

國立臺中教育大學教育學系

博士論文

指導教授：楊思偉 博士

議論文讀寫整合教學對國小學童
閱讀與寫作成效之研究



研究生：楊裕賢 撰

中華民國 100 年 7 月

謝 辭

距離上一次學位論文口試，已是十五年前的事了；春秋更迭、漫漫路程，也許一切安排自有因緣！感謝一路上相信我、等待我、提攜我的師長、朋友和家人。

博班治學期間，系上師長諄諄教導、循循善誘，逐步開展我蠡管、坐井的視野；指導教授楊思偉校長在公務繁忙之餘，仍定期指導論文，提供研究方向與寫作建議，讓我可以順利地完成論文寫作；口試委員王明通教授、陳弘昌教授、呂鍾卿教授、郭伯臣教授，在兩階段的論文審查中，悉心審閱我的論文，給予寶貴的意見與修改建議，讓本論文的修訂可以更臻完善。

語教系師長與同仁在我求學期間，除了協助課務分擔外，尚不時給予打氣、鼓舞，讓我能堅定意志、邁步向前；其次，學長姐及同窗好友同利、明政、如足、瓊玉、士峰、宜麟、心平，在求學過程中，彼此分享學習心得、相互關心與激勵，情誼永誌；協助實驗教學的鈺茵老師、慶達老師、昆芳老師，及三班可愛的同學，謝謝你們的參與，讓本研究的理想可以實現。

最後，感謝一直在幕後默默支持我的家人，祖母、父母親、岳母、內人與兩個寶貝，謝謝你們始終相信我、給我力量，讓我能在此之際繼續向前，謹將小小的成果與你們分享。

課業雖暫告段落，卻是承擔的開始，希望以此研究為起點，持續精進，在語文教育領域繼續努力，提供綿力，讓語文教學的成果能逐步開展。

楊裕賢 謹誌

100 年 7 月 25 日



議論文讀寫整合教學對國小學童閱讀與寫作成效之研究

摘 要

本研究旨在探求閱讀與寫作的聯繫點，以建置「議論文讀寫整合教學方案」，並透過實驗教學，以了解本方案對國小學童議論文閱讀與寫作的學習成效；同時，探討議論文閱讀教學成效對議論文寫作成果的影響，以期掌握「議論文讀寫整合教學方案」的實施效能。

研究採準實驗研究法，以臺中市某國小兩班六年級學童為研究對象，一班為實驗組，另一班為控制組，實施八週的實驗教學。兩組學童分別於前、後測接受「議論文閱讀理解評量」測驗和議論文寫作，寫作成品以「議論文評分量表」評閱，並統計寫作字數；閱讀和寫作評定分數，以單因子共變數考驗，並以 Pearson 積差相關考驗閱讀與寫作的相關性，研究發現如下：

- 一、閱讀和寫作有其連聯繫點：分別是以文本一般知識、內容知識、操作知識及後設知識相連結。
- 二、議論文讀寫整合教學方案確實可行：經過實際教學，證實對學生的閱讀和寫作成效產生顯著水準，且閱讀與寫作間存在關聯性。
- 三、讀寫整合教學方案能提升學童議論文的閱讀成效：在閱讀成效評量總分與分項成績部份：實驗組學童在閱讀評量總分與表達方法理解、組織結構理解、句意理解、段意理解、篇章理解等五個分項的後測成績均優於控制組學童。在閱讀成效整體考驗部份：兩組受試學童之整體總分有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。在閱讀成效分項考驗部份：兩組受試學童在「表達方法理解」、「組織結構理解」及「篇章理解」之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組；在「句意理解」和「段意理解」之評量分數未達顯著水準，顯示兩組受試者在此向度得分上沒有明顯差異。
- 四、讀寫整合教學方案能提升學童議論文之寫作成效：在寫作成效評量總分與分

項成績部份：實驗組學童在寫作成效總分與文字修辭、內容思想、組織結構等三個分項的後測成績均優於控制組學童。在寫作成效整體考驗部份：兩組受試學童之寫作整體總分有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。在寫作成效分項考驗部份：兩組受試學童在「文字修辭」、「組織結構」兩項之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組；在「內容思想」方面，後測成績 14.551 分以下的學生，實驗組學生的成績高於控制組，且後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習表現。

五、議論文閱讀與寫作成效有顯著相關：兩組受試學童的閱讀與寫作前、後測成績，均產生顯著相關，顯示閱讀表現與寫作表現互有關聯。

六、受試學童認同議論文讀寫整合教學方案：實驗學童對本教學方案均持正面肯定的意見。在教學指導後，八成以上的學童可以掌握議論文文體知識、運用閱讀策略閱讀文章、使用寫作策略完成議論文寫作，接近九成的學童認為邊教閱讀，邊學寫作的方式，有助於寫作能力的提升。

最後，根據研究結果提出具體建議，以作為改善議論文讀寫教學，及未來研究的參考。

關鍵字：議論文、讀寫整合教學、閱讀成效、寫作成效

An Empirical Research: The Impact of Integrating Argumentative Reading and Writing Instruction on Elementary School Students' Reading and Writing

Abstract

The purpose of this study was to explore the connection between reading and writing by conducting an experimental teaching project which adopted the "argumentative reading and writing integrated teaching program". By using this program, the researcher expected to examine the elementary school students' argumentative reading and writing achievement. In addition, in order to comprehend the outcome of the implementation of "argumentative reading and writing integrated teaching program" the study also discussed the results of teaching reading argumentation and how it impacted argumentative writing.

This study was used a quasi-experimental research method to two classes of sixth graders in Taichung City. Students from one class was assigned for the experimental group, and the other classes was the control group. Implementation for this teaching experiment was lasted for eight weeks long. Both groups of students took pre-test and post-test which included "argumentative reading comprehension assessment" and argumentative writing. To evaluate the outcome of their writing, "argumentation rating scale" and calculating the number of words article were used. ANCOVA and Pearson correlation test were used to analyze reading and writing assessment score and the relevance of reading and writing. The followings are the findings:

1. There are connections between reading and writing which include the knowledge about universal text attributes, content knowledge, operational knowledge and metaknowledge.
2. The integrating argumentative reading and writing teaching program does work. Through the actual teaching conducted in this study, it confirmed that the students had significant reading and writing performance, and showed the correlation between reading and writing.
3. The integration of teaching reading and writing program improves children's reading argumentative effectiveness. The effectiveness of reading assessment score and the sub-scores showed experimental group of students score higher than the control group students in post testing which includes the following five assessments: total score of reading assessment and understanding of expression, understanding of the organizational structure, the sentence structure, paragraph understanding, and comprehension. Test score in reading: There are significant differences in students' total score, and the experimental group was significantly higher than the control

group. After reading some of the effectiveness of sub-test, there were significant differences in both groups in the following areas: expressions to understand, understanding of the organization and structure, and comprehension. The experimental group was significantly higher than the control group. However, there is no significant differences in the "sentence understanding" and "segment meaning understanding" sections.

4. The integration of teaching reading and writing program enhances students' argumentative writing performance. In the section of assessing the effectiveness of the writing score and most sub-scores, the post test results of experimental group students in the following three sections: writing score and rhetorical text, content, ideology, and organizational structure, are better than the control group students. In regard to writing, there are significant differences in both groups' overall score. The experimental group was significantly higher than the control group. In regard to other sub-sections, the scores were significantly different in the "Text rhetoric," and "organizational structure". The experimental group was significantly higher than the control group. In the "content knowledge", the post-test score 14.551 points or less students, the experimental group scored higher than the control group; and lower post-test scores, the more obvious differences between two groups' results which shows the effectiveness of using this approach to students with lower post test scores.
5. The argumentative reading has significant correlation with writing outcome. The study shows a significance between two groups' pre-test and post-test scores that means the performance of reading and writing performance are inter-related
6. The participants in this study agreed with the idea of integrating reading and writing argumentative teaching program and expressed positive views on this type of approach. After the instruction, over 80% of the students can grasp the argumentative knowledge, use reading strategies to read the article, and use writing strategies to complete argumentative writing; nearly 90% of the children believe that teaching reading and writing together improves their writing skills.

Last, this study provided suggestions to conduct best practice in integrating argumentative reading and writing instruction and for future research's reference.

Keywords: argumentation, integration of teaching reading and writing, effective reading, writing effectiveness

目 錄

第一章 緒 論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	7
第三節 研究問題與假設.....	8
第四節 名詞釋義.....	11
第五節 研究方法、範圍與限制.....	12
第二章 文獻探討	15
第一節 議論文探究.....	15
第二節 閱讀與教學寫作探究.....	35
第三節 議論文閱讀、寫作教學與相關研究.....	77
第三章 研究設計與實施	113
第一節 研究流程.....	113
第二節 研究架構.....	116
第三節 研究對象.....	118
第四節 研究設計.....	119
第五節 研究工具.....	123
第六節 資料處理與分析.....	132
第四章 研究結果與討論	135

第一節	議論文閱讀成效結果與討論·····	135
第二節	議論文寫作成效結果與討論·····	153
第三節	議論文閱讀與寫作成效相關結果與討論·····	183
第四節	教學回饋問卷結果分析與討論·····	185
第五節	議論文讀寫整合教學方案與教學檢討·····	197
第五章	結論與建議·····	203
第一節	結論·····	203
第二節	建議·····	209
參考文獻	·····	215
壹、中文部份	·····	215
貳、西文部份	·····	226
附錄	·····	233
附錄一	議論文教學教案·····	233
附錄二	議論文寫作訓練教案·····	257
附錄三	實驗組閱讀教學教材·····	269
附錄四	控制組閱讀教學教材·····	275
附錄五	實驗組寫作訓練教學教材·····	281

附錄六	控制組寫作訓練教學教材·····	293
附錄七	實驗組寫作實驗教學教材·····	296
附錄八	控制組寫作實驗教學教材·····	300
附錄九	實驗組、控制組寫作前後測題目·····	302
附錄十	議論文閱讀理解評量卷（預試卷）·····	303
附錄十一	議論文閱讀理解評量卷（正式卷）·····	310
附錄十二	議論文作文評定量表評分規準·····	317
附錄十三	問卷審查學者專家及實務人員名單表·····	321
附錄十四	「國小學童議論文讀寫整合教學回饋問卷」專家 審查意見彙整表·····	322
附錄十五	國小學童議論文讀寫整合教學回饋問卷（正式 問卷）·····	323
附錄十六	訪談大綱·····	326

表 次

表 2-1	議論文題目形式分類表·····	20
表 2-2	議論文題目類型判定表·····	22
表 2-3	議論文文體結構表·····	30
表 2-4	議論文文體結構變化模式表·····	31
表 2-5	文章結構分類表·····	33
表 2-6	議論文文章結構名稱表·····	34
表 2-7	閱讀類型表·····	38
表 2-8	三種閱讀模式理解方式對照表·····	48
表 2-9	閱讀策略表·····	49
表 2-10	定序閱讀策略表·····	50
表 2-11	寫作歷程階段專家與生手寫作反應表·····	60
表 2-12	閱讀和寫作共用知識表·····	67
表 2-13	閱讀與寫作整合模式彙整表·····	71
表 2-14	混合教學法教學項目、流程與教學重點表·····	75
表 2-15	國語文國小階段閱讀、寫作能力指標表·····	78
表 2-16	閱讀能力指標目標分類表·····	81
表 2-17	寫作能力指標目標分類表·····	81
表 2-18	閱讀能力指標叢集分析表·····	83

表 2-19	寫作能力指標叢集分析表·····	86
表 2-20	國小國語教材文體編輯比例表·····	89
表 2-21	各版本議論文文體課數、比例表·····	89
表 2-22	南一版議論文教材分析表·····	90
表 2-23	康軒版議論文教材分析表·····	92
表 2-24	翰林版議論文教材分析表·····	94
表 2-25	各版本議論文教材分項比較表·····	95
表 2-26	議論文論點擬定策略表·····	100
表 2-27	議論文選材策略表·····	101
表 2-28	議論文文體結構與段落組織表·····	103
表 2-29	議論文論據組織策略表·····	105
表 2-30	議論文讀寫整合教學方案—讀寫知識連結表·····	107
表 2-31	議論文讀寫整合教學方案—寫作應用表·····	108
表 2-32	議論文閱讀寫作相關研究彙整表·····	111
表 3-1	二組研究人數基本資料表·····	119
表 3-2	實驗設計表·····	120
表 3-3	受試者之實驗活動安排表·····	121
表 3-4	二組訓練與實驗教學內容表·····	122
表 3-5	閱讀能力指標、評量項目、評量題目對應表·····	125

表 3-6	試題信度分析表·····	125
表 3-7	試題鑑別度、猜測度分析表·····	126
表 3-8	議論文作文評定量表·····	128
表 3-9	評分者相關表·····	131
表 4-1	兩組受試者在閱讀成效分項與總分前後測成績平均 數、標準差統計表·····	136
表 4-2	閱讀成效總分之變異數同質性檢定表·····	137
表 4-3	閱讀成效總分之迴歸係數同質性檢定表·····	138
表 4-4	閱讀成效總分之共變異數摘要表·····	138
表 4-5	實驗組與控制組閱讀成效總分調整過後平均數表··	139
表 4-6	閱讀成效表達方法理解之變異數同質性檢定表····	139
表 4-7	閱讀成效表達方法理解之迴歸係數同質性檢定表··	139
表 4-8	閱讀成效表達方法理解之共變異數摘要表·····	140
表 4-9	實驗組與控制組閱讀成效表達方法理解調整過後平 均數表·····	140
表 4-10	閱讀成效結構組織理解之變異數同質性檢定表····	141
表 4-11	閱讀成效結構組織理解之迴歸係數同質性檢定表··	141
表 4-12	閱讀成效結構組織理解之共變異數摘要表·····	142
表 4-13	實驗組與控制組於閱讀成效結構組織理解之調整過 後平均數表·····	142
表 4-14	閱讀成效句意理解之變異數同質性檢定表·····	143

表 4-15	閱讀成效句意理解之迴歸係數同質性檢定表·····	143
表 4-16	閱讀成效句意理解之共變異數摘要表·····	144
表 4-17	實驗組與控制組於閱讀成效句意理解之調整過後平均數表·····	144
表 4-18	閱讀成效段意理解之變異數同質性檢定表·····	145
表 4-19	閱讀成效段意理解之迴歸係數同質性檢定表·····	145
表 4-20	閱讀成效段意理解之共變異數摘要表·····	146
表 4-21	實驗組與控制組於閱讀成效段意理解之調整過後平均數表·····	146
表 4-22	閱讀成效篇章理解之變異數同質性檢定表·····	147
表 4-23	閱讀成效篇章理解之迴歸係數同質性檢定表·····	147
表 4-24	閱讀成效篇章理解之共變異數摘要表·····	148
表 4-25	實驗組與控制組於閱讀成效篇章理解之調整過後平均數表·····	148
表 4-26	兩組學童在句意理解、段意理解考題填答情形表	149
表 4-27	兩組受試者在寫作成效分項與總分前後測成績平均數、標準差統計表·····	154
表 4-28	議論文寫作總分之變異數同質性檢定表·····	155
表 4-29	議論文寫作總分之迴歸係數同質性檢定表·····	155
表 4-30	議論文寫作總分之共變異數摘要表·····	156
表 4-31	實驗組與控制組於議論文寫作總分之調整過後平均數表·····	156

表 4-32	議論文寫作文字修辭之變異數同質性檢定表·····	157
表 4-33	議論文寫作文字修辭之迴歸係數同質性檢定表·····	157
表 4-34	議論文寫作文字修辭之共變異數摘要表·····	158
表 4-35	實驗組與控制組於議論文寫作文字修辭之調整過後 平均數表·····	158
表 4-36	文字修辭分項變異數同質性檢定表·····	159
表 4-37	文字修辭各分題迴歸係數同質性檢定表·····	159
表 4-38	文字修辭各分項共變異數摘要表·····	160
表 4-39	議論文寫作內容思想之變異數同質性檢定表·····	161
表 4-40	議論文寫作內容思想之迴歸係數同質性檢定表·····	161
表 4-41	作文評定內容思想方面詹森尼曼分析摘要表·····	162
表 4-42	內容思想分項變異數同質性檢定表·····	163
表 4-43	內容思想各分題迴歸係數同質性檢定表·····	163
表 4-44	思想內容分項共變異數摘要表·····	164
表 4-45	內容思想各分項之詹森尼曼分析摘要表·····	164
表 4-46	議論文寫作結構組織之變異數同質性檢定表·····	166
表 4-47	議論文寫作結構組織之迴歸係數同質性檢定表·····	167
表 4-48	議論文寫作結構組織之共變異數摘要表·····	167
表 4-49	實驗組與控制組於議論文寫作結構組織之調整過後 平均數表·····	168

表 4-50	結構組織分項變異數同質性檢定表·····	168
表 4-51	結構組織各分題迴歸係數同質性檢定表·····	169
表 4-52	結構組織分項共變異數摘要表·····	169
表 4-53	結構組織各分項之詹森尼曼分析摘要表·····	170
表 4-54	兩組學童前後測寫作字數表·····	171
表 4-55	寫作字數之變異數同質性檢定表·····	173
表 4-56	議論文寫作字數之迴歸係數同質性檢定表·····	173
表 4-57	寫作字數方面之詹森尼曼分析摘要表·····	173
表 4-58	兩組學童閱讀與寫作表現分數增減統計表·····	183
表 4-59	兩組學童閱讀與寫作前後測成績相關統計表·····	184
表 4-60	議論文讀寫整合教學教學「議論文知識」填答反應 表·····	186
表 4-61	議論文讀寫整合教學教學「議論文閱讀策略」填答 反應表·····	187
表 4-62	議論文讀寫整合教學教學「議論文寫作策略」填答 反應表·····	188
表 4-63	議論文讀寫整合教學教學「學習反應與態度」填答 反應表·····	189


圖 次

圖 2-1 認知導向寫作歷程模式圖.....	55
圖 2-2 個體—環境寫作模式圖.....	56
圖 2-3 閱讀、作文心理過程圖.....	64
圖 2-4 閱讀寫作對應知識圖.....	66
圖 2-5 議論文內容形式聯繫圖.....	98
圖 2-6 議論文讀寫整合教學流程圖.....	109
圖 3-1 研究流程圖.....	114
圖 3-2 研究架構圖.....	116
圖 3-3 ANCOVA 分析流程圖.....	133
圖 4-1 內容思想方面後測成績迴歸相交情形圖.....	162
圖 4-2 內容思想分項後測成績迴歸相交情形圖.....	165
圖 4-3 結構組織分項後測成績迴歸相交情形圖.....	170
圖 4-4 寫作字數方面後測成績迴歸相交情形圖.....	174
圖 4-5 大綱設計圖.....	175

第一章 緒 論

本研究旨在建置國語文「議論文閱讀與寫作整合教學方案」，並透過實際的教學實驗，以了解國小學童在議論文閱讀與寫作的成效；同時，探討議論文閱讀教學成效對學童議論文寫作成果的影響，以期掌握議論文讀寫整合教學方案的實施效能，進而提供未來教學改革的參考。

本章共分成五節：第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的；第三節為研究問題與假設；第四節為名詞釋義；第五節為研究方法、範圍與限制。說明如下：



第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

語文教學向來是各國基礎教育的一門重要課程。語文學科具有多種性質，從語文工具性的角度而言，語文既是認知的工具，也是表情達意的工具（朱紹禹、傅永安、劉淼，2007）。換言之，語文工具性著眼於培養學生語文運用能力的實用功能，故我國九年一貫課程語文領域國語文教學的基本理念即明白的揭示：培養學生正確理解和靈活應用本國語文文字的能力，以使學生具備良好的聽、說、讀、寫、作等基本能力，並能使用語文，充分表情達意，陶冶性情，啟發心智，解決問題（教育部，2001、2003a、2008）。

回顧我國國民小學課程標準的演變，歷經民國二十年、廿五年、三十年、卅

七年、四十一年、五十一年、五十七年、六十四年、八十二年等九次的修訂，而後於九十年一月公告《九年一貫課程暫行綱要》，九十學年度正式施行，兩年後（九十二年）公告正式課綱，九十七年公告修訂課綱。九年一貫課程的改革係來自行政與立法兩院的要求、教育內部與外部政治權力的轉變，以及全球化趨勢重視培養能力的需求等三個面向，而有多項變革（沈姍姍，2005）。其中，為解決傳統課程分科太細、科目太多的缺失（行政院教育改革審議會，1996；教育部，2003b），在學習結構與內容方面，將過去的十一科整合為七大學習領域（語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動），就是一項轉變。

然而，調整後的各領域內，往往又包括許多學習內容，如語文領域又分成國語文、英語、客家語、原住民族語、閩南語文等學習項目（教育部，2008），而在每週有限的授課時數裡，課程間彼此角力，導致中、高年級國語文課程的教學時數由過去的每週九節課（教育部，1993），分出四節授課時數給新增的閩南語（客語、原住民語）、英文及其他課程，僅存五節的上課時間；且國語文教學所使用的套裝方法——「混合教學法」，並未配合時數的縮減而修正教學項目，故學者馮永敏（2005）對我國國語文授課時數不足提出呼籲與警告：許多教師教學仍是以過去有充裕時數的授課方式，套入到時數減半的課程中，教學方法未能隨之調整變更，造成教學的窘境。

目前國語科教學所採用的「混合教學法」係六十四年度課程標準所規定的教學原則（教育部，1976），六十七學年度正式施行，其精神是以讀書（閱讀）教材為核心，說話（含注音符號、聆聽）、作文、寫字（含毛筆字）各項與其密切的聯結（教育部，1976、1993、2001、2003a、2008），所有教學項目，預計讀書（閱讀）教學五節課、作文兩節課、說話一節課、寫字（毛筆字）一節課。換言之，九年一貫課程實施後，僅餘「讀書」（閱讀）的教學時數，其餘作文、說話、寫字等三項教學的時數，全然消失，根本無法進行實質教學，雖然教育部以

行政命令規定國小學童每學期寫作篇數以四到六篇為原則，然在沒有時數可教學引導的情形下，四到六篇文章的產出便成了「回家功課」，或是「濃縮」國語課文閱讀教學的時間，移作寫作教學之用，至於說話和寫字（毛筆字）的教學更是無人聞問，空有分項能力指標陳列，卻無法進行實際的教學指導，即使教育部又已修訂並公告「97 課綱」的課程內容與能力指標（教育部，2008），並預定於一百學年度施行，但教學時數不足的問題，仍不見改善。再者，陳弘昌（1999）也指出：教育部雖提出混合教學法的教學準則，對於「閱讀」之後的「聽、說、寫、作」等各項統整方式，並未進行具體說明，多數老師均感到難以把握；且混合教學法「閱讀教學」固然列出教學的步驟，惟這套歷時三十多年的教學流程，並未與時俱進的納入各種有效的閱讀策略，以及對閱讀與寫作成效提出檢核的機制。

是故，學生在教學時數縮減、教學方法未改的情況之下，我國中小學學童是否能如課綱所設定的目標：養成聽、說、讀、寫之語文能力，頗令人質疑。以我國 15 歲青少年和小四學童參加聯合國經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）主辦的「學生基礎素養國際研究計畫」（Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA），以及國際教育評估協會（International Association for the Evaluation of Education, IEA）舉辦的「國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy, 簡稱 PIRLS）來看，我國學童在 2006 年僅獲得 16 與 22 名的成績，而 2010 年發佈的 PISA 閱讀成績仍與 2006 年相當，但排名卻降至 23 名，上述結果，是一時的現象，還是長期積累下來的病兆，則需要當局投入更多的關照與探究。

另一方面，從學習內容來看，民國八十二年公告之「新課程」（教育部，1993），明白規範低年級以學習詩歌、記敘文（含故事）、應用文為主，中年級增加說明文、小說與劇本的學習，高年級再增加議論文與文言文的教材內容。至九年一貫課程推動時，雖有學習階段劃分的差異（第一階段：一至三年級，第二階段：四

至六年級)，並分別訂定學童應該具備的能力指標，惟出版社在編選教材時，大致都參考八十二年課程標準規劃的學習內容，來編輯與設計教學教材。故，從語文課程專家與教科書編輯專家的思維來看，原則均同意學童先學習形象性的文體（記敘文、小說與劇本），之後才學習邏輯性的文體（說明文與議論文）；惟仍有學者（廖玉蕙，2010）持不同意見，認為國小學童不應納入議論文體的學習。換言之，國小階段的語文學習內容，是否可以排入議論文體裁的教學，實有探討之必要。同時，以「議論文」、「記敘文」、「說明文」為關鍵詞檢索臺灣博碩士論文知識加值系統，至 2010 年止，研究議論文的論文僅有 9 篇，與記敘文的 26 篇、說明文的 21 篇相差不少；而 9 篇論文中，與國小有關的閱讀寫作研究，也僅有 5 篇，其中教材分析研究 1 篇（梁崇輝，2005）、閱讀成效評估研究 1 篇（何名倫，2008）、寫作教學研究 3 篇（吳丹寧，2005；李琬蓉，2009；李博文 2002），5 篇研究設計分別探討議論文之閱讀或寫作教學成效，惟在議論文「讀寫整合」的聯結與教學研究上，目前尚付之闕如。

因此，在現階段教學時數不足、教學方法未做調整、學童閱讀成效不彰，以及議論文在國小教學的定位和研究不足的情況下，實有必要因應改變現行之閱讀、寫作教學方式，並納入有效的閱讀、寫作教學策略進行探討，如此才能改善目前的教學現況，提升學童的語文能力。

貳、研究動機

基於上述背景，本研究之探究動機有三，說明如下：

一、探求閱讀與寫作的聯繫點

閱讀與寫作是語文能力發展的基礎（王瓊珠譯，2003）。而寫作更是學生證明其知識的主要工具，也是影響學習成敗的關鍵（Graham & Harris, 2005）。許多學者與第一線的教師，對目前學生的寫作力表現，表示極大的憂慮，並提出改

革的呼籲（中國時報，2002；吳怡靜，2007）。因此，世界各國都開始將「寫作力」的發展，當成涵蓋各科目領域的基本能力，以美國國家寫作委員會(National Commission on Writing)為例，在推動美國各級學校寫作改革的報告書中強調，學生必須「學習寫作」(learn to write)與學會「透過寫作學習」(write to learn)（何琦瑜，2007），亦即寫作是學生學習、展現學習成果的重要利器。

然而，在西方的傳統教育中，閱讀教學與寫作教學通常是分離的（Nelson & Calfee, 1998；引自朱曉斌，2007）。因此，過去在閱讀和寫作教學的探究上，許多學者是各自發展其理論與教學模式，並未加以整合。在閱讀教學方面，Mayer認為：認知心理學家的研究至少有三個閱讀教學的類型，即：由下而上模式（Bottom-up models）、由上而下模式（Top-down models）及交互模式（Interactive models）（林清山譯，1990）；在寫作教學方面，則有成果導向寫作教學模式（product-oriented model of writing instruction）、歷程導向的寫作教學模式（process-oriented model of writing instruction）、社會理論導向的寫作教學模式（social-theoretic model of writing instruction），及跨課程的寫作模式（writing-across-the-curriculum model，簡稱WAC）（向天屏，2006）。上述理論，均已經被運用在國內、外的相關研究上，並獲致相當的成果。

惟學者田本娜（1993）指出：閱讀和寫作有共同的「聯繫點」，這些聯繫點體現了讀、寫能力相對應的關係。因此，閱讀和寫作是否真有所謂共通的「聯繫點」，且可以透過閱讀「遷移」到寫作的運用，如此，「讀寫整合教學」方有其發展和探究的必要性，故探究閱讀與寫作的聯繫點是本研究的首要動機。

二、發展議論文讀寫整合教學方案

依據社會建構論對寫作者與讀者、寫作者與閱讀互動歷程的詮釋，視閱讀與寫作不可分割（Greene & Ackerman, 1995；引自陳鳳如，1999a）。Stevens 和

Slavin (1995) 也主張：結合閱讀與寫作的教學有助於寫作表現的增進，因為其有助於學生對閱讀與寫作連結的知覺，且增進學生對某一主題有更多的思考和認知參與。

關於讀寫整合的教學方案或模式，常因研究的目的、研究對象，或閱讀文本的不同而有所差異。如 Slavin (1990) 企圖跨越兩大領域的實驗，以結合閱讀與寫作的思考歷程，提出「整合閱讀與寫作的合作法」(Cooperative Integrated Reading and Composition, CIRC)，並以此方案檢測學業不力和非學業不力學生之效果（引自陳明和，1997）；Robert 和 Diane 企圖整合技能取向和全語文兩種取向，經由教師中介教學融合這兩種取向的教學（王瓊珠譯，2003）；陳鳳如（1999a）則以社會建構論對寫作與閱讀、寫作者與讀者的觀點，提出閱讀寫作的整合方案；許美華（2004）以議論文為研究文本，探討閱讀摘要策略，及其摘要成果在議論文寫作的應用。惟歷來談教育或課程改革，學者常有「改革進不了教室之門」的感嘆（Cuban, 1992），為使語文教學的執行得以落實，如何結合現行的「閱讀教學」流程，以議論文文本進行閱讀和寫作策略的教學，使之能讀寫整合，以增強學習效能並實施於教師的課室中，是以，發展並建置議論文讀寫整合教學方案是本研究的第二個研究動機。

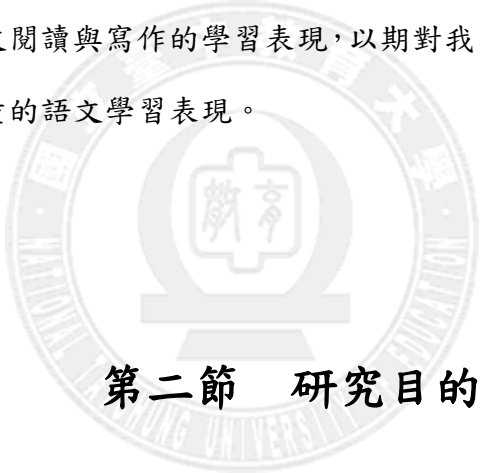
三、探究議論文閱讀教學對寫作成果的影響

葉聖陶（2007）指出：閱讀的基礎訓練不行，寫作能力不會提高。張毅（1987）認為：勤讀優秀的文學作品，自然就會提高文學欣賞和寫作水平。已有許多研究顯示：閱讀和寫作有所關聯，能產生正面的影響，Taylor 和 Beach（1984）以中學生為研究對象，讓受試者進行閱讀與寫作的前測，接著進行七週階層式摘要的閱讀教學，最後進行閱讀和寫作的後測，研究顯示閱讀技巧與寫作技巧有關。Shanahan 和 Lomax（1986）以 500 位兒童對閱讀與寫作的模型進行一系列的研究，研究發現閱讀和寫作相互影響，在關係變化的特定模式中，詞彙識別—拼寫關係是與許多重要的早期行為有關，而文本的結構性知識與後期的學習和精讀顯著相

關。Englert, Heibert 和 Stewart (1988) 研究發現：文章結構的知識會影響學童組織文章的能力。

惟現有研究均未探討議論文閱讀對寫作表現的影響，故探討議論文閱讀教學對寫作成果的影響，則是本研究所欲探究的重點，是為本研究進行的第三個動機。

彭妮絲 (2008) 指出：目前國語文閱讀教學研究，有三大方向，一是以中國傳統讀書法出發，二是偏重西方閱讀理論的探討，三是側重實證層面，將西方理論落實於國語文的教學探究。本研究擬以中國語文之特性為基礎，納入西方之閱讀、寫作教學理論，建置議論文讀寫整合之教學方案，並透過實際之教學研究，了解我國學童在議論文閱讀與寫作的學習表現，以期對我國國語文教學的變革有所助益，進而提升學童的語文學習表現。



第二節 研究目的

本研究旨在建置議論文讀寫整合之教學方案，掌握議論文閱讀和寫作的聯結點，以及探討閱讀成效對寫作表現之關聯。研究目的有六：

- 一、探究閱讀與寫作的聯繫點。
- 二、建置國小國語科議論文讀寫整合教學方案。
- 三、探討實施讀寫整合教學後，國小學童議論文之閱讀成效表現。
- 四、探討實施讀寫整合教學後，國小學童議論文之寫作成效表現。
- 五、探討國小學童在議論文閱讀成效與寫作成效之關聯。

六、分析研究結果，作為未來議論文讀寫教學之參考。

第三節 研究問題與假設

依據研究目的，本研究之研究問題與研究假設，說明如下：

壹、研究問題

一、閱讀與寫作的聯繫點為何？

二、議論文讀寫整合教學方案之設計為何？

三、實施議論文讀寫整合教學後，實驗組與控制組學童在閱讀成效之反應是否有顯著差異？

（一）在「表達方法理解」上有無顯著差異？

（二）在「組織結構理解」上有無顯著差異？

（三）在「句意理解」上有無顯著差異？

（四）在「段意理解」上有無顯著差異？

（五）在「篇章理解」上有無顯著差異？

四、實施議論文讀寫整合教學後，實驗組與控制組學童在寫作成效之反應是否有顯著差異？

(一) 在「寫作品質」(文字修辭、內容思想、組織結構)上有無顯著差異？

(二) 在「寫作字數」上有無顯著差異？

五、國小學童之議論文閱讀與寫作成效有無關聯？

(一) 實驗組與控制組學童在議論文閱讀與寫作成效前測得分有無關聯？

(二) 實驗組與控制組學童在議論文閱讀與寫作成效後測得分有無關聯？

六、國小學童對議論文讀寫整合教學之意見與成效為何？

(一) 對教學活動的反應及滿意度為何？

(二) 獲得和應用「議論文讀寫」知識的情形為何？

貳、研究假設

根據上述研究問題，設定研究假設如下：

一、假設一：排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文 閱讀評量之後測得分有顯著差異。

(一) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文「表達方法理解」方面之後測得分有顯著差異。

(二) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文「組織結構理解」方面之後測得分有顯著差異。

(三) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文「句意理解」方面之後測得分有顯著差異。

(四) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文「段意理解」方

面之後測得分有顯著差異。

- (五) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文「篇章理解」方面之後測得分有顯著差異。

二、假設二：排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文寫作成品之後測得分有顯著差異。

- (一) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文寫作之「文字修辭」方面之後測得分有顯著差異。
- (二) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文寫作之「內容思想」方面之後測得分有顯著差異。
- (三) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文寫作之「組織結構」方面之後測得分有顯著差異。
- (四) 排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文寫作之「寫作字數」方面之後測得分有顯著差異。

三、假設三：實驗組與控制組受試者在議論文閱讀與寫作成效之前後測得分有顯著相關。

- (一) 實驗組與控制組受試者在議論文閱讀與寫作成效前測得分有顯著相關。
- (二) 實驗組與控制組受試者在議論文閱讀與寫作成效後測得分有顯著相關。

第四節 名詞釋義

本研究之名詞釋義有四，分別為「議論文」、「讀寫整合教學」、「閱讀成效」與「寫作成效」四項，說明如下：

壹、議論文

議論文係以議論為主要的表達方式，針對概念提出主張，進而進行邏輯論證，以說服讀者信服的一種體裁。由論點、論據、論證三要素組成，論點是解決「要證明什麼」的問題、論據是解決「用什麼來證明」的問題、論證是解決「怎樣進行證明」的問題（梁頌，2008），三者緊密聯繫，構成一個完整的論證過程，此論證過程則形成文章的論證結構。

貳、讀寫整合教學

讀寫整合教學係指教學時，整合閱讀和寫作的共同知識（文本一般知識、文本內容知識、操作性知識、後設知識），亦即在閱讀歷程中，掌握閱讀文本的各項知識，進而將關聯的知識應用於寫作的執行過程。

教學時，以「範文」進行引導，教學項目以題目、文本的內容和形式深究為主、句型與修辭為輔，並納入閱讀理解之相關策略；而在閱讀教學過程中，均緊扣寫作的環節，以掌握閱讀、寫作之聯繫點，並以之納入寫作計畫、轉譯與回顧之歷程中，完成寫作活動。

參、閱讀成效

閱讀成效是指學童對文本之閱讀理解表現。本研究之閱讀成效以議論文之閱讀測驗進行檢測。探討受試者在議論文「表達方法理解」、「結構組織理解」、「句意理解」、「段落理解」、「篇章理解」之成績表現。

肆、寫作成效

寫作成效是指學童寫作成品之品質。本研究設定的寫作品質包含「文字修辭」、「內容思想」和「組織結構」三個向度。探討受試者在「議論文」評定量表中「文字修辭」、「內容思想」和「組織結構」等十五個指標之成績表現。同時，本研究也對「寫作字數」進行考評。

第五節 研究方法、範圍與限制

以下將針對本研究之研究方法、範圍，以及可能遭遇之限制提出說明：

壹、研究方法

本研究將以準實驗研究法、內容分析法、問卷調查法與晤談法蒐集研究資料，說明如下：

一、準實驗研究法

以準實驗研究法探究「議論文閱讀寫作整合教學方案」在國小教學現場實施的可能性，以了解學童在議論文閱讀、議論文寫作之學習成效，及閱讀、寫作二

者的相關性，以作為改善教學之參考。

二、內容分析法

以內容分析法分析三家出版社高年級議論文教材編選的現況，分析題材類型、結構組織方式、選材內容等訊息，以作為編寫閱讀、寫作實驗教材之參考依據。

三、問卷調查法

以問卷調查法調查接受讀寫整合教學學童之回饋意見，以掌握受試者對本教學方案的意見與態度。

四、晤談法

以晤談法深入了解參與實驗研究學童在本教學方案中的學習內容與情意態度。

貳、研究範圍

一、研究內容

本研究以修正國小「混合教學法」之閱讀教學流程步驟，以聯繫閱讀與寫作之教學要件為核心，納入讀、寫之教學策略，進行議論文單項題「為何型」文章之讀寫整合教學為範圍；主要以實驗研究法考驗讀寫整合教學方案對國小學童閱讀和寫作表現之實際成效，同時探討議論文在國小教學之實際狀況，以及學童對該教學方案之滿意情形。

二、研究對象

本研究實驗對象以臺中市某國小六年級五班學生中，扣除預試班級，隨機挑

選兩班，並分派為實驗組與控制組為研究對象。

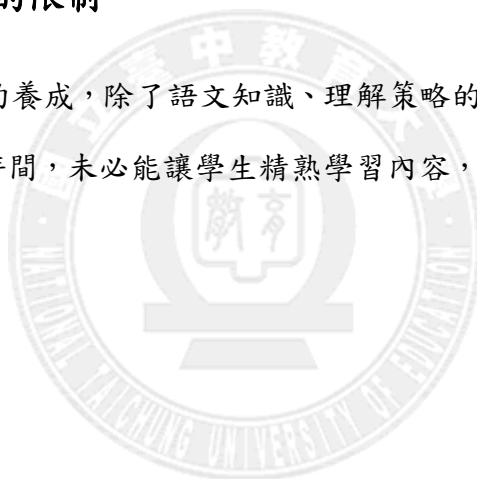
參、研究限制

一、研究內容的限制

議論文以形式分成立論文與駁論文，在題型尚可分成單項題、兩項題與多項題，受限於配合實驗班級之教學時間，本研究僅能針對議論文立論文，且以單項題「為何型」題型進行研究。

二、研究時間的限制

閱讀與寫作能力的養成，除了語文知識、理解策略的教學外，尚須進行應用與演練，受限於研究時間，未必能讓學生精熟學習內容，此為本研究的另一項限制。



第二章 文獻探討

本章共分成三節，第一節探討議論文文體的屬性，分述議論文的定義、類別、表達方法、要素、文體結構與文章結構；第二節探究閱讀與寫作教學，依序闡述閱讀教學、寫作教學與讀寫整合教學的理論與相關研究；第三節探討議論文讀寫教學與相關研究，先解析閱讀與寫作的能力指標，繼之分析各版本國語課本議論文閱讀與寫作教材，同時討論議論文閱讀、寫作教學策略，以及設計議論文讀寫整合教學方案，最後探討議論文讀寫之相關研究。說明如下：

第一節 議論文探究

本節探討議論文文體的定義與類別、表達方法與要素、文體結構與文章結構。分述如下：

壹、議論文定義與類別

以下將分別探討議論文的定義與分類，以及現代議論文題目類型的劃分依據，說明如下：

一、定義

議論文又稱論理文、論辨文、說理文（朱艷英，1994；金振邦，1995），與

記敘文、說明文並列為國語教材散文類的三大基本文體（教育部，1976、1993）。朱艷英（1994）指出：議論文出現年代稍後於記敘文，作為一類文章體制的真正確立，則是在先秦的戰國時代。

「議」者，語也，從言、義聲（許慎、段玉裁，2004）。相與評論事理之宜，故從言。又以義者，事之宜也，故從義聲，是以論列、評論曰議（高樹藩，1974）。

「論」者，議也，從言、侖聲（許慎、段玉裁，2004）。乃以究詰以辨難解惑之意，故從言；又以侖本作「敘」解，即有次第之意，是以議得其宜也（高樹藩，1974）。故「議」「論」則含有一般之「見解、說明」，進而「批評討論」之意（教育部，1997）。

議論文作為文章體裁「名目」的確立，首見於曹丕《典論》〈論文〉（吳功正，1991），其將文章分成「奏議」、「書論」、「銘誄」、「詩賦」四科，初見「議」、「論」之名；之後劉勰的《文心雕龍》更提出〈論說〉與〈議對〉兩篇（趙仲邑，1990），針對「論」、「說」、「議」、「對」四種「議論」類型文章，進行界定與說明：

〈論說〉：「聖哲彝訓曰經，述經敘理約論。論者，侖也；侖理無爽，則聖意不墜。……詳觀 論體，條流多品：陳政，則與議說合契；釋經，則與傳注參體；辨史，則與贊評齊行；詮文，則與敘引共紀。故議者宜言，說者說語，傳者轉師，注者主解，贊者明意，評者評理，序者次事，引者胤辭：八名區分，一揆宗論。論也者，彌綸群言，而言精一理者也。」「說者，悅也；兌為口舌，故言咨悅懌；過悅必僞，故舜驚纏說。……凡說之樞要，必使時利而義貞，進有契逾成務，退無阻於榮身。自非譎敵，則為忠與信。披肝膽以獻主，飛文敏以濟辭，此說之本也。」

〈議對〉：「『周爰咨謀』，是謂為議。議之言宜，審事宜也。……迄至有漢，始立駁議。」「又對策者，應詔而陳政也。射策者，探事而獻說也。言中理準，譬射侯中的，二名雖殊，即議之別體也……。」

上述文字，分別界定「論」、「說」、「議」與「對」之意涵及其類型，也可以

看出「議」與「論」在古代分屬兩種不同的體裁。朱艷英（1994）指出：「議」有奏議、駁議，是集體討論時發表見解的文章，帶有討論、商討的性質，而「論」主要指發表自己的主張。且由於二者界線並不明確，都具有評論是非曲直的性質，所以，後來合稱「議論」，把說理的文章統稱為「議論文」（朱艷英，1994）。

現代學者對於「議論文」的界定，分列如下：

（一）向學丞（2007）：議論文也叫做論說文，它是通過擺事實、講道理，闡明事務本質和規律，證明作者觀點（中心論點）的文章。

（二）朱艷英（1994）：議論文就是議論說理的文章，以議論為主，運用概念、判斷、推理來表明作者的觀點和主張。

（三）林明進（2007）：議論文就是根據事實或事理來凸顯自己的主張，也就是把自己對事物或現象的看法、見解表達出來。

（四）金振邦（1995）：議論文以議論為主，運用概念、判斷和推理，來表明作者的主張，訴諸於讀者的理智。

（五）夏丏尊、葉聖陶（2007）：議論文是把作者所主張的某種判斷加以論證，使敵論者信服的文章。

（六）夏丏尊、劉薰宇（2007）：發揮自己的主張，批評別人的意見，以使人承認為目的的文字，稱為議論文。

（七）梁啟超（2007）：論辯之文，是自己對於某種事件發表主張，或修正他人的主張，希望他人從我。

（八）：陳正治（2008）：議論文的文章特點主要是提出作者對某一事物的看法和主張，並以充足的證據，證明自己的主張是正確的，或他人的主張是錯誤的。

（九）莊濤、胡敦驊、梁冠群（2003）：以議論為主要表達方式對客觀事理進行分析評論的文章體裁。

(十) 劉孟宇 (1989): 議論文又叫論說文, 是運用定義、判斷、推理和分析、概括、比較等方法進行議論說理的文章。

(十一) 劉忠惠 (1996b): 議論文是運用概念、判斷、推理的邏輯方法, 以語言文字為媒介, 來反應社會生活、表達作者的主張和見解, 從理論上說服讀者, 以達到令人信服的目的。

(十二) 劉鐘鳴 (2010): 議論文又叫說理文, 它是以議論為主要表達方式, 對客觀事物進行分析評論, 用以表明自己觀點和態度的一種文體。

綜合上述學者之看法, 其對議論文的界定分別涉及寫作對象、表達方法、論證過程, 以及寫作目的等面向。從寫作對象言: 議論文論述的內容包含「事實」與「事理」; 從表達方法言: 議論文的主要表達方法為「議論」; 從論證過程言: 議論文針對事實、事理等「概念」進行「判斷」或「定義」, 提出個人的主張與觀點, 進而邏輯「推理」、「分析」、「概括」、「比較」該主張之合理性; 就目的言: 議論文在表達主張、反應生活、說服對手。是以, 議論文即是以議論為主要表達方式, 針對概念提出主張, 進而進行邏輯論證, 以使讀者信服的一種文章體裁。

二、類別

《墨子》〈大取〉:「夫辭以類行者也, 立辭而不明於其類, 則必困矣 (李漁叔, 1974)。」而《尚書》〈畢命〉:「辭尚體要 (屈萬里, 2009)。」均直言文章寫作要有其類別歸屬之重要。朱艷英 (1994) 指出: 我國古代之文章分類, 是以文章之功用和程式作為標準的。故反應文章從內容到形式的整體特點, 包含文章之表現手法、內容、結構、語言、形態, 以及時代、民族、階級、風格、場合等因素的綜合, 則被稱為文體或體裁 (金振邦, 1995), 如《昭明文選》分成卅八種文體、《文心雕龍》分成了卅三種文體; 而關於現代文章體裁之劃分, 常因分類標準不同, 而有不同的分法, 較常見者, 乃將文章分成詩歌、散文、小說、戲

劇四類（金振邦，1995）。而散文再細分成記敘文、說明文、議論文、抒情文、描寫文等文體（朱艷英，1994）。

議論文體裁古今皆有。古文篇章常分成論、辯、議、解、原、說等類，「論」係主動發表自己的主張，如〈過秦論〉、「辯」指的是辨明是非，如〈諱辯〉、「議」指的是集體討論問題時的作品，如〈諫太宗十思疏〉、「解」是解說，如〈進學解〉、「原」含有推論本源之意，如〈原君〉、「說」是議論文之正體，如〈師說〉（朱艷英，1994）。

到了當代，議論文因分類標準的不同，或從論證內容、或從論證形式、或從論證方法，細分出更為多樣的名目。朱艷英（1994）提出：以議論方式來分，可分為立論文、駁論文；以議論對象來分，可分為政論、思想評論、文藝評論、學術論文、國際評論、書評等；以作者來分，有社論、編輯部文章、評論員文章、特約評論員文章、重要講話稿、記者述評、編者按和讀者評論等；以篇幅來分，有短論、短評、小評論、小言論、專論、論文等；以應用場合分，有序、跋、開幕詞、閉幕詞、演講稿等。劉孟宇（1989）提出：以內容方面看，可分為政治思想評論、經濟評論、文藝評論、自然科學和社會科學各學科的學術論文；以形式方面看，可分為社論、編輯部文章、評論員文章、署名評論文章、短評、小言論等；從論證方式來看，可分為立論和駁論。劉忠惠（1996b）提出：根據議論時運用不同的邏輯推理方法，可劃分為歸納法議論文和演繹法議論文；從闡述筆者觀點的角度來劃分，有立論文和駁論文；按照論證的方式來劃分，有直接論證文和間接論證文等。

上述學者從不同角度劃分出當今議論文的各種可能類型，惟回歸到國民教育階段，上列類型在國中小語文領域的議論文學習內涵來看，則顯得過於複雜，教育部（1975）將議論文的學習內容明定為「評論事物、事理、人物」三類，而從三家出版社（南一書局，2010、2011；康軒文教事業，2010；翰林出版社，2010、2011）所編寫的教材來看，則偏向「事理」的立論文。同時，許多寫作教學者對

於議論文的分類，往往從「寫作指導」的角度切入，以「寫作題目」的內容與形式劃分類別：林秋人（2007）從題目的語法語意角度，將議論文分成範圍型（如：談合作）和觀點型（如：合作力量大）兩種。而金庸（2008）、張青史（1994）、楊仁志（2010）、陳明鴻（1999）、齊天（2010）、鄭紹蒸、陳玉英（1983）、鄭紹蒸、林瑞芳（1983）等人將題目之形式以單項題、兩項題和多項題的方式進行劃分，整理如表 2-1 所示：

表 2-1 議論文題目形式分類表

學者	分項		題目示例
金庸 (2008)	單項題	辦法型	落實文化建設的途徑
		理由型	處處留心皆學問
		意義型	捨己為群之真諦
		綜合型	發揮團隊的精神
	雙項題	因果關係	成長與感恩
		並立關係	民主與法治
		相反關係	爭與讓
張青史 (1994)	單項題	為何型	為什麼要孝順父母
		如何型	如何改善社會風氣
		何事型	拒抽二手菸運動
	雙項題	因果關係	有恆為成功之本
		並立關係	讀書與報國
		對立關係	自由與放縱
		偏重關係	天才和努力
	三項題		智、仁、勇
	變項題		三人行必有我師說
楊仁志 (1999、 2006)	單項題	申論型	自己創造自己的前途
		談論型	談容忍
		如何型	提昇生活素質之我見
		實物型	鏡
	兩項題	因果型	知識與生活
		並重型	求知與力行
		對立型、(特殊對立型)	流汗與流淚、(得與失)
		比較型	健康與財富

表 2-1 議論文題目形式分類表（接上表）

學者	分項		題目示例
陳明鴻 (1999)	單項題	格言型	學問為濟世之本
		如何型	如何建立書香社會
		為何型	學無止境
		論述型	談立志
		主觀型	防治環境污染之我見
	兩項題	對立型	傳承與創新
		並立型	信心與耐心
		因果型	科學與民生
齊天 (2008)	單項題	辦法型	如何邁向均富社會
		理由型	誠實的可貴
		意義型	我對固有道德的體認
		綜合型	肯定自我，實現理想
	兩項題	因果型	人才與國運
		並重型	責任與榮譽
		對立型	道義與功利
鄭紹蒸、 陳玉英 (1983)	單項題	如何型	怎樣做個好兒童
		什麼型	求學的目的
		為何型	守信的重要
		談論型	談幽默
		以我為主型	我理想中的教室
鄭紹蒸、 林瑞芳 (1983)	單項題	廣義型	愛惜光陰
	兩項題	並列型	品德與學問
		對立型	快樂與痛苦
		因果型	耕耘與收穫

資料來源：研究者整理。

綜合上述學者的分類，在單項題部份雖有「為何型」、「如何型」、「何事型」、「申論型」、「談論型」、「實物型」、「格言型」、「論述型」、「主觀型」、「辦法型」、「理由型」、「意義型」、「綜合型」、「以我為主型」、「變相型」與「廣義型」之名稱上的差異，惟依其列舉之題目與劃分依據，可整併成「如何型」、「談論型」、「什麼型」與「為何型」等四種，整併原則如表 2-2 所列；兩項題目部份，大部份學

者均提及「因果關係」、「並列（並立、並重）關係」、「對立（相反）關係」三種，而楊仁志（1999、2006）增列「比較關係」與「特殊對立關係」兩種，其中「比較關係」與張青史（1994）所提之「偏重關係」性質相同，而「特殊對立關係」則是「對立關係」的延伸，就題目的表面形式來看是為對立關係，如〈得與失〉，惟其探討重點必須辨析「得」與「失」的真諦，故名為「特殊對立關係」；至於「多項題」部份，通常由三個語詞組成，其組成之關係，學者未再細分。

對於單項題與兩項題內題型的區分，學者（金庸，2009；齊天，2008；楊仁志，1999、2006、2010；鄭紹蒸、陳玉英，1983）提出了歸類原則，可作為題目劃分的重要依據，列表統整說明如表 2-2：

表 2-2 議論文題目類型判定表

類型	原則說明
如何型（辦法型、主觀型）	凡題目中有「如何……」、「怎樣……」、「……之道」、「……的方法」、「……的途徑」、「……之我見」、「……之修養」、「……之條件」等字眼，其用意乃希望作者朝向某種理想目標邁進，因而針對相關問題、弊病，提出辦法加以解決者，均屬之。
談論型（論述型、意義型）	凡題目中出現「談……」、「論……」、「……論」、「……說」者屬之，題目大都為簡單的詞語，其句型、語意均不完整，未提示明確的概念，須由寫作者剖析事理的各個面向，進而提出主觀之見解。
什麼型（實物型、以我為主型）	凡題目有「我對……的看法」、「我對……的體認」、「我對……的態度」、「……的意義」、「……的真諦」、「……的代價」、「……的聯想」，或於題目前加上「什麼是」，或於題目後加上「是什麼」，可令語意通順者，均屬之。其用意申述意義或說明本質。
為何型（何事型、申論型、格言型、理由型、綜合型、廣義型）	凡題目有「……的重要」、「……的可貴」，或於題目之前加上「為什麼（要）」、「為何（要）」，可令題目語意通順者屬之，其用意乃是希望作者根據題旨論述「理由」與「重要性」。

表 2-2 議論文題目類型判定表（接上表）

類型	原則說明
因果型（因果關係）	凡題目形式為「……與（和、跟、及）……」、「……而後……」、「……然後……」、「……之後……」、「……則……」、「……必……」、「……，乃……」、「……，故……」、「某前提，後來情況」者，皆屬之。此類型題目之兩個語詞之意念有主從關係，主為「因」，從為「果」。
並立型（並重、並列關係）	凡題目形式為「……與（和、跟、及）……」（前後皆為正面事物）、「……並重說」等型態，屬之。此類型題目之兩個詞語之意念平等、並立，同等重要，須同時兼備。
對立型（對立關係、相反關係）	凡題目形式為「……與（和、跟、及）……」（前後屬於矛盾、對立或相反關係）、「……而……」、「……之辨」（一正一反），均屬之。此類型題目之兩個詞語之意念是完全相反的關係。
特殊對立型	題目形式與對立型相同，惟寫作時，不能拘泥於兩個詞與之表面意念，必須從另一個角度、層面加以判定其好壞與得失。
比較型（偏重關係）	凡題目形式為「……與（和、跟、及）……」（前後屬於偏重關係）屬之。此類型題目之兩個詞語有相互比較之用意。

資料來源：研究者整理。

貳、議論文表達方法與要素

以下討論文章的表達方法，並歸納出議論文的表達方式，以及議論文各個要素的內涵與特性，說明如下：

一、表達方法

表達方法或稱表達方式。文章是人對客觀事物和主觀意識的文字反映（劉孟宇，1989），故文章的表達就是語言的運用（劉忠惠，1996a）。劉孟宇（1989）指出：反映客觀事物，有的陳述過程，有的描繪形象，有的解說性狀；表達主觀方面，有的論述見解，有的抒發感情，因而形成了敘述、描寫、說明、抒情、議論等五種不同類型的表達方式。換言之，敘述、描寫、說明可視為客觀的表達方法，而抒情與議論可視為主觀的表達方法。綜合學者之看法，說明如下（莊濤、胡敦驊、梁冠群，2003；趙厚玉，2003；劉忠惠，1996a；劉孟宇，1989；劉勵

操，1986)：

(一) 敘述

即寫作者對文章中人物的經歷、言行和事物發展變化過程，作一般性的介紹、陳述和交代，不做細緻描繪的一種表達方式。

(二) 描寫

即使用形象生動的語言，對人物、事件、環境、景物作細緻的描繪和具體的刻畫。

(三) 說明

即簡要地解說事物、闡明事理，以揭示其本質特徵。實體事物用以說明其形狀、特性、成因、類別、構造與功能等；抽象事理用以解釋其概念、內容、性質、特點、來源、作用等。

(四) 抒情

即在作品中抒發和表露作者之主觀感受，帶有抒發者鮮明之個性特點；惟主觀的感情來自客觀的事物，故其情感之產生或移轉均要依附於客觀的事物中。

(五) 議論

即說理、評斷的意思，是寫作者通過事實材料及邏輯推理來闡明觀點，表明立場、態度、見解與主張的一種文字表述方式。

一篇文章當中，適用哪種方式，將取決於文章體裁的歸屬，方法的運用，往往是相互交叉，各有側重（劉忠惠，1996a）；換言之，一篇文章中，哪種表達方法用多用少，為主為次，從方法上決定了這篇文章的體裁歸屬（劉孟宇，1989）。故可推知：三大基本文體：記敘文以「敘述」為主，其他方式為輔、說明文以「說明」為主，其他方式為輔、議論文以「議論」為主，其他方式為輔。

二、要素

「論點」、「論據」、「論證」是議論文三要素(朱艷英,1994;林秋人,2007;陳正治,2008;劉孟宇,1989)。議論文以議論為主要的表達方式,針對命題提出主觀的「論點」,陳述自己的意見,並以「論據」進行「論證」,以使人信服為目的。簡言之,論點是解決「要證明什麼」的問題、論據是解決「用什麼來證明」的問題、論證是解決「怎樣進行證明」的問題(梁頌,2008)。是以,議論文的特點是直接的說理(朱艷英,1994),主要是對某一命題或事物的見解,明白表示作者的態度,提出「論點」,從而要闡明為什麼提出這種見解,以「論據」來佐證,而這個闡明驗證的過程即是「論證」的過程。亦即一篇完整的議論文,必須包含論點、論據、論證三個要素,這三個要素在議論文篇章中擔負著不同的任務。說明如下:

(一) 論點

論點是作者對所論述的問題提出的見解、主張和表示的態度(朱艷英,1994;越國旗、孟祥寧,2010;劉孟宇,1989),且是一篇議論文的核心,亦是衡量文章優劣的關鍵因素。論點是整個論證過程的中心,擔負著「論證什麼」的問題,明確地表示作者贊成什麼、反對什麼(朱艷英 1994;葉晨,2008)。

論點有中心論點(或稱基本論點)與分論點(或稱從屬論點)之分(朱艷英,1994)。劉孟宇(1989)指出:一篇議論文只能有一個中心論點,如果所論的問題比較複雜,一次論證不能推出中心論點,那就要分層論證,即在中心論點之下設若干分論點。由於分論點從屬於中心論點,故各分論點也須加以證明,凡經證明而立得住的分論點,也就成為論證中心論點的有力論據(朱艷英,1994)。

關於篇章中論點的價值,朱艷英(1994)提出:論點要正確、鮮明、集中、深刻及新穎等五項看法;餘黨緒(2009)主張:觀點的獨立與獨特,及觀點的真實與正確兩項看法;林秋人(2007)認為論點應具備:正確、扣題、深刻、有現

實意義和新穎五項要求；越國旗、孟祥寧（2010）提出五項原則，分別是論點要正確、鮮明、有針對性、有新意及集中等五項主張；劉孟宇（1989）則認為：論點需具有正確、鮮明、新鮮、有現實意義的要求。綜合說明如下：

1. 論點要正確：楊蔡之觀點要具備科學性、合乎客觀規律，同時又能表現積極健康之思想，經得起實踐與檢驗。

2. 論點要鮮明：所提論點要明白表示立場，亦即贊成、反對、肯定、否定必須清楚鮮明，不可模稜兩可。

3. 論點要集中：指文章中的論點要單一，且論證過程中不可中途轉移論點。

4. 論點要扣題：呈現之中心論點要緊扣命題，分論點要緊扣中心論點。

5. 論點要深刻：文章之觀點要能觸及問題之本質，反應生活之哲理，使閱讀者獲得啟發。

6. 論點要新穎：即是提出獨到之見解，想法不落俗套，去除陳言。

7. 論點要有意義：所提觀點能呼應現實大眾所關心的議題，需要迫切解決的問題，有其針對性。

8. 論點要有針對性：指立論時要有明確的針對性，讓閱讀者充分掌握文章所要傳達的思想和看法。

（二）論據

論點之後，提出材料作為根據方能發揮說服的作用，此材料便是論據。提出論據，即是舉例。林清標（1993）認為：絕大多數文章，都可以分成「開端」、「舉例發揮」、「結尾」三大部份，而以中間的舉例發揮最為重要。因為例子的有無，決定材料的多寡，而材料的豐瘠，決定了文章的成敗。以下分述論據之類型及其特徵：

1. 論據的類型：關於論據的類型，有不同的劃分。依據論據本身的性質和

特點，有學者分成言例、事例、物例、設例（王忞賢、陳亞南，1999；林清標，1993；曾忠華，1985；羅華木，1984），亦有學者概括性的分成理論性的論據和事實性的論據兩種（朱艷英，1994；林明進，2007；劉孟宇，1989）。所謂理論性論據係指經過驗證的名言佳句、格言、諺語等，即是言例；而事實性的論據則包括了典籍史蹟、傳奇軼事、親身遭遇、自然知識、動植物、器礦物、設想事件，亦即所謂的事例、物例與設例。

2. 論據的特徵：議據的使用，貴在發揮強大的說服力。因此，朱艷英（1994）認為：各類論據均應具備確實、典型、新穎和充實的特徵，才能具有說服力。劉孟宇（1989）亦持相同的見解。換言之，寫作議論文時，要舉出有正確出處、代表性、新鮮感，以及數量充足的論據進行論證，才能發揮例子的效力。說明如下：

- （1）論據要確實：即所引材料必須有其依據，如事實性論據必須反應客觀實際，不能無中生有；理論性論據必須有其出處、原文照錄，不能出錯。如孔子云：「千里之行，始於足下。」或孔子云：「行百里者半九十。」以上二者均為誤用，正確出處分別為老子與《戰國策》。
- （2）論據要典型：亦即舉例時，要舉出有代表性的例子，以反應生活的主流和本質。如〈克服困境〉一題會想到海倫·凱勒、乙武洋匡、杏林子等人奮鬥克服難關的事例。
- （3）論據要新穎：新的論據可增添文章的新鮮感。若慣用舊的論據，不僅顯得老套，也易使人生厭。如〈耕耘與收穫〉一題，沿用「俗話說得好：『一分耕耘，一分收穫。』……」破題。
- （4）論據要充實：舉例時，若單舉個例，會令人產生例外感的質疑。因此，若能多舉例佐證，論點的可靠性愈強；除了數量充足外，論據尚須顧及廣度的問題，亦即能以不同角度的論據論證，或正例，或反例，或現代論據，或古代論據，則其佐證效果更強。

（二）論證

論證是使用論據證明論點的邏輯推論過程，擔負著負責回答「怎樣證明」的任務（葉晨，2008）。亦即在首段提出論點後，從第二段推理證明至結尾段的所有歷程（楊裕賢，2007）。朱艷英（1994）認為：論證歷程是論據和論點間以何種邏輯方法聯繫或統一的方式，常用的方法有：例證法、引證法、反證法、比較法、因果論證法、喻證法等六種。劉孟宇（1989）針對立論文寫作，探討論證的方式：在立論文方面，當論點同論據有直接聯繫時，可以採用歸納法和演繹法，為論點的真實性提供證的理由或依據，稱為直接論證，而當論點不易找到直接論據時，可以通過間接證明的方法來論證，有反證法和選言法兩種。劉忠惠（1996b）從辯證思維的角度，提出科學的邏輯思維方法是一個整體，包括許多既有區別又有聯繫的具體方法，如比較法、分類法、類比法、歸納法、演繹法、分析法、綜合法。

上述學者所提論證方法之名稱雖有不同，基本上，與論證之材料、技巧和歷程結構有關，亦即在邏輯論證的過程中，若從所選取的證明的材料來看，以事實性論據進行佐證稱為「例證法」，以理論性的論據進行佐證稱為「引證法」；若從寫作的技巧來看，以打比方的方式進行論證，則稱為「喻證法」；若從文章整體證明的歷程結構來看，以正面的觀點、論據進行論證者，稱為「正證法」，以反面的角度、論據來間接證明論點的方式稱為「反證法」，以事理分析，彰顯論點與論據的因果關係，稱為「因果論證法」，其他比較、分類、類比、歸納、演繹、分析、綜合等方法，亦屬結構邏輯的論證方法。

參、議論文文體結構與文章結構

以下將討論結構的特性，以及議論文文體結構與文章結構的組合模式與關聯，說明如下：

一、文體結構

結構是一種關係的組合，其中各個部份之間的關係是相互依存的，和整體的關係是相對的，因此結構即為一系統的組成成分、組成成分的性质，及成分與成分之間的關係（蔡銘津，1995）。劉熙載（1986）在《藝概》〈經義概〉提出：「起、承、轉、合四字，起者，起下也，連合亦起在內；合者，合上也，連起亦合在內；中間用承，用轉，皆兼顧起合也。」是以，傳統文章學所提出的起、承、轉、合結構模式，即被視為一種普遍性的結構組織關係；主要是體現篇章由大到小探尋實現語篇功能的結構要求，此種結構體現篇章的直接成分——次篇章之間的關係，稱之為宏觀結構（聶仁發，2009）。Kintsch 和 Van Dijk（1978）則稱之為鉅觀結構（macrostructure）或段落階層（paragraph level）（引自鄭妃玲，2003）。

「起、承、轉、合」僅是文章結構的方式之一，王明通（2004）認為：文章結構有二分法（問—答、敘—議、總—分、分—總）、三分法（開端—發展—結局、總描—分描—結描、引文—正文—結文、引論—討論—結論、總說—分說—總說）、四分法（起—承—轉—合、開始—發展—高潮—結局、理想—挫折—結果—感想、是什麼—為什麼—如何做—總說）等模式，陳釋提出五段式文章結構（本事、原情、據理、按例、斷決）（引自王開府，1982），至於明、清科舉取士之八股文，由「起股」、「虛股」、「中股」、「後股」組成，每項兩股，分成「破題—承題—起講—提比—虛比—中比—後比—大結」等八大部份（吳偉凡，2009；金振邦，1995）。

