

如何讓中學生喜愛閱讀？

——談融入學科領域的課外閱讀

唐淑華*

一、國際閱讀評比對臺灣教育界投下的震撼彈

近年來由於臺灣學童在國際閱讀評比上的表現並不出色，許多關心臺灣教育的人士紛紛大聲疾呼，提醒相關單位應該重視此一危機，閱讀活動乃成爲中小學的推動重點。不但政府提撥相當多經費挹注在與中小學閱讀相關的各項政策上，民間企業亦常以「大量贈書給偏遠學校」的作法，作爲關心弱勢學生的具體行動，而各界名人亦紛紛提供其獨特閱讀經驗和體悟與青少年分享。然而，在大家一片叫好聲之餘，我們需要思考的一個嚴肅問題是：這樣推動閱讀活動真的有效嗎？青少年變得比較「會」閱讀了嗎？更重要的是，他們是否變得比較「愛」閱讀？

在回答上述這些問題之前，讓我們先來看看另一份調查報告。臺灣文化部 2013 年的一份報告書中指出，國人每年每人平均閱讀的書籍數僅有 2 本，遠低於韓國的 10.8 本，新加坡的 9.2 本，和日本的 8.4 本，顯示國人閱讀風氣不佳。雖然文化部公布這份報告的用意是希望透過提升圖書消費的賦稅措施、扶持獨立書店等作法，來改善國人的閱讀習慣，但這些作法是否能夠改善沉痾已久的國人閱讀習慣問題，恐怕值得思考。畢竟閱讀是一個終身的旅程，它是一項需要從小就開始培養的習慣。如果一個人沒有在年輕的時候體驗過閱讀的樂趣，以及被書本內容感動過的經驗，那麼等到這個人長大之後，我們如何能夠期待他／她在繁忙的日常生活或工作之餘，還會拾起書本來單純的享受閱讀的樂趣？因此在檢討成人的閱讀問題時，筆者認爲我們似乎需要先將焦點放在更年輕的學子上，尤其應該了解他們年少時的閱讀態

* 國立臺灣師範大學教育學系教授



度，以及他們在學校中所獲得的閱讀經驗究竟是什麼？

此外，雖然 K-12 國民教育的理想是達成十二年課程上的連貫統整，但事實上熟悉臺灣教育生態的人都知道，升學壓力是臺灣學子最大的壓力來源。許多教育改革的推動，在國小或許因為課業壓力不大，受到的阻力也較小；相對而言，中學以上的情況就沒有如此樂觀了。大部分中學生的課後生活經驗是環繞著與升學考試直接相關的活動（例如參加補習、家教與課後輔導），他們的時間常常壓縮到連睡眠及運動都不足，更遑論有時間去讀課外書。而除非學校老師將閱讀當成作業指定項目之一，否則讀課外書甚至會受到家長的質疑。因此筆者認為，除非升學競爭的魔咒能夠早日解除，否則若想在中學階段有效推動閱讀活動，那麼就要有不同的思維與策略。尤其不能像國小「亂槍打鳥」般的僅強調「廣泛」閱讀，因為這種漫無目標的閱讀方式雖然頗為有趣，但卻很難具有說服力。如何真正聯結「閱讀」與「學習」，使青少年的課外閱讀與學科學習達到相輔相成的效果，需要研究學者與實務工作者共同合作結合理論與實務，以提出更為具體可行的策略。如此，一個在國小階段好不容易培養出閱讀興趣的孩子，才不會在進入中學之後，因為受到課業上的壓力而與閱讀漸行漸遠，終至成為一個不喜歡閱讀、沒有終身學習習慣的大人了。

二、閱讀基礎研究的迫切性

上述因升學壓力帶來的困難固然相當無奈，但從另一方面來檢討：我們目前是否有足夠的證據可以讓這些中學家長與學生安心？根據筆者在國家圖書館中文期刊篇目索引上的檢索¹，以「閱讀」與「國中生」為關鍵字的文章僅有一篇，且其並非學術性文章²。而就歷年國科會所補助的研究案中，以「課外閱讀」為关键字的基礎研究僅有四篇，其中亦只有一篇與國中生有關³。可見從事這類基礎研究乃是一件刻不容緩的事。

