

教育科學研究期刊 第五十四卷第二期

2009 年，54 (2)，85-105

香港中學生在國際學生評估計畫的閱讀 表現對語文課程改革的啟示

劉潔玲

香港中文大學課程與教學學系
助理教授

摘要

國際學生評估計畫 (Program for International Student Assessment, PISA) 是目前最具影響力的國際性評估之一，PISA 的閱讀能力評估架構同時包含了認知學派和社會學派在閱讀方面的研究取向，重點測量學生運用不同層次閱讀能力，以達至個人發展和參與社會的目的，PISA 的結果有助評估和比較各地的教育成效。香港過往已參加了三屆的 PISA 測試，其中以 PISA2006 的閱讀成績最佳，香港學生在不同的閱讀歷程、文本類型和閱讀情境中的表現均比前兩屆有明顯進步。本文從課程改革的角度，探討香港學生在 PISA2006 閱讀測試中取得明顯進步的原因，通過比較香港語文科新舊課程和 PISA 的評估架構，指出新課程所建議的閱讀教學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。有關的結果和討論有助學者和教育工作者反思如何改革中文閱讀教學的模式，以切合現今社會發展的需要。

關鍵字：中文閱讀教學、國際學生評估計畫、課程改革、閱讀能力

壹、緒論

國際學生評估計畫 (Program for International Student Assessment, PISA) 是由經濟合作及發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, 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, 2006)。該計畫每 3 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，是以閱讀為主要的評估項目，隨後兩屆則分別以數學和科學為主要的評估項目。最新一屆的 PISA 在 2006 年舉行，參與的國家及地區多達五十七個，PISA 是目前最具影響力和設計嚴謹的國際性評估之一 (OECD, 2007a)。

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 成員國以外的十一個國家或地區參加，香港在這年加入，是第一個參與 PISA 計畫的華人地區，另一個重要的華人地區——臺灣則是在 2006 年參加第三屆的 PISA 計畫。由於閱讀是 PISA 最早建立完整評估架構的學科領域，而香港已連續參與了三屆的 PISA 計畫，因此，分析和比較香港學生在三屆 PISA 的閱讀表現，可以幫助我們檢視近年香港閱讀教學的成效。本研究會以香港學生在三屆 PISA 的表現為研究重點，從近年香港實施課程改革的角度分析學生在 PISA 的優秀表現與語文新課程的關係，從而探討中文閱讀教學的發展方向。本研究除分析香港學生在 PISA 測試的結果外，也會根據 OECD 國際報告 (OECD, 2007b) 提供的數據，兼論臺灣學生在 PISA2006 的表現，以供臺灣的教育工作者做參照比較。

貳、從閱讀能力概念的轉變看 PISA 的評估架構

一、閱讀能力概念的轉變

語文能力 (literacy) 一詞最基本的意思是指閱讀和書寫的能力 (De Lemos, 2002)，而閱讀能力 (reading literacy) 可以簡單界定為「從書面抽取視覺訊息和理解意義的能力」(Rayner & Pollatsek, 1989)。「從書面抽取視覺訊息」涉及的是視覺能力，而對教育學者來說，更關注的是抽取訊息後人們需要具備什麼能力才能有效「理解意義」？傳統關於閱讀能力的研究以認知心理學為主導 (Gaffney & Anderson, 2000)，主要是從個人思維過程的角度探討人們如何理解篇章的意義；一般認知學派的學者會將閱讀能力分為字詞認讀 (word identification) 和意義理解 (comprehension) 兩個層次 (Gough & Tunmer, 1986)，在這個基礎之下再探索閱讀所

包含的不同能力或認知過程(Anderson & Pearson, 1984; Kintsch, 2004; Perfetti, 1985; Rumelhart, 1994)。在中文閱讀研究方面, 認知學派同樣是主流, 不少華人學者通過實證研究或教學經驗, 歸納出不同的中文閱讀能力結構, 最多學者提及的閱讀能力層次包括認讀、理解、組織、評價及創意等(柯華葳, 1999; 韋志成, 2000; 祝新華, 2003; 莫雷, 1992)。

自二十世紀八〇年代開始, 社會建構學派(Social Constructivism)在閱讀研究的重要性日益提高(Gaffney & Anderson, 2000), 將閱讀能力的概念從認知學派著重個人思維的層面擴展至社會及文化的層面。社會學派視閱讀為一項社會活動, 認為個人對篇章意義的理解會受其身處的社會和文化環境所影響, 而且個體往往是通過與其他個體互動的過程而建構出篇章的意義, 因此, 特別關注社會情境與社群互動對閱讀能力發展的影響(De Lemos, 2002; Englert & Palincsar, 1991; Goodman, 1986)。除此之外, 隨著社會發展的需要, 開始出現了功能性語文能力(functional literacy)的概念, 在傳統認知學派強調的基礎認讀和理解能力之外, 很多學者因應現代社會的生活需要和不同工作所需具備的閱讀能力, 提出了新的閱讀能力元素, 例如, 解難(problem solving)、應用、處理和篩選資訊、創意思維、批判思維等能力(Ellsworth, Hedley, & Baratta, 1994; Mikulecky & Drew, 1996; Tompkins, 2003), 令閱讀能力的涵義也更為豐富。

隨著閱讀研究取向的轉變, 西方的閱讀教學模式也起了明顯的變化, 逐漸由早期以行為學派為主導直接教授語音能力的模式(Baumann, 1988; Rosenshine, 1980), 轉變為更重視不同層次認知能力的訓練, 通過策略教學幫助學生成為靈活和自主的閱讀者(Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Pearson & Fielding, 1991; Pressley et al., 1992)。另一方面, 受源自社會建構學派的全語文運動影響, 西方的閱讀教學也愈來愈重視讓兒童浸沉在豐富和真實的語言環境中, 用生活化教材、社群互動活動和創設真實情境等方法, 幫助他們自然習得生活所需的語文能力(Englert & Palincsar, 1991; Goodman, 1986; Weaver, 1994)。經過多年的爭議和長期的研究, 現時不少西方的學者主張, 應配合學生的背景和需要設計綜合和平衡的教學模式, 全面照顧學生在知識、技能、思維、動機和情意等範疇的發展(Pressley, 1998; Stahl, 1997; Weaver, 1998)。

