

國立台灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

美國初級兒童華語教材設計—
以 TPRS®教學法為主

**Beginner Level Mandarin Teaching
Material Design for American
Children based on TPRS® Teaching
Methods**

指導教授：葉德明教授
研究生：張柏漪 撰
中華民國一〇二年八月

Acknowledgements

First, this thesis would not have been possible without the help, support and patience of my advisor Professor Teh-Ming Yeh (葉德明教授). I would also like to express my gratitude to Professor Tseng Chin-Chin (曾金金教授) for her useful observations and remarks throughout the post oral defense thesis revision period. Additionally, I would like to thank thesis committee member Yung-min Feng (馮永敏教授) for insightful comments and discussion of this text.

My fellow international classmates Eszter Édl (艾思特) and Lili Jovanovic Kotcherlakota (尤莉莉) provided invaluable advice and support on both academic and personal levels, for which I am extremely grateful. I cherish our friendships that have developed over the years and look forward to continuing that mutual generosity, encouragement and support.

I would like to acknowledge the academic and technical assistance from the staff in the International Student Affairs Division of the Office of International Affairs (國際事務處學生事務組), and in particular Meng-Ling Chen (陳孟羚) and Julianne Lien (連寅君), who provided much guidance and support during the last few months of writing.

I also thank Shu-Hua Lin (林淑華) and Julisa Tong (童瓊琳) in the office of the Department of Teaching Chinese as a Second Language at National Taiwan Normal University (國立臺灣師範大學華語文教學系暨研究所) for their assistance in the final stage of my degree.

Additionally, I have the deepest gratitude for the classmates who helped me during the editing stages of my thesis: Jason Chan (陳立熙), Tiffany Fang (方虹婷), Meeiyuan Fann (范美媛), Stacie Lee (李馥蘭), Jyunhong Lu (盧俊宏), Jung-Chih Tsai (蔡蓉芝), Laikuan Tang (鄧麗君), Joy Yang (楊忠宜), and Nicolas Yeh (葉信鴻).

In addition to those mentioned above, I'd like to express my appreciation for the guidance and feedback from the following TPRS colleagues at the 2013 STARTALK-

CI Hawaii Chinese Teacher Training Institute: Paul Faust (劉迅), Tingting Gao (高婷婷), Pu-Mei Leng (冷步梅), Bo Liu (劉博), Yaojia Qu (屈耀佳), Reed Riggs (芮尚勤), Shaloma Smith (史迪雅), Kristine Wogstad (吳凱瑞), and Terry Waltz (蔡琳).

Moreover, I thank my friends, classmates and colleagues in America, Taiwan, China and elsewhere for their support and encouragement during my graduate studies. I would also like to express my appreciation to the participants in my survey, who willingly gave their time to fill it out. Also, it should be noted that the beautiful illustrations in the sample lesson were provided by my former student, Kendra Chang (張乃文).

Last, but by no means least, I thank my parents, who have always given me their support and for which my mere expression of thanks does not suffice.

For any errors or inadequacies that may remain in this work, of course, the responsibility is entirely my own.

張柏漪 敬上

2013年夏寫於紐約

美國初級兒童教材設計——以 TPRS®教學法為主

中文摘要

關鍵字： 兒童華語教學、小學外語教學課程、TPRS、華語教材設計、兒童第二語言習得

過去十年來，兒童華語教學在美國地區呈倍數成長，且此一趨勢似乎並未減緩。前人在成人華語教材設計與青少年華語教材設計上，皆已有廣泛研究，但在兒童華語教材設計方面卻少有相關研究。在此華語教材迅速成長之際，更亟需為幼稚園至五年級的美國兒童找出合適教材。本研究第一目的在於提供適合美國兒童的初級華語教材設計範例。

在美國和其他西方國家有一個稱為 TPRS®的新式外語教學法已越來越受歡迎、TPRS®為該教學法註冊商標，為求行文流暢之故，筆者以下以 TPRS 代替。雖然成人與青少年的 TPRS 華語教材增加了，但兒童 TPRS 華語教材卻不多。本研究第二目的即是設計以 TPRS 教法為主適合美國兒童的華語教材。

研究方法以下列步驟呈現。首先為文獻探討，文獻主題涵蓋兒童語言習得、教學方法和原則（包括肢體回應教學法（TPR）、肢體反應說繪本故事教學法（TPRS）、以美國標準為基礎的語言課程設計。其後，觀察數個地點的華語教學課堂，接著進行現今兒童華語教材的內容分析，並分析兒童法語及西班牙語教材以供比較。最後對美國地區的小學華語教師進行問卷調查，並透過深入訪談進行後續追蹤。

第三章針對教學方法評析與討論後，得出結論為肢體反應說繪本故事教學法 (TPRS)對於幼稚園至五年級的兒童是有效且適合的教學方法。第四章提供讀者指導原則，並根據肢體反應說繪本故事教學法建立適合美國幼稚園至五年級的兒童華語教材。第五章提供根據上述指導原則設計的範例教案，以供參考。第六章提出結論及深入研究之建議。

Beginner Level Mandarin Teaching Material Design for American Children in based on TPRS® Teaching Methods

Abstract

Keywords : Teaching Chinese as a foreign language to children, Foreign Language in Elementary School (FLES), TPRS, Mandarin Teaching Material Design, Second language acquisition in children

In the last 10 years FLES Mandarin programs have been growing exponentially in the United States, and the trend does not seem to be slowing down. While there has been extensive research and development for both adult and adolescent Mandarin teaching materials, there has been a lack of research at the elementary school level. As program growth surges, the need to find suitable teaching materials for American children in grades K-5 will become more urgent.

At the same time, a new foreign language methodology called TPRS® (Its name is a registered trademark, but henceforth is referred to as TPRS) has become increasingly popular in the United States and other western countries. There has been an increase in Mandarin TPRS materials for adults and adolescents, but little has been developed for children. The objective of this research is to design an example of Mandarin teaching material appropriate for American children that is based on TPRS methodologies.

The methodology of this thesis is presented in several steps. First, a discussion of literature related to topics such as children's language acquisition, teaching methods and principles including TPR and TPRS, and language curriculum design based on US based standards. Thereafter, Mandarin classes were observed at several locations. Next, content analysis on current Mandarin teaching materials for children as well as an analysis of French and Spanish teaching materials for children are compared.

Lastly, a survey of current elementary school teachers in the US was conducted and then followed up with in-depth interviews.

Through the review and discussion of teaching methods in Chapter 3, it was concluded that TPRS was a suitable and effective method to teach children in grades K-5. Therefore, in Chapter 4 the reader is provided with guiding principles for creating Mandarin teaching materials suitable for American children in grades K-5 based on TPRS teaching methodology. Chapter 5 provides a sample lesson plan design based on these guidelines to be used as a reference. Chapter 6 presents a conclusion as well as suggestions for further research.

目錄

目錄.....	vii
表目錄.....	xi
圖目錄.....	xiv
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
一、 美國外語兒童教學現況.....	2
二、 對外華語教學的改變.....	3
第二節 研究動機.....	3
第三節 研究目的和問題.....	4
一、 目的.....	4
二、 問題.....	4
第四節 研究方法與範圍.....	5
第五節 名詞釋義.....	5
第二章 文獻探討.....	8
第一節 兒童語言習得理論.....	8
一、 兒童學習者的特徵.....	8
二、 兒童與成人第二語言習得的差異.....	10
三、 兒童認知發展與課程設計.....	11
四、 小結.....	12
第二節 教材設計原則與 TPRS 教學法.....	13
一、 教學原則.....	13
二、 逆向設計的原則.....	14
三、 教學法.....	16
四、 小結.....	33
第三節 兒童華語學習能力標準、課程計劃與發展.....	33
一、 美國國家外語教學標準.....	33

二、	美國國家 K-12 外語資料中心華語課程計劃與發展 (National K-12 Foreign Language Resource Center Chinese Curriculum Development for K-5)	36
三、	歐洲語言共同參考架構 (Common European Framework of Reference for Languages; CEFR)	43
四、	小結	44
第四節	華語教學測驗.....	44
一、	中小學生漢語水平考試.....	45
二、	兒童華語文能力測驗.....	46
三、	學生口語能力評估與兒童語言聽力及口語能力測驗 (SOPA/ELLOPA)	50
四、	小結	51
第三章	研究方法	52
第一節	研究過程與步驟	52
一、	現有兒童外語教材評析.....	53
二、	需求分析.....	53
三、	課堂觀察與訪談	54
第二節	研究的方法.....	54
一、	教材內容分析法	54
二、	課室觀察.....	55
三、	問卷與訪談調查	56
第三節	兒童外語教材評析	57
一、	兒童華語教材探討	57
二、	綜合評估、分析與討論.....	64
三、	主題建議排序標準 (蔡雅薰, 2008)	68
四、	法語與西班牙語教材參考與分析	71
五、	討論	84
第四節	兒童華語課堂觀課情形.....	86
一、	台北美國學校.....	87
二、	紐約州皇后區公立學校 (P.S.173)	88
三、	小結	88
第五節	教師問卷調查結果	89

一、	受訪者基本資料	89
二、	問卷結果統計.....	90
三、	問卷結果分析.....	97
第六節	教師訪談結果.....	100
一、	受訪教師介紹.....	100
二、	兒童華語教學意見	101
第四章	兒童華語教材設計原則	103
第一節	兒童華語教材設計原則	103
一、	學習大綱與需求	103
二、	TPRS 教學法的基本句型：The Super Seven.....	104
三、	主題單元原則.....	104
第二節	兒童華語教材教學大綱	105
一、	教學對象.....	105
二、	教學目標.....	105
三、	教學方法（TPRS）	106
四、	學習者角色.....	106
五、	教師角色.....	106
六、	華語能力標準、評量與測驗.....	107
第五章	兒童華語教材設計範例	108
第一節	教材大綱.....	108
第二節	兒童華語教材設計範例.....	109
第三節	小結	122
第六章	結論與建議.....	123
第一節	結論	123
一、	以 TPRS 教學法為主之兒童華語課程方面.....	123
二、	以 TPRS 教學法為主之華語與教學實施方面	124
三、	教學資源方面.....	124
四、	教學測驗方面.....	124
第一節	研究發展之限制	124

第二節 對未來研究與建議	126
參考書目.....	127
附錄.....	133

表目錄

表二-1 Piaget 的兒童認知發展階段.....	8
表二-2 運思預備階段的思考類.....	9
表二-3 具體運思階段主要發展特徵.....	10
表二-4 語言習得三種派別：行為學派、認知學派與原文學派.....	11
表二-5 華語教學原則.....	13
表二-6 設計兒童華語課程必須注意的教學原則.....	14
表二-7 TPRS 流利度的模型.....	19
表二-8 TPRS 主要的技術.....	19
表二-9 TPRS 最常利用的技巧.....	20
表二-10 維特學生的興趣教師從事各式各樣的事情.....	21
表二-11 肢體反應說繪本故事教學法的流程.....	25
表二-12 TPRS 的要點說明與舉例.....	26
表二-13 個性化問答的建議.....	27
表二-14 任務型教學法類型與說明.....	31
表二-15 ACTFL 的溝通模式的特點與語言指能.....	35
表二-16 K-5 年級華語課程:此級別之基本問題與主題.....	36
表二-17 NFLRC 華語課程標準（幼兒園(K)年級）.....	37
表二-18 NFLRC 華語課程標準（1 年級）.....	38
表二-19 NFLRC 華語課程標準（2 年級）.....	39
表二-20 NFLRC 華語課程標準（3 年級）.....	40
表二-21 NFLRC 華語課程標準（4 年級）.....	41
表二-22 NFLRC 華語課程標準（5 年級）.....	42
表二-23 CEFR 基本學習者語言能力說明.....	44
表二-24 中小學漢語水平考試各級別學習能力大綱對照.....	45
表二-25 「兒童華語文能力測驗」測驗等級、建議學時與詞彙量.....	46
表二-26 「兒童華語文能力測驗」能力指標.....	46

表 二-27 「兒童華語文能力測驗」聽力與閱讀能力說明.....	47
表 二-28 「兒童華語文能力測驗」題數、時間、建議學時和詞彙量.....	48
表 二-29 「兒童華語文能力測驗」測驗類型.....	48
表 二-30 SOPA 與 ELLOPA 口語能力測驗範例.....	50
表 三-1 Merriam (1998) 內容分析法的文件種類.....	55
表 三-2 評析之教材簡介.....	57
表 三-3 《遠東兒童中文》教材簡介與特色.....	57
表 三-4 《輕鬆學漢語少兒版》教材簡介與特色.....	58
表 三-5 《嘻哈說唱學中文》教材簡介與特色.....	59
表 三-6 《漢語樂園》教材簡介與特色.....	60
表 三-7 《我愛學中文》教材簡介與特色.....	62
表 三-8 《快樂兒童華語》教材簡介與特色.....	63
表 三-9 教材名稱與代號.....	65
表 三-10 各教材體例評估.....	65
表 三-11 各教材輔助教材項目評估.....	66
表 三-12 蔡雅薰兒童華語教材情境選用建議.....	68
表 三-13 小學選用主題建議與排序.....	69
表 三-14 各教材主題項目評估.....	70
表 三-15 《Hélico et ses copains》教材簡介與特色.....	71
表 三-16 《Grenadine》教材簡介與特色.....	72
表 三-17 教材名稱與代號.....	73
表 三-18 各教材體例評估.....	74
表 三-19 各教材輔助教材項目評估.....	74
表 三-20 各教材主題項目評估.....	75
表 三-21 《Superdrago》教材簡介與特色.....	76
表 三-22 《¡Yo Quiero Pizza!》教材簡介與特色.....	77
表 三-23 《¡Hola Niños!》教材簡介與特色.....	78
表 三-24 教材名稱與代號.....	79
表 三-25 各教材體例評估.....	79

表 三-26 各教材輔助教材項目評估.....	80
表 三-27 各教材主題項目評估.....	81
表 三-28 法、西教材主題項目評估.....	82
表 三-29 受訪者基本資料與統計.....	89
表 三-30 受訪者學校和課程種類統計.....	90
表 三-31 課堂上時使用漢語拼音或注音符號.....	91
表 三-32 受訪者認為有效與成功的對外華語教師的因素.....	93
表 三-33 在華語教學課堂上讓學生保持興趣.....	94
表 三-34 教師使用的教材.....	96
表 三-35 最好用教材的分部.....	96
表 三-36 問卷調查結論.....	99
表 三-37 教師訪談簡介.....	100
表 四-1 The Super Seven: 語言溝通概念.....	104
表 五-1 第一冊兒 TPRS 童華語教材目錄表範例.....	109

圖目錄

圖 三-1 研究方法、研究目的與研究問題關係圖.....	56
圖 三-2 小學華語困難的地方.....	91
圖 三-3 學生小學開始上華語課的優點圖.....	92
圖 三-4 受訪者認為小學開始上華語課的缺點.....	92
圖 三-5 受訪者課堂上最常使用的教學法.....	93
圖 三-6 華語課程的設計主人.....	95
圖 三-7 課程設計語言能力目標.....	95

第一章 緒論

華語熱！在美國學習華語已經成為一個普遍的趨勢。最近有越來越多母語為非華語的美國兒童學中文，美國各地的學校也加快腳步開設華語課程。這類以母語非華語兒童為對象的華語課程雖然越來越多，但是教學法研究卻嚴重不足。此外，關於母語為英文的兒童該使用何種華語教學教材設計目前也並不常見。本論文的研究針對以華語為第二語言的美國兒童應該以什麼教學法為主，研究合適的華語學習教材與教法。

當美國兒童華語課程的需求增長之際，外國語言教學方法的改變幅度也越來越大，如語法翻譯法和視聽法的普及已經減弱，而美國教師也更常採用其他的教學方式。90年代後期以來，以語言習得為主的教學法—肢體反應說繪本故事教學法（TPRS）則越來越流行。TPRS 是一語言輸入為主，專注於一步一步建構語言流暢度，並側重於具體的活動和技術，使學習者在短時間內習得大量真實語言能力的教學法。然而，目前適合小學階段的兒童華語 TPRS 教材卻嚴重缺乏。

第一節 研究背景

中國在全球的經濟實力和影響力在過去二十年來迅速攀升，以致全球各地增加了中文課程的需求。過去十五年來，上幼兒教室學習外語在美國蔚為風潮。美國家長認為孩子的第二語言能力有如工具，有助於他們未來在全球化世界的成功。根據全美外語教學學會（American Council on the Teaching of Foreign Languages，簡稱 ACTFL）2010年針對美國地區外語課程的調查，2004到2008年間，中文課程招生人數增加近兩倍，且這一比率仍持續升高¹。

2006年，美國聯邦政府在布希總統的指導下，建立了美國國家安全語言計畫（National Security Language Initiative，簡稱 NSLI），其中制定了全面計畫，以拓展美國的外語教育，外語教育從幼兒期開始，並持續至大學與職場中。這項計畫的設計目的是專為提升學習俄語、印度語、阿拉伯語及華語的學生人數。透過美國國家安全語言計畫，美國政府已經展開了數個重大專案，包括美國國

¹ 參見 <http://asiasociety.org/files/chineseteacherprep.pdf>

家安全教育計畫 (National Security Education Programs, 簡稱 NSEP)、Startalk, 以及傅爾布萊特外語助教計畫 (Fulbright Foreign Language Teaching Assistant program)²。

一、美國外語兒童教學現況

目前, 在美國學習華語的學生大部分為國高中生。傳統上, 一些學區只在高中及同級學校提供較熱門的語言 (西班牙語、法語、德語、義大利語), 但現在也從幼稚園開始成立華語課程, 有些學區 (像是喬治亞州的比伯縣) 甚至強制所有學生修習中文課程。同時, 特許學校 (charter school) 運動擴大至全美各地。浸沉式課程 (immersion program) 在特許學校運動中蔚為潮流, 許多委辦學校提供華語浸沉式教育。這類學校大量出現於洛杉磯 (百老匯小學) 與華盛頓特區 (育英公立特許學校) 等市中心, 同時也出現在略為郊區之處, 例如猶他州的利亥 (文藝復興學院)。

公立學校與私立學校也開始設立華語浸沉式課程。根據華語浸沉式課程家長會 (Mandarin Immersion Parents Council, 簡稱 MIPC) 表示, 截至 2013 年, 美國地區共有 129 個浸沉式課程, 相較於 2007 年的 24 個浸沉式課程, 增加至 5.4 倍³! 這些課程開設在公立學校、私立學校及教會學校中, 範圍從幼稚園到八年級, 甚至更高等的學校, 而且也在各個城市中開設, 例如紐約 (P.S. 173 雙語學校)、丹佛 (科羅拉多國際學校) 及密西根州的澤蘭 (澤蘭基督教學校)。

美國地區的中文浸沉式課程激增的同時, 未來十年內, 絕大部分的外語招生都必然採用小學外語教學課程 (Foreign Language in the Elementary School program, 簡稱 FLES program) 或小學外語探索課程 (Foreign Language in the Exploratory program, 簡稱 FLEX program)⁴, 小學外語教學模式透過每周 120 分鐘至 250 分鐘的課程, 將基本的語言技能與文化知識介紹給學生⁵。因此, 為美國小學生開發與設計小學外語教學模式的課程, 顯得更為必要。

² 參見 <http://2001-2009.state.gov/r/pa/prs/ps/2006/58733.htm>

³ 參見 <http://miparentscouncil.org/full-mandarin-immersion-school-list/>

⁴ Nancy C. Rhodes and Ingrid Pufahl, *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2010), ??.

⁵ American Council on the Teaching of Foreign Languages. *Foreign Language Enrollments in K-12 Public Schools: Are Students Prepared for a Global Society?*, 2011.

二、對外華語教學的改變

中國大陸近二、三十年來的經濟發展跟近年來華語學習的熱門有極密切的關係。因為中國對全世界的影響越來越大，華語文化也跟著影響其他國家，而美國更是首當其衝。

美國華語教學在此轉變的過程面臨不少挑戰，希望孩子學習華語的美國父母人數快速增加便是其中之一。學習華語的美國兒童人數快速增加，對華語教學的需求也因此提升。此需求體現在兩個方面：數量以及質量方面。數量方面是兒童學習者增加的需求，而質量方面則是因為兒童學習者的需求增多，適合兒童教學法與教材設計的需求也相對增加，因此對兒童華語教學教師水平的要求必須提高。近年來華語教學的轉變越來越大，同時兒童華語教材的需求也增加。華語教材的數量增加了，但是適合兒童教材的研究與設計仍未見成長。

第二節 研究動機

華語課程的需求持續上升，因此適合小學外語教學課程的華語教材也更加重要，且其對於擴張小學華語教學的規模而言也十分重要。雖然教材不斷推陳出新，但出版的速度仍不比目前市場上的需求。

目前為止，美國地區僅有一份華語教學的大規模研究與教材設計，但卻有許多英語作為第二語言之教學（Teaching English as a Second Language，簡稱TESL）與第二語言習得的研究。美國地區也有許多以西班牙語作為第二語言的小學外語教學與教材經驗與研究，但在華語小學外語教學之教材設計上，卻明顯缺乏研究與資訊。

小學外語教學課程與浸沉式課程之比較：浸沉式課程在招生上有所限制，且其所需的華語師資必須不只能教授兩種語言能力，也需要精通以華語教授科學及數學等科目。相反地，小學外語教學課程可運用較少的華語師資招收更多學生，且華語教師僅需專注在語言及文化上。浸沉式課程年年大量增加，但由於近年來，美國經濟衰退導致預算大幅刪減，所以小學外語教學課程對大多數的學區而言更為實際。因此，雖然浸沉式課程之教材越來越重要，但本研究與設計的重點仍將放在小學外語教學課程之教材。

直到近二十年來，外語教材設計主要焦點大部分都在歐洲語言上，例如均

屬羅馬字母系統的西班牙語、法語、德語。但華語是意字符語言，所以我們無法將這些外語教材設計原則完全套用到華語教材上。本研究的重點在於：就聽說讀寫四方面而言，應如何調整教材設計，以符合華語教材設計之需求，以及小學階段的華語教學應涵蓋什麼話題。

在過去 25 年，越來越多美國的外語教師採取一個新教法稱為 TPRS，它普及並穩定成長。目前為止，此方法主要用在西方語言老師的課堂上，但越來越多的華語教師採用了這個新教學方法。目前，只有西班牙語、法語和德語的兒童 TPRS 華語教材。雖然有幾個高中和成人 TPRS 的華語教材，但缺乏兒童版。

第三節 研究目的和問題

一、目的

本論文以兒童語言習得，TPRS 教法與兒童教材設計的原則作為研究範圍，並在實際課堂上觀察目前兒童教學課程實施的情形。兒童華語教學實施現狀作為研究範圍，除文獻探討外亦加入課室觀察、一個個案教師教學實施的情形，以對現職兒童華語教師進行訪談和資料蒐集，研究並設計一教材原則適合 TPRS 的兒童華語文教學與可有效運用。本研究欲期望的目的如下：

本研究欲期望的目的如下：

- (一) 探討 TPRS 教學法的研原則與情形。
- (二) 由文獻探討及問卷調查所得知之需求分析，歸納 TPRS 兒童華語教材之設計原則。
- (三) 整理現階段英語兒童華語教材的優勢與可改進處，以此作為 TPRS 兒童教材的範例。

雖然本論文的等級範圍是 K-5，教材設計的範例課則會專注於小學外語教學課程 (FLES) 一年級的學生。筆者認為設計以一年級 TPRS 華語教材為範例較符合本論文的研究架構。雖然許多 FLES 課程在幼兒園級開始，但有不少等到一年級時才開始外語教學。

二、問題

本研究擬針對以英語為母語的美國兒童為討論範圍，整理出兒童華語教材

之設計原則，並設計一課範例，欲研究的問題如下：

- (一) 兒童華語教學中有哪些困難有待解決？
- (二) TPRS 兒童華語教材如何設計？
- (三) 教師在兒童華語教學中如何評量學習成效？

經由上述問題研究及教材設計的範例，研究者期望可以為兒童華語教學達成：

- 1、 提供兒童華語教學教材設計對兒童發展的價值與重要性之相關理論。
- 2、 提供兒童華語教學教材設計的實施原則之理論供教師參考。
- 3、 提供未來相關兒童華語教材及師資培訓的研究參考。

筆者冀望藉由本研究，提供華語教師有效實施兒童華語課堂教學之建議，一方面讓學習者快樂的學習華語，一方面讓教學者增加一項教學資源，靈活的運用本研究所提出的華語教材設計原則，在課堂建立跨越交流障礙的管道。

第四節 研究方法與範圍

本研究開始設計的時候，希望可以調查和了解許多住在美國不同地區的華語教師。本研究調查的小學華語教師大部分按照自己的專業在不同的地方工作。因此，問卷調查必須以信件或電子郵件的方式進行。

為求本研究論文之清晰簡潔，筆者的教材設計主要針對幼稚園至五年級且為非華裔英語母語者之美國兒童。在美國地區，幼稚園至五年級的兒童年齡約為五至十一歲。為進行研究，筆者調查美國地區及亞洲地區數所國際學校的小學華語師資。此外，本研究僅評析專為兒童設計的華語教材。

第五節 名詞釋義

在本研究上最常用的專業名詞如下：

(一) 兒童：在眾多兒童心理專家中 Piaget 的兒童年齡劃分法較被認同與採用，他按照認知結構的發展進度，把「兒童」(childhood)分成四個年齡階段：第一階段是出生至二歲左右，第二階段是二至七歲，第三階段是七至十一、二歲，第四階段是十一、二歲或以上。本文的研究對象兒童期的兒童是指第二階

段與第三階段的兒童，年齡由五歲至十一、二歲(以 Piaget 為主)。

(二) 華語：本研究中所謂的華語(Mandarin)即現代漢語，指的是漢族所使用的語言，白話文為規範語法，以正體字或簡化字為書寫系統，即為中國大陸的普通話，在台灣稱謂國語，新加坡與馬來西亞稱為華語。在此特別指中文作為第二語言的稱謂華語(楊忠宜 2012)。

(三) 華語文教學：指的是對「非以華語為母語者的人」所進行的語言教學，屬於第二語言教學的範疇，中國大陸稱之為「對外漢語教學」(鄧巧如 2008)

(四) 英語母語者：英語母語者為第一語言為英語的學習者，本文以美國兒童為研究範圍，可應用之英加、紐澳及其他英語為母語的小學生，鎖定為沒有華人背景的學生(楊忠宜 2012)。

(五) 教材：本文所謂的華語教材是語言學習時所用得到的各類有形或無形的教學材料，如教科書、作業本、教師補充之紙本講義、CD、卡式錄音帶、教學投影片、多媒體資源、網路資源等(楊忠宜 2012)。

(六) 教學法：本文所謂教學法是在課堂上使用的教學方法。

(七) 肢體反應說繪本故事教學法 (TPRS): TPR Storytelling® (簡稱 TPRS)是由 Blaine Ray 在 1990 年代所發展的，根據 Stephen Krashen 的第二語言習得理論這個方法是可理解性輸入。大量可理解性輸入的語言幫學生的語言增添流暢性和準確性。在 TPRS 的課堂上的學生所聽到的語言，會對他們產生意義並對其個人發展出重要性。因此學生在課堂上注重學習語言的經驗。這個教法結合許多教學技術例如 TPR 教法、「個性化問答」(Personalized Questions and Answers, 簡稱 PQA)、「問出的故事」(story asking)與「短故事」(mini-stories)。

(八) 小學外語教學課程(FLES)、小學外語探索課程 (FLEX)、浸沉式課程(Bilingual、Immersion 和 Dual-Language)：

小學外語教學課程：本模式安排特定範圍與順序的教學，目標包括在口語能力和逐步引入讀寫能力的前提下發展語言能力，同時建立文化知識，並將語言學習和低年級課程內容相結合。小學外語教學課程隨著每週上課節數與每次

上課課時的不同而有所變化。

小學外語探索課程:本模式向學生介紹一種或一種以上的語言，主要的焦點為引介語言學習、文化意識、語言或文化研究認識。本模式目的在於鼓勵進一步的語言學習。接觸單一語言的時間可能為期六至九週，每週一至數天。小學外語探索課程以主題為導向，十分強調詞彙學習，但教學目的並非強迫學生誦詞彙。學生上過外語探索課程後，會繼續學習單一語言課程。

浸沉式課程:本模式常見於小學之中，教授目標語言的一般學術內容，學生同時也會習得語文能力。各區域的學校各自設計課程，在特定年級引入英語，並逐漸增加英語教學時數的百分比，部分沉浸式課程在英語授課與目標語言授課的時數和課程數上有所不同。

第二章 文獻探討

在本章，藉由文獻的蒐集和學理的探討，筆者將介紹與本論文相關的理論背景作為之後分析的基礎，釐清待回答的研究問題，並簡要歸納與兒童語言習得理論、外語教學法理論和兒童華語課程設計原則。第一節將討論兒童學習者的特徵、兒童與成人第二語言習得的差異和兒童認知發展與教材設計。第二節將透過探討不同外語教學法找出適合的兒童華語教學方式，比如肢體反應教學法、自然教學法、肢體反應說繪本故事教學法、溝通式教法和任務型教學法。第三節為兒童華語教材設計原則，第四節將討論美國今年開始使用的外語教學機構標準。第五節為華語教學測驗。從這些教學方法中整理出適用於兒童華語教材設計的原則參考。

第一節 兒童語言習得理論

兒童如何習得語言？習得語言是要求孩子掌握一個極其複雜的語言系統，而語言系統往往十分困難，因為語言是任意武斷的，且字詞的意義不易發現。當孩子已經發現了某些字詞的意思，那麼他們要如何前進，將這些字詞導向更複雜的方向，以形成句子呢？語言學有一些觀點解釋兒童認知發展與如何習得語言。本節藉文獻整理，由語言習得的角度出發，介紹兒童學習者的特徵、不同學派對兒童語言習得的看法、兒童與成人第二語言學習差異、兒童第二語言習得與母語習得的關係與兒童認知發展與教材設計。

一、兒童學習者的特徵

Piaget (1974)把兒童的認知發展分成四個主要階段，是由具體到抽象，由身體動作到符號思考，由感官知覺到符號運思，所階段說明如下：

表二-1 Piaget的兒童認知發展階段

	年齡	簡單說明
感覺運動	自出生到兩歲	兒童靠著身體的動作或獲得的感覺去認知周圍的世界，開始擁有意識。兒童的認知系統受限制於本能之動作反射，而在日後的幾個月之內，兒童們會以這些動作反射為基礎來發展出複雜的行為，並開始一連串的，系統地重複出無意的行為，用以類化他們的行為到其他可接觸的情境，使兒童能將環境中的事物與自

階段		己的身體產生互動提供發展之動力與潛力。
運思預備階段	兩歲到七歲	兒童開始使用語言、圖形等抽象符號表答自己的意思，自我意識強烈。相較於感覺運動階段，運思預備階段有較穩定的概念形成，但相較於具體運思階段，運思預備階段的運思較不成熟，有功能的限制。大致上運思預備階段的思考有可分為符號功能(symbolic functions)及直覺思考(intuitive thoughts)兩類。
具體運思階段	七歲到十二歲	兒童開始基本的邏輯思維，發展出對數字及品質的區別和次序概念，在此階段，兒童的行為關係著具體事例為其主要特徵。此階段主要發展任務就是獲得(operation)運思的能力。在先前的感覺動作階段，幼兒透過身體與環境中的事物產生互動，以獲得操作上的能力；而在運思預備階段，幼兒們運用先前實作所獲得的體驗來進行思考，雖然是以自己的觀點來看事情，但已由心理層面來解決問題與推論，並開始了解某些因果關係的邏輯必然性。本期主要發展特徵是預期意象、相對的思考與保留概念。
形式運思階段	十二歲以上	兒童思考能力慢慢成熟，因此能分析問題的組成因素，並有系統的探求所有可能的解答為主要的特徵。形式運思階段與具體運思階段在心裡運思與思考的可逆性兩方面是相似的，而在形式運思階段中，可逆的運思會被組織成更加精密的系統，因此形式運思又稱為「運思的運思」。

(原文：Piaget (1974)。洪瑄鎮 (2010)整理)

本章的研究關於五至十二歲的兒童，所以深入的檢查運思預備與具體運思階段。

表二-2 運思預備階段的思考類

運思預備階段

符號功能	符號功能延續了基模內化分期的思維方式，此時的兒童開始能聯想到尚未出現的人、事、物。另一方面，符號功能中的聯想能力越來越好，藉著符號，兒童開始會玩符號式的遊戲，例如拿積木做成動物且假裝自己是農場主人，或是假扮的遊戲，如警察抓小偷。
直覺思考	此時的兒童漸漸發展對這世界的看法，但只有直覺式思考而無複雜性思考，例如沒有「萬一」的概念。兒童此時雖然只有直覺性思考，但他們已開始發展「為什麼」的概念。基於簡單的直覺思考，兒童越來越能了解兩件事物之間所存在的因果關係，比如說，兒童能了解電風扇按鈕與風的因果關係，但由於思維的限制，他們無法了解風力的原理。

(原文：Piaget (1974). 洪瑄鎮 (2010)整理)

表 二-3 具體運思階段主要發展特徵

具體運思階段	
預期意象	可以運用先前經驗想像沒有實際看到的過程，例如把水倒入圓形的容器，水就會變成圓形的，如果把水倒入正方形的容器內，兒童可以預期水會變成正方形的形狀。
相對的思考	此階段兒童已脫離自我中心觀，可以他人或不同的角度來看事情，並注意事情之不同的層面。
保留概念	兒童知道外觀上有所改變。但實質上是沒有改變的。

(原文：Piaget (1974). 洪瑄鎮 (2010)整理)

二、兒童與成人第二語言習得的差異

學習外語的時通常有兩種途徑：習得 (acquisition) 與學習 (learning)。Krashen (1981, 1982) 認為語言習得是指學習者在第二語言的自然交流中無意識地使用內化 (internalized) 的語言規則的過程，習得是一種潛意識的過程，結果是在不知不覺中獲得了運用語言的能力。Krashen 指出有三種語言獲得：隱性的 (implicit)、非正式的 (informal) 與自然的 (natural)。成人的語言學習則是學習者在正式的課堂學習環境中有意識地學習語言知識的過程。學習語言的活動有三種：顯性的 (explicit)、正式的 (formal) 與有指導的 (tutored)。學習者漸漸知道有明確的學習目標，經過學習者了解一門語言，並掌握其語法規則。

由語言習得的角度而言，筆者試圖比較兒童和成人在生理及心理、學習動

機、認知能力、語言習得的方式、學習環境各方面的差異。了解兒童語言習得的特徵之後，作為兒童華語課程設計的理论基礎參考。

過去 150 年來，語言學家已經研究語言習得的許多派別，可分為下列三種學派：行為學派（Skinner）、先天學派（Chomsky）與環境學派（Piaget）。

表二-4 語言習得三種派別：行為學派、認知學派與環境學派

行為學派	認知學派	環境學派
Skinner 認為語言發展由無意音節開始，語言是透過一系列刺激—反應—增強的連鎖鏈接策略型塑而成的，時間裡在由環境引起的、聲音和聲音連接的選擇性強化的基礎上，透過這種強化，兒童語言逐漸變得有效而得體。Skinner 也認為由於幼兒的模仿行為使得幼兒有可能性快速的學會複雜語句。	Chomsky 提出先天稟賦在兒童語言獲得的過程中佔有決定性的角色。他認為內在心理結構是天生具有能力去解決、了解和學習語言的，此種能力是先天遺傳而來的。Chomsky 認為人們天生具有語言學習裝置（ language acquisition device 簡稱 LAD）的勝利基礎，協助人們習得各種語言。	Piaget 指出語言的習得與個體的認知發展有關，他認為語言是隨著兒童邏輯思考、判斷、推理能力的發展而發展的。當個體的內結構生長發展是，兒童必須與外在環境交互作用，因而建構產生了語言： 1.兒童的語言能力為大腦認知能力的一部分。 2.語言是一種符號能力，因此出現的時間與其他符號功能一樣。 3.認知結構是語言發展的基礎，語言結構是隨著認知結構的發展而發展的。 4. 兒童的語言結構是創造性的。

