



談英文作文的創意與組織

曾守得／亞洲大學外國語文學系教授

一、前言

從作文整個過程來看，國內學界將寫作過程區分「審題」、「立意」、「運思」、「剪裁」、「佈局」、「擬大綱」、「下筆」、「審閱」八大步驟（張新仁，1992，頁25-26）。這些步驟與美國認知寫作過程論的步驟極為類似。例如：「審題」、「立意」屬於「設定目標」（goal-setting）。「運思」、「剪裁」屬於「產生概念」（idea-generating）。「佈局」、「擬大綱」即為「組織想法」（idea-organizing）。「下筆」屬於「轉譯」（translating）和「起草」（drafting）。「審閱」即為「回顧」（reviewing）（同上引）。可見作文過程不分中外，一體成形（Britton, Burgess, Martin, McLeod, & H. Rosen, 1975）。其困難處也極為類似。

過去，大家認為作文很難，很難學好，也很難教好（張新仁，1992；Corbett, 1996；Lee, 2001；Light, 2001）。老師和學生都有滿肚子牢騷（Chen, D. W., 2001）。但是真正問他們難在那裡，他們又支支吾吾，說不出個所以然來。英文做為一種外國語言，作文更是如此（Chen, Y. M., 1998；Lee, 2001）。

其實，學理與驗證資料都指向英文作文主要有兩難：創意難，組織難（張新仁，1992；李宏謀，1995；Lee, 1998, 2001）。「創意」是指「寫什麼」，「組織」是「怎麼寫」，亦即：如何把所寫的內容安排成賞心悅目的文章（Raimes, 1983：115）。

本文旨在探討英文作文的兩大難題：創意與組織。作者先從創意與組織的難處，進而探索解決的方法，並做一些建議，以改進國內英文作文的教學。

二、英文作文裡的「創意三難」

英文作文裡「創意」最難。概念的創造之所以最難，是難在無中生有的困難，也就是何處找概念？這是其一。其次，好不容易擠出了一些概念，但是卻是雜亂無章。雜亂無章的困難處在於：無處找邏輯，理出一個頭緒。最後，好不容易理出一個頭緒來，卻又發現它們難以駕馭。無法駕馭最主要的是因為寫者該語言基本能力（如語音、構詞、造句、與言談）的不足與該語言修辭、文體結構知識的缺乏所致。茲分項說明如下：

甲、無中生有的困難：何處找概念？

國內許多學生每次上英文作文課時，老是發呆，腦筋一片空白，無論如何搜索枯腸，總是尋尋覓覓，音訊渺茫。概念的創造之所以最難，是肇因於國內升學陰影籠罩下的學習，會使學生減少大量課外閱讀的時間，加上平常對於英文教科書的研讀又無法仔細消化吸收，以致於對各學科領域及一般普通常識普遍缺乏。當書寫英文作文需要大量語彙與句型結構時，難免詞窮。此種在無中生有的困難，也就是不知何處找概念的困難。

乙、雜亂無章的困難：何處找邏輯？

另一種困難是，有些同學勉強擠出一些概念，立刻如獲至寶，振筆急書下來的結果，發現：腦海中一片雜亂無章的概念，毫無系統可循。書寫英文作文時，處理雜亂無章概念的困難處在於：無處找邏輯，以理出一個頭緒。許多同學缺乏邏輯思考的訓練，面對一片雜亂無章的概念，無從下手整理出一個端倪。近年來，學界研究發現，整理雜亂無章的概念需要邏輯的訓練和組織的經



驗，這些皆可經由教室英文作文教學提供相當大的協助。

丙、難以駕馭的困難：何處找架構？

創意階段第三個困難是，雜亂無章的概念好不容易理出一個頭緒來，卻又發現它們難以駕馭，將之歸位。難以駕馭的原因是因為文體結構與學生的英語基本語言能力出現嚴重的落差。換言之，學生的基本語言能力只能造出語詞的階段，還無法完成將之鋪陳至各式文體結構的地步，其困難處，也可能在於難以找出英文寫作作業所需的文體架構，來撐起這些七零八落的概念，成為有系統的群集。何處找架構呢？從「為書寫而閱讀」著手，教師可以從解說文體結構開始，培養學生文體結構的認知，同時理出各概念群集的隸屬關係、邏輯關係、或因果關係，告訴學生什麼概念群可以安置於什麼位階上面，形成該文體結構所要求的層屬關係。

