

國立臺灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

華語讀寫課程設計與實踐
--針對歐美華裔學生之行動研究

**Chinese Reading and Writing:
Curriculum Design and Implementation
--An Action Research on Chinese Heritage Students from
America and Europe**

指導教授：信世昌博士
研究生：孫懿芬 撰
中華民國 九十七年六月

謝 辭

人生的變化實在是不可預料的，我從未想到在一把年紀後還能重拾書本，再度念書、寫報告，為拿張文憑而費盡心力。可喜的是：我完成了這個願望。

感謝華研所的每位老師，客氣、寬大地對待我這位老學生，使我在專業知識方面獲益良多。尤其感謝指導教授信世昌老師的耐心引導，讓我突破了許多傳統思維，擴大了心胸與視野。鄧守信老師傳授了我語法知識，葉德明老師肯定了我的實務能力，林秀惠老師大方的傾囊相授，陳雅芬老師對我的論文提出中肯的建議，曾金金老師和陳俊光老師的視我如友，一切我都銘記在心，感佩不已。

和我一起奮鬥四年的同學們，也是我必須感謝。馥茹、如音、韻竹、佳倩、明德等，我常常靠這群年輕的小朋友幫我解決科技、雜務的問題，有他們一切就搞定了。另外，「老饕團」的成員，也給我不少精神支持，薇慈學姊還要我在謝辭中一定要以一行的長度感謝她陪我夜讀，靜子、老王、老劉都讓我在緊張中輕鬆不少。當然國語中心的同事也是激勵我的另股力量，懷萱、丁丁、春霞、雅惠、雯雯、淑華……在此深深地謝謝他們了。

家庭往往給人最大的力量，我的父親在臥病中仍關心我是否能畢業，還要在畢業後獎勵我，父母對孩子的關切是一輩子都放不下的，我很慶幸能讓父親看到我畢業了。我親愛的兒子在我「水深火熱」時，承擔了各種雜務，其中之一是將訪談錄音轉成數萬字的逐字稿，我想他應該高興我畢業了，不再逼迫他替我工作了。

人生要如何過得多彩多姿，端賴個人設定的理想和目標，我期待更豐盛的人生。

孫懿芬 謹誌

2008年7月

華語讀寫課程設計與實踐

——針對歐美華裔學生之行動研究

中文摘要

關鍵字：閱讀教學、寫作教學、課程設計、華裔學生、傳承語言

美國近年研究發現教育制度內的外語教育不符合傳承語言的學生(Heritage Students)的需求，他們受到了傳承語言(Heritage Language)和文化的薰陶，具有不同於一般外語學習者的能力。因此，近年針對傳承語言學生的教學方式及內容逐漸受到專家學者的重視。華語在美國亦屬於傳承語言，很多華裔學習者的語言背景可能是他們在校學習華語文時的助力，也可能在現有的教學制度及教學模式下成為他們學習的阻力。如何善用華裔學習者已具備的語言能力優勢，透過適性的教學模式，來迅速提升他們整體語言能力是本研究的重點。

本研究是以具備聽說能力，卻不會讀寫的華裔學習者為研究對象進行的行動研究。旨在針對這些華裔學生特殊的閱讀和寫作需求來設計最適合及最具成效的教學課程。研究過程中，首先針對華裔學習者的特徵及學習困難蒐集資料並分析，接著依照分析進行前導試驗，再根據前導試驗的結果設計教學課程，最後再以符合華裔學生需求的課程進行教學實踐。

經過兩個學期的教學實施，本研究根據教學成效提出了幾點教學建議。一、在語言知識的教學方面：1.有系統的教授六書、部首、部件等知識，以幫助學生運用這些策略記憶漢字。2.閱讀結合寫作同時教學：在語言課上融入經過設計的閱讀教學策略，並隨時反覆運用這些策略。閱讀輸入後，以寫作來呈現個人學習心得，同時檢測其語言輸出能力。二、以電腦科技輔助教學：以電腦可反覆練習和多元化特性來設計適合不同學習者的內容，同時培養學生使用電腦產出之能力。三、整體語言實踐方面：採任務型活動教學，以語言任務來擴大學生語言的使用範圍，由消極的認知學習到積極的整體能力表達，達到學習語言與人溝通的最終目的。

Chinese Reading and Writing: Curriculum Design and Implementation

--An Action Research on Chinese Heritage Students
from America and Europe

Abstract

Keywords: reading pedagogy, writing pedagogy, curriculum design, heritage students, heritage language

Studies in recent years have found that foreign language curricula in the US education system fail to meet the needs of heritage students. Influenced by their heritage language and culture, these students possess skills different from other foreign language learners thus drawing scholarly attention to teaching materials and methods regarding heritage language students. Chinese is considered a heritage language in the US, where many heritage learners of Chinese have an advantage in schools due to their linguistic background. However, this linguistic background might also become a learning impediment under the existing education system and teaching model. The main purpose of this study is to explore how to harness the linguistic advantages of heritage learners and, through appropriate teaching models, quickly improve their comprehensive language skills.

This study conducts action research using as subjects heritage learners that can speak and comprehend Chinese but cannot read or write. The most suitable and effective curriculum is designed according to the special reading and writing needs of these heritage students. First, information on the characteristics of heritage learners and their learning difficulties is gathered and analyzed. Based on the analysis results, a preliminary test is conducted. A teaching curriculum suited to the needs of heritage students can then be designed and implemented based on the outcome of the preliminary test.

After implementing the curriculum for two terms, this study proposes the

following suggestions with regard to teaching. 1) Teaching of language knowledge: (a) systematically present the six types of Chinese characters, character radicals and components to equip students with strategies for memorizing Chinese characters; (b) combine reading and writing, incorporate designed reading pedagogy strategies into the language classroom, and repeatedly use these strategies. After reading input, assess the language output abilities of students by having them write reflections. 2) Use computers as teaching aids: a computer may be used for repeated drills and diversity in designing content suitable for a variety of learners, while concurrently developing students' ability to type Chinese. 3) Comprehensive language in practice: assign language-based tasks to students to expand their range of language use. Such tasks allow students to move from passive, cognitive learning to a comprehensive ability of expression, thereby attaining the ultimate goal of learning a language – communication with others.

目錄

目錄.....	i
表目錄.....	v
圖目錄.....	vi
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
一、北美洲華裔學生學習華語之情形.....	1
二、中南美洲華裔學生學習華語之情形.....	3
三、歐洲華裔學生學習華語之情形.....	3
四、澳洲、紐西蘭華裔學生學習華語之情形.....	3
第二節 研究問題.....	4
一、學習者學習之困境.....	4
二、教學者教學之困境.....	5
三、開設課程之困難.....	5
四、教材之適用性.....	6
第三節 研究的重要性.....	7
第四節 研究範圍與目的.....	9
第五節 名詞釋義.....	10
一、華裔學習者.....	10
二、傳承語言 (Heritage Language).....	11
三、Heritage Speakers/Learner/Student.....	11
四、歐美國家.....	12
五、讀寫教學.....	12
第二章 文獻探討.....	13
第一節 傳承語言學習者之特徵.....	13
一、傳承語言學習者和第二語言學習者之差異.....	13
二、華裔學生傳承語言之變遷.....	14
三、華語教師對華裔學生之分析.....	17
第二節 第二語言習得與傳承語言習得之理論.....	19
一、第二語言習得理論.....	20
二、傳承語言習得理論.....	22
第三節 Heritage Language 教學理念.....	23
一、Guadalupe Valdés 之教學理論與實踐.....	23
二、Surendra Gambhir 之綜合式教學模式.....	26
三、Sue-Mei Wu 之教學法.....	27
四、Martha Wang Gallagher 之全語言教學法.....	28
五、S. Wang and N. Green 之教學理念.....	29

第四節 閱讀教學之相關學理.....	29
一、第一語言閱讀與第二語言閱讀之異同.....	30
二、閱讀教學的目的.....	31
三、閱讀教學的內容與任務.....	32
四、閱讀模式與閱讀策略教學.....	33
第五節 寫作教學之相關學理.....	37
一、第一語言寫作與第二語言寫作之異同.....	37
二、第二語言學習者在華語寫作中之難點.....	39
三、寫作教學的目標.....	40
四、寫作教學的重點與內容.....	40
五、階段寫作教學模式.....	42
六、任務型寫作教學模式.....	44
第六節 教學課程設計.....	45
一、一般教學課程設計.....	45
二、傳承語言(HL)教學課程設計原則.....	46
三、讀寫課程設計之原則.....	48
四、電腦輔助教學納入讀寫教學課程.....	52
第三章 研究方法.....	57
第一節 研究方法之選擇.....	57
第二節 研究時程與步驟.....	59
一、研究時程.....	59
二、蒐集資料並探討相關文獻.....	59
三、進行前導試驗 (Pilot Study).....	59
四、依前導試驗設計教學課程.....	60
五、教學實施並評估教學成效.....	60
第三節 研究對象的選取.....	60
第四節 資料蒐集方法.....	64
一、問卷調查法.....	64
二、課室觀察法.....	65
三、訪談法.....	65
四、教師教學札記.....	66
五、學生作業及考試成績.....	66
第四章 需求分析與課程設計.....	67
第一節 台灣華裔學生讀寫教學之困境.....	67
第二節 華裔學生之學習需求分析.....	68
一、華裔學生學習目標.....	68
二、教材需求分析.....	69
第三節 前導試驗.....	72

一、試驗時程與對象	73
二、前導試驗教學內容	73
三、前導試驗結果分析	74
四、檢討與改進	81
第四節 教學內容與課程設計	81
一、華裔學生讀寫教學之內容	81
二、讀寫教學課程設計	84
三、讀寫教學課程內容範例	86
第五章 讀寫課程之教學實踐	91
第一節 教學實施對象	91
第二節 教學大綱及單元教案	92
一、教學大綱	92
二、教學單元教案	97
第三節 語言知識學習之成效分析	99
一、漢字方面	99
二、詞彙方面	110
三、語法方面	112
四、閱讀教學方面	116
五、寫作教學方面	130
第四節 電腦輔助教學之成效分析	137
一、以電腦中文輸入來練習發音、聲調及認讀漢字	138
二、將學習延伸到課外，增加學習機會	140
三、學生對使用電腦學習整體的評價	143
第五節 整體語言運用之成效分析	145
一、結合教材內容與生活體驗的活動	146
二、團體合作的任務活動	148
三、融入文化成分的活動	150
第六章 結論與建議	151
第一節 研究結論	151
一、在課程設計方面	151
二、在讀寫教學方面	152
三、在評量方面	155
四、在教師方面	156
五、在教材方面	156
第二節 研究限制	157
一、教學時間的限制	157
二、研究者的限制	158
三、教學對象的限制	158

四、課程設計上的限制.....	158
第三節 對未來研究發展之建議.....	159
一、對華裔學生讀寫教學之建議.....	159
二、對教師教學之建議.....	160
三、對未來研究之建議.....	160
參考文獻	163
附錄	175

表目錄

表 二-1	傳承語言學習者和傳統的外語學習者之比較.....	13
表 二-2	不同世代的雙語狀態.....	15
表 二-3	受訪華語教師背景資料.....	17
表 二-4	華語教師對華裔學生之看法.....	18
表 二-5	ACTFL 課程標準綱領.....	25
表 二-6	第一語言和第二語言閱讀之差異.....	31
表 二-7	第一語言和第二語言寫作之差異.....	37
表 二-8	Chevalier, J.F. 寫作教學四階段模式.....	43
表 三-1	2007 年 3 月~2007 年 5 月 前導試驗之研究對象背景資料.....	62
表 三-2	2007 年 9 月~2008 年 2 月之研究對象背景資料表.....	63
表 四-1	《初級中文閱讀》和《實用視聽華語一》之特色比較.....	70
表 四-2	《中級中文閱讀》教材之內容.....	72
表 四-3	《初級中文閱讀》第一課課程目標、內容與教學活動.....	87
表 四-4	《初級中文閱讀》第四課課程目標、內容語教學活動.....	88
表 四-5	《中級中文閱讀》第一課課程目標、內容語教學活動.....	89
表 五-1	2007 年 9 月~11 月 初級階段教學大綱.....	92
表 五-2	2007 年 12 月~2008 年 2 月 中級階段教學大綱.....	95
表 五-3	初級階段第四課教學教案.....	97
表 五-4	2007 年 9 月~2008 年 3 月閱讀策略教學內容.....	117
表 五-5	2007 年 9 月~2008 年 3 月寫作教學內容.....	132
表 五-6	寫作大綱範例.....	133
表 五-7	任務活動教學大綱.....	146

圖目錄

圖 二-1	Guadalupe Valdés 教學理論與實踐	24
圖 二-2	漢語閱讀教學任務	33
圖 二-3	Brown 的教學模式	45
圖 二-4	梁榮基由讀到寫的進程	50
圖 三-1	Kemmis, S.的行動研究模式	58
圖 四-1	華裔學生讀寫課程設計的內涵	85
圖 五-1	師大國語中心「華文天下」首頁	137

第一章 緒論

語中國悠久的歷史文化早已吸引了世界各國人民的注目，而近幾年華語地區經濟迅速發展的結果更使很多人對中國語言產生了興趣，因此華語已成為各國語言教育所重視的外語之一，不但在高等教育階段設有華語學習課程，甚至將華語學習延伸至中小學階段。居住在世界各地的華人原本就非常重視文化與語言的傳承，這可以由設立在世界各地的中文學校，擔負著教育下一代文化與語言的責任看出。然而這些居住在國外的學習者，在沒有機會大量使用華語的環境中，往往只能跟父母在家說說簡單的華語，造成聽說能力和讀寫能力有著明顯的差距，即使自小上中文學校，後來也會因受主流教育的影響而放棄或停滯不前。本研究旨在針對具備生活聽說能力卻無法讀寫的華裔學生，進行讀寫教學的研究，研究者將於本章說明研究背景，研究問題，研究的重要性，研究的目的與範圍及名詞釋義。

第一節 研究背景

一、北美洲華裔學生學習華語之情形

(一) 美國地區

美國幅員廣大，根據美國聯邦普查局(U.S. Census of Bureau) 2007 年的調查，全美國有三百三十萬的華人。而他們 2005 年的調查，在家中使用中文的人數僅次於西班牙文，是第二個使用得最多的語言¹。根據現代語言協會(The Modern Language Association, MLA) 2002 年的統計，在美國高等學府學習中文的學生人數在學習外語的人數中排名第七²。從調查中顯示出移民到美國的華人歷史悠久、且人數眾多。為數眾多的華人移民為了讓孩子接受中文的教育而紛紛組織中文學校，學校數目和學生人數都逐年增加中，根據美國現代語言協會(The Modern Language Association)、全美中小學中文教師協會(Chinese Language Association for Secondary Schools)、全美中文學校聯

1 參考網站 <http://www.census.gov>

2 排名前六種語言為 Spanish, French, German, Italian, American Sign Language, Japanese。
資料來源:網站 <http://www.eastasia.org/MLA%202002%20stats.pdf>

合會 (Nation Council of Associations of Chinese Language Schools)、全美中文學校協會 (Chinese School Associations in the United States) 的統計，從幼稚園到大學，學中文的學生約有二十多萬人³。

在美國社會缺少機會讓有傳承語言(Heritage Language;HL)⁴背景的人來發展他們的語言技能。他們能夠接觸到傳承語言的地方最多的是這些語言的社區(團體)，再來才是公立中小學或是大專院校。Xueying Wang (1996) 指出在美國的華人社區提供了學習中文的機會，這些華人社區開辦了週末或是放學後的中文課程，而且已經發展得相當完善。因此，從幼稚園到高中的中文教育多依靠美國各地的中文學校，這些中文學校大多以美國的學制為參考，一年分兩學期，一學期十四到十六週。學生在週末上課，時數約為每週二至三小時。但是在華人人數較多的州，如：加州，也有週一到週五的課後中文課程。有些地區的中文學校會在暑假另辦中文暑期課程或夏令營。多數學校的教材由僑委會提供，但很多規模較大的學校，也會編製補充教材。這些課程擔負著美國華裔孩子的中文教育。

如未接受過中文學校教育的華裔學生在進入大學後想學習華語時，則需跟其他第二語言學習者一樣，在大學選修中文課程。許多華裔學生的語言基本能力不同於第二語言學習者，大學往往不能提供適合華裔學生的課程。(X.Wang1996，何寶璋 2000，N. Kono & S. McGinnis 2001)。

(二) 加拿大地區

加拿大也有許多華人聚居，早期移民多為港澳人士，現在台灣和中國大陸移民也逐漸增加。由加拿大西岸到東岸都有中文學校，加拿大華人較多的大溫哥華地區就有一百多所中文學校，學生約有一萬多人⁵。加拿大的中文學校的學制從幼稚園到九年級，每學期約十五週左右，每週上二至三

³美國現代語言協會 2002 年調查大學中約有 34,153 人。全美中小學中文教師協會 2003-04 年調查初中、高中約有 16,091 人。全美中文學校聯合會 2005 年估計約有 10 萬人。全美中文學校協會 2005 年估計約有 6 萬人。

http://www.worldjournal.com/wj-va-news.php?nt_seq_id=1647

⁴ Heritage Language，簡稱 HL。中文翻譯名稱請見本章第五節名詞釋義。

⁵ 2008/01/01 世界新聞網 http://www.worldjournal.com/wj-va-news.php?nt_seq_id=1647
967

小時的課，多為週末上課。學習教材大部分由僑委會提供，也有如慈濟系統的學校，使用自己編制的教材。

二、中南美洲華裔學生學習華語之情形

中南美洲的中文教育也類似北美。如果是週末才上課的學校，多為一週一次，有的上半天課，有的上一天的課，如阿根廷、巴西、巴拿馬等國家。比較特別的是巴拉圭的中文學校因為當地主流學校僅有半天課程，因此當地的中文學校多在下午開辦中文課程，採週一至週五每天上課的方式。中南美洲的學校使用的教材多由僑委會提供，包括僑委會教材及國內小學教材。⁶

三、歐洲華裔學生學習華語之情形

歐洲華人較集中的國家都設有中文學校，其中英國約有 80 所左右的中文學校⁷，法國約有 20 所學校⁸，德國地區屬於「德國中文學校聯合會」的學校就有十八所⁹，而荷蘭約有近四十所學校¹⁰，瑞士也有十多所中文學校。這些中文學校多為週末上課，每週一次，二至三小時的時數。學生使用的教材多半為僑委會提供的教材，或選用國內的小學相關教材。

四、澳洲、紐西蘭華裔學生學習華語之情形

澳洲約有 79 所由台灣僑民所辦的中文學校。澳洲最大的城市雪梨華人較多，大約即有 30 多所中文學校，而西澳的小城市伯斯也有四所學校。中文學校的學制從幼稚園到高中程度都有。每週上課二至三小時，多為週六上課，大部分使用僑委會提供的教材¹¹。

⁶ 資料來自訪問巴拉圭東方市巴拉圭東方市大成學苑(Confucius school)校長張宗鼎

⁷ 資料來源 <http://www.558.net/uk/school/index.html>

⁸ 僑委會網站法國地區僑情簡介 <http://www.ocac.gov.tw>

⁹ 資料來源 http://www.chinesischer-schulverband.de/wordpress/?page_id=172

¹⁰ 中央研究院資訊科技研究所之〈網路教學系統規劃研究報告

¹¹ 資料由駐澳洲台北文化辦事處提供，也得到西澳台灣聯誼會前會長曾會長協助。

第二節 研究問題

Xueying Wang (1996, P87) 的研究中指出，華裔學生在進入較高年級後，往往因為美國學校的課業、活動因素而沒時間繼續學習。另外美國中學未開設中文課程，使華裔學生的中文能力在中學時銜接不起來，學生只能配合主流學校而選取其他語言課程，缺乏吸引的客觀因素，導致學生失去動機，在中學就停止了中文的學習。當他們進入大學後，有的想開始從最基礎開始學習中文，把中文當成主修或副修科系。有的想更進一步地加強自身的語言技能。但是這些華裔學生因為曾經接受過中文學校的教育，語言能力不同於一般第二語言的學習者，大量的華裔學生使得許多中文系或中文課程的設計和教學出現了很不協調的問題。

一、學習者學習之困境

Gambhir (2001)的研究中提到，高中或是大學的傳承學習者有的把選修傳承語言課程當成最易得到學分的課程，也有的學習者認為學習傳承語言對未來生涯有好處。根據臺灣師範大學華語教學研究所 1998 年做的一份研究報告，美國的華裔學生在大學學習中文的學生中佔了約四分之一，其中許多華裔學生在選讀中文課時即已出現語言能力不均等的現象。華裔學生的背景複雜，所具有的華語語言能力差異極大，有的完全不會聽說讀寫，有的能聽說卻不能讀和寫，有的能說中國的方言，卻不會說華語。具聽說能力的華裔子弟，從家庭或僑居地的中文學校學到日常生活上需要的各種基本語言，但是其讀寫能力卻未能同時發展到相同的水準。因為他們語言四種技能不均等的情況使得他們在進入高中或大學選修中文課時出現不易選課的情形，因為很多華裔學生的聽說能力高過的第二語言的學習者，但讀寫能力卻跟第二語言的學習者有相同的程度。M. W. Gallagher(1996, P70)也提到這些學過或具有聽說能力的華裔學生進入正式的教育系統--中學或大學後，如果想要繼續學習中文，往往會遭遇到質疑。他們如選擇跟一般的第二語言學習者一起上課，不但覺得學習速度慢，也對初級語言課程重視的聽說教學不趕興趣。更嚴重的問題是影響其他學生的說話權益，帶給其他學習者壓力。對華裔學生而言，採用一般第二語言或外語教學的速度

使他們有浪費時間的感覺。而置身在能力不如自己同儕間，不會得到學習上的助益。

二、教學者教學之困境

語言教學最理想的情形就是學生的學習需求、語言能力和目標語程度是一致的。但是當教室內學生的語言能力不一致時，或是因華裔學生聽說讀寫的能力不均等而必須從基礎課程開始學習時，教師就面臨了教學上的困擾。如果把華裔學習者和非華裔學習者分開，那麼該如何設計理想且高成效的教學課程，來達到華裔學習者特殊的需求，如果不同背景的學習者不能分開上課，如何在學生存在著個別差異的情況下達到教學目標，同時不影響課程進行。這些都是華裔學生會帶進課堂，而教師必須面對的問題。

三、開設課程之困難

Narito Kono & Scoot McGinnis (2001, P201)提出中文算是稀少（不普遍）的語言(less commonly taught language)，不如那些普遍的語言(法文，德文)，在進入大學階段前幾乎沒有在主流教育體系下學習的機會。大學的教學都把這些不普遍的語言教學定位在程度較低的階層，事實上，很多傳承學生在進入大學時帶著近乎母語者的口語能力(Campbell & Rosenthnal (2000))，因此，大學的課程對這些語言的傳承語言學生非常不適合。Shuhan C.Wang (1996,P66) (1999,P28)文中也提到，這些有語言背景的華裔學生常被貼上「假的初學者」(false beginners)的標誌，學校不知道如何提供符合他們需求的課程。

在美國正式的教育系統中，能夠提供傳承語言的教學比例也不高。就以美國傳承語言使用人口最多的西班牙文來說，根據國家外語中心(NFLC)¹²和美國西班牙文和葡萄牙文教師協會(AATSP, Ingold, Rivers, Tesser, & Ashoy 2002)¹³針對大學和學院所做的問卷調查，僅有 18%的學校針對具有西班牙語背景學生開設課程，而且想要分軌(track)教學的學校僅限於說西班牙語學

¹² NFLC 是 National Foreign Language Center

¹³ AATSP 是 American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

生人數很多的學校。而根據台灣師範大學華語文教學研究所 2000 年針對美國有中文課程的大學所做的調查¹⁴，受訪學校中僅有 34.1%提供華裔學生不同於一般學生的課程。這些研究顯示，具有傳承語言背景的學生在大學階段的學習受到限制，那麼在中小學的教學制度應該更為不利這些具有語言背景的學生來發展他們的語言技能。

畢念平(2006)也認為將有語言背景的學生一併納入一般初級課程中，是一種不負責任且與教學理念相悖的做法。畢念平所謂的有語言背景的學生即是華裔學生。華裔學習者如跟非華裔的學習者一起上課，因基本能力不同、需求不同會造成非雙方學習上的困擾，尤其在評量成績時會出現「評量不公」的質疑。校方深知這個道理，所以應提供合適學生的課程，但是很多學校都受到經費不足，資源不足，選課人數不足的限制而無法另外開設課程。這樣的情形會降低華裔學生繼續學習傳承語言的意願。

四、教材之適用性

除了開設課程有問題，連帶地華裔學生所使用的教學教材也出現不合適的現象。初級教材多以會話為主，主題及內容多為日常生活的對話，這些都已是華裔學生具備的口語能力，使用這類教材無法引起他們的學習興趣。Wu(2007)就明確指出應為該校華裔學生編輯合適地教材。畢念平(2006)提出在美國專門為有背景的華裔學生設計的教材非常少，坊間買得到的也因每個學校有背景學生的情況不盡相同，學校的教學目標不一致而不見得合用。目前的教材只有兩本，一是普林斯頓大學編輯的《中國啊!中國》，另一本是由加州多所大學共同編輯的《我與中國》，課文主題以介紹跟華裔學生切身相關的事務或中華文化為主，形式均採對話方式，所用文字簡繁並列，注音和拼音系統也並列。目前台灣僅有師大國語中心為會聽說卻不會讀寫的這類學生編輯了針對性教材，書名為《初級中文閱讀》和《中級中文閱讀》。以台灣的環境為學習內容的主軸。

歐美華裔學生「教」與「學」的整體問題，從黃沛榮(2001)的研究分析

¹⁴ 研究名稱為「美國大學中文教學環境之調查研究」。研究報告請見

<http://edu.ocac.gov.tw/discuss/academy/envi/index.htm>

中可以清楚看出其困境所在：

- 1.上課時間少，大多為週末兩小時，本週教的，下週就忘了。
- 2.學生學習意願不高，大多數是被家長強迫的。學生不能體會上中文課的好處，對某些人來說，上中文課的社交意義大於學習意義。
- 3.學習中文的語言環就不佳，家長在家很少輔導，以為把小孩子送到中文學校就已經盡責了。
- 4.同一班級的學生，年齡、程度往往不一，以至在教材及教法運用上，產生不便。
- 5.學生認為中文太難學，尤其是漢字的書寫。

以上的諸多問題即是當前華裔學生面臨的學習困境，如何找出好的解決辦法，引起研究者的動機與目的。

第三節 研究的重要性

本已開發且移民人數眾多的進步國家，如美國，對移民的歷史與文化都採取尊重與保留的態度，認為多元文化是一國家發展進步的表現，而人民會從多元文化中發展出國際性的宏觀視野。就如美國大學理事會（college board）主席 Gaston Caperton 說的：「從目前的國際趨勢中明顯看出，讓年輕人廣泛地了解別國的文化與語言是必要的。」¹⁵。因此大學理事會藉由不斷在中等學校增加學習的語種來推廣許多非世界主流的語言，以促使中等學校教育的文化多元化（multiculturalism）和語種多元化（multilingualism）。中文就在推廣之列，2005 年成為他們高中 AP(Advanced Placement) 課程的新語言。現在越來越多的專家和學者開始意識到傳承語言潛在的價值，傳承語言不只是某些移民原先的母國語言，也代表著這個語言背後的歷史文化，這些語言文化特質往往對這個國家的多元文化發展有所貢獻

Brecht and Walton(1995)指出，由於經濟貿易的全球化、人際互動溝通和世界戰略性的情況，產生了跨語言和跨文化溝通的需求。這些機會致使更多語言的需求被創造出來。這些需求者不但有不同的背景、需要和動機，

¹⁵ 參看 AP Chinese Language and Culture Course Home Page

也有著不同的溝通任務和目的。Kondo-Brown(2007)指出華裔學習者學習華語不僅是構成個人定位的重要因素，也是經濟和學歷的投資。Walton (1995)明確指出傳承語言學校的學生在學習英文以外的語言時，一開始就占了優勢，尤其是那些非歐洲語系的語言特別具有價值，這些傳承語言的學生所具有的語言能力優勢，使得母語為英語的學生，需花四倍多的時間來接觸學習這種語言，才能達到具傳承語言背景學生同等級的水準。Brecht and Ingold (2002) 也提出儘管美國大學設立許多外國語言的課程，但是語言能力想要達到高級程度所需的時間遠超過學校教學所提供的教學時數。因此語言水準能夠達到專業工作需求的人就非常少。他們進一步提到，有一大群人在美國如此的語言教學情形之下卻具有這種能力，這些「擁有語言能力卻未表現出來的」就是使用傳承語言的人。而且有傳承語言背景的人所擁有的語言和文化技巧是這些不具傳承語言背景的學習者花很多時間也很難達到的。這個觀點正如 Walton(1995)的看法。也就是說，讓人民擁有另一個國家的高程度語言能力相當有效的方法是重視這些人民的傳承語言的發展。

語言教學一般可概分為第一語言和第二語言，各種的教學理論與研究都以此概分來進行研究。然而傳承語言的學習者，應視為第一語言的學習者還是第二語言的學習者呢？何寶璋（2000）提到「漢語對在美國生長的華裔子弟來說，既非真正的母語，亦非真正的外語。」，明確指出無法把華裔的學習者理所當然地視為第一語言的學習者。雖然 Lynch(2003) 提出傳承語言的理論如以第二語言的理論檢視都可以試用之。然而，學習者的背景、需求、能力、目標仍有差異，第二語言的教學理論，都適用於這些華裔學習者嗎？研究者認為第二語言和傳承語言在實際教學間仍有差異，其差異值得深入探討。

吳建玲(1996)針對一百位華裔學生做的語言和文化調查中指出「華裔學生的學習目標是明確的、強烈的，對教學內容和教學方式有特殊的希望和要求。」研究中提到華裔學習者的優勢，如：聽力好、語感好、對漢語的理解和接受能力強。對照何寶璋和 Walton 的看法，再加上許多學者 S.Wang(1999)，McGinnis(1996)，Kondo-Brown(2003)，Carreira(2004)，A.W. He (2006)，Sue-mei Wu(2007))的研究都指出，傳承語言的習得研究越來越重要，

其學習者確實不同於一般的第二語言學習者，且應有不同於一般中文學習者的教學。這個狀況使教學者不能完全以教第二語言的方式來教這些華裔學生，面對背景各異，語言四技能力常有不均等的華裔學習者時，要怎麼教他們才是最適合的呢？研究者認為要分析華裔學習者的目標和特殊需求，在提供他們學習內容與策略時，也要重視他們學習的優勢，才能知道如何提高他們的學習動機，提供適合華裔學習者的課程。本研究即是針對這些方面來進行探討與研究，希望研究結果可以提供教學者一個教學模式及教學內容的啟發，無論在目標語(中文)環境或非目標語環境的教學者都能在面對華裔學習者時設計出有系統且成效高的教學課程。

第四節 研究範圍與目的

華人散布在世界各地，因為僑居地的歷史文化、與中國的淵源、國家發展狀況等皆不相同，所以華裔子弟接觸中文的機會和中文的學習環境相當不同，尤其是亞洲的華僑和歐美的華僑有著極大的差異。本研究的範圍僅限於歐美的華裔學習者。

Gambhir (2001) 將傳承語言課程的學習者分成三類，第一類是「真的初學者」，他們對目標語只有非常少或沒有接觸。第二類是「不是真的初學者」，他們有目標語的知識和文化背景，在家中說目標語，但是讀和寫的能力有限。第三類是「研究學生」，他們有明確的目標於研究傳承語言。畢念平(2006)的研究將華裔子弟分成兩類，一是其母語是普通話，但不識字，也不會寫字。二是其母語是中國某種方言，非普通話。本研究從華裔學生的華語能力來區分為兩種，一是具有聽說讀寫能力，或至少具有其中兩項者，類似畢念平定義的第一類學生。二是完全不具中文能力者。第一種的學生再依其大學前學習華語的背景區分為三種類型，第一種類型是家中說華語，且上過當地中文學校或由親人教導中文，至大學階段時仍具有聽說讀寫四種技能。第二種類型是家中說華語，且上過中文學校或由親人教導，但是至大學階段時僅存聽說能力，已不能讀寫。第三種類型是家中說華語，但是大學階段未受過任何中文教育，僅有聽說能力，完全不具讀寫能力。本研究對象範圍包括具有聽說能力，但不具讀寫能力者，也就是第一種華裔子弟中的第二、三類型的學生。而且以未接受過或接受過極短時間(一年

以內)正規大學中文課程的華裔學生為對象。

本研究的對象是臺灣師範大學國語教學中心的學生，這些學生入學時經過分班測驗被定位為「能聽說卻不能讀寫的學生」，這類學生大部分為跟台灣有淵源的華裔學生，但也包括一些非華裔人士，如：居住在台灣多年的外籍人士，因生活需要而工作不需要，只學會了聽和說；或是在國外學習過中文，因環境及教學的因素，只能閱讀卻不能書寫漢字等。因此師大國語中心安排這些學生在一起上課，研究者即以這些對象來進行研究。研究時程以一個班兩個學期為一個週期，第一學期為初級課程，使用的教材為《初級中文閱讀》，第二學期為中級課程，使用的教材為《中級中文閱讀》。至於讀寫教學以這些學習者在邁入大學階段時需要的讀寫能力為範圍來設計課程，包括從會書寫漢字到能閱讀書報文章，並寫出具有中文段落結構、符合中文文體、呈現中華文化思惟的文章。

研究者的研究過程是從發現問題，提出假設並設計前導試驗課程，先以小範圍的來實驗所設計的課程，接著依前導試驗結果再設計教學課程進行教學實證，最後分析結果並提出教學建議。以下為本研究希望達到的具體目的：

1. 華裔學習者的學習需求與第二語言學習者的需求有何差異？
2. 具聽說能力的華裔學習者的讀寫課程應如何設計？
3. 具聽說能力的華裔學習者的教學內容需偏重那方面？
4. 具聽說能力的華裔學習者其讀寫能力需提升至何種程度？
5. 如何善用華裔學習者的語言和文化背景來幫助語言學習？
6. 何種教學材料符合華裔學習者的需求，並可提高學習動機？

第五節 名詞釋義

一、華裔學習者

本論文中「華裔學習者」或「華裔學生」指的是廣義的華裔子弟。除了包括在僑居地出生的且在僑居地受教育者，也包括在或台灣或中國出生後，幼兒期即隨家人移民至僑居地，在台灣或中國未受過正式小學教育者。

除此之外，本論文的研究對象也包含父母其中一方來自台灣或中國之學生，從小接受僑居地的教育者。這些研究對象共同具備的特點即是在家庭中從小接觸中文，至少具備聽說的基本溝通能力。

二、傳承語言 (Heritage Language)

移民眾多或是有很多本土族群的國家對這些族群有不同的稱呼，澳洲使用「Home Background Speakers」，加拿大使用「Heritage Language speakers」。美國的「Heritage Language」指的是所有非英語的語言(all non-English languages)，包括美國原住民語。「Heritage」一詞可翻譯成「世襲財產、繼承物」，以中國人的觀念及是中華民族祖先們所遺留下來的所有文化遺產。

「Heritage Language」即是中華各民族的語言，對漢人來說，「漢語」是他們的「Heritage Language」。目前很多研究文獻中，對此名詞的翻譯不一，印京華(2005)翻成「傳承語言」。參考 Terry Au(2000)等十餘位學者對「Heritage Language」的定義是「祖先的語言，不管在家中或是社區是否說這個語言」。如以語言的性質和範圍，華語(漢語)為祖先遺留下來的資產，因此，本研究採用「傳承語言」一詞來表示「Heritage Language」。

三、Heritage Speakers/Learner/Student

所謂「Heritage Students」指的是有目標語歷史文化和語言背景的學生。Valdés (2000)對「Heritage speakers」的解釋是「在家中非說英語的環境下成長，他們說或是懂很少的傳承語言，也是某種程度上英語和傳承語言的雙語者。」A.W. He (2006)對「Chinese as a Heritage Language learner」的定義是「在說中文的家庭長大，他們會說或是至少會懂中文，是某種程度的中文和英文的雙語者。更具體的說，他們主要的語言是英語，伴隨著很少或沒有中文的讀寫能力。」畢念平(2006)在其文章中將「Heritage Student」翻成「有語言背景的學生」，著重學生語言的背景，而不著眼於「傳承」。目前國內華語教學界對這類學生並未給予統一的名稱，所以本研究將各國外學者文獻中「Heritage Speaker/Learner/Student」一詞都翻成「傳承語言學習者/學生」或以「HL 學習者/學生」簡稱之。然而以本論文來說，這些研究對象主要是華裔子弟，所以本研究將「Chinese Heritage Speaker/ Learner/ Student」一詞

都以「華裔學習者/學生」稱之。

四、歐美國家

歐美國家一般指歐洲和美洲國家，本研究中包括北美洲、中南美洲、歐洲、紐西蘭和澳洲。這些華裔學習者僑居地的語言是英語的包括美國、加拿大、澳洲和紐西蘭。歐洲國家的語言多元，但是英語仍是多數學生共同的學習過語言。中南美洲的華裔學習者僑居地的語言為西班牙文或葡萄牙文，但英語仍多是第二外語。再以師大國語中心的學生統計來看，此類具聽說能力卻不會讀寫的華裔學生也以歐美學生居多，其中又以美國學生最多。為了研究的可行性，本論文研究對象僅侷限在歐美學生。

五、讀寫教學

一般教學者熟知的「讀寫教學」多指的是「閱讀」和「寫作」的教學。閱讀教學包括範圍為學習者能認識所閱讀文字，並理解其內容，同時發展閱讀策略和閱讀速度。寫作能力在本研究中指的是廣義的寫作，因此寫作教學包括從基本的「書寫漢字」到「寫出整篇文章」能力教學。本研究係針對有聽說能力的華裔學生的讀寫教學，即側重在這兩方面。

第二章 文獻探討

本章主要探討語言教學的理論。第一節是研究對象的特徵分析。第二節是關於語言學習方面的理論，包括第二語言習得和傳承語言教學理論。第三節為傳承語言 (Heritage Language) 教學理念。第四節為閱讀教學的相關理念。第五節是寫作教學得相關理念。第六節為課程設計理論，包括課室內教學設計與使用電腦來輔助教學的課程設計。

第一節 傳承語言學習者之特徵

一、傳承語言學習者和第二語言學習者之差異

根據研究者的教學經驗，華裔學習者因其語言背景，有不同於其他學生的表達能力、理解能力和文化常識。這也在很多傳承語言教育的研究中看到學者明確認為傳承語言學習者不同於一般第二語言學習者。想設計適合華裔學生需求的課程，須先了解其特點。

Campbell & Rosenthal (2000)的研究把第二語言學習者和傳承語言學習者做了比較，可以看出兩者在各方面之差異。如下表：

表 二-1 傳承語言學習者和傳統的外語學習者之比較

知識和能力	典型之傳承語言學習者	傳統的外語學習者
語音	發音、重音和語調符合受教育的母語者的程度	能習得 75-85% 的標準語音系統，發音帶有口音。
語法規則	有 80-90%的語法能力是規範且穩定的	知道很多語法規則，但是不能流利的使用，在真實的生活溝通中也不能完全理解
詞彙	知道許多詞彙，但是限於家庭、社區、宗教習俗，從主流語言借用大量的詞彙是很明顯的特徵。	詞彙非常有限，停留在所學的語言
社會語言規範	跟家庭或社區成員口頭互動時，能掌控言詞的語體。社會	對社會語言的規範不僅知識有限，也不易掌握。只有在教

	互動能力仍有限。	室的環境可以表現得較合適
文化	已經學過並吸收了自身民族的文化，但是風俗、價值觀、傳統可能混合了主流社會的文化。	初略的了解和感受到目標語的文化，很少有機會跟目標語的社區互動
讀寫能力	初級以上的讀寫能力尚未發展	讀寫能力的基礎發展得很好，視目標語的書寫系統而定
動機	學習動機非常廣泛	因為語言實際且有用成為學習的動機

(資料來源：Campbell & Rosenthal 2000，P232)

由以上的列表中可以看出，傳承語言學習者所具備的語言能力和技巧非常廣泛，在語言本體的知識方面明顯地優於第二語言學習者。初級程度的第二語言學習者所頭痛的發音、聲調、語法規則，傳承語言學習者都輕易掌握住了。Gambhir (2001)的研究中明確指出，傳承語言學習者把他們的傳承語言知識，如：語音、詞彙、語法等帶進教室，他們可以簡單地連接詞彙與語意，尤其是他們常常很快就了解了幽默的笑話和諷刺。不過傳承語言學習者在某些方面卻能力有限，雖然 Campbell & Rosenthal 認為傳承語言學生具有初級的讀寫能力，實際上很多傳承語言學習者只具有一點兒或不具讀寫能力。Valdés(1997，2000)說「他們知道(knows)這個語言，會內化並使用這個語言的語法，但是他們沒有語言的理論概念(metalanguage)去分析討論這個語言語法的系統。」傳承語言學習者占優勢的地方還包括其生活中早已接觸及熟悉的文化知識和內涵，這些文化背景知識也促使其在溝通層次，常有如同母語者的能力，在運用語言時易於掌握社會語言的規範，能得體的表達語言。傳承語言學習者所具備的溝通方式及其觀念，是在教室內很難教授的。如果有很好的傳承語言根基，這些學生很容易就達到母語者的語言能力。

二、華裔學生傳承語言之變遷

本世紀經濟發展的重心轉向亞洲，中國的崛起不容小覷，華語成為世界重要的語言。華裔家庭希望孩子能融入僑居地主流社會，又期望孩子能

維持華語的能力以期未來占有優勢，華語的教學成了重要的項目，了解傳承語言變遷趨勢及未來的因應之道是需要重視的一面。

(一) 居住環境及時間因素

雖然很多華裔學生在僑居地接受中文教育，但是中文能力卻逐漸在華裔學生的語言能力中失去。Valdés (2000)的研究分析了美國移民地語言變遷情形，很多移民在第四代就失去了傳承語言的能力，多成為英語單語者。如下表。無論第一代使用的語言是傳承語言或是以傳承語言為主的雙語者，到了第四代都會以英語為主。Wiley(1996)的研究中也提到除了主動積極的介入者或是新移民，傳承語言無論在個人或是社群中隨時會喪失，典型的是在三代之內就會逐漸消失，因為傳承語言受到居住地語言的影響而變得很脆弱。

表 二-2 不同世代的雙語狀態

世代	語言特點 Possible Language Characteristics	
第一代	傳承語言單語 A Monolinguals in Heritage Language	傳承語言優於英語的雙語 Ab Incipient Bilinguals
第二、三代	傳承語言為主 Ab Heritage Language Dominant	英語為主 aB English Dominant
第四代	英語為主 Ba English Dominant	英語單語 B English Monolingual

(資料來源：Guadalupe Valdés：Heritage Language Student: Profiles and Possibilities P.43)

華裔子弟語言變遷的情形正如學者研究的結果，傳承語言的能力逐漸降低。以美國為例，Brecht and Ingold(2002) 提到美國的中文學校數目已是僑民居住國之冠，然而除了華人居住集中的大城市，如紐約市，洛杉磯，舊金山等的中文學校所教導的中文程度能達到國內水準，許多人口少或是中文學校規模小的地區，中文教育停留在「至少讓孩子有機會接觸中文」的階段，而無法有系統的安排課程，按部就班地教導他們，因此這些華裔孩子也不易達到如台灣人同年紀者的語言水準。無法建立足夠的中文學校，

致使華裔子弟沒機會接觸中文，是導致華裔學生的傳承語言能力無法發展甚至逐漸消失的原因之一。

(二) 教育因素

根據 Gallagher(1996, P71)指出，華裔子弟在進入美國正式的教育系統前，他們大部分以父母的語言為其母語，這母語多為華語，因為這是中華民族最多人說的語言。只要父母不擔心如此會阻礙英語的發展，持續跟孩子說中文，華裔子弟在此時都具備很好的聽說能力，對語音、聲調、量詞的掌握能力都很好。至於讀寫能力也很容易連接起來，因為他們已有很好的聽說基礎能力。此外，當學生已獲得如母語或近似母語的中文聽說能力，在學習語法時的困難少了很多。然而當學生進入美國的學校念書後，如果父母不堅持在家說華語，華裔子弟的聽能力就逐漸受到英語的影響，說話會帶著英語的口音，甚至語速不流暢。此時華裔子弟進入中文學校所要學習的就以同時發展聽說讀寫四技為主，難度較僅學習兩種語言能力為高。

雖然美國中文學校提供的教育到十二年級，但是當學生進入主流學校就讀後，就出現了一些值得注意的現象。根據 Gallagher (1996)所提出的觀察，一是學生年紀越大，口語的能力卻逐漸降低；二是能學到十二年級的學生人數僅為一年級入學時的一半以下；三是到了大學階段，這些學生往往只能上較低的課程，因為他們的語言能力到了大學之後不易銜接，有的學校無法提供適合他們如此高程度的課程。造成這些現象的原因很多，Pay-Fen Wang(1996, P21)提到華裔學生必須犧牲假日到中文學校上課，花時間記憶漢字，應付增加的功課，在心理和生活上對中文學校產生抗拒，中文學校因此變得不具吸引力，導致學習動機低落。這些都是許多華裔學生雖然上過中文學校，但到了大學階段僅存聽說能力，程度較好的可以認讀漢字，很多都寫不出幾個漢字的原因。華裔學生是否繼續學習傳承語言受到僑居地正規教育相當大的影響，學生及家長怕學習傳承語言影響了學生主流學校的課業，而必須偏向以主流教育為主，在沒有多餘的時間繼續兼顧兩種課業下，這也可說明為何華裔學生傳承語言能力的消失的原因。(Gallagher1996, S. C.Wang 1999, X. Wang 1996)

(三) 教學及教材因素

過去半世紀海外華人的中文教育仍多採用的母語的教學方式，中文學校的老師很多是由家長兼任，他們在美國以外的地區受高等教育，在讀寫教學的方式多採記憶背誦的方式，這跟華裔學生在美國的教育方式有所衝突。而且在教學時強調讀和寫，缺少聽和說的訓練機會，在美國的環境之下並不合適。X. Wang (1996, P82) 根據由全美中文學校聯合會做的問卷調查¹⁶結果，發現中文學校老師不斷抱怨的是所使用的教材和學生美國的日常生活沒有關聯性，而且未注意學習者的年齡和文化混合的生長環境。Gallagher(1996) 和 P. Wang(1996)的研究有也支持這個論點。Heath (1983)、Edelsky(1993)的研究都提到缺少出版品、課本和練習，使得華裔學生中文讀寫的能力難以熟練，阻礙了發展讀寫的能力。華語教學的課程安排、教學內容及教材等不符合學習者需求成為阻礙傳承語言發展的因素。