惟寫作者為了達到既定的目的，採用不同形式的適當的語言形式、篇幅、組織結構等，因而產生了不同的、各具特徵的文學體裁（褚斌傑，1991），故不同體裁的文章，反應生活的角度、容量和表現方式有所不同，因而常有不同的結構形態（劉孟宇，1989）。亦即文體的形成，來自寫作目的與內容取材的差異而有不同的表現樣式，此種差異便是文體形成的根本基礎（齊元濤、鄭振峰、王立軍、趙學清，2000）。是以，不同的文體有不同的結構組織，亦即文體的屬性不同，

會形成不同的文體結構。。

聶仁發(2009)指出：文體結構是不同文體展開內容的方式，而不是內容本身。廖秋忠(1988)主張：論證結構的核心由論題與論據組成(引自聶仁發,2009)，陳品卿(1987)提出：議論文組織型式，可分為「引論」、「本論」與「結論」三部份組成，朱艷英(1994)、楊萌潁(1990)則提出三段論證結構，分別按照提出問題、分析問題、解決問題來安排段落。若與三要素結合，即文章首段會針對論題提出論點，亦即「引論」或是「提出問題」；接著，在主體段提出論據進行正面論證、反面論證，或正反論證，此為「本論」或「分析問題」；最後結尾處會提出可執行、解決的方案，並重申論點的重要性，即為「結論」或「解決問題」。故周明星(2006)統而言之：一篇議論文的結構方式是：引論(緒論)－本論－結論；提出問題－分析問題－解決問題；論點－論據－論證。其組織關聯如表 2-3 所示(楊裕賢,2010)：

表 2-3 議論文文體結構表

段落	文體結構			論證			
				正證法	反證法	正反論證法	
一	引論	提出問題	論點	正證法	反證法	正例	反例
二	本論	分析問題	論據 1	正例	反例	正例	反例
三			論據 2	正例	反例	反例	正例
四	結論	解決問題	(解決方法) 重申論點				

資料來源：楊裕賢(2010)。

綜合言之，議論文之文體結構可以概分成「引論－本論－結論」三大部份，就其內涵而言，則是針對命題「提出問題－分析問題－解決問題」，回歸議論文之組成要素來看，則依序是「論點－論據 1－論據 2……－(解決方法)－重申論點」的組成模式。

金代王若虛(2007)在《文辨》中提及：「或問文章有體乎？曰無。又問無

體乎？曰有。然則果如何？約定體則無，大體則有。」其中的「大體」即是普遍性的基本結構，而文無「定體」即表示尚有變化結構的存在。向學丞（2007）指出：不能老是只有論點＋事例＋結論＝議論文這一套，其以「起、承、轉、合」說明：「起」是指議論文的「引論」部份，「承」和「轉」則是指議論文的「本論」部份，「合」則是指議論文的「結論」部份；關於承又分成正承、逆承、並承、分承、續承、遞承六種，轉又有正轉、逆轉、遞轉、復轉、並轉、對應轉六種。換言之，議論文的承、轉有各種的組合變化模式，如表 2-4 所示：

表 2-4 議論文文體結構變化模式表

本論	引論		結論
起	承	轉	合
揭示 中心 論點	正承：對中心論點正面進行論證	正轉：正轉是相對逆承而言	重申 論點
	逆承：從反面進行論證	逆轉：逆轉是相對正承而言	
	並承：文章從某一方面論證中心論點後，又從另一方面進行論證；兩方面是並列關係，而不是承接與被承接的關係	遞轉：即在前面轉的基礎上，意思又進了一層	
	分承：依據中心論點所提之兩個主題，分開論證	復轉：即逆轉後又正轉，或正轉後又逆轉	
	續承：圍繞中心論點（或論題），將若干事例（或問題）按照時間先後或邏輯順序進行安排	並轉：即前面的轉舉了某一個事例，後面又根據同一意思再舉另一面事例；後者與前者是並列關係	
	遞承：即後面的「承」在前面「承」的基礎上又進了一步	對應轉：如第二段為續承，第三段為並承；第四段轉之事例對應第二段，第五段轉之勢力對映第三段，即是對應轉	

資料來源：整理自向學丞（2007）。

由上所述，係針對主體段提出寫作變化，惟仍是「演繹法」的論證模式。若以「歸納法」論證，則又有「事實論據 1＋事實論據 2＋事實論據 3＋論點」的

結構方式（潘麗珠，2008）。故，議論文在「論點—論據 1—（論據 2—……）—（解決方法）—重申論點」的基本架構下，尚有其他可能的變化與組織樣式，可供寫作者應用，同時，亦可以此為基礎，發展出其他可能的論證方式。

二、文章結構

文章結構（text structure），又稱為基構、格局、佈局、間架，指的是文章本身的內部組織構造（楊萌潁，1990）。文章結構反應文章內重要概念之內在聯結，其所提供的組織型態即在幫助讀者確定和聯接重要的敘述（林清山譯，1990）。陳滿銘（2001、2005）則以「章法」稱之，指出：「章法」是探討篇章內容的邏輯結構，也就是聯句成節（句群），聯節成段、聯段成篇的關於內容材料之一種組織。是故，相對於「文體結構」針對文體的屬性，以探討不同文體內容的特有組織方式而言，「文章結構」則著重於探究篇章內部段落的聯結、安排方式而有不同。

關於漢語篇章章法的探究，仇小屏（2000）提出三十六種結構：「今昔」結構、「久暫」結構、「遠近」結構、「內外」結構、「左右」結構、「高低」結構、「大小」結構、「視角變換」結構、「時空交錯」結構、「感覺轉換」結構、「狀態變換」結構、「本末」結構、「淺深」結構、「因果」結構、「眾寡」結構、「並列」結構、「情景」結構、「論敘」結構、「泛具」結構、「時間的虛實」結構、「空間的虛實」結構、「假設與事實（虛實）」結構、「虛構與真實」結構、「凡目」結構、「詳略」結構、「賓主」結構、「正反」結構、「立破」結構、「抑揚」結構、「問答」結構、「平側」結構、「縱收」結構、「張弛」結構、「插敘」結構、「補敘」結構。陳滿銘（2001、2005）則提出四十種樣式：今昔法、久暫法、遠近法、內外法、左右法、高低法、大小法、視角變換法、時空交錯法、狀態變換法、知覺轉換法、本末法、淺深法、因果法、眾寡法、並列法、情景法、論敘法、泛具法、空間的虛實法、時間的虛實法、假設與事實法、凡目法、詳略法、賓主法、正反法、立破法、抑揚法、問答法、平側法、縱收法、張弛法、插敘法、補敘法、偏全法、點

染法、天人法、圖底法、敲擊法。仇小屏、黃淑貞（2004）進一步將上述章法統整成八大類，分別是知覺類章法、空間類章法、時間類章法、正襯類章法、時間類章法、反襯類章法、虛實類章法、因果類章法、凡目類章法，如表 2-5 所示：

表 2-5 文章結構分類表

類別	類型
知覺類章法	知覺轉換法、狀態轉換法
空間類章法	遠近法、內外法、左右法、高低法、大小法、視角變換法
時間類章法	今昔法、久暫法、問答法
正襯類章法	賓主法、並列法、平側法、偏全法、敲擊法
反襯類章法	抑揚法、立破法、正反法、張弛法
虛實類章法	泛具法、點染法、情景法、論敘法、時間虛實法、空間虛實法、設想與事實的虛實、願望與實際的虛實、夢境與現實的虛實、虛構與真實的虛實
因果類章法	本末法、淺深法、因果法
凡目類章法	凡目法

資料來源：整理自仇小屏、黃淑貞（2004）。

上述分類乃依章法之屬性進行歸類，或依時間，或依空間，或依時空交錯，或依事（情）理。仇小屏（2000）表示：若將文章分成形象性文章和邏輯性文章，則時、空類諸法在形象文章中出現頻率較高，而事（情）理類的章法（如本末法、淺深法、因果法）則廣泛地應用在邏輯性文章，但有些章法則是沒有限制，既可出現在形象性文章，又可出現在邏輯性文章。是故，上述學者所提出之章法類型，有些有明顯使用的趨向，有些則是可以通用。依據議論文的屬性，與上列章法的定義（仇小屏，2000），整理出與議論文有關的章法結構，如表 2-6 所示：

表 2-6 議論文文章結構名稱表

章法名稱	定義
本末法	將一個事理的始末原原本本、按照次序地敘出，就是「由本而末」，反之，則是「由末而本」。
淺深法	因文意（境）有淺有深，而在文章中形成層次的章法。
因果法	由「因為」到「所以」，或由「所以」到「因為」所組成的篇章方式。
並列法	並列結構成分都是圍繞著主旨，從各個方面、角度來闡發主旨；而且彼此之間關係不分賓主，也未形成層次。
論敘法	將抽象的道理（虛）和具體事件（實）結合起來，使之相輔相成的章法。
凡目法	敘述同一類事、景、理、情時，運用了「總括」與「條分」來組織篇章的一種方式。
賓主法	運用輔助材料（賓），來凸顯主要材料（主），從而有力地傳達主旨的章法。
正反法	用極度不同的兩種材料並列起來，做強烈的對比，藉反面的材料烘托正面的意思，以增加主旨的說服力與感染力。
立破法	篇章中「立」與「破」針鋒相對，使得所欲探討的主題更佳是非分明。
抑揚法	針對一個人或一件事情，有所貶抑或頌揚的章法。
問答法	運用「問」與「答」來組織篇章。
平側法	即為「平提側注」，篇章中所要闡述事理多項，初出現時各項事理平等列於首段，稱為「平提」，而其中一、二項較為重要，有所偏重，稱為「側注」。
縱收法	將「縱離主題」、「拍回主軸」的手段交錯為用的一種章法。

資料來源：整理自仇小屏（2000）。

然上述章法，也非僅能使用於議論文寫作，如「問答法」也可以用於說明文篇章、「凡目法」也可以使用於記敘文、說明文篇章上，故文章結構是安排寫作材料的一種方式。是以，無論採用哪一種章法結構組織佈局文章，研究者認為應將使用的章法納入議論文文體結構，或演繹法：「論點—論據 1—論據 2—（解決問題）—重申論點」，或歸納法：「論據 1—論據 2—論點」的脈絡中，如此，所呈現的內容才能是符應議論文特性的篇章，而非其他類型的文章。

第二節 閱讀與寫作教學探究

Mayer 表示：學會閱讀是國民教育的一個重要目標，因為快速、自動化的閱讀能力通常是保證學業或工作成功的前提條件（姚梅林、嚴文蕃譯，2005）。是以，美國勞工部（Department of Labor）在 1991 年公佈的《職場對教育的需求：2000 年美國職場人力需求報告》（What Work Requires of School: A SCANS Report for America 2000），以及加拿大董事會議（the Conference Board of Canada）1992 年發展了《職能技術報告》（Employability Skills Profile），對於未來工作職場究竟需要什麼樣的員工，有共同的描述，其中與工作有關的首要技術即是閱讀技能，其次為寫作技能（Drake, 1998；方德隆、卯靜儒、高新建、黃琬慧、葉郁菁、蔡清田、甄曉蘭、顧瑜君譯，2001）。2000 年聯合國經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）公佈的國際成人閱讀能力調查報告也指出：閱讀能力強，就業機會高（齊若蘭、游常山、李雪麗，2003）。爰此，培養學生之閱讀力與寫作力，已成為新一代之知識革命，與各國教改的重要計畫（齊若蘭、游常山、李雪麗，2003；吳怡靜，2007）。本節將分別探討閱讀教學、寫作教學，以及讀寫整合之相關意涵。分述如下：

壹、閱讀教學

以下將分析閱讀的定義與分類、閱讀理論、歷程成份、閱讀模式、策略與應用，說明如下：

一、閱讀定義與分類

（一）定義

張必隱（2002）指出：閱讀存在著各種類型的閱讀活動，這些不同的閱讀活動又具有各自不同的目的，並且要求不同的加工策略。是以，要替閱讀下定義並不容易，以下分別從辭典、中文學者國外學者的界定來進行說明：

1. 從辭典的解釋來看

依據教育部（1997）《重編國語辭典修訂本》的解釋：閱讀為閱覽誦讀；《中國大百科全書》〈教育〉於「閱讀心理」條定義閱讀是「一種從書面言語中獲得意義的心理過程」（董存才，1993）。英國《韋伯辭典》：閱讀是從文字和符號中獲取意義，特別指通過視覺和觸覺（引自周小兵、張世濤、甘紅梅，2008）。

2. 從中文專家的解釋來看

楊晉龍（2010）指出：閱讀一詞的原始意義，分開而言訴諸視覺的「閱」和訴諸聽覺的「讀」。王瓊珠（2004）認為：廣義的閱讀包含幼兒類似（或接近）正規閱讀的表現，而狹義的閱讀則是指閱讀的媒材是「書面文字」，不包括他人的心思或是純視覺圖像、物體，而且不只是「看」文字符號而已，還要「理解」文字的意義才算閱讀。謝金美（2008）指出：廣義的閱讀是指所有知識的吸收，狹義的閱讀是指人從已有的書面信息符號中提取意義的心智活動。彭聃齡（1991）對閱讀的看法是：閱讀是指從文字系統（包括具有一定意義的其他符號、圖表等）中提取資訊的過程，也就是說，通過視覺器官接收文字符號的資訊，再經過大腦編碼加工，從而理解課文的意義。蘇伊文（2010）則指出：閱讀是透過文字與符號提取意義、掌握知識的心理歷程。

3. 從國外學者的解釋來看

Gibson 和 Levin（1975）指出：閱讀乃是從篇章中提取意義的過程（引自張必隱，2002）。Mayer（1999）認為：從學習閱讀（learning to read）的角度來看，閱讀是學習如何將書面的文字進行轉換，如發音和理解單字的意思；從閱讀學習（reading to learn）的角度來看，閱讀是一種工具，透過閱讀獲得某一特

定領域的具體知識（姚梅林、嚴文蕃譯，2005）。Perfetti 認為：閱讀是對語言解碼（decoding），解碼是將印刷的詞轉換為說出的詞的技能（引自周小兵等人，2008）。Rayner 和 Pollatsek（1989）認為：閱讀是從書面視覺訊息中提取意義的能力；Vacca, Vacca 和 Gove（2000）指出：人類從書寫文字中獲取語言資訊，並予以建構意義的歷程與行為。

綜上所述，可知：閱讀的手段包含視覺、聽覺與觸覺三項；閱讀的對象是篇章，包含印刷文字、圖畫、圖表、插圖等等其他閱讀材料（Gibson & Levin, 1975；引自張必隱，2002）；閱讀的目的在獲取意義，進而以之閱讀學習。爰此，閱讀乃透過視覺、聽覺或觸覺，接觸篇章之書面文字或符號，並經大腦編碼加工，以提取意義、建構知識，而後以閱讀為工具，透過閱讀獲得其他領域的知識。

（二）分類

關於閱讀的分類，陳正治（2008）提出朗讀與默讀兩種；陳弘昌（1999）認為閱讀可分成朗讀、默讀、速讀、抄讀、摘讀、點讀、校讀等類型；周小兵等人（2008）將閱讀分成眺讀、略讀、查讀、通讀、細讀五類；謝金美（2008）按閱讀深入程度分成經讀和略讀兩種，按出聲與否分成朗讀和默讀兩種；曾祥芹與韓雪屏（2002a、2002b）則將閱讀按照其對象、目的、方式、程式和程度、素質及速度進行分類，如表 2-7 說明如下：

表 2-7 閱讀類型表

類型	說明
1. 按閱讀對象分類	<p>閱讀以讀物為對象，任何閱讀活動都是依據閱讀對象展開的：</p> <p>(1) 按符號分：有文字讀物和圖畫讀物。</p> <p>(2) 按載體分：有無聲讀物和有聲讀物。</p> <p>(3) 按地域分：有中文讀物和外文讀物。</p> <p>(4) 按時代分：有文言讀物和白話讀物。</p> <p>(5) 按結構分：有文篇讀物和書刊讀物。</p> <p>(6) 按體裁分：有文章讀物和文學讀物。</p> <p>(7) 按內容分：有哲學、社會科學讀物和自然科學讀物。</p> <p>(8) 按思想分：有革命、進步、反動等類讀物。</p> <p>(9) 按年齡分：有少兒、青年、成年、老年四類讀物。</p> <p>(10) 按讀者與讀物是否建立了關係分：有潛在讀物和現實讀物。</p>
2. 按閱讀目的分類	<p>不同的閱讀目的使閱讀活動呈現不同的性質，主要類型有：</p> <p>(1) 搜尋和瀏覽。</p> <p>(2) 學習和研究。</p> <p>(3) 欣賞和評價。</p> <p>(4) 創造性閱讀。</p> <p>(5) 消遣性閱讀。</p>
3. 按閱讀方式分類	<p>閱讀涉及讀者眼、腦、耳、口、手等等感知、思維、語言和肢體器官的協調方式，表現為讀者有形活動方式：</p> <p>(1) 從閱讀是否出聲看：分成朗讀和默讀。</p> <p>(2) 從閱讀使用的工具看：有筆寫、抄讀、列圖表、編提綱。</p> <p>(3) 從閱讀時眼動狀況看：分成通讀與變式讀。通讀即按照讀物的順序逐次閱讀；變式讀即打破讀物次序、提高思維效率、加快閱讀速度，主要方式有標題閱讀、跳讀、倒讀、楔入式閱讀、交叉式閱讀。</p>
4. 按閱讀程式和程度分類	<p>從程式看：有預讀、通讀與復讀。</p> <p>從程度看：有精讀和泛讀。</p>

表 2-7 閱讀類型表（接上表）

類型	說明
5. 按讀者素質分類	<p>閱讀是由主體操作和進行的一種行為，閱讀者的素質，決定和制約了閱讀行為。閱讀素質涉及：</p> <p>（1）充沛的精力與穩定的情緒。</p> <p>（2）良好的閱讀態度與習慣。</p> <p>（3）閱讀者的心理素質：主動性、自覺性、專注性、探索性閱讀。</p> <p>（4）閱讀的基本能力與技能。</p> <p>（5）閱讀者的人生經驗。</p> <p>（6）閱讀者的知識結構。</p> <p>（7）閱讀者的人生觀、世界觀。</p> <p>（8）閱讀者的文化修養。</p>
6. 按閱讀速度分類	<p>速度是閱讀能力高下的標誌之一，有效閱讀應該是速度快、理解準、記憶牢的閱讀。可分成慢速、常速、快速三類。</p>

資料來源：整理自曾祥芹與韓雪屏（2002a、2002b）。

綜上所述，一般學者偏向從閱讀教學的角度來進行分類，故所分類型偏向閱讀方式和閱讀程序與程度，而曾祥芹與韓雪屏（2002a、2002b）更擴大分類層面，尚納入閱讀對象、閱讀目的、讀者素質與閱讀速度等項目，其思考點為閱讀的目的為何？讀什麼內容？閱讀方式、程序和程度、速度為何？以及閱讀者素質的解讀能力，更可以看出閱讀類型在閱讀過程中所扮演的角色。

二、閱讀理論

Bartlett 主張：閱讀是「努力追求意義的過程」，閱讀一篇文章時，必須將新訊息同化到已有的知識結構中，該知識結構稱之為「基模」或「圖式」(schema)（林清山譯，1990；姚梅林、嚴文蕃譯，2005）。故基模是人腦中已存在的知識系統，當個體遇到新事物的時候，只有把它們跟已有的知識系統（圖式）聯繫起來，才能理解這些新事物（周小兵等人，2008）。顏若映（1993）指出：在閱讀的歷程中，讀者的基模能協助讀者選擇與組織外界輸入的訊息，使新舊訊息加以

統整，再納入一個有意義的架構中。

關於基模的特徵，Rumelhart 將基模比為戲劇(plays)，歸納出六項特徵(引自許淑玫，2003)，分別是：基模有其變項(variables)、基模能嵌置於其他基模內，而成為後者的一部份、基模能表徵各種層級的抽象知識、基模表徵知識而非定義、基模是主動的歷程、基模是主動辨識的工具。Mayer 則認為基模包含「普遍」(general)、「知識」(knowledge)、「結構」(structure)和「包含」

(comprehension)等四項要件(林清山譯，1990)，所謂「普遍」是指基模可被廣泛運用在許多不同的情境，以作為了解輸入訊息的基本架構，「知識」是指基模如同我們所知道的事物一樣，存在記憶之中，「結構」是指基模圍繞著某些主題而被加以組織，「包含」是指需要使用文章中特殊訊息來填補槽口(slot)。

綜上所述，閱讀需要許多普遍、結構化的知識支援，當個體處於不熟悉的閱讀情境時，面對新輸入的訊息，個體會主動運用先前知識(prior knowledge)來加以檢視、比對該訊息符合哪一個基模，並選擇最適合的基模來同化或調適新的文本訊息，以獲得閱讀理解。換言之，若閱讀者沒有合適的基模來迎接新訊息，或是讀者可能有接受新訊息的基模，但文中提供的線索不足，導致無法啟動該基模，又或者讀者使用了其他基模來解釋文意，都將造成理解失敗

(Rumelhart, 1980；引自鍾聖校，1990)。

三、閱讀歷程成份

閱讀是一段歷程，陳賢純(1998)將閱讀理解分為外部過程與內部過程，外部歷程為生理過程，係指獲得視覺訊號的過程，內部過程是心理過程，是指閱讀者識別感覺資訊，獲得理解。更多學者(柯華葳，1994、1999、2006；鄭麗玉，2000；鍾聖校，1990；岳修平譯，1998)主張：閱讀由認字(識字、解字或解碼、字彙觸接)與理解兩部份組成。分述如下：

(一) 認字

認字是將文章中的字，一個一個唸出來，並找到它的意義（柯華葳，2006）。Perfetti（1983）指出：認字又稱「解字」（word decoding），或字的指認（word identification），包含字形辨認、字音辨讀和字義搜尋（semantic encoding）三種活動（引自鍾聖校，1990）。邱上真（1998）則對「認字」（word recognition）、解字（解碼）（word decoding），及「識字」（word identification）提出辨析：「認字」較偏向指認已熟悉的字體、「解字（解碼）」較偏向分辨尚未認識的生字、「識字」包括指認熟悉的字體和不熟悉的生字。至於「字義觸接」（lexical access），依據Perfetti和Curtis（1986）的看法，指的是一文字符號觸及貯存在長期記憶中的一個字，而產生字彙辨識的過歷程（引自鄭麗玉，2000），較偏向於「認字」的說法。

王瓊珠（2004）指出：識字包含兩種途徑，一是「立即辨識」，見字即知義（字形→字義），一是「仲介辨識」，透過語音仲介，即從字形→字音→字義。Ehri（1982）、Gagné, Yekovich, Yekovich將見字知義稱為「配對（比對）」（matching），將仲介辨識稱為「轉譯（補碼）」（recoding）（岳修平譯，1998）。配對（比對）是指不需經由發音歷程，見字即能直接、瞬間了解單字意義，亦即達到解碼自動化（許淑玫，2000）；補碼（轉譯）是看到字詞時，先唸出聲音訊息，再由長期記憶中檢索出意義來（Gagné, E. D., 1985）。

曾世杰（1996）指出：中文是表意文字，其組字規則和拼音文字有很大差異，國外的研究是否適用於我國？頗值得懷疑。表意文字的特點是透過字形容易看出意義（周小兵、吳門吉、王璐，2007），故鄭昭明（2009）認為：漢字「字形—字義」的聯結比拼音文字更為直接，透過字源的解說可使得二者的聯結更為明顯。是以，在「配對」部份，林宜真（1997）提出：漢字可以分成字形造像、字義造像，以及字形、字義皆抽象者三種，前兩者為高心像字，可以依據其形探究其義，或由其義想像出形體，惟第三種屬低心像字，不容易獨立想像。故漢字以「象形」、「指事」、「會意」造字者，較接近高心像字，容易辨識。

至於在「轉譯（補碼）」部份，張春興（1988）指出：國字的特徵是不能按字形讀音，對已學得字音與字義而不識字形的讀者而言，並不能以字音為仲介在記憶中檢索對應的字義，注音符號的功用，正彌補了此一不足之處。也有研究指出：聽覺詞彙是閱讀能力很好的一個預測變項（洪蘭、曾志朗、張稚美，1993），亦即兒童先學說話，再學閱讀，初學閱讀時只要克服形碼音碼之間的關係，立刻可以運用原先具備的聽覺詞彙（曾世杰，1996）。故學習漢字主要的是學習「字形一字音」的聯結，但該項聯結可以透過「字形一字義」與「字義一字音」的聯結，而學得快（鄭昭明，2009）。雖然漢字有 82% 是形聲字（秦麗花，2000），理應在「形一音」的對應學習上可以「緣聲而讀、見形生義」，有其「規則」可循，惟漢字在「形似音同」、「形似音異」、「形異音同」與「形異音異」的四群字中，仍存著許多規則例外，故漢字「形一音」對應的關係，比「形一義」關係，或比英文「形一音」的關係都為薄弱，練習上也較困難（鄭昭明，2009）。

對於中文認字的教學，柯華葳（1994、2006）、王瓊珠（2004）建議：認字需要一些字的知識，如字音分析、字形辨識、字義抽取、上下文分析、中國字組成規則的知識；鄭昭明（2009）亦主張要掌握漢字組字規則的知識、部首的語意知識，及音旁的音讀知識，且須長期練習，才能獲致作用。換言之，學生經由識字過程，認識字的形、音、義，並且累積出字體的組字規則，進而以此規則學習更多的字體。

（二）理解

認字是閱讀的基礎，但不表示認讀所有的字體後，便能理解篇章的意思。Medin 和 Ross（1992）指出：閱讀理解不只是閱讀者從外界輸入的訊息，進行解碼活動而已，尚需閱讀者運用自身的知識，對所輸入的訊息進行主動的補充。因此，發展適切的先前知識，可以促進閱讀理解或協助讀者作推論（許淑玫，2003）。

閱讀理解（reading comprehension）是讀者能正確建構文章意義的能力，是讀者與文章互動的複雜歷程（陳蜜桃，1992）。Gagné 指出：閱讀理解又包括

字義理解 (literal comprehension)、推論理解 (inferential comprehension) 和理解監控 (comprehension monitoring) 三部份 (岳修平譯, 1998)。為達有效的理解, Solso 指出: 讀者的知識愈雄厚, 愈能理解文章 (黃希庭譯, 1992)。Mayer 認為: 閱讀者能夠記住文中的哪些資訊, 既依賴於文章內容, 也依賴於閱讀者的先前知識 (姚梅林、嚴文蕃譯, 2005)。Brown, Campione 和 Day (1981) 認為: 閱讀者在「努力追求意義」的過程中, 可能使用三類知識, 分別是內容知識 (content knowledge)、策略知識 (strategic knowledge) 和後設認知知識 (metacognitive knowledge)。顏若映 (1993) 提出: 有三種不同的先前知識, 對閱讀理解是必備的, 分別是內容知識、文章結構知識 (knowledge about text structure), 以及策略性知識。柯華葳 (1994) 指出: 閱讀理解的過程需具備語法知識、背景知識, 以及自我監控的後設能力。鄭麗玉 (2000) 認為: 閱讀理解由語意編碼、命題編碼、基模理論和推論, 以及理解監控四部份組成。Gagné 等人則提出: 成功的閱讀理解包含概念性理解 (敘述性知識), 以及技能與策略 (程式性知識) 兩方面。其中敘述性知識乃是由字母 (letters)、音素 (phonemes)、詞素 (morphemes)、單字 (words)、概念 (ideals)、基模 (schemas), 以及主題 (topic) 或學科 (subject matter) 等的知識組成; 而程式性知識則是代表「如何」閱讀的知識, 由多種的成分歷程 (component processes) 組成, 包含解碼 (decoding)、字義理解 (literal comprehension)、推論理解 (inferential comprehension), 以及理解監控 (comprehension monitoring) 等 (岳修平譯, 1998)。

綜上學者所述, 閱讀理解涉及閱讀的對象 (如字詞義)、閱讀理解的知識 (如語法、背景知識)、閱讀理解的方式 (推論、摘要等策略), 以及閱讀理解監控。其中, 閱讀對象部份, 除了字詞義外, 尚可延伸句義、段義與篇章義等項目, 至於其他三項, 則可視為閱讀理解所具備之先備知識, 歸結為文本主題知識、語文

知識、策略知識和後設認知知識四項，說明如後：

1. 文本主題知識

內容知識是指文章中所涉及的學科內容領域的有關訊息（姚梅林、嚴文蕃譯，2005），或與篇章有關之主題知識（topic knowledge），又可視為相關的背景知識（background knowledge）、現世知識（world knowledge），或內容基模（content schema）顏若映（1993）。Chall（1991）指出：年紀越小的閱讀者，越需要背景知識去協助他們理說明式的文本；研究顯示：閱讀者所具備的知識經驗，似乎顯著地影響其對所讀材料的推論、預測和解釋文中的訊息（姚梅林、嚴文蕃譯，2005；Pressley, Brown, El-Dinary, Afferbach, 1995）。

2. 語文知識

當閱讀者將文章中一個一個字讀出來後，尚需運用語法知識，分析句子，找出主語，才能明白作者在此要表達的意思（柯華葳，1994）。除了語法知識外，顏若映（1993）指出：具備文體基模（textual schema）的讀者，在學習上有事半功倍之效。文體基模所指，應包含各文體之相關知識，如類型、要素、表達方法、文體結構與文章結構知識等；Armbruster（1988）研究指出：兒童因缺乏議論文申論的結構方式，導致文章理解困難。另外，在中文閱讀中，掌握修辭知識亦是一項重要的閱讀技能，如引用修辭係以別人的話或詩詞、成語、俗語等，來印證、補充、對照作者的本意，藉以增強文章或說話的說服力和感染力（黃慶萱，2002），惟周小兵等人（2008）指出：閱讀過程中宜略讀舉例和無關或重複的引言，即是修辭知識的應用。爰此，語文知識包含語法知識、文體知識（類型、要素、表達方法、文體結構、文章結構）、修辭知識等。

3. 策略知識

策略（strategy）是個人為達成某特定目標所採取一系列有計畫的方法和行動（蘇伊文，2010）。Mayer 指出：策略知識是指學習者為了更有效地學習而採

用的各種程式（姚梅林、嚴文蕃譯，2005）。顏若映（1993）認為：策略性知識是有關增進理解與學習方法的知識，包括找重點、綜合與彙整、使用先前知識、作推論、提問題等。近年來，不同學者（塗志賢，1997；許美華，2004；郭靜姿，1992；陳枝田，1999）分別針對閱讀前、中、後提出可運用之策略，同時，也以各種策略運用於閱讀教學研究（洪蒨薇，2009；連啟舜，2002；郭靜姿，1992；楊芷芳，1994；廖鳳伶，2000；藍慧君，1991），並獲致良好成效。

4. 後設認知知識

是指閱讀者對自己的認知過程以及自己是否成功地達到任務要求的意識，主要涉及理解監控，理解監控即對自己是否理解正在閱讀的內容的一種意識（姚梅林、嚴文蕃譯，2005）。Gagné 等人則提出：理解監控的功能在於確保閱讀者能夠既有效率又有效能地達成其閱讀目標，牽涉的歷程有目標設定、策略選擇、目標檢視與修正補強（岳修平譯，1998）。亦即閱讀者在閱讀過程中，能不斷的監控自己的理解過程，覺知「讀得懂」和「讀不懂」的感覺，如果讀不懂，是否能找出文中哪些地方造成自己不懂，如果知道文中哪些地方造成自己不懂，是否能運用適當方法解決「讀不懂」的問題（蘇伊文，2010）。

四、閱讀過程模式

閱讀心理學家根據資訊加工的觀點和方法，對整個的閱讀過程進行許多研究和分析，並提出了眾多關於閱讀過程的模式（張必隱，2002），這些模式大致可歸類為三個主要類別，分別為由下而上模式、由上而下模式及交互模式（吳智光，1998；林清山譯，1990；周小兵等人，2008；曾世杰，1996；張必隱，2002）。分述如下：

（一）由下而上模式

由下而上模式特別重視從刺激感覺到內在表徵的知覺歷程（林清山譯，1990）。由 Gough 提出，是從字母開始到句子結束的歷程（周小兵等人，2008）：

讀者閱讀時往往由是開始於字母的辨別，這一階段叫做掃描（scan）。掃描獲得的訊息進入解碼器（decoder），將線性的字母轉換成音位系統，然後進入管理程式（librarian），並在心理詞典的幫助，進行詞語識別，轉換成意義。接著注釋下一個單詞，以同樣的方式進行詞語識別，直到完成對句子所有單詞的識別。此後，句法與語義規則共同發生作用，獲得句子的意義。

曾世杰（1996）表示：這個過程是從最基礎的「視覺處理」、「字詞彙辨識」開始，一直到最高級的中樞神經的「記憶」和「理解」結束，這個從「文字的視覺刺激」到「大腦皮質」的過程，就是「由下到上」的歷程。吳智光（1998）指出，就學習內容而言，是由字詞開始，逐層處理，最後才找到文章主旨的過程。惟本模式強調「解碼」歷程，不重視讀者的既有知識、後設能力等，所以教學上非常強調音標、拼音、押韻遊戲、看字發音等的教學（曾世杰，1996）。曾世杰（2004）指出：我國國語課教學先把生字、生詞、部首、筆劃、注音教過，才開始朗讀課文、內容深究、形式深究等教學，這種方式也是一種「由下而上」的教學。

由下而上模式的主要特色有二：其一，進行的歷程是序列的；其二，閱讀的角色是被動的（許淑玫，2000）。曾世杰（1996）認為：該模式強調「解碼」歷程，不重視讀者既有的知識與後設認知能力。故吳智光（1998）建議：閱讀能力偏低的學生，較適合本模式的學習。

（二）由上而下模式

讀者挾著大腦擁有的「先備知識」及「後設認知策略」，去解讀文字訊息，這個過程訊息處理的方向是從大腦到外界的，被稱為「由上而下」的歷程（曾世杰，1996、2004）。本模式由 Goodman 提出，強調讀者的知識背景在閱讀過程中有重要作用（周小兵等人，2008）：

閱讀過程是一種在每一個認知層次上都發生的推測與驗證相互交替的過程，在這個

過程中讀者遵循的是自上而下的模式。讀者憑著已有的經驗進行閱讀，閱讀前或者閱讀中不斷產生對文本的假設，然後在文章中尋求證據對這些假設進行證實。因而不必對每一個單詞都認真閱讀並找出語義解釋。

在 Goodman 的理論中，閱讀是一種主動的假設—考驗的過程，牽涉讀者的認知、語言及情緒等層面的經驗（曾世杰，2004）。是以，由上而下模式強調知識引導的角色，讀者運用先備知識組織閱讀材料中的訊息，與閱讀內容產生互動進行預測，做出暫時性的決定，再透過不斷的猜測與證實來瞭解全文（許淑玫，2000）。故，閱讀者的角色是主動的，且閱讀材料中的文字愈生活化或愈符合熟悉的情境，愈能讓讀者瞭解（洪蒨薇，2009）。

（三）交互模式

交互模式重視由下而上對視覺刺激的知覺歷程和由上而下加上結構的認知歷程，因為此二種處理方式是同時而且交互發生的（林清山譯，1990）。本模式由 Rumelhart 提出，認為閱讀是由下而上與由上而下相互作用的過程（周小兵等人，2008）：

資訊傳遞方向是雙向的，而不是單向的。在具體閱讀過程中，這兩種策略常常交替使用。文字、詞彙、句法、語義各種資訊，讀者已有的知識結構和閱讀習慣，都會制約、影響閱讀對文本的理解。各種資訊之間是相互作用、相互影響的，而非僅僅是自上而下或自下而上的單一方向。

Heilman, Blair 和 Ruplev（1994）表示：互動模式是一種主動的歷程，經讀者閱讀、閱讀材料與閱讀情境三者交互影響而達成閱讀理解。

洪蒨薇（2009）統整上述三種模式之閱讀理解方式，如表 2-8 所示：

表 2-8 三種閱讀模式理解方式對照表

模式	理解方式	閱讀者角色	閱讀情境
由下而上模式	序列的	被動的	讀者能力較低或閱讀材料較為困難時
由上而下模式	以預測為主導	主動的	讀者具備足夠能力與先備知識
交互模式	辨識與預測 同時或交錯進行	主動與被動 皆有	讀者能根據材料內容形式主動調整策略

資料來源：洪蓓薇（2009）。

是以，進行閱讀教學時，應考慮閱讀者能力高低、閱讀材料深淺進行適切的閱讀指導。對於尚未解碼達到自動化的閱讀者，或者閱讀材料太深時，宜以由下而上模式進行引導，而當學生各種閱讀先備知識逐步成長、閱讀技巧日益熟練時，則可轉入由上而下模式進行學習，或是依據材料內容兼用交互模式進行閱讀。

五、閱讀策略與應用

閱讀理解與閱讀策略的融入有關，許多研究者（王生佳、孫劍秋，2010；連啟舜，2002；郭靜姿，1992；黃秀莉，2010；楊芷芳，1994；藍慧君，1991）分別進行閱讀教學策略在閱讀教學中的應用研究。涂志賢（1997）、許美華（2004）、郭靜姿（1992）、陳枝田（1999）、潘麗珠（2008）針對閱讀前、中、後可運用的閱讀策略提出說明：

（一）閱讀前策略（Pre-reading strategies）

閱讀前，請學生查閱資料、同題寫作、複習與文章主題有關之先備知識，補充文章主題知識，使其連結學生的舊經驗；此外，指導學生瀏覽文章插圖、根據題目預測文章內容、建立閱讀目標、教導文章結構、文體知識等閱讀策略。

（二）閱讀中策略

閱讀過程中，教師可變化閱讀的方式，進而運用標題引導學習、重讀不瞭解的章節、畫重點、預測下文、作筆記、問題提問與討論，指導學生作摘要。

(三) 閱讀後策略 (post-reading strategies)

閱讀後，教師可運用評量問題，檢核學生的理解程度、評鑑其所獲得訊息。並且為文章重新命題、摘錄重點、重讀某些文章的特定觀點、對文章進行評論。

相關策略彙整如表 2-9 所示：

表 2-9 閱讀策略表

步驟	語文形式	策略選用
閱讀前	題目 插圖	提示閱讀的目的或計畫 消除閱讀恐懼且激起閱讀興趣 建立或激發背景知識和經驗 <ul style="list-style-type: none">• 分享查閱資料• 針對主題發表生活經驗 使用文章結構（預覽文章大綱） 瀏覽文章插圖 預測 <ul style="list-style-type: none">• 標題預測• 摘錄文本關鍵詞引導預測• 同題寫作 提問 文章聆聽
閱讀中	語篇、語段、語句、語詞	變化閱讀方式（默讀、朗讀、輪讀、選擇性閱讀、速讀、重讀） 記憶複誦 同化（與生活經驗連結） 自我發問 聯想想像 做推論/預測下文 利用上下文 利用插圖 問題討論（建構主旨） 分析文章發展脈絡（文章結構） 找出段落關鍵詞 深究語詞（猜詞） 摘要

表 2-9 閱讀策略表（接上表）

步驟	語文形式	策略選用
閱讀後	延伸運用（讀者、語文、各領域）	重說大意 經驗連結（讀者） 文章新命名 問題檢測 心得寫作/續寫（寫作） 表演（戲劇）/繪畫（美術） 評論或質疑文章

資料來源：研究者整理。

上述策略可依文本之屬性或難易程度，自行選擇可用之策略進行閱讀，另有成套定序的閱讀策略，可供教學或閱讀者應用，常見的定序閱讀策略有：引導閱讀與思考活動 DRTA (Stauffer, 1969)、REAP (Eanet & Manzo, 1976; Eanet1, 1978)、交互教學法 (Reciprocal teaching) (Palinsar & Brown, 1984, 1989)、ReQuest (Manzo, 1979)、SQ3R (Robinson, 1941, 1961)、ASOIM 閱讀策略模型 (張國恩、宋曜庭, 2007; 引自張志玲, 2007)、六 C 策略 (潘麗珠, 2008)，整理如表 2-10 所示：

表 2-10 定序閱讀策略表

方法	教學項目或流程
六 C 策略 (潘麗珠, 2008)	連結 (connection) 合作 (cooperation) 團體、平台 (community) 評論 (commentary) 比較、反思 (comparison) 持續 (continue)
引導閱讀與思考活動 DRTA (Directed Reading and Thinking Activity) (Stauffer, 1969)	預測 (predict) 閱讀 (read) 檢驗 (prove)

表 2-10 定序閱讀策略表（接上表）

方法	教學項目或流程
交互教學法 (Reciprocal teaching) (Palinsar & Brown, 1984)	提問 (questioning) 澄清 (clarifying) 摘要 (summarizing) 預測 (predicting)
ASOIM 閱讀策略模型 (張國恩、宋曜庭, 2007)	專注 (attending) 選擇 (selecting) 組織 (organizing) 整合 (integrating) 監控 (monitoring)
REAP (Eanet & Manzo, 1976 ; Eanet1, 1978)	閱讀 (read) 編碼 (encode) (嘗試用自己的話去重複作者的文字) 註解 (annotate) (用自己的話寫摘要) 審思 (ponder) (涉及複習和對摘要加以思考)
ReQuest (Manzo, 1979)	學生和教師默讀一篇文章，然後彼此質問這篇文章的有關問題
SQ3R (Robinson, 1941, 1961)	瀏覽 (survey) 提問 (question) 閱讀 (read) 複述 (recite) 複習 (review)

資料來源：林清山譯 (1990)；張志玲 (2007)；潘麗珠 (2008)；Palinsar & Brown (1984)。

貳、寫作教學

寫作是讓學生將所學知識串聯起來、融會貫通的方法 (吳怡靜, 2007)，故 Graham 和 Harris (2005) 直言：寫作是學生證明其知識的主要工具，也是影響學習成敗的關鍵。因此，加強寫作能力，已經成為國際間的教育新議題 (吳怡靜, 2007)。以下將分別探討寫作定義、寫作過程模式與寫作教學策略：

一、寫作定義

寫作在宋代以前稱作「為文」，如《北史》〈魏高祖記〉：「帝好為文章詩賦。」至宋以後稱為「作文」，如范仲淹〈嶽陽樓記〉：「囑予作文以記之。」，自此「作文」一詞被廣泛使用（劉忠惠，1996a）。

作文（composition）與寫作（writing）二者有何區隔？教育部（1993）《國民小學國語課程標準》以「作文」作為學習項目，至「九年一貫課程」（教育部，2001、2003、2008）改以「寫作」訂定能力指標。依據教育部《重編國語辭典修訂本》（1997）對「作文」的注解為：（1）寫文章、（2）練習寫作；寫作：撰述、創作。而依據《現代漢語詞典》的解釋：寫作即是寫文章（有時專指文學創作）；作文是（1）寫文章（多指學生練習寫作）、（2）學生作為練習所寫的文章（引自朱紹禹等人，2007）。朱紹禹等人（2007）則主張：作文之本質是學生接受教師指導，以語言文字表達自己的思想、感情和觀點，具主動性和創造性的認識活動，故語文教學中進行的是作文教學而非寫作教學；李新宇（2006）則持不同意見，主張寫作之涵蓋層面較大，應以寫作教學取代作文教學。事實上，「作文」、「寫作」之涵義並未有具體之差異，近年來學者進行相關研究時，則慣以「寫作」一詞取代「作文」。

寫作，俗稱寫文章，是人類運用文字、符號進行記錄、交流、傳播資訊的語言活動（莊濤等人，2003）。劉勰《文心雕龍》：「夫人之立言，因字而生句，積句而成章，積章而成篇。」（趙仲邑，1990），上述文字明示：篇章由字句積累、精鍊而來。謝金美（2008）提出：廣義的寫作是用工具書寫成段的文字，而狹義的寫作則是書寫文學作品。張新仁（1992）指出：寫作是把個人腦海中的想法，以合理的邏輯、正確的文法和標點符號，用筆寫出句子，組織段落，進而構成一篇完整的文章。林義烈（1990）則提出：作文＝內容＋形式＋技術；所謂形式，包含篇、章、段、句、語、詞、標點、題目、體裁、材料等；內容包含思想、情感、意念、道理、緣由等；將形式與內容作適當而合理的揉合、組織、條理、架

構、經營、安排等，就是技術。綜上所述，寫作是將個人腦中思維，使用工具，運用文字或符號以正確的文法組字成句，合理的邏輯聯句成文，以傳遞情感、訊息和主張的語言活動。

二、寫作歷程模式

過去，教師認為：作者已經知道自己要寫什麼，才開始進行文章內容組織，而語意組織是一個線性的過程；最新的觀點則認為：寫作是一個可以重複的過程，學生在寫作過程中要前後調整和修改、學生應該學習發明和發現策略，教師應該幫助學生確定寫作目標和進行創作（晉學軍譯，2008）。上述論述反應寫作歷程模式的轉變，透過認知心理學家的探究，一改對寫作歷程的「線性模式」主張，轉換成動態的「循環模式」（張新仁，2004；Zimmerman & Risemberg, 1997）。分述如下：

（一）直線歷程模式

「審題→立意→選材→組織」的寫作步驟是我國寫作教學明定的基本歷程（教育部，1983、2001、2003、2008）。其他學者對寫作階段的劃分亦有不同的主張：蔡榮昌（1979）主張：審題、立意、選材、佈局、修辭五個寫作階段。陳鑫（1986）提出：命題、審題、立意、取材、剪裁、佈局、擬綱、下筆等八個階段。林國樑（1988）分成確定中心思想、運思、蒐集資料、擬定大綱、各自寫作和審閱六個階段。陳弘昌（1999）分成審題、立意、運思、取材、擬定大綱、各自寫作、審閱等七個階段。羅秋昭（2003）提出：審題、選擇體裁、立意、蒐集材料、整理材料、語言表達、修改文章七個階段。大陸學者王顯槐、王曉霞、樊海清（2004）主張：一篇文章產生的自然程式是觀察積累材料——準備階段、構思蘊釀（內化）和文字表達（外化）——成文階段、修改潤色——加工階段。尹相如（2004）提出：產生動機、確定主旨、選用材料、安排結構、語言表達、修改完善等六個階段。陳亞麗（2008）認為：文章完整的寫作流程包含聚材、運思、

行文、改稿四個基本環節。國外學者亦有不同階段的主張，Elbow (1974) 主張：勾繪心中意念 (figure out your meaning)，以及將意念轉換成文字 (put it into language) 兩個寫作階段 (引自張新仁，1992)。Rohman (1965) 提出：寫作前 (prewriting)、寫作 (writing)、改寫 (rewriting) 三個階段。Legum & Krashen (1972) 認為寫作由四部份組成：形成概念 (conceptualizing)、計畫 (planning)、寫作 (writing)、修改 (editing)。

上述寫作階段的劃分雖有不同，然大部分均涵蓋寫作前的材料積累與構思、寫作中的語言表達，以及寫作後的檢視與修改，而我國課綱的「審題、立意、選材、組織」階段卻僅涉及寫作前的階段運作，明顯未觸及寫作中與寫作後之相關歷程。另一方面，直線歷程模式偏重文稿的產出 (邱景玲，2007)，將文稿視為一種外在物件的產出，並將寫作行為與文稿完成進度做畫分成數個階段 (劉明松，2003)。故該模式被批評過於簡化寫作過程，各階段的描述偏重外表的寫作活動，而忽略寫作時的內在認知歷程 (張新仁，1992)。Flower 和 Hayes (1981) 也點出：上述模式偏向各階段直線順序的運作，忽略了實際的寫作過程中，各階段寫作行為可能會反覆交替的事實。是以，在認知心理學興起後，在寫作模式的探討上，有了不同的解釋。

(二) 循環歷程模式

由於對於直線寫作歷程模式的質疑，認知心理學家透過不同的研究方法，如實驗室個案研究 (laboratory case studies)、自然研究法 (naturalistic) 等，提出了不同的寫作歷程 (陳鳳如，2003)。如 Nold 建議分成計劃 (planning)、翻譯 (transcribing)、回顧 (reviewing) (林清山譯，1990)；Bruce, Rubins 和 Gentner 建議三個步驟：產生意念 (production of ideas)、產生文本 (production of text)、編輯 (editing) (林清山譯，1990)。其中，Flower 和 Hayes (1980、1981)、Hayes (1996) 以放聲思考 (thinking aloud) 方案，記錄並探究成年人在完成寫作任務歷程之相關思維，提出了認知歷程的寫作模

式，最為人重視與引用。該模式由主體「寫作歷程」(the writing process)，以及寫作環境 (the task environment) 和寫作者的長期記憶 (the writing process) 三個環節組成，如圖 2-1；至 1996 年寫作者的特性被納入模式中，修正為為「個體－環境寫作模式」(individual-environmental model) 而且構思得相當完整 (曾世杰譯，2010；Hayes，1996)，如圖 2-2：

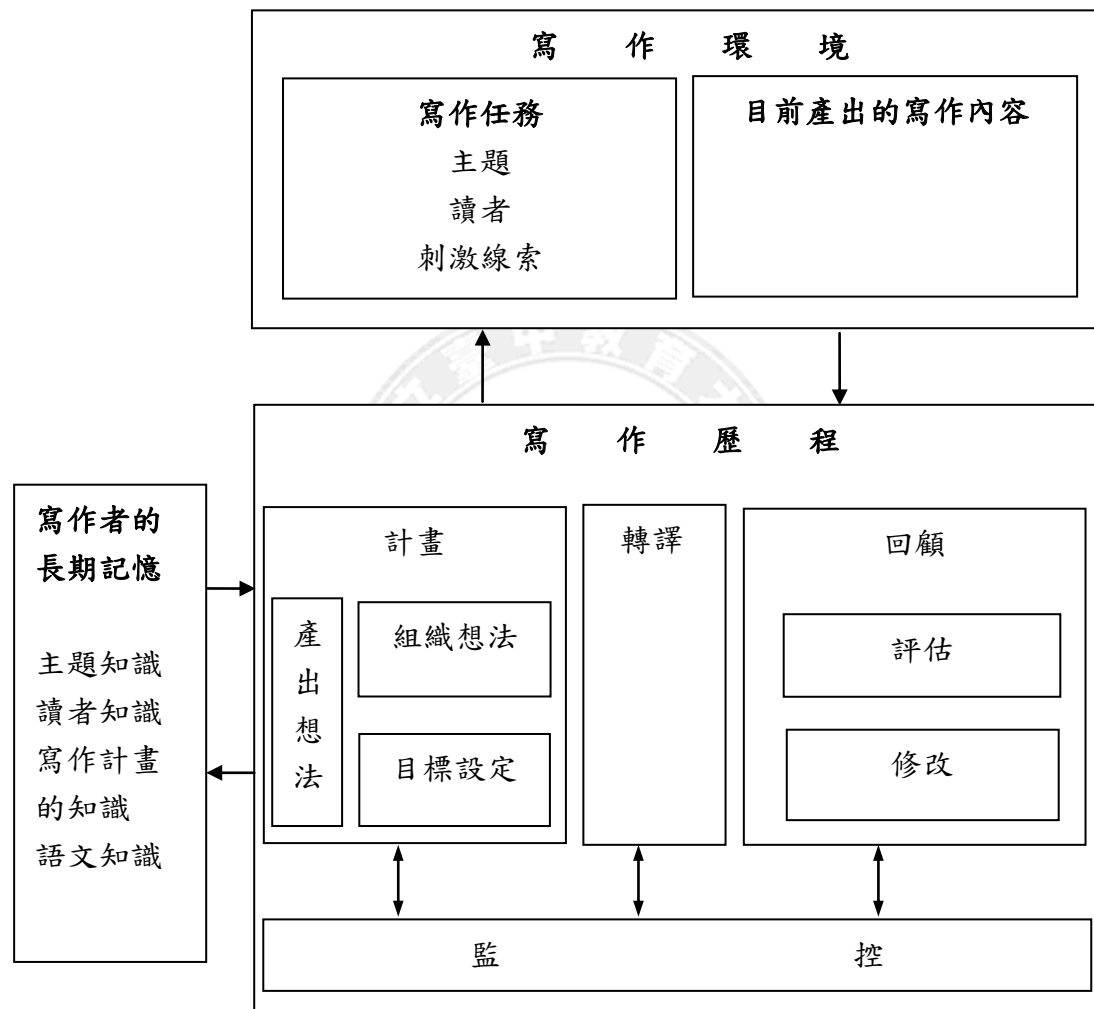


圖 2-1 認知導向寫作歷程模式圖

資料來源：Flower 和 Hayes (1980、1981)

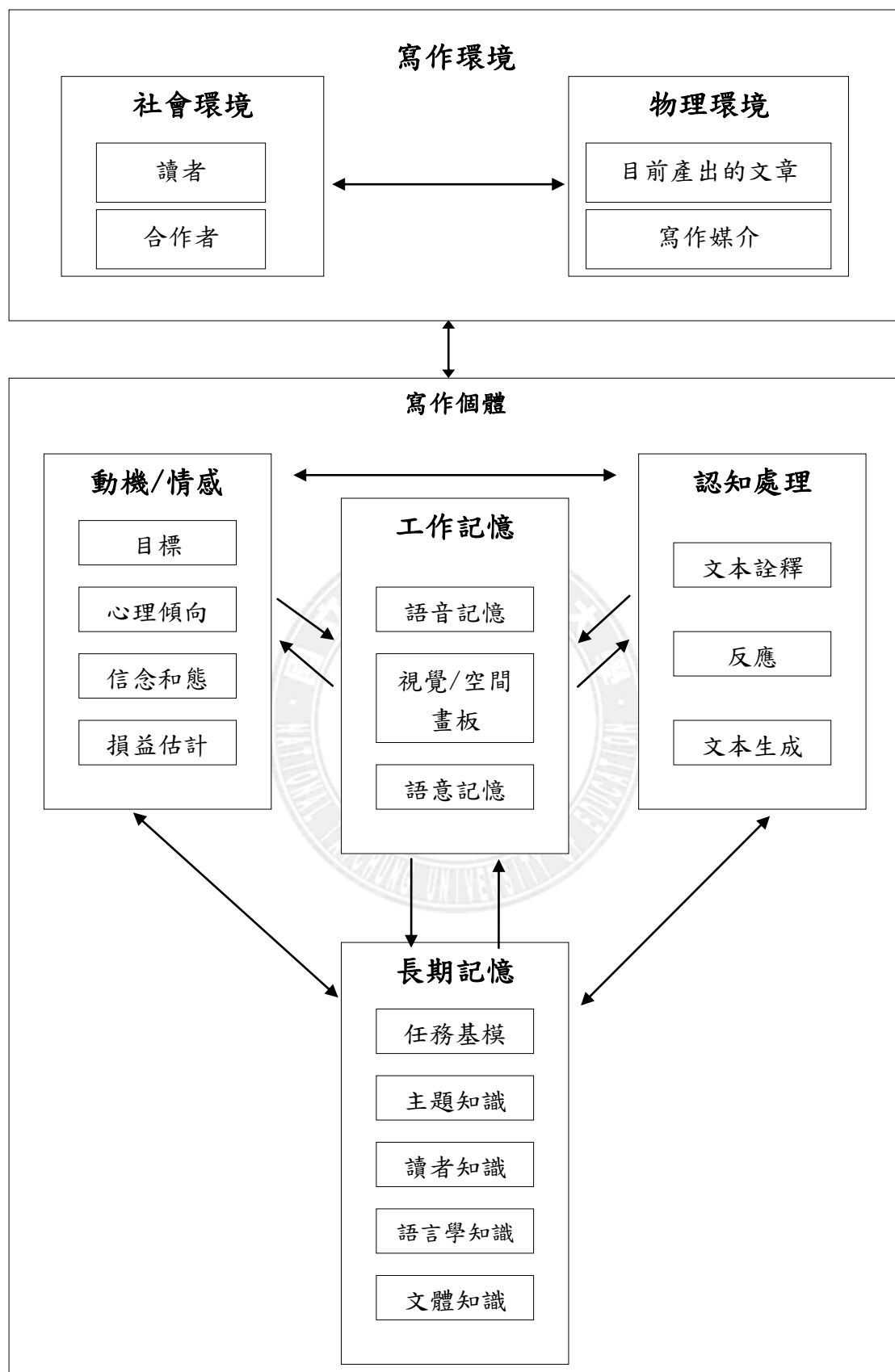


圖2-2 個體—環境寫作模式圖

資料來源：邱景玲（2007）；曾世杰譯（2008）；Hayes（1996）

圖 2-1 模式涉及外在寫作環境、寫作者內在的知識機制與寫作歷程交互作用的結果，各部份內容說明如下（林清山譯，1990；姚梅林、嚴文蕃譯，2005；張新仁，1992、2004；鄭麗玉，2000；Flower & Hayes, 1980、1981）：

1. 寫作環境

指包括每一個可能影響、刺激寫作任務的各項外在環境因素，包含寫作主題、讀者因素（讀者是誰？他們知道什麼？）、刺激線索，以及到目前已完成的成品內容。

2. 寫作者的長期記憶

指貯存於寫作者內在之相關知識，包含寫作主題之知識、讀者知識、寫作計畫知識和語文知識（如字詞、文法、標點和寫作文體等方面之知識）。

3. 寫作歷程

由計畫（planning）、轉譯（translating）和回顧（reviewing）三個階段組成：

（1）計畫：由產生想法（generating ideals）、組織想法（organizing）

和設定目標（goal setting）三部份組成。產生想法係自長期記憶中提取有關寫作任務的訊息；組織想法係從所提取的訊息中選擇最有用的部份，並將訊息加以組織成為一個寫作計畫；設定目標係指建立一個寫作標準，來引導寫作計畫的進行，如考量閱讀者對寫材料不熟悉時，在撰寫議論文時盡量保持簡單並且不使用專業術語。

（2）轉譯：即將寫作計畫寫成文本，所寫的文本應該是語句清晰、語法

正確，能以有效的方式傳遞要表達的訊息。而此階段，寫作者須同時考慮目標的擬定、內容組織、內容與計畫的一致性、語法規則、用字遣詞、文體結構與寫作規範，是以轉譯與計畫間互動頻繁，且寫作者的工作記憶量將會大量運作。

(3) 回顧：包括使用「評估」(evaluation) 和「修改」(revision) 兩個子歷程，將所寫的文本對應寫作目標，進行評估，並針對有問題的內容進行修正或重寫。

(4) 監控 (monitoring)：監控是掌控每一個歷程轉換的覺察機制，也包含寫作策略的選取與執行，同時寫作過程中錯誤的不斷修正亦與監控有關。

上述模式可以統整成兩大部分，一是既存的寫作環境，一是寫作者內在的知識與機制；寫作者內在知識又可分成陳述性知識，包括字彙語義、主題知識、語文知識、讀者基模，以及程序性知識，即寫作計畫、轉譯和回顧 (Charles Chen, 2007)，亦即整個寫作活動是由寫作環境與寫作者內在知識循環、交互的結果。同時，Flower 和 Hayes (1980、1981) 指出：實際的寫作歷程，也並非依照上計劃、轉譯、回顧的順序直線進行，而是三種活動不斷穿梭交替的結果。而這些活動的轉換，包含由寫作的某一過程轉換到另一個過程，則是決定於個人的認知「監控」(張新仁，1992)。Englert 和 Raphael (1988) 認為：監控與寫作者的後設能力有關。亦即個人的後設認知一方面能覺察寫作知識與寫作環境，另一方面能策略性的選擇寫作策略，使文辭通暢切合題意 (葉雪枝，1998)。

Hayes (1996) 認為：新修正的個體—環境模式與 1980 所提的模式相較，有四項差異：(一) 將「工作記憶」(working memory) 變成寫作活動的核心；(二) 把視覺空間表徵 (visul-spatial representation) 和語言表徵 (linguistic representation) 融入模式之中；(三) 將動機、情感成分納入模式之中；(四) 認之歷程被重新組織 (邱景玲，2007)。說明如下：

1. 工作記憶：是新模式的核心，包含語音迴路 (phonological loop)、視覺—空間畫板 (visual-spatial sketchpad) 和語意記憶 (semantic memory)。語音迴路如同內在的聲音，會持續重複訊息，以便訊息能被記憶下來。工作記憶會進行估計、邏輯推理、語意證實等認知性任務，並能自長期記憶取得訊息，加

以儲存。所以，工作記憶是負荷認知處理的關鍵，對閱讀和寫作都很重要（邱景玲，2007；Hayes, 1996）。

2. 動機和情感(motivation and affect)：寫作者的寫作信念、目標設定、寫作過程的得失估算，都將影響寫作的進展；當寫作個體對自己的寫作能力產生質疑，或認為寫作是天生的能力時，比較容易產生寫作焦慮；當個體認為經由寫作技巧的學習即可產生良好的寫作表現時，即使遭遇寫作困難，他們也會向外求援，並且更加努力（朱曉斌，2007；邱景玲，2007）。

3. 認知歷程(cognitive processes)：修正 Flower 與 Hayes(1980、1981)模式的「寫作歷程」，以反應(reflection)取代計畫(planning)，代表寫作者根據現有線索、知識所做的內省處理與選擇，包含問題解決、做決定與做推論；以文本生成(text production)取代轉譯，即將內在表徵呈現於外的過程；以文本詮釋(text interpretation)取代檢視，即透過閱讀、聆聽輸出語義與圖表，創造內部表徵，強調寫作者自行對文本做詮釋，不順暢處便成修改重點（邱景玲，2007；Hayes, 1996）。

自 Flower 和 Hayes 的認知歷程寫作模式發展後，成了後續研究的參考與起點，之後更多研究關注寫作生手（較差者），以及寫作策略的應用，都成了改善寫作教學的重要參考依據。

三、寫作教學策略

張新仁（1992）表示：國外有關寫作過程之實證研究，大致可分成兩類，一是新寫作專家和生手在進行「計畫」、「轉譯」和「回顧」等寫作過程時的表現，另一類研究則在探討是否可以經由教學策略，以改善生手之寫作表現。

關於寫作專家與生手之寫作表現，邱景玲（2007）參照相關學者（林宜例，2002；張純，2002；張新仁，1992；Flower & Hayes, 1981, 1986；Scardamalia

& Bereiter, 1987) 之研究，依寫作歷程列表呈現寫作專家與生手在各階段之寫作反應，如表 2-11 所示：

表 2-11 寫作歷程階段專家與生手寫作反應表

寫作階段		寫作專家	寫作生手
計畫階段	設定目標	<ul style="list-style-type: none"> • 動態式計畫，會預先設定目標，隨時修正目標。 • 重觀念溝通和表達。 • 使用大綱、筆記、圖解幫助計畫。 	<ul style="list-style-type: none"> • 想到哪寫到哪。 • 斟酌字句、文法。 • 不喜歡計畫。
	產出想法	<ul style="list-style-type: none"> • 以知識轉換的角度產出內容，對問題表徵及處理較複雜，會對問題進行轉換和深層解讀，並影響目標設定。 • 內容豐富、長篇大論。 	<ul style="list-style-type: none"> • 以知識陳述的角度產出內容，對問題表徵及處理是直線式的，無設定精巧目標，只對題目做延伸處理。 • 內容貧乏。
	組織想法	<ul style="list-style-type: none"> • 組織力強。 	<ul style="list-style-type: none"> • 組織力弱。
轉譯階段	關注焦點	<ul style="list-style-type: none"> • 專注於句子的結合和段落的連貫(基礎已精熟)。 	<ul style="list-style-type: none"> • 專注於拼字、文法、標點符號等寫作基礎。
	暫停情形	<ul style="list-style-type: none"> • 次數：較多 	<ul style="list-style-type: none"> • 次數：較少
		<ul style="list-style-type: none"> • 時間：較長 	<ul style="list-style-type: none"> • 時間：較短
		<ul style="list-style-type: none"> • 原因：為接續下麵的寫作內容。 	<ul style="list-style-type: none"> • 原因：因為分心或為檢查拼字、文法、標點。
		<ul style="list-style-type: none"> • 位置：在寫下一段文章時暫停。 	<ul style="list-style-type: none"> • 位置：在寫句子或用字遣詞時暫停。
	句子組成	<ul style="list-style-type: none"> • 較長 	<ul style="list-style-type: none"> • 較短
回顧階段	關注重點	<ul style="list-style-type: none"> • 視修改為全文任務(whole-text task)，偏重整體目標(global goal)和意義方面的修改。 	<ul style="list-style-type: none"> • 視修改為句子層次(sentence-level task)，傾向局部、低層次的修改，如字詞、文法、標點符號。

表 2-11 寫作歷程階段專家與生手寫作反應表（接上表）

寫作階段		寫作專家	寫作生手
回顧階段	修改能力	<ul style="list-style-type: none"> • 能檢查出較多錯誤、修正 • 較多錯誤 	<ul style="list-style-type: none"> • 察覺不出問題所在、不知 • 如何修改
	修改次數	<ul style="list-style-type: none"> • 花在修改的次數多。 	<ul style="list-style-type: none"> • 花在修改的次數少。
	修改時間	<ul style="list-style-type: none"> • 寫作中隨即修改，檢視前文、考慮語句與讀者觀點，監控能力較佳。 	<ul style="list-style-type: none"> • 完稿後才能修改、或根本不修改。
長期記憶		<ul style="list-style-type: none"> • 有較豐富的寫作相關知識，如文章基模、寫作策略、寫作程式性知識。 	<ul style="list-style-type: none"> • 缺乏寫作相關知識。
社會互動		<ul style="list-style-type: none"> • 關心讀者觀感，渴望分享作品。 • 閱讀經驗豐富。 	<ul style="list-style-type: none"> • 不關心讀者觀感，不願與人分享作品。 • 閱讀經驗不足。

