

(5) 智結是一個「主動辨識的設計」，其功能是在評價外來的刺激資料是否與其吻合

智結是用來檢驗並確認外來的刺激為何物，過程是經由智結主動的與外來的資料作比對，然後由最適合的智結對資料作最後的論釋（註2）。

(6) 智結亦可提供「缺少的價值」(default value)

這種缺少的價值可以填補空位(slot)的不足。例如以「桌子」的智結為例，假如沒有其他資料，單憑「桌子」二字是不清楚桌子的質料是甚麼，但我們可用「缺少的價值」補其不足，除非預先聲明這桌子是塑膠的，否則許多人便會傾向假設這桌子是木造的（註3）。

智結理論是可以影響我們如何處理新的訊息的，它可導引我們在記憶系統中的選擇。若新訊息是與智結有相關的地方，它便會比與智結沒有相關的訊息容易被記憶和提取。但智結會使訊息資料中的細節被遺忘，只有較為籠統的大概才會被記下來；因為人記憶事物時會被自己的智結所導引，把不符合自己預期的訊息資料遺掉，不過遺漏的資料卻可以靠智結中的「缺少的價值」補足。Barlett(1932)要求受試者閱讀並回憶一篇他們沒有背景知識的文章，結果發現受試者會以他們的主觀角度嘗試把遺漏的資料自行加以補足的（註4）。

Schank and Abelson(1977)提出一種智結，它代表日常經常出現的事件序列，他們稱之為「劇本」(script)。例如劇本中有「上餐館」、「看醫生」以及其他經常出現的事件序列。他們認為劇本如同其他的智結一樣，亦有一組的變項。這些變項分為兩類：一類是配備(props)，另一類是角式(role)。每一組劇本包括一組進入狀況(entry conditons)、一系列的場景(scenes)與一組的結果(results)。當一個劇本的智結被用來理解一組的句子，則一個人利用此劇本的知識可以衍生許多的推論，為原來的句子所沒有明確提及的（註5）。

根據 Schank and Abelson 的理論，劇本是一種最簡單的知識結構。但不是所有的事情都是經常發生的固定事件序列。更多的情況是，我們必須用比劇本更為抽象的智結去處理外在不可知的情境，在這樣的要求下，這些劇本是被塑造去滿足某些動機與目的的，在朝向這些目的的過程當中，行動自會產生，而不必在這類劇本中具體指定。這類抽象的劇本稱為「計劃」。

Bower, Black and Turner (1979)發現，受試在回憶某些事件時，受試者卻回憶了另一個相似的劇本所出現的事件。這個問題令 Schank 重新思考劇本貯存的問題，Schank(1980)提出了以下的修正：劇本不是以「一

串的事件序列」作為單元貯存在知識系統裏面的；相反的，系統所貯存的是一些較小的單位，稱為「記憶組織組件」(MOPS)。在使用時，才利用這些記憶組織組件去組成一個較大的劇本以理解外來的刺激情境。依照 Schank 的看法，一個劇本並不存在於知識系統裏，而是因情境的需要而形成的；因此當兩個劇本的記憶組織組件有許多重疊時，就會產生彼此的混淆（註6）。

智結理論與閱讀的關係

學者對於閱讀過程的模式，眾說紛芸，但一般來說可分為以下三類：

(1) 自下而上模式 (bottom-up model)

亦可稱為材料驅動模式(data-driven model)。高夫(Gough, 1972)認為閱讀是一系列訊息處理的階段，由低級的最小單位字母處理發展至高級的詞組、句式和篇章處理。這種模式強調文本的作用，認為文本對讀者有重大的影響。

(2) 自上而下模式 (top-down model)

這亦可稱之為概念驅動模式(conceptually-driven model)。古德曼(Goodman, 1976)強調讀者的作用，他認為認知系統是依賴於讀者已掌握的語言知識和過往經驗，在閱讀過程中，充分發揮語言知識和過往經驗的作用，以此來推動對書面文字的處理。

(3) 交互作用模式 (interactive model)

魯姆哈特(Rumelhart, 1980)認為閱讀是自下而上和自上而下的不斷交互過程。當讀者閱讀文章時，視覺訊息被輸入腦中。腦中的訊息處理中心，對訊息進行認知加工，這種加工所需要的非視覺訊息是讀者腦中的知識結構，亦即是「智結」。

魯姆哈特認為智結是知識的基石，一切訊息加工都要建立在智結的基礎上。閱讀者腦中的智結通常具有六種作用：

- (1) 幫助吸收文章內容
- (2) 幫助推論
- (3) 調節注意力以對重要訊息進行加工
- (4) 有條不紊地搜索記憶
- (5) 進行訊息概括
- (6) 通過推論重新組織原始訊息

有關閱讀的智結通常分為「內容智結」和「形式智結」兩部分。「內容智結」是指讀者對一篇文章內容的熟悉程度；如果讀者對文章的內容已十分熟悉，就會一看便懂，甚至看了文章的題目或開頭，已能大概猜出全篇文章的主要內容。而「形式智結」是指閱讀者對文章的寫作格式已相當熟悉，於是可以在十分容易地從格式的結構和發展，推測出文章下一部分的內容。

研究者發現，閱讀者對文章主題的智結會影響他們對文章的理解和記憶。布蘭福和詹森(Brandford & Johnson, 1972)把大學生分成三組，一組預先告知標題、另一組告知與文章無關的標題，最後一組則完全不告知標題。他們分別閱讀三篇文章，並就文章的可理解性加以評分，以及回憶文章的內容。結果顯示在看文章前已知標題的一組學生，在理解方面的評分較高，記憶分數也比其他組的學生高兩倍。顯而易見，告知學生標題可促使他們將訊息與自己的智結連繫起來，所以效果更佳。但是完全不知道標題的學生，其結果則比被告知無關標題的更好，研究者解釋這可能是由於他們勉強把自己的智結與文章內容連繫起來，自行作出解釋，所以覺得文章並不太難理解和記憶。反之，被告知無關標題的，則不能有效地把文章內容與適當的智結配合，所以在理解和記憶方面，效果最差。

畢查特和安德遜(Pichert & Anderson, 1977)把學生分成三組，分別以有潛力的購屋者的觀點、竊賊的觀點和不受任何觀點的指導語下閱讀文章。結果發現，受試者對文章細節的回憶是受閱讀者所採取的觀點所影響的。這些實驗證明學生從文章中可以得到甚麼，是決定於文章的內容和閱讀者所採取的觀點。

皮亞遜等人(Pearson, Hansen & Gordon, 1979)曾請小學二年級學生讀一篇經改寫過有關蜘蛛的文章。結果顯示閱讀者在閱讀時所具有的智結，深深影響學生對課文內容推論的能力。

以上有關「內容智結」和閱讀關係的實驗，都說明「內容智結」對學生的閱讀理解能力有很大的影響，所以教師在教學時盡量使學生利用他們的智結是很重要的。學者發覺「形式智結」對讀者的理解也有很大的影響。很多的實驗都證明重要的訊息比不重要的訊息容易被記住，有技巧的閱讀者能將文章分解為不同的概念，和知道這些概念在文章中彼此的關係。

布朗和史邁利(Brown & Smiley, 1977)要求各級學生閱讀和評定故事中觀念單位的重要性。結果發現，高年級的學生能分辨觀念單位的相對性，而低年級的學生則不能。

泰勒(Taylor, 1980)要求不同年級的優秀閱讀者閱讀同一篇文章並加

以回憶。結果顯示，高年級的學生能使用「頂層結構」來記憶文章。這些實驗都證明，訓練學生掌握文章的結構，並使他們建立自己的閱讀模式，有助他們加深對文章的理解，和加強他們對文章的記憶。

智結與閱讀教學

既然智結與學生理解文章有重要的關係，教師若能提高學生這兩方面的智結，對他們理解文章是很有幫助的。

一、內容智結

以下的方法，教師或可以幫助學生發展他們的內容智結：

(1) 讓學生在閱讀前就某些主題進行討論，引起學生的知識聯想，把舊有知識與當前的閱讀任務聯繫起來，藉以發展理解該篇文章所需的新智結。

(2) 口頭提供背景訊息，這同樣可以增加、精化學生的內容智結。教師可先口頭向學生提供他們理解課文所需的知識，例如在讓學生閱讀《岳飛之少年時代》、《中山先生的習醫時代》前，可先行介紹有關岳飛的生平、抱負、功績等。

