

從PISA閱讀評量的國際比較探討 閱讀素養教育的方向

陳木金／國立政治大學教育學院教授兼心腦學中心研究員
許瑋珊／國家教育研究院專案研究助理

摘要

本文的主旨係從PISA閱讀評量的國際比較，探討臺灣推動閱讀素養教育的方向，為瞭解國際閱讀素養表現評量之發展趨勢，做為閱讀素養教育推動發展方向之參考。本文分析韓國、加拿大、芬蘭與臺灣學生在閱讀素養評比結果，發現臺灣學生在閱讀素養的「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種歷程向度中，「省思與評鑑」亟待提升。其次，本文亦針對閱讀素養之意義內涵與評量架構分析，探討韓國、加拿大、芬蘭與臺灣學生的閱讀素養表現的PISA閱讀素養評量的國際比較研究，探討韓國、加拿大、芬蘭閱讀素養教育的策略，瞭解國際閱讀教學趨勢，精進教師閱讀教學知能，以提昇學生的閱讀素養，提供我們推動閱讀素養教育方向的參考。

關鍵詞：閱讀素養、閱讀表達、閱讀素養表現、閱讀素養教育

壹、緒論

首先，探討閱讀研究文獻發現，閱讀為學習新知識不可或缺的重要歷程，閱讀素養係現今終身學習社會不可或缺的能力，透過閱讀素養教育，將有助我們拓展視野、豐富心靈並有所啟發，進而發展其他領域之能力。有鑑

於此，本文探討近年來在國際重要組織為確保學生在閱讀方面的學習品質，並了解在國際之間的閱讀素養評量結果表現，分析發現有兩項跨國性的重要調查研究，對於各國教育推動的方向具有重要的影響力：1.經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)：針對15歲學生的閱讀、數學與科學素養所進行的「國際性學生評量計畫」(Programme for International Student Assessment, PISA)；2.國際教育成就評鑑協會(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)針對四年級及八年級學生所主導的「促進國際閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)。同時，在於OECD(2009)的研究指出：在這些國際評比教育競爭力的報告，發現「閱讀」已成為重要的關鍵能力指標。歸納而言，PISA和PIRLS針對於「閱讀素養」的評量結果，已經成為許多國家衡量學生在閱讀學習成就之重要依據，對於閱讀素養教育工作推動的方向，具有相當重要的影響力。

其次，分析臺灣在落實閱讀教育方面，教育部近幾年積極推動閱讀相關計畫，希望鼓勵學生閱讀，培養帶著走的能力。例如，在2001年推動為期3年的「兒童閱讀計畫」，充實學校圖書資源，推廣閱讀活動；在2004年起針

對弱勢地區之學校實施「焦點300—國民小學兒童閱讀推動計畫」，加強投入圖書及人力資源，以平衡城鄉差距，並培養兒童的閱讀習慣；自2006年開始更全面推行為期4年的「悅讀101—教育部國民中小學閱讀提升計畫」，從過去針對弱勢地區的輔助，擴大為全面性的閱讀政策推動，希望能促進國人重視閱讀，深耕閱讀的習慣（吳清基，2010；教育部，2011b）。同時，臺灣在2010年召開之第八次全國教育會議中，已將「閱讀素養」之強化納入「終身學習與學習社會」議題，鼓勵擴展閱讀之相關策略，俾培養終身學習能力，進而建立學習型社會（教育部，2010a）。此外，為了推動教師精進閱讀教學知能及提昇學生閱讀理解能力，潘慶輝、戴慧茹、黃萩(2011)帶領團隊編輯教育部專書：「閱讀理解—文章與試題範例」，其指出PIRLS 2006的報告反映出臺灣學生的閱讀表現在高層次思考能力尚待提昇，並提出「提取訊息」、「推論訊息」、「詮釋整合」、「比較評估」的閱讀理解思考層次及加強教師重視詮釋閱讀理解歷程教學的建議，共同提昇學生的閱讀能力，由此可以發現，閱讀教學的推動已經成為臺灣教育關注之重要議題。

第三，儘管近年來臺灣教育積極關注閱讀教學，不斷推動提升閱讀素養之相關政策，但在國際教育競爭力的評量之中，臺灣學生在閱讀素養之表現卻仍不如數學及科學素養出色。因此，影響臺灣學生閱讀素養之因素的問題，就相當值得深入探討。根據許瑋珊（2012）研究指出，臺灣學生在PISA之閱讀素養的「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種閱讀評量中，以「省思與評鑑」的能力最屬薄弱。分析發現，臺灣學生在語文教育的學習上，係因其與PISA閱讀素養所注重

