

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系  
教育心理學報，民95，38卷，1期，51—66頁

# 生本教育閱讀教學成效探究\*

羅 燕 琴

香港大學

本研究主要目的是探究生本教育<sup>1</sup>在香港小學二年級中文科閱讀教學實踐的成效。本研究比較「生本教育班」和「非生本教育班」學生的閱讀測驗分數，以評估生本教育的成效。參與實驗的「生本教育班」學生共 425 人（218 名男生及 207 名女生），平均年齡為 7.3 歲；「非生本教育班」學生共 250 人（140 名男生及 110 名女生），平均年齡為 7.5 歲。評估工具包括香港中文學科閱讀測驗和高階閱讀思考測驗。研究結果顯示香港小學二年級生本教育中文科的教學課程，不但能提升學生的基本閱讀能力，也能增進學生的高階閱讀思考能力。

**關鍵詞：**閱讀教學、生本教育、閱讀評估、高階思考

## 一、研究背景

閱讀是近年香港課程改革的四個關鍵項目之一（香港特別行政區課程發展議會，民 90）。香港教育部門十分重視閱讀的重要角色，認為閱讀能夠幫助學生汲取知識，擴展視野，提升生活的素質。在小學培養兒童的閱讀能力，尤其重要。研究顯示閱讀能力是學童早期學習能力的指標；閱讀能力與學童早期學業成績相關（Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Perfetti & Curtis, 1986）。提升學童的閱讀能力，不但能夠增進他們學習語文的能力，也能夠提升他們學習其他學科的能力，如閱讀數學的文字題，若不明白題目說甚麼，便難以運算。又如常識科中有不少以文字表達的概念，閱讀能力高的學生，可以更容易明白概念的內涵，有助學習。

香港中國語文課程配合教學改革，提出不少新的閱讀教學理念，如注重學生的閱讀過程，教授閱讀策略，強調學生為本位，培養他們的高階思考能力和積極的閱讀態度（香港特別行政區課程發展議會，民 91）。香港小學新的語文課程於 2006 年 9 月在所有小學實施，小學中文教師無可避免要面對這些新的教學理念。在強調學生為本的前提下，教師如何能夠有效提升學生的閱讀能力？如何訓練學生的高階思考能力？如何使學生勤於閱讀、樂於閱讀、認真閱讀、增加閱讀量、擴大閱讀面呢？這些都是學校、教師、家長關注的課題。

\* 本研究獲香港優質教育基金及香港生本教育研究學會資助，謹致謝忱。

<sup>1</sup> 「生本教育」意即以學生為本位的教育。學生為本（student-centered）是現代教育的核心觀念，可溯源於杜威以兒童為教育中心的理論。本文所提及的「生本教育」專指由廣州華南師範大學郭思樂教授提出的教育理念及根據其理念設計的教學課程。

香港的小學閱讀教學方式傳統，過於重視字詞教學，教授篇章主旨，而忽略培養學生比較、推論等閱讀高階思考的能力，也甚少教授閱讀策略。另一方面，教師要求學生閱讀的篇章類型較少，而且多是依據教科書內容施教（謝錫金、林偉業、林裕康與羅嘉怡，民 94）。謝錫金等人（民 94）有關香港小四學生閱讀能力進展的研究，指出香港小四學生的閱讀總成績，在參與研究的 35 個國家 / 地區中，排名第十四位，閱讀「資訊文章」的能力排名第十位，而閱讀「文學經驗」的能力排名第二十分。謝錫金等人（民 94）認為這顯示香港學生的閱讀面太狹窄，理解富想像力文章的能力低。另一方面，最使人訝異的是香港小四學生的「閱讀能力自我概念目標」排名最低，只有 23% 學生對自己的閱讀能力有較高水平的看法。雖然有四分之三以上的學生認為自己能夠明白大部分閱讀材料的內容，並認為閱讀十分容易，但近半數學生認為自己的閱讀能力不如班內其他同學，自我形象低。

香港學生對自己的評價，低於個人實際能力表現，謝錫金等人（民 94）解釋這是因為學生受中國文化影響，對自己謙遜的表現。可是，這其實也可能反映課室的學習情況。如果教師以表現為學習目標，強調學生以成績來證明自己的能力，課室自然充滿競爭，學習以勝過別人為目的（林瑞芳、羅瑞芬與張詠恩，民 91）。在優勝劣敗的情況下，班中有半數學生認為自己不及其他同學的現象是不足為怪的現象。這解釋可以用謝錫金等人（民 94）另一個「學生對閱讀態度指標」作佐證：香港學生閱讀動機的水平低，雖然 79% 學生享受閱讀，有 72% 學生不覺得閱讀很沉悶，但是 56% 學生認為有必要（例如考試，老師和家長要求）才閱讀；可見這些學生是以表現為學習目標，閱讀是為了獲得分數和他人的評價。林瑞芳等人（民 91）指出以表現為學習目標的學生，其自信心的高低使他們對失敗有不同的反應。追求表現好而自信心高的學生，在學習過程中可能激發學習動機，但那些追求表現但成績不好、自信心較低的學生，可能會選擇挑戰性低、容易應付的工作，學習難有進步。研究顯示課堂鼓勵表現、競爭，只會窒礙學習。相反，如以學習目標為重點，課堂強調培養和增進學生能力，過程中誘發學生學習興趣，讓學生感到有成就感，學生的學習能力便可以得到提升（林瑞芳等人，民 91）。

中文閱讀教學研究方面，中、港、臺都十分重視漢字教學的研究，小學尤其著重訓練學生識字的能力（戴汝潛、謝錫金與郝嘉杰，民 88；謝錫金，民 90，91；鍾嶺崇、祁永華、林浩昌，民 89）。一般中文篇章教學研究，特別是閱讀高階思考能力的訓練或測試，多是在小三或以上（何麗雯，民 91；吳裕聖、曾玉村，民 92；陳桂涓、鄧廣威、何敏華與劉國賢，民 91；劉潔玲、陳維鄂，民 92；蕭炳基、蘇月華，民 86；謝錫金等人，民 94；羅燕琴、陳桂涓，民 93；Chan & Law, 2003），較少在小學一年級或小學二年級進行高階思考能力的測試（柯華葳、陳冠銘，民 93）。此外，香港近年有關小學篇章教學的新嘗試，如何麗雯（民 91）教授小六學生繪畫概念圖；陳桂涓等（民 91）照顧差異的小三至小五閱讀教學課程，都只是在一、兩所學校中試驗，未見如何有計劃及系統地在其他學校試行。自 2002 年 9 月開始在十多所小學實踐的生本教育語文教學計劃，是香港小學閱讀教學較有規模的實驗。本研究嘗試評估香港小學二年級學生的高階思考能力，以探討生本教育在國小閱讀教學的成效。

