

# 多文本閱讀策略教學在國中 歷史科教學之運用

洪麗瑜\*

Stahl 等人 (1996) 發現學校教師經常依賴一本教科書，教師將單一教材內的知識透過教室教學傳輸給學生，稱為傳輸模式 (transmission model)，教師把教科書內的知識傳輸到學生的記憶中，這樣的教學模式讓學生失去了對新知識建構的學習歷程。而現今知識理論者認為學習者應該主動把資訊轉為知識，並將新知識與原來舊知識結合，透過消化或調整，創造新知識架構來整合新舊知識，才是真正的學習，這種主張就是建構觀點 (constructive view)，其強調真正學習不是在儲存知識，而是在建構個人的知識架構，尤其是在網路資訊普及的時代，各種專業知識的取得非常容易，學生的學習目標更應該強調學生學習從資訊建構新知識的能力。

社會科屬於知識的學科，知識學科的閱讀 (content reading) 一直被認為是閱讀學習階段 (read-to-learn stage) 的學生需要學會的習閱讀能力，亦即透過閱讀資訊轉換成新知識的學習。國內長期考試領導教學之狀況下，很多社會科教師抱怨「九年一貫課程之後，將社會科合併導致教學時數變少，課本內容變少，很多教材的概念太多，需要補充很多資料，不然學生根本無法理解，光是講完課本的概念都來不及」、「不補充資料，學生根本沒有概念，尤其是歷史，很多學生連蔣中正、蔣經國是什麼關係都不清楚，與他們的生活經驗脫節，他們怎麼記得住」，所以有些歷史科教室乾脆幫學生把所有補充資料講解或寫成講義，讓學生直接接收知識，這種直接給知識的教學可以提升考試成績，讓教師、家長、學生都喜歡，但卻犧牲了學生自主學習的權利。

---

\* 國立臺灣師範大學特殊教育學系教授兼系主任



## 一、多文本閱讀

多文本閱讀是針對單一事件（主題）提供不同角度和知識的文本（Stanhl, Hynd, Britton, McNish & Bosquett, 1996），可以讓學生在該主題建構更豐富、更詳細的表徵（Spoehr & Spoehr, 1994；Wineburge, 1991）。當學生閱讀多文本時，讀者必須評估文本內的資訊與其他文本或舊有知識的關係，這就是閱讀歷程中的一種推理，多文本閱讀可以讓學生有機會學習文內概念與其他文本間相關資訊的連結，各種文本之間就像低連結的文本，讀者在各文本的閱讀時，可以主動連結文本間概念並建立更統整的連貫關係；所以，閱讀多文本可以讓讀者學習在低連結之文本概念中建立連結關係。

在國際常見的評量國際閱讀素養研究（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）和 PISA 的文本經常採用多文本的閱讀，PISA 的多文本又分連續文本、非連續文本、混合（連續加非連續）等（OECD, 2009）。連續文本即是記敘或說明文體，而非連續文本包括圖表等資訊，尤其是 PISA 多數閱讀的文本都是採用多文本的混合文體，國內社會科課本也經常附有知識補充說明（如充電站、知識宅急便、學習超連結）、圖表和課後補充閱讀，僅是老師上課都將所有資訊整合依賴個人講授為主，可能因此剝奪了學生學習連結不同文本的機會。

早在 1990 年代末期，學者開始探討多文本閱讀之成效，Spoehr 等人（1994）、Route 等人（1996）和 Stahl 等人（1996）曾利用多文本閱讀探討高中生或大學生之閱讀理解成效。Spoehr 等人（1994）研究學生在歷史科閱讀多文本和教科書式的文章，結果發現閱讀多文本的學生對於事件的記憶比讀教科書組的清楚。Stahl 等人（1996）利用越戰 Tonkin 灣戰役事件之數篇描述文章和數篇解決文章讓高中生閱讀，每 18 人一組在電腦教室進行閱讀，每讀完一篇要求記筆記，最後請學生對此主題寫成報告，結果發現高中生閱讀越多文本，其知識架構與歷史專家的相似度越高。Route 等人（1996）研究美國大學生對於美國購買巴拿馬運河事件的學習，大學生分兩組閱讀不同的文章，一組是多文本、很多一手資料；另一組是教科書式的文章，多為整理過的資訊，結果發現看多一手資料文本的學生比用教科書的學生在最後報告時比較會引用資料，多文本的學生對於資料的可信度看法比較多元，教科書組的學生僅依賴教科書。