的面向不太相同，PISA閱讀素養強調學生終身學習的能力，學生必須能夠透過閱讀而學習「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」三種知能，進而達成個人目標、發展個人知識與潛能以及社會的參與。然而，對照臺灣學生在國中、高中階段的語文課程方面，由於升學考試的壓力下，學生必須背誦許多教材，使得課程內容的規劃上常強調在學科考試範圍內的學習，卻往往忽略許多在考試之外所應涵養的知識與能力，致使學生在其應具備之基本素養與核心能力有所欠缺，可能造成臺灣學生在PISA的閱讀素養之「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」評量表現較弱。

綜上所述，鑑於「閱讀素養表現」的評量結果，已經成為國際評比教育競爭力的關鍵能力指標，且閱讀素養對學生學習成就與社會發展的影響相當深遠。為瞭解國際閱讀素養表現評量之發展趨勢，做為閱讀素養教育推動發展方向之參考。以下，本文擬從閱讀素養之意義內涵與評量架構分析，針對韓國、加拿大、芬蘭與臺灣學生的閱讀素養表現的PISA閱讀素養評量的國際比較研究，進一步地探討閱讀素養教育的方向，期盼能提供我們對於推動閱讀素養教育的反思與檢核，瞭解國際閱讀教學趨勢，精進教師閱讀教學知能，以提昇學生的閱讀素養。

貳、閱讀素養之意義內涵與評量架構分析

「literacy」一詞最初用於十七世紀的英國，係指能夠閱讀理解莎士比亞戲劇的能力，直至現今，美國將之解釋為個人在社會中所需最低限度的素養，即閱讀報紙並理解其內容

的能力（佐藤學，2012）。根據PISA 2009在「閱讀素養」所涵蓋的評量層面，包括不同文本、閱讀面向、文本情境等面向。因此，可以看出閱讀文本的形式並不侷限在書本閱讀，而信件、廣告、刊物等皆須讀者透過閱讀進行理解；同時，閱讀理解的歷程係包含「擷取與檢索」、「統整與解釋」到「省思與評鑑」的認知能力，不再將閱讀只狹義地限制在認字、理解層面，而是進一步考量讀者是否能透過閱讀與文本進行互動，並連結個人經驗，進而引發其針對該議題有所反省與思考，促發學生能夠具備知能而進行社會參與及關懷行動。以下，本文分別從：1.閱讀素養的意義內涵的分析；2.PISA 2009在閱讀素養表現評量的架構分析，加以探討。

一、閱讀素養的意義內涵的分析

首先，根據牛津字典的定義，「literacy」係指：讀寫能力(the ability to read and write) (Oxford University Press, 2011)。另外，在韋氏字典則將「literacy」定義為讀寫能力(the ability to read and write)或特定科目的相關知識(knowledge that relates to a specified subject) (Merriam-Webster, 2008)。因此，本文所稱之「reading literacy」係指個人在閱讀方面的相關知能，其意即指：「閱讀素養」。

其次，從教育心理學的觀點來看，閱讀係指認字與理解兩種歷程，認字即是將文字組成有意義的詞彙，再將詞彙組成命題，而後統整命題，方能做到理解（柯華葳，1994）。例如，若從心理學家Vygotsky的觀點來看，閱讀是個人主動地對文本進行認知理解與意義創造（宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩，2003）。另外，從認知學習的觀點來看閱讀素養，其係指強調互動性的閱讀本質與建構性的理解本質，透過

個人的知識和社會文化共享的文字以及情境線索對閱讀的內容產生意義（王世英、張鈿富、吳慧子，2006）。

第三，從國際組織對閱讀素養的定義來看，UNESCO (2005)指出：「閱讀素養包括認同、瞭解、創造、溝通及使用印刷和書寫的資料，透過閱讀以促使個人實現自我目標、發展知識與潛能，並參與社會。」根據OECD在PISA 2009對閱讀素養的定義：「閱讀素養係指個人瞭解、使用與省思文本的內容，以達成個人目標、發展個人知識與潛能，以及社會的參與。」例如，在PISA 2009報告中指出，閱讀素養強調學生必須能夠透過閱讀而學習，而非學習如何閱讀。同時，在閱讀素養的評量中並非僅專注在學生的基本閱讀技巧之上 (OECD, 2009)。

綜合以上研究對「閱讀素養」之各種看法，可以說明「閱讀素養」一詞並非狹義地侷限在認字、文章理解等面向，而是更進一步地說明閱讀素養的核心在思考，強調個人與文本間的互動與省思，藉以實現個人目標、拓展知識與實踐社會參與。