三、華語教師對華裔學生之分析

根據研究者的教學經驗，來台灣學習華語的華裔學生一般來說具備了學者所提到的特徵。然而為了了解研究者的分析及思考方向是否正確，同時可以更確認華裔學生的學習特點與動機，研究者訪問了幾位華語教師，希望收集到相關資料，以利分析。

訪問採開放式問卷，以 Campbell & Rosenthnal 提出的傳承語言學習者的特點為架構來訪問教師，希望印證這些研究成果，也希望能找到是否華裔學生具有其他的特點。一共訪問了四位老師，老師的教學背景如下：

表 二- 3 受訪華語教師背景資料

編號	教學年資	國內外教學經驗	教授不具讀寫能力華裔學生的經驗
T1	20 年	國內 14 年，國外 6 年	一年教 1-2 學期
T2	19 年	國內 10 年，國外 9 年	一年教 1 學期
T3	5 年	國內 4 年，國外 1 年	一~二年教 1 學期

¹⁶ 1995 年全美中文學校聯合會 (National Council of Associations of the Chinese Language Schools) 針對中文學校的老師做的問卷調查

T4	7年	國內七年	一共只教過幾次而已
----	----	------	-----------

華語教師根據教學應驗對華裔學生的看法，調查問卷經過整理，資料分析如下：

表 二-4 華語教師對華裔學生之看法

知識和能力	華裔學生之特點
語音	發音一類受家庭母語影響，一類受國家學校共同語言影響。(T1) 聲調尚可，但有時無法辨別聲調，要學習拼音系統很難。(T2) 發音沒有大的困難，但大部分翹舌音都不準確。(T3) 發音和語調摻有母語聲調及發音特色。(T4)
語法	還是會受到其所使用的語言的影響，但跟其他老外比起來好多了。(T1) 語法習得自家庭交流的溝通，一般來說，並不正規而且屬較基本，同時不具排序性的程度。(T2) 受台灣華語影響很深，很難改正，可是難以說明的口語語法很好，語感好，學習新語法時很容易上手。(T3) 跟其他外國學比，通常都還是比較好的。(T4)
詞彙	一般日常日常生活用語豐富，較不會使用書面語。(T1) 詞彙能力低於說話流利程度甚多。(T2) 日常生活用語豐富(T3) 詞彙使用的深度與廣度也較好。(T4)
讀寫能力	差異很大，要不就是讀寫都不錯，要不就是認字慢，常寫錯字，學過的字很快就忘了，感覺上學記憶漢字只是為了課堂的聽寫或考試。(T1) 書面語詞嫌少，需要多點文學方面的訓練，學習新字的速度比外籍學生快。(T3) 讀與寫方面的能力語聽說相形之下改進的空間較大(T4)
文化常識	還可以，視年齡及經驗而定。(T1) 文化方面容易引起共鳴，較易導入學習目標。(T3) 依據母語文化的不同顯示各異的中國文化常識(T4)
社會語言規範	會使用的黑話較一般學生多，學生喜歡用這個開玩笑，有時候會造成困擾。(T3)

學習動機	大致上來說學習動機都蠻強的。(T1) 普遍來說，沒有一般外籍學生積極，但也有動機很強的學生。(T3) 因人而異(T2, T4)
學習態度	一般都不錯，但學生彼此幾乎都以英語交談。(T1) 持積極態度的學生較少。(T3) 因人而異(T2, T4)
整體評價	課堂說明容易，學生反應也快，能夠態度積極更佳。(T3) 每次教都碰到不錯的學生，沒遇到什麼困難，但不知為何，不太喜歡教華裔，可能因整班學生的背景太近似，較無趣。(T1) 中等(T4)
教學難點	很難摸索到學生真正的學習需求，尤其是一個班裡的學生程度落差大的時候，很難掌握平衡點。有些學生不懂學習中文的意義與重要性，很難引起其學習興趣。

這幾位華語教師對華裔學生的分析，大致上跟 Campbell & Rosenthal 的特徵差異不大。不過在語音及語法方面，台灣的華語教師似乎不認為華裔學生的準確度和穩定性有那麼高。而在詞彙、讀寫能力及文化方面，台灣華裔學生呈現的特徵則相差不遠。值得探討的是華語教師對華裔學生的學習動機與態度的評價不一，華裔學生在這方面的特點似乎不是很穩定，因人而異，所以教師的評價也可能也因教學應驗而有不同的看法。

第二節 第二語言習得與傳承語言習得之理論

傳承語言和外語的區別在於傳承語言開始於家庭，而外語學習在最初階段都是始於課室的環境。對有傳承語言背景的學生來說，傳承語言可能是他們的第一語言，也可能是第二語言，端看其家庭中使用語言的情形。如此一來，無論在他們的僑居地或是台灣、中國等環境下，以第二語言的方式來教導這些學生並不恰當。如果以第一語言的方式來教導這些學習者，因為外在環境和條件因素，也並不合適。Terry Au 等十餘位學者(2000)在 UCLA 的研討報告¹⁷中指出「目前對有傳承語言背景的學習者沒有適合教導他們的教學方法論」。因此，他們建議針對傳承語言教學的理論和研究需與語言教育相關的理論和研究結合，如：外語教學理論，第一和第二語言

¹⁷ 報告內容參見網站 <http://www.cal.org/heritage/research/articles.html#journals>

習得理論，雙語教學理論，英語為第二語言教學(ESL)等。

一、第二語言習得理論

S.C.Wang(1999)提出中文為傳承語言(Chinese as a Heritage Language，以下簡稱 CHL)的語言教學理論可以第二語言習得的兩個理論模式--「文化合流模式」(Acculturation Theory)和「語言調節模式」(Accommodation Theory)¹⁸為基礎來建構之。兩個理論都把語言習得的結果和學習者所處的社群和目標語的社區間的關係連接在一起。華裔學習者的語言特徵與特殊需求都可從他們華語學習情況、華語與僑居地語言間之調整和轉換、華語的逐漸消失、語言認同等方面找尋到線索。這兩個理論為華裔學習者語言的維持和習得在宏觀方面提供了一個架構。

(一) 文化合流模式 (Acculturation Theory)

文化合流模式如用 Brown(1980)的定義來說，是指「一種逐漸適應新文化的過程」。Shumann(1978) 提出「第二語言的習得是文化合流的一個方面，一個人能將自己的文化與第二文化合流多少決定了一個人習得第二語言的成敗。」也就是說學習者與第二語言文化間的融合程度有關。他從學習者跟第二語言文化間的社會和心理距離來說明第二語言習得成敗的因素。所謂社會距離是學習者在跟目標語的社會成員接觸時產生的，是一種環境因素。而心理距離是學習者個人的因素。距離越近，第二語言越易習得。

Shumann(1978)認為良好的社會環境決定語言的習得，他所定義好的語言環境如下：1.第二語言學習者與居住國的人民有平等的地位。2.第二語言學習者與居住國人民都希望學習者同化。3.第二語言學習者和其居住國人民能享有相同社會福利。4.第二語言學習者的人數少又統一。5.兩種語言的使用者對對方的態度均是肯定的。6.學習者的本族文化與第二語言文化差異不大。7.第二語言學習者期待在所學語言國家住較長的時間。心理因素包括：1.語言障礙，即學習者在使用第二語言時常有不理解或不清楚之處。2.文化障礙：學習者的本族文化與第二語言的文化差異大而引起恐懼和緊張。3.

¹⁸ 兩個模式的中文譯名採用靳洪剛教授著作「語言發展心理學」中的翻譯名詞。

動機問題。4.個人形象問題。當上述的兩種因素的距離越大時，學習者的學習會受到阻礙。語言學習的早期會出現皮欽語(pidgin)¹⁹，學習者的皮欽化現象歷久不退，除了會停滯在初級階段外，也會造成化石化(fossilize)現象，讓語言的發音或句式固化在某種形式上，不易改變。靳洪剛(1994)也提到文化合流的程度的高低一方面可以控制學習者接觸目標語的多少，另一方面也反映了學習者學習語言的目的。換句話說，當社會和心理距離越大，學習者文化合流的程度就越低，對第二語言的接觸、理解、使用都是不利的。

但此理論並未注意語言習得的內在機制，因此 Anderson(1983)在此基礎上發展出「第二語言本土化」的模式，這個模式強調人的認知因素。他認為第二語言習得受到兩個過程的影響，一個是「第二語言本土化」(nativization)的過程，一個是「第二語言解體」(denativization)²⁰的過程。前者是一個同化過程，是學習者以已有的第一語言知識建立假設以簡化第二語言習得過程，此過程多發生在語言學習的初期階段。後者則是適應調整的過程，學習者此時會調整自己的語言內在系統以適應所接觸的語言，他們會利用很多策略使自己不斷地修改已有的第二語言處理機制，因此產生了語言解體的過程，也就是皮欽化解體的過程。通常發生在第二語言習得的後期。

(二) 語言調節模式 (Accommodation Theory)

Giles and Byrne(1982)提出語言調節模式是以社會心理學為基礎，與文化合流模式有一定程度相似之處，但更加重是如何認識社會距離的問題，及學習者對第二語言的態度直接決定了第二語言的成敗。當學習者的社會心理態度正確，因而動機很高時，他不但能在課堂學習第二語言，而且還可以在非正式的場合下利用各種機會學習外語；相反的，由於社會心理因素的影響導致動機很低時，儘管可以在課堂上正式的學習語言，但卻不能好好地利用非正式的語言環境。Giles(1982)等把第二語言使用中的變化分成兩部分，一是上形聚合點(upward convergence)，意思是指逐漸減少突出本族文化的語言。一是下形分散點(downward convergence)，指的是逐漸增加使用標

¹⁹ 皮欽語是多種語言的混雜語，俗稱洋涇浜，最初源自廣東英語的稱謂，是華人、葡萄牙人和英國人在廣東從事貿易的聯繫語言。從語言學角度來看是語言發展的一個階段。

²⁰ 參考靳洪剛教授著作「語言發展心理學」翻譯及定義，P262。

誌種族差異的語言。前者的現象是第二語言學習者主動積極參與第二語言的文化團體及社會的生活，後者的現象是發生在學習者不願意主動加入第二語言文化時。在語言使用中，這兩點時高時低，不斷地變化，這是因為學習者不斷地在修改自己與本族文化和第二語言文化間的關係及看法。當上形聚合點出現時，第二語言會進步；反之，當下形分散點出現時，第二語言石化就會出現。這是因為學習者堅持自己本族的文化，對語言形式往往不注意而產生的結果。

Shumann 將第二語言學習的社會和心理因素視為一成不變的現象，而 Giles 則認為學習者在與母語使用者接觸時會不斷地改變調整兩者間的關係，是可變的，因此語言調節模式可以用來解釋語言的易變性。Tarone(1982)曾提出語言的多變性往往是因為語言的使用者對語言形式的注意力不同，但是未解釋什麼使得注意力不同，Giles 的理論提供了解釋，即對語言形式的注意力不同是因為學習者在使用不同語言時，採用了對自己、目標語及文化在不同場合下不同的態度。

以 Shumann(1978)和 Giles(1982)的理論做為探討華裔學習者中文習得的情形，有助於理解華裔學生的學習特徵，也可以建立適合的教學模式

二、傳承語言習得理論

Valdés (1995) 提出「要老師和應用語言學家應該檢視他們的研究和實務，開始為傳承語言習得(Heritage Language Acquisition)這個領域建立一致性的理論和架構。」針對傳承語言學習和第二語言習得的異同，Lynch(2003) 針對 Valdés (1995)的意見提出看法，他認為傳承語言習得所需要的理論和架構早已存在第二語言習得的領域中。雖然 Lynch(2003)提出說明，不過許多學者(Carreira2004, Wang and Green1999, Remero 2000) 仍認為傳承語言的教學和學習有別於第二語言。

Carreira(2004) 指出傳承語言教育(HL Education)重疊了兩個傳統上獨立的語言教育領域，一個是外語教育，一個是雙語教育。這兩個領域之所以被分開是因為教學對象和教育目標均不相同。因為家庭語言和文化背景的緣故，這些有傳承語背景學習者在語音、語法和詞彙某已達一定的程度，

因此他們的定位和學習需求不同於第二語言學習者。然而這些傳承語言學習者在居住地接觸傳承語言和文化的時間並不足夠，尤其不易在主流教育體系內學習語言，因此他們也不能像第一語言者有足夠的基本能力或語言的表達能力。Wang and Green(1999, P170)特別提出針對傳承語言的學習者需要提供不同於外語教育和雙語教育的教學法，而這兩個領域的教育者應該開始互相交流並合作。

第三節 Heritage Language 教學理念

Remero (2000, P202)指出，需要有一個教學的典範(paradigm)，這個教學典範必須將 HL 教學法從外語教學法區分出來。這個典範需要考慮到傳承語言和傳承語言學習者的本性。Potowski(2002)也認為對傳承語言最有效的教學法應該是一個是由 L1 和 L2 的教學法中特別的觀點所構成的。Campbell & Rosenthal (2000), Campton (2000)都認為讓傳承語言的學習者得到聽、說、讀、寫的語言技能的教學策略和設備都在發展階段，因為這些學習者的語言特性和那些非傳承語言的學習者是截然不同的。針對這些傳承語言學習者的分班、測驗、教學和學習提出新的教學法是非常重要的。McGinnis(1996)也針對馬里蘭大學的中文課程(項目)做了研究，他建議的教學模式是在有傳承語背景學生人數多的學校，發展適合傳承語言學習者需求的軌道(tracks)，尤其是發展他們非常需要的識字技能。

一、Guadalupe Valdés 之教學理論與實踐

Valdés (2001) 指出目前大部分的傳承語言教學尚未能以學術研究為基礎，其原因是這個領域的研究很少。但是 Valdés 仍認為傳承語言的教學法應該連接雙語教學理論、教學理論(pedagogical theories)、教育實踐理論(instructional practices theories)。她更連結了第一語言和第二語言教學法，描繪出傳承語言的教學法，並希望教育者繼續來檢視此教學法，同時致力以這些教學實踐來教授傳承語言學生。整體理論架構如下圖：

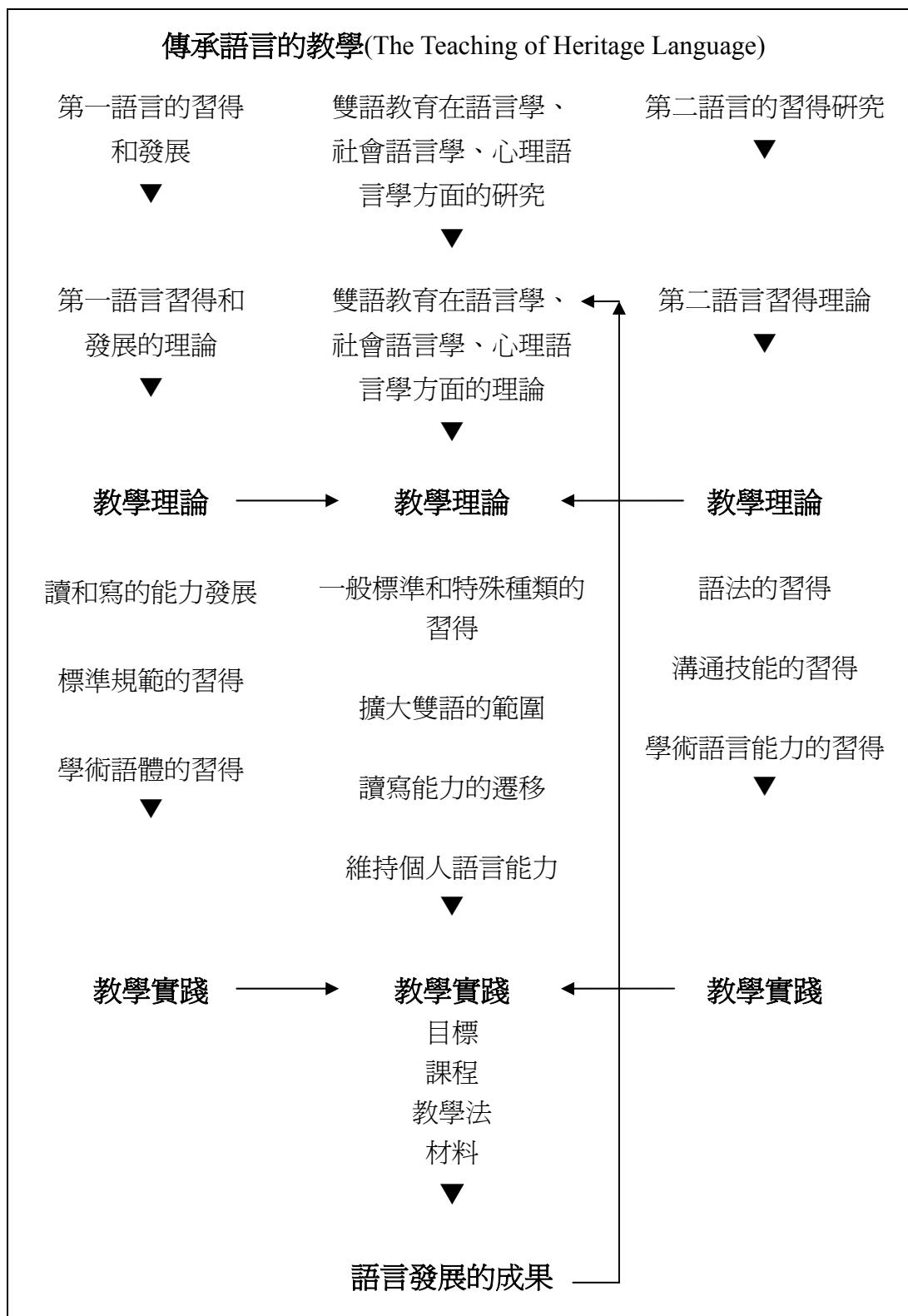


圖 二-1 Guadalupe Valdés 教學理論與實踐

(資料來源： Heritage Language Student: Profiles and Possibilities P.59)

Valdés 特別強調為了提高傳承語言教學的效率，需奠基於教育理論，傳承語言的教學不但要以雙語教育為依據，也要重視傳承語言實際教學的成果。然而決定什麼樣的教學理論和教學法對有傳承語背景學習者是合適的，也非常重要的課題。許多閱讀和寫作理論原本針對第二語言的學習者，需要從第一和第二語言的發展和習得理論中繼續研究並推斷出適合傳承語言教學的理論。為了確認傳承語言的教學成效，教學目標和實踐需要謹慎的檢視，因為這些教學成果可能成為教學理論的證據，對傳承語言教學有所貢獻。

Valdés 認為傳承語言學習者是某個程度的雙語者，老師在教學時應注意他們的既有能力。他建議教學架構採用美國外語學習準則(Standards for Foreign Language Learning)²¹來當作教學設計的依據。此準則內容如下表：

表 二-5 ACTFL 課程標準綱領(Standards for Foreign Language Learning)

<p>一、溝通 (communication): 具備以外語溝通、協商交涉能力</p> <p>1.1 Interpersonal 語言溝通 具備使用外語(口語)表達個人情感，與人交流交換信息之能力。</p> <p>1.2 Interpretive 理解詮釋 了解傳譯書面、口語不同主題的信息。</p> <p>1.3 Presentational 表達演示 能用口語對觀/聽眾或書信對讀者表達個人的構思、見解、觀念。</p>
<p>二、文化 (cultures): 擁有他國文化知識，了解外國文化</p> <p>2.1 Practices & Perspectives 文化習俗 明白外國文化習慣行爲、文化觀念之間的關係</p> <p>2.2 Products & Perspectives 文化產物 明白外國文化產品、文化思維之間的關係</p>
<p>三、貫連 (connections): 使外語成爲自己探索新知、拓展新領域工具</p> <p>3.1 Making connections 觸類旁通 將外語變成自己探索新知的工具，運用外語強化增加其他學科知識</p> <p>3.2 Acquiring new information 博聞廣見 利用外語閱讀、獲得第一手資料、不必他人傳譯</p>

²¹ 摘錄自 ACTFL 的 Standards for Foreign Language Learning Preparing for 21 Century, National Standards in Foreign Language Education Project, 1999

四、比較 (comparisons): 辨思歸納彼此語言、文化內涵與差異

4.1 Language comparison 比較語文

發現外語和本國語言本質差異

4.2 Cultural comparison 比較文化

認識比較外國和本國文化觀念差異

五、社群 (communities): 積極參與「國內社區」及「全球社區」活動

5.1 School and Community 學以致用

在教室內、外活動中皆能活用外語

5.2 Lifelong Learning 學無止境

中文成了自己成長、修養生息、解惑、體驗人生的道路之一

Valdés 特別指出溝通三個模式(Communication Modes)跟我們所了解的 HL 學生獨特的語言長處有相當大的關聯性。溝通模式不如以往把教學重點放在語法、語言技能的轉移、維持基本的語言，而是著重於溝通的目的和內容，是整體語言的表現。

- 1.1 互動溝通：能跟人面對面或跟人以書面溝通，發展的語言技能是聽、說、讀、寫。
- 1.2 理解詮釋：理解口頭或書面的訊息，發展聽和讀的語言技能。
- 1.3 表達演示：能以書面或口語表達己見，發展說和寫的語言技能。

這三個溝通模式對有傳承語言背景學生的需求和長處都提供了一個相當有用的教學和學習概念。這些學生進入正式的教育體系時，或許口語流利，具備互動溝通的能力，但是他們在互動溝通方面應擴大到達雙語者的程度，並發展各類的人際溝通。在理解詮釋和表達方面則應具有高效率的閱讀技巧，並能理解口語和書面的內容，更能以書面或口語達表己見。

二、 Surendra Gambhir 之綜合式教學模式

Gambhir (2001, P220) 指出針對傳承語言學習者有效的教學法是結合了兩種模式：

(一)「由下而上」，採「分析」的模式，教學法主要是讓學習者修正語言結構的不足之處。傳承語言學習者典型的特徵就是詞彙有限，只會說一些流行的語詞，缺乏使用正式詞彙的能力，有時也受到地域性方言影響而忽

略了標準的語言。由下而上的教學就可以對付那些空缺。

(二)「由上而下」採「內容導向」的教學。由上而下的教學法幫助學習者擴大和增加他們接觸及使用語言的機會。傳承語言學習者在接觸較長篇幅的文本時，即使他們不認識每個詞彙，也常常有能力理解其中的重點及含意。

三、Sue-Mei Wu 之教學法

Wu(2007, P282) 為了健全且有效的發展傳承語言學習者課程，提出三個教學的面向：

1. 學習者導向的教學法(Learner-Centered Approach)：

以學習者為中心的教學法重視學生個人的能力和目標。師生之間的關係像是團隊合作關係，學習者在學習過程中可以依個人目標提出學習的需求和方法。因為這些華裔學生的背景知識和經驗不同，透過分享這些內容，學習者可以了解何者是自己最需要的。學習者導向的教學法就是可以依學生個人的需求目標而調整教學。

2. 5C 教學大綱 (The 5C's)：

Wu(2007) 認為即使 5C 課程大綱是為外語學習所設計，但是對傳承語言的學習者亦適用。5C 包括溝通(communication)、文化(cultures)、貫連(connections)、比較(comparisons)、社群(communities)。溝通是語言學習的核心，溝通能力只是學習詞彙和語法的知識是不足的，需要發展並學習這個語言的文化。貫連則是讓有背景的學習者可以連接到其他方面的知識，也連接到他們的家庭和社區。華裔的學習者具有特殊背景知識，以其擁有的經驗，更易比較語言和文化間之差異。

3. 使用科技教學(Use of Technology)：

不同於傳統的課室教學模式，使用電腦線上教學模式對傳承語言的學習者的好處有幾點：(1) 可以增進學習者的讀寫能力。閱讀和寫作的練習很容易透過線上電腦教學課程來呈現，在閱讀後或寫作後，電腦可以自動評量或給予回饋。傳統的讀寫練習需要耗費教師大量的時間來做此類練習，

線上課程則是提供了發展學習者的讀寫能力的另一平台。線上課程也允許強烈要改進讀寫能力的學習者反覆練習。(2) 線上課程提供彈性和適性的教學。線上的練習可以依學習者的程度及需加強的語言技能給予設計，加上可以反覆練習的特色，學習者可以盡其需要來學習。(3) 線上學習有益於溝通。透過留言版或是聊天室可以使學習者的讀寫能力進步，也可以連接到中文社群。

四、Martha Wang Gallagher 之全語言教學法

Countney Cazden (1991, P8) 描述全語言的特徵為「在有意義的情境內，孩子跟關心他們，相信他們的人溝通，從溝通中學習他們生活中所聽到的語言，進而說出這個語言。」

全語言的幾項原則如下：

1. 課室教學以學生為中心
2. 學生知道自己做得到就學得好
3. 學生需主動參與
4. 學習需在社會情境之下來實行
5. 學習需有功能，有興趣和有意義
6. 學習最好在自然環境下，提出三個教學方法

Martha Wang Gallagher(1996, P75) 根據全語言的教學原則，提出幾個適合在中文學校教華裔學生的教學法：

1. 著重於得到學生家長的支持：老師應明確建議家長，在家中提供中文的環境，尤其堅持家長在家和孩子說中文。
2. 改善課室的環境：在教室內布置跟語言和文化有關的材料，且每個星期都要陳設。老師也要堅持學生在教室說中文。
3. 課程應包括發展「聽」和「說」的能力：課程應包括口語訓練的活動，如報告、討論等，功課也要包括聽說練習。
4. 讓學生建立自信心的功課：提供學生可以獨立完成的功課。如在不認識的詞彙後面提供解釋，學生可以在看以前試著讀出來。
5. 介紹多元的學習資源：如戶外郊遊、拜訪博物館，也可以請人來介紹文化，如書法、茶道等文化活動。

6.使中文成為生活的語言：老師應設計在課堂外使用中文的機會。可以使用的活動如：打電話給老師或同學，拜訪老師或同學的家，鼓勵學生使用中文來互動。也可以寫卡片、做海報等。

雖然大學階段的華裔學習者的成熟度和認知能力均較高，但是全語言式的教學觀仍是利於教學，特別是融合文化和活動式的教學，也得到其他學者 Webb & Miller 的支持。

五、S. Wang and N. Green 之教學理念

Wang and Green(2001, P180) 提出針對傳承語言學生，老師應該有不同於第二語言學習者的教學法。除了語言本體知識的學習外，他們從社會語言規範的角度提出看法。因為華裔學習者的背景各異，尤其是中國有各種方言，華裔學習者自小接觸到的語言形式不盡相同，受到這些方言的影響，在學習傳承語言時儘管具有一些優勢，Wang and Green 特別強調「教」各種標準的語言形式，如果學生說的是不標準且非正式的，老師要讓他們意識到標準和不標準的差異，並且教他們知道在何時、何種情況、跟誰該使用標準的語言。為了要連接並過度這兩者的差異，Wang 建議使用 Hymes (1974) 提出的 SPEAKING。這是一種在社會中說話的方式，其形式中就包括了 5W 和 1H。

S Setting—時間，地點，互動的情境

P Participants—角色，社會關係，距離

E Ends—目標和目的，互動的成果

A Act sequence—訊息形式和內容

K Keys—語調，說話的形式

I Instrumentalities—管道，口語和書面，溝通，風格，語體

N Norms of interaction and Interpretation—互動和理解詮釋的規範

G Genres—演講，詩，歌，會談

第四節 閱讀教學之相關學理

閱讀是人類共同的認知活動，不論什麼種族和語言都可以進行閱讀。

然而在閱讀教學時，因教學對象不同，母語閱讀教學和第二語言閱讀教學應有所不同，不同之處則必須先從兩者閱讀行為之異同點來探討。

一、第一語言閱讀與第二語言閱讀之異同

(一) 相同之處

周小兵、張世濤、干紅梅(2007)認為母語閱讀與外語閱讀有下列三點相同：

1. 相似的認知過程：兩者都要經過「視覺接受訊息符號—大腦加工—理解意義」三步驟。
2. 具有相同的策略：兩者都會利用背景知識的基模來理解，會透過上下文猜測，會使用推理、預測、監控等策略。
3. 具有相似的作用：閱讀具有獲取信息、增長知識、交流思想的作用。

(二) 相異之處

周小兵等(2007)也提出母語閱讀和外語閱讀不同之處：

1. 主體方面：

- (1) 背景知識不同：外語學習者缺少幫助理解的文化知識背景，閱讀難度較高。
- (2) 閱讀目的不同：母語者多以消遣為主，以學習目的為輔。外語學習者多以學習為主，消遣為輔。

2. 閱讀環境方面：

母語閱讀在母語環境中，任何時間地點都可以接觸到文字材料進行閱讀，外語學習者不是在母語環境，閱讀以課堂閱讀為主。

3. 閱讀材料方面：

- (1) 文字書寫系統的不同：漢語是表意文字，字形和語音的連結不緊密，降低了語音的促進作用。漢字排列緊密，一個字可能是一語素，也可能是一個詞，增加了字詞辨別和切分的難度。
- (2) 生詞比率不同：外語閱讀者具有的詞彙量少，不能理解的詞彙是閱讀

王碧霞(1999)也依閱讀的目的、模式、過程等提出母語閱讀和第二語言閱讀之差別，其看法如下表：

表 二-6 第一語言和第二語言閱讀之差異

		第一語言閱讀	第二語言閱讀
性質		陳述性知識學習為主	學習性知識學習為主
閱讀目的		獲取知識為主	提高漢語能力為主
練習要求		獲取到知識就行	反覆操練熟練掌握
閱讀模式		自上而下的模式	自下而上的模式佔重要比重
閱 讀 過 程	閱讀前	1.有豐富的背景知識。 2.用少量語言線索預測內容。	1.缺乏背景知識 2.很難對讀物做出正確的預測，帶有一定的盲目性。
	閱讀中	3.以意群為閱讀單位整體理解。 4.閱讀速度快。 5.自覺性強，能較快的證實或否定自己的觀點。	3.視覺感知以字詞為單位，常逐字逐詞理解。 4.理解常常中斷，速度慢。 5.缺乏驗證觀點、修正判斷、否定結論的能力、犯錯誤常是不自覺的。
	閱讀後	6.能把新知識納入自己的已知知識網絡中，能較好的完成閱讀後練習。 7.推斷能力強，理解的準確率較高。	6.常留在字面理解層，信息零亂，練習時有錯誤。 7.缺乏推斷能力，理解準確率不高。

華語為第二語言的閱讀因為文字系統和拼音文字不同而在辨識字詞時面臨難度，閱讀者的背景知識及詞彙量不足，閱讀策略無法有效使用，都是學習者理解困難的重要因素。

二、閱讀教學的目的

第二語言習得理論中的可理解性輸入假說(i+1Hypotheses:Krashen (1987))認為提供第二語言學習者大量的可理解輸入，有助於他們將所學知識輸出，提高語言溝通交際能力。符合學生程度的閱讀即是一種大量資訊的輸入，是提高學生語言程度之必要途徑。呂必松(1996)提出閱讀教學的性質是

一種閱讀訓練，他舉出其目的是：

1. 培養閱讀理解能力：理解能力包括讀懂材料並掌握其中意思的能力。閱讀也是吸收新知、了解新信息的途徑。
2. 培養閱讀技巧：閱讀時不僅要理解所讀，也包括快速閱讀能力。當閱讀目的及需求不同時要能選擇合適的閱讀方式和策略。
3. 通過培養閱讀能力來全面提高學生的語言水平：大量閱讀除了可以複習鞏固學生所學的字、詞、語法，也可以在閱讀中吸收到新詞、語法和文化知識，可經利用而提高語言能力。

劉頌浩(1999)也認為閱讀課有兩個訓練重點：一是理解，包括內容理解和語言理解；一是語言知識累積。理解是一種手段，其最終的目的是累積語言知識。

周小兵等(2007)提出的閱讀教學目的如下：

1. 鞏固目標語知識、形成語感：學生在閱讀大量的材料中，已有意和無意的將語言課上學到的語言知識加以複習並鞏固。而在廣泛的閱讀材料中可以自然形成目的語的語感，間接推動了聽、說、寫能力的發展。
2. 擴展詞彙量：詞彙量與語言水平有密切關係，雖然詞彙量大未必語言水平高，但是語言水平高者多有較大的詞彙量。在閱讀過程中，學習者的詞彙量多寡對閱讀理解起關鍵作用，大量閱讀就是擴大詞彙量的有效途徑。
3. 培養閱讀技能：所謂閱讀技能包括根據線索理解語詞，理解難句，準確找出篇章的主題、連接詞、邏輯關係等，快速閱讀等。

由這幾位學者的研究看出，閱讀教學的目的是透過大量閱讀各種材料的同時，教授學生閱讀策略，藉以提高閱讀速度及理解能力，進而提升整體語言水平。根據信世昌(2001)基於閱讀策略教學的理念所提出的看法，閱讀目的主要是理解文本內容中含義，真正的閱讀是理解篇章內容，而非只對句子或詞彙的理解。這個理念給閱讀教學的目的做了最好的說明。

三、閱讀教學的內容與任務

喬偉印(2001)認為閱讀教學的認讀漢字、擴大詞彙、鞏固所學、培養閱

讀策略等任務不是截然分開的，而是有著密切連繫的整體，這個任務體系從一般認為最重要的複習詞彙，到材料閱讀，到專業的各文章體裁閱讀都包括在內，除了培養核心的閱讀能力外，尤其還強調要傳輸閱讀知識，開發想像力和思維能力等教育的功能。喬印偉將閱讀教學的任務分如下表具有一些相同的策略：兩者都會利用背景知識的基模來理解，會透過上下文猜測，會使用推理、預測、監控等策略。

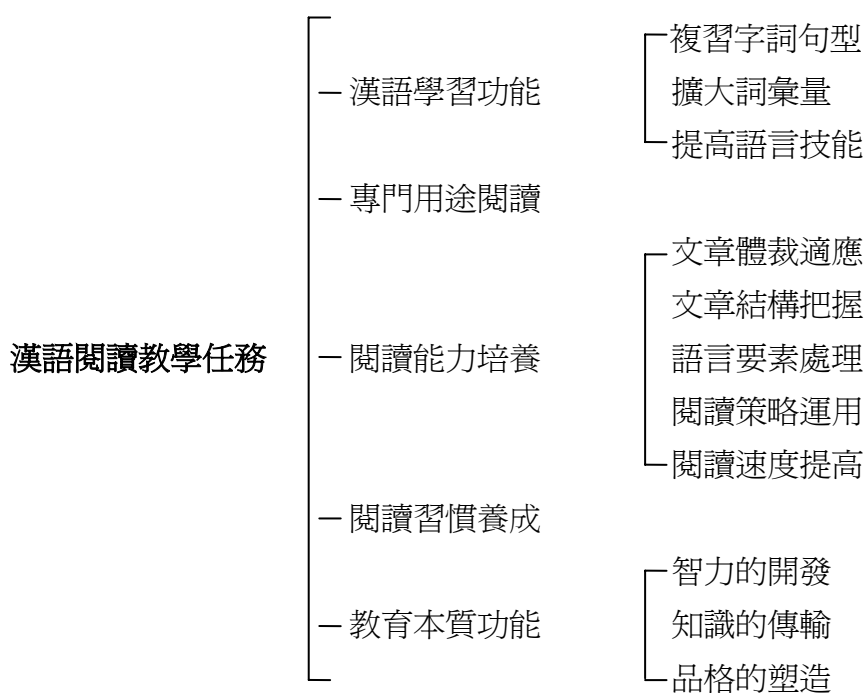


圖 二-2 漢語閱讀教學任務

喬偉印的閱讀教學任務包括了各個面向，從基礎的複習字詞到教育功能的知識傳輸都結合在一起，提供了閱讀教學的層層架構。

四、閱讀模式與閱讀策略教學

(一) 閱讀歷程模式

閱讀的模式大致可以分成三類：

1. 自下而上模式 (Bottom-up Model)：Gough(1985)提出，閱讀開始於字母的辨識、信號解碼、轉換成音位系統、辨識詞語、轉換成語意。加工模式

為由小到大。這種由資料入手(data-driven)的過程，需要相當的語言能力。讀者須經過一個解謎過程來猜測意思，並決定要記住和不要記住的，然後才能繼續下去，過程非常吃力。

2. 自上而下模式 (Top-down Model) : Goodman(1985)提出，認為閱讀過程是在一個認知層次上不斷發生猜測和驗證的交互作用的過程，依靠的是自身的知識背景和經驗(既有概念)來解讀文本。
3. 交互模式 (Interactive Model) : Rumelhart(1985)提出，認為信息傳遞是雙向的，在閱讀過程中往往是由下而上與由上而下互相交互作用的過程，也是較成功的閱讀模式。在閱讀時，讀者會一下子用由上而下來預測文意，一下子用由下而上過程來檢測作者是否就是這個意思。

(二) 閱讀類型

周小兵等(1999, 2007)依閱讀方式與目標不同，把閱讀分成五類：

1. 眺讀：指翻閱書刊目錄、瀏覽報紙題木以選擇閱讀篇目的過程。
2. 略讀：指以盡可能快的速度閱讀，迅速獲取文章中心思想和段落大意。
3. 查讀：指在較多的閱讀材料中迅速準確地查出某些有用的訊息。
4. 通讀：把文章從頭到尾、大概地讀一遍，要求既能抓住文章的主要觀點，又能掌握比較重要的細節，既能明白作者的想法，又能看出他的態度。
5. 細讀：逐句逐字的閱讀，特別對關鍵詞、句都要仔細琢磨，以便對其有較深刻、較準確的理解和掌握。

林秀惠(2005) 則提出五種閱讀技巧，分別是精讀(careful reading)、略讀(skimming)、掃描性閱讀(scanning)、搜尋性閱讀(search reading)、瀏覽性閱讀(browsing)。學者雖然提出的閱讀類別不同，但是理念相同。

(三) 閱讀策略教學

Young (1993) 針對閱讀策略的教學提出以下看法：

1. 真實文本(Authentic Texts) 指的是原本就寫給說某國語言的國人看的文章，目的在傳達意義而非語言教學。因此沒有特意的簡化。
2. 從學習閱讀開始，就以訓練學生閱讀策略為目標。
3. 用真實材料比用經過編寫的材料更能促進學生理解文意。
4. 真實的材料應當應用在課室教學之中，以提升學生策略性的閱讀。
5. 對於學習者，特別是初學者，最好選擇他們熟悉且有趣的主題。
6. 外語閱讀學習者應該在學習的一開始，就訓練學生使用觀念導向(conception-driven) 的策略為目標，而不使用以字為導向的策略。
7. 成功的外語閱讀學習者常用全面性的策略(global strategies);失敗的學習者則較常使用局部性的策略(local strategies)。

葉德明(1997)認為從閱讀的心理歷程來看，必須讓學生學會以下策略：

1. 運用心理辭典的知識，臆測新詞意義。
2. 抓住文章中常出現的詞彙、關鍵字，提高理解。
3. 了解文章組織段落的聯結、語法結構，使閱讀順暢。
4. 分析文章中所提供的線索，找出文章的重點。
5. 運用讀者本身背景知識推斷文章內容。
6. 從標示的提示總結文章整體的要義。

信世昌(2001)提出在設計閱讀策略教學課程時應依據許多閱讀概念，整理擷取如下：

1. 閱讀是為了理解篇章內容的含義，而分析語言結構是閱讀的手段而非目的。
2. 閱讀是為了能閱讀各種真實材料，而非僅是了解人工式的課文與對話。
3. 字詞和句子的認讀是閱讀的基礎，而非必要條件，有時可以訓練學生跳過學習生詞的過程，直指篇章。
4. 促使中文閱讀能力進步的方式是靠大量「泛讀」，而非少量「精讀」。

Brown(2003) 認為以下十點是可以應用在閱讀教學的策略：

1. 確定閱讀的目的。
2. 利用拼音規則和類型來幫學生由下而上破解文字(特別是初級)。
3. 利用有效的默讀技巧來快速理解 (特別是中高級)。
4. 略讀找出主要概念。

5. 掃描以搜尋特定資訊。
6. 利用語意地圖(semantic mapping)或群組技巧(clustering)。
7. 不確定時就猜。可以用在猜字詞，猜文法關係，猜言談關係，推測暗示意義，猜測文化意涵，猜測內容信息。
8. 分析字詞。找字首，字尾詞素，找字根，從句型中看字形的詞類歸屬，從主題找線索。
9. 區別字面意思和暗示(implied)的意思。
10. 利用言談標記來釐清觀念間的關係。

Grabe (2004)也提出了十個閱讀教學的建議：

1. 認字的流利度
2. 強調詞彙學習
3. 激發背景知識
4. 確保語言學知識的習得與一般理解技能
5. 教導辨識文本與篇章組織
6. 發展讀者閱讀策略而非機械式教導策略
7. 提倡泛讀
8. 建立閱讀流利度與速度
9. 發展內在閱讀動機
10. 提供一致且連貫的課程給學生學習

這些學者提出的閱讀教學時應採用的策略或是訓練方式，都具有異曲同工之妙，實為閱讀策略教學者需參考之依據。研究者為配合主教材進度學生需求，歸納出幾點教學策略。

1. 搭配教材，多採用真實材料來輔助閱讀策略教學，鞏固所學內容。
2. 初級階段以漢字的詞素和建立心理詞彙網絡為教學策略。
3. 中級階段培養學生以篇章理解為主的閱讀策略，透過文本的結構來閱讀。
4. 以大量略讀來培養全面性的閱讀能力。
5. 閱讀內容貼近學生真實生活，以提高閱讀興趣。

第五節 寫作教學之相關學理

Brown(2003) 認為寫作是歷程，是一種思考過程，簡單的定義是口頭的圖文表示。Peter Elbow(1973) 認為「要把寫作看成一個生命體的成長」，寫作不是把思想變成文字，而是思想的成長過程。Brown 也提到寫作教學的重點是教學生如何醞釀，如何組織一個條理，如何修改使意思更清楚，如何使用適當的文法與如何產生最後的成品。

很多學者針對第一語言寫作和第二語言寫作間之關連性作了研究。Zamel(1983) 的研究指出，第二語言寫作和第一語言寫作有許多相似之處，第二語言寫作技巧差之寫作者其寫作表現和第一語言寫作技巧差之寫作者相似，而第一語言寫作能力缺乏則會反映在第二語言上。Raims(1985)的研究指出，第二語言和第一語言寫作確實有其相似性存在，但其相異性也不能忽視。第二語言寫作有背景、文化和年齡等多樣性因素，所以第一語言寫作的教學不能完全適用於第二語言。羅青松(2002)認為以第二語言學習者的學習過程來說，第一語言寫作能力是第二語言寫作能力的基礎之一，第一語言的寫作能力對第二語言會有直接影響。因為兩者有一些共通之處，因此第二語言的寫作教學多參考第一語言的寫作教學理論與方法。

一、第一語言寫作與第二語言寫作之異同

寫作是一種需要綜合運用語言各方面能力的活動，在第一語言中，寫作要經過學習，第二語言的寫作當然也要學習。羅青松(2002)提到不管用哪種語言寫作，都需具備表達能力、思維能力以及運用語言的能力。除了第一語言使用母語，第二語言使用目的語之外，對其他相關能力的要求都是相同的。但是他也從語言工具、寫作相關能力、學習過程、文化背景四方面來指出第一語言寫作和第二語言寫作之間的差異，整理如下表：

表 二-7 第一語言和第二語言寫作之差異

	第一語言寫作	第二語言寫作
語言工具	1.使用已掌握並能熟練運用的語言做為表達思想的工具。	1.使用尚在學習的語言為工具。 2.沒有足夠的第二語言技能做為

	<ol style="list-style-type: none"> 2.以口語表達能力為書面表達之基礎，沒有語言上的障礙。 3.能集中精神思考要表達的內容及文章結構。 	<p>可靠的基礎。</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.寫作基礎為第一語言中非語言表達的因素，如：思維水平、表達能力、組織結構能力等。
寫作相關能力	<ol style="list-style-type: none"> 1.語言能力、表達能力及思維能力處與平衡的狀態。 2.有個別差異，總的說沒有語言水平和表達能力及思維能力的必然“斷層”。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.語言能力和其他能力處於不平衡狀態。學習者的思維及表達能力已成熟，而語言水平處於學習階段。 2.語言能力與表達、思維能力間有較大的“斷層”，需要經過學習來彌補。
學習過程	<ol style="list-style-type: none"> 1.為漸進的過程，寫作有關的能力都是隨著學生學習而逐步協調發展，共同提高的。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.具有速成的性質，學生已具備成熟的思維能力及第一語言寫作的基礎。學習的主要目標是以一套新的語言系統來表達思想。 2.為解決語言表達能力及思維能力不協調的問題，學習需盡快提高目標語運用能力。
文化背景	<ol style="list-style-type: none"> 1.處於母語文化和背景中，具備母語的思維及表達習慣。 2.能使用熟悉的語言形式寫熟悉的文化背景事物，表達自己的看法。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習初期，學生的母語文化背景及思維方式仍在其頭腦中占主要地位。 2.除了語言障礙外，還有對目標語的文化背景以及思維、表達方式不了解形成的障礙。 3.缺乏文化背景，不了解交流形式和習慣，造成表達不得體，甚至交際失敗。

在寫作教學過程中，注意第一語言寫作和第二語言寫作之區別，利用學生成熟的思維能力、表達能力有基礎之特點，促使他們在學習過程中發揮優勢，集中解決語言運用能力之難題。教師把握兩者的共通性，把學生

的第一語言的寫作能力轉換成第二語言的寫作能力，使得第二語言教學更有成效。

二、第二語言學習者在華語寫作中之難點

由於中文的文字書寫系統不同於拼音文字的語言，學習者在寫作方面的困難也有別於拼音語言。在進行寫作教學前先了解華語學習者在寫作時面臨到的難題實屬必要。陳賢純(2003)指出外國學生在初中級寫作時，常見的問題有下列幾點：

1. 不能表達自己的思想，或者不達意。
2. 句子的語法不正確。
3. 語詞搭配不當。
4. 句子與句子之間的連接不符合漢語的習慣

楊子菁(2000)指出，寫作是綜合性的語言實踐課，寫文章需要綜合漢字、詞彙、書寫格式、標點符號，文章體裁和篇章結構等知識。第二語言學習者在寫作時遇到的問題主要如下：

