

## 第二章 文獻探討

### 第一節 寫作的理論基礎

#### 一、寫作的意義

作文是語文學習的重要內容，是衡量語文素養的重要尺度，具有社會實用的需要（陳玉秋，2004）。此外，作文還具有滋潤個體心靈，發表思想、啟發思想，以及創作能力養成的功能，也是傳遞知識文化，以及表情達意的生活必需品（譚達士，1975）。研究者綜合整理部分國內外的相關文獻後，將寫作的意義歸納為以下三點：

#### （一）寫作是高層次的認知運作及語文能力

寫作是透過各種感官的綜合活動，主要在反映現實和情感，同時也是思維的訓練過程和整體的驗收工作（羅秋昭，1996）；Bereiter 和 Scardamalia（1986）指出，要寫出一篇完整的文章，個體必須具備與主題內容、文法規範、文體結構等有關的陳述性知識，亦必須具備如何按照必要規範寫出和主題相關之內容的策略性知識，進而整合和抽象運作這些知識以完成創作；何三本（2002）則認為，寫作歷程需要綜合運用觀察、思維、聯想、創造等能力。所以，寫作並非只是單純地「我手寫我口」，而是需要寫作者綜合運用觀察、體驗、想像、分析、辨別、組織、歸納以及文字表達等知能，並以表情達意為目的的歷程（吳錦釵，1996；曾慧禎，2002）。

此外，Hayes 和 Flower（1977）指出，寫作是寫作者運用策略和思考問題的歷程，是一種高目標導向和展現智慧的表現（廖昭永，2003），接著又進一步說明寫作是人類心智運作中最複雜的活動，寫作者不斷回憶並提取記憶中舊有的

經驗以產生新的構想，將構想轉換為內在語言或文字的形式後，進一步組織想法，使其成為具邏輯、有意義的組織架構，最後再將整個思考網絡轉換為寫作成品，並透過不斷的省思或評鑑加以修改，促使作品臻於完善（Hayes & Flower, 1986）。

## （二）寫作是個體與社會互動的歷程

Vygotsky (1986) 將寫作稱為「複雜的社會文化活動」，認為寫作是家庭及社會關係中意義的探索、嘗試、創作與表現之歷程。既然寫作是以文字來做溝通，寫作者自然必須對文字的結構與用途有相當的知覺與瞭解，並在合於規範的要求下，用他人能理解的方式來呈現（引自林憲治, 2004）；Nystrand (1989, 1990) 把寫作看成是寫作者和讀者之間的協商。其論述焦點放在心理的互動，重視讀者和寫作者的觀點以及他們的後設知識，強調寫作者渴望和讀者達成相互關係，共享彼此間的社會實體。寫作不僅是認知建構的歷程，同時也是寫作者和讀者社會溝通的歷程。此觀點認為，文章的意義不存在文章或寫作的意圖，而是在寫作者和讀者之間的互動和共同假設引發出來的（吳蓉燕, 2003；鄭博真, 1999）；Goodman (1996) 則認為，人與人之間的溝通與互動，除了經由口語語言的表達外，還包括了書面語文的表達，寫作即是書面語文的一種。陳盈璇 (1998) 也指出，寫作是一種心理歷程，經由作者的創作來表達個人內心的思想、感情、情緒……等，藉以和讀者產生交流，成為有意義的溝通活動。

## （三）寫作是個人創意的表現

寫作統合了思想的傳遞與情感的表達，由於每個人的思想不會完全相同，文字表達內容自然有所差異，所以寫作本身就是個人創意的展現。Turner (1978) 認為寫作的過程就是一種創造，「創造」和「作文」的關係密不可分，作文是一種思想的表達工具，而語文本身既是一種激發思考的媒介，更是創造性行為的最

高表現（引自廖昭永，2003）；彭震球（1991）也表示，語文能力中真正能顯出創造性的表現能力，多屬於說話和作文，尤其是作文，它的藝術性與創造性更為一般人所特別強調（引自許家芬，2004）；Bulter和Bentley（1988）認為，寫作是一種文字理解和發現的歷程，不僅需要寫作者將文字排置於紙上，更需要其在處理、運用文字的過程中，融入個人經驗，發現意義，進而產生創作；Hudelson（1994）則表示，寫作是指作者藉由文字符號來建構文本、創造意義的一種語文歷程；吳忠魁（2000）在論述中也提到，寫作是作者將所看到的、聽到的、想到的內容，用文字表達出來，這些表達的內容是具有意義的，而非單純的文字書寫。

綜合前述三項觀點，寫作歷程涉及的知識與能力種類非常廣泛，且需要個體適切地運用及整合各種不同知識與能力，是一個極為複雜的過程，因此寫作可以說是高層次的語文能力，也是高層次的認知運作表現。再者，寫作是個體嘗試與他人溝通的途徑之一，因此必須要顧及讀者所具備的觀點及知識，方便讀者閱讀，才能夠引發讀者的迴響及共鳴，因此寫作活動可以說是寫作者與社會互動的一種方式。此外，寫作能夠讓個體藉由自己獨特的創作模式來表達自身的思想與情感，可以說是展現個人創意的一種方式。

## 二、影響國中生作文品質的因素

既然寫作是一個複雜的歷程，自然會有許多的因素會影響到最終的作文品質，下面將探討影響國中生作文品質之因素：

### （一）環境

Smith、Neisworth和Greer（1978）採交互作用論的觀點，認為環境對學童的學習發展是相當具有影響力的（引自張怡婷，2003）。而從語言發展的角度來看，Goodman（1992）認為文字知識的發展隱於環境背景之中；涂亞鳳（2006）

則表示，寫作發展如同口語發展過程一樣，當學生置身於社會環境中，聽到口說語言後，也會試著去應用，並在運用語言的結果中得到回饋，進而察覺到語言對他們產生的影響，最後習得語言。而寫作是一種個體從事書面語言運作的語文活動，因此，也需要從社會環境中得到發展與促進；林憲治（2004）亦指出，若個體從環境中得到的刺激或示範愈多，有更多仿效或反應的機會，其寫作學習的效果會更好。由此可知，國中生在作文上的表現受到其與所接觸環境中的人、事、物之互動的影響，特別是在主要的學習場所—校園中。當體認到環境對學生作文品質的重要性時，學生在校園中最常接觸的教師、同儕以及語文物理環境，便可說是影響學生作文品質好壞的重要環境因素。

## （二）主題知識

從寫作歷程來看，寫作者依據自身對主題的瞭解，規劃作品的內容與架構後，著手進行寫作。也就是說，主題知識會影響作文內容的產出歷程。因此，寫作者若是對寫作主題沒有基本的認識或瞭解，內容就易篇離主題，不容易寫出適切的文章。許多國內外學者也證實，「與寫作主題相關的知識」在寫作歷程中扮演了相當重要的角色，會影響寫作者在寫作上的表現（Hillock, 1987；Hayes & Flower, 1986；洪金英, 1993；曾慧禎, 2002；林憲治, 2004）；Hayes和Flower（1986）研究寫作歷程時亦發現，寫作者是否具備寫作主題的相關知識，常會影響到其作品的品質。

## （三）生活經驗

生活經驗能夠幫助寫作者增廣見聞、增加對人事物的體驗及生活的思考，能夠讓寫作者獲得廣博的見識並培養思考及批判的能力。吳蓉燕（2003）與陳昭儀（2005）分析國內傑出作家的創作歷程時發現，他們都非常強調生活經驗，認為生活經驗除了可以引起個體心理衝擊，源源不絕地提供新穎的創作題材外，個體

