

國語科記敘文形式深究之讀寫整合教學 設計

楊裕賢

國立台中教育大學語文教育學系副教授兼系主任

摘要

現行國小國語課堂採用「混合教學法」教學，先教「閱讀」，再從課文的內容與形式，設計「寫作」、「說話」及「寫字」之教學活動，以讓課文的學習延伸至寫作、說話及寫字。從閱讀到寫作本是「讀寫整合」精神的展現，惟現行的教學卻常是閱讀教學歸閱讀教學，而寫作教學再另起爐灶作設計與安排，完全忽略了二者的連結。如此一來，除了增加教學者與學習者的負擔外，也無法讓學生統整讀、寫知識，以及轉換應用讀、寫知識。故本文擬從讀寫整合的角度來思考國語課堂「形式深究」的教學設計，針對文體教學、分段教學、段落內容層次教學、段落大意、文章結構、全課大意提出教學方式的調整與改變，以讓讀、寫可以充分結合，發揮閱讀及寫作學習效能。

關鍵詞：國語、記敘文、形式深究、讀寫整合

The Structure-exploring Instructional Design of Chinese narration Based on Reading-writing integration

Yang, Yu-Mao

Abstract

At present, mixed-method teaching is mainly adapted in Chinese class. Reading is taught first, and there are teaching activities of handwriting, speaking, and writing designed via the content and structure of a text followed. In other words, text-learning is extended to aspects of handwriting, speaking, and writing. Reading and writing should be integration, but current teaching in Chinese class displays the partition. When reading and writing are taught separately, the burden of teachers and students increase, and students are not able to integrate their knowledge for transformation and application. Therefore, this paper aims to propose the structure-exploring instructional design of Chinese narration based on reading-writing integration. Moreover, literacy-form teaching, segmented teaching, paragraph hierarchy teaching, main idea of paragraph teaching, article construction teaching, and main idea of entire text teaching are adjusted and alternated for the pursuit of the integration as well as the learning efficiency of reading and writing.

Key words: Chinese, narration, structure-exploring, reading- writing integration

壹、前言

現行國小國語科教學方式，採用「混合教學法」，該教學法明訂於民國 64 年公告的課程標準(教育部，1976)，並於 67 學年度開始於施行於課堂教學，自小一第十一週起，學習國語課文，將說話、讀書、作文、寫字各項，採混合教學方式教學，實際操作是以「讀書為核心，說、作、寫各項作業活動，取密切的聯絡」(教育部，1976、1993)，即使到了九年一貫課程的修訂變革，該方式亦僅將「讀書」改成閱讀，並新增聆聽項目，調整為「語文教學以閱讀為核心，兼顧聆聽、說話、作文、寫字等各項教學的密切聯繫」(教育部，2001、2003、2008、2011)。

混合教學法的設計精神，希望經由閱讀課文，學習文本的內容意旨與形式特色，並以此為基礎，延伸至說話、寫作、識字、寫字等其他語文項目的學習。惟這套三十多年前訂定的課文教學法，僅列出閱讀教學的「項目」與「流程」，並未針對這些項目提出學習的策略，因此，第一線的老師通常只依序教導規定的學習項目內容，告訴學生「這是什麼」，而未指導「如何學習」這些內容的方法；另一方面，「混合教學法」名為先閱讀再寫作(、說話、寫字)教學，看似「讀」、「寫」整合的教學，事實上，大多數老師在教導課文閱讀時，並未積極思考這些教學項目(如文體、段落、文章結構……等)與寫作教學的關聯性，故即使是讀過一篇又一篇的課文，仍未能有效的提升寫作知能。

因此，本文擬從「寫作」的需求，探討國語課文記敘文體裁「形式深究」應有的教學作為，藉此讓讀寫有效整合，能從閱讀遷移至寫作，以提升學生閱讀與寫作的學習成效。

貳、讀寫整合教學

閱讀與寫作是語文能力發展的重要項目(王瓊珠譯，2003)。閱讀與寫作聯繫密切，相輔相成，閱讀是從文字獲得訊息，寫作是將訊息轉換成文字(周小兵、張世濤、甘紅梅，2008)，心理學研究發現，文章閱讀對兒童寫作具有遷移作用(朱作仁、祝新華，2001)，是以，透過有效的閱讀教學可以強化學生的寫作能力(曾世杰譯，2010)。雖然，Nelson 與 Calfe 指出在西方的傳統教育中，閱讀教學與寫作教學經常是分離的(引自朱曉斌，2007)。但田本娜(1993)認為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。Fitzgerald 和 Shanahan 也認同閱讀和寫作在理論與實務上的關聯性(曾世杰譯，2010)。Fitzgerald (1990, 1992) 提出閱讀和寫作間有後設知識(meta-knowledge)、關於特定領域的知識、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。而仇小屏(2005)將寫作所需要的能力，分成「一般能力」、「專門能力」和「綜合能力」等三個層次，主張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 1 所列：

