

特殊教育研究學刊
民 96，32 卷 3 期，63-86 頁

影響高中優秀學生寫作表現的因素分析

陳美芳
臺灣師範大學特教系教授

謝佳男
大安高工教師

黃楷茹
士東國小教師

近年寫作教學的研究受社會認知及社會文化理論的影響，強調對學生寫作的研究應考慮學生寫作情境的複雜性。本研究採取以上觀點，嘗試在異質的情境中，發現寫作的共通核心要素。研究參與者包括 8 位來自國文、教育心理與資優教育教師組成的研究小組、兩個不同型態的語文學習班級及 8 名異質的學生。研究蒐集的資料包括：學生訪談、學生的作品與教師對作品的回饋或評量及研究小組定期討論錄音，所有訪談與會議討論資料均經轉錄為逐字稿。本研究先將每位學生的文件與轉錄資料分別撰寫成個案故事，再進行跨個案的分析，形成初步概念後均經研究小組討論、延伸與修正。本研究主要發現包括：學生寫作順利均與自身經驗能順利連結有關，寫作時「活化的知識」的質與量可能是順利寫作的關鍵。學生寫作的影響因素方面，教師影響及個人經驗對不同類型學生的影響不盡相同，但不同類學生都認為同儕討論對寫作能力有助益；在促進學生寫作發展的環境方面，可能的條件為：拓廣並深化生活與閱讀經驗，使成為長期記憶中鮮明而易提取的訊息；強調持續與較密集性的寫作經驗；同儕間有機會討論與分享優秀作品。

關鍵詞：寫作表現、寫作影響因素

感謝本研究小組成員王淑蘭老師、李明慈老師、林麗雯老師、姚瓊儀老師及研究助理傅家珍老師的長期投入與貢獻。並感謝國科會的經費補助（計劃編號：NSC94-2413-H-003-021）。

研究緣起與目的

為提升年輕一代語文能力，近年相關單位強力推動各項增進學生讀寫能力的措施與方案，例如：國中基本學力測驗於 2007 年正式加考作文，高中職需對所有國中基測寫作測驗 3 級分（含）以下學生實施寫作能力補救教學，便是很受矚目的措施。教育政策的推動應以研究證據為基礎，讀寫研究一向是教育心理、普通教育、特殊教育領域的重要研究主題，研究與理論不斷被提出或更新。例如：Sperling 和 Freeman（2001）認為近年來關於寫作研究的主張雖然紛雜，但大致都接受寫作是與更廣的語文能力同步發展（如：閱讀與寫作能力會互相促發），這些研究發現也對寫作教學產生重要影響，「閱讀與寫作整合教學」成許多學校採行的方案。

柯華葳（2005）認為相對於閱讀研究，國內寫作研究數量不多，研究人口也少。國內寫作研究多集中於義務教育階段，針對高中生語文能力發展或教學的研究甚少。在高中階段，強化學生語文能力和國中小階段同樣重要，但因高中語文學習已漸漸偏向文學性與文化性內涵，過去教育心理學界針對國中小階段學生發展的語文學習理論或研究發現未必適合推及高中階段。此領域需結合教育心理與語文專長的研究者進行跨領域研究，而教學研究如能結合學術研究者與現場教師共同進行，將更能豐富研究內涵並兼顧研究設計未來在學校現場的可行性。

Sperling 和 Freeman（2001）主張寫作研究應致力於探究寫作發展的特殊性，瞭解受情境脈絡影響下的寫作及寫作學習的型態，他們並建議在真實教學情境中觀察、考量學生閱讀與寫作狀況，才可看到寫作的複雜性，也能揭示學生寫作發展歷程和情境變項（如：教學設計與環境）間的關聯。本研究參考此觀點，期望

在學生寫作學習的環境中，探究影響不同類型資優學生寫作發展的影響因素，希望發現可能的共通因素與殊異因素。

文獻探討

一、學生寫作認知歷程的實徵研究：台灣地區的研究分析

雖然台灣地區寫作的研究數量遠不及閱讀的研究數量，但近五年來研究數量有增加的現象，主要研究為碩博士論文，正式發表於學術期刊的論文為數仍甚少。張新仁（2004a）回顧台灣地區 1960 至 2003 年的寫作研究，幾乎有九成以上是以國小學生為對象，其中寫作能力與教學調查研究已時過二十年。國內寫作研究大致分為兩大主題，一為寫作教學、一為學生寫作歷程與表現，其中寫作教學的研究占絕大多數。以 93 和 94 學年度的學位論文為例，中文寫作教學的研究有近 50 篇，但關於學生寫作歷程或寫作困難的只有兩篇。2005 到 2006 兩年間，發表於學術期刊的中文寫作實徵論文不及 10 篇，僅有一篇討論聽障生故事寫作能力。

國內研究學生寫作主要採認知取向，有兩研究主題，一是探究一般寫作認知歷程，一是比較不同能力學生寫作歷程的差異。一般寫作歷程的研究主要依循 Flower 和 Hayes 的認知歷程模式，張新仁（1993，2004b）的研究可為代表。張氏的兩次研究均以國小五年級學童為對象，以說明文或記敘文文體，採觀察、晤談及作文分析，探討不同寫作能力學童在「計畫歷程」、「轉譯歷程」及「回顧歷程」三階段寫作歷程的差異。張新仁兩次研究雖相隔十年，但研究結果接近，皆發現高、低能力學生在三階段均有些差異：1. 在計畫歷程，高能力學生傾向於在心理計畫好再寫，思考的內容主要是寫作內容和段落大綱，低能力學生則是邊寫邊

想，思考的內容僅限於寫作內容。2.在轉譯歷程，兩群學生都有暫停行為，但出現的位置與目的有些差異，高能力學生停頓出現在句尾、段尾，目的在回顧構思，回顧修改的次數高於低能組；低能力學生停頓於句中，目的為回憶字形的次數高於高能力學生。3.在回顧歷程，高能力學生回顧前文的平均數較高，修改的品質較佳，修改類型較多樣化。

Scardamalia 和 Bereiter (1986) 研究寫作專家與生手的寫作歷程，發現專家與生手在寫作時採用的認知模式並不相同。生手在寫作時採「知識陳述模式」(knowledge-telling model)，通常不預作計畫，寫作時由長期記憶中提取與寫作主題相關的訊息，評估提取出來的訊息內容符合文章主題，便寫入文章中。這種從「想到」到「寫出」的過程持續進行，直到再也想不出任何有關的觀念為止。專家寫作採「知識轉換模式」(knowledge-transforming model)，寫作前會先根據自己所想要表達的內容設定好目標，然後開始計畫文章結構，並依據計畫或目標在長期記憶中蒐尋相關的資料，並透過內容知識以及文章結構知識的引導，不斷反覆地思考寫作內容及文章組織的適切性，持續地進行修正改寫的工作，因而能寫出比較有內容、有組織的作品。陸怡琮和曾慧禎(2004)參考上述模式，邀請12名不同寫作表現的國小六年級學童以放聲思考的方式進行寫作，並進行口語及行為紀錄、轉譯與分析。結果顯示，不同寫作能力學童都很少在寫作前設定寫作目標或構思段落，在寫作時他們注意的是字詞及標點符號的使用，很少會去檢視所寫內容是否符合題意及計畫，而在文章完成後修改作品時，多只針對字詞而非文章整體結構進行修正。張新仁(2004b)發現國小五年級無論高、低寫作能力學童在寫作前所花的時間均不超過一分鐘，且都不作書面計畫。由這些結果看來，無論是何種寫作能力的國小六