在面臨生活中的各種情境時，也能夠學習判斷和思考，藉以增長智慧，有助於寫作素材的累積及思考能力之培養；王基倫（2005）則是根據中小學作文教學現況指出，「生活積累」、「情感積累」、「藝術發現」能力，及強烈的「創作意圖」，雖然都是影響作文品質的要素，但因國內的中小學作文教學只是一項訓練過程，並未達到作家創作的程度，有時也為了配合課程進度，安排一些命題作文。在這種情況下，「生活積累」與「情感積累」則較「藝術發現」、「創作意圖」來得重要；章五奇（2005）也指出，學生寫不出好文章，生活經驗太少是一個重要影響因素。由此可知，當學生有了豐富的生活閱歷，不僅有助於激發思考的多元性、批判性及想像的靈活性，也能幫助學生累積情感，這些都能夠充實文章的內容，使作文品質有所提升。

#### （四）語文知識

曾慧禎（2002）認為，寫作者在寫作歷程中，需要擁有與句法、文法、文章結構或形式等相關的陳述性知識，而這些知識會影響到最終的寫作表現；姜淑玲（1996）亦指出，寫作是一種以書面語言形式來表達思想與情感的活動，一方面著重文字表達的方式與技巧，包括造詞、造句、句型變化、句子改寫等基本語文能力，另一方面也著重與段落組織、文章結構等有關文章層次的問題，包括審題、立意、選材、佈局等，這些語文知識都是寫作的基礎，不僅影響寫作的進行，對於作文品質的良窳也會有所影響。

#### （五）後設認知能力

Bereiter 和 Scardamalia(1987)認為，寫作能力和口語能力之不同處在於，寫作歷程中缺乏立即互動之對象，無法直接獲得外在的回饋。所以對寫作者而言，創作歷程可說是無法對其表徵思考即時給予回饋的自我運思歷程（Yarrow & Topping, 2001）。因此，寫作者的後設認知能力便成為影響作文品質的重要因

素之一，所謂的後設認知即是指個體對自己認知歷程與結果的覺察及自我調整，包括兩個構成要素：一是對自我認知歷程的瞭解；另一則是對認知活動的監控與調整。優秀的寫作者會擬訂合適的寫作目標與計畫，並據此目標計畫進行寫作，同時在寫作歷程中不斷監控與修改，最後再校閱文章（洪金英，1993），這就是寫作者對自己認知歷程的知識與覺察。由於現今多數的國中學生，仍無法具體掌握寫作的歷程與原則，因此這種後設認知的監控能力對其而言，是一件較為困難的任務。換句話說，多數的國中生在寫作文時，常常僅能將腦海中既有的知識直接陳述出來，卻難以思考如何組織與有效的修正，作文的品質也就難以提升。

### 三、國中學生作文中常見的問題

一般國中學生作文中常出現的問題，大致能夠歸類為立意取材、組織結構、修辭技巧、字詞語句與標點符號等五大方面，其中第一項屬於內容思想的問題，第二項則屬形式結構的嚴謹程度，後三項則可歸為文字技巧成熟度的範疇（鄭博真，1996、2003；陳嘉英、陳智弘，2006）。

#### （一）立意取材方面

立意即是文章的主旨，決定了寫作者的思路、取材、組織、結構甚至用詞的方向。國中學生常見的問題，包括未把握重點敘寫，主次不分；材料不足，內容貧乏；取材偏離主題和範圍；常用籠統的詞句，缺乏具體實例；缺乏真實情感；缺乏想像力；內容缺乏新鮮感，平庸無趣等。

#### （二）組織結構方面

結構就如同文章的骨架，合理的組織以及前後文的緊密銜接，都能夠使文章脈絡更加清晰易讀。國中學生常見的組織結構問題，包括分段不恰當；內容安排

缺乏合理的順序，條理紊亂不清；文章前後脫節，未能相互呼應等。

### （三）修辭技巧方面

修辭是美化文采的利器，不但能創造形式的美感，又可加強文句的氣勢。國中學生常見的修辭技巧問題，在於未能善用修辭技巧來潤飾文句以及不當使用修辭技巧，如誇大失當、比喻不當等。

### （四）字詞語句方面

字詞語句運用的精準性與流暢度，影響寫作者的見解與思想是否能清晰且正確的傳達給讀者。國中學生常見有關字詞語句問題，包括使用錯字或別字；用詞不適當；遺漏字詞，意思不完整；字詞多餘累贅；語詞顛倒錯誤；濫用成語；句子結構混亂；句子費解等。

### （五）標點符號方面

適切而恰當地運用標點符號，可以使語意更加明確。國中學生常見的問題，包括該加上標點符號的地方，卻遺漏標點符號；不該加上標點符號的地方，卻多出標點符號以及錯用標點符號等。

綜合第二、三點的文獻討論可知，主題知識、生活經驗有助於文章素材的累積，能夠改善國中學生在作文中立意取材不當的問題；環境及語文知識能夠充實學生的寫作知能，例如文章結構、文字運用技巧等知識；後設認知能力，則能夠幫助學生有效地檢視自己的作品，發現自己文章的優、缺點，加以成長改進。這些因素對於改進作文的整體品質均有所助益。

由於學校為國中生的主要學習場所，因此研究者嘗試以學生自身以及其與校園語文環境、同儕和教師間的互動為探討的重點，藉以瞭解國中學生的文化資本、同儕互動及內化判準對其作文品質的影響。綜合前述文獻，研究者認為：豐富學生的生活閱歷，可以增進學生多元化的體驗與思考，進而提升寫作內容與見解的豐富程度，此外，校園中的語文資源，也能夠提供學生觀摩與學習的機會；而學生經由同儕的分享、學習互動歷程，不僅可以累積寫作的相關知識與技能，例如主題知識、生活經驗、語言知識及後設認知能力的培養等，也能夠擴展彼此的視野，間接豐富了個體的生活與學習經驗，積累寫作素材；此外，學生和教師的寫作學習互動，影響著學生對寫作所抱持的看法，進而建構出一套屬於自己的寫作標準，當要進行寫作活動時，這套標準影響著學生對寫作歷程以及文章內容的監控，自然會影響最終的文章品質。簡單來說，國中生的文化資本、同儕互動以及內化判準對其作文品質應會產生正向的影響。

#### 四、作文品質之評量

##### (一) 評量的類型

作文本身是一種高層次的語文能力，且牽涉到相當複雜的運思歷程，因此評量的方法也有所不同。根據Huot (1990) 整理的作文評量文獻資料發現，典型的作文評量可分為整體評量 (Holistic scoring)、分析評量 (Analytic scoring) 及主要特質評量 (Primary trait scoring) 三類。Cohen (1994) 則補充了多元特質評量 (Multitrait scoring) 與檔案評量 (Portfolios assessment) 二項。研究者將各類評量的主要概念與優、缺點簡述於下表：



