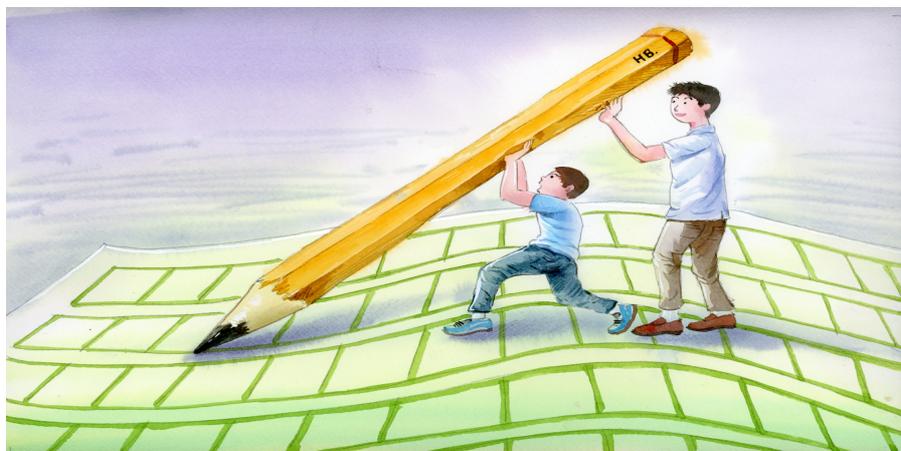


提升偏鄉地區學生的寫作能力有方法—讀 寫合一策略

陳淑麗¹ 曾世杰²

摘要

本文介紹一個經教學實驗證實為有效的讀寫合一策略，這個策略的教學設計有五個學習步驟：（一）教文章結構或閱讀策略；（二）以範文練習文章結構分析；（三）利用已學會的文章結構，擬定寫作計畫；（四）完成文章；（五）同儕互評與回饋這個。學習步驟，閱讀先，寫作後。在閱讀課程裡，先讓學生奠基與寫作主題有關的背景知識和文章架構，以解決低成就學生寫作內容乏善可陳、缺少組織架構的問題。在寫作課程裡，讓學生應用在閱讀課程中習得的主題知識與文章結構，進行「寫作計畫」，再進一步把寫作計畫轉譯為文章，最後再透過回饋系統，讓學生學習評估文章的品質。這個教學設計，不僅希望解決學生不會寫的問題，也希望透過讀寫合一的整合，解決老師寫作教學時間不足或不知道怎麼教寫作的困擾。



壹、前言

夜行者

你知道世界上有什麼會發光的生物嗎？現在就讓我跟你們介紹吧，一種叫鮫鱗魚，另外一種叫螢火蟲。

首先我要跟妳們介紹的是鮫鱗魚，告訴你們一個小秘密喔，…（略）

這些動物是少數會發光的生物，我們要感謝牠們，是這些生物帶來我們的好奇心，不斷的探索，發現更多的動物（但1）。

以上的作品是一位語文低成就學生在讀寫合一課程中完成的寫作作品，你能相信他才四年級嗎？

讓我們再看看兩則偏鄉學校五年級學生的寫作作品。老師提供一張圖片，圖中有10個小朋友在遊樂場遊戲，請學生根據圖片寫一篇作文，以下是兩個學生的作品。個案二只寫了42字，其中有7個錯字，用了4次注音，省略了3個標點符號，而且只使用逗號。個案3的文意概念還在具體動作層次，且標點符號的運用錯誤多。

有10個小朋友有兩個玩刁尤秋千，有一個刁又則推另一個刁又則玩，有一個在玩當「尤他在上面掉都掉不下來」（個案2）。

有一天小朋友們就在公園裡玩有人在玩盪秋千還有些人在游泳、做操、在聞玫瑰花、有人在轉圈圈……一個人玩盪秋千5分鐘」（個案3）。

上述的個案1參與了本研究設計的讀寫合一課程，在充分的鷹架支持下，他的寫作表現質量明顯較佳—作品文字通順、文章內容言之有物、組織有條理。個案2及個案3的寫作，則僅有圖片的提示，由學生獨立完成作品，在缺少足夠的鷹架下，學生的寫作相當困難的，錯字多、常使用注音符號、標點符號的運用錯誤多、文長短，內容貧乏、文意概念還停留在描述具體動作的層次，這些都是低寫作能力者常出現的寫作特徵。這三個作品品質的差異告訴我們，低寫作能力學生的寫作能力，可以透過設計良好的教學得到大幅提升。