1. 漢字書寫方面的問題：因漢字的形音義結合緊密，許多學生在寫作時常見的錯誤在「同音字」和形似之「近體字」方面。
2. 詞語使用的錯誤：學生掌握的語詞有限，故常選用已習得的或相近的語詞來代替，常有過度使用之情形。對語詞的理解停留在簡單的語意上，對語詞的感情色彩、使用條件和限制所知不多，常出現搭配不佳的問題。
3. 第一語言表達方式的干擾：寫作過程中，免不了會先使用第一語言思考再轉換成第二語言，表達出來的句子往往會出現一些偏誤。
4. 語篇中句段的排列、組合與銜接的問題：在篇章中，句子的排列順序會影響語義連貫。一篇文章不是句子的堆砌，而是圍繞著中心思想，遵循一定的規則組成的。每個語段要表達一定的意思，語段間的內容應互相聯繫，且每個語段的銜接要考慮語義的連貫。語段和語義的連接是學生的困難點。

這些寫作的問題比較特別的是漢字書寫問題，但在詞彙運用、語法正確性、篇章的銜接與連貫等方面也是寫作教學應重視的方面。

三、寫作教學的目標

T. Silva (1993) 發現第二語的學習者在寫作時，往往不會去策劃，不會組織，因此比較不順暢(字用得不夠多)、不正確，也比較不會把目標陳述清楚。羅青松(2002)認為第二語言寫作教學應該注意以下幾個基本方面：

1. 以培養學生目的語語篇表達能力為核心任務：第二語言寫作教學的首要任務是提高學生的語言水平，目標是培養學生的語篇表達能力。一是要培養學生語言的運用能力，二是要把這種語言運用能力定位在語篇層次，而不只是寫出正確句子。
2. 提高學生與寫作相關的各項能力：寫作能力涉及其他相關能力，如表達能力、思維水平等。第二語言學習者的語言表達能力和思維能力不協調，為了達到寫作教學目標，應引導學生利用第一語言訓練中已具備的書面表達能力，再根據目的語的思維表達方式進行調整，運用到目的語的寫作當中。
3. 充實學生目的語文化知識背景：引導學生了解文化背景，在思維表達習慣上與目的語、目的語文化接軌，也就是要學生了解漢語常用文體的寫作格式和語言風格，對語言運用中所包含的文化因素有所認識，這些都是進行得體表達、完成書面交流的必要條件。

四、寫作教學的重點與內容

(一) 對外漢語寫作教學重點

羅青松(2002)認為對外漢語寫作教學應按學生語言運用的程度分成三階段，每個階段有其教學重點。

1. 第一階段：寫作初期階段，為縮短語言水平和思維水平的差距，教學目標是幫助學生把學到的詞彙和語法知識導入書面表達中，引導他們用目的語表達思維。教學內容以運用語言結構的訓練為主，寫作形式上要從

句子層次過渡到語段、語篇的表達。此階段後期則要求寫比較完整的語篇，文體控制在簡單的記敘文、小應用文的範圍內。

2. 第二階段：此階段要豐富學生各種語篇類型寫作的經驗，教學內容需安排各種語篇表達形式，如記敘、描寫、議論、說明文等文體，以及語言功能項目，像是比較事物、進行對照、表達過程、做出結論等。此階段脫離了基本句子、語序的訓練，而是關注特殊句型、連接成分在語篇中的掌握和運用，語段、語篇的結構形式等。
3. 第三階段：此階段主要是怎麼用得體的方式來進行比較高層次的表達，向專業、學術等高級寫作過度。教學內容開始接近第一語言寫作教學，要注重傳授寫作相關知識和文化背景知識。書面表達的內容和形式的完善也應關注，再加上對文化背景的了解，才能有準確且得體的表達能力。

(二) 傳承語言(HL)學習者寫作教學重點

美國多位學者 Kern(2000)，Chevalier (2004)，Cook-Gumpez (1986)、畢念平(2006)、劉莉(2006)等針對 HL 學習者的需求及語言特徵提出寫作教學的重點及內容。可歸納如下：

1. 運用傳承語言背景知識，由口語提升至書面語：Kern(2000)指出傳承語言學習者的語言能力多建立在家庭的(home-based)基礎上。Chevalier (2004)的研究認為對那些閱讀能力有限，寫作經驗很少的傳承語言學習者，他們在以家庭為主的一般會話中，無法就憑直覺去理會到複雜的句子，所以需要教他們怎麼把想法連接到結構複雜的句型上去。Valdés(2001)，He (2006)都說傳承語言學習者是某種程度的雙語者，Chevalier 提到某些具雙語讀寫能力者的寫作傾向寫下他們說話的內容，也就是寫作的的能力只是把說的話轉換成寫的，針對傳承語言學習者的寫作課程設計重要的是要讓學生區分出言談的類型和寫作的類型。
2. 擴大詞彙量，以篇章寫作為教學重點：因為傳承語言學習者的語言都在家庭範圍內，多為口語形式表達，書面、專業的詞彙量不足。Chevalier (2004)認為傳承語言學習者寫作教學的關鍵是教他們把語段結合起來。他們必須擴大詞彙量，包括修辭、邏輯的連貫、時態標誌等，這些都是組織段落結構，標示出句子間語意關連的能力。Cook-Gumpez (1986) 也

指出要擴大傳承語言學習者的語言語體範圍首先要教他們寫出篇章的策略，常見的篇章形式必須要教。

3. 運用第一語言的寫作認知能力，建構傳承語言寫作能力：傳承語言學習者在居住地受正規語文教育，接受第一語言寫作的訓練，Chevalier 的以美國為例的研究認為傳承語言學習者擁有英語寫作的認知，要利用這些英語的知識來使其達到傳承語言中類似體裁的寫作。也就是說，傳承語言學習者能把英語的背景知識拿來寫作，但是 Chevalier 也認為他們必須學習英語和傳承語言的語法、詞彙對比或並列的關係。這個作法是為了讓傳承語言學習者透過後設語言學(metalinguistic)過程對寫作的體裁和段落有所體認，一旦學習者了解傳承語言中寫作特別的體裁或類型和英語之不同，就可以主動的創造出合於目標的文章內容。很多學者提出以學習者的第一語言寫作知識教寫作，但 Robert Kaplan(1966) 則認為不同語言會有不同的書面形式，應注重學生母語(第一語言)的修辭傳統，也需要引導學生了解自己擁有的傳承語言基模，傳承語言的文化影響不能忽視。

謝錫金、岑偉宗(2000)對寫作的看法歸納為三種：一是從文藝角度看寫作，屬於創作。二是從認知角度看寫作，重視寫作過程，探討人腦在寫作過程中運用的能力，三是從社群角度看寫作，將寫作視為社會活動中，必要的傳意活動之一。第二語言學習者在初中級階段因語言表達能力不足，尚無法達到完全表情達意的目標，而華裔學習者因本身具備的傳承語言語言和文化背景，寫作教學重點應提升至具社會化溝通表達思想的階層。

五、階段寫作教學模式

正如羅青松(2002)的研究，寫作教學宜分階段進行，Chevalier(2004)也以發展傳承語言學習者的讀寫能力為前提，設計了四階段的寫作教學模式。其模式提供詳盡的階段與策略，以培養學生熟悉各種不同的寫作體裁。如下表：

表 二- 8 Chevalier, J.F. (2004) 寫作教學四階段模式

階段	階段 1	階段 2		階段 3		階段 4
寫作模式	對話	描繪	敘述	評鑑	說明	議論
功能	對話的寫作形式	形容	敘述事件，著重時間、空間的連續	表示意見	說明先後的因果關係	說服讀者接受某個觀念，闡釋觀點
體裁	對話，內在獨白	描述包括物體、風景、人物	敘述家庭、歷史、故事、童話故事	批評、評論	說明包括新聞文章、總結、報告	文章 (essay)、學術論文
教學目標	拼字、標點	形容詞、句子的連接	動詞形態、句子的連接	句子的連接、連接詞彙、固定短語	被動式、句子的連接	主從/層次關係、句子的連接

這個教學模式的設計式為了幫助傳承語言學習者發展他們的後設語言認知能力，然後利用這些認知去建構文本。學生接觸這些教學的體裁，透過討論和分析，可以逐漸獲得創造特定體裁的能力。學習者以他們對文章內容和功能了解，可以創造出更複雜的寫作內容。整體而言，這個寫作課程的設計給傳承語言學習者一個以書寫方式來有效表達自己，同時提高他全面掌握傳承語言的能力。

Chevalier 的教學模式分為四階段，第一階段是針對沒有書寫或是很少的書寫能力者，學生要學習基本的語法和拼字的規則。學生要知道言談的書寫形式，要能寫出對話或獨白。第二階段分成兩部分，第一部分是要了解描繪能力及形容詞。重點是學生要逐漸發展篇章連接觀念，句子的銜接和段落結構連接都很重要。第二部分的焦點是敘述，時間連續的敘述是重點，如說明前言、敘述背景等。第三階段是評鑑和說明。第一部份是表示意見，第二部份的重點是說明因果關係及寫報告。篇章的結構趨於更複雜的被動句或是主從關係。第四階段的重點是學術性的文章，使用最複雜的詞彙和語法，跨語言的表達趨於正式且句子較複雜，這階段的策略是發展修辭能

力，當寫作的類型是說服或是議論時，能使用明確的詞彙。如對較高程度的傳承語言學生，可以直接從第三或第四階段開始。這個表是有彈性的，可依學生的學習情形而改變，也可以以內容導向或一系列的主題為來設計課程結構。如第一階段要學生訪問親戚，然後寫出訪問稿，第二階段可以進一步描繪這位親戚。這些作品也可以平行發展出言談的類型。

六、任務型寫作教學模式

張笑難(2004)以任務型教學法為理論依據提出「任務型寫作教學模式」。任務型教學的特點是以意義為中心，任務的焦點是解決某一個跟真實社會有關的溝通交際問題，任務設計要以完成任務為目標，任務完成的結果是評估任務是否成功的標誌。Willis(1996)提出五項任務型教學原則：1.提供有價值和真實的語言材料，2.運用語言，3.所選任務應能激發學生運用語言，4.適當注重某些語言形式，5.有時應突出注意語言形式。這五項原則既重視語言運用的真實性和自然性，也注意語言形式的掌握和練習。

張笑難(2004)根據 Willis(1996) Skehan(1998)提出的任務型教學三模式²²，將寫作教學分成三階段：

1. 任務前期：主要有三項活動，首先提供並介紹任務的意義，激發學生學習興趣，其次提供真實的語言材料，最後通過分析範文或課文講解，引導學生注意某些語言點。
2. 任務執行期：有分成兩階段，一為執行任務，由學生獨立完成。要提醒學生注意意義表達和語言形式。二為討論、改進並進行報告。要學生互相學習、互相合作，以提高任務完成的成效。由報告中可以看出前期任務是否有效。
3. 反思鞏固期：針對學生出現的問題設計練習，來強化語言中的特殊形式。

採任務教學法能達到整體運用語言功能的目標，又因需設計有意義的活動，透過活動來運用語言，更具真實性，提高了學生學習的興趣與成效。

²² 任務型教學三模式為 1.前期任務(pre-task)，2.任務執行階段(during-task)，3.後期任務(post-task)。

第六節 教學課程設計

教學設計是二十世紀中期以後逐漸發展成熟的一門綜合性學科，涵蓋教育技術、教學科學、教學理論，注重理解和改進教學過程。Curtis & Reigeluth (1984) 認為是「在學習理論和教學實踐間搭起橋樑的應用科學」。張祖忻等 (1995) 提出「教學課程設計是一個分析教學、設計解決方法、對解決方法進行試驗、評量試驗結果、並在評量基礎上修改方法的過程。」教學若有良好的設計，將有助於確立教學目標和內容，提高學生學習的效率。本節將探討語言教學課程設計，與傳承語言學習者課程設計之原則，然後再探討華裔學習者需要的讀寫課程設計原則。

一、一般教學課程設計

Brown (1995) 在其書中提出一套系統化方法來設計和維持語言課程，構成語言課程設計要素包括：需求分析，教學目標，測驗，教材，教學和評量。其教學設計模式如下：

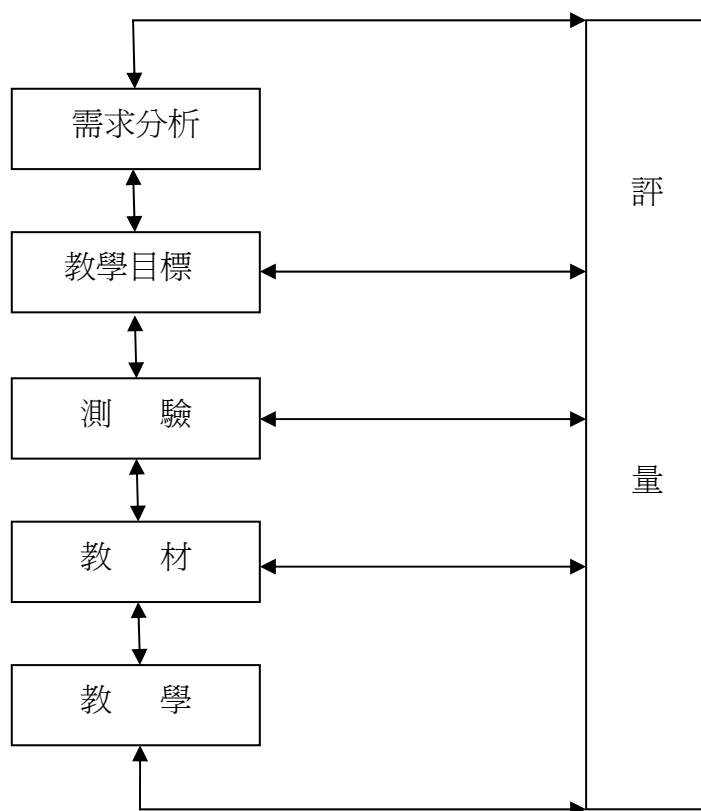


圖 二-3 Brown(1995)的教學模式(取自 The Elements of Language Curriculum P20)

上圖五個教學步驟相互之間和上一步皆有其關聯性，環環相扣，同時每一步驟又與評量產生影響，由評量來評估整個教學的成效，再做為教學調整的依據，經過不斷地修正和改進，使得教學流程能順利進行。

劉珣(2000) 在對外漢語教學的課程設計方面提出以下看法：「課程設計是在教育目的和具體教學目的的指導下，從學習者的特點和需要出發，根據專業對知識結構和能力結構的要求，最優化的選擇教學內容，組織教學進程，形成合理的、相互配合的體系。因此，課程設計不能只考慮教學內容方面，也涉及到對教學需求和教學條件的分析、課程與大綱設計理論的選擇、教學目標、教學內容、教學進度、教學方法、課程評估和教學管理等多方面問題的確定，直到課程計畫和教學大綱的制定。」

不論是對外漢語教學，或是其他語言教學，很多學者研究後提出教學課程設計的理念，各教學模式有其相異之處，但基本原則是一致的。根據 D. Anderson & L. Goodson (1995)，林雪芳(1999)等研究分析，可以歸納出教學設計的要素如下：

1. 確立課程目標
2. 學習者的背景與需求分析
3. 教材和教學內容
4. 教學者角色和教學策略運用
5. 發展教與學的活動
6. 測試、評鑑和修正

這些教學課程設計原則即是研究者設計教學課程依據的原則。

二、傳承語言(HL)教學課程設計原則

Wang and Green(1999, P176)提到許多社會、歷史、文化的複雜因素會影響語言的發展和認同。當教師為傳承語言的學習者設計課程時要注意許多因素，如：在哪裡出生的、為什麼到美國來、來多久了、幾歲到美國來的；如果在美國出生的，是第幾代了、家裡的社經情形和教育背景。Vygotsky (1978, P176)的研究指出一個有效的教育策略是把觀察了解學生的背景當作指導的起點，並且關注人文與文化角度。

Narito Kono & Scoot McGinnis (2001, P201)的研究指出大學的課程往往不能符合傳承語言學習者的需求。進入大學的傳承語言學生選擇傳承語言課程時，達到學術要求往往不是他們學語言的主要目的，他們可能只是要提高自己以後工作的機會，或是簡單的只是為了要更了解他們的傳承語言和文化。因此大學教育需認知到傳承語言教育不只是普通的語言學習課程，而是一個學習者終身教育的一部分。Walton(1995) 指出傳承語言必須是活的，而不只是一個學校學習的科目。華裔學習者學習華語不是只以學習語言的技巧為目標，文化的世代傳遞也是幫助維持語言的重要因素。如何設計適合傳承語言學習者需求的課程已是教學界注意的焦點，引用美國新成立的傳承語言資源中心(Heritage Language Resource Center)主任及加州大學洛杉磯分校的教授 Olga Kagan(2007)所說：「傳承語言資源中心的研究動機將包括學習上不同的需要及各種不同的傳統社區的語言學習資源，以及發展一套明確為那些已有某種程度的接觸及熟練的外語背景學習者而設計的課程。」²³ 所以針對傳承言學習者設計課程是教學者應掌握的重點。

1999 年美國許多有經驗的傳承語言教師、課程行政人員、大學教職員等在第一屆傳承語言研討會²⁴中針對傳承語言教學歸納出課程設計原則：

1. 傳承語言課程應以學生為中心，以讀寫能力為基礎。讀、寫和說的活動須關注在正式、學術的語言。應該包括 Valdés & Geoffrion-Vinci (1998) 建議的高層次、真實且學術性的語體和內容。
2. 課程應該經過設計且有系統。每個學習機會應建立在學生的興趣、先備知識、經驗和學習型態。這些需要靠家長和社區領導者和其他資源來達到目標。
3. 如果一個班級中有不同的國籍和文化團體，老師在讀寫教學、語言、文化的教學上要注意多元的觀點，以代表全體的學生。
4. 在傳承語言教室內建立語言的多異性。最有效的教學策略包括小團體及

²³ 2007.1.1 大紀元新聞網 新聞資料。http://news.epochtimes.com/b5/7/1/1/n1575863.htm

²⁴ The First National Conference on Heritage Language in America, held Oct. 1999, in Long Beach, California (HL in America P237-239)

個別的指導。主題導入和內容導向的課程模式特別適合這些學習者。

5. Roca(1992)推薦幾種技巧適合不同程度的教學。這些教學技巧包括寫日誌，在日誌中學生可以記錄下她對有興趣主題的評論和反應，和老師溝通的日記，生詞造句作業，文學或其他材料的翻譯，口語表達練習，個別、小組、或團體編輯、寫作任務，口頭發表。
6. 設計課程時應整合電視(包括國際衛星電視)、影片、錄影帶、科技(CD-ROM/網路)，如此可以提供學者直接接觸語言和文化的機會。
Roca(1992)
7. Webb & Miller(2000)從課室觀察中收集了許多教學策略：
 - (1) 創造一個語言豐富的學習環境，老師使用傳承語言教學但是允許學生使用英文回答問題藉以鼓勵他們使用傳承語言。
 - (2) 只接受學生以傳承語言來寫作，收集並刊登/發佈學生最好的作品。
 - (3) 接受而且使用學生不同的方言，請他們說明或分享這些成語和詞彙的意義。
 - (4) 製造機會讓學生分享舞蹈、音樂、食譜和其他文化產物，在其語言社團內實際表現。
 - (5) 在教室內編入文化訊息，提供範例，讓學生以類推方式使用這些訊息，藉以幫助學習者在閱讀的材料中產生連接。

這個研討會的目標雖然針對的是美國的傳承語言學習者，但是課程設計原則明確，具系統性和科學性，從教學目標、教學內容、教學策略、使用媒體等都提出具體方法，具有參考價值。

三、讀寫課程設計之原則

(一)「閱讀」與「寫作」結合

閱讀和寫作是兩個各自獨立的教學科目，各有其教學理論與教學方法，然而這兩者在過程中存在著相似性。陳立平(2001)認為閱讀和寫作是兩個相似的、動態的、相互作用的過程。謝薇娜(1994)更具體的說明這兩者的關係，她說寫作實際上是模擬閱讀的過程，寫作過程是模擬讀者閱讀的過

程，而閱讀也是模擬寫作的行為，讀者在閱讀過程中，必須揣摩、理解作者的意圖。以教學而言，閱讀與寫作是兩個密不可分的重要環節，閱讀是輸入，寫作是輸出，一定的輸出建立在大量的閱讀之上。王鳳蘭(2006)提到閱讀是累積寫作材料的過程，閱讀可以學習前人的寫作經驗，了解寫作的規律，也是提高寫作技能的有效手段。而為提高寫作能力，教學時也必須提供學習者大量閱讀機會，以擴大詞彙量。

Shen(2000) 對閱讀和寫作的關連做了研究，她以閱讀為基礎的寫作(reading text-based writing)模式進行研究，發現讀寫結合的三個成效。一是閱讀理解對學習寫作技巧有幫助。因為讀者理解了所閱讀的內容，可以直接發展其寫作的內容，降低寫什麼和怎麼寫的困難度。學生也可以把閱讀的文章當作寫作的範本，學習如何結合句子，除去多餘的詞彙。二是寫作對驗證閱讀理解的程度有幫助。當閱讀後寫作時，學生可以在寫作過程中再確認、再測試、釐清那些疑惑的內容，使自己更明確了解。三是讀寫結合促進漢字的認識和產出。在閱讀過程中需要具備發音和認字能力，寫作時則需要回憶並寫出漢字。當寫作是以閱讀為基礎時學生需仔細閱讀文本以利理解後寫作，寫作時又需把以閱讀到的字寫在文章中，所以不只對學寫字有幫助，同時對閱讀和寫作都有幫助。因此 Shen 認為教閱讀和寫作最好的方法是把他們有機的結合在一起。

Chevalier (2004) 的寫作教學模式在教學過程中也兼顧閱讀的重要性，為了達到閱讀分析的練習，每個寫作教學階段都以一些書面文本為材料，要求學生閱讀並檢視其形式及內容。因為學習讀寫需要透過讀者對文體的知識來推測作者的意圖，了解文中的意義，所以學生需要以發展後設語言(metalinguistic)能力為工具來察覺並建構傳承語言的寫作形式。閱讀文章並輔以提問的訓練方式幫助學生體認各種文章體裁內的語言形式，並知道為何要如此寫作。這種閱讀訓練連接文本形式和功能的方式是很好的寫作前導練習。

梁榮基(1984)認為語言學習過程都經過吸收、模仿、應用三階段。「聽」和「讀」都是屬於吸收範疇，「說」和「寫」屬於應用範疇，關係如下：

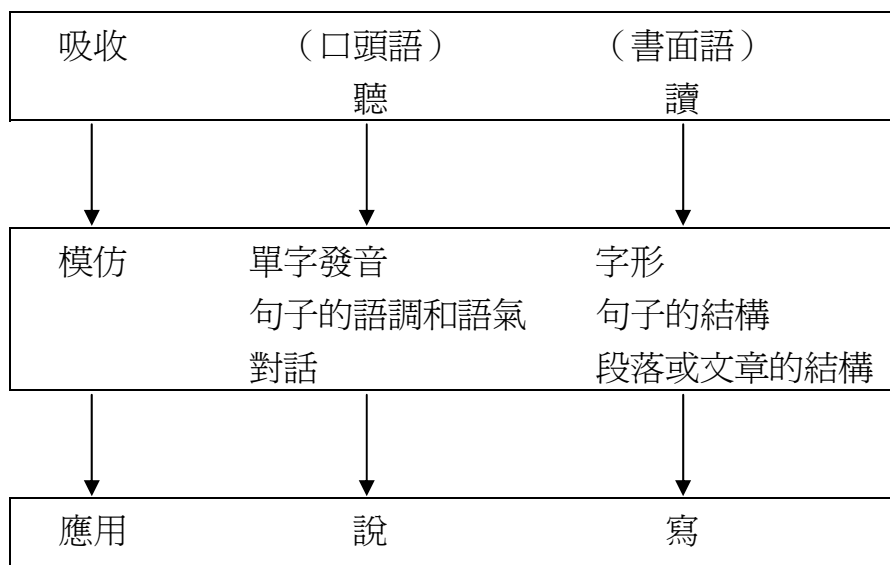


圖 二-4 梁榮基(1984) 由讀到寫的進程

梁榮基認為學生花在學習第二語言的時間有限，為了在短時間內提高學生的閱讀和寫作技巧，寫作必須建立在閱讀的基礎上，應有計畫的設計課程，把兩者關係緊密的結合起來。

根據學者觀點，研究者認為閱讀和寫作是兩個相對獨立卻又相輔相成的技能，閱讀教學和寫作教學應結合並同時進行。

(二) 華裔學生之讀寫教學設計

對傳承語言學習者來說，讀寫教學的重要性不容置疑。Zhang & Devis (2007)在研究中指出發展「讀」和「寫」的能力是傳承語言學習者最重要，甚至是唯一的目標。Kern(2000)認為傳承語言教學要讓傳承語言學習者發展雙語讀寫能力(Biliteracy)。課程設計主要的重點在擴展其以家庭為基礎(home-based)的語言範圍，也就是說要發展他們的閱讀和寫作技巧，增進其篇章寫作的掌握能力。傳統的讀寫能力的界定為能「讀」和「寫」，但是 Scribner & Cole (1981), Street (1984,2000)等認為這個概念受到挑戰，現在所謂的讀寫能力應該包括在社會中適當的使用語言的技巧，在特定的語域(registers)，社會情境下使用得體的語言。也就是說，不只是讀懂和寫出文章即可，因地制宜，因事制宜，表達適切、得體，才是讀寫教學更具體的目標。

華裔學習者對讀寫的需求如何呢？嚴棉(1985)分析華裔子弟在海外學習

華語最不利的就是缺少「讀」和「寫」的自然學習環境。畢念平(2006)指出華裔學生各項技能發展不平衡，需由課程管理、分班準則、教學目標的設定來幫助教師認識何項技能為教學的主要重點，何者為次要重點。但不意味著聽說讀寫是可以分開的，只是孰先孰後，孰重孰輕的問題而已。

分析多位學者針對傳承語言學習者提出的讀寫教學目標，普遍未提及「漢字」的教學重點及教法，但是大家都知道漢字具有不同於拼音文字的外形、音、義獨特性，是表意文字，可望形生義。另外漢字的空間組合關係，各字素排列規則也是利於運用大腦認知能力來學習的特點。很多研究都指出第二語言學習者認為漢字的書寫及記憶是學習中文一大難點（葉德明(2000)、印京華(2003)、孫(研究者，2007)。曾志朗(1989)的實驗研究認為掌握漢字結構空間的字形肌動碼(Graphomotoric Code)是學習漢字的策略，而葉德明(2000)也依據漢字的特性指出「學習漢字的最佳策略即是利用字素符號做為記憶術，直接擷取其意符線索以記憶字義。」

根據嚴棉(1985)，劉莉(2003)，畢念平(2006)，Zhang & Devis (2007)的研究都指出華裔學生應該加強讀寫教學，因此在寫作教學部分都把漢字的書寫能力列為教學重點。研究漢字教學的學者很多，在此根據學者葉德明(2000)、Ke (1998)、印京華(2003)、黃沛榮(2001)、張美青(2001)、萬業馨(2004)、余又蘭(1999)、吳世雄(1998)、李大遂(2002)等的研究，在漢字教學課程方面應掌握的重點整理如下：

1. 要建立漢字字形、字音、字義一體的概念，以利望字發音，望字生義。
2. 要學習漢字基本筆畫、書寫筆順，掌握書寫規則，寫出結構和比例正確之漢字。
3. 教漢字部首，尤其為獨體字且構詞能力強的部首。
4. 教漢字部件概念，助於分析漢字結構，辨識字形，提高構字能力。
5. 教字源，透過漢字本形，說明本義，強化學習效果。(多為象形、指事、會意字)
6. 教合體字概念，善用形聲字之特點，說明偏旁含意，藉聲旁發音，依義旁了解字義。
7. 利用知識以網絡形式存於腦中的認知語言學理論，以形象記憶和聯想記憶

來幫助學生記憶漢字。

8.培養學生分析自己的漢字學習過程，找出適合自己的記憶方法。

9.以高復現率來保持記憶漢字的成效。

華裔學習者的學習優勢就是傳承語言的背景知識及聽說能力，歸納學者的研究，培養漢字認讀、篇章閱讀，以及漢字書寫、篇章寫作能力是華裔學習者的重要目標，以他們具備的日常生活範圍內的「聽」和「說」能力來擴大他們的語言範圍至社會層面。讀寫教學除了結合閱讀和寫作的教學模式外，培養他們自然且得體的運用語言也是設計教學課程時需重視的。

四、電腦輔助教學納入讀寫教學課程

(一) 讀寫教學納入科技之優點

隨著電腦科技的發展，語言教學的形態和模式也起了變化。Warshauer & Meskill(2000 P156)，Wu(2007)，Zhang & Davis(2007)的研究中都建議並明確指出傳承語言的教學也適合使用電腦科技，正如同已大量使用電腦科技來教學的外語和第二語言教學。

電腦輔助教學(computer-assisted instruction)，李世忠(1999)、邱貴發(1998)等認為是把電腦當成教學媒體，運用電腦來幫助教學活動，強調的是自我學習的效果。舒兆民(2002)指出網上的教學活動，相較傳統課堂教學，側重在「學」的活動上，而非「教」的活動。他也提到使用電腦科技及網路來輔助教學，其最終目的仍為語言教學，因此在網路課程內容必須有意義，盡量達到如實體教學的師生和生生互動。

讀寫教學使用的材料多為書面、紙本性質，但是隨著科技進步影響到教學模式改變及使用多種教學媒體，讀寫教學的模式勢必有所調整。Bruce(1998)的觀察認為讀寫教學與科技的融合成為一個自然發生而不可避免的事情。Durrant & Green(1998)，Lankshear & Snyder with Bill (2000)等都認為讀寫教學正面臨著轉變中，從印刷的媒介轉為數位電子。而從事教學的教師則需對讀寫課程採取開放的觀點，思考科技與讀寫教學的關連性，並探討如何將科技的優點有效的運用在課室教學。

Wu(2007) 在對傳承語言的教學上提出使用電腦科技輔助教學的好處如下：

- 1.多媒體教學(multimedia)：可以整合文本、聲音和影像，較容易呈現目標語的真實材料和文化材料，比一般的課室教學更有效率。
- 2.互動式(interactive)：學生完成練習時可以立即得到回饋，也可以透過影音材料來練習或模擬不同角色。
- 3.反覆練習(repeatable)：線上課程可提供學生無數的練習機會，也可以設計隨機的練習方式，讓學習者既可多次練習也不覺得無聊。
- 4.易於監控(easily monitor)：學習者的練習可以由電腦自動的評量，並紀錄下資料與數據。教師可以監控學習者上線練習的次數和時間。
- 5.易於連接(accessible)：任何時間、地點和電腦只要能連上網路皆可練習。
- 6.便利性(convenient)：學習者可以從電腦上取得所有需要練習的資料，不需要去錄音室聽錄音帶或看錄影帶，也不需要隨時帶著紙本的材料，減少影印、分送等時間。
- 7.適性教學(customized)：可以針對學習者的特殊需求、學習過程或弱點，給予適當的學習指導及材料。
- 8.娛樂性(entertaining)：目前學生樂於使用科技，且能力很高，線上課程的影音內容或練習活動可提高他們的學習興趣。

靳洪剛(2006)、Zhang & Devis (2007)、Wu(2007)的研究都證實使用電腦教學具有成效。靳洪剛的實證研究結論之一是電腦多媒體呈現漢字可以促進學習者利用文字圖像信息處理加工文字，對不同語言背景的第二語言學習者的漢字習得都有幫助。Zhang & Devis 的實證研究結果使用電腦科技加速了學習者的拼音正確性和漢字認讀技能，甚至提高了學習者的興趣。Wu 則認為使用電腦科技達到以學習者為中心的學習及個人化的需求。

由學者的研究可以看出，電腦科技也是使讀寫教學更有成效的教學媒體，使用電腦輔助教學的優點加上可兼顧個人化的自學需求，正符合 HL 學習者的特殊需求，讓讀寫教學可以套脫傳統的教學模式，讓學習者主動接觸大量資訊來學習，並將學習延伸到課室外。本論文依據這些研究結果在針對華裔學習者的讀寫教學方面容入了電腦輔助教學的構想，以提高教

學成效。

(二) 電腦線上讀寫教學課程實例

多位學者或學校以電腦多媒體來進行中文教學，都得到實際成效。這些課程提供預以電腦輔助教學之參考。

1. 夏威夷大學讀寫教學網站

呂中瑛、唐潤(2000)在夏威夷大學設計了網上閱讀和寫作教學課程，其課程目的是培養學生的閱讀技巧及各種的寫作表達能力，以提高學習動機及興趣，成為日後自學的基礎。課程的活動設計理論主要採的「基模教學理論」和「任務教學法」。課程使用了夏威夷大學出版的光碟「看哪!」為主教材，挑出其中五單元發展出本其網路課程的教學單元。課程共分八個主題單元，每單元分四階段，分別是熱身活動，準備活動，核心活動，後續活動。整個課程鼓勵學生經由閱讀中學習單字，並運用至寫作，寫作的設計是透過討論主題方式，寫出個人的見解，不講究寫作格式、規範等。特別的是最後兩個單元的語言交流活動，是讓學生直接跟台灣的中國人接觸，提供實際運用所學語言的機會，置身實際的社會環境中學習中文。

2. 臺灣師範大學華語文應用寫作網站

臺灣師範大學華語教學研究所 2002 年建立了一「華語文應用寫作教學網」²⁵，針對第二語言學習者教授應用文。其課程簡介中提到：「這是一個網路課程，主要的目的，是建立一套透過電腦網路課程來進行華語文教學。教學的目標是以中文寫作為主，內容集中在實用的『應用文』寫作及閱讀。……在華語文教學的領域中，寫作教學是相當重要的一部分，大部分的教學活動，多以口語會話及聽力訓練為優先，兼及於中文閱讀，而寫作教學方面，則往往只是學寫漢字、造句、或練習口語式的短文。本課程將會偏重在學員們能夠採取廣泛式的閱讀（泛讀），以及大量的寫作（泛寫），在網路上和同學們、母語教師進行溝通、交流。」

「華語文應用寫作教學網」的課程內容設計包括：

²⁵ 網址為 <http://tcsi.ntnu.edu.tw/writing/>

- ◆基礎入門：說明中文書信的基本格式及書信用語
 - 1.信封——中文書信信封的寫法
 - 2.格式——書信的結構及寫法
 - 3.用語——華人特別注重的稱謂，以及符合身分、禮節的問候語等等。
- ◆教學單元：按照一般應用文的型式來分類的，有
 - 1.私人信函：如慰問類、祝賀類、傳情類.....
 - 2.事務信函：如申請類、推薦類、請託類.....
 - 3.交際求職：如名片、履歷.....
- ◆若按照文化或習俗的主題來分類的，有
 - 1.婚：喜帖、紅包、祝賀卡、喜幛
 - 2.喪：訃文、白包、慰問卡、輓聯
 - 3.年節：賀年卡、春聯、吉祥話

3.愛荷華大學網路課程

Zhang & Davis (2007) 針對傳承語言學習者開設了一個線上課程，該課程以「線上聊天」(Online Chat)模式進行。課程目標是使用華裔學生已具備的聽說能力來提高學習認字的速度。他們從學生回饋中得到的研究結果認為使用電腦線上聊天方式來輔助教學有三個好處及成效。第一是使用拼音輸入讓學習者認識並熟練拼音系統，了解拼音系統是在電腦上產出漢字的基本步驟，同時也可以連接中文發音系統和漢字系統。第二是想在電腦上產出漢字，首先必須發音和聲調準確(他的研究電腦沒有聲調，所有拼音相同的字列在一起)，同時也要對漢字的認知正確(需要選字)，才能產出正確的漢字。第三是線上聊天提供了同儕互動的機會，藉由學生背景知識不同，擴大了學習詞彙和語法的機會，幫助學生認識更多漢字，尤其是那些同音異義的字。學生整體的收穫是認識更多的漢字，複習學過的生詞，打中文更快。

這三個教學網站的教學內容及教學模式都以培養學習者讀寫方面的能力為目標。夏威夷大學的網上課程有輔助教材，讓學生按照課程進度學習，老師給予回饋。台灣師範大學網上課程則以實用性為原則，學生可以在課外的自學，再由線上老師給予指導。愛荷華大學的模式則是利用了華裔學

生的特點來設計的課程，實用性更高。研究者參考這這些教學模式的理念來設計線上學習課程內容。以實體課程內容為主軸，輔以電腦線上練習，希望強化學生閱讀和寫作能力。

第三章 研究方法

本章分為五節，第一節說明研究方法的選擇，第二節為研究時程與步驟，第三節是研究對象，第四節為蒐集資料方法。

第一節 研究方法之選擇

吳明清(2004)認為，選擇研究方法應考量下列三點：1.考慮研究方法的目的性，2.考慮研究方法的可行性，3.考慮研究者本身的研究能力。根據王文科(1999)對行動研究範圍的界定，適用於學校中的領域如下：1.「課程」的研究發展，2.教學方法，3.學習策略，4.「態度與價值」的範圍，5.教師個人的「在職發展」，6.管理與控制，7.行政。本論文的发展目標即在於華裔學習者的讀寫「課程」的研究發展、教師的讀寫教學方法和華裔學生的學習策略，研究者希望在完成研究後能提供一套適合華裔學習者，且具有全面性的閱讀和寫作教學課程。

本論文採行動研究法，在實際行動中找到改進並解決研究問題的方法。鄭敏、陳鳳蘭(2000)認為教學行動研究不僅可以增強教師對教學過程的自我意識，提高自我評價、自我更新的能力，更利於促使理論與實際教學結合，形成以理論指導教學，以實驗印證教學理論的機制。研究者在從事教學工作時常遭遇華裔學習者在讀寫方面的困擾，而許多華語教師也因這些學習者所表現的語言能力不同於一般的第二語言學習者而不知如何教學，這個問題在國內華語教學普遍存在著，且尚未有很好的因應之道。研究者先從蒐集相關文獻中華裔學習者的特點，學習語言的需求，教學方法，再根據研究者所遭遇的困難及教學經驗設計課程，初步課程設計好後進行前導試驗(pilot study)，藉以觀察學習者的學習過程與反應，做為進一步教學實施的依據。

研究者的研究過程將依照 Kemmis, S. (1988) 納入了 Kurt Lewin (1952) 的模式後所提出的行動研究「螺旋」表徵，來設計本研究之實驗步驟。

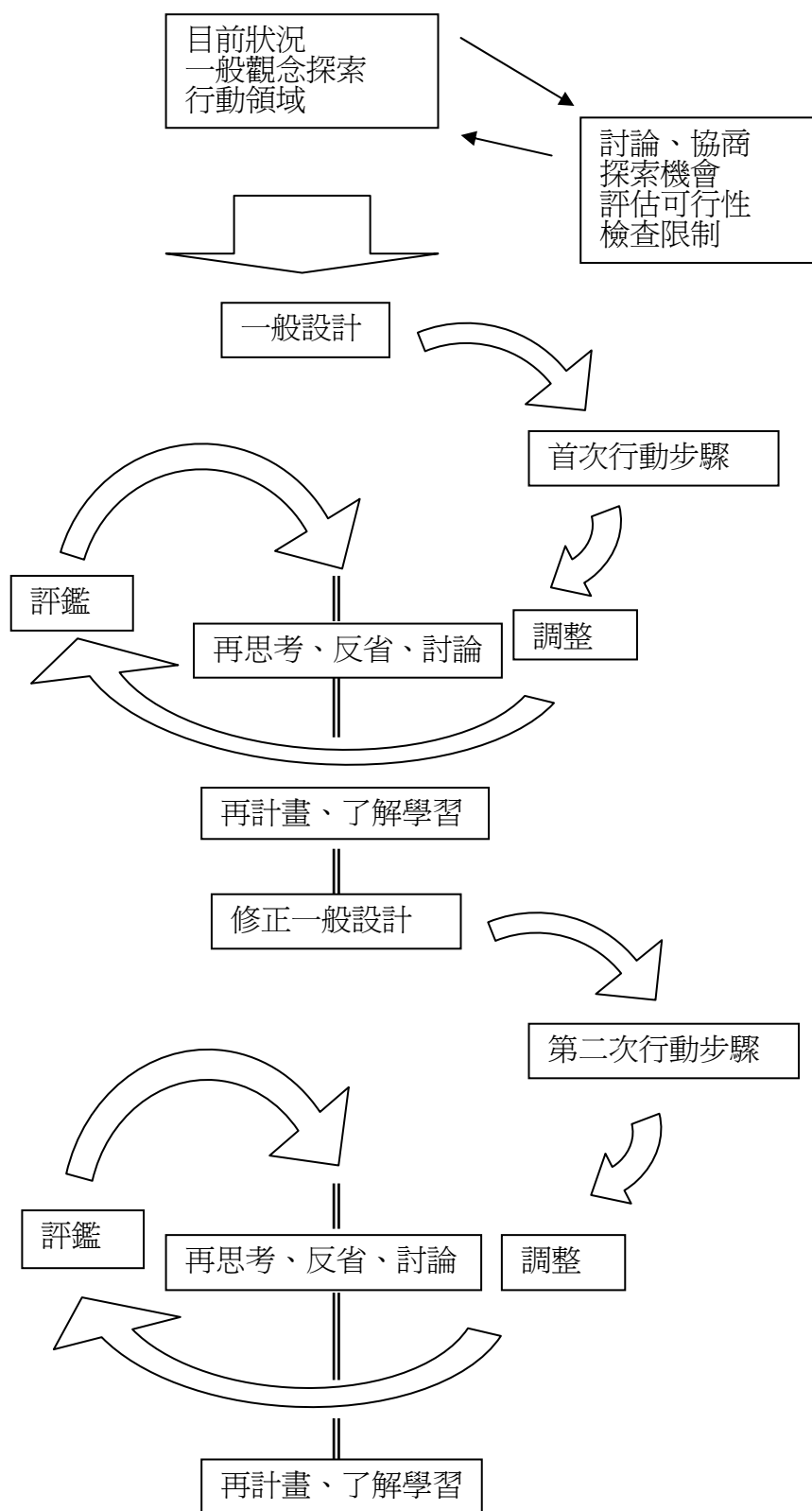


圖 三-1 資料來源：Kemmis, S. (1988) 的行動研究模式

第二節 研究時程與步驟

一、研究時程

國語中心以每三個月為一學期，本研究將以六個月--兩個學期為研究時程。這些學習者是在讀寫方面屬於初級，因此第一個學期的課程安排是初級讀寫課程，第二個學期是中級讀寫課程。研究者認為以六個月時間提供完整的讀寫課程，才可觀察出這些華裔學習者讀寫能力進步的情形。

第一輪的六個月屬於前導試驗，以研究者在教華裔子弟時遇到的問題加上教學經驗，做了讀寫課程設計，並於 2007 年 3 月至 8 月進行試驗，試驗班級有七個學生。經過六個月前導試驗，從教學成效和學生回饋中得知課程需要修正之處，並依照系統化的教學步驟進行課程設計，再於 2007 年 9 月至 2008 年 2 月，進行另一班八個學生的教學實施過程。經過實際的教學和觀察，從中檢驗及印證了教學設計及教學理念，並完成此論文。

二、蒐集資料並探討相關文獻

此部分是研究首先進行的步驟。針對會聽說，但是不會讀寫的華裔學生，在語言學習上遭遇到的問題進行資料蒐集並分析整理。華裔學習者的學習特徵不同於一般第二語言學習者，因此探索學者針對傳承語言所做的研究，了解華裔學生在讀寫方面的需求及學習特徵，蒐集針對華裔學生所進行的教學方法等，都是研究者探討的內容與方向，以作為設計課程之準備。

三、進行前導試驗 (Pilot Study)

針對華裔學生的教學研究逐漸成為教師及研究者重視的領域，但是針對本論文界定的華裔學生教授讀寫課程的教學模式或研究結果並不多見，為避免教學課程研究者所設計的教學課程類似一般綜合語言課程，不符合學生需求，無法達到教學與學習目標，甚至降低學習者動機與興趣，必須審慎設計課程，同時進行前導試驗。藉著前導試驗來檢驗所設計課程的成效，在修正改進後，重新設計系統化的課程，並實施正式教學。研究者於

2007年3月起於師大國語中心進行前導試驗。在整個研究中，前導試驗是不可或缺的，不只是先為課程做準備，也是了解學生需求最直接的方法。前導試驗的方法及過程留待本論文的第四章說明。

四、依前導試驗設計教學課程

前導課程的目在了解學生需求與實際教學的情況，所以前導試驗結束後，就著手進行讀寫課程的設計。前導試驗以所蒐集的資料及研究者遭遇的教學困難來設計課程，整個試驗過程都處於嘗試階段，但是經由課室觀察，記錄、訪談和學生回饋獲得了許多直接的資料，這些資料成為進一步設計課程依循的基礎，針對教學的架構、內容、策略方面做有系統且完整的設計。

五、教學實施並評估教學成效

設計出符合會聽說不會讀寫的華裔學習者的課程後，於2007年9月正式在師大國語中心進行教學。教學對象雖然與前導試驗的對象背景相同，但是存在著語言能力及背景不盡相同的變數。在實施過程中，先以設計好的教學模式及內容進行教學，再針對需求微調。教學實施各階段均隨時蒐集相關資料，作以研究結果分析之依據。

第三節 研究對象的選取

本研究是以來台學習華語的華裔學生為對象，且皆為研究者在台灣師範大學國語教學中心教授的華裔學生。按照師大國語中心的註冊程序，學生在上課前須經過分班測驗。分班測驗採兩階段進行，第一階段為分班輔導老師的面談口試，依學習背景和口語能力做初步判斷。如需要則進行第二階段的紙筆測驗²⁶。Gonzalez-Pino & Pino(2000)提到一般分班測驗的內容多由紙筆(書寫)考試、面談、語言使用情形的問卷組成。針對傳承語言學生則會使用較特殊的測驗方式，以了解傳承語言學習者的背景，並界定其能

²⁶ 零起點的初學者或是口語能力低於初級課程第二級者(實用視聽華語一第五課)，不必進行筆試。

力。因此，師大國語中心的分班測驗有兩套測驗題，一套針對一般第二語言學習者，一套即是針對有語言背景的華裔學習者。針對第二語言學習者的分班考題以「聽力」和「閱讀」能力為主，考題形式都為選擇題，內容以詞彙、語法和閱讀為主。為了測出其學過的程度可以到達國語中心哪個課程的程度。而針對華裔學生的考題主要是評量學生是否具有足夠語言背景的聽說和理解能力，可以選擇國語中心的初級閱讀課程。

本論文的研究對象在註冊時，口語約具初級高²⁷表達能力，對個人日常生活的情形及看法都能跟老師溝通，但是在讀寫方面卻都表示「完全看不懂字」或是「看得懂部分卻不會寫」。為進一步確認其背景知識多寡、閱讀及理解能力，分班輔導老師會給予針對他們所設計的分班測驗卷。此測驗卷採書寫常用漢字和閱讀後理解兩部分，顧及他們的識字能力，閱讀理解部分採中英對照方式，目的是測驗其語言及文化背景知識是否足夠。經過分班測驗，此類具聽說能力，卻完全不會寫字或只會寫一百個字以下的學習者，即被判定為適合初級「讀寫」課程的學生，再由國語中心統一排課。此類學生算是一級，也就是最初級學習者²⁸，會安排在相同班級上課，使用相同教材--初級中文閱讀，也就是說，國語中心的初級課程採雙軌制度。

