

Journal of Basic Education, Vol. 18 No. 1, 2009

© The Chinese University of Hong Kong 2009

基礎教育學報，第十八卷第一期，二零零九年

© 香港中文大學 2009

從寫作量和批改方法分析新舊課程中的 質與量問題

何萬貫

香港中文大學課程與教學學系

在寫作教學中，所謂「量」是指寫作訓練或練習的次數和寫作的字數；「質」是指同學在寫作方面的真正表現。本文重點在於分析在課程改革下，寫作教學存在的質與量的問題，並提出一些建議，目的在於把寫作教學工作做得更好，進而提高學生的寫作水平。

關鍵詞：作文批改、作文教學、校本課程

寫作教學，包括課程、教材、教法和評估等範疇。各範疇都是環環相扣，互相配合的。實施教學時，老師較為重視的課題為：一、寫作練習的次數和字數；二、批改的方法和要求；三、學生的寫作表現。第一項屬於寫作「量」的問題；第二和第三項屬於寫作「質」的問題。本文重點在於分析在新、舊課程中有關寫作的「量」和「質」問題。

一、舊課程偏重量和量的評價

在中文科，所謂舊課程，是指推行校本課程之前的課程。香港的課程發展，在 2000 年以前，原則上由中央（以前稱教育署，後稱教統局，現稱教育局）推動，以中央指定的課程為根本，學校成為課程實踐的執行者。1975 年，課程發展委員會發佈了《小學中國語文科課程綱要》；1978 年，課程發展議會發佈了《中學中國語文科課程綱要》；1990 年，課程發展議會又發佈了《小學中國語文科課程綱要》；同年，課程發展議會發佈了《中學中國語文科課程綱要》（課程發展委員會，1975；課程發展議會，1978，1990a，1990b）。以寫作教學為例，從上述課程可見，在小學和中學，通過課程大綱，教育當局對學校實踐寫作教學目標，均提出了具體的量和質的要求（見表一）。

在未有校本課程時，香港從 1978 年實施九年免費教育開始，教育署已意識到要照顧學校之間的差異和學校內學生之間的差異，在推行中央指定的課程時，鼓勵學校和老師按該學校實況對課程進行調適。以中文科的作文教學為例，在量的方面，一般學校標準：每年作文 12 篇（其中命題作文 8 篇，實用文或短文 4 篇）；字數要求：中一至少 300 字，中二 400 字，中三 500 字，中四和中五 600 字。若老師認為學生程度欠佳，可按學生程度調整其要求。例如，中一作文，可由每篇 300 字的標準改為 100 字至 150 字的標準；或改為 150 字至 200 字的標準。老師可擬定若干短期目標，讓學生分階段逐步追上正常進度。當然，每年的作

文篇數也可按實際情況而有所增減。在批改素質方面，課程綱要所提出「精批細改」的要求，老師也可按每次寫作教學重點而採用不同的批改方法：精批細改、略改、符號批改、量表批改或重點批改。不過，原則上，老師應以精批細改為主。課程綱要建議在批改時：（1）「批與改宜結合運用」；（2）「眉批與總批要結合運用」；（3）「批語宜具體並有鼓勵性」。「教師批改學生作文的目的，在使學生認識自己寫作的優點和缺點，進而加以改善」。對「量」和「質」有了具體的要求，大家相信，只有這樣，才能提高學生的寫作水平。

在 1982 年，教育署實施中、英文科輔導教學，各校可增聘中、英文學位老師各一位，負責輔導成績稍遜學生學習。在推行輔導教學時，各校老師都可調適其中文科課程（何萬貫，1983；教育署，1982），尤其是寫作教學（包括篇數、次數、字數和批改方法）。在 1988 年，教育署參考了外國的校本課程，在香港的中學和小學實踐了「校本課程試驗計劃」（Curriculum Development Council, 1988; Lo, 1998）。在中文科方面，小部分學校參加了這個計劃，也取得了一些成果。1994 年，課程發展議會發布了《目標為本課程「中國語文課程綱要」：第一學習階段（小一至小三）（初稿）》。在 1994 年實施「目標為本課程」（課程發展議會，1995）（先在小學推行。預計在 2001 年升讀中一的學生應全部達標）。目標為本課程的實施，也是一個由上而下的課程改革運動（何萬貫、歐佩娟，1997）。

這次課程改革的目的，強調：

1. 學習目標與教材、教法和評估應互相配合。
2. 學習目標要具體，可作為量度學習效能的指標。
3. 評估模式包括進展性評估和總結性評估。
4. 評估結果可讓學生明白學了甚麼；掌握了哪種能力；知道自己有哪些強項和弱項。
5. 根據評估結果，老師可調適其教學，包括課程、教材和教法。
6. 強調問責。