二、PISA 的閱讀能力評估架構

由前述的文獻回顧, 可以看到無論從學術研究或社會發展的需要來看, 在現今社會閱讀能力所包含的涵義已愈來愈複雜和豐富, 而 PISA 對閱讀能力的界定和評估架構的設計, 正是反映出閱讀能力在現今社會的豐富涵義。PISA 對閱讀能力的定義是:「理解、運用和反思書面文字的能力, 旨在達至個人目的、發展個人知識及潛能, 並能參與社會」(OECD, 2006, p. 46), 並由此定義引申出評估架構內的三個維度: 閱讀的歷程(process of reading)、閱讀的內容(content of reading)和閱讀的情境(context of reading)。

PISA 將閱讀拆分為五個不同的子歷程, 即直接擷取資料、建立概括性的理解、發展詮釋、

反思和評價內容及反思和評價形式，而這五個子歷程又可歸納為三個層次的閱讀能力，即擷取 (retrieving)、詮釋 (interpretation)、反思和評價 (reflection and evaluation)，各閱讀歷程的關係可參看圖 1。PISA 對閱讀歷程的劃分，大致符合認知學派對閱讀能力層次的分析，但值得一提的是，PISA 著重學生應用語文的能力，因此，並不測量學生字詞認讀的能力。

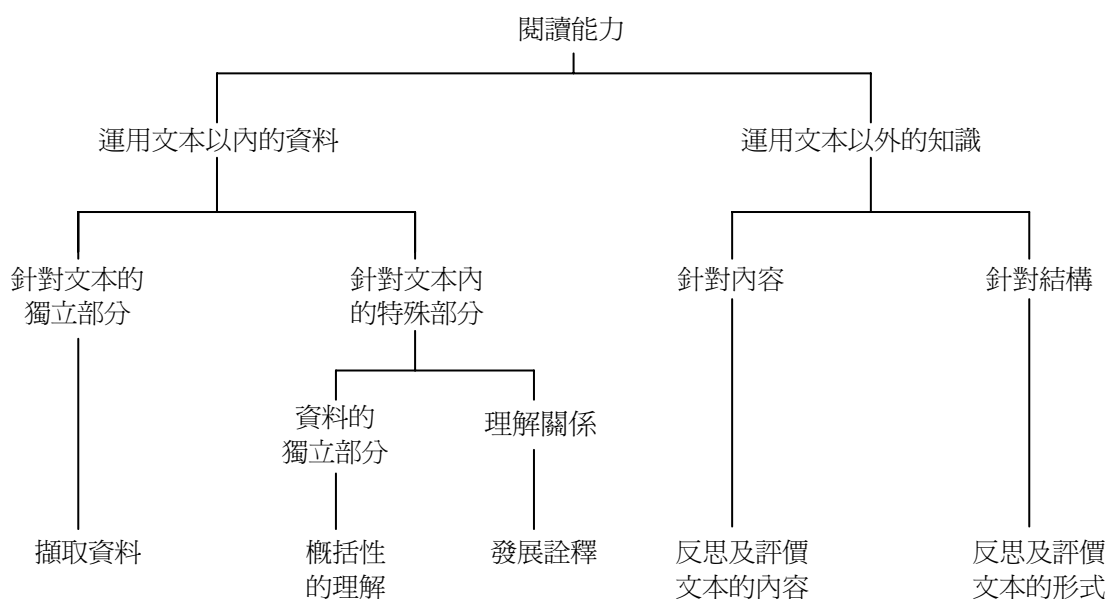


圖1 PISA閱讀評估架構內不同閱讀歷程的關係

資料來源：譯自 OECD (2006, p. 50)

在閱讀內容方面，PISA 將不同的文本類型分為兩大類：連貫性文本 (continuing texts) 和非連貫性文本 (non-continuing texts)，連貫性文本包括記敘、說明、描寫、議論等文體，同時兼顧對文學與資料性閱讀能力的測量；非連貫性文本則全屬生活化的閱讀材料，包括圖表、表格、地圖、廣告等傳統閱讀測驗甚少採用的實用文體。由 PISA 所選的閱讀材料可見，PISA 的評量理念跟近年社會學派和功能性閱讀能力的理念很接近。

最後，在閱讀情境方面，PISA 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，再次反映出功能性閱讀能力在 PISA 測試中的重要性。

參、香港的課程改革與中文閱讀教學的轉變

一、改革背景

與西方的情況不同，香港中文閱讀教學模式的轉變主要是由課程改革帶動的。香港自七〇年代正式規範課程後，雖然教育當局曾先後數次修訂基礎教育階段的語文課程綱要，但多年來，語文課程的性質和內容並沒有重大的變化，直到近年香港政府開展大規模的教育改革，語文課程才出現重大和根本的變化。香港政府在二十世紀九〇年代末因應社會發展的需要，對基礎教育進行了詳細的檢討（香港教育委員會，1997），蒐集了社會各方的意見後，在二十一世紀初發表了《香港教育制度改革建議》（香港教統局，2000）和《學會學習：課程發展路向》（香港課程發展議會，2001a）等重要文件，就整體教育目標、學校制度與課程提出了新的發展方向，並在各學科中進行了大規模的課程改革。

香港教育改革主要是回應二十一世紀社會和經濟發展的新需要，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，教改的主題是「終身學習，全人發展」，目的是培養出「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」的學生（香港教統局，2000）。在這個大前提之下，課程改革強調要以學生為本，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，政府先後公布了《中學中國語文課程指引（初中及高中）》（香港課程發展議會，2001b）和《小學中國語文課程指引（小一至小六）》（香港課程發展議會，2004），由2002年開始在中一級逐年實行中文科新課程，¹至於小學則在2005年開始實施新課程。由於香港有九成以上的學校屬於政府學校或由政府資助，因此，中央課程的改變對大部分學校的課程及教學模式有重要的影響，而且今次課程改革涉及的級別由初小到高中年級，影響範圍相當廣泛。

二、語文新舊課程在閱讀教學方面的比較

由於PISA以15歲學生為測試對象，故本研究會集中分析中學階段語文新舊課程的不同。香港中學語文新課程（香港課程發展議會，2001b）無論在課程目標、內容、組織、教材、教學模式和評估等範疇上均與舊課程（香港課程發展議會，1990）有很大的差異。以下各部分會先就新舊課程做整體的比較，再集中從閱讀教學的範疇比較新舊課程的不同之處：

