

閱讀理解評估素養—— 閱讀篇章特徵在擬題中的位置

林偉業

香港大學教育學院

一、閱讀理解評估與閱讀認知層次

閱讀，首先是「理解」(comprehension)，所謂理解，就是「明白」(understanding)，不嫌簡化的話，即讀者因為所閱讀過的篇章而多知道一些東西；學習以求取知識，便是最常見的閱讀例子。當然，讀者也可以只為享受閱讀的樂趣，例如閱讀笑話或小說，對讀者來說，所知的東西其實不重要，不過，通過所知，產生了愉悅感受 (Barthes, 1975)。又或者，讀者根據新知，調整對事物已有的立場和觀點，引發影響真實世界的行動；閱讀評論文章，即為此類。然而，不論愉悅享受、觀點重整，或者其他閱讀的結果，都離不開「明白」這一閱讀的核心。

無論從常識看，還是以認知科學或學習理論的角度觀之，「明白」至少有表層、深層之別。Gray (1960) 區分「字裡」(reading the lines)、「行間」(reading between the lines)、「言外」(reading beyond the lines) 閱讀三者，是較早區分閱讀層次的見解。

對如何區分閱讀層次最有影響的學說是布魯姆 (Bloom et al., 1956) 的教育目標分類學，這學說全方位地影響教育的各個領域，閱讀亦然。Anderson 等 (2001) 修訂布魯姆的教育目標分類學，遂把閱讀的層次由低而高按序分為「記憶」、「理解」、「運用」、「分析綜合」、「評價」、「創造」等六個認知過程維度，教師與學界可以據之設置閱讀學習和評估的目標。祝新華 (2005) 提出六層次閱讀認知能力，包括：(一) 複述——認讀原文，抄錄詞句，指出顯性的事實；(二) 解釋——用自己的話語概說詞語、句子的表面意思；(三) 重整——概括篇章內容，辨識內容關係、表達技巧；(四) 伸展——在理解篇章表層意義後，推出隱含意義；(五) 評鑒——評說思想內容，鑒賞語言表達；(六) 創意——找新方法，提新想法，運用所讀資訊解決問題，更是香港教育界十分熟悉的架構。

以上觀點把讀者讀明白篇章的能力區分為由低至高的層級架構，上一層次依賴下一層次，達到下一層次才能晉身上一層次。另一類閱讀層次學說認為閱讀能力固然可以分成不同層級，但不必然是線性的順序關係。如 Marton 與 Säljö (Marton & Säljö, 1976, 2005; Säljö, 2005) 區分表層 (surface) 與深層 (deep) 閱讀之別，指出讀者聚焦於篇章內容本身的閱讀是表層閱讀，深層閱讀關注讀者自身的經驗。Mayer (1987) 把「讀明白篇章」看成是一個「努力追求意義」的過程，過程中，讀者須使用三類知識，包括：運用內容知識——運用先前已有知識、運用策略知識——運用文章結構、做推論，以及運用後設認知知識——監控理解的過程、自我提問與檢核，並依不同目標調整閱讀方法。羅燕琴 (2011) 考察香港的評估實踐，提出閱讀能力先分為表層文意基本理解、深層意義篇章理解，以及個人新知識及看法建構三層，表層文意理解包括字詞解碼能力與直接推論能力二者，深層意義理解包括分析綜合文意關係能力與推論言外之意能力，個人建構則包括應用所讀解決問題的能力、結合所知評鑒所讀內容與手法的能力，以及拓展所讀創新感悟的能力。

無論是前者的序列取向，還是後者的板塊取向，均以描述讀者讀明白篇章的能力為目的。不過，除此之外，從現象學的角度看，凡思維活動，能思 (noesis) 必對應於所思 (noema) (Sokolowski, 2004)，因此，作為思維活動，「明白」也必伴隨以「明白的對象」，在閱讀的過程中，這個對象離不開閱讀的材料，即篇章本身。所以，閱讀能力既是讀者讀明白篇章的能力，則一端涉及讀者閱讀認知能力的層次，另一端則涉篇章的特徵，二者結合，才能描述閱讀過程與結果的全貌，以作為閱讀評估的基礎。