## 二、閱讀教學理論

西方有關小學閱讀教學的研究，一般集中在字詞解碼和篇章理解的閱讀技能教學（National Reading Panel, 2000）。西方字詞解碼教學包括拼讀法的語音教學和詞彙教學；拼讀法教學目的是培養學生藉拼讀文字而辨識字義的能力。Perfetti（1985, 1994）認為讀者字詞解碼的能力是造成閱讀理解差異的主因。Stanovich（1986）也指出閱讀成效與讀者掌握多少詞彙有關。雖然能力高和能力低的讀者或許遇到同樣語法問題，但好的閱讀者因字詞解碼佳，有較多的記憶體處理語法的問題。閱讀過程中，讀者愈能減輕解碼過程所需要的操作記憶體資源，愈能把記憶體的資源用在篇章理解的層次上。

能力差的讀者由於對字詞的認識不足，在閱讀進行時，字詞的解碼往往要多花心力；能力好的讀者在閱讀時因為能夠較快辨認字詞，所以有較多的腦力資源進行較高層次的理解活動，如推理、連結篇章重要信息、監控篇章理解等。

篇章理解的教學研究方面，主要是教導學生運用一系列的閱讀策略，以幫助理解文意。不同能力的學生有不同學習進度，閱讀能力好的學生因為自主學習而提高閱讀質量。反觀閱讀能力差的學生因為解碼能力較弱，詞彙不足，影響閱讀進度，故此遠不如能力好的學生，差距愈來愈大，造成所謂「馬太效應」(Matthew effects) (Stanovich, 1986, 2000)，即貧者愈貧，富者愈富的現象。教師如何介入，照顧學生差異呢？研究顯示教授學生閱讀策略，能夠提升閱讀表現欠佳的學生的閱讀能力 (Palincsar & Brown, 1984; Paris & Paris, 2001)。教師可考慮配合課程內容教授有效的閱讀策略，以增進低能力學生的閱讀能力。較有效的策略包括閱讀監控、以圖表顯示文意、提問及解答問題、預測、澄清、建構心理圖象、摘述等策略 (National Reading Panel, 2000)。

提升學生的閱讀能力，既要注重認知的學習，也須注重如何提高學生的學習動機。研究指出成功的閱讀教學課程，除了訓練學生的閱讀技能和策略外，也可以提高學生的內在動機 (intrinsic motivation) 及自我效能 (self-efficacy) (Paris & Paris, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997)。內在動機指學習的動力來自個人趣味及提升自我的要求；而自我效能是指個人對自己能力的判斷 (Bandura, 1986)。學生閱讀內在動機、自我效能與閱讀量有相關；學生愈是享受閱讀，並覺得自己的閱讀能力高，愈會在課餘大量閱讀和閱讀不同的作品 (Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997)。

全語文教學 (whole language) 強調提高學生的學習興趣和動機，指出閱讀目的最重要是取得意義，並認為學生可以在自然環境發展語文能力，不必教授學生拼讀字音的規則。學生是課程的接收者，教師根據學生的需要設計課程，並以各種方法和教學材料，盡量幫助學生學習，以提高他們的興趣和動機 (Watson, 1989)。九零年代全語文教學在美國小學扮演主導角色。根據 Watson (1989) 描述，在全語文的閱讀課堂上，教師每天向學生誦讀故事 (story)，故事不只是記敘文體，還包括詩歌、戲劇、韻文、資訊或其他文學篇章。這些故事成為全語文閱讀課程的主體，擴闊學生對文學的認識，也使學生懂得如何利用故事創作。學生在課室中自由選擇閱讀有素質的故事，並通過寫作回應閱讀的內容。在全語文的課室中，學生既可以獨自閱讀，也可以與其他同學分享閱讀心得，合作學習，教師只是從旁輔助。研究雖然顯示全語文教學可以有效提升學生的知識、語文技巧和閱讀態度 (Dahl & Freppon, 1995)，但是，全語文教學的成效備受質疑，一些研究者指出全語文教學未必能有效增強學生的解碼能力 (Pressley, 2006; Stanovich & Stanovich, 1995)。Jeynes 與 Littell (2000) 分析 14 個有關全語文教學的研究，指出全語文教學整體來說，學生測試成績比接受傳統教學的學生的成績高，但低收入家庭的學生的標準測試成績較接受傳統教學的學生低。

閱讀課程過於強調訓練學生閱讀技能，可能減低學生學習的興趣和動機；但若著重學生在自然環境學習和自主閱讀，能力較低的學生可能不懂得如何解決閱讀困難。因此，成功的閱讀課程，應能夠同時提高所有學生的學習興趣和閱讀能力 (Bogner, Raphael, & Pressley, 2002)。Pressley (2006) 認為全語文教學有不少優點，但也有不足的地方，建議全語文教學可配合閱讀技能的訓練。事實上，一些全語文課堂也教授學生語音知識和閱讀技能 (Dahl, Scharer, Lawson, & Grogan, 1999)。研究顯示若全語文課堂中加上策略訓練，較只是訓練策略或只是全語文課堂更能提升學生的默寫能力 (Butyniec-Thomas & Woloshyn, 1997)。

總的來說，有效提升學生學習動機的閱讀課堂可以包括以下元素 (Guthrie, Cox, Buehl, Mazzoni, & Fasulo, 2000)：1. 教師在閱讀前和閱讀期間激發學生的背景知識，有助學生聯繫文章內容，以進行推論和理解。2. 教師教授學生閱讀監控和認知策略，如提問、摘述等，有助學生建構文意，理解文章深層意思，並能增進知識。3. 教材能引起學生的閱讀興趣，而高素質的文學作品有助提升學生閱讀

能力。連繫生活的活動，也能提升學生學習動機。4. 強調學生自主學習和社群互動學習：學生透過小組討論及同儕互動合作的形式學習新知識。Hiebert 及 Taylor (2000) 建議這類課程，尤其是針對低能力的學生，需長時期的照顧和迎合學生的需要。因此，有效的閱讀課程應盡早開始，並在學校各年級進行，課程的成效才能持續下去；過程中尤其要多些照顧小部分沒有在這類課程受益的學生。

此外，優秀教師是閱讀教學課程成功的重要關鍵所在 (Pressley, et al., 2003; Wharton-McDonald, Pressley, & Hampston, 1998)。有效能的教師能夠在課室中營造一個豐富的文字環境，讓課室充滿高素質的閱讀材料，並設有閱讀角落，讓學生有更多機會接觸書本。能力高的教師有良好的課室管理才能，能夠管理學生的秩序；有具體的教案設計能力，能夠因應學生表現提供明確的指引，設計及實踐有關活動以幫助學生理解篇章。他們尤其靈機多變，能夠通過教學活動，如小組討論、戲劇活動等，以提升學生的學習興趣和能力，並能夠幫助學生成為獨立、自我管理的讀者，而不是順服、被動、聽話的讀者。

