

# 國小三年級的英文自由書寫活動 之意義與價值

**張芳琪** 國立嘉義大學外國語言學系教授  
**張淑儀** 國立嘉義大學外國語言學系副教授（通訊作者）  
**李婉容** 國立嘉義大學附設實驗國民小學教師

## 摘要

本文主要探討於國小三年級英文教學中，實施「英文自由書寫活動」的意義與學習價值。教學者能透過國小三年級學童在英文自由書寫活動中所產出的作品，瞭解學生的學習狀況，繼而運用「鷹架」設計理念，提供學童適當、具挑戰性的學習激勵。學童除能看到自己的作品、強化個人自信心外，亦能從同學的作品感受多元想法，找到激勵自己持續學習的動力和誘因。另一方面，教師也能追蹤學童書寫能力的發展歷程，逐步提升個別學生的語文知能。作者們於觀察英文自由書寫的教學活動、分析學童作品和教師體驗後發現，不論英語為外語或母語，年幼學習者均呈現類似的書寫特徵，且教師態度從質疑轉為肯定！上述發現除打破「英語為外語的學童沒有英語書寫能力」的迷思外，也凸顯當給予適當的學習機會和活動時，學童能適齡地發展其書寫能力。

**關鍵詞：**英文書寫、自由書寫、英語文初階課程



## Meanings and Values of English Free Writing in a Grade-3 Classroom

Fang-Chi Chang

Professor, Department of Foreign Languages, National Chiayi University

Shu-I Chang

Professor, Department of Foreign Languages, National Chiayi University (Corresponding Author)

Wan-Jung Lee

English Teacher, Affiliated Experimental Elementary School of National Chiayi University

### Abstract

This paper reports a free English writing project conducted in a grade-3 class. The writing project yielded visible written works as data for examination, which helped the participating teacher in the study gain better understanding of students' learning. The teacher therefore could plan and provide appropriate scaffolding during instruction. From this project, both researchers and the participating teacher found meanings and values in classroom writing activities. The participating teacher and students who were beginning English writers also better understood these students' learning progress during the learning process. In addition, the students were motivated to advance forwards in writing by their visible performance on paper. Furthermore, there are two more findings: (1) the participating teacher's change of attitude to the incorporation of the writing activity, and (2) the similar writing features identified in the written works produced by the young beginning writers in this study and in works by ENL young writers, which seems to imply that EFL young learners could be given early opportunities to learn to write. Besides, there is another finding from the questionnaire that indicates the room for improvement for the writing activity. This paper reports the implementation, observation and findings of this free English writing project.

**Keywords:** English writing, free writing, EFL beginning writers



## 壹、前言

對剛開始學英語的國小三年級學童來說，英文書寫不是一件容易的事。對任課老師而言，引導初學者進行英文書寫亦非易事。許多學者提倡聽說讀寫之語言技巧可相互強化學習；俗話亦有云，讀書要眼到、口到、手到、心到。其中手到讓學習者有書寫的機會以便幫助學習，故在外語學習中有書寫之活動或許對學習亦有所助益。然因現今少有相關實證研究支持此論點，更遑論有足夠資料能引導教學者在國小進行英文寫作活動。因而本研究嘗試將英文自由書寫活動融入國小三年級課堂，期能了解書寫活動之可行性及實施狀況。在本文中，「書寫」一詞與塗鴉、抄寫、描寫、寫作、或作文均不盡相同。在本情境，「書寫」指的是讓學童執筆在白紙上就其所知自由用英文書寫，甚至畫畫。本文所探究的書寫作品是由國小三年級學童所產出的英文字母、單字或句子，而非一段或是一篇有組織結構的文字，因此，在本文中我們捨「寫作」或「作文」等用語而採用「書寫」這個語詞來指稱我們的英文書寫活動。「書寫」之相關文獻將於下一節進一步探討。

談到孩童外語學習，大多數的人會認為應該著重在聽說的練習，鮮少有人認為讀寫也應是教學重點。Paul (2003) 曾指出亞洲地區的學者、老師、政府相關部門普遍認為亞洲地區的英語教學應該偏重聽說練習。Paul 認為「偏重聽說」的認知是對學生的語言需求與讀寫能力的一種誤解。根據 Paul 的解釋，英語為第二語言 (English as a Second Language, ESL) 的學生即便不能讀寫，也可以在自然情境中習得口說英語 (spoken English)，但是英語為外語 (English as a Foreign Language, EFL) 的亞洲學生缺乏如此的自然情境，學生需要靠讀寫協助聽說的發展。Paul 呼籲亞洲地區的教育工作者將讀寫活動融入外語教學的起始階段。

Paul 提出三個理由說明書寫活動在外語初階學習階段的價值。第一個價值是，多學一種語言技能（即書寫技能），學習者就有機會從一個不同的角度（如，在紙面上產出）審視所學的語言內容（如，片語、句型），這樣的機會有助於語言的內化 (internalization)。第二個價值是，書寫是眼睛可見的 (visible)，老師和學生皆可以清楚地再紙上看到所學以及待加強和尚未習得的語言部份，更可以追蹤進步過程。第三個價值是，當學習者能夠在紙上以所學來表達時，那一份自信心是讓他向前邁進的驅動力。Leki (2005) 提出書寫活動的

另一個價值。Leki 認為書寫活動較優於聽說活動。進行會話型的聽說活動時，在同質分組情境中，程度較低的學生在一起，或許很難進行對話而從中學習，在異質分組情境中，程度不同的學生在一起，也很難進行適切的對話。然而，進行書寫活動時，每個學生都可以依自己的能力在紙上展現所學，依自己的步調前進。

Clay (2001) 亦指出，英語文初學者，即便是幼童，並非沒有能力進行英文書寫，問題在於老師認為他們不可能會書寫，或是沒有預期他們有能力書寫，因而沒有給予他們機會探索、學習，更沒有提供他們任何引導，幼童應而未能儘早發展出讀寫能力。幼童的書寫能力已被學者證實。Read (1971, 1986)、Treiman (1994)、Read 和 Treiman (2013) 發現年幼孩童的創意拼字 (invented spelling) 顯示出他們對於字母原則 (alphabetic principle) 的認識，也透露出他們的拼字發展跡象。在台灣之情境，正式英語教育始於國小三年級，學生已脫離幼童階段，亦已有中文寫作之練習，教師著實可考慮適當引導，讓學童跳脫制式習作 (workbook) 之範疇，而能有探索書寫之經驗。

2012年9月，本文的第一和第二作者受邀參與某個國小之英文教師社群，協助其進行英文書寫活動。其中幾位教高年級的老師已經進行了英文引導寫作 (guided writing) 一段時間，而幾位教中年級的老師，除了讓學童描寫或是抄寫英文字母、單字與句子之外，並未在教室內試過其他形式的英文書寫活動，甚至於，從未想過其可能性。本文的第三作者，李老師，在滿懷疑惑之下，於其三年級課堂開始了英文自由書寫活動。進行了3次活動之後，李老師滿心喜悅地陳述「看到學生的進步、知道哪些學生需要較多的協助」。為期一年的自由書寫活動讓李老師認為在國小三年級的教室引導初學者進行英文自由書寫雖非易事，卻是可行又有價值的課室活動。本文之報告即是李老師所教導之班級的英文自由書寫活動及發現。

## 貳、文獻探討

什麼是「作文」？《辭彙》對「作文」的解釋是「把自己的意思寫成文章」（陸師成，1976）。「簡單的說，就是利用文字，以敘述、抒情或議論的方式，來表達我們的感情和思想。它必須經過審題、構思、布局、書寫、修飾和檢閱等

步驟，而且要有頭有尾，更要有中心思想（主旨，也是主要內容）。」以上的說明來自於台北市教育局所經營的「台北市教育入口網」（2013）。

「寫作」的英文定義又是甚麼呢？“Writing”被定義為“a method of representing language in visual or tactile form. Writing systems use sets of symbols to represent the sounds of speech, and may also have symbols for such things as punctuation and numerals”（Ager, 2013）。其意為「寫作是一種以眼睛看得到或是有形的符號將語言呈現出來的一種方式，也就是以形符為書寫系統將語言的聲音呈現出來，這一套形符也包括標點符號和數字」。

