

從國際學生評估計劃（PISA）的結果反思 香港語文課程、教學與學生的閱讀素養

劉潔玲

本文主要報告香港學生在 PISA2009 閱讀評估的結果，分析近年香港學生在閱讀素養方面有何明顯的進步和不足之處，並從課程改革的角度探討影響學生閱讀素養的因素。PISA2009 的結果顯示，香港學生在閱讀的整體表現比最初兩屆 PISA 計劃有明顯的進步，其中以綜合和理解歷程的進步最為顯著，香港學生在 PISA2009 的閱讀時間和動機也有明顯的提升。不過，香港學生在閱讀非連續文本的表現遜於連續文本，學生的策略運用和後設認知能力也未如理想。由於課程改革的推行，近年香港語文科的閱讀教學出現了很多新的變革，香港學生在最近兩屆 PISA 的閱讀素養有明顯的改進，反映出新課程所建議的閱讀教學和測驗模式較舊課程更為切合 PISA 的理念以及現今社會對閱讀能力的最新要求。如要進一步提升香港學生的閱讀素養，本文建議教師需加強在非連續文本和閱讀策略的教學，以及更多激勵和支持學生在語文課堂的參與。

關鍵字：國際學生評估計劃、閱讀素養、香港語文課程改革、中文閱讀教學

作者現職：香港中文大學課程與教學學系副教授

通訊作者：劉潔玲，e-mail: dinkylau@cuhk.edu.hk

壹、香港參與國際學生評估計劃的背景

國際學生評估計劃 (Program for International Student Assessment, 以下簡稱 PISA) 是由經濟合作及發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, 以下簡稱 OECD) 主辦, 主要測量各地 15 歲學生在完成基礎教育後所獲得的知識和能力水平能否達到參與社會的要求, 藉此評估及比較各參與國家或地區的教育成效 (OECD, 2009)。該計劃每三年舉行一次, 評估的項目包括閱讀、數學和科學三個學科領域, 每次以其中一個領域為主要測量項目, 第一屆 PISA 在 2000 年舉行, 以閱讀為主要的評估項目, PISA 至今已舉辦過四屆測試, 最新一屆 PISA2009 再次以閱讀為主要的評估項目, 參與的國家及地區多達 65 個 (OECD, 2009)。

閱讀是 PISA 最先建立完整評估架構的學科領域, PISA2009 的閱讀素養評估架構主要以 PISA2000 為基礎, 並作出了一些修訂。PISA2009 對閱讀素養的定義是:「對文本內容的理解、運用、反思及參與, 以實現個人目標、增進知識、發展潛能, 並投身社會」(OECD, 2009, p.23), 這定義基本上與 PISA2000 相近, 唯一的分別是加入了「參與」(engagement) 一詞, 以突顯閱讀能力和動機同樣是構成閱讀素養的重要元素。除了以測驗的形式測量學生在不同文本、歷程和情境的閱讀表現之外, PISA2000 及 PISA2009 還以問卷調查了解影響學生閱讀素養的因素, 例如學生的閱讀習慣、動機、策略運用以及家庭、學校和課堂環境等, 這兩次測試提供了全面的數據, 可以讓參與地區檢視學生近年在閱讀素養發展的趨勢以及探討進一步改善學生閱讀素養的方向。

PISA 第一屆測試在 2000 年舉行, 參與的國家均是 OECD 的成員國, 其後 OECD 在 2002 年再舉行了一次 PISA+, 邀請了 OECD 成員國以外的 11 個國家或地區參加, 香港在這年加入, 是第一個參與 PISA 計劃的華人地區, 也是唯一一個曾參與了四屆 PISA 計劃的華人地區, 至於澳門、台灣和上海三個華人地區則先後加入了其後數屆的 PISA 計劃。

香港政府在 21 世紀初進行了大規模的課程改革, 從過去著重基礎知識和技能的訓練, 轉變為培養更具靈活性和自學能力的人才, 新課程強調要以學生為本, 從傳統以知識灌輸為主的教學模式, 轉變為著重學生掌握「學會學習」的能力 (香港課程發展議會, 2001a)。為了配合整體的課程改革, 香港的中國語文科也由 2002 年開始在中一級逐年實行新修訂的課程 (香港課程發展議會, 2001b; 2007), 新課程在閱讀教學方面的改革有很多地方都跟 PISA 的評估理念吻合, 例如在教學目標方面強調能力的應用多於知識的背誦; 在閱讀材料方面加入更多近代作品和生活化的輔助教材; 在評估方面更著重學生的理解、評價和應用等能力; 在公開考試加入以考核功能性閱讀能力為主的試卷等。香港參加 PISA 的 15 歲學生大多就讀中四級, PISA2006 舉辦時大部分參與的學生

剛好是新課程推行後的第一、二屆學生，到了 PISA2009 時新課程則已推行了七年，因此，比較香港學生在前後四屆 PISA 的表現，可以有助檢視香港課程改革的成效。本文會以香港學生在 PISA2009 的評估結果為報告重點，從近年香港實施課程改革的角度分析學生在 PISA 的表現與語文課程及教學改革的關係，從而探討中文閱讀教學的發展方向。

貳、香港學生在 PISA2009 閱讀測試的表現

一、學生樣本

香港參與 PISA2009 測試的學校共 151 所，學生人數共 4837 名，男生佔 47.1%，女生佔 52.9%，其中以就讀中四的學生最多，佔樣本的 65.8%，其次是中三級學生，佔 25%，其餘少數學生就讀中一或中二級¹。

二、學生的整體閱讀表現

為了方便比較，PISA 在報告測驗成績時會將所有分數換算為標準分數，在第一屆 PISA 測試中，OECD 的標準分數設定以 500 為平均數，100 為標準誤。香港學生在 PISA2009 的閱讀總分為 533，國際排名第 4，成績僅較排名第一的上海有顯著的差異。表 1 列出了香港學生在過去四屆 PISA 的閱讀測試得分，並附上 OECD 的平均分作參考，從中可見香港學生的閱讀分數一直遠高於 OECD 的國際水平，香港學生在 PISA2009 與 PISA2006 沒有顯著差異，但跟 PISA2003 和 PISA+ 比較則有顯著的進步。

表 1 比較香港學生在歷屆 PISA 的閱讀評估得分

	PISA2009		PISA 2006		PISA 2003		PISA+		差異		
	平均數	S.E.	平均數	S.E.	平均數	S.E.	平均數	S.E.	2009-2006	2009-2003	2009-PISA+
香港	533	(2.1)	536	(2.4)	510	(3.7)	525	(2.9)	-3	24 **	8*
OECD 平均數	494	(0.5)	492	(0.6)	494	(0.6)	500	(0.6)	2**	0	-6***

*代表 $p < .05$; **代表 $p < 0.01$; ***代表 $p < .001$ 。

¹ PISA 是以學生的年齡為選擇樣本的標準，而不論學生就讀的級別。香港一般學生是在 12 或 13 歲升讀中一級，因此 15 歲的學生大多就讀中三或中四級，但有少數國內新移民的學生因為中港學制不同的問題，來港後需重讀較低年級，因此部分參與 PISA 的 15 歲學生仍在中一或中二級就讀。

