



第一章

英語閱讀教學研究回顧

“Think before you speak. Read before you think.”

— Fran Lebowitz

文明需要知識的累積；知識的傳承有賴閱讀。藉由閱讀，人們可以學習與創造知識，更可以豐富心靈。所以，閱讀是所有教育、科學、文化的跳板。歐美先進國家重視閱讀，美國更期許是愛好閱讀的民族，一個全民皆讀者的國家 (a nation of readers)。美國的閱讀教學蓬勃發展，歷經各種思潮的興革，與時俱進。第二次世界大戰後，嬰兒潮造成就學兒童急速增加，教育問題叢生。又加上，俄國在 1957 年超越美國，發射人造衛星史普尼克號 (Sputnik) 震驚世界，美國為了維持全球競爭力，急需改革教育提升科學水準。閱讀教學首當其衝，教育研究有迫在眉睫的壓力，需要找出教學良方，解決學童日益嚴重的閱讀困難。至此，研究與教學緊密結合，教學理論左右學校的課程設計。Alexander and Fox (2008) 依教學理論遞嬗，把美國閱讀教育的發展，劃分成五個時期。

1950 — 1965：制約學習的年代 (The Era of Conditioned Learning)。

閱讀教學受到行為主義 (behaviorism)、科學思維的影響，視閱讀為一種可操縱制約的行為。當時討論閱讀教育問題，最負盛名的書籍《為什麼強尼不會閱讀》(Why Johnny Can't Read) (Flesch, 1955) 責怪直覺式的「看說法」(look-say method) 不科學，造成學童的閱讀障礙，力推比較科學的「字母拼讀」(phonics) 教學法。所以，教材要精準設計，嚴格控管教學架構、內容、進度；教學則實施大量的課堂上練習 (drills) 和課後作業 (exercises)，徹底遵循行為主義的制約學習機制——刺激 (stimulus)、反應 (response)、強化 (reinforcement)。教師會要求學生不斷地反覆練習閱讀技巧，直到能熟練為止。閱讀研究針對有閱讀障礙者，則用醫學的模式 (medical model)，借用診斷 (diagnosis)、處方 (prescription)、矯正 (remediation) 等概念，處理閱讀困難的問題。

1966 – 1975：自然學習的年代 (The Era of Natural Learning)。

隨著「僵硬練習扼殺學習興趣」(drill and kill) 的非議，行為主義逐漸褪色不再受到推崇，取而代之的主流理論是認知論 (cognitivism)，強調內在的學習潛力，即人類心智的黑盒子 (black box of human mind)，蘊藏無限的潛能。此時，閱讀教學也接受 Chomsky (1957) 的天生論：人類有與生俱來的能力 (innate capacity) 學習語言。因此，學會閱讀 (learn to read) 就像學會說 (learn to speak) 母語一樣自然，勿庸過多勞累惱人的反覆練習。閱讀被視為讀者與文本的溝過程，如同日常生活中口語交談般的自然。閱讀教學要善用學習者的口語能力，再給予適當的學習環境，學生就自然水到渠成學會閱讀。所以，學習環境是閱讀教學是否成功的關鍵，學校要塑造有利學習的環境，包括：提供豐富的教材，設計有意義的學習課程，允許學生有時間大量閱讀，不斷地接觸文本。閱讀教學要選用有趣、與讀者產生關聯的教材。學習者是積極的參與者，在上閱讀課時，表達讀後心得與別人溝通分享意見。簡單說，用一種全方位、美學式的觀點 (a holistic, aesthetic approach) 看待閱讀教育。

1976 – 1985：資訊處理的年代 (The Era of Information Processing)。

閱讀研究聚焦在讀者閱讀時，如何處理文本所傳遞的訊息。當時主流的教學概念有輸入 (input)、輸出 (output)、組織 (organization)、保留 (retention)、詮釋 (interpretation)、文本凝聚 (text cohesion)、文本結構 (text structure)、故事文法 (story grammar)。閱讀教學把閱讀比喻成電腦處理資訊的過程，其理論依據有基模理論 (schema theory) 和交流理論 (transaction theory) (Rosenblatt, 1978)。閱讀教學的首要目標是，訓練學生成為有效率 (efficient)、有效益的 (effective) 文本處理的工作者 (text processor)。因此，閱讀課程強調，傳授給學生文本處理的策略 (text-processing strategies)，例如監測 (monitoring)、預

測 (predicting)、推理 (inferring)、作摘要 (summarizing)、畫組織圖 (mapping)、自我提問 (self-questioning) 等後設認知的能力。

