

# 國小高年級學童在全語取向語文 課程中的寫作表現

沈添鈺

國立嘉義大學

黃秀文

國立嘉義大學

黃繼仁

國立台灣師範大學

## 摘 要

本研究以一個國小高年級班級為對象，針對寫作方面的語文能力進行資料蒐集與分析。我們蒐集了該班五年級和六年級四個學期寫作成品，並選取各學期期末時寫的作品各二篇，作為分析的標的，由研究人員及有經驗的國小老師負責作品分析，以瞭解學生在寫作技能的發展情形。本研究的主要發現包括：一）寫作技能方面，學生作品的種類比未實施全語教學以前還多樣化，寫作的篇數與篇幅增加很多。學生寫作的速度，也普遍變快了。此外，學生在標點、字彙、句法、分段各方面的缺點比例並不多，而且都呈現越來越少的趨勢。二）寫作品質方面，整體來說，學生在詞彙句型、組織結構、以及內容思想三方面都有進步。而三者比較起來，學生在組織結構和內容思想方面的表現要比詞彙句型方面來得好。其中以「有自己的聲音、意見」和「主題清楚」這二項的表現最好。

本研究建議將來研究者可以詳細比較全語寫作課程中與傳統寫作課程中的兒童在寫作能力、概念、態度各方面的表現，以確知全語取向寫作教學的效果。另一方面，研究者也可以針對少數焦點學生，進行深入、完整的寫作歷程研究，深入瞭解其尋找主題、構思、以及寫作的認知與社會過程，深入分析文章中某些寫作技巧與觀念的學習與發展，以獲得比較完整的瞭解。在課程教學方面，本研究建議教師以主題單元的課程組織來建構全語取向的語文課程與教學，而寫作教學則應與班上其他語文活動密切配合，並提供自由自主的寫作環境、有真實目的的寫作機會、及豐富的書面互動溝通管道，以激勵學生寫作的興趣，磨練其寫作技巧。

關鍵詞：全語、寫作教學、寫作表現、全語取向、語文課程、高年級

## 壹、研究背景與目的

隨著科技日新月異，社會型態逐漸產生變化，如今已邁入資訊時代，變遷更是一日千里，更有「十倍速時代」之稱。現今的社會瞬息萬變，整個系統生態劇烈變化，社會已從封閉的組織狀態，蛻變成開放性的組織型態；在面臨跨世紀的轉捩點時，世界各國莫不紛紛進行教育改革，提昇競爭力，以確保其競爭實力，我國也不例外。目前，教育部酌衡時勢，推動教改行動方案，以求落實教育改革政策。最近，積極推行小班小校的政策，又公佈「國民中小學九年一貫制課程暫行綱要」（民 89），從課程統整的觀點進行規畫，打破傳統學科中心的課程觀點，改以學習領域來編寫課程大綱，大幅改革現有課程架構，冀能在師資培育、改進教學策略和經費配合多管齊下，發揮最大的功效。

全語教學（whole language approach, Goodman, 1986; Edelsky, Altwerger, & Flores, 1991; Chen, 1994; 沈添鈺，民 80）於一九八〇年代在美國興起，雖然美國目前的語文教育思潮已漸漸修正為意義與技能並重的「平衡教學」（balanced instruction, Freppon, & Dahl, 1998），但是全語理念對於美國語文教育所造成的影響是廣大而深遠的，它把閱讀教學從解碼的層次提升到理解及動機的層次，從「為知識而讀」的層次提升到「為樂趣而讀」的層次，這些都有其偉大的貢獻（Stahl, 1999）。國內也有語文教育研究者嘗試把全語的理念引進到國小的語文課室中，設計並實施能配合本國教育環境條件且富有全語特色的國語教學（沈添鈺、黃秀文，民 87；黃秀文、沈添鈺，民 87；沈添鈺，民 88）。

全語對於語文能力的看法採取較為完整與寬廣的視界，以真實生活為領域，排斥瑣碎、繁複而枯燥的技能練習，讓學生的語文學習充滿實質需要、目的和冒險的樂趣，沈浸於真實、自然而完整的語文情境當中，不再視學習或上課為畏途；除此以外，它的本質屬於建構式的教學，具備認知學習的基礎，也兼具課程統整的特色，與國內「小班教學」、「九年一貫制的課程」的政策不謀而合，極具借鑑的價值。因此，本研究旨在把全語教學應用於國內的小學國語科教學情境中，希冀藉此應用研究，建立新的語文教學模式，提供國內的語文教學界作為參考。

傳統的語文課程以行為主義學派的理論為基礎，強調以技巧為基礎的語文教學，譬如行為目標的標準化，又有統編本教科書的配合，相形益彰，同時也宰制教師的專業自主權。拜新近認知心理學、人類學、社會學及語言學之賜，較為完整而清晰的語

文學習理論與教學模式，逐漸浮現，與教師對傳統教學不滿的心聲匯流而成，促成許多語文教學改革的理念與作法，全語教學的發展正是肇因於此 (Goodman, Y., 1989)。

目前的全語教學研究，以閱讀方面居多，寫作仍居少數；從全語教學的理念來看，寫作在全語課程中的地位也很重要，因此仍待有識之士繼續加強這方面的研究。此外，國外及國內有關寫作發展的研究大都以幼兒或低年級兒童剛開始萌芽的寫作行為與表現作為研究的重點，較少有關於高年級學童的寫作發展研究，因此以高年級班級為對象的研究，也有需要。

沈添鈺、黃秀文、黃繼仁（民 87）曾進行一個專題研究計畫，其主要研究目的在瞭解高年級學童在全語課室中的寫作發展。該計畫的寫作發展分析包含了寫作技能、寫作概念、及寫作態度三個面向。本文是該計畫的部分研究報告，限於篇幅，僅針對學童寫作技能方面的發展情形提出報告。因此，本文欲回答的研究問題為：「國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作技能發展情形為何？」

必須特別說明的是，本研究根據全語理念及國內語文教育環境的特殊條件，所發展出來的語文課程，與理想的或國外典型的全語教室仍有一段距離，乃是介於傳統與全語之間的一種過渡的課程組織及教學方式，在此名之為「全語取向」語文課程，以為區別，同時彰顯在國內小學實施全語的某些特殊條件。

## 貳、文獻探討

全語教學運動正在改變美國的學校，對師生產生積極而正面的影響，促使小學的語文教學變得更有關聯性、有趣味和更具效能(Eldredge & Baird, 1996)，因此深具借鑑的價值，值得深入研究。雖然全語的定義眾說紛紜，彼此仍具有共通的理念基礎，本節針對全語的定義與理念加以闡述，以為澄清。其次，由於著眼於寫作發展，全語教學的寫作相關問題也是本節探討的重心。

### 一、全語教學的意義

全語教學以語言學習的知識為基礎，主張語言學習是讓兒童沉浸於豐富的語文經驗，從事聽、說、讀、寫活動的過程，也是一種思考的過程、以及參與社會互動的過程(Harste, Woodward, & Burke, 1984; Gutknecht, 1995)。全語並非實際的教學策略，而是一種教育觀點、教育哲學和教育的信念體系(Weaver, 1990)；它的教育理論是以研究

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

和實務為基礎的，實務則是以理論和研究為基礎。

全語是一種整全教學，對語言、學習者和教師非常尊重。它從日常生活的、有用的、相關的和功能性的語言為出發點，並使用各類文學作品為教材。全語主張自然和完整的語言學習，才是最容易而有效，因此語言的各個系統(聽、說、讀和寫)的統整(integration)，是語言發展和語言學習的重要原則(Goodman, K., 1986)。

### 二、全語教學的特質

全語教學對兒童與語言所持的觀點是，聽、說、讀、寫需以兒童經驗為中心加以統整；寫作是語言的功能之一，同時與其他功能一起發展。其中最關鍵的信念為：閱讀與寫作是透過真正的閱讀和寫作來學習，而非閱讀和填寫習題，所以閱讀與寫作本身就是教學的重要活動(Goodman, K., 1986; Edelsky, Altwerger, & Flores, 1991; Froese, 1991)。

全語教室在資源和機會方面是豐富的，學生有辦法使用各種語言形式，他們受到充分的信任，能夠自在的取用所需的素材。教師與學生共同策劃功能性與真實性的學習經驗，這樣的學習可以發揮他們的潛能來解決問題，並獲得民主社會公民所必備的知識(Goodman, Y., 1989)。