(3) 向學生演示與文章有關的資料，教師除通過聽覺的講解介紹外，還可通過視覺令學生獲取背景知識。例如可以向學生出示照片、圖畫、圖表、地圖，甚至播放錄像帶、電影等。因為通過視覺獲取的背景知識，留下的印象是各種感官中最深、效果最佳的。例如教《背影》時，教師可事先請學生帶一張他們和父親或母親合照的、有紀念意義的照片回校，然後請學生在課堂上展示照片，教師邀請其中一兩位學生作口頭介紹。介紹可以包括：這張照片是攝於什麼地方？為什麼會到這裏？在什麼情況下拍這張照片？當時自己的心情怎樣？父親或母親的心情又怎樣？他當時和父親或母親的感情怎樣？為什麼認為這張照片有紀念價值？最近還有和父親或母親合照嗎？如果沒有，是為了什麼？他最近和父親或母親的感情怎樣？現在重看這張照片有什麼感覺等。教師引導學生介紹時留意學生的感情變化，讓學生盡量回憶當日的情境，並體察自己和父親間的感情。引動學生對父親感情的背景資料，可以激活學生內在的智結，把舊有的知識或經驗和當前的閱讀任務聯繫起來，使學生更能深刻透徹地體會文章中作者父子間的感情。（註7）

(4) 提供真實的生活經驗。真實的生活經驗是發展、精化智結的最佳途徑，它可以幫助學生在已有的知識和新的經驗之間建立類比，重新建構新的智結。對某些材料來講，教師可讓學生在課堂中模擬真實的活動，甚或作實地觀察，從而加深理解。例如在教《店舖》一文時，教師可安排學生到上環的舊式店舖作實地觀察，親自看看這一帶的生活方式。

(5) 鼓勵學生通過廣泛的閱讀來獲取經驗。因為親身經歷只是知識來源的一小部分，其實更多的是來自閱讀本身。教師應該讓學生明確知道閱讀的重要性，鼓勵學生抓住一切機會以獲取知識。

(6) 重新建構新的智結。許多時候學生都是以直線的方式思考，教師應引導學生從不同的角度思考問題，區分一般規律和例外，甚或要學生處理矛盾和對立面。例如一般的記敍文多是用順序或倒序的記敍手法，但有時可以在教授插敍手法時，教師可事先不作任何說明及解釋，只引導學生重新理清這篇文章的情節，從而思考及掌握插敍的手法。

二、形式智結

除了建立學生的內容智結外，教師亦應指導學生掌握形式智結。一般而言，不同的文體有不同的結構，教師如能引導學生認識不同的文體結構，對閱讀理解很有幫助。

簡單來說，記敍文可按照時間順序、空間順序、人物出現變化、作者思路變化等劃分層次。在故事中，讀者多會先找出故事中的時、地、人、事件等要素，然後追尋情節，找出主題。因此，在記敍文教學中，教師不妨先讓學生找出時、地、人、事等要素，然後請學生按照時間的次序，將文中的事件列出，讓他們自行掌握記敍文的一般規律或其他例外的形式。記敍文如此，其他的文體也可以用同樣的方式處理，例如議論文的層次多以客觀事理的邏輯為依據，內容包括論點、論據、論證、結構等部分。說明文一般按說明事理的項目順序為層次。

學生掌握文章的結構對他們理解和記憶都有很大的幫助。研究者曾嘗試教導學生各種「空間學習策略」，都證明有助於學習。圖表法是教師最常用的一種，效果也甚為不俗。圖表可以幫助學生了解文章的結構，如學生能透過圖表掌握該種文體的模式，那更能幫助學生建立個人在閱讀方面的「形式智結」，加強閱讀能力。

總結

智結理論可解釋很多知識的獲得，對閱讀教學亦有很大的幫助，此外人往往對那些獨特和奇異的事物更容易記得。Graesser & Nakamura(1982)便以 schema-plus-tag 這個模式來解釋這個難題，他們提出人有一獨特的追蹤指標，它除了在記憶中找尋適當的智結外，還有一個附籤(tag)去為那些特殊的訊息解碼。故此在閱讀教學時，教師除了引導學生掌握一般的規律外，更要指出每篇文章的獨特之處，以加強學生的記憶。

但智結理論仍未能解釋人最初的智結是怎樣得來的，而且為什麼面對某一些尚未有智結的事物時，仍可理解那些新的訊息。這些問題仍有待研究探討。

附註：

- ① Barlett 請英國大學生閱讀一篇源於北美印第安文化民間故事，閱讀者沒有太多有關這篇文章的先前知識。
- ② 鄭昭明(1933)。《認知心理學：理論與實踐》。台北：桂冠。
- ③ Eysenck, M.W.(ed.)(1994). The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology. U.K.: Blackwell Publishers.
- ④ 同①
- ⑤ 同②
- ⑥ 同②
- ⑦ 選自李孝聰編寫之中學讀文教學設計示例

參考書目：

- 林美惠、鄭昭明(1976)。《過去知識對文章理解與記憶的作用》。《中華心理學刊》18期。台北。
- 曾志朗(1982)。《論文字組合在閱讀歷程及認知能力間的關係：兼論中文閱讀研究在當代認知科學上的地位》。高尚仁、鄭昭明編。《中國語文的心理學研究》。台北：文鶴。
- 蕭炳基(1986)。《中文字詞知識與篇章閱讀理解的理論》。《香港中文大學教育學報》14卷1期。香港。
- 高瑞卿編(1987)。《閱讀學概論》。吉林教育出版社。
- 蕭炳基(1991)。《篇章結構類型對閱讀理解的效應》。《教育研究學報》，6卷。香港。
- 萬雲英(1991)。《小學生獨立閱讀能力培養的實驗研究》。楊中芳、高尚仁編。《中國人，中國心——發展與教學篇》。台北：遠流。
- M.J.阿德肋等著，蔡詠春、周成剛譯(1991)。《如何閱讀一本書》。上海譯

文出版社。

洪材章、錢道源、黃滄海主編(1992)。《閱讀學》。廣東教育出版社。
曾祥芹、韓雪屏主編(1992)。《國外閱讀研究》，河南教育出版社。
曾祥芹、韓雪屏主編(1992)。《閱讀學原理》。河南教育出版社。
Richard E. Mayer著，林清山譯(1992)。《教育心理學——認知取向》。

台北：遠流。

陳國鑫(1993)。《資訊時代的讀書方法》。台灣：方智出版社。
張必隱(1993)。《閱讀心理學》。北京師範大學出版社。
彭聃齡主編(1993)。《語言心理學》，北京師範大學出版社。
謝象賢編(1993)。《語文教育學》。浙江教育出版社。
林莉萍 (1985)。《閱讀研究的新趨勢》。《心理科學通訊》

第四期。

雙語教育：互利與平衡

傅健雄

香港教育學院中文系

前言

香港作為英國殖民地，百年來，中英語文不平衡的地位，可以從殖民地政策去理解。教育與政治有關係，語文政策脫離不了政治的考慮，而本文則從認知與情意觀點討論母語教學及語文學習的問題。過去關於母語教育的爭辯，糾纏不清，是教育成效與經濟價值不能妥協的結果。社會有兩種誤解：第一，教育追求市場價值，把英語視為「資歷」，而非「能力」。有人認為以英語作為教學語言學習，可以爭取資歷。結果，只有小部分人得到資歷，而大部分人連能力也賠上了；第二個誤解與第一個誤解有關係：母語教學會妨礙英語發展，母語有害英語學習。這種以英語為中心的觀點，反映及助長了歧視中文的態度。關於母語教學與英語學習的關係，不應只是以英文為思考出發點。下文討論母語與英語學習的利害關係，只有在平衡的觀念和態度下，兩種語文才得以健康的發展。

母語能力有利於第二語的學習

學生接受母語教育，多花時間於中文，是否有害他們英語能力的發展呢？這種憂慮，背後有一種假設，兩種語文的能力是互伐的，在認知功能上是不平衡的，一種語文會妨礙另一種語文。例如傳統認為第一語是干擾第二語學習的因素，於是以英語為外語的教師勸告學生在使用英語時盡量避免使用母語。他們認為在寫作前運用母語構思；寫作時在兩種語言間梭巡，都是影響寫作效果的行為。Cummins 把這種假設稱為離異的雙語模式 (Separate Underlying Proficiency Model) (Baker, 1993)。打個比喻，腦袋裏有兩個氣球，一個脹大，則迫使另一個縮小。學生的英語出現母語的影子，稱之為語病。從語言發展角度來說，由於第二語未達水平，干擾難於避免，當第二語發展到某一水平，干擾就會消退；從態度上言，把母語視為第二語的病源，則是對語言的偏見。