三、不同能力學生的閱讀表現

表 2 列出在四屆 PISA 測試中屬於不同百分位數的香港學生所得的平均分，從中可以看到所有組別學生在 PISA2009 和 2006 的平均分都沒有顯著的差異，但 PISA2009 所有組別的學生都比 PISA2003 有顯著的進步，與 PISA+比較，主要的進步集中在能力較高的學生組別。

表 2 比較歷屆 PISA 不同百分位數的香港學生在閱讀測驗的平均分

百分位數	PISA+		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		差異		
	平均數	SE	平均數	SE	平均數	SE	平均數	SE	2009-2000+	2009-2003	2009-2006
5 th	369	(9.1)	355	(9.9)	390	(6.2)	380	(5.5)	11	25*	-10
10 th	413	(7.3)	397	(6.7)	426	(5.8)	418	(4.5)	5	21**	-8
25 th	477	(3.8)	461	(5.1)	484	(3.7)	482	(3.0)	5	21***	-2
50 th	535	(2.9)	519	(3.6)	543	(2.7)	541	(2.3)	6	22***	-2
75 th	584	(2.7)	569	(2.8)	594	(2.4)	592	(2.5)	8*	23***	-2
90 th	624	(2.9)	608	(2.9)	636	(2.9)	634	(2.9)	10*	26***	-2
95 th	646	(3.9)	630	(3.0)	660	(2.7)	659	(3.1)	13*	29***	-1

*代表 $p < .05$; **代表 $p < 0.01$; ***代表 $p < .001$ 。

表 3 比較香港學生在四屆 PISA 測試不同等級的人數比例，在最初兩屆的 PISA 測試時，佔人數比例最多的是第三等，但自 PISA2006 後，佔人數比例最多的是第四等，反映出香港中上水平的學生人數有上升的趨勢。跟 OECD 的國際水平比較，香港學生在 PISA2009 的高等級人數比例較 OECD 為高，在低等級人數比例則較 OECD 為低，反映出香港高水平的學生人數理想，閱讀能力落後學生的人數也不多，不過香港第六等學生人數的比例與 OECD 沒有顯著差異，可見香港在尖子學生的數量上仍未有明顯優勢。

表 3 比較歷屆 PISA 香港學生在不同閱讀能力等級的人數比例

等級	OECD		香港			香港 - OECD (PISA2009)	差異		
	PISA2009	PISA2009	PISA2006	PISA2003	PISA2000+		香港歷屆 PISA 的差異		
							2009-2006	2009-2003	2009-2000+
6	0.8%	1.2%	--	--	--	0.4%	--	--	--
5	6.9%	11.2%	12.8%	5.7%	9.5%	4.3%	-1.6%	5.5%	1.7%
4	20.9%	31.8%	32.0%	27.1%	31.3%	11.0%	-0.1%	4.7%	0.5%
3	28.8%	31.4%	31.5%	35.1%	33.1%	2.6%	-0.1%	-3.7%	-1.7%
2	24.0%	16.1%	16.5%	20.0%	17.1%	-7.9%	-0.5%	-4.0%	-1.0%
1 / 1a	13.0%	6.6%	5.9%	8.6%	6.5%	-6.4%	0.7%	-2.0%	0.1%
低於 1 / 1b	4.5%	1.5%	1.3%	3.4%	2.6%	-3.0%	0.2%	-2.0%	-1.1%
低於 1b	1.1%	0.2%	--	--	--	-0.9%	--	--	--

註：OECD 按學生的閱讀表現將他們劃分為不同的等級，等級愈高代表閱讀表現愈好。PISA2000 至 2006 均是將學生劃分為低於一等至五等，PISA2009 將等級擴闊，增加了第六等及將第一等分為 1a 和 1b 兩個等級。

四、學生在不同閱讀歷程、文本和情境的表現

PISA2009 閱讀試卷的評估架構跟 PISA2000 一樣分為三個維度：閱讀的角度/歷程 (aspect/process)、文本 (text) 和情境 (situation)，只對其中部分維度的內涵有所修訂，以下會從這三個維度仔細分析香港學生的閱讀表現。

PISA2009 跟 PISA2000 一樣將閱讀歷程分為三個層次，只是在名稱上稍作修訂，這三個層次分別為提取與檢索 (access and retrieve)、綜合與理解 (integrate and interpret)、反思與評價 (reflect and evaluate)。表 4 列出了 PISA2009 前十名國家或地區在三個不同閱讀歷程的標準分數，香港學生在檢索和理解過程的得分均為 530，在各地區中排名第四，在反思過程的得分是 540，排名第三，由此反映香港學生在各個閱讀過程的表現都相當理想，其中又以反思與評價能力最出色。表 6 比較了香港學生在 PISA+ 和 PISA2009 三個閱讀歷程的標準分數，發現香港學生在 PISA2009 各個閱讀歷程的得分都比 PISA+ 為高，不過其中只有綜合和理解的得分差異達顯著水平，從中反映出香港學生進步最大的是理解過程的能力。

主題文章

表 4 PISA2009 前十名國家或地區在不同閱讀歷程題目和文本類型的標準分數

國家/ 地區	閱讀歷程			文本類型	
	提取與檢索	綜合與理解	反思與評價	連續文本	非連續文本
上海	549	558	557	564	539
南韓	542	541	542	538	542
芬蘭	532	538	536	535	535
香港	530	530	540	538	522
新加坡	526	525	529	522	539
加拿大	517	522	535	524	527
新西蘭	521	517	531	518	532
日本	530	520	521	520	518
澳洲	513	513	523	513	524
荷蘭	519	504	510	506	514

表 5 比較香港學生在 PISA+及 PISA2009 在不同閱讀歷程的標準分數

閱讀歷程	PISA 2009		PISA 2000+		差異	
	標準分	S.E.	標準分	S.E.	2009-2000+	S.E.
提取與檢索	530	(2.7)	522	(3.2)	8	(4.2)
綜合與理解	530	(2.2)	522	(2.8)	8 *	(3.6)
反思與評價	540	(2.5)	538	(3.2)	2	(4.0)

*代表 $p < .05$

PISA2009 對閱讀文本的劃分比 PISA2000 更為細緻，可從文本的媒體 (medium)、格式 (format) 和類型 (text type) 三方面分類。在文本媒體方面，PISA2009 分別測試了學生在印刷和電子文本的閱讀表現，但由於電子測試的結果要到 2011 年中才公佈，本文只能就印刷文字的結果報告。在文本的格式方面，除了前三屆的連續文本 (continuing texts) 和非連續文本 (non-continuing texts) 之外，PISA2009 還加入了混合文本 (mixed texts) 和多元文本 (multiple texts)，前者是指同一篇文本內包含了連續和非連續的文本，後者是指因應某些特定目的同時閱讀多篇獨立的文本。在不同格式的文本之下，可再分記敘、說明、描寫、議論和指示等不同的文本類型。

OECD 在 PISA2009 首次公佈了各地學生在連續文本和非連續文本的標準分，從表 4 可見，香港學生在連續文本的分數為 538，只排在上海之後，但非連續文本的表現則較為遜色，分數為 522，排名在 7 個國家或地區之後。由於 OECD 在 PISA2000 時並無公佈不同文本類型的標準分數，而且更改了文本類型的分類方法，因此未能直接比較香港學生在 PISA+和 PISA2009 閱讀不同類型文本的能力是否有顯著的進步。只從答對百分比來看，香港學生在 PISA+的