全語是以意義為基礎的系統，學習讀寫跟學習說話是一樣自然的；而語文本身是多樣化的(涉及選擇性的符號系統)，也是策略性的，學習則是一種社會事件(Mills & Clyde, 1990)。它在實際教學情境裡，書面資料、資源和機會各方面都是豐富的，教學方案中一些主要包括寫作工作坊、默讀、腦力激盪、分享與實作、同儕小組的討論、主題討論和主題形成……等(Chen, 1994)。

### 三、全語教室中的寫作教學

在傳統教育中，寫作在兒童文化發展上所扮演的重要角色與它在學校教學所佔的分量相較，簡直微不足道(Vygotsky, 1978)。傳統的寫作教學的格局很狹隘，兒童所學的大多侷限在字母上，並在這個基礎上學習單字，用於指導閱讀的方法被過分強調，影響到寫作教學，使它相形失色。

早期的寫作研究著重於文字的表面特徵，如單字或句子……等，大多數的研究結論都強調：「寫較長的段落、句子或認識更多的單字」。這樣的結果，卻是誤導讀寫教

學的方向。因為，過分強調正確無誤的拼字、標點符號和端正的字體的話，容易讓學生誤以為寫作的規則比所要傳達的意義更形重要(Newman, 1985, p.28)。因此，在傳統教學裡，閱讀意指正確無誤的學習單字或儘可能讀出正確的字，而寫作也意謂著書寫正確的文字，例如，一般的手作者(甚至是大學生)都認為正確的拼字和標點符號是最重要的，而將作品的修改視為挑出錯誤並加以改正，一直到沒有錯誤為止，或是將它視為「寫出乾淨無暇的文字」(making neat copy in ink)而已(Weaver, 1990, p.33)，這樣一來，就容易忽略其他的內涵了。

全語的寫作理念是以一九七〇年代與一九八〇年代之間的大量且重要的寫作發展研究為基礎的，這類研究指出，兒童的寫作技能是在將大多數的時間專注於與他人溝通觀念的過程當中顯著發展的，而不是在寫作前給予寫作技能的教學。因此，在全語教學中，清晰的溝通(clarity of communication)是它的重點，而字體、語音、拼字、文法和用途的技巧則是在寫作的行為當中或是個人與小組的晤談中發展的。全語課程中的學生所經歷的寫作過程正是真實作者所做的事(Heald-Taylor, 1989)。

全語教學教育者對兒童的寫作與閱讀一視同仁，乃是由於其理論著眼於兩者間的相似性，也就是說，閱讀與寫作處於同一個理論範疇之中——即是語言 (Edelsky, Altwerger, & Flores, 1991; Edelsky, 1992)。同樣的，讀寫萌發的倡導者(Teale & Sulzby, 1986)也主張，閱讀與寫作是一起發展，而且與學習使用口語的心理過程是雷同的。所以，K. Goodman (1986)指出，文字在目前的學校環境裡被視作口語的書面記錄，這是相當不幸的；這樣也導致了一個結果，在學校教育當中，閱讀與寫作的教學方式與說話、傾聽截然不同，導致兒童的語文學習窒礙難行。

其實，書面文字包括生活環境文字(environmental information)、職業文字(occupational print)、資訊文字(informational print)、休閒文字(recreational print)、典禮文字(ritualistic print)等型式，與日常生活息息相關，具有真實的生活目的與功能。因此，在全語教學的理念當中，口語和書寫文字是兩種同行發展的語言歷程，分屬不同的語言接收器，彼此也有重疊的部分(Goodman, K., 1986)。兩種語言形式各擅勝場，例如，你的家人住在遠方，可以透過寫信或電話跟他聯絡，寫信是利用文字，而打電話會用到口語，前者是既經濟又實惠的，可以留下永恆的記錄。而且，文字也具備口語的一些特徵：即是在有意義的語言行動(語文事件)中所使用的符號系統。

Edelsky, Altwerger, & Flores (1991)指出，除口語以外，文字和符號，也是語言系統之一，而它們的學習就是像口語語言的學習一般，具備社會語意系統、相依而不分可割、可以預測的及審美等各項特質。語言是透過實際使用學習而得、語言學習既是

自然也是社會性的。既然獨自閱讀的習慣可以促進閱讀能力，具有目的和讀者的真實寫作也能增進寫作的能力(Weaver, 1990)。

Graves (1985)指出，寫作教學本身是一項高度社會化的行為，教師從學生選定主題到完稿時，從旁協助，同時也為他們的文章提供各類讀者，藉由將個人作品鏗鏘有力而正確的朗讀出來，提昇信心，然而這並不是一件容易的事，尤其是對那些一向沒有自信心的學生，更是如此。他們反而容易將讀者或聽眾視為敵人。

就像閱讀一樣，寫作如同作者發現推陳出新意義的動態過程，作者在寫作的過程當中，藉著閱讀本身的作品時也同時修正其思想、意義與表達方式。作者也為自身的目的而理解意義，並儘可能用到所有的語言線索(Edelsky, Altwerger, & Flores, 1991)。在所有的語言用途實例當中，讀者與作者使用所有來自次系統(包括目前的實用線索)來建構意義，不是一開始分離使用，然後再綜合起來的。

全語教學主張寫作是需要鼓勵和支持，而不是限制的、預先安排好的方案(Newman, 1985)。就如同 Smith (1982)所指出的，教師必須提供一個兒童想要寫作，而且他能置身其中學習寫作的環境。也就是說，兒童本身必須擁有作品的自主權。我們必須創造一個激勵大量讀寫活動的情境，兒童可以閱讀各式各樣的作品，而能學習作者用以溝通意見的廣泛形式，所以他們必須擁有真實的讀者或聽眾，而且為自己來寫作，是基於內在的溝通需要，而非外爍的獎賞。

就教師而言，我們在檢視兒童的寫作時必須了解字體端正和正確無誤以外的意義，對他們在寫作時所進行的試驗也要敏感，而其「錯誤」也正透露了他們對寫作過程的了解，正如 K. Goodman 將它稱為「透視其過程的一扇窗」(windows into the process)。

綜合來說，語文能力是統整而不可分割的一部分，寫作與閱讀是同時或是交叉進行的，它具有真實的功能與目的，以學習者的興趣、需求和信念、知識基礎有關聯，而且是一項意義的建構、創造、分享與溝通的過程，也是主動探索的過程；至於其語文知識與規則的探索與發展，是在真實語文事件的脈絡中，與他人(包括老師和學生)交互激盪，而自然的建構和修正出來的。

## 參、研究方法

### 一、資料來源

本研究的資料主要來自一個小學高年級班級（在此稱為仁愛國小「育英」班，本報告中有關實驗場所、參與者等之稱呼皆為化名）。本班從五年級上學期期末開始引進以全語理念為中心的語文教學活動，並持續實施至畢業為止。其間全語的課程在型態上及時間上都不斷在蛻變中，而學生的聽、說、讀、寫四種語文活動的方式、內容與時間也有相當多的變化。茲先就研究的場所與參與者分別說明如下：

### 1. 研究場所

仁愛國小位於嘉義市區，是一個中型的學校；全校有二十幾個小學部的班級。學校除了有一間規模不小的圖書室之外，還有各種專科教室，教學資源很豐富。育英班所屬的年級共有四班，在進入五年級時，學校曾把學生重新分班，依學生的智育成績常態編班，每班人數約四十人。研究場所的選擇主要以校方及級任老師的意願為考量。研究者先向校方說明實驗的內容與方式，獲得同意後，再與級任老師接洽。育英班的級任林老師與本研究的研究人員熟識，溝通容易，且也有合作進行全語實驗的意願，因此選為本研究的主要資料來源。

### 2. 參與者

本研究以育英班為主要研究對象，參與該班教室活動的主要人物為該班的級任老師及學生。級任林老師，女性，約四十歲，師專及師院暑期學士學位班畢業，約有二十年的教學經驗，是個很細心，很有耐心的老師。林老師說她最喜歡上的科目是數學，不過她很願意嘗試新的語文教學方法。育英班共有學生四十名，男女各半。因位處市區，學生家長以工商及公務人員居多。此外，研究人員也會出現在育英班的教室中，進行觀察、錄影、錄音等資料蒐集的工作。研究人員通常不參與教室的活動，負責錄影的研究助理更是如此；本報告的第一位作者因為曾經上場帶過教學活動，和學生比較熟悉，偶而會在上課過程中，參與學生的討論。