外國已有研究提出證據，兩種語文之間，會有正面影響的。語言能力的本質，並不是分別獨立儲存於認知系統的，兩者的能力是可以互相潛移

的。母語能力的潛移，有利於第二語的學習。當我們使用一種語文，或透過一種語文學習，不只提高這種語文的能力，還有利另一種語文的發展。Cummins提出另一個假設——共通雙語模式(Common Underlying Proficiency Model) (Baker, 1993)。以冰山為喻，雖見水面上是兩座獨立的山，水底下則是互為融合。Cummins(1981)研究北美洲新移民的語文學習能力。年紀較大的移民孩子，已透過母語接受相當教育，比起年紀小的孩子，在第二語學習方面有較好的成就。較大的孩子，透過以前的母語教育及語文學習，母語已建立了較好的概念基礎，對他們來說，學習第二語言，不過是把建立好的概念及觀念潛移；不過是學習新的名目，不像年紀較小的孩子，用一種新的、不熟悉的語文去學習概念，需要面對較困難的課業。例如，關於空間關係的基本概念，小孩子對上下、前後、周圍等概念還未熟悉，利用陌生的第二語言學習這些概念會加倍困難；對年紀較大的孩子來說，由於這些概念的運作已經內在化，相對來說，學習up or down, behind and around 便顯得容易。又例如，當學生透過母語習得了『一加一等如二』的概念，日後遇上two plus three equals to five時，不是容易掌握嗎？透過一種新語言學習這些概念，不過是為這些已變得自動化的概念之間的關係學習新符號。

閱讀與寫作技能的潛移

透過母語習得的閱讀和寫作技能，只要達到某一個水平，就可以提早發展第二語這方面的能力，即加快了第二語的發展(Lanauze & Snow, 1989)。先談閱讀的技能。從一種語文所培養出來的閱讀知識、技能、態度、習慣是可以應用於第二種語文閱讀上的。例如閱讀是需要明白紙上的文字是有意義的。小孩子透過熟悉的母語學曉了這種知識。我們教他們閱讀，指出了符號與概念的關係；在學科的課堂上，教他們學習概念與表述這概念的名目；甚至在幼兒園教他們的閱讀前技能，如瀏覽方向、次序、辨別筆畫與聲音的關係，這些技能的應用是不限於一種語文的。除了技能外，超覺理解(metacomprehension)、語言意識、閱讀習慣、態度對個人閱讀能力有很大的影響力。語文能力好的人自然潛移的效果也佳。

這裏介紹幾個外國有關閱讀能力潛移的研究。Hauptman(1979)探討法語為外語不同程度的學員，他們的第一語和第二語之間的閱讀策略潛移的情況。他發現，母語與第二語之間的閱讀策略有許多相似之處，例如，第二語處理語義信息有困難，則母語這方面的處理多也有困難。Block(1986)發現，閱讀輔導班中分別以英語為母語或外語的學生之間的閱讀策略沒有差異。有研究認為，語文技能的潛移不能忽視語文能力的效

應。Clarke(1981)發現，良好讀者的潛移，均優於閱讀能力差的讀者；研究也發現，不論甚麼語言，如果能力有限，均會影響第二語的閱讀歷程，致使他們運用不良的閱讀策略。

寫作方面，外國有更多具體研究支持潛移的說法。Jones 及 Tetroe(1987)發現，英語為外語的學生不管是強的弱的技能都見第一語對第二語的潛移。Zamel(1983)的研究發現，技能欠佳的第二語寫作者寫得像技能差的第一語寫作者一樣，而他們的第二語的寫作能力不足反映他們的語言能力。Lat(1982)從研究得出結論：當有較多母語潛移（比較同一篇文章沒有母語轉移），在觀念、組織方面，文章的質素較佳，且寫得較詳細。有些題目會引發更多母語潛移。Krapels(1990)引述Johnson的研究，Johnson 的受試者對有文化局限的題目思考內容時，一般多依賴第一語言。Krapels(1990)也引述Burtoff的研究。Burtoff 比較日本，阿拉伯及以英語為母語的話語策略，得出同樣的結論，題目影響作者如何安排他們的文章。Cummins在他的研究觀察到，欠經驗的作者不斷使用母語去構思意念，而有經驗的作者不只利用母語去構思內容，也監察風格。有一點發現更有意義，他使用口述思考方法，覺察到有經驗的作者比欠經驗的作者較多使用母語思考(Krapels，1990)。Friedlander(1990)對英語為第二語的寫作的發現也很有意義。他想了解在甚麼情況下母語比第二語在某題材憶取知識上更有用。他假設當作者使用的與學習這種知識所用的同一語言時，則與母語有關的內容的正面轉移會加強。他得出以下結論：當作者使用題目範圍知識的語言在計劃以某語言書寫題目時，對寫作有幫助。如果，題目範圍的知識是存在於母語，則從母語轉譯成英語，對寫作有幫助而非妨礙。從以上的研究得出一點啟示，若學生在用英文寫作前以母語去思考有關題目的知識及寫作大綱，可提高文章的素質。本地學者應在這方面多加探討。

這種語文潛移的觀念是很重要的。Cummins提出一個雙語發展互依理論(Develop-mental Interdependance Hypothesis) (Baker，1993)，假設第二語能力的發展，部分是依賴母語能力的水平。母語愈發展得好，則愈容易發展第二語；母語水平低，想雙語均得到成就就困難。學科知識可以透過任何一種語文學習，而所得的概念會儲存到一個共通語文認知能力庫(common underlying cognitive store)裏。McLaughlin(1991)提出相同的結論，第一語與第二語在認知學業上是互依的，與第一語有關的經驗、超覺認知能力(meta-cognition)，小孩子會運用到其它語言上。即是說，基本技能、概念、態度縱使只存在於一種語言裏，如果透過母語學習得到，那是可以潛移到第二語的，當然，也要求學生多接觸第二語及有很

高的學習動機。從教學角度來說，一個孩子學習第一語的時間是沒有白費的。從一種語文所習得的技能、概念、知識會為另一種語文的學習與使用作好準備。透過第一語，已熟悉了基本概念、技能、態度，可以克服學習外語遇到的困難。母語教學可以加強第二語的習得。這聽來矛盾，理論上則是一個有聯繫的概念。

語文能力與學習能力

上文從理論與實徵提出母語有利外語學習的論點，此處進一步討論語文與教學的關係。小孩子在自己母語的社會，在運用母語的情境，透過他們熟悉的、親切的語言學習，毫無疑問比透過只在課堂接觸的英語去學習有利。有研究發現，雙語兒童比單語兒童，在認知上有較大靈活性，語言技能也佳(Bialystok, 1988)。這是不難理解的，因為他們經常應付語言的問題。但語文的能力是要達到一定水平，才能對認知有幫助，當兩種語文的水平均理想，便有利於認知發展；兩種語文能力都欠佳，便不利於學習(Cummins & Mulcahy, 1978; Kessler & Quinn, 1982)。這是基線理論(Thresholds Theory)的解釋(Cummins, 1976)。正如閱讀和寫作技能的潛移，學生的母語能力達到某一水平，潛移才見效果。潛移還須視乎其它的語言知識(Murtagh, 1989)。究竟我們的學生的英語處於甚麼水平，可以透過英文學習？甚麼學生可以進入英文為教學語言的教室裏學習？香港教育署在中學學位分配的程序裏，已告訴社會人士。這兩群分了流的學生，他們在中學的學習情況，有待客觀的觀察。過去向英文學校問津者多，中文中學扣門者少，這是追求資歷意願導致的結果。究竟那些進入英文中學的學生，是否都真正具備足夠的英文水平透過這種語文學習呢？回應這個問題，則提出另一個相關的問題：這班人是否都在教育過程中得益呢？