表一：課程發展議會對學校實踐寫作教學提出的要求

課程目標 (以寫作為例)	具體要求 (以作文批改為例)	具體要求 (以作文字數和篇數 為例)
小學	質	量
<p>總目標：(1990) 培養學生寫作的基本能力，使能運用語體文來表情達意。</p> <p>寫作教學目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 指導學生搜集資料，充實寫作內容。 2. 指導學生運用適當的字詞和句子來表情達意。 3. 指導學生運用適當的標點符號寫作。 4. 培養學生的組織能力，使文章通順流暢，條理分明。 	<p>段落和篇章寫作練習的批改，教師應根據學生的語文程度和個別需要，加以處理，使他們認識自己寫作的優點和缺點，提高寫作水平。</p> <p>教師批改時，要盡量保留學生的原意，同時因應學生的程度，作不同的批改：對程度較低的，應多注意字詞、句子結構、標點符號和文章內容的批改；對程度較高的，應多注意文章思想、結構和表達技巧的批改。</p>	<p>全學年寫作約 20 篇</p> <p>命題作文字數要求： 小三：約 150 字 小四：約 200 字 小五：約 250 字 小六：約 300 字</p>
	<p>眉批多用以指出文章局部的表現，例如標點符號、詞語、句子等是否適當；總批則多用於對全文的評論，例如全篇的內容、結構、表達技巧是否恰當。批語要淺易、具體和明確，使學生能清楚知道自己寫作的優點和缺點。</p>	

中學	質	質	量
<p>總目標：(1990) 培養學生閱讀、寫作、聆聽、說話和思維等語文能力，提高學生學習本科的興趣，並使學生有繼續進修本科的自學能力。</p>	<p>寫作教學目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 鞏固學生從讀文教學中獲得的語文知識和技能。 2. 培養學生觀察、思考和想象的能力。 3. 培養學生寫作的興趣。 4. 訓練學生運用書面語去狀物、記事、表情、達意，使他們無論升學或就業，在文字表達方面，都能應付裕如。 	<p>教師批改學生作文的目的，在於使學生認識自己寫作的優點和缺點，進而加以改善。</p> <p>批改中學生的寫作練習，重點約有以下各方面：</p> <p>思想內容方面，包括文章的立意、題材的選擇、中心的確定、對事物的理解等；篇章結構方面，包括層次的安排、段落的劃分、詳略的比重、文章的布局等；語言文字方面，包括用詞是否妥帖、句子是否通順、修辭的運用是否恰當、書寫有無錯別字等；此外，標點符號運用是否正確，字體是否工整，格式是否恰當，也屬於批改的範圍。</p> <p>教師批改寫作練習，宜注意以下各項：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 批與改宜結合運用。 2. 眉批與總批要結合運用。 3. 批語宜具體並有鼓勵性。 4. 宜因人而異因材施教。 	<p>全學年寫作約 12 篇 (命題作文 8 篇；實用文 4 篇)</p> <p>命題作文字數要求： 中一：約 300 字 中二：約 400 字 中三：約 500 字 中四：約 600 字 中五：約 600 字</p>

總括而言，從 1980 年至 2000 年，這二十年的課程發展，教育當局已邁開了校本課程和教學問責的步伐。事實上，校本課程的實施與老師的決策有密切的關係。Winther, Volk, & Shrock (2002) 指出，教師所做的課程決定是高度個人化的，與他們的認知轉變息息相關。當時，老師對校本課程仍感到陌生，多喜歡按照平日採用的「以課本為主導」的教學模式施教，以致未能跟上教育署提出的課程發展的步伐。在這段時期，視學人員或校長，評估中文老師在寫作教學的表現時，從量的方面來說，他們較重視作文的篇數、字數。從質的方面來說，他們則較重視其批改方法。他們多要求老師採用精批細改的方法，至於其精批細改是否有效，大家似未能給予認真的看待（何萬貫，1999）。而寫作量和批改方法、學生表現三者如何聯繫起來，有關這個問題，大家都沒有做過研究。由於當時寫作教學的課程目標仍然寫得很抽象，校長也好、中文科主任也好、視學人員也好，通過視導，他們只能對該校寫作教學的規劃有一模糊印象：老師是否工作認真？學生的寫作表現是否理想？至於該校寫作教學的「量」和「質」如何聯繫起來？又，老師批改的素質與學生的進步有何關係？這些問題，一直以來都被人忽略了。

