

叙事寫作新嘗試—— 新加坡初中低年級華文自主學習「我說故事」成效初探

陳之權、何秋芸、曾蘭英

摘要

本文作者以吉本斯 (M. Gibbons, 2002) 自主學習 (Self-directed Learning) 理論所提出的三要素 (經驗、探究、成品) 為基礎, 結合「作者取向」(Writer-oriented) 的當代寫作理論, 建立了一個華文自主學習寫作框架, 並據此開發一個結合學生生活經驗的「我說故事」寫作方案, 在新加坡某所主流中學開展了一個為期九個月的教學研究。研究以初中一年級修讀高級華文的學生為對象, 根據準實驗研究非等值組前後測設計研究過程, 探討「我說故事」寫作方案在提高初中低年級學生書面敘事能力的效果。初步的研究結果顯示, 「我說故事」對提高學生整體書面敘事能力有積極的作用, 但在內容、結構和語言三個評價領域中學生的表現不一, 本文將對此作詳細的分析。

關鍵字：自主學習 作者取向 生活素材 書面敘述

陳之權, 南洋理工大學新加坡華文教研中心。通訊作者電郵: cheekuen.chin@sccl.sg。

何秋芸, 新加坡毅道中學。

曾蘭英, 新加坡毅道中學。

一、研究背景

新加坡於 2010 年開始了新一輪的母語課程改革，檢討包括華文在內的三大種族的母語教學。這一輪課程改革的一個重要目標是「讓母語成爲學生在生活中使用的語文」（新加坡教育部，2011），要求華文和其他族群的母語教學能夠更好地結合學生的生活經驗，在真實的生活情境中主動使用母語進行溝通與表達，也藉由母語學習，培養他們自主學習（Self-directed Learning, SDL）的能力。

母語課程檢討委員會提出的這一目標，涉及語言學習和生活經驗的結合，即在真實的情境中學習與運用母語，並融入自主學習元素。這一種學習模式，重視語言的自主運用而非被動學習，突破了傳統的「文以載道」的母語教學理念，並無前例可循。本着探索與開發新的教學模式，爲課程編寫者與華文教師提供可供參照的教學範例的原則，本文的三位作者聯合開展了這一研究。本研究的目的在于探索結合學生生活經驗培養書面敘事能力的教學效果，在教學研究上屬於發展性研究。

二、理論框架

（一）自主學習

本研究以自主學習歷程爲主軸規劃寫作過程。新加坡《中學華文課程標準》規定，初中寫作教學的重點爲敘事文。本研究因此提出了一個結合生活經驗的寫作教學策略——「我說故事」，讓學生通過對生活的觀察，自主選擇素材和敘述角度，完成敘事任務，訓練他們的寫作能力。

「自主學習」是學生自己主動、自覺、獨立地學習，是相對於被動、機械、接受式地學習而說的學習概念（陳華、陸啓軍，2010；嚴戰友、趙國芳，2009）。它是一種促使學生積極主動地進行「獨立的、富有創造性的學習活動」（李芒，2006）。吉本斯（Gibbons, 2002）給「自主學習」下了一個簡單而比較完整的定義，認爲「自主學習」是「任

何人經由個人的努力，在任何時候任何情況下，使用任何途徑，選擇並促使知識與技能得到強化，提升個人表現和促進個人發展」的學習模式（Gibbons, 2002, p.2）。

我們可以說，「自主學習」是學生在內在動機的驅使之下，根據對自己學習能力的瞭解，獨立的、主動地設立學習目標、制定學習計畫、選擇適當的學習方法、利用環境資源開展學習，並在學習的過程中，自主選擇合適的學習策略、自我規劃學習進度，並根據所設的目標，自我監控與調整策略與過程，最後完成學習任務並對學習成果自我評價的學習方式（孫芳，2011；馬穎峰，2005）。自主學習既是一種學習態度，又是一種學習能力（Dickinson, 1995），也是學習者獨立做出選擇的願望和能力（Littlewood, 1996）。

（二）吉本斯（Gibbons）自主學習三要素

吉本斯的「自主學習」理論涵蓋經驗、探究和成品三個要素，分別代表自主學習的三個學習歷程。茲進一步分析吉氏所提出的自主學習理論如下：

1. 經驗（Experience）

「學習是經由經驗的轉移而創造知識的過程」（Kolb，1984，p.38）。Gibbons（2002）基於此认识，主張經驗可以通過教學手段促使學生對存在的事物予以關注而獲得，也可以從調動學生的舊經驗獲得。教師的責任是促使學生瞭解經驗的意義與價值所在，有意識地引導學生解讀經驗，並對經驗做出反應而有所行動。教師也可以不主觀提供學生經驗，而讓學生自行尋找經驗並從所獲得的經驗中自我學習。

不是所有的經驗都能對學生的學習產生作用。Gibbons（2002）認為源自學生實際生活中的經驗最能激起學生對事物的關注。學生通過直接參與的生活經驗獲得的第一手資料，最能引發他們對課題的興趣。與生活的直接接觸，加強了學習的真實性，使學生感受到學習和生活的聯繫，提高學習動機和學習興趣，為進一步的研究鋪墊了基礎。

在「經驗」階段，教師的角色是激發學生關注生活中發生的事

物，引導學生觀察生活，和生活中的事物互動，把從互動中所獲得的經驗以及個人對事物產生的看法與學習聯繫起來。教師要鼓勵學生思考，從他們的角度尋找事物對他們的意義。隨着時間的推移，教師可以要求學生從更大的範圍和更深的層次觀察事物。

2. 探究 (Study)

「探究」即「有組織地針對問題尋找答案」(Gibbons, 2002, p. 49)。在自主學習中，學生可以以不拘一格的方式對有興趣的課題進行探索。探究的課題往往來自學生在生活中所感受到的經驗。有了感興趣的課題之後，學生開始探究的過程。

在「探究」的過程中，學習者必須發揮學習的主動性，積極與環境互動，自主選擇素材，從多管道獲取相關信息，並對所取得的信息進行分析與整理，形成對存在於真實環境中的人或事的觀點。教師在這個階段應把學習的主動權下放給學生，不干預學生的學習抉擇，但扮演促進者和引導人的角色，定期與學生面談，除檢查他們的進度外，也對他們在探究中遇見的問題提供解決建議。學生必須對自己的探究過程負起最大的責任，包括監管自己的進度，評估所需的資源，檢驗學習的方法，並根據情況調整自主學習的進度。

3. 成品展現 (Productivity)

「成品」是研究成果的展現。在自主學習中，「成品」是最能夠體現學生所掌握的知識、技能以及展現他們的興趣和特長的個體。學生通過個人的選擇（或小組內部討論確定），展示他們的學習成果。在製作成品的過程中，學生能夠再次確定自己的特長，甚至發現自己的潛能。

在「成品展現」階段，學習者把從探究中所形成的觀點，以最能凸顯主題的方式加以呈現。教師鼓勵學生根據自己的興趣和專長以多元的方式呈現，所呈現的成品可以是書面作業、多媒體課件、實物或影視作品等。教師在這個階段應暫時收回下放給學生的學習主導權，針對學生的成品提供嚴格但富有啟發性的改進建議，進一步提高成品的質量。成品的完成需要經過規劃、組織、產出和評鑒的過程。學生在製作成品的過程中所學習到的技能，日後能轉移到日常的生活中。

簡而言之，吉本斯倡導的自主學習，基本上是由一系列有內在聯繫的活動組成，這些活動都指向一個欲達的目標，但將完成此目標所需的經驗和研究歷程提供給學生，並以產出成品作為目標達成的表徵。經驗、探究和成品展現構成了完整的自主學習流程，是自主學習必具的要素。自主學習從學生的經驗世界出發，觀察生活中存在的現象，同時通過和學習環境的互動進行反思，探索現象背後可能存在的問題，並從中建構對客觀存在事物的主觀認識。因此，有效的自主學習能促進主動學習能力的發展，並讓學生從學習中感受到學習與生活的密切關係。

