

推動「素養導向」閱讀教學的探討

黃靜芳

新北市橫山國小輔導主任

一、前言

在當前以知識為特點的社會中，終身學習及發展對於教育而言是永續的智慧資本，「教育發展」已成為國家發展的基石，而閱讀素養的提昇便是其中一項重要的關鍵因素。閱讀素養是二十一世紀學生的關鍵能力，不只臺灣，世界各國也紛紛將閱讀列入教育改革中的重要指標（林彥佑，2020）。西諺有云「打開一本書，你打開了一個世界」。尤其對發展中的孩子而言，閱讀可以說是其認識真實世界，豐富生活經驗最佳的方式之一，閱讀具有幫助孩子適應生活需要、促進孩子人格發展、激發孩子的創造力及培養終生學習習慣的功能（黃靜芳，2001）。透過閱讀素養的提升可以讓孩子能夠發現問題、解決問題，成為終身的學習者，進而提升國家未來的人力素質以及競爭力。

二、閱讀素養的內涵

廣義的閱讀可說是閱讀符號，讀符號是容易的，但是讀懂符號的意義卻是需要花時間的，而符號並不侷限於平面的印刷品上，舉凡網路、電視、廣告上所呈現的文字、圖片、表格等都傳達了許多訊息。

PISA（OECD，2009）將閱讀素養定義為：理解、運用、省思及投入文本，以達成個人目標，發展個人知識和潛能，並有效參與社會，強調個人終身學習的能力，學生必須能夠透過閱讀而學習「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」三種知能。PILRS（ICE，2016）對於閱讀素養的定義如下：閱讀素養是一種能夠理解及運用書面語言（written language forms）的能力，讀者能夠從各式各樣的文章中建構出意義，從閱讀中學習、參與學校及生活中閱讀社群的活動，並且能由閱讀獲得樂趣。因此，閱讀素養包含：(1)學生能理解並運用書寫語言的能力；(2)學生能從閱讀各式各樣的文章建構出意義；(3)學生能從閱讀中學習；(4)學生參與學校及生活中閱讀社群的活動；(5)從閱讀中獲得樂趣（孫劍秋&林孟君，2013）。

品學堂的創辦人黃國珍（2019）指出「閱讀素養」強調學生整合知識，將知識應用在個人生活以及工作領域，並培養「高層次的思辨技巧」與「整合性的思考與溝通」，建立解決問題的態度與能力。

簡而言之，閱讀素養是超越文字解析和辭彙理解的層次，更強調整合訊息與促進思考。閱讀者必須透過與文本進行互動，培養高層次的思辨能力，不只是被

動地接收訊息，而是能夠主動拓展知識、批判閱讀內容，進而加以應用或實踐社會參與。

三、目前閱讀教學存在的問題

國際教育競爭力的評比測驗中「PISA」及「PIRLS」都將閱讀素養納為重要指標，臺灣從 2006 年起加入這兩項國際測驗，並在中小學掀起一場閱讀教學革命。中央與地方的閱讀教育推動已逾十年，現場老師們也紛紛致力於閱讀教學的精進，然而長期以來閱讀教學仍然存在著一些待解決的問題。

(一) 多採取單一取向的閱讀教學模式

現今閱讀教學模式在學校中最廣為被應用與熟知的有兩大模式，第一：重視閱讀策略/技巧的學習及訓練的模式，閱讀技巧包含的層次很廣，包括從基本的認字歷程到一般閱讀理解策略、閱讀者的後設認知策略以及時間經營管理策略...等。第二：全語文閱讀教學模式，例如：近年來教育部積極推廣的「身教式持續靜默閱讀」(Modeled Sustained Silent Reading, MSSR)，強調以興趣為本的閱讀模式，語文可以在自然中學習，只要提供閱讀者充分的素材與良好的閱讀環境，讀者便能運用自己的潛能和策略進行閱讀活動。筆者認為單純採用「技巧取向」的閱讀教學偏向 Bottom-up 取向，採用「全語文取向」的閱讀教學則是偏向 Top-down 取向，兩者均可說是屬於較為單一的模式，不但不夠完整亦不夠宏觀。真正完整的閱讀教學必須在一個豐富的、充滿創造力的讀寫環境下兼系統性的「平衡式」教學。

