

教 研 相 長

新嘉坡南洋大學出版社

—华文作为第二语言之教与学论文集

主编 陈志锐

副主编 刘渼 钟韵宜



南大-新加坡华文教研中心出版社

NTU-SCCL PRESS

《教研相长——华文作为第二语言之教与学论文集》

主 编	陈志锐副教授
副 主 编	刘渼博士、钟韵宜博士
编 委	姚瀟、曾佩瑜、雷秋明
校 对	梁文颖
封面题字	陈志锐副教授
出 版	南大-新加坡华文教研中心出版社 NTU-SCCL Press Singapore Centre for Chinese Language Ltd 287 Ghim Moh Road Singapore 279623 www.sccl.sg (65) 64675667
国际书号	978-981-14-4212-4
初 版	2020年1月

版权所有 · 翻印必究

目 录

序	苏启祯	(1)
教学研究		
新加坡第二语言背景下的学前华语儿歌教学初探		
——结合全语言与多元智能理论的行动研究	李建华	(3)
华语典藏之应用——以数字教学为例	蔡辉振	(25)
从ACTFL语文能力大纲与“能做叙述”探讨新加坡华文		
课堂上的“可理解输入”	周文娟	(43)
多学科综合背景下“双语学”理论体系建设	张卫国	(64)
2017年台湾高考语文试题评述	贺卫东	(82)
课堂实践		
从口头报告到议论文写作		
——班杜拉观察学习理论指导下的综合教学法		
.....	张建立 杨谨算 张建平	(97)
新加坡中四高级华文学生的议论文阅读可视化思维策略		
(SPW和CSQ) 的使用研究	李阳萍 吴宝发	(117)
运用“六顶思考帽”中的“红白帽”教学法提高中一学		
生口语表达水平的研究	孙 莹	(136)
通过思维模板提升中一快捷学生口语表述能力的教学策		
略之研究	赵安娜 吴宝发	(159)
采用协作学习与鹰架教学的H1华文看录像会话教学实践		
——以先驱初级学院为例	林筱真 刘 涵 林依桦	(180)
课程建构		
新住民高级华语文需求分析与课程规划之研究		
何秀缨	(198)	
Pioneering the Home-School-Community Holistic Model in		
Chinese Language Learning for Non-Chinese-Speaking		
Pre-school Learners	Tse Shek Kam	(230)

序

华文教学的问题，不是华文本身的问题，而是教学上的问题。做个比喻，餐馆所用的食材大同小异，至于能不能“客似云来”，很大的程度上，要看厨师的功夫到不到家。

新加坡早年的师资培训很重视教具，因为单凭教材不足以有效完成教学，而需要辅助工具来提高教学效率，让教师教得好，学生学得快。教师学员都为设计和制作教具绞尽脑汁、付出心血。然而，由于当年物质条件的限制，能够做到的教具不外是纸本的挂图和字卡，虽有立体模型，但较为少见。

今日，电子科技日新月异，教师不再需要花时间设计和制作教具，但却更需要探讨如何善用现成的教学资源，发挥其教学功效。这无形中也把教具这一概念扩大至涵盖任何能够提高教学效率的产品。这里的产品不仅仅是具体的器材，也包括抽象的策略。教具的价值，不在它本身，而在它的功能——激发学生的动机，让学生不厌其烦地练习，进而积极地进行批判和创意思考。

新加坡华文教研中心主办的第五届“华文作为第二语言之教与学”国际研讨会是华文教研的又一次丰收。本书选录了研讨会参会论文中的12篇，显示华文教师多方尝试的辉煌成果，反映华文教师对提升教学效率的热忱和努力。其中，值得特别注意的有以下几点：

研究发现，语言和音乐息息相关。音乐好的外语/二语学生，一般语文成绩也好。因此，借助音乐来提高华文效果是值得推荐的做法。比如，通过儿歌学华语，学生的压力小，乐趣多，还可配上动作，有