Cummins有一種語言技能的兩分法：基礎人際溝通技能(Basic Interpersonal Communication Skills)和認知學術語文能力(Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1984)。簡單來說，那是溝通能力與分析能力。前者指在有語境的場合上溝通所需的基本語言技能；後者指課堂學習所需的語文能力。課堂上的課業都是缺乏情境因素的，但需求較複雜的認知運作。這種區分，說明了如果認知學術語文能力發展未足夠應付課程的要求，就會趕不上學業。結合雙語互依理論來看我們的學生，則他們不僅英文水平未足作為學習的語言，假如中文水平不理想，也妨礙學業。英文的帝國主義觀，衍生出英文決定論，以為加強學生的英語，就可以接受英文教學；英文能力不夠，才以中文學習。語文分流

教學背後存在這種狹隘的單語觀，不為我們學生的母語水平考慮。歧視加上忽視，歸因於這種態度，中文水平低落不是有原因嗎？學生的學業也難得到提升。

語文學習的態度與動機

社會的語言使用、雙語動機、重英輕中的觀念、家長和學生對資歷與就業的考慮、教師悲觀的心態（蕭，1991；李，1994），這些情意因素妨礙了母語教學的推行。語言學習的動機是情意的特質，能引發學生嘗試使用第二語(Gardner，1979)，它包括興趣、學生追求目標的期望，及在這方面所付出的努力。香港學生對英文的態度與學習動機是有別的(Pierson & Fu，1982)。學生的語言態度是社會文化影響的結果。過去關於語言態度的研究，一般視動機包含兩個成分：一個是歸附性取向(integrative orientation)；另一是工具性取向(instrumental orientation)。前者指對目標語言群體的認同及文化活動的參與；後者指透過一種語言以獲取經濟利益或社會認可的慾望(Gardner & Lambert，1972)，例如為了求職、社會地位、經濟成就。中文（廣州話和漢語書面語）已滿足了學生的文化認同和每天生活的需要。其實，學生沒有多大機會自己選擇學習的語言，他們學英文不是由於內在動機或由於歸附與英語有關的文化。香港學生多受外在因素影響，如資歷、職業前途，即迎合社會需要和生活實用價值（蕭，1991；Richards，1993）。這是家長、教師、社會人士的心態，但學生這方面的動機強嗎？工具性取向的語言態度是自我導向的(self-oriented)及個人的(individualistic)，包含成就的需求(McClelland，1961)。為了自己子女升學、就業的前途，家長義無反顧地為子女選擇非母語學校(李，1994)。學生被逼接受這種想法，但實際上，他們是否具有這方面強烈的動機去學好英語，克服以英語學習學科的困難呢？這是令人懷疑的。連這種外在動機也不強的學生，自然，對成功學習英語的期望就不會高。這種期望如何確保學生的英語成就呢？他們又怎會學得開心呢？許多英文中學的學生在充滿挫敗感的心理狀態下甘心用英語學習。

構成個人自我概念(self-concept)的因素錯綜複雜，包括別人對自己的看法；與別人比較。小孩透過與別人相處的經驗建立自我概念。家長及教師對兒童的自我概念有很大的影響力。學生對中英文的價值觀，直接影響他們學習兩種語文的自我評估及自我感受。這種評估不只影響他們的學習態度，也影響他們的整體學習成績和教育成效(蕭，1991)。目前，進入中文中學就讀的學生，一般來說，他們的學業成就較為落後。小孩生活在社會和家庭，很清楚知道他們周圍的人對有關文化及語言的態度。中文中

學的學生在社會上感覺到別人對他們的學業及學習的語言有負面的態度。學生用母語接受教育，本來是可以增強學習的信心，提高學習的效果，但是，他們在學業落後和語言偏見的雙重壓力下，產生了自卑心理。他們在自卑的心理狀態下不甘心地用中文學習。香港學校日後轉用母語教學後，社會、學校一定要培養這個觀念：母語是一種有威望的語言，對受教育的人是有價值的。甚麼價值？單由主觀因素決定是不足夠的。接受英語為授課語言學習的學生有挫敗感，因為他們的英語水平妨礙了他們學習，轉用母語學習，則挫敗感換成了自卑感，這是社會重英輕中態度影響學生學習的惡果。減少學生的挫敗感，泯除他們的自卑感，則有利於學生建立健康的學習心理。母語教學可以減低學生的挫敗感，但要他們甘心，則不能剝奪他們學習英語的機會，使他們有削弱社會競爭能力的感覺。母語教學的發展是要得到中英並重態度扶掖的。

後語

由七十年代到今天，香港已有不少研究揭示母語教學對學習的好處，包括學術成績的效益、概念問題的表現、學習態度與語文態度等(蕭，1995)。我們拿銀行比喻語言庫，把本地貨幣與不同外幣都存入戶口，日積月累，結存就愈可觀。一個小孩子學好一種語文，會促進另一種語文學習。母語教學是增加一個孩子語文財富最容易的方法。

學生須要發展認知學術語文能力，是為了在學習的情境裏得到最有效的運用。學生認知基礎好，概念及技能可以由一種語言潛移至另一種語言。根據這個概念，認知學術語文能力應由母語發展。採用母語教學，提升學生的中文水平，學生不一定要延遲學習英文，但英文作為教學語言，就要審慎處理。學生如要在學業上有成就，最少一種語文能力達到理想水平。選擇哪種語文，從教育成效與經濟價值的觀點，雖然有不同的選擇，但認知學術語文能力由母語發展，較合常理；反過來說，透過英語教育去發展語文能力，就是不合常理。

過去的英語教育具有經濟、社會的價值。由於中英文的不平衡價值和資源分配，使接受母語教育的人削弱了社會的競爭能力，而目前接受英語教育的人也不見得都有足夠的語能學習。推行母語教育，不僅教學上要發揮母語教學的效能，還要先培養中英並重的觀念，平衡升學與就業的機會(李，1994)。香港已實施雙語教育多年，今後亦應保留。不要有兩種語言互斥的態度。香港實施以中文為授課語言的雙語教育，就要從過去互伐的雙語(subtractive bilingualism)，扭轉為互利的雙語狀況(additive bilingualism) (Cummins，1979)。中英語文的社會價值要從不平等調整

至平衡的狀態，使中英語能均具有同等公平的競爭機會。中英文在認知與情意方面都得到平衡，不僅是學生的利益，社會也減少不合理的現象。

參考文獻

- 李學銘(1994)。母語、教學語言及一些相關問題。《語文和學習：九三年國際語文教育研討會論文集》。135－152。香港教育署。
- 蕭炳基(1991)。影響香港雙語教育政策的幾項重要因素。《何去何從？關於九十年代語文教學、培訓課程的策畫、管理與執行問題：語文教育學院第六屆國際研討會論文集》。李學銘何國祥編。42-53。香港教育署。
- 蕭炳基(1995)。雙語教育與香港教育質素。《教育質素：不同卓識之匯集》。93-108。香港教育研究學會。
- Baker, C. (1993). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Block, E.(1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* , 20(3) , 463-491.
- Clarke, M.A. (1981). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. In R.W.Shuy (Ed.), *Linguistics and Literacy Series*, 1: *Learning to Read in Different Language*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- Cummins.J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 49, 222-252.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: UCLA.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues

- in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Mulcahy, R. (1978). Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child Development*, 49, 1239-1242.
- Cummins, J., & Swan, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as second language. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights For The Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation in secondary-language learning. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hauptman, P.C. (1979). A comparison of first and second language reading strategies among English-speaking University students. *Intralanguage Studies Bulletin*, 4, 173-201.
- Jones, C.S., & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. In A. Matsuhaadi (Ed.), *Writing in Real Time*. New York: Addison-Wesley.
- Kessler, C., & Quinn, M.E. (1982). Cognitive development in bilingual environments. In B. Hartford, A. Valdman & C.R. Foster (Eds.), *Issues In International Bilingual Education : The Role of the Vernacular*. New York: Plenum Press.
- Krapels, A.R. (1990). An overview of second language writing process research. In Barbara Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanauze, M., & Snow, C. (1989). The relation between first and second language writing skills , *Linguistics and Education*, 1, 323-339.
- Lat, N. (1982). Composing possesses of adult ESL learners: A

- case study. *TESOL Quarterly*, 16, 406.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*, London: Free Press.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second language: Language proficiency and language aptitude. In B.Harley et al (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University.
- Murtagh, L. (1989). Reading in second or foreign language: Models, processes and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 2(2), 91-105.
- Pierson , H.D., & Fu, G.S. (1982). Report on the linguistic attitudes project in Hong Kong and its relevance for second language instruction. *Language Learning and Communication*, 1, 203-216.
- Richards, S. (1993). Motivation in second language learning: A Hong Kong perspective. Research Report 32. Department of English. City Polytechnic of Hong Kong.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.