### 三、生本教育閱讀教學課程

生本直接的意思是以學生為本位，但它有更深層的理念。生本教育強調兒童是天生的學習者，能夠主動學習及進行創造活動。因此，教育和人的生命須聯繫起來，使兒童在主動的學習過程中，身心投入，體驗到學習對個人的意義，因而熱愛學習，享受學習的成果 (郭思樂，民 91)。生本教育的觀點早見於杜威以兒童為學習中心的教育理念 (林寶山、康春枝譯，民 79)，而以學生為本位的教育理念一向主導西方的教育理論和教學實踐，有關研究甚多。郭思樂提出的生本教育理念，與西方學者所倡導的學生為本教育理念相呼應。他特別強調在東方文化背景實踐生本教育，意義重大。中國傳統教育強調規範兒童的學習，不著重發揮兒童的天性，學生自小需要應付繁重的功課和不同的考試，少學習樂趣，壓抑創造力。生本教育能夠開放兒童的學習空間，激發學生潛能，並提升學習效率和興趣 (郭思樂，民 90)。

生本教育雖有統一的課程及課本，但課堂著重以學生為學習的主體，教師盡量為學生創造學習空間，讓學生自主活動。郭思樂 (民 90) 指出中國的學生深受儒家文化影響，尊重教師，守秩序，因此，課堂雖鼓勵學生自由學習，但課室管理不會有太大問題。教學過程以學生為教學的中心，教師盡量少干預，避免直接教授知識。教師要做到「五個放手」：放手讓學生做課前準備、放手讓學生大膽去想像、放手讓學生提出問題、放手讓學生親自實踐、放手讓學生相互評價 (偉達教育交流中心，民 95)。另一方面，教師引導十分重要，他們須根據學生的學習情況及興趣，選擇合適的教學活動，並幫助學生從活動中學習。

郭思樂在小學語文、數學和外語三科試行生本教育，至 2006 年已在大陸 200 所小學完成了為期 6 年的教學實驗 (偉達教育交流中心，民 95)。在 2002 年，香港 10 所小學開始在小學一年級的中國語文科試行生本教育，期間對生本教育有興趣的學校陸續加入。由於「生本教育」是一個延續課程，所有新加入的學校，須自小一開展課程。至 2005 年 9 月，香港共有 38 所小學實踐生本教育，生本教育課程已發展至小學四年級。

生本教育強調語文學習以閱讀為主線，因為閱讀可以引發兒童的廣泛聯想，使兒童產生無限學習的樂趣，從而開拓視野，提高心智 (郭思樂，民 91)。生本教育語文課程要求小學一年級讓學童以意義識字的方法，辨認 2000 個常用字，目的是減少學童認字的障礙，增加他們閱讀的樂趣。小一「生本教育」課本共有 94 篇韻文，學生透過朗讀這些兒歌、小故事、童話、歌謠，並在課堂上參與認字的字卡遊戲，辨認大量常用字。在小學一年級下學期完結前，學童識字量約 2000 字，他們可以不須倚靠父母或教師，自己閱讀兒童故事、童話、寓言等作品。小一課程並不要求教師詳細教授字形和字的結構，也不要求學生會寫和運用所有學習的生字，更不會進行詞句訓練，學生每課只需抄寫少量生

字。在小一的課堂上，教師讓學生初步讀懂課文後，就讓學生從各種活動中認識字詞，例如強調有感情地朗讀；一邊讀一邊做運動；一邊讀一邊角色扮演；要求學生在課文中找出自己最喜歡的句子讀給大家聽；繪畫與課文有關的內容；邀請同學相互給予評語等。教師不會仔細講解字詞的意思，只讓學生在活動中認識這些常用字的形態和了解字的意義。

生本教育語文科小學二年級要求學生大量閱讀，除了課本多於香港一般語文課本近一倍外，篇幅較長，內容也較多樣。此外，學生課前須預習課文，就有關課題蒐集資料，然後在上課時和同學分享，課後閱讀不同類型的文章及作品。學生因此可以擴展視野，增加知識，提升閱讀理解能力，並養成主動探究和綜合的學習能力。雖然教師在小一和小二沒有刻意訓練學生寫作，但鼓勵學生自由創作，以表達閱讀感受和互相交流心得，教師不會仔細批改學生的寫作練習；小學三年級及以上強調讀寫結合。教師引導學生了解文章的寫作特色，欣賞文字美，體會作者的情懷，並抒發自己的感受。然後，教師指導學生作文，鼓勵學生結合從閱讀中學到的知識創作（郭思樂，民 90，91）。

教學語言方面，香港的「生本教育班」可用國語或廣東話施教。以國語為教學語言的「生本教育班」，學生須學習漢語拼音，以便拼讀文字。教師鼓勵學生在課堂上用國語討論，並要求學生回家後聆聽課文的國語錄音帶，但教師並不要求學生會拼寫字詞，只需辨認拼音而掌握生字的讀音。以廣東話為教學語言的「生本教育班」，學生不用學習漢語拼音，教師和學生在課堂上以廣東話朗讀課文和討論。

生本教育事實上並非創新的教學理念，但是，它最特別的地方是能夠兼顧中國和西方不同的閱讀教學理念，既要求學生遵守課堂秩序，也注重學生自主學習；既著重培養學生的識字能力，也強調學生主動建構意義的合作學習過程，從而提高學生的閱讀興趣和啟發學生思考，這是香港課程少見的。學生透過韻文大量識字的方法，在大陸早已試行（戴汝潛等人，民 88），但這些集中識字的方法以教師為主導；生本教育則要求學生主動學習，通過多種形式如朗讀、遊戲、小組合作，互動學習等迅速了解大量生字的意義，整體認識文字的意義，但不要求學生仔細認識字的結構和部件。生本教育的教學理念尤其與西方全語文理念相近，兩者都認為兒童是天生的閱讀者，課程著重學生大量閱讀故事，讀寫結合，教師只是輔導者的角色，教師不會直接教授學生語文知識、字詞或篇章的技巧等，只是盡量開放課堂的學習空間，讓學生參與課堂活動。生本教育與全語文理念不同之處是全語文沒有要求各校教師統一教材，只強調教師依據學生的需要而設計課程；生本教育則提供了統一的教學課程、課本和錄音帶，所有生本教育的教師須根據這套教材教學。由於教材只列課文和課後一些簡單問題或活動，教師教學的空間甚大，可以在課堂上靈活運用教材，實踐以學生為本位的教學方法，提升學生的閱讀能力。