寫作是高層次的能力，涉及複雜的認知歷程，多數學生對寫作感到困擾及負擔，許多老師也對寫作教學也覺得頭痛。本文將分享我們如何設計讀寫合一的寫作課程，解決學生和老師在寫作上遇到的困擾。我們已經透過嚴謹的教學實驗檢驗這個寫作教學策略，研究結果支持其有效性，個案1正是這個策略的受惠學生之一。以下先說明教學實驗的設計和成效。

本文發展的讀寫合一策略，以嚴謹的教學實驗設計確認其成效。這個實驗以國語課進行長達一年的介入，實驗設置有實驗組和對照組，兩組學生國語課節數一樣，差異只有：實驗組採用讀寫合一教材，對照組採用原學校選定的審訂國語教材。所有參與學生都接受3次標準化的寫作診斷測驗以進行寫作能力評估：實驗前（第一學期期初）、第一學期末及第二學期末。研究結果發現，採用讀寫合一課程的實驗組學生，其寫作能力的進展明顯優於對照組學生。介入一學期，實驗組學生寫作長度就有明顯的進步，錯別字、標點符號、語法等基礎語文技能也有明顯進步；但對照組只有錯別字、標點符號、語法等基礎語文技能有明顯進步，寫作長度則沒有明顯進步；介入一年後，實驗組學生則在寫作品質（文意層次）上也呈現明顯的進步，且其進步幅度明顯優於對照組學生。且經過一年的介入，實驗組學生的寫作能力能逐漸脫離寫作低分群的範疇，但對照組學生則未看到此趨勢。這個實驗結果告訴我們，讀寫合一策略對提升偏鄉地區兒童的寫作能力，有明顯的成效，值得進一步推廣到教育現場（陳淑麗、曾世杰、林慧敏，2018）。以下先說明寫作教與學的現況與困境，再說明本研究如何設計課程，以幫助偏鄉學生克服寫作的困擾。

貳、寫作教與學的現況與困境

寫作是許多老師和學生都感到頭疼的教與學的任務，老師常抱怨，國語課教生字詞及閱讀理解，時間就不夠了，還要擠出時間來教寫作，學生寫出來的東西，要怎麼批改，更是難題一樁。而且，老師經常缺少寫作教學策略，一對一指導又分身乏術，因此難以在課堂上讓學生完成寫作任務，常見的情況是，難度最高的寫作，反而成為回家後的指定功課，讓家長傷腦筋去。

寫作為什麼難？因為它涉及一系列複雜的歷程，低層次歷程包括寫字、寫作體例及標點符號的運用能力；高層次歷程包括計畫、起草和修正。其中任何一個環節出問題，都會讓寫作發生困難。而高層次的歷程更不容易教導，因為這部分常與學生的先備經驗息息相關，缺乏先備知識，學生常不知道要寫什麼，內容乏善可陳，這可能和閱讀量不夠，缺少寫作的素材有關；即使有素材，許多學生仍不知如何組織這些材料，只能「我手寫我口」，以致於寫出的內容東一塊西一塊，連貫性弱，這可能和缺少文章結構基模有關。因此，如何解決低寫作能力者在寫作上遇到的困難，除了加強基礎語文技能外，結合閱讀來拓展學生的經驗並建立組織文章的基模，可能是必要的途徑。

我們設計的寫作課程，因此強調「讀寫合一」。首先，閱讀和寫作的主题是類似的，例如教材是連續三篇記遊的課文，閱讀之後的寫作，就讓學生以「校外教學日」為題，寫一篇文章。期待這樣的設計，能夠豐富兒童和寫作主題有關的經驗，累積寫作的素材；其次，寫作教學的最終產出，是一篇結構和課文相同的作文。例如，記遊的文章描述了兩個景點，以起因、經過、結果來鋪陳，寫作就讓學生用相同的文章結構，聚焦兩個景點，描述校外教學的經驗。這樣就可以同時解決學生缺少寫作素材、不知如何組織寫作素材的困難。讀寫合一課程中的閱讀課程，為學生的寫作素材和寫作架構奠定了基礎，這不但增加學生寫作的成功經驗，同時也可減少寫作的教學時間，節省下來的時間，就可以讓學生在課堂上完成寫作作品。學生因為有鷹架可遵循，會寫出質量較佳的作品，相對地也節省下老師許多批改的時間。

