

兒童閱讀能力進展

香港與國際比較

謝錫金 林偉業 林裕康 羅嘉怡



香港大學出版社

HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社
香港田灣海旁道七號
興偉中心十四樓

© 香港大學出版社 2005

初版 2005

重印 2006, 2009

ISBN-13 978-962-209-730-8

ISBN-10 962-209-730-8

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，
如未獲香港大學出版社允許，
不得用任何方式抄襲或翻印。

本社提供網上安全訂購保障

<http://www.hkupress.org>

進穎電腦製版有限公司承印

目錄

序	ix
鳴謝	xi
摘要	xiii
第1章 前言	1
全球學生閱讀能力進展研究計劃	1
影響學生閱讀能力的四種因素	2
參與研究的國家和地區	7
第2章 閱讀是甚麼？	9
閱讀、理解、語文	9
閱讀能力的發展	12
兩種閱讀經驗：資訊與文學	15
閱讀的過程與結果	20
閱讀的過程	22
總結	34
第3章 研究方法	39
抽樣方法	39
研究工具	43
分析	47

第4章	香港學生閱讀能力概況	49
	香港位列國際排名第14位	49
	兩類閱讀目的的能力水平	49
	四層閱讀過程的能力水平	52
	女生優於男生	54
	優生、中等學生與差生的表現及分佈	57
	總結	61
第5章	家庭因素	63
	家庭人口對閱讀能力的影響	63
	家庭閱讀活動	64
	家庭教育資源	69
	家長的閱讀態度	77
	家庭經濟狀況	83
	如何提升兒童中文閱讀能力：家長角度	85
	總結	87
第6章	高效能學校及高效能閱讀課程	89
	學校行政安排	92
	學校閱讀課程及目標	93
	課程發展與改善	97
	教學時間及資源的充份使用	98
	領導效能與實踐	110
	監察學生進度	112
	正面的期望	112
	學校環境	114
	家校合作	114
	學校的教學語言及語言環境	119
	總結	121
第7章	教學因素：課程、教材與教學	123
	語文和閱讀課程	123
	教材運用	125
	資訊科技應用	130

教學活動	136
評估與測量	146
照顧個別差異	150
教師專業發展	156
總結	163
第8章 學生因素	165
學生閱讀能力背景	165
學生閱讀態度	170
學生閱讀能力自我概念	175
學生閱讀習慣	179
學生如何解決閱讀困難	187
總結	187
第9章 總結：迷思、憂患、危機	189
迷思一：香港學生語文程度低落	189
迷思二：以普通話為中文科的教學語言	190
憂患一：女生閱讀能力比男生佳	192
憂患二：閱讀教學方式相對傳統	193
憂患三：家庭語文環境對學生閱讀能力影響至巨	196
憂患四：校內未建立閱讀風氣	198
危機一：學生閱讀態度不夠正面	199
危機二：香港學生高層次閱讀能力偏低	201
危機三：個別差異未獲照顧	203
建議：破迷、解憂、轉危為機	206
附錄	209
附錄一、測驗卷樣本：《北河小徑》	210
附錄二、測驗卷樣本：《倒立的老鼠》	217
附錄三、問卷樣本（教師問卷）	222
參考文獻	231

第 1 章

前言

兒童閱讀能力的發展，是以下兩方面因素互動的結果：一方面是兒童所處身的文化、社會、生活等外在因素；另一方面是閱讀活動的本質與兒童認知發展的特點等內在因素。本章先根據「全球學生閱讀能力進展研究計劃」提供的架構，介紹各種外在因素對兒童閱讀能力發展的影響，¹下一章則分析內在因素的結構。

全球學生閱讀能力進展研究計劃

閱讀能力是兒童學習、消遣、個人發展、參與社會活動的基礎，對兒童的發展非常重要，所以國際教育成績評估協會 (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) 進行了一項有關兒童閱讀能力的國際研究，調查獲取閱讀能力的因素。國際教育成績評估協會轄下的「全球學生閱讀能力進展研究計劃」(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)，集中研究兒童（九歲至十歲）的閱讀成就，及其在家庭和學校中學習語文閱讀的經驗。第一次PIRLS的評估設計目的，是要量度兒童語文閱讀能力的成就趨勢；這次評估於2001年展開；而日後的評估則計劃於2006年與2009年分別舉行 (Campbell et al., 2001, pp. 1-2)。

許多參與2001年PIRLS研究的國家和地區，都會參與2006年的研究。這些國家和地區能夠量度學生語文閱讀能力，由2001年至2006年的趨勢；方法是讓一部份參與2006年評估的學生，在完成2006年評估之餘，再執行2001年的測試。

影響學生閱讀能力的四種因素

通過閱讀不同的篇章，兒童從各式各樣的閱讀活動和閱讀經驗中習得閱讀能力。小四學生主要是從家庭及學校發展出閱讀的技巧、行為和態度。一些閱讀經驗，特別是從課室中得到的學習經驗，會系統地組織起來，作為閱讀指導的一部份；而其他較沒有系統的閱讀經驗，大都是兒童在日常生活中不自覺地習得的。這兩種經驗對兒童的閱讀能力發展，都起著決定性的影響。此外，教師對學生的影響和學生的個人素質、態度等因素亦不容忽視。閱讀能力的發展，往往由這些因素所帶動。

從圖1.1 可以看到國家或社區環境、學校環境、家庭環境與學生閱讀能力的關係，我們可以視之為一個相互影響的機制 (ibid., pp. 21-22)。

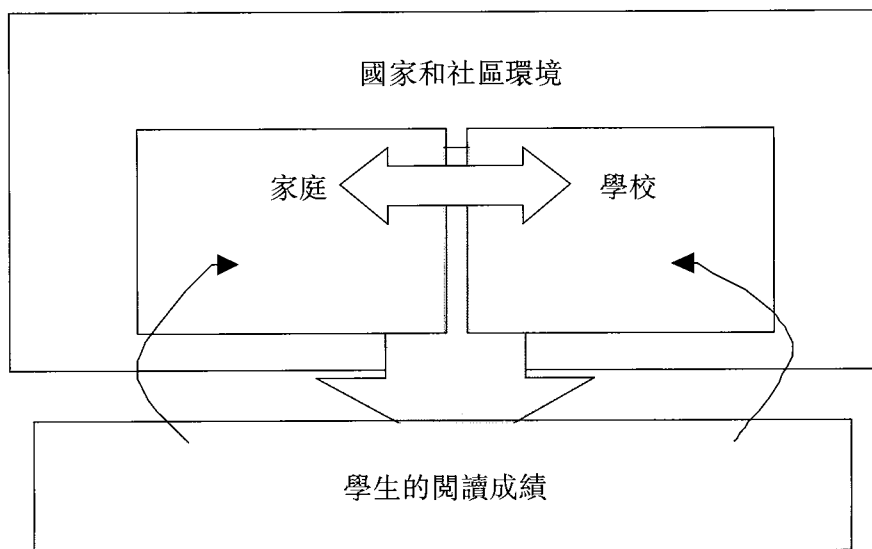


圖 1.1：閱讀能力的發展 (Campbell et al., 2001)

家庭因素

很多研究都曾深入探討家庭環境對兒童的閱讀能力的影響。遠在兒童發展閱讀理解所需的認知和語言技能之前，幼年的閱讀和說話經驗，已為兒童建立了學習的基礎。另一方面，家庭環境特別能夠為兒童提供一個積極的環境，讓他們有機會運用變化多端的語言，從而擴展運用語言的能力。當兒童獨自或與同伴參與富挑戰性和較複雜的遊戲時，這類需要運用語言的活動，便屬於理性的語文學

習。縱觀兒童的成長過程，家長和監護人總是處於主導地位，影響著兒童的閱讀能力發展 (ibid., p. 25)。

活動能強化閱讀理解能力

家庭環境充斥著訓練閱讀理解能力的活動，家長和監護人會跟兒童一起參與這些活動，又會在活動中給予兒童支持和鼓勵。當兒童發展口語表達能力時，他們同時習得將口語轉譯為書面語的語言運用規則。

成年人與兒童、年長的兒童與年幼的兒童之間的朗聲對讀，可能是最普遍及最重要的早期閱讀活動。當兒童閱讀書本的圖畫和文字時，他們會慢慢了解到書面語的含意。學會閱讀，是很寶貴的過程。

在家庭中進行的活動，也可加強兒童對文字的敏感度。書寫活動如寫名字、寫信等，可提升兒童對文字的警覺性。兒童閱讀圖畫，尤其是與故事內容相關的圖畫，也可促進閱讀理解能力。研究顯示，兒童拿書本和印刷品來玩耍，有助建立他們的閱讀理解能力基礎。另外，兒童幼年玩與文字有關的遊戲，能幫助他們建立積極的閱讀態度 (ibid., pp. 25–26)。

家庭語言

由於「學會閱讀」是建基於兒童早年的語言經驗，因此家人所運用的口語和書面語，大大影響兒童閱讀理解能力的發展。兒童日後在正規閱讀中運用的語言能力，會持續受著他們幼年閱讀習慣影響。若兒童年幼時養成了不良的語言習慣，帶來的不良影響，會一直持續下去。此外，若果兒童常在家中或學校使用方言或其他語言，也可能會對兒童學會閱讀產生問題 (ibid., p. 26)。

家庭資源

當兒童日漸長大，家庭對兒童閱讀能力發展的指導和支援，有多方面的貢獻。其中重要的一環，是家庭能為兒童提供閱讀材料和教學資源。一直以來的研究明確顯示，學童的閱讀成績與家庭的社會經濟狀況（例如家長／監護人的職業、教育程度）有正相關。研究也顯示，兒童接觸不同類型的印刷品（閱讀材料）的機會大小，跟閱讀成績有密切的關係。由此可見，家庭若為兒童提供充足的閱讀材料，培養他們正面的閱讀態度，有助兒童習得閱讀理解能力。

家長和監護人參與閱讀活動，能幫助兒童建立正面積極的閱讀態度。對大部份孩子而言，家人是他們學習有效閱讀的榜樣，也為他們提供直接而有效的指導。當孩子見到父母和長輩們閱讀不同的印刷品，因不同功能需要書寫不同類別

的文章時，兒童也會受濡染而樂於接觸及運用文字。這些身教還包括給孩子示範正確的閱讀態度 (ibid., p. 26)。

家庭和學校的聯繫

各項家庭因素中，家長或監護人對兒童的學校生活的關注和投入，可說是關鍵所在。研究顯示，若果家長和監護人經常跟兒童討論校內學習情況，這些兒童會有較良好的閱讀成績。家長和監護人能強化學習閱讀的價值，能監管兒童完成學校的閱讀作業，能通過給予讚賞來支持和鼓勵學生閱讀，這都有助兒童建立正面的閱讀態度和良好的閱讀習慣 (ibid., p. 27)。