二、PISA 2009在閱讀素養表現評量的架構分析

根據PISA 2009在「閱讀素養」所涵蓋的評量層面，包括不同文本、閱讀面向、文本情境等面向。因此，可以看出閱讀文本的形式並不侷限在書本閱讀，而信件、廣告、刊物等皆須讀者透過閱讀進行理解；是否能透過閱讀與文本進行互動，並連結個人經驗，進而引發其針對該議題有所反省與思考。茲就其評量的文本形式、閱讀歷程、任務情境等面向(OECD, 2009)，加以探討並分述如下：

(一)文本形式

閱讀的文本形式涵蓋連續文本(continuous texts)、非連續文本(non-continuous texts)、混合文本(mixed texts)、多元文本(multiple texts)。連續文本係由句子組成的段落，紙本的部分如報紙、小說、故事、信件等內容，電子的部分如評論、blog網路文章、報導等；非連續文本通常由較小單位的連續文本組成，如表格、圖形、廣告等；混合文本的內容係包含連續文本與非連續文本的內容；多元文本係由多個來源所組成，各個來源獨立產生意義，如網路資訊。

(二) 閱讀歷程

閱讀素養係從「擷取與檢索(access and retrieve)」、「統整與解釋(integrate and interpret)」、「省思與評鑑(reflect and evaluate)」等三種閱讀歷程所組成。1.「擷取與檢索」：係指讀者必須從文中找出訊息，擷取指的是尋找訊息的過程，檢索則是指讀者選擇其所需要訊息的過程；2.「統整與解釋」：係指在閱讀歷程中，統整指的是讀者能整合文本中各訊息以理解其主要概念，解釋則關注在讀者能否解釋文本中未提及的內容；3.「省思與評鑑」：係指在閱讀歷程中，讀者必須思考文本中所隱含的訊息，以便於連結文本訊息與個人的知識與經驗，其中，省思指的是讀者必須透過個人的知識與經驗進行比較或假設，而評鑑則指讀者必須提出個人的標準進行判斷。

(三) 任務情境

閱讀通常發生在個人情境(Personal)、教育情境(Educational)、職場情境(Occupational)、公共情境(Public)……等情境之中。1.個人情境：通常發生於個人為滿足其興趣或需要所進行的閱讀；2.教育情境：通常做為實現教學的目標，從學習的任務中獲得資訊；3.職場情境：通常與個人工作內容有關，如從報紙分類廣告

中取得資訊、工作交辦事項等；4.公共情境：係指閱讀的內容與社會活動與公共事件有關。以下本文將PISA 2009閱讀素養評量架構之主要特徵，分述如表1所示。

參、閱讀素養之國際比較—臺灣、韓國、加拿大、芬蘭學生的閱讀表現

自從經濟合作暨貿易組織(OECD)進行國際性學生成就評量計畫(PISA)迄今，歷次的閱讀素養的評比結果已廣受世界各國的關注，並且從該結果省思檢討如何提升學生的學習成效，確保其學習品質，進而藉以提升學生在國際之競爭力。因此，以下本文將就歷次PISA閱讀素養之評量結果，針對PISA 2009之韓國、加拿大、芬蘭與臺灣學生在閱讀素養表現的評比情形進行分析與探究，期盼能從瞭解國際閱讀素養表現的趨勢，提供我們對於推動閱讀素養教育的反思與檢核。

一、歷次PISA閱讀素養表現評量結果

臺灣自2006年參與PISA施測情況，共參與PISA 2006及PISA 2009的評比，在這兩次PISA評量中，臺灣學生在2006年的閱讀表現評比係57個國家或地區中名列為十六，2009年在65個國家或地區中表現為第二十三名(OECD, 2011)。相較於臺灣在科學及數學方面的表現，閱讀素養仍有很大的進步空間。從表2可以看出，韓國、加拿大及芬蘭在PISA 2000、2003、2006及2009年的閱讀素養表現皆名列前茅，呈現穩定的狀態。特別是芬蘭兩次世界第一，目前仍維持在世界第三。韓國在PISA 2006獲得世界第一，目前仍維持世界第二。值得注意的是，中國上海在PISA 2009已獲得世界第一，中國香港已在PISA 2006站上