參、讀寫合一策略的教與學

一、寫作歷程模式

早期有學者主張寫作是一個線性歷程，例如Elbow (1974)認為寫作是先在腦海中釐清與建構寫作意義後，再精確地將意象轉譯為文字；Rohman (1965)則將寫作分為寫作前、寫作與改寫三階段，此階段模式比較關注寫作作品的產出，而非寫作者內在的寫作歷程。近年受到認知心理學的影響，有學者主張寫作並非固定的線性歷程，而是動態循環的歷程，Flowers及Hayes (1981)主張寫作有三個主要歷程—計畫、轉譯和檢視，其中計畫是根據長期記憶中有關主題、讀者及寫作計畫的知識，產生內容、設定目標與組織內容；轉譯則是把組織過的內容以文字呈現；檢視則是對作品的評估與修正。因此，寫作從早期被視為一個線性的歷程，後來，被視為一個複雜的認知歷程，且各層面的因素彼此交互影響。本文分享的讀寫合一策略就是以Flowers及Hayes主張的寫作歷程為基礎，設計學習步驟。

二、有效的寫作教學策略

寫作低層次歷程如寫字、標點符號的運用能力不足，及高層次歷程如計畫、起草和修正等能力偏弱，都會讓寫作發生困難。有研究指出，臺灣低寫作能力學生，容易出現讀題目後不知道要寫什麼、不知如何安排內容、開頭不會寫等問題（楊淑華、葉憲峻、王暄博，2009），或是轉譯速度非常慢、寫一句想一句，文意無法貫串、寫作像在拼湊字數，寫一點就準備要結束、寫完後沒有閱讀、評估和修改的習慣（陳鳳如，2007）。寫作是需要被教導的，特別是高危險群學生，許多研究指出，如果能增加寫作時間，教導孩子寫作策略，就能提升學生的寫作能力。（eg：Macarthur & Philippakos, 2010）。例如有的研究教導學生什麼是好作品，好作品會具備哪些元素，也教導計畫組織、起草、修正等寫作策略；有的研究設計三階段的閱讀與寫作整合教學模式：包括教導學生故事結構、寫作程序（計畫-組織-寫作-編輯修改），最後應用前兩階段所學寫出故事；有的研究以明示的教學，教導學生文章結構、寫作計畫策略、教導以文章結構為基礎的寫作策略，並加入自我監控策略；有的研究教導學生以心智圖組織寫作計畫。研究結果發現，透過寫作策略的教導，能夠提升學生寫作的品質，且寫作愈困難的學生，愈能在教導策略的教學中受益。本文介紹的讀寫合一課程也是強調寫作策略的教導。

三、讀寫合一策略

我們設計的讀寫合一寫作課程，以Flowers及Hayes所說的「計畫、轉譯和檢視」歷程為基礎，共有五個學習步驟。本文讀寫合一五個學習步驟與設計概念說明如下：

（一）教文章結構或閱讀策略：（閱讀理解成分的教學）

課文的文章結構或策略重複出現3~4次，以幫助學生建立文章結構的基模。

（二）以範文練習文章結構分析：（進入寫作階段）

寫作一開始，再提供一篇文章結構相同、內容較簡單的文章，進行文章結構分析練習。

(三) 利用已學會的文章結構，擬定寫作計畫：

此步驟相當於Flowers等人的「計畫」歷程，又分成兩個元素：

A.先以討論或提供寫作素材等多元方式讓學生取得更多的寫作材料。

B.再讓學生用已熟悉的文章結構，設計寫作內容。

(四) 完成文章：

此步驟相當於Flowers等人「轉譯與檢視」歷程，即根據寫作計畫，寫出一篇文章。

(五) 同儕互評與回饋：

以檢核表作同儕互評和回饋，相當於Flowers等人「檢視」歷程，但增加了同儕回饋的歷程。

這五個學習步驟，強調透過閱讀教學，讓兒童建立發現文章結構基模及獲取豐富的寫作素材；並在步驟清楚的指導下，讓兒童可以習得如何組織他們的寫作素材，對學生來說，有了比較多的鷹架支持，因此，完成一篇文章的難度就大大的降低，學生寫作的品質是可以有效提升。對老師來說，這個讀寫合一課程的策略及教學程序清楚，讀寫合一的作法，也節省了許多教學的時間。