（筆者整理自朱國華（2009）。7-12 歲兒童華語教學音樂活動設計。國立台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文。）

三、兒童認知發展與課程設計

Bruner（1966）的理论指出：學習經過三個表徵階段（stage of

representation) 而發生。各階段中，訊息或知識被儲存並編碼至記憶中。Bruner 的表徵階段如下所述：

1. 動作表徵期（以動作為基礎）：零至一歲左右，此第一階段是透過接觸實在形體、用手觸摸來學習。Bruner 相信學習始於動作，例如觸摸、感覺、操控物品。
2. 圖像表徵期（以影像為基礎）：約一至六歲，此第二階段包含圖片或其他視覺效果，用以表示第一階段中演示的具體情況。例如單純的將物體圖像繪於紙上，或在心中想像這些物體。其他方式包括使用形狀、圖表與圖形。
3. 符號表徵期（以語言為基礎）：約七歲及七歲以上，此最後階段以文字與符號表示第二階段的圖像。學生經由使用文字與符號，可將觀念串聯在一起，藉此組織腦海中的資訊。文字與符號是抽象概念，不必然與資訊直接連結。語言與文字是另一種抽象地表達概念的方式。

Bruner 的教學相關原則（1966）：

1. 教學所關注的經驗和情境，必須讓學生願意學習且能夠學習（準備度）。
2. 教學的結構方式必須讓學生可以容易理解（螺旋式組織）。
3. 教學的設計方式應利於向外推展（extrapolation）或填補空白（超越提供的資訊）。

Bruner 強調學習的社會性，理由是其他人應該透過「架設鷹架」（scaffolding）的過程，協助兒童發展技能。「架設鷹架」包含成人與兒童間有益、具結構性的互動，目標在於幫助兒童達成特定目標。其意義為在執行任務時為減少自由度所採取的步驟，以讓兒童專注於正在學習的困難技能（Bruner, 1978）。Bruner 主張：課程應減少注重學習成果，而多注重學習者需要發展的知識與技能，包括兒童經過詢問與思考後應該習得的概念與步驟。

四、小結

根據 Piaget 的認知發展論能了解 K-5 年級的兒童在於運思預備階段底至具體運思階段。這個年齡段的兒童變得很好奇與問了很多問題，但同時堅持自己

的觀點，而不是別人的看法。抽象與假設的思想未發展完整，而兒童智能能解決的大多是具體的事件與物體的問題。將這些理論應用於課堂上，教師必須使用具體的想法來進行教學。例如教師講故事的角色是大象與貓，建議將大象與貓的木偶、面具或玩具來表演故事的內容。

Bruner 認為七歲以上的兒童能在心裡透過有使用文字和符號來創建與組織概念。Bruner 提出課程應強調減少學習成果，並把更多的重點在於學習者所必須發展知識和技能。他強調調學習的社會性，「架設鷹架」(scaffolding) 過程幫助兒童發展認知能力。架設鷹架是在學習過程中假定的支持系統，位學生的需求量身打造並幫助他們達成學習目標。

兒童語言習得與成人第二語言習得雖然在認知過程、心理發展、學習動機、學習效果等很多方面存在差異。與成年人相比，兒童的心理特徵雖然對第二語言習得更有利，但也存在不利因素，主要表現在：(1) 兒童自控能力差，如果覺得教學形式枯燥乏味或者挫折，他們很容易失去興趣；(2) 注意力集中時間有限，容易受外界因素影響。這些特點決定了兒童華語教學必須以生動活潑教學才能克服兒童學習華語的不利因素。而這些差異對語言教學具有極大意義，將這些理論應用在實踐中有助於語言學習者提高學習效率。

了解這些第二語習得理論和學習者所採取的學習策略，不僅有助於設計適合兒童學習者心智發展的課程，也可讓兒童華語教師在安排課堂活動和課室管理時，幫助兒童學習語言。

第二節 教材設計原則與 TPRS 教學法

從上述文獻中，我們可以看到：兒童和成人學習者習得第二語言的方式不同，因此教學的原則和方法也必須加以調整。為了更深入理解什麼樣的方法、原則最適合兒童學習者，本節將特別強調語言教學中的數種教學原則，並檢視不同的教學方法。

一、教學原則

下表為劉珣(2000)所指出的華語教學原則。

表二-5 華語教學原則

- | |
|------------------------------------|
| 1. 掌握漢語的基礎認識和基本技能，培養運用漢語進行交際的能力原則。 |
|------------------------------------|

2. 以學生為中心，重視情感因素，發揮學生主動性、創造新原則。
3. 結構、功能、文化相結合。結構是基礎，功能是目標的。
4. 強化漢語學習環境，加大漢語輸入，自覺學習與自然習得相結合原則。
5. 精講多練，言語技能和言語文際技能的訓練為中心原則。
6. 以句子和話語為重點，語音、語法、詞彙、漢字綜合教學原則。
7. 聽、說、讀、寫全部要求，分階側重，口語、書面語協調發展原則。
8. 利用母語進行與漢語的對比分析原則。
9. 循序漸進，螺旋式提高，加強重現原則。
10. 加強直觀性，充分利用現代化教學技術手段原則。指多利用教具、照片、食物等及補助教材加深學習者對內容的印象並提高對教學內容的興趣。

(劉珣 (2000: 305)。對外漢語教育學引論)

劉珣指出以上原則不論在設計課程或教學活動技巧上，都極其合適。要提出討論的是第三點「結構、功能、文化相結合。結構是基礎，功能是目標。」在課程設計而言，語言功能與文化知識是結合的目標。如果兒童不能將語言與文化連結，並將其與自己的生活連結，那麼對兒童而言，這些都與自己無關，也無助於加強所教導與學習的語言技能。然而，與成人學習者不同的是，四種語言技能當中，應減少強調書寫的部分，因為孩子的書寫技能仍處於發展階段。

筆者根據劉珣的教學原則，整理出五類設計兒童華語課程必須注意的教學原則如下表：

表 二-6 設計兒童華語課程必須注意的教學原則

	類型	內容
1	教學目標	以結構為基礎，功能為導向，培養使用華語的交際能力
2	教學內容	生活化、實用化、趣味化，並加入與學生母語語言或文化的對比及連接
3	教學方式	盡量使用多種媒體，利用現代化科技，例如 Moodle、Youtube、iPad App 等。
4	教師角色	創造學習情境，加大華語輸入，螺旋式重現已學過的內容
5	學生角色	學生是學習的中心，應該合作學習並從做中學(learning by doing)

(劉珣 (2000: 305)。對外漢語教育學引論。引自陳怡慧如 2010)

二、 逆向設計的原則

因論文的主題專注以 TPRS 做為兒童華語教學教材設計主軸，我們可以輕易的把「逆向設計」合併進來。把每一課的計劃圍繞在一個故事上。這個故事裡包含著教師想教授的文法焦點。因為這個故事或是補充故事裡已經包括了所有需要被傳達的新語言，所以教師也就可以使用 TPRS 來達到目的地，也就是讓學生可藉由口述或閱讀來了解整個故事。

Wiggins and McTighe (1998) 指出「Backward Design」的內涵是教師先決定課程結果，然後設計課程，選擇適合的課程活動，就為了確定學生的能力與支持學生學習。下面是 Backward Design 的簡單組織：

什麼是「逆向設計」？「逆向設計」就從想要的結果才開始設計課程。老師要學生學到什麼呢？需要發什麼概念？這些概念是從內容標準或是生活技術？先確定這些結果與理論。

一般來說在一個課程之內只能得到一、兩概念，所以老師要處理好哪一個是最重要的。

- (一) 對學習者，什麼內容值得學到；
- (二) 要了解什麼是重要又做得到的；
- (三) 什麼內容是持久以恆的事？對學習者來說什麼概念他們還要保留？

如何確定最重要概念跟內容？可注意的是：

- (一) 確定理解要義 (big ideas) 為了理解，別用太過於仔細的理論與事實，這些不會有持久的價值。
- (二) 怎麼給學習者一個「真實的」學習經驗？他們如何進行任務活動？
- (三) 教材設計要讓學習者了解學習難點，過程與技能。

為什麼「逆向」是個必要的課程設計方法？許多教育工作者，依照過去自身被教導的方式設計活動並進行教學。他們設計活動時，往往會運用過往經驗中得知的事物（通常包括了講課及演示等傳統教學法，以及廣為接受的活動），而不以「必須促使我們努力」的「設計規則」為起點。

此外，活動、專案及課程的結果往往只會獲得一次評量：在活動、專案或課程結束時，進行「簡要快速的知識」測驗。逆向設計法先檢視學習者的需求，

再以這些需求為中心，擬定評量方式及教學策略。

逆向課程設計的過程：

第一步：確認目標

第二步：確定可以接受的結果

第三步：設計學習活動與教學

三、教學法

1、肢體反應教學法（TPR）

在 1960 年代初期美國心理學教授 James T. Asher 產生於肢體反應教學法 (Total Physical Response, 簡稱 TPR)。他推論：幼兒與父母或其他成人之間的互動，結合了言語及肢體的面相。兒童透過肢體回應父母的言語，而父母透過進一步的言語強化兒童的回應。這在父母的話語與兒童的動作之間，創造出正向的回饋循環。Asher 觀察到：幼兒在試圖說話前，通常會花很長的時間聆聽語言，且他們能夠理解並做出反應的話語，其內容之複雜程度遠較他們自己所能說的話為複雜。

Asher 針對以肢體反應教學法學習第二語言做出以下三項主要假設 (Richards & Rogers, 2001)：

- a. **The Bio program:** 人們具有先天的語言學習生物程式，以定義第一語言發展及第二語言發展的最佳路徑。大腦天生傾向以聽的方式學習語言。Asher 表示：學習者以肢體動作回應語言輸入時，內化語言的程度最佳。Asher 並假設，在學習者經由輸入而內化目標語言後，說話能力便自然、自發性的發展，且不應強迫此過程發生。
- b. **腦側化(Brain Lateralization):** 有效的語言學習必須以右腦進行。肢體動作主要由右腦控制，Asher 認為動作及語言理解的結合是語言習得的關鍵，Asher 並相信應避免用左腦學習，因為左腦需要經歷以右腦為基礎的大量輸入，才能自然產生說話能力。
- c. **壓力(Stress):** 語言學習不應涉及任何壓力，因為壓力與負面情緒會抑制自然的語言學習過程。他認為大多數語言教學方法的主要弱點

之一，就是其本質充滿壓力。Asher 建議教師專注於意義及肢體動作以避免壓力。

Asher (1977) 提出使用 TPR 原則教學的課程之課程設計，並概述其流程如下：

- a. 複習：緊湊的暖身活動，讓各個學生跟隨目標語言的指令而動作。
- b. 新的命令：學生已經具有一定的語言知識後，熟悉的字詞中可以帶入新的動詞，同時也可引入新的生字。教師詢問學生可用手勢（如指向某物）回答的簡單問題。
- c. 角色互換：由學生下達指令，在課堂上操控教師與其他學生的行為。
- d. 讀寫：教師在黑板上寫下生字及說明用的例句。接著教師念出每個生字，並演示例句，此時學生聽講並做筆記。

Asher and Price (引自 Krashen, 1982) 認為兒童跟成人的第二語言聽力理解習得能力有差異，這兩位學者研究 TPR 教學的結論是，在「控制」的環境之下，兒童在 TPR 教學之中理解較慢，成人在第二語言聽力理解比較持久。Hudelson (引自 Genese, 1994) 以讀故事書為例討論識字發展研究。他認為兒童的社交能力會影響識字能力的發展，因此藉由發展寫作能力也可同時發展兒童的識字能力。

2、 自然教學觀 (Natural Approach)

Krashen and Terrel (1983) 的自然教學法 The Natural Approach (引自葉德明 2002) 讓學習者使用標的語 (target language) 作溝通及順暢地表達，發展第二語言是以二種不同而獨立的方法交錯配合，一是語言習得 (acquisition)，類似兒童學習母語時的一種潛意識過程；二是語言學習 (learning)，是所謂有意識地認知第二語言語音、語法、語用規則，運用熟練而產生語言能力，並按照自然進行的順序而發生的。

自然教學法主張學習語言最重要的目的是在於溝通，文法的正確性會在經過溝通的大量使用後，慢慢地、自然而然地獲得。而自然教學法主要是奠基於柯瑞申 Krashen 的第二語言習得理論，其中心要旨是由下面的假設所組成的：

- a. 習得與學習論 (The Acquisition-Learning Hypothesis) 成年人在發展

第二語言能力方面有二種不同而獨立的方法，一種是習得，另一種是學習。

- b. 自然順序論 (The Natural Order Hypothesis) 假如習得是自然發生 (不是正式的學習)，大多數人的習得文法、語式順序是一樣的。
- c. 校準論 (The Monitor Hypothesis) 「習得」在成年人發展第二語言習得時，擔任著提高表現流利度的責任，而「學習」(有意識地學習規律)則是擔任檢查自身的言語，然後改正的一種編輯或校對的任務。
- d. 輸入語言論 (The Input Hypothesis) 此主張只有在接觸到可理解的語言 (比自己目前的語言能力高出一點 (i+1) 的語言)，才能獲得較高的語言。
- e. 情感性關卡論 (The Affective Filter Hypothesis) 學習者的情緒狀態會影響到語言習得，比如動機強烈、有自信、心情輕鬆等是幫助習得的有利因素，而像心裡有「防備」或焦慮等這些因素，會使可理解的輸入語言無法進入語言習得的運作。

在早期言談活動產生之後，可以開始使用涉及感情、意見、願望、理念和經驗等的情意活動、遊戲、解決問題等活動以激勵學生說話。在這些步驟當中，教師不必改正學生的錯誤，以免提升學生的情感性關卡，而妨礙其語言發展。

3、 肢體反應說繪本故事教學法 (TPRS)

根據 Krashen 的語言習得假設，肢體反應說繪本故事教學法 (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, 簡稱 TPRS) 是由 Blaine Ray 在 1990 代所發明並發展的。TPRS 與自然教學觀的不同在於 TPRS 採用的一套教學技術能促進有效語言習得，因為 Ray 用 TPR 教法使詞彙聽力深留腦中和以故事作為灌輸可理解性輸入的方式，來讓學生引出習得水平的表達能力。因為他不僅僅是一位理論家、語言學家或心理學家，更是一位外語老師，所以 Ray 能在課堂嘗試用不同的技術，並且研究清楚什麼技巧才能最有效提出帶出學生實用的溝通技巧，因而發展出 TPRS。外語教學課程的第一個目標是讓學生能說與理解這些語言。

Ray and Seely (2012)認為語言習得不是一個自覺的過程，而且是一個人在了了解到訊息後才發生的。先有傾聽一種語言，才有學習怎麼說一種語言。閱讀

能幫助一個人提升語言學習和結構，但流暢度卻是透過聽力來獲得的。Ray and Seely (2012) 提出語言流利度的習得關鍵(The Keys to Fluency):

1. 語言課必須是可以理解的。
2. 學生必須有足夠的聽覺可理解性輸入才能夠真正習得基本結構和詞彙。這使學生能使用剛習得的語言表達自己的想法。這是提升流利度的最重要的一點。
3. 聽覺輸入必須不斷地保持學生的學習興趣。
4. 必須有至少一個方法來發展流利的口語表達能力，學生使用自己的語言來表達，而不是依靠背起來的句子。同時這方法還必須能讓學生連結段落，將一個一個的句子串連起來，這方面也是經常受到忽略的。
5. 教室語言必須幾乎完全為目標語言。
6. 習得語言過程僅容忍相對少量的學習壓力。最佳的情況是課堂能夠輕鬆、愉快且有趣。
7. 教師的期望一定要高。

下表為 Ray and Seely (2012)描述 TPRS 流利度的模型，該模型由四個主要部分所構成：

表 二-7 TPRS 流利度的模型

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 課程皆為 100%可理解性的輸入。2. 在故事的發展中時常就目標的材料給予學生聽覺的重複。3. 課堂上保持有趣的環境。4. 口語互動以學生為中心，主題則是關於學生自己感興趣的話題和故事。 |
|---|

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

為了維持課堂能夠完全理解，老師主要的 TPRS 技術如下：

表 二-8 TPRS 主要的技術

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 有意識地限制語言輸入，特別是語法特點和詞彙。也就是說：(a) 當介紹一個新的內容時，能即刻地闡明 (b) 注意避免介紹其它無關的內容。2. 經常地指定幾位學生並查驗其是否真的理解，這可透過讓學生口頭翻譯某些句子，短語和單詞來達成。 |
|---|

3. 當學生貌似欠缺了解，甚至對意思有一絲疑問時，快速地給予學生解釋。最有效的手段是：(a) 翻譯 (b) 快速提問和回答關於先前介紹的語言內容。
4. 使用第一語言來快速地解釋在上下文中的語法要素。教師需解釋語法的意思，而不是使用語法術語。如果語法並非出現在上下文中，教師不需要加以解釋。唯有語法出現在上下文中時，教師才需要加以解釋。
5. 在第一次的課堂中便講解 TPRS 的上課流程。
6. 使用同源詞。如果學生不明白同源詞的意思，再加以翻譯。(不適用於華語 TPRS 的技術)
7. 在任何時候都要關照說話的語速是否能為全部的學生所理解。
8. 確保在任何時候，課堂的步調對任何學生而言都不至於過快。
9. 要求一個或多個學生口頭翻譯將近所有的閱讀內容。
10. 不直接糾正學生口語的錯誤。相反地，教師在注意到學生尚未習得某些語法要素後，提供更多的重複。有時候，教師也可正確地重述學生想說的話。

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

為了提供足夠數量的口語重複，TPRS 最常利用的技巧為：

表 二-9 TPRS 最常利用的技巧

1. 教師不是真的在「說」故事，而是在「問出」故事。在「問」一個故事時，教師引導學生創作故事。學生能提供故事的一些細節，同時教師保持對故事內容的掌控，決定是否要包含學生所提供的某些細節。
2. 「環繞式技巧」是針對故事中的事實（如一個短語或是詞彙）提出一系列的不同的問題。
3. 使用不同水平的問題，比如說：是非問句，選擇問句或是要求原因的問句。
4. 確保教師不斷地提供有趣的口語的重複，直到學生能夠快速地理解該語言內容，而不需要在心中加以翻譯。學生在不斷地聆聽和理解教師的重複後，對於語言的處理速度便會逐步地發展。
5. 對一個句子添加新的細節以利於教師追問出同樣的句子。

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

教師為了維持學生的興趣，必須從事各式各樣的事情，主要的有：

表 二-10 維特學生的興趣教師從事各式各樣的事情

1. 建立並緊緊抓牢 TPRS 的課堂程序。
2. 讓學生參與故事的發展。
3. 讓學生成為故事的主角。
4. 讓故事戲劇化卻也同時讓學生扮演真實的自己。
5. 就學生的生活來提問。
6. 讓學生討論閱讀如何和自己的生活產生聯繫。
7. 在故事中使用意想不到的或奇異的內容，鼓勵學生也這麼做。
8. 注意是否有興趣產生滯怠的現象，如果發生了，適時地引入新的細節，改變課室的節奏或活動。

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

根據 Ben Slavic⁶，在肢體反應說繪本故事教學法中，學生並非「被迫」學習語言；相反地，學生之所以學習，是因為他們覺得學習的事物有意義、有趣，並為教室帶來遊戲的感覺。學生聽到有意義，且對個人具重要性的語言時，在課堂上便會專心，並享受學習語言的經驗。根據 Krashen 的第二語言習得理論，肢體反應說繪本故事教學法的支持者相信，幫助學生發展語言流暢性和準確性的最佳辦法，便是讓學生大量接觸可理解性輸入。肢體反應說繪本故事教學法的提倡者（如 Slavic）相信，幫助學生培養語言流暢性與準確性的最佳方式，是讓他們大量接觸可理解性輸入（comprehensible input，簡稱 CI）。肢體反應說繪本故事教學法的步驟與技巧讓課堂中使用的語言可理解又有趣，藉此幫助教師提供可理解性輸入。

Slavic 指出，可理解性輸入意指學生應當能夠理解向他們所說的話或所呈現之事物的本質。學生所接收的輸入難度略高於可輕易理解的內容時，學習新語言的效果最佳。換言之，學生可以理解教師所使用的絕大部分字詞，但並非全部。學生利用上下文或視覺提示，或要求澄清意義，能夠提高他們的第二語言知識。教授可理解性輸入之目的在於教授語言的句型。教學專注於句型勝於故事內容。內容對可理解性輸入的過程而言是次要的；句型是最重要的。

⁶ <http://www.benslavic.com/workshop-handouts.pdf>

TPRS 把基礎的語言句型和字彙視為流暢圈（或稱小圈）的源頭。字彙限制在幾百字。流暢圈是一個概念。它從很小範圍開始，隨著學生對語言的了解而逐漸增加擴張。教師在課堂時間帶著學生練習流暢圈。當學生張口說話，他們幾乎都習慣用他們知道最簡單的方式來表達。閱讀圈（或稱大圈）包含了流暢圈，但也包含了流暢圈所不需要用到的字彙和句型。教師必需要清楚的知道這點，這樣他們就會注意在課堂間只使用練習流暢圈所需要的字彙和句型。閱讀圈所需要的字彙有時會在課堂上的閱讀和言語中出現。當這種情形發生時，教師快速的解釋並簡單帶過即可。

根據 Ray & Seely (2012)，肢體反應說繪本故事教學法大致分為三步驟，各步驟均被視為語言課程成功的重要關鍵。

1. 建立意義：教師透過翻譯來表達意思是最清楚也是最快速的方式。手勢、照片和教具都可當成輔助來幫助學生快速的學習語言。釐清敘述及清楚傳達訊息。

一節課中並未規定應教授幾種新句型，不過一般認為一節課至多只能有效教授三種新句型。藉由限制片語數量，可讓教師專注在這些片語上，並為學生提供大量重複。強調透徹學習新材料的目的在於帶給學生自信，並提供足夠的重複，以利於習得新事物。

句型寫在學生容易看見處，並翻譯為學生的母語。如果學生忘記某個詞組的意思，也可以隨時查閱。教師還可以使用仿照肢體回應教學法中傳統手勢的手勢，讓課堂氣氛輕鬆愉快，利於學習。此步驟的最後一部分是「個性化問答」(Personalized Questions and Answers, 簡稱 PQA)，教師使用目標片語詢問學生問題。為確保學生能理解這些問題，教師使用各種技巧和理解性確認。

根據學生的反應與課堂氣氛，這些問題可能會引發一幕戲劇或一齣短劇，這常被稱為延伸的個性化問答。教師在個性化問答當中發現的細節，常常成為下一步驟中課堂故事的基礎。

教師在步驟一的目標，是在上下文中盡可能多重複述說新的句型，為學生奠定基礎，以在說故事時間中認識句型。

2. 問出故事：使用問出故事法的原因之一是，當問題被提出就需要反應。當學生回答一個問題，教師可以知道學生的理解力。問出故事也可讓教師重複

問題。教師可以用相同的句型來詢問不同的問題。這會讓學生在不增加新詞彙的情況下重複聽到相同的句型。這也會讓課程保持在可以理解的程度。利用「循環式」詢問技巧，可進一步增加學生聽見句型的次數，目標是在故事之中至少重複各個新句型 50 次。

當教師用問出故事的方法練習時，有三個階段。第一個階段是提出問題。例如：一個小男生需要或是想要一個特定的東西。第二個階段是嘗試解決這個問題卻失敗。教師可以更改這個問題，亦或是多加進一些這個問題不能被解決的資訊。最後，第三階段為解決問題。這讓教師可以使整個課程有更多次的重複，並幫助學生能記住故事的內容和細節。

教師不是真的在「說」故事，而是在「問出」故事。教師通常會使用細節不多的骨架腳本，並利用學生以第二語言提供的細節充實故事內容，為每個班級創造出個性化的故事。教師使用此「循環式技巧」，詢問新的細節，同時仍使目標語言可被完全理解。進階的肢體反應說繪本故事教學法的教師能即興發揮，完全根據學生對當天詞彙句型問題的答案來創造故事。重點始終放在目標句型，以及透過細節輔助這些句型。

學生可在課堂上表演故事中的動作。教師通常會試著選擇不害羞的學生，以讓氣氛儘可能輕鬆愉快。在理想情況下，學生以幽默、情感豐富且令人難忘的方式表演，幫助學生對所聽到的新語言句型做出視覺連結與情感連結。

故事完成後，教師可以簡短重述故事，重述中帶有錯誤讓學生糾正，或者要求學生重述故事，這能讓他們使用剛學會的句型。可以由兩名學生、一組學生或單一名學生在全班同學面前重述故事。

3. 閱讀和討論：教師先翻譯一段，接著提出關於這一段文字裡內容的問題，接下來為故事加上一些細節，最後創造出一個類似的故事。

- a. 為了確保學生對故事的完全了解，教師選擇一位學生用英文（或是學生的母語）讀一段文章亦或是大家一起同聲翻譯。同聲翻譯是指由教師先用目標語言讀一行，學生們用英文合聲說一遍。同時，學生也寫下任何他們不了解的單字。
- b. 教師以一個句子為基本單位，詢問段落裡面的內容。

- c. 為了加添樂趣，教師也可在故事裡多加細節。教師可藉由問學生問題來增添故事的細節，可由學生猜測細節部份或是由教師直接告知。
- d. 要讓討論時間更加有趣，又能增加重複練習的頻率，教師也可以以班上一名學生為主題，創造一個類似的故事。當教師為原本寫的那個故事增加了細節，以班上學生為題材的故事也有了細節。

學生學習閱讀步驟一和步驟二中所聽到的語言句型。肢體反應說繪本故事教學法中使用不同類型的閱讀活動，最常見的是課堂閱讀。在課堂閱讀中，學生閱讀並討論與步驟二的故事使用相同語言句型的另一個故事。另一種閱讀活動是自由志願性閱讀，學生可以在以他們正在學習的語言寫成的書中，自由選擇任何一本來閱讀。其他活動包括共同閱讀和閱讀作業。在共同閱讀中，教師帶來兒童繪本，在課堂上為學生朗讀，並透過環繞式（circling）技巧或其他方法讓學生理解內容。閱讀作業代表指定特定閱讀材料讓學生在家閱讀。肢體反應說繪本故事教學法的閱讀材料是學生可理解者，意即生字的比率較低：

- a. 課堂閱讀：教師以朗讀故事內容或一部分內容做為開端，然後學生將故事翻譯為第一語言。接下來，全班以第二語言討論閱讀材料。為使學生可完全理解討論的內容，教師使用與步驟二中相同的肢體反應說繪本故事教學法之技巧。教師可利用彈出式文法技巧（pop-up grammar technique），簡要說明閱讀材料中包含的文法要點（說明時間在 5 秒以內）。在任何特定的閱讀材料中，專注於有限的文法要點上，「彈出」文法要點，以加深學生的記憶。教師通常會詢問有關閱讀材料本身的問題，以及有關學生及學生生活的問題。比較閱讀中的材料與個性化問答及故事內容的異同，可達成目標句型的重複。
- b. 自由志願性閱讀：肢體反應說繪本故事教學法的教師之所以在外語課程中採用自由志願性閱讀，是由於研究顯示，自由志願性閱讀成效良好，或是成效比教授語言課程為佳。自由志願性閱讀可在教室進行或在家中進行，但許多教師在課堂上更希望將重點放在口述故事，因為學生在學校之外不易接收到聆聽輸入。肢體反應說繪本故事教學法的教師經常教導學生有關自由志願性閱讀的知識，介紹書籍讓學生閱讀，並且就良好的閱讀習慣給予建議。

- c. 共同閱讀：共同閱讀是指教師為學生朗讀兒童繪本故事書。教師為學生朗讀，讓學生看圖片，問學生問題，讓學生可以大致理解故事。
- d. 閱讀作業：閱讀作業是指派給學生的功課。教師可以在下一堂課中舉行小考，測驗學生閱讀材料的內容。閱讀作業可讓學生為課堂討論做準備，不過通常只用在程度較佳的學生身上，因為學生在家裡遇到困難時，可能沒有人能幫助他們。

當運用肢體反應說繪本故事教學法來教學時，教師會做的流程是以下列的其中一項：

表 二-11 肢體反應說繪本故事教學法的流程

1. 問一個學生知道答案的問題。全部的學生都會回答。例如：男孩的鴨子是紅色的。同學們，男孩的鴨子是什麼顏色？全部的學生都會異口同聲的回答紅色。
2. 問一個學生不知道如何回答的問題。如果學生不知如何回答，讓他們用猜的。同學們，男孩的上衣是哪種顏色？這是之前從未提的，所以學生們都知道他們需要猜測。同學們被鼓勵提出最有創意並有趣的答案。當學生猜測時，教師不是證實故事的細節、修飾它，就是否定提出的答案，然後告訴全班細節為何。
3. 為這個故事下結語。當教師這麼做時，同學會做出很有興趣的反應，像是發出“喔”或是“哇”的聲音。

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

Ray and Seely (2012) 提出在肢體反應說繪本故事教學法裡，真的初級學生由肢體反應說繪本故事教學法開始學習，因為意思通常都顯而易見，翻譯並不是強烈的需求。而這些 TPR 的課堂命令不單單介紹新的單字和句型，也可很快速容易的吸收。

TPR 的行動字詞如：站起、坐下、跑、跳、丟、碰、打、看、笑、哭和放，都可以很容易就被教授。課堂上的物品、顏色、衣服也都可透過 TPR 很明白簡潔的教授。

但是，由於一些原因，TPR 只被運用在初學者的學習圈中：

1. 一個問題是，一些在 TPR 中使用的字是語言中經常使用的字彙。
2. Asher(1996)自己也指出在使用 TPR 學習一段時間後，學生已經不

再感到新奇，也拒絕再繼續使用相同的方法。

Ray and Seely (2012) 認為 TPRS 的要點是理解力、重複與興趣（個性化）：

表 二-12 TPRS 的要點說明與舉例

TPRS 要點	說明與舉例
確認理解 Comprehension Checks (CCø)	<p>隨時檢查並確保學生百分之百的理解是非常重要的。以下是教師可規律性的確認學生理解的幾個主要方法：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 讓學生們異口同聲的回答問題。 2. 要求學生你知道他們對課程理解的百分比。問：「你們對課程內容了解多少？」要求他們用手指頭告訴你百分比。十隻手指頭就是百分之百，五隻就是百分之五十。 3. 教師以目標語言說一句話，可用英文問學生—「我說了什麼？」學生以他們的母語來回答，教師就可知道學生是否了解這句話。如果學生不了解，教師會以重複的問句來複習。 4. 教師說一個字，並問學生他/她說了什麼。例如，說「什麼時候」，然後問：「是什麼意思呢？」
重複 Repetition	<p>教師必須在課堂上重複教導，讓學生在有限的課堂時間內學到一定的程度。重複性的問句是為了讓目標語言可以被重複性的練習。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 圍繞式—TPRS 的基本技巧—問重複性的問題。 <ol style="list-style-type: none"> a. 以一個肯定的陳述開始。 b. 問一個必須回答是或不是的問題。 c. 問一個提供選擇性的問題。 d. 問一個需要回答“不”的問題。 e. 重述反面，再重述正面。 f. 問關於何人、何物、何處、何時等等問題。 g. 再重新敘述一遍正面的訊息。 2. 在句子裡加一個新的細節。這樣會造出一句新的句子，再練習這個新句子。 3. 教師可以比較兩個不同角色在相似故事裡的差別。 4. 回到故事裡並詢問之前所建立的細節。
個性化 Personalization	<p>教師必須加入能吸引學生興趣的細節，越多越好。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 每一個故事都至少有一個學生角色。這個故事是關於這個學生的，並使用他/她的名字。教師必需和學生確認故事的細節。 2. 使用學生的生活做為故事的細節。如果學生踢足球，這個故事就會是關於某個想在美國橄欖球超級盃踢球的人。如果這個學生是一個舞者，故事就會是關於一個想在百老匯上跳舞的人的故事等等。 3. 學生演員演出某一個環節誇大。故事中有吉兒教史帝夫太空漫步的情節，故事就會停在吉兒教史帝夫跳太空漫步。

	<p>4. 學生演員也會有對話。史帝夫想學跳太空漫步，所以他問吉兒，「吉兒，我想學太空漫步。」”在這個時後，故事暫停了，直到約翰問吉兒，「吉兒，我想學太空漫步。」</p> <p>5. 故事的細節一定要讓學生有滿意的進展。拿大家都知道的名人來和學生做比較。學生一定比較好看，又或是比他們更有智慧。</p> <p>6. 個性化的問題和解答：教師問學生個性化的問題來練習單字。例如：「有誰知道如何游泳呢？」一個學生舉起了她的手。一個關於十分鐘可以游二十三英哩女孩的故事就成立了。</p>
--	--

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

根據 Ray and Seely (2012)，個性化問答(PQA)是指在教師與學生間，關於學生本身的對話。在開始對話之前，教師在黑板上寫下兩個至三個目標片語或詞組，並把英文的翻譯也寫上（當學生的母語為英語時）。教師可以用這幾個片語來問學生個性化的問題並從學生那得到答案。例如：

教師：誰有貓呢？

學生：我。

教師：是大貓還是小貓？

學生：小貓。

教師：貓有名字嗎？

學生：它叫絨毛。

表 二-13 個性化問答的建議

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 用新生字來提出問題，例如：如果字是名詞，問學生是否喜歡。若為動詞，問學生是否會做。 2. 詢問接下來的問題來表達高度興趣。 3. 詢問全班同學對第一個學生的意見。 4. 鼓勵大家做出反應。 5. 對另一位同學提出類似的問題。 6. 比較兩位同學的相同之處和相異之處。 7. 隨時注意可能疑惑的地方（當遲疑或沒有反應時），用翻譯來解釋清楚。 |
|--|

8. 展現熱情與高度的興趣。蒐集能被用在故事裡的資訊。
9. 當拿學生做比較時，針對學生個性特質創造些小故事。

(筆者譯自 Blaine Ray and Contee Seely (2012)。Fluency through TPR Storytelling。原文請見附錄。)

雖然課堂上的華語教師以第二語言為主要教學面向，而 Ray and Seely (2012)建議在課堂上使用英文有幾個原因：

1. 使用英文來翻譯。若不使用英文，學生無法理解。沒有解釋過的部分教師只能猜想他的學生能理解。
2. 用英文來解說上課的流程。這些流程對完整的課程進行是非常重要的，雖然流程和語言的理解沒有任何關係。
3. 用英文來解釋語言。只解釋已經學會的語言或是正在被傳授的語言。理想上，如果能完全不使用英文是很好的，但若是完全不使用英文，將會帶來很大的問題，以至於學生不但不了解新的語言，也不了解教師對於課程該如何進行的期望。

在肢體反應說繪本故事教學法中，有一些基本技能是所有肢體反應說繪本故事教學法的教師都應掌握的：

- a. 環繞式技巧：以目標語言詢問有關一句敘述的一系列簡單問題的流程。環繞式技巧的目的是在上下文中重複目標字彙，讓學生以自然的方式學習新語言的字彙、文法及音韻。環繞式問題有四種基本類型：「肯定」的問題、「否定」的問題、二選一的問題、「WH」的問題，如何物、何處、何時、及多少。環繞式問題所詢問的必定是已經確定的內容。如果問題詢問的是尚未確定的內容，便不屬於環繞式問題。(Slavic, TPRS in a Year!, 2007)
- b. 停頓及指明：在課堂中任何時候，如果教師寫出第二語言的字詞或句型，並將之翻譯為第一語言，那麼教師每次說到這些字詞或句型時，都必須指向該句型與疑問詞，且必須慢慢進行。教師每次使用疑問詞時，都應指向他們，並且在繼續之前稍微停頓，以讓學生吸收新的訊息。即使在教師建立意義並開始說故事後，仍必須在個性化問答及之後的課堂中，透過停頓及指向字詞來強化意義。整節課