三、文章組織的難題

文章組織的難題來源有二：一為寫者對修辭結構的知識缺乏，一為寫者對於文體結構的知識不足。不了解句式的修辭結構，如語意通順的「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)，使文章或言談產生渙散的感覺。

「凝聚」是指“句內或句際成份間基於文法或語義的親密關係形成的緊密關係”(cohesion, or close relationship, based on grammar or meaning, between different parts of a sentence or between one sentence and another)。跟據Reid (1993: 36)的說法，「凝聚」乃指緊繫文章或言談，引導讀者的特殊字句 (specific words and phrases (transitions, pronouns, repetition of key words and phrases) that tie prose together and direct the reader)。準此，寫者若不知凝聚為何物，則組織必然渙散。

「連貫」是指語言、論證或文章中各

部份之間自然的或合理的關係 (coherence, natural or reasonable connection, or an orderly relationship between parts, esp. in speech, writing or argument.)。根據Reid (1993:37)的說法，「連貫」乃指言談字句深層使讀者明瞭字句意義的組織結構 (the underlying organizational structure that makes the words and sentences in discourse unified and significant for the reader)。準此，此種深層的組織結構不只存在於寫者的腦海認知中，也可以在文字表面可以看得出來。根據Halliday & Hasan (1976)的看法，這些可以預期的邏輯結構，使讀者易於明瞭字句意義 (間接引自Reid, 1993: 37)。因此，這是通往良好組織的第一步。

過去，學者專家研究英語為本國語者與外語者對「凝聚」與「連貫」的研究結果，顯示文本的連貫與否是建立在讀者的知識與背景經驗是否吻合文本的組織、內容與論證間是否合適。他們發現英語為本國語者與外語者使用凝聚與連貫不同。

我國學生的英文閱讀習慣是只為考試而讀書，中小學英文教師很少將文章當做文章來欣賞評析，學生只要老師將文章的文意講解清楚就以為課文已經教完，完全不知道文章之遣辭用字、文體結構到底是如何組成。因為教與學都產生了偏差，學生的遣辭用字、文體結構知識不足，以致於讀者的知識與背景經驗難以吻合文本的組織、內容與論證 (引自Reid, 1993: 37)。

John Hinds (1990: 98)在其日、韓、中、泰四種語言的學生英文作文研究中，發現非以英語為母語的學生會「延緩介紹作文的目的」(delayed introduction to purpose) (Flower, 1988)和「準歸納法」(quasi-inductive style)，容易讓以英語為母語者誤以為他們的文章不連貫 (同上引)。因此，國人這種壞習慣必須革除。



此外，如果不懂講話或作文重點強調、訊息焦點、各式歧義，便難以駕馭句式的型態。不明瞭各式文體結構的組織，如論說文、說明文、敘述文等是，起啟承轉合的安排，勢必無法對文章的需求做合理的安排。

四、解決英文作文創意與組織難題的方法

解決英文作文創意與組織難題的方法，可由創意與組織兩方面來著手。創意方面，可以從寫前構思（pre-writing / planning）、讀者意識（audience awareness）、譯碼（translating）與撰稿（drafting）的教學等方面來說明。

（一）寫前集思廣意的構思技巧（Prewriting / Planning Techniques）教學

寫前構思技巧分為設定目標（goal-setting）、衍生概念（idea-generating）、組織概念（idea-organizing）（Chen, D. W., 1995；Hayes & Flower, 1983；Humes, 1983；Kuo, 2002；Kuo & Tseng, 1986；Lai, 2002；Liu, 1999；Pianko, 1979；Tseng, 1995, 1996；Tseng, Lu, & Chen, 1996；Yang, 2002；Zamel, 1983）。教學時，宜先解釋各技巧的目的，在示範該技巧，在給學生機會實驗技巧，並問他們感覺如何（Soven 1999：40）。Margot Soven（1999）建議：寫前構思技巧的教學可以用「群組腦力激盪」（group brainstorming），「群集」（clustering），「自由寫作」（freewriting），「系統化詢問」（systematic questions or heuristics）等方式來訓練學生（p.34-35）。此外，也可以採用「為寫而讀」（reading-to-write tasks），「看圖說話」（talking through pictures），及「看新聞說故事」（story-telling through reading news stories）等活動方式為之。

「群組腦力激盪」（Group brainstorming）：此種概念產生的方式是

利用群組腦力激盪的方式，大家依照教師分組聚會討論某一主題，大家暢所欲言，做成記錄。此種腦力激盪的方式，因為有同儕的協助與激勵，尤其若有外向且能言善道的人領導，內向的學生也會有許多建樹，概念就會源源不絕（Huang, S.Y., 1999）。