表2-1-1 作文品質評量類型一覽表

評量類型	主要概念	優點	缺點
整體評量	依賴訓練有素的評分者在閱讀完整篇文章後，根據整體印象，再參照計分指引或評量表所敘述的寫作特徵，給予一個分數。	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 能說明評鑑學生寫作的標準。</li> <li>* 適用於大樣本。</li> <li>* 符合經濟效益，不需花費太多時間和金錢。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 僅做質的評斷，不適合作個別化的教學方案。</li> </ul>
分析評量	為特徵的特色分析，通常以一個量表或檢核表為基礎，列出關於寫作的顯著特徵，包括：想法、組織、用字、韻味、慣用法、標點符號、拼字和書寫等。	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 一次處理一個技能，可提供診斷性資料。</li> <li>* 適用於個別的學生。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 難以獲得可靠的評分量表。</li> <li>* 內在評分者信度較難建立。</li> <li>* 計分複雜費時。</li> <li>* 易傾向於強調錯誤分析。</li> </ul>
主要特質評量	屬於整體評量的一種，焦點置於特訂的修辭特徵或作品的特質。此法必須先確認欲測量的文體，並訓練評分者做關於該文體獨特特徵的整體判斷。	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 適用於小樣本。</li> <li>* 計分指引明確不複雜。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 計分標準的設定及應用之效度問題。</li> </ul>
多元特質評量	根據不同的文章設下不同的評分面向，而這些評分向度（通常3-4個）是由多位評分者一起決定、發展的。不再拘泥於文字表達的特質，也會從其他的角度來評定。	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 不同性質的文章有其特定的評分向度，故評分效度佳。</li> <li>* 提供多向度的訊息，對教學與學習具正向效果。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 難以界定特定性質文章的評分向度。</li> </ul>
檔案評量	檢視在自然情境下所蒐集到的資訊，通常以半引導方式，讓學生完成寫作作品。必須選擇學生最具代表性的作品，使用標準化常模，參照成就測驗予以評量。	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 適用於總結性評量。</li> <li>* 適用於大樣本。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 無法提供足夠的診斷訊息。</li> </ul>

整體而言，整體評量、分析評量、主要特質評量與多元特質評量都屬於直接

評量的方式，而較常被採用的則是整體評量與分析評量兩類。柯志忠（2000）指出，國內寫作教學實務中，多數教師採取整體印象的評分方式，給予學生作品一個等地或百分比的分數，較少會細分成數個項目去評量。整體評量雖然較為節省時間與金錢的花費，但因其是對整篇文章提供一個整體分數，故提供的訊息有限；分析評量在計分上雖花費較多時間與金錢，卻可針對文章中的想法、組織、用字等不同面向進行評量，提供較多的診斷訊息，有助於瞭解學生寫作技能的精熟與否。因此，若想清楚地瞭解學生寫作困境與癥結所在，以便提供學生適切建議，採分析型的評定方式會有較好的效果。基於這樣的觀點，本研究擬採取分析評量的方式，以瞭解學生在作文品質上的優點與問題所在。

## （二）評量項目的訂定

國內、外已發展出的作文評定量表，依據不同的教學目標及研究需要，而有特定的評分項目。研究者蒐集部分文獻後，依據量表編製者、評分項目作一整理，詳見表2-1-2：

從表中可以看出，各學者所訂定的寫作評定量表都傾向於使用分析型的評量方式，主要是以內容取材、組織結構以及基本技巧這三方面為主。研究者除了參酌前述國中學生作文中常見的問題及表中各學者的量表外，另徵詢三位中學國語文教師的意見，訂定本研究所使用的作文評量向度。最後，以「整體文章新穎性」、「形式結構嚴謹性」、「文字技巧成熟度」以及「內容深刻性」四個向度為本研究作文評定量表之內涵，藉以瞭解本研究所選取各變項對於學生作文品質的影響。

表2-1-2 作文品質評量項目一覽表

編製者	評分項目
陳英豪 簡楚瑛 王萬清 (1988)	1. 文字修辭：標點適當、用字正確、修辭精確、文法通則、句型通順 2. 內容取材：取材適切、旁徵博引、見解獨特、事理分明、文體相符 3. 段落組織：段落清晰、承轉曲折、結論得體、起始有力、前後呼應
張新仁 (1992)	1. 文字修辭：包含標點、用字、詞意、文法及句型 2. 組織架構：段落、起始、承接、結論、前後 3. 內容思想：取材、旁徵博引、見解獨到、事理分明、文題相符
陳鳳如 (1993)	1. 文字修辭：包含標點、用字、修辭、文法及句型 2. 內容思想：取材、景物、見解、事理、文題 3. 組織架構：段落、起始、承接、結尾、前後
Cohen (1994)	1. 內容：想法、明確性 2. 組織：組織、連慣性 3. 字詞：用字、用詞及用語 4. 文法：有無錯誤、掌握複雜性 5. 技巧：拼字與標點
Roid (1994)	1. 構想 2. 組織 3. 生動 (Voice) 4. 文字修辭 5. 流暢 6. 形式
蔡銘津 (1995)	1. 文字修辭：標點適當、用字正確、修辭精確、文法通順、句型豐富 2. 內容思想：取材適切、主題鮮明、背景清晰、情節流暢、高潮湧現 3. 組織結構：段落分明、起始有力、承轉合宜、結局得體、前後一貫
姜淑玲 (1996)	1. 內容：中心、詳略、材料 2. 結構：段落、銜接 3. 語言表達：字、詞、句、標點、字跡
鄭博真 (1996)	1. 標點符號：標點正確 2. 字詞語句：用字正確、用詞正確、句子通順 3. 思想內容：內容充實、取材切題、列舉實例、符合事實 4. 組織結構：條理清晰、段落分明、前後呼應 5. 修辭美化：措辭精緻、說明生動

編製者	評分項目
陳鳳如 (1999)	1. 流暢性：文句通暢、文思流暢、文章篇幅 2. 變通性：內容多樣、用詞多變、觀點多面 3. 獨創性：題目獨特、內容新穎、見解獨特 4. 精密性：修辭精確、段落貫串、詞藻豐富
柯志忠 (2000)	1. 文句表達：遣詞用字、文句連貫、表達流暢 2. 內容思考：內容合題、掌握重點、思惟清晰 3. 組織結構：段落適宜、前後連貫、架構完整 4. 基本技巧：文字正確、標點正確、語句正確
陳文琪 (2001)	1. 內容思想：中心思想明確、取材適當、敘述合理、見解獨特、 描寫生動 2. 組織結構：分段清楚、銜接恰當、架構完整 3. 通則規範：標點正確、字詞使用恰當、文句通順
仇小屏 (2005)	1. 意象：立意、取材 2. 章法：運材、佈局
陳滿銘 (2005)	1. 意象：義蘊（情、理）、材料（事、物、景） 2. 章法：篇章之形式結構，亦即連句成節、連節成段、連段成篇的邏輯組織
涂亞鳳 (2006)	1. 敏覺性：用字正確、觀察入微、體會深刻 2. 流暢性：文句通暢、文思流暢、文章篇幅 3. 變通性：標點多樣、用詞多變、觀點多面 4. 獨創性：內容新穎、見解獨到、風格獨特 5. 精密力：修辭精確、段落連貫、題文相符
陳嘉英 陳智弘 (2006)	1. 立意取材 2. 結構組織 3. 遣詞造句 4. 格式、別字及標點符號

## 第二節 寫作動機的理论基礎

### 一、動機與寫作動機

#### (一) 動機的意義

張春興(1999)認為動機是指引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該活動朝向某一目標的內在歷程；江南發(1994)解釋動機為一假設性的構念，用以說明引發個體表現出具目標導向之行為的起始、方向、強度及持續等現象的內在狀態，它是促使個體從事各種活動的內在原因；Graham和Weiner(1996)認為動機可以用來檢視個體選擇某行為的原因(choice of behavior)、行為潛勢(latency of behavior)、行為強度(intensity of behavior)、行為的持久度(persistence of behavior)，以及從事該行為時，個體的認知及情緒反應等內在狀態。