以上為一般大眾較熟悉的「作文」和「寫作」之定義。然而，近年在我們其它相關的研究報告中，我們不斷地引用文獻和我們的研究發現（許秀芬、劉漢卿、張淑儀、張芳琪，2013；Chang, Chang, & Hsu, 2008, 2009, 2010; Chang, 2009）來建議讀者放寬對「作文」、「寫作」、及「writing」的認知，接受「塗鴉、寫字母、寫單字」都是 writing，亦即都是 writing 的初階展現。英文的書寫，從塗鴉到寫出一篇文章，都可以使用 writing 這個字來涵蓋。因此在本文中，我們捨「作文」或「寫作」之語詞而採較廣義之「書寫」一詞來統稱本文所報告的 English writing 活動。以下針對英文書寫的發展階段、初期英文書寫的特徵、英文拼字發展以及鷹架理論四項議題進行文獻探討。

## 一、英文書寫發展階段

不論是中文或是英文，畫圖和塗鴉是幼童開始探索書寫的行為表現（林麗卿，2005；Baghban, 2007; Dyson, 1982; Freeman & Sanders, 1989; McGee & Purcell-Gates, 1997; Oken-Wright, 1998）。書寫行為萌起時，孩童握筆隨意塗鴉，亂寫、亂畫地產出線條、圖形，或是產出像其母語中某個字、某個字母的作品。這些作品可能純粹是玩耍的作品，也可能是孩童用以表達意思的作品。畫完圖之後，他們多半會以口語向人解說其作品所表達的意思，他們也可能想以文字標明所畫之物件，例如，畫了爸爸，想要在圖畫旁邊標註「爸爸」。在英語為母語的國家，孩童的英語文課堂上，便常常可見孩童畫完物件之後，由幼童告訴老師該物件的名稱，或是他想表達的意思，由老師在紙上加註文字，這稱為 dictation。這種 dictation 不同於聽寫活動中的老師說、學童聽寫，而是由孩童說出他的意思，由老師聽寫下其所想表達的文字。

英文書寫的發展，從塗鴉到成為一個成熟的書寫者（conventional writer），有幾個必經的階段。DeFord（1980）依據英語為母語的孩童之書寫特徵將孩童的書寫發展分為10個階段。這些特徵說明了孩童在該階段的書寫能力與表現。這10個階段的書寫能力與表現如下：（1）塗鴉；（2）能夠區分畫畫（drawing）與文字書寫（writing）；（3）對文字書寫的一致性、對稱性、由左至右、由上至下的方向性有所理解；（4）產出英文字母或是像字母的書寫作品；（5）結合數個字母為書寫作品，並且留間隔，表示孩童有字母、單字、句子為單位的概念，但是所書寫的作品或許缺乏字母名、字母音的對應（letter-sound correspondences）；（6）寫出英文單字，其拼寫或許展現出字母名、字母音的對應；（7）寫出簡單的句子，其中或許有創意拼字的現象（invented spelling）；（8）結合兩個或是多個句子來表達更完整的意思；（9）能夠妥善使用標點符號、掌握了大小寫之類的書寫技能（mechanics）；（10）注意到文體形式與結構，例如知道故事的結構、信件的結構。

這10個發展階段並非呈線性排列，不同階段的書寫特徵有可能同時呈現在作品中（Bus et al., 2001; Barnhart & Sulzby, 1986; Fox & Saracho, 1990; Mayer, 2007）。學者也發現當孩童想要表達的意思愈複雜時，他的作品所呈現的書寫特徵越多。這可能是因為孩童的書寫能力未臻成熟，他使用盡所有的技能來完成欲表達的複雜意思。本文的第一和第二作者在2010年發表的文章（Chang, Chang, & Hsu, 2010）中就報告了國小一年級學童在英文書寫活動時以多種符號來表達意思的現象。當時多位學童同時以畫圖、國字、國語注音符號以及英文單字首字母4種符號來表達一個物件。如圖1所呈現，該作者以國字「老」、鼠的注音、英文字母M（mouse的字首字母）（以及一隻畫了又塗掉的老鼠）等符號來表達「老鼠」這個物件。依據 DeFord（1980）的10個階段特徵來判斷，階段1至階段6的特徵並存於這位學童的作品中，而且這位學童已經注意到中文和英文分別是從上至下和從左到右的書寫方向。

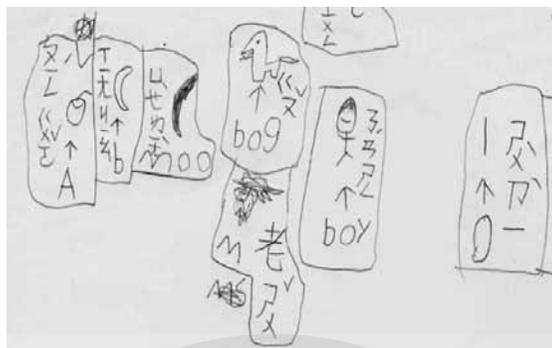


圖1 以多種書寫符號表達意思

如前所述，孩童的書寫發展並非依著上述10個階段進行線性發展，也並非每一個孩童的發展順序、步調都一樣。DeFord 所提出的10個階段的書寫特徵提供給教學者一個具體的參考依據，教學者可依此辨認學習者的  $i$ （現階段的程度），以便提供  $+1$ （進一步的指導）的教學刺激引導學童更進一步。稍後，我們將談到Krashen（1985）的  $i+1$  理論。

## 二、初期英文書寫特徵

Clay（1975）發現在書寫的萌起階段，孩童的書寫作品中展現出一些共同特徵。Clay 歸類出7種特徵。他認為每一種特徵代表的是孩童所依據的一種書寫原則，也就是說孩童在探索書寫系統的過程中，依著他自己所認定的原則進行不同的書寫嘗試。這7個原則是：（1）重複原則（**recurring principle**），孩童重複書寫他所知道的幾個字母、單字或是符號；（2）方向原則（**direction principle**），孩童所書寫的內容漸漸呈現方向性，例如，從左而右、從上而下；（3）創造原則（**generating principle**），發現了重複原則之後，孩童試著將所知道的有限的字母、單字、符號做任意的組合而產出書寫的作品；（4）彈性原則（**flexibility principle**），孩童可能藉著左右、上下翻轉一個字母、單字、符號而創造出新的形符，或是創造出一個全新的形符，或是裝飾一個正確拼字的單字，這是孩童探索約定俗成的拼字的一種展現；（5）清單原則（**inventory principle**），孩童可能詳盡列出他所知道的全部字母、單字、句子、符號；（6）對比原則（**contrastive principle**），孩童可能將兩個有對比特徵的形符寫在一起（例如，寫出 **bd**、**qp**）；（7）縮寫原則（**abbreviation principle**），孩童可能創造出像 **SOS** 這樣的

縮寫符號。

### 三、英文拼字發展

除了 Clay 所觀察到的初期英文書寫特徵之外，學者（如：Henderson & Beers, 1980; Hill, 1999; Morris, 1981; Treiman, 1994）也發現英語為母語的孩童的初期英文拼字有一些共同的特徵。學者將這些特徵歸類，用以解說拼字發展的階段。根據 Hill（1999）的歸類，這幾個發展階段是「字母拼讀前期」（prephonic spelling），「準語音拼字期」（semiphonetic spelling），「語音拼字期」（phonetic spelling），「拼字過渡期」（transitional spelling），「獨立拼字期」（independent spelling）。

「字母拼讀前期」的拼字特徵是以塗鴉方式，使用符號、數字、像字母形狀的符號或是字母來表達口語想表達的訊息。進入「準語音拼字期」，孩童通常能夠寫出單字中的一個或兩個字母，最常見的是該單字的第一個字母，偶而再加上最後一個字母。甚且，孩童常常會以一個字母的字母名來代表一個音節的語音。例如，孩童將 car 拚寫成 KR。其中字母 R 代表的就是 -ar 這個音節的語音。「語音拼字期」最常見的就是「創意拼字」（invented spellings），孩童依據語音而拼出單字，例如，將 beautiful 拼成 butifo，或是將 student 拼成 sduden。將 student 字首的 t 寫成 d 是因為這個 t 在語音中是不送氣的發音狀態，其發音方式相似於字母 d，孩童因此依著語音而將之寫成 d，省略了字尾的 t 則是因為孩童在口語中常常省略字尾的子音，孩童便也依著語音現象，在拼字時省略了字尾 t。除了寫出字首字母之外，孩童也注意到了母音字母的存在而能寫出單字中的母音字母。但是，孩童尚未掌握母音與母音字母之間的對應關係，因此常常在拼字時寫錯了母音字母。例如，將 bad 寫成 bed。除了依據語音拼字之外，孩童也能依著視覺記憶（對字形的記憶）拼寫出一些單字。

