

# 我們的高等教育培育了中小學需要的寫作教師了嗎？

向天屏

**[摘要]** 本研究通過文獻分析法，檢視五篇兩岸四地（北京、上海、香港、澳門與台北）中小學寫作教學調查研究論文（包含識字與寫字教學）與八所大學（北京師範大學、華東師範大學、上海師範大學、香港中文大學、澳門大學、台灣師範大學、台北市立大學、台北教育大學）的十個中、小學語文師資培育課程。研究發現：多數兩岸四地低小與初中教師認為自己並未接受足夠的寫字、寫作教學培訓；兩岸四地一至九年級語文教師平均每三至四周才會上一次作文課，因此教師運用各種寫作教學策略的時間與機會並不多；多數教師根據教科書內容進度發展寫作課程；十個師資培育課程中，真正專注於發展職前教師寫作知能與寫作教學知能的科目與學分數有限，且有半數課程沒有一般寫作練習必修或必選課。本研究亦對高等教育師資培育的發展與後續研究提供建議。

**[關鍵詞]** 高等教育 職前師資培訓 中文寫作教學 教學實踐 教科書

## 一、研究目的與待答問題

《左傳》有云：“太上有立德，其次有立功，其次有立言。”古人認為學習與為人處事的最高境界之一是能將真知灼見以語言文字表達出來，甚至著書立說、傳於後世。<sup>①</sup>而西方世界更遠自古希臘時代開始，即將寫作（writing）與閱讀（reading）、數學（arithmetic）並列為小學讀寫教學的核心範疇。<sup>②</sup>當兒童通過書寫將口語轉化為書面語時，不但鞏固了發音、寫字、運用詞彙、組句及閱讀的能力，還發展了探究能力、推理能力與數學能力，進而達成與人溝通與分享的目的，<sup>③</sup>顯示文本產出能力與中小學生當下的生活、各學科的學習與日後發展關係密切。<sup>④</sup>

**作者簡介：**向天屏，澳門大學教育學院助理教授兼教育學學士學位課程統籌人（小學教育）、哲學博士。

<sup>①</sup>劉根勤：《太上有立德，其次有立功，其次有立言》，2019年4月24日，中國教育新聞網，[http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/201904/t20190424\\_228251.html](http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/201904/t20190424_228251.html)。

<sup>②</sup>J. E. Jiménez, *Early Grade Writing Assessment: A Report on Development of An Instrument*, UNESCO, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266277>。

<sup>③</sup>M. W. Colonnese, C. M. Amspaugh, S. LeMay, K. Evans, K. Field, “Writing in the Disciplines: How Math Fits into the Equation,” *The Reading Teacher*, Vol. 72, Issue 3 (2018), pp. 379-387, <https://doi-org.libezproxy.um.edu.mo/10.1002/trtr.1733>; C. Gabas, C. Wood, S. Q. Cabell, “Write This Way: Examining Teachers’ Supportive Strategies to Facilitate Children’s Early Writing in Preschool,” *Reading & Writing*, (2021), <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10182-1>。

<sup>④</sup>A. Gillespie Rouse, S. A. Kihara, Y. Kara, “Writing-to-Learn in Elementary Classrooms: A National Survey of U.S. Teachers,” *Reading and Writing*, Vol. 34 (2021), pp. 2381-2415, <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10148-3>; S. Graham, S. A. Kihara, M. MacKay, “The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics:

遺憾的是，過去幾十年，教育界、學術界對寫作教學的重視遠不及閱讀與數學教育。<sup>①</sup>綜觀十年內美洲、歐洲與亞洲的寫作教學研究，各地的中小學生不是未接受足夠的寫作教學，就是寫作表現不如預期。<sup>②</sup>背後的原因很複雜。

可能是新冠肺炎疫情影響了教與學。例如荷蘭原定該有 85% 的八歲兒童應達到初級的寫作水平，2020 年卻只有 75% 的八歲學童達標。<sup>③</sup>澳門在 2020 年“停課不停學”期間，72% 的一至三年級教師表示其每三至四周才進行一次識字教學活動；儘管當時有 85% 的澳門老師佈置抄寫生字的作業，卻只有 69% 的澳門教師安排供詞造句的作業。<sup>④</sup>顯然，疫情拖緩了全球語文課程的進展，降低了教學質量，對學生的書寫能力造成深遠的影響。

可能是教育政策無意間限制了寫作教學時數。例如荷蘭政府要求學校每月教授寫作兩次、<sup>⑤</sup>台灣地區政府規定國中小學生每學期要完成 4 至 6 篇作文、<sup>⑥</sup>內地要求學生每學年至少寫 16 篇作文。<sup>⑦</sup>這些政策原本可能是為了保障寫作教學時數，但也可能限制了寫作課程的發展。

可能是學生的寫作信念影響其寫作表現。<sup>⑧</sup>例如中小學生的寫作自我效能信念越高，其寫作得分越高，<sup>⑨</sup>而寫作動機低的上海四年級學生投入相對較少的時間寫作。<sup>⑩</sup>

---

A Meta-analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 90, Issue 2 (2020), pp. 179-226; A. B. Ray, S. Graham, J. D. Houston, K. R. Harris, “Teachers Use of Writing to Support Students’ Learning in Middle School: A National Survey in the United States,” *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 1039-1068, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9602-z>.

<sup>①</sup> J. E. Jiménez, *Early Grade Writing Assessment: A Report on Development of An Instrument*, UNESCO, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266277>.

<sup>②</sup> C. A. Barrett, A. J. Truckenmiller, T. L. Eckert, “Performance Feedback During Writing Instruction: A Cost-effectiveness Analysis,” *School Psychology*, Vol. 35, Issue 3 (2020), pp. 193-200, <https://doi.org/10.1037/spq0000356>; Dutch Inspectorate of Education, *The State of Education in the Netherlands 2021*, 2021, <https://english.onderwijsinspectie.nl/documents/annual-reports/2021/04/30/the-state-of-education-in-the-netherlands-2021>; T. P. Hsiang, S. Graham, Y.-M. Yang, “Teachers’ Practices and Beliefs about Teaching Writing: A Comprehensive Survey of Grades 1 to 3 teachers,” *Reading and Writing*, Vol. 33, Issue 10 (2020), pp. 2511-2548, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>.

<sup>③</sup> Dutch Inspectorate of Education, *The State of Education in the Netherlands 2021*, (2021), <https://english.onderwijsinspectie.nl/documents/annual-reports/2021/04/30/the-state-of-education-in-the-netherlands-2021>.

<sup>④</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, Z. Wang, C. Wang, *Teaching Chinese Characters to Students in Grades 1 to 3 through Emergency Remote Instruction during the COVID-19 Pandemic*, 2021, Manuscript submitted for publication.

<sup>⑤</sup> S. Rietdijk, D. van Weijen, T. Jassen, H. van den Bergh, G. Rijlaarsdam, “Teaching Writing in Primary Education: Classroom Practice, Time, Teachers’ Beliefs and Skills,” *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110, Issue 5 (2018), pp. 640-663.