資料來源：邱景玲（2007）。

上列表格反應寫作生手在寫作歷程中所產生的困境，是以針對這些困難，學者提出相關策略以為因應，說明如下：

（一）計畫階段

Murray 表示：寫作準備與寫作計畫在寫作過程中經常被忽略，其作用經常被低估（晉學軍譯，2008）。

1. 設定目標方面

由於設定目標在決定寫作的方向，因此教學時可以根據寫作主題，透過師生討論決定寫作文體，或教導寫作主題可用的文章結構，俾利學生轉化成可操作的目標；又或者僅提供文章結尾，Teroe, Bereiter 和 Scardamalia（1981）發現有助於學生進行「目標導向式」的計畫與記憶搜索。

2. 產生想法方面

依據 Voss, Vesonder 和 Spilich（1980）研究發現：對寫作題目愈熟悉，

寫作品質愈好。因此，教師在命題時應考慮學生的生活經驗，或者允許學生自選題目，都可以幫助內容的產出。同樣的，寫作前指定閱讀、觀賞影片、提出引導性問題、進行班級討論、腦力激盪等方式都在協助學生擴充寫作的經驗與知識(張新仁，1992)。另外，提供設計思考單，請寫作者回答我要寫給誰？我為什麼要寫這篇文章？我知道什麼？我如何分類觀點？我如何組織觀點？皆可幫助學生設立標準，產生觀點(姚梅林、嚴文蕃譯，2005)。

3. 組織佈局方面

為了讓寫作較有效率，作者必須在一個架構下組織這些個別想法，這樣全文才能往目的或論點邁進，作者也必須考量寫作的形式、安排與風格(曾世杰譯，2010)。許多研究者運用各種策略來協助學童組織佈局：常雅珍(2003)將心智繪圖(mindmapping)運用於寫作佈局，可提升孩子的寫作表現。Buckley 和 Boyle (1983)表示：透過類聚組織(clustering)和概念建構(mapping)可以有助於內容的產出和組織。此外，教導文章結構，有助於安排段落，使得文章較有組織(Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991；引自張新仁，1992)。另一方面，近年來空間語意已發展成另一種有效的學習策略(Chmielewski & Dansereau, 1998)，空間語意(spatial semantic)的資訊表徵方式，即是運用圖象、圖表來進行表徵，經常都與文字同時呈現。Lehman (1992)指出圖表組織(graphic organizers)提供了一些可讓孩子連結其生活經驗的結構、公式，可幫助孩子有次序地安排寫作材料。

(二) 轉譯階段

Mayer 認為：寫作教學中對拼寫、標點、語法、書寫以及其他技術性過程的過分強調，有可能降低學生的寫作能力(姚梅林、嚴文蕃譯，2005)；因此，寫作初期應避免用字遣詞的要求，以降低其工作記憶量之負荷，俟上述技能產生自動化後，便有較多注意力放在作文中各種觀念的組織與建構。而允許幼童「口述作文」，可以減低轉譯時措辭和造句語法的限制(Scardamalia & Bereite, 1982；

引自張新仁，1992)。另 Vicki 和 Monette 提出「語義歸納策略」，建議指導寫作者將文章已完成部份進行語義歸納，可以迅速有效的完成文章起草工作（晉學軍譯，2008）。

（三）回顧階段

要求寫作者依據設定的目標與寫作成品進行比對，可以看出兩者的相關性（晉學軍譯，2008）。另外，Bereiter 和 Scaramalia（1983）建議：提供學生修改的提示卡，列出需要檢討和修改文章的標準與做法，有助於提升修改的品質。

Graham 針對 39 篇寫作研究論文做了寫作策略教學研究的後設分析，透過文獻回顧，清楚顯示：教導學生寫作的程序與教導學生如何運用策略，可以產生良好的寫作成效（曾世杰譯，2010）。是以，在不同寫作階段提供寫作者相關的寫作策略，並透過教師講解與示範，引導學生嘗試使用寫作策略，是提升學童寫作表現重要方式。

參、讀寫整合教學

許多學者均認為書寫能力乃依照聽、說、讀、寫的順序發展而成的（Harris & Sipay, 1985；Bond, Tinker, Wasson & Wasson, 1994）。可見書寫語文的能力是建立在聆聽、說話、閱讀的基礎之上，寫作離不開聆聽、說話、寫字和閱讀，特別是閱讀與寫作有其直接的關聯。葉聖陶（2007）指出：閱讀的基礎訓練不行，寫作能力不會提高。張毅（1987）認為：勤讀優秀的文學作品，自然就會提高文學欣賞和寫作水準。田本娜（1995）指出：閱讀和寫作間有共同的「聯繫點」，這些聯繫點體現了讀、寫能力相對應的關係。依據社會建構論對寫作者與讀者、寫作者與閱讀互動歷程的詮釋，視閱讀與寫作不可分割（Greene & Ackerman, 1995；引自陳鳳如，1999a）。Stevens 和 Slavin（1995）便主張：結合閱讀與寫

作的教學有助於寫作表現的增進，因為有助於學生對閱讀與寫作連結的知覺，且增進學生對某一主題有更多的思考和認知參與。

然而，在西方的傳統教育中，閱讀教學與寫作教學通常是分離的（Nelson & Calfee, 1998）。閱讀和寫作是否有其關聯性，其關聯程度關聯程度為何？若其間有所關聯，又是以何種形式產生關聯，以下將從二者的關聯要件、關聯程度進行分析，並探討相關讀寫整合模式的特色，最後對我國的混合教學法模式進行檢視。

一、閱讀和寫作的關聯要件

田本娜（1995）指出：「閱讀是寫作的基礎」是對的，但我們不可以認為閱讀和寫作的關係是主從關係、服務關係，事實上，閱讀和寫作是對等的關係，是語文教學必須培養的聽、說、讀、寫四項能力之中的兩項彼此相繫的重要能力。

朱作仁（1993）針對閱讀和作文的心理過程進行雙向分析，如圖 2-3 所示：

閱讀雙向心理過程：1. 書面符號→思想內容（間接認識）

2. 思想內容→書面符號

作文雙向心理過程：1. 客觀事物→認識（觀念、情感）

2. 認識（觀念、情感）→表現（書面符號）

圖 2-3 閱讀、作文心理過程圖

資料來源：朱作仁（1993）。

由上圖可看出，在閱讀的歷程中，係透過文本的閱讀，以獲致作品的思想內容，屬「間接認識」，而作文則是透過對事物的認識、觀察、感知，獲得「認識」，

進而以符號呈現出來，二者以「認識」產生連結。作文在表達寫作者對事物的認識和體認，這牽涉到「認識」和「表達」，但是一個人直接認識事物、體驗事理的經驗有限，表情達意，與人溝通的技巧需要學習，則須透過閱讀(塗芝嘉,2001)。

而 Tierney 和 Shanahan (1991) 指出：關於閱讀與寫作的關聯研究有三種方法，分別是透過修辭關係、程式性關係及共用知識來進行研究：

修辭關係的方法是基於「讀與寫」的資訊活動計畫，以及讀者、作者通過發送資訊來獲得洞察力和寫作思路的活動 (Fitzgerald & Shanahan, 2000)。一如歷程導向寫作教學模式，整合閱讀和寫作，要求學生在寫作時考量讀者的立場，鼓勵學生在同儕面前大聲讀出自己的文章，或是閱讀同學的文章後，說出自己的領悟，建立與讀者的關係 (向天屏, 2006)。

程式性方法將「閱讀和寫作視為一種組合」，然後去達成外部目標的一種功能性活動，一般通過教學任務分析來進行，即閱讀和寫作如何能結合在一起 (Fitzgerald & Shanahan, 2000)。例如，對於學生閱讀後理解性筆記效果的考查，即是讀寫結合的一種表現。

至於共用知識的方法，主要是分析「讀與寫」之間共用知識的認知過程，其研究假設為：「讀與寫」二者依賴於同樣的或相似的知識陳述、認知加工、上下文關係及其約束 (Fitzgerald & Shanahan, 2000)。田本娜 (1995) 認為閱讀和寫作的聯繫點就是指：構思、選材、謀篇、分段、造句、用詞等方面。王顯槐、仇小屏 (2005) 指出：寫作所需要的能力，可以分成「一般能力」、「專門能力」和「綜合能力」等三個層次；寫作與閱讀是一體之兩面，專門能力就寫作而言，是立意、運用詞彙、取材、修辭、構詞與組句、運材與佈局、選擇文體、確立風格，對應於閱讀而言，就是主題學、詞彙學、意象學、修辭學、文法學、章法學、文體學、風格學，其對應關係，如圖 2-4 所列：

立意（主題學）				
以形象思維為主			以邏輯思維為主	
詞彙 (詞彙學)	取材 (意象學)	措辭 (修辭學)	構詞與組句 (文、語法學)	運材與佈局 (章法學)
風格（風格學）				

圖 2-4 閱讀寫作對應知識

資料來源：仇小屏（2005）。

由上圖可知：閱讀和寫作有其共同之知識，及需要具備之能力，亦即閱讀和寫作形成一個不可分割的整體。

Fitzgerald (1990, 1992, 2000) 則提出後設知識 (meta-knowledge)、關於特定領域的知識 (預先知識、內容知識、讀寫交互作用知識)、關於一般文本特徵的知識，及通過閱讀與寫作來獲得的產生式知識和技能，如表 2-12 所列：

表 2-12 閱讀和寫作共用知識表

<ul style="list-style-type: none">● 後設知識（語用學）<ul style="list-style-type: none">知道閱讀、寫作功能和目的知道讀者和作者之間的相互影響監控自己的意圖產生（後設理解）及詞的辨認或產生策略監控自己的知識● 關於實質的和內容的特定領域的知識（先前知識、閱讀和寫作中獲得的內容知識）<ul style="list-style-type: none">語義學<ul style="list-style-type: none">詞彙意義透過關聯性文本的上下文關係進行意義創造● 關於一般文本特徵的知識<ul style="list-style-type: none">基礎語音知識或字母、詞的辨認和產生<ul style="list-style-type: none">語音體系的覺知字母覺知（字母成形、標點、大寫等知識）詞法（詞的結構、拼字正確模式）語法<ul style="list-style-type: none">句法標點符號文本格式<ul style="list-style-type: none">大量的句法（如故事語法及解釋文本結構）文本組織（如文本次序）● 通過閱讀與寫作來獲得的產生式知識和技能<ul style="list-style-type: none">知道如何入門、使用及在先前掌握的知識用具體例子說明各種加工的組合

資料來源：Fitzgerald（1990，1992，2000）

Hillocks（1984，1987）則針對在寫作過程中需要，提出四種需求知識的看法：（一）有關寫作題目的知識；（二）有關文體、句法、文法、標點符號的知識；（三）回憶出寫作主題相關內容的知識，及（四）如何根據作文規範寫出文章的策略知識。簡言之，前兩類知識屬於陳述性、記憶性的知識，也就是「知道是什麼」的知識，可於閱讀的過程習得，後兩類屬於程序性、操作性的知識，也就是知道如何做的知識，則要在寫作中實踐。

上述學者，分別提出讀和寫的「共用知識」，涉及的層面寬窄不同，綜合歸納，在讀寫整合的過程，其間共同的知識陳述應該包含：（一）文本一般知識：如格式、文體、語法、字詞、修辭等知識；（二）文本內容知識：如寫作主題內涵與內容取材；（三）操作性知識：文本脈絡的閱讀解析與寫作組織的策略知識，以及（四）後設知識：關於閱讀理解和寫作歷程的監控。

整體而言，「修辭關係」對讀者、寫作者和文章進行整合，Fitzgerald(1992)認為：當此三者互動、調和時，寫作者透過文章引起讀者共鳴而達成共識；「程式性方法」在閱讀與寫作的過程中，透過文本的閱讀，進行內容的摘要或主旨歸納的寫作，亦即以寫作檢核閱讀者的閱讀理解狀態；而「共用知識」在閱讀與寫作的教學過程中，比較容易觸及文本的一般知識、內容知識，近來對於操作性知識和後設知識的教導也逐漸受到教學者的重視。

二、閱讀和寫作的關聯程度

Langer (1986) 通過多重程式和後設認知變異量分析，推斷閱讀和寫作具有很高的相似性，但是兩者各自有不同的固有認知起始部份；有的研究已成功的識別「好的閱讀者—好的寫作者」組、「差的閱讀者—差的寫作者」組、「好的閱讀者—差的寫作者」組、「差的閱讀者—好的寫作者」組(Stotsky & Tierney, 1983；引自朱曉斌，2007)，顯示讀寫間未必有其正面相關。但由於許多研究的樣本數過少，或以腦部受傷者進行研究，又或未進行縱向或跨組的研究設計，因此，這些研究所概括的結論是有待驗證的（朱曉斌，2007）。

然而有更多的研究仍顯示：閱讀和寫作有所關聯，能產生正面的影響。Taylor 和 Beach (1984) 以中學生為研究對象，讓受試者進行閱讀與寫作的前測，接著進行七週階層式摘要的閱讀教學，最後進行閱讀和寫作的後側，研究顯示閱讀技巧與寫作技巧有關。Shanahan 和 Lomax (1986) 以 500 位兒童對閱讀與寫作的模型進行一系列的研究，研究發現閱讀和寫作相互影響，在關係變化的特定模式

中，詞彙識別—拼寫關係是與許多重要的早期行為有關，而文本的結構性知識與後期的學習和精讀顯著相關。Englert, Heibert 和 Stewart (1988) 研究發現：文章結構的知識會影響學童組織文章的能力。Nash (1993) 針對文章閱讀向寫作遷移方面的類比效應研究，先讓受試者閱讀兩篇結構不同的文章後，然後進行文章寫作，結果也顯示受試者寫出的文章結構受到閱讀的第一篇文章影響（引自朱曉斌，2007）。

而針對中文的閱讀寫作研究方面，蔡銘津（1995）以敘事體和說明文對國小五年級和三年級學生，進行文章結構分析策略對增進學童閱讀理解與寫作成效之實驗教學，結果顯示學生的閱讀理解能力對寫作能力和寫作品質產生相關的影響。陳鳳如（1999）針對 80 名國中生進行閱讀與寫作整合之實驗教學研究，研究發現：教學組別與測量階段在寫作品質上有顯著的交互作用，而閱讀與寫作的自我覺察和寫作情意反應也呈現正面的效果。莫雷和張金橋（1999）要求受試者在文章閱讀後，撰寫一篇新的文章，研究結果顯示，第一篇文章的結構影響新產出文章的構思，且首篇文章的結構愈清晰，所產生的影響就愈大。塗嘉芝（2001）以任教的三年級學生進行國語科讀寫整合的行動研究，研究發現：「讀寫結合」成效明顯，摘取大意有助於作文分段、歸納中心思想有助於突顯寫作主題、課文深究中指導寫作技巧事半功倍。林銀美（2004）探討讀寫結合教學對國小五年級學童寫作表現與寫作態度的影響，研究顯示：該教學方式有助於學生內容思想方面、文章結構的表現，但對寫作動機與興趣的提升則不明顯。許美華（2004）指導四年級學生運用交互教學法之摘要策略學習閱讀，並將摘要所得使用於說明文之寫作，對學生的寫作成品有重要的改善，主張閱讀理解和寫作策略的教學的必要性。胡秀美（2005）、王妙萱（2009）先後以讀寫結合的方式探討國小五年級和國中八年級學生的限制式寫作表現，兩項研究顯示：讀寫結合的教學方式有助於學生將課文形式深究中指導寫作知識正向遷移至「限制式寫作中」，提升寫作修辭造句能力的表現。

綜上研究結果：上述研究均顯現閱讀教學影響國中小學生的寫作表現，可見以「讀寫整合」的教學設計，無論是個別的文章結構、摘取大意、限制式寫作策略教學，或是記敘文、說明文等不同文體的探究，均對學生的寫作成果有正面的效益。

三、相關閱讀寫作整合教學模式探討

關於讀寫整合的教學方案或模式，常因研究的目的、研究對象，或閱讀文本的不同而有所差異。如 Slavin (1990) 企圖跨越兩大領域的實驗，以結合閱讀與寫作的思考歷程，提出「整合閱讀與寫作的合作法」(Cooperative Integrated Reading and Composition, CIRC)，並以此方案檢測學業不力和非學業不力學生之效果（引自陳明和，1997）；Robert 和 Diane 企圖整合技能取向和全語文兩種取向，經由教師仲介教學融合這兩種取向的教學（王瓊珠譯，2003）；陳鳳如（1999a）則以社會建構論對寫作與閱讀、寫作者與讀者的觀點，提出閱讀寫作的整合方案；許美華（2004）以說明文為研究文本，探討閱讀摘要策略，及其摘要成果在議論文寫作的應用。上述模式之整合形式如表 2-13 所列：

表 2-13 閱讀與寫作整合模式彙整表

作者	對象	教學過程與內容
Slavin (1990；引自 陳明和，1997)	國小中、高 年級	<p>一、相關基礎讀本活動</p> <p>(一) 配對閱讀：採異質小組分組，成員輪流朗讀文本。</p> <p>(二) 故事結構與相關寫作練習：練習文法與語句、內容情節討論。</p> <p>(三) 生字(新詞)表：表列文本生字、新詞，分組學習拼讀。</p> <p>(四) 生字(新詞)意義：討論字詞意義、造句練習。</p> <p>(五) 拼字練習</p> <p>(六) 同伴檢查練習作業</p> <p>(七) 重述或改編故事</p> <p>(八) 評量：教師實施總性評量</p> <p>二、閱讀理解直接教學活動(direct instruction in reading comprehension)：指導學生熟練閱讀理解策略</p> <p>(一) 相互教學法：摘要、提問、澄清疑慮、預測</p> <p>(二) 告知學習策略：瞭解閱讀的目的、產生適宜的背景知識、確認主要概念、嚴密地評估、監控理解、引出結論</p> <p>三、統整寫作與語言技巧活動</p> <p>(一) 計畫階段(pianning)：從長期記憶中搜尋寫作的知識，建立文章的計畫</p> <p>(二) 草稿階段(drafting)：將腦海中的意念陳述出來。</p> <p>(三) 修改階段(revision)：修改草稿內容。</p> <p>(四) 編輯階段(editing)：檢視與整理作品。</p> <p>(五) 公開發表(publishing)：作品公佈或投稿。</p>

表 2-13 閱讀與寫作整合模式彙整表（接上表）

作者	對象	教學過程與內容
陳鳳如 (1999a)	國中	<p>一、閱讀與寫作整合教學前，先告知閱讀策略的意義、使用時機及使用方法；教導計畫、畫線、摘要、自詢和調整五項策略。</p> <p>二、從閱讀到寫作—範文閱讀教學</p> <p>（一）教師訂定寫作主題，並告知學生</p> <p>（二）範文閱讀的認知示範及交互教學</p> <p>（三）重述文章大要</p> <p>（四）分析文章結構</p> <p>（五）鑑賞與批評</p> <p>（六）心得分享</p> <p>（七）重建自己文章的組織結構</p> <p>（八）探詢文章資料，獨立閱讀</p> <p>三、在閱讀與寫作連結教學前，教師直接教導寫作之計畫、轉譯、回顧/修改的策略；計畫包含規劃寫作步驟、擬定寫作計畫、構思寫作大綱、組織寫作材料等計畫策略；替代語詞運用、文法修辭、遇困難如何彈性解決問題等轉譯策略；偵錯、增刪修補、自我詢問、自我調整等回顧策略。</p> <p>四、從寫作到閱讀</p> <p>（一）經驗分享、資訊交流：針對寫作主題分享自己的閱讀與經驗，豐富寫作知識</p> <p>（二）建構新文章架構：運用先前知識，與同伴討論建構文章架構。</p> <p>（三）下筆為文</p> <p>（四）自行閱讀校正</p> <p>（五）同儕反應與回饋</p> <p>（六）再行修改文章</p> <p>五、為了修改作品而閱讀：學生根據自扮讀者角色的評估及其他讀者群的意見，再次搜尋、閱讀資料，以利文章修改。</p>

表 2-13 閱讀與寫作整合模式彙整表（接上表）

作者	對象	教學過程與內容
Robert 和 Diane (1994, 王瓊珠譯, 2003)	國小高年級	<p>一、閱讀教學</p> <p>(一) 一般工作處理：領略主旨、為特定工作蒐集材料、監控閱讀理解狀況</p> <p>(二) 資訊過濾：文題相符(取材)、邏輯論述(層次)</p> <p>(三) 命題網絡處理：建立文章結構</p> <p>(四) 文字處理：理解文字意涵</p> <p>(五) 宏觀結構形成：確定文章主旨</p> <p>二、寫作教學</p> <p>(一) 一般工作處理：寫作目的、寫作設定的讀者、資料充足與否以建立結構</p> <p>(二) 網絡處理：層次建立</p> <p>(三) 文句處理：句型、修辭</p> <p>(四) 文字處理：語詞運用</p> <p>(五) 字形處理：拼字(寫字)</p> <p>(六) 編輯處理：校訂</p>
許美華(2004)	國小四年級	<p>一、寫作前的閱讀活動：</p> <p>(一) 兩兩一組朗讀文章</p> <p>(二) 回答教師提問</p> <p>(三) 畫重點與預測</p> <p>二、生字新義的學習：</p> <p>(一) 圈出新詞</p> <p>(二) 回家查閱</p> <p>(三) 課堂討論</p> <p>三、閱讀理解與做摘要</p> <p>(一) 交互教學法教學</p> <p>(二) 摘要內容與寫作主題連結</p> <p>四、對話式寫作教學</p> <p>(一) 針對寫做題目構思文章結構</p> <p>(二) 閱讀摘要成果在寫作中的結合應用</p> <p>五、寫作後的閱讀批改與同儕互改</p> <p>(一) 分組修改</p> <p>(二) 教師巡視提供建議</p> <p>六、發表與獎勵</p>

資料來源：研究者整理。

上述四種讀寫整合模式，其教學歷程均由閱讀到寫作，同時，在寫作成品完成後，進行閱讀檢核自己或他人文章，突破了過去視寫作為一項「單打獨鬥、個別完成的私自作業」的觀點，代之「寫作者和讀者共同建構、交互循環的詮釋」（陳鳳如，1999b），惟「整合閱讀與寫作的合作法」（Slavin, 1990）先進行閱讀活動，再教導閱讀策略的應用，而陳鳳如（1999a）模式會在閱讀和寫作教學前先教授相關的閱讀寫作策略，再進行閱讀、寫作教學，其他模式則是在教學過程中加入閱讀理解策略。

在閱讀教學部份，四個模式均以「範文」進行教學，教學項目略有出入，有字詞（拼讀、意義理解）、造句、修辭、文章結構、內容討論，並輔以交互教學法，或告知閱讀理解策略。在寫作部份，可以看出係以 Flower 和 Hayes（1980）的過程導向式寫作流程進行教學設計，實施計畫（寫大綱）、轉譯（下筆為文）、回顧（回顧、修正）之教學活動，惟陳鳳如（1999a）納入後設知識的教學，包含計畫策略、遇困難如何彈性解決問題等轉譯策略；偵錯、增刪修補、自我詢問、自我調整等回顧策略，是其他模式所未見的項目。

四、混合教學法檢視

我國國小的語文教學的教學模式，係採用混合教學法，以閱讀為核心，混合聆聽、說話、寫字、作文等教學項目（教育部，1976、1993、2001、2003、2008）。至於如何混合，教育部並未進行說明。顧大我提出自然混合、完全混合、部份混合及重點混合等四項混合形式（引自陳弘昌，1999）。所謂自然混合，適用於低年級教學，在各個教學項目中，可以隨時連結讀書、說話、寫作、寫字等項目，例如在進行「試說大意」教學時，即可混合說話、讀書、作文三項的教學；完全混合法適用於中高年級，各教學項目都有其具體內容，教學順序是先進行閱讀教學後，再進行說話教學，或寫作教學，或寫字（毛筆）教學，後三項可以依需要變換次序；部份混合是指說話、作文、寫字除了配合讀書教學進行混合外，也可以配合相關活動進行混合應用，例如參加演講辯論，或用毛筆寫標語；至於重點

混合則是讀書教學完後，若有時間限制，則教師可以擇其相關重點進行混合即可。

研究者參照陳弘昌（1999）、陳衍麟（1991）所列之混合教學法教學項目與流程，納入教學重點之說明，如表 2-14 所列：

表 2-14 混合教學法教學項目、流程與教學重點表

教學活動	節次	教學項目（九節）	教學重點說明
壹、準備活動		一、教師部份： （一）準備有關說話的情境圖卡 （二）蒐集相關教學資料 （三）製作本課生字、語詞卡及圖卡 （四）佈置教學情境 二、學生部份： （一）查語詞、生字 （二）預習課文 （三）完成相關學習單	分成教師準備和學生準備兩項撰寫。
貳、發展活動	第一節	一、引起動機 二、概覽課文、試說大意 （一）概覽課文 （二）試說大意 三、認識新詞生字 （一）新詞教學 （二）生字教學 （三）寫習作	一、引發學生學習興趣，或複習舊經驗，或說故事，或唱歌，或表演，以 5-10 分鐘為限。 二、概覽課文、試說大意： （一）低年級：朗讀為主，中高年級：默讀為主。 （二）教師提問，引導學生找到課文大意。 三、先教新詞再教生字，生字教學先正音、後釋義、再辨形。
	第二節	四、美讀課文 （一）試讀 （二）範讀 （三）分組及個別讀	四、可讓學生試讀，接著教師範讀與教學，再讓學生分組或個別練習。

表 2-14 混合教學法教學項目、流程與教學重點表（接上表）

教學活動	節次	教學項目（九節）	教學重點說明
貳、發展活動	第二節	五、內容深究 （一）揭示問題 （二）討論問題 （三）歸納文章要旨 （四）習作	五、教師提出問題，引導學生共同討論，或分組討論，最後歸納出文章主旨。
	第三節	六、形式深究 （一）文體及特色 （二）分段與分段大意 （三）架構圖（文體結構、文章結構） （四）開頭、結尾 （五）習作	六、形式深究： （一）教導文體的判定策略。 （二）引導學生分段，並歸納出段落大意。 （三）以圖表講解文體與文章結構，分析文體特性與寫作脈絡。 （四）指導文章開頭與結尾法。
	第四節	七、課文特色欣賞及應用 （一）佳句欣賞及應用（修辭） （二）句型介紹 （三）詞性介紹 （四）字音、字形辨別 （五）標點符號運用 （六）習作	七、課文特色欣賞及應用 （一）分析文章修辭與練習。 （二）講解特殊句型與練習。 （三）詞性分析與練習。 （四）字音、字形辨別。 （五）標點符號應用。
	第五節	八、說話指導	八、依課文內容決定說話教學的主題，可以討論、說故事、報告、訪問練習。
	第六、七節	九、作文指導	十、蒐集寫作材料、討論寫作主題、指導大綱設計、協助文章寫作、文章修改。
	第八節	十、寫字指導（毛筆字）	九、分析字體結構、指導運筆、作品賞析。
參、綜合活動	第九節	一、整理歸納 二、設計表演 三、綜合練習 四、習作整理 五、效果評量	綜合歸納全課重點。

資料來源：楊裕賢（2010a）。

上述流程在進行閱讀教學時，採用「範文法」的方式進行教學，教導全課大意、美讀課文、內容深究與形式深究。亦即藉由「範文」的研讀，詳析其內容與文章形式，以作為自己寫作的模範（張新仁，1992；陳鑫，1986）。陳弘昌（1999）進一步指出：閱讀教學中的「形式深究」就是進行文法修辭及寫作方法的指導，其項目除了探討如何鍊字、遣詞、造句、修飾詞語與組織句子的方法，也研究表達文章旨趣的形式，如文章結構、文體特色、佈局層次，開頭結尾的技巧等。亦即在閱讀教學時進行形式、內涵的解析，而在寫作時，運用閱讀所得之技巧組合成文本。

而從上表也可看出在說話、作文、寫字等項的教學指導步驟相當簡單，不若閱讀教學來得明確有系統，雖然「說話」、「作文」教學被要求與課文有關或文體相同，但如何關聯，並未給予確切的說明，同時，上述各項的教學流程提出的年代均未有「策略」運用的思考與安排。

是以，如何讓閱讀與寫作教學產生關聯要件，建立知識間的共享關係，並且在教學過程中納入學習的策略，以協助學生進行更有效的學習，則是本研究致力探究的重點。

第三節 議論文閱讀、寫作教學與相關研究

本節先對「九年一貫課程語文領域國語文閱讀與寫作能力指標」進行解析，以了解讀寫指標所欲達成的教學內涵，特別是議論文教學的重點與內容；繼之分析各版本國語議論文閱讀、寫作教材；同時，討論議論文閱讀、寫作教學的重點與策略；依據上述分析內容，設計「議論文讀寫整合教學方案」；最後，探討議論文讀寫教學之相關研究。說明如下：

壹、議論文閱讀、寫作能力指標解析

以叢集分析(Cluster analysis)方式，探討國語文第二階段閱讀與寫作能力指標的內涵，並將指標與轉化內容對應閱讀與寫作歷程，以了解我國閱讀與寫作能力指標執行的可行性，說明如下：

一、閱讀與寫作能力指標

「九年一貫課程」(教育部，2001、2003、2008)只呈現「課程綱要」，並在各學習領域下，依階段條列學生所應達成的「能力指標」。依據「92課綱」規定，國小語文領域「閱讀能力指標」與「寫作能力指標」兩階段(第一階段一至三年級；第二階段四至六年級)分別有17條和18條之能力指標(教育部2003)，如表2-15所列：

表 2-15 國語文國小階段閱讀、寫作能力指標表

項目	閱讀能力指標	寫作能力指標
第一階段 (一至三年級)	E-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義。	F-1-1 能經由觀摩、分享與欣賞，培養良好的寫作態度與興趣。
	E-1-2 能讀懂課文內容，瞭解文章的大意。	F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型。
	E-1-3 能培養良好的閱讀興趣、態度和習慣。	F-1-3 能認識各種文體的寫作要點，並練習寫作。
	E-1-4 能喜愛閱讀課外讀物，主動擴展閱讀視野。	F-1-4 能練習運用各種表達方式習寫作文。
	E-1-5 能瞭解並使用圖書室(館)的設施和圖書，激發閱讀興趣。	F-1-5 能概略分辨出作品中文句的錯誤。
	E-1-6 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀。	F-1-6 能概略知道寫作的步驟(從收集材料到審題、立意、選材及安排段落、組織成篇)，逐步豐富作品的內容。
	E-1-7 能掌握閱讀的基本技巧。	F-1-7 能認識並練習使用標點符號。
		F-1-8 能分辨並欣賞作品中的修辭技巧。

表 2-15 國語文國小階段閱讀、寫作能力指標表（接上表）

項目	閱讀能力指標	寫作能力指標
第二階段（四至六年級）	<p>E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。</p> <p>E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。</p> <p>E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。</p> <p>E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。</p> <p>E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。</p> <p>E-2-6 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。</p> <p>E-2-7 能配合語言情境閱讀，並瞭解不同語言情境中字詞的正確使用。</p> <p>E-2-8 能共同討論閱讀的內容，並分享心得。</p> <p>E-2-9 能結合電腦科技，提高語文與資訊互動學習和應用能力。</p> <p>E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。</p>	<p>F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。</p> <p>F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。</p> <p>F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。</p> <p>F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。</p> <p>F-2-5 能具備自己修改作文的能力，並主動和他人交換寫作心得。</p> <p>F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。</p> <p>F-2-7 能瞭解標點符號的功能，並在寫作時恰當的使用。</p> <p>F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。</p> <p>F-2-9 能練習使用電腦編輯作品，分享寫作經驗和樂趣。</p>

資料來源：教育部（2003）。

上述能力指標是學習教材編選的依據，也是教學原則的核心，更是教學評量的準則（教育部，2003），是以，掌握能力指標之精神與內涵，將成為教師教學核心任務。

二、閱讀與寫作能力指標轉化

教育部公告的「能力指標」並非是具體的課程內容，故對能力指標進行轉化，變成了一項重要的工作。陳新轉（2002）指出：「能力指標」之課程轉化既要能轉化成課程要素，可為教師決定教學目標、選擇教材內容、安排教學活動、擬定學習評量策略，也要契合「九年一貫課程」的課程理念，這是課程設計、課程發

展的重要步驟。換言之，能力指標的轉化工作成了教學活動開端的最重要工作，也會影響後續教材選擇、教學活動設計與教學評量的施行。

Dick, Carey 和 Carey (2009) 認為：教學目標分析是要確認完成教學目標所需的相關步驟，以及達到目標所需的下位技能，同時也須瞭解在開始教學之前，學習者必須具備哪些技能、知識和態度，亦即他們的起點行為應該怎樣。Gagné (1985) 主張：可將教學目標分類成言語訊息 (Verbal information)、智力技能 (Intellectual)、心因動作技能 (Psychomotor skills)、態度 (Attitudes) 及認知策略 (Cognitive strategy) 五類。所謂「言語訊息」是要求對相應的特定刺激提供特定的反應，包括資訊的回憶；「智力技能」需要某一獨特的認知活動的技能，涉及到認知符號的操作，與簡單地提取先前習得的資訊相對；「認知策略」是個體為了確保學習發生，用來調控思維方式的認知過程；「心因動作技能」是執行一系列主要的或精細的身體動作以實現某一具體目標的能力；「態度」是指影響個體在某些情境中作出選擇或決策的內部狀態 (Dick et al., 2009)。倪文錦、謝錫金 (2006) 運用上述五種目標分類來解釋語文能力的內涵：(一) 言語訊息：如語言文字、課文內容、課文背景等語文知識；(二) 語文智力技能：是運用語言文字正確表述自己思想情感的技能；(三) 語文認知策略：是一套學習語文的程序；(四) 語文動作技能：主要包括發音技能和書寫技能；(五) 語文態度：指從語文教材中學習為人處世的價值標準。

本研究係以議論文之閱讀、寫作為研究內容，有關議論文閱讀與寫作能力指標被安排在第二階段，故將第二階段三碼的閱讀與寫作能力指標，依據 Gagné 的主張分類，而四碼指標係三碼指標內涵的舉例說明條文，將不納入分類，歸類結果，如表 2-16、2-17 所列：

表 2-16 閱讀能力指標目標分類表

閱讀指標	目標分類
E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。	言語訊息/認知策略/心因動作技能
E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
E-2-6 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。	言語訊息/認知策略/心因動作技能
E-2-7 能配合語言情境閱讀，並瞭解不同語言情境中字詞的正確使用。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
E-2-8 能共同討論閱讀的內容，並分享心得。	心因動作技能/態度
E-2-9 能結合電腦科技，提高語文與資訊互動學習和應用能力。	認知策略/心因動作技能
E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。	認知策略/態度

資料來源：研究者整理

表 2-17 寫作能力指標目標分類表

寫作能力指標	目標分類
F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。	言語訊息/認知策略/態度
F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
F-2-5 能具備自己修改作文的能力，並主動和他人交換寫作心得。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能

表 2-17 寫作能力指標目標分類表

F-2-7 能瞭解標點符號的功能，並在寫作時恰當的使用。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。	言語訊息/智力技能/認知策略/心因動作技能
F-2-9 能練習使用電腦編輯作品，分享寫作經驗和樂趣。	心因動作技能/態度
F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。	智力技能/認知策略/心因動作技能/態度

資料來源：研究者整理

由上列表格可以看出許多閱讀與寫作能力指標兼含兩種以上的目標類型，Dick 等人（2009）表示：態度常被描述為做出特定選擇或抉擇的傾向，有時在教學結束時，仍尚未達到，亦即這些目標需要長期的涵養，在短時間之內較難評估，且本節主要在探討閱讀與寫作能力指標涉及的學習內涵，故將有關「言語訊息」的指標提出並進行分析。由於言語訊息目標沒有內在的邏輯過程，適合以叢集分析（聚類分析）（Cluster analysis）方式做後續的分析，所謂叢集分析係指在確定達成目標所需要的特定資訊，以及組織或歸類這些資訊的方式（Dick et al., 2009），如此可以看出每項能力指標所應達成的學習內容。以下針對與議論文有關之閱讀與寫作能力指標之言語訊息類項，納入閱讀歷程（認字、理解），與寫作歷程（計畫、轉譯、回顧）等階段中，分析各能力指標之內涵，如表 2-18、2-19 所示：

表 2-18 閱讀能力指標叢集分析表

閱讀歷程	能力指標	叢集分析內容
認字	E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。	1. 字形 1-1 字體字形 1-2 同音字字形 1-3 形近字字形 2. 字音 2-1 本音 2-2 形近字音 2-3 一字多音 2-4 聲符讀音 3. 字義 3-1 語詞內生字涵義 3-2 生字其他本義 3-3 部首涵義 4. 組字規則知識
理解（主題知識）	（教育部未列指標）	（教育部未列指標）
理解（語文知識）	E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。	1. 詞義（語法知識） 1-1 詞性 1-1-1 名詞 1-1-2 動詞 1-1-3 形容詞 1-1-4 量詞 1-1-5 代詞 1-1-6 副詞 1-1-7 介詞 1-1-8 連詞 1-1-9 歎詞 1-2 詞組 1-2-1 合義詞 1-2-2 衍聲詞 1-2-3 重疊詞 1-2-4 派生詞 1-2-5 節縮詞

表 2-18 閱讀能力指標叢集分析表（接上表）

閱讀歷程	能力指標	叢集分析內容
理解（語文知識）	E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。	2. 句型（語法知識） 2-1 基本句型 2-1-1 直述句 2-1-2 疑問句 2-1-3 感嘆句 2-1-4 祈使句 2-2 關聯複句 2-2-1 因果句 2-2-2 並列句 2-2-3 假設句 2-2-4 遞進句 2-2-5 轉折句 2-2-6 承接句 2-2-7 目的句 2-2-8 選擇句 3. 文章要點（文體知識） 3-1 大意（全課、分段） 3-2 文章主旨（篇旨、段旨與句義） 3-3 文體結構 3-4 文章結構
	E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。	1. 記敘文（略） 2. 說明文（略） 3. 議論文（文體知識） 3-1 類別（單項題：如何型、談論型、為何型、什麼型；兩項題：因果型、並立型、對立型）；多項題 3-2 論證方式（正證、反證、正反論證、因果論證） 3-3 要素（論點、論據、論證） 3-4 表達方法（議論為主） 3-5 文體結構 3-6 文章結構

表 2-18 閱讀能力指標叢集分析表（接上表）

閱讀歷程	能力指標	叢集分析內容
理解（語文知識）	E-2-7 能配合語言情境閱讀，並瞭解不同語言情境中字詞的正確使用。	1. 補語的語義（語法知識） 2. 狀語的語義（語法知識） 3. 定語的語義（語法知識） 4. 謂語的語義（語法知識）
理解（策略知識）	E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。	1. DRTA 法 2. 交互教學法 3. REAP 法 4. ReQuest 法 5. SQ3R 法
	E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。	1. 記敘文（略） 2. 說明文（略） 3. 議論文 3-1 判讀題目文體策略 3-2 解析題目範圍、重點策略 3-3 掌握論點策略 3-4 解讀論據策略 3-5 分析論證策略 3-6 掌握文體結構策略 3-7 解讀大意策略 3-8 判讀主旨、段旨策略 3-9 理解句義策略 3-10 掌握修辭策略 3-11 理解詞義策略 4. 應用文（略） 5. 詩歌（略） 6. 劇本（略）
	E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。	1. 預測策略 1-1 結構預測 1-2 文體預測 1-3 主旨預測 2. 猜詞策略 2-1 部首猜詞 2-2 部件猜詞 2-3 語素猜詞 2-4 簡稱猜詞 2-5 互釋猜詞

表 2-18 閱讀能力指標叢集分析表（接上表）

閱讀歷程	能力指標	叢集分析內容
理解（策略知識）	E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。	2-6 上下文猜詞 3. 理解語句策略 3-1 壓縮長句 3-2 抽取句子主幹
	E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。	3-3 找關鍵詞 3-4 找標點符號 4. 摘要策略 4-1 關鍵詞 4-2 主題句 4-3 心智繪圖
理解（後設認知知識）	E-2-6 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。	1. 查工具書 1-1 筆劃法查成語字典 1-2 筆劃法查百科全書

資料來源：研究者整理

表 2-19 寫作能力指標叢集分析表

寫作階段	能力指標	叢集分析內容
寫作者長期記憶	F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。	1. 認識記敘文（略） 2. 認識說明文（略） 3. 認識議論文 3-1 類別（單項題：如何型、談論型、為何型、什麼型；兩項題：因果型、並立型、對立型）；多項題 3-2 論證方式（正證、反證、正反論證、因果論證） 3-3 要素（論點、論據、論證） 3-4 表達方法（議論） 3-5 文體結構 3-6 文章結構 4. 認識應用文（略） 5. 認識故事體（略） 6. 認識童詩（略）

表 2-19 寫作能力指標叢集分析表（接上表）

寫作階段	能力指標	叢集分析內容
寫作者長期記憶	F-2-7 能瞭解標點符號的功能，並在寫作時恰當的使用。	1. 認識標點符號 1-1 符號形體 1-2 書寫位置 2. 使用標點符號
	F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。	1. 疊字 2. 譬喻 3. 擬人 4. 摹寫 5. 引用 6. 排比 7. 其他修辭
寫作歷程（計劃階段）	F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。	1. 語詞造句（轉譯） 2. 句型造句（轉譯） 3. 分段 3-1 各段主題單一 3-2 段落邏輯適切 4. 組織成篇（轉譯）
	F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。	1. 材料搜集 2. 寫作的步驟 1-1 審題 1-2 立意 1-3 選材 1-4 段絡組織 1-5 組織成篇（轉譯）
寫作歷程（轉譯階段）	F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。	1. 敘述方式 2. 描寫方式 3. 說明方式 4. 抒情方式 5. 議論方式
寫作歷程（回顧階段）	F-2-5 能具備自己修改作文的能力，並主動和他人交換寫作心得。	1. 修改作文 1-1 文字修辭 1-2 內容思想 1-3 結構組織 2. 交換寫作心得

資料來源：研究者整理

透過「閱讀歷程－閱讀指標－叢集分析」，以及「寫作歷程－寫作指標－叢集分析」三者的對應關係，可以看出教育部訂定之閱讀與寫作指標在閱讀歷程與寫作歷程中所佔的位置。

在閱讀「認字歷程」部分，有一條指標對應；而在「理解歷程」部份，未出現關於「」內容知識的能力指標設定，在語文知識項目有三條指標對應，但沒有修辭知識的指標呈現，在策略知識項目有三條指標對應，在後設認知知識項目有一條指標對應。在寫作歷程部分，關於寫作者「長期記憶」部分，亦即陳述性知識習得部分，有三條指標對應；在「計劃」階段有兩條指標對應，「轉譯」與「回顧」階段各一條指標對應，另劃分在計劃階段的兩條指標相關內容亦與轉譯有所關聯，至於監控部份，則未有指標出現。

即使透過上述分析，可以看出現階段閱讀與寫作指標原則上能符應閱讀與寫作歷程的組成項目，惟對應的指標內容是否就能達成該歷程項目所欲學習的內涵，則需進一步探究。而就現階段之能力指標，經過叢集分析後，可以更具體呈現指標之內涵，彌補四碼舉例指標的不足，可作為出版社、教師編輯議論文閱讀寫作教材、教學活動設計與評量之參考依據。

貳、各版本議論文讀寫教材解析

Dick 等人 (2009) 指出：設定教學目標的方法有四種方式，分別為學科專家法 (subject-matter expert approach)、內容綱要法 (content outline approach)、行政命令法 (administrative mandate approach) 及績效技術法 (performance technology approach)。而我國國中小課程的規畫與教學，均遵照教育部公告的課程標準或課程綱要進行教學活動設計、教材編選以及教學評量，是為行政命令模式。依據八十二年《國民小學國語課程標準》(教育部，2003)，不僅明定各年段「國語」教材之編輯項目，而且訂出編輯比例，如表 2-20 所示：

表 2-20 國小國語教材文體編輯比例表

學年		第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	第五學年	第六學年
類別	散						
	文						
	記敘	60	60	55	50	45	40
	說明			5	10	15	15
						5	10
應用文			5	15	15	15	10
韻文		40	35	20	20	15	10
小說及劇本				5	5	5	5

資料來源：教育部（1993）。

由上表資料可以看出，相較於記敘文、說明文、詩歌、應用文等體裁，議論文從五年級出現，所佔比例分別只佔 5% 及 10%，總比例也是所有文體中最少的，以當時（85 年版教材）每冊 18 課的課文換算，五年級應編輯 1.8 課、高年級應編輯 3.6 課議論文，平均每冊不到 2 課。而九年一貫課程施行後，依據梁崇輝（2005）調查：各版本 93 年度高年級國語教材之議論文比例雖然提高至 7% 至 14%，惟總課數降低至 14 課，是以平均每冊出現 1 至 2 課的議論文，如表 2-21 所列：

表 2-21 各版本議論文文體課數、比例表

冊別	南一版		康軒版		翰林版	
	課數	比例	課數	比例	課數	比例
第九冊	1	7%	1	7%	0	0
第十冊	1	7%	2	14%	2	14%
第十一冊	2	14%	1	7%	2	14%
第十二冊	1	7%	1	7%	1	7%
合計	5	9%	5	9%	5	9%

資料來源：梁崇輝（2005）。

經過對照，可以發現：九年一貫課程各版本議論文教材的編輯，相較於「新課程」看似提高了比例，惟在總課數縮減的情形下，實際編輯的議論文課數卻是相當的。

以下將進一步以議論文三要素及文體結構，檢核分析 99 學年度上、下學期各版本每學期 14 課教材中議論文教材之編輯狀況，以題目類型、文體結構分析，分述如下：

一、南一版教材

南一版五、六年級議論文教材，及內容是議論文卻被誤植為說明文之教材分析表，如表 2-22 所示：

表 2-22 南一版議論文教材分析表

冊別	課名	類型	文體結構分析	備註
五上國語 (2010)	十四 服務人群	單項題 為何型	一、論點：人生以服務為目的 二、論據：以史懷哲、德蕾莎修女為例（正例） 三、論據：以劉俠女士為例（正例） 四、論據：以志工為例（正例） 五、方法與重申論點	出版社誤植為說明文
五下國語 (2011)	三 讀書的樂趣	單項題 什麼型	一、論點：讀書可以增加生活樂趣 二、論據：閱讀不同書籍可以得到不同樂趣（正例） 三、論據：以法布爾閱讀結合實地驗證獲得樂趣為例（正例） 四、論據：以解決閱讀困惑獲得樂趣為例（正例） 五、重申論點	出版社誤植為說明文

表 2-22 南一版議論文教材分析表（接上表）

冊別	課名	類型	文體結構分析	備註
六上國語 (2010)	十 語言與智慧	兩項題 因果型	一、論點：運用智慧能讓語言表現得體，促進人際關係 二、論據：以尼克森總統為例（正例） 三、論據：以兩組廣告公司對照為例（反例、正例） 四、方法 五、重申論點	出版社誤植為說明文
	十四 成功的背後	單項題 什麼型	一、論點：成功背後來自奮鬥 二、論據：以各行業為例（正例） 三、論據：以紀政為例（正例） 四、論據：以諾貝爾為例（正例） 五、論據：以卡內基為例（正例） 六、重申論點	出版社誤植為說明文
六下國語 (2011)	九 活得快樂	單項題 如何型	一、論點：談活得快樂的關鍵 二、方法一：身體要健康為例 三、方法二：樂觀進取的態度 四、方法三：良好的人際關係 五、重申論點	
	語文天地三 作文指導——議論文：介紹論點、論據、論證			

資料來源：南一出版社（2010、2011）。

依據上表分析，南一版在五年級編輯 2 課、六年級編輯 3 課的議論文，比例各佔 7.1% 及 13.6%，另外，在六年級加上一個介紹議論文要素的「統整單元」；在 5 課的教材中，有 4 課被誤植為說明文，為何會被誤植，原因有待詢查。但將議論文教材以說明文編輯，並提供教師教學，將使文章的詮釋受到曲解，學生也無法學到議論文體裁的真正內涵。

就議論的方式來看，5 課均屬於「立論文」，沒有「駁論文」；就題目類型而

言，有 4 課屬於單項題，其中「為何型」1 課、「什麼型」2 課、「如何型」1 課，兩項題的「因果型」1 課；在文體結構方面，4 篇文章首段皆揭示「論點」，接著舉出「論據」論證，論據以「正例」為主，結尾段或結尾前一段會提出解決問題的「方法」，最後再重申「論點」作結。「如何型」〈活得快樂〉一文，首段先提出「活得快樂」的關鍵，接著提出三個方法，最後重申論點結束全文。

二、康軒版教材

康軒版五、六年級議論文教材分析表，如表 2-23 所示：

表 2-23 康軒版議論文教材分析表

冊別	課名	類型	文體結構分析	備註
五上國語 (2010)	十 繞道而行	單項題 為何型	一、論據：以蜻蜓為例（反例） 二、論點：繞道而行可以解決問題 三、論據：以登山為例（正例） 四、論點：繞道可以接近目標 五、方法 六、重申論點	
五下國語 (2010)	三 做時間的主人	單項題 為何型	一、論點：時間珍貴，要妥善運用 二、論據：以嚴長壽為例（正例） 三、論據：以歐陽脩為例（正例） 四、論據：以現代人為例（正例） 五、方法 六、重申論點	
	十 果真如此嗎？	單項題 談論型	一、論點：談道理真的可信嗎？ 二、論據：以伊索寓言為例（反例） 三、論據：以哥白尼為例（反例） 四、論據：以古人觀念為例（反例） 五、方法 六、重申論點	
	統整活動三 我會作文——認識議論文：介紹論點、論據、論證			

表 2-23 康軒版議論文教材分析表

冊別	課名	類型	文體結構分析	備註
六上國語 (2010)	八 笛卡爾的迷思	單項題 談論型	一、論點：事實真偽需要檢驗 二、論據：以笛卡爾為例（正例） 三、論據：以希臘科學家為例（正例） 四、方法 五、重申論點	
	十 談辯論	單項題 談論型	一、論點：辯論有其價值 二、論據：以孟子為例（正例） 三、論據：以蘇格拉底為例（正例） 四、分論點：辯論有其優點 五、方法 六、重申論點	

資料來源：康軒出版社（2010）。

依據分析結果，康軒版在五年級編輯 3 課、六年級編輯 2 課的議論文，比例各佔 10.7%和 9.1%，另外，介紹議論文要素的統整單元出現在五年級。

就議論的方式來看，5 課中有 4 課是「立論文」，1 課為「駁論文」（〈果真如此嗎？〉）；就題目類型而言，5 課均為單項題，其中「為何型」2 課、「談論型」3 課；在「立論文」的文體結構方面，有 4 篇文章首段先揭示「論點」，接著舉出「論據」論證，論據以「正例」為主，結尾段或結尾前一段會提出解決問題的「方法」，最後再重申「論點」作結。有 1 篇文章（〈繞道而行〉）以「論據 1—論點 1—論據 2—論點 2—方法—重申結論」的方式佈局，寫法較為特出；另外，1 篇駁論文（〈果真如此嗎？〉），因係駁論，故論據皆以反例佐證，亦不同於其他文章之舉例方式。

三、翰林版教材

翰林版五、六年級議論文教材，及內容是說明文卻被誤植為議論文教材之分析表，如表 2-24 所示：

表 2-24 翰林版議論文教材分析表

冊別	課名	類型	文體結構分析	備註
五上國語 (2010)	四 邁向低碳生活	說明文		誤植 為議 論文
五下國語 (2011)	十 良言一句三 冬暖	單項題 為何型	一、論點：良言可以獲得友誼 二、論據：以棒球教練為例（正例） 三、論據：以甲乙獵人對照為例（反 例、正例） 四、論據：以凱末爾將軍為例（正 例） 五、重申論點	
六上國語 (2010)	七 守望相助	單項題 為何型	一、論點：守望相助可以讓鄰居融 洽、生活安康 二、方法 三、論據：以王奶奶為例（正例） 四、論據：以達娜伊穀為例（正例） 五、重申論點	
	十四 用心生活	單項題 為何型	一、論點：生活態度影響生活品質 二、論據：以畢卡索為例（正例） 三、方法 五、重申論點	
六下國語 (2011)	四 永遠不會太 晚	單項題 為何型	一、論點：不管想做什麼都沒有起 步太晚的問題 二、論據：以史懷哲為例（正例） 三、論據：以劉其偉為例（正例） 四、論據：以科勞克為例（正例） 四、方法與重申論點	誤植 為說 明文

資料來源：翰林出版社（2010、2011）。

依據上表分析，翰林版在五年級原編輯 2 課議論文，但其中 1 課（〈邁向低碳生活〉）應為說明文，而非議論文；六年級編輯 3 課的議論文，其中一課被誤植為說明文（〈永遠不會太晚〉），比例分別為 3.6% 和 13.6%；另外，沒有介紹議論文要素的統整單元。同樣的，文體為何會被誤植，需要進一步詢查。但在教

學引導上，勢必無法精確傳遞文體應有的表達精神。

就議論的方式來看，4 課均屬於「立論文」，沒有「駁論文」；就題目類型而言，4 課均屬於單項題「為何型」；在文體結構方面，4 篇文章中有 3 課（〈良言一句三冬暖〉、〈用心生活〉、〈永遠不會太晚〉），首段皆揭示「論點」，接著舉出「論據」論證，論據以「正例」為主，結尾段或結尾前一段會提出解決問題的「方法」，最後再重申「論點」作結。另一課（〈守望相助〉）將「解決方法」提前至第 2 段呈現，寫法較為特殊。

四、比較分析

三家版本高年級議論文教材課數與議論類型統整如表 2-25：

表 2-25 各版本議論文教材分項比較表

項目	南一版	康軒版	翰林版
五/六年級課數	2/3	3/2	1/3
立論文/駁論文	5/0	4/1	4/0
為何型/談論型/什麼型/如何型/因果型	1/0/2/1/1	2/3/0/0/0	4/0/0/0/0
統整單元	1	1	0

資料來源：研究者整理。

由上表可知，在議論文課數方面，南一版和康軒版均編輯 5 課課文，外加 1 個統整單元介紹議論文的要素知識，翰林版則僅有 4 課，且未編輯統整單元；從議論的方式來看，除了康軒版出線 1 課駁論文外，其他版本均為立論文；而在題目的類型方面，南一版出現 4 種類型，最為多樣，分別是單項題 3 種（為何型、什麼型、如何型），兩項題 1 種（因果型），康軒版編輯 2 種單項題（為何型、談論型），翰林版僅編輯單項題 1 種，均為何型。是以，目前三家出版社編輯的議論文教材以「立論文」為主，形式上以單項題「為何型」議論文最多。

參、議論文閱讀與寫作教學

具體的閱讀、寫作活動，總是指向特殊的文體對象(曾祥芹、張復琮，2002)。因此，把握特定文體的閱讀與寫作方法，則是教師與學習者共同關切的課題。以下將分別探討議論文閱讀與寫作教學之目的與教學策略，說明如下：

一、議論文閱讀教學

文體閱讀，向來被視為閱讀學的重要組成部份，提到各類文體閱讀方法時，沒有不涉及各類文章和文學作品的，而討論各類文章和文學作品特點時，又很少不介紹文體學知識(韓雪屏，2000)。曾祥芹、張復琮(2002)指出：凡得到公認的文體，都有它們的法則，都有它們的個性特徵，故閱讀時，宜強化文體知識，從作品的形式、內容和功能，去把握文體的性質；同時，閱讀過程中，須明確閱讀目標、理清閱讀思路，掌握閱讀的方法，以使文體特性與閱讀者產生連結與契合。

趙厚玉(2003)持相同之看法，分別針對不同文體教學，提出教學目的與教學方法，在議論文教學目的部份，提出四項主張：

首先，學習議論文的有關知識，熟悉議論文的各種論證方法和結構形式，培養和發展學生讀寫議論文和口頭論辯的能力；其次，要瞭解議論文的特點，培養和提高學生思維的靈敏度、正確度、寬廣度和深刻度；再次，指導學生學習課文中正確的思想方法和思考方式，形成正確的人生觀、世界觀；第四，學習議論語言，培養學生用精煉、準確的語言，概括出作品中主要觀點和主張能力。

上述主張包含議論文文體知識的學習、寫作與口語論辯技能的培養、思維能力的訓練，以及人格思想的涵養，兼顧了語文教育之能力目標(語文基礎知識、語文基本技能、思維能力)，和思想目標(張鴻苓，1993)。

而在議論文閱讀方面，盧羨文(1988)從議論文之結構「提出問題」、「分析

問題」、「解決問題」出發，主張閱讀議論文宜理清頭緒，正確把握中心論點，以及揪住分析問題得線索兩個重點。周小兵等人（2008）將議論文分成事實論證、事理論證與類比一對比論證三種，進而介紹三種議論文的論證方式，指導閱讀者從結構組織的方式閱讀文章。李建榮、陳吉林（2002）主張議論文閱讀要注意：通過分析議論文的論點、論據來把握文章的思想內容；表達中心論點的方式有標題、開門見山、結尾歸納、行文過程中點明等；分析議論文的結構，重點是分析論證過程，把握文章的思路和論點、論據之間的本質聯繫，深入理解文章；分析議論文的表達方式和寫作方法，不僅可以加深理解文章的內容，而且有利於掌握這些方法，提高表達能力等四個重點。薛鳳琦、王豐（2006）議論文閱讀要把握四個要點：通讀全文，明確論點；精讀文章，分析論據；剖析結構，把握論證過程；分析論證方法，學習寫作手法。姜鴻翔（2001）提出：議論文閱讀的方法為找出論點、理解論據、分辨論證方式、分析論證方法、把握結構和揣摩議論語言等六個方向著手。趙厚玉（2003）主張：要介紹時代背景，加深對思想內容的理解；其次，分析議論文三要素，掌握邏輯結構，分析議論文一般從結構入手，緊扣中心論點，分析文章的邏輯結構：（1）首先要找論點，（2）分析論據，（3）分析論證方法，（4）分析邏輯結構；最後，圍繞文章內容，分析語言特點。朱紹禹等人（2007）提出五個教學過程：創設情境，引發閱讀興趣；整體感知課文，明確論點、論據：（1）初讀課文，找出論點，（2）再讀課文，找出論據；深入解讀課文，探究論證方法和論證結構；品獨語言，體會語言的論辯性；拓展延伸，提升與文素養。吳發珩（1993）認為：議論文教學的主要方法是先介紹時代背景，講清作者寫作意圖，接著分析內容與形式的內在聯繫（如圖 2-4），理清邏輯聯繫，最後分析論點的系統性，總結全文。

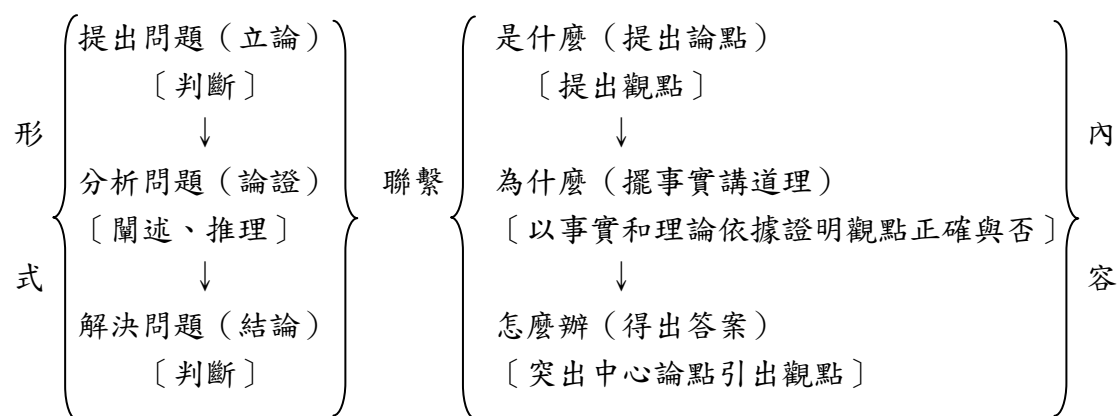


圖 2-5 議論文內容形式聯繫圖

資料來源：吳發珩（1993）。

是以，上述學者對議論文的閱讀教學的主張，主要涉及議論文要素、表達方法、文體結構、文章結構、語言表達的教學，而為了讓閱讀者了解議論主題的內容，學者亦主張時代背景的介紹，以補足閱讀者閱讀理解之先備知識；同時，也有學者主張透過文章的閱讀，讓閱讀者學習寫議論文的方法。

二、議論文寫作教學

關於議論文的寫作教學或指導，許多寫作專書（越國旗，2010；薛鳳琦、王豐，2010）卻只陳述議論文之文體知識，條列介紹論點、論據、論證和表達方法之特性，而未提出操作程式，或針對段落寫作進行材料組織或層次聯結之指導。Hillocks（1984, 1987）認為：寫作時不僅需要陳述性的知識，而且更需要程式性的知識。以下將依據審題、立意、選材、組織之步驟，提出說明：

（一）審題

若是自選議論主題發文議論，朱艷英（1994）認為：要選擇有論證必要的論題進行議論，選擇的方式有三：普遍存在的問題、局部性的問題和處於萌芽狀態的問題。若是命題寫作，周明星（2006）指出：要先辨題目，亦即判定題目是否為議論文文體。除此之外，尚需審視題目意圖，看清試題字面含義和深層含義（林

秋人，2007)。楊仁志（1999）亦持相同看法，認為審題時須看清題文、認清題意，以及審辨題目的型式。

議論文題型通常帶有明顯標誌，凡有「談」、「論」、「說」、「析」、「評」、「辨」、「小議」、「話說」、「想起」、「說起」、「有感」、「啟示」、「啟迪」等字樣的題目，一定要寫成議論文（林秋人，2007；周明星，2006）。金庸（2009）、齊天（2008）、楊仁志（1999；2006）、鄭紹蒸、陳玉英（1983）亦針對單項題、兩項題、多項題題型提出判定之方式，如在題目之前加上「為什麼」，或在題目之後加上「是什麼」，即可判定為議論文單項題之「為何型」與「什麼型」。

經判定為議論文之題目，羅華木（1984）建議：要認清題目的意思，以及要認清題目的重點。林秋人（2007）從內容角度將題目分成「範圍型」與「觀點型」兩類。範圍型題僅列出寫作的對象，如〈談誠實〉、〈論合作〉，而觀點型題目除了呈現範圍外，尚指出寫作的重點，如〈誠實為上策〉、〈合作力量大〉。是以，觀點型題目之題意較為明確，容易提出掌握題目之要點；而範圍型題目大都為一個簡單的語詞，其句型、意義均不完整，必須由寫作者就題文發表自己的看法（楊仁志，1999），相較之下，挑戰性較大。

（二）立意

立意的「意」，在議論文裡即是中心論點（向學丞，2007；林秋人，2007）。楊仁志（1999）指出：各型題目皆有其不同的主旨，透過題目型式的審辨，才能正確建立其中心思想和意旨。林秋人（2007）直言：題目是觀點型的，可以直接用題目作為中心論點。楊裕賢（2007）則提出：論點的建立與論題有關，有些論題可以架構不同的論點，甚至是完全相反的論點，有些論題就只能選擇「正向」的論點，有些論點早已由論題決定了；如以〈興建核電廠〉為題，至少有贊成興建和反對興建兩種論點，以〈談誠實〉為題，通常就只能以正向的角度來構思論點，至於〈迎向挑戰〉、〈無信不立〉等題目，論點已由論題設定好了。

林秋人（2007）針對「話題作文」提出六種擬定中心論點的方法，亦可作為命題作文立意之參考，如表 2-26 說明：

表 2-26 議論文論點擬定策略表

方法	說明	舉例
擴展法	在話題的詞語前添加詞語，如果話題是短語，還可以在短語中間插入詞語。	如：話題「雜」；論題〈雜學〉；中心論點：雜學精取，熔雜為一，鑄我靈魂。
聯想法	由話題聯想關的成語、名句或課內外事例，據此立意。	如：話題「海」，聯想名句「海納百川，有容乃大」，此句含義有兩層：1. 博採眾長；2. 寬厚能容忍，包含不計較。
分類法	先對話題的概念進行分類，分類之後再擴展話題的詞語作為論題，再立意。	如：話題「美」，把美畫分為自然美、社會美和藝術美，從中取〈社會和諧之美〉為論題，訂出中心論點為：社會和諧之美是美的極致。
由因求果法	以話題的觀點為理論依據，證明其他觀點。	如：話題「答案是豐富多彩的」，因為正確的答案是豐富多采，所以我們可以追求生活的多樣化，因此訂出中心論點：選擇適合自己個性特點的道路走。
問答問題法	用話題提問，選擇其中一個答案做中心論點。	如：話題「假如記憶可以移植」，提問：「假如記憶可以移植」，怎麼辦？回答：假如記憶可以移植，我拒絕。如此，便可成為中心論點的選擇之一。
辨明關係法	若話題是並列短語，從辨明關係入手立意。	亦即兩個短語可能含有：1. 相容式選擇；2. 不相容式選擇；3. 取捨式三種。

資料來源：林秋人（2007）。

（三）選材

經過審題、立意的步驟，题目的主旨——中心論點已經確定，接著便須構思寫作的材料。楊仁志（1999）表示：材料選得精當、正確而充實，才能寫成一篇文章深刻、說服力強、可讀性高的文章。林清標（1993）指出：為中心思想找尋

證據有幾個方式：準備一個有啟發性的小故事、準備一兩位權威人士的話、準備一些耐人尋味的話語來運用、準備幾個生動的比喻，以及準備一兩首詩（或詞歌賦）來加以運用。

至於材料的來源，林慶昭（2006）建議：從自己身邊找材料、走出去尋找寫作材料，以及從文章中尋找材料。楊仁志（1999）提出輻射法、對照法、舉證法、推想法、落實法等五種方式，如表 2-27 說明：