本文以下部份以 2011 年第三屆「全球學生閱讀能力進展研究」(Progress in International Reading Literacy Study, 以下簡稱 PIRLS) 其中一篇已公布的測試篇章——《飛吧！鷹，飛吧！——一個非洲的故事》(Fly, Eagle, Fly!) ——及所設問題為例，探討如何在閱讀理解測試擬題時，除了思考讀者閱讀認知層次外，同時考慮閱讀理解測試篇章的篇章特徵 (textual characteristic)。

二、「全球學生閱讀能力進展研究」2001 閱讀測試篇章—— 《飛吧！鷹，飛吧！—— 一個非洲的故事》

《飛吧！鷹，飛吧！—— 一個非洲的故事》一文及其閱讀理解設題載於《PIRLS 2011 國際閱讀成績結果》(The PIRLS 2011 International Results in Reading) <<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>> 的《附件 H：樣本篇章、問題與評分建議》(Appendix H: Sample Passages, Questions, and Scoring Guides) <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_AppendixH.pdf> 中。《飛吧！鷹，飛吧！—— 一個非洲的故事》本是一個非洲的民間故事，敘述一位農夫在尋找因風暴走失的小牛時，無意中在峭壁的岩石後發現一隻剛出生的小鷹。農夫救了小鷹回家，讓牠與雞一起生活，要把小鷹訓練成一隻雞王，漸漸，這頭鷹的行爲像一隻雞。農夫的一位朋友看不過眼，要喚醒鷹的本性，朋友把鷹高舉頭上，對牠說：「你不是雞，是鷹，你不屬於大地，屬於天空，飛吧，鷹，飛吧。」可是鷹卻跳回地上與其他雞爭食。朋友不甘心，第二天，天未亮便把鷹帶到高山峭壁的岩石上，對牠說：「你不是雞，是鷹，你不屬於大地，屬於天空，飛吧，鷹，飛吧。」當鷹看到第一道陽光從山後射出，照遍山上山下，鷹張開翅膀，感受羽毛上的溫暖，還有一股把牠往上升的氣流，牠向前一傾，飛了起來，消失在陽光之中。

「全球學生閱讀能力進展研究」為這篇測試擬設了 12 道問題，見第 3.3 節表一。一如其他閱讀評估，「全球學生閱讀能力進展研究」同樣以讀者閱讀認知能力層次為閱讀評估的架構，包括：尋找文章表層明顯訊息、簡單直接推論、綜合並解釋文意，以及評價文章內容與表達方式等四者 (謝錫金等, 2005; Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009)。12 道問題中，尋找文章表層明顯訊息的題目有 3 道、簡單直接推論的題目有 4 道、綜合並解釋文意的題目有 4 道，評價文章內容與表達方式的題目有 1 道。此外，12 道題目中，7 道為多項選擇題，俱為 1 分題，其餘 5 道問題為短答題，除其中一題為 1 分題外，其他短答題都是 2 分題。層次愈高，分值一般愈多，並且愈多以短答題方式擬題。這種考慮閱讀層次的分布，並按層次擬定分值與題型，已是閱讀理解評估素養 (assessment literacy) 的重要環節。

不過，正如第一節所述，這些分布於不同閱讀認知層次的問題，必與篇章有關，問題是：與篇章哪些特徵有關？

三、閱讀理解評估與與閱讀篇章特徵

設計閱讀認知的問題要與篇章特徵有關，設題者必須先為所測考的篇章作篇章分析 (textual analysis)。《飛吧！鷹，飛吧！——一個非洲的故事》是一篇故事，故事由兩維度構成，一是故事的情節，另一是故事的話語 (Chatman, 1980)，因此，這故事的分析如下：

3.1 故事情節

記敘故事的情節一般由四個環節構成：背景——問題——解決方法——結果。簡言之，敘事以「問題——解決」(problem-solving) 為情節的重心，讀者理解敘事時，須辨認出故事「人物」(character) 在所置身的「背景」(setting) 中遇到哪些重大「問題」(problem)，以及因而所要達到的「目的」(goal)，故事遂由人物如何自力或在他力的幫助下，為「解決」(solution) 問題，做出一系列行動，作為「方法」(plan)，在逐步開展的過程中，並以問題最終能否得以解決、或目的是否達到為故事的「結果」(resolution) (謝錫金等, 2005; Ng & Lam, 2009)。