當中，遇到疑問詞、目標句型及任何生字時，教師透過指向字詞及停頓，讓學生更能積極投入課程。(Slavic, 2007)

- c. 放慢速度：Slavic (2007) 指出，過快的語速會剝奪學生的動力。教師放慢語速時表現出尊重。教師承認學生體會到理解第二語言十分困難。Ray & Seely (2004) 認為，教師需要放慢語速，是因為教師無法體會學習第二語言有多困難。教師覺得語言相當容易，因為他們的經驗如此。教師將語速放慢至低於他們認為需要或可能的速度時，便接近最佳速度。
- d. 在範圍內 vs. 在範圍外：Ray and Seely (2012) 提出當教師在範圍內教學，他可以確定班上每一個同學都跟得上課程，甚至是學習最緩慢的同學。全部的課堂時間都能在範圍內一直是所有教育者的目標。當教師超出範圍時，代表課堂上至少有一人是無法聽懂的。「範圍外」發生於下列兩種情況：
 - 1. 教師用了一個學生不知道也不了解的字。
 - 2. 教師用超過學生能吸收語言的速度來說話時，學生就無法理解了。
- e. 彈出式文法技巧：Pop-ups 通常是關於意思的問題，常常是關於在文法組成分子的意思。例如，在西班牙文中，學生必須了解 quiere 和 quieren 的差別，教師必需指出每一個字所代表的正確意思。另一個在中文裡的例子為「看」和「看到」的差別。彈出式文法技巧從不花超過一分鐘解釋，教師應儘快回到故事上。(Ray and Seely, 2012)
- f. 迷你版的故事：迷你版的故事可每天在課堂上用來練習最基本的溝通。教師和學生一起閱讀並討論故事。TPRS 的課程內容若聚焦在經常出現的單字上，教師就把重心放在可讓語言更流暢的單字上。單字是很有限的，這讓教師把注意力放在句型上。句型事實上就是如何把單字拼湊起來，就是流暢的本質。句型並不是單單只要從課本裡學。它是需要不斷的透過有趣的、重複的和能理解的故事中練習。結束故事並不是目標。教師應該試著把故事越說越長。如果這樣，他們就可以加入有著細微差異的多元角色。例如：主角的媽媽，或

老鼠，或舅舅。這給與教師更大的空間在每一個故事裡創造更多的句型重複練習。

在高年級的課程裡，有延伸的閱讀和課文中嵌入的閱讀。但在小學 TPRS 課堂上，閱讀仍保持在課堂所教的語言句型短文上。在說故事和提問故事的情節時教師可有效運用照片和卡通來輔助。

4、 溝通式教法 (Communicative Language Teaching)

1980 年代末期開始，各種教學觀的發展開始逐漸重視語言的溝通性，於是課堂的活動設計都朝向真實性、模擬真實語境，並且具有意義，這也是成為溝通式教學的真諦，嘗試在課堂裡提供真實生活溝通的教學方法，試著讓學生發展語言的流暢。

Richards & Rodgers (2001) 認為溝通式教學的原則在於學習者透過使用目的語來溝通，課堂活動的目標為真實而有意義的交際，訓練語言的流暢為重點，交際是藉由不同的語言能力的整合來達成，語言學習是創造力建構的過程，允許反覆試驗與不斷摸索 (trial and error)。

施玉惠 (2003) 提出的六點關於溝通式教學法的相互關聯特性如下：

(一) 文法、言談、功用、社會語言和策略能力等溝通能力要件，都是課堂裡的教學目標，教學目標需要結合語言的組織性和語用性。

(二) 語言教學的目的，是要讓學習者能透過實際功能的語言應用而達到有意義的目的，語言的結構形式並非重點。

(三) 溝通技巧方面，流暢性與正確性相輔相成，而有時為了持續使用目的與溝通，流暢性會比正確性重要。

(四) 課堂的活動設計必須為學生擬真，讓學生可以出了課堂，在不同的情境下使用所學的目的與而能應變自如。

(五) 學生透過自己的學習過程和形態，發展適合自己的學習策略。

(六) 教師為幫助者、引導者的角色，而非全能的知識給予者。

5、 任務型教學法

Richards & Rodgers (2001) 表示：任務型教學法 (Task-Based Language Teaching, 簡稱 TBLT) 意指在語言教學中，以任務作為規劃及教學的核心單元

的方法。Willis (1996) 將任務型教學法視為溝通式教學法 (Communicative Language Teaching, 簡稱 CLT) 的合理發展, 因為任務型教學法連結至溝通式教學法的數個原則, 例如:

- a. 包含真正溝通的活動是語言學習中不可或缺的。
- b. 活動中利用語言執行有意義的任務, 能促進學習。
- c. 對學習者有意義的語言, 可支持學習的過程。

Skehan (1998)認為任務的定義: 意義是最重要的; 永遠都有一些溝通問題待解決; 活動的設計與真實世界有關係性; 以完成任務為優先; 任務的評量, 以結果為依據。Skehan (1996)提出: 任務的排序必須透過下列因素分析:

- a. 語言因素
 - i. 句法的複雜性與範圍
 - ii. 詞彙的複雜性與範圍
- b. 認知因素
 - i. 對任務素材的熟悉度;
 - ii. 素材性質: 抽象或具體;
 - iii. 推理運作要求: 需要完成多少思維運作;
 - iv. 包含的結構化程度: 是否因為任務要求或任務架構的說明而具有內在結構?

Willis & Willis (1996)指出任務分成七大類: 列表、排序及分類、配對、比較與對照、解決問題、分享個人經驗、創造性任務。

表二-14 任務型教學法類型與說明

任務類型	類型說明
列表	1. 腦力激盪 2. 事情調查
排序及分類	1. 依序排列 2. 分級 3. 按特定條件或規定分類

配對	1. 聽力配對 2. 閱讀配對
比較與對照	例如：找出住得離學校最近與最遠的人
解決問題	向學生提出一個現實生活中需要解決的問題。
分享個人經驗	例如：讓學生以日記或其他形式寫下他們的生活經驗。
創造性任務	例如：讓學生創作出自己最喜愛的旅遊行程。

(筆者整理自 Willis & Willis (1996). Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.)

根據 Willis & Willis (1996)，任務型課程的流程如下：

- a. 任務之前：教師介紹主題，給予學生明確的指示，告訴他們在任務階段要做什麼，並可幫助學生回想一些對任務可能有用的語言，讓學生明確知道對他們的期望為何。
- b. 任務：學生使用他們具有的語言資源，兩兩成對或分組完成任務，同時教師堅控情況並提供鼓勵。
- c. 規劃：學生準備一份簡短的口頭報告或書面報告，告訴全班任務期間的情形。教師可提供學生建議，並回答他們任何的語言問題。
- d. 報告：學生口頭向全班報告，或念出書面報告。教師針對報告內容給予學生一些及時回饋。
- e. 分析：教師指出報告文本中的相關部分，讓學生分析。教師也可以選取學生在報告階段使用的語言來分析。
- f. 練習：教師根據學生的需求及任務和報告階段中所出現的語言，而選擇語言區域進行練習。學生進行練習活動以增進信心。

任務型學習具有如下優點：

- a. 學生可自由控制語言，且必須使用他們的語言資源，而非練習預先選定的項目。
- b. 自然的語境從學生的經驗當中，以個性化且與學生相關的語言發展而成。

- c. 學生將接觸更為豐富多元的語言、接觸範圍廣泛的詞彙片語、句型及語言形式。
- d. 語言源自學生的需要，並決定課程涵蓋的內容，而非由教師或教科書決定。

四、小結

在劉珣的在華語教學原則上來解析 TPRS 教學法中，可以看到 TPR 並不同於溝通式教法和任務型教學法強調於文法的教學。它把重心放在重複練習能幫助語言流暢的基礎語言結構上，直到學生能夠靈活運用。理解文法條例單單只是為了解意義。在情感性關卡論中提到若強迫學生在剛開始學習新語言的過程中就需要「輸出」新學的語言（透過作業或活動等等），學習者感情上的狀態是會影響對語言的吸收。因此，TPRS 重視在要求學生「輸出」前先給與充份可理解性地輸入。

在小學階段，筆者認為兒童的認知程度或許尚未發展至足以處理上述任務型課程中的部分內容，例如解釋情況與分析文本。如果沒有適當的可理解性輸入(CI)，兒童可能缺乏足夠的知識或認知技能，以產生上述任務型流程所概述的輸出。因此，任務型教學（及任務型學習）與溝通式教法可能不適合幼稚園至五年級的小學生。

第三節 兒童華語學習能力標準、課程計劃與發展

一、美國國家外語教學標準

為了提高美國學生的外語能力以提供適應經濟全球化的需要，美國政府制定一套國家級外語課程標準—Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century《21 世紀外語學習目標》，1996 年初版，1999 年再版。美國外語教學協會出版的列出語言學習的五大目標，簡稱為 5C：溝通(Communication)，文化(Cultures)，貫連(Connections)，比較(Comparisons)，社區 (Communities)。5C 是一個完整體系，五者相互依賴、結合、影響、支持，不但表現出當代最新語言學習理論，也代表了美國二十一世紀外語教育改革和發展的方向。

根據這個標竿，體現在對外華語教學上，無論是教學的目標、課程的設計

和教學的方法都必須符合 5C 原則⁷。

1、 溝通 (**Communication**)：運用中文達到溝通目的

- a. 語言溝通：學生以交談方式詢問或提供訊息、交換意見及表達情感。
- b. 理念詮釋：學生了解並能翻譯各種書面及口語主題。
- c. 表達演示：學生透過表達方式，將不同理念及內容表達給聽眾或讀者。

2、 文化 (**Cultures**)：體認並了解中華多元文化

- a. 文化習俗：學生能表達對華人社會習俗的了解與認識，並能應對得體。
- b. 文化產物：學生能表達對中華文化、藝術、歷史、文學知識和理解。

3、 貫連 (**Connections**)：結合並貫連其他學科

- a. 觸類旁通：由於華文的學習加強或擴展其他學科的知識領域。
- b. 增廣見聞：學生能得到唯有學華文才能獲得的特殊觀點與體認。

4、 比較 (**Comparisons**)：領悟並比較不同語言與文化的特性

- a. 比較語言：學生比較華文及其母語而促進對語文本質的了解。
- b. 比較文化：學生比較中華文化與其本國文化而達成對文化本質的了解。

5、 社區 (**Communities**)：應用於社區與國際多元社會

- a. 學以致用：學生可以在校內校外運用中文。
- b. 學無止境：學生將中華語言文化融於日常生活，成為終身學習者。

陳呂中瑛 (2011) 指出 5C 是以實際語言交際為基礎，而「溝通」則是 5C 的核心，主要目的在於定義在外語教育的課程標準，其最終目標就是幫助學生

⁷ 資料來源：筆者譯自 American Council on the Teaching of Foreign Languages (2013). Standards for Foreign Language Learning. http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

掌握外國語言交際能力。因此在對外華文教學上的應用，簡而言之，就是希望學生能學會怎麼用中文來跟中國人溝通。可分為下列三種交際模式：語言溝通、理解詮釋、表達演示，請見如下：

表二-15 ACTFL 的溝通模式的特點與語言指能

溝通類型	Interpersonal 語言溝通	Interpretive 理解詮釋	Presentational 表達演示
特點	直接性語言交際技能 人與人雙向溝通面對 面口語溝通直接的書 面溝通	接收性語言交際技能人 與文單向溝通通過聽、 讀、看來理解詮釋語 言、書面或影音信息	表達性語言交際技能 一對多單向溝通面對 讀者、聽眾或觀眾， 通過不同媒體，以口 語或書面形式表達演 示信息內容
語言技能	語言技能：聽說讀寫	接收性語言技能： 聽、讀、看 (View)	表達性語言技能： 說、寫、演示 (Show)

(陳呂中瑛(2011)。Web 2.0 在華語教室中的妙用。)

http://media.huayuworld.org/discuss/academy/netedu07/PDF_Full-length-Article/Academic-Thesis/Academic-Thesis_70.pdf

根據上面, 可以指出這個重點:

- (一) 語言溝通: 是學生以交談方式, 詢問或提供訊息、交換意見、表達感情。
- (二) 理解詮釋是學生表達對不同題材的書寫 (文字或拼音) 及口語之意的了解。
- (三) 表達演示是學生能將不同主題的資訊、想法及理念, 充分表達給聽眾或讀者。

本評鑑標準在三種模式中, 將語言表達能力之描述符號分為以下領域, 以盡可能提供使用者精確且有助益的評鑑標準:

1. 可理解度: (學生獲得理解的情況如何?)
2. 理解能力: (學生的理解能力如何?)
3. 語言控制能力: (學生語言的精確程度如何?)

4. 字彙：（學生字彙的廣泛程度與適用程度如何？）
5. 文化意識：（學生的文化知識如何體現在語言的使用上？）
6. 溝通策略：（學生如何保持溝通？）

這三種溝通模式提供有條理的原則，可描述語言表達能力，且此點亦由基準中分類為初學者、中級與中高級的學生所證明。這些基準與就讀幼稚園至十二年級中各種課程的學生皆具相關性。這些基準也反映美國外語測驗協會語言能力評鑑標準（ACTFL Proficiency Guidelines）中初學者與中級程度的語言描述符號。

二、美國國家 K-12 外語資料中心華語課程計劃與發展 (National K-12 Foreign Language Resource Center Chinese Curriculum Development for K-5)

由於小學華語教學越來越流暢，在 2006 年美國國家 K-12 外語資料中心（簡稱 NFLRC）開始研究與建立 FLES 華語課程的基礎上主題單元。在 2006 到 2010 年之間，NFLRC 發展與設計美國第一個 K-5 年級標準的華語課程。這些包括「K-5 年級華語課程：此級別之基本問題與主題」和各級華語課程標準，關於五個語言能力：聽、說、讀、寫及文化。

由於最近年執行「美國州共同核心課程標準」（Common Core Standards Initiative，簡稱 CCSI），大部分的美國校區開始整頓和規範整個學校課程。雖然 CCSI 主要集中在數學與英語能力標準，但越來越多的學校發表出來外語課程的具體標準，如各級華語課程標準及此級別之基本問題與主題。因此為了研究與設計以 K-5 的 FLES 課程為主的兒童華語教材，筆者認為將這些最新發表與設計的 NFLRC 課程與標準。

表二-16 K-5 年級華語課程:此級別之基本問題與主題

	此級別之基本問題	此級別之主題	次主題
K	我是誰？ 你是誰？ 我們之間如何相異、如何相同？	我們是誰？	在學校裡，我們是誰？ 在家裡，我們是誰？ 在社區裡，我們是誰？

1	「當朋友」是什麼意思？ 誰是我們的朋友？	在我的世界裡，誰是我的朋友？	誰是我們的朋友？ 朋友和家人可以一起做什麼？ 是什麼使我們的社區與眾不同？
2	你在美國和在中國的社區是什麼樣子？ 社區裡的人們如何改變、影響我們的生活？	在社區中，我們在哪裡？	我們在學校裡學到什麼？ 我們在家裡學到什麼？ 我們如何保持身體健康？ 醫護人員如何幫助我們？ 我們怎麼慶祝？
3	傳統文化如何保存或如何改變？	傳統是什麼？ 人們如何影響彼此的傳統文化？	我們如何慶祝最喜歡的節日？ 我的祖父母或父母如何慶祝這些節日？ 在學校及社區裡，哪些傳統文化是重要的？ 我經歷過哪些中國傳統文化？
4	我們該如何使我們所生活的世界更美好？	我們如何改善生活品質？	我們該如何使我們的學校成為保護地球的一分子？ 我們該如何保存地球上不同區域的獨特之處？ 我們該如何幫助瀕臨絕種的物種？（例如熊貓與植物） 我們可以一起做什麼來保護環境呢？（污染、空氣品質）
5	中文與中華文化如何能幫助我們成為貢獻豐富的世界公民？	我該如何改變、影響這個世界？	我的語言能力可以如何幫助我？ 旅遊、出國留學、在世界各地工作、豐富我對世界的理解、欣賞藝術與文學、從事人道主義工作、對抗世界貧窮問題與疾病問題

（筆者譯自Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center (2010) 。**Grade K-5 Chinese Curriculum: Grade Level Essential Questions and Themes**. 原文請見附錄一。）

表二-17 NFLRC 華語課程標準（幼兒園(K)年級）

聽	<ul style="list-style-type: none"> - 透過提示，可執行有限的命令 - 理解學過的主題中的基本問題 - 對學過的主題中頻繁出現的詞語具有基本理解 - 配合強烈的情境輔助、手勢、視覺輔助及重複，可理解低於正常語速且頻繁出現的字詞及詞句
說	<ul style="list-style-type: none"> - 在可預測的主題範圍內，可說出孤立的單詞與頻繁出現的詞句 - 可說出基本語句，猶豫不決，但華語教師仍可理解其談話內容
讀	<ul style="list-style-type: none"> - 根據有限學過的漢字，如出現於印刷或網路材料者： - 可辨認孤立的漢字
寫	<ul style="list-style-type: none"> - 以手寫描摹或抄寫漢字 - 描摹、抄寫並寫下漢字中的數字一到十
文化	<ul style="list-style-type: none"> - 辨認中國位在地球何處 - 了解世界上的許多地區都說中文 - 比較中國節日與美國節日 - 知道中秋節、中國新年與端午節的相關日期、食物與慶祝活動 - 熟悉數個中國著名的傳說 - 認得數個重要的中文象形字 - 演唱或表演一些流行的兒歌、童謠、童詩、兒童遊戲，及/或兒童舞蹈

（筆者譯自 Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center (2007). **Chinese K-5 Grade Level Expectations**. 原文請見附錄一。）

表二-18 NFLRC 華語課程標準（1 年級）

聽	<ul style="list-style-type: none"> - 透過提示，可執行有限的命令 - 理解學過的主題中的基本問題 - 對於學過的主題中的簡單陳述，具有基本理解 - 配合強烈的情境輔助、手勢、視覺輔助及重複，可理解低於正常語速的詞語及詞句
說	<ul style="list-style-type: none"> - 可運用熟記的詞語，透過回答問題參與有關學過的主題的基本對話 - 對於學過的主題，可進行簡短的口頭報告 - 可說出基本語句，猶豫不決，但友善的中文母語人士仍可理解其談話內

	容
讀	<ul style="list-style-type: none"> - 根據有限的學過的漢字，如出現於印刷或網路材料者： - 在上下文中認出學過的漢字
寫	<ul style="list-style-type: none"> - 區分漢字與英文字 - 知道漢字是以規定的順序書寫 - 認識並寫下 5 到 10 個中文象形字或部首 - 使用漢字表達美好的祝福或感受，例如製作賀卡
文化	<ul style="list-style-type: none"> - 辨認姊妹校位於中國何處 - 認得我們的城鎮所在的鄰里 - 比較我們的學校與姐妹校的鄰里 - 知道我的學校與姊妹校慶祝的重要節日 - 知道中文有聲調 - 較為熟悉中國著名的傳說和民間故事 - 演唱或表演一些流行的兒歌、童謠、童詩、兒童遊戲，及/或兒童舞蹈 - 創造及裝飾傳統手工藝品，並認識其用途（如紙扇，及其取決於性別的形狀、材料與裝飾）

（筆者譯自 Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center (2007). **Chinese K-5 Grade Level Expectations**. 原文請見附錄一。）

表二-19 NFLRC 華語課程標準（2 年級）

聽	<ul style="list-style-type: none"> - 透過提示，可執行基本命令 - 配合強烈的情境輔助，可理解學過的主題中的簡單問題 - 對於學過的主題中的簡單對話與陳述，具有基本理解 - 配合強烈的情境輔助、手勢、視覺輔助、放慢語速及重複，可理解接近正常語速的詞語及短句 - 可在選自兒童視聽或多媒體材料的學過的情境中，找出對話和敘事的主題
說	<ul style="list-style-type: none"> - 在熟悉的日常情境中，可運用熟記的詞語，進行簡單的會話 - 對於學過的主題，可進行簡單的口頭報告 - 試圖結合熟記的字串進行造句，不過文法相當不正確，且猶豫不決

	<ul style="list-style-type: none"> - 可說出基本會話，猶豫不決，但友善的中文母語人士仍可理解其談話內容
讀	<ul style="list-style-type: none"> - 根據有限的學過的漢字，如出現於印刷或網路材料者： - 透過視覺輔助，可辨識一些訊息 - 可根據上下文推斷一些意義
寫	<ul style="list-style-type: none"> - 手寫漢字，寫出學過的字詞；寫字時可能有重大錯誤（字寫錯） - 使用漢字達成溝通目的，例如在標籤、標誌及卡片中使用漢字
文化	<ul style="list-style-type: none"> - 認得我們的城鎮所在的社區 - 比較我們的學校與姐妹校的社區 - 舉例說明美國文化及中國文化中的重要節日及慶祝活動的相關傳統 - 辨識所選的顏色及食物的文化意義 - 知道漢字除圖像訊息外，也提供意義訊息及/或聲音訊息 - 演唱或表演一些流行的兒歌、童謠、童詩、兒童遊戲，及/或兒童舞蹈 - 創造及裝飾傳統手工藝品，並認識其用途（如紙燈籠）

（筆者譯自 Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. **Chinese K-5 Grade Level Expectations**. 原文請見附錄一。）

表二-20 NFLRC 華語課程標準（3 年級）

聽	<ul style="list-style-type: none"> - 透過提示，可執行一般命令 - 可理解有關熟悉主題的可預測的問題 - 可部分理解有關熟悉主題的基本對話與陳述 - 配合強烈的情境輔助、手勢、視覺輔助、放慢語速、以不同方式敘述及重複，可理解接近正常語速的句及話語 - 可在選自兒童視聽或多媒體材料的熟悉情境中，找出對話和敘事的主題
說	<ul style="list-style-type: none"> - 在熟悉的日常情境中，可運用熟記的詞語，持續簡單的會話 - 對於學過的主題，可進行簡單的口頭報告 - 開始展現造句的跡象，不過文法不正確，且猶豫不決 - 說話時稍有自信，且中文母語人士可理解其談話內容
讀	<ul style="list-style-type: none"> - 根據少數學過的漢字，如認出出現於印刷或網路材料者： - 透過視覺輔助，可辨識一些訊息

	- 可根據上下文推斷一些意義
寫	- 手寫漢字，寫出學過的字詞；寫字時有重大錯誤，或者在選擇正確用字上出錯（字寫錯及寫錯字） - 使用漢字達成溝通目的，例如在標籤、標誌及卡片中使用漢字，時常借助同音字或拼音
文化	- 認得中國一些著名的地標與地理特徵 - 認得我們的城鎮所在的社區 - 比較我們的學校與姐妹校的社區 - 比較美國文化及中國文化中，重要節日及慶祝活動的相關傳統的異同 - 辨識所選的顏色、食物及習俗的文化意義 - 開始認識筆順的基本規模 - 知道拼音是幫助中文發音的拼音系統 - 演唱或表演一些流行的兒歌、童謠、兒童遊戲、童詩，及/或兒童舞蹈 - 創造、裝飾及展示或使用民俗手工藝品（如風箏）

（筆者譯自 Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center (2007). **Chinese K-5 Grade Level Expectations**. 原文請見附錄一。）

表二-21 NFLRC 華語課程標準（4 年級）

聽	- 不需提示或透過一些提示，即可執行一般命令 - 可理解可預測的問題 - 可理解有關熟悉主題的要旨 - 配合強烈的情境輔助、手勢、視覺輔助、放慢語速、以不同方式敘述及重複，來「瞭解以相當正常語速說出的句子」 - 在選自兒童視聽或多媒體材料的熟悉情境中，可理解對話和敘事的要點
說	- 在有限的日常社交情境與學術情境中，可以持續簡單的會話 - 對於學過的主題，可進行簡短、簡單的口頭報告 - 開始造句，不過文法不正確 - 說話時頗為輕鬆有自信，且中文母語人士可理解其談話內容
	根據少數學過且出現頻繁的漢字，可認出出現於印刷或網路材料者 - 透過視覺輔助，可辨識一般訊息

讀	<ul style="list-style-type: none"> - 可根據上下文推斷一些意義 - 可摘錄簡單的訊息或部分訊息
寫	<ul style="list-style-type: none"> - 利用手寫或打字，以漢字寫出或打出學過的字詞；寫字時有重大錯誤，或者在選擇正確用字上出錯（字寫錯及寫錯字） - 使用漢字達成溝通目的，例如在標籤、標誌、卡片及清單中使用漢字，時常借助同音字或拼音
文化	<ul style="list-style-type: none"> - 辨識並比較中國與美國著名的地標與地理特徵 - 熟悉姊妹校所在城鎮區域的地理特徵與文化特徵 - 能夠描述美國文化與中國文化中重要的節日傳統及慶祝活動 - 辨識所選的顏色、食物、象徵及習俗的文化意義 - 知道中國書法字，可用不同風格表現 - 學習使用毛筆創作簡單的書法字 - 演唱或表演一些流行的兒歌、童謠、兒童遊戲、童詩，及/或兒童舞蹈

（筆者譯自 Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. **Chinese K-5 Grade Level Expectations**. 原文請見附錄一。）

表 二-22 NFLRC 華語課程標準（5 年級）

聽	<ul style="list-style-type: none"> - 不需提示即可執行一般命令 - 可理解可預測的問題 - 可理解有關熟悉主題的要旨與某些特定訊息 - 可理解正常語速的句子及談話，不過在不熟悉的主題上，可能需要放慢語速或重複 - 在選自兒童視聽或多媒體材料的熟悉情境中，可理解較長對話和敘事的要點
說	<ul style="list-style-type: none"> - 在有限的日常社交情境與學術情境中，可以持續交談 - 對於熟悉的主題，可進行簡短、簡單的口頭報告 - 開始造句，不過文法不正確 - 說話時頗為輕鬆有自信，且中文母語人士可理解其談話內容
讀	<ul style="list-style-type: none"> - 根據少數學過且頻繁出現的漢字，如認出出現於選擇的印刷或網路材料者： - 透過視覺輔助，可辨識一般訊息

	<ul style="list-style-type: none"> - 可根據上下文推斷一些意義 - 可摘錄簡單的訊息或部分訊息
寫	<ul style="list-style-type: none"> - 利用手寫或打字，以漢字寫出或打出學過的字詞；寫字時有重大錯誤，或者在選擇正確用字上出錯（字寫錯用醋意思） - 使用漢字達成溝通目的，例如在標籤、標誌、清單或便條中使用漢字，時常借助同音字或拼音
文化	<ul style="list-style-type: none"> - 熟悉中國的六大地理區 - 比較我的學校與姊妹校區域在地理特徵與文化特徵上的異同 - 更深入的探討中國文化中的節日傳統與慶祝活動 - 學習簡單唐詩的韻格 - 理解水墨畫中的基本要素（詩、畫、印章） - 演唱或表演一些適合其年齡的詩作、歌曲及民俗舞蹈 - 用毛筆畫出簡單的水墨畫 - 受到不同風格的書法的啟發，創作簡單的印章

（筆者譯自 Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center (2007). **Chinese K-5 Grade Level Expectations**. 原文請見附錄一。）

三、歐洲語言共同參考架構（**Common European Framework of Reference for Languages; CEFR**）

雖然本論文之重點在於針對美國學生的課程設計，但也有其他國家及地區提出了外語學習標準，例如歐洲共同語言參考架構（Common European Framework of Reference for Languages，簡稱 CEFR）。歐洲共同語言參考架構之目標在於提供適用所有歐洲語言的學習、教學、評量方法，但也用來作為研製華語考試的準則，例如中國國家漢辦所研製的中小學生漢語水平考試（Youth Chinese Test，簡稱 YCT），以及國家華語測驗推動工作委員會（Steering Committee for the Test Of Proficiency-Huayu，簡稱 SCTOP - Huayu）所設計的兒童華語文能力測驗（Children's Chinese Competency Certification，簡稱 CCCC）。

楊忠宜（2012）指出歐洲議會教育與語言部為推廣多語主義與倡導語言學習，制訂歐洲語言共同參考架構（CEFR）。CEFR 分級標準分為三個主要等級：A 級（Basic User；基本學習者）、B 級（Independent User；獨立學習者）、C 級

(Proficient User；精通學習者)，每個等級再以數字細分為兩個次等級，一共六級，敘述學習者使用語言溝通時具體能做到的事項，以及運用語言時所應具備的知識和能力。本論文的研究對象為初級兒童華語學習者，故整理出 CEFR 訂定之基本學習者 (A1、A2 等級) 所具備之語文能力說明如下：

表 二-23 CEFR 基本學習者語言能力說明

基本學習者	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> - 能理解並使用熟悉的日常用語以及基本短語 - 能自我介紹並且詢問/回答個人資料，如住在哪兒，認識的人，擁有的物品等 - 能以簡單的方式與人互動，前提是對方說得慢而清楚並願意協助 	<ul style="list-style-type: none"> - 能理解最貼近周遭的句子和常用的短語，如個人簡介、家庭資料、購物、---當地地理環境、工作等 - 能用簡單而日常的任務溝通，在熟悉而日常的情境下簡單而直接的交換訊息 - 能用簡單的詞彙和概念描述自己的背景、周遭環境和最直接的需求

(楊忠宜(譯) 2012。青少年華語教材研究與設計—以 12-15 歲英語姓少年為例。Council of Europe: Education and Languages. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)**⁸. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)

四、小結

NFLRC 的彈性在於年級華語課程：此級別之基本問題與主題是很容易在 TPRS 課程中改編。舉例來說，你可以用一年級課程的其中一個主題「做為一個朋友代表的意思是什麼呢？」來創造一個故事。同時，若是為了對五年級設立一個外語學習的標準，NFLRC 是包含更多細節的標準。不幸的是，CEFR 十分的模糊不清，且它是為了所有程度的學習者—小朋友到成年人所設計的。但由我們先前在這個章節所討論過的，我們已經確定小朋友和成年人對語言的學習和養成是不相同地。

第四節 華語教學測驗

⁸ PDF 版自此載點下載：http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_EN.pdf

針對中小學年齡層當中學習華語的學生，目前有兩種評量：中小學漢語水平考試（YCT）以及兒童華語文能力測驗（CCCC）。前者針對的是十二歲以上的學生，而後者則針對七至十二歲的學生。本論文之重點在於年齡五至十二歲的學生，因此我們會評估兩種評量的標準和準則，不過本文將著重於後者，因為兒童華語文能力測驗的年齡範圍與我們研究的年齡組別重疊較多。

一、中小學生漢語水平考試

楊忠宜(2012)提到中國國家漢辦為了鼓勵以漢語為外語的少年兒童學習漢語，並培養其漢語能力，自 2004 年為中小學生開發一套國際漢語能力標準化考試，名為新中小學漢語水平考試（YCT）。關於 YCT 所鑑別的能力和與其他學習能力標準之對照情形整理如下：

表二-24 中小學漢語水平考試各級別學習能力大綱對照

YCT	詞彙量	HSK	CEFR	具備能力
YCT 一級	80	-		理解和使用最常用的漢語詞語和句子，具備進一步學習漢語的能力
YCT 二級	150	HSK 一級	A1	理解並使用簡單的漢語詞語和句子，滿足具體的交際需求
YCT 三級	300	HSK 二級	A2	用漢語就熟悉的日常話題進行簡單直接的交流
YCT 四級	600	HSK 三級	B1	用漢語完成生活、學習中的基本交際任務。在中國旅遊時，更應對大部分交際任務

（中國國家漢辦。漢語考試：YCT 考試等級。
http://www.hanban.org/tests/node_7485.htm）

既然我們已經確立小學級別的學生應將目標放在獲得歐洲共同語言參考架構（CEFR）A1 級與 A2 級所概述的溝通技巧，則根據上表，中小學漢語水平考試二級對應歐洲共同語言參考架構 A1 級，而中小學漢語水平考試三級對應歐洲共同語言參考架構 A2 級。

二、兒童華語文能力測驗

在 2011 年，台灣國家華語測驗推動工作委員會（SCTOP）考量兒童的認知及語言發展，為不同語言和文化背景的兒童，設計出了兒童華語文能力測驗評量，以建立華語能力的標準化測驗。測驗內容涵蓋了兒童的各類生活經歷，包括日常生活與休閒活動、交通運輸、人群、身體與健康、學校生活、時間與空間、天氣及氣候。測驗材料取自廣泛的真實情境。

測驗特色說明如下：

- 以兒童為本位，從孩子的生活經驗出發。
- 試題設計符合兒童認知及語言發展歷程。
- 試題設計趣味、活潑且多元化。
- 題本彩色印刷，圖片生動可愛，提升兒童興趣。

測驗分為三級，並有下列的建議學習時數與詞彙量：

表 二-25 「兒童華語文能力測驗」測驗等級、建議學時與詞彙量

等級	建議學時	詞彙量
萌芽級	150 個學習時數	400 個詞彙量
成長級	300 個學習時數	700 個詞彙量
茁壯級	450 個學習時數	1100 個詞彙量

（國家華語測驗推動工作委員會。兒童華語文能力測驗 模擬考題。http://cccc.sc-top.org.tw/download/cccc/CCCC_mock_t.pdf）

根據 SCTOP，對兒童而言，了解自己的華語程度，進而激勵自己學習華語的熱忱與自信，並挑戰自我能力。對華語文教師而言，了解學生的華語程度，進而檢視自己的教學成效，以作為未來課程規劃的參考。

以下是兒童華語文能力測驗的能力指標：

表 二-26 「兒童華語文能力測驗」能力指標

等級	能力指標
萌芽級	在對方語速非常緩慢、用詞清晰，並且有意停頓或重複的情況下，能簡單地就對方的問題進行交流。能從簡單表格或簡短文本中讀出基本

	訊息，例如：姓名、日期、年齡、時間、地點等等。
成長級	針對日常生活所接觸的範圍，能理解並使用熟悉的表達方式以及非常基礎的短語來應付所需。能介紹自己和他人，並能針對個人詳細資訊，例如：住的地方、認識的朋友以及擁有的事物等清楚表達。能在對方語速緩慢、用詞清晰，並且願意提供協助的前提下，進行簡單的交流。
茁壯級	能理解大部分和個人經驗相關的話語和表達方式。針對單純、例行性、熟悉的任務，能夠簡單、直接地與他人交換信息。能簡單地敘述出個人生長環境、家人狀況、週遭環境及切身需求的事物。

(國家華語測驗推動工作委員會。兒童華語文能力測驗 教師手冊。http://cccc.sc-top.org.tw/download/cccc/cccc_teacher_hb.pdf)

根據 SCTOP 測驗參考 CEFR 的語言能力敘述概念和定義方式編擬測驗能力指標，說明如下表：

表二-27 「兒童華語文能力測驗」聽力與閱讀能力說明

等級	聽力理解能力	閱讀理解能力
萌芽級	在話語速度非常緩慢、發音清晰，且停頓或重複的前提下，能理解熟悉且基本的詞語，例如個人資訊、數字、顏色、天氣、喜好、問候語等。	能理解基本的詞語及簡單的句子。在視覺輔助的前提下，藉由掌握基本詞語能大致理解簡單的短文。
成長級	在話語速度慢、發音清晰時，能理解與日常生活有關的簡短談話，例如與家人的互動、學校生活、購物、穿著、飲食、交通等等。	在視覺輔助下，能理解簡單敘事短文的大意及找出重要訊息。能從日常生活的簡易書寫材料，例如菜單、車票、明信片及標示中，讀出基本訊息，例如：姓名、日期、時間、價錢、地點等。
	能理解有關居家生活、興趣嗜好、旅遊、休閒活動、同儕間的互動等主題的談話。在聆聽簡短、簡單、發音清晰的留言、宣	能理解主題具體且與個人生活經驗相關的簡單敘事短文。能辨識日常生活中