「群集」（Clustering）：寫作的概念產生以後，無論是寫者獨自產生或群體產生，難免雜亂無章。這時候，教師可以要求學生做「群集」的工作。所謂「群集」就是把雜亂無章的概念分成一個個主題相關的「概念群」，從事歸類的工作。這種歸類的動作，對將來在塑造文章的組織結構時將大有助益。

「自由寫作」（Freewriting）：以往英文作文教師常常喜歡命題式作文，學生受限於題意，難以創意，因此，在「審題」與「立意」的階段浪費許多時間。解決此種窘境，最好的方式就是寫作前的「自由寫作」。這種寫作方式教師僅做情境規範，儘量不限特定題目，要求學生儘情自由發揮，想寫什麼就寫什麼。此種練習方式的目的，在於減低不必要的思想限制，讓學生的概念能夠傾巢而出（Chao, 1998）。

「為寫而讀」（Read-to-write tasks）：有時候為了刺激學生「審題」與「立意」的內涵，教師可以要求學生先閱讀一篇或數篇主題相關的短文，從文章中擷取有用的概念和細節，經過消化與吸收之後，創造出一些新的概念來（Chi, 1999；Flower, Stain, Ackerman, Kantz, McCormick & Peck, 1990；Wang, 2000；Wu, 2000）。這種方式雖好用，但是教師要告訴學生分辨清楚「創意」與「抄襲」的不同。「創意」意指出自作者本身的原創意義與概念，包括得自他人的意念靈感而聯想到的概念，「抄襲」則是直接或間接取用他人的概念或意思。這些必須區分清楚，以免將來犯錯而不自知。



「看圖說話」(Talking through the pictures)：「看圖說話」也是一種極佳的創意教學活動。作法是：在英文作文前，教師取一圖片，要求學生從圖片內的人、事、時、地、物，說出圖片所指到底是怎麼回事，大家可以一起貢獻智慧。此種創意活動可以個別學生獨立運思，也可以兩人一組，也可兩人以上的分組創意，也可以教師與全班同學一起共同創意活動。因為有圖片引導，學生可以集思廣益，從各種面向切入這個話題，這在訓練學生創意行為上極有助益(官美智，1986)。

「看新聞說故事」(Story-telling through reading news stories)：有時候，時事新聞材料也是刺激學生創意極佳的輔助品。教師可以擷取一段英文或中文時事新聞，要求學生閱讀，並作討論後，請學生發表對該段新聞的看法，用英語發表，創意效果最好，但是國內學生普遍反應不太熱烈，用中文發表雖然比較熱烈，但是效果次之。最主要的差異是因為用中文發表，還必須用英文翻譯才能為英文作文時使用，過程比較複雜所致。

(二) 讀者 (audience) 概念的教學

任何寫作活動不能沒有「讀者意識」(the awareness of audience) (Berkenkotter, 1981)。讀者意識就是對預期寫作對象的認識。過去的研究指出，無論海內外，寫作能力差者通常都缺乏讀者意識 (Berkenkotter, 1981; Kuo & Tseng, 1986; Monahan, 1984; Raimes, 1985; Tseng, 1995; Tseng, 1996; 張新仁, 1992)。換言之，他們在寫作過程中，腦海裡根本毫無設想的讀者的對象。盲目寫作的結果當然作品的品質就大打折扣。因為了解讀者對於寫者的態度、信念與期望是「連貫溝通」(coherent communication)的基礎 (Reid, 1993: 37)。

提升「讀者意識」的方法首重分清寫作對象。教師可以規範學生先以自己 (

教師本人) 為對象，要求學生做「日誌寫作」(journal writing)、「為寫作閱讀」(read-to-write tasks) 等活動。教師也可以要求學生以同學、父母、親友為讀者對象，請同儕或其他科目教師協助評析同學的作品。

(三) 譯碼 (Translating) 的教學

依Linda Flower & John Hayes的看法，譯碼 (translating) 是將概念轉碼成語言文字的過程 (Flower & Hayes, 1981)。此種轉碼過程通常依寫者的母語差異而有不同。譯碼教學宜分以英語為母語者 (如英、美人士) 與以英語為外語者 (如中、韓、日人士等) 兩種人來說明。