（一）課程目標

雖然新舊課程在課程目標方面均是以語文能力的訓練為主，但新課程的目標寫得較為全面和具體，新課程清楚列明了閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、文化、品德情意、思維和語

¹ 香港的中學制度是由3年初中、2年高中及2年預科所構成，2002年實施的中學中文科新課程會由中一級逐年推展至中五級學生，預科課程暫不受影響。至2009年香港開始實施3年初中及3年高中的新學制，屆時新課程會推展至中六級。

文自學九個不同的學習範疇，每個範疇都列出了具體的目標，寫法較舊的課程文件全面。就閱讀範疇而言，主要是從：1.閱讀能力；2.閱讀策略；3.閱讀興趣、態度和習慣三個維度，列寫具體和詳盡的學習重點（香港課程發展議會，2007），使教師更容易落實不同閱讀能力和策略的教學。

（二）教學內容

舊課程的教學內容以讀寫為主，而讀寫教學之中又以課文教學占最多的時間，教師很少直接和有系統地進行語文知識和能力的訓練（何文勝，1999；黃顯華，2000；黎歐陽汝穎，1995）。相反地，新課程明確地提出要以「能力為主導」，不再限定課文的篇目，建議教師在設計教學內容時「應以讀寫聽說為主導，帶動其他學習範疇」（香港課程發展議會，2001b, p. 9），此一改變扭轉了香港語文教學沿襲多年的篇章主導模式，也是推行新課程時最受關注的項目。

（三）教材

課文是舊課程的主要教材，舊的課程綱要在中學階段對課文的數量和篇目有嚴格的限制，公開試也有指定考核的課文。新課程擴闊了教材的觀念，完全不設指定課文，鼓勵教師採用多元化的學習材料，不再將教材侷限在課文之內。在教材組織方面，新課程建議學校採取單元教學的方法，為每個單元訂立具體的能力訓練目標，再因應單元目標選取和組織教材（香港課程發展議會，2001b），較舊課程的單篇課文教學更有系統。

（四）教學模式

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；周漢光，1998；黃顯華，2000；Tse et al., 1995）。新課程則在「教學總原則」一章將「以學生為主體」列為第一項教學原則（香港課程發展議會，2001b, p. 5），要求教師避免採用過多的灌輸方式，要營造開放的學習氣氛和生活化的情境，啟發和引導學生思考。新課程的閱讀教學活動從過往以被動接收和背誦課文知識為主，改為通過不同的活動引導學生應用從課文所學到的單元能力，培養學生的思維能力和激發學生的學習興趣（謝錫金、吳惟粵，2004）。

（五）評估模式

香港中文科以往多以知識和讀寫能力為主要的考核內容，形式則以紙筆測驗和考試為主，形成香港學生普遍只重背誦和操練。新課程擴闊了學習評估的觀念，建議評估要按全面、多元化、重視學習過程、回饋教學、照顧學習差異等原則進行（香港課程發展議會，2001b）。為了配合新課程全面評估的新理念，香港在2005年公布了新的中學會考方案（香港考試及評

核局，2005)，²在 2007 年正式實行。改革後的會考有三項與閱讀有密切關係的轉變：第一，以往公開試的閱讀卷之中課文問答占 70%，只有 30%考核課外篇章的理解，改革後的閱讀卷只考課外篇章，設題比以往更重視學生不同層次的閱讀能力；第二，公開試加入了一卷新的綜合卷，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中文科的慣例，不以經典或文學作品為考材，改以生活化的閱讀材料設題，考核的主要是篩選、組織和伸展資料的功能性閱讀能力；第三，公開試加入的校本評核之中，閱讀活動獨立占其中一項分數，有助提升學生對課外閱讀的重視。

OECD 舉辦 PISA 計畫的目的，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是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。從上述的分析可見，PISA 在界定閱讀能力和設計評估架構上均盡量切合現今社會對閱讀能力的最新定義和要求，而香港語文科課程改革的其中一個重要目的，正是要改變傳統語文教學過分偏重知識灌輸的問題，加強學生在語文能力的訓練，以切合現代社會發展的需要（香港課程發展議會，2001b）。過去香港已參加了三屆的 PISA 計畫，前兩屆 PISA 計畫舉行的時候，香港的中學生仍屬於舊課程學習時期，至 2006 年最新一屆的 PISA 計畫，香港在中學階段推行新課程已有 4 年的時間，參與 PISA2006 的中學生都是在新課程下學習的，因此，香港學生在 PISA2006 的表現，正好讓我們檢視他們的閱讀能力水平，從而探討新課程能否有效提高香港學生的閱讀能力，以切合目前社會發展的需要。

肆、研究方法

一、研究對象

PISA 的測試對象是 15 歲的中學生，為確保所抽取的樣本具備足夠的代表性，PISA 對參與國家或地區的抽樣程序有非常嚴格的規定。香港的抽樣程序分兩個階段，在第一個階段，主要是根據教育局提供的資料按學校的類別（分政府、資助和私立學校三類）和收生水平（分高、中、低三個水平）抽取不同類型的學校，最後經 OCED 批核參與的中學計 146 所；第二個階段則是從所選定的學校中以隨機抽樣的方法抽出 35 位 15 歲的學生，最後總計選出 4,645 位學生參與研究，男女生的比例相若，男生占 49.4%，女生占 50.6%，其中以就讀中四的學生最多，占樣本的 64.1%，其次是中三級學生，占 24.4%，其餘少數學生就讀中一或中二級。³

² 香港中學會考是為中五級學生而設的全港性公開考試，學生在會考的成績會決定他們能否升讀預科。

³ 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。

二、研究工具

PISA 是以閱讀測驗的形式測量學生的閱讀能力，由於閱讀是 PISA2000 主要測量的學科領域，因此，閱讀試卷的評估架構早在 2000 年已確立，PISA 的閱讀試卷主要是根據三個維度而設計的，各類題目在 PISA2006 的比例如下：

