

四種中文作文評改法對高中學生的效應

岑紹基

張振興伉儷書院

本研究是要探討幾種代表學生不同程度主動性的中文作文評改方法對高中學生作文成績及寫作態度的影響。研究重點在比較教師精批細改法、教師符號批改法、同輩量表互改法、學生量表自改法等四種改文方法對學生寫作在效應上有否顯著不同，從而了解一些學生主動性較高的改文方法，是否適宜在本港高中階段施行。

研究對象為本港一間津中的三班中四學生，共 120 人，分成四組，接受不同學生主動程度的改文方法評改作文，實驗為期半年。結果顯示，同輩量表互改法在刺激學生修改作文、改善學生寫作習慣及加強學生對評改的記憶等方面，有較佳表現。從訪問得知，學生對同輩量表互改法亦普遍持肯定及接納的態度。

This study investigated the effects of different methods of evaluating Chinese composition on Form 4 students' writing achievement and attitude. A pretest-posttest experimental design was carried out in order to explore whether there was significant difference between the four evaluation methods representing different levels of students' initiative, i.e. teacher detailed evaluation, teacher evaluation by using symbolic codes, peer checklist evaluation and self checklist evaluation.

The subjects were 120 students from three Form 4 classes of an aided secondary school. They were divided into 4 groups, each of which received one of the above mentioned evaluation methods in dealing with their Chinese composition. The experiment lasted for six months. The result indicated that the students from the peer checklist evaluation group showed better performance in rewriting initiative, writing attitude and retention rate of editing. From interviews, it was found that the student generally held a positive and accepted attitude toward peer checklist evaluation.

作文評改是作文整體教學的一部分，是提高學生作文水平的重要一環。現行的作文評改方法很多，形式變化很大，但就學生主動程度分類，可粗分為教師精批細改、教師符號批改、學生經過訓練後互改同輩作文、甚或評改自己的作文。劉國正(1985, 頁 74—75)為此打個比喻：「老師批改，如教小孩走路，大人先走做個樣子讓孩子看；老師劃符號發回學生改，如同大人扶著小孩子走路；同輩互改，是讓小孩子們相互拉著手走；學生自改，則如小孩已經能夠自行走路了，這亦是訓練的最終鵠的。」上述四種不同學生主動程度的改文方法，以前兩種最為廣泛採用，後兩種的教學設計則仍在發展階段。

精批細改是傳統的改文方法，教師對學生的作文逐字逐句認真修改，從字、詞、句、標點到篇章結構，面面俱到；從眉批、邊批到總批樣樣俱全。這種改文方法具有診斷作用，余書麟(1959, 頁 118)認為精批細改能培養學生的寫作能力；羅慷烈(1963, 頁 41)認為如果學生透徹理解一篇經教師精批細改的文字，其所

得益處比透徹理解一篇課文更大。然而，有些學者對精批細改的果效持保留態度(葉聖陶，1978；趙孝思，1985；黃維樑，1985；Marzano & Arthur, 1977；Murray, 1968；Vogler, 1971)。葉聖陶更提出該讓學生在作文評改上處主動地位。

為了要提高學生作文修改的主動性，學者提出了教師符號批改法(汪文恂，1957；余書麟，1959；羅慷烈，1963；陳繼新，1967；何萬貫，1979)。教師用符號批改作文，早於二十年代已有採用，其後不斷演變(余書麟，1959)。一九七五年香港教育署中文科輔導視學組頒布了一個「寫作練習批改符號建議，加強了教師對此種改文法的信心，在一定程度上推動了符號改文法的應用。符號批改法是學生作完文後，交給教師，教師將作文卷有毛病的地方，分別加上特定的符號，顯示出各類的錯誤，然後發還學生自行修改，事後再交教師批閱(羅慷烈，1963)。有關符號批改法的果效，江西上饒師範語文教研組(1959)、何萬貫(1979)、陳繼新(1967)、羅慷烈(1963)、等認

為有正面效果，而 Murray (1968) 及其他學者則持不同意見。

葉聖陶(1978)、張定遠與劉國正(1981)、羅慷烈(1963)、Murray (1968) 及 Rijlaarsdam (1983) 等提出學生同輩互改的觀念。同輩互改作文是學生在教師指導下分成小組，或結成對子，把作文交給同學互改，評改者依據教師指示的標準(見附錄)審核同學的作文，閱後向作者作出反饋。同輩互改其實可分為兩個階段：第一個階段是閱讀同輩作文和作出批評，第二個階段則接受同輩對自己作文的回饋。實驗證明學生同時可從「評改作文」和「接受回饋」兩階段中得益(Carter, 1983; Lamberg, 1980; Sager, 1973)。不少學者對這種改文法持肯定態度(沈藹仲, 1983; 孫芳銘, 1983; 高潤華, 1985; 張紹齊, 1981; 楊壽龍, 1983; 歐巨文, 1981; 蕭功厚, 1988; 錢夢龍, 1984; Beaven, 1977; Bruffee, 1973; Chickering, 1978; Ellman, 1979; Moffett, 1968)。同輩互改法亦有其缺點，Danis (1982)、Roessler (1983)、Ziv (1983) 等提出一些有待克服的問題。

