

## 中文閱讀教學的新模式—— 閱讀策略教學課程的教學經驗

劉潔玲

香港浸會大學教育學系

本文主要是討論傳統中文科閱讀教學模式的問題，及根據西方閱讀教學的研究提出了一個新的閱讀教學模式——認知策略教學。文中簡述了在香港中文科試驗閱讀策略教學的經驗，包括策略教學課程的理論基礎、課程設計和試教結果，目的是讓香港的教育工作者更具體了解這種新的閱讀教學模式，並探討未來在中文科新課程中結合閱讀策略教學的可行性和方向。

### 傳統中文閱讀教學模式的反思

閱讀教學一向是香港中文科的教學重點，在過去沿用了十多年的中學舊課程中，培養學生的讀寫聽說能力是第一個主要的教學目的（香港課程發展議會，1990），而在去年開始實施的初中新課程，亦將閱讀列為八個主要學習範疇中的第一個範疇（香港課程發展議會，2002），近年的教育改革亦一再強調要幫助學生「學會學習」和「從閱讀中學習」（香港課程發展議會，2001）。雖然閱讀教學在中文科的重要性可說是無庸置疑，但傳統中文科的閱讀教學模式

是否能夠有效提高學生的閱讀能力，卻頗值得商榷。過去一些探討香港學生中文閱讀能力的研究發現，很多成績落後的學生在理解中文字詞、句子以至篇章各層面均表現欠佳，其中尤以篇章理解的問題最大（香港課程發展議會，1999；劉潔玲，2002a；羅燕琴，1997；蘇月華，1995）。最近一個大型國際研究的結果亦顯示，香港學生雖然大多具備理解文章表層意思的能力，但他們在高層的閱讀能力（例如比較、推斷、應用、評論等）卻表現欠佳，而且學生之間的個別差異很大，這個研究並顯示學生的閱讀能力發展與教師的閱讀教學法有密切的關係（謝錫金、林偉業、林裕康，2003）。

香港中學中文科閱讀教學，主要是受範文為主導的教學模式所影響。過去中文科的課程雖然在名義上是以前語文能力訓練為主要的目標，但在實際教學時卻是以範文教學為主，範文教學設立的原意是透過優秀的文章向學生教授語文知識和理解篇章的技巧，不過由於舊課程的設計是屬於「文選型」的單篇範文教學，各範文之間缺乏連繫，教師並不容易有系統地教授語文知識或閱讀技巧，學生亦不易鞏固所學，加上傳統中文科的教學方法是以知識灌輸為主，在課堂上大部分的時間都是由教師單向地向學生講授知識，過程不單沈悶和機械化，而且學生只是被動地接收教師所灌輸的資料，而非自己主動理解文意，一些能力較弱的學生很多時只是依賴背誦教師或教科書的「標準答案」來應付考試，根本沒有學會自己理解文章（何文勝，1999；周漢光，1999；Tse et al., 1995）。

由於範文教學佔了課堂上大部分的時間，在中文課上直接進行語文能力訓練的時間甚少，一般教師亦往往將閱讀教學與範文教學的觀念混淆。根據過往一些調查顯示，雖然中文科教師普遍認同閱讀教學的重要，但很多教師卻誤將閱讀教學等同於範文教學（黎歐陽汝穎，1995），在範文教學以外，教師直接進行閱讀教學的時間很少，而且他們在直接進行閱讀教學時，最經常的做法是只與學生做閱讀理解練習和核對答案，甚少直接教授閱讀的方法，閱讀策略教學在香港課堂上所佔的時間遠遠低於國際水平（劉潔玲，2001；謝錫金等，2003）。以上的調查結果，不但反映出香港教師直接進

行閱讀教學的時間很不足夠，而且教師進行閱讀教學時所採用的教學方法亦不甚理想，由於目前坊間的語文練習書籍大多沒有關於閱讀教學的具體指引，亦很少有系統地編排閱讀的文章，因此能力較弱的學生很難可以單靠核對答案而學會如何閱讀。

## 中文科新課程與閱讀策略教學

上文提到中文科閱讀教學的問題，與舊課程的限制有很大的關係，不過隨著香港近年的課程改革，中文科已於2002年開始逐步實施初中新課程（課程發展議會，2002）。新課程在閱讀教學的改變，現時一般教師最熟悉的，莫過於以單元的形式有系統地組織教材，使能力訓練的目標更為清晰，藉此改善過往單篇範文教學欠缺連繫的問題。不過，單元教學其實只是一種課程組織的形式，教學內容才是靈魂所在。中文新課程在閱讀範疇共有三個學習重點，分別是閱讀能力、閱讀策略及閱讀興趣、態度和習慣（香港課程發展議會，2002），其中閱讀能力和興趣一向是中文科標榜的教學重點，而以單元組織課文，亦更有利於閱讀能力的訓練。不過，新課程在閱讀教學的另一個重點——閱讀策略，卻較少人提及，事實上，根據西方的經驗，直接教授閱讀策略是有效提高學生閱讀能力的方法，而閱讀策略在今次的教改中亦佔了很重要的位置，除了中文科的課程外，在最近公佈的《課程發展路向》報告書中（香港課程發展議會，2001），也特別將「從閱讀中學習」列為幫助學生發展獨立學習能力的四個關鍵項目之一，鼓勵教師教授學生閱讀策略與技巧。