（一）閱讀的歷程：分為擷取資料、詮釋、反思和評價三類題目，其中以詮釋層次的題目最多，占 50%，擷取資料及反思題各占 29%和 21%。

（二）閱讀的內容：分為兩種不同類型的文本，其中連貫性文本題目占 64%，非連貫性文本題目占 36%。

（三）閱讀的情境：按讀者的不同閱讀目的分為四類情境，各情境所占的比例相若，個人類為 21%、公共類為 25%、職業類為 25%、教育類為 29%。

PISA 採用的測驗卷是由 PISA 的監督委員會（PISA Government Board）統籌設計的，各參與國家或地區均可提供測驗的材料和題目，再由各地的專家小組進行評審及篩選，以確保測驗材料和題目的質素符合評估架構的題目比例。閱讀是 PISA2000 的主要測量項目，因此題目最多，共有 37 篇閱讀材料，141 題的題目；PISA2003 及 PISA2006 則是從原有的試卷中抽取 8 篇閱讀材料，共 28 題的題目，兩屆題目相同，只是題數較 PISA2000 為少，而三屆的試卷在各類型题目的比例則完全一致，以方便各地比較學生在三屆測試中的閱讀表現。測驗题目的類型包括選擇題、複式選擇題、封閉式回應題、開放式回應題和短答（OECD, 2006）。

三、研究程序

香港 PISA2006 測試是在 2006 年 6 月進行，28 題題目分為兩組試題，連同數學和科學領域的試題製成 13 套不同組合的測驗卷，每套試卷的測驗時間為 2 小時，以隨機的形式分發給不同的學生進行測驗。為了確保測驗的效度，PISA 的監督委員會要求每個參與的國家或地區都必須遵守一致的施測程序和嚴格的評改程序。學生完成測驗後，試卷會立即被送到香港的 PISA 中心，負責評改的人員均須先經由筆試篩選，並接受過學科專家的培訓後才能開始評改工作。PISA 的監督委員會為每個參與國家或地區提供一套詳細的評改指引，內附每題題目所屬的閱讀歷程、設計目的、評分標準和答案示例，所有評改員須在同一時間留在香港 PISA 中心批改試卷，如果遇到任何問題，均會與學科專家討論以確保評改的一致性和客觀性。

伍、研究結果

一、學生的整體閱讀表現

為方便比較，PISA 在公布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。香港在 PISA2006 的閱讀總分

為 536，國際排名第 3，成績僅次於韓國和芬蘭。根據 OECD 的報告，只有七個國家或地區在 PISA2006 的閱讀成績有顯著的上升，香港是其中一個 (OECD, 2007a)。表 1 為香港學生過去三屆 PISA 的閱讀評估得分，並附上 OECD 的平均數做參考，從中可見香港學生在 PISA2006 的分數和排名均比 PISA2003 和 PISA+ 有顯著的進步。

表 1 比較香港學生在三屆 PISA 的閱讀評估得分

	PISA2006		PISA2003		PISA+		差異	
	平均數	SE	平均數	SE	平均數	SE	2006-2003	2006-PISA+
香港	536	2.4	510	3.7	525	2.9	27**	11**
OECD 平均數	492	.6	494	.6	500	.6	-2**	-8**

註：PISA 的國際報告 (OECD, 2007a) 提供了各地區學生在測驗中的平均數、百分比及標準誤，根據 OECD 的指引，組別差異的計算方法為適用於大樣本的 Z 檢定法，即將兩組的平均分數或百分比相減，再除以由兩組分數或百分比差異所計算出來的標準誤，結果大於 1.96 則表示差異的顯著度達 .05，結果大於 2.58 則表示差異的顯著度達 .01 (詳見 OECD, 2007a, pp. 369-370)。本文表 1 至表 4 的差異檢定均採用此方法

** $p < .01$.

資料來源：OECD (2007a, pp. 369-370)

臺灣在 2006 年首次參與 PISA 計畫，臺灣學生在 PISA2006 閱讀測試中的總分為 496，較 OECD 的平均數略高，但國際排名為 16，與香港比較，臺灣學生的平均分和排名也略低。以下將分別從不同的角度剖析香港學生的閱讀表現，也會就 OECD 整體報告中提及的臺灣學生測試數據做簡單的比較。

二、不同能力學生的閱讀表現

表 2 列出在三屆 PISA 測試中屬於不同百分位數的香港學生所得的平均數，從中可以看到在 2006 年所有組別的學生平均分都是三屆中最高的。特別值得注意的是，PISA2003 和 PISA2006 的題目完全一樣，但在 PISA2006 中所有組別的學生都比 PISA2003 的學生有顯著的進步，其中進步幅度最大和最顯著的集中在最高分和最低分的組別。而 PISA2006 與 PISA+ 則只有最高分和最低分組別的差異達顯著程度。

爲了讓各地的教育工作者瞭解學生的具體閱讀表現，OECD 將學生所得的分數分爲六個等級，等級愈高代表學生的閱讀能力愈好，在 OECD 的測量手冊中，每個等級均附有詳細的描述，讓教育工作者瞭解屬於該等級學生的具體閱讀表現 (OECD, 2006)。表 3 比較在三屆 PISA 中香港學生於不同等級的人數比例，值得注意的是，在過去兩屆香港大部分學生是處於第三等水平，但在 PISA2006，占最多人數的是第四等，反映出中上水平的學生人數有上升的趨勢。比較 PISA2006 和 PISA2003 的等級人數比例，PISA2006 在第四、五等級的學生人數顯著上升，相反地，第三等級或以下的人數則顯著下降，比較 PISA2006 與 PISA+ 的結果，則發現只有能力最好和能力最差的學生組別達顯著的差異程度。

表 2 比較三屆 PISA 處於不同百分位數的香港學生的閱讀得分

百分位數	PISA2006		PISA2003		PISA+		差異	
	平均數	SE	平均數	SE	平均數	SE	2006-2003	2006-PISA+
5 th	390	6.0	355	9.8	369	8.9	35*	21*
10 th	426	5.7	396	7.0	413	7.2	30*	13
25 th	484	3.8	461	5.2	477	3.6	23*	7
50 th	543	2.6	519	3.4	534	2.7	24*	9
75 th	594	2.4	569	2.7	584	2.8	25*	10
90 th	636	2.7	608	2.8	624	3.1	28*	12*
95 th	660	2.5	630	3.0	646	4.1	30*	14*

* $p < .05$.