四、讀寫合一策略教材實例說明

國內目前部分國語課本的寫作，也有採讀寫合一的設計。例如，康軒三年級的國語教材，有一篇「回到鹿港」的記遊課文，其教學指引的設計，讓學生運用「回到鹿港」的文章結構，寫一篇校外教學參觀的遊記。讀寫合一策略雖被運用在國內的國語教科書，但系統性不夠，在教材中點狀的出現；另外，教科書為了豐富文章類型的多元性，一個單元通常包括三課不同類型的文體，這對於學生文章結構的學習較為不利，可解套的方式是透過補充主題與結構相似的文本，增加學生的經驗，例如上「回到鹿港」文章，可以補充文體、主題與難度接近的「參觀安平古堡」（康軒，三上教材）一文，來增加學生記遊的寫作基模與素材。陳淑麗和曾世杰主編的永齡的國語文補救教材，以系統與完整的方式設計讀寫合一的教材，且已有嚴謹的教學實驗確認其可行性與有效性。

這套教材，從小二就採用讀寫合一的策略，幫助學生學習寫作。小二和小三，重點為奠定學生的語文基礎，例如如何運用標點符號、如何加長句子、疊詞運用...等等，寫作從寫句子、寫一段，再慢慢增加強調讀寫合一的寫作計畫大綱至於把寫作計畫轉譯為文章部份，則視主題難度提供鷹架，例如提供故事的「起頭」或「結尾」，或解決提供「一個解決方法」，讓學生接續寫故事接下來的發展，以增加寫作的成功經驗。

從小四開始，這套補救教材設計了更系統化的讀寫合一策略，一學年共規劃了8個單元，一個單元有4篇課文，兩課老師教，兩課由學生自學；4篇課文的文章結構相同，每一個單元寫一篇作文，一年共寫8篇作文。每個單元有4節寫作課，包括1節「寫作技巧加油站」、3節運用讀寫合一策略，在課堂完成一篇作文。「寫作技巧加油站」以明示的方式教導學生各種寫作技巧，例如如何寫出吸引人的開頭、如何寫結語、句子精緻化、修辭、使用連接詞組織句子...等寫作技巧，以幫助學生寫作的精緻化。讀寫合一寫作課，寫作題目和單元的結構及主題有關，例如某一個單元的主题是「名人棒棒堂」，這個主题著重推論策略中的找觀點和支持理由，寫作教學設計就讓學生寫出他們熟悉的人物或卡通人物的特質（觀點）與支持理由（論據）。圖1是四年級教材和寫作主題的整理（陳淑麗主編，2015a），從圖1可知，寫作的主题，與閱讀理解文本的「主题」與「文章結構或策略」是一致的。

永齡四年級寫作教學：讀寫合一

四上單元	讀(閱讀策略)	寫(寫作)																
單元一 名人棒棒堂	找支持理由 <table border="1"> <tr> <th>觀點</th> <th>支持理由</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	觀點	支持理由							推薦欣賞的卡通人物 <table border="1"> <tr> <th>觀點</th> <th>支持理由</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	觀點	支持理由						
觀點	支持理由																	
觀點	支持理由																	
單元二 受歡迎的食物	畫時間順序結構圖 	介紹食物的演變、發展 																
單元三 動物奇觀	畫主題細節結構圖 	介紹動物 																