「拼字過渡期」，孩童的拼字漸趨熟練，已經不再只依賴語音來拼字了，他們可能依賴自行發展出來的方法來拼字。例如，依據視覺記憶來拼字、依據拼字組型（spelling patterns）來拼字。例如，發現 pack 和 back 有著相同的拼字組型 -ack，孩童因而能迅速拼寫出其他有 -ack 組型的單字（例如，jack, crack, smack）。拼字組型的發現大大地提昇了孩童的拼字表現。最後，進入了「獨立拼字期」，孩童能夠正確地拼寫出單字。

#### 四、鷹架理論

Bruner (1966) 提出 scaffolding (鷹架理論) 一詞來解釋成人對孩童口語能力發展的一種引導與協助。Wood et al., (1976) 指出「鷹架」可以是成人為了協助孩童學習而做的口語或是非口語的各種形式的協助舉動。英文的書寫和拼字雖然有其發展過程，但是，我們相信適當的「鷹架」可以協助、甚至於加速其發展。以下探討幾位學者的「鷹架」理念。

Vygotsky (1978) 以近側發展區觀點 (Zone of Proximal Development) 解釋孩童在旁人協助之下的認知發展。Cazden (1996) 將 Vygotsky 的 ZPD 解釋為「一個人靠一己之力所能成就的和在他人協助之下所能成就的這兩種成就之間的差異」(p. 168)。Cazden 認為他人給予孩童的「協助」可以是提供範例、操作給他看、給予引導性的問題等等。今日的協助將能讓孩童在明日靠一己之力而完成相同一件事。

成人不只提供鷹架協助孩童發展口語能力，也提供鷹架協助他們發展讀寫能力。McNaughton (1995) 指出他所觀察到的鷹架，前三種鷹架與家人提供給孩童的機會、資源以及活動有關，讓孩童在其中練習讀寫並且發展出社會和文化認同。第四種鷹架牽涉到兩種學習系統。第一種是「學習的外在系統」。McNaughton 稱之為「協助系統 (tutorial system)」，是在孩童的書寫萌發階段，成人所給予的引導、建議以及教授給他的書寫策略。第二種是「學習的內在系統」。McNaughton 稱之為「個人內在系統 (intrapersonal system)」，這是孩童嘗試書寫時所發展出來的自我學習策略或是系統。Smith 和 Elley (1997) 認為這兩個內外學習系統共同促動孩童的書寫發展。第五種鷹架是設計活動讓孩童進行標明物件名稱、辨認字母、嘗試英文創意拼字等。這類的活動可以協助孩童漸漸地掌控書寫文字。第六種鷹架提供給孩童設計完善的讀寫教學引導和練習活動，過程中必須讓孩童嘗試上述所提到的練習。

Krashen (1985) 針對語言學習所提出的「可理解的輸入」假設說 (comprehensible input hypothesis) 也吻合鷹架理論的概念。Krashen 以  $i+1$  的簡易代號來詮釋這個假設說。這個  $i+1$  學習理論所指的就是：教學者在提供輸入刺激 (input stimuli) 給語言學習者時，其中大部分的內容必須是學習者已知的 (以  $i$  的符號來表示)，教學者只要另加一小部份程度略高於  $i$  的內容 (就是  $+1$  的部

分)即可。如此,學習者便可以在他能理解的  $i$  的範疇中來猜測他不能理解的這個 1 的部分,一旦理解了、吸收了,1 的部分就融入了  $i$ ,  $i$  持續擴大,教學者持續給予 +1,則學習可持續進行。此  $i+1$  的學習理論其實適用於所有的學習領域。這個 +1 的設計就是鷹架的提供。

在本研究的英文自由書寫活動中,老師不僅給予學童書寫的機會,也進行書寫後的作品分享活動。分享活動則依據這些鷹架理論來設計,分享作品時,老師提供範例、給予引導性問題、教授書寫策略、提供 +1 的刺激等等,希望讓學童的「學習的外在系統」以及「學習的內在系統」能夠一起發展而促動孩童的書寫發展。在下一節,我們將說明本文所分享的英文自由書寫活動的進行方式。

## 參、國小三年級教室的英文自由書寫活動

本文所報告的英文自由書寫活動並非一個實驗性教學的研究,而是一個教學活動的設計與執行。作者期能針對數個研究方向,在進行資料蒐集及分析後,系統性地呈現資料與發現。本節先說明學生背景、英文自由書寫的進行方式以及書寫作品分享的進行方式,研究方向將於下一節中說明之。

### 一、學生背景

本研究中的公立小學位於台灣中南部,參與本自由書寫活動的是22位三年級的學生。此校之英語文課程自三年級開始,每周3節課,採各年級分級上課。以三年級學生為例,在開學的第一天進行英文分級測驗,依測驗成績將學生分成 A、B、C三級,全年級使用相同的教科書,由任課教師自行補充教材及設計課程。從2012年9月開始,三年級各班均進行英文書寫活動,A及B級進行的是引導式英文書寫(guided writing),活動有繪本閱讀、討論、語文練習、腦力激盪圖、寫作等系列活動。本文所報告的學生是分級測驗分數較低的C級學生,在這個班所進行的是自由書寫的活動。本書寫活動進行前,由校方以書信方式告知學生家長並取得家長的許可得以使用學童的作品進行學術研究。

### 二、英語課程與英文自由書寫活動

本文報告從2012年9月至2013年6月進行了一個學年的英文自由書寫活動。

由第一、第二作者構想及與第三作者討論後，由第三作者負責教室中的活動進行。如前所述，本班一周有三節英語課，一節由一名美籍教師自編教學內容教導學生口語技能，另兩節則由第三作者李老師負責。李老師擁有國內大學的外國語文學士學位和美國大學的特殊教育碩士學位，在該校教授英語課程已有9年的時間。李老師使用學校選用的英語課本進行教學活動。兩個學期所使用的課本分別是康軒版的國小英語第一冊（張湘君，2012a）和第二冊（張湘君，2012b），每冊包括4個單元和2個複習單元。此8單元分別以簡單會話的方式教授基本句型及單字，例如，第一個單元 What's your name 教授 What's your name, I am \_\_\_\_\_ 和 My name is \_\_\_\_\_ 的句型。另外，每個單元分別教授特定的字母（包括字母名、字母形、字母音）。上課方式則是由教師朗讀、解釋、學生跟讀、學生互相問答練習等一般的教室活動。課後作業則是以練習本方式進行抄寫練習。

每完成一個課本單元，李老師便進行一次自由書寫活動。進行書寫活動的該節課，李老師先以30分鐘複習該單元，然後分發給每一位學生一張A4白紙，讓學生在接下來的10分鐘內自由書寫。李老師交代學生將班級、座號、姓名寫在紙的左上角，告訴學生可以憑記憶及喜好在紙上自由書寫字母、單字或句子。學生也被告知，如果不會書寫，也可以畫出任何跟課堂上所學的英語文有關的物件（例如，記得學過「蘋果」的單字，可以畫蘋果）。唯一的規定就是不能抄襲，一定要靠自己的能力來書寫。李老師更強調，他們的作品不被批改，也不計分，更沒有人會被懲罰。

下課後，李老師將作品掃描、上傳到 SkyDrive 平台，第一和第二作者得以在雲端平台審視學生作品，給予李老師建議。李老師則於次周分享學生作品。分享活動的設計將說明於下一節。第一個學期，進行了4次自由書寫與4次作品分享，第二個學期進行了3次自由書寫與3次作品分享（原課程設計是4次書寫活動，但是第二次的書寫活動因地震而終止，因書寫內容不完整，未進行分享活動，故捨棄該次資料）。

### 三、英文自由書寫作品分享

因學童處於英文萌寫階段，故書寫活動之目的在於鼓勵學童嘗試及提供書面作品讓老師了解學童學習之狀況；因而給分、訂正等項目均未實行，取而代之的是透過審視學童之作品，以判斷他們英文書寫的*i*能力，並提供+1的鷹架來協助

他們更進一步。在下一節，我們將說明分享活動的設計理念。

### (一) 分享活動的設計理念

基於鷹架理論，特別是  $i+1$  的學習理論，我們決定在作品分享活動中透過適當的方法給予  $+1$  的教學刺激，讓學生奠基在既有的  $i$  程度上來吸收  $+1$  的內容。我們也期待學生能夠有  $i+1$  的作品產出。如同 Swain (2000) 所云，語言使用者會努力產出  $i+1$  語料 (comprehensible output) 使讀者或是聽者能更理解他的語言表達。