從國際學生評估計劃 (PISA) 的結果反思香港語文課程、教學與學生的閱讀素養

連續文本答對比率為 66%，非連續文本為 64%，在 PISA2009 連續文本的答對比率為 68%，非連續文本為 64%，混合文本為 50%，多元文本為 72%，從答對百分比來看，同樣發現香港學生閱讀連續文本的表現比非連續文本為佳，而且與 PISA+比較也只有連續文本的答對比率有上升，不過，由於答對百分比未計算各題目的難度，比較或欠精確，此部分的資料只供參考。

在閱讀情境方面，PISA2000 和 PISA2009 同樣將所有測量的文本按不同的閱讀目的和情境分為個人、公共、職業和教育四類。由於 OECD 並沒有公佈不同閱讀情境的標準分數，因此表 6 只列出了歷屆 PISA 香港學生在不同閱讀情境題目的答對百分比以供參考，從表中的數據可見，香港學生在不同閱讀情境的答對率均高於 OECD 的國際水平，而香港學生一直表現最佳的是職業情境的題目。

表 6 香港學生和 OECD 在歷屆 PISA 不同閱讀情境的答對人數百分率

閱讀情境	答對百分率							
	PISA 2009		PISA 2006		PISA 2003		PISA 2000+	
	香港	OECD	香港	OECD	香港	OECD	香港	OECD
教育	70	63	65	56	59	57	68	64
職業	74	64	76	62	74	63	69	58
個人	64	57	67	61	63	62	65	60
公共	61	56	63	56	61	57	63	61

五、比較不同性別學生的閱讀表現

表 7 列出了香港男女生在歷屆 PISA 閱讀測試的標準分數，跟以往一樣，香港女生的閱讀表現明顯比男生優勝，最近三屆香港學生在閱讀分數的性別差異變化不大，維持在三十多分左右，略低於 OECD 的平均差異。表 8 比較了香港男女生在 PISA2009 在不同閱讀歷程和文本的標準分數，從中可以看到女生所有分數都比男生顯著為高，相對而言，男女生差異最大的是在反思評價題目和閱讀連續文本。

主題文章

表 7 比較香港不同性別學生在歷屆 PISA 閱讀測試的總分

PISA 的屆別	男生		女生		差異 (男生 - 女生)	
	標準分	S.E.	標準分	S.E.	標準分	S.E.
PISA+	518	4.8	533	3.6	-16*	6.1
PISA2003	494	5.3	523	3.5	-32***	5.5
PISA2006	500	3.5	551	3.0	-31***	4.5
PISA2009	518	3.3	550	2.8	-33***	4.4
OECD2009	475	0.6	514	0.6	-38***	0.7

*代表 $p < 0.05$; ***代表 $p < .001$ 。

表 8 比較香港不同性別學生在 PISA2009 不同閱讀歷程和文本類型的標準分數

	全部學生		男生		女生		差異	
	標準分	SE	標準分	SE	標準分	SE	男生 - 女生	SE
提取與檢索	530	2.7	516	4.1	544	3.2	-28***	4.8
綜合與理解	530	2.2	516	3.6	546	3.0	-30***	4.8
反思與評價	540	2.5	520	3.7	562	3.2	-42***	4.8
連續文本	538	2.3	520	3.5	559	3.0	-38***	4.5
非連續文本	522	2.3	510	3.3	536	3.1	-26***	4.4

***代表 $p < .001$ 。

參、PISA2009 香港學生問卷調查的結果

閱讀是 PISA2000 和 PISA2009 的主要評估項目，除了測驗卷之外，OECD 還採用了問卷調查的方法了解影響學生閱讀素養的因素，填寫問卷的對象包括學生、學校校長和家長。為了方便比較不同國家或地區在問卷各項主要測量變項的結果，OECD 會為每個測量變項訂出以 0 為平均分，以 1 為標準差的平均指標 (mean index)，指標的數值高於 1 表示該國家或地區在該變項的得分高於 OECD 的平均水平。由於問卷涉及的題目非常多，基於篇幅所限，而本文的重點是從語文課程和教學的角度討論香港學生的閱讀表現，因此本文只集中報告學生問卷中有關閱讀參與 (reading engagement)、學習取向 (approaches to learning)、後設認知 (metacognition) 以及閱讀課堂環境的結果。

一、學生的閱讀參與

PISA2009 學生問卷中的「閱讀參與」項目主要是針對學生的閱讀習慣和動機進行測量，共包含五項指標：為樂趣而閱讀的時間、為學習而閱讀、閱讀樂趣、閱讀材料的多元性以及網上閱讀活動的多元性。

比較 PISA+和 PISA2009 的結果，香港學生為樂趣而閱讀的時間有明顯的上升（見圖 1）。香港學生在四個為學習而閱讀的指標之中，得分最高的是傳統的文學閱讀活動（0.39），其次是解釋文本（0.23）和使用生活化材料（0.12），最低是使用含有非連續文本的閱讀材料（-0.15）。香港學生在 PISA+的閱讀樂趣平均指標是 0.07，在 PISA2009 是 0.32，反映出香港學生在 PISA2009 有相當不錯的閱讀動機。香港學生在 PISA+的閱讀多元性指標為 0.62，PISA2009 則為 0.46，兩次結果均反映出香港學生閱讀的類型頗為多元化，比較兩屆的結果，香港學生在閱讀小說和報紙的人數比例增加了，相反，閱讀雜誌和漫畫的人數比例則減少了（見圖 2），之後的跟進分析顯示，閱讀小說和報紙的學生一般比閱讀漫畫和雜誌的學生有更高的閱讀分數，從中反映出香港學生在閱讀類型的變化對促進他們的閱讀能力有正面的影響。網上閱讀是 PISA2009 新加入的測量項目，香港學生的網上閱讀指標為 0.38，反映出學生經常進行不同類型的網上閱讀活動，除了參與網上論壇討論和閱讀電郵外，香港學生在大部分的網上閱讀活動都比 OECD 的平均人數比例為高。