（三）當代寫作理論

國際上當前的華文課程標準一般列出非常詳細的寫作微技能，其好處是呈獻了完整的寫作能力框架，方便教材編寫人編寫教材，但其不足之處是過於細緻繁瑣，對作文教學或寫作教學的指導性不足。韋志成（1998）研究了不同語文教學大綱關於寫作能力的要求，發現它們一般把中學生的寫作能力歸納為兩大部分。第一部分為寫作的基本能力，包括觀察能力、聯想能力、想像能力和邏輯思維能力。第二部分是寫作的專門能力，包括審題能力、選擇材料能力、結構文章能力、語言表達能力和修改文章能力。他認為，這一從「寫作知識」和「寫作過程」兩方面所作的分解，顯得有些繁瑣，系統性不足，不方便操作。他因而按照文章的思想內容、組織結構和語言表達三個「不可缺少的基本因素」，把中學生的寫作能力總括為五種能力，即：攝材能力、思考能力、結構能力、言語能力和修改能力（韋志成，1998，頁 20）。初中學生的寫作能力必須在這五方面達到一定標準。「攝材」必須做到觀察生活、勤於積累、善於選擇；「思考」必須做到能對客觀事物進行分析、綜合、比較、概括，要能聯想和想像，也要能辯證思考；「結構」則要做到服從中心思想，也要做到完整、嚴謹、自然和統一；「言語」則須詞語豐富，語言規範、簡明、連貫和得體；「修改」則須從內容和形式兩方面改進文章。「攝材能力」實際上是選擇與

決定文章內容的能力。他的這一體系，順應前線教師的教學需要，因為新加坡——劍橋普通教育水準考試（Singapore-Cambridge General Certificate of Education Examination(Ordinary Level)，簡稱爲 GCE 'O' Level）的華文試卷一作文試卷，便是根據內容、語言和結構三個寫作的基本因素來評改作文。因此，本研究決定採取韋志成提出的初中寫作能力結構，作爲敘事能力的訓練目標。

當代語言教學重視學習者爲中心的學習。晚近的一些學者提出了在寫作上須重視「作者取向」(Writer-oriented)的寫作教學觀。「作者取向」的寫作觀要求跳離從教師角度設題，由教師建議內容並提供範文，語法和詞彙因而受限於課題的寫作教學思維。「作者取向」的寫作觀認爲寫作能力是習得而非教得，因此重視從寫作過程積累經驗。「作者取向」的寫作觀主張寫作應鼓勵主觀表述、自主修改和情境聯繫 (Candlin & Hall, 2002)。主觀表述建立在寫作是發現式的創造性活動觀點上，指向寫作過程的「自我發現」(self-discovery)，作者通過作品表達個人新穎而及時的觀點。在寫作過程中鼓勵自我發現有助認知的成熟發展 (Elbow, 1998; Murray, 1985)。「作者取向」的寫作觀亦重視寫作的認知過程，作者經由非線性、探索性的自主修改歷程生成作品。作者在自主修改的歷程中反復修改與加強觀點、改進表達 (Zamel, 1983)。由於這一歷程涉及較爲複雜的自主規劃和編輯的活動，因此整個寫作過程須切分成好幾個「子過程」(sub-processes)來完成 (Faigley, 1986)。

「作者取向」的寫作觀也認爲，寫作是在一個具體情境下發生的社會行爲，受到作者的個人態度和社會經驗的影響。寫作過程不是獨立於情境之外的離散的寫作行爲，而是閱讀、談話、觀察、思考、感觸等認知和情感活動的合體，作者把在具體情境下獲得的個性化經驗和經歷通過書面文字加以展現 (Prior, 1998)。寫作是在一定的時間裏綜合獲取各方信息加以組織表達的「情境表述」(situation of expression) (Nystrand, 1987; Ramanathan and Atkinson, 1999)。基於「作者取向」的寫作觀進行作文教學，教師的任務便不在「教寫作」，而是非指導

性地促進寫作行為的發生，即通過鼓勵和提供正面回饋，引導學生生成觀點；通過合作而不是干預的環境，協導學生完善作品（Candlin & Hall, 2002）。教師通過寫前活動激發學生思考（Elbow, 1998），也在寫作流程的關鍵階段，針對學生的觀點提供參考建議（Candlin & Hall, 2002）。

「作者取向」的寫作模式強調學習的自主性，重視通過和環境的互動寫出言之有物的觀點、表達真實的情感，符合新加坡當前母語課程改革的思路。但「作者取向」的寫作模式，對學生寫作能力的要求較高，因此比較適合程度中上的學生。

二、寫作框架的提出

新加坡當前的華文課程改革的重要目標之一在於讓華文成爲學生日常生活中使用的語言（新加坡教育部，2011）。聯繫學生的生活經驗學習語言，是華文教學的應由之路。基於這一課改目標以及前面的理論分析，我們提出了以自主學習爲經，「作者取向」寫作歷程爲緯的寫作策略——「我說故事」。我們希望通過校本教學研究，探索一個能在生活中取材進行寫作，促進學生在生活中使用母語的寫作策略，爲在當前的華文寫作教學中落實課改目標提供一個可行的方案。表 1 是這一寫作方案的理論框架。

表 1

「我說故事」寫作方案框架

自主學習要素	經驗		探究				成品產出		
寫作歷程	情境聯想	認識範文	決定題材	選擇素材	生活取材	遴選材料	組織情節	敘述故事	引導反思
寫作活動	情境聯繫	主觀表述	自主修改	情境聯繫	情境聯繫	情境聯繫	主觀表述 自主修改	主觀表述	自主修改
寫作能力	思考能力	結構能力	結構能力	攝材能力	攝材能力	攝材能力	結構能力	言語能力	思考能力
	言語能力	言語能力					思考能力	攝材能力	修改能力

自主學習要素	經驗			探究			成品產出		
能力標準	<ul style="list-style-type: none"> 聯想 想像 	<ul style="list-style-type: none"> 服從中心思想 完整 嚴謹 	<ul style="list-style-type: none"> 完整 嚴謹 	<ul style="list-style-type: none"> 善於選擇 	<ul style="list-style-type: none"> 觀察生活 善於選擇 	<ul style="list-style-type: none"> 善於選擇 	<ul style="list-style-type: none"> 服從中心思想 完整 嚴謹 	<ul style="list-style-type: none"> 詞語豐富 語言規範 連貫 得體 	<ul style="list-style-type: none"> 分析 比較 概括
	<ul style="list-style-type: none"> 簡明 連貫 得體 	<ul style="list-style-type: none"> 規範 連貫 				<ul style="list-style-type: none"> 比較 	<ul style="list-style-type: none"> 綜合 	<ul style="list-style-type: none"> 觀察生活 勤於積累 	<ul style="list-style-type: none"> 語言規範 簡明 連貫 得體
							<ul style="list-style-type: none"> 內容修改 形式修改 		<ul style="list-style-type: none"> 內容修改 形式修改

這一框架以吉本斯的自主學習要素為基礎規劃「作者取向」的寫作歷程。整個寫作歷程分成九個環節，分別對應吉本斯自主學習三要素以及「作者取向」寫作觀的三大寫作活動。九個寫作環節分別為情境聯想、認識範文、決定題材、選擇素材、生活取材、選擇材料、組織情節、敘述故事和引導反思，所涉及的寫作活動為「作者取向」寫作觀所重視的情境聯繫、主觀表述和自主修改。在寫作能力方面，此框架納入了韋志成所提出的寫作三大要素所涵蓋的適合初中生掌握的五大寫作能力及相關的能力標準，所訓練的能力為攝材能力、思考能力、結構能力、言語能力和修改能力。每個寫作階段均為不同能力的訓練服務，並指向其能力標準。這個自主寫作框架既能滿足新加坡華文教師的前線教學需要，也能較好地結合自主學習和作者取向的寫作教學理論，有教學創新價值，亦符合當前新加坡華文課程改革的需要，是值得探索的敘事寫作模式。

三、「我說故事」自主學習流程

「我說故事」教學流程根據吉本斯自主學習三要素和「作者取向」的寫作歷程規劃，分成「經驗」、「探究」和「成品產出」寫作三大階段和涉及九個環節的寫作歷程。現詳細說明此一自主學習流程於後。文章也將在寫作歷程的說明過程中，連帶說明各個歷程所涉及的寫作活動以及在活動中得到訓練的寫作能力。必須說明的是，在「經驗」

階段，學生以學習小組的方式完成兩個環節的寫作活動，在「探究」階段，學生則單獨完成五個環節的寫作活動，在「成品產出」階段，學生也是單獨完成兩個環節的寫作活動。

（一）經驗

「我說故事」要求學生有兩方面的經驗，即：情境聯想經驗、認識「範文」（優秀作品）經驗。

1. 情境聯想

「我說故事」要求學生從經驗出發，調動他們的生活經驗，根據自選主題從生活中尋找素材拍攝一組照片，再根據照片組織情節、敘述故事。

在讓學生開始自主說故事之前，教師須先培養學生的聯想能力，協助他們從所接觸的生活素材中產生聯想，敘述故事。參與本研究的教師在課堂上組織學生進行小組討論，提供學生一系列基於生活經驗的觸媒，引導學生根據事物的特徵進行聯想以培養他們的想像能力。