表 3 比較三屆 PISA 香港學生在不同閱讀能力等級的人數比例

單位：%

	PISA2006	PISA2003	PISA+	差異	
				2006-2003	2006-PISA+
第五等 (高於625)	12.8	5.7	9.5	7.1*	3.3*
第四等 (553-625)	32.0	27.1	31.3	4.9*	.7
第三等 (481-552)	31.5	35.1	33.1	-3.6*	-1.6
第二等 (408-480)	16.5	20.0	17.1	-3.5*	-.6
第一等 (335-407)	5.9	8.6	6.5	-2.7*	-.6
低於第一等 (低於335)	1.3	3.4	2.6	-2.2*	-1.3*

註：括號內為學生等級劃分的分數

* $p < .05$.

表 4 列出臺灣學生在各等級的人數比例，從表中可見大部分臺灣學生處於第三等級水平，與香港比較，臺灣學生處於第五和第四等級的學生比例明顯較香港為少，但處於較低等級的學生比例卻明顯較香港為多。與 OECD 的平均值比較，臺灣處於最低能力水平的學生不算多，但屬於第五等級高水平的學生比例卻低於國際水平，屬於第四等級水平的學生比例也僅略高於國際水平，反映出臺灣須特別關注缺乏頂端學生的問題。

表 4 PISA2006 香港和臺灣學生在不同閱讀能力等級的人數比例

單位：%

	OECD	香港	臺灣	香港－臺灣差異
第五等	8.6	12.8	4.7	8.1*
第四等	20.7	32.0	21.6	10.4*
第三等	27.8	31.5	34.0	-2.5
第二等	22.7	16.5	24.4	-7.8*
第一等	12.7	5.9	11.5	-5.7*
低於第一等	7.4	1.3	3.8	-2.5*

* $p < .05$.

三、學生在不同閱讀歷程、文本和情境的表現

此部分會根據 PISA 的評估架構細分不同類型的題目分析學生的表現，由於閱讀不是 PISA2006 的主要測量範疇，OECD 的國際報告只提供各地學生在每道題目的平均答對百分比，但無提供各地學生在不同閱讀歷程、閱讀文本和閱讀情境的平均數和標準誤（OECD, 2007b）。因此，下文只能就有限的數據計算香港學生在各類型題目的平均答對百分比，並據此做簡單的討論，但並未能有足夠的數據進行統計分析，以檢視不同屆別學生在不同類型題目中的表現是否有顯著的差異。

根據學生的不同閱讀歷程可將 PISA 的題目分為三類：擷取、詮釋、反思和評價。從表 5 可以看到，在歷屆 PISA 中香港學生在三類題目的答對比率均高於 OECD 的國際水平；比較香港學生在三屆 PISA 的表現，他們在 PISA2006 的答對比率大多較前兩屆為高，PISA2003 和 2006 的題目完全一樣，但香港學生在 PISA2006 三個不同閱讀歷程的表現均較上屆為優。比較香港學生在不同閱讀歷程的表現，可以看到他們答對率最高的是詮釋層次的類題，特別值得注意的是，香港學生在前兩屆 PISA 中答對比率最低的是反思和評價層次的類題，但 PISA2006 香港學生在這類題目的答對比率卻是上升的。

表 5 比較三屆 PISA 香港學生在不同閱讀歷程題目的答對比率 單位：%

閱讀歷程	PISA2006		PISA2003		PISA+	
	香港	OECD平均數	香港	OECD平均數	香港	OECD平均數
擷取資料	65	53	61	55	68	64
詮釋	71	65	69	65	67	63
反思和評價	64	54	58	54	58	52

表 6 列出香港學生在各類型閱讀材料的答對比率，從中可見在歷屆 PISA 中，香港學生閱讀各類文本的答對率均高於 OECD 的國際水平，而香港學生在 PISA2006 閱讀各類文本的答對率也略高於前兩屆。從總整表現來看，香港學生閱讀兩類文本的表現相若，就連貫性文本來看，學生表現最好的是記敘文，最弱的是說明文；就非連貫性文本來看，學生表現最好的是表格，最弱的是資料表。

表 7 為香港學生在不同閱讀情境的表現，從中可見在歷屆 PISA 中，香港學生在不同閱讀情境的答對率均高於 OECD 的國際水平，而香港學生在 PISA2006 不同閱讀情境的答對率也略高於前兩屆。比較香港學生在不同閱讀情境的表現，則可發現學生表現最佳的是職業類的題目，表現最弱的是公共類的題目。

表 6 比較三屆 PISA 香港學生在不同類型文本題目的答對比率 單位：%

	PISA2006		PISA2003		PISA+	
	香港	OECD平均數	香港	OECD平均數	香港	OECD平均數
連貫性文本						
記敘	74	70	68	71	64	62
說明	66	59	62	60	68	63
描寫	72	53	68	55	63	60
總計	68	60	64	61	66	61
非連貫性文本						
表格	80	68	80	68	69	62
地圖	47	42	42	43	75	75
統計圖／表	72	65	69	67	69	68
資料表	57	45	56	46	57	51
總計	66	56	64	57	64	61

表 7 比較三屆 PISA 香港學生在不同閱讀情境題目的答對比率 單位：%

閱讀情境	PISA2006		PISA2003		PISA+	
	香港	OECD平均數	香港	OECD平均數	香港	OECD平均數
教育	65	56	59	57	68	64
職業	76	62	74	63	69	58
個人	67	61	63	62	65	60
公共	63	56	61	57	63	61

陸、討論及總結

總結而言，香港學生在 PISA2006 的閱讀表現相當不錯，無論從國際的排名或取得的分數來看，香港學生均比前兩屆有明顯的進步，其中進步幅度最大的是能力最好和最弱的學生組別。按 PISA 的評估架構來分析，香港學生在 PISA2006 測試中的不同閱讀歷程、文本類型和閱讀情境均有不錯的表現，在三個閱讀歷程之中，香港學生表現最好的是詮釋能力；比較香港學生在閱讀兩類不同文本的表現，二者的答對率相若，在連貫性文本之中，學生表現最好的是記敘文，在非連貫性文本之中，表現最好的則是表格；在不同閱讀情境的表現方面，香港學生表現最佳的是職業類的題目。