以英語為母語者在譯碼過程中，不外乎是把心中所想的概念，直接轉換成其母語 (英語) 的語句字串。但是以英語為外語者在轉碼過程中，其心理運思過程顯得相當複雜 (Chen, D. W., 1999; Leeds, 1996)。他們可能採取直接由概念轉為英語語句字串，一如以英語為母語的英美人士。但是更常見的情況是：他們必須先將概念轉換成其母語或最近習得的第二甚至第三語言的語句字串，然後再經由語碼互換 (bilingual code exchange)，轉譯成英語 (Liu, 1997)。由於其中間過程的媒介語言表達能力不均等，譯碼的精確度就難以評估。因此譯碼過程的教學困難度極高，相當值得國人注意。

此種譯碼教學可採「口頭作文」(Oral composition)、「聽寫作文」(Dicto-comps)、「自由寫作」(Free writing)、「快速寫作」(Quickwriting)、「日誌寫作」(Journal writing)、「為寫作閱讀」(Read-to-write tasks) 等活動方式來做。

「口頭作文」由老師帶動學生口述心中的概念，大家說出自己想到的任何東西，以達到心得交流的目的。由於說比寫容易，學生可以說得很多，經過同學交互交換意見，可以給內向的同學許多聆聽學習的機會。作



文老師也可以趁此良機，協助學生尋找正確適當的語句，教導學生基礎的概念排比方法，一舉數得。

「聽寫作文」通常由老師選取短篇精緻的文章，由老師口頭唸出，學生一邊聽寫照錄，不足之處還可以一邊依自己的意思填入適當的文字，完成一篇文章。此種作法，最大的好處是教師可以選取適當程度的文章、文體、文意概念的文章，當做範例，一邊練習聽力，一邊練習書寫英文，一邊解說其結構，訓練學生的創意與組織知識。

「自由寫作」是一種不拘形式自由書寫作文的方式。這種寫法老師通常除了基本的規定外，可以放手讓學生任意書寫自己的概念出來，成為一篇完整流暢的文章（Huang, Y. K., 1997）。自由寫作最大的好處在於無拘無束，天馬行空，創意十足。缺點是學生並非人人都有創意，閱讀量較少者或較缺乏想像力者，可能對題目一翻兩瞪眼，一籌莫展。使用時必須注意全班同學不同的反應，輔以個別化教學，才能面面俱到。

「快速寫作」是一種與時間賽跑的作文書寫方式。通常教師規定或放任學生書寫有關一個概念的東西，在一定時間內儘量「我手寫我想」，想到什麼就寫什麼，自由揮灑。這是忠實記載腦中思維的最佳練習，可以養成瞬間爆發一連串集體思維的概念，將概念瞬間轉碼成為英文文字，這也是最好培養文思泉湧的創意方式（同上引）。它的缺點是書寫的概念大多雜亂無章，頭緒紛陳。必須經過一番努力才能化繁為簡，有條不紊。

「日誌寫作」也是一種極佳的轉碼教學活動。「日誌寫作」是一種要求學生就某項教學（例如英語日常課程）書寫自己所思所感的師生互動式書寫活動（Tseng & Tsai, 1995）。一般「日誌寫作」是補充日常教學時數不足的課後活動。此種做法的最大好處是，因為有實際溝通的行為，學生會

將聽眾（讀者）概念釐清，將自己的用意（intentional meanings）清楚的書寫出來。這是極佳的訓練。缺點是老師負荷很重，造成負擔。

「為寫作而閱讀」的教學活動與一般的閱讀活動不同點是，閱讀動機不同。「為寫作而閱讀」顧名思義是為寫而讀，主要的用意是為擷取他人的思想概念、文意組織、修辭長處、文體結構而讀。一般閱讀用意皆因各人目的而異，但是以娛樂性為多，知識性其次，專業性閱讀僅限於少數專業人士。「為寫作閱讀」是創意教學與組織教學極重要的教學活動之一。

（四）撰稿（Drafting）的教學

撰稿（Drafting）係作者以各式寫作工具寫出心中的概念。一般過程教學於撰稿技巧上分「單稿模式」（single-drafted model）及「多稿模式」（multiple drafted model）兩種（Chen, Y. M., 1996）。「單稿模式」要求寫者撰寫一份文稿即可；「多稿模式」則要求學生同一稿件必須做多次修改，因而產生一稿多版的多稿模式。此種模式之所以產生，主要是由於寫作認知過程是一種反複過程，寫者傾向於回頭反複閱讀自己所寫的文字並做修正，修改次數多所致。