教師首先以顏色為觸媒，請學生講述從不同的顏色所引發的聯想，並說明作此聯想的理由。教師選擇從顏色開始，是因為顏色的內涵中性，同樣的顏色未必予人以同樣的感覺，但每個人都可以有個性化的解讀，是培養抽象性思維和聯想能力的理想素材。學生完成了對顏色的聯想並能夠把想法加以講述之後，教師便進一步讓學生觀看實物，設想這些實物和他們生活的關係。這一歷程讓學生作情境聯繫，訓練他們的思考能力。初中學生已經具備了抽象思維的能力，因此，提供他們生活中熟悉的事物，引導他們進行聯想，能夠發揮他們的想像力，並能以簡明、連貫和得體的語言，把聯想到的事物或感受加以表述，培養敘事能力。

2. 認識範文

聯想力能促使人們根據所接觸到的事物作發散性思維，是敘述故事的基礎。但作為語言能力還在不斷發展的初中生，要提高他們的

敘述表達能力，必須閱讀優秀的敘述文章，認識一篇好的敘事文的特點，體會作者如何抒發對生活的感想。因此，在正式開始「我說故事」之前，教師需要引導學生多閱讀諸如生活小品、生活隨筆之類的優秀敘事體文章，瞭解好的敘事文應具備的條件。參與本研究的教師首先以當代作家所寫的敘述範文為例，詳細講解敘事文六要素、情節處理、語言描寫等基本寫作知識，提高學生對敘事文的認識。所選文章涵蓋本地和國外當代作家的作品，包括趙麗宏的《雨中》、彭飛的《水晶包》、馮驥才的《四月的維也納》、莫懷威的《散步》和尤今的《山水相逢在小城》。配合講解，教師協助學生歸納並認識一篇好的敘事文需要具備的四個條件，即：「清楚的主題」、「故事完整」、「情節緊扣主題展開」、「敘述有條理且連貫得體」。這四個條件涵蓋文章的組織結構和語言表達，引導學生認識好的敘事文在結構上須有明確的主題，故事必須完整，情節應圍繞主題逐步展開；在語言上則須敘述有條理、前後連貫，語言自然也須規範。「認識範文」環節主要在介紹優秀敘事文的結構特點和語言要求，不涉及內容選材。

教師講授了優秀的敘事文的四個條件之後，要求學生自主選擇敘事文並作課外閱讀，然後從中選擇一篇個人覺得符合優秀敘事文四個條件的篇章作為分享文本。教師利用每週一次約 10 分鐘的時間，組織小組討論會，分享讀到的好文章。

教師採取「交叉敘述」的互動策略，把學生分若干個 4 人小組。學生輪流向組員分享自己讀到的好文章，並在分享後和夥伴交換閱讀文本。通過三輪的交流，每名學生都向同組夥伴分享了個人所閱讀的敘事文，也從分享過程中取得其他組員所閱讀的文章進一步閱讀，一共閱讀了 4 篇在結構上和語言上符合條件的敘事文。這一學習經驗，中心活動為主觀表述，讓學生通過自主閱讀以及和分享對象的互動，逐漸內化「敘事文四標準」，為接下來正式開展「我說故事」的敘事任務做好鋪墊的工作。這一環節着重提高學生對敘述文的結構和語言的認識，涉及服從中心思想、完整、嚴謹的結構能力，以及規範、連貫的言語能力的訓練。

(二) 探究

學生從經驗中積累了所需的知識與能力之後，便可以開始執行「我說故事」的主體任務。這一任務要求學生自主設定主題，然後根據主題從真實的生活環境中（如：家庭、學校生活、課外活動、社區）以所接觸到的人、事或物為對象，探討與主題相關的課題，並在探究過程中拍攝照片作為敘事素材，敘述故事。

1. 決定題材：學生根據教師設定的主題決定題材。考慮到初中一學生的生活經驗有一定的局限，因此，教師所提供的主題不宜過多，基本上集中在環保、親子關係、校園生活、友情和社區幾個方面。學生根據主題自選題材，列出作業大綱，在班上呈現。教師和同學從敘事文結構的要求針對學生所提的大綱提問，學生通過回答問題和教師及同學交流，之後根據教師和同學所提的意見自主修改大綱。教師也在這一環節和學生一對一地討論，根據任務的性質、難度、學生的語言水準等條件，一起定下任務進度表，以及檢查任務的階段性時間。學生要在任務進度表中清楚記錄任務進度、主要階段、各階段所完成的子任務以及和教師會談之後教師所提的建議。

這一環節的主要寫作活動為自主修改，着重訓練敘事文寫作的結構能力，涉及能力為完整和嚴謹。

2. 選擇素材：題材決定了之後，學生就需要根據題材尋找適當的攝影素材，以反映主題。教師要求學生仔細觀察生活，尋找符合題材的人、事或物，然後選擇最能反映主題的人與事作為敘事素材。教師定期和學生會面，檢查進度，提供回饋。

這一環節主要的寫作活動為情境聯繫，學生須從个人的生活接觸面中尋找能提供敘事素材的來源，因此是對攝材能力的訓練，涉及善於選擇的攝材能力。

3. 生活取材：學生從生活經驗中選擇了敘事素材之後，可以到真實的情境中開始拍攝工作。學生根據所要反映的主題，選取拍攝對象和拍攝角度以及決定照片的數量。

這一環節的主要寫作活動是情境聯繫，訓練學生的攝材能力，學

生須仔細地觀察生活，並能從適當的生活角度切入取鏡以反映主題，因此也涉及善於選擇的攝材能力。

4. 遴選材料：學生在真實情境中完成了取材拍攝的任務後，接下來便需要從所拍攝的大量照片中選擇適當數量組成「我說故事」的材料。考慮到客觀存在的學生能力差異，教師不對敘述故事所用的照片數量設限，而是放手讓學生根據個人的語言程度自主選擇適當的敘事材料（照片）。但無論照片數量多少，都必須能反映所選主題。

這一環節的寫作活動依然是情境聯繫，因為需要選擇能清楚反映情境、敘述生活故事的照片素材。這一活動除繼續訓練學生善於選擇的攝材能力外，也訓練學生思考能力，因為學生必須對數量不少的照片進行比較，才能選出能很好地反映主題的照片組合。

5. 組織情節：學生遴選了足以讓他們敘述故事的照片後，便可進一步仔細觀察所選照片，從中梳理完整的故事情節，並檢查欲敘述的故事所要展現的主題是否明確？學生有了初步的概念之後，便在班上口頭敘述他們所設想的故事。教師和同學聆聽了故事之後，給予回饋，學生聽取教師和同學的意見之後，進一步調整故事情節。

這一環節的主要寫作活動有二：主觀表述、自主修改。學生先根據照片順序敘述故事，再根據教師和同學所提供的意見，修改情節。此一環節的活動能夠訓練學生三種寫作能力，即：結構能力、思考能力和修改能力。學生必須使自己所敘述的故事情節完整，能夠反映主題，有起承轉合的嚴謹結構，層次的劃分、段落的安排、開頭結尾的呼應都須自然和諧，並統一服從中心思想；學生必須仔細觀察所選的照片群，捕捉各張照片所傳達的信息，再把信息加以綜合進行口頭故事敘述；在敘述了故事之後，還需根據教師和同學的意見和建議，從內容或形式上對故事情節進行修改，使它們更好地反映所選的主題。

（三）成品產出

學生在前五個階段所完成的各項活動的基礎上正式敘述故事，產出成品。成品的形式由學生自主決定，可以是一篇書面文章，也可以

結合多媒體技術把文字和音像聲影結合。「成品產出」需要完成自主學習歷程的最後兩個環節，即：敘述故事、引導反思。

1. 敘述故事：學生根據在取材過程中所接觸到的事件或人物，也即根據他們所經歷過的經驗世界給他們帶來的感觸和聯想，發之為文。學生可以把個人的感情融入照片所展現的故事中，也可以發揮想像力，把照片素材和自己的生活經驗聯繫起來加以敘述。故事寫完之後，便可提交初稿。

這一環節最主要的寫作活動是主觀表述，學生以各種文字呈獻方式，盡情敘述發生在他們生活中的故事，並注入個人的情感。這一環節的重要寫作能力是言語能力和攝材能力。在言語能力上，學生需要以豐富的詞語，規範的語言，連貫的情節與適當的表達方式，敘述生活中的人或事，並發表個人的感想；在攝材能力上，學生要從生活中觀察到的人和事着手，根據他們在探究過程中所接觸的人和事帶給他們的感想，寫之為文。他們所產出的成品，是生活經驗的積累和體認。