1986 – 1995：社會文化學習的年代 (The Era of Sociocultural Learning)。學界流行建構主義導向 (constructivist orientation) 的思想 (Lave, 1988; Vygotsky, 1962)，主張學習需要透過社會性的互動和同儕的合作。此外，教育理論開始質疑，甚至貶低抽象空虛的形式知識 (formal knowledge)，強調學習的過程 (process of learning) 比結果 (product) 更重要。呼應此類的教學主張有全語言教學 (whole language) (Goodman, 1986)。所以，閱讀教學重視，在自然情境 (natural settings) 中的讀寫實踐活動 (literacy practices)。具體的做法是，實施認知學徒制的教學 (Cognitive Apprenticeships) (Collins, Brown, & Newman, 1989)，或互惠教學 (Reciprocal Teaching) (Palincsar & Brown, 1984)。這類教學活動利用群組討論 (group discussion) 和群組動力 (group dynamics)，要求學生以讀者的身分，積極地參與實際的閱讀活動，透過教師或同伴的示範、觀摩、討論，提升文本的理解。不僅如此，閱讀研究另闢蹊徑，從社會文化的視角，採取全面性、整合的觀點 (holistic, integrative view)，深入分析社會情境的力量 (contextual forces) 如何影響閱讀的發展。

1996 – 目前：參與學習的年代 (The Era of Engaged Learning)。時序進入超媒體 (hypermedia) 的網路時代。閱讀已不僅限於傳統線性的 (linear) 印刷紙本 (例如課本、報章雜誌)，還包括非線性 (nonlinear)、互動 (interactive)、動態的 (dynamic) 視聽媒體 (audiovisual media)。閱讀網路上數位文本，需要讀者的高度參與；讀者不再是被動的訊息接收者，而是主動、樂意的參與者 (participant)。反映出參與的重要性，閱讀教學盛行教室討論

(classroom discussion)，讓學生經由小組討論增進閱讀理解，強化高層次的思考能力。教學活動以教室討論為主軸的課程，包括：讀書會 (Book Clubs) (McMahon & Raphael, 1997)、文學圈 (Literature Circles) (Daniels, 2002; Short, 1995)、教學性會話 (Instructional Conversations) (Tharp & Gallimore, 1991)、優質的討論 (Quality Talk) (Wilkinson, Soter, Murphy, & Lightner, 2020)¹。此外，閱讀研究則開始關注讀者參與的動機，探索其意願、興趣、投入等情意因素 (affective factors)。現代人終身都脫離不開數位閱讀。閱讀研究的對象不再只是初學年幼的讀者，或有閱讀困難的讀者，而是擴大到各種能力程度、全齡的讀者 (readers of all abilities and ages)。

從 1950 年迄今，美國閱讀教育走過百家爭鳴的年代，在這物換星移的歲月裡，英語閱讀研究有幾個重要的里程碑，奠定現今閱讀教學的基礎。小一研究 (First-Grade Studies) (Bond & Dykstra, 1967) 和字母拼讀 (phonics) 的研究報告 (Chall, 1967)，為閱讀研究的先鋒，相繼發表後鼓動大規模的研究計畫。例如，閱讀專責研究會 (Commission on Reading) 廣納各方的研究，在 1985 年出版閱讀教學指南《成為一個全民讀者的國家》(*Becoming a Nation of Readers, BNR*)。另外，Adams (1990) 受國會委託，調查美國啟蒙閱讀 (beginning reading) 的教學現況。全國研究諮詢會 (National Research Council, NRC) 於 1998 年發表《預防幼童的閱讀困難》(*Preventing Reading Difficulties in Young Children, PRD*)，討論如何採取早期的輔導措施，預防學童發生閱讀障礙。

千禧年後，各項閱讀研究方興未艾，如雨後春筍般湧現。全國閱讀研究小組 (National Reading Panel, NRP) 接續 NRC 的研究架構，在 2000 年發表閱讀教學的分析報告，其內容濃縮精簡為教學手冊《閱讀優先》(*Put*

1 小組討論教學法已經廣泛運用在 L1 和 L2 英語閱讀教學。關於這些以小組討論為導向的教學法，詳細的介紹參閱 Shen (2005) 和 Shen (2013) 的研究報告。

Reading First)，並將其分送到全美各地的小學，影響力至今未減。2002年 RAND 閱讀研究團隊 (RAND Reading Study Group, RRSRG) 出版專書，聚焦在閱讀理解教學 (reading comprehension)，討論閱讀理解研究的新趨勢。2006 年全國讀寫研究小組 (National Literacy Panel, NLP) 出版以英語為第二語言 (English as a Second Language, ESL) 的教學報告。2008 年全國早期閱讀研究小組 (National Early Literacy Panel, NELP) 針對學齡前的幼兒，提出精闢的教學見解。