五、組織方面

解決作文組織方面的難題可從三方面著手：組織概念具體化的教學、強化文體組織與概念的教學、監控（monitoring）的教學。茲分述如下：

（一）組織概念具體化的教學

由於我國學生普遍缺乏文體結構的組織概念（Lai, 2002；李宏謀，民84；You, 1999, 2000, 2001；You & Joe, 1999, 2000, 2002），對文章結構的概念相當模糊，因此必須先予組織概念具體化的教學。此種教學可以仰賴「講授文章結構」、「撰寫大綱要



目」(outlining)、「大綱寫作練習」、「段落重組練習」、「段落銜接練習」、「文體結構練習」等方式來達成。

「段落重組練習」：為了先訓練學生段落的組織概念，教師可以取一段落為範例，將範例段落句子順序全數打亂，要求學生重組該段。這種練習是在訓練學生明白主題句與支持句間的關係，或論證與其支撐的證據之間的關係。這種練習的主要目的是讓學生能夠熟悉段內「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)的作法。

「段落銜接練習」：為了先訓練學生段落與段落間銜接的組織概念，教師可以從事「段落銜接練習」。作法之一是：教師可以取一篇多段式的短文，將段與段間的順序打亂，要求學生仔細閱讀之後將段落歸入適當的位置。此種訓練可以培養學生段與段之間「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)的能力。重複多次學成之後，教師可以要求學生互相評閱同儕的短文，輔以課堂討論，將段落與段落間銜接的組織概念具體化。

「講授文章結構」：講授文章結構的方式由作文教師決定如何實施，一般必須與課文的老師相結合，由課文講解到作文教學，一貫作業，使閱讀與寫作相結合。作文教師負責測試學生是否具備文章結構的概念。如果尚未具備，作文教師必須花費若干教學時數講授各種文體的文章結構，使學生能夠了解這些結構。

「撰寫大綱要目」：能夠了解這些文體的文章結構之後，教師可以要求學生從各類範文中撰寫其大綱要目，再做比較分析，擇其優秀者展示並公開討論，互相觀摩學習。另一種方式是要求學生從「審題」、「立意」無中生有的撰寫出大綱要目來，再配合口頭作文練習，講出心裡想寫的作文大要來。

「大綱寫作練習」：此處所指「大綱寫

作練習」是一種依範文大綱要目（通常是以主題句為句首），順勢而寫的作文練習。命題方式教師可以取適當範例，只留句首的主題句，其餘刪除，要求學生依題意撰寫一篇作文來。這種練習的主要目的是讓學生能夠熟悉段內「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)的作法，以及段與段間連接的訣竅。這是一種半模仿式的練習。

(二) 強化文體組織與概念的教學

文體組織與概念具體化之後，必須加以強化，才能融入日常寫作思路中加以運用。強化文體組織與概念的教學方法很多，茲舉下列三例說明如下：

「為寫作而閱讀」(Read-to-write tasks)：在組織階段「為寫作而閱讀」的教學活動，主要的用意是為擷取他人的文意組織、修辭長處、文體結構而讀(Feng, 2000)。在教師指導之下，學生分析作者的文體結構組織與概念，並將之用於自己的文章中。如此比較容易強化自己的文體組織與概念。

「系統化詢問」(systematic questioning)：有些文體結構不是一眼就看得出來的。因此，「系統化詢問」就顯得相當重要。這種問法：就是讓學生有系統地詢問老師有關文體結構的一切問題，也可以由老師自問自答，或「老師問、學生答」來處理。例如：某篇文章主題敘述在那裡？分成幾段？每段的中心思想在那裡？某段落的中心思想在那裡？主題句在那裡？支持的證據有那些？句子與句子間的連接（或轉折）成份是什麼？段落與段落間的連接是什麼？等等。練習的步驟先由老師問學生做起，等學生都能正確作答以後，再由學生自問自答。如果兩者都能正確答出，文體組織與概念就已經過強化。

「文體結構練習」(Styling practices)：學生具備初步的文體組織與結構的認識以後，必須給予充份的練習，才能落實並強化



其文體結構的組織與知識。練習的方法可以從引導式的命題作文開始。首先，教師可以規定學生撰寫一篇段數不拘的某式文體（例如論說文），每段給一個主題句，然後要求學生必須列舉例證支持每一個論點，最後總結。等學生熟悉這些論證程序、主題句寫法、支撐佐證等陳述技巧之後，才放手讓學生自由發揮。

一般英文寫作教學，文體結構與組織的教學內容屬於較高級的層次，我國高中以下學校英語教室可能不太用得著。但是，某些基本的先備知識（例如：句子的「凝聚」與「連貫」的作法）卻不能不教。