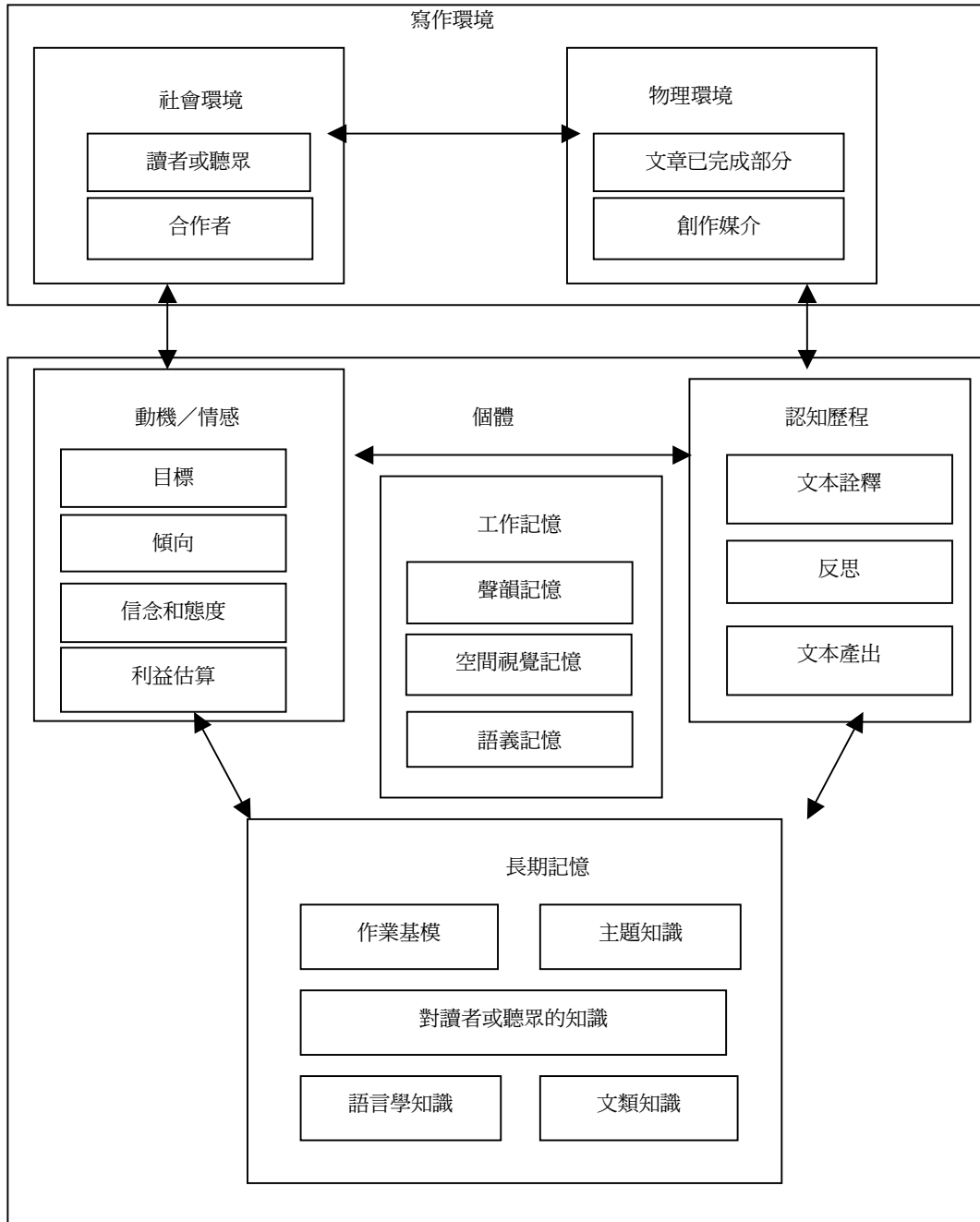
年級學生，其寫作模式都仍屬於生手的知識陳述模式。

二、由寫作理論分析影響學生寫作表現的社會與情意因素

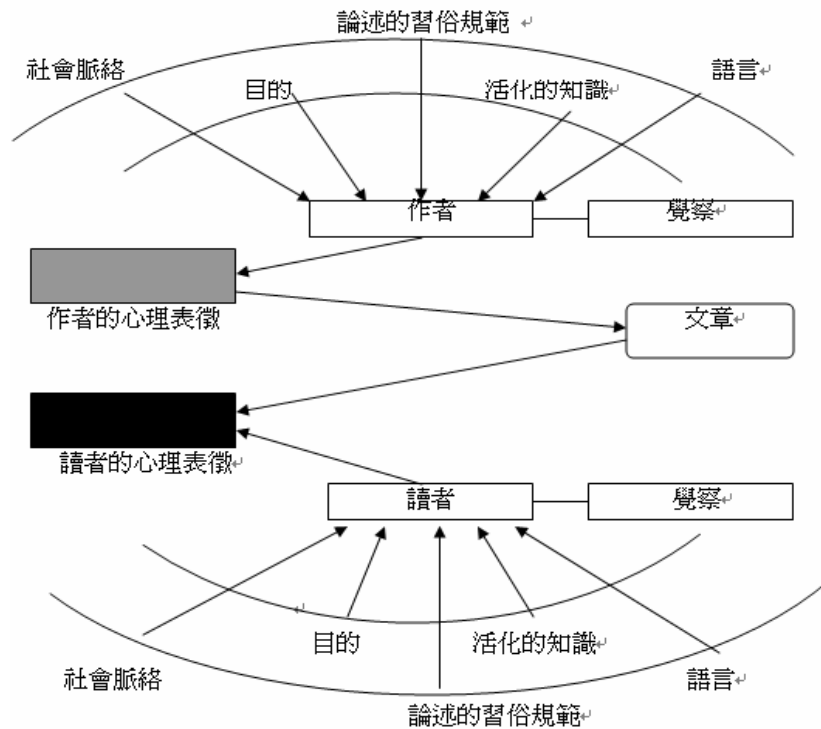
1980年以後，寫作的研究受社會認知與社會文化理論的影響，更重視寫作的環境或情境脈絡。Flower 和 Hayes 分別又於其後十多年間陸續修正其認知歷程模式。Hayes 將原模式作調整，於1996年提出圖一的寫作認知與情意模式(引自 Hayes, 2006)，新模式分為寫作環境與個體兩區塊，作者在寫作時個體因素與環境因素交互影響。值得注意的是個體因素加入了一些新元素，顯然與心理學或教育心理學對「工作記憶」、「動機與情感因素」的持續重視與研究發現有關。工作記憶是用來處理和儲存訊息的短期認知系統，可用線索活化提取長期記憶中的訊息，此活化的訊息對處理高層次的認知作業(如：寫作)相當重要。動機向來是教心的重要研究領域，如果教師經營的寫作環境與課程讓學生重視寫作的價值，寫作目標的設定讓學生覺得可及、有挑戰性與主導權，他們便可能有更強的動機，願意持續努力。

Flower 於1990年將讀寫模式整合如圖二，在模式中更清楚的顯示社會與文化脈絡及讀者角色對作者的影響。此模式和早期認知模式的主要差異在早期認知模式是建構自實驗室情境中同質性甚高的主流作者群，圖二模式則是建構自自然讀寫情境中異質性甚高的學生，因此特別強調個體的多元性及情境脈絡對個體的影響(引自 Sperling & Freeman, 2001)。Flower 的模式中「活化的知識」與 Hayes 模式中的工作記憶及長期記憶有關，知識存在於長期記憶庫中，但惟有在寫作當時經認知系統活化並有效提取的知識，才能在寫作時發揮影響力。「目的」則與 Hayes 模式中的動機情感因素有關，「覺察」相當於 Hayes 模式中的

「反思」，是寫作過程中與計畫、監控及調整 都有關連的後設認知能力。



圖一 Hayes 寫作的認知與情意歷程模式



圖二 Flower 的讀寫模式

三、文獻綜合分析及本研究的焦點

近年寫作理論受到教育心理研究、社會建構等多元影響，學者們提出的寫作模式更豐富多元。Hayes 在 1996 年提出的模式可能受教育心理學理論與研究的影響，注意到學習時認知、情意與動機不可分割的關係，因此在模式中增添了動機與情意因素。模式中對寫作的社會環境也更為重視。

閱讀與寫作的關聯也在 80 年代以後受關注，例如 Tierney 和 Shanahan (1991) 探討閱讀與寫作的認知歷程，主張閱讀與寫作都是意義建構的活動。社會建構與社會文化理論也在此時期對寫作理論產生影響，有些研究者主張寫作研究不可忽視社會情境及情境中與人的互動，例如 Dale (1994) 以九年級學生為對象的研究發現學生參與寫作的量和類型、在互動

中形成認知衝突的層次及社會互動的類型是有效促使共同寫作最重要的因素。Flower 在 1990 年提出的讀寫模式便呼應了這了兩方面的主張。

台灣地區學生寫作表現的研究很少，幾乎僅及於小學階段，且研究取向僅偏向認知歷程模式，描述的是學生在寫作過程中的個人認知歷程，參考近年來新寫作模式的研究極少。本研究期望對台灣寫作進行延伸性研究，包括研究對象年齡層的延伸與研究取向的改變。我國未見針對高中生寫作的研究，高中生國文學習更偏向文學性內涵，教師在語文與寫作教學可能也因此而有與國中小階段不同的面貌，其可能的影響值得探究；另因高中生更趨向成熟獨立，對環境脈絡的探究可能更廣泛而敏銳，寫作時的思考與影響因素可能也更多元。認知情意或社會建構取向的寫作模式或許對以上兩

方面的研究興趣，可提供更豐富的視角與詮釋。本研究參考 Sperling 和 Freeman (2001) 對寫作研究的建議，一方面探究寫作表現的特殊性（受特定情境脈絡影響下的寫作表現）；另一方面則透過不同類型的寫作學習設計、不同類型學生的寫作表現，嘗試歸納寫作學習的通則，作為高中寫作教學與未來研究的參考。

研究方法

一、研究參與者

(一) 研究小組

本研究小組成員有六位教師及一名助理，專長跨國文及資優教育兩大領域，其中三位教師主修國文，都曾擔任高中資優生語文教學（如：校內資優班國文老師、台北市區域性資優教育方案設計與任課），都有多年高中國文教學經驗，本研究觀察的兩個班級分別是其中兩位老師的班級。另三位老師專長在資優教育，都有從事質性研究的經驗。

(二) 不同寫作學習活動設計的兩個班級

國語文學習包含工具性、文學性與文化性內涵。高中階段的學習在理想上應更偏向文學與文化性內涵，但寫作教學方面很可能因老師對寫作的價值觀與教學設計而差異甚大。我們雖選取寫作學習活動具異質性的班級，但希望國文教師均重視語文的深層內涵及學生寫作能力的培養。秉此原則，本研究選取兩個班級為分析對象，這兩個班級分屬台北市兩所學生學業程度極佳的女校。甲班為該校數理資優班，乙班選自一所以國語文教學及語文資優方案著稱的學校，該校學生常在各類文學獎中脫穎而出。

1. 兩班老師對國文教學的理念與的經營

作文與國文課的關係密切，可以是國文正課的一部份，也可以是延伸學習活動。本研究兩班的學習活動雖然不同，但兩位老師在國文

課程中均強調學生思考的啟發與情懷的陶冶。甲班老師在上課時會針對每課歸納出關鍵要旨或核心概念，並以此作為教學的核心，上課通常循：題解、作者、課文、註釋、賞析的順序，題解通常花最多時間，老師常會把課文內容在題解中佈局完成，對作者的介紹也以課文為參照背景，希望學生在課文背景中瞭解作者。在國文課中，老師常透過連結相似經驗、補充異質經驗，一方面利於學生聯想與連結，另一方面則引導學生跳脫單一思惟，進行多角度的思考與討論，這樣的訓練應對學生寫作有些影響。乙班老師通常由國文課或學生文學閱讀中，引導學生體會文學所承載的思想與情感，她也強調自己上國文課時常花時間由作者的時代、當代文學特色、環境背景出發，立體的引導學生認識這篇文章，並引導學生慢慢思考自己所處的時代特色、自己受到哪些資訊的影響、及自己認同的對象，因為自己的文章也是在特定環境背景下，情感、思想甚至人格的再現。無論在上國文課或引導學生閱讀文學作品時，老師經常由對立的問題或觀點，引導學生拓展思考的角度。

