



通學匯思

跨課程閱讀資源套
理念篇

通學匯思：跨課程閱讀資源套（理念篇）

ISBN 978-988-8370-93-1

© 香港教育局 2021

如要複印書中文字作教學或研究用途，請列明出處。

前 言

教育局一直致力推動「從閱讀中學習」，通過學校、教師和家長同心協力，營造良好的校園閱讀氛圍；學生能運用所學的閱讀策略，閱讀不同類型的材料，如：圖畫書、橋樑書、少年小說、報章、電子書、網頁等。隨着近年資訊科技發展，閱讀的材料、資源和形式更多元化，閱讀教學亦要與時並進。

跨課程閱讀是推動「從閱讀中學習」的一部分，也是課程發展的重要發展方向。有學校從整體規劃推動跨課程閱讀，整合不同科目的學習內容，讓學生融會貫通各學習領域的知識，有效連繫不同學科的學習經歷，既能激發學生的閱讀興趣，又能鞏固閱讀策略的運用，深化所學，提升閱讀素養。

本資源套共兩冊，包括《理念篇》及《實踐篇》，教師可訂定閱讀目標，先參考《理念篇》的閱讀理論，再按學生的學習需要，共同推動閱讀，包括選擇閱讀材料，安排閱讀活動，以及商討協作模式等。《實踐篇》收錄 15 個學校的跨課程閱讀教學計劃及課堂教學案例，所有計劃及案例均由教師設計，並在課堂進行教學實踐。部分教學計劃及案例是教師與專業導師及教育局人員彼此協作規劃和設計的，並共同備課，進行試教及課後交流檢視的合作成果，甚具參考價值。

如對本資源套有任何意見或建議，歡迎致函：

香港灣仔皇后大道東 213 號胡忠大廈 12 樓

教育局課程發展處

總課程發展主任（中國語文教育）收

傳真：2119 9075

電郵：prichinese@edb.gov.hk

鳴謝

《通學匯思：跨課程閱讀資源套（理念篇）》能夠順利出版，實有賴張永德博士及多所學校的協助和參與。

張永德博士從事中國語文教育工作多年，主要研究範疇為兒童文學、閱讀教學、跨課程閱讀的規劃與實踐等，近年多次為本局主持教師專業課程，包括閱讀研討會、童書教學工作坊、閱讀與戲劇教育工作坊等，又擔任「協作研究及發展（「種籽」）計劃：小學中國語文閱讀規劃與策略運用」顧問，提供專業意見，參與觀課和評課及課後討論，進行個案分析，總結學校在推動閱讀及跨課程閱讀的經驗和心得。本資源套是張博士對跨課程閱讀理論的研究分析，同時蒐集及整理學校在推動跨課程閱讀的實踐經驗，並結集成書。

本組感謝以下參與學校及所有教師將理念付諸實踐，並慷慨提供學生課業及課堂習作，與全港學校分享。

參與學校（按學校名稱筆劃序）：

九龍婦女福利會李炳紀念學校

中華基督教會基法小學

秀明小學

東華三院李東海小學

香港中國婦女會丘佐榮學校

聖公會李兆強小學

新界婦孺福利會梁省德學校

滬江小學

嘉諾撒小學（新蒲崗）

嘉諾撒聖心學校

鴨脷洲街坊學校

獻主會聖馬善樂小學

序 言

世界上沒有任何技能比閱讀更重要，因為所有必備的技能，都是根據書寫的知識去培養。一個人如果不會閱讀，那他很難於社會立足，現代所有複雜的工作都是由不同領域的專業結合起來，這些技能也是奠基於知識。

赫伊奇·呂蒂寧(Heikki Lyytinen)

聯合國教科文組織全球讀寫計劃 2019-2023 年度主席

昔日「不學詩，無以言」，假如今天「不閱讀」，又會怎樣呢？

現今社會發展迅速，資訊傳播的方式和速度日新月異。面向資訊爆炸的時代，學習能力比學歷更為重要。知識主要由閱讀而來，而閱讀是學生獲取、深化、交流知識的主要途徑。閱讀可以促進學生的思考，認識自身的生活、社會，以至全球不同的文化與思想，是與世界接軌的基礎管道。一個不閱讀，或者不懂閱讀的人，將無法參與社會。

香港自 2000 年開始全力推動課程改革，把「從閱讀中學習」列為課程發展的關鍵項目，改變傳統以來把發展學生閱讀能力視為語文科教師的責任，主張所有學科教師都是閱讀的教師，須幫助學生發展閱讀能力，並從中獲取本科知識。從「學會閱讀」到「從閱讀中學習」，越來越多學者和教師意識到生活裏的知識學習其實無分學科，鼓勵學科協作，通過主題規劃、閱讀資源選取、策略教授，讓學生學會在學習過程中連結不同學科的知識與技能，通過交流、討論，建構新的知識架構。簡括來說，從學科本位閱讀到跨學科閱讀，是跨課程閱讀發展的重要歷程。

教育局課程發展處中國語文教育組編寫《通學匯思：跨課程閱讀資源套》，目的是要為教師提供跨課程閱讀的理論參考和具備實踐基礎的閱讀指導方法，以改變閱讀教學的規劃方式，優化課堂教學，提升學生的閱讀能力與閱讀興趣，幫助學生面向學習和生活的需要，成為參與社會的良好公民。本資源套共兩冊，分為《理念篇》與《實踐篇》。二者既各自成冊，又緊密連結。《理念篇》是《實踐篇》的理論依據，《實踐篇》是《理念篇》的理論引證。

《理念篇》主要介紹跨課程閱讀的策略應用與教學規劃，旨在為有意發展跨課程閱讀的學校和教師提供一個參考架構，幫助前線工作者制訂校本的跨課程閱讀課程。《理念篇》有系統地介紹閱讀的內涵和意義，詳述跨課程閱讀的發展歷程、學理依據與實施架構。各章內容簡述如下：

- 第一章 閱讀與閱讀素養：
探討閱讀的重要性、閱讀的發展歷程，概述學者對閱讀能力與閱讀素養的分析。
- 第二章 跨課程閱讀的理念：
介紹跨課程閱讀的緣起與發展、跨課程閱讀的目的與重要性，以及跨課程閱讀的學與教策略。
- 第三章 跨課程閱讀的規劃：
詳細介紹學科本位閱讀與跨學科閱讀兩種模式的特點、閱讀資源的選取與應用、閱讀活動的設計與評估取向。
- 第四章 跨課程閱讀的實施：
探討促成校本跨課程閱讀規劃的重要因素，以及對跨課程閱讀的未來展望。
- 附錄 閱讀資源推介：
介紹推動跨課程閱讀時可參考的教育局資源。此外，《理念篇》引述的兒童文學作品書目可參見《手不釋卷：小學中國語文學習參考書籍目錄》。

《實踐篇》為學校提供經教師實踐的跨課程閱讀教學案例，幫助教師掌握如何選取與組合閱讀資源，靈活運用閱讀策略，以達成從閱讀中學習的目的。《實踐篇》收錄 15 個案例，來自不同小學的跨課程閱讀教學，有的是學校自發開展的，有的是學校與課程發展處中國語文教育組共同規劃的，也有的是學校與校外導師合作的成果，分別屬於學科本位閱讀和跨學科閱讀。每個案例的編寫體例如下：

- [教學規劃]：
介紹學校推動閱讀的概況、課程管理人員與學科教師的協作角色，以及制訂相關教學設計的背景。

- [設計說明]:
說明教學設計的適用年級、建議課時、學習重點及選取的閱讀資源。
- [教學流程]:
詳述教學過程及課堂活動的安排，解說特定閱讀策略的運用，並附工作紙和學生習作樣本，讓教師了解學生學習的表現。
- [觀察人語]:
由專業導師就教學設計的指導過程、策略運用、資源選取與學生表現等各方面進行分析，幫助教師掌握教學設計的特色。

理念是課程的思想，實踐是課程的語言。沒有思想，課程架構無法成形；沒有語言，課程內涵無法表達。有意發展跨課程閱讀的學校領導和教師可先閱讀《理念篇》，認識跨課程閱讀的發展背景及基本理論，然後參考《實踐篇》，了解其他學校的規劃過程和課堂實踐經驗，最後按校本情況發展跨課程閱讀。

期望在教師的共同努力下，學生成為會閱讀，並且愛閱讀的一代。



(張永德)

2021年1月

目 錄

前 言	.....	i
鳴 謝	.....	ii
序 言	.....	iii
第一章 閱讀與閱讀素養		
一 閱讀的重要性		3
1. 閱讀就是生活	.....	3
2. 閱讀引領未來	.....	3
二 閱讀發展歷程		5
三 閱讀的意涵		7
1. 閱讀是過程	.....	7
2. 閱讀是能力	.....	7
3. 閱讀是素養	.....	9
4. 從閱讀能力到閱讀素養	.....	10
四 小結		11
第二章 跨課程閱讀的理念		
一 甚麼是跨課程閱讀？		15
1. 跨課程閱讀的提出	.....	15
2. 跨課程閱讀的發展	.....	15
(1) 學科本位閱讀		
(2) 跨學科閱讀		
(3) 小結：跨課程閱讀的目的		
二 為甚麼跨課程閱讀重要？		19
1. 閱讀是有效學習的根本	.....	19
2. 讀者角色的轉變	.....	19
3. 閱讀資源的轉變	.....	20

4. 文本信息呈現形式多元化	20
5. 閱讀興趣與動機的提高	21
6. 閱讀本來就是跨課程	22
7. 小結	23
三 跨課程閱讀的學與教	23
1. 跨課程閱讀教師的角色	23
2. 跨課程閱讀策略的指導	24
(1) 監控策略	
(2) 過程策略	
四 小結	30

第三章 跨課程閱讀的規劃

一 跨課程閱讀的課程觀	35
二 學科本位閱讀	36
1. 學科本位閱讀資源	36
2. 學科本位閱讀指導	38
(1) 單篇文本閱讀	
(2) 跨文本閱讀	
3. 學科本位閱讀的評估	59
三 跨學科閱讀	60
1. 跨學科閱讀的規劃原則	60
(1) 訂定共同學習主題	
(2) 均衡選取閱讀資源	
(3) 活動設計以學生學習效能為中心	
(4) 多元化的學習評估	
2. 跨學科閱讀的模式	63
(1) 多學科協作	
(2) 跨學科協作	
(3) 跨學科統整	
(4) 橫貫學科統整	
四 小結	76

第四章	跨課程閱讀的實施	
一	跨課程閱讀的開展	81
二	跨課程閱讀的持續發展	82
	1. 課程領導與行政支援	83
	2. 教師專業發展	85
	3. 學生自主閱讀	87
	4. 家校合作共同推動閱讀	88
	5. 社區成為閱讀的資源	90
三	跨課程閱讀的未來取向	92
	1. 培育世界視野與國際勝任力（全球素養）	92
	2. 提升明辨性思考的能力	95
四	小結	99
附錄	閱讀資源推介	
	教育局資源	105



第一章

閱讀與閱讀素養

有效的閱讀並非精確辨認單字，而是了解意義，而高效的閱讀是依據讀者現有的知識，使用足夠可用的線索去讀懂文章。

Goodman, 1998

第一章 閱讀與閱讀素養

一 閱讀的重要性

1. 閱讀就是生活

閱讀為甚麼重要？這個問題沒有絕對答案，不同人的回答會透露不同的想法：學習語言、豐富知識、增廣見聞、開闊視野、修養品德、改變思維、解決問題、洗滌心靈、平添趣味……

圖畫書《你在做甚麼？我在閱讀！》從兒童的視角回應上述的問題。小男孩夏碧多第一天上學，但他趁僅有的空檔溜到外面玩。一路上，他遇見讀報紙的高大男人、看漫畫笑得開懷的少女、閱讀旅客指南的遊客、鑽研操作手冊的汽車維修技師、看消閒雜誌的女士、細讀石碑上象形文字的考古學家，夏碧多第一個問題總是問他們：「你在做甚麼？」當對方回答之後，夏碧多就會追問：「為甚麼要看呢？」

上學前的一次戶外溜躑，夏碧多有一個不一樣的體驗。夏碧多還沒有正式開始閱讀之前，他已經遇上了「閱讀」，知道讀物有很多類型，以及其他的人閱讀的理由。故事的結尾很有趣：夏碧多之後回到學校，看到教室的書架上放着各式各樣的書，於是走進去看看。他遇見老師，又問：「你要做甚麼？」老師手裏拿着圖書，輕鬆回答：「我正準備給同學講故事呢。」夏碧多享受了一堂愉快的閱讀課，回家就急不及待翻閱圖書，並主動要為妹妹說故事。媽媽很好奇夏碧多才第一天上學，他根本不認得幾個字，怎可能閱讀，又怎樣說故事呢？夏碧多簡單直接地回答：「我可以看圖說故事呀！」

圖畫書的故事告訴我們：閱讀就在生活裏。不同年齡、身份的人都閱讀。無論是想知道球賽結果、消閒娛樂、獲取資訊、解決問題，還是研究學問，都離不開閱讀，即使還沒有學會閱讀的幼童，同樣可以閱讀（聽故事），甚至分享閱讀（看圖說故事）。或者可以更進一步說，從古到今，從甲骨文到平板電腦，人們的生活一直與閱讀密切連在一起，閱讀就是生活。

2. 閱讀引領未來

《最想做的事》以美國黑人教育家卜克·華盛頓(Booker Washington, 1856-1915)的真人真事改編而成。卜克童年時家境貧困，生活在成天為糊口而付出勞動力的文盲中間，他渴望閱讀，還想幫助別人學習。卜克把握機會向一位為村民讀報的先生請教，開始學習閱讀和寫字。圖畫書其中一個場面很有意思：當讀報先生教曉卜克認讀字母，卜克「跳上跳下的唱着」，並且「高聲叫、大聲笑」，非常雀躍。卜克人生的故事延續

在圖畫書以外：憑着自身毅力，從念夜校到完成了大學課程，卜克後來成為阿拉巴馬州一所教育及工業學院校長，致力推動種族平權教育。

《最想做的事》道出了閱讀的力量很大，可以改變個人，造福社會。閱讀研究者明確指出閱讀的重要性：

- 能配合需要進行閱讀，並且讀得有效，在 21 世紀極其重要；
- 閱讀是溝通的重要媒介，幫助我們有目的地運用語文、想像、解難、調動和優化思維；
- 具備良好閱讀能力，有助年輕人面向學習、工作和生活需要，管理個人生活，成為良好公民。

Vacca & Vacca, 2008

我們配合閱讀需要，並讀得有效是非常重要的。「閱讀需要」，簡單來說就是有一個閱讀的理由。一個人閱讀，可以是為了消閒，可以是出於個人興趣，也可以基於學習和工作的需要。動機不同，閱讀的態度和方式當然有別。消閒閱讀比較隨意，興趣閱讀既可以輕鬆一點，也可嚴謹。至於增進知識、探求學問、解決問題，就更要求閱讀者懂得運用合適的方法來閱讀，從中獲得自己期望的，那就是讀得有效。

閱讀是溝通的重要媒介。閱讀讓我們打破時空界限，認識不同年代、地域、文化的人，對人、事、物的觀點，了解他們的想法。閱讀過程中，我們需要開放腦袋，連結經驗，運用合適的策略，有效理解、分析、聯想、判斷文本的信息，自我反思，恰當地表達自己的想法，同時認真聆聽不同人的聲音，幫助自己成為良好的溝通者。閱讀能促進我們與文本、作者、自身和其他人溝通。

具備良好閱讀能力意義深遠。聯合國教科文組織全球讀寫計劃主席赫伊奇·呂蒂寧(Heikki Lyytinen)在一次訪問中表示世界上沒有任何技能比閱讀更重要，因為所有必備的技能，都是根據書寫的知識來培養。一個人如果不會閱讀，他就很難於社會立足（程晏鈴，2015）。閱讀不僅是掌握閱讀方法，懂得按自己的處境閱讀，滿足學習、工作和生活的需要，閱讀還是作為良好公民的關鍵條件。良好公民會多方參與社會事務，如：環保、民生、政治，這些工作涉及廣泛而複雜的知識，如果一個人不會閱讀或者不閱讀，對相關範疇認知不足，只空談口號，根本無法在社會發展的事務上有任何貢獻。

閱讀讓我們理解生活，認識世界，成為具備多元知識的人，充分發展自己，引領我們面向未來。

二 閱讀發展歷程

從開始學習閱讀到成為熟練的讀者，是個持續發展的歷程。哈佛大學夏爾教授把學習者從學前到大學時期的閱讀發展歷程分為 0 至 5，共六個階段：

(零階段) 0	前閱讀期：0 歲到學前	} 學會閱讀
(第一階段) 1	識字期：小一至小二	
(第二階段) 2	流暢期：小二至小三	
(第三階段) 3	學習新知期：小四至初中	} 從閱讀中學習
(第四階段) 4	多元觀點期：高中	
(第五階段) 5	建構與再建構期：專上	

每個階段各有不同的能力發展特徵，夏爾把 0 至 2 的階段界定為「學會閱讀」，3 至 5 的階段界定為「從閱讀中學習」(Chall, 1983)。

學習者在不同的閱讀階段，展示了不同的閱讀行為和能力，閱讀方式也由聆聽故事開始循序發展到朗讀、簡單閱讀和默讀。初學閱讀的幼童，識字不多，閱讀模式是「自上而下」(Top-down Reading Models)的，即從經驗的覺知理解接收的外在信息。到了初小階段，學生由於已掌握了一定的識字量，反而會採取「自下而上」(Bottom-up Reading Models)的模式，從字詞認讀進而理解段落篇章。這是「學會閱讀」的時期。到了高小至初中階段，隨着學習者的背景知識日漸豐富，理解歷程會逐步由「自下而上」回到「自上而下」的模式，發揮語言知識和社會經驗的作用，以此來推動對書面文字的處理，深入理解文本信息。

夏爾：閱讀發展階段(Stages of Reading Development)

閱讀階段	學習階段	閱讀文本	閱讀方式	閱讀行為/能力	閱讀模式
學會閱讀	0 前閱讀期	學前 • 幼兒讀物 • 圖畫書	聆聽	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 發展口語能力 ◇ 積累聽覺詞匯 ◇ 認得常見標誌、圖形、符號、圖書裏的字和圖畫 ◇ 知道甚麼是書 	自上而下
	1 識字期	小一至小二 • 教科書 • 圖畫書	聆聽朗讀 初始閱讀	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 學習識字的方法 ◇ 認讀單字單詞 ◇ 利用已知的字猜測新字 ◇ 聽比讀快 	自下而上
	2 流暢期	小二至小三 • 教科書 • 圖畫書	朗讀到 默讀	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 閱讀速度與流暢度提高 ◇ 字詞解碼能力提高 ◇ 聽比讀快 	自下而上

閱讀階段	學習階段	閱讀文本	閱讀方式	閱讀行為/能力	閱讀模式	
從閱讀中學習	3	學習新時期 小四至初中	<ul style="list-style-type: none"> 教科書 兒童讀物 橋樑書 文學作品 	默讀	<ul style="list-style-type: none"> 大量閱讀 運用閱讀策略 閱讀速度逐步提高 	自下而上 ↓ 自上而下
	4	多元觀點期 高中	<ul style="list-style-type: none"> 教科書 文學作品 各類閱讀資源 	默讀	<ul style="list-style-type: none"> 閱讀範圍擴闊 閱讀深度提高 接觸大量而多樣化的觀點 判斷、評價文本 利用已知建構概念 	自上而下
	5	建構與再建構期 專上	<ul style="list-style-type: none"> 學術資料 	默讀	<ul style="list-style-type: none"> 按目的選擇性閱讀 透過閱讀建構知識架構 從閱讀所得檢視已有知識 	自上而下

據 Chall, Jeanne S. 1983. *Stages of Reading Development*. P.10-24整理。

Goodman(1998)指出學生的閱讀歷程往往受教師教學影響。「自下而上」模式背後的理念認為語言學習是從部分到整體(part-to-whole)，相信學好語言的「小部分」(如：字母、詞語)才可以有效理解語言的「整體」(即文章)，所以教師在課堂裏要求學生依序學會字詞後，才讓他們讀文章。「自上而下」模式則主張學生對外在信息的理解是以他們的「已知為基礎」，利用語言情境中的線索與文本進行互動，從而建構意義。這時期也是學生進入「從閱讀中學習」的起點。從高中到專上階段，學習者已能掌握閱讀策略，按目的選取閱讀材料和方法進行閱讀，並能整合、分析、評價不同觀點，從而建構自己的看法。

悉尼大學羅斯教授的研究也有相類發現：幼兒到初小階段重點在「學會閱讀」，高小之後就進入「從閱讀中學習」的階段。羅斯教授指出幼兒從閱讀具備語言情境的繪本，到初小逐漸從閱讀中得到樂趣，並在教師引導下嘗試獨立閱讀，理解文本信息。高小學生已能理解、分析、評價文本及作者觀點的能力，並學習閱讀策略，以有效獲取學科知識。中學階段，學生通過閱讀獲取不同學習領域的知識，並發展獨立閱讀不同文類的的能力。上了大學，學生應具備理解不同學習領域學術文獻的能力，並能應用從學術文獻中獲取的資訊(Rose, 2005)。

總的來說，閱讀發展階段研究為我們提供了一個重要參考架構，幫助我們更好地規劃學生的閱讀課程，為學生提供多元化的閱讀資源及有效而適切的閱讀指導。

三 閱讀的意涵

1. 閱讀是過程

對閱讀最直接的說明是理解書面語言，從中獲取意義。要理解書面語言，就得具備字詞解碼的能力，不過閱讀又是個複雜的思考過程。王瓊珠(2004)綜合西方學者的觀點，指閱讀是讀者從書寫文字中獲取信息，並據此以建構意義的歷程及行為。黃國珍(2019)認為閱讀是處理信息，獲得知識與能力，並且讓思考成為習慣，將答案轉化成問題。黃國珍對閱讀的詮釋其實包含了多重意義：

信息處理	➔	信息的接收與理解
獲得知識	➔	信息的整理與建構
思考成為習慣	➔	閱讀習慣與態度
答案成為問題	➔	思考方式與持續閱讀

信息的接收與理解是「學會閱讀」的過程，信息的整理與建構就是「從閱讀中學習」，而閱讀習慣與態度，以及閱讀過程中的思考方式，都是閱讀的重要內涵。

閱讀是一個讀者與文本互動的過程。過程中，讀者需要連結自身經驗，把握文本的線索進行推論與分析，運用思考尋求意義，進而分析、綜合與評價(Horning, 2007)。由於讀者的背景不同，思考方式與習慣也有差別，他們得出的答案不會完全一致，無怪有學者主張閱讀同一篇文章的兩個讀者，永遠不會建構出相同的意義(Goodman, 1998)。

2. 閱讀是能力

華文教育學者對閱讀能力早有研究。莫雷(1996)從閱讀理解、閱讀評價、知識運用、閱讀保持(記憶)及閱讀速度五方面，對小學六年級、初中三年級及高中三年級學生的閱讀能力進行分析：

莫雷：語文閱讀能力量表

類別	內容	小學六年級能力量表	初中及高中三年級能力量表
理解性閱讀	詞語理解	<ul style="list-style-type: none">詞義及文章中詞義的理解詞義辨析、詞性理解	<ul style="list-style-type: none">詞義及文章中詞義的理解詞義辨析、詞性理解文言文詞的理解
	句子理解	<ul style="list-style-type: none">句子含義及文章中句義的理解句子結構、關係的理解錯句、病句鑑別文言文詞、句的理解	<ul style="list-style-type: none">句子含義及文章中句義的理解句子結構、關係的理解句子技巧的理解錯句、病句鑑別

類別	內容		小學六年級能力量表	初中及高中三年級能力量表
				<ul style="list-style-type: none"> • 文言文句子的理解 • 文言文斷句
		段落理解	<ul style="list-style-type: none"> • 語段內容的字面理解 • 語段內容的推論性理解 	<ul style="list-style-type: none"> • 語段內容的字面理解 • 語段內容的推論性理解
	宏觀理解	篇章理解	<ul style="list-style-type: none"> • 整體內容理解 • 結構及作法理解 	<ul style="list-style-type: none"> • 整體內容理解 • 結構及作法理解
評價性閱讀	評價能力		<ul style="list-style-type: none"> • 對文章的評價 	<ul style="list-style-type: none"> • 對文章的評價
運用性閱讀	應用能力		<ul style="list-style-type: none"> • 運用閱讀獲得的新知識 	<ul style="list-style-type: none"> • 運用閱讀獲得的新知識
保持性閱讀	信息保持		<ul style="list-style-type: none"> • 段落內容的記憶 • 整體內容的記憶 	<ul style="list-style-type: none"> • 段落內容的記憶 • 整體內容的記憶
快速閱讀	閱讀速度		<ul style="list-style-type: none"> • 快速閱讀的理解 • 快速閱讀的記憶 	<ul style="list-style-type: none"> • 快速閱讀的理解 • 快速閱讀的記憶

資料來源：莫雷《中小學生語文閱讀能力的研究》，《華南師範大學學報（社會科學版）》，1996年第1期，頁146-147。圖表經簡化整理。

祝新華(2005)參考布魯姆的認知層次(Bloom's Taxonomy)，提出閱讀能力的六個層次：複述、解釋、重整、伸展、評鑑及創造，廣為中國語文教師採用，作為閱讀教學與評量的指標。

祝新華：六層次閱讀能力架構

層次	說明	認知	例子
複述	認讀原文，抄錄詞句、指出事實	辨認記憶	<ol style="list-style-type: none"> 1. 抄錄詞句，指出某種事實 2. 抄錄詞句，找出得到某結論的某事實（依據）
解釋	用自己的話語解釋詞語、表面句意	轉譯解說	<ol style="list-style-type: none"> 1. 解釋文中的詞語、短語的意義 2. 解釋語句的表層意義（命題意義）
重整	分析篇章結構、抽取特定信息、概括段篇意義	分析綜合	<ol style="list-style-type: none"> 1. 理清篇章內容關係 2. 根據篇章內容分段分層 3. 從篇章某處撮取特定信息 4. 從篇章多處撮取信息 5. 概括段意或層意 6. 概括全篇內容
伸展	引申含義，拓展內容	推論想像推測	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推出句子的深層意義（功能意義/交際意義） 2. 推斷篇外信息：想像篇章未闡述而又有理據可推得的內容

層次	說明	認知	例子
			3. 推斷作者/文中人物某言行隱含的觀點態度 4. 推出篇章隱含的中心/主題/主旨/全文寫作意圖
評鑒	評說思想內容，鑒賞語言表達	批判思維	1. 評說人物與思想內容：人物特點、做法、思想、觀點等 2. 鑒賞語言：鑒賞精妙的字詞、精彩的句子 3. 鑒賞表達技巧：修辭格、表達方式、表現手法、篇章結構
創意	提出新想法、獨到感悟，或運用所讀的信息解決問題	創造思維	1. 提出富有新意的方法 2. 提出獨到的感悟 3. 靈活運用所讀信息解決問題

資料來源：祝新華(2005)：《閱讀認知能力層次——測試題型系統的進一步發展》，《華文學刊》，第2期，頁18-39。

3. 閱讀是素養

隨着閱讀的類型、層面要求持續變化，閱讀能力的意涵也有所轉變。近年閱讀研究者擴大對閱讀能力的研究領域，提出「閱讀素養」的概念。有學者指出閱讀是個複雜的過程，要達致有效閱讀，學生須能(1)發展並維持閱讀興趣；(2)理解不熟悉的字詞；(3)流暢閱讀；(4)運用背景知識促進閱讀理解；(5)運用合適閱讀策略(Rozmiarek, 2006)。

全球學生閱讀能力進展研究(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)因應少年讀者的需要，提出一個優秀的讀者須具備五種閱讀素養(Reading Literacy)：

- 素養一：具備理解並運用社會通用文類及公認優秀作品的的能力
- 素養二：能夠從各式各樣的文章中建構出意義
- 素養三：能夠從閱讀中學習
- 素養四：參與學校及生活中閱讀社群的活動
- 素養五：能夠從閱讀獲得樂趣

PIRLS 對閱讀素養的定義，綜合了自上世紀八十年代以來關於相關課題的研究成果，其中最關鍵的是意義建構和閱讀過程互動的觀點。PIRLS 認為少年讀者閱讀的文本須廣泛，既要實用又要具有價值，讓他們可以從閱讀大量多元文本中學習新的知識，並從中得到啟發。讀者自身的生活和閱讀經驗促進了他們與文本的互動，運用合適的閱讀策略，從而可以從文本中建構意義，而與其他人交換觀點，分享心得也是意義建構的重要一環，閱讀的動力和趣味也會從中增加(Mullis, Kennedy, Martin and Sainsbury, 2006)。