綜合前述學者的看法，動機可以說是複雜的內在狀態，是一股吸引與激勵個體從事某種活動或工作的力量，同時也影響著活動中個體的調適以及使用策略的選擇，進而影響到活動的結果。

#### (二) 寫作動機

研究者將上述學者對「動機」所提出的解釋，延伸至寫作領域中：「寫作動機是指引起個體從事、維持寫作活動，並促使個體朝向所設定的最終目標進行的內在歷程。」不同個體所設定的最終目標必然有所差異，因此寫作動機可以解釋為「個體從事寫作活動的理由」，寫作可能是自發性的需要，為滿足個體的心理需求，例如抒發情緒、表達自我等；也可能是受到外在環境中的種種因素所影響，例如他人評價、為求獎賞等，而這個寫作理由也會影響寫作歷程中的策略選擇、心力投注以及最終的結果表現。

## 二、影響寫作動機的因素

研究者整理相關資料後，將可能影響寫作動機的因素列舉如下：

### (一) 早期寫作經驗

Collins 與 Bissell (2002) 認為早期的寫作經驗影響學生對於從事寫作活動的能力感，進而影響到從事寫作的動機；Lam 與 Law (2007) 也指出，過去的寫作經驗有助於提升寫作者的自我效能，因而引發其寫作之動機；吳蓉燕 (2003) 研究發現，早期成功的寫作經驗促使優秀文藝創作者在寫作方面開始自我肯定，也因此轉而積極地創作。可見，成功的寫作經驗不僅提供日後寫作時所需的鷹架，且能增進寫作者的信心，因此在有鷹架支持與預見成功的情況下，個體從事寫作的動機就容易提升。

### (二) 重要他人或楷模

生活中有重要的寫作示範者是培養一個喜愛寫作的個體之重要因素。這個寫作示範者可以是生活中的重要他人，例如教師、父母、同儕，也可以是楷模人物，如傳記中的人物或是存在於社會上的心中偶像。這些重要他人或楷模藉由不同的管道分享自身的寫作經驗，讓個體從中學習與體會寫作如何豐富寫作者的生命以及所能帶來的喜悅，因而促使個體產生寫作的慾望 (Codling, Gambrell, Kennedy, Palmer, & Graham, 1996；吳蓉燕, 2003)。

### (三) 社會支持與人際互動的環境

Codling 等人 (1996) 調查指出人際互動是影響寫作動機的重要因素，意即在寫作時能否和他人溝通、交換心得及獲得他人的肯定，會影響到個體的寫作動機；此外，該調查中也發現，家庭若是支持與鼓勵寫作，則能有效提升兒童的寫

作動機。由此可知，若個體的學習環境中充滿人際互動，使其能有較多和他人分享寫作經驗、交換寫作學習心得的機會，並得到支持與鼓勵，對寫作動機的提升會有所幫助。

#### （四）豐富且可接觸（availability）的語文環境

研究證實環境中藏書的可接觸性與可獲得性（availability of books）有助於提升個體的閱讀動機（Gambrell, 1996），由此可知，個體多是從最易取得書本的地方來選取閱讀材料。對於同屬語文領域學習活動的寫作而言，研究者推測可接近的語文環境對於寫作動機也會有所影響，當個體所處的學習環境中，有豐富的語文相關資料能幫助個體學習寫作以及產生寫作的素材，寫作動機就有提升的可能。但豐富的語文環境不一定保證能培養出高寫作動機的個體，還要視個體使用這些資訊的狀況而定。因此，可接觸的語文環境對喜愛寫作的個體來說，應屬必要條件。

綜合前述文獻可知，早期的寫作經驗、重要他人以及環境會影響個體的寫作動機。本研究將焦點放在國中校園環境中，研究者認為教師、同儕及校園中的語文物理環境對學生的寫作動機應會有所影響。教師及同儕可說是學生在學習上的重要他人，因此學生與同儕間的互動、與教師互動所建構出的內化判準，以及校園中語文環境的豐富程度及可取得性、學生自身所具備的生活學習經驗等文化資本對寫作動機的影響，是本研究所要探究的重點之一。

### 三、寫作動機與作文品質之關係

#### （一）寫作動機與作文整體品質之關係

Lam 與 Law (2007) 研究發現，寫作動機是教學活動與作文品質的中介因子，

意即教學活動若能促發學生的寫作動機，對其作文品質會有正面的影響，此結果證實了寫作動機的重要性；吳蓉燕（2003）的研究則發現，優秀文藝創作者在投入創作活動時，常常達到忘我的境界，不僅享受創作的樂趣，且能從過程中探索自己的問題，可見強烈的內在動機對作文品質有正向的影響。此外，研究也指出創作者剛開始投入寫作時，想要獲得獎項和肯定的外在動機，也都能促使其繼續投入創作中，並不斷提升作品的品質；Walker（2003）的研究也指出，有關改善作品或技巧的具體回饋是個體寫作自我效能發展並影響作品品質的有力因素；Gersten 和 Baker（2001）針對學習障礙學生所做的寫作介入教學研究亦發現，提供大量質的回饋是成功介入不可或缺的要素，顯示獲得他人回饋的外在動機，有助於作文品質的提升。由此可知，當寫作者具有愈強的寫作動機時，對於文章整體品質的提升會有所助益。

一般研究中，對於內在動機會提升作文品質是比較沒有異議的；而外在動機對學生作文的整體品質的影響則需要實證研究提供進一步的佐證。由於多數的國中學生正處於寫作生手的階段，當他們能有得獎、獲得他人肯定等外在的努力目標時，會有很大的動力繼續從事寫作、改進作文的品質，因此，研究者認為，國中學生的整體寫作動機愈高，其作文的整體品質也會愈好。

## （二）寫作動機與作文品質中「整體文章新穎性」之關係

作文結合了寫作者的思想與情感，由於每個人的思想不會完全相同，文字表達內容自然會有所差異，所以作文可以說是個人創意的展現。因此，探究寫作動機與作文品質中的「整體文章新穎性」間之關係亦是本研究的旨趣之一，下面將分別探討內在動機以及外在動機與創造力之間的關係：



## 1. 內在動機與創造力

在理論方面，很多學者都認為內在動機有助於創造力的展現（Sternberg & Lubart, 1991, 1992, 1995, 1996；Woodman & Schoenfeldt, 1989, 1990；Runco & Chand, 1995；Csikszentmihalyi, 1990；Gardner, 1993；Csikszentmihalyi & Robinson, 1986；Getzels & Csikszentmihalyi, 1976；Mansfield & Busse, 1981；引自Collins & Amabile, 1999），而且有相當多的實證研究提供佐證（引自Collins & Amabile, 1999）：Torrance（1981, 1983, 1987）研究發現，從事自己所熱愛工作的人較具有創造力；Heinzen、Mills 和 Cameron（1993）以在數學與科學方面具才能的年輕人為研究對象，發現具創造力的年輕人擁有比他們的同儕更高的內在動機；Gruber（1986；Gruber & Davis, 1988）則是採個案研究法，觀察到高創造力者對工作高度地投入，可以為一些問題入迷到投入數年的時間鑽研；Albert（1990）與 Perkins（1988）的研究則發現，具創造力的個體，可以從具有挑戰性的工作中得到能量，而這也是高度內在動機的特徵。