<sup>⑥</sup> 杜正勝：《2005—2008 教育施政主軸》，台灣教育部，2004 年；新北市政府教育局：《新北市 108—111 年度國民小學提升學生國語文能力四年計劃（新北教國字第 1081129842 號）》，2019 年，<https://www.tctes.ntpc.edu.tw/modules/tadnews/pda.php?op=news&nsn=771>。

<sup>⑦</sup> 中華人民共和國教育部：《義務教育語文課程標準（2011 年版）》，北京：北京師範大學，2012 年。

<sup>⑧</sup> J. Sanders-Reio, P. A. Alexander, T. G. Reio, I. Newman, “Do students’ Beliefs about Writing Relate to Their Writing Self-efficacy, Apprehension, and Performance?,” *Learning and Instruction*, Vol. 33 (2014), pp. 1-11, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>.

<sup>⑨</sup> S. Graham, S. G. Daley, A. A. Aitken, K. Harris, K. H. Robinson, “Do Writing Motivational Beliefs Predict Middle School Students’ Writing Performance?,” *Journal of Research in Reading*, Vol. 41, Issue 4 (2018), pp. 642-656, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>.

<sup>⑩</sup> C. Ng, S. Graham, X. Liu, K. L. Lau, K. Y. Tang, “Relationships between Writing Motives, Writing Self-efficacy and Time on Writing among Chinese Students: Path Models and Cluster Analyses,” *Reading and Writing*, 2021, <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10190-1>.

儘管上述因素可能影響中小學寫作教學的成效，但是也有越來越多的研究顯示教師寫作教學培訓與課堂寫作教學的深度、廣度有密切的關聯。Graham 等人發現“寫作教學培訓”、“寫作教學效能”與“運用數據進行教學”等三個變量，能預測挪威低小教師寫作教學實踐的質量。<sup>①</sup>王萬清的研究指出，兼顧理論與實務的自我調整取向寫作教學培訓能幫助台灣小學教師改善寫作教學知識、寫作教學效能與寫作教學實踐。<sup>②</sup>Barrett 等人的研究指出，教師培訓能幫助美國中小學教師改善教學品質（能針對學生的寫作表現提供回饋），進而提升中小學學生的寫作表現。<sup>③</sup>Ray 及其同事發起的問卷調查研究結果更顯示，美國英文、社會科學與自然科學中學教師所接受有關“指導學生運用寫作支持其學習（例如列出大綱、邊閱讀邊寫筆記、邊聆聽邊寫筆記、寫讀書心得報告、運用時間線與製作投影片等）”培訓的多寡，與其課堂是否運用相關寫作技巧指引學生學習有密切關聯。<sup>④</sup>

由於教師是寫作課程的設計者與寫作教學的實踐者，教師的知識與能力影響寫作課程的發展、教材的選用、教學轉化與師生互動。<sup>⑤</sup>倘若寫作教師沒有接受適當的職前培訓，其寫作教學品質堪憂！高等教育師資培育機構負責中小學教師的職前培訓，承擔國民教育的重責大任，有必要瞭解目前中小學教師是否自覺已接受足夠的寫作教學培訓，以及其究竟如何教寫作，從而以此作為改進師資培育課程的依據。

為了瞭解兩岸四地高等教育是否為中小學寫作教師提供完善的職前培訓，本研究將通過文件分析法，先檢視近年來兩岸四地中小學語文教師在嚴謹的問卷調查研究中對職前寫作教學培訓與其當下寫作教學實踐的具體回應，再檢視兩岸四地高等教育語文師資培育課程中的寫作教學培訓科目，以探究高等教育師資培育內容與中小學寫作教學實踐的關聯。本文亦將針對兩岸四地高等教育語文師資培育課程的發展提供建議。本研究的具體待答問題如下：

(1) 在兩岸四地中小學寫作教學問卷調查研究報告中，中小學語文教師是否感知自己在本科（或專科）“師範專業文憑課程”（或“師資培育課程”）中已接受足夠的職前寫作教學培訓？

<sup>①</sup> S. Graham, G. B. Skar, D. Y. Falk, “Teaching Writing in the Primary Grades in Norway: A National Survey,” *Reading and Writing*, Vol. 34 (2021), pp. 529-563, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>.

<sup>②</sup> 王萬清：《寫作教學師資培育及思考模式研究》，《台南師院學報》（台南）1999年總第32卷第6期，第91—134頁。

<sup>③</sup> C. A. Barrett, A. J. Truckenmiller, T. L. Eckert, “Performance Feedback During Writing Instruction: A Cost-effectiveness Analysis,” *School Psychology*, Vol. 35, Issue 3 (2020), pp. 193-200, <https://doi.org/10.1037/spq0000356>.

<sup>④</sup> A. B. Ray, S. Graham, J. D. Houston, K. R. Harris, “Teachers Use of Writing to Support Students’ Learning in Middle School: A National Survey in the United States,” *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 1039-1068, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9602-z>.

<sup>⑤</sup> S. F. Shaver, “Classroom-level Curriculum Development: EFL Teachers as Curriculum-developers, Curriculum-makers and Curriculum-transmitters,” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, Issue 2 (2010), pp. 173-184, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>; L. S. Shulman, “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,” *Harvard Educational Review*, Vol. 57, Issue 1 (1987), pp. 1-23; L. S. Shulman, “Ways of Seeing, Ways of Knowing, Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching,” *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, Issue 5 (1991), pp. 393-396.

(2) 在兩岸四地中小學寫作教學問卷調查研究報告中，中小學語文教師如何表述自己當下的寫作教學實踐？

(3) 目前兩岸四地高等教育中的中小學語文師資培育課程（本科）如何提供寫作教學培訓？

## 二、研究方法

本研究採用文件分析法（documentary research），分析兩類資料：

### （一）兩岸四地寫作教學問卷調查研究報告

為回答研究問題一與問題二，研究者挑選五篇論文作為分析的對象，包含四篇寫作教學研究論文（依參與研究教師的任教年級排序）與一篇識字（包含寫字）教學研究論文。分別為：台灣小學一到三年級寫作教學研究；<sup>①</sup>上海市、台灣地區、美國小學一到三年級寫作教學研究；<sup>②</sup>北京市、澳門、台北市小學四到六年級寫作教學研究；<sup>③</sup>上海市、香港、澳門與台北市七到九年級寫作教學研究，<sup>④</sup>以及停課不停學期間澳門小學一至三年級識字教學研究。<sup>⑤</sup>

挑選這五篇論文的原因是：1) 檢索十年內發表在 SSCI、CSSCI 或 TSSCI 的期刊論文，只有這四篇論文為探究兩岸四地中小學寫作教學現況的實證研究；2) 寫字（handwriting）是寫作（writing）的基礎，故本研究將識字寫字教學研究納入分析的範疇；3) 這五篇論文的研究方法嚴謹，均通過研究倫理審查、遵循研究倫理、採用隨機抽樣程序寄發紙本問卷、樣本具代表性（兩岸四地的樣本誤差均介於 ± 3.5%，採用 95% 的信賴區間），並採用兩組編碼員輸入數據以核實數據的正確性；4) 這五篇論文的學術品質獲得認可，其中四篇論文發表在高影響因子的 SSCI 期刊，一篇論文正在 SSCI 期刊審稿中；5) 研究參與者涵蓋一至九年級教師；6) 兩岸四地不同城市的教師在相同時間參與同一研究，使資料更具可比性。

### （二）兩岸四地高等教育語文師資培育課程科目表

為回答研究問題三，研究者挑選位於澳門（澳門大學教育學院，2019a，2019b）、香港（香港中文大學教育學院<sup>⑥</sup>，2021）、台北市（台北市立大學教育學系，2021；台北教

<sup>①</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, Y.-M. Yang, "Teachers' Practices and Beliefs about Teaching Writing: A Comprehensive Survey of Grades 1 to 3 teachers," *Reading and Writing*, Vol. 33, Issue 10 (2020), pp. 2511-2548, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>.