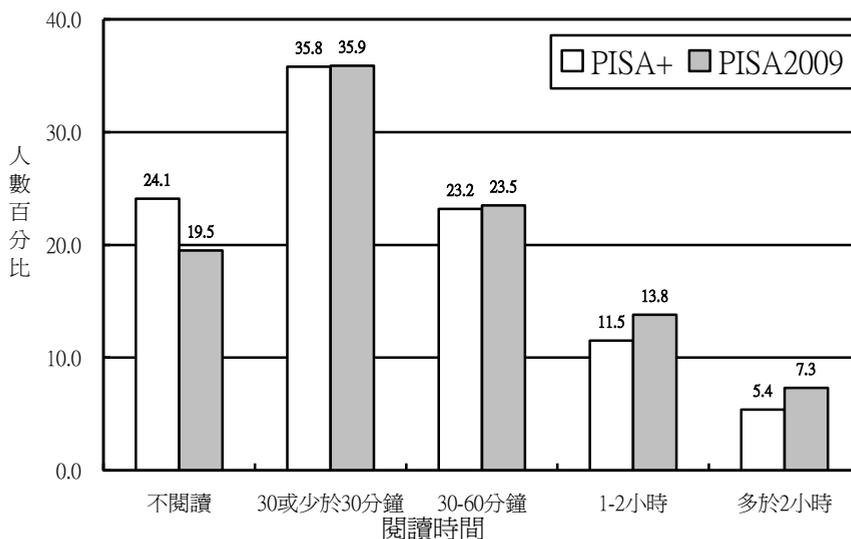


圖 1 香港學生 PISA+及 PISA2009 不同閱讀時間的人數比例

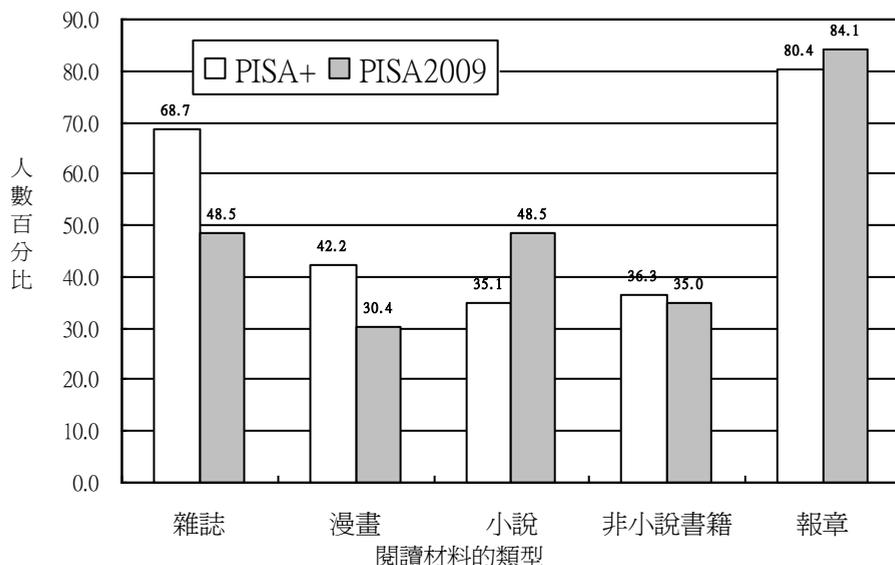


圖 2 香港學生在 PISA+及 PISA2009 閱讀不同類型材料的人數比例

二、學生的學習取向

PISA2009 學生問卷中的「學習取向」項目主要是針對學生的策略運用和後設認知進行測量，前者包含三項指標：記憶（memorization）、引伸（elaboration）和控制（control）策略，題目的設計是測量學生是否經常採用以上三類策略，後設認知的測量則包括理解和記憶（understanding and remembering）以及摘要（summarizing），題目的設計是測量學生能否判別進行此兩類閱讀過程的有效策略。

根據 PISA2009 的結果，香港學生在記憶策略的平均指標是 0.37，引伸策略是 0，控制策略是-0.14，反映出香港學生除了記憶策略之外，並不經常採取其他閱讀策略。至於後設認知能力方面，理解和記憶的平均指標是-0.20，摘要是一-0.53，反映出香港學生的後設認知能力遠遜於其他參與 PISA 計劃的國家或地區。在五項指標之中，策略運用的三個指標在 PISA+和 PISA2009 是一樣的，而後設認知的兩項指標則是 PISA2009 新加入的，比較兩屆 PISA 香港學生在策略運用的得分，香港學生明顯增加了使用控制策略，減少了使用引伸策略，運用記憶策略的經常性則沒有顯著變化（見表 9）。

表 9 比較香港學生在 PISA+及 PISA2009 的策略運用平均分

閱讀策略	PISA 2009		PISA 2000+		差異	
	平均分	S.E.	平均分	S.E.	2009-2000+	
記憶策略	2.54	0.01	2.53	0.01	0.01	
引申策略	2.28	0.01	2.36	0.01	-0.08	***
控制策略	2.70	0.01	2.54	0.01	0.16	***

***代表 $p < .001$

三、學生對閱讀課的觀感

PISA2009 學生問卷中有三個變項測量學生對閱讀課的觀感：秩序氣氛 (disciplinary climate)、教師激發閱讀參與 (teacher stimulation for engagement) 以及教師運用結構和鷹架策略 (teachers' use of structuring and scaffolding strategies)。根據 PISA2009 的結果，秩序氣氛的平均指標為 0.37，反映出香港學生普遍滿意閱讀課的秩序。至於其他兩項課堂觀感的平均指標，分別是-0.03 和-0.18，反映出香港學生認為教師較少在閱讀課上鼓勵他們參與，也較少運用結構和鷹架策略支持他們的學習。由於這三項指標都是 PISA2009 新加入的，因此未能跟 PISA+的結果作比較。

四、不同性別學生在問卷指標的差異

表 10 比較了男女生在以上各問卷指標的得分²，在閱讀參與最主要的三項指標之中，女生比男生明顯有較高的閱讀興趣，男生則比女生較多進行網上閱讀活動，而男女生在閱讀材料的多元性上並沒有有顯著的差異。在學習取向的五項指標之中，女生比男生較多採用記憶和控制策略，女生在兩項後設認知能力的指標也明顯高於男生，男生則比女生較多採取引申策略。

² 因 OECD 的報告並未分別列出不同性別學生在課堂環境各測量項目的平均指標，因此這部分的性別比較只包括男女生在閱讀參與和學習取向的問卷指標。

主題文章

表 10 比較香港不同性別學生在 PISA2009 學生問卷各項測量項目的平均指標

問卷指標	男生		女生		差異	
	平均指標	S.E.	平均指標	S.E.	男生 - 女生	S.E.
閱讀樂趣	0.16	0.02	0.51	0.02	-0.35***	0.02
閱讀多元性	0.45	0.03	0.48	0.02	-0.03	0.03
網上閱讀	0.42	0.03	0.33	0.02	0.10**	0.03
記憶策略	0.06	0.02	0.21	0.02	-0.15***	0.03
引申策略	0.08	0.02	-0.09	0.02	0.17***	0.03
控制策略	-0.17	0.03	-0.11	0.03	-0.06*	0.04
後設認知：理解與 記憶	-0.33	0.03	-0.06	0.03	-0.27***	0.03
後設認知：摘要	-0.63	0.03	-0.41	0.03	-0.22***	0.04

*代表 $p < .05$; **代表 $p < 0.01$; ***代表 $p < .001$ 。

五、學生的閱讀參與、學習取向、課堂觀感與閱讀表現之間的關係

表 11 列出了上文提及的多項問卷指標之間的相關係數，從中可以看到在三項閱讀參與的指標之中，學生的閱讀樂趣跟他們的策略運用和後設認知能力有最密切的關係。在三項課堂觀感的指標之中，教師的激勵和支持策略跟學生的策略運用和閱讀參與指標有較高的相關，相對而言，秩序氣氛跟學生的閱讀動機、策略運用和後設認知能力的關係較弱。