## 2. 外在動機與創造力

由於外在動機在某些情況下被視為是外在的控制，但有些時候，確實也提供了有用且需要的訊息，於是Deci與Ryan（1985）將外在動機修正為包含控制與訊息兩個面向。而Amabile（1993, 1996）依據此概念，界定了兩種類型的外在動機，一是具綜合作用的外在動機因子（synergistic extrinsic motivators），能夠提供知識、訊息或賦權給個體，使個體把工作做得更好，且其能夠與內在動機協同作用以完成任務，包括了訊息性的外在動機（informational extrinsic motivation）及賦權性的外在動機（enabling extrinsic motivation）；另一是不具綜合作用性的外在動機因子（nonsynergistic extrinsic motivators），使人有受控制之感且會損傷其內在動機，此即為控制性的外在動機（controlling extrinsic motivation）。由動機的綜合作用（motivational synergy）之概念可知，部分外在動機的因子有助於內在動機之發展，並進而促使個體在內在動機

的作用下完成任務，對創造力有所助益。

綜合前述文獻可知，內在動機對創造力的價值與重要性是大家所肯定的，但外在動機如何影響個體的創造，則需視外在動機的性質而定，若其能提供個體有效的資訊，便能提升個體的創造成效；若是讓個體有被控制的感受，則容易使個體將專注力分散在外在目的與工作兩方面，便會對學生的創造力產生較負面的效果。因此，本研究擬根據 Amabile (1993) 的動機假說來探討國中學生寫作動機與創造力之間的關係，藉以檢視、驗證其理論。



### 第三節 文化資本與寫作動機、作文品質之關係

#### 一、文化資本的概念

##### (一) 資本的意義

朱建宗(2006)認為，資本是累積物品的價值，不僅能再製成其他物品，還能夠幫助產生更多的財富；Bourdieu(1980)則是使用資本一詞來描述個人透過在場域中的往來而實踐的社會產物或系統關係，其中社會產物包括物質的和觀念的，如思想、行動、事件及任何人類活動的產物(引自廖慧宜，2006)。

因此，資本可以說是個體在與場域互動中所獲得的資源，可用來協助其累積更多的財富、資源或能量。

##### (二) 文化資本的意涵

文化資本的概念最早是由法國當代社會學家 P. Bourdieu 所提出的，之後 De Graaf 與 Farkas 以及 B. H. Erickson 等學者從不同的角度詮釋，將文化資本的概念加以擴充。研究者將上述學者對文化資本的看法簡述如下：

#### 1. Bourdieu 的觀點

Bourdieu(1977)認為文化資本是人們對於上層階級文化所能掌握的程度。上階層文化可以是物質層面的，例如藝術品、餐飲、服飾等；也可以是非物質層面的，例如談吐、儀態舉止、品味與文化知識等(黃毅志，2000)。其指出文化資本存在於下列三種形式中，一是主體化的形態(embodied state)，指的是一種經過學習而內化的文化素養；二是客體化的形態(objectified state)，也就是以文化財的方式存在，例如書籍、字典、圖畫等等；三是制度化的形態(institutionalized state)，是指與教育機構相關，能以教育資格認證方式予

以保存者，例如文憑（Bourdieu，1986）。

## 2. De Graaf 與 Farkas 的觀點

Bourdieu的文化資本所指的上層精英文化，是較為狹隘的文化概念。De Graaf（1986）與Farkas et al.（1990）擴大了文化資本的定義，並將之稱為「文化資源」（cultural resource），其認為文化資本除包含上層階級文化的概念外，也應納入家庭讀書風氣，以及學生們所具有的學習習慣及風格等因素（引自孫清山、黃毅志，1996）。

## 3. Erickson 的多元文化觀點

多元文化觀點並不侷限於上層階級文化，而是指個體對各式各樣文化類型熟悉的程度。Erickson（1996）指出，上層階級者並不會排斥除了上層階級文活動之外的一般文化活動，也會參與一般的文化活動。因此，文化的不平等不在品味的階層差異（如看肥皂劇或經典戲劇的差別），而是在於文化知識的階層差異（如僅知道一些肥皂劇或經典戲劇和擁有豐富的文化知識且懂肥皂劇及經典戲劇的差別）。可見多元文化是將文化資本看成包含多個領域和主題，有多方面的內容，其各組成部份間並沒有高下之分，如古典音樂與流行歌曲之間並沒有高低的差別，因為兩者都屬於某種文化類型之一（李煜，2001）。

綜合前述文獻可知，文化資本的內涵從 Bourdieu 所著重的高層次文化，逐漸擴充至一般的文化活動，以及家庭所能提供的教育資源等個體所能得到的文化刺激，指涉的範圍越來越廣，不再侷限於上階層的文化。

## 二、文化資本與學習

根據Bourdieu的看法，學生所持有的文化資本與其學業成就有著密切的關

係。Bourdieu (1977) 認為家庭是傳遞文化資本的重要管道，文化資本的形成與習得是在家庭中奠定基礎，而學校則進一步地傳遞與培養個體的文化資本。意即文化資本的累積是屬於後天的社會建構歷程，出身於不同社會階級的兒童所能獲得的文化資本並不相同，此外，由於文化資本中的語言和文化能力是學校教育所重視的環節，中上階級的學生平日在家中即接受這些文化的薰陶，自然易於和教師溝通，且較易獲得教師的注意與協助，因此在學習的過程中也就處於較有利的地位（范信賢，1997；朱建宗，2006）。

DiMaggio (1982) 認為 Bourdieu 的觀點太過於決定主義和宿命論，改採較為動態的觀點來看待文化資本，他認為文化活動的參與比身為中上階級成員更為重要，明確地說，個體雖然能夠在家庭成長過程中獲得文化資本，但也可以透過後天參與文化活動而獲得與累積，因此學生在校內或校外參與文化活動對學業成績也有幫助（蔡毓智，2002）。

此外，也有學者主張，不只中上階層的文化活動對學業成績有幫助，其他諸如雕刻、繪畫、舞蹈、攝影等才藝學習，或是家中的文化環境及文化資源的提供，都可被視為文化資本而影響學業成績（De Graaf, 1986；Erickson, 1996；Teachman, 1987；朱建宗，2006）。

雖然學者所主張的文化資本意涵有所不同，但對於文化資本與學習間的關係均持有一致的看法：「文化資本的獲得與累積對學習會有所影響」。而國內外有不少關於文化資本與學習之關係的實證研究，雖然各研究所採的文化資本內涵有所不同，但就廣義的文化資本內涵來說，文化資本是會影響學習的（DiMaggio, 1982；De Graaf, 1986；Dumais, 2002；Farkas et al., 1990；朱建宗，2006；李威伸，2003）。

### 三、文化資本之測量內容

隨著文化資本概念的流通，許多構念不同的變項也納入了文化資本的討論範疇，國內學者朱建宗（2006）歸納出「上層階級文化」、「一般文化」、「參與文化相關課程」與「教育文化資源」四類文化資本的測量內容。研究者進一步將前三類整併為「文化活動參與」一項，是以文化資本的測量內容可分為「文化活動的參與」與「教育文化資源」兩大類別。

