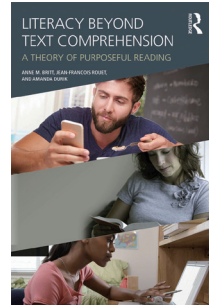


書評

超越文本理解的素養 有目的性閱讀理論

Literacy Beyond Text Comprehension
A Theory of Purposeful Reading

by M. Anne Britt, Jean-François Rouet, & Amanda M. Durik
Routledge, 2017, 220 pp.
ISBN 978-1-138-92701-8



辜玉旻

壹、前言

在全球化的影響下，所有人都面臨了資訊的豐富多元及瞬息萬變，且待解決的問題日趨複雜，沒有特定領域的知識或特殊工具的使用能力是具有不可取代性的，因此，各國的教育者都逐漸意識到：爲了培育未來能夠積極參與並適應 21 世紀的社會及工作場所的公民，教導學生活用閱讀能力（或具備閱讀素養）應可以使他們擁有不斷更新自己知識、能力與態度的本事。然而，這個目標要如何達成呢？我們又做了哪些？

若回顧國內在閱讀教育的改革與發展，可以發現無論是政策、研究及教學端，在過去 20 年間，都投入了相當多心力。長期以來，教育相關部門大力推動親子共讀、晨讀及培訓圖書教師，且大量補助學校採購圖書，無不用盡巧思希望學生養成閱讀的習慣。除了讓學生喜歡閱讀、有充沛的圖書可讀，有關單位也意識到教導閱讀策略的重要性，因此，

規劃了許多專為提升中小學教師閱讀知能的工作坊，甚至是閱讀教師認證制度，讓現場教師能夠正確有效的協助班上學生成為有策略的閱讀者且能從獨立閱讀中學到新知識。

上述這些努力，確實有收到一些成效，我們可以從歷年國小四年級學童在 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 的進步表現得到印證 (PIRLS 2006、2011、2016 年的世界排名狀況分別為第 22、第 9 及第 8 名)，臺灣的教育界比較不須擔憂學童的基本閱讀能力不足。不過，在閱讀策略教學的推廣與實施上，筆者觀察到：學生（尤其是小學生及能力較低的國中生）往往僅學到關於閱讀策略的知識，如陳述性知識——「了解某個策略是什麼」(knowing what)、程序性知識——「知道如何去使用某項策略的步驟」(knowing how)，但當他們在自行閱讀或做功課時，是否會自動地使用上這些學到的閱讀策略來提升自己的文章理解能力，則是一個難以回應的問題，因為這方面的證據並不容易蒐集。若是以近期 PISA 2015 的國際評比來當成一個檢驗，我們可以發現臺灣 15 歲學生的閱讀素養在國際上排名第 23，與其他兩科（數學及科學）均在國際上排名第 4 的表現，顯然國內高階的閱讀教學還有許多改進的空間。

在反思閱讀教學要如何往下一步走時，筆者認為應該返回核心來檢視「閱讀」這個活動。本文介紹《超越文本理解的素養——有目的性閱讀理論》(*Literacy Beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading*) 一書，希望能提供關心閱讀教育改革的研究者及教學者一些指引。書中所提的新觀點（如不應將閱讀的目的等同於理解文章內涵），可以啟發我們以更宏觀的角度去思考閱讀者本身在閱讀歷程的主動權。此外，本書將閱讀視為問題解決的歷程，與現有的閱讀理論或模式相比，更能體現當代莘莘學子、社會大眾面臨多元訊息來源時的閱讀挑戰。

貳、作者介紹、內容摘要與適合的讀者群

《超越文本理解的素養——有目的性閱讀理論》一書是由三位作者合著。第一作者 M. Anne Britt 目前是美國北伊利諾大學心理系教授，第二作者 Jean-Francois Rouet 是法國波瓦提大學國家科學研究中心的資深研究員，第三作者 Amanda M. Durik 是美國北伊利諾大學心理系副教授。Britt 過去已出版過許多的期刊論文與專書論文，她長期的研究焦點主要在了解學生如何理解與形成論證，而近十年她在多文本閱讀的領域更是研究卓著。與 Britt 一樣，Rouet 也是相當傑出的認知心理學家，他們兩人在多文本閱讀方面有相當多的合作發表，Rouet 特別關注閱讀時的訊息搜尋以及多個訊息來源的評估與整合過程。Durik 的研究主軸則是探討社會、認知、環境和發展等因素如何影響個人執行任務的經驗及成就。

