

【教育政策研討系列】

從國際學生閱讀評估計劃
看本港中文科的讀文教學

湯才偉

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

湯才偉

香港中文大學課程與教學學系助理教授

© 湯才偉 2004

版權所有 不得翻印

ISBN 962-8077-84-8

教育政策研討系列

教育是個人和社會未來的寄望。社會可以通過教育提高人民的質素，創造更豐盛、更融洽且更自由舒暢的生活環境；社會也可以通過教育提升窮人及弱勢人士的階梯，讓他們憑藉自己的努力和才幹，分享經濟增長的成果；社會更可以通過教育幫助新移民融入社會，適應新的生活和工作要求，並參與社會事務與建設。現代化的社會都積極參與教育，並承擔了中、小學義務教育的所有經費。

教育是「百年樹人」的事業，需要社會給予大量物質與精神的支持。但教育的發展，往往受到個別「利益攸關者」所左右。要達成社會參與教育所訂立的目標，要有效運用投入的資源，社會就必須制訂明確而可行的政策來加以引導。這不單要平衡各方利害，更要釐清教育的目標，讓教育向著對社會整體最有利的方向發展。教育政策的訂定，往往因時制宜，只針對當前的流弊。但政策的連鎖作用及長遠影響卻可能並未得到深入的分析而被決策者忽略了。隨著民主議政及參政的出現，人民群眾、教育專業人士及教育政策制訂者，都需要掌握不同的觀點，透過更深入的分析，才能參與有建設性的「議論」（discourse），制訂出最合乎社會長遠利益而認受性最廣的政策。

香港中文大學香港教育研究所為了提供理性「議論」教育政策的場地和條件，不時安排各類型的「教育政策研討會」，邀約有關決策者、教育專業人士、前線工作者及研究人員參與討論，並出版有關教育政策研討的文章系列，供各界人士參考。

國際教育素質評估系列

在全球化的大勢下，香港在各方面與世界各地的聯繫更形緊密。若能從國際比較的角度了解香港，以至世界各地的整體教育素質及教育改革成效，實在饒有意義。首先，在全球種種教育改革的影響下，學生各方面的認知能力、學習態度及學習方法將有何變化？學生是否已掌握所需的知識及技能，以面對二十一世紀的轉變？學生是否具備足夠能力繼續在人生中不斷學習，能理性分析問題並有效表達意見？此外，家庭的經濟、社會及文化資源與學生表現有何關係？另一方面，不同地域之間的教育政策及學校生活的各個方面（例如學校權力下放、學校風氣、教師自主及家長參與等）對教育素質及學校效能又有何影響呢？這些都是十分重要且值得探究的課題。

香港中文大學香港教育研究所出版「國際教育素質評估系列」，旨在透過跨越國界的比較研究，了解各國的教育方向、步伐及成效。本系列對多類人士都有參考價值：教育研究學者能夠從國際視域，監察教育現況及教育改革的成效；教育決策者可因應全球發展而制訂當地政策，以適應新世紀的變化；教師及家長亦可從更廣闊的視野，了解香港、華人社會、亞太地區以至世界各地的教育情況，讓教育領域內不同的成員更能以「理據」及「數據」作出理性的決策及行動，為學生的未來共同努力。

從國際學生閱讀評估計劃 看本港中文科的讀文教學

摘要

本文根據由聯合國經濟合作及發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所主辦的國際學生評估計劃（Programme for International Student Assessment, PISA）中有關閱讀能力（reading literacy）的評估內容，指出 PISA 所評估的閱讀能力概念和範疇，與本港中、小學中國語文科中所訂定的閱讀目標並不完全相同。這說明同一的能力概念可以存在著多種的評量範疇（multidimensionality）。透過對本港中、小學新、舊中國語文科課程的檢視，發現所謂的語文能力其實與文學方面的要求有很強的關係。面對 21 世紀的資訊社會，有必要重新思考「語文能力」這概念的含意。而 PISA 所展示的評量設計過程，將可以讓我們對能力的概念有更精確的要求，對能力所呈現的情境有更相應的考慮，對能力的具體內容有更清楚的描述。

前言

香港於 2003 年參加由聯合國經濟合作及發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所主辦的國際學生評估計劃（Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA）。該計劃每三年舉行一次，當中包括評量世界各地學生在閱讀、數學和科學三方面的能力（literacy）。在眾多參加的國家和地區當中，香港學生在這次 PISA 的評量中，成績突出：數學排名第一；科學排名第三；即使一直為本港人士所詬病的語文能力，亦能排名第六，成績僅次於芬蘭、加拿大、紐西蘭、澳洲和愛爾

蘭。若從統計的顯著度來說，則只與芬蘭學生的成績有明顯差異。

這次香港學生在 PISA 的成績，顯然為近年風風雨雨的教育界帶來了一些正面的信息。尤其在語文能力方面，香港學生似乎並不如外界所指責的那樣不濟，至少在與世界其他國家及地區比較之下，本港學生的閱讀能力並不遜於其他地方的學生。PISA 作為一項全球性的學生能力評估，其嚴謹和科學的程度大抵毋庸置疑；但 PISA 所評量的閱讀能力到底是些甚麼？本港學生成績優異，是因為我們對學生的閱讀能力要求過高，還是 PISA 的要求過低？又抑或是 PISA 與大家所指的「閱讀能力」並非相同的概念？

為此我們不妨拿本港中、小學的中國語文科課程中有關閱讀教學的部分與 PISA 所評量的閱讀能力概念和內容作一比較，以了解本港學生在閱讀方面的真正表現，同時亦進一步了解我們中國語文科在閱讀教學方面的情況。本文將分別從閱讀能力（reading literacy）概念的界定、評量範疇（dimensions）的選擇和能力指標（skills descriptions）的訂定等不同環節，比較上述兩者的分別。

讀寫能力概念的轉變

Literacy 一詞本意是指人們閱讀（to read）和書寫（to write）的基本能力，所以一般稱為「讀寫能力」。但近年 literacy 一詞的應用範圍已不限於文字的閱讀和書寫，很多與文字處理無關的能力亦會用 literacy 一詞來代表。例如：視覺方面有所謂的 visual literacy、電腦方面有 computer literacy 等。所以現今 literacy 一詞的使用意義，可以理解為人們在某種知識或能力範疇方面的理解能力，而並不一定限於文字的閱讀和寫作。在 PISA 的評量工作中，literacy 分別用來代表閱讀的能力（reading literacy）、科學的能力（science literacy）和數學的能力（mathematics literacy）。因此以下凡有關

PISA 在語文能力方面的測量，其實只指閱讀能力而並不包括傳統 literacy 概念中的寫作能力。

按本義理解，literacy 指的是人們運用書面語（written language）的基本能力，包括閱讀和書寫兩方面。在最極端的情況下，認讀和書寫本身的姓名已可以代表讀寫的基本能力；當然那只是在知識極不普及的社會下所出現的讀寫標準。隨著經濟的發展，知識的普及程度已比以前大大提高；互聯網的出現，更加令接觸知識不再存在任何困難。問題反而是：如何處理這大量的資料，提取或更新本身所需要的知識。所以在今日資訊的年代（information age），社會對讀寫能力的要求和標準不但已遠遠不止於昔日的認讀層次，而且愈覺閱讀能力一詞難有標準的意義（Rafferty, 1999）。

讀寫能力的重新詮釋因此便隨之而出現，以配合時代的發展。例如：有認為讀寫能力是利用讀寫來完成生活或工作上所遇到的複雜事情（Tompkins, 2003）；又或者是作為一種理解或參與 21 世紀的世界和社會的工具和方法（Rafferty, 1999）。這種對讀寫能力的新詮釋，都反映出在現今資訊世界之下，閱讀、寫作不單是從文字符號中提取表面的信息，而更需要利用文字的信息來解決日常生活和工作上的困難，處理與人相處的溝通問題。有學者更加主張，閱讀能力中應該包括「批判性思維」、「創意思維」、「解難能力」等元素（Calfee, 1994; Ellsworth, 1994）。凡此種種對 literacy 一詞的詮釋，都是因為在資訊時代之下，如何從眾多資訊之間發現問題、解決問題才是運用語言的最重要能力。