<sup>②</sup> S. Graham, T. P. Hsiang, A. Ray, G. Zheng, M. Hebert, "Predicting Efficacy to Teach Writing: The Role of Attitudes, Perceptions of Students' Progress, and Epistemological Beliefs," *Elementary School Journal*, in press.

<sup>③</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, "Teaching Writing in Grades 4 to 6 in Urban Schools in the Greater China Region," *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 869-902, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>.

<sup>④</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, "Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia," *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rq.213>.

<sup>⑤</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, Z. Wang, C. Wang, *Teaching Chinese Characters to Students in Grades 1 to 3 through Emergency Remote Instruction during the COVID-19 Pandemic*, 2021, Manuscript submitted for publication.

<sup>⑥</sup> 學分數需洽詢香港中文大學教育學院辦公室。

育大學教育學系，2021；台灣師範大學國文學系，2019a，2019b；台灣師範大學教育學系，2018）、上海市（上海師範大學教育學院，2015、上海師範大學漢語言文學專業師範課程<sup>①</sup>與華東師範大學漢語言文學專業師範課程<sup>②</sup>）、北京市（北京師範大學漢語言文學師範課程<sup>③</sup>）的八所高等教育機構，蒐集並分析其最新的師資培育課程課表。

研究者挑選這八所大學的最新師資培育課程進行分析，原因有三。其一，研究者雖然無法確知前述五個問卷調查研究中的參與研究教師是在何年、何地修畢師資培育課程（師範課程），但這八所大學位於上述論文的施測所在地，參與研究教師曾在這八所大學中接受職前師資培育的機會高。其二，這八所位於一線城市的大學，擁有優秀的師資與豐富的資源，其課程架構（視野）具有指標性（北京師範大學、華東師範大學為內地“985院校”；台灣師範大學為台灣“頂尖大學”；在泰晤士高等教育（Times Higher Education）世界大學排名中，香港中文大學排名全球第49名，澳門大學排名201—250名）。其三，分析最新的課程架構與科目安排，有助學界思考未來師資培育課程該如何調整，方能滿足中小學寫作教學的需要。

表1呈現十個中小學師資培育（師範）課程（包含四個專門培育小學教師的課程）要求的修業總學分數，以及各課程中與“寫作相關語文知能”（包含文字學、國音學、普通話、現代漢語語法、構詞、修辭學等與識字、寫字、遣詞、造句相關的知識積累科目）、“寫作技巧練習”（包含寫字、閱讀與習作、寫作、教師專業寫作、論文與研究報告等要求學生實際寫作的科目）、“寫作教學方法”（包含漢字教學、寫作教學法、語文教學法、語文課程發展與教材選擇、語文專題、資訊科技融入教學等有關寫作課程發展與寫作教學設計的科目）和“寫作教學實踐”（包含教師技能訓練與考核、語文教學見習、研習、實習及與小學各科實習）有關的必修、必選與自由選修課程。

**表1 兩岸四地高等教育語文師資培育課程中的寫作教學相關科目與學分數**

課程 [總學分數]	入學 年度	必修科目	必修 學分	必修科目	必修 學分	合計 學分	可選修科目
澳門大學教育學院小學教育課程 <sup>1</sup> [126]	2019	資訊科技融入教學(3) 教學實習*(6)(一年)	9	中文閱讀與寫作指導(3) 小學中文課程與教材(3) 小學中文教學(3)	9	18	兒童文學的欣賞與教學 (包含閱讀與寫作指導 及創作)(3) 資訊科技:思考與學習(3)
台北市立大學教育學系 <sup>1</sup> [128]	2021	教育專題(含論文寫作)1(1) 教育專題(含論文寫作)2(1) 教學媒體與運用(2) 國音及說話(2) 語文教材教法(2) 語文教材教法實習(1) 教育實習*(4) 國民小學教學實習*(4) 教育議題專題(2)	19	/	0	19	寫作(2) 寫字及書法(2) 兒童寫作課程設計(2) 報告撰寫與發表(2) 教材研發與製作(2) 圖書資訊利用教育(2) 數位學習課程設計(2) 數位教學媒體應用(2)

<sup>①</sup>上海師範大學漢語言文學專業辦公室。

<sup>②</sup>華東師範大學漢語言文學專業辦公室。

<sup>③</sup>北京師範大學漢語言文學專業辦公室。

台北教育大學教育學系 <sup>1</sup> [138]	2021	國民小學教學實習 1* (2) 國民小學教學實習 2* (2) 國語教材教法 (2)	6	/	0	6	國音及說話 (2) 國語文教學研究 (2) 教學畢業專題 1、2 (各2) 學習策略與方法 (2) 童書教學活動設計 (2) 服務創新與科技應用 (3) 課程與科技 (2) 數位學習導論與實務 (2) 學習科技與教學 (2) 數位學習 (2) 教學媒體與運用 (2) 多媒體設計 (2)
上海師範大學小學教育(文科) <sup>1</sup> [167]	2015	寫字 (2)、漢字文化 (2) 現代漢語 (3)、寫作 (2) 小學語文課程標準與教材研究 (3) 小學語文教學設計 (2) 教育見習 (2)、教育研習 (1) 教育實習 (6) 教師技能實訓與考核 (3) 畢業論文 (6)	32	兒童文學與小學語文教育 (2) 小學語言教學概論 (2) 教師專業寫作 (2) 現代教育技術 (1)	7	39	/
上海師範大學漢語言文學+師範 <sup>1,2</sup> [160]	2014	現代漢語 1、2 (各3) 基礎寫作 1、2 (各2) 中學語文教學設計 (3) 教育見習 (2) 普通話 (0/考證)	15	/	0	15	資料蒐集與論文寫作 (2)
華東師範大學漢語言文學專業+師範 <sup>1,3</sup> [152]	2021	現代漢語通論 1 (3) 現代漢語通論 2 (2) 學年論文 (2) 畢業論文 (5) 教育見習 1、2 (各0.5) 教育實習 (6) 語文學科教學論 (2) 語文教學設計 (2) 教學技能訓練 (2) 信息化教學設計與實踐 (1)	26	/	0	26	書法鑑賞與教育 (2) 漢字學概論 (2) 漢字與文化 (2) 語音學導論 (2) 語言學與語文教學 (2) 古代詩詞與語文教學 (2) 外國文學與語文教學 (2) 當代文學與語文教學 (2) 文本處理技術與漢語研究 (2) 中文研究的數據統計分析實務 (2)
香港中文大學教育學院文學士(中國語文研究)及教育學士(中國語文教育)同期結業雙學位課程 <sup>1,3</sup> [156/五年]	2021	文字學導論 (3) 詩選與習作 (3) 文學創作及鑑賞 (3) 基礎普通話 (2) 進階普通話 (2) 語言、思維與寫作 (2) 中文教學法 1、2 (各3) 中文教學法 (3) 語文教材編選與課程設計 (2) 以普通話教中文的課程與設計 (3) 中國語文教學研究 (3) 中國語文教學研究報告 (3) 教學實習 1、2 (各5)	45	/	0	45	修辭學 (3) 現代漢語語法 (3) 漢語構詞法 (3) 語文教學基礎理論的研究 (2) 中文教學心理學 (2) 中國語文教育當前議題 (2) 中國語文教育專題研究 (2) 學校中的電子學習 (2)