閱讀策略雖然是新課程的其中一個重點，但上文提到調查顯示中文科教師一向習慣了只是透過範文或做閱讀理解練習進行閱讀教學，一般教師對何謂閱讀策略和如何進行策略教學均認識不多，因此要在香港推行策略教學並不容易。而觀乎坊間的中文教科書，有關閱讀策略的內容亦大多是零散地插入不同的單元內，既沒有系統的編排，很多所謂的「策略」亦頗有商榷之處，舉例來說，幾乎所有教科書都有提及「SQ3R」（即瀏覽、提問、閱讀、背誦和複習）

這種閱讀策略，但其實SQ3R在西方已是相當舊的閱讀方法，過去亦沒有足夠的理論或實證研究支持（Mayer, 1987）。策略教學其實是代表了與傳統中文閱讀教學截然不同的教學理念，並不等於簡單地在單元教學中隨意教一兩項策略，要成功施行策略教學，必須先了解西方有關策略教學的理論和課程的發展。

## 西方的認知策略教學模式

策略教學在西方有清晰的理論基礎和多年的實證研究支持，最早有關閱讀策略的研究是源於認知心理學對閱讀過程的研究，這些研究發現一些優秀的閱讀者（expert readers）能夠自己透過大量的閱讀經驗發展出有效的閱讀策略，提高閱讀的效能，相反，能力較弱的學生卻必須得到清晰和直接的指導，才能掌握到閱讀的策略（Alfassi, 1998; Duffy et al., 1987; Schmaker & Deshler, 1992）。針對能力較弱學生的閱讀困難，西方的學者自七十年代至今設計過很多不同的認知策略教學課程（Cognitive Strategy Instruction program，以下簡稱CSI課程），透過直接教授學生掌握不同的認知策略，提高學生的閱讀能力（Deshler & Schumaker, 1993; Guthrie & Alao, 1997; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, Rankin, Gaskins, Brown, & El-Dinary, 1995）。

支持CSI課程的學者特別強調「策略」不同於傳統語文教學所教授的知識和技巧，他們指出策略的運用是包含了複雜的認知過程、深思熟慮的計劃和能夠因應不同需要而靈活調較的能力，因此幫助學生掌握運用策略的能力，背後的理念是使學生學會如何閱讀，能夠自行建構出個人對篇章的理解，並且解決學習上的問題，而不是被動地接收教師和課本對篇章的解釋，或經常依賴教師的輔助（Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Paris, Lipson, & Wixson, 1994; Rosenshine & Meister, 1997; Stahl, 1997）。

在教學內容方面，CSI課程主要是教導學生掌握一系列與閱讀有關的認知策略，例如激活先前知識（連繫已有知識）、運用篇章結構、撮寫重點、預測、推論、澄清矛盾、自我提問和構思心理意象

等（Alvermann & Qian, 1994; Mastropieri & Scruggs, 1997; Pearson & Fielding, 1991; Pressley et al., 1990; Symons, Richards, & Greene, 1995）。在教學方法方面，這些課程除了強調要向學生清楚和直接解釋策略的運用方法之外，亦同時會運用示範、放聲思考（think aloud）、指導及獨立練習、小組互動、具體的回饋、設計不同性質的練習和學習情景等方法，有計劃地幫助學生逐步掌握策略的運用（Duffy et al., 1987; Palincsar & Brown, 1984; Pressley et al., 1992; 1995）。

除了從認知的角度訓練學生掌握具體的閱讀方法之外，CSI課程在九十年代之後開始兼顧學生在後設認知能力和動機方面的需要，從更全面的角度設計出更有效的課程（Paris & Paris, 2001）。在後設認知能力方面，CSI課程特別著重培養學生靈活運用策略的能力（Clark, 1996; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Paris et al., 1994; Pressley et al., 1998），亦會直接向學生教授閱讀監控的策略（Dole et al., 1991; Pearson & Fielding, 1991; Schuder, 1993）。在學習動機的培養方面，課程會在策略教學的過程中結合一些動機的元素，例如加強學生的自我效能感、改變他們負面的歸因信念、提高學生對閱讀的內在興趣和社會動機等，藉此增加學生投入閱讀活動和使用策略的主動性，及促進策略運用的保留效應（Borkowski, Weyhing, & Carr, 1988; Chan, 1996; Guthrie & Alao, 1997）。