從以上情況可以看出，在推行舊課程期間，各個學校雖然知道寫作教學有一個質的問題，但在實際工作中卻偏重於對「量」的要求。跟中學一樣，在小學寫作教學中，課程綱要對寫作形式、練習次數、寫作字數、批改方法都有嚴格的要求。例如：一、二年級的學生造句，每學年要有約 30 次。一所學校如果只讓這兩個年級的學生全年造句 15 次，就要提出合理的解釋了。同樣，三至六年級的學生每學期作文約 20 次，每個年級的學生每次作文分別為 150 字、200 字、250 字、300 字，各個年級的寫作教學都必須按著這些數量規定去做。學校對學生的評核也按照這些數量標準進行。例如，考核三年級學生的作文，就要看他們是否每篇寫夠 150 字，考核六年級學生的作文要看他們每次是否寫夠 300 字，並以此來作為決定學生成績的一個依據（課程發展議會，1990b）。學校在評價整體學生的寫作情況時，就需要突出所有數字指標，包括考

試成績、平均分、合格率等，在這些方面進行數字統計，並且用數字表達出來。小學的寫作教學情況如此，中學的寫作教學情況亦然。及至中學會考，在命題作文，學生必須寫作一篇至少 600 字的文章。凡字數不足者，每缺 10 字扣 1 分。由此可見，作文字數足夠與否，成爲了評估學生寫作水平的一個「量」的標準。

原本「量」和「質」兩者之間是緊密聯繫的。校長、老師和視導人員原則上都主張要重視作文的「量」和「質」，但事實上，大家的焦點多放在「量」和採用哪種批改方法的一方（何萬貫，2007a）。當時，在教育署給各學校口頭的視導報告中（一般情況下，不把書面報告送給學校），在寫作教學方面，多指出其「量」的問題，而在「質」的方面，也多指出老師是否採用「精批細改」，批改是否「認真」。至於寫作素質、批改素質和學生寫作表現等問題，多未能深入探討。

推行舊寫作課程時實施的這種量的評價，強調的是一種事實判斷，但卻忽視了價值判斷。現以中學中文科課程綱要爲例，詳加說明如下（見表二）。

表二：各類型寫作練習的比例（課程發展議會，1990b）

類型	級別					中五
	中一	中二	中三	中四	中五	
命題作文	40%	20%	10%	10%	10%	因應 實況 作適 當的 分配
記敘文	10%	20%	20%	20%	20%	
描寫文	10%	20%	20%	20%	20%	
抒情文	10%	20%	30%	35%	35%	
說明文	10%	20%	30%	35%	35%	
議論文	20%	20%	20%	20%	20%	
實用文	20%	20%	20%	15%	15%	
其他類型寫作						

中一級學生記敘文的練習佔了 40%，描寫文、抒情文共佔 10%，說明文、議論文共佔 10%，實用文佔 20%，其他類型的文體佔 20%，每篇命題作文不少於 300 字。規定是這樣規定，但為甚麼作這樣的規定？是不是按這樣的規定去做了，就達到了中一學生的語文水平？以甚麼標準來衡量學生是否達到應有的寫作水平？按照這樣的要求去做了，學生的觀察、思考能力和寫作能力是不是就會提高？運用書面語去狀物、記事、表情、達意是不是就應付得來了？這一切都成疑問。

很多研究表明，寫作是一種「思維過程」（何萬貫，2007b；高芳，2009；Harris, Graham, & Mason, 2006；Sulzby, 1985）。Hall & Embley（1976）表示，寫得好，就是想得好。也就是說，要學生將來寫作得好，最根本的不完全在於在學校寫一篇 150 字的作文還是寫一篇 300 字的作文，也不完全在於寫過 10 篇記敘文或 20 篇描寫文，而在於他們學會了思維，掌握了思維方法，提高了思維能力，養成了良好的思維品質，進而掌握了寫作方法。只有這樣，將來在實際生活中，才能善於觀察各種現象，進行科學的分析，運用概括和邏輯推理等方法發現和提出問題，挖掘出新鮮而富有創意的主題，並合理地組織和選擇題材，把自己的意思準確、鮮明、生動、集中地表達出來，寫出一篇好文章。在這方面，舊課程綱要描述得比較少。這是因為，思維能力的培養、思維品質的鍛煉、思維方法的掌握確實難以量化，無法用數字表達出來。

重視量和量的評價，而不大重視「量」和「質」的關係，更沒有關注採用的評價方法和角度，這樣一來，就難以培養出能夠適應社會發展需要的人才。目前，我們正處於一個知識高速發展、世界瞬息萬變的年代，培養出來的年輕一代應該有廣闊的視野，具備各種基本能力，並且能不斷在實際學習和生活中有所建樹。因此，對於一個學生來說，能力的培養十分重要，包括前面所講的寫作能力、觀察能力、思維能力，還有創新能力、擅於運用文字來表情達意的能力。我們過去培養的一些學生在學校裏可能成績很好，量的評價很好；但是，升上大學或到了社會以後，他們在寫作方面的表現，多未能符合大學或社會的要求。因此，大學要開設「應用寫作」課，公司要開辦「商業寫作」課。正是基於以上考慮，課程改革是體現了時代的需要的。