表 2-27 議論文選材策略表

方法	說明	舉例
輻射法	以主題為中心，向四面八方去尋思、探索與此主題相關的人、事、物或名言、格言的聯想法。	主題：服務人群 輻射聯想：與「各行各業」的關係、與「人生意義」的關係、與「名言、格言」的關係、與「充實自己」的關係。
對照法	亦稱「對比法」、「正反法」，從正面、反面分別搜集材料，以申說題旨。	主題：論節儉 可以從正面蒐集有關節儉的好處及重要性的論證、例證、名言、格言；並從反面搜集奢侈浪費之害的有關材料。
舉證法	搜集與題旨相關的名言、格言或事證、史證做為材料來證明題旨。	從與題目有關之語證、事證、史證、設證搜集材料。
落實法	以社會現況為材料，將社會的弊病或大眾違背題旨的缺失加以檢討、議論，並呼籲大眾亟需改進。	以〈論同情〉為例：可就當前社會大眾普遍缺乏同情心或濫用同情心的不正常現象提出檢討，以明示其缺失，並呼籲大家應適當表現同情心，過與不及皆非所宜。

表 2-27 議論文選材策略表（接上表）

方法	說明	舉例
推想法	1. 在範圍上：由點想到線，由線想到面，由面想到整體。 2. 在時間上：由過去推想到現在，由現在推想到未來。 3. 在地點上：由本地推想到外地，由本國推想到外國。 4. 在人物上：由古人推想到今人，由本國人推想到外國人，由此行業的人推想到彼行業的人。	1. 以〈路〉為例：可由有形的路推想到無形的人生之路。 2. 以〈人文與自然〉為例：可由過去重人文輕科學，對照現今重科學而輕人文之優點與缺失蒐集材料。 3. 以〈環境保護〉為例：可由本國環保意識低落，對照英、美等國的重視蒐集材料。 4. 以〈談守法〉為例：可由外國人的收法精神推想到我國人不如外國人。

資料來源：楊仁志（1999）。

又材料搜集也並非愈多愈好，楊彩根（2010）主張：作文素材的積累應該以「質」為主，靈活闡發，達到「一材多用」的效果。郭松青（1987）認為：舉例切當與否，端在能否引文扣題而定，如句踐復國既可用之於〈憂患意識〉，也可用之於〈論毅力〉，又可用之於〈腳踏實地，實事求是〉，足見一例可見諸 A 題，亦可用之於 B、C、D 題。亦即通解素材之意涵，便能活用具備之素材。

（四）組織

議論文之文體結構是以「論點—論據—論據……—（解決方法—）重申論點」的方式組織而成。越國旗、孟祥寧（2010）主張：可以從「類」、「因」、「法」、「果」四個方向結構文章，亦即「類」在探討論述的類別與性質，回答「是什麼」的問題；「因」在探討論述的原因和目的，回答「為什麼」的問題；「法」在探討論述的方法途徑，回答「怎麼樣」的問題；「果」在探討論述結果和效能，回答「會怎樣」的問題。郭松青（1987）進一步將議論文的結構具體化，以五段行文，並

詳述各分段之組織脈絡，如表 2-28 所示：

表 2-28 議論文文體結構與段落組織表

段落	要素	寫作說明	組織方式
一	論點	根據論題寫出主論點，唯應點到為止，不宜大肆發揮，更不宜在此段舉例說明。	首段寫作時，可運用「正、反、合」的方式帶出論點。其具體作法係配合名言佳句作「正面論述」，接著轉「反面論述」，最後再作「總合結論」。
二	正面論據例證	要針對論題提出進一步的看法或理由進行論證。寫作時，可以將此段看做「何以」，將題目化做「為什麼」，提出三個理由。如「談合作」一題，就可以化為「為什麼要合作？」	具體寫作方法為：每一層先立論，後舉例佐證，再予以歸結。如此一層完了，再進入二、三層，再予以歸結。公式如下： 1. 第一層：立論＋例子＋小結＋ 2. 第二層：立論＋例子＋小結＋ 3. 第三層：立論＋例子＋小結＋ 4. 總結
三	反面論據例證	提出反面理由與論據進行論證	1. 第一層：立論＋例子＋小結＋ 2. 第二層：立論＋例子＋小結＋ 3. 第三層：立論＋例子＋小結＋ 4. 總結
四	提出方案	本段通常可以把握「如何」去寫，例如「如何合作？」「如何」也就是提出方案，一般以三項為原則。	具體作法： 1. 方法一＋（例子）＋ 2. 方法二＋（例子）＋ 3. 方法三＋（例子）
五	重申論點	將前文旨意扼要重新強調	具體作法：正面闡述＋總合結論

資料來源：郭松青（1987）。

上述結構，以正、反論據並列方式論證，除了整體架構外，亦具體呈現各分段內部之組織方式，進一步針對論點段、論據段、方法段之組織方法，進行說明：

1. 論點段組織：論點段是文章的開頭，曾忠華（1985）提出十四種議論文開頭段的寫作方法：破題法、冒題法、詰問法、譬喻法、提示全文重心法、引用

格言法、解題法、引用史例法、以賓顯主法、層層推因法、對比法、三段論法、引題法、評析法、因果法；楊仁志（2010）提出：破題法、解題法、引用法、喻題法、冒題法、詰問法等六個方法；羅華木（1984）也提出：問答法、解釋題意法、比喻法、重要法、引言法和舉例法等六個方法。上述方法有的清楚揭示組織的脈絡，如「詰問法」，以「問答—問答—問答—合」的方式組織，「三段論法」以「大前提—小前提—斷案」方式組織，「因果法」以「因—果」的方式組織；有的則只說明開頭前半部的寫作方式，如「解題法」以解釋題意開頭，「引言法」以引用名言佳句開頭，之後要如何接寫，則未再說明；而更多的方法則只列名稱並舉出實例，並未分析寫作的組織。

郭松青（1987）及楊裕賢（2010b）提出：論點段可以「正—反—合」的方式組織。起頭時，引用與題目相關的名言、格言或俗諺，再配合題旨加以解說、強調（楊仁志，1999），故「正面」論述時，可以採用「引言」加上「解釋」的方式呈現（楊裕賢，2007、2010b），之後再接上「反」和「合」的論述即可完成寫作。

2. 論據段組織：論據段通常出現於「承」第二段和「轉」第三段，舉出「事例」是本段的主體。郭松青（1987）指出：本段的組織方式依序為「立論—例子—小結」，立論即是分論點，亦即根據命題提出「理由」再「舉例」、「結論」。楊裕賢（2007、2010b）則針對事例提出以「什麼人」、「做什麼事」、「什麼結果」的方式來組織內容；越國旗、孟祥寧（2010）提出七種事例之後「結語」的表述方式，如表 2-29 所列：

表 2-29 議論文論據組織策略表

類型	示例	結語格式
假設分析法	<u>始皇</u> 建 <u>秦</u> 以來，不居安思危，身陷聲色犬馬，心浮氣躁，毫無沉穩。一夫作難而七廟隳，身死人手，為天下笑。 <u>如果秦王</u> 能居安思危， <u>那麼</u> 可遞三世以至萬世而為君， <u>秦朝</u> 也就不會只是個短命的王朝了。	事例＋小結（ <u>如果</u> ＋ <u>那麼</u> ）
反面闡述法	在 <u>唐朝</u> 王室爭權中， <u>魏徵</u> 曾鼓勵太子 <u>李建成</u> 殺掉 <u>李世民</u> ， <u>李世民</u> 即位後不計前嫌，原諒並重用了 <u>魏徵</u> 。 <u>如果李世民</u> 不能做到寬宏大量，量才重用， <u>魏徵</u> 又怎能「喜逢知己之主，竭其力用」，為 <u>唐朝</u> 盛世的開創立下汗馬功勞； <u>如果李世民</u> 沒有廣闊的胸襟， <u>唐朝</u> 又怎能出現誇耀於世的「貞觀之治」。	事例＋小結（ <u>如果</u> 不＋ <u>那麼</u> ）
評論分析法	<u>班超</u> 投筆從戎，志在報國，在對匈奴一戰中從容不迫，沉穩冷靜，終弘揚國威，不教胡馬度陰山。 <u>林則徐</u> 斬釘截鐵，志在禁煙，在與洋人交涉中不卑不亢，穩中含剛，終虎門消煙，讓洋人膽戰心寒。由此可見：有遠大的志向，眼光便放得遠，心胸便沉穩下來。故曰：非有志者不能穩也。	因為…… 所以…… 由此可見…… 綜上所述……
設問分析法	<u>魏晉</u> <u>南北朝</u> 時那「不為五斗米折腰」的 <u>陶淵明</u> 辭官歸隱，僅僅是因為厭惡官場的黑暗生活嗎？不，還因為他是一位文人，他的創作只能屬於自然。仔細體會他的詩吧，若不是那恬靜的田園生活，又怎能留下「心遠地自偏」的悠然，「採菊東籬下，悠然見南山」的閒情，和「悅親戚之情話，樂琴書以消憂」的歡快。	問：為什麼…… 答：因為……
排比連引事例法	<u>伯牙</u> 對知音的追求使高山流水一曲成絕唱； <u>蘇秦</u> 、 <u>孫敬</u> 對知識的追求，讓「懸梁刺股」一言成警訓； <u>賈島</u> 對詩的意境的追求，而使「推敲」流傳千古，只有追求，才會有收穫。	連引事例＋總的評價
比較分析法	<u>如來佛祖</u> 拋除私欲，性格沉穩，終修成正果，普渡眾生。 <u>諸葛孔明</u> 淡泊明志，寧靜致遠，終運籌帷幄，功成名就。然而有了私欲，心中自然無法沉穩下來，遇事則慌，處事則亂，故 <u>霸王</u> 以一己私欲，趕走 <u>亞父</u> ，氣走 <u>韓信</u> ，終被困 <u>垓下</u> ，遺憾千古，長使英雄淚滿襟。 <u>南宋</u> 將領 <u>岳飛</u> 精忠報國，馳騁沙場，捨生忘死，多次打敗 <u>金</u> 兵；然而宰相 <u>秦檜</u> 貪心怕死，賣國求榮，殘害忠良。兩人之人品風格，高下立判。	事例（正）＋過渡議論＋事例（反） 事例（正）＋事例（反）＋比較議論

資料來源：越國旗、孟祥寧（2010）。

3. 方法段組織：關於方法段的組織，郭松青（1987）建議：針對題目找出最重要且可行的方案三種，以首先、其次、最後的方式，組織材料內容，忌諱以條列方式呈現。

4. 重申論點段：重申論點段是結尾段，曾忠華（1985）提出十五種結尾段的寫作方法：回應法、申誡法、總結法、揭示全文重點法、反詰法、引結法、舉證法、補敘法、設問法、駁論法、期勉法、感嘆法、以確信的語氣作結、提出辦法以作結、兼用法；楊仁志（2010）提出：總結法、引結法、呼應法、喻結法、勸勉法等五個方法；羅華木（1984）也提出：綜合結論法、勸誡鼓勵法、感想希望法、質疑辯駁法、引言談話法等五個方法。

同樣的，上述方法大都未能提出內容組織的方式，郭松青（1987）及楊裕賢（2010b）建議：結尾段可以「正—合」的方式組織內容。

肆、議論文「讀寫整合教學方案」設計

整合上述文獻，研究者擬以「由上而下」閱讀模式，結合議論文讀寫之共用知識（文本一般知識、文本內容知識、操作性知識、後設知識），提出議論文之讀寫整合教學方案。

一、議論文讀寫整合教學方案

本方案分成兩階段，第一階段先進行讀、寫知識的連結教學，如表 2-30 所示，第二階段再以第一階段連結的寫作知識為基礎，應用於寫作組織、轉譯與回顧，如表 2-31 所示：

表 2-30 議論文讀寫整合教學方案——讀寫知識連結表

閱讀教學		寫作連結	涉及整合之知識
教學步驟	閱讀重點與策略		
<p>一、題目教學</p> <p>(一) 判定文體</p> <p>(二) 註記題目範圍與重點</p> <p>(三) 論點預測</p> <p>二、文本解讀</p> <p>(一) 論點段與重申論點段指導：閱讀全文，檢核論點</p> <p>(二) 論據段指導：論據類型：事實性論據、理據性論據；正例或反例</p> <p>(三) 論證指導：正證、反證、正反論證等</p> <p>(四) 方法段指導</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 為什麼(要)+題目，若語意通順則通常為議論文文體 • 畫線策略 • 從重點預測論點 • 關鍵詞策略(總之、由此可知……) • 論點通常出現於首段與結尾段 • 解讀表達方法 • 論點段組織方式 • 論點即是主旨 • 論據出現位置 • 論據類型 • 論據段組織方式：理由(分論點、例子、小結)；例子組織方式 • 理由與小結是段旨 • 以論據內容判定論證方式 • 由關鍵詞找方法 • 方法安排方式 	<p>一、題目教學</p> <p>(一) 命題測試</p> <p>(二) 找範圍與重點</p> <p>(三) 從重點設定論點</p> <p>二、寫作組織</p> <p>(一) 首段與結尾段論點內容與組織方式</p> <p>(二) 論據段位置、內容及組織方式</p> <p>(三) 決定論證方式</p> <p>(四) 思考論題的可能解決方法與組織</p>	<p>一般知識/ 操作性知識</p> <p>操作性知識</p> <p>內容知識/ 操作性知識</p> <p>一般知識/ 操作性知識 /內容知識/ 後設知識</p> <p>一般知識/ 內容知識/ 操作性知識 /後設知識</p> <p>一般知識/ 操作性知識</p> <p>一般知識/ 內容知識/ 操作性知識</p>

表 2-30 議論文讀寫整合教學方案——讀寫知識連結表（接上表）

閱讀教學		寫作連結	涉及整合之知識
教學步驟	閱讀重點與策略		
(五) 分段與結構： 介紹議論文 文體結構 1. 論點 2. 論據 1 3. 論據 2 4. 方法 5. 重申論點 (六) 句型或修辭解 析	<ul style="list-style-type: none"> • 分段策略：單一思想內容（段落分明）、相當分量 • 關鍵詞策略 • 壓縮長句策略 • 抽取句子主幹策略 	(五) 確定議論文文 體結構方式 (六) 句型或修辭練 習	一般知識/ 操作性知識 一般知識/ 操作性知識

資料來源：研究者編擬。

表 2-31 議論文讀寫整合教學方案——寫作應用表

寫作階段	教學內容
寫作前階段	一、蒐集名言佳句、相關典籍史蹟 二、審題 (一) 判定文體 (二) 解析範圍與重點 三、立意：設定論點 四、選材：蒐集論據 五、組織： (一) 決定論證方式 (二) 安排大綱、細目
轉譯階段	六、起草為文 (一) 論點段寫作 (二) 論據段寫作 (三) 方法段寫作 (四) 結尾段寫作
回顧階段	七、檢查與修改

資料來源：研究者編擬。

本方案第一階段教學，著重閱讀和寫作共同知識的連結，每教完一個閱讀活動後，隨即連結到寫作活動的教學，使閱讀與寫作關係產生緊密之結合。如圖 2-5 所示：

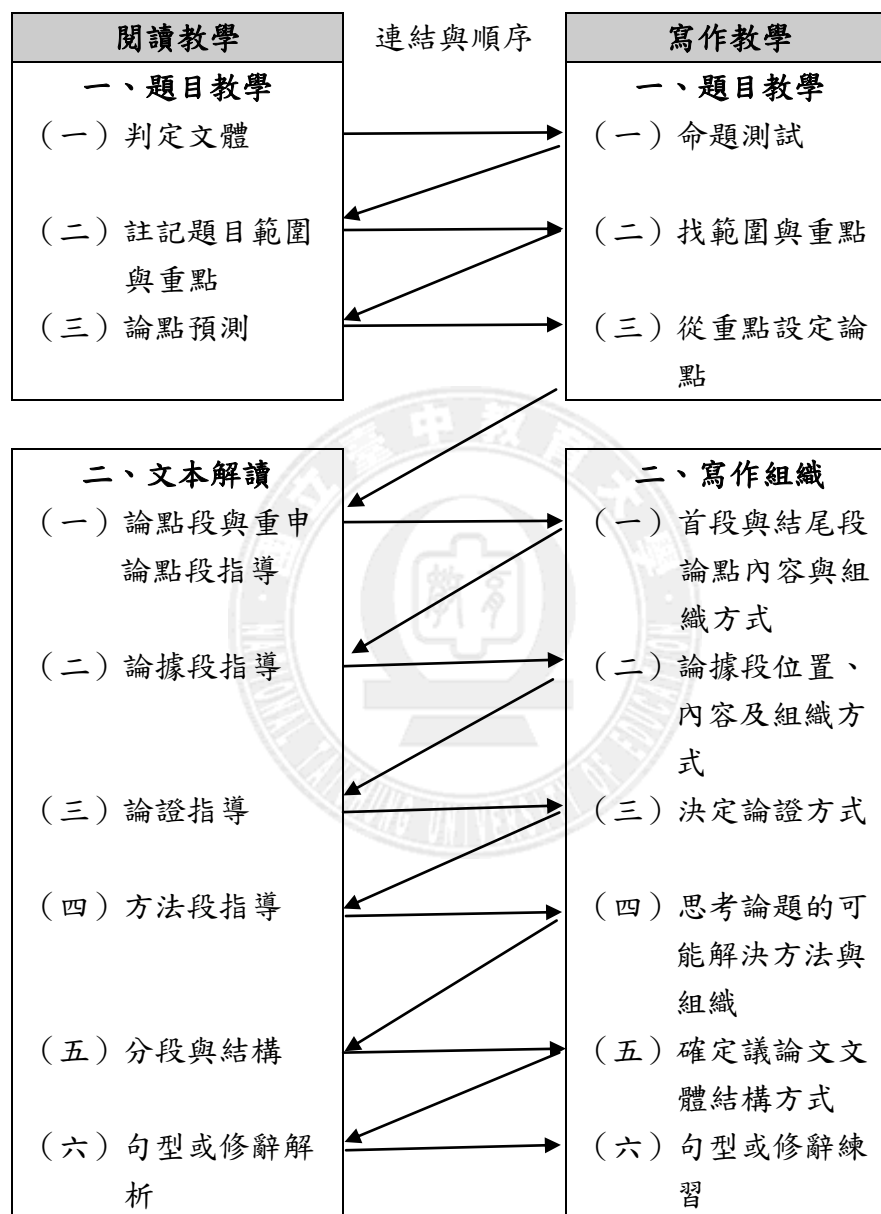


圖 2-6 議論文讀寫整合教學流程圖

閱讀教學項目依序是題目教學，接著是文本解讀，逐一引導學童認識議論文之文體知識，依論點段、論據段、論證方式、方法段、文體結構及語句、修辭教

學；每一項目教學時，均納入閱讀策略的指導，以確實掌握議論文內涵與閱讀要領，教學教案如附錄一。

第一階段讀寫連結教學活動結束後，則進入第二階段之寫作活動。此時，以閱讀所學之知識與策略，納入寫作前、轉譯與回顧三個階段，指導文章寫作。寫作前階段指導學生蒐集資料、審題、立意、選材、組織等教學活動；轉譯階段則是選取寫作材料，運用第一階段所學之論點段、論據段、方法段的組織方式，下筆為文；回顧階段則是針對寫作成品進行檢查與修改，教學訓練教案如附錄二。

二、方案特色

本教學方案不同於其他讀寫整合教學模式，先指導閱讀後再連結寫作教學，而是按照閱讀項目，採「讀一寫」立即連結的方式實施教學；其次，兩者的連結點完全緊扣議論文讀寫的共用知識：文本一般知識、內容知識、操作性知識及後設知識，可使學習者掌握上述知識在閱讀與寫作中的位置與作用，亦即透過閱讀學習寫作，又經由寫作鞏固閱讀；另外，納入閱讀策略，指導學生閱讀議論文的方法，可以精確掌握文章的主旨與段旨，達到流暢有效的閱讀；同時，在閱讀寫作教學活動中所蒐集之寫作資料，可以作為第二階段寫作教學之素材，並節省下寫作引導的教學時間。

伍、議論文閱讀、寫作相關研究

關於議論文閱讀與寫作教學的國內相關研究計有 9 篇，扣除英文議論文研究 3 篇，高中國文議論文閱讀寫作 1 篇後，計有 5 篇國小國語文議論文讀寫研究，各研究之主題列表整理如表 2-32 所示：

表 2-32 議論文閱讀寫作相關研究彙整表

研究者	研究主題	研究對象	研究方法
何名倫 (2008)	語文領域數位元個別指導模式之研發—以「議論文」為例	國小五年級學童	實驗研究法
吳丹寧 (2005)	國小議論文寫作教學之探討與實踐—以台中縣一所國小高年級為例	國小五年級學童	行動研究法
李博文 (2002)	國小高年級學生議論文寫作教學之實驗研究	國小五年級學童	實驗研究法
李琬蓉 (2009)	結合思辯練習的寫作教學研究：以六年級議論文體為例	國小六年級學童	實驗研究法
梁崇輝 (2005)	九年一貫語文領域第二學習階段國語教科書說明文與議論文篇章結構分析研究	國小教科書	內容分析法

資料來源：研究者整理。

上述研究結果，綜合討論說明如下：

一、就研究對象而言

上述研究，有一篇以國小第二階段說明文、議論文教材為對象，探討篇章結構，其餘四篇均以高年級學童為研究對象，五年級學童研究佔了三篇。

二、就研究方法而言

國小說明文、議論文教材篇章結構分析，以內容分析法探討；四篇教學研究中，有三篇以量化的實驗法進行探究、另一篇則以行動研究法研究。

三、就研究目的而言

《語文領域數位元個別指導模式之研發—以「議論文」為例》，以研發結合

試題順序理論與貝氏網路之國民小學本國語文「議論文」電腦化適性診斷測驗，並探討數位個別指導教材整合教學模式之教學成效；《國小議論文寫作教學之探討與實踐——以臺中縣一所國小高年級為例》，以探討國小高年級議論文寫作課程的內涵與實施困難為研究目的；《國小高年級學生議論文寫作教學之實驗研究》，以圖解作文方式探究議論文的教學成效；《結合思辯練習的寫作教學研究：以六年級議論文體為例》則以思辯練習方法，探討對學童議論文寫作的影響；《九年一貫語文領域第二學習階段國語教科書說明文與議論文篇章結構分析研究》除了探究說明文、議論文教材的篇章結構外，也討論文章結構與閱讀理解間的關係。

四、就研究結果而言

在教材研究部分：國小議論文篇法結構以「引論—討論—結論」結構最多，章法結構以南一版運用的章法次數最多，惟出版社在編輯上以由淺入深的方式編輯，故對學生的閱讀理解有正面的幫助。

在教學評量部分：以知識結構編製測驗，可以達到省題及精確預測學生學習成效的效果，同時，透過個別指導教材進行補救教學後，學生的平均分數有顯著的進步，表示數位個別指導教材有其使用價值。


在課程與教學困境研究部份：教師是議論文教學的核心人物，必須了解議論文的本質與教學內涵，才能有效進行教學，而學生的思考能力和敘事能力也影響議論文的寫作表現。

在實驗教學研究部份：「圖解作文法」對學生議論文寫作之「文字修辭」、「內容思想」、「組織結構」、「整體表現」均有增進效果；另採「思辯練習法」能提昇學童的寫作能力，實驗組在論點、論據和論證的考驗上，明顯優於控制組學童。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探求閱讀與寫作的聯繫點，並依據議論文文體特性，建置「議論文讀寫整合教學方案」與教學驗證，以了解本方案對國小學童議論文「閱讀」與「寫作」的學習成效，並透過問卷調查與訪談，以了解實驗組學童對本教學方案的意見與態度。

本章共分成六節，依序說明研究流程、研究架構、研究對象、研究設計、研究工具，以及資料處理與分析，說明如下。



第一節 研究流程

本研究的實施流程共分成五個階段，依序是準備階段、分析階段、發展階段、實驗階段及完成階段。如圖 3-1 所示，說明如後：



圖 3-1 研究流程圖

一、準備階段

第一階段為研究準備階段，此階段依據研究動機擬定研究方向，並著手蒐集相關文獻資料，進而訂定研究主題和建立研究架構。

二、分析階段

第二階段為分析階段，研讀並分析與研究主題有關之文獻資料，依序探討「議論文」知識、「閱讀教學」、「寫作教學」、「讀寫整合教學」、「議論文讀寫教學」等相關文獻資料，以作為建置「議論文讀寫整合教學方案」的理論基礎與依據。

三、發展階段

第三階段為發展階段，根據文獻分析結果，設計、發展「議論文讀寫整合教學方案」，並確定方案的實施流程。同時，依據教學方案，進行實驗設計，並依據實驗所需，發展各項研究工具，包括編寫「議論文閱讀教材」、「議論文寫作訓練、實驗教材」、「議論文閱讀評量卷」、「議論文作文評定量表」，以及「議論文讀寫整合教學回饋問卷」、「訪談大綱」等工具。

四、實驗階段

第四階段為實驗階段，依據試探性研究的修正結果，進行現場之實驗教學，依序進行前測、閱讀寫作連結教學、寫作訓練與實驗教學、後測、問卷回饋與訪談，完成整個教學活動。

五、完成階段

第五階段為完成階段，將實驗所得之資料建檔，整理本研究量化與質化之各項資料，使用適當的統計方法加以分析，藉以驗證研究假設，討論與歸納研究結果，提出結論與建議，最後完成研究論文。

第二節 研究架構

本研究採準實驗研究方式，探討接受「議論文讀寫整合教學方案」之實驗組學童與未接受該教學方案，而以傳統國語文「混合教學法閱讀與寫作教學」之控制組學童，在議論文閱讀與寫作的學習表現，以及閱讀成效與寫作成果的關聯性。依據文獻探討結果及綜合相關理論，擬定研究架構如圖 3-2 所示，相關說明如後：

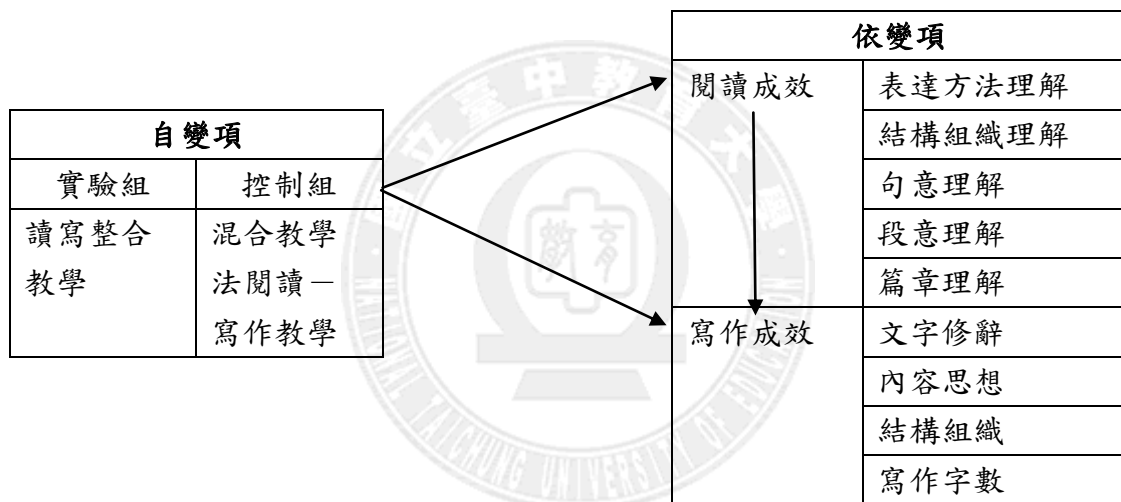


圖 3-2 研究架構圖

壹、自變項

本研究之自變項為「議論文讀寫整合教學」與「混合教學法閱讀－寫作教學」，前者為實驗組，後者為控制組。

貳、依變項

本實驗的依變項為閱讀成效與寫作成效，包括受試者在「議論文閱讀理解評量」和自行完成之「議論文作文」的得分情形。

其中，受試者在「議論文閱讀理解評量」的得分，可分成表達方法理解、結構組織理解、句意理解、段意理解、篇章理解與總分；至於議論文寫作成品的得分，以「議論文作文評定量表」評閱，包括文字修辭、內容思想、結構組織得分與總分，並納入寫作字數進行檢定。

參、控制變項

本研究在實驗教學時，針對教學者、學習材料、學習時間、學習者背景及統計方式加以控制，以降低自變項以外的其他變項對實驗結果產生干擾，說明如下：

一、教學者

為避免教師學科知識和教學風格的差異，對教學結果產生了影響，兩組學童均由研究者親自授課。

二、學習材料

兩組受試學童的閱讀學習教材，均為研究者改編自三家國小國語教科書出版社出版之單項題「為何型」議論文課文，三篇內容之篇目為：〈良言一句三冬暖〉（翰林出版社，2011）、〈做時間的主人〉（康軒文教事業，2010）、〈服務人群〉（南一書局，2010），教材均於每次上課時發給，於課堂中指導閱讀與寫作。

三、學習時間

兩組受試學童的閱讀、寫作訓練與實驗教學時間為期八週，每週上二節課，每節課 40 分鐘。

四、學習者背景

兩組受試學童皆為同校六年級學生，家長社經地位與背景相近，且學童之編班方式為常態分班，所以將實驗組與控制組的智力、學業表現之分布視為相等。

五、統計控制

兩組學童的閱讀成效與寫作成效考驗，均以前測分數為共變項，以統計控制排除學生原先閱讀與寫作能力的差異。

第三節 研究對象

本研究的實施對象以臺中市某國小六年級學童進行實驗教學，以下針對預試實驗對象與正式實驗對象，提出說明：

壹、預試實驗研究對象

為控制研究結果的一致性，本研究的預試實驗對象與正式實驗研究對象是同一學校的六年級學生。在家長社經地位與背景相近、學生學習經驗相似的前提下，所得的預試結果較能符合正式實驗的執行。

研究者隨機挑選該校五班六年級中的一個班級學生為研究對象，由研究者改編之議論文閱讀教材親自教學，教學前後施以議論文閱讀理解評量、議論文文章寫作及教學回饋問卷，實施過程記錄教學所遭遇的各項問題，以作為研究工具修正，及正式研究的參考依據。

貳、正式實驗研究對象

正式研究對象與預試研究對象同一所學校之六年級學童。六年級學童在中年級與五年級已經練習過記敘文、應用文等文體之寫作，對寫作活動具備了一定的認知，在文章組織與用字遣詞方面，可為議論文寫作的基礎，又該校所用的版本教材已教學過3篇議論文文章，學童對該體裁有初步的了解，適合本研究在此基礎上作讀寫整合教學及策略的引導應用。

正式研究時，先扣除預試班級，從剩下的四個班級中，以隨機分派方式挑選兩個班級，接受不同的實驗處理。其中一班接受「議論文讀寫整合教學」，另一班則採「混合教學法閱讀－寫作教學」。兩班均採原班級教學，並配合學校課表與作息實施教學，以降低霍桑效應對實驗產生的影響。

兩班六年級樣本之基本資料如表 3-1 所示：

表 3-1 二組研究人數基本資料表

組別	總人數	性 別	
		男	女
實驗組 議論文讀寫整合教學	33	18	15
控制組 混合教學法閱讀－寫作教學	34	17	17

第四節 研究設計

本研究依據研究目的和文獻探討獲得之相關理論，採準實驗研究方式，進行實驗設計與規劃實施程序，說明如下：

壹、實驗設計

本研究以讀寫整合方式進行議論文教學實驗，探討學童議論文閱讀與寫作成效，以及閱讀對寫作的影響。實驗方式採準實驗研究設計，將學生分成實驗組與控制組教學，實驗設計如表 3-2 所示：

表 3-2 實驗設計表

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	01	X	03
控制組	02	C	04

註：

01：表實驗組學童之前測分數；02：表控制組學童之前測分數。

03：表實驗組學童之後測分數；04：表控制組學童之後測分數。

X：表示接受議論文讀寫整合教學之實驗過程。

C：表示未接受議論文讀寫整合教學之實驗過程。

貳、實施程序

本研究按準備、前測、實驗處理與後測四個階段進行，兩組受試者在不同階段中的活動安排與教學週次時間，如表 3-3 所示，並說明於表後：

表 3-3 受試者之實驗活動安排表

階段	週次	實驗組 讀寫整合教學	控制組 混合教學法：閱讀－寫作教學
一、準備		1. 編寫閱讀教材 2. 編寫寫作教材 3. 編製「議論文作文評定量表」 4. 編製教學回饋問卷	1. 編寫閱讀教材 2. 編寫寫作教材 3. 編製「議論文作文評定量表」
二、前測	一	1. 議論文閱讀理解評量（40 分鐘） 2. 議論文作文一篇（80 分鐘） 題目：〈迎向挑戰〉	1. 議論文閱讀理解評量（40 分鐘） 2. 議論文作文一篇（80 分鐘） 題目：〈迎向挑戰〉
三、實驗處理	二至九週	接受議論文讀寫整合教學 1. 讀寫整合教學 3 篇文章 2. 寫作訓練 3 篇文章 3. 寫作實驗 2 篇文章 （6 週，每週 120 分鐘）	接受混合教學法閱讀－寫作教學 1. 混合教學法閱讀教學 3 篇文章 2. 寫作訓練 3 篇文章 3. 寫作實驗 2 篇文章 （6 週，每週 120 分鐘）
四、後測	十週	1. 議論文閱讀理解評量（40 分鐘） 2. 議論文作文一篇（與前測同題目）（80 分鐘） 3. 教學回饋問卷（40 分鐘）	1. 議論文閱讀理解評量（40 分鐘） 2. 議論文作文一篇（與前測同題目）（80 分鐘）

一、準備階段

改編三家出版社國語課本議論文教材，以作為實驗教學的閱讀文本，並編擬兩組學童寫作訓練與實驗之教材、「議論文作文評分量表」，及實驗組學童之教學回饋問卷。

二、前測階段

兩組學童於實驗第一週分別實施「議論文閱讀理解評量」與「議論文文章寫作」（題目：〈迎向挑戰〉，如附錄九）。所有施測均在原班級進行，統一由研究者施測，以求過程之一致性。

三、實驗處理階段

第二週到第九週為本研究之實驗處理階段，進行閱讀及寫作訓練、實驗教學，每週二節課 80 分鐘。為求教學過程一致，並避免學科知識與教學風格之差異，造成研究結果的誤差，兩組教學均由研究者親自授課。第二週至第六週進行閱讀、寫作教學，前三週（二至四週）實施讀寫整合教學訓練，後三週（五至六週）實施議論文寫作歷程訓練；第七週至第九週實施寫作實驗。相關規劃內容如表 3-4 所示，實驗組閱讀與寫作訓練教學教案設計，如附錄一、附錄二：

表 3-4 二組訓練與實驗教學內容表

階段	週次	實驗組 讀寫整合教學	控制組 混合教學法：閱讀－寫作教學
讀寫整合教學	二	1. 進行議論文「讀寫整合教學」： 文章閱讀指導：〈良言一句三冬暖〉 2. 寫作連結：〈合作力量大〉	1. 進行議論文閱讀教學：〈良言一句三冬暖〉。教學全課大意、內容討論、形式深究（文體、分段、結構圖、句型修辭）
	三	1. 進行議論文「讀寫整合教學」： 文章閱讀指導：〈做時間的主人〉 2. 寫作連結：〈勤奮學習〉	1. 進行議論文閱讀教學：〈做時間的主人〉。教學全課大意、內容討論、形式深究（文體、分段、結構圖）
	四	1. 進行議論文「讀寫整合教學」： 文章閱讀指導：〈服務人群〉 2. 練習寫作：〈飲水思源〉	1. 進行議論文閱讀教學：〈服務人群〉。教學全課大意、內容討論、形式深究（文體、分段、結構圖）
寫作訓練	五	1. 議論文「讀寫教學」綜合應用： 寫作前、轉譯、回顧指導訓練 2. 練習寫作：〈合作力量大〉	1. 一般寫作教學：公佈題目、說明結構、學生自行寫作 2. 練習寫作：〈合作力量大〉
	六	1. 議論文「讀寫教學」綜合應用： 寫作前、轉譯、回顧指導訓練 2. 練習寫作：〈勤奮學習〉	1. 一般寫作教學：公佈題目、說明結構、學生自行寫作 2. 練習寫作：〈勤奮學習〉
	七	1. 實施議論文寫作歷程寫作教學 2. 寫作題目：〈飲水思源〉	1. 實施一般寫作教學 2. 寫作題目：〈飲水思源〉
實驗	八	1. 實施議論文寫作歷程寫作教學 2. 寫作題目：〈堅持到底〉	1. 實施一般寫作教學 2. 寫作題目：〈堅持到底〉
	九	1. 實施議論文寫作歷程寫作教學 2. 寫作題目：〈實現夢想〉	1. 實施一般寫作教學 2. 寫作題目：〈實現夢想〉

四、後測階段

第十週實施後測，各組均再接受「議論文閱讀理解評量」與「議論文文章寫作」（題目：〈迎向挑戰〉，如附錄九）之施測。實驗組受試者再接受「議論文讀寫整合教學回饋問卷」，以了解該組學童對接受「議論文讀寫整合教學方案」的意見反應與滿意程度。

第五節 研究工具

本研究所使用的研究工具，包括自編與改編之「議論文閱讀教材」、「議論文寫作教材」、「議論文閱讀理解評量」卷、「議論文作文評定量表」、「議論文讀寫整合教學回饋問卷」、「訪談大綱」，說明如下：

壹、議論文閱讀教學教材

依據教育部（2003）所定之九年一貫課程語文領域第二階段閱讀、寫作能力指標之內容，並參考議論文之內容知識、議論文之閱讀與寫作文獻、高年級國語議論文教材內容編製出本研究的閱讀教學教材，共計三篇單項題「為何型」之教材內容：〈良言一句三冬暖〉、〈做時間的主人〉、〈服務人群〉，每篇文章皆以「論點—論據（正例）—論據（正例或反例）—方法—重申論點」之方式結構文章，論點段以「正—反—合（主論點）」的方式寫作，論據段以「理由（分論點）—舉例—小結」的方式寫作，方法段以提出二至三個解決命題的方法寫作，結尾段以「正—合（重申論點）」的方式寫作。

惟實驗組教材強調讀寫知識的連結與應用，納入閱讀策略以及寫作策略的設

計，而控制組閱讀教材則以混合教學法閱讀教學之步驟，教學語詞生字、大意、段落、修辭、句型等語文知識。兩組教材如附錄三、附錄四。

貳、議論文寫作教學教材

兩組議論文寫作教學共計五個題目，訓練階段題目為〈合作力量大〉、〈勤奮學習〉、〈飲水思源〉，實驗階段題目為〈堅持到底〉及〈實現夢想〉。實驗組議論文寫作訓練教材，提供寫作主題之論據素材、大綱細目設計表，以及分段寫作學習單（稿紙），如附錄五；而控制組寫作訓練教材則提供議論文文體結構圖一張學習單，如附錄六。進入實驗階段，實驗組寫作實驗教材提供寫作主題之論據素材、大綱細目設計表，以及寫作稿紙，如附錄七；而控制組實驗寫作教材提供大綱表及稿紙，如附錄八。

參、議論文之閱讀評量卷

依據教育部（2003）所公告之九年一貫課程語文領域第二階段閱讀能力指標，編製本評量卷題目，評量題型包含「表達方法理解」、「結構組織理解」、「句意理解」、「段意理解」與「篇章理解」五項，計 26 題。命題能力指標、評量項目與評量題目對應表如表 3-5 所列：

表 3-5 閱讀能力指標、評量項目、評量題目對應表

能力指標	評量項目	內涵	題號
E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。	表達方法 理解	· 主觀表達： 議論	4、9
E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。		· 正反表達	2、7、14
E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。	結構組織 理解	· 篇章結構 · 段落結構	6 8、11、13
E-2-7 能配合語言情境閱讀，並了解不同語言情境中字詞的正確使用。	句意理解	· 文言語句 · 白話語句	5 3、17、18、19
E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。	段意理解	· 段旨	1、10、12、15、16
	篇章理解	· 段旨 · 篇旨	21、25、26 20、23、24

閱讀評量卷編製完成後，以（原）臺中市 10 所學校之六年級班級實施預試，預試評量卷如附錄十。回收有效試卷計 311 份，以古典測驗理論求其試題信度值 Cronbach' s α 為.79，如表 3-6 所列：

另以現代測驗理論 IRT 考驗試題之鑑別度與猜測度，如表 3-7 所列。若鑑別度小於 0.6，猜測度大於 0.25 則進行試題的修題，故研究者針對未符合規準之第 2、5、6、7、14、16、19、25 等試題進行修題，並將 22 題屬語文成就測驗題目刪除，重新組卷成正式評量卷，計 25 題，如附錄十一。

表 3-6 試題信度分析表

題號	古典理論模式		ALPHA	Cronbach' s Alpha
			IF ITEM	
	鑑別度	難度	DELETED	0.794
01	0.293	58.7	0.789	-0.005
02	0.278	59.0	0.790	-0.004
03	0.063	19.6	0.790	-0.004
04	0.127	24.7	0.799	0.005

表 3-6 試題信度分析表（接上表）

題號	古典理論模式		ALPHA	Cronbach' s Alpha
			IF ITEM	
	鑑別度	難度	DELETED	0.794
05	0.233	37.8	0.799	0.005
06	0.268	49.7	0.795	0.001
07	0.275	71.2	0.794	0.000
08	0.411	77.6	0.799	0.005
09	0.281	42.0	0.790	-0.004
10	0.383	40.1	0.791	-0.003
11	0.163	29.5	0.797	0.003
12	0.494	68.3	0.793	-0.001
13	0.411	77.6	0.796	0.002
14	0.400	73.4	0.794	0.000
15	0.246	24.4	0.795	0.002
16	0.204	48.7	0.797	0.003
17	0.276	34.3	0.796	0.002
18	0.417	72.1	0.795	0.001
19	0.210	39.1	0.791	-0.003
20	0.313	63.5	0.764	-0.030
21	0.412	65.4	0.780	-0.014
22	0.373	59.0	0.763	-0.031
23	0.237	31.4	0.764	-0.030
24	0.286	53.5	0.762	-0.032
25	0.242	40.7	0.764	-0.030
26	0.293	25.0	0.763	-0.031

表 3-7 試題鑑別度、猜測度分析表

題號	IRT 模式			PROB
	SLOPE 鑑別度(a 值)	THRESHOLD 難度(b 值)	ASYMPTOTE 猜測度(c 值)	
01	0.668	0.229	0.249	0.722
02	1.240	0.693	0.402	0.227
03	1.553	2.395	0.179	0.255
04	1.227	2.099	0.206	0.503

表 3-7 試題鑑別度、猜測度分析表（接上表）

題號	IRT 模式			PROB
	SLOPE 鑑別度(a 值)	THRESHOLD 難度(b 值)	ASYMPTOTE 猜測度(c 值)	
05	1.007	1.393	0.256	0.616
06	0.988	0.916	0.313	0.613
07	0.652	-0.461	0.273	0.233
08	1.125	-0.766	0.218	0.835
09	0.741	1.048	0.213	0.547
10	0.943	0.724	0.140	0.203
11	0.845	2.083	0.224	0.945
12	1.367	-0.421	0.146	0.088
13	1.231	-0.762	0.204	0.245
14	1.069	-0.434	0.282	0.771
15	1.267	1.684	0.170	0.112
16	0.572	1.108	0.277	0.926
17	1.481	1.262	0.230	0.247
18	0.986	-0.555	0.205	0.170
19	0.845	1.546	0.273	0.798
20	0.621	-0.073	0.245	0.462
21	0.918	-0.333	0.166	0.234
22	0.836	0.055	0.204	0.664
23	0.939	1.615	0.209	0.921
24	0.760	0.541	0.259	0.953
25	0.944	1.279	0.265	0.580
26	0.919	1.541	0.126	0.732

肆、議論文作文評定量表

Tiedt (1989) 指出評分的方式有整體評分 (holistic assessment)、分項評分 (analytical assessment)，及主要特點評分 (primary trait assessment) 三種。整體評分是對寫作成品進行整體印象的給分，亦即概覽全文後，給予百分分數或等第，其優點省時、快速，但無法掌握學生分項的優點與疏失；特點評分

是根據教學的重點進行學習成果評分，可以直接了解學生的學習表現；至於分項評分常見於診斷性評量（diagnostic evaluation），是將學生的作品，就作文的成分要素如修辭規範、內容思想、結構組織等類別評分（王秀文，2006）。

本研究受試者之前後測作文成品均以自編之「議論文作文評定量表」進行分項評分，以期具體掌握學生在議論文寫作的分項表現，作為教學改進之參考。本量表參考陳英豪、簡楚瑛、王萬清（1988）所編定的〈說明文評定量表〉，張新仁（1992）說明文〈作文評定量表〉，以及李琬蓉議論文〈議論文寫作評定量表〉（2009），並納入議論文文體特性加以修改，以文字修辭、內容思想、結構組織三大項，每大項再細分五小項評分指標，編擬出評分指標。評分方式以五分法計分。評定量表如表 3-8 所示：

表 3-8 議論文作文評定量表

評分項目		最差					最佳	得分
		1	2	3	4	5		
文字修辭	1. 標點適當							
	2. 用字正確							
	3. 修辭適切							
	4. 語法通順							
	5. 句型豐富							
內容思想	1. 論點正確							
	2. 論點深刻							
	3. 取材適切（論據）							
	4. 旁徵博引（論據）							
	5. 方法可行							
結構組織	1. 結構完整							
	2. 論證合理							
	3. 段落分明							
	4. 句群分明							
	5. 銜接適切							

為求評分的一致性，以下針對評分項目進行文字界定，以及評分方式提出說明：

一、評分項目

（一）文字修辭

1. 標點適當：係指能在正確的位置標上正確的符號，包括符號形體與使用位置正確。
2. 用字正確：係指能使用標楷體字書寫正確字形，避用俗體字，亦無缺漏字。
3. 修辭適切：係指能使用精確的修飾語修飾文句，且使用修辭格豐富文字內容。
4. 語法通順：係指語法完全正確，成分搭配豐富多變，沒有殘缺與多餘。
5. 句型豐富：係指能變化表達的句型，文字巧妙融入不同的句型中寫作。

（二）內容思想

1. 論點正確：係指論點能根據題目設定符合社會價值或科學依據的主張與觀點。
2. 論點深刻：係指能提出不同層面的分論點或段落小結以支持主論點。
3. 取材適切（論據）：係指能以適切、符合論點需要的論據進行論證。
4. 旁徵博引（論據）：係指能使用理論性論據、事實性論據，或正面論據、反面論據，或不同層面的論據進行論證。
5. 方法可行：係指能提出可達成論題訴求的執行方案。

（三）結構組織

1. 結構完整：係指能以符合議論文文體結構之脈絡進行文章組織。

2. 論證合理：係指論證論點方式適切，同時各段主題論證方式合理。
3. 段落分明：係指各段能針對單一主題進行段落安排。
4. 句群分明：係指段落內容各句群表達主題層次清晰。
5. 銜接適切：係指段落與段落、段落內層次與層次，以及句與句的銜接適切。

二、評分方式

（一）作文品質

在作文品質的評分方面，以自編之〈議論文作文評定量表〉進行「文字修辭」、「內容思想」與「結構組織」之評分，各分項之評分內容屬性，除前述文字說明外，計分方式如附錄十二所述。評分時，各篇作文採匿名打散之方式，由研究者與另兩位曾參加全國語文作文組競賽之教師進行評分，並以三位評分者之平均分數作為該生的成績。

為求評分人員觀點一致，在正式評分前先進行評分項目之討論，並以試探性研究之作文作為訓練，先試評後再提出討論，待取得共識後，再評閱 10 篇作文，求取評分者相關係數，達.81～.96，並達.01 之顯著水準，如表 3-9 所列：

表 3-9 評分者相關表

評分項目	評分人員	甲	乙	丙
總分	甲	1.000		
	乙	0.913**	1.000	
	丙	0.898**	0.983**	1.000
文字修辭方面	甲	1.000		
	乙	0.865**	1.000	
	丙	0.882**	0.948**	1.000
內容思想方面	甲	1.000		
	乙	0.843**	1.000	
	丙	0.849**	0.950**	1.000
結構組織方面	甲	1.000		
	乙	0.836**	1.000	
	丙	0.815**	0.964**	1.000

** $p < 0.01$

(二) 寫作字數

兩組前後測寫作字數，以完稿後的成品（含錯別字及標點符號），計算每篇作品的總字量，並檢定兩組學童的表現差異。

伍、議論文讀寫整合教學回饋問卷

本問卷共分成兩個部份，第一部學習意見反應，第二部份為開放性問題。學習意見反應主要調查學童在議論文讀寫整合教學活動後，在「議論文知識」、「議論文閱讀策略」、「議論文寫作策略」的記憶保留和內化情形，以及調查學童對本教學方案的「態度」反應；開放性問題則調查學童對高年級學生學習議論文閱讀、寫作，及對本次讀寫整合教學方案的看法。

問卷初稿編製完成後，研究者邀請五位學科專家、測驗統計專家及實務人員（如附錄十三）檢視問卷內容，針對問卷的題型分類、題目之適切性、文字用語等提供修正意見，以建立研究工具的專家效度，並作為問卷修正之參考依據。

彙整專家之審核意見（如附錄十四），研究者據以修正本問卷不適切之文字內容，並與指導教授討論後，形成正式問卷內容（如附錄十五）。

陸、訪談大綱

為深入了解實驗組學童在本教學方案教學後的學習狀況，依據教學內容與教學過程之觀察，擬定六道訪談大綱與細目，以深入了解學童在接受議論文讀寫整合教學方案後，對議論文閱讀、寫作的知識與讀寫策略，以及情意態度反應。訪談對象，由研究者隨機自實驗組班級挑選十位學生進行訪談，訪談大綱如附錄十六。



第六節 資料處理與分析

本研究資料蒐集方式主要以量化方法為主，質化方法為輔；量化資料包括閱讀評量、寫作評分與問卷調查，質化資料含開方式問卷以及作文成品之內容分析。說明如下：

壹、量化資料處理與分析

本研究之量化資料包括研究對象之「議論文閱讀評量」、「議論文作文成品」之前後測分數、「寫作字數」，以及「議論文讀寫整合教學回饋問卷」等資料。

兩份問卷資料建檔後以百分比進行分析與解釋；實驗組與控制組之「議論文閱讀評量」、「議論文寫作成品」之前、後測分數加以建檔後，以 SPSS12.0 軟體

進行統計，以前測分數考驗變項是否符合組內迴歸同質性之假設及共變數是否為線性關係，再進行共變數分析（analysis of covariance, ANCOVA），若迴歸係數不同質，則必須使用詹森尼曼（Johnson-Neyman）法進行分析。探討教師實施「議論文讀寫整合教學方案」與否，學生在議論文閱讀與寫作成效上，是否有所差異，以及閱讀成效與寫作成效之關連性。ANCOVA 分析流程如圖 3-3 所示：

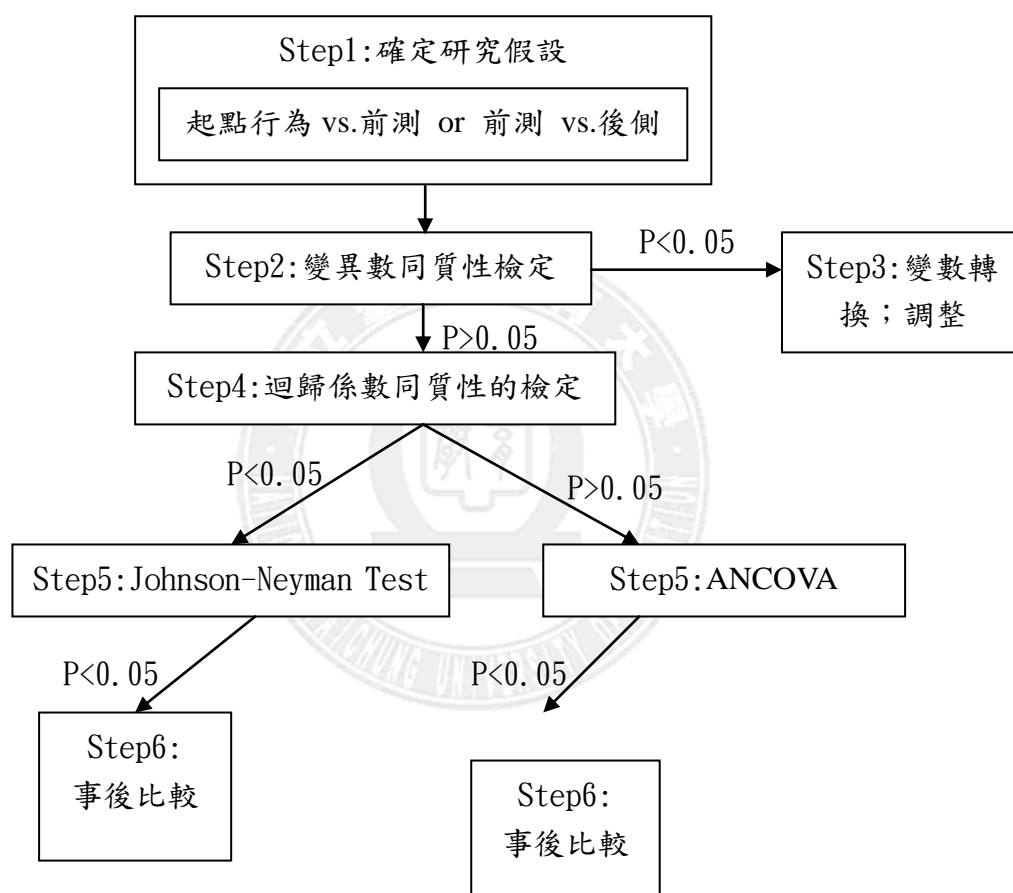


圖 3-3 ANCOVA 分析流程圖

貳、質性資料處理與分析

在質性資料方面，針對研究過程中所蒐集之相關資料，包括研究者之觀察紀錄、學生學習單、議論文文章成品、開放問卷等資料，分別加以閱讀、分類、編

碼和分析，以掌握受試者在整個實驗教學歷程之變化，以使整個研究成果得到完整的資料與佐證。



第四章 研究結果與討論

本章旨在呈現「議論文讀寫整合教學方案」對國小學童議論文閱讀與寫作的學習成效、閱讀與寫作關聯、問卷調查與訪談等研究資料統計分析與寫作成品質性分析的結果，並依據所得結果進行討論。

本章共分成五節，第一節至第三節呈現研究假設考驗結果，分別分析議論文閱讀成效、議論文寫作成效與質性分析，以及議論文閱讀成效與寫作成效的相關性；第四節探討實驗組受試學童對本教學方案的意見反應與態度；第五節檢視與討論議論文讀寫整合教學方案，說明如下：

第一節 議論文閱讀成效之結果與討論

本節旨在探討兩組學童在議論文閱讀教學前後，其閱讀理解成效之前、後測成績有無差異表現，依序探究兩組受試者在閱讀成效分項與總分之前、後測成績平均數與標準差，並逐一考驗學童在議論文閱讀成效整體總分及分項：「表達方法理解」、「結構組織理解」、「句意理解」、「段意理解」、「篇章理解」之學習表現與差異。

壹、議論文閱讀成效評量結果分析

參與本研究之實驗組學生計有 33 人，控制組學生計有 34 人，兩組學生在議論文閱讀成效評量前、後測各分項與總分之平均數與標準差，如表 4-1 所列：

表 4-1 兩組受試者在閱讀成效分項與總分前後測成績平均數、標準差統計表

項目	組別	個數	平均數	標準差
表達方法理解前測得分	控制組	34	2.971	1.193
	實驗組	33	2.824	1.359
表達方法理解後測得分	控制組	34	2.970	0.918
	實驗組	33	3.667	1.339
結構組織理解前測得分	控制組	34	2.059	1.099
	實驗組	33	2.147	1.019
結構組織理解後測得分	控制組	34	2.303	1.015
	實驗組	33	2.818	1.044
句意理解前測得分	控制組	34	2.059	0.952
	實驗組	33	2.441	1.160
句意理解後測得分	控制組	34	1.788	1.139
	實驗組	33	2.515	1.278
段意理解前測得分	控制組	34	2.618	1.371
	實驗組	33	2.971	1.547
段意理解後測得分	控制組	34	2.727	1.232
	實驗組	33	3.303	0.951
篇章理解前測得分	控制組	34	3.265	1.729
	實驗組	33	2.618	1.670
篇章理解後測得分	控制組	34	2.909	1.444
	實驗組	33	3.576	1.347
前測總分	控制組	34	13.559	4.850
	實驗組	33	13.242	4.000
後測總分	控制組	34	13.618	5.377
	實驗組	33	16.636	4.513

由上表可知，在閱讀評量總分部份：兩組學童的前測總分，相當接近(13.599

對 13.242)，而在後測總分部份，實驗組學童則超越了控制組學童之得分(16.618 > 13.618)。

在各分項前、後測得分部份：控制組學童在表達方法理解和篇章理解兩項前測得分優於實驗組學童；而在後測得分部份，實驗組學童的各分項得分表現均優於控制組學童。

各組學童前、後測分數部份：控制組學童在表達方法理解的前、後測得分相當(2.971 對 2.970)，結構組織理解與段意理解兩項的後測得分，優於前測得分，句意理解與篇章理解兩項的前測得分優於後測得分；實驗組學童在五個分項的施測得分，後測分數均優於前測分數。

貳、閱讀成效總分

對閱讀成效總分進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，檢定結果如表 4-2 所列：

表 4-2 閱讀成效總分之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
.401	1	65	.529

由上表發現 $p=0.529$ 大於 0.05，顯示閱讀成效總分變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-3 所列：

表 4-3 閱讀成效總分之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1140.869 ^a	3	380.290	38.805	.000
截距	74.139	1	74.139	7.565	.008
班級	22.505	1	22.505	2.296	.135
前測總分	938.053	1	938.053	95.720	.000
班級*前測總分	.425	1	.425	.043	.836
誤差	617.400	63	9.800		
總數	17044.000	67			
校正後的總數	1758.269	66			

a. R 平方 = .649 (調過後的 R 平方 = .632)

由上表迴歸係數同質性進行檢定(班級*前測總分)結果發現：閱讀成效總分 $F=0.043(p=0.836>0.05)$ ，顯示閱讀成效總分迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-4 所列：

表 4-4 閱讀成效總分之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1140.443	2	570.222	59.069	.000
截距	74.621	1	74.621	7.730	.007
前測總分	987.840	1	987.840	102.330	.000
班級	181.662	1	181.662	18.818	.000
誤差	617.825	64	9.654		
總數	17044.000	67			
校正後的總數	1758.269	66			

表 4-4 為閱讀成效總分之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=18.818(p=0.000<0.05)$ ，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-5，可以發現控制組的平均數為 13.471，實驗組的平均數為 16.777。

表 4-5 實驗組與控制組於閱讀成效總分之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	13.481	.533	12.416	14.546
實驗組	16.777	.541	15.696	17.858

參、表達方法理解成效分析

對閱讀成效表達方法理解進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，分析結果如表 4-6 所列：

表 4-6 閱讀成效表達方法理解之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
1.407	1	65	.240

上表變異數同質性進行檢定結果，發現： $p=0.240$ 大於 0.05，顯示閱讀成效表達方法理解變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-7。

表 4-7 閱讀成效表達方法理解之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	34.273a	3	11.424	7.505	.000
截距	27.343	1	27.343	17.962	.000
班級	9.545	1	9.545	6.270	.015
表達方法理解前測	12.394	1	12.394	8.142	.006
班級 * 表達方法前測	4.360	1	4.360	2.864	.096
誤差	95.906	63	1.522		
總數	833.000	67			
校正後的總數	130.179	66			

a. R 平方 = .263 (調過後的 R 平方 = .228)

迴歸係數同質性進行檢定(班級*表達方法理解前測)結果發現：閱讀成效表達方法理解 $F=2.864(p=0.096>0.05)$ ，顯示閱讀成效表達方法理解迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-8 所列：

表 4-8 閱讀成效表達方法理解之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	29.913a	2	14.956	9.547	.000
截距	23.584	1	23.584	15.054	.000
表達方法前測	18.008	1	18.008	11.495	.001
班級	11.917	1	11.917	7.607	.008
誤差	100.266	64	1.567		
總數	833.000	67			
校正後的總數	130.179	66			

表 4-8 為閱讀成效表達方法理解之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=7.607(p=0.008<0.05)$ ，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-9，可以發現控制組的平均數為 2.823，實驗組的平均數為 3.667。

表 4-9 實驗組與控制組於閱讀成效表達方法理解之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	2.823	.215	2.394	3.252
實驗組	3.667	.218	3.232	4.102

肆、結構組織理解成效分析

對閱讀成效結構組織理解進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，檢定結果如表 4-10 所列：

表 4-10 閱讀成效結構組織理解之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
1.259	1	65	.266

由上表分析結果發現： $p=0.266$ 大於 0.05 ，顯示閱讀成效結構組織理解變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-11 所列：

表 4-11 閱讀成效結構組織理解之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	24.340 ^a	3	8.113	9.759	.000
截距	26.612	1	26.612	32.009	.000
班級	2.457	1	2.457	2.956	.090
結構組織理解前測	15.713	1	15.713	18.900	.000
班級 * 結構組織前測	.436	1	.436	.525	.472
誤差	52.377	63	.831		
總數	488.000	67			
校正後的總數	76.716	66			

a. R 平方 = .317 (調過後的 R 平方 = .285)

迴歸係數同質性進行檢定（班級*結構組織理解前測）結果發現：閱讀成效結構組織理解 $F=0.525$ ($p=0.472>0.05$)，顯示閱讀成效結構組織理解迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-12 所列：

表 4-12 閱讀成效結構組織理解之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	23.903	2	11.952	14.483	.000
截距	26.177	1	26.177	31.722	.000
結構組織前測	16.361	1	16.361	19.826	.000
班級	5.096	1	5.096	6.175	.016
誤差	52.813	64	.825		
總數	488.000	67			
校正後的總數	76.716	66			

表 4-12 為閱讀成效結構組織理解之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=6.175(p=0.016<0.05)$ ，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-13，可以發現控制組的平均數為 2.204，實驗組的平均數為 2.759。

表 4-13 實驗組與控制組於閱讀成效結構組織理解之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	2.204	.156	1.892	2.516
實驗組	2.759	.159	2.442	3.076

伍、句意理解成效分析

對閱讀成效句意理解進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-14 所列：

表 4-14 閱讀成效句意理解之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
.090	1	65	.765

檢定結果發現： $p=0.765$ 大於 0.05 ，顯示閱讀成效句意理解變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-15 所列：

表 4-15 閱讀成效句意理解之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	19.071 ^a	3	6.357	5.158	.003
截距	32.527	1	32.527	26.392	.000
班級	.019	1	.019	.016	.901
句意理解前測	17.970	1	17.970	14.581	.000
班級 * 句意理解前測	.090	1	.090	.073	.788
誤差	77.645	63	1.232		
總數	508.000	67			
校正後的總數	96.716	66			

a. R 平方 = .197 (調過後的 R 平方 = .159)

迴歸係數同質性進行檢定（班級*句意理解前測）結果發現：閱讀成效句意理解 $F=0.073$ ($p=0.788>0.05$)，顯示閱讀成效句意理解迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-16 所列：

表 4-16 閱讀成效句意理解之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	18.981	2	9.490	7.813	.001
截距	33.214	1	33.214	27.345	.000
句意理解前測	18.889	1	18.889	15.551	.000
班級	.749	1	.749	.617	.435
誤差	77.736	64	1.215		
總數	508.000	67			
校正後的總數	96.716	66			

表 4-16 為閱讀成效句意理解之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=0.617$ ($p=0.435>0.05$)，未達顯著水準，顯示兩組群體在總分上沒有明顯的差異。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-17，可以發現控制組的平均數為 2.373，實驗組的平均數為 2.586。

表 4-17 實驗組與控制組於閱讀成效句意理解之調整過後平均數

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	2.373	0.190	1.993	2.752
實驗組	2.586	0.193	2.201	2.971

陸、段意理解成效分析

對閱讀成效段意理解進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-18 所列：

表 4-18 閱讀成效段意理解之變異數同質性檢定表

	F	df1	df2	顯著性
原始	4.631	1	65	.035
轉換後	1.727	1	65	.193

變異數同質性進行檢定結果發現： $p=0.035$ 小於 0.05 ，顯示變異數為不同質，因此對段意理解進行變數轉換，將其以平方轉換後，發現 $F=1.727(p=0.193>0.05)$ 變異數為同質，因此利用轉換後的變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-19 所列：

表 4-19 閱讀成效段意理解之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1343.688 ^a	3	447.896	10.250	.000
截距	84.733	1	84.733	1.939	.169
班級	48.216	1	48.216	1.103	.298
段意理解前測	1204.795	1	1204.795	27.571	.000
班級 * 段意理解前測	51.429	1	51.429	1.177	.282
誤差	2752.968	63	43.698		
總數	12900.000	67			
校正後的總數	4096.657	66			
a. R 平方 = .328 (調過後的 R 平方 = .296)					

迴歸係數同質性進行檢定(班級*段意理解前測)結果發現：閱讀成效段意理解 $F=1.177(p=0.282>0.05)$ ，顯示閱讀成效段意理解迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-20 所列：

表 4-20 閱讀成效段意理解之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1292.260 ^a	2	646.130	14.746	.000
截距	69.791	1	69.791	1.593	.212
段意理解前測	1285.383	1	1285.383	29.334	.000
班級	1.192	1	1.192	.027	.870
誤差	2804.397	64	43.819		
總數	12900.000	67			
校正後的總數	4096.657	66			

表 4-20 為閱讀成效段意理解之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=0.027(p=0.870>0.05)$ ，未達顯著差異，顯示兩組在此向度上的表現相似。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-21，可以發現控制組的平均數為 11.331，實驗組的平均數為 11.598，這裡的分數為原始分數的平方轉換。