表 11 香港學生在 PISA2009 學生問卷各測量變項的相關係數

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
記憶策略	.376**	.542**	.046**	.005	.168**	.117**	.195**	.087**	.211**	.222**
引申策略	1	.620**	.051**	.048**	.242**	.172**	.260**	.060**	.278**	.246**
控制策略		1	.203**	.200**	.318**	.172**	.249**	.133**	.294**	.297**
後設認知： 理解與記憶			1	.447**	.187**	.061**	.055**	.102**	.095**	.118**
後設認知： 摘要				1	.210**	.078**	.026	.081**	.066**	.079**
閱讀樂趣					1	.351**	.092**	.142**	.156**	.160**
閱讀多元性						1	.267**	.016	.151**	.140**
網上閱讀							1	.034*	.205**	.188**
秩序氣氛								1	.190**	.194**
教師激勵閱 讀參與									1	.650**
教師運用結 構和鷹架策 略										1

**代表 $p < 0.01$

圖 3 以迴歸分析計算以上各項問卷指標對學生在 PISA2009 閱讀測驗得分的解釋能力，藉以探討學生的閱讀參與、策略運用、後設認知、課堂觀感與他們閱讀表現之間的關係。從圖 3 的分析結果可見，閱讀樂趣是對學生閱讀表現最具解釋力的指標，其他兩項閱讀參與的指標則跟學生的閱讀表現關係不大。在五項學習取向的指標之中，以控制策略和兩項後設認知能力跟學生閱讀表現的關係最為密切，反映學生對閱讀策略的認識和靈活操控閱讀的過程有助他們改善閱讀的能力。至於三項課堂觀感的指標，則只有秩序氣氛跟學生的閱讀表現關係較為密切。

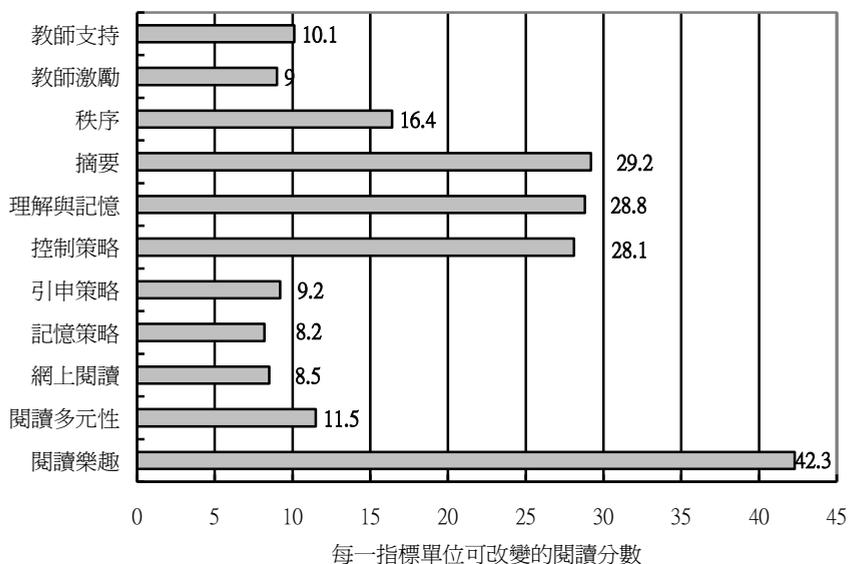


圖 3 PISA2009 學生問卷內各項指標對香港學生閱讀測驗分數的相對影響

六、小結

總結而言，學生問卷調查的結果顯示，香港學生有良好的閱讀動機，與 2002 年參加 PISA+時比較，閱讀的時間和興趣都增加了，根據迴歸分析的結果，閱讀樂趣是與學生閱讀表現關係最為密切的因素，香港學生在 PISA2009 閱讀測試的進步表現，其中一個原因應該跟他們有良好的閱讀習慣和動機有關。然而，香港學生在策略運用和後設認知方面的表現不太理想，最經常採用的是與閱讀表現關係不大的記憶策略，雖然跟 PISA+的結果比較，香港學生已較多採用較有效的控制策略，但香港學生在控制策略和兩項後設認知的平均指標都低於國

主題文章

際水平，反映出香港學生對閱讀策略的認識和使用仍未理想。在閱讀教學方面，香港學生普遍滿意課堂的秩序，這對學生的閱讀表現有正面的作用，但教師對學生的激勵和支持不足，雖然 PISA 的研究結果顯示教師的教學策略跟學生的閱讀表現沒有很強的直接關係，但教師教學跟學生的動機、策略運用和後設認知都有正面相關，可間接提高學生的閱讀素養，這是香港閱讀課堂需改善之處。此外，比較男女生在問卷調查的結果發現，男生在閱讀樂趣、控制策略和後設認知這幾項跟閱讀表現有密切關係的指標都顯著低於女生，這些發現有助了解男生閱讀表現遜於女生的原因。

肆、從 PISA2009 的結果反思香港的課程改革與閱讀教學

OECD 舉辦 PISA 計劃的目的，是測量各地的學生在完成基礎教育後所獲得的知識和能力能否達到個人發展和參與社會的要求，以評估各地教育的成效。前文提到，PISA2006 舉辦時大部分香港學生剛好是新課程推行後的第一、二屆學生，到了 PISA2009 時新課程則已推行了七年，因此，PISA2006 和 PISA2009 的結果，正好讓我們檢視香港學生的閱讀素養，從而探討新課程能否有效提高香港學生的閱讀能力和動機，以切合目前社會發展的需要。

一、從 PISA2009 的結果看香港語文課程改革的成效

上文提及香港學生在最近兩屆 PISA 閱讀測驗的得分比第一、二屆有明顯的進步，其中一個原因是課程改革的推行，令香港語文科的課程和教學出現了重大和根本的變化，而新課程（香港課程發展議會，2001b）無論在閱讀教學的理念、教學內容、教材和評估等方面，都比舊課程（香港課程發展議會，1990）較為符合當代閱讀發展的理論以及 PISA 的閱讀素養評估架構，因此能更有效提升香港學生在 PISA 測試中的閱讀表現。

從閱讀教學的觀念和教學重點來看，香港語文新課程最主要的改革，是改變傳統語文教學偏重知識灌輸的觀念，強調能力導向。由於舊課程設有指定範文，範文在考試也佔很重的比例，香港的教師一般會將大部分時間花在講解範文上，重視知識背誦多於能力訓練（何文勝，1999；黃顯華，2000）。相反，新課程強調「能力為主導」，不再限定課文的篇目，課程文件要求教師從（1）閱讀能力；（2）閱讀策略；（3）閱讀興趣、態度和習慣三個維度編寫閱讀教學的學習重點，當中又以閱讀能力所建議的學習重點最為具體和詳盡，課程文件從認讀文字、理解、分析和綜合、感受和評鑑、探究和創新多個不同的閱讀能力層次列寫出建議的學習重點（香港課程發展議會，2007）。這種將閱讀分為不同層次的做法，切合認知心理學的觀點（Perfetti, 1985；祝新華，2003；韋志成，2000），也與 PISA 將閱讀歷程分為檢索、理解、反思和評價的做法相近。配合

新課程的能力導向特點，現時香港大部分的學校都會以單元教學取代以往的單篇課文教學，雖然教師仍會教授課文，但跟傳統的範文教學有很明顯的不同，教師大多會按單元重點將教學焦點改放在培養學生理解文章的能力上，課文只是作為闡釋單元重點的例子，讓學生更有系統地掌握閱讀不同類型文章所需的文體知識和方法（劉潔玲，2007；黃顯華，2005）。PISA2009 的結果發現，香港學生進步最明顯的是理解層次的能力，反映出新課程強調的能力導向有利提升學生理解文章的能力。