由此可見，新一代的讀寫能力要求已遠遠超過傳統所講的概念。這種轉變是為了要讓我們的下一代青年更好地適應社會所出現的變化。教育作為培育下一代的工作，我們的語文教育又是否已經順應這種轉變而作出相應的改革呢？以下我們不妨分別從 PISA 和本港中、小學中國語文科課程來分析彼此對「閱讀能力」一詞的理解。

閱讀能力概念的理解

經濟合作及發展組織於 2000 年進行了首次 PISA。當時共有 32 個隸屬於經濟合作及發展組織的國家參加，而隨後於 2002 年，再有另外 11 個國家或地區加入，其中包括香港在內。所以整個 2000 年 PISA 計劃，先後合共有 43 個國家或地區參加。

PISA 所評估的對象主要為 15 歲的青年。選擇這個年歲是因為在大部分教育制度之下，強迫教育都會在這個年齡結束。這亦代表由政府所提供的基礎教育基本上完結。對本港來說，15 歲正好是一般中三學生的大概年齡，亦正是本港目前所施行的九年免費教育的最後一年。因此，選擇 15 歲學童作為能力評估的對象，可以在某程度上反映出某地在教育方面的成績。而更重要的是，假如學童在此之後不再接受進一步教育，他們在這個年齡所達至的學業能力，亦將代表著社會未來工作人口的普遍教育水平。所以 PISA 選擇這個年歲作為評估對象是有其背後的經濟目的。

其實早在 1992 年，經濟合作及發展組織已經指出，如果一個國家或地區的成年人口的閱讀能力普遍偏低，將會嚴重威脅當地的經濟表現（economic performance）和社會團結（social cohesion）（OECD, 1995）。但要認真分析閱讀能力對工業國家或地區的經濟影響，就需要有各國及各地的閱讀能力數據以作相互的比較。所以在 1994 年，一項名為國際成人閱讀能力調查（The International Adult Literacy Survey, IALS）的研究在北美及歐洲等七個國家展開，為各國 16 至 25 歲的成年人進行了一次大型的閱讀能力評量。結果發現（Kirsch et al., 2002）：

1. 閱讀能力在最低兩層的成年人，其失業的機會要較閱讀能力在最高三層的成年人高出兩倍；

2. 四分之三只具有最低閱讀能力的成年人，多從事低收入的工作或沒有工作；
3. 對比於具有最高兩層閱讀能力的成年人來說，只有最低層閱讀能力的成年人參加持續進修或訓練的機會要少四分之一。

由此可見，具有較低閱讀能力的學生，他們在進入社會工作之後，在前景發展及待遇上都將較閱讀能力較高的學生為差。而事實上，隨著工業技術的轉變，傳統藍領工人（blue-collar workers）的職位不斷減少（Ellsworth, 1994）。所以經濟合作及發展組織認為從今日社會發展的角度來考慮，成年人口的閱讀能力已不能再簡單理解為閱讀的基本門閥（basic threshold），而應該從一種社會功能（social function）的意義上看，例如：成年人如何在社會中使用書寫資訊（written information）來進行生活、工作和社交上的種種運作（OECD, 1995）。2000年PISA的閱讀評量便沿用了國際成人閱讀能力調查部分的評量題目，原因是PISA對閱讀能力的看法，同樣是建基於該調查那種社會功能的考慮。這種從社會參與、經濟發展角度來理解閱讀能力的觀點，與過往從語言學、語言心理學或教育學等知識基礎來考慮評量學生閱讀的表現是有所不同的。

PISA 對閱讀能力的界定和意義

理解PISA背後的量度動機，便可以進一步明白它如何由此界定閱讀能力。從評量的角度來說，制訂任何評量工具，其背後均假設有一隱性的特徵（latent trait）可供量度，這種隱性的特徵既是個人的本質（intrinsic attribute），亦是某一群體所擁有的共性（Hashway, 1998）。所以任何的評估或測試，必須先對這一作為評量對象的隱性特徵予以說明。這種說明將為整個評量活動的量度概念（construct）賦予特定的含意，亦令整個測試具有特定的針對目的（李英哲，2001）。

因為只有就有關概念作出清楚的詮釋和界定，才能決定往後評估題目（item）的範圍和性質。

針對閱讀能力這一概念，PISA 作了如下的解釋：

閱讀能力是理解、運用和反思書寫文字的能力，旨在達至個人目的、發展個人知識及潛能，並能參與社會。（Kirsch et al., 2002, p. 25）

上述 PISA 對閱讀能力的解釋，最少具有以下幾項特點：

強調語文能力的運用情況

從語言學的分類知識來看，語文的結構是由字到詞、由詞到句、再由句到段、篇等。所以若從最基層的語言單位開始，閱讀能力便是字詞的認讀，亦即所謂解碼（decoding）的閱讀程序。PISA 對閱讀能力的界定，放棄了字詞這一基本單位，而選擇從較高的層面作為評量的起點。這一來是由於 PISA 評量的對象為 15 歲的學童，他們一般均已接受了近十年的教育，所以對字詞的解碼應該已具有一定的能力；如果對這一層面進行評量，大抵沒有太大的實際和區別意義。況且如前所述，PISA 評量學生的閱讀能力是帶有一種社會功能的目的，所以從語文「運用」的角度來進行評量，將更能體驗語文這種功能意義。具體來說，上述定義提出了三種語文「運用」的能力，包括「理解」（understand）、「使用」（use）和「反思」（reflect）。

強調語文能力對個人未來發展的意義

在資訊並不發達的年代，知識不但成為社會階級的一種表徵，亦是確保生活的一種資產。同時，從知識演變的角度來說，知識相對上比較固定，更新的週期也較慢。老一輩常說「一技傍身」，意思就是指只要學得一技，便可以應付一生。但隨著社會經濟的發展、民生的提升、互聯網的誕生等等，接

觸知識已不再如昔日般困難。由於接觸知識容易，知識與知識的交流亦相對地變得頻繁；影響之下，知識日新月異，變更的週期亦不斷縮短。要應付這瞬息萬變的資訊年代，新一代不但要擁有知識，更要擁有如何獲取知識的能力。影響所及，教學的模式、學校的制度都隨之而需要作出改變。

Calfee (1994) 稱昔日的教育為「工廠式學校」(factory school)，意思是以轉授既定的知識為主；但在資訊年代之下，新的教育所需要的是一種「質疑學校」(inquiring school)。在這一類學校裏學習的學生，需要學會提出問題、解決問題、協作、技術轉移等多種能力。要應付這種學習上的轉變，語文是重要的媒介和工具。所以能夠掌握一定程度的閱讀理解能力，對日後提升個人的知識和發揮本身的潛能來說就至為重要。Calfee 稱這種在資訊時代下所需要的閱讀能力為批判閱讀能力 (critical literacy) —— 一種利用語言作為思考 (thinking)、解難 (problem solving) 和溝通 (communication) 工具的能力。Calfee 這種對閱讀能力的觀念正是 PISA 閱讀能力定義中所指要「達至個人目的、發展個人知識及潛能」的意思。

強調語文能力在社會中的適應能力

正如上文所述，PISA 選擇 15 歲學生作為評估對象是具有一定的社會經濟考慮，所以在界定閱讀能力時，PISA 亦強調語文能力應當具有「能在社會中有效參與」的社會意義。所謂「參與」(participation)，就是能夠與周邊的人們在各樣事情或工作上進行有效的溝通。近年不少學者在討論讀寫能力的概念時，都會把它放在社會功能的框架中來討論 (Assink, 1994; Baynham, 1995; Hasan & Williams, 1996)。從現實的角度來看，政府提供免費教育的其中一項主要目的，就是希望能更好地裝備下一代，以適應未來社會生活和工作的技術和知識需要。

綜合以上討論，PISA 對閱讀能力的界定，是希望能夠評量一名 15 歲青年人在工作、家庭或是社區上所需要處理文字資訊的技巧和能力（OECD, 1995）。對個人來說，這閱讀能力的定義帶有鮮明的社會生活意義；而對整個社會的發展來說，則具有明顯的社會發展利益。經濟合作及發展組織作為全球經濟合作及發展的一個機構，對閱讀能力的理解，自有其配合組織工作性質的某種特定取向。香港作為國際大都會、東南亞的金融貿易中心，由昔日西方殖民地統治回歸到具有千年文化的祖國，我們為學童所提供的語文教育，又是如何替閱讀能力定位的呢？