二、新課程偏重質和質的評價

新課程，是指校本課程，是指從 2000 年起課程改革產生出來的新的課程。

2000 年，香港課程發展議會發佈了《學會學習——課程發展路向》諮詢文件；2001 年發佈了《中國語文課程指引（初中及高中）》；2002 年發佈了《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》；2004 年發佈了《中國語文課程指引（小一至小六）》（課程發展議會，2000，2001，2002，2004）。進入 2000 年，教統局展開了全面的教改活動，取得了一定的成績。問題是，目前各課程指引，對寫作教學不但沒有量的要求，而且對質的規定寫得仍舊比較抽象。以作文教學為例。不久前，筆者從事教育局一項「中學生中文讀寫能力測量」研究（何萬貫、梁子勤、歐佩娟，2008；Leong & Ho, 2008），先後走訪了數十所學校，瞭解到，校長、科主任和老師對寫作教學「量」和「質」的具體要求大多心中無數。究竟怎樣做才好？他們覺得似乎沒有標準可以遵循。結果，部分老師以舊課程的具體要求為基礎，自行編製了自己的寫作課程。因此，有些學校的寫作量偏多，有些學校的寫作量偏少。至於批改方法，則由老師自決。有些老師全部採用略改方法，有些則採用不同方法批改，例如「精批細改」、「量表批改」、「同學互改」、「同學自改」、「重點批改」、「符號批改」、「錄音批改」等等。採用不同的批改方法，能否提高學生作文的「質」？大家多不能覺察出來，也不能提出有力的證據支持己說。以前老師多採用「精批細改」方法來批改作文，效果如何仍有待研究。與以前比較，現在老師採用「精批細改」的方法去批改作文的次數較少。若以舊課程大綱所說在批改時要「批與改宜結合運用」、「眉批與總批要結合運用」以及「批語宜具體並有鼓勵性」，目前的做法，達不到原有的要求，會否令寫作教學的「質」下降？又會否影響學生的寫作表現？

雖然對質的要求寫得不夠具體，老師可以《目標為本課程中國語文科學習綱要》（課程發展議會，1995a，1995b）為參照點：從小一至中五，對寫作教學，它不但有總的目標，總的質的要求，而且每

個階段都有學習目標，也算有了階段性的質的要求。因此各個學校推行校本課程時，老師多參考了新的課程大綱和目標為本課程大綱，擬定校本的寫作教學目標。它不是追求對在寫作方面的篇數、字數用數量表示的規定性進行精確測量，不是通過具體的數學統計、運算和定量分析，提示寫作教學的數量關係，掌握學生在寫作教學過程中的數量特徵和數量變化，而是追求寫作教學的質，重視學生通過寫作教學來提高寫作能力和思維能力等方面所達到的水平。這種評價，遵循《校本課程實施評估的理念架構》來進行（課程發展議會，2002a）：

它同時採用「進展性評估」和「總結性評估」，目的為了促進學習。在校內評估方面，它主張採用不同的評估方法，例如：筆試、課堂觀察、學生自評、同儕互評、教師作評估、家長作評估、追蹤學生學習進度、使用評語作評估（減少依賴等級和分數）等。（頁44）

從上述建議看出，推行新課程的「質的評價」，不但在規定性方面不同於舊課程的「量的評價」，而且評價方式也截然不同。以寫作為例，對學生表現的評估，一是由外部評價轉向內部評價，二是由重結果轉為重過程。過去，課程評價一直是外在於學生的，而校本課程開發的理念，是要求學習加強課程開發的責任感、針對性和適應性，要求我們的教育行政部門和學校行政人員、老師，在對待校本課程評價上，要轉變長期以來習以為常的外部評價的觀念和做法，轉向內部評價（陳潔，2006）。學生作文成績的提高是學生自己的事，不能只有政府有關部門和校長、老師從外部進行，而應由學生自己從內部來進行，比如同儕學習、學生自評、同儕互評等等。當然，所謂內部價值並不是孤立的、絕對的，當中也有外部評價的作用。它實質上是學生、家長、老師共同參與的內部評價。在校本課程中，寫作教學是一種過程教學（Fidalgo, Torrance, & García, 2008），同樣，評價也是一種過程評價，它所關注的是過程，而不是結果。評價注重對學生成長過程中的發展變化進行動態的描述，而不僅僅是獲得一個終結的判斷。教師通過觀察、記錄等方式以及類推、比喻等手法描述學生的發展性、可變性和教育性的動態過程，評價