圖2呈現我們分享書寫作品時所提供的  $+1$  之教學刺激以及期待學生產出  $+1$  輸出的想法。幾年前我們在其他小學教室進行英文自由書寫活動時，也採用相同的設計理念 (Chang et al., 2010)。對於畫圖的學生 (其目前的  $i$  是畫圖)，老師給予引導 ( $+1$ )，希望他能進階產出字母；對於寫出字母的學生，在老師引導下，希望他能嘗試拼出單字，並且教導他注意「書寫技能」(mechanics)，如字母的筆順；對於寫出單字的學生，老師引導、鼓勵他寫出更多單字，或是寫出句子，也教導「書寫技能」，如大小寫、工整、字母或是單字之間の間隔等細節；對於寫出句子的學生，老師鼓勵他寫出更多的句子，也教導「書寫技能」，如大小寫、間隔和標點符號等等形式上的細節。

$i+1$  → 進階產出的作品

畫圖  $+1$  → 產出字母

產出字母  $+1$  → 產出單字；注意書寫技能

產出單字  $+1$  → 產出更多單字 和/或產出句子；注意書寫技能

產出句子  $+1$  → 產出更多句子；注意書寫技能

圖2 書寫作品分享時的  $i+1$  教學刺激

### (二) 第一學期的分享活動

第一學期，自由書寫活動結束後，李老師將作品掃描、上傳至 SkyDrive 平台，一方面可保留學生作品，一方面則讓本文作者突破時空限制，多人審視作品，決定每張作品  $+1$  的部分。下一次上課，這些  $+1$  的教學回饋便是作品分享活動時的教學刺激。李老師安排一整節課的時間進行作品分享。分享時，在作者名字被遮蓋住的情形下，老師將作品逐一播放在投影幕上與全班學生分享。

針對每一張作品，李老師以稱讚開場，例如，字體工整、寫得很多、畫得很好等等，接下來才給予 +1 的教學刺激或是引導。以圖3-1為例，李老師先稱讚作者書寫工整、圖畫得很像（fan 是課堂上所學的單字），接著李老師問全班電風扇的英文怎麼說，之後帶入拼讀及字母複習及教學，例如，問全班除了 [f] 的聲音之外，在 [fæn] 的語音中，還聽到什麼聲音，如果學生回答 [n]，李老師就問哪一個字母發 [n] 的聲音，如果學生說 N，李老師就問 N 怎麼寫。這樣的引導在於讓學生試著將 fan 的語音進行音素切割（segmenting）得到 [f]、[æ]、[n] 三個音段（segment），以便針對音段而辨認所對應的字母名，進而能寫下字母以便拼寫單字。

上述之引導就是針對學生的 *i* 提供 +1 的教學內容。目前學生的 *i* 似乎是知道電風扇單字的第一個字母是 F（亦即 Hill 所謂的「準語音拼字期」semiphonetic spelling）。李老師所提供的+1就是引導學生切割 [fæn] 而得到 [f]、[æ]、[n]（letter sounds），以便對應其字母名（letter names），進而能寫下字母（letter shapes）。如此的 +1 教學引導旨在幫助學生的拼字發展，協助他們提早進入「語音拼字期（phonetic spelling）」；這樣的引導也教給學生一個拼字策略，亦即讓他們嘗試切割單字的語音以便拼出該單字中更多的字母。

針對圖3-2的作品，李老師引導學生讀出這些單字，並問學生有無建議給作者，如將 hnt 改成 hat。此外，亦引導學生說出 This is a cat，This is a hat 的口語練習，以便鼓勵學生可以進階寫出如 This is a \_\_\_\_ 的句子。

以圖3-3為例，作品中的 What's this 以及單字都是課堂上所學。許多單字都是透過 What's this 以及 This is a \_\_\_\_ 這樣的口語練習來進行教學。這位作者的 *i* 似乎是可以寫出單字和句子。李老師引導全班一起讀出作品中 What's this 的句子，再指著 book 要學生讀出該單字，進而引導學生說出 This is a book 來回應 What's this，李老師再進一步在黑板上寫下 This is a book 的句子。對這位作者而言，李老師的引導提供了 +1 的教學內容，李老師期待的就是學生能夠有產出 +1 的書寫內容之動機（如 This is a \_\_\_\_ 的句型），以便讓他人更可以理解自己的作品、了解自己表達的訊息。



圖3 用以進行 *i+1* 教學的書寫作品範例

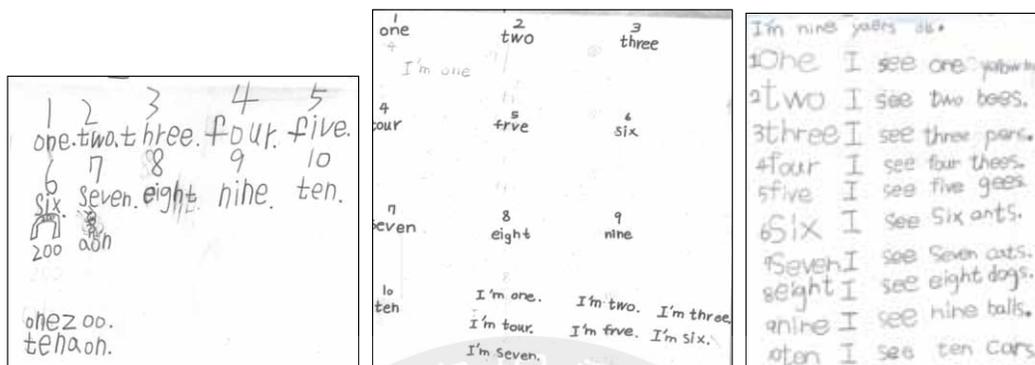
對於學生的書寫作品，我們沒有批改、給分，也沒有發回去讓學生訂正，僅將其作品當作教學材料、閱讀材料，分享給全班的學生，讓學生一起來找出作品中的優缺點。針對每張作品所提供的 +1 教學內容並非只有益於該作者，每一個 +1 的教學內容均有益於班上的數名學生。以第一次的作品來說，22張作品可以分為6類：(1) 4位學生只寫字母；(2) 1位學生只寫一個單字（作者的名字）；(3) 4位學生寫字母和單字；(4) 3位學生畫畫以及寫出所畫物件的字首字母；(5) 5位學生畫畫並寫出某些畫畫物件的單字以及部分畫畫物件的字首字母；(6) 5位學生畫畫並寫出所畫物件的單字。李老師在引導拼寫 *fan* 時，這樣的 +1 的內容提供了前4類學生一個拼寫單字的引導、幫第五類學生（以及前四類學生和第六類學生）複習了切割語音以便進一步寫出該單字中的其他字母，並且複習拼字策略。李老師在引導口語練習 *This is a \_\_\_\_\_* 的時候，這樣的+1的內容提供了全班尚未習得該句型的學生一個再次學習的機會；當李老師在黑板寫下 *This is a \_\_\_\_\_* 的句子時候，這樣的 +1 的內容引導班上已經會拼寫單字的學生（DeFord 的書寫階段6）進階到寫句子的階段（DeFord 的書寫階段7）。如上所述，我們把學生的作品當作教學材料。作品中正確的內容成為最佳教材，讓學生有機會在課本以外之處讀到所學的單字和句子，此活動可幫助強化學生之學習。作品中不正確、不完美的內容也成為提升注意的警惕教材。小學的國語文教

科書，南一版的第十冊（楊雅婷等，2011）中有一個單元就是以「病句」的教學內容來引導學童避免寫出類似的病句。書中對病句的解釋是：語詞累贅，使得語意驚扭；多次否定，造成語意模糊；思考不周，前後意思矛盾等等。閱讀大量的正確文句固然對書寫有所助益，但不一定就能寫出正確的文句。而閱讀「病句」亦有其必要性，或許可增加學童對文句更深入及多面向之思考、判斷之機會。因此，學生的英文書寫作品中不正確、不完美的內容也成為教師用以提醒學生有所警惕的極佳教材。作品分享時，老師也教導學生以讚美、相扶持的心來觀看同學的作品，而不是以取笑的態度來找碴。

### （三）第二個學期的分享活動

兩個學期的分享活動差別僅限所分享的作品數量。第一個學期，全班22張作品均投影在螢幕上，李老師針對每一張作品給予不同的 +1 教學引導。而第二個學期，只有少數幾張作品被挑選出來分享、進行 +1 的教學引導。主要原因是分享全班作品太花時間，而且學生觀看作品時的新鮮感、興奮份感已退。於是，我們只挑選不同程度的作品中可以作為觀摩學習的作品來分享，希望讓學童觀察、學習這些作品的優點以及激發其努力書寫之動機，以便其作品能被挑選為分享作品。