研究者在接受國語中心安排課程時可以選擇課程，但不能挑選學生，因此研究對象乃是隨機排課獲得，整體來說，研究對象的語言能力和學習目標皆一致。2007年3月至5月的前導試驗研究對象一共七名，六名為美國籍，一名為日本籍，均為本研究定義之華裔學生。雖然一位日本籍學生母親為台灣人，但是他具書寫能力，不符合本研究之需求，但是台師大國語中心教師不具選擇學生之權利，因此將該生納入試驗的對象，但是研究不著重對此學生的分析。學生姓名以代號稱之，其他相關背景資料如下表：

²⁷ 以美國 OPI 標準衡量，為初級高程度。初級高的口語力是能依據所學提出相關的問題和敘述。能自發性地產生語言，但離真正掌握語言仍有段距離。言談中使用的語句仍然是課堂中學來的，而非個人化或依情況而變化使用的。辭彙以基本物品、地方和最平常的親屬稱謂為主。

²⁸ 國語中心課程分級制度分成 1 到 10 級，1 級是最初級的。

表 三-1 2007 年 3 月~2007 年 5 月 前導試驗之研究對象背景資料

學生代號	性別	國籍	家中使用語言情形	學習中文經驗	聽說讀寫能力 ²⁹
A	女	美國	跟家人一半的時間說中文	中文學校小學一年級，家中學習	能聽說日常生活用語 讀寫生活簡單字詞
B	男	美國	跟家人很少說中文，跟家人說台語	大學 1 學期	能聽說日常生活用語 讀寫簡單字詞
C	男	美國	很少跟家人說中文 (母親為臺籍，父親為美籍)	高中 學 2 年	能聽說日常生活用語 僅能讀寫自己名字
D	男	美國	跟家人都說中文	大學 1 學期	能聽大部份日常生活用語 讀寫近乎完全不能
E	男	美國	很少跟家人說中文	大學 學 8 個月	聽說大部分沒問題 能讀寫日常簡單字詞
F	男	美國	跟家人都說中文	中文學校 2 年 (小學時)	能聽說日常用語 能讀日常生活簡單字詞 能寫認識的字
G	男	日本	很少跟家人說中文 (母親為臺籍，父親為日籍)	未學過	聽說日常生活用語 讀寫生活簡單字詞

研究者於 2007 年 9 月至 2008 年 2 月止，共兩個學期(六個月)，進行教學行動研究。研究班級有八名學生，學生背景資料如表：

²⁹ 期初問卷調查時由學生自評，研究者加以複評。

表 三-2 2007 年 9 月~2008 年 2 月之研究對象背景資料表

學生代號	性別	國籍	家中使用語言情形	學習中文經驗	聽說讀寫能力 ³⁰
A	女	澳洲	跟家人很少說中文	從未學過	能聽說日常生活用語 讀寫自己的名字
B	女	馬來西亞	跟家人說台灣話和廣東話	小學學 1 年	聽大部分沒問題 能說日常生活用語 讀寫自己名字和常用簡單字詞
C	女	美國	跟家人大部分都說客家話	從未學過	能聽大部分沒問題說 日常生活用語 讀自己名字和常用簡單字詞 完全不能寫
D	女	美國	跟家人有一半時間說中文	中文學校 7 年 每週 10 小時	聽說大部分沒問題 讀寫自己名字和簡單字詞
E	男	美國	很少跟家人說中文	中文學校 3 年 每週 3 小時	能聽說日常生活用語 讀寫自己的名字和簡單的字詞
F	男	加拿大	很少跟家人說中文	中文學校 1 年 每週 2 小時	聽說日常生活用語 只能讀寫字的名字
G	女	巴西	很少跟家人說中文	中文學校 2 年 每週 3 小時	能聽說日常用語 能讀寫日常簡單字詞
H	男	紐西蘭	跟家人說英文 (家庭為非中文環境)	未學過 (在新加坡住過兩年)	聽說日常生活用語 完全不會讀寫

³⁰ 期初問卷調查時首先由學生自評。上課第一天研究者請學生依引導當場書寫漢字及寫作，大多學生都僅能書寫簡單的字詞，會寫的字也多依問卷上出現的字複製過去。

第四節 資料蒐集方法

本研究資料收集的方式有量化和質化兩種方法。包括問卷調查法、訪談法、觀察法、教師教學札記和學生成績及測驗分析等五部分。

一、問卷調查法

本研究的問卷調查分成兩種，一是學期初的問卷調查，另一是學期結束的問卷。學期初的問卷³¹主要是以學生家庭及學習華語的背景為主。包括學生國籍、學習華語的詳細記錄，在家庭中使用華語的比例，跟誰使用華語。另外也調查學習者語言技能的情形，請學生自評自己的聽、說、讀、寫的能力到何種程度，是僅會聽說簡單詞彙，還是大部分都能聽懂。閱讀和寫作方面則請學生評估看認讀漢字和寫出漢字的數量。雖然學生經過師大國語中心的分班測驗，但是在學生的學習動機，學習目標，學習能力上都未明確詢問及精細區分，期初問卷有利於研究者收集資料，根據學習者的目標來設計明確的課程與教學進度。

期末問卷則是針對一學期的教學內容，教學法，教學活動等設計問卷，學生以自身的經驗來評量一學期的學習情形。初級階段的期末問卷³²主要是評量所使用教材的適用性，另一部分評量研究者初級教學過程中所採用的漢字教學方法，以及閱讀教學策略的實用性和效果。中級階段期末問卷³³內容則以調查學生對研究者閱讀和寫作教學策略的滿意度，級學生自評的學習效果。期末問卷形式包括封閉式與開放式兩種，例如：請學生選出閱讀教學的策略何者對他最有效，也請學生詳述個人認為閱讀或寫作教學的策略有效的原因為何，藉以交叉理解學生的意見。

本研究第一學期初級階段的學生數為八人，期末問卷發出七份，回收七份，因一人提早離校。第二學期中級階段期末問卷發出七份，回收六份，因一名學生提早離校。期初和期末問卷回收比率都超過百分之八十。

³¹ 問卷內容見附錄一

³² 初級階段期末問卷內容見附錄二

³³ 中級階段期末問卷內容見附錄三

二、課室觀察法

觀察法為直接觀察學習者的學習行為，學習成效，學習態度等。本研究教學在師大國語中心的課室內進行，觀察時間從2007年3月至2008年2月止，課程為每週五天，一天兩小時。研究者在課室內既為教師，又為直接觀察者，且為完全參與者。觀察類型為非結構式觀察法，以學習者在課室內的學習動機、學習態度、學習能力、學習策略、行為表現、心理狀態、對教學策略的反應、和教師間的互動、以及同儕間的互動為主。這些觀察結果由研究者在課後將當日觀察到的特殊表現及反應以文字記錄下來，成為研究的第一手資料，也是分析與研究的基礎。在每日課室觀察中，學習者不會感受到被觀察而影響學習者的行為，因此是具信度的研究資料。

三、訪談法

本研究除了以問卷方式蒐集資料外，為降低問卷選擇性題型不能完全傳達學習者訊息的缺點，也希望以面對面互動的方式來獲得學習者更深入的意見，在初級階段的學期末，研究者跟每位學習者進行個別訪談，經過學生同意，同時全程錄音，並打成逐字稿，做為分析研究用。訪談的目的除了補足問卷調查資料不明確的地方，也具三個目的。一為了解學習者個人的學習策略，藉以對照學習者在課室內表現以及學習成績間的關係。二為學習者認為研究者使用的教學策略成效高低，哪些策略對他們而言是最有成效的策略。三為整體課程的滿意度，包括教材，學習內容，學習環境等。訪談採「半結構性訪談」，此乃兼顧了結構性訪談和無結構性訪談之優點。如結構性訪談般，事先擬好一些訪談題目，但是在訪談中隨著受訪者的回答而加入新的提問，或引導至受訪者較有興趣及個人想法的方面，讓受訪學生有較大的彈性表達看法，具有非結構性訪談的深度。訪談題目相同，確保了資料可比較性，而隨著學習者的自由發表及適時調整提問，得到了更詳細及深入的資料。

除了期末的訪談，研究者也會在課堂上，針對某些教學活動進行及時訪談，請全班學生一起就教學方式、教學活動等提出看法和意見。隨機訪談可以收集到學生當下的反應，立即記錄下來，對教學設計進行微調。

四、教師教學札記

觀察學習者的課室學習行為可以使用錄影或是記筆記的方式來記錄觀察結果。因為研究者是直接觀察者，因此在記錄觀察結果都是在課後以印象式來記錄當天學生在課上的表現。同時也記錄研究者自己的觀察心得，看看學生對課程進度、對教學活動的各種反應，同儕之間的問題等，在長期的觀察中除了可以觀察學生學習成效，也可以觀察他們心理狀態、內在認知活動地呈現等，這些觀察結果經過分析後，藉以微調及修正教學的時程或方式。

五、學生作業及考試成績

在研究者研究的時程內，學生的作業及測驗卷都加以影印保留，從作業中分析學生書寫錯誤的原因，受母語影響的現象，避免出現語言化石化的現象，再從學生測驗卷中檢討錯誤原因，運用學生認知能力，有意識的分析錯誤。同時觀察教學成效，藉以檢討教學方式。

研究者在教學中，每一課都有作業，初級階段以教材所附的學生作業簿上的練習為主，再加上漢字的練習及寫句子練習。課後的電腦輔助學習，雖然是延伸學習，但也可視為一種作業，包括部首練習、閱讀理解、寫作練習等。中級階段則是每一課必須寫語法定式練習，詞彙練習和一篇作文。

至於測驗則包括每一課的生詞聽寫兩次，將詞彙分成兩部分來聽寫，一來降低學生負擔，二來也給他們較充裕的時間來記憶漢字。每一課也都進行紙筆測驗，檢測學生的詞彙、語法定式的掌握及運用能力。中級階段的紙筆測驗每兩課增加閱讀測驗，以跟教材相關的新聞內容為測驗材料，培養學生平日就略讀的動力。

第四章 需求分析與課程設計

本章為研究者發現教學時的問題，產生了研究的動機，經過初步分析與調查發展出此研究。本章分為四小節。第一節說明台灣華裔學生讀寫教學之困境。第二節為華裔學習者的學習需求分析。第三節為分析後進行的前導試驗。第四節則根據前導試驗設計教學課程。

第一節 台灣華裔學生讀寫教學之困境

台灣各大學語言中心的第二語言教學對象來自世界各國，雖然學習者的語言和背景差異極大，但因學生學習中文的大目標相同，所以各校在安排課程時多採取一套模式，就是所有學生混合編班，使用相同教材，按部就班地依序而上。因國內的語言中心多是團體班教學，學生人數五人至十人³⁴不等，學生學習速度的快慢，學習成效的好壞，教師的教學常常無法顧及到每個學生的需求。在這個情形之下，如果學生中又有聽說不錯，但是不會讀寫的學生(包括華裔學生及口語不錯的其他國籍學生)，在課程設計與實際教學時更是困難。

研究者在台灣師範大學國語教學中心擔任華語教師多年，同時也長期協助新生入學的分班測驗。在給華裔學生做分班測驗時，發現華裔學生來到台灣學習中文時常遭遇一個狀況，就是他們雖然口語表達能力很多已具有初級高³⁵的程度，但在讀寫方面卻出現很大的差異，有的完全不會寫字，有的只會認讀及書寫少許的字³⁶，有的能認讀漢字卻都寫不出來。因為他們無法閱讀漢字，所以無法接受分班測驗的紙筆考試³⁷，也因此無法測驗出他們對詞彙、語法，篇章閱讀等方面的能力。如果以是否能讀寫漢字為分班的依據，這些華裔學生應該從最初級的班³⁸學起，跟那些口語低於他們的學

³⁴ 台灣大學語言中心中文組每班五人。師大國語中心每班十人。其他大學多介於兩者間，但偶有超過十人一班的。

³⁵ 以 ACTFL 的口語能力大綱為準

³⁶ 常用的一百個字以內，如：人稱代詞、喜歡、要、有、買等。

³⁷ 近半年，師大國語中心以附有英文翻譯的分班測驗卷來測驗華裔學生對詞彙、語法、句子的理解能力。

³⁸ 以師大國語中心課程而言，屬於第一級(零起點到三個月)的班。

生一起上課。事實上，這些學生因能說少許華語或對中文日常生活的理解能力，常受不了教材的內容是「您貴姓?」「我叫…」「我家有五個人」「我喜歡德國車」³⁹等最初級的學習內容。也因為他們有基本口語表達能力，造成他們自以為程度高過其他學生，而不耐按部就班的學習。華裔學生在口語方面的能力也給其他非華裔學習者產生壓力，認為「他們已經會說中文，不應該在這個班」。教師面臨班上有此類華裔學生時的做法都是要求他們換到口語程度教高⁴⁰的班級去，但是他們的讀寫能力又比不上那個程度的非華裔學生。每個華裔新學生所面臨的學習窘境週而復始地發生著。

師大國語中心面對這些會聽說卻不會讀寫學生的作法是將這類華裔學習者安排在同一班，因此他們的班級常被貼上「華僑班」的標誌。這些華裔學習者主要的目的是要學習讀寫漢字，普遍存在著「要很快學會寫字，很快就能看懂報紙」的目標。教華裔學習者的教師使用一般初級班的教材，如《實用視聽華語一》，學生常覺得教材不實用，教法也無聊。他們覺得自己好像小孩子被帶著一筆一畫的學寫字，有的學生也回憶起小時候在中文學校學習的「噩夢」。如果教師以「反覆書寫，強迫記憶」為習得漢字的主要策略，學生更覺得「不如在家自己背」。當研究者遇到這類會聽說卻不會讀寫，被稱之為「假的初學者」(S.Wang, 1996)的學生，要如何讓他們「輕鬆、有趣、迅速地學會讀寫」，便引起研究者的注意。到底華裔學習者跟第二語言學習者之間的差異在哪裡，他們的學習目標和內容的不同點有哪些，哪種教學模式適合他們，可以快速提升學習成效，什麼樣的教材能讓他們覺得有趣也有用呢？於是研究者進行資料收集，並加以分析。

第二節 華裔學生之學習需求分析

一、華裔學生學習目標

根據研究者在做分班測驗及開課第一天口頭訪問華裔學生進入師大學習中文的目的時，得到的回答以「我會說可是不会寫字，想要學會寫字」最多，如果進一步詢問具體的目標，可以得到「能看報紙上新聞」、「想看

³⁹ 台灣師範大學編寫之《實用視聽華語一》第一~六課內容。

⁴⁰ 如《實用視聽華語一》第十一~二十課，屬初級第二等級的班。

懂菜單」、「想看懂歌詞」，已有工作經驗的學生常表示「想看懂商業契約」、「能談生意」。除了想會寫字，還有「為了將來工作需要」、「現在中國經濟很好」等非常務實的目的，顯見世界經濟環境的變遷給了華裔學習者更明確的目標。至於以往跟長輩或親戚溝通的「家庭因素」或是了解中華文化的「歷史傳承因素」，已不是促使華裔學生學習中文的最大動力。正如 Rosenthal (2000,p168)所說「成為一個雙語者，是增加他們未來學術和專業的機會。」也如 Valdés (2001)提出，傳承語言學習者的教學目標不但要包含第一語言和第二語言的習得內容，擴大其雙語範圍，也要將讀寫能力順利遷移，強化學習者的傳承語言的能力。

二、教材需求分析

無論甚麼程度的語言課程，在選擇教材時都要依據教學對象，教學目標和教學內容。在國外的華裔子弟教育仍採母語式教學的前提下，其教學材料也多使用台灣國內出版的教材，如直接使用國小課本，這些語言教材所教的語言技能，如詞彙或專門術語對小的孩子太難了。常見的批評是低年級教的字太難寫，教過的生詞復現率太低，字和生詞的發音或字形過於相似。(Gallagher1996) 不直接採用國內教材的中文學校常採用國內針對華裔學生編寫的「華語」⁴¹，十二年級分成十二冊，但是華語程度高的地區，這本教材過於簡單，華語程度較低之地區又給學生不輕的負擔，難易度不易掌握。最不符合需求的地方是內容有時偏離美國學生的生活經驗，使所學無法讓他們跟人溝通，而且因為這些教材都以讀寫形式來編排內容，缺乏學生熟悉且跟他們的生活較有關的會話和口語形式，教材的實用性受到考驗。多位學者(X. Wang 1996, Gallagher 1996) 提到關於教材的問題都是一致的，因此教材須配合學生的智力，並跟生活經驗有關是最重要的。目前華裔學生需要的是現代化的教材，如搭配視聽的教材或是有電腦輔助的教材。不但跟學生的日常生活有關，且符合他們的成熟度。

根據學者研究，華裔學習者需要的是內容實用、符合其智力及認知能力，且可以培養聽說讀寫四技均衡的教材。國內針對會聽說華語，卻不會

⁴¹ 「華語」一書為流傳文化事業公司出版，多由僑委會訂購後提供給海外中文學校使用。

讀寫漢字的學習者編輯的教材，只有台灣師大國語教學中心編寫之《初級中文閱讀》和《中級中文閱讀》。該教材編輯的話明確指出「取材自實際生活經驗，詞彙文法依課文主題展開，不像一般初級教材，受限於詞彙文法之漸進。編輯方式和內容的取捨，不但與一般教材不同，也與內容過於稚氣的小學課本有所不同。」如此的內容安排很符合學生實用、智力成熟的需求。根據華裔學生回國學習的目標，「在最短時間內，學會讀寫」的需求，此書的漢字量和詞彙量都高過一般初級教材。課文則為篇章方式，以培養書面讀寫能力為主。《初級中文閱讀》和《實用視聽華語一》⁴²的特色比較如下表：

表 四-1 《初級中文閱讀》和《實用視聽華語一》之特色比較

	實用視聽華語一	初級中文閱讀	華裔學生的需求
編輯主旨	針對第二語言學生編輯，達到以華語基本實用語言溝通的目的	在最短時間內正確掌握讀寫之要領	會寫漢字，能閱讀
課文數及主題內容	1.共 25 課 2.主題 ⁴³ ：您貴姓、早，你好、我喜歡看電影、這支筆多少錢、我家有五個人、我想奶一個照像機、你的法文念得真好聽、這是我們新買的電視機、你的學校在哪裡、我到日本去了、你幾點鐘下課、我到外國去了八個多月	1.共 14 課 2.主題：我的家庭、我的學校、買東西、中國小吃、租房子、打電話、交通、大學生活、辦簽證、郵局、銀行、休閒生活、旅行、看醫生	符合學生來台前三個月的生活需求

⁴² 2008 年 3 月出版之新版將原《實用視聽華語一》分成《實用視聽華語一》和《實用視聽華語二》兩冊，課數及內容變動不大。

⁴³ 僅列出第一至第十二課主題。

課文形式及內容	1.主課文採對話形式 2.從第九課起附敘述短文(narration)	1.課文採篇章形式 2.附手寫課文 3.以在台灣的實際生活需求為主	實際生活用得上之內容
漢字量	615 個 大部分依漢字頻率安排	707 個 以常用/實用漢字為主	符合快速學會寫漢字之需求
詞彙量	890 個 依照詞頻及難易度安排	628 個 如加上由生字另組成之詞彙：約 1000 個以常用詞彙為主，但程度包括初、中兩級 ⁴⁴	配合其口語能力，將日常(聽和說)熟悉之詞彙轉換成讀寫
語法重點	90 個 依難易度及習得順序安排	150 個 依課文內出現之語法點安排	知道怎麼說，卻不了解語法，透過學習可知其所以然
綜合活動	以聽說為主	以閱讀和寫作為主	鞏固讀寫的練習
學習時間 ⁴⁵	6-7 個月	3-4 個月	學習時間較短

經過上述教材的分析與比較，可以看出針對華裔學生編寫之《初級中文閱讀》包含了內容實用、快速密集學習的優點。又由於國內的大學語言中心的學生均為高中畢業以上，因此此書內容的成熟度也符合華裔學生的認知能力。

此外，台師大國語中心已編輯了延續的教材--《中級中文閱讀》。中級教材延續需初級的主題，採用中級到高級的詞彙，使學生的學習內容及範圍可以有系統的連貫下去。該書的主題如下表：

⁴⁴ 以台灣華語文能力測驗 TOP-Huayu 之詞彙分級表—華語八千詞為參考依據
網站 <http://www.sc-top.org.tw>

⁴⁵ 以台師大國語中心學制為依據，每週上課 10 小時來計算。

表 四-2 《中級中文閱讀》教材之內容

學習單元	1. 共 12 課 2. 閱讀練習三篇
主題內容	1. 溫暖的家 2. 下班後，大家做什麼？ 3. 一元能買什麼？ 4. 開車的心情 5. MBA 的迷思 6. 塑膠貨幣的時代 7. 便利商店—你的好鄰居 8. 網際網路的世界 9. 山中歲月 10. 怎麼吃才健康 11. 現代人的文明病 12. 生態旅遊
詞彙量	每課約 40-50 個詞彙 (加上由學過生字組成之以衍生詞彙，近 1000 個詞彙)
定式練習	80 個
閱讀練習	每課有一篇與主題相關之文章
寫作練習	每課一篇寫作活動

台灣師大國語中心這些會聽說卻不會讀寫的學習者多被安排使用《初級中文閱讀》這本教材。學生一學期後如繼續學習，可以延續使用該教材的中級版本--《中級中文閱讀》。因此研究者也採用此套教材來教授研究對象的讀寫課程。至於適用程度，研究者將在課程結束時以問卷來收集學生對教材的反應，以做為未來安排課程之參考。

第三節 前導試驗

研究者針對華裔學生的需求進行了分析後，為使教學之課程設計順利進行，研究者試以讀寫教學的幾項重點進行試驗性教學，本試驗階段的教學重點在 1.漢字的部首和部件學習，2.閱讀的字詞猜測策略，3.短文寫作，4.電腦輔助教學，5.以任務活動運用語言。待試驗結束，分析結果並設計課

程後，再進行第二階段的教學行動研究。

一、試驗時程與對象

本前導試驗的時程是 2007 年 3 月至 5 月。試驗對象為一班密集班的學生，該班每日上 3 小時的課，一週 15 小時。使用的教材為《初級中文閱讀》。

研究者在開課第一天經由學生自我介紹，教師說明課程大綱等過程中，評估教學對象的聽說讀寫能力均符合本試驗需求的條件，至少具備聽說初級中等的程度，僅學生 G 因未直接學過中文，且接觸較少的中文，聽說能力較低，但為日本籍，所以具備漢字的書寫能力。讀寫方面的評估方式，研究者請學生閱讀《初級中文閱讀》第二課課文--我的學校，並圈出不認識的字。課文共 99 個字，學生能認讀的字約在 50~70 個字之間。這些字均為常見的字詞，如：「今天」、「是」、「我」、「月」、「學校」、「門口」、「來」等。研究者再請學生寫出漢字，如：「喜歡、沒有、都、要、好、他」等常用字，沒有學生可以完全正確寫出。由此可見試驗對象的整體語言能力符合研究者研究的需求。

試驗班級共有七名學生，六名為美國籍，一名為日本籍，詳細背景資料已於第三章第三節列出。

二、前導試驗教學內容

1. 漢字的部首和部件學習：教授六書、筆畫，筆順等知識。每字分析部首，說明部首讀音及含意。造字能力強之部首、獨體字部首都特別強調。分析漢字部件，培養書寫及類推能力。對比形似、音似的漢字，提供學生記憶及聯想的策略。
2. 閱讀的猜測策略：利用漢字的字義來培養猜測及推敲詞彙的技巧。分析詞彙的結構來提高猜測詞意的能力。例如：「搭乘」一詞，學生已學過「搭」，「搭乘」後面又是「火車」，從「搭 X 火車」猜測出「乘」和「搭」的意思一樣，屬於並列結構的詞彙。
3. 短文寫作：根據教材主題，使用相關詞彙寫出自身的經驗及看法。例如：學了「交通」一課，就請學生談談對台北交通的看法，必須說明受不了的

原因，至少寫出兩點。

4.電腦輔助教學：使用師大國語中心「華文天下」平台，讓學生練習部首、閱讀和寫作。

5.以任務活動運用語言：設計延伸至課外的任務型活動來提供整體運用語言及實踐語言的機會。例如：教了「好吃的中國菜」一課，便以閱讀菜單、外出用餐、寫心得報告、口頭報告等一系列的活動來讓學生在活動中使用語言。

三、前導試驗結果分析

(一) 漢字教學試驗結果分析

前導試驗結束，首先以期末問卷⁴⁶調查學生的意見，再以訪談方式深入了解學生認為學習中文的難點，自己學習的策略以及讀寫教學策略的成效等。

(1) 在基本漢字教學方面，得到了以下結果：

問題 1 你覺得學中國字最難的是什麼？（1 表示最難，2 表示第二…）

	1	2	3
記住怎麼寫字	3 人	1 人	3 人
記住字的發音	2 人	3 人	2 人
記住字的意思	2 人	3 人	2 人

這個調查結果很平均，可見雖然是會聽說的華裔學生，但是有不見得覺得字音容易記住，他們多不會寫字，但是也有人覺得寫字最難。因此在教漢字時，形、音、義都要平均發展。

問題 2 你上課以前知道中國字「基本筆畫」的名稱嗎？(有範例提示)

不知道	知道一點兒	知道
2 人	3 人	2 人

⁴⁶ 初級階段期末問卷內容見附錄二

問題 3 你覺得「基本筆畫」對記住漢字有幫助嗎?

完全沒有	有一點兒	一定有
	3 人	4 人

問題 4 你上課以前知道中國字有「筆順」嗎?

不知道	知道
2 人	5 人

問題 5 你覺得「筆順」對記住漢字有幫助嗎?

完全沒有	有一點兒	一定有
	3 人	4 人

成人華裔學生不喜歡教師一筆一畫地帶著寫字，或許是小時候的學習記憶因素，但是在聽寫或是寫作業時，研究者常藉機會檢視他們的寫漢字的情形，如果看到他們寫的筆順、筆畫不對時，立即提醒他們。具體例子如下：

師：xx，「才」這一筆是一撇，要從上往下寫。不是「才」的寫法。

學生 B：這些筆畫看起來好像，不算寫錯啦，只是方向不對。

學生 D：哎呀！老師寫出來的字是一樣的，沒關係啦。

教師：差多了，你看「千」和「干」像不像，意思不一樣啲。

學生 B：真的耶。嗯，真好玩。（研究者教學札記 2007.03.16）

雖然研究者不斷地要求筆順正確，問卷結果也覺得筆順和筆畫對記住寫字有幫助，但是在訪談時，問他們會不會按照作業簿的筆順寫字，大家回答都是「開始時會，後來就不看了。……遇到不會寫的就請老師在教室寫給我看。」「遇到不會寫的就自己隨便寫寫看」（學生 B、C 和 E 的訪談逐字稿）

問題 6 你上課以前知道中國字有「部首」嗎?

不知道	知道
2 人	5 人

問題 7 你覺得「部首」對記住漢字有幫助嗎?

完全沒有	有一點兒	一定有
0	1 人	6 人

對這個部分學生有很正面的回應及回饋，大家都覺得部首有用。訪談時進一步詢問怎麼有用時，得到的說明包括：

學生 B：我覺得部首大部分都有用，我大部分會先記那個部首，以後才會去看旁邊的那個，或別的地方。我覺得部首對我來說比較有幫助，因為有部首的時候我會先看那個部首是什麼意思，然後再用那個意思才記得住。(訪談逐字稿 2007.6.4)

學生 A：就是我本來想要多學一點 vocabulary，可是現在學的方法，就是要學怎麼寫阿！認得部首阿！看到每個字有它自己的意思，然後用那個方法來學中文的話，可以讓你準備好一點去 remember 那些新的字。

學生 C：我覺得走部和貝部兩個都很有道理，每次用走部都是走路的。
師：活動的，你就覺得很容易記住那個意思是吧。

學生 C：對，每次用貝部都是錢的關係，或是經濟的關係。

(訪談逐字稿 2007.5.24. 學生 A 和 C 一起接受訪談)

學生 E：我覺得那個學部首有用，因為我還沒學到那個部首，我覺得那個字很複雜，後來認識多一點部首慢慢開始進步了，所以那個蠻有用，而且我覺得初級班的那個作業本有故事，我也是這樣子可以背下來，慢慢練習。(訪談逐字稿 2007.5.25)

在課程進行中，教新字或是複習學過的字時，研究者會反覆說明及提示字的部首，以強化記憶。如果有學生忘了某個字怎麼寫，就請學生互相提示部首，以喚醒記憶。如此重複加深印象的策略，在訪談中得到學生的肯定。研究者也觀察到學生已把部首的學習當成學習漢字的策略。

師：請告訴 xx，「賽」怎麼寫。

學生 B：上面也一個「宀」部。下面像「塞車的塞」。

學生 F：什麼「宀」部？

學生 A：「家」的部首。上面那個「房子」。

學生 F：(茫然思索中)

學生 B：老師，他都不記得部首，告訴他怎麼寫，他也不知道。

(研究者教學札記 2007.4.9)

(2) 在「形聲字」教學方面，經過訪談看到了以下教學成效：

師：我們還教了形聲字，一邊是聲音，一邊是部首，這個方法對記住漢字有幫助嗎？

學生 C：漢字的課，讓我把字背得比較好。因為什麼百分之九十中文字是那樣的，一邊是聲音一邊是部首。

師：哪一個字讓你印象最深？

學生 C：哪一個字啊？就是什麼...「請」。(訪談逐字稿 2007.5.24.)

學生 B：那(研究者註：指形聲字作用)也是很大，可是比較少有發音的關係(研究者註：意思是發音完全相同)。譬如說，我們學的字，如果我們學過的字我就會用那個，像我們今天學的那個「挫折」，我會看那個「坐」在右邊，左邊是一個「手部」，所以這樣子就比較有幫助。(訪談逐字稿 2007.6.4)

學生 E：我覺得那個(指形聲字)也蠻有用，因為我以前學的那個簡體字都沒有什麼故事在裡面，所以這樣子字連起來，我可以看得出來，像那個興趣的「趣」，有走部跟那個東西(研究者註：指著取)，所以我那個連起來之後可以很快就想起來。(訪談逐字稿 2007.5.25)

師：你哪一個形聲字的印象讓你印象最深？

學生 A：很多阿！那個「佛」跟「費」啊。

師：什麼？

學生 A：你不是跟我們講過，「費」上面的部分加一個「人部」。

師：消費的「費」上面沒有人部啊。

學生 A：「費」上面部分加一個人部不是「佛」？

師：喔，你說這個。

學生 A：那個「佛」可能很多人沒有那個印象，我就是看到那個香港片啊！他們有什麼笑話啊！說什麼「佛」的那個字很像「\$」，我就記住「佛」和「費」。(訪談逐字稿 2007.5.24.)

形聲字的特性給學生帶來不錯成效。但是學生 D 和 F 仍不太使用這個策略，他們還是以背誦方式來記憶漢字。今天又跟他們強調部首的意思跟另一半聲音的關係，他們不太在意。聽寫時，同學提示他們，他們對使用漢字部件方式來學習仍不能掌握，聽寫成績不好。學生 F 還跟我說：「老師，我今天都練習寫了，你看我寫了很多次。」這個策略該怎麼讓他們接受呢！（研究者教學札記 2007.3.28）

（二）電腦輔助教學的結果分析

研究者在使用 Moodle 學習平台輔助教學的部分，每一課都是分成三部分，直接在電腦上練習，再由教師批改後給予回饋。三個部份的重點如下：

1. 部首練習：請學生找出該部首的字，以學過的字為主。幾次練習後，學生具有網站搜尋能力，能透過部首相關網站找出相同部首但未學過的漢字。
2. 閱讀練習：依照該課主題閱讀一篇研究者編輯的短文，再做閱讀後練習。前三課內容為敘述性短文，第四、五課，提供成語故事，不同文體及不同性質的文章，可以擴大閱讀範圍，同時了解中華文化。
3. 寫作練習：前三課的寫作重點為課堂討論後的敘述文體練習。第四課後，因閱讀內容而採取討論個人觀點的文章。

（1）使用電腦學習方面：

在跟學生訪談時，首先詢問使用電腦學習有用嗎？多數學生都認為打字方面進步了，速度也快了。

師：剛開始我還教你們打課文，你知道我的目的嗎？

學生 B：可以，妳要記得怎麼念，那個字還有拼音、發音，可是我都背那個勺夕尸匚或是那個拼音，沒有背那個聲調。(訪談逐字稿 2007.6.4)

學生 C：我這學期我覺得打中文字的速度有比較快。就期中報告，就讓我練習打中文字，然後我覺得真的變得比較快。(訪談逐字稿 2007.5.24.)

學生 E：我覺得電腦比較有用，但是很容易忘掉，像我說沒有練習寫那個字。(訪談逐字稿 2007.5.25)

學生 B：moodle 的重要我覺得就是可以讓你多練習到字，現在我打字真的比較快，是因為 msn 跟 moodle 那兩個。(訪談逐字稿 2007.6.4)

(2) 使用 **moodle** 功能來練習閱讀和寫作：

學生普遍的反應是有用，但是學生喜歡的閱讀形態和寫作形態不同，對成語故事的閱讀普遍覺得太難，花太多時間，不夠實用。在電腦上寫作則覺得有用，可是有學生覺得每課手寫作文更好。

學生 B：我覺得那個 reading 的比較有幫助，因為那個會讓你練習，練習你已經學的那個字，所以多練習就比較會記住那個字在念的時候。(訪談逐字稿 2007.6.4)

師：moodle 上面有兩種閱讀，一種是那種一般文章式的，像逛街的樂趣，一種是故事的，像孟母三遷，你會覺得哪一種比較有意思？比較有用？

學生 A：逛街的。

學生 C：我比較喜歡學成語，因為像跟人講話，你會用成語的話，他們會覺得你中文學得很好，可是兩個都有用，因為兩個都要讀的話就算是一種複習了。

學生 A：嗯！如果比較有用的話，其實是我們課本裡的故事。

師：課本裡故事的意思是，用課本裡的詞再寫另外一篇文章的意思嗎？

學生 A：就是在那個方面的生詞。

學生 C：對！我覺得要幫我們學好那生詞的意義、用法的話，那會讓我們學得更好。(訪談逐字稿 2007.5.24.)

師：你不喜歡那個成語故事

學生 B：對，很難，在讀的時候要花很多時間去看。

師：所以你還是比較喜歡讀那種現代的文章，像簡訊那種的。

學生 B：對，我覺得比較有意思。(訪談逐字稿 2007.6.4)

學生 A：寫文章寫的沒有不好的，只有好的。

學生 C：我覺得只寫一個(研究者註：指任務活動後大報告)不夠，如果分成幾個小的會比較好。

師：所以每一課都寫一個小小的作文。

學生 C：對，那我們就慢慢來。

學生 A：然後就要強迫我們用。

學生 C：對，需要我們用這課的生字。(訪談逐字稿 2007.5.24.)

學生 E：因為我在美國學的中文是簡體字，沒有學到中文，所以我覺得你用那個 moodle 跟用寫課文在電腦上，都蠻有用。(訪談逐字稿 2007.5.25)

今天寄 moodle 的繳交作業記錄給大家看，學生 E、F、G 對未完成的作業並未積極回應。學生 G 的中文輸入一直不太順利，再加上或許還沒上大學，沒有使用電腦做功課的經驗，所以不太熱衷。學生 F 總是說他的電腦不能輸入，問他原因，他也不知問題在哪裡。我覺得他的散漫是進步很小的原因。(研究者教學札記 2007.4.16)

(三) 任務活動的成效分析

在前導試驗時，針對整體實踐和運用語言的方便，研究者設計了兩個任務活動，一個是去餐廳用餐，一個是期末表演活動。

第一個任務活動的活動前期是認識朋友和認讀菜單，活動執行期中是在餐廳點菜及詢問材料等，活動後期是寫書面報告及口頭報告。對於外出活動的學習方式，學生反應都很好，而且跟另兩班學生同時進行活動，更是具有新鮮感。活動中要求他們記錄菜名、味道，價錢等回來做報告，因跟實際生活有關而顯得興致勃勃。活動後的報告更是展現學生的另一面。每組都以電腦 PPT 呈現，無論文字及圖片都生動活潑。

任務活動報告時，每組都按照要求完成，我發現學生真的很厲害，語言之外的能力都展現了出來，PPT 做得很好，尤其是學生 A 的報告，女生就是細心。連旁聽的華研所學生都驚訝萬分，讓我很有成就感。不過學生 E

和學生 G 口頭報告時顯得緊張，不夠流利。但是對學生 E 來說，已屬不易，他本來就不愛說話。(研究者教學札記 2007.4.27)

四、檢討與改進

根據前導試驗的結果分析，教學內容及教學步驟不良之處，有幾點研究者需要改進：

1. 教學策略需更有系統：無論漢字、閱讀、寫作等課室內的教學技巧都要更計畫得更周全，配合主教材進度才可達到最大成效。有時學生不了解教師教學的目的，不能配合。而教學步驟不夠明確的結果是需花更多時間去說明這些教學策略及技巧。
2. 閱讀及寫作教學需要長期規劃：因為試驗時間僅有三個月，僅在漢字的學習及閱讀理解方面加強，閱讀的策略及系統的寫作教學尚未進行，如果有兩個學期的時間，可以更有足夠的教學時間來計畫的教學課程，以期按部就班的培養閱讀和寫作技能。
3. 語法知識要設計在課堂教學內。學生的語法仍受母語影響，出現很多聽得懂卻不規範的句子，需要建立漢語語序的概念。
4. 任務活動的方式可以多樣化，四技並用的語言活動更為適合，可將閱讀和寫作策略的運用融入進去。
5. 電腦的輔助教學內容要更貼近主教材，時程也要配合主教材進行才有成效。

第四節 教學內容與課程設計

一、華裔學生讀寫教學之內容

不具讀寫能力的華裔學生入學時總是表示「要學怎麼寫字」「可以看懂中文」，只要看懂、會寫字即可嗎？S.Wang(1996,P66)的研究指出上過中文學校的華裔學生已經有相當的口語能力，而且對中華文化熟悉，他們的興趣和能力跟那些初次把中文當外語學習的學習者非常不一樣，以公平和機會

來說，華裔學生的需求不應該被忽視。根據多名學者 Valdes(2001)，Schwartz(2001)，Webb and Miller(2000)和 Wang and Green(2001)的研究提出的重點是教法和教學材料都必須能適應 HL 學習者的特殊需求。根據學者的研究分析及華裔學習者的學習目標，研究者在設計課程時，依據下列幾項原則：

(一) 以聽說能力為本，培養讀寫能力

劉莉(2003)認為對華裔學生的中文教學，總的原則是，充分利用這類學生已有的語言能力及其文化背景。更進一步地說是，教學過程中從「讀」開始，利用學生已具備的「聽」「說」能力來幫助他們學習「讀」和「寫」，並隨著讀和寫的能力增強而增強。畢念平(2006)的教學研究也認為對華裔學生應多給予辨識部件、部件重組、聯想、以及字詞的聯想等練習。待得到試驗結結束，分析結果並設計課程後，再進行第二階段的教學行動研究。

研究者根據此一理念調整教學的比例及運用四技結合的教學方式來設計課程。讀寫教學重點分成三個部份：

1. 漢字教學：在入門階段以書寫漢字、認讀漢字為基本訓練，使用《初級中文閱讀》為教材。教學策略除了讓學生了解漢字的基本知識，六書、筆順、筆畫和部件等概念外，部首是研究者教學的重點。華裔學生如果上過中文學校，大概都還知道「部首」是什麼，但是要能念出、說出意思的學生就少了。漢字中形聲字的比例高達 80-90%，雖然聲符與字音完全相同者僅約有四分之一，但是研究者假設「部首」對初級華裔學生仍是有效的教學與學習策略。
2. 擴大詞彙量教學：足夠的詞彙是寫作和閱讀的基礎，同時擴大詞彙量才能達到華裔學生快速學習的目標。學生使用的教材已編輯了大量詞彙，在教學時採取較密集緊湊的步調，要求學生事先備課，課上以聽說練習來了解如何使用，課後再加強練習。最後再透過評量方式來確認學習效果。
3. 寫作和閱讀技巧教學：學習初始階段讓學生閱讀跟主教材相關內容的材料，以鞏固所學的詞彙和語法結構為目標。至於寫作方面，偏向語段寫作，要求學生以生詞組合成段落，或是參考教材主題，再運用相關的詞彙，寫

出個人的經驗。重點在能掌握新學的詞彙，在寫作格式及段落的銜接方面則不嚴格要求，避免寫作成為負擔。

(二) 教學內容由生活口語提高到正式書面層次

華裔學生已具基本的口語表達能力，進入大學按其學習目標要學習的是在高層次及專業的領域內所必備的特定語言技能。如：使用正式的語言及體裁。高級程度的包括大學的演講和學術的文章，中級程度的包括報紙上的文章，熱門小說，面談訪談。華裔學生也就是因為他們所具備的語言和文化背景知識，讓他們在學這些正式的文章和語體時比其他的外語學習者減少了很多學習的時間。(Brecht and Ingold (2002), Valdés (2000))

雖然華裔學生大多希望盡快接觸中國人看的材料，事實上學生的閱讀能力上不足，需要在詞彙量足夠後才能閱讀報章雜誌上的文章。但是研究者認為要讓華裔學生的口語能力轉成讀寫能力需藉助大量閱讀。參考畢念平(2006)的做法，尋找跟所學內容有關的材料來訓練閱讀敘述性文章，敘述文體的文章結構比單句的複雜，可幫助學生提高閱讀能力，閱讀後內容更可成為討論的話題。如閱讀材料取自真實材料則經過改寫，使用學生已知道的詞彙或降低詞彙的難度，以不造成學生閱讀的挫折感為前提。如此做法可以呈現詞彙實用性，提高學生興趣，也可以讓學生逐步了解口語體和書面語體的差異。

(三) 課程融合文化內涵

畢念平(2006)在研究中提到華裔學生已有中文基礎，應該可以在文化知識方面多一點認識和吸收。劉莉(2003)也認為教學材料要有豐富的文化內容，學生對所學語言的文化內容有一些了解，也較有興趣，這樣學到的語言可以馬上用來表達個人的想法。Kubler (1997, P25)認為設計初級課程大綱時，如要介紹中國文化，應以學生語言學習內容為出發點，在學生語言能力範圍內進行介紹，並使學生有機會分辨中國行為文化和美國行為文化的異同。

雖然了解中華文華不是大多數華裔學生學語言的第一目標，但是追求傳承文化的態度和興趣仍是相當高的。研究者認為在語言教學時介紹文化

素材，在設計活動時融合文化是讓華裔學生自然而然探索中華文化內涵的機會。《初級中文閱讀》的主題雖以日常生活為主，但是仍有許多延伸教學主題的機會，參考教材可以發現包含「食」、「住」、「育」等主題，研究者在設計綜合活動時以3個溝通模式，聽說讀寫4項技能均衡及語言課程5C為大綱，設計任務活動，讓學生得以深入了解相關知識，透過實際的活動情境中運用所學語言，更能讓華裔學生達到語言活用的目的。

(四) 以電腦科技強化及延伸學習

多位學者經過實驗都證實將現代科技引進課堂教學的成效(靳洪剛2006, Wu 2007, Zhang & Davis 2007)。美國大部份中文學校老師仍使用「家鄉模式」(home-country model) 強調死背硬記的方式來教學(X. Wang 1996)，這是讓許多華裔學生望之卻步的教學方式。如果華裔學生到台灣學中文時又面臨相同的教學方式，和他們學習其他語言的經驗差異極大，也不符合現代語言教學的潮流。然而許多學者(曾志朗(2003)，葉德明、陳純音(1998))的研究都證實，手寫漢字對記憶和閱讀的重要性。因此研究者不拋棄傳統的書寫漢字、書寫文章和閱讀訓練，不過為了跳脫傳統讀寫教學的刻板做法，因此將閱讀和寫作的訓練以電腦來強化學生這方面的技能。

台灣師大國語中心目前成立了一個教學網站—華文天下(moodle)，成立的宗旨主要是提供華語教學的線上教學與教材、教師與學生的討論分享空間，還有相關於教學上的服務。該平台具有教學、練習、評量、討論等功能，也可以讓課程結合影音和網路資源呈現，使課程的內容及面向活潑多元。該平台提供教師教學功能、學生自學功能，也具師生互動功能。研究者認為現代學生早已具備電腦的知識及能力，使用電腦來學習是讓學生將日常必備工具連接到學習的方式，提高學生學習興趣，並為將來藉中文電腦工作打下基礎。這部分的課程將著重在部首學習，閱讀練習和寫作練習三部分。

二、讀寫教學課程設計

根據Brown(1995)的課程設計要素，研究者在確立了學習者的目標，經過需求和教材分析後，研究者設計了各項語言教學要素的內涵。各項內容

如下圖：

需求分析		→	<ol style="list-style-type: none"> 1. 奠定漢字書寫能力之基礎課程 2. 能提升閱讀和寫作能力之進階課程 3. 培養整體語言能力達到母語者水準之課程 			
教學目標		→	初級階段	掌握華裔學生的語言優勢，以聽說能力為基礎，快速發展讀寫能力。	中級階段	提昇學生整體語言水準，達到運用語言的三目標--準確性、流利性、複雜性 ⁴⁷
教材		→	初級階段	《初級中文閱讀》	中級階段	《中級中文閱讀》
測驗		→	初級階段	<ol style="list-style-type: none"> 1.傳統型紙筆測驗（教學內容測驗） 2.表現型評量 (Performance Assessment) 	中級階段	<ol style="list-style-type: none"> 1.傳統型紙筆測驗（教學內容測驗） 2.閱讀和寫作評量 3.表現型評量 (Performance Assessment)
教學	語言知識學習	→	初級階段	<ol style="list-style-type: none"> 1.漢字、詞彙、語法的知識 2.擴大詞彙量 3.閱讀策略 4.段落寫作 	中級階段	<ol style="list-style-type: none"> 1.擴大詞彙量 2.篇章的閱讀理解 3.寫作的組織能力
	電腦輔助學習	→		<ol style="list-style-type: none"> 1.鞏固語音及拼音系統 2.強化課室學習內容 3.培養自學能力 		<ol style="list-style-type: none"> 1.搜尋資料 2.文書處理能力
	整體運用語言	→		<ol style="list-style-type: none"> 1.任務活動 2.運用語言技能達到溝通的目的 		<ol style="list-style-type: none"> 1.任務活動 2.自然且得體運用語言技能，達到交際溝通的目的