中國語文科課程對閱讀能力的界定和意義

如前所述，PISA 在 2000 年取樣的對象為 15 歲青年。對香港來說，這批青年是就讀中國語文科舊課程的中學生。所謂舊課程，是指在 1990 年由香港課程發展議會編訂、並由當時香港教育署建議學校採用的《中國語文科課程綱要》（以下簡稱《綱要》）。《綱要》共有兩本，分別為中學《綱要》及小學《綱要》。

中、小學的《綱要》，主要是由「香港課程發展議會屬下的中學中國語文科目委員會所編擬的」（香港課程發展議會，1990b，頁 3），而委員會中的成員，「包括本港教育界的代表，其中有中學校長、政府中學及非政府中學的現任教師、大學及教育學院講師、香港考試局代表、教育署輔導視學處及其他有關部門的人員等。除上述指定的代表之外，本科目委員會特別邀請八位在職教師，參與擬訂課程的工作」（香港課程發展議會，1990b，頁 3）。從成員的組織來看，委員會既包括了教學的前線教師、教師培訓的大專講師，亦有代表政府監察的督學、以至負責評量學習成效的考試局，其代表性可謂相當全面。在當時尚未盛行校本設計的課程環境之下，

《綱要》具有相當的指導和規範作用。事實上，在《綱要》的封面上，也明言「香港教育署建議學校採用」。所以很大程度上，90年代中、小學中國語文科的教學，均以有關的《綱要》內容要求為標準，少有作出偏離《綱要》的教學決定。

《綱要》主要介紹各有關教學環節（包括讀文教學、寫作教學、課外閱讀等）的具體內容要求，並就日常教學工作的執行作出建議。至於語文教育的理念、整體教學的目標、取向、或是能力要求等方面，則相對著墨不多。例如就教學的目標而言，小學《綱要》提出以下七項作為科目的總目標（香港課程發展議會，1990a，頁13）：

1. 培養學生閱讀語體文的能力。
2. 培養學生寫作的基本能力，使能運用語體文來表情達意。
3. 培養學生聆聽和說話的能力，並養成良好的說話態度。
4. 指導學生正確的寫字方法，使能書寫正確、整齊、端正和迅速。
5. 培養學生豐富的想像力和有條理的思考能力。
6. 提高學生學習本科的興趣及培養他們的自學能力。
7. 指導學生從語文學習的活動中充實生活經驗，培養學生道德觀念，並使學生對中國文化有所認識。

中學《綱要》則只明列以下兩項目標（香港課程發展議會，1990b，頁9）：

- 一、培養學生閱讀、寫作、聆聽、說話和思維等語文能力，提高學生學習本科的興趣，並使學生有繼續進修本科的自學能力。

二、藉著本科的教學，啟發學生的思想，培養學生的品德，增進學生對中國文化的認識，並加強學生對社會的責任感。

針對閱讀能力方面，中、小學《綱要》亦再進一步作出明確的要求。小學《綱要》認為「讀文教學」的目標有三（香港課程發展議會，1990a，頁 16）：

1. 指導學生認識語文基本知識，並且把這些知識轉化為語文能力，使學生能有條理地表達思想與感情。
2. 培養學生閱讀的興趣，使學生養成經常閱讀的習慣，並提高學生的自學能力。
3. 培養學生的道德觀念，並使學生認識中國文化。

中學《綱要》雖然未有如小學《綱要》般明列有關閱讀的目標，但它對「讀文教學」的觀念與小學的卻是一脈相通的：「學生透過讀文教學課，既能認識有關的語文知識，把這些知識轉化為語文能力；又能獲得文化熏陶、思想的啟發；並可以從學習中培養品德和社會責任感」（香港課程發展議會，1990b，頁 12）。

從上述中、小學《綱要》所列的教學目標可見，中國語文科的教學目標，除了包括一般的讀、寫、聽、說等語文能力之外，還包括其他如「思維」、「自學」的能力；此外，更包括態度、情意方面的教學目標，如「對社會的責任感」、「學習本科的興趣」、「培養學生的品德」、「對中國文化的認識」等項目。所以整個課程目標的編訂，並非純粹以能力的訓練為主，而是「態度情意目標」與「能力目標」並行的一種觀念。但這兩類目標之間的關係到底應該如何配合，彼此之間的輕重又應該作出怎樣的分配或平衡，《綱要》均未有清楚的指引及說明。其次，即使是「能力」的訓練，其背後的意義亦並非 PISA 評量中的那種社會功能觀念，而是一種比較著重講求「品德修養」、「思想與感情表

達」的個人目標，以及文化和民族認同的社會意義。因此在「語文功能」這一點上，90年代的中國語文科，無論是整體或是閱讀教學的目標，都與 PISA 從社會應用和經濟功能角度來考慮閱讀能力有所不同。

閱讀能力範疇和發展層階的界定

比較了 PISA 與本港中、小學課程對語文功能的不同理解，發現 PISA 對語文的功能是從社會生活、工作的需要來考慮，所以具有所謂社會功能的意義；而香港政府在 90 年代所推出的中、小學《綱要》，卻重視個人情意的修養和文化的認同，兩者顯然各有側重。在本節，我們將進一步根據 PISA 和《綱要》對語文功能的不同取態，分析在各自的取態之下，如何決定閱讀的範疇和在各範疇之下對有關能力的描述。

PISA 對閱讀能力的表現範疇和發展層階的界定

PISA 解釋閱讀能力為「理解、運用和反思書寫文字的能力」，當中就涉及兩項主要觀念：（1）書寫文字（written text）；和（2）理解、運用、反思的能力。

書寫文字

書寫文字是呈現閱讀能力的情境。不同的文字情境，會對讀者有不同的閱讀能力要求。文字的情境可以有多種，從最嚴肅的到最輕鬆的、從最長的到最短的，可以說是千種百樣。如何選擇或放棄某一些文字情境作為評量的情境，取決於整個評量背後的意義和目的。PISA 既從社會功能的角度來評量閱讀的能力，那麼評量中所選擇的文字情境，必然是那些人們在日常語言運用過程中所需要應付的文字情境。

在 PISA 的評量內容當中，書寫文字先按照其文字之間的連貫方式分為兩大類：連貫的文字（continuous text）和

非連貫的文字（non-continuous text）。這兩種書寫文字大抵反映了我們在日常生活中所經常遇見的兩大類文字資料表達方式。連貫的文字是我們一般所熟悉的散文（prose）類型，當中的意念以連貫的文字表達形式串連起來，組成所謂「段落」的組織單位。在 PISA 的評量材料中，這類散文式的連貫文字包括大家所熟悉的各類文體，如描述（descriptive）、記敘（narrative）、議論（argumentative）、說明（expository）、指示（injunctive）等多種。至於非連貫的文字，是指不以段落形式出現的文字資料，例如圖表（charts, graphs, diagrams）、表格（forms）、廣告（advertisements）等一類。Tyner（1998）稱這些為「文件式」的閱讀能力（document literacy）。這是一種相對於傳統散文的另一種閱讀材料，並於近年構成另一種為人所重視的「新興」閱讀能力。它的特點是資料分散，具有鮮明的「閱讀為執行」（reading to do）的意義，與傳統散文的閱讀目的並不完全相同。因此有認為讀者需要運用有別於一般散文的閱讀能力，才能從這類閱讀材料中提取有關的資訊（Kirsch, Jungeblut, & Campbell, 1992）。

由以上分類的情況可見，PISA 評量中所包括的文字類型頗為廣泛，既有傳統觀念中的文章，亦包括了一般生活上所可能接觸的非連貫文字資料形式。這種對閱讀材料的選擇標準，目的是希望能透過社會上不同的文字情境，來評量一名學生的語言社會功能能力。這種利用不同情境來評量學生運用語言的能力，已是語文測試的原則性共識：

很多人都同意真正的語文水平應該表現在一個人在真實生活環境中如何顯示他聽、說、讀、寫等表達和理解能力，所以我們要考查他的語文水平，其實就應該看他在各種語文情景中，怎麼樣發揮他的語文功能來顯示他的理解和表達能力。（李英哲，2001，頁 117）