令人覺得欣慰的是，國科會已意識到這個問題，希望鼓勵更多學者參與閱讀相關的基礎研究，因此自 99 年度起，人文處乃公開徵求「為提升學習能

¹ 檢索日期為 2009 年 10 月 15 日。

² 為丘引（2001）所著之〈在沙漠中帶領國中生閱讀〉，全國新書資訊月刊，36，頁 3-4。

³ 此資料庫為行政院國家科學委員會所督導建置之「政府研究資訊系統 GRB」，
<http://grbsearch.stpi.narl.org.tw/GRB/quickSearch.jsp>

力之閱讀基礎研究」計畫，希冀藉各研究議題之推動，以達到提升國人讀寫與閱讀素養能力。根據 103 年度的公告，擬推動的五個研究議題包括：(1) 議題一：閱讀與寫作教學策略研究；(2) 議題二：學習閱讀理解的評量研究；(3) 議題三：透過閱讀學習；(4) 議題四：科技與閱讀；(5) 議題五：閱讀能力長期追蹤與相關因素研究，及資料庫建置先期研究。由於閱讀研究牽涉許多相關專業，如心理學、教育學、語言學等領域，透過國科會的經費援助，當可吸引更多學者關注此區塊的基礎研究。

筆者很幸運的自 99 年度便獲得上述補助，目前業已主持過兩個兩年期的閱讀研究。在參與過程中發現，閱讀研究與以往個人所執行的研究案，其最大的不同乃是，過去的研究案較著重於「單兵作戰」，因此幾乎是自己關起門來作研究，研究成果也僅能透過期刊或研討會發表來與同行分享。然而閱讀研究則頗不相同，每年人文處皆會邀請參與閱讀研究案的學者共聚一堂分享研究成果，透過這個平臺，我們可以很快認識閱讀領域的其他學者，也對別人的研究視角有更多涉獵的機會，這無疑是開擴眼界的最好方式。尤其 102 年的期中發表，是兩天一夜的移地會議，會中邀請 Dr. Janice Dole 以兩場主題演講方式報告國外閱讀研究的最新趨勢，讓學者們有溫故知新的學習機會，真是獲益良多，在此要誠摯感謝國科會人文處規劃推動閱讀研究議題的用心。

三、目前教科書的問題

回到前述中學生的閱讀問題。臺灣大部分的學生都是透過閱讀教科書來學習；然而，有些科目由於屬性使然，教科書僅是一種獲取知識的管道，仍非常依賴其他來源的知識作為補充，例如歷史科目便是最佳例子。這類領域的學習，特別需要透過多文本 (multiple texts) 的閱讀方式來增進學習效果。亦即，透過「課外文本」與「學科文本」相輔相成的效果達到學習目標。學生若能透過整合眾多文本裡的細小訊息，並試圖與教科書進行比對，將更能描繪出較巨觀的歷史圖像，也更能建構屬於自己的意義。這就是歷史教育所謂的「知古鑑今」。

雖然大家都了解課外閱讀的好處，但是臺灣大多數的老師並沒有要求學生做學科領域的課外閱讀；就算有補充讀物的建議書單，學生還是只讀教科書，沒有閱讀其他課外書籍。事實上，老師如何開出閱讀書單是個大學問，



根據筆者個人觀察，一個出現在教育現場頗為弔詭的現象是：在觀念上大家都認同閱讀的重要性，但在執行面上卻出現相當大的落差。目前許多中小學老師在推動閱讀時，大多仍採取「放牛吃草」的作法。儘管在寒暑假或學期間也會開列長串閱讀書單，然而「書單如何得來？」、「學生的閱讀品質如何？」等關鍵問題，卻很少再進一步追問。這無疑是忽略了學生可以「透過閱讀而學習」的重要性！