培養學生修改自己文章的能力，其實是作文評改教學的最終鵠的。葉聖陶(1978)、Beaven (1977) 及 Smeltsor (1978) 提倡讓學生在作文評改上主動參與。學生自改的實驗研究，為數不多，是一個有待發掘的研究課題。從過往的幾個研究得知，學生自改作文，陳義甚高，但從實驗結果觀之，支持和質疑者參半，是一個有較大爭議性的教學設計(Beach, 1979; Beaven, 1977; Lamberg, 1974, 1980; Sager, 1973)。

本研究主要目的是要探討上述四種代表不同學生主動性的作文評改方法對高中學生作文的成績和寫作態度的影響。高中階段是指中四至中七的學生，根據皮亞傑(Jean Piaget)的認知發展論，十五歲以上的青年，認知發展漸趨成熟，大部分已能進入成人的抽象運思期。這個階段的學生，主動性較強，經過多年的閱讀指導及寫作訓練，語文能力較高，估計或可在接受訓練後評改自己或他人的作文。他們行將畢業，進入社會，在沒有教師的協助下進行寫作，他們顯然有必要養成自改的能力。究竟

一些主動性較高的評改作文的方法，是否適宜在高中階段施行？這是本研究要解答的問題。

研究方法

樣本

這是一個要持續半年的實驗設計，要對研究對象作長時間的觀察，故本研究選取了本港一間英文津貼中學的三班中四學生為研究樣本。以全港計，該校學生的學能屬中等水平。就常態分佈言，以中等水平學能的學生佔大多數；本研究以該學能水平的學生為樣本，估計有較大的代表性。

本研究針對的對象是高中學生，故研究者取中四三班為研究對象，本實驗要探究一些強調學生主動性的改文法在高中階段的可行性，如果這些方法在中四可行，當可推論至主動性較強、語文能力較高的中五至中七了。

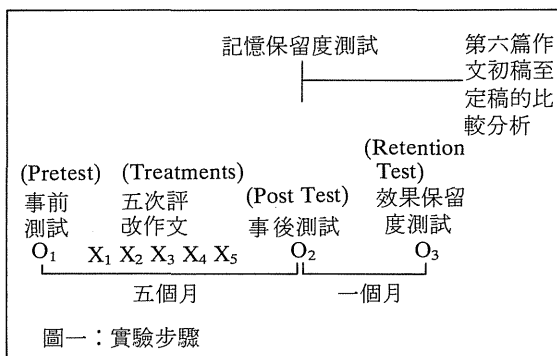
設計

本研究是一個前測後測的實驗設計(Pre Test - Post Test Experimental Design)，把120名中四學生分成四個不同改文主動程度的組別，研究者盡量控制所有因素，如四組成員語文能力平均，同一教師施教，劃一課程，閱讀指導和寫作練習力求一致，唯一有分別的變數就是四組接受不同的學生主動程度的改文方法。經過半年來不同改文方法的刺激，觀察四組學生的作文行為的各個方面，隨變數包括各組學生的作文成績、寫作態度、評改的記憶保留度、評改效果保留度、作文初稿修改至定稿間之變化等。本研究亦嘗試通過訪問，探索學生對四種改文方法的看法和感受。

實驗程序

三班中四學生，每班約四十人，研究樣本共120人。採分層抽樣，每班內分四組：第一組為教師精批細改組；第二組為教師符號批改組；第三組為同輩量表互改組；第四組為學生量表自改組。經分層取樣後，每組語文能力高及低者人數大致相若。實驗前各人均須接受事前作文測試及填寫事前寫作態度問卷。實驗期間，各組接受不同方法評改作文：第一組接受教師精批細改、由教師修正作文卷的一切錯