2. 引導反思（成品改進）：教師在仔細閱讀了學生提交上來的敘事作品後，提供一對一的回饋。為符合自主學習的要求，教師不直接把修改意見告訴學生，而是通過提問引導學生反思，如：你的切入點是什麼？為什麼你會選「種子」呢？為什麼有一張照片是「家人」？為什麼又選了蜜蜂和盛開的花？引導學生思考。通過引導反思，學生自主發現作品中的不足或可以進一步發展的地方，自主修改，加強成品的質量。

這一環節的主要寫作活動是主觀表述和自主修改。所着重的寫作能力有思考能力、言語能力和修改能力。學生根據教師的回饋，調動分析、比較和概括能力，自行發掘敘事作品的不足並加以修改。學生也在教師的引導之下，進一步修改作品中的語言，使語言更規範，敘述更清楚明要，表達得更連貫，情緒的抒發也更自然得體。整個「引導反思」的目的在協助學生改進作品的內容和形式，提高學生的敘事能力。

在自主學習的理念下，不同語言程度和能力的學生進度可以不同，但所經歷的過程應該一樣。由於是自主學習，因此教師必須提供

學生詳細的學習指引，引導學生按部就班地完成學習任務。附錄 1 是《「我說故事」自主學習指引》。教師在自主學習過程中不做任何評估，只根據師生商定的進度，定期和學生會面，提供諮詢，並督促學生如期完成任務。在完成任務的過程中，教師可以就敘事情境、敘事對象、敘事材料、敘事情節等方面提供建議，但最後的決定權在於學生。例如在選擇生活素材的時候，學生可以就擬選擇的素材是否符合主題徵求教師意見，教師可以提供看法，但最終的決定在於學生；又如學生在到真實情境中取材拍攝之前，可以和教師討論拍攝的地點和拍攝的對象，但最後的地點和對象還是由學生自主決定。

四、研究問題

新加坡的初中生，基本掌握了華語聽說能力，能閱讀以淺白的華文書寫的文本，也有基本的造句和寫作能力，因此，結合生活經驗的自主學習相當適合新加坡初中階段的學生。鼓勵學生從生活中所接觸的人和事取材再加以組織並敘述所見所想，有助於把華文的學習帶入學生的生活中，同時加強他們以華文思考和表達的能力。為此，我們展開一項基于自主學習理念並結合學生生活經驗以培養書面敘事能力的教學研究——「我說故事」。這一教學研究旨在探討兩個問題：

- (一) 結合學生生活經驗的「我說故事」教學效果如何？
- (二) 「我說故事」自主學習活動是否能加強學生在敘事文的內容、結構和語言方面的表現？效果一樣嗎？

由於本研究為一發展性研究，旨在探索一個新的教學策略，不在解決任何教學問題，因此，需要驗證其教學成效。我們把經歷「我說故事」學習經驗的學生在敘事寫作的表現和另一班未經歷這一教學經驗的同個年級學生的表現作一比較，回答上述的兩個研究問題。第一個研究問題將通過比較兩班學生前後測的整體成績加以回答，第二個研究問題將通過比較兩班學生在三個向度所取得的進步幅度加以回答。

五、研究對象

研究對象為一所主流中學修讀高級華文的兩班初中一年級學生，一班為實驗班(N=22)，一班為對照班(N=24)。研究通過「我說故事」的自主學習活動，探討在生活中選取素材拍攝照片，組織鏡頭敘述故事的學習經驗對提高學生書面敘述能力的可行性。研究從 2015 年二月份開始，至十月份結束，歷時九個月。

六、研究設計

本研究的實驗班的敘事能力在實驗開始之前略優於對照班，因此本研究採取準實驗研究非等值組前後測設計，以比較兩個班在整體表現和各個評估向度所取得的進步作為檢驗教學效果的標準。實驗班以「我說故事」為干預手段引導學生自主完成敘事寫作任務，對照班不做任何教學干預。實驗班和對照班均參加相同的前後測，各完成一篇敘事文。學生需要完成的敘事文屬開放式敘事，即教師不提供命題，只提供寫作素材：一套共三十張取自生活的照片，由學生自行選擇能夠組成「故事」的照片從作者的角度敘述故事，並自擬題目。附錄 2 為「我說故事」前後測敘事文所用的部分生活照片。

本研究通過對兩班學生前後測的敘事文的總分和他們在內容、結構、語言三個向度的「盈分」(Gain Score) 對比，回答研究問題²。研究中所用的《書面敘事能力評分量表》(附錄 3)，乃根據香港理工大學祝新華教授所指導開發的教研中心另一寫作教學研究項目的量表略作修改(Chin, Gong & Tay, 2015)。《書面敘事能力評分量表》從三個向度評估一篇敘事文的品質。這三個向度為內容、結構和語言，各向度下各有 3 至 4 個評分子項。「內容向度」有四個子項，即：主題與選材、視角、情節和情感；「結構向度」有三個評分子項，即：首尾、層次和展開；「語言向度」有三個子項，即：詞彙、句法與修辭。每個子項為 10 分，總分為 100 分。表 2 展現了十個評分子項和韋志成所制定的寫作能力的

2 此處的敘事文指的是「我說故事」方案在實驗班實施之前與之後兩個班學生所完成的文章，不是實驗班學生在方案實施過程中自主決定呈現形式產出的成品。

對應關係，以及訓練這些能力的寫作環節。必須強調的是，「我說故事」是對學生敘事能力的綜合訓練過程，由於是自主寫作，因此教師不在過程中進行考核，否則就有悖自主學習的精神。考查學生的敘事能力是否得到提高僅以比較學生在前後測所寫的敘事文的表現為據。

表 2
《書面敘事能力評分量表》評分子項與韋氏寫作能力對應

評分向度	評分子項	韋志成初中生五大寫作能力	訓練能力的自主寫作環節
內容	主題與選材	思考能力（聯想、想像） 攝材能力（善於選擇）	情境聯想 選擇素材
	視角	攝材能力（觀察生活、善於選擇）	生活取材
	情節	攝材能力（善於選擇） 思考能力（比較、綜合） 思考能力（分析、比較、概括） 修改能力（內容修改）	遴選材料 組織情節 引導反思
	情感	攝材能力（觀察生活、勤於積累）	敘述故事
結構	首尾	結構能力（服從中心思想、完整、嚴謹） 結構能力（服從中心思想、完整、嚴謹、自然、統一） 修改能力（形式修改）	認識範文 組織情節 / 引導反思
	層次	結構能力（完整、嚴謹） 自主修改（形式修改）	決定題材
		結構能力（服從中心思想、完整、嚴謹、自然） 思考能力（分析、比較） 修改能力（形式修改）	組織情節 / 引導反思
	展開	結構能力（服從中心思想、完整、嚴謹、自然、統一） 思考能力（分析、比較、概括） 修改能力（結構修改）	組織情節 / 引導反思
語言	詞彙		情境聯繫
	句法	言語能力（簡明、連貫、得體、詞語豐富、語言規範）	認識範文
	修辭	修改能力（形式修改）	敘述故事
		引導反思	

（一）前測

根據教師對學生生活的瞭解，選出三個主題——家人、成長、戶外活動，每個主題各選 10 張照片，共一套三十張照片發給兩個班的每一名學生（每人一套）。教師不告訴學生每張照片所屬主題，但請每一名學生自由組合照片，並根據所組合的照片自定題目完成一篇敘事

文。每名學生可以根據自己的興趣和能力選擇適當數量的照片。程度好的學生可以選擇數量較多的照片，組成較複雜的事情；程度比較一般的學生可以選擇數量較少的照片，講述較為簡單的事情。在學生寫敘事文的過程中，教師不給予任何指導，但要求學生在規定的時間之內（一小時）完成。兩名教師根據《書面敘事能力評分量表》評改每一篇文稿，研究組取兩位評分教師的平均分作為每名學生的前測分數。

（二）後測

後測在「我說故事」三階段九個環節的活動結束後進行。教師要求兩班學生從同一套 30 張照片中自由選擇與組合照片，根據自定的題目完成一篇敘事文。與前測一樣，在學生寫敘事文的過程中，教師不給予任何指導，但要求學生在規定的時間之內（一小時）完成。負責評改前測文稿的同樣兩名教師根據《書面敘事能力評分量表》評改每一篇文稿，研究組取兩位評分教師的平均分作為每名學生的後測分數。