茁壯級	布時，能理解其中的要點。	不同書寫材料的功能，且能從書寫材料，例如留言、便條、信件、學校公告、廣告或海報中，讀出重要的訊息，例如：活動時間、地點、辦法、適用對象、注意事項等。
-----	--------------	--

(國家華語測驗推動工作委員會。兒童華語文能力測驗 能力說明。<http://cccc.sc-top.org.tw/ch/cando.html>)

根據 SCTOP 的表示，兒童華語文能力測驗總共分成三個等級：萌芽級、成長級和茁壯級。作為一個標準化語言能力測驗，本測驗不以特定教材為命題依據，在發展過程中，將世界各地所使用的兒童華語文教材視為重要參考資料。

兒童華語文能力測驗的測驗等級有明確的組織和結構。下面的表格說明了測驗的各個部分、各部分的題數、各部分的測驗時間、建議的學習時數及詞彙量：

表二-28 「兒童華語文能力測驗」題數、時間、建議學時和詞彙量

等級	題數		考試時間	建議學時	詞彙量
萌芽級 Pre-A1	聽力	25題	約40分鐘	約150小時	約400詞
	閱讀	15題			
成長級 A1	聽力	25題	約50分鐘	約300小時	約700詞
	閱讀	25題			
茁壯級 A2	聽力	30題	約60分鐘	約450小時	約1100詞
	閱讀	30題			

(陳怡靜、趙家璧(2012)。萬事於樂—兒童華語文能力測驗(講義)。華文世界，109，26-32。)

根據 SCTOP，各等級測驗答對總題數之 60% 以上者可獲得證書。依照本測驗方式進行，各等級測驗題型分述如下：

表二-29 「兒童華語文能力測驗」測驗類型

等級	測驗內容	測驗項目	測驗題數	測驗時間
萌芽級	聽力理解	1. 聽單句選圖（選擇） 2. 看圖回答（選擇） 3. 完成對話（選擇） 4. 聽句子連連看	25 題	40 分鐘
	閱讀理解	1. 看圖辨別句義（是非） 2. 看文連連看 3. 選詞填空（選擇）	15 題	
成長級	聽力理解	1. 聽對話選圖（選擇） 2. 看圖回答（選擇） 3. 完成對話（選擇） 4. 聽對話連連看	25 題	50 分鐘
	閱讀理解	1. 圖文連連看 2. 選詞天空（選擇） 3. 閱讀材料（選擇） 4. 短文理解（是非）	25 題	
茁壯級	聽力理解	1. 聽對話選圖（選擇） 2. 完成對話（選擇） 3. 會話理解（選擇） 4. 真實材料（選擇）	30 題	60 分鐘
	閱讀理解	1. 選詞填空（選擇） 2. 閱讀材料（選擇） 3. 短文理解（是非）	30 題	

（國家華語測驗推動工作委員會。兒童華語文能力測驗 模擬考題。http://cccc.sc-top.org.tw/download/cccc/CCCC_mock_t.pdf）

三、學生口語能力評估與兒童語言聽力及口語能力測驗 (SOPA/ELLOPA)

學生口語能力測驗 (Student Oral Proficiency Assessment, 簡稱 SOPA) 與早期語言聽力與口語能力測驗 (Early Language Listening and Oral Proficiency Assessment, 簡稱 ELLOPA) 是由應用語言學中心 (Center for Applied Linguistics, 簡稱 CAL) 所發展的。他們設計的面談之目的在於評估小學生的語言能力。測驗的設計讓學生得以展現最佳的口語流利度、文法程度、字彙能力、聽力理解能力。語言能力分開測驗，且常常是進行專題式 (project-based) 評估。測驗必定針對特定的課程目標。SOPA 與 ELLOPA 的目的在於確認學生在特定時間點能維持的最佳口語能力與聽力理解能力。

SOPA 的適用年齡層為二到五年級學生，而 ELLOPA 的適用年齡層為幼稚園至二年級學生。SOPA 與 ELLOPA 均可用於雙語課程及小學外語教學課程或小學外語探索課程。兩種測驗均須在友善、無威脅性的環境下，以訪談方式進行，並需要兩位主考官測驗兩名學生。測驗著重在學生可完成之事物，而非學生能力不及之處。測驗針對學生的兩種能力或四種能力進行：口語流利度、文法程度、字彙能力、聽力理解能力。

下表為羅斯福學區 (位於紐約長島) 的 Susan Rui 與 Naomi J. Zhang 所出版的測驗範例：

表二-30 SOPA 與 ELLOPA 口語能力測驗範例

雙語 ELLOPA	FLES/FLEX ELLOPA	雙語 SOPA	FLES/FLEX SOPA
暖身	暖身	暖身	暖身
遊戲 1：魔法袋	遊戲 1：魔法袋	任務 1：水果與食物	任務 1：水果與食物
遊戲 2：跟牛先生講話	遊戲 2：來我家！	任務 2：關於你	任務 2：關於你
遊戲 3：植物如何生長	遊戲 3：一起唱吧！ (可選)	任務 3：植物的生命	任務 3：教室
遊戲 4：故事複述	遊戲 4：跟牛先生講話	任務 4：故事複述	無

遊戲 5：意外的混合 (可選)	遊戲 5：意外的混合 (可選)	任務 5：校規	無
舒緩: 我說你做或簡單問題	舒緩: 我說你做	舒緩: TPR 或簡單問題	舒緩: 我說你做

(Susan Y. Rui and Naomi J. Zhang。Assessment for Chinese FLES Program。)

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&ved=0CFMQFjAF&url=http%3A%2F%2Fsteinhardt.nyu.edu%2Fmetrocenter.olde%2Fprograms%2FALBETAC%2FIndex%2Fwhat'sNew%2FSOPA%2C%2520Assessment%2520for%2520Chinese%2520Language%2520Program.ppt&ei=N1S_UbnsAtWg4AO5vIHADQ&usg=AFQjCNGQ0jNitAa7TA22i_kIwFcTm-0JNA&sig2=YWTCfnA0GgJ_dGHLNIJ-YA&bvm=bv.47883778,d.dmg

四、小結

後向設計強調標準與表現評估，藉此建立並充實放在目標語言上的焦點。後向設計引介一種「由上而下」的方法，教師可運用此方法規畫課程。經由說明期望結果，教師可設計有效而靈活的課程，需要時可做修改。對於美國國家 K-12 外語資料中心華語課程設計與發展出的課程標準，該標準說明小學學習者應可期望達成的基本功能。每一年級的核心問題均與後向設計的原則相關。

依據本節所整理的學習能力標準，本論文研究對象的級別為歐洲語言共同參考架構的 Pre-A1~A1（基本學習者），中小學漢語水平考試的一級，達成 5C 中以文化為背景、溝通為目的。

TPRS 並不聚焦在讓學生獲得大量寫作的的能力，因為它的主要目標是為幫助學生達到對語言結構有基本的流暢度。新中小學漢語水平考試主要是測試詞語和句子，所以並不適用於 TPRS 課程。而兒童華語文能力測驗乃是被設計為測試每一個階段不同的主題裡特定的單字，它也不能用來配合 TPRS 課程。

SOPA 和 ELLOPA 的測驗適用於多數 FLES 兒童華語課程重心為評估學生的口語熟練程度。以 TPRS 課程來看，這些試題的組成方式給與了教師足夠的空間來構思一個包含學生學過的文法和單字的試題。也因為這類試題把重點放在學生會的是什麼而不是學生不會的是什麼，這有助於減低學生的考試焦慮。

第三章 研究方法

本章第一節首先介紹論文所採取研究的過程與步驟，第二節為敘述論文所採取的研究方法、第三節則是現有兒童華語教材評析，該節將選擇六本市面上針對英語兒童學習者的教材加以介紹，並跟法語、西班牙語兒童教材對比。第四節為兒童華語課堂觀摩，將記錄筆者觀察美國華語課堂的心得感想。第五節分別為問卷調查結果和教師訪談結果，透過問卷結果和訪談結果的分析，歸納出兒童華語教師對教材設計的原則與需求。

第一節 研究過程與步驟

自發展論文題目及研究大綱之初，至依指導教授與其他華語教師的反饋與建議修正後，筆者確立研究範圍為以美式英語為母語之兒童華語教材設計。主題相關文獻包含：兒童語言習得理論、外語教學法之原則與教學、與兒童華語教材設計原則、華語與教學測驗。文獻取材自台灣師範大學圖書館中英文語言學與語言教學之專書、華語教學與英文語言教學學術期刊、網路文章、全國碩博論文資訊網等。

在教材使用現況調查方面，筆者蒐羅教材名稱有「兒童」，或者在編輯序中特別指明適用對象為 5 歲至 11 歲的兒童，或為小學(elementary school)學生所設計的華語教材，共取材六本兒童華語教材。筆者圖書來源為國立台灣師範大學圖書館、師大華語文教學研究所圖書室、國家華語測驗推動工作委員會，兩本書自一般書店買的購得。

為了直接觀察教師授課情形，筆者在 2008 年 10 月至 2009 年 3 月期間在台北美國學校當小學志工，觀摩該校的兒童華語課程教師的上課方式、教材使用和學生學習的情形，並且記錄教師的教學困難之處以及日後可供改進的地方，希望如此能達到分析兒童華語課堂進行的目的。此外，筆者也在 2013 年 2 月紐約州皇后區公立學校觀摩華語雙語課堂教師上課教學方式與課堂管理和活動執行。

兒童華語教材的使用者為華語教師，因此設計針對此年齡層的華語教材前必須先了解教師對於兒童華語教材設計的使用意見與看法。在需求調查方面，本研究進行問卷與訪談兩種研究方法，於 2013 年 5 月期間進行，問卷一共調查 30 位在美國

或國際學校的華語教師。因為考量問卷調查有可能無法讓受試者暢所欲言，因此為了補足其不足之處，有意願的 5 位教師亦接受了訪談。

本論文對教學設計的研究流程依序為文獻探討、現有兒童教材評析、需求分析、教學實施課堂觀察、兒童華語課程教材原則探討、教學範例設計、教學建議與結論等方面。以下為各流程內容概述：

一、現有兒童外語教材評析

近年來國內外的兒童華語書面教材越來越多，網路與 app 的教材也變得五花八門，因此本論文將蒐集台灣、大陸及海外華語教材，並整理實施情形，再以內容主題及詞彙、語法與結構進行歸納，以檢討教材優點與缺失，並作為本論文中範例設計改進的參考依據。

兒童華語教材的發展時間不長，不過在教授英語母語兒童其他外語（如法語和西班牙語）方面，已有完善的教材。筆者從每種語言各蒐集兩個例子，並探討其在主題、字彙、文法、結構等方面的組織結構。此外，筆者也將討論各書教材的長處與短處，以便勾勒出適合 TPRS 教材設計模型的要點。

本研究參考現有華語教材有台灣地區教材一套、香港地區教材兩套、大陸地區教材兩套及美國地區教材一套。除大陸地區教材使用簡體中文外，其他教材正體字與簡體字版都有。本研究也參考現有法國地區兒童法語教材兩套，及兒童西班牙語之西班牙地區教材一套與美國地區教材兩套。本研究參以 TPRS 教學法為準則，從其中三套參考教材來設計教案，其中包括一套大陸地區的華語教材及兩套美國地區西班牙語教材。

二、需求分析

本研究於 2013 年 4 到 5 月對教學者進行需求分析。教學者需求分析的實施對象為美國各地公立學校、私立學校、特許學校（charter school）、國際文憑組織（IB Candidate School）共三十位教師。問卷分析進行方式為問卷、電子郵件採訪、分析整理問卷結果以求得需求分析結果，將需求分析結果作為以兒童華語教材設計的原則基準。

三、 課堂觀察與訪談

本研究在決定以初級兒童華語教材設計為研究主題後，指導教授建議可以使用觀察法了解目前美國初級兒童華語教學實施情形。因此研究者便積極尋找適合的研究對象。由於筆者於台北美國學校當代課老師，小學校長得知研究者正在尋找研究對象，便立即熱心推薦該校中國大陸籍的張老師，她認為張老師是該校最有兒童華語教學經驗的老師。筆者在與張老師接觸後，發現張老師的兒童華語教學經驗很豐富，確有值得研究之處，因此決定以張老師為觀察對象。

筆者 2012 年 7 月回美國開始進行研究並寫論文，年底參與紐約大學的 Developing Chinese Language Teachers Program 的討論會，聽兩位兒童華語教師與小學校長(皇后區鮮草原 P.S. 173 學校，浸沉式課程)。跟校長聯絡之後，2013 年 2 月該校請筆者去觀察雙語課室與訪談教師。雖然本論文主題在於小學外語教學課程，觀察與訪談浸沉式課程教師也有優點，這些教師的教學經驗都非常豐富，與她們的訪談很有研究價值，因此另外決定以教授一、二年級學童來自中國大陸成都市的老師為研究對象。

除了這位兩位兒童華語教師之外，筆者透過電子郵件致信五位曾填寫研究問卷的美國地區小學華語教師，寄出重點式後續追蹤問題。四位教師中，有兩位為非英語母語者，其中兩位來自台灣，另一位來自中國大陸。目前四位教師在美國地區教小學外語教學課程，另外一位教師在香港國際學校教小學浸沉式課程。

第二節 研究的方法

本論文所採取的研究方法是「內容分析法」、「觀察法」及「問卷與訪談調查法」，首先分析市面上以華語兒童為目標學生的教材，按照觀察美國兒童華語課堂的上課情形，最後與兒童華語教師進行問卷與訪談調查，期望透過蒐集而來的資料，整理出教師們對教材與課程設計的需求與建議，以此需求分析歸納兒童華語教材設計之原則與大綱，作為課程設計範例的依據。研究的方法敘述如下：

一、 教材內容分析法

內容分析法又稱為「文獻分析法」，透過量化的技巧及質的分析，以客觀和系統態度，對文件內容盡心研究與分析，藉以推論產生該項文件內容的環境背景與意

義的一種研究方法（歐用生，1991）。此法旨在：1）將文獻的內容歸納成為質化的研究素材；2）將質化的素材轉為量化的資料；3）再將量化的資料作為推論的基礎，來評量其他類似事件在質性上變化的可能性（王綸綸，2010）。

Merriam（1988）表示：內容分析法以文件為主要分析對象，而文獻包括的內涵極為多元和廣泛，可以為四類：

表 三-1 Merriam (1998) 內容分析法的文件種類

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 正式文件：如法規、檔案、記錄、條約、報告書、宣言、判決書、公報、教科書、作業簿、考卷、報紙、雜誌、傳單、印刷文件等。 2. 私人文件：如個人的自傳、信函、日記、回憶錄、遺囑、契約、遊記、著述。 3. 數量記錄：如統計調查資料、學校預算、出缺地紀錄、成績、入學率、升學率、次數分配等。 4. 其他：問卷，照片、視聽媒介，如錄影（音）帶、電視等。 |
|---|

（引自洪瑄鎮（2010）。）

本研究使用內容分析法，以正式文件為主要分析對象，筆者所蒐集參考與分析的文獻及資料有 1）來自國內圖書館等地的語言學及心理學專書、華語與教學及教育期刊、國內外論文集以及國內華語教學專門工作坊資料等；2）語言教材主要來自網址的書店及圖書館。

筆者使用的華語教材共有六套，兩套為香港地區出版發行之教材，兩套大陸地區教材，一套為台灣地區教材，一套為美國地區教材。

二、課室觀察

本研究採取觀察法，針對美國教師進行華語課程的動機與目的、教材的選擇與使用、上課方式、學生的情形、影響課程實施的因素與課程改進之處等研究問題，記錄相關資料，以達到分析教師教材的需求。

實施方式是實地進入兒童華語課堂觀察教師，並且以手寫筆記方式進行記錄，以彌補筆者錄影資料之不足。藉著從旁觀察中文教師在他們課堂上的教課點滴，我們可以看見教學方法和教材的應用和功效為何。

三、問卷與訪談調查

問卷與訪談均為溝通的過程, 具有溝通的目標, 是一種客觀\有系統的科學方法, 其目的在於蒐集所需的實證資料(吳明清, 2004)。

為了能對兒童教學教材計劃需求有更深入的了解, 我們也必需了解現在的教師如何能到達公定的標準, 以及他們如何可以讓自己的專業更進一步。

筆者在研究過程中採用問卷與訪談, 針對兒童華語教師設計問卷, 為了解以他們兒童華語教材設計的需求、華語教學理論、課程內容、教學進行方式、所需要的支援與配合相關教材與教具、如何進行教學評量、所使用最合適的教學類型、影響教學進行的因素及在教學中所遇到困難與問題, 以作為美國初級兒童華語教材設計的重要參考。

綜合以上所述, 本研究之研究法、研究問題與研究目的的關係圖如下:

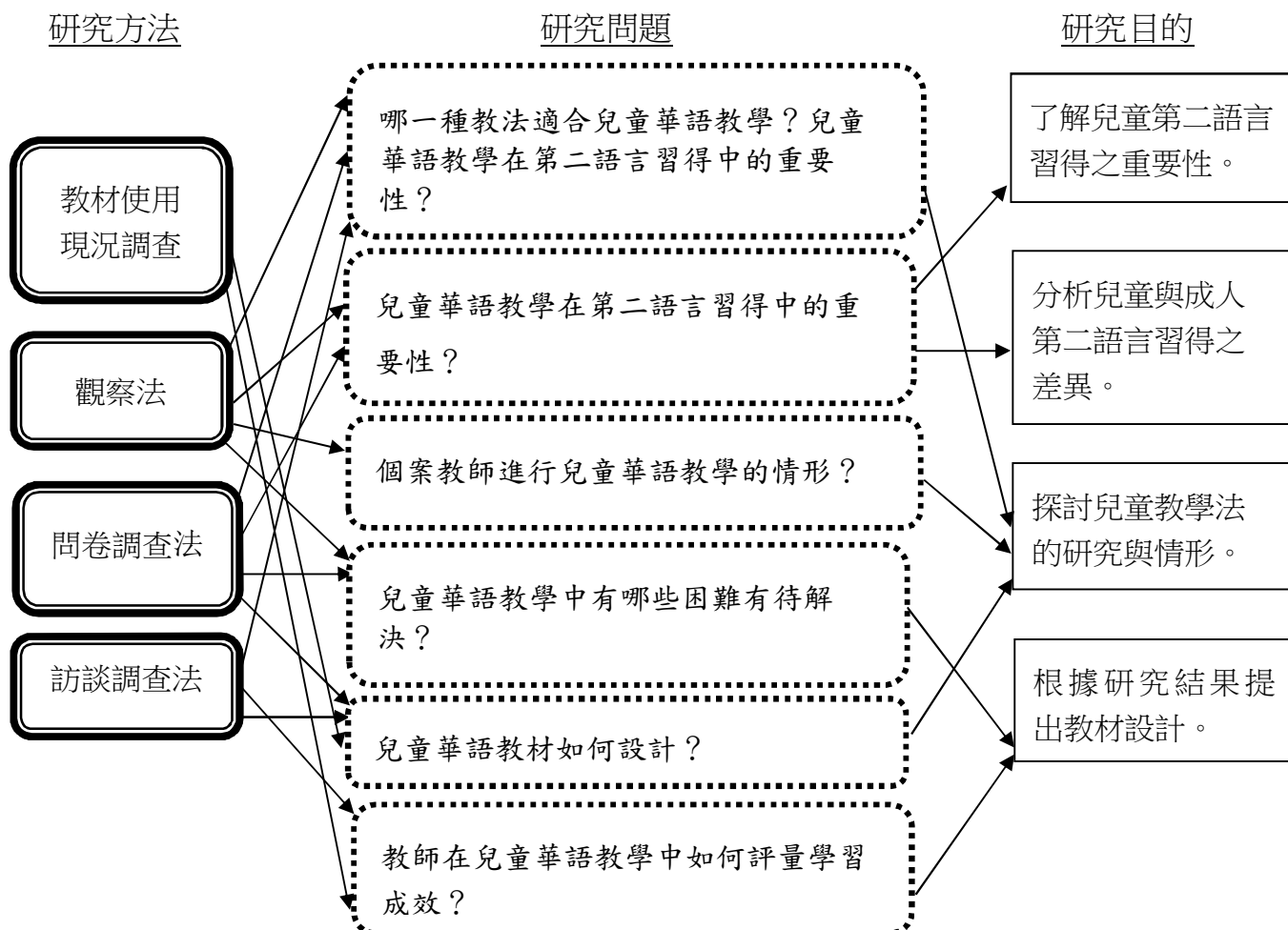


圖 三-1 研究方法、研究目的與研究問題關係圖

第三節 兒童外語教材評析

本節筆者將分析國內外已出版之兒童華語教材，以表格呈現教材內容，並以教材評估表評析現有教材之優缺，期望藉著文獻探討和現有教材分析這兩項內容分析法，整理出一些適合母語為英語之兒童所華語文教學教材設計原則。筆者只參考與分析每一版的第一冊。下表為六本以英語兒童為對象的華語教材介紹：

表 三-2 評析之教材簡介

教材名稱	出版年份	作者或總主編	出版社
遠東兒童中文	2006	吳威玲等	台北：遠東出版社
輕鬆學漢語少兒版	2005	馬亞敏	香港：三聯書店
嘻哈說唱學中文	2007	盧毓文	香港：資優教育有限公司
漢語樂園	2005	劉富華	北京：北京語言大學出版社
我愛學中文	2007	章悅華、張覓彥	北京：北京大學出版社
快樂兒童華語	2012	趙馬冰如等	Palo Alto, CA: Better World Ltd.

一、兒童華語教材探討

現就六本以英語兒童為教學對象的教材，以基本資料、教材架構、單元形式、主題等分別製表，並敘述其主要內容特色。

(一) 《遠東兒童中文》

表 三-3 《遠東兒童中文》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	遠東兒童華語 Far East My Chinese Book
	作者或總主編	吳威玲等
	出版年份	2006
	出版地	台北：遠東出版社
	針對學習者	零起點小學生

教材 架構	冊數及課數	共三冊，目前已出版一、二冊
	教材內容	課文、聽說練習、
	輔助教材	學生作業本、道林紙、語音光碟
	印刷	課本彩色印刷，圖與照片多
	教師指引	有
單元 形式	拼音或注音	拼音
	課文形式	句型介紹、聲調連寫
	生詞形式	中、英、漢語拼音對照
	語法點	無特別詳述
	漢字教學	作業本練習，課本並無特別教漢字
文化教學	每課都有「Let's Go to China 與 Learn more about China」的部分，簡單介紹中國文化點。「Let's Go to China」使用英文介紹。	
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 除每一課生詞介紹頁外，課文沒特別使用拼音，只有漢字的課文比較多。 - 課本後面有兩個詞彙表「拼音、漢字、英文、第幾課文、第幾頁」與「英文、拼音、漢字、第幾課文、第幾頁」 - 第二冊的課文加了一個部分：快板歌 - 學生作業本任務有三種：聽／說／畫顏色、聽／畫顏色、聽力與連連看 	

《遠東兒童中文》適用於零點起小學生，特別針對美國 6 至 9 歲的兒童，第一冊所涵蓋的主題有：打招呼、家人、數字、身體、新年、顏色、命令、動作，計有八類。每冊均採用近百張全幅彩圖及照片，生動活潑、自然真實，加深兒童學習印象，洋溢學習樂趣，各個單元主題內容涵蓋中國文化及生活應用的介紹。本教科書使用交際法及有意義的情境，讓學習既真實亦對兒童具吸引力，同時在習作中，以體驗活動加強學生學習到的內容。教師手冊提供教學時可茲利用的創意想法，並提供可複印的講義，CD 可在課堂中使用，或在家中溫習用。

(二) 《輕鬆學漢語少兒版》

表 三-4 《輕鬆學漢語少兒版》教材簡介與特色

基本 資	教材名稱	輕鬆學漢語少兒版 Chinese Made Easy for Kids
	作者或總主編	馬亞敏
	出版年份	2005

料	出版地	香港：三聯書店
	針對學習者	零起點小學生
教材 架構	冊數及課數	共四冊
	教材內容	課文、生詞、聽說練習、讀寫作業、童謠、遊戲
	輔助教材	練習本、作業本、語音光碟、flashcards
	印刷	課本彩色印刷，圖多；練習本黑白印刷
	教師指引	無
單元 形式	拼音或注音	拼音
	課文形式	短文
	生詞形式	中、英、漢語拼音對照
	語法點	無特別詳述
	漢字教學	課本教學，作業本練習
文化教學	融合於課文中，並無專屬文化單元	
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 採交際法（Communicative Approach），在生動自由的學習氛圍下，透過韻詩、圖畫、說故事等學習 - 任務和活動專為目標年齡層所設計 - 主題不過時，且和小學生日常生活相關 	

《輕鬆學漢語少兒版》主要適用於零起點的小學生，分為四冊，分別有課本、練習本、作業本、語音光碟和 flashcards。第一冊總共十六課，涵蓋的主題為：數字、打招呼、生活用語、家人、年紀、顏色、服裝、五官、寵物、蔬果、飲食、文具、屋內空間、家具等，共計 14 項。教材設計的焦點在於將交際法為安排任務和活動，並納入和兒童日常生活有關的主題。練習本除了有讀寫作業供課後複習之外，還有漢字教學的練習。

（三）《嘻哈說唱學中文》

表 三-5 《嘻哈說唱學中文》教材簡介與特色

基本 資料	教材名稱	嘻哈說唱學中文 Mandarin Hip Hop
	作者或總主編	盧毓文
	出版年份	2007
	出版地	香港：三聯書店
	針對學習者	零起點小學生

教材 架構	冊數	共 4 冊
	教材內容	生詞、韻文與童謠、聽說讀寫練習
	輔助教材	CD、活動練習本 (A)、加強漢字練習本 (B)
	網路輔助教材	無
	印刷	課本彩色印刷，圖多；活動練習本與加強漢字練習本為粉紅、灰與白色印刷
	教師用書	無
單元 形式	拼音或注音	拼音
	課文形式	Rhyme Did you know! Pinyin & English Fun Time New words
	生詞形式	中、英、漢語拼音對照
	語法點	無特別詳述，但是第十一課介紹簡單的複合字
	漢字教學	課本 Did you know 部分使用英文介紹兩、三個漢字；加強漢字練習本
	文化教學	融合於課文中，並無專屬文化單元
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 使用韻文、意指兒歌、童謠、口訣、順口溜、打油詩等所有說唱的押韻形式。 - 採用韻文形式，可引起動機、增加趣味性、操練句型、幫助記憶。 - 詞彙方面先教高頻字詞，以便於即學即用 	

《嘻哈說唱學中文》的最大特點是把兒童華語學習教材編成兒童歌謠，是非常有效的語言教學法，第一冊涵蓋的主題為：用華語回答、身體器官、數目字、方向、出口和入口、家人、問候等，共 7 項。內容偏重生活主題與日常用語。在教材方面，藉嘻哈說唱的兒歌導入聽讀識字，可幫助學習者在沒有壓力的情況下輕鬆學習，同時提高語言能力。

音樂旋律對腦部發展、記憶力和注意力都有顯著的幫助。教材先以靜態的卡通漫畫來引發學生學習的興趣，再以動態的嘻嘻哈哈、說說唱唱讓學生反覆練習，與此同時採用「說唱-拼讀-聽讀寫字-集中讀識字」的進階習法，從而引導學生進行聽、說、讀、寫訓練。另在教學方法面，筆劃部首的釋形圖解淺顯易懂，比傳統漢字結構的分析更適合美國兒童學習。

(四) 《漢語樂園》

表 三-6 《漢語樂園》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	漢語樂園 Chinese Paradiseô The Fun Way to Learn Chinese
	作者或總主編	劉富華
	出版年份	2005
	出版地	北京：北京語言大學出版社
	針對學習者	零起點小學生；10-12 年齡
教材架構	冊數	共六冊（3 級，每級有 A 和 B 本，總共 6 冊）
	教材內容	生詞、聽說讀寫練習、童謠、短故事
	輔助教材	活動手冊（A 與 B）、語音光碟、互動多媒體學習光盤、熊貓彩貼、詞語卡片、字母卡片、教學掛圖、教學備品盒（七種具有中國文化特色的小物件）
	網路輔助教材	有
	印刷	學生用書與活動手冊都彩色印刷，圖多
	教師用書	有；多媒體教學示範 DVD
單元形式	拼音或注音	拼音
	課文形式	Can you say? Can you try? Do you know? Learn to read Let's talk Learn to write Let's do it Let's sing Story time Review
	生詞形式	中、英、漢語拼音對照
	語法點	無特別詳述
	漢字教學	每課介紹一個漢字為練習
文化教學	每課課後均設計了一些具有中國文化特點活動，如踢毽子、學中國功夫等傳統的體育活動以及包餃子、剪紙等等傳統文化活動。	
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 針對英語小學生課堂上活潑好動、喜歡手工與做遊戲等特點，將語言教學、文化介紹和遊戲活動三者結合。 - 語言知能和學習過程循序漸進，每個單元都有清楚的學習指向 - 第一冊：每課使用漢語拼音為練習華語發音 	

《漢語樂園》是一套廣為使用的初級漢語選修課教材，教材詞彙量參考了中國國家對外漢語教學領導小組辦公室漢語水平考試部訂定的《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》和澳洲等英語國家的小學漢語教學大綱，六冊詞彙總量約 500 個，其中學生用書中的生詞為必記詞，教師用書還有若干補充詞，配有拼音與英文翻譯。第一冊總共十二課，涵蓋的主題為：日常招呼用法、自我介紹、國家語言、數字、家人、

年級、身體、屋內空間、動物、文具、唱歌、顏色、飲食等，共計 13 項。

教師手冊中對於教學目標、編寫原則、教學內容、教材體例和教學時間均有詳盡的說明。課文、生詞和語法點按照由淺入深、循序漸進的原則進行科學的分佈和合理的復現漢字、詞語和句型教學則透過有趣的形式實現，使學生在輕鬆愉快的氣氛中學習漢語，體現「寓教於樂」的編寫理念。

《漢語樂園》在文化教學方面，選取了小學生感興趣的中國文化內容，如武術、節日、動物等，使學生對中國的自然地理、歷史文化和社會生活有一初步了解，增強了他們學習漢語的積極性。為適應小學生活潑好動的特點，學生用書和活動手冊採用趣味性強，需要親手做的練習方式，如手工製作，貼紙貼圖等，使語言知識的傳授和有趣的遊戲活動完美結合。《漢語樂園》值得一提是教師可用的教學補品盒，包含美猴王面具、風箏、毬子、剪紙、中國結和中國地圖等。

(五) 《我愛學中文》

表 三-7 《我愛學中文》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	我愛學中文 I Love Learning Chinese
	作者或總主編	章悅華等
	出版年份	2007
	出版地	北京：北京大學出版社
	針對學習者	零起點小學生；小學生
教材架構	冊數	共四冊
	教材內容	生詞、短長故事、讀寫字練習
	輔助教材	CD
	網路輔助教材	無
	印刷	課本彩色印刷
單元形式	教師用書	無
	拼音或注音	拼音
	課文形式	按照 TPR 與 TPRS 的教學步驟；每課皆有正錯判斷活動
	生詞形式	中、英、漢語拼音對照
	語法點	無特別詳述，語法在於 supporting phrases 的部分
	漢字教學	每課皆有練習四、五漢字
	文化教學	無

特色	- 較早地將複雜的句型結構引入課堂 - 盡可能調動起學生的各種感官來參與學習；面向全體學生，因材施教
----	---

《我愛學中文》適用對象為英語地區的小學生，是以 TPRS 為教學導向，在教學中引進了個性化的故事，及以此為背景展開的各種生動有趣的情境，TPRS 面向全體學生，因材施教。第一冊共有四個單元，每個單元有五課，主題為：招呼、學校、日常活動、氣候、顏色、動物、數字、日期與時間、食物、問候語等，共有十種。

因為 TPRS 要求把日常生活中使用頻率很高的關鍵詞彙，以很高的頻率重複出現在句型和故事中，通過學生自編故事的運用，不斷鞏固與強化，以達到熟練掌握的過程。本教科書透過有意義的、自然的語言學習活動培養學生的文法準確度，而非透過特定的文法練習。

(六) 《快樂兒童華語》

表 三-8 《快樂兒童華語》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	快樂兒童華語 My First Chinese Reader
	作者或總主編	Theresa Ma Bingru Chao, Nancy Lijuan Du, Wang Wenjing
	出版年份	2007
	出版地	Palo Alto, CA: Better World Ltd.
	針對學習者	零起點小學生；小學生
教材架構	冊數	共四冊
	教材內容	生詞、對話與短文、句型與練習、聽說練習、讀寫練習、
	輔助教材	兩本練習本(A 和 B)、活動紙、考試題、故事光碟、大字主題海報
	網路輔助教材	網路學習：Classroom Management Tool, Student's Online Learning, and Online Lesson Planner
	印刷	課本彩色印刷、圖多；練習本黑白印刷
	教師用書	有
單元形	拼音或注音	拼音
	課文形式	課文、閱讀活動、句型介紹與練習、認讀字詞、習寫字、

式	生詞形式	中、英、漢語拼音對照
	語法點	無特別詳述
	漢字教學	課文教學、練習本有作業
	文化教學	第一、二冊無專屬文化單元；第三、四冊有些課單元是中國文化話題，有些融合於課文中
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 採交際法（Communicative Approach），學生為中心的課程設計 - 使用 Spiral up lesson structure with step by step approach，課程發展學生的華語能力 - 圖的品質很高，並與融合學生有關的生活主題 	

《快樂兒童華語》主要適用於零起點的小學生，分為四冊，各級別分別有課本、兩個練習本、活動紙、考試題和語音光碟，第一冊共有十二課，所涵蓋的主題包括：打招呼、自我介紹、數字、國家、學校、家人、住哪裡、日期與時間、文具、食物，共計 10 項。

此書之教學法主要採用 spiral-up approach 為兒少學童進行學習新的課程單元，同時複習已經學過的課程內容。課程採用交際法以設計華語教學與文化知識，實用可愛圖畫，引發學習動機，並有多元的聽力及口說活動。

《快樂兒童華語》具有多元網路資料，教師與學生皆可參考，可在普通電腦或平板電腦上使用。網路團體帳號包括「快樂華語 iBook」，幫學生複習學過的課程內容。其他網路資料包括故事動畫片、自錄影和電子手寫版。教師會監控學生學習過程、指定作業或使用「電子留言板」跟學生溝通。教師使用「Online Lesson Planner」與「Classroom Management Tool」幫他們創造每天課程的話題，同時設計與管理新的課程內容。教師引導本為課程設計與目標使用任務測驗，焦點在於語言溝通、理解詮釋和表達演示能力。

二、綜合評估、分析與討論

在下面段落裡，筆者將綜合性的以風格和編排來評估不同的兒童華語教材。同時也比較其所提供補充的教學教材。最終，回到論文的重點—計劃一個以 TPRS 為教學法為主的教案，筆者分析並論述在這個段落裡提到的 TPRS 教學材料《我愛學中文》。

a. 兒童華語教材綜合評估

以下將各教材以教材內容、主題選用和整體評估做一綜合分析。各教材的代號如下表：

表 三-9 教材名稱與代號

教材名稱	代號
遠東兒童中文	A
輕鬆學韓語少兒版	B
嘻哈說唱學中文	C
漢語樂園	D
我愛學中文	E
快樂兒童華語	F

首先以教材體例檢視如下：

表 三-10 各教材體例評估

項目	A	B	C	D	E	F
課文採對話形式	×	✓	×	✓	×	✓
採交際法	✓	✓	×	✓	✓	✓
生詞中、英、拼音對照	✓	✓	✓	✓	✓	✓
句型練習	×	×	×	✓	×	✓
課堂活動	✓	✓	✓	✓	✓ ⁹	✓
練習	✓	✓	✓	✓	✓	✓
文化教學	✓	✓ ¹⁰	×	✓	×	✓ ¹¹
漢字教學或專用練習本	✓	✓	✓	✓	✓	✓
歌曲或童謠	✓ ¹²	✓	✓	×	×	×