在第二個學期，李老師仍然將作品掃描、傳到 SkyDrive 平台以供保存、審視。我們將作品分為4類：（1）寫出字母；（2）寫出單字（如圖4-1）；（3）寫出單字和句子（如圖4-2）；（4）寫出很多句子（如圖4-3）。亦即，如果作品中只出現字母，該作品就歸類為「寫出字母」，如果作品中出現字母與單字，該作品就歸類為「寫出單字」，如果作品中出現字母、單字與句子，該作品就歸類為「寫出句子」。也就是說，以作品中的最高表現為分類標準。分類後，從每一類中挑選1至2張作品在課堂上分享。



(1) 寫出單字

(2) 寫出句子

(3) 寫出更多句子

圖4 書寫作品分類的範例

第一次分享活動之後，李老師反映，如此之分享模式與第一學期分享全班的作品之作法帶來不同效果，各有優缺點。第二學期的做法節省時間且特別激勵了部分學童之優點。例如，學生被告知作品如何分類以及分享的作品是該類最佳的作品。李老師說，如此的作法讓作品被展示出來的作者很高興，其他的學生則有了明確的 +1 的範本可參考，知道這些範本就是他們努力的目標。李老師描述有一位作者看到自己的作品出現在投影幕上時，睜大了眼睛、雙手摀住嘴巴，隨即興奮地說：「那是我的！」。缺點是，作品未被展示的學生感到失望。李老師也因此會注意，盡量讓不同學童之作品有展示之機會。

## 肆、國小三年級教室的英文自由書寫活動之發現與討論

如前所述，為了系統性地檢驗資料與呈現此活動進行過程中的發現，我們擬定了三個研究方向：教師對進行英文自由書寫活動的看法、學生的英文書寫表現、學生對進行英文自由書寫活動的看法。為了回答此三個問題，資料蒐集包括：李老師的教學心得分享、學生書寫作品及學生的問卷調查。研究結果，第一，李老師對於英文自由書寫活動的態度由質疑轉為肯定；第二，學生作品中的書寫特徵吻合英語為母語孩童的初期書寫作品之特徵，而且作品呈現書寫發展與進步的跡象；第三，平均有半數的學生不希望在新學期進行英文自由書寫活動。以下針對這三點說明之。

## 一、老師肯定英文自由書寫活動

於2012年8月開學前，我們開始討論英文自由書寫活動。第一和第二作者建議進行英文自由書寫活動，以兩周為一個週期，第一個禮拜10分鐘自由書寫，第二個禮拜分享作品。然而，直到9月底，李老師均無動靜，直至10月9日李老師才進行了第一次書寫活動。事後，李老師說：「進行得算順利，沒有想像中的那麼難。」在進行了分享活動之後，李老師說：「學生滿興奮的，看到自己的作品被投影出來。…大部分的人都可以發現作品中錯誤的地方。」

11月20日，李老師進行了第二次書寫活動。11月22日，李老師將作品上傳 skydrive 平台並且以電子郵件告知第一和第二作者，信中有一段話說道，她很開心見到學童能寫出句子，同時藉此活動她對學童多了些了解，例如，誰可以獨立作業，誰則需要協助。亦即，此活動提供她更深入觀察及認識學童之機會。這便是 Paul 所提出的將書寫活動融入英語文學習起始階段的第二個價值（亦即：提供書面資料以供師生追蹤學習的進展過程）。李老師分享了她和一名學生的互動來說明這次的活動提供了一個極佳的機會讓她可以適時地提供適切的引導給予需要的學生。2013年3月14日，李老師分享她與 Peter（假名）的互動。她描述在前次自由書寫活動下課後，學生陸續離開，只有 Peter 不肯交卷，坐在位置上，看著眼前的空白紙，她要他快點交卷。Peter 說：「老師，我真的很想寫，可是就是寫不出來」。於是，她就在 Peter 旁邊坐下，問他會不會說數字1、2、3...，他點點頭，說出數字1-6的英語。她要他再說一次2，然後她慢慢地重複了 two，問他有沒有聽到任何他知道的声音，Peter 說 [t]，她再問他 [t] 是甚麼字母的聲音，他說T，她問他會不會寫字母 T，他說會，於是 Peter 寫下這張白紙上的第一個字母 t。這樣的引導讓 Peter 寫下了圖5中的4個字首字母和 six 這個單字。李老師說：「最後他竟然自己寫出一個句子 I'm six，而且還記得畫上句點！」。

對上述經驗，李老師是非常感動、又很興奮。當一個學生願意接受指導時，就是最佳的「可教時刻（teachable moments）」（Button et al., 1996; Callella & Jordano, 2002; Fisher & Frey, 2003），就是老師介入的最佳時機，就如同李老師介入指導 Peter 一般。自由書寫是讓學童在無壓力環境下自由發揮，老師則需適時提供鼓勵及引導。李老師班上的學童在其鼓勵、引導之下均能自由揮灑並逐漸就其步調成長。這也是 Paul 所提出的將書寫活動融入英語文學習起始階段的第二個

價值（追蹤學習的進展過程）和第三個價值（讓學生發展出向前邁進的學習自信心）。

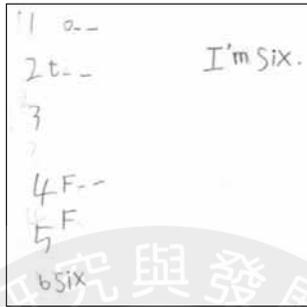


圖5 Peter的第5次書寫作品

## 二、學生作品特徵吻合文獻所述之特徵

DeFord（1980）發現10個書寫發展的階段，Clay（1975）提出7個書寫原則，Hill（1999）歸類了5個拼字發展階段。依據這3位學者所提出的書寫特徵，我們檢驗本活動中22位學生所產出的152份書寫作品，將發現呈現於下。這些發現支持了Paul所提出的將書寫活動融入英語文學習起始階段的第二個價值。以下依序說明學生的英文書寫發展、學生所採用的英文書寫原則、學生的英文拼字發展三項發現。最後，以一名學生的作品為例呈現其個人書寫發展與進步。

### （一）英文書寫發展

檢視學生作品之後，我們依作品中的最高階產出為依據將作品分為4類：寫字母、寫單字、寫片段（fragment）、寫句子。亦即，如果一張作品中同時存在畫圖、字母，該作品就歸為「寫字母」，如果一張作品中同時存在畫圖、字母、句子，該作品就歸為「寫句子」。「寫片段」，指的是學童之產出多於單一單字，但未達句子結構，例如，is a dog 被歸為「寫片段」。被歸為「寫片段」的兩張作品均是產出 is a \_\_\_ 這樣的片段。至於「句子」則是：完全正確的句子、缺乏冠詞的文法錯誤句子（例如，This is dog、It's yo-yo）、以及以創意拼字拼寫出的句子（例如，I con sin，意指 I can sing）。學生產出的句子絕大多是課本中的句子，因此在判斷上並無太大難度，例如，What is this, It's a \_\_\_ ; What color is it, It's \_\_\_ ; Who is she/he, She/He is my \_\_\_ ; How old are you, I am \_\_\_ ; What can you do, I can \_\_\_ ; I see \_\_\_.

表1的數據顯現第一次的作品中，8位學生（36.4%）的最高階作品是字母，14位學生（63.6%）的最高階作品是單字，沒有人產出句子，第二次作品中，10位學生（45.5%）的最高階作品是單字，7位學生（31.8%）的最高階作品是句子。第七次的作品中，9位學生（40.9%）的最高階作品是單字，13位學生（59.1%）的最高階作品是句子。產出字母的學生進展到產出單字、產出單字的學生則進展到產出句子。一學年來，單字及句子之產出逐漸多於字母產出。當然，一年的學習，似乎理應有相當的學習成就。但是，如果沒有這個書寫活動，我們便無如此書面資料以得知學生的學習情形、給以適切的 +1 引導，進而觀察到學生的學習發展。而且，這個書寫活動讓學生自由自在、無壓力地重複著字母、單字與句子的習寫。以句子習寫而言，數位學童在紙上寫下10幾個句子，例如一位學童寫了8組 What's this? It's a \_\_\_ (pencil, ruler...) 共16個工整又正確的句子，一位學童寫了 I see one yellow book, I see two bees, I see three pens, ...I see ten cars 共10個句子。抄寫字母、單字、句子經常是小學老師規定的回家作業，以便精熟所學之內容；但此書寫活動跳脫制式的習作本練習，讓學生自主地重複寫著字母、單字、句子，給學生機會嘗試賦與書寫個人之意義。