實驗班和對照班的前後測均由同樣的兩名華文教師評分，研究員對教師評分的內部一致性的信度進行了分析，兩位教師閱卷人間信度（Inter-rater Reliability）Pearson's r 為 0.925（pre-test $r=0.926$, post-test $r=0.894$ ），評分的內部一致性很高。

七、研究結果與討論

（一）整體表現

表 3

學生書面敘事均分比較

	實驗班 (N=22)		對照班 (N=24)		Mean differences	Cohen's d
	Mean	SD	Mean	SD		
前測 (Pre-test)	45.39	12.78	41.29	4.76	4.09	
後測 (Post-test)	62.61	10.95	44.27	10.19	18.34	1.80
盈分 (Gain Score)	17.23	10.80	2.98	9.85	14.25	1.45

如表 3 所示，參加過「我說故事」的實驗班學生，後測書面敘事作業的均分提高了 17.23 分，對照班學生的書面敘事作業均分只提高了 2.98 分，均分差數為 14.25 分。我們以柯罕 (Cohen) 的「效果強度」(Effect Size) 檢驗教學效果，所得的 d 值為 1.45，說明「我說故事」使實驗班學生提高了書面敘事能力，取得了很好的教學效果。

由於實驗班與對照班學生並非隨機取樣，樣本也不大，不滿足採用推理統計 t - 檢測的基本條件，因此不加以採用。同時，本研究是項由前線教師發起的發展性研究，旨在探索新的教學策略，所關心的是教學是否產生效果，而非所得差異的機遇率，因此，採用描述統計效果強度 (Effect size) 加以檢驗，而所得的數據用 Cohen (1988) 推介的標準評定。表 4 是兩個班在三個評分向度的整體表現：

表 4
學生書面敘事三向度前後測與盈分比較

	前測				後測				盈分			
	實驗班 (N=22)								對照班 (N=24)			
	內容 (40%)	結構 (30%)	語言 (30%)	總分 (100%)	內容 (40%)	結構 (30%)	語言 (30%)	總分 (100%)	內容 (40%)	結構 (30%)	語言 (30%)	總分 (100%)
平均分	19.14	12.77	13.48	45.39	26.23	19.73	16.66	62.61	7.09	6.95	3.18	17.23
標準差	5.01	3.97	4.65	12.78	4.95	3.27	3.25	10.95	5.11	3.80	3.60	10.80
對照班 (N=24)												
平均分	16.44	12.58	12.27	41.29	17.94	13.40	12.94	44.27	1.50	0.81	0.67	2.98
標準差	2.06	1.89	1.51	4.76	4.15	3.61	3.11	10.19	4.42	3.78	2.40	9.85
兩組比較												
差數	2.70	0.19	1.21	4.09	8.29	6.33	3.72	18.34	5.59	6.14	2.52	14.25
Cohen's d	1.31	0.10	0.80	0.86	2.00	1.76	1.20	1.80	1.26	1.63	1.05	1.45

盈分分析顯示，實驗班學生在三個向度所取得的進步均優於對照班。在內容向度方面，實驗班學生均分比前測提高了 7.09 分，對照班學生只提高了 1.50 分；在結構向度中，實驗班學生的均分比前測提高了 6.95 分，對照班僅略增了 0.81 分；在語言向度方面，實驗班學生

均分比前測提高了 3.18 分，對照班只略為提高了 0.67 分。

盈分差數顯示，實驗班在三個向度的均分分別比對照班高了 5.59 分，6.14 分和 2.52 分。Cohen *d* 的數值分別為 1.26，1.63 和 1.05，均為很大的效果強度，從三個向度確認了「我說故事」自主學習活動取得了相當大的教學效果。

我們進一步分析兩班學生在三個向度下各子項的表現。

(二) 內容向度

表 4.1

學生書面敘事內容向度評分子項比較

	前測 (Pre-test)					後測 (Post-test)					盈分 (Gain Score)				
	主題 / 選材	視角	情節	情感	總分	主題 / 選材	視角	情節	情感	總分	主題 / 選材	視角	情節	情感	總分
實驗班 (N=22)															
	10%	10%	10%	10%	40%	10%	10%	10%	10%	40%	10%	10%	10%	10%	40%
均分	4.66	4.82	4.55	5.11	19.14	7.16	6.14	6.43	6.50	26.23	2.50	1.32	1.89	1.39	7.09
標準差	1.15	1.38	1.42	1.53	5.01	1.16	1.26	1.46	1.27	4.95	1.31	1.48	1.59	1.43	5.11
對照班 (N=24)															
均分	4.40	3.90	4.06	4.08	16.44	5.17	3.67	4.71	4.40	17.94	0.77	-0.23	0.65	0.31	1.50
標準差	0.44	0.74	0.50	1.05	2.06	1.27	1.02	1.06	1.17	4.15	1.33	1.28	1.17	1.48	4.42
兩班比較															
差數	0.26	0.92	0.48	1.03	2.70	1.99	2.47	1.72	2.10	8.29	1.73	1.55	1.24	1.07	5.59
Cohen's <i>d</i>	0.60	1.25	0.97	0.98	1.31	1.57	2.43	1.62	1.80	2.00	1.30	1.21	1.06	0.73	1.26

表 4.1 顯示，實驗班學生在內容向度的四個子項都取得了進步。他們後測的「主題 / 選材」均分為 7.16，「視角」均分為 6.14，「情節」均分為 6.43，「情感」均分為 6.50，成績均優於前測，分別提高了 2.50，1.32，1.89 和 1.39 分。

對照班學生後測的「主題 / 選材」均分為 5.17，「視角」為 3.67，「情節」為 4.71，「情感」為 4.40，和前測均分差別不大，其中的「視

角」子項比前測略低。

從盈分差數觀察，「主題 / 選材」的盈分差為 1.73，「視角」的盈分差為 1.55，「情節」的盈分差為 1.24，「情感」的盈分差為 1.07。根據 Cohen's *d* 數值檢驗，前三個子項的數值分別為「主題 / 選材」1.30，「視角」1.21，「情節」1.06，有很強的效果強度；「情感」則為 0.73，有中度效果，說明「我說故事」使實驗班學生在敘事內容方面取得了進步，教學有效。

(三) 結構向度

表 4.2

學生書面敘事結構向度評分子項比較

	前測 (Pre-test)				後測 (Post-test)				盈分 (Gain Score)			
	首尾	層次	展開	總分	首尾	層次	展開	總分	首尾	層次	展開	總分
					實驗班 (N=22)							
	10%	10%	10%	30%	10%	10%	10%	30%	10%	10%	10%	30%
均分	3.86	4.16	4.75	12.77	6.25	6.93	6.55	19.73	2.39	2.77	1.80	6.95
標準差	1.19	1.29	1.85	3.97	1.29	0.99	1.16	3.27	1.31	1.34	1.73	3.80
					對照班 (N=24)							
均分	4.35	3.98	4.25	12.58	4.33	4.75	4.31	13.40	-0.02	0.77	0.06	0.81
標準差	1.03	0.67	0.87	1.89	1.46	1.29	1.13	3.61	1.86	1.29	1.11	3.78
					兩班比較							
差數	-0.49	0.18	0.50	0.19	1.92	2.18	2.23	6.33	2.41	2.00	1.73	6.14
Cohen's <i>d</i>	-0.48	0.27	0.57	0.10	1.32	1.69	1.97	1.76	1.30	1.55	1.57	1.63

表 4.2 顯示，實驗班的學生在結構向度的三個子項都取得了進步。他們的後測「首尾」均分為 6.25，「層次」均分為 6.93，「展開」均分為 6.55，成績均優於前測，分別提高了 2.39，2.77 和 1.80 分。

對照班學生後測的「首尾」均分為 4.33，「層次」為 4.75，「展開」為 4.31，和前測均分差別不大，其中的「首尾」子項還比前測微降了 0.02 分。

從盈分差數觀察，「首尾」的盈分差為 2.41，「層次」的盈分差為

2.00，「展開」的盈分差為 1.73；根據 Cohen's *d* 數值檢驗，三個子項的數值分別為 1.30，1.55 和 1.57，有很強的效果強度，說明「我說故事」使實驗班學生在敘事結構方面得益，教學產生了效果。