針對上述問題，筆者曾經以觀察法、訪談法及內容分析等質性方式，了解國中歷史教學的困境（NSC 99-2420-H-003-002）。筆者發現，被訪談的老師雖然都頗能認同歷史脈絡對歷史學習的重要，但在教學中，他們仍然以「重點整理式的講義」為主，因此課堂的教學實在索然無味。而在學生的訪談中，筆者也發現歷史觀念越是混亂的學生，越覺得學習歷史沒有意義，他們認為歷史「只是拘泥於過去」、「年代背誦亦太繁瑣」。尤其他們認為，學歷史最困難的部分是：「太抽象」、「要記住年代與事件很困難」、「許多事件的名稱太相似」。至於問及他們的歷史老師平日是否會開列課外或延伸閱讀書單，學生普遍表示沒有印象。

再以教科書為對象，筆者分析九年一貫課綱歷史科的各項內容，發現其中不乏可發揮的議題。例如，目前教育部公布的九年一貫社會科課綱（教育部，2003），共分成九個主題軸，其中第五個主題軸（「自我、人際與群己」）便與歷史學習有關，在其相對應的能力指標中，「5-4-4 在面對個體與個體、個體與群體之間產生合作或競爭的情境時，能進行負責任的評估與取捨」，以及「5-4-5 分析人際、群己、群體相處可能產生的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則」等，更給予教學者相當大的空間來設計歷史教學活動；可惜的是，針對目前市占率最高的三大版本國中歷史教科書進行內容分析，發現教科書在敘寫上常出現過於簡略且缺乏故事脈絡等問題，以致內容是否能夠呼應課綱的目標，實令人懷疑。

上述發現令人感到頗為遺憾，教科書固然有很大的改善空間，然而中學老師若能善用閱讀的功能，積極透過課外閱讀增加學生的背景知識與活化先前經驗，應該也是改善社會科學習的一種作法。針對此構想，筆者在另一研究案中，嘗試挑選課外讀物，並採用多文本閱讀中的「文本互織」⁴ 原則來達

⁴ 國內學者對 intertextuality 此詞有不同的翻譯，本文僅以「互文性」或「文本互織」為代表。

成教學轉化目的 (NSC 100-2420-H-003 -004)。以下簡要說明何謂「文本互織」，以及該研究的進行方式與研究發現。

四、從歷史多文本研究獲得的啓發

根據 Hartman 與 Allison (1996)，「文本互織」乃是一種聚焦的多文本閱讀，透過文本之間的互相交織與關聯情形，可使讀者在概念上達到不同層次的理解。他們根據文本與概念之間的關係，列出五種安排文本的方式，分別為補充式文本 (complementary texts)、衝突式文本 (conflicting texts)、控制式文本 (controlling texts)、綜觀式文本 (synoptic texts) 和對話式文本 (dialogic texts)。「補充式文本」是指根據一個中心主題，安排多篇相關文章環繞著這個主題來進行延伸閱讀，使學生學習藉由不同文本來建構、重建或統整相關訊息；「衝突式文本」指提供對立或衝突觀點的文章，以訓練學生能以多角度、不同立場來思考事情；「控制式文本」是以某一文本為參照架構，透過此文本的權威地位來閱讀其他相關文本，並以之作為審視及批判的對象；「綜觀式文本」乃是針對某一故事或事件呈現不同對象的思考角度，抑或是單一故事不同版本的比較。「對話式文本」則指針對某個主題採用一系列書籍，進行持續對話與討論的機會，使學生對某主題、角色、人物、事件有更多元面向的探討。

為了解上述多文本閱讀對於歷史學習的實驗效果，筆者首先透過行政協調方式選定一所國中為研究場域，並商請該校兩位擔任七年級閱讀社團老師協助本研究之進行。雖然兩社團在性質上頗為相近，在條件設限上亦無特殊規定，學生是採抽籤方式進入，但恐兩個社團學生在條件上並非真正相等，因此本研究仍根據準實驗設計中之「不相等實驗組控制組設計」原則進行研究，將二社團隨機分派為「實驗組」與「對照組」，以進行為期十三週的課外閱讀研究。依此程序，實驗組共有 23 人，對照組則有 22 人。