生本教育課堂具備成功閱讀課堂的元素（Guthrie et al., 2000）：教師要求學生先感知課文內容，在課前蒐集有關課文的資料，然後在課堂中與同學分享所得資料，藉此激發學生的背景知識。教材多是與學生有關的生活故事，因此能引起學生的閱讀興趣。生本課堂強調學生自主學習和同儕互動學習，教師組織學生的合作活動，鼓勵學生在小組內自由發表意見，共同探究知識，這些正是上章所述的學習動機理論的教學原則。教師因應學生的發展需求而決定教學策略，調控教學內容，聯繫學生實際生活，使課堂充滿趣味。

生本教育為學校提供完整而具體的閱讀教學課程，包括了簡單易明的教學理念、各年級的課本及教學材料、師資培訓、網上資源和各校的交流等。生本教育的理念也和香港近年所推行的教育改革呼應（香港特別行政區課程發展議會，民 90），著重學習過程和動機。根據郭思樂的觀察（民 91），在大陸實踐的生本教育的課堂，學生思想活潑，提出不少有新意的問題，讓教師感到驚喜，學生課堂表現超出他們的估計。從研究者與參與生本教育的校長交流所得，他們參加生本教育教學實驗，是因為看到了在大陸和香港「生本教育班」學生的課堂表現，感受到「生本教育班」學生上課時的活潑學習

氣氛，並認同生本教育的教學成效，因此決定參加生本教育的教學計劃。

如何有效推行課程？上章提及優秀教師與閱讀教學成效有直接關係。為保證教學素質，生本教育的實驗計劃每年為「生本教育班」的教師提供約五次專業培訓課程，每次培訓時間為三小時。此外，教師也可往廣州參觀「生本教育班」的上課情況，交流教學心得（偉達教育交流中心，民95）。

生本教育課程與香港小學的傳統閱讀課程有別。香港小學的傳統閱讀課程著重學生的基本語文能力（謝錫金等人，民94），課堂以教師為主導，學生課業也是以基本語文能力訓練為主。那麼，生本教育課程新教學模式是否真的具有成效？在大陸實驗有成效的課程能否同樣適用於香港教育環境？如何有效評估學生的進展？香港小學三年級和六年級的學生都要接受基本語文能力的考核，生本教育不著重訓練學生的基本語文能力，學生會否因訓練不足，導致基本語文能力出了問題？生本教育要求學生成為課堂的主人，但學業成績稍遜的學生能否自學？他們會否跟不上一般學生的學習進度呢？不少參與生本教育實驗計劃學校的老師和家長都提出上述疑問。

綜合上述，本研究的研究目的與研究問題如下：

### （一）研究目的

本研究以香港小學二年級學生為對象，探研究生本教育閱讀課程的學習成效。

### （二）研究問題

1. 應用生本教育理念施教的中文科課堂，與其他沒有應用生本教育理念施教的中文科課堂比較，能否更提高小學二年級學生的基本閱讀能力？
2. 應用生本教育理念施教的中文科課堂，與其他沒有應用生本教育理念施教的中文科課堂比較，能否更提高小學二年級學生的高階閱讀思考能力？
3. 不同閱讀能力小學二年級學生，能否在應用生本教育理念施教的中文科課堂中受益？

## 方 法

### 一、研究對象

本研究對象是香港小學二年級的學生。以小二學生為研究對象的主要原因是生本教育語文科的小二課程開始著重提高學生閱讀篇章的能力，並鼓勵學生大量閱讀課外書。研究可以提供具體的數據探研究生本教育語文科閱讀課程的成效。再者，本研究進行時，香港的「生本教育班」只有小學一年級至小學三年級，小一學生因為主要以識字為主，未必能回答較複雜的高階思考閱讀測驗。小學三年級學生則因為要應付「全港系統性評估」測試，不能同時接受本研究的評估。小學二年級生本課強調大量閱讀、擴展學生的閱讀層面和數量，較適合作為本研究對象。

本研究的「生本教育班」學生，在2003年至2004年小學一年級時已接受生本教育的中文課程，而在2004年至2005年接受生本教育小學二年級的中文課程。由於「生本教育班」學生在實驗前已接受一年生本教育訓練，語文水平應與一般學生有所不同，所以不能隨便選取學生作對應組。因此，研究者以生本教育班學生小一下學期香港中文學科測驗分數作為參與者基本語文能力的指標，選取與實驗班學生地區、家庭背景及基本語文能力相若的對照組學生。

參與本研究的「生本教育班」來自七所小學，共十四班。「非生本教育班」共十二班，來自四所小學，以傳統教授語文方法教授中文科。參與實驗的「生本教育班」學生共425人（218名男生及207名女生），平均年齡為7.3歲；「非生本教育班」學生共250人（140名男生及110名女生），平均年齡為7.5歲。實驗組和對照組的學生全部經家長書面同意參與本研究。「非生本教育班」學生人數較「生本教育班」學生少，這是因為不少「非生本教育班」學生的家長不同意孩子接受測試。

「生本教育班」與「非生本教育班」雖然所教的課程不同，但都是在中文課堂中進行。「生本教育班」與「非生本教育班」的每週中文課節相若，約 10 節。班級大小和師生比例一樣，約 32 人一班。為方便比較，選取接受實驗的「生本教育班」與「非生本教育班」的教授語言全是廣東話。「生本教育班」來自六所政府資助小學及一所私立小學；「非生本教育班」來自四所政府資助小學，其中一所同時設「生本教育班」與「非生本教育班」。所有資助小學生都是來自中、低收入家庭，只有私立小學的「生本教育班」學生 ( $n=27$ ) 多數來自高、中收入的家庭。除了「生本教育班」私立小學外，所有「生本教育班」與「非生本教育班」均來自背景相似的校區。

「生本教育班」的校長開放而富教學熱誠，願意接受新的教學理念，但是，由於「生本教育」與傳統的小學語文科課程不同，部分開設「生本教育班」學校的中文科教師仍不願全面實踐「生本教育」，所以相同年級，可能同時設有「生本教育班」和跟據現行小學課程而施教的「非生本教育班」。其中一所接受實驗的學校，同時設「生本教育班」和「非生本教育班」，兩班均願意參與本研究。另一所參與實驗的對照學校，小二沒有開設生本教育班，只小一開設「生本教育班」。這所學校的校長到任不久，因為他喜歡生本教育的教學模式，要求小一開始實踐「生本教育班」。

兩組學生的教師全是合資格的教師，「生本教育班」教師平均教學經資為 9.68 年，「非生本教育班」教師平均教學經資為 10.75 年。任教「生本教育班」教師須出席培訓班，以掌握生本教育的理念和教學技巧。教師也可參加不定期的教學交流，觀摩教學，分享意見。

## 二、課堂錄影

研究者要求參與測試的「生本教育班」和「非生本教育班」教師呈交一節課堂錄影帶。教師在錄影的課堂中須教授一篇指定文章，文題是〈烏鴉兄弟〉，課文字數約 300 字。研究者通過課堂錄影帶，可以知道他們教學的大概情況。