(四) 語言向度

表 4.3

學生書面敘事語言向度評分子項比較

	前測 (Pre-test)				後測 (Post-test)				盈分 (Gain Score)			
					實驗班 (N=22)							
	詞彙	句法	修辭	總分	詞彙	句法	修辭	總分	詞彙	句法	修辭	總分
	10%	10%	10%	30%	10%	10%	10%	30%	10%	10%	10%	30%
均分	4.80	4.55	4.14	13.48	5.73	6.23	4.70	16.66	0.93	1.68	0.57	3.18
標準差	1.81	1.22	1.86	4.65	1.08	1.18	1.15	3.25	1.28	1.19	1.62	3.60
					對照班 (N=24)							
均分	4.52	4.29	3.46	12.27	4.21	5.35	3.38	12.94	-0.31	1.06	-0.08	0.67
標準差	0.70	0.46	0.82	1.51	1.09	1.04	1.25	3.11	0.86	0.98	1.19	2.40
					兩班比較							
差數	0.28	0.26	0.68	1.21	1.52	0.87	1.33	3.72	1.24	0.62	0.65	2.52
Cohen's <i>d</i>	0.39	0.55	0.83	0.80	1.39	0.84	1.06	1.20	1.45	0.63	0.55	1.05

表 4.3 顯示，實驗班學生在語言向度的三個子項都取得了進步。他們的後測「詞彙」均分為 5.73，「句法」均分為 6.23，「修辭」均分為 4.70，成績分別提高了 0.93,1.68 和 0.57 分。

和前測成績比較，對照班的學生「句法」子項目得 5.35 分，均分比前測提高 1.06 分；「詞彙」和「修辭」的後測均分則低於前測分數。

從盈分差數觀察，「詞彙」子項盈分差為 1.24，「句法」的盈分差為 0.62，「修辭」的盈分差為 0.65。根據 Cohen's *d* 數值檢驗，「詞彙」子項為 1.45，效果強度很大；「句法」子項為 0.63，「修辭」子項為 0.55，效果強度中等，說明「我說故事」自主學習活動促使實驗班學生在詞彙方面取得較大進步，教學產生較大效果；而在「句法」和「修辭」方面則教學效果中等。

八、討論

實驗結果顯示，這一以吉本斯自主學習框架為活動主軸，以「作者取向」寫作觀為寫作理論基礎的學習經驗，取得了教學效果。這一調動學生的生活經驗促進聯想，以切合學生語言能力的優秀範文為敘事標準，要求學生聯繫生活尋找適當題材進行深度探究，再把探究所得寫之為文的「我說故事」自主學習活動，整體提高了實驗班學生的書面敘事能力。

「我說故事」要求學生在生活中尋找素材，把語言的學習和真實世界中由人、事、物組成的環境發生聯繫，在和環境的互動中應用語言溝通交流、表情達意，形成個人對事物的看法，既促進了學生主動學習能力的發展，提高了他們的敘事能力，也讓學生從學習過程中感受到語言的學習與生活的密切關係，符合當代語言教學的要求。

「我說故事」雖然提高了實驗班學生書面敘述能力，取得了教學效果，但學生在內容、結構和語言三個向度的表現還存在差距。我們可以從比較各向度下的子項的盈分差作進一步的討論。表 5 根據兩個班在三個向度下的十個評估子項的盈分差按照高低排列，顯示實驗班學生在各個子項的實際進步幅度。

表 5
實驗班和對照班盈分分數比較

向度	子項	實驗班		對照班		盈分差	Cohen's <i>d</i>
		盈分	SD	盈分	SD		
結構	首尾	2.39	1.31	-0.02	1.86	2.41	1.30
結構	層次	2.77	1.34	0.77	1.29	2.00	1.55
結構	展開	1.80	1.73	0.06	1.11	1.73	1.57
內容	主題 / 選材	2.50	1.31	0.77	1.33	1.73	1.30
內容	視角	1.32	1.48	-0.23	1.28	1.55	1.21
語言	詞彙	0.93	1.28	-0.31	0.86	1.24	1.45
內容	情節	1.89	1.59	0.65	1.17	1.24	1.06
內容	情感	1.39	1.43	0.31	1.48	1.07	0.73
語言	修辭	0.57	1.62	-0.08	1.19	0.65	0.55
語言	句法	1.68	1.19	1.06	0.98	0.62	0.63

實驗班學生在十個子項的進步幅度都高於對照班，其中以結構向度的「首尾」子項的進步最大（盈分差 =2.41），語言向度的「句法」子項進步最小（盈分差 =0.62）。

表 5 的資料顯示，實驗班的學生在結構向度的進步最為明顯，三個子項的盈分差位列前三個位置，分別為 2.41，2.30 和 1.73，且效果強度極大，Cohen's *d* 均在 1.30 以上。教學上能取得強度效果和「我說故事」教學流程中經驗環節的「範文」閱讀和小組讀書會應有關係。教師在通過範文講解並引導學生完成自主閱讀與分享的活動中，提出了優秀的敘事文應具備的四個條件，即：「清楚的主題」、「故事完整」、「情節緊扣主題展開」、「敘述有條理且連貫得體」，其中的「清楚的主題」、「故事完整」、「情節緊扣主題展開」在韋志成的寫作能力中屬於「結構能力」，學生能夠通過多輪的分享討論把優秀敘事文在結構上應具備的條件內化，然後按照這一標準來指導自己的敘事結構。由於經過了訓練，學生在後測時，便能夠按照此標準，使所敘述的故事有開頭和結尾，敘事有層次，能夠詳略得當地有條理地展開故事，致使結構向度的所有子項都取得了很大的進步。

實驗班學生在內容向度也取得了較大的進步，四個子項的盈分差分別為「主題 / 選材」1.73，「視角」1.55，「情節」1.24，「情感」1.07，根據 Cohen's *d* 數值檢驗，除「情感」子項為 0.73，屬中等效果強度外，其他三個子項的數值介於 1.06 至 1.30 之間，有很大的效果強度，說明「我說故事」自主學習活動發生了作用，促使實驗班學生在敘事內容上取得了進步。「我說故事」的教學流程從一開始的經驗階段就訓練學生通過聯想發揮想像力敘事，並設想實物觸媒和他們生活的關係，有助於把握敘述視角。在完成「我說故事」敘事任務的探究過程中，學生不斷和教師、同學互動，加強自己對豐富敘事內容和敘事手法的認識。由於「我說故事」須從生活中取材，並需要根據所選的素材講述故事，學生必須近距離觀察生活中的人和事，再從自己的角度思考問題，產生想法，寫之為文，因而培養了「我思故我寫」的意識，反映在後測上便是所敘述的內容比較真切，感情也比較真實。但

由於研究對象為剛升上中學的初中一學生，生活閱歷有限，很難在短期內要求他們發揮同理之心，與所接觸的人和事產生強烈共鳴，故而這一次的學習經歷，對學生在「情感」子項的表現只能產生中等的效果強度。

進步幅度相對比較小的是語言向度。三個子項的盈分差分別為詞彙 1.24，修辭 0.65，句法 0.62。根據 Cohen's *d* 數值檢驗，除「詞彙」子項為 1.45，屬很強的效果強度外，「句法」子項和「修辭」子項均屬中等效果強度，說明「我說故事」對實驗班學生詞彙的學習與積累產生較大的影響，致使他們在敘事詞彙上取得了相當大的進步，但在句法和修辭上的進步幅度比較小。這樣的結果不難理解，「我說故事」敘事教學在教學流程中要求學生離開課堂，到生活中去取材，提供了學生大量的語言輸入和輸出的機會，豐富了詞彙，在後測時學生得以用最為把握的詞彙表達想法和感情。實驗班學生在「句法」和「修辭」子項的進步幅度就比較低。對初中一修讀華文的學生而言，雖然他們在「認識範文」環節已在教師引導下閱讀優秀的敘事文，並知道敘事文在語言上必須具備「敘述有條理且連貫得體」的條件，但畢竟他們能掌握的句子還是比較簡單，變化不大，需要時間進一步提高表達能力。雖然如此，在自主學習的探究階段，「我說故事」依然提供了他們在生活中自主選擇與應用句子的機會，通過接觸生活中多彩的句子來豐富自己的書面敘事表達能力。不過，相對於詞彙，造句能力的提高需要更長的時間。至於應用修辭技巧敘事，則對初中一年級的學生而言要求略高，學生需要更多的時間才能熟練地應用各種修辭技巧敘述事情。無論如何，實驗班學生在句法和修辭方面有此小幅度的提高已經難能可貴，華文教師的細心指導功不可沒。

九、總結

研究結果顯示，結合學生生活經驗的「我說故事」取得了教學效果，整體提高了學生書面敘事能力。「我說故事」自主學習活動也不同程度地提高了學生在敘事文的內容、結構和語言三方面的表現。「我說