中文寫作教學：創意寫作教學法的實驗研究

謝錫金

香港大學課程學系

黃慧萍

香港大學課程學系

一、引子

一般人認為寫作教學的範圍主要是：教導學生「寫甚麼」和「怎麼寫」。其實在這兩個問題背後，隱藏著另一個更重要的問題：如何或用甚麼途徑或策略來教導學生「寫甚麼」和「怎麼寫」。本研究嘗試用「創意教學法」來幫助學生提高寫作的興趣及解決「寫甚麼」的難題。

二、文獻探索

通常一般人認為小孩要得到足夠及正確的文法知識，才會思想及開始寫作。所以教師的角色便是個單向的授業者。不過，吳(1994)卻指出不應予學生太多的語法規範。現在大多數學者都認為小孩在入學前已對外界事物，有一定模糊的意念，只是在實踐、溝通或糾正後才漸變清晰；所以，教師應激發或培養學生本身的創造力，在寫作的過程中，讓學生主動地掌握有關寫作的技巧。

謝、關、鄧和薛(1994)在研究香港小學中文寫作中，發現教師若單以自己為授業者，為免學生離題，提供了過多的支撐架構或大綱。結果太多的意見使作文變成了作句而已，根本提不起學生寫作的積極性及動機；而且，「寫作（句式）練習不單無法培養學生的寫作興趣，反而徹底破壞了他們的寫作動機」。吳(1994)則基於 Vygotsky 的「社會互動觀點」(social interactional perspective)指出以教師為本的寫作教學方式，很容易使學生誤以為作文目的，只局限於為教師的評改而寫作（而非向他人傳達訊息或自己的意念及感受），因而使寫作變成了無意義的活動。劉(1994)亦同樣指出「無讀者」的寫作教學，很容易使學生寫作時草率從事。而有關創意寫作實驗，李(1994)曾有系統在中學試行，結果證實有效。

換言之，現代的教育學者及研究員均認為寫作教學應以學生為本，引發學生的興趣和寫作動機，進而在學生本有的創造力基礎上來啟發、誘導他們寫作。

三、教學理論

不少學者對如何施行以學生為本的語文及寫作教學均下了不少功夫，而其中陳龍安則提出了一套較與教學環境相近的「創造思考」語文教學模式。他主張運用「問、想、做、評」四個方式。簡述如下：

1. 問——提出學生的問題，或安排問題的情境。
2. 想——思考。鼓勵學生思考想像，給學生思考的時間。
3. 做——運用各種活動的方式，讓學生從做中學習。
4. 評——評鑑。運用暫緩批判、欣賞創意的原則，重視形成性評量和自我評鑑的方法（陳，1994）。

陳更認為在寫作教學中，必須教導學生掌握分析、整理自己思維的技巧。謝(1992)認為在寫作過程中，若學生未能掌握寫作思維過程，寫作便變得高深莫測，不知如何動筆，因而倡議學生應儘量運用不同的方式來進行寫作活動；並提出可以實際地運用「腦圖」來幫助學生寫作，因為腦圖的功能包括引發、聯想、集中、形象、記憶等，並非「直線思維」，不會限制了腦子的多元化功能。謝(1994)亦指出利用「多感官」寫作，更能增強學生的創意。謝和黃(1995)曾試驗利用提取影像、引導幻想等方法來引發學生的創作意念，效果良好。

在成長的過程中，有很多原因都會影響學生的學習動機，Elton 和 Laurillard(1994)指出其中最主要的是影響是評核方式（包括考試、教師對學生的評價及家長的態度等等）。而以往評鑑寫作的方式（教師修改文句，附加短評）往往使學生無所適從。Morgan(1993)從自己的中學作文體驗中，指出學習寫作時，最大的困擾不在用字、文法或句語組織，而在於無從知道教師評鑑的標準，不明白如何才能達至寫作要求。事實上，有關如何藉評鑑來幫助學生學習中文寫作的研究並不多，現在已有學者開始試圖供一些客觀的評改量表（岑，1993）來幫助學生在寫作過程中，培養良好的自我評鑑習慣和能力，以加強學生的學習動機，惟其效用仍有待實際觀察。陳(1994)亦提出若要發展學生的創造力，就必須在評鑑的過程中，提供時間、空間，讓學生流露不同的意念，不以絕對化的對錯兩極來扼殺不同的意念。香港的家長及學校慣於太快為學生提供標準答案，以致局限了學生的成長及創造力。

總括以上的理念，教師應在寫作教學的過程中，不要給學生太多的框框，讓他們有一個自由創作的天地；給他們寫作信心；不可以給他們太多規條；讓他們多寫作，多表達，多運用自己語言，他們才能有完整的語言系統。學生寫完了文章，老師然後依據學生的原意修改文章，最好從診斷角度，不要從評分角度去修正學生的作品，多給他們鼓勵，他們便有興趣寫作。

四、目的

本研究試在市政局圖書館所舉辦的親子課程，探索在香港進行「創造思考」模式寫作教學的可行性，和需要注意的寫作策略，以便將來在學校推行時，可以切合學生的實際需要。執教者為黃慧萍老師。

本研究的目標如下：

1. 主要探索學生的寫作能力能否因創造思考而得到提高。
2. 探索「腦圖」、「多感官寫作」及「提取影像法」，對幫助學生整理其思維，寫作條理的效能。根據謝和林(1992)，
「腦圖」是指利用特別設計圖象幫助全腦思維的方法。
「多感官寫作」是指利用視覺、聽覺、觸覺、味覺和嗅覺去幫助寫作。
「提取影像法」是指利用放鬆法，幫助學生與大腦溝通，提取影像。
3. 探索家長能否改變以往的太快干預方式，改以暫緩批判方式，使學生得到創造思考的機會和時間。
4. 探索其他活動進行創造思考寫作的可能性及成效。

(由於執教者對黏土工藝較為熟悉，所以在本課程中選取黏土工藝為配合活動，讀者可自行選取及設計自己較熟悉及能掌握的活動。)

五、課程設計

課程設計簡述如下：

活 動	內 容	目 的	時 間
早 操	肌肉運動、唱遊。	作「熱身運動」，使父母與子女能在輕鬆、友善的氣氛下開始。	10分鐘
創意寫作	教授腦圖、多感官創作。單字接龍、詞的聯想、作句、以圖畫講故事、情景創意寫作等等。	主要探索創造思考在幫助學生寫作中的作用，並讓學生的寫作，成為親子溝通一部分。	40分鐘
黏土工藝	教導黏土工藝基本技巧，蔬果籃、壓模、自製紙黏土、黏土畫。 (讀者可自行依自己熟悉及能掌握的活動而設計)	從黏土工藝學習中，增進親子間的關係，並加強創造思考的意識。	36分鐘
總 結	活動與創作的關係。	解釋各活動的目的。	4分鐘

六、研究設計

研究員為市政局一所圖書館所主辦一個親子課程，設計寫作學習課程，以興趣小組形式進行，公開接受報名。

(一)、時間

每週一次，每次一小時卅分，共四節。

(二)、對象

共有18對父母及其子女（小學生）參加，即共36人；他們的班級及父母教育程度的分佈如下：

學 生		家長教育程度			父母及子女 合共
年級	人數	小學	中學	大學	
一年級	9	1	7	1	18
二年級	2	/	1	1	4
三年級	2	/	2	/	4
高年級	5	1	3	1	10
合 共	18	2	13	3	36

研究員選擇圖書館興趣小組進行研究，主要原因乃是參加者比較易於接受新事物，不必浪費太多時間與傳統教學法鬥爭。另一方面，一般家長通常都樂於協助自己子女的功課，希望他們的成績進步，但卻不知道如何協助自己的子女進行創作。而教師在學校亦不知道家長的參與對學生寫作能力的影響。在興趣小組，則可直接幫助家長掌握有關技巧。同樣重要的是參與者少了考試的壓力，可盡量發揮創意，而研究員亦可避免測驗的壓力，而專注於探索創造思考的成效。

(三)、實驗過程

先設計課程（一年級習作七課，二年級、三年級及高年級各級三課），然後施教。一年級學生完成堂上活動及課業後，在家中由家長輔助子女繼續完成其餘課業，其他班級則只要求完成堂上活動及課業。