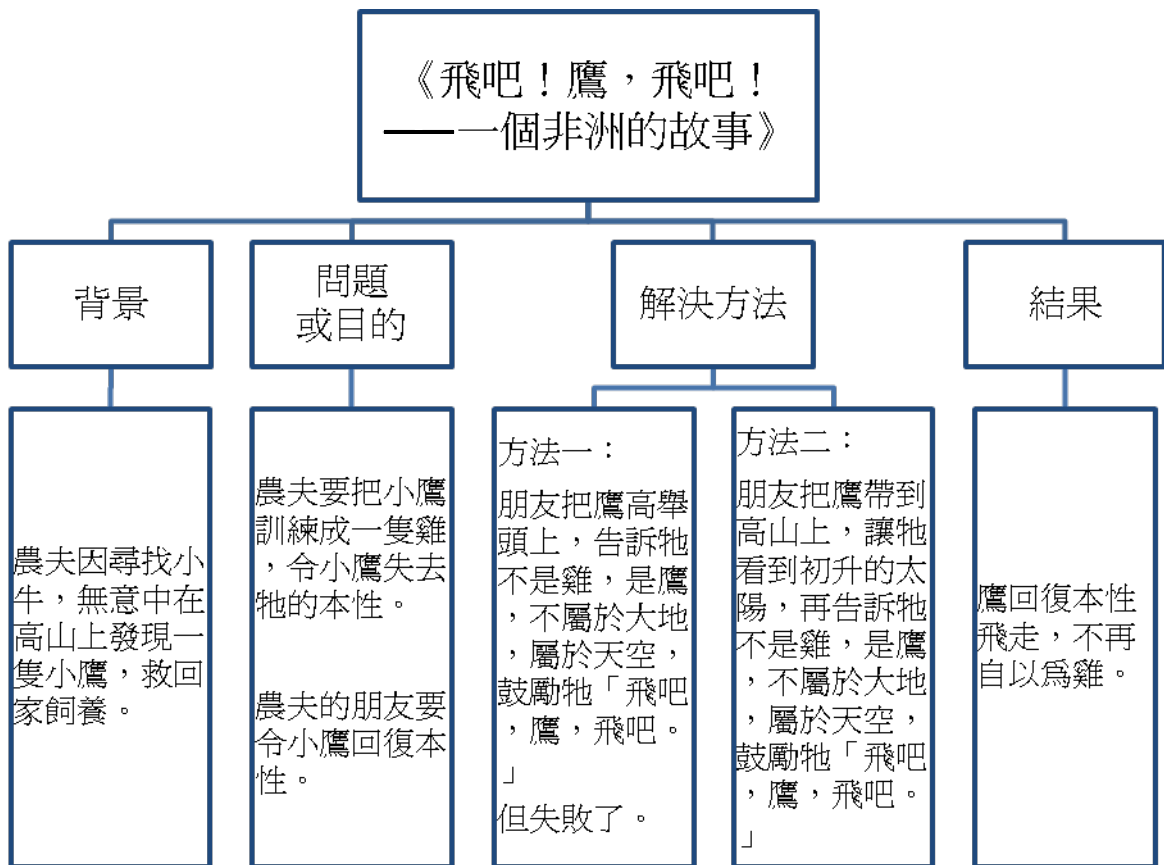
一、背景環節先介紹故事發生的時空和人物（通常稱為時間、地點、人物），讓讀者能藉此建立與真實生活對應的情境 (Zwaan et al., 1998)。然而，背景的作用其實遠不止於交代時、地、人，更重要者，是為故事的問題〔或目的〕設定條件，讓問題〔或目的〕成為可能。

二、問題〔或目的〕環節是故事的核心，故事主要人物（主角）或者希望達成某個目的，或者不滿當下的現況，希望改變當下狀況中存在的問題。問題〔或目的〕是故事所以成為故事的核心，沒有這一部分，故事常常令人難以理解，或令人感到不成故事，或令人覺得故事沒有意義 (Labov & Waletzky, 1967; Polanyi, 1985)。理解故事，首先就是能瞭解主角在故事中所要達成的目的或所要解決的問題，作為故事發展的動機 (Stein & Glenn, 1979; Stein & Albro, 1997)。

