PISA 定位為低風險的評估項目，香港的中學普遍不會為學生操練 PISA 試卷，因此 PISA 的研究結果應可較為客觀反映近十年香港學生在閱讀素養和相關因素

的變化，以作檢視和優化現行課程和閱讀教學的重要參考。總結而言，香港學生在歷屆 PISA 的閱讀評估結果，一方面肯定了儒家文化和傳統中文科閱讀教學模式對學生學習態度和閱讀能力發展的正面作用，而課程改革後中文科加強了能力培訓和對課外閱讀的重視更有助進一步提升學生的閱讀表現；另一方面 PISA 的結果亦揭示了香港一直忽略了策略教學和非文學作品的閱讀教學，而且課堂教學模式仍偏重教師主導，不利發展學生自主學習的能力，亦未有特別照顧男生以及能力最高和最弱學生在閱讀能力發展的需要。

他山之石，可以攻玉。PISA 是大型國際研究，可以提供嚴謹和全面的數據，使香港的語文教育工作者從國際比較的角度，反思過去的課程和教學有哪些優點值得保留，又有哪些地方可作改善，以便思考如何兼取傳統閱讀教學和西方閱讀觀點的精華，更全面發展學生的閱讀素養。不過，本文無意將 PISA 對閱讀素養的看法和評估奉為絕對和唯一的指標，事實上 PISA 跟中文科的閱讀觀念並不完全相同，除了 PISA 的測量結果之外，香港的語文學者還可從其他不同角度探討現行課程和閱讀教學的優劣。最後必須要強調的是，PISA 收集的只是相關性的數據，文中提及的個人和教學因素跟學生的閱讀表現並不必然是因果關係，而且課程改革不屬 PISA 的研究範圍，PISA 問卷收集到有關教學的數據並不多，本文提及香港學生在歷屆 PISA 的表現與中文科課程改革的關係只屬推論，有關的分析尚待未來研究驗證。

## 註釋

1. PISA 第一屆測試在 2000 年舉行時，參與國家均為 OECD 成員國，其後 OECD 在 2002 年再舉行了一次 PISA 2000+，邀請了 OECD 成員國以外的 11 個國家或地區參加，香港在這年加入。
2. 因 OECD 的報告並未分別列出不同性別學生在課堂環境各測量項目的平均指標，因此本文只針對學生個人因素作性別比較。

## 參考文獻

- 大埔區中學校長會（2003）。《課改路：一個地區合作推行中文科課程改革的探索》。香港，中國：大埔區中學校長會中國語文教學品質圈。
- 何文勝（1999）。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》。香港，中國：文化教育出版社。
- 林清山、程炳林（1995）。〈國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究〉。《教育心理學報》，第 28 期，頁 15–57。
- 祝新華（2004）。〈體現多個認知層次的閱讀測試的題型系統〉。《中國語文測試》，第 5 期，頁 1–11。

- 教育局 (2014)。〈新學制檢討 (中期) —— 科目層面的修訂建議：中國語文〉。擷取自 [http://334.edb.hkedcity.net/doc/chi/schoolsurvey\\_medium\\_term/Medium-term%20Survey\\_Q\\_Chin%20Lang.pdf](http://334.edb.hkedcity.net/doc/chi/schoolsurvey_medium_term/Medium-term%20Survey_Q_Chin%20Lang.pdf)
- 陳李綢 (1995)。〈「學習策略訓練方案」對國中生閱讀理解學習之影響〉。《教育心理學報》，第 28 期，頁 77-98。
- 黃顯華 (2000)。《尋找課程與教學的知識基礎：香港中小學中文科課程與教學研究》。香港，中國：中文大學出版社、香港教育研究所。
- 黃顯華 (2005)。《中學中國語文科新修訂課程實施情況 (2002/2003 學年至 2003/2004 學年) 評估研究》。香港，中國：香港教學研究所。
- 劉潔玲 (2001)。〈香港中學中文科輔導教學模式的調查研究〉。《教育曙光》，第 44 期，頁 64-72。
- 劉潔玲 (2007)。〈新課程實施下高中中文科教師的閱讀教學觀與教學模式〉。《教育學報》，第 35 卷第 2 期，頁 29-57。
- 劉潔玲、陳維鄂 (2003)。〈檢討在香港中學中文科實施閱讀策略教學的成效〉。《教育學報》，第 31 卷第 1 期，頁 59-94。
- 課程發展議會 (2001a)。《中學中國語文課程指引 (初中及高中)》。香港，中國：政府印務局。
- 課程發展議會 (2001b)。《學會學習：課程發展路向》。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>
- 課程發展議會 (2007)。《中學中國語文建議學習重點 (試用)》。擷取自 [http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/sec\\_chi\\_suggest\\_learn\\_2007\\_070628\\_5805.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/sec_chi_suggest_learn_2007_070628_5805.pdf)
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《中國語文課程及評估指引 (中四至中六)》。擷取自 [http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/chi\\_lang\\_final\\_5805.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/chi_lang_final_5805.pdf)
- 黎歐陽汝穎 (1995)。〈從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的調查結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑戰〉。載香港教育工作者聯會 (編)，《中國語文教育論文集》 (頁 228-245)。香港：三聯。
- 譚彩鳳 (2006)。〈從教師的教學信念看中文科新課程的實施〉。《教育研究學報》，第 21 卷第 1 期，頁 93-110。
- Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction: What we've learned since NRP. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 65-79). New York, NY: Guilford Press.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego, CA: Academic Press.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934–945. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.934
- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 62–88. doi: 10.1598/RRQ.31.1.4
- Ellsworth, N. J., Hedley, C. N., & Baratta, A. N. (1994). *Literacy: A redefinition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Galton, M., & Pell, T. (2012). Do class size reductions make a difference to classroom practice? The case of Hong Kong primary schools. *International Journal of Educational Research, 53*, 22–31. doi: 10.1016/j.ijer.2011.12.004
- Gow, L., Balla, J., Kember, D., & Hau, K. T. (1996). The learning approaches of Chinese people: A function of socialization processes and the context of learning? In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 109–123). Hong Kong; New York, NY: Oxford University Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331–341. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.331
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading and Writing Quarterly, 23*(1), 51–75. doi: 10.1080/10573560600837651
- Ho, D. Y. F. (1994). Cognitive socialization in Confucian heritage cultures. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 285–313). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ho, D. Y. F., Peng, S. Q., & Chan, F. S. F. (2001). An investigative research in teaching and learning in Chinese societies. In C. Y. Chiu, F. Salili, & Y. Y. Hong (Eds.), *Multiple competencies and self-regulated learning: Implications for multicultural education* (pp. 215–244). Greenwich, CT: Information Age.
- Ho, E. S. C. (2009). Characteristics of East Asian learners: What we learned from PISA. *Educational Research Journal, 24*(2), 327–348.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 108–136. doi: 10.4219/jaa-2008-865
- Lau, K. L. (2012). Instructional practices and self-regulated learning in Chinese language classes. *Educational Psychology, 32*(4), 427–450. doi: 10.1080/01443410.2012.674634

- Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 31, 56–66. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.001
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177–190. doi: 10.1111/1467-9817.00195
- Law, Y. K., Chan, C. K. K., & Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 51–73. doi: 10.1348/000709907X179812
- Lee, J. (2014). Universal factors of student achievement in high-performing Eastern and Western countries. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 364–374. doi: 10.1037/a0035609
- Lo, M. L., Pong, W. Y., & Chik, P. P. M. (2005). *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Lombaerts, K., Engels, N., & van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *Journal of Educational Research*, 102(3), 163–173. doi: 10.3200/JOER.102.3.163-174
- Mikulecky, L., & Drew, R. (1996). Basic literacy skills in the workplace. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 669–689). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morrison, K. (2006). Paradox lost: Toward a robust test of the Chinese learner. *Education Journal*, 34(1), 1–30.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). Shanghai and Hong Kong: Two distinct examples of education reform in China. In Organisation for Economic Co-operation and Development, *Lessons from PISA for the United States* (pp. 83–115). doi: 10.1787/9789264096660-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Retrieved from [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book\\_final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf)
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. doi: 10.1207/s1532690xci0102\_1
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 788–810). Newark, DE: International Reading Association.

- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89–101. doi: 10.1207/S15326985EP3602\_4
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 715–729. doi: 10.1037/0022-0663.90.4.715
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 139–161. doi: 10.1177/027243169401400204
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J. L., & El-Dinary, P. B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology, 84*(2), 231–246. doi: 10.1037/0022-0663.84.2.231
- Rogers, C. (1998). Motivational indicators in the United Kingdom and The People's Republic of China. *Educational Psychology, 18*(3), 275–292. doi: 10.1080/0144341980180302
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 864–894). Newark, DE: International Reading Association.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 386–398. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.386
- Smith, F. (2004). *Understanding reading* (6th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J., & Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly, 35*(3), 378–383. doi: 10.1598/RRQ.35.3.3
- Stevenson, H. W. (1993). Why Asian students still outdistance Americans. *Educational Leadership, 50*(5), 63–65.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tse, S. K., Chan, W. S., Ho, W. K., Law, N. W. Y., Lee, T., Shek, C., ... Yu, F. Y. (1995). *Chinese language education for the 21st century: A Hong Kong perspective*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410–441. doi: 10.2307/747624



- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. doi: 10.1598/RRQ.39.2.2
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59–68. doi: 10.1207/s15326985ep3202\_1
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and use of reading strategies. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59. Retrieved from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2009/articles/zhang.pdf>
- Zhang, M., & Kong, L. (2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124–162. doi: 10.3868/s110-001-012-0007-3

## **Implications From Hong Kong Students' Reading Performance in Programme for International Student Assessment on the Chinese Language Curriculum and Teaching**

Kit-Ling LAU

### ***Abstract***

*Using data from the past PISA cycles, this article analyzes the strengths and weaknesses of Hong Kong students' reading literacy, as well as the personal and instructional factors that may affect their reading literacy in the past ten years. The findings indicated Hong Kong students obtained an overall strong performance on the reading assessment of all PISA cycles. Obvious improvements were observed since PISA 2006. Among the three reading processes, Hong Kong students were relatively good at reflecting and evaluating, and obtained the largest improvement in integrating and interpreting. They performed much better on continuous texts than on non-continuous texts. Among various personal and instructional factors, it was found that Hong Kong students had a positive reading motivation but their strategy use and metacognition were unsatisfactory. While students perceived a more positive classroom disciplinary climate in their reading lessons and were frequently involved in traditional literature reading and text interpretation activities, they perceived a lower degree of teacher stimulation and scaffolding and had fewer chances to learn non-continuous texts compared with the OECD average. The findings of PISA are discussed in the light of traditional cultural factors and recent curriculum reform in Hong Kong. On the one hand, the findings support the positive effects of Confucian culture and the traditional approach of Chinese reading instruction on student learning. The emphasis of ability development and extracurricular reading in curriculum reform has further enhanced their reading development. On the other hand, the findings suggest that insufficient strategy instruction and teaching on non-literature reading, and the teacher-centered approach of Chinese language classes may hinder students' development of self-regulated learning. Moreover, the needs of high achievers and weak students are not catered well in current instructional practices. Suggestions for language educators to further improve Hong Kong students' reading literacy are discussed.*

*Keywords: PISA; reading literacy; Chinese language curriculum; reading instruction*