(四)、課程評估方法

共分三部份：第一部份，由執教者於教學過程中作即時評估。第二，在所有課程完結後，參加者分享學習心得，並由家長及學生討論後完成問卷，評估整個課程。第三、從學生的課業來評估課程的功效。

七、教學程序

第一節 第一

步驟	活動重點	導師活動	學生活動	家長活動	目的
引入	大小肌肉運動	1. 導師示範並引導參與者作小肌肉及大肌肉運動。 2. 導師引導參與者作面部五官運動。	1. 學生依指引作運動。 2. 學生依指引運動。 3. 導師隨即引入講解左右腦分工及「全腦思維」。	1. 家長依指引與其子女同作運動,如有需要,加以輔助。 2. 家長依指引同作運動,如有需要,加以輔助。 3. 學生聆聽。	營造一個輕鬆、充滿活力的學習氣氛。並引發學習動機。 引入主題:從大肌肉→小肌肉→五官運動→引入如何運動腦部的運動?
發展	「全腦思維」用文字與圖象進行創作	1. 導師介紹本活動的學術理論、守則及內容。	1. 學生聆聽。	1. 家長聆聽,並應允跟從守則進行活動。	

第一節

步驟	活動重點	導師活動	學生活動	家長活動	目的
發展	「全腦思維」用文字與圖象進行創作	2. 導師先介紹「全腦思維」方法，然後請參加者按年級分組，(一年級分三組，二、三年級一組，高年級組)，並弓導參加者來用「全腦思維」來完成第一課課業。	2. 學生及家長分組，並指示並用圖組字畫等進行「全腦思維」來完成第一課課業。	2. 家長及家長並從旁協助、鼓勵其子女進行第「全腦思維」來完成第一課課業。	要求家長應允改變其慣常太習慣的回答，並使家長明白他習慣對子女創造力的影響，特別是他們的態度對孩子而言，是一種比較對學校教師及成績更重要的評估。
發展	黏土工藝創作	總結本節內容	(因個人興趣及專長不同，故不詳加記述) 可由讀者自行設定	1. 學生聆聽。 2. 拿取課業。	使家長從以上各項活動中經歷並肯定讓兒女有較多空間及機會創造。 觀察多練習的影響。

第二節 第二步驟

步驟	活動重點	導師活動	學生活動	家長活動	目的
發展	唱遊 做早操	1. 導師示範、引導參加者唱「我是茶壺」歌，並作動作以為早操運動。	1. 學生依指引作運動。	1. 家長依指引與子女作運動，如有需要，可加以輔助。	引導參加者熱身，除去怯羞心態，亦使學生把歌詞形象化及動作化。
	創意寫作	1. 導師用玩具及閃咵引導參加者認識：「形象」、「影像」和「想像」的關係，並引導學生用語言作「視象」和「聽覺」的描述。	1. 學生聆聽、觀察語言向家長聆聽描述，然後家長的描述。	1. 家長在聆聽導師講解後，先聽子女的描述，自己觀察子女後具，再向子女描述。	使學生及家長體驗創造思考寫作並非憑空創作，而是從日常生活環境、已有的概念中發展。
		2. 導師著參加者依上節分組，並引導他們用想像力或顏色完成第二課課業(一年級第四課)。	2. 學生依指示分組，並完成第二課課業的創意寫作。	2. 家長從旁協助及鼓勵其子女進行創意寫作。	學生能將抽象意念具體化。以言語、文字或顏色、圖畫來表現。
發展	黏土工藝創作		(因個人興趣及專長不同，故不詳加記述)	可由讀者自行設定	
結束	總結 本節內容	1. 導師總結本教節各活動重點。 2. 導師著一年級學生回家完成第五課課業。	1. 學生聆聽。 2. 一年級學生拿取課業。	1. 家長聆聽並在本週內依原則教導子女。 2. 家長於週內協助子女完成課業。	要求家長在家中重溫其體驗，以加強學生的印象。

第三節

步驟	活動重點	導師活動	學生活動	家長活動	目的
引入	親子合作齊早操	1. 導師用「搖船曲」引導家長及其子女合作做運動。	1. 學生依指引作運動。	1. 家長依指引與其子女合作運動。	以親子合作搖船動作增加家長與子女間合作的默契。
	創意寫作	1. 導師用糖果引導參加者使用語言及文字作「五感」的描述。	1. 學生聆聽、把糖果放進口，先筆錄下自己的「五感」，向家長聽家述，然後聆聽家長的描述。	1. 家長聆聽導師講解，先聽其子女自己再描述，然後糖果，「感覺」糖果，向子女描述。	加強感受與觀察能力的訓練基礎練習。
發展			2. 導師著參加者如前分組，用提問法引導學生作第三課的情景創意寫作練習。(一年級第六課)	2. 學生依指示意創作。2. 學生進寫作。	學生經歷同一事覺物，及學生經歷同一事物，互相訴說自己的覺通，有助二者間的溝通，同時亦加強二者之間之互動作用。
發展	黏土工藝創作		(因個人興趣及專長不同，故不詳加記述) 可由讀者自行設定		要求家長在家中重溫其體驗，以加強學生的印象。
結束	總結本節內容	1. 導師總結本教節各活動重點。 2. 導師著一年級回家完成第七課課業。	1. 學生聆聽。 2. 學生拿取有關課業。	1. 家長聆听並在本週內依原則教子女。 2. 家長於週內協助子女完成課業。	

第四節

步驟	活動重點	導師活動	學生活動	家長活動	目的
引入	全體合作 玩早操	1. 導師用「有隻雀仔跌落水」來引導參加者合作做運動。	1. 學生依指引作運動。	1. 家長依指引與其子女合作—齊做運動。	加強合作性的活動。
發展	黏土工藝創作 問卷	1. 導師引導參加者填寫回應問卷。	(因個人興趣及專長不同，故不詳加記述) 可由讀者自行設定	1. 學生聆聽後與家長一起討論，然後合作填寫問卷。 2. 導師請各參加者交回問卷。	考核參加者對各項活動的意見。
結束	總結 本活動內容	1. 導師總結各活動重點。 2. 導師示範及引導參加者作一系列之動作，以加強其創作之信心。	1. 學生聆聽。 2. 學生依導師指示做動作。	1. 家長聆聽。 2. 家長依導師指示做動作。	鼓勵參加者繼續運用創造思考於寫作及日常生活中。

八、結果

本研究的結果，主要取材自三方面：第一方面，在課程進行中，研究員在教學過程中的即時評估。其次是在課程結束時，派發了一份「回應問卷」，由家長與學生討論後填寫，主要是衡量參加者主觀的態度、或感受。第三方面，則是從所收回的學生課業中加以評估。

(一)、即時評估

這部份由研究員一面教，一面記錄父母和子女的反應。以下是總結四課的紀錄和觀察：

1. 第一課

☆ 家長對「暫緩批判，要先容忍不同或相反意見」的要求，感到為難，經導師再三解釋，始願嘗試。同時在完成第一課的過程中，導師要再三提醒家長實踐其承諾，因家長經常因學生的遲疑不決而不耐煩地先提自己的意見，要子女跟從。家長在工藝創作時，較容易實踐暫緩批判，及容讓兒女依自己心意創作，並在過程中，欣賞兒女的創意。

☆ 相對而言，學生初期對家長不提指示、意見表現有點無所適從，後來則表現興奮。

2. 第二課

☆ 學生樂於自創動作以表達歌詞，其創意比家長來得大。

☆ 利用有趣玩具及閃咾引導參加者實踐「提取影像法」，學生比家長反應更佳。

☆ 高年班學生主動要求先共同進行「腦衝擊法」，然後才個別完成練習。

☆ 家長間及學生間均能開始互相提點，不再以「權力壓制」模式創作。

☆ 家長間及學生間均能開始互相提點，不再以「權力壓制」模式創作。

3. 第三課

☆ 親子間經兩堂後已能投入這嶄新的學習氣氛中，並能遵守其中規則。

☆ 在進行多感官活動時，家長對學生（特別是低年班）所能表現的細緻觀察及表達能力，感到驚奇。

☆ 高年級學生仍是要求先共用腦衝擊法後才個別進行寫作。低年級亦模效。

☆ 家長在工藝創作時，漸能不單提點子女創作，亦主動參與創作自己的作品。

4. 第四課

☆ 家長及學生均表示相當享受這段時光。

- ☆ 學生敢於表達自己的意念，而家長已大多能掌握「暫緩批判」的技巧。
- ☆ 大多家長已能讓子女參與評核過程中，不過仍有少數家長單以自己的意念為重。

5. 整體而論

- ☆ 引入活動及工藝創作活動頗為重要，使家長能在較鬆弛的氣份下觀察並發現不以框框限制子女，確能誘發學生的創造力，從而建立對子女的信心並願進一步實行暫緩批判的原則。
- ☆ 學生對參與創作、寫作及完成有關作業均表現高度的積極性，並不以為是「多一樣功課」。
- ☆ 家長及學生均能以較寬鬆的態度關連，減低彼此間的磨擦，促進了親子間的關係。