立意（主題學）				
以形象思維為主			以邏輯思維為主	
運用詞彙 （詞彙學）	取材 （意象學）	措辭 （修辭學）	構詞與組句 （文法學）	運材與佈局 （章法學）
選擇文體（文體學）				
確立風格（風格學）				

圖 1 閱讀寫作對應知識

資料來源：仇小屏（2005）。

綜上可知，閱讀和寫作有其共同的知識，學童透過閱讀學習寫作所需要的知識，而寫作也能促進閱讀的發展(曾世杰譯，2010)，閱讀和寫作形成了一個不可分割的整體。

許多學者研擬了相關讀寫整合的教學模式(王瓊珠譯，2003；許美華，2004；陳明和，1997；陳鳳如，1999)，以應用在閱讀、寫作教學，甚至是針對記敘文（教育部師範教育司組，2006）、說明文(許美華，2004；涂芝嘉，2001；陳鳳如，1999；蔡明津，1995)、議論文(楊裕賢，2011)、應用文(高敬堯，2013)等特定文體設計讀寫整合教學研究。然，為因應國內「混合教學法」之閱讀教學有其教學項目與流程，為能符應教學現況，實應以此為基礎研擬適切的讀寫整合教學方式，是以，本文針對國語形式深究教學提出讀寫整合教學策略。

參、混合教學法

國小國語課文的教學方式為「混合教學法」，亦即以「閱讀」為核心，混合聆聽、說話、識字與寫字、寫作等教學項目(教育部，1976、1993、2001、2003、2008、2011)。顧大我認為低年級可採用自然混合方式，中高年級可採用完全混合方式(引自陳弘昌，1999)。所謂自然混合，即是各個教學項目，可以隨時與聆聽、說話、寫作、寫字混合教學，而完全混合則是先進行閱讀教學後，再做聆聽、說話教學，或寫作教學，或寫字(書法)教學，後四項順序可以變換。上述教學項目，教育部(1993)於課程標準中規範三至六年級每週國語教學時間 360 分鐘(9 節課)，閱讀佔 200 分鐘(5 節課)，寫作 80 分鐘(2 節課)，說話 40 分鐘(1 節課)，寫字(書法)40 分鐘(1 節課)。

惟九年一貫課程實施後，國語課教學節數由原本的九節課縮減到五節課，使原本混合教學法設定的教學項目受到影響，寫作、說話與寫字已無法正式安排於

課表上授課，故如何善用「閱讀」教學，使學生能經由課文的學習，進而遷移至寫作與說話表達，則是現今教學者所應正視的問題。研究者參照陳弘昌(1999)及陳衍麟(1991)所列之混合教學法項目與流程，彙整如表 1 所示：

表 1 混合教學法教學項目與流程

教學活動	節次	教學項目（九節）
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
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
	第二節	四、美讀課文 （一）試讀 （二）範讀 （三）分組及個別讀
		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
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（文章結構） （四）開頭、結尾、段落層次 （五）習作	

表 1 混合教學法教學項目與流程(接上表)

	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
	第五節	八、說話指導
	第六、七節	九、作文指導
	第八節	十、寫字指導 (毛筆字)
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

資料來源：研究者整理

從上表，可以了解現行國語課堂閱讀教學的項目依序為概覽課文、試說大意、新詞生字教學、美讀教學、內容深究、形式深究、課文特色欣賞與應用等項。鍾屏蘭(2011)主張閱讀的形式深究教學要同時進行作文指導。陳弘昌(1999)認為閱讀教學中的「形式深究」教學就是進行寫作方法的指導，主要探討文章旨趣的形式，如文章結構、文體特色、布局層次及開頭結尾等技巧。周小兵等人(2008)也持相同看法，提出閱讀是寫作的範本，通過閱讀，閱讀者可以全面感知作者對字、詞、句、篇的運用調度，學會審題、立意、謀篇布局的方法，讀者能在頭腦中形成新基模。因此，強化課文的「形式深究」教學，將有助於寫作能力的提升。

