

## 香港學生寫作思維過程：暫停的種類和功能

謝錫金

香港大學

寫作是一個很複雜的思維過程。「暫停」是作者寫作時，停下來做其它思維活動。本研究利用「大聲想」、「錄影法」、「刺激回憶法」等方法，收集研究對象的「暫停」的資料，並比較中英文寫作的暫停的異同，研究結果顯示寫中文時，研究對象比較多想內容，邏輯，轉換方面等問題。寫英文時，他們多想「串字」，「文法」，「標點」等問題。「暫停」能反映作者寫作時的內在思維。

This research focuses on the sub-process of pausing in the composing process in English and in Chinese. Pauses are moment of physical inactivity during writing. The research subjects were asked to think aloud before writing. They were videotaped during writing and were stimulated to recall their writing activities after writing. It was found that more subjects paused to retrieve and to select information, to reflect on logical problems and to transform ideas when writing in Chinese than in English. However, when writing in English they often paused to look for words, to spell words and to think about matters of grammar and mechanics. To a large extent, the pausal activities can reflect the foci of thinking of the subjects during writing.

寫作時，作者往往在中途暫停，未幾又再繼續寫。「暫停」的時間，或長或短，但卻經常出現。這段「暫停」的時間，表示作者在思考、設計、回顧、修改、選詞等等。當然，作者還可能想稍事休息，才「暫停」寫作。本文研究作者「暫停」寫作的原因和種類，更會比較「暫停」在中文和英文寫作裏的分別。

### 文獻回顧

「暫停」是指在寫作過程裏，身體活動變得不那麼活躍的期間。作者這段期間的活動，透露了一系列可供觀察的徵象，也揭示作者腦海裏正暗暗進行思維活動，而這些思維過程，正影響著寫作的成品 (Matsuhashi, 1981, 頁 114)。花路和希斯 (1981) 指出，作者往往是在「暫停」的時候，設計整篇或局部的文章；另一方面，Perl (1978) 觀察到作者經常覆閱文稿，然後才繼續寫下去。Pianko (1979) 的研究發現：第一，初試寫作的人，「暫停」主要為了思考往後要寫些甚麼，然後設計下一步要怎

寫；第二，這類作者覆閱文章，主要是為了重新認識自己曾經寫過的內容，以便設計下一步要怎寫。

Matsuhashi (1979, 1981) 的研究證實，當文章內容越長，作者「暫停」的時間便越長。因為字數越多，內容便趨複雜。「暫停」時，作者花在論辯或歸納的時間，較報告或敘述的時間，每篇平均多 5 秒。「暫停」同時跟思維寫作的抽象程度有關，思維越抽象的文章，「暫停」的時間要比一般的文章少。Matsuhashi 也發現，作者用在全文第一句定稿的「暫停」時間，比其他句子平均多六秒。Schumacher 等人 (1984) 的研究發現，高級傳意寫作班的學生寫作時，為修飾文法而「暫停」次數，跟初級傳意寫作課的學生十分接近。不過，前者花在文章內容上的「暫停」次數也較多。

前人的研究成果顯示，作者寫作時往往花大量的「暫停」時間，可見「暫停」是寫作過程裏一個重要的部分 (Gloud, 1981; 花路和希斯, 1981)。唯是前人研究的對象，大多是成年人或者是大學生，研究也集中在對象使用自己的第一語言時的情況。故此，結果未必具備普遍意義。所以我們要進行另一次深入的研究。

本文通訊地址：謝錫金，香港薄扶林道香港人學課程學系。

## 研究目的

本文希望探討香港小學生寫作過程裏「暫停」的功能，並且比較香港小學生使用第一及第二語言時，寫作過程裏的「暫停」在形式和性質上的分別。另外，特別專注鑽研學生用現代標準漢語和英文寫作時的「暫停」行為。

## 研究設計

### 搜集資料的方法

本文採用個案研究法，綜合多個個案，分析、整理、闡述所得的資料。本文作者挑選了十八名小學生做研究對象（以下簡稱「學生」），給他們一個作文題目。每一個研究對象都寫一篇中文，一篇英文。中英文的題目難度差不多，以便互相比較。而中英文題目就用互相對調方法，以增加信度。寫作時間亦無限制，字數不限，只要求寫作對象盡量表達自己，把腦中想要表達的意念完全表達出來。研究員利用各種方法，鼓勵他們盡力寫完整篇文章。

在寫作期間，如果有不懂的字詞，研究對象可以用各種符號代替，或漏空。這種方法，可以讓研究對象更能表達他們的意念，並能達至研究的目的。而且可以減少中英文語文能力的不同，而影響研究結果。

文體是說明文，中英文一樣。寫作是在研究對象家中，或研究員家中進行。研究員在寫作前，安排一些活動給研究對象，以減輕研究對象的心理壓力，並有足夠預試，以確保研究的信度。實驗時，沒有作前指導。正式寫作前，學生先口述寫作內容，然後才用筆寫作。研究助理用攝錄機將他們的寫作過程攝錄下來，並用錄音機錄下他們的議錄。學生寫作時，研究員用一張特別設計的「『暫停』記錄表」，準確記錄學生的「暫停」位置。寫作完畢，研究員會即時詢問學生「暫停」的原因，並即時播放學生剛才寫作的錄影片段，勾起其記憶。「『暫停』記錄表」上的資料，此時用來喚起學生記憶剛才「暫停」時的思維活動。研究員指著「記錄表」上的「『暫停』標

記」，或者指出錄影片段，然後問學生個案：「你這時想甚麼？」這樣有助學生更仔細和準確地重述自己的思維活動，這個方法，前人 Tuckwell (1980)、Rose (1980) 和 Schumacher 等 (1984) 均曾採用，證實有效，而學生亦能憶述大部份的思維活動。學生提供的資料，集齊以後，研究員會將其分類和統計。

### 研究對象

本文作者共挑選了十八位小學生個案：六個小三、六個小四和六個小五。他們的學業成績屬中等。因為每一個實驗，需要的時間很長，所以個案數目不能太多；而學生也不太願意多寫幾篇，所以每位學生的篇數只限一篇。

### 研究局限

因為個案數目有限，結論未能代表全港小學生的寫作行為，只能代表本研究內的學生。另一方面，作者可能年紀小，沒有足夠的術語描述他們的思維過程。雖然整個設計不是完美，但這種研究法已證實最有效。

### 研究結果

寫作是一個思維過程，既費神又複雜，對寫作經驗不豐的人而言尤甚。本研究歸納出四類「暫停」的活動：認知活動、語言活動、個人感受及其他——此模式原出 Raimes (1983) 及 Schumacher (1984) 研究，本文作者略作修訂。本研究利用這模式為理論架構，以歸納研究學生不同情況下的「暫停」。

### 認知活動

寫作用上不同的認知能力，例如提取資料、選擇資料、謀篇佈局及邏輯思考。透過下面的分析，比較不同，可見出過程並不簡單，尤其是在思維語言不同於寫作語言的情況下，過程便更形複雜。

## 為提取資料而暫停

寫作研究時，每當學生停下來，研究員問其原因，學生如答：「我正在想著寫些甚麼」或是「我正在想一些東西來寫」便表示他們正在從大腦的長期記憶系統裏提取寫作資料。下

表一

為提取資料而「暫停」寫作（中文及英文）的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	0.3	2	0	1.5	0.67	3	0.33	2.17
標準差	0.15	0.63	0	1.04	0.81	1.78	0.59	1.34
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

根據18個個案的資料顯示，寫作中文時，94% (18中佔17) 的學生表示「暫停」時是在提取寫作資料。表1的數字顯示，這十八名學生「暫停」的平均數是每人 2.17 次，比較之下，三組學生的平均數差距極微：小三 (2次)、小四 (1.5次)、小五 (3次)。「暫停」次數最多的也只有 6 次 (學生個案：小五 A3 中文)，最少的是 0 次 (學生個案：小四 A1 中文)。個別的差距並不顯著 (標準差=1.34)。寫作英文時，學生也會為提取資料而「暫停」寫作。以下是一例：

「My school (停) got a lot of flowers and trees, teachers, teachers' room, music room.」

「暫停」時，學生嘗試追想和形容她就讀的學校的特徵。她想到課室、圖書館、音樂室和校長室、教員室和操場。

用英文寫作時，只有 28% (18 中佔 5) 的學生為提取資料而「暫停」。至於 18 名學生的平均數也是極低 (0.33次)。而 6 名小四學生裏，沒有一個表示曾停下來提取寫作資料。