## 中文閱讀策略教學課程簡介

從上文的簡介，可以明顯看到CSI課程直接教授閱讀策略的模式與傳統中文科間接透過範文和做練習進行閱讀教學的方式有很大的分別，而CSI課程的理念卻與新課程強調的「學會學習」十分接近，因此如果能夠將西方CSI課程引入香港中文科的閱讀教學內，將有助落實新課程的理念和更有效幫助學生提高閱讀的能力。不過，過往有關閱讀策略教學的研究主要是以英文的閱讀教學為主，策略教學是否適合在香港的中文科實施，及能否有效幫助學生改善閱讀的問題，仍有待研究驗證。

為了探討在香港中文科實施策略教學的可行性和成效，筆者在香港曾經進行了兩次有關中文閱讀策略教學的研究（劉潔玲，2002b，2003），這兩次的研究參考了西方CSI課程的理念及有關閱讀能力發展和動機的理論，設計了一個中文閱讀策略教學課程，以單元教學的形式，配合中文科新課程的推行，在香港一些中學的中一級進行試教。以下先介紹此課程的設計，並附以一些教材的樣本，讓教師對策略教學先有較具體的了解，然後在下一部分則會從兩次研究歸納出的教學經驗，討論在香港中文科施行策略教學的可行性和方向。

## 1. 課程的教學內容

課程主要的教學內容是與閱讀理解有關的認知策略，全個課程共分為以下五部分，主要目的是幫助學生由掌握簡單的段落重點逐步學會理解整篇文章的主題（各策略的內容詳見表一的介紹）：

**基礎階段（一）：**此階段的重點是教導學生掌握段落的重點，所教授的策略主要是根據宏觀結構理論（Macrostructure Theory）而設計的，幫助學生運用提示訊號和四種宏觀法則（即刪除、選取、歸類和綜合策略），從段落中找出中心主題。

**基礎階段（二）：**此階段是根據後設認知理論（Metacognition Theory）而設計，教導學生掌握檢查策略、詞義推斷策略和簡單的解難策略，從而促進學生對閱讀過程的注意及處理閱讀時所遇到的困難。

**論說文階段：**此階段所教授的策略包括結構及撮寫策略，主要是根據宏觀結構理論，指導學生綜合運用四種宏觀法則及利用篇章的文體結構，連繫不同的命題，從而掌握整篇文章的中心主題，為了讓學生較容易掌握不同類型的論說文結構，會輔以圖表形式進行教學。由於中文篇章中的論說文一般可細分為說明文和議論文兩類，此階段的設計亦分為兩個部分，首先會讓學生掌握較簡單的說明文結構，然後才進而教授一般議論文組織論點的結構，教師可以因應學生的年級和語文程度選擇教授的內容。

**記敘文階段（一）：**此階段與前一個階段相似，主要是教導學

生運用敘事文的文體結構掌握文章的主題。從中文篇章的文體分類而言，記敘文的內容多較為生活化，一般教師會認為記敘文較論說文容易理解，但從策略運用的角度看，論說文的結構較為固定和清晰，學生大多可以直接將所學的結構策略應用，相反，中文記敘文的結構變化多而且不規則，因此安排在論說文之後教授。此外，此階段亦會教授學生運用預測策略，透過預測情節和驗證預測激活策略和監控閱讀的過程。