(二) 過度強調外在酬賞，強化學生外在閱讀動機

許多教師常透過閱讀積分的推廣來推動閱讀教學，每位學生只要有閱讀書籍，便可寫心得小卡或學習單，經由教師或家長認證通過者，累積至一定的數量便可獲得公開頒授獎狀或兌換獎品作為獎勵。但筆者認為，外在閱讀酬賞機制短期內雖可刺激學生閱讀的數量，但長期而言所造成的負面效應卻不可小覷，原因有三：(1)外在酬賞機制可能削弱探索、好奇的內在動機，誘導學生把閱讀行為歸因於獲得外在酬賞；(2)酬賞機制容易養成閱讀者短視近利思維及行為反應產生依賴成癮；(3)酬賞機制可能排擠自發的良好閱讀行為。

(三) 閱讀素材/文本仍偏重單一學科知識領域、單一文本

目前學校的閱讀教學多數仍傾向在國語文課堂中進行，並且以單一領域學科知識為主，尤其以語文領域閱讀佔了絕大部分。然而在這個多元化的新世代，教

師無法再教導學生從單一的領域便學會面對真實世界的能力。無論何種人才都必須要能吸收不同領域的知識和技能，以及跨領域的知識整合能力，才足以面對變化快速的世界，因應未知的挑戰。

此外，從臺灣學生接受 2009、2018 PISA 評量後我們可以發現，臺灣學生的閱讀素養遠落後於亞洲其他鄰近國家，細究其原因就會發現臺灣現行的閱讀教學仍是以連續文本、單一文本、線性思考為主，加上數位化素材和元素被嚴重忽略，可能導致學生無法獲得開放性的視野、多元化的觀點及發展批判思考的能力。

(四) 閱讀過程忽略培養自主閱讀學習的重要性

教師在進行班級閱讀教學時習慣提供所有學生一致的素材、相同的閱讀任務與目標而忽略學生在閱讀速度、閱讀能力以及閱讀興趣上的個別差異，此種以教師為中心、缺乏彈性的教學內容與過程由來已久，但往往造成閱讀學習學科化，部分低成就學生選擇放棄閱讀，部分高成就學生則選擇被動接受閱讀，不但失去閱讀者的主體地位，更不利於發展為自主閱讀的終身學習者。

四、推動「素養導向」閱讀教學的建議

為了解決上述閱讀教學長期以來的問題，筆者依據十二年國教總綱的核心素養教學精神—關照知識、技能與態度的整合、導入情境脈絡化的學習、關注學習策略及方法、強調活用實踐的表現，以及「平衡取向」閱讀教學模式的內涵，嘗試歸結出以下數點建議，作為推動「素養導向」閱讀教學的建議：

(一) 閱讀教學應運用差異化原則，提升自主性學習

支持自主是指成人能讓兒童體驗到自我決定（self-determination）的行為。當個體體驗到自己是行為的控制者時，便能體驗到自我決定感，此即為一種內在起因場知覺的經驗，個體知覺到行為的發起和調整是來自於自身，其行動、認知和調整皆是自主的。因此，在「素養導向」的閱讀教學中，建議教師可以運用差異化教學原則，針對不同閱讀風格、閱讀興趣、生活經驗、與閱讀能力的學生，提供不同的閱讀素材，讓學生在某種概念主題下彈性選擇自己想從事的閱讀活動，同時能自主訂定閱讀目標及閱讀結果的呈現，教師在閱讀教學歷程中則提供多元的閱讀策略教學引導，協助學生在自主學習的情境中完成工作。當學生的起因場知覺為內在的，自我決定感便會增強，同時內在動機亦會增強。

（二）閱讀歷程應強調和真實世界的連結與互動

根據建構論的看法，真正的學習發生在真實的學習任務中，因為真實的任務模擬了一個真實世界的問題情境，讓學習者可以在栩栩如生的情境中去思考練習，也唯有這樣的真實情境才能真正促進學生的學習遷移。因此，「素養導向」閱讀教學的教室脈絡必須可以提供學生與某種概念主題相關之現象所衍生而出的感官經驗。親自動手操作的科學活動可以允許學生去看、去聽、去感覺、去觸摸，這些活動的設計可以用來支援學生提出問題和大量的閱讀和思考。