⁹ 教學引導建議課堂活動與步驟。

¹⁰ B教材雖無專屬文化單元，但文化點融於課文中，故仍以打勾標記。

¹¹ 第一、二、三冊提出一些文化生詞，但無專屬文化單元。第四冊有些課文專屬文化單元。

¹² 第一冊沒有歌手或童謠，但第二冊有快板歌。

詞彙表	✓	✓ ¹³	✓	✓	✓	✓
整體版	✓	✓	✓	✗	✗	✓
符合項目（打勾者）	9	10	7	9	6	10

分析教材體例結果顯示，《輕鬆學漢語少兒版》與《快樂兒童華語》都有 10 項符合評估項目，《遠東兒童中文》與《漢語樂園》次之，共有 9 個符合項目（如表 9），《嘻哈說唱學中文》次之，共有 7 個符合項目。橫向視之發現，所有的教材都具有生詞中、英、拼音對照，也大部分具有採交際法、課堂活動、練習、漢字教學或專用練習本、詞彙表。

再就各教材的輔助教材進行評估，以下表呈現：

表 三-11 各教材輔助教材項目評估

項目	A	B	C	D	E	F
學生練習本	✓	✓	✓	✓	✗	✓
教師手冊	✓	✓	✓	✓	✓	✓
光碟/錄音帶	✓	✓	✓	✓	✓	✓
圖卡/字卡	✗	✓	✗	✓	✗	✓
道林紙/補充練習	✓	✓	✗	✗	✗	✓
線上多媒體支援	✗	✗	✗	✓	✗	✓
符合項目（打勾者）	4	5	3	5	2	6

由上得知，《快樂兒童華語》的配套教材都符合所有評估項目，得分最高。以橫向檢視，所有的教材都有教師指引手冊和光碟或錄音帶，除《我愛學中文》外，其他教材都有學生練習本等輔助教材。《漢語樂園》與《快樂兒童華語》附有網上多媒體支援。

b. 華語教材分析與討論

在對六套華語教材的上述評估中，筆者分析了一些有趣的特點、優點及缺點。本章節將探討教材設計依據何種教學方法、主題、課程結構、介紹的文法和句型，及文化的介紹。

¹³ 練習本有詞彙表、課本沒有。

《遠東兒童中文》、《輕鬆學漢語少兒班》、與《快樂兒童華語》是以溝通式教學法為重心。這三種華語教材皆以主題性的教材做編排，並介紹文法與單字。每一課以可讓學生閱讀的插圖和片段的錄音為開始。學生會藉由畫畫，分類，填空，連連看等各種不同的活動來練習生字和文法。課堂上的活動也包括歌曲，重複性的吟誦和對話。每一個教材附有學生練習簿。教師可把它運用在課堂上做為練習或是交待為家庭作業。這種教學教材對必需遵守語言教導規範如 5C 亦或是美國國家 K~12 外語資料中心華語課程計劃與發展的華語課程標準的教師來說，好處是修改他們的教材比較容易。比較受爭議的地方是這些教材內容是以“輸出”為目的。非常容易迫使學生在真的明白新的語言架構之前就又說又寫了。

《嘻哈說唱學中文》運用歌曲，重複吟唱和記憶的方法來教授華語，《漢語樂園》則用參與活動的方式。兩者皆用主題性教材。這些教材的優點是「娛樂性」：不論在發展或設計上都著重在遊戲，歌曲，重複的吟唱和相互作用的活動上。「娛樂性」對學習新的語言無庸置疑是很重要的，但是筆者也懷疑這些以「娛樂性」為基礎的教材對學生來說是否是可理解性輸入。

同其他在這個研究中所提到的教課書比較，《遠東兒童中文》雖有較多顏色豐富的圖片和說明來吸引小朋友，但是它在每一課所能提供的活動相較之下就比較少。另一方面，《輕鬆學漢語少兒版》和《漢語樂園》把重心放在多樣化的活動和習題練習上，促使學生有使用並「輸出」新語言的機會。兩者皆缺少故事（甚至連對話都很少），筆者懷疑小朋友能從這兩本書中獲得並學習到的中文有多少？《嘻哈說唱學中文》也有類似的問題，它大部份的內容為歌曲和重複性的語調，也缺乏給學生閱讀的故事。而《快樂兒童華語》雖有專業性的繪製，想以可愛且色彩鮮豔的圖解來吸引小朋友，但它的版面編排卻是十分混亂和擁擠的，這個不當的編排有可能會分散學生在內容上的專注。

第五個教材，《我愛學中文》是市面上唯一以 TPRS 為基礎的華語兒童教學教材。它的設計是讓教師給學生很多可理解性的輸入以達到順暢使用華語的目標。教材隨著 TPRS 的方法：TPR 的指令會先被介紹，接下來為新語言被在教學過程中被「圈起來」以提示學生的做法，再來是「個性化的問答」，最後是迷你故事。但是，

TPRS 裡「問出故事」這部份並沒有在教科書上，它只有在教師用書上被稍為的提了一下。「問出故事」亦或是「重述故事」是 TPRS 裡重複語言結構的重要方法，不幸的是，《我愛學中文》裡並沒有強調這一點。

《我愛學中文》的作者假定使用的教師是運用 TPRS 教法。教師用書解釋了 TPRS 的基本步驟，也有一些幫助課堂進行的小技巧。但是它同迷你故事一樣，本質上其實是另外一本書而沒有和課本連接在一起，所以它並沒有達到預期的效果。《我愛學中文》裡並沒有很清楚的表達從不同角度每一堂課是該如何被介紹和執行。不像任務型教學法或是溝通式教學法把重心放在準備和計劃活動上，肢體反應教學法把重心放在技術更勝於準備活動上，而這個資料並沒有給與教師足夠的「技術」支持。學生透過「環繞式技巧」，「個性問與答」和「問出故事/迷你故事」來進行可理解性輸入。學生的資料只局限於主要故事和輔助的故事的內容。

TPRS 教學教材必需清晰明白的表達教師如何一步一步的傳授每一堂課《我愛學中文》有一本教師用書，裡面包含了 TPRS 課裡每一個步驟的概論和一些課堂小技巧。但是因為它是和主要的課本分開的，這讓新手教師無法方便地使用它。

筆者也在章節的尾端提到問卷調查裡發現漢語拼音的問題。有人建議華語國小裡不要教授太多的漢語拼音，因為可能會妨礙以英文為母語兒童學習的過程，母語為英文的學生也可能會覺得困擾。筆者認為《我愛學中文》課本裡把漢語拼音放在所有漢字的上方可能會對學習華語的學生來說不但沒有幫助，還有可能會造成學習者的困擾。

三、主題建議排序標準（蔡雅薰，2008）

筆者針對教材進行綜合評析後，根據蔡雅薰（2008）美國各級學校 K~12 華語教材情境選用研究，歸納出華語教材情境選用建議，分為「幼稚園」、「小學」、「國中」、「高中」如下表三-35 所示。為了本論文的研究，其中「小學」共同交集為：個人與家庭生活、簡單教師用語、生活用語、需求和感覺、喜好與感情、食物與餐飲、數字與應用、顏色及興趣與嗜好。

表三-12 蔡雅薰兒童華語教材情境選用建議

循序	幼稚園	小學	國中	高中
----	-----	----	----	----

1	個人與家庭生活	個人與家庭生活	個人與家庭生活	個人與家庭生活
2	顏色	簡單教師用語、生活用語	食物與餐飲	生活常規、需求、感覺、喜好與感情
3	簡單教師用語、生活用語	生活常規、需求、感覺、喜好與感情	生活常規、需求、感覺、喜好與感情	興趣與嗜好
4	身體部位與相關動作	食物與餐飲	簡單教師用語、生活用語	食物與餐飲
5	數字與應用	數字與應用	居家與休閒活動	簡單教師用語、生活用語
6	食物與餐飲	身體部位與相關動作	興趣與嗜好	購物
7	生活常規、需求、感覺、喜好與感情	顏色	購物	教師與學校生活
8	童話故事	興趣與嗜好	中外重要節慶與社會風俗	居家與休閒活動
9	教師與學校生活	教師與學校生活		
10		居家與休閒活動		
11		購物		
12		中外重要節慶與社會風俗		

(資料來源：蔡雅薰(2008)。美國各級學校 K~12 華語教材情境選用研究。中原華語文學報，2，216)

針對上述教材的情境主題分析，本研究所兒童華語教材的主題符合蔡雅薰的兒童華語教材情境選用建議，如下表：

表 三-13 小學選用主題建議與排序

排序	小學選用主題建議
1	個人與家庭生活
2	簡單教室用語、生活用語
3	生活常規、需求、感覺、喜好與感情
4	食物與餐飲

5	數字與應用
6	身體部位與相關動作
7	顏色
8	興趣與嗜好
9	教室與學校生活
10	居家與休閒生活
11	購物
12	中外重要節慶與社會風俗

(資料來源：蔡雅薰(2008)。美國各級學校 K~12 華語教材情境選用研究。中原華語文學報，2，216)

將各兒童華語教材第一冊所涵蓋之主題加以統整得表如下：

表 三-14 各兒童華語教材主題項目評估

小學選用主題建議	A	B	C	D	E	F
個人與家庭生活	✓	✓	✓	✓	✓	✓
簡單教室用語、生活用語	✓	✓	✓	✓	✓	✓
生活常規、需求、感覺、喜好與感情	✗	✓	✗	✗	✓	✓
食物與餐飲	✓	✓	✓	✓	✓	✓
數字與應用	✓	✓	✓	✓	✓	✓
身體部位與相關動作	✓	✓	✓	✓	✓	✗
顏色	✓	✓	✗	✓	✓	✓
興趣與嗜好	✗	✗	✗	✗	✓	✓
教室與學校生活	✗	✓	✗	✓	✓	✓
居家與休閒生活	✗	✓	✗	✓	✓	✗
購物	✗	✗	✗	✗	✗	✗
中外重要節慶與社會風俗	✓	✗	✗	✗	✗	✗
符合項目(打勾者)	7	9	5	8	10*	8

教材主題評估結果顯示，《我愛學中文》有十個項目符合，但此課本的結構沒有特別提出來主題單元，各課分別都涵括故事，強調溝通技巧的詞彙與句型，因此

所有教材主題項目混在課程裡。《輕鬆學漢語》有九個項目次之，《漢語樂園》與《快樂兒童華語》有八個項目次之，《遠東兒童中文》有七個項目次之，《嘻哈說唱學中文》則各有五個項目符合蔡雅薰（2008）的情景選用的建議。而橫向來看，所有教材都含有「個人與家庭生活」、「簡單教師用語、生活用語」、「食物與飲食」以及「數字與應用」。從此教材主題評估之下，顯示四個項目為大部分的兒童華語教材都必須放入的主題，而較缺乏的則是為「興趣與嗜好」、「中外重要節慶與社會風俗」和「購物」這類較為進階和應用的主題。

四、法語與西班牙語教材參考與分析

根據應用語言學中心（Center of Applied Linguistics，簡稱 CAL）於 1997 年與 2008 年進行的調查，美國地區的小學外語課程絕大多數是西班牙語，其次是法語。然而，華語由 1997 年的 0.3%，成長至 2008 年的 3%，表示華語課程的數量經歷了 900% 的漲幅。雖然兒童華語課程的數量正迅速增加，可供分析的教學相關材料數量仍然相當稀少。因此，筆者借鑒西班牙語及法語教材，在下列各方面進行分析與比較：教學方法、主題、與英語對照的第二語言字彙、句型與文法、課堂練習、歌曲與歌謠、文化、教科書的整體架構。

a. 法語教材

現就兩本法語兒童教學的教材，以基本資料、教材架構、單元形式、主題等分別製表，並敘述其主要內容特色。

表 三-15 《Hélico et ses copains》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	Hélico et ses copains
	作者或總主編	Rita Bossus, Catherine Bouard
	出版年份	2000
	出版地	Paris: European Language Institute
	針對學習者	零起點小學生
教材架	冊數及課數	共三冊
	教材內容	聽說練習、讀寫練習、童謠、遊戲
	輔助教材	兩本練習冊、語音光碟
	印刷	課本彩色印刷，圖多

構	教師指引	有
單元形式	生詞法、英對照	無
	課文形式	對話、短故事、課堂任務等
	生詞形式	全教材使用法語
	語法點	無特別詳述，但有句型註解與練習
	文化教學	第一冊無特殊文化教學，後面解釋三個節日（聖誕節、狂歡節和復活節）；課文偶爾提出法國城市與地區；第二、三冊提出法國歷史與文化點，並無專屬文化單元
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 多重感官法：透過歌曲、歌謠、建立運動感覺技能、著色、工藝活動。 - 以螺旋方式學習，介紹新材料時複習已學過的主題。 	

《Hélico》根據多元智能理論編著。第一冊分為 9 個教學單元與 3 個複習單元。本書環繞一隻奇妙的無尾熊展開，無尾熊名為 Hélico，與年輕朋友 Leo 搭乘神奇直升機一同旅行，造訪不同「國度」：機器人國、娃娃國、汽車國、熊國、風箏國、及電動遊戲的國家。在各個「國家」中，他們學到相關字彙，像是顏色、動物、數字、身體部位，以及簡單的動詞結構。活動與遊戲幫助學習者掌握基本的法語字彙與句型結構。書中最後介紹聖誕節、狂歡節、復活節等節日，接著介紹一則卡通故事，其後是文法重點總結、填字字典、遊戲與 DIY 手工藝用的裁剪頁面。

《Hélico》包括各課的教師手冊，提供清晰、全面的教學構想以及補充活動。《Hélico》中列出主題、溝通功能、語言結構，並包括測驗及手工藝用的可複印頁面。CD 包含對話錄音、聽力練習、應熟記的歌曲與童謠、課堂中唱歌伴奏用的卡拉 OK 背景音樂。最後，《Hélico》為班級提供五張海報：日曆、法國地圖、字母、動物、運輸工具。

《Hélico》第一冊所涵蓋的主題有：打招呼、自我介紹、生活用語、字母語、數字、顏色、國家、文具、生日與日期、體育運動、身體、衣服、交通、假期，計有十四類。

表 三-16 《Grenadine》教材簡介與特色

基本資	教材名稱	Grenadine
	作者或總主編	Marie-Laure Poletti, Clélia Paccagnino
	出版年份	2006

料	出版地	Paris: Hachette
	針對學習者	零起點小學生
教材 架 構	冊數及課數	共兩冊
	教材內容	聽說練習、讀寫練習、圖畫故事、童謠、遊戲
	輔助教材	練習本、兩個光碟（課堂和學生）
	印刷	課本彩色印刷，圖多
	教師指引	有
單 元 形 式	生詞法、英對照	無
	課文形式	漫畫
	生詞形式	全教材使用法語
	語法點	有的課提出一些語法點
	文化教學	第一冊無特殊文化教學；第二冊介紹法國，並無專屬文化單元
特 色	<ul style="list-style-type: none"> - 書中不包含字典或參考文獻。 - 每 3 個單元後包括一個聽力和口語練習組成的複習單元。 	

《Grenadine》包括兩冊課程，每冊 60 課時，針對 7 至 10 歲兒童設計。教科書以 9 個單元，提供結構化且動態的學習路徑。教科書中有兩個世界：六名法國兒童的現實世界，以及巫婆 Grenadine 的虛構談諧世界。每單元分為三部分：兒童之旅（聽力及意義相關）、巫婆 Grenadine 的大鍋子（字彙、文法、發音），及巫婆 Grenadine 之地（透過歌曲和遊戲複習學到的材料）。除教科書外，另外還有練習寫作用的活動手冊、教師手冊、課堂用 CD 及供學生使用的 CD。

《Grenadine》第一冊所涵蓋的主題有：打招呼、數字、生活用語、顏色、字母語、動物、文具、愛好與玩具、體育運動、食物飲食、日曆與時間、衣服、生日、家具與屋內空間、家人，計有十五類。

以下將兩本法語教材以教材內容、主題選用和整體評估做一綜合分析。各教材的代號如下表：

表 三-17 教材名稱與代號

教材名稱	代號
Hélico	G

Grenadine	H
-----------	---

首先以教材體例檢視如下：

表 三-18 各教材體例評估

項目	G	H
課文採對話形式	✓	✗
採交際法	✓	✗
生詞法、英對照	✗	✗
句型練習	✓	✓
課堂活動	✓	✓
聽說練習	✓	✓
文化教學	✓ ¹⁴	✗
語法點解釋	✗	✓
童謠	✓	✓
詞彙表	✓	✗
符合項目（打勾者）	8	5

分析教材體例結果顯示，《Hélico》有 8 項符合評估項目，《Grenadine》次之，共有 5 個符合項目。橫向視之法相，兩本教材都具有生詞句型練習、課堂活動、聽說練習和童謠。

再就兩本的輔助教材進行評估，以下表呈現：

表 三-19 各教材輔助教材項目評估

項目	G	H
學生練習本	✓	✓
教師手冊	✓	✓
光碟/錄音帶	✓	✓
圖卡/字卡	✗	✗
海報	✓	✗
線上多媒體支援	✗	✗

¹⁴ 課本後面才有介紹一些法國節日，但課文裡都沒有文化主題。

符合項目（打勾者）	4	3
-----------	---	---

由上得知，《Hélico》的配套教材都符合所有評估項目（見表 17），比《Grenadine》多一個。以橫向檢視，兩本教材都有學生練習本、教師指引手冊和光碟或錄音帶。《Hélico》也有課堂用的海報。

接著上面提出的蔡雅薰（2008）之小學選用主題建議，筆者整理以上兩本法文教材第一冊涵蓋之主題加以統整得表如下：

表 三-20 各教材主題項目評估

小學選用主題建議	G	H
個人與家庭生活	✓ ¹⁵	✓
簡單教室用語、生活用語	✓	✓
生活常規、需求、感覺、喜好與感情	✓	✗
食物與餐飲	✓	✓
數字與應用	✓	✓
身體部位與相關動作	✓	✗
顏色	✓	✓
興趣與嗜好	✓	✗
教室與學校生活	✓	✓
居家與休閒生活	✗	✓
購物	✗	✗
重要節慶與社會風俗	✓	✗
符合項目（打勾者）	10	7

教材主題評估結果顯示，《Hélico》有十個符合項目，《Grenadine》有七個符合項目。兩個課本的結構都有主題單元，但《Hélico》使用短故事為組織，《Grenadine》並將單元主題分別課程。橫向來看，所有法語教材都含有「個人與

¹⁵ 《Hélico》涵蓋個人主題，但沒有介紹家庭。

家庭生活」、「簡單教師用語、生活用語」、「食物與飲食」、「數字與應用」、「顏色」、以及「教室與學校生活」。

b. 西班牙語教材

現就三本西班牙語兒童教學的教材，以基本資料、教材架構、單元形式、主題等分別製表，並敘述其主要內容特色。

表 三-21 《Superdrago》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	Superdrago
	作者或總主編	Carolina Caparrós, Charlie Burnham
	出版年份	2009-2012
	出版地	Madrid: SGEL Educación
	針對學習者	零起點小學生; 7-11 歲
教材架構	冊數及課數	共四冊
	教材內容	對話、聽說練習、讀寫練習、漫畫故事、遊戲、繞口令、童謠、任務等
	輔助教材	練習本、兩個語音光碟、閃視卡片、棋盤遊戲、
	印刷	課本彩色印刷，圖與照片多
	教師指引	有
單元形式	生詞西、英對照	無
	課文形式	Listen&Look、課堂任務等
	生詞形式	全教材使用西班牙語
	語法點	無特別詳述，但有句型註解與練習
	文化教學	第一至二冊無特別提出文化，並第三、四冊介紹南美洲歷史與文化
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 本書不直接教授文法，學生經由練習學到字彙與詞句。 - 教科書包括圖畫字典。 - 教師的教學套組包括兩套可在課堂使用的桌上遊戲。 	

《Superdrago》是分為四級的西班牙語課程，為年齡 7 至 11 歲、學習第二語言的兒童設計，並強調學生參與。其主要目標是透過活動與任務，讓學生學習日常西班牙語。教科書組織為若干單元，涵蓋與此年齡層相關的主題，如學校、家人、家庭、朋友、遊戲。插圖豐富的教科書提供各種活動，在課堂上，學生兩人一組或多人一組進行活動，以加強口語及聽力技巧。寫作活動包括縱橫填字遊戲、字謎、

填空題、描述圖片、透過範文練習寫作。

《Superdrago》圍繞著 Ana、Carlos、John 三位朋友、力量強大而友善的龍 Drago，以及 Drago 的好友 Lila 等五個角色展開。每冊由 9 個單元、每兩單元有一回複習、以及最後的總複習所組成。各單元根據歐洲語言共同參考架構設計，活動依循主題與目標設計。每一單元均含有至少六頁的課程內容與活動，以及活動手冊中的另外六個活動。每一冊包括兩片 CD，一片在課堂使用，一片供學生使用。習作本的內容依據 9 個單元設計，教師手冊提供可用於教案中的構想與建議。兩片 CD 錄製有教科書與習作本中的聽力活動、歌曲及繞口令。

《Superdrago》第一冊所涵蓋的主題有：打招呼、顏色、年齡與數字、生活用語、字母語、文具、生日、房內空間與家具、動物、時間與日期、飲食、衣服、身體與體育運動、家庭、交通、假期，計有十四類。

表 三-22 《¡Yo Quiero Pizza!》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	¡Yo Quiero Pizza!
	作者或總主編	Laura Anaya de Zuchovicki
	出版年份	2011
	出版地	Ladera Ranch, CA: Conversa Books
	針對學習者	零起點至一年級的學生
教材架構	冊數及課數	共一冊
	教材內容	TPRS: 個性化問答、環繞式、口述班級故事、童謠、遊戲
	輔助教材	無
	印刷	課本裡黑白印刷，但封面與封底都彩色；圖多
	教師指引	有
單元形式	生詞西、英對照	第一橫的西班牙語使用黑體，第二橫英文定義用於常規字體
	課文形式	故事
	生詞形式	分成基本生活句型；課本後面有詞彙表包含命令、季節與日期、問句、數字和顏色
	語法點	無特別詳述
	文化教學	教師指引提出簡單的介紹西班牙語的歷史可跟學

	生討論
特色	- 學生手冊非依單元畫分，而是介紹基本溝通用的西班牙語片語及詞句。 - 本書分類介紹基本單字，分為顏色、數字、季節、一年的十二個月分等類。

《¡Yo Quiero Pizza!》是根據肢體反應說繪本故事教學法設計的課程，專為一年級初學西班牙語的兒童設計。其目標是介紹顏色、基本的數字及簡單的問候，同時也介紹基本的問題、命令及基本語言結構，例如「擁有、喜歡、稱呼自己」等等。教科書的最後有一則簡短的故事，圖文並茂，以幫助學生開始閱讀西班牙語。此外，學生手冊中包括各種寫作活動，並有空白處讓學生在課堂中畫圖及書寫自己的故事。

《¡Yo Quiero Pizza!》的教師手冊包括為 60 分鐘的課堂設計的 10 個教案。教師可以根據上課時間調整課程內容。教師手冊中有一章節探討如何使用肢體反應說繪本故事教學法，並提供有用的技巧。每一課程均分為下列部分：課程目標、課程建議材料、進行肢體反應教學法用的文法架構與附帶的建議手勢、個性化問答、個性化故事、複習結構的活動與遊戲。某些課程也有音樂活動或閱讀活動，或者文化與手工藝的成分。教師手冊的附錄列出以教過的字彙進行的遊戲。

《¡Yo Quiero Pizza!》第一冊所涵蓋的主題有：打招呼、數字、顏色、字母語、體育運動、季節與日曆，共計有六類。

表 三-23 《¡Hola Niños!》教材簡介與特色

基本資料	教材名稱	¡Hola Niños!
	作者或總主編	Carol Gaab
	出版年份	2002
	出版地	Chandler, AZ: TPRS Publishing
	針對學習者	一至三年級的學生
教材架構	冊數及課數	共一冊 (分成八個單元)
	教材內容	TPRS: 個性化問答、環繞式、口述班級故事、迷你版的故事、童謠、遊戲
	輔助教材	遊戲、重複活動頁面、投影膠片
	印刷	課本裡黑白印刷，補助教材有圖片
	教師指引	有 (沒有學生課本，只有教師指引)
單	生詞西、英對照	教師要在白板要寫西、英對照

元形式	課文形式	故事
	生詞形式	所有的詞彙有圖片
	語法點	無特別詳述，但是每一課介紹文法結構
	文化教學	無
特色	<ul style="list-style-type: none"> - 教師的指示和註釋非常完整也很仔細的在每一個單元且每一部份描述了 TPRS 的程序。 - 所有的教學教材都被收錄在 CD 上而不是書冊裡。 	

《¡Hola Niños!》也是根據肢體反應說繪本故事教學法設計的課程，專為 K~3 年級初學西班牙語的兒童設計。《¡Hola Niños!》不像本論文裡拿來分析和檢閱的其它課本（中文，法文和西班牙文），它並沒有附帶其他的學生用書。而作為替代的是可被重複影印的學生教材和在課堂上使用的投影片。

《¡Hola Niños!》有八大單元，包含以下的主題：問候語和日常的禮貌，數字和計算，常見的片語和單字，家庭，描述語和顏色，星期幾，衣飾，身體部位，食物和學校。每一個單元又分成很多小節，每一小節只介紹三到四條文法。在每一節之前，會有一個解說如何用 TPR 來介紹文法又如何用遊戲，活動，個性化問答和迷你故事來搭配幫助學生了解新語言。

以下將兩本西班牙語教材以教材內容、主題選用和整體評估做一綜合分析。各教材的代號如下表：

表 三-24 教材名稱與代號

教材名稱	代號
Superdrago	I
¡Yo Quiero Pizza!	J
¡Hola Niños!	K

首先以教材體例檢視如下：

表 三-25 各教材體例評估

項目	I	J	K
課文採對話形式	✓	✗	✗
採交際法	✓	✗	✗

生詞西、英對照	✕	✓	✕
句型練習	✓	✓	✓ ¹⁶
課堂活動	✓	✓	✓
聽說練習	✓	✓	✓
文化教學	✕ ¹⁷	✓	✕
語法點解釋	✕	✕	✕
童謠	✓	✓	✓
詞彙表	✓	✕	✕
符合項目（打勾者）	7	6	4

分析教材體例結果顯示，《Superdrago》有 7 項符合評估項目，《¡Yo Quiero Pizza!》次之，共有 6 個符合項目，《¡Hola Niños!》次之，共有 4 個符合項目。橫向視之法相，三本教材都具有句型練習、課堂活動、聽說練習和童謠。

再就兩本的輔助教材進行評估，以下表三-48 呈現：

表 三-26 各教材輔助教材項目評估

項目	I	J	K
學生練習本	✓	✓ ¹⁸	✕
教師手冊	✓	✓	✓
光碟/錄音帶	✓	✕	✓
圖卡/字卡	✓	✕	✓
棋盤遊戲	✓	✕	✓
線上多媒體支援	✕	✕	✕
符合項目（打勾者）	5	2	4

由上得知，《Superdrago》有五項符合評估項目，《¡Hola Niños!》次之，共有 4 個符合項目，《¡Yo Quiero Pizza!》次之，共有三個符合項目。以橫向檢視，三本教材都有教師指引手冊，《Superdrago》與《¡Yo Quiero Pizza!》都有學生練習本。《Superdrago》與《¡Hola Niños!》也有光碟、圖卡/字卡和棋盤遊戲。

¹⁶ 所有的句型練習在每一個 TPR 的第一步

¹⁷ 第四冊(高中級)才有文化單元，但論文主題為初級學生。

¹⁸ 課本包含練習活動，但沒有另外練習本

按著上面提出的蔡雅薰（2008）之小學選用主題建議，筆者整理西班牙語兩本第一冊涵蓋之主題加以統整得表如下：

表 三-27 各教材主題項目評估

小學選用主題建議	I	J	K
個人與家庭生活	✓	✓	✓
簡單教室用語、生活用語	✓	✓	✓
生活常規、需求、感覺、喜好與感情	✓	✓	✓
食物與餐飲	✓	×	✓
數字與應用	✓	✓	✓
身體部位與相關動作	✓	×	✓
顏色	✓	✓	✓
興趣與嗜好	✓	×	×
教室與學校生活	✓	×	✓
居家與休閒生活	✓	×	×
購物	✓	×	×
重要節慶與社會風俗	×	✓	×
符合項目（打勾者）	11	6	8

教材主題評估結果顯示，《Superdrago》有十一個符合項目，結構有主題單元（如學校、課室等等）。《¡Hola Niños!》有八個符合項目，《¡Yo Quiero Pizza!》有六個符合項目，兩本都使用 TPRS 為組織課程。橫向來看，所有教材都含有「個人與家庭生活」、「簡單教師用語、生活用語」、「生活常規、需求、感覺、喜好與感情」、「數字與應用」以及「顏色」。

雖然《¡Yo Quiero Pizza!》裡有很多方面和 TPRS 有重疊，但它似乎並沒有照著第二章 TPRS 概要的三大步驟進行。雖然每一段課程也介紹新的文法，也運用 TPR 動作來建立新的意思，但是教師用書並不是都完全有「問出故事」和「閱讀與討論」兩部份。反而，比較重視個性化問答、手藝和遊戲活動。

《¡Hola Niños!》很清楚指出教材的整體目標。學生將可以認出特定的項目和動作，了解並能回答有關個人存在狀態的簡單問題，家人和私人的事，例如名字，年齡，住處等等。學生也明白如何表達口渴，饑餓，心態和存在的狀態，希望，喜愛和厭惡，理解並可回答有關位置，民族，數字的簡單問題並可數到五十，說出禮拜一至禮拜天，一月到十二月。《¡Hola Niños!》的目標在幫助學生逐漸一種了解並欣賞其他語言和文化的能力，發展一種有用的理解性聆聽技巧，開發口頭上目標語言的能力，使用正確的發音和語調，建立足夠使用的單字，這些就可以使一個學習者有能力去談論多一般很常在討論的不同話題。

c. 法、西語教材分析與討論

在對五套教材的上述評估中，筆者分析了一些有趣的特點、優點及缺失。本章節將探討教材依據何種教學方法設計、主題、課程結構、介紹的文法和句型，及文化的介紹。

《Helico》與《Superdrago》是根據溝通式教學法（Communicative Language Teaching method，又譯為交際法）而設計，《Grenadine》是根據多元智能理論設計，而以上三者皆以學習者為本位（learner-based）。第四、五套教材《¡YoQuiero Pizza!》與《¡Hola Niños!》是根據肢體反應說繪本故事教學法編著，此教學法中，教師給予學生大量的可理解性輸入，以藉此學習語言。

有趣而值得注意的是，前三套教材皆創造出一名神奇或具有魔力的主角，在課程中編織「敘事」（無尾熊 Helico、巫婆 Grenadine、超級龍 Drago）。根據肢體反應說繪本故事教學法設計的教材不具角色，而是依賴教師提出個性化問題與個性化故事，讓學生創作自己的「敘事」（故事）。一方面來說，主角的存在可讓年輕學生對學習新語言充滿興趣，因為他們會想知道「接下來」發生什麼。反之，讓學生創造自己的故事，能使他們參與學習過程，而老師可提供精確的「理解性確認」。

按著上面提出的蔡雅薰（2008）之小學選用主題建議，筆者對四套教材的主題進行下列評估：

表三-28 法、西教材主題項目評估

小學選用主題建議	G	H	I	J	K
----------	---	---	---	---	---

個人與家庭生活	✓	✓	✓	✓	✓
簡單教室用語、生活用語	✓	✓	✓	✓	✓
生活常規、需求、感覺、喜好與感情	✓	✗	✓	✓	✓
食物與餐飲	✓	✓	✓	✗	✓
數字與應用	✓	✓	✓	✓	✓
身體部位與相關動作	✓	✗	✓	✗	✓
顏色	✓	✓	✓	✓	✓
興趣與嗜好	✓	✗	✓	✗	✗
教室與學校生活	✓	✓	✓	✗	✓
居家與休閒生活	✗	✓	✓	✗	✗
購物	✗	✗	✓	✗	✗
重要節慶與社會風俗	✓	✗	✗	✓	✗
符合項目（打勾者）	9	5	11	6	8

橫向來看，所有法、西語教材都含有「個人與家庭生活」、「簡單教師用語、生活用語」、「數字與應用」以及「顏色」。從此法、西語教材主題評估之下，顯示四個項目為大部分的兒童華語教學課程都必須放入的主題，及「生活常規、需求、感覺、喜好與感情」、「食物與餐飲」與「教室與學校生活」這類為進階和應用的主題。

《Helico》、《Grenadine》與《Superdrago》的課程架構較為傳統，反映以學習者為本位的溝通式教學法。每課皆以「聽一聽、找一找」的活動開始，學生閱讀插圖，同時聆聽配合的聽力片段。接著，學生透過個人活動來練習字彙與句型，個人活動包括是非題、畫圖、文字分類、填空、文與圖的連連看等。班級和團體活動包括唱歌曲或歌謠、對話、重述課程故事。教師可根據個人教案，從學生手冊或活動手冊中指派作業。

不同於其他三套教材，《¡Yo Quiero Pizza!》與《¡Hola Niños!》的課程架構遵循肢體反應說繪本故事教學法的框架。教師介紹新的句型結構時，以第一語言解釋，並同時輔以身體動作。教師接著進行個性化問答、運用環繞式技巧與後續活動，讓

學生專注在語言上。《¡Yo Quiero Pizza!》的學生手冊不是依課程畫分，而是依基本句型結構區分，可供學生在課堂上參照。作業並非重點所在，不過學生手冊中包含一些寫作活動家庭作業。

《Helico》與《Superdrago》均在課程中介紹基本句型，但未提供文法解釋。不過《Helico》包含圖文並茂的文法附錄，如單複數、陽性與陰性等等。《Grenadine》的課程包含文法重點練習，但未特別提供解釋。《¡You Quiero Pizza!》僅列出句型結構、其英文翻譯，並附上例句，而未提供任何解釋。

《¡Hola Niños!》和其他四個西班牙和法文課程，甚至和 TPRS 西班牙文課程也不相同的地方在於它給與教師的教學指導非常廣泛且詳盡。它不只是提供一些給學生的遊戲，這個教學指導是一本給與教師以 TPRS 在課堂上來教導 K-3 年級學生的補充手冊。這本手冊指出特定時間和特定方法來使用這些補充的資料。包括了在教案裡許多迷你故事來加強這個教學方法裡「充滿理解力吸收」的部份。不同於《¡You Quiero Pizza!》，《¡Hola Niños!》並沒有提供任何輔助的資訊給學生查詢關於這八大單元裡所提到的指令，文法，生字。雖然筆者相信這樣的資訊會帶給學生莫大的幫助。

四套教材皆強調跟語言相關的文化面向，如國家與傳統，不過《Helico》、《Superdrago》、《Grenadine》直到第二冊才在課程中真正介紹主要文化內涵。《¡You Quiero Pizza!》為單冊式教材，從第一課開始介紹文化（即解釋哪些地方說西班牙語，及為何學生會想學西班牙語）。在《¡Hola Niños!》裡，它的目標在於幫助學生在學習的新語言上達到一定的程度，而並不在強調不同文化的修養。

五、討論

藉由以上分析筆者列出這些教材的特點與評估，作為教材設計的需求與參考。

（一）教材體例與結構

現有英語兒童華語教材的體例涵蓋頗為完整，範圍不脫對話、短文或童謠課文形式，課文以真實語言的情境展示和圍繞兒童日常生活，以符合溝通的目的。生詞以中、英和漢語拼音對照，有句型練習，搭配課堂活動、漢字練習和文化介紹。為了讓內容更為生動活潑，多數教材都附有歌曲、遊戲、童謠、繞口令，有的教材為