表 4-21 實驗組與控制組於閱讀成效段意理解之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	11.331	1.136	9.062	13.600
實驗組	11.598	1.153	9.295	13.901

柒、篇章理解成效分析

對閱讀成效篇章理解進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-22 所列：

表 4-22 閱讀成效篇章理解之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
.772	1	65	.383

檢定結果發現： $p=0.383$ 大於 0.05 ，顯示閱讀成效篇章理解變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-23 所列：

表 4-23 閱讀成效篇章理解之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	61.478 ^a	3	20.493	12.416	.000
截距	29.826	1	29.826	18.070	.000
班級	6.036	1	6.036	3.657	.060
篇章理解前測	43.254	1	43.254	26.206	.000
班級 * 篇章理解前測	.151	1	.151	.091	.763
誤差	103.985	63	1.651		
總數	805.000	67			
校正後的總數	165.463	66			

a. R 平方 = .372 (調過後的 R 平方 = .342)

針對迴歸係數同質性進行檢定（班級*篇章理解前測）結果發現：閱讀理解篇章理解 $F=0.091$ ($p=0.763>0.05$)，顯示閱讀成效篇章理解迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-24 所列：

表 4-24 閱讀成效篇章理解之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	61.327	2	30.664	18.845	.000
截距	29.753	1	29.753	18.286	.000
篇章理解前測	45.954	1	45.954	28.243	.000
班級	21.699	1	21.699	13.336	.001
誤差	104.136	64	1.627		
總數	805.000	67			
校正後的總數	165.463	66			

表 4-24 為閱讀成效篇章理解之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=13.336$ ($p=0.001<0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-25，可以發現控制組的平均數為 2.525，實驗組的平均數為 3.671。

表 4-25 實驗組與控制組於閱讀成效篇章理解之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	2.525	.219	2.087	2.964
實驗組	3.671	.223	3.226	4.116

捌、綜合討論

本節主要考驗研究假設：排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文閱讀評量之後測得分有顯著差異。經過統計分析後，實驗組受試學童在議論文閱讀成效評量後測總分及各分項平均數均超越控制組學童。

在閱讀評量總分的考驗上，與控制組學童達顯著差異，顯示本研究運用議論文文體特性，結合閱讀策略的教學方式得到正向的回應。

而在分項考驗方面，「表達方法理解」、「結構組織理解」及「篇章理解」三項也都達到顯著水準，顯示實驗組學童在這三個向度的閱讀理解能力大於控制組學童。

至於「句意理解」與「段意理解」兩項的評量成績，雖然實驗組學童的成績平均數優於控制組同學，但在統計考驗上未達顯著水準，表示兩組受試學童的學習表現沒有明顯差異。

本次句意理解考題共有五題（3、5、17、18、19），一題為文言題，四題為白話題；段意理解考題五題（1、10、12、15、16），進一步呈現兩組學生在上列題目的作答情形，如表 4-26 所列：

表 4-26 兩組學童在句意理解、段意理解考題填答情形表

題號	題目	選項	控制組 填答人數 百分比	實驗組 填答人數 百分比
3	<u>俄·克雷洛夫</u> ：「害怕大雨的，只不過是假花而已。」本句話的涵義與下列哪一個選項相近？	(1) 飛鳥和帆船相反，只有逆風才能飛好 ※	17 48.57%	14 42.42%
		(2) 不能服從規則的人，便無法得到自由	4 11.43%	3 9.09%
		(3) 錯誤也是一種學習，無須懼怕風雨澆淋	11 31.43%	12 36.36%
		(4) 能自我犧牲的人，才能顯出自己的價值	3 8.57%	4 12.12%
5	<u>孟子</u> ：「人皆可以為堯舜。」這句話的涵義與下列何者最相近？	(1) 不怕路長，只怕志短 ※	19 57.58%	16 50.00%
		(2) 耐心等待，撥雲見日	1 3.03%	6 18.75%
		(3) 滴水成河，積沙成塔	4 12.12%	6 18.75%
		(4) 勤能補拙，有始有終	9 27.27%	4 12.50%

表 4-26 兩組學童在句意理解、段意理解考題填答情形表（接上表）

題號	題目	選項	控制組 填答人數 百分比	實驗組 填答人數 百分比
17	法國・蒙田：「我不願有一個塞滿東西的頭腦，而情願有一個思想開闊的頭腦。」本句話的涵義為何？	(1) 缺少知識，就無法思考	1 2.86%	0
		(2) 獨立思考重於知識記憶※	14 40.00%	15 45.45%
		(3) 有高尚思想的人不孤獨	2 5.71%	0
		(4) 要追求知識，也要思考	18 51.43%	18 54.55%
18	塞涅卡：「不肯丟掉行李的人，絕對游不到彼岸。」本句話的涵義為何？	(1) 自己的道路，自己闖盪	2 5.71%	1 3.03%
		(2) 只要願意做，人無所不能	5 14.29%	4 12.12%
		(3) 能捨才能得，能蹲才能跳※	24 68.57%	24 72.73%
		(4) 不能實現的計畫，全是空話	4 11.43%	4 12.12%
19	英・莎士比亞：「在夢裡稱王，醒來只是一場空。」本句話的涵義與下列哪一個選項的意思 <u>不同</u> ？	(1) 貓喜歡吃魚，卻又不願意下水捕魚	7 20.00%	5 15.15%
		(2) 要迎向晨光實幹，不要面對晚霞幻想	9 25.71%	9 27.27%
		(3) 勝利是贏來的，不是施捨來的	5 14.29%	5 15.15%
		(4) 理想，能給天下不幸者歡樂與希望※	14 40.00%	14 42.42%
1	「人生於世，即使才智低下，四肢受損，抑或耳聾目盲，只要有為，必能成就一番轟轟烈烈的事業。」這段話的內容 <u>不適宜</u> 舉下列哪一個選項做為例子？	(1) 蕭煌奇	1 3.03%	2 6.06%
		(2) 乙武洋匡	2 6.06%	1 3.03%
		(3) 海倫・凱樂	2 6.06%	4 12.12%
		(4) 阿斗（劉禪）※	28 84.85%	26 78.79%

表 4-26 兩組學童在句意理解、段意理解考題填答情形表（接上表）

題號	題目	選項	控制組 填答人數 百分比	實驗組 填答人數 百分比
10	<p>安安寫作文時，引用了<u>居禮夫人</u>的故事作例子，請問這個例子會出現在下列哪一個寫作題目上？</p> <p>鐳質的發現者<u>居禮夫人</u>，曾兩次獲得<u>諾貝爾</u>物理獎，並獲頒無數個獎章，對於各項殊榮，她總不以為意。有一次，一個友人到她家作客，卻看見她的女兒在玩一枚金質獎章，訝異到說不出話來。<u>居禮夫人</u>笑著說：「榮譽就像玩具，玩玩就好，否則將會一事無成。」</p>	(1) 迎向挑戰	6 17.14%	3 9.09%
		(2) 物盡其用	8 22.86%	4 12.12%
		(3) 節約儉樸	2 5.71%	2 6.06%
		(4) 虛心淡薄※	19 54.29%	24 72.73%
12	<p>法國詩人<u>李希特</u>說：「人生宛如一本書，愚蠢者毫不介意地翻著它，聰明的人卻仔細閱讀它，因為他們深深了解，讀這本書的機會僅有一次。」這段話的主旨在說明什麼？</p>	(1) 一分耕耘一分收穫	8 22.86%	3 9.09%
		(2) 讀書可以改變人生	3 8.57%	2 6.06%
		(3) 把握每一個當下機會※	23 65.71%	26 78.79%
		(4) 聰明的人總是專心閱讀	1 2.86%	2 6.06%

表 4-26 兩組學童在句意理解、段意理解考題填答情形表（接上表）

題號	題目	選項	控制組 填答人數 百分比	實驗組 填答人數 百分比
15	「陶淵明曾說：「盛年不重來，一日難再晨，及時當勉勵，歲月不待人。」意即人應該把握青春，好好努力，不讓一分一秒流失。當人呱呱落地，上帝就給了一張畫紙，出了一道名為「人生」的繪畫主題。有的人可以畫出五彩繽紛、內容豐富的生動畫面；有的人卻色澤黯淡、畫面平淡。因此，我們何不把握每分每秒，讓人生的畫布更添光彩呢？」下列何者最適合做為這段文字的標題？	(1) 愛惜光陰	5 14.29%	6 18.18%
		(2) 莫讓人生留白※	19 54.29%	13 39.39%
		(3) 珍惜此生，把握當下	7 20.00%	14 42.42%
		(4) 含淚播種，歡喜收割	4 11.43%	0
16	俗話說：「萬丈高樓平地起。」又說：「千里之行始於足下。」凡事都有個起頭，只有開始時不躁進，才能日精月進、日起有功，從而步步高升，臻於登峰造極之境。」下列何者最適合做為這段文字的標題？	(1) 百尺竿頭，更進一步	11 32.35%	12 36.36%
		(2) 學貴專精，學貴有恆	3 8.82%	0
		(3) 保持現狀，就是落伍	3 8.82%	1 3.03%
		(4) 腳踏實地，實事求是※	17 50.00%	20 60.61%

註：標記「※」選項為正確答案。

由學童作答情形反應表發現，兩組學童在句意理解的作答傾向趨於一致，顯示實驗組學童並未在本次閱讀教學中掌握句子的解讀策略，研究者推測：句意理解的考題通常只有一句話表述涵義，可以掌握的訊息較少，導致學生無法取得足夠的訊息，輔助文意的理解；其次，受限於教學文本，只能依據既有文本中的語

句講解閱讀策略，故在未能全面指導語句閱讀的可用策略時，可能使學生遇到新的語句類型，便無法順利解答；同時，本次閱讀教學時間僅有三週，也可能導致學童無法完全習得和熟練句子的解讀策略；另外，本次題目答案的敘述方式，好幾個選項以多重否定的方式表述，且選項內容較長，也可能是學童較不熟悉的敘述方式，因而影響作答。

而在段意理解部份，兩組學童的答題趨勢也是接近，實驗組學童在 10、12、16 等三題略優於控制組學童，控制組學童在第 15 題的答題狀況優於實驗組學童。研究者推測，學童在短時間內，仍無法掌握段意理解的可用策略；同時，段意理解更涉及歸納能力的應用，需要較多的心智運作與整合，也可能是本次施測不佳的原因，可再做後續研究探討。

第二節 議論文寫作成效之結果與討論

本節旨在探討兩組學童在議論文寫作教學前後，寫作成品之前、後測成績有無差異表現，依序探究兩組受試者在寫作成品分項與總分之前、後測成績平均數與標準差，並逐一考驗學童在議論文寫作：「總分」、「文字修辭」、「內容思想」、「結構組織」、「寫作字數」之學習表現與差異；同時，對寫作成品進行質性分析與討論。

壹、議論文寫作成效量結果分析

兩組學生在議論文寫作評量前、後測各分項與總分之平均數與標準差，如表 4-27 所列：

表 4-27 兩組受試者在寫作成效分項與總分前後測成績平均數、標準差統計表

項目	組別	個數	平均數	標準差
文字修辭前測得分	控制組	34	3.218	0.649
	實驗組	33	3.331	0.311
文字修辭後測得分	控制組	34	3.337	0.673
	實驗組	33	3.702	0.497
內容思想前測得分	控制組	34	1.998	0.772
	實驗組	33	1.725	0.349
內容思想後測得分	控制組	34	2.188	0.834
	實驗組	33	3.712	0.746
結構組織前測得分	控制組	34	2.402	0.861
	實驗組	33	2.531	0.461
結構組織後測得分	控制組	34	2.718	0.938
	實驗組	33	3.902	0.653
前測總分	控制組	34	38.089	10.761
	實驗組	33	38.070	4.491
後測總分	控制組	34	41.216	11.467
	實驗組	33	57.363	7.819

由上表可知，在寫作評量總分部份：兩組學童在前測總分得分，相當接近（38.089 對 38.070），而在後測總分部份，實驗組學童則超越了控制組學童的得分（57.363 > 41.216）。

在各分項前、後測得分部份：實驗組學童在文字修辭與結構組織兩項前測得分略優於控制組學童，但平均數相差不多，至於內容思想的前測得分，則是控制組優於實驗組學童；而在後測得分部份，實驗組學童的各分項得分表現均優於控制組學童，特別是內容思想與結構組織的得分呈現較大的差距。

各組學童前、後測分數部份：控制組學童在文字修辭、內容思想、結構組織和總分之後測得分均優於前測之得分，其中結構組織的得分進步較多；實驗組學童在三個分項與總分的施測得分，後測分數均優於前測分數。

貳、寫作成效總分分析

對議論文寫作總分進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-28 所列：

表 4-28 議論文寫作總分之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
2.594	1	65	.112

檢定結果發現： $p=0.112$ 大於 0.05 ，顯示議論文寫作總分變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-29 所列：

表 4-29 議論文寫作總分之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	7899.068 ^a	3	2633.023	60.026	.000
截距	519.620	1	519.620	11.846	.001
班級	231.089	1	231.089	5.268	.025
前測總分	1427.651	1	1427.651	32.547	.000
班級 * 前測總分	29.130	1	29.130	.664	.418
誤差	2763.459	63	43.864		
總數	172642.111	67			
校正後的總數	10662.527	66			

a. R 平方 = .747 (調過後的 R 平方 = .723)

針對迴歸係數同質性進行檢定（班級*前測總分）結果發現：議論文寫作總分 $F=0.664$ ($p=0.418>0.05$)，顯示議論文寫作總分迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-30 所列：

表 4-30 議論文寫作總分之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	7869.939	2	3934.969	90.181	.000
截距	713.680	1	713.680	16.356	.000
前測_總分	3503.244	1	3503.244	80.287	.000
班級	4375.089	1	4375.089	100.267	.000
誤差	2792.589	64	43.634		
總數	172642.111	67			
校正後的總數	10662.527	66			

表 4-30 為議論文寫作總分之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=100.267(p=0.000<0.05)$ ，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-31，可以發現控制組的平均數為 41.208，實驗組的平均數為 57.372。

表 4-31 實驗組與控制組於議論文寫作總分之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	41.208	1.133	38.945	43.471
實驗組	57.372	1.150	55.074	59.669

參、文字修辭成效分析

以下分別分析文字修辭總分與分項之檢定結果，如下所述：

一、文字修辭總分

對議論文寫作文字修辭進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-32 所列：

表 4-32 議論文寫作文字修辭之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
.940	1	65	.336

檢定結果發現： $p=0.336$ 大於 0.05 ，顯示議論文寫作文字修辭總分變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-33 所列：

表 4-33 議論文寫作文字修辭之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	360.849 ^a	3	120.283	28.897	.000
截距	8.562	1	8.562	2.057	.156
班級	.632	1	.632	.152	.698
前測文字修辭	204.722	1	204.722	49.183	.000
班級 * 前測文字修辭	2.275	1	2.275	.547	.462
誤差	262.236	63	4.162		
總數	21487.444	67			
校正後的總數	623.085	66			

a. R 平方 = .579 (調過後的 R 平方 = .559)

針對迴歸係數同質性進行檢定(班級*文字修辭)，結果發現議論文寫作文字修辭 $F=0.547(p=0.462>0.05)$ ，顯示議論文寫作文字修辭迴歸線為同質，可以進一步進行共變異數分析，如 4-34 所列：

表 4-34 議論文寫作文字修辭之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	358.573	2	179.287	43.379	.000
截距	25.240	1	25.240	6.107	.016
前測文字修辭	294.890	1	294.890	71.350	.000
班級	35.243	1	35.243	8.527	.005
誤差	264.511	64	4.133		
總數	21487.444	67			
校正後的總數	623.085	66			

表 4-34 為議論文寫作文字修辭之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=8.527(p=0.005<0.05)$ ，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-35，可以發現控制組的平均數為 16.927，實驗組的平均數為 18.388。

表 4-35 實驗組與控制組於議論文寫作文字修辭之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	16.927	.350	16.229	17.626
實驗組	18.388	.355	17.679	19.097

二、文字修辭分項分析

進一步針對文字修辭各分項進行變異數同質性檢定，如表 4-36 所列：

表 4-36 文字修辭分項變異數同質性檢定表

作文評定		F(1, 65)
文字修辭	1. 標點適當	0.028
	2. 用字正確	2.019
	3. 修辭適切	0.000
	4. 語法通順	0.248
	5. 句型豐富	0.850

檢定結果發現：發現文字修辭各向度 p 值皆大於 0.05，顯示各向度變異數為同質，因此針對這些變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-37 所列：

表 4-37 文字修辭各分題迴歸係數同質性檢定表

作文評定		F(1, 65)
文字修辭	1. 標點適當	0.089
	2. 用字正確	0.237
	3. 修辭適切	0.375
	4. 語法通順	0.177
	5. 句型豐富	0.764

針對迴歸係數同質性進行檢定結果發現：標點適當、用字正確、修辭適切、語法通順和句型豐富等五個子向度 p 值皆大於 0.05，顯示各向度迴歸係數為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-38 所列：

表 4-38 文字修辭各分項共變異數摘要表

測驗內容(最高分)	控制組(n=34)	實驗組(n=33)	F(1, 65)
	平均數	平均數	
標點適當(5)	3.944	3.795	1.703
用字正確(5)	3.786	3.878	0.312
修辭適切(5)	3.018	3.648	23.141*
語法通順(5)	3.106	3.527	9.169*
句型豐富(5)	3.041	3.574	14.185*

* $p < 0.05$

表 4-38 為文字修辭各分項之共變異數摘要表，說明如下：

在修辭適切部份，最高分為 5 分，其中控制組（樣本數為 34）平均得分為 3.018；實驗組（樣本數為 33）平均得分為 3.648，以前測為控制變項，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 F 值為 23.141 ($p < 0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。

在語法通順部份，控制組平均得分為 3.106，實驗組平均得分為 3.524，以前測為控制變項，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 F 值為 9.169 ($p < 0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。

在句型豐富部份，控制組平均得分為 3.041；實驗組平均得分為 3.574，以前測為控制變項，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 F 值為 14.185 ($p < 0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。

文字修辭在修辭適切、語法通順、句型豐富等三個分項上皆達顯著，顯示兩群體在此題目達明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。而控制組以及實驗組在標點適當以及用字正確題目中並未達顯著差異，顯示兩組在此兩項中的表現相似。

肆、內容思想成效分析

以下分別分析內容思想總分與分項之檢定結果，如下所述：

一、內容思想總分分析

對議論文寫作內容思想進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-39 所列：

表 4-39 議論文寫作內容思想之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
1.253	1	65	.267

檢定結果發現： $p=0.267$ 大於 0.05，顯示議論文寫作內容思想總分變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-40 所列：

表 4-40 議論文寫作內容思想之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1452.753 ^a	3	484.251	60.248	.000
截距	435.557	1	435.557	54.190	.000
班級	282.961	1	282.961	35.204	.000
前測內容思想	62.807	1	62.807	7.814	.007
班級 * 前測內容思想	67.748	1	67.748	8.429	.005
誤差	506.371	63	8.038		
總數	16765.333	67			
校正後的總數	1959.124	66			

a. R 平方 = .742 (調過後的 R 平方 = .729)

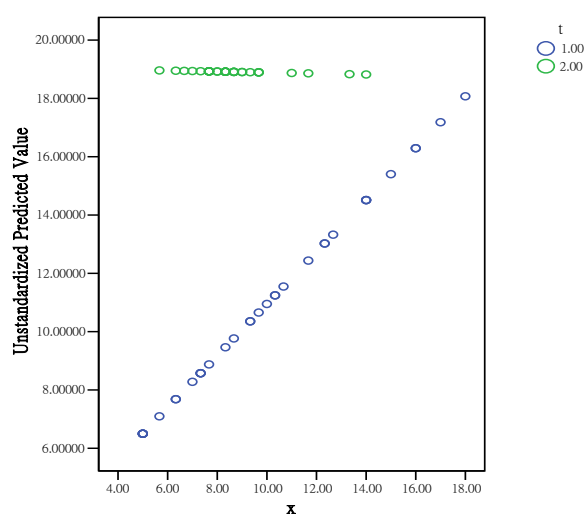
針對迴歸係數同質性進行檢定(班級*前測內容思想)，結果發現議論文寫作內容思想 $F=8.429$ ($p<0.05$)，顯示議論文寫作內容思想迴歸線為不同質，改以

詹森尼曼法分析，如表 4-41、圖 4-1 所列：

表 4-41 作文評定於內容思想方面之詹森尼曼分析摘要表

F	相交點	下界	上界
60.270 *	18.751	14.551	40.717

* $p < 0.05$



註：內容思想方面後測成績；1：控制組；2：實驗組

圖4-1 內容思想方面後測成績迴歸相交情形圖

由表 4-41 及圖 4-1 可知：對於作文內容思想的成績評定，後測成績是 14.551 分以下的兩組學生而言，實驗組學生的內容思想後測成績高於控制組學生，且後測成績越低，兩組成績差異越明顯；但對於後測成績是 14.551 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

二、內容思想分項分析

進一步針對內容思想各分項進行變異數同質性檢定，如表 4-42 所列：

表 4-42 內容思想分項變異數同質性檢定表

作文評定		F(1, 65)
內容思想	1. 論點正確	0.154
	2. 論點深刻	0.169
	3. 取材適切（論據）	0.505
	4. 旁徵博引（論據）	0.615
	5. 方法可行	0.330

檢定結果發現：除了論點正確之外的各向度 p 值皆大於 0.05，顯示各向度變異數為同質，內容思想方面的論點正確向度 $F=6.001(p<0.05)$ ，顯示變異數為不同質，因此對內容思想方面的論點正確進行變數轉換，將其做平方轉換後，發現 $F=0.154(p>0.05)$ 變異數為同質，因此針對這些變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-43 所列：

表 4-43 內容思想各分題迴歸係數同質性檢定表

作文評定		F(1, 65)
內容思想	1. 論點正確	2.673
	2. 論點深刻	11.598*
	3. 取材適切（論據）	9.547*
	4. 旁徵博引（論據）	4.414*
	5. 方法可行	5.042*

* $p<0.05$

針對迴歸係數同質性進行檢定結果發現：論點正確一項 p 值大於 0.05，顯示迴歸係數為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-44；論點深刻、取材適切（論據）、旁徵博引（論據）、方法可行等四項 p 值小於 0.05，顯示迴歸係數不同質，改以詹森尼曼法分析。如表 4-45，及圖 4-2 所列：

表 4-44 思想內容分項共變異數摘要表

測驗內容(最高分)	控制組(n=34)	實驗組(n=33)	F(1, 65)
	平均數	平均數	
論點正確(5)	2.856	4.216	69.803*

* $p < 0.05$

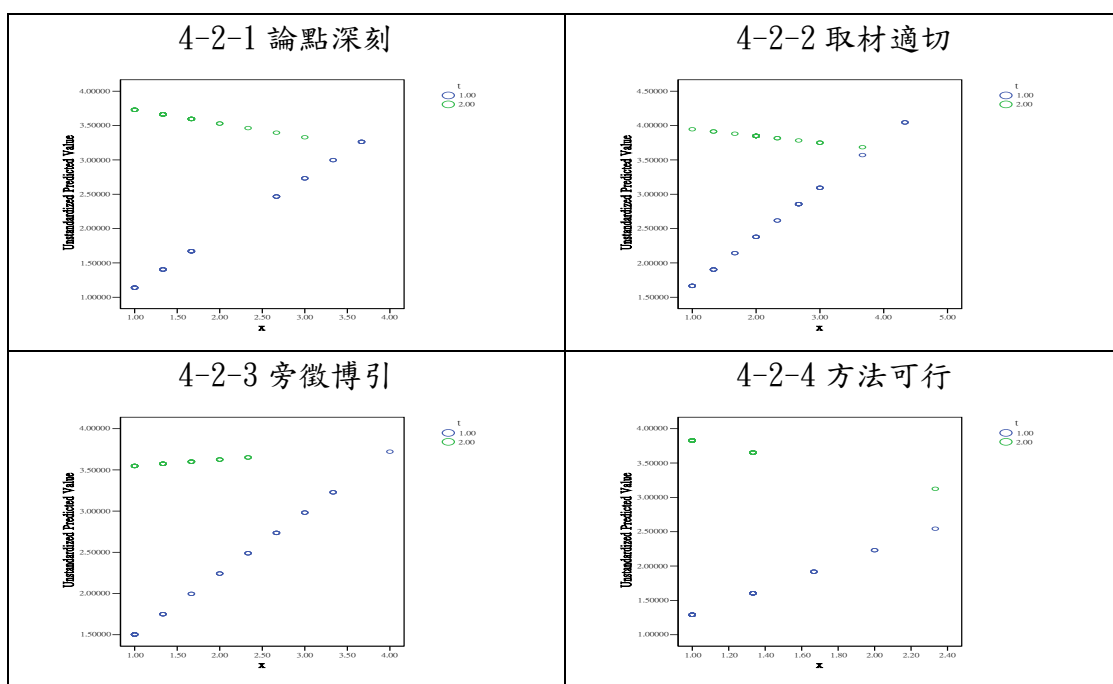
表 4-43 為論點正確之共變異數摘要表，最高分為 5 分，其中控制組（樣本數為 34）平均得分為 2.856；實驗組（樣本數為 33）平均得分為 4.216，以前測為控制變項，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 F 值為 69.803

（ $p < 0.05$ ），達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。

表 4-45 內容思想各分項之詹森尼曼分析摘要表

題目(最高分)	F	相交點	下界	上界
論點深刻(5)	44.976 *	3.600	2.808	6.479
取材適切(5)	34.228 *	3.808	3.072	6.973
旁徵博引(5)	33.939 *	4.089	2.804	53.372
方法可行(5)	45.996 *	2.729	1.978	15.239

* $p < 0.05$



註 X：內容思想方面後測成績；1：控制組；2：實驗組

圖 4-2 內容思想分項後測成績迴歸相交情形圖

表 4-45 及圖 4-2 顯示：在內容思想四個向度的成績反應皆是後測成績低於下界時，兩組學生成績差異越明顯，達統計上顯著：

在論點深刻方面：後測成績是 2.808 分以下的學生而言，實驗組學生之後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 2.808 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=44.976$, $p<0.05$)。

在論據取材適切方面：後測成績是 3.072 分以下的學生而言，實驗組學生之後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 3.072 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=34.228$, $p<0.05$)。

在論據旁徵博引方面：後測成績是 2.804 分以下的學生而言，實驗組學生之後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 2.804 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=33.939$, $p<0.05$)。

在方法可行方面：後測成績是 1.978 分以下的學生而言，實驗組學生之後測

成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 1.978 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=45.996$ ， $p<0.05$)。

伍、結構組織成效分析

以下分別分析結構組織總分與分項之檢定結果，如下所述：

一、結構組織總分分析

對議論文寫作結構組織進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-46 所列：

表 4-46 議論文寫作結構組織之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
.294	1	65	.590

檢定結果發現： $p=0.590$ 大於 0.05，顯示議論文寫作結構組織總分變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-47 所列：

表 4-47 議論文寫作結構組織之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1198.243 ^a	3	399.414	59.601	.000
截距	214.970	1	214.970	32.078	.000
班級	99.307	1	99.307	14.819	.000
前測_結構組織	256.889	1	256.889	38.333	.000
班級 * 前測結構組織	25.372	1	25.372	3.786	.056
誤差	422.195	63	6.702		
總數	20209.333	67			
校正後的總數	1620.438	66			

a. R 平方 = .739 (調過後的 R 平方 = .727)

對議論文寫作結構組織進行共變異數分析前，針對迴歸係數同質性進行檢定（班級*前測結構組織），結果發現議論文寫作結構組織 $F=3.786$ ($p=0.056 > 0.05$)，顯示議論文寫作結構組織迴歸線為同質，可以進一步作共變異數分析，如 4-48 所列：

表 4-48 議論文寫作結構組織之共變異數摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	1172.871	2	586.436	83.858	.000
截距	205.898	1	205.898	29.443	.000
前測結構組織	522.911	1	522.911	74.774	.000
班級	527.456	1	527.456	75.424	.000
誤差	447.566	64	6.993		
總數	20209.333	67			
校正後的總數	1620.438	66			

表 4-48 為議論文寫作結構組織之共變異數摘要表，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 $F=75.424$ ($p=0.000 < 0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在

總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。進一步求調整後的各組平均數，如表 4-49，可以發現控制組的平均數為 13.877，實驗組的平均數為 19.520。

表 4-49 實驗組與控制組於議論文寫作結構組織之調整過後平均數表

班級	平均數	標準誤差	95% 信賴區間	
			下界	上界
控制組	13.877	.455	12.969	14.786
實驗組	19.520	.462	18.598	20.443

二、結構組織分項分析

進一步針對結構組織各分項進行變異數同質性檢定，如表 4-50 所列：

表 4-50 結構組織分項變異數同質性檢定表

作文評定		F(1, 65)
結構組織	1. 結構完整	1.536
	2. 論證合理	0.121
	3. 段落分明	1.728
	4. 句群分明	0.679
	5. 銜接適切	0.238

檢定結果發現：各向度變異數為同質，因此針對這些變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-51 所列：

表 4-51 結構組織各分題迴歸係數同質性檢定表

作文評定		F(1, 65)
結構組織	1. 結構完整	31.492*
	2. 論證合理	2.434
	3. 段落分明	27.708*
	4. 句群分明	2.704
	5. 銜接適切	5.960*

* $p < 0.05$

針對迴歸係數同質性進行檢定結果發現：論證合理及句群分明等兩項 p 值大於 0.05，顯示兩個向度迴歸係數為同質，可以進一步進行共變異數分析，如表 4-52；結構完整、段落分明及銜接適切等三項 p 值小於 0.05，顯示三個向度迴歸係數為不同質，改以詹森尼曼法分析。如表 4-53，及圖 4-3 所列：

表 4-52 結構組織分項共變異數摘要表

測驗內容(最高分)	控制組(n=34)	實驗組(n=33)	F(1, 65)
	平均數	平均數	
論證合理(5)	2.548	3.800	76.072*
句群分明(5)	2.664	3.588	32.338*

* $p < 0.05$

表 4-52 為結構組織在論證合理及句群分明之共變異數摘要表：

在論證合理方面：最高分為 5 分，其中控制組（樣本數為 34）平均得分為 2.548；實驗組（樣本數為 33）平均得分為 3.800，以前測為控制變項，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 F 值為 76.072 ($p < 0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。

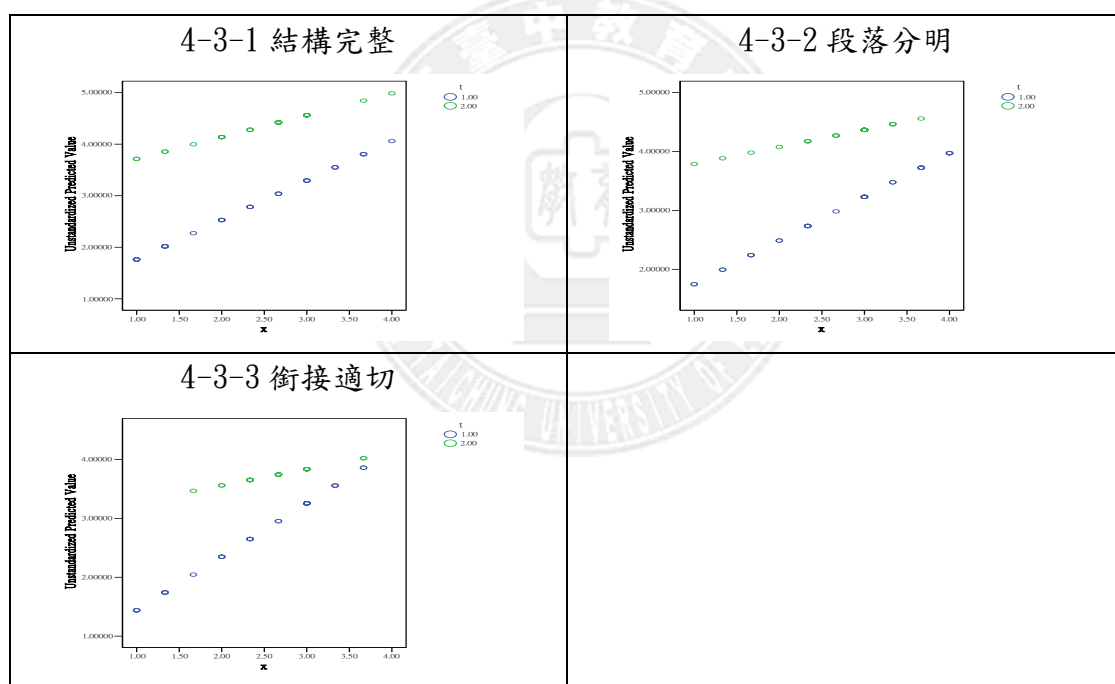
在句群分明方面：最高分為 5 分，其中控制組（樣本數為 34）平均得分為

2.664；實驗組（樣本數為 33）平均得分為 3.588，以前測為控制變項，對控制組以及實驗組進行共變異數分析發現 F 值為 32.338 ($p < 0.05$)，達顯著水準，顯示兩組群體在總分上有明顯的差異，且實驗組明顯的高於控制組。

表 4-53 結構組織各分項之詹森尼曼分析摘要表

題目(最高分)	F	相交點	下界	上界
結構完整(5)	47.303 *	6.701	4.235	15.637
段落分明(5)	28.824 *	5.513	3.952	16.446
銜接適切(5)	38.678 *	3.921	3.234	9.930

* $p < 0.05$



註 X：內容思想方面後測成績；1：控制組；2：實驗組

圖 4-3 結構組織分項後測成績迴歸相交情形圖

表 4-53 及圖 4-3 可知控制組與實驗組學童，在結構組織三個向度的成績反應皆是後測成績低於下界時，兩組學生成績差異越明顯，達統計上顯著：

在結構完整方面：後測成績是 4.235 分以下的學生而言，實驗組學生之後測

成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 4.235 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=47.303$ ， $p<0.05$)。

在段落分明方面：後測成績是 3.952 分以下的學生而言，實驗組學生之後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 3.952 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=28.824$ ， $p<0.05$)。

在銜接適切方面：後測成績是 3.234 分以下的學生而言，實驗組學生之後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯。但對於後測成績是 3.234 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異($F=38.678$ ， $p<0.05$)。

陸、寫作字數分析

兩組受試學童前後測寫作字數分佈情形及平均數統計，如表 4-54 所列：

表 4-54 兩組學童前後測寫作字數表

號碼	控制組 (34 人)			實驗組 (33 人)		
	前測字數	後測字數	平均數	前測字數	自後字數	平均數
1	398	327	362.5	342	364	353
2	419	379	399	348	389	368.5
3	397	337	367	207	236	221.5
4	278	226	252	344	352	348
5	519	341	430	336	331	333.5
6	257	240	248.5	349	407	378
7	216	211	213.5	388	401	394.5
8	325	244	284.5	460	477	468.5
9	280	196	238	402	449	425.5
10	317	285	301	499	557	528
11	358	283	320.5	420	473	446.5
12	132	75	103.5	196	242	219
13	298	188	243	331	208	269.5

表 4-54 兩組學童前後測寫作字數表（接上表）

號 碼	控制組（34 人）			實驗組（33 人）		
	前測字數	後測字數	平均數	前測字數	自後字數	平均數
14	270	210	240	280	348	314
15	345	280	312.5	330	304	317
16	292	235	263.5	346	368	357
17	69	90	79.5	336	356	346
18	400	320	360	286	320	303
19	253	201	227	334	433	383.5
20	253	226	239.5	420	481	450.5
21	620	418	519	360	226	293
22	236	202	219	230	136	183
23	315	94	204.5	506	597	551.5
24	401	419	410	341	432	386.5
25	523	458	490.5	429	447	438
26	371	445	408	382	559	470.5
27	302	260	281	487	444	465.5
28	324	296	310	351	422	386.5
29	446	391	418.5	355	352	353.5
30	283	282	282.5	401	438	419.5
31	158	113	135.5	486	798	642
32	276	259	267.5	410	511	460.5
33	288	294	291	505	413	459
34	354	268	311			
平 均	322.7353	267.4412	295.0882	369.6061	402.1515	385.8788

由上表可知，控制組學童寫作平均字數前測為 322 字，後測為 267 字，後測字數增加 3 人；實驗組學童寫作平均字數前測 369 字，後測為 402 字，後測字數增加人數 22 人。

進一步針對實驗組與控制組受試者在議論文寫作字數方面之後測得分考驗差異，對寫作字數進行共變異數分析前，針對變異數同質性進行檢定，如表 4-55 所列：

表 4-55 寫作字數之變異數同質性檢定表

F	df1	df2	顯著性
2.388	1	65	.127

檢定結果發現： $p=0.127$ 大於 0.05 ，顯示寫作字數變異數為同質，因此針對此變數繼續進行迴歸係數同質性檢定，如表 4-56 所列：

表 4-56 議論文寫作字數之迴歸係數同質性檢定表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	顯著性
校正後的模式	828868.125 ^a	3	276289.375	58.238	.000
截距	509.566	1	509.566	.107	.744
班級	4942.973	1	4942.973	1.042	.311
前測總分	520759.829	1	520759.829	109.770	.000
班級 * 前測總分	28240.113	1	28240.113	5.953	.018
誤差	298878.949	63	4744.110		
總數	8592650.000	67			
校正後的總數	1127747.075	66			

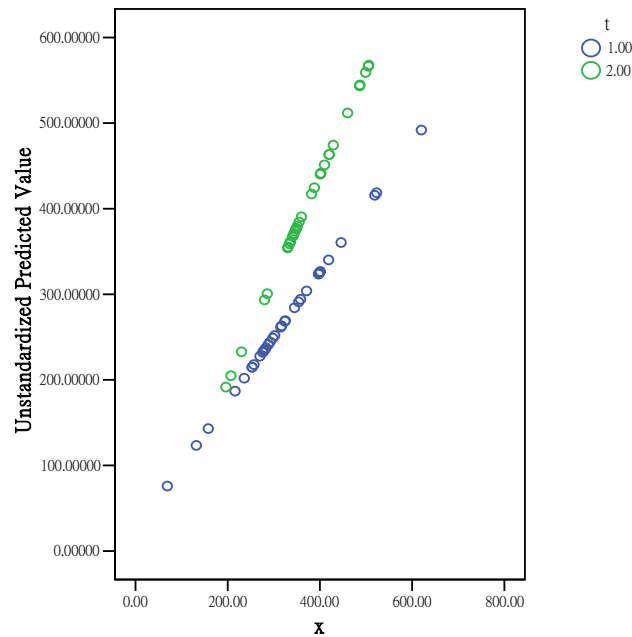
a. R 平方 = .735 (調過後的 R 平方 = .722)

迴歸係數同質性進行檢定(班級*前測內容思想)結果發現：寫作字數 $F=5.953$ ($p<0.05$)，顯示寫作字數迴歸線為不同質，改以詹森尼曼法分析，如表 4-57、圖 4-4 所列：

表 4-57 寫作字數方面之詹森尼曼分析摘要表

F	相交點	下界	上界
58.238*	152.904	-772.774	260.375

* $p<0.05$



註 X：寫作字數方面後測成績；1：控制組；2：實驗組

圖4-4 寫作字數方面後測成績迴歸相交情形圖

由表 4-57 及圖 4-4 可知控制組與實驗組，對於後測字數是 260.375 字以上的學生來說，實驗組學生之表現高於控制組學生，且字數越多兩組差異越明顯。但在 260.375 字以下，兩組學生並無太大差異。

柒、寫作成品質性分析與討論

以下針對實驗組寫作後測成品作質性分析與討論，特別針對「不符」教學內容之作品提出討論，以掌握學童不符寫作目的的樣式與成因，俾作為未來教學改進的參考。以下將分別討論寫作大綱、論點段、論據段、方法段及重申論點段的寫作表現。

一、寫作綱要設計

寫作前、後測階段，皆要求兩組受試同學設計寫作綱要，再寫作文章，惟前測階段，兩組學童皆未設計綱要即開始寫作，到了後測階段，控制組學童一樣未

作綱要設計即開始寫作，而實驗組學童有 17 位能以閱讀解析之結構與細目設計寫作綱要（如圖 4-5），有 14 位直接寫出細目有 2 位未能完成設計。顯示大部份學童已經內化議論文文體結構與各段細目之組織方式。

座號: 14
寫作題目: 請以〈迎向挑戰〉為題，完成一篇議論文。
寫作大綱:

段落	大綱	細目 (名言佳句、例子)
一 論 點 段	迎向挑戰 達成成功。	1. 別人的話 2. 自己的話 3. 相反的話 4. 總結
二 例 子 段	舉公司為例	1. 理由 2. 例子 3. 小結 正例
三 例 子 段	舉公司為例	1. 理由 2. 例子 3. 小結 反例
四 方 法 段	解決方法	1. 首先 2. 其次 3. 最後
五 重 申 論 點 段	再次提出迎 向挑戰的解	1. 別 2. 自 3. 總

圖 4-5 大綱設計圖

二、論點段寫作

在論點段的寫作表現方面，雖然大部份學童皆能完成大綱與細目之設計，並了解首段可以「正一反一合」，亦即以「別人的話（引言）—自己的話（解釋）—相反的話—總結的話」的方式來寫作，但在正式起筆時，卻仍有許多學生面臨

無名言佳句可用的困境，又或者使用了不相關的名言佳句寫作，以及名言佳句相關但下主論點時，卻離題等情形發生。以下以作品解說實驗組同學在論點段的寫作表現：

（一）無名言佳句可用

有 11 位同學在無名言警句可用的情形下，直接以自己的話開始寫作，如編號 001 同學的作品：

只要願意迎向挑戰，做什麼事都容易成功，因為這能讓我們照著既定的目標努力；相反的，如果不勇敢的面對挑戰，便會一事無成。所以，我們要迎向各種挑戰，才能達成自己的願望。

（二）誤用名言佳句

雖然使用了名言佳句，但卻與題目無直接之關連，導致前後文意不通，如編號 002 同學作品：

東漢王充：「精誠所加，金石為開。」意思是以誠心和毅力做事，連堅硬的金石都可以鑿開。相反的，如果不試著去迎向挑戰，就連一點機會也沒有。所以，只要用自己的所有力量去迎向挑戰，就一定會有一點收穫的。

（三）論點受名言佳句影響而離題

名言佳句與寫作主題有關，但在下結論時，卻未扣緊主題，反而受名言佳句影響而偏離主題，如編號 009 同學作品：

俗諺說：「學如逆水行舟，不進則退。」就表示不要因為一點點的困難就放棄自我。相反的，如果受到了一點點挫折就半途而廢，就不可能達成自己的夢想。所以，我們應該矢勤矢勇，不要半途而廢，就可能成功。

三、論據段寫作

本次教學以指導學童寫出兩段論據段的方式寫作，有 29 位同學達成兩段的

寫作目標。兩段內容以「正證法」寫作者有 11 個人，以「正反論證法」寫作者有 18 個人。舉例內容以科學家迎向挑戰，克服困難者最多，如愛迪生、萊特兄弟、諾貝爾、瓦特；其次是運動員，如曾雅妮、王建民、NBA 球員；再次是身障者，如謝坤山、楊恩典；其他個別例子的有史懷哲、貝多芬、羅志祥、蔡依林等人。而也有 16 位同學無法以「典型論據」寫作，僅能以「許多公司」、「許多年輕人」或「半途而廢的人」、「有一位同學」、「某些人」、「小學生」、「你」、「我」等概括性的對象舉例。例子的組織型式以什麼人、做什麼事、有什麼結果的方式引導學童組織，少數學童未能完整陳述。

論據段除了寫出例子外，尚要求受試同學能在例子之前加上「理由」，亦即分論點，以強化、擴展主論點的立論基礎，而在例子之後加上「結語」，以讓段落層次完整呈現。換言之，學童在論據段寫作時，需要構思為什麼要「迎向挑戰」的理由，或反面段不迎向挑戰的後果，接著再舉出例子加上結語。在寫作過程中，觀察到許多同學對理由的構思感到困難，而在事後的訪談中，受訪同學也反應此一困擾。在 33 篇作品中，寫兩段論據段且寫出理由者有 24 位，惟其中有 6 位的理由表述不完整或未扣題；寫兩段論據段，但僅寫出其中一段理由者有 5 位；僅寫一段論據段且沒有寫出理由者有 4 位。

論據段寫作表現，舉例說明如下：

（一）沒有提出分論點

沒有提出分論點，僅寫例子的成品，如編號 004 同學作品：

例如諾貝爾，他犧牲自己的時間來改良炸藥，甚至連自己弟弟的命都賠上了，但最後他終於成功了。他雖然失去許多東西，但是他努力挑戰的精神，值得大家學習。

（二）分論點論述不完整

提出分論點，但語意表達卻不完整，如編號 010 同學作品：

天下無難事，只怕有心人。讓人類實現在天空飛行夢想的萊特兄弟，小時候因父親買了一個會飛的玩具，因而興起了飛行的興趣，雖然他們經歷了許多困難，但他們一跌倒，馬上又站起來，最後終於研發出可以在天空飛行一段時間的飛機。因此我們只要不放棄，面對挑戰，就一定可以成功。

（三）分論點論述未扣題

雖然提出了分論點，但內容卻與題意無關，如編號 008 同學作品：

只要勇氣，什麼事情都擋不住你。例如：瓦特為了研發新式蒸氣機，而花費他巨大的資金，但他還是努力的工作賺錢，也一邊做蒸氣機的研究和實驗，最後終於發明了新式蒸氣機。因此，只要不輕易放棄，勇於面對困難，所有挑戰都能迎刃而解。

（四）分論點論述不夠深刻

分論點雖然扣題，但內容陳述卻不夠深刻，如編號 024 同學作品：

能迎向挑戰，就能成功。球后曾雅妮，當有高爾夫球比賽時，一定全力以赴，克服各種挑戰，絕不退縮，這樣的心態讓她贏得球后的成績。所以，迎向挑戰一定能有收穫。

（五）論據不具典型性

能舉出例子，但例子內容較無代表性，如編號 014 同學作品：

相反的，如果不迎向挑戰，就不可能成功。例如現在許多年輕人是草莓族，遇到困難就放棄，永遠都無法成就大事業。所以，要勇敢的迎向挑戰，不畏艱難的去做，就可能成功。

（六）論據不適切

能舉出例子，但例子不切合主題，如編號 007 同學作品：

如果遇到打擊便結束生命，那麼原本幸福的人生，將蒙上一層烏紗。像希特

勒，打了敗仗，不願被俘虜，而拔刀自刎。所以，遇到挑戰，絕對不能輕言放棄。

（七）論據組織不完整

能舉出例子，但例子的組織不夠完整，缺少事件結果，僅找到 1 篇作品，如編號 026 同學作品：

有人懷抱著愛心，接受各種困難的挑戰。像史懷哲這樣的醫生，就因為救人要緊，便前往非洲治病，他不怕自己感染疾病，也要去救人。因此，我們應該效法他這種挑戰的勇氣，把愛心散播到世界各地。

（八）缺少段落結語

能提出分論點與例子，但沒有寫出段落結語，如編號 015 同學作品：

一個人如果不逃避困難，就有成功的機會。像謝坤山，原本四肢健全，卻因為一場意外，讓他失去健全的雙手，但是他不但沒有放棄，反而用他的嘴巴咬住畫筆，繼續畫圖，他慢慢用嘴巴生活，讓他的生命更有價值。

四、方法段寫作

方法段即是針對命題提出「解決問題」之道，33 位受試同學均能寫出方法段，一般均以「首先」、「其次」、「最後」組織三個方法，主要出現的問題是所提內容不是具體可行的方法；其次，所提方法與題目無關。至於方法的先後排序則沒有問題，舉例說明如下：

（一）提出非具體可行的方法

能所提出方法，但方法內容無法執行，如編號 023、027 同學作品：

我們要怎樣迎向挑戰呢？首先，我們要迎向自己的挑戰；其次，要努力完成；最後，得到好的結果。（023）

要迎向挑戰，要從下列幾個方法開始。首先，找到目標；其次，遇到不如意時，不要放棄；最後，要迎向挑戰。（027）

（二）提出與題目無關的方法

在所提的方法中，出現與題目無關的方法，如編號 031 同學作品：

迎向挑戰可以用下列幾個方法，首先，要用功讀書；其次，不要放棄；最後，要堅持到底。

五、重申論點段寫作

重申論點段是結尾段，寫法與首段相似。教學時，指導學童以「正—合」，亦即以「別人的話（引言）—自己的話（解釋）—總結的話」的方式來組織內容。如同首段的寫作情況，許多學生在缺乏名言佳句，僅以「自己的話—總結的話」完成寫作，或直接以「總結的話」作結，當然，還是有誤用名言佳句，及結語語意不明確的情形發生，舉例說明如下：

（一）無名言佳句可用

在無名言警句可用的情形下，受試學童直接以自己的話開始寫作，或直以總結的話完成寫作，如編號 005 及編號 034 同學的作品：

迎向困難就是告訴我們不要向困難低頭。總之，就是不要放棄，要迎向挑戰。

（005）

所以說只要迎向挑戰，一次、兩次的跌倒根本不算什麼，想要成功一定要迎向挑戰，不逃避，才會有好的成果。（034）

（二）論點受名言佳句影響而離題

雖然使用了名言佳句，但卻與題目無直接之關連，導致論點離題，如編號 015 同學作品：

東漢王充說：「精誠所加，金石為開。」我們應該以誠心和毅力做事，才有成功的機會。

（三）總結語意不明確

總結內容語意表述不明確，無法精確扣題，如編號號 024 同學作品：

面對挑戰不逃避，就表示迎向挑戰。所以，我們一定要面對現實，才能迎向挑戰。

捌、綜合討論

本節主要考驗研究假設：排除前測的影響後，實驗組與控制組受試者在議論文寫作成品之後測得分有顯著差異。經過統計分析後，實驗組受試學童在議論文寫作成品評量後測總分及各分項平均數均超越控制組學童。

在寫作成品總分的考驗上，與控制組學童達顯著差異，顯示本研究運用議論文文體特性，連結閱讀寫作的教學方式得到正向的回應。

在分項考驗方面，「文字修辭」及「結構組織」兩項達到顯著水準，且實驗組學童在這兩個向度的寫作表現優於控制組學童。至於「內容思想」一項的成績考驗，由於迴歸係數不同質，改以詹森尼曼法分析，發現：控制組與實驗組學童在內容思想後測成績 14.551 分以下的受試者，實驗組學生的後測成績高於控制組，且後測成績越低，兩組差異越明顯。由此可知，實驗組學童在內容思想的整體得分雖未與控制組形成差異，但實驗組表現較弱的學童卻明顯超越控制組學童的表現，顯示本教學法能提升程度較差學童的寫作能力。

在「寫作字數」的考驗上，迴歸係數也不同質，改以詹森尼曼法分析，發現：控制組與實驗組學童在後測寫作字數量 260.375 字以上的學生來說，實驗組學生之表現高於控制組學生，且字數越多兩組差異越明顯。但在 260.375 字以下，兩組學生並無太大差異。由此可知，實驗組學童在寫作字數的整體寫作量雖未與控制組形成差異，但實驗組寫作字數 260.375 字以上的學童卻明顯超越控制組學童的表現，顯示本教學法能提升對程度較佳學童的寫作篇幅。

至於文字修辭、內容思想與結構組織的細項考驗：在標點適當與用字正確兩項考驗中，兩組學童未達顯著差異，顯示兩組受試者的表現相當；事實上，標點與用字是文本一般知識，也是兒童平時已具備之基本能力，較無法從教學中產生立即的改變。而修辭適切、語法通順、句型豐富、論點正確、論證合理及句群分明等六項考驗，皆達顯著水準，顯示兩群體在上述六項目中達明顯差異，且實驗組明顯高於控制組學童的表現。至於論點深刻、取材適切、旁徵博引、方法可行、結構完整、段落分明與銜接適切等項，均未符合迴歸係數同質檢定，改以詹森尼曼法分析，發現：控制組與實驗組學童在上述各項後測得分下界值以下的受試者，實驗組學生的後測成績高於控制組，且後測成績越低，兩組差異越明顯，顯示本教學法能提升程度較差學童在論點深刻、取材適切、旁徵博引、方法可行、結構完整、段落分明與銜接適切等項的寫作能力。。

整體而言，本研究對實驗組學童在修辭適切、語法通順、句型豐富、論點正確、論證合理及句群分明等項的學習，有整體的提升，而在論點深刻、取材適切、旁徵博引、方法可行、結構完整、段落分明與銜接適切等項則讓成績較弱的孩子有所提升。

另外，透過寫作綱要與作品的分析，發現學生在議論文文體結構與段落組織的掌握上有明顯的進步，與蔡銘津(1995)、莫雷和張金橋(1999)、李博文(2002)、王慧敏(2004)、林銀美(2004)、邱景玲(2007)、Englert, Heibert 和 Stewart (1988)、Nash (1993；引自朱曉斌，2007)等人的研究結論相同。而在各段不佳類型的呈現上，反應出學生缺少理論性論據，以及正確解讀理論性論據語意的能力，需要再做加強，因此，除了協助學生背誦名言佳句外，還需要指導學生理解名言佳句的正確涵義，才能在寫作時發揮效能。同時，學生的分論點構思與表述，也需再做指導與練習，平日國語課堂內容深究的教學，常是被定義在老師的說話和字面的問題，而不是學生的參與與思考（谷瑞勉譯，2004），因此，多培養學生思考與表達，將有助於議論文的寫作表現。

第三節 議論文閱讀與寫作成效相關之結果與討論

本節主要探討實驗組與控制組受試者在議論文閱讀成效與寫作成效之前後測得分有無相關。兩組學童閱讀與寫作表現分數增減統計，如表 4-58 所列：

表 4-58 兩組學童閱讀與寫作表現分數增減統計表

號碼	控制組 (34 人)		實驗組 (33 人)	
	閱讀成效進步	作文成效進步	閱讀成效進步	作文成效進步
1	-3	6.667	5	15
2	-1	7.667	-1	21.333
3	-1	0.667	7	13.667
4	1	-9	2	14.333
5	-1	1	1	17.667
6	14	-10.667	1	25
7	1	9.667	2	27.333
8	2	6	4	27.333
9	2	9.333	2	23
10	-2	-2.333	5	25
11	3	1.667	7	24.333
12	-1	-3	4	13
13	0	8.333	0	8.667
14	-2	-1.333	4	20.333
15	-4	8	1	25.667
16	1	5.667	6	10
17	1	-0.667	3	8
18	-3	20.333	-1	13.333
19	-3	1.667	3	21.333
20	-1	1.667	8	22.333
21	0	-1.667	-1	16
22	1	0.333	10	19.667
23	4	5	4	21
24	-1	10.333	-1	24
25	3	3.333	-1	23.333

表 4-58 兩組學童閱讀與寫作表現分數增減統計（接上表）

號 碼	控制組（34 人）		實驗組（33 人）	
	閱讀成效進步	作文成效進步	閱讀成效進步	作文成效進步
26	2	1.667	6	31
27	2	-3	7	32
28	-2	7.333	1	16.333
29	-4	4.667	5	12.333
30	1	4	4	15
31	0	3.333	5	30
32	-3	5.333	8	-0.667
33	-3	7.333	2	20
34	-1	-3		

由統計表可知，在閱讀前後測，與寫作前後測分數均呈現正值者，控制組學童有 10 位，實驗組學童有 25 位。兩組受試者閱讀前後測成績與寫作前後測成績的 Pearson 相關係數統計如表 4-59 所列：

表4-59 兩組學童閱讀與寫作前後測成績相關統計

		Pearson相關	顯著性
控制組	前測成績	0.727	0.000
	後測成績	0.619	0.000
實驗組	前測成績	0.626	0.000
	後測成績	0.608	0.000

$p < 0.001$

由上表可知：控制組學童在閱讀、寫作前測與後測成績的相關係數統計分別為.727 與.619；實驗組學童在閱讀、寫作前測與後測成績的相關係數統計分別為.626 與.608，均達顯著差異，由此顯示：閱讀成績的高低確影響寫作成績的高低，換言之，閱讀與寫作兩者有所關聯，這與蔡銘津(1995)、林宜利(2002)、陳素惠(2004)、Fitzgerald 和 Shanahan(2000)的研究相同，而 Pressley 和

Juzwik 也認為寫作能持續促進閱讀的發展（曾世杰譯，2010）。至於實驗組的相關係數未能出現較高的相關值，則有待進一步的探討。

第四節 教學回饋問卷結果分析與討論

本節主要藉由「議論文讀寫整合教學回饋問卷」的調查，以了解學生在議論文讀寫整合教學後的學習反應。除了問卷之分析討論外，並納入訪談內容佐證。

壹、問卷統計分析

以下分別分析問卷調查之議論文知識、閱讀策略、寫作策略、閱讀教學反應與態度四個主題之意見反應，以及兩題開放性問題之意見，如表 4-60、4-61、4-62、4-63 所列：

表 4-60 議論文讀寫整合教學教學「議論文知識」填答反應表

題目	非常 符合 人數 百分比	大致 符合 人數 百分比	沒有 意見 人數 百分比	不太 符合 人數 百分比	極不 符合 人數 百分比
1. 原本我對「議論文」文章的內容與形式不是很了解。	8 24.24%	17 51.52%	8 24.24%	0	0
2. 經過本次學習，我知道議論文有三個要素。	17 51.52%	14 42.42%	2 6.06%	0	0
3. 我知道什麼是「論點」。	18 54.55%	12 36.36%	2 6.06%	0	1 3.03%
5. 我知道什麼是「論據」。	18 54.55%	13 39.39%	2 6.06%	0	0
6. 我知道「論據」可以分成兩種類型。	16 48.48%	15 45.45%	2 6.06%	0	0
7. 我知道「論據」在議論文中的作用與目的。	16 48.48%	13 39.39%	3 9.03%	1 3.03%	0
9. 我知道什麼是「論證」。	17 51.52%	14 42.42%	2 6.06%	0	0
10. 我可以看出議論文中所採用的「論證」方式。	10 30.30%	18 54.55%	4 12.12%	1 3.03%	0

由上表可知，有 75.74% 的學童反應在教學前，對議論文的內容與形式並不是太了解，而經過教學之後，高達 93.94% 的學生知道什麼是議論文三要素，而對個別論點、論據及論證的了解反應，也呈現九成以上的正面反應，分別是 90.91%、93.94% 及 93.94%。其中對於論據的類型，以及論據的作用與目的的反應，有 93.93% 及 87.87% 的學生了解其內涵；對於論證的方式，有 84.85% 的學生知道其內容。

表 4-61 議論文讀寫整合教學教學「議論文閱讀策略」填答反應表

題目	非常 符合 人數 百分比	大致 符合 人數 百分比	沒有 意見 人數 百分比	不太 符合 人數 百分比	極不 符合 人數 百分比
11. 我知道議論文的基本組織方式。	18 54.55%	12 36.36%	3 9.03%	0	0
4. 我知道「論點」通常會出現在文章中的哪一個位置。	16 48.48%	14 42.42%	2 6.06%	1 3.03%	0
8. 我知道「論據」通常會出現在文章的第幾段。	15 45.45%	16 48.48%	2 6.06%	0	0
12. 我知道怎麼從「題目」來判定是否為議論文。	24 72.73%	9 27.27%	0	0	0
13. 我知道文章題目與論點有關。	14 42.42%	14 42.42%	5 15.15%	0	0
14. 我知道議論文篇章的主旨通常出現在哪一個位置。	15 45.45%	15 45.45%	2 6.06%	1 3.03%	0
15. 我知道議論文段落的主旨通常出現在哪一個位置。	14 42.42%	15 45.45%	3 9.03%	1 3.03%	0

議論文閱讀教學後，高達 90.91% 的學生知道議論文結構的組織方式，對於個別段落，如論點段與論據段在文章中所處的位置，也有 90.9% 及 93.93% 比例的學生能掌握；至於，閱讀策略的應用，全部的受試者皆知道怎樣從「題目」來判定是否為議論文的方法，分別有 84.84%、90.9% 及 87.87% 比例的學生知道議論文的論點與題目有關，而且了解篇章主旨與段旨在文章中出現的位置。

表 4-62 議論文讀寫整合教學教學「議論文寫作策略」填答反應表

題目	非常 符合 人數 百分比	大致 符合 人數 百分比	沒有 意見 人數 百分比	不太 符合 人數 百分比	極不 符合 人數 百分比
19. 我知道怎麼寫出議論文的大綱與細目。	11 33.33%	18 54.54%	4 12.12%	0	0
18. 我知道把題目變成論點的方式。	11 33.33%	16 48.48%	5 15.15%	1 3.03%	0
20. 我知道怎麼寫出第一段(論點段)和結尾段(重申論點段)。	17 51.52%	11 33.33%	5 15.15%	0	0
21. 我知道怎麼寫出「例子段(論據段)」。	17 51.52%	14 42.42%	2 6.06%	0	0
22. 我知道怎麼寫出「方法段」。	19 57.58%	11 33.33%	3 9.09%	0	0
23. 我知道怎麼運用名言佳句來寫作。	16 48.48%	15 45.45%	2 6.06%	0	0
24. 我知道怎麼運用「事例」來寫作。	16 48.48%	15 45.45%	2 6.06%	0	0

關於議論文寫作的意見反應，有 87.87% 的學生知道寫出議論文大綱與細目的方法，有 81.81% 的學生表示能將題目轉變成寫作的論點；關於個別段落的寫作應用，有 84.85% 的學生知道寫出第一段和結尾段的方法，有 93.94% 的學生知道怎樣寫出論據段，有 90.91% 的學生知道如何寫出方法段；在論據段應用部份的反應，有 93.93% 的學生知道如何運用名言佳句，以及事例來寫作文章。

表 4-63 議論文讀寫整合教學教學「學習反應與態度」填答反應表

題目	非常 符合 人數 百分比	大致 符合 人數 百分比	沒有 意見 人數 百分比	不太 符合 人數 百分比	極不 符合 人數 百分比
17. 原本我不知道閱讀議論文的方法。	9 27.27%	13 39.39%	11 33.33%	0	0
16. 經過老師指導後，我學會閱讀議論文的方法。	17 51.52%	10 30.30%	6 18.18%	0	0
26. 原本我覺得寫議論文很困難。	10 30.30%	11 33.33%	8 24.24%	4 12.12%	0
25. 經過老師的指導，我知道怎麼寫出一篇議論文。	16 48.48%	14 42.42%	3 9.09%	0	0
27. 現在我覺得寫議論文不困難。	10 30.30%	19 57.58%	4 12.12%	0	0
28. 我喜歡本次議論文的閱讀學習活動。	7 21.21%	21 63.63%	4 12.12%	1 3.03%	0
29. 我喜歡本次議論文的寫作學習活動。	10 30.30%	18 54.54%	3 9.09%	2 6.06%	0
30. 老師一邊教「閱讀」，一邊練習「寫作」的教學方式，有助於我學習寫作。	15 45.45%	14 42.42%	4 12.12%	0	0

在議論文讀寫教學的整體反應與學習態度方面，有 66.66% 的學生表示在教學前不知道閱讀議論文的方法，經過教學引導後，轉變成 81.82% 的學生知道閱讀議論文的方式；有 63.63% 比例的學生表示：原本覺得習寫議論文很困難，經過寫作引導後，轉變成 87.88% 的學生覺得議論文寫作不困難。在議論文讀寫教學的整體反應，有 84.84% 的學生表示：喜歡本次的議論文閱讀和寫作活動，有 87.87% 的學生認為：老師一邊教「閱讀」，一邊練習「寫作」的教學方式，有助於學習寫作。

貳、開放問題分析

本問卷設計三題開放性問題：一、對高年級學生閱讀議論文的想法；二、對高年級學生寫作議論文的想法；三、對於本次議論文讀寫整合教學活動的看法。實驗組 33 位學童的反應意見，整理歸納如下：

一、對高年學生閱讀議論文的想法

33 位受試學童均一致表達：高年學童可以學習閱讀議論文；有 28 位學童提出具體意見，條列如下：

- （一）議論文很簡單；因為議論文本身的結構很有順序，所以只要讀懂議論文的基本組織方式就能找到文章主旨；課文簡潔明瞭（10 人次）。
- （二）國中用得到（能幫助基測閱讀測驗）（8 人次）。
- （三）可以學到議論文的知識與道理（7 人次）。
- （四）提升閱讀能力（5 人次）。
- （五）可以幫助文章寫作（1 人次）。

二、對高年學生寫作議論文的看法

有 32 位受試學童贊成高年學童可以習寫議論文，1 位沒有意見；其中，有 18 位學童提出具體意見，條列如下：

- （一）議論文文章結構固定，閱讀後可以模仿結構寫作（7 人次）。
- （二）以後用得到（7 人次）。
- （三）可以提升寫作能力（6 人次）。
- （四）可以充分表達意見，讓讀者了解自己的想法（1 人次）。

三、對議論文讀寫整合教學活動的看法

有 26 位受試學童表示「一邊教閱讀，一邊連結寫作」的方式：「很好」、「還不錯」，6 位沒有書寫意見，1 位表示「好累」；其中，有 8 位學童提出具體意見，條列如下：

（一）閱讀和寫作內容相關，可以加深印象，學得較快；閱讀時可以學到文章的技巧，寫作可以應用這些技巧，可以愈寫愈進步；一開始閱讀，能輕易抓住文章重點，原本不太會寫議論文的主題，現在都能寫得流暢自然（5 人次）。

（二）可以讓作文能力增強（4 人次）。

（三）可以學到許多知識，不是呆板的寫（1 人次）。

（四）不喜歡寫作文，可是寫完後很有成就感（1 人次）。

參、訪談內容分析

教學結束後，研究者自 33 位受試者中隨機抽選 10 位學童，每人接受 1 個小時半結構式訪談，訪談大綱如附錄十七，相關資料整理歸納下：

一、議論文閱讀

在 10 位受訪者中，有 6 位學童能清楚的表述閱讀議論文時，如何使用「審題」、「探求主旨」的策略，以及完整陳述議論文「文體結構」與「表達方法」的特性：

閱讀時，在標題前加上「為什麼要」，如果念起來順暢，就可判定文章是否為議論文。把標題拆解的話，可以發現有兩個部份，一個是重點（主旨），另一個是範圍（對象），題目的重點會透露出文章的主旨。