2. 甲班的寫作：課外充實活動

甲班一週只有四堂國文課，老師很希望這群數理資優生能欣賞文學之美，於是在高二上完鄭愁予「錯誤」一課之後，設計了為期三個月的詩充實學習活動，學生每天輪流選出一首新詩抄寫於黑板，其餘同學將該詩抄寫在「詩的分享」筆記中，並寫閱讀後的迴響。同學選擇的新詩共計 30 首：終站、失眠夜、悟、非別離、鏡前、當我復活的時候、秋、白鴿、手套與愛、變與不變、棄婦、山外書、腹語術、七里香、蛇、我等候你、裁縫哲學、夏天又來了、歌、渺小、你來了、你感到幸福嗎、假期、生活、風流、城、石頭因為悲傷而成為玉、出岫的憂愁、給你十四行、繁星—74。在此活動中，甲班的老師並未進行直接教學，只是創造

一個由學生主導的充實學習機會，但卻產生了多方面的學習效果。這個活動雖要求學生寫回響心得，但並未引發一般要求學生寫作文的抗拒，學生似乎已習慣這每天例行的功課，尤其難得的是因為這個活動帶起了師生間與學生同儕間的熱絡互動，學生間會互相觀摩分享所寫的「回響」，期待老師的評閱與回饋（老師在過程中共計批閱學生作業兩次）。

3.乙班的寫作：正式課程活動

乙班一週有七節國文，作文是每週都上的正式課程。老師在該校是相當資深的國文老師，相當受尊敬與器重，曾獲校長頒與百年聘書。三年前退休後仍受學校倚重，在校兼任國文課程，並協助規畫學校主辦的台北市區域資優方案語文營課程。乙班是這位老師在學生升高三時才新接的班級，學生在高一、高二時很少寫作文，老師接班後在暑假即挑選文學作品要求學生閱讀，並引導學生從中體會不同人生狀態與生命經驗，藉由寫閱讀心得建立細緻的省思與關照。老師很密集的訓練他們寫作，不

因學生已高三而受影響。學生寫作的題材包括命題作文、心得寫作等，也有模擬考中的引導寫作。主要內容包括：閱讀小說並寫系列讀書報告（包含魯迅〈故鄉〉、張愛玲〈傾國傾城〉、鹿橋〈人子〉及白先勇〈台北人—遊園驚夢〉）。開學後作文包括：自訪、對手、續寫〈蚱蜢與蚊子〉短文、評論〈烏把魚抓入空中是一種善行〉、台北的秋天、評析紅樓夢第二十七回一段內容、以目前高中為主軸自行命題寫作、我有一台時光機、生命中的預防針等。乙班的老師進行寫作教學活動的流程是：老師設定寫作範圍或題目，要求學生在一天內寫完、通常次週誦讀數篇學生佳作，並花一整節課逐一親自發還學生作文，並給予簡短的回饋。

3.異質的八位學生

我們在兩班各選取四名學生作為訪談對象，學生的選取採最大變異原則，請老師盡可能挑選不同寫作表現類型的學生。兩班學生獲推薦的說明如表一所示：

表一 八位學生獲推薦的說明

班級	選取學生	教師推薦原因
甲班	郁如	喜歡詩和文學、主觀批判性強，作品頭尾皆一致，程度相當好。
	玉君	學習認真、有追根究底的精神。努力尋求寫作的進步，經常問老師課本或參考書的問題，雖有進步但較無創意與文才。
	豫文	現實主義者，不偽善，詩的主觀性強。開始寫時很短而自我，後來漸能照顧讀者立場，有敘述性的語言，但個性仍在，不用語言包裝自己不懂的。寫作獨特、忠於自己的觀點。
乙班	育芬	不喜歡文學，也沒有進步，數理偏向明顯。
	亭芳	相當具有文藝傾向的學生，寫作能力佳且資才豐足，對於創作有極高的興趣。心思細膩、感情豐沛，對於自己不喜歡的題目，會因為主觀的情緒而受影響。
	婷惠	標準的用功型學生，對於課業十分注意，經常問問題，連參考書中的問題都不放過。幸而這樣的鑽牛角尖式讀書方式並未損害其寫作能力，尤其是後期兩篇，境界大開，進步良多。她的進步給予人另一種信心：只要有心，下苦功，也能提鍊人的情與采。
	庭雲	是非分明，有所為、有所不為，極具個性。是滿懷學習欲望卻苦於找不到路徑的學生，文章常出現起伏不定，時好時壞的現象。當她想通時，文章即佳，否則文路必如思路阻塞不通。
	廷華	十分努力，但進步較有限。受困於文句冗長，辭不達意。

二、資料蒐集與分析

(一) 訪談

訪談員由兩位資優專長的研究小組成員擔任，兩位皆有碩士學位及從事質性研究的經驗。我們採取結構式訪談，由四個方向探詢學生對新詩賞析活動的感想。由於兩班學習活動有些差異，訪談綱要也稍有不同。

甲班的訪談綱要如下：

1. 回顧本活動：如何開始、如何進行？
2. 從讀到寫之間的影響因素
3. 從讀到寫之間的思考：最順利及最不順利的經驗、前後期的變化等

4. 活動的影響

乙班的訪談綱要如下：

1. 回顧本活動：如何開始、如何進行？
2. 影響作文能力的因素
3. 從命題到寫作之間的思考：最順利及最不順利的經驗、前後期的變化等

4. 活動的影響

訪談由上述四大方向起始，細部問題由學生的回答內容再行發展，會因學生的個別狀況而有些差異。訪談結果均打成逐字稿，並進行編碼分類。

(二) 學生作品與教師回饋或評量資料

我們蒐集受訪學生一學期的作文或其他型式寫作作品及教師回饋或評量資料，並作建檔與分類。

(三) 資料分析與概念形成

本研究先將個案學生的訪談及文書資料彙整，將每一學生的資料重新編碼與歸納。資料的編碼方式，八位訪談對象的訪談資料以其代稱為首，例如：「郁如訪」；該生的作文或作業資料，則以該生的代名及其作業編號，例如「郁如 01」；老師對於該生作業的評語，則以該生的代號、作業編號及「師」字樣，例如「郁如 03 師」；老師對於該生及其寫作風格的評

論，則以該生的代號及「師」字樣，例如「郁如師」。資料彙整後，我們再進行每一受訪學生的個別分析與歸納，寫成每位學生的寫作經驗故事，再進行跨個案的整合與歸納，最後提出寫作的影響因素分析。各階段的概念整理均經研究小組的討論、修正、增補與確認。

我們以玉君在訪談中不同段落提及老師的影響為例，說明資料歸納與概念形成的歷程。首先反覆於閱讀後在逐字稿上畫出關鍵詞，接著在右方欄寫下關鍵句及暫時的想，這是第一次的分析，例如：

a. 老師介紹課文詩人（鄭愁予）不同類型的詩，引領學生入詩的境界

b. 老師先讓學生看一遍詩，然後大家發表想法

c. 老師的引導使學生從多角度去看（讀）

d. 老師的引導引起想法

e. 老師的評論影響較大

f. 老師的評論影響大，同學的較小

g. 想改掉老師評論所說的「理性分析」

h. 很想調整用「感性」手法

i. 同學提供「感性」的觀點

j. 試圖模仿同學的作品中的「感性」

k. 覺得自己在「感性」上有進步

h. 除了寫迴響外，在寫作文時也希望自己「不要理性分析」

接著我們將互相關連的詞，集合成上一層的概念，例如：

將 a 和 b 集合成「老師引導的方式」

將 c 和 d 集合成「老師引導的影響層面」

將 e 和 f 集合成「老師評論的影響大」

將 g 和 h 集合成「從老師的評論而想做修正」

將 i 和 j 集合成「從同學處理解修正的方法」

將 k 和 h 集合成「老師評論的影響層面：進步與遷移」

上述概念形成後，再持續比較其關係，集合成更高層的概念，例如：將甲和乙集合成「老師的引導」，丙丁戊己則集合成「老師的評論」，而這兩個概念都是「老師的影響」概念。

概念聚攏歸納後，再寫成每位「受訪學生對學校寫作經驗的描述」，例如：對玉君的描述中「老師的影響」段落撰寫成：

「她認為活動過程中，老師的影響是最重要的，主要在引發自己多角度的視角。玉君很在意老師評論她太過理性，未融入情感，在想改善卻不得其門而入時，同學間的分析與討論似乎提供了可參照的路徑……」

結果與討論

一、八位學生寫作學習活動的經驗

我們將所蒐集的學生資料進行個別分析與歸納，寫成每位學生在此次學校寫作的經驗。訪談資料是主要的資料來源，以下所引的資料，未特別標註的部分表引自於該為學生的訪談資料。

(一) 郁如（甲班）

郁如喜歡詩和文學，在老師的眼中，是班上作文程度最好的學生之一，在新詩賞析的作業中，主觀批判性強，作品的水準前後一致，程度相當好。

郁如認為回響寫得好的標準是「意象表達完整、見解有創意能以多樣化切入角度。」當她寫作時，會試著找到更強烈、更有代表性的詞語，如果可能就會藉助一些意象、比喻或象徵來寫。若未能完整的表達感覺或意象或是沒有與眾不同的見解，郁如便會認為寫得不好，例如：對〈七里香〉的回應就未能完整的表達感覺或意象，而對另一篇徐志摩〈渺小〉的回應，她認為：「雖然我知道這首詩是在講什麼，但是我真的也只能夠瞭解他在講人生是很渺