表一 中文閱讀策略課程內各閱讀策略的簡介

| 策略名稱                 |        | 教學重點   |
|----------------------|--------|--|
| 第一階段<br>掌握段落重點       | 提示訊號策略 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 利用一些簡單的提示訊號瀏覽篇章及初步掌握內容重點。</li> </ul>                    |
|                      | 選取策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 透過找出段落中的主題句掌握段落的重點。</li> </ul>                          |
|                      | 刪除策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 透過從刪去段落中次要的句子掌握段落的重點。</li> </ul>                        |
|                      | 歸類策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 運用一句概括性的句子歸納多句從屬句子的意思，從而掌握段落的重點。</li> </ul>             |
|                      | 綜合策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 運用自己構思的句子概括出沒有明顯主題句的段落重點。</li> </ul>                    |
| 第二階段<br>閱讀監控策略       | 綜合運用策略 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 綜合運用四種宏觀法則以掌握段落重點。</li> </ul>                           |
|                      | 檢查策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 掌握簡單的檢查程序，從而提高對篇章問題的注意。</li> </ul>                      |
|                      | 推斷詞義策略 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 透過分析字形結構和上文下理推測深字的字義，從而解決字詞層面的閱讀問題。</li> </ul>          |
| 第三階段<br>論說文階段        | 解難策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 透過連繫上文下理的內容幫助理解不明白的內容。</li> </ul>                       |
|                      | 結構策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 掌握論說文的基本結構，並以結構圖表組織文章的內容，以掌握文章的重點和主題。</li> </ul>        |
| 第四階段<br>記敘文階段<br>(一) | 撮寫策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 綜合運用宏觀法則和結構策略撮要文章的重點，從而加強對文章重點的理解。</li> </ul>           |
|                      | 結構策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 掌握敘事文的基本結構和變化，並以結構圖表組織文章的內容，以掌握文章的重點和主題。</li> </ul>     |
|                      | 相互教學法  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 以小組討論的形式促進學生運用各種策略的能力。</li> </ul>                       |
| 第五階段<br>記敘文階段<br>(二) | 預測策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 透過作預測和驗證預測激活策略，將文章內容與生活經驗結合，並監控閱讀的過程。</li> </ul>        |
|                      | 推論策略   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 掌握文章的線索，並與生活經驗結合，從而推論出文章內隱含的內容，及深入理解寓言故事的寓意。</li> </ul> |
|                      | 綜合運用策略 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 綜合運用各種與理解敘事文有關的策略。</li> </ul>                           |

記敘文階段（二）：此階段主要是深化學生理解敘事文主題的能力，教授學生運用推論策略理解文章中隱含的內容和主題，由於推論涉及較高層次的認知能力，學生除了需要掌握文章表面的內容重點外，還需要深入分析文中的深意，因此安排在課程的最後階段。

## 2. 課程採用的教學方法

課程主要是參考CSI課程的經驗，採用以下多種的教學方法進行策略教學，由教師擔任促進者的角色，發揮鷹架作用（scaffolding），幫助學生逐步學會運用不同的策略，並且能夠學會自己配合不同的需要選擇適當的策略，建構出個人對篇章的理解（Dole et al., 1991; Paris & Paris, 2001; Pearson & Fielding, 1991）。

直接講解：為了加強學生運用閱讀策略的意識，教師在每教一項新的閱讀策略時，都會運用簡單的筆記先向學生解釋清楚該項策略的每一個具體步驟、作用和適合在甚麼情況下運用，讓學生對所學的策略先有扼要的認識。筆記會盡量用一些簡單的口訣和符號幫助學生記憶運用策略的步驟（參看附錄一教授歸類策略的筆記示例），有時亦會加入一些簡單的圖表作輔助（參看附錄二教授結構策略的筆記示例）。

引入活動：在直接解釋了策略的定義和步驟後，教師會透過一些生活化的教材及不同的引入活動讓學生具體掌握策略運用的原理和提高學習的興趣。以歸類策略為例，它的引入活動名為「物以類聚」，教師會設計不同類別的詞語或短句（例如蒼蠅、螞蟻、蚊子、跳蚤、蟑螂屬於「骯髒的昆蟲」類），製成小卡，學生需要拿著自己的小卡鬥快「找同類」（即歸類策略的第一個步驟），然後每組要根據卡上的事物鬥快以一個詞語或短句歸納出各組員卡上的事物（即第二個步驟），透過這個活動，學生既可以享受遊戲和合作的樂趣，亦會更熟悉歸類策略的步驟。

教師示範：為了讓學生具體了解運用策略的思維過程，教師會以例子根據筆記中的步驟作出示範，而且在示範時會一邊進行每一



個步驟一邊將運用策略的思維過程說出，令學生更容易明白如何運用策略。

**指導及獨立練習：**練習的目的是幫助學生逐步掌握運用策略的能力，在開始的時候，課程設計了一些較簡單和直接運用策略的習作，教師亦會為學生提供較多的協助，選用的教材通常是一些較簡短的段落（參看附錄三的練習示例）。其後練習的困難程度會增加，選用的多是一些完整的篇章（例如引導學生運用歸類策略，替報紙的新聞起題），而教師所給予的輔助亦會逐漸減少，最終是讓學生能夠獨立運用所學的策略。

**社群互動：**在教學的過程中會經常採用小組合作的模式進行學習，除了一些以小組形式進行的引入活動和運用策略練習外，課程亦會採用Palincsar & Brown（1984）的相互教學法（Reciprocal Teaching），讓學生以小組的形式將所學的策略應用在一同閱讀和討論篇章上，藉此幫助他們透過主動參與、互相觀察和協助，改善對策略的掌握和提高學習動機（相互教學法的形式可參看附錄四的筆記示例）。

