

第二章 文獻探討

本章共分三節，分別說明本研究的理論基礎與相關研究。第一節探討課程慎思的理念，第二節探討讀寫結合的理論與實施策略，第三節敘述並分析課程慎思與讀寫結合的相關研究。

第一節 課程慎思的理念

本節旨在介紹課程慎思的相關理念，包括課程慎思的意義、內涵、共同要素、類型與過程。其中四項共通要素包括教師、學生、教材、環境等，而且四項共通要素之間彼此構成一個動態的生態模式。課程慎思包括個人慎思與團體慎思兩種類型，課程慎思的過程則有理性循環與螺旋修正的兩種型態，分別論述於后。

壹、課程慎思的意義

「慎思」(deliberate)一詞源自於拉丁文的語根「libra」，字面上的意思有「權重、估量」(to weigh)或「天平、磅」之意，亦即將事物定下來加以掂算重量，因此有「考慮」的意思(施良方，1997；許章真，1997)。「慎思」一詞在大陸翻譯為「審議」，甄曉蘭(2004)將慎思譯為「籌劃」，涵蓋了其中「慎思熟慮」外還帶有行動意味的「籌謀計畫」內涵，並可便於區隔個人慎思與團體審議的文意敘述。

對於慎思觀念的起源，黃繼仁(2003)指出：慎思此一詞彙，可以追溯至Aristotle的《尼各馬科倫理學》(Nicomachean Ethics)，慎思所關切的內涵，是任何與公眾全體相關、我們能力所及、而且能夠改變的事務，同時我們也受到所採取行動的影響。

最早提出課程慎思觀點的是美國課程專家J. J. Schwab，他的核心思想是以實踐藝術(practical arts)、折衷藝術(eclectic arts)以及課程慎思(curriculum deliberation)為代表。Schwab在1969年美國教育研究學會上宣讀、並在1970年發表了《實踐：課程的語言》(The practical: A language for curriculum)一文，提出了慎思(deliberation)的觀點。Schwab認為：慎思是複雜且艱難的，兼顧目的與方法，且目的與方法二者互有依存關係，必須先確立所有相關的要件、對所提的問題產生解決變通方案，並對不同的變通方案評估結果與影響，再從中選擇最適切、而非正確卻無法存在的變通方案(引自黃繼仁，2005)。

Walker (1978) 也說明了課程發展中的慎思作用，如圖 2-1 所表示。在課程發展的歷程中，課程決定者依據特定的價值與信念進入課程決定的過程，不同的課程問題與不同的立場之間，有賴課程慎思做成課程決定，課程慎思過程會產生不同的變通方案，衡量最適合的變通方案來完成課程決定，而種種的課程決定就構成了課程設計。

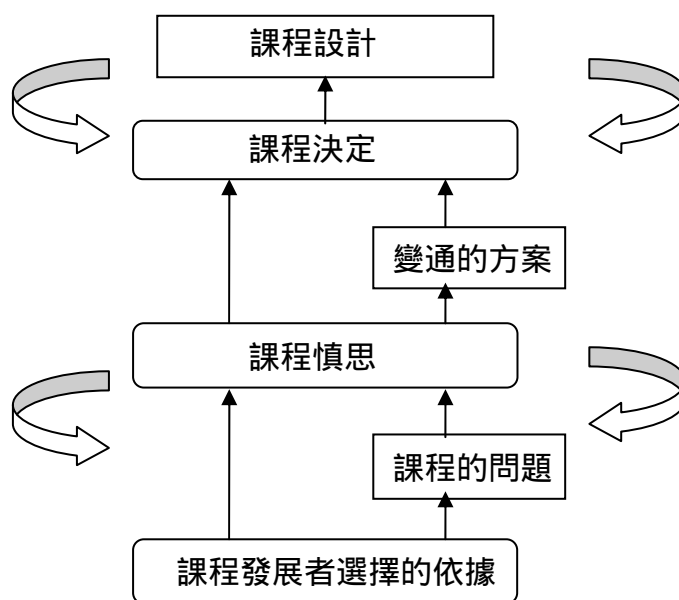


圖 2-1 Walker 課程發展中的慎思作用

資料來源：修改自 Walker (1978 : 274)。

課程發展的核心工作是課程決定 (黃政傑, 1999)，歐用生 (2003 : 36) 也提到：「慎思是一種訓練有素的對話的藝術，是一個做決定的過程」，因此課程的發展也是慎思的歷程。

1999 年 McCutcheon 提出：「慎思不是課程理論家設計、發展課程的奧秘的模式，而是教育者解決問題的實際方式。」 (引自歐用生, 2003 : 37)，簡良平 (2001) 指出課程實踐的方法無法單從理論演繹或歸納而來，需在具體情境中做決定，但是具體情境可能需涉及理論原則，課程慎思適用於處理具體情境中的問題。丁一顧 (2002) 也提出：課程慎思是課程決定的一種方式，透過個人或群體的課程慎思，可以思考或反省出適合學校實施的課程，進而提高教學品質，發展出優質且具特色的學校課程。

綜合上述論點，得知課程發展時，慎思是最基本、理想的過程，是課程決定的一種途徑，是教育者解決問題的實際方式。課程決定者依據特定的價值與

信念進入課程決定的過程，不同的課程問題與不同的立場之間，有賴課程慎思做成課程決定，「慎思」一詞帶有慎思熟慮與籌謀的內涵，所關切的是任何與公眾全體相關、我們能力所及、而且能夠改變的事務，同時也受到所採取行動的影響，最早由 Schwab 提出。慎思的目的與方法二者互為依存，在具體情境中做決定，先確立所有相關的要件、對所提的問題產生解決變通方案，並對不同方案評估結果與影響，從中衡量出最適切可行者來完成課程決定，種種的課程決定就構成了課程設計。透過慎思可以發展出優質且具特色的學校課程。

貳、課程慎思的內涵

Genelot 提出課程是在整體的文化脈絡中發展，因此課程的規劃可以透過慎思的過程，在文化脈絡下，考量其中複雜的風俗、文化、神話、儀式、符號與價值，形成意義建構及效應，以發展最適合的課程（引自方德隆譯，2004）。課程的實踐中，課程慎思的範圍必須涵蓋整個文化脈絡。

更具體分析課程的焦點，Van Manen 在 1992 年提出了以下三個課程關注的層次（引自高新建等譯，2000）：

- 一、什麼對學生而言是好的、對的以及公平的。
- 二、吾人對學生的理解是什麼。
- 三、學生未來可能的生活形式為何。

課程慎思含有價值因素的思考，包括教育的本質、倫理道德的考量、認識論及潛在課程的批判、未來學的思考等。McCutcheon (1995) 指出慎思是合理與理性的實踐行動，具備有討論、對話、辯證、批判與反省等特質，但任何一個單項特質都無法等同於慎思的意涵。

由 Schwab 在 1969 年提出有效慎思所須符合的數項規準，可以進一步瞭解課程慎思的內涵（引自黃繼仁，2005）：

- 一、慎思者須覺察情境中的問題或難題所在之處。
- 二、慎思者須知悉有關其決定後果的相關責任。
- 三、行動者須辨明該問題的相關事實（辨明其中具重大關係的事實）。
- 四、行動者須探究與該問題相關的許多事實，透過有效的證據來判斷他們的可信度。
- 五、慎思者所依據的資料須是明確具體的事實，非僅僅是事實的表述或理論的歸納。

六、慎思必須能陳述歷程中所需相關知識的剪裁與調整應用。

七、慎思的起始在於具體的問題情境而非構想性的問題。

八、必須包括內心預演（rehearsal），透過演練進行仔細檢查與判斷。

無論個人或團體，所有的課程慎思者同時也是行動者，課程發展歷程中，慎思者覺察到情境上的問題所在，進而蒐集、分析相關的資訊、辨明其中的關鍵環節，能尊重情境中其他人的觀點，以相關甚至相異的理論知識調整出變通的解決方案，對每個具體情境的環節推理與判斷，包括各種決定後的結果與承擔，並由其中採取最適切的策略。

根據 McCutcheon（1995）的分析，課程慎思具有以下幾項特質：

一、考量各種變通的解決方案。

二、預先評估各種變通方案的行動與結果。

三、不同的變通方案間會有衝突或對立產生。

四、具有倫理道德層面。

五、在目的、方法、事實與價值間反覆考量其適切性。

六、包含社會責任、運用團體互動技巧、兼顧同儕教師教學、預測學生反應、展望社會未來等要素。

七、具有時限性與同時發生的可能。

八、權衡不同興趣和利益的價值與伴隨而來的衝突。

而且，所有參與課程慎思的成員，都必須覺察出特定情境中的問題，預測更多可能的解決方案，並以每一步驟與其情境之間的交互作用，在不同參與者的社會結構、知識形式、心理歷程等衝突中，肩負起教育的社會責任。然而一旦情境轉變，新的處境中會再引出新的問題，而且必須重新慎思。

綜合上述觀點，慎思的主題與我們生活息息相關，所涵蓋的範圍在整體文化脈絡下，課程慎思帶有價值判斷，需合於倫理道德、環境需要、具有批判省思色彩，是我們權限範圍內、實際能解決與履行的行動。當進行慎思時，尊重不同的觀點與思維、與他人合作做成決定，共同創造課程慎思的歷程。由此可知，教師必須顧慮在一致的教學情境中，眾多學生多元化的學習反應與背景，預先將學生可能的反應也納入課程設計中，同時關注社會的發展脈絡、其他教師的教學。因此課程慎思屬於課程的實踐探究模式，透過民主、理性、道德的途徑提升課程與教育的品質，俾臻於完美。

參、課程慎思的共同要素

在課程發展的過程中，要使學術性材料轉化成課程內容，必須同時考慮四個共同要素。Schwab (1973)在《The practical 3》一文提出構成四個「課程共同要素」(curriculum commonplace)，四個要素之間持續的交互作用，構成了實際課程的基本內涵。這些基本要素如同一張地圖，能讓多元複雜的理論成分找到自己的定位，它們分別是（引自施良方，1997：247）：

- 一、教師：課程實踐的主體與課程的探究者。
- 二、學生：課程的學習者，也是課程的創造者之一。
- 三、教材：重要的課程資源，應賦予動態的特徵。
- 四、環境：課程實踐的重要制約因素。

四項課程共同要素各個都具獨特性與多變化，教師與學生是課程的主體，環境和課程產生有機的關聯，教材居於恰如其分的位置。四者的重要性相等，彼此之間同時發生、相互依賴、互有連貫，並會產生交互作用，以下分項詳細探討之。

一、教師

早期的教育論述中，課程與教師被分別論述，教師並非重要的元素，或者只是課程與學生之間的工具性仲介角色。至 1949 年 Tyler《課程與教學的基本原理》一書中，探討教師應如何選擇教育經驗以達到教育目標，及如何組織教育經驗來幫助學生學習；教師在課程發展歷程中，開始被視為「課程創製者」(curriculum maker)的角色，負有選擇和安排學生學習經驗的責任。1973 年 Schwab 在《The Practical 3》提出的課程共同要素，說明教師在課程慎思過程中的重要性（甄曉蘭，2004）。

Schwab (1983)認為教師是課程實踐的主體與探究者，教師本身具備的知識及專業學問，足以讓教師就其專業彈性發揮所長。教師進行課程教學的活動中，是以教師的教學為中心，教師是課程的主體、課程的創造者。

Schwab 指出，教師不能被動地被告知要做什麼。實際教學中，教學內容與教學方法經常要調整變更，隨著不同情境的抉擇時刻，也會有數以百計的抉擇發生，值得注意的是，沒有一個完美的命令或指示，能符應每個不同情境的需求（引自甄曉蘭，2004）。

Freire 與 Greene 對批判教育學 (critical pedagogy) 及解放教育 (liberating education) 的主張中，教師的「意識覺醒」(consciousness-awaken)是教師需深度覺知自己以及所身處的實務世界，能質疑、挑戰「習以為常」的做法、現

象、限制和權力結構，對「習焉不察」的價值、信念、潛力和知識體系加以反省，才能敏銳於實務現象後潛藏的問題和改革需求，才足以判斷改革政策、口號和做法的正當性與合宜性（引自甄曉蘭，2004）。學校是充滿「可能性」的場所，學校教育提供學生得以自我增能的環境。教師教授特定的知識形式、社會關係和價值觀，使學生從增能的立場來看待自己在社會的位置，老師必須學習運用批判分析以及懷抱理想的思考（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

Girous 強調教師應是具有自主知能、政治批判意識及負有教育使命的「轉化型知識份子」（transformative intellectuals）和「公眾的知識份子」（public intellectuals），能主動、負責地檢視並改善學校的課程與教學實務，而非僅是受過專業訓練的教育工作者，按部就班、有效地達到他人所預設的目標與表現而已（引自甄曉蘭，2004）。

Reid（1992）提出四種課程觀點，來分析教師在課程中扮演的角色：「系統觀」視課程為計畫，教師是課程計畫的執行者；「激進觀」視課程為文化再製，教師是執行霸權的工具；「存在主義」觀點視課程為個人的經驗，教師引導、增進學生個人發展；「慎思觀」視課程為實務的藝術，發現課程問題，透過慎思獲得答案的藝術。慎思觀點中教師居於制度與實踐之間，將制度性的課程轉化為實務，成為一個「轉化型知識份子」。教師是制度性課程的行動者，以制度促進實際，以行動發展目標與活動；教師也是促進制度進步的代表者，負有促進大社會「公民利益」（civic interest）的責任。學校教育中，制度和實際看似對立，教師居其中心位置，覺知課程是在獨特的情境中進行，經由制度來促進實務的推展，減少課程制度與實務間的鴻溝，教師也是「制度與實踐之間的協調者」。

Doll 指出：在實務工作上，教師無論是獨立從事課程決定或是參與其他層級的決定，皆需符合以下十項重要原則（引自黃政傑，1999）：

- （一）在課程計畫的每一階段，都應有教師參與。
- （二）教師必須在自由、平等及自我實現的氣氛中，與他人一起工作。
- （三）應該給予教師參與課程決定的時間、報酬和設備。
- （四）應該讓老師參與局部或量少的方案，避免其參與範圍寬廣且量多的方案。
- （五）教師的工作應著重於特定的目的以及有用的材料、內容和方法。
- （六）教師應學習研究方法，建立研究的觀點。
- （七）應該提供教師各種諮詢顧問和資源人士。
- （八）應該建立協調單位，以統合教師的工作。

(九) 教師應與視導人員、其他教師和外界人士，建立良好的關係。

(十) 教師應該不斷評鑑其所從事的課程工作。

甄曉蘭(2004)指出：教師是課程轉化與教學實踐的主體，教師要有覺察力、有意識地重新審視，包括向內對自己性格、內外特質、態度、價值和潛在教學信念有深切的覺知，在專業方面，深入省思自己的實務理論、知能、習慣與行動表現，強化教材詮釋能力、專業想像力，感知內在的改變與成長，願意開發潛力、充分實踐自我，在課程與教學實務中不斷增進自己的權能感與投入感。對外要重新審視熟悉的環境與實務知識，產生新的理解、新的意象與行動。教師是研究者，持續建立自身的教學體系，厚植專業能力與教學技術，透過與他人的對話、分享自己的實務經驗，提升個人的課程批判意識，使自己的教學實踐有知識後盾與行動意向，在變動不已的教育環境中掌握方向，也才真正扮演課程與教學實務中的主體性角色。

綜合上述論點，得知早期教師並非重要的元素，或只是課程與學生之間的工具性仲介角色。自 Tyler 以後，教師開始被視為「課程創製者」，負有選擇和安排學生學習經驗的責任，續有進一步認為教師將制度性的課程轉化為實務，成為「轉化型知識份子」和「公眾的知識份子」，教師也是「課程制度與實踐之間的協調者」。在 Schwab 提出的課程共同要素中，教師要主動有所作為，隨時在不同情境中抉擇、調整教學內容與方法，是課程實踐的主體與探究者、課程的創造者、研究者。教師應參與課程計畫的每一階段，且在自由、平等及自我實現的氣氛中負擔份量合宜的方案，學校不但提供支援，課程也要進行評鑑。教師運用批判分析挑戰習焉不察的種種現象，對內深入省視、強化自己的專業知能，願意開發、自我實現，增進權能感與投入感；對外重新審視環境與實務知識，產生新思維與行動，持續建立自身的教學體系，與他人的對話、分享，教師有意識地覺醒，也帶領學生自我檢視。

二、學生

學生是課程生態的主體之一，卻是最常被忽略的要素。Schwab(1983)提出將學生列為課程共同要素，在課程目的已被公眾認同下，公眾利益與學生需求和課程實際之間環環相扣，讓學生進入課程發展團體，課程慎思才能善盡社會責任。再者，學生應是課程操作的受惠者，學生的經驗是獨特的、多元的，教師設計課程時需以大致學生所具備的認知發展程度為基礎，並設想到學生學習過程中可能面臨的影響因素。而學生本身應意識到：自己正在對知識進行修正、結合，適應到個別的生活情境中，符合自身的興趣與需求。

1986年 Wegener 指出，就學生的經驗和年齡而言尚無法採取慎思的態度，不應列於課程發展團體的成員中。爾後 Schwab 加以回應，列入學生經驗的用意，期望能透過學生觀點提供變通的意見，對目的進行再檢驗（引自黃政傑，2005）。

Schubert 和 Schubert 說：如果我們想教授學生，我們必須知道學生是如何看待他們的世界（引自林盈君，2005），教師要瞭解、重視學生種種的想法與需求，和學生是一種「交互主體」的關係。

Reid (1992) 也指出學生是課程歷程中的建構者。學生不只是課程計畫的目標或是課程內容的消費者而已，學生應覺知自己也是知識的創造者，非僅單向接受專家所傳授，應讓自己的經驗知識進入課程慎思，這樣的課程才是健全完整的。

綜合以上論點，得知課程生態主體中，教學的對象是學生，學生應是最主要的受惠者，卻經常被忽略。學生的經驗是獨特的、多元的，課程設計時，教師應先對學生的需求、想法與起點行為加以了解，並設想課程進行時，學生所面臨的情境與可能的影響，和學生是「交互主體」的關係。同時學生本身應有所覺察，自身也是課程建構的一環，不是被動的吸納者而已，也是知識的建構者，讓自己的經驗知識進入課程慎思，與教師都是課程發展的成員，對課程方法、目的能進行檢視、質疑與批判。讓公眾利益與學生需求和課程實際之間緊密結合，課程慎思才能善盡社會責任。

三、教材

「教材」的英文名稱有 subject-matter 與 teaching material 兩種；前者指學科的內容，後者指教學活動中所使用的各種教學資源，由此可知教材的涵義有廣狹之分。孫邦正（1971）認為教材乃指各種學習活動的內容而言。教材的範圍很廣，教科書只是教材的一部分；教師指導學生學習時所用的材料都是教材，包含生活所須的知識、技能、習慣、態度、理想等。

教材是學生的知識來源和學習工具，教材一方面要符合學科本身的內在邏輯來組織，另一方面又要依據學生認知過程的心理程序來安排。孫邦正（1980）認為教材的組織原則為：

- （一）由易至難
- （二）由簡至繁
- （三）由具體的至抽象的

(四) 由舊經驗至新經驗

(五) 由最重要的至次要的

教材包含了相關的課程指南及課程政策，是作為教師和學生可接受的一種「可能性」(possibilities) (張華、石偉平、馬慶發，2000)。Eisner (1990) 說「創造性課程材料的主要功能，在於增強教師的技能而不是約束之」。