後來的研究者不斷豐富閱讀素養的意涵。王薈、陳則航(2016)提出閱讀素養包括兩個基本要素：閱讀能力和閱讀品格。閱讀能力指對閱讀材料的理解，其中包括解碼能力、語言知識、思維能力、策略運用及文化意識。閱讀品格包含閱讀習慣和閱讀體驗。前者要求少年讀者在生活中主動閱讀、持續閱讀及大量閱讀；後者強調要從閱讀中獲得的情感成果，包括喜愛閱讀、發展閱讀興趣和懂得評估自己的閱讀表現。

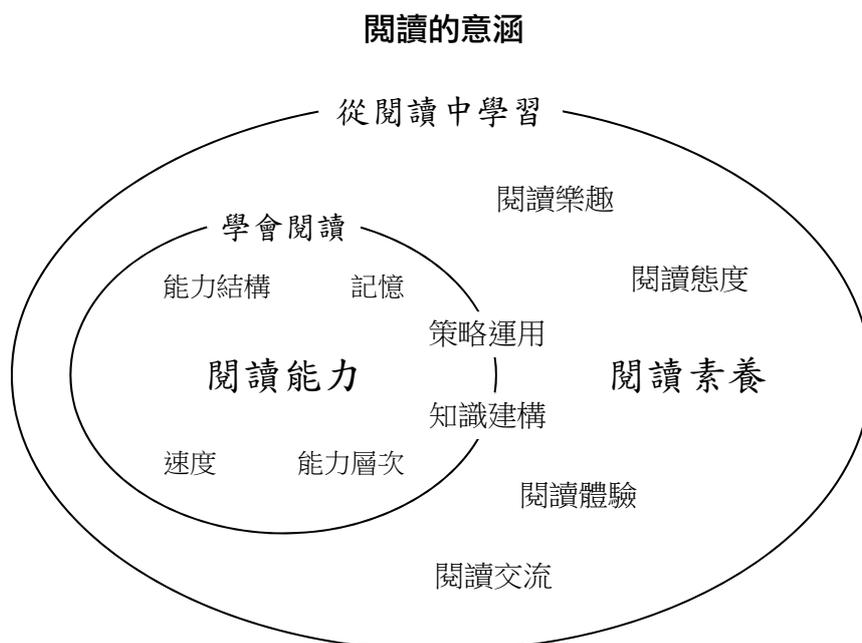
總的來說，閱讀素養的核心在思考，強調個人與文本間的互動與省思，拓展知識，與人交流。閱讀的情感元素也非常重要，讀者在閱讀過程中產生滿足感與成就感，也是一個人持續閱讀、終身閱讀的動力。

4. 從閱讀能力到閱讀素養

學者對閱讀能力的研究，探討要「學會閱讀」，學習者須具備的閱讀能力，包括閱讀的能力結構與層次、閱讀的保持與速度。學者把閱讀能力系統化，為閱讀教學提供重要的指引。

相對一直以來閱讀能力研究側重「閱讀技能」的分析，閱讀素養的涵蓋面擴大了。以 PIRLS 的研究為例，把從閱讀中學習、閱讀社群中的分享，以及閱讀樂趣在閱讀過程中扮演的角色大大加強。王薈等的研究進一步提出有效理解的文化因素，同時提出了傳統閱讀能力沒有涵蓋的內涵——閱讀品格。閱讀素養研究賦予閱讀能力更具深度的意涵，正好切合學習者的閱讀發展階段的特點，體現「學會閱讀」到「從閱讀中學習」的歷程。

閱讀能力是學會閱讀的核心，也是閱讀素養的根基；閱讀素養涵蓋了閱讀的技能要求，同時包含閱讀的情意與個性元素，而具備閱讀素養的讀者，在持續與大量閱讀的過程中又會提升本身的閱讀能力。



四 小結

對閱讀的認識加深了，我們要思考現時學校裏的閱讀教學能否配合學生學習的需要，我們須進一步探討：

1. 閱讀課程的變革與優化
2. 閱讀教學的規劃方向
3. 閱讀教學的策略與方法
4. 閱讀資源的選取與應用
5. 教師的角色與專業發展需要
6. 推動閱讀的各方持份者的角色

培養學生成為具備閱讀素養的優秀讀者，更好面向學習、生活和未來的需要，成為知識豐富、積極主動、終身學習、明辨性思考的良好公民，是學校教育的目標，也是教育工作者的期盼。



參考文獻 (按作者筆劃序排列)

- 王瓊珠(2004)。《故事結構教學與分享閱讀》。台北：心理出版社。
- 王薈、陳則航主編(2016)。《中國中小學生英語分級閱讀標準(實驗稿)》。北京：外語教學與研究出版社。
- 祝新華(2005)。〈閱讀認知能力層次——測試題型系統的進一步發展〉，《華文學刊》，第2期(頁18-39)。
- 莫雷(1996)。〈中小學生語文閱讀能力的研究〉，《華南師範大學學報(社會科學版)》，1996年第1期(頁144-149)。
- 程晏鈴(2015)。〈孩子，你不會閱讀，怎麼參與民主？〉(赫伊奇·呂蒂寧訪問稿)，《天下雜誌(網上版)》，2015年11月13日。(https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5072400) 瀏覽日期：2019年8月4日。
- 黃國珍(2019)。《閱讀素養》。台北：親子天下股份有限公司。
- Goodman, K. 著，洪月女譯(1998)。《談閱讀》。台北：心理出版社。
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Horning, Alice S. (2007). Reading across the curriculum as the key to student success. *Across the Disciplines*, 4. PP.1-17.
- Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy, Michael O. Martin and Marian Sainsbury. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications (2nd Edition)*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Rose, D. (2005). *Learning to Read, Reading to Learn*. Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005. Canberra: Department of Education, Science and Teaching. (https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Submission-to-the-National-Inquiry-into-the-Teaching-of-Literacy.pdf) 瀏覽日期：2019年8月18日。
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving Reading Skills Across the Content Areas* California, Crown Press.
- Vacca, Richard T. & Vacca, Jo Anne L. (2008). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (9th Edition), Boston: Pearson Allyn & Bacon.



第二章

跨課程閱讀的理念

所有學科領域均要求學生掌握一定的閱讀水平和基礎知識。因此，凡在教室裏與學生互動的，幫助學生獲取和建構知識的教師，都是閱讀的教師。

Rebecca Rozmiarek, 2006

第二章 跨課程閱讀的理念

一 甚麼是跨課程閱讀？

1. 跨課程閱讀的提出

一直以來，教導學生閱讀被視為語文教師的專職。學生在語文課堂學習閱讀，從教科書課文及其他補充材料，學到語文、文學及文化的知識，其他學科教師則教授學生本科知識。這種想法到了上世紀七十年代開始有所轉變。

1972年，英國一項關於青少年閱讀能力的調查發現，自50年代至70年代初，學生的閱讀水平一直停滯不前(Start & Wells, 1972)。學者和教師開始關注跨課程的語文學習問題。不少學科教師教學時會把注意力集中在學習的成果，而非達至這些成果的學習過程，對學習過程中的語文應用問題（例如：閱讀）不甚關注，然而，非常重要的是，從實際情況看，學校裏幾乎每一個學科的知識都經由閱讀學習(Barnes, 1977)。也就是說不僅是語文科需要閱讀策略與技巧，其他學科也如是。

反思只由語文科教閱讀，抑或各科教師均須指導學生閱讀的討論也由此展開。

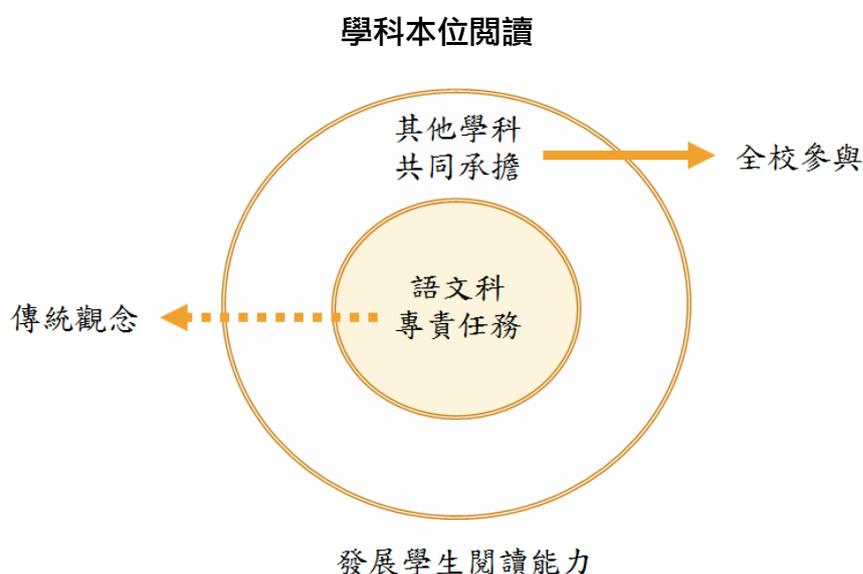
2. 跨課程閱讀的發展

(1) 學科本位閱讀

1975年，英國教育部門發表《布洛克報告書》(The Bullock Report)，強調改進語文教學，可使其他學科的學習更有效。報告書明確提出「跨課程閱讀」的概念，指出發展和改進學生的閱讀能力，不單是語文教師的任務：「幫助學生發展有效閱讀各種材料的技能，是所有學科教師的責任，閱讀在各個學習階段，均須得到所有教師額外的關注。所有學科教師須了解他們的學生在獲取知識和理解這些知識時需用的語文技能，並要知道特定學科閱讀的要求，知道自己應如何幫助學生達成閱讀的目的」(The Bullock Report, p.96)。

報告書發表以後，不少英國的學校都開展跨課程的語文學習計劃，讓更多學科教師按本科需要指導學生閱讀，而採納這個學習取向的地區亦越來越多。踏入八十年代，美國、加拿大、紐西蘭也引入了這個取向來編排學校的課程。可以說，這階段的跨課程閱讀是「學科本位閱讀」。

簡括來說，學科本位閱讀指導就是所有學科教師均在本科教學領域內教導學生如何閱讀，進而從閱讀中學習，打破只由語文教師教學生閱讀的傳統觀念，實現全校參與指導學生閱讀。



學科教師指導學生閱讀的取向廣為教育界接受。各地教育部門和學者均贊同並加以推動，成為課程發展的重要一環。

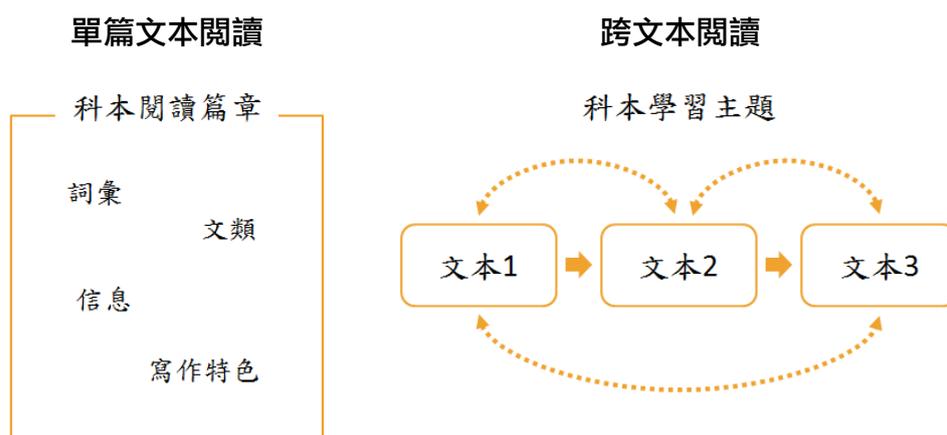
- 所有的學習領域教師都是推動閱讀的教師。(Vacca & Vacca, 2008)
- 我們不僅是學科教師，也是閱讀教師。(Gallagher, 2009)
- 所有學科課程須發展學生的基本閱讀能力，幫助學生在個人和群體的學習中建構意義。(Board of Studies New South Wales, Australia, 2012)
- 所有教師都是語文教師，除了關注學科內容的教學，還須讓學生理解學科內容是如何表達的。(Department of Basic Education, Republic of South Africa, 2013)

二十一世紀初，香港推行課程改革，香港課程發展議會明確指出「所有教師都應視推廣『從閱讀中學習』為一己的責任」(香港課程發展議會，2002)。此後，各科的課程指引也有加入跨課程閱讀的元素，建議學科教師在本科選取合適閱讀資源指導學生閱讀，是「學科本位閱讀」的具體落實。

學科本位閱讀最初的討論集中在教師如何指導學生閱讀單篇文本，因為不少學科教師發現學生連理解文本詞匯、文類特點也有困難，要提取文本主要信息更是挑戰。這時期教師會探討如何提升學生的閱讀理解能力，以及如何處理艱深文本的問題。

九十年代開始，教育界對跨課程閱讀有進一步的探討。有學者觀察學生平日的閱讀行為，發現他們閱讀的文本雖不算少，但他們

很少會把閱讀的各種文本連繫起來思考。理解單一文本是學校閱讀教學與評核常見的範式。課堂上教師指導學生理解一篇文章，就算在測驗考試，也是設題要求學生理解一篇文章。單一文本閱讀被視為「孤立式閱讀」(texts in isolation)，無法讓學生從閱讀經驗中構建更有深度的信息(Wolf, 1988)。為了擴展學生作為讀者的角色，閱讀研究者建議教師指導學生進行跨文本閱讀，幫助學生學習連繫不同文本的信息，促進對研習主題的理解，深化閱讀回應(Hartman & Hartman, 1994)。



跨文本閱讀本質上是以學科為本位的。學生通過跨文本閱讀，可以學習理解、比較、評價和綜合不同文本的信息，確認個別文本的獨特意義，以及其與其他文本之間的關係，可應用在所有學科。以歷史課為例，研究發現教師為學生提供多種歷史文獻，可以幫助學生建立基本概念，深入理解研習的課題(Leinhardt & Young, 1996)。從跨文本閱讀的角度出發，閱讀的目的不止於理解，而是探究和發現知識。

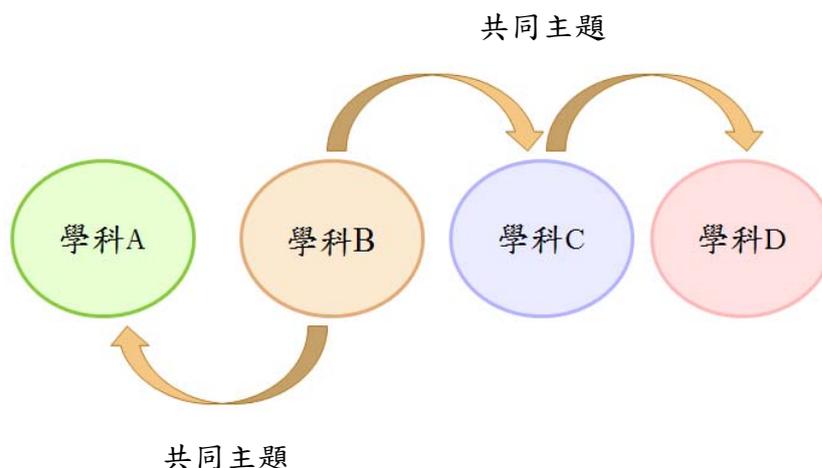
跨文本閱讀常跟「互文閱讀」(intertextuality)連上關係(Cohen, 1996)。互文閱讀在文學課堂最為常見：閱讀同一作者的其他作品、不同作者共同主題的創作，可以幫助學生發揮更大的閱讀自主性，學會探究主題、角色、情節、結構及語言風格的特點，發展比較、評論和語言表達的能力。(張永德，2006)

(2) 跨學科閱讀

九十年代中後期，跨課程閱讀的探討又有新的方向：組合不同學科，建構跨學科的主題，發展學生閱讀及其他語文能力。

跨學科閱讀是不同學科教師找到共同的研習主題，選取合適閱讀材料，訂定閱讀目標，安排閱讀及其他學習活動，相互配合，進行跨學科的閱讀指導，教導學生如何閱讀，進而從閱讀中學習。

跨學科閱讀



跨學科閱讀選取的主題，大多源於真實生活，容許學生自由探索、發現和建構知識，並且可以從多角度表達意見，對學生來說是有意義和有趣味的內容。跨學科主題閱讀，融合了課程統整和主題式學習的特點，可以培養學生成為主動的讀者，幫助他們通過個人、小組及集體學習活動：

- 深入探索、交流和研究有意義的學習內容
- 豐富語文的吸收與運用
- 按不同研習目的閱讀多元閱讀材料
- 運用已有知識與閱讀體驗構建不同閱讀材料的關係
- 與同儕互動、分工與協作
- 在真實語境中應用所學

Vogt, 1997

由於學習形式多變、閱讀材料類型多樣、學習活動多元化，跨學科主題閱讀可以照顧學習的多樣性，讓不同能力、學習風格、興趣和文化背景的學生共同學習。

(3) 小結：跨課程閱讀的目的

從上世紀七十年代至今，跨課程閱讀已成為當前課程發展的重要一環。跨課程閱讀涵蓋「學科本位閱讀」和「跨學科閱讀」兩個模式。無論哪種模式，跨課程閱讀目的均在於培養學生成為懂得自主閱讀，終身學習的高效讀者。

二 為甚麼跨課程閱讀重要？

傳統以來，學校課程以分科課程為主流，閱讀教學又由語文科主導和負責，跨課程閱讀受到重視，原因是甚麼？

1. 閱讀是有效學習的根本

閱讀能力是語文課程的主題，更是所有學科學習的鋪墊。(林美琴, 2011) 在學科有優秀表現的學生，絕大部分都是具備閱讀策略與方法的讀者。研究發現，學生在小學三年級以前未能奠定基本閱讀能力，學習其他學科知識會遇到很大困難。當學生升上中學後，大部分學科，如：科學、歷史都需要大量閱讀，若未能掌握閱讀策略與方法，學習會有困難。反過來說，善於思考的學生大多喜歡閱讀，而日後成就也較高，不單會廣泛閱讀(wide reading)，還懂得配合研習需要進行選擇性閱讀(selective reading) (Krashen, 2009)。

分科課程本來就是要訓練在本科有豐富知識的卓越人才(Apple, 1990)，學科本位的閱讀指導正好幫助學生發展在處理本科閱讀資源時，須具備的閱讀策略與技能。

2. 讀者角色的轉變

跨課程閱讀的提出，其中一個關鍵在於專業界別對閱讀的理解和讀者的角色有了根本的轉變：

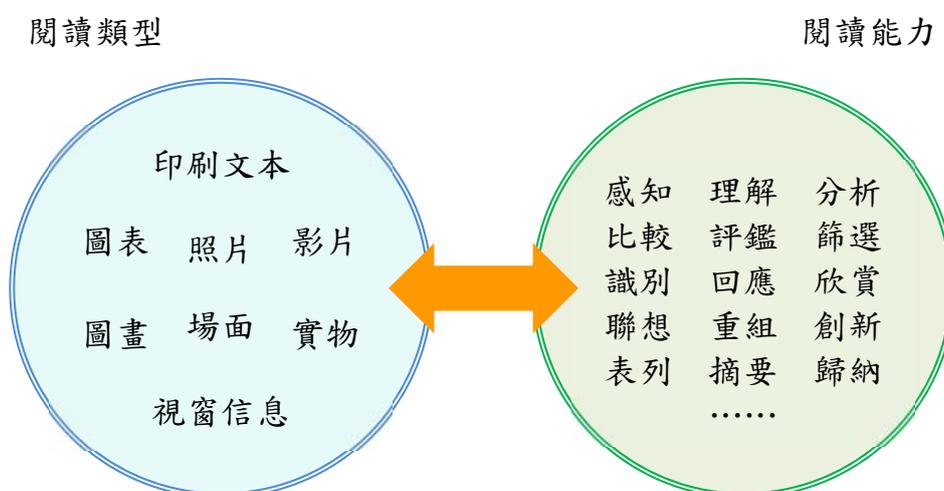
	傳統觀點： 閱讀是一種行為	新的思考： 閱讀是認知過程
閱讀目標	理解單篇文本	從文本建構意義，自主學習
閱讀過程	字詞解碼，重視記誦	讀者、文本及情境的互動
讀者角色	被動、單向地接收文本信息	主動、策略性地理解、分析、整合文本信息

根據 Billmeyer & Barton, 1998 整理。

當閱讀不再聚焦單篇文本的理解，讀者角色不再是通過字詞解碼、記誦內容重點以完成任務，閱讀就變得很不一樣。跨文本閱讀幫助學生連結個人經驗、曾閱讀的文本信息，以及對世界的認知，學生可以擴展作為讀者的角色，從信息的被動接收者轉變為意義的主動建構者。

3. 閱讀資源的轉變

談到閱讀，自然會聯想到閱讀印刷文本。時代進步，現今可供閱讀的材料，除了印刷文本，還包括屏幕資料、影片、真實場面等，而印刷文本也會包含多種形式：文字、圖畫、圖片、圖表等。閱讀的方式隨着閱讀資源的轉變而變化，香港課程發展議會編訂的《小學中國語文建議學習重點（小一至小六）》把「掌握視聽資訊」納入閱讀範疇，與認讀、理解、分析、綜合、評價、探究、創新、欣賞等能力並列（香港課程發展議會，2008），擴闊了閱讀能力範圍。澳洲的教育部門明確指閱讀包含閱讀(reading)與視讀(viewing) (Board of Studies New South Wales, 2012)。



閱讀的類型日趨多元，閱讀能力的要求也在變化。傳統由語文科承擔的閱讀教學不足以全面照顧學生的閱讀需要。跨課程閱讀，無論是學科本位、跨文本或跨學科的閱讀模式，都可以幫助學生面向新世代閱讀的要求。

進入新媒體時代，要成為有效的閱讀者，學生不僅要從語文角度閱讀，還要像科學家、數學家、電腦程式員、資訊分析員一樣閱讀。學生閱讀的材料也越來越多樣化，除了本科的教科書，學生還會閱讀網絡資訊、視聽材料、文學作品、社會文化讀物、報章雜誌、文學作品、科普讀物、圖畫書、橋樑書等。

4. 文本信息呈現形式多元化

生活裏的真實語料，無論是報章雜誌、網絡資訊、廣告、宣傳文案內容大多是綜合的，包含不同領域的信息，而且這些語料呈現信息的形式也是多樣化的，要求的閱讀能力也有分別。以新聞報道為例，從前的報章側重文字報道事件，現今的印刷媒體則會就事件性質運用多種方式表達，幫助讀者按本身閱讀習慣和需要有效掌握信息的要點。

真實語料呈現信息的常見方式

信息呈現方式	作用	閱讀能力要求
文字	交代事件詳情	理解
列表	資料對照	比較、歸納
圖表	顯示數據	理解、分析
文圖並列	圖表歸納，輔助文字閱讀	理解
時間線	順序交代事件經過	視讀、理解、摘要
圖解	形象化說明細節特點	視讀、理解
照片	展示現場環境，強化感覺	視讀、觀察、感知

上述信息呈現的方式，在學校的閱讀材料裏也是常見的，只不過是分布在不同學科。語文科較多文字敘述的材料、數學科較多運用圖表、歷史科慣用時間線總結事件的發展、科學科則多用圖解。跨課程閱讀幫助學生學會掌握不同文本呈現形式的特點，發展多元的閱讀能力，面向生活閱讀的需要。

5. 閱讀興趣與動機的提高

相對於傳統重視單一文本解讀的學習方式，跨課程閱讀為學生提供多元化的閱讀材料與閱讀活動，鼓勵學生發現、建構知識，從閱讀中學習，分享自己的閱讀體驗，學生閱讀興趣與動機得以提高。

	傳統閱讀	跨課程閱讀
閱讀資源	單篇文本	跨文本：共同主題，多篇文本 跨類型：共同主題，多種文類文本
閱讀活動	篇章理解：個人閱讀 活動：課堂答問、討論、閱讀理解習題……	主題式探究：個人、小組、集體 活動：資料蒐集、探究、分析、討論、讀書會、論壇、製作資料冊……
閱讀興趣與動機	★★	★★★★★



6. 閱讀本來就是跨課程

傳統啟蒙書如：《三字經》、《千字文》、《弟子規》等在本質上都是跨學科的。以《千字文》為例，這本書由一千個不重複的漢字組成，是用來教授兒童基本漢字的啟蒙讀物。行文方面，語言簡明，節奏均齊，可以說是一首四言長詩，體現了文學之美。內容則以儒家思想為主體，除了論述倫理，還包含天文、地理、政治、經濟、社會、歷史的知識。至於我們熟悉的傳統故事，例如：「曹沖稱象」、「望梅止渴」、「文彥博灌水取球」等，固然是「語文」的，同時亦包含數學、心理學和物理的知識，也是跨學科的閱讀材料。

不少當代兒童讀物，雖然是故事體，也包含跨學科的知識：

圖畫書《小房子》探討城市規劃；《汽車睡覺的一天》關注空氣污染；《歡迎光臨我的展覽》介紹藝術；《金老爺買鐘》討論數學課題；《「無限多」到底有多少呀？》包含數學和科學知識，而最終討論的是哲學問題。

橋樑書《壹圓銅板流浪記》牽涉貨幣流通的知識；《骨頭博士找骨頭》介紹人體骨頭的知識；《蝴蝶女王與糞金龜》每篇故事都講述一個核心價值，並延伸出大量科學知識；《貓大街有事：投下你神聖的一票》與社會生活緊密結合，幫助小讀者認識選舉制度和投票的運作；《神奇校車》（橋樑書版），內容涵蓋了太空、氣象、海洋、植物、動物、地理、身體等各方面的自然科學知識，還涉及一些社會研究課題，如：「舊物如何回收再用」等。

少年小說《檸檬水戰爭》是另一個跨學科讀物的好例子。伊凡和潔西兩兄妹鬧翻了，原本說好合作在暑假售賣檸檬水變成各自設置攤位競爭。作者安排兩兄妹以內心獨白的方式，從自己的立場輪流敘述，讓讀者可以由不同角度來看待這場戰爭。這種手法當然是文學的。說到比拼誰賺到最多錢，誰是贏家，過程中兩兄妹運用促銷、降價、加盟等各種行銷方法來銷售檸檬水，就屬於營商經濟學了，無怪全書 14 章，每一章的標題都採用一個與商業經營相關的概念：

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| (1) 衰退 | (2) 分立 | (3) 合資企業 |
| (4) 合夥關係 | (5) 競爭 | (6) 低價銷售 |
| (7) 地點很重要 | (8) 拓展全球市場 | (9) 協商 |
| (10) 蓄意毀損 | (11) 全部損失 | (12) 等待期間 |
| (13) 危機管理 | (14) 和解 | |

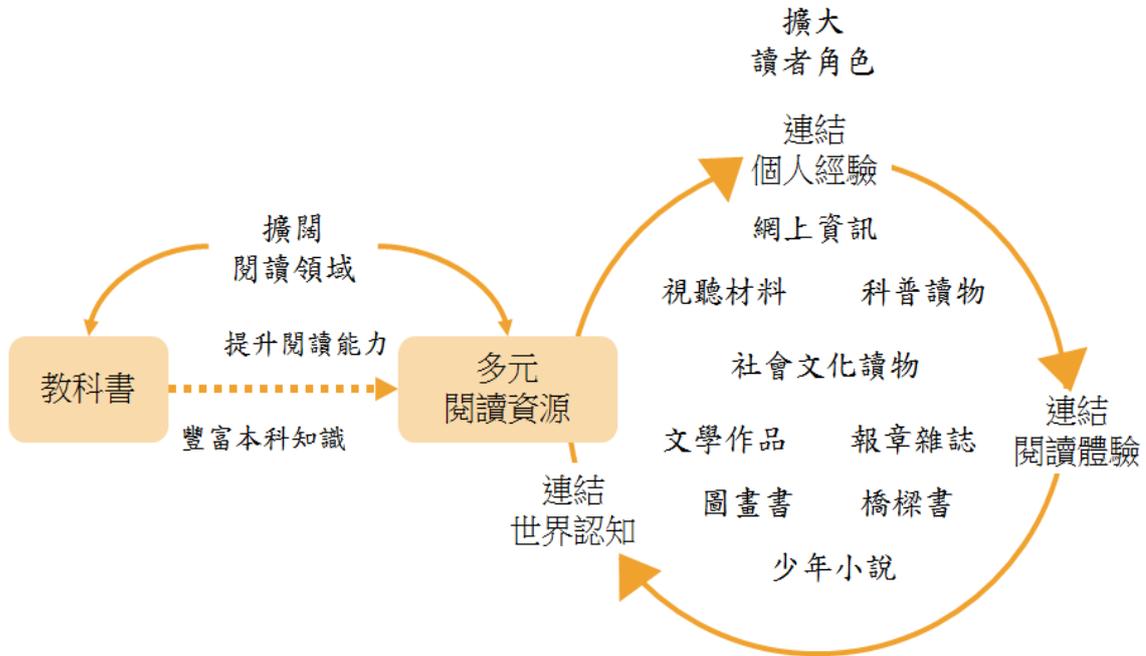
本書還有續篇《檸檬水犯罪事件》，主題是討論法律知識。

既然閱讀本來就是跨課程的，跨課程閱讀的重要性也不容置疑了。

7. 小結

跨課程閱讀從讀者角色、閱讀資源、閱讀能力要求等方面，改變了學生的閱讀範式，學校可按校本發展進程納入課程。

跨課程閱讀的重要性



三 跨課程閱讀的學與教

1. 跨課程閱讀教師的角色

在學校推行跨課程閱讀，學科教師可能會提出一個共同問題：我不是語文教師，沒有受過特定的閱讀訓練，我可以怎樣教導學生閱讀？

從學科本位閱讀角度出發，學科教師不是要像語文教師一樣教學生閱讀，而是教學生如何從本科閱讀材料中理解信息和學習本科知識 (Barton, Heidema & Jordan, 2002)。所以，其中一個方法是學科教師留意自己的閱讀過程，知道自己是用甚麼方法從文本中獲取意義，然後把這些方法告訴學生就可以了。教師把自身的閱讀經驗轉化成對學生的指導，是針對學生常見的幾個問題：欠缺本科的閱讀訓練、欠缺本科的閱讀練習、覺得閱讀不重要 (Horning, 2007)。