利于学生学习。以儿歌为语文教材的做法，早已有之，可惜后来被忽视。这是值得重新开拓的教学途径。

语文教学不能忽视学生的语言背景。过去，双语教学被当作两种单语的教学，两种语文分开处理，并强制学生在学习一种语言时，必须把另一种语言分割开来。近年来，脑影像研究显示，双语者的两种语言存藏在大脑的同一部位，激活一种语言时，另一种语言也同时被激活。双语并用教学法成功的例子，文献中不少。此外，新加坡新移民的语言经验和本土学生大不相同，需要不同的处理方式。在新加坡特殊的语言环境下，近十年来备受推崇的“跨语言”（*Translanguaging*）的概念和策略值得慎重考虑。

语言是思考不能或缺的工具，而思考也能使语言更臻成熟。过去，语言教学只被当作技能训练，对语言与思考相辅相成的功能的关系重视不足。语言教学中带进思维、利用思维模式学习语言，是充分利用脑功能的教学策略，值得鼓励。

华文教学过去曾被贬为守旧落伍。然而，近年来，新一代华文教师尝试掌握前所未有、未用的方法和策略，充分发挥新“教具”的功效；华文教学已然脱颖而出，本集的论文即为明证。

苏启祯博士

新加坡华文教研中心研究顾问、高级院士、卓越学者

新加坡第二语言背景下的学前华语儿歌教学 初探

——结合全语言与多元智能理论的行动研究

A Preliminary Study on the Teaching of Chinese Nursery Rhymes
in Singapore Preschools

—An Action Research Based on the Theory of Whole Language
and Multiple Intelligences

李建华

Li Jianhua

【摘要】华语作为第二语言教学在学前教育阶段呈现出实用性、启蒙性和功能性的目标特征，并且在英文作为第一语言的社会背景中呈现出语音、词汇和语法等儿童语言发展的特殊规律。儿歌以其特殊的韵律美获得儿童的青睐。笔者论述了儿歌教学在新加坡英文背景下第二语言学习中的特殊作用，并结合全语言和多元智能理论的教育理念，通过创设全语言教室实施儿歌教学的行动研究，探索本土化的儿歌教学策略和方法以及评量方式，以期对教育实践工作提出指导性建议。

【关键词】 儿歌，第二语言，多元智能，全语言

李建华，新加坡新跃社科大学学前华文教育专业学员，Apricot Academy Pte.Ltd. 高级课程顾问。

Abstract: The teaching of Chinese as a second language in Singapore preschools is characterized by its emphasis on practicality, child relevance and functionality. It is in alignment with the principles of children's language development in phonetics, vocabulary and grammar, despite a social background where English is the first language. In this regard, Chinese nursery rhymes, with their prominent prosodic effects, are in particular a suitable genre for use in the classroom. The paper begins with a discussion on the special role Chinese nursery rhymes can play. It continues with a report on an action research applying the concepts of whole language and multiple intelligences in the teaching of Chinese nursery rhymes to a group of 20 preschoolers. The teaching strategies and assessment methods will provide insights to preschool teachers in Singapore.

Keywords: children rhyme, second language, multiple intelligences, whole language

一 緒論

1.1 緣起

新加坡鉴于多元文化的自身特点，自建国以来便推行以英语为第一语言，母语为第二语言的双语教育政策。在此背景下，华语教育历经几十年的实践和改革，呈现出多元发展的趋势。根据新加坡教育部2009年的统计数据显示，华族小学一年级学生中，以英语为家庭用语的比例为60%，越来越多的华族幼儿要在入幼儿园后才学习华语（黄雪云，2013）。另一方面，近年来教育部对学生家庭语言背景的调查数据显示，越来越多的华族家庭倾向以英语作为主要用语，华、英双语并用的家庭在逐渐增加。从林美莲、卓慧敏于2012年完成的一项学前儿童（六岁）家庭用语现象调查所得的数据来看，使用英语的家庭比例仍旧高于使用华语的家庭比例，同时使用双语的家庭中，英语较