「暫停」次數最多者為2次，最少者為0次。總括而言，學生在寫作中文時停下來提取寫作資料 (94%) 的次數較寫作英文時高 (28%)。寫作中文時的「暫停」平均數 (2.17次) 也較寫作

面是其中一個例子 (停=「暫停」的位置)：「有一天，牠在山洞外午睡 (停)。」

這學生在「停」的地方「暫停」，研究員問她當時想甚麼，她答是嘗試去想整個故事，同時回憶接下來想寫的那句子。

英文時的為高(0.33) ('t' 值= 0.513,  $p < 0.001$ , 參閱附錄4)，這顯示學生用中文寫作多考慮文章的內容，所以用中文寫作內容較豐富。不過，學生在寫作前口述寫作內容，本身是一項記憶追想練習，而不論用中文或英文寫作，學生均是以廣州話口述內容。與此同時，學生用英文寫作時便趨向選擇近似用中文寫作時的題材和主題了。

## 為選擇資料而暫停

學生寫作時「暫停」，腦海可能會出現很多資料，數量比他需要寫的還多，於是學生便要從中剔除無關重要的，而挑選合適的資料。

「我那時在選擇」以及「我正在想哪一項是較好的」，這類回應便表示學生正進行「選擇」資料。以下是一例：

「牠看見了有一隻燒豬 (停) 在前面，便跑過去。」

這學生表示，「暫停」時有二個片語在腦海：「燒豬」和「肥豬」。她考慮二選其一，最後選了前者，因她認為一般獅子會喜歡燒豬多一點。

表二  
十八名研究對象為選擇資料而「暫停」寫作（中文及英文）的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	0.3	1.67	0.33	2.3	0.33	1.83	0.33	2.06
標準差	0.15	0.81	0.51	1.63	0.51	1.16	0.49	1.21
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

數據顯示，學生用中文寫作時，94% (18中佔 17) 會在「暫停」時嘗試選擇資料。表 2 所示，18 名學生的「暫停」平均數只有 2.06 次之微。小三 (1.67 次)、小四 (2.3 次) 和小五 (1.8 次) 各組的平均數差距也很小，最高者為 4 次 (學生個案：小四 A1 中文、小四 A3 中文、小五 A1 中文)，最小者為 0 次 (學生個案：小四 B5 中文) 個別學生的差距不大。用英文寫作時，學生同樣會為選擇資料而「暫停」寫作。以下為一例：

「But the queen was dead very (停) young.」

這名學生事後表示，「暫停」時，她原想寫「The Queen died fast」。後來她改變主意，用「young」替代「fast」。因為依她估計，皇后死時應是三十歲，三十歲仍稱得上年青，故此用「young」。

用英文寫作，只有 33% (18中佔 6) 的學生會為選擇資料而「暫停」寫作，這類「暫停」的平均數很小 (0.33 次)。三個組別的平均數差距也不顯著：小三為 0.3 次、小四為 0.33 次、小五為 0.33 次，最高者只有 1 次。這些數據顯示甚少學生會為選擇資料而「暫停」寫作。總括而言，學生用中文寫作，為選擇資料而「暫停」寫作的次數會比用英文寫作時多 (中文 94%、英文 33%)。用中文寫作時，在這項目的平均數 (2.06 次) 也較用英文寫作時的 (0.33 次) 為高 ('t' 值=5.95, p.<0.001, 參閱附

錄 4)。可見學生利用中文寫作，花在思考選擇資料的時間較用英文寫作多。

#### 為設計而暫停

作者會在寫作中途「暫停」，以便對全篇文章做設計。設計分兩個層次：「段落設計」或「篇章設計」。「篇章設計」是一個宏觀的計劃，作者設計的範圍涵蓋全篇文章的各個部分，以及整體的內容。而「段落設計」是一個微觀的計劃，作者只是設想下一個要寫的意念是甚麼 (Schumacher 等 1984)。在這次實驗裏，大部分的設計活動均屬「段落設計」，研究員詢問學生，不少人均這樣說：「我在想怎樣寫下一樣東西」、「我在想怎樣繼續下去」或是「我在想下一段應怎樣寫 (或是怎樣開新段)」。學生這樣想，便正做「段落設計」了。下面是一個例子：

「有一天，媽媽在睡，說了一個很好聽的故事。我試試說給大家聽 (停)，好嗎？」

這學生表示，她「暫停」時正考慮在這處結束第一段。後來她決定結束第一段，因為她覺得這樣子開始整個故事已經足夠。這學生後來繼續寫，又再次「暫停」，以下便是那個句子：

「故事的內容是這樣的：(停)」

這學生後來說，她想找個方法去引入故事。平

表三  
為設計而「暫停」寫作(中文及英文)的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	1	1.67	1	83	0.33	2	0.78	1.83
標準差	1.27	1.63	2.45	0.75	0.56	1.1	1.56	1.15
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

表 3 的數據顯示，平均有 89% (18 中佔 16) 的學生會在寫作中途「暫停」以設計文章。有七名學生為此「暫停」了兩次，四名學生為此「暫停」了三次。平均每人「暫停」了 1.83 次。相對其他項目，為設計而「暫停」的次數是比較少的，小三、小四及小五組別的差異也極細 (三者的平均數分別為：1.7 次、1.83 次和 2 次)。最多的也只有四次，最少的是 0 次。大部分學生都在每一段的結尾部分「暫停」，以便計劃開新段。十八名學生之中，有十一人寫多過兩段，其中九人在結束上一段及開始新一段時，「暫停」了兩次以上。顯然，「暫停」的次數跟文章段落數目關係密切。用英文寫作時，學生也會為設計而「暫停」。以下舉另一例：

「The queen go to the house and give the apple to Snow White (停).」

「暫停」時，這學生問研究員，可否容許她刪去某個剛才在口述故事時說過的意念。

以下為另一例：

「When I am (停) little, I liked a very lovely story. I will tell you that story.」

這學生事後表示，她在「暫停」時考慮如何開展這個故事。口述故事時，她是這樣開始的：

「我表妹小時候，很喜歡《白雪公主》這個故事，我現在就要跟你們講這個故事。」不過，她不能確定「表妹」的英文串法，唯有改變文章的開始部分。

用英文寫作時，只有 33% (18 中佔 6) 的學生會為設計而「暫停」，「暫停」的次數也少得近乎沒有，只有一個學生例外。這學生 (小三 A1 英文) 寫了一篇頗長的文章，全文五段，共 398 個字，總共停了六次，是這項目裏停得最多的一個。

顯然，寫作時，所有學生均不會為「篇章設計」而「暫停」。正如前述，學生可能在口述故事之前，或是口述故事時已經做了這工夫。寫作時，學生只顯示了他們「段落設計」的過程。用中文寫作時，為「段落設計」而「暫停」的情況更普遍，有 89% 的學生為此停過，較用英文寫作時的 33% 為多。而中文寫作在這方面的平均數 (1.80) 也較英文寫作的 (0.78) 略多 ('t' 值 = 2.96, p.<0.001, 參閱附錄 4)。為甚麼會有這情況？可能學生用中文寫作時，文章的段落較用英文寫時多。試比較中英文寫作，只寫了一段的數字的，中文只有 28% (18 中佔 5)，而英文卻有 67% (18 中佔 12)，可見學生用中文寫作時，會花多一點的時間去謀篇佈局，「暫停」的次數自是增多了。

為思考邏輯問題而「暫停」

寫作時，學生會「暫停」，以思考邏輯問題。以下為一些例子：

「(停) 時間一年又一年的過去，已經過去了三年，小老鼠長大了。」

這名學生最初想寫：「過了很久之後」，不過後來她說已轉成了「一年又一年的」因為她認為三年並不算得上很久。

「獅子也不例外，老了，我們叫牠（停）老獅子，好嗎？」

這學生停下來想為那「獅子」改名。不過她認為「獅子」是住在森林裏的野獸而非養在家的寵物，應該沒有名字，故沒有替其起名字。況且，如果給獅子起了名字，讀者便不會相信這是一個真實故事。這名學生在「暫停」時進行的正是思辨活動，考慮文章的邏輯問題。

表四  
為思考內容的邏輯而「暫停」寫作（中文及英文）的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	0	1.17	0	1.5	0.33	2	0.11	1.56
標準差	0	1.94	0	1.38	0.52	1.1	0.32	1.46
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