三屆 PISA 計畫採取相同的閱讀評估架構，而 PISA2003 和 PISA2006 的閱讀試題更完全一樣，為什麼香港學生的閱讀表現可以在三年之間有如此明顯的躍進？正如前文提及，PISA2006 舉行的時間正好碰上香港推行中文科課程改革，中文閱讀教學模式有明顯的改變。下文會嘗試從課程改革的角度，結合課程文件及有關香港中文科課程改革的實證研究，探討

香港學生在 PISA2006 表現進步的原因。

從閱讀教學的觀念來看，新課程改變傳統語文教學偏重知識的觀念，強調能力導向，在課程文件中仔細列出不同層次的閱讀能力，也首次將「閱讀策略」列入學習重點之中（香港課程發展議會，2007），這種作法切合認知學派在閱讀能力和策略教學研究的方向（韋志成，2000；祝新華，2003；Dole et al., 1991; Gought & Tunmer, 1986; Perfetti, 1985），也與 PISA 將閱讀歷程分為擷取、詮釋、反思和評價的作法相近。研究發現，新課程的實施對香港教師的教學觀有一定的衝擊，目前香港教師對新課程雖然有不同的觀感，但教師對課程的認同感正逐步提升，而且大多同意新課程能力導向的精神，認為新課程較舊課程更能有系統地訓練學生的能力，並提高了對教師培養學生不同層次閱讀能力的意識（香港大埔中學校長會，2003；黃顯華，2005；劉潔玲，2006）。

在閱讀材料方面，新課程改變了傳統只以經典文學作品為主要教材的觀念，在開放教材的原則之下，鼓勵學校採用多元化和生活化的教材（香港課程發展議會，2001b）。研究發現，新課程實施後，香港的教師仍多採用出版商設計的教科書為主要教材（黃顯華，2005；潘慧如，2004），檢視新課程實施後出版的中文科教科書，可以看到現時不少教科書都突出能力主導的設計，在選材方面會以單元的重點為標準，除了保留一定數量的經典文學作品之外，也加入了不少近代和本土的作品；在補充教材方面也設計了不少生活化的教材，例如，新聞、雜誌、廣告等（何文勝，2003；劉潔玲，2008）。可見新課程實施後，香港學生的閱讀材料較舊課程更接近 PISA 的考材，以及符合近年社會學派鼓吹採取生活化和真實教材的主張（Goodman, 1986; Weaver, 1994）。

在教學模式方面，新課程則強調以學生為主體，鼓勵教師採取多元化的教學策略，引導學生掌握自學的能力（香港課程發展議會，2001b），切合近年認知學派強調發展學生高層次思維能力的方向（Dole et al., 1991; Pressley et al., 1992），以及與 PISA 重視理解和應用多於認讀能力的評估設計吻合。實施新課程後，現時坊間的教科書多以文體型編選體系或能力訓練的編選體系組元（何文勝，2003），一般會以講讀、導讀和自讀的形式組織課文，有利學生循序漸進掌握閱讀同類文章的規律和方法（張鴻苓，1994；謝錫金、吳惟粵，2004；韓雪屏，1998）。至於在實際課堂上的教學情況，研究顯示，現時香港教師的教學模式正處於新舊混合的階段（香港大埔中學校長會，2003；黃顯華，2005；劉潔玲，2006，2007；潘慧如，2004；蔡若蓮、周健、黃顯華，2002；譚彩鳳，2006）。綜合不同研究的結果可以看到，雖然講述和問答依然是教師最常用的教學方法，但教師普遍對單元目標有很強的意識，進行閱讀教學時明顯從以往的篇章主導模式，改變為通過課文訓練學生特定的閱讀方法。此外，愈來愈多教師在課堂上嘗試採用以學生為主導的分組學習模式，也有教師利用課室以外的環境、生活化的教材和資訊科技輔助教學，培養學生的自學能力，教學模式的改變對促進學生的閱讀和思維能力有正面的幫助。

在閱讀能力的測量方面，改革後公開考試的閱讀卷只考課外篇章，也更著重學生在不同層次的閱讀能力（香港考試及評核局，2005）。自新課程實施後，香港不少為中文科教師舉辦的培訓課程，都引入了閱讀能力分層的設題理念，最常介紹的是祝新華（2004）提出的六種不同層次題型：複述、詮釋、組織、伸展、評價和創意，其中評價和創意題是以往香港閱讀測驗中從未出現過的題型，對鼓勵學生發表個人意見及提升高層次的閱讀能力有正面幫助。在實證研究中發現，現時不少香港的教師也開始根據這六種題型設計校內的閱讀測驗試卷（劉潔玲，2007）。香港教師在閱讀測驗設題上的改變，不但更切合認知學派對閱讀能力結構的研究，而且與 PISA 對閱讀歷程的分類相近，香港學生在 PISA2006 反思評價題的答對率上升，可能與中文科閱讀測驗加入了這類題型有關。此外，傳統語文科的閱讀教學只重文學性的閱讀，反觀現時的新課程，雖然仍以文學性閱讀為主，但由於公開考試增設了綜合卷，綜合卷的考核重點是學生篩選、組織和伸展日常資訊的能力（香港考試及評核局，2005）。因此，香港的中文科教師已開始在課堂中加入功能性閱讀能力的訓練，這與近年閱讀研究日益重視功能性閱讀的趨勢吻合（Ellsworth et al., 1994; Mikulecky & Drew, 1996; Tompkins, 2003），也更切合 PISA 以學生在不同生活情境中應用閱讀能力為測量重點的評估理念。

從以上分析可見，無論從文件課程到實際教學情況，都反映出新課程推行後香港的語文教學的確起了實質的變化，最明顯的是在教師觀念、課堂教學和評估方面都較以往更強調能力訓練，對照香港學生在 PISA2006 的進步表現，可以支持課程改革有助提升香港學生的閱讀能力。

近年除了香港之外，另一個重要的華人地區——臺灣也在 2006 年第一次參加 PISA 計畫，結果臺灣學生在數學和科學領域均名列前茅，但唯獨閱讀的總分只有 496，只略高於 OECD 的國家水平，國際排名 16，而且臺灣學生在高水平等級的人數比例偏少，低於 OECD 的國際水平，這結果與一般人認為臺灣學生的閱讀風氣和能力比香港學生好的印象不符。值得注意的是，臺灣近年也正推行課程改革，教育部在 2000 年公布《國民中小學九年一貫課程綱要》，臺灣實施九年一貫課程的時間與香港語文科的課改相若，下文嘗試也從臺灣語文科課程改革的理念及實施情況探討臺灣學生在 PISA 的閱讀表現並沒有因為課程改革而提升的原因。