北京師範大學漢語言文學 + 師範 <sup>3</sup> [144]	2018	漢字學 (2) 現代漢語 1、2 (各2) 多媒體基礎與網頁設計 (2) 現代教育技術基礎 (2) 語文教育學 (2) 語文課程改革 (2) 語文教材專題 (2) 語文教學專題 (2) 語文評價專題 (2) 教學技能實訓 (1) 教育見習 (1) 教育實習 (10) 畢業論文 (4)	36	/	0	36	《說文解字》研究 (2) 資訊時代漢字研究 (2) 現代漢語語音學 (2) 現代漢語詞彙學 (2) 現代漢語語法學 (2) 現代漢語修辭學 (2) 漢語語義學 (2) 語法及語法學專題研究 (2) 語音學入門 (2) 漢字與書法美學 (2)
澳門大學教育學院中學教育課程 - 中文教育 <sup>3</sup> [120]	2019	現代語文與教育 (語法與修辭) (3) 古今漢字的教與學 (3) 資訊科技融入教學 (3) 學科教學法 I & II (各3) 教學實踐 (6)	21	/	0	21	現代中文寫作與教學 (3) 寫作教學與中華文化 (3)
台灣師範大學教育學系 + 國文學系 <sup>3</sup> [128]	2018 2019	教育實習 (4) (半年) 教學媒體與運用 (2) 國語語音學 (2) 修辭學 (2)	10	/	0	10	教材編選與評鑑 (2) 文字學 1、2 (各2) 國文文法 1、2 (各2) 散文選及習作 1、2 (各2) 詩選及習作 1、2 (各2) 應用文及習作 (2) 編輯與採訪 (3) 論文寫作指導 (2) 作文教學指導 (2) 國文教科書編撰 (2) 資訊科技與教育 (2)
總學分數						235	

註：<sup>1</sup> 小學師資培育課程；<sup>2</sup> 初中師資培育課程；<sup>3</sup> 中學（初中與高中）師資培育課程。

+ 表示合併教育學院（師範）與中文系（或漢語言文學）課程的選課要求。

\* 學生可能投入非語文科目的教學實習。

1、2 或 I & II 代表該科目分兩個課程上課。(2) 代表該課程佔 2 學分。

表格來源：作者自製。

研究者之所以挑選並計算這四大類科目（寫作相關語文知能、寫作技巧練習、寫作教學方法、寫作教學實踐）的必修與必選科目，是因為寫作教師必須發展寫作課程、選擇或自編教材，循序漸進地指導學生經歷審題、立意、選材（包含運用工具書或線上資源蒐集資料與激發靈感）、組織、起草與修改的歷程，運用各種修辭手法與表達技巧寫出文從字順、語意明確、前後連貫、主旨明確的文本，以達成與人溝通的寫作目的。教師本人必須具備與“寫作”、“寫作教學”、“寫作課程發展”與“寫作教材選用”相關的知識與技能。寫作教師不能只具有“讀者（閱讀）”經驗，寫作教師必須有“作者（創作）”經驗，

要能和學生解釋並分享讀寫結合的過程與寫作的歷程性技能。<sup>①</sup>由於“運用數據進行教學”能預測寫作教學的質量，<sup>②</sup>本研究將運用資訊科技（教學媒體）教學的必修或必選科目納入分析與計算的範疇（“計算機”科目不列入資訊科技融入教學的相關科目）。

### （三）研究限制

黃國彥曾提到，採用文件分析法進行研究總會遇到資料不易蒐集與資料不易整理的困難。<sup>③</sup>面對這兩個挑戰，研究者均謹慎處理。

首先，本研究並未分析五個城市內所有的師資培育課程。因為香港與中國內地大學的課程訊息公開程度不如澳門與台灣地區，如果研究者不能從線上直接獲取課程訊息，就只能通過電郵詢問學院辦公室或相關學者以獲得有限的課程訊息。如對方沒有回應，該課程就無法分析。

其次，也有已蒐集到資料但難以和其他課程作對比分析的師資培育課程。舉例而言，本研究原計劃分析香港大學學士和語言教育學雙學位課程（BA & Bed [LangEd]；五年制；畢業需完成 300 學分；畢業生可教中、小學中文科或英文科），<sup>④</sup>但因此課程架構鼓勵學生自由選修（即便是必修與必選課程也提供學生多種選擇），難以計數必修與必選科目的學分數，故不納入本研究的分析範疇。

最後，研究者深知課程表上所列的選修科目不等於一定會開課（與人力資源的安排有關）；即使某選修科目如期開課，也不代表學生一定會選修此科目，或在職教師曾選修此科目。因此研究者與讀者在詮釋此研究發現時，都必須謹慎。

## 三、研究發現

### （一）中小學教師是否感知已接受足夠的職前寫作教學培訓？

#### （1）小學教師的回應

Hsiang 與 Graham 的研究團隊在上海（N=429）、台灣地區（N=782）與美國（N=214）同步調查小學一至三年級語文教師對職前寫作教學培訓的看法（N 均為有效樣本數）。<sup>⑤</sup>採用

<sup>①</sup>董蓓菲：《寫作學習心理學》，董蓓菲編著：《語文學習心理學》，北京：北京大學出版社，2015年，第173—192頁；V. W. Berninger, R. D. Abbott, D. Whitaker, L. Sylvester, S. B. Nolen, “Integrating Low- and High-level Skills in Instructional Protocols for Writing Disabilities,” *Learning Disability Quarterly*, Vol. 18, Issue 4 (1995), pp. 293-309, <https://doi.org/10.2307/1511235>.

<sup>②</sup>S. Graham, G. B. Skar, D. Y. Falk, “Teaching Writing in the Primary Grades in Norway: A National Survey,” *Reading and Writing*, Vol. 34 (2021), pp. 529-563, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>.

<sup>③</sup>黃國彥：“文件分析法”，2000年12月，<https://terms.naer.edu.tw/detail/1303274/>。

<sup>④</sup>請洽詢香港大學教育學院辦公室。

<sup>⑤</sup>S. Graham, T. P. Hsiang, A. Ray, G. Zheng, M. Hebert, “Predicting Efficacy to Teach Writing: The Role of Attitudes, Perceptions of Students’ Progress, and Epistemological Beliefs,” *Elementary School Journal*, in press. T. P. Hsiang, S. Graham, Y.-M. Yang, “Teachers’ Practices and Beliefs about Teaching Writing: A Comprehensive Survey of Grades 1 to 3 teachers,” *Reading and Writing*, Vol. 33, Issue 10 (2020), pp. 2511-2548, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>.