## 二、資料蒐集

如上所述，本文是沈添鈺、黃秀文、黃繼仁（民 87）的專題研究計畫的部分研究報告，該專題研究計畫主要目的在瞭解全語教學環境中學生的寫作發展情形，以及全語教學對於國小學童的讀寫態度與習慣的影響。該計畫蒐集資料的範圍包括：1)全語教學前與教學後學生之寫作能力與態度；2)全語教學實施過程中，學生語文行為與語文能力改變之情形；3)教師和學生對全語教學的看法、感受、與建議。而蒐集這些資料所使用的最主要的方法是觀察、訪問、及利用學校現有之文獻記錄與學生作品等。

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

限於篇幅，本文僅就學生寫作技能發展的部分，提出報告。這部分的資料蒐集重點是學生作品，茲說明如下：

育英班從五年級上學期期末起，至畢業為止，計進行了三個多學期的全語教學試驗。我們在育英班蒐集到的資料數量很多，通常是用影印的方法來蒐集學生的寫作成品，然後加以分類、整理。在數量龐大的學生作品中，我們分別針對五上、五下、六上、六下的期末（約一個月內），選取每個學生的寫作成品二篇，作為分析的標的。為了使作品的性質與寫作情境更為統一，我們盡量挑選寫在稿紙上的文章，而盡量不用日記、劇本、詩歌等其他形式或性質的作品（有關寫作教學的實施，請見以下有關育英班語文課程的描述）。全班總計抽取五上期末文章 76 篇，五下期末 73 篇，六上期末 74 篇，六下期末 74 篇。

### 三、資料分析

首先我們提出初始的分析類目以及初步的作品分析表。有了初始類目以後，我們先試著拿幾篇文章來分析，根據分析過程中所遭遇的困難與問題，再修正、新增或合併分析類目。如此反覆數次，直到釐清各類目的定義以後，才產生正式的作品分析表，進入最後作品分析的階段。茲將作品分析的類別與項目，說明於下：

我們把每篇作品分為「寫作基本技能」和「寫作品質」二種類別來分析。寫作基本技能包括標點、字詞、句法以及分段四個類目。雖然我們瞭解全語的理念很強調學生已經會的部分，尊重學生表達個人的思想、看法、情感時所使用的各種策略和方法，全語鼓勵學生去進行語文冒險與探索，容忍學生不合傳統的語言形式；但是我們也瞭解全語課程的最終目標還是要學生學會其所處的文字社群中，大家所接受的書寫傳統及規則。育英班已經是高年級的學生，已經有多年的寫作經驗，對於中文寫作的傳統已經有不少經驗，因此我們以「計數」文章中各種缺點的方式，來瞭解學生在基本寫作技能方面的發展情形。計數的項目共有十一項，包括標點方面的「標點錯誤」、「標點遺漏」二項，字詞方面的「筆畫錯誤」、「別字」（同音字）、「字詞使用不當」、「以注音代替國字」等四項，句法方面的「句法錯誤」、「遺漏字詞」、「贅字」等三項，段落方面的「段首沒空二格」和「分段不當」二項。各項目的定義如表一。

作品的品質則採取「評分」的方式，計有「有創意、富想像力」、「有自己的聲音、意見」、「主題清楚」、「文章通順、條理清晰」、「結構完整」、「描寫生動」、「使用複雜句」、「字體端正」、「美詞佳句」等九項，其定義亦如表一。



在此要特別說明的是，育英班的全語課程主要是以主題教學為主軸，並沒有採取歷程寫作的作法，也就是林老師並沒有安排同儕之間互相評論文章、修改文章的活動，大部分的學生並沒有一再修改文章的習慣，只有要登在班刊的文章，老師和學生會作比較詳細的批閱及修改。而我們所蒐集到的稿件大都是學生交給老師的第一稿；即使稿件上有老師的批改，進行資料分析時仍然以學生原來的寫作為準。

文章各方面缺點的計數，其作法是先由研究人員與臨時參與的一位國小教師共同討論，並根據定義表各自試數同一篇文章，然後比較各項目缺點次數的異同，再加以討論，取得共識。最後交由一位研究者和一位國小老師共同以一起唸文章、一起圈選、討論、標記缺點的方式完成全部四個學期 297 篇文章的計數工作。而寫作品質各項目的評分則由相同的二位分析者，於閱讀文章完畢以後，各自給予評分，各項目皆採五分制。最後再將二人的評分平均，作為該篇文章寫作品質的得分。

評分表完成以後，由另外二位研究助理核對標記的次數，並計數各篇文章字數（含標點），再將各項數目輸入電腦，以 EXCEL97 軟體進行簡單的統計及繪製圖表。

## 肆、全語取向語文課程的實施

### 一、課程設計的理念與背景

全語並不是一種教學法，它是一種教育理念及學習原則。因此並沒有所謂的「標準的」全語課程或「正規的」的全語教學；依據我們的經驗（沈添鈺、黃秀文，民 86），在國內小學實施全語課程必須考慮三個重要因素：其一為課程設計者及教學者對於全語理論的瞭解及全語精神的掌握；其二為課程設計者及教學者的全語實務經驗；其三為學校及社會的傳統與文化。在理論方面，本計畫的研究者對於全語的理論比較瞭解，任課老師則尚嫌不足。因此課程與教學由研究者參酌教師的意見後，加以主導設計，而由級任老師負責帶領學生的語文學習活動。在全語實務方面，本計畫的研究者與級任老師都還缺乏實際實施全語課程的經驗，因此，我們採取漸進的方式，逐步引進全語課程，擴大以探究及溝通為導向的語文活動，以彌補時間及經驗的不足。在社會文化因素方面，仁愛國小與一般小學一樣，其課程乃遵照部頒之課程標準排課，教材則採用國立編譯館之教科書與習作，此為學校數十年之傳統。家長對於課程與教材的看法也是很傳統的，除了課本的學習以外，很多學生還參加課業輔導或才藝班等。分數是很多家長最重視的，也是小孩讀書認真與否的最終指標。再加上升學主義的引導，

國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

表一：學生作品分析項目定義表

類別	項目	定義	補充說明或舉例
基本技能	標點錯誤	標點符號用在不適當的地方，或是用錯標點符號	
	標點遺漏	應加而未加標點	
	錯字(筆畫錯誤)	單字的筆畫寫錯	
	別字(同音字)	拼音一樣，卻是不正確的字	如「名字」寫成「明子」
	遺漏字詞	遺漏句子或語詞中重要的字	如「馬虎虎」
	字詞使用不當	使用不適當的字或詞來陳述	如「晚上的太陽」
	句法錯誤	用錯連接詞，句子與句子之間的語意無法連接	如「可是……所以」
	贅詞	文句中含有明顯不需要的語詞，因而影響到句子的通順	
	以注音符號代替國字	在文中以注音符號來代替國字	
	段首沒空二格	段落開始處沒空格，或空格格數不對	
分段不當	在段落中夾雜與該段話題明顯不相關的語句		
作品品質	有創意、富想像力	文句表達出與一般人不一樣的想法或意見	
	有自己的聲音、意見	在文章中表達自己的心聲，而非人云亦云	
	主旨清楚	文章切合題目的中心思想，沒有文不對題	
	文章通順，條理清晰	文句讀起來明白易懂，沒有模糊不清的地方，說理清清楚楚，沒有顛三倒四	
	結構完整	文章有開頭、中間和結尾，而不是有頭無尾或虎頭蛇尾	
	描寫生動	字詞豐富，描寫的事物栩栩如生，如歷歷在目一樣	
	使用複雜句	使用連接詞來增加句子的長度及複雜度	
	字體端正	字跡清晰，筆畫端正，不潦草	
	美詞佳句	描述或說明貼切，能夠營造優美的意境	

國小的課程與教學無可避免的會有很多的限制。總而言之，全語強調的是學習的探究歷程、有意義的溝通表達、充分的學生自主、有彈性且符合學生興趣經驗的課程與教材，這些與現今的學校傳統及社會文化，事實上是有根本上的差異。在育英班實

施具有全語特色的語文課程時，我們必須顧及學生及教師都已經很熟悉的傳統與文化，以及升學主義的壓力。這些因素都影響到全語課程的規劃與實施。也因為如此，我們把在育英班發展出來的語文課程稱為「全語取向」的語文課程，有別於傳統的語文課程以及典型的語文課程。

## 二、育英班的語文課程輪廓

育英班從五年級上學期期末到畢業為止的語文課程，從組織及時間分配來看，可分為三個階段（如表二）：

表二：育英班語文課程發展概況

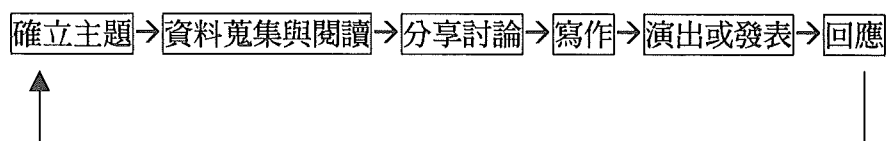
	時期	架構	說明
第一階段	五年級上學期期末及下學期期初	國語： 每週六節  全語教學： 每週四節	國語六節仍由林老師以傳統的方法上課本的課文及習作。另外抽出作文二節、閱讀一節、寫字一節共四節進行「全語」教學。由研究者設計教學活動並準備教材（故事、詩歌為主），以三週十二節為一主題。起初研究者曾親自上課，但後來就都由級任林老師上課。全語教學的單元主題配合課本單元的主题，但二者平行進行，並無明顯的交集。本階段進行二個單元，即五上期末一個單元，五下開學後一個單元。
第二階段	五下期中至期末	每一主題二至三週，含國語四至六節，其他為「主題活動」和「例行活動」	五下春假過後，大量減少國語課本習作的上課時間，僅在課堂上分析討論課文主旨與內容，傳統的字詞學習改為隨機進行。改變為以主題學習為主軸的語文課程組織。主題的選擇配合課本單元的主题，由於主题相同，課文的學習可以融入主題活動。除了主题系列活動以外，還有經常在進行的「例行活動」。本階段共進行四個單元。
第三階段	六年級全年	每一主題二至三週，含國語四節至六節、文學討論四至六節，其他為「主題活動」和「例行活動」	升上六年級以後，仍然保持第二階段的課程架構，但加入了「文學討論」活動。文學討論的作品包括長篇小說、短篇小說、散文集等。全班每人有一本，大都在課外閱讀，在課堂上討論。文學作品限於數量，主题上不一定和單元主题有關聯。六年級二個學期的語文課程都屬這類課程型態，計實施十個單元。

## 三、寫作課程脈絡

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

育英班的全語課程，大部分採取主題式的組織。各單元主題配合課本單元選定以後，即由學生及老師蒐集相關資料、文章，並進行閱讀、分享、討論。學生的寫作也大都配合主題活動進行。整體而言，聽說讀寫四種語文學習活動，都是環繞著主題進行。因此，自第二階段起，語文課程已有不錯的整合。我們在育英班實施全語課程的每個單元的流程大致如以下的圖一：

圖一：主題學習歷程



育英班在五年級上學期引進全語的語文教學活動以前，學生在學校寫的語文作業包括生字新詞、習作練習、作文、以及幾乎每日要在聯絡簿裡寫的「接句」。生字新詞是傳統的國語作業，學生通常在開始上課文以前事先把該課的生字新詞寫在有格子的生字簿上，作為上課前的預習。林老師還要求學生輪流製作生字卡，以供上課時使用。習作裡的練習通常是利用早自習寫，或當家課寫。林老師不希望學生抄襲參考書裡的答案，而是要求學生自己想、自己寫；比較困難的題目（如照樣造句、問答題等）則利用課堂時間全班討論。作文通常是命題作文，於作文課時命題，當天完成繳交，屬於傳統的作法。

「接句」比較特別，是林老師行之有年的作法。每天抄聯絡簿的時候，林老師會出一個題目（如「今天的體育課」、「我的零用錢」、「我最喜歡的科目」等等），讓學生回家當功課，學生得接著老師出的句首，寫出完整的敘述。聯絡簿可寫的空間很小，大約只夠寫三、四句；不過有不少學生會用「貼紙」或寫在下一頁的方式，寫出比較長一點的敘述。林老師雖然稱之為「接句」，事實上是屬於短文寫作。根據林老師的說明，在聯絡簿上寫「接句」一方面可讓老師和家長知道學生在學校裡發生什麼事，心裡在想什麼；另一方面也可以讓學生練習寫作，類似寫日記一樣。對於常常不知道要在日記裡寫什麼的學生來說，寫「接句」其實是一種很好的準備訓練。

從五上的期末開始引進全語以後，育英班的寫作課程有了相當大的變化。從形式來看，林老師捨棄了原來寫在作文簿上的命題作文練習，也就是作文簿不用了，改用稿紙、壁報或自己製作的書頁。從寫作的種類來看，除了原來的生字、新詞、習作練

習還保留以外，「接句」改為比較有彈性的日記寫作，命題作文改為配合單元主題多樣化的寫作活動，如寫信、訪問記錄、劇本創作、故事創作、專題報告、評論、故事回應單、重點摘錄、便條、通知、邀請函、謝卡等等。此外，育英班的學生也主動地從事一些例行性的寫作活動，如在班級日誌裡寫下一些班上發生的大小事情、個人的心情故事、笑話等。

週報編輯是育英班上非常有意義的例行性語文活動。出版週報的構想來自研究者，原來是希望先由林老師挑選幾組學生，輪流編輯出版同一份週報，每週出版一次，後來演變成各組各自出版一報，於是出現了博識、育英、向日葵、童年等報，由於編輯工作繁複，人力有限，各報出版的時間也一再拉長，「週」報變成了「雙週」報，有時甚至變成「月」報。各組週報的編輯群分工及週報版面設計並不相同，有的組設有主編、美工、採訪、謄寫等負責不同的工作，以各發揮所長；有的組則由一人全權負責一個版面，以方便獨立作業，爭取時效。編輯的過程則大同小異，首先各組以口頭或書面向全班發出徵稿通知，編輯群成員也可以自己投稿。有些稿件是來自學生課堂上的寫作成品，大部分是專為週報撰寫的文章，體裁有人物報導（需先採訪）、故事、詩詞、笑話、漫畫、作品介紹等（有不少是連載的），有關學校新聞報導倒是不少。有了稿件以後，編輯者就到林老師那邊拿 A 3 畫有虛線格子的空白紙張，開始謄寫，並進行設計版面、美工等。等各版面都完成以後，林老師會校對一下，沒有問題就交給研究小組的助理人員幫忙影印，然後黏貼成一大張四個 A 3 版面的報紙型刊物。整個過程除了最後的影印以外，都由學生自行完成。週報每位育英班的同學都有一份，除了自己閱讀以外，還可以和家人共享。其他班級、各辦公室、圖書室也發給一份，以擴大讀者群。

育英班從五下開始每學期出版二期的班刊，至畢業為止計出版六期。班刊出版的過程不似週報那樣都由學生編輯製作，事實上學生參與的成分並不多；主要目的是在提供一個比較正式的發表空間給學生，以鼓勵其寫作、求好求完美的動機。製作的方法是請學生投稿，也請林老師挑選學生的文章，經過修改後，再由研究小組負責打字、排版。列印好的原稿再交回給原作者畫插圖並校對。最後的定稿請廠商影印裝訂。原則上林老師希望班上每個同學至少有一篇創作登在班刊上，有的學生可能有三篇。班刊印好以後，如同週報一樣，班上同學每人會拿到一本，其他班級以及各辦公室、圖書室也會給一本。林老師通常會在發班刊的那天，請學生寫一篇評論性質的文章，以便隔天分享討論。

由以上的敘述可見育英班引進全語以後，學生的寫作活動就變得豐富多樣，比起

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

傳統一學期寫八篇命題作文的寫作教學，已經大大不同。最重要的是學生對於自己的寫作已經有比較大的自主空間，在題目與體裁二方面，學生都可以自己選擇；對於寫作的發起、過程與時機，也有相當大的自主空間。再加上學生有很多分享、發表作品的機會，因此學生的寫作大都具有溝通或表達的目的。不過，受限於大環境的限制以及林老師個人的信念與經驗，育英班的全語課程離典型的全語教室仍然有一段距離。以寫作課程來說，全語理念講求個別化的學習進程，每個學生可以按照自己的興趣閱讀有關的讀物或文章，也可以按照自己的興趣與動機從事寫作的工作；理想的全語課程應該是個完全開放的學習空間，老師只是從旁協助而已。但是在育英班仍然可以見到老師出題目或主題，全班學生寫同一個主題（但題目不同）的情況，這一方面固然是受到育英班實施主題式語文課程的影響，但從全語的角度來看，學生的自主性與選擇顯然受到限制。

### 四、教學環境與資源

育英班所在的仁愛國小位於台灣南部主要城市的市區，大環境的文化資源（如書局、文化中心、圖書館、報刊、大眾傳媒、人際互動等）都很豐富。學校因有一棟新建的大樓，各類教學設施相當完備。最重要的是有一間頗具規模的圖書室，有專人管理，並設有影印機，供師生閱覽及蒐集資料。家長參與方面，育英班在實施全語課程的過程中，曾經有幾次請家長與學生面對面座談，為主題活動的一部份。除此而外，並沒有家長固定時間到教室來幫忙。育英班上本身有一個書櫃，陳列了幾百本各類文學、報導及參考工具書，是學生經常使用的學習資源。另外，學生也經常從家裡帶來相關的書籍、書刊、報紙等資料到班上分享，而家長在文具用品的供應方面也不成問題，因此育英班的教學資源還算豐富。

教室布置方面，育英班的實體教室環境與座位安排其實蠻傳統的，這主要是受到客觀條件的限制。例如，外國全語教室常見的閱讀中心、寫作中心、美術中心等學習資源的布置，由於教室已經擺滿了學生的課桌椅，沒有剩餘的空間可資利用，學習中心的布置即使想設置也沒辦法。座位安排有一段時間曾經改為小組方式的擺設，後來也是因為空間的運用不順利，又改回來一排一排的方式。教室唯一可以利用的展示空間是每間教室都有的大型公佈欄，設在教室後面的那面牆。學生的作品，不管是個人的或分組的，主題活動的或例行活動的，林老師都會挑選一些請學生放上去，也是一種常見的「發表形式」。

## 伍、結果與討論

### 一、寫作表現的變化

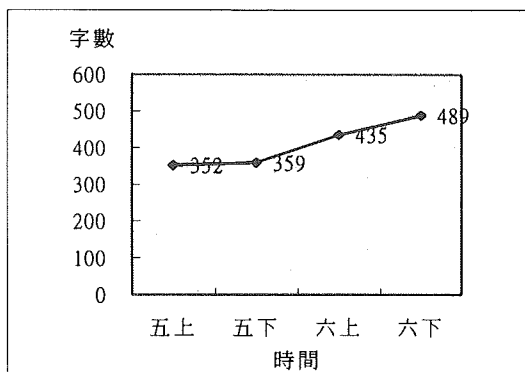
#### 1. 整體寫作技巧的變化情形

寫作能力的發展可以從學生寫作的速度、作品的長度、寫作技巧及作品的品質來看。我們雖然沒有正式地統計學生完成一篇作品所需的時間，不過根據林老師及研究者的觀察，育英班的同學在實施全語課程以後，大部分在寫作的速度方面進步了很多。以往使用作文簿寫命題作文的時候，學生常有不知如何下筆，不知道要寫什麼的困難；實施全語課程以後，很多學生都反應寫文章變得容易多了，寫作的速度加快很多，有很多學生在不到二節的寫作時間裡，就可以寫滿一張五百字稿紙的文章。因此寫作速度的增進是第一個普遍而明顯的變化。

在作品的長度方面，如果以我們抽取的全班每人四個學期期末的二篇文章的統計來看（如圖二；作品篇數為五上 76 篇，五下 73 篇，六上 74 篇，六下 74 篇），全班學生各時期的作品平均長度從五上期末的平均每篇 352 字，穩定地進步到六下期末時的每篇 489 個字。總之，學生作品在量的方面，不管是篇數或文章的長度，整體而言，確實都很長足的進步。這也可以從該班班刊排版情形得到印證。五年級下學期出第一期班刊時（八十六年四月），班刊僅五十幾頁，字體較大，行距較寬，且空白留得較多，以供畫插圖之用。到了六年級下學期出第五期班刊時（八十七年五月），不但頁數增加到將近九十頁，而且字體、行距、留白都大幅縮小了，主要是因為刊登的文章既多且長，而製作班刊的預算有限，只好在排版的技巧上想辦法，以容納更多的學生作品。

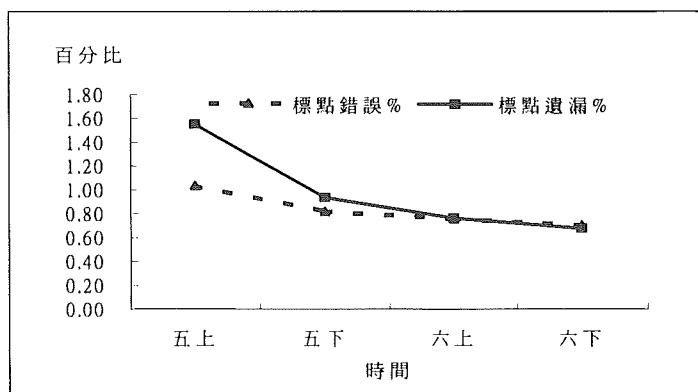
圖 二：育英班學生作品平均字數折線圖

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現



如果從學生作品中所出現的各種缺點的比例來看，學生的寫作技能，整體來說，也是呈現進步的趨勢；換句話說，缺點的比例漸漸降低了。學生作品中標點方面的缺點改變情形，如以下的圖三：

圖三：育英班學生標點方面缺點比例折線圖

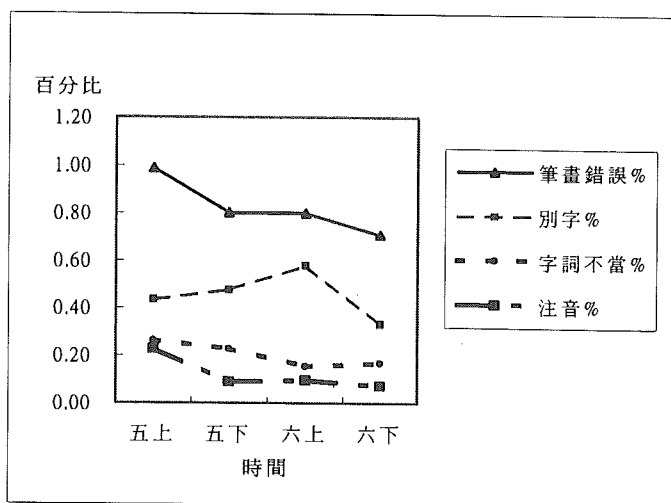


從圖三可看出，學生遺漏標點的情形，在五年級有比較大幅度的減少，即從五上期末的每百個字遺漏 1.55 個標點降低為五下期末的 0.93 個。而標點錯誤的比例在同一時期，也從每百字 1.03 個錯誤，降低到 0.82 個。不過從五年級到六年級則進步不多，到了六下期末，標點錯誤和遺漏的比例都是 0.67 個，進步的曲線比較緩和。

字詞方面，我們分析了學生對字形、字音、字義的掌握情形，結果如以下的圖四：



圖 四：育英班學生字彙方面的缺點比例折線圖



從圖四可以看出育英班學生的字詞方面的錯誤比例很低，筆畫錯誤的比例最高，但也是低於 1%；不當的字詞使用約介於 0.26%到 0.16%之間；別字則介於 0.5%到 0.33%之間；使用注音符號的情形更少。足見學生字彙發展相當成熟，對於字形、字音、字義都能充分掌握。從進步的趨勢來看，除了別字的使用有較大的起伏以外，其他筆畫、語意的掌握、及使用注音的情形都呈現進步的趨勢；尤其是筆畫出現錯誤的比例，從五上期末的平均每百個字出現一字，到六下期末的 0.71 字，進步最多。

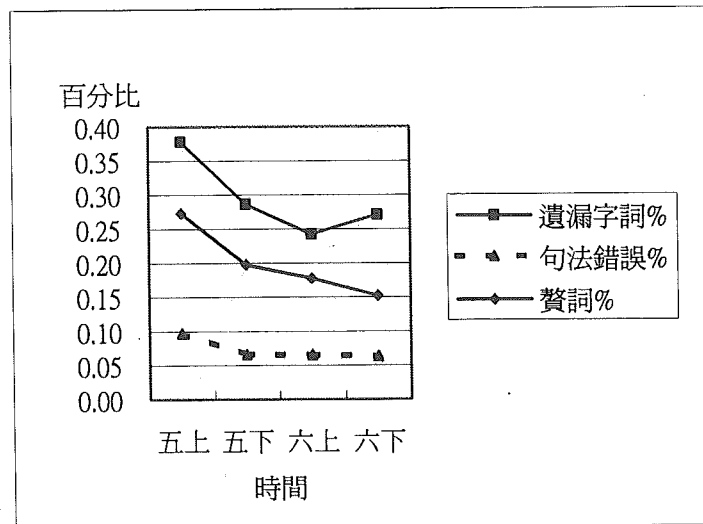
以上育英班學生極低比例的字詞方面的缺點以及持續進步的字彙能力，可以從幾個層面來解釋：首先，從經驗的層面來看，育英班的學生已經是高年級的學生，他們從一年級到五年級上學期的語文學習，大都以字詞的學習為重點，因此在字的形音義方面都已經有堅固的基礎，這乃是傳統教學的特色。此外，從育英班的語文作業來看，學生從五上期末開始接觸全語的語文教學，雖然字詞學習已經不是上課學習的重點，然而林老師仍然有指定生字新詞的家庭作業，課堂上偶而也有字詞方面的研討，因此，學生在字詞方面的學習機會並沒什麼減少。同時，實施全語課程以後，學生閱讀的量增加了，這對於字彙的發展也有正面的影響。第三個可能因素是學生和老師的對於字詞「正確性」的高度期望。平常林老師在閱讀學生文章、日記、報告各種寫作成品時，仍然會把學生寫錯的字標出來，並畫個格子要學生把正確的字寫上去。這樣的作法與

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

全語強調學生已經會的技能、尊重學生自學語文的能力的看法，並不相符。但是林老師認為學校、家長、甚至學生都認為老師應該把錯字挑出來，她不能不盡她身為人師的責任。因此，學生字詞的正確性是大家都很關注的問題，不能隨便。此外，大部分的文章都是寫在稿紙上的，是一種比較正式的寫作情境，可能也會增進學生寫作時的正確性。

在句法方面，我們從作品觀察到的屬於句法的缺點次數如以下的圖五：

圖五：育英班學生句法方面缺點比例折線圖

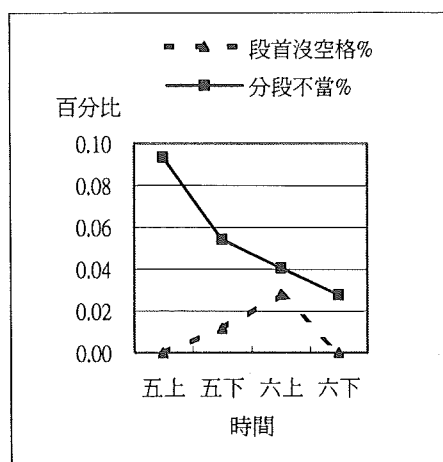


圖五顯示在學生作品中純屬句法錯誤的比例非常低，平均約一千字中才出現一次；倒是遺漏字詞和贅字的比例較高，不過也都在 0.4% 以下。因此，從作品來看，這些高年級學生的句法發展已經很成熟，應該是無庸置疑。如果從變化情形來看，則「句法錯誤」減少的幅度最小，「贅詞」減少的幅度較大，而「遺漏字詞」則有起伏。從語言發展的觀點來看，小孩在三歲左右時已經具有基本的句法知識，到了五、六歲左右，母語的句法知識已經大致具備。育英班的學生是十一、二歲的兒童，句法的發展更加成熟。因此，本班學生作品中的句法錯誤比例最低，僅為 0.1%—0.06%，而進步幅度最小，此與兒童語言發展的原則相符。「遺漏字詞」雖然會造成表面上句子的形式不完整或不通順，但是不一定代表學生句法的知識有缺陷，有可能是寫得太快不小心

遺漏的，與句法的知識比較沒有關連，這可能是學生六年級下學期作品中「遺漏字詞」比例不降反增的原因；也就是說，學生可能比較不小心或求快，而造成遺漏字詞的現象。

段落的技能方面，資料分析（如圖六）顯示，絕大部分學生都能掌握段落的形式。尤其是段首的空格，出現錯誤的比例非常低，接近零。這可能是因為段首空格是一種很簡單的技巧的關係。文章分段則是比較困難的技巧，它牽涉到資料之間的關係，以及文章的整體結構，需要有清晰的邏輯思考的能力和豐富的閱讀寫作經驗。育英班學生在分段上出現明顯不妥當的情形遠比段首沒空格的比例高很多，不過隨著閱讀及寫作經驗的增加，他們分段的技能上有明顯的進步。

圖 六：育英班學生段落方面缺點比例折線圖



## 2. 整體寫作品質變化情形

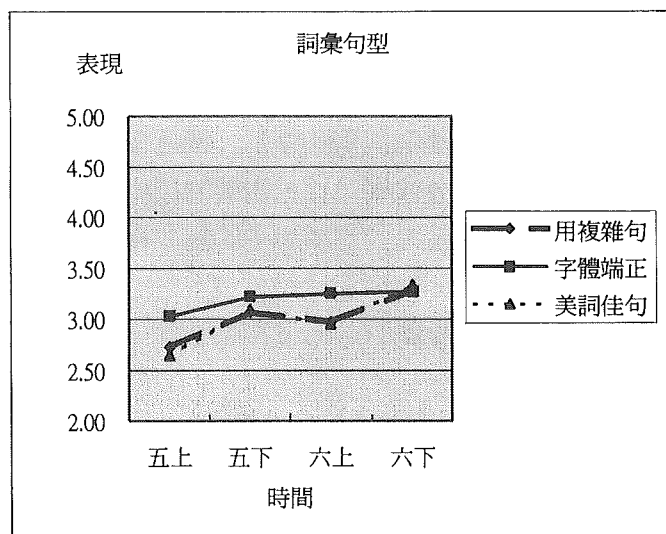
以上是以「計數」作品中各種缺點的方式，來瞭解學生「寫作技巧」變化情形。另外我們也以「評分」的方式分析了學生作品的「寫作品質」，共分為「詞彙句型」、「組織結構」、「思想內容」三個面向，茲將資料分析結果陳列於下：

### A. 詞彙句型

詞彙句型屬於比較低層次的寫作能力，也是傳統國語科教學特別注重的部分。圖七顯示了育英班學生在高年級二年中不同時期的作品的詞彙句型水準。

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

圖 七：育英班學生詞彙句型能力發展折線圖

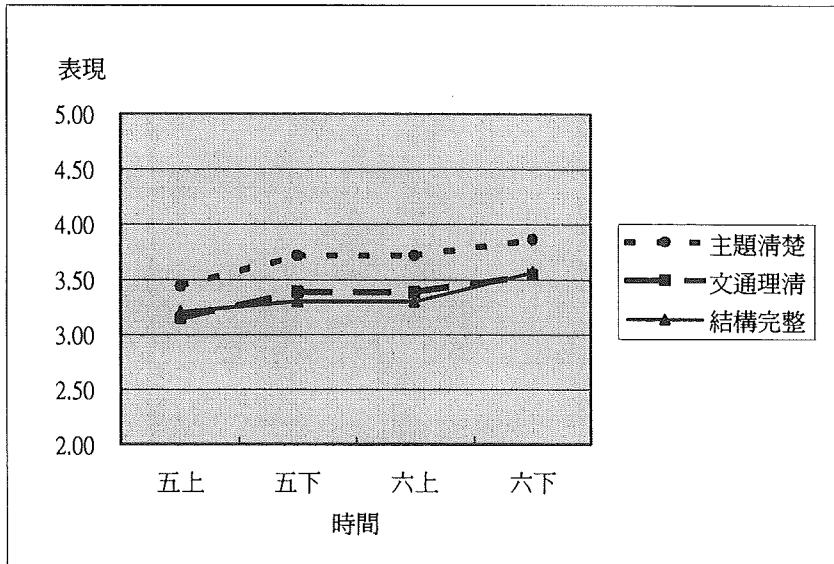


由圖七可見育英班的學生在「美詞佳句」和「使用複雜句」的得分並不高，介於 2.64 分和 3.33 分之間（滿分為 5 分），顯示學生使用美詞佳句和複雜句型的情形並不是很普遍。在比較傳統的作文中，有些學生往往會刻意運用美詞、成語或特殊句型，以增加文章形式上的優美程度。林老師很少在寫作課程中刻意練習或強調美詞與複雜句型的使用，因此學生在這方面可能就學得較少、用得較少。這與全語重視意義的溝通表達，而不強調語言形式的理念是相符的。不過學生從五年級上學期期末到畢業前夕，在這二個項目上仍然有不少進步，顯示雖然沒有刻意加強，學生仍能在自然的文字環境及活動中學習並使用美詞與複雜句型。在字體端正這個項目上，學生的表現比前面二項稍好，但是進步的幅度則較小。

### B.組織結構

有關文章的組織結構的評分項目包括「主題清楚」、「文章通順、條理清晰」和「結構完整」三項，其得分與變化情形如圖八：

圖 八：育英班學生組織結構能力發展折線圖



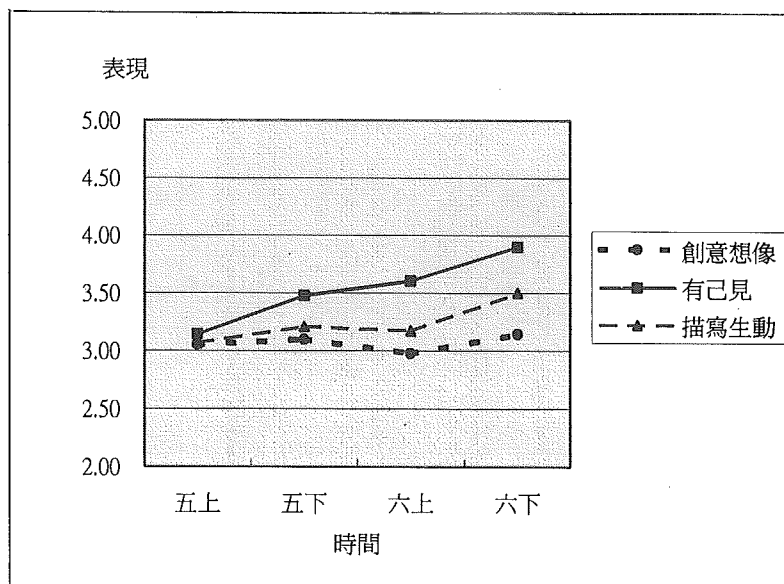
本班學生在組織結構方面的能力比詞彙句型方面的能力要來得高，在文章的組織、條理和結構的完整性方面的表現約在 3.14 和 3.57 分之間，比詞彙句型得分的最低與最高分分別多出 0.5 分及 0.24 分。「主題清楚」這一項的得分更高，五上時為 3.44 分，六下時為 3.86 分，表現水準最為突出。從發展的趨勢來看，五上到五下，以及六上到六下的進步幅度較大，五下到六上則沒甚麼進步。

#### C. 思想內容

「思想內容」方面包括「創意想像」、「有己見」、和「描寫生動」三個評分項目。育英班學生在這方面的表現水準及變化情形如圖九。由圖九可見在創意一項的得分比較低，而且二年中進步的幅度也最小（五上期末時最低，為 3.05，六下期末時最高，為 3.14）。相對地，「有己見」的得分則高出甚多，且進步幅度最大，從五上的 3.14 進步到六下的 3.90。

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

圖 九：育英班學生作品思想內容表現折線圖



## 二、綜合討論

本節針對本研究的發現提出我們的看法。從不同階段的學生寫作成品分析，以及師生的訪談與問卷分析，我們可以看出，育英班學生的寫作能力、寫作概念及態度，從五年級上學期到六年級畢業前，都持續在發展進步中。在寫作品質方面，整體來說，學生在詞彙句型、組織結構、以及內容思想三方面都有進步。而三者比較起來，學生在組織結構和內容思想方面的表現要比詞彙句型方面來得好。此與全語重視意義的表達，重視學生生活經驗與興趣，強調由整體到局部、由上而下的語文學習次序等理念頗為符合 (Goodman, 1986)。在所有九項寫作品質的評分項目中，得分最高的是「有自己的聲音、意見」和「主題清楚」這二項；而「有自己的聲音、意見」這一項的進步幅度又最大，佔五分等級中的 0.76 分，若換算為百分數，則為 15.2 分。我們認為這樣的發展與育英班所實施的全語課程有相當密切的關係，因為林老師為這班學生提供了大量寫作的機會，在課堂上和班級出版品中，學生有很多發表自己的文章、看法、思想的機會。透過不斷蒐集、閱讀、整理資料，以及持續的寫作、分享與發表，學生越來越能清楚地表達自我。此一現象從教室觀察、訪談及問卷的資料中也可以看出。我們在研究報告中 (沈添鈺、黃秀文、黃繼仁，民 87) 所分析的本班學生對於好文章

的觀點，也是從重視文章的形式（美詞佳句、字工整、錯字少等）逐漸轉變為重視文章的意義（內容精彩生動、有感情）。因此從量與質的資料來看，育英班學生的寫作表現變化的情形都頗符合全語教室的特色。

在全語課程中，寫作是與各種語文活動相結合的。進行一個主題單元活動的過程中，學生會接觸到閱讀討論、演戲、演講、訪問、或主題報導....等等活動，平時也有固定的週報和班刊製作活動，而學生就是在這些活動當中從事各種相關的寫作。換言之，全語的寫作是配合各種語文活動隨時隨地進行的，這種寫作方式顯得較自然貼切，給人的感覺也較活潑、沒有距離，相對地，傳統的寫作方式就顯得孤立、呆板，而此對於學生寫作心態的改變不無影響。此外，研究資料也顯示，透過各種語文活動的聽、說、讀、寫，學生對於該主題能獲得更多的資訊，也會有較深刻的體會，較能感受到該主題的內涵與生命。而這些能幫助學生從事該主題的寫作時，真正有感而發，言之有物，體會到寫作的意義。正如學生所表示的，寫作前的閱讀活動可以幫助他們取得較多的寫作素材和點子，應用較好的字詞，文章也因而較長，內容較豐富，而且比較好寫。可見，全語課程能提供學生的寫作能力不斷提升的助力。

此外，我們認為全語提供給學生的自由自主的寫作機會，對於學生的寫作發展也頗有助益。本研究發現，全語提供的自由自主寫作空間，是很多學生表示其喜歡現在寫作的原因。在全語教學中，老師強調盡量讓學生自己去做，老師的職責是鼓勵、引導、挑戰、給予學生適度的要求。例如週報班刊都是學生獨立完成的，寫作題目也是學生自主決定的，老師只是規定主題或文體，沒有死板板的規定單一題目。此種自由自主的寫作環境，讓學生有機會自己去挖掘自己的寫作潛力，也讓學生敢暢所欲言、敢表達自己的想法和心情，這些對於學生的寫作能力與態度應有正面的助益。

### 三、檢討與限制

本研究分析的資料以全班學生的寫作成品為主，雖然蒐集的時間縱跨四個學期，可以看出全班學生長時間發展的趨勢，但是缺乏針對個別學生以及個別寫作情境的資料分析，因此有關各篇文章的寫作動機與目的、寫作歷程中的社會互動、教師的引導與回饋等，無法深入瞭解，此為本研究限制之一。

其次，本研究的作品分析僅針對寫作技巧與寫作品質二方面，以五等級數分的方式，來評鑑學生整體的寫作表現，雖然有助於瞭解全班學生在這二方面的變化情形，但是對於同一位學生不同篇章中各種寫作技巧的發展情形，則尚未深入分析，因此無

法深入追蹤特定學生之某些寫作技巧的發展情形，並瞭解促進其發展的因素及情境。此為本研究第二個限制。

## 陸、結論與建議

本研究以一個國小高年級班級為對象，針對寫作方面的語文能力進行觀察與分析。本研究的目的主要在探索適合在我國小學實施的全語教學模式，瞭解高年級學童在全語課程中，寫作能力發展的情形，期能獲得全語對課程與教學革新趨勢的啓示。茲將本研究的主要發現摘要如下：

根據現場觀察及級任老師的口述，育英班學生作品的種類比未實施全語教學以前還多樣化，寫作的篇數增加很多。學生寫作的速度，也普遍變快了。在作品長度方面，如果以全班每人四個學期期末的二篇文章的統計來看，全班學生各時期的作品平均長度為五上 352 字，五下 359 字，六上 435 字，六下 489 個字。從學生作品的量來看，不管是篇數或字數，都有長足的進步。若從學生作品中的缺點或錯誤來看，大略言之，育英班學生在標點、字彙、句法、分段各方面的缺點並不多，而且都呈現越來越少的趨勢。標點符號方面的缺點比較多，五上期末時約每一百個字平均出現 2.6 個（含錯誤和遺漏的），六下時降為 1.4 個。筆畫錯誤和別字在五上學期末時是平均每百字 1.4 個，六下時為 1.0 個。句法和分段方面的缺點更低，使用注音的情形也很少見。在寫作品質方面，整體來說，學生在詞彙句型、組織結構、以及內容思想三方面都有進步。而三者比較起來，學生在組織結構和內容思想方面的表現要比詞彙句型方面來得好。在所有九項寫作品質的評分項目中，得分最高的是「有自己的聲音、意見」和「主題清楚」這二項；而「有自己的聲音、意見」這一項的進步幅度又最大。

根據本研究的發現，本文分後續研究及課程教學二方面，提出以下幾個建議，供有志者參考：

後續研究方面：

- 一、比較全語課程中與傳統寫作課程中的兒童，在寫作能力、概念、態度各方面的表現，以確知全語教學的效果。這方面的研究在英語系國家已有一些研究成果，但是研究的情境與問題並不是很一致，以致並沒有明確的定論。本研究僅針對一個全語教室進行研究，雖然發現學生的寫作有不少進展，但不能確知和傳統教學的班級是否會有比較好的效果。
- 二、本研究對於標點符號的分析，分類過於籠統，不夠明細、深入，以致無法量



化分析學生在標點方面的全盤表現。將來似可突破僅以「標點錯誤」、「標點遺漏」或一篇文章中某一標點有錯誤或沒有錯誤來描述標點的運用。在高年級階段，學生在字詞和句型方面的發展，已相當成熟，而標點符號則不然，將來似可透過質與量的分析，來進一步瞭解學童標點符號方面的發展。

- 三、本研究以分析學生不同時期的成品為主要方法，由於研究的題目與範圍很大，未能深入瞭解各篇文章的寫作情境與過程，或舉例說明寫作能力、概念、態度發展的過程。將來似可針對少數學生，進行深入、完整的寫作歷程研究，深入分析文章中的寫作技巧與觀念，以及各種寫作技巧學習、發展的認知與社會過程。此類研究應能補足本研究偏向整體分析的不足。

在教學建議方面，本研究實施的「全語取向」語文課程對於目前國小高年級的國語科教學至少應該有以下幾個啟示：

- 一、以主題來建構包含國語課本、習作在內的統整性語文課程，以統合學生聽說讀寫的語文經驗，是目前可行且符合教育改革理念的語文課程策略。本研究的研究者與小學教師在育英班所實施的全語取向語文課程，一方面考量了目前小學教育環境的客觀條件，包括文化、社會及文字系統等特色，一方面也吸納了全語的理念，把傳統的語文技能學習融入主題單元的語文課程中，頗富有新近美國語文教育界提出的「平衡的」語文教學的理念 (balanced instruction, Freppon & Dahl, 1998)。
- 二、寫作應該與學生的生活及學習經驗密切結合，此作法可提升學生的寫作興趣與寫作品質。本研究發現當寫作的主題是學生找過資料、討論過、表演過的主題時，學生都覺得寫起來很容易，比較不會排斥寫作，文章的長度增加，品質也有提升，因此，聽說讀寫的整合對小學生來說，是很有必要的。
- 三、理想的語文課程應該提供學生豐富的、有目的、有讀者及聽眾的寫作環境，讓學生透過大量的閱讀與寫作來培養寫作的興趣與能力。本研究中的高年級學童有很多找資料、寫作、討論、分享、發表或表演的機會，此外還有編輯報紙、製作主題書、主題壁報的機會，在這些活動中，學生的寫作不再只是為了練習寫作，而是具有真實溝通目的、有真實讀者的寫作。從育英班學生在寫作能力以及寫作態度、概念的發展來看，我們深信豐富、有意義的讀寫活動對於高年級學生的語文發展是很有助益的。

## 國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

本文為國科會專題研究計畫「小學高年級學童在全語課程中的寫作發展」(NSC-87-2411-H-023-002)之部分研究報告，我們感謝國科會對本研究所提供的經費支助。本文的內容僅為本文作者的意見，不代表贊助者的立場。

## 參考書目

### 中文部分

- 沈添鈺(民 80)。簡介「全語言」的語文教學。《教師之友》，32(4)，27-32。
- 沈添鈺(民 88)。以全語理念為中心的小學語文課程之建構與發展-I。國科會專題研究報告。NSC-88-2411-H-023-004。
- 沈添鈺、黃秀文(民 86)。全語教學在小學實施的成效、困難與策略之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。NSC-86-2411-H-023-001。
- 沈添鈺、黃秀文(民 87)。全語教學在小學實施的難題與策略。《國民教育學報》，4，35-67。
- 沈添鈺、黃秀文、黃繼仁(民 87)。小學高年級學童在全語課程中的寫作發展。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。NSC-87-2411-H-023-002。
- 教育部(民 89)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 黃秀文(民 83)。全語淺探。《教師之友》，35(4)，9-11。
- 黃秀文、沈添鈺(民 87)。全語在兩個小學班級實施之成效探討。《嘉義師院學報》，12，1-24。
- 黃繼仁(民 86)。美國小學全語教學之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。

### 英文部分

- Chen, Y.-M. (1994). Whole language: Philosophical belief, theory and practice. *National Chung-cheng University Journal*, 5(1): 365-397.
- Edelsky, Altwerger, & Flores. (1991). *Whole language: what's the difference?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Edelsky, C. (1992). Language arts topics and educational issues: information sheets. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359 486)
- Eldredge, J.L., & Baird, J.E. (1996). Phonemic awareness training works better than whole language instruction for teaching first graders how to write. *Reading Research and Instruction*, 35(3), 193-208.

- Freppon, P. A., & Dahl, K. L. (1998). Balanced instruction: Insights and considerations. *Reading Research Quarterly*, 33(2), 240-251.
- Froese, V. (1991). *Whole language: practice and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, Y. (1989). Evaluation of students: evaluation of teachers. In K. Goodman, Y. Goodman, & W. J. Hood. (Eds.), *The whole language evaluation book* (pp.3-14). Portsmouth: Heinemann.
- Graves, D. (1985). The reader's audience. In J. Hansen, T. Newkire, & D. Graves, (Eds.), *Breaking ground: teachers relate reading and writing in the elementary school* (pp.193-199). Portsmouth: Heinemann.
- Gutknecht, B. (1995). Learning about language learners: The case for informal assessment in the whole language. In J.E. De Carlo (Ed.), *Perspectives in whole language* (pp.289-297). Boston: Allyn & Bacon.
- Harste, J., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heald-Taylor, G. (1989). *The administrator's guide to whole language*. New York: Richard C. Owen publishers, INC.
- Mills, H., & Clyde, J. A. (1990). Introduction: The stories whole language teachers tell. In H. Mills & J.A. Clyde (Eds.), *Portraits of whole language classrooms: Learning for all ages* (pp.xxi-xxvii). Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Newman, J. M. (1985). *Whole language: theory in use*. Portsmouth: Heinemann.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1994). Early literacy from a developmental perspective. In D. F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy: from research to practice* (pp.21-27). New York: Praeger publishers.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: CBS College.
- Stahl, S. A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): The case of whole language. *Educational Researcher*, 28(8): 13-22.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.

國小高年級學童在全語取向語文課程中的寫作表現

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard university press.
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

沈添鈺 黃秀文 黃繼仁

# The Writing Performance of Upper-Grade Students in a Whole Language Oriented Literacy Program

Victor Tien-cheng Shen Hsiou-wen Huang Chi-ren Huang

## Abstract

This study investigated students' writing development in a whole language oriented upper-grade classroom in an urban school in southern Taiwan. We analyzed students' written works collected over a two-year period. Main findings include: 1) In writing skills, students' writings were found to be getting richer in variety, longer in length, and greater in quantity, and there were remarkable progresses in punctuation, word usage, syntactic construction, and paragraphing. 2) As for writing quality, students in this class continued to make progress in vocabulary and sentence pattern, organization, and content. Especially, "Personal voice" and "topical unity" were the two items most admired by the raters.

Research implications resulted from the study's findings and limitations point to the following areas: 1) Comparing students' writing development in whole language and traditional writing programs so that the distinctive benefits of whole language approach can be more clearly identified. 2) Collect complete details surrounding focal students' writing, including the contextual, conceptual, and social processes, for a more complete understanding of writing development. As for curricular and pedagogical implications, it is suggested that teachers try to construct a whole language oriented literacy program, using thematic units as the organizing principle, to integrate writing closely with other language activities, to provide students with choices and autonomy in writing, and to provide students with multiple channels for written communication. Such a literacy program should be able to facilitate students' writing development in both skill and quality.

Keywords: Whole language, Writing Instruction, Writing Performance, Whole Language-Oriented, Literacy Program, Upper-grade