用中文寫作時，72% (18中佔13) 的學生會為思考文章的邏輯問題而「暫停」。表4的數據顯示，這批學生在這方面「暫停」的平均數是非常少的 (1.56)。小五的平均數是 2；小四的平均數是 4；小三的平均數是 1.77。比較下，研究發現越高年級的學生，也即是年齡越大的作者，為邏輯問題而停頓的次數便越多。其中有兩個極端的例子：中文組小三 A1 為邏輯問題停了五次，中文組小五 A1 為此停了八次。小五那名學生很喜歡寫作，也參加了補習社辦的寫作班，故可發現其文章裡在邏輯和修辭方面用心較多。

用英文寫作時，學生也會為邏輯問題而「暫停」。請參看下面的例子：

「The farmer loved the cat very much. But the cat was (停) too lazy.」

這學生事後表示，「暫停」時她正想用「too」字是否對這貓不太公平。她說原想用「very」這字，但最後決定用「too」字，因為這字在故事發展過程裏顯得比較合理。

用英文寫作時，只有 11% 的學生 (18中佔 2) 為考慮修辭或邏輯而「暫停」，而這次實驗裏

停下來 2 名學生，均為小五學生。不過，他們合共只為此停過 2 次，數字很低。相比之下，用中文寫作時，學生較多時候停下來 (56%) 思考邏輯或修辭問題，用英文寫作時卻不太考慮這方面的問題 (11%)。學生用中文寫作時「暫停」的次數較多 (平均數：中文——1.56、英文——0.11) (值 = 4.19,  $p < 0.001$ , 參閱附錄4)。學生個案：小五A1中文在用中文寫作時比用英文時，在這項目上的「暫停」次數特多 (中文 8 次、英文 1 次)；學生個案：小三A1 中文更只在用中文寫作時才會因這類問題而「暫停」(中文 5 次、英文 0 次)。顯然，學生用中文寫作時會花較多時間處理像邏輯、修辭這類較高層次的問題；反之，用英文 (他們的第二語言) 寫作時，則較少處理這類問題。

為語言問題而「暫停」

香港的小學生寫作經驗不多，且缺乏語文法規的知識，故寫作時便會因語言問題而「暫停」了。

### 為選擇適當字詞而「暫停」

學生寫作時會停下來選詞。學生心裏可能想出很多個不同的字詞，需要從中挑一個合用的。學生也會為考慮所用字詞能否達意而。問其「暫停」的原因，如果這樣回答：「我想換一個更好的字」、「我在想這裏用這個字對不對」或「我想到很多個字，正要選用其中一

個」均屬這類「暫停」。例如：

「於是小老鼠跳上獅子的頭髮上做早操，不斷地(停)跳。」

這名學生在事後談話裏表示，「暫停」時她心中想到三組詞彙：「不斷地」、「跳一跳」、和「隔一會兒」。她用了「不斷地」，因為「比較合理」。

表五

為選擇字詞而「暫停」寫作(中文及英文)的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	0.33	1.67	0.33	1.83	0.33	2.83	0.33	2.11
標準差	0.52	1.97	0.82	2.14	0.52	1.94	0.59	1.97
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

用中文寫作時，有 72% (18 中佔 13) 的學生會為選擇字詞而「暫停」。表 5 所示，學生的為此原因而「暫停」次很少(平均數=2.11)。小三至小五的平均數(小三：1.67 次、小四 1.83 次、小五 2.83 次)差距很細。眾學生之中，學生個案：小四 A2 中文為此停得最多，共 6 次。這名學生的母親是教師，經常改他的作文。其母常常要求他作文時，選用最好的來替換最初寫下的字詞；其母也經常要他背默範文。故此選擇字詞，已成了這學生習用和喜愛的寫作策略。

用英文寫作時，不少學生也會為選擇字詞而「暫停」，試看下面的例子：

「Once upon a time there was a (停) beautiful queen.」

這名學生事後表示，「暫停」是為了要在兩個字詞：「pretty」和「beautiful」之間選擇其一，結果他選了「beautiful」，因為覺得這個詞較好。

用英文寫作時，有 28% (18 中佔 5) 的學生會為選擇字詞而「暫停」，整體學生為選擇字詞而「暫停」的次數極少(平均數是 0.33 次)。小三、小四和小五組別在這方面的「暫

停」次數偏低，故缺乏足夠的數據去比較不同年級在這方面的「暫停」次數。其中小三的一名學生在選擇字詞方面停得最多，共 3 次。相反，用中文寫作時，為選詞而「暫停」的學生比例(28%)比用英文寫作時要多(28%)，而「暫停」的次數也較多(平均數：中文：2.06 次、英文：0.33 次)。大抵學生用中文寫作時，往往可以想到一個以上的字詞，故此便更有機會選到合用的字詞，表達文章內容。

### 為搜尋字詞而「暫停」

學生寫作時，往往會停下來，搜尋一個合適的字詞來表達文章內容。遇到不懂的字詞，有些學生會在文稿寫上「X」或者留空。在實驗裏，如屬這類「暫停」的，學生會這樣說明「暫停」的原因：「我在想一個字」和「我找不到合適的字詞表達我的意思。」舉例如下：「小人叫他們(停)X了出來。」

這學生想寫「吐」的意思，不過他只想到廣州話裏的讀音：「Lirl」，卻想不到一個確跟這字音吻合的字，故寫不出。

表六  
為搜尋字詞而「暫停」寫作（中文及英文）的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	35.2	0.5	14.8	0.33	6.5	0.17	18.83	0.33
標準差	47.4	0.84	25.7	0.82	2.74	0.41	31.78	0.69
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

從上表可見，只有 22% (18中佔 4) 的學生會為此而「暫停」寫作。全部學生在這方面只「暫停」過 6 次，數字極低 (平均數=0.33次)。廣州話是學生的口頭語言，學生寫作時，未能將日常熟習的廣州話語彙轉換成現代標準漢語，關鍵在於他們未能找到跟其廣州話語彙對應的現代標準漢語表達方式。

用英文寫作時，學生經常停下來搜尋字詞。例如：

「The king X a queen again. She is beautiful, too. But her heart is not beautiful. She had a magic X.」

這學生表示，「暫停」時她想找一個合適的字詞來代替那些「X」。句子裏第一個「X」是「mirred」，第二個「X」是「mirror」。她懂得這兩個字在她母語—中文裏的意思，不過卻不知道這兩個意思在英文裏是怎樣寫法。所有曾為此而「暫停」的學生均說，他們能夠用廣州話表達要搜尋的字詞意思，就是不知道英文的寫法。從表 6 所見，這十八名學生的「暫停」平均數 (18.83 次) 頗高。三個年級的平均數 (小三 = 35.2次、小四 = 14.8次、小五 = 6.5 次) 差距又很大。比較之下，年級越高，為搜尋字詞而「暫停」的次數便越少，這說明了，學生腦海裏的英文字庫，會隨升讀的班級增大。

表七  
因造句而「暫停」寫作（中文及英文）的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	6.17	1	1.5	0.16	2	0.17	3.22	0.44
標準差	7.36	1.1	1.05	0.41	1.67	0.48	4.66	0.78
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

不過，個別學生在這方面的差距 (標準差 = 31.78) 便很大了。有 5 名學生為搜尋字詞停了 10 次以上；其中學生個案：小三 B4 英文停了 124 次，學生個案：小四 A1 英文停了 67 次，學生個案：小三 A2 英文停了 11 次。為搜尋字詞而「暫停」的數字這樣多，足證這批學生在他們的第二語言—英文方面的弱點。當然，文章長度跟這方面「暫停」的次數互為影響。例如一個小三學生 (學生個案：小三 A1 英文)，其文章是最長的，共 503 字，為搜尋字詞，他共停了 27 次。不過，即使寫短文的學生也為搜尋一個適用的生字而多次「暫停」。

#### 為造句而「暫停」

除了搜尋字詞外，學生也會為造句而「暫停」。「句子層次的語言設計」(Sentence-level linguistic planning) 是一個重要的寫作步驟，因為句子並不在意念出現的時候便成形。當學生表示「暫停」時，他是考慮組成句的方式，這類「暫停」便是屬於「造句『暫停』」之類了。以下是一個在中文寫作裏的例子：

「獅子說 (停)：『真是謝謝你了。』」這學生表示在「暫停」時他是想寫：「我報答了你，估不到你真的報答了我。」(由廣州話轉化而成。)

用中文寫作時，33% 的學生 (18中佔6) 表示曾為造句而「暫停」。表7所示，整體學生在這方面「暫停」的平均數並不高(0.44次)。最多者為 3 次，顯示學生用中文寫作時並不太經常停下來造句、組織句子。