當然，從根本做起，學科教師除了要認識閱讀的本質(參考第一章)，還須了解在學科方面熟練讀者的共通點，在規劃教學時予以配合：

熟練讀者須具備的閱讀能力	學科教師對學生的閱讀指導
<ul style="list-style-type: none"> ◇ 訂定閱讀目標 ◇ 連繫前備知識 ◇ 確定陌生詞匯 ◇ 辨別文本中的重要信息 ◇ 運用視覺化閱讀 ◇ 通過提出問題深化理解 ◇ 總結文本要點和做推論 ◇ 分析文本結構 ◇ 評論作者觀點 <p style="text-align: right;">Rozmiarek, 2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 尋找關鍵信息 ◇ 列舉事實 ◇ 組織信息 ◇ 運用閱讀策略以獲取知識 ◇ 運用口頭語言及書面語言與人溝通 ◇ 理解圖畫含意 ◇ 評價信息內容和應用所學以解決問題 ◇ 因應對象和目的運用書面語言表達學習成果 <p style="text-align: right;">Department of Basic Education, South Africa, 2013</p>

綜合上述的分析，每位學科教師要能在本科指導學生閱讀，必須具備以下的教學能力：

- 1 熟悉本科閱讀資源的特點
- 2 熟悉各種閱讀教學策略
- 3 為學生提供閱讀素材的背景知識並進行連結
- 4 依據教材內容，靈活運用閱讀策略教學
- 5 為學生提供充分閱讀和實踐的機會

2. 跨課程閱讀策略的指導

教師具體規劃跨課程閱讀教學時，須同時認識學生在閱讀過程中是怎樣閱讀的，以及哪些策略與方法對閱讀的成效最大。學者從閱讀前、閱讀中和閱讀後三個階段進行研究，探討優秀的學生讀者常用或所需的策略。

閱讀模式的三個階段

閱讀階段	Heilman, Blair & Rupley, 2001	Rozmiarek, R., 2006	Robb, R., 2016
閱 讀 前	<ol style="list-style-type: none"> 1 複習與主題有關的背景知識 2 連結新、舊章節的經驗 3 連結個人經驗 4 討論主要字詞和概念 5 閱讀提要以發展整體概念 6 瀏覽文中插圖 7 預測文章內容 8 訂定閱讀目標 9 瀏覽文章形式 	<ol style="list-style-type: none"> 1 閱讀文本標題，瀏覽插圖、提要、圖表 2 概覽文本結構與篇幅 3 自我提問：我已知的是甚麼？ 4 連結已知：我還想學到的是甚麼？ 5 確定目標：如何處理新的信息？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1 腦力激盪/分類 2 預測/證明 3 快速閱讀 4 提問/自我設問 5 檢測已知/發現新知 6 視覺化
閱 讀 中	<ol style="list-style-type: none"> 1 運用目標引導閱讀 2 閱讀一個段落後自我提問 3 重讀不熟悉部分 4 找到作者的寫作形態 	<ol style="list-style-type: none"> 1 記下重點，以便做摘要 2 推測尚未閱讀的篇幅內容 3 自我提問：我理解自己所讀的內容嗎？ 4 回顧目標：我正閱讀需要的內容嗎？ 5 把新的信息連結已知 6 享受所閱讀的內容 	<ol style="list-style-type: none"> 1 聯想/視覺化 2 運用前備知識推測/印證/修訂/確認 3 提問/自我設問 4 指出困惑部分 5 概述/整合/重讀 6 運用文本中的線索推論
閱 讀 後	<ol style="list-style-type: none"> 1 運用文本附設問題檢視自己是否理解 2 評估所得到的信息並預測後來的內容 3 重點摘要 4 重讀包含特殊觀點的部分 	<ol style="list-style-type: none"> 1 自我提問：文本重點是甚麼？ 2 運用閱讀所得完成閱讀任務 3 思考文本有否其他解釋 4 使用工具書協助解決疑難 5 與同儕討論 6 思考如何應用所學的知識 	<ol style="list-style-type: none"> 1 快速閱讀/重讀 2 提問/自我設問 3 評估與修正預測 4 討論/反思文本 5 推論/比較/整合/做結論 6 概述/做筆記 7 視覺化

綜合學者的研究，閱讀過程中運用的策略，可以分為「監控策略」及「過程策略」。

(1) 監控策略

「監控策略」是讀者在閱讀時採用一個宏觀架構，幫助自己訂定閱讀目標、檢測自己是否按目標閱讀、運用已有閱讀經驗和知識來處理當前閱讀任務等。

監控策略與有效學習理論、前備知識運用和思維方式緊密連繫，對提高閱讀效能和閱讀主動性的幫助很大。讀者會根據閱讀目標、閱讀材料的體裁、閱讀內容決定採用哪一種閱讀策略。

i) SQ3R閱讀法

SQ3R閱讀法源於有效學習理論，適用於所有文本。學者提出學習者閱讀文本時，可以採用以下五個步驟：

- 概覽 (Survey) : 閱讀開始時先大略看過文章各節的標題，以便對讀物的內容先有概括的了解。
- 提問 (Question) : 學習者在此階段應盡量對每一個子標題或特殊段落擬定至少一個問題。
- 閱讀 (Read) : 學習者在這個階段中積極閱讀，並把目標放在回答每個子標題或特殊段落的問題上。
- 複述 (Recite) : 在細讀之後，學習者的眼睛暫時離開讀物，用自己的話回答原先設定的問題。
- 複習 (Review) : 學習者重閱、回想或重唸一遍讀物的重要內容。

Robinson, 1946

SQ3R至今仍是最為大眾熟悉的有效閱讀方法，它成為後來許多其他閱讀方法的參考依據。

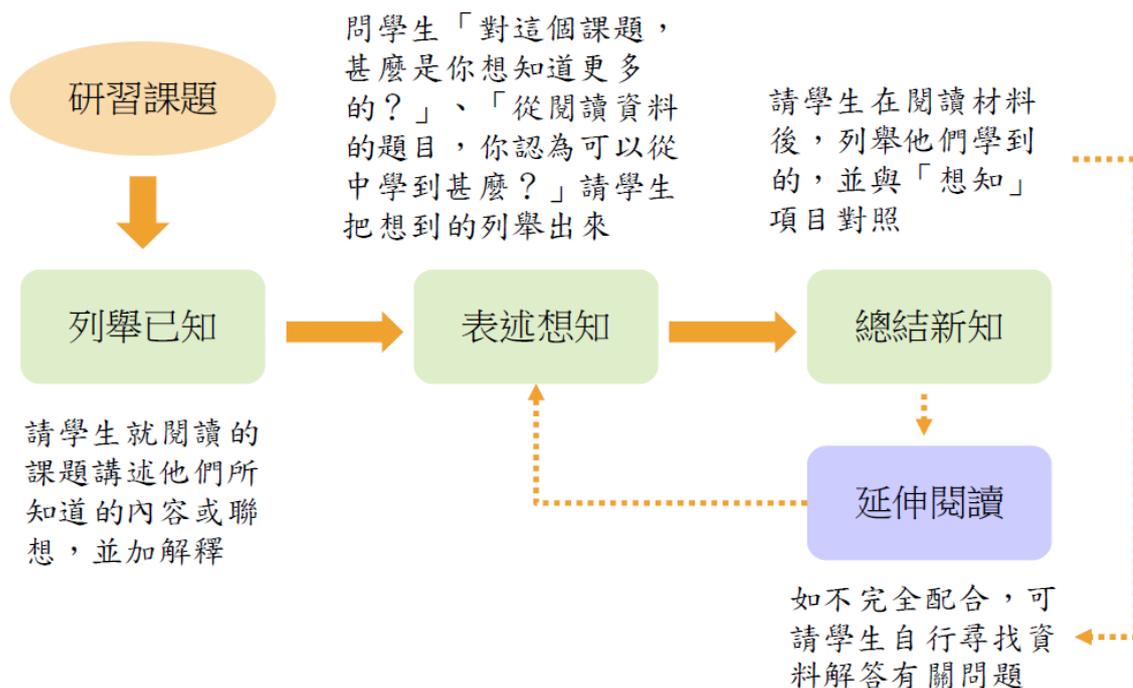
ii) 三知策略(K-W-L)

三知策略即已知、想知和新知，又稱「知、想、學」策略，常用於知識性的文本閱讀(Ogle, 1986)：

• 列舉已知：K – what I know	我 知道 了甚麼？
• 表述想知：W – what I want to know	我 想 知道甚麼？
• 總結新知：L – what I learned	我 學 到甚麼？

學生閱讀知識性文本時，會連結自己的前備知識，思考自己對這個課題有哪些已有知識，對這個課題有甚麼是自己想進一步知道的。學生完成這兩個步驟，基本上已為自己的閱讀訂下了目標，達到閱讀定向的目的。完成閱讀後，學生又會檢視自己學到了哪些新的知識，一方面是閱讀的自我評核，同時可以作為延伸閱讀的準備。

三知策略操作流程



根據 Ogle, 1986 整理。

iii) 文類閱讀法

學生的前備知識，除了內容知識，還包括文類知識。閱讀不同文類可以採用不同的閱讀策略。

敘事文本(narrative text)

- 六何閱讀法(5W1H)：
何人(who)、何事(what)、何時(when)、何地(where)、為何(why)、如何(how)
- 故事結構法(story grammar)：
背景(setting)、角色(characters)、情節(plot)、主題(theme)

說明文本(expository text)

- 分辨文本信息表述的關係或特色：
因果關係、問題與解決方法、比較異同、描述、時序與流程。

- 特別留意文章題目、段落開首句及收束句、文章末段的總結句，以確定段落主句及文章中心句。

媒體文本(media text)

- 停(Stop)：
停一停，反問自己看到的(標題、圖片)是不是真確的？
- 想(Think)：
細想信息傳播者的目的是甚麼？報道事實？提供娛樂？游說接受？鼓動情緒？
- 檢(Check)：
檢視信息來源、作者背景、資料真偽。

停——想——檢(STC)常用於閱讀新聞資訊，分辨信息的真確性，建立正確的閱讀態度，是培養媒體素養(media literacy)的基礎。(Be Media Smart: <https://www.bemediasmart.ie/help>)

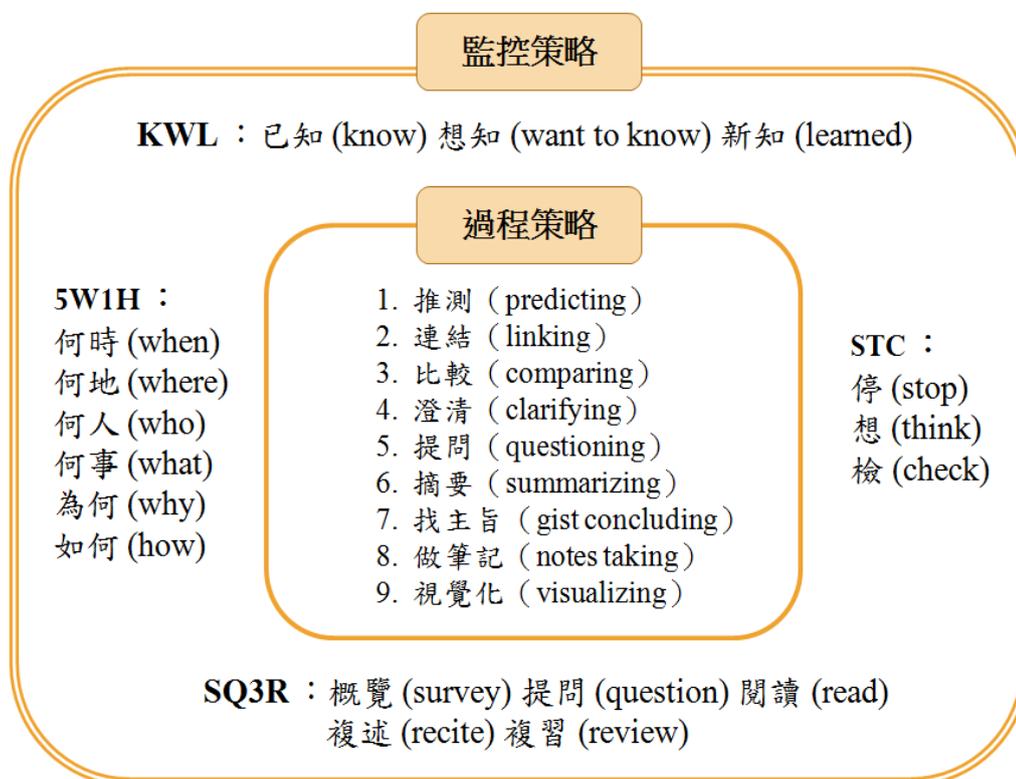
(2) 過程策略

過程策略指的是解讀細節時運用的閱讀策略。參考前述學者的三階段閱讀模式研究的發現，整合適用於各科的共同閱讀策略如下：

1. 推測 (predicting)	按文本或圖畫提供的線索做推測，解說理由，並在閱讀過程中，就發現的新線索隨時修訂先前的推測。
2. 連結 (linking)	閱讀新的文本，啟動前備知識，主動連結已知、連結文本、連結經驗、連結世界，深化內容理解。
3. 比較 (comparing)	把握信息特點，進行特徵比較、優缺點比較、異同比較、人物比較等。
4. 澄清 (clarifying)	介紹背景、說明原因、解釋理據。過程中須運用口語或書面語言表達。
5. 提問 (questioning)	在閱讀過程中，就閱讀的關鍵內容(不明白的、想進一步了解的、有疑問的、不合理的……)自我提問或提出質疑；也可以在完成閱讀後自擬問題，檢視自己對學習內容的理解情況。讀者提問的水平展現其理解監控的能力。

6. 摘要 (summarizing)	用簡短篇幅歸納原文的大意及重點，或把文章撮寫。要有效歸納文章段意、摘取文章要點，學生須懂得辨別文章的關鍵詞和尋找段落主句。
7. 找主旨 (gist concluding)	通過確定篇章中心句，組織段落之間的關係，歸納中心思想或作者的觀點。
8. 做筆記 (notes taking)	閱讀過程中選取合適方法，如：標示、畫線、列表、繪畫概念圖、撮要等，勾畫文章要點，整理信息之間的關係。懂得做筆記的讀者，有很高的閱讀能力，學習成就也高。
9. 視覺化 (visualizing)	視覺化閱讀要求讀者有很強的觀察力、感知力和信息的組織力。例如：閱讀敘事文本時，把人物舉動或場面描寫轉化為影像，過程中可以同時運用多感官連結動作、神情、氣味、聲音，以至情感，深化理解，發現細節，增強記憶；閱讀說明文本，可以把閱讀理解的結果以圖像（如：思維圖、結構圖等）表達。

跨課程閱讀策略架構



四 小結

進入新媒體時代，學生閱讀的資源越見多元化，閱讀的方式也不斷變化。教師須配合學生學習與發展的需要，以跨課程閱讀為主導，豐富學生的閱讀材料，提供適切的閱讀指導，教授學生閱讀策略，達成「學會閱讀」與「從閱讀中學習」的目的。

本章依據部分學者的研究成果整合的閱讀策略，僅屬舉例，教師可因應自己的研習所得，或最新的研究成果，採用其他有效幫助學生成為優秀讀者的策略。關鍵是採用的閱讀策略，必須「以意義與學生為中心」，也就是說策略的運用，「要能幫助學生拓展前備知識，增進理解能力，並且從閱讀經驗中得到樂趣。」(Robb, 2016)



參考文獻 (按作者筆劃序排列)

- 林美琴(2011)。《教出國中生的閱讀力》(頁14)。台北：天衛文化圖書股份有限公司。
- 香港課程發展議會編訂(2002)。《基礎教育指引——各盡所能·發揮所長(小一至中三)》。香港：香港特別行政區政府物流服務處。
- 香港課程發展議會編訂(2008)。《小學中國語文學習重點》。香港：香港特別行政區政府物流服務處。
- 張永德(2006)。《香港小學文學教學研究》(頁145-6)。廣州：廣東教育出版社。
- Krashen, Stephen D. 著，李玉梅譯(2009)。《閱讀的力量——從研究中獲得的啟示》(頁50)。台北：心理出版社。
- Robb, L. 著，趙永芬譯(2016)。《閱讀教學實戰策略》(第二版)(頁62)。台北：天衛文化圖書股份有限公司。
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum* (2nd ed.). New York & London: Routledge.
- Barnes, D. (1977). Monitoring Communication for Learning. in M. Marland (ed.). *Language Across the Curriculum: The Implementation of the Bullock Report in the Secondary School*. London: Heinemann, p.171-8.
- Barton, M.L., Heidema C. & Jordan D. (2002). Teaching Reading in Mathematics and Science. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 60(3), p. 24-28.
- Be Media Smart (<https://www.bemediasmart.ie/help>) 瀏覽日期：2020年2月5日。
- Billmeyer, R., & Barton, M.L. (1998). *Teaching Reading in the Content Areas: If not me, then who?* (2nd ed). Alexandria, VA: ASCD.
- Board of Studies New South Wales. (2012). *New Syllabus for the Australian Curriculum: English K-10 Syllabus*. Board of Studies New South Wales, Australia.
- Cohen, R.E. (1996). *Reading across texts: perceptions and performance of early adolescent readers*. (MA Thesis). Victoria University at Wellington, New Zealand.
- Department of Basic Education. (2013). *Stratеды for Teaching English Across the Curriculum*, Department of Basic Education, Republic of South Africa.
- Department of Education and Science. (1975). *The Bullock Report: A Language for Life*. London: HMSO.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide: How Schools are Killing Reading and What You Can Do About It*. Portland, ME: Stenhouse.
- Hartman, J.A. & Hartman, D.K. (1994). *Arranging Multi-text Reading Experiences that Expand the Reader's Role*. (Technical Report No. 604 Center for the Study of Reading) College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Heilman, A., Blair, T., & Rupley, W. (2001). *Principles and Practices of Teaching Reading*. (10th ed.) Columbus, Ohio: Merrill.
- Horning, A.S. (2007). Reading across the curriculum as the key to student success. *Across the Disciplines*, 4. PP.1-17.
- Leinhardt, G., & Young, K.M. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving Reading Skills Across the Content Areas*. California, Crown Press.
- Start, K.B. & Wells, B.K. (1972). *The Trend of Reading Standards*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Vacca R.T. & Vacca, J.A.L. (2008). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (9th Edition). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Vogt, M.E. (1997). *Cross-Curricular Thematic Instruction*. Houghton Mifflin Company.
- Wolf, D.P. (1988). *Reading Reconsidered: Students, Teachers, and Literature*. Princeton, NJ: Report to the College Board.



第三章

跨課程閱讀的規劃

.....

教師規劃教學時須依據課程的要求，為學生提供足夠而廣泛的支援，照顧學生個別的學習需要，幫助他們學會閱讀及從閱讀中學習，以提升學習效能。

David Rose, 2016

第三章 跨課程閱讀的規劃

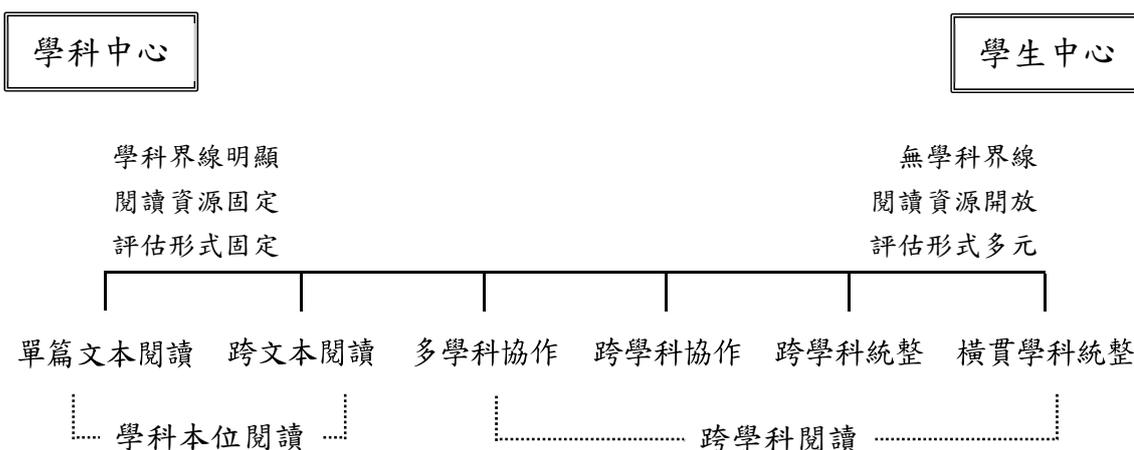
一 跨課程閱讀的課程觀

跨課程閱讀是當前課程發展的趨勢。學者認為不同課程領域的內容，經由各種不同的語言模式和文本類型表達出來，為學生提供機會去理解及運用跨課程閱讀的不同語言模式，可以自然地促進溝通能力，並有效獲取廣泛的知識(Pappas, Kiefer & Levstik, 2003)。

跨課程閱讀涵蓋兩種基本模式：(1)學科本位閱讀；(2)跨學科閱讀。學科本位閱讀包含單篇文本閱讀及跨文本閱讀；跨學科閱讀則可再分為多學科協作、跨學科協作、跨學科統整及橫貫學科統整。

學者認為每一種模式其實代表一種課程觀念。從學科本位發展到橫貫學科統整是一條連續線，一端是以學科為中心，另一端是以學生為中心(Jacobs, 1989)。以學科為中心的規劃，學科界線明顯，閱讀資源相對固定，大多由教師選取；以學生為中心的規劃，學科界線不明顯，甚至完全消失，閱讀資源相對開放，包含各種文類，可由教師和學生建議。至於評估方式，以學科為中心的規劃大多以紙筆形式為主，由教師負責評核；以學生為中心的規劃則可以有較多的變化，可以包括紙筆評量、說話評量及活動評量等，評估人員也可以有更多變化。

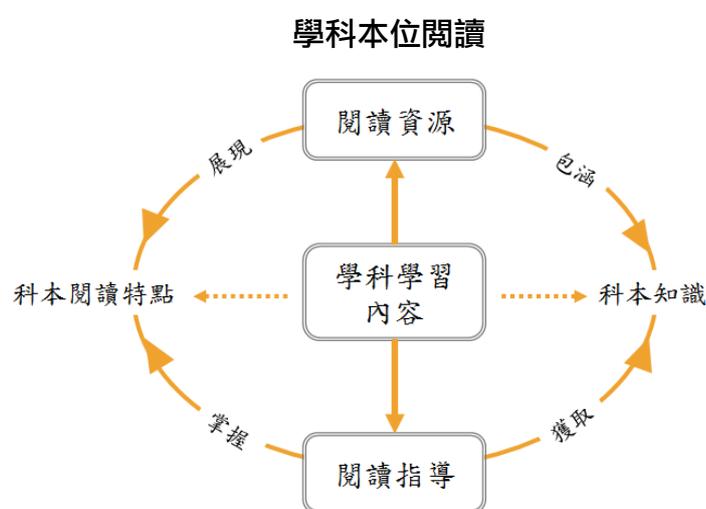
跨課程閱讀的課程觀



二 學科本位閱讀

所有學習領域的教師都是推動閱讀的教師。學科本位閱讀是跨課程閱讀的起點，學生需要具備閱讀本科資源的策略與能力，才能從閱讀中學習廣泛的知識。尤其是當學生到了高年級，閱讀內容變得複雜，難度提高，學生更加需要具備高效的閱讀能力。要學生學會閱讀策略，進而從閱讀中學習，最有效的方法是教師多讓學生接觸不同類型的閱讀資源，安排不同的閱讀任務，讓他們在真實的閱讀情境中認識和運用適合的策略。因此，教師規劃學科本位閱讀，有兩個基本原則：

- (1) 為學生提供合適的閱讀資源；
- (2) 幫助學生發現並掌握科本閱讀的特點。



1. 學科本位閱讀資源

教科書是大部分學科均會採用的閱讀材料，其他資源的選取視乎學科的學習目標和需要而定。常見的學科閱讀資源，有(1)印刷文本，如：書籍、報章、雜誌等；(2)電子文本，如：網絡、閱讀器等；(3)多媒體資訊，如：電視和電台廣播的節目等。

不同學科選取閱讀資源的取向會有不同。學者建議開始的時候，教師宜為學生安排配合他們程度的閱讀材料，以建立他們的閱讀自信，隨着學生閱讀能力的進展，教師可逐步提高閱讀材料的難度，加強訓練(Urguhart & Frazee, 2012)。

判別閱讀材料的難度有三個參考準則(Gewertz, 2011)：

- (1) 量化標準(quantitative dimension)：篇幅、專有名詞數量、句子長度、文章的一致性；
- (2) 質性標準(qualitative dimension)：文章結構、表達的清晰度；
- (3) 讀者與閱讀課業(reader and task considerations)：讀者的動機、背景知識和閱讀經驗；閱讀課業與思考問題的難度。

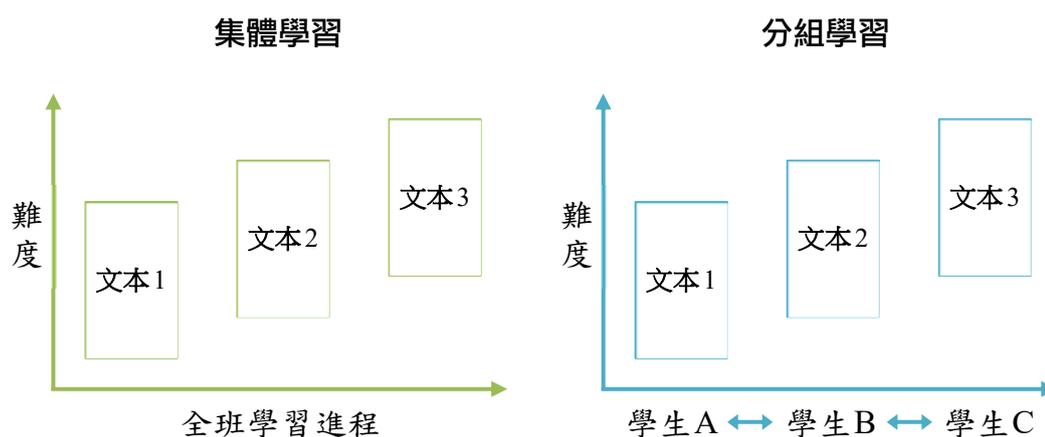
量化標準一般來說較為客觀，閱讀一整本書、書中部分章節或單篇文章，難度自然有分別。不過，這樣的準則也非絕對的。一篇介紹自然現象的科普文章，雖然篇幅不多，但用上很多讀者不熟悉的專有名詞，自然會妨礙讀者理解。

質性標準需要教師的專業判斷。同一結構型的文本，加上引論、小標題、注釋或圖表，又或附有例子說明，對學生的理解會有很大幫助。有時候，插圖能與文字對應，以至提供思考的線索，可以幫助學生推論不熟悉的字詞。如果低年級學生所讀故事的圖畫、文字和概念具有重複性和暗示性，幫助學生進行預測，也有利於閱讀理解（吳敏而、陳鴻銘，2002）。

讀者的閱讀動機方面，如果文本的取材或寫作風格能吸引學生，學生自然會盡力解決遇上的閱讀困難。同是說故事，作者選擇採用哪一種敘述手法，在表達上會有分別，讀者的閱讀經驗與能力會直接影響理解的效果。最後是閱讀課業，一部情節多變的小說，教師安排的課業只要求學生列舉主角的名字，或直接從文章找出答案，原本深奧的作品又會變得淺易。

教師對閱讀材料的專業判斷和對學生的認識非常重要。教師把握科本閱讀材料的特點，為學生準備具挑戰性的閱讀材料，訂定相應的課業，可以逐步提升學生的閱讀層次，同時增強他們的成功感和閱讀動機。