在美國，大規模的教學調查或實證研究絡繹不絕，對學校的閱讀教學、學界的閱讀研究、政府的教育政策制定，都產生重大不可抹煞的影響。本章擬就上述的閱讀研究做歷史回顧，期盼從中得到未來台灣 EFL (English as a Foreign Language) 閱讀教學的啟示。表 1-1 列出歷年各項研究的主持人 (或研究機構)、研究報告、出版年代，以及研究對象的語言和年級。以下將分別討論各項研究的社會背景、主要的結論、學術貢獻、閱讀教學上的應用。

表 1-1 美國閱讀教學大規模的調查研究

研究者	年代	語言	年級	出版品
Bond and Dykstra	1967	L1	1	First-Grade Studies
Chall	1967	L1	K-3	<i>Learning to Read: The Great Debate</i>
Commission on Reading	1985	L1	K-1	<i>Becoming a Nation of Readers (BNR)</i>
Adams	1990	L1	K-1	<i>Beginning to Read: Thinking and Learning about Print</i>
National Research Council, NRC	1998	L1	K-3 ^a	<i>Preventing Reading Difficulties in Young Children (PRD)</i>
National Reading Panel, NRP	2000	L1	K-3	<i>Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction</i>
RAND Reading Study Group, RRSg	2000	L1	K-12	<i>Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension</i>
National Literacy Panel, NLP	2006	L2	K-12	<i>Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth</i>
National Early Literacy Panel, NELP	2008	L1	Pre-K	<i>Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel</i>

a NRC 的研究對象也含括 daycare 的兒童，十二個月以下的嬰兒 (infant) 至四歲托兒所的孩子 (pre-K)。

第一節 1967 後設分析研究的先驅： First-Grade Studies

美國學界最早有系統地大規模閱讀研究，肇始於 1959 年由 Donald D. Durrell 所倡導的閱讀教學研究合作計畫。此研究計畫的構想，後來獲得美國聯邦政府教育處 (United States Office of Education) 的支持，贊助了 27 個各自獨立的閱讀研究計畫。這些研究的數據資料均送到明尼蘇達協調中心 (Minnesota Coordinating Center) 進行統籌分析，最後的研究結果在 1967 年刊登於《閱讀研究季刊》(*Reading Research Quarterly, RRQ*)，這些論文概括稱為小一閱讀教學合作研究計畫 (the Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction)，又簡稱為小一研究 (First-Grade Studies)。小一研究報告備受好評，在閱讀研究的歷史上，是極其重要的學術文獻。RRQ 在小一研究出版三十週年，於 1997 年重新刊印發行專輯，邀請多位資深學者 (例如 Michael F. Graves, Robert Dykstra, Guy L. Bond, P. David Pearson, Lyndon W. Searfoss)，討論小一研究對閱讀教學研究的貢獻。

Readence and Barone (1997) 推崇小一研究有其不可抹滅的歷史價值，代表前人豐碩的閱讀研究成果。小一研究開創啟蒙讀寫能力 (beginning literacy) 的研究。小一研究鼓勵研究方法上的折衷 (methodological eclecticism)，綜合各類的研究，拓展閱讀研究的視野。Pearson (1997) 認為，小一研究有助於了解早期讀寫教學 (early reading instruction) 的功效。小一研究強調學習情境中變數 (contextual variables) 的重要性。Searfoss (1997) 指出，小一研究有三項重要的結論。

教學師資：

閱讀教學要重視教師的角色，以及不同授課班級自有的獨特性。教師和學習情境的特質，攸關教學的成敗不可輕忽。閱讀教學研究不可以

只偏向教學法和教材，也需要關注師資培育的問題。

教學研究：

閱讀教學研究，不要只做上課教學方法 (classroom methods) 的比較。無止盡評比各種教學法的優劣，實際上無助於釐清閱讀的本質。閱讀研究應該改弦易轍，從教學法的研究轉移到探索閱讀的過程。問題的核心應該是：「閱讀是如何產生？」(“How reading occurs?”)