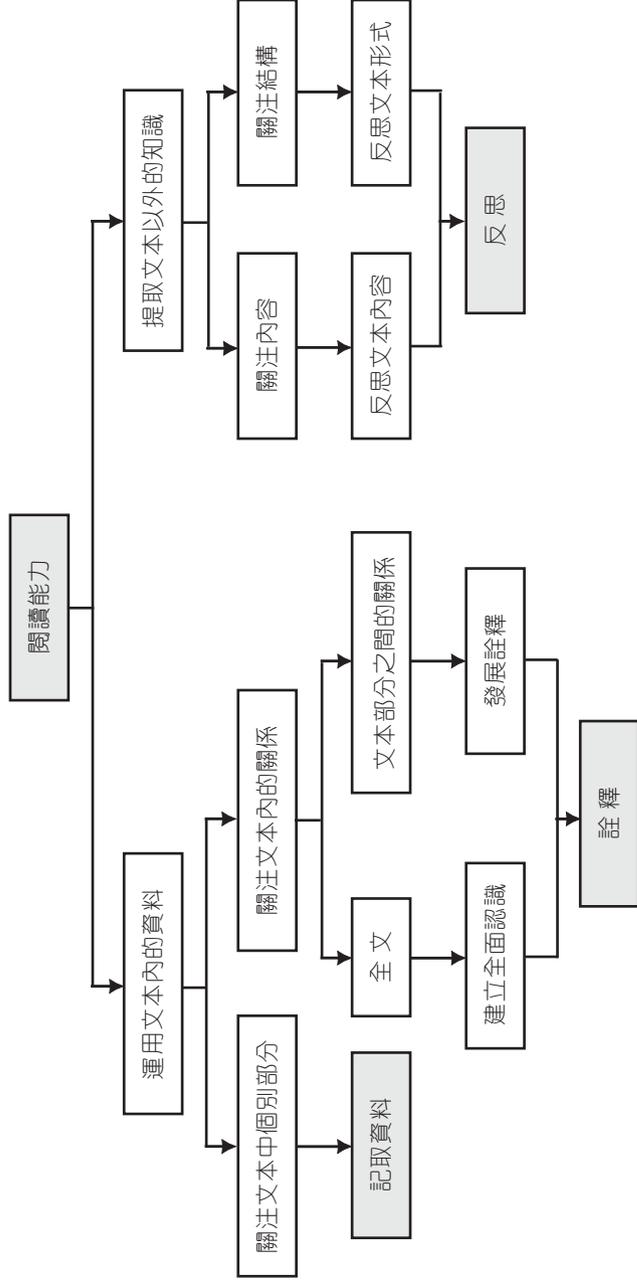
PISA 對文字情境的選擇，照顧到青年在離開學校、進入社會之後所需要和將會接觸到的文字運用情況。換句話說，這些文字情境較貼近現實社會生活的需要，而並不囿於傳統語文教學上所代表的「文章」概念。這種對書寫文字的涵蓋幅度，當然亦是因為 PISA 對閱讀社會功能的重視所導致。

理解、運用、反思的能力

在具體運用語文能力上，PISA 對閱讀理解作了不同層面的分析。首先，閱讀的能力從「運用文本內的資料」（use information primarily from within text）和「提取文本以外的知識」（draw upon outside knowledge）的兩種情況來加以區分（圖一）。前者主要針對文本內容資料的處理，其中包括文本中個別資料的識記和個別資料之間關係的建立；與之相關的能力表現會包括：（1）個別資料的記取（retrieving information）；和（2）資料之間關係的詮釋（interpreting），這包括對全文內容的一種理解，以至於針對文本某些部分之間關係的一種詮釋。至於「提取文本以外的知識」，則顯示讀者是否能夠把文本的內容，結合到文本以外的知識和經驗，達到「應用」的意義層面。這種「應用」在 PISA 的閱讀能力概念中，指的是一種「反思」（reflecting）的能力，亦即 Calfee（1994）所指的批判閱讀能力。上述記取資料、詮釋、反思三種閱讀表現，構成了 PISA 對閱讀能力這一概念的具體解釋，亦構成了日後 PISA 量度語文閱讀能力的三個不同範疇。

為了評量的目的，PISA 更就閱讀能力的三個範疇訂立五種不同的程度，以區別學生在有關方面的不同能力表現。能力最低的為階段一（Level 1），而能力表現最高的則為階段五（Level 5）。以「記取資料」為例（HKPISA Centre, 2003, p. 51）：

圖一：PISA 閱讀能力結構圖



階段一：為某一單項的原則，能找出一項或多項獨立而又明顯地於文中陳述過的資料，同時文中並沒有或甚少其他相近的資料。

階段五：能找出、排列、甚至結合多項於文中深藏的資料，部分資料更可能在文章的主體以外；學生需要推敲與試題要求有關的資料，並需要處理其他極為相近或可信的資料。

從以上的描述可見，達至階段一所需要的能力要比較簡單、直接；相反，階段五不但需要處理更多的資料，同時要求的能力亦比較迂迴、複雜。在 PISA 所訂定的三項閱讀能力範疇（記取資料、詮釋、反思）的五個階段，都各自有一段這樣的能力描述（附錄一），讓大家能清楚了解學生達至每一階段所真正能夠展現的能力表現。

總的來說，PISA 的評量是要透過對 15 歲青少年的調查，以了解其閱讀能力與未來經濟發展的關係。基於這一目的，評量從社會應用的功能角度來界定閱讀能力這一概念；在這既定的能力概念之下，PISA 再細分出有關的表現範疇和各範疇下不同程度的行為表現（performance descriptor）。這些環節層層緊扣，一環緊接一環，令整件評量工作的目的、內容、方式等各個不同程序都得到一致的協調。以下將進一步檢視本港中、小學的《綱要》又是如何在其本身的語文觀念下，訂定有關的閱讀範疇和能力指標。

中國語文科課程對閱讀能力表現範疇和發展層階的界定

就本港語文課程有關閱讀能力的目標來說，小學《綱要》的總要求是：「能閱讀淺易書籍報刊，了解內容，摘取要點，分析主旨」（香港課程發展議會，1990a，頁 15），且就小學高、中、低三個階段，再分別提出不同的要求（香港課程發展議會，1990a，頁 15）：

低年級（一、二年級）

1. 認識常用的字詞；
2. 了解簡單的句子；
3. 能閱讀淺易的語體短文，並了解內容。

中年級（三、四年級）

1. 認識常用的字詞；
2. 了解複雜的句子；
3. 能閱讀淺易的語體文，說出每段大意及文章主旨；
4. 認識記敘文、說明文、詩歌、戲劇、書信、日記和週記的體裁和寫法；
5. 初步認識和運用字典。

高年級（五、六年級）

1. 認識常用的字詞；
2. 了解複雜的句子；
3. 能閱讀一般的語體文，說出內容大意和文章主旨；
4. 認識描寫文、議論文、便條等體裁和寫法；
5. 能運用字典和詞典。

以上小學六年級的閱讀要求，大抵可以歸納為四方面：

（1）字詞的認識；（2）由句到篇的理解；（3）各類文體的寫法；（4）工具書的運用。最後一類「工具書的運用」，其實屬於幫助閱讀的一種自學能力，所以嚴格來說不能當成閱讀本身的能力，因此以下將不予討論。

其餘三項當中，第一、二項與閱讀最有關係。小學生初接觸書寫文字，認讀生字新詞是主要的閱讀能力訓練，亦是形成詞義概念的階段。從閱讀的角度來看，是屬於字詞解碼的能力。之後拼詞成句，逐漸開始出現概念的組合、意思的起承、綜合及歸納等較高層次的閱讀活動。但從上述各點的要求來看，《綱要》對閱讀所涉及的能力描述，既沒有像 PISA 那

樣區分出提取資料、詮釋和反思等不同的範疇，亦沒有就能力的具體表現作出仔細的說明。所以總的來說，《綱要》就有關閱讀理解能力的要求並不算具體和仔細。

第三項表面涉及寫作的訓練，但其實卻影響著閱讀教材的選擇，亦間接反映出 90 年代的課程是如何理解閱讀的目的。從「認識各類文體的寫法」的閱讀要求來看，《綱要》對閱讀與寫作兩者的關係頗為重視：閱讀的目的是要從閱讀的材料當中，吸收各種文體的寫法。閱讀既與寫作扯上了關係，那麼閱讀的材料無形中必須為寫作的需要而挑選。從上述所舉的文體所見，當中包括記敘文、說明文、描寫文、議論文、詩歌、戲劇、書信、日記、週記、便條等多種。後四項如書信、日記等一類，較之前幾項具有較強的實用意義，但問題是這類「實用」的文體，在今日社會現實生活當中，已沒有多大的「實用」機會，其社會功能的意義和價值亦因此而相應大減。利用這一類文體，作為訓練學生掌握語言的實用能力，其實正好反映出課程對語文社會功能的不全面和不掌握。至於前六項，有明顯屬於文藝範疇的文體，如「詩歌」、「戲劇」等；至於「記敘」、「說明」、「描寫」、「議論」，本可以指不同的表達方式，但小學課文往往以之等同劃分文體的標準。結果小學讀文教學中的課文，就全變成了「記敘文」、「說明文」、「描寫文」、「議論文」等一類散文式的作品。