## 三、「生本教育班」小二語文課堂設計與特色

### (一) 課程目的

鼓勵學生大量閱讀，藉此增進知識，擴展視野，提高閱讀能力和自學能力。

### (二) 課本

課本由香港生本教育研究學會提供，上下冊共 80 篇課文。文章包括詩歌、故事、寓言、說明文等。另有兩本語文課外閱讀書籍，共 149 篇文章。內容多是學生感到有趣的故事。

### (三) 教學特色

教師為學生提供探索發現的空間，讓學生主動建構知識，相互學習。教師和學生建立伙伴關係，課堂中，教師是輔導者，學生才是課室的主人。教師少直接講解詞意及課文，而是提供學習活動及環境，指引學生明白詞意及文意。教師強調預習，讓學生預先感知課文、蒐集相關的資料，並鼓勵學生課後大量閱讀及自由創作。課堂學習主要以分組形式上課，學生分組朗讀、閱讀課文，並有不少合作活動，例如角色扮演等。生本課教學目的是培養學生的創新意識和實踐能力，包括主動預習、查找資料、主動探究、綜合學習等高階思考能力。學習時，教師鼓勵學生互評，給同學提意見及問題。

### (四) 課堂結構

課堂開始時，教師要求學生預習課文，蒐集與課文有關的資料，並在堂上與其他同學分享。接著教師指導學生分組朗讀課文、討論文意、角色扮演等。教師鼓勵學生與其他同學交流所學，提問不明白的地方，並給予意見，讓同學有所改進。教師在適當時候提供指引和給予回饋。課文完結時，或要求學生閱讀與課文課題有關的資料、或要求寫感想、仿作等。

研究者從各「生本教育班」課堂錄影帶看到這些課堂的教學方向，符合「生本教育」課堂的基本

要求。

#### 四、「非生本教育班」小二語文課堂特色

小二「非生本教育班」課堂內容依據現行香港小學語文課程（香港課程發展議會，民 84），著重教師通過課文，指導學生認識語文基本知識，並教導學生運用適當的字詞和句子來表情達意。香港教育統籌局在 2002 年出版《中國語文教育學習領域課程指引》（小一至中三），要求學校鼓勵學生閱讀，培養學生思考能力，豐富知識，並明確指出語文教師在課堂內需幫助學生掌握閱讀策略和了解閱讀過程，建立廣泛閱讀的基礎；課堂外，語文教師需幫助學生養成良好的閱讀習慣。但是，據研究者觀察，2004 年大部分小學語文教科書仍是根據 1995 年的語文課程編排，著重基本語文能力訓練，教師教學以教科書為主，主要培養學生的基本讀寫能力，課文較「生本教育班」的教材短小和淺易；課堂以教師為主導。研究者從各「非生本教育班」課堂錄像帶看到這些課堂的教學模式主要是教師講授，內容包括字詞解釋，字詞運用和篇章內容講解，間中要求學生配合課文做一些扮演活動，但欠缺小組討論、學員互問、互評、或其他同儕合作的學習活動。

#### 五、研究變項

本研究包括以下變項：

##### （一）自變項

本研究的自變項有二，一是閱讀教學方法，一是能力分組。閱讀教學分為「生本教育班」與「非生本教育班」兩個水準；兩組學生的教學特色在上文已詳細陳述。另一方面，根據文獻分析，以學生為本的閱讀教學課程與方法，低能力的學生未必得益。為了進一步了解不同語文能力的學生會否有不同表現，研究者根據全部學生小學一年級下學期「香港學科中文科測驗」的總成績（滿分：100 分），把學生分為三個水準。分數表上最高分的百分之二十五學生屬高能力組（78 分以上）；分數表上最低分的百分之二十五學生屬低能力組（50 分以下）；其他百分之五十的學生屬一般能力組。

##### （二）依變項

本研究有兩個依變項，一是基本閱讀能力；一是高階閱讀思考能力。為了解生本教育能否提高小二學生的閱讀能力，本研究以測驗評估學生的閱讀能力表現。一般來說，閱讀能力可以分為基本閱讀能力和高階閱讀思考能力，基本閱讀能力指複述閱讀內容和理解閱讀材料表層意思的能力。高階閱讀思考能力指理解閱讀材料深層意思的能力，如分析、綜合能力。

##### （三）調控變項

1. 共變項：本研究以受試者在小一下學期末所進行的基本閱讀能力測驗的分數作為控制變項，以統計控制法排除干擾學生的閱讀因素。
2. 其他保持恆定之變項：教學時數、教師資歷。

#### 六、研究工具

##### （一）香港學科中文科測驗

香港學科測驗是香港教育統籌局研究及測驗發展組編訂的測驗，目的是評估香港小學一年級到中學三年級學生的中文學科基本能力，包括閱讀、寫作、聆聽、說話四個測驗。香港學科測驗經嚴格審訂，並經多次信度與效度的測試。測驗在香港各小學和中學廣泛應用，以評估學生的中文基本能力。

本研究以受試學生在一年級下學期的小一香港學科測驗總分（包括讀、寫、說、聽四個測驗的分數）（香港教育統籌局研究及測驗發展組，民 91）劃分不同語文能力的組別，並以其中閱讀能力測驗作為共變數，以摒除影響學生的閱讀能力因素。



本研究以香港中文學科測驗第五輯小學二年級的閱讀測驗（香港教育統籌局研究及測驗發展組，民 91）評估小學二年級學生下學期的基本閱讀能力。這份測驗包括字詞、句、段、篇的閱讀理解。其中測試理解的兩篇文章，每篇約 140 字，題目包括選擇題及短答，大部分題目只提問文章表層意思。測驗主要目的是測試學生的基本閱讀能力。

## （二）高階閱讀思考能力測驗

這份測驗主要目的是評估學生推論、分析、歸納等高階閱讀思考能力。研究者設計測驗題目，並召開由三位小學教師組成的測驗委員會會議，修訂篇章內容及題目以適合小學二年級學生的程度。測驗對象是小學二年級學生，因研究時間限制，不能在小學二年級下學期進行預試，所以預試對象改為小學三年級學生。高階閱讀思考能力測驗在 2004 年 11 月及 12 月上旬測試，與小二下學期測試時間相距約半年。在九班小學三年級學生（ $n=360$ ）預試以檢定信度和效度。研究者收集數據後，首先檢查測驗項目的內部一致性、各項目的區別度和難度。接著召開測驗委員會會議修訂題目，以確保測驗的效度，最後修訂成適合小學二年級學生的測驗。測驗包括兩篇文章，一篇以環保為主題，共 579 字；另一篇則以偷牛奶事件為主題，共 786 字。本測驗設 17 道多項選擇題，題目著重考查學生的高階閱讀思考能力，如推論、分析、綜合等能力，例如：「如果你要給這篇文章找一個題目，下列哪一個最適合？」「綠色記事本中的綠色真正的解釋是指甚麼？」，全部題目的答案不能直接從文章找到。測驗的 Cronbach alpha 信度系數  $\alpha$  為 .84，本測驗與「香港中文學科測驗第五輯小學二年級閱讀測驗」的相關係數為 .48 ( $p < .001$ )；可見本測驗有良好的信度和效度。