三、解決方法環節是故事情節的發展，主角想方設法要達成目的或解決問題，過程中主角或獲別人幫助，或遭他人阻撓；或須以試誤的方式找出有效解決問題的方法；或認識到問題〔或目的〕的真正癥結、或提煉出新的問題〔或目的〕、或由一個問題〔或目的〕產生出更多問題〔或目的〕，不一而足，由是衍生出可以十分複雜、奇譎的情節結構。

四、結果環節交代主角能否成功達成或解決問題〔或目的〕，以收束故事。故事的發展不外兩個方向，要麼主角終於達成他希望獲致的目的、成功解決遇到的問題，要麼失敗，甚至造成更大的問題；成與敗，是讀者辨認故事完結與否的標記。

按以上敘事結構分析《飛吧！鷹，飛吧！——一個非洲的故事》的情節，如下：



故事的主要角色是那隻鷹，故事重心——即問題——在於救回小鷹的農夫要把小鷹變成一隻雞，改變牠的本性。故事主角所遇到的這個問題，不是由鷹自己發現的——牠自己也受蒙蔽，而是由農夫朋友這位輔助角色的觀點帶出來的，故事的發展因此在於農夫朋友如何幫助鷹回復本性。故事情節發展略有曲折處，農夫朋友所使用的第一個方法，沒有讓鷹脫離蒙蔽牠的環境，因此沒有效果；第二個方法遂讓鷹回到牠出生的地方，在牠所屬的環境中，以太陽初升既壯麗又雄偉的景象觸發鷹的內在本性，終於成功了，這小曲折一方面令故事不會太單調，另一方面，兩個方法一成一

敗的對照也能更突出主題。所以，這是一個關於主角覺醒，恢復自然本性的故事，故事提出物種有某種內在自然本性的觀點，並把改變本性視為對物種的傷害，而且把回復自然本性與崇高 (sublime) 的體驗聯繫起來。

3.2 故事話語

故事話語與故事的語言與意義表達有關，為方便討論，這裡只涉故事篇章的詞彙、人物角色行動，與行動意義三者。故事篇章以語言為媒介，其中詞彙是表意的重要手段；然後是人物角色的行動，乃故事事件的構成元素；不過，不論詞彙還是人物角色行動，都為了表達故事的意義。

3.3 故事「情節—話語」的設題藍圖

按以上「情節—話語」的故事敘事維度分析，第三屆「全球學生閱讀能力進展研究」2001 為《飛吧！鷹，飛吧！——一個非洲的故事》一文所設的閱讀理解問題可分析如下：

表 1：第三屆「全球學生閱讀能力進展研究」2001
《飛吧！鷹，飛吧！——一個非洲的故事》所設閱讀理解問題

	詞彙	行動	行動的意義
背景		(1) 故事一開始，農夫出去找什麼？ (2) 農夫在哪裏找到小鷹？	(3) 從故事中哪裏可以看出，農夫對小鷹很細心？
問題		(4) 農夫把小鷹帶回家之後，農夫怎樣對待牠？ (5) 朋友第一次來探訪的時候，小鷹的行爲像一隻雞。舉兩個例子說明這個情形。	
方法一		(6) 農夫的朋友第一次遇到那隻鷹時，朋友做了什麼，好讓鷹飛起？	(7) 農夫的朋友對鷹說：「你不屬於大地，你屬於天空。」請解釋他這句話的意思。 (8) 農夫的朋友第一次來探訪時，為什麼農夫哈哈大笑？

方法二	(10) 請從故事 中找出幾個詞 語，形容剛剛 天亮的時候， 天空十分美 麗，把這些詞 語寫在下面。		(9) 爲什麼農夫的朋友 要帶鷹到高山上，讓牠 飛起來？請舉出兩個理 由。 (11) 爲什麼太陽升起， 在故事裏很重要？
結果			
全篇			(12) 你可以從農夫的朋友 所做的事情，了解他 是怎麼樣的人。試描述 一下，朋友是怎樣 的人，並舉出一件他 做過的事情說明。