為學生提供由易到難的文本，是學科本位閱讀指導的重要一環。規劃學生閱讀的文本由易到難，可以有不同方式。其中一種方式常用於集體教學，教師在開始的時候，讓全班學生共同閱讀同一層次的文本，然後逐步提升文本的難度水平。

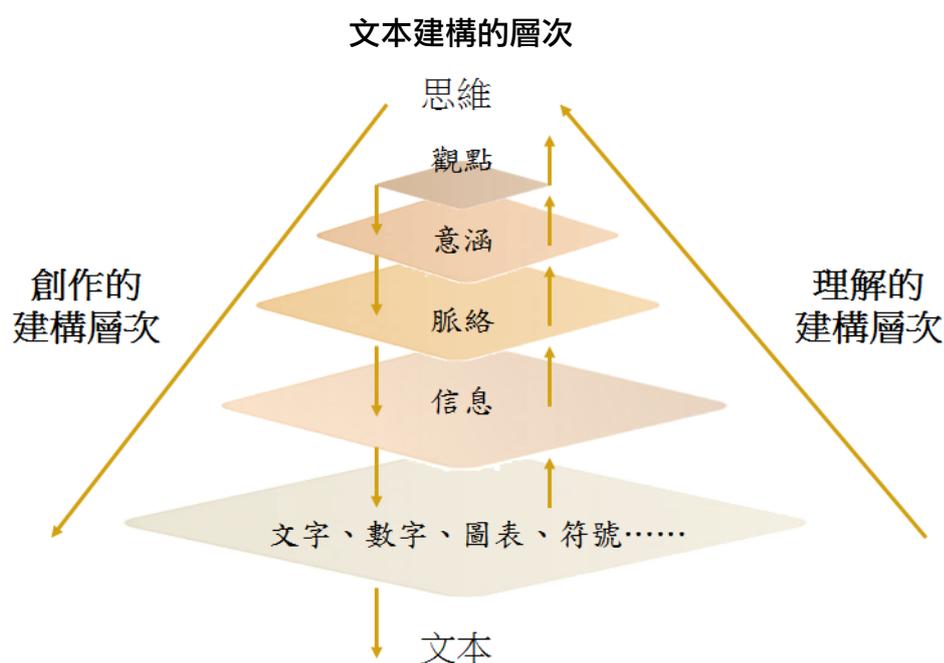


另一種方式則多用於小組教學，按組內學生能力分配不同難度的文本。這種安排之下，小組成員通過討論和交流意見，從閱讀中有所發現，間接擴闊了閱讀的層面(Collier, 2013)。

2. 學科本位閱讀指導

(1) 單篇文本閱讀

各科的學習內容不同，選用的閱讀材料亦有別，但不論文本的類型，文本建構有其固定的層次。作者創作均有其目的，可以是講述故事、抒發情感、宣示立場、勸導游說、介紹新知、探討問題、解決疑難，或是分享見解。作者從自身觀點出發，系統地組織意念，通過文字或其他傳意媒介傳達信息；而讀者則對接收的文本進行解構，發現信息，把握文本脈絡結構，了解文本意涵，進而還原作者的觀點甚至寫作意圖。



資料來源：黃國珍，2019，頁 110。

各類文本的解構原理一致，但所需閱讀技能與閱讀重點不盡相同。閱讀故事文本，學生須對主題、人物、情節有所深入思考；研習歷史文章，學生須連繫不同事件的關係，並加上分析以達成結論；閱讀科普作品，學生要留意理據的論述、例子的鋪陳，以及圖表在文中的作用。

學者認為教師的閱讀指導在差異之中有其共通之處：

- 啟動前備知識：在閱讀新課題的文章之前，幫助學生提取前備知識；
- 理解關鍵字詞：幫助學生充分認識不熟悉的學科專有名詞；
- 把握文本特色：認識不同學科閱讀文本的寫作特色。

(Barton, Heidema & Jordan, 2002)

i) 啟動前備知識

前備知識包括文類知識和內容知識。關於文類知識，教師可以直接告訴學生將要閱讀的文章體裁，以喚起他們已有的文體知識。研究指出題目對學生理解文章有很大幫助(Mayer, 1990)，教師可以利用文章題目作為線索，辨析題目的關鍵字，引導學生推論文章的體裁。

文題導引思考舉例

文章題目	可能體裁	可能內容	說明
神秘的金字塔			
我看到金字塔了			
偉哉！金字塔			
金字塔之謎			

上述以「金字塔」為題的設計，說明教師可以如何運用同一個題材的文章，引導學生思考，為正式閱讀之前作好準備，提高閱讀的效能。

在內容知識方面，教師可以通過提問學生對研習課題有哪些認識，或共同組織概念圖，匯集全班學生對課題的已有知識，從而引入閱讀活動。教師也可以利用導引問題或陳述，請學生在閱讀前先寫下自己的想法，然後在閱讀過程中尋找文本的資料作對照，有助完善和修正自己的看法。

導引問題/陳述的應用

問題/陳述舉例	我的看法	文章觀點
為甚麼水會有液態、氣態和固態三種不同的形態？		
秦始皇建設萬里長城成就非凡，廣為當時百姓和後世推崇。		
為甚麼會有影子？		
修辭手法用得越多，文章就越好。		
放在美術館的都是藝術家的作品。		

上述的方法有助學生建立閱讀目標（尋找文本觀點），促進主動學習（與自己的看法做比較）和自我反思（修正/完善個人看法）。對高年級的學生，教師還可以提示文章的觀點可能不完全正確或不夠全面，應引導學生抱有懷疑精神，有需要應尋找更多資料來反覆引證。

有時候，教師可以換一種「猜想——修訂——判斷」策略，設計問題，引導學生在閱讀過程中作更深入的思考。下述例子中，學生運用已有知識對文題進行猜測，並在接收更多線索後檢視先前的猜想是否合理，然後作出修訂。最後就文章的關鍵句子判斷文章的大概內容。學生在過程中不單可確定內容知識，同時可強化對文體知識的認知。

第一步：猜想

導引思考問題	我的猜想
<p>你將要閱讀一篇文章《奇妙的海底世界》，試猜想文章的主要內容是甚麼？</p> <p>（訓練重點：學生運用題目的關鍵詞結合已有知識做猜測）</p>	

第二步：修訂

導引思考問題	我的修訂
<p>如果文章的開首是這樣的，你會修正你的猜想嗎？</p> <p>科學發展到今天，我們有更大的能力設計一個無限美好的海底世界。從過去的水上運輸，現在人們已發展到在海底建設各種交通和工業運輸設施。</p> <p>（訓練重點：提供新線索引導學生檢視先前的猜測）</p>	

第三步：判斷

導引思考問題	我的判斷
<p>文章開首說「人們已發展到在海底建設各種交通和工業運輸設施」，你認為文章會談到哪些設施？</p> <p>（訓練重點：連結學生對文章內容的已有知識）</p>	
<p>你認為本文的體裁是哪一類？閱讀這種文體的文章，應該注意甚麼？</p> <p>（訓練重點：連結學生對說明文體裁的已有知識）</p>	

ii) 理解關鍵詞語

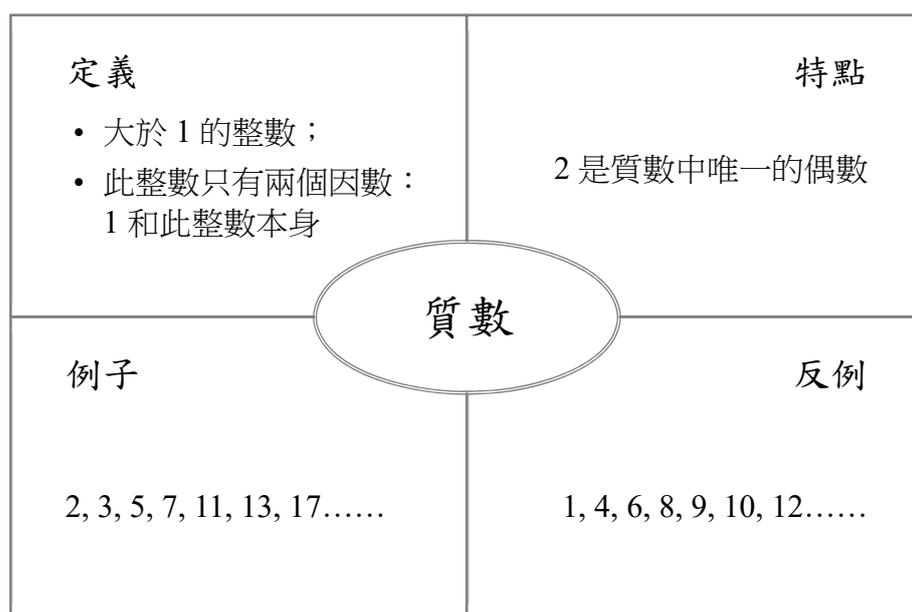
閱讀材料常有一些學生不太熟悉或概念化的詞語，直接提供定義、解釋等方法無疑很便捷，但學生在過程中欠缺思考的機會。教師可以連結學生經驗，盡量舉述生活例子說明，然後請學生歸納眾多例子的共通點，從而自行推論詞語的解釋。在得出共同接受的解釋後，再請學生舉例，用以檢測他們對詞語的理解。

推論詞語解釋的例子

詞語舉例	教師舉述的生活例子	解釋	學生補充例子
尷尬	1. 2. 3.		
犧牲	1. 2. 3		
道德	1. 2. 3		

如果是學科專有名詞，運用圖像或圖表解說是可行的方法。初始訓練，教師可以把閱讀材料的內容整理成圖表，解釋專有名詞的意涵。圖表解說的好處是化繁為簡，方便記憶。學生熟習了圖表傳達概念的方式後，可反過來請學生把文字材料轉化成圖表，檢視學生的理解及組織能力。這種教學指導方式是視覺化閱讀的一種。

圖表解說例子：質數（數學科）

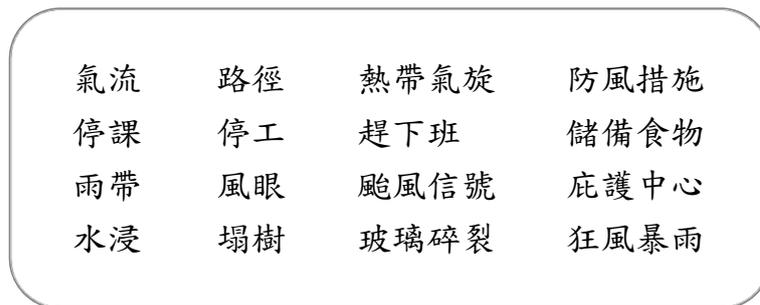


資料來源：Barton & Heidema, 2002。

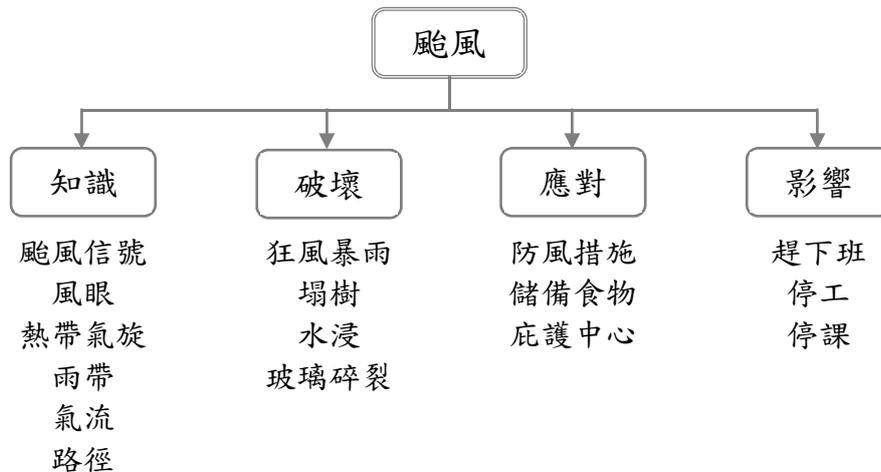
詞語網是另一種常用方法。教師先請學生列舉對指定專有名詞的聯想，越多越好，然後引導學生把相關的聯想分類，最後構成一個詞語網。教師在教學之初，可提示學生分類的方法。詞語網的好處是學生可以從整個概念去認識一個專有名詞，而且在自由聯想和分類的過程中，學生可以從同儕的建議中彼此學習，改變過去倚賴教師講解的單向方式學習詞語。

詞語網例子：颱風（常識科）

- 學生自由聯想：學生就「颱風」列舉想出的詞語，越多越好。



- 教師引導分類：



- 學生閱讀教材：留意教材有否包含上述分類的內容，特別是關於知識的專有名詞，並共同討論教材沒有解說的專有名詞。

iii) 把握文本特色

文章是信息的載體。不同學科的閱讀材料有不同的表述方式，形成特定的體式。童慶炳(1999)認為文體可以分為相互獨立而又相互連繫的三個層面：體裁——語體——風格。文體是作品的語言次序、語言體式，而整合起來就會形成風格，讓學生發現這些文本的寫作特點，可以幫助他們更好把握文本的重要信息。

敘述文本

敘述文本一般的架構包括：開端、發展、高潮和結局，故事體作品又可以從文學角度分為背景（時間地點）、角色（主角及其特點）、情節（問題/衝突及解決過程）、結局（問題如何解決、角色有何反應/感受）和主題（作者表達的信息）。不過並非所有敘述文本都會涵蓋這些元素，事實上，大部分教科書的敘事文章都沒有所謂「高潮」部分，教師須靈活變通，指導學生認識這些文本特點。

開始的時候，教師可以採取鷹架教學模式，利用課文舉例分析敘事架構，然後逐步讓學生自行發現，建立自己的閱讀理解方式。

- 初始教學：教師引導學生完成文本架構內容

文本架構	文本舉例：狐假虎威
開端	老虎抓到一隻狐狸，準備要吃掉他。
發展	狐狸騙老虎說天帝命他掌管百獸，如果不信，可跟在他後面，在森林走走看，於是老虎跟着狐狸走。
結局	百獸果然都逃跑了，老虎誤以為其他動物很怕狐狸。

- 進階教學：教師給予提示，學生完成其他內容

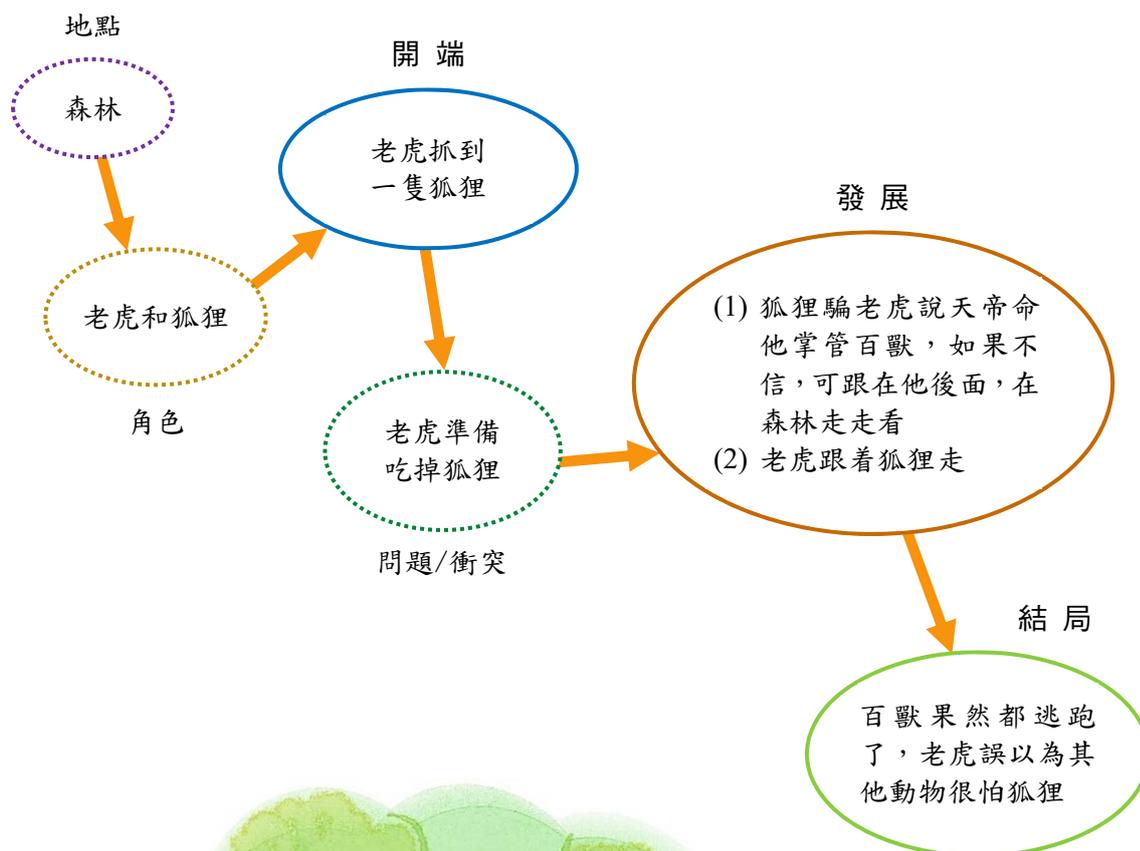
文本架構	文本舉例：狐假虎威
開端	老虎抓到一隻狐狸，準備要吃掉他。
發展	
結局	百獸果然都逃跑了，老虎誤以為其他動物很怕狐狸。

- 精熟教學：學生自行完成文本架構內容

文本架構	文本舉例：狐假虎威
開端	
發展	
結局	

教師也可按學生程度，變化形式，利用故事地圖(story map)代替相對簡單直接的表格，增添其他故事結構元素，豐富內容，加強視覺效果，幫助學生認識故事架構。研究發現，故事架構教學可以提升學生對文本結構及內容的理解，並且可以提升學生口語複述與書寫故事的能力，對能力稍遜及閱讀障礙的學生效果尤其突出。(王瓊珠，2004)

《狐假虎威》故事地圖



敘述文本在結構上的另一特色是首尾呼應。作者也常會把關鍵信息置於文章的開首或結尾，而敘事中的抒情句子往往就是作者想表達的觀點。敘述文本也常有關於時間的標示語，讓讀者知道事件發展的歷程。

敘述文本寫作特色舉例

「該不該擱下重重的殼，尋找到底哪裏有藍天。」
寫歌詞的人其實不了解我的生活。別看我行動有點慢，
我一點也不笨，我的答案很簡單：「不會！」沒錯，背着殼兒走路確實有點累，但沒有了殼兒就不得了。來看看我日常的生活吧。

清早，人們在忙，我也在忙。人們急於趕公車上班上學，我就趕緊回家，回到清涼的樹蔭底下。上班上學的人們看着手錶，下車後加快步伐，直往目的地走；而我也要跟太陽爬升的速度競賽，以最短的時間回到家。

正午時分，喜歡戶外環境的人們，會在草地上坐下來，一邊吃午餐，一邊享受日光曬在身上那暖洋洋的感覺。據說這樣可以吸收維生素D，看着他們欣喜的表情，我一點兒也不羨慕。陽光是我的天敵，在這時刻我總要在陰暗處休養生息，不然身體會被曬乾的。

夜晚，是我一天最愛的時段。當人們開始回家，我會跑出來散步，呼吸呼吸新鮮的空氣，順便吃個葉子晚餐。我的嘴雖然比針尖還要小，但卻長着 25600 顆牙齒，可以把葉子磨碎，再一點一點的吃下去。

吃過晚餐，我會躲在自己那細小但舒適的安樂窩，懶洋洋地睡大覺。懂得這樣過生活，**我是不是很聰明呢？**說到這裏，你應該知道我是誰吧。

交代
日常一天
的活動

關鍵信息
出現在
首尾兩段

自擬例文

敘述文本的時間標示語，短的可以如上文寫一天裏發生的事，也有的以「月」、「年」為單位。有的作者不一定會用直接表示時間的詞語，例如：用「晨光初現的時候」寫清早；寫夏天到來，讀者看到的可以是「太陽最火毒的季節」，所以教師也須請學生留意文本用詞的變化；也有些作者雖然用上了「早上」、「正午」和「晚上」，但卻不是寫特定一天裏發生的事情，就如上述舉例文章，寫的其實是日常每天的生活，教師也須提示學生注意這表達的方式。

說明文本

說明文本是教科書裏常有的閱讀材料。Mayer(1990)引述 Cook(1982)的研究，指介紹科學知識的說明文本主要有五種結構：概括(generalization)、列舉(enumeration)、序列(sequence)、分類(classification)和比較/對照(compare/contrast)。除此之外，因果(cause-effect)和問題解決(problem-solving)也是常見的結構特點。文本結構不同，傳達的信息和重點也有分別，標示語也不一樣。教師提示學生辨別這些標示語，有助學生更快把握文章脈絡和結構。

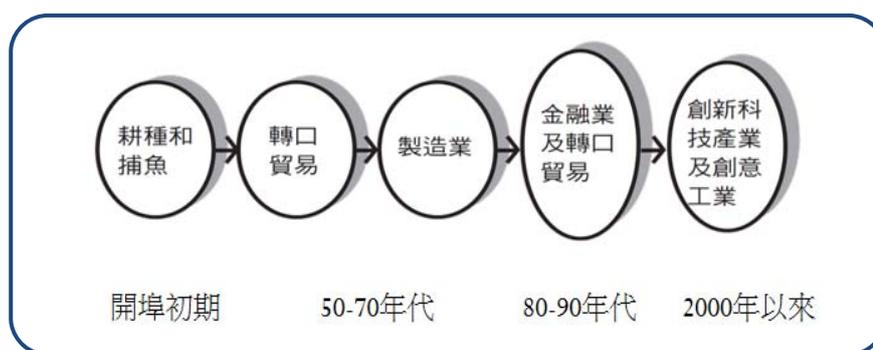
科學文本的結構特點

文本結構	常用標示語	閱讀目標
概括	所指的是(定義); 基本原則是; ……的特徵是	了解主要概念
列舉	有以下的種類; 包括以下各項	認識主題下的個別事實
序列	首先、其次; 有不同階段/時期	認識過程、步驟; 時間序列、發展經過
分類	可以劃分為; 有兩種類型	把重要信息分類
因果	因為、由於、所以、導致、結果是	解釋事件如何發生, 以及發生後的影響
解決問題	問題是、為了要、所以	發現問題及知道如何解決問題
比較/對照	與……比較起來; ……之間的差異	認識事物的相似/相異之處

參考 Mayer(1990)頁 213-214 內容整理，經補充修訂。

與敘述文本相比，說明文本的結構多變，而且內容大半是傳達新的知識，學生要充分理解內容的難度相對增加。要有效閱讀這類文章，須配合指導學生做筆記。例如：請學生畫線標示文中哪一句最為重要(尋找中心句)，並以編號方式標示文中列舉了多少個重點，也可以請學生一邊閱讀，一邊繪圖，如讀到「有不同時期」的描述，可運用「時間線」策略整理資料。

時間線：香港不同時期的經濟發展



參考教育局課程發展處資優教育組(2017)，頁 8，圖表經補充修訂。

課文出現「它們之間有很大差異」，學生可以自行繪畫表格做比較：

列表比較：各類火山的分別



類別	活火山	休眠火山	死火山
特點			

常識科的課文大部分都是說明文，文章結尾通常附有一個「本課總結」。教師可按教學需要，請學生先閱讀總結部分，找出重點，然後依據重點閱讀課文，進行另一種方式的帶題閱讀法。學生認識了「總結」的特色，日後就可以在學習課文後，自行寫總結。

教科書說明文的總結舉例



本課總結

植物需要空氣、陽光和水分。 ① 一切綠色植物必須在陽光下才能進行光合作用，但也有些植物不需要太多日照。 ② 有充足水分，植物可以保持直立的姿態，葉片才能舒展，有利於光合作用。有些植物會自行儲存水分，以應付乾旱的氣候。 ③ 無論哪一類植物，都需要空氣。



自擬例文

圖文結合文本

越來越多文本會結合圖畫傳達信息，教師須指導學生認識文字和圖畫、圖表在文中的作用及其互補關係。

✧ 運動益處多 ✧

☺ 運動可以強身健體！

運動有很多種，每個人可以按照自己的需要和喜好去選擇。要加強心肺功能，可以選擇緩步跑、急步行、騎單車、爬山和球類運動等。想提升肌肉力量，可選擇到健身室做一些負重運動。平日不太運動的人，就是簡簡單單做一些舒展運動，也可以促進血液循環。

☺ 運動可以促進心理健康！

研究發現，經常做適量運動，可以令身體產生強大的動力，做起事來精力充沛，情緒也會變得穩定又充滿自信心。

☺ 選擇適合你的運動！

做運動益處很多，但一定要量力而為。初學者和長者要從基本開始，循序漸進提升難度，要不就會得到反效果呢。

☺ 健樂園歡迎你！

新落成的健樂園是個多功能的運動公園，設施齊備，特別適合一家大小、初學者和長者使用。如果你希望找個空氣清新適合做運動的地方，健樂園是個理想好去處。



運動設施	說明	運動設施	說明
家樂單車徑	繞園外圍一圈，全長5公里。備有成人及兒童單車和家庭型的四輪車出租。	耆樂園	專為長者而設的健身園。
緩跑徑	圍繞休閒區，全長1公里。	健身站	適合喜歡健身運動人士使用。
籃球場	兩個標準籃球場。	室內攀登牆	設有三種不同難度的攀登牆，適合兒童、初學者及專業運動員使用。入場須付費。
		休閒區	位於園區中央的大草坪，設有長椅和小食亭。

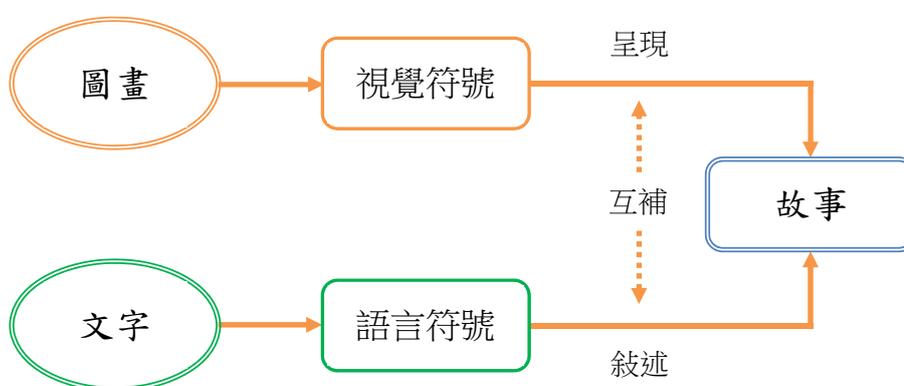
自擬例文

圖畫書是學生恆常閱讀的圖文結合文本。教師引導學生認識圖畫書中圖畫與文字的用途及其互補的作用，有助提高理解和欣賞作品的能力。（詳見《童書學與教資源套：①童書閱讀與欣賞》第二章，頁 23-30）

圖與文在圖畫書中的功能

圖畫的功能	文字的功能
◇ 展現：場景、動作、神情 ◇ 刻畫：描繪細節，流露更多信息，豐富內容 ◇ 暗示：透露隱含的資訊	◇ 敘事：交代背景、情節 ◇ 對話：展現角色性格 ◇ 描寫：刻畫場面、角色情態 ◇ 抒情：表達角色/作者感受

圖與文在圖畫書中的關係



參考《童書學與教資源套：①童書閱讀與欣賞》，2015，頁 29。

(2) 跨文本閱讀

跨文本閱讀是學科教師按本科學習主題，組合多元化的閱讀資源進行教學，擴闊學生閱讀領域，培養學生多元文本的閱讀能力。跨文本閱讀在課程的地位越來越受重視。美國教育部門制訂的 Common Core State Standards (CCSS) 為學生確立學習能力指標，要求學生須具備跨文本閱讀能力，以小學五年級為例，學生要能：

- 比較/對照兩個或以上文本的觀點、意念或信息的論述結構
- 分析不同文本對同一課題在內容論述上的異同
- 從不同類型文本中尋找資料，以回應問題或尋求解決問題的方法
- 整合不同文本對同一課題的信息，並以口語或書面表達閱讀的發現

NGAC & CCSSO, 2010

我們期望學生通過跨文本閱讀可以學到甚麼？上述的能力指標不但提供了答案，其實也可以作為教師規劃跨文本閱讀的參考。當教師在規劃具體工作時需思考以下問題：

- 1 哪些文本適用於教學？
- 2 如何組合這些文本？
- 3 安排哪些閱讀活動？

這三個問題說明了跨文本閱讀既重視閱讀的類型，同時關注閱讀能力的發展。

i) 哪些文本適用於教學？

Hartman & Hartman(1994)認為選取文本有兩個基本的考量。首先是「語言的」(linguistic)與「非語言的」(nonlinguistic)。「語言的」是指所有我們日常接觸的書寫文本，而「非語言的」是指可閱讀的其他形式，例如：電影、戲劇、舞蹈、照片及繪畫等。第二個考量是要兼顧不同類型(genre)的作品。這裏指的作品類型不僅是文本的體裁（如：敘事與說明），還包括文本的性質（如：文學與科普），以及文本的寫作取向（如：寫實與想像）。簡括來說，除教科書外，各科適用的閱讀材料也包括：