表1 英文書寫作品分類

書寫活動	1	2	3	4	5	6	7
產出字母	8 (36.4%)	5 (22.7%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	0
產出單字	14 (63.6%)	10 (45.5%)	9 (42.9%)	7 (33.3%)	6 (27.3%)	7 (31.8%)	9 (40.9%)
產出片段	0	0	2 (9.5%)	0	0	0	0
產出句子	0	7 (31.8%)	9 (42.9%)	12 (57.1%)	15 (68.2%)	14 (63.6%)	13 (59.1%)
作品總數	22	22	21	21	22	22	22

註：第3、第4次活動時，各有一名學生缺席。

作品亦可依據學童所採用的形符分為三類：書寫英文、畫圖與書寫英文、畫圖與書寫中英文。亦即，如果一張作品中只有英文書寫形符，該作品就歸為「書寫英文」，如果一張作品中同時存在畫圖以及中英文書寫形符，該作品就歸為「畫圖與書寫中英文」。表2的數據顯示書寫英文的學生人數漸增，畫圖的學生人數遞減。這表示學生的書寫發展漸漸從以畫圖來呈現所學或是以畫圖來協助表達意思的階段進展到可以單靠文字來傳遞意思。正如 Leki (2005) 所說，進行書寫活動時，這些學生依自己的能力在紙上展現所學，依自己的步調往前推進，誰也沒牽制到誰（也就是，影響他人的進展）。在我們的自由書寫活動中，不僅沒

有誰牽制誰的議題，反之，我們的分享活動以及 +1 的教學設計妥善地應用了不同層級的作品來提供優良的影響，提供鷹架給需要的學習者。

表2 英文書寫發展

書寫活動	1	2	3	4	5	6	7
書寫英文	7 (31.8%)	5 (22.7%)	9 (42.9%)	12 (57.1%)	18 (81.8%)	19 (86.4%)	15 (68.2%)
畫圖與書寫英文	13 (59.1%)	14 (63.6%)	8 (38.1%)	9 (42.9%)	4 (18.2%)	2 (9.1%)	5 (22.7%)
畫圖與書寫中英文	2 (9.1%)	3 (13.7%)	4 (19.0%)	1 (4.8%)	0	1 (4.5%)	2 (9.1%)
作品總數	22	22	21	21	22	22	22

註:第3、第4次活動時，各有一學生缺席。

## (二) 採用的英文書寫原則

Clay 所歸類的7種英文書寫原則中，有5種原則出現在這些作品中，以下說明之。第一個是重複原則，如圖6-1所呈現，作者重複書寫他所知道的幾個字母。第二個是方向原則，本文所展示的作品均顯現學童所書寫的內容呈現由左至右、由上至下之方向性。第三個是創造原則，如圖6-2所呈現，作者將 **-ng** 以及 **-nu** 與其他字母組合創造新的產品。第四個是彈性原則，Clay 指出幼童可能翻轉一個字母、單字、符號而創造出新的形符，或是裝飾一個正確拼字的單字，這是孩童探索約定俗成的拼字的一種展現。如圖6-3所呈現，此學童似乎將字母書寫融入一個遊戲的設計，作品呈現出趣味性畫面，展露孩童愛玩的天性，此學童似乎展現其對書寫的個人探索。幾年前在第一及第二作者與另所小學老師的研究中，其一年級學童也有類似的彈性原則的探索 (Chang et al., 2010)。第五個是清單原則，如圖4的作品所呈現，學童列出他所知道的全部字母、單字、句子。第六原則 (對比原則) 和第七原則 (縮寫原則) 則未出現在學童作品中。



標示為「寫出字母」。學童如果寫出字母(例如,寫出字母 Aa)並加以畫圖示意(例如,畫出蘋果或是螞蟻),該產出就被標示為「寫出字首字母」。如果從作品可以判斷出作者是依據語音或是視覺記憶來拼寫單字,該產出被標示為「創意拼字」(例如,圖7-3作品中的 *sorre, I am lait*)。如果學童的拼字出現拼字組型,不論該單字是否拼寫正確或是該單字是否存在,該產出被標示為「組型拼字」(例如,圖6-2作品中的 *-ng*、*-nu*)。作品中出現拼寫正確的單字則被標示為「正確拼字」。一張書寫作品可以同時擁有幾種不同的標示。例如,出現 *wrid* (*write*)、*read*、*sing*、*sit*、*pig*、*big* 這些產出的作品就同時被標示為「創意拼字」、「正確拼字」、「組型拼字」。



圖7 英文拼字發展特徵範例

表3的數據顯示學童的拼字發展情形。第一次書寫活動中,9個學童寫了字母,第二次活動,12個學童寫了字母,之後,寫字母的人數逐漸下降,第七次活動時,只有一個學童僅僅寫出字母。寫出字首字母的人數,第一、二、三次分別是5人、8人、4人,先增加而後減少。相對地,學童漸漸發展出創意拼字、組型拼字、正確拼字,人數逐漸上升。可見,學童逐漸發展出拼字的能力。第二學期時,學童採用了李老師所教導的「拼字空格(spelling slots)」的拼字策略。如圖5(以及稍後出現的圖9-1)所呈現,當作者知道該處有字母,卻寫不出來時,就畫一個空格在那個位置。

表3 拼字發展情形

書寫活動	1	2	3	4	5	6	7
a. 寫字母	9	12	11	8	2	3	1
b. 寫字首字母	5	8	4	4	2	2	0
c. 創意拼字	0	0	1	1	3	5	15
d. 組型拼字	0	0	0	0	0	9	11
e. 正確拼字	12	16	15	15	21	20	22
f. 拼字空格	0	0	0	0	3	6	11

「拼字空格」策略讓作者不會受困於某個字母、受困於試圖拼出完整單字而中斷書寫。拼字空格策略也可以加強學童的音韻覺識知覺（phonological awareness）。舉例而言，當學童試著拼寫 read 這個單字時，他可以依據視覺記憶來拼寫該單字（非最佳的記憶單字方法），他也可以將該單字的語音拆解成 [r]-[i]-[d]（segmenting），然後寫下對應的字母。學童如果將 read 拆寫成 r\_d，這表示學童有拆解語音的能力，只是目前他尚未掌握中間那個語音所對應的字母。這也就是 Hill 所說明的「孩童尚未掌握母音所對應的母音字母」。拼字空格策略或許可以加快拼字發展。例如，Hill 指出的拼字發展第二階段是寫出字首字母和字尾字母，第三階段是注意到單字當中的母音字母。將 read 拆寫成 r\_d 而非 rd，代表學童注意到 [r] 和 [d] 中間有語音，r 和 d 中間有字母，因此，寫出 r\_d 的學童比寫出 rd 的學童多了一分對字的結構之了解。這個拼字空格策略，幾年前在我們一個研究中也有效地幫助了另一所小學的初階英語文學童的拼字表現（Chang et al., 2010; Chang, 2009）。

#### （四）Peter 的英文書寫的發展與進步

在書寫活動中，李老師不斷鼓勵及採用適當的教導來帶領班上學童，有不少學童在此過程逐漸成長。以下就以 Peter 的6次作品為例說明他一學年間在自由書寫活動的表現。根據李老師的描述，Peter 並非專注型、積極型的學生，課堂上他需要老師經常性的提醒和協助。然而 Peter 是願意學習也是學得會的學生。我們可以從 Peter 在李老師的協助下所完成的第五次書寫作品（圖5）驗證他的這一個特質。面對一個新的學習項目，或是遇到困難時，在李老師一步步地引導下，Peter 總是可以克服困難。Peter 這6次的作品中，僅有第五次的作品是在下課後由李老師一對一地引導而完成的（如前所述），其他的作品均是在課堂中完成。

圖8是 Peter 在第一學期間產出的作品。第一次，Peter 寫 A 到 D 四個字母的大小寫（圖8-1）；第二次（圖8-2），A 到 W 共21個字母的大小寫加上 mom 一個單字和一個人物圖畫（似乎代表mom），第三次書寫活動時 Peter 缺席，第四次（圖8-3），A 到 E 五個字母的大小寫，加上代表 bag 和 egg 的畫圖；另外，最特別的是，Peter 最先寫下的似乎是一個句子 It' srue（或許是It's a ruler）。這個部分，Peter 很有可能是靠著視覺記憶（「視覺字」sight word）而嘗試產出的作品。經過一個月的寒假休息，在第五次書寫活動時（第二學期的第一次書寫活動），Peter 盯著空白卷、向李老師求助的舉動讓李老師適時地提供引導。李老師的引導讓 Peter 再次提筆書寫（見圖5，第五次作品）。Peter 此次的作品被選為分享作品之一。根據李老師的描述，Peter 看到自己的作品出現在投影幕時，非常興奮。這一份興奮以及自信應該會是驅使他向前邁進的動力。這就是 Paul 提出將書寫活動融入英語文初學階段的第三個價值。