學校因素

雖然家庭能為兒童建立一個良好的閱讀環境，但對大部份兒童來說，學校始終是進行正式教學和學習活動的主要場地。大部份小學四年級的學生(九至十歲)已學習了基本的閱讀技巧和能力，可以逐漸獨立地閱讀較為複雜的材料。這是由於從小四開始，課程對小四學生的要求有所改變，學習重點將由「學會閱讀」(learning to read) 慢慢轉移到「從閱讀中學習」(reading to learn)。學生的學習經驗，對其閱讀能力的發展有著顯著的影響。

很多學校因素會直接或間接地影響閱讀能力的習得，學校普遍的環境和資源為課室內的教學定下了基調，這會對兒童造成不同程度的影響 (ibid., p. 28)。

學校環境和資源

學校環境包含很多影響兒童學習的因素。一所紀律良好的學校，能促進學校建立穩定的學習氣氛。學校為學生和家長舉辦的講座和課程（如教授家長如何照顧兒童）也有一定的重要性。而學校內所舉行的閱讀能力訓練課程，更直接協助閱讀能力的培育。當教職員向學生、校內課程發展和課外活動都展示一個正面的態度時，學校的學習氣氛便得到加強，對兒童的學習也有正面的影響。

學校資源的多寡和質量，對兒童的影響也具有爭議性。當中的資源包括教師的基本訓練；課室空間是否足夠；以至於座椅和書桌等用具的舒適度。此外，圖書館或多媒體中心對閱讀能力也有密切關係。而閱讀專家和語言藝術課程指導員，亦有助加強學校的閱讀課程 (ibid., pp. 28–29)。

課室環境和結構

年幼的學生每天都花很多時間在不同的課室學習，課室環境和結構對閱讀能力的發展有明顯的影響。不同的課室在設計上可以有很大的分別，或以教師為中心，或以學生為中心。不同的課室設計可能會限制了師生的比例，也可能會影響教師以不同的分組模式去進行教學。有些研究顯示，早期的小班教學對兒童的閱讀能力發展帶來好處 (ibid., p. 29)。

閱讀材料

閱讀材料的獲得，是另一個與課室環境相關，而又影響兒童閱讀能力的因素。課室圖書館或圖書角的設置，可以鞏固兒童正面的閱讀習慣和態度，而且為他們預備了可供閱讀的各種文章和文類。不論是課堂之上還是課後的閱讀和語文活動，以及同學間的溝通和討論，對提升兒童的閱讀理解能力也有幫助。一個鼓勵語言發展和支持閱讀討論活動的課室，能有效促進兒童的閱讀能力 (ibid., p. 30)。

教學因素

教師在教學上的準備和所接受的師資訓練，以及教學方法和教材的運用，都對課室環境影響至深。這些因素對兒童閱讀理解能力的獲得有著密切的關係。

教師培訓和預備

教師的專業資格選修科目一直備受爭議。很多文獻都曾探討怎樣提升教師的教學成效，其中一個重點是，師資培訓的性質、數量和內容。舉例來說，教師曾否接受全面的閱讀教學訓練，可能對兒童閱讀能力的習得有密切的關係。

教師在其專業範圍內，所接受的持續專業發展也同樣重要。出席專業講座、工作坊、研討會和閱讀期刊，都有助教師吸收一些提升閱讀能力的專業知識，一些國家更要求教師參加這些活動。此外，有人認為教師要終身學習，不斷掌握一些新的教學知識 (ibid., p. 29)。

指導策略和活動

教師可施行的閱讀指導策略和活動實在多不勝數，很多研究都致力探討哪些策略和活動能有顯著成效。大部份教育家和研究者都認為，採用多樣化的教學元素和方法去因材施教，能收到較好的教學效果。

與閱讀能力至為相關的教學活動包括：字詞辨識、閱讀理解、閱讀策略、寫作活動（例如故事重組）和聽、說、讀、寫綜合能力訓練。此外，在課室運用的閱讀評估方法，也是重要的環節 (ibid., p. 30)。

教學材料及科技

教師在教授閱讀教學時，所運用的材料和科技，構成了兒童校內閱讀經驗的核心。閱讀材料的範圍廣泛，包括課本、含有不同文類的叢書、各式各樣的書本，以至其他由教師所編輯或蒐集的印刷品。不論哪種形式，研究顯示兒童對各種閱讀材料的涉獵與其閱讀表現有關。

以電子形式或其他資訊媒體所展示的文章，漸漸成為語文學習的重要部份。隨著愈來愈多的文章和資訊經由互聯網發佈，網上閱讀或將成為兒童其中一項必須的語文能力 (ibid., pp. 30–31)。

學生因素

閱讀理解行為和態度

閱讀理解不單能從不同的文章之中，轉化成具體意義的能力，也是支持終身閱讀的行為和態度。在有文化的社會 (literate society) 之中，這些閱讀行為和態度可促成個人全面認知的潛能。

對於一個終身閱讀的人來說，擁有正面的閱讀態度可謂最為重要。跟沒有在閱讀上取得成功的兒童比較，能成功閱讀的兒童，他們對閱讀擁有較正面的態度；另外，如果兒童的閱讀態度和自我概念正面，他們也較喜歡把閱讀視為消閒活動，而當他們利用消閒時間閱讀時，不單反映出他們正面的閱讀態度，而且從閱讀不同種類文章的過程中，累積了不少寶貴的經驗。另外，兒童擁有正面的閱讀態度，也能訓練他們成為一個熟練的閱讀者 (proficient readers)。

除了為興趣而閱讀之外，兒童如能從閱讀中獲取知識和資訊，也是兒童的閱讀能力的標誌。兒童從資訊性的文章之中汲取知識，可幫助他們肯定自我的能力。此外，從閱讀所獲取的知識，可鼓勵兒童的伸延閱讀，擴大和加深讀者對文章的理解。

在討論個人的閱讀、語言和書寫能力時，讀者可以通過和別人的交談，加深對文章的理解，並能從不同的角度探究文章的內容。通過這樣的交流，可以加深兒童的理解，以及對新思維抱持開放的態度 (ibid., pp. 18–19)。

兒童的校外閱讀活動

兒童不但把閱讀視為消閑活動，而且能在閱讀的過程中，練習以往所學到的技能。為得到樂趣或為了研究一個有趣的題目而進行閱讀，是步向終身學習的標記。課餘時，兒童可能會選擇閱讀圖書或雜誌，利用互聯網尋找資訊，或是到圖書館借書。兒童在選擇校外活動時，深受家庭環境的影響。此外，朋輩的影響亦很重要 (ibid., p. 27)。

參與研究的國家和地區

是次研究共有三十五個國家或地區參加，範圍遍及歐洲、美洲、大洋洲、中東、亞洲和非洲等地（見表 1.1 及圖 1.2）。

表 1.1：參與 PIRLS 2001 研究的國家／地區

西北歐	瑞典	荷蘭	英格蘭	意大利	德國	蘇格蘭
	法國	希臘	冰島	挪威		
東南歐	匈牙利	捷克	俄羅斯	羅馬尼亞	塞浦路斯	馬其頓
	保加利亞	拉脫維亞	立陶宛	斯洛伐克	斯洛文尼亞	摩爾多瓦
北美	加拿大	美國				
大洋洲	新西蘭					
亞洲	香港	新加坡				
中東	以色列	土耳其	伊朗	科威特		
中南美	哥倫比亞	阿根廷	貝里斯 ²			
非洲	摩洛哥					

註解：

1. 本章引自 Cambell, Kelly, Mullis, Martin 及 Sainsbury (2001) 的 *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.)。
2. 貝里斯 (Belize) 亦可譯作伯利茲。

第 9 章

總結：迷思、憂患、危機

不管二十一世紀是不是所謂的知識型社會，終身學習的能力總是今天這個現代之後的時代所必需的。學會閱讀，從而從閱讀中學會知識，是終身學習得以可能的必要基礎。語文教育的一個重要任務，便是保證學生具有這種，日後能終身學習的能力。

社會上和教育界中，對學生的這種能力有不同的、或正面或負面的評價和認知，這些評價和認知影響了語文、閱讀教學和政策的方向。經過是次全球性的比較研究，我們發現這些評價和認知有些出於一廂情願的想當然迷思；有些是已為人認識，而且相當有洞見的顧慮和憂患；另外，也有些還未為社會和學界所知道的危機。

迷思一：香港學生語文程度低落

近年社會上有一種聲音，認為香港學生的語文水平，較以往低落。對這種說法，有同意，有不同意，其中一種不同意的意見認為，今天優秀的學生，與過去相比，其實並沒有少了，只是自從教育普及，過去不能在精英制度下入學的學生，也有機會讀書，所以平均而言，今天學生的水平，與過去相比，好像是低落了，但是從社會的整體水平而言，卻是比過去提高了。

根據是次研究所得，以上兩種說法——香港學生語文程度低落、香港優秀學生不少——似乎都並不完全準確，至少對香港小學四年級學生的閱讀能力來說如此。香港小四學生的閱讀能力，與世界相比較，在 35 個國家或地區，排名 14，與俄羅斯、蘇格蘭，和新加坡同列，實在不能算太差，這否證了香港學生語文程度低落的說法；然而，香港閱讀能力優秀的尖子比例，只達國際水平的一半，這又否證了香港優秀學生仍不少的說法。

實際的情況反而是，就閱讀能力而言，香港小四學生的水平相當接近，或者說，同質性相當高，兩極化情況不嚴重。換言之，香港小學生閱讀能力優秀的尖子比例不高，但是，極低劣者同樣也不多。當我們比較香港與新加坡在是次研究中，閱讀成績最差的 5% 學生時，我們發現：

表 9.1：香港及新加坡兩地最低分的 5% 學生得分

	香港	新加坡
總體成績	370.9	301.9
尋找資料	405.5	328.9
文學經驗	365.6	305.2

香港最優秀學生（尖子）的成績，雖然不如新加坡（見本書「優生、中等學生與差生的表現及分佈」，頁 57-61），可是，香港差生的成績卻遠優於新加坡。

從以上數字看，香港的普及教育，與外地相比，至少在小學而言，並不是一敗塗地。當然，對香港目前的情況來說，在「拔尖」與「補底」之間，「拔尖」更有迫切的需要。然而，必須弄清楚的是，提倡拔尖，與重行精英教育，完全是南轅北轍的兩回事：精英教育意味著把高比例的資源，投放在小部份學生之上，以小部份學生的絕優成績，提高整體學生成績的平均水平，但是，在這種制度之下，其實大部份學生成績低下，因而成績中位數卻是低落的。這種資源分配不正常，尤其對社會中弱勢社群不公，固然值得徹底否定；即使從整體社會利益的角度看，也見弊處，今天的知識型社會要求普遍社會成員具有起碼以上的追求知識的能力，精英教育卻是與這要求背道而馳。