類別	舉例
文學作品	散文、詩歌、寫實小說、幻想小說、名人傳記
科普作品	常識科普、故事科普、專業科普
媒體資訊	新聞報道、紀實作品、訪問
實用文類/ 生活資訊	書信、日記、報告、告示、說明書、廣告、單據、海報、宣傳單張、郵票、紙幣、商標、圖表、地圖、圖形、符號標誌、時間表、照片

學生在日常生活中，甚至早在他們入學前已接觸上述文本，只是數量與類型有所局限。學校選取這些文本，既是延續學生的閱讀經驗，同時亦是打破閱讀的界限，擴大閱讀範圍，深度閱讀得以由此開展。

值得一提的是，上述生活資訊文本中，有不少屬於「非連續文本」(non-continuous texts)。「非連續文本」內容以事實為依據，多以圖像表達，而內容之間沒有明顯的內在邏輯連繫，語言表達多採用陳述性語句，常見的例子包括：地圖、圖表、表格、單據等。學生能力國際評估計劃（The Program for International Student Assessment，簡稱PISA）就有「非連續文本」的閱讀能力評核。閱讀「非連續文本」的能力包括：尋找信息、形成解釋、遷移運用及反思評價。

ii) 如何組合這些文本？

組合不同文本的好處是讓學生連結、分析、整合、比較來自多元材料的資訊，學生的閱讀發現又會因學生的背景知識而有分別，因此透過分組學習，分享閱讀所得，有助學生建構知識。

組合不同文本教學在語文科是常有的。多年來語文科教師已習慣單元教學，以文章體裁（如：記敘文）、內容主題（如：我的家庭）或寫作手法（如：描寫）來組合文章。綜合閱讀研究者提供的建議（Hartman & Hartman, 1994；張永德，2006；Dole, Donaldson & Donaldson, 2014），跨文本閱讀的資源組合可以有以下多種方式：

- **同源文本 (companion texts)：**
組合同一作者的不同作品，幫助學生深入認識作家的寫作風格（選材、表達手法、個性）和對同一題材的看法。
- **系列文本 (series texts)：**
同一個主角、主題、題材的系列作品。通常維持基本架構，但選材會有變化，主角也會隨經歷增加而成長。
- **互補文本 (complementary texts)：**
選取的文章從不同層面、角度取材，探討同一個主題，學生閱讀後可自行組織一個全面的認知。
- **對讀文本 (synoptic texts)：**
閱讀同一作品的不同版本，例如：新版與舊版、文字版與電影版、文字版與圖畫書版等，然後加以總結。
- **比較文本 (comparing texts)：**
選取不同觀點文本，引導學生從多角度看同一個主題。
- **對立文本 (conflicting texts)：**
選取意見完全相反的文本，引導學生深入思考問題，發展理性客觀的分析與評價能力。
- **延伸文本 (extended texts)：**
在基本閱讀文本以外，提供相關的閱讀資源，深化認識，延續興趣。
- **重讀文本 (rereading texts)：**
學生分階段，或代入不同身分以不同眼光重讀同一文本，記下新的發現。

一般來說，文本的組合由教師主導。不過有些情況下，例如：研習與生活相關或學生具備一定已有知識的課題，也可以由學生自主尋找閱讀資源，讓跨文本閱讀的空間更開闊，可以容納更多不同的發現，而非完全限制於教師擬定的框架之內。

文本組合示例

組合模式	文本舉例	適用科目/ 主題	學習重點
同源 文本	林世仁作品： 《我家住在大海邊》(圖畫書) 《換換書》(橋樑書) 《十四個窗口》(短篇童話結集)	中文	分析、整合 作家的創作 特點
	麥克·巴奈特作品： 《三角形》(圖畫書) 《正方形》(圖畫書) 《圓形》(圖畫書)	數學	圖形特點 創意解難
系列 文本	《如果我是市長》(圖畫書) 《打鼓男孩》(圖畫書)	公民教育	認識公民責 任
	《達文西和繪畫未來的畫筆》 《愛迪生和他的發明》 《麥哲倫和第一次環球旅行》	常識	找出科學家 / 探險家的 共通點
	《故宮》(圖畫書) 《長城》(圖畫書)	中華文化	認識古代建 築文化
	《天國的爸爸》(圖畫書) 《媽媽做給你》(圖畫書)	生命教育	生死教育、 成長
互補 文本	《節約能源》(課文) 政府節約電力宣傳片(視頻) 電費單據(非連續文本)	常識	訂定節約電 力的方法
	永備尺(課本內容) 長度和距離(三): 介紹永備尺(教育電視) 《隱形尺子》(補充教材)	數學	認識並運用 永備尺
	《這是一本書》(圖畫書) 《河邊的舊書村》(圖畫書)	圖書	閱讀意義和 樂趣
	《出塞》、《春望》(古詩) 《敵人》(圖畫書) 《第94只風箏》(橋樑書)	中文	探討戰爭問 題
	選舉報道(新聞資訊) 《我選我自己》(圖畫書) 《誰需要國王》(圖畫書)	常識	認識選舉
對讀 文本	《背影》(散文) 《背影》(圖畫書)	中文	選取最有感 覺的場面
	《外公》(圖畫書) Grandpa(英文版)(圖畫書)	視藝	比較表達形 式
	豐子愷散文選讀 豐子愷漫畫選讀	中文	文圖傳意
	孟郊《遊子吟》 王淑芬《慈母手中線》	中文	古今的詩意

組合模式	文本舉例	適用科目/ 主題	學習重點
比較 文本	《弟子規》：凡是人，皆須愛，天同覆，地同載。 《不歡迎大象》（圖畫書） 《我是白癡》（橋樑書）	生命教育	平等、尊重
	《百變狸貓》（動畫電影） 《挖土機年年作響》（無字圖畫書） 《小房子》（圖畫書）	常識	保育與發展
對立 文本	《雞蛋的六大壞處與兩大好處》（《每日頭條》，2018/02/13） 《雞蛋邪惡大平反》（《香港經濟日報》，2018/04/30）	常識	向長者講解 應否吃雞蛋
	《團圓》（圖畫書） 《朱家故事》（圖畫書）	中文	和諧家庭
	《三隻小豬》（童話故事） 《三隻小狼和大壞豬》（圖畫書）	中文	故事改寫 顛覆手法
	《小紅帽》（童話故事） 《小野狼和大紅帽》（橋樑書）	中文	故事改寫 顛覆手法
延伸 文本	質數（教科書） 《熱愛數學的男孩》（圖畫書）	數學	質數
	管弦樂演奏（音頻） 《大家來聽音樂會》（圖畫書）	音樂	管弦樂
	畢加索畫作《格爾尼卡》（繪畫） 《格爾尼卡——畢加索對故國之愛》（圖畫書）	視藝	認識畫家的 風格與個性
	無限（符號圖形） 《「無限多」到底有多少呀？》（圖畫書）	數學	無限的概念
重讀 文本	《媽媽使用說明書》（橋樑書） 第一次閱讀：用男孩的角度看故事 第二次閱讀：用媽媽的角度看故事 記下對同一事件的看法和感受，書寫閱讀發現	中文	閱讀的視角 對文本理解的 影響
	《我的新奶奶》 第一次閱讀之後，探訪護老院，回校進行第二次閱讀，分享閱讀新發現	生命教育	生活體驗與 閱讀的關係

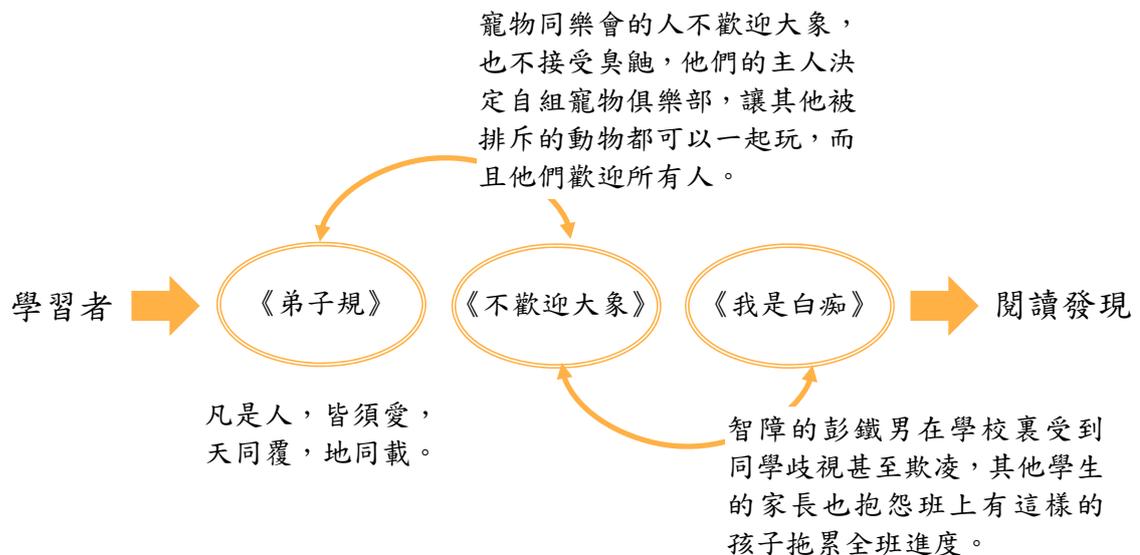
iii) 設計哪些閱讀活動？

傳統的閱讀課大多處理單一文本，傾向以提問來引導學生閱讀。以敘述文本為例，教師會問學生「為甚麼主角會做這樣的決定？」、「你對故事結局的安排有甚麼看法？」這些問題指向文本內容，也鼓勵學生表達個人想法，既有標準參考答案，也有開放式的思考空間，對理解和欣賞文本有幫助。又如：閱讀說明文本後，教師請學生做筆記，從段落中歸納重點，也是有效的方法。

設計原則一：連結不同的文本

跟傳統閱讀課關注單一文本的理解不同，跨文本閱讀的關鍵是着重文本之間的連結。因此設計閱讀活動的第一個原則是能使學生連結不同的文本，看到文本之間的關係與特點，或整合、比較、評價，從而建構個人觀點。以下例子可以看到組合文本之間的關連：

跨文本閱讀連結示例（一）：平等、尊重



上述文本的組合是以「平等、尊重」為學習主題，是生命教育的一環。第一個文本是傳統啟蒙書《弟子規》。學生從教師的選材中認識到待人的基本原則：凡是人，皆須愛。理由很簡單，我們都是在同一天地的人，也就是生而平等。

第二個文本是圖畫書《不歡迎大象》。故事說有人組織了「寵物同樂會」，雖說是「同樂會」，但大門寫上「不歡迎大象」。帶着大象想參加的男孩失望地離開，路上遇到同樣被拒絕的黑人女孩，她帶的動物是臭鼬。兩位小主人決定自己成立「寵物俱樂部」，因為他們深信「朋友永遠不會丟下彼此」。兩個人在路上遇上其他小動物，有刺蝟、企鵝、食蟻獸等，牠們的主人有的有金髮的、紅髮的、黑髮的，大家一起走。小朋友沒有自己的固定會所，公園就成了他們的俱樂部。他們在公園樹屋上貼了小小的告示牌：歡迎所有人。學生在故事裏可以知道世界上有人會因為外型、體味、膚色、種族等不同因素被某些人排斥，原因很簡單，就是因為「你跟我不一樣」。

第三個文本是橋樑書《我是白痴》。智力受損的彭鐵男在學校經常成為同學戲弄、嘲笑，甚至欺凌的對象。鐵男沒幾個朋友，除了不良於行，被人戲稱為「跛腳」的男生。他們成為好朋友當然自有其原因。由於鐵男媽媽在小攤檔賣麵為生，班主任向鐵男暗示家長日如果媽媽太忙就不要來了，其實她是不想鐵男媽媽被其他家長針對，因為好些人不滿意鐵男會拖累全班的學習進度。學生從故事中認識到歧視，還包括智力、肢體狀況和職業，原因是「你的條件比我差很多」。

教師可以通過問題設計引導學生發現三個文本之間的關係，並進一步思考，確立自己的想法：

- 《弟子規》說「凡是人，皆須愛」，原因是甚麼？你對「人皆平等」這句話有甚麼看法？
- 請列出《不歡迎大象》中不被「寵物同樂會」接納的動物。這些動物有甚麼共通點？這些動物的小主人又有甚麼特別的地方？
- 為甚麼那些動物的小主人會在公園舉行「寵物俱樂部」的活動？
- 「寵物俱樂部」寫上「歡迎所有人」，你有甚麼看法？
- 想想《我是白痴》中，彭鐵男做過哪些讓你覺得不滿、可笑和感動的事？
- 你覺得彭鐵男的朋友「跛腳」會受同學歡迎嗎？為甚麼？
- 綜合《不歡迎大象》和《我是白痴》，你認為社會上哪些人需要我們關懷的呢？除了圖書所述的，你還想到其他人嗎？
- 你對「跟自己不一樣」的人有甚麼看法？

對於探討知識的說明文本，教師可以採用另一種導引策略，提取學生的已有知識，結合不同文本的資訊，從中學習新知。

跨文本閱讀連結示例（二）：吃雞蛋之謎

	吃雞蛋有益健康	雞蛋含有高膽固醇， 不適合長者食用
我的看法 (閱讀前)		
《雞蛋的六大壞處與兩大好處》 (2018/02/13)		
《雞蛋邪惡大平反》 (2018/04/30)		
我的看法 (閱讀後)		

初步比較分析兩篇文章的觀點後，教師可以引導學生交流討論：

- 讀了兩篇文章，有哪些問題你想提出？
- 如果要進一步解答你心中的疑問，你會怎樣做？
- 兩篇談論吃雞蛋的文章，觀點對立，你較相信哪一篇報道？為甚麼？

延伸討論有幾個目的，旨在幫助學生：

- 思考資訊來源的重要性：所讀文章的信息來源是否可靠？既是討論飲食健康的文章，觀點是否源於科學研究？研究在甚麼時候進行？
- 閱讀反思：所讀文章解答了哪些我在想的問題？修正了哪些我以為正確的想法？我還有沒有其他問題想提出？
- 自主學習：尋求尚未解決問題的答案，我是否需要繼續閱讀另一些文章？

設計原則二：促進同儕互動學習

設計閱讀活動的第二個原則是要促進同儕互動學習。學生從多元文本中形成的看法不是絕對的，也不是最後的答案。通過與同儕，甚至是與教師的互動，就如前述「吃雞蛋之謎」的延伸討論安排，學生可以豐富知識架構，成為更主動的學習者。吳敏而(2016)認為進行跨文本閱讀，須增加學生之間的互動，目的不只於找出最「好」的答案，而是要培養互相討論的氣氛，一起探索對事物的理解，一起尋求意義，討論想法和觀點，在過程中：

- 互相分享表達，專心聆聽別人，尊重每個觀點
- 比對各人的觀點，分析想法的異同，試着找出共識
- 合併各人的想法，成為更完整、涵蓋面更廣的想法

學生互動討論，就好像為跨文本搭建了一道閱讀的浮橋，讓許多討論的聲音被聽見，進而反思哪些知識與觀點（陳育萱，2017）。

基於上述原則，在學生閱讀多元文本之後，教師可以就學科研習及主題特點為學生安排各種類型的活動，例如：閱讀報告、小組討論、閱讀論壇、讀書會、情境劇場、閱讀匯報、展示板及模型製作等。不論活動的方式如何，學生都應該在開放、自主、理性的前提下學習，做到與文本互動，與作者互動，與同儕互動，並與教師互動。

跨文本閱讀教學設計示例：小紅帽與小紅帽

文本閱讀 1：

《小紅帽》（傳統童話故事）

流程	說明
學生觀看《小紅帽》故事的視頻，講述故事大概與閱讀感想。	學生大多認識《小紅帽》的故事，觀看視頻旨在提供共同閱讀經驗，以便討論。

文本閱讀 2：

《小野狼和大紅帽》（橋樑書）

流程	說明
學生觀察封面，分享對書名《小野狼和大紅帽》的聯想，猜想故事的內容。	學生在低年級已讀過童話故事《三隻小豬》和圖畫書《三隻小狼和大壞豬》，對故事改寫與顛覆已有認識。
教師提供若干思考問題，引導學生理解故事關鍵內容： <ul style="list-style-type: none"> • 故事中的大秘密是甚麼？ • 為甚麼那是不能說的秘密？ • 小狼知道秘密後決定怎樣做？換上是你，你會做同樣的決定嗎？為甚麼？ • 小狼遇上長大後的小紅帽會是怎樣的一個場面？ 	故事概要： 小狼無意中發現一個秘密：外祖父原來是殺害小紅帽家人的兇手，而倖存者小紅帽也不知所終。小狼決定去找外祖父了解事情始末，途中偶然遇見長大後的小紅帽，但小紅帽沒有半點怨恨。

跨文本閱讀活動：

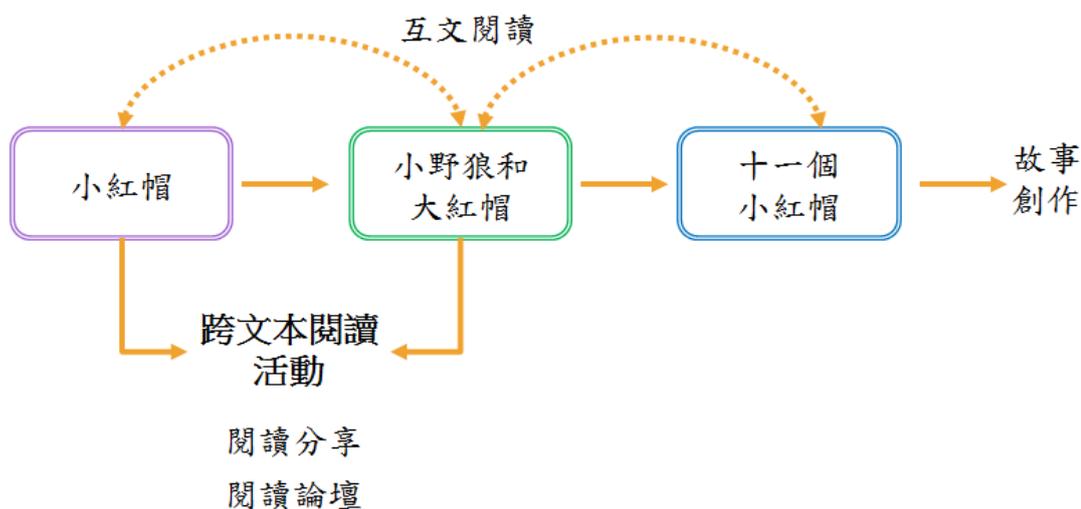
流程	說明
閱讀分享： <ul style="list-style-type: none"> • 傳統小紅帽VS新小紅帽 	學生以小組讀書會方式，自由分享對兩個故事的想法。分享內容由小組自行提出。
閱讀論壇： <ul style="list-style-type: none"> • 你對兩個版本的小紅帽故事有甚麼看法？ • 為甚麼作者會改寫了傳統小紅帽的故事？ • 你認為作者想告訴讀者甚麼？ 	以小組讀書會的分享所得，演化為公開論壇。每組選一位學生代表參與論壇，其他同學擔任台下聽眾。論壇代表輪流發言，台下聽眾可在發問環節自由提問。

延伸活動：

流程	說明
蒐集作者資料	了解作者為甚麼會寫一個寬恕的小紅帽故事。
延伸閱讀： 林世仁《十一個小紅帽》	認識改寫故事的多種可能性，並了解改寫背後的意義。
故事創作： 學生寫作新的小紅帽故事	學生實踐閱讀所得。

跨文本閱讀常涉及互文閱讀，「小紅帽與小紅帽」就是以「互文」為設計理念的例子。互文是一篇文本中交叉出現的其他文本的表述，例如：角色、情節和主題的互涉，可以說每一個文本都是對另一個文本的吸收和改造。學者指出互文有兩種意義：讓讀者注意到文本共通的特質和文本彼此間的差異(Nodelman & Reimer, 2009)。《小野狼和大紅帽》以傳統小紅帽故事為藍本，仍然以狼和小紅帽為主角，但改寫並顛覆了原有故事的情節和意念。野狼從原始版本的被虐殺到在新故事裏獲得寬恕，反映了年代不同觀念的轉變。不過，互文閱讀的完成，有賴讀者把從前的文本閱讀經驗與當前的文本連繫，從而產生新的啟悟。因此，小紅帽的故事雖然耳熟能詳，仍有需要花一點時間跟學生共同閱讀，以喚起他們的記憶，這樣進入閱讀《小野狼和大紅帽》才有意義。延伸閱讀的《十一個小紅帽》，是要進一步擴展學生對互文改寫的認知，而學生創作自己的小紅帽故事，就是以寫作產出作為整個閱讀活動的總結。

小紅帽與小紅帽設計理念



3. 學科本位閱讀的評估

學科本位閱讀是閱讀訓練的基礎，幫助學生認識及運用閱讀策略，提升閱讀效能。這時期的學習評估，基本上以學科為本，例如：

- 紙筆評量：閱讀筆記、閱讀報告、展示板等
- 口語評量：閱讀匯報、閱讀論壇等

上述的評量方式主要屬於進展評估，既有個人學習成果的評價，也有小組學習的評價。教師給予學生回饋是幫助學生改進學習的要素，可以直接評閱學生習作，或就學生在口語活動的表現提意見，也可以請學生進行同儕互評，例如：在小組內比較閱讀筆記的重點，或以預設的準則評價別組的口頭匯報。

三 跨學科閱讀

跨學科閱讀是不同學科按學生學習需要，互相協作，推動閱讀。跨學科閱讀有多種規劃模式，無論是哪一種模式，開展跨學科閱讀須注意幾個原則：

- 訂定共同學習主題；
- 均衡選取閱讀資源；
- 活動設計以學生學習效能為中心；
- 多元化的學習評估。

Vogt, 1997

1. 跨學科閱讀的規劃原則

(1) 訂定共同學習主題

香港學校的課程向來以分科學習為主。學科有本身的學習目標、學習內容和學習方式，要連結各科進行共同教學，就須訂定一個共同學習主題。各科訂定的共同主題，要能做到有意義的、重要的和有趣味的，才能提升學生的學習層次和學習動力。學者認為最能體現上述原則的學習主題，是連繫真實世界的主题(Cooper, 1997)。連繫真實世界的主题容讓學生通過多樣化的閱讀資源和活動發展語言能力，而最終目的是讓學生從自身的生活環境走進外在廣闊的領域，運用已有的知識探索未知的知識，學會思考，培養良好態度，建構正確的價值觀。

連繫真實世界的主题具備以下特徵：

- 環繞一個或多個重要的、有意義的概念，提高學生學習的主動性
- 可以配合優質的、真實的閱讀資源，例如：優秀的文學作品、第一手的參考資料等
- 可以配合多種學習模式，既適合教師講授，又適合學生做活動或自學可以配合學生不同的學習風格，照顧學習的多樣性

Cooper, 1997

(2) 均衡選取閱讀資源

跨學科閱讀資源的選取第一個條件是「多樣化」。教科書教材的題材有自身的規範框架，語言表述也有一套穩定的規格。如果學生長時間只接觸一種類型的讀物，思考和語言的發展也會受到局限。跨課程閱讀教師其中一個任務就是引領學生接觸和深入閱讀教科書以外的眾多材料，認識同一個課題，可以有多樣化的切入點

和表達方式。閱讀資源的領域擴大，可以開闊學生的眼界，提升學習與閱讀的興趣。

第二個選取條件是「均衡」。不同學科協作進行閱讀指導，我們期望學生能廣泛接觸多元閱讀材料之餘，還可以不偏於某一類型的材料，所以教師要做到：

- 均衡選取各類型文本
- 均衡選取真實語言材料
- 均衡選取包含不同語言風格和跨文化元素的文本

(3) 活動設計以學生學習效能為中心

要能把共同主題落實到課堂教學，教師就需要有策略地組織和運用閱讀資源，並設計以學生學習效能為中心的活動。以學生學習效能為中心的活動有幾個特徵：

- 能維持學生的學習動力。學習活動須有趣味、具應用意義，並且帶挑戰性，可以激發學生的好奇心和挑戰難度的決心。
- 能連繫已有和新的知識。學習活動能幫助學生提取已有知識，並連結當前的學習內容，建構新知。
- 連繫各科的學習，讓學生看到各科之間的關係。學習活動能讓學生發現各科所學的知識與能力，可以交互應用以完成學習任務。
- 要求學生運用各種閱讀策略、語言能力及思維能力。學習活動提供大量閱讀多元文本的機會，學生從中認識及運用各種閱讀策略，發展聆聽、說話及寫作能力，學會創造、解難及明辨性思考。
- 學生自我評價。教師指導學生通過撰寫閱讀日誌、摘要和閱讀回應，以及運用檢核表及製作學習檔案等自我檢視學習成效，提升學生的參與度，發展評價能力。

(4) 多元化的學習評估

設計評估方式時，教師須先為評估定位，確認評估是學習過程的一部分，並且可以促進學習：

- 全面評估學習表現：與學習緊密配合
- 重視學習過程：學習活動本身是有意義的活動
- 重視回饋：讓學習者知所改進
- 照顧學習多樣性：配合學與教需要安排適當的評估，例如：採用不同評估課業或活動，評定學生不同的能力

評估多元化，可以從以下幾方面來理解：

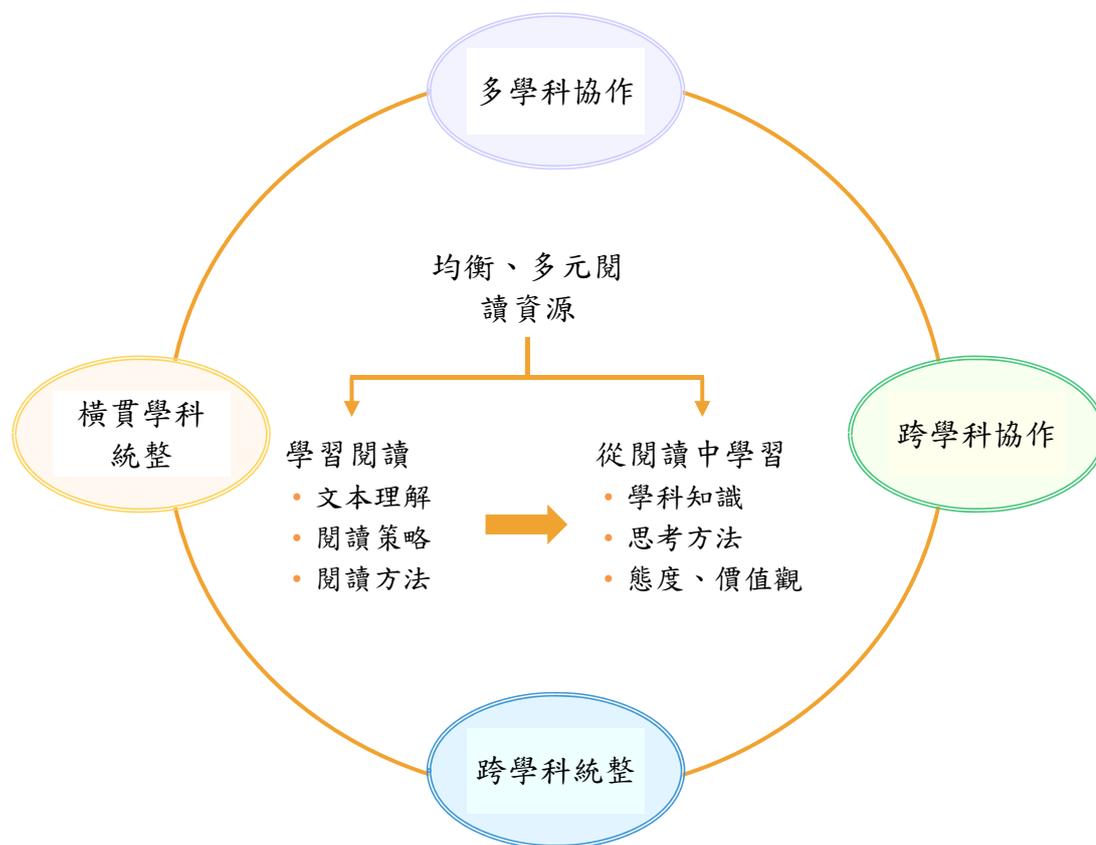
- 評估**性質**多元化：進展評估與總結評估兼重
- 評估**形式**多元化：紙筆評量、口語評量、活動評量等
- 評估**人員**多元化：教師、同儕、家長、校外人士及自我評價
- 評估**工具**多元化：工作紙、檢核表、自評表、訪談等
- 評估**重點**多元化：除多種語文能力外，也可以包括態度、情意和其他智能