圖9是 Peter 的第六和第七次作品（第二學期的第二次和第三次活動作品）。他在第六次書寫時（圖9-1），採用了 Clay（1975）所說的創造原則（generating principle），組合所知道的字母而產出書寫作品，他的 sit、bit、si\_、fig 就是例子。或者，亦可視 Peter 進入了 Hill（1999）所說的「拼字過渡期」，他認為 -it、si- 是拼字組型，可以與其他字母組合。Peter 也寫出 It's\_yo-yo 的句子。Peter 採用了「拼字空格（spelling slots）」的拼字策略（Chang, Chang, & Hsu, 2010）。這個拼字策略就是當作者知道該處應該有字母，卻寫不出來時，就畫一個空格在那個位置，例如，Peter 第6次作品中的 si\_、da\_\_、se\_、\_e\_ 等等。

Peter 的第七次作品（圖9-2）似乎達到 DeFord（1980）的書寫發展階段的第七個階段，亦即能夠寫出簡單的句子。他的第七次作品似乎也告訴我們他尚未完全掌握間隔的概念。DeFord 指出在書寫發展的第五個階段，孩童有字母、單字、句子為單位的概念，會在其間留間格。Peter 作品中的現象吻合了學者所宣稱的，10個書寫發展階段並非呈先後順序的線性排列，不同階段的書寫特徵有可能同時呈現在同一作品中。Peter 時而留間隔、時而忽略間隔的情形，即為一例。另一個原因或許是他太專注於想表達的內容（即拼寫出文字），即便他已經有單字為單位的概念，卻也忽略了這種所謂書寫技能（mechanics）的細節。Dorn 和 Soffos（2001）便提醒老師在要求學生的寫作表現時，要注意想法（writing fluency）和書寫技能（transcribing skills）之間的平衡點。教師的「不平衡」要

求會影響學生對書寫過程的看法。教師對工整與正確的要求可能會阻擾了學生的「勇於嘗試」。

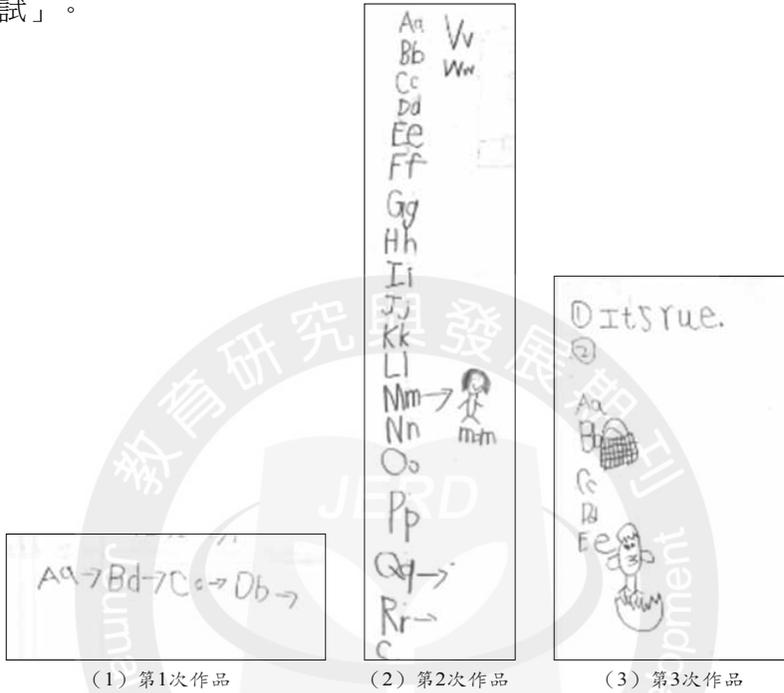


圖8 Peter 第1、2、4次書寫作品（第一學期）

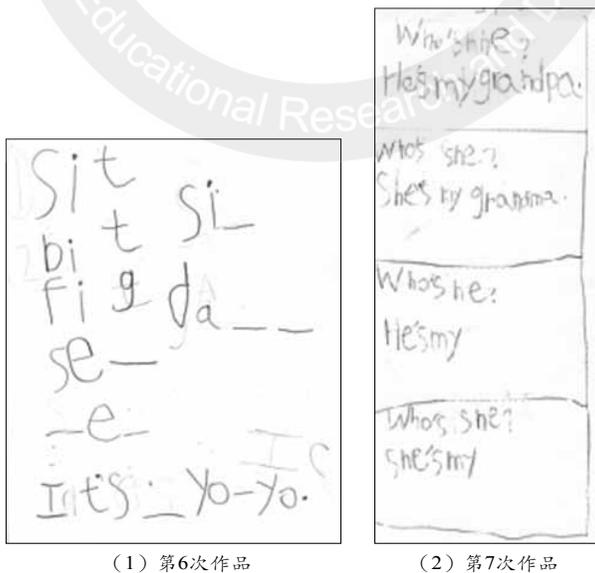


圖9 Peter 第6次和第7次書寫作品（第二學期）

從 Peter 的6次作品中，我們看到其英文書寫的「進步」與「發展」。在此期間，老師不斷的提供適當的鼓勵及指引，Peter 亦能接受指導和不斷嘗試。Peter 只是眾多學生的其中一個，其餘學童亦在如此之環境接受教導及挑戰自我，各個按其能力及步調發展其書寫能力。書寫是眼睛看得到的（visible），老師與學生皆能夠從作品中看到自己的表現與進步。這個發現應證了 Paul 所提出的將書寫融入英語文初學階段的第二個價值。

### 三、半數學生不願繼續英文自由書寫活動

學期結束時，學生填寫一份針對英文自由書寫活動的問卷，問卷上有12個問題讓學生勾選「同意」、「不同意」、「不知道」。例如，「我喜歡老師在英文課堂上讓大家進行寫作的活動」、「我喜歡老師在英文課堂上分享同學寫作的作品」。每一個選項之後都有空白處讓學生寫下「同意」的理由、「不同意」的理由、「不知道」的理由。第13題則是一個開放式的問題，「如果下學期繼續進行英文寫作活動，你希望老師給你甚麼協助？」第一個學期結束時，22位學生中，10位學生在問卷上表示希望繼續書寫活動，12位不希望繼續。第二學期結束時，7位學生希望繼續書寫活動，10位不希望繼續，5位回答不知道。雖然「希望」的人數減少，但是「不希望」的人數也減少，5位回答不知道的學生或許正處於想法轉變期。分析問卷，我們得知13位學生有拼單字的困難、14位學生有寫句子的困難、16位表示「想不出來要寫甚麼」。這些困難或許是他們反對進行書寫活動的原因。

期末時，在社群討論中，老師們根據其多年教學經驗觀察到在小學階段許多學童不喜歡或不願書寫是一普遍現象；然理論上，聽說讀寫四種技能可相互作用強化學習之論點以及李老師歷經一年的活動中發現此活動的價值，如因部分學童不希望繼續書寫活動而停止，則顯因噎廢食。三年級學童玩心還重，更需老師耐心的引導及鼓勵，就如孩童不喜歡某些食物，父母會想法改變食物調理方式讓孩童有均衡營養；同理，書寫活動非討喜活動，但有存在之價值，它讓老師更了解學童學習狀況，也讓老師能帶領學童就其能力及步調逐漸成長。本研究中之半數學童不願繼續英文自由書寫活動，而自其問卷反應也了解他們所面臨之困難，如將來李老師再實施時，或可改變方式，並更密切注意學童之反應，持續尋求大部分學童可認同之方式來實施書寫活動。例如教師或許可以主動加入一些引導來協

助學生的自由書寫。當學生想不出來要寫甚麼，教師可以先複習所學，再進行自由書寫以便幫助學生有可以下筆的內容；學生有拼字的困難，教師可以考慮在教室放置簡易兒童字典，並教導學生如何查字典；學生寫不出句子來，教師或許可以加強課本句子的朗讀，讓學生先能口說句子而後能「我手寫我口」地寫出所說的句子。