誤，發還學生改寫和謄錄；第二組接受教師符號批改，即教師用符號標示作文卷文的錯誤，發還學生修正改寫；第三組接受同輩量表互改，即先改兩篇質素優劣立見的同題作文樣本，經討論後，學生根據一改文量表（見附錄）互改同學的作文，相互提供回饋，根據這些回饋，加上自己判斷，修正改寫其初稿；第四組在接受上述改文訓練後，學生根據一改文量表評改自己的作文，然後根據自改和反省所得，修正改寫其初稿。實驗期內，各組學生寫作及接受本組方法評改作文共五篇。實驗期結束時，學生均須接受一與事前測試相若的事後作文測試及填寫一份事後寫作態度問卷。教師又把各生第六篇作文（即事後作文測試）的原稿在未評改前先複印一份，待評改後一個月，把該篇作文的複印本給予學生本人改正，以測試彼等對本組評改方法的記憶保留度。事後作文測試舉行後的一個月，各生再接受一次作文測試，以了解學生對本組改文法的效果保留度。此外，本研究亦對學生第六篇作文由初稿修改至定稿時出現的切題意念及文章結構的變化，進行統計分析，以比較各組學生修改作文的積極性。實驗為時六個月，實驗步驟表列如下：



本研究於事後進行一個探索式的跟進訪問，訪問分二部分：一為全體訪問，一為抽樣訪問，同採書面訪問形式，給予若干問題引導學生作答，以了解他們實際改文時的情況，及他們對評改方法的看法和感受。

研究工具

1. 四組學生事前、事後及效果保留度測試的作文成績，依照香港中學會考中國語

文科作文卷的標準來評分，評分工作由兩位資深的中文科教師負責。

2. 寫作態度問卷的材料來自美國 NAEP (National Assessment of Educational Progress) 於 1983 至 84 年度對全國學生之寫作評核涉及寫作態度部分，研究者將不適用於香港文化社會背景的題目略去。問卷分六個層面探討寫作態度：(1)寫作價值觀；(2)寫作的熱忱；(3)對回饋的看法；(4)寫作策略；(5)修改策略(6)寫作習慣。問卷共有六十六題黎克氏式 (Likert Scale) 問題，每一問題由一至五分。分數愈高，表示寫作態度愈好。
3. 對評改的記憶保留度測試分「機械性操作」、「詞彙運用」、「文句表達」和「內容」四方面觀察，計算方法參考何萬貫 (1979) 碩士論文「中學中文寫作教學法研究」文中的評分辦法。
4. 比較四組學生的作文初稿至定稿的修改變化，重點有二：一是點算第六篇（即事後作文測試）作文初稿及定稿內切題意念的數量，以作比較；二是衡量該篇作文由初稿至定稿有否經過合理的結構性的大改動。上述兩項工作，由兩位資深教師負責評定。
5. 本研究採用香港中文大學電子計算中心之 SPSSX 程式中的共變數分析 (ANCOVA)、變異數分析 (ANOVA)、 t -考驗 (t -test) 和 χ^2 考驗 (χ^2 test) 等來統計分析以上的資料。本研究所定的顯著差異度以 0.05 為檢定標準。

結果及討論

事前及事後作文測試成績的分析

作文測試評分由兩位有超過十年改會考作文經驗的教師負責，二人評卷的相關係數 (Correlation Coefficient) 為 0.9351 ($P < 0.01$)。首項分析是四組學生事後作文測試成績的二因子共變數分析 (2-way ANCOVA)，共變數 (Covariates) 為四組學生本身的事前作文測試得分，以此作為調整。實驗統計結果顯

示四組學生經調整的事後作文成績並無顯著差異($F = 0.703$, $P > 0.05$)；語文能力與改文方法之間並無交互作用($F = 0.525$, $P > 0.05$)。本研究再深入比較事後作文成績的構成部分，即「內容」、「詞句」、「結構」、「標點/書法」四項，統計結果亦顯示組別之間無顯著差異，語文能力與改文組別之間，也無顯著交互作用。此項結果說明經過半年以來四種不同學生主動程度的改文方法的刺激，四組學生的作文成績並無顯著分別。這個現象的可能解釋是，半年的實驗期過短，而作文能力是一長期累積的能力，實驗期間既短，五次的改文刺激不足以使各組學生的作文成績呈現顯著的差異。 t -考驗(t -test)進一步比較每組學生的事前作文測試和事後作文測試的得分，統計結果顯示，教師符號批改組的事前與事後得分有顯著差異($t = 3.46$, $P < 0.01$)；同輩量表互改組的前測與後測得分亦有顯著差異($t = 3.59$, $P < 0.01$)，表示上述組別半年來，作文成績顯著進步。教師精批細改組與學生量表自改組的事後測試成績則與事前測試成績無顯著差異，表示這兩組作文表現未達顯著進步的水平。