四點量表（0 代表沒有接受培訓，1 代表接受少量的培訓，2 代表接受足夠的培訓，3 代表接受廣泛與全面的培訓）。結果發現，平均而言，相較於美國教師認為自己已接受足夠的寫作教學職前培訓（ $M = 2.31$ ;  $SD = 0.80$ ），上海（ $M = 1.39$ ;  $SD = 0.68$ ）與台灣地區（ $M = 2.31$ ;  $SD = 0.80$ ）的低小教師認為自己並未接受足夠的寫作教學職前培訓。

Hsiang 及其團隊調查澳門小學一至三年級語文教師在 2020 年澳門停課不停學期間（二月五日到五月底）如何進行識字教學。<sup>①</sup> 307 位澳門低小教師參與此研究。教師任教低小的年資平均為 7.77 年（ $SD = 7.33$ ）。整體而言，66% 的澳門低小教師認為其只接受少量的識字教學職前培訓（或是沒有接受任何識字教學職前培訓）。

Hsiang 與 Graham 在北京（ $N = 424$ ）、澳門（ $N = 181$ ）與台北市（ $N = 252$ ）同步調查小學四至六年級語文教師對“小學師範專業文憑課程”（或“小學師資培育課程”）寫作教學培訓的看法（ $N$  均為有效樣本數）。<sup>②</sup> 上述 857 位高小教師中，有 61.4% 的教師具有學士學位。參與研究的教師平均教學年資為 15.8 年（0.5 至 48 年； $SD = 8.2$ ）。台北市具有碩士以上學位（或正在修讀碩士學位）的教師比例（54.4%）顯著高於澳門（11.6%）、北京（3.4%）。90.8% 的教師已完成小學師資培訓課程（擁有小學教師資格證）；台北市完成小學師資培訓課程（或小學師範專業文憑課程）的教師比例（95.4%）顯著高於澳門教師（82.6%）。整體而言，已完成小學師資培育課程的教師中，有 11% 和 55.7% 的老師認為師資培育課程對其寫作教學“非常有幫助”或“有幫助”；然而也有 30.6% 和 2.6% 的教師指出，師資培育課程對其寫作教學“不太有幫助”或“一點幫助也沒有”（三地之間沒有顯著差異）。

## （2）初中教師的回應

Hsiang 及其團隊同步調查上海（ $N = 453$ ）、香港（ $N = 340$ ）、澳門（ $N = 200$ ）、台北市（ $N = 320$ ）初中一至三年級語文教師如何教寫作，以及其對職前寫作教學培訓的看法（ $N$  均為有效樣本數）。<sup>③</sup> 59.4% 的研究參與者具有學士學位，還有 30.6% 的參與者具有碩士以上的學歷（或正在修讀碩士學位）。參與研究教師在中學教學的年資平均為 12.9 年（ $SD = 8.4$ ）。上海與台北市教師皆用普通話教中文；多數的澳門（76.8%）與香港教師（89.3%）用粵語教中文。97.6% 的教師具有中學教師資格。

參與此研究的初中教師中，有 83% 的老師在本科（或專科）階段完成師資培訓。其中，多數教師（62%）認為自己在本科（或專科）師資培育課程中只接受“少量的”寫作教學培訓，甚至有教師（13%）表示自己在本科（或專科）師資培訓課程中“沒有接受任何寫作教學培訓”。高達 92% 的教師認為自己本科（或專科）的師資培育課程並沒有明確

<sup>①</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, Z. Wang, C. Wang, *Teaching Chinese Characters to Students in Grades 1 to 3 through Emergency Remote Instruction during the COVID-19 Pandemic*, 2021, Manuscript submitted for publication.

<sup>②</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, “Teaching Writing in Grades 4 to 6 in Urban Schools in the Greater China Region,” *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 869-902, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>.

<sup>③</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, “Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rrq.213>.

指導他們“如何教寫作”；80%的教師指出自己在本科（或專科）師資培育課程中，沒有修習任何“寫作方法課”。多數教師認為他們在本科（或專科）師資培育階段，沒有接受或只接受少量的有關“如何教”寫應用文（74%）、記敘文（62%）、說明文（77%）和議論文（70%）的師資培訓。

即便四地的教師普遍表示自己在本科（或專科）只接受少量的（或沒有接受）寫作教學培訓，統計上而言，台北的初中教師比澳門、香港與上海的初中教師更認為自己接受較少的寫作教學培訓（四點量表，0代表沒有接受培訓，1代表接受少量的培訓，2代表接受足夠的培訓，3代表接受廣泛與全面的培訓；澳門： $M = 1.3, SD = 0.7$ ；香港： $M = 1.2, SD = 0.4$ ；上海： $M = 1.2, SD = 0.6$ ；台北： $M = 1.0, SD = 0.7$ ）。

### （3）小結

綜合上述研究發現，多數兩岸四地低小與初中教師認為自己並未接受足夠的寫字、寫作教學培訓。即便初中教師需要指導學生因應高中或大學的升學寫作考試，多數初中教師認為自己的師資培育課程並沒有明確指導他們“如何教寫作”（或是自己在師資培育課程中，沒有修習任何“寫作方法課”）。多數初中教師表示自己沒有接受或只接受少量的有關“如何教”寫應用文、記敘文、說明文和議論文的師資培訓。

雖然較高比例的高小教師認為師資培育課程對其寫作教學有幫助，然而也有33%的教師指出，師資培育課程對其寫作教學“不太有幫助”或“一點幫助也沒有”。

## （二）中小學教師的寫作教學實踐

### （1）小學寫作教學現況

Hsiang 與其團隊指出，參與其研究的全台灣一至三年級小學語文教師中，有60%的教師最多只會每周開展一次寫作教學活動（包含畫畫寫寫、寫字、寫拼音符號、寫短語、寫句子、寫詩、寫段落或短文等書寫活動）。<sup>①</sup>多數教師至少每月一次，安排學生寫日記和寫閱讀心得（包含摘要大意、寫最喜愛的情節、寫讀後感等）。多數教師至少每兩個月會安排學生寫一篇記敘文或寫一個故事。多數教師很少安排學生寫詩、寫應用文／說明書或寫意見。儘管許多參與研究的教師自陳會運用不同的寫作教學方法（例如指導寫作手法、指導學生擬定寫作計劃、指導個人或同儕修改作品、安排學生運用圖書館或電腦以幫助寫作等），但多數教師表示，這些方法最多只會每月使用一次。多數教師最常指導學生如何修改文本、如何產出及組織想法，以及寫作技巧（指導如何描寫、修辭格的運用、分段技巧、文章開端與結尾的寫法，至少每周一次）。多數教師較少指導同儕合作、提供課外的寫作指導、向學生分享自己的作品、安排學生與家長討論自己的作品、或與家長討論學生的寫作表現（每兩個月一次或一年數次）。96%的參與研究教師使用教科書作為寫作教學的材料，49%的參與研究教師會自編寫作教材，只有26%的教師表示其使用校本教材。

<sup>①</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, Y.-M. Yang, “Teachers’ Practices and Beliefs about Teaching Writing: A Comprehensive Survey of Grades 1 to 3 teachers,” *Reading and Writing*, Vol. 33, Issue 10 (2020), pp. 2511-2548, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>.