## 伍、結論

李老師三年級教室中的英文自由書寫活動提供了「眼睛可見」的書面資料，這份資料提供了個人書寫表現和書寫發展紀錄，證明即便是年幼的學童，也有能力進行英文書寫，在適當的引導之下，他們也可以依著自己的步調前進，發展出進階的讀寫能力。這便是 Paul 所說明的將讀寫活動融入外語初階教學的第二個價值。這些書面作品讓教學者得以瞭解學生目前狀況  $i$ ，以便提供適當的  $+1$  教學刺激，也讓教學者觀察到學生產出  $i+1$  的書寫作品。Paul 所提出的第一個價值是，書寫活動有益語言內化。然本書寫活動無法提供資料證明此一價值。而 Paul 提出的第三個價值「自信心」的部分，我們確實觀察到學童在書寫時的自我期許以及在作品被分享時的興奮反應，這些反應是促發學習動力與累積自信心的元素。此外，正如 Leki 所說，在這個書寫活動中，學生各自在紙上表現與進展，學生彼此之間誰也沒有牽制了誰，反之，卻可能從分享中互相提供了鷹架給同儕。這是書寫活動的另一個價值。

2013年3月28日，在我們例行的英文書寫活動社群聚會時，大家討論著，有一位老師在電腦上進行會議紀錄，紀錄的內容立即出現在投影幕上。我們談到「寫作」一詞不適用於李老師的 free writing 活動，建議使用「書寫」一詞。紀錄的老師在電腦鍵盤打下「舒寫」，與會者看到投影幕上的「舒寫」一詞，熱烈地討論了起來。老師們七嘴八舌地說道，「問卷結果顯示學生們不喜歡這個活動啊」，學生「不舒服寫啊」、「寫得不舒服啊」。談笑間大家用同音異字說出了幾個詞串連成寫作階段：「輸寫」、「輸血」、「書寫」、「舒寫」。也就是，一開始時，學生們「寫」得很不理想，猶如「輸」給了英文書寫，經過老師們的教學設計給予 $+1$ 的「輸血」，幫助學童能夠「書寫」，而最後期能進展到「舒寫」階段，即能夠有信心地「舒舒服服地寫」、「寫得舒舒服服」，邁向這個理想目標也是社群老師們對自己未來的期許。

在本社群裡，一群英語老師定期開會討論如何將「書寫」活動融入英語文初、中、高階課程中，如何提供機會讓學生在沒有壓力之下，在紙上顯示所學，如何提供 +1 的鷹架引導學生發展讀寫能力，亦能有助於聽說的發展。本社群所發展及實施之書寫模式，課前所需準備時間不多，在課堂執行書寫活動及課後挑選分享作品所費時間亦有限，故頗容易實行，且此模式跳脫傳統制式習作練習，給予學童自主發揮之機會，將學習變得更個人化及更有意義，讓老師能更了解學童程度及發展，也更容易提供適當之引導。

如文中所述，本報告並非來自一個正統事先決定研究問題的學術研究，而是起源自執行一個精心規劃的教學活動過程中發現其報導之價值後進行的研究，因此本研究進行過程以及資料收集與上述正統學術研究方式不盡相同，這也是本文在進行資料分析時的最大侷限，足以作為日後相關研究之借鏡。之後相關研究或可參考本報告之自由寫作模式，但先設定研究問題，例如包括數個可能增進學童書寫意願的活動，以便依循研究問題而設計活動和收集、分析資料。未來進行相關研究時，教師也可以將給予學生一對一的指導回饋納入活動設計中；此外，教師在分析學生的寫作表現時，亦可將學生的英語文程度納入考量，以便了解自由書寫活動對不同程度的學生的幫助。雖然本報告未能遵循正統學術研究步驟，我們仍希望此報告能讓國小英語教師瞭解將英文書寫活動融入英語文起始課程中的可行性與價值。

## 參考文獻

- 臺北市教育入口網 (2013, July 20)。作文ORZ。取自<http://www.tp.edu.tw/composition/o/basic/03.jsp>
- 林麗卿 (2005)。小小文字探索家—全語文的新思維。臺北市：華騰文化。
- 張湘君 (2012a)。國小英語課本 (第一冊)。新北市：康軒文教事業。
- 張湘君 (2012b)。國小英語課本 (第二冊)。新北市：康軒文教事業。
- 許秀芬、劉漢卿、張淑儀、張芳琪。(2013)。於Google Sites進行國小五年級英文寫作與編修。教師專業研究，6，31-62。
- 陸師成 (1976)。辭彙。臺北市：文化圖書。
- 楊雅婷、吳玉淑、王春鳳、楊明純、王雅慧、鄭仔秀、宋英綾、鄭如秀、黃昕瑤、楊翰 (2011)。國民小學國語 (第十冊)。臺南：南一。

- Ager, S. (2013, September 25). *Omniglot: Online encyclopedia of writing systems and languages*. Retrieved from <http://www.omniglot.com/writing/definition.htm>.
- Baghban, M. (2007). Scribbles, labels, and stories: The role of drawing in the development of writing. *Young Children*, 62(1), 20-26.
- Barnhart, J., & Sulzby, E. (1986). *How Johnny can write: Kindergarten children's uses of emergent writing systems*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. G., Both-de Vries, A., de Jong M., Sulzby, E., de Jong, W., de Jong, & E. (2013, September 25). Conceptualizations underlying emergent readers' story writing. *CIERA Report*. Retrieved from <http://www.ciera.org/libray/reports/inquiry-2/2-015/2-015.pdf>.
- Button, K., Johnson, M. J., & Furgerson, P. (1996). Interactive writing in a primary classroom. *The Reading Teacher*, 49(6), 446-454.
- Callela, T., & Jordano, K. (2002). *Interactive writing: Students and teachers "sharing the pen" to create meaningful text*. Huntington Beach, CA: Creative Teaching Press.
- Cazden, C. (1996). Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.165-185). New York, NY: Cambridge University Press.
- Chang, F. C. (2009). *From multicode to conventional writing*. Taipei, Taiwan: Crane.
- Chang, F. C., Chang, S. I., & Hsu, H. F. (2009). Self- and peer-proofreading for EFL young beginning writers. *Taiwan Journal of TESOL*, 6(1), 1-29.
- Chang, F. C., Chang, S. I., & Hsu, H. F. (2010). Emergent writing in Taiwan's Grade-one EFL classes. *Taiwan Journal of TESOL*, 7(1), 67-100.
- Chang, F. C., Chang, S. I., & Hsu, S. F. (2008). Writing activities as stimuli for integrating four language skills in EFL grade-one classes in Taiwan. *English Teaching & Learning*, 32(3), 115-154.
- Clay, M. (1975). *What did I write? Beginning writing behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- DeFord, D. E. (1980). Young children and their writing. *Theory into Practice*, 13(3), pp. 157-162.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers: A writers' workshop approach*. Portland, Maine: Stenhouse.
- Dyson A. H. (1982). Reading, writing and language: Young children solving the written language puzzle. *Language Arts*, 59(8), pp. 829-839.

- Fisher, D., & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(5), 396-407.
- Fox, B., & Saracho, O. (1990). Emergent writing: Young children solving the written language puzzle. *Early Child Development & Care*, 56, 81-90.
- Freeman, E., & Sanders, T. (1989). Kindergarten children's emerging concepts of writing functions in the community. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 331-338.
- Henderson, E., & Beers, J. (1980). *Developmental and cognitive aspects of learning to spell*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hill, S. (1999). *Phonics*. Armadale Vic, Australia: Eleanor Curtain.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Leki, I. (2005). The challenges of teaching EFL writing. In Y. N. Leung & Y. J. Chen (Eds.), *Selected Papers from the Fourteenth International Symposium and Book Fair on English Teaching* (pp. 79-90). Taipei, Taiwan: Crane.
- Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about emergent writing. *Young Children*, 62(1), 34-41.
- McGee, L., & Purcell-Gates, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32(3), 310-318.
- McNaughton, S. (1995). *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition*. Auckland, New Zealand: Oxford University Press.
- Morris, D. (1981). Concept of word: A developmental phenomenon in the beginning reading and writing process. *Language Arts*, 58, 659-668.
- Oken-Wright, P. (1998). Transition to writing: Drawing as a scaffold for emergent writing. *Young Children*, 53(3), 76-81.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to Children in Asia*. Hong Kong: Longman.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Education Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Read, C., & R. Treiman. (2013). Children's invented spelling: What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R. C. Berwick (Eds.), *Rich languages from poor inputs* (pp. 197-211). New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, J. W. A., & Elley, W. B. (1997). *How children learn to write*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford, England: Oxford University.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 567-580.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.