簡良平 (2002) 指出：組織課程目的在於促進知識理解與認知發展，並透過課程系統的安排，將知識元素予以橫向連結、綜觀連貫方式，成為一結構性的內容。而且無論在教學計畫、教學綱要、學習材料、設備準備以及評量測驗等，都能與學生實際生活經驗相結合，形成較完整合理的知識結構。

在 Schwab 所主張「實際的課程」典範中，教材被視為折衷的對象 (Fox, 1985)，教材應非簡化或模仿學科的概念而已，而是擷取多方不同的有用觀點，透過反思從而影響學生的思考、行為和感情。

由上可知，教材的範圍很廣，教師指導學生學習時所用的材料都是教材。教材需要符合學科本身的內在邏輯，也要依據學生認知心理來安排。教材包含了相關的課程指南及課程政策，具有結構性、系統化的內容，與學生實際生活經驗相結合，是被折衷的對象，教材內容的選擇因課程設計者、學科專家或教師主張的不同，呈現多元化，教師也在教材內容與教學方法間不斷創發、增強技能，進而影響學生的行為與情思。

四、環境

Schwab (1983) 提出環境是指學生學習所賴以發生，並使其學習結果得以產生的情境，除了學校環境之外，社區、家庭、宗教、特定階級或種族等團體也屬於環境之一。環境需要特別注意的，是無論刻意或無意的潛在課程與教室的情境布置，都需要被關注。需要慎思的環境要素可由兩方面來分析，分別為「心理環境」和「物理環境」。

就「心理環境」方面探討，如學生之間的關係、權威結構中教師間的關係以及教師與學校領導者 (例如校長) 間的關係等。在家庭方面，舉凡孩子說話的語言、生活的類型、父母親對子女教育的態度等都屬家庭環境；社區環境方面，社區當中的宗教、種族、階級等因素都是影響環境的一環，孩子在公共社區中與其他小孩的互動呈現了社會的縮影，這些環境的元素都是影響課程的因素之一。不同的文化背景形塑出學生不同的價值觀與意識型態，學校的公共多元性使學校本身也成了不同意識型態互相消長的場域。

「物理環境」方面包含學校、教室等可以產生教學及學習的場所。Schwab (1983) 指出所有的課程需要考量到個別特殊的教學環境，因此教學內容受限於場地條件而產生不同的內容組織、變化的教學活動設計，也決定了各種環境條件利用情況；意即不同的環境條件下，產生不同的教材內容與教學設計。

Reid (1992) 認為課程慎思必須要能考量到當地或本土的環境，應運而生的就是「學校本位課程」或「班級本位課程」。因為各個學校的組織文化、氣氛、學生能力、教師資源、環境等主客觀條件不同，學校全體人員，包括全體的教師、行政人員、學生、家長和社區人士共同發展，符應當地環境特色的需求，產生不同的學校課程發展重點與策略，學校本位課程發展就是進行課程慎思的機會。

歐用生 (2000) 指出：學校本位課程發展的理念中，每一位教師都是課程設計者；每一間教室都是課程的實驗室；每一所學校都是學習型組織的教育改革中心。課程發展是全體市民和教師形成夥伴團隊，以合作的慎思，創造和再創造教育的文化，將學生引進社會文化的過程。

綜合上述論點，環境是指學生學習所賴以發生並使其學習結果得以產生的情境，除了學校環境之外，社區、家庭、宗教、特定階級或種族等團體都屬於環境要素。需要慎思的環境要素有「心理環境」和「物理環境」，尤其特別注意潛在課程與教室情境布置，以及權威結構或同儕之間的互動關係。

學校集合了不同的價值觀與意識型態，呈現公共多元性，課程設計也需要考量到個別特殊的教學環境，因應不同的環境條件，產生不同的教材內容組織與教學設計。因此，符合當地環境特色發展不同的學校課程，就是「學校本位課程」或「班級本位課程」，同時也結合社區住民和教師合作形成夥伴團隊，再創教育文化，這是課程慎思的具體展現。

五、四項要素間的關係

為了維持課程的有效運作，四項共同要素間彼此要保持協調與平衡，要操作這四項原動力的方式有三種，分別為：發現、整合 (coalescence)、與利用 (utilization) (Schwab, 1973)，即透過主體發現合作者並將發現整合起來，產生課程實踐體系，倘若偏重任何一項要素，則課程發展便容易陷入教師中心、學生本位或學科本位的偏頗型態。

施良方 (1997) 提到共同要素之間的呈現是一動態歷程，要素本身也須符合道德的要求。為了周全顧慮到四個共同要素，必須經由團體慎思的方法，由生活在具體的教育情境中的人並具相當代表性的人員組成慎思團體。這個慎思

團體可以由教師、校長、學生、家長、社區代表、教材專家、課程專家、心理學專家和社會學家等所組成。

黃繼仁（2003）提出，課程慎思的過程基於四項共同要素，以一種持續流動的、照顧全面的方式，在學科裡比較不同的理論，覺察他們如何處理特殊主題，並使用比較的方法來理解任何理論的異同之處。

甄曉蘭（2004）基於 Schwab 的共同要素，發展出一個三度空間的「課程實踐生態模式」，如圖 2-2 所表示。以課程共同要素之間的溝通詮釋與互動關係，呈現課程探究的多樣性。此生態模式中，每個要素用一個球形來表徵，四個要素構成具有動力也相當穩固的課程論述領域；各個要素間用雙向箭頭來連結，表示彼此間的互惠與影響。而學生、環境、教材三者形成一個三角面向，是課程實踐的舞台；交會於頂端的教師要素，表示教師是課程實施的慎思者、潛力的主導者，更應審慎考量其他三個基本要素，如此不但架構出課程論述的溝通活動領域，也幫助吾人釐清課程實踐的不同層面，開創更具教育意義的生命經驗和知識。

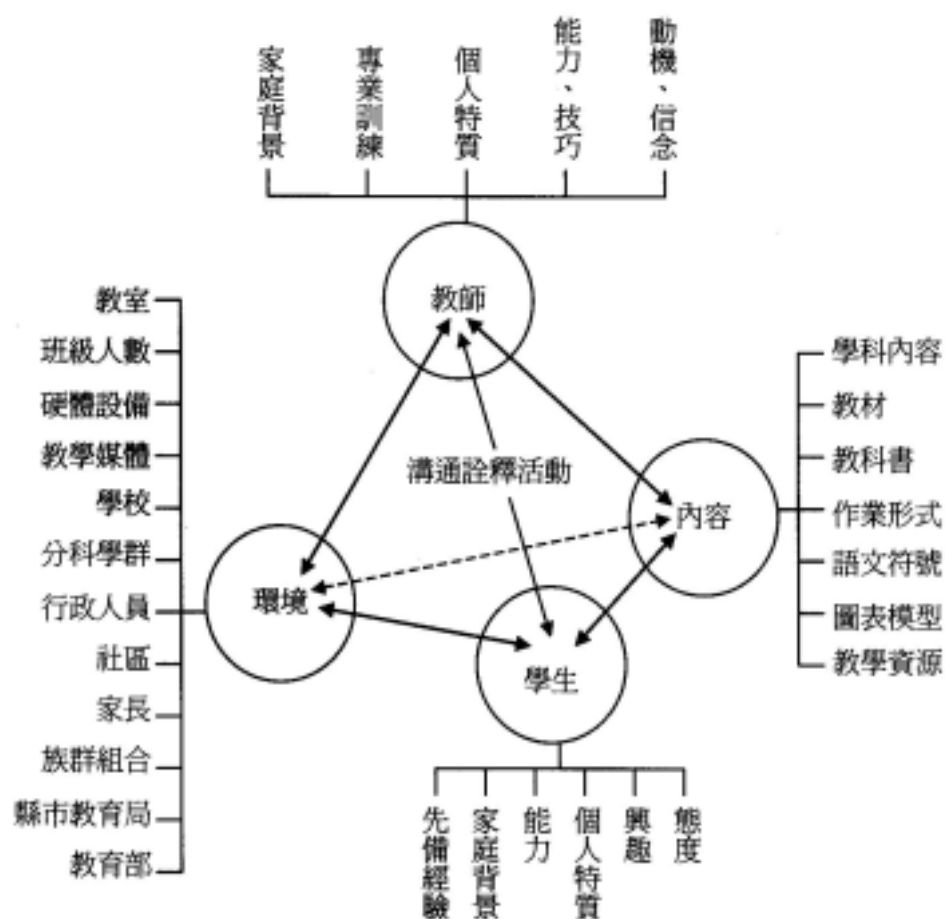


圖 2-2 甄曉蘭課程實踐生態模式

資料來源：出自甄曉蘭（2004：244）。

綜合上述論點，可知共同要素之間所呈現的是一動態歷程，彼此間相互影響，為了維持課程的有效運作，四項共同要素彼此要保持協調與平衡，透過：發現、整合、利用來操作這四項原動力，倘若偏重任一要素，課程發展便容易陷入教師中心、學生本位或學科本位的偏頗型態。要素本身也須符合道德的要求，須經由團體慎思的方法，由具相當代表性的人員組成慎思團體，並使用比較的方法來理解任何理論的異同之處。三度空間的「課程實踐生態模式」能更具體地呈現課程共同要素間的互動關係，呈現課程探究的多樣性，教師位在最頂端，表示教師是課程慎思的主導者，其他三要素構成課程實踐的場域，教師經由個人慎思與團體慎思，以周全顧慮各個要素。

肆、課程慎思的類型

課程慎思的觀念源自於 1969 年 Schwab 所提出的實用課程觀點，主張課程需要由理論轉化為實用、再轉化為準實用 (quasi-practical) 與折衷 (eclectic) (甄曉蘭, 2004)，是課程決定的核心。由於任何學理都無法涵蓋課程實踐的全面，因此課程實踐的過程有賴「慎思」為途徑，在個別具體的情境中決定行動的方式。課程慎思的成員包含參與課程的個人或團體兩類型，因此常見的課程慎思分類，包括「個人慎思」(solo deliberation) 與「團體慎思」(group deliberation) (McCutcheon, 1995; Reid, 1979; Roby, 1973; Schwab, 1983; Shulman, 1984; 黃繼仁, 2003) 兩大類型。

一、個人慎思

教學是理性而有意圖的，必須運用實踐推理，也是一連串實踐推理的結果 (Shulman, 1987)；個人慎思是以教師行為實踐觀為基礎的實踐推理形式，是一種針對個人行動實踐觀所採取的各種可能行動，進行設想周到的深思熟慮，從中獲得適切的實踐行動方案 (McCutcheon, 1995)。

歐用生 (2003) 提到：個人慎思發生在教師教學前的計劃 (preactive)、教學過程 (interactive) 以及教學後的反省 (postactive)，根據反省來改變下一個行動計劃。黃繼仁 (2003) 指出：個人慎思指個人的概念形成，以及進行課程決定的過程。包含待解決問題的辨明、決定依據與數種解決方案的產生，再從中抉擇最適切問題解決方案的過程。先慎思再行動，而行動的同時，也對先前的決定加以改良，屬於教師個別進行課堂層級的課程決定，一般教師在課堂教學，最常使用個人慎思的方式。

Connelly 提出個人慎思過程可分為五階段：第一階段教師感受到進一步慎思的需要。第二階段是分析慎思，教師在一系列可能的選擇方案中，選擇較適切的變通方案。第三階段是追溯慎思 (retrospective deliberation)，教師試著把慎思的觀點轉化為理論依據，以配合教學情境。第四階段是課程計畫：前教學

階段(curriculum planning-pre-instruction)，教師直接結合慎思和理論的觀點。第五階段是課程計畫：教學階段 (curriculum planning-during instruction)，教師採取反省性的慎思來評鑑修正所選擇的行動，滿足個別課堂情境的需要（引自李俊杰，2005）。

教師的行為實踐觀，是教學前或當時，以個人經驗為基礎所發展的哲學、理論與引導意象（黃繼仁，2003）。當開始計畫、構思學習內容以及教學方式時，即是課程慎思的時機，慎思的過程會受到個人的背景、興趣、價值取向以及教學經驗等因素所影響。

黃繼仁（2003）提出個人慎思可以達到以下四項功能：

- （一）認可教師實踐判斷的重要性。
- （二）經營教室成為良好的課程對話社群。
- （三）協調不同價值衝突的問題。
- （四）提昇教育經驗品質與促進教師專業。

綜合上述論點，得知教學是一連串實踐推理的結果，教師在課堂教學，最常使用個人慎思的方式。個人慎思指個人的概念形成，課程決定的過程，是以教師行動實踐觀為基礎的實踐推理形式，針對個人行動實踐觀所採取的各種可能行動，深思熟慮地設想，以獲得適切的行動方案。個人慎思發生在教學前的計畫、教學過程中以及教學後的反省，根據反思來調整下一項課程計畫。個人慎思過程分為五階段：教師感受到進一步慎思的需要、分析慎思選擇較適切的變通方案、將慎思的觀點轉化為配合教學情境的理論依據、教學前的課程計畫階段、教師採取反省性的慎思來評鑑修正。慎思的過程會受到個人的背景、興趣、價值取向以及教學經驗等因素所影響。進行課程慎思時，除了教師個人的實踐判斷外，也透過折衷藝術協調抉擇，師生共同進行課程決定，經營教室成為良好的課程對話場域，促進教師專業、提昇教育品質。

二、團體慎思

團體慎思，是指多位教師共同對解決課程問題的方法進行深思，是一種理想的課程決定過程。McCutcheon（1995）指出團體慎思是透過追求「交互主體的」（intersubjective）協議，既是一種社群活動，又是一種創造社群的活動，知識透過團體發展而建立，是社會建構的知識。

Harris 認為理想的慎思較可能發生在團體情境，因參與者有不同的興趣與關注重心，因此對學校教育的信念、課程應包括的內容、順序與組織方式、觀念、價值判斷、規範等，可能有所衝突，經由溝通，讓不同條件的衝突顯現出

來。經由對話、理性溝通、協議、辯論，有充分的機會檢視自己與他人不同需求，打開心胸傾聽、接納不同意見，願意調整自己意見，在不同的構想中做出抉擇（引自黃繼仁，2003）。

Mulder 認為經由慎思做出的決定，是認可所有參與者的實踐判斷，結合領域內的議題描述以及決定者的覺察與偏好，建立起課程的共識（引自黃繼仁，2003）。

Orpwood 提出課程慎思包括兩個層面：一為理性層面，透過實踐推理，發展可供辯護的結論；另一為政治層面，針對政治問題發展有共識的解決方案，兩項過程同時交錯進行（引自黃繼仁，2003），政治層面涉及眾人的議題，要尋求團體的共識。再者，Atkins 提出 Schwab 所強調的四項課程共通要素：教師、學生、學科、環境，並不會單獨出現在教師的慎思過程中，常是多重議題同時出現（引自簡良平，2002），都需要透過團體對話彼此瞭解與澄清。

簡良平（2002）提出：經由追求共同的目的，促使團體的和諧團結。獲得資訊、分享經驗，尋求有效可行、可變通的解決方案，以提升教師專業知識。當課程計劃結束後，若教師還希望保持團隊對話的結構，就表示他們肯定團隊合作的型態。而且教師們能以學生立場、以學生為中心來考量，相互的討論，因此能迅速提升課程知識。他們在課程實踐的困境中提出實踐的方案，在慎思過程中創造能解釋與反省的團隊氣氛，協助課程決定的推展。

Marsh 等人從團體互動的角色，分析出三階段團體慎思的過程，依序為：交談階段（conversation），為教師提出個人對教學的經驗和意見；正視階段（confrontation）為彼此討論課程改變的建議，以及共識階段（consolidation），則在教師探究與澄清課程問題後，進一步溝通達成共識，完成協議（引自李俊杰，2005）。

至於學校層級的團體慎思成員，可由校長、社區代表、教師、學生和課程主席組成課程小組，由課程主席領導，容納課程、教師、學生、學科與環境等五部分的經驗，共同進行慎思（Schwab, 1983）。

丁一顧（2002）對課程領導者將課程慎思的觀點實施於學校本位的課程方案方面，由觀念與作法兩方面提出應注意的策略，其中，與團體慎思相關的觀點略述如下：

在觀念上包括：

（一）加強宣導課程慎思的真義

課程領導者應身先士卒，深入與確切理解課程慎思的意涵與實際做法，透過小組會議，以口頭、書面或電子資料宣傳與溝通。

（二）深入詮釋「速度並不等於效果」

課程領導者並要能深入詮釋速度與效果，一時的輕忽可能衍生整體課程實施的不便。

在作法上包括：

（一）謹慎籌組課程慎思小組

成立課程慎思小組所要考量的問題，其小組成員除了應具有不同知識背景外，小組不可過大，以免因團隊成員過大而減低成員間的互動，降低成員面對面的對話、反思、批判的功效，或因團體太小，無法激盪出美麗的火花。

（二）分配充足的慎思與對話時間

實施課程慎思最大的問題往往是時間不足，尤其當慎思成員有不同觀點而僵持不下時，為尋求更適當的決定或探討最佳的論點，時間將是成功與否的關鍵因素。可利用成員共同、較方便的時段進行慎思對話。

（三）具體規劃慎思模式與主題

課程慎思對大多數的人而言尚屬新穎的議題，意即多數老師對課程慎思的概念仍處於模糊階段，因此課程慎思的首要工作，要發展、規劃慎思的模式、方法與管道。同時可於課程慎思之初，先規劃討論出相關的課程主題，使慎思的對話有目的與方向。

較簡易可行的慎思模式有：考量課程目標與事實、思考各種課程的變通方案、討論各種變通方案的價值與可行性、進行課程決定、實施課程慎思回饋與再循環等。方式上可以透過面對面會談、書面傳遞、電子郵件、網路交談等，多元的慎思溝通管道。

（四）積極參與主動催化

課程領導者關注、傾聽、主動參與、積極催化都是課程慎思成功與否的關鍵因素，要負起課程慎思的成敗責任，主動參與會談、協助成員釐清觀念、引導成員邁向正確的課程方案，積極參與慎思、反省、批判的行列，對團隊支持與傾聽。

（五）廣續推動形成慎思文化

課程的推動需要不斷的宣導、引導、支持、回饋與不斷的推動，讓課程慎思變成一項校園文化，其成效將指日可待。

綜合以上論點，得知團體慎思，由多位教師共同為解決課程問題而深思，教師藉由自我反省以及同儕的回饋，能迅速提升專業知能，是理想的課程決定過程。團體慎思成員的多元性與課程議題的多重性，讓慎思過程具有創造的意義，四項課程共通要素常是多重出現，有賴團體對話來釐清；學校層級的團體慎思成員，可由校長、社區代表、教師、學生和課程主席組成人數適當的課程小組，由課程領導者領導並身先士卒，深切理解課程慎思的意涵與做法，以口頭、書面或電子郵件、網路交談等多元的慎思溝通管道進行對話。

利用成員共同、充足的時段進行慎思對話，課程慎思之初，先規劃討論出相關的課程主題，使慎思的對話具有目的與方向。且因參與的人有不同的知識背景、價值觀與專長，可能有所衝突，經由對話、協議、調整，經歷交談、正視、共識三階段，在不同的構想中做出抉擇，尋求有效可行、可變通的解決方案，進行對學生最有利的抉擇，追求共同的目的，建立課程共識。課程領導者並能關注傾聽、主動參與、積極催化，對團隊支持與回饋，推動慎思成為一項校園文化。實踐課程理想的歷程中，無論個人慎思與團體慎思，教師都扮演著關鍵角色。