(二)、回應問卷的結果及討論

研究員在課程完結時，發給家長問卷，請他們填寫。結果如下：

1. 一般回應：

(5最能/喜愛，1最不能/不喜歡)

	喜愛或滿意程度		能促進親子溝通、關係	
	其他年級	一年級	其他年級	一年級
早操	4.5	4.5	4.75	4
創意寫作	4	4.25	3.75	4
黏土藝術	4.8	4.75	5	4.75

一般而論，參加者（家長連同學生）對這課程的評價頗高。值得注意的是與其他項目的相比，創意寫作的項目得分較低，可能參加者（包括家長及學生）較有興趣學習工藝。不過，對一年級的參加者（有多點練習的一群）而言，其差距並沒有其他年級那麼大。

2. 有關創造思考寫作：

(5最能/有，1最不能/沒有)

年級	能由子女 自行完成		啟發性		實用性		能改進 作文		使家長有效 協助子女	
	其他	一年級	其他	一年級	其他	一年級	其他	一年級	其他	一年級
單字接龍	4	3.5	4	4	4	4.5	2.5	3.75	3	4
詞的聯想	4.5	3.5	4	4	3.5	4	4	4	4.75	4
作句	4.5	3.75	4	4	4.5	4	3.5	4	3.5	4.25
圖畫	4	4.75	4	4.25	4	4	3.5	4	3	4.5
情景創意寫作	4.5	3.75	3.75	4	3	4.25	4	4	4	4
全腦思維	4	4.75	3.5	4	4.5	4	4	4.25	2.5	4

在這個評估中，一年級參與者的評價亦較高，可能是因練習較多的緣故。當然，他們由於所識的字較少，需家長協助的情況亦較多，但其中「全腦思維」的項目，能自行完成的比率卻較預期為高。這似乎表示學生的能力，實在是超乎家長的想像。此外，參加者對單字接龍（聯想）能否改進學生寫作的評價頗低。至於句式練習，亦同樣是偏向低下，這結果似乎認同了謝、關、鄧和薛(1994)研究中的評語：「寫作（句式）練習…無法培養學生的寫作興趣。」

以上的評估中，有兩處地方似乎出現了相當大的矛盾：一是有關全腦思維的評定，參加者認定這項目對學生寫作有頗大的幫助，但另一方面則認為這對親子間的關係做成緊張（親子間的思維路線可能截然不同），顯示了家長對於暫緩批判的意念，仍有很大的保留或不習慣。此外，有關情景寫作項目，一年級以外的參與者認為這項目「不實用」，可是卻認為這項目可以改進學生的寫作能力。經與其中部份參加者傾談後，發現參加者是指學校裏的作文根本不會有如此活潑實際的題目，所以「不實用」！

雖則收回的資料亦顯示接受大學或以上程度的家長，對創造思考寫作的評價及接納程度遠比只有小學及中學程度的家長為高，但由於本次研究的對象不多，若單以比率計算，有關關連比率(correlation)計算亦可能做成誤導，故不詳加討論。

(三)、學生課業的評估

有關學生課業的結果，可分兩方面來進行估評：有關學生的寫作能力，和學生練習中所表達其他資料。

1. 寫作能力方面

一年級的學生，一般而言，雖然其中句子傾向口語化，及有不少錯別字，均可自行完成句子，及寫出自己的構想。雖未能組合而成整篇文章（因設計中並沒有提供這個嘗試），但整體而言，不少學生已能就某一話題，列寫四至六句不同層次的句子；而且在第六個練習中，不少學生都能根據自己所畫的圖畫口述一個較完整的自創故事（口述文章）。

二年級的學生，在這個課程中，能依據範文，寫一簡單而達意，約五十字的信件。此外，亦曾嘗試寫日記，簡單記下自己的遭遇及感受。他們的用字雖然仍有口語化的傾向，對字詞（接龍）遊戲表現困難，但對寫作完整的一篇文章只是表示有趣，並不感到艱巨。

三年級的學生，在練習中能依題目指示，完成一篇對周圍事物的觀察，再加上自己的幻想而成的信件。不過若要其列寫同類字詞時，有關人物的形容詞較為欠缺，反之在寫建築物名稱時，則十分豐富，這表示他們在習慣上，對具體事物較容易理解及記憶。至第三個練習，學生明顯增強了自己的觀察力，亦膽敢表達自己的意念。

高年級的學生，經幾個練習後，能憑想像在十至十五分鐘內完成一篇一百廿字以上的短文，並自行擬定一個有趣的題目。此外，亦能利用圖畫，依據聯想的方式，把一個故事完整地表達出來。還有，高年級學生比較主動，所以從第二個練習開始，他們主動提出要自行分組，運用「腦衝擊法」來互相交流，然後才個別完成練習。

整體而言，部份學生雖然只經三個練習（一年級做了七個練習），在家長的積極參與及暫緩批判的態度下，其寫作時思路卻明顯地較前流暢。雖則香港學生由於日常生活中多用粵語，文字表達與現代漢語的字、詞、句法相距較遠。事實上，字、詞、語法之培養不同於個人創意發掘，不是短短三數練習便能得到很大的改進。所以在這個探索中，有關的句式練習、字詞聯想、接龍和配對等增強學生書面語的練習，雖可幫助學生作些微進步，卻遠落後於意念的組織及鋪排等的進展。幸好這個探索是以一個親子課程為基礎，學生不懂寫的字、詞，可以得到家長的協助而得部份解決。（雖沒有足夠的數據，研究員猜想主要是因為這原因，以致那些只有小學或以下程度的家長對創意思考寫作較為抗拒——因自己的能力不足，而期望教師全面擔當一個「授業者」的角色。）雖則如此，學生對自己所學會的新字、新詞均能很快掌握，特別是一年級的學生，因他們對寫作的意念不再單是為了交功課，而是訴說自己的意念，向人講述自己的故事。

2. 其他方面

關於中文科的教學目標，很多教師認為主要集中在語文技能及思維技巧，而把其他有關個人品格、文藝欣賞等目標，分由其他科目承擔。不過，由於創意思考寫作的重點在發掘學生的意念，整理學生的思維，所以在寫作教學中，卻是無可避免地必然涉及學生本身的品格、社會責任感及對社會文化的立場或回應。創造思考雖不以輔助學生品格、解決學生意日常生活問題為本，實際上卻很能營造一個學生覺得安全的環境來叫他們抒發自己的感受，反映自身對事物的意念及立場，幫助家長及教師明白學生的現況。

第一方面值得注意的是學生對學校的感受。有一個小三學生在形容學校與家庭的分別時，這樣描述：「學校是讀書的地方，家裏是快樂的地方。」反映了該學生對自己學校那冷冰、非人化的觀感。而在描繪印象最深的一位教師時，竟繪畫了一隻「怪龜」。

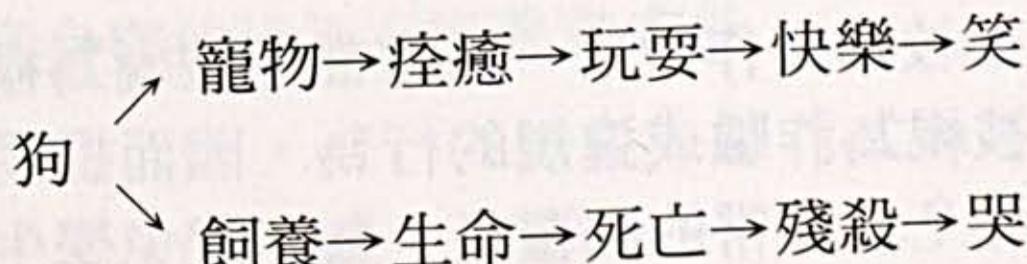
另一方面則是對父母角色的理解，爸爸最愛的東西是「看電視、喝啤酒、睡覺……」等，媽媽則是全然照顧家庭的那一位。同時，他們若是爸爸，會整個星期日陪伴子女。這正反映了蔡(1995)提出的「無父親的一代」的意念。