（三）監控（Monitoring）的教學

無論好、壞寫者，在他們撰稿、審稿與修改的過程中，都會受到寫者自己內在、外在語言表達與識別能力的監控（Tseng, Chang, Chen, Hong, C., Hong, J., Huang, and Shir, 1989; Tseng, Lu, and Chen, 1996）。此種監控機制（monitoring mechanisms）通常需要靠後天教育訓練的培養。我國英語寫作教學一向缺乏監控機制與認知的訓練，因此，學生在撰稿、審稿與修改的過程中，通常缺乏對英文文章的篇章結構、文法、文體結構、習慣用法等具有敏銳的感覺，因此當他們回讀自己的文章時，無法有效監控修改自己的文章（Ibid.）。

監控教學宜以解說英文文章的篇章結構、文法、文體結構、習慣用法等為主，以提高學生對於合文法度（grammaticality）、可接受度（acceptability）、習慣用語的敏感度（sensitivity to idiomatic expressions）、及對各式文體的覺知（awareness of different genres）。監控知識與技能精進之後，才能養成寫者高度的警覺性與敏感度，分別對寫前構思、撰稿、審稿、修稿產生監控的功能。

六、結語

過去，作文教學專家已經證實：程序性的知識教學內容（如句子組合、自由寫作、探索等）比陳述性的知識教學內容（例如文法、範文）效果佳；使用結構性過程教學法的教師，不僅提供學生寫作機會，鼓勵他們以同儕互動進行起草、構思、監控、修改等過程，並介入他們的寫作過程，教導他們寫作策略和寫作過程知識，協助完成寫作過程（Hillocks, 1984）。國內學者也已經發現：「過程導向寫作教學」有助於寫出字數較多、較長的文章；對於增進學生寫作能力的成效最大。此外，大多數學生認為「過程導向寫作教學」對自己的作文有幫助，喜歡「過程導向寫作教學」，認為上課方式富有變化，較敢提出不同的意見和想法，使寫作更有想像力，寫前的小組討論與完稿後的同儕修改對作文有幫助，認知與情緒上喜歡這種上課方式是提升寫作程度與動機的有效方法（參看張新仁，1992，頁98）。專家甚至認為教師應該協助學生選題、專注寫作活動、幫助學生學習如何尋找資料、鼓勵他們在編輯以前先發展概念。對於年輕寫者，他們建議：年輕寫者每天都要寫些東西（Grabe & Kaplan, 1996）。教師必須將寫作過程趣味化、將它簡化、採取小步調方式、避免過度評量、保留未完成的作品、將一位非寫者變為會同時做筆記的教室觀察者、而且不必擔心每位學生每一種作業的進步情形。在此種輕鬆的氣氛下，很容易引起學生的學習動機（同上引）。

本文旨在探討英文作文的創意與組織兩大難題。作者先從創意三難與組織的難處著手，分別說明難在何處，進而提出解決的建議。創意方面，我們建議可以從寫前構思（



pre-writing planning)、讀者意識 (audience awareness)、譯碼 (translating) 與撰稿 (drafting) 的教學等方面著手。組織方面，我們建議從三方面著手解決作文組織方面的難題：組織概念具體化的教學、強化文體組織與概念的教學、監控 (monitoring) 的教學。

這些教學的方式可說脫離不了寫作過程教學 (Chen, 1995; Tseng, 2002)。原本寫作過程教學方法並無固定模式 (張新仁, 1992, p.40)，其基本原則是 (張新仁, 同上引)：

- (一) 寫作題材應能讓學生表達自己的見解與觀點，重視學生的想法與經驗。
- (二) 教師應提供有結構性的學習環境，協助學生學習其寫作相關知識與策略。
- (三) 教學活動設計應建立在學生已有的知能上，避免揠苗助長，但又要協助其

學習新的寫作知識與技巧。

- (四) 寫作教學過程必須師生分工合作，責任分攤。
- (五) 隨著學生寫作知識的內化，教師應將控制寫作的責任，轉移至學生身上，以增進其獨立寫作的的能力。
- (六) 以同儕為觀眾。
- (七) 強調多次修改。
- (八) 在修訂初稿前不刻意求用字、遣詞、文法、造句的正確無誤。