總而言之，香港尖子學生容或較其他地區少，但就平均水平而言，卻不遜色，而且香港最差的學生，也差不了太多。

迷思二：以普通話為中文科的教學語言

隨著香港回歸中國，香港在政治、經濟等各方面與內地愈趨靠攏，香港一向以粵方言為中文科教學語言的情況，也開始轉變。政策層面上，香港特區政府明確要求香港學生應能把握三語——英語、粵語之外，也應掌握普通話，並把以普通話作為中文科教學語言，列為教育改革的長遠目標（語文教育及研究常務委員會，2003；課程發展議會，2000）；然而，雖然這一長遠目標今天仍未訂下確實的落實時間表，但早已有不少中、小學校，開始嘗試以普通話教授中文科，認為

這種安排有助提升學生的中文水平，其中的信念是：普通話在詞彙和語法方面，較粵語更接近現代漢語，學生掌握普通話，便能我手寫我口，不必經過口語與書面語的轉換，即能直接表達及理解觀念與情意。

這種信念，是以「一因一果」的關係為論證的理據，然而，現代之後的世界觀，與論辯理論的觀點告訴我們：沒有一個結果只受一個而且只有一個原因影響，每一個結果都是在當下情境中，與眾多複雜因素互動而產生的，這意味著，即使普通話在語言學上對學習中文較粵語有優勢，這優勢會否為其他學習因素所消解，導致不同的後果，並未可料。

是次研究調查了香港小四學生家中所說語言，比較在家經常、有時，或從不說普通話或粵語的學生的閱讀成績。如果以上普通話有助提升中文的信念正確，則可以預期，經常在家中說普通話的學生，比在家中有時、或從不說普通話的學生，成績較高。

表 9.2：在家經常、有時，或從不說普通話或粵語的學生的閱讀成績

家中語言		粵語		
		經常	有時	從不
普通話	經常	533 (2)	504 (4)	488
	有時	540 (1)	492	495 (5)
	從不	528 (3)	491	487

註：括號表示按成績由高而低排列的首五個等第

預期與研究結果不符。經常在家說普通話的一組，並不比經常在家說粵語的一組成績高。我們同時發現，一、在家經常說粵語的學生，如果在家也「有時」說普通話，成績最好；二、而在家經常說普通話的學生，如果在家也「經常」說粵語，成績最好；三、在家經常說粵語的學生，如果在家「從不」說普通話，成績也不賴。

這結果顯示了：把握普通話，確實對經常說粵語的學生有幫助，同時，好好把握粵語，卻又對經常說普通話的學生有幫助。這似乎可以如此解釋：普通話在語言學上無疑對學習中文有優勢，這優勢在經常說粵語學生中顯示了作用。然而，不要忘記語文學習不只是語文的問題，同時也是學習的問題，學習需要與同學、老師，乃至整個社會互動，形成學習的社群，在仍然以粵語為主要溝通語言的香港社會中，否定粵語意味著否定了形成學習社群的條件，不知粵語幫助學生學習的好處，只知普通話幫助學生學習的作用，是取小利而遺大益，並不是恰當的做法。

其實，安排學生在原有的學習上，額外撥出時間與精力學習普通話，即意味著學生投放了更多資源在語文上，學生的語文能力有所提高，也是理所當然的。語文與學校政策制訂者要考慮的問題反倒是：一、語文能力的提升幅度，與額外資源的投放數量，比例是否合理？二、如果學生學習普通話，不是額外的資源投放，而是取代，則所得與所失比較，如何權衡？

沒有單獨一種教學方法足以全面提升學生的語文能力。選擇了一種教學方式，便意味著在同一情況下不選擇其他教學方式。家長以至政策制訂者，必須先想清楚：目標何在？唯有清楚目的，我們才能判斷所選擇的策略是否正確。

憂患一：女生閱讀能力比男生佳

35 個參與研究的國家和地區中，一無例外地，都是女生的閱讀能力比男生佳；因此，研究者關心的，不在女生還是男生閱讀能力較佳，而是女生優於男生的差距有多大。男生語文水平低落的現象如此普遍，一直困擾著家長、教育工作者、語文政策制訂者與研究人員。於是，便出現了「男生不閱讀」的說法，然而，真相是否如此？

近年出現了一個相當弔詭的文化概念「男權主義」，作為一種「主義」並明確提出，當然表示了男性權利受到壓抑，男性成為弱勢族群，更有提出「救救男孩」這種有點語不驚人死不休的口號。在現今社會，女性權益仍受到不少不公平對待之際，「男權主義」無疑是個相當怪異以及具爭議的立場。然而，至少在早期的學習階段，尤其是學校制度之中，卻有不少研究認同，學校制度並沒有太照顧男生早期成長的需要，而導致「男生不閱讀」，或男生語文水平低落的現象。

男生學習風格不同於女生。在早期學習階段，男生喜歡走動，不容易長期坐著專注；閱讀題材方面，大量研究調查指出，男生喜好的閱讀材料，包括漫畫、英雄故事、動作、科技、上網，而不是學校常選用的文藝性質較重的文章與小說 (Blair & Sanford, 2002)。更重要的是，男生容易獲得一種隱性課程的訊息：男生語文成績不佳，是正常的；反而女生成績不佳是不正常的。男生因而容易承受一種同性朋輩的壓力，成績（尤其語文成績）好是女生的專利表現，這種情況在少年階段尤其明顯。

閱讀能力的性別差異，原因既有社會的成份，也有生理的成份，不論這些成份之間的比例如何，閱讀能力存在性別差異，是證據確鑿的事實。承認性別之間的差別，分別處理，才能打破性別之間的差別，泯除其中的不公平處。了解性別之間的差別，並不表示要保持這差別，反而是打破性別界限的藩籬的開始。

憂患二：閱讀教學方式相對傳統

說香港教學方式傳統，乃指現今教學方法，與上一、兩代的教學法大同小異。傳統的，或過去的東西未必都壞，但是，一代的教學方法沒有變化與發展，卻值得關注。香港教學方式傳統，主要表現在三個範本之上：一、課程設計；二、教材選用；三、閱讀教學方法。

香港語文教學方法傳統之一，表現在課程安排仍囿於語文科之中，而未能從跨學科的角度設計課程。「學會閱讀」(learn to read) 從來不是目的，學習閱讀的目的更在於「從閱讀中學習」(read to learn)，由此，終身學習才成為可能。因此，視閱讀課為範文的學習，便是把「學會閱讀」和「從閱讀中學習」截為兩橛，閱讀的更重要作用無從全面發揮。「學會閱讀」是閱讀的第一個階段，這個過程十分重要。假若學生未能在這個階段掌握閱讀的策略，繼而培養閱讀的興趣和習慣，他們日後便會遇到很大的閱讀困難，阻礙他們「從閱讀中學習」。閱讀教學不應局限於語文課堂，而應融匯在不同的學科之中。

香港教學方法傳統之二，在教材過於倚賴教科書。教科書有許多優點與作用，尤其是版面的設計，輔助教材的開發等，都是教科書的強項所在，可以說，教科書有點像研究工作的研究助理人員，幫助教師準備教材。然而，教科書至少有兩方面的問題：一、教科書無法是校本的設計；二、教科書不能提供直接而真實的語文經驗，不容易按實際情況隨時更新。培養學生閱讀中、長篇的小說，以擴展學生的閱讀能力，是香港當前教材選擇的其中一個重要任務，閱讀材料再不應只採用教科書，教師應盡量運用多元化的閱讀材料，如故事書、報章、期刊、雜誌和網上教材等。社會和學界應鼓勵市場和出版界出版適合學生閱讀的圖書，出版教科書的出版商同時出版其他圖書。

香港教學方法傳統之三，是閱讀教學過於重視字詞解碼(decoding)，而忽略閱讀理解策略(comprehension strategy)的施教。當然，閱讀教學不能離開字詞，但卻不能止於字詞；閱讀至少涉及兩個相對獨立的過程——字詞層次上的解碼(decoding)與篇章層次上的理解(comprehension)。正如我們在第二章提過的，Stanovich (1980/2000b) 在批評 Goodman (1976) 有關「閱讀是猜測過程」觀點的著名論文中指出，高效讀者字詞解碼能力高，在閱讀的過程中，能輕易認讀字詞以及把握字詞的意義，因此他們可以把大部份精力專注在理解之上，最終獲至最優化的理解效果。低效讀者字詞解碼能力低，在閱讀的過程中，他們因而把部份精力用在猜測字詞意思之上，用在理解之上的精力減少，因而不免影響理解的效果。Stanovich 以及其他學者如 Perfetti (1985)、Garnham (1994) 等認為，高效讀者字詞解碼的能力，與篇章理解的能力都高，而低效讀者則相反，兩者俱低。

因此他們的結論很明顯：學習閱讀，既要學習字詞解碼，也要學習篇章理解。西方過去的二十年，教學的精力主要放在後者，近年的鐘擺開始逆轉，在一片辯論聲中，開始重拾字詞解碼，在今天全語文 (Whole Language) 教學取向普及之後，重新同時強調語音覺識 (phonemic awareness) 這種解碼技能對閱讀的重要價值 (Cunningham, 1999)。香港的情況恰恰相反，傳統的教學模式一直重視字詞解碼，但卻也止於字詞解碼，正可能是這個原因，導致香港學生雖不太低效，但卻也過不了高效的瓶頸，高效不了。

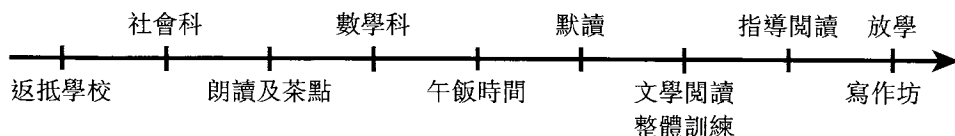
香港閱讀教學的方向，正是在現有字詞解碼的豐厚基礎上，走向如何加強學生理解篇章能力的教學。當然，字詞解碼其實也是一種閱讀策略，近年學者致力發展，如謝錫金 (2001, 2002)、鍾嶺崇 (2000) 等研究與開發教材，幫助學生如何有效地把字詞解碼；謝錫金 (2003) 針對小學學生的閱讀理解；蘇月華、余婉兒及文英玲 (1996) 針對中學開發的理解訓練教材；吳鳳平和林偉業 (2004)、謝錫金、祁永華等 (1998a, 1998b) 則針對中學及以上程度，開發的理解訓練教材等。可是，數量上還是太少。

因此，我們認為應該提倡閱讀教學的 ABC 原則：教材、活動要「真實」(authentic)、教學法要「均衡」(balance)、閱讀經驗要「豐富」(copious)：