圖 四-1 華裔學生讀寫課程設計的內涵

⁴⁷ 參考張笑難(2004)之論點

研究者將教學的重點規劃為課堂內語言本體的學習、使用電腦輔助的課外延伸學習，整體實踐和運用語言三大區塊。教學的內容依主教材的單元內容進行，再依學習者需求及教學目標設計教學活動與教學策略。每個學習單元均包含教學重點的三個方面，除包含由下而上的字詞認讀、書寫、擴充詞彙、分析語法的學習，也包含由上而下的閱讀策略教學、篇章理解訓練。另外更依據任務型教學法來設計活動，以達到整體運用語言四項技能、與人溝通的目標。

「測驗」是評估教學和學習成效的要素，華裔學生即使在國外受教育，但是仍因父母關係，受到中國傳統重視教育(成績)的影響，「測驗」不僅是督促學習的工具之一，測驗結果也成為能力證明。針對課程測驗，Gonzalez-Pino & Pino(2000)也觀察到傳承語言的學生往往具有 OPI 中高級或高級的程度，這樣的結果必須把他們放在高級的語言課內，然而他們在讀寫方面的能力卻不足。針對傳承語言的學習者，較適合的測驗方式是測驗其「進步」的程度。Baker(1990), Herman, Aschbacher, & Winters(1992)都強調進步和學習的成果是持續性的和個人化的。這種另類的評量(alternative assessments)方式包括學習檔案、在情境內的表現評量、自我評量、等級(rubrics)、真實生活中的活動成果評量、個人敘述說明、自我報告等。Mercado(2000, P244) 也提出評量傳承語言學習者進步的模式，有四個主要可用來評量的策略: 1.自我報告。2.課室觀察。3.分析學生的寫作作業。4.跟家庭保持聯絡。

根據以上學者的分析，除了要測驗華裔學生基本的書寫漢字、分辨詞彙語法正確性、寫出段落或文章的能力外，研究者認為應加入其他學習面向的評量，如：課堂表現、主動學習態度、同儕互動、整體語言表達能力等，這些不屬於傳統紙筆測驗內容的方式，才能評量出其進步的程度，因此研究者在課堂上將同儕互動學習及主動學習列為測驗項目，教學活動的語言表現也是評量的一部分。

三、讀寫教學課程內容範例

根據課程設計目標及內容，列舉《初級中文閱讀》第一課及第四課，《中級中文閱讀》的第一課的教學活動。

表 四-3 《初級中文閱讀》第一課 課程目標、內容與教學活動

教材主題	第一課 幸福的家庭		
教學目標	<ul style="list-style-type: none"> ◆學會家人的稱謂 ◆會說明家人的生活情形 ◆了解中國家庭的結構 ◆介紹家庭狀況 ◆學會注音/拼音系統 ◆使用電腦輸出中文 		
教學內容	語言本體知識的學習	1.本課生詞和語法 2.漢字基本知識 3.語法基本知識	
	電腦輔助教學	使用電腦打出本課課文	
	語言整體實踐與運用	以本課詞彙及表達形式，介紹家中成員及生活情形	
教學活動	語言本體知識的學習	教學活動	活動說明
		1.說明字的部首 2.說明筆畫、筆順書寫原則 3.語法的縮寫符號，如：SV、M、Adv、PN 4.說明詞性特點，如：「幸福」是狀態動詞	1.採用生字卡，字的部首以顏色標出 2.發給「部首表」，在教部首同時了解其發音和意義 3.以字形相似之字說明書寫正確的重要性
	電腦輔助的延伸學習	以注音或拼音輸入法，學習打出中文。	複習及鞏固發音及拼音系統
	語言整體實踐與運用	1.請學生回家畫出「家庭樹」，並在課堂上報告家庭成員。 2.口頭說明全家人生活情形。	1.將學生已熟悉的人際關係轉換成中文。 2.創造溝通互動情境，同時了解他人背景。

表 四- 4 《初級中文閱讀》第四課課程目標、內容語教學活動

教材主題	第四課 好吃的中國菜		
教學目標	<ul style="list-style-type: none"> ◆學會看菜單 ◆學會烹調的說法 ◆了解中國不同菜系特色 ◆學會食物相關部首 ◆閱讀成語並能理解含意 ◆運用本課詞彙寫一篇作文 ◆能在餐廳點菜並記錄過程加以報告 		
教學內容	語言本體知識的學習	<ol style="list-style-type: none"> 1.本課生詞和語法 2.認識菜單 3.複習前三課生詞並進行對比分析，類推歸納 	
	電腦輔助教學	至 moodle 平台，完成跟第一課內容相關的作業	
	語言整體實踐與運用	<ol style="list-style-type: none"> 1.真實材料閱讀 2.能口頭報告活動過程 	
教學活動	語言本體知識的學習	教學活動	活動說明
		<ol style="list-style-type: none"> 1.詞彙理解及運用 2.語法理解及運用 3.複習「形似」、「音似」漢字 4.「字詞聯想」活動 	<ol style="list-style-type: none"> 1.請學生分析歸納形似、音似漢字，以啟發辨認能力 2.利用字音聯想及字意聯想的過程，擴大字詞連接力，轉換口語詞彙至文字
	電腦輔助的延伸學習	<ol style="list-style-type: none"> 1.複習 5 個部首，並找出該部首的字 2.閱讀成語並回答問題 3.寫短文--我的家庭 	<ol style="list-style-type: none"> 1.再次學習獨體字部首的意思及發音 2.查出同一部首的字 3.讀懂成語「垂涎三尺」，並能放入情境中使用。 4.用電腦打字完成閱讀和寫作作業

語言整體實踐與運用	<ol style="list-style-type: none"> 1.認讀菜單 2.猜測菜的做法及成分 3.外出用餐，分組記錄過程、菜名、味道。 4.以 PPT 製作報告內容，上台報告各組心得。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.教授如何掌握關鍵字來閱讀 2.利用漢字本意來教授猜測策略 3.結合聽說讀寫技能，完成任務活動。
-----------	---	---

表 四-5 《中級中文閱讀》第一課課程目標、內容語教學活動

教材主題	第一課 溫暖的家庭	
教學目標	<ul style="list-style-type: none"> ◆學會描述環境的詞彙 ◆學會說明氣氛和家人關係的詞彙 ◆學會譬喻修辭 ◆閱讀一篇家庭變遷的文章 ◆運用本課詞彙寫一篇作文 ◆找出並了解和「黃昏」有關的一首詩 	
教學內容	語言本體知識的學習	<ol style="list-style-type: none"> 1.本課生詞和語法定式 2.學習譬喻修辭
	語言整體實踐與運用	<ol style="list-style-type: none"> 1.報告自家環境及說明家人關係 2.運用「猜測」策略了解唐詩意思
教學活動	語言本體知識的學習	<ol style="list-style-type: none"> 1.詞彙理解及運用 2.語法定式理解及運用 3.說明「譬喻修辭」的結構，請學生進行譬喻修辭的練習 4.分析本課形容的詞彙，建立寫作的用詞能力
	語言整體實踐與運用	<ol style="list-style-type: none"> 1.請學生報告自己家裡的環境，包括房子的外觀、內部設計及裝潢、家人的活動、家人間的互動情形、家庭的氣氛等。需使用本課生詞。 2.請學生到博愛樓及圖書館間之空地尋找一首詩，詩內包括「黃昏」二字。在教室進行字意、詞意猜測及討論整首詩意。

第五章 讀寫課程之教學實踐

在確立了教學目標並進行了完整的教學設計後，研究者進一步做教學實施，以了解教學實況及教學成效。在教學過程中，除記錄學生的學習成果，也觀察他們的學習經過，成為研究者教學反思的依據。最後再以問卷及個別訪談來深入了解學習者對課程的反應及回饋。

第一節為教學實施對象背景。第二節是教學大綱和單元教案。第三節至第五節依研究者課程設計模式的三區塊：語言知識學習、電腦輔助學習和整體運用語言，根據教學實施結果整體分析教學成效。也就是說，研究者的分析不依照教學的時程及內容順序來分析。

第一節 教學實施對象

本行動研究時間從 2007 年 9 月起至 2008 年 2 月止，共兩個學期(六個月)。研究對象為師大國語中心八名學生，六名為歐美華裔學生，其中包括三位美國學生、一位加拿大學生、一位澳洲學生，一位巴西學生。這六名學生中，學生 D 在中文學校學過七年，是學習經驗最多的。有三位學生(E、F、G)只在中文學校學了一到三年。還有兩位學生(A、C)從未學過中文。八名學生中還包括一名馬來西亞華裔學生(B)，但是其高中至大學教育在美國完成，跟同學都以英語溝通，英語能力如同美國人。另外有一名紐西蘭籍白人學生(H)，非本研究之對象，但是他在新加坡跟華人一起居住兩年，能說中文，但是常把華語、台語、廣東話詞彙混淆，誤以為台語說法(發音)為華語說法。因為學生 H 具有聽說能力，在分班測驗後被安排在學習「讀寫」的班級。由於研究者不能要求該生換課，因此把他納入研究對象中。

這八名研究對象，在第一學期結束後，其中學生 C 不再繼續學習，其他七名學生則繼續學習中級課程，因此第二學期的研究對象僅為七名學生。研究對象一起由初級課程進入中級課程，使得研究者設計的教學課程得以順利進行，並未因研究對象得更動而出現教學成效不具信度之現象。研究對象之詳細資料已列於第三章第三節。

第二節 教學大綱及單元教案

開學第一天研究者詢問學生在台學習時間有多長，得到的回答都超過六個月。如此正符合研究者前導試驗之結果需求，兩個學期可以有系統的安排讀寫課程。根據前導研究及學者(李黔萍 1998，陳賢純 1998)認為閱讀課應分級的理念，將讀寫教學分成初級階段與中級階段。初級階段教學重點在漢字的認讀及書寫，詞彙量的擴大和使用。同時教授與漢字學習有關的閱讀策略和短文書寫。初級階段並輔以電腦課程來學習，提供學生大量輸入的學習機會。中級階段的教學重點以教授篇章的閱讀策略和各類寫作體裁為主。再輔以任務活動提高學生整體產出能力。以下為研究者列出之教學大綱。

一、教學大綱

(一) 初級階段教學大綱

表 五-1 2007 年 9 月~11 月 初級階段教學大綱

週次	日期	主教材-- 初級中文閱讀	教學內容
第 1 週	2007 9/3~9/7	第一課 幸福的家庭 第二課 我的學校	1.該課漢字、生詞，語法 2.六書、筆順、筆畫、部首、部件 基本知識介紹 3.認識一、二課的部首(手/人/女/日/ 衣/水/木/門/白/父/口/山/宀) 4.認識語法縮寫符號，如：SV、 M、Adv、PN 5.說明詞性特點，如：「幸福」是 狀態動詞(SV) 6.家庭親屬表報告(Family Tree)
第 2 週	9/10-9/14	第二課 我的學校 第三課 逛街買東西	1.該課漢字、生詞，語法 2.認識二、三課中常用部首(辵/示/彳 /禾/广/走/刀/貝/心/穴/阜/邑) 3.認識部件，並分析部件

			4.電腦中文輸入法(打課文內容) 5. 口頭報告--介紹自己的學校
第3週	9/17-9/21	第四課 好吃的中國菜	1.該課漢字、生詞，語法 2.認識象形字、形聲字 3.使用「華文天下(moodle)」平台， 閱讀和寫作(第一、二課) 4.教授閱讀策略--認識關鍵字 閱讀真實材料— 菜單 5.任務活動-用餐。記錄過程，寫成作文。
第4週	9/24-9/28	第五課 租房子	1.該課漢字、生詞，語法 2.認識會意字、指示字 3.使用「華文天下(moodle)」平台， 閱讀和寫作(第三課) 4.教授閱讀策略--縮略詞還原 閱讀真實材料--租屋廣告
第5週	10/1-10/5	第六課 打電話	1.該課漢字、生詞，語法 2.教授合成詞構詞方式(並列詞) 3.漢語基本結構說明 4.使用「華文天下(moodle)」平台， 閱讀和寫作(第四課) 5.教授閱讀策略--字的猜測 閱讀真實材料--常用電話表
第6週	10/8-10/12	第七課 你搭什麼交通工具	1.該課漢字、生詞，語法 2.教授合成詞構詞方式(偏正詞) 3.部件相同/相似漢字之對比訓練 4.使用「華文天下(moodle)」平台， 閱讀和寫作(第五課) 5.教授閱讀策略--從上下文推敲 閱讀真實材料--捷運一日票
第7週	10/15-10/19	第八課 我的大學生活	1.該課漢字、生詞，語法 2.教授合成詞構詞方式(動賓詞) 3.相同詞素之詞彙聯想訓練

			<p>4.使用「華文天下(moodle)」平台，閱讀和寫作(第六課)</p> <p>5.教授閱讀策略--多音節詞分析</p> <p>6.口頭報告—選讀科系內容</p>
第 8 週	10/22-10/26	第九課 怎麼延長簽證	<p>1.該課漢字、生詞，語法</p> <p>2.教授合成詞構詞(動補詞)</p> <p>3.漢字易混淆部首之對比訓練</p> <p>4.使用「華文天下(moodle)」平台，閱讀和寫作(第七課)</p> <p>4.教授閱讀策略—詞的猜測</p> <p>5.真實材料寫作--填履歷表/簽證表格</p>
第 9 週	10/29-11/2	第十課 去郵局寄信	<p>1.該課漢字、生詞，語法</p> <p>2.教授合成詞構詞(動補詞)</p> <p>3.形聲字訓練</p> <p>4.使用「華文天下(moodle)」平台，閱讀和寫作(第八課)</p> <p>5.閱讀真實材料--中西式信封格式</p> <p>6.教標點符號與書信寫作格式</p> <p>7.任務寫作--寫一封家書並寄出</p>
第 10 週	11/5-11/9	第十一課 到銀行開戶	<p>1.該課漢字、生詞，語法</p> <p>2.相同詞素之詞彙聯想訓練</p> <p>3.整理並複習量詞</p> <p>4.使用「華文天下(moodle)」平台，閱讀和寫作(第九課)</p> <p>5.閱讀真實材料--自動提款機頁面</p>
第 11 週	11/12-11/16	第十二課 你怎麼安排休閒生活	<p>1.該課漢字、生詞，語法</p> <p>2.整理並複習動作動詞部首</p> <p>3.閱讀真時材料-休閒活動調查</p> <p>4.任務活動-問卷調查。訪問-統計整理-寫作-報告</p>
第 12 週	11/19-11/23	第十二課 你怎麼安排休閒	<p>1.該課漢字、生詞，語法</p> <p>2.相同詞素詞彙之整理</p>

		生活	3.任務活動口頭報告
--	--	----	------------

(二) 中級階段教學大綱

表 五-2 2007 年 12 月~2008 年 2 月 中級階段教學大綱

週次	日期	主教材-- 初級/中級中文閱讀	教學內容
第 1 週	2007 12/3-12/7	初級閱讀第十三課 --我們去旅行吧	1.該課漢字、生詞，語法 2.材料閱讀--旅遊廣告(關鍵字) 3.寫作--旅遊心得
第 2 週	12/10-12/14	初級閱讀第十四課 --看醫生	1.該課漢字、生詞，語法 2.材料閱讀--藥袋、健保卡 3.寫作--生病的經驗
第 3 週	12/17-12/21	中級閱讀第一課 溫暖的家	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出主題句 --文章「台灣的家庭變小了」 3.寫作--何謂「譬喻修辭」 --題目「溫暖的家」 4.任務活動-- 尋找並理解唐詩 --詩「登樂遊原」
第 4 週	12/24-12/28	中級閱讀第二課 下班後，做什麼	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出主要重點 --文章「下班後 10 條最佳放鬆 方法」 3.說明記敘文 4.討論後寫作-- --題目「下班/放學後的生活」
第 5 週	12/31/2007- 1/4 /2008	中級閱讀第三課 一元商店	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--斷詞練習(短句) 3.任務活動--觀察平價商店情 況並訪問老闆與顧客 4.訪問後寫作-- --題目「我對平價商店的看法」
第 6 週	1/7-1/11	中級閱讀第四課	1.該課漢字、生詞、定式練習

		開車的心情	2.閱讀策略--斷詞練習（長句） 3.說明抒情文 4.分享後寫作--分享心情 --題目「.....的心情」
第 7 週	1/14-1/18	中級閱讀第五課 MBA 的迷思	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出長句主語練習 --新聞「職場新鮮人」 3.說明論說文 4.討論後寫作-- --題目「學位的迷思」
第 8 週	1/21-1/25	中級閱讀第六課 塑膠貨幣的時代	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出長句重點練習 --新聞「卡辦太多沒好處」 3.討論後寫作--信用卡的利弊 --題目「我對信用卡的看法」 4.任務活動--訪問朋友，了解使用信用卡的習慣後報告
第 9 週	1/28-2/1	中級閱讀第七課 便利商店	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出標誌詞 --新聞「量販店也買得到小包裝」 3.討論後寫作-- --題目「台灣的便利商店」
第 10 週	2/12-2/15	中級閱讀第八課 -- 網際網路的世界	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出段落重點 --新聞「網路成癮症」 3.討論後寫作-- --題目「網路未來扮演的角色」 4.任務活動--在網路搜尋旅遊 資料，整理後做出旅遊計畫
第 11 週	2/18-2/22	中級閱讀第九課 山中歲月	1.該課漢字、生詞、定式練習 2.閱讀策略--找出主要重點 --文章「台灣八大景點」 3.教授顏色、景象形容詞

			4.閱讀後寫作-- --題目「我最喜歡的風景區」
第 12 週	2/25-2/27	期末複習	1.複習全期課程 2.期末書面及口頭報告

二、教學單元教案⁴⁸

表 五-3 初級階段第四課教學教案

單元名稱	第四課 好吃的中國菜
教材來源	初級中文閱讀
教學時數	八堂課，每堂 50 分鐘
教學資源	課本、學生練習簿、部首表、生字卡、生詞卡、菜單、圖片、電腦
教學對象	1. 程度：初級 2. 人數：8 人（男 3 位，女 5 位） 3. 國籍：美國、加拿大、澳洲、紐西蘭、巴西
教學目標	◆學會看菜單 ◆學會烹調的說法 ◆了解中國不同菜系特色 ◆學會食物相關部首 ◆閱讀成語並能理解含意 ◆運用本課詞彙寫一篇作文 ◆能在餐廳點菜並記錄過程加以報告

第一、二堂				
教學流程				
具體目標	教學活動	時間分配	教學資源	說明
藉已有背景 引發學習動 機	◆ 暖身—討論吃過的中國菜，如不能 說明菜名需形容外觀與味道。 ◆ 拿出本課中提到的菜的圖片引 導 討論 ◆ 生詞教學(1~30)	5 分鐘 30	圖片 字卡	華裔學生 多吃過中 國，但是各 家口味不 同，以此引 導發表及

⁴⁸ 本教案因篇幅問題，在此僅列出第一天兩小時教學流程，其他時間依循此模式。

<p>學生能了解並使用本課生詞</p>	<p>1.請學生認讀生詞與例句</p> <p>2.說明尚未學過的漢字部首，並請學生在部首表上圈出。</p> <p>2.1 菜-艸部。 說明草部的不同形狀，正確筆順寫法</p> <p>1.2 餐-食部。 提出「飯」，比較食部在不同的位置。 提醒學生「食」當部首的寫法不同於字的寫法</p> <p>2.3 烤-火部 集中本課跟火有關的字，如：燒、煎、煮、炒、炸等，比較不同位置的火部。</p> <p>3.教部件及形聲字的策略，幫助記憶這些漢字。以本課漢字和學過漢字間形似和音似對比。 如：「味」的聲符是「未」 「烤」的聲符「考」 「炸」和「昨」比較 「湯」和「場」比較</p> <p>4.提醒學生易混淆之漢字。 如：「各」和「名」需寫完整「味」右邊是「未」不可和週末的「末」混淆。</p> <p>5.以提問讓學生練習生詞用法</p> <p>6.作業--請學生回家練習今天學的生詞，明天聽寫。</p> <p>7.以電腦說名師大「華文天下」如何註冊，請學生回家上網註冊。準備使用線上課程來學習。</p>	<p>15</p> <p>10</p> <p>20</p> <p>3</p> <p>17</p>	<p>部首表</p> <p>字卡</p>	<p>討論</p> <p>從本周起學生需以線上輔助課程複習前週學過的內容</p>
<p>學會使用電腦，延伸學習時間</p>				

第三節 語言知識學習之成效分析

本節將就華裔學生語言知識學習的教學實施結果進行成效分析。

一、漢字方面

(一) 介紹部首基本知識

葉德明(1999)認為在教學生認讀漢字時，最重要的是做字形分析，並將該字所包含部首和字素加以說明。據此原則，研究者在課堂上教漢字時，由生詞分解出漢字，逐字介紹漢字部首的發音及意思，是獨體字且常見的部首更是特別說明。每介紹一個部首藉要學生在部首表上圈出該部首，下次遇到同一部首時他們會發現已經學過這個部首。因為部首表上有英文翻譯，所以學生馬上會明白部首意思，但是有時部首的意思和字義差距很大，不易聯想，這時如果是常用的部首，研究者會仔細說明原意。在學習過程中不要求學生背誦，但是因為研究者反覆的介紹說明，有時也讓學生自己去發現，在不斷地學習之下，部首成為學生學習漢字的重要策略之一。

課室的教學過程及記錄如下二例：

例一：

師：(拿字卡呈現)「都(all, ㄉㄨ)」的部首是右邊的那個「耳朵」，很多人說是耳朵。這個部首念「邑」，看看在什麼地方(註：指部首表)。

E：第163個。為什麼是「city」，跟「都(ㄉㄨ)」有甚麼關係？

師：因為「都(ㄉㄨ)」也念「都(ㄉㄨㄨ)」，也有「big city」的意思，看看書上下面那個破音字。「首都」的意思。美國的首都是哪裡？

C：Washington DC。(2007年9月11日教學札記)

例二：

師：「貴」這個字的部首是「貝」。「貝」是「錢」的意思。

B：錢？老師，你剛說「錢」是金部。

師：「貝」是以前的「錢」。

B：什麼意思？

師：中國很久很久以前，用貝殼當錢。貝殼是什麼知道嗎？

C：貝殼是「shell」嗎？

師：對。只要是這個部首的字大部分都跟錢有關。

B：噢，你剛剛說的「買」也是嗎？

師：是啊！這課還有很多的字都是這個部首。找找看。

E：賣。

B：老師，價錢的「價」呢？

師：價是「人」部，但是他的右邊也是一個字，是以前商人的意思。

商人知道是什麼嗎？

C：business man。

A：噢！那也有關係啊。

（2007年9月17日教學札記）

G 雖然是白人，之前毫無中文背景，但是對寫字真有興趣，上課時總是會聽到他主動說出字的部首是什麼。在研究者教學札記中，今天聽寫 G 又幫助別人說出字的部首，又因為字寫得很工整，得到 B 得稱讚，我發現他有點得意。（2007年10月9日教學札記）

（二）運用形聲字特徵和部件概念

漢字中的形聲字約有 80-90%，雖然不是所有的形聲字的聲旁與字的讀音相同，但是相同者加上音韻同，聲調不同者仍為多數。在教過部首的知識後，當學生累積了約 200 個字的讀寫能力後，開始教六書概念。以象形、會意、指事和形聲為主。為了不要變成純知識的傳授，都是利用已學過或當課的漢字搭配教授。象形字的範例是：山、水、日。指事字的範例是：上、下、本、百。會意字：信、休、男、婦。形聲字每課都有，學生在認識部首時，也有機會反覆的認識形聲字，然後加以運用。

如果部首不明確，但是部件相似或漢字字形相似者，在教學過程中則採分析和對比方式同時進行。

課室的教學過程及記錄如下例：

師：「檢」這個字的部首是什麼？

C：木。

師：這個字是形聲字，右邊的部分「僉」是聲音。有這個部分的字還有哪些？

E：簽證的簽。

師：對，還有。

F：經驗的「驗」，是不是。

B：老師，「臉」的右邊是不是一樣？（有人不知道臉怎麼寫，老師板書）

師：是。還有這個「撿」，你看跟今天的「檢」像不像？「撿」是什麼部首？

B：手部。

師：你們覺得大概是什麼意思？

B：是不是剪刀的「剪」。

師：為什麼？

B：剪刀要用手剪啊！

師：不是，剪刀是「刀」。下面的刀才是部首。（老師板書並說明）

A：是不是撿東西的「撿」。

師：對。（2007年12月19日教學札記）

對於部首同或字形相似的漢字每三課就會在書上出現複習的單元，但是在課堂內隨時整理、歸類、比較可以啟發學生歸納和聯想的能力，達到鞏固記憶並活用的目的。

課室的教學過程及記錄如下二例：

例一：

師：「當」這個字的部首是「田」。可是你們學過跟這個字很像的字。

D：平常的「常」。

師：還有，再想想。

G：三代同堂的「堂」。

師：對。這些字的部首不同，但是有相同的部分，別弄錯了。

（2007年9月25日教學札記）

例二：

師：XX，你這個字寫錯了。

G：是嗎？

師：你寫的是「人」部，不是招待的「待」。

G：好像啊！

師：是啊！其他人，記得嗎？跟這一半相同的字還有什麼？（指著「寺」）

G：時間的時。

F：特別的特。

師：如果像XX寫的人部，就變成另一個字，「侍」（板書）不一樣喔。

（2007年12月3日教學札記）

從訪談中得知，在教過六書知識，特別是形聲字後，除了學生D以外，都會主動使用形聲字的特色來分析和記憶漢字。學生E是積極學習的學生，且是要知道所以然的學生，有了形聲字的概念讓他可以分析和自學。

E：我開始的時候，我覺得妳給我們解釋哪個部首我覺得很有用，因為這樣子可以比較容易記住，剛開始不知道很多字的時候，知道部首可比較快練起來很多字。

師：我常常提醒你們，這個字的右邊跟哪一個字的右邊一樣，那不見得是部首。

E：那個字不是部首的話也有用，可是我覺得是部首的話比較有用，可以一次記得比較多，也可以順便認識那個字的意思，有時候看那個字因為知道那個部首就可以查出來那個字的意思，然後像我們學的字也沒有太多，所以有時候想部首的話，可以想這個禮拜學到哪寫字，所以我覺得是部首有用。

師：形聲字的概念，對你有沒有幫助，形聲字就是說，一個部首是一個意思，其他就是聲音，你會不會用這個方法去記。

E：那個也會用。

師：哪一個字你用這個方法去記，記得最清楚，都不會忘記？

E：這個蠻有用的阿！有很多字...

師：比方說像...

E：像那個「青」、「請」。

師：那這是後來，還是你在第一次學的時候就把那個觀念放進去了，還是第二次、第三次的時候，我們先學「請」，再來學事情的「情」，你才開始有這個想法？

E：最早還是要知道，這個，後來就比要容易猜得出來了

師：像「請」嘛！你學的時候我不記得我有沒有說過右邊是「青」，如果我沒有說的話，你怎麼會知道右邊的是他聲音的發音呢？

E：因為你看到「請」，下次看到「青」，因為右邊是一樣的，所以會想聲音是一樣的。像我自己有寫下來在單子上，很多聲音，像平常用的聲音，右邊很多都一樣，還有麵包的「面」，還有這禮拜學的招待的「招」跟「照」，所以我覺得這個蠻好的。

(2007年12月3日訪談)

部首和形聲字的分析教學都符合柯彼德(1995)所說，「分析的系統越深，教學的效果越好，因為學生在分析的基礎上才意識到漢字結構的內在規律，他的記憶力由此會得到支持。」研究者經過教學實踐印證了他這個見解。因為華裔學生具有的背景知識多過一般第二語言學習者，在分析過程中理解能力較強，因此分析漢字的部首、結構、字源等教學方法對他們是具成效的。

(三) 以漢字表意特徵或圖像故事來聯想

漢字圖像的特色可以編成有意思的故事，透過故事來教學或是幫助學生記漢字，迅速聯想，也是有效的策略。故事性提高了學習的趣味，透過老師的說明讓學生脫離死背硬記的模式，甚至鼓勵學生用自己的思維邏輯及認知能力，編出自己記憶漢字的故事。

課室的教學過程及記錄如下二例：

例一：

師：「電」是「雨」部。上面是雨，下面像什麼？

B：像尾巴。

師：對，電是怎麼發現的？（說不出來）下面的部分像不像一個風箏，這一筆（指最後一筆）像是風箏的尾巴。風箏是什麼？知道嗎？

（老師畫圖）

D：是 kite 嗎？

師：對！

B：欸！有道理。好像喔。

C：有關係嗎？

B：Franklin 用風箏發現閃電啊。（以英文說明）

（2007年9月25日教學札記）

例二：

師：「解」這個字是用「刀」去把「牛」的「角」分開，解字本來就是這個意思。（教師先以筆圈出各部件，再邊說邊做出頭上有「牛角」的動作）

F：「腳」？為什麼？

師：他們要「角」吧？（研究者煞時也不知該怎麼解釋）

F：不要別的啊！（還是茫然）

A：「角」是 horn，不是 feet 的那個腳。

F：噢！（全班大笑）（2007年12月4日教學札記）

在訪談中，有三位學生的記憶策略是部首搭配圖像故事。編出來的故事依照他們自己的生活經驗、對事物的看法和思考方式來搭配。這三位學生漢字書寫表現都屬於高成效的學生。學期初完全不會書寫漢字，但是後來在測驗和練習方面的表現都是排在前面的。由他們自己談自己的漢字記憶策略可以看出。

例一：

B：上課的話可以記住。因為你跟我們在講的時候，會給我們編一些故事，要不然就是我們學過的這個字是什麼字呢？就可以幫助我們想起來，或者上面像什麼，下面像什麼，可以自己多編故事出來就可以記住這個字，那自己學的話就沒辦法，因為自己就想不起來

師：所以對你來說你用故事記的只是一部分的字，不是很多的字。

B：可以的就用，不可以的就沒辦法。

師：那你會先去記住它怎麼寫，還是比較難的你才會去編故事，還是你一開始就會想辦法先編故事。

B：我會先編故事。

師：你還記得什麼字你編過故事嗎？除了「拿」以外，還有什麼字。

B：摩啊！摩托車的「摩」。

師：摩托車，怎麼編？

B：那上面不是有兩個這樣子的嗎？

師：跟木一樣，那下面是手。

B：手，對，上面是一個穿帽子。

師：喔，帽子。

B：對，騎出去。

師：戴著帽子。

B：其實戴帽子應該是要這樣子才戴帽子，可是沒有辦法，所以我就在想說下雨有時候要穿雨衣，很多人都會帶外套，騎摩托車的時候就在裡面看不到。對，記不下來的大部分都是很複雜的，如果很簡單的，我就不用在故事去記。（2007年12月6日訪談）

例二：

師：你怎麼記住漢字？

F：我會先編一個故事。

師：你舉個例子。

F：像這個「威」。右邊是一個「spear」，然後這邊是「amazon woman」很有power。我就這樣記住。（2007年12月4日訪談）

例三：

師：你都是比較複雜的才會用(編故事)是不是？

C：對對。

師：還有就是那個部首跟那個意思很難有關係的？

C：對，沒錯。

師：那你還記得你編的故事嗎？

C：像那個態度的度，我本來剛開始沒有什麼故事，後來聽到XX的解釋，那個是孔夫子的帽子，我就覺得有一點像。

師：為什麼是孔夫子的帽子？

C：對啊！我也不知道她怎麼想到孔夫子的帽子。

師：他的解釋幫助你記住這個字嗎？

C：對。（2007年12月7日訪談）

（四）鼓勵將被動理解轉為主動活用

經過約兩個月的部首和部件教學，再加上反覆聯想練習，學生已經從被動的學習成為主動的產出。此情形在聽寫生詞時尤其明顯。研究者在期初即和學生達成共識，對聽寫的態度是「漢字與詞彙的聽力理解和書寫練習」，不計算成績。每課生詞聽寫兩次，學生聽完老師說的句子後自行書寫。聽寫的句子全部念完後，研究者會問是否有不會寫的字。然後希望會寫的同学提出部首或部件來提醒不會寫字的人，透過積極的表達和說明，除了鞏固記憶，也可以在他們提供說明的同時達到字詞的聯想的效果，幫助他們確認自己已經習得。

例一：（當天聽寫後）

D：老師人行道的「道」是哪個「道」？

H：知道的道。

D：知道的「道」我忘了。

E：「辵」部的那個。

D：辵部是什麼。

B：就是「這」的那個部首。有一個「點」，一個像「3」...

D：噢！我知道了。

（2007年10月22日教學札記）

例二：

師：XX，你的「績」寫錯了。

F：錯了嗎？不是「系」部嗎？

師：部首沒錯，另一半錯了。

F：右邊是成績的「績」的一半嗎？

B：不是，是讀書的「讀」的另一半。

F：讀書的讀？（茫然）

H：右邊是「賣」，賣東西的賣。

F：噢！想起來了。（2007年10月31日教學札記）

以部首來記憶漢字，透過主動積極的活用，顯示已習得的例子還有：

例三：

F：老師，欣賞的「賞」翻譯是reward，有這個意思嗎？

師：是啊，一個字的意思是如果有人做得不錯，皇帝會「賞」他錢或是禮物。現在很少說一個字，要說「獎賞」。

E：這個字是「貝」部嗎？

師：是。

E：怪不得。（2007年12月10日教學札記）

在教學過程中，學生D始終不能接受部首策略來記憶漢字。當別人提示她的時候，她總是說「不知道」。經過近一個學期的每天被動的接受這些漢字觀念，也感覺到部首的用處，偶爾會主動提及。顯示只要不斷給予刺激，還是有所反應。

今天終於聽到她主動說「扣除的扣是不是手部」，真不容易。我想同學的提醒，加上我的「嘮叨」好像有效了。（2007年11月12日教學札記）
訪談時學生D談到自己的學習策略。

師：你會不會說編故事，一個字變成一個故事。

D：不能，完全不行。

師：你試過嗎？

D：沒有。

師：部首對你來說，重要性有多少，是大部分都會去記部首，還是有的才會去記部首。

D：有的時候，因為有的時候我才會，有的時候是記部首，有的時候就不用部首。

師：所以你大部分就是寫。

生：對。

師：那我們常講的象形聲字，一半是部首一半是聲音，記得嗎？這樣的字，你會不會用這樣子的特點來記字？

D：不會，就是像昨天，挫折，我就是記一個手旁邊有一個坐，有時候就是這樣記，這邊是什麼，那邊是什麼。（2007年12月5日訪談）

學生D在教受訪談時仍表示不會使用形聲字來記憶漢字。根據研究者的觀察，因為學生D使用較少的策略，她常常是最容易忘掉很多常見且簡單漢字的學生，錯誤率也高。

聽寫時，D會寫「知道」卻不會寫「人行道」的「道」。提醒她，得到的回應是「我就是想不起來」。但是又常常問我怎麼記住這些字，雖然告訴她許多策略，她卻又缺少嘗試的意願，即使同學B對她說她也一樣，讓人不知道該怎麼幫助她。（2007年11月15日教學札記）

經過反覆地提醒和練習，學生D在第二學期表現得較有概念，但仍顯得消極被動。

（五）經由同儕協助達到獨立表現之能力

這些華裔學生的學習背景和生活背景相似性高，依據Vygotsky(1978)的「潛在發展區」(Zone of Proximal Development)概念，經由較有能力的同儕協助下而逐漸熟練，達到獨立表現之能力。因此研究者在聽寫時會起學生互相幫助，此時能力高者能把記住的漢字以部首或部件方式說明給同學聽，降低同學因為寫不出來而沮喪挫折之感。這些學生都已經在課前背誦記憶和書寫練習過，研究者不希望消極地懲罰暫時性的連想不起來，而是鼓勵知道的人藉著提示別人來確認自己的記憶及書寫正確性。根據研究者在課室的觀察，請學生互相協助的聽寫方式得到學生的肯定。沒有學生抱怨努力記憶卻沒有成績，反而因為討論或提醒而顯得氣氛熱絡和諧。誰都有需要別人幫助的時候，也有可以幫助別人的時候。

今天本來要聽寫句子，後來A說沒準備，B也說她還沒背好，我還是決定就聽寫生詞就好了。過程中，A和B努力的寫會寫的字，剩下的就靠大家幫忙，但是因為沒背好，同學幫忙效果也不大。大概十分鐘後結束，E問道：「不寫了嗎？」聽起來不過癮，我說不寫了。他馬上說：「我每天最喜歡的是聽寫，幫我記住字。」B也附和。我沒想到很多學生覺得無聊的聽寫他們竟然喜歡。我的觀察是因為大家在互助中，沒有競爭壓力，是練習

不是考試。(2007年12月10日教學札記)

從學生的訪談中，可以看到學生對研究者採取合作式聽寫的看法，聽寫不是考試，而成為另一種記憶策略。

例一：

師：那譬如說我要你告訴別人這個字怎麼寫，要你說給別人聽的時候，會不會讓你加深印象

E：因為告訴別人怎麼寫跟我自己記的不太一樣，所以告訴別人跟我自己腦子裡想的我把它混起來比較不行，可是別人告訴我，我可能後來會記得。(2007年12月3日訪談)

例二：

B：對，我覺得在考試寫錯的那個字一定會記得。

師：對啊。所以考聽寫的時候，我馬上就會說，你會不會寫，你不會寫問問別人怎麼寫，或者是說，你看看他有沒有寫錯甚麼字。

B：對。

師：那這個時候我用的方法就是，你可能哪個字不會寫，然後別人告訴你。

B：有啊，那個就是很好的一個方式，我也認為，因為當場就知道說我這個字寫錯了，就會馬上記住

師：那我希望你告訴別人怎麼寫，你再告訴別人怎麼寫的這個過程中間，你的印象會不會也比較深。

B：有，就是說上面像甚麼，下面像甚麼，對啊!對!我是這樣覺得說會幫助我，那會不會幫助那個人我就不知道，因為那個人也要自己想，那如果那個人自己想不起來，我也不知道講法了，對我來說很有意思，我覺得這樣的方法是可以讓我記得深一點，好過就是直接抄他的。(2007年12月6日訪談)

例三：

A：我喜歡別人提醒我，我不是不會寫，只要別人告訴我一點我常常就想起來了。(2007年12月7日訪談)

例四：

F：告訴別人怎麼寫有意思，有的時候我會記住同學說過的話，就記住了。

師：比方說什麼字？

F：比方XX說電影的「影」，右邊的那三個是我們的影子，我就記住了。

.....

F：聽寫不算分數，我覺得很好。我每天都會背字，然後我不會寫，你會提醒我們，你不會直接告訴我們，會告訴我們像什麼，旁邊是什麼，我覺得這個方法很好。（2007年12月4日訪談）

（六）期末問卷整體意見

在期末問卷上，一半學生（4位）認為部首對記憶漢字一定有幫助，另一半的學生認為有一點兒幫助。如問卷第6、7項。

問題 6 你上課以前知道中國字有「部首」嗎？

不知道	知道
4人	4人

問題 7 你覺得「部首」對記住漢字有幫助嗎？

完全沒有	有一點兒	一定有
0	4人	4人

經過深入訪談，學生對使用部首這個策略的回饋多為肯定的，僅有一位學生的記憶漢字策略仍採用傳統反覆書寫方式，對部首有印象，會偶爾使用，但不會積極記憶或產出。

二、詞彙方面

（一）建立詞彙聯想網絡

華裔學生已掌握了許多生活上的詞彙，再加上中文的背景知識，很多詞彙沒有主動學習過，但是在生長環境中也可能被動聽過。因此在教漢字和

詞彙的過程中要把他們已具有的语言基模啟發出來。在課堂教詞彙時，除了分析組成的漢字外，也運用漢字合成詞的特色--字和字結合成詞的特色，來衍生出新詞彙，同時幫助他們把所學過的字建立一個詞彙網絡。

在課堂進行教學時的做法是：

師：除了順利，你還聽說過「順」什麼？

A：順便。

師：對，順便怎麼用？

B：我順便去買東西。

C：老師，孝順是不是這個「順」。

師：是。

H：那是什麼？

C：我們要孝順爸爸媽媽。（2007年11月6日教學札記）

在課上活動或是課後練習，都可以採用聯想的做法來刺激學生把學過的詞彙在從腦海中提出來，多以造詞的方式進行。做法如下：

寫出有這些字的詞				
理	道理	辦理	理想	經理
法	教法	文法	辦法	方法

（第十課測驗，A 的答案）

文字接龍，第二的詞的第一個字要跟前個詞後面的字相同。 不可以是同音字。				
例：學校	校門口	口味	味道	
出門在外	外國	國歌	歌星	星期
服務生	生長	長話短說	說話	

（第六課作業練習，F 的練習）

學生已具備的语言或文化基模也可能變成學習干擾，因為華裔學生常會聽到聲音就自然聯想到他自以為是的答案，導致錯誤或是讓人啼笑皆非的結果。但是這是鼓勵他們把自身潛在的認知變成實際的理解，還是值得使用的方法。今天教「味道」、「口味」，當我提問練習完時，A 就馬上說出，「胃口」也是這個「味」吧！這個聯想幾乎是我教過的學生都發生過的情

況。以部首和詞義來說，似乎也有道理。（2007年9月27日教學札記）

（二）分析詞彙結構

現代漢語的詞彙中，合成詞的比例很高，字與字的意思可組成新的詞意。構詞法知識對學生記憶和分析詞彙來說也是一種策略。因此在期中以後分次教授構詞的原則，在說明之後再讓學生練習。學生如果認識構詞的原則，可以成為閱讀時猜測的策略。

並列式	語言、喜歡	右邊這些詞， 哪些是並列 式，哪些是偏 正式。	美麗	房東	衣裳	記者
偏正式	火車、紅花		消除	辛辣	富裕	冷飲
動賓式	司機、招生	右邊這些詞， 哪些是動賓 式，哪些是動 補式，哪些式 主謂式。	室友	店主	熱愛	疼愛
動補式	吃飽、說明		翹課	看見	鞠躬	吃驚
主謂式	頭痛、地震		跳槽	聽懂	推翻	改善
			打破	提醒		

詞彙結構分析對學生記憶詞彙的幫助不明顯，只有在閱讀時，才會看得出來，我想他們記憶詞彙的方法還是依照詞彙的意思和用法來記憶，如果使用了策略，多半是漢字的策略，而不是構詞的原則。使用聯想，倒是在課堂上會出現，但是也是偏向漢字的聯想。（2007年12月3日教學札記）

三、語法方面

（一）採用語法對比來改正直譯的錯誤

具有口語能力的華裔學生往往在跟人溝通時沒有大礙，就認為自己已經說得很好了，事實上，這些學生常常會受到英語或是台灣話（家中的語言）的影響，出現一些不規範的句子，雖然大家聽得懂，但是只要他們一開口，大家就知道他們是華僑。跟漢字教學比起來，很多老師也認為語法不是他們最需要的教學項目，因此學生常發生一些語法錯誤，降低了在口語表達時的流利度和準確度。在教學時，根據以往教學經驗，採用英漢語法對比及華語與台語對比方式來提醒學生有意識的注意容易發生的錯誤。

常見的直譯產生的錯誤如下(取自學生作業與考試)：

1. 英語翻譯影響：

- 只要口味一點點辣，爸爸就不吃烤肉。(B)
- 我想再逛一點，看看有沒有更舒服的鞋子。(E)
- 我不知道如果這樣會不會比較快。(A)
- 因為我很緊張，一轉眼考試時間就完了。(G.F)
- 我記錯我的新地址，郵差送我的信到錯地址。(E)
- 我覺得學校離捷運站差不多十五分鐘走路。(F)
- 台北沒有塞車那麼厲害。(F)
- 我們在談新的同學關於的東西。(H)
- 我很喜歡唱歌，尤其在 KTV 跟我最知心的朋友。(H)
- 台灣的小吃種類是五花八門。(D)
- 我在星期天早上喜歡去爬山。(A)
- 師大附近的房子，有的是貴，有的是便宜。(G)
- 跟漂亮的女生說，我就很不自在。(F)
- 露營社值得因為很刺激。(D)
- 我對很多戶外活動有樂趣。(H)

2. 台語影響：

- 因為我沒有男朋友，再加上我不夠錢，就沒買禮物。(G)
- 老闆說不夠本。(C)
- 我小時候有念過中文學校。(A)

這些語法錯誤再以詞彙或語法對比方式說明後，學生會有意識的注意。但是因為有些學生長時間使用這些說法，沒有受到糾正，已經化石化，需要較長時間改正。

課室觀察到學生 A 無意識犯錯的例子：

A：我不知道如果我男朋友這樣我會不會生氣。

師：你再說一次。我不知道...

A：(看著我納悶) 我會不會生氣。

師：你不需要說「如果」，只要說我不知道男朋友會不會生氣就好了。
跟英文不一樣，想想英文，「if」不要說出來。

A：喔! (2007年9月28日教學札記)

.....

A：...我不知道如果大家.. (師阻止)

師：停，你剛說什麼？

A：我要說，我不知道如果大家都開車..