表1 PISA 2009閱讀素養評量架構之主要特徵

文本 學生必須閱讀何種文本？	媒介 文本呈現的形式為何？	◆ 紙本 ◆ 數位
	環境 讀者能否改變數位文本？	◆ 作者為主(讀者為接收者) ◆ 訊息本位(讀者能夠改變)
	文本形式 文本如何呈現？	◆ 連續文本(由句子組成) ◆ 非連續文本(由表格組成) ◆ 混合文本(合併主題) ◆ 多元文本(多個來源)
	文體 文本修辭結構為何？	◆ 描寫性文章(回答「何事」問題) ◆ 記敘文(回答「何時」問題) ◆ 說明文(回答「如何」問題) ◆ 議論文(回答「為什麼」問題) ◆ 指引性文章(提供指導) ◆ 轉換性文章(交換訊息)
面向 讀者的目的和方法為何？	◆ 擷取與檢索文本訊息 ◆ 統整與解釋閱讀內容 ◆ 省思與評鑑文本隱含訊息並連結個人經驗	
情境 從作者的觀點而言，文本所欲表達的用途為何？	◆ 個人用途：滿足個人興趣 ◆ 公眾用途：與社會相關 ◆ 教育用途：用於教學 ◆ 職業用途：與工作相關	

註：取自OECD(2011)

表2 PISA 2000、2003、2006及2009年閱讀素養表現前十名國家

PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
1. 芬蘭	1. 芬蘭	1. 南韓	1. 中國上海
2. 加拿大	2. 南韓	2. 芬蘭	2. 南韓
3. 紐西蘭	3. 加拿大	3. 中國香港	3. 芬蘭
4. 澳大利亞	4. 澳大利亞	4. 加拿大	4. 中國香港
5. 愛爾蘭	4. 列支敦斯登	5. 紐西蘭	5. 新加坡
6. 南韓	6. 紐西蘭	6. 愛爾蘭	6. 加拿大
6. 英國	7. 愛爾蘭	7. 澳大利亞	7. 紐西蘭
8. 日本	8. 瑞典	8. 列支敦斯登	8. 日本
9. 瑞典	9. 荷蘭	9. 波蘭	9. 澳大利亞
10. 奧地利	10. 香港	9. 瑞典	10. 荷蘭

註：取自王世英、張鈿富、吳慧子、吳舒靜(2008)及OECD(2011)

世界第三。這些歷次PISA閱讀評量結果，都相當值得我們思考與檢討當前臺灣學生的閱讀素養學習情況與學習表現，精進教師閱讀教學知能，以提昇學生的閱讀素養。

二、臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在PISA 2009閱讀素養評量結果

根據PISA 2009的施測計畫，在閱讀素養評量中，涵蓋「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種認知歷程，以下茲就臺灣、韓國、加拿大及芬蘭在PISA 2009閱讀素養之情形進行探究。就整體而言，以韓國學生的平均數為最高(M=540.98)，芬

蘭學生次之(M=530.98)，接著為加拿大學生(M=511.59)，最後則是以臺灣學生(M=498.01)之平均數為最低。詳細資料，詳如表3所示。

根據表3分析結果，在擷取與檢索方面，以韓國學生的平均數為最高(M=544.72)，芬蘭學生次之(M=528.83)，接著為加拿大學生(M=504.17)，最後則是以臺灣學生(M=499.29)之平均數為最低。在統整與解釋方面，以韓國學生的平均數為最高(M=543.06)，芬蘭學生次之(M=532.52)，接著為加拿大學生(M=509.01)，最後則是以臺灣學生(M=501.73)之平均數為最低。在省思與評鑑方面，以韓國學生的平均數為最高(M=545.13)，芬蘭學生次之(M=531.70)，接著為加拿大學生(M=522.26)，最後則是以臺灣學生(M=495.60)之平均數為最低。就整體而言，以韓國學生的平均數為最高(M=540.98)，芬蘭學生次之(M=530.98)，接著為加拿大學生(M=511.59)，最後則是以臺灣學生(M=498.01)之平均數為最低。

三、臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在PISA 2009閱讀素養評量結果之比較

為瞭解臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在PISA 2009閱讀素養之差異，乃根據受試者國家進行單因子變異數分析，其結果如表4。

表4為臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在閱讀素養表現之單因子變異數分析摘要表。依據臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在閱讀素養之各層面及整體差異，分別說明如下：

1. 在「擷取與檢索」方面：臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在擷取與檢索的能力之差異，達.001顯著水準($F=255.991, p<.001$)，表示四個國家的學生在擷取與檢索的能力上有顯著差異。進一步以Scheffé法進行事後比較結果顯示：韓國學生(M=544.72)在擷取與檢索能力的平均數顯著優於芬蘭(M=528.83)、加拿大(M=504.17)以及臺灣(M=499.29)；芬蘭學生顯著優於加拿大及