這些原則，對於培養我國學生的英文作文的創意訓練、句型結構知識與文體結構知識方面必有相當程度的貢獻，解決英文作文的創意與組織兩大難題，自是如囊中取物。

本文部份內容講於輔英科技大學英文寫作教學座談會，感謝陳英輝院長及葉純純教授力邀，並惠賜卓見。

參考文獻

- 李宏謀 (1995)。高中英文作文的問題與對策，台灣省高級中學教學輔導叢書，人文社會類，英文科教學專輯 (一)，台灣省教育廳編，頁67-74。
- 官美智 (1986)。高中英文作文教學—引導式作文看圖作文教學之研究與設計。《中華民國第三屆英語文教學研討會論文集》，頁115-124。
- 張新仁 (1992)。《寫作教學研究—認知心理學取向》，高雄：復文。
- Berkenkotter, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. *College Composition and Communication* 32.4: 388-399.
- Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod, & H. Rosen. (1975), *The Development of Writing Abilities* (11-18). New York: Macmillan Education Ltd.
- Chao, T. C. (1998). They all write English: Empowering ESL students' writing abilities in a whole language classroom. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching*, Vol. I, pp.173-184.
- Chen, D. W. (1995). (陳達武)。過程導向的英文寫作教學—講解與示範。Proceedings of ROC English Composition Teaching Conference. Pp. 197-208.
- Chen, D. W. (1997). The state of college composition instruction – A survey of college EFL composition instructors' professional background and views. *Proceedings of the Fourteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Pp. 355-366.
- Chen, D. W. (1998). Understanding the two sources of EFL writing performance as the means to improve EFL writing instruction. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English*



Teaching, Vol. I, pp.1197-208.

- Chen, D. W. (1999). The connections between L1 and L2 writing performances – From the perspective of writing expertise. In Department of English National Changhua University of Education (ed.) (1999), Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp.271-290.
- Chen, D. W. (2001). The identity crisis of EFL composition instruction in Taiwan. Proceedings of the Eighteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 41-58.
- Chen, Y. M. (1996) To revise or not to revise: A comparison of single-drafted writing vs. multi-drafted writing. Proceedings of the Thirteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp.63-72.
- Chen, Y. M. (1998). 國內英文作文教學之回顧與展望。 Proceedings of the Fifteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp.331-344.
- Chi, F. M. (1999). Reading to write as an inter-textual process: Perspectives on topic development. Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 241-252.
- Corbett, E. P. J. (1996). Teaching composition: Where we've been and where we're going." In B. Leeds (ed.) (1996), pp. 2-9.
- Feng, H. P. (2000). Writing from sources in an EFL context: An exploratory study. Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, 310-321.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English* 50, 528-550.
- Flower, L. and J. Hayes. (1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32.4: 365-387.
- Flower, L., V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick and W. Peck. (1990) *Reading-to-write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Grabe, W. & R. B. Kaplan. (1996). *Theory & Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London and New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayes, J. & L. Flower. (1983). Uncovering cognitive process in writing: An introduction to protocol analysis. In Mosenthal, Peter., L. Tamor, S. A. Walmsley. (eds.) (1983). *Research on Writing: Theory and Methods*. (New York: Longman), 207-220.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Huang, S. Y. (1999). EFL students' use of ideas provided by peers during prewriting discussions conducted on networked computers. Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 333-342.
- Huang, Y. K. (1997). A fluency first experiment: Teaching English and writing the whole language way. The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching, pp.332-341.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process, *Review of Educational Research* 53.2: 201-216.
- Hung, Su-chi. (1999). A Case Study of College Freshmen's Responses to Teacher and Peer Feedback in