故事」對提高學生敘事文結構能力的影響最大，進步幅度最大，三個子項均取得很強的效果強度。「我說故事」對學生敘事文內容的影響也比較明顯，學生在四個子項均有明顯的進步，其中有三個子項取得了很強的效果強度，「情感」則取得了中等效果強度。在敘事文的語言表現方面，「我說故事」的學習經驗促使學生在詞彙上取得比較明顯的進步，有很強的效果強度，但對句子和修辭能力的改變則影響不大，只取得中等的效果強度。

就本次發展性研究所取得的成果看，「我說故事」這一自主學習方案在這所學校所作的嘗試無疑是成功的、可行的敘事教學策略。不過，由於此次試驗所取的樣本不大，試驗期也不是很長，因此，我們只能做出暫時性的結論，相關策略只適用於背景和能力與實驗班相近的學生，不宜據此而推廣這一敘事教學策略。要把「我說故事」方案進一步推廣，還需在更大的樣本群中進行更長時間的實驗，再次證明其可行性之後才來考慮。但這一類的由前線教師提出的創新教學嘗試，是值得肯定與鼓勵的。華文教學工作者應更積極地發展順應時代所需的教學方案。

新加坡是華族人口占最大多數的社會。政府長期推行雙語教育的結果，建立了一個活的雙語社會，凡屬獨立建國之後在新加坡接受正規教育的華族國民，都具備以華語和人溝通的能力，社會上使用華文華語的機會處處存在。「我說故事」充分利用校內外的學習資源促進自主學習，提高學生綜合應用華文華語與人溝通，以華語做高階思維的能力。它所取得的初步成果提供了新加坡華文教學一個可行的方向，新加坡的華文教學應有意識地促使學生從生活中去發現學習華文華語對個人的意義和價值，認識到華文華語是活的語言、實用的語言。在新加坡的華文教學中開展自主學習活動，有助於培養學生學習母語的興趣，提供學生愉快的學習經驗，使母語的學習與學生的生活經驗和個人興趣相聯繫，值得在華文教學中大規模、大範圍地推行。

參考文獻

- 陳華、陸啓軍 (2010) 網絡環境下的教與學自主性學習模式的初步探討,《技術與教育》, 24 (2), 76-78。
- 李芒 (2006)《信息化學習方式》, 北京: 北京師範大學出版社。
- 馬穎峰 (2005)《網絡環境下的教與學: 網絡教學模式論》, 北京: 科學出版社。
- 孫芳 (2011) 淺談自主學習的含義及理論依據,《改革與開放》, 11 (3), 156-158。
- 新加坡教育部 (2011)《樂學善用: 2010 母語檢討委員會報告書》, 新加坡: 新加坡教育部。
- 嚴戰友、趙國芳 (2009) 自主學習策略探究,《素質教育論壇》, 118, 46-47。
- Candlin, C.N. & Hall, D. R. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Pearson Education.
- Chin, C.K., Gong, C., & Tay, B.P. (2015) The Effects of Wiki-based Recursive Process Writing on Chinese Narrative Essays for Chinese as a Second Language (CSL) Students in Singapore, *The IAFOR Journal of Education*. 3 (1), 45-59.
- Dickinson, L. & A. Wenden (1995) *Special Issue on Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Elbow, P. (1998) *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. Oxford: Oxford University Press.
- Faigley, L. (1986) Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English*, 48, 527-42.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Littlewood, W. (1996) Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. In *Proceedings of Autonomy 2000: the Development of Learner Independence in Language and Learning*, King Monglut's Institute of Technology Thonnburi, Bangkok.
- Murray, D. (1985) *A writer teaches writing* (2nd edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Nystrand, M. (1987) The role of context in written communication, in R. Horowitz, and S.J. Samuels(eds), *Comprehending oral and written language* (pp. 197-214). CA: Academic Press
- Prior, P. (1998) *Writing/ disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ramanathan, V. and Atkinson, D. (1999) Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: a critical guide and review. *Applied Linguistics*, 20(1): 44-70.
- Zamel, V. (1983) The composing processes of advanced ESL students: six case-studies. *TESOL Quarterly*, 17: 165-87

附錄

附錄 1:「我說故事」自主學習指引

學習目標	<ul style="list-style-type: none"> 學生能够根據自選主題，結合個人的生活經驗自主選擇素材完成書面敘述作業。 學生能够在作業中發表個人對所探索的課題的看法。
學習時限	9 個月（2015 年 2-10 月）。[課外自主探究，可提早完成。]
學習要素	學習活動
經驗	<ul style="list-style-type: none"> 課上活動 1： <ul style="list-style-type: none"> 請組成 3-4 人的學習小組。 請每組代表從教師手上抽一張顏色卡。 根據所抽到的顏色卡，請同學們開動你們想像的翅膀，思考下面的兩個問題： <ul style="list-style-type: none"> 這一顏色，讓你想到了什麼？ 為什麼你會這麼想？ 請和同學分享你的想法，大家可以一起討論。 每組派出兩位同學和大家分享你的想法。 課上活動 2： <ul style="list-style-type: none"> 請組成 3-4 人的學習小組。 請每組代表從教師手上抽三張卡。 根據卡上的圖片，開動你們想像的翅膀，思考下面的三個問題： <ul style="list-style-type: none"> 這些實物，讓你想到了什麼？ 為什麼你會這麼想？ 它們和你的生活有什麼關係？ 請和同學分享你的想法，大家可以一起討論。 每組派出兩位同學和大家分享你的想法。 課上活動 3（共 5 輪）： <ul style="list-style-type: none"> 請仔細閱讀教師發給你們的文章。 請聽教師分析這篇敘事文範文。 一篇好的敘事文必須具備四個條件，在結構上有「清楚的主題」、「故事完整」、「情節緊扣主題展開」，在語言上「敘述有條理且連貫得體」。 課後活動 1： <ul style="list-style-type: none"> 請組成 3-4 人的「小組讀書會」。 請每位同學課後選擇 2-3 篇敘事文進行課外閱讀。 從所閱讀的敘事文中選擇一篇你覺得符合教師所說的好的敘事文四個條件的篇章，準備和組員分享。 課上活動 4： <ul style="list-style-type: none"> 教師會利用每週一次約 10 分鐘的時間，讓你們和組員分享讀到的好文章，說說文章為什麼好。 請把你所分享的文章也發一份給你的組員。 這個活動會連續進行 3 周，你們會閱讀多篇好的敘事文。

<p>研究</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 請根據教師提供的主題，選擇一個你感到興趣的進行探討，講述一個故事：環保、親情、友情、鄰里關係。 • 你講的故事一定要和你所選的主題有關，故事題目可以自己定。 • 請思考你會以什麼方式講你要講的故事。形式不拘，可以是一般的ppt，也可以是小視頻、畫冊、照片集、網頁等。你完全可以自行決定。 • 你需要把你準備講的故事和你的生活經驗結合起來。例如從你的生活中尋找一些能幫助你說清問題、使你的觀點更有說服力的鏡頭拍攝下來，然後把這些鏡頭組織一番，講一段故事。 • 請按照以下步驟準備和完成你的故事內容： <ul style="list-style-type: none"> • 思考你想要講的故事和哪一個主題有關？ • 把你講故事的思路整理一下，寫成一個故事大綱。 <ul style="list-style-type: none"> • 故事怎樣開始？ • 故事會包括哪些你熟悉的事物？ • 這些事物會在什麼地方出現？ • 你會通過這些事物說明什麼問題？ • 你想要通過你的故事傳達什麼信息？ • 和同學教師分享你的初步大綱。 • 根據教師和同學的意見修改你的大綱。 • 根據修改好的大綱開始收集你的材料。 • 到你熟悉的地方去尋找可以反映你要探討的課題的人、事或物，把他們拍下來。 • 你也可以上網搜尋材料，把它們下載。 • 你還可以到圖書館去，查找和你的課題有關的圖片，把它們拍下來。 • 照片拍好了？很好。現在，你可以開始選擇所拍的照片了。 • 在選擇照片之前，請再次思考你的主題、要傳達的信息。 • 想好之後，仔細觀看你所拍的每一張照片。哪些照片最能夠幫助你講述故事？請把他們一一選出來。你可以自己決定要選幾張照片。 • 照片選好了？太好了！現在，你要開始構思你的故事內容了。 • 請再參考你的大綱。按照這個大綱的思路，組織排列適當的照片。（當然，你在這個時候也可以根據選出的照片還有你後來想到的觀點對大綱再做修改。只要你能夠用所選的照片講述一個完整的故事就可以。） • 照片排列好了？很好。請把它們組織一番。你可以用你所熟悉的軟件展示照片。 • 照片整理好了？非常好。請通知教師你整理好了。教師會安排時間請你在課堂上口述你的故事。 • 請在課外自己先把故事講一遍，為課堂的故事講述做好準備。 • 教師和同學在聽了你的故事之後，會給你提意見。 • 根據教師和同學的意見，你對故事再做修改和補充。 • 【重要指示： • <i>請每周和教師約個時間見面，向教師報告你的「研究進展」還有碰到的問題。教師會給你提意見。</i> • <i>請準備一本筆記本，寫下你的學習計劃、列出每周完成的任務、見到的人和遇到的事，也把和教師見面時，教師所提的意見記下來。】</i>
<p>成品</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 書面敘述 <ul style="list-style-type: none"> • 現在，你要開始敘述故事了！ • 把你修改好的口述故事寫成文字，作書面敘事。 • 先寫一個底稿，反復修改到你自已覺得滿意為止。 • 寫的時候，把你個人的體會或從所看到的事情產生的感觸也寫進去。 • 底稿寫好之後，就可以開始思考，哪一句話或哪幾句話應該配合哪一張照片敘述？把文句輸入。 • 把完整的故事敘述完後便完成了「我說故事」的作業。 • 成品改進 <ul style="list-style-type: none"> • 把完成的作業交給教師。 • 教師讀過你的故事之後，會和你單獨見面討論。 • 教師會問你很多問題，幫助你發現可以寫得更好的地方。 • 請根據教師的意見，好好思考如何把書面敘述的作業修改得更好。 • 把修改稿發給教師。 • 恭喜你！大功告成了！ <p>【有了這樣的訓練，相信你們今後在寫敘事文的時候會更有把握了！加油！】</p>