表3 臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在PISA 2009閱讀素養之現況分析

層面	國家	個數	平均數	標準差	排序
擷取與檢索	臺灣	5831	499.29	104.80	4
	韓國	4989	544.72	85.24	1
	加拿大	5500	504.17	98.58	3
	芬蘭	5810	528.83	99.52	2
統整與解釋	臺灣	5831	501.73	87.05	4
	韓國	4989	543.06	79.49	1
	加拿大	5500	509.01	95.17	3
	芬蘭	5810	532.52	88.38	2
省思與評鑑	臺灣	5831	495.60	87.19	4
	韓國	4989	545.13	83.42	1
	加拿大	5500	522.26	92.83	3
	芬蘭	5810	531.70	87.78	2
整體	臺灣	5831	498.01	86.29	4
	韓國	4989	540.98	77.15	1
	加拿大	5500	511.59	93.26	3
	芬蘭	5810	530.98	86.76	2

註：根據PISA 2009所釋出的資料。

表4 臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在閱讀素養之變異數分析摘要表

層面	國家	個數	平均數	標準差	F值	多重比較Scheffé
擷取與檢索	1.臺灣	5831	499.29	104.80	255.991***	2>4,3,1 4>3,1
	2.韓國	4989	544.72	85.24		
	3.加拿大	5500	504.17	98.58		
	4.芬蘭	5810	528.83	99.52		
統整與解釋	1.臺灣	5831	501.73	87.05	265.641***	2>4,3,1 4>3,1 3>1
	2.韓國	4989	543.06	79.49		
	3.加拿大	5500	509.01	95.17		
	4.芬蘭	5810	532.52	88.38		
省思與評鑑	1.臺灣	5831	495.60	87.19	312.962***	2>4,3,1 4>3,1 3>1
	2.韓國	4989	545.13	83.42		
	3.加拿大	5500	522.26	92.83		
	4.芬蘭	5810	531.70	87.78		
整體	1.臺灣	5831	498.01	86.29	273.329***	2>4,3,1 4>3,1 3>1
	2.韓國	4989	540.98	77.15		
	3.加拿大	5500	511.59	93.26		
	4.芬蘭	5810	530.98	86.76		

*** $p < .001$

臺灣學生；至於加拿大學生和臺灣學生在此方面的表現則未有顯著差異。

- 在「統整與解釋」方面：臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在統整與解釋的能力之差異，達.001顯著水準($F=265.641$, $p<.001$)，表示四個國家的學生在統整與解釋的能力上有顯著差異。進一步以Scheffé法進行事後比較結果顯示：韓國學生($M=543.06$)在統整與解釋能力的平均數顯著優於芬蘭($M=532.52$)、加拿大($M=509.01$)以及臺灣($M=501.73$)；芬蘭學生顯著優於加拿大及臺灣學生；加拿大學生顯著優於臺灣學生。因此，在統整與解釋方面，四組平均數的差異呈現以韓國學生之平均數最高，芬蘭學生次之，接著為加拿大學生，而以臺灣學生之平均數為最低。
- 在「省思與評鑑」方面：臺灣、韓國、加

拿大及芬蘭學生在省思與評鑑的能力之差異，達.001顯著水準($F=312.962$, $p<.001$)，表示四個國家的學生在省思與評鑑的能力上有顯著差異。進一步以Scheffé法進行事後比較結果顯示：韓國學生($M=545.13$)在省思與評鑑能力的平均數顯著優於芬蘭($M=531.70$)、加拿大($M=522.26$)以及臺灣($M=495.60$)；芬蘭學生顯著優於加拿大及臺灣學生；加拿大學生顯著優於臺灣學生。因此，在省思與評鑑方面，四組平均數的差異呈現以韓國學生之平均數最高，芬蘭學生次之，接著為加拿大學生，而以臺灣學生之平均數為最低。

- 就整體「閱讀素養表現」而言，臺灣、韓國、加拿大及芬蘭學生在閱讀素養平均數之差異，F值為273.329 ($p<.001$)，已達.001顯著水準，表示在整體閱讀素養上，四個

國家的學生有顯著差異。進一步以Scheffé法進行事後比較結果顯示：韓國學生(M=540.98)在整體閱讀素養的平均數顯著優於芬蘭(M=530.98)、加拿大(M=511.59)以及臺灣(M=498.01)；芬蘭學生顯著優於加拿大及臺灣學生；加拿大學生顯著優於臺灣學生。因此，在學生整體閱讀素養表現方面，四組平均數的差異呈現以韓國學生之平均數最高，芬蘭學生次之，接著為加拿大學生，而以臺灣學生之平均數為最低。