- English Compositions. Unpublished Master's Thesis, National Changhua University of Education.
- Kuo, Candace P. C. (2002). A protocol analysis of Chinese students' planning process. Unpublished term paper for the Writing Research: Protocol Analysis course, Master's Program of the Department of English, National Changhua University of Education. Spring Semester, 2002.
- Kuo, S. L. & David S. D. Tseng. (1986). Writing as a cognitive process: A protocol analysis. Papers Presented at the Third Conference on English Teaching and Learning in the R. O. C. at Chahghua, Taiwan, pp. 263-280.
- Lai, Y. C. (2002). How do Chinese students organize their ideas while composing an English writing? Unpublished term paper for the Writing Research: Protocol Analysis course, Master's Program of the Department of English, National Changhua University of Education. Spring Semester, 2002.
- Lee, S. Y. (1998). Writing apprehension: Why some people don't perform their competence? The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching, Vol. II, pp. 627-638.
- Lee, S. Y. (2001). What Makes It Difficult to Write: Theory, Research, and Implications. Taipei: The Crane Publishing Co.
- Leeds, B. (ed.) (1996). Writing in a Second Language: Insights from First and Second Language Teaching and Research. London and New York: Longman.
- Light, R. J. (2001). Making the Most of College: Students Speak Their Minds. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Chinese Edition, Translated by 趙婉君 (譯) (2002) 《哈佛經驗：如何讀大學》台北：立緒。)
- Liu, C. K. (1997). Locations of L1-L2 translation that occur in English writing. The Proceedings of the Sixth International Symposium on English Teaching, 401-416.
- Liu, C. K. (1999). Identifying the writing processes a college student has to undergo: The generating model. Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 303-312.
- Monahan, B. D. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. Research in the Teaching of English 18.3: 288-304.
- Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. Research in the Teaching of English 13.1, (February 1979), 5-22.
- Raimes, A. (1983). Techniques in Teaching Writing. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. M. (1993). Teaching ESL Writing. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Soven, M. I. (1999). Teaching Writing in Middle and Secondary Schools: Theory, Research, and Practice. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tseng, David S. D. (1992). Chinese college freshmen's EFL reading and writing strategies: A protocol analysis. Studies in English Language and Literature, 1, 1-23.
- Tseng, David S. D. (1995). Protocol analysis and its pedagogical implications in TEFL writing instruction in Taiwan. Yu, K.H., Cheng C.C. & Liao, B. R. (eds.) (1995), Proceedings of ROC English Composition Teaching Conference (1995), pp. 367-378.
- Tseng, David S. D. (1996). 英文教學有用嗎？英四與英一學生英文作文歷程的博多稿分析(Can writing instruction make a difference? A protocol analysis of college freshmen's and seniors'



- English writing as a cognitive process). 《認知與學習：專題研究計畫成果與學術研討會論文集》, 嘉義, 民雄：國立中正大學認知科學研究中心。
- Tseng, David S. D. (2002). 英文寫作過程教學, 國立雲林科技大學, 英文閱讀與寫作教學工作坊, 2002.11.23。
- Tseng, David S. D., T. F. Lu., & Y. L. Chen. (1996). From planning to revising: A comparative protocol analysis of college freshmen's and seniors' English writing processes. (從構思到修改：大四和大一學生英文作文歷程的博多稿比較分析), *Studies in English Language and Literature* 5, (June, 1996), 55-104.
- Tseng, David S. D. & Tsai, Y. C. (1995). Complaining as a communication strategy in dialogue journal writing. *Proceedings of ROC English Composition Teaching Conference*. pp. 267-279.
- Tseng, David S. D., Chang, C. H., Chen, M. L., Hong, C. L., Hong, J. Y., Huang, B. H., and Shir, C. H. (1989). Monitoring phenomena in EFL writing: A protocol analysis. *Papers presented at the Sixth Conference on English Teaching and Learning in the R. O. C.* (pp.341-388), Changhua, Taiwan.
- Wang, S. P. (2000). Integrating process and product approaches into a reading/writing project: All are making their own books. *Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, pp. 456-469.
- Wu, S. R. (2000) The writing-reading connection: A pamphlet project at Yang Ming University. *Selected Papers from the Ninth International Symposium on English Teaching*, 548-555.
- Yang, C. C. (2002). The planning strategies of Chinese senior high school students in writing English compositions: A protocol analysis. Unpublished term paper for the Writing Research: Protocol Analysis course, Master's Program of the Department of English, National Changhua University of Education. Spring Semester, 2002.
- You, Y. L. (1999). The contributing factors to the problem of lack of texture in EFL students' writing. *Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, pp. 343-362.
- You, Y. L. (2000). Language transfer and logical thinking in EFL writing. *Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, 108-121.
- You, Y. L. (2001). To write well is to think clearly: Suggestions for teaching EFL writers how to write logically. *Proceedings of the Eighteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, pp. 391-406.
- You, Y. L. and Joe, S. G. (1999). The role of metacognitive theory in L2 writing: Speculations and suggestions. *The Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching*, pp. 181-192.
- You, Y. L. and Joe, S. G. (2000). Composition instruction: A metacognitive approach. *Selected Papers from the Ninth International Symposium on English Teaching*, 107-117.
- You, Y. L. and Joe, S. G. (2002). Skilled writers' metacognitive conditional knowledge and self-regulation. *Proceedings of the Nineteenth International Conference on English Teaching & Learning in the Republic of China*. pp. 515-128.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly* 16, 195-209. Also in



專 論



Long, Michael H. & Jack C. Richards. (eds.), (1987), *Methodology in ESOL: A Book of Readings*. (Singapore: Harper & Row, Publishers), pp. 267-278.