教學理論：

小一研究挑戰閱讀準備 (reading readiness) 的理論。從前的舊觀念以為學童在有能力閱讀之前，必須事先具備一些認知能力，例如聽覺區分 (auditory discrimination)、認識大小寫字母、學習單字。學童在這些認知能力齊備之後，才有能力開始閱讀。但是，小一研究的結論推翻閱讀準備的概念，轉而支持萌發式讀寫能力 (emerging literacy) 觀點。小一研究認為，閱讀能力是隨各種認知能力同時地發展。閱讀教學隨時都可以進行，無庸等待。小一研究報告也贊成用字母拼讀 (phonics)，作為閱讀啟蒙教學的基礎。

小一研究報告自從 1967 年出版，一直是英語閱讀教學領域中，最具影響力的整合性研究，它是研究者鑑往知來、必不可少的重要文獻。與小一研究報告同年出版的研究，是 Chall (1967) 的著作《學會閱讀：大辯論》(*Learning to Read: The Great Debate*)。這本專書亦是探討 60 年代啟蒙閱讀 (beginning reading) 的教學法，後來成為閱讀研究文獻的名著，在當時甚至被譽為：「過去十年間，討論美國教育最重要的書籍」(“the most important book on American education for the past ten years”) (Fay, 1968, p.575)。Chall 的研究有兩項重要的貢獻：確立字母拼讀 (phonics) 的教學地位；強調廣泛閱讀 (wide reading) 的重要性。

Chall 從教學實驗研究中發現，如果課程中安排有系統的字母拼讀教學 (systematic phonics instruction)，學生在認字 (word recognition)、拼字、字彙、閱讀理解等各項測驗，測驗分數都會比較良好，至少到小學三年級都是如此。同時，Chall 更發現有系統化地傳授字母拼讀，對低社經地位背景的學生，或是要進入小學一年級、低學習成就的學生，會產生一樣或甚至更好的教學效果。雖然 Chall 並沒有說她的研究要為字母拼讀背書，但是她的專書後來被奉為字母拼讀教學的圭臬。同時，Chall 也建議，有必要提供學童閱讀練習，培養其閱讀流暢 (reading fluency)。除了教科書外，應該額外補充，提供較有挑戰性的 (challenging) 書籍，讓學生練習已經學過的閱讀技巧。

然而，Chall 關於啟蒙閱讀的教學建議，受到有些學者的質疑 (Johns, 1969; Strang, 1968)。這些學者批評 Chall 的研究報告：(a) 她所分析的相關研究資料，不足以支持她的結論，其信度有待商榷；(b) 很難將課程簡化成對立的 (dichotomy) 兩類——強調文字符碼 (code emphasis) 或強調文字意義 (meaning emphasis)，這樣武斷的區分是不切實際，因為這兩者有時是難以截然分離。Chall 建議在啟蒙閱讀中，使用字母拼讀教學；字母拼讀教學是強調符碼的教學法 (a code-emphasis method)。對此，Strang (1968) 就提出強烈反駁，認為用字母拼讀教導學童，會造成下列嚴重的後果：(a) 減損孩童最初對印刷文字 (printed word) 的好奇心；(b) 剝奪學童自我學習的機會，無法親自發現聲音與字母之間的關係；(c) 一開始就給學生錯誤的閱讀概念，以後難以彌補；(d) 如果長期過度使用字母拼讀教學，會干擾學習者的閱讀速度和閱讀理解。

第二節 1984 閱讀教學指南的濫觴：*BNR*

閱讀專責研究會 (Commission on Reading) 成立於 1983 年，蒐集在這之前一、二十年期間的閱讀研究，做仔細完整的分析。在當時，閱讀的研究主要來自三大領域：(a) 認知科學的研究（例如心理語言學、語言學、兒童發展、行為科學），顯露閱讀牽涉到多種不同認知的學習；(b) 環境影響的研究，不同的情境 (context) 會影響閱讀的經驗；(c) 教學的研究，尤其是教學法與測驗評量的研究。閱讀專責研究會的主要任務是，綜合整理這些方面的研究，提供教學上的建議。

閱讀專責研究會的報告《成為一個全民讀者的國家》(*Becoming a Nation of Readers, BNR*) (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985)，有兩項重大的貢獻：(a) 釐清閱讀的本質；(b) 強調啟蒙閱讀的重要性，重視萌發式讀寫能力。閱讀是從文本建構意義的複雜歷程，不能單純簡化成文字解碼的過程。此外，*BNR* 提醒我們，教育的投資越早，回報會越高，尤其是啟蒙閱讀的教學。

一、閱讀的本質

BNR 主張，閱讀是從文本建構出意義的過程，採取讀者與文本互動 (interactive approach) 的觀點。閱讀通常被視為一個由下往上 (bottom-up) 的過程：從辨認字母開始，了解單字、句子的意義，到理解段落的主旨。一路由下往上閱讀，直到最後明瞭整篇文本的大意。然而，這種由下往上的技巧 (bottom-up techniques)，略顯機械式的閱讀觀點是不完整的，只說對了一半²。事實上，文本只是訊息的來源而已。讀者在閱讀過程中，必

2 與「由下往上的觀點」(bottom-up approach) 正好相反的閱讀理論是「由上而下的觀點」(top-down approach)。由上而下的觀點主張，閱讀的過程肇始於對