從閱讀的材料來看，新課程最大的特點是開放教材，擴闊了學生閱讀材料的類型。舊課程在中學階段對課文的數量和篇目有嚴格的限制（香港課程發展議會，1990），指定的範文全屬經典文學作品。新課程不再設指定範文，課程文件明確提出「固有的教科書觀念必須拓寬為靈活多采的學習材料」（香港課程發展議會，2001b, p.37），建議教師配合學習重點，利用多元化和生活化的材料以提高學習效果。檢視新課程實施後香港所出版的語文教科書，會以單元的重點為選材的標準，除了保留一定數量的經典文學作品之外，加入了不少近代和本土的作品，而教師在日常教學時也會自行選取不少生活化的輔助教材，例如新聞、雜誌、廣告等（何文勝，2003；劉潔玲，2007）。近年社會學派的閱讀教學理論和研究大力主張兒童閱讀素養的培養應該源自真實生活（Goodman, 1986; Weaver, 1994），PISA 對閱讀素養的定義和評估架構對文本類型的分類，也反映出對閱讀在日常生活實際功能的重視，試卷內包含的文本類型十分多元化。香港學生在 PISA2009 的不同類型文本都有不錯的表現，反映出新課程在教材方面的改革，增加了學生對不同類型文本的接觸，有助全面培養他們閱讀不同文本的能力。

為了配合新課程全面評估的理念，香港語文科的公開考試也作出了重大的改革（香港考試及評核局，2005；香港課程發展議會與考試及評核局，2007），其中有三點轉變跟閱讀評估有密切的關係。第一，以往指定範文的問答題佔了閱讀卷總分的 70%，課外篇章理解只佔 30%，新課程取消了指定範文，閱讀卷只考課外篇章，令學生必須掌握有效理解篇章的能力，不能再依據背誦課文及標準答案以應付考試，這是香港學生在 PISA2009 的理解能力有顯著進步的原因之一。此外，新課程閱讀卷的設題比以往更重視學生不同層次的閱讀能力，除了以往經常考核的複述、理解和寫作技巧的題目之外，還加入了考核深層理解、評價、應用和創意等類型的題目，特別值得注意的是，評價和創意題目改變了多年來香港語文科公開考試設有標準答案的做法，讓學生有較大的發揮空間。為了配合公開考試的改革，近年香港教育局為語文科教師舉辦了很多培訓課程，介紹了祝新華（2004）所提出的六種不同層次題型：複述、詮釋、組織、申展、評價和創意，現時不少香港的教師都會根據這六種題型設計校內的閱讀測驗試卷。香港語文科閱讀測驗在設題方面的改變，與 PISA 對閱讀歷程的分

主題文章

類相近，試卷中加入評價和創意題更可提高學生高層次的思維能力，從 PISA2009 的結果可見，香港學生在反思評價題的得分比大部分國家或地區更為優勝，反映香港在閱讀測驗的改革切合國際的趨勢。

第二，新課程的公開考試加入了一份全新的考卷 -- 綜合卷，同時考核學生的閱讀、聆聽和寫作能力，綜合卷的閱讀材料打破以往語文科的慣例，不以經典或文學作品為考材，改以生活化的閱讀材料設題，考材當中包括連續性和非連續性的文本，學生要按題目要求以某一特定目的同時閱讀多篇不同類型的材料，並對材料中的訊息加以篩選、組織和申展，其設題概念跟 PISA2009 新加入的混合文本和多元文化相近。傳統語文科的閱讀教學只重文學作品的閱讀，但近年隨著社會發展的需要，愈來愈多學者提出學生需要同時掌握處理日常資訊的功能性閱讀能力 (Ellsworth, Hedley, & Baratta, 1994; Miknlecky & Drew, 1996; Tompkins, 2003)，事實上 PISA 對閱讀素養的定義和所選用的文本類型，都是偏重學生在不同生活情境中的實際应用能力，文學作品只佔 PISA 試卷很小的比例。文學性閱讀和功能性閱讀的取向頗為不同，前者著重對作品的字詞、內容和作法進行準確和深入的賞析，後者著重按實際的閱讀目的靈活調較閱讀的方法，對資訊作出篩選、組織、申展以至加入個人的看法，這正正是香港綜合卷所考核的能力。香港學生在 PISA2006 和 2009 都有優秀的表現，而且成績比一向文學閱讀風氣濃厚的台灣更為理想，其中一個可能的原因是近年綜合卷的訓練，令香港學生更有效掌握 PISA 所考核的功能性閱讀能力。

第三，公開試加入了校本評核，將學生日常的習作及語文活動納入公開考試的分數之內，校本評核的其中一個項目是閱讀活動，包括學生的日常閱讀記錄和閱讀報告，校本評核實施後，明顯提高了學校和學生對課外閱讀的重視。加上「從閱讀中學習」是香港教育改革的四個關鍵項目之一（香港課程發展議會，2001a），政府增加了投放在推廣課外閱讀的資源，很多學校都因此獲得經費增購課外圖書和電子書，並在校內推動不同的推廣閱讀風氣計劃。從 PISA2009 的問卷調查結果可見，香港學生的閱讀時間和閱讀樂趣指標都比 PISA+ 時有顯著的提升，反映出新課程加強了對課外閱讀的重視能夠有效培養學生的閱讀習慣和興趣，而閱讀樂趣正是跟學生閱讀總分關係最為密切的問卷指標，香港學生在閱讀興趣的提升是他們在最近兩屆 PISA 測試有明顯進步的重要原因。

二、從 PISA2009 的結果看香港語文課程和閱讀教學的不足之處

從香港學生在 PISA2009 閱讀測驗的表現來看，他們閱讀非連續文本的能力明顯較連續文本為弱，而跟其他地區比較，香港學生在非連續文本的分數也相對較為落後。雖然上文指出，新課程擴闊了香港學生的閱讀材料類型，加上綜合卷包含了連續和非連續文本的日常資訊，已經比過往提高了語文科對非連

續文本的重視，但從香港學生在使用含有非連續性文本的指標來看，香港學生閱讀非連續文本的經常性仍遠低於國際水平。由於語文科一向偏重文學作品的閱讀，現時教科書主要的教材仍以文學作品為主，語文教師花在指導學生閱讀非連續文本的時間不多，而其他學科的教科書雖然經常有非連續文本，但非語文科教師一般只注重本科知識的教學，不會教導學生閱讀的方法，以致學生無論在語文科抑或其他學科都很少有機會學習如何閱讀非連續文本。PISA2009 的測試結果反映出新課程雖然已在理念上加強了對非連續文本的重視，但教師在實踐上對此類文本的教學仍未足夠，要改善這個問題，一方面語文科的教師在進行綜合能力訓練時應該特別加強對非連續文本的教學，另一方面學校也應該更有意識地落實新課程「從閱讀中學習」的理念（香港課程發展處，2001a），除了語文科之外，同時以跨學科的形式加強培養學生處理不同科目閱讀資料的能力，這對促進學生的自主學習能力有重要的作用。