小之類的，但是我覺得這種事情，有點像是老生常談的。」也是她自評回應寫得很差。

郁如歸納自己從讀到寫的型態大致是：「其實…，就有些是你看到就會很有感覺然後就直接寫，然後有些是看到就是，嗯！比如說我很討厭這首詩，我就會把為什麼我會很討厭寫出來，然後有些看不懂就會常試著去解釋它，大概是這樣。」。上述型態也和閱讀後寫回響的順利與否有關。郁如舉出幾篇她認為寫得很順利的詩，多半都是能與自己的感覺相通，或能連結上一些過往經驗。而如果遇到很討厭的詩，通常也寫得很順利，因為批判觀點容易形成，例如，對席慕容的〈悟〉，郁如的回響是：「此詩我覺得第二段的第二句是敗筆，本可有可無，然加上卻覺畫蛇添足，否則是一首美的小詩。」（郁如 03）。老師的評語是：「郁如，妳的文字有『大無畏』的氣象。」（郁如 03 師）郁如認為老師可能認為自己的批判性太強，所以對另一篇討厭的詩：隱地的〈鏡前〉，批判就緩和了些：「譬喻很精準，只是取題『鏡前』，雖寫實，卻與內容和意象少了些連接。」（郁如 05）老師的評語是：「口氣老成！哈！」。（郁如 05 師）

關於寫得不順利的情形，其一是因為看不懂，例如寫徐志摩〈變與不變〉時，郁如似乎能理解文字，但無法掌握作者背後想傳達的意義。另一種寫得不順利的情形是雖有感覺，但找不到足夠或適切的字詞來寫，寫席慕容的〈七里香〉時便是這種情形：「我可以很強烈的感受到他要給讀者的感覺，那但是那種感受我沒有辦法下筆表達出來。」如果無法找到更強烈、更有代表性的詞語，郁如可能就會藉助一些意象、譬喻或象徵來寫，她認為自己意象運用比較成功的是寫席慕容〈非別離〉的回響：「別離很美麗，帶著痛苦的尤是。只是還有一種，是你見那人遠離的背影如遠離你的生命，每逢夜涼如水，觸動的卻是甜和微酸的感

慨。」(郁如 04)這篇回響也是郁如認為自己寫的最順利的一篇。老師的評語是：「詩的語言，在文中被找到了。」(郁如 04 師)。

關於寫對讀的影響，郁如覺得，可以強迫自己仔細看並設身處地的揣測作者的想法，也可細究初看沒發現的觀點或感情。由於老師規定要寫回響，她認為：「以前如果沒有很喜歡或沒有給我立即感動的話，就看過去就算了，可是現在是強迫你一定要很仔細的看每一首詩，然後要設身處地的想之類的吧！」雖然這種設身處地的態度未必對未來欣賞文學作品有必然的影響，但至少影響了郁如閱讀這三十篇新詩的態度。

在影響寫作的因素中郁如認為影響寫作最重要的因素是是自己過往的經驗，對於同學的討論的影響也相當肯定「…我覺得最大的應該是自己過往的經驗，但是我覺得其實同學討論影響也很大，但時其實我沒有討論的這麼頻繁，所以…」，她實際舉幾篇閱讀過的新詩為例，說明經驗的影響：「例如說像那個〈非別離〉……還有席慕容那首〈七里香〉啊什麼的，就是因為之前有過一些別的經驗，然後就會比較有感動。還有像那個……〈生活〉，這首詩我們很多同學都很有感覺，但其實我是一點都不覺得生活是這樣子，所以我就覺得我就沒有辦法被他感動，或是不覺得他比喻很適合，因為他跟我的過往經驗是不符合的。」；而老師回饋通常無法即時雙向溝通，往往不及同儕的影響「因為其實老師給的回應跟同學討論的不一樣的啊，就跟同學討論你可以丟出一個東西他可以立即的回，然後他如果回錯了你就會立刻(澄清)，然後老師就是寫，沒有直接的交流。」

(二) 玉君(甲班)

根據國文老師的描述，玉君學習認真、有追根究底的精神，寫作方面雖然努力，但卻較無文采及創意。

玉君認為寫得好的回響是，能有自己的想法，而不只是把詩再換句話重述，能不流俗。玉君認為自己寫得不好的有三篇，其一是寫鄭愁予的〈當我復活的時候〉，寫不好是因為看不懂，難發揮。另一篇寫羅明〈假期〉，玉君認為自己寫的只是對原詩換句話再重述一番，並沒有什麼新解或創思。第三篇是寫席慕容的〈悟〉，玉君認為「像這樣類似的詩很多首……滿流俗的。」她雖然想了很久，但自認寫出來的回響「滿流俗的」、「滿常看到有人從這個角度來看這件事情的。」綜合看來，玉君對於寫的好的標準是有想法、不流俗、有生命的體悟。

玉君認為，能與自己的價值觀契合、已知作者的風格，寫作會順利些。她寫回響最順利的是〈山外書〉〈城〉〈失眠夜〉三首詩。其中〈山外書〉「我確定他是鄭愁予……因為我們看了很多篇他的詩作，所以就覺得對他的那種風格，比較有一點了解。」〈城〉可能與過去喜愛的作品有關。〈失眠夜〉則讓她有「很奮發向上」、「很能激勵人心」、「很有生命力」的感覺，或許與他追求的價值觀頗能契合。

玉君覺得，遇到看不懂、或是雖懂但無生命經驗來做支撐，就會很難寫。他認為自己寫的最不順利的是〈當我復活的時候〉和〈腹語術〉兩首，因為對詩的意境或作者想傳達的意義與心情難以掌握。例如：在讀〈當我復活的時候〉，玉君就遇到一些困難，難寫有時並不是因為看不懂，而是「他的意境可能我們生命還沒有經歷過那種情況吧。」、「就比較不能跟自己經歷過的事情相互呼應。」

關於寫對讀的影響，玉君認為因為要寫，所以在讀時會特別想瞭解，並從不同角度欣賞，慢慢就成了一種習慣。玉君對這個活動影響的說法是：「首先當然就是看了很多詩……盡量從各個觀點來看一件事情……比較能夠感受一些文學，還有詩所要表達的一些寓意

吧！」。她認為活動過程中，老師的影響是最重要的，主要在引發自己多角度的視角。玉君很在意老師評論她太過理性，未融入情感，在想改善卻不得其門而入時，同學間的分與討論似乎提供了可參照的路徑「因為像我有些同學她們就是寫的非常的優美，會讓人覺得說投注了很多的感情在裡面，對，我也試圖想要模仿那樣的筆法。」雖然玉君肯定同學間討論的重要，但他似乎更重視老師的引導，「因為大家（指同學）年紀畢竟是差不多，而且經歷可能不會差太多，討論的觀點也是很相似。老師他畢竟生命歷程比我們多，就是可以從比較不一樣的觀點來看事情。」

（三）豫文（甲班）

老師認為豫文的寫作相當獨特，對詩的主觀性很強。

豫文從同學討論、老師分享的優秀作品中，揣摩寫新詩回響的技巧。她發現老師在分享優秀作品時，常讀到一位同學的心得，這位同學很擅長以批判的角度寫回響，另有些同學則特別擅長情感表述。在訪問中她提到自己在觀摩同學作品及老師的評論中歸納出的兩項技巧：「我覺得」或「他錯了」。這兩項技巧有不同功能，「我覺得」是進入詩的境界去體會而能有所感，「他錯了」是跳出作者的佈局去分析和批判。這兩項技巧的應用似乎讓豫文後期的作品比較完整豐富，且不失自己的觀點。

豫文提到，若遇到與自己經驗及信念貼近且不需同學幫忙可獨立完成的狀況，表示寫作順利。她認為自己寫的最好的是她自選的新詩，零雨的〈你感到幸福嗎〉，豫文對寫這詩回響的心路歷程做了很長的描述，讀和寫之間似乎以圖像思考為媒介。她想到自己看過的一套漫畫〈新世紀福音戰士〉，漫畫中的主角皆有相當獨特複雜的心理狀態。漫畫和新詩讓豫文聯想到：「人跟人是永遠沒有辦法互相瞭解，但是又硬要強求……但是我覺得這沒有什

麼關係。」

綜合來說，如果遇到看不懂的詩，豫文會與同學討論；有時有些感覺但寫不出來，寫出來又不是所想的，就很難下筆，這時她會藉助圖畫表達。「有感覺但是寫不出來」是豫文寫新詩回響常遇到的困難，她認為畫畫可能比文字容易傳達自己的感覺，她的圖象表現與看電視劇、漫畫或生活經驗有關。到後期，雖然「硬是把它寫出來……可是我覺得其實寫出來後，跟原來想的又有點不太一樣」。她認為自己的文字表達，別人未必能夠看得出來她所想要表達的想法。

豫文本來就不擅長文字創作，她自認前半段自己「蠻混的」、而且「……很懶……寫出來就算了」，但在老師第一次批閱發回後得了低分，她「突然意識到自己國文太差」，「有一股想要把它寫出來的動力」，因為要寫，所以會強迫自己進入體會詩的意境，也學習分析和批判詩。想寫的意念啟動後，豫文抄完每天的新詩，便累積起來，利用週三「專題研究」課的空檔和同學討論，看不懂就請同學幫忙解析，於是同儕討論成為影響他寫作最重要的因素。在自己動力很強，加上和同學討論、老師分享同學優秀作品中「抓到一些技巧……」，這似乎讓豫文後期的作品寫的比較順利、完整。豫文在最後一篇對冰心〈繁星—74〉的回響，得到的評語是：「妳，愈來愈懂詩了！」（豫文 30 師）。豫文在老師眼中的進步可見一斑。

（四）育芬（甲班）

育芬覺得，要能跳脫大眾的刻板印象，是寫得好的標準。育芬認為自己回響寫的較好是〈白鴿〉和〈蛇〉。她覺得〈白鴿〉這篇回響寫得「不落入窠臼」，〈蛇〉則因「我本身是個基督徒，在基督教裡面蛇是一種邪惡的象徵的感覺，所以就是，比較會有自己的想法吧！」綜合這兩篇，育芬歸納出一個結論「總而言之就是大家有一種刻板印象的東西，所以寫起

來就有比較多的想法」。基於對窠臼或刻板印象的瞭解，似乎反而讓育芬容易跳脫，掌握別人沒想到的獨特觀點。

育芬認為，如果自己曾有過經驗或想法，寫作會順利些。她認為自己寫得最順利的同樣是〈白鴿〉和〈歌〉。她曾經聽一般人對於白鴿的看法，因此〈白鴿〉的回響寫得很順利；而〈歌〉這首詩曾經是她們班上詩歌朗誦的詩，再次讀它有熟悉的感覺，而且死亡的主題育芬曾經思考過，所以能有自己的看法「那時候我們在詩歌朗誦比賽……他裡面講到她死了的時候他希望人家對他怎麼樣啊。」