先從課程文件的角度來看，臺灣九年一貫課程的整體理念強調以生活為中心、尊重學生的個性發展、建立基本學力指標、統整課程、賦予學校更大的自主空間等均與現時國際社會的教育改革大趨勢相近（陳伯璋，2001；歐用生，2000；蔡清田，2008）。就語文科的課程改革來看，《九年一貫國民中小學本國語文課程綱要》（教育部，2000）在「基本理念」和「課程目標」的大原則上明顯力圖切合現代社會的發展，凸顯語文能力訓練的重要性，例如，在「基本理念」中強調培養學生靈活應用語言文字、解決問題和自學等能力；在「課程目標」的設定方面，則從以往的教材內容為本改為以能力為本，先就九年一貫課程的十大基本能力訂出語文科相應的能力訓練目標，然後據此擬訂六大範疇在每一個學習階段所需達成的能力

指標，每個項目的目標均甚為詳細，在閱讀能力範疇涵蓋了理解、自學、思維、應用、解難等能力及閱讀策略和課外閱讀等目標。單從這些理念和目標來看，臺灣語文新課程與香港一樣強調能力主導，與 PISA 的理念吻合，然而，課程文件在「實施要點」的指引則十分簡單，根據臺灣學者的分析，實施要點內的教材編寫、教學原則和學習評量與舊課程差異不大（鄭博真，2003）。就閱讀教學來看，課程文件內有關教材編選的原則多集中在選材方面，對如何組織和處理教材以達到能力訓練的目標並沒有具體的指引；在教學方法方面，文件中有寫明要「以學生為主體」，但課文教學的建議是：

要先概覽全文，然後逐節分析，先深究內容，再探求文章的形式，進而能欣賞修辭技巧、篇章結構，乃至其內涵特色，作品風格。（教育部，2000, p. 57）

與傳統語文教學常用的課文教學模式非常接近。除課文教學外，文件完全未提及如何進行閱讀策略教學，又沒有列明具體的教學方法以達到以學生為主體的原則，既然新課程建議的課文教學模式與舊課程相近，教師很容易會沿用以往教師主導的方法講解課文，不需做出實質的轉變。

由於新課程的文件欠缺具體的操作建議，當中的理念能否有效實施是一大疑問，目前臺灣有不少關於九年一貫課程的實施研究，反映出課改在實施的過程中面對不少困難，例如，推行時間太急、社會固有的觀念未改變、配套措施不足、課節太少、前線教育工作者認同度不高等問題（陳伯璋，2001；歐用生，2000；蔡清田，2008）。至於針對語文科方面的研究，現時多集中在教材和教學方法的創新試驗，很少有研究探討語文新課程的實施情況，其中李玉馨等（2004）曾就課改後臺灣國文教師的教學信念和實踐進行過調查研究，發現教師對自身的專業知識具有信心，但對目前的教育環境則不具信心，不少教師表示對九年一貫課程的理念不甚瞭解，也認為不容易達成。綜合臺灣學者對語文新課程的評論，我們也可以發現不少實施新課程的問題，包括新課程國文科的課節少於舊課程，教時嚴重不足；教材發展未能跟上課改的步伐，教師太依賴操練式的練習；社會人士普遍重英輕中，學生不肯花時間在國文學習上；課程過分強調課程統整，忽略了語文教學的本體；政府教育政策搖擺不定等（何三本，2003；李玉馨等，2004；周佳樺，2006；許育健，2004），這些問題都直接影響了新課程實施的成效。臺灣課程改革的理念與 PISA 吻合，但在落實到閱讀教學的具體操作卻沒有重大的轉變，加上上述提及實施新課程的種種問題，以此對照臺灣學生在 PISA2006 的閱讀表現，不免令人懷疑課改能否真正提升學生的閱讀能力以配合現今社會的最新需要。當然，現時有關臺灣語文科的課改討論大多只是基於當地學者的觀察和評論，由於缺乏實證研究的資料，臺灣學生閱讀表現欠佳的原因仍有待探討。

本研究嘗試從香港語文課程改革的角度分析香港學生在 PISA2006 閱讀表現有明顯進步的

原因，從而肯定閱讀教學模式的轉變對促進學生閱讀能力的重要性，不過本研究的結果和推論仍然有以下幾方面不足之處：第一，PISA 本身的數據有一定的限制，因為閱讀不是 PISA2006 的主要測量科目，因此，OECD 公布的數據較少，除了總分和不同等級學生的比例之外，OECD 只提供各地學生在每道題目的平均答對百分比（見 OECD, 2007b），並未提供每名學生在每道題目或各類型題目的平均分數和標準誤，故本研究只能計算各類題目的平均答對百分比，並據此做簡單的分析，而未有足夠的數據進行統計分析，以檢視不同屆別學生的表現是否有顯著的差異；第二，PISA2006 只測量學生的閱讀表現，並未直接測量有關教學的變項，香港學生在 PISA2006 的閱讀成績有明顯進步，原因可能不止一個，新課程帶動教學模式的轉變只是其中一個可能的因素，但由於 OECD 統一規劃各地實施 PISA 測試的研究設計，個別參與地區不能在研究工具和資料蒐集方面有所增減，因此，本研究並未能就香港學生在 PISA 的表現做更深入的探討。下一屆 PISA 會再次以閱讀為主要測量的項目，除了閱讀測驗外，也會測量學生的閱讀習慣、態度、家庭和學校等因素，相信屆時可以有更充分的資料瞭解影響學生閱讀能力的因素；第三，PISA 主要是從社會和經濟發展的角度界定閱讀能力，香港學生在 PISA2006 成績的進步，無疑是肯定了新課程在培養學生功能性閱讀能力的成效，但語文課程一向都是工具性和人文性並重的，語文能力的訓練固然重要，但通過經典的篇章培養學生審美情操、認識傳統文化以至修身立德，同樣是語文科的重任（田本娜，2002；周漢光，1998；鄭博真，2003）。由於 PISA 並不測量學生在情意領域的表現，因此，不能只從學生在 PISA 的表現判斷新課程是否在各方面都較舊課程為優，而香港中文科新課程偏重工具性的問題，正是現時不少學者和教師議論的焦點（黃顯華，2005；劉潔玲，2007）。