## 七、研究程序

本研究在 2004 年 6 月「生本教育班」和「非生本教育班」在一年級結束時進行香港小學一年級中文學科測驗前測。「生本教育班」教師在 2004 年 9 月開始進行教學，以生本教育模式教授生本課。「非生本教育班」的教師則依據香港小學二年級的教科書施教。在 2005 年 5 月至 6 月下學期結束時進行高階閱讀能力測驗與香港小學二年級中文學科測驗的閱讀測驗後測。高階閱讀能力測驗由研究助理主持，測驗需時 35 分鐘。香港中文學科測驗的閱讀測驗由各校教師主持，需時 30 分鐘。

## 八、資料處理及分析

所有測驗分數輸入電腦後，以電腦統計軟件 SPSS for Windows/ PC (13.0) 分析資料。首先以二因子共變數分析「生本教育班」和「非生本教育班」、高中低能力三個組別學生的香港中文學科閱讀測驗和高階閱讀思考測驗的分數。然後以一因子共變數比較實驗組和對照組不同能力組別的香港中文學科閱讀測驗分數，也比較實驗組和對照組不同能力組別的高階閱讀思考測驗的分數。至於課堂錄影的資料，只作研究參考之用。

## 研究結果

本研究主要目的是探研究生本教育中文科的閱讀教學成效，比較「生本教育班」學生和「非生本教育班」學生的閱讀基本能力和高階閱讀思考能力是否有差異。

### 一、基本閱讀能力

研究者根據全部學生香港中文學科測驗小學一年級測驗的總成績，把學生分為高能力組、一般能力組、低能力組。「生本教育班」學生和「非生本教育班」學生一年級和二年級香港中文學科測驗中的閱讀測驗平均數與標準差見表 1。

表 1 實驗組和對照組各能力組別香港中文學科閱讀測驗平均數與標準差

	生本教育班		非生本教育班	
	平均數	標準差	平均數	標準差
高能力組 ( $n = 171$ )				
小一中文學科閱讀測驗 (滿分: 40)	33.72	3.73	33.83	3.77
小二中文學科閱讀測驗 (滿分: 40)	26.03	6.42	22.07	8.08
一般能力組 ( $n = 319$ )				
小一中文學科閱讀測驗 (滿分: 40)	25.77	5.37	24.75	5.85
小二中文學科閱讀測驗 (滿分: 40)	21.45	6.65	18.84	7.36
低能力組 ( $n = 184$ )				
小一中文學科閱讀測驗 (滿分: 40)	12.98	6.55	12.76	5.93
小二中文學科閱讀測驗 (滿分: 40)	16.30	7.73	13.00	6.75

以  $T$ -Test 比較學生一年級香港中文學科閱讀測驗平均數，結果顯示一年級香港中文學科閱讀測驗平均數並沒有顯著分別。

接著以「生本教育班」與「非生本教育班」、不同能力組別學生為自變項，以二年級香港中文學科閱讀測驗平均數為依變項，以一年級香港中文學科閱讀測驗平均數為共變項，進行  $2 \times 3$  (教學法  $\times$  能力組別) 的二因子共變數分析，結果顯示：「生本教育班」學生小學二年級下學期中文學科閱讀測驗的平均數顯著高於「非生本教育班」， $F(1, 673) = 31.01$ ， $MSE = 48.82$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .05$ 。在控制共變項一年級中文學科閱讀測驗平均數後，「生本教育班」學生在二年級中文學科閱讀測驗表現仍優於「非生本教育班」學生。

「生本教育班」和「非生本教育班」不同能力組別的學生間也有顯著差異， $F(2, 673) = 4.75$ ， $MSE = 48.82$ ， $p < .01$ ， $\eta^2 = .01$ 。二者並沒有交互作用。結果顯示「生本教育班」、「非生本教育班」不同能力的組別中文學科閱讀測驗平均數有顯著差異，高能力組別分數高於其他兩組，一般能力組別分數也高於低能力組。

以一因子共變數跟進比較「生本教育班」和「非生本教育班」不同能力組別間的中文學科閱讀測驗平均數，結果顯示在控制共變項一年級中文學科閱讀測驗分數後，「生本教育班」不同能力組別的閱讀測驗平均數高於「非生本教育班」相對應的組別：高能力組， $F(1, 170) = 13.59$ ， $MSE = 49.98$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .08$ ；一般能力組， $F(1, 318) = 8.75$ ， $MSE = 45.90$ ， $p < .01$ ， $\eta^2 = .03$ ；低能力組， $F(1, 183) = 8.62$ ， $MSE = 53.11$ ， $p < .01$ ， $\eta^2 = .05$ 。從共變數分析的結果可知生本教育能提升小二學生的基本閱讀能力。

## 二、高階閱讀思考能力

「生本教育班」和「非生本教育班」各能力組別高階閱讀思考測驗平均數與標準差見表 2。

以「生本教育班」與「非生本教育班」、不同能力組別學生為自變項，以學生高階閱讀思考測驗平均數為依變項，仍以一年級香港中文學科閱讀測驗平均數為共變項，進行  $2 \times 3$  (教學法  $\times$  能力組別) 的二因子共變數分析，結果顯示：「生本教育班」學生高階閱讀思考測驗平均數顯著高於「非生本教育班」學生的平均數， $F(1, 673) = 21.84$ ， $MSE = 7.86$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .03$ 。在控制共變項一年級香港中文學科閱讀測驗平均數後，「生本教育班」學生在高階閱讀思考測驗的表現仍優於「非生本教育班」學生。

表 2 實驗組和對照組各能力組別高階閱讀思考測驗平均數與標準差

高階閱讀思考測驗（滿分：17）	生本教育班		非生本教育班	
	平均數	標準差	平均數	標準差
高能力組（ $n = 171$ ）	12.19	2.63	10.62	3.16
一般能力組（ $n = 319$ ）	9.92	2.93	8.64	2.25
低能力組（ $n = 185$ ）	7.83	3.07	7.36	2.79

「生本教育班」和「非生本教育班」不同能力組別的學生間也有顯著差異， $F(2, 673) = 12.64$ ， $MSE = 7.86$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 。結果顯示高能力組別學生比其他兩組表現佳，一般能力組別分數也高於低能力組。