議論文的文章結構可以分成第一段論點段，二三段是論據段，第四段是方

法段，第五段是重申論點段。文章第一段結語或是總結的地方，通常是文章的主旨，每個段落的段旨大部份出現在小結的地方，當看到「因此」、「所以」……時，就是本段的段旨。議論文正面的表達可以用正面的語詞，反面表達用反面的語氣或語詞來表達，如反之、負面語詞（S09）。

另外 4 個受訪者，雖然整體表述不完整，但在審題部份均能使用「為什麼（要）」加「題目的策略」來判定題目是否為議論文，以及回答出議論文的主旨
在論點段；有 3 位能回答出議論文的文章結構；有 3 位能：

題目 + why（S02、S03、S05、S08）。

文章主旨在第一段或結尾段（S02、S03、S05、S08）。

先論點段，接著論據段、方法段，最後重申論點段（S03、S05、S08）。

二、議論文寫作

10 位受訪者在議論文寫作步驟的訪談回應如下：

直接按照各個段落的步驟寫，先寫論點，再舉例，寫出方法和結論（S01）。

我會先想題目，再去找資料，再寫細目再進入主題，然後舉正例反例、提出方法、總結（S02）。

我會先寫題目、細目、大綱、總結（S03）。

看題目、想各種例子、設計大綱、寫成作文（S04）。

我會找到題目的含意，再來分成論點，舉出例子，方法，重申論點，設計各段的內容（S05）。

我會先看題目，列出大綱，再列出細目，就開始寫（S06）。

先把每一段大綱寫出來，再寫大綱後面的細目，最後配合細目寫作（S07）。

我會先看題目，再寫出文章的大綱，再寫細目，開始寫作（S08）。

先寫出標題的含意，舉出正面、反面的例子，接著寫方法，最後寫結論(S09)。

我會先了解題目，再開始寫大綱、再寫細目和內容(S10)。

雖然 10 位受訪者的寫作步驟陳述略有不同，卻可以看出議論文寫作步驟已經內化。進一步詢問受訪者，在上述寫作步驟中，哪個步驟或內容寫作較為困難，學生回答如下：

需要知道一些名人的資料，再加以選出資料裡面的一句話，這樣的步驟還真是有點困難(S01)。

舉例子(S02)。

想理由和例子比較困難(S03)。

構思理由(S04)。

我覺得在想例子的地方比較難，因為要想出有哪些古人發生的例子(S05)。

寫細目中的別人的話，需要多閱讀書籍並熟記某些名人的話或成語(S06)。

我覺得想理由較困難(S07)。

寫細目中的理由比較難(S08)。

在議論文的結構當中，我認為論據段的「理由」是比較困難的步驟。因為不但要有充分足夠的理由也要符合例子的內容(S09)。

寫細目裡的理由(S10)。

由上面反應意見可知：有 6 位同學認為構思論據段的理由最為困難，因為「不僅要提出理由，還要與例子相呼應(S09)」；有 3 位同學表示舉例較困難；有 2 位同學表示尋找言例較為困難。

三、議論文讀寫

第三題訪談學生對高年級學童學習議論文閱讀及寫作的看法，10 位受訪者皆表示高年級學童適合閱讀和寫作議論文，除了表達國中或以後寫文章可以用得到外，其他受訪者的意見如下：

議論文有特定格式，能清楚掌握文章的大意（S04）。

議論文有固定格式，只要知道格式就能找到主旨（S05）。

只要讀懂議論文的各個段落，就很容易讀出一篇議論文的重點了（S07）。

議論文比較有固定的格式，不論是寫作還是閱讀都能清楚的了解（S09）。

議論文很容易了解（S10）。

按照步驟寫就很簡單（S02、S04、S10）。

有固定的結構，知道就能完成（S05）。

先大概列出大綱和細目，就可以依序寫出內容（S07）。

議論文格式清楚，只要有材料就能輕鬆寫作（S09）。

可以訓練思考（S03、S08）。

由上列資料顯示：大多數受訪學童認為議論文格式明確，無論閱讀或寫作，只要依據格式發展便可以找到文章重點，及完成文章寫作。

四、閱讀比較

第四題訪談學生對閱讀議論文與其他文體之難易比較的看法，除了 2 位學生表示「議論文較難理解（S02）」、「內容比較深（S08）」外，其餘 9 位均表示：閱讀議論文並不困難，意見摘要如下：

老實說也沒算多難，記敘文和議論文較簡單，說明文比較有點難（S01）。

議論文只要知道順序就可以看懂，記敘文也比較容易懂，說明文較難（S03）。

只要掌握特色，議論文很容易就能找到重點（S04）。

我覺得不會，因為我們可以更容易找出各段重點（S05）。

不會，因為只要先將題目的範圍和重點找出來，並找出各段的關鍵詞，就可以比較容易讀懂議論文（S06）。

我認為議論文很容易閱讀，只要掌握到一些要點，就可以十分快速及清楚的了解本文的大意（S07）。

不會，因為只要掌握議論文基本格式，即使不太會寫也可以閱讀好議論文（S09）。

不會，它可以輕易的找到重點（S10）。

五、寫作比較

第五題訪談學生對習寫議論文與其他文體之難易比較的看法，有 5 位學生表示議論文不會比其他文體難寫，有 2 位同學表示需要動腦思考，但有固定的步驟（S01、S08），有 1 位認為「只要有足夠的名言佳句和例子，就不會很難寫（S05）」，有 1 位認為「要想名言佳句、理由還有方法，比較難寫（S07）」，其他意見摘錄如下：

不會，有固定的方式（S02）。

不會，都知道方法了（S03）。

我覺得不會，因為我們可以比較容易寫出文章，可以一步一步的寫出段落（S04）。

不會，只要將大綱和細目列出來，寫起來也比較容易。（S06）。

不會。只要按照議論文特性及結構，一步一步照順序來，不會比其他文體困難（S09）。

一下就了解怎麼寫了（S10）。

六、情意態度

第六題訪談學生對本次議論文閱讀、寫作教學的喜好情形，受訪學生中有 1 位表示不喜歡，理由是「需要思考 (S02)」，有 1 位表示還好，因為「不喜歡寫作文，但是卻可以提升寫作 (S10)」，其他受訪意見摘要如下：

我蠻喜歡寫作文的課，因為可以發揮自己的想像力，把思想在在格子紙上 (S01)。

還 ok，學怎麼讀怎麼看 (S03)。

喜歡，因為我學到了很多讀議論文和寫議論文的方法，知道如何找到重點和表達重點 (S04)。

喜歡，因為可以一步一步慢慢了解議論文 (S05)。

喜歡，因為上完這次的課程，讓我更明白議論文該如何列出大綱和細目，該從哪個方法開始書寫 (S06)。

喜歡，因為閱讀教學對自己的功力大大提升，能快速且清楚的讀完文章，寫作教學讓我對寫作不再感到討厭 (S07)。

喜歡，讓我學到議論文的知識 (S08)。

還不錯，因為這次教學活動能使我更加清楚議論文的內容結構和寫作方式，也能從標題中找出是否為議論文的妙招 (S09)。

參、綜合討論

綜合學生填答意見和訪談內容可以發現：學生在議論文知識的學習方面，由原先 75.74% 的了解程度，提升到九成左右的理解反應。

在議論文閱讀方面，將近七成的學生反應，在教學前不知道閱讀議論文的方

法，而經過教學之後，變成有八成的學童知道閱讀議論文的方法，故所有受試者均認為，國小高年學童可以學習議論文。在閱讀細項部份，高達九成的學生知道議論文的文體結構，100%的學生知道如何從題目判定是否為議論文的方法，能夠找到篇旨和段旨的比例也高達 90.9%和 87.87%。參照訪談記錄，抽訪的 10 學生中，有 6 位能清楚陳述閱讀議論文的策略，以及完整陳述「文體結構」與「表達方法」的特性，顯示學生已具有議論文閱讀的後設認知。

在議論文寫作方面，有六成的學生表示，教學之前覺得寫議論文很困難，教學之後，有九成的學生知道如何寫出一篇議論文，將近九成的學生表示：寫議論文不困難，所以，有 32 受試學童表示，高年級學童可以學寫議論文。在個別項目部份，將近九成的學生表示能寫出議論文的大綱和細目，在段落寫上，學生認為論據段較好掌握，其次是方法段，最後是開頭和結尾段，不過從訪談內容來看，學生對於要想出論據段中的「理由」，感到困難。

最後，對於本次讀寫教學活動的學習反應和態度方面，有 26 位學童表示「一邊教閱讀，一邊連結寫作」的方式：「很好」、「還不錯」；分別有 81.82%及 87.88%的學生覺得議論文讀寫活動並不困難，84.84%的學生喜歡本次的閱讀、寫作教學活動，87.87%的學生喜歡本次閱讀與寫作連結的教學活動。

第五節 議論文讀寫整合教學方案與教學檢討

本節旨針對議論文讀寫整合學方案及實際教學面臨的問題，提出檢討，依教學方案設計及實際教學兩方面提出討論，說明如下：

壹、讀寫整合教學方案討論

本教學方案在閱讀教學方面，植基於基模理論，而其中閱讀理解所需的知識：主題知識、語文知識、策略知識、後設知識，亦成為讀寫整合教學連結知識的重要核心，構成了一般文本知識（語文知識、格式、字詞）、內容知識（主題知識）、操作性知識（策略知識），及後設知識。故整個方案的設計，便緊扣在議論文教學過程中，如何使上述知識在閱讀與寫作中產生連結；同時，在閱讀與寫作教學中，納入閱讀策略和寫作策略的引導與應用，將可以鷹架學童的學習，使其有脈絡依循。另外，由於教學題型與篇章組織模式相同，可以讓學生快速掌握文體的組織架構，產生學習遷移與應用，學生寫作時，亦可減輕工作記憶量的負擔，達到有效的學習表現。然，受限於研究目的的設定與研究時間的限制，本教學方案設計未能涵蓋所有教學要件，未能兼顧之處，說明如下，可作為未來修正本教學方案的參考。

一、未納入閱讀討論設計

本教學方案著重閱讀與寫作知識的連結與應用，故強調讀寫的工具技能學習，固然學生可以透過閱讀策略，掌握篇章主旨，然對於可以涵養人文態度的閱讀討論活動，則未在本研究的教學設計之內；未來，若學生透過本教學方案，已能快速掌握文本的形式與內容重點，則可將節省的時間，做閱讀討論活動，以深入了解文本所要傳達的主題內涵。

二、未納入賞析設計

同樣的，本教學方案亦未納入賞析與鑑賞活動，可能無法讓學生在閱讀教學過程中，體會到作者用字遣詞、論述背景、寫作風格等特殊性和，進而培養出賞析文章的技能。

三、未納入學習動機設計

本教學方案基於培養學生議論文之讀寫能力為前提，故整個教學方案以知識學習的連結貫穿教學活動，對於學生學習動機與情意態度的關照，也佔未納入教學考量。

貳、讀寫整合教學實務討論

本教學方案經實際教學探究，已獲致初步教學成果。實驗組學童在閱讀成效與寫作成效上，均較前測成績進步，且與控制組學童達到顯著差異，同時在議論文閱讀與寫作的相關考驗，也達到正面相關，顯示本教學方案可提升學童之閱讀、寫作能力，並可應用推動於教學現場。以下從研究者教學引導及學生學習基礎兩方面提出討論：

一、研究者教學引導方面

由於每週有固定的教學進度，以致在教學過程中，無法對教學現場出現的問題，如：寫作例子的聯想、分論點的構思等作深入的引導，必須按既定的教學流程，往下教學，導致學生無法得到充分的練習與應用；又，首週初入現場，必須補充議論文體相關背景知識，在教學時間安排上，亦略顯倉卒。

其次，由於研究班級非自己固定帶的學生，每週只能做兩節課的教學，對有學習困難的學生，無法隨時做補救教學指導；同時，亦無法增派學習單，輔助學生的學習。

另外，在閱讀教學策略應用方面，雖然有文本引導閱讀或寫作策略的學習，然轉換成閱讀評量題型後，學生無法立即轉換應用，因此，在文本閱讀教學後，應再指導評量試題的解題策略，以讓閱讀策略與解題技能產生連結。

二、學生學習基礎方面

研究者發現，在教學過程中，學生對議論文篇章的閱讀，並未有抗拒或排斥

的反應，仍以平時閱讀的文章視之。

第一次授課時，研究者先補充議論文文體知識，帶入許多專有名詞，如論點、論據、論證等，對學生而言較為陌生，但隨即結合文章閱讀引導後，便逐漸了解各名詞的涵義。

在閱讀、寫作連結的教學過程中，學生在文章題目解讀與段落解讀上，搭配預測策略、劃線策略與分層策略等，均能很快掌握閱讀技巧和讀出文章重點，這可從 10 位受訪學童在事後回溯閱讀議論文的步驟與方法中，得到佐證。惟從閱讀連結寫作應用時，大部份學童在論點段方面往往無法提取適切的名言佳句，在論據段方面，除了無法提取事實性論據外，尚無法提出適切且完整陳述的分論點。Hillocks (1984, 1987) 表示：學生寫作既需要陳述性知識，亦需要程序性知識。很顯然的，受試學童缺少議論文寫作的素材，即使擁有素材，也不知如何提取；同時，在批判思考的訓練上亦有所不足，以致無法針對議題提出自己的想法，亦是導致寫作難度增加的原因之一。

參、綜合討論

本教學方案設計為因應目前國語文教學時間不足、學生讀寫效能不彰的困境，以 2 節課作為教學活動設計，依據研究成果顯示，確實可以解決教學時間不足，又能達成議論文閱讀與寫作成效的目的。亦即在有結構性的閱讀篇章引導下，確實能協助學生掌握文章脈絡與主旨，並完成文章的寫作；當學生掌握讀與寫的策略之後，只要再作適當的練習，便有機會可以流暢的閱讀和寫作。

至於教學方案未能兼顧部份，教師可以在學生學會讀與寫之後，再安排討論與賞析課程的指導，如此，可以以議論文讀寫知識為基礎，做深入的討論與賞析活動，涵養學童的人文態度。

另外，議論文學習需要學童具備寫作主題的基本認知，如寫作訓練的練習題

目「飲水思源」是不忘本、感恩之意，許多學生在寫作過程中無法掌握題意，以致無法順利完成寫作；同時，學生的思考訓練不足，故在構思分論點的過程中，無法具體聯想與表述；另外，學生尚需有足夠的言例與事例等寫作素材，並知道如何提取這些材料的策略知識，如此，才能在議论文的讀寫過程中，有較佳的學習表現。





第五章 結論與建議

本研究基於現階段國小語文教學時數不足、教學方法未做因應調整、學童國際閱讀評比成效不彰，以及議論文在國小教學定位和研究不足的前提下，探討相關文獻，尋求閱讀和寫作的聯繫點，進而提出「議論文讀寫整合教學」方案，並進行實徵研究，以探究該教學方案對國小學童議論文閱讀與寫作之學習成效，並透過回饋問卷與訪談，以了解學童對本教學方案的意見與態度。

本章依據研究目的與假設考驗結果歸納出研究結論，再針對結論提出議論文讀寫整合教學在教育應用上的具體建議，以及未來研究的可能方向，以供主管當局、教師教學、後續研究者參考。

撰述內容分成二節，第一節為結論；第二節為建議。

第一節 結 論

本研究旨在探討閱讀與寫作的連繫點，以建置國小國語科議論文讀寫整合教學方案，並探討實施讀寫整合教學後，國小學童議論文之閱讀表現及寫作表現；同時，探討閱讀成效與寫作表現之關聯。研究結論如下所述：

壹、閱讀和寫作有其連聯繫點

閱讀和寫作有其聯繫點，分別以文本一般知識、文本內容知識、操作性知識及後設知識相連結。文本一般知識包含：書寫格式、標點、字詞、文體（定義、表達方法、要素、文體結構、文章結構）、語法、修辭等知識；文本內容知識為寫作主題內涵與內容取材；操作性知識即文本脈絡的閱讀解析與寫作組織的策略知識，以及後設知識，即關於閱讀理解和寫作歷程的監控知識。

貳、議論文讀寫整合教學方案確實可行

本研究透過整合閱讀和寫作之共同知識，透過文本閱讀教學歷程，掌握議論文文體知識，進而將閱讀所學之關聯知識應用於寫作歷程的教學方案。經過教學驗證，已證實對學生的閱讀和寫作成效產生顯著水準，且閱讀與寫作存在關聯性，亦即閱讀成效會影響寫作表現；而從學生意見調查和訪談中，也都對該教學方案持肯定意見，可見該教學方式可以推廣應用於教學現場，並協助學童提升議論文之讀寫能力。

本教學方案在閱讀教學過程中，一直緊扣寫作所需之一般知識、內容知識、操作知識與後設知識，由於閱讀的文本結構明確，各段組織層次分明，故可以鷹架學生文章解讀與寫作發展，從學生寫作後測的成績表現可以看到明顯的學習變化。另外，本教學活動對於程度較差學生的寫作表現有正面的回應，顯示本教學法可以提升寫作生手的作文能力。

三、讀寫整合教學方案能提升學童議論文之閱讀成效

一、在閱讀成效評量總分與分項成績部份：實驗組學童在閱讀評量

總分與表達方法理解、結構組織理解、句意理解、段意理解、篇章理解等五個向度的後測成績均優於控制組學童。

二、在閱讀成效整體考驗部份：兩組受試學童之整體總分有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。

三、在閱讀成效分項考驗部份：

（一）表達方法理解方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。

（二）結構組織理解方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。

（三）句意理解方面：兩組受試學童之評量分數未達顯著水準，顯示兩組受試者在句意理解得分上沒有明顯差異。

（四）段意理解方面：兩組受試學童之評量分數未達顯著水準，顯示兩組受試者在此向度得分上沒有明顯差異。

（五）篇章理解方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。

肆、讀寫整合教學方案能提升學童議論文之寫作成效

一、在寫作成效評量總分與分項成績部份：實驗組學童在寫作成效總分與文字修辭、內容思想、結構組織等三個向度的後測成績均優於控制組學童。

二、在寫作成效整體考驗部份：兩組受試學童之寫作整體總分有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。

三、在寫作成效分項考驗部份：

(一) 文字修辭方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。各分項結論如下：

1. 標點正確方面：兩組受試學童之評量分數未達顯著差異，顯示兩組學童在此項成績的表現相似。
2. 用字正確方面：兩組受試學童之評量分數未達顯著差異，顯示兩組學童在此項成績的表現相似。
3. 修辭適切方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。
4. 語法通順方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。
5. 句型豐富方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。

(二) 內容思想方面：後測成績是 14.551 分以下的學生而言，實驗組學生的後測成績高於控制組，且後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 14.551 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。各分項結論如下：

1. 論點正確方面：兩組受試學童之評量分數達顯著差異，且實驗組明顯高於控制組。
2. 論點深刻方面：後測成績是 2.808 分以下的學生而言，實驗組學生的後

測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 2.808 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

3. 論據取材適切方面：後測成績是 3.072 分以下的學生而言，實驗組學生的後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 3.072 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

4. 論據旁徵博引方面：後測成績是 2.804 分以下的學生而言，實驗組學生的後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 2.804 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

5. 方法可行方面：後測成績是 1.978 分以下的學生而言，實驗組學生的後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 1.978 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

(三) 結構組織方面：兩組受試學童之評量分數有明顯差異，且實驗組明顯高於控制組。各分項結論如下：

1. 結構完整方面：後測成績是 4.235 分以下的學生而言，實驗組學生的後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 4.235 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

2. 論證合理方面：兩組受試學童之評量分數達顯著差異，且實驗組明顯高於控制組。

3. 段落分明方面：後測成績是 3.952 分以下的學生而言，實驗組學生的後

測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是 3.952 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

4. 句群分明方面：兩組受試學童之評量分數達顯著差異，且實驗組明顯高於控制組。

5. 銜接適切方面：後測成績是 3.234 分以下的學生而言，實驗組學生的後測成績高於控制組，後測成績越低，兩組成績差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較弱學生的學習成效；但對於後測成績是

3.234 分以上的學生來說，兩組學生成績並無太大差異。

(四) 寫作字數方面：後測字數是 260.375 字以上的學生來說，實驗組學生之表現高於控制組學生，且字數越多兩組差異越明顯，顯示本教學方案有效改善後測成績較佳學生的寫作篇幅；但在 260.375 字以下，兩組學生並無太大差異。

伍、議論文閱讀與寫作成效有顯著相關

兩組受試學童的閱讀與寫作前、後測成績，均產生顯著相關，顯示：閱讀表現與寫作表現互有關聯。至於實驗組的相關係數未能出現較高的相關值，則有待進一步的探討。

陸、受試學童認同議論文讀寫整合教學方案

受試學童對本教學方案均持正面肯定的意見。在教學指導後，八成以上的學童可以掌握議論文文體知識、運用閱讀策略閱讀文章、使用寫作策略完成議論文寫作，接近九成的學童認為邊教閱讀，邊學寫作的方式，有助於寫作能力的提升。

第二節 建議

鑒於讀寫整合教學方案，以及議論文之閱讀、寫作教學策略在國內尚未能普遍應用，研究者依據上述研究結論，並考量我國當前語文教學現況，提出以下建議，以供教育主管當局、教學教師和後續研究者參考。

壹、對教育行政機關與學校的建議

一、確切轉化國語文能力指標，並協助教師掌握議論文內容知識

教育當局除公告各階段語文學習項目之能力指標外，更應協助教師轉化聽、說、讀、寫各分項及各階段指標之內涵，以協助各年段教師檢核並充實各指標之學科內容知識。

對於現職高年級教師，可由教育主管機關或學校辦理指標轉化及議論文等文體知識之相關增能課程或研習活動，以協助教師充實議論文的内容知識。

對於師培機構之師資生，目前僅修習二學分的「國小國語教材教材」課程，無法培養學生兼顧注音符號、聆聽、說話、識字與寫字、閱讀及寫作之學科知識，故應再增加議論文、記敘文、說明文等文體之知識學習課程，方能協助學生掌握教學內容。

二、因應現況，改變國語科教學方式，並納入讀寫教學知識

在目前國語教學時數不足，且學生參與國際閱讀評比成效不彰的情況下，除了充實教師的學科內容知識外，尚需納入讀寫教學知識，以利教師協助學童運用

讀寫策略，提升讀寫能力。本研究之議論文讀寫教學方案，連結閱讀寫作知識，並指導學生使用閱讀、寫作策略，已證實能提升學生之議論文讀寫能力，故應積極修正目前「混合教學法」閱讀與寫作教學之教學項目與教學內容，並透過研習，或出版教學光碟及教學策略書籍等方式，協助教師掌握讀寫整合教學方案之步驟與應用策略，如此，才能改善國內語文教學的瓶頸，進而提升兒童的語文能力。同樣的，亦應培養師資生閱讀指導與寫作指導的教學知能，方能因應未來的教學指導需求。

三、增加議論文閱讀篇章，及議論文寫作教學

教育當局可要求出版社增加議論文閱讀篇章的課數，以及增加議論文的題目類型，以提高學生議論文的閱讀量與閱讀廣度。同時，文本內容應加強議論文一般知識、內容知識、操作知識、後設知識在閱讀寫作教學上的連結，並加強思考能力的學習設計，方能培養學生兼具語文知識內涵和思考力；而在混合教學法尚未修訂前，應請出版社於教學流程中，增列議論文閱讀及寫作之教學策略，以協助教師教學應用。另外，目前議論文習寫篇數過少，亦應納入習作編輯，並於課堂指導，以培養學生議論文之寫作能力。

貳、教學應用方面的建議

一、議論文閱讀成效與寫作表現有相關存在，教師宜作好共同知識的連結教學，使教學活動發揮效能。

從研究結果發現，學童的閱讀成效與寫作表現產生關聯。因此，教師教學時，應使議論文閱讀和寫作的知識產生連結，透過文本一般知識（議論文類型、要素、表達方法、文體結構、語法、修辭、字詞、標點、書寫格式）、內容知識（寫作

主題內容)、操作知識(篇章結構組織策略、段落組織策略、論點論據構思策略)的教學連結以及立即回應的教學方式,將可以使學生的讀寫學習達到自動化的成果。

二、教師須教導議論文閱讀策略和寫作策略,以協助學生掌握文章主旨,內化寫作步驟

教師在教學過程中,應指導學生依據議論文特性,結合閱讀策略,掌握文章的主旨,提升閱讀效力,達到流暢閱讀的目標;同時,透過審題、立意、選材、組織的策略引導,特別是文體結構分析以及段落層次分解,將有助於學生寫作的構思聯想、組織應用與內化寫作操作流程。

教學時,教師應示範閱讀策略的應用,並給予相關題材練習,以檢核學生的學習成效;在寫作教學時,可以分段引導學生將蒐集來的素材,按各段的層次脈絡加以組織,並給予立即的回饋批閱,將有助於學生掌握各段的寫作技能。

三、教師宜指導學生閱讀、蒐集及背誦議論文寫作所需之論據

學生內化寫步驟的同時,更需要寫作素材的支持。故,教師應於平時指導學生閱讀名人偉人或社會典範等代表性論據,或利用網路搜尋相關人物事蹟、成語典故,以儲存寫作素材;同時,應將言例歸類,指導學生分類背誦並理解其涵義,如此,方能在議論文寫作時發揮作用。另一方面,對於蒐集到的素材,應指導學生聯想可應用的寫作主題,如唐太宗與魏徵的故事,可以應用在「雅量」、「遠見」、「責任」、「正直」、「勇敢」等寫作主題,如此將可以活用例子,達到有效的寫作表現。

四、教師宜指導學生針對不同主題發表看法,以訓練批判思考能力

由學生的寫作成品和訪談中得知，學生在議論文寫作時，對於「理由」的構思感到困難。因此，教師可利用生活周遭發生的各項議題，引導學生討論、發表見解，甚至批判既定立場，如此將可以刺激學生思考，並於議論文寫作時，提出較為深入的主張，以深化論點，提高文章的說服力。

參、對未來研究的建議

一、研究主題方面

本研究以議論文單項題「為何型」題型進行讀寫整合教學研究，已獲致初步成果，在本研究的基礎上，針對研究主題方面，提出以下建議：

（一）本研究中閱讀成效之「句意理解」與「段意理解」，寫作成效之「論點深刻」、「取材適切」、「旁徵博引」、「方法可行」、「結構完整」、「段落分明」及「銜接適切」等項，雖然受試學童的後測成績均高於前測成績，然並未達到研究假設之顯著差異，因此，未來可再針對上述主題進行探究，以取得更豐富的研究資料，改善教學。

（二）本研究僅針對議論文單項題「為何型」題型進行研究，未來尚可擴及至單項題他類型議論文，或兩類題議論文進行閱讀、寫作教學探究，以獲致更多研究成果。

（三）除了議論文讀寫整合教學方案外，國小階段尚有記敘文、說明文、應用文、故事等教學體裁，未來均可再針對不同體裁的特性，設計教學方案，進行相關探究。

（四）可以調查國小高年級教師對議論文教學的看法，以了解國小教師在議論文教學的現況與困境，作為教學訓練或改進教學的參考。

二、研究設計方面

(一) 本研究僅就學童之閱讀成效及分項，寫作成效及分項進行實驗考驗，未來研究時，可再納入不同性別學童、不同智能學童在議論文閱讀與寫作表現上的考驗。

(二) 關於閱讀與寫作的關聯性探討，亦可進一步以內容思想、結構組織的讀寫成效考驗比對，探討其相關性。

三、研究對象方面

本研究以國小六年學童進行實驗教學，未來可再針對國中生、高中生、大學生，或是國小教師、國中教師的閱讀寫作表現進行探究，以了解我國不同階段學生，及國中小教師在議論文閱讀寫作的表現。

四、研究時間方面

語文知識的學習，以及閱讀、寫作策略的運用，需要長期的涵養與練習。本研究的时间稍短，雖已看到初步成效，但若要形成較長的保留記憶與學習遷移效果，需要再拉長學習與練習時間，因此，建議未來可再延長教學研究時間。



參考文獻

壹、中文部份

- Charles Chen (2007)。Hayes-Flower model (Writing process)。2010 年 12 月 15 日取自：http://www.xxc.idv.tw/dokuwiki/hayes-flower_model
- 中國時報 (2002)。切莫輕忽院士的警語！（社論）（2002 年 7 月 3 日）。A2 版。
- 尹相如 (2004)。寫作教程。北京：高等教育出版社。
- 仇小屏 (2000)。篇章結構類型論（上）（下）。臺北：萬卷樓出版社。
- 仇小屏 (2005)。「限制式寫作」之理論與應用。臺北：萬卷樓出版社。
- 仇小屏、黃淑貞 (2004)。國中國文文章法教學。臺北：萬卷樓出版社。
- 方德隆、卯靜儒、高新建、黃珣慧、葉郁菁、蔡清田、甄曉蘭、顧瑜君譯 (2001)。統整課程的設計——證實能增進學生學習的方法。Susan M. Drake 著。高雄：麗文文化公司。
- 王生佳、孫劍秋 (2010)。閱讀教學策略對閱讀態度與能力影響之研究——以智慧國民小學三年級閱讀同劃為例。輯於閱讀評量與寫字教學，1-19。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 王妙萱 (2009)。讀寫結合限制式寫作教學方案應用於國中八年級寫作教學之行動研究。臺中教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 王秀文 (2006)。作文評量研究。玄奘大學中國文學系在職進修專班碩士論文，未出版，新竹。
- 王明通 (2004)。文章結構試探。靜宜大學中文系第三十三次學術論文研討會論文集，1-38。
- 王若虛 (2007)。文辨。上海：復旦大學出版社。
- 王恩雅 (2008)。大一及大三學生英文議論文體寫作策略及寫作過程策略之個案研究。彰化師範大學英語學系碩士班碩士論文，未出版，彰化。
- 王開府 (1982)。文章結構的教學。中等教育，33 (1)，44-49。

- 王慧敏 (2004)。章法在國小三年級寫作教學之應用——以並列、凡目、今昔三種章法為例。國立花蓮師範學院語文科教學碩士班碩士論文，未出版，花蓮。
- 王瓊珠 (2004)。故事結構教學與分享閱讀。臺北：心理出版社。
- 王瓊珠譯(2003)。讀寫新法—幫助學生學習讀寫技巧。Robert J. Marzano & Diane E. Paynter 著。臺北：高等教育出版。
- 王顯槐、王曉霞、樊海清 (2004)。語文教育創新導論。武漢：武漢大學出版社。
- 王忞賢、陳亞南 (1999)。中學生作文法。臺北：建宏出版社。
- 田本娜 (1995)。小學閱讀教學原理。載於國立臺東師範學院語教系主編：第一屆語文課程教材教法國際學術研討會論文集，223-238。
- 向天屏 (2006)。國小五年級兒童自我調整寫作歷程的教與學。臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 向學丞 (2007)。議論文寫作與創新實招。北京：中國電力出版社。
- 朱作仁 (1993)。小學生作文教學心理學。福建：福建教育出版社。
- 朱紹禹、傅永安、劉森 (2007)。語文課程與教學論。北京：中國社會科學出版社。
- 朱曉斌 (2007)。寫作教學心理學。浙江：浙江大學出版社。
- 朱艷英 (1994)。文章寫作學——文體知識部分。高雄：麗文文化公司。
- 行政院教育改革審議會 (1996)。教育改革總諮議報告書。臺北：行政院。
- 何名倫 (2008)。語文領域數位元個別指導模式之研發—以「議論文」為例。亞洲大學資訊工程學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。
- 何琦瑜 (2007)。從「寫作」啟動新一波學習革命。輯於教出寫作力，3-7。臺北：天下雜誌股份有限公司。
- 余黨緒 (2009)。議論文寫作新戰略。上海：上海錦繡文章出版社。
- 吳丹寧 (2005)。國小議論文寫作教學之探討與實踐-以台中縣一所國小高年級為例。新竹教育大學語文教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 吳功正 (1991)。古文鑑賞集成。臺北：文史哲出版社。

- 吳怡靜 (2007)。搶救被忽略的寫作力。輯於**教出寫作力**，14-22。臺北：天下雜誌股份有限公司。
- 吳偉凡 (2009)。明清制藝今說——『八股文』的現代闡釋。北京：學苑出版社。
- 吳智光 (1998)。範文教學的策略。載於周漢光主編**閱讀與寫作教學**，81-95。香港：中文大學出版社。
- 吳發珩主編 (1993)。當代語文教法學法辭典。南寧：廣西教育出版社。
- 李建榮、陳吉林 (2002)。小學作文教學大全 (上、下冊)。成都：四川大學出版社。
- 李博文 (2002)。國小高年級學生議論文寫作教學之實驗研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 李琬蓉 (2009)。結合思辯練習的寫作教學研究：以六年級議論文體為例。國立臺中教育大學語文教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。
- 李新宇 (2006)。語文教育學新論。南京：南京師範大學出版社。
- 李漁叔 (1974)。墨子今注今譯。臺北：台灣商務印書館。
- 李靜修 (2002)。漢語篇章思維教學設計研究：以唐宋古文八大家之議論文的閱讀及現代議論文的寫作為對象。國立高雄師範大學國文教學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 沈姍姍 (2005)。國民中小學九年一貫課程改革之探討：從社會脈絡與國際發展觀點分析。教育資料與研究雙月刊，65，17-34。
- 谷瑞勉 (2004)。鮮活的討論：培養專注的閱讀。Linda. B Gambrell & Janice F, Almasi 主編。臺北：心理出版社。
- 周小兵、吳門吉、王 璐 (2007)。怎樣教學閱讀——閱讀教學理論與實踐。上海：華東師範大學出版社。
- 周小兵、張世濤、甘紅梅 (2008)。漢語閱讀教學理論與方法。北京：北京大學出版社。
- 周明星 (2006)。45 個學校沒有教的寫作技巧。臺北：華立文化出版社。

- 屈萬里 (2009)。尚書今注今譯。臺北：台灣商務印書館。
- 岳修平譯 (1998)。教學心理學——學習的認知基礎。E. D. Gagné, C. W. Yekovich, & F. R. Yekovich 著。臺北：遠流出版社。
- 林宜利 (2002)。「整合繪本與概念構圖之寫作教學方案」對國小三年級學童記敘文寫作表現之影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林宜真 (1997)。識字困難學生之教學策略。特教園丁，13 (1)，36-39。
- 林明進 (2007)。林明進作文教室——技巧篇。臺北：國語日報出版社。
- 林明進 (2007)。林明進做文教室——技巧篇。臺北：國語日報出版社。
- 林秋人 (2007)。高考議論文和議論性散文全程訓練。福州：福建教育出版社。
- 林國樑 (1988)。語文科教學研究。臺北：正中書局。
- 林清山譯 (1990)。教育心理學——認知取向。Richard E. Mayer 著。臺北：遠流出版社。
- 林清標 (1993)。怎樣作文——寫出好文章的技巧。臺北：文經出版社有限公司。
- 林義烈 (1990)。細說作文。臺北：幼獅文化事業公司。
- 林銀美 (2004)。國小五年級國語科讀寫結合教學之行動研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林慶昭 (2006)。作文一點通①。臺北：好的文化。
- 邱上真 (1998)。中文閱讀能力評量模式的探討：理論與實務——國語文低成就學生閱讀表現之追蹤研究 (III)。行政院國家科學委員會專題研究計畫 (NSC-87-2413-H-017-003-F5)。
- 邱景玲 (2007)。鷹架式寫作教學對國小學童寫作成效影響之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 金振邦 (1995)。文章體裁辭典。高雄：麗文文化公司。
- 南一書局 (2010)。國民小學國語 5 上備課指引。臺南：南一書局企業股份有限公司。

南一書局（2010）。國民小學國語 6 上備課指引。臺南：南一書局企業股份有限公司。

南一書局（2011）。國民小學國語 5 下備課指引。臺南：南一書局企業股份有限公司。

南一書局（2011）。國民小學國語乙版 6 下備課指引。臺南：南一書局企業股份有限公司。

姜鴻翔（2001）。語文閱讀技法語訓練大全。山東：中國少年兒童出版社。

姚梅林、嚴文蕃譯（2005）。教育心理學的生機——學科學習與教學心理學。

Richard E. Mayer 著。南京：江蘇教育出版社。

柯華葳（1994）。從心理學觀點談兒童閱讀能力的培養。華文世界，74，63-67。

柯華葳（1999）。閱讀能力的發展。載於曾進興主編語言病理學基礎（第三卷）。

臺北：心理出版社。

柯華葳（2006）。教學閱讀力。臺北：天下雜誌股份有限公司。

洪 蘭、曾志朗、張稚美（1993）。閱讀障礙兒童的認知心理學基礎。載於學習障礙與資源教室，74-86。臺北：臺北市教師研習中心。

洪蒨薇（2009）。運用交互教學法指導國小二年級學生閱讀策略。國立臺中教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺中。

胡秀美（2005）。結合讀寫教學進行國小五年級限制式寫作教學之行動研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

倪文錦、謝錫金（2006）。新編語文課程與教學論。上海：華東師範大學出版社。

夏丏尊、葉聖陶（2007）。文話七十二講。北京：中華書局。

夏丏尊、劉薰宇（2007）。文章作法。北京：中華書局。

晉學軍譯（2008）。教會學生學會寫作。Vicki Urquhart & Monette McIver 著。北京：教育科學出版社。

秦麗花（2000）。文字連環泡。高雄：復文圖書出版社。

高樹藩（1974）。正中形音義綜合大字典。臺北：正中書局。

- 涂志賢 (1997)。相互教學法對國小六年級學生國語科閱讀理解、後設認知、自我效能表現的影響。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 涂芝嘉 (2001)。國小三年級國語科讀寫結合之行動研究—YY班為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 常雅珍 (2003)。初學作文的心妙方—「觀察學習+心智繪圖」。高雄：復文出版社。
- 康軒文教事業 (2010)。國小國語五下教師手冊。臺北：康軒文教事業股份有限公司。
- 康軒文教事業 (2010)。國小國語五上教師手冊。臺北：康軒文教事業股份有限公司。
- 康軒文教事業 (2010)。國小國語六下教師手冊。臺北：康軒文教事業股份有限公司。
- 康軒文教事業 (2010)。國小國語六上教師手冊。臺北：康軒文教事業股份有限公司。
- 張 毅編著 (1987)。常用諺語辭典。上海：上海辭書出版社。
- 張必隱 (2002) 閱讀心理學 (修訂版)。北京：北京師範大學出版社。
- 張志玲 (2007)。ASOIM 閱讀策略——提升閱讀效果的利器。科學發展月刊，412，76。
- 張青史 (1994)。論說文的寫法。臺北：陽銘出版社。
- 張春興 (1988)。知之歷程與教之歷程：認知心理學的發展及其在教育上的應用。教育理學報，21，17-38。
- 張新仁 (1992)。寫作教學研究。高雄：復文圖書出版社。
- 張新仁 (2004)。臺灣地區寫作研究的回顧與展望。載於單文經 (主編)，課程與教學新論 (頁 245-304)。臺北：心理。
- 張鴻苓 (1993)。語文教育學。北京：北京師範大學出版社。
- 教育部 (1976)。國民小學課程標準。臺北：正中書局。

- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部 (1997)。重編國語辭典修訂本。臺北：教育部。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要——語文學習領域。臺北：教育部。
- 教育部 (2003a)。國民中小學九年一貫課程綱要——語文學習領域本國語文(國語文)。臺北：教育部。2010 年 10 月 23 日取自：
http://www.edu.tw/files/site_content/b0056/mandarin.doc
- 教育部 (2003b)。教學創新九年一貫課程問題與解答。臺北：教育部。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域(國語文)。臺北：教育部。2010 年 10 月 23 日取自：
[http://www.edu.tw/files/site_content/B0055/國語文970505\(定稿\).doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0055/國語文970505(定稿).doc)
- 教育部 (2010)。國民小學校別資料。臺北：教育部。2011 年 04 月 01 日取自：
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=25760
- 梁 頌 (2008)。高中生議論文分類輔導大全。北京：北京郵電大學出版社。
- 梁崇輝 (2005)。九年一貫語文領域第二學習階段國語教科書說明文與議論文篇章結構分析研究。臺中教育大學語文教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。
- 梁啟超 (2007)。作文入門。北京：教育科學出版社。
- 莫 雷、張金橋 (1999)。文章閱讀對寫作的結構映射遷移的實驗研究。心理發展與教育，1。
- 莊 濤、胡敦驊、梁冠群 (2003)。寫作大辭典。上海：漢語大辭典出版社。
- 許 慎、段玉裁 (2004)。說文解字注。高雄：復文圖書出版社。
- 許美華 (2004)。國小閱讀與寫作統整教學之探討。人文及社會學科教學通訊，14 (5)，15-31。
- 許淑玫 (2000)。國小六年及閱讀小組實施交互教學之個案研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。

- 許淑玫 (2003)。談閱讀理解的基模理論。**國教輔導**，4 (5)，2-7。
- 連啟舜 (2002)。國內閱讀理解教學研究成效之分析統合分析研究。台灣師範大學心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 郭松青 (1987)。大學聯考作文指引。臺中：東華補習班。
- 郭靜姿 (1992)。閱讀理解訓練方案對於增進高中學生閱讀策略運用與後設認知能力之成效研究。台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 陳 鑫 (1986)。國語科教學研究。屏東：省立屏東師範學院。
- 陳弘昌 (1999)。國小語文科教學研究 (第二版)。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 陳正治 (2008)。國語文教材教法。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 陳亞麗 (2008)。基礎寫作教程。北京：北京大學出版社。
- 陳明和 (1997)。淺介「合作統整閱讀與寫作」方案。輯於**語文教育通訊**，14，34-39。
- 陳明鴻 (1999)。國文 (論文)。臺北：大華傳真出版社。
- 陳枝田 (1999)。國小高年級閱讀教學初探。輯於國立新竹師範學院主編：民國以來國民小學語文課程教材教法學術研討會論文集，387-396。
- 陳品卿 (1987)。國文教材教法。臺北：中華書局。
- 陳英豪、吳裕益、王萬清 (1988)。兒童寫作能力測驗編製報告。省立臺南師範學院初等教育學系。
- 陳衍麟 (1992)。國語科混合教學探討。輯於台北市立師範學院：**小學語文教育研討會論文集**，11-15。
- 陳素惠 (2004)。閱讀討論應用於國小寫作教學成效之探究。臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 陳蜜桃 (1992)。從認知心理學的觀點談閱讀理解。**教育文粹**，21，10-19。
- 陳新轉 (2002)。社會學習領域能力指標之「能力表徵」課程轉化模式。**教育研究月刊**，100，86-100。

- 陳滿銘 (2001)。章法學新裁。臺北：萬卷樓出版社。
- 陳滿銘 (2005)。篇章結構學。臺北：萬卷樓出版社。
- 陳鳳如 (1993)。活動式寫作教學法對國小兒童寫作表現與寫作歷程之實驗效果研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳鳳如 (1999a)。閱讀與寫作整合的教與學。學生輔導，62，20-29。
- 陳鳳如 (1999b)。閱讀與寫作整合的寫作教學之實驗效果研究。輯於「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會論文集，頁 283-290。
- 陳賢純 (1998)。外語閱讀教學與心理學。北京：北京語言大學出版社。
- 彭妮絲 (2008)。白話文暨文言文閱讀理解教學研究。國立臺中師範學院語文教育學系博士班博士論文，未出版，臺中。
- 彭聃齡 (1991)。語言心理學。北京：北京師範大學出版社。
- 曾世杰 (1996)。閱讀障礙：研究方法簡介。載於曾進興主編語言病理學基礎 (第二卷)，321-369。臺北：心理出版社。
- 曾世杰 (2004)。聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙。臺北：心理出版社。
- 曾世杰譯 (2010)。有效的讀寫教學：平衡取向。Michael Pressley 著。臺北：心理出版社。
- 曾忠華 (1985)。作文津梁 (論說文篇)。臺北：學人文教出版社。
- 曾祥芹、張復琮 (2002)。文體閱讀法。鄭州：大象出版社。
- 曾祥芹、韓雪屏 (2002a)。國外閱讀研究。鄭州：大象出版社。
- 曾祥芹、韓雪屏 (2002b)。閱讀學原理。鄭州：大象出版社。
- 越國旗、孟祥寧 (2010)。議論文論點論據論證手冊。北京：北京教育出版社。
- 馮永敏 (2005)。台灣中小學國語文授課時數與其他國家之比較。文訊，239，53-60。
- 黃希庭譯 (1992)。認知心理學。Robert L. Solso 著。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 黃秀莉 (2010)。對話策略在國小閱讀理解教學之研究。輯於閱讀評量與寫字教學，79-96。臺北：五南圖書出版股份有限公司。

- 黃慶萱 (2002)。修辭學。臺北：三民書局。
- 楊仁志 (1999)。國文 (論文) 精鍊。臺北：千華出版社。
- 楊仁志 (2006)。國文作文精鍊。臺北：千華出版社。
- 楊仁志 (2010)。國文 (作文勝經)。臺北：千華出版社。
- 楊芷芳 (1994)。國小不同後設認知能力兒童的閱讀理解能力與閱讀理解策略之研究。臺中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 楊晉龍 (2010)。看書如讀書精：讀經與研究探論。發表於臺中教育大學主辦第一屆讀經教育國際論壇研討會 (2010.11.28-29)
- 楊彩根 (2010)。高中生分類議論文輔導大全。北京：朝華出版社。
- 楊萌濤 (1990)。文章結構論。長春：吉林文史出版社。
- 楊裕賢 (2007)。「議」如反掌——議論文解析。基測作文教學快訊，4 期，2-5。
- 楊裕賢 (2010a)。教學計畫編寫。輯於國語文教學理論與應用 (第二版)，309-329。臺北：洪葉出版社。
- 楊裕賢 (2010b)。談議論文的閱讀教學指導設計。南投文教，29 期，81-85。
- 葉 晨 (2008)。中學生議論文全功能手冊。桂林：廣西師範大學出版社。
- 葉雪枝 (1998)。後設認知寫作策略對國小四年級記敘文寫作能力提昇之影響研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 葉聖陶 (2007)。怎樣寫作。北京：中華書局。
- 董純才主編 (1993)。中國大百科全書——教育。臺北：錦繡出版事業股份有限公司。
- 廖玉蕙 (2010)。文學盛筵：談閱讀，教寫作。臺北：天下雜誌股份有限公司。
- 廖鳳伶 (2000)。直接教學與全語教學對國中低閱讀能力學生閱讀理解表現之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 褚斌杰 (1991)。中國古代文體學。臺北市：學生書局。
- 趙仲邑 (1990)。文心雕龍譯注。臺北：貫雅文化事業有限公司。
- 趙厚玉 (2003)。語文教育學的現代闡釋。北京：中央編譯出版社。

- 齊 天 (2010)。國文 (作文)。臺北：新保成文化事業有限公司。
- 齊元濤、鄭振峰、王立軍、趙學清 (2000)。語文知識與運用叢書一篇章。香港：海峰出版社。
- 齊若蘭、游常山、李雪莉 (2003)。閱讀——新一代知識革命。臺北：天下雜誌股份有限公司。
- 劉孟宇 (1989)。寫作大要。臺北：新學識文教出版中心。
- 劉忠惠 (1996a)。寫作指導 (上) 理論技巧。高雄：麗文文化公司。
- 劉忠惠 (1996b)。寫作指導 (下) 文體實論。高雄：麗文文化公司。
- 劉明松 (2003)。結構性過程取向寫作教學對國小作文低成就學生寫作學習效果之研究。彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化。
- 劉熙載 (1986)。藝概。臺北：金楓出版社。
- 劉勵操 (1986)。寫作方法一百例。臺北：群玉堂出版事業股份有限公司。
- 劉鐘鳴 (2010)。高中作文基礎知識手冊 (修訂版)。北京：北京教育出版社。
- 潘麗珠 (2008)。閱讀的策略。臺北：商周出版。
- 蔡榮昌 (1979)。作文教學研究。國立高雄師範大學國文研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡銘津 (1995)。文章結構理論探討及其在閱讀教學上的啟思。師說，87，27-31。
- 鄭妃玲 (2003)。說明文結構對國小六年級學童閱讀理解的影響。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 鄭昭明 (2009)。華語文的教與學：理論與應用。臺北：正中書局。
- 鄭紹蒸、林瑞芳 (1983)。創造思考論說文 (第二輯)。臺南：晨光出版社。
- 鄭紹蒸、陳玉英 (1983)。創造思考論說文 (第一輯)。臺南：晨光出版社。
- 鄭麗玉 (2000)。認知與教學。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 盧羨文 (1988)。閱讀理解。臺北：書林出版有限公司。
- 翰林出版社 (2010)。國民小學五上國語備課教師手冊甲本。臺南：翰林出版社。
- 翰林出版社 (2010)。國民小學六上國語備課教師手冊甲本。臺南：翰林出版社。

- 翰林出版社(2011)。國民小學五下國語備課教師手冊乙本。臺南：翰林出版社。
- 翰林出版社(2011)。國民小學六下國語備課教師手冊甲本。臺南：翰林出版社。
- 薛鳳琦、王 丰(2010)。小學語文基礎知識手冊(修訂版)。北京：北京教育出版社。
- 謝金美(2008)。閱讀與寫作。高雄：麗文文化公司。
- 鍾聖校(1990)。認知心理學。臺北：心理出版社。
- 韓雪屏(2000)。中國當代閱讀理論與閱讀教學。成都：四川教育出版社。
- 聶仁發(2009)。現代漢語語篇研究。杭州：浙江大學出版社。
- 藍慧君(1991)。學習障礙兒童與普通兒童閱讀不同結構文章之閱讀理解與理解策略比較研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 顏若映(1993)。先前知識在閱讀理解上之認知研究。教育心理與研究，16，385-412。
- 羅秋昭(2003)。國小語文科教材教法(三版)。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 羅華木(1984)。如何寫好論說文。臺北：學生出版社。
- 蘇伊文(2010)。閱讀教學。輯於國語文教學理論與應用(第二版)，225-257。臺北：洪葉出版社。

貳、西文部份

- Armbruster, B. B. (1988). *Why some children have trouble content area textbook*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 300 782.
- Bereiter, C., & Scaramalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? In A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language, second language*. London: Longman.

- Bond, G.L., Tinker, A.T., Wasson, B.B., & Wasson, J.B. (1994). *Reading difficulties: Their diagnosis and correction* (7th ed). MA. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Brown, A.L., Day, J.D., & Jones, R. S. (1983) The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Buckly, M.H. & Boyle, O. (1983). Mapping and composing. In M. Myers & J. Gray (Eds.), *Theory and practice in the teaching of composition: Processing, distancing, and modeling*. Urbana, Ill.: NCTE.
- Chall, J.S. (1991). "Patterns of Adult Reading." Paper presented at the conference on Literacy and Adults with Learning Disabilities, Teacher's College, Columbia University, October 2-4.
- Chmielewski, T.L. & Dansereau, D.F. (1998). Enhancing the recall of text: Knowledge mapping training promotes implicit transfer. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 407-413.
- Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. In P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum*. NY: Macmillan.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Ehri, L.C. (1982). *Learning to read and spell*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Meeting. Washington, D.C.
- Englert, C., Raphael, T.E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.

- Englert, C., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classroom. *American Education Research Journal*, 28, 337-372.
- Englert, C. S., Heibert E. H. & Stewart, E. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, (80), 143-151.
- Englert, C. S., Heibert E. H. & Stewart, E. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, (80), 143-151.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35, p39-50.
- Fitzgerald, J. (1990). Reading and writing as "mind meeting." In T. Shanahan (Ed.), *Reading and writing together: New perspectives for classroom* (pp. 81-97). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Fitzgerald, J. (1992). *Towards knowledge in reading: Illustrations from revision studies*. New York: Springer-Verlag.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg, & E. R. Sternberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). Plans that guide the composition process. In C. H. Fredericksen & J. F. Dominic (Eds.), *Writing: Volume 2*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: *Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. Journal of Special Education, 39 (1)*, 19-33.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: *Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. Journal of Special Education, 39 (1)*, 19-33.
- Harris, A. J. & Sipay, D. R. (1985). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (8th ed.). New York: Longman, Inc.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell, (Eds.), *The science of writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heilman, A., Blair, T. & Ruplev, W. (1994). *Principles and practices of teaching reading*. Coumbus, OH: Merrill.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education, 93*, 133-170.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership, May*, 71-82.
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Legum, S. E., & Krashen, S. D. (1972). *Conceptural framework for the design*

- of a composition program*. Los Alamitos, Cal.: Southewst Regional Laboratory for Educational Research and Development. (ERIC Reproduction Service ND 108 239) .
- Lehman, H.G. (1992) .Graphic organizers benefit slow learners. *The Clearing House*, 66 (1) , 53.
- Lenski, S. D. , & Johns, J. L. (1997) .Patterns of reading-to-write. *Reading Resarch and Instruction*, 37 (1) , 15-38.
- Medin, D.L. , & Ross, B. H. (1992) .*Cognitive psychology*. Orland, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Nelson, N. , & Calfee, R.C. (1998) .The reading-writing connection viewed historically. In N. Nelson & R.C. Calfee (Eds.) , *Ninety-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II, pp.1-52) .Chicago:National Society for the Study of Education.
- Palinsar, A. S. , & Brown, A. L. (1984) . Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pressley, M. , Brown, R. , El-Dinary, P. , & Afferbach, P. (1995) . The comprehension instruction that students need: Instruction fostering constructively responsive reading. *Learning Disabilities Research Practice*, 10 (4) , 215-224.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989) . *The Psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rohman, D. G. (1965) .Prewriting, the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Shanahan, T. & Lomax, R. (1986) An Analysis and Comparison of Theoretical Models of the Reading-Writing Relationship. *Journal of Educational*

Psychology, v78, n2 ,p116-123.

Shanahan, T. & Lomax, R. (1986) An Analysis and Comparison of Theoretical Models of the Reading-Writing Relationship. *Journal of Educational Psychology*, v78, n2 ,p116-123.

Spivey, N. N. (1984) .Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing [Monograph] .*Newark, DE:International Reading Association*.

Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995) .Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95 (3) , 241-262.

Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995) .Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95 (3) , 241-262.

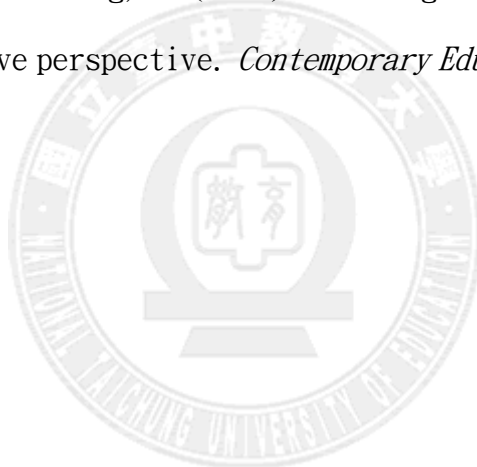
Taylor, B. M. & Beach, R. W. (1984) .The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.

Taylor, B. M. & Beach, R. W. (1984) .The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.

Teroe, J., Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1981) .*How to make a dent in the writing process*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.

Tiedt, Iris M. (1989) .*Writing:from topic to evaluation*. Ma:Needham Height.

- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Person (Eds.), *The handbook of reading research* (vol. 2, pp. 246-280). New York: Longman.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (2000). *Reading and learning to read* (4th ed.). New York: Longman.
- Voss, J. F., Vesonder, G. T. & Spilich, G. J. (1980). Text generation and low-knowledge individuals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 651-667.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.



附錄一 議論文讀寫整合教學教案

99 學年度第 2 學期九年一貫課程語文領域——國語文

議論文讀寫整合單元教學活動設計一

教學單元	良言一句三冬暖	教學年級	六年級（下學期）
教材來源	改編自翰林版國語第十冊 （99 學年度版）	教學日期	100 年 03 月 14 日（一）
指導教授	楊思偉博士	教學時間	二節(80 分鐘)
設計者	楊裕賢	備註	

壹、教材分析：

一、重點：本課旨在論述說話表達時，要將心比心，好的語言表達可以改變人際關係。

二、特點：本課教材為單項題「為何型」議論文，以「言例」與正反「事例」論證語言表達的重要性。

三、難點：

（一）字詞部份：字音「無懈可擊」、「友誼」、「布帛」、「刻薄」；字形「謹慎/不僅」、「週遭/周遭」；字詞義「謹慎」、「誠懇」、「委婉」、「無懈可擊」。

（二）語句部分：

1. 條件句：「……每當……從不……」

（三）修辭部分：

1. 引用兼映襯修辭：「良言一句三冬暖，惡語傷人六月寒」。

2. 引用修辭：「與人善言，暖於布帛」。

3. 譬喻修辭：說話時能將心比心，多顧及對方的感受，這樣必定能像春風送暖一樣，帶給週遭的人溫暖，人際關係也就更加和諧了。

（四）文體結構：全文以「論點」、「論據（正例）」、「論據（反例）」、「提出方法」、「重申論點」方式結構文章。

貳、閱讀、寫作教學重點：

一、識字教學：

（一）學生可以利用漢字組字規則，猜測字音與字義。

（二）能利用語法知識或上下文策略猜測字詞義。

二、閱讀、寫作教學：

（一）一般知識：

1. 能掌握文本的格式、標點與用字。

2. 能理解文本語詞涵義。

3. 掌理解文本語句涵義。

4. 掌握文本句型、修辭，及應用於寫作。

5. 掌握議論文文體知識：要素、類別、表達方法與文體結構。

（二）內容知識：

1. 能了解閱讀主題「說話」的表達重點。

2. 能了解寫作主題「合作」的寫作重點。

(三) 操作知識：

1. 能學習判定文本或寫作題目為議論文策略。

2. 能以議論文文體結構預測文章的發展脈絡。

3. 能以議論文特性與關鍵詞找到篇旨與段旨。

4. 能以部首、語法組織或上下文策略理解詞義與句意。

5. 能知道寫作議論文文體結構。

6. 能知道分論點與例子構思聯想的策略。

7. 能掌握論點段、論據段、方法段、重申論點段的組織方式。

(四) 後設知識：

1. 能知道是否達成閱讀議論文的目標、困難與解決策略。

2. 能知道是否達成寫作議論文的目標、困難與解決策略。

參、學生經驗：

一、學生閱讀過記敘文、說明文等文體，可以掌握部分文本一般知識。

二、學生五下、六上上過三課議論文，可以掌握該文體一般知識和操作知識。

三、學生從日常生活中觀察與學習各種語言表達的方式，可以掌握文本內容知識。

肆、統整教學：本課教材與社會領域、綜合活動統整教學。

伍、教學目標

單元目標	行為目標	分段能力指標
一、能認識議論文。	一-1 能說出議論文特性。 一-2 能說出議論文的類型。 一-3 能說出議論文的要素。 一-4 能說出論點的特性。 一-5 能說出論據的類型。 一-6 能說出論證的方式。 一-8 能說出議論文文體結構。 一-9 能說出議論文的表達方法。	E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。 E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。 E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。 E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。
二、能判讀議論文的題目。	二-1 能說出文本題目是議論文的判定方法。 二-2 能說出文本題目的類型。 二-3 能說出題目的範圍和重點。 二-4 能說出題目的涵義。 二-5 能預測出文本的論點主張。	E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。 E-2-7 能配合語言情境閱讀，並瞭解不同語言情境中字詞的正確使用。
三、能認識論點段。	三-1 能分出論點段的層次。 三-2 能指出論點主張的層次位置。 三-3 能說出論點段的組織方式。	

四、能認識論據段。	三-4 能說出論點段的正反表達方法。 三-5 能說出文本主旨。 三-6 能說出找到文本主旨的策略。 四-1 能分出論據段的層次。 四-2 能說出論據段的組織方式。 四-3 能說出例子的組織方式。 四-4 能說出論據段的主旨。 四-5 能說出找到段落主旨的策略。 四-6 能說出論據段的論證方式。	E-2-8 能共同討論閱讀的內容，並分享心得。 E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。 F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。 F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。 F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。 F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。 F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。 F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。 F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。
五、能認識方法段。	五-1 能分出方法段的層次。 五-2 能說出方法段的組織方式。 五-3 能說出方法的內容。	
六、能認識重申論點段。	六-1 能分出重申論點段的層次。 六-2 能指出重申論點的層次位置。 六-3 能說出重申論點段的組織方式。 六-4 能說出重申論點段的正反表達方法。	
七、能了解句型與修辭。	七-1 能說出語句的涵義。 七-2 能說出解讀語句的策略。 七-3 能說出文本修辭的涵義。 七-4 能說出解讀修辭涵義的策略。	

陸、教學活動

分段能力指標號碼	行為目標編號	教學活動	教學資源	時間分配(分鐘)	效果評量(評量方式)
		壹、準備活動 一、教師部份： (一) 編輯教學文本。 (二) 設計學習單。 (三) 準備「合作」的名言佳句與例子。 二、學生部份：			

		<p>(一) 準備字辭典。</p> <p>(二) 閱讀議論文相關文章。</p> <p>(三) 蒐集「合作」的名言佳句與例子。</p>			學生能完成蒐集資料並帶至課堂上分享給同學(實作評量)
E-2-3	一-1	<p>貳、發展活動</p> <p>一、引起動機：</p>		5	
E-2-8	一-4	<p>(一) 詢問小朋友喜歡看哪一部卡通影片？為什麼喜歡或不喜歡？</p> <p>(二) 教師歸納：對一個主題發表個人的看法，喜歡或討厭、贊成或反對、好玩或無聊……等，即是一種評論。而將個人主張、評論寫出來的文章，即是議論文。</p>			學生能夠回答問題(口頭評量)
E-2-3	一-1	<p>二、複習議論文基本知識：</p>	學	10	學生能夠回答問題(口頭評量)
	一-2	(一) 議論文單項題題目類型：如何型、	習		
	一-3	談論型、什麼型、為何型。	單		
	一-4	(二) 議論文三要素：論點、論據、論			
	一-5	證。			
	一-6	(三) 論證的方式：正證法、反證法、			
	一-7	正反論證法等。			
	一-8	(四) 例子的類型：言例、事例、物例、			
		設例。			
		(五) 議論文文體結構：論點—論據 1			
		—論據 2—提出方法—重申論			
		點。			
E-2-1	二-1	三、題目教學：	學	10	
E-2-2	二-2	(一) 閱讀：指導學生判定題目文體的	習		學生能夠回答問題(口頭
E-2-3	二-3	策略	單		評量、實作評量)
E-2-4	二-4	1.教師揭示文本題目：〈良言一句三			
E-2-5	二-5	冬暖〉			
E-2-7		2.指導判定文體策略			
E-2-8		(1) 刪去法：若題目非記敘文寫			
E-2-10		人、敘事、狀物、寫景類，則			

F-2-1		可能是說明文與議論文。			
F-2-3		(2) 應用議論文評論、說服說理的特性，可在題目之前冠上「為什麼(要)」，若串連之後，文句通順，則可推估是議論文。			
F-2-10		<p>(二) 寫作：</p> <p>1. 揭示寫作題目：〈合作力量大〉</p> <p>2. 指導學生利用閱讀所學之策略，判定寫作題目的文體。</p> <p>3. 學生回答：「為什麼合作力量大」，所以該題目可寫成議論文。</p> <p>(三) 閱讀：指導學生以畫線策略，分析文本題目的「範圍與重點」。</p> <p>1. 範圍：良言一句</p> <p>2. 重點：三冬暖</p> <p>(四) 寫作：指導學生畫線找出寫作題目的「範圍與重點」。</p> <p>1. 範圍：合作</p> <p>2. 重點：力量大</p> <p>(五) 閱讀：指導學生根據題目範圍與重點說出題目的涵義，預測作者的論點主張。</p> <p>(六) 寫作：指導學生根據題目範圍與重點說出〈合作力量大〉的涵義，設定寫作的論點主張。</p>			<p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量)</p>
E-2-1	三-1	四、文本教學：	學	50	
E-2-2	三-2	(一) 閱讀文本：請學生默讀文本	習		學生能默讀文本(實作評量、觀察評量)
E-2-3	三-3		單		
E-2-4	三-4				
E-2-5	三-5				
E-2-7	三-6	(二) 檢核論點：			學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
E-2-8	四-1	1. 指導學生依據預測的論點，檢核文本相似主張的內容。			
E-2-10	四-2	2. 指導學生發現文本論點與題目緊密相關。			
F-2-1	四-3	3. 指導學生發現：文本論點出現在首段與結尾段。			
F-2-2	四-4				
F-2-3	四-5				
F-2-4	四-6				

F-2-6	五-1	4. 指導閱讀策略：論點前的關鍵			
F-2-8	五-2	詞，通常會以因此、所以、總之			
F-2-10	五-3	等帶出論點。			
	六-1	(三) 論點段閱讀指導：			學生能夠回
	六-2	1. 以分層策略分析首段與結尾段論			答問題(口頭
	六-3	點。			評量、實作評
	六-4	2. 引導學生發現：論點出現在首段			量)
	七-1	與結尾段最後一個層次。			
	七-2	3. 引導學生註記：首段為「論點			
	七-3	段」，結尾段為「重申論點段」。			
	七-4	4. 講解論點段的層次組織方式：別			
		人的話—自己的話—相反的話—			
		總結的話。			
		5. 講解重申論點段的組織方式：別			
		人的話—自己的			
		6. 講解表達方法：			
		(1) 主觀表達：「議論」，文句用語			
		會以「應該」、「就會」、「使			
		人」、「就可以」表述；指導學生			
		註記。			
		(2) 正面表達：文句會以正面、肯			
		定語詞表述；指導學生註記。			
		(3) 反面表達：文句會以負面、否			
		定語詞表述；指導學生註記。			
		7. 指導學生了解論點即文章主旨。			
		(四) 論點段寫作指導：			學生能夠回
		1. 指導學生說出〈合作力量大〉論			答問題(口頭
		點段與重申論點段的組織方式			評量、實作評
		2. 學生回應並筆記學習單，論點段			量)
		是「別人的話—自己的話—相反			
		的話—總結的話」，重申論點段是			
		「別人的話—自己的話—總結的			
		話」。			
		3. 請學生發表〈合作力量大〉可用			
		的名言佳句，以及正面、反面表			
		達之語詞。			
		—第一節課結束—			
		(五) 論據段閱讀指導：			學生能夠回