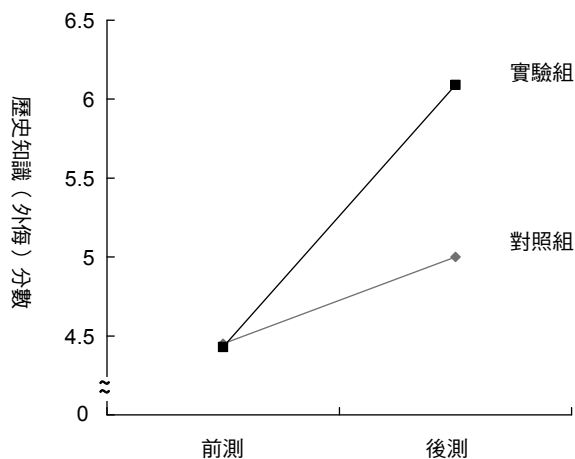
針對「外侮」此歷史主題，筆者進一步操弄兩組的閱讀內容。兩組都是進行大量閱讀，唯實驗組的閱讀書單乃是根據 Hartman 與 Allison (1996) 的文本互織原則發展而來，共包含三類文本：第一類乃是運用「補充式文本」原則挑選符合主題的課外閱讀，主要是針對教科書內容進行補充或延伸的課外閱讀；第二類則為「衝突式文本」，此主要在凸顯課本中未清楚陳述的內容，並試圖呈現與課本文本較不一致的觀點；第三類書目則是運用「綜觀式文本」



的概念，其特色是閱讀內容雖與該歷史事件無關，卻扣緊該主題，此在擴大學生對該主題的深度理解，並幫助學生對該主題進行意義建構。相對而言，對照組則僅強調大量閱讀，內容並不特別與教科書主題有關，因此選書來源主要是由「好書大家讀」優良少年兒童讀物及「中小學生優良課外讀物」兩大得獎書單而來。

爲了檢驗學生在歷史主題的學習是否產生深度理解與正面學習態度，兩組學生在實驗前後皆接受認知與情意兩方面的測驗。在認知方面，爲了檢驗學習是否產生遷移效果，分別編製「歷史知識測驗」及「歷史應用測驗」，前者主要是事實性問題 (text-explicit questions)，爲選擇題形式，共 10 題，內容皆選自歷年基測相關範圍的題目；後者則爲推論性問題 (text-implicit questions)，爲開放式形式，筆者設計一個與「外侮」相關的情境，但題目無標準答案，學生在閱讀後需針對此假想事件進行分析。從學生對此事件的分析，我們可了解有關「外侮」的課外閱讀對學生的學習遷移是否產生影響。在情意方面，爲了解實驗組學生對於多文本閱讀活動的意見，筆者乃以開放題型請同學填寫對本學期活動的意見。

根據「歷史知識測驗」上的共變數分析結果顯示，在排除前測成績影響後，兩組學生得分達到顯著差異 ($F(1, 42) = 4.685, p = .036$)，且實驗組優於對照組 (見圖一)。顯示經過多文本閱讀訓練後，實驗組對於外侮的歷史知識，顯著高於對照組。