**促進策略運用的靈活性：**當學生學了幾種不同的策略後，教師會給予一些綜合練習，讓學生嘗試自行選擇合適的策略去完成，例如附錄五的練習示例是當學生完成了階段一的學習後所設計的綜合性練習，要求學生自己決定選用其中一種宏觀法則去歸納文章中每個段落的大意，學生必須要將所學融會貫通才能完成練習。教師會在回饋時特別著重與學生討論選用不同策略的原因和效果，幫助學生培養出靈活應用策略的能力。

### 3. 結合後設認知理論

策略教學課程除了直接教授學生運用與閱讀理解有關的認知策略之外，亦從以下幾方面嘗試提高學生的後設認知能力：第一，每項策略的筆記均說明該策略適合在甚麼情況運用及設計不同的練習，藉此訓練學生因應不同的需要靈活選擇所運用的策略。第二，在基礎階段（二）中直接教授學生與閱讀監控有關的策略，提高學生對

閱讀過程的注意和操控。第三，在每個階段開始時均附有自我記錄表作為自我調整（self-regulation）訓練，學生需要在學習前設定目標和記錄每次習作的表現，每個階段結束後，教師亦會與學生一起檢討他們的學習進展，藉此加強學生監控學習過程的意識和讓教師清楚了解學生的學習進度，以便提供輔助。

#### 4. 結合動機理論

策略教學課程除了從認知的角度構思教學的內容之外，亦鼓勵教師從以下幾方面提高學生的閱讀動機：第一，為了提高學生對閱讀的自我效能感，每項策略均設有程度較深的挑戰題，讓能力較高的學生加強學習的興趣和自信心。第二，採取有趣、生活化和真實的教材，例如報章新聞、副刊文章、廣告、宣傳單張、漫畫、卡通、電視片段等，亦鼓勵教師自行加入學生感興趣的教材，藉此提高學生閱讀的內在動機。第三，增加社群互動，經常採用小組學習的形式，透過多元化的互動活動，提高學生對閱讀的社會動機。第四，在第三至五階段加入了課外閱讀部分，學生可以在空閒時間自由閱讀與該階段有關的課外篇章，透過增加閱讀量，鞏固閱讀理解的能力。

### 課程的試驗結果和在香港施行策略教學的方向

在筆者兩次有關中文閱讀策略教學的研究中，第一次的對象是學業成績稍遜的學生，由筆者向一組第三組別的中一輔導班學生施教，而第二次研究則是由中文科教師向不同成績組別的中一級學生施教。由於本文的主要目的是向香港的語文教育工作者簡介策略教學的內容和方法，因此在下文只會對兩次研究的結果作幾點簡單的交代和討論，有關研究的詳細結果可參閱筆者另外兩篇論文（劉潔玲，2002b，2003）。

第一，在策略教學的成效方面，研究結果顯示不同成績組別的學生在接受了策略教學課程後，在運用策略和篇章理解的測驗表現

均有顯著的進步，反映出策略教學對提高學生的中文閱讀能力同樣有一定的成效，為在中文科推展策略教學提供了初步的支持。

第二，研究發現要進一步促進學生靈活運用策略的能力，其他單元教學的配合十分重要。因為根據過去的研究經驗，要培養學生靈活運用策略的後設認知能力至少需要一年或以上的時間（Brown, Pressley, Van Meter, & Schunder, 1996; Deshler & Schumaker, 1993），基於課程的限制，要在香港施行長期的策略教學並不容易，但有部分參與試驗的教師嘗試在教授完一個單元的策略課程後，再有意識地將策略運用與理解其他單元的文章結合，結果發現可以更有效鞏固和延伸學生已有的策略運用能力，因此未來設計策略教學課程，亦可以循這個方向探索如何將策略教學有系統地滲入其他單元的教學之內。此外，本課程只就西方策略教學中的兩類主要文體（即論說文和記敘文）設計相關的閱讀策略，中文篇章中其他常見的文體，如描寫文、抒情文等其實也可發展相關的策略，這亦是日後再設計課程時可考慮的方向。

第三，在教師對策略教學的觀感方面，根據西方的經驗，在主流課程中施行策略教學，教育制度和教師因素是兩大主要阻力（Kline, Deshler, & Schumaker, 1992），但由於中文新課程與CSI課程的理念有很多吻合的地方，加上新課程容許學校有自行設計校本課程的彈性，因此大部分參與試驗的教師都認為策略教學容易配合新課程在一般課堂上施行，而且認為策略教學比傳統的教學模式能夠更有系統地訓練學生掌握閱讀的方法。