師：停，(看著學生，已經有其他學生意識到了。)

B：(在一旁提醒)欸！沒有「如果」。

A：什麼如果？(已有學生開始笑)我說我不知道啊！(大家都笑了)

B：你只要說：「我不知道大家都開車，交通會怎麼樣。」

A：喔！(辯駁)我一直都這麼說，沒人告訴我啦！

(2007年11月13日教學札記)

(二) 以語法基本結構來建立正確語序

語法觀念不正確，連帶會影響閱讀的理解力和寫作的表達能力。如果對漢語的語法結構有清楚的概念，有助於分析長句。閱讀的策略中包含分析長句的主題，複句的標誌詞，上下文的關聯等，這些都是立基於語法觀念。為了達到華裔學習者閱讀報紙，寫出如母語者文章的目標，正確理解句子中的主語是哪部分，哪部分只是修飾的定語或狀語，是很重要的。如此可以減少語法觀念不清楚而產生的錯誤。對思考型的學生更具成效。

當學生在完成句子的練習時，最易看到學生因掌握不住句子的主語產生的錯誤，如下：

1. 我們家一共_____。依課文內容正確答案應為「我們家一共有五個人」，卻出現「* 我們家一共買了五件襯衫和三件外套。(F)」的句子。
2. 用電腦工作成為_____。依課文內容正確答案應為「用電腦工作成為現代人的習慣」，卻出現「* 用電腦工作成為現代人所使用的。」的句子。(G)
3. 便利商店的飲料種類_____。依課文內容正確答案應為「便利商店的

飲料種類五花八門」，卻出現「* 便利商店的飲料種類很好喝。(B)」的句子。

此單元採用的教學模式是提供基本語法結構，再以句子說明和練習。如下所舉結構。

定語	主語	狀語	謂語	補語	定語	賓語
	牛肉	很	好吃			
	雞排		好吃	得不得了		
小張的	朋友	昨天	買	了	一本	小說
他的	哥哥	在書店	看	到了	新出版的	雜誌
漂亮的	小姐	非常	喜歡		流行的	衣服

練習的方式是給許多句子再請學生分析出各結構。這個句子概念可以解決學生所常見的錯誤，不易發生看到「我們」就認為是主語的錯誤理解，實際上「家」是主語，我們是「定語」。

定語	主語	狀語	謂語	補語	定語	賓語
我們	家	一共				
* 我們家一共買了五件襯衫和三件外套						
便利商店的飲料	種類					
* 便利商店的飲料種類很好喝						

華裔學生普遍依靠已有的語感表達，語法常不是他們最在意的。我在說明句子結構時，似乎只有E最感興趣，B、F、H還會聽我說明，A、C、G都不注意。D看起來就是沒興趣。D的說法是她不懂語法，她連英文的語法也不懂，真是這樣還可以諒解。A、C、D都是口語較佳的學生，語法的正確率正如Campbell & Rosenthal所說，80%~90%都是規範的，考試的時候，他們在運用詞彙和完成句子的表現都比其他學生能力高，或許這是他們比較沒興趣的原因。但是當考試因出現病句被扣分時，使用語法結構來解釋他們所犯的錯誤，學生的興趣就增加了，語法還是有學生覺得是需要的。（2007年11月4日教學札記）

但是從其他學生的訪談中，也得知學生覺得有一點幫助。尤其是喜歡思考，不是靠語感來學習中文的學生，如：E，尤其需要知道這些語法規則。

E：我知道我們的班剛開始會說一點中文，我是覺得前面學一點文法會有用，因為我在美國剛開始都練習 subject 跟 adjective，什麼放在哪裡，像我們書裡面。我覺得蠻有用的是，他會說這是 SV 或是 Adverb，可是他也沒說怎麼用，所以說一下 Adverb 要跟什麼配，或是放在哪裡的話，就可以想出來，不用聽很多次，才知道喔！

.....

E：我知道 SV 是真的很麻煩的，真的很多東西，可是我覺得我們班裡面，夠聰明，像你說 SV 有時候可以當 Adv，可以當 Noun，可以當 N 嗎？

師：有可能，講到新聞裡面有可能。

E：可是我自己的想法是，我在學這個語言的時候，我自己是在腦子裡想這個 Structure 要怎麼跑，雖然我還沒有感覺這是個是對的。

.....

E：可是像最早你給我們那張紙，感覺很像中文很常把那個 Subject 放在前面，先把 Subject 說完再說 Verb，然後後面的 Object。

師：你是對語法的部分感興趣，可是我教華裔班裡面他們最不喜歡就是文法那個部分，因為他們會說話，他們覺得好無聊喔！解釋半天，他們覺得最沒意思，所以每個學生感覺不太一樣。

E：我還是覺得有用。 (2007年12月3日訪談)

四、閱讀教學方面

李黔萍(1998)認為閱讀教學應分級，初級的閱讀目的是複習鞏固主要語言課所學的辭彙和語法規則，適當的擴展詞彙。中級閱讀在詞彙和語法方面仍然要和主要語言教材配套，但更重要的是要在閱讀材料的功能性擴展上下功夫，讓學生接觸不同體裁的文體。陳賢純(1998)則從累積的詞彙量、閱讀速度和閱讀量來畫分初級和中級階段。初級階段正如喬偉印、李黔萍提出的閱讀教學任務，多以複習和鞏固主教材所學的詞彙和語法，擴大詞彙量為主，配合主教材的閱讀內容同時教授閱讀策略。如第四課的菜單就教學生如何找出關鍵字，第五課的租屋廣告閱讀則是認識縮略詞，並猜測出意思。除了課上的閱讀，另外也使用電腦來輔助閱讀。讓學生有機會大

量閱讀。這部分在下一節電腦輔助教學再說明。

中級階段的閱讀則以訓練閱讀策略和技巧為主，達到信世昌(2001)所說通篇理解的閱讀目的。每課均選擇跟主教材主題有關的報紙新聞來閱讀。在閱讀時同時指導閱讀策略，融合詞彙和語法相關知識來理解所閱讀的內容。報紙的內容難度提高，但可以訓練學生熟悉書面語的語體形式和文章結構，讓學生能順利過渡到閱讀報紙的目標。

閱讀策略教學的內容與主教材結合，時程則依教學進度，以閱讀活動方式進行，整個教學實踐的內容如下：（整理自本章第二節教學大綱）

表 五-4 2007 年 9 月~2008 年 3 月閱讀策略教學內容

初級階段	閱讀策略	時數(H)	閱讀模式與類型	課數及教材內容
初級階段	認識關鍵字 分析詞彙結構	4	自上而下 掃描	真實材料--菜單 真實材料--旅遊廣告 真實材料--藥袋、健保卡
	縮略詞 分析詞彙結構	2	自下而上 掃描後精讀	真實材料--租屋廣告
	字、詞的猜測 分析詞彙結構	4	自下而上 掃描	真實材料--常用電話表 真實材料--中西式信封格式 真實材料--自動提款機頁面
	從上下文推敲	2	自下而上 掃描後略讀	真實材料--捷運一日票
	多音節詞分析	2	自下而上 精讀	四字格成俗語
	找出關鍵詞	2	上下交互 掃描後略讀	真實材料--休閒活動調查
	中級階段	找出主題句	2	自下而上 精讀
找出主要重點		2	上下交互 略讀	文章「下班後 10 條最佳放鬆方法」
斷詞、斷句練習		3	自下而上	採用短句子、長句子練習

			精讀	
找出長句主語	2	上下交互 精讀		新聞「職場新鮮人」
找出長句重點	2	上下交互 略讀		新聞「卡辦太多沒好處」
找出標誌詞	2	上下交互 精讀		新聞「量販店也買得到小包裝」
找出段落重點	2	上下交互 略讀		新聞「網路成癮症」
找出主要重點	2	上下交互 略讀		文章「台灣八大景點」

(一) 以字詞為主的閱讀策略教學

初級階段的閱讀教學多以複習及鞏固漢字和詞彙為主，採用的閱讀技巧多為掃描關鍵字或關鍵詞。華裔學生具有較豐富的語言和文化背景知識，在字意和詞意的聯想及猜測能力比第二語言學習者為佳是不爭的事實，所以只要克服字詞認讀的障礙就可以迅速理解所閱讀的內容。Goodman (1967) 認為閱讀是心理語言的猜測遊戲，因此善用猜測策略可提升學生閱讀理解能力。

1. 以關鍵字詞來猜測意思

初級階段第四課閱讀材料為菜單，目標是能在不認識所有菜名的情況下，能點到敢吃的菜，需要學習辨別菜單的種類、味道、材料等，因此教學重點是菜單上的關鍵字詞。由認識的字來推敲詞可能的意思。有底線的字為關鍵字。

第四課閱讀菜單，依下列順序閱讀並解釋關鍵字，教學過程擷取如下：

分類：牛肉類、雞鴨類、海鮮類、豬肉類、湯類、素菜類

步驟一：老師先問有哪些類別，學生回答，會出現有的名字說得出來，有的字不認識說不出來，此時教他們猜測。

步驟二：「蔬菜類」不認識「蔬」這個字，旁邊是「菜」，你應該猜「什

麼菜類」。「海鮮類」不認識，在菜單上看見「海」想到什麼？水裡的東西，水裡有哪些東西呢？

步驟三：依序問其他三部分教學內容。

做法： <u>清炒</u> 、 <u>紅燒</u> 、 <u>清蒸</u> 、 <u>涼拌</u> 、 <u>燒烤</u> 、 <u>酥炸</u> 、 <u>蔥油</u> 、 <u>宮保</u> 、 <u>魚香</u>
味道： <u>糖醋</u> 、 <u>蜜汁</u> 、 <u>酸辣</u>
材料： <u>里肌</u> 、 <u>排骨</u> 、 <u>肉絲</u> 、 <u>雞丁</u> 、 <u>三鮮</u>

學生在分類上較易理解，因為學了部分關鍵字，味道上也易猜測，但是做法及材料則需要依靠背景知識來學習，如果吃過的菜較易理解。課堂教學實例如下：

例一：

師：「涼拌」是什麼樣的菜？

C：涼的，好像 appetizer。

師：涼拌雞絲呢？

C：雞絲是不是雞肉。「絲」是什麼意思？

師：想想「丁」是一小塊一小塊，「絲」是什麼樣子？

C：一條一條嗎？

師：對。

例二：

師：這些菜單裡，有牛字的菜是牛肉，有魚字的菜是魚肉，有羊字的菜是羊肉，看看豬肉類裡的菜，有什麼特別的？

B：糖醋排骨。排骨飯的排骨嗎？

E：什麼是里肌？

師：豬身上有一個地方的肉，沒有肥肉。有的排骨飯的肉就是里肌肉。

D：回鍋肉也是豬肉嗎？

師：是，找到奇怪的地方嗎？（大家拼命找似乎沒發現）菜單上沒寫「肉」名的菜，大概就是「豬肉」。

B：真的欸！有意思。

例三：

師：有一道菜叫「魚香肉絲」，肉絲是什麼肉？

A：在豬肉類，豬肉吧！有魚嗎？

師：魚香肉絲有沒有魚？有人知道嗎？

A：應該有。

師：XX，你覺得有魚嗎？

E：有魚字啊！有吧！

師：那為什麼不放在海鮮類？

E：(猜想)肉比較多，是嗎？

師：沒有人知道嗎？回家去查一下，你可以問家人親戚都可以，要不然上網查，為什麼叫「魚香肉絲」明天告訴我。

(2007年10月2日教學札記)

今天一上課D就說她問了「魚香肉絲」是什麼。魚香肉絲沒有魚，是豬肉。C說問了親戚，知道沒有魚，但是不知道為什麼叫「魚香肉絲」，E說問了堂弟好像沒有魚。至於為什麼叫魚香都不知道。我說明了一下由來，請他們有機會吃吃看。說到吃的，學生的興致很高，也願意去問問。但是在台灣沒親戚的G和H就不能問了，對這個話題也顯得沒興趣。

(2007年10月3日教學札記)

相同教學方式也運用在閱讀旅遊廣告上。首先，請學生依「旅遊地點、旅遊時間、參加人數、報名日期、費用」等線索來找出需要的資訊，理解重點。再以未學過的字詞，以猜測或推敲的方式來理解。如：「報名日期：自10月18日起至額滿為止」。學生(D、B、A)都可以依「自...起」猜出「至...止」的意思。再以「滿」來請學生推測試什麼意思，結果學生都能猜出意思。

華裔學生猜測的能力表現得不錯，尤其是漢字學得較好的E，看到「視天氣而定」時，E在我提出「視」一個字的意思時，馬上說「看」，接著就說出意思來了。而D、B則是因為口語能力佳，反應自然就快。F、G、H都需要老師指引才能猜出意思。今天看起來H的反應比以前好了，他從學過的「搭」猜出了「搭乘」的意思。(2007年12月6日教學札記)

2. 辨認縮略詞並能還原

在台灣使用詞彙縮略的情形很普遍，尤其是在報章雜誌的標題和廣告上更是常見。為了讓學生能掃描報紙標題，理解廣告意思，教縮略詞彙從什麼詞彙縮略而成，及如何還原是必要的。使用的材料是第五課的租屋廣告。

課堂上的教學過程與實例如下：

套房出租 近師大、台大 安靜、交通方便 床、書桌、洗衣機全 <u>限</u> 學生、房租五千元起 <u>洽</u> 23218457

23952865 <u>交</u> 便可炊 近師大冷話俱全 分租公寓月租 15000

步驟一：學生先略讀，老師直接提問。問「交便」和「冷話俱全」的意思，因為直接跟課文有關，每個學生都可以猜出「交通方便」和「冷氣、電話都有」的意思。再問「家電全」的意思，F說家裡有電的東西都有，字面意思確是如此，大家討論家電包括哪些。

步驟二：教授詞彙縮略的概念，以詞為單位，告訴他們如何取詞彙中重點字來還原。如：「師大--師範大學」，「駕照--駕駛執照」，「品管--品質管制」。

本次閱讀教學延續了上一課的關鍵字詞猜測策略。拿廣告中的書面語形是的字來請學生猜測，有不錯的學習成果。課堂實例如下：

師：「限學生」的「限」是什麼意思？

D：學生多的意思嗎？

師：在一個租房子的廣告中看到「學生」前面有一個字，會有什麼意思？

H：適合學生。

F：歡迎學生。

師：你們租房子的時候，看過這個字嗎？

F：我看過這個字後面是女生。我不知道意思，我覺得是他們歡迎女

生。

師：有道理。可是這間房子我不能租，因為我不是學生。

B：只有學生可以的意思嗎？噢！我也看過。

.....

師：「可炊」的「炊」的意思是什麼？（學生都不出聲）

師：這個字有什麼部首？

H：火部（D、A也同時說出）

師：那麼你們覺得是時什麼意思？

A：做飯。

H：為什麼要說可以做飯？每個家庭都可以做飯啊？

師：房東可能不喜歡家裡有人做飯，屋子裡會有味道，廚房也比較髒。
這種房子你租不租？

H：可以，我不會做飯。（2007年10月11日教學札記）

學生的猜測能力立即顯現出來，這也是華裔學生才有可能的。

（2007年10月11日教學札記）

3. 善用構詞法來推測字意和詞意

中文詞彙的意思雖然不見得是「字義+字義=詞義」，但是教學生由字義線索去猜測詞義也是一個閱讀策略。構詞原則加上推測策略，研究者在每次閱讀練習時都提出，可以由其中看到學生學習成效。

閱讀過程中，研究者往往指出不認識的詞其中一個字的意思，再讓學生想另一個字的意思。教學實例如下：

搭乘：已知「搭」的意思，「搭乘」後面又是「火車」，從「搭X火車」推測出「乘」和「搭」的意思一樣。（並列結構）

口服錠劑：在藥袋上，看到的東西應該跟藥有關，藥多半是「吃」的，「口」是嘴吧，「服」在這裡是動詞，所以是「吃的藥」。（主謂結構）

五萬落袋不是夢：已知袋是袋子或口袋，你的錢(薪水)會「落」到哪裡？「落=掉進」口袋。（動賓結構）

前往：已知「往」的意思是「去」，但是「前」對他們來說是位置的觀念「前面」，因此會混淆。教這是書面語形式。

除了雙音節的構詞原則外，多音節詞(四字格)往往是學生學習的難點，當學生學了幾個四格後就拿來當作例子，說明詞的結構，教導以字意來推測詞意。教學實例如下：

人山人海：第一和第二個字是一組，第三和第四個字是一組，山和海都高或大。人如果像山和像海，表示什麼？

長話短說：第一和第三個字是並列的，第二和第四說話也是並列的。長長的話要短短地說。

今天閱讀新聞「量販店也買得到小包裝」時，出現「裹足不前」，得到不錯的回應和互動，也看到閱讀策略出現在閱讀過程中。(2008年2月15日教學札記)實例如下：

師：「裹」的意思是什麼？

E：包裹。

師：對，記不記得我說過「裹」當動詞是什麼意思？(想半天沒反應)

B：是「裹小腳」那個嗎？

師：是，那麼「裹」是什麼意思？

B：包起來。

師：這裡呢？把腳包起來，怎麼樣？

E：不去。

師：對，「不前」是「前往」的意思。為什麼裹足不前？

B：怕買太多。

華裔學生的文化知識背景使得很多東西吸收很快，上個學期學過的「裹」字，雖然不記得單字的意思，但是記得裹小腳的故事。聯想起來還是很快。(2008年2月15日教學札記)

(二) 以句子為主的閱讀策略教學

閱讀的最終目標是要快速閱讀並理解全文，如何迅速的理解，需教句子和段落的閱讀策略。在句子層面採用信世昌所提出的兩種策略。一是斷詞練習，二是找出長句的重點。

1. 斷詞練習

當學生有了漢語詞彙雙音節的特色和語法結構的概念後，讓學生練習將長句斷詞，期待他們主動活用並成為自己的閱讀策略。這個策略一共練習了三次，句子由短而長。第三次學生明顯的掌握住斷詞技巧。正確斷詞並理解的比率提高。

斷詞練習的教學過程及實例如下：

步驟一：給學生短句子請他們斷詞。(第三次的句子較長)

步驟二：挑出句子有幾個答案的，請他們分別說明意思。

步驟三：老師給予正確答案，並說明意思。

從學生練習結果分析，斷詞練習的句子如果雙音節詞較多，正確率就高，如果有三個音節的詞或是專有名詞錯誤率就高。如下實例：

第一次短句練習 (2008/1/16) (教學對象 7 人)
哥 倫 比 亞 雨 季 半 年 不 停 居 民 成 水 上 人 家
1. 學生在「哥倫比亞」地方都是錯的，都受了雙音節詞的影響。 2. 在「成」處也斷錯，有「成水/上人家」，也有「居民成/水上/人家」。
美 國 一 隻 肥 貓 頭 被 花 生 罐 子 卡 住 十 九 天
1. 學生都在「肥貓頭」處斷錯，把「貓頭」當成一詞，「肥」是形容貓頭。
第二次短句練習 (2008/1/23) (教學對象 7 人)
米 老 鼠 在 美 國 經 濟 大 衰 退 期 間 成 了 全 國 人 民 的 開 心 果
1. 「米老鼠」和「開心果」等三音節詞都沒問題，但是在「大衰退」出現「大衰/退期間」和「大衰/退/期間」
第三次長句練習 (2008/2/20) (教學對象 6 人)
我們不用去上課也不用去露營或運動因此我們有足夠時間做白日夢和仰望天空常常從早到晚都在懶洋洋中度過我們必須說服自己有時候什麼事情都不做比一天到晚忙得團團轉更有義意
1. 學生多能成功斷詞，錯誤的地方多為三音節詞，有 3 人把「懶洋洋」「團團轉」斷錯，但是正確的也有四個。

- 2.可喜的是「白日夢」沒有人斷錯，學生已有明確的詞彙及語法觀念。「夢」並未學過，因為後面接的是「和」，不可能把「夢+和」所以接著前面的詞。（當天針對錯誤的詞彙詢問學生，得到的回應）
- 3.學生多把「從早到晚」和「一天到晚」斷成兩個詞，他們的解釋是「從..到..」好像應該分開。研究者認為四字格的構詞觀念他們還是不太熟悉。（當天針對錯誤的詞彙詢問學生，得到的回應）

以學生 F 為例，三次的錯誤率(依研究者認為的詞彙數為標準計算)逐漸降低。第一次在 46 個詞中錯誤是 7 個，錯誤率 $7/46=15.2\%$ 。第二次在 59 個詞中錯 5 個，錯誤率是 $5/59=8.5\%$ 。第三次在 96 個詞中錯 8 個，錯誤率是 $8/96=8.3\%$ 。而且理解的正確率提高。

F 不是班上學習表現最好的學生，他的閱讀和斷詞速度跟最快的學生比稍慢，但是正確率和理解力卻較高，顯示他有意識的使用策略，達到練習的目的。(2008 年 2 月 20 日教學札記)

斷詞練習受到學生的肯定，在期末開放性問卷，學生的意見幾乎都是「有幫助和很有幫助」，意見如下：

斷詞練習很有幫助，

因為：這種的練習是為了看我們有沒有真的明句子的意思。(G)

因為：才能讓我知道怎麼去讀對的方法。(B)

斷詞練習有幫助，(E、H)

因為：是另外一種練習方法。課本的例子也幫助我了解生詞的用法。(F)

斷詞練習還好，因為：只有一點幫助。(D)

2.找出長句重點詞語

在語法錯誤分析時，從學生出現的偏誤句來看，如果能在掌握句子的重點詞語⁴⁹方面多練習，再加上語法結構的觀念，應該可以降低學生發生錯誤的機會。

在掌握重點詞語的教學過程及實例如下：

⁴⁹ 根據信式昌(2001)的研究，重點詞語的練習包括找出主語或是找出賓語兩類。

步驟一：給學生句子請他們找出主要重點詞語。

步驟二：請說明哪些是修飾語，並說明句意。

練習內容及時程如下：

第一次重點詞語練習 (2008/1/30) (教學對象 8 人)
1. 留著山羊鬍、穿著中山裝的那位紳士是我 <u>老爸</u> 2. 缺乏理論基礎和實務經驗的 <u>新手</u> 都可以來這裡接受訓練 3. <u>他</u> 昨天去觀賞了暑假最受青少年歡迎的兩部電影 4. 這學期她選了一門教人如何活在世上及坦然面對死亡的 <u>課</u> 5. 每年從寒冷北方飛向溫暖南方過冬的這些 <u>家燕</u> 又來我家築巢了
1. 學生幾乎都可以找出正確的重點。尤其是第 1、3、4 句，都做對了。 2. 第二句有一半的人答對。 3. 第 5 句因重點詞(家燕)未學過，因此在作答時只有一位(F)答對，且可說出意思。
第二次重點詞語練習 (2008/2/13) (教學對象 6 人)
6. 那些需要你在短時間立刻處理完畢的重要 <u>文件</u> 都放在你書桌上 7. 因為車禍造成四肢重癱瘓的這名 <u>工程師</u> 已經昏迷好幾天了 8. <u>職員</u> 說了一個聽起來有趣實際上沒有什麼道理的藉口給老闆聽 9. 他終於賣掉在倉庫裡堆放了好幾年卻不容易賣出去的那些 <u>寶物</u> 10. 只考慮到個人利害及安為的 <u>自私者</u> 不在乎別人受打擊和挫折的痛苦
1. 句子較長，但第 6.7.9 都答對。 2. 第 8 句出現「職員」「藉口」和「老闆」三種答案，以簡化長句的方式請學生找出主語+謂語+賓語，再看一次，學生都可以找到答案。 3. 第 10 句有一半的學生做對，請做錯的再仔細思考，第二次的答案都是對的。顯示時間夠，學生就可以透過既有的語法和詞彙知識，慢慢地分析。

學生對這項練習較沒興趣，或許是隨時都在主教材課上練習，學生的正確率較高，所以效果較不明顯。研究者認為斷詞練習和找出重點句可以結合在一起練習，斷詞正確較容易找出重點詞語，理解句意也較容易。

(2008 年 2 月 20 日教學札記)

(三) 以篇章為主的閱讀策略教學

在中級階段，研究者設計的閱讀課程都以閱讀整篇文章為主，且都是報紙材料，閱讀過程以上下交互的閱讀模式及略讀為主要練習方式，使學生在以下而上的字詞閱讀策略之外，建立另一套閱讀模式，以大量閱讀來提升閱讀速度與全面理解的準確度。

1. 由上下文語境推敲詞意及句意

篇章閱讀時，除了猜測字詞和句子的策略外，文中的標誌詞也是幫助理解的策略。標誌詞指的是複句中的連接詞，也是把多個句子按一定邏輯關係組合成段落、篇章的詞(周小兵等 2007)。周並把標誌詞分成五類，如：

- (1) 重複和補充：換句話說，拿...來說。
- (2) 順序和分類：首先...其次...，一是...二是...，....年來。
- (3) 原因與來源、依據：之所以....是因為....，根據...，...以至...。
- (4) 轉折與對比：雖然....但是....，...而....，另一方面，...其實...。
- (5) 結論與概括：總而言之，...可見...，由此看來...。

運用及掌握這些標誌詞所帶有的功能是幫助學生分析、推論語句進而理解文章上下文的意思，充分掌握隱含語意的工具。

教學實例如下：

師：(先請學生閱讀第一段) 第一段有哪裡不懂?

E：第四行，什麼..其。

師：反其道而行，是一起的。猜猜意思。

D：「反」是相反的「反」嗎?

師：是。意思呢? 「道」是什麼意思?

E：路。

師：行呢?

B：行人。

師：這裡是動詞。

B：不行的意思。

師：再想。從前後的句子和意思去想。量販業者賣的東西怎麼?

B：一次很多。

師：可是文章上說「受到經濟不景氣的影響」，後面又有「反而改採小包裝吸引消費者」。小包裝是量販店本來的方式嗎？「反而」是什麼意思？

E：老師，是不是，量販店開始相反，做跟以前不一樣的。

師：說清楚一點。

E：他們本來一次要賣很多，現在也開始賣比較少的東西。

師：差不多，所以呢？反其道而行，是用跟本來相反的方法來做。是什麼？

E：做。（2008年2月15日教學札記）

華裔學生的理解能力好在這裡就看得出來，根據教學經驗，第二語言學生對「反而」的理解及使用都要花很長的時間。他們一點就通，雖然學生H需要我再舉例說明，但是同學總是主動幫忙翻譯，問題很快就解決了。這篇新聞給視華三的學生閱讀，他們大概都不能理解。（2008年2月15日教學札記）

2. 略讀理解全文重點

以真實材料訓練學生閱讀，多採用由上而下的方式，要求略讀，然後提出幾個問題請學生回答。教學步驟參考了Robison(1964/1972) SQ3R 順序。

- (1) 瀏覽 Survey：略讀文本以大略了解大意
- (2) 提問 Question：讀者先提出問題，看文本是否有答案
- (3) 閱讀 Read：為剛剛的問題找答案而讀
- (4) 複誦 Recite：用口頭或書面方式複述本文重點
- (5) 複習 Review：把讀過的部分再溫習一遍，並牢記

研究者在課堂上先請學生瀏覽，然後由教師針對內容提問，再請學生閱讀，大家都找到重點後，提出不懂之處，再討論。「複誦」以討論替代，而複習則請學生回家自己複習。

如果故事性強的文章，閱讀起來較易理解，學生比較有興趣。但是學生的學習習慣多為精讀，不能百分百的理解讓他們覺得「沒學到」。研究者需說明略讀的好處，鼓勵他們每天略讀或掃描報紙頭條新聞等。（2008年2

月 20 日教學札記)

(四) 教學回饋

在中級階段結束，研究者以問卷⁵⁰收集學生學習的心得。針對閱讀部分提出的問題有兩個。學生覺得有意思和有幫助的比例超過一半。但是也看出來，學生認為有好處的原因多是鞏固所學的詞彙和語法等，如果內容太難，又不要求以考試來記憶所學，學生就覺得幫助不大。

問題 5 看課文以外的文章/新聞，你覺得：

1. 很有意思 (2 人)

因為：*it is interesting to learn chinese while reading about current events (E)*

因為：看文章和新聞是為了練習閱讀和聽力。雖然新聞還是不簡單，但是，我越來越聽得懂比較多。(G)

2. 有意思 (2 人)

因為：可以讓我多學其他的生詞，文法和句子。(B)

因為：*more chances to see vocabulary and grammar in use.(H)*

3. 還好 (2 人)

因為：在班上看完了以後，我不會再去看一遍，所以新的字我都馬上就忘了。(F)

因為：可以看別人寫的方式(D)

問題 6 看課文以外的文章/新聞，你覺得對你的閱讀能力：

1. 很有幫助 (1 人)

因為：多認識其他的字，文法，寫法和句子(B)

2. 有幫助 (3 人)

因為：有幫助,但是如果我覺得太難念就沒有耐心。(G)

因為：*Familiarizing—the more you see the characters, the more familiar they become.(H)*

3. 只有一點幫助 (1 人)

因為：在班上看完了以後,我不會再去看一便,所以新的字我都馬上就忘

⁵⁰ 問卷見附錄三，發出 7 份，有 6 名學生完成問卷，1 人提早回國。

了(F) (研究者註：原本回答跟上題一樣)

4.不知道：我覺得我的閱讀能力沒進步。(D)

學生 D 對閱讀文章的練習都認為「還好」，也覺得自己閱讀沒進步，她對自己到底要進步到什麼程度也沒有明確的目標，問他的想法也常得到不知道的回答。從漢字記憶策略、分析語法結構到閱讀文章她覺得沒興趣，不只是我教她，連同學熱心提供自己的學習方式，她都不會嘗試採用。但還常常問我怎麼學習才會進步。如此抗拒指導，常常覺得自己沒進步，對自己的信心不足，卻又不認同他人的意見，心理因素影響了學習的進程。(2008年2月27日教學札記)

五、寫作教學方面

寫作是用書面形式把語言知識轉化為語言交際能力，整個寫作過程就是綜合運用語言知識的過程，是更複雜的語言輸出形式。寫作教學的重點是教學生如何醞釀，如何組織一個條理，如何修改使意思更清楚，如何使用適當的文法與如何產生最後的成品。對華裔學生來說，寫字是眼前短期的目標，能寫字到底只是展現認知能力最低層的記憶能力而已，他們多已在念大學或大學畢業，無論在何地受的教育，都明白要能寫出文章才是語言程度高的表現。因此在教學時，積極培養「寫文章」的書面輸出表達能力是讀寫最高的目標。

(一) 配合教材主題內容階段寫作

情按照學者提出的寫作教學重點和內容，再配合研究者教學的需求，因此寫作分成兩階段，初級階段顧及學生所能書寫的漢字有限，多為鞏固所學詞彙漢語法，搭配教材書寫經驗或感想，體裁以記敘文為主。此階段寫作是以電腦線上學習「華文天下」平台來練習寫作，以電腦直接進行寫作。中級階段也搭配教材主題，但是寫作練習的體裁增多，以接觸各種型態的寫作為主，在此階段研究者要求學生手寫作文。根據林欽惠(2006)的研究認為中高級階段的寫作教學是訓練學生使用電腦處理中文的絕佳時機。因為電腦輸入能夠訓練辨別同音及近音字詞，跨越書寫漢字障礙，專注文

章結構或內容。研究者認為華裔學習者在初級階段雖有書寫漢字的障礙，但是他們的口語能力加上使用電腦語音輸入的功能，可以幫助他們跨越不能書寫的障礙。而且華裔學習者的目標是要能讀寫，因此應從初級階段即訓練寫作，才符合他們快速進步的需求。

(二) 以聽、說、讀引導寫作

指定題目要學生寫出文章，缺乏整體運用語言，難度也較高，應該把聽說讀寫四種技能結合起來，以聽、說、讀來引導寫作。本研究的寫作練習都在主課文學習結束後，經過主題討論或相關文章閱讀後，再請學生練習。討論時大家發表看法，同時聽取同學意見，算是腦力激盪階段，如此可以啟發他們寫作的構想及內容。有時採用閱讀文章後再寫作方式，提供學生延伸的詞彙學習機會，同時感受第一語言修辭及表達方式。

(三) 多種寫作法交互運用

華裔學生的寫作教學具體方法，研究者參考了羅青松(2002)提出的寫作教學方法，再以多年教學經驗設計出三種在教學中能夠順利執行的寫作訓練的方法。如下：

- 1.控制法：控制語言輸出的方式、限制語言表達的範圍，主要是要求學生準確的運用所學來表達。在練習時提供語言表達的框架、內容和形式，如完成句子、改寫、回答問題、引導式寫作、平行仿作等。
- 2.任務法：設定溝通交際的目的，指導學生完成溝通交際的任務來達到練習寫作的目的。如：寫便條、寫信、參觀報告、表達事實和建議、描述活動心得等。
- 3.自由寫作法：主要是藉著大量寫作練習來輸出語言，表達的流利性重於正確性。腦力激盪後自由記錄下個人的聯想是常採用的方式。

研究者的寫作練習方法多採控制法，因為學生往往不知道該如何下筆，即使是華裔學生也有相同困擾。提供學生引導大綱，要求學生使用該課詞彙、定式語法來寫作，一來符合學生「自己練習寫才會記住」(學生 E/F 的意見)的學習方式，二來降低學生功課壓力及寫不出來的挫折感。本研究融合了以上三點，寫作教學實踐的內容如下：(整理自本章第二節教學大綱)

表 五-5 2007 年 9 月~2008 年 3 月寫作教學內容

初級階段	週次	寫作主題/題目	寫作訓練方法	體裁
初級階段	3	我的家庭	討論後--自由寫作	記敘文
	4	我的高中/大學	討論後--控制法寫作	記敘文
	5	逛街	閱讀後--控制法寫作	記敘文
	6	我喜歡中國菜	討論後--控制法寫作	記敘文
	7	我在台北的家	討論後--控制法寫作	記敘文
	8	電話對現代人重要嗎?	閱讀後--自由寫作	議論文
	9	1.你對台北交通的印象 2.台北的交通讓你最受不了的地方	討論後--控制法寫作	記敘文
	10	我對「小時了了」的看法	閱讀後--自由寫作	議論文
	11	寫一封家書	任務法寫作	應用文
	12	台灣人的休閒活動報告	調查訪問--任務法寫作	說明文 應用文
中級階段	2	旅行的樂趣	討論後--控制法寫作	記敘文
	3	溫暖的家	討論後--控制法寫作	記敘文
	4	下班/放學後的生活	閱讀後--控制法寫作	記敘文
	5	一元商店	討論後--控制法寫作	記敘文
	6	(開車/第一次.....)的心情	討論後--控制法寫作	抒情文
	7	學位的迷思	閱讀後--控制法寫作	議論文
	8	我對信用卡的看法	討論後--控制法寫作	議論文
	9	台灣的便利商店	閱讀後--控制法寫作	記敘文
	10	1.網路對年輕人的影響 2.未來的網路世界	討論後--控制法寫作	議論文
	11	期末報告	自由寫作	
	12	自選主題		

為了讓學生易於下筆，研究者都提供引導大綱，在此以兩個寫作大綱及 2 位學生的作品為範例：

表 五-6 寫作大綱範例

初級階段 第五週(第三課)
<p>題目：請寫出你對「逛街」的看法。</p> <p>1.你喜歡逛街嗎？你跟誰去逛街？一個人？還是跟朋友、家人？你常常去逛街，還是要買東西的時候才去逛街？</p> <p>2.你去逛街的時候，看到喜歡的東西就買，還是想一想再買？買東西的時候，你覺得價錢還是品質重要(zhòngyào)？爲什麼(wèishéme)？</p> <p>3.你爲什麼（不）喜歡逛街？最少說出兩個原因。（yuányīn,reason）</p>
中級階段 第七週(第五課)
<p>題目：學位的迷思</p> <p>1.學位重要嗎？學位代表什麼？（聰明、金錢、努力、前途、成就、工作、地位）</p> <p>2.一般美國(自己國家)人對學位的看法？學位跟工作能力、工作成就有關嗎？你同意嗎？</p> <p>3.中國人重視教育，中國人對學位的想法跟美國人有什麼不同？你覺得呢？</p> <p>4.你自己認爲學位跟工作態度哪個重要？</p>

寫作練習除了內容的練習，另外在作文段落、格式方面，標點符號方面也加以說明。學生能區別她的母語和中文寫作格式、表達的方式、段落的安排等差異。

（四）互相觀摩他人作品

寫作是思考的過程，每個人依自己的思維能力、表達能力來創作，但是研究者認爲在教華裔學生寫作不單是個人的思考活動，也應該藉助同儕互動方式來提升寫作能力。研究者在批改過每篇文章後，會在課堂上請大家交換閱讀同學的作文。閱讀完後，需要摘出重點，或她認爲寫得好的地方，並發表感想。如此做法不但讓學生了解別人的想法，也可以直接感受到別人的語言能力。閱讀過程中還可以請教對方，算是學習新詞彙的機會。

針對這個做法，研究者在課堂上做了簡單調查。學生對此做法的反應是很有意思(學生 F/G)。也有人認爲可以看別人的文章是知道別人寫的東西

很好(學生 E)。還有人說「她寫了好多我不知道的詞，我要問她才懂。」(學生 H) 但是整體觀察，學生是樂於接受觀摩寫作的活動。

(五) 學生作品分析

學生 D 在初級第三次的練習作品如下:(在 moodle 上未經批改的原稿)

我不喜歡逛街。我很少去逛街只有要買東西的時候才去逛街。
我覺得品質很重要因為東西品質好用的很久。
我不喜歡去逛街因為東西太貴了和週末的時候百貨公司裡都是人。(75 字)

D 還只是回答問題，沒有寫作的概念。這是給寫作大綱來引導的缺點。今天說明引導大綱的目的是要給大加中文寫作的架構，不能只是回答問題，要把這些句子連接起來。(2007 年 10 月 2 日教學札記)

學生 E 在初級第三次的練習作品如下:(在 moodle 上未經批改的原稿)

我不會很喜歡，也不會常常去逛街，只有需要買東西的時候才去。不論有空或是沒有空，去逛街的時候，不會花很多時間。如果我要買衣服，我常常會自己一個人去，但是我最喜歡跟一個很會逛街的女人去。他們會幫我選好看的衣服，讓我省很多時間。
我去逛街的時候，平常我已經知道我想買什麼，所以不用花很多時間逛來逛去，看到我喜歡的東西，就會買。我覺得價錢跟品質都重要，我不會買太貴的東西，可是也會看品質。如果品質夠好，再看價錢是不是太貴。我不喜歡逛街因為我不喜歡沒有目的走來走去，我喜歡先想到我要買什麼，買到了就不用再逛了。我也覺得喜歡逛街的人有時候只為了花錢逛街，必不需要後來買來的東西。(256 字)

積極主動的學生，寫得很好，是第一個完成的。(2007 年 10 月 2 日教學札記)

經過幾乎每週一次的寫作練習，學生都可以配合完成寫作作業。寫作的內容配合主教材較易練習，但是也有學生覺得不能寫自己想寫的題目，有點無聊。(E 的訪談) 練習過程中，研究者逐漸地提出字數增加的要求，每篇至少 200 字以上，藉此希望把學生的口頭能力轉換到書面表達能力。

事實上，學生對要求即使當面抱怨，但還是都達到了老師要求。如此連較被動的學生(如 D)也慢慢的達到了要求。當初級階段的第九週的練習，她已經把作文的字數提高到 262 字。

學生 D 初級第九次的練習作品如下：（在 moodle 上未經批改的原稿）

我覺得台北的交通很方便。不論搭公共汽車、捷運、計程車等都很方便。台北的交通工具各式各樣都有從最便宜到最貴的。台北最便宜的交通工具除了走路是搭公共汽車。

如果我搭捷運上學必須要在台電大樓站下車，還要從師大路走到學校。可是我搭公共汽車只要坐 278 的公車在師大路口下車過馬路就到學校了。所以我坐公車上學比搭捷運快很多。

對我來說搭公車比捷運方便很多，因為公車到的地方比捷運多。比如我去東區坐公車只要十二元，可是搭捷運要三十元還要在台北車站換車。所以時間上來比搭捷運的時間比公車長也比較貴。

雖然台北的交通很亂，但是交通工具非常多，也很容易用。(262 字)

寫的內容進步了，長度也增加，雖然每次都跟我說不會寫，不過還是可以練習出一篇作文啊。（2007 年 11 月 4 日教學札記）

學生 E 初級第九次的練習作品如下：（在 moodle 上未經批改的原稿）

我對台北交通的印象是，警察應該開比較多罰單，而且被開罰單人的保險費應該增加。如果變成這樣的話，人們會注意交通規則比較多，而且使用台北所有的交通工具會變比較安全。

如果警察有看到不遵守交通規則的一位，應該給他開一張罰單。現在，遵守交通的規則好像是一個雖一的事情，衝過紅燈，不注意路上的線等，變成一個普遍的現象。一個原因是開車的人不怕被開罰單。罰單費也不會很貴，而且保險費也不會增加。所以開車的人不會怕被開罰單，除了發生車禍之外，犯規遵守真的太便宜了。

此外，人人應該學到比較安全開車的方法。平常開車的人會做一些非常危險的動作，讓發生車禍的風險增加。但是這個人也不認識他錯的地方，有時候也會怪別人。如果開的方法太危險，警察也應該開罰單，而且保險也應該增加。

我預計人們不會支持這個想法，因為保險的價錢會增加。不過

這樣子的話，車禍和在車禍裡面死的人都會減少。總共，社會的交通成本會減少（353字）

自己的想法很明顯的呈現出來，只是運用太多英文的說法，有些字是查字典來的，用得不太對，但是總是努力地把所學發揮出來，真是努力的學生。（2007年11月3日教學札記）

這兩位學生都不是寫作表現最好的學生，學生A、B因為口語好，作文較流暢，A常出現如母語者所寫的作品。其他F、G、H的情形都類似D，有語法偏誤，長度只達要求，結構還不能符合中文格式。到了中級階段作文的長度都可以達到300字以上，有時甚至達600字的作文(E中級第五課作文)。

(六) 學生回饋

兩個教學階段結束後，學生在期末問卷上對寫作的看法及滿意度顯示學生認為寫作練習是必須的。從課堂上觀察，學生的寫作能力進步最多，雖然學生的詞彙增加了，對表達也有幫助，但是能夠積極活用，把輸入的材料吸收後輸出，則是能力提升的證明。

題目 4 你覺得每週寫一篇作文對你的中文：

1.很有幫助（3人）因為：

雖然我偶爾想不起來寫什麼，我還是覺得是一種練習的好機會。(F)

Writing is the best way to learn sentence structure.(E)

It's the only chance I have to use the vocabulary /structure because I don't use the words in my every day speech.(G)

2.有幫助（3人）因為：

可以讓我怎麼使用生詞來做句子和練習文法。(B)

可以讓我練習新的生詞而使用在文章裡。(D)

雖然我覺得有一點難，寫作文有好處，因為讓自己練習寫字的能力和文法。(G)

這些學生雖然總是在我交代作文功課時「哀嚎」一番，但是每個人最

後都覺得對中文有幫助。他們兩個學期(六個月內)一共寫了 18 篇作文，還不包括任務活動的那兩篇較大的文章。經過練習，他們在文章的長度上、使用詞彙的能力方面、意見的表達方面都看出進步。(2008 年 2 月 27 日教學札記)

第四節 電腦輔助教學之成效分析

本師大「華文天下」的數位教學平台 Moodle (如下圖) 提供了從教學到成就測驗功能的模板，有「作業」、「心得報告」、「測驗卷」、「意見調查」、「討論區」等多個介面。研究者把電腦輔助教學的內容設定在三個方面，1.部首練習；2.閱讀理解練習；3.寫作練習。因此使用了「作業」功能讓學生練習漢字部首和閱讀，也使用「心得報告」來讓學生寫作。

為了使電腦輔助教學也具互動學習的功能，在設計課程時使用了「討論區」，希望藉話題，讓學生發表意見，其他學生「回應」，每位學生有機會閱讀並理解別人的意見，達到溝通的目的。老師也可以上去修正學生的錯誤，讓學生從別人的錯誤中了解、分析自己所記憶的是否正確。

「華文天下」具有記錄學習進度和學習成績的功能，有助於老師掌控學生的學習狀況。如老師可以設定作業或測驗的開放日期、完成日期、是否可遲交、可做幾次等條件。老師可藉記錄來評量學生的學習態度和成效。



圖 五-1 師大國語中心「華文天下」首頁

<http://chinese.mtc.ntnu.edu.tw/moodle/>

一、以電腦中文輸入來練習發音、聲調及認讀漢字

華裔學生具有一定的口語能力是大家同意的，但是他們對聲調的辨識能力，發音符號知識等不見得足夠。最常見的情形是即使某個詞說得很正確，當請他們寫聲調時，無法正確寫出。小時候上過中文學校的華裔學生大概都知道注音符號，長大還能完全正確寫出的人就不多了。如果大學接觸過中文課的人大概具有漢語拼音的知識。雖然聲調和發音符號是學習語音正確的基礎，但要求研究對象在會說話的情形下，在課堂學習一個個符號和聲調是耽誤學習時程的。研究者在開學第一天就要求學生自行複習拼音符號，只要選擇一種來練習。如有學生完全沒學過，就請他們去上師大提供的免費發音班課，研究者再給予課後指導。

基於以上兩個原因，以電腦來輔助發音及聲調學習就是可行的辦法。在電腦輸入時要知道每個漢字的發音、聲調。在輸入發音後，還要能辨認出現的漢字是否正確，一個簡單漢字電腦輸入，其實具有學習的功能。依據的是靳洪剛(2005)的研究，使用電腦突出漢字的部首和部件組合的視覺過程，可以加強和字形、音、義三者之間的聯繫，促進漢字的記憶及提取。

本研究所使用的教學過程可分成以下幾個步驟：

步驟一：讓每個學生能在電腦上輸入中文。超過半數學生不知道現在電腦都有中文輸入功能。教師示範注音輸入及漢語拼音輸入法後，請已有這方面經驗的學生幫助其他學生，使學生都能用電腦打字。

步驟二：請學生打出課文內容，並記錄下打字時間。再以電子郵件寄給老師。一共練習三次。

步驟三：請學生在「華文天下」註冊，開始學習每個單元內容。每個單元練習時間約為一週。學習內容及成效在次一小節詳談。

步驟四：老師按時檢查作業，並給予回饋。依情況有時提到課堂討論。

以電腦輸入來學習的成效，根據期末訪談記錄，學生多給予肯定。舉實例如下：

例一：

E：其實是有幫助，因為可以練習怎麼打中文，練習怎麼打中文是蠻重要的。

師：打字的过程裡面有沒有讓你覺得特別有效的？

E：因為打拼音的時候，要知道是ZH 還是CH，然後要記得那個音。

師：聲調呢？

E：聲調，對聲調也要記住。

……

E：這很有用，因為有時候你聽到別人說的話，不太確定她們說的是什麼，然後有的時候像連續三聲跟三聲，然後第二個是二聲，你猜不出來，所以你就打電腦，這樣你打進去猜對的話，打字是很容易的方法。（2007年12月3日訪談）。

例二：

師：你打字的時候對你的聲調有沒有幫助

B：有啊！像「商品」，書上沒有拼音，我就會先拼了再練習，看是三聲還是四聲，當然有的時候還是會用錯阿！應該是三聲怎麼變成二聲，我有時候二跟三分不清楚，三最難。

……

B：喔！好處就是我們會把那個拼音背起來。（2007年12月6日訪談）

例三：

F：打字對我們很重要，因為以後我們都要用。

師：對聲調有幫助嗎？

F：對記住聲音和聲調沒用，不用打聲調也可以。

師：對認字有幫助嗎？

F：雖然不寫，但是有用，還是要認。（2007年12月4日訪談）

例四：

D：有時候就不用聲調，因為太麻煩。

師：所以你也不用聲調打字。

D：如果我真的知道那個聲調我會用，不確定就不會。

師：那不用的話你怎麼知道是哪一個字？

D：他有時候會給你啊！他有打出來的字是對的，如果不對我就會回去再改。（2007年12月5日訪談）

讓學生學會中文輸入法，提供記憶漢字的另一策略，學生對使用電腦來幫助記憶漢字的成效多認為不太有效，覺得還是需要經過手寫來記住漢字，這可能跟他們每天都要在課堂聽寫或完成手寫作業有關，實際的手寫扮演了更重要的記憶方式。但是學生對使用打字來記住發音的功效表示肯定。在訪談中發現學生 F 和 D 不輸入聲調就打出漢字，這個方法研究者以知道有些國外的電腦軟體支援此功能，但是在練習之初，研究者為了達到練習目的，並未告知學生，沒想到 F 還是使用了這個方式，所以他覺得對聲調沒幫助。

（2007年12月10日教學札記）

二、將學習延伸到課外，增加學習機會

師大國語中心一學期的教學天數僅有 57 天，114 小時⁵¹，在課堂教學時數有限的情況下，又要達成短時間高成效的教學目標，勢必要擴大學習的範圍及時間。以電腦在家上網即可完成課外的學習，也可以提升自學能力。

「華文天下」的教學內容是 1. 部首練習；2. 閱讀理解練習；3. 寫作練習。一共設計了八個單元，為了配合教材從第三週開始進行，每週一課。

（一）部首練習部分

分成兩部分，首先是「認識部首」，以銜接課室的部首教學，有系統的再複習。第二是「部首練習」，找出包含前面認識的部首的字，每個部首找出四個字。完成後交給老師。

這部分的練習，學生多認為簡單，有點無聊，只是複習。因為在教室研究者已經介紹過，且反覆提醒，在電腦上的練習變成是複習，找找字而已。學生也覺得對記憶漢字和部首不太有用。

⁵¹ 教學天數及時數是師大國語中心的規定。全年四學期都相同。

A：嗯，因為那很花時間，然後就是一直在翻書，我覺得第二個部分跟第三個部分比較好。(研究者註：第二部分是閱讀，第三部分是寫作。) (2007年12月7日訪談)

D：嗯，部首都很簡單。有一點用。(2007年12月5日訪談)

B：嗯！就覺得說是練習，再複習的感覺，有時候真的會忘記這是什麼？練習很簡單，就多打幾個字而已。(2007年12月6日訪談)

(二) 閱讀理解部分

設計閱讀內容時，除了配合教材內容的主題設計外，也希望能藉此融入文化知識。華裔學生常聽到父母長輩說出「四個字的詞」，知道是一種重要的表達方式，但也知道很難學。因此在八課閱讀內容中，有四課是介紹成語故事，學生了解了故事意思後，也能放入適當情境中使用這個成語。這四個成語是：

第四課：好吃的中國菜—閱讀「垂涎三尺」

第五課：租房子—閱讀「孟母三遷」

第七課：交通—閱讀「車水馬龍」

第八課：我的大學生活—閱讀「小時了了」

這四個成語故事的內容雖經過改寫，但因故事中專有名詞的關係，仍具有一定的難度。在「華文天下」上可以使用「詞彙」功能來幫助學生閱讀，只要事先在平台上鍵入詞彙的發音、意思等，當學生讀到不認識的詞彙時，滑鼠滑過該詞彙就出現意思和拼音。不會因為未學過詞彙產生閱讀障礙，也減少學生查字典的時間。另外，根據華裔學生的長處—聽力好，故事也搭配了語音檔，可以一邊聽語音檔，一邊看，降低閱讀的難度。理解後請學生用這個成語寫出句子或使用情境。

閱讀過後掌握大意，這些學生都沒有問題，但是使用時就會出現理解錯誤的地方。「垂涎三尺」大家的理解是看到喜歡的東西會流口水，聽起來都理解正確了，可是在使用的範圍就沒掌握好。因此出現：

學生 E 的句子(2007.10.9，直接取自 moodle，未經批改)

我在大學的時候，我跟所有的朋友一起去山上滑雪板。我的很好的朋友帶來了一個女的朋友。這個女生，我一看到了，就覺得他特別漂亮，後來跟他說話，也發現他非常聰明，又活潑，有喜歡我說的笑話。這樣的女生真是很難得，尤其喜歡我的笑話的。不過，我的朋友正在追這個女生，所以我沒有辦法跟他交往。我只可以在旁邊垂涎三尺偷看這個人。

學生 F 的句子(2007.10.12，直接取自 moodle，未經批改)

我太太懷孕的時候，我們去買一步嬰兒車。我想買最好的，因為我的姻親要送給我們。我和我太太選了最流行，最新的名牌嬰兒車。這一步有時鐘和溫度計。也容納兩個杯子。

我兒子生了時候，我帶他出去走一走和炫耀我的新的嬰兒車，但是我們走了不遠就看到一步非常美麗的嬰兒車，讓我垂涎三尺。那步還有音樂給小孩聽，折起來也很方便和比我的輕多了。

學生 D 的句子 (2007.10.10，直接取自 moodle，未經批改)

如果我看見別人開我喜歡的車子,就會讓我垂涎三尺。

學生 B 的句子 (2007.10.12，直接取自 moodle，未經批改)

每次看到臭豆腐在夜市的時候, 我就會垂涎三尺。

口語佳、華語生活經驗豐富的學生 A 和 C 則都可以正確使用，且用得非常好，B 的句子可以算是正確理解了。他們表示都是常聽父母說類似的成語，雖然自己沒說過這個成語，但是很快就連想起來。(2007 年 10 月 15 日課堂訪談)

最後一個成語「小時了了」因為閱讀完要寫文章，學生記得比較清楚，他們也主動在課上使用。節錄學生 E 的短句，相當有趣。

我自己是小時了了，小的時候以為自己很聰明，後來發現有很多人比我聰明多了，可憐。(2007.11.11 取自 moodle)

今天當我把每個人修改過文章印出給大家閱讀時，顯得氣氛熱絡，或許是主題有趣，引發討論。尤其是 XX 開了自己的玩笑，大家也開他的玩

笑。華裔學生父母重視教育，望子成龍的想法，學生自己要出人頭地的目標都顯現出來。跟學生生活經驗有關的閱讀和寫作真的有成效。(2007年11月14日教學札記)

(三) 寫作部分

「華文天下」寫作練習是搭配教材進行練習，所以在本章第三節，第五次節中討論過。在此不再申述。

三、學生對使用電腦學習整體的評價

學生對使用電腦輔助學習最直接，最快的反應是：打字變快了。整體而言都不排斥在課外使用電腦學習，因為使用電腦，大家在網路上(MSN)遇見並聊天的機會多了，學生B和E表示會用中文跟別人聊天。網路也因此成了師生間連絡管道。研究者會以電子郵件跟學生聯絡，提醒他未交功課等，學生也會寫信請假或問功課等。這些都以中文進行，加強了中文在他們日常生活上的功用。使用電腦到底對他們的中文幫助有多大是不易量化的，但是把他們日常使用電腦的習慣和學習結合起來，讓他們覺得現在的學習方式不像傳統死板，甚至有助於將來工作方面的需求，把學習融入科技，也符合學者們的研究。

學生對使用 moodle 的看法如下：

師：Moodle 整個練習對你來說有用？沒有用？

D：有用。就是打字阿，我覺得有幫助，因為我可以打字比較快一點。

.....