事前與事後寫作態度問卷得分的分析

實驗統計結果顯示，四組學生經調整的事後寫作態度問卷得分，組別之間無顯著差異($F = 1.184$, $P > 0.05$)，語文能力與改文方法之間，並無顯著交互作用($F = 1.025$, $P > 0.05$)。但本研究再深入比較構成寫作態度問卷的六個層面，則發現有些層面出現較顯著差異的情況。

第一個發現是在「寫作的熱忱」方面，統計結果顯示雖然改文組別之間沒有顯著分別($F = 1.913$, $P > 0.05$)，但不同語文能力的學生，在寫作熱心程度上是有顯著差異的($F = 7.927$, $P < 0.01$)，結果證明語文能力高的學生較語文能力低者熱心寫作。

第二個發現是在「對回饋的看法」方面，統計結果顯示組別之間有顯著差異($F = 3.256$, $P < 0.05$)，教師符號批改組($M = 36.16$)與教師精批細改組($M = 36.05$)得分處高水平，

學生量表自改組處其中($M = 34.50$)，同輩互改組最低($M = 32.78$)，這結果反映一般學生的心態，他們仍然十分寶貴教師對其作文的評改，他們覺得教師的批改較有效，顯然仍未擺脫教師的權威性；另一方面，他們尚未能接受新的改文方法，對同輩互改抱懷疑態度，甚至覺得自改較互改有效。同輩量表互改組得分最低，另一個原因可能是他們在實際互改過程中，覺得同輩未必能改得好像以往教師改的那麼完美。其實，學生是否有足夠能力去替同輩改文，這也是很多致力推廣同輩互改法的學者所擔心的問題，所以布魯斐(Bruffee, 1973)說：「學生必須經過訓練和督導，才能當小先生。」而多提供改文練習，小心設計改文量表，教師多引導學生作互改後的討論，可能是解決問題的辦法。

第三個發現是在「寫作修改策略」方面，實驗統計結果顯示改文組別之間有顯著差異($F = 10.204$, $P < 0.01$)，同輩量表互改組得分最高($M = 41.87$)，次為教師符號批改組($M = 37.38$)，其次為學生量表自改組($M = 36.31$)，教師精批細改組得分最低($M = 33.79$)，這統計結果支持了在文獻中一般學者認為同輩互改較能刺激學生的修改意識這一說法。而相對於互改組，實驗統計結果顯示，教師精批細改組的修改意識最低，這可能是這種改文法發揮了老師的積極性，學生作文卷要改的都給老師修正了，學生改文的積極性自然無從發揮。

第四個發現是在「寫作習慣」方面，實驗統計的結果顯示，改文組別之間有顯著差異($F = 5.213$, $P < 0.01$)。同輩量表互改組得分最高($M = 28.96$)，其次為學生量表自改組($M = 25.99$)及教師符號批改組($M = 25.36$)，最低為教師精批細改組($M = 24.1$)，同輩量表互改組顯著高於其他三組。上述第三和第四個發現支持了同輩量表互改法在高中階段的可行性。

學生對評改的記憶保留度得分的分析

這部分的分析是要解答二問題：(一)作文經過評改後一個月，學生仍然能夠記起評改內容

的百分比究竟有多少？(二)四個評改組別的學生對評改的記憶保留度有否顯著差異？本研究把學生作文卷上犯的錯誤分成下列四類：即機械性操作方面，詞彙運用方面，文句表達方面和內容方面。分析結果顯示，在機械性操作、詞

彙運用及文句表達三方面，學生對評改的記憶保留度得分於組別之間均有顯著差異(機械性操作： $F = 8.698$ ， $P < 0.01$ ；詞彙運用： $F = 10.609$ ， $P < 0.01$ ；文句表達方面： $F = 11.816$ ， $P < 0.01$)。

表一

四組對評改的記憶保留度測試得分的平均數

| 錯誤類別 | Grand Mean | 教師精改組 | 教師符改組 | 同輩互改組 | 學生自改組 |
|------------|------------|-------|-------|--------|-------|
| 1. 機械性操作方面 | 0.29 | 0.14 | 0.26 | 0.53** | 0.26 |
| 2. 詞彙運用方面 | 0.34 | 0.13 | 0.33 | 0.64** | 0.41 |
| 3. 文句表達方面 | 0.31 | 0.14 | 0.27 | 0.53** | 0.30 |
| 4. 內容方面 | 0.47 | 0.56 | 0.56 | 0.46 | 0.27 |