- 課程要真實，真實不一定囿於真實世界中的具體任務，而是指學生所參與的活動，要與日常真實世界遇到同類的認知上的挑戰 (Jonassen, 1999)，跨學科閱讀是提供真實環境的途徑之一；
- 教學要均衡，內容上既重視字詞解碼，也重視理解篇章意義的策略，包括一一運用已有知識、預測下文、想像篇章情境、概括大意、整理篇章組織、辨識篇章類型和相關圖式結構、自設問題並且反省自己的閱讀進度和成效 (Trabasso & Bouchard, 2000, 2002) (另參見附錄三「教師問卷樣本」)；方法上既使用教師為本的明確教學方式，也注重全語文的方式，提供語文環境讓學生沉浸其中建構知識，幫助學生成為獨立讀者；
- 教材要豐富，學生有足夠豐富的閱讀體驗，接觸各種社會上運用的不同文類，資訊性質與文學性質同兼，避免在閱讀經驗上偏食或營養不良。

Morrow et al. (2002) 展示了如何實施一個真實、均衡、豐富的小四語文課堂。從下圖可見，各種語文學習活動分佈在多個不同時段：

小四課堂在一天之中的安排：



1. 兒童返抵學校的首個活動是日誌寫作（包括隨筆、技巧練習等）和夥伴閱讀 (buddy reading)。其後，設有朗讀及茶點時間，由教師帶領預讀的討論，同時由教師示範提問的技巧和方法，教導學生在閱讀時自設問題。
2. 午飯後為默讀時間，教師讓學生自行選擇任何讀物進行默讀。他們可與兩、三個同學組成閱讀小組，或自行閱讀。閱讀時，學生可在課室範圍內隨意走動，選擇他們認為舒適的地方。
3. 文學閱讀整體訓練緊接著默讀時段，教師先檢閱學生的寫作練習（如日誌寫作、主題式語文活動、字詞學習等），並就學生表現加以指導。然後，教師按學生語文能力，將學生分為五個文學小組。同一組的成員，選讀同一本書，並就書本內容互相提問及討論。
4. 各同學文學閱讀期間，教師輪流與各組進行個別指導閱讀。教師和學生圍圈而坐，討論閱讀的書本，教師擬定討論題目（如討論故事角色的立場和觀點），藉此讓學生應用閱讀理解技巧。其後，為幫助學生作好閱讀下一本書的準備，教師針對下一本書的內容，教授學生一些新字新詞，以及相關背景知識。接著，學生需就教師所提出的閱讀目標進行默讀。最後，教師請各學生進行個人朗讀，並記錄他們的進度。
5. 寫作坊是全日最後的一個語文教學環節，教師先向全班學生說明非故事性文章的寫作特點，其後著學生進行寫作練習。例如研究當天，老師正指導新聞寫作，學生的作品將發表在他們自己的班報內。

香港學校制度與課堂結構與國外有很大的不同，但是上述課堂仍有好些「有效課堂」(effective classroom) 經驗可供借鑒：

A. 真實方面

1. 課室是愉快、高生產力的地方，教師能引出教學內容的新奇之處。教師為學生建立了一個學習社區，幫助學生在備受尊重的情況下共同協作、互相尊重，並對未來的成果抱有高度期望。

B. 均衡方面

2. 在課堂內提供語音、閱讀策略等指導，以助學生學習相應之技巧，為學生提供機會，讓他們就所學的技巧進行練習。
3. 在教授語文學習時，運用種種的教學策略，並因應學生的不同需要而作出調節。
4. 不論在整班、小組或一位老師對一位學生等授課形式中，都能採用不同形式的指導，但學生亦能得到獨立自主的機會。

C. 豐富方面

5. 課室有一個豐富的語文學習環境，備有足夠的資源，展示了文學性或非文學性的閱讀指引，學生在不同的閱讀活動中接觸各類文體。

憂患三：家庭語文環境對學生閱讀能力影響至巨

這裏用「至巨」一詞，無半點誇張。大量研究證實，家庭語文環境對孩子早期語文能力的影響，具有社會、學校、教學無可替代的效果。香港學生的表現全球排名 14，算是中游位置，但排名的意思其實不大，更重要的問題是，是次研究發現了在孩子0歲至9歲這個階段，家長並未提供一個良好的閱讀環境，也沒有培養他們的閱讀習慣和文化。其實以香港即使經過下滑的經濟條件，毋疑還可以做得更好。當然，大部份家長也很想做得好一點，只是未必知怎樣做才最有效。那麼，應該如何培養良好的家庭語文環境呢？

以身作則

為提升孩子的閱讀興趣，家長自己也應該有良好的閱讀習慣，並以身作則，在孩子面前閱讀，表現自己對閱讀的熱誠，耳濡目染之下，子女也會受到薰陶。無論憑常識或研究所見，家長不閱讀，孩子閱讀量也少。

資源運用

教育孩子，難免要花資源，所謂資源，不只金錢，更要包括時間、耐心等更有價值的無形資源。勤與子女到圖書館，閱讀時與孩子一起利用筆記本或筆記咭寫下筆記和閱讀心得。花錢也要花得其所，耗費昂貴的事不一定有大作用，毋須為孩子報讀昂貴的閱讀課程，沒有課程能以短時間提升孩子的閱讀能力，商業性質的教學課程及作業反會使兒童感到沉悶，使他們更不願意閱讀。

要替孩子準備一個優良的閱讀環境，盡可能為孩子安排他們自己的書桌，環境不要太喧囂。此外，家長要為孩子添置一些圖書，書本的價格不必很昂貴。情況許可下，最好讓孩子擁有自己的書櫃，讓孩子自行選取自己喜歡的書籍。

閱讀材料

香港是個現代化的城市，家長要為孩子尋找讀物，實在太輕易了。不論生活周遭的文字、孩子自選的讀物、或是父母為子女選擇的讀物，都可作為閱讀材料。孩子在日常生活中，會接觸到形形色色的文字，如路牌、店鋪名、報章、電視熒幕的字幕等，家長可以從中找出孩子的心理詞彙，配合他們的生活經驗進行識字教學，提升孩子的詞彙量（謝錫金，2002）。通過閱讀路標、標籤、備忘、告示、書信、名單、故事、詩歌等，能提高孩子的閱讀能力。很多家長抱怨子女會選擇一些成年人認為無益的讀物，在決定是否購買或容許孩子閱讀這些讀物時，往往感到進退兩難。事實上，雖然不少讀物是完全無益，甚或有害（暴力、色情刊物確乎充斥市場），但是，孩子在父母面前選擇或閱讀這些不良讀物的，罕有如此。至於現今流行的漫畫或「繪本」，父母陪伴子女一起閱讀是最好的方法。孩子閱讀是由圖畫開始的，圖畫再配合文字是必然的過程，所以只要題材健康，看看並非壞事，只要不是只看圖畫和漫畫便無不可。

要因應孩子的能力和興趣，讓兒童閱讀一些他們能自行理解文意的書籍，他們便能從中獲益（Allington & Guice, n.d.）。年齡可分為心理年齡和身體年齡，書看得愈多，心理年齡愈是發展得快，但身體年齡則不受影響。閱讀之初，心理和身體年齡當然會互相配合，但隨著閱讀量的增加，心理年齡或會超越身體年齡。3歲的孩子有可能看得懂6-7歲程度的書。唯有讓孩子自己選書，才可以選對適合他們興趣和年齡的書籍。此外，一個故事可以有很多理解的層次，例如《灰姑娘》，第一個層次是故事的內容，再深層一點便可能涉及『甚麼是妒忌』、『甚麼是人際關係』等主題，所以同一個故事可以有很多處理方法，不同年紀看也會學到不一樣的東西。

多元化的閱讀活動

很多孩子都喜歡收看電視節目和電影，家長可鼓勵子女收看一些根據兒童故事或兒童書籍改編的片集，指導他們將電視內容與原著書本作比較，以訓練他們的高思維閱讀能力，並提高閱讀的趣味性。除了以比較的方式進行閱讀活動外，朗讀也是一個重要的閱讀教學活動，有學者指出朗讀能擴展孩子的詞彙量，又能

夠讓孩子把故事內容結合自己的生活經驗，就故事內容表達自己的個人感受，這對兒童能否成為一個出色的讀者有著強大的作用 (Neuman, 2004)。家長可嘗試跟孩子輪流朗讀，但若果孩子不願意，父母也不必勉強，盡量鼓勵孩子，以免孩子對朗讀產生抗拒。附有錄音帶的故事書也是很好的閱讀和朗讀教材，父母可教導學生邊閱讀故事書，邊聆聽錄音內容。

家庭閱讀文化

孩子閱讀的時間，沒有太早，也沒有太遲。在可行的情況下，家長應每天與孩子進行朗讀和閱讀。

不少國家的家長在兒童 0 歲時已開始培養孩子的閱讀習慣。母親懷孕期間，已朗讀詩歌；到了孩子 1 歲，家長開始給他們說故事、誦讀詩歌，讓孩子在不知不覺間吸收詞彙。此外，讓孩子多接觸書本，例如在他們洗澡時，讓他們讀一些塑膠玩具書，使圖書變成他們的玩具，成為生活中的一部份。

其中一個提高孩子閱讀量的方法是進行「睡前閱讀」，讓孩子於睡前半小時閱讀，聽故事和閱讀故事影響著兒童的學習生活 (Heath, 1983)。兒童在入學前聆聽愈多故事，他們愈易取得校內成就。這是由於他們所掌握的詞彙量較多，閱讀理解能力較好 (Allington & Guice, n.d.)。孩子到了 2 歲，可以給他們講更多的故事，最好每晚如是，當然，若果孩子沒有按規定進行睡前閱讀，家長不必責罰他們，因為只有讓孩子享受閱讀的快樂，才能培養出良好的閱讀習慣。

除了父母講故事，也可以讓孩子自己講一些簡單的故事，或者將書本內容朗讀出來，這樣孩子才可以吸收大量的書面語，避免日後寫作時出現口語入文的情況。朗讀對發展兒童的閱讀能力很有幫助，即使對年齡較大的孩子也相當有用。

閱讀過後，家長可與孩子就閱讀的內容，及作者的寫作過程等，任何與書本有關的題目進行討論。研究發現孩子平日在家庭及學校裏，以閱讀內容作為話題，對孩子學習閱讀尤為關鍵 (Allington & Guice, n.d.)。

總之，透過書本、歌謠、故事和日常對話，為孩子提供一個豐富的語言環境，同時抽取特別的詞彙和字音與孩子討論，將帶動他們對語言運用的興趣，使故事和文字融入他們的生活之中。