跨學科閱讀的多元化評估舉例

評估課業		評估性質		評估形式			評估重點
		進展評估	總結評估	紙筆	口語	活動	
閱讀筆記	個人/小組	✓		✓			辨別、整理文本重點能力
寫摘要	個人	✓		✓			綜合文本重點能力
閱讀日誌	個人	✓		✓			綜合能力、反思能力
閱讀報告	個人		✓	✓			連結與整合信息的能力、語文運用能力
閱讀匯報	小組		✓		✓	✓	連結與整合信息的能力、運用資訊科技的能力
資料冊	個人/小組		✓	✓			從閱讀中獲取的知識、語文運用、藝術設計能力
讀書會	小組	✓			✓	✓	連結與整合信息的能力、評價能力、溝通能力
閱讀論壇	小組	✓			✓	✓	連結與整合信息的能力、口語表達能力
課堂戲劇	小組	✓			✓	✓	文本理解能力、語言表達能力、創造力、協作能力
學習檔案	個人		✓	✓			整合資料、選材和自我評價的能力

2. 跨學科閱讀的模式

跨學科閱讀的模式多樣，延展的幅度可以從最小的兩個科目協作到全校各科參與。



(1) 多學科協作

i) 共同課題，分科各自教學

多學科協作在學校課程中是常見的，安排可以非常簡單。兩個科目可以就同一課題各自規劃閱讀資源進行常規教學，有時甚至不需要特別組織安排，因為這些共同課題本來就包含在各自的課程之內。

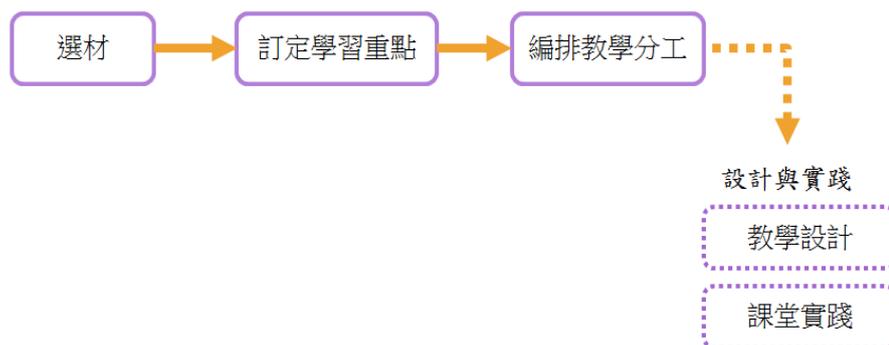


多學科協作的共同課題，範圍通常廣泛。正因為廣泛，教師在這種方式下的教學很自由，不論是閱讀資源選取還是教學方式運用，可以完全保留分科的特點。不過從另一角度看，科目間的協作關係不太緊密。由於共同課題早已見於本身課程之內，教學前相關學科教師不一定會交換意見，教學時間也不會有意識地安排同步或連貫地先後進行，除非教師明確講解，學生也不一定察覺課題之間的連繫。所以採取這種方式，教師須在課題完結之後引導學生做學習總結，連結所學知識。

ii) 共同閱讀資源，分科合作教學

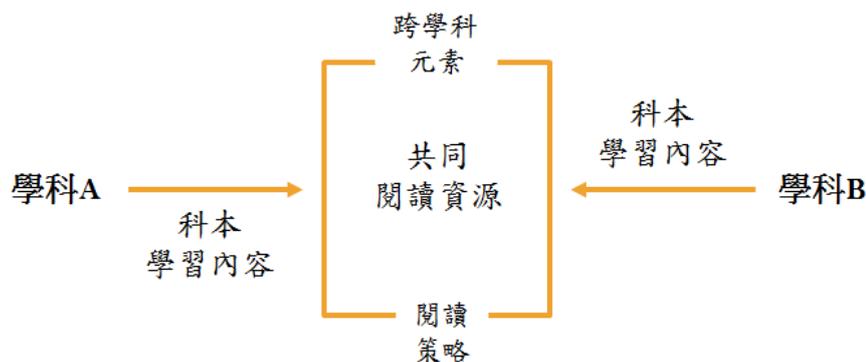
多學科協作有時也會有較緊密的合作關係，不同學科教師選取共同閱讀資源合作教學是一個例子。有些閱讀資源包含多於一個學科的學習內容，不同學科的教師就可借此指導學生閱讀共同的閱讀資源（例如：一本書），幫助學生從閱讀中學會本科知識及跨學科的學習內容和技能。基本規劃流程如下：

➤ 規劃



➤ 選材

在第二章，我們介紹過一些故事性的圖書，包含了其他學科的元素，這些圖書都適合作為跨學科的共同閱讀資源。教師閱讀的第一印象很重要，通常故事性的內容適合語文科，其他知識性的內容則可配合其他學科施教。



➤ 訂定學習重點

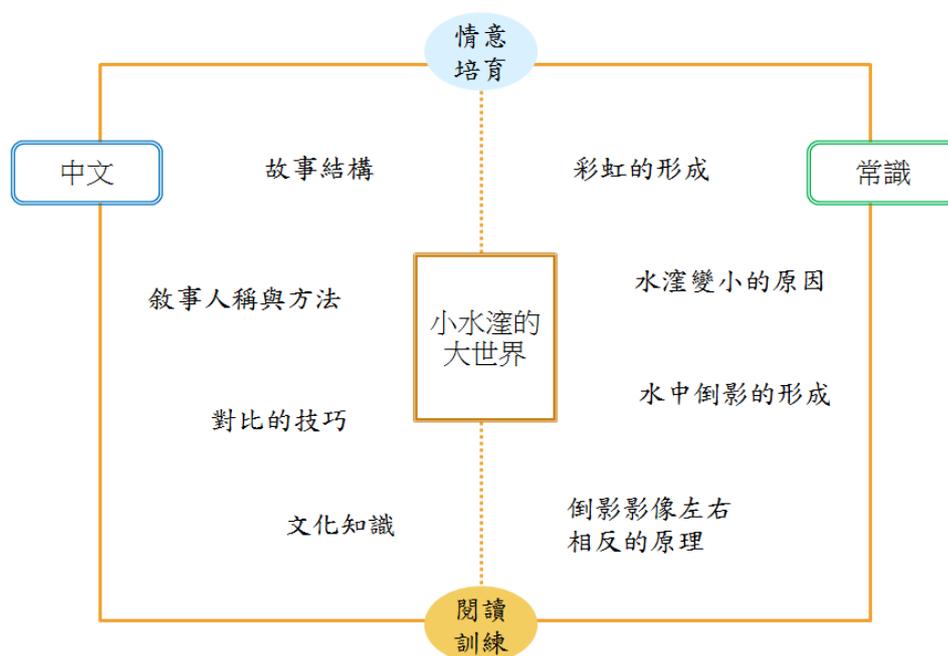
選好材料以後，教師須仔細閱讀，善用圖書的特點，盡量列舉共同閱讀資源中有哪些跨學科的學習內容，確定適用年級，然後具體分析，訂定學習重點。

圖畫書《小水滸的大世界》是個包含跨學科學習內容的好例子。本書講述男孩小福因為天雨，悶在家多日，在窗前

掛上期待天氣好轉的晴天娃娃。天氣終於放晴了，小福走到家門外，發現了小水漥，故事也由此開展。整個故事就是以小福與小水漥的對話串連，通過小福問「你看到甚麼？」和小水漥回答「今天我看見……」，作者把生活裏的科普知識融入情節之中。小水漥後來越變越小，跟小福道別：「下次下雨時，我們再見面吧！」讀者可以感受到小朋友之間的單純友誼，希望快點下雨可以再見到朋友。小福回家後會做甚麼呢？聰明的讀者當然會想到是掛起雨天娃娃了。

故事以第三人稱順序敘述小福與小水漥相遇、交談和建立情誼的經過，既有語文知識又有與人相處的情意，並且包含了晴天娃娃和雨天娃娃這些趣味文化知識，同時蘊藏倒影原理、水的蒸發等科普知識，很適合中文科和常識科進行協作教學。本書的一個特色是文與圖的搭配，書中的文字負責交代情節（如：我看見了飛機），而圖畫則傳達科普知識（例如：倒影），如只看文字就無法從閱讀中發現作者精心設計的密碼了。

《小水漥的大世界》的跨學科內容

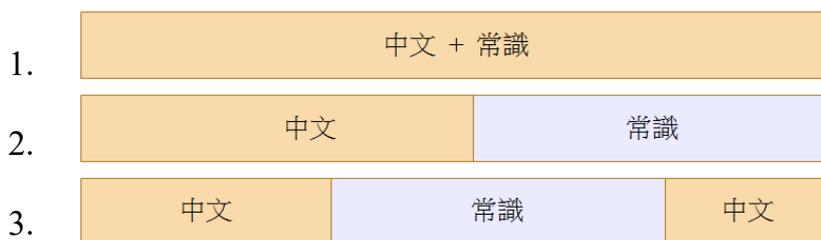


當然，並不是所有列舉的項目都需要成為學習重點，教師可按上述項目在書中的重要性及學科的學習進度有序安排。

➤ 編排教學分工

一本圖書包含兩個學科的學習內容，如最後確定的重點其中一科佔的比重大，而教師有適當準備，可以由一位教師負責所有內容的教學指導。如兩科所佔比重相當，就可安排兩科教師同時任教，訂定所需教學時數，教學的流程可按實際需要編排，例如：兩科平均分配教學時數。另一種安排是兩科平均分配教學時數，但由其中一科負責總結環節。

《小水滸的大世界》教學分工的三種安排

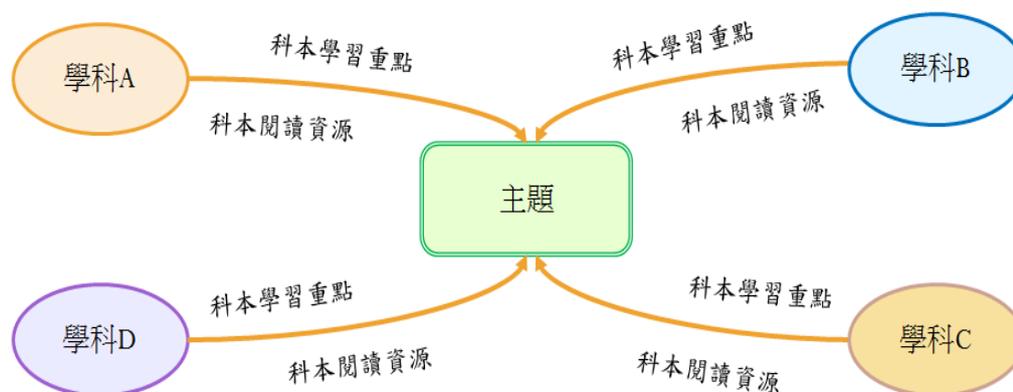


➤ 教學設計與課堂實踐

教學設計是課堂實踐的藍圖，課堂實踐是教學設計的落實。教師可以通過觀察學生學習和評價學生課業的表現，檢視學習重點的擬設是否合適，回饋教學設計，持續優化教學。

(2) 跨學科協作

跨學科協作是不同學科訂定共同學習主題，選取配合主題的閱讀資源，訂定科本學習重點，適度協調進行教學。



主題的訂定由各科教師檢視本科課程內容，找出一些共同元素，再細緻地討論具體項目。學者認為教師做決定時，須考慮所選主題能夠融入各類型的文本和資源，而主題的廣度也是重要的考量因素

(Pappas, Kiefer & Levstik, 2003)。如果閱讀文本的類型過於單一或只集中在某一個學科，就無法達成跨學科協作閱讀訓練的目的。至於主題的廣度，如果設定太狹窄，不容易選取合適的圖書或其他閱讀材料，失去「閱讀」的意義；定得太寬，雖然容易結合閱讀資源，但學生很難連繫各科不同的知識，也會失去「跨學科」的意義。舉例來說，「營養」作為主題偏狹，「健康」作為主題則偏廣，「食物」則較為聚焦，也容易選取多元的閱讀資源。

學生會感興趣的主題是另一個考慮因素。學生感興趣，學習的主動性自然增強，便於學生自行連結各科學習與主題的關係，也有利於促成學生自行蒐集相關的延伸閱讀材料。

跨學科協作方式的特點是雖然主題內容相關，但「學科」的特色仍然顯而易見，例如：學科仍然保有自身獨特的學習內容和重點，活動設計和閱讀資源也是以學科為本的（見以下例子）。

以「對稱」為主題的跨學科閱讀規劃

協作科目	閱讀資源舉例	學習重點/活動
中文	文章：《蘇東坡愧改對聯》 書籍：《中國語文趣談》 古詩選讀：認識古詩中的對偶句 網絡資訊：對聯漫話	<ul style="list-style-type: none"> • 認識對聯的特色 • 認識對稱的漢字結構 • 認識古詩中的對偶句 • 創作對聯
數學	圖畫書：《魔法學校發生的事》 視頻：對稱圖形面面觀 教育電視：小學數學科四年級——對稱	<ul style="list-style-type: none"> • 認識對稱圖形 • 認識對稱軸 • 認識多重反射對稱 • 繪畫對稱圖形
常識	短文/圖片/視頻：蝴蝶、樹葉	<ul style="list-style-type: none"> • 認識對稱的生物和欣賞自然的奧妙
視藝	短文：剪紙的起源與類別 圖片：對稱的剪紙圖案 書籍：《連續花樣對稱剪紙》	<ul style="list-style-type: none"> • 認識傳統民間藝術 • 欣賞對稱剪紙圖案 • 參考圖文對照的流程學習剪紙
圖書	主題書推介展覽	<ul style="list-style-type: none"> • 好書推介 • 自主閱讀

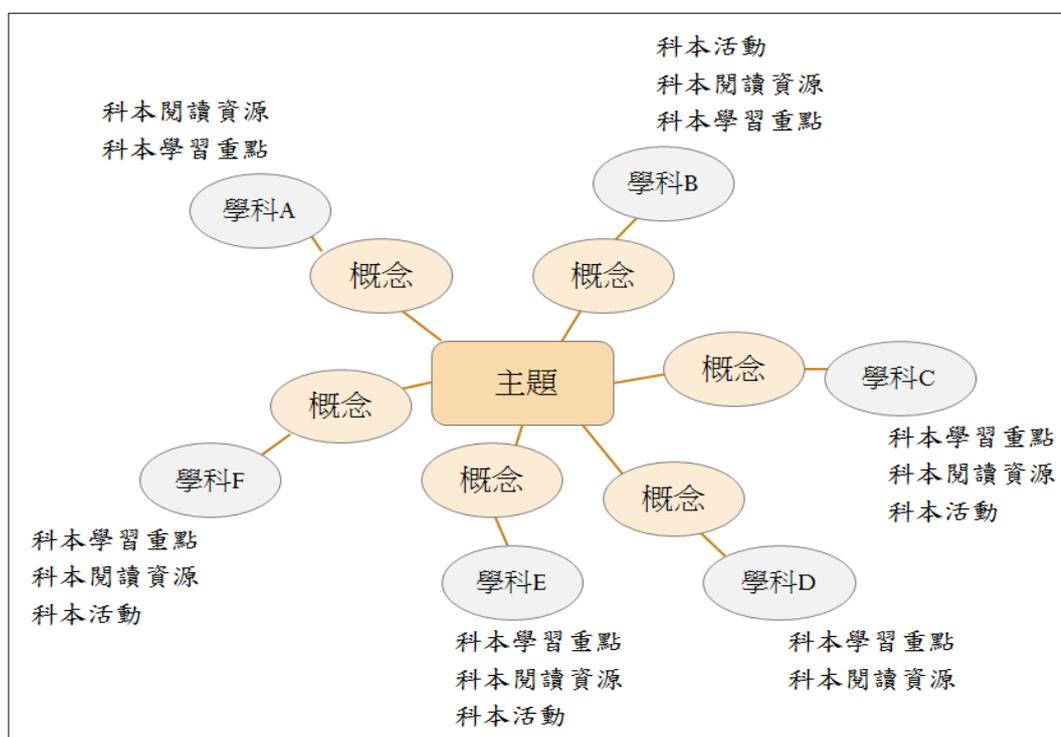
跨學科協作與多學科協作的分別是前者要求各科教師的協作更為緊密，而連結科目之間的主題既能反映學科之內學習內容的層次，又能顯示學科之間學習內容的關係。以上述「對稱」主題為例，在中文科就包含了「對稱的漢字結構→對偶句→對聯」幾個層次，而「對稱的漢字結構」又與數學科的「對稱軸」出於同一原理。此外，數學科的「對稱軸」和「多重反射對稱」又與視藝科的剪紙圖形的設計緊密連結。跨學科主題在各科之間的關係越緊密，學生就更容易連結各科的學習，提高學習的趣味和效能，不會零碎、割裂地獲取知識。

(3) 跨學科統整

i) 跨學科統整的架構

跨學科統整的閱讀，幾乎是全校各個學科都會參與，是跨學科協作的擴大版。除了協作面的擴展，跨學科統整還有另一特點，就體現在主題的選取與組織。李崇坤、歐慧敏(2000)引述J.A. Beane(1998)的觀點，提出「主題——概念——活動」的三層架構，指出統整課程以中心主題為核心，發展與主題相關的多個概念，進而設計適切的學習活動。

以這個模式的理念為基礎，跨學科統整的閱讀，基本的架構包括第一層級「主題」、第二層級「概念」和第三層級「學科」，而「學科」之下又包括「科本學習重點」、「科本閱讀資源」和「科本活動」（視情況而定），表述如下：



參考李崇坤、歐慧敏(2000)頁 103 整理而成。

ii) 跨學科統整的主題

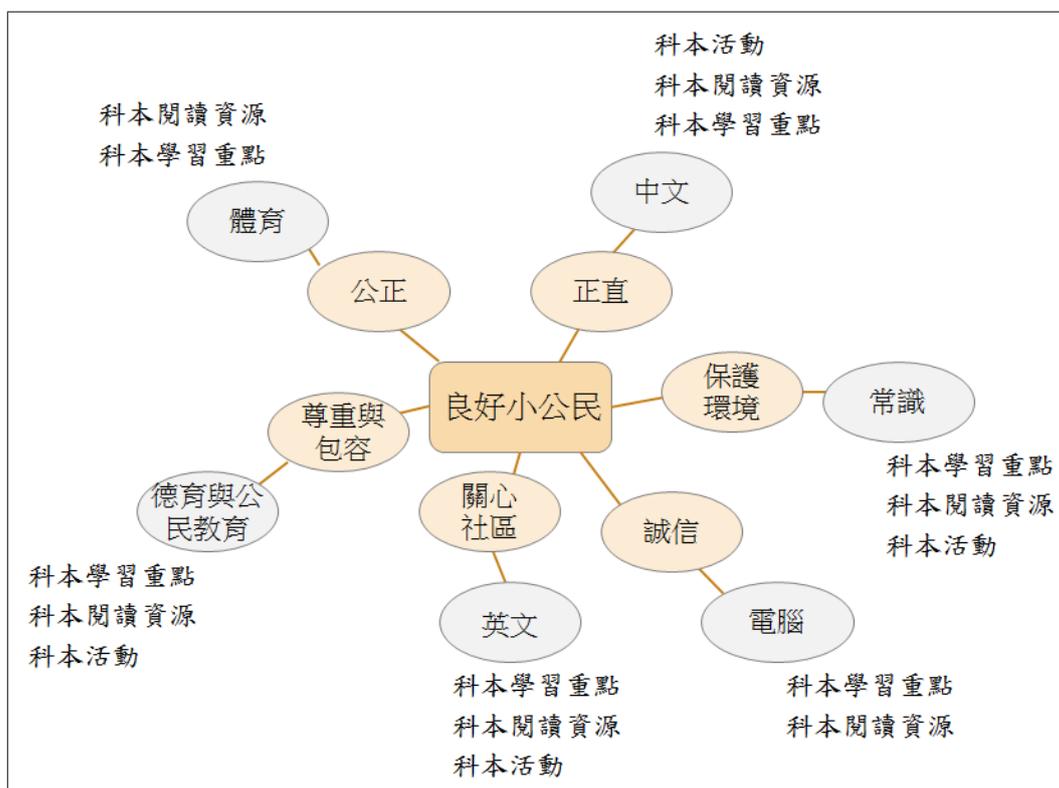
主題選擇的準則可參考以下各項：

- 切合學校教育目標或年度目標
- 切合學生實際生活的學習與能力運用
- 增進學生自我了解以及對社區、社會及國際的認識
- 可促進學生自主學習
- 配合時令節慶、學校或社區活動

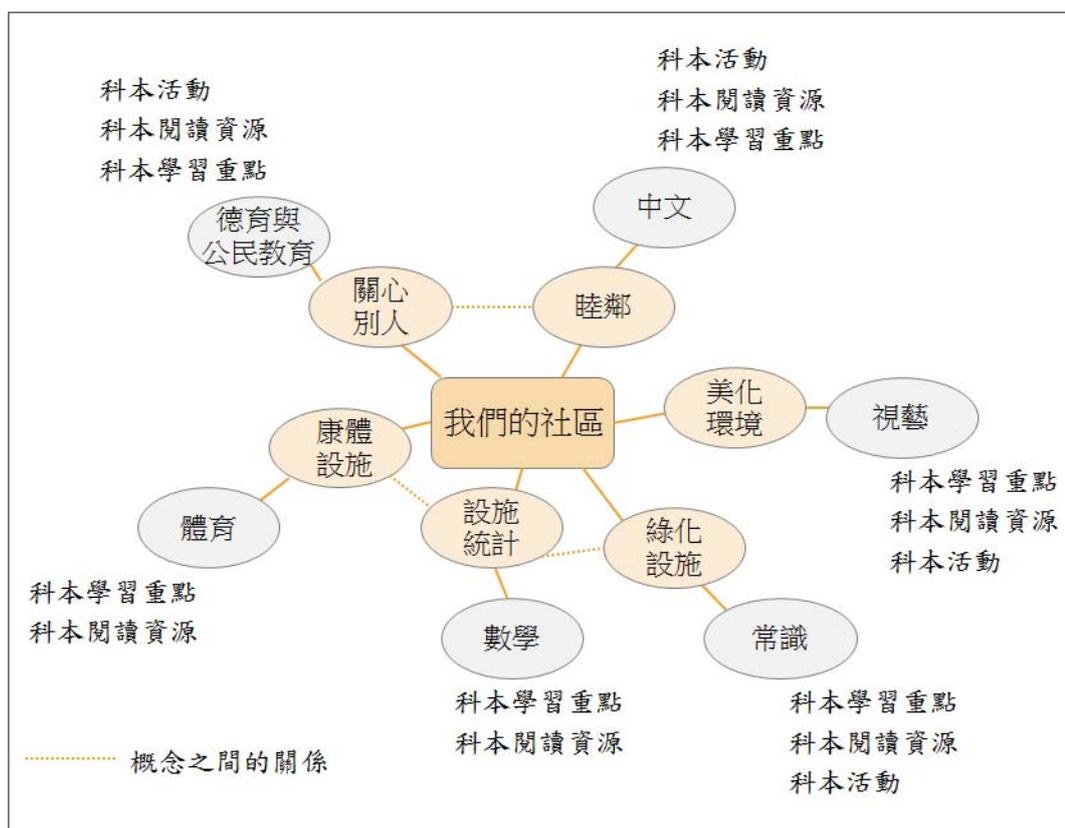
李崇坤、歐慧敏(2000)

跨學科統整模式訂定的主題，跟跨學科協作傾向聚焦的有所不同。一般而言，跨學科統整的主題不會明顯被個別學科圈定，意涵會較概括，可以衍生多個相關的概念，這樣才能容納更多學科參與。舉例來說，課程統整如果用「誠實」為主題，能發展的概念不會太多，可以納入主題之下的學科也相對少。反過來說，一個涵蓋面廣闊的主題會產生很不一樣的藍圖。假設一所學校的教育目標是培養學生成為良好公民，那麼「良好小公民」就可以作為跨學科統整的主題；又或學校的關注項目是帶領學生認識自己的社區，就可以用「我們的社區」做跨學科統整的主題。選定了第一層級的主題，不同學科可按本身的學科內容確定第二層級的概念，進而訂定學習重點和選取閱讀材料，具體規劃教學安排。

跨學科統整的閱讀規劃舉例（一）：良好小公民



跨學科統整的閱讀規劃舉例（二）：我們的社區



iii) 跨學科統整的協調

由於大部分學科都會參與，跨學科統整的教學規劃需要教師之間有更多的溝通與共識，才能達至有效學習的目標。學科教師須在初步擬定教學計劃之後交流，檢視以下各項：

- 閱讀資源的選取是否均衡、多樣？
- 學習活動安排的先後是否配合整體學習的需要和進程？
- 學習活動的方式是否多元化？

跨學科統整的規模大，教學時間長，學生容易失去焦點。教師宜適時提示學生各學科之間的連繫，並在教學完成之後做總結，幫助學生回顧學習，把握整個學習的藍圖。

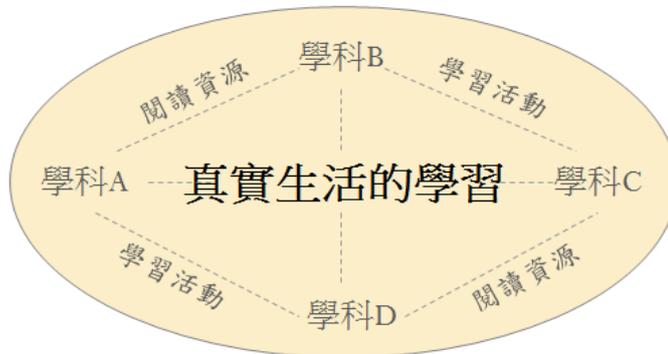
(4) 橫貫學科統整

i) 架構理念

有別於其他跨學科的整合模式，橫貫學科統整超越了學科，其最大的特點是學習並非從學科開始，而是從真實的情境出發，通過活動達成學習目標(Drake, 2001)。既然學科不是學習的組織中心，閱讀資源也沒有明顯的學科界線，學生按研習主題閱讀不同類型

文本及運用不同閱讀策略，檢視、比較和選擇獲得的信息，並通過實踐活動，從體驗中學習，建構知識，深化感受。

橫貫學科統整的規劃



ii) 主題擬設

橫貫學科統整強調從真實生活中學習，因而訂定的主題大多與生活中的議題為中心。這些議題可以由教師主導，即從「成人想學生學甚麼？」的角度出發，也可以由學生建議，即從「我想學甚麼？」的角度出發。

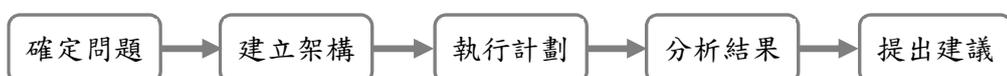
橫貫學科統整的主題，如：「食物」、「宜居環境」等，都是源於生活的學習，並且是超越學科的，但不是完全脫離學科，只是學科隱藏在主題學習的過程中。

iii) 規劃取向

➤ 問題解決模式

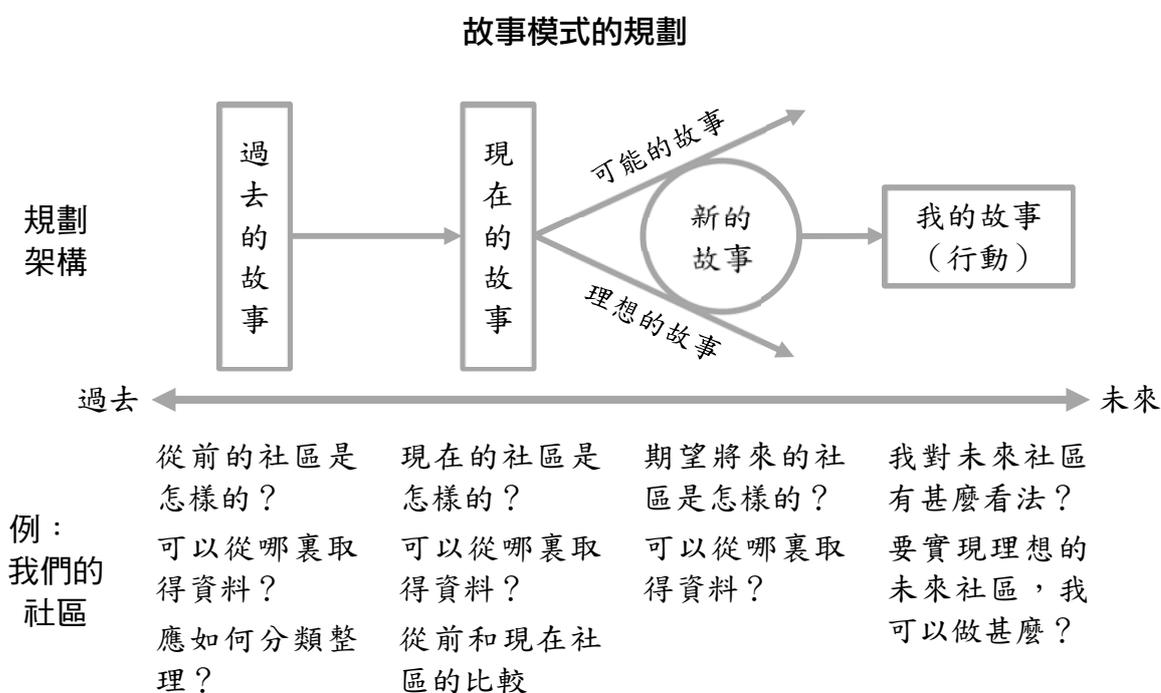
「問題解決模式」適合以待解答問題為主題的設計。例如：「學校可以怎樣深化與社區的關係？」、「手機對生活影響知多少？」、「學校和居民可以怎樣合作促進社區共融？」等，學生的任務就是為問題提供建議方案。這類主題的學習性質跟「問題導向學習」(Problem Based Learning, PBL)很相近。事實上問題導向學習是增進學科整合的方法，學生需要閱讀大量有用的、跨越學科的資料，要運用研究及分析、思考及計算、書寫及設計等跨學科的能力(Delisle, 2003)。