本書主要目標在有系統地探討閱讀者在一個情境中如何詮釋閱讀任務，而此詮釋又如何影響其閱讀行為與理解。作者從「一個閱讀者如何在特別情境下選擇目標來導引他讀什麼、何時讀及如何讀」的角度，提出一個名為 REading as problem SOLVing (RESOLV，閱讀即是問題解決) 的模式來描述閱讀理解。透過將 RESOLV 模式應用於多種閱讀情境中，本書提供證據說明了閱讀者對於閱讀任務的了解並非單一面向，因為個別閱讀者都將他們自己的閱讀目標與個人特質帶進閱讀情境中，因此，RESOLV 模式彰顯了解閱讀者（如學生、考生、員工）如何表徵閱讀脈絡與特定任務的重要性。

依作者所述，本書以三類讀者群為撰寫目標。第一類是長期研究基礎閱讀歷程及知識表徵在閱讀時如何被建構的閱讀研究者。在過去幾十年，閱讀研究界已經很積極地探討低層次的閱讀識字歷程及如何協助學童理解文本，尤其是故事類的文本。但實際上，多數的閱讀情境不僅僅是為了解閱讀理解一篇短文。本書作者的立場是，面對文本溝通日益增加的今日，亟需重新定義閱讀及閱讀技巧。過去被廣泛認可的「閱讀簡單觀點」——「閱讀理解即是識字解碼 X 語言理解」(Hoover & Gough,

1990)，已不再足以說明讀者在文本豐富環境中所面臨的挑戰。因此，本書呼籲閱讀研究者們應進一步深入探討閱讀者如何在情境中詮釋閱讀任務，及了解這些詮釋如何影響他們的閱讀行為及表徵。

第二類是那些志在教導及提升學生閱讀技巧的教學者。本書作者特別強調——學生「認為」他們在閱讀時被要求須完成的，與他們「預計」要做的，這兩者間有很大的差異存在。因此，教學者切勿假設他們在分派學生閱讀功課時所提供的指導語與說明，足以讓學生們建立一個明確的目標與計劃。透過本書，作者希望教學者對於哪些因素會影響閱讀任務的詮釋有更好的了解，以利其能為學生創造更清楚的教學情境與提供合適的資源。

第三類是閱讀評量的設計者與解釋者。近幾年的閱讀評量趨勢是希望受測者的表現能盡可能地反映出他們的能力，因此會讓評量的目標與大脈絡中的閱讀目標更緊密結合。例如，情境導向評量（scenario-based assessments），即是給考生一個真實世界的任務及明確的評量標準，以提高他們的動機，並確保他們知道該份評量對他們的期待（Sabatini et al., 2014）。但究竟這些所謂的真實世界的情境是否真的會影響學生的表現，可能需要更多研究去證實，而本書作者希冀協助第三類讀者辨識導致學生閱讀表現差異的可能原因，例如，有多少學生採信評量中所提供的情境？抑或是學生對情境的採信程度會影響他們的表現嗎？

參、本書各章節概述

本書英文的副書名為 *A Theory of Purposeful Reading*，它其實更吻合整本書的內容。作者在本書中主要呈現一個名為 RESOLV 的新模式。為了完整說明此模式／理論的背景、內涵及其影響，本書的架構為：第一章介紹當前的閱讀觀念與理論基礎；第二章論述 RESOLV 模式所強調的閱讀目標之重要性；在第三~六章中，作者以 RESOLV 為一個架構，分別列出了一系列與閱讀有關的資源、表徵與決定；在第七章，作者特別提

出由 RESOLV 衍生的五個假設，以提供更具體的研究方向；而在最後第八章，作者評析 RESOLV 在閱讀課程與教學上的教育意涵。以下筆者將分別概述各章內容。

第一章的標題是〈何謂閱讀？〉，但作者並沒有在這章澈底地將之前不同學者對於閱讀的定義做一番說明與比較，而是聚焦在可以凸顯出他們所提新閱讀模式的幾個面向上。他們一開始先將人們理解書面語言（written language）所需的複雜能力與理解口說語言（spoken language）進行比較。接著，在回顧相關的閱讀模式時，作者以理解兩段小短文的閱讀歷程作為範例，說明過去篇章閱讀研究所累積至今的成果：閱讀者在進行理解文本時，可能會需要辨識解碼文本內的字詞、使用先備知識、整合文本內或兩個文本間相關的訊息、進行推論等，並建立不同層次的心理表徵，包含字面層次（surface level）、文本模式（textbase）、情境模式（situation model）及文件模式（documents model）。