不過，用英文寫作時，情況便很不同了。學生「暫停」的次數不少跟造句有關。例如：廣州話：「我沒有氣力將桶和水拉上來。」這學生在文稿上寫上「XXXXX」。由於先前她能將故事完整地口述，故這些「XXXXX」表示了她心目中已有用廣州話組成的意念，卻欠缺適當的英文字詞，讓她組成完整句子。另外，有 83% 的學生 (18中佔15) 用他們的第二語言寫作時，曾為造句而「暫停」。整體的平均數是 3.22，小三組的平均數是 6.17，小四組的平均數是 1.5，小五組的平均數是 2。唯有二名小三學生停得特多：一個停了 16 次，一個停了 15 次。這兩人「暫停」的次數比其他學生為多，因為他們的英語能力低，甚至不能寫一個完整的句子。如前所述，用英文寫作時，為造句而「暫停」的學生數目 (83%，平均數=3.22) 比用中文寫作時多 (33%，平均數=0.44) ('t' 值 = 2.48, p.<.02, 參閱附錄4)，學生在英文寫作方面的困難顯而易見。

#### 為轉換廣州話為現代漢語書面語而「暫停」

因為學生均是廣東人，故用現代漢語書面語寫作時，往往懷疑自己所寫的語句能否獲老師通過。當學生這樣解釋其「暫停」原因：「我在想我是不是寫了口語」，便屬於這類型了。舉例如下：

「我又肚餓 (停)，我要吃掉你。」

這學生停下來想「肚餓」一詞到底是廣州話口語，還是現代漢語書面語。她想寫「饑餓」，但卻忘記了「饑」字的筆劃，故用了「肚」。

表八  
因轉換廣州話口語為現代漢語書面語而「暫停」寫作的次數

	小三 中文	小四 中文	小五 中文	小三至 小五中文
平均數	1.5	1.67	2.33	1.83
標準差	1.38	0.82	0.86	1.04
次數	6	6	6	6

用中文寫作時，94% 的學生 (18 中佔 17) 會停下來考慮口語轉換書面語的問題，證明了他們明白口語跟漢語書面語是有分別的，同時也說明了這些學生的老師經常指導他們不能在作文裏寫口語。表 8 的數顯示，這 18 名學生在這方面的「暫停」次數是 1.83 次。三個年級的平均數也有些微差距：小三是 1.5 次、小四是 1.67 次、小五是 2.33 次。比較之下，發覺越高班，對書面語的規範越在意。個別學生差距方面，一名小二和一名小四各停了4次，另一名小三則 0 次。研究員問前者用口語入文的看法，收到的回應是：語文老師叫他們不要用品語來寫作。這些學生普遍表示不應該用廣州話口語寫文，但這卻令他們不知所措，因為他們往往會不清楚自己寫出來的文句是不是標準的現代漢語書面語。

#### 為考慮文法而「暫停」

學生在英文課學會英文文法的知識，到了寫作之際，縱然他們不懂那些文法術語，也往往便會停下來，考慮文法的問題。這次研究，學生也有這類的回應。例如：「我正在考慮用『go』還是用『went』」、「我正在想『go』和『went』這兩字」、「我不知道我是否要在這個字後面加『s』」。研究員將這些回應歸入本項。

表九  
為思考語法問題而「暫停」寫作（英文）的次數

	小三 英文	小四 英文	小五 英文	小三至 小五英文
平均數 (時態)	0.83	1.83	1.33	1.33
標準差	1.33	2.64	1.97	1.97
平均數 (動詞時式)	1.83	0.83	1.83	1.5
標準差	2.79	1.33	1.72	1.98
平均數 (複數式及 單數式)	0.67	0.67	1	0.78
標準差	0.82	1.21	0.63	0.88
平均數 (連接詞)	2	1.5	1	1.5
標準差	2.68	2.34	1.26	2.09
平均數 (主語/代詞)	0.83	0.83	0.5	0.72
標準差	1.33	0.98	0.84	1.02
平均數 (介詞/冠詞)	1.33	0.83	1.83	1
標準差	2.42	1.17	1.33	1.65
次數	6	6	6	18

表 9 所示是 6 種用英文寫作時最多學生感到困難的文法項目。以下逐一闡述。

#### 基本時態

以下試舉一例：

「This time, the farmer know the dog is (停) honest.」

這學生表示，「暫停」時她正考慮用「is」還是用「was」。她決定用「is」，因為她認為「This time」應該配現在式。

大概有 50% 的學生 (18 中佔 9) 曾為「基本時態」而「暫停」寫作。這項的平均數是 1.33。小三至小五的「暫停」平均數差距 (小三 = 0.83、小四 = 1.83、小五 = 1.33) 並不

大。個別學生的差異也不明顯。有 7 名學生未曾為此「暫停」過，但有一名小四的學生卻「暫停」了共 7 次去想「時態」的問題。後跟他詳談，得知他在小四的英文課經常做大量的英文文法練習。

#### 動詞時式

下面是一個學生為思考動詞狀態而「暫停」的例子：

「 He went (停) to forest and sees Snow White.」

這學生停下來去想應不應用「goes」。她說「goes」好像不太對，故改用「went」。

用英文寫作，約有 56% 的學生 (18 中佔 9) 曾因思考動詞時式而「暫停」。在這項目裏整體的平均數是 1.5 次。小五學生 (平均數=1.83) 和小三學生 (平均數 = 1.83) 在這項目的「暫停」次數均比小四學生 (平均數 = 0.83) 略多。個別學生的差距卻很大。有 8 名學生未曾因思考動詞時式而「暫停」，同時學生個案：小三 A1 英文則為此而停了 7 次，學生個案：小五 A1 英文則停了 5 次。學生普遍十分注意動詞時式，因為平日老師經常提醒他們要注意動詞在不同時式下的寫法，並且背誦了大量的動詞時式。

#### 複數式或單數式？

以下為一個屬於這類「暫停」的例子：

「 In my school, there are many X in my school, example, X, stories (停) land and swimming pool.」

這學生停下來去考慮應該用「story」還是「stories」。

雖然整體學生為這項目而「暫停」的次數不多 (平均數 = 0.78 次)，但也有 50% 的學生 (18 中佔 9) 曾停下來思考句子裏的名詞，應該用複數式還是單數式。小三 (平均數=)、小四 (平均數=) 和小五的差距也很少。然而，6 名小五學生之中，有 6 名曾為此而「暫停」，顯然他們對名詞的數式較為敏感。

### 連接詞

請先閱以下例子：

「Then he saw the wolf and said I will throw an apple for you. And (停) you get it.」

這名學生「暫停」時正想到底應否用連接詞「and」。

有 56% 的學生 (18 名中佔 10) 曾停下來考慮文中運用連接詞的情況。整體學生的「暫停」平均數是 1.56 次，但個別學生的差距卻很顯著。有 8 名學生未曾因連接詞的問題而「暫停」，但學生個案：小四 A3 英文卻為這問題停了 7 次。顯然他注意到連接詞是十分重要的，事實上，他的文章也非常長，有 383 字。另一名學生 (個案：小三 A3 英文) 也停了 7 次，她認為每個句子開首均應有連接詞。

### 代詞

請閱以下例子：

「One day, Mother Pig asked her three little pigs to make a house. But (停) they must not let the wolf to catch (停) them.」

這學生在「暫停」時思考代詞的用法。原先他想用「you」來代替「they」和「them」，但後來決定用「they」和「them」。他說。「這不是口頭說話」所以他不可以用「you」。

39% 的學生 (18 中佔 7) 曾「暫停」寫作去想代詞的用法。整體學生為此原因而「暫停」的平均次數很低，只有 0.72 次，小三 (平均數=0.83)、小四 (平均數=0.83) 和小五 (平均數 0.5) 的「暫停」次數也相去不遠。

### 介詞/冠詞

請參閱下面的例子：

「Then the wolf said, 'let me in, or I will blow your house in (停).」

這名學生停下來想句中的「in」字到底有沒有錯用。

33% 的學生 (18 中佔 6) 曾停下來想介詞和冠詞。整體在這項目的「暫停」平均數很少，只有 1 次。只有學生小三英文組 A1 例外，他為介詞和冠詞而停了 6 次之多。三個年級組

別以及個別學生的「暫停」次數差距，更是微乎其微。

相較之下，用中文寫作時，只有三名學生 (一名小三、兩名小五) 表示曾停下來思考連接詞。究其原因，中文課並無正規教語法，這些學生對中文語法並不熟習，也並不特別在意，故此他們在很少為思考這些項目而「暫停」寫作。