從上表可見，我們可以得到以下設題的特點：

1. 故事話語的三個層次中，詞彙的問題與佔分最少，人物角色與行動意義題目與佔分相若。

2. 設題涵蓋故事的全幅情節。這裡有兩點說明：一、上表「結果」一列好像沒有提問，然而，第 11 題「爲什麼太陽升起，在故事裏很重要？」雖然屬方法二的題目，但其實與結果有關係；二、最後第 12 道是題目「你可以從農夫的朋友所做的事情，了解他是怎麼樣的人。試描述一下，朋友是怎樣的人，並舉出一件他做過的事情說明」涉及全篇，不限於情節其中一環節。

3. 設題側重於故事重要情節，所謂重要情節，一般與故事中的問題和方法兩環節有關；然而，有些故事在結果環節發生出人意料之外的事情，這類故事的重點當然在結果環節了，但《飛吧！鷹，飛吧！—— 一個非洲的故事》不屬這類故事。《飛吧！鷹，飛吧！—— 一個非洲的故事》的設題，一方面以涉及問題和方法兩環節的題目最多，12 題中佔 9 題；此外，涉及問題和方法兩環節的題目，閱讀認知層次也較高，其中特別以方法環節（包括方法一與方法二）的題目與佔分都較問題環節更多。由以上討論可見，閱讀理解評估題目的設計，首先與閱讀評估所用的篇章有關，據此發展出不同閱讀認知層次的評估題目。如果不先以篇章特徵出發，閱讀認知層次往往變得孤掌難鳴，設題時候，容易有不知從何擬起之嘆。

4. 結語

本文以第三屆「全球學生閱讀能力進展研究」2001 測試篇章《飛吧！鷹，飛吧！——一個非洲的故事》及其設題為例，討論了閱讀理解評估設題原則：閱讀理解評估設題涉及兩方面，一是讀者閱讀認知能力的層次，另一是閱讀篇章關鍵特徵，對香港語文教育界來說，前者比較認識，但後者則較少提及。本文希望提出，讀者閱讀認知能力層次與閱讀篇章關鍵特徵二者結合，方能較全面了解閱讀理解評估設題的整體面貌，二者都是閱讀評估素養的必要元素。

參考用書

- Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. NY: Longman.
- Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text* (R. Miller, Trans.). New York: Hill & Wang.
- Bloom, B. S., Engelhar, M. D., Frust, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objective, Handbook 1: Cognitive Domain*. N.Y.: David McKay.
- Chatman, S. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In J. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities* (Vol. 90, pp. 8–24). Chicago: Chicago University Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4–11.
- Marton, F. & Säljö, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, pp. 39-58.
<<http://www.ed.ac.uk/schools-departments/institute-academic-development/learning-teaching/staff/advice/researching/publications/experience-of-learning> >
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: a cognitive approach*. New York: HarperCollins.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., and Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>>
- Ng, D. F. P., and Lam, J. W. I. (2009). Teaching Cantonese opera script: Story schema approach. In N. H. Salas and D. D. Peyton (Eds.), *Reading: Assessment, comprehension and teaching* (pp. 199-234). New York: Nova Science Publishers.
- Polanyi, L. (1985). *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Säljö, R. (2005). Skill in learning and organising knowledge. In F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle, (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 59-71.
<<http://www.ed.ac.uk/schools-departments/institute-academic-development/learning-teaching/staff/advice/researching/publications/experience-of-learning>>
- Sokolowski, R. (2004). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories. In M. Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate: New directions in child development* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: LEA.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zwaan, R. A., Radvansky, G. A., Hilliard, A. E., & Curiel, J. M. (1998). Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading*, 2(3), 199-220.
- 祝新華 (2005)。閱讀認知能力層次——測試題型系統概要。
< http://www.hkedcity.net/article/iworld_sc_feature_courses/090220-002/TE_read2_02.phtml>
- 謝錫金、林偉業、林裕康、羅嘉怡 (2005)。兒童閱讀能力進展：香港與國際比較。
香港：香港大學出版社。
- 羅燕琴 (2011)。閱讀評估與學習。載於岑紹基、羅燕琴、林偉業、鍾嶺崇編，中國語文評估理論與實踐 (頁 21-66)。香港：香港大學出版社。

作者電郵： 林偉業 jwilam@hku.hk