** $p < 0.01$

從表一得知，同輩量表互改組在前三項得分均高其他三組。至於學生對內容方面的記憶保留度得分，改文組別之間並無顯著差異($F = 2.183$ ， $P > 0.05$)。根據前三項結果，同輩量表互改的理論獲得支持。

學生的寫作能力效果保留度測試得分的分析

這部分的分析是要解答以下問題：學生經過五個月實驗期內的不同評改作文方法的刺激，而得出對其寫作能力的任何影響或效果，經過一段頗長時期(如長達一個月)，在沒有本組改文法刺激下，這些效果或影響是否仍然存在呢？實驗統計結果顯示學生的寫作能力效果保留度測試得分，組別之間並無顯著差異($F = 0.340$ ， $P > 0.05$)。深入比較該項作文成績的「內容」、「詞句」、「結構」、「書法/標點」各項得分，組別之間亦無顯著差異。這項分析結果與一個月前的事後作文測試成績的分析結果是一致的。是項統計分析的結果，可加強事後作文測試成績的有效性，說明經過六個月的不同改文刺激，未能導致不同改文組別的作文成績有任何顯著區別。

學生作文初稿及定稿的比較分析

這部分的測試，是要考察學生作文由初稿

轉寫成定稿時具體的修改行為，從而了解他們改寫作文時的積極性。考察點有二：(一)學生把初稿改寫成定稿時，為使定稿內容更充實，可能會補充一些與題旨有關的意念，究竟不同的評改作文方法會否導致學生在這方有顯著不同的修改行為？(二)學生把初稿改寫成定稿時，為使文章結構更有組織，內容更切題，可能會對文章作出重大的改動，這些大改動包括在文中加入一新段(Addition)，或刪減一段(Deletion)，或原來某段被另一新段取代(Substitution)，或把段落次序重新組織(Reordering)，甚或全篇改寫(Total Revision Operations)究竟不同評改方法與學生定稿出現對文章作出大改動這現象，是否有顯著關連？下面是這兩個問題的答案。

1. 學生第六篇作文定稿內切題的意念數目的比較：

統計結果顯示定稿內的切題意念數目，改文組別之間有顯著差異($F = 5.201$ ， $P < 0.01$)，同輩量表互改組的切題意念數目高於其他三組(精批細改組 = 7.95；符號批改組 = 7.69；量表互改組 = 8.46**；量表自改組 = 8.02)，結果支持了學者對同輩互改的看法：同輩互改有借鑑作用，學生在評改他人作文過程中獲得領悟(Insight)，從而啟發他們在定稿時為其文章注入新的「營養」，是故定稿出現切題意念較他組為多。

2. 學生第六篇作文初稿至定稿有否大改動的比較

表二

四組學生的第六篇作文初稿至定稿有否大改動的篇數統計

| | 教師精 批細改 | 教師符 號批改 | 同輩量 表互改 | 學生量 表自改 | 合計 |
|------------|------------|------------|------------|------------|-----|
| 定稿無 大改動 | 25 | 30 | 21 | 20 | 96 |
| 定稿有 大改動 | 4 | 1 | 11 | 8 | 24 |
| 合計 | 29 | 31 | 32 | 28 | 120 |

表二展示了四個改文組別學生的定稿有無重大改動的情況， χ^2 考驗結果顯示，上述改動情況是與四種不同改文方法有顯著關連的 ($\chi^2 = 11.568, P < 0.01$)。本研究亦嘗試把四種改文方法合併為兩類。即教師精改或利用符號批改、學生利用量表互改或自改兩類。前者教師主動性較高，後者則學生主動性較高。

表三

兩類改文法與第六篇作文定稿有否大改動的 χ^2 考驗篇數統計

| | 教師精改或利 用符號批改 | 學生利用量表 互改或自改 | 合計 |
|------------|-----------------|-----------------|-----|
| 定稿無 大改動 | 55 | 41 | 96 |
| 定稿有 大改動 | 5 | 19 | 24 |
| 合計 | 60 | 60 | 120 |

表三為教師主動性高及學生主動性高兩類改文法與作文定稿有否大改動的 χ^2 考驗，結果亦顯示兩類不同程度主動性的改文法與學生定稿出現大改動與否有顯著關係 ($\chi^2 = 8.802, P < 0.01$)。觀察次數顯示，教師主動性較高的改文組別 (即精批細改和符號批