作者認為前述學者們對閱讀理解所持的觀點有待擴展，因為之前的模式大都是假定閱讀者是為了之後的理解測驗而閱讀一特定文本，所以閱讀時必須專注於理解文章作者想要傳達的訊息。然而，本書作者提出了不同的見解，認為閱讀研究應朝向更真實的脈絡，閱讀模式不能僅考慮到以「文本理解」為主的歷程，也須能夠涵蓋使用文本以達成其它閱讀目標的情形，因為當閱讀目標改變時，閱讀者投注在閱讀任務上的心力可能會有很大的差異。

晚近被提出來的其他閱讀模式，例如，Goal-Focusing Model（McCrudden & Schraw, 2007）及 MD-TRACE（Rouet & Britt, 2011），雖有將閱讀者的閱讀目標及閱讀目標對於閱讀歷程的相關影響納入，但本書作者發現這兩個模式尚未考量到閱讀者會動態的因為其本身對於閱讀任務及目標的認知改變，而在閱讀歷程中不斷地做相對應的決定。作者基於對當代人所面臨之閱讀情境的理解，認為過去的閱讀模式有其侷限性，因此，在第一章的部分提出其新模式的可能獨到之處。

在第二章〈閱讀是一個有目的性的活動〉中，作者評析與 RESOLV

模式密切相關的目標及閱讀方面的文獻。長期以來的閱讀研究均認為個人的目標在閱讀中扮演重要角色。從研究篇章理解的文獻可發現，不同的閱讀目標會影響閱讀者對於文章內容的處理，因為當閱讀者被要求從不同的觀點去閱讀、為了回答特定問題或完成探究式任務而進行閱讀時，他就不再是一個把文本從頭到尾依結構理解其文意之被動者，而是變成一個能調整閱讀方式來達到閱讀目標之有目的訊息搜尋者。再者，作者也注意到，即使不是由前述被指定的閱讀目標所驅使，當一個能自我調節的學習者把從文本中學習（learning from text）當成目標，而非聚焦在為了解文本而閱讀時，他通常也會靈活地選擇閱讀方式、動態地應用各種策略並監控自己的理解狀況等，以完成其任務。從這個角度來看，閱讀是為了解任務，閱讀者在歷程中必須做出很多決定，以解決可能的困境，這些決定包括是否要讀、讀什麼、如何讀、何時略讀、跳過或停止閱讀等。由於在閱讀歷程中，閱讀者需要不斷修正他們的計畫或立下新的子目標等，因此，作者將上述的行為視為閱讀者在進行問題解決。在第二章後半部分，作者討論了閱讀與一般問題解決機制之間的關係，並舉例說明閱讀在多數情況下是類似問題解決的途徑，而這些論述成為了他們提出 RESOLV 模式的背景。

接著在第三章〈閱讀即是問題解決——RESOLV 架構〉，作者主要是想拓展閱讀的理論基礎，以解釋閱讀者、文本和脈絡之間的交互關係，他們的作法就是利用問題解決的理論來解釋其 RESOLV 的模式與架構。根據 RESOLV 架構，閱讀者在閱讀中會形成三種認知表徵。第一種是表徵閱讀的脈絡，稱為脈絡模式（context model）；第二種是表徵閱讀任務，稱為任務模式（task model）；第三種是表徵文本內容及來源訊息，稱為文件模式（documents model）。作者在此章節舉相當多的範例說明這三種表徵的內涵與其相互影響的方式。例如，在閱讀者的脈絡模式中，作者將它的元素分成五大類：閱讀者過去接觸類似的任務要求（request）的經驗、對於給予任務要求者（requester）的想法、誰最終

會檢驗任務的結果 (audience)、完成任務需要哪些知識或是有哪些可能的障礙 (supports or obstacles)、閱讀者依據自身的技能、知識與興趣評估完成任務的成本效益 (self) 等。

第四章〈閱讀者的資源：動機與認知〉概述一些在閱讀能力中扮演重要角色的動機和認知資源。作者認為，對包含學生在內的大多數人來說，閱讀是一件需要費力的活動，必須是重要和有價值的目標才能引起動機。本章將動機因素分五個類別討論：成就目標、任務價值、興趣、需付的代價及對自身能力的信念。作者指出，動機不僅是在數量方面可以不一樣 (有動機 vs. 無動機)，在方向上也可以不同，因為即使兩個有類似數量動機的人，他們的動機可能會有質方面的差異。例如，兩個同樣有動機的閱讀者，一個可能是為了完成老師所指定的任務，另一個可能是因為對文章的主題感興趣。動機的不同來源，將影響閱讀者所形成的任務表徵。