		<p>2. 指導學生討論「合作」的方法。</p> <p>(九) 文章分段指導：</p> <p>1. 指導學生分段策略：依據論點－論據 1－論據 2－方法－重申論點的方式分段。</p> <p>2. 揭示文本的文體結構。</p> <p>(十) 寫作大綱設計：</p> <p>1. 指導學生依據文體結構：「論點－論據 1－論據 2－方法－重申論點」設計〈合作力量大〉大綱。</p> <p>2. 決定論證方式</p> <p>(十一) 句型與修辭教學</p> <p>1. 指導語句理解策略。</p> <p>2. 指導修辭理解策略。</p> <p>3. 語句與修辭練習。</p> <p>參、綜合活動</p>			<p>量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p>
F-2-2	一-8	一、分享與檢討學生設計大綱。	學 習 單	3	學生能夠回
F-2-6	二-1	二、統整閱讀與寫作策略。		2	答問題(口頭
E-2-5	二-5	— 第二節課結束 —			評量、實作評
	三-6				量)
	四-5				
	七-2				
	七-4				

99 學年度第 2 學期九年一貫課程語文領域——國語文
議論文讀寫整合單元教學活動設計二

教學單元	做時間的主人	教學年級	六年級（下學期）
教材來源	改編自康軒版國語第十冊 （99 學年度版）	教學日期	100 年 03 月 21 日（一）
指導教授	楊思偉博士	教學時間	二節(80 分鐘)
設 計 者	楊裕賢	備註	

壹、教材分析：

- 一、重點：本課旨在論述時間珍貴，若能妥善運用，將使生命更有價值。
- 二、特點：本課教材為單項題「為何型」議論文，以「言例」與正面「事例」論證善用時間的重要性。
- 三、難點：
 - （一）字詞部份：字音「呱呱墜地」、「璀璨」、「扉頁」、「趲少年」；字形「呱呱墜地」、「璀璨/催人老」、「趲」；字詞義「飄忽」、「璀璨」、「趲」。
 - （二）語句部分：
 1. 並列句：「……不但……也……」。
 2. 條件句：「……只有……才能……」。
 - （三）修辭部分：
 1. 引用修辭：「逝川與流光，飄忽不相待」、「光陰似箭催人老，日月如梭趲少年」。
 - （四）文體結構：全文以「論點」、「論據（正例）」、「論據（正例）」、「提出方法」、「重申論點」方式結構文章。

貳、閱讀、寫作教學重點：

- 一、識字教學：
 - （一）學生可以利用漢字組字規則，猜測字音與字義。
 - （二）能利用語法知識或上下文策略猜測字詞義。
- 二、閱讀、寫作教學：
 - （一）一般知識：
 1. 能掌握文本的格式、標點與用字。
 2. 能理解文本語詞涵義。
 3. 掌理解文本語句涵義。
 4. 掌握文本句型、修辭，及應用於寫作。
 5. 掌握議論文文體知識：要素、類別、表達方法與文體結構。
 - （二）內容知識：
 1. 能了解閱讀主題「善用時間」的表達重點。
 2. 能了解寫作主題「勤奮學習」的寫作重點。
 - （三）操作知識：

1. 能學習判定文本或寫作題目為議論文之策略。
2. 能以議論文文體結構預測文章之發展脈絡。
3. 能以議論文特性與關鍵詞找到篇旨與段旨。
4. 能以部首、語法組織或上下文策略理解詞義與句意。
5. 能知道寫作議論文之文體結構。
6. 能知道分論點與例子構思聯想的策略。
7. 能掌握論點段、論據段、方法段、重申論點段之組織方式。

(四) 後設知識：

1. 能知道是否達成閱讀議論文之目標、困難與解決策略。
2. 能知道是否達成寫作議論文之目標、困難與解決策略。

參、學生經驗：

- 一、學生閱讀過記敘文、說明文等文體，可以掌握部分文本一般知識。
- 二、學生五下、六上上過三課議論文，可以掌握該文體一般知識和操作知識。
- 三、學生從日常生活中觀察與學習各種語言表達的方式，可以掌握文本內容知識。

肆、統整教學：本課教材與社會領域、綜合活動統整教學。

伍、教學目標

單元目標	行為目標	分段能力指標
一、能認識議論文。	一-1 能說出議論文之特性。 一-2 能說出議論文之類型。 一-3 能說出議論文之要素。 一-4 能說出論點之特性。 一-5 能說出論據之類型。 一-6 能說出論證之方式。 一-8 能說出議論文文體結構。 一-9 能說出議論文之表達方法。	E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。 E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。 E-2-3 能認識基本文體之特色及寫作方式。 E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。
二、能判讀議論文之題目。	二-1 能說出文本題目是議論文之判定方法。 二-2 能說出文本題目之類型。 二-3 能說出題目之範圍和重點。 二-4 能說出題目之涵義。 二-5 能預測出文本之論點主張。	E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。 E-2-7 能配合語言情境閱讀，並瞭解不同語言情境中字詞之正確使用。
三、能認識論點段。	三-1 能分出論點段之層次。 三-2 能指出論點主張之層次位置。 三-3 能說出論點段之組織方式。 三-4 能說出論點段之正反表達方法。 三-5 能說出文本主旨。 三-6 能說出找到文本主旨之策略。	E-2-8 能共同討論閱讀的內容，並分享心得。

四、能認識論據段。	四-1 能分出論據段的層次。 四-2 能說出論據段的組織方式。 四-3 能說出例子的組織方式。 四-4 能說出論據段的主旨。 四-5 能說出找到段落主旨的策略。 四-6 能說出論據段的論證方式。	E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。 F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。 F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。 F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。 F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。 F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。 F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。 F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。
五、能認識方法段。	五-1 能分出方法段的層次。 五-2 能說出方法段的組織方式。 五-3 能說出方法的內容。	
六、能認識重申論點段。	六-1 能分出重申論點段的層次。 六-2 能指出重申論點的層次位置。 六-3 能說出重申論點段的組織方式。 六-4 能說出重申論點段的正反表達方法。	
七、能了解句型與修辭。	七-1 能說出語句的涵義。 七-2 能說出解讀語句的策略。 七-3 能說出文本修辭的涵義。 七-4 能說出解讀修辭涵義的策略。	

陸、教學活動

分段能力指標號碼	行為目標編號	教學活動	教學資源	時間分配(分鐘)	效果評量(評量方式)
		壹、準備活動 一、教師部份： (一) 編輯教學文本。 (二) 設計學習單。 (三) 準備「勤奮學習」的名言佳句與例子。 二、學生部份： (一) 準備字辭典。 (二) 閱讀議論文相關文章。			

		(三) 蒐集「勤奮學習」的名言佳句與例子。			學生能完成蒐集資料並帶至課堂上分享給同學(實作評量)
E-2-3	一-1	貳、發展活動			
E-2-8	一-2	一、引起動機：		5	學生能夠回答問題(口頭評量)
	一-3	複習議論文文體知識：類型、要素、論證方式、論據類型、文體結構。			
	一-4				
	一-5				
	一-6				
	一-7				
	一-8				
E-2-1	二-1	二、題目教學：		10	學生能夠回答問題(口頭評量)
E-2-2	二-2	(一) 閱讀：指導學生判定題目文體的策略	學習單		
E-2-3	二-3	1.教師揭示文本題目：〈做時間的主人〉			
E-2-4	二-4	2.指導判定文體策略			
E-2-5	二-5	(1) 刪去法：若題目非記敘文寫人、敘事、狀物、寫景類，則可能是說明文與議論文。			
E-2-7		(2) 應用議論文評論、說服說理的特性，可在題目之前冠上「為什麼(要)」，若串連之後，文句通順，則可推估是議論文。			
E-2-8		(二) 寫作：	學習單		學生能夠回答問題(口頭評量)
E-2-10		1.揭示寫作題目：〈勤奮學習〉			
F-2-1		2.指導學生利用閱讀所學之策略，判定寫作題目的文體。			
F-2-3		3.學生回答：「為什麼合作力量大」，所以該題目可寫成議論文。			
F-2-10		(三) 閱讀：指導學生以畫線策略，分析文本題目的「範圍與重點」。			學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
		1.範圍：時間			
		2.重點：做主人			
		(四) 寫作：指導學生畫線找出寫作題			學生能夠回

		<p>目的「範圍與重點」。</p> <p>1.範圍：學習</p> <p>2.重點：勤奮</p> <p>(五) 閱讀：指導學生根據題目範圍與重點說出題目的涵義，預測作者的論點主張。</p> <p>(六) 寫作：指導學生根據題目範圍與重點說出〈合作力量大〉的涵義，設定寫作的論點主張。</p>			<p>答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量)</p>
E-2-1	三-1	四、文本教學：	學 習 單	60	<p>學生能默讀文本(實作評量、觀察評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p>
E-2-2	三-2	(一) 閱讀文本：請學生默讀文本			
E-2-3	三-3				
E-2-4	三-4				
E-2-5	三-5				
E-2-7	三-6	(二) 檢核論點：			
E-2-8	四-1	1. 指導學生依據預測的論點，檢核			
E-2-10	四-2	文本相似主張的內容。			
F-2-1	四-3	2. 指導學生發現文本論點與題目緊			
F-2-2	四-4	密相關。			
F-2-3	四-5	3. 指導學生發現：文本論點出現在			
F-2-4	四-6	首段與結尾段。			
F-2-6	五-1	4. 指導閱讀策略：論點前的關鍵			
F-2-8	五-2	詞，通常會以因此、所以、總之			
F-2-10	五-3	等帶出論點。			
	六-1	(三) 論點段閱讀指導：			
	六-2	1. 以分層策略分析首段與結尾段論			
	六-3	點。			
	六-4	2. 引導學生發現：論點出現在首段			
	七-1	與結尾段最後一個層次。			
	七-2	3. 引導學生註記：首段為「論點			
	七-3	段」，結尾段為「重申論點段」。			
	七-4	4. 講解論點段的層次組織方式：別			
		人的話—自己的話—相反的話—			
		總結的話。			
		5. 講解重申論點段的組織方式：別			
		人的話—自己的			
		6. 講解表達方法：			

	<p>(1) 主觀表達：「議論」，文句用語會以「應該」、「就會」、「使人」、「就可以」表述；指導學生註記。</p> <p>(2) 正面表達：文句會以正面、肯定語詞表述；指導學生註記。</p> <p>(3) 反面表達：文句會以負面、否定語詞表述；指導學生註記。</p> <p>7. 指導學生了解論點即文章主旨。</p> <p>(四) 論點段寫作指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生說出〈勤奮學習〉論點段與重申論點段的組織方式 2. 學生回應並筆記學習單，論點段是「別人的話—自己的話—相反的話—總結的話」，重申論點段是「別人的話—自己的話—總結的話」。 3. 請學生發表〈勤奮學習〉可用的名言佳句，以及正面、反面表達之語詞。 <p style="text-align: center;">—第一節課結束—</p> <p>(五) 論據段閱讀指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師講解論點段之後必須舉出例子來證明論點的正確與否，例子段被稱為「論據段」。 2. 以分層策略分析第二段論據點段內容。 3. 講解論據段的層次組織方式：理由—例子—小結。 4. 指導學生例子的組織方式：什麼人—做什麼事—結果 5. 指導學生了解：理由與小結是段落主旨；常見關鍵詞為因此、可知、可見、所以。 6. 請學生分析第三段論據段的組織方式。 7. 講解論證方式：若二、三段例子均為正例則為「正證法」、均為反 	<p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p>
--	---	--

		<p>例則為「反證法」，若例子一正一反，則為「正反論證法」。</p> <p>(六) 論據段寫作指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生設計二、三段論據段組織方式。 2. 指導學生以心智繪圖法聯想正例、反例的內容。 3. 指導學生決定二、三段論證方式：正例—正例，反例—反例，或正例—反例。 4. 指導學生構思二、三段分論點(理由)。 <p>(七) 方法段閱讀指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師講解論據段之後必須提出解決問題的方法，稱為「方法段」。 2. 以分層策略分析第四段方法段內容。 3. 講解方法段段的層次組織方式：首先—其次—最後。 <p>(八) 方法段寫作指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生設計方法段段組織方式。 2. 指導學生討論「勤奮學習」的方法。 <p>(九) 文章分段指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生分段策略：依據論點—論據 1—論據 2—方法—重申論點的方式分段。 2. 揭示文本的文體結構。 <p>(十) 寫作大綱設計：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生依據文體結構：「論點—論據 1—論據 2—方法—重申論點」設計〈勤奮學習〉大綱。 2. 決定論證方式 <p>(十一) 句型與修辭教學</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導語句理解策略。 2. 指導修辭理解策略。 3. 語句與修辭練習。 		<p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p>
--	--	---	--	--

F-2-2	一-8	參、綜合活動 一、分享與檢討學生設計大綱。 二、統整閱讀與寫作策略。 — 第二節課結束 —	學 習 單	3	學生能夠回 答問題(口頭 評量、實作評 量)
F-2-6	二-1			2	
E-2-5	二-5				
	三-6				
	四-5				
	七-2				
	七-4				



99 學年度第 2 學期九年一貫課程語文領域——國語文
議論文讀寫整合單元教學活動設計三

教學單元	服務人群	教學年級	六年級（下學期）
教材來源	改編自南一版國語第九冊 （99 學年度版）	教學日期	100 年 03 月 28 日（一）
指導教授	楊思偉博士	教學時間	二節(80 分鐘)
設 計 者	楊裕賢	備註	

壹、教材分析：

- 一、重點：本課旨在論述以服務人群為職志，將可以使我們的社會更溫暖。
- 二、特點：本課教材為單項題「為何型」議論文，以「言例」與正面「事例」論證善用時間的重要性。
- 三、難點：
 - （一）字詞部份：字音「土著」、「人溺己溺」、「悲天憫人」、「德蘆莎修女」；字形「人溺己溺」、「癡瘋」；字詞義「各行其是」、「人溺己溺」、「矢志」。
 - （二）語句部分：
 - 1. 因果句：「……因而……」。
 - （三）修辭部分：
 - 1. 引用修辭：「人生以服務為目的」、「人溺己溺、人飢己飢」。
 - 2. 回文、頂針兼引用修辭：「我為人人，人人為我」。
 - （四）文體結構：全文以「論點」、「論據（正例）」、「論據（正例）」、「提出方法」、「重申論點」方式結構文章。

貳、閱讀、寫作教學重點：

- 一、識字教學：
 - （一）學生可以利用漢字組字規則，猜測字音與字義。
 - （二）能利用語法知識或上下文策略猜測字詞義。
- 二、閱讀、寫作教學：
 - （一）一般知識：
 - 1. 能掌握文本的格式、標點與用字。
 - 2. 能理解文本語詞涵義。
 - 3. 掌理解文本語句涵義。
 - 4. 掌握文本句型、修辭，及應用於寫作。
 - 5. 掌握議論文文體知識：要素、類別、表達方法與文體結構。
 - （二）內容知識：
 - 1. 能了解閱讀主題「服務人群」的表達重點。
 - 2. 能了解寫作主題「飲水思源」的寫作重點。
 - （三）操作知識：
 - 1. 能學習判定文本或寫作題目為議論文的策略。

2. 能以議論文文體結構預測文章的發展脈絡。
3. 能以議論文特性與關鍵詞找到篇旨與段旨。
4. 能以部首、語法組織或上下文策略理解詞義與句意。
5. 能知道寫作議論文的文章體結構。
6. 能知道分論點與例子構思聯想的策略。
7. 能掌握論點段、論據段、方法段、重申論點段的組織方式。

(四) 後設知識：

1. 能知道是否達成閱讀議論文的目標、困難與解決策略。
2. 能知道是否達成寫作議論文的目標、困難與解決策略。

參、學生經驗：

- 一、學生閱讀過記敘文、說明文等文體，可以掌握部分文本一般知識。
- 二、學生五下、六上上過三課議論文，可以掌握該文體一般知識和操作知識。
- 三、學生從日常生活中觀察與學習各種語言表達的方式，可以掌握文本內容知識。

肆、統整教學：本課教材與社會領域、綜合活動統整教學。

伍、教學目標

單元目標	行為目標	分段能力指標
一、能認識議論文。	一-1 能說出議論文的特性。 一-2 能說出議論文的類型。 一-3 能說出議論文的要素。 一-4 能說出論點的特性。 一-5 能說出論據的類型。 一-6 能說出論證的方式。 一-8 能說出議論文文體結構。 一-9 能說出議論文的表達方法。	E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。 E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。 E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。 E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。
二、能判讀議論文的題目。	二-1 能說出文本題目是議論文的判定方法。 二-2 能說出文本題目的類型。 二-3 能說出題目的範圍和重點。 二-4 能說出題目的涵義。 二-5 能預測出文本的論點主張。	E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。 E-2-7 能配合語言情境閱讀，並瞭解不同語言情境中字詞的正確使用。
三、能認識論點段。	三-1 能分出論點段的層次。 三-2 能指出論點主張的層次位置。 三-3 能說出論點段的組織方式。 三-4 能說出論點段的正反表達方法。 三-5 能說出文本主旨。 三-6 能說出找到文本主旨的策略。	E-2-8 能共同討論閱讀的內容，並分享心得。 E-2-10 能思考並體會文
四、能認識論據	四-1 能分出論據段的層次。	

段。	四-2 能說出論據段的組織方式。 四-3 能說出例子的組織方式。 四-4 能說出論據段的主旨。 四-5 能說出找到段落主旨的策略。 四-6 能說出論據段的論證方式。	章中解決問題的 過程。
五、能認識方法 段。	五-1 能分出方法段的層次。 五-2 能說出方法段的組織方式。 五-3 能說出方法的內容。	F-2-1 能培養觀察與思考 的寫作習慣。 F-2-2 能正確流暢的遣辭 造句、安排段落、 組織成篇。
六、能認識重申 論點段。	六-1 能分出重申論點段的層次。 六-2 能指出重申論點的層次位置。 六-3 能說出重申論點段的組織方式。 六-4 能說出重申論點段的正反表達方 法。	F-2-3 能認識各種文體， 並練習不同類型的 寫作。 F-2-4 能應用各種表達方 式練習寫作。
七、能了解句型 與修辭。	七-1 能說出語句的涵義。 七-2 能說出解讀語句的策略。 七-3 能說出文本修辭的涵義。 七-4 能說出解讀修辭涵義的策略。	F-2-6 能依收集材料到審 題、立意、選材、 安排段落、組織成 篇的寫作步驟進行 寫作。 F-2-8 能把握修辭的特 性，並加以練習及 運用。 F-2-10 能發揮想像力，嘗 試創作，並欣賞自 己的作品。

陸、教學活動

分段能 力指標 號碼	行為 目標 編號	教學活動	教 學 資 源	時間 分配 (分 鐘)	效果評量 (評量方式)
		壹、準備活動 一、教師部份： (一) 編輯教學文本。 (二) 設計學習單。 (三) 準備「飲水思源」的名言佳句與 例子。 二、學生部份： (一) 準備字辭典。 (二) 閱讀議論文相關文章。 (三) 蒐集「飲水思源」的名言佳句與			學生能完成

		例子。			蒐集資料並帶至課堂上分享給同學(實作評量)
E-2-3	一-1	貳、發展活動 一、引起動機： 複習議論文文體知識：類型、要素、論證方式、論據類型、文體結構。		5	學生能夠回答問題(口頭評量)
E-2-8	一-2				
	一-3				
	一-4				
	一-5				
	一-6				
	一-7				
	一-8				
E-2-1	二-1	二、題目教學： (一) 閱讀：指導學生判定題目文體的策略 1.教師揭示文本題目：〈服務人群〉 2.指導判定文體策略 (1) 刪去法：若題目非記敘文寫人、敘事、狀物、寫景類，則可能是說明文與議論文。 (2) 應用議論文評論、說服說理的特性，可在題目之前冠上「為什麼(要)」，若串連之後，文句通順，則可推估是議論文。 (二) 寫作： 1.揭示寫作題目：〈飲水思源〉 2.指導學生利用閱讀所學之策略，判定寫作題目的文體。 3.學生回答：「為什麼合作力量大」，所以該題目可寫成議論文。 (三) 閱讀：指導學生以畫線策略，分析文本題目的「範圍與重點」。 1.範圍：人群 2.重點：服務 (四) 寫作：指導學生畫線找出寫作題目的「範圍與重點」。 1.範圍：飲水	學習單	10	學生能夠回答問題(口頭評量)
E-2-2	二-2				
E-2-3	二-3				
E-2-4	二-4				
E-2-5	二-5				
E-2-7					
E-2-8					
E-2-10					
F-2-1			學習單		學生能夠回答問題(口頭評量)
F-2-3					
F-2-10					
					學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
					學生能夠回答問題(口頭評量、實作評

		2.重點：思源 (五) 閱讀：指導學生根據題目範圍與重點說出題目的涵義，預測作者的論點主張。 (六) 寫作：指導學生根據題目範圍與重點說出〈飲水思源〉的涵義，設定寫作的論點主張。			量) 學生能夠回答問題(口頭評量) 學生能夠回答問題(口頭評量)
		四、文本教學： (一) 閱讀文本：請學生默讀文本 (二) 檢核論點： 1. 指導學生依據預測的論點，檢核文本相似主張的內容。 2. 指導學生發現文本論點與題目緊密相關。 3. 指導學生發現：文本論點出現在首段與結尾段。 4. 指導閱讀策略：論點前的關鍵詞，通常會以因此、所以、總之等帶出論點。 (三) 論點段閱讀指導： 1. 以分層策略分析首段與結尾段論點。 2. 引導學生發現：論點出現在首段與結尾段最後一個層次。 3. 引導學生註記：首段為「論點段」，結尾段為「重申論點段」。 4. 講解論點段的層次組織方式：別人的話－自己的話－相反的話－總結的話。 5. 講解重申論點段的組織方式：別人的話－自己的 6. 講解表達方法： (1) 主觀表達：「議論」，文句用語會以「應該」、「就會」、「使	學 習 單	60	學生能默讀文本(實作評量、觀察評量) 學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)

F-2-2	一-8	<p>(六) 論據段寫作指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生設計二、三段論據段組織方式。 2. 指導學生以心智繪圖法聯想正例、反例的內容。 3. 指導學生決定二、三段論證方式：正例—正例，反例—反例，或正例—反例。 4. 指導學生構思二、三段分論點(理由)。 <p>(七) 方法段閱讀指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師講解論據段之後必須提出解決問題的方法，稱為「方法段」。 2. 以分層策略分析第四段方法段內容。 3. 講解方法段段的層次組織方式：首先—其次—最後。 <p>(八) 方法段寫作指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生設計方法段段組織方式。 2. 指導學生討論「飲水思源」的方法。 <p>(九) 文章分段指導：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生分段策略：依據論點—論據 1—論據 2—方法—重申論點的方式分段。 2. 揭示文本的文體結構。 <p>(十) 寫作大綱設計：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生依據文體結構：「論點—論據 1—論據 2—方法—重申論點」設計〈飲水思源〉大綱。 2. 決定論證方式 <p>(十一) 句型與修辭教學</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導語句理解策略。 2. 指導修辭理解策略。 3. 語句與修辭練習。 <p>參、綜合活動</p> <p>一、分享與檢討學生設計大綱。</p>	學	3	<p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)</p> <p>學生能夠回答問題</p>
-------	-----	---	---	---	--

F-2-6	二-1	二、統整閱讀與寫作策略。 — 第二節課結束 —	習 單	2	答問題(口頭 評量、實作評 量)
E-2-5	二-5				
	三-6				
	四-5				
	七-2				
	七-4				



附錄二 議論文寫作訓練教案

99 學年度第 2 學期九年一貫課程語文領域——國語文

議論文寫作訓練單元教學活動設計一

教學單元	合作力量大	教學年級	六年級（下學期）
教材來源	自編	教學日期	100 年 04 月 07 日（四）
指導教授	楊思偉博士	教學時間	二節(80 分鐘)
設計者	楊裕賢	備註	

壹、教材分析：

- 一、重點：本教材旨在闡述透過合作，可以發揮效能，產生加乘的力量。
- 二、特點：本教材為單項題「為何型」議論文，可以「言例」與正、反「事例」論證合作的重要性。
- 三、難點：
 - （一）能掌握言例與事例，並了解其意涵。
 - （二）能構思寫作的論點與分論點。
 - （三）組織結構
 - 1. 能掌握為何型議論文文體結構。
 - 2. 能掌握各段的組織結構。

貳、寫作教學重點：

- 一、蒐集寫作素材：
 - 學生可以利用書籍或網路蒐集寫作主題的相關論據。
- 二、掌握寫作的各項知識
 - （一）一般知識：可以掌握議論文知識、寫作格式知識與字詞知識。
 - （二）內容知識：學生可以掌握寫作主題的意涵
 - （三）操作知識：
 - 1. 能掌握文體解構的組織策略與表達重點。
 - 2. 能掌握各段內容的組織策略與表達重點。
 - （四）後設知識：
 - 能知道是否達成寫作議論文的目標、困難與解決策略。

參、學生經驗：

- 一、學生寫過過記敘文、應用文等文體，可以掌握部分文本一般知識。
- 二、學生經過三課研究教材教學，可以掌握該文體一般知識和操作知識。
- 三、學生從日常生活中觀察與學習各種合作的方式，可以掌握文本內容知識。

肆、統整教學：本課教材與社會領域、綜合活動統整教學。

伍、教學目標

單元目標	行為目標	分段能力指標
一、能掌握議論文特性。	一-1 能說出議論文的類型。 一-2 能說出議論文的要素。 一-3 能說出論點的特性。 一-4 能說出論據的類型。 一-5 能說出論證的方式。 一-6 能說出議論文文體結構。 一-7 能說出議論文的表達方法。	F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。 F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。 F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。
二、能判讀議論文的題目。	二-1 能說出文本題目是議論文的判定方法。 二-2 能說出文本題目的類型。 二-3 能說出題目的範圍和重點。 二-4 能說出題目的涵義。 二-5 能說出文本的論點主張。	F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。 F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。
三、能搜尋寫作素材。	三-1 能說出寫作主題的論據。 三-2 能說出寫作主題的論點與分論點。	F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。
四、能組織綱要與段落。	四-1 能設計出文章綱要。 四-2 能說出論證的方式。 四-3 能設計各段的組織方式。	F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。
五、能組織寫作素材。	五-1 能依層次寫出各段內容。 五-2 能以適切連結詞連接內容。	
六、能檢核寫作內容。	六-1 能說出文章不當之處。 六-2 能修改文章不當之處。	

陸、教學活動

分段能力指標號碼	行為目標編號	教學活動	教學資源	時間分配(分鐘)	效果評量(評量方式)
		壹、準備活動 一、教師部份： (一) 設計學習單。 (二) 準備「合作」的名言佳句與例子。 二、學生部份： (一) 準備字辭典。 (二) 蒐集「合作」的名言佳句與例子。			學生能完成蒐集資料並

					帶至課堂上 分享給同學 (實作評量)
F-2-3	一-1	貳、發展活動 一、引起動機： (一) 複習議論文文體知識： 1. 單項題題目類型：如何型、談論型、什麼型、為何型。 2. 議論文三要素：論點、論據、論證。 3. 論證的方式：正證法、反證法、正反論證法等。 4. 例子的類型：言例、事例、物例、設例。 5. 議論文文體結構：論點—論據1—論據2—提出方法—重申論點。		5	學生能夠回答問題(口頭評量)
F-2-7	一-2				
	一-3				
	一-4				
	一-5				
	一-6				
	一-7				
F-2-6	二-1	二、審題教學 (一) 指導學生判定題目文體的策略 1. 刪去法：若題目非記敘文寫人、敘事、狀物、寫景類，則可能是說明文與議論文。 2. 應用議論文評論、說服說理的特性，可在題目之前冠上「為什麼(要)」，若串連之後，文句通順，則可推估是議論文。 3. 學生回答：「為什麼合作力量大」，所以該題目可寫成議論文。 (二) 指導學生以畫線策略，分析文本題目的「範圍與重點」。 1. 範圍：合作 2. 重點：力量大	學習單	5	學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
	二-2				
	二-3				
	二-4				
	二-5				
F-2-1	二-4	三、立意教學 指導學生根據題目範圍與重點說出〈合作力量大〉的涵義，設定寫作的論點主張。		5	學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
F-2-3	二-5				
F-2-6					
F-2-10					
F-2-1	三-1	五、選材教學： (一) 聯想寫作素材：指導學生以相近、		5	
F-2-3	三-2				

F-2-6 F-2-10		相反聯想法，構思寫作主題的言 例與事例等寫作素材 (二)指導學生構思分論點與解決方法。			
F-2-1 F-2-2 F-2-3 F-2-6 F-2-10	四-1 四-2 四-3	六、組織教學 (一)綱要組織：指導學生依據論點段 —論據1—論據2—方法段—重 申論點段的方式組織大綱。 (二)段落組織：指導學生設計各段細 目： 1.論點段：依據別人的話—自己的 話—相反的話—總結的話組織。 2.論據段：依據理由—例子—小結 的方式組織。 3.方法段：依據首先—其次—最後 的方式組織。 4.重申論點段：依據別人的話—自 己的話—總結的話組織。	10	學生能夠完 成綱要設計 (實作評量)	
F-2-1 F-2-2 F-2-3 F-2-4 F-2-6 F-2-8 F-2-10 F-2-10	五-1 五-2 六-1 六-2	七、起草為文：教師逐段示範如何將各 段細目組織成段落內容，學生逐段 完成寫作，教師巡視行間解決問題。 (一)示範論點段，寫作論點段。 (二)示範論據段，寫作論據段。 (三)示範方法段，寫作方法段。 (四)示範重申論點段，寫作結 八、檢查與修改： (一)引導學生檢查各段寫作內容。 (二)引導學生修正各段不當內容。	40	學生能夠完 成寫作(口頭 評量、實作評 量)	
F-2-10	六-1 六-2	參、綜合活動 一、分享與檢討學生寫作成品。 二、統整寫作策略。 —教學活動結束—	5	學生能檢查 與修改作品 (實作評量)	
F-2-10	六-1 六-2		5	學生能夠分 享檢討作品 (口頭評量)	

99 學年度第 2 學期九年一貫課程語文領域——國語文
議論文寫作訓練單元教學活動設計二

教學單元	勤奮學習	教學年級	六年級（下學期）
教材來源	自編	教學日期	100 年 04 月 11 日（一）
指導教授	楊思偉博士	教學時間	二節(80 分鐘)
設 計 者	楊裕賢	備註	

壹、教材分析：

- 一、重點：本教材旨在闡述透過勤學，可以充實能力，達成理想。
- 二、特點：本教材為單項題「為何型」議論文，可以「言例」與正、反「事例」論證合作的重要性。
- 三、難點：
 - （一）能掌握言例與事例，並了解其意涵。。
 - （二）能構思寫作的論點與分論點。
 - （三）組織結構
 - 1. 能掌握為何型議論文文體結構。
 - 2. 能掌握各段的組織結構。

貳、寫作教學重點：

- 一、蒐集寫作素材：

學生可以利用書籍或網路蒐集寫作主題的相關論據。
- 二、掌握寫作的各項知識
 - （一）一般知識：可以掌握議論文知識、寫作格式知識與字詞知識。
 - （二）內容知識：學生可以掌握寫作主題的意涵
 - （三）操作知識：
 - 1. 能掌握文體解構的組織策略與表達重點。
 - 2. 能掌握各段內容的組織策略與表達重點。
 - （四）後設知識：

能知道是否達成寫作議論文的目標、困難與解決策略。

參、學生經驗：

- 一、學生寫過過記敘文、應用文等文體，可以掌握部分文本一般知識。
- 二、學生經過三課研究教材教學，可以掌握該文體一般知識和操作知識。
- 三、學生從日常生活中觀察與學習各種合作的方式，可以掌握文本內容知識。

肆、統整教學：本課教材與社會領域、綜合活動統整教學。

伍、教學目標

單元目標	行為目標	分段能力指標
一、能掌握議論文特性。	一-1 能說出議論文的類型。 一-2 能說出議論文的要素。 一-3 能說出論點的特性。 一-4 能說出論據的類型。 一-5 能說出論證的方式。 一-6 能說出議論文文體結構。 一-7 能說出議論文的表達方法。	F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。 F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。 F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。
二、能判讀議論文的題目。	二-1 能說出文本題目是議論文的判定方法。 二-2 能說出文本題目的類型。 二-3 能說出題目的範圍和重點。 二-4 能說出題目的涵義。 二-5 能說出文本的論點主張。	F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。 F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。
三、能搜尋寫作素材。	三-1 能說出寫作主題的論據。 三-2 能說出寫作主題的論點與分論點。	F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。
四、能組織綱要與段落。	四-1 能設計出文章綱要。 四-2 能說出論證的方式。 四-3 能設計各段的組織方式。	F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。
五、能組織寫作素材。	五-1 能依層次寫出各段內容。 五-2 能以適切連結詞連接內容。	
六、能檢核寫作內容。	六-1 能說出文章不當之處。 六-2 能修改文章不當之處。	

陸、教學活動

分段能力指標號碼	行為目標編號	教學活動	教學資源	時間分配(分鐘)	效果評量(評量方式)
		壹、準備活動 一、教師部份： (一) 設計學習單。 (二) 準備「勤奮學習」的名言佳句與例子。 二、學生部份： (一) 準備字辭典。 (二) 蒐集「勤奮學習」的名言佳句與			學生能完成

		例子。			蒐集資料並帶至課堂上分享給同學(實作評量)
F-2-3	一-1	貳、發展活動			
F-2-7	一-2	一、引起動機：		5	學生能夠回答問題(口頭評量)
	一-3	(一) 複習議論文文體知識：			
	一-4	1.單項題題目類型：如何型、談論型、什麼型、為何型。			
	一-5	2.議論文三要素：論點、論據、論證。			
	一-6	3.論證的方式：正證法、反證法、正反論證法等。			
	一-7	4.例子的類型：言例、事例、物例、設例。			
		5.議論文文體結構：論點—論據1—論據2—提出方法—重申論點。			
F-2-6	二-1	二、審題教學	學習單	5	學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
	二-2	(一) 指導學生判定題目文體的策略			
	二-3	1.刪去法：若題目非記敘文寫人、敘事、狀物、寫景類，則可能是說明文與議論文。			
	二-4	2.應用議論文評論、說服說理的特性，可在題目之前冠上「為什麼(要)」，若串連之後，文句通順，則可推估是議論文。			
	二-5	3.學生回答：「為什麼合作力量大」，所以該題目可寫成議論文。			
		(二) 指導學生以畫線策略，分析文本題目的「範圍與重點」。			
		1.範圍：學習			
		2.重點：勤奮			
F-2-1	二-4	三、立意教學		5	學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
F-2-3	二-5	指導學生根據題目範圍與重點說出〈勤奮學習〉的涵義，設定寫作的論點主張。			
F-2-6					
F-2-10					
F-2-1	三-1	五、選材教學：		5	

F-2-3 F-2-6 F-2-10	三-2	(一)聯想寫作素材：指導學生以相近、相反聯想法，構思寫作主題的言例與事例等寫作素材 (二)指導學生構思分論點與解決方法。		
F-2-1 F-2-2 F-2-3 F-2-6 F-2-10	四-1 四-2 四-3	六、組織教學 (一)綱要組織：指導學生依據論點段—論據1—論據2—方法段—重申論點段的方式組織大綱。 (二)段落組織：指導學生設計各段細目： 1.論點段：依據別人的話—自己的話—相反的話—總結的話組織。 2.論據段：依據理由—例子—小結的方式組織。 3.方法段：依據首先—其次—最後的方式組織。 4.重申論點段：依據別人的話—自己的話—總結的話組織。	10	學生能夠完成綱要設計(實作評量)
F-2-1 F-2-2 F-2-3 F-2-4 F-2-6 F-2-8 F-2-10 F-2-10	五-1 五-2	七、起草為文：教師逐段示範如何將各段細目組織成段落內容，學生逐段完成寫作，教師巡視行間解決問題。 (一)示範論點段，寫作論點段。 (二)示範論據段，寫作論據段。 (三)示範方法段，寫作方法段。 (四)示範重申論點段，寫作結	40	學生能夠完成寫作(口頭評量、實作評量)
F-2-10	六-1 六-2	八、檢查與修改： (一)引導學生檢查各段寫作內容。 (二)引導學生修正各段不當內容。	5	學生能檢查與修改作品(實作評量)
F-2-10	六-1 六-2	參、綜合活動 一、分享與檢討學生寫作成品。 二、統整寫作策略。 —教學活動結束—	5	學生能夠分享檢討作品(口頭評量)

99 學年度第 2 學期九年一貫課程語文領域——國語文
議論文寫作訓練單元教學活動設計三

教學單元	飲水思源	教學年級	六年級（下學期）
教材來源	自編	教學日期	100 年 04 月 28 日（四）
指導教授	楊思偉博士	教學時間	二節(80 分鐘)
設計者	楊裕賢	備註	

壹、教材分析：

- 一、重點：本教材旨在闡述不忘根本，常懷感謝心的重要。
- 二、特點：本教材為單項題「為何型」議論文，可以「言例」與正、反「事例」論證合作的重要性。
- 三、難點：
 - （一）能掌握言例與事例，並了解其意涵。。
 - （二）能構思寫作的論點與分論點。
 - （三）組織結構
 - 1. 能掌握為何型議論文文體結構。
 - 2. 能掌握各段的組織結構。

貳、寫作教學重點：

- 一、蒐集寫作素材：

學生可以利用書籍或網路蒐集寫作主題的相關論據。
- 二、掌握寫作的各項知識
 - （一）一般知識：可以掌握議論文知識、寫作格式知識與字詞知識。
 - （二）內容知識：學生可以掌握寫作主題的意涵
 - （三）操作知識：
 - 1. 能掌握文體解構的組織策略與表達重點。
 - 2. 能掌握各段內容的組織策略與表達重點。
 - （四）後設知識：

能知道是否達成寫作議論文的目標、困難與解決策略。

參、學生經驗：

- 一、學生寫過過記敘文、應用文等文體，可以掌握部分文本一般知識。
- 二、學生經過三課研究教材教學，可以掌握該文體一般知識和操作知識。
- 三、學生從日常生活中觀察與學習各種合作的方式，可以掌握文本內容知識。

肆、統整教學：本課教材與社會領域、綜合活動統整教學。

伍、教學目標

單元目標	行為目標	分段能力指標
一、能掌握議論文特性。	一-1 能說出議論文的類型。 一-2 能說出議論文的要素。 一-3 能說出論點的特性。 一-4 能說出論據的類型。 一-5 能說出論證的方式。 一-6 能說出議論文文體結構。 一-7 能說出議論文的表達方法。	F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。 F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。 F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。
二、能判讀議論文的題目。	二-1 能說出文本題目是議論文的判定方法。 二-2 能說出文本題目的類型。 二-3 能說出題目的範圍和重點。 二-4 能說出題目的涵義。 二-5 能說出文本的論點主張。	F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。 F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。
三、能搜尋寫作素材。	三-1 能說出寫作主題的論據。 三-2 能說出寫作主題的論點與分論點。	F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。
四、能組織綱要與段落。	四-1 能設計出文章綱要。 四-2 能說出論證的方式。 四-3 能設計各段的組織方式。	F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。
五、能組織寫作素材。	五-1 能依層次寫出各段內容。 五-2 能以適切連結詞連接內容。	
六、能檢核寫作內容。	六-1 能說出文章不當之處。 六-2 能修改文章不當之處。	

陸、教學活動

分段能力指標號碼	行為目標編號	教學活動	教學資源	時間分配(分鐘)	效果評量(評量方式)
		壹、準備活動 一、教師部份： (一) 設計學習單。 (二) 準備「飲水思源」的名言佳句與例子。 二、學生部份： (一) 準備字辭典。 (二) 蒐集「飲水思源」的名言佳句與			學生能完成

		例子。			蒐集資料並帶至課堂上分享給同學(實作評量)
F-2-3	一-1	一、引起動機：		5	學生能夠回答問題(口頭評量)
F-2-7	一-2	(一) 複習議論文文體知識：			
	一-3	1.單項題題目類型：如何型、談論			
	一-4	型、什麼型、為何型。			
	一-5	2.議論文三要素：論點、論據、論			
	一-6	證。			
	一-7	3. 論證的方式：正證法、反證法、正反論證法等。			
		4. 例子的類型：言例、事例、物例、設例。			
		5.議論文文體結構：論點—論據1—論據2—提出方法—重申論點。			
F-2-6	二-1	二、審題教學	學	5	學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
	二-2	(一) 指導學生判定題目文體的策略	習		
	二-3	1.刪去法：若題目非記敘文寫人、	單		
	二-4	敘事、狀物、寫景類，則可能是			
	二-5	說明文與議論文。			
		2.應用議論文評論、說服說理的特性，可在題目之前冠上「為什麼(要)」，若串連之後，文句通順，則可推估是議論文。			
		3.學生回答：「為什麼合作力量大」，所以該題目可寫成議論文。			
		(二) 指導學生以畫線策略，分析文本題目的「範圍與重點」。			
		1.範圍：合作			
		2.重點：力量大			
F-2-1	二-4	三、立意教學		5	學生能夠回答問題(口頭評量、實作評量)
F-2-3	二-5	指導學生根據題目範圍與重點說出〈合作力量大〉的涵義，設定寫作的論點主張。			
F-2-6					
F-2-10					
F-2-1	三-1	五、選材教學：		5	

F-2-3 F-2-6 F-2-10	三-2	(一)聯想寫作素材：指導學生以相近、相反聯想法，構思寫作主題的言例與事例等寫作素材 (二)指導學生構思分論點與解決方法。			
F-2-1 F-2-2 F-2-3 F-2-6 F-2-10	四-1 四-2 四-3	六、組織教學 (一)綱要組織：指導學生依據論點段—論據1—論據2—方法段—重申論點段的方式組織大綱。 (二)段落組織：指導學生設計各段細目： 1.論點段：依據別人的話—自己的話—相反的話—總結的話組織。 2.論據段：依據理由—例子—小結的方式組織。 3.方法段：依據首先—其次—最後的方式組織。 4.重申論點段：依據別人的話—自己的話—總結的話組織。	10	學生能夠完成綱要設計(實作評量)	
F-2-1 F-2-2 F-2-3 F-2-4 F-2-6 F-2-8 F-2-10 F-2-10	五-1 五-2	七、起草為文：教師逐段示範如何將各段細目組織成段落內容，學生逐段完成寫作，教師巡視行間解決問題。 (一)示範論點段，寫作論點段。 (二)示範論據段，寫作論據段。 (三)示範方法段，寫作方法段。 (四)示範重申論點段，寫作結	40	學生能夠完成寫作(口頭評量、實作評量)	
F-2-10	六-1 六-2	八、檢查與修改： (一)引導學生檢查各段寫作內容。 (二)引導學生修正各段不當內容。	學 習 單 5	學生能檢查與修改作品(實作評量)	
F-2-10	六-1 六-2	參、綜合活動 一、分享與檢討學生寫作成品。 二、統整寫作策略。 —教學活動結束—	5	學生能夠分享檢討作品(口頭評量)	

附錄三 實驗組閱讀教學教材

閱讀教材一

六年 班/座號： 號/姓名：

項目	閱讀文本（改編自翰林出版社）	寫作聯結
段落	良言一句三冬暖	合作力量大
一	俗話說：「良言一句三冬暖，惡語傷人六月寒。」的確，在日常生活中，如果出言謹慎，態度誠懇，可以使我們感到溫暖，並得到更多的友誼；相反的，如果說話不加留意，有了疏失，就會使人產生誤會。所以，表達良好的語言，不僅可以溝通情意，更可以建立起深厚的關係。	1. 2. 3. 4.
二	說話，可以表現一個人的修養和風度，也就是說，懂得說話的人，一定能處處為對方設想。以前，有一位棒球教練在訓練球員時，每當發現他們犯錯，從不大聲的責備：「這樣不行！那樣錯了！」而是委婉的告訴球員：「你的打擊很不錯，只要再把左手提高一點就更好了。」或「如果你把這個缺點改過來，就無懈可擊了。」他總是先肯定球員的技巧，從不單刀直入的使他們下不了臺，所以球員們都能欣然接受，每次比賽總有好的表現。可見，一句好話可以造就出好的結果。	1. 2. 3.
三	反之，若出言刻薄，不僅容易傷害對方，也會使彼此的關係緊繃。有一個獵人獵得兩隻野兔回家，他的妻子看見了，冷冷的說：「一天下來才打到兩隻。」獵人聽了，很不高興的說：「你去打打看！」兩人因此發生了口角。所以，不會說話的人，常常在不經意中傷害了對方，自己卻渾然不覺，出言時不可不慎啊！	1. 2. 3.
四	良好的話語表達是需要學習的：我們應該要有一個同理的心，經常以對方的立場設想，這樣才能做出適當的表達；其次，可以多看書或聆聽他人的表達方式，學習好的表達技巧，避免負面表達，將可以在	1. 2.

	適當的時候說出適切的話語。	
五	<p><u>荀子</u>曾說：「與人善言，暖於布帛。」</p> <p>意即對人用和善的言語說話，比穿衣服更能令人感到溫暖。因此，只要我們說話時能將心比心，多顧及對方的感受，這樣必定能像春風送暖一樣，帶給週遭的人溫暖，人際關係也就更加和諧了。</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>

結構統整：

一、議論文文體結構

段落結構	良言一句三冬暖	合作力量大
一、論點	表達良好的語言，可以建立良好的人際關係	
二、正面論據	舉棒球教練為例，證明：好的說話表達要能未對方設想	
三、反面論據	舉獵人妻子為例，證明：刻薄的言語會損害彼此的關係	
四、解決方法	提出良好表達的建議方法	
五、重申論點	重申好的表達可以帶來和諧的人際關係	

二、表達方法

- (一) 主觀表達：議論、抒情
- (二) 客觀表達：敘述、描寫、說明
- (三) 正面表達：正面、肯定語詞
- (四) 反面表達：負面、否定語詞

三、句子、段落、篇章理解策略

- (一) 句子理解：找關鍵詞
- (二) 段落理解：找理由或小結
- (三) 篇章理解：找論點段（主旨）

項目	閱讀文本（改編自康軒出版社）	寫作聯結
段落	做時間的主人	勤奮學習
一	<p>李白輕嘆：「逝川與流光，飄忽不相待。」的確，從我們呱呱墜地開始，時間就悄悄的溜走，毫不止息。然而，如果我們可以緊緊跟進，把握每一分一秒，即使時間流逝，還是留下璀璨的扉頁。所以，我們一定要妥善的運用時間，讓它發揮最大的價值，努力充實自己的人生。</p>	1. 2. 3. 4.
二	<p>善用時間是邁向成功的基本要件。企業家<u>嚴長壽</u>先生從事的第一份工作，是在一家公司當遞送文件的服務生，他每天都提早一個小時上班，把所有的資料、文件仔細分類，並安排好傳送的路線，這一個小時的事先計畫，使他每天一開始工作，就能迅速而有效率的達成任務，不但對公司有更大的貢獻，也奠定了他日後成功的根基。由此可見，能運用時間的人，不僅對自己有益，也可以對團體有所貢獻。</p>	1. 2. 3.
三	<p>其次，把握每一分一秒，才能讓時間發揮最大的價值，並提升自己的實力。現代人更繁忙，但是放眼望去，你會發現在公車或捷運上，總有許多人戴著耳機喃喃自語，他們有些在學習外國語文，有些在複習老師講的課，他們都是利用各種「等待」的時間，使自己的學習更為精進。可知，會善用時間的人，總是可以找機會讓自己成長。</p>	1. 2. 3.
四	<p>因此，要妥善的運用時間，就要懂得做計畫；其次，要依照計畫執行，才能達成預定的目標，因為光有計畫而不行動，仍將徒勞無功。最後，收集零碎的時間，也是利用時間的好方法，它們雖然零碎渺小，但是像存錢一樣，一點一點累積下來，也能聚沙成塔，完成別人認為不可能的任</p>	1. 2. 3.

	務。	
五	<u>明朝</u> <u>高明</u> 說：「光陰似箭催人老，日月如梭趕少年。」誠然，時間帶走青春年華的速度，往往快得讓人不知所措。因此，只有充分掌握自己的時間，並妥善運用的人，才能真正成為時間的主人，也才能讓我們的生命更充實，更有意義。	1. 2. 3.

統整：

一、議論文文體結構

段落結構	做時間的主人	勤奮學習
一、論點	要運用時間，充實人生	
二、正面論據	以 <u>嚴長壽</u> 為例：證明善用時間，可以自助助人	
三、正面論據	以現代人為例：證明把握時間，可以提升能力	
四、解決方法	作計畫、執行計畫、收集零碎時間	
五、重申論點	善用時間的人，生命更充實	

二、表達方法

- (一) 主觀表達：議論、抒情
- (二) 客觀表達：敘述、描寫、說明
- (三) 正面表達：正面、肯定語詞
- (四) 反面表達：負面、否定語詞

三、句子、段落、篇章理解策略

- (一) 句子理解：找關鍵詞
- (二) 段落理解：找理由或小結
- (三) 篇章理解：找論點段（主旨）

項目	閱讀文本（改編自南一出版社）	寫作聯結
段落	服務人群	飲水思源
一	<p>孫中山先生說：「人生以服務為目的。」人生於世，每天的食、衣、住、行、育、樂，無不仰賴他人的供應，因而也應以相同的態度來回報他們；反之，如果大家都各行其是，自掃門前雪，那麼社會的和諧與安定將會日益消失。因此，抱持著服務的精神，並以服務人群當作一生的職志，我們的社會將會散發出更多的溫暖。</p>	1. 2. 3. 4.
二	<p>服務人群是一種理想的實踐，展現出「人溺己溺、人飢己飢」的關懷精神。<u>史懷哲</u>醫師為了實現服務人類的理想，花了七年的時間學醫，學成後，舉家深入<u>非洲</u>叢林半個世紀，為土著建醫院，醫治他們的病痛，辦教育，啟發他們的心靈，這種悲天憫人的胸懷，無私無我，樹立了服務人群的典範。可見，有了付出的心念，即使環境再艱困，也能讓我們全心投入。</p>	1. 2. 3.
三	<p>其次，服務人群也是一種無私的奉獻態度，它讓需要幫助的人，得到扶持的力量。<u>德蕾莎</u>修女親至<u>印度</u>鄉下，幫助癱瘓病人，給他們完善的醫療照顧，並收容困苦無依的垂死病人，讓他們安詳的離開人間，她不計個人安危的付出，感動了世人。因此，即使僅有微薄的力量，只要有心，也能讓被照顧的人，得到愛的關懷和面對生命的力量。</p>	1. 2. 3.
四	<p>要服務人群一定要先充實自己的能力，才能發揮所長，實現理想；其次，要將服務的心化為具體的行動，在需要貢獻心力的地方，毫無保留、全心全力的投入；最後，有機會服務別人時，要滿心歡喜的把握機會，主動出擊，讓我們的愛心可以傳遞出去。</p>	1. 2. 3.

五	俗話說：「我為人人，人人為我。」即是鼓勵我們要有服務的熱忱，因為人自呱呱墜地以來，便與群體發生了密切的關係，任何人皆無法離開群體生活。因此，我們一定要培養服務的人生態度，常懷一顆感恩的心，矢志為大眾貢獻才力，如此才能散發生命的光彩，發揮生命的意義。	1. 2. 3.
---	--	----------------

統整：

一、議論文文體結構

段落結構	服務人群	飲水思源
一、論點	要服務人群，才能散發溫暖	
二、正面論據	以 <u>史懷哲</u> 醫生為例：證明服務人群可以實現自己的理想	
三、正面論據	以 <u>德蕾莎</u> 修女為例：證明服務人群可以發揮影響力幫助需要關懷的人	
四、解決方法	充實自己、展開行動、把握機會服務人群	
五、重申論點	服務人群，可以讓生命發揮光彩	

二、表達方法

- (一) 主觀表達：議論、抒情
- (二) 客觀表達：敘述、描寫、說明
- (三) 正面表達：正面、肯定語詞
- (四) 反面表達：負面、否定語詞

三、句子、段落、篇章理解策略

- (一) 句子理解：找關鍵詞
- (二) 段落理解：找理由或小結
- (三) 篇章理解：找論點段（主旨）

附錄四 控制組閱讀教學教材

閱讀教材一

六年 班/座號： 號/姓名：

項目	閱讀文本（改編自翰林出版社）	
段落	良言一句三冬暖	段意與語文知識
一	俗話說：「良言一句三冬暖，惡語傷人六月寒。」的確，在日常生活中，如果出言謹慎，態度誠懇，可以使我們感到溫暖，並得到更多的友誼；相反的，如果說話不加留意，有了疏失，就會使人產生誤會。所以，表達良好的語言，不僅可以溝通情意，更可以建立起深厚的關係。	段意： 修辭： 字形字音：
二	說話，可以表現一個人的修養和風度，也就是說，懂得說話的人，一定能處處為對方設想。以前，有一位棒球教練在訓練球員時，每當發現他們犯錯，從不大聲的責備：「這樣不行！那樣錯了！」而是委婉的告訴球員：「你的打擊很不錯，只要再把左手提高一點就更好了。」或「如果你把這個缺點改過來，就無懈可擊了。」他總是先肯定球員的技巧，從不單刀直入的使他們下不了臺，所以球員們都能欣然接受，每次比賽總有好的表現。可見，一句好話可以造就出好的結果。	段意： 句型：
三	反之，若出言刻薄，不僅容易傷害對方，也會使彼此的關係緊繃。有一個獵人獵得兩隻野兔回家，他的妻子看見了，冷冷的說：「一天下來才打到兩隻。」獵人聽了，很不高興的說：「你去打打看！」兩人因此發生了口角。所以，不會說話的人，常常在不經意中傷害了對方，自己卻渾然不覺，出言時不可不慎啊！	段意：
四	良好的話語表達是需要學習的：我們應該要有一個同理的心，經常以對方的立場設想，這樣才能做出適當的表達；其次，可以多看书或聆聽他人的表達方式，學習好的表達技巧，避免負面表達，將可以在適當的時候說出適切的話語。	段意：

五	荀子曾說：「與人善言，暖於布帛。」 意即對人用和善的言語說話，比穿衣服更能令人感到溫暖。因此，只要我們說話時能將心比心，多顧及對方的感受，這樣必定能像春風送暖一樣，帶給週遭的人溫暖，人際關係也就更加和諧了。	段意： 字形：
---	--	----------------

一、全課大意

問題	全課大意
(一)「良言一句三冬暖，惡語傷人六月寒。」是什麼意思？ (二)棒球教練的表達方式給人什麼感受？ (三)獵人妻子的說話方式給人什麼感受？ (四)適切的說話方法為何？ (五)本課的結論是什麼？	

二、語詞生字

三、內容深究

問題	主旨
(一)舉例說明何謂「良言」？何謂「惡語」？ (二)聽到「良言」的感受為何？聽到「惡語」又有何感受？ (三)你如何用良言鼓勵同學？ (四)說話除了良言之外，什麼時候可以用「真言」勸誡對方？ (五)怎樣說出對方的缺點，又可以不傷害對方？ (六)說話的表達方法有哪些？還可以注意哪些事項。 (七)本課的結論是什麼？	

四、形式深究

(一) 文體：

(二) 分段：

(三) 段意：

(四) 結構：

良言一句三冬暖

提出想法：語言是人與人溝通情意的工具，得體與否，將直接影響到個人的人際關係

舉例論證：(一)舉棒球教練以正面口氣表達為例

(二)舉獵人妻子以惡語表達為例

提出方法：以同理心、學習表達技巧表達話語

歸納想法：強調說話要將心比心才能使人際關係和諧

(五) 句型、修辭、字形字音

項目	閱讀文本（改編自康軒出版社）	
段落	做時間的主人	段意與語文知識
一	<p>李白輕嘆：「逝川與流光，飄忽不相待。」的確，從我們呱呱墜地開始，時間就悄悄的溜走，毫不止息。然而，如果我們可以緊緊跟進，把握每一分一秒，即使時間流逝，還是留下璀璨的扉頁。所以，我們一定要妥善的運用時間，讓它發揮最大的價值，努力充實自己的人生。</p>	<p>段意：</p> <p>修辭：</p> <p>句型：</p> <p>字形字音：</p>
二	<p>善用時間是邁向成功的基本要件。企業家<u>嚴長壽</u>先生從事的第一份工作，是在一家公司當遞送文件的服務生，他每天都提早一個小時上班，把所有的資料、文件仔細分類，並安排好傳送的路線，這一個小時的事先計畫，使他每天一開始工作，就能迅速而有效率的達成任務，不但對公司有更大的貢獻，也奠定了他日後成功的根基。由此可見，能運用時間的人，不僅對自己有益，也可以對團體有所貢獻。</p>	<p>段意：</p> <p>句型：</p>
三	<p>其次，把握每一分一秒，才能讓時間發揮最大的價值，並提升自己的實力。現代人更繁忙，但是放眼望去，你會發現在公車或捷運上，總有許多人戴著耳機喃喃自語，他們有些在學習外國語文，有些在複習老師講的課，他們都是利用各種「等待」的時間，使自己的學習更為精進。可知，會善用時間的人，總是可以找機會讓自己成長。</p>	<p>段意：</p>
四	<p>因此，要妥善的運用時間，就要懂得做計畫；其次，要依照計畫執行，才能達成預定的目標，因為光有計畫而不行動，仍將徒勞無功。最後，收集零碎的時間，也是利用時間的好方法，它們雖然零碎渺小，但是像存錢一樣，一點一點累積下來，也能聚沙成塔，完成別人認為不可能的任務。</p>	<p>段意：</p> <p>成語：</p>

五	<p>明朝 <u>高明</u> 說：「光陰似箭催人老，日月如梭趕少年。」誠然，時間帶走青春年華的速度，往往快得讓人不知所措。因此，只有充分掌握自己的時間，並妥善運用的人，才能真正成為時間的主人，也才能讓我們的生命更充實，更有意義。</p>	<p>段意：</p> <p>修辭：</p> <p>字形字音：</p>
---	---	------------------------------------

一、全課大意

問題	全課大意
<p>(一) 時間非常珍貴，該如何做才能發揮它最大的價值？</p> <p>(二) <u>嚴長壽</u>為什麼會受到肯定？</p> <p>(三) 現代人為什麼能提升能力？</p> <p>(四) 善用時間會有什麼收穫？</p>	

二、語詞生字

三、內容深究

問題	主旨
<p>(一) 為什麼說善用時間，能使生命更有價值？</p> <p>(二) <u>嚴長壽</u>為什麼能夠成功？</p> <p>(三) 現代人為什麼能提升自己的能力？</p> <p>(四) 你還可以舉出哪些善用時間的例子？</p> <p>(五) 如何有效利用時間？</p> <p>(六) 你自己有哪些善用時間的方法？</p> <p>(七) 怎樣才能真正成為時間的主人？</p>	

四、形式深究

- (一) 文體：
- (二) 分段：
- (三) 段意：
- (四) 結構：

做時間的主人

提出論點：時間珍貴，我們要懂得利用

舉例論證：(一) 舉嚴長壽善用時間獲得成功為例

(二) 舉現代人善用時間提升能力為例

提出方法：透過做計畫、執行計畫、收集零碎時間等方式利用時間

結論：我們要掌握並善用時間

- (五) 句型、修辭、字形字音

項目	閱讀文本（改編自南一出版社）	
段落	服務人群	段意與語文知識
一	<p>孫中山先生說：「人生以服務為目的。」人生於世，無論食、衣、住、行、育、樂，無不仰賴他人的供應，因而也應以相同的態度來回報他們；反之，如果大家都各行其是，自掃門前雪，那麼社會的和諧與安定將會日益消失。因此，抱持著服務的精神，並以服務人群當作一生的職志，我們的社會將會散發出更多的溫暖。</p>	<p>段意：</p> <p>修辭：</p> <p>句型：</p>
二	<p>服務人群是一種理想的實踐，展現出「人溺己溺、人飢己飢」的關懷精神。<u>史懷哲</u>醫師為了實現服務人類的理想，花了七年的時間學醫，學成後，舉家深入<u>非洲</u>叢林半個世紀，為土著建醫院，醫治他們的病痛，辦教育，啟發他們的心靈，這種悲天憫人的胸懷，無私無我，樹立了服務人群的典範。可見，有了付出的心念，即使環境再艱困，也能讓我們全心投入。</p>	<p>段意：</p> <p>修辭：</p> <p>句型：</p> <p>字形字音：</p>
三	<p>其次，服務人群也是一種無私的奉獻態度，它讓需要幫助的人，得到扶持的力量。<u>德蕾莎</u>修女親至<u>印度</u>鄉下，幫助癱瘓病人，給他們完善的醫療照顧，並收容困苦無依的垂死病人，讓他們安詳的離開人間，她不計個人安危的付出，感動了世人。因此，即使僅有微薄的力量，只要有心，也能讓被照顧的人，得到愛的關懷和面對生命的力量。</p>	<p>段意：</p> <p>修辭：</p> <p>句型：</p> <p>字形字音：</p>
四	<p>要服務人群一定要先充實自己的能力，才能發揮所長，實現理想；其次，要將服務的心化為具體的行動，在需要貢獻心力的地方，毫無保留、全心全力的投入；最後，有機會服務別人時，要滿心歡喜的把握機會，主動出擊，讓我們的愛心可以傳遞出去。</p>	<p>段意：</p>
五	<p>俗話說：「我為人人，人人為我。」即</p>	<p>段意：</p>

是鼓勵我們要有服務的熱忱，因為人自呱呱墜地以來，便與群體發生了密切的關係，任何人皆無法離開群體生活。因此，我們一定要培養服務的人生態度，常懷一顆感恩的心，矢志為大眾貢獻才力，如此才能散發生命的光彩，發揮生命的意義。	修辭： 句型： 字形字音：
---	---------------------

一、全課大意

問題	全課大意
(一) 為什麼說人生以服務為目的？ (二) <u>史懷哲</u> 醫生為什麼要深入非洲叢林工作？ (三) <u>德蕾莎</u> 修女為什麼要到印度服務病患？ (四) 服務人群會有什麼樣的價值？	

二、語詞生字

三、內容深究

問題	主旨
(一) 為什麼說「人生以服務為目的」？ (二) 什麼是「人溺己溺、人飢己飢」的關懷精神？ (三) <u>史懷哲</u> 醫生為什麼要服務人群？ (四) <u>德蕾莎</u> 修女為什麼要服務人群？ (五) 課文中提出哪些服務人群的作法？ (六) 你可以怎樣服務人群？ (七) 服務人群有什麼價值？	

四、形式深究

- (一) 文體：
- (二) 分段：
- (三) 段意：
- (四) 結構：

服務人群

提出論點：服務人群可以讓社會散發出溫暖

舉例論證：(一) 舉史懷哲醫生服務人群實現理想為例

(二) 舉德蕾莎修女服務人群幫助他人為例

提出方法：透過充實能力、展開行動、主動服務等方式服務需要幫助的人

結論：服務人群可以散發生命的光彩和意義

- (五) 句型、修辭、字形字音

附錄五 實驗組寫作訓練教學教材

寫作訓練一：合作力量大 座號： 姓名：

言 例	<p>1. <u>易經</u>：「二人同心，其利斷金。」(因團結而產生的力量，是個人無法想像的)</p> <p>2. 俗諺：「團結力量大。」</p> <p>3. 俗諺：「三個臭皮匠，勝過一個<u>諸葛亮</u>。」</p> <p>4. <u>波斯·薩迪</u>：「蚊子如果一起衝鋒，大象也會被征服。」</p> <p>5. <u>聖經</u>：「三股合成的繩子，不容易折斷。」</p> <p>6. <u>呂氏春秋</u>：「金柔錫柔，合兩柔則為剛。」(一個微不足道的力量，可以從合作中，發揮適當的力量)</p> <p>7. <u>左傳</u>：「輔車相依，唇亡齒寒。」(人如果不團結合作，就必須承受一切的災難和打擊)</p> <p>8. <u>孟子</u>：「一日之所需，百工斯為備。」(人一天中所要用到的東西，是合眾人之力而成的)</p> <p>9. 俗諺：「各人自掃門前雪，莫管他人瓦上霜。」</p>
事 例	<p>正例：</p> <p>運動類：打棒球、打籃球、<u>景美女中拔河隊</u></p> <p>科學類：科展、<u>萊特兄弟</u></p> <p>音樂類：合唱團</p> <p>美術類：教室布置</p> <p>冒險類：<u>唐三藏</u>師徒</p> <p>政治類：桃園三結義</p> <p>企業類：不同部門通力合作</p> <p>動物類：蜜蜂、螞蟻</p> <p>家庭類：大掃除、愚公移山、鄰里守望相助</p> <p>公益類：救難隊、志工</p> <p>反例：<u>馬謖失街亭</u>、生活實例（作弊、霸凌）</p> <p>〈不好不賣〉有一對兄弟開一家麵包店，店名為「不好不賣」，生意一直都非常好。有一天，兩兄弟吵的不可開交，決定拆夥，將招牌拆成兩半，一人拿一半。結果兩人的生意都變差了：一個人的招牌是「不好」，另一人是「不賣」，當然沒人光顧啦！最後兩兄弟合好，將招牌重新合起來，生意才恢復昔日興隆。</p> <p>〈馬和驢子〉一位商人趕著進城作生意，將貨物堆到他的馬和驢子身上。可憐的驢子受不了貨物的重量，向馬懇求：「請幫我背一些貨物吧！我快不行了！」但馬卻不屑的回牠：「自己的貨物自己搬啦！」驢子只好咬緊牙根，撐了下去。終於，驢子不禁倒地，商人只好把驢的屍體和他原來背的貨物全放到馬身上。這時，馬才後悔的說：「早知如此，當初就應該幫助驢子，一起合作呀！」</p>
語 詞	<p>正：同心協力、同舟共濟、守望相助、互信互助、一心一意、眾志成城、集思廣益、群策群力、萬眾一心、通力合作</p> <p>反：自以為是、自掃門前雪、獨善其身、袖手旁觀、冷眼旁觀、不聞不問、扯後腿、自私自利、一盤散沙、各自為政、各持己見、離心離德</p>

寫作訓練一：合作力量大 座號： 姓名：

段落	大綱	細目
一 論 點 段		1. 2. 3. 4.
二 論 據 段 ：		1. 2. 3.
三 論 據 段 ：		1. 2. 3.
四 方 法 段		1. 2. 3.
五 重 申 論 點 段		1. 2. 3.