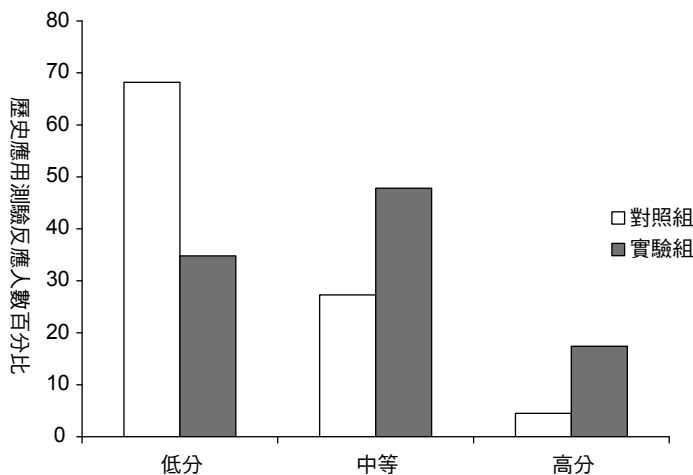


圖一 兩組學生的外侮知識分數

而在「歷史應用測驗」方面，由於此測驗為開放題型且無標準答案，因此筆者乃根據學生所提出的理由，將學生由低至高分成三個等級。為確認評分的信度，亦邀請一位國中現職歷史老師參與評分，但此位老師並不知學生是屬於實驗組或是對照組。兩位評分者首先針對全體學生的回應內容形成評分準則，再逐一將學生進行歸類。在總計 45 位學生的回答中，初次分類結果顯示兩位評分者達成約 89% 之相同結果，另外有五位不同結果之分類，在兩位評分者深入討論後以取得共識。最後兩組學生之分類結果參見圖二。

由圖二可發現，雖然有三成五左右的實驗組學生仍無法跳脫低層級的思考，但卻有分別約四成八與一成七的實驗組學生是分布在「中」與「高」兩層級。反觀對照組學生，則不但答案較為單一，也較多以個人的直覺而非運用系統思考來作為判斷的準則，因此有約六成八的對照組學生是集中在「低層級」，約二成七在「中層級」，而僅有不到一成的回答是符合「高層級」思考。

由於兩組在高層級的人數均不滿五人，因此進一步將兩組中層級與高層級的反應人數合併，以進行實驗組與對照組反應分類結果之差異檢定。結果顯示，兩組答題反應具有顯著差異性 ($\chi^2(1) = 5.020, p = .038$)，亦即實驗組學生的反應大多傾向於被分類為中等以上 (65.2%) 之層級，而對照組的學生則大多被分類於低層級 (68.2%)。當進一步分析高層級實驗組學生的答題內容時，亦可發現這些學生對於假想事件的分析與聯想不但較為多元，且思考



圖二 兩組學生歷史應用測驗反應的層級分類結果



向度亦較為複雜。

綜合上述，聚焦的多文本閱讀不但對歷史知識產生實驗效果，其對學生的高層次思考亦產生影響，因此本研究所採用的課外閱讀形式，對於啟動學生的深度思考具有某種程度的助益。唯這樣的發現尚屬探索階段，未來應針對學生的思考歷程作更細緻的分析，才能清楚了解學生的思考歷程。

為了解學生在情意面向上的成長，本研究在期末也以開放式問卷邀請實驗組學生填寫意見。大多數學生除了對本研究持頗正面的態度外，也對歷史主題產生較為多元的觀點。例如，有一位學生寫下對歷史人物的同理，他認為：「如果要真正的了解一件外侮事件，應該要了解原因、經過和結果，甚至連背景也要有所知悉，而不是只閱讀結果的部分，這樣會失去事件的原有面貌。我學到最有意思的內容是在讀到日治時期時，發現不論是劉永福或丘逢甲，甚至是唐景崧，都有退守的苦衷，並非如課本所說的那樣懦弱。」我們常說，學歷史的目的是在「知古鑑今」。上述這些學生對歷史所產生的感受，及對歷史人物所產生的同理，不正是歷史教育所要達成的目標嗎？

事實上，實驗組學生對於「歷史」的確有新的想法，他們認為，「原來歷史不只是古人的事蹟，它還可以讓我們從前人做過的事，來糾正我們所做錯的事，或是給我們一些警惕」、「不但是記錄過去的人所發生的事情，也可以從中學到教訓」、「透過書籍的閱讀，歷史並不困難，反而簡單」、「覺得滿有趣的，雖然有時看見自己國家被欺負會很不開心，但才了解原來有這個事件」、「了解歷史，可以讓大家都知道前人對不同事情的看法和行動，進而發現他們的優缺點，並且可以加強改進，缺點引以為戒」、「感覺有很多故事，很複雜」、「同一件事從不同人口中聽到的觀點都不太一樣，而且他們的做法都有自己的理由」、「以前認為歷史就是一門跟生活毫無關係的科目，在經過此課程的洗禮後，才發現歷史不僅會影響現代生活模式，還可以知古鑑今」。