組)，學生定稿出現對文章作文改動的次數較少；反之，學生主動性較高的改文組別 (即量表互改和量表自改組)，學生定稿出現對文章作出大改動的次數則較多。統計結果的可能解釋是，學生主動性較高的改文法，較能刺激學生修改作文的積極性。量表互改和自改這兩個組別的學生，經過觀察和用量表批評過他班同學的一篇佳作和一篇劣作後，又在教師引導下討論，然後再根據量表互改同輩的作品，或評改自己的作品，然後寫成定稿。在這情況下，取他人所長，補自己之短，可能因此出現較多對文章的大改動的情形。

跟進訪問

實驗期完結時，本研究做了一個跟進訪問，均屬書面形式，分兩部分，第一部分是向全體學生發出的，第二部分是抽樣訪問。

全體訪問。這部分的訪問，目的在了解全體學生對四種評改作文方法的觀感。問題是：「比較四種改文法，你認為那種較好？」

表四

學生對四種改文法的觀感頻數統計

| 所屬組別 | 學生認為較好的評改作文的方法 | | | | 合計 |
|------|----------------|----------|----------|----------|-----|
| | 教師 精批 | 教師 符改 | 同輩 互改 | 學生 自改 | |
| 教師精批 | 17 | 1 | 11 | 0 | 29 |
| 教師符改 | 2 | 16 | 11 | 2 | 31 |
| 同輩互改 | 10 | 6 | 15 | 1 | 32 |
| 學生自改 | 9 | 4 | 11 | 4 | 28 |
| 合計 | 48 | 27 | 48 | 7 | 120 |

觀察表四，可得知下列印象：

1. 整體來看，教師精批細改與同輩量表互改法最受歡迎，教師符號批改法受歡迎的程度普通，而學生量表自改法最不受歡迎。
2. 教師精批細改法受歡迎，說明學生還未能擺脫教師的權威性，覺得教師的評改最有效。
3. 同輩量表互改法受歡迎，說明學生對這種較新的學生主動性較高的改文法，持肯定接受

的態度，並沒有像學生自改法般出現排斥的心理。

4. 學生對本組改文法的看法上，精批細改，符號批改及量表互改三組均有大約一半的學生支持本組的改文法，但學生自改組則只得低於二成人肯定該種改文法。

抽樣訪問。第二部分的訪問目的是要深入了解學生對本組改文法的看法和感受，探究各組學生如何參與或面對本組的改文活動。本研究按事後作文測試成績選取每組成績最好的學生，四組共十六位；又每組選取成績最劣的共十六位。研者希望藉着訪問這兩羣人，以窺知全體學生對四種評改看法的全貌。研究者對被訪問者提供一些引導式的問題，作書面訪問。

訪問得出的意見，選其有普遍性的及值得注意的，按組別綜合起來，對各組學生的學習心理有以下的發現：

1. 教師精批細改組：(a)對教師的評改持肯定態度，覺得最為可靠，可以從中得益；(b)只依從教師批改的地方做修改功夫；(c)對作文有恐懼感，害怕被指出太多的錯誤；(d)覺得修改無挑戰性，只是謄文；(e)覺得此法只注重局部的修改，缺乏通篇之反省；(f)希望嘗試一些學生主動性較高的改文法。
2. 教師符號批改組：(a)符號批改比教師精批有挑戰性；(b)只修改教師符號顯示的地方，改其他處恐防有錯；(c)有時看不懂老師的批改符號；(d)覺得文字批改比符號批改清晰；(e)改文符號可能局限了他們的修改內容；(f)希望嘗試一些學生主動性較高的改文法。
3. 同輩量表互改組：(a)修改的範圍廣闊，可達至通篇的反省；(b)學生與學生間互改時有互動作用；(c)互改後，有出現借鑑，示範的效應；(d)擔心遇上一個作文水準比自己低的對手，致未能從他的作品或回饋得益；(e)有時評改他人作品的時間不足；(f)有些同學互評時不認真，態度馬虎。
4. 學生量表自改組：(a)普遍對此改文法持否定態度；(b)自改者當局者迷，很難找到自己的錯處；(c)要思慮一段時間，才能判斷出那裏有錯，故改文需時較長；(d)修改範圍廣闊，可能達至通篇反省；(e)希望嘗試互改或符號批改。

結論

經過半年的實驗觀察，發現代表四種不同學生主動程度的評改作文的方法，對學生作文成績的影響，無顯著差異，然而對學生寫作態的一些層面的影響，卻有顯著差異。雖然學生較信任教師對其作文的評改，對同輩的回饋持懷疑態度，但同輩量表互改法在刺激學生修改作文的意識和改善學生的寫作習慣兩方面，有較佳的表現。此外同輩互改組在詞句方面的記憶保留度及學生作文初稿修改為定稿所表現的積極性，亦有較佳的表現。最後，從訪問得知，受試者雖然對學生主動性最高的學生量表自改法有排斥心理，但對學生主動性頗高的同輩量表互改法卻持肯定態度，那麼，如果教師期望提高學生在作文評改上的主動性和積極性，同輩量表互改法應該是一個很值得考慮的方法。