參考文獻

- 田本娜(2002)。略論語文科學科的工具性和人文性的統一。天津師範大學學報(基礎教育版), 3(2), 21-25。
- 何三本(2003)。九年一貫國語文課程及教材之研究。東師語文學刊, 12, 77-104。
- 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。
- 何文勝(2003)。世紀之交香港中國語文教育改革評議。香港: 文化教育。
- 李玉馨、潘麗珠、王秀玲、康瀚文、許力仁、連育仁(2004)。國民中學國文教師教學信念與教學實踐之調查研究。國立編譯館館刊, 32(3), 26-43。
- 周佳樺(2006)。中小學國語文教學的困境。淡江人文社會學刊, 26, 135-151。
- 周漢光(1998)。中國語文教學法。香港: 中文大學。
- 柯華葳(1999)。閱讀能力的發展。載於曾進興(編), 語言病理學基礎(第三卷)(pp. 81-119)。臺北市: 心理。
- 韋志成(2000)。現代閱讀教學論。南寧: 廣西教育。
- 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。
- 香港教育委員會(1997)。九年強迫教育檢討報告。香港: 政府印務局。
- 香港教統局(2000)。香港教育制度改革建議。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(2004)。小學中國語文課程指引(小一至小六)。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。
- 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。
- 張鴻苓(1994)。論語文單元教學。載於香港中文教育學會(編), 語文教學面面觀(pp. 172-183)。香港: 文化教育。
- 教育部(2000)。九年一貫國民中小學本國語文課程綱要。臺北市: 教育部。
- 莫雷(1992)。中小學生語文閱讀能力結構的發展特點。心理學報, 4, 346-353。
- 許育健(2004)。教科書在國語文教學中的角色與應用。國立編譯館館刊, 32(1), 66-71。

- 陳伯璋 (2001)。新世紀課程改革的挑戰與省思。臺北市：師大書苑。
- 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。
- 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 (2006)。新課程實施下香港中文科教師的閱讀教學觀與教學模式。教育學報, 34 (2), 25-46。
- 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 (2008)。課程改革下香港語文科教科書的轉變及教師選擇和調適教科書的情況。載於國立臺灣師範大學人文教育研究中心舉辦之「國民中小學國語文教科用書之比較探析」國際研討會論文集 (pp. 53-64), 臺北市。
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 潘慧如 (2004)。從教師的角度探討香港初中中文科新課程教學法。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 蔡若蓮、周健、黃顯華 (2002)。影響教師參與課程改革的因素：以中文科新課程試行計劃為例的質性研究。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 蔡清田 (2008)。台灣地區國民中小學九年一貫課程改革的基本能力分析。載於霍秉坤等 (編), 課程與教學：研究與實踐的旅程 (pp. 210-216)。重慶：重慶大學。
- 鄭博真 (2003)。為國語文教學尋找創新之路—《九年一貫國語學習領域課程綱要》評析。人文及社會學科教學通訊, 13 (5), 20-34。
- 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。載於香港教育工作聯會舉辦之「中國語文教育」論文集 (pp. 228-245), 香港。
- 謝錫金、吳惟粵 (2004)。中國語文新課程研究及校本教學優秀案例。廣州：廣東高等教育。
- 韓雪屏 (1998)。中國當代閱讀理論與閱讀教學。成都：四川教育。
- 譚彩鳳 (2006)。從教師的教學信念看中文科新課程的實施。教育研究學報, 21 (1), 93-110。
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research, Vol. 1* (pp. 255-289). New York: Longman.
- Baumann, J. F. (1988). Direct instruction reconsidered. *Journal of Reading Behavior*, 31(8), 712-718.
- De Lemos, M. M. (2002). *Closing the gap between research and practices: Foundation for the*

- acquisition of literacy*. Camberwell, Victoria, Australia: ACER.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Ellsworth, N. J., Hedley, C. N., & Baratta, A. N. (1994). *Literacy: A redefinition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Englert, C. S., & Palincsar, A. S. (1991). Reconsidering instructional research in literacy from a sociocultural perspective. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 225-229.
- Gaffney, J. S., & Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United State. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 53-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, Vol. 5* (pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.
- 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, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: Author.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007a). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world, Vol 1. – Analysis*. Paris: Author.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007b). *PISA 2006, Vol 2. – Data*. Paris: Author.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading, research, Vol. 2* (pp. 815-859). New York: Longman.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.

- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. et al. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brever (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-554). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, Vol. 4* (pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tse, S. K., Chan, W. S., Ho, W. K., Law, N., Lee, T., Shek, C. et al. (1995). *Chinese language education for the 21st century: A Hong Kong perspective*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weaver, C. (1998). *Reconsidering a balanced approach to reading*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Journal of Research in Education Sciences

2009, 54(2), 85-105

The Reading Performance of Hong Kong Secondary Students in the Program for International Student Assessment: Insights for the Chinese Language Curriculum Reform

Kit-Ling Lau

Department of Curriculum and Instruction,
the Chinese University of Hong Kong
Assistant Professor

Abstract

Program for International Student Assessment (PISA) is one of the most influential international assessments in the world. The reading assessment framework of PISA incorporates both cognitive and social perspective in reading research. It mainly assesses the capacity of an individual to use different aspects of reading literacy to develop one's potential and to participate effectively in society. The results of PISA provide useful information for evaluating and comparing the educational effectiveness of different countries. Hong Kong students have participated in all of the three PISA assessment cycles. The reading performance of Hong Kong students in PISA2006 was very good. They made substantial improvements in all reading processes, reading materials, and reading contexts when compared with the past two cycles. This paper discussed the reasons of Hong Kong students' better performance from the perspective of recent curriculum reform in Hong Kong. By comparing the old and new Chinese language curriculum with the PISA assessment framework, it was found that the reading instructional approach suggested in the new curriculum was more consistent with the concept of PISA assessment and the literacy requirement of the modern society than the old curriculum. Implications of the findings for reflecting and improving the reading instruction in Chinese language teaching are discussed.

Keywords: Chinese reading instruction, PISA, curriculum reform, reading literacy