因此，如何運用多文本進入社會科教學，並探討其可能的成效，將有助

於在知識學科學習推動閱讀學習。

## 二、第一年的試探

本人在科技部（原國科會）前後兩個專案（NSC 102-2420-H-003-008-、NSC 103-2420-H-003-015）與不同的國中歷史科教師合作試探多文本閱讀運用在歷史科教學之可行性和可能的困難。

第一年與北部國中兩位曾任或現任歷史科輔導團的教師合作，在雙方一段磨合之後，共同找到在歷史科教師可以接受的合作模式，以八年級下學期翰林版的單元「八年抗戰」作為實驗教學，採單組混合設計。其中一位教師擔任教學，另一位教師共同設計教材和教學程序，兩位教師與一位國中國文教師共同選取閱讀的文本。文本的選擇以補充教材的學習為考量，兩位教師過去教學時所需要補充的主題和內容為主，除了歌曲、影片外，共選 14 篇文章，包括應用文、記敘文和說明文，其中有一手史料和口述故事，還有二手整理的教科書等，如表一。

表一 八年抗戰單元的補充文本

文體	文章編號和名稱	資料性質
應用文	1 〈對於盧溝橋事變的嚴正表示〉	史料
	2 〈共赴國難宣言〉	史料
	3 〈告抗戰全體戰士書〉	史料
記敘文	4 〈母親在北京的故事：盧溝橋事變的生活〉	口述故事
	5 〈堅決回擊的盧溝橋英雄——大膽將軍「吉星文」〉	傳記
	6 高志航傳，第十二章，另見書籍 P.340-P.366	傳記
	7 〈小小從軍抗戰去〉	傳記
	8 〈中、日教科書與維基對南京大屠殺之描寫〉	教科書
	9 〈一個日本兵的故事：遷都重慶的真實事件〉	口述故事
說明文	10 〈南京城下勇敢的戰車兵〉	口述故事
	11 〈第二次世界大戰簡介〉	二手說明
	12 〈雅爾達會議與條約內容〉	史料
	13 平等新約、開羅會議資料簡介	二手說明
	14 〈塘沽協定〉	二手說明



## (一) 實施方式

本研究之多文本運用之教學，事先在三週前發給學生，三週之後以原定之兩節課完成教學。在教學中設計一些策略去引導學生連結補充文本到課本的主題，主要有提問、比較的作業單和小組完成的語意概念圖。分述如下：

### 1. 提問

引導學生連結，例如「盧溝橋事件發生在哪裡？有甚麼影響」(補文 4)、「國民政府對於盧溝橋事件的反應是什麼？」(補文 1)、「盧溝橋事件到正式對日抗戰之間有多久？」、「國民政府從盧溝橋事件到正式對日抗戰的態度有哪些改變？」(補文 1, 2, 3)

### 2. 作業單

本研究設計兩個比較表格讓學生將不同文本內容作比較。其一是把不同版本描述的南京大屠殺(補文 8 和課本)之描述內容作比較；其二是比較條約和宣言(補文 1, 2, 3, 11, 14)，由小組共同完成。

### 3. 事件關係圖

本研究將本單元前期兩個主要事件利用事件關係圖讓小組完成。先請學生把兩個事件依據時間和地點畫出兩個不同的主事件，再將相關的元素放在所屬的事件中，包括人、事、時、地、前因、後果等。並說明各事件細節越多且正確關係的越好，鼓勵各組把所閱讀的補充文本知識放到適當的位置內。

## (二) 實施結果

就此單元的多文本教學，本研究收集下列資料作為多文本教學之成效和可行性的探討，包括學生在此單元的學習成果、閱讀課外文本的行為和對補充課外文本的感受。

### 1. 歷史單元學習成果

所有參與的學生在前一個月實施八年級下學期前三單元內容的知識作為其歷史科的背景知識，以及閱讀相關測驗以了解學生的閱讀能力。實驗教學後，學生實施歷史學習成果和學習問卷。結果發現全班前測通過率平均數為 0.46，後測通過率進步為 0.75，全班都有進步，且在沒有複習的狀況學習成果最低分也有 0.47 的通過率，確實高於教師的預期。然而，後測學習成果與前測的歷史知識、閱讀能力卻無顯著關係，可見多文本教學成果並不受學生閱讀能力和知識背景影響。