不再是簡單地對學生的優劣進行劃分，而成為瞭解學生、促進學生發展的過程（胡中鋒等，2006）。新課程對評價的要求不但顯現了內部評價、重視過程的特點，而且顯現了評價過程的互動性。這種互動性教學的好處在於，可以調動各方面的積極性，激發學生學習的內部動機，使質的評價成為提高學習質量的推動力。

以寫作教學為例：新課程大綱指出「重視學生的學習過程，鼓勵學生積極參與，敢於發問，勇於表達，並因勢利導，讓學生學得更有信心和愉快」（課程發展議會，2002a，頁44），老師應「清楚認識學習、教學、評估三者的關係，改變應試教學的觀念，善用評估回饋學與教」（頁44）。而評估可分為「進展性評估」和「總結性評估」。

進展性評估一般在日常的學習中進行。進展性評估的方式不限於紙筆測試，還可以採用課堂提問、佈置練習、觀察、討論、經驗分享、學生自評或互評等方式；例如評估閱讀興趣，可採用與學生交談、查檢閱讀紀錄、發問卷、日常觀察等方法。進展性評估既可以較全面地評估學生的整體學習表現，亦可以持續地評估他們的學習進展。

總結性評估是指在某個特定的時刻，例如學期、學年、學習階段的終結，對學生的學習作整體的評估。一般而言，學校安排的總結性評估有總測驗、中期和期終考試等，惟學校亦可採用其他適切的評估方式，例如專題研習、學習歷程檔案。總結性評估所得的資料，能顯示學生在某一階段實際達到的水平，亦能作為調整下一學習階段教學的依據。（頁58）

由此可見，對寫作的批改和評估，各校的老師已採用了不同的方法。

「校本課程」的「質的評價」與「校本課程」的課程建構精神是相一致的。校本課程是指學校根據政府授權、自主建構的課程。學校應該根據當地社會、經濟發展情況，結合本校的實際情況以及學生的興趣和需要，開發或選用本校的課程，包括選修課程和綜合實踐活動課程，以

體現學校發展的特色。許多學校的校本課程，是根據泰勒在《課程與教學的基本原理》一書所闡釋的基本原則編制的。按照泰勒的設想，任何課程的設計都須解決四個基本問題。即：（1）學校應該達到哪些教學目標；（2）提供哪些學習經驗，才能實現目標；（3）怎樣才能有效地組織這些學習經驗；（4）怎樣才能確定這些目標正在得到實現（陳潔，2006）。簡單地講，就是確定目標、選擇經驗、組織經驗和評價結果（陳潔，2006）。從這些原則看來，課程目標由學校自訂，學習經驗出在學校，實施具體方法由學校掌握，自由度是相當大的。如何評估寫作教學的效能？從「質」的方面來說，評價帶有主觀性，評價只不過是對被評者的一種「理解」和「解釋」，不可能像對自然現象一樣，用嚴格的數量關係來概括。量的評價用數字、圖表、量表等來表示，質的評價用「學生寫作練習」、「課堂行為記錄」、「寫作日記」、「討論會」等形式進行，評價的側重點當然就不一樣了。

三、質和量要統一，質的評價和量的評價要整合

校本課程強調「質」，強調「質的評價」，其方向是正確的。從寫作教學來看也如此，從整個中國語文教學來看情況也如此。《中國語文教育的課程宗旨及學習目標》（課程發展議會，2002b）規定，整個中國語文教學目標是：（1）提高讀寫聽說能力、思維能力、審美能力和自學能力；（2）培養語文學習的興趣、良好的學習態度和習慣；（3）培養審美情趣，陶冶性情；（4）培養品德，加強對社群的責任感；（5）體認中國文化，培養對國家、民族的感情。以上目標，也就是對中國語文教育質的要求。通過語文教育「質的評價」，從理論上來說，無疑可以發展學生的共通能力，幫助他們建立正面的價值觀和培養良好的態度，以提升個人素質，達到全人教育的目的。中國語文教育配合整體教育方向，可以為學生終身學習、生活和日後工作打好基礎。