#### （一）文化活動的參與

##### 1. 上層階級文化

指上層階級者平日所參與如參觀博物館、美術館、聽音樂會等的文化活動，進而累積、培養並轉換成內在稟性的一部份。測量的內容包括：1. 觀賞戲劇表演，例如國劇、舞台劇、歌劇；2. 欣賞音樂表演，例如聽古典音樂、國樂；3. 參觀書畫展、歷史建築；4. 彈奏樂器、寫作、繪畫等。

##### 2. 一般文化

指除了上層文化之外，一般社會大眾所從事的文化活動，例如：1. 遊憩文化，包括看海、觀星、騎車兜風、夜遊、露營、球類運動、國內旅遊、泡溫泉等；2. 大眾文化，包括看電視、電影、錄影帶、聽流行音樂、打電腦、上網、上 KTV 等。

##### 3. 文化相關課程

參與音樂、美術、繪畫等文化相關課程。Eitle 和 Eitle（2002）測量文化資本的內容包括：學生參與校外的美術、音樂和跳舞課程。Dumais（2006）則是以舞蹈課程、戲劇課程、美術課程、表演藝術課程、外國語文課程和手工藝課程作為文化資本的測量內涵。

## (二) 教育文化資源

教育文化資源是指家庭提供有助於子女學習的教育文化物品。Teachman (1987) 提出教育資源 (educational resources) 包括家中是否有固定讀書場所、是否有參考書籍、報紙、字典或百科全書四項；孫清山和黃毅志 (1996) 以家庭是否擁有收音機、音響設備、電視機、報紙和雜誌為測量內容；Eitle 和 Eitle (2002) 測量家庭教育資源的項目包括：家中是否有報紙、定期雜誌、百科全書、地圖集、字典、電腦、電子計算機和超過 50 本的書籍。

由此可見，基於研究目的與需求不同，所測量的文化資本內涵也有所差異。本研究之文化資本採廣義的看法，結合「文化資源」與「多元文化」之概念，測量的內容則是依據研究需求，分為「生活與學習之多元性」以及「校園語文物理環境」兩個部份。其中，「生活與學習之多元性」在瞭解學生「文化活動參與」的情形，「校園語文環境」則是參照「教育文化資源」的概念，將其定義為校園中所能提供有助於學生學習且與語文相關之文化物品。

## 四、文化資本與寫作動機、作文品質之關係

作文是國中學生的學習活動之一，根據前述文化資本與學習關係之討論，研究者認為文化資本亦會影響到寫作活動的進行與表現。下面將探討文化資本與寫作動機、作文品質之間的關係。

### (一) 文化資本與寫作動機之關係

吳蓉燕 (2003) 對八位優秀的文藝創作者進行訪談，發現由於生活經驗能夠引起個體心理衝擊，且個體可以在面臨各種生活情境時學習判斷和思考，增長智慧，故藉由生活經驗與思考的累積，能夠提升個體從事寫作活動的動機；李玉貴

(2005)也指出，學生親身參與課外的參觀、悠遊與體驗活動，能夠豐富思考、靈活想像、解放心靈，使學生「有所感」，進而對寫作會有顯著的促發作用。此外，吳蓉燕(2003)發現，「學校教育提供最初發表作品的園地」能夠引起個體想要獲得肯定的需求，提升寫作動機。

根據上述的文獻可知，生活經驗有助於引發個體寫作的動機，且校方藉由公佈學生佳作的方式，不僅讓作品被公佈的學生有正向的寫作經驗，對於其他的學生也具示範作用，對於學生寫作意願的提升會有幫助，顯示校園中的語文物理環境對個體的寫作動機也會有所影響。因此，研究者認為文化資本可以說是寫作活動發生前的重要條件。由於探討文化資本與寫作動機關係的實證資料仍較為缺乏，故研究者嘗試以實證研究探討兩者之間的關係，期能累積此方面的文獻資料。

## (二) 文化資本與作文品質之關係

不少學者都強調生活經驗會影響到作文品質的良窳。孫晴峰(1992)在《炒一盤作文的好菜》一書中強調親身經驗與感受，鼓勵眼耳鼻口心五官並用，一方面幫助孩子利用五官去蒐集資料，一方面也幫助學生去體會事物的美感，如此不僅能夠豐富文章內容，更能增添其美感；蔡銘津(2002)認為寫作中所需要的「內容知識」，靠的就是個人閱歷的豐富。相關的研究也證實了生活經驗對作文品質的重要性，吳蓉燕(2003)發現，「特殊的生長環境」不僅塑造出創作者獨特的思維風格，也提供了日後獨特的創作題材，影響創作者的作文品質；陳昭儀(2005)則是結合三位傑出作家創作歷程的採訪、Flower與Hayes(1986)的認知歷程模式以及專家熟手的寫作模式，歸納出計劃、轉譯及回顧三個階段的創作歷程。其中，計劃階段包括主題的產出與題材的泉源，在此階段中，作者自身的經驗與觀察的結果，對其日後的創作有很大的影響。



此外，Campbell (1960) 根據知識演化論的觀點指出，成長於多元文化的個體能提出較為廣泛的假設，因而提高創新的機率。Goertzel、Goertzel 與 Goertzel (1978) 發現在所謂的「二十世紀傑出人士」當中，第一代與第二代移民占有比預期高的比例，他們認為這是因為移民具有較多樣性的文化背景組合 (引自詹志禹, 2004)。因此，多元文化的接觸有助於個體增廣見聞，促進廣泛思考，從而促使個體有較為優秀的表現。

另一方面，校園語文環境可以說是學校所提供有助於學生學習且與語文領域相關的文化。部分研究證實校園語文環境能夠提升學生作文的品質：黃正傑 (1996) 發現，作品欣賞是作文學習過程中最有效的方法，若能進一步提供類似的文章讓學生模仿學習，學習的效果會更好 (引自涂亞鳳, 2006)；章五奇 (2005) 也指出，教師指導作文技巧時，若只是口頭說明，學生不易瞭解，最好能有一些範文、範句，使學生更清楚。

綜合上述文獻資料可知，豐富且多元的生活體驗，不僅能夠使個體從較為多元的角度去思考問題，還能累積寫作的題材與靈感；而校園中所提供的語文資源，能讓學生有觀摩與學習的機會，進而累積寫作的相關資源。因此，研究者認為，文化資本對作文品質的提升有所幫助。由於探討文化資本與作文品質關係的文獻資料仍多屬理論的論述，較少實證資料，故研究者擬從國中生多元的生活與學習經驗以及校園所提供的語文物理環境出發，探討文化資本對學生的作文品質是否會產生正向的影響，期能提供具體的量化資料作為相關論述之佐證。

此外，研究者認為，校園提供語文物理環境的相關教育資源固然重要，但學生是否去使用這些資源，也是本研究所重視的部份，研究者認為學生使用校園中語文資源的頻率與其寫作動機、作文品質之間亦存在著正向的關係，且其對寫作動機與作文品質的影響應較校園語文物理環境之豐富性要來的大。