了訓練學生語言轉換的能力還編有中翻英的翻譯練習，以符合兒童的心智和學習能力。

六套華語教材的架構略有不同，但可分為兩類：將內容分為個別主題式課程，或將內容分為主題式單元，再將之劃分為若干課。即使是《我愛學中文》，其內容也是鬆散的分為主題式單元。以上教材均未創造角色以在課程中編織「敘事」，不像法語及西班牙語教材。敘事能讓學生對角色「接下來」的遭遇充滿興趣。

（二）主題

有的華語教材是以單課區分主題，有的則以大單元來涵蓋話題，主題以貼近兒童生活、實用性和交際性較高者為佳，蔡雅薰（2008）提出來的初級教材情境中包含日常生活，如個人、家庭生活、食物與數字，不少教材在其後的章節都有更多教師和生活用語，如顏色、身體部位與動作。除了《遠東兒童中文》之外，其他華語兒童教材第一冊都沒有特別提出中國文化主題。其中幾套教材在第一冊並未特別強調文化單元，但之後幾冊便有較多文化單元。

法語及西班牙語教材中的主要主題與華語教材的主題類似，不過又另外強調了生活常規、需求、感覺、喜好與感情等主題。有趣而值得注意的是，除了《¡You Quiero Pizza!》與《遠東兒童中文》之外，在這十一套教材中，文化主題通常直到第二冊才編入課程中。學生需要語言與文化的連結，但是最終是要他們的學習感興趣。因此，筆者認為文化面不應在華語課程初期便介紹給兒童。

（三）句型

十一套教材第一冊的基本句型皆包括個人與家庭用語及動作。多數教材的句型可幫助學生描述感受及表達日期與時間。

根據肢體反應說繪本故事教學法編著的三套教材（《我愛學中文》、《¡You Quiero Pizza!》與《¡Hola Niños!》）透過故事、個性化問答與環繞式技巧介紹句型。其他八套教材則是以圖文並茂的對話、短文及童謠呈現句型。

（四）輔助教材

多數教材皆附有練習冊、教師手冊和語音光碟，內有課文朗讀或聽力練習。另

外由於現今科技發達之故，《快樂兒童華語》開始將傳統錄音教材和傳統教材放上網際網路，但其他教材尚未跟上這個未來趨勢。結合新穎的多媒體和影音資源，讓學習者只要登入學習網站就可隨時利用網路上的動畫、影音、遊戲和多媒體學習，可以補足傳統教材不易更新的缺點，不過多半出版社還沒創造這類的多媒體與網路使用的補助教材。

教材提供的一些其他材料包括生字閃卡、遊戲板、海報。運用這些道具設計華語課程可能十分有助益，但這些道具並非必要。

(五) 詞彙表

本研究中探討的這十一套教材（除其中兩套之外）的共同特點，是他們都提供了某種類型的索引、附錄或字典供學生參考。這一特點方便學生在課堂中查閱詞彙。值得注意的是，《¡You Quiero Pizza!》的學生手冊是依據句型與字彙劃分編排，而非依照課程，幾乎讓教科書像是長篇索引或字典。

(六) 5C 與 3 種技能

在六套華語教材中，只有《快樂兒童華語》特別根據美國外語教學協會標準中的 5C 與三種交際模式設計，其餘十種教材皆未明確依照任何一套標準進行規畫，但全十一本教材都以學生為中心為教學。

(七) 其他啟示

筆者認為有些教材色彩繽紛，因為兒童學生容易被彩色插圖吸引，但可惜的是練習本比較常用單色印刷。另外是教材字體大小也較簡單與放大。除了《遠東兒童中文》之外，其他華語教材都將漢語拼音橫列在漢字的上面。筆者認為此形式應受到限制，因為這會讓學生在做閱讀練習時分心，且讓他們無法專注於漢字本身。拼音很可能會揠苗助長，所以筆者建議學生使用的教材順將漢字與漢語拼音分開編印。

第四節 兒童華語課堂觀課情形

為了本論文研究筆者觀察兩個華語教師的課，第一個於 2008 年 10 月至 2009 年 3 月間進行，在台北美國學校，第二於 2013 年 2 月間進行在紐約州皇后區公立學校。雖然本研究關於 FLES 的華語課程，浸沉式課程華語教師的教學課程設計意

見也有幫忙，兩種課程有重疊的地方。因為在美國使用 TPRS 教學法的小學外語教學課程不多，因此筆者未能觀察使用 TPRS 的教師教學。

一、台北美國學校

筆者進行觀察時，A 教師 45 歲，上海人，在香港與台灣的小學教華語，教學年資已超過 15 年，現在則在中學教書。此時，在台北美國學校，教授非華語母語者的小學華語教學課程每兩天上一節 45 分鐘的課，而 A 教師的班級規模通常不大，約包括 4 至 10 名學生。因為班上學生人數不多，A 教師得以在各個活動中，個別評核及指導每位學生。《輕鬆學漢語少兒班》是主要的教科書。課程內容經由所有小學外語教學課程的華語教師同意，並建立在往年課程的基礎上，不過課程內容主要似乎仍是根據教科書主題設計，包括顏色、形狀、數字、身體部位、課程等部分。

A 教師在整堂課中運用不同類型的活動，諸如著色、配對、遊戲、唱歌謠等。不過大部分的課程內容仍著重於字彙，而鮮少提及基本溝通用語。A 教師每堂課中一貫的活動，是要每位學生正確回答「問題」，答對才能下課，問題通常很簡單，例如詢問數字或顏色等。

A 教師的教室中放置有許多手工藝用品，因為她常常讓學生做手工藝，手工藝內容與他們正在學習的字彙相關。就多媒體方面而言，A 教師的教室設有連接至電腦的投影機與螢幕。她會利用投影機與螢幕進行班級團體活動，如唱歌、欣賞短片等。A 教師運用大量的手工藝、繪畫及著色活動，讓學生練習閱讀和寫作技巧。她的教室中充滿了學生的華語專題成果及其他華語海報。她也運用《輕鬆學漢語少兒班》的作業本進行課堂活動及指派作業。

雖然 A 教師以華語向學生解釋某些活動，A 教師在課堂中只有約一半的時間使用華語。A 教師只說華語時，大部分的學生似乎聽不懂，而筆者觀察到 A 教師通常會用英語重複指示。評量定期進行，學生會在課堂中完成評量手冊，或帶回家完成。

筆者在 A 教師的課堂觀察三個月，發現學生似乎並不記得這段時間所學到的內容。這可能是由於學生沒有每天上課，因此接觸的華語不足。值得注意的是，此

次觀察的數年之後，台北美國學校徹底改革其小學華語教學課程，而現在的學生幾乎每天都上華語課。

二、紐約州皇后區公立學校 (P.S.173)

B 教師目前在浸沉式課程中教授一二年級學生，意即她每隔一天上整天的華語課，接著與英語合作教師交換。班級規模約有 26 到 28 位學生，混合華語母語者與非華語母語者。B 教師不只使用一本教科書，不過確實使用了《美洲華語》的材料與分級讀物，分級讀物常常是 B 教師自己翻譯的，因為她未能在該閱讀等級尋得足夠的華語書籍。因為課程是浸沉式課程，幾乎全部的課堂教學都是以華語進行的。

課程由華語教師與英語合作教師共同合作設計，按照哥倫比亞大學教育系的大綱，輔之以相應的中文教學。根據哥倫比亞大學教育系的閱讀與寫作計畫的原則，課程內容主要著重在閱讀能力，並包括字彙學習與嘗試寫作自己的故事。因為是雙語教學，所以目標是讓學生的聽說讀寫能力可以與英文齊頭並進，教學與課程設計要面面俱到。不過課程內容仍然有所修改，因為華語教學不一定完全符合此教學課程大綱。

B 教師在全班閱讀故事或書籍前，先進行閱讀前的討論，且一定會為學生指出插圖。B 教師也以其他數種方式進行閱讀活動，例如：全班共同閱讀，之後回答問題；將學生分組，讓學生為彼此朗讀；或進行個人練習，讓學生完成與閱讀書籍相關的任務。筆者注意到，或許學生不一定能完全了解故事的每一部分，但他們都喜歡選擇書籍來閱讀的過程。課前活動與課後活動都提供機會讓學生練習說華語。在個人活動與團體活動中，B 教師似乎面臨時間壓力，缺乏足夠時間給予學生個別指導與協助。

不同於小學外語課程，B 教師也教授數學與科學等內容領域科目。這些科目也以華語進行教學，不過有些教材是以英語編寫，因此難以全面用目標語言進行教學。此外，學生每兩週上一次充實課程，透過投影片與影片複習生字與發音。雖然對 B 教師的觀察為期不長，只在 2013 年的冬天短暫進行，但顯而易見的是，學生確實學到並記得課程設定的語言目標。

三、小結

透過上述兩次教室觀察，筆者相信，小學外語課程必須每天安排一節課，以讓學生充分練習語言、接觸語言，才能學會語言能力且不退步。課堂中只有一半時間使用華語則成效不彰，教師必須盡量在 75%以上的時間使用華語，這表示學生必須先理解基本命令與溝通技巧。透過觀察雙語教室，可以發現：閱讀活動通常可以引起學生的學習動機，鼓勵學生拓展他們對該語言的興趣，並增強語言能力。此外，我們也發現對小學的華語初學者而言，適合的故事顯然十分不足。

就班級規模而言，理想上，小學外語教學課程的適合人數是 15 到 20 名學生。班級規模超過此人數時，教師在個人活動時，可能難以給予各學生足夠的關注，但班級太小會讓教師無法進行團體遊戲與其他活動，這些遊戲與活動可引起學生對語言的學習動機與興趣。

在這個科技進步的時代，電子白板已是教授華語不可或缺的工具，不過課堂一結束，學生又被扔回英語環境中。因此，華語教室應該貼滿海報、專題成果與其他材料，盡可能創造出華語浸沉式環境。

第五節 教師問卷調查結果

一、受訪者基本資料

本問卷調查 30 位具有對外兒童華語教學經驗的教師，受訪者皆為大學或碩博學歷，但只有 25 位為華語或語言教學系所學歷。其中 22 位受訪者有州立教學執照，五位教師無華語或語言教學系學歷與州立教學執照。教學地點方面，25 位曾任美國各州小學的華語專任老師，其他五位則在亞洲國際學校的小學任教過華語，教學對象都是零起點、英文為母語的兒童。受訪者資料請見下表。

表 三-29 受訪者基本資料與統計

性別	男		女	
人數 (比例)	3 (10%)		27 (90%)	
年齡	21~30 歲	31~40 歲	41~50 歲	
人數 (比例)	6 (20%)	9 (30%)	15 (50%)	
教育程度	大學		碩士	博士
人數 (比例)	30 (100%)		19 (63.3%)	1 (3.3%)

華語教學年資	1~3 年	4~6 年	7~10 年	10+ 年
人數 (比例)	15 (50%)	7 (23.3%)	3 (10%)	5 (16.7%)
教學地點	美國小學	台灣國際學校	香港國際學校	
人數 (比例)	26 (86.7%)	1 (3.3%)	3 (10%)	
華語為母語者	是		否	
人數 (比例)	22 (73.3%)		8 (26.7%)	

美國是個很大的國家，每個州的小學課程標準與目標都不一樣，因此筆者發問卷時，盡量找住在不同州的教師填問卷。問卷收回之後，筆者統計出所有回覆者一共來自 13 個不同的州。

就學校種類而言，二分之一的受訪者任教於私立學校，而近四分之一的受訪者任教於公立學校。其中兩名受訪者在學校教授小學華語探索課程 (FLEX)，二分之一強的受訪者教授小學華語教學課程 (FLES)，同時近四分之一的受訪者教授華語浸沉式課程，而 20% 的受訪者則教授小學外語探索課程或 IB 華語課程。

表 三-30 受訪者學校和課程種類統計

學校種類	公立學校	私立學校	特許學校	國際學校	其他
人數 (比例)	7 (23.3%)	15 (50%)	2 (6.7%)	4 (13.3%)	2 (6.7%)
課程種類	FLES	FLEX	浸沉式課程	IB	
人數 (比例)	17 (56.7%)	3 (10%)	7 (23.3%)	3 (10%)	

二、問卷結果統計

問卷設計一共分為五個部分：第一部是受訪者的背景資料，包含性別、年齡、教育程度、華語教學年資、教學地點與華語為母語者。其次問卷項目依序是學校和課程種類、兒童華語教學經驗與概念、課程設計概念與教材概念。受訪者的回答經過彙編、分成不同組別且分析後，問卷詳細內容如附錄二。

(一) 兒童華語教學經驗與概念

筆者詢問受訪者有關小學華語教學的經驗與意見。問題設計目的在於了解這些教師「如何」教授此種難度的華語，以及他們在教授此種難度的華語上有何經驗。

根據表三-29，絕大多數的受訪者均使用漢語拼音進行華語教學，僅有一名受

訪者使用注音符號。思及中國大陸在全球的影響力，這一現象並不令人意外，不過未使用任何系統的受訪者所佔比例亦不低，為 10%。

表 三-31 課堂上時使用漢語拼音或注音符號

拼音系統	漢語拼音	注音符號	兩種都用	無系統
人數 (比例)	24 (80%)	1 (3.3%)	2 (6.7%)	3 (10%)

根據圖三-2 可得知受訪者認為小學華語困難的地方為：學生對華語沒興趣或無學習動機、上課時間不夠與無適合兒童華語教材(課本、閱讀本)。10%的受訪者認為沒有家長的支持和無適合兒童華語教學課程。

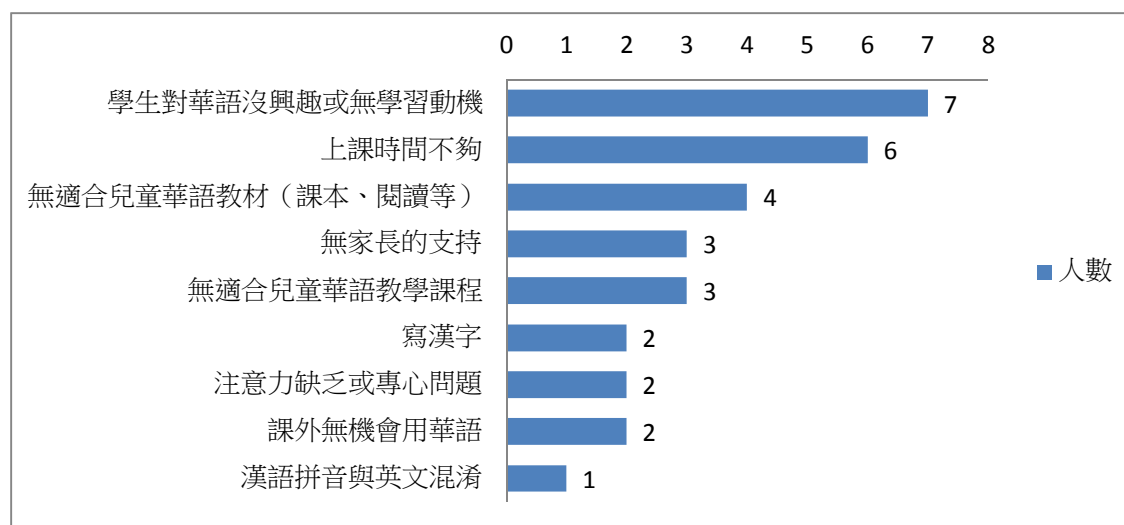


圖 三-2 小學華語困難的地方

根據圖三-3 可得知受訪者多認為學生小學開始上華語課的優點為容易習得正確發音與聲調、不像成人容易抑制自己且容易有語言自信。

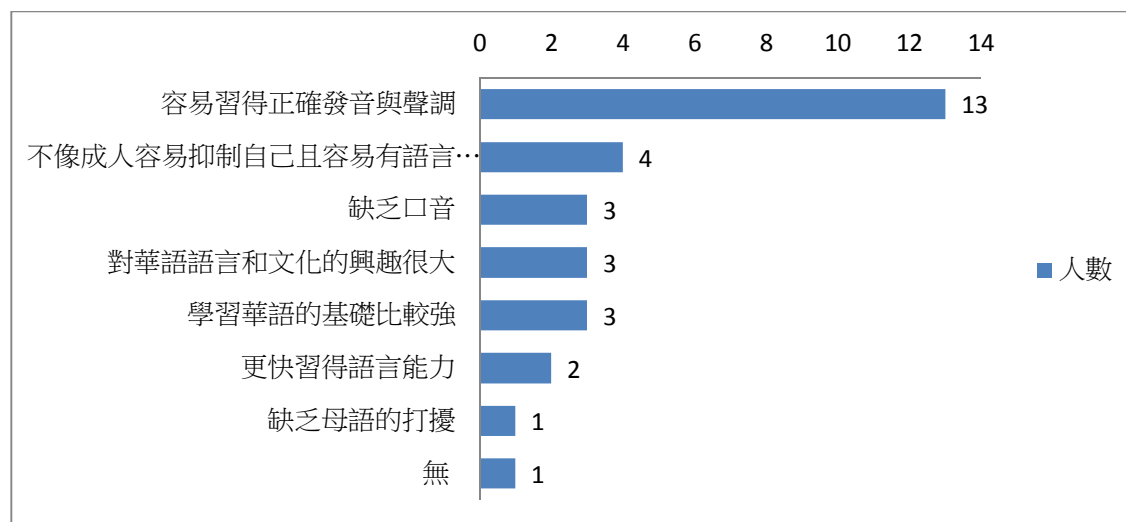


圖 三-3 學生小學開始上華語課的優點

根據圖三-4 可得知受訪者多認為學生小學開始上華語課沒有缺點，但是 13.3%的教師覺得小學生學習的主動性比較差與缺乏語言環境。

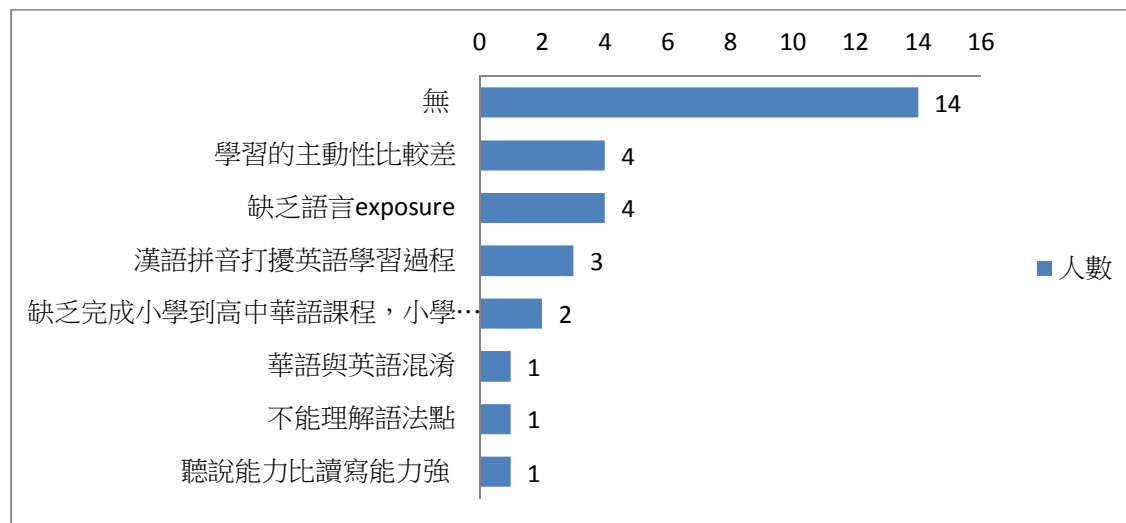


圖 三-4 受訪者認為小學開始上華語課的缺點

筆者詢問受訪者課堂中最常使用的教學方法為何。絕大多數的受訪者在課堂中的主要華語教學方法是肢體反應教學法（TPR）或肢體反應說繪本故事教學法（TPRS）。其他方法包括溝通式教學法與遊戲式教學法。

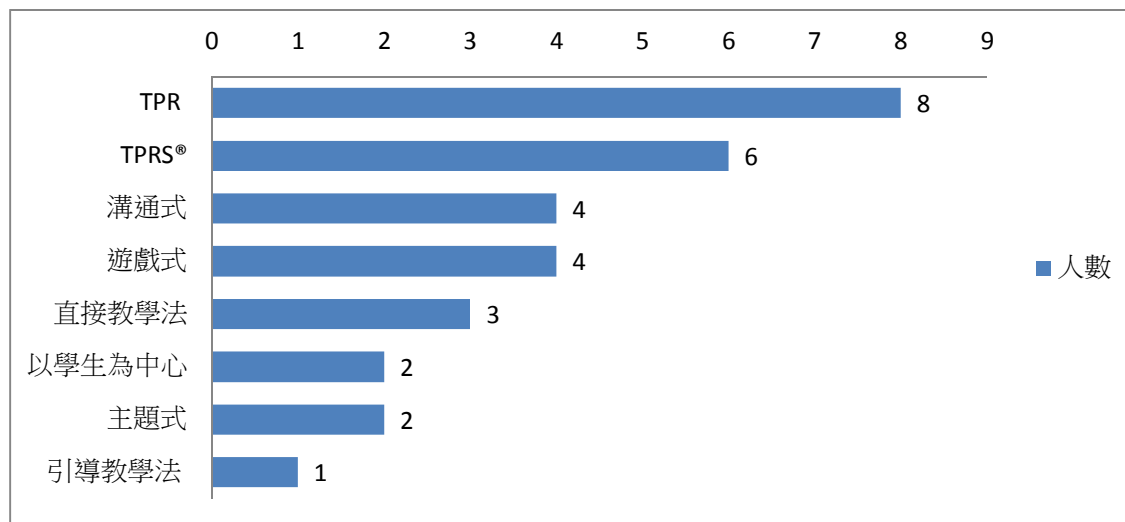


圖 三-5 受訪者課堂上最常使用的教學法

筆者詢問受訪者認為一名成功、有效的華語教師具備何種因素。答案可分為 18 類，不過 40% 的教師相信，對兒童華語教學的熱情十分重要。其他因素包括：好的華語語言能力、關心學生、能夠引起學生注意並吸引學生。

表 三-32 受訪者認為有效與成功的對外華語教師的因素

有效老師因素	人數	%
兒童漢語教學的熱情	12	40%
好的華語語言能力	8	26.7%
關心學生	6	20%
吸引學生，使他們學習的樂趣	6	20%
靈活性，以適應新方法與思想	5	16.7%
理解學生的興趣與愛好	4	13.3%
理解中美文化的差異	4	13.3%
理解中國文化	3	10%
耐心	3	10%
課堂管理技巧	3	10%
理解語言教學	3	10%
適應美國教學文化	3	10%

創造性	3	10%
教過的語言學生可以在課堂外使用	2	6.7%
理解語言習得	2	6.7%
持續專業發展	2	6.7%
信心與精神很高	2	6.7%
了解測驗與課程設計	2	6.7%

最後，筆者詢問受訪者如何在華語教學課堂上讓學生保持興趣，而答案可分為 12 類。三分之一強的教師表示，他們運用「遊戲、角色扮演、音樂」讓學生保有學習動機。其他常見方式包括：以有趣的方式讓學生參與活動；個性化，使課程內容與學生的興趣相關；以及運用中華文化。有趣的答案包括：給予學生成就感、認真備課。

表 三-33 在華語教學課堂上讓學生保持興趣

保持興趣種類	人數使用	受訪者使用%
遊戲、角色扮演、歌曲與歌謠	11	36.7%
以有趣的方式參與活動	9	30%
個性化：主題跟學生的生活有關	7	23.3%
文化	4	13.3%
給學生一個成就感	2	6.7%
備課	2	6.7%
多樣的教學法	1	3.3%
從做中學	1	3.3%
創造的課程	1	3.3%
科技：iPad、Smartboard 等	1	3.3%
教師高度的教學精神	1	3.3%
無	1	3.3%

(二) 課程設計概念

50%的受訪者自行設計課程，而 20%的受訪者與華語教師同儕合作。其餘教師的課程由學校、系主任、外語系或地方校區設計。其中一名受訪者未回答此一問題。

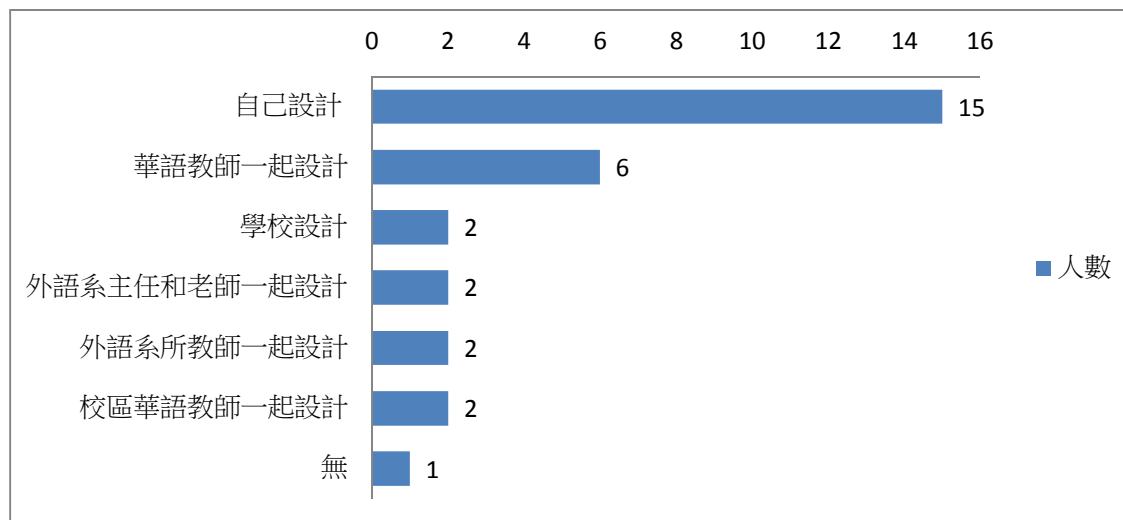


圖 三-6 華語課程的設計主人

筆者詢問受訪者其課程的語言目標為何。40%的受訪者將「聽、說」列為課程的語言目標，而近四分之一的受訪者表示「聽、說」為主要目標，「讀、寫」為次要目標。另外也有近四分之一的受訪者認為，四種語言能力皆為同樣重要的課程目標。另 10%的受訪者將「聽、說」設為主要目標，將「寫作」能力設為次要目標。其中一名受訪者表示，「聽、讀、寫」是課程目標，但「說」不是。

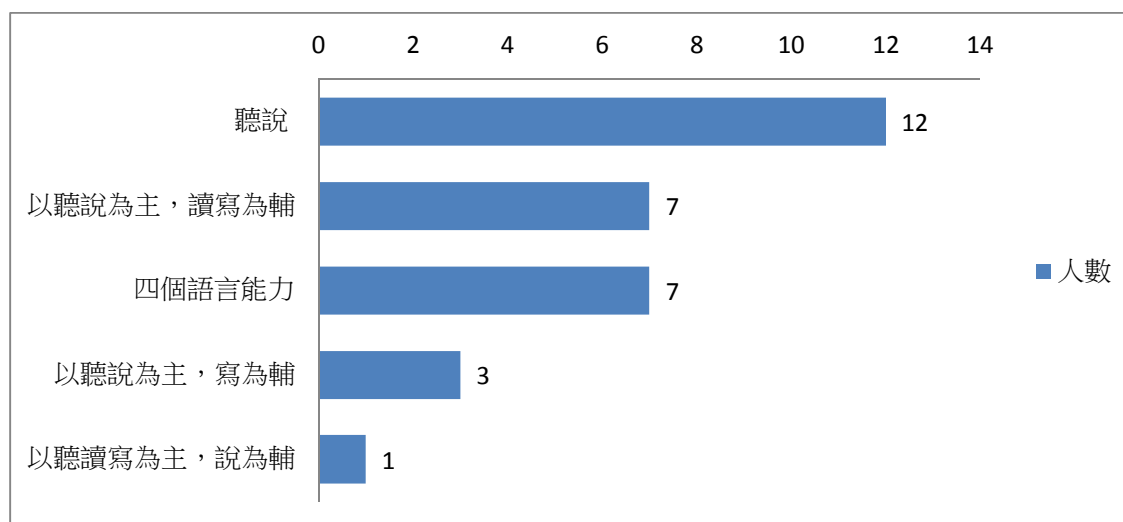


圖 三-7 課程設計語言能力目標

(三) 教材概念

筆者詢問受訪者在課程與課堂中使用何種教科書與教材。40%的受訪者表示他

們未使用特定教科書，而有近四分之一的受訪者表示他們使用自編教材。回答中也提及各系列的教科書，包括「快樂幼兒華語、快樂兒童華語、你好，與美洲華語」。

表 三-34 教師使用的教材

教材	人數使用	受訪者使用%
無	12	40%
自編	7	23.3%
快樂幼兒華語	4	13.3%
快樂兒童華語	4	13.3%
你好	2	6.7%
美洲華語	2	6.7%
中文百寶箱	1	3.3%
IQ Chinese	1	3.3%
Go! Chinese	1	3.3%
遠東兒童中文	1	3.3%
輕鬆學漢語	1	3.3%
輕鬆學中文	1	3.3%
動感中文	1	3.3%
飛向中文	1	3.3%

最後，筆者詢問受訪者教科書中哪些部分最有用。40%的受訪者表示，教科書的主題單元十分有用。30%的受訪者表示，字彙部分相當有價值。教科書中其他有用的部分包括：對話、閱讀文章、語法與文化。近四分之一的受訪者認為，教科書毫無用處，10%的受訪者則表示，整本教科書都有用。

表 三-35 最好用教材的分部

教材	人數使用	受訪者使用%
主題單元	12	40%
詞彙	9	30%
對話	8	26.7%
無	7	23.3%
閱讀文章	5	16.7%
語法	5	16.7%

全部	3	10%
文化	1	3.3%

三、問卷結果分析

就背景而言，90%的受訪者為女性。此一現象並不令人意外，因為目前報告指出，小學與中學的男性華語教師僅占 18.8%。¹⁹只有 20%的受訪教師年齡低於 30 歲，這可能表示華語教學是受訪教師大學畢業後的第一份或第二份工作。然而，50%的受訪者僅有一至三年的華語教學經驗，而近四分之一的受訪者的華語教學經驗介於四到六年之間。因此，我們或許可以假設：較年長的教師中，為數不少的人可能從事過其他領域的工作。有趣而值得注意的是，近 25%的受訪教師為非華語母語者。

超過半數的受訪者教授小學外語教學課程，另有 10%的受訪者教授小學外語探索課程。其餘三分之一的受訪者教授浸沉式課程與 IB 課程。本研究的調查結果與應用語言學中心（Center for Applied Linguistics，簡稱 CAL）的調查結果相似。應用語言學中心的調查結果，更為加深了小學華語教學課程將繼續成為美國地區的主要課程類型的此一認識。因此，小學華語教學課程的教材設計上，內容必須更為充實，並更為適合此一年齡層。²⁰

由問卷統計可得知，大部分的受訪教師認為漢語拼音應納入英語兒童華語教材，推估為拉丁字母為學童熟悉容易記憶的符號，用學童已知的拉丁字母來學拼音，較不會造成學習負擔且使學生更快掌握發音規則。以實際情況而言，小學華語課的課時不如其他課多而完整，教師要在最短的時間內讓學生開口說中文，以漢語拼音作為基礎拼音系統應是最快、最有效率的方式。雖然絕大多數的教師使用漢語拼音，但我們並不清楚漢語拼音系統是否會干擾英語的第一語言學習。若干受訪者在問卷中提出此問題。根據各種兒童語言學習理論，我們知道此年齡層的語言能力有其優

¹⁹http://www.iejee.com/4_2_2012/IEJEE_4_2_Wood_317_345.pdf

²⁰Nancy C. Rhodes and Ingrid Pufahl, *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2010).