現在的問題是，老師的教學能否達到該校所擬定的校本課程預期的目標。也就是說，光靠質的要求和質的評價，能否提高學生的語文水平？細究起來，不免會令人產生疑問。

這裏有一個如何自覺地貫徹校本課程理念的問題。校本課程的一個理念就是，讓學校和老師參加到課程的設計和實施中去，用課程觀取代過去長期作為指導的教學觀。過去，課程的設計和教學大綱的設定都由政府教育部門統一負責，各個學校只能照著去講授。學校照著課程的設計去教，這種思想就叫做教學觀。校本課程則不同，學校要根據自己的情況設計和編寫課程，自己要決定如何教，根據自己的情況去教，這種課程觀比起過去的教學觀，正如前面所說的，相對自由度就大了很多。寫作教學上面只提出了質的要求，具體操作要學校自行解決，學生一個學期要寫多少篇作文，寫長文還是寫短文，由各個學校自己決定。推行校本課程，目的之一是要「提高寫作水平」，話說得很響，因沒有甚麼具體措施，這樣，它在實施起來，容易出現偏差。寫與不寫，寫多少，各取所需。這種自由放任的局面怎麼能夠生產出好的產品呢？去年，香港中文大學教育學院的中文科學員在十多所中學實習教學，發現各學校寫作數量和批改方法各有不同，現綜合如表三所述（以中一級為例）。

表三：12所學校中一級全學年寫作要求

學校	組別	長文		批改方法			量表改	同輩互改
		篇數	字數	精批細改	略改	重點改		
1	3	4	200	2		2		
2	3	5	150	3			1	1
3	3	8	250	4	1	1	1	1
4	2	4	300	4				
5	2	5	250	3		1	1	
6	2	6	350	3		1	1	1
7	2	7	250	4	1	1		1
8	2	7	300	3	1	1	1	1
9	2	8	350	5	1	1	1	
10	1	5	250	3		1	1	
11	1	6	300	4		2		
12	1	8	350	5		2	1	

（註：「組別」是指該校學業成績所屬組別。共有三個組別。）

上述研究對象並非隨機抽樣，而表格內的數字只反映該校中一級寫作教學的部分計劃。除中一年級，還有中二至中六各年級；除了長文寫作（命題寫作），還有短文（各類型寫作練習）寫作。不過，從上面的圖表，我們至少看出，同一學業水平組別的學校其寫作計劃各有不同，對學生的要求也不同。這正是校本課程為老師提供了教學的空間。但是，老師能否善用這個寫作教學的「空間」？老師所定下的寫作次數、字數的要求和批改的方法，誰去分析它的好與不好？這就是「質」的問題。訓練學生寫作長文的「量」，是否足夠？如此批改，能否提高寫作教學的效能？學生如何寫作才能符合老師預定的要求？同一學業成績等級的學校，學生作文字數為何有一百多字的偏差？他們寫作長文的篇數為何有三、四篇之差距？老師減少了精批細改作文的次數，學生的作文水平會否受影響？這些問題，均有待深入研究。

葉黎明、陶本一（2006）在大陸曾進行了有關寫作教學的評估研究，從課程目標設計、評價內容、評價標準的制定幾個方面對當前的作文評價進行反思，發現作文評價存在如下一些問題：第一，評價未能指向課程目標的實現；第二，評價脫離具體的寫作目的；第三，評價標準不盡合理。這說明了老師對目標、教材、教法和評估的理解，仍未夠清楚，以致在評價時出了問題。從上表可見，在寫作的「量」和「質」方面，各校能否在事前根據客觀而科學的評估和分析，才決定寫作的次數、字數和批改方法，這是一大疑問。在推行校本寫作課程時，校長、老師如何確保他們所作的決定是合理的？這是我們急需解決的難題。

另一方面，是權與能的問題。有人形容，實施校本課程是一種權力下放，是政府把部分課程決策權力下放給學校和老師。為甚麼把課程決策的一部分權力下放給學校和老師呢？其中最主要的假設就在於只有一線的學校負責人和老師才最明白他們所處的教學環境，才能做出更為適合學生發展的課程決策。事實上，在學校課程改革中，文化重建遠比結構重建更為重要（Fullan, 2001）。因為文化不僅決定著學校人員如何去思考和解決問題，還決定著負責人以何種方式進行管理，教師以何種方式進行教學，學生以何種方式進行學習。在推行課程改革過程中，政府不但把部分課程開發權力下放，而且實施課程的權力也下放給學校和

老師。學校和老師有權結合本校的傳統和優勢、學生的興趣和需要，去選擇自己的授課形式，並且有權在教的過程中根據自己學校的實際情況進行適當的調適。這樣一來，在課程實施時，學校就有很多機會需要做出課程決策。課程決策不僅是學校權力，也是學校一個重要義務，因為學校既然能夠自主決策，那麼就意味著學校必須為自己決策的結果負責（Ball, 1999）。對於一所學校來說，有了這種權力自然是好事，問題在於有關學校的負責人和老師有沒有相應的能力去建構和實施課程，能不能盡那種義務。譚彩鳳（2008）以香港中學的中文老師為研究對象。研究發現，科主任及高中教師多不做校本課程，他們不知道怎樣協助及延伸初中教師發展新課程。這個發現與前人研究結果相似（譚彩鳳，2006；Li, 2006; Winther, Volk, & Shrock, 2002）。科主任和高中老師都是資深老師，他們多不做校本課程，這對寫作教學的「質」的實踐和評估，將受到影響。這與筆者在上文所述，在從事教育局一項「中學生中文讀寫能力測量」研究時的發現不謀而合。