學生提出了這些意念，往往造成一個重大的危機——教師和家長該如何面對這些成年人不一定接受或贊同的意念？若強加壓制，不准提及，問題並不會因此消除，只是成了抑壓、潛伏的意念。但若要真正面對，就必須學校、教師、家庭與家長通力合作，才能使學生的感受得抒發，正面地得到回應及解釋，心中的「偏見」才得驅除。

同樣，學生所書寫的東西，很多時都不單是憑空想像、幻想，不是「為賦新詩強說愁」而是反映著他們所面對的現實，如

寂寞→同學→解悶。

另一例子



這些詞語的聯想正反映著兒童世界中對事物的立場與感受、夢想與喜好。學生有時提出這些意念並不是當它們是問題，也不是期望家長或教師替他們解決，而是期望一份愛的接納與體諒。若能好好運用，這些資料可為使學生快樂而健康地成長的場地。

九、結論

(一)、創造思考寫作教學的成效

整體而論，創造思考寫作教學確能改善學生的寫作能力。一方面固然因為其「問」、「想」、「做」、「評」模式層次分明，可有層次地逐步幫助學生學習及掌握寫作技巧。另一方面，亦因評估方式的改變（家長暫緩批判）而引發其創造力之爆發。本研究以腦圖及其他相關活動配合，結果發現參加者頗為接受。不過，由於是次探討時間短促，只是前後四堂，共六小時，不足以評估這方法對學生語文基本能力（字、詞運用，語法、文體的認識）的改進效用。也許以後跟進的研究，可集中在這一點上。不過，似乎整個模式給人的印象是著重發掘學生的「創意」遠過於建立他們的語文基本能力，所以在香港應用時，在策略上而言，應在確保了學生的思維能力後，加強學生的語文基本能力。

(二)、本研究對中文寫作教學的意義

本研究不在學校中舉行，必然會引發是否可行於學校的質疑。不過，學生學習寫作，並不一定需要局限於學校之內。固然學校中自有其規限及行事方式，不過這些規限本身亦非神聖不可侵犯、千古不變的金科玉律。校外可行的事物刺激我們反思以往的一些規限，是否真的合理。所以，根據我們多次實驗的結果，以下的一些建議相信可試行於學校。

1. 確認學生為寫作教學中的主體

學生學習寫作，並不單是空泛地去掌握一些句法、文字或創作公式，而是基於學生本身「傳情達意」的需要，所以學生的寫作決非為了考試而進行。而教師固然要引導學生明白正確的用字、詞與語法，更重要的是引發學生本身的創造力，使學生由被動轉化而為主動的學習者。

2. 以共同學習的方式教學

吳(1994)指出現在學校的寫作教學，通常都是被視為極端個人化的活動；與他們商討，大多被視為詐騙或違規的行為，因而提問：「為何不可與人共同商討內容及意見？」通常的回覆是：為了避免學生疏懶，抄襲或掠奪別人的意念。不過，抄襲與合作，共同討論之間，不難分辨。共同討論、合作並不構成抄襲，反之，更能幫助學生擴闊個人的觀點，有更多的創意。在本次的探索研究中，高年級學生共同的運用「腦衝擊法」，不單不造成互相抄襲，反之，每個人的寫作都能因其個人風格而有所不同。同時，以合作的方式來寫作，可以使同學間互相同應，或充任讀者，提出對方寫作中要加以補充或澄清的地方。當然，在學校中實行時，時間的限

制，聲浪的影響都是必要的考慮，不過這並非不可解決的限制，如施行重點寫作（不以字數規限），規限分組人數及位置等等。

3. 寫作題目的改變

陳(1994)建議作文題目可用以下例子：「問學生所問的問題」。在是次探索研究中，家長及學生均樂於寫作，因這些題目不少與其日常可能遇到的問題關連，如一年級的學生及家長均需面對早上如何叫孩子或自己起床的問題，把這個作為寫作問題，不單引發其個人興趣，更使學生之間，家長之間共同討論不休。學校中作文的題目，雖然多於年初時已制訂，但亦應有彈性，以供修改。

4. 評估方式的轉變

以暫緩批判來幫助學生發揮其創意，確有幫助。不過，通常在學校中，不單以需要以創意來評估學生的寫作，更需要讓學生知道評量的標準，本次研究只著重家長在評估時態度上的轉變，若能加上適當的評改量表，讓學生參與評估過程之中，相信他們對寫作技巧、用字等均更有把握。

5. 學校家庭間的合作

創造思考的活動，再一次肯定了學習不是單在學校環境裏由教師觸發的事情。學生、家長及教師三者，均對學生的學習有決定性的影響。三者均要一同合作，在愛的環境下，一同學習及成長，同時更需要重新分配三者的角色：

學生——主導者，盡量思考，創作、提問、用語言和文字與人溝通。

家長——不消極地批判和斥責，而容忍不同或相反的意見，以鼓勵、協助、讚美作回應。

教師——負責對家長及學生作清晰而積極的引領、指導、協調、諮詢。

雖然有人認為香港家長不愛參加校政，更不像歐美家長參與教育子女，但研究者卻不是那麼悲觀。既然有不少家長願意陪同參加興趣班，相信他們亦必樂意參與扶持子女的學業成長。

(三)、結語

是次探索，只有四節，合共六小時，只能視為對學生、家長及導師的一次嶄新嘗試經歷：讓學生去經驗一次以創意思考的實踐及學習方法；讓家長及導師重新思考並經歷一次以不同角度及態度來教導學童。期待這創意思考的活動能廣泛地推行，使學生的潛能得以充分發揮。

(附記：本文與《愉快有效的學習：創意寫作》(謝、黃，1995)資料部分相同，但研究性質和重點有別，謹此說明。)

參考文獻

中文參考文獻

- 于漪(1992)，教你寫作文，(香港：朗文出版（遠東）有限公司)。
- 作文，小牛頓公司，(第22-24期，1994-5)
- 李孝聰(1994)，「創造思考教學與語文教學」，語文教育學院學報，(第11期)，頁171-176。
- 岑紹基(1991)，「高中中文作文評改方法的效應研究」，(文科碩士《教育》論文)。
- 香港中文教育學會(編)(1989)，中文科課程教材教法研討集，(香港：文化教育出版社有限公司)。
- 陳龍安(1994)，「語文動動腦：語文科創造思考教學之實驗研究」，(香港：九四年國際語文教育研討會論文)頁6，8-12。
- 蔡元雲(1995)，於香港基督教第二次福音會議中之演講稿。
- 閻銀天(編)(1993)，作文語段賞評文庫，(山西：山西高校聯合出版社)。
- 劉國正(1994)，「寫作教學管窺」見香港中文教育學會編，語文教學面面觀，(香港：香港文化教育出版社有限公司)，頁321。
- 謝錫金，林守純(1992)，寫作新意念，(香港：朗文出版《亞洲》有限公司)，頁2，35-37。
- 謝錫金(1994)，「視覺表像與小學生的中文寫作」，國立台北師範學院·語文教育學系主編，海峽兩岸小學教學研討會論文集，(台北：國立台北師範學院)。頁323-332。
- 謝錫金，關之英，鄧薇先，薛鳳鳴，(1994)「小學中文寫作教學法—全語文寫作教學」，教育曙光，(第35期)，頁48。
- 謝錫金，黃潔貞(1995)，「新寫作教學法的研究：引導幻想」，課程論壇，(第四卷，第二期，九五年五月)，頁73-84。

外文參考文獻

Elton & Laurillard, as quoted in J.Biggs, (1994) "Assessment of Learning" in J.Biggs (eds), Classroom Learning-educational psychology for the Asian Teacher, (HK: Simon & Schuster (Asia), Pte, Ltd.). p.34.

Moira Morgan (1993), "The Place of Knowledge of Genre in the

Teaching of Writing” , in J.B. Biggs & D.A.Watkins (eds). Learning and Teaching in Hong Kong: What is and what might be. (HK: Faculty of Education, HKU).

吳敏而(1994), ” Rethinking Chinese Literacy Education: Some Theoretical and Practical Consideration” , one of the paper presented in the International Language in Education Conference, December 12-14, 1994. (unpublished), 頁1-4。