憂患四：校內未建立閱讀風氣

香港的學校同樣十分重視閱讀，可惜未能著力建立校內的閱讀風氣、推行全面而嚴格的閱讀訓練課程，以及加強閱讀教學的師資培訓。大部份教師認為自己未有接受足夠的閱讀教學訓練，他們大多熱衷於參與相關的培訓課程。

在發展學生的閱讀能力方面，家庭和學校各自擔當著重要的地位，而兩者應盡量互相配合，互補不足。學校每班的學生數目約35人，每節課35分鐘，若將指導時間攤分，每個學生平均只有一分鐘。為解決時間及資源不足的問題，學校可邀請家長於空餘時間到學校幫忙，協助推行校內的閱讀活動，例如協助老師分組、帶領小組、到圖書館幫手、捐贈一些書籍、或組織故事媽媽／爸爸和讀書會等。只要學校和家長緊密合作，學校在財力資源、人力資源和環境資源上將獲得更大的支援。

閱讀作為家課是十分沉悶的，閱讀應該作為一種興趣和習慣，千萬不要通過習作或閱讀報告，把閱讀變成一種令人見之生畏的壓力。

危機一：學生閱讀態度不夠正面

香港學生閱讀能力排名 14，可是他們對自己閱讀能力的肯定程度是全球最低，這不但反映了香港學生實際能力和自我認知的不對稱，更大的問題是，自我形象的低落會以實現預期(actualization/expectation)的方式，導致閱讀能力無法提高。香港學生的閱讀態度較自信心稍好一點，以持中等閱讀態度與良好閱讀態度的學生為主，比例約各佔一半，不過持良好閱讀態度的學生比例仍略較國際水平低。

換言之，香港學生對閱讀的感性取向不夠正面。如何能提升學生對閱讀的正面取向呢？

Guthrie 及 Wigfield (2000) 認為「動機」(motivation) 是兒童對閱讀的重要感性維度之一，他們提出閱讀動機由五方面構成：

- 明確的目的 (goal) 能鼓勵兒童積極地參與閱讀活動；
- 內在動機 (intrinsic motivation) 是教育理論與實踐一向推許的重要價值，讓兒童在閱讀之中感到「樂趣」(enjoyment)。要注意，樂趣不即是輕鬆，富挑戰的活動是樂趣的重要來源；另外，樂趣也不同于興趣 (interest)，興趣指兒童對某類題材的傾向，例如喜歡恐龍，兒童在興趣之外的閱讀題材也可以是富樂趣的；
- 外在動機 (extrinsic motivation) 並非與內在動機相對立的負面價值，研究顯示外在動機有助提高兒童閱讀量和閱讀頻率，是以，若兒童在閱讀方面有良好的表現，家長和教師不妨給予讚賞和鼓勵；
- 自信 (self-efficacy)，家長和教師的鼓勵和肯定，有助提升兒童對閱讀的自信心。兒童對閱讀有信心，便不怕閱讀艱深的文章，閱讀遇到困難時也不會輕易放棄；

- 社會動機 (social motivation)，指兒童與別人，尤其同儕交流、分享、互動，形成閱讀社群，互相推動，以利維持高度的閱讀參與。

提升兒童對閱讀的感性取向，可從以上方面著手。

重視為樂趣而閱讀

Heath (1983) 的閱讀人類學經典研究，比較美國 Roadville、Trackton 兒童的家庭環境和語文活動，並與城市家庭比較。Roadville 大部份兒童在最早的十六歲法定離校年齡便輟學，Trackton 兒童更快地表現出學業失敗的模式。Heath 發現三地區兒童有不同的閱讀經驗（見表 9.3–9.5）。

三地兒童都有不少的閱讀經驗，但是閱讀經驗的類型卻有不同，尤其 Roadville、Trackton 的閱讀經驗幾乎純屬實用性質或資訊性質的經驗，城市兒童有更多娛樂或消閑性質的閱讀。當然，導致兒童求學失敗的因素相當繁複，但快樂的閱讀經驗是兒童會否樂於閱讀的重要動力，過於側重實用的閱讀目的，兒童未必能藉此培養對閱讀的興趣，沒有自發的閱讀動力，閱讀的廣度與深度都受限制，閱讀能力自然受影響，最後影響學業。Heath 曾下了相當明確的結論：不是數量，而是語文經驗的類型，把城市的兒童成功送上求學的道路上 (1983, p. 352)。

表 9.3：Roadville 的閱讀目的

閱讀目的	說明
實用性	為了取得資訊以應付日常生活所需。如留言、便條、價目表等。
新聞性	為獲取他人或其他地區的事件和情況。如報導、新聞、健康通訊等。
查核性	對觀念、信仰、事實等的查證。如聖經、主日學教材、保養證等。
社交性	獲取合適的資訊以應付社交需要。如書信、賀卡、專題介紹等。
消閑性／教育性	以閱讀作為短時間的消閑娛樂。如笑話、漫畫、電視／電台節目表、球賽時間表、睡前故事閱讀等。

註：排列順序由上而下，表示該類型閱讀之應用頻度由高至低

表 9.4：Trackton 的閱讀目的

閱讀目的	說明
實用性	為了取得資訊以應付日常生活所需。如留言、便條、價目表等。
社交性／消閑性	獲取合適的資訊以應付社交需要。如書信、賀卡、專題介紹等。
新聞性	為獲取他人或其他地區的事件和情況。如報導、新聞、健康通訊等。
查核性	對觀念、信仰、事實等的查證。如聖經、主日學教材、保養證等。

註：排列順序由上而下，表示該類型閱讀之應用頻度由高至低

表 9.5：城市家庭的閱讀目的

閱讀目的	說明
工具性	為了應付實際需要，或是安排日常生活事宜而閱讀。例如閱讀標貼、電話上的數字鍵、電燈泡上的電壓瓦數、賬單支票上的文字、時鐘、學校、教會及自願組織的通告、日常用具、玩具上的使用說明等。
資訊新聞性	為了知道第三者的資訊，或是其他地方發生的事。例如閱讀報章、新聞雜誌、政治宣傳品、議員的報告等。
消閑娛樂	在消閑時，或計劃消閑活動時的閱讀。例如閱讀漫畫、報章的體育版、體育雜誌、小說、電影宣傳廣告、派對的邀請卡、酒店或營舍的黃頁分類。
批評／教育性	為了培養一個人的政治、社會、美學或是宗教的知識，而進行的閱讀。例如著名的小說或非小說書籍、新聞雜誌、其他地方的報章、宗教小冊子和雜誌、聖經、著名戲劇或音樂表演的評論。
社交互動性	為了協助社交活動而閱讀。例如閱讀賀卡、家人親友的書信、報章專題、校友會小冊子等。
以確定資訊	為了檢核、確定一些事實或理念，或是在特別場合下翻查舊檔案，而進行的閱讀活動。例如閱讀遺囑、報稅表、賬單、出生證明書、護照等。

註：排列順序表示該類型閱讀之應用頻度

外因鼓勵

部份家長為了鼓勵孩子多閱讀，往往會就孩子閱讀書本的數目而訂立不同的獎勵，這個方法並不值得鼓勵，因為閱讀本身就是一個富於趣味的活動，我們應讓孩子感受到閱讀的樂趣，從而使他們主動閱讀。

經常分享

家長應請孩子分享他們的閱讀心得和感想，但不要給他們壓力，盡量以輕鬆的形式進行。為鞏固孩子從書上學到的生字，可指導孩子設計詞彙咭或詞彙冊，讓孩子在紙上寫下學到的詞彙，並畫下圖畫，也可從報刊雜誌剪下相應的圖片貼上。同時，鼓勵孩子和其他朋友交換圖書閱讀。最後可以組織一班小朋友一起看書，建立一個閱讀的群體。

危機二：香港學生高層次閱讀能力偏低

在第二章中，我們勾勒了閱讀歷程的大致藍圖，並提出閱讀能力可以看成是由以下四環節構成的認知能力：尋找明顯資訊，即看過文章後找出篇章的字面內容（理解的開始）；看文章時作出推論（理解的關鍵）；把內容整合，並解釋篇

章，是比較深層的能力（理解最重要一環）；就看過的篇章發表意見和評價語言形式及篇章內容（理解是否高效的條件）。

以上任何一環的障礙，都會造成閱讀理解的低效甚至失效。在第四章中，我們報告了香港小四學生在這四環節中的表現，重複如表 9.6：

表 9.6：香港小四學生的閱讀能力分析

閱讀能力分項	掌握程度
1. 尋找明顯訊息	80%
2. 直接推論	64%
3. 綜合及解釋篇章	40%
4. 評價語言形式及篇章內容	54%

表中的「程度」指學生對該項能力的掌握程度，100% 表示能完全掌握，亦即如要回答十條有關該項能力的問題，能夠十條答對。根據上表，我們可以見到：

一般以達 80% 的掌握程度為「達標」(mastery level) 的基準。換言之，香港小四學生只有第一層次（理解開始）的「尋找明顯訊息」達標，而第三層次的「綜合及解釋篇章」（理解最重要一環）為最差一環。換言之，香港小四學生優於低層次的閱讀能力（字詞和語法），弱於高層次的閱讀能力（意義）。

學生平日是否經常看書，以及學校和家庭是否有培養學生的閱讀習慣，都決定了第三及第四層的閱讀能力。舉例來說，第三層的能力是能夠看很多資料，並且整理和綜合，若學生只習慣看篇幅較短的文章或很少看書，這一層的能力便會很低，要提升第三層能力，要多看，但不是只看一、二篇，而是看整本書，最好是能夠看一些原著。香港大部份的課本都是範文，不是範本。要增強這一層的閱讀能力，不可以只單單看一、二篇文章，要看一本本的書。至於第四層的能力，學校和家庭可多給予學生發表意見的機會，這樣能訓練他們就書本發表自己的意見。

香港兒童只具有較強的低層次閱讀能力，意味著他們較能理解篇章的表層字面內容；高層次閱讀能力較弱，也意味著他們能閱讀篇幅較短少的文章，當碰到長篇文章時，便會遇到困難。以上兩者，顯然極不利於「從閱讀中學習」。

這種表現再一次呼應了香港的教學傳統：重字詞解碼而輕理解策略。當然，我們不斷強調，重字詞解碼不是壞事，恰恰相反，字詞解碼能力的鞏固，是高效閱讀的必要條件，否則，必然造成提升理解能力的障礙。然而，高字詞解碼能力雖能保證閱讀能力不會太低，卻不能保證出現高效的閱讀能力。這解釋了不少家長和教育工作者的疑問：為甚麼香港學生的語文能力在入小學前被判斷為 35 個國家或地區之冠，但是到他們四年級的時候，卻降到第 14 位（見表 9.7）：