參考文獻

- 上海市七寶中學語文組(1984)。學生互批自改作文六個怎麼辦？*語文學習*，12期，頁2—7。
- 余書麟(1959)。國文教學法。香港：友聯出版社。
- 何萬貫(1979)。中學中文寫作教學法研究。香港中文大學碩士論文。
- 岑紹基(1990)。高中中文作文評改方法的效應研究。香港中文大學碩士論文。
- 沈藹仲(1983)。語文教學散論。上海：上海教育出版社。
- 汪文恂(1957)。中學中文教學學要。香港：政府印務局。
- 邵愈強(1983)。注重效果研究方法多作少改——沈藹仲老師談作文評改。*語文教學通訊*，12期，頁15—16。
- 高潤華(1985)。談談我對作文評改的看法。*語文學習*，1期，頁9—10。
- 孫芳銘(1983)。把作文印發給學生討論是個好辦法。*語文學習*，10期，頁4—8。
- 張定遠(1982)。作文教學論集。天津市：新蕾出版社。
- 張紹齊(1981)。改進作文評改的嘗試。*中學語文教學*，10期，頁42。
- 陳繼新(1967)。中學中文教學研究。香港：世界書局。
- 黃光碩(1982)。談談作文評改。見張定遠編，*作文教學論集*。天津：春蕾出版社。
- 黃維樑(1985)。談寫作教學。*國文天地*，6期，頁20

— 25。

- 楊壽龍(1983)。事半功倍——談我校作文批改的探索。
語文教學通訊，7期，頁38—39。
- 葉聖陶(1978)。大力研究語文教學，盡快改進語文教學。見杜草甬編，*葉聖陶論語文教育*。河南，鄭州：河南教育出版社，頁173—184。
- 葉聖陶(1980)。葉聖陶語文教育論集。北京：北京教育科學出版社。
- 趙孝思(1985)。把作文批改的主動權交給學生。*中學語文教學*，2期，頁76—78。
- 劉國正(1985)。說自改。*中學語文教學*，5期，頁74—75。
- 劉國正，陳哲文(1985)。語文教學在前進。北京：人民教育出版社。
- 歐巨文(1981)。老師指導學生互改，老師抽改。*中學語文教學*，10期，頁44—45。
- 蕭功厚(1988)。全面批改作文的熱處理法。*中學語文教學*，10期，頁36—37。
- 錢夢龍(1984)。作文評改應該是一個訓練過程。*語文學習*，6期，頁2—5。
- 羅懋烈(1963)。中學中文教學法(上、下篇)。香港：人人書局有限公司。
- Beach, R. (1976). Self-evaluation strategies of extensive revisers and nonrevisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.
- Beach, R. (1979). The effects of between-draft teacher evaluation versus self-evaluation on high school students' revising of rough drafts. *Research in Teaching English*, 13, 111-119.
- Beaven, M. (1977). Individualized goal setting, self-evaluation and peer evaluation. In C. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bloom, B. S. E. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. (Handbook 1, Cognitive Domain). London: Longmans.
- Bruffee, K. (1973). Collaborative learning: Some practical models. *College English*, 34, 634-643.
- Butler, s. (1981). *The bridge to real writing: Teaching editing skills*. Vancouver, BC: University of British Columbia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228639)
- Carter, R. D. (1982). *By itself peer group revision has no power*. Washington, D.C.: Annual National council of Teachers in English Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 226350)
- Chaudron, C. (1983). *Evaluating writing: Effects of feedback on revision*. Toronto, ON: Annual TESOL Convention. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 227706)
- Chickering, A. (1978). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Danis, J. (1982). *Weaving the web of meaning: An experiment in peer response groups*. San Francisco, CA: Annual College and Communication Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 214202)
- Ellman, N. (1979). Structuring peer evaluations for greater student independence. In G. Stanford (Ed.), *Classroom practices in teaching English: How to handle the paper load*. Urbana, IL: National Council of Teachers in English.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers in English. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 058205)
- Gebhardt, R. C. (1979). *Composition and its teaching*. Findlay, OH: Council of Teachers of English Language Arts.
- Gebhardt, R. C. (1980). Teamwork and feedback: Broadening the base of collaborative writing. *College English*, 42, 69-74.
- Graves, R. L. (1984). *Rhetoric and composition: A sourcebook for teachers and writers*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on written composition*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Lamberg, W. J. (1974). *Design & validation of instruction in question-directed, narrative writing, developed through discrimination programming*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan. MI.
- Lamberg, W. J. (1980). Self-provided and peer provided feedback. *College Composition and Communication*, 31, 63-69.
- marzano, R. J., & Arthur, S. (1977). *Teacher comments on student essays: It doesn't matter what you say*. University of Colorado at Denver. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 147864)
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. New York: Houghton-Mifflin.
- Murray, D. M. (1968). *A writer teaches writing*. Boston: Houghton-mifflin.
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching: Selected articles on writing and teaching*. Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- O'Donnell, C. (1980). *Peer editing: A way to improve writing*. Omaha, NE: Annual Secondary School English Teachers Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189604)
- Rijlaarsdam, G. (1983). *Audience-oriented writing and peer evaluation*. Detroit, MI: Annual College Composition and communication Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284287)
- Rijlaarsdam, G. (1978). *Effects of peer evaluation on writing performance, writing process, and psychological variables*. Atlanta, GA: Annual College Composition and Communication Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284288)
- Roessler, M. (1983). Focus on Feedback. In S. Tchudi (Ed.), *Writing teachers: What we say about what we do*, 158-165. Rochester, MI: Michigan Council of Teachers of English.
- Sager, C. (1873). *Improving the quality of writing composition through pupil use rating scale*. Philadelphia, PA: Annual National Council of Teachers in English Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 089304)
- Semke, H. D. (1982). *Correcting students' free writing - help or hindrance?* New York, NY: Annual American Council on the Teaching of Foreign Languages Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228850)
- Smeltson, M. (1978). *A guide to evaluating students' writing*. Madison, WI: Wisconsin University. (ERIC Document Reproduction Service No. 1782113)
- Vogler, S. H. (1971). Grading theme: A new approach; a new dimension. *English Journal*, 60, p.10.
- White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing: Reagent advances in understanding, evaluating and improving student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Woodworth, S. (1979). *Ask them: Action research in teaching writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 178954)
- Ziv, N. D. (1983). *Peer groups in the composition classroom: A case study*. Detroit, MI: Annual College Composition and Communication Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 229799)