多、华语较少的家庭比例仍旧高于使用华语较多、英语较少的家庭比例。因此，处于第二语言的华语教学仍旧任重而道远。

其次，作为华语儿童文学重要组成部分的儿歌教学的发展显露出不足和弊端。因此如何焕发儿歌的生命力、发挥儿歌的积极作用、使其成为实现华语教育目标的有效途径，成为本次研究的主要出发点。

1.2 概念的界定

1.2.1 儿歌的界定

周作人在1914年撰写的《儿歌之研究》一文中，对儿歌的解释是“儿歌者，儿童歌讴之词，古言童谣”（黄云生，2008）。儿歌一词在“五四”新文化运动后才开始普遍使用。儿歌是采用韵语形式、适合低幼孩子聆听吟唱的简短“歌谣体”诗歌，是一种普遍的口头文学样式，也是人生中最早接触的文学样式（方卫平、王昆建，2009）。儿歌的早期形式为民谣，从创作的主体看，儿歌的作者有两种人，一是母亲和其他成年人，二是孩子自己。

本文研究以低幼儿童为主要接受对象的简短诗歌，其特征为：注重韵律和谐、节奏轻快、短小精悍、易懂易记、生动活泼和富于童趣。

1.2.2 儿歌教学的界定

儿歌教学是专门针对儿歌进行的教学活动，以儿歌为中介。幼儿在教师指导下和互动中编撰儿歌、学习儿歌的认知活动。根据儿歌在教学中的角色和作用，儿歌教学的类型有：“文学作品”赏析模式、“歌戏互补”辅助模式、“主题开发”生成模式等（方卫平、王昆建，2009）。

追本溯源，新加坡学前华语儿歌教学的现状如何呢？

二 2018年新加坡学前华语儿歌教学实施现状调查

2.1 调查简介

本次调查对象为新加坡学前教育机构中的华文教师群体，来自于全国政府幼儿园、学前主要业者、私人机构、宗教团体和社会民间组织、驻新加坡海外教育机构中的学前华文教师。调查目的是为了了解学前教师的儿歌教学态度和实践技能，以及园本儿歌教学的现状。调查工具采用问卷调查表。调查手段为网上问卷调查，通过微信、WhatsApp、脸书、推特、博客等网络平台发放问卷。调查发放了300份问卷，收到252份有效问卷。

2.2 调查问卷及其信度和效度分析

本次问卷采用半封闭式问卷的形式，所使用的调查手段能够准确地反映新加坡学前儿歌教学的现状，具有代表性和概括性。依据新加坡幼儿教育署公布的报告显示，截至2018年底，新加坡学前教育组织主要为五家大型教育机构和中小型私立教育机构。主要大型机构包括PCF、My First Skool、My World Preschool、Skool4kidz、E-Bridge Preschool等学前教育组织，其在本次调查中占调查总数的42.86%，另外私立教育机构占38.89%，二者合计达81.75%。因此本次的调查对象来源具有代表性。另外调查问卷的内容除了基本信息外，所包含的“对儿歌教学的认识和态度”“儿歌教学实践操作模式”“儿歌教学园本实践”等调查项目能够对新加坡学前儿歌教学的现状做出全面与整体的反映，因此具有概括性。

同时，本次调查所得结果能够真实、准确地反映新加坡学前儿歌教学的特征，具有稳定性和客观性。接受本次调查的教师中，中青年教师占41.27%，中年教师占36.11%，二者合计77.38%，按照教师专业成长规律，中青年和中年教师处于教师专业发展成熟期的理论，此次

调查的对象群体具有稳定的对象特征。与此同时，接受问卷调查的教师中具有4–6年教龄的教师占28.57%，7–10年占27.38%，10年以上占32.94%，三者合计88.89%，因此反映出接受调查的教师群体具有专业教学经验的客体特征，因此调查结果具有客观性。