寫作訓練一：合作力量大 座號： 姓名：

第一段：論點段

別人的話	
自己的話	就表示
相反的話	相反的，
總結的話	所以，

第二段：論據段（ 例）

理由	
例子	
小結	

第三段：論據段（ 例）

理由	
例子	
小結	

寫作訓練一：合作力量大 座號： 姓名：

第四段：方法段

第一個方法	
第二個方法	
第三個方法	

第五段：重申論點段

別人的話	
自己的話	就表示
總結的話	因此，

寫作訓練二：勤奮學習 座號： 姓名：

言 例	<p>1. <u>管子</u>：「士不厭，故能成其聖。」（能持續不懈的學習，才能成為完美、高尚的人）</p> <p>2. <u>莊子</u>：「吾生也有涯，而知也無涯。」（知識是無止盡的，在有生之年，必須努力求知）</p> <p>3. <u>增廣賢文</u>：「學如逆水行舟，不進則退。」</p> <p>4. <u>英·卡萊爾</u>：「天才就是無止境刻苦勤奮的能力。」（天才的成功，是來自努力和付出）</p> <p>5. <u>愛迪生</u>：「天才，就是百分之一的靈感，加上九十九分的血汗。」</p> <p>6. <u>清朝 孫洙</u>：「熟讀<u>唐詩</u>三百首，不會吟詩也會吟。」（勤學苦練，可以將陌生的事物，變成看家本領）</p> <p>7. <u>孔子</u>：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益；不如學也。」（只有思考而不學習，無法獲得新知）</p> <p>8. <u>陶淵明</u>：「勤學如春起之苗，不見其增，日有所長。」（學習不能急功近利，只要勤奮不懈，就能看出成果）</p> <p>9. <u>韓愈</u>：「業精於勤，荒於嬉。」（勤奮可以讓學業精深，享樂會使學業荒廢）</p>
事 例	<p>正例：</p> <p>運動類：<u>曾雅妮</u>、<u>王建民</u></p> <p>科學類：<u>愛迪生</u>、<u>萊特兄弟</u>、<u>牛頓</u>、<u>諾貝爾</u></p> <p>文學類：<u>李白</u>鐵杵磨成繡花針、<u>杜甫</u>讀書破萬卷下筆如有神</p> <p>政治類：<u>宋朝 歐陽脩</u>三上、<u>戰國時期</u><u>蘇秦</u>錐刺股、<u>漢朝 孫敬</u>髮懸樑、<u>東漢 匡衡</u>鑿壁偷光、<u>晉朝 孫康</u>（藉著雪的光在晚上讀書）、<u>晉朝 車胤</u>（借螢火亮光讀書）、<u>江泌</u>（追月而讀）<u>南齊</u>有一讀書人叫<u>江泌</u>，因為白天他要做工，只有晚上才能讀書。但是他家很窮點不起燈，他就只得利用月光學點東西。當月光逐漸西斜時，他就搬來梯子，一級級的爬上屋頂；有時累得都從梯子上掉下來，他就很快的爬起來，繼續看下去、<u>董遇</u>（三餘勤讀）什麼是三餘呢？「冬天是一年工作以後的閒餘，晚上是白天工作以後的剩餘，陰雨天是晴天工作以後的空閒、<u>孔子</u>（發憤忘食、韋編三絕）</p> <p>反例：<u>方仲永</u>、<u>東漢 管寧</u>割席（<u>華歆</u>）<u>管寧</u>和<u>華歆</u>在園子裏一起刨地鋤菜。忽然，兩人看到地上有一塊金子。<u>管寧</u>揮動鋤頭，對待金子和瓦塊礫石沒甚麼區別。<u>華歆</u>拿起金子看了看，又扔掉了。還有一次，<u>管寧</u>和<u>華歆</u>坐在一張席子上讀書，有坐著軒車穿著冕服的人經過，<u>管寧</u>照舊讀書，<u>華歆</u>扔了書跑出去觀看。<u>管寧</u>割開席子和<u>華歆</u>分開坐，說：「你不是我的朋友啊。」</p>
語 詞	<p>正：夙夜匪懈、發憤忘食、勤奮向上、溫故知新、牛角掛書、焚膏繼晷、手不釋卷、孜孜不倦、讀書破萬卷、皓首窮經、精益求精、日新又新</p> <p>反：玩日廢時、浪擲歲月、玩歲愒日、走馬看花、囫圇吞棗、蹉跎、只知其一不知其二、每況愈下、自甘墮落、三天打魚兩天曬網、一曝十寒</p>

寫作訓練二：勤奮學習 座號： 姓名：

寫作構思單

段落	大綱	細目
一 論 點 段		1. 2. 3. 4.
二 論 據 段 ：		1. 2. 3.
三 論 據 段 ：		1. 2. 3.
四 方 法 段		1. 2. 3.
五 重 申 論 點 段		1. 2. 3.

寫作訓練二：勤奮學習 座號： 姓名：

第一段：論點段

別人的話	
自己的話	就表示
相反的話	相反的，
總結的話	所以，

第二段：論據段（ 例）

理由	
例子	
小結	

第三段：論據段（ 例）

理由	
例子	
小結	

寫作訓練二：勤奮學習 座號： 姓名：

第四段：方法段

第一個方法	
第二個方法	
第三個方法	

第五段：重申論點段

別人的話	
自己的話	就表示
總結的話	因此，

寫作訓練三：飲水思源 座號： 姓名：

言 例	<p>1. 俗諺：「吃果子拜樹頭，吃米飯敬鋤頭。」（勉人飲水思源不忘本，常懷感恩之心）</p> <p>2. 俗諺：「前人種樹，後人乘涼。」（現在的享受是來自前人的犧牲與奉獻）</p> <p>3. <u>牛頓</u>：「我的成功是站在別人的肩上看世界。」</p> <p>4. 俗諺：「受人點滴，當湧泉以報。」</p> <p>5. 俗諺：「食人一口，報人一斗。」</p> <p>6. 俗諺：「一日為師，終身為父。」</p> <p>7. <u>孟子</u>：「一日之所需，百工斯為備。」（人一天中所要用到的東西，是合眾人之力而成的）</p> <p>8. <u>印度詩人泰戈爾</u>：「蜜蜂從花中啜蜜，離開時營營地道謝。」</p> <p>9. <u>古詩</u>：「胡馬依北風，越鳥巢南枝。」（動物對故鄉的眷戀，不忘根本）</p> <p>10. <u>居禮夫人</u>：「不管一個人取得多麼值得驕傲的成績，都應該飲水思源，應該記住是自己的老師為他們的成長播下了最初的種子。」</p> <p>11. <u>德國哲學家尼采</u>：「感恩即是靈魂上的健康。」</p> <p>12. <u>英國哲學家洛克</u>：「感恩是精神上的一種寶藏。」</p>
事 例	<p>正例：</p> <p>親情類：父母親、祖父母、各種祭典、清明節掃墓、家族堂號</p> <p>師恩類：老師</p> <p>文學類：<u>白蛇傳</u>（<u>白素貞</u>報<u>許仙</u>救命之恩）、獅子報恩、白鶴報恩</p> <p>政治類：<u>漢朝 韓信</u>一飯之恩、<u>諸葛亮</u>報<u>劉備</u>三顧茅廬之恩</p> <p>物品類：羔羊跪乳、烏鴉反哺</p> <p>反例：<u>陳世美</u>拋妻棄子、<u>東郭</u>先生與狼、貪心不足蛇吞象</p>
語 詞	<p>正：過河拜橋、投桃報李、感恩圖報、沒齒難忘、感恩不盡、每飯不忘、刻骨銘心、感激涕零、恩同再造、銜環結草</p> <p>反：過河拆橋、忘恩負義、以怨報德、反面無常、得魚忘筌、得新忘故、狡兔死，走狗烹（兔死狗烹）、高鳥盡，良弓藏（鳥盡弓藏）、數典忘祖、恩將仇報</p>

寫作訓練三：飲水思源 座號： 姓名：

寫作構思單

段落	大綱	細目
一 論 點 段		1. 2. 3. 4.
二 論 據 段 ：		1. 2. 3.
三 論 據 段 ：		1. 2. 3.
四 方 法 段		1. 2. 3.
五 重 申 論 點 段		1. 2. 3.

寫作訓練三：飲水思源 座號： 姓名：

第一段：論點段

別人的話	
自己的話	就表示
相反的話	相反的，
總結的話	所以，

第二段：論據段（ 例）

理由	
例子	
小結	

第三段：論據段（ 例）

理由	
例子	
小結	

寫作訓練三：飲水思源 座號： 姓名：

第四段：方法段

第一個方法	
第二個方法	
第三個方法	

第五段：重申論點段

別人的話	
自己的話	就表示
總結的話	因此，

附錄六 控制組寫作訓練教學教材

寫作訓練一：合作力量大 座號： 姓名：

一、寫作題目：請以〈合作力量大〉為題，完成一篇議論文。

二、寫作大綱：

合作力量大

提出論點：眾人合作可以發揮巨大的力量

舉例論證：（一）舉 為例

（二）舉 為例

提出方法：

結論：合作的重要



寫作訓練二：勤奮學習 座號： 姓名：

一、寫作題目：請以〈勤奮學習〉為題，完成一篇議論文。

二、寫作大綱：

勤奮學習

提出論點：勤奮學習可以充實自己、實現理想

舉例論證：(一) 舉 為例

(二) 舉 為例

提出方法：

結論：勤奮學習的重要



寫作訓練三：飲水思源 座號： 姓名：

一、寫作題目：請以〈飲水思源〉為題，完成一篇議論文。

二、寫作大綱：

飲水思源

提出論點：做人要飲水思源不忘本、常懷感恩之心

舉例論證：（一）舉 為例

（二）舉 為例

提出方法：

結論：飲水思源的重要



附錄七 實驗組寫作實驗教學教材

寫作實驗一：堅持到底 座號： 姓名：

言 例	<p>1. <u>東漢 王充</u>：「精誠所加，金石為開。」（以誠心和毅力做事，連堅硬的金石都可以鑿開）</p> <p>2. <u>班固</u>：「一日一錢，千日千錢；繩鋸木斷，水滴石穿。」（不論經過多長的等待，毅力都可以帶我們到成功的面前。）</p> <p>3. <u>法國哲學家雨果</u>：「世人缺乏的是毅力，而非氣力。」</p> <p>4. <u>荀子</u>：「鍥而舍之，朽木不折；鍥而不舍，金石可鏤。」（刻一下就放棄，連已經腐朽的木頭都折不斷；持續不斷的雕刻，堅硬的金石，也可以雕出花紋來）</p> <p>5. <u>荀子</u>：「騏驥一躍，不能十步；駑馬十駕，功在不舍。」（不論才能優劣，只要堅持便能成功）</p> <p>6. 俗諺：「有心打鐵，鐵成針。」</p> <p>7. 俗諺：「天下無難事，只怕有心人。」</p> <p>8. <u>蔣經國</u>先生：「天下沒有走不通的路，沒有克服不了的困難，沒有打不敗的敵人。」</p> <p>9. <u>蕭伯納</u>：「對於害怕危險的人，這世界上總是危險的。」</p> <p>10. <u>泰戈爾</u>：「只有經過地獄般的磨鍊，才能培養出創造天堂的力量。只有流過血的手指，才能彈奏出世間的絕響。」</p> <p>11. <u>三浦綾子</u>：「天空雖有烏雲，但烏雲上面，永遠有太陽在照耀。」</p>
事 例	<p>正例</p> <p>運動類：<u>林義傑</u>、<u>王建民</u>、<u>景美女中拔河隊</u></p> <p>身障類：<u>楊恩典</u>、<u>謝坤山</u>、<u>劉俠</u></p> <p>科學類：<u>愛迪生</u>、<u>諾貝爾</u>、<u>萊特兄弟</u></p> <p>冒險類：<u>魯賓遜</u>、<u>哥倫布</u>、<u>唐三藏</u></p> <p>企業類：<u>王永慶</u></p> <p>教育類：<u>武訓</u></p> <p>表演類：<u>蘇珊大嬸</u></p> <p>反例：</p> <p><u>項羽</u>自刎<u>烏江</u>、年輕人<u>草莓族</u>、<u>宋朝 秦檜</u>、<u>四川</u>富和尚、<u>燒炭</u>自殺者、<u>梵谷</u>自殺</p>
語 詞	<p>正：矻矻終日、業精於勤、矢勤矢勇、前仆後繼、克勤克儉、養精蓄銳、背水一戰、破釜沉舟、夙夜匪懈</p> <p>反：隨波逐流、遠走高飛、聞風逃竄、逃之夭夭、半途而廢、一蹶不振、自甘墮落、畫地自限</p>

寫作構思單

段落	大綱	細目（名言佳句、例子）
一 論 點 段		
二 論 據 段		
三 論 據 段		
四 方 法 段		
五 重 申 論 點 段		

寫作實驗二：實現夢想 座號： 姓名：

言 例	<p>1. 俗諺：「人因夢想而偉大。」</p> <p>2. 俄國大文豪<u>托爾斯泰</u>：「理想是指路明燈。沒有理想就沒有堅定的方向；沒有方向，就失去前進的力量。」</p> <p>3. 俗諺：「有夢最美，希望相隨。」</p> <p>4. 英國諺語：「青春的夢想，是未來真實的投影。」</p> <p>5. 普羅克特：「夢想一旦被付諸行動，就會變得神聖。」</p> <p>6. 法國哲學家<u>雨果</u>：「理想，你使人的思想堅定，你使人心偉大。」</p> <p>7. <u>卡萊爾</u>：「人若沒有目標，很快會成為一無所有。有個低微的目標也勝過毫無目標。」</p> <p>8. <u>蘇格拉底</u>：「世界上最快樂的事，莫過於為理想而奮鬥。」</p> <p>9. <u>屠格涅夫</u>：「生活中沒有理想的人，是可憐的人。」</p> <p>10. <u>羅曼·羅蘭</u>：「一種理想，就是一種力量。」</p> <p>11. 諺語：「最甜美的葡萄串掛在最高的樹梢上。」</p> <p>12. <u>丁尼生</u>：「夢想只要能堅持，就能成為現實。」</p>
事 例	<p>正例</p> <p>運動類：<u>曾雅妮</u>、<u>林義傑</u>、<u>王建民</u>、<u>景美女中拔河隊</u></p> <p>身障類：<u>楊恩典</u>、<u>謝坤山</u>、<u>劉俠</u></p> <p>科學類：<u>愛迪生</u>、<u>諾貝爾</u>、<u>萊特兄弟</u></p> <p>冒險類：<u>魯賓遜</u>、<u>哥倫布</u>、<u>唐三藏</u>、<u>不老騎士</u></p> <p>政治類：<u>劉邦</u></p> <p>企業類：<u>王永慶</u></p> <p>教育類：<u>武訓</u></p> <p>表演類：<u>蘇珊大嬸</u></p> <p>慈善類：<u>陳樹菊</u>、<u>史懷哲醫生</u>、<u>德蕾莎修女</u></p> <p>反例：</p> <p><u>項羽自刎烏江</u>、<u>年輕人草莓族</u>、<u>四川富和尚</u>、<u>燒炭自殺者</u>、<u>梵谷自殺</u></p>
語 詞	<p>正：<u>矻矻終日</u>、<u>業精於勤</u>、<u>矢勤矢勇</u>、<u>前仆後繼</u>、<u>克勤克儉</u>、<u>養精蓄銳</u>、<u>背水一戰</u>、<u>破釜沉舟</u>、<u>夙夜匪懈</u></p> <p>反：<u>隨波逐流</u>、<u>遠走高飛</u>、<u>聞風逃竄</u>、<u>逃之夭夭</u>、<u>半途而廢</u>、<u>一蹶不振</u>、<u>自甘墮落</u>、<u>畫地自限</u></p>

寫作構思單

段落	大綱	細目（名言佳句、例子）
一 論 點 段		
二 論 據 段		
三 論 據 段		
四 方 法 段		
五 重 申 論 點 段		

附錄八 控制組寫作實驗教學教材

寫作實驗一：堅持到底 座號： 姓名：

寫作題目：請以〈堅持到底〉為題，完成一篇議論文。

段落	大綱	細目（名言佳句、例子）
一 論 點 段	提出論點：堅持對的目標 可以實現理想	
二 論 據 段	舉例論證： （一）舉○○ 為例	
三 論 據 段	（二）舉○○ 為例	
四 方 法 段	提出方法：	
五 重 申 論 點 段	結論：堅持的重要	

寫作實驗二：實現夢想 座號： 姓名：

寫作題目：請以〈實現夢想〉為題，完成一篇議論文。

寫作大綱：

段落	大綱	細目（名言佳句、例子）
一 論 點 段	提出論點：實現夢想的價值	
二 論 據 段	舉例論證： （一）舉○○ 為例	
三 論 據 段	（二）舉○○ 為例	
四 方 法 段	提出方法：	
五 重 申 論 點 段	結論：實現夢想的重要	

附錄九 實驗組、控制組寫作前後測題目

寫作測驗 座號：

寫作題目：請以〈迎向挑戰〉為題，完成一篇議論文。

寫作大綱：

段落	大綱	細目（名言佳句、例子）
一		
二		
三		
四		
五		

附錄十 議論文閱讀理解評量卷（預試卷）

中文閱讀理解測驗題本

各位小朋友：

你好。本份測驗主要想瞭解你對文章文意的理解情形，不是期中考也不是期末考試，所以不會列入學期分數的計算，請你不用擔心。全部題目共有 26 題，題本共有 7 頁。

作答方式：請你先閱讀題目或文章後，將正確答案的「數字」填入題目左邊的「空格內」即可。不會寫的題目可以先空著，繼續做下一題的題目，最後再回來作答。作答時間共 **四十** 分鐘

非常感謝你的幫忙。

座號：

答案	題目
	1. 「人生於世，即使才智低下，四肢受損，抑或耳聾目盲，只要有為，必能成就一番轟轟烈烈的事業。」這段話的內容 <u>不適合</u> 舉下列哪一個選項做為例子？ (1) <u>蕭煌奇</u> (2) <u>乙武洋匡</u> (3) <u>海倫·凱樂</u> (4) <u>阿斗（劉禪）</u>
	2. 若以〈耕耘〉為作文題目，下列文句何者完全是從「正面、肯定」的方向來闡述題意？ (1) 實際耕耘，能夠幫助人們把夢想變為事實 (2) 所謂的耕耘，不過是一種無濟於事的付出 (3) 面對未來若不能勤加耕耘學習，終必一無所獲 (4) 耕耘是美德，但因動機不同因而造成迥然不同的結果
	3. <u>俄·克雷洛夫</u> ：「害怕大雨的，只不過是假花而已。」本句話的涵義與下列哪一個選項相近？ (1) 飛鳥和帆船相反，只有逆風才能飛好 (2) 不能服從規則的人，便無法得到自由 (3) 錯誤也是一種學習，無須懼怕風雨澆淋 (4) 能自我犧牲的人，才能顯出自己的價值
	4. 下列報導文字，何者含有「主觀」的描述？ (1) 腸病毒肆虐校園，衛生局拉警報 (2) 文化局借展 228 遺物，搞丟太離譜 (3) <u>曾雅妮</u> 凱旋歸國，民眾高喊 <u>臺灣之光</u> (4) 強烈冷氣團清晨報到， <u>嘉義</u> 氣溫創新低

	<p>5. <u>孟子</u>：「人皆可以為<u>堯 舜</u>。」這句話的涵義與下列何者最相近？</p> <p>(1) 不怕路長，只怕志短</p> <p>(2) 耐心等待，撥雲見日</p> <p>(3) 滴水成河，積沙成塔</p> <p>(4) 勤能補拙，有始有終</p>
	<p>6. 請你排出下列文字的正確順序，變成一段有條理的內容？</p> <div data-bbox="352 479 1334 533" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A、試想做一個人而沒有天生的善心，怕連禽獸都不如。</div> <div data-bbox="352 577 1334 631" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B、「憑良心做人，報決心做事。」</div> <div data-bbox="352 676 1334 730" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C、雖然字面平實無奇，唯待人處事的準則全部俱在良心、決心四字。</div> <div data-bbox="352 775 1334 828" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">D、有了良心，做事卻見異思遷，也難有所成。</div> <div data-bbox="352 873 1334 927" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E、因此，這二句話真是至理名言，深加體會力行，當終生受惠。</div> <p>(1) D→A→B→C→E</p> <p>(2) B→E→D→A→C</p> <p>(3) C→D→A→B→E</p> <p>(4) B→C→A→D→E</p>
	<p>7. 若以〈夢想〉為作文題目，下列文句何者完全是從「<u>反面</u>」的角度來闡述題意？</p> <p>(1) 心有多大，舞台就有多大</p> <p>(2) 夢想就是創造，就是向現實挑戰</p> <p>(3) 青春的夢想，是未來真實的投影</p> <p>(4) 沒有偉大的願望，就沒有偉大的天才</p>
	<p>8. 請你排出下列文字的正確順序，變成一段有條理的內容？</p> <div data-bbox="352 1458 1334 1554" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A、要建立服務的人生觀，應先積極充實自我，隨時培植服務大眾的學識與能力，以待時用，</div> <div data-bbox="352 1599 1334 1695" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B、最後，是推己及人，時刻記住服務群眾的必要性，務必將「我為人人，人人為我」的信念散播至人群之中</div> <div data-bbox="352 1740 1334 1836" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C、其次，應力行不怠，所謂「做而言不如起而行」，實際落實理想遠比空談更有意義</div> <p>(1) A→B→C</p> <p>(2) A→C→B</p> <p>(3) C→A→B</p> <p>(4) B→C→A</p>

	<p>9. 下列文字，何者<u>不屬於</u>「主觀」的描述？</p> <p>(1) 一個人的同情要善加控制，否則比冷淡無情更可怕。</p> <p>(2) 綠萍與荷葉，同在水中，風吹荷葉在，綠萍隨風流。</p> <p>(3) 不學好治理自己的人，就會陷入滅亡的萬丈深淵。</p> <p>(4) 失敗也是眾人需要的，它和成功一樣，都有價值。</p>
	<p>10. <u>安安</u>寫作文時，引用了<u>居禮夫人</u>的故事作例子，請問這個例子會出現在下列哪一個寫作題目上？</p> <p>鐳質的發現者<u>居禮夫人</u>，曾兩次獲得諾貝爾物理獎，並獲頒無數個獎章，對於各項殊榮，她總不以為意。有一次，一個友人到她家作客，卻看見她的女兒在玩一枚金質獎章，訝異到說不出話來。<u>居禮夫人</u>笑著說：「榮譽就像玩具，玩玩就好，否則將會一事無成。」</p> <p>(1) 迎向挑戰</p> <p>(2) 物盡其用</p> <p>(3) 節約儉樸</p> <p>(4) 虛心淡薄</p>
	<p>11. 下列有四則文字內容，請你排出正確的順序，變成一段有條理的文章？</p> <p>甲、<u>西楚霸王項羽</u>自以為兵力強大，聽不進謀臣的建言，招致大軍慘敗，一蹶不振。</p> <p>乙、態度驕蠻、自以為是的人，輕則傷己，重則喪家滅國。</p> <p>丙、<u>澳洲總理霍克</u>高高在上，有一天在賣場怒斥一位七十四歲的老人為「愚蠢的老傢伙」，因而吃上官司，損及形象、得不償失。</p> <p>丁、所以，驕傲的態度不僅無益己，甚至還害人害己。</p> <p>(1) 甲→丁→乙→丙</p> <p>(2) 乙→丙→甲→丁</p> <p>(3) 乙→甲→丙→丁</p> <p>(4) 丁→丙→甲→乙</p>
	<p>12. <u>法國詩人李希特</u>說：「人生宛如一本書，愚蠢者毫不介意地翻著它，聰明的人卻仔細閱讀它，因為他們深深瞭解，讀這本書的機會僅有一次。」這段話的主旨在說明什麼？</p> <p>(1) 一分耕耘一分收穫</p> <p>(2) 讀書可以改變人生</p> <p>(3) 把握每一個當下機會</p> <p>(4) 聰明的人總是專心閱讀</p>

	<p>13. 下列有三段文字內容，請你排出正確的順序，變成一篇合邏輯的文章？</p> <div data-bbox="352 286 1331 483"> <p>甲、叢林的聖者<u>史懷哲</u>從三十幾歲開始，便奉獻自己的精力和一生致力於醫治<u>非洲</u>的黑人，捨去高薪優渥的環境，雖然沒有得到富裕的物質生活，看起來無所收穫，事實上，他卻得到了心靈上無形且珍貴的快樂。</p> </div> <div data-bbox="352 528 1331 629"> <p>乙、「天下沒有白吃的午餐」，正說明了世界上沒有不勞而獲的事，當你想要有所得到，當然也要有所付出。</p> </div> <div data-bbox="352 674 1331 775"> <p>丙、總之，要有所捨才會有所得。希望大家有足夠的勇氣去「捨」，一定會有令你驚奇的「得」在等著你呢！</p> </div> <p>(1) 乙→甲→丙 (2) 乙→丙→甲 (3) 丙→甲→乙 (4) 甲→乙→丙</p>
	<p>14. 「<u>丂</u>（<u>北魏 道武帝</u>曾問博士<u>李先</u>說：「天下何物最善，可以益神智？」<u>李先</u>答道：「莫若書籍。」）<u>勹</u>（由此可知，一個人若能與書本為伍，則可自書中領略義理，益其神智。）<u>冂</u>（一個人若是長期遠離書本，自然無法自書中領略為人處世的道理，甚至與禽獸無異。）<u>乚</u>（因此，吾人當把握機會，努力勤學，以發揮所長，貢獻於社會。）」</p> <p>上述文字內容，哪一部分屬於「<u>反面</u>」的表述？</p> <p>(1) 丂 (2) 勹 (3) 冂 (4) 乚</p>
	<p>15. 「<u>陶淵明</u>曾說：「盛年不重來，一日難再晨，及時當勉勵，歲月不待人。」意即人應該把握青春，好好努力，不讓一分一秒流失。當人呱呱落地，上帝就給了一張畫紙，出了一道名為「人生」的繪畫主題。有的人可以畫出五彩繽紛、內容豐富的生動畫面；有的人卻色澤黯淡、畫面平淡。因此，我們何不把握每分每秒，讓人生的畫布更添光彩呢？」</p> <p>下列何者最適合做為這段文字的標題？</p> <p>(1) 愛惜光陰 (2) 莫讓人生留白 (3) 珍惜此生，把握當下 (4) 含淚播種，歡喜收割</p>

	<p>16. 俗話說：「萬丈高樓平地起。」又說：「千里之行始於足下。」凡事都有個起頭，只有開始時不躁進，才能日精月進、日起有功，從而步步高升，臻於登峰造極之境。」</p> <p>下列何者最適合做為這段文字的標題？</p> <p>(1) 百尺竿頭，更進一步</p> <p>(2) 學貴專精，學貴有恆</p> <p>(3) 保持現狀，就是落伍</p> <p>(4) 腳踏實地，實事求是</p>
	<p>17. <u>法國·蒙田</u>：「我不願有一個塞滿東西的頭腦，而情願有一個思想開闊的頭腦。」本句話的涵義為何？</p> <p>(1) 缺少知識，就無法思考</p> <p>(2) 獨立思考重於知識記憶</p> <p>(3) 有高尚思想的人不孤獨</p> <p>(4) 要追求知識，也要思考</p>
	<p>18. <u>塞涅卡</u>：「不肯丟掉行李的人，絕對游不到彼岸。」本句話的涵義為何？</p> <p>(1) 自己的道路，自己闖盪</p> <p>(2) 只要願意做，人無所不能</p> <p>(3) 能捨才能得，能蹲才能跳</p> <p>(4) 不能實現的計畫，全是空話</p>
	<p>19. <u>英·莎士比亞</u>：「在夢裡稱王，醒來只是一場空。」本句話的涵義與下列哪一個選項的意思<u>不同</u>？</p> <p>(1) 貓喜歡吃魚，卻又不願意下水捕魚</p> <p>(2) 要迎向晨光實幹，不要面對晚霞幻想</p> <p>(3) 勝利是贏來的，不是施捨來的</p> <p>(4) 理想，能給天下不幸者歡樂與希望</p>

下頁還有題目

靜思語裡有一句話：「心美看什麼都美。」法國雕刻家羅丹也曾說過：「美是到處都存在的，不是缺少美，而是缺少發現。」當我們心地善良、祥和平靜時，所見事物也會隨著心境而變得美麗可愛，也只有透過原本就美麗的心，才會看見和發現事物的美麗。

一個精心設計且巧奪天工的杯子上，有一處小小的缺口，㊟一個人看見了說：「這是個有瑕疵的杯子。」㊢另一個人卻說：「如果從這個角度就看不見缺口，他還是一個很美的杯子。」㊣還有另一個人說：「有缺口的杯子就像是大地萬物般自然，呈現出自己的美麗。」從三種不同的心境，就會有三種不同的想法，我們在為人處世上也是如此，㊤看待事物若能從「美」出發，就會少一些爭執，少一些埋怨，自然一切也跟著你的想法而變得更美。

你想看到什麼樣的世界，完全掌握在你的手上，取決於你的內心。當媽媽開始叮嚀日常瑣事，你可以認為是喋喋不休的疲勞轟炸，也可以當成是一種無怨無悔、不求回報的愛心；當你遇到重重的難關，你可以當成是別人故意刁難你的報復，也可以把難關當成是你不可多得的珍貴經驗。心中的美多一點，外在的美也自動匯聚而成了。

只要心美，什麼事都可以是積極向上的，什麼事都可以是美好的，在注重整潔外貌的同時，何不也注意自己的內在美，讓一切變得更美好呢？

——改寫自何翠華《主觀議論文》

	<p>20. 下列何者最適合作為本篇文章的標題？</p> <p>(1) 美就是心中有愛</p> <p>(2) 培養內外兼俱的美</p> <p>(3) 心美看什麼都美</p> <p>(4) 如何觀察美的事物</p>
	<p>21. 請問第二段文字的段旨，出現在哪裡？</p> <p>(1) 甲 (2) 乙 (3) 丙 (4) 丁</p>
	<p>22. <u>法國雕刻家羅丹</u>也曾說過：「美是到處都存在的，不是缺少美，而是缺少發現。」當我們心地善良、祥和平靜時，所見事物也會隨著心境而變得美麗可愛，也只有透過原本就美麗的心，才會看見和發現事物的美麗。</p> <p>上述文字使用了哪一種修辭？</p> <p>(1) 引用 (2) 轉化 (3) 層遞 (4) 排比</p>
	<p>23. 請問本篇文章的主旨為何？</p> <p>(1) 美到處存在，也隨時可以看見</p> <p>(2) 轉變心念才能與美的事物接近</p> <p>(3) 美的事物要從不同角度來欣賞</p> <p>(4) 外在美很重要，內在美更重要</p>

下頁還有題目

花草如此芳馥動人，我們何不採擷它們的香氣？泥土如此肥沃營養，我們何不汲取豐富的養分？天地如此的廣袤繽紛，我們何不去開展自己的視野？在有限的生命中，我們要努力耕耘自己的花園，使其盛開朵朵吐露芬芳的美麗花兒。

翻開書頁，裡頭細細記載了先人的努力耕耘，看得令我感動盈滿了心：杏林子在病榻上依舊秉持著對文學的熱愛；巴爾札克臨終前仍不忘寫作的喜悅；紀政至老都不忘與風競逐的快樂……他們永不忘畢生志業，努力在自己的花園種出美麗的花朵，著實令我心生敬佩！想想自己的志願：當一個周遊列國的作家，讓文字美妙的光輝沾染全世界；是否要具備辛勤耕耘、努力播種的特質？我想，答案絕對是肯定的。闔上書本，我輕閉雙眼，腦中浮現一個女孩坐在桌前振筆疾書，桌上放滿了一疊疊的稿紙，兩眼散發出智慧的鋒芒……張開雙眼，看著桌上擺滿的書本，我暗自下定決心：我得實踐這個美麗的梦想！

細細品味歷史深遠的足跡，不難發現偉人們的辛勤心路歷程。我們不一定是光輝四溢的月亮、也不一定是高懸天際的太陽，但是我們可以當一顆星星、當一盞小小的瓦燈，只要發揮自己的長處，我們也可以照亮世界的一隅！只要我們肯用心、肯努力，也能擁有一片美麗的天空！

花草芬芳，我們用心採集它的可人之處；泥土肥沃，我們用心即取它的養分，得以讓自己茁壯；天地遼闊，用心開展視野，讓我們的生命開滿五彩的美麗花朵，擬定目標、努力實踐、學習他人，耕耘出勝利的繽紛花園吧！相信我們的生命必定留下美麗的丰采！

——改寫自賴其郁作品

	24. 下列何者最適合作為本篇文章的標題？ (1) 珍惜人生的春天 (2) 有夢最美希望相隨 (3) 耕耘生命中的花園 (4) 生活中的苦澀與甜美
	25. 依據第二段的文章， <u>不適合</u> 舉誰作為例子？ (1) <u>陳樹菊</u> (2) <u>項羽</u> (3) <u>林義傑</u> (4) <u>劉備</u>
	26. 依據文意，下列哪一個選項 <u>無法</u> 讓人生留下美麗的丰采？ (1) 設定計畫 (2) 力行實踐 (3) 增廣見聞 (4) 愛惜光陰

填答完畢，謝謝你的回答！

附錄十一 議論文閱讀理解評量卷（正式卷）

中文閱讀理解測驗題本

各位小朋友：

你好。本份測驗主要想瞭解你對文章文意的理解情形，不是期中考也不是期末考試，所以不會列入學期分數的計算，請你不用擔心。全部題目共有 26 題，題本共有 7 頁。

作答方式：請你先閱讀題目或文章後，將正確答案的「數字」填入題目左邊的「空格內」即可。不會寫的題目可以先空著，繼續做下一題的題目，最後再回來作答。作答時間共 **四十** 分鐘

非常感謝你的幫忙。

座號：

答案	題目
	<p>1. 「人生於世，即使才智低下，四肢受損，抑或耳聾目盲，只要有為，必能成就一番轟轟烈烈的事業。」這段話的內容<u>不適合</u>舉下列哪一個選項做為例子？</p> <p>(1) <u>蕭煌奇</u></p> <p>(2) <u>乙武洋匡</u></p> <p>(3) <u>海倫·凱樂</u></p> <p>(4) <u>阿斗（劉禪）</u></p>
	<p>2. 若以〈耕耘〉為作文題目，下列文句何者完全是從「正面、肯定」的方向來闡述題意？</p> <p>(1) 實際耕耘，能夠幫助人們把夢想變為事實</p> <p>(2) 所謂的耕耘，不過是一種無濟於事的付出</p> <p>(3) 面對未來若不能勤加耕耘學習，終必一無所獲</p> <p>(4) 耕耘是美德，但因動機不同因而造成迥然不同的結果</p>
	<p>3. <u>俄·克雷洛夫</u>：「害怕大雨的，只不過是假花而已。」本句話的涵義與下列哪一個選項相近？</p> <p>(1) 飛鳥和帆船相反，只有逆風才能飛好</p> <p>(2) 不能服從規則的人，便無法得到自由</p> <p>(3) 錯誤也是一種學習，無須懼怕風雨澆淋</p> <p>(4) 能自我犧牲的人，才能顯出自己的價值</p>
	<p>4. 下列報導文字，何者含有「主觀」的描述？</p> <p>(1) 腸病毒肆虐校園，衛生局拉警報</p> <p>(2) 文化局借展 228 遺物，搞丟太離譜</p> <p>(3) <u>曾雅妮</u>凱旋歸國，民眾高喊<u>臺灣之光</u></p> <p>(4) 強烈冷氣團清晨報到，<u>嘉義</u>氣溫創新低</p>

	<p>5. <u>孟子</u>：「人皆可以為<u>堯 舜</u>。」這句話的涵義與下列何者最相近？</p> <p>(1) 不怕路長，只怕志短</p> <p>(2) 耐心等待，撥雲見日</p> <p>(3) 滴水成河，積沙成塔</p> <p>(4) 勤能補拙，有始有終</p>
	<p>6. 請你排出下列文字的正確順序，變成一段有條理的內容？</p> <div data-bbox="352 479 1334 533" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A、試想做一個人而沒有天生的善心，怕連禽獸都不如。</div> <div data-bbox="352 577 1334 631" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B、「憑良心做人，報決心做事。」</div> <div data-bbox="352 676 1334 730" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C、雖然字面平實無奇，唯待人處事的準則全部俱在良心、決心四字。</div> <div data-bbox="352 775 1334 828" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">D、有了良心，做事卻見異思遷，也難有所成。</div> <div data-bbox="352 873 1334 927" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E、因此，這二句話真是至理名言，深加體會力行，當終生受惠。</div> <p>(1) D→A→B→C→E</p> <p>(2) B→E→D→A→C</p> <p>(3) C→D→A→B→E</p> <p>(4) B→C→A→D→E</p>
	<p>7. 若以〈夢想〉為作文題目，下列文句何者完全是從「<u>反面</u>」的角度來闡述題意？</p> <p>(1) 心有多大，舞台就有多大</p> <p>(2) 夢想就是創造，就是向現實挑戰</p> <p>(3) 青春的夢想，是未來真實的投影</p> <p>(4) 沒有偉大的願望，就沒有偉大的天才</p>
	<p>8. 請你排出下列文字的正確順序，變成一段有條理的內容？</p> <div data-bbox="352 1451 1334 1554" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A、要建立服務的人生觀，應先積極充實自我，隨時培植服務大眾的學識與能力，以待時用，</div> <div data-bbox="352 1599 1334 1702" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B、最後，是推己及人，時刻記住服務群眾的必要性，務必將「我為人人，人人為我」的信念散播至人群之中</div> <div data-bbox="352 1747 1334 1850" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C、其次，應力行不怠，所謂「做而言不如起而行」，實際落實理想遠比空談更有意義</div> <p>(1) A→B→C</p> <p>(2) A→C→B</p> <p>(3) C→A→B</p> <p>(4) B→C→A</p>

	<p>9. 下列文字，何者<u>不屬於</u>「主觀」的描述？</p> <p>(1) 一個人的同情要善加控制，否則比冷淡無情更可怕。</p> <p>(2) 綠萍與荷葉，同在水中，風吹荷葉在，綠萍隨風流。</p> <p>(3) 不學好治理自己的人，就會陷入滅亡的萬丈深淵。</p> <p>(4) 失敗也是眾人需要的，它和成功一樣，都有價值。</p>
	<p>10. <u>安安</u>寫作文時，引用了<u>居禮夫人</u>的故事作例子，請問這個例子會出現在下列哪一個寫作題目上？</p> <p>鐳質的發現者<u>居禮夫人</u>，曾兩次獲得諾貝爾物理獎，並獲頒無數個獎章，對於各項殊榮，她總不以為意。有一次，一個友人到她家作客，卻看見她的女兒在玩一枚金質獎章，訝異到說不出話來。<u>居禮夫人</u>笑著說：「榮譽就像玩具，玩玩就好，否則將會一事無成。」</p> <p>(1) 迎向挑戰</p> <p>(2) 物盡其用</p> <p>(3) 節約儉樸</p> <p>(4) 虛心淡薄</p>
	<p>11. 下列有四則文字內容，請你排出正確的順序，變成一段有條理的文章？</p> <p>甲、<u>西楚霸王項羽</u>自以為兵力強大，聽不進謀臣的建言，招致大軍慘敗，一蹶不振</p> <p>乙、態度驕蠻、自以為是的人，輕則傷己，重則喪家滅國</p> <p>丙、<u>澳洲總理霍克</u>高高在上，有一天在賣場怒斥一位七十四歲的老人為「愚蠢的老傢伙」，因而吃上官司，損及形象、得不償失</p> <p>丁、所以，驕傲的態度不僅無益己，甚至還害人害己。</p> <p>(1) 甲→丁→乙→丙</p> <p>(2) 乙→丙→甲→丁</p> <p>(3) 乙→甲→丙→丁</p> <p>(4) 丁→丙→甲→乙</p>
	<p>12. <u>法國詩人李希特</u>說：「人生宛如一本書，愚蠢者毫不介意地翻著它，聰明的人卻仔細閱讀它，因為他們深深瞭解，讀這本書的機會僅有一次。」這段話的主旨在說明什麼？</p> <p>(1) 一分耕耘一分收穫</p> <p>(2) 讀書可以改變人生</p> <p>(3) 把握每一個當下機會</p> <p>(4) 聰明的人總是專心閱讀</p>

	<p>13. 下列有三段文字內容，請你排出正確的順序，變成一篇合邏輯的文章？</p> <div data-bbox="352 286 1327 483"> <p>甲、叢林的聖者<u>史懷哲</u>從三十幾歲開始，便奉獻自己的精力和一生致力於醫治<u>非洲</u>的黑人，捨去高薪優渥的環境，雖然沒有得到富裕的物質生活，看起來無所收穫，事實上，他卻得到了心靈上無形且珍貴的快樂。</p> </div> <div data-bbox="352 528 1327 629"> <p>乙、「天下沒有白吃的午餐」，正說明了世界上沒有不勞而獲的事，當你想要有所得到，當然也要有所付出。</p> </div> <div data-bbox="352 674 1327 775"> <p>丙、總之，要有所捨才會有所得。希望大家有足夠的勇氣去「捨」，一定會有令你驚奇的「得」在等著你呢！</p> </div> <p>(1) 乙→甲→丙 (2) 乙→丙→甲 (3) 丙→甲→乙 (4) 甲→乙→丙</p>
	<p>14. 「<u>勺</u> (<u>北魏 道武帝</u>曾問博士<u>李先</u>說：「天下何物最善，可以益神智？」<u>李先</u>答道：「莫若書籍。」)<u>勺</u> (由此可知，一個人若能與書本為伍，則可自書中領略義理，益其神智。)<u>冂</u> (一個人若是長期遠離書本，自然無法自書中領略為人處世的道理，甚至與禽獸無異。)<u>乚</u> (因此，吾人當把握機會，努力勤學，以發揮所長，貢獻於社會。)」上述文字內容，哪一部分屬於「<u>反面</u>」的表述？</p> <p>(1) <u>勺</u> (2) <u>勺</u> (3) <u>冂</u> (4) <u>乚</u></p>
	<p>15. 「<u>陶淵明</u>曾說：「盛年不重來，一日難再晨，及時當勉勵，歲月不待人。」意即人應該把握青春，好好努力，不讓一分一秒流失。當人呱呱落地，上帝就給了一張畫紙，出了一道名為「人生」的繪畫主題。有的人可以畫出五彩繽紛、內容豐富的生動畫面；有的人卻色澤黯淡、畫面平淡。因此，我們何不把握每分每秒，讓人生的畫布更添光彩呢？」</p> <p>下列何者最適合做為這段文字的標題？</p> <p>(1) 愛惜光陰 (2) 莫讓人生留白 (3) 珍惜此生，把握當下 (4) 含淚播種，歡喜收割</p>

	<p>16. 俗話說：「萬丈高樓平地起。」又說：「千里之行始於足下。」凡事都有個起頭，只有開始時不躁進，才能日精月進、日起有功，從而步步高升，臻於登峰造極之境。」</p> <p>下列何者最適合做為這段文字的標題？</p> <p>(1) 百尺竿頭，更進一步</p> <p>(2) 學貴專精，學貴有恆</p> <p>(3) 保持現狀，就是落伍</p> <p>(4) 腳踏實地，實事求是</p>
	<p>17. <u>法國·蒙田</u>：「我不願有一個塞滿東西的頭腦，而情願有一個思想開闊的頭腦。」本句話的涵義為何？</p> <p>(1) 缺少知識，就無法思考</p> <p>(2) 獨立思考重於知識記憶</p> <p>(3) 有高尚思想的人不孤獨</p> <p>(4) 要追求知識，也要思考</p>
	<p>18. <u>塞涅卡</u>：「不肯丟掉行李的人，絕對游不到彼岸。」本句話的涵義為何？</p> <p>(1) 自己的道路，自己闖盪</p> <p>(2) 只要願意做，人無所不能</p> <p>(3) 能捨才能得，能蹲才能跳</p> <p>(4) 不能實現的計畫，全是空話</p>
	<p>19. <u>英·莎士比亞</u>：「在夢裡稱王，醒來只是一場空。」本句話的涵義與下列哪一個選項的意思<u>不同</u>？</p> <p>(1) 貓喜歡吃魚，卻又不願意下水捕魚</p> <p>(2) 要迎向晨光實幹，不要面對晚霞幻想</p> <p>(3) 勝利是贏來的，不是施捨來的</p> <p>(4) 理想，能給天下不幸者歡樂與希望</p>

下頁還有題目

靜思語裡有一句話：「心美看什麼都美。」法國雕刻家羅丹也曾說過：「美是到處都存在的，不是缺少美，而是缺少發現。」當我們心地善良、祥和平靜時，所見事物也會隨著心境而變得美麗可愛，也只有透過原本就美麗的心，才會看見和發現事物的美麗。

一個精心設計且巧奪天工的杯子上，有一處小小的缺口，㊟一個人看見了說：「這是個有瑕疵的杯子。」㊢另一個人卻說：「如果從這個角度就看不見缺口，他還是一個很美的杯子。」㊣還有另一個人說：「有缺口的杯子就像是大地萬物般自然，呈現出自己的美麗。」從三種不同的心境，就會有三種不同的想法，我們在為人處世上也是如此，㊤看待事物若能從「美」出發，就會少一些爭執，少一些埋怨，自然一切也跟著你的想法而變得更美。

你想看到什麼樣的世界，完全掌握在你的手上，取決於你的內心。當媽媽開始叮嚀日常瑣事，你可以認為是喋喋不休的疲勞轟炸，也可以當成是一種無怨無悔、不求回報的愛心；當你遇到重重的難關，你可以當成是別人故意刁難你的報復，也可以把難關當成是你不可多得的珍貴經驗。心中的美多一點，外在的美也自動匯聚而成了。

只要心美，什麼事都可以是積極向上的，什麼事都可以是美好的，在注重整潔外貌的同時，何不也注意自己的內在美，讓一切變得更美好呢？

——改寫自何翠華《主觀議論文》

	<p>20. 下列何者最適合作為本篇文章的標題？</p> <p>(1) 美就是心中有愛</p> <p>(2) 培養內外兼俱的美</p> <p>(3) 心美看什麼都美</p> <p>(4) 如何觀察美的事物</p>
	<p>21. 請問第二段文字的段旨，出現在哪裡？</p> <p>(1) 甲</p> <p>(2) 乙</p> <p>(3) 丙</p> <p>(4) 丁</p>
	<p>22. 請問本篇文章的主旨為何？</p> <p>(1) 美到處存在，也隨時可以看見</p> <p>(2) 轉變心念才能與美的事物接近</p> <p>(3) 美的事物要從不同角度來欣賞</p> <p>(4) 外在美很重要，內在美更重要</p>

下頁還有題目

花草如此芳馥動人，我們何不採擷它們的香氣？泥土如此肥沃營養，我們何不汲取豐富的養分？天地如此的廣袤繽紛，我們何不去開展自己的視野？在有限的生命中，我們要努力耕耘自己的花園，使其盛開朵朵吐露芬芳的美麗花兒。

翻開書頁，裡頭細細記載了先人的努力耕耘，看得令我感動盈滿了心：杏林子在病榻上依舊秉持著對文學的熱愛；巴爾札克臨終前仍不忘寫作的喜悅；紀政至老都不忘與風競逐的快樂……他們永不忘畢生志業，努力在自己的花園種出美麗的花朵，著實令我心生敬佩！想想自己的志願：當一個周遊列國的作家，讓文字美妙的光輝沾染全世界；是否要具備辛勤耕耘、努力播種的特質？我想，答案絕對是肯定的。闔上書本，我輕閉雙眼，腦中浮現一個女孩坐在桌前振筆疾書，桌上放滿了一疊疊的稿紙，兩眼散發出智慧的鋒芒……張開雙眼，看著桌上擺滿的書本，我暗自下定決心：我得實踐這個美麗的梦想！

細細品味歷史深遠的足跡，不難發現偉人們的辛勤心路歷程。我們不一定是光輝四溢的月亮、也不一定是高懸天際的太陽，但是我們可以當一顆星星、當一盞小小的瓦燈，只要發揮自己的長處，我們也可以照亮世界的一隅！只要我們肯用心、肯努力，也能擁有一片美麗的天空！

花草芬芳，我們用心採集它的可人之處；泥土肥沃，我們用心即取它的養分，得以讓自己茁壯；天地遼闊，用心開展視野，讓我們的生命開滿五彩的美麗花朵，擬定目標、努力實踐、學習他人，耕耘出勝利的繽紛花園吧！相信我們的生命必定留下美麗的丰采！

——改寫自賴其郁作品

	<p>23. 下列何者最適合作為本篇文章的標題？</p> <p>(1) 珍惜人生的春天</p> <p>(2) 有夢最美希望相隨</p> <p>(3) 耕耘生命中的花園</p> <p>(4) 生活中的苦澀與甜美</p>
	<p>24. 依據第二段的文意，<u>不適合</u>舉誰作為例子？</p> <p>(1) <u>陳樹菊</u></p> <p>(2) <u>項羽</u></p> <p>(3) <u>林義傑</u></p> <p>(4) <u>劉備</u></p>
	<p>25. 依據文意，下列哪一個選項<u>無法</u>讓人生留下美麗的丰采？</p> <p>(1) 設定計畫</p> <p>(2) 力行實踐</p> <p>(3) 增廣見聞</p> <p>(4) 愛惜光陰</p>

填答完畢，謝謝你的回答！

附錄十二 議論文作文評定量表評分規準

級分	評分規準
5	<p>文字修辭方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 標點適當：全篇標點運用正確，含符號形體、標示位置完全正確。 2. 用字正確：全篇用字完全正確，亦無缺漏字。 3. 修辭適切：能運用豐富語詞進行文句修飾，且能使用適切的修辭格豐富文章內容。 4. 語法通順：語法完全正確，成分搭配適切、豐富多變，沒有殘缺與多餘。 5. 句型豐富：能運用 3 種以上句型寫作，句型運用巧妙。 <p>內容思想方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 論點正確：論點能符合社會認知與科學精神，且能完整精準闡述主張。 2. 論點深刻：能針對論題提出從不同層面的觀點，各觀點能深入闡述。 3. 取材適切（論據）：能引用符合論題需要之論據，且具典型與新穎性。 4. 旁徵博引（論據）：論據數量充足，且能兼顧不同的類型與層面。 5. 方法可行：所提方法切題可行，沒有重複，並兼顧不同層面。 <p>組織結構方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 結構完整：文體結構完整，論點、論據、方法及結論等組織架構完整，論據段能以正、反例論證。 2. 論證合理：證明論點方式適切，且各段主題內容論證方式合理、完備。 3. 段落分明：各段內容單一明確，並且論述完整。 4. 句群分明：段落內容各句群之表達主題層次清晰、組織合理。 5. 銜接適切：段落與段落、段落內層次與層次，以及句與句的銜接適切，且富有變化。
4	<p>文字修辭方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 標點適當：全篇標點運用有 1—2 處錯誤（含符號形體、標示位置）。 2. 用字正確：全篇有 1—2 處錯別字（不含重複）與缺漏字。 3. 修辭適切：能運用語詞修飾文句，或運用修辭格寫作。 4. 語法通順：語法偶有不順，成分搭配適切，沒有殘缺與多餘。 5. 句型豐富：能運用兩種以上句型寫作，語句搭配略有變化。 <p>內容思想方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 論點正確：論點能符合社會認知與科學精神，闡述較為簡略。 2. 論點深刻：能針對論題提出不同層面的觀點，觀點闡述不夠深入。 3. 取材適切（論據）：能引用符合論題需要之論據，具典型性。 4. 旁徵博引（論據）：論據能類型與層面變化較少，敘述簡略。

	<p>5. 方法可行：所提方法切題可行，內容偶有重複，層面變化較少。</p> <p>組織結構方面</p> <p>1. 結構完整：文體結構完整，論點、論據、方法及結論等組織架構完整，論據段能以兩段正例（或反例）論證。。</p> <p>2. 論證合理：證明論點方式適切，且各段主題內容論證方式合理，稍不完備。</p> <p>3. 段落分明：各段內容單一明確，但內容論述略不完整。</p> <p>4. 句群分明：段落內容各句群之表達主題層次略不清晰。</p> <p>5. 銜接適切：段落與段落、段落內層次與層次，以及句與句的銜接適切，銜接方式偶有變化。</p>
3	<p>文字修辭方面</p> <p>1. 標點適當：全篇標點運用有 3—4 處錯誤（含符號形體、標示位置）。</p> <p>2. 用字正確：全篇有 3—4 處錯別字（不含重複）與缺漏字。</p> <p>3. 修辭適切：文句平實通順，沒有修飾語與修辭格。</p> <p>4. 語法通順：語法偶有錯誤，成分搭配偶有不適切，有部分殘缺或多餘。</p> <p>5. 句型豐富：僅以直述句完成寫作，語意交代清楚。</p> <p>內容思想方面</p> <p>1. 論點正確：論點原則能符合社會認知與科學精神，闡述簡略。</p> <p>2. 論點深刻：能針對論題提出從不同層面的觀點，觀點闡述不完整。</p> <p>3. 取材適切（論據）：能引用符合論題需要之論據，不具典型性。</p> <p>4. 旁徵博引（論據）：僅用單一層面論據論證，敘述簡略。</p> <p>5. 方法可行：所提方法切題可行，內容較多重複，層面變化少。</p> <p>組織結構方面</p> <p>1. 結構完整：以論點、論據及結論組織架構，論據段以兩段正例或反例論證。</p> <p>2. 論證合理：證明論點方式適切，且各段主題內容論證方式合理，但不甚完備。</p> <p>3. 段落分明：各段內容單一明確，但內容論述不完整。</p> <p>4. 句群分明：段落內容各句群表達之主題層次不太清晰。</p> <p>5. 銜接適切：段落與段落、段落內層次與層次，以及句與句的銜接略不適切，且變化不多。</p>
2	<p>文字修辭方面</p> <p>1. 標點適當：全篇標點運用有 5—6 處錯誤（含符號形體、標示位置）。</p> <p>2. 用字正確：全篇有 5—6 處錯別字（不含重複）與缺漏字。</p> <p>3. 修辭適切：語詞運用偶有不順，沒有使用修辭格寫作。</p>

	<p>4. 語法通順：語法經常錯誤，成分搭配不適切，經常殘缺或多餘。</p> <p>5. 句型豐富：僅以直述句完成寫作，語意偶有交代不清。</p> <p>內容思想方面</p> <p>1. 論點正確：論點不太能符合社會認知與科學精神，或闡述交代不清。</p> <p>2. 論點深刻：偶能觸及不同層面的觀點，無法深入闡述。</p> <p>3. 取材適切（論據）：偶能引用符合論題需要之論據論證。</p> <p>4. 旁徵博引（論據）：僅用單一層面論據，且敘述不完整。</p> <p>5. 方法可行：所提方法不太可行，內容較多重複，層面變化少。</p> <p>組織結構方面</p> <p>1. 結構完整：以論點、論據及結論組織架構，論據段以一段正例或反例論證。</p> <p>2. 論證合理：證明論點方式不太適切，且各段主題內容論證方式不太合理，也不完備。</p> <p>3. 段落分明：分段不明確，且內容論述不完整。</p> <p>4. 句群分明：段落內容各句群表達之主題層次甚不清晰。</p> <p>5. 銜接適切：段落與段落、段落內層次與層次，以及句與句的銜接不甚適切，且銜接方式固定不變。</p>
1	<p>文字修辭方面</p> <p>1. 標點適當：全篇標點運用有 7 處以上錯誤（含符號形體、標示位置）。</p> <p>2. 用字正確：全篇有 7 處以上錯別字（不含重複）與缺漏字。。</p> <p>3. 修辭適切：語詞運用與搭配極為不順暢。</p> <p>4. 語法通順：語法不正確，成分搭配不適切，經常殘缺與多餘。</p> <p>5. 句型豐富：僅以直述句完成寫作，語意不清。</p> <p>內容思想方面</p> <p>1. 論點正確：論點未能符合社會認知與科學精神，且闡述交代不清。</p> <p>2. 論點深刻：未能針對論題提出從不同層面的觀點與闡述。</p> <p>3. 取材適切（論據）：未能引用符合論題需要之論據進行論證。</p> <p>4. 旁徵博引（論據）：僅用單一層面論據反覆論證，且敘述極不完整。</p> <p>5. 方法可行：未提出分法，或所提方法不可行，內容不足或重複，層面變化少。</p> <p>組織結構方面</p> <p>1. 結構完整：無法看出論點、論據及結論的組織架構。</p> <p>2. 論證合理：證明論點方式不適切，且各段主題內容論證方式不合理，也不完備。</p>

	<p>3. 段落分明：段落內容安排混雜，且論述凌亂。</p> <p>4. 句群分明：段落內容各句群表達之主題層次凌亂。</p> <p>5. 銜接適切：段落與段落、段落內層次與層次，以及句與句的銜接不適切。</p>
0	離題、重抄題目或未寫



附錄十三 問卷審查學者專家及實務人員名單表

姓名	服務單位與職稱
黃聲儀	國立臺中教育大學語文教育學系退休教授
施淑娟	國立臺中教育大學測驗與統計研究所副教授
吳慧珉	國立教育研究院研究員
李秀美	臺中市大鵬國小教務主任（臺中市國語輔導團輔導員）
吳丹寧	臺中市社口國小教學組長（臺中縣國語輔導團輔導員）



附錄十四 「國小學童議論文讀寫整合教學回饋問卷」專家審查意見彙整表

三、填答問題：

題號	題目	修正意見
6	我知道「論據」可以被分成兩種類型	刪去「被」字（黃聲儀）
7	我知道「論據」在議論文文章中的作用與目的	刪去「文章」二字（黃聲儀）
10	我可以看出來議論文文章中所採用的「論證」方式	修正：我可以看出議論文中所採用的「論證」方式（黃聲儀）
11	我知道議論文文章的基本組織方式	刪去「文章」二字（黃聲儀）
12	我知道怎麼從「題目」判定是否為議論文的方法	修正：我知道怎麼從「題目」來判定是否為議論文（黃聲儀）
16	經過老師指導後，我學會怎麼閱讀議論文的方法	修正：經過老師指導後，我學會閱讀議論文的方法（黃聲儀）
18	我知道怎麼把題目變成論點的方式	修正：我知道把題目變成論點的方式（黃聲儀）
20	我知道怎麼寫出第一段（論點段）、結尾段（重申論點段）的方法	修正：我知道怎麼寫出第一段（論點段）和結尾段（重申論點段）（黃聲儀）
21	我知道怎麼寫出「例子段（論據段）」的方法	刪去「的方法」（黃聲儀）
22	我知道怎麼寫出「方法段」的方法	刪去「的方法」（黃聲儀）
23	我知道怎麼運用名言佳句來寫作的方法	刪去「的方法」（黃聲儀）
24	我知道怎麼運用「事例」來寫作的方法。	刪去「的方法」（黃聲儀）
25	經過老師的指導，我知道怎麼寫出一篇議論文的方法	刪去「的方法」（黃聲儀）
30	老師採用從「閱讀」連結「寫作」的方式，有助於我學習寫作的方式。	刪去最後「的方式」（黃聲儀） 修正：「寫作」的教學方式（吳丹寧） 宜從學生的觀點敘述，如「我覺得一邊閱讀一邊練習寫作，這樣的方式能幫助我學習寫作（吳慧珉）」

開放問題

題號	題目	修正意見
3	請你寫出對本次教學活動：「一邊教閱讀，一邊連結到寫作」的教學方式有什麼看法或意見。	刪去：「的教學方式」（黃聲儀）

附錄十五 「國小學童議論文讀寫整合教學回饋問卷」(正式問卷)

國小學童議論文讀寫整合教學回饋問卷

各位同學：

你們好。

這份問卷主要想了解你對「議論文閱讀和寫作」教學的看法。問卷中調查的事項沒有對或錯，也不會影響你的任何分數或成績，所以，請你根據實際的想法來作答。你的每一個回答都非常重要，請不要漏掉任何一題，寫完後，請你再檢查一次，謝謝你。

祝你
學業進步

國立臺中教育大學教育學系博士班
指導教授 楊思偉博士
研 究 生 楊裕賢敬上
100.05.01

第一部份：

一、填答說明：

請你先閱讀問題，接著就你的想法，圈選右欄的數字，越符合你的想法的，請圈選5或4，與你想法不符的，請圈選2或1，沒有明確意見的話，請你圈選3。

二、舉例：

題目	非常符合	大致符合	沒有意見	不太符合	極不符合
例 1 我喜歡本次議論文的閱讀與寫作學習活動。	5 ⑤	4 4	3 3	2 2	1 1

三、填答問題：

題目	非常符合	大致符合	沒有意見	不太符合	極不符合
1. 原本我對「議論文」文章的內容與形式 <u>不是</u> 很瞭解。	5	4	3	2	1
2. 經過本次學習，我知道議論文有三個要素。	5	4	3	2	1
3. 我知道什麼是「論點」。	5	4	3	2	1
4. 我知道「論點」通常會出現在文章中的哪一個位置。	5	4	3	2	1
5. 我知道什麼是「論據」。	5	4	3	2	1
6. 我知道「論據」可以分成兩種類型。	5	4	3	2	1
7. 我知道「論據」在議論文中的作用與目的。	5	4	3	2	1

題目	非常符合	大致符合	沒有意見	不太符合	極不符合
8. 我知道「論據」通常會出現在文章的第幾段。	5	4	3	2	1
9. 我知道什麼是「論證」。	5	4	3	2	1
10. 我可以看出議論文中所採用的「論證」方式。	5	4	3	2	1
11. 我知道議論文的基本組織方式。	5	4	3	2	1
12. 我知道怎麼從「題目」來判定是否為議論文。	5	4	3	2	1
13. 我知道文章題目與論點有關。	5	4	3	2	1
14. 我知道議論文篇章的主旨通常出現在哪一個位置。	5	4	3	2	1
15. 我知道議論文段落的主旨通常出現在哪一個位置。	5	4	3	2	1
16. 經過老師指導後，我學會閱讀議論文的方法。	5	4	3	2	1
17. 原本我不知道閱讀議論文的方法。	5	4	3	2	1
18. 我知道把題目變成論點的方式。	5	4	3	2	1
19. 我知道怎麼寫出議論文的大綱與細目。	5	4	3	2	1
20. 我知道怎麼寫出第一段（論點段）和結尾段（重申論點段）。	5	4	3	2	1
21. 我知道怎麼寫出「例子段（論據段）」。	5	4	3	2	1
22. 我知道怎麼寫出「方法段」。	5	4	3	2	1
23. 我知道怎麼運用名言佳句來寫作。	5	4	3	2	1
24. 我知道怎麼運用「事例」來寫作。	5	4	3	2	1
25. 經過老師的指導，我知道怎麼寫出一篇議論文。	5	4	3	2	1
26. 原本我覺得寫議論文很困難。	5	4	3	2	1
27. 現在我覺得寫議論文不困難。	5	4	3	2	1
28. 我喜歡本次議論文的閱讀學習活動。	5	4	3	2	1
29. 我喜歡本次議論文的寫作學習活動。	5	4	3	2	1
30. 老師一邊教「閱讀」，一邊練習「寫作」的教學方式，有助於我學習寫作。	5	4	3	2	1

四、開放問題

（一）你覺得高年級學生可以學習閱讀議論文嗎？請寫出你的理由。

(二) 你覺得高年級學生可以學習寫作議論文嗎？請寫出你的理由。

(三) 請你寫出對本次教學活動：「一邊教閱讀，一邊連結到寫作」有什麼看法或意見。

問卷結束，謝謝你的填答！

附錄十六 訪談大綱

一、你知道要怎麼閱讀一篇議論文嗎？請你說說看。

- (一) 如何從題目判定文體？
- (二) 你會如何分析題目？
- (三) 題目會透漏什麼訊息？
- (四) 議論文會如何安排段落結構？
- (五) 如何找到文章主旨？
- (六) 議論文中的關鍵詞有何作用？
- (七) 議論文中的表達方法有何特性？

二、你知道怎麼寫出一篇議論文的方式嗎？請你說說看。

- (一) 你的寫作步驟為何？
- (二) 哪個步驟比較困難？

三、你覺得高年級的學生適合學議論文嗎？為什麼？

- (一) 適合閱讀議論文嗎？為什麼？
- (二) 適合寫議論文嗎？為什麼？

四、經過教學後，你覺得閱讀議論文和記敘文、說明文比較起來，是否比較困難？

五、經過教學後，你覺得寫議論文和記敘文、說明文比較起來，是否比較困難？

六、你喜歡本次的議論文閱讀、寫作教學活動嗎？