伍、課程慎思的過程

課程慎思的過程並不是技術性的，不是遵循既定步驟、直線式的行動。以下分別就慎思是「理性的循環過程」與「螺旋修正的過程」加以論述：

一、慎思是理性的循環過程

課程慎思是理性思維的過程，Dewey 在《思維術》（How We Think, 1933）一書中，將人類從問題的發生到解決，其間的思考歷程分為以下五個步驟（引自高廣孚，1984）：

- （一）朝向可能的解決策略聯想。
- （二）應用理智處理感知到的疑難，形成一個待答的問題。
- （三）運用一連串的建議形成假設，搜集相關資料。
- （四）根據假設仔細推敲。
- （五）透過行動驗證假設，並隨時修正不妥。

此五步驟在實踐上並非一成不變，需視個人思維及當時對情境反應的情況而定，兩個階段可以合併，或者其中若干階段的歷程甚短，一閃即逝（高廣孚，1984）。

Reid (1992) 提出實際解決課程問題有四步驟：

- (一) 找尋問題所在：課程問題依不同情境脈絡而變動，不同問題背景形塑不同的問題類型。
- (二) 蒐集資料：手段、方法與目的間所需要的資料都是蒐集的重點。
- (三) 找尋解決的方法：蒐集完整資料後，產生許多不同的變通方案以供選擇。
- (四) 做出決議：每一步驟皆須以邏輯性的思考來解決問題。

在面對課程問題時，首要的工作是形塑與分析問題。Reid (1978) 也已經對問題具體的作了階層化的細分，將課程問題分為「實際」及「理論」兩種類型，理論問題採用各種理論的精髓來解決，較為單純；實際問題之下又區分為「程序性」及「不確定」兩種問題形式。程序性問題的解決有一定的順序與步驟；不確定問題之下又細分出「審慎思慮」及「道德」兩類問題，如圖 2-3 所表示。

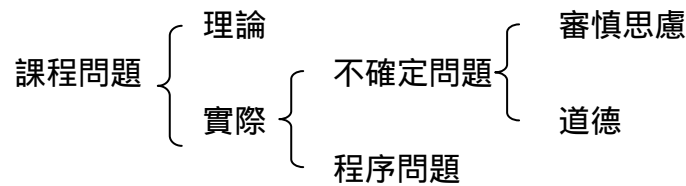


圖 2-3 Reid 課程問題層級

資料來源：出自 Reid (1978: 45)。

Reid 強調屬於實際層面中「不確定問題」這個部分，有些不確定的問題需要慎思者周全的思考，有些則仰賴慎思者自身的道德觀。因此 Reid 宣稱所有的慎思課題都具不確定性，提醒慎思者必須敏覺於這一點，連結問題形式與可能解決的方案，才能解決課程的實際問題。問題的階層劃分與彈性思考之間並無衝突，階層劃分讓慎思者有理性考量的依據，彈性思考賦予慎思者對問題的本質及範疇做更深層完善的規劃。必須理解在情境中相關連的細節，針對問題匯集變通形式，集結出變通的解決方案，最後針對「最好的而非對的」做出具體行動。

Dillon 也提出系統思考中的慎思基礎，認為慎思活動是由問題開始發生，到擬定計畫以及最後解決問題（引自方德隆譯，2004）。簡良平（2002）認為 Dillon 的慎思活動分析架構，最可以說明慎思的過程，如圖 2-4 所表示。圖中「慎思—做決定—行動—出現問題—再慎思—再做決定—」，是任務導向的理性思維過程，整個慎思活動也是循環的形式，無法清楚劃分各項步驟，當慎思告一段落就是決定採取行動的時候。

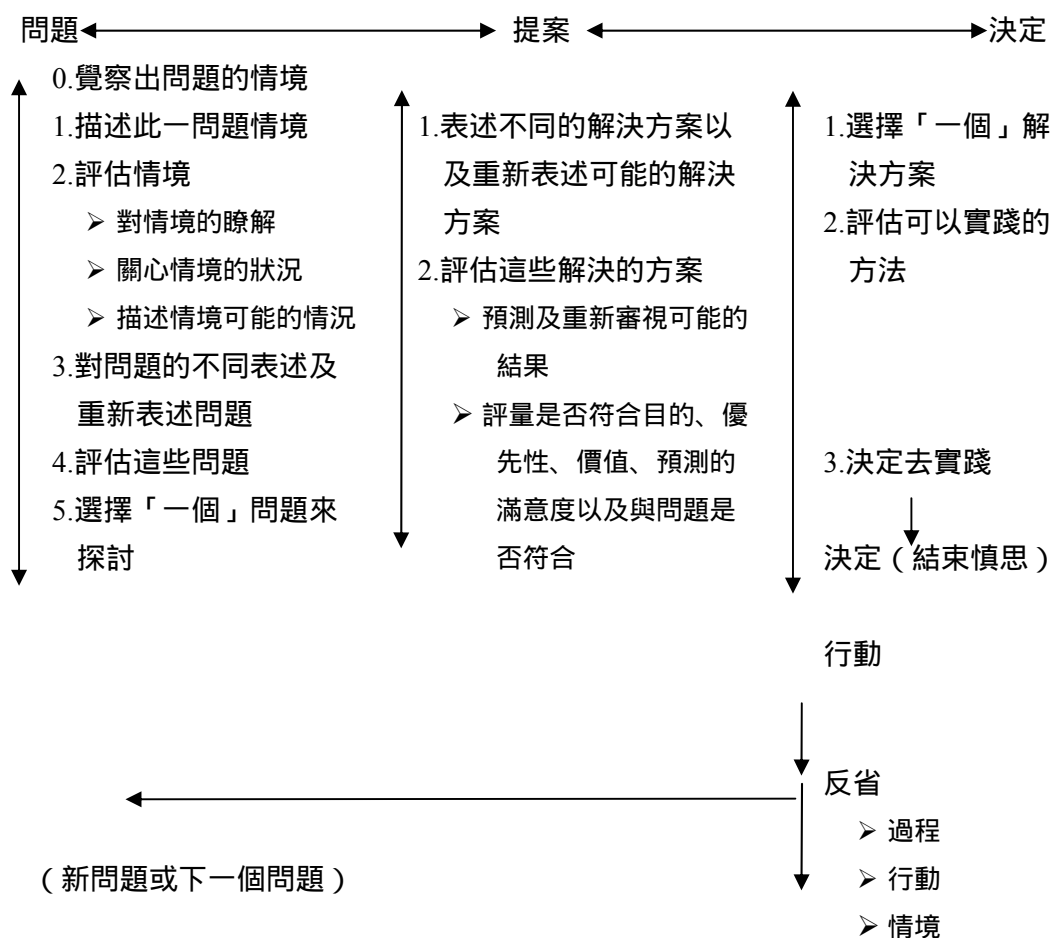


圖 2- 4 Dillon 慎思活動分析圖

資料來源：引自簡良平（2002：87）

Noye 提出課程慎思的六個階段的模式（引自方德隆譯，2004）：

（一）公開的分享(public sharing)

發展課程時，對課程內容是分享優先於爭辯的。公開分享具有「同時性」（simultaneity）以及「社會層面」（social dimension）兩項特質：前者需同時考慮不同事物的存在；後者指當交互作用進行一段時間後，團體變成一個社群，成員就會制訂討論議題的方式，尊重不同的觀點。個人在團體中提出與創造課程有關的資訊，因公開分享使課程不同的需求與議題被彰顯。

（二）重視協議與爭論(highlighting agreement and disagreement)

個人找出對課程相同的觀點和信仰，藉由對公開分享，在慎思團隊中找出與他人協調的核心概念，且避免讓人有被迫接受的感受。爭論常存在於課程的共同要素上，當問題浮現時，不容易有完全的協議，因此有些人認為衝突是負面的，便與立場相左的人保持距離。

(三) 解釋立場(explaining positions)

在此過程中，所有參與課程發展的成員來釐清不同的立場，還需詳述帶入慎思過程中的假定或哲學取向。團體領導者在引導團體時需要有相當的技巧，讓團隊注意創造課程的目的，將不同立場的人也視為夥伴而非對手。

(四) 強調立場的改變(highlighting changes in position)

人們聆聽成員解釋立場時，常常會提供新資訊，觸發對課程觀點的再思考。慎思過程中，所有參與成員都平等地交換意見，當人們改變心意時，也讓別人知道這樣的改變。強調立場的改變，是為了更鞏固團體的合作。

(五) 協商出同意的觀點(negotiating points of agreement)

參與者尋求最後的討論結果，找出解決之道，因為慎思的最終目的是說服，人們透過慎思過程來說服別人、甚至自己，表明自己對課程遵循正確的實踐方向，而且此時有必要整合創新的課程，並回應學生不同的需求來做課程選擇。

(六) 選擇決定 (Adopting a decision)

這是真正課程整合階段，經由對具體的課程主題、教學、教材、學校環境、實施方式與評量方式的界定，對課程的本質與目的達成共識，團體對如何滿足前幾階段的需求做出決定。

這六階段的慎思歷程涉及團體慎思，在公開分享、聆聽接納不同意見，經解釋、協調與抉擇，更需要理性的溝通與運作。

綜合上述觀點，慎思是理性的循環過程，但非既定模式，會隨著情境而變動。無論個人或團體慎思，在此一觀點中，慎思過程大致經由發現問題、形成假設、蒐集資料、溝通與協議、決定最適當的解決方案、行動與循環修正等。課程慎思實際解決課程問題可經由理性分析出不同的性質，分為「實際」以及「理論」兩種類型，對不確定的問題需要慎思者周全的思考，有賴慎思者自身的道德觀，理解情境中種種相關的細節，匯集變通的問題解決方案，針對「最好的而非對的」產生具體行動，是任務導向的理性思維過程。

二、慎思是螺旋修正的過程

具體的慎思活動，是解決問題的歷程。Roby (1985) 將 Schwab 於 1969 年提出的慎思過程歸納出了幾個特質：

- (一) 釐清問題情境中各種項目的意義
- (二) 明白表述有意義的項目及不夠具體的問題
- (三) 在各項明確表述的問題中評估與選擇
- (四) 明確表述各項解決問題的方法及結果
- (五) 回溯解決的方法與結果
- (六) 評估及選擇解決的方案
- (七) 結束討論付諸行動

Roby (1985) 自身也發展出一套課程慎思的模式，對於每個慎思階段進行原路返回、行動的修正與回顧以及批判反省，這是一種螺旋反覆性的行動模式。Roby 的課程慎思模式主要如圖 2-5：

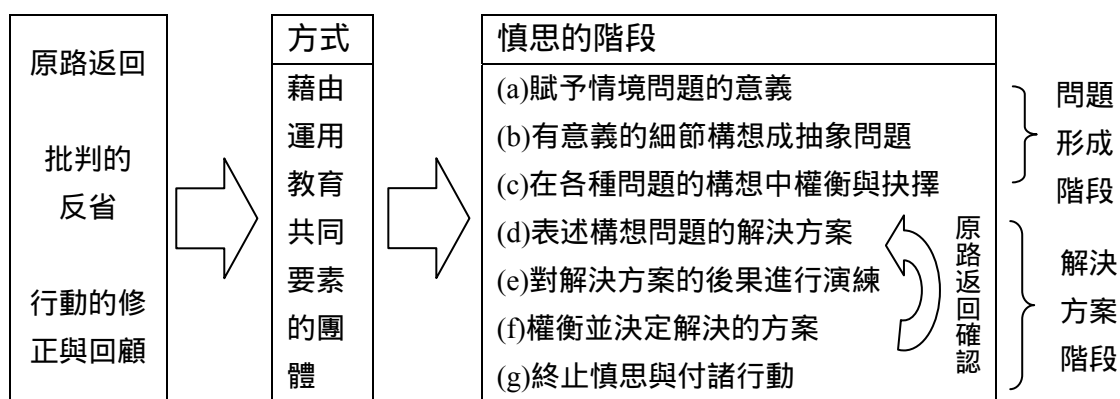


圖 2-5 Roby 課程慎思模式

資料來源：修改自 Roby, T. W. (1985 : 18)。

由(a)到(c)是問題形成的階段，對問題提供一個正確的診斷；在(d)至(g)是解決方案階段，思考課程共同要素，轉化為具體的方案並予以實踐；其中(d)至(f)的三個階段，是原路返回的確認，對於多種解決方案中，不同的運作方式重新再論述。對照七個慎思的階段，Roby 的課程慎思模式大致符合了 Schwab 所提出的有效慎思的條件，Roby 的慎思模式雖然是針對教室中師生的互動所提出，但亦適用於團體慎思。

Harris 提到慎思過程是一種螺旋式的發現過程，因為慎思社群對於意義、批判性的反省、回溯追蹤。螺旋式與循環式的歷程不同，前者需要慎思者重新回顧檢視，重視的是慎思者不斷反省，方法與目的之間呈現交互作用，而非線性的步驟運作（引自羅雁盈，2007）。

McCutcheon（1995）指出課程慎思是動態循環往復的過程，任何的架構或模式，都難以如實呈現慎思過程特質之間變動不已的關係與差異；但是，模式或架構中所列舉的概念與術語，仍對理解與討論慎思、以及藉以檢核課程任務有助益。

綜合上述觀點，可得知慎思是一種螺旋修正的過程，具體歸納，大致有釐清、評估與抉擇問題、推測演練解決的方法與結果、回溯解決的方法與結果、評估決定的方案、結束討論、付諸行動等。慎思是動態循環往復的發現過程，每個慎思階段可以進行原路返回、行動的回顧修正以及批判反省，這是一種螺旋反覆性的行動模式。而螺旋式與循環式過程的差異，在於螺旋式需要慎思者重新回顧、反省、修正歷程，且方法與目的之間呈現非線性的交互作用。

本研究探討教師設計讀寫課程的慎思歷程，基於以上文獻整理的重點，在課程慎思方面，透過課程的實踐探究模式，以個人慎思為主，團體慎思為輔的研究角度，由教師、學生、教材、環境此課程慎思的四項共同要素逐一探討，最後採用「課程實踐生態模式」來對照個案教師課程慎思的整體架構，以瞭解個案教師對設計讀寫課程時的慎思模式。

第二節 讀寫結合的理論與實施策略

本節旨在探討讀寫結合的理論與實施策略。關於讀寫結合的理論方面，本節探討讀寫結合的理論基礎，包括；生理學、模仿機制、學習遷移等三方面理論；並分析閱讀與寫作之間的關係，包括：輸入與輸出、理解與表達、鑑賞與創作、內部語言與外部語言轉化的過程、讀寫歷程的共通性等五方面。最後探討閱讀與寫作的教學策略，包括：閱讀策略、限制式寫作以及閱讀與寫作結合的聯結點三方面。以下分別加以論述。

壹、讀寫結合的理論

「讀寫結合」指的是在語文情境中，閱讀和寫作的相互作用和緊密的關係（朱作仁，1993）。讀者透過閱讀，可以理解作者所要表達的思想內容及文字

運用的方法，進而在寫作中應用；經由寫作，讀者可讓閱讀所得的知識，發揮實用價值、更適切的表達自己的思想與情感（王家珍，1999），讀者也成為作者，閱讀與寫作的關係密不可分，以下就生理學、模仿機制、學習遷移等理論（莊淑娥，2005）予以探討。

一、生理學

有健全的大腦、視覺與聽覺器官、傳導神經網路互相統合協調，傳送輸出各種訊息，配合學習者的動機與興趣，閱讀和寫作的功能才得以發揮。由於大腦照影科技的進步，使得腦科學的研究蓬勃發展。從 1991 年美國前總統老布希提出「腦科學十年」起，日本也推出了「腦科學時代」計畫，歐洲共同體通過「EC 歐洲腦十年」計畫，世界各國莫不致力於探究腦的奧秘（洪蘭，2004；梁彥清，2004；陳雅玲，2007）。對於腦和行為的關係，最大的突破在於發現了腦和教育是息息相關的。

大腦分為左大腦半球和右大腦半球，中間由約 2 億 5000 萬株的神經纖維、即胼胝體連接；左半腦控制身體的右半邊，右半腦控制左半邊。除了慣用左手的人，百分之九十以上的人類，語言區是在左腦，如說話、看書等，都是左腦的工作；透過胼胝體將解讀之後的訊息傳到右腦，一齊決定如何行動。科學家將大腦分為四區：枕葉、額葉、頂葉、顳葉，如圖 2-6 所示。枕葉位於大腦中間後面位置，主要負責視覺；額葉位於額頭周圍區域，和判斷力、創造力、問題解決與規劃能力息息相關；頂葉位於頭頂後部，負責感官接收到高層次的知覺作用和語言運作；顳葉則分別位在兩耳上方及其周圍部分，主要負責聽覺記憶意義和語言。不過四個腦葉之間功能也有重疊，四個腦葉彼此完美合作時，也就是腦部發揮最佳功能時（羅美惠譯，1999；梁雲霞譯，2003）。

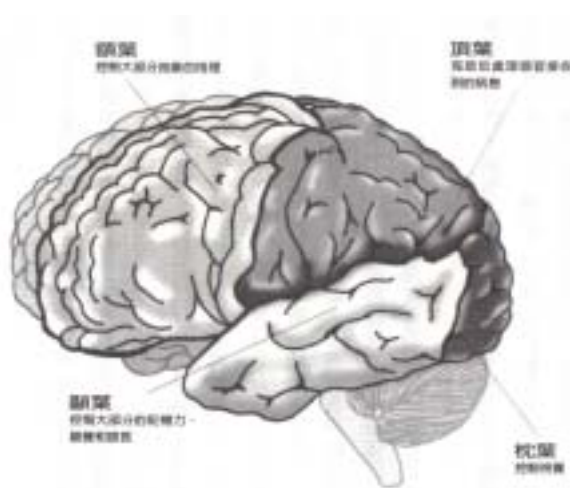


圖 2-6 大腦腦葉分佈圖

資料來源：出自羅美惠譯（1999：114）

通常語言區都在耳朵的上方，並再細分成三個小區，如圖 2-7 所示。第一是威尼奇（Wernicke）區，負責語言的理解；第二是布洛卡（Broca）區，負責口語語言的能力；第三是角回，在大腦頂葉下方靠近枕葉的部位，它是大腦視覺中樞和威尼奇區之間的仲介轉化，負責讀寫的能力（梁雲霞譯，2003；徐亮，2004）。

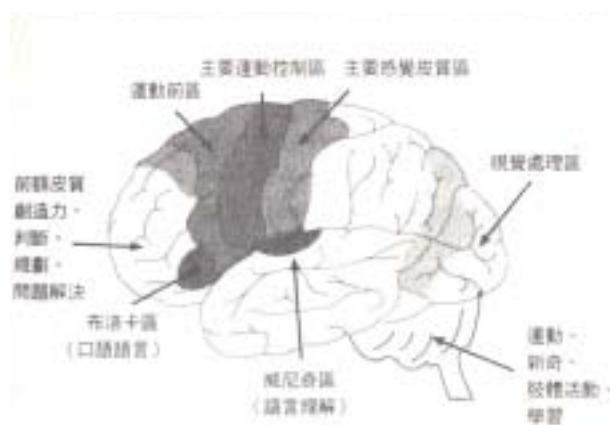


圖 2-7 大腦重要功能區域

資料來源：出自梁雲霞譯（2003：29）

對大腦外部訊息交流而言，閱讀時輸入大腦的是語言文字，輸出大腦的是聲音或外部語言；閱讀的神經通路是：先由視覺中樞處理文字，再傳到角回轉成聽覺訊息，然後由威尼奇區轉成文字訊息，經由弓形束傳到布洛卡區，讓布洛卡區指揮運動中樞，而能大聲唸出文字內容。不過，視覺訊息也可不經由角回，直接到達布洛卡區，再到運動中樞。寫作時的神經通路，是大腦將輸入訊息的內部語言，經由視覺中樞傳遞到角回，由角回直接傳輸到書寫中樞。閱讀與寫作兩者訊息的流向有順向逆向之別（朱作仁，1993；徐亮，2004）。