至於中學《綱要》方面，則清楚說明：「教師宜對學生在語文學習上應達到的水平有清楚的認識」（香港課程發展議會，1990b，頁 9）。針對中一至中三階段，《綱要》在閱讀方面列出一般中學生「所應達到的水平」，以供教師參考。閱讀的文章基本上先分為語體文和文言文兩類。由於 PISA 的閱讀材料只限於語體文，所以這裏亦只討論《綱要》在語體文方面的四項水平要求：

一、認識常用字、詞和一些語法知識

所謂字詞的認識，包括對文字形、音、義各方面的掌握，目的是要「減少錯別字」、「準確運用」和增強「口頭和書面的表達能力」；語法方面，則明確點出教學的項目包括各種的詞類、句子的主要成分，以及單句和複句的概念。

二、認識常見的修辭法和遣詞用字的技巧

當介紹有關的教學項目時，《綱要》清楚說明：「中學階段的修辭教學，重點在指導學生選詞煉句，並介紹各種常見的修辭法，以提高學生閱讀、寫作和欣賞的能力」（香港課程發展議會，1990b，頁 61）。

三、認識常見的文體和作法

《綱要》提出：「教授不同的文體和作法，主要目的在培養學生的讀寫能力。記敘、描寫、抒情、說明和議論是寫作中幾種基本表達方式，學生若能掌握這幾種表達方式，當有助於學生表情達意」（香港課程發展議會，1990b，頁 62）。而《綱要》有關各類表達方式的教學內容和作法，則如表一所示。

四、能閱讀內容、作法、結構較簡單的語體文，領會文中詞句的含義，理解其內容和主旨

一如小學的情況，中學《綱要》的各項具體教學內容，同樣是為了學生的寫作；而寫作的要求又明顯集中在散文一類的創作。這種需要，從字詞的層面，以至於句、篇及文體的層面都是一樣。真正與閱讀有關的能力和技巧反而絕少提及。第四項中所說：「領會文中詞句的含義，理解其內容和主旨」要算是最貼近閱讀活動，而又是最為具體的能力要求。

從以上的分析所見，1990 年的中、小學《綱要》，認為閱讀基本上是為了配合寫作。寫作的輸出要求因而變成了閱讀輸入的準則。寫作既以散文一類的文藝創作為主，那麼閱讀教

表一：《綱要》中所列各類表達方式的教學內容及作法

| 教學項目 | 內容 | 作法 |
|-------|--|---|
| 1. 記敘 | 記事、記遊、記人、記物 | 順敘、倒敘、插敘 |
| 2. 描寫 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 人物描寫（形態、動作、語言／聲音、心理） ◆ 景物描寫（自然風景、社會環境、場面） | 直接描寫、間接描寫 |
| 3. 抒情 | 懷人、感事、感物、感時 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 直接抒情 ◆ 間接抒情（記敘抒情、描寫抒情） |
| 4. 說明 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 說明事物 ◆ 說明事理 | 例證（事例、語例、史例、設例）、比喻、比較、對比、歸納、演繹 |
| 5. 議論 | 論事、論人、論理 | 例證、對比、歸納、演繹 |

材亦無可避免地局限於散文一類的文學作品，像 PISA 評量中圖表、廣告一類非散文的閱讀材料卻是絕無僅有。這種以散文學作品作為閱讀材料對象，雖然與「品德修養」、「社會文化和民族認同」等語文的教學目標吻合，但無疑規限了閱讀的實用意義。這與近年要求讀寫能力要適應社會資訊發展的大趨勢並不相符。事實上，香港課程發展委員會早在 70 年代，已提出要把語文、文學兩個概念區分開來，並終於在 1975 年正式頒布「中國語文」和「中國文學」兩科的課程綱要。「中國語文」科的設置，明顯是要擺脫文學方面的干擾，「訓練學生對中國語文的閱讀、理解、思考、表達和自學的能力」，「文學及國故常識的灌輸只可以作為輔助目標」（蘇輝祖，1992，頁 10）。但從以上的分析可見，1990 年《綱要》中的文學成分依然很濃，至少在教材的選擇上是如此。語文、文學的分合，始終是香港語文教育上的一個老問題。

其實傳統中文科教學都是文學範疇內的作品，經史子集、詩詞歌賦，無一不是中文的學習材料（馮翰文，1984）。1975年以前，雖然也算是白話、文言並行，但文言文卻是主流的教材，所選的作品自然是來自文學範疇之內。1975年開始把語文和文學當成兩個獨立的科目來處理是因為：

以往無論中文中學會考的「中文科」（Chinese），或是英文中學會考的「中國語文及文學科」（Chinese Language and Literature），都是把「語文」和「文學」二者混而為一的。于是很多中文科教師在教授中文科時，往往偏重課文內容、作者生平、時代背景以及文學和國故常識等的講解補充，對學生聽、講、讀、寫、理解、思考、自學等能力的訓練，反而完全忽略；有些教師，也注意到訓練學生語文運用能力的重要，但由于教學時間有限，既要訓練學生充分掌握語文運用能力，同時又要給予他們以豐富的文學及國故常識，對一般普通才智的學生來說，肯定不是一件輕易的事，勉強而行的結果，徒然顧此失彼，落得兩面不討好，於是造成了一般學生對中文理解和表達等各方面的能力都有不足的現象。（蘇輝祖，1992，頁9）

可見要確立語文作為一種日常溝通工具，以有別於文學欣賞的語文學習，是70年代要為中國語文科重新確立目標的一項重要原則。但這項決定在當時卻引起了不少爭議。支持語文、文學分家的人認為「文學是一種藝術，語文卻是學習這種藝術的基礎工具」（龐德新，1984，頁32）。一般的中文教學，必須突顯語文作為一種溝通工具的特性；而這種工具性有賴於語文知識的掌握，所以在課程上強調詞匯、句子結構、修辭等語法知識的教學。反對的則認為語文、文學本是渾然整體，當中思想品德、語文技巧、文學欣賞是三位一體；所以

語文和文學，「合之則兩美，離之則兩傷」（蘇文擢，1984，頁22）。

其實語文和文學之間的分合爭拗，問題在於雙方對語文學習目的的一種偏執。語文及文學，一旦被強分為兩個獨立的概念，便被看待成兩種不同的語言運用。其實它們只不過代表語言使用的不同情境。鄧仕樑（2003）在回顧本港中文科的發展時曾指出：

本來學習任何一種語言，到了較高層次，不能不接觸文學，因為文學是民族和文化的靈魂，更是語言運用的最高境界。今天的語文教師，應該都了解其任務在於培養學生掌握基本語文能力，但除了作為應付日常生活、工作和事務的工具，語文更是讓我們認知這個世界、啟發我們想像的媒介，因此，通過文學的體會和創作去開發語言方面的潛能，也屬於語文教學的方向。（頁73）

從實用的情境來看，語文要「應付日常生活、工作和事務」，講求的是作為溝通工具所應有的準確和流暢，但卻不一定需要文藝的那種渲染手法；但語文一旦作為「民族和文化的靈魂」、「啟發我們想像的媒介」，文學就成為了心靈的一種感動，對語言的要求自是不止於準確和流暢，而是必須要有藝術的修飾，才能產生那種攝人的魅力。從「準確」、「流暢」到「攝人的藝術修飾」，正代表著語言的不同功能、不同的使用場合、不同的表達要求。富經驗的文字使用者，就具有駕馭種種語言類型的能力。所以單站在語文或文學任何一種概念上來講語文教學的目標，都難免以偏概全，忽略了語文教學這兩種特性。結果，支持中文就是語文的一派，中文教學就像學習外語般的教授語法知識，嚴重忽略教材的內容意義；對堅持中文就是文學的人來說，中文又變成了泛濫的情意德育教學，完全忽視語言作為溝通的基本要求。