和寫得好的標準一樣，育芬覺得能夠跳脫窠臼及刻板印象，寫作也會比較順利。育芬說，如果抓不到作者深刻的想法、只能從眾、落入刻板印象，就會寫得很不順。育芬覺得寫作上較為不順利的是〈秋〉的回響，她說「對這個景象沒有什麼特別的感觸」，「因為台灣四季如春呀！」沒有豐富的經驗，對於這篇詩的描述便沒有深刻的感覺。

育芬認為自己寫的不好的〈山外書〉，「我只有跟著他的想法，然後再寫一遍……我認同他的想法，可是我覺得，比較沒有那麼特別，好像很多人都可以想到」、「覺得我好像只有抓到很表面的東西而已」。是否落入刻板印象、是否精確掌握作者深刻的想法，似乎是育芬判斷寫作好壞的標準。

這個新詩回響的活動對育芬的影響，除了因為活動的要求寫回響增加了思考意圖，進而增加思考能力與寫作能力之外，她發現自己開始會從詩中的觀點，連結上自己的經驗、反思自己的生活，這種將新詩回響寫作延伸為對自己生活處事的反省，是育芬跟其他同學不同的學習經驗。

育芬認為在幾個影響回響寫作的因素中「自己的經驗」影響最大：「還是我自己的經驗吧！就可能我以前曾經接觸過，就像是白

鴿，我以前曾經接觸過別人對白鴿的想法是什麼，就比較容易讓我往這個方向想」。育芬寫的回響是「白鴿在的世界中，被安上了各種意象。或許在不同人的心中，牠是嬰孩，是美神或是信仰，然而，對白鴿而言，牠只是『永遠向上飛的小鳥』，不必背負任何的美名或重擔」（育芬 18）。育芬也很肯定於同儕影響的重要性，針對不理解或是有隱喻的詩，育芬就會與同學討論；老師的影響主要在整個活動開始時的方向引導。

（五）亭芳（乙班）

亭芳是一位很有主見的學生，文章總是跟著自己的感覺走。寫作時她會先聯想自己的生命經驗，接著再找出可發揮的重要關鍵與切入點。亭芳說，經驗是影響她寫作最大的因素，她大部分寫作素材的來源是來自於經驗，她解釋「就是有些作文其實你沒有感覺，或者是沒有經驗，然後你就要寫假的，可是裡面就會其實會有自己的幻想。」，亭芳提到了一次模擬考「我的書房」的作文題目「像這個我的書房啊！因為我根本不是那個會在書桌上讀書的人，然後可是模擬考的那個我還是寫」，然後她又想到了小時候寫遊記的經驗，但家中做生意很忙碌，根本沒有機會出去玩，於是她就必須用「亂掰」的方式寫出她的遊記。但「這種作文通常寫得很爛」這種沒有經驗支持的作文，亭芳通常不能寫好。

亭芳覺得，寫作順利的經驗是與自己的生活經驗結合，以及能找出文章中的焦點。亭芳認為寓言故事性的形式很能引起她閱讀的興趣，而認真的閱讀增添了她心得寫作的能力。亭芳在描述自己閱讀心得寫作的經驗時提到「一邊看一邊想」，想的是文字架構出的畫面以及從隱喻的文字內容聯想、類比到具體的生活與人生，這些更深化的思考，才是她心得寫作能力的主要內涵。另一篇續寫〈蚱蜢與蚊子〉，亭芳則是找到文章可發揮的一個焦點來延

伸故事情節，「『依規定、依規定』就是這個就是重點嘛！」年輕人不願受限制的心態，讓她找到了這個可發揮的焦點。

亭芳認為完全無生命經驗支持的題目，或是雖有經驗，但仍身陷其中、無法跳脫，反而不知從何下筆，會寫得很不順利。她自認為寫得不好的一篇文章是寫目前就讀高中，亭芳將之命題為「女人國」，矛盾的是，她認為生活經驗是影響其寫作的重要因素，但因「身陷其中」，反讓這篇對亭芳來說經驗具體且豐富不過的命題作文，成為最困難且寫得較差的一篇。亭芳舉出「女人國」這篇文章寫得不好的原因是「是因為我寫得太隨便...就是寫得很口語化」，文句是否精鍊是她判斷文章好壞的標準之一。

亭芳認為如果老師的評價高，以及認真閱讀或觀察後對主題有深刻思考或切入點的文章，會是好文章。請亭芳挑選自己寫得較好的文章時，亭芳挑選了分數最高的兩篇，並且在說明時還特地念了老師畫線的佳句，似乎老師的評價是她判斷作文好壞的依據。

亭芳認為自己的經驗是影響寫作能力的主要來源「……因為經驗是自己的啊……而且是特有的，所以寫起來會比較順，而且比較特別」，亭芳也會刻意注意生活上的經驗並使之成為文章的特色「對！有時候平常生活看的新聞，或者是朋友的接觸啊！就是會影響我們自己的，就是個性啊！然後寫出來的東西，就會覺得比較像自己的個性」；老師的評論能讓他瞭解自己的弱點或有更寬廣的思考角度，以寫就讀高中這篇文章為例，亭芳不斷批判這所學校的百年傳統包袱，而老師的評論是「百年的傳統可以是寶貝，而不必沈重；可以增進，何必推倒」(亭芳 11 師)，亭芳形容道「就是她會以一個比較長者、比較智者的態度去，讓自己的想法可以更全面」。至於同儕的影響，亭芳認為因為同學的經驗是間接的，影響較小，但

有時同學創意或不同的觀點會讓人驚訝，且可補充自己的觀點，讓自己較客觀。

(六) 婷惠 (乙班)

婷惠是用功的學生。寫作時她會從閱讀經驗取材，同時她採取抓緊速度動筆寫，邊寫邊修改的策略。婷惠認為老師關於高三作文的要求，強調的就是「速度」和「內容」。她提到老師說，如果抓到一點邊界，就要邊寫、然後邊修。一定要動筆寫，不要在那邊想很久，然後寫不出來。「我覺得其實這個還蠻有用的，就是如何抓到一個題目，然後聯想，然後趕快寫……。」

婷惠覺得，文章寫的好的條件必須能將感性和個性帶入文章中(記敘和抒情文)，有獨特的思考角度和寫作方式，以及是之前曾思考過的問題。「我比較擅長寫記敘文，因為我算是比較感性的人，……所以像敘述文或抒情文，我會寫得比較得心應手一點。」婷惠覺得內容真誠能打動人心、能從不同角度切入很重要，例如有一篇作文題目是〈我有一台時光機〉。這個老題目，一般人比較容易流於窠臼，寫想跟國父、荊軻、楊貴妃等人物對談。婷惠覺得，以自己擅長記敘和抒情文，她選擇了她想跟梵谷對談。「老師後來有給我一段話就是不落窠臼……老師就私下花時間跟我說……雖然你沒有提到真的很重要、決定歷史事件的人物，你有拿出你的材料講，你能講得打動人心。」其他像〈生命中的預防針〉，她也從不同的角度切入，結果得了高分。「像那篇我不是寫反方向作文嗎，我就說『天呀！我也不知道我為什麼會這麼高分！』，可能就是你走的方向跟大家不一樣吧。」在構思文章內容的部分，婷惠非常努力實驗、勇於嘗試，試著找出別人想不到的觀點。她說，如果她同時想到一般人平凡人的觀點和自己獨到的見解，她會選擇後者來發揮。「我想不會寫平凡的那個，因為當我知道，有一個是我沒有想到的，我會覺

得很驚奇，怎麼會有這個觀點，怎麼會有這個想法。……就是讓我比較有驚奇的感覺，我會比較想去試試看。……然後覺得是一種挑戰吧。」

在文體方面，婷惠自認比較不擅長寫論說文，她覺得論說文要有特別的技巧和程序，可是她沒有花時間去研究過。她比較喜歡寫抒情文或記敘文。婷惠表示對於題目沒有熟悉經驗以及找不出新鮮的點子，就很難寫。

婷惠認為自己的經驗和老師的指導對其寫作影響很大，閱讀經驗和閱讀習慣是她認為幫助寫作的重要因素，「我覺得作文這種東西，你一定要自己本身要有材料……，我個人是從小閱讀啦，所以就是你對一個議題、對一個題目，本身要有自己的看法意見，或者是你本身對這知道一些東西，才寫得出來，不然就很空無一物。」在老師指導方面，婷惠認為老師的指導要發揮效果，必須是自己用心去想過的才有用。「我覺得自己寫很重要，就是要怎樣把自己的想法，自己寫也很重要……先有一個東西，後來老師的提問，就會覺得還是有很多。」

(七) 庭雲 (乙班)

老師認為對庭雲是一位是非分明，有所為、有所不為，極具個性的學生。庭雲覺得「靈感」對寫作很重要。「一旦你有一個靈感出來就可以一直寫一直寫。」她很重視自己的文章能不能受到閱卷老師的青睞，「(作文)特色的話就不用太堅持，因為有時候你要看老師喜不喜歡你的作品。」

庭雲表示，能發揮想像和創意的文章，是她寫得比較順利的文章。在作文題材方面，引導寫作、寫故事等，對她來說就很順手。其中兩篇庭雲自己認為寫得很好的作文，是有關於人打狗變成狗追人的連環圖畫，以及續寫〈蚱蜢與蚊子〉。總之編故事的作文類型是她比較擅長的。

庭雲認為無法與生命經驗結合的論說文，是她覺得最難寫的，比較難發揮、而且靈感比較少。她指著一篇作文說，「那時候忘記是怎樣，反正就原來的好像沒有交還是怎樣，她就說叫我補寫，……我想很久想不出來就生氣，就更隨便寫，結果被老師罵太不用心了！」「因為我覺得字面意思解釋完以後，我很難去想到更深入的事情，可是你聽到別人的文章唸出來，就會……喔！她們怎麼會想這麼多。」