大腦在出生時有十兆個神經元，比我們實際需要的多，因為腦用了他重量十倍的能源（大腦佔體重的 2%，但用掉 20% 的能源），所以人在出生之後就不斷把不需要的神經元修剪掉，以節省能源，大腦神經元基本上就是「用進廢退」的現象。每一個神經元可以與其他神經元有一千個以上的連接，當學習範圍越寬廣，一千億個神經元之間的連接越密，訊息傳遞的速度就越快，大腦神經元連接的有效性便決定智慧的高下，神經網路連接越密集的人，點子越多、創造力越強（羅美惠譯，1999；梁雲霞譯，2003；洪蘭，2005a；吳錦勳，2007）。

大腦神經迴路在活化時，會與其他迴路相連接，常常活化的神經迴路其臨界點比較低，一點刺激就足以啟動。當閱讀時，每一個字都會激發一連串與他有關的字，這是活化神經迴路最好的方法。同時思考時，會把原來不相干的迴

路拉在一起，形成新的連結，因此，多讀、多想符合神經機制的學習方法，這和孔子「學而不思則罔，思而不學則殆」相吻合（洪蘭，2005b）。讀寫訓練，都是大腦主動獲取知識及整理知識；寫作，是心智綜合能力的展現，至少涉及三項能力：觀察感受力、想像創造力及邏輯思考力。因此寫作最能活化大腦，促進神經迴路高度聯結。尤其，邏輯思考力更是作文訓練腦力的關鍵（羅美惠譯，1999；吳錦勳，2007）。

大腦會因外界環境的需求而改變內在的神經機制，大腦不是青春期之後就定型，它是終其一生不斷在做調整與類化的（assimilation and accommodation）（梁雲霞譯，2003；洪蘭，2005b）。加州大學洛杉磯分校神經影像研究所發現，大腦神經元發育完成的時間，並不如一般認知的那麼早，最後完成發育的前額葉，掌控假設、洞察未來、歸納分析、邏輯推理等能力，遲至二十至二十五歲才發育完成。而且學習的關鍵並不在於神經元的數量，而在個別神經元之間是否產生連結。縱使大腦發育完成，神經元數目不再增加，仍可以藉由促進腦神經元的連結提升學習。所謂「學而時習之」、「三思而後行」、「觸類旁通」、「靈光乍現」等，透過腦科學研究可以獲得印證。因此，在深厚、寬廣的學習中，善用多接觸、多練習、多思考的方法，刺激大腦連結，可以激發創造力，人類終身學習並非虛妄（陳雅玲，2007）。經過心智的訓練，可以增進人類智慧，完全不受年齡的限制（羅美惠譯，1999）。

由上述研究可知，大腦分為左右兩大腦半球，中間由神經纖維、即胼胝體連接；科學家將大腦分為四區：枕葉、額葉、頂葉、顳葉，四個腦葉之間功能也有重疊，四個腦葉彼此完美合作時，就是腦部發揮最佳功能時。大腦也在人一出生後就持續修剪不需要的神經元，是「用進廢退」的現象，神經網路連接越密集的人，點子越多、創造力越強。有健全的大腦、視覺與聽覺器官、傳導神經網路互相統合協調，傳送輸出各種訊息，閱讀與寫作兩者在大腦的訊息的流向有順向逆向之別，大腦神經元在成年以前仍不斷地發育，終其一生不斷在做調整與類化，以閱讀、寫作的思維訓練，能促進神經元的連結，配合學習者的動機與興趣，閱讀和寫作的功能得以發揮，也能有效提升學習的效果。在國民中學階段，讀寫結合的教學能突破教學時數的限制，而如何在有限的國語文授課時數中發揮更大的讀寫教學價值？是值得深入探討的議題，也是本研究的所欲探討的重點。

二、模仿機制

模仿是讀寫結合的重要基礎，仿寫是最基本的方式。經由閱讀教學，提供寫作所需的材料、原理、形式和表現技巧等所組成的「語言範型」，在模仿的

機制下遷移至寫作。模仿的理論有二：即社會學習理論和認知論，分別加以探討如下：

（一）社會學習論

模仿是讀寫結合的心理學基礎，模仿是學習的最初形式，也是創造的第一步（朱作仁，1993）。學習語言和各種技能的最初階段是以模仿為階梯，讀寫結合符合兒童的心理特點：模仿性、發表欲和遺忘性（丁有寬，1994）。

社會學習論的焦點是行為模仿，美國心理學家班杜拉（Albert Bandura, 1925—）是社會學習論的創始者，他提出的觀察學習理論，指出人類多數行為是經由榜樣作用而習得，個體可經由觀察進而模仿、學習到具體行為。班杜拉認為觀察者在與楷模（model）接觸的過程中獲得了示範性的符號表徵，並據此作為行動的南針，他認為觀察學習分為四個心理過程（施良方，1996）：

1. 注意過程（attention）：

觀察者需要注意、覺知與充分了解典範行為的特徵才能產生學習。楷模以及觀察者的特徵、以往的經驗和當時的情境，都會影響觀察學習的程度。觀察者比較容易觀察與他們自身相似的或者被認為是優秀的、熱門的和有力的楷模，因此同儕楷模最具影響力。且具有依賴性的、自身概念低或焦慮的觀察者更容易產生模仿行為。

2. 保持過程（retention）：

楷模所提供的訊息，要透過觀察者轉換為形象系統或語言符號系統後，這些記憶編碼才能引導人類的行為表現，否則一旦楷模不在現場，學習者就表現不出楷模示範的行為。其中語言符號系統，比形象系統更易貯存大量的訊息，以促進觀察與保留。

3. 動作再現過程（production）：

當楷模消失，觀察者將記憶中的符號表徵轉換成適當行為的過程。學習者在認知的層次上選擇和組織反應，並在行為的層次上不斷調整自己的反應，即自我觀察和矯正回饋。其中自我效能感是過程中的重要因素，指學習者相信自我能成功執行特定結果所要求的行為。

4. 動機過程（motivation）：

社會學習論中注意到「習得」和「表現」是不同的，因為學習者不盡然會將所有學習到的表現出來，因此需有足夠的動機誘因。如反覆演示楷模行為、激勵觀察者編碼與記憶、獎勵其成功後的表現等。如果學習者動機不強，效果依然不佳。

班杜拉重視觀察學習、認知過程（編碼、符號表徵、問題解決）與自我調節過程所產生的作用，並且強調環境、個體與行為之間三向的交互影響。在讀寫教學的過程中，教師本身、學生同儕以及範文字句等，均會對語言學習產生密切的影響。

朱作仁（1993）也指出：兒童學習語言，獲得語言能力，多半在沒有強化的條件下進行觀察和模仿，透過模仿社會語言範型，讓兒童獲得語彙和語法結構。因此，語言學習的過程需要觀察和模仿，讀寫結合教學過程中，對範文進行賞析提供了語言學習的楷模，範文作者各有自己的思維、語言能力、知識、經驗、生活背景，所呈現多樣貌的作品，形成了不同的「語言範型」，在模仿機制運作後，可以習得不同「語言範型」的能力（莊淑娥，2005）。

結合「語言範型」與班杜拉的觀察學習理論，可推知讀寫結合有四種模仿機制（莊淑娥，2005）：

1. 語言範型是模仿的重要依歸

閱讀教學所提供的範文可形成「語言範型」，通過模仿作用，使寫作發生效用。

2. 保持歷程是模仿的重要因素

讀寫結合歷程中，範文所提供的訊息，需經學習者觀察，進一步轉換為語言符號系統，經過認知結構的組織與調整，保持在記憶中，成為持久的、可回想的印象，才能於日後寫作適時地運用出來。

3. 通過創作來驗證所學

讀寫結合的仿寫、仿作活動，學生依憑記憶保存之「範型」，由內在認知歷程的理解與消化不斷調整，在模仿中發揮個人創意，便能逐漸提昇自己的讀寫技能。

4. 模仿成效受到動機歷程的影響

學生需有強烈的動機與注意力，積極學習，讀寫的成效才能提高。需藉由增強作用，強化學生個人內在的自我增強，促進學生模仿意願。

由上述論點可知，教師以種種閱讀策略提點學習者進行範文賞析，使學習者充分了解「語言範型」，透過模仿作用在寫作時發揮效用，實踐整個讀寫結合的歷程。如果學生已經注意到楷模行為，也經過編碼保持在記憶中，但若沒有適當的動作再現能力，透過創作表現出來，也不算學會。而且，教師在激發學生的學習動機上，除了藉由增強作用，強化學生學習意願外，更重要的是讓

學生自我增強，產生內在驅動力，學生有強烈的求知動機，讀寫學習的品質相對能提高。

（二）認知論

瑞士心理學家皮亞傑（Jean Piaget）提出的認知發展理論，認為人類的智力是一種具有發展性的結構，基模（schema）是個體對世界覺知、理解和思考的方式，是吸收知識的基礎，基模提供了訊息處理的架構，有助於模糊訊息的解釋。會隨著年齡增長而改變（施良方，1996）。朱作仁（1993）指出：讀寫結合教學中，老師提供的「範文」，經由閱讀產生的「表象」進而形成「內部輪廓」，為寫作提供材料和範型做準備。

讀寫結合的教學過程中，閱讀過程需要發揮聯想、想像、分析、綜合、判斷、概括等多種思維，增進學生對文章內容、主旨、形式、表現技巧的融會貫通，形成特殊表象，提供「語言範型」，經模仿機制累積為基模，透過模仿作用連結到寫作。當教師引導閱讀範文時，是由學生主動詮釋意義，對字義、文法、文章結構、文體的認識、以及相關舊知識等的基模，都會影響對範文的理解（莊淑娥，2005）。

由上可知，就認知發展理論的角度來看，人類智力具有發展性的結構，基模是處理訊息的架構，是吸收知識的基礎，個體透過基模來覺知、理解世界。讀寫結合的教學中，範文提供了「語言範型」作為學習的基模，教師以閱讀策略引導學生對範文進行理解與分析，學生也發揮聯想、想像、分析、綜合、判斷、概括等多種思維，逐漸在學生腦海中產生表象，經過訊息編碼、儲存，進一步形成有利於保持動作的內部輪廓，透過模仿機制，鞏固知識、連結到寫作上，為往後寫作提供思維的基礎。

三、學習遷移

個體在某種刺激情境中學到的刺激—反應聯結，有助於在其他類似情境中學習新的刺激—反應聯結，此種現象稱為學習遷移（transfer of learning），是學習結果的擴展或類化。讀寫結合中閱讀與寫作間的交互影響，皆因兩者發生學習遷移的作用。學習遷移理論可由形式訓練理論、共同元素理論、概括論、認知結構論等幾方面進一步探討。

（一）形式訓練理論

「形式訓練理論」是一種早期的遷移理論，此一學習遷移的學說，源於古希臘羅馬、形成於十七世紀、興盛於十八十九世紀，廿世紀初之後，受到心理

學實驗結果的駁斥。形式訓練理論是以官能心理學為理論依據，認為「心智」是由諸如推理、記憶、判斷、意志和注意力等此類官能所構成。透過某些特定的學科學習，可以訓練或增強這些官能，此種學說認為：學校教育中訓練官能比傳遞知識更重要，知識的價值只是做為訓練官能的材料。教育的目的是通過知識的學習進行學生的思維、想像、記憶等官能訓練。重要的是活動的形式，唯有通過訓練發展了心靈，官能才能產生長久作用。學生獲得推理方法時，當他們有機會，就會把推理方法轉移到其他學習上（引自施良方，1996）。

朱作仁（1993）指出：由智能訓練角度看讀寫結合，閱讀教學中所訓練的各項語文能力，能廣泛遷移到各種學習情境；閱讀能力也能遷移到寫作，進而全面提升學生的語文水準。

語文學科是各學科領域的共同根基，讀寫結合中，閱讀強調文章的背誦，佳言、美句、語言文字的記憶，皆能強化記憶力；寫作指導的思維訓練，能強化想像力與抽象思維能力（莊淑娥，2005）。讀寫結合教學相輔相成，增進學生的語文能力，亦能有助於其他學科的學習。

由上可知，就形式訓練說的角度來看，讀寫結合能對組成心智的各種官能進行訓練，包括推理、記憶、判斷、意志、注意、思維、想像等，學生獲得推理的方法，一有機會，能把推理方法轉移到其他學習上。閱讀能力也能遷移到寫作，閱讀理解佳句、美文，分析抽象思維、欣賞文章意境，透過寫作訓練與強化思維能力，並能提升對其他科目的學習。

（二）共同元素理論

共同元素理論（identical elements theory）主要指美國的教育心理學家桑代克和武德沃斯（Thorndike, E.L. & Woodworth, R.S.），在1901年從事的一項實驗研究基礎上所提出關於學習遷移的理論（引自施良方，1996）。

桑代克根據實驗結果提出結論：如果在兩種學習情境之間要有任何正遷移的話，這兩種情境必須非常相似。從一種學習情境遷移至另一種學習情境的程度，取決於兩種情境間的共同要素，此種觀點與形式訓練理論相抗衡（引自施良方，1996）。

閱讀與寫作之間亦含有共同元素。如圖 2-8 所表示，閱讀是由感知語言文字到概括中心的理解過程；而寫作是由確定中心到語言文字的表達過程（朱作仁，1993）：

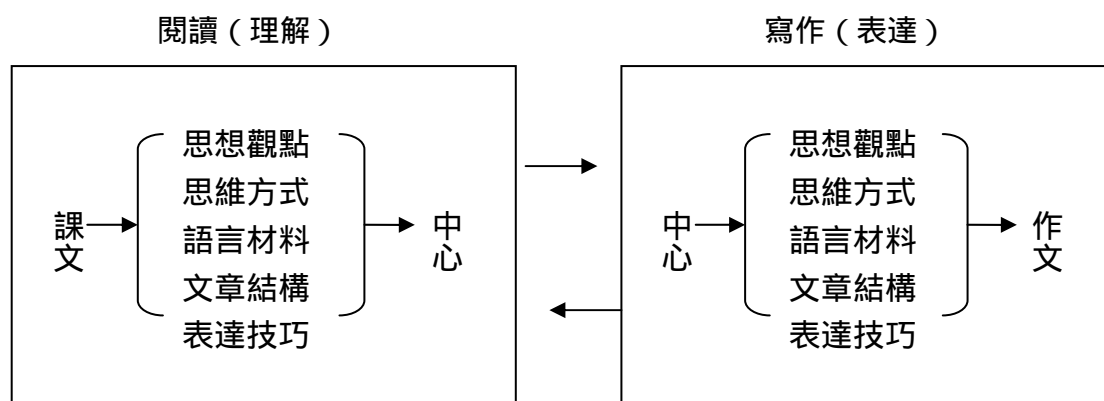


圖 2-8 讀寫結合共同元素示意圖

資料來源：出自朱作仁（1993：60）。

歸納閱讀與寫作的共同元素，有以下四方向（莊淑娥，2005）：

1.就元素而言：

讀寫之間共同元素有思想觀點、思維方式、語言材料、文章結構、表達技巧等，缺一不可。

2.就內容而言：

閱讀與寫作皆以生活實踐、思想認知、心理水平為基礎。

3.就形式上而言：

閱讀與寫作都以語言文字為工具。

4.從學習程序而言：

閱讀與寫作皆有一定步驟：從詞到句、從句到段、從段到篇循序漸進。

綜合以上的論點，得知學習情境與遷移情境存在著共同成分，容易產生遷移作用。閱讀與寫作的共同元素，可由形式、內容、學習程序、元素四方面探討：閱讀與寫作都以語言文字為工具；皆以生活實踐、思想認知、心理水平為基礎；皆有一定的學習步驟，包括從詞到句、從句到段、從段到篇循序漸進；二者之間的思想觀點、思維方式、語言材料、文章結構、表達技巧是相通的。閱讀過程是由感知語言文字到概括中心的理解；寫作過程是由確定中心到語言文字的表達，二者教學結合有助學生學習的效能。

(三) 概括論

概括論是由美國心理學家賈德 (C. H. Judd) 在 1908 年的「水下擊靶」實驗後所提出的。他認為遷移的重要條件是學生能夠自己概括出一般原理，即學生能把在某種情境中所得的經驗加以概括，並將之運用到另一情境中，讓學習者的經驗產生類化，完成學習遷移 (施良方，1996)。

賈德傾向於把兩個情境之間相同元素的重要性減到最低，進而突顯經驗概括的重要性。而且，只要個體對他的知識、經驗進行概括，知識的遷移是存在的。知識概括化的水準越高，遷移的範圍和可能性就越大。概括並非自動的過程，它與教學方法有密切的關係。同樣的教材內容，可能因為教學方法不同，使教學效果大為懸殊，遷移的效應也不同。

韋志成 (2002) 提到「讀寫結合律」，即寫作主體的發表必須經由「物意文」的雙重轉化，第二重轉化對初學寫作者而言，是從無到有、從未知到已知、從未能到已能的過程。正如「熟讀唐詩三百首，不會吟詩也會吟」，反映出閱讀對寫作的引導關係。

2004 年韋志成、韋敏提出：讀書是「認模」，在閱讀中學習寫作的文體、格式、語言運用、表現方法、技能、技巧等；寫作是「隨模鑄器」，將自己的生活內容，倒進閱讀所得的模式中，文章便能寫成 (引自莊淑娥，2005)。閱讀時，對文章的內容與形式理解透徹後，便可發現寫作都有其基本範型。「認模」就是從閱讀中學習寫作的技巧與方法，等到寫作時，便能掌握題目主旨，知道如何運用適當文體、形式和表現技巧、熟悉如何構思文字，只要依其「範型」，「隨模鑄器」地倒進自己的思想內容與生活經驗素材，寫作自能得心應手了。

綜合上述論點，可知學生能把在某種情境中得到的經驗加以概括，將之運用到另一情境中，經驗產生類化，完成學習遷移。知識概括化的水準越高，遷移的範圍和可能性越大。「讀寫結合律」中，讀書是「認模」，從閱讀中學習寫作的技巧與方法，掌握其基本範型；寫作是「隨模鑄器」，寫作時依其語言「範型」「隨模鑄器」，將自己的生活內容與情思倒進閱讀所得的模式中。教師講授教材時要引導學生找出原理、原則，鼓勵學生對核心、基本的概念進行抽象或概括，避免片段、零碎的知識或記憶。學生尤要學會抽象與概括的學習方法，協助學生從低階的感性階段提升到高階的理性階段，從而實現更廣泛的正向遷移。

(四) 認知結構論

廿世紀 60 年代迄今，由於美蘇國防競賽而導致美國重視知識教學，認知結構理論（Theory of cognitive structure）於是興起，其中布魯納（Bruner）的發現學習論（Discovery learning theory），與奧蘇伯爾（David Ausubel）的意義學習論（Meaningful learning）受到了重視（張春興，1996）。

布魯納提倡的發現學習論強調學生的主動探索，從探索事物中發現原理原則。直覺思維是發現學習的前奏，而學習情境的結構性則是有效學習的必要條件：教材組織或基礎知識具有結構性，使學生易於理解、易於學習；具結構性的教材，學習後能長期保有不易遺忘，學生從結構性知識中學到的原理原則，有助於日後類似情境中產生正向的學習遷移，可培養學生執簡御繁的能力，俾便求取更高層次的知識。