按照校本課程設計的要求，老師應該對學生學習情況進行調查和分析，運用課程理論、教學理論和學習理論擬定課程目標、設計教材及決定實施的方法，這樣教學的「質」才得以保證。目前，全港中學和小學各校語文教師所擬定的寫作教學課程，能否符合校本課程的要求？現以《新高中課程及評估指引——中國語文科（諮詢稿）》（課程發展議會、香港考試及評核局，2006，頁2）為例，說明如下：

本課程讓所有學生在初中中國語文課程的基礎上，進一步：

1. 提高讀寫聽說能力、思維能力、審美能力和自學能力；
2. 培養語文學習的興趣、良好的學習態度和習慣；
3. 培養審美情趣，陶冶性情；
4. 培養品德，加強對社群的責任感；
5. 體認中華文化，培養對國家、民族的感情。

在上述評估指引中，何謂「初中中國語文課程的基礎」？以寫作教學為例，初中學生的寫作表現，怎樣才能符合課程的要求？目前，由初

中升上高中的學生，每所學校的中文老師是否了解其學生之寫作水平：有多少人達標？多少人不達標？然後，按照上面的評估指引所說，在高中時，老師要「進一步」提高學生的寫作能力。問題在於何謂「進一步提高」？這些都涉及有關「質」的問題，對「質」的問題，中文老師能否解決？又在小學及中學實施新的中文科課程，從 2002 年至今已超過七年。這批在新課程下成長的同學，在中學會考中，表現如何？大家應正視這個問題。他們在會考中，在寫作方面的表現，能否符合課程指引的要求？又能否符合該校在六、七年前所擬定的校本課程的要求？然後，回過頭來，分析學校老師所定的校本寫作教學實施的過程中，能符合「質」的要求嗎？若學生會考作文成績欠理想，這是校本課程的問題？作文量的問題？作文批改方法的問題？還是作文的「量」和「質」的問題？

以寫作教學為例，要解決校本課程實施過程中的問題，從各個角度考慮，當然有許多工作要做，但從質和量這一方面來看，就必須重視寫作教學的「質」和「量」。所有事物都是質和量的統一。只有全面、正確地把握事物質和量的關係，才能正確地認識事物。對學校和學生有質的要求當然是對的，但不能完全沒有量的要求。多讀多寫是提高學生語文水平的一個途徑，多，就是一種數量關係。某個年級的學生應該多寫到甚麼程度，要有個數量的規定。這個數量的規定不能隨意，應該根據教學的原則去認真分析、研究，才能決定。人要在游泳中學習游泳。進游泳初級班的人一天要游多少時間，進游泳中級班的每天要游多久，作為教練，應該給出一個標準，不能自由放任，置之不理。在當前實施校本課程的過程中，應該重視量和量的評價問題，把這列入教學評估之中。當然，這裏所說的量和量的評價，跟以前舊課程所說的量和量的評價不同，它不是單純的量和量的評價，而是跟質和質的評價整合後的量和量的評價。不能跟舊課程一樣，只要求每個年級的學生要完成多少寫作任務，每篇作文要寫多少字，而且小一至小三、小四至小六、中一至中三、中四至中六各個學習階段在質的方面都要有個數量要求，比如高、中、低水平的學生要有個標準。高、中、低標準，不同的學校可以有個變量，可以根據政府的要求去進行調整，並且按諸如三個月、六個

月、一年這樣的短、中、長期，循序漸進地達標。如無法達標，教育部門應該提供必要的幫助。政府、各學校都能標示出質所要求的量，教學部門的視學人員也就可以按質和量的要求，對學校的教學情況進行檢查，進行評估。另一方面，老師也可參考香港考評局對會考中文寫作方面提出對寫作「量」和「質」的要求（包括每年會考作文評卷指引），然後，按自己學生的水平，由中一至中六，明確標示每級的寫作課程：包括目標、寫作教學、寫作練習類型、各種練習的「量」（「字數」和「次數」）和「質」（「文章的素質」和「批改的素質」）、評估。這樣才能確保寫作教學的效能。

總之，質和量要統一，質的評價和量的評價要整合。本文分析新舊課程，指出寫作教學在「量」和「質」存在的問題，並提出一些建議，目的在於把寫作教學工作做得更好，進而提高學生的寫作水平。