表 9.7：香港學生小一時的語文能力分析

意見	學習閱讀的條件	國際比例	香港比例	香港排名
校長	學生在 1 年級時，能閱讀字或詞的人數比例	17%	93%	1
	學生在 1 年級時，能夠寫字的人數比例	14%	92%	1
	學生在 1 年級時，能夠閱讀句子的人數比例	10%	86%	1
家長	子女在 1 年級時，閱讀字或詞表現佳	18%	27%	3
	子女在 1 年級時，寫字表現佳	14%	27%	4
	子女在 1 年級時，讀句子表現佳	12%	24%	2

閱讀理解指導不均衡（缺乏理解策略的指導），是造成理解能力瓶頸的原因，也是今後閱讀教學要解決的關鍵問題。此外，閱讀測檢也應避免過於側重字面明顯意義之上，不要鼓勵，並盡量防止學生以應試策略，解決應由學習策略處理的問題。

危機三：個別差異未獲照顧

教師對學習進度落後兒童的態度

在第二章和第七章中，我們提到 Stanovich 所發展的「馬太效應」觀念：「閱讀能力好的兒童，閱讀能力會愈來愈好；閱讀能力差的兒童，閱讀能力只會愈來愈差」。因此，當有兒童閱讀能力開始落後於同輩時，如不及時補救，該兒童將永遠趕不上，永遠被甩在隊伍之後。與其空等待並且期望兒童自行趕上，不如在兒童遇到困難時及早加以輔導和幫助 (Pressley, 1998)。馬太效應的觀念令學者更重視社會階級分化擴大、妨礙社會經濟條件不良的兒童向上流動的語文條件。

可是，在是次研究中，我們發現香港教師對落後兒童採「觀望，看看他們的表現會否隨成長逐漸進步」態度的比例高達 92%，多於國際平均水平 (42%) 近一倍，人數比例之高竟是全球之冠（見表 9.8）。

我們認為，在是次研究中，沒有一項調查結果比這一項更令人擔憂。正如我們在第二章所述，閱讀沒有生物的先天基礎，兒童不會自然地發展出閱讀能力，閱讀能力必然是「干預」的結果；對學生之間的差異不加處理，差異只會愈來愈大。尚幸的是，今天香港學生之間的差異未算很大，然而，由於馬太效應的關係，如果不干預態度仍然持續的話，可以預料這一代學生的差異在日後必然較今天為大。

表 9.8：對落後兒童採「觀望，看看他們的表現會否隨成長逐漸進步」態度過半數的地區

國家／地區	人數比例	全球排名
香港	92%	1
伊朗	72%	2
摩納哥	59%	3
阿根廷	59%	3
土耳其	54%	5
新加坡	52%	6
挪威	52%	6
捷克	51%	8
國際平均水平	42%	-

區分閱讀困難與閱讀障礙

解決學生個別差異的方法其實很直接：病向淺中醫——及早發現、診斷問題、針對問題設法補救。診斷學生閱讀能力差異其中一個重要觀念，是區分閱讀困難 (reading difficulty) 與閱讀障礙 (reading disorder/dyslexia)。過去，由於社會不認識閱讀障礙，容易把患有閱讀障礙兒童歸類為行為有問題，或懶惰學生；今天，臨床上對閱讀障礙認識漸多，但社會卻又容易走到另一極端：把所有或大部份不良讀者 (poor reader) 都當成患有閱讀障礙。事實上，約有 20%–30% 兒童學習閱讀時會遇到困難，但罹患閱讀障礙的人口比例不多於 5% (Pressley, 1998)。閱讀困難泛指因社會條件或學習條件不良造成的閱讀上的問題，而閱讀障礙則是一種非關失聰、低智商，或不良社會條件的先天性學習障礙，按「國際讀寫障礙協會」(International Dyslexia Association) 定義，閱讀障礙指：

閱讀障礙是一種源於腦神經 (neurological) 的學習障礙，特徵包括難於準確及／或流暢地認讀字詞 (word recognition)，和拙劣的串字和解碼 (decoding) 能力。這些困難一般由「語音能力缺損」(deficit in the phonological component) 導致，不能由其他認知能力和有效課堂教學條件預測。閱讀障礙常導致閱讀理解能力低、閱讀經驗減少等問題，因而妨礙詞彙和背景知識的增長。

閱讀障礙患者由於有異常基因，腦部處理和辨識語音的能力有先天性的缺損，因而學習閱讀（字詞層次）的時候出現極大困難，這困難尤其表現在對語音的極不敏感之上 (Pressley, 2002)。大部份患有閱讀障礙的兒童，若能及早發現，經過適當輔導，閱讀能力能夠得以發展。因此，如何讓教師清楚區別閱讀困難與閱讀障礙，好能及早發現並適當處理，以便最有效地運用資源，是社會必須解決的問題 (Leong, 1993)。

輔導教學

對於閱讀能力落後於人的兒童，必須作干預式的補救。香港主流學校一般會把落後於人的兒童另置於「輔導班」(remedial class) 中，作小班及進度放緩的教學，期望藉此能令他們趕上正常的水平。這種做法是否有效？

Klenk 及 Kibby (2000) 考查 remedial 語源 remedy 的本義，乃「治療」、「恢復」之意，Klenk 及 Kibby 認為，對於閱讀能力落後於人的兒童，他們自某一階段開始落後，此後同輩不斷進步，他們卻愈被拋離，馬太效應的作用令他們與同輩之間的差異不斷擴大，他們要趕及的水平是他們未曾到達過的，治療或恢復根本無從談起，remedial 的比喻在這種情況下並不貼切。

這種輔導概念與兒童問題之間錯位的情況，在香港語文輔導教學的實施上似乎同樣存在。設計輔導班必須了解輔導班的起點和目的：一、輔導班學生閱讀能力落後於人，關鍵問題正在於他們與同輩之間閱讀能力出現鴻溝，他們的立足點並不相同；二、輔導班的目的，是填平輔導班學生和正常班別學生之間的鴻溝，讓輔導班學生能重新投入正常班別中學習。香港語文輔導班一般使用與正常班別相同的課程、相同的教材，但師生比例較高、課程進度較緩、課程內容較淺，問題是，這種輔導班的安排，有否回應上述輔導班的起點和目的？一、相同課程與教材，是假設了輔導班學生和正常班別學生有相同或相差不遠的起點；二、輔導班學生所用課程與教材較淺，進度較慢，教師投放的資源較多、較集中，不過即使這種安排有助學生適應輔導班本身的課程，但對於填平與正常班別學生的鴻溝，卻不免無補於事。Oakhill (1994) 引述 Brown 及 Similey 對不良讀者的研究，發現一些有助良好讀者閱讀的方法，對不良讀者並無幫助，不良讀者需要的，可能與良好讀者所需與所能，不盡相同。由此可見，輔導班與正常班別，教學本當有別。

外地有許多大規模的閱讀輔導計劃，例如《教育統籌委員會第六號報告書》(教育統籌委員會，1996) 表示欣賞由 Marie Clay 領導，自 1984 年開始在美國施行的著名“Reading Recovery®”計劃 (<<http://www.readingrecovery.org/>>)，便是一個公認成功的例子。受輔導學生每天接受30分鐘一對一的閱讀輔導，密集地維持約 20 週；經過 20 年的發展，累積約有 59% 接受輔導的學生，能夠達到計劃設定的成功標準，成功率已算顯著。Reading Recovery® 是一項資源投放極大的計劃，每一名受輔導學生所需資源約在 3,000 至 4,000 美元之間，平均計算略高於香港小學生每年港幣二萬五千元的單位成本，正如梁子勤在 1998 年已經指出，Reading Recovery® 計劃的成本未免太高，在資源緊絀的經濟環境下未必是最佳選擇 (Leong, 1998)。Reading Recovery® 計劃正好反映了閱讀輔導艱難的處境：一項資源投放如此高的計劃，原來成功率其實不超過六成；不過即使成功率不算很

高，但已獲國際公認，算是難得的成功模範！閱讀輔導之難，直是難於上青天了。

與 Reading Recovery® 計劃相比，香港輔導班所投放的資源實在小巫見大巫；加之香港輔導班僅旨在降低要求，不似 Reading Recovery® 能作干預式補救，則輔導班效果即使不彰，本非意料之外。因此，在有限資源和務實地預期成效的前提下安排閱讀輔導，輔導課程的設計必須針對有困難學生的根本問題，對症下藥，其原則如下：

閱讀是一項環節眾多的複雜活動，閱讀過程中的每一環節，都會給讀者造成認知上的負荷，良好讀者能夠在低層次甚或個別高層次的閱讀環節中做到自動化的反應，精力因而可以集中投放在需要專注的關節上，閱讀效能由是而提高，不良讀者在不同閱讀環節中遇到障礙，認知上精力不敷應用，閱讀效能因而有不同程度的折扣。針對以上癥結，輔導班課程的設計必須是雙向的：一、獨立處理：診斷出現障礙的環節，獨立作明確指導；二、隔離處理：設計閱讀活動或課業，對出現障礙的環節要求較低，或對這些環節提供較多輔助，活動或課業主要側重在其他沒有障礙的環節上，讓學生可以在不受障礙拖累的情況下，把大部份認知精力放在這些沒障礙的環節上，在隔離狀況下訓練流暢閱讀。獨立與隔離，本就是危機與問題（例如疫症爆發）管理的兩大法門。

落實以上原則的具體安排固然要看實際具體情況，Klenk 及 Kibby 提出一種較常見的做法，他們認為閱讀輔導教學往往由兩個主要部份組成：教師示範 (teacher modeling)、學生重讀 (guided repeated reading)。教師先以大聲想 (think aloud) 的方式示範如何閱讀教材；然後學生反複多次重讀有關教材，直至能流暢閱讀該教材，不感到困難為止。大聲想的主題乃根據學生有哪些閱讀困難而設定，回應了獨立處理的輔導原則；學生在指導下反複重讀，是為了讓學生的閱讀變得流暢，幫助把沒障礙的閱讀環節自動化，回應了隔離處理的輔導原則。

建議：破迷、解憂、轉危為機

知識的價值在於能轉化為行動。百多年前馬克思在《關於費爾巴哈的提綱》一文，以「哲學家只是用不同方式解釋世界，而問題在於要改變世界。」的名言總結文章，閱讀研究固不應以發現種種迷思、憂患、危機為止境，更重要的是如何破迷、解憂、轉危為機，發展香港學生的閱讀能力，建設更美好的社會。

1. 培養家庭的閱讀文化，家長以身作則，重視並喜歡閱讀，把家庭營造成一個隨處可閱讀、隨時可閱讀的環境；
2. 改變傳統的教學方法，包括發展跨學科的閱讀課，開發中長篇的叢書式閱