## 第四節 國中生同儕互動與寫作動機、作文品質之關係

### 一、同儕互動的概念

#### (一) 同儕的定義

韋氏字典將同儕定義為「與別人具備相同立足點的人」；發展心理學家認為，同儕是具同地位，或泛指在日常生活中，以相似的行為複雜程度運作的個體(林翠湄譯, 1995)；社會學的觀點則認為，同儕團體是指年齡相近、社會地位相近者，組合而成交往親密的小團體，可以分享彼此熟悉的價值、經驗與生活風格，滿足成員的社會需求，也是個人行為、態度、價值觀的「參照團體」(楊錦雲, 2004)；Gray and Tindall (1978) 視同儕是彼此分享互相熟悉的價值、經驗、生活及風格且年齡相近的人(引自謝美英, 1998)；Santrock (2003) 認為同儕就是年齡相近、學習階段相似的人，也可以是相同成熟水準的人(引自李靜怡, 2005)；何金樺 (2003) 認為同儕可以說是年齡相近、具平等地位，且有共同價值觀與行為標準的團體，也可以說是友伴關係；羅品欣 (2004) 將同儕依年齡和地位分開來做解釋，以年齡來區分，同儕就是由年齡相近似的成員所組成的群體；以地位來區分，同儕意指彼此處於同地位的人，這包含了平等的社交程度、相同的成熟水準與相似的學習階段。

綜合上述學者的觀點可知，同儕是指年齡、社會地位與成熟水準相近的個體，不僅擁有類似的生活經驗、行為標準與價值觀，同時也是彼此行為、態度與價值觀的參照團體。

#### (二) 同儕互動意涵

同儕是個體生活中重要的社群團體，由於彼此間的年齡、社會地位與成熟度相近，且擁有類似的價值觀與生活經驗，透過彼此的交流與分享，能使個體獲得

不同於親子關係中人際需求的滿足，得到自我成長所需的支持和瞭解，同時也能獲得行為、態度及價值觀等參照比較的標準。

## 二、同儕對青少年的重要性

根據 Schiamberg (1988) 所提出的青年期二階段理論 (Two-stage theory of adolescence)，將青年期分成青年早期 (early adolescence) 和青年晚期 (late adolescence)。青年早期大約自 12 至 16 歲，青年晚期則是自 17 至 25、26 歲，國中學生正值青年早期的階段，我們稱之為青少年。

青年期通常被稱為轉變時期，此時期的同儕經驗不僅是兒童期的延伸，更是日後成人生活的雛型，也就是說，青年期的同儕經驗是日後面對工作、人際關係和家庭生活等社會適應的基礎。Coleman (1980) 從青年期的三個特徵說明同儕團體對青少年之重要性 (引自顏裕峰, 1993)：

1. 青少年需要面對生理發展的改變、不同於以往的社會及生活壓力。
2. 早期與父母建立的情緒連結關係在青年期逐漸分離。
3. 青少年需要實驗和嘗試新的行為形式。

國內學者黃淑玲(1995)歸納出以下四點來說明同儕團體對青少年的重要性：

### 1. 情感支持

愛與隸屬的需求是個體賴以健全的生活要素。同儕的接納與認同促使個體產生歸屬感與安全感。

### 2. 行為楷模

被接受於團體中的青少年於互動中有更多機會觀察學習同儕有效的社交行為，因而改善自己的社交能力。

### 3. 增進正向行為

同儕互動中，同儕很直接明確對兒童及青少年的行為作出反應，藉由同儕的回應，可以逐漸修正自己的行為。

#### 4. 同儕互教

兒童及青少年可以透過領導等方法，教導同儕某些社會行為。

從前述文獻中，不難看出同儕對青少年的重要性。進入青少年期的個體，藉著同儕互動產生集體的思考與反應方式，不但擴展了生活視野，亦提供彼此行為價值的規範，而互動中彼此所傳遞的經驗、知識與態度，相互影響著每一個團體成員，這樣的經歷有別於與成人間的互動。且身處團體中的青少年，藉由彼此的互動，能夠有被接納、認同的感受，因而產生歸屬感與安全感。我們可以說，同儕團體提供身處轉變期的青少年學習新社會角色的機會，擴展青少年的視野及學習經驗，促使其社會化。

### 三、同儕互動與寫作動機、作文品質之關係

寫作歷程是一種「社會性的歷程」，本身即隱含著社會互動的脈絡。Nystrand (1989) 的寫作互動模式與 Woodman 和 Schoenfeldt (1990) 的創造行為模式都提及社會互動在寫作歷程中扮演了重要的角色。研究者在此將探討同儕互動與寫作動機、作文品質之間的關係。

#### (一) 同儕互動與寫作動機之關係

部分學者從廣義的學習角度來說明同儕的重要性。Goodnew (1993) 即指出，青少年在學校所擁有的同儕支持愈多，相對會有較高的學習動機（引自朱建宗，2006）；Sage和Kindermann (1999) 亦發現，被同儕所接納的與認同的學生，擁有較高的動機參與課堂活動。而在寫作領域中的相關研究也發現類似的結果：Graner (1987) 研究發現，同儕合作的方式使學生在寫作過程中得到更多社會性

和情緒性的支持，因而寫作態度變得較積極(陳雲珠, 2004);Codling等人(1996)調查指出人際互動是影響寫作動機的重要因素，意即在寫作時能否和他人溝通、交換心得及獲得他人的肯定，均會影響到個體的寫作動機。

另一方面，「閱讀」與「寫作」分別是書寫語文的接收與表達層面(Goodman, 1996)，兩者有密切的關係存在，因此研究者擬藉由同儕互動與閱讀動機的關係來推論同儕互動與寫作動機的關係。Chambers(1991)指出，「回應」是人天生的本能與需求，在分享與回應閱讀完一本書後所產生的感覺，正是閱讀最大的樂趣所在，因此，相互談論書籍內容的互動形式，是增強學童閱讀行為的重點之一；Gunning(2000)研究也發現，社會性的合作可以提升學童的成就與較高層次的認知和閱讀的內在動機，意即確認了個體與他人的社交活動可以增進閱讀動機(引自張怡婷, 2003)。從這些文獻中可以看出，同儕間的分享互動能夠使學生有更強的動機去從事閱讀活動。

整合上述文獻可知，同儕是國中生在校園生活中的重要社群團體。對身處青年期的國中學生而言，具有相近年齡、成熟水準的同儕團體提供了個體行為、態度及價值觀參照比較的標準。因此，同儕間的相互牽動，對個體的動機行為、學習行為的養成也都具有相當大的示範作用。前述直接與間接的研究也顯示出相似的結果：同儕間的互動，能激發學生從事某項活動的動機。因此，研究者認為同儕間的交流分享，使學生獲得間接的生活與學習經驗，進而能提升學生的寫作動機，也就是說，國中學生和同儕分享、討論的互動頻率愈高，寫作動機也會愈高。

## (二) 同儕互動與作文品質之關係

周文君(2002)指出，自1980年起，國內寫作研究開始關注學生從事寫作活動時，與教師、同儕間互動關係的探討。在合作學習的情境中，學生可從同儕間

的互動、互助，感知他人的思考模式，進而內化以提昇自己更高層次的思考能力。將之運用於寫作過程中，同儕間的合作對話、相互評論，有助於個人錯誤觀念的發現與修正，具有支援、增進認知與自我覺察的正面功能。

Yarrow與Topping（2001）研究指出，合作學習能改善學童的作文品質；鄭博真（1996）發現，結合同儕回饋的修改策略教學，對學童的修改能力與寫作品質均有所改善；姜淑玲（1996）指出，對話式寫作教學有助於提升學童的作文品質；柯志忠（2000）研究發現，採取同儕小組互動或學生配對的寫作教學方式，有助於增進學童在寫作表現的成效，但其和小組成員彼此的熟悉度，能否有效的溝通有關；陳雲珠（2004）研究發現，合作學習寫作教學有助於學童寫作態度及表現的提升，顯示出學生有能力以合作的方式進行學習活動，並能獲益於合作學習；廖昭永（2003）則指出，合作學習能夠增進國小學童的寫作創造力；張正仁（2005）亦指出，合作學習有助於提升國小學童的國語文能力，對於學童學習國語文的態度也有所改善。