奧蘇伯爾認為有意義的學習，只能產生在學生已有充分的先備知識基礎上教他學習新的知識，意即只有配合學生能力與經驗的教學，才會產生有意義的學習。在學習新的知識時，必須要將自己既有的要領概念與新觀念核對，此結合舊新概念而利於學習的教學步驟稱為前導組織（Advance organizer）（張春興，1996），通常先以學生能理解的語言在介紹學習材料之前呈現，以便建立有意義學習。它比學習材料更一般、更概括，與學習材料產生關聯，使學習變得清楚明瞭。

奧氏與布氏兩者同屬認知結構學習論的範疇，但相異處在根據奧氏理論發展出來的教學模式稱為講解式教學（或陳述式教學）（Expositive teaching），在實際教學進程中分為兩個階段：提供前導組織與呈現學習材料。依循兩項原則：即漸進分化（progressive differentiation），由一般概念至詳細內容；另一原則是統整調合（integrative reconciliation），是將分化後的知識再統整起來成為統整與協調的知識整體（張春興，1996）。

每位學生的認知結構各有特點，個體認知結構在內容和組織方面的特徵稱為認知結構變量。奧蘇伯爾提出了三個主要的影響遷移的認知結構變量，即可利用性、可辨別性和穩定性與清晰性（引自莊淑娥，2005）：

1. 可利用性

面對新的學習，學習者原有的認知結構中，是否具有同化新觀念的適當觀念可利用，影響了學習的成效。原有認知結構中處於較高抽象、概括水準的觀念，對於新的學習能提供較佳的聯繫和固著點。讀寫結合教學中，閱讀教學提供學生新的認知結構，與原有的認知結構產生同化，形成新的基模，再以此連結到寫作，將閱讀能力遷移到寫作表現中。

2. 可辨別性

學習新知識時，應辨明產生同化作用的新舊觀念差異；分辨得愈清晰，愈有助於新的學習與保持。個體在認識與理解環境中有簡化的趨勢，當新知識與認知結構中的舊觀念相似時，原有的認知結構傾向先入為主，新知識常以舊觀念來理解，被舊觀念取代。只在可區分的觀念或包容範圍較廣的舊觀念下，新的意義才有長期保持的可能。

3. 穩定性與清晰性

當學習者面臨新的學習時，認知結構中原有起固定作用的觀念應十分穩定。利用及時糾正、回饋和過度學習等方法，可以改變原有起固定作用觀念的穩定性和清晰性。學生原有知識的掌握程度和之後所學的知識成正相關。讀寫結合教學中，若能強化學生對閱讀內容的熟練度，提高範文理解能力，以增進閱讀的穩定度，有助於寫作。

由以上觀點可知，發現學習論強調學生從主動探索事物中發現原理原則，教材或基礎知識具結構性，在類似情境中產生正向的學習遷移，培養學生執簡御繁的能力，裨益學生理解、學習。有意義的學習，是在學生已具備充分的先備知識基礎，再引導他學習新的知識。結合新舊概念而利於學習的教學步驟稱為前導組織，通常先以學生能理解的語言在介紹學習材料前呈現，擔任新舊知識之間的認知橋樑，以便建立有意義的學習。為了適應學生個別差異，並強化學生認知結構，有賴教學現場中的教師，依學生程度、文化背景、實際教學狀況，考量可利用性、可辨別性和穩定性清晰性等認知結構變數來編製課程。

貳、閱讀與寫作的關係

讀寫結合依上述理論基礎，使教學有所依據。本小節將深入探討讀寫結合的讀寫關係。讀寫結合的讀寫關係，可從輸入與輸出、閱讀與表達、鑑賞與創作、內部語言與外部語言轉換、讀寫歷程的共通性等五個層面予以探討（莊淑娥，2005）。分述如下：

一、輸入與輸出

讀與寫是輸入與輸出的互動，關係緊密。語文閱讀的能力，是在腦海中累積經驗和知識；而寫作則是運用這些素材，表達一己的情思。

2002年，李建榮與陳吉林提到：語文閱讀能力，是指對文章的理解與吸收（輸入）；語文寫作能力，是運用學到的語言與章法，予以表達（輸出）。讀與寫是語文學科的兩種能力，也是語文學科的統一結構。理解與表達，閱讀與寫作，是難以分割的整體（引自莊淑娥，2005）。

閱讀時藉由「輸入」各種素材，加以編碼、選取、貯存在大腦，形成龐大的資料庫，寫作時依所習得的語言範型，「輸出」這些豐富的知識材料與生活經驗。閱讀能豐富知識與生活經驗，透過不同文章的閱讀理解，感知多元的生活經驗，同時吸收作者所運用的語詞、句式和語法規範等「語言範型」，學習文體、審題、立意、取材、謀篇等知識，建立寫作相關的認知結構基模（莊淑娥，2005）。

由上可知，語文閱讀的能力，是在腦海中累積經驗和知識；而寫作則是運用這些素材，來表達一己的情思。讀與寫關係緊密，在輸入與輸出之間互動，閱讀是「輸入」素材；寫作則是運用「輸入」的素材，「輸出」學習成果。進行範文閱讀教學時，可供的寫作範型與方法相當多，能與寫作教學緊密結合。

二、理解與表達

村田一夫（2005）表示：閱讀和寫作都須要邊思考邊進行。讀者閱讀時，透過腦中所認知的，和文章之間存在的對應關係，觸發自己的經驗、興趣，來面對作者描繪的世界。而作者在創作時隨時回顧腦海中作品的架構，並逐步組合、完成作品。

閱讀和寫作，是理解和表達的雙向過程。閱讀是讀者理解作者所欲表達的過程；寫作則是作者藉由表達讓讀者理解，彼此關係密切。而圖 2-7 為趙寄石（1991）的三種交際行為信息傳遞圖，詳細說明了理解與表達之間，訊息的傳遞過程：

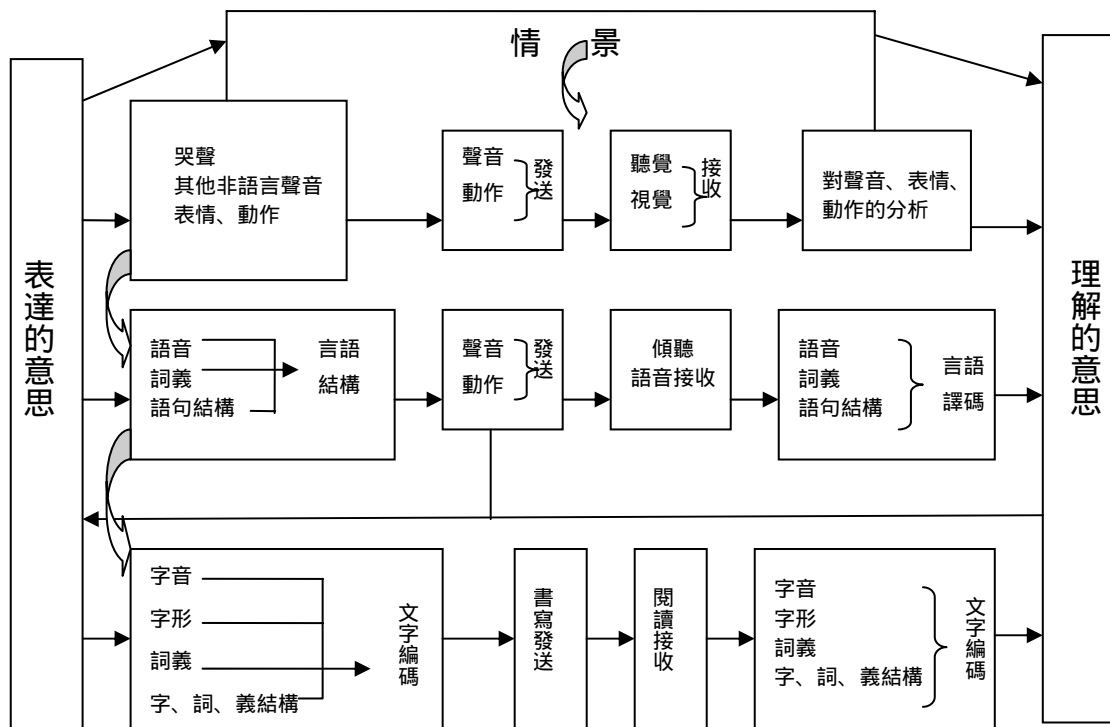


圖 2-9：三種交際行為信息傳遞圖（圖中 代表轉換）

資料來源：出自趙寄石（1991：269）。

由圖 2-9 下方加以分析，就作者角度而言，作者將所具備的字音、字形、詞義、及字、詞、義結構等，經過文字的編碼，將思想情感經過組織、整理、分析，運用書寫發送出來。並能以讀者立場進行思考，揣想所運用的文字編碼是否能被讀者接受，這是由表達到理解的過程。而就讀者角度而言，讀者以自身的經驗、背景、語文能力（字音、字形、詞義、及字、詞、義結構）做為認知結構基礎，理解作者所欲傳達的思想，經由作者構思、審題、立意與組織材料，解讀作者所表現的文章內容、字音、字形、詞義與文句結構，這是由理解到表達的過程。

由此可知，閱讀和寫作，是理解和表達的雙向過程。書面語言是媒介，讓讀者理解作者所欲表達的概念、認識文章的思想內容和語言形式，同時揣測作者寫作思路；寫作則是作者創作時隨時回顧作品的架構、逐步組合、完成，藉由表達讓讀者理解，讓作者將思維轉化為語言，並能推想讀者的感受。讀寫之間透過共同元素產生交流，讀寫結合教學基於此種原理，促進學習遷移，提升學生讀寫能力。

三、鑑賞與創作

仇小屏（2000）指出：文學作品運用形象思維，將抽象的「意」，藉具體的「象」表達，使讀者得以領略。「象」的範圍不限於客觀景物，人間萬事亦可寄託情理，成為「意象」。

陳滿銘（2005）提到：作者由「意」而「象」地從事順向創作時（「（0）一、二、多」），也會一再由「象」與「意」地，如同讀者般進行逆向的檢查（多、二、一、「（0）」）；讀者由「象」與「意」進行逆向鑑賞或批評同時（多、二、一、「（0）」），也會一再由「象」而「意」地如作者在進行順向（「（0）一、二、多」）的揣摩。如此順逆互動、循環提升，形成螺旋結構，最後達到完美的境地。

寫作是由「意」而「象」的創作過程，作者將腦海中形成的觀念、情感，透過組合加工，運用閱讀習得的能力，以「象」表現出來，同時也會和讀者進行逆向的檢驗。閱讀是由「象」接觸到「意」的鑑賞過程，閱讀以理解做為基礎，藉由理解文章內容，欣賞、鑑別語詞、句子、主旨、寫作技巧，並能對作品做出評價，是較高層次的閱讀（莊淑娥，2005）。

由此可知，人間萬事、各種情理皆可納入「象」的範疇，成為「意象」，閱讀是由「象」接觸到「意」的鑑賞過程，寫作是由「意」而「象」的創作過程。讀寫結合教學中，閱讀以理解為基礎，透過閱讀教學來提升學生的鑑賞能力，並對作品進行評價，是較高層次的閱讀，同時在寫作教學中讓學生運用閱讀習得的能力，將「象」表現出來，學習創作的範型與技巧，轉化於寫作表現上，提升寫作品質，以期突破模仿進入創作的層次，形成順逆互動循環的螺旋結構，不斷提升。

四、內部語言與外部語言轉化的過程

韋志成、韋敏提到：「語言分為外部語言（聽、說、讀、寫）和內部語言（指思維活動、言語指令）。」（引自莊淑娥，2005）。外部語言是書面的語言，內部語言就是思維活動。

朱作仁、祝新華（2001）提到「讀寫結合心理」：認為作文是學生用文字符號表達自己思想情感的過程，它是發送、釋放，是外向的；閱讀則是從文字符號中獲得意義的過程，是接受、吸收，是內向的。寫作與閱讀的心理歷程是相反的。

閱讀是基於讀者的經驗，先由視覺感知文字資訊傳到大腦，以形象思維按照語言、文字產生聯想，在腦中形成相應的具體形象。雖然通過閱讀勾勒的形

象，和作者所傳達仍存有一定距離，再進一步發揮形象思維與抽象思維能力，理解文章意義，是將外部語言轉化為內部語言，讀者與作者產生共鳴的複雜心理過程。寫作是作者將自己思維的內部語言經過組織、分析、書寫成為外部語言，利用形象思維進行聯想和想像，將分散、零星的材料組合、聯繫，才能審題、立意、選材、組織，運用閱讀學習到的書面語言，傳達自己思想情感。這是作者與讀者溝通情感、觀念的心理過程（莊淑娥，2005）。

綜合以上觀點得知，讀寫結合藉由形象思維的聯想以及抽象思維間相互作用：閱讀是基於讀者的經驗，先由視覺感知文字，以形象思維按照語言、文字產生聯想，雖然和作者所傳達存有一定距離，但與作者產生共鳴，由文字符號中獲得意義，來吸收、累積素材和經驗，是將外部語言轉化為內部語言；寫作是學生將累積的素材、經驗，運用形象思維的聯想和想像，用文字符號分析、組合、聯繫，書寫成外部語言，表達自己情思，它是發送的，藉此作者與讀者溝通情感、觀念，是將內部語言轉化為外部語言；讀寫兩者都需語言及思維活動來完成，結合教學可以促進學生語文能力的提升。

五、讀寫歷程的共通性

朱作仁（1993）提出閱讀與寫作二者之間的心理歷程，以下圖 2-10 表示：

<p>閱讀雙向心理過程：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.書面符號 思想內容（間接認識） 2.思想內容 書面符號
<p>作文雙重轉化過程：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.客觀事物 認識（觀念、感情） 2.認識（觀念、感情） 表現（書面符號）

圖 2-10 閱讀與寫作心理歷程

資料來源：整理自朱作仁（1993：5）。

朱作仁認為閱讀是雙向的心理歷程，是從文字符號間接認識思想內容，再轉化為學生內心意義的過程，達到理解與鑑賞層次。伴隨著閱讀行為，通過作品，讀者不斷進行再次想像，對原有作品進行再選擇、加工、組合，達到符合作品形象的思維過程，也是讀者和作者共同完成的。

寫作是作者運用文字符號表達自己情思的過程。先透過作者的觀念或情感理解外在客觀的事物，再將理解所得的轉化為文字符號，形成客體化的符號系

統，即文章作品，也具有雙重轉化的過程。而此一寫作歷程正符合閱讀的第二個歷程（朱作仁，1993）。

就認識層面而言，閱讀透過他人的作品獲得思想、內容，是屬於「間接認識」；而寫作是透過觀察與實踐，對事物、事理獲得「直接的認識」。兩者都獲得「認識」，但有直接和間接的差異。就表達層面來看，閱讀時，讀者以自己的知識、經驗、背景來理解作者所傳達的思想、意義；寫作是作者對客觀事物的認識有所感動，經由書面符號的構思，將自己欲與讀者交流的思想組織傳達，二者皆有表達的歷程（王家珍，1999）。

由上述觀點可知，閱讀和寫作看似相反，但二者之間的心理歷程卻都經過雙重轉化，由讀者和作者共同交流完成，依此雙向歷程緊密結合，兩者無論間接直接都會獲得理解，也都有表達的歷程，意即寫作歷程符合閱讀的第二個歷程。讀是理解的吸收，寫是理解的表達，讀為寫的基礎，寫是讀的延續，符合學習遷移作用。

另外，就辭章學角度而言，陳滿銘（2006）提出：辭章是一個綜合體，結合意象的形成和表現（詞彙與修辭）、意象的組織（文法與章法）與意象的統合（主旨與風格）三者所形成。意象的形成與表現（詞彙與修辭）通過「形象思維」來呈現；意象的組織（文法與章法）是由「邏輯思維」所呈現；意象的統合（主旨與風格）由「形象思維」和「邏輯思維」共同呈現。辭章與讀寫互動之間的關係，如圖 2-11 所表示：

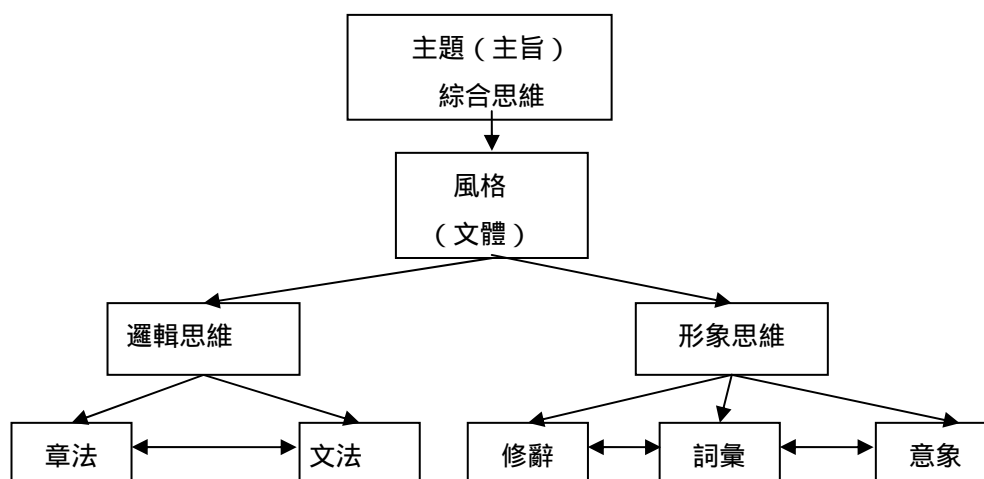


圖 2-11 辭章與讀寫互動關係圖

資料來源：出自陳滿銘（2006：269）。

由此得知，辭章的元素為章法、文法、修辭、詞彙和意象，閱讀與寫作與這五元素關係密切。閱讀時需運用形象思維、邏輯思維與綜合思維三種能力，來了解文章的章法、文法、修辭、詞彙和意象，掌握文本內涵。寫作時亦藉助此三種思維能力，才能運用章法、文法、修辭、詞彙能力傳達「意象」，由此可見讀寫歷程間的共通性，極為密切。

參、閱讀與寫作的教學策略

本研究之閱讀教學，係指以閱讀策略來增進學生閱讀理解的能力；寫作教學則是以限制式寫作的數種單項寫作能力訓練，逐步累積學生的綜合能力。在紮實的讀寫基礎功夫中，教師運用讀寫結合的聯繫點，讓讀寫之間相互遷移。

一、閱讀策略

英國教育部長布朗奇（David Blunkett）（引自齊若蘭、游長山、李雪莉，2004）指出：「每當我們翻開書頁。等於開啟了一扇通往世界的窗口。閱讀是各種學習的基石。」閱讀能力直接影響到各種學習，也是學習其他學科領域的門徑。

1984年 Baker 和 Brown 及 1987年 Garner 先後提出閱讀策略是一種學習者主動進行精緻化、有計畫的活動，能主動監控自己是否理解了文意，調整自己的閱讀方式，並修補所知覺的認知失敗，進而促進閱讀的理解（引自周玉婷，2007）。閱讀策略是指讀者用以增進文章理解的心理與行為的活動，這些活動幫助讀者了解文章重點，並適當地分配注意力，進而監控自己的閱讀歷程（連啟舜，2002）。