讀教材，教師把握文章理解的閱讀教學方法，教學時重視培養學生運用策略的技能；發展適合男生閱讀的教材和教學方法；

3. 建立學生對閱讀的自信，培養學生對閱讀的正面態度，把閱讀視為平日消閒、娛樂的活動；

4. 學校盡量利用校內已有的資源，例如圖書館、資訊科技硬件、家長，刪去無助閱讀的課程，把有限的時間用於實際的閱讀之上，發現學生落後，須立即設法幫助。

5. 提倡普通話對語文學習的作用的同時，善用粵語的學習社群，幫助學生學習；

6. 為了在社會層面上推動閱讀，設法宣傳閱讀的重要性和普及閱讀文化至為重要。中央課程亦應加強訓練學生的閱讀策略和技巧。要取得成效，家庭教育亦必不可少。政府及學校宜向家長說明閱讀的重要性，教導他們如何培養兒童的閱讀習慣和閱讀興趣，例如多鼓勵孩子閱讀故事書；多進行親子閱讀；家長也可以身作則，多進行閱讀活動。為解決校內閱讀課程不足和閱讀風氣薄弱的問題，學校可嘗試設計一個有效的閱讀課程，並改善閱讀環境。校方也應加強閱讀教學的師資培訓，為教師提供正式的閱讀教學課程、工作坊和講座等，以備教師有足夠的教學知識進行不同類型的閱讀教學。

最後，香港小學閱讀教學未來的整體發展方向，必須更著重於拔尖之上，社會、教育學院和學校需在現有的基礎上提升高質素學生的比例。其實，以上的六種方向，其目的在於提拔高質素學生的水平。

美國國家兒童健康及人類發展研究所 (National Institute of Child Health and Human Development) 人類學習及學習障礙支部 (Human Learning and Learning Disabilities Branch) 主管 G. Reid Lyon 在 1997 年給眾議院「教育與勞動人口委員會」(Committee on Education and the Workforce) 的證詞中表示，他經常被問到：作為主理生物醫療科學和健康衛生相關研究的「國家衛生署」的屬下部門，為甚麼「國家兒童健康及人類發展研究所」進行並支持閱讀研究；他的答覆是：

學會閱讀是兒童全部幸福的關鍵。孩子要是在我們這一個語文能力導向的社會中未學會閱讀，如意、豐盛人生的希望便會幻滅。一言以蔽之，學會閱讀有困難不只是教育問題，更是公共健康深以為憂的事 (Lyon, 1998)。

這也是本書希望家長、教育工作者、教育政策制訂人員，和整個社會能深刻了解的觀點。

參考文獻

英文書目

- Abrams, M. H. (1958). *The mirror and the lamp: Romantic theory and the critical tradition*. New York: Norton.
- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms*. Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace College Publishers.
- Allington, R., & Guice, S. (n.d.). Learning to read: What research says parents can do to help their children. *Center on English learning and achievement*. Retrieved May 3, 2004, from <http://cela.albany.edu/publication/article/learnread.htm>
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, 43(2), 130.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Michigan: Centre for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA).
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87–106.
- Baker, L., & Brown, A. L. (2001). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Original work published 1984)
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Scher, D., Fernandez-Fein, S., Munsterman, K., et al. (1998). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. In R. L. Allington (Ed.), *Teaching struggling readers* (pp. 261–266). Newark, Del.: International Reading Association.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.

- Bamberg, M. (1997). A constructivist approach to narrative development. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development — Six approaches* (pp. 89–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bean, T. W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 629–644). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Beekman, J., & Callow, J. (1974). *Translating the word of God* (Vol. 1). Grand Rapids, Mich: Zondervan.
- Beekman, J., Callow, J., & Kopesec, M. (1981). *The semantic structure of written communication*. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Beentjes, J. W. J., & van der Voort, T. H. A. (1989). Television's impact on children's reading skills [A review of research]. *Reading Research Quarterly*, 23, 389–413.
- Bennett, T. (1979). *Formalism and Marxism*. London: Methuen.
- Binkley, M., & Linnakyla, P. (1997). Teaching reading in the United States and Finland. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspectives* (pp. 139–180). Washington, D.C.: US Department of Education.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models. In F. M. Lord & M. R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores* (pp. 397–424). MA: Addison-Wesley.
- Blair, H., & Sanford, K. (2002). *Boys demonstrate literacy in ways the current curriculum doesn't assess*. Retrieved June 15, 2004, from u/2003/feb03/blair&sanford.htm" \t “_blank” www.onlineopinion.com.au/2003/feb03/blair&sanford.htm.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Basil Blackwell.
- Block, C. C., Schaller, J. L., Joy, J. A., & Gaine, P. (2002). Process-based comprehension instruction: Perspective of four reading educators. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction, research-based best practices* (pp. 42–61). New York: The Guilford Press.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Bransford, J. D., Barclay, J. R., & Franks, J. J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3, 193–209.
- Britton, J. N. (1993). *Literature in its place*. London: Boynton/Cook.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bush, G. W. (2002). *No child is left behind*. Retrieved March, 5, 2004, from http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/nochildleftbehind.htm
- Callow, K. (1998). *Man and message: A guide to meaning-based text analysis*. Lanham, Md.: Summer Institute of Linguistics and University Press of America.
- Callow, K., & Callow, J. C. (1992). Text as purposive communication: A meaning-based analysis. In W. C. Mann & S. A. Thompson (Eds.), *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp. 5–37). Amsterdam: Benjamins.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessments 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 3–43.
- Collins COBUILD English Dictionary* (New ed., completely rev.). (1995). London: Harper Collins.
- Cochran, W. G. (1963). *Sampling techniques* (2nd ed.). NY: Wiley.

- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Culler, J. (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, J. W. (1999). How we can achieve best practices in literacy instruction. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 34–45). New York: Guilford.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 512–538). New York: Longman.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin Group.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Education Research*, 16(2), 239–264.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Edelsky, C., Altwerger, B., & Flores, B. (1991). *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Ehri, L. C. (1998). Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 97.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fetler, M. (1984). Television viewing and school achievement. *Journal of Communication*, 34(2), 104–118.
- Field, J. (2003). *Psycholinguistics: A resource book for students*. London: Routledge.
- Firestone, W. A. (1991). Educators, researchers, and the effective schools movement. In J. R. Bliss, W. A. Firestone & C. E. Richards (Eds.), *Rethinking effective schools research and practice* (pp. 12–27). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fletcher, C. R. (1994). Levels of representation in memory for discourse. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 589–607). San Diego: Academic Press.
- Fletcher, J. M., & Lyon, G. R. (1998). Reading: A research-based approach. In W. M. Evers (Ed.), *What's gone wrong in America's classrooms*. Stanford, Calif.: Hoover Institution Press. Retrieved May 10, 2004, from www.nichd.nih.gov/crmc/cdb/approach.pdf
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Freund, E. (1987). *The return of the reader: Reader response criticism*. London: Methuen.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gambrell, L. B., & Koskinen, P. S. (2002). Imagery: A strategy for enhancing comprehension. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 305–318). New York: The Guildford Press.

- Garnham, A. (1982). Testing psychological theories about inference making. *Memory and Cognition*, 10, 341–349.
- Garnham, A. (1994). Psychological processes and understanding, In G. Brown, K. Malmkjær, A. Pollitt & J. Williams (Eds.), *Language and understanding* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Garnham, A. (1989). Inference in language understanding: What, when, why and how. In R. Dietrich & C. F. Graumann (Eds.), *Language processing in social context* (pp.153–172). Amsterdam: North-Holland.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse* (J. E. Lewin, Trans.). Oxford: Blackwell. (Original work published 1972)
- Genette, G. (1982). *Figures of literary discourse* (A. Sheridan, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Gibbs, Jr., & Raymond, W. (2001). Authorial intentions in text understanding. *Discourse Processes*, 32(1), 73–80.
- Grabe, B. (1996). Discourse analysis and reading instruction. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications*. Washington: USIA.
- Gibbs, R. W., Jr. (2003). Nonliteral speech acts in text and discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 357–393). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497–508). Newark, Del.: International Reading Association. (Original work published 1967)
- Goodman, K. S. (1996). *Ken Goodman on reading: A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). Cambridge: MIT Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163–189.
- Greenfield, S. (2000). *The private life of the brain: Emotions, consciousness, and the secret of the self*. New York: John Wiley & Sons.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Halliday, M. A. K. (1956). Grammatical categories in modern Chinese. *Transactions of the Philological Society*, 54, 178–224.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: E. Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Continuum.

- Hannon, B., & Daneman, M. (1998). Facilitating knowledge-based inferences in less-skilled readers. *Contemporary Educational Psychology, 23*(2), 149–172.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 103.
- Haviland, S. E., & Clark, H. H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process of comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13*, 515–512.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1971). *On the way to language* (P. D. Hertz, Trans.). San Francisco: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1975). *Poetry, language, thought* (A. Hofstadter, Trans.). New York: Harper & Row.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a theory of language* (F. J. Whitfield, Trans.). Madison: University of Wisconsin.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 911–950). New York: Longman.
- Holland, N. N. (1975). *Five readers reading*. New Haven: Yale University Press.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. New York: Macmillan. (Republished by the MIT Press, Cambridge, MA. 1968)
- Hunston, S., & Thompson, G. (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–77). New York: M. I. T. Press.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 215–239). Mahwah, N.J.; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Keller, H. (1967). *The story of my life*. NY: Scholastic Book Services.
- Kinneavy, J. L. (1971). *A theory of discourse: The aims of discourse*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Kintsch, W., & Yarborough, J. C. (1982). The role of rhetorical structure in test comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*, 828–834.
- Klenk, L., & Kibby, M. W. (2000). *Re-mediating reading difficulties: Appraising the past, reconciling the present, constructing the future*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr

- (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 667–690). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51–60.
- Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A., & van der Kamp, L. J. T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128.
- 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.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Langacre, R. E. (1983). *The grammar of discourse*. New York: Plenum Press.
- Langenberg, D. N. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read*. Bethesda: National Reading Panel.
- Larson, M. L. (1998). *Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence* (2nd ed.). Lanham, MD.: University Press of America.
- Leong, C. K. (1993). Towards developing a framework for diagnosing reading disorders. In J. R. Malatesha & C. K. Leong (Eds.), *Reading disabilities: Diagnosis and component processes* (pp. 85–134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leong, C. K. (1998). On knowing words: a lexicalist hypothesis. In A. Asker (Ed.), *Teaching language and culture: Building Hong Kong on education* (pp. 68–98). Hong Kong: Longmans.
- Lieberman, A. M. (1999). The reading researcher and the reading teacher need the right theory of speech. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 95–107.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: John Wiley & Sons.
- Liu, J. J. Y. (1962). *The art of Chinese poetry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6), 14–18.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). *Remembrance of things parsed: Story structure and recall*. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151.
- Mann, W. C., & Sandra, A. T. (1988). *Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization*. Retrieved May 8, 2004, from <http://www.sil.org/~mannb/rst/rintro99.htm>
- Mann, W. C., Christian M. I. M. M., & Thompson, S. A. (1992). Rhetorical structure theory and text analysis. In W. C. Mann & S. A. Thompson (Eds.), *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp. 39–78). Amsterdam: John Benjamins.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (2000, July). *Toward a theory of reading between the lines: An exploration in discourse structure and implicit communication*. Paper presented at the 7th IPRA International Pragmatics Conference, SIL International and University of California Santa Barbara.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (pp. 3–40). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Masters, G. N. (1982). A rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174.