（三）營造以「學生中心」取向的閱讀環境

所謂「學生中心」的教環境是指一個為學生提供選擇機會、給予適度挑戰、學習自我控制學習進度、與他人共助學習、促進建構式理解，進而提昇自我效能的開放型閱讀環境。這樣的閱讀環境有助於建立孩子的責任感、歸屬感、進而成為一個「內發型」的閱讀學習者。

（四）重視閱讀者內在閱讀動機的激發

Ryan & Deci（2009）認為當內在動機產生時，個體會主動尋求興趣、成長與發展，願意接受挑戰，並且從挑戰中學習，使學習獲得益處。同時也會使得認知具有彈性、有自尊、情緒穩定，促使個體在學習上有良好的調適及自主性的發展。因此，在「素養導向」的閱讀教學環境中，重視透過為學生創造一個安全的、可冒險的、有效的、可控制的學習環境來激發學生的內在閱讀動機，使學習者將閱讀視為有價值的活動，願意持續地投入時間和精力來從事閱讀。

（五）採取整合認知、技能與情意的「平衡取向」閱讀教學

「素養導向」的閱讀教學除了應在情意層面上強調自我決定、精熟學習目標及適當的成敗歸因等內在動機的激發外，同時也必須重視認知層面的閱讀學習，例如：策略的學習、自我效能、自我調整等。內在動機的激發和認知的調整兩者之間不但會彼此產生交互影響，同時也會和個體的自我導向學習，產生交互作用，因此可以說是將一種認知和情意統合的模式。

（六）研發跨領域、統整性的教學活動設計

在閱讀教學設計上，Miller & Meece（1997）指出，透過統整的課程單元設計，可引發學生自我導向式的學習，進而提昇內發型的閱讀動機。統整的課程設計包含同一課程中不同活動的結合（intra-disciplinary），或是不同課程間

(inter-disciplinary)，例如：自然科概念或社會領域主題和語文教材的結合。統整的課程設計可以讓學生瞭解自己為何而學及學什麼，主動地運用問題解決策略及後設認知策略，瞭解各活動間的聯結性，進而有效地延伸學習態度至其他的學習情境中。因此，統整性的閱讀課程設計使得教材內容對學生而言是有意義的，可發展學生的自主性，進而對學習更具有責任感。總括而言，越具有統整性的課程設計及避免零碎的作業活動，對學生的內在閱讀動機有較正向的助益。(李素足，1999)。

五、結語

一直以來中央和地方對於閱讀教育的推動可說是不遺餘力，但過往流於閱讀量化數據的提升、外在動機的強化及單一學科化的教學，導致閱讀教學的效果長期不彰。筆者建議未來應更著重於質化的閱讀歷程、自主動機培養以及跨域、多文本閱讀教學，引導學生將知識應用在個人生活以及工作領域，並培養「高層次的思辨技巧」與「整合性的思考與溝通」，建立解決問題的態度與能力，方能符應目前十二年國教的教改精神。

具體而言，符合新課綱-「素養導向」閱讀教學應該是一種平衡式、整合式的閱讀教學，教師有責任為學生營造一種「支持自主」的閱讀環境、提供鷹架作用，協助學生為他們自己的閱讀設定目標，同時熟練所學習的閱讀理解策略，以及體驗運用適當策略的時機。而閱讀內容也必須致力結合真實情境，使得閱讀更具有意義，並強調增進學生的自我效能，以協助學生成為主動閱讀學習者。更重要的是，閱讀過程中增進學生合作學習的社會技巧及自我表達的能力，以促進社會溝通與分享，進而促進對閱讀內容的自我建構，最終達成十二年國教課綱「自發、互動、共好」的理念。

參考文獻

- 李素足（1999）。臺中縣市國小中、高年級學童閱讀動機的探討（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。
- 黃靜芳（2001）。概念取向閱讀教學對閱讀動機、閱讀策略、閱讀理解與概念性知識之影響（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林彥佑（2020）。新課綱上路，從閱讀素養教育談起。臺灣出版與閱讀，109(1)，124-131。
- 孫劍秋、林孟君（2013）。從臺灣中學生 PISA 閱讀素養的表現談精進學生

閱讀素養的教學策略。中等教育，64(3)，35-51。

- 黃國珍（2020）。探究式閱讀。臺北：親子天下。
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York, NY: Routledge/Taylor&Francis Group.
- Miller, S. D. & Meece, J. L. (1997) Enhancing elementary students' motivation to read and write : A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 286-297.