庭雲對寫得好的標準描述較少，不過她覺得字數多、老師的評語與評分佳，就是寫得好。聽老師讀別人的優秀文章，對庭雲也頗有影響「你會聽到其他同學寫的呀，像台南的秋天，我就聽到很棒的同學寫的」。庭雲認為老師的引導和評語以及同儕之間的分享都對她作文能力影響很大，而老師與同儕的影響又有相互關連。老師分享同學優秀的作品，會讓庭雲有見賢思齊的想法「下次寫作文的時候，就會想我可不可以也用一些想像力的方式寫。」至於自己經驗的影響，庭雲認為影響的大小要視題目而定，論說文最需要經驗的支持，「如果那個題目你很陌生，也不是平常周遭可以想像或是發生的事情的話，就會比較難寫，尤其是論說文，因為你就論不出東西啊，如果是想像的，你還可以用辦的啊！」。

(八) 廷華 (乙班)

在國文老的眼中，廷華是個十分努力，但是進步較有限的學生，常受困於文句冗長，詞不達意。她歸納自己從命題到寫作的程序，大概是定義題目、連結自己的生活經驗、確定文章結構。由於每篇文章都有不同的要求，寫作之前廷華會先思考老師的要求，例如〈自訪〉這篇文章「老師就叫我們自己訂，說看我們要訂，看要訂時間背景，然後就看要被誰訪問，因為必須自訂背景，廷華從自己生活經驗中尋找可當作背景的材料，於是她找到一個電動遊戲的陰森恐怖背景，當作她這篇文章的背景調性。」

但大部分長篇的命題作文只有題目沒有額外的要求，廷華仍會先花一些時間思考「……就是定義呀，然後就開始想說什麼經驗呀！然後就想說大概我整篇結構要怎麼寫……」，先定義題目、連結自己的生活經驗再確定文章的結構，歷程仍然相似。另一篇〈生命的預防針〉也是先從定義開始，定義之後連結經驗：「然後就開始想說，那比如說現在說，我們這一族是草莓族嘛！……可能是有時候爸媽保護過度」。最後再思考文章的結構。

有時廷華作文也不一定依循上述歷程，她提到寫作順利的經驗，是能純抒發自己想法（心得感想）、有獨特的觀點或寫作手法，以及符合個性。當題目讓廷華文思泉湧，就不用花心思考慮定義、經驗與結構的問題了。「完全都不用想，我想寫什麼就寫什麼，就啪啪啪就寫下來，碰到文思泉湧的時候就其實不用侷限就一定超過五百字或四段、三段」

關於不順利的經驗，廷華認為沒有生活經驗協助下定義、無相關經驗連結、思考轉換文字困難，以及經驗狹窄（來自漫畫與電動）。例如〈對手〉這篇文章，廷華便苦於沒有相關的生活經驗所以無法下定義。老師認為這篇文章她沒有寫出真正的想法，不但得了低分還被要求重寫。但即使對題目下了定義、連上生活經驗，讓寫作有了內容，但這並不代表她可以一帆風順寫下去，將思考轉換成文字也是困難的，廷華常常描述自己有很多想法，但無法用文字表達出來。「我有時候就覺得自己想的好棒，瞬間下一秒中就忘了我剛想在想什麼，……然後所以常常時候作文寫不出一個所以然，對阿，然後文筆也不太好，就不太會寫下來」。有些時候廷華試著想讓自己的文章特別一些，或是有與眾不同的創意，也是因為無法將思考轉換成文字而放棄，她常想「努力嘗試就跟人家寫的不一樣……（但）就是不會寫自己的想法，就寫不出來，然後到最後就只好

放棄。」

關於寫得好的標準，廷華認為是字數多、觀點與眾不同。〈我有一台時光機〉是她相當自豪的一篇，她分析寫得好的原因，一是「字寫得多」，另一個最重要原因是「與眾不同」，不像同學直接與歷史人物對話，廷華選擇以旁觀者的姿態靜觀這段歷史，就像她在文章中寫的「我悄悄的坐在某間民宅的屋頂上，看著這群以生命和倒幕派人士交戰……」，最後還引了一位畫家說的話「沒有所謂的偶然，只有絕對的必然」（廷華 12），這種作法也獲得老師極高的評價，老師評語寫到「以『示現』方式呈現當時情境，以旁觀姿態流露心情作法極佳」（廷華 12 師）。綜上所述，廷華認為寫得好的標準是寫得多而且與眾不同。

對廷華來說，老師的引導對其寫作的影響最大，「我覺得一開始我最喜歡聽老師講評，就是寓言式的那種小說，我覺得說就可以讓我訓練思考」，而同儕討論和自己的經驗也有很大的影響，同儕的影響發生在廷華發現自己的作文分數不理想時，會企圖從參考及模仿同學的寫作技巧，「……分數得很低，然後之後立志改革，對！就是會偷偷模仿同學！對！就去參考他們的！」。在乙班的寫作活動中，同學的討論並不頻繁，但偶爾與同學的討論，卻對廷華在寫作上的幫助相當大，在一次寫〈紅樓夢讀後心得〉的寫作過程中，就因為有一位很喜歡閱讀紅樓夢的同學和他討論，再互相分享想法之後，寫作的素材就增加了。至於自己經驗的影響，廷華主動說道「我覺得自己沒有什麼文學素養，怎麼講，自己也不看像什麼小品文啊！」缺少閱讀是他她認為影響寫作能力的因素之一。

二、學生思考到寫作經驗的結構化分析

由於甲、乙兩班進行不同的寫作教學活

動，因此關於學生從思考到寫作的經驗，將分成兩個部分來討論。

(一) 甲班

由於新詩回響的作業，是由學生每天抄下某位同學所提供的詩句，然後自己細讀之後，寫出心裡的想法。而老師不定期地收回批改，

並給予評語回饋。老師和研究小組都發現，學生在老師批閱、看了老師給的分數與評語之後，在日後寫回響時會做一些調整。因此我們訪談的時候，特別詢問他們寫作的經驗及他所認為回響寫得好的標準。根據學生的描述，將相關的看法以表格整理，歸納如表二。

表二 甲班學生寫作經驗分析

	回響寫得好的標準	順利的經驗	不順利的經驗	寫對讀的影響
郁如	1. 意象表達完整 2. 見解有創意、(寫回響有多樣化切入角度)	1. 能與自己感覺或經驗相通 2. 很討厭所以批判觀點很容易形成	1. 看不懂 2. 沒有足夠或適切的描述語(此時會改用意象描述或比喻、象徵方式來寫)	1. 強迫自己仔細看並設身處地的揣測作者的想法 2. 可細究初看沒發現的(觀點、感情...)
玉君	1. 有自己的想法(不只是把詩再換句話重述) 2. 不流俗	1. 與自己的價值觀契合 2. 已知作者的風格	1. 看不懂 2. 雖懂但無生命經驗	1. 因為要寫會特別想瞭解 2. 從不同角度欣賞，慢慢就成了一種習慣。
豫文	1. 字數多 2. 獨力完成 3. 有自己的想法和批判的觀點	1. 與自己經驗及信念貼近 2. 不需同學幫忙可獨力完成	1. 看不懂 2. 有感覺但寫不出來，寫出來又不是所想的(會藉助圖畫表達)	1. 強迫自己進入體會詩的意境 2. 學習分析和批判詩
育芬	能跳脫大眾的刻板印象	1. 自己曾有過經驗或想法 2. 能跳脫大眾的刻板印象(需先知道大眾刻板印象才能跳脫)	1. 抓不到作者深刻的想法 2. 只能從眾、落入刻板印象	增加思考的意圖

歸納以上甲班學生的寫作經驗，以及寫對讀的影響如下：

1. 學生認為回響寫得好的標準包括：有自己的想法、跳脫刻板印象，能多角度切入。

2. 寫回響時較順利的經驗，多半與學生能將詩與自身經驗連結有關；有時負面經驗(自己討厭、大眾刻板化印象)可能反而有利形成獨特的想法。

3. 寫回響不順利的最重要因素是看不懂，促成各種型式的同儕討論可能有助突破困境。

4. 寫對讀有促成思考、深化理解的重要功

能。

(二) 乙班

乙班的寫作教學，是由國文老師定題，學生獨自寫作後交由老師批改。老師除了評分、給文字評語之外，在唱名發回作文時，會逐一指導學生寫作的盲點，以及唸出寫得特別好的作品，供同學們參考。我們訪談的時候，詢問學生從命題到寫作的思考、寫作的順利與不順利經驗以及寫得好的標準。根據學生的描述，將相關的看法以表格整理，歸納如表三。

表三 乙班學生寫作經驗分析

	寫得好的標準	順利的經驗	不順利的經驗	命題到寫作的思考
亭芳	1. 老師的評價高。 2. 認真閱讀或觀察後有深刻思考（謀篇）或切入點的文章。	1. 與自己生活經驗結合（寓言文章較能引發閱讀和思考）。 2. 找出文章中的焦點（故事續寫）。	1. 完全無生命經驗支持的題目。 2. 雖有經驗，但仍身陷其中、無法跳脫，反而不知從何下筆。	1. 先聯想生命經驗 2. 再找出可發揮的焦點（重要關鍵）與切入點
婷惠	1. 內容真誠能打動人心。 2. 從不同角度切入。	1. 將感性和個性帶入文章中（記敘和抒情文）。 2. 有獨特的思考角度和寫作方式。 3. 之前曾思考過的問題。	1. 對於題目沒有熟悉經驗。 2. 找不出新鮮的點子。	1. 從閱讀經驗取材。 2. 抓緊速度動筆寫，邊寫要邊修改。
庭雲	1. 字數多 2. 老師的評語、評分佳。	能發揮想像和創意的文章。	無法與生命經驗結合的論說文。	靈感很重要
廷華	1. 字數多 2. 觀點與眾不同。	1. 能純抒發自己想法（心得感想）。 2. 有獨特觀點或寫作手法（思考過的）。 3. 符合個性（想像的題目）。	1. 沒有生活經驗以致難定義題目與範圍。 2. 無相關經驗連結或經驗狹窄（來自漫畫與電動）。 3. 思考轉換文字困難。	定義題目→連結自己的生活經驗→確定文章結構。