圖1.永齡國語文補救教材四年級寫作課程設計

在第一個學習步驟中，學生有多次機會透過閱讀指導精熟該單元的文章結構或閱讀策略，因此可以假定透過4篇課文，學生應該已經熟悉課文的結構或策略，而且，後續的寫作題目，和單元的內容相關，這樣的設計，也應該提供了學生較多的寫作素材。第二學習步驟開始進入寫作教學階段，學生有3節課的時間從事寫作活動。這時，我們會再提供一篇文章，讓學生運用已經熟悉的結構，再次進行文章結構的分析，這個步驟的目的為接下來的寫作，做先備知識的連結與技能的再強化。以下以永齡國語文補救教材—奇妙閱讀村3第一個單元為例（陳淑麗主編，2015b），這個教材設定的教學對象為五上學生，簡述這個單元的讀寫合一教學設計。

（一）教文章結構或閱讀策略：（閱讀理解成分的教學）

1.單元名稱：心情溫度計。

2.單元內容：共有4篇課文，前兩課由老師做明示、結構的閱讀教學（瘋狂的賭注—上、下，如圖2）、後兩課由學生自行學習（我的家人我的家—颱風、難忘的一個年）。

3.文本結構：課文為複雜故事結構-背景、起因、問題、內心反應、行動、結果，有兩個事件。

4.教材特色：這個單元的課文均為小說，有較複雜的角色關係與情緒變化。瘋狂的賭注因文章長，分為兩課。這故事內容是探討海邊游泳溺水的事件，兩個人去海邊游泳，打賭冒險游到危險區，卻發生了可怕的溺水事件。

5.閱讀教學重點：閱讀教學重點有二：

第一，摘要策略：分析故事的結構，以故事的結構摘大意。

第二，推論策略：分析與推論人物特質、人物的情緒變化。

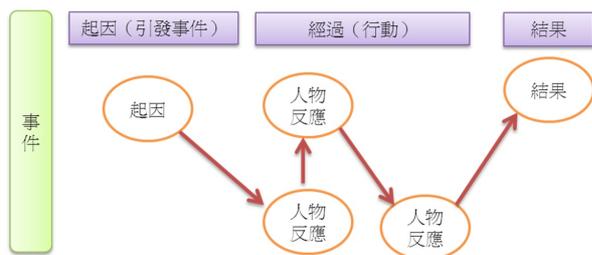


圖2.「瘋狂的賭注」故事結構圖

(二) 以範文練習文章結構分析：(進入寫作階段)

五年級學生通常對故事結構已經相當熟悉，因此這個步驟在本單元省略。

(三) 利用已學會的文章結構，擬定寫作計畫：

A.先以討論或提供寫作素材等多元方式讓學生取得更多的寫作材料

1.寫作主題：本單元的寫作主題設定為「去空屋探險！」

2.學習活動：老師提供一張圖(圖3)，引導學生討論：場景的特色、設定角色的關係與人物特質、根據事件與人物特質，預測人物的內心反應與可能的行動，學習單如圖4。

B.再讓學生用已熟悉的文章結構，設計寫作內容

1.學習活動一：以「瘋狂的賭注」的故事結構，引發學生討論怎麼設計「去空屋探險！」的故事結構可以如何安排，內容如何鋪陳？寫作大綱的學習單如圖5。

(1) 起因：「瘋狂的賭注」這個故事，小誠和阿龍去海邊游泳，這個事件是怎麼引發的？你們想怎麼安排「去空屋冒險」的引發事件？

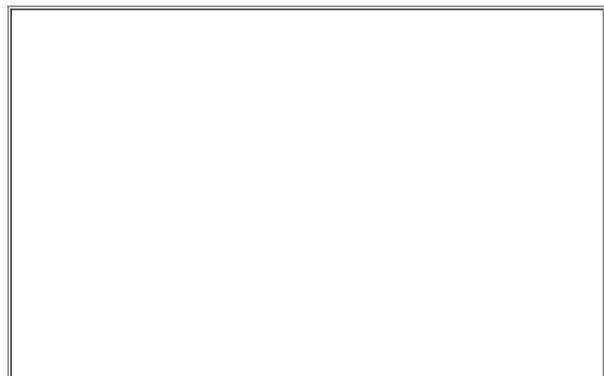
(2) 行動：引發事件後，角色開始行動。故事的角色開始空屋探險後，可能會發生什麼事？他們可能會分別有什麼情緒反應或行動？他們可能會說什麼話？