提升閱讀能力方面，閱讀策略教學（reading strategy instruction）一向是研究者最常採取的方法之一，也有不少實證研究發現閱讀策略具有良好的成效。研究歸納獲得較有效、並受一致推薦的閱讀策略取向大致有：決定重點（如摘要），利用輔助訊息（如插圖、文章結構圖、心象），提問與答問（如自我發問），後設認知（如理解監控）等（宋曜廷等，2002）。

在閱讀教學指導方面，閱讀策略已被證實具有成效。而具體的閱讀策略內涵，亦有許多不同的閱讀策略被提出，以下提出數項較為常見的方法。

1961年 Robinson 建議閱讀文章的 SQ3R 讀書策略五步驟，分別為：

- （一）瀏覽（Survey, S）：先掃瞄式通讀一遍，藉以獲得概略的認知。
- （二）質疑（Question, Q）：指瀏覽中粗略記下有疑問處，留待閱讀時再尋找答案。
- （三）閱讀（Read, R）：指再重頭開始仔細閱讀。

(四) 記誦 (Recite, R) : 指隨讀隨記, 從短期記憶輸入長期記憶。

(五) 複習 (Review, R) : 指最後再通盤地整理, 已能理解者保持其記憶, 不能記憶者就重新讀過。

有的書將 SQ3R 翻譯為「查問讀記復」讀書法, 後來原倡導人在第三四步之間加上「反映」(Reflect, R), 強調閱讀時的思維活動 (引自張春興, 1996)。

Dole、Duffy、Roehler 和 Pearson (1991) 根據認知心理學的研究提出閱讀理解的五項策略:

(一) 決定重點 (Determining importance) :

判斷出文章的重要訊息或是無關訊息, 即決定文章要旨、主題、主題句、鉅觀結構、超結構、關鍵字、論點、說明等。運用領域性知識、了解作者意圖及文章結構等三方面的知識。

(二) 摘要訊息 (Summarizing information) :

從文章中分辨重要的訊息, 然後將這些重要訊息重新統整出新的、連貫的、濃縮的文章, 代表原來的內容。要形成摘要需有三個主要的動作: 保留或刪去資訊、濃縮材料、統整內文。

(三) 產生推論 (Drawing inferences) :

推論是理解過程最基本的部分, 當閱讀者在閱讀文章, 建構其意義模式時, 會以推論來填補文章大略或遺漏的部分, 並推敲所閱讀的內容。

(四) 產生問題 (Generating question) :

讓學生自己產生問題, 獲得較高層次的文章處理水準, 促進文章的理解。

(五) 監控理解 (Monitoring comprehension) :

高閱讀能力者在閱讀時較能監控、控制並調整所使用的策略。這是兩階段的歷程: 「理解監控」是指讀者可能先備知識不足或是已存知識和文章衝突時, 會覺察自己欠缺理解的問題。「修復策略」是指好的讀者當發現自己理解困難時, 便會使用適當的策略來幫助理解。一方面能覺察自己理解的程度, 而且當發現自己無法理解時, 知道做什麼及如何做。

1995 年 Bruning 等將成功讀者在閱讀理解過程中運用的閱讀理解方法，歸納為七項策略，然後根據七項策略，發展出有效的閱讀策略教學活動，幫助學生成為積極、能自我引導的讀者(引自 Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992: 154-169)，此七項閱讀教學策略為：

- (一) 以舊有知識賦予文章意義
- (二) 全程監控理解
- (三) 離題時修正理解方向
- (四) 判斷文句的重要性
- (五) 歸納閱讀的訊息內容
- (六) 閱讀中與閱讀後能持續進行推論
- (七) 自我提問

Goodman 稱閱讀是心理語言的猜測遊戲，他認為閱讀的重心在理解文章，此歷程是循環的，開端是視覺的循環，結尾是意義的循環。閱讀時，大腦積極運用許多理解的策略來理解文章，思想和語言間持續不斷的互動，讀者利用各個語言層次的線索，來建構一個與作品平行、且屬於自己的文章和意義；是心理語言的策略，這些策略是（洪月女譯，1998）：

(一) 開始 / 確認的策略

確認所看見的是書寫語言，閱讀歷程才算開始。閱讀是一種有意的行為，大腦下決定要閱讀才會開始閱讀，此決定發生得極自然，讀者不會意識到自己已經下了決定。閱讀歷程開始後，其他策略才會開始活動，然後開始理解。每次開始讀一篇文章，或停頓、字體語言改變、轉換閱讀目的時，都會用到這組策略。

(二) 終止的策略

開始和終止的關係密切，都是有意的決定，每次的閱讀歷程中，二者可以多次發生，而終止則不一定只發生在整篇文章的結尾，可以是一章或一節、書籤折角處、或覺得讀夠了、不再需要了數個時機。

(三) 抽讀 / 選擇的策略

1956 年心理學家喬治米勒 (George Miller) 曾經研究人類的大腦，能由一次的圖形呈現中讀取三至七個單位的訊息 (引自洪月女譯，1998)，人類的感知製造出此圖形的影像，而訊息的單位為何，則取決於大腦控制這些影像的基模：字母、圖形、單字、片語或整個句子。大腦要眼睛去看什麼決定在預期會

看到什麼，在文字呈現中，只選擇最有用的訊息；亦即讀者依據已有知識來選擇最有用的訊息。選擇的依據是讀者對語言和書寫系統的所有認識，以及書頁上目光所及之處，讀者對自己創造性詮釋的所有認識。

高效率的閱讀，是以最少的必要訊息來理解文章的意義。因此，必須要有高效的抽讀和選擇策略，才能成為高效的讀者；知道越多，策略使用的效率就越高。反之，缺乏足夠的背景知識來建構意義時，理解文章的效率就降低。

（四）預測／推論的策略

讀者擁有足夠的興趣和背景知識或對主題熟悉時，閱讀較為容易，而且，越能預測的文章越容易讀。閱讀時，讀者只抽讀剛好足夠的訊息，並選擇最有幫助的語言線索，用所有的知識與基模來推敲未知，利用預測策略來推論文章的發展。

預測是指預期文章下文為何。一位積極的讀者，會持續不斷預測下文將如何發展，根據覺得看到了什麼、及所預測的來做結論。預測是根據對文章抽讀與選擇的訊息而來，預測也會引導選擇與抽讀的過程。

推論是作者自己補充的額外訊息，是讀者在閱讀時根據訊息作推測，是可行且必要的，因為沒有文章能表達出所有的意義。當閱讀時，文章後面經常呈現讀者的推論，可以立即證實，但讀者並不會區分所得到的訊息是由文章所表述、抑或自己的推論得致。推論與預測互為依據，各種策略是互相支援的。

（五）引證／推翻預測的策略

閱讀歷程中，「試探」是一大特色，當大膽預測時，也必須謹慎留意衝突的出現，為了要維持試探性，因此讀者需使用許多引證及推翻預測的策略來自我修正。當確定預測無誤時就繼續閱讀，或者推翻預測、重新抽讀、並選擇更多訊息，以形成新的預測和新推論，最後建構出新的意義。倘若仍然讀不懂，讀者可以繼續往下讀、找尋新訊息，或決定終止閱讀。

（六）修正的策略

讀者在推翻原有的預測和推論後通常會立即修正，此現象表示訊息的再處理：保持試探性的讀者改變了原本預測的文章意義。但讀者也可能很久後才發現有衝突、需要推翻預測，可能因此重新蒐集訊息而造成閱讀停頓。

並非所有的差異都需要修正，即使許多差異與作者不同，但這文章仍是有意義的。只有在讀者未能建構意義、或理解受阻礙時，這種差異才需要修正。當修正了一些毋需修正的差異時，閱讀效率會降低；而需要修正卻沒修正時，閱讀是無效率的。只有讀者自己能決定需不需要修正時，才能發展出有用的修正策略。

蘇宜芬（1991）提出，過去具有立即效果的後設認知訓練研究中，研究者曾經用以訓練學生的策略、方案包括：自我發問策略、分析問題與答案關係的策略、閱讀前形成語意構圖的策略、重讀策略、心像法、敘述段落大意、做筆記、偵錯策略、克漏字策略、精緻化地引導閱讀活動、交互教學法、摘要策略、澄清策略、預測策略、互動原案法、告知學習策略方案等。

林建平（1994）所提出的整合學習策略與動機的閱讀理解訓練方案，訓練的內容包括七項策略與二種動機訓練方式，其中七項閱讀理解策略分別為：預測策略、劃線策略、摘要策略、結構分析、推論策略、自詢策略、補救策略。

陳淑絹（1995）對國小五年級學童進行十種閱讀策略的訓練課程，研究結果發現，有效的閱讀理解策略包括：辨別文體、分析文章結構、使用標題、摘要、發問、心像法、回頭看、推論法、畫重點、偵錯訓練等。

國內外研究對於閱讀策略提出許多不同的主張，著作量亦極為豐富，閱讀的策略可因其功能、運作對象、運用時機等等有不同的分類方法，有的是以閱讀的歷程來區分策略性質，有的是以閱讀材料來定義策略，有的是依據策略的性質本身作區別、分類的方式，大多數都將閱讀策略定位在學習者運用本身的資源，如重新瀏覽全文、畫重點、分段閱讀、自問自答等（陳雅文，2004）。

本研究基於上述種種閱讀策略與理論，依照實際國中國文教學的情形，選取出七種在國中階段較為實用的閱讀教學策略，分述如下：

（一）預測策略

1983年Cook和Mayer依訊息處理論的觀點，認為閱讀進行中，先預測再閱讀故事內容，可使讀者將新舊知識統整在一起，建立外在聯絡，促進文章的理解和記憶（引自林建平，1994）。林建平（1994）指出，預測策略在閱讀前依文章題目、段落標題來預測可能的內容；閱讀之後預測接下去可能發生的事件。在教導學生思考關於文章的主題，檢驗已理解了什麼？並可使學生主動投入，滿足學習好奇心。

預測策略是指導學生根據標題、圖示，或閱讀一段文章後，預測文章或下一段可能的內容，以催化讀者的先備知識，並產生預期，增進對文章意義的了解，並能幫助理解監控（黃怡萍等，2006）。

（二）劃線策略

1983年Cook和Mayer指出，劃線策略在訊息處理歷程中，有助於選擇性注意、知識的獲取、文章的建構以及統整（引自林建平，1991）。1988年Sha-

ughnessy & Baker 提出，重點劃線策略是許多研究者用來確認關鍵概念，以增進理解能力的常用策略（引自宋曜廷等，2002）。

林建平（1994）指出，文章的重點包括段落中的主題句、因果關係、和題目有關的內容、列舉的事項等，無論劃線的顏色、位置、型態均依照個人喜好和習慣而定，具有獨特性；但忌諱全文劃線。

劃線策略尚可針對文章中的人、事、時、地、物，或事件發生的順序，文中特別標示字體的文字加以畫記，必要時予以標號。

（三）摘要策略

1983 年 Cook 和 Mayer 認為，摘要策略有助於讀者對文章內容的建構，即建立文章的內在聯結，結果有助於文章的了解和記憶（引自林建平，1994）。

1986 年 Hidi 與 Anderson 指出摘要是濃縮訊息來代表文章的簡短敘述，幫助學生理解閱讀材料，並組織自己所讀的文章。但若沒有相當的先備知識做為基礎，要能將文章的重要觀念重新組織並不容易，因此摘要也牽涉到相當的新舊知識整合（引自宋曜廷等，2002）。

摘要策略是指導學生對於段落及全文摘取重要的內容，以掌握文章的重點（黃怡萍等，2006）。可幫助學生檢核、監控自己閱讀的過程，並將文章內容重點濃縮為一連貫的、正確的、概要的可理解的大意，足以代表文章的內容。

1983 年 Brown 和 Day 提出摘要的步驟（引自林建平，1994）：

1. 閱讀完一段（或一篇）文章後，思考此段在講些什麼？
2. 用一個句子來概括此段文章的內容。
3. 刪除文中瑣碎的細節與重覆之處。
4. 組合相似的觀念和行為。
5. 評估所做的摘要是否已確切摘出此段的主要觀念。
6. 若摘要不確切，則重新做摘要。

林建平（1997）提出摘要的過程如下：

1. 選擇不重要的訊息，刪除細瑣、不重要的訊息。
2. 以較高層的概念來代替細節的訊息，可濃縮材料。
3. 把訊息統整為一貫的、正確的、可理解的內容，以代替原來的材料。

(四) 推論策略

進行推論時，讀者依文章上下文的事實內容來推敲，深入探究文章省略或遺漏的部分。1974年 Gagn'e 認為推論是指閱讀者對文章內涵的深入了解，其歷程包括：統整、歸納與精緻化（引自林建平，1994）。在推論的統整與歸納的過程中，讀者對文章建立連貫性的結構意義，有助於閱讀理解；推論的精緻化過程統整了新舊知識，有助於文章的長期記憶。

推論策略的訓練方式有（林建平，1994）：

1. 利用文法及文意推論文句中不理解的字句。
2. 依文句的訊息推論文句的隱含意義。
3. 對故事性內容預先推論可能的結果。
4. 推論段落的意義。
5. 推論全文的主旨。

(五) 提問策略

提問策略是指在指導學生閱讀之後，讓學生藉由提問策略檢視自己所學的內容，回憶有關的知識背景，並試著尋找答案（黃怡萍等，2006）。

閱讀過程中或閱讀之後，可利用常用的「6W」提示詞，如：誰（Who）、何時（When）、何地（Where）、為什麼（Why）、如何（How）、什麼（What）等來發展問題，可以強化學生與文本的互動，以增進學生的閱讀理解。

(六) 偵錯策略

1979年 Markman 認為偵錯策略是讀者在所閱讀的文章內容中，找出一些明示的矛盾或暗含的矛盾訊息，在偵錯的過程中，讀者必須十分專注才能找到文章的矛盾之處（引自宋曜廷等，2002）。

1982年 Hoge 曾以偵錯策略做為教學訓練的主要內容，研究結果顯示：接受補救教學訓練的8位研究對象，在理解監控方面的表現，由字彙處理階段進步到更複雜的認知階段（引自蘇宜芬，1991）。

(七) 克漏字

克漏字策略多半被運用於英語教學中。Wilson Taylor 於1953年首先設計出目前所謂的「古典式克漏字測驗」，這是把一段或一篇連續的文字有系統地去掉一部分字，並以相同長度的空格代替。此外，克漏字也是一種教學策略，克漏字策略可適用於不同的教學情境，許多研究發現，克漏字策略能有效提升閱讀理解能力（引自楊志誠，2006）。

1987年 DeWitz、Carr 和 Patberg 等人以克漏字策略配合自我監控檢核表，對小學五年級學生進行教學研究，改善學生在理解與後設認知方面的表現（引自蘇宜芬，1991）。宋曜廷等（2002）的研究設計中，採取的推論填充策略類似於克漏字策略，先將句子中的重要詞句刪除，產生一些空格，學生必須根據文章的上下文進行判斷，以正確的詞句填入空格中。

二、限制式寫作

「限制式寫作」的名稱是民國九十一年考選部編印的《國家考試國文科專案研究報告》中所提出，有十四種題型。考選部（2002a）為因應時代趨勢，強化國文科評鑑效度，進行國文科試題改革，將作文題型分為傳統式作文命題與限制式寫作命題。

定名為「限制式」，是因為此類題型通常有較長的說明文字、較多的條件限制，是針對所欲訓練的能力而將「遊戲規則」定得非常清楚；就另一方面而言，「限制」就是「引導」，因為能針對所欲訓練的能力作出清楚的規範。這種命題方式很容易設計出活潑有趣的面貌，可以有效地吸引學生進行寫作，所以著眼於積極的一面，也可以稱為「引導式寫作」（仇小屏，2003）。

「引導式寫作」和「限制式寫作」在以往是混而不分的，又稱為「供材作文」、「給材料作文」（為大陸常用名稱），「非傳統作文」、「新型作文」（為台灣常用名稱）。這些名詞同時指稱「引導式寫作」和「限制式寫作」，二者的共同點：在題型上多了「引導說明」與「限制條件」，與傳統一篇一題的命題方式有別。相異處在於：「引導式寫作」的說明僅具引導性；「限制式寫作」的說明不僅有引導作用、且具強制性（仇小屏，2006）。

考選部（2002b）所公布的「限制式寫作」十四種題型，可做為一般教師寫作教學設計的依據。分別介紹如下：

（一）翻譯

「翻譯」即是把古文或古典詩、詞、曲翻成白話文。藉著翻譯，不僅可以測度應考人對原文理解或感受的程度，也可以檢驗應考人處理及運用白話文的能力。

（二）修飾

「修飾」是提供一段不通順的文章，這段文章或許原為古文、外文的譯文不佳者，或許是取自某一形式的創作，而其中用字或有錯誤，遣詞或有不當，造句或有不通，前後文句或有銜接不上，整體而言，顯得粗糙而不夠精美者，都可以要求應考人把它修改、潤飾得順暢而精鍊。「修飾」的題型可以評量應

考人閱讀、判斷與語文表達的能力，初步測驗其語文表達是否正確，進一步則審查其語文表達是否精美。

（三）組合

「組合」是提供若干詞語、拆散的詩（文）句或文章段落，讓應考人依據這些材料，重新組織成文的作文方式。藉此可以測驗應考人運用詞語、組織、推理的能力，及相關的語文知識。文章之組合自然有種種可能性，故命題時可要求應考人在完成組合之後說明組合的原因。

（四）改寫

「改寫」是提供一篇或一段詩文，讓應考人改變文章形式或內容的作文方式。藉此可以測驗應考人的閱讀、想像及寫作能力。

改寫包括：

1. 改變文體：如將詩歌改寫為散文。
2. 改變敘述人稱：如將第一人稱改為第三人稱。
3. 改變作法結構：如將分述法改為起承轉合四段論法。
4. 改變敘述方式：如將順敘法改為倒敘法。

（五）縮寫

「縮寫」是根據提供的材料，在不改變基本內容和中心思想的條件下，按照一定要求，將文章縮短的一種寫作方式，與「擴寫」正好相反。擴寫添枝加葉，縮寫突顯主幹；擴寫鋪陳情節，縮寫摘出要點；擴寫刻畫細部，縮寫著眼大處。

「縮寫」是測驗應考人分辨主要材料和次要材料的能力。例如：把具體敘述改成概括敘述；把細微的描摹改成簡單的勾勒；把論說文的論證改成扼要說明；把例子改成一言帶過。把握關鍵，去掉沒必要的形容和鋪陳，濃縮出來的文字要自然順暢，盡量去除拼貼的痕跡，可酌量使用原句，也可另造新語，但不偏離原文風格、文意為原則。

（六）擴寫

「擴寫」是以一段話或一則短文為基礎，將文旨擴大而鋪排成長篇或完整文章。「擴寫」並不是單純的添加字詞、拉長篇幅而已，而是要先歸結出基本材料的旨意，再就旨意思象、引申，化簡單為豐繁，化籠統說明為精細描述，因此可以測驗出應考人理解、分析、想像、表達等能力。

(七) 設定情境作文

「設定情境作文」是就我們所見所聞的某一現況或虛擬的事件，設定一些情境，讓應考人發表議論、感想的命題方式。藉此可以測驗應考人針對實際問題或某種事件，提出觀點加以申論，或提出解決方案加以闡述等能力。

(八) 引導式作文

「引導式作文」是在作文之前先提供材料，有的很簡短，只有一、二句話或格言，有的是一首新詩，有的是一段短文或一段寓言，有的則是一段新聞或一種現象、流行的描述，或只是一小段說明文句，也有的是二段短文或更多到七、八段的，不一而足。而引言之後的題目或採閉鎖式 - 題目已經固定；或採開放式 - 自訂題目；或採半開放式 - 如：請以「 的啟示」、「我對 的看法」或「 是什麼？」 為題；有的甚至除題目之外，還列出題綱式的指引，讓應考人根據指引寫作。藉此可以測驗應考人在受到指定寫作方向限制之下，類推、聯想、表達的能力。