乙班學生的寫作經驗以及從命題到寫作的思考，歸納如下：

1. 寫作前的思考，多從生命經驗出發，確定焦點與結構之後，邊寫邊修改。

2. 能結合自己的生活經驗，寫作才能比較順利。論說文較難和生活經驗連結。

3. 無生命經驗、對題目不熟悉，寫作時更容易遇到瓶頸。

4. 文章寫得好的標準：有獨特觀點或情感、老師評語或評分佳、文章夠長。

（三）綜合分析

綜觀從思考到寫作的歷程，雖然兩班從事不同的寫作活動，但學生在寫作上仍有些相似的看法。由於本研究探究的是程度優秀學生的寫作經驗，學生認定表現優秀的標準似乎頗強調獨特性與觀點的多元性，並強調寫作時經驗、價值觀與文字的連結，此可能與兩位老師平時在語文教學時強調學生思考與情懷的陶

冶有關。學生認為寫得好的標準包括：有自己的想法、多元觀點、能獨力完成、字數多及老師評語佳等。兩班學生認為寫作順利的經驗，主要都是能與自己的生活經驗或價值觀結合、有獨特的觀點等。而在寫作不順利的經驗方面，多半與看不懂（題目或文章）、沒有生命經驗支撐、找不到適切的文字表達方式等有關。以 Flower 閱讀理論模式分析，學生寫作的瓶頸常在無足夠的活化知識，順利形成心理表徵，或無法將心理表徵順利形成文章。

三、影響寫作表現的因素

在訪談時，我們以實際的作品請學生談哪些因素影響了自己的寫作能力。由於本研究探究的是老師設定的寫作活動，寫作本就是個人情懷的抒發，加上兩班的老師都很重視學生優秀作品的分享，因此在學生訪談中均曾談及老師、個人和同儕三方面的影響。我們歸整出三

項影響因素，並進一步根據學生的描述，詢問 化的整理、表五是對乙班的整理。這些因素的影響程度。表四是我們對甲班結構

表四 影響甲班學生新詩賞析寫作的因素分析

	個人經驗	同學影響	老師影響
郁如	影響最大 能與自己經驗與感覺相連，是被感動的前提	影響很大 1.容易在討論中得到靈感 2.同學可立即討論回饋與澄清 3.討論不受時間空間限制(班網)	不能定論 1.切入觀點與期待可能不同 2.老師要評閱太多作業，評論有時無法很精準 3.缺乏立即性 4.無法雙向溝通與澄清
玉君	有些影響 看過作者作品或自己生命經驗相符比較容易懂	影響很大 1.看不懂時幫助最大 2.對老師的要求提供可參照的路徑 3.可看到不同人的觀點與優點	影響很大 1.可引發多角度視野 2.提供成功的指標與策略建議
豫文	有些影響 與自己生命經驗相符比較容易懂	影響最大 1.看不懂時同學會幫忙解析 2.由優秀作品中揣摩寫作技巧	影響很大 1.老師的評分引發改變動力 2.提供成功的指標(引介同學優秀作品)
育芬	影響最大 1.能與想法印證或差別很大才能引發深刻思考 2.寫回響是由自己想法出發(未必與原詩連結)	影響很大 1.討論可幫助理解 2.可幫助內容與觀點的豐富	有些影響 整個活動開始時的方向引導

大致來說影響甲班學生寫作的因素在自已經驗、老師及同儕三方面都有影響，但同儕影響的一致性最高；而老師與同儕影響有時會互相關連，如：老師藉分享同學優秀作品介紹

如何賞析新詩。能與自身經驗連結最容易看懂並產生感情。不懂而無法有想法或感覺時，同儕討論常可發揮功能。

表五 影響乙班學生命題寫作的因素分析

	個人經驗	同學影響	老師影響
亭芳	影響最大 1.刻注意生活經驗，可創造文章特色 2.特別有感觸的生命經驗會自然流進文章中	有些影響 1.同學的創意觀點讓人很驚訝 2.同學的多元觀點讓自己客觀	有些影響 1.老師開放態度使自己能放心思考 2.老師的評語可發現自己缺點、可看到寬廣的思考角度
婷惠	影響很大 1.閱讀經驗多和閱讀習慣可幫助寫作 2.對寫作的興趣、習慣很重要	有些影響 1.閱讀同學優秀作品、與同學討論，可累積想法	影響很大 1.自己構思寫作之後，老師的引導評論才有意義。 2.和老師的私下討論可得到個別化的深入指導。 3.老師密集、有時間限制的寫作的訓練，幫助自己有效掌握思考與寫作的時間，進步很多。

表五 影響乙班學生命題寫作的因素分析（續）

	個人經驗	同學影響	老師影響
庭雲	無法定論 1.視不同題目而定（論說文需有生命經驗、想像文章則不需要）	影響很大 1.同學間分享閱讀經驗可見賢思齊。 2.同學的不同觀點可刺激想法。	影響很大 1.老師分享同學作品、老師的評語和批改可讓自己改進及激發想像力 2.老師發作文時的個別指導、或同學私下請問老師，可收穫更多。 3.老師的讚美引起認真寫作的動力。
廷華	影響很大 1.開放性的題目或內容，需要靠經驗做為創作素材 2.喜歡看漫畫、電動，造成自己「電動式的作文」，對虛擬實境的題材較擅長。	影響很大 1.互相分享想法可增加寫作素材 2.可揣摩得高分同學的寫作方式，改善自己的作文。	影響最大 1.經老師的講評，可擴充思考方向。 2.老師偶而會舉例和提供範文，可得到直接具體的幫助。

乙班的影響因素歸納來看多認為生命經驗對寫作有重要影響；同學大多可在與同學討論或欣賞同學佳文中，引發自己不同想法並可學習同學的寫作技巧；老師的影響很重要，但老師的影響常是經由分享與評析同學分享同學優秀作品發揮；若學生主動尋求、自然的師生討論，可讓學生得到個別化、較深的幫助

（一）不同學習情境中影響因素的異同

以下再進一步分析三個因素如何影響寫作，在不同學習情境中影響因素的異同。

1.自己經驗的影響

多位學生認為生命經驗對寫作很重要，因為能與自身經驗連結最容易看懂並產生感情；也有可能是因為對於主題較深入的認識，更能做深入理解或批判，就像育芬認為因為自己與他人接觸的經驗，讓她瞭解一般人對白鴿的看法，因此在寫這首詩的回響時才有辦法「不落入窠臼」、「……為白鴿找一個解脫」(育芬訪)對於一般人想法的瞭解的經驗，雖然非直接豐富了育芬寫作的內容，但卻是讓育芬有了批判的依據。

不論是甲班的新詩回響或是乙班的命題作文，均發現學生認為生命經驗對寫作有重要

影響，但生命經驗並不限於親身的生活經驗，這些經驗也可藉由大量或系統化的閱讀來培養。有些同學是透過閱讀內化後成為自己的經驗。

2.同儕因素的影響

同儕的影響可能來自於主動的討論或是同學的佳作分享中。

在甲班，當不懂而無法有想法或感覺時，同學討論常自然發生，有協助理解的功能，即使寫作能力強的學生，也能在同儕討論或分享中獲益，他們可在這些經驗中引發不同想法、澄清觀點的差異、並可觀摩寫作技巧。

在甲班自由的討論氣氛中，同儕的討論已經成為一種自然的風氣，詩的談論成為聊天的話題而非僅是作業的需求。就像育芬認為這個班上對於詩的討論話題，並非為了作業的討論而為，育芬說討論常常是同學「有感而發」就開始了，「應該不算刻意聚在一起，可是就只是聚在一起的時候會提到」。老師這項為拓展學生語文學習而設計的活動，似乎帶起了超越語文學習、整個班級文化的些許改變。

在乙班，由於作文是在課堂中獨立完成，對多數同學而言同儕的影響幾乎僅發生在作

文完成，老師分享優秀作品時。

3. 老師因素的影響

許多學生認為老師的影響很重要，老師的引導可以拓展思考面。甲班玉君認為老師的影響主要在引發自己多角度的視角，乙班廷華也認為老師引導收穫良多，可訓練自己思考力。乙班亭芳提到老師的評論常能帶領出更寬廣的思考角度，就像在寫她命名為〈女人國〉的文章時，自己不斷批判學校的百年傳統包袱，而老師的評論是「百年的傳統可以是寶貝，而不必沈重；可以增進，何必推倒」，亭芳形容道「就是她會以一個比較長者、比較智者的態度去，讓自己的想法可以更全面」（亭芳訪）。

部分的學生能夠從老師的評論中發現自己寫作的弱點。甲班玉君多次提到老師的評論，老師認為玉君太過理性，雖能理性分析但未融入情感。乙班亭芳覺得老師總能講得很精準，從老師的評論中亭芳也認識了自己寫作時「一想到什麼就寫什麼」的弱處。

老師與同學的影響有時會互有關連，例如：甲班老師在評閱學生作業後，會介紹一些寫的好的作品讓同學傳閱。對於玉君來說她頗在意老師對他「太過理性的批判」，在想改善卻不得其門而入時，同學間的分享與討論似乎提供了可參照的路徑。看同學的優秀作品似乎讓玉君比較了解老師對自己的評論。老師的影響很重要，其影響常是經由分享同學優秀作與評析同學的作品來發揮。而學生主動尋求諮詢、自然的師生討論，可讓學生得到個別化而深入的幫助；在乙班部分尋此途徑得到教師協助的學生對老師這種個別化的回饋與協助相當推崇。