然而，學生也反映，以往對於歷史科的感受只是把課本重點背下來，並不需要想這麼多。但這學期密集的閱讀，提供大量的資料，反而使他們對於歷史產生複雜且多元的感受。由於本研究未加上討論活動，並沒有機會讓學生有機會釐清其疑問，因此這樣的閱讀是否反而會讓學生對歷史產生更多困擾，這也是未來需要再思考的問題。最後，有關這批書是否有助於他們更了解外侮歷史，除了1位勾選「非常沒有幫助」與無人勾選「沒有幫助」之外，其餘14位勾選「有一些幫助」，8位則勾選「非常有幫助」，顯見聚焦的閱讀

的確較能幫助學生形成對主題的理解。

五、十二年國教開啓的新契機——代結語

上述研究給我們的啓示是，老師只要花點心力組織閱讀書單，有意識的對閱讀內容加以引導，就可以幫助學生收到事半功倍的結果。亦即，當課外閱讀能夠扣緊各學科的學習內容時，則這個開卷有「益」的效果，就更能彰顯出來。閱讀與學習之間的關係的確不容小覷，藉由上述研究，筆者對現場老師的最大建議是：課外閱讀不應純視為「課外」閱讀，老師應有系統引導學生進行課外閱讀！尤其歷史科的學習目標重在深度理解，而此屬性特別有利於透過課外閱讀方式來增進學科的學習效果。透過閱讀市面上現成流通的書（trade book）或文學作品等各類文本，來擴大學生的背景知識，並促進理解層次。因此老師應慎選書單，使「課外文本」與「學科文本」相輔相成以達到學習的目標。尤其十二年國教新政策對於升學方式將有重大變革，老師們確實可以把握此契機，將更多的學習責任下放給學生，讓學生可以享受「透過閱讀而學習」的樂趣。

當然，本研究的最終目標絕非僅在功利的鼓吹只有那些對學科學習有利的閱讀才值得推薦，因為閱讀的目的本來就是相當多元。如同國際學生能力評量計畫（The Programme for International Student Assessment, PISA）測驗內容所顯示：一個 15 歲學生的閱讀能力應該展現在私人（個人）性閱讀、公眾性閱讀、工作（職業）性的閱讀與教育性的閱讀等情境上。可見閱讀應視為一種工具，至於要達到何種目的，則須視情境而異。尤其對課業繁重的臺灣國中學生而言，閱讀最重要的一項功能，可能是達到休閒與放鬆的功能（reading for fun）。這樣的想法原本無可厚非，尤其當學生在時間無虞的狀態下（例如寒暑假等較長時間的假期中），以這種不帶目的性的廣泛閱讀是最理想的境界。但若在學生時間精力都相當有限的情況下，筆者則認為教育學者更應該有義務對父母提出具說服力的證據來讓他們了解：課外閱讀究竟對於學科學習有著多大的功效。尤其我們應該透過基礎研究以幫助現場老師找出選擇課外書的指標，如此，當老師未來在為學生開立推薦書單時，才能使課外閱讀與教材作較佳的配合。

在知識經濟的二十一世紀，國民閱讀素養的確是各國是否能夠躍升國際舞台的關鍵基石，因此教育當局積極推動閱讀活動，這個方向基本上正確



的，也值得我們繼續努力。然而這件事似乎不能淪為「只求有」的層次，尤其在中學階段，如何讓青少年喜愛閱讀，並透過閱讀而成為終身學習者，是一件關心臺灣教育的人都應該深思的事！

參考文獻

教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。臺北市：教育部。

Hartman, D.K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In L.B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading* (pp.106-133). Newark, DE: International Reading Association.