(九) 文章賞析

「文章賞析」是根據題目所提供的一篇或一段文章，要求應考人從遣詞造句、氣氛營造、布局結構、風格特色等方面加以鑑賞分析，藉此可以測驗應考人理解、欣賞、分析、表達等能力。

(十) 文章評論

「文章評論」是在題目中提供一篇或一組文章、報導、故事等，讓應考人就其中的思想、觀點、寓意加以分析評論。藉此可以測驗應考人思辨、比較、演繹等能力。

文章賞析側重對文章寫作藝術、風格特色等的鑑賞分析，文章評論則側重對文章的思想內涵的批評討論。

(十一) 文章整理

「文章整理」是在題目中提供一段或數段具有相這些資料加以整理，組織成一篇條理清楚、主題明確歸納、整理、排序及掌握要點、剪裁繁蕪的能力。

(十二) 仿寫

「仿寫」是提供一段或一篇範文，要求應考人運用自己所掌握的材料，寫成類型相似的文章。仿寫的項目，可以仿思想內容、組織結構、表現手法或句式、段落、修辭等。這種題型可以測驗應考人閱讀、依文章類型寫作（如公文寫作）之能力。

（十三）看圖作文

「看圖作文」是提供一幅或一組圖畫，讓應考人據此來寫作。應考人必須先仔細觀察圖畫內容，然後展開合理的想像、聯想，再清晰完整地將自己的感受表達出來。藉此可以測驗應考人觀察、聯想、表達等能力。

提供的圖畫，可單格、二格、三格、四格甚至五格以上；內容可以是詳細的全圖，或只強調重點而捨棄細節的示意圖。

（十四）應用寫作

「應用寫作」亦稱實用文學，是指將文學應用於日常實用性事物的寫作，例如：新聞、廣告、柬帖、書信、啟事、楹聯、公告等。它是文學的生活化，也是生活的文學化。藉此可以測驗應考人語文綜合運用的能力。

以上為考選部因應時代變革，在傳統式作文命題外，頒布的十四種限制式寫作方式，這十四種寫作方式可以提供國中教師進行寫作教學設計的依據，給予學生個別項目的練習。然而，實際的國民中學教學場域中，由於教學時間的限制、班級學生程度的個別差異，及教師個人教學習慣的影響，未必能將這十四種寫作方式全數對學生進行訓練，因此教師教學時可以針對其中數種常用、基礎的項目加強，或融入閱讀教學與範文教學中，皆是可行之道。

「限制」式作文的「限制」包含兩種意義：一是引導，二是規範。設計限制式寫作時，教師或命題者在作文命題上設定一些條件，指引學生寫作的方向或規範學生寫作思路，使學生不致因為片段的文字誤解產生文不對題或寫作方向的偏差。限制性寫作提供了學生創意的寫作空間，也讓教師能夠脫離「命題式」寫作的窠臼，改善教學的方式（陳志哲，2002）。

關於限制式寫作的優點（黃秀莉，2004）整理如下數點：

（一）合乎完整的認知導向寫作過程模式

限制式寫作的教學可以培養寫作過程中計畫（產生想法、組織想法、設定目標）、轉譯及回顧（檢查、修改）中所需要的能力，富系統性、完整性。

（二）切合學生學習

限制式寫作的教學內容強調與學生生活經驗結合，教材的設計由句、段、入篇的教學排序，讓學生循序漸進學習；提供輔助性的文章或引言，讓學生易於切入主題，不至偏題，且教學內容能符合九年一貫各階段寫作能力的需求。

（三）由單項寫作能力到綜合能力

限制式寫作的教學內容能夠有效提供各單項能力的寫作訓練，從觀察、理解、分析、想像、閱讀、組織、推理、分辨主要和次要材料、類推、聯想、欣

賞、思辨、比較、演繹、歸納、整理、排序、掌握要點、剪裁繁蕪的能力到綜合能力，教師可以依據細分的能力設計教學內容。

（四）易與其他學習領域結合

在教學設計上，限制式寫作可以提供多元化的資料，因此學生在學習的過程中，亦同時吸收其他領域的資訊。

（五）不受限於時間

九年一貫課程實施後國語文授課時數減少，教師盡可能利用零碎時間進行寫作指導，限制式寫作的教學可以針對單項能力訓練，所需時間相對較低，亦較不受限於時間。

（六）減低教師批改的困擾

限制式寫作可以針對學生表現較弱的單項能力予以訓練，逐一培養學生寫作能力，達到綜合寫作的的能力，且單項能力的批改對教師與學生學習成效都有助益。

綜合以上的觀點，限制式寫作具有引導與規範的雙重意義及數項優點，教師在寫作教學的命題設計上，可以發揮限制式寫作的特性與優點，有系統地由單項能力訓練學生的綜合能力，結合範文教學與協同教學，靈活運用限制式寫作的原則，讓寫作教學更切合學生學習，突破教學時間的限制，更能降低教師批改作文的負擔與困擾。

三、讀寫結合的聯結點

汪潮指出，讀寫結合的作用上，具體而言是閱讀教學時有意地結合寫作教學、寫作教學時有意識地結合閱讀教學。在聯繫上，閱讀和寫作之間為內容、形式、思想各方面的緊密結合（引自涂芝嘉，2001）。

朱作仁（1993）指出，讀寫結合指的是在語文教學情境中，閱讀和寫作的相互作用和緊密聯繫。從時效來看，讀寫結合分為兩類型：

（一）顯性結合，指學完一篇文章立即對照文章進行仿寫。

（二）隱性結合，指學完一篇文章後不即刻仿寫，而讓課堂所學的詞語、句式、表達方式等對往後的寫作產生潛在作用。

在讀寫結合的表現方式方面，可分為三種類型：

（一）形式結合，指模仿文章的寫作方法、表現形式，運用於寫作。

(二) 內容結合，指由文章內容的思想、觀點、感情得到啟發，遷移在寫作中。

(三) 「觸發」結合，指由一篇文章中的某一人、事、情節、動作，觸景生情，與自己原有經驗聯繫起來，有感而作。

讀是從語言文字到思想內容，寫是從思想內容到語言文字，讀、寫之間存在著種種對應關係，在教學中抓好讀寫基本功的對應訓練，使讀與寫能對應地結合，朱作仁（1994）指出，丁有寬讀寫結合教材教法中，有七條讀寫對應規律，使讀寫之間的學習遷移更具理論支持：

- (一) 從讀中學解題——作文練審題和擬題；
- (二) 從讀中學概括中心——作文練怎樣表達中心；
- (三) 從讀中學分段，概括段意——作文練寫作提綱；
- (四) 從讀中學區分文章主次——作文練怎樣安排詳略；
- (五) 從讀中學捕捉重點段——作文練怎樣突出中心；
- (六) 從讀中學品評詞句——作文練怎樣遣詞造句；
- (七) 從讀中學作者怎樣觀察事物——作文練觀察方法。

這七條讀寫對應規律的提出，符合認知心理學中，關於尋找「思維組塊」以解決實際問題的學習遷移原理，認知心理學認為人在學習過程中會形成各種有效的認知結構，當問題解決時，就利用相似聯繫已有的認知結構，尋找其中與問題相關連的「思維組塊」，藉以對照、分析、推理，以解決問題。知識的作用，不是量的作用，而是良好的知識結構的作用，即「思維組塊」的作用。一個人如果知識量強大，但未將知識系統轉化為有效的知識結構，充其量能解決識字、解詞等記憶性的問題，但對於進一步需要分析、綜合、歸納、推理解決的新問題，就不容易了（朱作仁，1994）。丁有寬的七條讀寫對應規律，即是具體提出讀寫結合的聯繫點，讓學生面對讀寫任務時，利用這些聯繫點做為橋樑，形成遷移的能力。

賈豔霞（2007）提到語文課本的選文無論在題材選取、體裁安排、佈局謀篇、遣詞造句、表情達意等，都是學生模仿習作的典範。教學中根據教材的特點，選擇讀寫結合點，能提供學生寫作的借鏡與創造依據，對提高學生的作文水準很有作用。在閱讀教學中滲透寫作指導可從以下幾方面入手：

(一) 賞詞析句學寫作：

閱讀教學中，教師除了品詞、析句，更進一步引導學生體悟寫法的妙處，進而學會運用。

(二) 分析語段學寫作：

引領學生利用課文段落的特點，如：總分式結構、並列式結構；或動態寫景；或直抒胸臆，進行針對性的仿寫訓練。

(三) 品味手法學寫作：

在閱讀教學中要求學生領悟作者的一些表達方法，讓閱讀教學為學生作文鋪墊。

(四) 合理想像學寫作：

依據原文發揮合理想像，進行創造性的續寫，以發展學生想像力，培養寫作興趣，提升寫作素養。

(五) 抒發感受學寫作：

課本中有許多情深意重的文章，使學生讀來感同身受，並引發獨到或深入情思，教師引領學生由不同角度表達自己的觀點，並形成書面語言，以提高學生的閱讀理解、分析認識、寫作技巧。

施建波（2007）提到閱讀是對作家文章的分析理解，寫作是對作家作品深層的感受。閱讀教學不能受限於字、詞、句的意義解釋和繁多的練習，閱讀要由整體上把握，由作者的立意思考，才能準確理解文字。寫作教學也不能只有純技能的訓練，要從閱讀材料中汲取精華，從材料中挖掘寫作訓練的資源，例如：從教材中挖掘作文指導方法、寫作內容、語言訓練範例等。如何使閱讀與寫作緊密結合？施建波提出主要途徑有：與學生思想、興趣愛好聯結；與學生感悟、想像聯結；自然環境、重大事件聯結；與寫作技法、課外讀物聯結；與綜合實踐、探究學習聯結等。這些讀寫結合點，涵蓋了學生親身所感受、外在環境時事，以及和讀寫學習經驗相關的層面，適合由閱讀歷程過渡到寫作。

綜合以上的觀點可知，閱讀與寫作的關係密切，在理解語言文字的基礎上學習運用，在運用語言文字的訓練中加深理解。讀寫結合在教學時效上，區分為顯性與隱性結合；在表現形式上，有形式、內容與觸發結合三種類型。讀寫結合點能提供學生寫作的借鏡與創造依據，教學時掌握教材的特點，尋求教材在讀寫方面的對應規律，發揮讀寫之間的種種對應關係，利用這些聯繫點做為橋樑，讓學生經由賞詞析句、分析語段、品味手法、合理想像、抒發感受來學寫作，選擇與學生親身感受、外在環境時事、及讀寫學習經驗歷程相關的聯繫點，容易形成學習遷移，使學生在讀寫兩種能力上都得到發展，達到事半功倍之效。

本研究基於讀寫結合的理論基礎，在生理學、模仿機制、學習遷移等理論的支持下，進一步剖析閱讀與寫作緊密的關係，驗證讀寫結合策略適用於實際的教學。在積極選擇合適的研究個案時，明月老師在讀寫教學方面具有豐富的經驗並極具成果，建構一套讀寫結合的教學體系：在閱讀教學上運用數種閱讀策略逐步培養學生深層賞析文章的能力，寫作教學上以限制式寫作的各項題型多方面鍛鍊學生寫作的的能力，以自編教材系統來實踐教師讀寫課程的理念。本節讀寫結合理論與第一節課程慎思的文獻理論相結合，深度探討明月老師在讀寫教學實踐的做法之外，設計讀寫課程的內在慎思歷程為何。

第三節 課程慎思與讀寫結合的相關研究

本節分別介紹關於課程慎思與讀寫結合兩方面的相關研究，以國內的研究論文為分析對象，針對論文的研究對象、研究方法、相關發現與對本研究的啟示予以探討，而課程慎思的相關研究方面，並增加對研究主題與研究目的之分析。以下分別加以敘述。

壹、課程慎思的相關研究

關於課程慎思的學術論著方面，以國內的研究論文為例，研究者於民國九十六年十月十四日進行檢索，在國家圖書館全國碩博士論文網中以關鍵字「課程慎思」查詢，所得論文自民國九十一年至九十七年共計六篇，篇數不多，約為一年一篇，因為發表年份集中於近年，顯見這是逐漸被重視的研究領域，茲將這六篇的論文重點整理如表 2-1。

表 2-1 「課程慎思」的相關研究

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
簡良平 (2002)	中小學 學校課 程決定 之研究	探討課程 改革脈落 下，學校 課程決定 任務與角 色的轉 變、學校 自主發展 過程、課 程決定內 容、學校 成員參與 程度、影 響成員課 程決定的 關鍵因素	台北 縣、市 二所國 中、二 所國 小，以 學校課 程決定 的行動 為觀察 重點	個案研 究、觀 察、文 件分析	<p>1.現階段學校課程決定角色轉變過程充斥著權力運作因素：受制於學校科層體制與本身權力結構的約束</p> <p>2.學校推動課程改革機制影響教師參與的程度：課發會是否增加教師專業對話、擴增參與課程決定的機會，影響教師參與課程發展的程度</p> <p>3.教師專業自主的發展關係著課程決定的品質</p> <p>4.教師課程決定內容影響學校本位課程的走向：國小透過學年教師的團體慎思，發展活潑的教學活動，提升教室的教學品質。國中則以發展學習領域統整課程為核心，建構校本課程的特色。然各科教師間對話習慣尚未建立，學科知識界線難以打破，統整課程的困境多於國小</p> <p>5.影響學校教師課程決定的因素龐雜：包括課程決定的來源多，教師課程決定的範疇受限；相關訊息及課程專家建議影響教師課程慎思的內容；學校課程領導方式影響教師參與課程決定的意願；學校課程決定機制運作，影響教師參與課程決定的機會；課程決定的團體互動關係影響課程決定的內容；學校生態結構影響教師實踐課程決定的能力；領導型教師可促成教師專業發展文化取向、教師個別條件影響教師參與課程決定的投入</p>

表 2-1 「課程慎思」的相關研究（續）

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
黃繼仁 (2003)	課程慎思應用於教室層級課程實施之研究——以小學低年級教師的語文課程實踐為例	探究課程慎思應用於教室層級課程實施的價值	三位小學低年級教師	立意取樣的多重個案研究、教師訪談、教室觀察	<ol style="list-style-type: none"> 1.課程慎思即實踐藝術的應用，折衷藝術為關鍵的要素 2.課程慎思為 Schwab 倡議，能提升課程發展與實踐的品質 3.教室的課程實施為實踐問題，適於個人課程慎思的應用 4.課程慎思在語文教育的應用，重視過程導向的實踐活動 5.教師具有不同程度的慎思特質，賴以處理教室實踐活動 6.教師的課程慎思受教師、內容、學生與情境等因素的影響 7.應用課程慎思的課程實施，能發揮由內而外的改革效果
林晏禎 (2004)	打造課程慎思的平台——以一所國小課程發展委員會為例	探究課程發展委員會及學年課程小組之社群慎思過程與內容	一所國小課程發展委員會、五年級課程小組、一個學年小組	個案研究、觀察、訪談、文獻分析	<ol style="list-style-type: none"> 1.課發會及五年級課程小組兩個慎思場域的慎思過程及內容為實際發生的課程問題，符合慎思觀對於折衷與實際藝術的關注，具備理性慎思模式的雛形 2.提出研究對象慎思過程不足之處：慎思者未能讓理性的慎思模式具備道德性質；未能透過反省、批判作原路返回修正以提升慎思社群的慎思知能；未能充分運用慎思達成課程地圖的平衡 3.影響課程慎思的因素：慎思社群的角色、專業對話機制的形塑、慎思社群的課程專業、課發會與學年課程小組組織的任務分工、時間與資源、學生的回饋、家長意見、學校文化等

表 2-1 「課程慎思」的相關研究（續）

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
林盈君 (2005)	一位國小教師作文教學慎思歷程之研究	探討國小教師作文教學的形成、實施及解決問題策略，探析教師進行作文教學背後的課程慎思內涵	一位國小六年級教師	個案研究、觀察、訪談、文獻分析	<ol style="list-style-type: none"> 1.課程慎思是教學的實際與折衷的變通歷程，課程慎思在教學應用有其可能性 2.個案老師進行作文教學，展現教學慎思的個人特質，而其作文教學前、教學中以及教學後的慎思歷程，具備理性慎思的輪廓，符合所應具備的慎思特質 3.個案老師的教學慎思歷程，忽略部分的非理性因素，未能達到真正的批判反省，以及過於仰賴舊有經驗，不利慎思 4.影響教師作文教學慎思的因素：慎思者—教師、課程教材內容、學生、時間壓力的限制、情境等因素
尤四維 (2005)	國民中學數學教師課程慎思與學生學習成效	探究教師個人慎思歷程，慎思的變通方案及對學生數學學習成效的影響	國中一年級班級、一位數學教師	行動研究、測驗、問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.課程慎思運作歷程即實踐藝術的應用，兼顧縱向與橫向慎思架構 2.課程慎思內容涵括「學習情境」、「學生特質」及「課程本質」三面向 3.學習態度影響數學學習成效 4.課程慎思受教師、學生、情境與內容等因素影響
羅雁盈 (2007)	國民小學綜合活動課程慎思之研究	探討五年級教師發展綜合活動之課程慎思歷程、融入課程、共同元素，團體慎思	三位國小教師	文件分析法、觀察、訪談	<ol style="list-style-type: none"> 1.個案國小五年級的綜合活動屬於「螺旋循環」課程 2.Schwab 的慎思主張過於完美，難以完整呈現在國小場域中 3.Schwab 提出的課程四大共同元素似乎無法羅列課程所有內涵 4.五年級綜合活動課程相當重視「實踐」及「體驗」精神 5.五年級綜合活動巧妙融入學

表 2-1 「課程慎思」的相關研究（續）

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
羅雁盈 (2007)	國民小學 綜合活動 課程慎思 之研究	時，成 員間的 角色關 係	三位國 小教師	文件分 析法、 觀察、 訪談	生、教師、環境及教材元素 6.教師進行團體慎思時，角色並 非單一、固定，且不同主題會由 不同專業老師帶領發展課程工作 7. 個案國小五年級教師多半展現 團體慎思特質，但仍有少部分不 足

資料來源：研究者自行整理

六篇論文之中，九十學年度簡良平的《中小學學校課程決定之研究》、九十一學年度黃繼仁的《課程慎思應用於教室層級課程實施之研究——以小學低年級教師的語文課程實踐為例》二篇為博士論文；爾後發表的四篇皆為碩士論文，包括：九十二學年度林晏禎的《打造課程慎思的平台——以一所國小課程發展委員會為例》、九十三學年度林盈君的《一位國小教師作文教學慎思歷程之研究》、九十四學年度尤四維的《國民中學數學教師課程慎思與學生學習成效》、九十五學年度羅雁盈的《國民小學綜合活動課程慎思之研究》等四篇。以下分別就研究主題、研究目的、對象、方法、相關發現、對本研究的啟示予以歸納與分析。

一、在研究主題方面

課程慎思是課程決定中重要的歷程之一，是解決課程問題、提升課程品質的具體實踐。簡良平（2002）的論文以課程決定為主題，較晚發表的其他五篇則以課程慎思為研究主題，亦即後五篇聚焦在課程慎思的議題上再進行的深度探究。六篇論文中，研究學校層級的有一篇、學年課程小組的一篇，其餘四篇都屬教室層級的課程慎思研究。