問題解決模式的一般流程包括：確定問題、建立架構、執行計劃、分析結果及提出建議。如果學生提交建議有明確的對象，如：校長、家長會成員、地區組織負責人等，更能引起學生的學習興趣。



➤ 故事模式

有的主題是陳述式的，又具時間的延展性，如：「我們的社區」、「好吃的食物」等，可以採納「故事模式」，即以「過去→現在→未來」為探索學習內容的架構(Drake, 2001)。

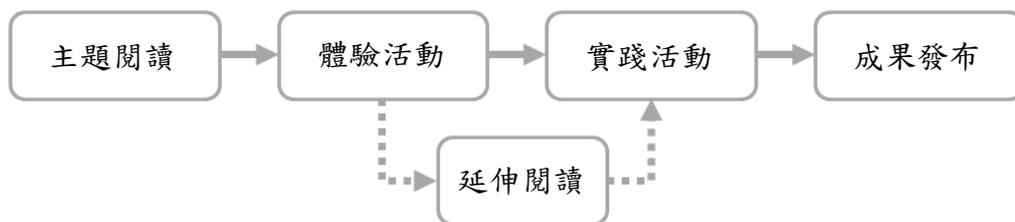


故事模式還可以按學習需要、學生能力向外延伸，從本地情況（如：香港）擴大到探究文化的（如：住在香港不同族裔人士的背景文化）、地域的（如：亞洲區）及全球的故事，擴展學生視野。

➤ 情境體驗模式

情境體驗模式為學生提供具備情境(Context)、角色(Role)及任務(Task)的學習活動，讓學生在體驗活動中觀察、提問、探究、發現，從實踐中掌握知識，學會自我反思、感知別人的需要，建立個人價值判斷。

情境體驗模式重視信息的輸入，學生須配合主題進行多元閱讀，並通過實踐活動深化對主題的認知。



iv) 閱讀資源

橫貫學科統整的閱讀資源不分學科，包含不同文類，內容多樣化是選材的基本原則。橫貫學科統整閱讀資源的選取是開放性的。教師可以預先為學生提供若干指定文本，但同時可以讓學生自行蒐集其他合適的材料。學生在學習過程中結合主題閱讀，開闊視野，深化認知。

橫貫學科統整以真實的生活學習為核心，閱讀資源也不限於由學校提供。教師須引導學生認識社會資源，例如：圖書館、博物館、展覽館、美術館、社區中心、古建築、慈善團體及非牟利組織等，這些設施及團體往往收藏了大量照片、書信、名冊、手稿、單據、車票等珍貴、有用的原始資料，極具價值。此外，訪問合適的人，取得專業觀點或口述的歷史，也非常重要。

v) 學習活動與學習方式

着重從活動中學習是橫貫學科統整的一個關鍵特色，常見的活動有參觀、體驗活動、親身操作、考察、實驗、採訪等。活動的特點如下：

- 學生感興趣
- 能與主題緊密結合
- 具開放性，即活動沒有預設的必然結果
- 能連結學生個人經驗
- 運用學生平日在各科學到的已有知識與能力
- 促進合作、自主學習

vi) 學習成果展示

學生可以通過多樣化的形式表達學習成果。展示學習成果的方式可以由教師指定，也可以讓學生從教師多項建議中自由選擇，甚或完全由學生自行構想。學生的自主性越高，他們的學習動力也自然越高。

無論具體安排如何，展示學習成果的重點在幫助學生全面發展讀寫聽說能力、思維能力、數學能力、運用資訊科技能力及藝術創意，所以展示的方式要多元化，能反映閱讀成果，並與學習活動配合。

下述例子以「水資源」為研習主題，說明橫貫學科統整的閱讀資源、學習活動及學習成果展示方式的規劃與安排。研習不以學科為起點，但包含不同學科可發展的知識與能力，而閱讀資源的範圍也涵蓋不同學科的類別。設計的活動都具備情境（真實或模擬），學生在活動中有自身角色，以完成指定的任務。

橫貫學科統整閱讀規劃舉例

主題	水資源
隱含學科/關鍵項目 (舉例)	常識、中文、數學、視藝、電腦、公民教育
閱讀資源 (舉例)	<ul style="list-style-type: none"> • 本地用水的過去、現在與未來 (紀錄片) • 水塘水質檢測報告 • 水費單 • 說明水污染的報刊短文 • 分析氣候暖化與水資源短缺關係的專題文章 • 關於制水的口述歷史 • 以水為題材的科幻小說 • 探討水資源問題的圖畫書 • 全球水資源分布地圖 • 比較全球水資源的論文 • 海水化淡研究專家的訪問 • 未來用水量預測
學習活動 (舉例)	<ul style="list-style-type: none"> • 參觀濾水廠 • 實地考察：水塘 • 訪問專業人士、普羅市民對水資源應用的看法 • 觀察活動：紀錄家居一星期用水情況 • 擔任水資源展覽講解員
學習成果展示 (舉例)	<ul style="list-style-type: none"> • 撰寫學習日誌 • 參觀/觀察報告 • 訪問稿 • 照片展覽 • 製作小冊子 • 拍攝錄像 • 設計展示板/壁報 • 設計善用水資源宣傳海報 • 製作電腦簡報，現場介紹 • 資料統計與分析報告 • 戲劇 • 演講

四 小結

學科本位閱讀是閱讀訓練的基礎，幫助學生認識及運用閱讀策略，提升閱讀效能。跨文本閱讀在單篇閱讀訓練的基礎上，學習從廣闊的角度連結、分析、整合多元文本，發展比較、評價的能力。在互動教學的引導下，促進學生與文本、作者及同儕進行有意義的對話，擴展學生作為讀者的角色，賦予閱讀更大的意義。

跨學科規劃是跨課程閱讀的重要一環，讓學生明白來自不同學科的知識是環環相扣的，學習並不割裂。主題式的學習幫助學生成為主動的探究者，在過程中通過大量、多元閱讀學會整合信息，學會思考並與人合作，增進對個人、社會和世界的認知。



參考文獻 (按作者筆劃序排列)

- 王瓊珠(2004)。《故事結構教學與分享閱讀》。台北：心理出版社。
- 吳敏而、陳鴻銘(2002)。《可預測讀物與幼兒閱讀發展》，輯於宋建成主編《親子閱讀，齊步學習》(頁 27-43)。台北：國家圖書館。
- 吳敏而(2016)。〈訊息處理與跨領域閱讀教學〉。資料來源：小學中國語文學與教系列：讀書會——照顧學生學習的多樣性工作坊講義。(https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/primary/lang/6._Study_Circle_LD_2017(article_2).pdf) 瀏覽日期：2020年2月15日。
- 李崇坤、歐慧敏(2000)。《統整課程理念與實務》。台北：心理出版社。
- 香港教育局課程發展處中國語文教育組(2015)。《童書學與教資源套：①童書閱讀與欣賞》。香港：香港特別行政區政府物流服務處。
- 香港教育局課程發展處資優教育組(2017)。《再探高層次思維教與學》。香港：香港特別行政區政府物流服務處。
- 陳育萱(2017)。〈搭建跨域文本的浮橋〉，《閱讀聚場》第1期(2017年12月)頁4。
- 黃國珍(2019)。《閱讀素養》。台北：親子天下股份有限公司。
- 童慶炳(1999)。《文體與文體的創造》。昆明：雲南人民出版社。
- 張永德(2006)。《香港小學文學教學研究》。廣州：廣東教育出版社。
- Delisle, R.著，周天賜譯(2003)。《問題引導學習》。台北：心理出版社。
- Drake, S.M.著，方德隆等譯(2001)。《統整課程的設計：證實能增進學生學習的方法》。高雄：麗文文化事業股份有限公司。
- Mayer, R.E.著，林青山譯(1990)。《教育心理學——認知取向》。台北：遠流出版社。
- Nodelman, P. & Reimer, M.著，劉鳳芯、吳宜潔譯(2009)。《閱讀兒童文學的樂趣》(第三版)。台北：天衛文化圖書股份有限公司。
- Pappas, C., Kiefer, B. & Levstik, L.著，林佩蓉、蔡慧姿譯(2003)。《統整式語文教學的理論與實務：行動研究取向》。台北：心理出版社。
- Barton, M. L., & Heidema, C. (2002). *Teaching Reading in Mathematics: A Supplement to Teaching Reading in the Content Areas Teacher's Manual* (2nd Edition). McREL (Mid-continent Research for Education and Learning), Aurora, Colorado.
- Barton, M. L., Heidema C. & Jordan D. (2002). *Teaching Reading in Mathematics and Science. Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 60(3), p. 24-28.
- Collier, L. (2013). *Teaching Complex Texts: A Guide. The Council Chronicle*, November 2013, p.6-9.

- Cooper, D. J. (1997). *Literacy, Literature and Learning for Life*. Houghton Mifflin Company.
- Dole, J.A., Donaldson B.E. & Donaldson, R.S. (2014). *Reading Across Multiple Texts in the Common Core Classroom, K-5*. (Common Core State Standards in Literacy Series). NY & Lon.: Teacher College Press.
- Gewertz, C. (2011). Teachers tackle text complexity. *Education Week*, 30(24), p.1 &12-13.
- Hartman, J. A. & Hartman, D. K. (1994). *Arranging Multi-text Reading Experiences that Expand the Reader's Role*. (Technical Report No. 604 Center for the Study of Reading) College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Jacobs, H.H (Ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: the Association for Supervision and Curriculum Development.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts K-12: Information Text (Grade 5)*. (<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/RI/5/>)
瀏覽日期：2020年2月19日。
- Rose, D. (2016). Engaging and supporting all our students to read and learn from reading. *Primary English Teaching Association Australia*. v202, p.1-12.
- Urguhart, V. & Frazee, D. (2012). *Teaching Reading in the Content Areas: If not me, then who?* (3rd ed). Alexandria, VA: ASCD.
- Vogt, M. E. (1997). *Cross-Curricular Thematic Instruction*. Houghton Mifflin Company.



第四章

跨課程閱讀的實施

要有效從跨課程閱讀中習得知識和技能，學生須得到教師的輔助和指引，所以發展一個完備、有序的跨課程閱讀規劃尤為關鍵，而校長和主任教師在過程中的角色非常重要。

Marlow Ediger, 2008

第四章 跨課程閱讀的實施

一 跨課程閱讀的開展

跨課程閱讀的模式，可以是從一個科目做起，也可是幾個學科合作，又或擴展為全校參與的統整模式。無論規模大小，跨課程閱讀對不少學校來說還是新的事物。

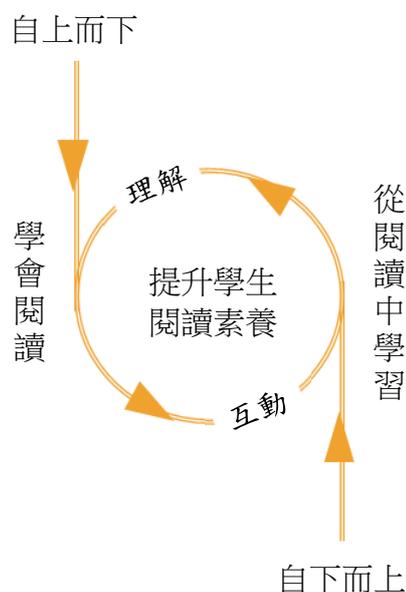
開展跨課程閱讀，到底是以自下而上方式，即由教師自發推動，還是以自上而下方式，即由領導者規劃實施，是學校教師關注的課題。從學校發展的自然過程來看，「自下而上」與「自上而下」並不矛盾，兩種方式均同時體現在校本課程發展的框架內，是雙向理解、互動的過程。雖然領導者與教師的關注點和考慮因素有所不同，但雙方並非對立的，關鍵在於兩者均有共同目標，朝同一方向發展——提升學生閱讀素養，教導學生學會閱讀，並從閱讀中學習。

「自下而上」模式是指個別教師在專業成長過程中，意識到全面提升閱讀能力對學生學習的幫助，在本科或三兩學科進行跨課程閱讀，過程中會跟其他教師分享教學經驗和成果，讓更多教師認識跨課程閱讀的意義，並嘗試參與教學實踐的工作。「自上而下」則指校長或課程領導人員在規劃學校發展過程中，認識到跨課程閱讀是課程發展的趨勢，邀請課程統籌主任、學科主任及專責閱讀發展的教師籌劃切合學校現況及學生需要的計劃，推動跨課程閱讀。

無論是「自下而上」抑「自上而下」取向，要成就學生的閱讀發展，兩種模式均需取得雙方的理解和支持才能取得實效。

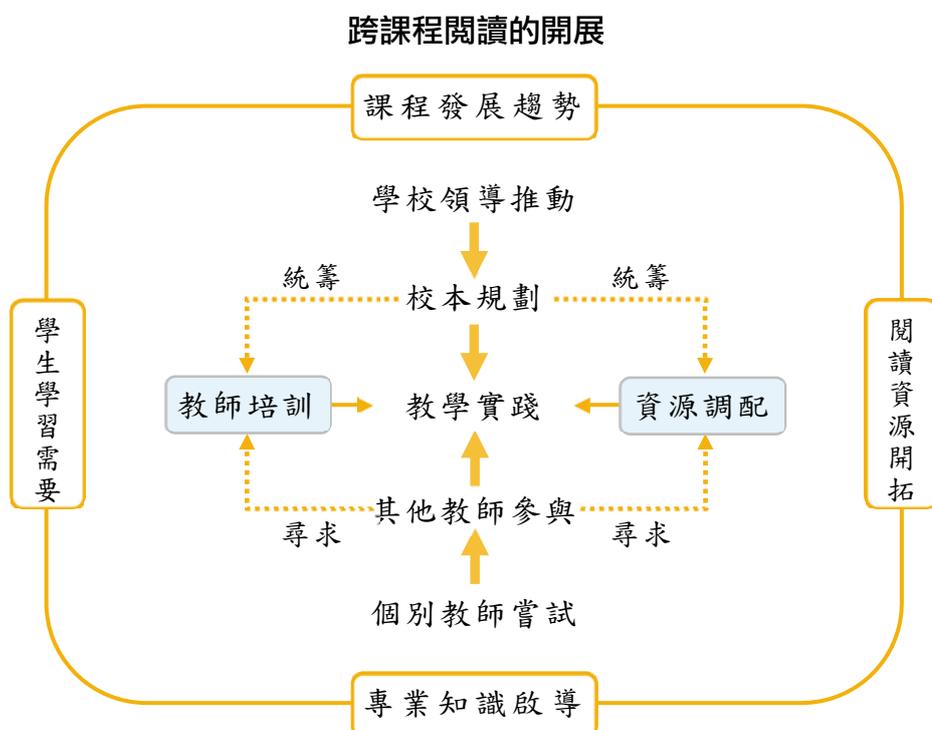
教師自發實踐的跨課程閱讀教學，如要從初步的試驗方式發展為常規的教學安排，或進一步擴大規模，容納更多學科的參與，須在正式會議上分享學與教的成果，尋求學校在行政上的配合和支持，有效編配人手及資源，才能取得一定成效。

「自下而上」與「自上而下」模式的雙向關係



同樣，由學校領導者推動的跨課程閱讀計劃，也須按部就班，邀請有經驗和興趣的教師參與核心小組工作，以個別級別為試點，取得初步成效之後，向全校教師推廣，同時開展教師培訓，進行校本規劃。

無論哪一種方式，都需要學校領導和教師之間有足夠的溝通——推行跨課程閱讀是以提升學生閱讀能力及學習效能為前提，而教師專業發展與資源規劃是不可或缺的工作。



二 跨課程閱讀的持續發展

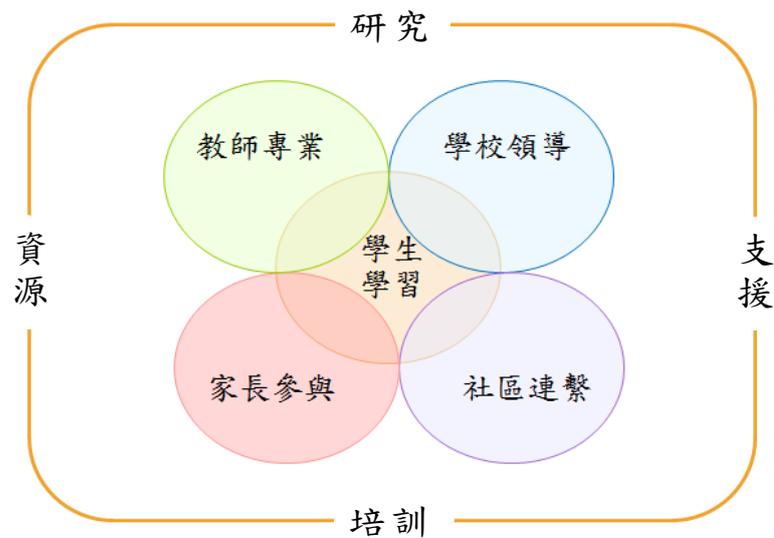
提升學生閱讀素養，發展跨課程閱讀，學校普遍採用全校參與的模式，以建設持續優化的校本閱讀課程。

跨課程閱讀從醞釀、規劃到實踐，校長、副校長、學校圖書館主任、課程統籌主任、各科教師，以至家長都擔當重要的角色（香港課程發展議會，2017）。連結社區與學生的學習，善用社區資源，也是學校成功建設校本閱讀課程的策略。不能忽略的是，學生自身的學習態度、習慣也非常重要。學生需要改變一直以來被動的學習方式，要主動思考、連結經驗、勇於發問，做到自主學習。

除此之外，學校需要有足夠的資源、課程自主，以及合適的培訓。通過研究取得關於學生學習與教師教學的數據也是重要的，學校可以就此作為優化計劃的參考。凡此種種均需教育部門¹、專上院校，以至校外專業人員提供支援。

¹ 教育局由 2018/19 學年起向公營學校提供「推廣閱讀津貼」。學校可善用此津貼舉辦不同形式的校本閱讀活動，包括：參加網上閱讀計劃；邀請作家或說故事人進行講座、講故事、親子閱讀等，以營造良好的校園閱讀氛圍，讓學生喜愛、享受閱讀，達到推動「從閱讀中學習」，邁向發展跨課程閱讀的效果。

跨課程閱讀的持續發展



以下是跨課程閱讀持續發展的五個關鍵因素：

1. 課程領導與行政支援

全面推動跨課程閱讀的發展，學校領導者的角色非常重要，(Ediger, 2008；蔡清田，2000)。領導者須清楚了解培養學生具備閱讀素養在學校教育中的重要性，並據此納入學校發展願景，積極對校內校外持份者宣傳，並制訂合乎校情又切實可行的跨課程閱讀。

學校領導要成功作為願景設計者、理念推動者和方案策劃者，須由校長個人承擔轉型朝向集體智慧的展現，以發揮課程領導和行政領導的功能（蔡清田、雲大維，2011）。學校宜成立「閱讀素養核心小組」統籌跨課程閱讀的工作。小組成員須具代表性，包括：課程及行政領導（如：副校長、課程統籌主任）、學科主任、學科教師代表及圖書館主任等。學者認為學校的核心小組有三項重要工作(Irvin, Meltzer & Duks, 2007)：

- 確立理念，與持份者溝通：
配合學校的發展願景，制訂校本跨課程閱讀的目標，全面與教師、學生、家長和社區人士溝通，讓各持份者充分認識推動閱讀是所有教師的職責，理解跨課程閱讀對促進學生學習的意義，鼓勵學生投入閱讀學習，邁向成為成熟自信讀者的目標。
- 轉化理念為具體行動計劃：
核心小組須制訂校本跨課程閱讀的發展藍圖及行動計劃、協調各科制訂本科及跨科協作的閱讀計劃、規劃教師專業發展活動、發展閱讀資源及在行政上提供支援（如：教師教學分工、時間表編排、活動經費及場地安排等）教師的教學工作。有需要的時候，核心小組可徵詢家長教師會代表或校外專業人員，請他們就家校閱讀合作計劃、教師培訓等特定發展議題提供意見。

- 創設鼓勵閱讀的校園環境：
在校內營造閱讀氛圍，例如：豐富圖書館藏書、增設閱讀角、設置閱讀課、舉辦多元化的閱讀活動等，以鼓勵全校師生投入閱讀。

作為課程及行政領導，核心小組在制訂校本跨課程閱讀的發展藍圖時，須充分了解學校資源的分配、教師的準備程度、學生的閱讀水平，務求使行動計劃切實可行，讓所有參與教師安然接受，順利開展新的教學任務。

校本跨課程閱讀發展藍圖示例

跨課程閱讀	第一年度	第二年度	第三年度	第四年度	第五年度
學科本位	P.1-P.6				
跨學科協作		P.3-P.4	P.2-P.5	P.1-P.6	
跨學科統整			P.4	P.3-P.5	P.1-P.6
橫貫學科統整				P.3	P.2-P.4

備註：發展藍圖僅屬舉例，跨課程閱讀的發展規模與進程，並非線性發展的，學校須按實際情況制訂。

核心小組又須與學科小組緊密溝通，了解各種閱讀策略在各科和各級的教學安排，掌握學生閱讀能力發展情況，以完善閱讀教學計劃。這類資訊的整理並非一次性的。開始的時候，學科主任和教師會按學生學習進度及教學經驗訂定各種閱讀策略在本科的分布情況。經過課堂教學實踐之後，學科主任和教師會以學生實際學習情況調整原有閱讀策略的分布。核心小組的職責是定期檢視這些變化，就閱讀策略的學習進程提供意見。

各科閱讀策略教學安排分析表示例

策略運用	中文	常識	數學	視藝	音樂	圖書
1. 推測	✓					✓
2. 連結	✓	✓		✓	✓	✓
3. 比較	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. 澄清	✓	✓	✓			✓
5. 提問	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. 摘要	✓	✓				✓
7. 找主旨	✓					✓
8. 做筆記	✓	✓	✓			✓
9. 視覺化	✓	✓	✓	✓	✓	✓

各級閱讀策略教學安排分析表示例

策略運用	小一	小二	小三	小四	小五	小六
1. 推測	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. 連結	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. 比較			✓	✓	✓	✓
4. 澄清		✓	✓	✓	✓	✓
5. 提問	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. 摘要				✓	✓	✓
7. 找主旨			✓	✓	✓	✓
8. 做筆記			✓	✓	✓	✓
9. 視覺化	✓	✓	✓	✓	✓	✓

學校的領導者須展現卓越的領導才能，了解教師的需要，給予教師無限的支持，讓教師知道他們接受新挑戰並非孤軍作戰。開展工作初期，學校可按教師的發展需要邀請校外專業人員協助擬訂教學計劃，幫助教師從中發展相關的知識與技能，增強教師的信心。學校也須定期跟教師會面，了解跨課程閱讀工作的進度和困難，在資源及行政安排上給教師更靈活的支持。專業培訓對教師來說非常重要，除了安排專題講座，學校的領導者須鼓勵教師進行教學觀摩，又或進一步組成專業學習社群，採用同儕教練(peer coaching)方式，成員既擔任教練又作為學員，在教學現場共同觀摩和探究教學工作，發揮社群合作、分享、反思、回饋和發展的功能（吳清山，2014），建立教學自信。

總的來說，學校領導者的責任並非只為解決當前的困難、完成刻下的任務，而是為學校塑造未來，為學校的持續發展做好準備（蔡清田、雲大維，2011）。

2. 教師專業發展

實踐跨課程閱讀對不少學科教師來說是個挑戰，特別是進行跨學科統整的閱讀教學，難度就更大，怪不得有學者形容統整教學對教師來說是「探險的召喚」(Drake, 2001:184)。要完成任務，讓教師成為變革的行動者，教師的專業成長非常重要。這裏所指的專業成長(professional growth)並非指一次性的知識或技能培訓，而是長期的、持續的終身追求，包括：轉變思考方式、更新工作態度和能從經驗中學習，在知識、技能、策略、態度，以至人際合作關係各方面均有進益（張永德，2006）。

教師要有效推行跨課程閱讀，須在以下各項持續發展：

- 閱讀與閱讀教學理論：
深入認識閱讀本質、策略與方法，並對閱讀教學原理、過程與評估有基本了解。

- 跨課程閱讀的理念：
認識學科本位閱讀與跨學科協作閱讀的取向、實踐方式及自身角色。
- 閱讀資源的選取：
熟悉本科的閱讀資源，能按學與教需要選取並有效運用，深化學生學習。
- 閱讀課程的規劃：
認識如何按學生學習進程規劃本科的閱讀課程，照顧不同能力及學習風格學生的需要。
- 行動研究的開展：
設計及執行關於閱讀教學的行動研究，分享研究發現，為持續優化跨課程閱讀提供理論基礎及參考數據。
- 個人閱讀素養：
建立並延續閱讀興趣和習慣，體會閱讀的樂趣及作用，成為學生的榜樣。

上述各項，有的偏向知識的獲取，有的側重技能的發展，有的關乎思維與態度的轉變，對教師的專業成長至為重要。

培訓方式	發展重點	活動類別
輸入式	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 閱讀與閱讀教學理論 ➤ 跨課程閱讀的理念 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 進修課程 ◇ 校外及校內講座 ◇ 研習理論資料
交流式	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 跨課程閱讀的規劃、教學與評估 ➤ 跨課程閱讀教學成效 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 教學觀摩 ◇ 教學經驗分享會
探究式		<ul style="list-style-type: none"> ◇ 校本協作計劃 ◇ 同儕教練 ◇ 行動研究
體驗式	➤ 個人閱讀素養	◇ 教師讀書會

教師培訓反映教師的專業成長歷程。**輸入式培訓**集中、便捷，可以為教師提供必備的基礎知識。**探究式的培訓**以學校為本，會給教師帶來更多的反思，促使教師通過在自己的實務工作中獲取、產生新知，從「知識傳送者」變為「專業學習者」(Pappas, Kiefer & Levstik, 2003)。探究式的培訓往往從教師提出問題開始。剛起步推行跨課程閱讀的時候，「為甚麼要改變？」、「我該教甚麼？」、「我該怎麼教？」這類概括的問題是常見的。當教師對跨課程閱讀有了基本認知，在課堂實踐過程中會進一步思考一些具體關於學生學習的問題，例如：「同儕討論如何促進學生對文本發表深度回應？」、「跨文本閱讀如何深化學生的理解？」、「如何檢測體驗活動對閱讀的助益？」等，教師已從課程的執行者逐步轉型為課程的探究者。

講座、進修及理論研習為教師提供發展新課程計劃的入門知識，至於校本協作計劃、同儕教練及行動研究等活動，讓教師同時負起參與和研究的職能，可以幫助教師專業成長，從專業培訓邁向專業自主。

教師專業成長的歷程



3. 學生自主閱讀

從學生學習層面看，跨課程閱讀有一個關鍵詞：「自主閱讀」。自主閱讀須建基於學生對閱讀的認識，包括：閱讀的類型、過程、策略與技能。能做到自主閱讀的學生都能在閱讀時連結已有知識、已有的閱讀經驗和個人經驗，將在本科閱讀習得的策略與技能遷移到新的閱讀任務上。

自主閱讀往往是在自然的教學過程中體現。教師可以把閱讀理論融入教學過程中，通過閱讀活動讓學生認識閱讀的知識，並在真實情境下運用適合的策略。研究發現，向學生解釋各種閱讀策略，示範如何使用這些策略，以及在學生練習應用策略時提供幫助並給予回饋，是教導閱讀策略的有效方法(Pressley, 2010)。以下是一些常見的策略指導方法：