對以中文為第一語言學習的香港情況來說，中文的教學目標確實需要包括語文和文學這兩種意義。問題是我們一直沒有清楚說明語文和文學的能力到底有何分別、各自有些甚麼內容。結果雖說是語文和文學分家，但卻依然是利用文學的作品來教授語文的知識和運用。語文教學只利用文學作品作為教材，便將無法向學生展示語文在非文學的情境下的運用情況。事實上，文學作品中的技巧，卻並不一定都在非文學的場合上管用。葉聖陶（1940/1984）對此很早就已經指出：

中學生要應付生活，閱讀與寫作的訓練就不能不在文學之外，同時以這種普通文為對象。若偏重了文學，他們看報紙、雜誌與各科課本、參考書就覺得是另外一回事，要好的只得自闢途徑，去發見那閱讀的方法，不要好的就不免馬虎過去，因而減少了吸收的分量。（頁4）

結果學生在課堂上所學到的滿是文藝創作的技巧，對真正要應付「社會功能」上所需要的，卻是一無所知。文學始終是一種特殊的語言運用情境，雖說它是語言運用的最高境界，但它並不是大眾所「必須」掌握的一種語言能力：

文學當然是好的，不過芸芸眾生決不是個個都會有欣賞的興趣和能力，愛好而才力又足以從事創作的當然更居少數。在這種情形之下，以文學修養為主要目標，豈非強求其所不能？另一方面，目前每一個人都有著一般的語文上的需要，好去對付生活、學習和事業。中文教學又怎能不替每一個人設想，針對他們的需要，好好的去語文教學，而代以文學修養？（馮翰文，1984，頁43）

利用文學作為語文的學習教材，結果令文學教材既失去了它應有的生命，語文知識亦找不到合適的應用場合，最終還是「兩者皆傷」。所以90年代的中國語文科課程，雖然開始意識到語文的社會實用意義，但卻尚未能擺脫以往文學

的那種影響，以致無論是在閱讀或寫作兩方面，都要求一種文藝性的輸入和輸出。如果從適應社會發展的要求來看，1990年的《綱要》並未能跟上時代的要求。那麼作為21世紀的最新中國語文教育課程指引，又是否能夠回應這方面的需要呢？

2002年《課程指引》

本港在九七回歸前後，提出了一連串教育改革的理念，之後各科均按照中央既定的理念著手修訂現行的課程（香港課程發展議會，2000a）。以中國語文科為例，香港課程發展議會（2000a）於2000年11月首先推出新課程的諮詢文件《學會學習：學習領域——中國語文教育》。期間，新課程經過多輪試行計劃，至2002年9月正式在中學落實推行《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》（以下簡稱《課程指引》）（香港課程發展議會，2002a）。自1990年施行以來的舊中學中國語文科課程，亦由此宣布結束。

2002年《課程指引》的閱讀目標和理念

新一輯的中國語文教育《課程指引》，全書共達235頁，相比於以往的《綱要》，內容明顯要更為豐富，而且在基本理念的闡釋上，也另闢一節加以說明。新課程的基本理念依據主要有以下幾點（香港課程發展議會，2002a，頁4-5）：

1. 語文運用是建構知識必須具備的能力。
2. 中文是香港大多數學生的母語。
3. 香港是國際都會，為提高香港在國際上的競爭力，我們需要培養善用「兩文三語」溝通的新一代。
4. 語文是重要的交際工具，同時又是思想、文化的載體。
5. 文學學習是語文學習的重要組成部分。

6. 思想能力是語文運用的基礎。
7. 中國語文教育應以學生為主體，為他們提供全方位的語文學習環境，……讓學生獲得綜合而多元化的學習經歷。

新一輯的《課程指引》明顯突出語文的社會功能意義，這包括「建構知識」、「國際競爭」、「交際工具」等方面。這比起 1990 年的《綱要》來說，更能把語文的學習結合到社會現實生活的需要上。這種與社會生活掛鉤的觀點，在有關閱讀能力的訓練和興趣的培養方面就更為明顯：

面對知識型及提倡終身學習的社會，「學會閱讀」並不足以裝備學生應付所需。學生須要掌握「從閱讀中學習」的技巧促進他們整體的學習能力，以達到終身學習和全人發展。（香港課程發展議會，2002b，3B，頁 1）

「學會學習」是教育改革中所提出的四個關鍵項目之一（香港課程發展議會，2002b）。把閱讀和學習兩者拉上了關係，明顯是要強調在資訊的年代，閱讀能夠增進個人知識和發展個人潛能，以應付未來終身學習的需要，配合所謂知識型的社會經濟。這種觀點與 PISA 認為閱讀能力能夠「達至個人目的、發展個人知識及潛能，並能參與社會」的社會功能意義是一致的。針對「從閱讀中學習」的要求，《課程指引》特別就閱讀提出了「閱讀策略」、「閱讀過程」、「不同階段的閱讀」和「閱讀風氣」四項關注。前三項均為閱讀過程的認知和發展範疇，亦是首次在政府的課程文件中強調有關閱讀策略的重要性。相比於 1990 年的《綱要》重點只在個人情意的表達，新的語文課程就更突出語文在生活、工作方面的應用意義。

雖然 2002 年的《課程指引》在語文能力的觀念上帶有更強的社會功能意義，但在教材的處理上卻依然逃不出文學作品

的範疇。《課程指引》曾明確指出學習材料應該：「為切合不同學生的能力和學習需要，提高他們的學習興趣和學習成效，教師宜多從生活中蒐集語文的素材，靈活編選和運用學習材料」（香港課程發展議會，2002a，頁 73），但《中學中國語文科學習參考書籍目錄及簡介》（香港教育署課程發展處中文組，2002）所推介的 825 篇作品中，文學類的作品便佔了絕大多數。這種現象顯然未能真正把語文的社會功能在語文的教材上充分反映出來。

由此可見，新的《課程指引》雖然意識到閱讀能力在今日社會中的現實意義，但在強調「文學學習是語文學習的重要組成部分」的同時，卻未能真正兼顧非文學的閱讀成分，至少在讀文教學的範疇上仍存在著 1990 年《綱要》在教材方面的問題。但 2002 年《課程指引》進步的地方是在「閱讀能力」之下，有要求「掌握視聽資訊」（附錄二）。其中所舉的視聽資訊，很多正是 PISA 評量中所指的非連貫文字，亦即那些實用性、非文學性的文字運用材料。但可惜的是，這一類「視聽資訊」似乎仍未見在教學上獲普遍採用作閱讀的訓練材料，而這類材料與閱讀能力的關係亦未能清楚確立。

2002 年《課程指引》的閱讀能力要求

除了對語文的社會功能意義有了較大程度的重視之外，2002 年的新課程對閱讀能力方面同樣有較詳細的要求。《中學中國語文建議學習重點（修訂試用本）》（香港課程發展議會，2001）曾就閱讀範疇分為「閱讀能力」、「閱讀策略」和「閱讀興趣、態度、習慣」三方面來加以說明各有關的重點（附錄二），其中閱讀理解和策略的能力，雖然尚未有一清楚的能力架構，但已較前有更具體的描述。例如對段落的理解，會特別點出「篇章的前後、銜接關係」；而全篇的主旨理解，則要求分析「重點詞、主題句」等。

結語

從 PISA 及香港中國語文科課程對閱讀能力的界定，可見「閱讀能力」一詞可以具有不同的含意。正如 Baynham (1995) 所指：閱讀能力對不同的人來說並非相同的事物，而是一項複雜的理念立場 (ideological positions)；這種種不同的立場，決定所謂閱讀能力的意思、教學的模式；課程或政策皆由這一立場的基礎上建立和發展。帶有不同立場的意見，當然會出現分歧和矛盾的現象。

PISA 對閱讀能力的定義是建基於一種經濟發展的角度，考慮青年人在接受基礎教育之後，其語文能力是否足以應付未來在社會上發展的需要。至於本港中國語文科對閱讀能力目標的設定，則受著種種傳統語文觀念的影響，而要兼顧文化、文學等目的來訂定語文學習的目標。這一點充分反映 PISA 和本港中國語文科在「讀寫能力」一詞的觀點上並不完全相同。所以是次 PISA 所評量的閱讀能力，並非完全等同於本港課程所強調的那一種。本港學生在 PISA 所展示的是一種以社會功能為目的的閱讀能力，而本港課程所強調的卻是一種偏向文學題材的閱讀。要真正了解我們學生在閱讀方面的表現，首先就必須把「閱讀能力」的概念作更仔細的分析和區別，然後按需要逐一加以評量。所以一個如「閱讀能力」的普通概念，在不同的環境之下，其實是可以代表多種不同含意的。