在認知資源方面，作者除了討論一般的認知能力及限制外，他們同時也聚焦在三種可學習的資源：知識、技能與信念。由於作者在此部分的介紹不多，他們建議有興趣的讀者去閱讀 Cain 等人 (2004) 或 Hirsch (2003) 的論文，以獲得更多關於認知資源在閱讀理解發展所占地位的介紹。

第五章〈閱讀者的脈絡模式與任務模式〉是承繼第三章的內容並加上範例說明。例如，在本書第 85~89 頁的 Table 5.1，作者列出當閱讀者遇到常見的四種不同閱讀情境 (理解故事內容、回答教科書問題、從不同文本學到重要概念的說明、寫一篇議論形式的報告) 時，其所形成的脈絡模式在表徵內涵上，有哪些可能的異同。如在第三章所述，脈絡模式涵蓋關於閱讀者對於情境中的 request、the requester、the audience、the support and obstacles 與 the self 的詮釋。

至於閱讀者的任務模式，作者指出，當閱讀者面對一個任務要求時，任務模式即是閱讀者對他們需要做什麼才能符合任務要求及他們計

畫如何去完成它的判讀。與研究問題解決的文獻一致的是，在閱讀者的任務模式中，他們並不會形成非常複雜的目標或行動方案。亦即，閱讀者對於任務要求的表徵是動態的，且隨著他們完成任務的進程而有所改變。在本章中，作者同樣使用 Table 5.1 的四個閱讀情境，將閱讀者如何因應情境及脈絡模式的不同而形成多元的任務模式，做了仔細的模擬及說明。作者強調，脈絡模式的構念有助於解釋為何閱讀者有時不能理解別人對他們所提出的要求是什麼；而任務模式的構念則有助於解釋為何有時閱讀者無法做出適當的決定或採取適當的行動來回應別人的要求。

在第六章〈RESOLV 模式中的決定〉，作者指出閱讀者會依據他們對於任務的表徵內容，在閱讀歷程中進行一些由意識控制及深思熟慮的決定，而這些決定可能包含較例行性的決定（*routine decisions*），比如「這些訊息與目標相關嗎？」和「我的任務完成了嗎？」；以及在歷程中，因出現問題而須做的非例行性的決定（*non-routine decisions*），例如「我的下一步行動是什麼？」和「我的下一個目標是什麼？」。作者把決定分成例行性與非例行性兩種，是根據問題解決的文獻而來，而他們在本章中也大篇幅介紹這兩種決定如何影響閱讀者的閱讀活動。此外，作者強調，所謂的非例行性決定是指閱讀者面對未預料到的情況的回應，例如當他在閱讀活動中沒辦法達到某個子目標時。透過第六章的詳細說明，作者將問題解決的歷程具體地應用到閱讀當中。

作者在第七章〈從 RESOLV 模式衍生的假設〉提出了五個源自於 RESOLV 模式的假設，且提供範例說明各個假設的預測及應用。這些假設與預測的呈現，除了可以讓本書讀者更進一步了解到，一個閱讀者對於情境中的任務之詮釋將如何影響其閱讀行為及表徵，作者也在每個假設的應用中，分別對本書的目標讀者群（閱讀的研究者、教學者與評量者）做出不同的呼籲及提醒。

在最後一章〈培養有效閱讀的策略〉，作者重申本書的目的在協助

讀者對於認知及動機因素如何影響有目的性閱讀有進一步的了解。本書特別著重在閱讀者對於閱讀脈絡及閱讀任務所形成的表徵。作者認為上述兩個歷程可以解釋為何在很多閱讀情況中，學生即使有好的解碼能力且能理解單篇文章的內容，但卻在嘗試完成閱讀目標時遭遇困難，甚至最終失敗。本章除了總結作者對於「閱讀作為一種技巧」(reading as a skill)之見解如何比過去學者所提理論更能解釋當今閱讀者所面臨的閱讀情境外，作者更進一步提出了幾個在課程發展與教學介入方面的建議：一、閱讀應該被視為一項核心技巧，在整個中學階段，甚至在大學教育中，都應該被教導；二、從低年級開始，閱讀課程應該提高學生對於各式真實的閱讀脈絡之覺察，以利他們及早意識到，在廣泛的情境中，閱讀的多樣性及力量；三、應該訓練閱讀者學會在閱讀歷程中判斷訊息與閱讀目標的關聯性，而不要只是聚焦在找出文章裡的重點。