第四，在學生對策略教學的觀感方面，從問卷調查所得，策略教學並未能提高學生對閱讀的動機，主要原因是學生大多受本身對閱讀的觀感所影響，幾星期的課程很難對學生原有的動機有很顯著的改善。不過，在個別訪談中，學生普遍同意策略教學可以提高他們的閱讀理解能力，一些參與試驗的教師亦表示，相對於傳統以教師講解為主的教學模式，學生對策略課程中的課堂活動有不錯的反應，學生在課堂的參與和興趣有一定的改善。

最後，研究發現教師雖然對策略教學頗為接受，但在施行策略

教學時亦遇到不少的實際困難，例如教學時間不足、缺乏有關策略教學的資源、學生個別差異大等。由於施行策略教學時教師要由知識的傳授者改變為學習的促進者，因此教師要花更多時間設計課程及在上課時要具備靈活應變的能力，現時香港的中文科教師對策略教學大多認識不深，而且工作量很重，要教師獨力設計和推行策略教學並不容易。從第二次的研究經驗發現，研究者以協作的模式為教師提供培訓、教材和教學設計參考，對提高教師對策略教學的認識和減輕他們的工作量有積極的作用，這是未來在香港推展策略教學較可行的方向。

## 總結

在教改的大趨勢下，傳統中文科的教學模式無可避免要面臨重大的轉變，但如何可以變得更有利於學生的學習，則需要更多的試驗去摸索和改善新的教學模式。閱讀策略教學在西方已有幾十年的研究和試驗經驗，但應用在香港的中文科教學上卻只是剛起步而已，以上簡介的兩次研究經驗，一方面肯定了策略教學的成效和在新課程中施教的可行性，另一方面亦歸納出一些未來繼續推展策略教學的建議，希望本文的簡介和經驗分享，可以讓更多香港的教育工作者了解這種新的閱讀教學模式，在日後可以有更多的研究和實踐，探索如何更有效透過策略教學提升學生的閱讀能力。

## 鳴謝

文中的策略課程研究獲香港中文大學研究基金(Direct Grant for Research)資助，謹此致謝。

## 參考文獻

- 何文勝(1999)。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》。香港：文化教育出版社。
- 周漢光(1999)。〈改革課程結構以提高學生的中文能力〉。《教育學報》，第27卷第2期，頁155-170。
- 香港課程發展議會(1990)。《中學中國語文科課程綱要》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會(1999)。《學業成績稍遜學生在中學第一年的認知及非認知情況與影響其進度的因素研究》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會(2001)。《學會學習：課程發展路向報告書》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會(2002)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。
- 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(2002a)。〈比較香港初中不同成績組別學生的中文閱讀理解及策略運用的能力〉。《教育研究學報》，第17卷第2期，頁289-315。
- 劉潔玲(2002b)。《香港初中學生的中文閱讀理解研究：成績落後學生的閱讀問題及認知策略教學的成效》。未經發表博士論文，香港中文大學。
- 劉潔玲(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。
- 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〉。載香港教育工作聯會編，《中國語文教育論文集》(頁228-245)。香港：三聯書店。
- 謝錫金、林偉業、林裕康(2003, 5月)。《全球學生閱讀能力進展研究(PIRLS)國際報告摘要》。論文發表於「學會學習：世界各地的先進經驗和香港小學生的表現」研討會。香港大學。
- 羅燕琴(1997)。〈篇章推理與中文語文能力的關係：小六學生中文閱讀理解個別差異分析〉。《課程論壇》，第7期，頁106-117。

- 蘇月華(1995)。《中文閱讀理解能力的個別因素剖象：成績稍遜閱讀者與一般閱讀者的比較》。未經發表碩士論文，香港中文大學。
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Alvermann, D. E., & Qian, G. C. (1994). Perspectives on secondary school reading: Implications for instruction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(1), 21-37.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schunder T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies, instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Chan, L. K. S. (1996). Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 111-127.
- Clark, C. H. (1996). Keys to successful cognitive and affective intervention with challenging students. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 12(3), 265-290.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *The Elementary School Journal*, 94(2), 153-167.
- 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.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347-368.
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.
- Kline, F. M., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1992). Implementing learning

- strategy instruction in class settings: A research perspective. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 361–406). San Diego, CA: Academic Press.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 18*(4), 197–216.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A cognitive approach*. Boston: Little, Brown.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117–175.
- 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* (pp. 788–811). 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.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815–859). New York: Longman.
- Pressley, M., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchuk, I., McGoldrich, J., Schneider, B., Snyder, B., & Woloshyn, V. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves student's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Pressley, M., El-Dinary, P. A., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R., & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. M. Schunk & R. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 42–55). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Rankin, J., Gaskins, I., Brown, R., & El-Dinary, P. (1995). Mapping the cutting edge in primary level literacy instruction for weak and at-risk readers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 9*, 47–90.

- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 85–106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 94(2), 183–200.
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with learning disabilities: Results of a programmatic research effort. In B. Y. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* (pp. 22–43). New York: Springer-Verlag.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Symons, S., Richards, C., & Greene, C. (1995). Cognitive strategies for reading comprehension. In E. Wood, V. Woloshyn, & T. Willoughby (Eds.), *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (pp. 66–87). Cambridge: Brookline Books.
- Tse, S. K., Chan, W. S., Ho, W. K., Law, N., Lee, T., Shek, C., & Yu, F. Y. (1995). *Chinese language education for the 21st century: A Hong Kong perspective*. Hong Kong: The University of Hong Kong.



# 附錄一

## 歸類策略的筆記示例

### 歸類策略的運用方法

#### 何謂歸類策略：

以一個詞語（或短句）概括出一系列同類（或相似）事物的意思。

#### 如何運用歸類策略：



#### (1) 找同類

找出句子中有沒有同類的事物或幾項事情中有沒有共通點



#### (2) 歸納類別

想出一個詞語歸納同類的事物或一句短句歸納有共通點的事情



#### (3) 撮要句子

以想出來的新詞語或短句重寫出一句簡短和通順的句子

## 附錄二

### 議論文結構策略的筆記示例

#### 常見的表達論點方式

##### 列舉

是最簡單的表達論點方式，將論點依次序逐一寫出。

常見的標示語：第一、第二、首先、其次、另外、分別是、最後……

圖表：

|     |   |
|-----|---|
| 論點一 | { |
| 論點二 |   |
| 論點三 |   |

##### 例證

用具體的例子表達論點

常見的標示語：例如、正如、舉例來說、好像是……

圖表：

|        |   |   |   |     |
|--------|---|---|---|-----|
| 論點一    | { | 或 | { | 例子一 |
| 論點二十例子 |   |   |   | 例子二 |
|        |   |   |   | 例子三 |