四、臺灣、韓國、加拿大及芬蘭在PISA 2009閱讀素養評量結果之分析與討論

本文依據前述之單因子變異數分析結果顯示，臺灣、南韓、加拿大、芬蘭學生在PISA2009閱讀素養的三種認知歷程中，即「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三層面之表現情形，達顯著差異，進一步事後比較發現，各國學生在各層面的能力表現的排名皆呈現一致，以韓國學生表現最好，芬蘭學生次之，接著為加拿大學生，而以臺灣學生表現則最低。此外，從平均數的比較亦可發現韓國學生在各層面皆優於我國學生表現達40分以上，芬蘭學生在各層面則優於我國學生表現達30分以上，加拿大學生則5到10分不等。然而針對臺灣學生在各層面表現而言，皆為四國之末，且「省思與評鑑」的閱讀表現尚不如「擷取與檢索」及「統整與解釋」二層面的表現。因此，就閱讀素養的整體表現而言，尚有很大的進步提升之空間，此部分與張貴林、黃秀霜、鄒慧英(2010)之研究結果相呼應。值得注意的是，進一步就東亞文化圈進行分析，包括：臺灣、香港、日本、韓國、澳

門、上海、新加坡等國/地區在PISA閱讀之綜合表現，若僅單獨探究臺灣學生的閱讀素養表現，則將發現臺灣學生在上述東亞文化圈中，閱讀素養的表現也呈現較低的情形。

五、韓國、加拿大及芬蘭在閱讀素養教育之推動策略及實施方式探討

(一)韓國

根據韓國教育開發院(Korean Educational Development Institute, KEDI)於2003年研究顯示，學生課後補習情形普遍，使得學校教育未能發揮正常教學功能，致使學生學習動機低落。此外，從OECD於2004年所發表的「世界學生學校滿意度」調查結果顯示，韓國學校滿意度世界最低；且在韓國2005年所發表「2004年國民閱讀實況調查」顯示中小學閱讀量與閱讀時間不足。有鑑於此，韓國學校自2004年起，發起「晨讀十分鐘」的活動，提出促進閱讀素養的新策略，老師、學生每日晨讀10分鐘，促使學生閱讀習慣產生顯著改變，亦幫助學生有效提升閱讀素養(天下雜誌，2008；南美英，2007)。

(二)加拿大

加拿大在閱讀教育的推動方面，訂有「全國閱讀年」，藉由政府力量提倡閱讀，並大力宣導「親子閱讀日」，鼓勵家長與孩童在家利用15分鐘的時間，以書本、棋盤遊戲或者是雜誌閱讀等互動方式來一同響應「親子閱讀日」，學校、圖書館以及社區活動中心也陸續舉辦親子參與閱讀活動，以提升學童閱讀興趣。此外，針對不同年齡層的學生，亦提出不同方法以培養其閱讀興趣(駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組，2011)。由此可知，加拿大政府在閱讀教育的推動上，主要結合學生的實際生活經驗，藉由親子互動的方式，在日常

生活中引發其閱讀興趣。

(三)芬蘭

芬蘭教育於1970年代歷經兩次教育改革，為落實教育機會均等的理念，教育政策強調公平與正義，因此在教師的課程設計與教學方面，著重在弱勢學生的輔導與關懷。除此之外，芬蘭政府為促進中小學童的寫作及閱讀能力，由芬蘭教育部(The Ministry of Education)、全國教育委員會(National Board of Education)、芬蘭報紙協會(The Finnish Newspapers Association)自1988年起實施「學校報紙週」(Newspaper Week/Newspaper Day)，並於2001年至2004年推動「閱讀芬蘭計畫」(Reading Finland)，藉此培養學生閱讀興趣，並進而提升學生閱讀素養。在閱讀芬蘭計畫的推動策略方面，包括規劃促進閱讀與寫作技巧課程、促進學校圖書館與市立圖書館合作、促進閱讀及寫作教學視為基礎教育及特殊需求教育、將閱讀推理邏輯及評論文章技巧的培養納入所有學科、閱讀不同類型的文章以培養寫作能力等(陳精芬，2006)。

此外，在閱讀情境方面，芬蘭政府廣設圖書館，使得圖書館分布率堪稱全世界密度最高的國家，近年又設置創新圖書館「Library 10」，結合音樂、資訊與圖書，吸引青少年為樂趣而閱讀；在課程及教學方面，除了上述所提及將各學科融入閱讀教育之外，課程設計亦與生活連結，「跟上時代變化」、「與生活實用連結」、「終生學習的技巧」、「自我發展」，是規劃課程的基本原則(王美恩，2007)，希冀藉此幫助學生從周遭經驗中培養想法，亦能從學校學習經驗運用在實際生活，進而提升閱讀素養，培養終身學習的能力。