PISA 學生問卷在閱讀參與和學習取向的設計，是源於近年西方學者提出的閱讀參與模型（engagement model of reading），此理論同時包含了動機、策略運用和後設認知的元素，主張成功的閱讀者需要具備良好的閱讀信心和動機，並能因應個人的閱讀目的有效調控已有的知識和策略（Wigfield & Guthrie, 2000）。過去中、西方大量的實證研究證明，優秀的閱讀者往往有較高的閱讀動機（Guthrie, Wigfield, & Vonsecker, 2000; Lau & Chan, 2003; Shell, Colvin, & Bruning, 1995; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield, 1997）、懂得更多並更有效運用不同的閱讀策略（Baker, 2008; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Garner, 1987; Paris, Lipson, & Wixson, 1994; Perfetti, 1985）。從閱讀參與理論來看，香港學生最大的優點是有良好的閱讀動機，這跟以往的研究發現華人學生一般比西方學生有較佳的學習動機吻合（Roger, 1998; Stevenson, 1993），也跟上文提及新課程提高了對課外閱讀的重視有關。但在策略運用和後設認知方面，香港學生卻明顯落後於國際水平。根據西方有關認知策略教學的研究結果，直接教授學生閱讀策略加上後設認知能力的訓練，有助提升學生的閱讀能力（例如 Palincsar & Brown, 1984; Pressley, Schuder, Bergman, & El-Dinary, 1992），在華人地區的研究同樣支持策略教學對提升中文閱讀能力的成效（林清山及程炳林，1995；陳李綱，1995）。然而，由於傳統語文科的閱讀教學以範文為主導，以往香港教師極少直接教授學生閱讀策略，也沒有策略教學的概念（黎歐陽汝穎，1995；劉潔玲，2001），新課程首次將閱讀策略列入學習重點（香港課程發展處，2001b），在理念上加強了對閱讀策略的重視，但從 PISA2009 的結果來看，香港學生仍然主要依賴記憶策略進行閱讀，對其他閱讀策略並不熟悉，也不懂得靈活運用策略調控閱讀的過程。此結果反映出教師在實際的教學層面上，並未能有效施行閱讀策略教學。研究發現香港教師較少施行策略的主要原因是缺乏對策略教學的認識，由於新課程強調能力導向，如果有校外專家的支援，香港教師其實並不

主題文章

抗拒施行策略教學（劉潔玲及陳維鄂，2003），因此要改善香港學生的策略知識和運用能力，在未來可從加強教師的培訓和支援的方向入手，讓教師掌握有效施行策略教學的方法。

以往中西方的研究均顯示教師的教學模式跟學生的閱讀動機、策略運用和後設認知能力有密切的關係（Ames, 1992; Guthrie & Wigfield, 2000; Lau, 2009; Lau & Lee, 2008; Wolters, 2004），PISA2009 學生問卷的結果也顯示教師在閱讀課堂的支持和激勵跟學生的策略運用和動機有正面的關係，因此要進一步改善學生的閱讀素養，便需要有適當的課堂環境配合。PISA2009 的三項閱讀課堂環境指標顯示，香港學生普遍滿意課堂的秩序，但教師在激勵學生參與和支持學生學習上卻落後於國際水平。以往香港的語文教學一向是以教師為主導，教師多採用單向講解加提問的串講法（何文勝，1999；黃顯華，2000），這種教學模式有利建立良好的課堂秩序，對學生的學習成效有正面的作用，但同時形成學生被動和依賴的學習態度，難以發展出自主學習的能力。新課程爲了改善這個問題，在「教學總原則」一章將「以學生爲主體」列爲第一項教學原則（香港課程發展議會，2001b, p.5），建議教師營造開放的學習氣氛和生活化的情境，啓發和引導學生思考。研究顯示新課程推行後香港教師的教學模式正處於新舊混合的狀態，一方面有不少教師在課堂上的確增加了學生的參與，另一方面，基於教學時間和學生能力不足等問題，傳統的講述和提問依然是教師最常用的教學策略，學生在課堂上仍然很依賴教師的引導（香港大埔中學校長會，2003；黃顯華，2005；劉潔玲，2007）。西方有關自主學習的理論和研究指出，教師必須多讓學生在真實、自由和開放的環境下學習，通過循序漸進的教學設計、適當的教師和同儕支持，才能培養出具有自信心、主動和靈活運用知識和策略的學習者（Paris & Paris, 2001; Perry, 1998; Pintrich, Roeser, De Groot, 1994; Wolters & Pintrich, 1998）。從 PISA2009 的結果來看，課程改革之後香港的閱讀課堂在激發學生參與和支持學生學習上仍不足夠，學生缺乏自主學習的機會可能是導致他們後設認知能力不高的原因之一，因此在保留課堂秩序良好的優良傳統的同時，如何有效採用學生主導的教學模式，培養學生成爲自主的閱讀者，是香港語文教育工作者在未來需要努力探索的方向。

除了以上提及香港整體學生的問題之外，香港的男生在多屆 PISA 均落後於女生的問題也很值得語文教育工作者關注。隨著課程改革的推行，香港男生在最近兩屆 PISA 的閱讀成績也有明顯的改善，但男女生之間的成績差距多年來卻沒有縮小。從 PISA2009 的結果可以看到，香港的男生其實在閱讀非連續文本和檢索層次的閱讀能力上跟女生的差距較小，他們的網上閱讀活動指標更比女生爲高，他們最大的問題是在閱讀連續文本和高層次的反思能力上。從學生問卷的結果來看，男生在這兩方面的問題，很可能源於欠缺閱讀動機和不懂得運用有效的策略，以致看到較長的篇章及需要思考的題目便很容易放棄。上文指出香港語文科的閱讀教學一向以文學作品的閱讀爲主，這正是男生最弱的

文本類型，加上教師主要採取講述和提問的教學模式，就更難引起男生的閱讀興趣。過去的研究顯示，閱讀能力較弱的學生往往陷於欠缺動機和成績落後的惡性循環之中 (Borkowski & Muthukrishna, 1992; Shell et al., 1995)，如果教師想改善男生的閱讀問題，可參考 PISA2009 的結果，先由動機入手，例如配合課文加入男生較容易閱讀的非連續文本作輔助教材，多選擇男生感興趣的閱讀材料，採取有趣的討論活動，加入課外的網上閱讀活動等，當男生不再抗拒閱讀後，再配合閱讀策略教學，幫助他們掌握具體的閱讀方法，便可同時改善男生的閱讀動機和能力。

伍、總結

總結而言，比較香港語文科的新舊課程文件與 PISA 閱讀素養的評估架構，可以看到新課程更新了傳統語文科閱讀教學的理念，在閱讀教學的重點、教材、教學模式和評估各方面都較為接近當代的閱讀理論和研究。在新課程強調能力導向的教學和評估原則之下，香港學生在最近兩屆 PISA 的閱讀成績有明顯的提升，其中特別以理解和綜合層次的閱讀表現進步最為明顯，而香港學生在反思評價層次的閱讀表現也較大部分參與 PISA 的地區理想。此外，新課程開放教材以及加入了綜合卷的評核，也擴闊了香港學生接觸的閱讀材料類型，使閱讀教學的教材不再局限於經典文學作品，更切合現代社會的需要。在閱讀動機方面，新課程加強了對課外閱讀的重視，使香港學生在閱讀課外書的時間較以往增加了，閱讀興趣也相應提高了。以上提及香港學生在 PISA2009 的種種理想表現，反映出新課程的方向正確，對提升學生的閱讀素養有一定的成效。