利用文學作品作為閱讀材料，對整個閱讀教學來說，是關乎對「閱讀能力」一詞的一種立場取態。考慮到中文屬本地學生的母語，亦考慮到中文教學傳統以來的文化，語文教學加入文學的成分是有一定的理據。但語文作為最基本能力，語文教育亦必須同時兼顧社會所出現的轉變，讓學生在畢業後能夠具有足夠的語文能力，以應付社會生活、工作、人際溝通、個人知識探求等各方面的需要。

隨著香港社會經濟的轉變、國際地位的提升，以及資訊發展的變化，香港中國語文教育對文學的重視情況也不得不出現了改變。語文「社會功能」的意義自 70 年代便顯得愈來愈重要。由 1975 年語文、文學分家，到 1990 年《綱要》的推行，我們的語文課程設計便一直努力嘗試把語文的「功能性」予以肯定和提高。但從當時的課程設計來看，語文的「功能性」只不過停留在個人「表情達意」的意義、「工具論」的層面之上；而且要掌握語文作為一種「工具」，亦只不過是透過學習語法、修辭等知識來達至。對語文在社會上各種應用的場合、情境，各種情境下所需要的語言特徵、技巧等的分析，都付諸厥如。對所謂的「語文能力」的具體含意，也就自不然無法說得清楚。2002 年的《課程指引》雖然明顯把語文能力與社會生活、工作等關係扣緊起來，令語文的「社會功能性」較前更為突出，但在情境的分析、能力的描述上還是留有很多空白的地方。

造成上述空白的的原因，是因為無論是教語文或是講文學的，似乎都離不開借助文學作品作為教學材料，以致文學和語文的界線、範疇也就模糊得無法區別。目前所教授的所謂種種「能力」，離不開修辭、作法，但這類修辭和作法很大程度上是從文學作品中所總結出來的「能力」。因而這類能力是為了文學的寫作，而並不一定能加諸於其他非文學的語文場合。事實上，語文和文學的閱讀能力並不完全相同（Venezky, 1994）。

假若透過對語文社會功能的仔細分析，篩選出某些重要的應用情境，並能對有關情境的語言特徵加以整理為訓練的「能力項目」，讓大家能夠清楚認識到語文和文學兩者之間的不同，那不單令語文、文學分立的決定得以成立，而且亦能令語文的教學工作做得更好。一直以來，我們始終沿用文學作品作為語文教學之用，很大原因是因為我們根本並不掌握語文和文學兩者之間在能力上到底有何差異。所以即使願意落實非文學

的語文能力訓練，但由於對有關的能力缺乏認識，以致在實際的教學工作上徒然感到無可奈何。

進入 21 世紀，語文的應用性隨著社會經濟、資訊的發展而出現了更大的轉變。「讀寫能力」一詞又再注入新的意思，以配合社會生活和工作的新需要。香港作為一個現代化的都市，這種「讀寫能力」的新概念將比其他地區更有其實際的意義。因此要平衡「功能性」和「文藝性」的語文能力，將要承受更大的壓力。過往偏重文學要求的寫作教學、讀文教學，亦可能需要重新調整。所以要認真面對 21 世紀語文社會功能的需要，就必須首先確認非文學語文能力的內容。認清非文學的語文能力，便能夠確認應用有關能力的語言情境，然後可就有關的情境選擇合適的教材。

是次 PISA 給予我們中國語文科的啟示，不在於本港學生的閱讀能力位列於世界的第幾名，而是它彰示了某種對閱讀能力的觀念，以及如何在這一觀念之下，逐步有系統地把有關觀念具體化至可作教學的評量。本港的語文教育雖然也出現了類似 PISA 那種「社會功能」的語文觀念，但在教材的選擇和能力的界定上，卻始終欠缺 PISA 那種「一以貫之」的嚴謹系統思維，以致在課程、教學、評估等幾方面的表現有時候出現並不一致的現象。透過對 PISA 的認識，希望能夠令我們對能力的概念有更精確的要求，對能力所呈現的情境有更相應的考慮，而最後對能力的具體內容有更清楚的描述。

參考文獻

- 李英哲（2001）。〈語文測試的針對性〉。載李學銘（主編），《語文測試的理論和實踐》（頁 117-128）。香港：商務印書館。
- 香港教育署課程發展處中文組（2002）。《中學中國語文科學習參考書籍目錄及簡介》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（編訂）（1990a）。《中國語文科：小一至小六課程綱要》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（編訂）（1990b）。《中國語文科：中一至中五課程綱要》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（2000a）。《學會學習：課程發展路向》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（2000b）。《學會學習：學習領域——中國語文教育》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（2001）。《中學中國語文建議學習重點（修訂試用本）》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（2002a）。《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。
- 香港課程發展議會（編訂）（2002b）。《基礎教育課程指引：各盡所能·發揮所長（小一至中三）》。香港：政府印務局。
- 馮翰文（1984）。〈中文教學目標的爭辯〉。載王培光（編），《中學中文教學論集》（頁 40-44）。香港：香港中國語文學會中小學語文教研部。
- 葉聖陶（1984）。〈國文教學的兩個基本觀念〉。載王培光（編），《中學中文教學論集》（頁 3-6）。香港：香港中國語文學會中小學語文教研部。（原文出版於 1940 年）
- 鄧仕樑（2003）。《語文能力和文學修養：新世紀語文和文學的教與學》。香港：三聯書店。

- 龐德新 (1984)。〈香港中學中國語文教學存在的幾個問題〉。載王培光 (編)，《中學中文教學論集》(頁 31–39)。香港：香港中國語文學會中小學語文教研部。
- 蘇文擢 (1984)。〈中文教育基本觀念之我見〉。載王培光 (編)，《中學中文教學論集》(頁 20–23)。香港：香港中國語文學會中小學語文教研部。
- 蘇輝祖 (1992)。〈香港中文科教學的發展 (1971–1978)〉。《中文通訊》，第 43 期，頁 7–16。
- Assink, E. M. H. (Ed.). (1994). *Literacy acquisition and social context*. New York; London: Harvester Wheatsheaf.
- Baynam, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London; New York: Longman.
- Calfee, R. (1994). Critical literacy: Reading and writing for a new millennium. In N. J. Ellsworth, C. N. Hedley, & A. N. Baratta (Eds.), *Literacy: A redefinition* (pp. 19–38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellsworth, N. J. (1994). Critical thinking and literacy. In N. J. Ellsworth, C. N. Hedley, & A. N. Baratta (Eds.), *Literacy: A redefinition* (pp. 91–108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hasan, R., & Williams, G. (Eds.). (1996). *Literacy in society*. London; New York: Longman.
- Hashway, R. M. (1998). *Assessment and evaluation of developmental learning: Qualitative individual assessment and evaluation models*. Westport, CT: Praeger.
- HKPISA Centre. (2003). *The first HKPISA report: Monitoring the quality of education in Hong Kong from an international perspective*. Hong Kong: Author.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McWQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., & Campbell, A. (1992). *Beyond the school doors: The literacy needs of job seekers served by the U.S. Department of Labor*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349460)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Literacy, economy, and society: Results of the first international adult literacy survey*. Paris: Author; Ottawa: Statistics Canada; Washington, DC: OECD Publications and Information Center.
- Rafferty, C. D. (1999). Literacy in the information age. *Educational Leadership*, 57(2), 22–25.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tyner, K. R. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Venezky, R. L. (1994). Literacy and the textbook of the future. In N. J. Ellsworth, C. N. Hedley, & A. N. Baratta (Eds.), *Literacy: A redefinition* (pp. 39–54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