肆、寫作需求

倪文錦(2003)指出寫作活動係由知識、能力及情操三個要件組成的。知識決定「寫什麼」，包含寫作題材的生活經驗知識或學科知識，以及寫作所需的語文知識(如文體、語法、修辭、文章結構等知識)；能力則是串聯知識內容與情操，引導寫作者「如何寫」的操作步驟，諸如審題、立意、選材、組織、下筆成文、檢查修改等；情操扮演著「為什麼寫」的角色，如對某一個寫作主題有強烈的興趣傾向，或想要表達某種價值思想，或想透過寫作來抒發個人的情感緒等。

就知識而言，Hillocks (1987) 提出寫作需要具備四種知識，分別是知道文章题目的知識；知道文章結構、文法、修辭、標點、用字遣詞等作文規範的知識；知道回憶寫作主題相關內容的策略知識；知道根據作文規範寫出文章的策略知

識。其中，前兩項知識屬語文的陳述性知識，而後兩項名為程序性知識，屬於寫作的策略，可視為「如何寫」的能力。是以，一個寫作活動的完成必須具備一定的知識，以及整合相關知識的操作能力。

就能力而言，大多數研究者將一般能力與心理學領域中所說的一般能力等同，即觀察力、思維力、聯想力及想像力；從特殊能力角度來理解寫作能力，則可分成兩類，一為寫出各種體裁文章的能力，一為寫作各題材文章所共同要求的寫作能力，如審題、立意、佈局謀篇的能力(倪文錦、謝錫金，2006)。

就情操而言，一方面關注學生寫作的興趣與習慣，以使其能積極的態度傾向(朱水根，2006)，一方面則是關注學生如何正確的運用語言文字，展現正確的價值信念。

若從實際的寫作運作來看，Flower 和 Hayes(1980)認為寫作由計畫、轉譯及回顧三項組成，亦即我們所熟悉的審題、立意、選材、組織、轉譯(下筆為文)與修改等寫作步驟。從讀寫整合的角度來看，上述寫作步驟應落實在閱讀教學的指導上，亦即透過閱讀課的文本教學，指導、涵養學童審題、立意、選材、組織、寫作及修改等能力。

回歸現行的國語課文的閱讀教學，在形式深究教學部分，與寫作步驟的關聯最為密切，「審題」與文體(題目)教學有關，「立意」與題目、段落安排有關，「選材」與題目、段落安排有關，「組織」與段落、文章結構圖有關，「轉譯」與文章開頭、結尾段落層次組織有關，「修改」亦與文本字詞句段篇的分析有關。其對應關係如表 2 所示。

表 2 寫作—閱讀對應表

寫作		閱讀
步驟	教學項目	教學項目
寫作前	審題	形式深究：文體教學(題目)
	立意	形式深究：題目/內容深究(主旨)
	選材	形式深究：題目、段落
	組織	形式深究：段落、結構圖
寫作中	轉譯	開頭、結尾法；各段層次組織
寫作後	修改	文本解析(字、詞、句、段、篇)

資料來源：研究者整理。

是以，強化形式深究項下的各項教學，使其能遷移至寫作歷程，如此才能對寫作能力的發展有所助益。

伍、教學示例

大陸學者丁有寬在記敘文讀寫整合教學經營多年，曾提出七條讀寫對應規律：1.從讀學解題；2.從讀學概括中心；3.從讀學分段；4.從讀學區分課文主次；5.從讀學捕捉中心段；6.從讀學品評詞句；7.從讀學怎樣觀察事物(孫建龍，2007)。其所提的規準，大體也都是從形式深究教學有關。是以，本研究除了針對現行臺灣課文形式深究教學項目，納入學習的策略外，並著重教學設計能遷移至寫作應用，同時，為讓讓閱讀教學項目可以因應現行課堂教學時間，也調整了部分教學項目的次序，如將全課大意移至文章結構之後教學，調整後的教學節次與項目如表 3 所列：