附錄 2：「我說故事」前後測敘事文生活照片（選樣）



附錄 3：書面敘事能力評分量表

評分項	子項	第三級（8-10 分）	第二級（5-7 分）	第一級（1-4 分）
內容	主題與選材	<ul style="list-style-type: none"> • 有明確的敘事主題或中心思想。(3) • 選材充實、有新意，符合生活實際。(2/3) • 懂得選擇最能夠凸顯中心思想的材料以達到敘事目的，使讀者產生興趣。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • 有主題，能夠圍繞主題敘事。但主題不夠鮮明突出，使得觀點沒有充分展開。(2) • 選材平庸，不過仍舊符合主題和生活實際(1/2) • 不能更好的烘托和加強主題，不能引發讀者興趣。(2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事主題不明確，無法抓住重點。(1) • 選材不夠充實、事例與生活實際脫離或相關性弱，不足以支撐主題。(0-2) • 缺乏新意。(0/1)
	視角	<ul style="list-style-type: none"> • 從多元角度客觀敘事(4/5) • 讀者能從敘事中建構對事件的瞭解。(4/5) 	<ul style="list-style-type: none"> • 從不同角度主觀敘事(3/4) • 引導讀者對事件取得較完整的瞭解。(2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> • 從單一視角敘事(1/2) • 讀者只能從一個角度瞭解事件。(0-2)
	情節	<ul style="list-style-type: none"> • 情節完整並緊密圍繞敘事中心(2) • 有豐富的想像力(3/4) • 能通過細節描寫，清楚展現事情的矛盾衝突或不尋常發展。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • 情節完整、有重點(1) • 能進行較為合理的想像(2/3) • 不能很好地把握細節描寫，因此不能有效突出事情的矛盾衝突。(2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> • 情節很不完整、重點很不明確(0/1) • 想像力不足(0/1) • 堆砌資料，細節描寫欠佳；敘事平淡，缺少矛盾衝突。(1-2)
	情感	<ul style="list-style-type: none"> • 能融入自己的真實情感，寫下自己的感受和看法(4/5) • 能引起讀者的共鳴，達到與讀者交流的目的。(4/5) 	<ul style="list-style-type: none"> • 有自己的感受和看法(2/3) • 表達不夠充分，讀者難以產生共鳴。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事情感不足或不真實(1/2) • 和讀者的情感交流不足或完全沒有(0-2)
結構	首尾	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事有開頭和結尾，結構完整。(4/5) • 開頭能吸引讀者，結尾能深化主題，做到首尾呼應。(4/5) 	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事有開頭和結尾，結構完整。(2/3) • 前後有呼應，但結尾較難幫助讀者更深入理解所要傳達的主題。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • 結構不夠完整，結尾和開頭之間呼應不足或首尾不相連接。(1/2) • 沒有結尾或沒有合適的結尾。(0-2)
	層次	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事層次嚴謹、脈絡清楚(3/4) • 能根據敘事需要分段表述。(2) • 段落之間銜接過渡自然。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事層次較為清晰(2/3) • 能根據敘事需要分段描述(2) • 段落之間存在一定的跳躍性，影響銜接的自然度。(1/2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 敘事層次較不分明，或顯得突兀(1/2) • 分段不夠清楚或沒分段(0/1) • 即便分段，段落之間沒有過渡和銜接，跳躍性大。(0/1)
	展開	<ul style="list-style-type: none"> • 佈局安排合乎邏輯(3/4) • 詳略得當，詳寫具體，略寫簡潔。(5/6) 	<ul style="list-style-type: none"> • 佈局有一定的邏輯性(2/3) • 在描寫中詳寫和略寫把握不當。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • 佈局顯得混亂，張弛把握不好(0-2) • 流水帳的敘述。(1/2)

語言	詞彙	<ul style="list-style-type: none"> 詞彙豐富，用詞非常恰當，準確具體 (4/5) 能恰當使用學過的詞語 / 成語 (4/5) 	<ul style="list-style-type: none"> 用詞相當恰當、準確 (3/4) 能使用學過的詞語 / 成語，但偶有使用不當的問題 (2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> 詞彙量比較少，常有用詞不當或不夠準確的問題 (1/2) 沒有使用學過的詞語 / 成語，或雖然使用了，但常使用不當 (0-2)
	句法	<ul style="list-style-type: none"> 語句通順，能夠流暢地敘述人、事、物 (3) 表達合乎語法 (2/3) 句式結構豐富多變，語序正確。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> 語句大致通順，能夠敘述人、事、物，但需要讀者尋找句子間相關的線索，如關聯詞。(2) 語法錯誤少 (1/2) 句子結構比較簡單，但語序基本正確。(2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> 句子之間連貫不好 (1) 語法錯誤多 (0-2) 句子結構不完整，語序錯亂。(0/1)
	修辭	<ul style="list-style-type: none"> 對人、事、物進行充分又精彩的描寫 (3/4) 會使用多種修辭手法，使讀者腦海中建立起生動畫面。(5/6) 	<ul style="list-style-type: none"> 對人、事、物進行充分描寫 (2/3) 使用比較簡單或比較少的修辭手法。(3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> 對人、事、物的描寫不夠充分 (1/2) 很少使用修辭手法或使用錯誤。(0-2)

* 格式、錯字及標點符號以倒扣分方式計算（總共最多扣 5 分）：格式錯誤扣 1 分；標點符號及錯字每個扣 0.5 分，這兩項每項最多扣 2 分。

Modified from: Chin, C.K., Gong, C., & Tay, B.P. (2015) The Effects of Wiki-based Recursive Process Writing on Chinese Narrative Essays for Chinese as a Second Language (CSL) Students in Singapore. *The IAFOR Journal of Education*, 3 (1), pp. 45-59.

Preliminary Study of a New Self-Directed Learning Approach for Secondary School Students' Narrative Writing in Singapore

Abstract

Based on the three self-directed learning main elements (experience, study, productivity) proposed by M. Gibbons (2002) and the integration of contemporary writer-oriented approach in the teaching of writing, this paper established a self-directed Chinese writing framework. The framework was used in a nine-month pedagogical experiment in a main-stream secondary school in Singapore to develop a narrative writing program entitled *Let Me Tell You A Story*. The program aimed to integrate students' experiences in their daily lives with narrative writing. Subjects of the research were two classes of secondary one students. The pedagogical study employed the non-equivalent independent design of quasi-experimental research to explore the effectiveness of the writing program. The preliminary results showed that the program has a positive effect on improving students' overall performance in narrative writing. The effects of the program on students' performance across the three assessed dimensions, namely content, structure and language, were not equal and this article will provide a detailed analysis of these findings.

Keywords: self-directed learning, writer-oriented, materials from everyday life, written narrative