點與侷限，但由於缺乏研究及資料，筆者無法確立可靠的評估方法。有趣而值得注意的是，10%的受訪教師並未使用任何系統。

而在兒童華語教學經驗與概念方面，受訪教師認為最大的小學華語的困難在於學生對華語沒興趣或無學習動機、上課時間不夠與無適合兒童華語教材。其他的困難的地方包含：無家長的支持、無適合兒童華語教學課程、寫漢字、短注意力或專心問題、課外無機會用華語與漢語拼音與英文混淆。上課時間不足為教師帶來相當大的問題，因為學生一週往往可能僅有一小時的華語課。因此，任何教材設計都必須在教學時數上富有彈性，並與學生整體教育課程的框架配合。10%的受訪者指出，課堂中遭遇的困難也包括缺乏家長支持，以及缺少適合小學生的華語課程。雖然目前很明顯華語教學缺乏適合小學華語教材，筆者希望本研究與設計原則能鼓勵將來教材的出版。

至於學生小學開始上華語課的優點，結果 43.3%的受訪教師認為小學生容易習得正確發音與聲調，13.3%的受訪教師認為他們不像成人容易抑制自己且容易有語言自信，不過快一半的受訪教師覺得小學開始上華語課也沒有什麼缺點。還有一些受訪教師認為小學生學習的主動性比較差與缺乏語言的「環境」(exposure)。

筆者認為問卷中相當令人驚訝的結果是，絕大多數的受訪教師表示，他們所使用的主要教學方法是肢體回應教學法或肢體反應說繪本故事教學法。因此，我們可以證實：這些教學法在小學教師之間十分普及，且小學教師相信這些教學法在課堂上有用。

筆者詢問受訪者認為「一名成功、有效的小學華語教師具備何種因素」時，受訪者的答案十分廣泛，但大多數受訪者均認為教師必須對兒童華語教學很有熱情。受訪者也認為如果教師本身缺乏良好的華語能力，那麼教學也不可能有成效。幾位受訪教師特別強調必要關心學生。對幾位受訪者教師如果能吸引學生，使他們學習的樂趣，就是教學成功的。

不過，成功與有效的受訪教師在華語教學課堂上怎麼讓學生保持興趣？超過三分之一的受訪者表示，他們運用「遊戲、角色扮演或音樂」讓學生保持興趣。這些方法在此年齡層可引起學生的學習動機，但不適用於年紀較長的學生。三分之一的

受訪者表示，他們盡量以最有趣的方式讓學生參與學習活動，而不少受訪者指出，他們將教學個性化，使課程內容與學生的興趣相關。答案中也提及運用中華文化，不過提及的次數不多。筆者認為在此年齡層中，學生對許多的文化面向或許不會感興趣，而多數的文化內容或許較適合中學生。本質上，為此年齡層的學生設計課程時，重要的是確保學生對教材有興趣學習，這將有助於維持他們繼續學習的動機。

就課程設計方面，絕大部分的受訪者自行設計課程，或與華語教師同儕合作。小學華語課程數量攀升的同時，缺乏適當的課程設計研究，迫使眾多教師自行設計課程，以配合學生的需求。這些課程的重點多半放在「說」與「聽」，但也有近四分之一的受訪教師認為四種語言能力皆十分重要，不過後者幾乎皆為浸沉式學校的教師，浸沉式課程設計與小學外語教學課程截然不同。

同樣地，大多數受訪者未使用特定教科書，或使用自編教材。此結果對應於先前回答中提及的缺乏小學華語教材。受訪者提到各式各樣的教科書系列，不過應注意的是，許多教師在教學時使用多種教科書，因為沒有單一種教科書適合他們的學生。

在所使用的教科書當中，大多數受訪者認為主題單元是教材中最有用的部分，另外約三分之一的受訪者認為字彙十分有幫助。僅 16.7% 的受訪者認為閱讀文章與語法部分有助益。有趣而值得注意的是，只有一名受訪者認為教科書的文化內容有價值。從這些回答看來，筆者認為目前的小學華語教科書僅提供教師一些主題，但並未提供能真正用於教學的框架。

經由以上問卷調查分析，筆者得出結論一下表呈現，可作為小學華語教材設計的參考原則：

表 三-36 問卷調查結論

教學法	
肢體回應教學法與肢體反應說繪本故事教學法是有效且普及的教學法	較傳統的教學法以教授文法與結構為主，但這類教學法的效果有可能比 TPRS 教學法低。
小學華語教學概念	

<ul style="list-style-type: none"> - 教授此年齡層的學生時，其中一大難處在於讓學生持續專注。由於缺乏教學時間，教師可能難以使學生對華語持續保有學習動機。 - 缺乏適當教材迫使許多教師自編教材。 - 良好的華語能力是有效的華語教師所不可或缺的，不過有效的華語教師同時也必須熱愛華語教學，並關心學生。 - 教師認為遊戲、角色扮演、音樂是讓學生保有學習興趣的有效方式 	<ul style="list-style-type: none"> - 課程中應設計可做延伸的簡短單元，如此則時間受限的教師可完成課程，但時間較充裕的教師可延伸課程內容。 - 成功的教師運用有趣的活動與教學法，讓學生保有華語學習動機。完善的課程必須反映這一點。 - 教材必須富有彈性，讓遊戲、角色扮演、音樂可融入課程中。
課程設計	
<ul style="list-style-type: none"> - 大多數教師自行設計課程，以配合學生的需求。 - 此年齡層的學生能輕鬆掌握發音和語調，但語言接觸通常不足，且缺乏學習動機。 	<ul style="list-style-type: none"> - 課程的設計方式應使其能輕易配合教師需求做修改。 - 課程重點應放在聽與說上，並利用閱讀增加語言接觸。由於寫漢字相當費力，學生可能缺乏持續學習書寫的動機。
教材	
<ul style="list-style-type: none"> - 目前顯然缺乏適合此年齡層的教材。 	<ul style="list-style-type: none"> - 課程必須富有彈性，以配合現成出版教材。

第六節 教師訪談結果

一、受訪教師介紹

本論文的研究與設計原則與大綱前，對教學進行需要分析的訪談調查。本章第五節 30 位接受問卷的華語教師中，有五位接受進一步教師訪談，其中有四位女性和一位男性，華語教學經驗歷一~二十年不等，大部分在美國小學任教，有一位受訪者則在香港國際學校任教。所有教師的教學對象都是零起點、英語為母語的兒童。一下表格為受訪者簡介。

表 三-37 教師訪談簡介

受訪者代號	性別	華語教學資歷	教學單位	學校種類
T1	女	二十年	美國 N 小學	FLES

T2	女	一年	美國 Y 小學	FLES
T3	女	三年	美國 D 小學	FLES
T4	男	三年	美國 A 小學	FLES
T5	女	十五年	香港 M 小學	浸沉式課程

二、兒童華語教學意見

在本論文研究之初，筆者訪談了兩位小學華語教師，以制定研究計畫及第五節的問卷。訪談為筆者帶來寶貴見解，並引導筆者進一步瞭解華語教學與課程設計。但兩位受訪者均未提及語言測驗，之後的問卷也未提及此部分。因此，筆者在與五位問卷的華語教師訪談時，著重於測驗方面。本訪談的問題關於兒童華語教學測驗共分為：測驗要求、聽力測驗、口說測驗、閱讀測驗與寫作測驗，以此五個面向進行較為深入的了解，以利後續需求分析。完整訪談問題請參閱附錄二。

（一）測驗要求

每位受訪者均表示其課程內容要求他們進行測驗，但課程內容中的測驗類型與重要性則各不相同。除受訪者 T4 外，其餘受訪者均表示他們不必進行特定類型的測驗，而可由教師自行決定測驗內容。值得注意的是，受訪者 T4 也是唯一一名不在美國學校的受訪者。

（二）聽力測驗

針對聽力測驗，所有受訪者皆表示他們運用視覺輔助工具測驗學生，例如利用玩偶、圖片或其他工具作為提示。受訪者 T1 表示「先選一個圖片，然後使用英文描述內容、終於請學生用華語描述圖片」。五名受訪者中，有四名受訪者使用選擇性聽力，例如讓學生先聆聽資訊，接著指出圖表等視覺表示物、圖片中的元素等等。受訪者 T2 表示，圖表等圖形組織物在測驗學生的聽力時相當有用。T2 與 T4 兩位受訪者均表示，他們運用 SOPA 建議的測驗方式，例如「注意聽並做出肢體反應」。

（三）口說測驗

針對口語能力，所有受訪者皆表示，他們在測驗學生時會融入個性化問題。例

如，受訪者 T1 說明，她會要求學生「說自己的故事」，學生可以用故事板輔助，但故事板上沒有文字。此外，所有受訪者皆表示他們會利用「是非題」與「完成語句」來評估口語能力。幾乎所有受訪者皆提及他們將 TPR 及配對訪談做為測驗口語能力的一部分。受訪者 T2 強調以 TPR 搭配配對訪談進行測驗。其他常見的口說測驗類型包括調查、民意調查、角色扮演。

(四) 閱讀測驗

與上述的聽力測驗與口說測驗不同的是，五位受訪者指出各種不同的閱讀能力測驗。除受訪者 T1 外，所有受訪者均運用預讀活動。受訪者 T1 是使用 TPRS 的教師，並說明她會改以「英文詢問資訊性及推論性的理解性問題」。運用預讀活動的其餘四名受訪者舉例說明，提出略讀、從上下文猜測意思、看圖片或圖表尋找線索等方式。T2 與 T3 兩位受訪者均發現，讓學生「找出特定訊息」（如日期、時間或其他細節）這樣的測驗方式，是測驗小學生華語閱讀能力的可靠方式。

(五) 寫作測驗

針對寫作能力，所有受訪者均指出寫作能力是四種語言能力中最不重要者，不過其中幾名受訪者提供了較有洞見的測驗方式。T2 與 T5 兩位受訪者均表示，他們讓學生「抄寫」，藉此測驗學生的寫作能力，這是非常傳統的寫作測驗方式。相反的，使用 TPRS 的受訪者 T1 認為，最適當的寫作能力測驗方式，是讓學生書寫「自己的故事」。受訪者 T3 指出，寫作能力是透過「簡單描述所見之物（如圖畫或圖表）」的任務來進行測驗。幾乎所有受訪者均使用「完成句子」類型的測驗，但使用程度各異。

第四章 兒童華語教材設計原則

經過文獻分析與現有教材、需求分析、課程觀察的評析並與兒童華語教師進行訪談後，得知實際教學中以初級兒童華語課程設計的問題，作為筆者課程設計的重要參考。且以此為基礎整理出初級兒童華語教學課程設計，並提出設計原則與大綱。此外也提出初級兒童華語課程中的輔助教學模式，為各類教學方式建立一項理想的認知基礎。

雖然過去五年以來，兒童華語教科書及其他教材的數量已顯著成長，但TPRS的兒童華語教材仍然十分缺乏。筆者相信，TPRS的靈活度，讓教師能夠運用其他兒童華語教科書的材料（特別是故事與對話）設計一個有效的華語課程，但使用TPRS特殊專門設計的教材才是最適合老師的TPRS兒童華語課程選擇。課程中也納入簡單的故事與書籍。教材也要以問卷調查結果與教師訪談結果所證實，遊戲、音樂、手工藝等活動為重要特點。在現今的科技時代，教師也可利用影片、ipad apps、SmartBoard進行教學。

第一節 兒童華語教材設計原則

本節以Ray and Seely (2012)的TPRS教學法原則為基礎，再結合Wiggins and McTighe (1998)的逆向設計的基本原則，劉珣 (2000)的華語作為第二語言教學的原則，與NFLRC的K-5華語課程學習標準和此級別之基本問題與主題，提出以下兒童華語教材設計原則，包含學習大綱與需求、語言內容與課文材料取向、主題單元原則與教材配套設計等。

一、學習大綱與需求

設計TPRS教學法的教材者對學習者的需求有一定的調查與了解，並且使用TPRS的計劃與課程大綱進行編寫，依據大綱對句型和詞彙進行控制與分佈。本研究設計的教材是針對美國兒童的初級教材，學習者為零起點，需求為透過第一套華語教材以習得華語的能力，目的簡單的流暢溝通，能合乎日常生活交際原則。

設計兒童華語教材者對學習者的需求需有一定的調查與了解，並且依據現行的教學計畫與課程大綱進行為設計。本研究經問卷及訪談華語教師提出這五項的學生需求，依優先順序排列，最重要者置頂。

1. 教師對兒童華語教學具有熱情
2. 教師的華語語言能力必須標準
3. 以學生為中心的教學環境
4. 課程以聽說為主，讀寫為輔
5. 教材是 100% 以可理解性輸入為中心

二、TPRS 教學法的基本句型：The Super Seven

設計 TPRS 華語教材（成人或兒童），必須確定語言溝通的基本句型。在 2013 年華語 TPRS 訓練專家 Terry Waltz（蔡琳）提出可讓動作簡單化的七種語言溝通概念（The Super Seven），包括價值、存在、所有權、特性、偏愛、運動與意志，如下表：

表 四-1 The Super Seven: 語言溝通概念

語言溝通概念	英文定義	華語翻譯
位置	Location (to be at a place)	在/不在
存在	Existence (to exist somewhere)	有/沒有
所有權	Possession (to have something)	有/沒有
特性	Identify (to be something/ someone)	是/不是
偏愛	Preference (to like or dislike something/someone)	喜歡/不喜歡
運動	Motion (to go somewhere)	去/不去
意志	Volition (to feel like doing something)	開始教華語介紹「想/不想」,然後介紹「要/不要」

（筆者整理自 Waltz (2013)。Re: Circling related structures [Online forum comment]。
<http://groups.yahoo.com/neo/groups/moretprs/conversations/topics/132571>

三、主題單元原則

筆者認為，根據 TPRS 設計的教材，應以可理解性輸入為中心，而非根據主題式單元設計。設計完善的 TPRS 教材，可讓教師將主題整合為課程內容，而非以話題或主題作為設計中心。最重要的是設計教材之前，要了解學生的樂趣與愛好，主題以學生有關為主。若情況許可，可創造一名「主角」，在教材中靈活運用，編織出貫穿課程的敘事，但這並非需要。

雖然 TPRS 方法並沒有強調主題式的設計，但是小朋友是必須要透過具體的計劃和概念來學習，因為他們的認知能力還無法了解抽象的事物。

根據筆者對華語教科書、西班牙語教科書、法語教科書的分析，下列主題出現最為頻繁：個人與家庭活動、簡單教師用語、教室與學校生活、食物餐飲及身體部位與相關動作。其他常見的主題包括：顏色、生活常規、需求、感覺、喜好與感情。筆者並建議將各種文化主題（如重要的中國節日）加入教材中，但須注意的是，加入文化主題僅為加強學生的語言流利程度，同時讓學生對學習華語充滿興趣。

第二節 兒童華語教材教學大綱

一、教學對象

本教材的教學對象為美國的零起點兒童，年齡 5~11，一般為美國小學外語教學課程(K 年級至 5 年級)的學生。

二、教學目標

根據 Krashen 的第二語言習得理論 (1981, 1982)，就本論文之調查結果而言，我們可以推論：第一，在小學教育系統發展小學華語教材和學習目標時，應注意下列重點。首先，首要目標是讓學生對學習華語充滿興趣。如果學生覺得課程內容無趣，日後便會失去繼續學習華語的動機。

其次，如 Krashen (1981, 1982) 的理論所言及 Ray & Seely (2012) 據此而發展實踐者，基本華語溝通能力及隨之而來的語言學習目標必須著重在透過聽、說的可理解性輸入 (comprehensible input, 簡稱 CI) 建立意義。其後，透過閱讀能力 (識字能力) 及練習來強化可理解性輸入。寫作能力非重點所在，在此階段尤其如此。因為此時記憶漢字、書寫漢字的負擔，可能會使兒童為之卻步。

語言與文化密不可分，因此教材要促進學生以語言及文化為主的理解。如上述第一點所言，設計兒童華語教材者應讓學生對學習華語充滿興趣，並將中華文化元素以有效方式融入課程中。此外，對學生而言，瞭解中華文化與自身文化間的異同也十分重要。文化必然是任何外語教學中的一部份，但是文化內容必須根據學生的年齡層來量身定做以求學生能夠理解。這些文化點可以融入到課程中，教師必須意識到學生也許不能體會，但是老師可以藉由對比分析，

提高學生對中美語言文化的差異覺知。

三、教學方法（TPRS）

雖然各種教學方法皆有其優缺點，但筆者認為 TPRS 是很適合小學生學習華語的教學法。首先，TPRS 十分靈活，可以讓學生接觸大量語言，並同時發展學生的溝通能力。其次，TPRS 遵循兒童第一語言習得與第二語言習得的主要理論。第三，教師可以根據學生需求，方便的採用、改變或調整課程。美國地域廣大，不同地區的學生可能有不同的興趣。最後，TPRS 中的肢體反應教學法元素（包括臉部表情與肢體動作）在強化意義上具有重要功能，對兒童學習者尤其如此。

應該注意的是，在以一年為期的 TPRS 小學華語課程中，主要的重點應該放在習得聽和說的能力。雖然閱讀是 TPRS 著重的一個部分，但是對兒童而言，閱讀技巧應該慢慢地引進到課程中，並在一年的過程裡，隨著學生增進其有限的流利度，隨著學生對其聽說能力增長信心，方才更加著重於閱讀能力。漢語拼音的使用應該控制在最低的限度，以減少第一語言（英文）的干擾。

四、學習者角色

因為 TPRS 的靈活性與對可理解性輸入及個性化問答的依賴，學習者的角色不是傳統教學中被動的接受教師給予的訊息，語言輸出有限。因此本課程設計的學習者角色是希望以學習者為課堂的中心，成為任務參與者，透過引入語言結構增加課堂討論，並讓學習者創造自己的故事，也運用這些結構進行溝通。因為重複與閱讀在 TPRS 中至為關鍵，故學生必須參與音樂、遊戲等強調重複與閱讀的活動與策略。

五、教師角色

在教學過程中，營造氣氛很重要。TPRS 兒童華語教學中，學生是活動的主人，是積極主動的協調者和創造者。教師在 TPRS 教學過程中應該從傳授者變為指導者、參與者和觀察者，主要是向學生說明 TPRS 規則以及在教學活動中所需運用與掌握的訊息，而並非監督者。

教師對於教學內容應有充分了解與掌握，在課堂時對於教學流程與活動能夠熟練地進行。另外，教師除了是語言輸出者，也是課堂的組織者和引導學生完成課堂任務，同時兼顧課堂氣氛。

就 TPRS 而言，教師需要熟練掌握各步驟，尤其是建立意義、運用「個性化問答（personalized questions and answers，簡稱 PQA）」、「環繞式教學」、以「停頓與指明」掌握肢體動作。此外，教師的目標是透過重複與閱讀的策略促成自然轉換，幫助學生以學習第一語言的方式學習華語。

六、華語能力標準、評量與測驗

本第二章筆者提出三個做為華語學習的標準都有被拿來討論（ACTFL、NFLRC、CEFR），但筆者認為只有彈性較大的 NFLRC 適合用於 TPRS 的教學教材。NFLRC 的此級別之基本問題與主題，能提供足夠寬闊且具展延性的空間來帶出初級 TPRS 課程裡所教的文法與生字。而 TPRS 初級課程絕對足以作為為孩子走向使用流暢華語的第一扇門。

聽、說、讀、寫這四項學習外語的重點為 NFLRC K-5 年級所希望達到流利運用新語言的領域。雖然前三大領域都可以和 TPRS 搭配，但是寫作這個部分就不太適合，因為寫作是比較傾向於語言的輸出更勝於能理解的輸入。

文獻回顧與教師訪談結果之證據顯示，聽與說是語言測驗的重點部分。另外在讀寫這兩種能力中，教師較重視前者，並指出針對此年齡層寫作能力的測驗較少。

環境也是測驗本身的重要部分。此年齡層的學生所處的情境，必須不讓學生感到有壓力要拿到「特定分數」，而能讓他們專注於自己的華語程度。就 TPRS 而言，測驗目的在「確認」學習者是否習得可理解性輸入。

在本論文第二章，筆者介紹了三種不同的試題來提供給華語老師（YCT、CCCC 與 SOPA/ELLOPA）。其中只有 SOPA/ELLOPA 能適用於 TPRS 課程。因為 TPRS 並沒有把重心放在寫作上，所以也沒有必要去測試學生的寫作程度。TPRS 教學法建議教師把重心放在閱讀能力上。在兒童華語 TPRS 教學教材中，閱讀能力可以從學生對於教材提供的迷你故事的理解程度來判斷。教師的目標則在於找出有什麼方法可以幫助學生較容易地閱讀。

第五章 兒童華語教材設計範例

本章中，筆者將根據前幾章的理論基礎與 TPRS 教學之理念，設計模式與原則及需求分析中教師的問卷結果及訪談的建議，意即從理論、研究及實務經驗上整合 TPRS 的教學法，來做為本章寫出的教材設計原則。

經過以上理論基礎、設計原則、課室觀察與訪談評析後，筆者將設計適合初級兒童華語教材的範例教案。根據第二章文獻探討可以得知，TPRS 在兒童華語學習過程中的應用，既符合兒童的心理特徵、也接近兒童認知模式，並且能隨著兒童語言發展而彈性設計教學的，這都體現了「在 TPRS 中學習」的教學理念。TPRS 可讓兒童提高口語溝通能力，使用圖片與故事並創造完成教師交付的任務、在閱讀活動中加強學生語言能力、同時又能理解語言並以培養聽、說、讀等技巧，以上各點是本 TPRS 教學設計研究最重要的理念。

第一節 教材大綱

本章的示範為美國初級一年級兒童華語，根據 TPRS 教學法設計，採用逆向設計法撰寫本章示範教案。本章教材是為非華語母語者的美國一年級初級學生設計的，每一個單元包括三課，每一課約 50 分鐘左右。第一步使用 TPR 活動介紹新的詞彙與句型，第二步使用 PQA 或童話與童謠練習詞彙與句型，第三步使用溝通遊戲或接續使用迷你故事。每隔三、四個單元教師使用 SOPA/ELLOPA 的測驗方法來評量學生聽說能力。

本章的示範教材不是教科書或課本，而是教師手冊，解釋教師 TPRS 的教學法的步驟。筆者也會列出兒童上 TPRS 的外語課還需要參考哪類的書，因此筆者也列出一些學生習作簿，其中包含基本語言句型、詞彙與命令（TPR）。基本命令包括：聽、看、舉手、起立、坐下、行走、停止、奔跑、大笑。

對學生的預期是，透過可理解性輸入的教導，學生應可說出問候語、說出介紹語、完成命令。十分重要的一點是，對學習華語的小學生的語言習得期待不宜過高，以免學生感到挫折而失去繼續學習華語的動機。

筆者認為，學習目標應包括理解與回答簡單問題、關於習得生詞與句型、發展真正可用的聽力與口說技巧，並據此撰寫教材目錄表，例如：「你好嗎？」或「你叫什麼名字？」，其他範例如表五-1 所示。

表 五-1 第一冊兒 TPRS 童華語教材目錄表範例

單元	學習目標	學習要點	
		生詞	句型
1	理解和回答問題關於個人家庭、個人情況與姓名的簡單問題。	你好、早上好、下午好、晚上好、(很)好、(很)不好、馬馬虎虎、他、她、我、你、因為、老師好	1. 你好嗎? 2. 你呢? 3. 好/不好 4. 問句：誰/什麼/什麼時候/為什麼
2	理解和回答關於身材描述、個人年齡的簡單問題。	貓、老鼠、大、小、吃(喝)、胖、瘦、手、手指、一、二、三、四、五、六、七、八、九、十、校長、阿姨	1. 是/不是 2. ...還是... 3. 吃/不吃 4. 幾個?

整個 TPRS 課程至少包括 10 個以上的單元，每一個單元建立詞彙量，使學生能溝通常用和頻繁討論的不同話題，包含天氣和季節、日期、民族和國家、口渴和飢餓、身體部位和運動、計數至五十、服裝和穿衣、往來、需求與喜好等陳述。

第二節 兒童華語教材設計範例

第一單元

你好！

Unit Objectives/單元目標：

Students will be able to/學生將能學會：

1. Identify specific vocabulary and actions including: Hello, how are you, good, bad, so-so, to be called. 辨認特定詞彙與運動，包括：你好、你好嗎？、好、不好、馬馬虎虎、以及他/她叫（名字）。
2. Understand and answer simple questions pertaining to personal state of being, family and name as well as give a reason. 理解並回答關於個人狀態、家庭、名字的簡單問題並給出原因。

A. 你好！

1. 新的詞彙：你好、早上好、下午好、晚上好
2. TPR 手勢：介紹「早上好、下午好、晚上好」時，您要使用教案的圖片（可以在第一單元之後附檔），您可替圖片著色。

你好	揮手
早上好	把您的頭在手中或桌上。假裝醒來，說「早上好」，就指向相應的圖片。
下午好	指向相應的圖片
晚上好	打哈欠，就把你的雙手合十，像一個枕頭，把你的頭放在你的手上並說：「晚上好」，然後閉上眼睛。

3. TPR 練習：撥放或唱出熟悉的歌曲及調整過的詞彙將幫助學生知道將要開始上課，這個方法也能加強特定問候和 TPR 的響應。

你好：學生進來教室，跟每個學生揮手打招呼並說「你好」。開始上課時，個別與幾個學生打招呼說「你好」。如果知道學生的名字的話，說出來他們的名字，同時做 TPR 的手勢。這樣一來，學生都會知道「你好」意味著什麼。

Pop-up: 教師跟學生解釋，在禮貌的前提下在中國大陸與台灣地區的兒童通常對首次見面的成人以「稱呼+好」來做為招呼語。為了讓學生進行比較，可以問學生在美國如何和成人打招呼，例如新老師。Pop-up 之後用中文與新老師打招呼會說：「老師好！」，用英文與新老師打招呼會說：「Hello Ms. _____」。

*歌曲：（一閃一閃亮晶晶的曲調）

（唱歌同時做 TPR 的手勢）

你好，你好朋友（揮左手，按著揮右手）

你好，你好朋友

你好，你好嗎？（揮手，按著聳肩）

你好，你好嗎？

你好，你好，你好嗎？

你好朋友，你好嗎？

早上好、午安與晚安：確保有相關圖片貼在教室裡的牆壁或白板。首先，指到「早上」圖片說、「你好，早上好」。如果您的教室有其他有關早晨的照片或海報等，可以繼續練習「你好，早上好」。然後，課程繼續到下午和夜間的圖片，並繼續同類型的練習。

為繼續 TPR 練習，可以使用任何您想到的道具或圖片。例如一盒牛奶或一盒麥片，抱起來並說：「早上好」。如果你有一副太陽眼鏡，就戴上它們說：「下午好」。最後，如果你有一個枕頭或意見毛毯，可以假裝您要睡覺，並說「晚上好」。

歌曲：（雅克弟兄的調）

（您也可代替「下午好」或「晚上好」）

早上好，早上好

你好嗎，你好嗎？

我好，我好

謝謝啦，謝謝啦

遊戲：反應比賽

目的：練習聽力理解的詞彙：早上好，下午好，晚上好。

材料：每個學生須有三張照片或圖片（代替早上、下午與晚上）。

設置：學生在桌子。他們的三張圖片正面在桌上。

步驟：教師說出一個詞彙。學生必須拿出正確的圖片到空中。這是一個比賽，看誰能夠最快正確反應。第一位舉手並拿出正確圖片的學生贏得比賽。

4. 迷你故事：確保所有學生可見圖片

迷你故事#1：

早上的時候，我們說「早上好」。下午的時候，我們說「下午好」。晚上的時候，我們說「晚上好」。

5. 迷你故事：討論與練習

- 顯示不同的道具代替不同的時間。讓學生了解正確的表達（一盒麥片，一副太陽眼鏡，一個枕頭等）
- 說一個問候語，讓學生告訴您這個時間大概做什麼或需要什麼東西，例如早上好：牛奶，咖啡，果汁等等。
- 問題：「早上的時候，我們說什麼？」、「下午的時候，我們說什麼？」與「晚上的時候，我們說什麼？」。

6. 閱讀活動

在課程的早期階段，建議教師別注重閱讀活動，但如果教師認為有必要開始，則可以試試以下的活動：首先，在白板上布置圖片並在圖下面用大字寫出迷你故事。例如，布置太陽的圖片並於其下寫上「早上的時候，我們說早上好」。一旦學生都能自在地同聲唸出故事，再單獨地要求每個學生向你重述故事。這個閱讀活動隨後可以在不使用的圖片的情況下重複施行。就這個年齡的學習而言，建議教師抑制使用漢語拼音來介紹漢字。

B. 你好嗎？

1. 新的詞彙：你好嗎、（很）好、（很）不好、馬馬虎虎

2. TPR 手勢：

你好嗎？ 您看您問的人，而同時手掌向上與聳肩膀。

好 微笑並把豎起大拇指說「好」

很好 笑開並豎起兩隻大拇指說「很好！」

不好 皺眉並將一隻拇指向下指說「不好」

很不好 大大皺眉並將兩隻拇指向下來指說「很不好！」

馬馬虎虎 手掌向下，雙手上下搖動以表示「馬馬虎虎」

3. TPR 練習：第一單元裡有幾個使用的圖片介紹詞彙與句型。您也可以使用照片和有名的兒童卡通人物（如海綿寶寶）會表現出不同的情緒。

你好嗎？（很）好/不好：問學生「你好嗎？」首先，引導他們與他們的答案，給他們選擇的反應。「好」就是豎起大拇指或「不好」就是大拇指向下。繼續問學生「他/她好嗎？」與指向圖片或照片。然後，開始詢問學生自己「你好嗎？是好還是不好？」。繼續使用大拇指向下的手勢，直到每個學生都了解意思。每一個學生給答案時，重複他的回答並說「大家，Stevie 好不好？」。確保全學生都說出了 Stevie 相同的答案。

學生了解「好」與「不好」的意思，繼續介紹「很好」和「很不好」。例如，一個學生回答「好」，就問：「好（一個大拇指）還是很好（兩個大拇指）？」。如果學生說「很好」，重複手勢並說「很好」。

馬馬虎虎：繼續練習「你好嗎？」，但這次是使用圖片來顯示人是「馬馬虎虎」。問學生「他好不好？」，接著說，「他不是好，他也不是不好，他是馬馬虎虎」。使用其他圖片表示這種情感就是「馬馬虎虎」。

介紹「為什麼？」的句型，例如「Mark 不好，為什麼？」。讓學生說出自己的原因（以英文為回答）。讓他們使用個性化的這些情

況和問題。如果您知道一個學生當天不太好，例如說他忘了帶他最喜歡的玩具，那麼您可以說：「Jimmy 不好，很不好，為什麼呢？」。學生不一定要使用華語來回答，但是您可以用華語重複這些答案。

每天跟您的學生練習「你好嗎？」，他們會習得這些詞彙與句型。經過幾天的這種做法，不需要您幫忙他們，學生也能自己提出這樣的問題與回答。

學生活動：給每個學生三張圓圈形狀的紙。請學生在紙上畫出一種表情，這張紙可以在下列遊戲中使用。

遊戲：將「你好嗎？、好、不好、馬馬虎虎」靈活應用反應比賽。

4. 迷你故事：

迷你故事#2: 講故事時，您可以用一個名字、她與他。

早上的時候，他馬馬虎虎。下午的時候，他好。晚上的時候，他不好。

5. 迷你故事：討論與練習

- 問題：建議用快樂或很累的聲音為回答。「早上的時候，你好不好？」、「下午的時候，你好不好？」、「晚上的時候、你好不好？」、「早上的時候，你說什麼？」、「下午的時候，你說什麼？」、「晚上的時候，你說什麼？」、「早上的時候、為什麼你馬馬虎虎？」、「下午的時候、為什麼你馬馬虎虎？」與「晚上的時候、為什麼你馬馬虎虎？」

6. 閱讀活動

請按照上一節中所描述的閱讀活動來使用新的詞彙和句型。

C. 他/她/我/你/叫...

1. 新的詞彙：叫、他、她

2. TPR 手勢：請學生寫名牌將它們放在桌上。

叫： 假裝您有一個名牌，而指向名牌並說「老師叫_____」

他： 指向到一張男孩的照片，而說這個男孩的名字，例如「他叫 John」

她： 指向一張女孩的照片，按著說這個女孩的名字，例如「她叫 Mary」

我： 指向您自己，按著說「我叫_____」

你： 指向一個學生，按著說「你叫_____」

3. TPR 練習：

叫：這是一個好機會學習您學生的名字。這也有助於學生學習他們同學的名字。確保每一個學生都有一個名牌在桌上或戴上一張名牌。指向學生的名牌並說出來他們的名字，例如「她叫 CARYN」或「他叫 Eric」等。

當您已確定所有學生的名字，指向其中一位學生並問「他叫什麼，CARYN 或 ERIC？」。這個方法可以練習好數次，也可以重複學生的回答。例如，如果展示出來圖片米老鼠並問「他叫什麼？」，學生回答「Mickey Mouse」，你可以回應說「對，他叫 Mickey Mouse」。

他/她：因為講華語的時候「他與她」的發音是一樣的，您需要使用男孩和女孩的圖片為確保學生了解「Ta」是用於兩個含義。使用不同的卡通圖片或照片為複習「他/她叫什麼？」。

當學生已回答與理解「他/她叫什麼？」和「他/她叫…」，您就可以使用第一人稱的答案來紹自己：「你好！華語老師叫_____老師」，指向自己的名牌並重複「華語老師叫_____老師」，然後按著繼續問「你叫什麼？」。在這點上，您可以先幫助幾個學生正確反應，並不斷重複到學生都能理解。

您也可以使用明星、學生的兄弟姐妹或其他老師的照片來練習「他叫什麼？」。

4. 迷你故事：

迷你故事#3

她叫 Jennifer。Jennifer 好不好？她好。他叫 Matthew。Matthew 好不好？他不好。

5. 迷你故事：討論與練習

- 問題：「她叫什麼？」、「他叫什麼？」、「她好不好？」、「他好不好？」、「Jennifer 好嗎？」、「Matthew 好嗎？」
- 再次講故事，並解釋為什麼 Jennifer 好、Matthew 不好。
- 再次講故事，但這一次是 Jennifer 不好、Matthew 好。
- 再次講故事，但使用您學生的名字。

6. 閱讀活動

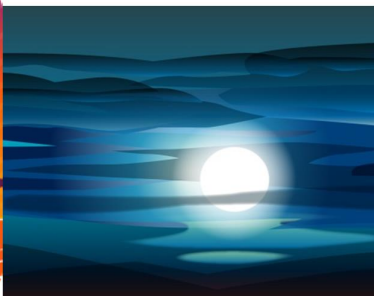
請按照上一節中所描述的閱讀活動來使用新的詞彙和句型。

Illustrations:

早上

下午

晚上



你好嗎？

好

很好

不好



Microsoft® clipart

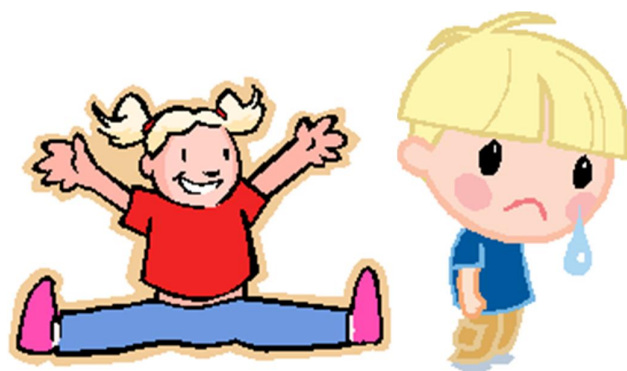
很不好

馬馬虎虎

名牌



迷你故事#3



Microsoft® clipart

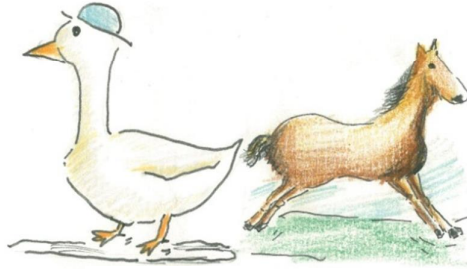
Student Reference Book/學生參考書



站起來
Stand up



坐下 Sit down



走 Walk

跑
Run



跑得快
Run fast



睡覺
Sleep



舉手
Raise hand



跳舞
Dance



停
Stop



笑
Laugh

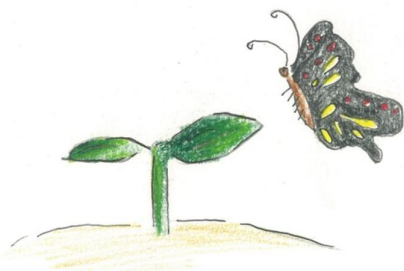


哭
Cry

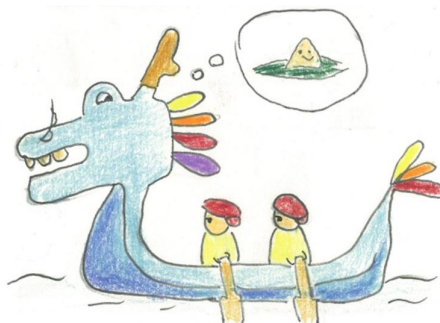


讀
Read

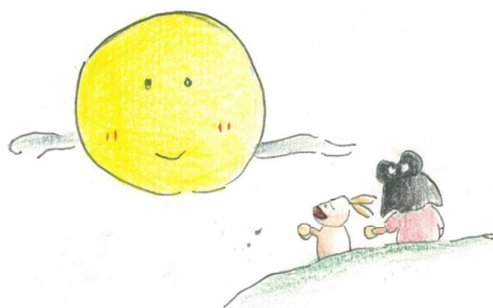
Illustration by Kendra Chang (張乃文)



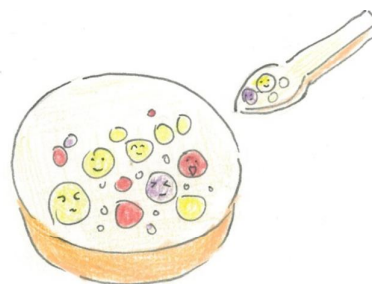
春天
Spring



夏天 Summer



秋天
Fall



冬天
Winter

講華語的 地方

Places where Mandarin is spoken



Illustration by Kendra Chang (張乃文)

一 二 三 四 五

One

Two

Three

Four

Five

六 七 八 九 十

Six

Seven

Eight

Nine

Ten



黑色

Black



白色

White



紅色

Red



綠色

Green



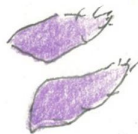
黃色

Yellow



橙色

Orange



紫色

Purple



粉紅色

Pink



棕色

Brown



藍色

Blue

Illustration by Kendra Chang (張乃文)

第三節 小結

本章的範例教材是綜合需求分析並針對 TPRS 教學法與兒童第二語言學習特點所設計的。良好的華語學習成效除了要安排適合的活動與任務，教師另外一個關鍵。兒童華語教師應具備準確的華語發音、及基礎英語能力。教師是孩子模仿的主要對象，教師的正確發音可為啟蒙階段的兒童奠定良好的華語發音基礎。再者，教師若具備英語能力，能適時以兒童母語溝通，TPRS 的實施將會使流程順暢，且能夠適當評估及選擇教材，並懂得靈活運用 TPRS 教學。設計周全的課程可以引導學生循序學習，有助於教學目標之達成。