表 3 閱讀項目與節次對應表

節次	教學項目
第一節	概覽課文、語詞生字教學
第二節	美讀課文、內容深究
第三節	形式深究：文體、分段、開頭結尾法
第四節	形式深究：段落層次、結構圖、全課大意
第五節	課文特色欣賞與應用、全課統整

資料來源：研究者整理。

將全課大意教學移至結構圖之後教學，主要原因係經過內容深究及形式深究的探討後，應該更容易從結構脈絡掌握全課大意，所以，做了教學次序的更動。以下，將第三、四節兩節形式深究教學項目，提出教學重點、時間配置及所對應的寫作步驟，如表 4 所示。

表 4 形式深究項目與時間安排建議表

教學項目	教學重點	時間	對應寫作步驟
文體教學	指導學生能從課文題目判定文體	5	審題
	指導學生找課文題目的範圍與重點	4	立意
	指導學生從題目的範圍與重點(預測)或尋找作者的取材	5	選材
分段教學	指導學生利用文章結構分段	5	組織
段落分析	指導學生認識開頭、結尾法	5	組織
	指導學生認識段落內容的層次組織	16	組織
段落大意	指導學生縮寫段落內容	20	
文章結構	指導學生認識文章組織方式	10	組織
全課大意	指導學生利用文章結構圖找全課大意	10	

資料來源：研究者整理。

針對表 4 各教學項目所列之教學重點，擬依序提出相關教學建議，以利學生能從閱讀教學中習得寫作所需的技能。

一、文體教學

現行文體教學往往是由教學者直接告知學生本課是「記敘文」，或本課是「說明文」……，卻未加以解釋為何是記敘文，為何是說明文？然而，當學生接獲寫作任務時，即要面對「審題」的考驗。一般而言，審題除了看清題目的用字、掌握題目的含義外，還要根據標題來判定文章類型(萬永富，1989；張忠、王丰，2008)。就閱讀而言，根據標題判定文章類型能協助閱讀者按不同類型文章的特點去學習，就寫作而言，則是依據題目決定寫作文體，預定文章體裁關係到用什麼樣的結構形式和怎樣的結構方法去表達內容的問題(楊萌滄，1990)。是以，判定題目的寫作文體便是審題過程中最重要的任務。

大部分寫作題目都有其文體的歸屬，如〈日月潭遊記〉是記敘文，〈談日月潭〉是說明文，〈論日月潭的觀光發展〉是議論文，惟也有許多題目可以跨寫不同的文體。因此，在文體教學時，自應指導學生判定文體的策略，以清楚確定寫作題目可以採用的體裁。

閱讀教學時，可先指導學生認識記敘文的四個類別——寫人、敘事、狀物、記景。接著，再指導學生利用歸類或刪去的方式來判定文體，如〈常常想起那雙手〉一題，「那雙手」是人的手，故歸在「人物」類，因此，可以推估屬記敘文，又或者以刪去方式判定，「那雙手」不屬於物、事、景，故可推估為寫人的記敘文。

其次，針對課文標題，還應進一步指導學生找出題目的中心詞與關鍵詞(萬永富，1989)，中心詞反映文章要描寫的對象，也就是寫作範圍，關鍵詞修飾或限制中心詞，即是文章的中心思想，亦是寫作的重點。有些標題僅出現範圍，有些標題既有範圍也有重點。閱讀時，掌握文章的範圍與重點，可以藉此掌握文章的寫作方向，未來在寫作應用時，也可以清楚確立文章的意旨。一般而言，範圍型的題目，如〈普洱茶〉一題，並未有關鍵詞加以規範，所以文章內容只要跟普洱茶有關，都可以現在文本中，而〈神奇的普洱茶〉，以「神奇的」關鍵詞修飾普洱茶，文章取材則必須緊扣「神奇的」內容加以發揮，如此才能符合題目的要求。

二、分段教學

段落是文章結構中的重要內容，有段和段落兩個概念，段又叫自然段，段落著眼於內容的劃分(楊萌滄，1990)。分段教學則是指導學生在文章中劃分出同一主題內容的段落內容。由於，尋找同一主題內容的分段方式對學生而言仍有其難度，因此，可以指導學生從文章的組織方式作為分段的依據，如按時間的變化分段、按地點的變換分段、按事情發展的順序分段、按事物的幾個方面分段即按總分結構分段(萬永富，1989)。而這些分段方法，也是未來寫作時，組織寫作素材的方法。