- Maynard, T. (2002). *Boys and literacy: Exploring the issues*. London: Routledge Falmer.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440–466.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland Public. Co.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purpose, procedure, and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp.11–64, 269–304). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Meyer, B. J. F. (1992). An analysis of a plea for money. In W. C. Mann & S. A. Thompson (Eds.), *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund raising text* (pp. 79–108). Amsterdam: John Benjamins.
- Michael, P. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121–138. Retrieved July 2, 2004, from <http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/Literariness.htm>
- Miller, G. A. (1991). *The science of words*. New York: Scientific American Library.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Morrow, L. M. (2000). Literature-based reading instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 563–586). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2000). Literature-based reading instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp.563–586). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Morrow, L. M., Wamsley, G., Duhammel, K., & Fittipaldi, N. (2002). A case study of exemplary practice in fourth grade. In B. M. Taylor & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers* (pp. 289–307). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., & O'Connor, K. M., et al. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Neuman, S. B. (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*, 23, 414–440.
- Neuman, S. B., & Koskinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27, 95–106.
- Neuman, S. B. (2004). The power of reading aloud. *Scholastic Parent and Child*, 11(5), 24.
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistic* (pp. 849–894). Madison, University of Wisconsin.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford: B. Blackwell.
- OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills: A framework for assessment*. Paris: OECD.
- Oetting, J., Rice, B., Swank, M. L., & Linda, K. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of words by

- school-age children with and without SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 434.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- O'Brien, E. J., & Myers, J. L. (1987). The role of causal connections in the retrieval of text. *Memory and Cognition*, 15, 419–427.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J., C. (1991). The Development of Strategic Readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). New York: Longman.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 3–25.
- Perfetti, C. A., & Zhang, S. (1991). Phonemic processes in reading Chinese words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 17, 633–643.
- Polanyi, L. (1985). *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Pressley, M. (1976). Mental imagery helps eight-year olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68, 355–359.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 853–870). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Robb, L. (2002). The myth learn to read/read to learn. *ProQuest Education Journals*, 111(8), 23–24.
- Robinson, R. (2002). What should we teach in reading? *Reading Psychology*, 23, 341–344.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 185–210). New York: Academic Press.
- Shklovsky, V. (1965). Art as technique. In L. T. Lemon & M. J. Reis (Eds. & Trans.), *Russian formalist criticism: Four essays*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Scarborough, H. S., & Parker J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47–71.
- Schribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Retrieved May 18, 2004, from <http://eserver.org/home/danzico/Discourse/colesummary.html>
- Shanahan, T. (2003). Research-based reading instruction: Myths about the national reading panel report. *The Reading Teacher*, 56(7), 646–655.

- Shoemaker, D. M. (1971). *Principles and procedures of multiple matrix sampling* [Technical Rep. 34]. Inglewood, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development.
- Siegel, M., & Fernandez, A. L. (2000). Critical approaches. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 141–151). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.
- 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. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418–452). New York: Longman.
- Stanovich, K. E. (1994). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47(4), 280–291.
- Stanovich, K. E. (2000a). *Progress in understanding reading*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (2000b). Toward an interactive — Compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In K. E., Stanovich (Ed.), *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers* (pp. 21–43). New York: The Guilford Press (original work published 1980).
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & West, R. F. (2000). Literacy Experiences and the Shaping of Cognition. *Progress in understanding reading* (pp. 309–319). New York: The Guilford Press. (Original work published 1998).
- Stein, J. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- 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.
- Stemmer, B. (1999). An on-line interview with Noam Chomsky: On the nature of pragmatics and related issues. *Brain and Language*, 68, 393–401. Retrieved April 2, 2004, from http://cogprints.ecs.soton.ac.uk/archive/00000126/00/chomswweb_399.html
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727–758). New York: Longman.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tan, L. H., & Perfetti, C. A. (1998). Phonological codes as early sources of constraint in Chinese word identification: A review of current discoveries and theoretical accounts. In C. K. Leong & K. Tamaoka (Eds.), *Cognitive processing of the Chinese and the Japanese languages* (pp. 11–46). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, P. D. (2002). Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement. In B. M. Taylor & P. D. Pearson (Eds.), *Teaching reading: Effective schools accomplished teachers* (pp. 361–372). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2000). Text comprehension instruction. In *Report of the National Reading Panel: Report of the subgroups* (pp. 39–69). NICHD Clearinghouse.
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 81–111). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176–200). New York: The Guildford Press.
- Turner, M. (1996). *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- U. S. Department of Education. (1996). *Reading: The first chapter in education: Office of special education and rehabilitative services and national center to improve the tools of educators*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Retrieved June 18, 2004, from <http://ericec.org/frstchap.html>
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Longman.
- van Dijk, T. A. (Ed.). (1977) *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London: New York: Longman.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interation, and cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1987). Episodic models in discourse processing. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T. A. (1998). Towards a theory of context and experience models in discourse processing. In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp.123–148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Venezky, R. (1984). History of reading research. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 3–38). New York: Longman.
- Venezky, R. (1991). The development of literacy in the industrialized nations of the west. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 46–67). New York: Longman.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. London: Oxford University Press.
- White, S. H. (1965). Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. *Advances in Child Behavior and Development*, 2, 187–220.
- White, S. H. (1996). The child's entry into the age of reason. In A. J. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five-to seven-year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 18–30). Chicago: University of Chicago Press.

- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- Yaden, D. B., Jr., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 425–456). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83–121). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 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.

中文書目

- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室編 (1996)。《現代漢語詞典》。北京：商務印書館。
- 卡勒 (1998)。《文學理論》(李平譯)。香港：牛津大學出版社。
- 朱自清 (1972)。〈《文心》序〉。見朱自清《朱自清文集 (第二卷)》，頁 378–392。香港：文學研究社。
- 朱智賢、林崇德 (1988)。《兒童心理學史》。北京：北京師範大學出版社。
- 吳鳳平、林偉業 (2004)。《中文閱讀能力訓練：認讀、理解、學習》。香港：香港大學教育學院在職教師教育計劃。
- 何自然主編 (2000)。《語用與認知：關聯理論研究》。北京：外語教學與研究出版社。
- 呂淑湘 (1982)。《語文常談》。香港：三聯書店。
- 岑紹基 (2003)。《語言功能與中文教學：系統功能語言學在中文教學上的應用》。香港：香港大學出版社。
- 李世華 (2003)。〈敞開電子化溝通的大道〉。見《資訊科技教育透視》。香港：教育統籌局優質教育分部。檢索於 2004 年 4 月 6 日，自 <http://itnews.ed.hkcdcity.net/chinese/html/itnotes.htm>。
- 沈德立主編 (2001)。《學生漢語閱讀過程的眼動研究》。北京：教育科學出版社。
- 林語堂編 (1972)。《林語堂當代漢英詞典》。香港：香港中文大學。
- 韋政通 (1994)。《儒家與現代中國》。台北：東大圖書。
- 香港小童群益會、香港教育專業人員協會、教育學院畢業同學會 (2002)。《香港學童餘暇生活調查報告書 2002》。香港：香港小童群益會。
- 海倫凱勒 (1998)。《海倫凱勒自傳》(李光遠譯)。香港：鴻光書局。
- 教育統籌局 (1998)。《與時並進善用資訊科技學習五年策略 1998/99 至 2002/03》。香港：香港教育統籌局。
- 教育統籌委員會 (1996)。《教育統籌委員會第六號報告書》。香港：教育統籌委員會。
- 梁漱溟 (1987)。《中國文化要義》。香港：三聯書店。
- 馮勝利 (1997)。《漢語的韻律、詞法與句法》。北京：北京大學出版社。
- 馮勝利 (2000)。《漢語韻律句法學》。上海：上海教育出版社。

- 瑞恰慈(2003)。《實用批評》(曹葆華譯)。見徐葆耕編《瑞恰慈：科學與詩》，頁53-66。北京：清華大學出版社。(原著作出版於1937)
- 葉龍(1975)。《桐城派文學史》。台北：文津出版社。
- 語文教育及研究常務會(2003)。《提升香港語文水平行動方案》。香港：香港特別行政區政府印務局。
- 課程發展議會(2000)。《學會學習：學習領域中國語文教育》。香港：香港特別行政區政府印務局。
- 課程發展議會(2002)。《基礎教育課程指引：各盡所能、發揮所長(小一至中三)》。香港：香港特別行政區政府印務局。
- 蕭炳基、蘇月華(1997)。《提高中學生閱讀理解能力之教學策略的設計與實踐：研究報告》。香港：香港中文大學、香港教育研究所。
- 謝錫金(2001)。《高效漢字教與學》。香港：青田教育中心。
- 謝錫金(2002)。《綜合高效識字教學法》。香港：青田教育中心。
- 謝錫金(2003)。《閱快閱讀系列》。香港：青田教育中心。
- 謝錫金、祁永華、譚寶芝、岑紹基、關秀娥(2003)。《專題研習與評量》。香港：香港大學出版社。
- 謝錫金、祁永華、劉文建、李學銘、譚佩儀、羅嘉怡(1998a)。《大專閱讀理解課程》。香港：香港大學教育學院。
- 謝錫金、祁永華、劉文建、李學銘、譚佩儀、羅嘉怡(1998b)。《大專傳意寫作及閱讀理解課程》。香港：香港大學教育學院。
- 謝錫金、祝新華(2001)。〈識字教與學的心理〉。見謝錫金編《高效漢字教與學》，頁44-96。香港：青田教育中心。
- 鍾嶺崇(2000)。〈香港中文教學再思考——社會語言學的啟示與挑戰〉。見謝錫金編《中文教育論文集：第二輯(上冊)》，頁156-170。香港：香港大學課程學系出版。
- 鍾嶺崇、祁永華、林浩昌(2000)。《現龍系列漢語字詞學習系統之樂在詞中(教學網站)》。香港：現龍系列發展小組。檢索於2004年3月6日，自<http://www.dragonwise.hku.hk/dragonwise/index.htm>
- 韓雪屏編(1998)。《中國當代閱讀理論與閱讀教學》。四川：四川教育出版社。
- 蘇月華、余婉兒、文英玲(1996)。《中文閱讀理解能力訓練：中一(教師本)》。香港：香港中文大學、香港教育研究所。