以一因子共變數跟進比較比較「生本教育班」和「非生本教育班」不同能力組別間的高階閱讀思考測驗平均數，結果顯示「生本教育班」高能力組別和一般能力組別的高階閱讀思考測驗平均數高於「非生本教育班」相對應的組別：高能力組， $F(1, 170) = 13.17$ ， $MSE = 8.07$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .07$ ；一般能力組， $F(1, 318) = 14.44$ ， $MSE = 7.17$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ 。「生本教育班」和「非生本教育班」低能力組別的高階閱讀思考測驗平均數並沒有顯著分別。統計結果顯示生本教育閱讀課程能提升高能力和一般能力學生的高階閱讀思考能力。

## 結果與討論

### 一、討論

#### （一）結果

生本教育語文科在大陸和香港實踐數年，就課堂觀察、學生課業表現、測試，都能反映生本教育中文科的教學成效。但過去有關研究，只限於課堂直接的觀察，或是集中個別學校和學生的中文能力測試表現（郭恩樂，民 91）。本研究進一步評估「生本教育班」學生高階閱讀思考能力，以探究「生本教育班」學生的學習成效。研究結果顯示香港小學二年級「生本教育」中文科的閱讀教學課程，能提升不同能力學生的基本閱讀能力，也能增進高能力和一般能力學生的高階閱讀思考能力；但是「生本教育班」低能力組別的學生在高階閱讀思考測驗平均數與「非生本教育班」低能力組別的學生並沒有顯著分別。

#### （二）生本教育閱讀課程的成效

生本教育的閱讀課程，強調學生主動學習，相互討論篇章內容。教師以有趣的課文和不同的活動，如朗讀、角色扮演、內容討論、課外資料分享等，誘發學生的興趣，投入課堂學習，並延伸學習到課外，又把課外所學，帶回課堂上。教師安排不同的小組合作活動，讓學生自由發表意見，明白文意，並在討論中建構新知識。課堂教學不強調以表現為目標，不著重分數和競爭；而是著重學生分享所學，共同建構知識，坦誠提出個人意見。凡此種種，都能提升學生的內在動機和閱讀能力。

Hiebert & Taylor (2000) 指出設計好、有焦點的閱讀教學課程能增強學生的能力，這類課程須持續長時間才見成效，因此應在小學盡早實踐有教學效能的閱讀課程。生本語文課程自小學一年級開始，至小學六年級完結。此外，生本數學科課程也要求學生閱讀大量文字；在跨學科的配合下，生本教育學生的高階閱讀思考能力可以有較佳的表現。

此外，「生本教育班」部分教師和家長擔心「生本教育班」學生的基本語文能力追不上一般課程的學生，但本研究顯示即使「生本教育班」著重閱讀大量篇章，不刻意處理語文基本能力的練習，學

生的基本閱讀能力仍會有進步。另一方面，香港小學語文能力的考核，已開始擺脫學科測驗的模式，較少考核脫離篇章語境的題目，如填詞、標點、重組句子、排句成段等基本語文能力，而要求學生理解篇章內容。再者，訓練學生的基本語文能力，不一定要透過直接教授語文知識，或做大量的語文練習而達致教學目的。提高學生的閱讀興趣，擴展學生的閱讀層面和數量，同樣可以提升學生的語文能力（Guthrie et al., 2004）。

## 二、建議

### （一）教學建議

本研究反映生本教育班的小二學生，閱讀高階思考能力的表現較傳統教學的學生佳。根據研究者的觀察和生本教育學校的校長、師生的意見，生本教育語文科的課堂能夠提供學生思考的空間，讓學生在合作互動的學習環境中討論、分享及學習。學生可以通過同儕合作，主動建構文意，提高分析和歸納文意等高階思考的能力。教師教導低年級學生，可以多讓他們在課堂發表意見，鼓勵思考，結合自由寫作，並讓學生課前就有關課題蒐集資料，在課後延伸有關主題的閱讀。再者，閱讀教學也不一定囿於生本教育的課程與教材，可以配合本土文化和西方閱讀理論，參考生本教育的教學實踐，設計以學生為本位的閱讀課程。

### （二）跟進低能力組別學生的表現

有效的閱讀課程應能照顧能力差的學生（Jeynes & Littell, 2000）。「生本教育班」低能力組別的學生的中文學科閱讀測驗平均數顯著優於「非生本教育班」低能力組別的學生；但是高階閱讀思考測驗平均數與「非生本教育班」低能力組別的學生並沒有顯著差異。本研究未能回答為甚麼「生本教育班」低能力組別的學生，未能與「生本教育班」其他能力的學生般在高階閱讀思考方面有較好表現。這可能是低能力組別的學生因為解碼能力較弱，字詞量不夠，在閱讀進行時，字詞的解碼往往要多花心力，因此沒有足夠的心智資源，處理篇章理解層次的問題，表現也因而較差（Perfetti, 1994）。「生本教育班」低能力組別的學生雖然基本閱讀能力較「非生本教育班」低能力組別的學生佳，但可能未足以應付較高層次的篇章高階閱讀思考活動，因此未能在高階閱讀思考測驗有較好的表現。另一方面，根據全語文的實踐經驗，低收入家庭的學生因為缺乏支援，未必能在自主學習的過程中得益，語文水平較差。建議跟進低能力組別的學生，探究他們小三及以上的高階閱讀思考能力的表現，以瞭解低能力的學生提高字詞解碼能力後，高階閱讀思考的能力會否得以提升。

此外，生本教育強調學生自主學習，藉大量閱讀而提升學習能力，教師盡量不介入學生的學習活動；但是，正如前文所述，能力較差的學生未必能夠自行掌握閱讀的技能和策略，與能力好的學生差距愈來愈大。如何提升低能力學生的閱讀能力是生本教育須解決的問題，這也是值得跟進的研究問題。

### （三）課堂研究

本研究以測驗評估學生的閱讀能力，要進一步了解學生如何自主學習，如何在課堂中提升高階閱讀思考能力，宜走進課室，觀察及記錄教師教學、學生討論並研究學生的學習情況。

此外，生本教育強調學生是課室的主人，讓學生自主學習，教師少干預（郭思樂，民 91），但是，要提升學生的潛能發展區域，教師的角色其實十分重要。教師如何為學生創造自主的空間學習？如何在少干預之餘提升學生的學習動機？如何給予恰切的回饋？如何營造活潑的學習氣氛？凡此種種，都要依賴優秀的教師規劃與實踐。再者，教師在實踐生本閱讀教學課程的過程中，遇到不少困難和挑戰，教師如何解決困難？如何在過程中得到專業成長？這些都是值得探究的課題。

本研究沒有分析教師教學表現及課堂中學生學習的具體情況，也未能進一步解答教師教學表現與「生本教育」成效的關係。研究者建議以課堂研究（lesson study）的方式，探討「生本教育班」教與

學表現。

#### (四) 家庭因素探究

生本教育強調學生課前預習及課後的跟進學習，家長在學生的學習過程中扮演重要角色。因此，家庭與學校合作，有助提升學生的學習興趣和能力。探討家庭因素如何增強學生閱讀能力也是未來研究的一個重要課題。