##### 因果

論點分為兩部分，一部分是「原因」，另一部分是「結果」

常見的標示語：因為、所以、由於、故此、原因是、結果是、為甚麼……

圖表：

|    |   |
|----|---|
| 原因 | { |
| 結果 |   |

##### 解難

論點分為兩部分，一部分是「困難」，另一部分是「解決方法」

常見的標示語：問題是、困難、解決的方法、改善的方法……

圖表：

|      |   |
|------|---|
| 問題   | { |
| 解決方法 |   |

##### 對比

論點分為兩部分，主要是用來比較兩部分不同的地方

常見的標示語：相反、但是、然而、相對而言、另一方面……

圖表：

|      |   |
|------|---|
| 一方面  | { |
| 另一方面 |   |

## 附錄三

### 歸類策略的簡單練習示例

#### 練習六：歸類策略

細閱下列各段內容，運用歸類策略，以一句句子歸納出全段的意思。

【例 1】琴行裏陳列著鋼琴、結他、長笛、小提琴和大提琴等。

→琴行裏陳列著各種樂器。

【例 2】狗的舌頭伸出來，可以散發體內多餘的熱量；貓的舌頭可以洗臉刷身；啄木鳥的舌頭能把蟲子從樹幹中勾出；青蛙的舌頭一彈出，便可以粘著蟲子入口。

→各種的動物的舌頭有不同的用途。

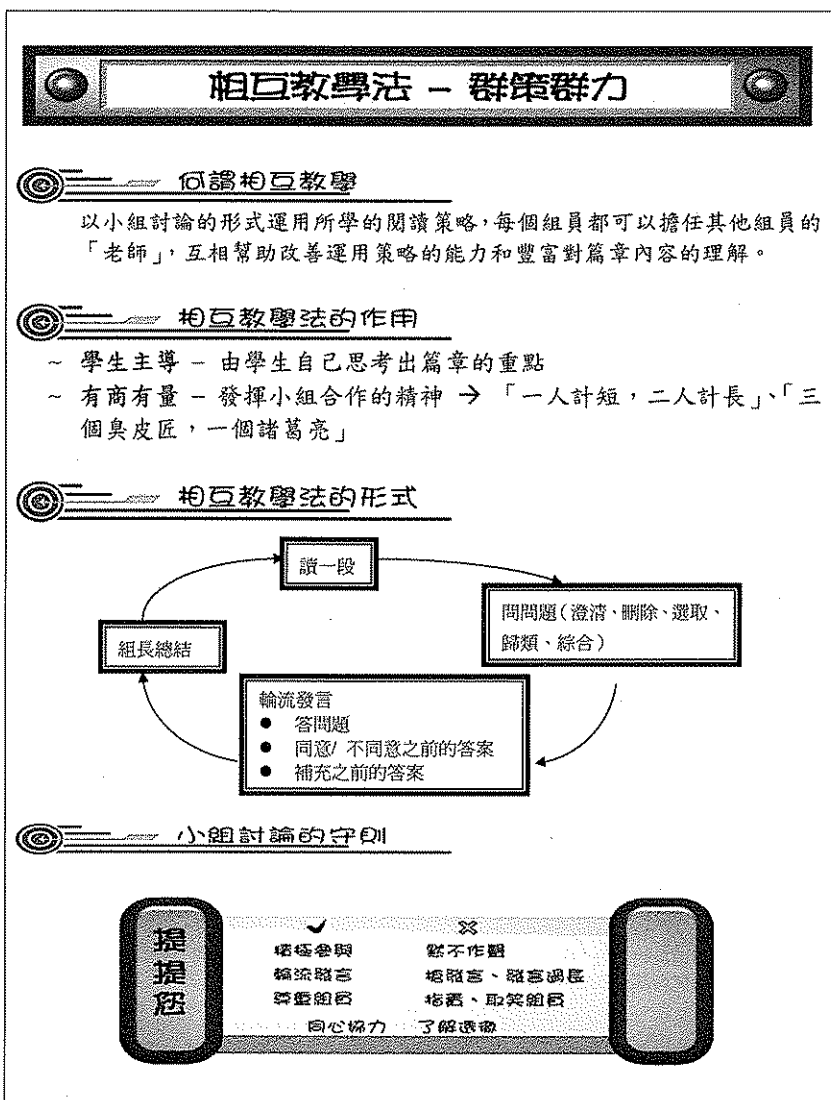
【例 3】我的故鄉是一個小山村，那裏四周長滿了松樹、柏樹、橡樹，樹林裏還有小松鼠、小兔子、長頸鹿在走來走去。

→我的故鄉是一個長滿各種樹木和有很多動物的小山村。

1. 媽媽到超級市場買了許多蘋果、香蕉、鳳梨、草莓回家，預備做一大盤美味的沙律。  
→媽媽買了許多水果預備做沙律。
2. 田野上，黃的、白的、紅的、紫的、藍的，各種的花都開了。  
→田野上各種顏色的花都開了。
3. 這是她第一次到街市，看著攤檔上的白菜、通菜、小棠菜、菜心……她分也分不清。  
→她第一次到街市，分不清各種的蔬菜。
4. 在颱風之下，巴士停駛了，大部分的士也停載，連私家車也被風雨嚇得躲了起來。  
→在颱風下各種交通工具都停駛了。
5. 甲魚的肉有補身的功效；血可以治中風；魚頭可以治虛弱頭風；背殼可治胸口作痛等症。  
→甲魚的身體各部分都有藥用價值（或有治病功能）。

## 附錄四

### 相互教學法的筆記示例



## 附錄五

### 基礎階段的綜合性練習示例

#### 練習十：混合四式

請細閱下文的內容，靈活運用四種掌握重點策略，寫出每一段的重點，並在你曾經選用過的策略格中寫上「✓」號。

##### 怎樣讀報紙（節錄）

報紙其實就是書，是一本活頁的百科全書，是一本無窮無盡、永遠寫不完讀不完的大書。

【例】： 刪除  選取  （或） 歸類  綜合

報紙是一本很豐富的書/ 報紙其實就是書。

我們每天都要接觸到它。在我來說，一天沒看報紙，就感到和世界發生隔膜，就感到心情不安。朋友，你呢？

【例】： 刪除  （或） 選取  歸類  綜合

我們每天都要接觸到它（報紙）。

有些人常常把書當做朋友，好的朋友；我們也應該把報紙當做朋友，好的朋友。朋友當中，有好的朋友，也可能有壞的朋友。報紙呢？此時此地，有好的報紙，也有壞的報紙，我們不能不小心選擇。交了壞朋友會害自己，選擇了壞報紙來讀，害處就更大。它們說假話，說顛倒的話，把無說成有，把有說成無，把是說成非，把非說成是。如果信以為真，你說，害處大不大？

1. 刪除  選取  歸類  綜合

我們應該把報紙當做好朋友，小心選擇好的報紙。

## **An Introduction to a Chinese Reading Strategy Instruction Program in Hong Kong**

*Dinky K. L. Lau*

### ***Abstract***

*This paper discusses the problems of traditional Chinese reading instruction and introduces a new reading instructional approach—cognitive strategy instruction. The experience of implementing a Chinese reading strategy instruction program in Hong Kong is described. The program's theoretical basis, instructional design, and teaching effectiveness are explored to provide a practical introduction to a strategy instruction to Hong Kong's educational practitioners. The possibility and directions of integrating strategy instruction into the new Chinese language curriculum are also discussed.*