D：... 我蠻喜歡讀那個小文章，我覺得那很有意思，有的時候讀得很辛苦，因為我很多字看不懂，要去查。還有那個寫文章，我覺得蠻有用，可是就是要多去想，怎麼解釋，怎麼想法這些。

師：你讀那些成語故事的時候會不會覺得太難了？讀不下去？

D：不會，就讀得很慢，讀兩三次，第一次就是去念而且查那些字，第二次就不會了，因為我已經查過那些字了。

.....

D：... 什麼垂涎三尺。

師：對啊！你還記得啊！

D：孟母。...

師：孟母三遷。

D：還有那個什麼朝代...

師：漢朝的那個皇后，跟交通有關係的。

D：車水馬龍。 (2007年12月5日訪談)

B：很好，我很喜歡用電腦。現在MSN聊天打得很快。

師：打中文嗎？

生：對啊！

.....

B：Reading 好啊！我覺得 Reading 好阿

師：第五課有成語故事。

B：好啊！我覺得那個好啊！別人才會說我們的程度蠻高的，這個（研究者註：指她自己）是初級而已。

師：可是妳會不會覺得你讀不懂，因為你要花很多時間讀。

B：可是妳滑過去就有那個意思，字典在那邊很快就了解了，給我來說，第一就是蠻有意思，第二就是我多練習幾個字，我才知道這個字是這個故事，我蠻喜歡這個故事，這就給我記住。

.....

師：那些成語你還記住幾個？

B：有幾個啊，車水馬龍，大排長龍，色香味俱全。那個垂.....

師：你說不出來了。

B：我是要說流口水的。

師：垂涎三尺

B：孟母搬家

師：孟母三遷

B：孟母三遷，還一個就是小時了了。

(2007年12月6日訪談)

E：我有練習在MSN上面跟朋友練習打中文，那樣子打也練習比較快。

.....

E：我覺得 Reading 是最有用的，因為讓我們可以了解這些文章的意思，可是我覺得 Writing 跟那個 Radical，在班上比較有用，可是在電腦上我是自己覺得不會留在腦袋裡。(2007 年 12 月 3 日訪談)

A：我喜歡那個 Reading Comprehension。

師：對你來說會不會太難了，讀不懂？

A：不會，因為你可以去查，然後真的不懂可以去問，可是我覺得很有意思。

師：你印象最清楚的是哪一個最有意思。

A：孟子的那個。(2007 年 12 月 7 日訪談)

這些學生就算成語那四個字不完全記住，但是意思都記得，而且會用比較簡單的方式記得，幾乎每個學生說到「垂涎三尺」都是先說「流口水」的那個。流口水是早已知道的詞，他們還是使用口語的優勢來幫助記憶。(2007 年 12 月 12 日教學札記)

第五節 整體語言運用之成效分析

學習語言的最終目的是與人溝通，教學生具備溝通技能則是當今教學的主流。溝通技能包括學生具有語言形式、意義和功能知識，在社會上使用合適的語言跟人溝通交際(葉 1999)。依據 ACTFL 的 5C 教學綱要，「溝通」一項是其中教學的核心。為了在語言課達到溝通的三個子目標：能使用語言與他人雙向溝通；理解詮釋他人口頭語書面的意見、觀點；同時也可以把自己的想法、觀點表達出來讓別人了解，使用任務型活動是最好的教學方式。Willis(1996)指出：任務是指有目的的活動，學生使用語言來取得真實的結果。任務不同於課室內控制性操練，需要在真實的生活情境中，使用語言來解決問題，完成任務。根據孫(研究者 2005)以任務型活動來輔導教學做的研究，觀察到學生在活動中充分發揮語言四技，透過溝通、比較，了解了所學語言的文化內涵，學生有提升語言能力之表現。這些華裔學生雖然聽說能力不錯，但是把口語能力轉換成讀寫能力需以活動來引導，才能整體運用語言。

針對華裔學生的特性設計了四個教學任務活動，簡單和複雜的活動都

有。內容如下：

表 五-7 任務活動教學大綱

活動主題	活動內容
去郵局	1.購買到老師規定的東西 2.問一問寄一封航空信回家的郵費 3.問一問去取包裹需要帶的證件及物品 4.向大家介紹自己找到的答案
寫家書	1.寫一封信給父母(爺爺奶奶/親戚) 2.報告家人的反應
問卷調查-- 台灣人的休閒娛樂	1.全班合作製作一份問卷 2.訪問 5 位親朋好友 3.統計全班訪問結果 4.針對結果寫成書面報告 5.期末口頭發表報告內容
尋找一首詩	1. 去校園 ⁵² 尋找一首詩內有「黃昏」二字的詩 2. 抄回詩句 3. 猜測詩句意思 4. 閱讀並了解作者及背景

一、結合教材內容與生活體驗的活動

任務活動一的啟發來自學生不知道「郵簡」是什麼，教師及設計一個簡單的活動，讓學到郵局去買郵簡、問郵費和問清手續等，自己去親身體驗比老師在教室解釋了半天有效。任務活動二的目的是要學生家人報平安，同時展現所學。華裔學生會回台灣學習中文多隱含著父母期盼下一代仍不忘本的目的，讓學生表現所學來滿足父母的期待是教學外的情感目標。研究者搭配郵局、寫信等主題，要求學生寫一封家書並寄給父母，此一做法得到了家長熱烈的反應。由此可見書信是溝通及表情達意的好方法，也是積極展現語言成效的做法。

⁵² 在師大國語中心所在的博愛樓與圖書館中間的小廣場地上，有多首刻在大理石上的唐詩。學生依提示，找到這首詩，並抄回整首詩詞。

例一：

師：那爸爸媽媽收到信有沒有說什麼啊？

A：有，我爸爸好高興喔！

師：他怎麼高興？

A：他就是覺得一下下就可以寫很多，他沒有想像到可以學得這麼快，然後他就跟我媽媽講別的小孩子一定要逼她們回來，對，他真的很高興很高興。

師：他會不會拿著你的信去跟朋友講什麼的？

A：會，他有給我，嗯，我叫uncle，可是是他的朋友，然後給他的弟弟看，然後全部都看，他覺得很好。

師：他拿你的信去給別人看，還是人家到你家的時候。

A：他拿去給別人看，因為我們全部小孩子只有我比較會講中文，然後我有繼續學，別人都很難跟他溝通，他覺得很…

師：很難過？

A：然後他現在覺得說他很高興，花錢讓我回來是值得的。

(2007年12月7日訪談)

例二：學生 F 在中級階段問卷上的回應

他收到時候覺得很開心，也覺得我寫得很好。他也告訴我我只寫錯了一個字，其它寫得不錯，讓他有極深的印象。我也覺得很高興，因為我可以寫中文了，我不是只在做功課，而在使用我學會的中文。他要我多給他寫幾封信，但是我還沒有。 *Writing a letter was a great opportunity to use what we learned in school in a practical way, as opposed to just learning new words or phrases. It didn't feel like homework, and it was something I wanted to do anyway, so I thought it was a very good way to practice Chinese.* (研究者註：為了讓學生容易表達意見，期末開放性問卷允許學生用英文回答，F 用英文又補充了一段。)

例三：學生 G 在中級階段問卷上的回應

媽媽收到我寫的那一封信的時候直接給我打個電話，她很高興的告訴我已經收到了信，而沒想到我能有這麼快的進步。雖然我爸爸那一天沒有上電話跟我聊天，我媽也告訴我他很滿意。因為我在台灣的時間不長，所以他們真的沒想到只過了幾個月我就能寫這麼多字，而內容也不錯。我媽

沒有說，但是我知道她很得意，因為後來她帶著那封信給我外婆和阿姨看，表示現在所有的孫子之間，只有我會說和寫比較標準的中文。

例四：學生 B 在課上的回應（2007 年 12 月 13 日教學札記）

我的朋友說在這麼短的時間你就會寫字了，而且寫得很好，他很驚訝。

二、團體合作的任務活動

任務活動三是團體合作的活動，包括了 5C 中溝通、比較、文化、社群等綱要。活動經歷三週，前期活動是討論和寫出問卷，活動中是個別去訪問五位親朋好友，將問卷結果統計出來，每個人再依結果寫出自己的看法，觀察到的現象等，可以對比自己國家的人所做的休閒活動、比較男女之間、上班族和學生之間、年紀差異族群之間的異同。報告經批改後再上台口頭報告自己的報告，其他同學聆聽並記錄重點。學生口頭報告時同時錄影，讓學生有「真的在發表報告」的感覺，每位學生都因為上台壓力而努力準備，也知道正式的報告和日常的口語表達是有差距的。

根據問卷得到學生對此活動的意見。

問題 7 「做問卷調查 (survey)」的活動，你覺得：

1. 還好 (5 人) 因為：

寫問卷調查的結果是好的練習，但是不好辦。(G)

the survey took a lot of time from learning new words (E)

給我們多機會練習(B)

問卷麻煩(D)

Personally, they're least interesting (H)

2. 沒有意思 (1 人) 因為：

我也不太喜歡問卷調查，我很討厭陌生人叫我填問卷，除非她是一位漂亮的小姐，我大概不會答應她們。(F)

問題 8 期中和期末的寫文章，再報告的活動，你覺得：

1. 很有意思 (2 人) 因為：

這樣我們一定要用新學的生詞 (G)

Excellent practice (H)

2.有意思 (2人) 因為：

對我來說，有機會練習寫字或是講話都對我好，雖然我站在班上報告會覺得有一點緊張，但是我還希望有這種機會用生詞。(F)

有意思(E)

3.還好 (2人)

可以讓我們嘗試我們的報告能力，和知道同學的寫法和看法。(B)

很緊張，報告很擔心講不好而忘記寫的東西。(D)

問題 9 期中和期末的寫文章，再報告的活動，對你的中文「說」和「寫」的能力：

1. 很有幫助 (2人) 因為：

寫文章讓我記住對的文法(G)

對寫，很有幫助(H)

2. 有幫助 (3人) 因為：

強迫我們多去用想法、說和寫的能力。(B)

有機會練習寫字或是講話都對我好，雖然我站在班上報告會覺得有一點緊張，但是我還希望有這種機會用生詞。(F 意見同上題)

說，有幫助 *speaking is less helpful because in speech I don't use the sentence so fluently.*(H)

3. 只有一點幫助 (1人)

因為：寫文章對我有幫助，因為可以讓我練習我所學的新詞。(D)

活動花費較長的過程，也需同心協力，在此即看出學生個體意識強烈之處，雖然他們每天高興的吃飯聊天，但是要合作就不容易了，導致學生最後的評價不高。有意思的是，他們幾乎都覺得問卷活動「還好」，但是認為活動有幫助的和很有幫助的超過一半，從結果分析，他們喜歡活動，但是不喜歡問卷活動。

就以他們的書面報告來說，真的讓人欣賞，不但使用了所學，每個人的報告都超過 1000 字，也經過思考做了分析和比較。口頭報告大部分表現仍未能到達自然流暢、完全正確的地步。美國華裔學生不喜歡背稿，但是不以幾近背稿的方式準備，就不易完全將書面內容表現出來，我想背下稿子

是這個過程中的手段，還是得要求學生做到。(2007年12月28日教學札記)

三、融入文化成分的活動

在中級階段第一課教材內容有「黃昏」一詞，研究者設計了學古詩的活動。師大國語中心大樓右方的小廣場地上裝置了多塊刻有古詩的石碑。請學生去尋找有「黃昏」一詞的詩，並抄回來。這些詩都是經典代表，也用了隸書、篆書等字體書寫。從一首詩可以發展出認識漢字的字體、了解詩的不同字數行數的名稱、欣賞詩的背景和內涵。在課上先以閱讀的猜測策略來讓學生猜詩意，再整體說明。尋找的目標是李商隱的「登樂遊原」五言絕句詩：

向晚意不適 驅車登古原 夕陽無限好 只是近黃昏

居住在目標語環境，有很多包涵文化的任務活動，透過以5C綱要為架構的活動，學生能學到在社會中規範的使用語言，更了解者個語言的內涵。(Webb & Miller(2000), Martha Wang Gallagher(1996), Wang and Green(2001))

然而根據學生的問卷分析，學生對此活動的興趣不高。

問題 7 查古詩 (shi, poems) 的活動，你覺得：

1.有意思

the poems are good(E)

詩有意思(D)

2.還好 (3人)

3.沒有意思(1人)

因為：對古詩來說，我一向都沒有興趣，不管是中文還是英文的古詩。

華裔學生如果上過中文學校的，幾乎都背過幾首唐詩，詩是他們熟悉的東西，多半有興趣。但是此次的教學成效不明顯，學生不太有興趣。對比前導試驗的結果，差異頗大。前導試驗班級學生不但有興趣，還要求多看幾首詩，對以活動方式的學習都很感興趣，他們還去過鶯歌陶瓷博物館，報告都很精彩豐富，看來學生的興趣在設計活動時也是需要考慮的因素。(2007年12月31日教學札記)

第六章 結論與建議

本研究旨在對會聽說不會寫的歐美華裔學生設計讀寫教學課程，首先探討了閱讀和寫作的教學原理，再針對華裔學生的特徵設計教學，接著經過前導試驗確認了教學的課程及方向，最後進行教學實施過程。在整個研究過中最主要的目的是找出適合華裔學生的讀寫教學模式與教學內容，培養學生在具有傳承語言背景的優勢下，快速將表達能力提升至正式且更接近母語者的語言程度。

第一節 研究結論

在本研究過程中，有幾點發現，分別以課程設計、讀寫教學、評量、學習成效和教師這幾方面逐一探討。

一、在課程設計方面

(一) 教學內容需結合生活經驗，引發學習興趣

依據 ACTFL 的 5C 課程大綱，可以把語言地學習連接在生活中，使學習語言達到與人溝通的目的。在教學過程中，因為教材的實用性高，輔助學習的閱讀材料或任務活動更是取自真實情境，提高了學生學習語言的興趣，由這些實用的教學內容，學生可以立刻在日常生活中加以運用，只是記憶在腦子裡是死的，活用才能使學習內容成為有意義的知識。從學生的互動和討論情況可以看出大家都喜歡把經驗分享給別人知道，也急於知道本來存在他們腦中的那些日常口語能力如何表現得更為正式，啟發華裔學生的語言背景知識，重視他們的學習特徵，由課本延伸出去，結合生活經驗中的學習課程是符合華裔學生需求的。

(二) 需設計聽說讀寫能力平衡發展的課程

本研究對象不同於一般第二語言學習者，教學觀及教學法也都有所不同。一般第二語言初級學習者的需求多以聽說訓練為重，注重詞彙和語法的學習，目標是能與人溝通。而會聽說的華裔學生，已沒有與人溝通的障

礙，聽說能力如以 ACTFL 的 OPI 來評量大多都有初級高的程度，但在讀寫方面卻屬於初級程度，因此，學習讀寫是他們的需求目標。即使如此，在課程設計時，仍不能只注重漢字的讀寫、閱讀策略的訓練，或是寫出一篇文章就滿足了。這類華裔學生如欲達到真正雙語者的程度，培養語言的四種技能平衡發展的課程就是必須重視的。事實上，學生都知道他們在語言表達方面仍有不足之處，「說得更好」也是他們的目標，課程設計的主要目標除了學習較正式詞彙、語體、表達方式外，也需要重視聽說的訓練。唯有聽、說、讀、寫綜合運用，才可將他們日常口語式的「廚房語言」(Kitchen Talk)轉為符合社會語言規範的正式語言。

二、在讀寫教學方面

(一) 有策略的閱讀教學能幫助學生奠定讀寫基礎

讀寫教學的基礎就是漢字的學習，能夠認讀並書寫出漢字是華裔學生首要目標，但是會書寫漢字只是學生讀寫教學的基礎訓練，而不是學習的最終目標。記憶漢字如何書寫是運用學生低層次的認知能力，只要學生願意背誦記憶、願意反覆書寫大多數就可以達到寫出漢字的目標，但是只以機械式的書寫來學習已不符合學習潮流，善於運用成人的理解、應用、分析、比較等較高層次的認知能力來有意識的學習才能提高學習成效。本研究對象在初級階段的三個月學習中，學習了六百多個漢字。在學習過程中，有系統的部首和部件教學，對這些學生來說，的確是有效的學習策略。這個成效可以從作業及測驗中發現，他們在認讀和書寫方面都有百分之八十以上的正確率。雖然錯誤或是遺忘仍會出現，但是整體而言，漢字基本的部首和部件知識他們已經習得了。所以以漢字的字素教學確實有助於記憶漢字。

學生閱讀的障礙常是因為詞彙量不足，學習大量詞彙是語言課的目標，但是學了詞彙後要如何鞏固及運用出來則要靠大量閱讀。按部就班的閱讀真實材料，藉由字義的推測來猜測詞意，主動而且積極的擴大閱讀範圍，由課室至生活層面，將逐漸累積的詞彙積極展現出來，就是語言能力提升的證明。由訪談和問卷分析中，可以觀察到學生覺得有幫助的教學練

習或是活動都是「可以練習學過的詞彙」，因此擴大及強化詞彙是幫助華裔學生讀寫的有效手段。

閱讀的最終目標是要快速、正確理解所閱讀內容，想要達到這個目標就需要策略性的閱讀，這些閱讀策略經過研究者依語言課內容有系統的設計教學內容，反覆的訓練，學生都能自然運用於閱讀過程中。再加上，會聽說的華裔學生具有豐富的背景知識，有助於他們閱讀理解。學生對周遭發生的新聞相當有興趣，藉著閱讀讓他們更深入了解所處社會，也是再建立文化體認的機會。不論從學習者的回饋、研究者的觀察或是評量成績，都可以看出這些華裔學生在閱讀方面的進步，由不認識漢字到能閱讀新聞後掌握大意的時間僅有六個月，這是學習上很大的收穫。

(二) 採用階段寫作課程能提高語言整體運用能力

寫作能力可以呈現出人的整體語言能力，學生學習的各種知識、接觸的社會文化、了解的語言內涵都可以透過思維能力和表達能力正確且流暢的傳達給別人。為了達到這個目標，學生要懂得如何以書面來表達自己，寫作訓練就是最好的方式。華裔學生之所以覺得寫作難，多半是因為他們的口語是自然習得，但是要用書面方式來呈現思考過程就不是說話那麼容易了。雖然他們可以「我手寫我口」，但是他們也意識到中文的口語和書面表達形式有所不同。針對華裔學生的讀寫教學旨在讓學生學習和接觸較規範、正式的書面詞彙和語法結構，再把這些知識應用到口語和書面表達。

在寫作訓練過程中，以語言課主題為訓練範圍，而主要訓練的方式有二種，一是以控制法引導學生寫作，要求學生使用特定的詞彙和語法定式，如此有意識地以所學詞彙來完成寫作。鞏固和強化所學正是華裔學生需要的，也是在問卷和訪談中得到很大回饋的部分。二是採任務法寫作，善用華裔學生的口語能力，來提高學生寫作興趣的方式。在任務執行過程中，學生需要完成某個任務活動，最後以報告形式呈現自己要表達的內容。活動讓學生有團隊合作機會，也有表現語言能力的機會，活動的真實性使學生興趣也跟著提高。無論控制法或任務法都要逐漸提高學生寫作的長度，研究者認為應該在初級階段先達到量的要求，中級階段後再逐漸達到質的目標。學生能先使用正確的詞彙按語法把意思明確表達出來，中級階段的

訓練再要求他們在段落方面能掌握起承轉合，在用字遣詞方面能使用正式的書面語體及詞彙。由學生的作品及回饋分析，階段寫作的方式是適合華裔學生寫作教學的模式。

文章想要寫得好，多欣賞好的作品也是進步的途徑之一。因此在學生完成每篇寫作後，也要學生閱讀別人的作品，學生藉由文章欣賞來學習他人寫作技巧及所表達方式，再要求學生口頭發表對他人文章的觀感，閱讀後綜合整理，也是組織和思維能力的訓練。互動過程中，老師應該讓每位學生的作文輪流成為大家欣賞的佳作，根據課堂觀察，受到讚揚的學生信心大增，提高了寫作的興致。寫作過程是監控語言習得的過程，在學生觀賞及評論他人作品時也是有意識的監控語言，這樣的寫作教學方式受到學生的肯定。

（三）運用電腦輔助學習可擴大大學習機會

隨著科技的發達，將科技融入語言學習也是一種趨勢。電腦隨時學習的便利性、文字搭配語音影像的多媒體學習、可因人調整的學習方式和進度、提供學生多次練習的機會、學習的娛樂性和教師可遠距監控等都是使用電腦來輔助學習的好處。教室的課程有一定的進度，而學生期盼多學一點兒和學得快一點的需求就必須將學習延伸到課外。教師將學習材料放在電腦學習平台上，學生透過電腦閱讀各類材料、練習寫出相關主題的文章。練習時，為了正確產出漢字，得記住漢字發音和聲調才行，直接鞏固了學生的發音與漢字辨認能力。從學生訪談和問卷中可以看出學生是喜歡使用電腦來學習的，就好像日常生活中靠電腦來跟人聯絡溝通一樣自然。學生獲得快速輸入中文的技巧，則是另一個令他們印象深刻的學習成果。

（四）藉由任務活動達到自然運用語言的目的

聽說讀寫四種技能同時發展是語言能力發展的目標，課室內的操練屬於嚴格控制的、偏重語言形式的練習，而且沒有真實的生活情境。任務活動側重在活動的意義，讓學生自由的使用語言去解決問題，完成任務。活動在真實情境中進行，學生親自實踐所獲得的成果才能成為他生活的一部分。另外，華裔學生都具有一些文化背景知識，能運用他們的文化背景來設計任務活動，可以讓學生發揮他們的長處，表現出他們早已具備的能力。

根據 Shumann(1978) 和 Giles and Byrne(1982)的理論，從活動中縮短了他們與社會的距離，進而拉近與所學語言的心理距離，如此才能習得這個語言。任務活動需要依照學生的興趣與能力來設計活動主題，任務的難易度需符合學生的語言能力，而活動的複雜性應包括簡單、可於課室內執行的活動，也需要設計較複雜、需同儕合作完成的戶外活動。本研究中的任務活動得到不同的評價，與他們真實生活關係密切的寄送家書就獲得高度肯定，而對問卷調查活動則多不感興趣。雖然學生不喜歡問卷活動，但是卻對活動後寫分析報告和口頭發表報告持肯定態度。因此，教師在設計活動時採用學生感興趣的主題，就可以避免學生沒興趣的這個情況。學生在任務活動中展現出來的語言能力實際上超過了課堂教學範圍所預設的能力，因此設計真實而具社會情境的任務活動，教師適時給予引導，藉由同儕合作與互動之過程，可激發出學習者的內在動機與興趣。

三、在評量方面

(一) 整體表現重於測驗成績

提升華裔學生的整體語言能力才是就最終的目標，在課堂上的聽寫、詞彙語法測驗、作業練習都是達到語言學習目標的手段，藉由這些方式來督促學習，並檢驗教學與學習過程中的問題。所以評量學生是否進步，不應只看測驗分數高低，而要觀察學生自然運用所學的能力。研究者在課堂的詞彙聽寫不計算成績，但是學生並未因此而怠惰，仍保持高度的學習動機，主要是因為會來台灣學習的華裔學生已具備學習動機，他們知道自己的目标，不是為成績而學習，聽寫的分數不如如何書寫或使用這些字詞來得重要，因此學生可以接受研究者在聽寫後使用同儕互助的方式來提醒寫不出字來的學生的做法。華裔學生在讀寫學習和訓練之後，可以主動使用規範的語言和正式的體裁寫出一篇文章，了解每日新聞大概內容，以正式的說法提出報告，這些整體的表現不是紙筆測驗可以量化的成果。

(二) 教學過程重於結果

閱讀和寫作的教學主要是為了提高學生的讀寫能力，然而教學目標不能只以學生會寫多少字，能閱讀多快或寫出文章的長短為評量依據，應該

也要重視教學過程中學生的反應。在閱讀教學過程中，學生學了閱讀策略之後，是否可以反覆且主動使用，在寫作方面是否可以透過自我監控來運用所學的詞彙，並有能力思考用字遣詞的適當性和得體性，研究者在教學過程中，也以研究者的角度觀察和記錄下來，做為教學研究及反思的依據。

四、在教師方面

(一) 教師扮演引導者的角色

研究對象的華裔學生多有學習中文的經驗，他們的父母也可能是他的另一位老師，如何讓在台灣的學習是迅速且高成效的，是台灣老師的責任。對華裔學生的教學需跳脫傳統母語式的教學，運用他們具有的背景知識，採用有策略的教學，隨時引導他們將學習及生活環境結合，如此會提高學習意願，學習成效必然獲得肯定。

(二) 以寬廣心胸接納歐美華裔學生的雙重特徵

華裔學生因具有語言和文化背景，在語言表達流利度上常超過同程度其他學生，對文化的熟悉度和認知又高過第二語言學生甚多，因此會出現一些特別的行為。有的華裔學生就像母語者，對傳承語言和文化高度認同，學習動機強，學習態度正面，學習成效就高。然而有的華裔學生對學中文抱持著功利的態度，自認非常了解所處社會文化，也會排斥台灣社會的許多現象，對教學內容及教法都以他居住國家的思維模式來評量，導致學習時的優越感和配合度差。教師面對這些不同背景的華裔學生都需耐心引導，在教學過程中，接納他們不同的看法和思維模式，採用符合他們需求的教學內容，並以實用和活潑的教學法來進行課程。

五、在教材方面

依據劉珣(2000)對教材的幾項編寫原則，針對性、實用性、科學性、趣味性和系統性來分析本研究所使用的教材。針對性、實用性和趣味性是研究者使用的教材「初級中文閱讀」和「中級中文閱讀」所具有的特色。編輯時即以華裔學生的讀寫為目標，因此採用了很多實用的主題，啟發了學習的樂趣。這幾方面也受到學生的喜愛。但是該教材的詞彙和語法出現

的順序未必符合科學性，詞彙的難易度未能完全依照詞頻，而語法是跟著主題內容，更是完全沒有排序。然而所使用的詞彙符合華裔學生正式且規範的需求，所以即使有難度略高的現象，也因為華裔學生本身具有的語言背景能力而未出現學習障礙。語法的說明和練習則是華裔學生不太重視的部分，他們的缺乏語法知識是因為早已會說這個語言，卻沒興趣知所以然，因此本書的語法部分未能有效的增加學生的語法知識，引發他們的學習興趣。

就以閱讀和寫作教學來說，這兩本教材仍有不足之處，書名是「初級中文閱讀」，實際上未設計閱讀策略的教學，需要教師另外教授一系列的閱讀策略，如果使用該教材教課的教師不具閱讀教學知識和能力，而只以漢字和詞彙的教學為主，就失去了培養學生閱讀的機會。至於，寫作教學在教材中未受重視，初級教材完全未安排，中級教材雖然每課都有寫作練習，但是引導不足，學生只看的題目或範圍仍會出現不易下筆的困擾，也無法達到訓練各種體裁寫作的目標。因此，教師在使用這兩本教材時，需要設計補充材料，將書上缺乏的訓練項目加強。

第二節 研究限制

在研究過程中，基於多種原因，有許多不易克服的研究限制，說明如下：

一、教學時間的限制

本研究的教學時間是一個班，兩個學期的課程。在兩個學期中，需要使用兩本教材，除了要教授教材的內容，還要加上漢字學習策略、閱讀策略教學、寫作教學、電腦輔助教學等，使得課程量相當大。學生每天僅上兩個小時的課，只能按照教材主題來安排閱讀和寫作教學。如果每天三小時的課程，就可以每天抽出一小時，安排系列學習課程，如此更符合讀寫結合的教學需求。本研究時間包括前導試驗，一年的時間，仍無法收集到足夠的資料，如果可以再進行一個週期的研究，教學成效的分析就更有代表性。

二、研究者的限制

本研究為研究者兼教學者的行動研究，在教學過程中，研究者要在進行教學的同時，又要觀察學生的反應和回饋，雖然透過學習者的反應可以了解研究者的教學是否適當，但是在教學同時研究者常關注在教學活動的進行，有時未能及時將學生的反應記錄下來。下課後的教學札記都是憑印象記錄，難免有所缺漏。如果將課室活動全程錄影，可以提供研究者於課後有足夠時間和資料去探究學生的行為和反應，填補觀察不足的缺失。再者，研究者在研究過程，缺少其他教師的意見和驗證，可能出現教學不足之處。研究者身兼教學者角色，學生在面對教師訪談時，可能受到情感因素的影響，給予較多的肯定。如果此教學模式能獲得其他教師的採用，可因此驗證研究者讀寫教學課程的適用性。

三、教學對象的限制

本研究的對象在初級階段有八人，到中級階段為七人。雖然本研究是以會聽說不會讀寫的華裔學生為對象，但是這些學生之間的語言能力差異也頗大。有的背景知識非常豐富，口語能力有如國人，能認讀一些漢字；有的卻只具有基本的口語能力，完全不能讀寫。這些學生的學習進度、需求、態度都不同，因此在教學實施時，受到這些個別差異的影響。如增加研究對象的人數，將可使研究更具代表性。

四、課程設計上的限制

在課程的設計和實施過程中，受到教學時間的限制，因此必須先以語言教材內容為主來授課。對閱讀策略的教學未能有系統且完整的教給予指導，只能提供配合語言教材的閱讀策略，安排在語言教材學習的同時訓練學生，學生因此不易建立完整的閱讀策略概念。而寫作教學在大綱引導後，沒有時間採用歷程寫作模式，觀察和再次給予引導，讓學生的寫作更有機會監控自己的寫作內容。為了提供實際運用語言的機會實施了任務活動，任務活動的次數及時間都應該增加，如果每學期有三次複雜度較高的任務活動，可以提供學生接觸不同的面向。在活動之後，也需要提出學生的優

缺點及需改進的地方讓大家觀摩及互相討論。至於電腦學習方面，應該將電腦學習的重要性提升至語言課程一般，學生以雙軌來學習，無論學習內容和速度都可以增加。

第三節 對未來研究發展之建議

一、對華裔學生讀寫教學之建議

(一) 以提升語言整體能力為目標，口語和讀寫要並重

華裔學生所具有的傳承語言能力與文化背景是將他們的中文能力提升到如母語者般的潛在優勢，在教導他們缺乏的讀寫能力之外，同時也要繼續發展口語的表達能力。5C 的語言教學綱要是設計課程內容的遵循依據，掌握溝通的三模式，把華裔學生的語言表達內容，無論聽說或是讀寫都可以從一般日常口語提升到正式且規範的語體，讓聽說讀寫能力整體提升。

(二) 提供有系統的課程，按部就班地教讀寫

讀寫課程的內容包含廣泛，教學課程設計需以學生的認知能力及學習策略為基礎，華裔學生的讀寫課程應該分階段進行。在初級階段應重視基礎的語法的講解和練習，漢字的認讀和書寫，練習語段式的寫作。中級時把焦點放在閱讀策略的教學，結合閱讀和寫作來設計課程，在發展篇章閱讀能力的同時，認識文章架構，確實掌握用字遣詞並感受中文母語者的表達思維。在有系統的課程之外，設計以課文內容為基礎所帶出的文化知識和深入探討，能使學生的語言使用更準確，整體中文程度有所提高。

(三) 善用華裔學生的社區資源

華裔學生若有機會從小接觸華語，就可以將華語的基礎打得更穩固。這個需求可以由家庭提供語言環境，由父母創造聽說語言的機會，讓華裔學生自然接觸華語。除此之外，廣設於全世界的中文學校也可以提供學習資源。華裔學生到中文學校去，不只是可以學習華語，也是讓他們產生認同自己文化背景的機會。華裔學生能了解並認同自己祖先的文化和語言，是傳承語言(華語)可以持續下去的途徑。

二、對教師教學之建議

一般語言教師接觸的教學對象多為第二語言學習者，在教學法和教學活動的設計多以第二語言教學模式來思考，然而會聽說的華裔學生不同於這些第二語言學習者，因此教師需要確實分析並了解學生的需求，再設計合適他們程度和能力的讀寫課程。口語練習雖然很重要，但是此類華裔學生的最大目標是書寫漢字、閱讀報章雜誌的文章、寫出和中文母語者一樣的文章，讀寫教學的分量應重於聽說教學。在教讀寫的同時，要教閱讀策略和寫作技巧，培養了學生的技巧和策略，以主動學習來擴大語言範圍，才是真正提升語言能力的學習，正如得到釣魚的技巧是更重要的。

三、對未來研究之建議

（一）研究適合華裔學生的教學法

過去幾十年語言教學的研究都以第二語言學習者為對象，這方面的研究與發展都得到了相當深厚的理論基礎和教學實證。然而，對那些具有傳承語言背景的學習者的需求、語言特徵、學習行為的研究則尚未受到重視，也就是說，目前沒有一套很適合他們的教學理論基礎。這些華裔學生既不是第二語言學習者，也不是第一語言學習者，需要學者專家以他們的特徵研究發展出理論基礎，從是第一線教學的教師印證該理論，大家共同發展出適合這些華裔學生的教學法。未來研究的重要性可以從 Valdés(2001, P69)的主張看出，「為了成功的維持一個傳承語言，必須繼續找出這個語言的長處，並對傳承語言和有背景的學習者給予高度的肯定，維持這個語言所獲得的成果會對國家和社會有極大的重要性。」

（二）發展適合華裔學生的課程

會聽說卻不會讀寫的華裔學生，無論在僑居地學習或是回到華語環境學習，都會遇到相同的困擾，就是沒有合適的課程與適當的教材，於是將他們的課程與第二語言學習者分開來有其必要性。首先設計以提升他們的讀寫能力為主的課程，再融入科技學習，使所學語言成為未來發展的工具。其次，要編寫針對性的教材，教材不只是詞彙和語法的教學，而要融合閱

讀策略和寫作技巧，真正讀寫教學結合的教材，才能使華裔學生的讀寫教學更具成效。

參考文獻

中文部分

- 王碧霞(1999)。談閱讀課教學環節規範化。載於王鐘準主編。**對外漢語教學初級階段課程規範**。P428。北京：北京語言文化大學出版社
- 王文科(1990)。**質的教育研究法**。台北：師大書苑
- 王鳳蘭(2006)。漢語寫作教學芻議。節選於**對外漢語課堂教學技巧研究**。pp 325-332，北京：商務印書館
- 印京華(2003)。美國大學生記憶漢字時使用的方法—問卷調查報告。*Journal of the Chinese Language Teacher Association*，38(3)，P69-90
- 印京華(2005)。近五年美國漢語教學狀況與發展趨勢。**國際漢語教學動態與研究第1輯**。北京外國語大學國際漢語教學資訊中心。外語教學與研究出版社
- 呂中瑛、唐潤(2000)。網上中文閱讀與寫作課程教學模式，載於**第六屆世界華語文教學研討會論文集，教學與應用組第五冊**，頁144-149，台北
- 呂必松(1993)。教學類型及課程設置概論。**對外漢語教學課程研究**，北京
- 呂必松(1996)。對外漢語教學概論(講義)(續十五)“閱讀訓練”，**世界漢語學報**。2，P71-78
- 何寶璋(2000)。美國大學華裔子女漢語教學課程探討，載於**第六屆世界華語文教學研討會論文集，教學與應用組-第三冊**，P135-139，台北
- 李大遂(2002)。簡論偏旁和偏旁教學。**暨南大學華文學院學報**。第1期
- 李玉芬(1997)。康乃爾大學華裔子弟班之課程設計，**第五屆世界華語文教學研討會論文集，教學與應用組**。台北
- 李世宗(1999)。**教學科技：評鑑與應用**。台北：五南圖書出版有限公司
- 李漢雯(1998)。如何增強華裔子弟中文語法能力。**華文世界**，89，P24，台北
- 李爽(1993)。試論對外漢語教學的課程設計。**世界漢語教學**，3，P220。
- 李黔萍(1998)。對外漢語閱讀課的定位、定量、定法問題。**對外漢語論叢**。上海外語教育出版社
- 李楊主編(1997)。**對外漢語教學課程研究**。北京：北京語言文化大學出版社
- 李曉琦主編(2006)。**對外閱讀與寫作教學研究**。北京：商務印書館
- 李素卿譯(2003)。**認知心理學**。台北：五南出版公司
- 原著：Michael W. Eysenck./ Mark T. Keane. 1994. *Cognitive psychology: A student handbook*
- 余又蘭(1999)。談第二語言的漢字教學。**世界漢語教學**，1，P88-96
- 邱貴發(1998)。網路世界中的學習：理念與發展。**教育研究資訊**，P20-27，台北：師大教育研究中心
- 吳平(1999)。從學習策略到對外漢語寫作教學。**漢語學習**，3，P34
- 吳建玲(1996)。對一百名華裔學生語言文化情況調查報告。**語言教學與研究**，4

- 吳武雄(1998)。認知心理學的記憶原理對漢字教學的啓迪。《語言教學與研究》, 4, P85-93
- 宋怡南(2002)。《華語文寫作課程之設計與規劃芻議》。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文, 台北
- 杜雯華(1999)。《美籍學生中文閱讀過程的策略研究》。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文, 台北
- 林秀惠(2005)。網路報刊閱讀測驗及其課程設計: AP 中文課的暖身練習之一。《第四屆全球華文網路教育研討會論文集》, 549-559。台北
- 林金錫(2005)。《針對外籍華語學習者之新詩寫作課程設計與實施》。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文, 台北
- 林雪芳(1999)。《商業華語短期密集課程設計》。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文, 台北
- 林欽惠(2006)。網路輔助課室寫作教學之嘗試與反思。《第八屆世界華語文教學研討會論文集, 教學研究(一)》。台北
- 孟慶明(2005)。華裔初級閱讀課程之教學策略。二十一世紀中心經營與管理國際研討會論文集。台北: 台灣師範大學
- 信世昌(2000)。「斷句分詞」的閱讀策略訓練。《第六屆世界華語文教學研討會論文集, 教學與應用組第四冊》, 台北
- 信世昌(1995)。華語文教學的科「技」整合。《華文世界》, 78, P1-8。台北
- 信世昌(1997 b)。遠距教學與華語文電腦網路教材之發展。《華文世界》, 83, P1-12。台北
- 信世昌(2000a)。針對外籍人士的華文網路寫作課程之設計。《新世紀、新科技、新學習》, P319-328。台北: 台灣書店
- 信世昌(2001)。《華語文閱讀策略之教程發展與研究》。台北: 師大書苑
- 洪月女(1998)。《談閱讀》。台北: 心理出版社 原著: Ken Goodman, *On Reading*。
- 周小兵、張世濤(1991)。《中級漢語閱讀教程 (I) (II)》。北京: 北京大學出版社
- 柯彼德(1995)。《關於漢字教學的一些新設想》。北京: 北京語言學院出版社
- 徐家禎(1991)。華裔學生學習華文時常用用詞造句: 錯誤之分析。《第三屆世界華語文教學研討會論文集, 教材教法組》, P49, 台北
- 唐潤(2000)。網上中文閱讀與寫作課程教學模式。《第六屆世界華語文教學研討會論文集, 教學與應用組第五冊》, 台北
- 孫懿芬(2007)。強化閱讀和寫作的線上輔助教學課程設計與實驗--以 Chinese as a Heritage Language 學習者為對象。2007 年第五屆全球華文網路教學研討會論文集。台北
- 孫懿芬、李佳倩(2007)。台灣師大國語中心外籍學生學習漢字和閱讀時使用之策略。2007 年 ACTFL 研討會發表。美國
- 夏小芸、范偉(2004)。《漢語作文快易通-HSK 作文指南》。北京: 北京大學出版社