- 心智示範(mental modeling)：
教師直接說明某特定策略的特點，然後在教學過程中運用放聲思考(think aloud)來引導學生應用該策略。例如：教師指出文章題目可以幫助讀者推想文章內容重點，然後展示將要閱讀文本的題目，一同分享對題目的即時聯想，並以此推想文章的內容。又如教師要教學生視覺化閱讀策略，指出閱讀文字時，可以在腦中建構畫面。教師與學生共同閱讀敘事或描寫的片段，先由教師描述想到的畫面，再由學生接力描述其餘部分。
- 交流式策略(transactional strategies)：
教師對學生就文本的理解及選取的策略作出回應，引導學生自行修訂。例如：教師指導學生以圖表總結課文內容，先由學生分組自行繪製圖表，然後解釋選取特定圖表形式的理由，以及其涵蓋的內容。教師會就各組的成果提供回饋，再由學生修訂設計。交流式策略也可用於小組之內，即由組員各自繪製圖表，然後在組內交換意見，讓組員同時擔任「教師」的角色，共同制訂最佳的圖表。無論採取師生或生生互動的模式，關鍵是策略學習與運用過程中有「交流」。

當學生對閱讀策略的運用越來越熟練，甚至成為一個「自動化」的過程，教師的介入就可以逐步減少，學生閱讀的自主性也相應提高。促進學生自主閱讀還有一個關鍵就是教師須提供更多閱讀和展示閱讀成果的機會。課前的閱讀準備，如：預習、蒐集資料固然重要，課堂上教師也須持續為學生提供個人閱讀時間(Ediger, 2008)。有人認為課時緊逼，讓學生在課堂上閱讀未免奢侈。不過，課堂上的閱讀可以讓教師觀察並了解學生的閱讀過程，例如：他們如何選材、如何分辨關鍵字詞和句段、如何做閱讀筆記、如何與同儕交換意見，以及如何修訂原有的想法等。同時，也有學者強調要讓學生多閱讀和實踐閱讀所得，所以安排課堂上和課堂以外的閱讀課業，例如：評論閱讀的文本、閱讀多元文本並進行比較，對培養自主的讀者就非常重要(Horning, 2007)。

促進自主閱讀的學習活動

閱讀安排	活動舉例
閱讀前	<ul style="list-style-type: none"> • 資料蒐集 • 按文本線索進行猜測推論，並適時修訂想法 • 利用閱讀提示找出文章重點
閱讀中	<ul style="list-style-type: none"> • 閱讀筆記（如：做批注，對關鍵字詞/句段/修辭的理解、分析、欣賞；尋找關鍵詞；標示段落主句、中心句；歸納主旨） • 提出問題（如：不明白的、有疑問的、希望作者進一步解釋的、反駁的） • 繪製結構圖/思維圖（學習教師在精讀課示範的方式） • 朗讀，品味作品的情感（遷移在精讀課所學） • 與已讀的作品（相同作者，相近題材/手法）做比較
閱讀後	<ul style="list-style-type: none"> • 寫評論、感想 • 以戲劇形式演繹重要片段/場景 • 小組匯報 • 讀書會

4. 家校合作共同推動閱讀

自主閱讀是跨課程閱讀的一個核心，課堂以外的閱讀就顯得非常重要。學校的閱讀教學規劃有需要跟家庭連結，讓學生在學校與家庭都得到支援，學習如何閱讀，體驗閱讀的樂趣。

家長在教育的角色日益重要，家長的配合和協助對學校教學規劃的實施有重大意義。然而，大部分家長對教育認識源自本身的學習經驗——以傳授知識為主的單向教導。家長有需要認識課程發展的趨勢，積極配合學校，擔當子女學習的輔助者和引導者（李坤崇、歐慧敏，2000）。學校可定期與家長教師會合作，舉辦與閱讀相關的講座和活動，讓家長知道：

- ☉ 提升學生閱讀素養的意義
- ☉ 學校閱讀課程和閱讀活動特點

- ☺ 子女的閱讀進程
- ☺ 他們在促進子女閱讀中的角色
- ☺ 與子女共讀的方法
- ☺ 可以選用的閱讀資源

家校合作推廣閱讀很重要。學校可以開放課堂，讓家長到學校觀課，了解閱讀課堂的進行情況。教師定期請學生回家跟家長分享這個星期的閱讀成果、請家長在子女的閱讀課業上寫評語，都是幫助家長認識子女學習的方法。學校還可以幫助家長認識如何配合子女閱讀，例如：為年幼兒女借閱圖書、在家設定親子閱讀時間、養成全家一起閱讀的習慣、給予子女閱讀回饋，又或成立家長讀書會，讓家長學會分享閱讀，親身體驗閱讀的樂趣。

學校幫助家長認識閱讀資源也是重要的工作。學校可邀請家長參觀學校圖書館，介紹館內多元形式和類別的閱讀資源，也可以定期介紹與學校學習主題相關的書目，鼓勵家長選取與子女共讀。學校也可舉辦工作坊，向家長介紹一些容易掌握的閱讀策略，訓練家長成為在校帶領閱讀的義工。

家校合作推動閱讀



家長參與(parent involvement)是現代教育拼圖中的重要板塊。學校與家長有良好溝通，可以建立學校與家長的伙伴合作關係，讓家長接收學校信息，接受適當培訓之後，參與子女的學習活動(吳清山、林天佑，2008)。學校給予家長支持，閱讀就能從課堂走進家庭，又由家庭回到學校，讓家長成為推動孩子閱讀的關鍵人。

5. 社區成為閱讀的資源

有教育研究組織認為學校以外的語文學習必須成為課程的一環，而語文的應用必須從學校延伸到社區(IREX, 2016)，說明社區與學校教育的密切關係。推行跨課程閱讀，學習內容不斷延展，教師意識到他們自己不可能成為所有知識的來源，運用社區資源很自然是一個選擇。

中小學課程主要是以學科為本的，但社區裏的學習剛好相反，是沒有界線、融合共通的。這裏提到的社區，狹義是指學校或家庭身處的區域，是地理的；廣義是指整個社會環境，是生活的。無論如何，社區裏的人、事、物和設施，包含課堂以外大量的閱讀資源，可以配合學校的閱讀計劃和主題活動，也是進行跨課程閱讀的理想場所。

學校本來就是社區的一分子，把學習連結社區不過是重構這種關係。善用社區資源的做法很簡單——邀請社區的團體或組織走進學校，並把學生帶入社區之中(Pappas, Kiefer & Levstik, 2003)。

社區裏的人是重要的學習資源。學校可以就個別學科或跨學科的閱讀主題，邀請不同身分的人到學校跟學生分享個人在工作、成長的經歷，演講之後安排學生跟嘉賓交談，鼓勵學生提問，幫助學生從互動中學習。不同團體也樂意到校為學生提供服務——書籍展覽、專題分享、戲劇表演，拓展學生閱讀範圍，啟發學生思考。

公共圖書館眾多的藏書及文獻為跨課程閱讀提供多元的選擇，圖書館也會舉辦不同類型與閱讀相關的活動，豐富學生的閱讀經驗。博物館、美術館和太空館等舉辦不同主題的展覽本身是極佳的閱讀素材，包含文字、照片、實物、多媒體資訊及互動遊戲，一方面提供多元化的閱讀方式，豐富學生的知識，一方面可配合學校各科的學習主題，深化學生的學習經歷。



生活裏常見的告示、說明書、街招、廣告牌、海報、宣傳單張及路標等，可以配合不同學科的課題進行閱讀。不同類型的商店，如：藥房、便利店、飲食店、超級市場及街市裏商品的陳設和說明，也可以作為閱讀的對象。

不少圖書可以結合社區活動進行「在地閱讀」，即在真實環境中閱讀相關的主題圖書，並進行深化認知與感受的延伸活動。「在地閱讀」着重讀者的共鳴，可以增強讀者對作品的理解，鼓勵分享(彭顯惠, 2019)。「在地閱讀」還可以按閱讀材料特點，變化形式，成為考察活動或文學散步。

在地閱讀舉例

年級	圖書	在地閱讀空間	配合活動
初小	大猩猩的麵包店	麵包店	認識麵包製作過程，品嚐新鮮麵包
	叔公的理髮店	舊式理髮店	發掘店內的「新」事物
	走到樹林中	郊野公園	觀察大自然的動植物
	牆	一道牆之下	想像可以怎樣跟牆的另一面溝通？
	一園青菜成了精	菜園	參觀菜園，認識和參與種植
高小	河邊的舊書村	二手書店	聽店長講述舊書故事
	歡迎光臨我的展覽	美術館	參觀畫展
	一起畫牆壁	社區街道	建議可以怎樣美化社區環境
	葉，還可以是……	公園	觀察葉子，想像葉子的可能變化
	茶	茶藝館	認識茶葉和泡茶方法

學校發展橫貫學科統整的閱讀模式，打破科目界限，把閱讀融入學習活動之中，社區就更能發揮資源的作用。例如：配合傳統節慶、文化活動、社會事務、生活議題，學生可以閱讀不同的圖書和現實生活裏的真實語料，配合多元學習活動，加深對主題的認識。

橫貫學科統整閱讀設計舉例

閱讀資源	生活學習主題	配合活動
《小莉的中秋節》(圖畫書) 中秋節商品廣告	中華文化：中秋節	<ul style="list-style-type: none"> • 關於中秋節的作文 • 設計中秋節海報
《可以哭,但不要太傷心》(圖畫書) 《清明》(杜牧作品) 《春雨》(鄭清文作品,圖畫書版)	中華文化：清明節 生命教育	<ul style="list-style-type: none"> • 生活隨筆：掃墓有感 • 訪問長輩談慎終追遠 • 製作書籤送自己珍惜的人
《金魚路燈的邀請》(橋樑書) 社區志願團體簡介 志願者訪問視頻	公益服務 關愛他人	<ul style="list-style-type: none"> • 訪問機構負責人 • 製作送贈志願團體禮品包 • 探訪社區內的護老院 • 參與校內義賣活動
《我選我自己》(圖畫書) 選舉單張	地區議會選舉 公民教育	<ul style="list-style-type: none"> • 出席校內講座 • 模擬選舉

三 跨課程閱讀的未來取向

1. 培育世界視野與國際勝任力（全球素養）

宋代文學家蘇軾(1037-1101)主張學習要能「博觀」、「厚積」(《稼說送張琥》)，即讀書要廣博，積累要深厚。同樣，推動跨課程閱讀的目的是提高學生的閱讀素養，讓學生成為具備豐富、廣泛知識的良好公民。因此，幫助學生建構世界視野，培養人文關懷是未來跨課程閱讀的其中一個發展取向。

聯合國於 2015 年提出 17 個全球議題，作為 2016 至 2030 年可持續發展目標(Sustainable Development Goals, SDG)，呼籲所有國家（不論該國是貧窮、富裕還是中等收入）行動起來，在促進經濟繁榮的同時保護地球。目標指出，消除貧困必須與一系列戰略齊頭並進，包括促進經濟增長，解決教育、衛生、社會保護和就業機會的社會需求，遏制氣候變化和保護環境。

顯然，全球化的議題將成為社會未來的關注點，而學校教育自然也需要聚焦於此。聯合國就相關議題建議了一系列的中、英文圖書，供世界各地教師參考（聯合國可持續發展目標讀書會）。全球化議題範圍雖然廣闊，但背後的信念毫不複雜，就是追求更美好的社會，包括對人的尊重與關懷、對環境的認知與保護。

全球可持續發展目標

- (1) 無貧窮
- (2) 零飢餓
- (3) 良好健康與福祉
- (4) 優質教育
- (5) 性別平等
- (6) 清潔飲水和衛生設施
- (7) 經濟適用的清潔能源
- (8) 體面工作和經濟增長
- (9) 產業、創新和基礎設施
- (10) 減少不平等
- (11) 可持續城市和社區
- (12) 負責任消費和生產
- (13) 氣候行動
- (14) 水下生物
- (15) 陸上生物
- (16) 和平、正義與強大機構
- (17) 促進目標實現的伙伴關係

資料來源：聯合國可持續發展目標網頁 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/zh/>

發展學生的世界視野是教育發展趨勢。學生能力國際評估計劃(PISA)於2018年首次加入「國際勝任力」(global competence)的評核。國際勝任力是指青少年能夠：

- (1) 審視本地、全球和跨文化議題；
- (2) 理解和欣賞不同的觀點與角度；
- (3) 與不同文化背景的人進行成功和尊重的互動；
- (4) 以行動促進群體的福祉和照顧可持續發展的需要。

國際勝任力框架是建立在知識(knowledge)、認知技能(cognitive skills)、社會技能和態度(social skills and attitudes)和價值觀(values)的基礎之上的(OECD, 2018)。總的來說，發展國際勝任力背後的理念是理解、尊重和平等，並在生活中實踐。

學校可按課程要求及學生學習需要，規劃跨課程閱讀，選取適切的閱讀資源，引導學生深入認識全球的重要議題，發展正面的價值觀和態度，並轉化為實踐行動。閱讀過程中，不但可以提升學生閱讀能力、豐富知識、促進學生自主學習，還可以發展學生的創意、解難、明辨性思考等高階思維能力。

閱讀不只是閱讀文字(word)，更是閱讀世界(world)(林美琴，2011)。這正是學校幫助學生發展世界視野，培養學生國際勝任力的目的。



全球化議題閱讀選材（圖畫書）舉例

議 題	圖 書
性別平等	《紙袋公主》 (圖畫書)
	《朱家故事》 (圖畫書)
	《威廉的洋娃娃》 (圖畫書)
	《波卡和米娜踢足球》 (圖畫書)
	《灰王子》 (圖畫書)
社會共融	《有色人種》 (圖畫書)
	《這是一本有顏色的書》 (圖畫書)
	《化裝遊行》 (橋樑書)
	《蘋果甜蜜蜜》 (圖畫書)
	《不歡迎大象》 (圖畫書)
工作安全與尊嚴	《我在礦山的童年》 (圖畫書)
	《鴨子農夫》 (圖畫書)
	《我爸爸的工作是大壞蛋》 (圖畫書)
	《艾瑪·媽媽》 (圖畫書)
	《送報男孩》 (圖畫書)
環境保育與發展	《塑膠島》 (圖畫書)
	《大象在哪裡?》 (圖畫書)
	《我家在這裡》 (圖畫書)
	《和平樹》 (圖畫書)
	《小房子》 (圖畫書)
和平、正義	《不是我的錯》 (圖畫書)
	《戰爭來的那一天》 (圖畫書)
	《當我吃拉麪的時候》 (圖畫書)
	《打架天后莉莉》 (橋樑書)
	《世界中的孩子》 (圖畫書) (共4冊)

2. 提升明辨性思考的能力

近年學者非常關注從閱讀中發展學生的批判素養(critical literacy)，就是學生在閱讀過程中，不再被動接受文本傳達的觀點，而是會質疑、檢視、反思文本的內容，並能提出不同的看法(Stevens & Bean, 2007; Birner & Bromley, 2015; O’Byrne, 2018)。

批判素養這個專有名詞由西方學者提出，不過從批判素養的內涵意義來看，培養學生批判素養的想法，早已見於傳統教育理念。宋代理學家張載(1020-1077)早就提出學習「須問辨而後明」，「在可疑而不疑者，不曾學；學則須疑。」(《經學理窟·學大原下》)現代歷史學家顧頡剛(1893-1980)也主張「對於不論哪一本書，哪一種學問，都要先經過懷疑，因懷疑而思索，因思索而辨別是非。經過懷疑、思索、辨別三個步驟以後，那本書才是我的書，那種學問才是我的學問」，又指出「懷疑不僅是消極方面辨偽去妄的必要步驟，就是積極方面建設新學說，獲得新發明，懷疑精神也是基本條件」(《懷疑與學問》)。上世紀九十年代初，錢夢龍提出的「自讀五格」讀書法，也包括「定向問答」與「深思質疑」的閱讀策略(錢夢龍，1995)，與前人主張「懷疑、思索、辨別」的概念緊密呼應。「定向問答」就是有明確指向的自問自答，對文章、作法和作者構思意圖的自主思考。「深思質疑」是讀者深究內容，發現問題，提出疑問，把自己對文章的認識引向深層，發展自己獨特的感受和體會，甚至提出與作者不一樣的意見。

有別於傳統閱讀以接受式為主，批判素養的閱讀是以明辨性思考為導向，讀者會有以下的閱讀行為：

- 判斷文本如何陳述和確立觀點
- 主動思考，不以作者觀點為絕對的答案
- 就文本中不合理的地方提出疑問
- 分析文本觀點的理據是否合理
- 審視作者寫作的動機和目的
- 反思文本信息與生活的關係
- 反思自己可以做甚麼

簡括來說，以明辨性思考為導向的閱讀，改變讀者理所當然式接受文本的習慣，反過來會着重對文本的分析、闡述與評價，並通過提問與反思，建構新的觀點。過程中，主動的讀者會尋找其他資料進行多文本及跨文本閱讀，以解答疑問、引證自己的推想。可以說，明辨性思考為導向的閱讀，改變的不僅是閱讀策略的運用，閱讀態度的變化也是關鍵，實際上是為學生作為讀者的角色重新定義。

理解導向閱讀與明辨性思考導向閱讀

	理解導向閱讀	➡	明辨性思考導向閱讀
閱讀目的	探求文本信息	➡	反思文本信息
閱讀重心	文章表述了甚麼信息？	➡	信息用甚麼方法表述？
提問/質疑	哪些是重點？	➡	<ul style="list-style-type: none"> • 有甚麼理據？ • 理據合理、足夠嗎？ • 作者的目的是甚麼？
閱讀反思	我有讀過類似的內容嗎？	➡	<ul style="list-style-type: none"> • 跟現實生活有甚麼關連？ • 跟我所認知的有甚麼不同？ • 我對文本有甚麼新的想法？ • 我可以做甚麼？
閱讀策略	理解、總結、摘要	➡	<ul style="list-style-type: none"> • 分析、闡釋、比較、引證、 • 評價、建構

面對資訊爆炸、真假信息紛陳的年代，學生須具備能力去處理範圍廣闊、內容複雜的文本，由是明辨性思考的訓練更顯重要。值得注意的是，明辨性思考的閱讀取向須建基於理解的閱讀，學生沒有基礎的閱讀訓練，談不上高階的思維發展。不過，也不是說明辨性思考閱讀只適合高年級學生。基礎訓練與高階訓練可同時在所有年級進行，關鍵在教師的選材和引導方法。

Vasquez (2010)認為所有文本都有立場，所以在研習全球議題時，教師須提供多取向的閱讀資源，引導學生從不同角度思考問題。圖書館主任也應該配合跨課程閱讀的發展，緊密與學科教師溝通，增購相關主題的實體書、電子書，以及其他閱讀資源，豐富學校的館藏，為學生的閱讀與討論提供依據。

為學生創設明辨性思考的閱讀空間，教師在資源運用和課堂規劃方面須：

- 提供真實語料（如：剪報、廣告單張、海報等），配合原有閱讀材料，引導學生討論
- 把對學生目前和未來發展的重要社會課題引進教室
- 善用兒童文學作品引導學生思考社會課題
- 善用資訊科技配合閱讀和討論

Vasquez (2010: 10-11)

當然，教師能否維繫一個自由、開放的討論環境，鼓勵學生從多角度分析，以理據評論文本和作者觀點，對提升學生明辨性思考能力的影響同樣深遠。

下述設計以圖畫書《威廉的洋娃娃》為例，簡略說明如何以明辨性思考為導向，利用童書引導學生思考全球化的議題。

主 題：性別平等

適用年級：小學三、四年級

作 品：《威廉的洋娃娃》

文 字：夏洛特·佐羅托(Charlotte Zolotow)

圖 畫：威廉·潘納·杜·波瓦(William P. du Bois)

翻 譯：楊清芬

出 版：台北，遠流出版社，1998

故事概要：

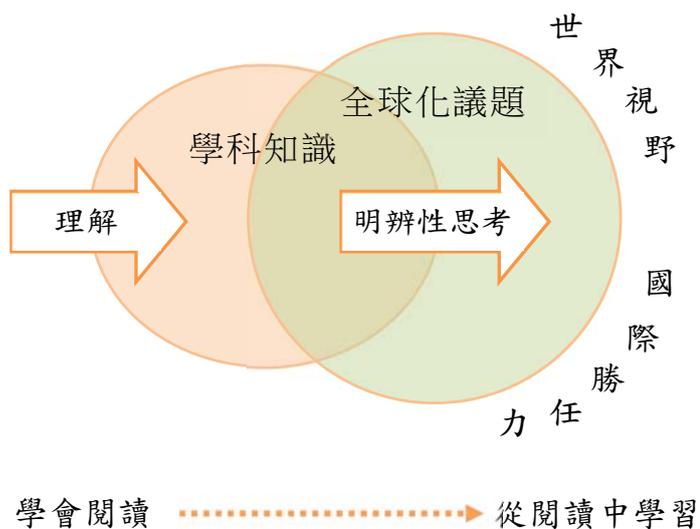
威廉想要洋娃娃做玩具，不過，因為他是男孩，這小小的心願就惹來別人意想不到的反應：哥哥說玩洋娃娃好噁心；鄰居小朋友罵威廉娘娘腔、好羞臉。爸爸沒說甚麼，但刻意給威廉買籃球、電動火車。其實威廉也玩得很不錯，也玩得開心，但他心裏仍然希望有個洋娃娃。

有一天，奶奶來探望，威廉說出自己心裏所想，奶奶終於實現了威廉長久以來的心願，並跟威廉爸爸談論男孩子喜歡玩洋娃娃其實也不是問題。

理解導向閱讀	明辨性思考導向閱讀
<p>關於故事文本：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 威廉的哥哥和鄰居對威廉想玩洋娃娃有甚麼反應？ ➤ 爸爸給威廉買了甚麼玩具？為甚麼？ ➤ 為甚麼爸爸沒有像鄰居和哥哥一樣責備威廉？ ➤ 為甚麼奶奶會給威廉買洋娃娃？ ➤ 奶奶跟威廉爸爸說了甚麼？ ➤ 你覺得故事想告訴讀者甚麼？ 	<p>關於故事文本：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 你對威廉的哥哥和鄰居的做法有甚麼意見？ ➤ 你認同故事中威廉爸爸的做法嗎？ ➤ 威廉打籃球和玩火車都很出色，說明了甚麼？ ➤ 你認為威廉爸爸聽過奶奶的話會有甚麼反應？ <p>連結生活：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 你喜歡玩哪類玩具？ ➤ 你認為哪些玩具是專屬「另一性別」的？ ➤ 如果同學中有人喜歡玩的是「另一性別的玩具」，你有甚麼想法？你會怎樣做？ ➤ 如果你喜歡玩的是「另一性別的玩具」，你會讓同學知道嗎？ <p>延伸思考：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 玩具真有性別之分的嗎？ ➤ 上了中學，選科有分性別嗎？ ➤ 社會上，職業有分性別嗎？ <p>回歸故事文本：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 故事中威廉把洋娃娃當孩子一樣照顧。其實從照顧洋娃娃的過程中，我們可以學到甚麼？ <p>延伸閱讀：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 《紅公雞》（圖畫書） <p>總結討論：</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 綜合《威廉的洋娃娃》和《紅公雞》兩個故事，你有甚麼發現？

四 小結

跨課程閱讀是課程發展的趨勢。通過在不同學科的閱讀訓練，學生認識不同文本類型的特點，把握有效的閱讀策略，深化本科知識的理解。跨學科協作的閱讀，進一步拓寬學生的知識領域，學生學會自主閱讀，融會貫通不同學科的知識，在真實語言環境中應用閱讀所得，提升明辨性思考能力，建立世界視野，培養國際勝任力。



跨課程閱讀要取得成效，端賴教育部門、學術機構、學校、教師、學生、家長及社區共同努力，緊密合作。期望在各方的努力下，學生的閱讀素養持續提升，成為成熟自主的讀者、品格高尚的良好公民。

參考文獻 (按作者筆劃序排列)

- 林美琴(2011)。《教出國中生的閱讀力》。台北：天衛文化圖書股份有限公司。
- 吳清山(2014)。〈教育名詞：同儕教練〉，輯於《教育資料與研究》112期(2014年2月)，頁177-178。
- 吳清山、林天佑(2008)。〈教育名詞：家長參與〉，輯於《教育資料與研究》85期(2008年12月)，頁199-200。
- 李崇坤、歐慧敏(2000)。《統整課程理念與實務》。台北：心理出版社。
- 林宇廷、許恆銘、黃敏柔(2016)。〈世界正在翻轉！認識聯合國永續發展目標〉，見《NPOST 公益交流站》(<https://npost.tw/archives/24078>) 瀏覽日期：2020年4月5日。
- 香港課程發展議會編訂(2017)。《中學教育課程指引》(分冊6B：從閱讀中學習：邁向跨課程閱讀)。香港：香港特別行政區政府物流服務處。
- 香港教育局「香港學生在學生能力國際評估計劃」(PISA)2018新聞稿(22.10.2020)
<https://www.info.gov.hk/gia/general/202010/22/P2020102200516.htm>
- 張世宗(2000)：〈課程與教學統整之師資培育〉，輯於《課程統整與教學》(頁207-229)。台北：揚智文化。
- 張永德(2006)。〈平等、參與：促進專業成長的教學協作〉，輯於《基礎教育學報》15卷2期，頁141-158。
- 蔡清田(2000)。〈學校整體課程之設計〉，輯於《課程統整與教學》(頁287-313)。台北，揚智文化。
- 蔡清田、雲大維(2011)。〈透過課程領導經營教師專業學習社群之研究〉，輯於《教育資料與研究》101期(2011年8月)，頁107-134。
- 彭顯惠(2019)。〈生活的文字，在地的閱讀〉，見《報導者》(網上雜誌)(<https://www.twreporter.org/a/bookreview-reading-in-local-daily-life>) 瀏覽日期：2020年4月5日。
- 錢夢龍(1995)。《導讀的藝術》。北京：人民教育出版社。
- Pappas, C., Kiefer, B. & Levstik, L.著，林佩蓉、蔡慧姿譯(2003)。《統整式語文教學的理論與實務：行動研究取向》。台北：心理出版社。
- Pressley, M.著，曾世杰譯(2010)。《有效的讀寫教學：平衡取向教學》。台北：心理出版社。
- 聯合國可持續發展目標讀書會(有關全球化議題的推薦圖書)
中文：<https://www.un.org/sustainabledevelopment/zh/sdgbookclub/>
英文：<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sdgbookclub/#resources>
- Birner, A. & Bromley, L. (2015). Critical Literacy: Using Picturebooks to Read the World. *Journalism and Mass Communication*, March 2015, Vol. 5, No. 3, pp.132-142.

- Diamond, L. (2006). *Implementing and Sustaining an Effective Reading Program: A CORE Briefing Paper*. Berkeley, CA: CORE, Inc.
- Ediger, M. (2008). Training Staff to Teach Reading Across the Curriculum. *Leadership Compass*, Vol. 5, No. 3, Spring, p.1-2.
- Horning, A. S. (2007). Reading across the curriculum as the key to student success. *Across the Disciplines*, 4. PP.1-17.
- International Research & Exchanges Board (IREX). (2016). Making Community Engagement Work for Early Reading. *Beyond Access.*, May 2016, p.1-3.
- Irvin, J.L., Meltzer, J. & Duks, M. (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nicholls, G. (2001). *Professional Development in Higher Education*. London: Kogan Page.
- O’Byrne, W.I. (2018). What is “Critical Literacy” in Education? (<https://wiobyne.com/critical-literacy/>) 瀏覽日期：2020年4月9日。
- OECD. (2018). Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: the OECD PISA Global Competence Framework. OECD.
- Stevens, L.P. & Bean, T.W. (2007). *Critical Literacy: Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom*. CA, Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Vasquez, V.M. (2010). *Getting Beyond I Like the Book: Creating Space for Critical Literacy in K-6 Classrooms (second edition)*. Newark, DE: International Reading Association.



附錄

閱讀資源推介

推行跨課程閱讀，閱讀資源非常重要。優質的閱讀資源應具備多個特點：

1. 語文通達、表達手法獨特，可以作為語言學習的範例；
2. 題材具時代意義，能擴展學生視野；
3. 內容具開放性，能啟發思考；
4. 內容信息豐富，可以促進學生從閱讀中學習。

附錄 閱讀資源推介

(教育局資源)

1. 教育局課程發展處中國語文教育組
小學中國語文課程配套資料
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/primary/lang/curriculum-materials.html>
 - 手不釋卷：小學中國語文學習參考書籍目錄
(收錄本資源套引用的兒童文學作品出版資料)
 - 親子閱讀動起來：家長導航
 - 童書學與教資源套：①童書閱讀與欣賞
 - 童書學與教資源套：②童書教學的理念與方法
 - 童書學與教資源套：③童書教學設計示例



2. 教育局：教育多媒體（教育電視）
<https://emm.edcity.hk>



3. 教育局一站式學與教資源平台
<https://www.hkedcity.net/edbosp/>



4. 教育局：從閱讀中學習
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/4-key-tasks/reading-to-learn/index.html>



5. 教育局：學校圖書館服務
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/resource-support/sch-lib-services/index.html>



6. 教育局：跨課程閱讀（小學及中學書目舉隅）
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/resource-support/reading-across-curriculum/index.html>



7. 教育局：主題閱讀——建議書目
中國歷史和中華文化、健康生活、品德教育、
科學、科技、工程及數學(STEM)教育
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/4-key-tasks/reading-to-learn/contribution-of-book-titles/index.html>