## 2. 閱讀補充文本的行為

問卷調查學生閱讀補充文本的行為，發現大多數的學生（61.54%，n=16）都閱讀 3-8 篇，與當初任課教師認為國中生不喜歡閱讀的看法相左，但卻沒有學生閱讀每一篇。閱讀比率最高的補充文章居然是一手資料（補文 1, 2, 3, 8, 15），約四分之一的學生閱讀，這些文本都是上課提問或作業單有提到的，可見只要教師進行教學活動設計，學生並不如教師所預期的「不喜歡閱讀硬梆梆的史料」或教科書、簡介之類文本。老師預期學生喜歡的傳記，補文 5, 6 僅有 1, 2 位學生看。可見學生在課堂學習的課外閱讀，他們所選的文本與平時有興趣閱讀的文本不太一致，連資深的教師都對學生可以接受這些文本感到訝異。

## 3. 閱讀補充文本的態度

有關補充文本的閱讀是否增加學生的壓力，學生透過問卷的五點量表表示壓力普通，平均得分為 3.3（越高壓力越大），最多數學生認為課外文本給他的壓力是普通或稍高兩種（18/26，69.2%）。學生對文本的態度也是中性的，他們對課外文本的喜歡程度約半數選普通（12/26，46.2%），量表平均得分為 3.0。這個結果在最後的訪問也獲得證實，研究最後邀請前後測高低得分和進步多或少的學生共 7 位進行焦點訪談，訪問學生對課外補充閱讀教學的看法，他們都肯定這種教學方法，學生陳述在補充文本的學習效果，比較容易記住課本的內容。「老師就只有講課啊，上一上課文，然後講一些東西，課外的東西，不過最近在上課的話，就是老師補充一些影片，然後還有放 PPT……增加我們對課程的，就是有更多的那個……。這次，因為看了這些東西以後，可以不用再去，就是上完課再念一次，看課本的那些東西，就是記得比較熟，上完課後就是記得比較熟。」（SC11810526-1）。另一個學生陳述在多文本的教學過程，自己擁有建構知識的資源和主動權，「……老師有時候都會跳來跳去，沒有預習的時候，聽不太懂她在講什麼，所以有時候就是自己看著課本讀。老師會以一個主題，然後把它擴大，然後再跟前面的歷史連起來，如果沒有預習後面一點點或是複習前面的東西，就很難把它連起來。補充資料的話，我通常都是比較在這兩本（指所提供的補充文本）。……通常都是這兩本再配合課本，在老師講的時候，就這樣翻到第幾頁，再去作結合這樣」（SA21820512-1）。可見學生真的在老師授課時，自己在課本與補充文本之間連結和建構知識。



#### 4. 教師的教學觀察和意見

課程完成之後，訪問教師對本課程的觀察和意見，教師對此教學的意見如下：

- (1)確實可以解決課文概念濃縮，學生需要很多補充的問題。「現在的課本其實濃縮的非常厲害，短短幾頁之內就跳過了好多個事件，上課時講解，可能也只是專有名詞很快的講一下，可是如果他們事先可以閱讀的話，比較讓他們知道這個東西其實是有它的整個背景……」
- (2)學生的學習比較深入。「因為以前大概就是所教的範圍可能就是濃縮在課本裡，頂多補充一點點或擴張一點，可是這次的是透過比較硬一點的文章，譬如說告示書，有所謂的真正的比較法律性的東西時，他們就會發現一些正式的文件，他可能遣詞用句會很精準……」
- (3)可以讓教學更多元、學習活動更多樣。「我們以往只能用單一方式，單一或單二方式進行，可是那個東西可能很難長久存在學生的腦袋裡。這次用比較多元的方式進行，而且有些東西本來是比較硬一點的，可是學生有花心思試著去讀它，會不會是因為這樣，反而在他心裡的印象，是可以留得比較深刻……」
- (4)多元方式可以讓老師看到低成就學生的潛力。「這次讓我比較驚訝的……有的孩子其實是我們沒給他們用這樣的方式試試看，他可能會記得點。……可能有些孩子也會被不小心的忽略掉，比如說他邏輯性可能是不錯的，只是他記東西的能力沒那麼好，或者說他並不是那麼用功的孩子，所以他腦袋其實是不差的，可是我們完全可能看不到他，甚至就會說他不好是很正常的這樣。」
- (5)每個學生都參與。「我們班平時都趴著睡覺，不太參與的學生，還有我們班剛轉進來的學生，上課也都舉手回答，小組活動也都有參與……」

### 三、第二年的研究

延續第一年的研究之肯定，再根據師生的建議修改第一年的文本和教學活動，尋找非輔導團教師的歷史教師合作，進一步試圖進行對照組比較研究。第二年進入北部一所較大的國中，與該校八年級之兩位歷史教師合作。全校 10 個班級，兩位教師任教的兩個班級選為實驗組，其他兩位教師任教的 6 個班級作為對照組，原訂實驗組班級發放課外補充文本，控制組不發課外