- 張美青(2001)。漢語入門的漢字教學。**JCLTA**，Vol.36，2，P 55-61
- 張和生主編(2006)。對外漢語課堂教學技巧研究。北京：商務印書館
- 陳賢純(1998)。外語閱讀教學與心理學。北京，北京語言文化大學
- 陳賢純(2003)。對外漢語寫作課初探。**語言教學與研究**，第 5 期，P5。
- 陳正昌等(1996)。教學設計原理。台北：五南出版社
- 陳立平(2001)。從閱讀與寫作的關係看寫作教學中的範文教學。**外語與外語教學**，4，P28-29。
- 陳雅雪(2006)。初級中文閱讀教學之行動研究。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，台北
- 黃淑貞(1984)。美國華裔兒童學習的問題及解決辦法。第一屆世界華語文教學研討會論文集，教育組，台北
- 黃沛榮(2001)。漢字的教學理論與實踐。台北：樂學書局
- 喬偉印(2001)。漢語閱讀教學任務及其量化分析，**世界漢語教學**，2，
- 曾志朗(2003)。漢字閱讀，腦中現形記。**科學人雜誌** 2003 年 10 月號，台北
- 舒兆民(2002)。網路華語語體及文化課程教學設計。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，台北
- 崔永華(1997)。漢字部件和對外漢字教學。**語言文字應用**。3，P49
- 靳洪剛(1994)。語言發展心理學。台北：五南出版公司
- 靳洪剛(2006)。多媒體漢字教學呈現與漢字習得研究：三個語言組的漢字測試分析。載於鄭艷群主編，對外漢語計算機輔助教學的實踐研究，P153，商務印書館
- 畢念平(2000)。閱讀試題的種類與分析—華裔子弟之需求。第六屆世界華語文教學研討會論文集，教學與應用組第三冊，台北
- 畢念平(2006)。有背景學生的初級漢語課程與《中文聽說讀寫》。載於姚道中等編，中文教材與教學研究。P137-148，北京：北京語言大學
- 萬業馨(2000)。略論形聲字聲旁與對外漢語教學。**世界漢語教學**。1。
- 萬業馨(2004)。從漢字研究到漢字教學。**世界漢語教學**。2，P 40-48
- 鄭敏、陳鳳藍(2000)。教學行動研究在閱讀教學中的應用。**外語教學與研究**，6，P321，北京。
- 劉頌浩(2001)。對閱讀教學研究的若干思考。**JCLTA**，Vol.36(2)，P63-78
- 劉莉(2006)。華裔學生中文教學特點—兼談配合《中文聽說讀寫》而做的補充閱讀材料的編寫和使用。載於姚道中等編，中文教材與教學研究，P148-163。北京：北京語言大學
- 劉珣(2000)。對外漢語教育學引論。北京：北京語言大學出版社
- 梁榮基(1984)。如何加強閱讀教學與寫作教學的關係。第一屆世界華語文教學研討會論文集，教材教法組，台北
- 儲誠志(1994)。知識圖示，篇章構造與漢語閱讀教學。**世界漢語教學**，2，P51

- 葉德明(1986)。中文閱讀在大腦中的優勢。《華文世界》，39，P40，台北
- 葉德明(1999)。漢字「認讀」「書寫」之原理與教學。《華文世界》，94，P23-25，台北。
- 葉德明、陳純音(1998)。外籍學生中文閱讀策略之研究（I）。行政院國科會專題研究計畫報告成果，台北
- 葉德明(1990)。漢字認知基礎—從心理語言學看漢字認知過程。台北：師大書苑
- 葉德明(2002)。華語文教學規範與理論基礎。台北：師大書苑
- 鄭麗玉(2002)。認知心理學--理論與應用。台北：五南出版公司
- 鄭麗玉(2000)。認知與教學。台北：五南出版公司
- 鄭艷群主編(2006)。對外漢語計算機輔助教學的實踐研究。北京，商務印書館。
- 張祖忻等編著（1995），教學設計-基本原理與方法，五南出版社，台北。
- 張曜薇(2003)。華語為寫作歷程研究—以高級華語學習者敘述體寫作為例。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，台北
- 張世濤、劉若云(2002)。初級漢語閱讀教程。北京：北京大學出版社
- 張笑難(2004)。任務型教學模式在對外漢語寫作課中的應用。北京地區第三屆對外漢語教學討論會論文。
- 張麗娜(2000)。漢語閱讀系列。北京：北京語言文化大學出版社
- 蔡清田(2004)。課程統整與行動研究。台北：五南出版公司
- 羅青松(2002)。對外漢語寫作教學研究。北京：中國社會科學出版社
- 謝錫金、岑偉宗(2000)。中學中國語文科寫作教學設計理論。新加坡：香港教育署
- 謝薇娜(1994)。談閱讀和寫作的交融性。《外語教學》，4，P50-51
- 蔡美華譯(2003)。行動研究法。台北：學富文化事業有限公司
- 原著：Geoffrey E. Mills，*Action Research—A Guide for the Teacher Reseracher*
- 嚴棉(1985)。華僑與非華僑在「聽」「說」「讀」「寫」教學之比較研究。第一屆世界華文研討會論文集，教材教法組 B，P721-725。台北
- 衛獻俊(1990)。美國華裔子女學習中國語文之障礙與困難。第二屆世界華語文教學研討會論文集，教學與應用組，台北
- 余光雄譯(2002)。Brown, H.D.著。第二語言教學最高指導原則，Principles of Language Learning and Teaching，台北：朗文
- 施玉惠等譯(2003)。Brown, H.D.著。原則導向教學法，Teaching Principles-An Interactive Approach to Language Pedagogy，台北：朗文
- 岳修平譯（1998）。E.D. Gagne, C.W. Yekovich, & F.R. Yekovich 著。教學心裡學—學習的認知基礎。台北：遠流
- 郭聰貴等譯(2007)。R.M. Gagne, W.W. Wager, K.C. Golas, & J.M. Keller 著。學習導向的教學設計原理，台北：新加坡商湯姆生公司
- 臺灣師範大學華語教學研究所(2000)。美國大學中文教學環境之調查研究。僑委會全球華文網路教育中心。網址：<http://www.ocac.gov.tw/>

英文部分

- Anderson, J.R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, E.L. (1990). *What probably works in the alternative assessment*. Los Angeles: National Center for Research and Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Brown, A.L. (1978). *Metacognitive Development and Reading*. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, and G.W.F. Brewer (Eds) . *Theoretical Issue in Reading Comprehension*. Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Heinle & Heinle
- Brecht, Richard D. & Ingold, Catherine W. (2002). *Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States*. Center for Applied Linguistics Digests. Washington, DC.
- Brinton, D., Kagan, O. & Bauckus, S. (2008). Ed. *Heritage Language Education*. NY: Routledge
- Carrell,P.L. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 4 (Dec., 1983), pp. 553-573
- Carrell, P. L. (1988). *Interaction Approach to Second Language Reading*. Cambridge; New York; Cambridge University Press.
- Clarke, M. & Siberstein, S. (1977). Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class. *Language Learning*, 27, 1, 135-154, Jun 77
- Chevalier, J. (2004). Heritage Language Literacy : Theory and Practice , *Heritage Language Journal* ; Volume 2, Number 1, Fall 2004
- Chao, T. H.(1996). Overview. In X. Wang (Ed.), *A view From Within: A Case Study of Chinese Heritage Community Language School In the United States*. (pp.7-13) Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In *California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 3-49, Los Angeles: National Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cazden, C. (1991). “Active Learners and Active Teachers.” *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, ed. J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, and J. Squire, New York; Macmillan.
- Campbell, R.N., & Rosenthal, J.W.(2000). Heritage Language. In J. W. Rosenthal (Ed.),

- Handbook of undergraduate second language education* (PP. 165-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Campton, C. J. (2000). *Language teachers and heritage communities: Working together for the less commonly taught languages*. Paper presented at annual meeting of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal* Volume 2, Number 1, Spring 2004
- Crandall, J.(2000). The role of the university in preparing teachers for a linguistically diverse society. n J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (PP. 279-299). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Collins, J. and Sarah, M. (1986). Speaking and Writing: Discourse Strategies and the Acquisition of Literacy. In Jenny Cook-Gumperz. (Ed.) *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 207-222
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtis, R. V., & Reigeluth, C. M. (1984). The use of analogies in written text. *Instructional Science*, 13, 99-117
- Draper, J.B., & Hicks, J.H. (2000). Where we've been; What we've learned. In J.B. Webb & B.L. Miller (Eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 15-35). Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages
- Durrant, C., & Green, B. (1998). *Literacy and New Technologies in School Education: Meeting the Literacy Challenge, School of Curriculum Studies*. University of New England, Armidale, New South Wales
- Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*. Oxford University Press
- Fishman, J. A. (1991). *Reserving language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Frost, R., Leonard, K. and Shlomo B. (1978). Strategies for Visual Word Recognition and Orthographic Depth: A Multilingual Comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 13:104-105
- Gallagher, M. W. (1996) Optimizing Unique Opportunities for Learning. In X. Wang (Ed.), *A view from within: A Case Study of Chinese Heritage Community Language Schools In The United States* (pp.69-76). Washington, DC: National Foreign Language Center.

- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, N.H. Heinemann 32. Mohan, (1986) *Language and Content*. Reading, Mass,: Addison-Wesley.
- Giles, Howard, and Byrne. (1982). An Intergroup Approach To Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3(1):17-40
- Giles, and Rosenthal, D. and Young, L.(1985). Perceived Ethnolinguistic Vitality: The Anglo- and Greek-Australian Setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(3-4):253-269
- Gambhir, S. (2001). Truly Less Commonly Taught Language and Heritage Language Learners in United States. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (Ed.) *Heritage Language in America, Preserving a National Resource* .(P207-228). IL:Delta Publishing Company
- Gonzalez-Pino, B., & Pino, F. (2000). Serving the heritage speaker across a five-year program. *ADFL Bulletin*, 32,26-35
- Grabe, W. (2004). *Research on teaching reading*. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 44-69.
- Heath, S. B.(1983). *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Education Research* 59(3) : 271-196
- Hornberger, N. H. (1994) . Literacy and Language Planning. In *Language and Education* 8(1&2):75-86
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- He, A. W. (2006). *Toward an Identity Theory of Development of Chinese as a Heritage Language* ° *Heritage Language Journal* ; Volume 4, Number 1, Fall 2006
- Hu, C.F. & Catts, H.W.(1993). Phonological recoding as a universal process: Evidence from beginning readers of Chinese. *Reading and Writing An Interdisciplinary Journal*, 5, P325-337
- Heritage Language Research Priorities Conference Report UCLA September 21-23, 2000 .The UCLA Steering Committee
- Hayes, E.B. (1988). Encoding Strategies Used by Native and Non-Native Readers of Chinese Mandarin. *The Modern Language Journal*. 72, 188-195
- Kaplan, R. B. and Richard B. B. (1997). *Language Planning From Practice To Theory*. Clevedon, U.K: Multilingual Matters.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research reader*, 3rd ed. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press
- Kondo-Brown, K. & Brown, J. D., (Eds.) (2007). *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Krashen, S.. (2000). Bilingual Education, the Acquisition of English, and Retention and Loss of Spanish. In Ana Roca (Ed.) *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issue and Challenges*. (P432-444). Somerville, MA: Cascadilla
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ke, Chuanren (1998). Effects of Strategies on the Learning of Chinese Characters Among Foreign Language Students. *Journal of the Chinese Language Teacher Association* , 33(2) , P93-112
- Kubler, C. C. et al (1997). *NFLC Guide for Basic Chinese Language Program*. Columbus, OH: The Ohio State University Foreign Language Resource Center and the OSU Foreign Language Publisher Office. Washington, DC: National Foreign Language Center
- Lynch, A. (2003). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. *Heritage Language Journal* Volume 1, Number 1, Spring 2003
- Lee, J. & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lankshear, Colin & Snyder, Ilana with Bill Green (2000). *Teachers and technoliteracy : managing literacy, technology and learning in schools*. St Leonards, N.S.W. : Allen & Unwin
- McGinnis, S. (1996). Teaching Chinese to the Chinese: The development of an assessment and instruction model. In J. Lisking-Gasparro (Ed.), *Patterns and policies: The changing demographics of foreign language instruction* (pp. 107-121). Boston: Heinle & Heinle.
- Mercado, C.I. (2000). Monitoring the progress of heritage language learners: Assessment trends and emerging practice. In J.B. Webb & B.L. Miller (Eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 209-230). Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Narito Kono & Scoot McGinnis (2001). Heritage Languages and Higher education: challenges, issues, and needs. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (Ed.) *Heritage Language in America, Preserving a National Resource* .(P197-206). IL:Delta Publishing Company
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

- Boston, Massachusetts. Heinle and Heinle Publishers
- Oxford, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *Modern Language Journal* 81:443-456
- Omaggio ,H. A. (2001). *Teaching Language in Context*. The Third edition. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Potowski, K. (2002). “Forming Partnerships to Promote and Support Heritage Language in Higher Education.” Presentation given at the Second National Conference on Heritage Language in America, Tyson’s Corner, VA
- Raimes, A. (1985). An investigation of the composing processes of ESL remedial and nonremedial students. Paper presented at the 36th annual CCCC convention, Minneapolis, Minn. March.
- Richards, J & Rodgers, T.(1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd edition) . Cambridge University Press.
- Richards, J.C.(2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Roca, A. (1992). *Spanish for U.S. Hispanic bilinguals in higher education*. ERIC Digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Romero, M. (2000). Heritage language classroom in action—Three case studies: An instruction to the research. In J.B. Webb & B.L. Miller(Ed.). *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 129-134). Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Rosenthal, J.W. (2000). *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Shumann, J. (1978a). The Acculturation Model for Second Language Acquisition. In *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. ed. Rosario Gingras, 27-50. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Scribner, S., and Michael, C. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Street, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shen, Helen (2000). The Interconnections of Reading Text Based Writing and Reading Comprehension among College Intermediate Learners of Chinese as a Foreign Language. *JCLTA*, 35:3, P29-48
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Cambridge: CUP

- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Tan, L.H., Hoosain, R., & Siok, W.W.T. (1996). *Activation of phonological codes before access to character meaning in written Chinese*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, P865-882
- Tarone, E. (1982). Systematicity and Attention in Interlanguage. *Language Learning*, 32, 69-84
- Urquhart, A. H. and Weir. C.J.(1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman
- Valdés, G. (1995). The Teaching of Minority Language as Academic Subject: Pedagogical and Theoretical Challenges. *Modern Language Journal* 79: 299-328
- Valdés, G. (2000). *Introduction. Spanish for Native Speakers*, Volume 1. P1AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16. New York, NY: Harcourt College Publishers.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (Ed.) *Heritage Language in America, Preserving a National Resource* .(P37-77). IL:Delta Publishing Company
- Valdés, G. & Geoffrion-Vinci, M. (2004). Chicano Spanish: The problem of the “underdeveloped” code in bilingual repertoires. *The Modern Language Journal*. 82: 473-501
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Walker, G.(1989). 〈 Intensive Chinese: The EASLI Model 〉 *Journal of the Chinese Language Teacher Association* 24(2): 43-83
- Willis, J.(1996). *A framework for Tasked-Based Learning*. Harlow, Essex: Longman
- Wang, S. C. (1996). Improving Chinese Language School: Issues and recommendations. In X. Wang (Ed.), *A view from within: A case study of Chinese heritage language schools in the United States*(pp. 63-67). Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Wang, S. C. (1999a). Teacher training: Meeting the needs of the field. In M. Chu (Ed.), *Mapping the Course of the Chinese Language Field* (Chinese Language Teachers Association Monograph Series, Volume III, pp.25-36).Kalamazoo, MI: Chinese Language Teachers Association
- Wang, S. C. (1999b) . Crossing The Bridge: A Chinese Case From Mother Maintenance To Foreign Education. In M. Chu (Ed.), *Mapping the Course of the Chinese Language Field* (Chinese Language Teachers Association Monograph Series, Volume III, pp.271-312).Kalamazoo, MI: Chinese Language Teachers

- Association
- Wang, S.C. & Green, N. (2001). Heritage Language Students in the K-12 education system. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (Ed.) *Heritage Language in America, Preserving a National Resource* .(P167-196). IL:Delta Publishing Company
- Wang, P. S. (1996). Academic curriculum. In X. Wang (Ed.), *A view from within: A case study of Chinese heritage language schools in the United States*(pp. 21-26). Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Wang, X. (1996).Forging a link: Heritage community language schools and the formal education system. In X. Wang (Ed.), *A view from within: A Case Study of Chinese Heritage Community Language Schools In The United States* (pp.77-89). Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Walton, A. R. (1992). *Expanding the Version of Foreign Language Education: Enter the Less Commonly Taught Language*. Washington, D. C.: The National Foreign Language Center
- Walton, A. R. (1995). Chinese Language Schools as a National Resource: The Large Context. *Journal of the Association of Chinese Schools*, ed. H. Daniel Ou-Yang and Shuhan C. Wang, 21:3-15
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2000) Technology and second language teaching. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Webb, J.B., & Miller, B.L. (Eds.) (2000). *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Wiley, Terence G. (1996). Policy Formation and Implementation. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (Ed.) *Heritage Language in America, Preserving a National Resource* .(P 99-108). IL:Delta Publishing Company
- Wu, S. (2007). Robust Learning for Chinese Heritage Learners: Motivation, Linguistic and Technology. n Kimi Kondo-Brown & James Dean Brown(Ed.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Language Students*. (p271-297) , NY: Lawrence Erlbaum Associates
- Xiao,Y.(2006). Heritage Learners in the Chinese Language Classroom: Home Background ; *Heritage Language Journal* ; Volume 4, Number 1, Fall 2006
- Young, D.J. (1993). Processing Strategies of Foreign Language Resders: Authentic and Edited Input. *Foreign Language Annals*. 26. No4
- Zhang, D. & Davis, N. (2007). Online Chat for Heritage Learners of Chinese. In Kimi Kondo-Brown & James Dean Brown(Ed.), *Teaching Chinese, Japanese, and*

Korean Heritage Language Students. (p299-328) , NY: Lawrence Erlbaum Associates

Zamel, V. (1983). *The composing processes of advanced ESL students: Six case studies.* TESOL Quarterly, 17, P165-187

附錄

附錄一 初級階段期初問卷

學生學習背景資料表

一、姓名：_____（中文）_____（英文）
xìngmíng

二、國籍：_____
guójí

三、使用中文的背景：(shǐyòng zhōngwén de bèijǐng)

1. 跟家人差不多都說中文

Gēn jiārén chābùduō dōu shuōzhōngwén

2. 跟家人有一半的時間說中文

Gēn jiārén yōuyíbàn de shíjiān shuōzhōngwén

3. 很少跟家人說中文

Hěنشǎo gēn jiārén shuōzhōngwén

4. 跟家人說台語

Gēn jiārén shuōtáiyǔ

5. 自己只會聽，不說中文

Zìjǐ zhǐ huītīng, búshuō zhōngwén

四、學中文的時間：(xué zhōngwén de shíjiān)

從來沒學過 cóngláiméi xuéguò

家裡（父母/親戚教）_____年_____月（每週_____小時）

jiālǐ(fùmǔ, qīnqījiāo) _____ nián, _____ yuè(měizhōu, , _____ xiǎoshí)

中小學（中文學校）_____年_____月（每週_____小時）

zhōngxiǎoxué(zhōngwén xuéxiào)

大學_____年_____月（每週_____小時）

dàxué

大學以後_____（每週_____小時）

dàxué yǐhòu

其他：_____

五、語言能力：(yǔyán nénglì)

1. 聽：大部分沒問題 只能聽懂日常生活的話
tīng dàbùfèn méiwèntí zhǐnéng tīngdǒng rìcháng shēnghuó de huà
問候的話 簡單的詞
wèn hòu de huà jiǎndān de cí
2. 說：大部分沒問題 只能說日常生活的話
shuō dàbùfèn méiwèntí zhǐnéng tīngdǒng rìcháng shēnghuó de huà
問候的話 簡單的詞
wèn hòu de huà jiǎndān de cí
3. 讀：認讀報紙內容 生活簡單的字詞
dú rèn dú bào zhǐ nèiróng shēnghuó jiǎndān de zìcí
自己名字 完全不能讀
zìjǐ míngzì wánquán bùnéng dú
4. 寫：能寫認識的字 常用簡單的字
xiě néng xiě rènshì de zì chángyòng jiǎndān de zì
自己名字 完全不能寫
zìjǐ míngzì wánquán bùnéng xiě

五、程度評量：請寫出以下問題 (qǐng xiěchū yǐxià wèntí)

請自我介紹 (qǐng zìwǒ jièshào)

1. 家人 (jiārén)
2. 美國的家住在哪裡，環境怎麼樣？
(měiguó de jiā zhùzài nǎlǐ, huánjìng zěnmeyàng)
3. 在大學或以後上大學要學什麼？
(zài dàxué huò yǐhòu shàngdàxué yào xué shíme)
4. 自己喜歡什麼？做什麼？吃、聽、玩、運動？
(zìjǐ xǐhuān shéme? zuòshéme? chī, tīng, wán, yùndòng? ,)
5. 你希望在師大會什麼？
(nǐ xīwàng zài shīdà xuéhuì shéme?)

附錄二 期末問卷

初級閱讀 期末問卷

1. 來師大學中文以前學過多久？請仔細計算。
- 從來沒學過
- 家裡（父母/親戚教）_____年_____月（每週_____小時）
- 中小學（中文學校）_____年_____月（每週_____小時）
- 大學_____年_____月（每週_____小時）
- 大學以後_____（每週_____小時）
2. 你對《初級閱讀》這本書
- 非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意
3. 你覺得《初級閱讀》對你最有幫助的地方是
- 有用的字 有用的生詞 生詞和語法有例句 主題實用 有英文
- 有注音符號 語法 有小活動 練習作業簿
- 都沒有 其他_____
4. 你覺得《初級閱讀》最不實用的地方是
- 有用的字 有用的生詞 生詞和語法有例句 主題實用 有英文
- 有注音符號 語法 有小活動 練習作業簿
- 都沒有 其他_____
5. 你覺得學中國字最難的是什麼？（1 表示是最難的，2 是第二難的）
- 記住怎麼寫字 Remembering the way characters are written
- 記住字的發音 Remembering the pronunciations of the characters
- 記住字的意思 Remembering the meaning of the characters
6. 你上課以前知道中國字“基本筆劃”的名稱嗎？
Do you know the name of the basic strokes in Chinese characters?
- 不知道 知道一點兒 知道 例子：
- | | | |
|---|---|---|
| 點 | 橫 | 豎 |
| | | |
7. 你覺得“基本筆劃”對記住字有幫助嗎？
Do you think the basic stroke is more helpful to remember the Chinese characters?
- 完全沒有 有一點兒 一定有

8. 你上課以前知道中國字有“筆順”嗎？

Do you know the name of the stroke order in Chinese characters?

- 不知道 知道

9. 你覺得“筆順”對記住字有幫助嗎？

Do you think the stroke order is more helpful to remember the Chinese characters?

- 完全沒有 有一點兒 一定有

10. 你上課以前知道中國字有“部首”嗎？

Do you know the radical in Chinese characters?

- 不知道 知道

11. 你覺得“部首”對記住字有幫助嗎？

Do you think the radical is more helpful to remember the Chinese characters?

- 完全沒有 有一點兒 一定有

12. 你用過什麼方法來幫助自己記住中國字怎麼寫？（1 是最常用的，2 是第二常用的）

What study methods have you used to help you remember the way characters are written?

- 部件成分 Learn character components (radical and phonetic components)
 故事聯想 Memorize character parts by associating with a story
 反覆書寫 Write characters repeatedly
 以舊帶新 Associate new characters with those already familiar in terms of

shapes

- 大量閱讀 Reading Chinese character texts frequently and regularly
 手工自製生字卡 Use hand-made flashcards
 電腦化生字卡 Use computerized flashcards
 其他 Others. _____

例子 Example

「明」這個字
1. 部首是「日」
2. 有兩個部件
「日」、「月」

13. 你覺得用哪種方法來記住如何寫中國字最有效？（1 是最有效的，2 表示第二...）

Which of the following methods do you think are most helpful?

- 部件成分 Learn character components (radical and phonetic components)
 故事聯想 Memorize character parts by associating with a story
 反覆書寫 Write characters repeatedly
 以舊帶新 Associate new characters with those already familiar in terms of

shapes

- 大量閱讀 Reading Chinese character texts frequently and regularly
 手工自製生字卡 Use hand-made flashcards
 電腦化生字卡 Use computerized flashcards
 其他 Others. _____

14. 你試用過什麼方法來記住中國字的發音？（1 表示是最常用的，2 是第二常

用的)

What study methods have used to help you remember the pronunciations of characters?

- 利用聲旁 Use phonetic components if available in characters
- 聆聽錄音 Keep listening to the recordings
- 反覆誦讀 Read the characters out loud repeatedly
- 反覆看和字對應的拼音 Look at the Pinyin for the characters in the vocabulary list repeatedly
- 手工自製生字卡 Use hand-made flashcards
- 電腦化生字卡 Use computerized flashcards
- 其他 Others.

15.你覺得用哪種方法來記住中國字發音最有效？(1 表示是最有效的，2 表示第二...)

Which of the following methods do you think are most helpful?

- 利用聲旁 Use phonetic components if available in characters
- 聆聽錄音 Keep listening to the recordings
- 反覆誦讀 Read the characters out loud repeatedly
- 反覆看和字對應的拼音 Look at the Pinyin for the characters in the vocabulary list repeatedly
- 手工自製生字卡 Use hand-made flashcards
- 電腦化生字卡 Use computerized flashcards
- 其他

Others. _____

16.你試用過什麼方法來記住中國字的意思？(1 是最常用的，2 是第二常用的)

What study methods have used to help you remember the meanings of learned characters?

- 偏旁部首 Use character components (radical and phonetic components)
- 故事聯想 Memorize character parts by associating with a story
- 手工自製生字卡 Use hand-made flashcards
- 電腦化字卡 Use computerized flashcards
- 聆聽錄音 Keep listening to the recordings
- 詞語上下文 Memorize them in the context of vocabulary words and in the context of a sentence
- 其他 Others. _____

17.你覺得用哪種方法來記住中國字的意思最有效？(1 是最有效的，2 表示第二...)

Which of the following methods do you think are most helpful?

- 偏旁部首 Use character components (radical and phonetic components)

- 故事聯想 Memorize character parts by associating with a story
- 手工自製生字卡 Use hand-made flashcards
- 電腦化字卡 Use computerized flashcards
- 聆聽錄音 Keep listening to the recordings
- 詞語上下文 Memorize them in the context of vocabulary words and in the context of a sentence
- 其他 Others. _____

18. 你使用電腦來幫助你記住中國字或詞嗎？

Do you use a computer to assist your memorization of Chinese characters and words?

- 總是 Always
- 有時 Sometimes
- 偶爾 Seldom
- 從不 Never

附錄三 期末問卷

中級閱讀 期末問卷

2008/2/25

1. 你覺得《中級閱讀》最實用/有幫助的地方是：
- 生詞 定式練習 生詞有拼音(pīnyīn) 生詞有英文解釋(jiěshì)
- 有簡體字課文 有閱讀文章 有句子練習 有寫文章的練習
- 其他_____
2. 請說一說你為什麼覺得實用或是有幫助：可以用英文
- _____
- _____
3. 你覺得「中級閱讀」不實用或是沒有幫助的地方：可以用英文
- _____
- _____
4. 你覺得每週寫一篇作文對你的中文：
- 很有幫助 有幫助 只有一點幫助 沒有幫助
- 因為：_____
5. 看課文以外的文章/新聞，你覺得：
- 很有意思 有意思 還好 沒有意思
- 因為：_____
6. 看課文以外的文章/新聞，你覺得對你的閱讀能力(reading comprehension)：
- 很有幫助 有幫助 只有一點幫助 沒有幫助
- 因為：_____
7. 「做問卷調查(survey)」和「查古詩(shi, poems)」的活動，你覺得：
- 很有意思 有意思 還好 沒有意思
- 因為：_____
8. 期中(midterm)和期末(final)的寫文章，再報告的活動，你覺得：
- 很有意思 有意思 還好 沒有意思
- 因為：_____

9.期中和期末的寫文章，再報告的活動，對你的中文「說」和「寫」的能力：

很有幫助 有幫助 只有一點幫助 沒有幫助

因為：_____

10.考試以後，大家討論（tǎolùn, discuss）寫得不對的地方，你覺得對改進中文：

很有幫助 有幫助 還好 沒有幫助

因為：_____

11.「斷詞」的練習你覺得：

很有意思 有意思 還好 沒有意思

「斷詞」的練習，對閱讀文章/新聞

很有幫助 有幫助 還好 沒有幫助

因為：_____

12.這個學期你覺得自己進步最多的方面是：（可以選兩個以上）

寫字的能力和速度 記住字的寫法 認識更多的詞

了解內容的能力 聽力 說話 閱讀 寫作

其他_____

因為：_____

13.你覺得上課的時候，哪個方法、做法、活動有意思，而且對你學中文有幫助：

我覺得_____

因為：_____

14.你覺得上課的時候，老師還可以用什麼方法？做些什麼活動？

我覺得_____

15.其他的意見或是建議（suggestion）：

非常謝謝你的幫助！☺

附錄四 學生 E 訪談逐字稿 (訪談日：2007 年 12 月 3 日)

T：上學期剛來的時候你都不會寫字？

S：都不會。

T：我要問的是，我們上學期教學裡，在認字方面，你覺得哪一個方法最有用？

S：你說你教的方法，還是我自己用的方法。

T：我要先問我教的方法。

S：我開始的時候，我覺得妳給我們解釋哪個部首，我覺得很有用，因為這樣子可以比較容易記住，剛開始不知道很多字的時候，知道部首可以比較快練起來很多字。

T：我常常提醒你們，這個字的右邊跟哪一個字的右邊一樣，那不見得是部首。

S：那個字不是部首的話也有用，可是我覺得是部首的話比較有用，可以一次記得比較多，也可以順便認識那個字的意思，有時候看那個字，因為知道那個部首就可以查出來那個字的意思，然後像我們學的字也沒有太多，所以有時候想部首的話，可以想這個禮拜學到哪些字，所以我覺得是部首。

T：形聲字的概念，對你有沒有幫助，形聲字就是說，一個部首是一個意思，其他就是聲音，你會不會用這個方法去記？

S：那個也會用。

T：哪一個字你用這個方法去記，記得最清楚，都不會忘記？

S：這個蠻有用的啊！有很多字。

T：比方說像...

S：像那個晴、請。

T：你在第一次學的時候就把那個觀念放進去了，還是第二次第三次的時候，我們學請，再來學事情的情，你才開始有這個想法？

S：最早還是要知道，後來就比要容易猜得出來了。

T：像請嘛！你學的時候我不記得我有沒有說過右邊是青，如果我沒有說的話，你怎麼會知道右邊的是他聲音的發音呢？

S：因為你看到請，下次看到青，因為右邊是一樣的，所以會想聲音是一樣的，像我自己有寫下來在單子上，很多聲音，像平常用的聲音，右邊很多都一樣，還有這禮拜學的招待的「招」跟「照」，所以我覺得這個蠻好的。

T：這是你自己的方法？

S：可是你也會說啊！

T：對啊！我有時候會說，那你自己的方法呢？

S：我就是用部首跟那個...

T：形聲字。

S：形聲字，然後比較難的話，有的時候會想出來故事，這個比較少，因為我覺得有時候想故事比要記住來的困難。

- T：你想過故事嗎？什麼字你想過用故事把他背下來的？
- S：像你在教室裡說的，朝，十日十還有月，現在想不出來，喔！有時候也會用你說的，像買下面的貝。
- T：那是部首啊！
- S：喔！那是部首。
- T：貝跟買，很多很多字都是部首的關係。這麼多部首裡面，你哪一個部首的印象最深？最有用？
- S：最有用，衣，衣部，和辵部。
- T：所以這是你自己去查字典的。
- S：這是我們學過的時候我自己弄的。
- T：有的時候像這個字，單獨的時候我們是非常少用的，這個字一個字也很少，但是你去查他怎麼念。
- S：我覺得有的是錯的。
- T：但是你會用這個方法，你會把形聲字，聲的那個部分去整理，在你下次去學的時候比較有幫助。
- S：我自己是覺得，我寫很多次，我自己也不會記住，可是如果我可以想出一個 connection 的話就比較容易，也不用寫很多次就知道了，我自己會做，我自己想起來幾次，比我自己寫起來幾次有用，像我在家就會，想我們這禮拜學的字，拼音，在電腦上把他印出來，好像考試一樣，知道得先寫出來，不知道的把它圈一圈，下次就只用練不知道的字，這樣子比較快。
- T：所以你還是會反覆的一直寫，一直寫，寫很多次？
- S：不會。
- T：那你大概寫多少次，你覺得你每個字大概練習多少次？
- S：練習，看我記不記得住，像有些字在班裡面聽你說的話，回家就趕快寫，馬上就想出來了，就不用再練習了，只必須再練不知道的字，然後我不知道的字比方就是，看一看，一次兩次，然後休息一下，如果回來的話，就記住了。
- T：有沒有哪一個字，你記得你用了許多方法，又寫又練，你還是常常忘掉？
- S：常常忘掉...
- T：就是你又想不起來了，或著是又寫不出來了，有沒有哪個字讓你花了很多時間，但是這個字我總是記不住？
- S：記不住的字是不常用的字，不常用的字所以不會很常覺得，喔想不出來，就是有些字，那個部首跟那個音不太有關係。
- T：關係。
- S：那時候像容易的容，只要記住就可以了，想不出甚麼故事。
- T：容易的容下面的部分，他是一個山谷的谷，valley 的谷，可是那個念谷跟容一點關係都沒有，所以我從來都不講，因為那個下面就是一個字，山谷的谷，兩個山的中間，因為那個音跟那個意思關係實在差得很遠，所以我都不會去提醒那個

意思，我覺得那個沒有意義，因為你不可能用聲音來記，或著是意思來記。

S：所以我在學的時候，你上課講過得比較容易。

T：容易一點都不容易阿，對啊！所以你記得我講過嗎？很多很難的字學 S 反而不會忘記，很多很難的字因為結構複雜，所以你就會覺得他好難喔，反而不會忘記。

S：有很多比較難的字，像廚，廚房的廚，現在記得就是那個，樹的右邊在一個房子裡面。這樣子就不會忘了，可是以前覺得好複雜。

T：所以那個字看起來複雜跟不複雜，並不是記憶的困難的地方，所以你學這些字好像蠻有方法的，有你自己的一個學習方法。

S：我一直抄的話我就是記不住，我可以抄五十次，可是我抄的時候沒有在想。

T：以前的老師，或是你學中文的經驗，很多老師都說，回家寫本子，明天給我寫一行。

S：對，我以前小時候是這樣子。

T：現在像我們教初級閱讀，第一本書，很多老師都還是叫你做這樣的事情，回去寫功課明天給我看一行，一行一行，我讓你寫一行，你記不住就是記不住。

S：對對對，然後寫的時候你只是要快點把這行寫完，寫完就不用再寫了，可是你又不知道你記得還是沒有記得。

T：所以我現在的方法就是，我根本不規定寫多少的功課，你回去做就好，我不管你寫多少次，記住就好，所以看起來我好像沒有功課，我不看你寫字的功課。

S：所以我很喜歡聽寫，因為你說的字我記不住，我就會回去看。

T：聽寫每個老師都會做，只是說聽寫的方法，我就會說哪個字你會來問別人怎麼寫，我希望透過講的時候，告訴別人部首是甚麼，用這個方法，來幫助自己。

S：我覺得聽寫對我來說比較有用，因為聽寫的時候我才知道我有沒有記住那個字。

T：那譬如說我要你告訴別人這個字怎麼寫，要你說給別人聽的時候，會不會讓你加深印象

S：嗯，不太會，因為告訴別人怎麼寫，跟我自己記得不太一樣，所以告訴別人跟我自己腦子裡想的，我把它混起來比較不行，所以我覺得這個不太...可是別人告訴我，我可能後來會記得，可是這個幫助很少。

T：就是說你的方法可以幫助別人，別人告訴你的時候，你也會記住別人曾經告訴你甚麼，因為我講的時候常常很多人記不住，同學在講的時候她反而會記住。同學講的話，方法，記字的策略對他有幫助，有時候老 T 的方法不是最好的，可能同學對他的幫助更大。

S：我也覺得讓學生寫很多次沒有用，要讓他們想這個字的意思，因為中文是一個很難的 language，他不像英文你會拼音就會讀得出來，還一個就是中文加上要畫畫在這上面，畫畫一直要背的時候太多了。

T：反覆寫，一直背，是一個最基本的方法，我們不能說他不對，因為這是有效

的方法，我們的孩子都是靠反覆的寫，他沒有辦法像大人一樣去整理，所以還是用最笨的方法去背。你小時候是這樣做的，我們的小孩子也是這樣做的。

S：所以我覺得小時候學得沒有甚麼用。

T：那是因為你不是在這個環境，因為我們的孩子每天寫，寫完他可能會看到這些他每天練習的字。

S：可是你不知道他是真的寫很多，還是在這個環就裡面，可能他們真的有這個能力，他們這樣的話也可以學得比較快。

T：也是啊！我們的孩子也是會忘掉很多字，到現在我們的老師讓孩子反覆的寫是最笨的方法，但是每一個老師都是這麼做，所以回家功課那麼多。那你記字的方法裡面，你還有甚麼特別有效的方法，你覺得特別有效可以幫你去記，譬如說記住一個詞啦！

S：要看詞，有的時候詞比較容易記住，有時候詞的意思跟字有關係，有的時候詞會有點 *confusing*，因為你記住裡面的字，裡面的字跟詞的意思不一樣。

T：對。

S：那時候比較難，所以我自己覺得，我覺得比較好是放在句子裡面，記得這個句子的意思，以後再聽到你可以記住這個意思。

T：對！詞一定要放在句子裡面，這是事實，你要把整個句子記下來，不然真的很難，你到第二本書就發現，如果你只那個詞，真的很難。

S：我覺得這個學期，要我們寫這個句子，會很有用。

T：但第一本書的重點我放在字，我希望你們趕快把字記下來，第一本書的詞也比較簡單，比較具體，比較好用，讓你糊塗的詞不多。可是第二本書讓你糊塗的詞其實是非常多的，兩個詞很像，讓你弄不清楚的詞非常多。

S：我覺的中文有的意思很像。

T：是，差別很小，這就是第二本書我說難的原因，第一本書這種情況比較少。

S：說話的時候，自己覺得很多情形都說出一樣的字。

T：但是不見得不對，有的時候可能是對的。

S：可是比較難說得很合適。

T：對！那就是你詞彙量不夠，我還有一個問題要問你，我請你做那個 *moodle* 的功課，*moodle* 分三個部分，你覺得哪一個部分有用或哪一個部分沒有用

S：我覺得 *reading* 是最有用的，因為讓我們覺得可以了解這些文章的意思，可是我覺得 *writing* 跟那個 *radical*，*radical* 是在班上比較有用，可是在電腦上寫，我自己覺得不會留在腦袋裡。

T：就是複習？

S：因為看到電腦上跟自己寫字比的話，我覺得分開學部首的意思等學到字的時候比較難記得，可是那個寫文章的，我是自己覺得，文法那時候還不夠好，所以寫字有時候不知道到底寫得對不對，就寫亂七八糟，所以我才問你跟我們說那個 *basic* 句子的。

- T：像那三個故事你覺得很難嗎？
- S：有時候還可以，可是在電腦很容易查出來這個字，可以 copy 到那個字典。
- T：因為我們還沒學很多詞，你在看讀的東西的時候覺得很難，可是你整個看完的話，對理解還是有幫助？因為這些東西你現在可能都不用啊。
- S：理解，當然應該有幫助我理解吧！
- T：你會不會用呢！你讀完了以後，垂涎三尺，你們都不用的話會不會覺得這個練習是沒有效的？
- S：我會用，可是就是用在笑話裡面。
- T：你還記得我們讀過的三個成語故事嗎？
- S：垂涎三尺，孟母搬家...
- T：孟母三遷。
- S：孟母三遷。
- T：遷是搬家，還有一個交通的。
- S：還有一個是，車什麼馬什麼。
- T：車水馬龍。
- S：車水馬龍，那個不太記得，我比較記得大排長龍，還有三代同堂的家庭。
- T：那是因為第一課？
- S：然後我跟親戚說好幾次。
- T：她們不會覺得你講得很怪嗎？還是她們覺得不錯，你會講這個詞。
- S：他們會覺得很怪，因為在吃飯的時候說，剛開始我會說十幾次。
- T：他們知道你在學，所以拼命說？
- S：在說笑話啊！我家真是一個三代同堂的家庭啊！
- T：在那些故事裡面我會寫一寫成語故事，你會不會對這種成語故事有興趣，你會不會想說多了解一些跟成語有關的故事？
- S：成語是甚麼？
- T：就是像剛剛這幾個啊！
- S：喔！成語，會啊！會有興趣啊！因為有的時候會聽到，像那個人山人海，我上次去理頭髮他就說。
- T：五花八門，遠近馳名，這都蠻常用的，中國歷史上的成語都是有故事的。
- S：蠻有意思的，可是我們在 moodle 上讀的故事，好像把他變得很短對不對？
- T：當然啊！而且改過啊。
- S：讀的時候比較不像在讀一個真正的故事。
- T：如果我們用文言文讀的也是很短，也是不長，故事的意思跟內容也是沒變啦！只是字用得比較簡單，詞比較簡單，所以我們讀也是這麼簡單，那你要讀更難的，就要去找文言文裡的，所以我們的孩子讀的差不多就是這個樣子。moodle 對你來說上學期會不會是一種很累的功課，還是說對你的學習是有幫助的？有甚麼樣的幫助？

- S：其實是有幫助，因為可以練習怎麼打中文，練習怎麼打中文是蠻重要的。
- T：打字的过程裡面有沒有讓你覺得特別有效的？比方說對你記住發音，記住那個字怎麼念，有用嗎？
- S：會有用，因為打拼音的時候，要知道是 zh 還是 ch，然後要記得那個音。
- T：聲調呢？
- S：聲調，對聲調也要記住。
- T：你打聲調對不對？
- S：有的時候，可是有的時候也不太需要，有的時候直接打，他會猜出來。
- T：所以這就是剛開始我不願意告訴你們不用打聲調，因為我希望你們練習打聲調，後來大家都發現可以不用打聲調。
- S：這很有用，因為有時候你聽到別人說的話，不太確定她們說的是甚麼，然後有的時候像連續三聲跟三聲，然後第二個是二聲，你猜不出來，所以你就打電腦進去的話，這樣你打進去猜對的話，打字是很容易的方法。
- T：聲調不確定的時候這是好方法。
- S：像我們用這個電子字典查的話這樣很麻煩，因為他們必須要打那個聲調。
- T：確定的聲調才可以。
- S：像上一個學期，就是抱怨電子字典的問題，像是說她不讓你查詞，要先知道一個字是甚麼，才能查第二個字，可是用電腦的話，不知道的一個字也可查出來，所以我覺的用 moodle 的話可以練習怎麼查字，我後來回美國發現，我用電腦打字查我不知道的東西，跟我配著這個字典，我會比較容易繼續練習。
- T：moodle 是花比較多時間啦！但是對你有幫助是比較重要的。
- S：我覺得如果這個學期用 moodle 也不太有用，你說寫那個句子比較有用。
- T：其實這就是我的安排，我的安排就是第一個學期，拼命寫字，記字。我也用電腦的方法，我不贊成只用電腦學中文，但是對初學的人來說，讓他會打字好像很有成就感，剛開始我要你們打課文，就是打字，打拼音，我的目的就是要你們記住發音，然後練習打字，用輕鬆的方式來學。那第二學期我就要你們都用手寫的，連作文都要你們用手寫的，對你來說，哪個好，順序上面要不要改？
- S：我覺得 reading 有用，我有練習在 MSN 上面跟朋友練習打中文，那樣子打也練習比較快。
- T：反正練習打字，速度上是有幫助的，我的目的開始其實不是速度，是要你記住那個發音跟記住你打的那個字，後來就發現學生真正的收穫是打字變快了。
- S：我知道我們的班剛開始會說一點中文，我是覺得學一點文法前面會有用，因為我在美國剛開始都練習 subject 跟 object，什麼放在哪裡。像我們書裡面，我覺得蠻有用的，他會說這是 SV 或是 adverb，可是他也沒說怎麼用，所以說一下 adverb 要跟什麼配，或是放在哪裡的話，就可以想出來，不用聽很多次，才知道。
- T：這就是中文麻煩的地方，比方說，興你會說他是一個 SV 對不對，可是他可以做 adverb，他可以放在動詞前面，哪個時候他就變成一個 adverb 可是那個字本身

他不是一個 **adverb**，所以我說他要放在前面，可是我不能說 **SV** 一定要放在什麼地方，因為他會動。

S：對對，這個是比較難。

T：有些 **adverb** 真的沒問題。

S：我知道 **SV** 是真的很麻煩，真的很多東西，可是我覺得我們班裡面，夠聰明，像你說 **SV** 有時候可以當 **adverb**，可以當 **noun**，可以當 **noun** 嗎？

T：有可能，新聞裡面有可能。

S：也可以當動詞，當 **ADV** 的時候要放在動詞的前面，因為我有時候寫句子的時候，我不知道可不可以這樣子說，我下午會再從今日台灣那本書學，有一些練習就是要我們做句子，然後我們就不知道我們說的句子是對還是不對？

T：你們現在有一個好處就是，你們平常就會說話，你把它說出來以後，用你的語感去感覺，如果怪怪的，很可能句子就錯了，你們已經有一個基本的能力，你們跟他們比你們有基本判斷的能力。

S：可是，現在比較會有這個感覺，剛開始不會。

T：你程度越高，你的語感，就是語言的感覺就出來了，初級班是沒有辦法說的，沒有辦法判斷，他沒有辦法說哪個對哪個錯。

S：可是我自己的想法是，我在自己學這個語言的時候，我在自己在腦子裡想這個 **structure** 要怎麼說，雖然我還沒有感覺這是對的。

T：語感？

S：可是我應該可以想出來這個放在前面。

T：這是初級班的，這個 **structure** 很重要，可是到了中高級以後，這個結構很混亂，因為我們文言文的結構有點麻煩，所以到看報紙，他就會發現文法很怪，語法很怪。我們教書的人不能說沒有文法，我們還是要教這個結構。

S：可是最少還是有一點，對不對？

T：有，不太一樣，如果你要用現在的 **SV** 什麼什麼的，到高級會出問題。

S：可是像最早你給我們那張紙，感覺很像中文很常把那個 **subject** 放在前面，先把 **subject** 說完再說 **verb**，然後後面的 **object**。

T：所以你是對語法的部分感興趣，可是我教華裔班裡面他們最不喜歡就是文法那個部分，因為他們會說話，他們覺得好無聊喔！解釋半天，他們覺得最沒意思，所以每個學生感覺不太一樣。

S：我還是覺得有用。每個人不一樣。