三、段落分析

段落分析主要指導學生認識文章的開頭與結尾法。教學過程，藉由課文指導學生認識開頭與結尾使用了什麼方法外，更要進一步分析這些方法的組成方式，這樣學生在寫作時，才能清楚的知道，先寫什麼再寫什麼。以引言法為例，引言法即是引用名言、佳句、俗諺來增加文章說服力的一種寫法。故看到文章開頭有某某人說，或是以引號帶出某一個語句即是引言法，除此之外，教學者還應分析引言法的特性，通常是引用名言後，會以自己的話加以解釋，如此一來，寫作時，便可以掌握組織的方式，完成開頭的寫作。又記敘文是以敘述而後抒情的方式，來組織文章，故結尾段有其特殊任務，即是抒發情感，故感想、感謝、感嘆、希望、懷念、祝福、影響、啟示是記敘文常用的結尾法。

由於作文心理轉換理論認為，作文是將思維轉變為語言表達的心理過程(孫建龍, 2007)。因此，學生作文能力的高低，取決於思維活動和言語的表達能力。其中，思維在腦海中是非線性、跳躍的，而表達為了讓對方理解，卻需要遵循基本的邏輯關係，符合表達對向的習慣和規則，是屬於序列的和線性的(孫建龍, 2007)。因此，在段落教學活動中，若能針對各段分析其內容的線性關係與其規則，將有助學生以此規則整合寫作思維，或將寫作的取材安排至適切的位置，依序呈現。

寫作時，總是一件事寫完了再寫另一件事，一個問題寫完了再寫另一個問題，這一件事、一個問題，在文章中就是層次；故層次，即是文章各部分思想內容的表現次序(楊萌滄, 1990)。常見的層次關係有總分關係、因果關係、並列關係、事件關係、方位關係、時間關係(萬永富, 1989)。因此，形式深究的段落分析，還應指導學生分析各段層次的組織關係，以令學生可以運用層次關係安排各段的寫作內容。

四、段落大意

大意又稱為摘要，就寫作而言便是縮寫。Palinssar 和 Brown (1984) 曾提出摘取大意的具體原則：(一) 刪除瑣細部分；(二) 刪除多餘部分；(三) 描述高層概念；(四) 選擇標題句作為摘要的鷹架；(五) 當段落的陳述不明確時，主動創造足以顯現主題的句子。周佳麗、王霞潔、程時慧 (2001) 則提出四種摘取大意的的方式：(一) 摘句歸納法：從文章中找出足以表達段意的句子；(二) 聯詞歸納法：找出能表達本段內容的語詞，將其摘出連結成段意；(三) 分層歸納法：看看本段中有幾句話，再看分幾層意思敘述，每一層寫了些什麼內容，主要意思是什麼。然後經過分析、比較，抓住與這段話的主要內容關係密切的各層意思歸納成段意。楊仁志(2010)指出縮寫時在內容上保留原文的中心思想與主要內容，在形式上儘量保持原文的結構與語言風格。換言之，段落裡每一層次的內容都應保留重點，而且中心思想的語句也不能刪除，示例如下：

1. (你問我表妹嗎？她名叫美美。) 2. (表妹的模樣可招人喜愛哩！細細的眉毛下，長著一雙水汪汪的大眼睛；紅咚咚的臉蛋，好像那熟透了的水蜜桃果，一笑，腮上就顯出兩個小酒窩。) 3. (別人都誇她精靈可愛，我呢？也很喜歡她。)

首先，將上文分出三個層次，接著從三個層次中找出代表的關鍵語句，並請學生在語句下畫線，最後再將這些語句串連起來，或作語句修飾，即找到本段的分段大意：表妹名叫美美。她的模樣招人喜愛，別人都誇她精靈可愛，我也很喜歡她。

五、文章結構

文章結構又稱基構、間架或布局(楊萌滄，1990)。指的是文章內部的組織方式，如以時間的先後次序來組織寫作材料，稱為「時間式」，如以地點的先後次序來組織寫作素材，稱為「方位式」。常見的文章結構是有時間式、事件式、因果式、方位式、並列式、總分式等樣式。由於文章結構是各種文章的組織方式，因此必須再結合文體的特性才能形成各個文體的組織架構。就記敘文的特性來看，其組織方式要先記錄真人真事，進而帶出思想感情，以此架構的文章即是記敘文。故在記錄真人真事部分，可以利用各種文章結構來安排寫作材料，而在思想感情部分，可採用感想、感謝、感嘆、希望、懷念、祝福、影響、啟示等結尾法來收尾。