附錄一：PISA 就各種閱讀能力的等級描述

| Proficiency Level | Retrieving Information | Interpreting | Reflecting |
|--|---|--|---|
| Level 5 | Locate and possibly sequence or combine multiple pieces of deeply embedded information, some of which may be outside the main body of the text. Infer which information in the text is relevant to the task. Deal with highly plausible and/or extensive competing information. | Either construe the meaning of nuanced language or demonstrate a full and detailed understanding of a text. | Critically evaluate or hypothesize, drawing on specialized knowledge. Deal with concepts that are contrary to expectations and draw on a deep understanding of long or complex texts. |
| <p>Continuous texts: Negotiate texts whose discourse structure is not obvious or clearly marked, in order to discern the relationship of specific parts of the text to its implicit theme or intention.</p> | | | |
| <p>Non-continuous texts: Identify patterns among many pieces of information presented in a display which may be long and detailed, sometimes by referring to information external to the display. The reader may need to realize independently that a full understanding of the section of text requires reference to a separate part of the same document, such as a footnote.</p> | | | |
| Level 4 | Locate and possibly sequence or combine multiple pieces of embedded information, each of which may need to meet multiple criteria, in a text with familiar context or form. Infer which information in the text is relevant to the task. | Use a high level of text-based inference to understand and apply categories in an unfamiliar context, and to construe the meaning of a section of text by taking into account the text as a whole. Deal with ambiguities, ideas that are contrary to expectation and ideas that are negatively worded. | Use formal or public knowledge to hypothesize about or critically evaluate a text. Show accurate understanding of long or complex texts. |
| <p>Continuous texts: Follow linguistic or thematic links over several paragraphs, often in the absence of clear discourse markers, in order to locate, interpret or evaluate embedded information or to infer psychological or metaphorical meaning.</p> <p>Non-continuous texts: Scan a long, detailed text in order to find relevant information, often with little or no assistance from organizers such as labels or special formatting, to locate several pieces of information to be compared or combined.</p> | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Level 3 | Locate, and in some cases recognize the relationship between pieces of information, each of which may need to meet multiple criteria. Deal with prominent competing information. | Integrate several parts of a text in order to identify a main idea, understand a relationship or construe the meaning of a word or phrase. Compare, contrast or categorize taking many criteria into account. Deal with competing information. | Make connections or comparisons, give explanations, or evaluate a feature of text. Demonstrate a detailed understanding of the text in relation to familiar, everyday knowledge, or draw on less common knowledge. |
| Continuous texts: Use conventions of text organization, where present, and follow implicit or explicit logical links such as cause and effect relationships across sentences or paragraphs in order to locate, interpret or evaluate information. | | | |
| Non-continuous texts: Consider one display in the light of a second, separate document or display, possibly in a different format, or combine several pieces of spatial, verbal and numeric information in a graph or map to draw conclusions about the information represented. | | | |
| Level 2 | Locate one or more pieces of information, each of which may be required to meet multiple criteria. Deal with competing information. | Identify the main idea in a text, understand relationships, form or apply simple categories, or construe meaning within a limited part of the text when the information is not prominent and low-level inferences are required. | Make a comparison or connections between the text and outside knowledge, or explain a feature of the text by drawing on personal experience and attitudes. |
| Continuous texts: Follow logical and linguistic connections within a paragraph in order to locate or interpret information, or synthesize information across texts or parts of a text in order to infer the author's purpose. | | | |
| Non-continuous texts: Demonstrate a grasp of the underlying structure of a visual display such as a simple tree diagram or table, or combine two pieces of information from a graph or table. | | | |
| Level 1 | Locate one or more independent pieces of explicitly stated information, typically meeting a single criterion, with little or no competing information in the text. | Recognize the main theme or author's purpose in a text about a familiar topic, when the required information in the text is not prominent. | Make a simple connection between information in the text and common, everyday knowledge. |
| Continuous texts: Use redundancy, paragraph headings or common print conventions to form an impression of the main idea of the text, or to locate information stated explicitly within a short section of text. | | | |
| Non-continuous texts: Focus on discrete pieces of information, usually within a single display such as a simple map, a line graph or a bar graph that presents only a small amount of information in a straightforward way, and in which most of the verbal text is limited to a small number of words or phrases. | | | |

附錄二：《課程指引》就閱讀能力、閱讀策略的說明

(一) 閱讀能力

| 學習重點 | | 說明 |
|-------------|-----------|--|
| 1.a. 認識文字 | | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 認識一般書籍、報刊中所見的常用字。 ◆ 認識字形、掌握字音、辨析字義。 |
| 1.b. 理解 | 理解詞語 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 理解字詞含義。 ◆ 區分同義詞、近義詞、反義詞。 ◆ 領會不同語用、語境、語域中的修飾詞，揣摩詞語的感情色彩。 |
| | 理解句子 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 準確理解句子的意思，感受句子的感情色彩，以理解句子的涵義。 ◆ 掌握句子表達的準確性、形象性、嚴密性。 |
| | 理解段落 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 找出篇章的前後、銜接關係，理清層次，概括段意（找關鍵語句、主題句等）。 |
| | 理清篇章主旨 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 掌握分析重點詞、主題句及概括段意等方法，概括篇章的主題思想。 |
| 1.c. 分析和綜合 | 理解作者的思想感情 | |
| | 分析寫作目的 | |
| | 綜合作者的觀點 | |
| 2.a. 感受語文之美 | 分析寫作方法 | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 分析篇章結構、寫作技巧等。 |
| | | |
| 2.b. 鑒賞文學作品 | | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 鑒賞文學作品的內容美和形式美。 |
| 3. 掌握視聽資訊 | | <ul style="list-style-type: none"> ◆ 善用不同類型的視聽資訊，如電影、電視節目、圖解、圖表、海報、連環畫、報紙、雜誌、電子資訊等。 ◆ 感知、理解影視節目的情節結構、人物塑造、畫面的象徵意義等。 ◆ 闡釋圖表所傳遞的訊息。 ◆ 選取、比較、綜合來自不同媒體的資料，評價資料的呈現效果。 ◆ 篩選從不同媒體取得的資料，識別事實與意見，了解意念如何透過不同媒體傳播，以及感受不同媒體的傳播效果。 |

註：省略與文言有關的重點。

(二) 閱讀策略

| 學習重點 | 說明 |
|--------|---|
| 掌握閱讀策略 | <ul style="list-style-type: none">◆ 提取有關語文知識、經驗，以理解閱讀材料。◆ 在特定的語境中理解字詞、句段，讀前文想後文，先推測再證實。◆ 因應不同目的（求知、評鑒、消閒等），運用不同的閱讀方法，例如瀏覽、略讀、跳讀、速讀、朗讀、默讀、精讀、泛讀、SQ4R法、找出關鍵詞句、主題閱讀法等。 |

(三) 閱讀興趣、態度、習慣

| 學習重點 | 說明 |
|----------------|---|
| 1. 樂於閱讀 | <ul style="list-style-type: none">◆ 結合自己的特長與興趣，主動尋找閱讀材料。◆ 體會閱讀的樂趣。 |
| 2. 勤於閱讀 | <ul style="list-style-type: none">◆ 經常閱讀，持之以恆。 |
| 3. 認真閱讀 | <ul style="list-style-type: none">◆ 認真專注。◆ 尊重作者的觀點。 |
| 4. 增加閱讀量、擴大閱讀面 | <ul style="list-style-type: none">◆ 閱讀不同性質、類型的材料，積累語言素材。◆ 閱讀古今中外的文學作品。 |

**An Examination of Hong Kong's
Chinese Reading Curriculum from an
International Perspective on Reading Literacy**

TONG Choi-Wai

Abstract

Based on a reading literacy assessment as conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development, this article shows that the concept of “reading literacy” under the Programme for International Student Assessment (PISA) has different meanings from that as described by Hong Kong’s Chinese Language curriculum. The different interpretations on reading literacy illustrate the multidimensionality of a construct that seems to be too ordinary to everyone. In the case of our curriculum, reading literacy is more closely related to literature, while PISA emphasized the social functions of reading. Entering into the information era, we may need to redefine our reading literacy accordingly. The design of PISA can provide useful knowledge for us to clarify our construct of reading, and also the contexts and skills as involved.

國際教育素質評估系列

已出版書目：

- 《從國際視域剖析香港教育的素質與均等》
何瑞珠 著

即將出版之研究報告課題：

- 從國際學生能力評估看影響學生表現之成因
- 國際學生能力評估對教育政策的意義
- 從國際學生能力評估看閱讀／數學／科學方面之評估理念和方式
- 從國際比較角度看香港閱讀／數學／科學之課程、教學、師訓等問題