總括而言，用英文寫作時，約有 6 名學生為思考語法問題而停留超 10 次以上，個別次數為：學生個案：小三 A1 英文停了 29 次，學生個案小三 A3 英文停了 16 次，學生個案：小四 A2 英文停了 11 次，學生個案：小四 A3 英文停了 27 次，學生個案：小五 A1 英文停了 12 次，以及學生個案：小五 A3 英文停了 13 次。研究員熟悉這批學生的英文老師的教學方式，知道這 6 名學生平日大量做語法應用練習，範圍包括：時態、動詞時式、複數式和單數式、連接詞、冠詞、介詞和其他語法項目。這 6 名學生特別留意文章內的語法也是順理成章的了。

這些學生也曾為思考其他語法問題而「暫停」寫作，例如：comparison、possessive adjectives、word inflection 等等，只是停在這些項目的次數極少而已。因此並沒有納入這次研究的範圍裡。

### 因基本語言活動而「暫停」種類

#### 英文串字和中文筆劃

學生寫作時，常會執筆忘字，於是停下來想英文字的串法，或是中文字的筆劃。研究處理這類的回應：「我在想這個字應怎串。」「我不知道這個字的串法對不對」和「我在想這個字的筆劃是怎樣寫的」均歸類為串字和筆劃「暫停」。觀察這類「暫停」十分容易。學生往往會在草稿紙上試寫想寫的字，有時又用手指凌空寫劃，或者在作文上寫上該字的一部分。以下為一例：

「有一隻頑皮的小老 (停) 鼠在找食物。」

「暫停」時，這學生就是在想「鼠」字的筆劃。

表十  
為串字（英文）及筆劃（中文）而「暫停」寫作的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	9.67	14.5	6.33	8.9	7.83	8	7.94	10.44
標準差	8.71	9.97	3.98	4.96	3.54	6.9	5.17	7.7
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

寫作中文時，18名學生均曾停下來想筆劃。表10所見，平均每個學生停了10.44次，是眾多類別之中停得最多的一項。三個年級組別的「暫停」次數有一定差距，小三的平均數是14.5次，小四的平均數是8.9次，小五的平均數是8次。「暫停」的次數隨年級升高而向下滑落，從中可見，越高年級的學生，對書寫中文字形的筆劃越有信心。個別學生的差距也十分大（標準差=7.7），有三名學生（個案：小三A1中文、小三A3中文、小五A3中文）為此停了二十餘次，主要是因為其文章較長（634字、582字、445字）用字自然較其他為多。有2名學生（個案：小四B5中文、個案：小五B5中文）為此只停了不足2次。主要是因為其文章較短（146字、81字）。

用英文寫作時，學生也會停下來串字。以下為一例：

「(停)Tomorrow, the queen has a baby.」

這學生曾在這裏「暫停」，當時她正思索「next week」的串法。不過她串不了「next」這個字，便決定以「tomorrow」取代之。

18名學生均表示曾停下來串字。平均每人「暫停」了7.95次（標準差=5.17次），頻密程度僅次於為中文字筆劃而「暫停」的次數。小三至小五之間並無統計學上之顯著差別，小三的平均數為9.67次，小四之平均數為6.33，小五的平均數為7.83次。小三學生在串字方面停了最多次，小五學生卻比小四學生為串字停得較多。或許小四學生的串字能力比小五學生為佳，不過這點跟「搜索字詞」這一項互為影響，因為「搜索字詞」的「暫停」

活動會影響串字的密度。例如，學生英文組小四A1為串字停了5次，但她為「搜索字詞」而停了64次。這證明她不能找到字詞表達意思比串字的問題更大。

個別學生在串字方面的差距也頗大。有2名學生停了14次以上（小三英文組A1停了23次、小三英文組A3停了14次），他們的文章也是較長的。學生英文組小三B4只停了3次來串字，但卻為搜索字詞而停了124次。學生英文組小三B5只停了2次來串字，因為他的文章較短，只有39字。

學生普遍均曾停下來串字和想中文字的筆劃。平均每人停了10.44次去想中文字筆劃，停了7.94次去串字。相較之下，學生為想中文筆劃而停下來的次數較多。研究容許學生漏空不會寫的字詞，發現中文寫作裏漏空的地方不多，這顯示學生寫中文字時多嘗試解決執筆忘字的困難。

#### 標點符號和大楷小楷

寫作時，學生往往會停下來思考用甚麼標點符號。當學生事後這樣解釋「暫停」的原因：「我在想應用甚麼標點」和「我想用逗讀或者句號」，便表示他們「暫停」之際正是進行這項目的思考活動。下面是一個中文組的例子：

「小老鼠十分高興，連忙道謝，（停）頭也不回地跑回家。」

這學生停下來想標點符號的問題。她原先用句號，後來改用逗號。她說這句的意思延續到下一句，故用逗號較合適。



用中文寫作時，全部學生均曾停下來覆閱。表 12 所見，18 名學生平均停了 5.89 次，可算頻密。三個年級組別的平均次數也有差距：小三 (平均數 = 5.83 次)、小四 (平均數 = 4.33 次)、小五 (中佔數 = 7.76 次)。小五級的學生停得最多，個別差異也最大。例如：學生個案小五 A3 中文停了 22 次，學生個案小三 B6 中文、小四 A2 中文和小五 B4 中文只停了三次去覆閱。

用英文寫作時，全部學生均曾停下來覆閱。平均每人停了 6.5 次。三個年級組別的差距卻不大 (小三的平均數是 6.67 次，小四的是 7 次，小五的是 5.83 次)，one-way analysis of variance 並不顯著 (參閱附錄 5)。個別學生的差距頗大 (標準差 = 3.33)，個案小三 A3 英

文和小四 A3 英文均停了 12 次以上。六名學生停了少於 5 次。中文和英文寫作的「暫停」平均數差異很少 (中文 = 5.94 次，英文 = 6.5 次)，這顯示學生使用兩種語言時均會覆閱，而且覆閱的密度相約。

#### 為宣洩即時感受而「暫停」寫作

寫作時，學生會「暫停」，並且直接說出個人感受，例如：「我不想寫了」「我好悶呀」「我可不可以去廁所?」「我想飲汽水」，這些反應均屬此類。以下是一個寫中文時的例子：

「突然，一個很大，很大的網網住了(停)。

「暫停」時，這學生說，「我對手好疲倦，想休息一會。」

表十三  
為宣洩即時感受而「暫停」寫作的次數

	小三 英文	小三 中文	小四 英文	小四 中文	小五 英文	小五 中文	小三至 小五英文	小三至 小五中文
平均數	0.83	0.33	0.67	1.33	0.5	0.67	0.67	0.78
標準差	1.33	0.52	0.82	1.21	0.84	0.82	0.97	0.94
次數	6	6	6	6	6	6	18	18

50%的學生 (18中佔9) 在用中文寫作時曾停下來宣洩即時感受。表 13 所示，平均每人為此停了0.78次。小四學生停的次數較其他兩級較多。縱使個別學生的差距不大，但個案小四B5 中文停了 3 次去宣洩即時感受，卻有 9 名學生從未這樣做過。39%的學生 (18中佔7) 用英文寫作時曾停下來宣洩即時感受。從表 13 可見，平均每人停了0.72次，數目很小。年級組別之間的差距也很少 (小三平均每篇0.83 次，小四平均每篇 1.67 次，小五平均每篇 0.5 次)。個案小三A1英文停了最多，共 3 次。

#### 其他「暫停」類別

用中文寫作時，8 名學生曾停下來數字；用英文寫作時，有1名學生停下來數字

數。學生中文組小三 A1 曾停下來，想將會讀他這篇文章的人。當這名學生用中文寫故事時，她曾在第一段結尾停下來，並在事後表示，「暫停」時她正想像那讀者會有甚麼反應。

#### 總結

「暫停」是寫作過程裏的附屬過程，不論用中文寫作，或是用英文寫作也好，本研究裏的學生，均曾為不同的原因而「暫停」寫作 (參閱下表)。有時是要在長期記憶系統裏提取資料，用英文寫作時有28%的學生這樣做，至於用中文寫作時，這情況更為普遍 (94%的學生)。提取了資料後，學生有時需要停下來選

擇用得著的資料。用中文寫作時，94% 的學生會停下來選擇資料，而用英文寫作時卻只有 33% 的學生曾這樣做。這些數字反映了兩種語文媒介在寫作過程內的「暫停」情況。

一如 Schumacher 等 (1984) 所言，寫作時，有些學生會停下來設計句段。但在這次的研究裏，學生沒有停下來作全篇的設計，他們大都在口述故事時已完成這個步驟。用中文寫作時，89% 的學生曾停下來做句段設計，比用英文寫作時 (33%) 的數字多，這反映了實質寫作的字數。例如：用中文寫作時，72% 的學生寫了一段以上，但用英文寫作時只有 33% 的學生寫多於一段。花路和希斯 (1981b) 指出，設計是一個特別而重要的寫作過程，但這次研究顯示，學生開始寫作前口述故事，只做了很少的設計工夫。另外，他們均曾停下來思考邏輯問題，特別是用中文寫作時 (72% 的學生曾這樣做)。