在課程慎思的類型方面，六篇論文中，屬於個人慎思與團體慎思的類型各佔一半，分別有三篇。且個人慎思的研究多半以某一學科做為教學與研究的依據，學科種類以語文領域佔二篇、綜合領域二篇、數學領域一篇，在當前課程之七大學習領域中，仍有研究發展的空間。而團體慎思的研究則重視場域，包括學校、課發會、學年小組、教師團隊等不同的慎思團體。

二、在研究目的方面

這六篇都探討課程慎思的意義、內涵、過程、共同要素、影響因素等，也都針對研究對象慎思歷程中的得失，提供針砭之道。其中最宏觀的，由探討學校課程決定的任務、自主發展過程、課程決定內容、成員參與、影響因素等，以此為研究目的之論文有一篇；或由教師團體慎思發展課程的過程內容、共同元素情形、成員間角色關係等面向探討，這類為研究目的之論文計有二篇；或由教師個人慎思應用於教室層級，其中的課程慎思內涵、歷程、實施、問題解決策略、學習成效等，以此類為研究目的之論文最多，計有三篇。

三、在研究對象方面

研究對象方面，除了簡良平（2002）此篇論文涵蓋國中、小之外，其他以國小課程為研究對象者計有四篇，其中僅林盈君的《一位國小教師作文教學慎思歷程之研究》為單一國小教師為研究對象，其他三篇則都是三位以上的國小教師進行團隊慎思的研究。而國中階段為研究對象的論文僅一篇，為一位國中數學老師與所任教的一個七年級班級；國中階段國文科課程慎思之主題仍有待更多研究者的投入。

四、在研究方法方面

個案研究指對單一的人或事進行深入具體的研究。研究的人或事可能是典型的，也可能不是典型的。同時可以採取數個個案進行多重個案研究，再由其中找出規律性。因為這六篇論文都是針對學校課程實務工作面的研究，將理論透過實際的教學場域來驗證，有五篇採用質性研究之個案研究的方式，有多重個案研究也有單一研究對象者，都使用到觀察、訪談與文件分析；另外尤四維《國民中學數學教師課程慎思與學生學習成效》這一篇則屬於行動研究，運用測驗與問卷調查進行研究。

五、在相關發現方面

綜合六篇論文的相關研究整理分析，可進一步歸納為：

（一）在學校層級課程決定方面

1. 學校課程決定受制於學校科層體制與本身權力結構的約束。
2. 學校推動課程改革機制影響教師參與的程度：課發會是否增加教師專業對話、擴增參與課程決定的機會，影響教師參與課程發展的程度。
3. 教師專業自主的發展關係著課程決定的品質。

4. 教師課程決定內容影響學校本位課程的走向。
5. 影響學校教師課程決定的因素龐雜，包括：
 - (1) 課程決定的來源多，教師課程決定的範疇受限
 - (2) 相關訊息及課程專家建議的影響
 - (3) 學校課程領導方式影響教師參與課程決定的意願
 - (4) 學校課程決定機制，影響教師參與課程決定的機會
 - (5) 課程決定的團體互動關係影響課程決定的內容
 - (6) 學校生態結構影響教師實踐課程決定的能力
 - (7) 領導型教師可促成教師專業發展
 - (8) 教師個別條件的影響

(二) 在教師進行課程慎思方面

1. 課程慎思是教學的實際與折衷的變通歷程，即實踐藝術的應用，兼顧縱向與橫向慎思架構，是理性的過程，折衷藝術為關鍵要素。
2. 教室的課程實施為實踐問題，適於個人課程慎思的應用。
3. 課程慎思在語文教育的應用，重視過程導向的實踐活動。
4. 教師進行團體慎思時，角色並非單一、固定，可發揮教師所擁有不同程度的慎思特質。
5. 課程慎思受教師、內容、學生與情境等因素的影響，詳細如慎思社群的角色、專業對話機制的形塑、慎思社群的課程專業、慎思團體的任務分工、時間與資源、學生回饋、家長意見、學校文化等。

六、對本研究的啟示

就研究者立場而言，學校層級或學科領域所涵蓋的範圍與研究問題延伸廣袤，因此以切身從事的教師層級的課程決定為研究範圍，題材較為熟悉。在研究對象上，六篇論文中，僅一篇專對國中教學現場進行研究，可見國中階段的課程慎思主題仍值得投入。由於課程慎思分為個人慎思與團體慎思兩種類型，六篇論文中，個人慎思與團體慎思的類型各佔一半，以個人慎思的研究多半選取單一學科做為教學與研究的依據，在研究方法上，針對國中單一學科教師的

課程慎思歷程，適合採用質性研究之個案研究方式，以觀察、訪談與文件分析等相互佐證，可以取得進一步資料。

以研究目的而言，透過研究來探究課程慎思的意義、內涵、過程、共同要素、影響因素等，或教師教室層級的個人慎思，瞭解課程慎思所涉及的內涵、歷程、實施、問題解決策略、學習成效等，期望透過深度探究以發揮研究的價值。

在研究結果方面，六篇論文有助於了解學校層級課程決定方面所涉及的科層體制、權力結構限制，學校的興革、生態結構、教師專業自主的發展都關係著課程決定的品質，同時，教師課程決定內容也影響學校本位課程的走向。課程慎思是實踐藝術的應用，是教學的實際與折衷的變通歷程，而教師的課程慎思除了受到課程專家與課程決定團體互動關係的影響外，若有領導型教師，容易促成教師專業發展，課程慎思在語文教育中著重過程導向的實踐活動，受到教師個別條件、內容、學生與情境等因素的影響。

貳、讀寫結合的相關研究

至於讀寫結合的相關學術論著方面，以國內的研究論文為範圍，研究者於民國九十六年十月十四日進行檢索，在國家圖書館全國碩博士論文網中輸入關鍵字「讀寫結合」查詢，自民國八十八年至九十七年共計六篇論文，且都以國小語文教學為研究領域。以下將論文表列如表 2-2，並依研究對象、方法、相關發現、對本研究的啟示分別予以探討。

表 2-2 「讀寫結合」的相關研究

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
王家珍 (1999)	讀寫結合的修辭教學對國小兒童寫作修辭能力之影響	探討「讀寫結合的修辭教學」對國小兒童「寫作修辭能力」的效果	兩個國小五年級班級，共 72 名學生，隨機分派為實驗組與控制組	實驗研究，以「等組前後測」進行教學實驗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 為「讀寫結合修辭教學」提供理論基礎及教學模式 2. 對國小兒童寫作中的「摹寫」、「譬喻」、「擬人」和「類疊」修辭具顯著效果；在「誇飾」和「排比」修辭則無顯著差異 3. 經實驗教學，學生能於各種情境參酌使用各種修辭，做綜合的描述。然少部分的修辭則待加強 4. 讀寫結合的修辭教學普遍受到實驗組兒童喜愛，多數學童認同教學法對寫作有助益
涂芝嘉 (2001)	國小三年級國語科讀寫結合教學之行動研究以 Y Y 班為例	針對兒童寫作缺失提出解決方案，利用國語課本課文深究進行寫作教學，學生在日記、作文中實踐讀書教學所得的寫作知識	一個國小三年級班級	行動研究、參與觀察、訪談、文件分析	<ol style="list-style-type: none"> 1. 摘取大意要有方法、有步驟，並有助於作文分段 2. 歸納中心思想有助於凸顯寫作主題 3. 課文深究中指導寫作技巧事半功倍 4. 「讀寫結合」成效明顯 5. 班級週報發揮良性競爭的激勵作用 6. 教師非唯一的評鑑者 7. 重視作文的修改 8. 行動研究促進教師專業成長

表 2-2 「讀寫結合」的相關研究（續）

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
林銀美 (2004)	國小五年級國語科讀寫結合教學之行動研究	探討讀寫結合教學對五年級學童寫作表現、態度之影響，及五年級教師實施讀寫結合教學的困難與改進方法	研究者任教的五年級33位學生	行動研究、教學觀察記錄、訪談資料、學生文件、省思札記	<ol style="list-style-type: none"> 1.有助於學生寫作涵的表現 2.生活化題材的剪貼作文觸發結合效果，有助於文章內涵 3.課文結構分析有助於寫作組織結構表現，但多數學生寫作前列大綱有困難 4.無法短期內使兒童寫作時實踐讀書教學中所得的寫作知識，在通則規範無明顯進步 5.寫作時提供書面的修辭成語或寫作方法有助於學生當場寫作表現，若不予書面提示，則學生一時無法檢索 6.班刊刊出共同寫作的佳作，有助於學生互相觀摩 7.促進寫作表現，但對提升寫作動機不明顯 8.對學生合作學習興趣無明顯提升，但喜歡分組共作的人數增多 9.對學生寫作反省思考方面無明顯改變
胡秀美 (2005)	結合讀寫教學進行國小五年級限制式寫作教學之行動研究	探討國小教師運用「課本範文」進行讀寫結合與限制式寫作教學的實施及成效	五年級學生	行動研究、訪談、問卷、教學省思、家長評語、回饋單、興趣量表、學習單	<ol style="list-style-type: none"> 1.讀寫結合進行限制式寫作，於修辭和思考的速度和錯別字減少，有較明顯進步 2.教學內容切合學生學習，課文形式深究中指導寫作技巧事半功倍 3.可由單項寫作能力訓練，以提昇綜合能力 4.統整範文及寫作教學，教學設計上易結合其他學習領域 5.學生重視作文修改養成負責態度，減少教師批改的困擾

表 2-2 「讀寫結合」的相關研究（續）

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
胡秀美 (2005)	結合讀 寫教學 進行國 小五年 級限制 式寫作 教學之 行動研 究	探討國小 教師運用 「課本範 文」進行 讀寫結合 與限制式 寫作教學 的實施及 成效	五年級 學生	行動研 究	6.學生的寫作態度和動機有正 面的影響
莊淑娥 (2005)	五年級 讀寫結 合之教 學研究	讀寫結合 教學對學 童閱讀、 寫作能力 及創造力 之影響， 並探究學 生的學習 感受、教 學限制與 因應之道	一個五 年級班 級，共 31名學 生	行動研 究、問 卷調 查、訪 談、語 文能力 前後 測、威 廉斯創 造力前 後測	1.讀寫結合教學提升學生閱讀 理解能力，學生學會使用不同 閱讀策略幫助閱讀 2.藉讀寫結合教學能增進學生 寫作能力 3.本研究結果顯示對創造力的 提昇達顯著性 4.讀寫結合之創造思考教學模 式，可依教材、學生能力、教 學時間彈性調整 5.學生喜愛本課程及上課方式 6.每單元相同主題的影片、圖 片閱讀，能加強學生的內容知 識與背景知識，激發學生學習 興趣，不可省略 7.平常語文教學應注意思考訓 練，掌握發問技巧 8.四年級前應培養學生基本修 辭與分段能力，五年級加強篇 章結構教學，以提升水準

表 2-2 「讀寫結合」的相關研究（續）

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
邱景玲 (2006)	鷹架式 寫作教 學對國 小學童 寫作成 效影響 之研究	探討「鷹 架式寫作 教學」對 國小學童 寫作成效 之影響	兩個四 年級班 級，實 驗組與 對照組	準實驗 研究之 不等組 前後測 設計	<p>1. 實驗組學生在記敘文與論說文的內容思想、組織結構（進步分數）、文字修辭、創意表達，以及總分之寫作表現，均顯著優於對照組</p> <p>2. 整體而言女生的寫作表現並未優於男生。但實驗組女生的學習遷移效果優於男生</p> <p>3. 學生性別與組別(教學方法)僅對記敘文組織結構層面之進步分數產生交互作用。對照組男生此層面的進步分數無差異，實驗組男生進步分數顯著高於女生</p> <p>4. 學生性別與教學方法對整體寫作態度不具交互作用，實驗組在寫作態度上並未優於對照組，女生的寫作態度也未優於男生</p> <p>5. 實驗組學生體會閱讀、習寫、程序性協助對寫作的幫助</p> <p>6. 接受鷹架式寫作教學學生在「能力」(包含寫作知識和表現)與「態度」(包含課程認同度和寫作態度)兩類屬內部存在正相關、彼此無相關存在</p>

資料來源：研究者自行整理

一、就研究對象而言

這六篇都是以國小學生為研究對象，其中有四篇針對五年級學生，兩篇分別針對三、四年級的班級進行研究，研究對象尚未涉及國中階段學生。

二、就研究方法而言

六篇論文都是以國小教室為研究場域，其中最早一篇採用實驗研究法，以「等組前後測」進行教學實驗；最近一篇採準實驗研究法「不等組前後測」對照。有四篇採用行動研究方式，都運用觀察、訪談、文件分析等方式、必要時進行問卷填寫或實施前後測進行研究。

三、就相關發現而言

其中一篇最早由王家珍於八十七學年度發表的論文《讀寫結合的修辭教學對國小兒童寫作修辭能力之影響》，期望為「讀寫結合修辭教學」提供理論基礎及教學模式，這是一篇以修辭做為實驗研究的材料，提出讀寫結合的修辭教學普遍受到實驗組兒童喜愛，多數學童認同教學法對寫作有幫助。

爾後提出的五篇論文中，屬於行動研究的四篇分別是八十九學年度涂芝嘉的《國小三年級國語科讀寫結合教學之行動研究——以YY班為例》、九十三學年度林銀美的《國小五年級國語科讀寫結合教學之行動研究》、九十三學年胡秀美的《結合讀寫教學進行國小五年級限制式寫作教學之行動研究》與九十四學年度莊淑娥的《五年級讀寫結合之教學研究》等論文，都屬於行動研究。分析這四篇論文的相關研究，在讀寫結合的研究議題上，讀寫結合的成效、寫作內容思想表現、與學生態度都是正向影響，以下將四篇論文的研究重點歸納整理：

1. 讀寫結合教學提升學生閱讀理解能力、創造力。
2. 結合範文教學：課文深究中指導寫作技巧事半功倍、課文結構分析有助於寫作組織結構表現，亦可結合其他學習領域。
3. 結合限制式寫作：於修辭、思考速度和錯別字減少方面有較明顯進步。
4. 摘取大意、歸納中心思想有助於凸顯寫作主題。
5. 教材形式多樣化：生活化題材的剪貼作文、相關主題影片、圖片閱讀。
6. 班級週報、班刊發揮激勵、觀摩作用。
7. 教師非唯一的評鑑者，要重視作文的修改。

最近九十五學年度邱景玲所發表的《鷹架式寫作教學對國小學童寫作成效影響之研究》一文使用準實驗研究法，兩組班級學生進行對照，實驗組學生在記敘文與論說文的內容思想、組織結構、文字修辭、創意表達，以及總分之寫作表現，均顯著優於對照組，且實驗組學生體會出閱讀、習寫、程序性協助對寫作的幫助。

更進一步，研究者於民國九十六年十月十四日，將與「讀寫結合」關係緊密的「讀寫教學」也一併納入國家圖書館全國碩博士論文網的關鍵字搜尋，結果以「讀寫教學」為關鍵字的論文，自民國九十二年至九十七年為四篇，這四篇皆屬於語文領域的相關研究：國小與高中國語文領域各有一篇，屬於國小英語教學的相關研究為一篇，研究英國政府國定讀寫策略的經驗。因九十二學年度章菁《國小四年級學生英語認字與拼字能力發展之研究》此篇屬於國小英語教學研究，與九十五學年度張子珍《國定讀寫策略》屬於國家層級課程範疇，皆與本研究探討的領域不同，因此並不列入分析，其餘詳見表 2-3。

表 2-3 「讀寫教學」的相關研究

研究者 (年度)	論文 題目	研究 目的	研究 對象	研究 方法	相關發現
施秀美 (2004)	仲介模式應用於讀寫教學之行動研究	探討仲介模式應用於讀寫教學狀況、學生表現，及教師自我轉變歷程	一個國小二年級班級	行動研究	<ol style="list-style-type: none"> 1.實施方式應兼顧不同策略的靈活運用，如「教師示範」、「獨立閱讀」、「同儕討論」、「個別訪談」、「連結寫作」等策略 2.結合教學情境、教學材料與學習任務的規劃，營造班級閱讀風氣，激發學生主動學習 3.增進學生文本理解及讀寫能力表現，提升學生閱讀興趣與態度，寫作興趣則因人而異 4.教師是「仲介」的角色，支持、促進、協助學生學習；並藉省思與文獻閱讀，增進觀察力，提升專業成長
王詠晴 (2004)	高中國文閱讀教學研究	歸納閱讀教學的過程、方法、活動設計、課外閱讀延伸等，裨益閱讀教學	閱讀教學文獻與教材、研究者個人經驗	文獻分析	<p>閱讀教學的革新對策</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.改善課堂模式，以學生為主體 2.教師巧於點撥，教給方法規律 3.改良評量方式，豐富閱讀教學 4.創設閱讀環境，激發讀書興趣

資料來源：研究者自行整理

九十三學年度施秀美的《仲介模式應用於讀寫教學之行動研究》與九十二學年度王詠晴的《高中國文閱讀教學研究》中，研究對象分別為國小二年級班級的學生與高中學生，亦非以國中階段學生為研究對象。研究方法上，前者採用行動研究法、後者採用文獻分析法。在相關發現方面：

前者提出：

1. 仲介模式應用於讀寫教學，應兼顧不同策略靈活運用。
2. 結合教學情境、教材與學習任務，營造班級閱讀風氣。
3. 教師為「仲介」角色，支持、促進學生學習；並藉省思與文獻閱讀，增進觀察力，提升專業成長。

後者提出閱讀教學的革新對策，為：

1. 改善課堂模式，以學生為主體。
2. 教師巧於點撥，教給方法規律。
3. 改良評量方式，豐富閱讀教學。
4. 創設閱讀環境，激發讀書興趣。

四、對本研究的啟示

歸納以「讀寫結合」、「讀寫教學」為關鍵字的八篇論文，提供本研究種種啟示，分述如下：

在研究內容方面，以「讀寫教學」為關鍵字的研究著作比以「讀寫結合」關鍵字的論文更少；以二者合計的篇數，相較於以「寫作教學」為關鍵字搜尋得的論文八十九篇，和以「閱讀教學」關鍵字搜尋所得的八十四篇來看，讀寫教學、讀寫結合為主題的研究明顯短少，尤其針對國中階段的讀寫結合教學研究更是付之闕如。且國中語文教學的實務工作面上，讀寫結合的便利、效率、節省時間與活化教學，是實用且具有推廣必要的領域，兼之研究者亦在國中教學現場任教，值得開始著手研究與推廣。

就研究方法而言，上述論文使用實驗研究、行動研究、或是文獻分析法，在國中教學現場，若研究條件允許，可以使用行動研究法，尤其在教學開放自主的大環境氣氛中，較諸以往，國中校園已更歡迎各種研究方法來注入教學園地，深入探究教學現狀，提升教學品質。

就研究結果的參考方面：教師扮演支持、仲介學生學習的角色，要創設以學生為學習主體的閱讀情境，並有巧於點撥的技巧，以引起學生主動學習的興

趣，增進學生文本理解及讀寫能力。讀寫結合教學提升學生閱讀理解能力、創造力，結合限制式寫作有明顯助益；結合範文深究或其他學習領域教學，摘取大意、歸納中心思想或程序性協助等策略皆有助於寫作學習的效果。教師並非唯一的評鑑者，學生亦可以相互評鑑、觀摩，由評鑑、觀摩中獲得進步。以班級週報、班刊來發揮激勵、觀摩交流的作用。教師並持續專業成長，靈活運用不同的策略來豐富閱讀教學。