生動活潑的 TPRS 教學可讓兒童輕鬆習得華語並使用華語溝通，本研究根據 TPRS 循序活動的原則，有系統的尋找適合的課堂活動與可理解性輸入之間的結合點，通過不同種類活動與語言教育的融合，利用 TPRS 手段發展學生的華語知識並培養華語語感。故什麼是可理解新輸入的選擇變得相當重要。教師必須了解如何評估什麼東西對兒童是可理解的、適當選擇短語與詞彙，並能依學生的興趣、年齡、程度及需要，彈性刪減或增加及靈活變化課程活動，使 TPRS 教學活動能切合學生需求，提升語言習得和教學效果。此外，教授 K-1 層級年紀美國兒童的教師應了解兒童第二語言習得之基本理念及兒童心理學、熟悉 TPRS 教學教材設計要領、並確實掌握教室管理技巧，才能使教室氣氛輕鬆活潑，這樣才能確保 TPRS 的教學過程不至過度吵雜。

第六章 結論與建議

本研究主要目的是要發展並設計出一套以 TPRS 為中心的美國兒童華語教學教材。筆者根據 TPRS 教學法、兒童語言習得相關理論及可理解性輸入學習之理念，試圖讓兒童在輕鬆歡樂的狀態中學習新語言，使兒童在自然的交流中培養語言興趣、將目標設定為自然語言習得以及培養基礎語言能力。筆者以資料蒐集、文獻探討、分析現有教材與現行教學情況的需求來作為教學設計的基礎，建立一套具實際教學價值的 TPRS 教材設計，提供有意使用在兒童華語課堂使用 TPRS 教學法的華語教師參考，並做成以下結論與建議。

本章的結論將依據設計原理與文獻學理的配合和現況實施的優缺點做出結論，並提出在研究發展過程中的限制因素，最後則對未來初級兒童華語教學及教材提出建議。

第一節 結論

結論中，將針對兒童華語以 TPRS 教學法為主之課程、教材、實施、教學資源與測驗五方面來歸納說明。

一、以 TPRS 教學法為主之兒童華語課程方面

TPRS 教學目標為：(1) 讓學生在會話情境中準確使用華語。(2) 培養學生學習華語的興趣與方法。(3) 增進兒童對中華文化習俗的興趣。教師應把握 TPRS 教學要點，以營造良好的學習動機，產生主動探與表現的學習效果。

在華語溝通能力方面，兒童階段的課程以聽、說為主，讀寫為輔。第二章文獻探討中之研究表現指出兒童的語言學習在發音方面較佔優勢，因此兒童華語課程應根據兒童語言學習的特性，強調聽、說教學。兒童能藉由可理解性輸入的教學設計以及專為培養華語聽、說能力的豐富活動奠定良好的華語口語溝通基礎。TPRS 教學將閱讀能力做為輔助學習，閱讀活動能夠加強可理解性輸入的短句學習，但寫作活動則較少進入教材設計內，只包含少許摹寫字詞練習，自然體驗語言的不同形式。此教學設計希望能達成聽、說、讀、寫相輔相成的華語學習效果，並利於 TPRS 華語教材之連貫。

語言學習是一個漫長的過程，學習者對華語學習的興趣及正面的學習態度才能持之以恆且樂於其中。故兒童華語 TPRS 教學的重點不僅是養成學習者的華語能力，也要讓兒童在學習華語的過程中體驗學習的樂趣，使其持續保有學習華語的熱情。

二、以 TPRS 教學法為主之華語與教學實施方面

以 TPRS 教學法為主的課程要能達到預期之目標，在教學實施方面，應該注意以下幾點：

1. 教學須以學生為中心
2. 以可理解性輸入短語為教學
3. 強調意義的理解，排除文法講述
4. 教學過程中隨時鼓勵兒童，避免常常糾正錯誤

三、教學資源方面

傳統的華語教學資源包括 CD、圖卡、閃卡等等。隨著科技產品在教室中越來越普遍，影片、部落格、SmartBoard 使用的應用程式、iPad、電腦等也可加入教學資源中。不過，教師不應過分依賴科技產品，甚至讓科技產品成為課程中心。因為教學科技資源僅為輔助教學之用，理應僅用來加強 TPRS 教學中的步驟與可理解性輸入，而非喧賓奪主。謹記此點，學生才會將焦點放在語言，而非最新的科技產品上。

四、教學測驗方面

兒童語言教學更應重視學習過程與態度，而非強調結果。因此，要了解學生習得什麼，必須觀察學生平時表現、學習態度、以及語言能力成長情形。測驗重點應放在學生的實質語言能力，而非設定一連串學習目標，且測驗必須根據課程設定的語言習得目標來擬定。

教師了解學生的語言結構習得情況後，可藉此重新評估、調整測驗，同時繼續進行課程。教授 TPRS 教學法的學生是在情境中學習溝通方法，測驗也必須以相同方式進行，因此施行測驗時，使用視覺提示與手勢十分重要。

第一節 研究發展之限制

本研究主要根據 TPRS 教學與兒童第二語言習得相關理論及可理解性輸入之理念，目的在發展出一套以 TPRS 教學為中心的美國兒童華語教學課程設計。

研究雖致力於資料蒐集，然而由於時間與空間及主客觀條件因素，使研究過程中仍有未盡理想之處，其所面臨的研究限制如下：

（一） 方法

因為筆者在研究期間居住於灣而教師研究對象大部分居於在美國，因此主要研究工具就是網上的問卷與電子郵件。雖然先進科技使得兩地交流變得十分方便，但是這也讓研究內容少了些許人味。此外研究範圍也因此限制在有相對應科技設備的人選之中。

（二） 問卷

雖然設計問卷的過程每個問題都要通過英文和華語母語者教師們的檢查，才能發送給研究對象，但是回收問卷的反映十分明顯。有些問題對於受訪者來說不夠清楚，他們會表示自己不明白問題的意義，或著回答內容跟問題無關，甚至完全沒有回答。雖然這樣的案例不多，三十位受訪者其中只有一兩位有此狀況，但因問題不夠清楚而沒有收到研究對象的回答，有可能讓本研究濕去有價值的資料。

關於問卷的另外一個因素是，因為本問卷是一個介紹性的、範圍比較大的調查，所以問卷上的問題比較多。值得一題的是本問卷要求受訪者寫出自己想法的開放性問題，因此為了填問卷，研究對象需要花大概 30 分鐘的時間。因為問題比較多，所以有些研究對象雖然有填問卷，但卻沒有寫完，這樣的現象也造成研究對象人數的減少。

（三） 缺少 TPRS 教學有關的研究文獻與教材

在本論文的研究過程中，筆者知道 TPRS 相關研究十分不足。雖然筆者進行了可理解性輸入的文獻回顧，但文獻回顧中缺乏近期 TPRS 教學或 TPRS 教材的大型研究。

除了缺乏 TPRS 相關研究外，如第二章所述，針對小學課程，僅有一本 TPRS 教學法的華語教科書及其他教材（如以可理解性輸入為主的讀物）。雖然 TPRS 教學中可採納其他教材書，但缺少著重於 TPRS 教學法的教科書，為筆者的研究與教材設計帶來限制。

第二節 對未來研究與建議

由於兒童華語教學是華語文教學領域中的啟蒙階段，隨著華語熱的不斷升溫，華語教學走進小學的步伐也越來越快。在美國許多州的教育機構急欲增設兒童華語相關課程的情況下，華語教學課程必須從兒童甚至幼兒階段作整體性的全面規劃。而也期待更多華語教師與研究者投入完整的兒童華語課程、專業的兒童華語師資培訓及相關兒童華語教材的編寫。

對未來有志從事兒童華語教學相關之研究者，除本研究結果外，還有一些層面有待以後的研究繼續探討：

- (一) 可針對實施與未實施 TPRS 教材的兒童學習者，做一相關性的比較研究，以了解學生學習成效及學習態度方面有何差異。
- (二) 與 TPRS 教材相關配套與多媒體的編寫與出版，例如：小學學齡兒童的簡短故事書、學生活動本、音樂光碟。
- (三) 擬訂一套由 K 到 5 年級的系列 TPRS 教材的編寫計劃，以美國華語 FLES 課程能使用。

隨著推行小學華語課程的趨勢越加流行，本研究中採用 TPRS 教學法的教材設計將會是華語教學領域所樂見的新研究成果。筆者更希望華語教師認為本教材設計對其教學方式有所助益，並對以英語為母語者的小學華語教學領域做出貢獻。

參考書目

一、中文書目

- 吳明清 (1991)。教育研究—基本觀念與方法分析。台北：五南。
- 施玉惠等 (譯) (2003)。H. Douglas Brown著。原則導向教學法—教學互動的終極指南 (Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 2nd ed)。台北：台灣培生教育。
- 葉德明 (2002)。華語文教學規範與理論基礎。台北：師大書苑
- 歐用生 (1991)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發(主編)，教育研究法 (頁229-254)。臺北市：師大書苑。
- 劉珣 (2000) 對外漢語教育學引論。北京：北京語言文化大學出版社。
- 劉珣 (2002)。漢語作為第二語言教學簡論。北京：北京語言大學出版社。
- 蔡雅薰 (2008)。美國各級學校K~12華語教材情境選用研究。中原華語文學報，2，205-224。

二、英文書目

- Asher, J.J. (1997). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Ray, B., & Seely, C. (2012). *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School (6th ed.)*. Berkley, CA: Command Performance Language Institute and Blaine Ray Workshops.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. S. (1957). *Going beyond the information given*. New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press (Harvard University).
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Genese, F. (Ed.). (1994). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

美國初級兒童華語教材設計—以 TPRS®教學法為主

- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1974). *The Child's Conception of Quantities*. (Translated from the French by Pomerans, A.J.), London: Routledge & Kegan Paul. (Originally published, 1941).
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rhodes, N.C., & Pufahl, I. (2010). *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Slavic, B. (2007). *TPRS in a Year!*. E-Book: self published.
- Slavic, Ben (2007b). *PQA in a Wink! (2nd ed.)*. E-Book: self published.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Wiggins, G., & McTigue, J. (1998). *Understanding by Design*. NJ: Prentice Hall
- Willis, J. (1996). A Flexible Framework for Task-Based Teaching. In Willis, J., & Willis, D., *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 235-56). Oxford: Heinemann.
- Willis, J., & Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

三、教材

- 馬亞敏、李欣穎（2002）。輕鬆學漢語少兒版。香港：三聯書店。
- 吳威玲等（2006）。遠東兒童中文。台北：遠東出版社。
- 盧毓文（2007）。嘻哈說唱學中文。香港：資優教育有限公司。
- 劉富華（2005）。漢語樂園。北京：北京語言大學出版社。
- 章悅華、張覓彥（2007）。我愛學中文。北京：北京大學出版社。
- 趙馬冰如等（2012）。快樂兒童華語。Palo Alto, CA: Better World Ltd.。
- Bossus, R., & Bouard, C. (2000). *Hélico et ses copains*. Paris: European Language Institute.
- Caparrós, C., & Burnham, C. (2009-2012). *Superdrago*. Madrid: SGEL Educación.
- Gaab, C. (2002). *¡Hola Niños!*. Chandler, AZ: TPRS Publishing, Inc.

Poletti, M., & Paccagnino, C. (2006). *Grenadine*. Paris: Hachette.

Zuchovicki, L.A. (2011). *¡Yo Quiero Pizza!*. Ladera Ranch, CA: Conversa Books.

四、網路資料

中國國家漢辦。漢語考試：YCT 考試等級。2013 年 4 月 20 日，取自
http://www.hanban.org/tests/node_7485.htm

陳呂中瑛 (2011)。Web 2.0 在華語教室中的妙用。2013 年 5 月 20 日，取自
http://media.huayuworld.org/discuss/academy/netedu07/PDF_Full-lenght-Article/Academic-Thesis/Academic-Thesis_70.pdf

國家華語測驗推動工作委員會。兒童華語文能力測驗教。2013 年 5 月 01 日，取自
<http://cccc.sc-top.org.tw/download/cccc/cccc.pdf>

國家華語測驗推動工作委員會。兒童華語文能力測驗教師手冊。2013 年 5 月 01 日，取自
http://cccc.sc-top.org.tw/download/cccc/cccc_teacher_hb.pdf

American Council on the Teaching of Foreign Languages. Foreign Language Enrollments in K - 12 Public Schools: Are Students Prepared for a Global Society? (2011). 2012 年 08 月 15 日，取自
<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ReportSummary2011.pdf>

American Council on the Teaching of Foreign Languages. Standards for Foreign Language Learning. 2013 年 4 月 14 日，取自 <http://www.actfl.org/advocacy/discover-languages/advocacy/discover-languages/advocacy/discover-languages/resources-1?pageid=3392#standards>

TPR-World (James J. Asher). What is TPR ?. 2013 年 3 月 13 日，取自 <http://www.tpr-world.com/what2.html>

Asia Society. Meeting the Challenge: Preparing Chinese Language Teachers for American Schools. 2013 年 4 月 15 日，取自 <http://asiasociety.org/files/chineseteacherprep.pdf>

Authentic Education. Big Ideas. 2013 年 5 月 18 日，取自
http://www.authenticeducation.org/ae_bigideas/index.lasso

Ben Slavic. Ben Slavic TPRS Workshop Handouts. 2013 年 4 月 21 日，取自
<http://www.benslavic.com/workshop-handouts.pdf>

Blaine Ray. Blaine Ray TPR Storytelling. 2013 年 7 月 20 日，取自
<http://www.blainerayTPRS.com/>

British Council and BBC. A Task-based Approach (2004). 2013 年 4 月 20 日，取自
<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/a-task-based-approach>

Center for Applied Linguistics. Early Language Assessments: SOPA, ELLOPA & COPE. 2013 年 4 月 25 日，取自 <http://www.cal.org/ela/sopaellopa/>

美國初級兒童華語教材設計—以 TPRS®教學法為主

Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. The Chinese K-5 Grade Level Expectations: Learner Profiles. 2012年8月15日，取自 <http://www.cal.org/projects/pdfs/chinese-k-5-grade-level-expectations.pdf>

Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. Grade 1 Theme 1.B.1: What do we like to do with our friends and our family? Draft Chinese Curriculum. 2012年8月15日，取自 <http://www.cal.org/projects/pdfs/what-do-we-like-to-do-with-our-friends-and-our-family.pdf>

Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. Grade 2 Theme 2.B: What do we do in our homes? Draft Chinese Curriculum. 2012年8月15日，取自 <http://www.cal.org/projects/pdfs/what-do-we-do-in-our-homes.pdf>

Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. Grade K-5 Chinese Curriculum: Grade Level Essential Questions and Themes. 2012年8月15日，取自 <http://www.cal.org/projects/pdfs/enduring-understanding-essential-questions-and-themes.pdf>

Center for Applied Linguistics and National K-12 Foreign Language Resource Center. Kindergarten Theme A.1 Who are we in our Chinese classroom? Draft Chinese Curriculum. 2012年8月15日，取自 <http://www.cal.org/projects/pdfs/who-are-we-in-our-Chinese-classroom.pdf>

Council of Europe: Education and Languages. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). 2013年4月15日，取自 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_EN.pdf

Mandarin Immersion Parents Council. Full Mandarin Immersion School List. 2013年4月20日，取自 <http://miparentscouncil.org/full-mandarin-immersion-school-list/>

National K-12 Foreign Language Resource Center (NFLRC). Chinese Curriculum Development (2006 - 2010). 2012年08月15日，取自 <http://www.cal.org/projects/chinesek5.html>

National Security Education Program. 2013年3月15日，取自 <http://www.nsep.gov/>

National Security Language Initiative (2006). 2013年3月15日，取自 <http://2001-2009.state.gov/r/pa/prs/ps/2006/58733.htm>

New York University, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development. Developing Chinese Language Teachers Program. 2012年9月5日，取自 <http://steinhardt.nyu.edu/teachlearn/dclt>

Susan Y. Rui and Naomi J. Zhang. Assessment for Chinese FLES Program. 2013年5月30日，取自 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&ved=0CFMQFjAF&url=http%3A%2F%2Fsteinhardt.nyu.edu%2Fmetrocenter.olde%2Fprograms%2FALBETAC%2FIndex%2Fwhat'sNew%2FSOPA%2C%2520Assessm ent%2520for%2520Chinese%2520Language%2520Program.ppt&ei=N1S_UbnsAtW

g4AO5vIHADQ&usg=AFQjCNGQ0jNitAa7TA22i_kIwFcTm-
0JNA&sig2=YWTCfnA0GgJ_dGHLNIJ-YA&bvm=bv.47883778,d.dmg

Waltz, T. (2013, July 29) Re: Circling related structures [Online forum comment].
Retrieved from
<http://groups.yahoo.com/neo/groups/moretrps/conversations/topics/132571>

五、論文

王綸綸 (2010) 英語地區五至七歲兒童華語教材研究與設計編寫—以澳洲學童為例。
國立台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文。

朱國華 (2009) 7~12 歲兒童華語教學音樂活動設計。國立台灣師範大學華語文教學
研究所碩士論文。

周睿婷 (2012) 六至十歲兒童之可預測圖畫書華語教學設計研究。國立台灣師範大學
華語文教學研究所碩士論文。

洪瑄鎮 (2011) 以任務型教學活動應用於海外兒童華語教材之原則—以非魯賓僑校兒
童為例。國立台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文。

陳怡慧 (2010) 遠東生活華語三之教材活動設計研究。國立台灣師範大學華語文教學
研究所碩士論文。

張玲嘉 (2011) 兒童華語教材課室活動編寫研究—以國際學校小學部為例。國立台灣
師範大學華語文教學研究所碩士論文。

鄧巧如 (2008) 「遊戲中學習」-7~12 歲兒童華語遊戲教學之活動設計。國立台灣師
範大學華語文教學研究所碩士論文。

楊忠宜 (2012) 青少年華語教材研究與設計—以 12-15 歲英語青少年為例。國立台灣師
範大學華語文教學研究所碩士論文。

六、期刊

Asher, J.J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language
Learning. *Modern Language Journal*. 53, 3-17.

美國初級兒童華語教材設計—以 TPRS®教學法為主

Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*. 17 (1), 38-62.

附錄

附錄一、受訪者問卷

華語教師對青少年華語教材之需求問卷

親愛的華語老師們：

The following questionnaire is a part of the survey I am conducting for my thesis. The focus of my research is on Mandarin curriculum design for native English speaking elementary school students. I would like to examine the current state of Mandarin teaching at this age level by understanding your teaching experiences such as methods, materials and curriculum/lesson plan design. I believe that my research can help develop a curriculum most suitable for this age group.

敬祝教安

國立台灣師範大學華語文教學研究所研究生

張柏漪敬上

中華民國 102 年 04 月 15 日

一、填寫人背景

1. 您的母語為何? _____
2. 年齡： 20歲以下 21~30歲 31~40歲 41~50歲 51歲以上
3. 性別： 男 女
4. 最高學歷： 高中 大學 碩士 博士
5. 請問您有對外華語教學學歷或州立華語教師執照嗎？
兩者皆有。

我只有華語教學學歷。

我只有華語教師執照。

兩者皆無。

6. 您目前教學的地區在哪裡兒? _____

二、語言背景

1. 請問您是母語者華語教師或非母語者華語教師?

2. 請列出您出生與長大的地方。 .

三、小學華語教學經驗

1. 請問您實際的華語教學經驗有多久?

2. 學校類型:

公立學校

私立學校

宗教學校

特許學校

國際學校

3. 您教的華語課程屬於哪一種?

FLES 小學外語教學課程

FLEX 小學外語探索課程

Bilingual/Dual Language/Immersion 華語浸沉式課程

4. 請問您在小學教華語嗎? 是 不是

5. 請問您班級學生年級為何? 請在下面註明其華語課的程度 (比如: 初級、中級、高級等) _____

6. 請問您在其他國家有對外兒童華語的教學經驗嗎? 如果有, 請寫出曾任教的國家。 _____

7. 請問您教兒童華語課程多久了？並請與您全部的華語教學經驗相比。

8. 您認為教小學華語最困難的地方為何？_____

9. 請問您認為小學開始上華語課比中學或高中才學華語的優點為何？_____

10. 請問您認為小學開始上華語課的缺點為何？_____

11. 請問在華語教學課堂上您教繁體、簡體字，還是兩種都教？

繁體

簡體

兩種都教

12. 請問在華語教學課堂上教發音時您用的是漢語拼音、注音符號，還是任何系統都不用？

漢語拼音

注音符號

無系統

四、華語教學課程設計的經驗與概念

1. 請問誰設計您目前使用的小學華語課程？_____

2. 請問您的華語課程有什麼特定目標？比如：聽、說、讀與寫。_____

3. 請問上述目標對設計的華語課程有何影響？_____

4. 從您最初設計華語課程到現在，這些目標有什麼重大的改變？_____

5. 如果目標改變了，請問是什麼改變？而課程目標是否依然達成？如果目

標沒有改變，請寫‘沒有’。_____

6. 您認為什麼是設計小學華語課程最重要的因素？_____

五、華語教學法的經驗與概念

1. 請問您認為什麼是最有效的教學法？_____

2. 請問您在華語教學課堂上主要使用的教學法為何？_____

3. 請簡要說明您在華語課堂使用的教學步驟。_____

六、兒童華語課本的概念

1. 請問在您的華語教學經驗中，什麼教材最有效？_____

2. 請問您覺得哪些部分對教學最有幫助？比如：閱讀、會話、詞彙、語法、主題（話題）單元等等。_____

七、華語教學的經驗與概念

1. 請問您的學生在學華語時，通常遇到哪些類型的困難？比如：發音、語法、詞彙、語用、文化。_____

2. 這些困難當中，您的學生最常遇到的是哪一種？_____

3. 請問您怎麼在華語教學課堂上讓學生保持興趣？_____

4. 依您之見，成為一個有效與成功的對外華語教師的因素為何？_____

5. 請留下您的電子郵件，以便日後將此份調查的結果寄送給您。_____

附錄二、訪談問題

教師訪談問題

一、測驗要求

1. 您的華語課程是否必須包括測驗？

2. 課程內容是否要求您進行特定類型的測驗，或者身為教師的您有權決定測驗內容？

二、聽力測驗

3. 針對聽力，您使用何種測驗？

4. 針對聽力，您認為何種測驗最可靠，且最適合小學生？

三、口語能力測驗

5. 針對口語能力，您使用何種測驗？

6. 針對口語能力，您認為何種測驗最可靠，且最適合小學生？

四、閱讀測驗

7. 針對閱讀能力，您使用何種測驗？

8. 針對閱讀能力，您認為何種測驗最可靠，且最適合小學生？

五、 寫作測驗

9. 針對寫作能力，您使用何種測驗？

10. 針對寫作能力，您認為何種測驗最可靠，且最適合小學生？

附錄三、TPRS 的英文原文

The following are the original English passages from *Ray and Seely (2012)* that are summarized in Chapter 2 of this thesis (page numbers have been included).

The Keys to Fluency (pp. 8)

1. A language class must be comprehensible.
2. Students must receive sufficient aural comprehensible input of basic structures and vocabulary to be able to truly acquire them. This enables students to use them orally to say what they want to say in their new languages. This is the *golden key to fluency*.
3. The aural input must continually maintain the interest of students.
4. There must be at least one vehicle for developing fluent oral expression— a way for students to express themselves orally in their own words, not memorized lines. This must include a way for them to develop an often ignored aspect of fluency— connected speech in which they say one sentence after another.
5. The class must be conducted in almost completely in the target language.
6. The process must involve relatively little stress. Preferably, it should be easy and enjoyable and/or interesting.
7. Teacher expectations must be high.

The TPRS Classroom Fluency Model (pp. 8)

The TPRS model for fluency consists of four main elements:

1. Making the class 100% comprehensible.
2. Frequent aural repetition of the targeted material in the development of stories.
3. Keeping the class interesting.
4. Oral interaction about students themselves, topics of interest to them and stories that they hear and that they read.

The Main Techniques of TPRS (pp. 14-16)

To keep a class fully comprehensible, our main techniques are:

1. Conscientious limitation of the input, specifically the grammatical features and the vocabulary. This means that (a) when a new item is introduced, it is clarified immediately and (b) care is taken not to introduce extraneous items.
2. Regular checking on the comprehension of a few selected students, usually by having them orally translate particular sentences, phrases and words.
3. Quick clarification whenever there appears to be lack of understanding or even a hint of doubt about meaning. The most effective means of doing this usually is (a) translating or (b) quickly asking and answering about previously introduced material.

4. Using the first language also to quickly explain grammatical elements in context. We explain them by saying what they mean, not by using grammatical terminology. We don't explain grammar when it's not in context, so we don't explain it before students meet it in context.
5. Explaining TPRS class procedures in the first language.
6. Using cognates and translating them whenever their meaning is not obvious to students.
7. Taking care to speak at a speed that is comprehensible to all students at any given time.
8. Making sure at all times that the pace of the class is not too fast for any of the students.
9. Having one or more students orally translate almost all readings.
10. Not directly correcting students when they make mistakes orally. Instead, we notice what element has not been acquired so that they might provide more repetitions of it. Sometimes we also restate correctly what student intended to say.

To provide oral repetitions in sufficient quantity, the techniques we utilize the most are:

1. "Asking a story," rather than telling a story. In asking a story, teacher is involving students in the creation of the story. Students are able to provide part of the content in the story while the teacher maintains control of the content, deciding whether or not specifics suggested by students should be included.
2. "Circling," asking a series of different types of questions about a particular fact (a phrase or a word) in a story.
3. Using different levels of questions, such as yes/no, either/or and why questions.
4. Making sure teacher keeps orally providing interesting repetitions until students are able to understand the material instantly, i.e., without translating mentally. Their processing speed develops gradually as they keep hearing and understanding the repetitions.
5. Adding new details to a sentence to allow for further questioning about the same sentence.

To keep interest high, teachers do a variety of things, the principal ones being:

1. Establishing and sticking to TPRS class procedures.
2. Having students participate in the development of stories.
3. Making students the star of stories.
4. Dramatizing stories with students often playing themselves.
5. Asking students about their lives.

6. Having discussions about how readings relate to students' own lives.
7. Using unexpected (and bizarre) content in stories and encouraging students to do the same.
8. Paying attention to signs of lagging interest and, when they appear, introducing new details, changing pace or changing activity.

The Fluency Circle vs. The Reading Circle (pp. 18)

In TPRS we refer to basic structures and vocabulary as the fluency circle (or the small circle). We limit vocabulary to a few hundred words. The fluency circle is a concept. It starts out very small and expands as students understand more and more language. We spend class time practicing the fluency circle. When language learners speak, they nearly always use the easiest way they know to say things.

The reading circle (or the big circle) includes the fluency circle but also refers to the vocabulary and structures not needed for fluency. This concept is important for teachers so they will only practice vocabulary and structures needed for fluency during class. Reading circle words do turn up in class, in readings and in speech. When they do, the teacher quickly translates them and then doesn't deal with them further.

3 Main Steps of TPRS (pp.19)

1. Establish Meaning:

We establish meaning mainly through translation because it's clear and fast. We also use gestures, pictures, and props are used along with translation because it helps students process language faster. We always err on the side of clarity.

2. Ask a story:

We ask a story because asking a question requires a response. When our students answer a question, we have evidence of comprehension. We also ask a story because we can use repetitive questions. We can use same structure as we asking the question, in many different ways. This allows students to hear the structure many times, without adding a lot of vocabulary words, which would make it much more difficult to make the lesson comprehensible.

When we ask a story (step 2), we also have the story take place in three locations. In the first location we introduce a problem. The problem is something that can be resolved like a boy needing or wanting something. In the second location we make an unsuccessful attempt to solve the problem. We either change the problem or add information about why problem can't be solved in that location. Finally, we solve the problem solved in the third location. This allows us to make lessons even more repetitive, and helps students remember the plot and the details of story.

3. Read and discuss:

We (a) translate a paragraph, (b) ask the facts about paragraph, (c) add additional details to the story and (d) create a parallel story.

- a. To ensure complete understanding we (i) choose a student to read paragraph in English (the student's first language) or (ii) do a choral translation in which we read a line in target language and students chorally say line in English. Students also write down meaning of any word they don't understand.
- b. We simply ask the facts of the paragraph sentence by sentence.
- c. To enhance interest, we add additional details to written story. We can add a detail by asking students a question and having them guess or we can just tell them the details.
- d. To make the discussion more interesting and repetitive, we also create a parallel story about a student in class. As we discuss and add details about the written story, we also add details about the student in the class.

TPRS procedures (pp. 20)

When teaching with TPRS, a teacher will do one of the following:

1. Ask a question which the students know the answer to. Students will all answer the question. For example, the boy's duck is red. Class what color is the boy's duck? Here the class will respond chorally with the word *red*.
2. Ask a question that the students don't know how to answer. In this case, the students guess. Class, what color is the boy's shirt? This is a fact that hasn't been established, so now the class members know they should guess the answer. Students are encouraged to guess the most interesting or creative answer. When students guess, the teacher must (1) verify the detail, (2) modify it or (3) say no and tell the class what the detail is.
3. Make a statement of fact about the story. When s/he does, the students will respond with an expression of interest. An expression of interest would be something like "Ohhhhhh" or "Wow."

In Bounds vs. Out Bounds (pp. 23)

If we are *in bounds* then they are taking care to be sure that our class is comprehensible to the slowest-processing student. It is always the goal to be in bounds 100% of the time.

The term *out of bounds* means someone in class doesn't understand. A teacher goes out of bounds two ways:

1. Whenever you use a word or phrase the students don't know, they will not understand.
2. The other comprehension problem occurs when the teacher speaks faster than the students can process the language.

Comprehension Checks (pp. 24)

It is important to check from time to time to be sure that comprehension is 100%. The main ways we regularly check comprehension are the following:

1. When students chorally respond they are giving evidence of comprehension.
2. Ask for a show of percentage of comprehension. Ask "How much of class have you understood?" Have them hold up fingers to represent a percentage of comprehension. Ten fingers represent a 100% comprehension while five fingers represents 50%.
3. If you say a sentence in the target language, you can then ask a student, "What did I say?" Her/his answer in the first language lets you know if that individual understood the sentence. If s/he didn't, then you would practice it through repetitive questions.
4. Say a word and ask them what you said. For example, say "什麼時候" and ask, "What does that word mean?"

Use of English (the First language) (pp.25)

We use English in the classroom for several reasons.

1. We use it for translation. The alternative is for students to not understand. Teachers that don't translate can only guess that their students understand.
2. We use English to explain classroom procedures. These procedures are crucial to running of the class and have nothing to do with language comprehension.
3. We use English to explain about the language. We only explain language we have already taught or that we are currently teaching.

Ideally, it'd be great to not use English at all, but doing that creates huge classroom problems and students wouldn't understand the language or the teacher's expectations of how the class is run.

Personalization (pp. 28)

We need to personalize stories as much as possible for high student interest.

1. Each story has one or more student actors. The story is about the student. It uses student's name. We verify details of story with the student actor.

2. We use details from student's life in story. If student plays football, story is about someone who wants to play in the Super Bowl. If student is a dancer, the story can be about someone who dances on Broadway.
3. Student actors dramatize certain parts of story. A story might have the line *Jill taught Steve how to dance the moonwalk*. The story stops and Jill teaches Steve how to do the moonwalk.
4. Students also have dialogue. Steve wanted to learn the moonwalk, so he went to Jill and said, "Jill, I want to learn the moonwalk." At this point, the story stops until John says to Jill, "Jill, I want to learn the moonwalk."
5. Details of the stories always make students look good. We use famous people so we compare famous people to our students. Our students always are better looking or more intelligent than the famous people.
6. PQA (Personalized Questions and Answers): We ask students personalized questions to practice vocabulary. We ask "Who knows how to swim?" A student raises her hand. We then make the story about a girl who could swim 23 miles in just ten minutes.

Repetition (pp. 29)

We must make teaching repetitive in order for students to acquire the language in the limited number of hours of class time. We use repetitive questions to make language repetitive.

1. Circling is a basic skill of TPRS is asking repetitive questions.
 - a. Start with a positive statement
 - b. Ask a question that demands a "yes" answer.
 - c. Ask an either/or question.
 - d. Ask a question that requires a "no" answer.
 - e. Restate the negative and then restate the positive.
 - f. Ask questions with who, what, where, when, etc.
 - g. Make the positive statement again.
2. Add a detail to sentence. This creates a new sentence. You can then circle the new sentence.
3. With two characters you can compare and contrast them. We do this with parallel stories and characters.
4. Go back in the story and ask previously established details.

Pop ups (pp. 47)

Pop-ups are questions about meaning, very often about meaning of grammatical elements. *Quiere* in Spanish means *he wants* (or *she wants*). We want our students to feel *he wants* and not just *wants*. If they just feel *quiere* means *wants*, then they will be more like to make statements like *õYou quiereö* (*õI he wantsö*). Therefore, we always point out exact meaning of words. We want our students to know the difference between *quiere* and *quieren*. We also want them to know the difference between *quiere* (present tense) and *quería* (a past tense). We ask repetitive questions all year long about the differences in meaning between the same words with different endings. We want our students to *focus* on the exact meanings of the different endings. Asking pop-up meaning questions is an important part of TPRS and it never goes away.

Starting with TPR (pp. 79)

The reason we start with TPR is that we seldom have to translate and we don't have the problem of processing time since the meaning is nearly always apparent when we model the command for the class. With TPR we can easily teach several vocabulary words and structures quickly and easily.

Words that can easily be taught with TPR are action words like *stand up, sit down, run, jump, throw, touch, hit, look at, laugh, cry and put*. Classroom objects, colors, clothing can also be easily taught with TPR.

We use TPR only for a short time at the beginning for several reasons:

1. The imperative gets ingrained if it is used exclusively for too long. Since we are trying to teach structures so that they sound (feel) right, we now use the third-person singular instead of the imperative!
2. Another problem with TPR is that very few of the words we have always taught with TPR are among the most frequently words of a language!
3. Asher (1996) himself has pointed out that after prolonged use of TPR, *õadaptationö* sets in. The novelty of moving wears off and students don't want to continue with TPR.

Mini-stories (pp. 81)

í Mini-stories practice basics of communication every day in class. After we teach a mini-story, we then read and discuss a story.

Notice that we teach high-frequency vocabulary in TPRS. By teaching high frequency words, we are teaching the vocabulary needed for fluency. We limit the vocabulary that we teach so that we can focus on teaching our structure. Our aim is to teach structure very well. Structure is actually a feeling of how the words fit together. It is the essence of fluency.

Structure isn't learned in a lesson. It comes by frequent practice— preferably daily practice— of the language through stories, as long as the stories are interesting, repetitive and comprehensible. This does take time but it is worth it if fluency is the goal.

Steps to asking a story (pp. 83)

1. Establish a problem. Someone needs or wants something. John needs a duck from Columbus, Ohio, that can sing in Spanish.
2. Creatively establish details. Add background information and additional characters. Include information about the main characters and one or more parallel characters.
3. Make an unsuccessful attempt to solve the problem.
4. Solve the problem.

We are not trying to finish the story. We want to make it last as long as possible. To do this, we add multiple characters. We compare and contrast these characters and add slightly different details about each character. We also talk about the characters' mother or mouse or uncle. We then add more information about these additional characters. They allow us to create exponential repetitions of the structures we are practicing in each story.

Personalized Questions and Answers: (pp. 87)

- Ask questions using the new words. A couple of examples: If word is a noun, ask if a student likes it. If word is a verb, ask if s/he does it.
- Show interest by asking follow-up questions.
- Ask the entire group about the first student.
- Invite reactions by the entire group.
- Ask similar questions of another student.
- Compare and contrast students.
- Always look for confusion (hesitation or no response) and use translation to clear it up.
- Show interest and enthusiasm. Look for information that can be used in the story.
- Compare students by inventing little stories about them.

Personalized questions and answers (PQA) are a conversation between you and individuals in the class about something regarding those individuals. Before you start a story, you list two or three phrases on the board with translations into English (the students' first language). You can use these phrases for your personalized questions and answers. In the first week of class you might say something like this:

Teacher: Who has a cat?

Student: Me.

Teacher: Is it a big cat or a little cat?

Student: Little

Teacher: Does it have a name?

Student: Fluff