Hsiang 與 Graham 的研究發現，857 位參與研究的北京、澳門與台北市小學四到六年級教師中，80% 的教師每兩至四周才上一次作文課（平均每次作文課歷時 69 分鐘，標準差為 26.5）。<sup>①</sup>平均每個學生每周花 43.6 分鐘 ( $SD = 37.5$ ) 在校內寫至少一個段落長的文本。三地相比（均達顯著差異），北京教師比澳門、台北教師較常上作文課，但是澳門教師每次上作文課的時間較長 ( $M = 78.5; SD = 14.6$ )；北京教師每周安排較長時間讓學生寫至少一個段落長的文本 ( $M = 50.7; SD = 38.8$ )；北京教師比澳門、台北教師較常要求學生“抄寫優美詞語及佳句”與“改寫古詩成短文”。整體而言，三地教師的寫作教學偏向成果導向模式，教師較少指導歷程導向寫作策略。例如，超過 60% 的教師每周鼓勵學生查字典與指導學生如何運用修辭格、標點符號數次；超過 60% 的教師每周教導描寫技巧、分段技巧、文章開頭與結尾的寫法、文章結構、語法與寫作計劃策略一次，但超過 60% 的教師卻很少安排寫作前蒐集資料的活動，很少教導修改策略，也很少在課後指導學生寫作的技巧（每月一次）；教師也極少與學生分享自己的作品，或跟家討論其子女寫作的進展（一年數次）。95.9% 的教師使用教科書作為寫作教學的教材。整體而言，40.7% 的教師指出其寫作課程主要跟從教科書的內容與進度；40.1% 的教師表示會參考教科書內容發展校本課程；只有少數教師發展自己的寫作課程（12%）或根據學校要求發展校本課程（7.1%）。三地相比，較多北京教師（61.1%）跟從教科書的內容與進度指導寫作；較多澳門教師（55.2%）參考教科書內容發展校本課程；較多台北教師（27.8%）設計自己的寫作課程（均達顯著差異）。整體而言，只有 37.5% 的教師指出其過去一學年的寫作教學受到課程綱要的影響；三地相比，較多北京教師（57.8%）表示自己的教學受到課程綱要的影響（達顯著差異）。

### （2）初中寫作教學現況

Hsiang 及其同事發現 1,313 位上海、香港、澳門與台北市初中一至三年級語文教師很少上作文課。<sup>②</sup>只有 47% 的參與研究教師自陳至少每兩周會上一次作文課。有 48% 的參與研究老師報告每三周甚至每個月才會上一次作文課。整體而言，平均每次作文課的時間是 60.5 分鐘 ( $SD = 25.8$ )。雖然老師自陳使用多種寫作教學方法，但是這些寫作教學方法平均只每月實踐一次。多數教師表示會發展自己的寫作課程，但是會參考教科書、學校規定、課程標準與高中升學考試的要求。

### （3）小結

綜合上述研究，兩岸四地一至九年級語文教師，雖然每周都會指導學生寫作技巧，但平均每三至四周才會上一次作文課（或寫較長的文本），每次寫作課歷時約一小時。於是，即便教師實踐歷程導向寫作教學的策略，實踐的時間與機會也很少。先前的研究也凸顯，多數教師根據教科書內容進度發展寫作課程。

<sup>①</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, "Teaching Writing in Grades 4 to 6 in Urban Schools in the Greater China Region," *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 869-902, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>.

<sup>②</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, "Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia," *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rrq.213>.

### （三）兩岸四地語文師資培育課程中的寫作教學

根據各校師資培育課程中四大類寫作教學知能所佔比例與其內涵（表2），本研究發現：

（1）平均而言，與寫作教學培訓相關的必修與必選科目所佔學分數，只佔各校課程修業總學分數的16.25%（最低為4.35%，最高為28.85%）（表1）。

（2）整體而言，十個師資培育課程內與寫作教學培訓相關的科目中，寫作教學方法相關科目所佔比例最高（34%），其餘依次為寫作教學實踐科目（32%），寫作技巧練習科目（18%）、寫作相關語文知能科目（16%）（表2）。

（3）雖然在寫作教學培訓的相關科目中，寫作教學方法科目所佔比例較高，但這些科目只是語文教學法相關科目，寫作教學法只是教學重點之一而非教學核心（例如，中文科課程與教材教法涉及聽說讀寫的教學、識字教學法也只着重漢字的教學）。在必修與必選科目中（表1），沒有一科專注於指導師範生如何教中小學生寫作。此外，有三個課程，未將資訊科技融入教學相關科目（教學媒體與運用、信息化教學設計或運用數據設計課程與教學等）列為必修或必選科目；有六個課程未將課程發展與教材選用相關科目列為必修或必選課程。

（4）就教學實踐而言，三個小學師資培育課程的教學實習可能包含但不限於中文科實習（以澳門大學教育學院為例，小教中文組實習生，也有可能完全沒有實習中文的機會）

（參見表1：澳門大學教育學院小學教育課程、台北市立大學教育學系、台北教育大學教育學系）。其餘七個中小學師資培育課程的教學實習或見習，因為中小學寫作教學次數有限，實習教師投入寫作教學實習的機會可能也有限。

（5）就寫作練習而言，十個師資培育課程中，有兩個課程雖有畢業論文寫作課，但是沒有練習中小學寫作文體的寫作課；有三個課程沒有練習寫作技巧的必修或必選科目（其中，還有一個師資培育課程連自由選修課也沒有練習寫作技巧的科目可供學生選修）。值得注意的是，儘管有的課程表中列出不少寫作技巧練習的自由選修科目，但這些科目未必能順利開課；即便順利開課，學生也未必會主動選修相關科目。

（6）就寫作相關知能科目而言，有六個課程未將文字學列為必修或必選科目；有六個課程未將語音學或普通話列為必修或必選科目；有五個課程未將漢語語法列為必修或必選科目；只有一個課程將修辭學列為一門必修科目。

表 2 四大類寫作教學相關知能科目（必修與必選）所佔比例

寫作教學相關知能	大類學分數	百分比 (%)
寫作教學方法 漢字教學 (3 學分) 中文科課程、教材與教法 (50 學分) 資訊科技融入教學 (16 學分) 教育專題與研究 (11 學分)	80	34
寫作教學方法 語文教學技能訓練與考核 (6 學分) 語文科實習 (43 學分) 語文教育見習 (6 學分) 語文教育研習 (1 學分) 小學各科教學實習 (18 學分)	74	32
寫作教學方法 寫字 (2 學分) 閱讀與習作 (9 學分) 寫作 (8 學分) 教師專業寫作 (2 學分) 論文與研究報告 (22 學分)	43	18
寫作教學方法 漢字學 (7 學分) 國音學／普通話 (8 學分) 現代漢語 (21 學分) 修辭學 (2 學分)	38	16
總學分數	235	100