雖然學生平均為思考邏輯問題而「暫停」的次數不高，只有 1.76 次，個別學生的差異卻很有啟發意義。個案小五 A1 中文停了 8 次，他的文寫得很出色，比其他作文突出。至於用英文寫作時，她卻只停了 1 次。只有小五學生曾為邏輯問題而「暫停」寫作，這也同樣反映了寫作的量。至於，學生用中文寫作時比用英文寫作時會較多因邏輯問題而停下來，不過兩者相距不大而已。或許在寫作前已口述了作文內容，學生較少因邏輯問題而停下來是意料中事。

最經常出現的「暫停」均是跟認知語言活動有關的項目，一是為提取資料而「暫停」，一是為選擇資料而「暫停」。學生寫作時不斷轉換、增刪意念。這次研究的實驗過程裏，年紀較少的學生，因認知語言活動而「暫停」的次數相對地較少。得出的數據和事後面談均顯示，學生較多機會練習寫中文，故此他們的中文能力遠較英文 (他們的第二語言) ?。不過，這結果多少受口述作文內容這步驟影響。

另一方面，學生也會停下來思考語言問題。用中文寫作時，學生會因選擇適當字詞而停得多了 (中文 72%，英文 28%)，除了因為寫多了字之外，學生的可供選擇的字詞庫增

大，對字詞意義更為敏感，也是重要的原因。於是，比較學生停下來搜索已想出來的字詞的情況，用中文寫作時，只有 22% 的學生這樣做。他們大多是搜索那些在其廣州話口語裏面有，而在現代標準漢語內沒有的字詞。用英文寫作時，18 名學生均曾停下來搜索字詞。這次實驗設計，學生預先以廣州話口述作文內容，這結果同樣多少受這設計安排影響。因為學生可以廣州話表達自己所想，卻苦於無法找到適合的英文字來表達。相反，用廣州話思想，轉而以現代標準漢語表達卻問題不大。無論如何，每個學生為選詞而「暫停」的字數相對較大 (18.83 次)，反映了學生懂得的中文或英文生字數量限控了他們可用的字詞量。小三的問題 (平均數 = 35.2 次) 相較小四 (平均數 = 14.8 次) 和小五 (平均數 = 6.5 次)，問題最多，不過由小三至小五，情況看來漸次好轉。寫作時，學生花大量的精力構造句子，使之符合規範語法，令這方面的「暫停」次數特別多，尤以用英文寫作時的情況為甚。用中文寫作時，很少學生 (中文有 33%，英文有 83%) 表示曾停下來思考語法。卻由於學生本身是說廣州話，其思考語言又是廣州話，用中文寫作時，94% 的學生都有停下來將廣州話轉換成現代標準漢語。他們全都受學校的影響，在作文裏不能書寫廣州話口語。這規範令他們往往懷疑自己寫成的句語，不過，卻無人懷疑自己對現代標準漢語語法的認識。相反，他們用英文寫作時，全都曾停下來思考英文語法。這批學生，全都從學校老師那裏接受了廣泛的英文語法訓練，有的甚至有家長指導。縱使這樣，也有 50% 的學生曾停下來想時態、56% 曾停下來想動詞時式、56% 曾停下來想連接詞、50% 曾停下來想名詞的複數式或單數式 (小五學生在這項特別敏感)、39% 曾停下來想主語和代詞、33% 曾停下來想冠詞和介詞。其中有 6 名停了 10 次以上去想語法的學生，平日經常大量地做語法練習，對語法規範十分敏感。

不少學生曾因基本的語言活動：英文串字和中文字筆劃而「暫停」，18 名學生在這方面的「暫停」平均數是 10.44 次，而年紀越大，

則這次數卻逐漸下降，因為高級的學生因中文字筆劃而「暫停」的次數較少。用英文寫作時，全部學生均曾停下來串字（平均數 = 7.94 次），次數僅次於「搜索字詞」，而年紀較少者為串字而「暫停」的次數較年長的為多。學生寫中文字時停得較多，其思考筆劃的平均數高於英文串字的平均數（筆劃 = 10.44 次，串字 = 7.94 次）。一般而言，學生均竭力應付串字和記憶中文字筆劃。香港小學老師在學生的作文裏任何錯誤也改，這做法對學生寫作心理形成的影響在此可見一斑（香港教育署，1989）。

不論用中文還是用英文寫作，學生均曾停下來思考標點符號，只不過用中文時（72%）的數字較用英文時（56%）略高。學生運用這兩種語文時，為標點符號而「暫停」的次數也差不多（中文 2 次、英文 2.06 次）。Rose (1984) 指出初學寫作的人常常認為，寫作時應該要對標點符號及其他基本的語言技術（像筆劃）運用自如，但障礙往往在此出現。大致而言，「暫停」活動反映了學生的思維重心，學生往往只停留在表面的層次，即只注意處理句子層面的字和意念 (Biggs, 1988)。另外，學生在語言問題上的「暫停」次數也比認知問題上的為多。Biggs 指出，作者寫作篇章之時，必會留意兩件事：一為內容（指篇章在語意層面的意義），即「想說甚麼」；二為運用語言，（指規範了的語法規則、文字串法等），即「怎麼說」。

在這次研究裏，學生在中文及英文寫作裏，均較為留心語言項目。Shaughnessy (1977) 指出基層作者會受段落之內出現的問題所困，很憂慮會寫錯，於是拙於搬弄意念，或者緊扣題旨；同時也不太注意文句和文氣。有些學者持相反意見，力辯弱於用英文寫作的，其寫作能力低劣的影響可基於其語言能力不濟 (Jones, 1982; Zamel, 1982; Raimés, 1985)。顯然，在這次研究裏的學生，均有停下來覆閱其中文作品和英文作品，而且均留意文章是否符合常理，也關心文章內容的準確程度。有趣的是，用中文時，有 8 名學生曾停下來數字數。

因為字數已經是一個重要的作文評改工具、標準，故學生對字數十分留意。不過，用英文寫作時，只有一人曾停下來數字數，反映了學生普遍用英文寫的字數不多。只有一個學生曾停下來想目標讀者，更反映了普遍學生寫作時未建立讀者這個觀念。

如前所述，研究方式對資料的性質和模式有一定影響。例如：學生事前已口述了作文內容，有利中文寫作。雖則研究員容許學生寫作英文前也以廣州話口述作文內容，這做法較為不自然，不過，這是唯一一個途徑可以確知學生在寫英文是真真實實的構思。換言之，學生縱然以英文寫作，思維語言依然是廣州話。這次研究已盡量減低技術上對學生寫作過程的干擾，觀察記錄表和錄像機是有效的工具，能高度準確地令學生回憶起「暫停」時的思維活動，故所得的資料信度極高。

## 研究的意義

香港教育，素以考試合格為最終目的，寫作教學更是考試主導。差不多所有作文，也要在課堂上完成，跟測驗相去不遠。很多小學也將所有作文分納入學期考試的分數裏。把寫作課當成測驗課一樣的處理，寫作課就如測驗一般。老師出題，規定交文時間和字數。有些老師略為指引學生怎去寫，也給予嚴格格式。學校重視課堂紀律多於教法，老師絕不能容許學生影響下一節課。故學生必須在時限內完成作文，不鼓勵把文帶回家作，因為老師不欲家人幫忙學生。這使學生的寫作成績變得不可靠。

研究發現，「暫停」無疑是寫作的重要組成部分。是以，老師應幫助學生善加利用「暫停」，給學生充裕時間「暫停」。只是，在目前的制度下，小學生也需要在限時內完成作文、面對考試壓力，沒有充裕的「暫停」時間。研究顯示學生在語言問題上停得最多。他們對選擇適當字詞、合適的句子結構和正確中文字筆劃、英文字串法均感吃力。如果老師能在這些方面提供協助，作用會很大。唯是香港老師感到管理一個很大的班（40人）十分艱

鉅，故並不認為需要回應所有學生的問題。老師不能給予學生個別指導，況且寫作課有如測驗，如老師給予個別學生指導，對其他學生便不太公平。如果寫作不再被視為測驗工具，則情況有救。另外，學生可以帶作文回家寫，家中成員就可以幫學生解決語言的問題。