此外，Blain（2001）發現，當學生接受來自同儕的幫助時，其寫作初稿和完稿間的品質有顯著提升，比沒有同儕協助，學生獨自完成文章時有較佳的成果。

整合上述國內外相關研究發現，同儕互動對於作文品質有正向的影響：合作學習提供學童在寫作歷程中與同儕互動的機會，同儕間的討論不僅能夠激盪出不同的思考火花，且能夠對彼此的寫作歷程提出修改的建議。這樣的歷程有助於自我省思能力的提升，進而使學生有較好的作文品質。因此，研究者認為同儕間的交流分享，能使學生獲得間接的生活經驗，增加對生活的體驗和思考，有助於寫作素材的累積；此外，學生也能從同儕寫作經驗的分享中，獲得學習與省思的機會，對日後的作文品質也能產生正向的影響。也就是說，國中學生和同儕間分享、討論的互動頻率愈高，其作文的品質也會愈優良。

## 第五節 內化判準與寫作動機、作文品質之關係

### 一、內化判準的概念

#### (一) 判準的概念

從演化論的觀點來看，演化歷程基本上就是「變異-選擇-保存」(variation-selection-retention)三種機制間的循環。而此模式能夠運用於生物、心理、社會、文化、知識等各種層面(Campbell, 1960, 1974; Chan, 2001; Cziko, 1998; Radnitzky & Bartely III, 1987; 引自詹志禹, 2003)。若將此概念置於人類社會中，可以發現「變異」的概念即現行社會中所指的「多元」，而「選擇」則是指在各學門領域中對於「多元」的篩選機制，透過這個機制的運作，所留存下的想法、見解、知識等任何表現則較具適應性(楊智先, 2000)。

Csikszentmihalyi (1999) 將創造歷程置於社會、文化脈絡之下，提出創造力的系統演化模式。此模式指出，創造是個人、學門與領域三個子系統間的交互作用。其中，個人所指的範疇涵蓋人格特質及背景相關因素；學門是指專業社群，即所謂守門人(gate-keepers)的角色；領域則是指各個學科的象徵符號系統。這個模式融入了演化的觀點，指出個人所有新的想法即是各種變異，而這些變異必須經得起所屬學門的選擇才得以保存下來而獲得適應，最後適應成功的變異才是在學門裡具新穎價值的創造。簡單來說，每個領域都有專屬的學門社群，因此當個體的想法、見解、知識等任何表現能夠符合所屬學門的價值標準(即所謂的判準)時，這些行為表現才能夠繼續保存於社會文化中。

綜合前述觀點可知，判準是客觀存在於環境中的。這些判準構成了篩選的機制，守門人持判準對個體的想法、知識等任何表現進行評估與選擇，通過判準篩選所保存下來的各種表現則擁有較佳的適應性。反之，若無法通過篩選，個體便

需要重新建構以產生新的想法或新的表現等。

## （二）內化判準

既然外在的判準能夠決定個體的各種表現是否具適應性，個體為了讓自己的表現能夠符合守門人的選擇標準，自然就必須將之內化成為心中的標準或判準。「內化」常被誤解為「被動、抄襲、模仿和直接輸入」，其實它的真正意義是「內在知覺以及自我規範逐漸形成的過程」，意即個體會透過學習和實際理解來建構自己的知識，而非只是被動的將外界所有事物直接複製的過程（張新仁，2005）。也就是說，當個體知覺到某領域中所使用來判斷表現的標準時，是否每一個體對這些標準的理解都是相同的呢？其答案是否定的。因為事物由外在進入到內在的過程，需要個體依據舊有的經驗及知識進行整合，而個體所擁有的舊有經驗不同，使得其在新事物的理解上也有所差異。

結合前述判準與內化的概念可知，內化判準是指個體透過領域知識的學習，或透過與專業社群的互動，建構出判斷性原則與標準，並經由內化歷程所形成。有了這些判準，個體才可能對不同的的假設、問題解決途徑或嘗試性產品，進行分析、比較、評價和選擇，才能更進一步地判斷解決策略或產品的適切性，因而有利於問題發現、問題解決以及創造發明（詹志禹，2004）。

## 二、內化判準與寫作動機、作文品質之關係

依據Csikszentmihalyi（1999）的系統觀點，如果無法掌握學門社群所使用的判斷原則或價值標準，個人不僅無法判斷自己作品的品質，也無法評估自己是否有所進步，在該領域中也就較難有傑出的表現。此外，Campbell（1960）根據知識演化的觀點指出，創造性成就之所以有個別差異，原因之一是個體沒有將選擇判準內化，或所內化的判準與專家所使用的判準不同。也就是說，判準的「內



化」過程並非將客觀原則或標準原封不動的移進內心，而是個體在學習、工作的過程中，透過與教師、父母、同儕、專業社群、文化傳統等的互動，覺察到某些判準，並經理解、詮釋這些判準過後，逐步主動建構而成（詹志禹，2004）。由於個人在判準的內化過程中，會經歷覺察、理解、詮釋的過程，進而以個人所接受的方式將判準內化至心中，因此個人最初所覺察到的判準與最終所內化的判準不一定相同，除了學生已認同的判準之外，學生對於教師用來評判寫作作品的標準之覺察度為何，則是本研究欲探討的另一焦點。故研究者將內化判準分為兩個層面探討，「猜測教師判準」指的是學生對於守門人，也就是教師，所持的外在判準之覺察程度；「已認同判準」則是指學生經理解、詮釋所覺察到的判準且認同該判準的價值性後，對判準的內化程度。

綜合前述系統論及知識演化論的觀點發現，掌握內化判準似乎是從事創作活動的必要條件之一。因此，研究者認為內化判準的形成，能讓學生對寫作產生一定程度的掌握感，除了增強寫作動機，也有助於增進文章的品質。當學生掌握了內化判準，才可能對自己的作品進行評價，判斷作品的優、缺點以及進步與否，因而無論是基於挑戰，想讓自己更進步或是為了達到某一外在目的，都促使學生有較強的動機去從事寫作活動，且作品在經過自我評價後，個體能夠針對需要補強的地方加以修正，因而會有較佳的作文品質。也就是說，內化判準和寫作動機以及作文品質之間應存在著正向的關係。此外，在判準內化的過程中，學生會經歷判準覺察與判準認同兩個歷程，而國中學生覺察教師對判準的重視程度以及國中生自身對判準的認同程度這兩個歷程，哪一個對學生的寫作動機以及作文品質有較大的影響力，也是研究者感興趣之處。

### 三、寫作內化判準的測量內涵

瞭解學生內化的寫作判準與寫作動機、作文品質之間的關係為本研究的旨趣之一，然而學生從事寫作活動時內心所使用的判準內涵究竟是什麼？由於之前並沒有相關研究，因此本研究擬依據作文品質的評量內涵，即「整體文章新穎性」、「形式結構嚴謹性」、「文字技巧成熟度」以及「內容深刻性」四個類別，評估國中學生對於教師所持判準的覺察情形以及學生本身對這些寫作判準之認同情形，以瞭解學生對各項判準的內化程度。