因此，在講解記敘文課文結構時，宜揭示記敘文的結構特性，需要先敘寫真實的人事物景內容，再帶出情感；其次，結合段落劃分的要求，指導學生確認每一段的綱要只有一個主題；接著，檢視綱要內容是否與題目相符合；最後，檢視各段綱要的順序是否合宜。如此，在寫作組織綱要時，便可有所依據。

六、全課大意

由於記敘文的文體結構是以先敘述而後抒情作為組織的架構，再結合記敘文的要素特性，故記敘文大體以「什麼人在什麼時間做什麼事，有什麼感想」作為組織方式。故教師若以提問法教學時，可以針對上述架構提問，如 1.作者全家在暑假期間前往哪裡旅遊？2.他們在墾丁海邊做了什麼事？3.旅遊結束後，作者有什麼感受？學生只要依問提到文章中搜尋答案，再將答案串聯，便可找到全課大意。

陸、結論

九年一貫課程實施後，國語課堂時數減少，以致過去每週 2 節課的寫作教學時數被刪減。為使在有限的教學時數下，發揮最大的教學成效，本研究試圖以寫作需求的角度，針對現行國小國語課形式深究的教學項目，提出讀寫整合的教學設計，以期透過課文的形式分析，協助學生掌握寫作所需要的能力。各項變革非一蹴可幾，教學成果也需要長期的耕耘，期盼教學方法的改變，確實能有益於學生的學習，提升讀寫知能。

參考文獻

- 仇小屏(2005)。「限制式寫作」之理論與應用。臺北：萬卷樓出版社。
- 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。
- 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。
- 朱水根(2006)。**新課程小學作文教學**。北京：高等教育出版社。
- 朱作仁、祝新華(2001)。**小學語文教學心理學**。上海：上海教育出版社。
- 朱曉斌(2007)。**寫作教學心理學**。浙江：浙江大學出版社。
- 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。
- 周佳麗、王霞潔、程時慧(2001)。**分段 歸納段意 概括中心**。上海：上海教育出版社。
- 倪文錦(2003)。**小學語文新課程教學法**。北京：高等教育出版社。
- 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。
- 孫建龍(2007)。**小學寫作教學的理論與實務**。北京：首都師範大學出版社。
- 孫建龍(2007)。**小學寫作教學的理論與實踐**。北京：首都師範大學。
- 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。
- 高敬堯(2013)。**大學應用文讀寫結合模式教學成效研究**。國立台中教育大學語文教育學系博士班博士論文，未出版，台中。
- 張忠、王丰(2008)。**小學國語文基礎知識手冊**。北京：北京教育出版社。
- 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：台捷國際文化。
- 教育部(2001)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要語文領域**。臺北：教育部。
- 教育部(2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要本國語文(國語文)**。臺北：教育部。
2013年10月20日取自：http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_92law.aspx
- 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。
2013年10月20日取自：http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx
- 教育部(2013)。**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。
2013年10月20日取自：http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx
- 教育部師範教育司(2006)。**丁有寬與讀寫導練**。北京：北京師範大學出版社。
- 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。
- 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。
- 陳鳳如 (1999)。閱讀與寫作整合的教與學。**學生輔導**，**62**，20-29。
- 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。
- 楊仁志(2010)。**國文(作文勝經)**。臺北：千華出版社。
- 楊萌滄(1990)。**文章結構論**。長春：吉林文史出版社。
- 楊裕賢(2011)。**議論文讀寫整合教學對國小學童閱讀與寫作成效之研究**。國立台中教育大學教育學系博士班博士論文，未出版，台中。
- 萬永富(1989)。**小學生語文手冊**。上海：漢語大辭典出版社。
- 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。
- 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: Chirstopher-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 constrains. In L. W. Gregg, & E. R. Sternberg (Eds.) ,*Cognitive processes in writing*. Hilladale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hillocks, G. (1987) .Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*,*May*,71-82.
- Palinssar,A.S., & Brown,A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*,*1*, 117-175.