伍、結論與建議

一、結論

「閱讀素養表現」的評量結果，目前已經成為國際評比教育競爭力的關鍵指標，且閱讀素養對於學生學習成就與社會發展的影響相當深遠，歸納本文前述之分析PISA2009「閱讀素養表現」的評比結果，省思與檢視分析臺灣、韓國、加拿大、芬蘭學生在閱讀素養表現各層面的能力評比的排名，整體而言，以韓國學生表現最好，芬蘭學生次之，接著為加拿大學生，而我們臺灣學生的表現則是最低。有鑑於PISA2009的國際評比之結果，本文歸納以下幾個方向做為我們推動閱讀素養教育的參考。

首先，為瞭解國際閱讀素養評量之發展趨勢，本文找出PISA2009閱讀素養表現評比之「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種歷程進行探究，精進教師閱讀教學知能，做為閱讀素養教育推動發展方向之參考。

其次，從臺灣、韓國、加拿大及芬蘭在PISA 2009閱讀素養評量結果之分析比較與綜合討論，發現芬蘭、加拿大在閱讀教育之推動策略方面，多將閱讀融入日常生活中，如加拿大強調親子共讀的方式，透過家庭教育的結合，從孩童學前教育即培養聽讀故事的習慣；芬蘭推動「閱讀芬蘭」計畫，不僅從學校教育中各學科教學融入閱讀與寫作，培養學生批判思考能力，在學校教育外，廣設圖書館，營造閱讀風氣，使得人們時時可閱讀、處處可閱讀。

第三，對照於韓國在推動閱讀教育方面的策略，由於韓國與臺灣的文化情況相似，學生課後補習情形普遍，致使過去學生因考試壓力

之下，學習動機普遍低落，然而在許多學校紛紛推動晨讀10分鐘的策略後，學生的閱讀習慣已產生明顯轉變，亦促使其在國際評量的表現大為提升。由韓國經驗可以得知，臺灣在於閱讀教育之推動策略，除了學校教育之外，更須將閱讀風氣融入學生生活情境中，以培養學生時時閱讀的習慣與興趣。

綜合而言，歸納國際組織OECD及IEA對閱讀素養之定義而言，閱讀素養並非只論及認字及閱讀理解，要求學生把標準答案填入正確的格子裡，閱讀素養的要項已擴及了擷取文章資訊、統整與解釋等層面，且更進一步地強調個人經驗與文本內容的連結，激發學生在反省與批判思考。由此歸納，建議我們在推動閱讀素養教育的工作，在課程與教學方面，教師應適時檢視閱讀教學方式，兼具「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種歷程，強化學生反省實踐的能力；在測驗與評量方面，亦應轉變現有命題方式，亦以兼具「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種歷程的「閱讀素養表現」的命題方向呈現，以引導學生在閱讀方式的調整，精進教師閱讀教學知能，瞭解國際閱讀教學的趨勢，以提昇學生的閱讀素養。

二、建議

(一) 定期評估閱讀相關政策之推動成效

從歷次PISA閱讀評量結果顯示，臺灣學生的閱讀表現未若數學、科學等領域之表現出色，且從國際比較的觀點而言亦難謂為理想。近年來臺灣積極推動提升閱讀相關計畫，在政策方面，如閱讀101計畫，盼能透過閱讀磐石學校、閱讀推手的評選，營造校園閱讀風氣，此外，在教學方面，相關單位亦積極辦理閱讀種子教師培訓，希冀藉由閱讀策略教學引領

學童提升閱讀技巧。然而從PISA評比結果顯示，臺灣雖然大量投入閱讀資源，然而學生在閱讀素養的表現方面，仍有提升之空間。因此，建議主管教育行政機關除了持續推動閱讀相關計畫之外，亦應善用成效評估方法，定期檢視閱讀政策之推動成效，將有助於政策的落實，確保資源的妥善運用。

(二) 挹注經費與資源以提升閱讀素養教育之推動策略及實施

根據分析韓國、加拿大及芬蘭在閱讀素養教育之推動策略及實施方式探討發現，當學生所擁有的家庭資源愈多，則其閱讀素養越高，其中，以家庭資源中的教育資源對學生的閱讀素養有顯著影響力。然而，對於家庭資源匱乏的學生而言，礙於家庭財務資本或文化資本的有限，以致無法滿足其學習上的需求，造成學習表現降低，無法充分發揮其潛能。因此，為提升閱讀素養教育之推動策略及實施，建議主管教育行政機關編列固定比例預算，透過經費、資源的持續挹注，幫助各校改善教育資源，以提升閱讀素養教育之推動策略及實施，使得每個學生在教育的過程中皆能對於增進閱讀素養表現，擁有相當的機會學習與成長。