這次研究也顯示，英文老師未受過評改訓練卻又要充當評改完之時，評改作文的焦點往往固定在文章字詞句的對錯上去，而非文理邏輯等其他寫作元素 (Diederich, 1964, Hillocks, 1986)。香港的老師向來只集中在語言元素，尤其專批改學生作文裏的這方面的錯處。批改過後，有些老師會替學生分析作文錯處。唯是，這些錯處均為普遍語法錯誤或錯別字之類，並要全班一同訂正。老師忽略了認知層面、風格等重要寫作元素，結果學生對這些全無觸覺。

Scardamalia (1981) 指出寫作時作者要緊記大量的工作，也要記住要寫甚麼和寫了甚麼。這次研究證明了學生寫作時要留意很多東西，包括認知層面的、語言層面的，也要複閱、評估和基本的語言活動。熟練的作者會花上幾個小時、幾天甚至乎幾年去構思。寫作時，他們會中途停下來，檢視下一筆要寫的內容跟全文整體構思有何關係。落筆之前，他們會把構思憶記於心，大腦短期記憶系統的容量，限制了作者可以處理的資料量，因此有些作者便會利用筆記幫助，記下瑣碎而即興的意念，留待作者身處舒適的寫作環境之下取用。這些策略均不為香港小學老師接受。他們的任務就是要學生在指定時空裏完成科主任擬定的作文題目。無論寫中文還是英文，學生則要寫得文從字順，結構精嚴，並無錯誤，最好是有小小想像力。而且，作文往往是一次過的，即學生只有機會寫一次，一稿便交文。此外就是要湊夠教師指定的字數。可以想像，香港學生的實際寫作能力，不能應付表現個性的、抒情的文章要求。

正如花路 and 希斯 (1980) 所言，對初學寫作者影響最壞的就是只留意文體要求和限制，而令其忽略了表達意念。日子一久，年輕的作

者不但會無能力表情達意，甚至懷疑是自己天生就不濟，對自己的寫作強加一套狹隘的看法和目標 (Collins 和 Gentner, 1980)。

Graves (1984) 發現在串字方面感到困難的兒童，經過不斷在草稿試串，不斷改正後，最終到會串一個十分準確的字。他特別贊成老師應重視學生初稿內容，而將一些語言修飾的工作，應留在最後一稿才做。Graves 也建議語言能力的元素需要分開來作重點處理。教師應容許學生在寫作時先注意內容，暫且把串字、語法、選詞等項目放開，因為這些東西可在以後的幾個修改稿裏依次處理 (Biggs, 1988)。不過，要達到這一地步，需要一套設計周全的寫作課程指導給予老師；老師和學校管理層要通力合作。學校應向學生和家長介紹整套學法；而教師也不要要求學生每次均寫完美無瑕的作品。以上所述，對香港而言，均是陌生和新鮮事物，而且有待開發。香港雖有編好的中小學中文課程，不過一落實到學校層面後，學校有權遷就自身環境而修訂 (香港教育署, 1989)。而改動後，往往就把教育的目標弄得狹隘了。香港教師需要一個經專業化、富彈性、能切合各學校的需要，且有清晰的教學目標指引他們。

這次研究的學生，為仔細考慮中文字的筆劃和英文串字而經常「暫停」寫作。同時間處理兩套語言系統 (如果將普通話拼音也計算在內，則變成三套)，對香港年輕學生而言是一種負擔。跨語言造成的干擾，並不是容易清除的；香港中文老師和英文老師不同的教學方式，對學生產生負面轉換影響；香港課室以外的英文語言環境，令老師可以選擇的教學活動形式很少。

觀察香港學生的中英文老師的教學法和課本，研究員發現學校教寫作的範圍其實十分局限，其主要目的仍然是通過測驗。香港學生每星期都要默一兩次課文，也要背詞語解釋。學生認為這種背誦式學習十分沉悶，家長更要浪費大量時間陪子女溫習課文。幫助學生學習詞彙的方法很多，可是因為教學法過於陳舊而沒有使用罷了。

## 參考文獻

- Biggs, J. (1987). Process and Outcome in Essay Writing. *Research and Development in Higher Education*, 9, 114-125.
- Biggs, J. B. & Telfer, R. (1987). *The Process of Learning*. Victoria: Prentice Hall Aust.
- Biggs, J. B. (1988a). Writing Processes in a Second Language Text. In *Languages in Education in a Bi-lingual or Multilingual Setting*. V. Bickley (ed.), pp. 279-289. Hong Kong: Institute of Language in Education. Education Department.
- Biggs, J. B. (1988b). Students' Approaches to Essay-writing and the Quality of the Written Product. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. April.
- Collins, A. & Gentner, D. (1980). A Framework for Cognitive Theory of Writing. In *Cognitive Process in Writing*. L. W. E. Steinberg (ed.). N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diederich, P. B. (1964). Problem and Possibilities of Research in the Teaching of Written Composition. In *Research Design and the Teaching of English: Proceedings of the San Francisco Conference*, pp. 52-73. Champaign III: NCTE, 1964.
- Flower, L. S. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, Vol. 41, 19-37.
- Flower, L. S. (1981). *Problem-solving Strategies for Writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. S. & Haves, J. R. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39, 449-461.
- Flower, L. S. & Haves, J. R. (1980a). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. S. & Haves, J. R. (1980b). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In *Cognitive Processes in Writing*. L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), pp. 31-50. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foder, J. A., Bever, T. G. & Garrett, M. F. (1974). *The Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar*. New York: McGraw-Hill.
- Graves, D. H. (1984). *A Researcher Learns to Write*. New Hampshire: Exeter.
- Graves, D. H. (1985). All Children Can Write. *Learning Disabilities Focus*, 1, 36-43.
- Hillocks, G. (1982). Inquiry and the Composing Process: Theory and Research. *College English*, 44, 659-673.
- Hillock, G. (1986). *Research on Written Composition*. NCRE and ERIC/RCS.
- Hong Kong Education Department. (1989). *Report of the Working Group Set Up to Review Language Improvement Measures*. H. K.: Hong Kong Education Dept.
- Jones, C. S. (1982). Attention to Rhetorical Form While Composing in a Second Language. In *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson & J. Lubin (eds.), Vol. 2, pp. 130-143. Los Angeles: University of California at Los Angeles.
- Matsuhashi, A. (1981). Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production. *Research in the Teaching of English*, 15, 113-134.
- Matsuhashi, A. (1982). Explorations in the Real-Time Production of Written Discourse. In *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. M. Nystrand (ed.), pp. 269-290. New York: Academic Press.
- Matsuhashi, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Text. In *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*. A. Matsuhashi (ed.), pp. 197-223. New York: Longman.
- Matsuhashi, A. & Cooper, C. (1978). *Composing Processes of a Competent High School Writer*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada. March.
- Perl, S. (1978). *Five Writers writing: Case Studies of the Composing Processes of Unskilled College Writers*. Thesis. New York University.
- Perl, S. (1979). The Composing Processes of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- Pianko, S. (1979). A Description of the Composing Process of College Freshman Writer. *Research in the Teaching of English*, 13, 5-22.
- Raimes, A. (1985a). *An Investigation of the Composing Processes of ESL Remedial and Nonremedial Students*. Paper presented at the 36th Annual Conference on College Composition and Communication Convention Minneapolis. Minn., March.
- Raimes, A. (1985b). What Unshilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Rose, M. (1980). Rigid Rules, Inflexible Plans and the Stifling of Language: A Cognitive Analysis of Writer's Block. *College Composition and Communication*, 31, 389-400.
- Rose, M. (1981). Sophisticated Ineffective Books-The Dismantling of Process in Composition Texts. *College Composition and Communication*, 32, 65-74.
- Rose, M. (1984). *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale III: Southern Illinois University Press.
- Scardamalia, M. (1981). How Children Cope with the Cognitive demands of writing. In *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*. (Volume 2). C. F. Frederiksen & J. F. Dominic (eds.), pp. 81-103. Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985b). Research on Written Composition. In *Handbook of Research on Teaching*. M. Wittrock (ed.). New York: Macmillan Education Ltd.
- Schumacher, G. M., Klare, G. R., Cronin, F. C. & Moses, J. D. (1984). Cognitive Activities of Beginning and Advanced College Writers: A Pausal Analysis. *Research in the Teaching of English*, 18, 169-187.
- Schumacher, G. M., Scott, B., Klare, G., Cronin, F. & Lambert, D. (1989). Cognitive Processes in Journalistic Genres: Extending Writing Models. *Written Communication*, 6, 390-407.
- Shaughnessy, M. P. (1977). *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.
- Siu, P. K., Fan, K., Lee, L. M., & Lai, T. C. (1986). *A Study of Chinese Lexicon*. H. K.: Hong Kong Education Research Establishment.
- Tse, S. K. (1984). The Composing Processes of Secondary School Students in Chinese Writing. *Journal of Chinese Language*, 12, 41-54.
- Tse, S. K. (1986). Research on Composing. *Journal of Chinese Language*, 13, 101-106.
- Tse, S. K. (1990a). The Composing Processes of Primary School Pupils'. *New Horizons Journal of Education*, 13, 26-30.
- Tuckwell, N. B. (1980). *Stimulated Recall: Theoretical Perspectives and Practical and Technical Considerations*. occasional paper series, technical report 8-2-3. University of Alberta. Faculty of Education.
- Zamel, V. (1982). Writing: The Processes of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.