從上文的分析可以看到，PISA 對閱讀素養的定義跟傳統語文科的看法有明顯的不同，傳統語文科以文學閱讀為主，教學時重視鞏固學生的語文基礎知識以及對作品思想情感和作法的賞析，PISA 偏重閱讀的實際功能，著重學生能否配合不同閱讀情境的需要，靈活運用不同層次的閱讀能力處理不同類型的資訊。檢視香港學生在 PISA2009 的閱讀表現以及學生問卷的結果，可以發現香港學生在一些傳統閱讀教學較為忽略的範疇表現未如理想，例如他們閱讀非連續文本的能力較弱、策略運用和後設認知能力不足、男生的閱讀能力和動機較弱等，這些問題跟傳統語文教學較偏重文學閱讀以及以教師為主導的教學模式有一定的關係，因此要進一步提升香港學生的閱讀素養，我們可以從提高語文教師對非文學閱讀能力的重視、加強閱讀策略的教學以及支持和鼓勵學生在課堂的參與等幾個方向作出改善。

他山之石可以攻玉，本文無意指 PISA 對閱讀素養的看法優於傳統語文科的閱讀教學觀念，各華人地區在歷屆 PISA 測試中都有高於 OECD 國際水平的表現，反映出華人地區的閱讀教學一向有不錯的成效，高質素的經典文學作品可以培養學生的語文基礎和賞析能力，華人學生正面的學習態度和良好的課堂

主題文章

學習環境也是值得我們自豪之處。PISA 的評估結果，正好提供了更全面的數據，讓我肯定過去的課程和教學有哪些優點值得保留，又有哪些可進一步改善之處，以便思考如何兼取傳統閱讀教學和西方閱讀理論的精華，更全面發展學生的閱讀素養。最後必須要強調的是，本文雖然援引了一些香港的實證研究以說明香港學生在 PISA2009 的表現可能跟課程改革後語文科在閱讀教學的改變有密切的關係，但畢竟課程改革並不屬於 PISA 計劃的研究範圍，PISA2009 並未有直接收集跟香港語文科課程改革相關的數據，本文提及香港學生在 PISA2009 的表現與語文課程改革的關係只屬推論，有關的分析尚待日後再作相關的研究以驗證。

參考文獻

- 何文勝 (1999)。從能力訓練角度論中國語文課程教材教法。香港：文化教育出版社。
- 林清山及程炳林 (1995)。國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究。《教育心理學報》，28，15-58。
- 韋志成 (2000)。現代閱讀教學論。南寧：廣西教育出版社。
- 香港大埔中學校長會 (2003)。課改路：一個地區合作推行中文科課程改革的探索。香港：香港大埔中學校長會中國語文教學品質圈。
- 香港考試及評核局 (2005)。香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (1990)。中國語文科(中一至中五)。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (2001a)。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 (2001b)。中學中國語文課程指引(初中及高中)。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (2007)。中學中國語文建議學習重點(修訂試用本)。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會與香港考試及評核局 (2007)。《中國語文科課程及評估指引(中四至中六)》。香港：政府印務局。
- 祝新華 (2003)。以閱讀認知理論為基礎探討理解能力的層次，中國語文測試，4，15-21。
- 祝新華 (2004)。體現多個認知層次的閱讀測試的題型系統，中國語文測試，5，1-11。
- 陳李綢 (1995)。學習訓練方案對國中生閱讀理解學習之影響。教育心理學報，28，77-98。

- 黃顯華 (2000)。尋找課程與教學的知識基礎 -- 香港中小學中文科課程與教學研究。香港: 中文大學出版社。
- 黃顯華 (2005)。中學中國語文科新修訂課程實施情況 (2002/2003 學年至 2003/2004 學年) 評估研究。香港: 香港中文大學教學研究所。
- 劉潔玲 (2001)。香港中學中文科輔導教學模式的調查研究。教育曙光, 44, 64-72。
- 劉潔玲 (2007)。新課程實施下高中中文科教師的閱讀教學觀與教學模式。教育學報, 35(2), 29-58。
- 劉潔玲及陳維鄂 (2003)。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(1), 59-94。
- 黎歐陽汝穎 (1995)。從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的調查結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑戰。香港教育工作者聯會編, 中國語文教育論文集 (頁 228-245)。香港: 三聯書店。
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 65-79). New York: Guilford Press.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, R. K. Harris, R. K., & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp.477-501). San Diego: Academic Press.
- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31, 62-88.
- Ellsworth, N. J., Hedley, C. N., & Baratta, A. N. (1994). *Literacy: A redefinition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mobenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research Vol.3* (pp.403-420). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*,

主題文章

92, 331-341.

- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 32*, 366-382.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good readers and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26*, 177-190.
- Lau, K. L. & Lee, J. C. K. (2008). Examining Hong Kong students' achievement goals and their relations with students' perceived classroom environment and strategy use. *Educational Psychology, 28*, 357-372.
- Mikulecky, L., & Drew, R. (1996). Basic literacy skills in the workplace. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Vol. 2* (pp.669-689). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publications.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. . In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-811). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Paris, S. G., and A. H. Paris. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*, 89-101.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*, 715-729.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., DeGroot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence, 14*, 139-161.
- Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J. L., & El-Dinary, P. B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology, 84*, 231-246.
- Rogers, C. (1998). Motivational indicators in the United Kingdom and The People's Republic of China. *Educational Psychology, 18*(3), 275-292.

- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 386-398.
- Stevenson, H.W. (1993). Why Asian students still outdistance Americans. *Educational Leadership, 50*(5), 63-66.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Wang, J. H., & 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*, 162-186.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language (2nd ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*, 59-68.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science, 26*, 27-47.

Reflection on the Results of the Program for International Student Assessment (PISA): Chinese Language Curriculum, Teaching, and Hong Kong Students' Reading Literacy

Lau, Kit-Ling

This paper shows the results of Hong Kong students in PISA2009 reading assessment. It analyzes the improvements and weaknesses of their reading literacy, and discusses how the curriculum reform in Hong Kong has affected students' development of reading literacy. The findings of PISA2009 indicate that Hong Kong students improved their overall reading performance when compared with the first two PISA cycles. Among the three reading processes, Hong Kong students scored significantly higher in integration and interpretation in PISA2009 than in PISA+. Their reading time and reading enjoyment also increased in PISA2009. However, Hong Kong students' performance in reading non-continuous texts was relatively weaker than in reading continuous texts. Moreover, students' strategy use and metacognition were also unsatisfactory. In recent years, the reading instruction in Chinese language classes has undergone rapid changes due to the curriculum reform. Hong Kong students' better performance in PISA2009 supports that the reading instructional and testing approach adopted in the new Chinese language curriculum is more consistent with the concept of PISA assessment and the literacy requirement of the modern society than the old curriculum. To further develop Hong Kong student's reading literacy, the paper argues that more effort should be put in the teaching of non-continuous texts and reading strategies, and in encouraging and supporting students' participation in Chinese language classes.

Keywords: PISA; reading literacy; Hong Kong Chinese language curriculum reform; Chinese reading instruction.

Lau, Kit-Ling Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Chinese University of Hong Kong