肆、結語

Literacy 的定義會隨著世代的改變而有所不同，傳統的定義是指「讀和寫的能力」，而在現代數位科技進步與網路無遠弗屆的影響下，文字的使用無處不在我們的生活中，從上課到找工作、再到與親朋好友互動、線上購物或參與社會活動等。因此，可以想見，「閱讀」從未像現在這般的重要，也從未像現在這樣的無所不在。而所謂的 being literate，或稱為「具備閱讀素養」，在 21 世紀，已經不再只是具備基本識字或讀寫能力，其新的定義應該更寬廣，至少須涵蓋人們為了達成各種生活與學習目標，所需具備的辨識、理解、詮釋、整合、評鑑不同形式的印刷或書面訊息的能力 (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010)。不過，值得注意的是，儘管該具備的能力被更精緻的定義了，這並不意涵著將這些能力轉化為可教導的策略或可檢驗的成分，即可應用它們於解決學生閱讀理解上的困難。而近年來已有一

些學者對於過度強調依序教導學生使用閱讀策略的作法提出了省思與建言 (Davis, 2013; Elleman & Compton, 2017; Schunk & Zimmerman, 2007)。

本書作者同樣地意識到現代閱讀任務的複雜本質及改革閱讀教學的迫切性，因此，特別呼籲要重視閱讀者的起心動念，他們提出新的理論模式：RESOLV，試圖解釋閱讀者對於脈絡及任務的理解與他們閱讀歷程中的決定及策略之間的密切關係。雖然過去也有其他學者嘗試從歷程的角度定義閱讀理解，例如，Snow (2002) 與 RAND 的閱讀研究團隊將影響閱讀理解的因素分為三個，分別為：閱讀者 (reader)、文本 (text) 及活動或目的 (activity or purpose for reading)，但是本書作者不只進一步擴展與延伸 Snow 等人的定義，他們更突破先前理論普遍認為閱讀以理解為目標的侷限性，強調個別閱讀者即使接收到同一個閱讀任務的指導語，也可能形成不同的任務表徵，導致其後續的閱讀目標、計畫及策略等因此產生差異。筆者認為，由於上述獨到與新穎的視角，讓 RESOLV 特別具有學術研究的價值。此外，作者透過不同的範例，詳細將閱讀者可能遭遇的各種困境及回應，撰寫在本書中，使得不管是閱讀研究者、教學者或是評量設計者，都能從閱讀本書得到專為他們而寫的啟發 (詳見第七章)，這是本書非常值得參考的部分。

當然筆者覺得本書仍有一些不足之處，例如：作者藉由問題解決的模式來解釋閱讀歷程的複雜性，然而，這個觀點並非作者首創，且作者在書中第二章有提到過去其他學者也持類似的想法，如 Black 與 Bower (1980) 及 Olshavsky (1976)，但可惜的是，作者幾乎沒有論及這兩份研究與 RESOLV 的關聯性。再者，本書特別著重在閱讀者本身的認知 (脈絡模式) 與行動 (任務模式)，但整個 RESOLV 架構除了上述兩個模式外，尚有文件模式。作者多次強調 RESOLV 可以涵蓋閱讀多元訊息來源的閱讀情境，然而這部分 (文件模式) 在本書中著墨甚少，可能原因除了文件模式在 Perfetti 等人 (1999) 及其他相關的論文中更有清楚的說

明外，筆者認為另外一個可能性是因為 RESOLV 主要處理閱讀者對於任務的認知與動機層次的表徵，而文件模式牽涉到閱讀者對於個別文本內容及文本間的訊息關聯性的表徵，兩者本質不同；雖然前者影響後者，但其實毋須同時涵蓋在一個大理論之下，以免造成邏輯一致性上的缺陷，或在未來驗證模式正確性時產生困擾。最後，由於本書主要目的是呈現一個新的閱讀理論，不僅是就其理論內涵做介紹說明，同時也辯證其價值性（超越其他理論的地方），尤其是學術研究方面，因此，書中有相當多的專業術語，要讀懂它可能需要一些認知心理學的背景知識。基於這個原因，筆者認為本書不適合作為閱讀研究或教學的入門書。本書作者 Rouet 等人（2017）於 *Educational Psychologist* 期刊發表一篇論文，名為“RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks”，建議有興趣的讀者可以先閱讀這篇簡短版的介紹，再決定是否閱讀本書。

參考文獻

- Black, J. B., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem-solving. *Poetics*, 9(1-3), 223-250.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Davis, D. S. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: Three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*, 1(2), 194-224.
- Elleman, A. M., & Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 84-91.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge: Of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2010). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*.
- Olshavsky, J. E. (1976). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12(4), 654-674.

- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Towards a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Laurence Erlbaum.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Information Age.
- Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215.
- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *L'Année Psychologique*, 114(4), 693-723.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND.