

第二章 文獻探討

本章旨在探討教學信念的概念和形成因素，以及作文教學理論的轉變，並從過去的探討文獻中，找出作文教學信念的相關研究，針對其探討內容進行整理、分析和比較，據以形成本研究的理論基礎。

第一節 教學信念的意義與形成因素

教學信念和個人的思考息息相關，然而，在眾多定義之中，信念的真正意義究竟為何？何種定義能更加妥切地涵蓋信念的範疇？故本節著重於探討教學信念的概念和意義，並從過去研究中了解教學信念的內涵與特性，也分析教學信念的功能，進一步了解教學信念形成的背後因素。

一、 信念與教學信念的意義

(一) 信念的意義

在教育部國語辭典中，信念所指的是「信仰不疑的意念」，與其相似的用語有「決心」、「信心」及「信仰」。而根據韋伯英文辭典中對於 **belief** 的定義，可以有以下四方面的說明：1. 信念是一種心靈的狀態或習慣，在某些人或事情方面，為其信賴、信心，或依賴所安置之處；相近於信念 (**faith**)。2. 信念是指某些相信的事情：如由任一階級觀點所擁護的陳述或陳述的主體；或宗教方面的信任：宗教觀念的有效性類別，或是指所相信的宗教教義陳述；近似於信條 (**creed**)。3. 對某些真實性陳述的信念，或可接受為真實範圍的實在，為一種反思的假設，近似於智識上的認同；或是一種基於人們願意付諸行動的事件陳述或狀態。4. 對於某些事情真實性的立即保證或感覺。

另外，Richardson (1996) 曾特別將「信念」與「知識」兩者加以區分，並立基於哲學的觀點，從「真實條件」的滿足與否來探討「信念」和「知識」兩者之間的差異，其認為：信念所構成的命題，並不需要符合真實條件的要求，而知

識則被期許要滿足真實性的要求。

是故，相較中外辭典所呈現的意義，中文辭典的解釋，僅重視表面的意涵，缺乏了哲學和知識層面的探討，和英文辭典中的意思差異頗大。尤其若將英文所呈現的意義再加以分析、探討，可以發現信念並非只限於教育或知識方面的探討，而是可以擴大至哲學、心理學，以及社會學的觀點，並在不同的範疇中，擁有不同的定義（王恭志，2000；高強華，1993；陳芝沂，2004；藍雪瑛，1995）：

1. 從哲學的觀點來看：信念是一種對事物的心智狀態，也是對事物的感覺和推論的相信。若將信念視為個體看待事物的心智狀態，則信念是一種即發性的意圖，是當下立即加以反應的意識或最初的意圖；若將信念視為對事物的感覺和推論，則信念為人類反思的結果；Harvey 也曾認為信念是個人對真實或有效性的詮釋（引自 Pajares, 1992）。故以哲學觀點而言，信念為人類對某種事情信以為真並認同的態度，可以是人類理智的事實，也可以是人類經由自我省思後的態度。
2. 從心理學的觀點來看：信念是個人對於環境某方面所有的知覺，也是認知的一種持久性組織，是人們經驗的心理結構（Sigel, 1985），並用以解釋外在的現象和採取行動的表徵系統；因此，信念很有可能是因為情緒的影響，在面對新的環境、新的刺激，或是新的見解時所產生的某種意識，提供個體做出選擇、區別喜好以行動。因此，無論個體是否意識到自己的信念，信念是一種表示對外在事物肯定或反對的心理狀態。
3. 從社會學角度來看：則信念為個體受到社會文化因素影響而不斷改變的態度、價值和行為基本模式，在討論個人的信念時，必須參照當時的社會情境（Rokeach, 1980）；Abelson 也將信念定義為人類用來操縱知識以用於特殊目的，或在某些必要情境下的依據（引自 Pajares, 1992）。在此觀點下，信念只是一種原則，用以做為行動的參考，也是對周遭刺激和事件的反應基礎。

由此可見，信念沒有單一而固定的解釋，而是一種人類接受到外在事物後的

反應，無法直接加以觀察，但無論人們是否意識到此種心理結構或意識、態度，皆是後續行動的參照基礎，也是引導往後行爲的根本。

（二）教學信念的意義

至於在教學情境中，教學信念常與教師信念一詞混用，但兩者皆是談論教師面對教學時所持有的信念，重視教學歷程的情境脈絡，故在本研究中皆以教學信念稱之。然而，若將上述所論及的信念意義置入教育領域之中，可以發現國內、外學者對於教學信念有以下不同的定義：

1. 教學計畫方面：在教學之前，教學信念可以指引教師形成教學歷程中的各項規劃。Nespor（1987）指出，當教師在形成教學目標和定義教學任務的方式時，教學信念扮演了十分重要的角色，教師所持有的不同教學信念，將會影響教師所欲計畫的教學目標方向。陳婷芳（1994）則認為教師信念可以協助了解教師教學行爲的緣由，以提供進修並培養教師的能力，另也提供教師有關課程設計、教學、班級經營等實做知識。
2. 教學實踐方面：Shavelson 和 Stern（1981; Shavelson, 1983）則是從教學實踐的過程中加以探討，認為教師的教學行爲，會受到教師自身的思考、判斷和決定所引導，並從複雜的教學情境中建構簡化的模式，藉此掌握複雜的教學情境，使自己的行爲更合於理性；Johnson 則是更鎖定於班級事務的部分，認為教師的教學信念會影響教師知覺與處理班級中各種訊息與問題的方式（引自方吉正，1998），而且是教師個人的教學表徵系統，也是教師在從事教學工作時，所持有並信以為真的態度和想法（劉威德、楊裕仁，2002）；因此，潘雅芳（1996）認為，教學信念是：教師對教學歷程中各種相關因素所持有且信以為真的觀點；張明麗（2002）更進一步詮釋為：教學信念是教師在教學歷程中如何決定一切行爲的思考，且其思考方向受個人所建立的信念或信念系統所決定。
3. 教學反思方面：Clark 和 Peterson（1986）則認為，教學信念是教師思考過程中的核心，當教學計畫暫時告一段落時，教師若能主動反省自己

的信念和教學行為之間的關係，就能夠提升教學計畫和互動的層次，進而提昇自己的教學能力與技巧。因此，教師信念與教師的教學實務具有密切關係，信念引導行為，也從教學活動和學生學習成果的回饋修改教學信念（Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1981; Sigel, 1985）。

綜合上述學者所探討的教學信念意義，可以發現無論國內、外學者所界定的面向是否全然相同，有幾項基本要素是必須具備的：一為教學信念是教師在教學歷程中所持有的觀點；二則是教學信念會影響教師在教學歷程中的行動；另外，教學信念需要教師的反省性思考才能加以敏覺。因此本研究將所欲探討的教學信念定義為：教學信念是教師面對外界事物信以為真並認同的心理狀態，也是促使教師行動的基礎；尤以教學情境中，教學信念是影響教師知覺、型塑教師教學目標、定義教學任務、以及處理教學現場訊息的思考觀點和行動，而教師必須透過反省性思考才能覺察自己所持有的教學信念。

二、 教學信念的內涵

然而，歷來的研究者對於教學信念的研究有不同的取向，方吉正（1998）更具體地歸納出六大取向的研究範疇：測量教學信念的內涵或類型、影響教學信念的因素、教學信念與教學行為的關係、教學信念與教師效能的關係、教學信念與課程革新，以及教學信念與師資培育信念的改變。在這六大取向中，因為探討的主題不同，其所發展的教學信念內涵也有所不同，綜合多位學者（王恭志，2000；王靜如，2000；吳玉明，2002；李毓清、楊志強，2000；周淑惠，1998；林玫君，2004；張明麗，2002；陳健生、霍玉英，2000；藍雪瑛，1995；Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Corporaal, 1991; Goodman, 1988; Lasley, 1980; Nespor, 1987; Noll, 1993）的研究結果，可將教學信念的內涵歸納如下：

（一）由量化研究歸納而來的內涵類別

1. 與教師自身相關的內涵

（1）學科內容的計畫：教師對於學科內容知識的信念，以及學科內容規劃

的信念，包括了對於事實、訊息、技巧和思想等各種面向的知識理解，以及教師在課程規劃過程中，覺得應該教給學生的學科內容知識，並將之有邏輯加以規劃。

- (2) 教師角色的轉換：教師在教學歷程中所呈現的角色會因教師的信念不同而有所改變，並從中選擇要教什麼、如何教，也要訂定相關的教室和教學規範。

2. 與師生互動相關的內涵

- (1) 個人適應的意識形態：教學的歷程必須建立於學生的興趣和需求，以利學生社會和情緒的發展，而其中教師的信念在於對每位學生的認識，以及提供學生可以適應的知識和學習內容。
- (2) 師生互動的歷程：學生的主動參與，往往可以有效的維持班級氣氛，也可從中獲得最佳的學習效果。因此，教師在此方面的信念，將會影響師生之間的了解，也會影響師生互動的歷程。
- (3) 學習結果的反思：儘管教師的教學信念與教學習慣不易改變，但若能透過教師長期和他人互動，並對學生學習成果以及教學結果進行反思，將可以促使教師進一步提升自我的教學計畫和互動方式，而教師的教學信念也會在其中有所轉變。

3. 與教學環境相關的內涵

- (1) 班級秩序的处理：一個有秩序的班級氣氛，可以讓學生習得更多的知識和內容，所以，教師應充分掌握班級秩序和氣氛，營造適當的學習情境；然而，此秩序和氣氛的決定也是受到教學信念所左右的。
- (2) 校園、社區環境的角色：教師與學校環境、社區環境以及家長之間的認識和互動，也是教師必須釐清的層面，尤以學生於其中所建構的交互作用，往往極大地影響學習效果。

(二) 由質性研究衍伸而成的內涵類別

1. 課程內容和計畫：教師對於課程的內容需加以有系統的規劃，並做出適

當的選擇，對於應該教什麼，或是應該學什麼，都要有適當的考量，以供學生在學習時有依循的方向。

2. 教師角色和需求：教學是有成就感的工作，尤以教師要能喜愛學生，才是有效能的教師（Lasley, 1980: 39）。故教師需先定義自己的角色，也要考量自己是否有進一步成長的空間和需求，以促使自己專業成長。
3. 班級經營和組織：學生的學習是在班級的環境中習得的，需要教師提供真實性的教學情境（Lasley, 1980）。因此，教師必須提供可以實地操作的真實情境，同時也對班級環境加以控制和決定。
4. 學生角色和需求：在 Noll（1993）的研究中，學生的學習往往受到教師的控制和決定，也因此教師必須謹慎地考量，給予適當的學習規劃，配合學生的學習需求，提供最適切的學習內容。
5. 學習結果的促進：教學是可以促使學生發展的，在教師選擇該如何教的歷程中，學生就已經受到影響了，因此，教師對於自身的知識與信念必須有全盤的考量，並適當地加以評估和反思。

在上述研究結果的分析中可以發現，儘管使用不同的研究取徑和方法，但卻能區分出相似的教學信念內涵；而若關注於教學情境中的主角：教師、學生，則又可有不同的區分方式。如 Horak（1976）曾將教學信念區分為三類：1.學生中心型的教師，注重非指導性的教學行為；2.偏好開放式的教師溝通、嚴格訓練以及小團體的活動；3.喜愛結構性的課程、大團體活動、多樣化和變通性的教材內容與教學技巧。而 Multhauf、Willower 和 Licata（1978）則是區分為人文取向與監管取向，認為人文取向的教師較有活力，也較能引起學生學習動機，但班級容易失控，也較易引起師生衝突；監管取向的教師則重視常規訓練和例行性工作，教室氣氛稍嫌單調。或如 Bunting（1988）區分為學生中心型和指導型兩類，傾向學生中心型的教師重視同理心，相信若給予學生預測、推論、歸納和評量的機會，學生會更熱衷於學習；傾向指導型的教師則重視教師在教育過程中所應負的責任，認為過程和決策的控制是必要的。

透過上述的探討，若是進一步加以細究，仍可發現教學信念內涵之中隱含了「教師中心」或「學生中心」，甚至是「師生互動」的教學信念，因此將上述所探討的信念內涵依教師教學思考觀點歸納如下三類：

- (一) 以教師為中心的教學信念內涵：以教師為中心的教學信念，主要是著重於教師的課程內容和計畫、教師角色和需求以及對學生學習結果的促進，將教學的重心放置於教師身上；
- (二) 以學生為中心的教學信念內涵：而此方面的教學信念，則是多偏重於探討學生角色和需求，從學生的角度出發，以學生目前學習程度為基礎，讓學生發展主動學習的能力，彰顯學生在教學歷程中的重要性。
- (三) 以師生互動為主的教學信念內涵：此部分的教學信念包括教師個人適應的意識形態、師生互動的歷程、對學生學習結果的反思、班級經營和組織，以及校園、社區環境的角色；透過互動歷程，增進師生雙方的相互了解。

從中可以發現，單純以教師為中心者多偏向於課前的計畫，或是對學生的學習要求，著重於刺激和反應的直線式思考；但是，真正純粹從學生出發的思考面向極少，反倒是對師生互動有多元面向的探討，除了師生之間在教學歷程中的互動外，開始考量學校及社區環境所扮演的角色；而此種以師生互動為主的思考觀點與建構主義觀點隱然相合，特別是社會建構論的觀點，同樣考量了社區環境的外在影響因素；若能從建構主義的觀點切入探討，或可發現不同的內涵。

三、 教學信念的特性與功能

當學者在探討信念與教學信念的特性時，往往會先就「信念」與「知識」兩者加以區分（Richardson, 1996），認為知識是容易受到外界影響而變動的，信念則反之；雖然大部分的學者皆如此進行探討，但，在個人的實踐知識之中，信念和知識卻擁有難以二分的相似性。唯有當信念在面對外界的變動和影響下，能保有某種程度穩定性的特性，才能將信念特別獨立出來探討。故藉此項信念和教學信念的獨特性，將於後文中對教學信念的功能做出適當地區分和說明；尤以

Nespor (1987) 特別針對信念的結構所提出的六大特性為主，分別說明如下（方正一，2004；王恭志，2000；藍雪瑛，1995）：

（一）教學信念的特性

1. 存在的假設（*existential presumption*）：信念或信念系統往往包含了實體存在與否的假設，可於個人的內在將暫時性、模糊或抽象的特徵具體化，用以做為臆測外在事物存在與否的假設。故，此一事物存在的假設是個人化的，難以被他人說服的，而且絕非普遍性。當信念是以此種型態存在於教師的教學歷程中，教師對學生的學習能力及需求會有自己的預設立場，並以此臆測學生，將抽象的假設具體化為實際教學歷程。
2. 替代性（*alternatively*）：若信念未能與現實情境相符合的時候，新的信念就會出現並取代舊的信念，以適應現實情境。因此當教師在面對教學情境時，會因為不同的理由而塑造出理想中的教學情境，並希冀以此做為落實的方向。從此一替代性的信念特性著手，可用以界定目標，並促使教師義無反顧地落實理想中的替代性教學情境。
3. 情感和評價方面（*affective and evaluative aspects*）：Nespor (1987) 主張信念比知識擁有多更多的情感和評價的層面，也因此影響教師教學歷程中的行動和態度；故感情和評價層面所指的是教師花費在教學歷程中的心力，並因此影響教師教學目標的選擇，及學習活動的規劃，也會影響學生學習態度和成效，可以將之視為教學活動的調節器。
4. 鬆散的儲存¹（*episodic storage*）：一般而言，知識是以語意系統來加以儲存的，會有嚴謹的邏輯性和脈絡；信念則是以片段、插曲式的鬆散結構加以儲存，是隨機而無脈絡性的。因此，鬆散的儲存涉及了教學信念的形成因素，即教師過去生活的各種歷練和長期記憶中的各種回憶，皆有可能影響現有的教學信念。

¹ 此處與其他學者所譯的插曲式儲存有相當程度的差異，研究者所考量的觀點在於：當研究者在閱讀文獻的過程中，認為插曲式的儲存不易使閱讀者想像信念在記憶中的儲存方式，其著重的觀點在於片段式的鬆散結構，因此研究者在幾番思考後，將*episodic storage*譯為鬆散的儲存。

5. 不一致性（non-consensuality）：上述四項特徵皆為信念的特色，但是當多項信念交織成信念系統後，其結構是不易改變的，即其特色在於靜態和穩定性。故，當個人遭逢情境轉變時，信念系統仍可維持某種程度的矛盾和不一致性，用以協調並保持穩定的靜止狀態，而非幡然改變。
6. 無限性（unboundedness）：由於信念系統是一鬆散的組織，不需如知識一般，藉由某些邏輯加以關聯，形成穩固的結構，所以信念系統的範圍界線十分寬廣，沒有絕對的邊界或限制；況且，個人信念之間的關聯是屬於個人所擁有的，他人不見得能夠全然加以理解。

（二）教學信念的功能

一般論及教學信念時，總將之認定為可影響教學任務和組織知識的歷程，然而，Nespor（1987）在探討過程中，將信念的功能進一步區分為以下三項：

1. 定義教學任務：教學信念最大的功能即在於從教師的觀點了解「教學是什麼」。而其中有些內隱的層次，如：在微觀的個人層次中，信念可以自動化的界定教學任務；而在將知識轉換為資源的層次，教師可以自動提取既有的知識；至於控制和後設認知的歷程，能使教師在面臨問題時獲得解決的策略；因此，信念系統可協助個體關注於界定目標、限制，並進行與工作相關的策略。
2. 促進記憶的歷程：信念可以促進回憶來產生相關概念，其中，情緒或態度將會是選擇回憶的要素之一，也可能因此將回憶加以渲染或扭曲。因此，教學信念不僅會影響教師的記憶和回憶的歷程，也因教師當時的情緒或態度，使回憶或記憶的歷程中，隱含了某些預設的選擇性，排除某些難以決定的困難訊息。
3. 處理結構不良的問題和混亂的領域：教師所遭遇的情境是複雜而混亂的，難以用有結構性的知識加以處理，故可嘗試藉由信念來改變外在的問題：首先，要能釐清問題的本質，因問題是來自於其最根本的目標；其次，再對技術和目標的過程加以定義，了解問題產生的原因；三則是

探索問題的背景知識，並猜測其中的假設，以解決問題；最後，替代性的行動將取代問題解決的過程，並真正解決問題。

因此，在教學信念的特性和功能層面，可以發現教學信念並非只是個人內隱的心靈狀態和態度而已，更是促使個人行動的原動力，也是左右個人思考的關鍵。尤其在教學情境中，教師的教學信念將會對教學思考和計畫歷程產生影響，並付諸行動；而學生也將會在與教師的互動歷程中，受到教師教學信念的影響，產生不同的學習結果；所以教師更需對自身的教學信念加以反思，以了解自己所信以為真的外界事物為何，使其在之後成為最佳的決定者。

四、 教學信念的形成因素

經由上述的探討，可以發現教學信念必然受到各種因素的影響和挑戰，且在複雜的教學脈絡底下，來自各方不同的聲音和挑戰，勢必也會形成教師不同的教學信念，而方吉正（1998）和 Richardson（1996）曾將教學信念的形成因素加以歸納，並區分為下述三大觀點：

（一）個人經驗

個人的經驗包含了生活中各層面的歷練，如世界觀的組成、知識和德行的傾向、自我和他人的關係、學校教育和社會的關聯性，以及其它個人、家庭、社會等因素的影響，而過去的學者，如林清財（1989）、鍾任琴（1993）以及 Leinhardt 和 Greeno（1986）等人，皆曾有相關探討，可將之整理，細分如下：

1. 個人特質：包含教師的個人生活，以及角色期望、人格特質等，皆會影響個體的思考觀點，如教師的教學類型或教學風格，皆是影響因素之一；另外，與教學相關的概念形成過程，也會影響教師的教學信念。
2. 教學年資：有經驗的教師能充分地準備適當、已建立好的教學內容，有別於教學年資淺的教師，因為缺乏經驗的累積，不確定問題關鍵或來不及反應，由此產生不同的教學信念，其信念結構的穩定性也有些許差異。
3. 性別：此處所指的性別不單只是教師本身所具備的特質，還包括了社會

結構所給予的個人的角色期待，以及社會習俗中所附加的迷思，所以不同性別的教師所擁有的教學信念，往往在某些觀點上會有所差異。

（二）學校教育和教學經驗

許多研究都曾發現教師的教學信念來自於過去的受教經驗，並進一步探討其如何影響現有對學生學習所持有的信念；然而，其中可證實的是，教師的教學信念來自於過去在教室中的學習經驗（Richardson, 1996）。在此面向中，仍可再加以細分為以下三項來源（藍雪瑛，1995；Lasley, 1980）：

1. 受教經驗：教師本身的受教經驗將會影響其信念，且此影響是過去受教歷程中長期互動、累積的學習結果。因此，過去教師所傳遞的課程知識和師生互動，皆是影響教師教學信念形成的重要因素之一。
2. 任教環境：教師的任教環境所給予的影響，也會以特定的方式型塑教師的教學信念。例如教室環境的規劃，以及學校情境的設計，將會導致教師修正教學計畫，長期累積下來，教師原有的信念也因此而逐漸調整。
3. 公眾媒體：公眾媒體的影響，隱藏在平時所接觸到的各種資訊媒體，以及書籍、影片和印刷品，每一項皆是在傳遞背後主事者的不同信念。當某一類公眾媒體所傳遞的訊息逐漸普遍之後，教師的教學表現也會因此受其左右，呈現符合大多數人可以接受的行為。

（三）正式知識的經驗

正式的知識是公眾及學術社群所認可而有價值的經驗。凡學生進入學校教育的情境之中，必然受到正式知識的影響，也從中建構相關的概念或信念，而學生所經歷的學科，以及學生如何習得該學科內容，將是影響未來教學信念的重要因素。對於正式知識的經驗，又可再區分為：

1. 學科知識：學科知識關乎學生如何習得該項知識，也和教學內容知識相關聯，因此，教師所呈現的學科內容，將會影響學生對該學科的概念和認知，也促使學生建構對於該學科的信念；此項概念正提醒教師，在教學計畫時，必須詳加考量，適當連結學科之間的概念，才能讓學生在學

習過程中了解該學科知識的圖像，並建構合宜的信念。

2. 教學知識：而教學知識則是教師如何呈現該學科知識的能力，其中牽涉了教師教學的形式，也包含了 Shulman (1987) 所提出的學科教學知識，即教師對該學科的了解，並將之與教學整合的專業能力。教師的教學知識主要在師資培育歷程中習得，在各種教學方法的練習中，發展屬於自己的學科教學知識；此外，教學知識也會受到過去受教經驗所影響，曾接觸過的教師所呈現之教學方法，除了傳遞學科內容知識外，也影響個體對學習的認知和態度，改變其往後預備任教時的教學知識。

教學信念的形成因素，透過不同的探討，會有不同的結果，如方吉正 (1998) 認為過去的實習經驗、學歷、教學科目、學生的特性，以及各種外在因素都會影響教師的教學信念。正因為教師所具備的教學信念與現場教學息息相關，Clark 和 Peterson (1986) 提出教師思考與行動模式，認為教師思考歷程決定教師行為，並成爲一種循環的過程，並將之繪製成循環圖：

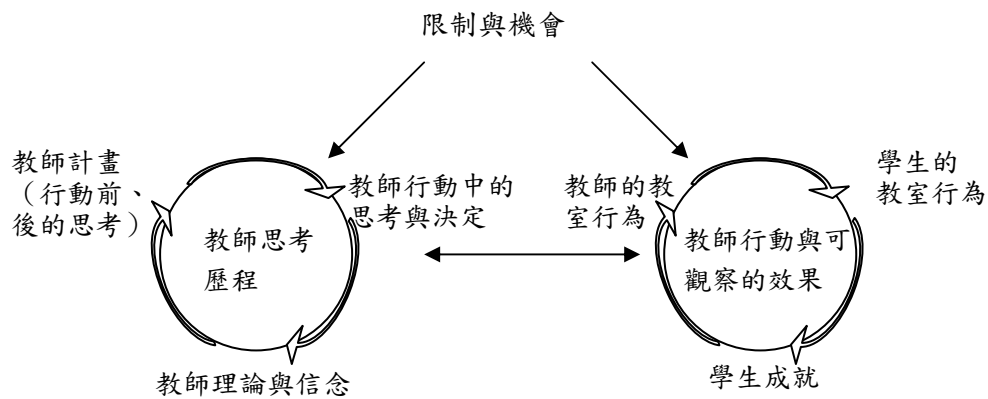


圖 1、教師思考與行動模式

資料來源：出自 Clark 和 Peterson (1986)。

然而，這些有關教學信念的探討過程與內容，大多偏向原則層面的考量，鮮少針對某個特別科目進行細部探討；尤以研究者關注的國語文作文教學方面。正如李玉馨等人 (2004) 所論及的，目前國內針對國語文教師教學信念的探討非常少，仍多著重九年一貫課程改革後教師專業發展的議題，或國語文教材教法及教學活動設計；目前僅藍雪瑛 (1995) 曾進行國文教學信念的探討。故，研究者盼

能在現有的研究基礎之上，進一步了解影響作文教學信念的因素究竟為何。

五、 小結

藉由上述的探討，教學信念不僅是指教師所擁有的態度和心理歷程而已，而是身為一位教師在面對教學時所具備的基本能力，可發揮於教學之前各項計畫的擬定，或是面對教學歷程中的各項挑戰，再藉由不斷反思的過程，改善教學技巧，並提昇自己的能力。若仔細加以考量，可以將教師教學信念的趨向，以教師和學生為衡量軸線的兩端，加以歸納為：

- (一) 以教師為中心的教學信念：此部分的教學信念中，教師認為自身可以主導學生的學習，並透過教師對知識和教學的思考與判斷，統籌規劃教室中的所有情境，以及教學歷程中的所有決定。
- (二) 以學生為中心的教學信念：該面向的教學信念中，教師自認為僅是扮演從旁輔助的角色，將教學內容和各種情境規劃的主導權交給學生，讓學生擁有決定權，在教學歷程中相信學生的自主決定，不需教師介入。
- (三) 師生互動的教學信念：此一觀點的教學信念，認為教學歷程是透過師生互動所建構的，師生雙方需要經過充分的溝通，教師才能給予適當的教學內容，學生也有從中探索的機會，並獲得所需的學習內容。

在此三種趨向之中，並非以單純二分法或三分法的方式加以切割，而是將之視為一條軸線上連續而不間斷的無數小點。因此，教師的教學信念觀點是位處於兩極之中，不斷進行些許的調整或改變，而不是一直位處於某個極端。就如同以學生為中心的教師，仍會在適當的時候進行班級常規的管理，欲藉此促進學生的學習效果；而以教師為中心的教師，雖然不斷給予各種要求，但，也會重視學生的思考歷程，給予規範底下的自由發展空間，而不是一味的蠻橫專行。是故，本研究考量這連續的軸線之後，將主要的訪談和探討焦點聚焦於：以師生互動的教學信念為基礎，先探討教師的作文教學信念為何，再藉以探討教師在教導作文時的教學信念及其形成因素。

第二節 作文教學理論探究

中文的寫作，一直以來，並沒有真正出現所謂的「教學理論」，而是以各種不同的角度切入，依循寫作過程所應具備的步驟，進行綜合探討。一般而言，過去若欲探討作文教學理論，常借用英文寫作的教學觀點，且多以認知心理學的角度切入，了解學生在學習英文作文時，會以何種歷程或思考觀點下筆；儘管中文的寫作歷程雖與英文寫作在背景和發展上有所差異，但在學生的心理認知層面或有相似之處。因此以下針對兩大面向著手，先從建構主義的觀點探討，並聚焦於 Vygotsky 社會文化認知角度，用以探討作文教學模式中寫作者與社會關係互動建構的歷程；另也對作文教學理論的轉變進行探討，並針對 Flower 和 Hayes 的寫作模式結構做更進一步的說明。

一、教學觀的轉變

（一）從行為主義到建構主義

在 1970 年以前，課程和教學的觀念受到效能和效率的工具理性影響，重視教育的卓越性，並以行為主義的觀點「操弄」學生的學習。然而，這樣的觀點容易將課程和教學視為生產的工具，將學生學習當作是「過程－結果」的刺激反應，重視的是外在環境如何影響行為改變，卻忽略人內在的心理動力。然而當人文主義的思想開始崛起之後，人本的觀念逐漸影響至課程與教學，並認為個人的成長和學習都是依賴內發的知覺，需要透過主觀而自願的選擇，才能真正有效學習、自我成長；在此一階段中，則是以認知心理學的觀點著手，看到個體的內在認知歷程，將被動的學習開始化為主動的求知。但是，隨著新教育社會學的興起，批判導向的教學觀點逐漸受到重視，研究的議題開始轉向探究教室日常生活中的師生交互作用，並將教學視為一種社會歷程，藉由學生的反省和批判，以及學生與教師、同儕的互動，形成個體所擁有的知識和經驗（甄曉蘭、曾志華，1997）。

是故，隨著批判主義觀點的開展，並受到批判主義所強調的觀念影響，認為認知的個體於內在心智中是具有主動建構知識的作用，從中發展出的觀點，即是

建構主義的思想；甚至 Von Glaserfeld（引自甄曉蘭、曾志華，1997）認為 G. Vico 是建構主義的先驅，因其提出「人的真理是人類行為的建構和塑造而來的」這句話。而建構主義最基本的思考，即是相信：知識不是被動接受或由外在環境所給予的，而是由具有認知的個體主動構築而成；另外，認知的運作過程是一種內在的調適，個體可藉此組織自身所經驗到的世界，而不是去發現既存的現實本體或獨立於個體之外的世界（甄曉蘭、曾志華，1997）。Shotter（1995）也曾提出，建構主義最基本的關注面向在於真實世界的知識。然而，此一真實世界的知識是藉由個體參與有創意的活動、與他人接觸，才能從中創造對個體有價值的意義，並發現個體內在的興趣，兼以思考、反思並加以實踐。而其中，最重要的是個體內在的建構歷程，而不是僅單純地關注於客觀外在真實世界的知識。

是故，建構主義最基本的假設在於：個體是能認知的，且藉由個體的主動性，才能將所經驗到的外在世界構築為對個體而言有意義的知識。在此過程中，可將建構主義的教學流程以圖 2 呈現：

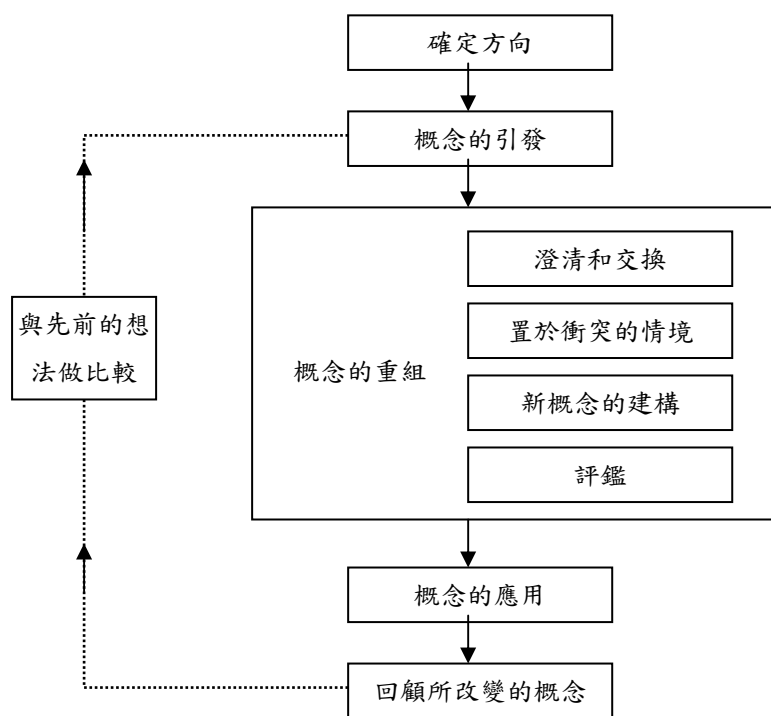


圖 2、建構主義的教學流程

資料來源：出自甄曉蘭、曾志華（1997：197）。

（二）建構主義的教學觀

一般而言，建構主義可再細分為根本建構主義（radical constructivism）與社會建構主義（social constructivism）兩大類（陳昇飛，2004；2005），但無論是根本建構主義或社會建構主義，皆強調個人與環境的互動歷程，其相異之處在於：根本建構主義是受到 Piaget 的啟發，再由 von Glasersfeld 發展而成。其著重的觀點在於：知識是個體主觀的建構，而且沒有所謂的客觀知識或永恆真理。因此，當深入探討個體如何認識所處的周遭環境時，會先藉由問題情境來引發個體覺察內在認知與外在環境差異的存在，且因為這些差異使個體受到干擾，之後再以個體的調適和反省，重新有系統地組織內在認知結構；故，根本建構主義是將個體的調適過程視為循環的歷程。

然而社會建構主義則是從社會文化的層面出發，彰顯人際互動和文化工具的重要性（陳昇飛，2005；甄曉蘭、曾志華，1997），主要受到 Gergen 和 Vygotsky 影響。從 Gergen 的觀點看到學習是人際互動過程中的意義分享與理解，並彰顯語言運用的工具性；卻也從中發現，使用語言時需考量當時的語境，即社會依賴性、脈絡性以及功能性（陳昇飛，2005）；若是脫離了語境，語言的功能便會大打折扣，甚至引發誤會。另外，從 Vygotsky 方面則是吸收了部分歷史唯物論和辯證方法論的觀點，從「社會－文化」或「社會－歷史」的觀點切入，認為個體的心智發展，主要來自於「高層次心理功能」，透過社會活動和對話，才能內化到個體心智之中，而語言符號，正是重要的中介工具。從 Vygotsky 的觀點來看，社會建構主義中最主要的部分在於：（一）強調社會文化的重要性；（二）語言使用的重要性；（三）內化作用（internalization）；（四）近側發展區（Zone of Proximal Development，簡稱 ZPD）；（五）中介（mediation）（甄曉蘭、曾志華，1997；Moll, 1994）。因此可以發現，在社會建構主義中，特別強調社會文化取向的認知建構觀點，著重於社會脈絡和情境對個體認知發展的影響，更強調語言的重要性，認為語言可決定思維的發展；換言之，個體的思維發展是由思維的語言工具和其自身社會文化經歷所決定的（李維譯，1998），因為互動歷程並非只是單純

的對話，而是教學者是否能夠清楚判斷個別個體目前近側發展區的發展階段，並依其需求提供適當的鷹架支持。

（三）建構主義觀點中的寫作教學

而當建構主義落實到寫作的層面時，Vygotsky 曾對寫作提出兩大假設：一為寫作是認知和社會的互動過程，另一則為寫作和其它語言之間存在著重要的關係（引自 Sperling & Freedman, 2001）。Cole（2004）更提出學生在將日常言語轉換為寫作言語的過程中，容易遭遇到以下四項困難：1.寫作牽涉抽象化過程；2.缺乏表達能力，且所有的言說是反映於聲音之中；3.寫作的言語是個人的獨白，或是面對紙張的對話；4.寫作言語需要自願而努力的付出。因此，教師在規劃互動的作文教學策略時，必須能考量下列作文教學原則：

1. 教師角色的轉換：在建構主義的觀點中，教師所擔負的角色不再只是指導者的角色，而是轉變為協助者或共同建構者。因此，在進行教學規劃時，教師必須能夠考量：
 - （1）提供安全的環境：Freedman（1994）主張，教師必須建構一個安全的環境，讓學生在不受威脅的環境下充分發揮，且在此安全的環境中，教師必須能鼓勵學生冒險，提供適當的鷹架支持，以提升學生的心理發展層次，並要能夠鼓勵其獨立思考和真誠對話。
 - （2）給予適當的期望：在 Vygotsky 的觀點中，教師必須給予學生比實際發展層次更高的期望，提供學生有挑戰性的活動，讓學生能夠在較高的期待中獲得成長，也能因此促發學生超越實際發展層次，往潛在發展層次提升（潘世尊，2004）。
 - （3）營造關懷的教學：當教師的角色從指導者轉變為協助者或共同建構者的過程中，教師必須能夠營造關懷的情境（施頂清，2000；張正仁，2004；鄭婉敏，2000），讓學生在其中獲得安全感，並透過示範、對話、練習和證實的過程，與教師有充分的討論，並得到肯定。
2. 重視寫作歷程規劃：因此教師在規劃寫作時，必須有步驟地了解學生的

認知，也要能了解其寫作組成和認知過程（Sperling & Freedman, 2001），透過對學生的了解，找出每位學生的近側發展區，提供適當的鷹架，必要時尚需透過改善環境，才能讓學生從互動過程中建構出適切的學習內容；而師生之間的語言和互動即是重要因素之一，並需考量：

- (1) 適當尊重個別差異：無論是先天或後天的影響，學生會有屬於自己的不同近側發展區。因此教師在訂定目標時，必須適當尊重學生個別差異，進行個別化的教學和互動，透過對話歷程，了解個別學生的潛能，並給予適當的期待，而不是規定一致的學習結果，要求所有的人都要達到相同的成果（張正仁，2004）。
- (2) 充分的教材和工具：在了解學生的個別差異和近側發展區之後，教師需準備充分的教材和學習工具，給予比實際發展層次稍難的教材，利用加一原則²（施頂清，2000），讓學生在富有挑戰性的環境中學習，提供學生從實際發展層次往潛在發展層次進步的動力和挑戰。
- (3) 共同討論和互動：周淑惠（1994）曾提及，社會建構論所強調的是：兒童和成人共同地建構知識，因此從合作學習的角度來看，無論是師生或同儕之間的對話，皆是透過溝通歷程以習得外界社會、文化規範的知識，並將之內化，建構為自身更高層次的心理認知。而寫作不只是個人學習歷程而已，也是個體從中習得與社會互動的歷程（Sperling & Freedman, 2001）。

因此，在作文的教學規劃歷程中，教師的任務不再只是簡單的「出題目」或「設計學習單」而已，而是要在寫作前適當地轉換自身角色，期許自己成為學生寫作時的協助者和共同建構者，針對寫作歷程和書寫內容做適當的安排和規劃，並在實際寫作歷程中給予適當引導和協助；另外，教師尚需提供合宜的外在環境刺激，規劃符合加一原則的寫作材料，讓學生在充分準備好的安全環境之下書寫

² 此處所稱的「加一原則」是指在教學過程中，給予學生現有認知層次或原有經驗較高一層次的教學內容，以能夠引發其認知衝突的教材，促進學生思考的發展。

作文；而這些原則和理論，即是教師面對作文教學時所需持有的信念。

二、 作文教學理論的轉變

提出作文教學理論的學者，往往從認知理論觀點談論作文，如國外學者 Beromley (2003)，認為寫作是一種社會過程，也是和他人溝通的方式之一；並提出 Vygotsky 所提及的：寫作目的是一種文化理解溝通方式，也是學生學習如何將自己有意義地與生活做連結的方式；再者，Grave、Casey 和 Hemenway 以及 Hayes 和 Flower 等多位學者，尚有不同觀點，但主要皆是從認知概念著手，將寫作分為五至八個重要概念，並重視寫作最後的公開發表階段。

而國內學者在作文教學理論方面，因中文文章體裁與結構有多種的形式，故常從實際寫作步驟著手探討，之後再進一步從各個體裁來區分不同文體間的獨特寫作要素。而寫作步驟的探究，參酌吳正吉 (1981)、吳紹志 (2000)、陳品卿 (1990) 和劉崇義 (1996)，以及其他學者看法，大致可區分為四步驟至八階段等；但若參照林偉仁 (1998) 的看法，從不同的教學互動方式進行分類，可簡單區分為以下三種理論模式：

(一) 成果本位模式：即過去最常使用的「題目－結果」模式。在此種模式下的作文教學，通常是以教師為主的；從講解題目意義，建立中心思想、蒐集相關資訊，並選取適當的材料，或是提供範文，讓學生在短時間內就能寫出一篇作文來，教師也在批改之後發還。然而，此種教學模式往往是直線式的考量，未能提供互動機會，易僵化學生的思考模式，也使學生無法從中建構出應有的作文「能力」。

(二) 早期的階段模式：所謂的階段模式是指將作文的書寫歷程分為數個階段，依序將寫作方法和能力教導給學生，學生從中習得教師所傳授的知識，但仍偏重於以教師為中心的線性教學模式。而此種模式有較多學者主張，並分別發展出各種相似，卻不盡相同的教學步驟，但因中、外學者對寫作用語的不同，故，以下整理國內、外學者的看法，分述之：

1. 國外學者主張：參酌 Draper、Elbow、Grave、Hillocks、Larsen、Legum 和 Krashen，以及 Rohman 等多位學者的研究結果（林偉仁，1998；林清山譯，1997；Beromley, 2003; Hillocks, 2002），可將寫作步驟大致統整為以下五大步驟：計畫、草稿、修改、寫作和出版。在此五大步驟中，計畫的階段需要花最多時間加以勾繪，才能在修改和寫作的階段轉化為文字，進行書寫；而國內作文教學最大的差異點在於，國外著重修改之後「出版」的歷程，並藉此增強學生寫作的自信；國內卻鮮少如此。
2. 國內學者主張：統整吳正吉（1981）、吳紹志（2000）、陳品卿（1990）和劉崇義（1996）等人的觀點，中文的寫作步驟可更詳細區分為八大階段：審題、立意、構思、運材、布局、措辭、修改和評量。然而，在實際教學過程中，這八大步驟中最容易被忽略的是修改和評量，教師常囿於時間因素，僅在書寫、批改完成後，就發還給學生，讓學生「收藏」，未適當規劃後續的處理，無法達到再次修改的階段；因此，學生的作文學習成果，也常因此而停留在最初的概念水準。

（三）動態階層認知模式：主要是指 Flower 和 Hayes 在 1980 年左右的研究結果（林偉仁，1998；林清山譯，1997；Flower & Hayes, 1980; Hayes & Flower, 1980），認為寫作應是內心思考歷程與環境互動的不斷轉變，在過程中持續地自我修正，而非僅是表面上簡單的階段、步驟或成果；其所主張的寫作動態階層認知理論可分析如下：

1. 寫作者的長期記憶：即寫作者本身的能力，包括如何寫作、字詞運用、段落章句的安排、標點符號……等一般語文能力方面的認知。
2. 寫作環境：即寫作者本身對外界的知覺，包括對文章主題的描述、對刺激的感受、對線索的搜索，以及其它相關的可參考資源等。
3. 寫作過程：即實際的寫作歷程，包含了計畫（產出、組織、目標設定）、轉譯和回顧（檢查、修改）三個主要步驟。

林重岑（2001）更進一步將上述的三個階段歸納為表 1：

表 1、寫作的三種模式比較

議題\模式	成果本位模式	早期階段模式	動態階段認知模式
理論取向	當代傳統取向	新浪漫主義取向 新古典主義取向	社會建構論 外在論
關注焦點	文稿為外在物件產出	文稿為個體心智選擇與決定的運作歷程	文稿是與讀者溝通的方式
生產動機	「作者－文稿」線性歷程	「作者－文稿」循環歷程	「寫作者－文稿－讀者」循環歷程
哲學觀	行為論	認知論	社會建構論

資料來源：修改自林重岑（2001）。

因此，在寫作教學的理論發展中，已經從過去的直線式教學歷程、教師為主的教學設計，逐漸轉變為重視學生寫作的心理認知歷程，也開始重視學生在寫作過程中與外界環境的互動；此項寫作教學的理論模式與社會建構理論中「與社會關係互動」的觀點極其相似。單純講述式的教導，難以協助學生發展思考能力，也未能培養學生獨立判斷的能力；面對寫作，只以機械化的方式連結「刺激－反應」，失去作文目標中「將自己有意義的與生活作連結」的功效，更遑論過去作文教學中教師只負責出題、學生負責寫作文的作文教學方式，對學生寫作而言，幾乎毫無學習成果。然而，透過互動的歷程，能夠提醒教師必須考量學生個人能力基礎和思考歷程，藉此來引導學生著手寫作和修改，使作文不再只是「步驟的完成」，而是有實際操作的成就感。

在兼顧學生心理發展與作文篇章結構的原則，以及動態認知模式的教學理論下，其實有許多互動的作文教學策略已在發展中，也曾有現場教師著手規劃、運用，使作文教學策略逐漸從過去成果本位模式過渡到動態階段認知模式，開始重視師生之間的互動。而此種作文教學觀點的轉變，與歷來的研究主軸逐漸從認知觀點轉變為建構主義的觀點不謀而合，師生之間的互動，也逐漸從過去以教師為主的思考歷程，轉向於兼重學生的觀點。

三、 Flower 和 Hayes 的作文寫作模式結構

從上述探討中可以發現，在寫作教學理論的發展歷程中，作文的修改及回饋日益受到重視，學者們也開始關注學生在寫作過程中的心理認知歷程；而 Flower 和 Hayes 兩位學者的觀點，正是從此著手探討，除了重視寫作的修改歷程外，更重要的是開始注意到寫作者在寫作歷程中的認知與思考。

(一) Flower 和 Hayes 的寫作模式

Flower 與 Hayes 兩人曾在 1980 左右單獨或合作發表了數篇探討作文教學模式的文章，並提出自己的觀點，認為在一般教導寫作的過程中，關注於歷程是十分重要的事情；然而，在實際的教學歷程中，卻並非如此，因其缺少系統化的直接觀察 (Hayes & Flower, 1980)。故兩位學者在探討寫作思考的歷程中，特別引用「放聲思考」(thinking aloud) 的方法，了解學生在寫作歷程中的認知思考過程，並認為寫作的基本流程正如同圖 3 的寫作模式結構：

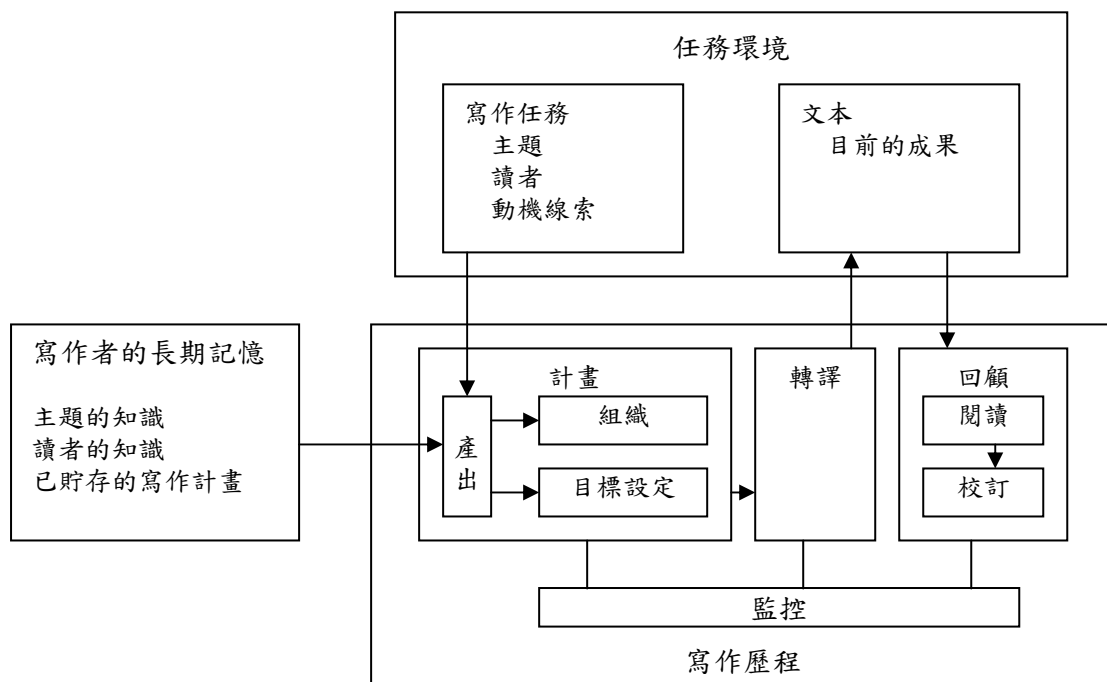


圖 3、寫作模式結構

資料來源：出自 Hayes 和 Flower (1980)。

寫作的基礎，必須先有寫作者的長期記憶與寫作任務的產生，才會開始進入計畫「產出」的第一步，並藉由組織和目標設定，開始進行轉譯(即書寫的過程)，

且透過與目前文本成果的對話，進行回顧與校訂的工作；而在計畫、轉譯和回顧過程中，寫作者會藉由不斷的自我監控，來掌握整個寫作的流程。在此寫作模式的結構中，Hayes 和 Flower 特別強調兩項主要特徵：一是在寫作模式結構中包含了組織的歷程，另一則是強調寫作具有個別差異。以下再分別對圖 3 中的三大部分加以說明：

1. 任務環境 (task environment)：在任務環境中，Hayes 和 Flower 認為除了外在所賦予的寫作任務 (writing task) 之外，更強調當寫作開始進行時，目前完成的文本 (text) 也是重要的任務環境因素之一，並引用了 Britton 等人的觀點，說明寫作者會在寫作過程中不斷加以回顧，在與自己的文本對話過程中，產生或修正作品 (Hayes & Flower, 1980)。
2. 寫作者的長期記憶 (the writer's long term memory)：至於在寫作者的個人知識庫中，Hayes 和 Flower 則是假設寫作者在寫作之前，必須要有適基本的知識，例如：對寫作主題 (topic) 知識的了解，或是對讀者 (audience) 狀態的認知，亦或是需要更多一般性的寫作計畫知識 (stored writing plans)，如寫作故事的形式，或是其它文法、公式方面的了解。
3. 寫作歷程 (writing process)：而寫作歷程，是 Hayes 和 Flower 兩人特別著墨之處，並認為在寫作歷程中，可以再區分為三大部分：
 - (1) 計畫 (planning)：在計畫的過程中，尚可再區分為產出 (generating)、組織 (organizing) 以及目標設定 (goal setting)。在產出的過程中，需要與組織能力和目標設定能力相互配合，此時還會受到寫作者長期記憶的影響，需將所有材料充分加以思考之後，才能計畫出符合主題的寫作規劃，並開始著手進行轉譯。
 - (2) 轉譯 (translating)：而此處所指的轉譯，即是書寫的過程。寫作開始的時候，必須先將各種從記憶中取得的材料，透過計畫的歷程，適當加以組織和調整，才得以開始進行書寫。擅長書寫的作者，在轉譯過程中，有兩大特色：書寫時常以完整的句子表達，並以自問自答的

方式進行對文本的反思。

- (3) 回顧(reviewing)：此處也包含了兩個部分，一是強調閱讀(reading)，另一則是校訂(editing)。在回顧的過程中，重複閱讀文本是必要的，並在重複閱讀過程中找出文本內的錯誤，如形式上的誤用，或是文法字句的錯誤，針對這些錯誤進行校訂。

至於在寫作歷程的三大部分中，監控(monitor)是隨時存在的，並可從寫作歷程中的三項議題來觀察監控所發揮的作用：一是因為校訂和產出往往中斷其它寫作歷程，因此需要透過監控，勿使其置於目標設定之前；二則是在寫作者認為其寫作過程受到目標決定，試著重新組織材料時，監控可避免思維歷程受到校訂和產出的中斷，重新計畫、組織；最後則是在於個人對目標設定的差異方面，因為不同的設定反映了個人的寫作風格，故透過監控目標設定，將可產出不同的寫作成品。雖然在寫作歷程的三種主要活動中，監控所扮演的角色皆有所不同，但卻不失其具體作用，並在不同的歷程中適時讓文章更符合寫作的目標及主題。

從上述觀點中可以發現，Hayes 和 Flower 兩位學者十分重視寫作的過程，並將寫作者與寫作的環境納入考量，強調寫作過程實際上是作者在同時間處理大量的限制，如知識、寫作語言以及修辭的問題，而其中最有效的策略之一即為「計畫」(Flower & Hayes, 1980)，並從中提出讓學生練習寫作的方法：計畫如何去進行(plans to do)、計畫如何去規劃(plans to compose)，以及計畫如何去說(plans to say)。藉由這三項步驟，引導學生挑出適當的論點，直視其心，並採取動態循環的方式進行作文的教學。

(二) 作文修改歷程的探討

Hayes 與 Flower 兩位學者所提出的寫作模式結構，因為兼顧了寫作當下的思考歷程，更加入外在寫作任務環境，以及內在個人長期記憶的知識庫，所以在寫作教學領域中受到極大的重視，國內學者也曾針對該寫作模式進行探討和應用(王萬清，1991；蔡銘津，1991、2001；鄭博真，1996；羅素貞，1992)，在這些探討的歷程中可以發現每位學者稍有不同的見解。

王萬清（1991）的研究，著重在運用 Hayes 與 Flower 使用的放聲思考以及結構晤談法，從中判斷寫作教學初學者的教學內容知識結構，及其改變的歷程，當然，在此次的研究中可以發現，王萬清綜合 Hayes 與 Flower 以及 Bereiter 和 Scardamalia 的觀點，從寫作結構出發，找出寫作教學專家和初學者的教學計畫、教學互動的自我調整、課後反省和批改作文等四大面向上的不同做法。至於蔡銘津（1991）則是轉而探討寫作過程教學法對國小學生的寫作成效，以準實驗的方式進行教學實施，並發現接受寫作過程教學法指導的學生，可以在文字修辭、內容思想以及組織結構的方面有所成長，受到學生喜愛；另也建議教師在指導作文時，可著重學生的生活經驗，重視結構和邏輯的問題，在營造出支持性的寫作氣氛底下，自然可以提高學生的寫作成效；另在 2001 年發表的文章中，蔡銘津進一步強調寫作修改歷程的認知在寫作表現上的意義。

鄭博真（1996）雖然也是針對國小學生進行準實驗研究，但卻是針對學生在寫作修改部分進行探討，其研究發現：藉由修改的歷程，學生在標點符號、字詞語句、修辭美化以及組織結構方面皆有所成長，但卻較少影響學生寫作時的思想內容和寫作態度。另外，羅素貞（1992）的研究雖也是透過實驗設計加以探討，但對象則轉為 30 位大學生，探討題目規限對寫作觀念產出的影響，以及文章結構提示程度對觀念產出的影響。其結果發現：作者長期記憶中主題知識越多、文章結構知識提示的程度越高，產出的觀念總量皆會增加；但兩者皆不會對觀念組織有顯著的影響。

從上述國內針對 Hayes 與 Flower 兩人寫作模式的探討可以發現，在探討的切入點方面，大多擷取「修訂」的觀點，並深入規劃實際的教學方法，進行準實驗研究，頗似於張新仁（2006）所歸納的「以理論為依據的實驗」類型；但因所專注的只是寫作模式中寫作歷程的一小部分，故在研究成果方面，就如同鄭博真（1996）所發現的，學生的成長集中於字、詞、結構的篇章部分，在內容的深化或思考、態度方面，難以有直接的影響；羅素貞（1992）的研究，雖然考量到「寫作者的長期記憶」，以及「寫作任務」對學生觀念產出總量的影響，也證實其間

的關連性的確存在，但卻尚未聯結至觀念組織的階段。

然則，王萬清（1991）雖然也是探討教師的教學知識結構，但其截取和採用的是 Hayes 與 Flower 的研究方法，並參酌整體的寫作模式結構，使得最後成果的展現，與真正進行作文教學歷程似乎有著更緊密的相關，也更了解教師在教導作文的過程中，究竟在乎而重視的是什麼，較能整全性地思考作文教學歷程。因此，在參考 Hayes 與 Flower 兩人的寫作模式結構時，除了重視每一細節的運作過程，以及寫作必經的三項歷程外，尚須以周全的考量，兼顧寫作者的長期記憶與既有的知識，以及外界的寫作任務，從寫作者自身與自己、文本和讀者的不斷互動過程中，完成理想作品，不能偏廢。如此的研究，將能較為整全地了解作文教學的整體歷程。

（三）寫作模式結構的調整與應用

然而，上述所探討的作文修改歷程，多偏重 Hayes 與 Flower 兩人所發展出的寫作模式，其內容屬英文寫作的方式和用語，若要用於探討中文寫作，儘管思維歷程相似，但其用語仍有些許出入；如國外所稱之「轉譯」，其實可以「書寫」代之；另外，「校訂」的用詞，則不如「修改」或「校正」貼切。因此謝錫金與岑紹基（2000）便曾將 Hayes 與 Flower 所提出的寫作結構模式加以整理，融合中文寫作用語，並將寫作模式結構圖加以修改，以符合中文用語習慣。

在謝錫金修改後的寫作思維過程中可以發現，其呈現的歷程是十分細膩的，透過各個箭頭的相互影響，思維之間不再只是單純直線式的影響歷程，而是不斷交互影響的複雜結構；也更貼近人的思維模式。劉雨（1994：6）曾在談論寫作的心理觀點時，即認為文章寫作過程中，自始至終皆伴隨著作者複雜多變的思維活動。因此，在寫作過程中，教師若依照傳統直線式的思維歷程進行寫作教學，忽略學生思維中的複雜性，將容易造成寫作教學內容和教法不符實際的危險，也容易使學生對寫作感到困難，並開始排斥練習寫作；反之，若能針對寫作過程設計不同的教學方法，並培養學生正確的寫作習慣和修改策略，則學生易於掌握寫作要領，適時自我修正，自然能提高學生的寫作興趣。因此，從思維著手，其修

改後的寫作思維過程如圖 4。

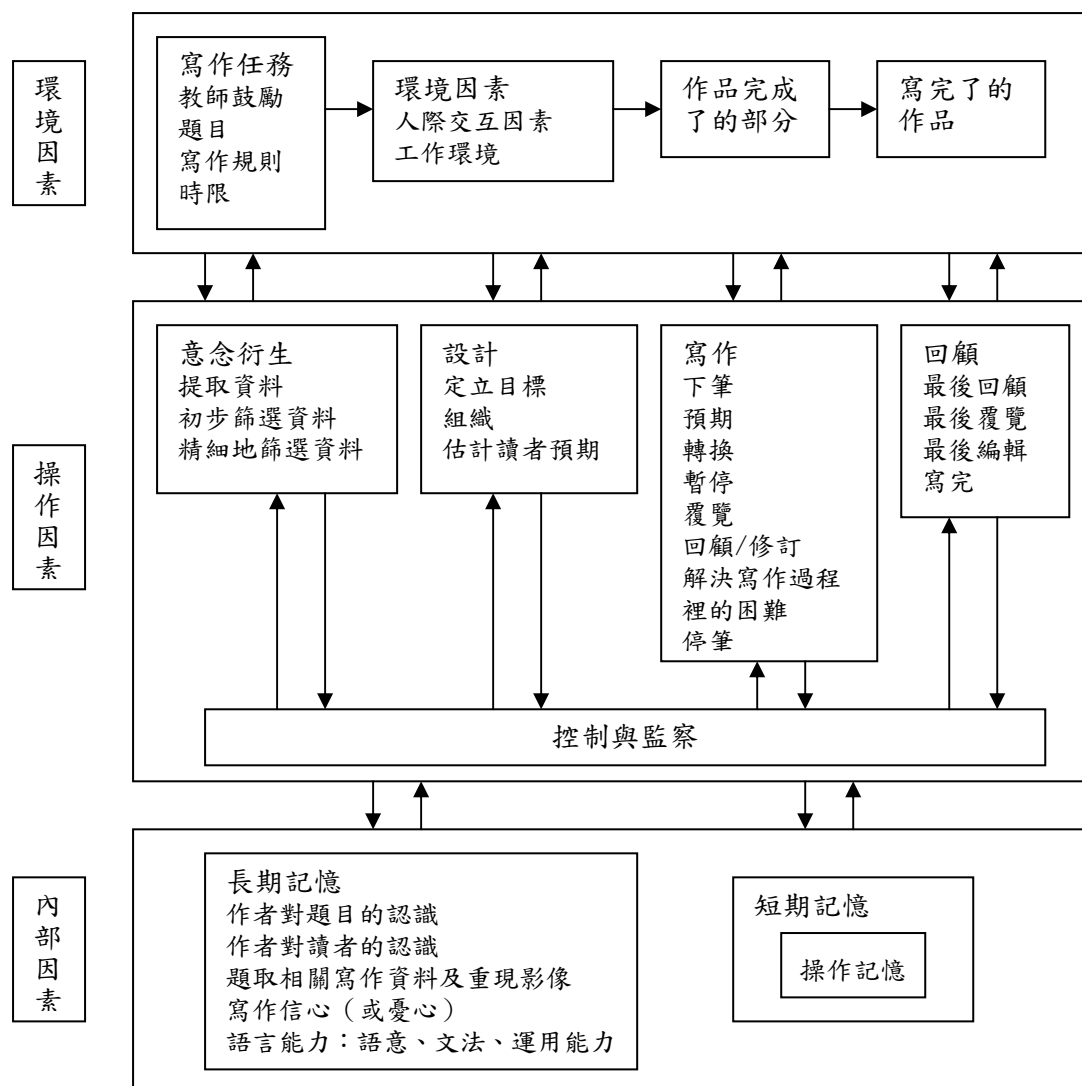


圖 4、寫作思維過程

資料來源：出自謝錫金（2000）。

在謝錫金的寫作思維過程中，將各部分的細節加以添改，尤其在寫作歷程中，細膩地區分出寫作的實際過程與步驟，將寫作者和外在環境的互動做更緊密的連結，正如同劉雨（1994：54）所言，「寫作主體的知識結構，是在個人、現實社會和社會歷史發展三維作用的背景下形成的」。正因為寫作過程會與外界互動，其間的思維也更加複雜，因此，謝錫金的考量似乎又比 Flower 和 Hayes 兩位學者的模式更加細膩。

是故，探討了 Flower 和 Hayes 的寫作模式結構，以及謝錫金寫作思維過程

之後，可以發現兩者的結構大體有相似之處，其主要意念皆是從寫作者內在、外在以及寫作當下架構出寫作的基本模式；然而在細部的分類過程中，則有些許的出入，可以將之區分如表 2。

表 2、寫作模式的比較

	Flower 和 Hayes 的 寫作模式結構	謝錫金修改後的 寫作思維過程
架構規劃	有較為完整的架構，尤其在箭頭的使用方面，可適當地表現出寫作歷程，也能將架構呈現得更完整	架構雖完整，但是在箭頭的使用方面，較不易呈現出細部項目之間的相互影響，也未能展現寫作的歷程，僅提供思維的相關因素
類別詳略	略，僅簡單區分出三大類，但在三大類中未能有更詳細的區分，僅以簡單的架構說明	詳，將之分為三大類，但在三大類別中各自再細分為不同項目，並詳細說明各項目底下的步驟和歷程
用詞	由國外翻譯、使用，因此整體的用字較屬於國外的用法，須經過適當的調整，才能更符合中文的用詞	主要結構仍為翻譯，但已經考量中文的用字遣詞，故在表達與呈現過程中，能夠適切地符合實際運用需求，也能減少使用上的困擾
實際運用	架構簡單，並僅規範基本要素，在實際的運用過程中，可以有不同的調整和融合，也能減少實際運用時的侷限	架構清楚詳細，可以有具體步驟的依循，然而若未能自然地融用於自己的教學方法之中，容易受到外在的限制

在表 2 的比較中可以發現，整體的架構仍舊以 Flower 和 Hayes 的寫作模式結構較為清楚適切，也能夠有具體可循的步驟；然而在細項的分類上，可以加入謝錫金的細部規劃，並參考其用詞，以符合中文的用語習慣。當然，在實際運用過程中，必須透過教師本身的思考，適當結合自己的教學方法和特色，才不至於受到寫作模式的限制，以更有創意的方式進行作文教學，而非受到寫作模式的影響，僵化了原有的教學特色。

另外，在考量雙方所提出的寫作思維模式之後，研究者試圖採用 Flower 和 Hayes 的寫作模式結構，將整體的寫作思維模式視為任務解決導向的過程，並將解決任務區分為三大部分：寫作者的記憶、任務環境以及寫作歷程，兼顧各個細節之間的相互影響關係，以箭頭表示。同時也融合謝錫金的概念，將適合中文的

思維模式和用語納入寫作模式結構中，並參考寫過歷程中必經的步驟和細節，將之融合為圖 5。其中箭頭所代表的是相互影響的歷程，寫作任務以及寫作者的記憶，將會不斷影響著寫作歷程的每一部分，所以特別將寫作歷程視為一個整體的結構，整體考量來自各方的影響。另外，在完成作品書寫的最後，尚需於思維模式之外再添加與他人觀摩的歷程；此項雖不納為任務環境中「環境因素」的一部分，但卻是在學生完成作品之後，十分需要受到重視的後續工作，也是教師在規劃作文教學時，必須妥善加以利用的重要教學技巧。

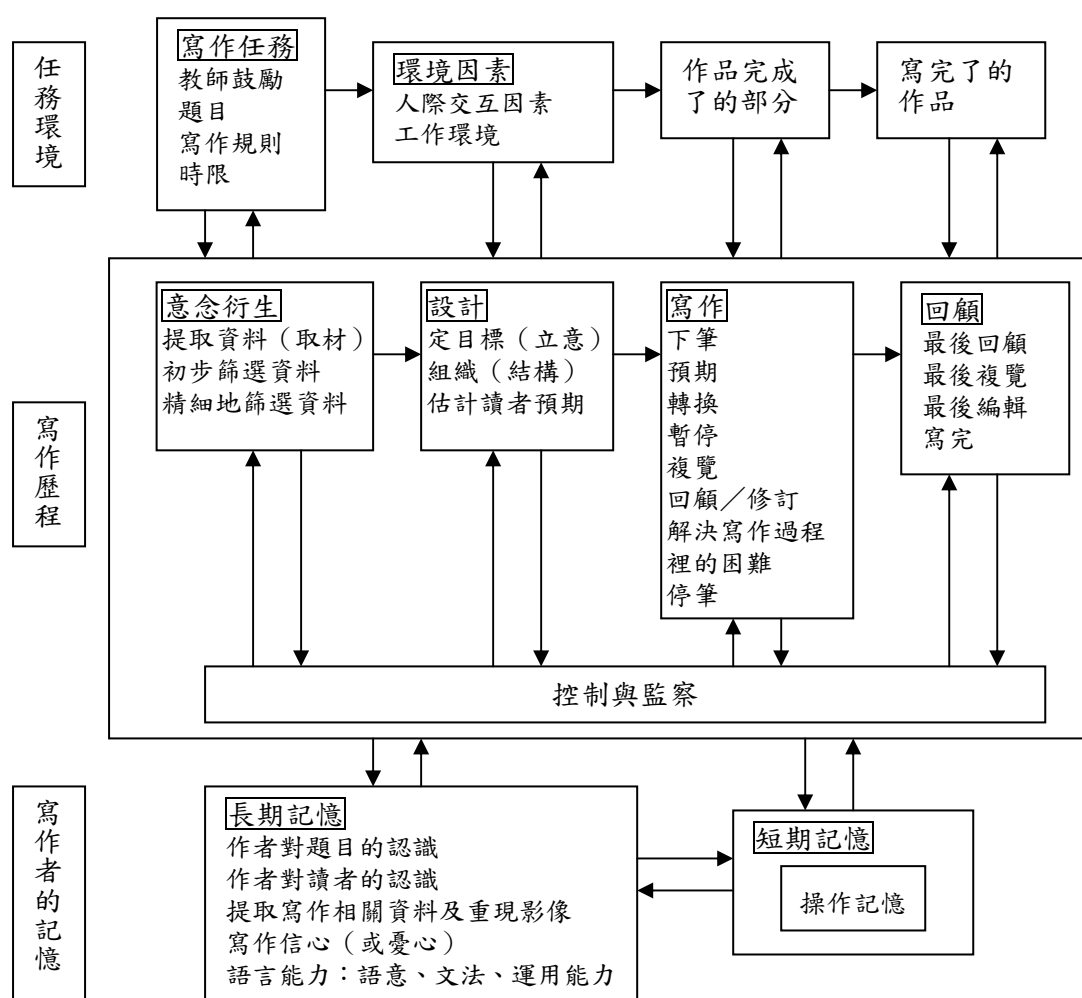


圖 5、寫作思維模式架構

寫作的思維模式並非固定而單一的線性模式，是需要相互溝通和刺激的。純粹的思考，只是寫作者記憶的轉換，也只停留在意念的衍生和設計；外界的刺激與規範，也只是環境的改變和各種外加條件，雖會影響個體的思考歷程，卻無法

強迫個體將其思維轉化為文字，並加以修訂。若要求一篇完整而優良的作品，就必須提供適當的刺激和環境，使其在自願而心有所感的前提下，才能有所成效。

四、 小結

經由上述的探討，可發現在作文教學理論的轉變歷程中，不再只是注重「題目—結果」的歷程而已，而是從認知的觀點逐漸發現學生寫作的心理動態歷程，在寫作者的長期記憶和寫作成果、讀者之間不斷的來回互動，甚至對寫作的文本有所回饋和修改，此種寫作歷程的考量，也促使教師在教學方式上有所改變，並從以教師為中心的教學觀點，逐漸擺向於以學生為中心的觀點，重視師生之間的互動和對話。

再者，當教師開始重視教學過程中的互動歷程，則其教學方法勢必會有所轉變，並化而為實際的教學方法，其間，引導教學方法產生的作文教學信念，或許早已受到影響和改變；因此，教師從其不同的作文教學信念所發展出來的教學歷程，自然也會有所不同。尤其在目前教學觀念的影響之下，將逐漸偏向於以學生為中心的教學模式，重視師生之間相互建構的歷程，以及外在環境的考量和布置；此與教學信念的轉變相似，也與建構主義的思考有部分相互謀合之處。

第三節 作文教學信念相關研究探討

然而，在過去的研究中，若以教學信念為研究主軸，多如同方吉正（1998）所探討的六大取向：測量教學信念的內涵或類型、影響教學信念的因素、教學信念與教學行為的關係、教學信念與教師效能的關係、教學信念與課程革新、以及教學信念與師資培育的信念改變；其中，以教學信念與教師行為和教師效能關係的探討為大多數，再者即是探討教學信念與師資培育的信念改變部分，對於信念的內涵以及影響信念的因素，並未見到太多的相關研究；至於在研究的學科主題方面，若非全面性的探討，則多偏重於自然或數理方面的領域。

而對於作文教學的探討，也有如張新仁（2006）、童丹萍（2004）所分類的：

寫作能力的調查分析、影響學生寫作能力的因素探討、寫作認知歷程的研究、寫作教學觀念演變之研究、寫作教學方法與內容之研究、寫作階段教學策略之研究、寫作教學師資之研究、寫作教學現況調查、寫作能力測驗的編制與評估、社會互動融入寫作教學、電腦科技融入寫作教學等。然而，在此廣泛的語文領域研究中，已經有許多實際狀況的探討和研究，也有針對閱讀教學信念的探討，卻全然未見有關作文教學信念的相關內容。唯一較相近的研究主題，屬黃尤君(1996)探討作文教學觀念演變的研究；然而，該研究的對象是國小教師，其主軸更是放在較抽象層次的課程標準、作文教學方法以及作文教學事件等主題，屬於觀念上的分析，與教師個人教學時的信念仍有些許出入，未見到微觀層面的探討。

是故，由於研究者所欲探討的主題在過去的研究範疇中並未見到高度符合的文獻，故針對過去與語文領域或作文教學在教學信念方面相關的研究論文加以閱讀分析，以供做為本研究的探討基礎（如表3）：

表3、語文領域或作文教學信念相關學位論文

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究發現
張小菁 (1995)	臺北市國小教師閱讀教學信念	708位國小正式教師、93位實習教師、141位四年級師院生	問卷調查	三類參與者擁有不同閱讀教學信念，且任教年資、專業背景及任教年級，皆會影響教師的信念取向
藍雪瑛 (1995)	國中國文教學信念及形成因素	13位國中國文教師	凱利庫存方格技術	教學信念內涵及形成因素，另探討13位教師的概念
周淑惠 (1998)	國語科教學信念	1位國小教師	觀察、訪談	教學信念內涵及現實因素會影響教學信念的改變和落實
陳曉綺 (2000)	國小語文科教學決定歷程詮釋	1位國小老師	觀察、訪談、教學日記、文件蒐集	教師的決定歷程受到慣例的影響，但仍有持續前進的循環歷程
賴盈君 (2000)	語文教育理念與全語教學取向	1位國小老師	觀察、訪談、文件蒐集	語文教育理念影響全語取向教學的情形
蔡宜玲 (2002)	全語文教師教學信念詮釋與實踐	1位國小教師	觀察、訪談、刺激回憶晤談、文件蒐集	教學信念由受教背景而來，符合全語文教學信念，以意義為中心，並取得外界支持

表 3、語文領域或作文教學信念相關學位論文（續）

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究發現
呂美慧 (2003)	國小低年級教師閱讀教學信念及實踐	1 位國小低年級教師	觀察、訪談	教師的閱讀教學信念受反省性思考影響，主要來自人生經驗的啓示、教學知識的實際體驗及現實的壓力和打擊
Danish (1985)	教師寫作教學信念	3 位國小教師	觀察、訪談	學生學習成效使教師改變教學策略，並與原有的教學信念背道而馳
August (1992)	國小教師寫作教學的思考	6 位國小教師	訪談	教師對詮釋新寫作模式的教導與其先前的信念有關
Read (1995)	教師寫作教學與評論的信念、知識和態度與學生寫作	4 位教師	深度訪談、非參與性觀察、文件分析	教師擁有強烈信念在於寫作是讓學生學習如何思考，會針對情境回應，但不認同同儕的回饋
Kelley (2005)	實習教師的作文教學信念發展	3 位國小實習教師	觀察、深度訪談	教師接受作文訓練後，會偏重過程導向，並認為閱讀和課堂討論有意義

從這些教學信念的相關論文中，可以發現其研究主題不外乎方吉正（1998）所歸納的六大面向，且認為教學信念會受教學情境影響，使教師無法依照原有的信念加以落實，必需隨教學現場加以調整；此外，教師的教學信念也受過去受教經驗影響。另外，在過去的相關論文中，多數研究者著重於了解教師信念內容與教學實踐之間的關連性，針對教學信念形成因素加以探討者不多。再者，以研究方法而言，探討語文領域教學信念的方法，在近幾年多轉向採用觀察和訪談的方式，以取得更細微的資料，做為後續分析的基礎；採用量化的方式進行研究者，日漸減少。至於在其研究對象方面，多數研究偏重於國小階段語文領域部分，極少針對國中階段的語文領域進行教學信念內涵的探討；且因研究方法的考量，所選取的研究對象個數，也隨之加以調整。質性研究方面，大多將人數限縮於五位以下，甚至僅以一位做為代表，與量化研究大量徵求對象極不相同。

另外，有關教學信念的期刊論文雖有不少的探討，若就語文領域而言，卻僅

是其中的少數，故就目前蒐集到的相關資料加以分析如表 4：

表 4、語文領域或作文教學信念相關期刊論文

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究發現
陳健生、 霍玉英 (2000)	小學語文科教師 教學信念	3 位國小教師	訪談、觀察	教師教學信念系統深受中國 語言、文化、歷史影響，並 影響教、學
黃繼仁、 周立勳、 甄曉蘭 (2001)	國小國語教學信 念與相關因素探 討	855 位國小教師	問卷調查	國語教學信念的內涵反應出 「過程導向」和「教科書中 心」的因素
劉威德、 楊裕仁 (2002)	國中國文科教學 信念反省與覺察	8 位國中國文教師	觀察、刺激回憶 晤談	專家和新手教師的教學計 畫、互動和反省皆受其信念 影響
李玉馨 等人 (2004)	國中國文教師教 學信念與教學實 踐	638 位國中國文教 師	問卷調查	教師對課程實踐知識有相當 的覺知，並在專業知識和自我 覺知的表現，優於在環境 覺知方面的表現，然對九年 一貫課程、跨領域統整以及 學生皆不具信心
譚彩鳳 (2006)	香港中文教師教 學信念及背景因 素之研究	12 位中學中文教 師	紮根理論的方 法與步驟	教師認為中國語文的本質為 「文道合一」，除了培養語 文能力之外，還需培育正確 的價值觀念；另外可將教學 信念區分為傳授觀與啓發 觀，但兩者皆屬個人真理
Noll (1993)	教師對識讀的信 念和實踐	1 位國小教師	觀察、訪談	教師認同自己是一位全語教 師，並邀請學生一起做決 定，但其內容是受限的，教 師也需協助學生自我負責， 將學習視為階段性

在期刊論文的部分則可以發現研究主題多偏重於教學信念和教學實踐之間的關聯，雖有研究探討教學信念的形成因素，但兩者皆是香港學者的研究，雖可做為參考，但不全然能夠符合臺灣當地的觀點。至於研究方法方面，期刊論文反而與論文的探討方式有極大的差異，較常採用量化的研究方法，尤其是透過問卷

來分析教師的教學信念；但是若採用質性的研究方法，除劉威德與楊裕仁（2002）採用刺激回憶晤談的研究方法，訪談了 8 位教師之外，仍是將研究對象鎖定在 5 位以下，也偏重於國小階段的語文領域。

是故，透過本章對教學信念、作文教學，以及相關研究的探討，可以發現教師的作文教學觀念與思考，受其教學信念影響甚深，除了影響作文教學之前的規劃方式之外，也會影響教師在進行作文教學歷程中的思維、互動，其教學後的省思，更是受到信念影響的重要教學關鍵之一。另外，在考量過去所採用的研究方法後，發現過去研究者多從觀察和訪談的方式著手進行，仍舊是以研究者的角度切入，先將信念因素加以分類後，再進入教學現場蒐集資料，進行分析探討，其中隱然有許多研究者本身的各種信念，恐未能真正從研究對象的角度思考、抽繹其教學信念。所以本研究的探討方式，是從研究參與者³的角度出發，用以了解研究參與者的教學信念，並將本研究的探討主題鎖定於：國中國文教師作文教學信念的探討，另進一步分析其形成因素。

³ 本研究中將「研究對象」皆以「研究參與者」稱之，因其在研究者的探討過程中，必須不斷地與研究者對話、探討，研究者也會將分析過的資料寄送給對方進行校正，用以釐清研究者與研究參與者的思考；正如同雙方皆參與了整個研究過程一般，故稱之。