註：數據來自表 1，綜合十個中小學師資培育（師範）課程計算（只計算必修與必選科目的學分）。  
表格來源：作者自製。

## 四、討論與建議

### （一）對兩岸四地高等教育師資培育課程的建議

綜觀近年來兩岸四地寫作教學的相關研究後發現，兩岸四地低小與初中語文教師普遍認為自己並未接受足夠的識字、寫字、與寫作教學培訓，這樣的結果無疑為師資培育中文寫作教學的課程規劃敲響警鐘！面對中小學教師的反饋，兩岸四地高等教育的反思與行動，責無旁貸。

#### （1）平衡閱讀與寫作能力的發展

通過檢核十個師資培育課程，本研究發現，語文科師資培育課程中真正旨在發展職前教師寫作知能的科目與學分數實在有限。本研究檢視的十個師資培育課程中，有三個課程沒有任何有關練習寫作技巧的必修或必選科目，有兩個課程只有畢業論文撰寫的必修科目，但是沒有練習寫作的必修或必選科目。超過半數的語文師資培訓課程，沒有文字學、

語音學、漢語語法、修辭學等必修或必選科目。本研究發現能夠解釋，為何有多數初中教師指出他們在師資培育課程中沒有修習任何“寫作方法課”。<sup>①</sup>

誠然，提升職前教師閱讀理解與賞析的能力很重要，但是語文科師資培育課程或漢語言文學課程中已有大量閱讀經典或文學欣賞的科目，在考量寫作能鞏固甚至發展閱讀能力的前提下，<sup>②</sup>師資培育機構需要思考如何平衡發展職前教師的讀寫能力。

## (2) 確保兼顧閱讀與寫作教學培訓

通過分析兩岸四地寫作教學問卷調查研究報告，本研究發現中小學寫作教學策略實踐的頻率，與作文課的頻率有關。目前中小學大約三至四周才上一次作文課，可能與各地課程綱要建議中小學每學年必寫的作文篇數有關（8至16篇作文，參見中華人民共和國教育部，2012；新北市政府教育局，2019），也可能與寫作教學一直淪為閱讀教學的附庸有關。<sup>③</sup>馮齊林指出，許多語文老師認為語文課就是閱讀課，只要學生能閱讀，就自然會寫作。於是長期以來，寫作教學一直被忽略，連教師手冊都缺乏對寫作教學的系統性指導。

“能閱讀就自然會寫作”的觀點，可能也存在於高等教育中，認為只要師範生能賞析文學作品、能完成閱讀教學的任務，就懂得如何寫作與如何指導學生寫作。本研究檢視的十個師資培育課程中，沒有發現任何必修或必選的寫作教學科目。本研究發現能解釋，為何有許多初中教師認為自己的師資培育課程並沒有明確指導他們“如何教寫作”。但是，“語文／中文科教學法”是各師資培育課程中明列必修的學分，中文科教學法本應兼顧聽、說、讀、寫教學法的探究，為甚麼多數教師認為他們在師資培育階段，沒有接受或只接受少量的有關“如何教”寫應用文、記敘文、說明文和議論文的培訓呢？<sup>④</sup>可能的解釋是，在有限的學分數與教學時數內，“語文／中文科教學法”授課教師難以兼顧寫作教學法的探究。

馮齊林指出，若老師沒有寫作功底，沒有寫作習慣，很難成為優秀的寫作教師。<sup>⑤</sup>寫作教學實證研究也指出，<sup>⑥</sup>當教師的寫作自我效能感越高，越喜歡寫作，其運用的寫作教學策略也越多。實際上，由教師向學生示範寫作歷程、分享自己的作品，原本就是中外多

<sup>①</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, “Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rrq.213>.

<sup>②</sup> S. Graham, X. L. Liu, A. Aitken, C. Ng, B. Bartlett, K. R. Harris, J. Holzapel, “Effectiveness of Literacy Programs Balancing Reading and Writing Instruction: A meta-analysis,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 3 (2018), pp. 279-304, <https://doi.org/10.1002/rrq.194>; Z. A. Traga, S. Graham, *Teaching Writing to Improve Reading Skills*, International Literacy Association, 2020 (No. 9462), <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-teaching-writing-to-improve-reading-skills.pdf>.

<sup>③</sup> 馮齊林：《中學作文教學中教師的低效行為及不作為現象探析：中學作文教學現況的調查與思考》，《教育科學論壇》（成都）2010年第11期，第45—47頁。

<sup>④</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, “Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rrq.213>.

<sup>⑤</sup> 馮齊林：《中學作文教學中教師的低效行為及不作為現象探析：中學作文教學現況的調查與思考》，《教育科學論壇》（成都）2010年第11期，第45—47頁。

<sup>⑥</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, “Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rrq.213>; T. P. Hsiang, S. Graham, Y.-M. Yang, “Teachers’ Practices and Beliefs about Teaching Writing: A Comprehensive Survey of Grades 1 to 3 teachers,” *Reading and Writing*, Vol. 33, Issue 10 (2020), pp. 2511-2548, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>.

項研究證實的有效寫作教學方法。<sup>①</sup>高等教育師資培訓課程，在發展大學生的教育研究能力與一般語文教學技能的同時，需要強化職前教師的寫作能力、寫作興趣與運用多種寫作教學方法的能力。

### (3) 培養語文教師發展寫作課程與編選寫作教材的能力

通過分析兩岸四地寫作教學問卷調查研究報告，本研究發現多數中小學教師根據教科書的內容與進度發展寫作課程。另一方面，本研究發現，十個師資培育課程中有六個課程沒有關於語文科課程發展與教材選用的必修或必選科目。這一方面可以解釋為何較少教師自行發展寫作課程與教材，另一方面，也不禁令人擔憂教師是否具有足夠的教材選用知能。<sup>②</sup>語文教師需要學習如何發展寫作課程與選用寫作教材，因為即便是使用再好的教科書，教師都需要根據寫作教學目標與學生的寫作能力、興趣去調整既有教材，或設計適用的寫作教材；<sup>③</sup>新時代的語文教師還需要運用資訊科技、參考數據來發展寫作課程與教材。<sup>④</sup>師資培育機構需要思考，如何通過課程安排，有效培養職前教師課程發展與教材編選的能力。

### (4) 發展各學科教師運用寫作技巧幫助學生學習的知能

研究顯示，美國中小學各科教師只獲得“有限的”甚至“沒有獲得”有關如何指導學生運用寫作技巧提升各學科學習的相關培訓。<sup>⑤</sup>上述研究反映國外對“寫作的時機”與“由誰承擔寫作教學者”的觀點已經改變，也顯示師資培育課程除了有責任培育“語文科”教師如何指導中小學生聽說讀寫的技巧和進行語文科綜合性學習，<sup>⑥</sup>也需要培育“其他學科”的職前教師指導中小學生運用寫作技巧提升學科學習效果的知能（例如如何摘要、寫筆記、作比較、寫簡答題、寫申論題、寫研究報告）。於是“寫作技巧課”與“運用寫作技巧（寫作策略）提升中小學生各科學習”科目宜開放給非語文科職前教師選修，或是於各學科教學法中強調通過寫作提升學習力的議題。

<sup>①</sup> 向天屏：《國小五年級兒童自我調整寫作歷程的教與學》，台灣師範大學教育學系博士論文，2006年，<https://hdl.handle.net/11296/2ujz37>; S. Graham, K. R. Harris, A. Chambers, “Evidence-based Practice and Writing Instruction,” in C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, Vol. 2, Guilford, 2016, pp. 211-226.