## 附錄一

## 小三學生寫作時的暫停種類

研究對象	3A	3A	3A	3A	3A	3A	3B	3B	3B	3B	3B	3B
	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6
	英	中	英	中	英	中	英	中	英	中	英	中
種類	次數											
1. 提取資料	1	3	0	2	0	2	0	2	1	1	0	2
2. 選擇資料	1	3	0	1	0	1	1	1	0	2	0	2
3. 為設計而暫停	3	3	0	2	2	4	0	1	0	0	1	0
4. 思考內容的邏輯	0	5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
5. 字詞												
5.1 選擇字詞	1	5	0	1	0	0	1	3	0	0	0	1
5.2 搜尋字詞	27	0	50	0	5	0	12	0	1	1	4	2
6. 造句及重組句子	4	1	15	1	0	3	16	0	1	0	1	1
7. 轉換廣州話口語為現代漢語書面語		4		1		1		2		1		0
8. 思考語法問題												
8.1 基本時態	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
8.2 動詞時式	7	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0
8.3 複數式或單數式	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
8.4 連接詞	3	0	1	0	7	0	0	0	0	0	1	1
8.5 主詞／代詞	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
9. 英文串字和中文筆劃	23	27	2	10	15	26	3	13	2	2	13	9
10. 標點符號和大楷小楷	12	3	0	3	0	1	4	3	3	1	2	7
11. 覆閱	13	10	4	6	8	7	6	5	5	4	4	3
12. 宣洩即時感受	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
13. 其他	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0

## 附錄二

## 小四學生寫作時的暫停種類

研究對象	4A	4A	4A	4A	4A	4A	4B	4B	4B	4B	4B	4B
	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6
	英	中	英	中	英	中	英	中	英	中	英	中
種類	次數											
1. 提取資料	0	0	0	2	0	3	0	1	0	1	0	2
2. 選擇資料	0	4	0	2	1	4	1	3	0	0	0	1
3. 為設計而暫停	0	2	0	2	6	3	0	1	0	1	1	2
4. 思考內容的邏輯	0	1	0	4	0	1	0	2	0	1	0	0
5. 字詞												
5.1 選擇字詞	0	1	2	6	0	1	0	2	0	1	0	0
5.2 搜尋字詞	67	2	2	0	5	0	8	0	5	0	2	0
6. 造句及重組句子	0	1	2	0	3	0	1	0	1	0	2	0
7. 轉換廣州話口語為現代漢語書面語		3		2		1		1		2		1
8. 思考語法問題												
8.1 基本時態	0	0	2	0	7	0	0	0	1	0	1	0
8.2 動詞時式	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0
8.3 複數式或單數式	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0
8.4 連接詞	0	0	2	0	6	0	0	0	1	0	0	0
8.5 主詞／代詞	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	2	0
9. 英文串字和中文筆劃	5	8	3	11	14	7	5	16	4	1	7	10
10. 標點符號和大楷小楷	2	2	1	0	7	2	0	3	0	0	0	0
11. 覆閱	5	4	6	3	16	7	4	4	6	4	5	4
12. 宣洩即時感受	0	0	0	2	2	2	0	0	1	3	1	1
13. 其他	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	1	0

## 附錄三

## 小五學生寫作時的暫停種類

研究對象	5A	5A	5A	5A	5A	5A	5B	5B	5B	5B	6B	6B
	1 英	1 中	2 英	2 中	3 英	3 中	4 英	4 中	5 英	5 中	6 英	6 中
種類	次數											
1. 提取資料	1	3	0	4	0	6	2	2	1	2	0	1
2. 選擇資料	0	4	1	2	0	3	1	1	0	1	0	2
3. 為設計而暫停	0	2	0	2	0	2	1	0	1	3	0	3
4. 思考內容的邏輯	1	8	0	1	1	2	0	0	0	2	0	2
5. 字詞												
5.1 選擇字詞	1	4	0	3	1	5	0	1	0	0	0	4
5.2 搜尋字詞	8	0	5	1	11	0	4	0	4	0	7	0
6. 造句及重組句子	0	0	4	1	3	0	0	0	2	0	3	0
7. 轉換廣州話口語為現代漢語書面語		2		2		3		1		3		3
8. 思考語法問題												
8.1 基本時態	5	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
8.2 動詞時式	5	0	2	0	2	0	0	0	1	0	1	0
8.3 複數式或單數式	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0
8.4 連接詞	0	0	0	0	3	1	2	0	0	1	1	0
8.5 主詞／代詞	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
9. 英文串字和中文筆劃	5	6	11	8	10	21	4	1	5	4	12	8
10. 標點符號和大楷小楷	1	2	4	1	0	6	0	1	1	0	0	1
11. 覆閱	8	6	6	4	9	22	4	3	4	5	4	5
12. 宣洩即時感受	2	0	0	2	0	1	1	0	0	1	0	0
13. 其他	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0

## 附錄四

## 十八名學生寫作中文和英文時暫停種類的比較

種類	英文 平均數	英文 標準差	中文 平均數	中文 標準差	T-TEST	或然率
1. 提取資料	0.33	0.59	2.17	1.34	-5.31	0.00
2. 選擇資料	0.33	0.49	2.06	1.21	-5.95	0.00
3. 為設計而暫停	0.78	1.55	1.80	1.15	-2.96	0.0088
4. 思考內容的邏輯	0.11	0.32	1.56	1.46	-4.19	0.00
5. 字詞						
5.1 選擇字詞	0.33	0.59	2.11	1.97	-4.97	0.0001
5.2 搜尋字詞	18.83	31.78	0.33	0.68	2.48	0.02
6. 造句及重組句子	3.22	4.66	0.44	0.78	2.48	0.02
7. 轉換廣州話口語為現代漢語書面語			1.83	1.04		
8. 思考語法問題						
8.1 基本時態	1.33	1.97				
8.2 動詞時式	1.5	1.97				
8.3 複數式或單數式	0.78	0.88				
8.4 連接詞	1.50	2.09	0.22	0.43	2.51	0.02
8.5 主詞／代詞	0.72	1.02				
9. 英文串字和中文筆劃	7.94	5.71	10.44	7.70	-1.75	0.10
10. 標點符號和大楷小楷	2.06	3.15	2.00	1.97	0.07	0.95
11. 覆閱	6.5	3.33	5.89	4.39	0.63	0.54
12. 宣洩即時感受	0.67	0.96	0.78	0.94	0.37	0.72
13. 其他	0.28	0.46	0.28	0.58	0.00	1.00

## 附錄五

寫作中英文時，小三、小四及小五學生暫停種類的比較

種類	英文	英文	中文	中文
	F-值	或然率	F-值	或然率
1. 提取資料	2.14	0.15	2.23	0.14
2. 選擇資料	0.00	1.00	0.46	0.64
3. 為設計而暫停	0.34	0.78	0.11	0.89
4. 思考內容的邏輯	2.50	0.12	1.51	0.25
5. 字詞				
5.1 選擇字詞	0.00	1.00	0.59	0.57
5.2 搜尋字詞	2.04	0.29	0.33	0.72
6. 造句及重組句子	3.22	0.02	2.72	0.09
7. 轉換廣州話口語為現代漢語書面語			1.08	0.364
8. 思考語法問題				
8.1 基本時態	0.36	0.71		
8.2 動詞時式	0.48	0.62		
8.3 複數式或單數式	0.26	0.77		
8.4 連接詞	0.31	0.74	1.25	0.32
8.5 主詞／代詞	0.19	0.83		
9. 英文串字和中文筆劃	0.48	0.63	1.31	0.30
10. 標點符號和大楷小楷	1.11	0.36	1.39	0.28
11. 覆閱	0.18	0.84	0.76	0.485
12. 宣洩即時感受	0.16	0.85	1.94	0.18
13. 其他	0.24	0.79	1.21	0.33