(3) 結果：「瘋狂的賭注」最後結果是阿龍溺水了，不知道有沒有找到。你們要為「去空屋冒險」故事安排什麼結局？

2.學習活動二：讓學生設計自己的寫作大綱，並分享寫作大綱。



圖3.「去空屋探險！」情境圖



二、整理寫作大綱
人物特質和環境的設定，會跟你寫的故事息息相關喔！我們一起來設計這篇故事吧！
(一)設定故事角色

人物	人物關係	人物特質	可能出現的行為反應
圖4. 「去空屋探險！」故事角色與場景設定學習單			1. 知道有空屋時：
			2. 在空屋中探險時：
			1. 知道有空屋時：

(三)寫作結構(挑戰版)
想一想，你的故事從什麼「引發事件」揭開序幕？之後故事人物有哪些「行動」反應？故事的「結果」是？

起因(引發事件) 經過(行動) 結果

圖5. 「去空屋探險！」寫作大綱設計學習單

(四) 完成文章

學習活動：寫作學習單，寫作引導提醒學生寫故事時，要使用剛學過的「句子化妝術」—描寫顏色、聲音、動作、味道、譬喻等技巧，讓空屋探險故事更吸引人。寫作學習單的引導如下：

完成短文：請參考寫作大綱，完成一篇段落清楚、文字通順的文章。記得加入有趣的開頭和結尾，寫作時，使用「句子化妝術」或「譬喻法」，會讓文章的畫面更生動喔！

(五) 同儕互評與回饋：

學習活動：互相欣賞同學的作品，並以檢核表互評(表1)。最後由老師帶領學生進行回饋分享活動。

表1

寫作互評學習單

同儕回饋評量單：親愛的孩子，先給自己一個掌聲，恭喜你完成了一篇屬於自己的記遊文章！現在請你邀請一位同學，欣賞與回饋你的文章喔！			
項目/標準分數	很棒	不錯喔	還有進步空間
1.標點符號運用正確			
2.句子通順			
3.各段重點清楚			
4.故事標題和內容一致			
5.故事內容吸引人			
6.人物反應描寫精彩			

7.景物描寫細緻、有畫面感			
---------------	--	--	--

肆、結語

本文介紹了一個經教學實驗證實為有效的讀寫合一策略，這個策略有5個學習步驟，閱讀先，寫作後。讀寫合一策略強調讀寫的整合，閱讀課程的學習內容，為寫作奠基與寫作主題有關的背景知識與組織文章的架構，然後再讓學生運用在閱讀課程中習得的主題經驗與文章結構，進行寫作設計、寫作與評估。這個學習策略，有完整的支持鷹架，對偏鄉學生的寫作有明顯的幫助。

(本文改寫自「陳淑麗、曾世杰、林慧敏 (2018) 。以讀寫合一課程提昇五年級偏鄉地區學生的寫作能力。教育研究與發展，14 (4) ，71-100」。)

參考文獻

陳淑麗、曾世杰、林慧敏 (2018) 。以讀寫合一課程提昇五年級偏鄉地區學生的寫作能力。教育研究與發

展期刊，14 (4) ，71-100。

陳淑麗主編 (2015a) ：奇妙閱讀村1。臺北市：永齡教育基金會。

陳淑麗主編 (2015b) ：奇妙閱讀村3。臺北市：永齡教育基金會。

陳鳳如 (2007) 。國中學生寫作能力的學習潛能評估之分析研究。師大學報教育類，52 (2) ，73-94。

楊淑華、葉憲峻、王暄博 (2009) 。寫作評量之研發與應用：以國小六年級記敘文為例。教育科學研究期

刊，54 (3) ，139~173。

Elbow, P.(1974). *Writing without teachers*. N. Y.: Oxford University Press.

Flower, L. S., & Hayes, J. R.(1981). A cognitive basis theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-378.

MacArthur, C. A., & Philippakos, Z.(2010). Instruction in a strategy for compare–contrast writing. *Exceptional Children*, 76(4), 438-456.

Rohman, D. G.(1965). Prewriting, the stage of discovery in the writing process. *College Composition and communication*, 16, 106-112.

1 陳淑麗，國立臺東大學教育學系教授，電子郵件：L2205@nttu.edu.tw

2 曾世杰，國立臺東大學師範學院院長，電子郵件：jay.Tzeng@gmail.com