4. 兩種學習情境下影響因素的差異

甲班老師僅營造一個課餘的文學充實學習活動，學生閱讀新詩後寫下迴響，寫作歷程交錯著文本、自己與同儕的互動。個人過往的經驗會影響學生對於詩的理解，以及文本與自

我價值觀的呼應。同儕討論隨處自然發生，其影響可能在寫作之前或之後，學生可透過彼此互動增進對詩的理解及多元的觀點；在寫作完成之後，觀摩同儕優秀作可提供了多元的參照觀點、並可增進寫作技巧。老師創造了文學賞析與分享的平台，其回應也提供部分學生反思及成功指標的設定。

乙班老師於正規課程進行寫作教學，學生完成後給予簡短的口頭與書面回饋，並於課堂中討論。由於學生是獨立思考完成寫作作業，自己的生命經驗（如平常的閱讀及生活體驗）成為影響寫作的重要因素。同儕的影響僅發生在寫作完成之後，學生可透過彼此互動增進對詩的理解及多元的觀點。老師扮演比甲班老師更深度而多元的角色（包括營造寫作環境、提供寫作指導、回饋與評論），似乎也因而產生更多元的影響，包括視角的拓展、對寫作更深入、具體而個別化的引導。

（二）不同寫作類型學生影響因素的異同

本研究中兩個班級的寫作活動設計不同，兩位教師對作業要求與規範也有差異。在邀請教師推薦訪談個案時，我們也採最大變異取樣原則，請教師挑選寫作表現差異性大的學生，這樣設計的目的是希望瞭解探究寫作發展與影響因素的多元性。我們比較兩班不同學生寫作影響因素後，發現學生寫作的發展是個人（本身文字能力、生命經驗、個性）與寫作情境互動的結果，不同類型的學生寫作的影響因素與發展路徑不盡相同，影響因素的綜合分析如表六。

甲班的郁如及乙班的亭芳，同是屬於對於寫作能力佳，原本就表現優異的學生。寫作活動提供其思考表現的舞台。對他們來說，寫作是心情的抒發與想法的外塑，自己的生命經驗往往是影響寫作表現的關鍵。他們豐富的生命經驗，往往來自於自己大量的閱讀經驗及對生活經驗的敏銳與關心。同儕即時性的互動，也

能增進其更多元的觀點或是想法的澄清。老師缺乏立即性與互動性的評論，對寫作影響相對較小；但老師對寫作的重視，卻間接提供了他們自我展現的舞台。

甲班的玉君、豫文和乙班的婷惠，屬於寫作條件普通，但極為認真的學生。老師的影響是最重要的影響因素，同學也有相當的影響力。他們態度認真，視寫作活動為重要的學習，對他們認為能促進自己寫作發展的種種，似乎都認真揣摩。老師的評論常是她們界定成功的指標，老師對於作品的評論或口頭回饋與討論，對她們來說極為重要。若老師的回應很清楚，他們會迅速的修正；若老師的回應不明確，便從同儕的優秀作品中歸納好的指標。

甲班的豫文和乙班的庭雲都是凡事有主見的學生。當遇到無法和自身經驗連結的題材或難掌握寫作要領時，這些是非分明、主觀意識較強烈的學生反而比較不會堅持己見。此

時，與同儕討論或觀摩同儕作品，及教師的評論都能夠刺激他們的想法。對他們來說，遇到瓶頸時，同儕和教師的影響反而大過自己的影響，這是相當特別的發現

甲班郁如的和乙班的廷華是較不喜歡文學，寫作能力較差的學生。他們對於影響因素的看法較不相同，甲班郁如認為自己和同儕因素的影響相當大，而教師的影響相對較小；乙班廷華則認為教師、自己和同儕因素的影響都很重要，其中更以教師的影響為最大。究其原因或許寫作能力較差的學生需要更鮮明的生命經驗與寫作連結，因此自己的影響必然相當重要。在教師影響方面，兩班學習活動的性質不同，甲班的活動由學生主導，教師較少與學生直接討論與指導；乙班是教師主導的正式作文課，老師較注重與學生討論，因此二位學生對於教師的影響看法不同。

表六 不同類型學生影響因素的綜合分析

類型	學生	影響因素描述	共同的影響因素
類型一 (寫作能力佳， 表現優異的學生)	甲班郁如 乙班亭芳	<ul style="list-style-type: none"> 寫作的活動提供展現的舞台。 生活經驗對其寫作有重要影響，生活經驗主要來自於大量的閱讀及對生活事物敏銳的觀察。 與同儕互動可引發多元的觀點、創意或是想法的澄清。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人經驗 同儕討論
類型二 (寫作條件普通， 但極認真的學生)	甲班玉君 甲班豫文 乙班婷惠	<ul style="list-style-type: none"> 老師的影響最大，老師的評量是界定成功的指標。 常主動與老師或同儕討論以增加寫作的技能。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師回饋 同儕討論
類型三 (主觀意識較強 烈的學生)	甲班豫文 乙班庭雲	<ul style="list-style-type: none"> 當遇到寫作遇瓶頸時，會從老師的建議及同儕的觀點思考如何改善。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師回饋 同儕討論
類型四 (不喜歡文學， 寫作能力較差的學生)	甲班育芬 乙班廷華	<ul style="list-style-type: none"> 甲班學生認為自己和同儕對於寫作的影響相當大。 乙班學生認為教師、自己和同儕對於寫作的影響均大，其中更以教師的影響最重要。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人經驗 同儕討論 (教師回饋只對乙班廷華影響大)

結論與建議

本研究採取社會認知論的觀點，嘗試在異質的學生寫作情境中，發現寫作的共通核心要素。經探究兩個寫作學習活動不同的班級中差異性大的 8 位優秀高中生寫作經驗及影響因素，發現寫作是學生個體與寫作環境不斷交互影響的結果。

在自身的因素方面，由分析不同學生的經驗發現，寫作順利均與自身經驗能否順利連結有關，寫作的瓶頸則常在無足夠的活化知識以形成心理表徵，或無法將心理表徵順利形成文章。「活化的知識」的質與量可能是寫作的關鍵要素，研究中發現「活化的知識」可能來自學生深刻的生活經驗與閱讀經驗，因此如何拓展並深化生活與閱讀經驗，使之成為長期記憶中鮮明而易提取的訊息，或許是寫作教學應同時努力的目標。

在環境因素方面，由於本研究探究的是學校中的寫作活動，教師與同儕自然是重要因素。本研究兩位老師營造的寫作環境均強調密集而持續的寫作，因此寫作並非課堂上的單一事件，而是持續累積的經驗，加上兩位教師都對寫作有明確的規範，讓學生有機會在形式相同的練習中穩固自己的學習，這樣的設計恰可呼應工作記憶模式中主張語文訊息進入長期記憶庫需仰賴覆誦機制。寫作教學或許需有密集而延續性的設計，方能建立學生合宜的心向，並有利學習經驗的內化與再利用。但由於兩班寫作學習活動的性質不同，同儕與教師影響的內含有些差異，在課餘學習活動，同儕討論隨處自然發生，其影響可能在寫作之前或之後，學生可透過彼此互動增進對詩的理解及多元的觀點。在正規課程中，老師扮演更深度而多元的角色，似乎也因而產生更多元的影響。

本研究也發現不同類型學生一致肯定同

儕影響的重要。同儕影響可能來自同儕討論、教師推薦觀摩同學優秀作品等不同方式。同儕影響有不同面貌，包括協助理解、示範寫作技巧、拓展思考面向、澄清觀點等。由於同儕影響具多樣性與立即性，或許是教師設計寫作課程或活動時不可忽視的助力。

我們在研究中雖希望歸納出影響寫作表現的核心因素，但影響程度可能不免涉及學生主觀認定，因此在分析解讀時宜審慎。

參考文獻

- 柯華葳 (2005)：國科會教育學門閱讀與寫作計畫回顧。載於台南大學教育系主辦，**94 年度國科會教育學門課程與教學領域專題計畫成果發表會會議手冊**。
- 陸怡琮、曾慧禎 (2004)：不同寫作表現的國小六年級學童在寫作歷程中的後設認知行為之比較。**國立台北師範學院學報**，**17(2)**，187-212。
- 張新仁 (1993)：不同寫作能力的國小學童寫作過程之研究。行政院國家科學委員會專題研究報告。
- 張新仁 (2004a)：台灣地區寫作研究之回顧與展望。載於單文經主編：**課程與教學新論** (245-308 頁)。台北：心理。
- 張新仁 (2004b)：寫作的認知歷程研究：跨教育階段別、不同寫作能力的學生在不同寫作文體上的寫作歷程和寫作表現(I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC93-2413-H-017-014)。
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research*, *87(6)*, 334-344.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. Macarthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing re-*

- search* (pp. 28-40). New York: The Guilford Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778-803). New York: Macmillan.
- Sperling, M. & Freeman, S. W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 370-389). Washington: American Educational Research Association.
- Tierney, R. J. & Shanahan, T. (1991). Research on reading-writing relationships: A synthesis and suggested directions. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246-280). New York: Longman.

Influential Factors In Chinese Writing Development of Elite High School Students

Chen Mei-Fang

Professor, Dept. of Special
Education, National Taiwan
Normal University

Hsieh Chia-Nan

Teacher, Daan Vocational
High School

Huang Kai-Ju

Teacher, Shi-Dong
Elementary School

ABSTRACT

Recently, researchers on writing emphasize the complex sociocultural and linguistic contexts on writing. (Sperling & Freeman, 2001) The study holds the social cognitive perspective on writing. The aims are to describe the influential factors for different types of students, and to conclude general principles of nurturing reading and writing abilities for students. The participants include a research group and 8 students from 2 heterogeneous classes of different high schools. The research group consists of a professor and 7 teachers of Chinese literature, gifted education or educational psychology. Interviews, students' writings, teacher's evaluations and discussion of the research group comprised the data collection instruments. The recordings of interviews and of the research group discussions were transcribed. Case stories of each student were written. The findings are as followed. First, the students write successfully only when they were touched by the theme or had experienced something about the topic. The activated knowledge might be the key to successful writing. Second, teacher's feedback and peer discussion are the influential factors. Third, it is important to establish a responsive environment which provides continuous and intensive writing experiences .and encourages peer discussions and sharing excellent writings.

Keywords: writing instruction, writing performance