參考文獻

- 何萬貫（1983）。〈中學中文科輔導教學設計〉。《教育學報》，第11卷第2期，頁89-101。
- 何萬貫（1999）。〈在內地中學利用錄音帶批改作文的一個實驗〉。《教育學報》，第26卷第2期／第27卷第1期，頁221-231。
- 何萬貫（2007a）。〈難以從作文卷中老師的批改情況判斷其批改素質〉。《華文學刊》，第5卷第1期，頁7-15。
- 何萬貫（2007b）。〈第二寫作過程研究〉。《現代外語》，第30卷第4期，頁375-386。
- 何萬貫、梁子勤、歐佩娟（2008）。《香港中學生中文讀寫能力測驗》（測量工具）。香港：教育局。
- 何萬貫、歐佩娟（1997）。〈中文科目標為本課程的探究〉。載林智中（主編），《目標為本課程：設計與實施》（頁43-84）。香港：天地圖書。
- 胡中鋒、黎雪瓊、劉桂秋（2006）。〈論新課程評價中質的評價與量的評價整合〉。《課程·教材·教法》，第2期，頁3-7。

- 高芳（2009）。〈西方寫作過程模式研究綜述〉。《赤峰學院學報》，第3期，頁53-55。
- 陳潔（2006，11月）。〈泰勒原理與「校本課程」的建構〉。論文發表於全國高師數學教育研究會2006年學術年會，福建師範大學。
- 葉黎明、陶本一（2006）。〈作文評價的問題與對策〉。《課程·教材·教法》，第8期，頁29-32。
- 教育署（1982）。《中小學輔導教學指引》。香港：教育署。
- 課程發展委員會（1975）。《小學中國語文科課程綱要》。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（1978）。《中學中國語文科課程綱要》。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（1990a）。《小學中國語文科課程綱要》。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（1990b）。《中學中國語文科課程綱要》。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（1995a）。《目標為本課程中國語文科學習綱要》（小一至小三）。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（1995b）。《目標為本課程中國語文科學習綱要》（小四至小六）。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（2000）。《學會學習——課程發展路向》諮詢文件。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2001）。《中國語文課程指引（初中及高中）》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2002a）。《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2002b）。《中國語文教育的課程宗旨及學習目標》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2004）。《中國語文課程指引（小一至小六）》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會、香港考試及評核局（2006）。《新高中課程及評估指引——中國語文科（諮詢稿）》。香港：政府物流服務署。
- 譚彩鳳（2006）。〈校本課程政策透視：中文教師的觀點與實踐〉。《教育曙光》，第53期，頁57-67。

- 譚彩鳳 (2008)。〈從決策權之轉移探討中文教師的課程決定及影響因素〉。載朱嘉穎、張善培、賴靈恩、馮潔皓 (編)，《課程決定：第十屆兩岸三地課程理論研討會論文集》(頁 527-543)。香港：香港中文大學教育學院。
- Ball, S. J. (1999). *Educational reform and the struggle for the soul of the teacher!* Educational Policy Studies Series No. 17. Hong Kong: Faculty of Education and Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Curriculum Development Council. (1988). *General schools curriculum circular No. 13/88: School-based curriculum project scheme 91988/890*. Hong Kong: Education Department.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. (2008). The long-term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 672-693.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D., & Emblen, D. L. (1976). *A writer's reader*. Boston: Little Brown.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*, 295-340.
- Leong, C. K., & Ho, M. K. (2008). The role of lexical knowledge and related linguistic components in typical and poor language comprehenders of Chinese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(5), 559-586.
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 223-229.
- Lo, Y. C. (1998). The impact of disseminated school-based curriculum materials on Hong Kong schools. *New Horizons in Education, 39*, 47-57.
- Sulzby, E. (1985). *Emergent writing and reading in 5-6 year olds: A longitudinal study*. Norwood, NJ: Ablex.
- Winther, A. A., Volk, T. L., & Shrock, S. A. (2002). Teacher decision making in the 1st year of implementing an issues-based environmental education program: A qualitative study. *Journal of Environmental Education, 33*(3), 27-33.

The Quality and Quantity Issue in Writing Instruction in the New and Old Chinese Language Curriculum — Analysis from the Perspectives of Writing Quantity and Marking Method

Man-Koon HO

Abstract

In the teaching of writing, “quantity” refers to the frequency of writing training or practice sessions, and the number of words in the writing, while “quality” refers to students’ actual writing performance. The focus of this paper is the quality and quantity issue in writing instruction against a background of curriculum reform. A number of suggestions are provided, aiming at improving current writing instruction and enhancing the level of students’ writing.

何萬貫，香港中文大學課程與教學學系副教授。

聯絡電郵：mankoonho@cuhk.edu.hk