附錄

改文量表

評卷者：_____ 評改日期：_____ 題目：_____ 評卷者得分：_____

| | I a) 文章：(1) b) 作者：____ 同意 不同意 | II a) 文章：(1) b) 作者：____ 同意 不同意 | III a) 文章：(1) b) 作者：____ 同意 不同意 |
|--|---|---|---|
| 1. 文章開首很能引起你的閱讀興趣。 | 1. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 1. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 1. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 2. 請用括號把言部分的立場句子括上。 | 2. _____ | 2. _____ | 2. _____ |
| 3. 引言部分能建立一明確的論證立場。 請把每段的論題句子在左旁劃雙線。 | 3. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 3. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 3. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 5. 每段都能具備論題句子，以支持文首的立場句子。 | 5. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 5. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 5. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 6. 論說文須提出足夠證據來支持自己的立場。請在文中有說服力的證據右旁劃上鋸齒線(~~~~)。 | | | |
| 7. 本文提出的論據是足以說服讀者。 | 7. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 7. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 7. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 8. 如有流暢和清晰的過度，請在兩段之間打一星號(*)，如否，請在兩段間打一問號。 | | | |
| 9. 每段之間均有一流暢而清晰的過度。 | 9. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 9. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 9. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 10. 把文中的錯字，別字，誤用詞語和意思不清楚的句子找出，用下列符號在其右旁標明： 錯字(×) 誤用詞語(△) 別字(O) 意思不清楚句子(右旁劃上直線) | | | |
| 11. 文中錯字、別字不多(錯0—1個，給予4分；錯2—3個，給予3分，由此類推)。 | 11. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 11. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 11. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 12. 文中用詞不當、意思不清楚的句子不多。 | 12. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 12. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 12. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 13. 本篇用論據支持論點的論證過程很有組織。 | 13. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 13. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 13. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 14. 本篇結論是確切而合理的。 | 14. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 14. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 14. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| 15. 整體來說，全篇文章的內容是切合題旨的。 | 15. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 15. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ | 15. $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \end{array}$ |
| | 總計：() × 2.5 = () | 總計：() × 2.5 = () | 總計：() × 2.5 = () |
| | 對第三篇文章的評語：_____ | | |

作者

岑紹基，香港柴灣喇沙會張振興伉儷書院中文科教師。