(三) 轉變課堂學習模式以培養學生高層次閱讀素養

本文分析韓國、加拿大、芬蘭與臺灣學生在閱讀素養評比結果，發現臺灣學生在閱讀素養的「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」等三種歷程向度中，「省思與評鑑」亟待提升。由此檢視臺灣學生的學習方式，大多受限於考試方向，使得學習缺乏思考的機會，易囿於課文知識的背誦，知識成為單向的接受，而未能從對話、分享與互動中省思並創造新知識。此外，觀諸臺灣目前國中及高中之課程與教學，由於考試領導教學之趨勢，

往往忽略學生在考試之外所應涵養的知識與能力，致使學生在其應具備之基本素養與核心能力有所欠缺。隨時代變遷，課堂學習模式應不僅於個人自我學習，因此建議加強學生高層次「省思與評鑑」閱讀素養，強調學生個人與文本間的互動與省思，藉以實現個人目標、拓展知識與實踐社會參與，鼓勵學生廣泛閱讀，將閱讀融入生活中，以助於其能在考試之外，持續透過閱讀進行社會參與，幫助學生充分發展潛能。

參考文獻

- 天下雜誌（2008）。愛上閱讀只需晨讀十分鐘。天下雜誌，382。取自<http://lib.fcsh.khc.edu.tw/epaper/117paper/2.pdf>
- 王世英、張鈿富、吳慧子（2006）。基本能力評量跨國發展經驗之比較研究。臺北市：國立教育資料館。
- 王世英、張鈿富、吳慧子、吳舒靜（2008）。PISA表現Top5國家優勢條件分析。臺北市：國立教育資料館。
- 王美恩（2007）。芬蘭：創新圖書館吸引青少年為樂趣閱讀。天下雜誌2007教育特刊，天下：台北。
- 佐藤學（2012）。學習的革命—從教室出發的改變。臺北市：天下。
- 吳清基（2010）。推動臺灣的閱讀教育—全民來閱讀。研考雙月刊，34(1)，62-66。
- 宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩（2003）。閱讀動機量表的修訂及相關因素研究。中國測驗學會測驗學刊，50(1)，47-72。
- 南美英（2007）。晨讀10分鐘—培養快樂閱讀習慣、增進學習力78種高效策略（譯者：孫鶴雲）。臺北市：天下。
- 柯華葳（1994）。從心理學觀點談兒童閱讀能力的培養。華文世界，74，63-67。
- 張佳琳（2010）。美國閱讀教育政策發展之探究。教育資料與研究雙月刊，93，183-216。
- 張貴林、黃秀霜、鄒慧英（2010）。從國際比較觀點探討臺灣學生PISA 2006 閱讀素養表現特徵。課程與教學季刊，13(1)，21-46。
- 張鈿富、林松柏（2011）。文化因素、PISA科學、閱讀表現與態度關聯之研究(i)研究成果報告。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告（編號：NSC 99-2410-H-260-046），未出版。
- 教育部（2010a）。第八次全國教育會議：十大中心議題（拾）終身學習與學習社會。臺北市：作者。
- 教育部（2010b）。培養閱讀力 德國全日制學校增373個閱讀區。教育部電子報。取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=4942
- 教育部（2011a）。澳洲全國讀寫與數學週。教育部電子報。取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=8231
- 教育部（2011b）。學校、社區攜手 讓孩子閱讀、悅讀。教育部電子報。取自http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=561
- 許瑋珊（2012）。家庭資源、課後學習對閱讀素養影響之研究—以臺灣、韓國、加拿大、芬蘭為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳精芬（2006）。歐洲國家兒童閱讀活動之探討：以芬蘭、愛爾蘭、英國、瑞典及奧地利為例（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。

潘慶輝、戴慧茹、黃 萩(2011)。閱讀理解—
文章與試題範例。臺北市：教育部。

駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組
(2011)。加拿大卑詩省教育廳大力提倡
「親子閱讀日」。取自http://search.nioerar.edu.tw/edu_message/data_image/DK/2011/0005C.PDF

Merriam-Webster (2008). *Merriam-Webster advanced learner's English dictionary*. Retrieved from <http://www.learnersdictionary.com/search/literacy>

National Literacy Trust (2010). *National Year of Reading 1998-1999 and 2008*. Retrieved from http://www.literacytrust.org.uk/resources/practical_resources_info

OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Author.

OECD (2011). *PISA 2009 Results: What students know and can do (Volume I)*. Paris: Author.

Oxford University Press (2011). *Oxford advanced learners' dictionary*. Retrieved from <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/literacy>

UNESCO (2005). *Aspect of literacy assessment: Topics and issues from the UNESCO expert meeting*. Paris: Author.

UNESCO (2006). *Literacy initiative for empowerment*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141177e.pdf>

UNESCO (2009). *United Nations literacy decade*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>

UNESCO (2011). *UNESCO and education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>