<sup>②</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, X. Liu, Z. Zhou, *Teachers' Beliefs and Practices about Textbook Selection and Use*, 2021, Manuscript submitted for publication.

<sup>③</sup> J. McDonough, C. Shaw, H. Masuhara, *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (Third edition), Wiley-Blackwell, 2013; A. Smart, S. Jagannathan, *Textbook Policies in Asia: Development, Publishing, Printing, Distribution, and Future Implications*, Asian Development Bank, 2018, <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/478946/textbook-policies-asia.pdf>.

<sup>④</sup> S. Graham, G. B. Skar, D. Y. Falk, “Teaching Writing in the Primary Grades in Norway: A National Survey,” *Reading and Writing*, Vol. 34 (2021), pp. 529-563, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>.

<sup>⑤</sup> A. Gillespie Rouse, S. A. Kihara, Y. Kara, “Writing-to-Learn in Elementary Classrooms: A National Survey of U.S. Teachers,” *Reading and Writing*, Vol. 34 (2021), pp. 2381-2415, <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10148-3>; A. B. Ray, S. Graham, J. D. Houston, K. R. Harris, “Teachers Use of Writing to Support Students' Learning in Middle School: A National Survey in the United States,” *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 1039-1068, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9602-z>.

<sup>⑥</sup> 中華人民共和國教育部：《義務教育語文課程標準（2011年版）》，北京：北京師範大學，2012年。

## (二) 對後續研究的建議

### (1) 探究理想的師資培育課程修業總學分數

本研究發現，八所大學的十個語文師資培育課程要求的修業總學分數差距甚大（從126學分到160學分），修業年限也不盡相同（四年或五年）。由於師資培訓課程的修業總學分數會限制可選修科目的數量（包含必修、必選與自由選修科目），進而影響中小學教師寫作教學的能力，後續研究可進一步探究，理想的師資培育課程該包括哪些必修科目，以及最低修業學分與修業年限的要求。

### (2) 探究港澳語文師資培育課程是否需要融入“普通話”或“現代漢語語法”科目

Hsiang 及其團隊發現港澳教師多數用粵語教寫作，顯示普通話並非港澳語文老師最熟悉的教學語言。<sup>①</sup>但是寫作需要運用現代漢語書面語，中小學老師還需要指導學生修改病句，普通話課中的漢語拼音也與識字教學有密切關係，所以香港中文大學中、小學語文師資培育課程和澳門大學教育學院中學中文教育課程都要求學生必修“普通話”或“現代漢語語法”科目以提升學生運用現代漢語書面語的知能。然而，澳門大學教育學院小學師資培育課程並未要求學生選修有關科目。關於母語為粵語的教師是否需要通過修讀現代漢語或普通話科目以提升運用漢語書面語的能力，仍有待進一步的探究。學者亦可通過訪問或問卷調查，瞭解港澳中小學語文職前與在職教師是否認為師資培育課程需要加入現代漢語語法或普通話的必修或必選科目。

### (3) 分析授課教師實際上課的內容

本研究並未分析各科目的授課大綱與課程進度。後續研究者可以深入分析相關科目授課教師實際上課的內容（例如語文教學法中寫作教學所佔課時比例與教學內容），以瞭解高等教育寫作教學培訓的完整面貌。

### (4) 探究高小語文教師對職前寫作教學培訓的看法

本研究發現，中小學各學段的語文教師中，只有多數高小教師認為職前師資培育課程對其寫作教學“非常有幫助”或“有幫助”。<sup>②</sup>由於職前高小與低小教師通常接受相同的師資培育課程，高小與低小教師對職前寫作教學培訓滿意度的看法不同，其背後原因，值得進一步探究。

### (5) 關注非語文科職前教師寫作能力的培養

本研究分析的五篇問卷調查研究報告只關注語文科教師的寫字與寫作教學實踐。由於善用寫作技巧能提升學生在各學科學習的表現，後續研究可以探討各師資培育課程是否關注非語文科職前教師寫作能力的培養（或是職前教育本科生是否需要學習寫作技巧以提升本科學習與未來教學的技能），以及非語文科教學法科目是否培養職前教師指導中小學生運用寫作技巧提升學科學習效果。

<sup>①</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, P. M. Wong, “Teaching Writing in Grades 7-9 in Urban Schools in Chinese Societies in Asia,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 53, Issue 4 (2018), pp. 473-507, <https://doi.org/10.1002/rq.213>.

<sup>②</sup> T. P. Hsiang, S. Graham, “Teaching Writing in Grades 4 to 6 in Urban Schools in the Greater China Region,” *Reading and Writing*, Vol. 29, Issue 5 (2016), pp. 869-902, <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>.



## 五、結論

本研究通過文件分析法，檢視五篇兩岸四地（北京、上海、香港、澳門與台北）中小學寫作教學調查研究論文（包含識字與寫字教學）與八所大學（北京師範大學、華東師範大學、上海師範大學、香港中文大學、澳門大學、台灣師範大學、台北市立大學、台北教育大學）的十個中小學語文／中文師資培育課程。本研究發現：（一）多數兩岸四地低小與初中教師認為自己並未接受足夠的寫字、寫作教學培訓；多數初中教師認為自己在師資培育課程中沒有修習任何“寫作方法課”、沒有明確學習“如何教寫作”、沒有接受或只接受少量的有關“如何教”寫應用文、記敘文、說明文和議論文的師資培訓；（二）兩岸四地一至九年級語文教師雖然每周都會指導學生寫作技巧，但平均每三至四周才會上一次作文課，因此即便教師自陳會運用多種寫作教學策略，實際實踐的時間與機會並不多，且多數教師根據教科書內容進度發展寫作課程；（三）十個師資培育課程中真正旨在發展職前教師寫作知能與寫作教學知能的科目與學分數有限；十個師資培育課程中沒有一門必修或必選的寫作教學法課，也有半數課程沒有一般寫作練習必修或必選課；即便有相當比例的語文科／中文科教學實習課，但因中小學寫作教學實踐的次數有限，職前教師投入寫作教學實習的機會也受限。本研究建議，高等教育師資培育院校需要探究理想的語文／中文科師資培育課程該包括哪些必修科目，以及最低修業學分與修業年限的要求，進而力求平衡發展職前教師閱讀、寫作的的能力與閱讀教學、寫作教學的能力，同時培養職前語文教師發展寫作課程與編選寫作教材的能力。另外，師資培育課程，也需要兼負起培養“非語文科”教師運用寫作技巧提升中小學生各科學習能力的責任。

[ 責任編輯 陳超敏 ]