補充文本。但學校礙於擔心家長抗議，私下印製課外補充文本發給八年級所有學生，導致實驗組與控制組間的差異縮小，僅剩教師上課是否設計補充文本的活動。

參與實驗教師參考本研究設計之教學活動，考慮該校家長和教師班級經營的文化下，取消小組活動，因為該學區家長抗議採用小組學習，擔心影響學生的成績，採用提問和學生主題口頭報告。兩個單元進行的時間依據班級進度進行，在四週完成。

為增加教學成效，第二年特延長為兩個單元：「北伐」和「八年抗戰」，兩個單元各補充 4-5 篇文章，如表二，並各設計兩個學習單整合學習。

共 327 位學生參與，實驗組 131 位，對照組為 196 位，實施程序大致如第一年，在一個月前都拿到補充文本，單元教學前實施前測，包括歷史知識測驗、閱讀理解測驗，單元教學後實施歷史單元學習測驗和學習問卷。

表二 歷史科補充閱讀文本

文體	編號和名稱	資料性質
<b>北伐</b>		
說明文	1 〈軍閥的出身與性向〉	二手說明
	2 〈孫越宣言〉	二手說明
記敘文	3 〈張學良，西安事變回憶錄(局部)〉	口述故事
說明文	4 〈汪精衛〉	二手說明
<b>八年抗戰名稱</b>		
應用文	〈對於盧溝橋事變的嚴正表示〉	史料
	〈共赴國難宣言〉	史料
記敘文	〈母親在北京的故事：盧溝橋事變的生活〉	口述故事
	〈中、日教科書與維基對南京大屠殺之描寫〉	教科書
	〈一個日本兵的故事：遷都重慶的真實事件〉	口述故事

### (一) 實施成效

採用歷史科前測作為共變量，進行組別和教師雙因子變異數分析，結果發現組別和教師之間沒有交互作用，也沒有單純效果，可見兩位教師所任教



之實驗組和控制組的歷史科學習成果沒有顯著差異，多文本教學未能影響歷史科學習之成效。

透過問卷了解學生閱讀文本的行為，發現大部分學生都有閱讀補充文本，無論是控制組或教學組，最多數學生（41.53%、41.98%）每篇都讀，而沒時間讀的在 5% 以下，隨便翻過的在一成左右。每篇都讀及只讀幾篇（3-8）的人數比例又以教學組（72%、73%）大於控制組學生（64%、63%），可見兩組學生閱讀行為差異不大。

學生對於閱讀補充文本的壓力感受，兩組在北伐和八年抗戰的補充文本之壓力都沒有顯著差異；但單元間不同，北伐的文本有約一半都不覺得有壓力，而八年抗戰的補充文本閱讀，兩組都約五成學生覺得有壓力。北伐的課外文本都屬傳記，相較之下，八年抗戰的課外文本確實難一些。就閱讀補充文本的有趣程度，兩組也沒有差異，在兩個單元的閱讀，兩組都有約四成學生認為有趣，可見學生能接受與課文主題有關的課外閱讀。

#### 四、結語和建議

經過兩個不同學校和不同設計的教學實驗，可以看到提供與教學主題有關的課外文本來進行多文本教學在國中歷史科是可行的；如果教師可以配合提問、作業單或小組完成的活動，有助於學生進行文本間的連結（第一年研究支持）。如果教師教學沒有太多引導，學生還是會閱讀，而且不至於覺得無聊（第二年的控制組支持）。即使上課老師沒有用到這些文本，還是有四成的學生會閱讀，甚至每篇都讀。兩個學校的學生都讓我們看到國中生不排斥閱讀課外文章，也不會討厭說明文或一手資料的文件。由本研究發現國中生對於與主題有關的課外文章，其閱讀態度與一般課外閱讀不太一樣。

雖然尚未能透過實徵比較證實多文本教學的成效，但在第一年質性訪談中，教師和學生都支持文獻所提的，提供補充多文本配合課本的教學，可以讓學生有機會自己建構概念的豐富性，以及幫助學生建立較豐富的事件相關背景，有助於記憶事實。

選擇多文本補充課文主題，篇數以 4 為原則，文本應提早至少三週提供，如果事先教導有關的閱讀策略將更為理想。

## 參考文獻

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume 1)*, retrieved at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., Mason, R., & Perfetti, C. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88, 478-493.
- Stahl, S. A., Hynd, C., Britton, McNish, M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple resource documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, 430-456.