### 三、研究限制

本研究的受試者並不是隨機抽樣，兩組學生的教學環境、學校背景和教學方法也未能嚴格控制以達到一致水平；而「非生本教育班」較多學生家長不允許學生參與測試，影響兩組學生的人數相差175人；因此，兩組學生的差異未必全部來自「生本教育」的教學理念及教學模式。另外，高階閱讀思考能力測驗在小三進行預試，未必能準確評估學生的高階閱讀思考能力，因此可能引起實驗成效的誤差。此外，「生本教育班」的學生自小一開始接受生本教育語文課的培訓，認識大量的字詞，雖然選取的「非生本教育班」在基本能力的測試分數與「生本教育」班並沒有顯著差異，而且研究者分析資料時，以學生小一的閱讀基本能力作為共變數，但仍未必能排除「生本教育班」學生已有的閱讀能力的影響。最後，由於研究者沒有進入課室觀察及分析教師的具體教學實況，本研究未能進一步釐清生本課程的成效是教師影響抑還是課程內涵所致。

## 參 考 文 獻

- 何麗雯 (民 91)：小六學生概念圖教學探究。香港大學教育學院學士論文。
- 吳裕聖、曾玉村 (民 92)：概念構圖教學策略對小五學生科學文章理解及概念構圖能力之影響。教育研究集刊，49 卷，1 期，135-169 頁。
- 林寶山、康春枝譯 (民 79)：學校與社會；兒童與課程。臺北：五南。DEWEY, J. (1915). *The school and society*.
- 林瑞芳、羅瑞芬、張詠恩 (民 91)：激發學習的動力。香港：都會文化。
- 柯華蕙、陳冠銘 (民 93)：文章結構標示與閱讀理解—以低年級學生為例。教育心理學報，36 卷，2 期，185-200 頁。
- 香港特別行政區課程發展議會編訂 (民 90)：學會學習：課程發展路向報告書。香港：香港政府印務局。
- 香港特別行政區課程發展議會編訂 (民 91)：中國語文教育—學習領域課程指引 (小一至中三)。香港：香港政府印務局。
- 香港教育統籌局研究及測驗發展組 (民 91)：學科測驗第五輯中文科小學一年級。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌局研究及測驗發展組 (民 91)：學科測驗第五輯中文科小學二年級。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會編訂 (民 84)：香港小學語文科課程綱要。香港：香港政府印務局。
- 偉達教育交流中心 (民 95)：香港生本教育網站：<http://www.coop-edu.com.hk>。檢索日期：民 95. 03. 30。
- 郭思樂 (民 90)：教育走向生本。北京：人民教育。
- 郭思樂 (民 91)：生本教育之路。香港：偉達教育。
- 陳桂涓、鄧廣威、何敏華、劉國賢 (民 91)：利用個別差異建立學習社群。香港：香港課程發展議

會。

- 劉潔玲、陳維鄂 (民 92): 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, 31 卷, 1 期, 59-94。
- 蕭炳基、蘇月華 (民 86): 提高中學生閱讀理解能力之教學策略的設計與實踐報告。香港中文大學及香港教育研究所。
- 戴汝潛、謝錫金、郝嘉杰編 (民 88): 漢字教與學。濟南: 山東教育。
- 謝錫金 (民 90): 高效漢字教與學。香港: 青田教育中心。
- 謝錫金 (民 91): 綜合高效漢字教學法。香港: 青田教育中心。
- 謝錫金、林偉業、林裕康、羅嘉怡 (民 94): 兒童閱讀能力進展: 香港與國際比較。香港: 香港大學出版社。
- 鍾嶺崇、祁永華、林浩昌 (民 89): 現龍系列漢語字詞學習系統之樂在詞中 (教學網站): <http://www.dragonwise.hku.hk/dragonwise/index.htm>。檢索日期: 民 94. 12. 10。
- 羅燕琴、陳桂涓 (民 93): 閱讀策略教學, 載於林瑞芳 (主編): 教育心理實用手冊 (67-82 頁)。香港: 香港心理學會教育心理學部。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bogner, K., Raphael, L., & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading, 6*(2), 135-165.
- Butyniec-Thomas, J., & Woloshyn, V. E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on students' spelling ability. *Journal of Experimental Education, 65*(4), 293-302.
- Chan, C. K. K., & Law, Y. K. (2003). Metacognitive beliefs and strategies in reading comprehension. In C. McBride & C. H. Chen (Eds.), *Reading development in chinese children* (pp. 171-182). Westport, Conn: Praeger.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 703-708.
- Dahl, K. L., & Freppon, P. A. (1995). A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly, 30*(1), 50-74.
- Dahl, K. L., Scharer, P. L., Lawson, L. L., & Grogan, P. R. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language first grade classrooms. *Reading Research Quarterly, 34*(3), 312-341.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Buehl, M., Mazzoni, S. A., & Fasulo, L. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403-423.
- Hiebert, E. H., & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction: Research on early interventions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 455-482). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jeynes, W. H., & Littell, S. W. (2000). A meta-analysis of studies examining the effect of whole language

- instruction on the literacy of low-SES students. *Elementary School Journal*, 101(1), 21-33.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- 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., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and processing ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego, CA: Academic Press.
- Perfetti, C. A., & Curtis, M. E. (1986). Reading. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 13-57). Orlando, FL: Academic Press.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Dolezal, S. E., Raphael, L. M., Mohan, L. , Roehrig, A. D., & Bogner, K. (2003). *Motivating primary-grade students*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading. Special Issue: The contribution of psychological research*, 18(2), 87-105.
- Wang, J. H.Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162.
- Watson, D. J. (1989). Defining and describing whole language. *Elementary School Journal*, 90(2), 128-141.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101-128.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

收稿日期：2005年12月22日

一稿修訂日期：2006年05月08日

二稿修訂日期：2006年06月07日

接受刊登日期：2006年06月22日

Bulletin of Educational Psychology, 2006, 38(1), 51-66  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## **The Effectiveness of Student-Centered Education in Second Graders' Reading Instruction**

Yin KumLaw

The University of Hong Kong

This study investigated the effectiveness of student-centered (shengben) education in Hong Kong second graders' reading instruction. We compared Chinese test papers scores between second graders' shengben classes (n = 425; 218 boys and 207 girls) and traditional non-shengben classes (n = 250; 140 boys and 110 girls). The mean age for shengben classes was 7.3 years, and the mean age for non-shengben classes was 7.5 years. Basic and higher-order reading abilities were measured with two sets of reading comprehension tests. Results indicated that student-centered shengben reading instruction is effective in enhancing both basic and higher-order reading abilities.

**KEY WORDS:** reading instruction, student-centered education, reading assessment, higher-order thinking