综合以上信息，本次调查采用的调查工具和手段具有一定的深度和广度，而且信息数据真实、可靠。

2.3 调查结果

一、儿歌教学过于依赖即成的文学作品，忽视儿歌的主体创作功能。调查中教师最常选用的儿歌形式比例为，即成儿歌64.29%，仿编儿歌31.35%，自编儿歌4.36%。教师选取教材拘泥于即成儿歌，强调儿歌语言知识灌输、教诲训诫、传承文化、文学欣赏等目的性功能，忽视了儿歌主体寓教于乐、歌戏互补、自编自演的娱乐嬉戏和抒发性情的功能。

二、教师对儿歌的价值认识不足，教学能力欠缺。调查发现在一个月内带领幼儿学习儿歌的数量多数为3–4首，1–2首的比例达到28.97%。同时发现，制约教师儿歌教学能力的主要因素为创编儿歌的能力，占59.52%；教学方法和教学能力，占74.21%。这些数据表明教师需要儿歌创编以及儿歌教学策略和技巧的培训和指导。

三、儿歌处于教学辅助地位，未充分发挥其教育功能。调查显示采用以儿歌为中心建构华文课程教学模式的教师仅为27.78%，而将儿歌作为游戏伴歌、戏剧台词和故事表演对话等辅助地位的教师为82.32%。这表明广大华文教师对于儿歌的教育价值缺乏重视，儿歌的启智、交际和增趣的功能没有充分地发挥出来。

“乐学善用”是新加坡教育部于2010年进行母语检讨时定下的教改方针，也是作为2014年至2020年的课程改革方向（陈之权，2013）。儿歌教学的发展与此方针有着怎样的关系呢？

三 新加坡学前华语教学的目标特征 与儿歌教学的重要价值

3.1 学前华语教学目标特征

教育部2014年颁发的《培育幼儿：学前母语课程框架》确立了学前华语的教学目标：一、幼儿对母语学习感兴趣；二、幼儿能掌握基础语言能力；三、幼儿对本地文化有初步认识。据此学前华语的目标特征为：实用性，即以发展幼儿的基础语言能力为目标，注重聆听、口语表达、识字和辅助性阅读、涂画记号、符号和写字等能力的培养；功能性，即传承文化，培养幼儿对本地文化的初步认识和欣赏能力，通过积极参加节庆、风俗和传统文化活动，加强幼儿与家人、朋友和社群成员之间的交流和联系；启蒙性，即在日常生活中学习和运用华语，重视实用和有意义的学习。

3.2 华语作为第二语言的习得特点与儿歌教学的特殊作用

3.2.1 华语作为第二语言的习得特点

儿童在第一语言环境中习得第二语言呈现出不同的发展阶段：排斥期、静默期、第二语言模仿期、运用电报式语言或惯用套语对答期、活用语言期。而根据幼儿的年龄和认知发展的实际水平，各个阶段的儿童在语音、词汇、语法等方面表现出的特征各不相同。在英语作为第一语言的社会背景中，作为第二语言的华语在语音、词汇和语法等方面，呈现出儿童语言发展的特殊规律：

语音方面：处于排斥期和静默期的儿童处于第二语言发生的准备期。此间，由于幼儿心理焦虑等情绪因素的影响，不能理解和运用华语，培养语音知觉和熟悉第二语言语音的特点成为此阶段的特征（黄雪云，2016）。第二语言模仿期是儿童华语语音发展的重要时期，幼儿开始大量模仿教师吟诵的儿歌 and 简单生活用语。处于运用电报式语

言和惯用套语对答期，以及活用语言期的幼儿，华语发音越趋正确，并随着语料的不断积累和语言互动的不断加强，声调和语调逐渐准确和清晰。

词汇方面：同幼儿语音方面的发展相类似，处于排斥期和静默期的儿童在华语环境中感知和熟悉华语语言的特征，理解词汇的现实意义，建构词汇语音、实物、意义的联系，从而进行语料的输入。处于第二语言模仿期的儿童，通过模仿和强化概念，词汇量逐渐增加，名词和动词占多数，包括较少的形容词、副词和代词。进入运用电报式语言和惯用套语对答期，儿童的词汇理解能力不断提高，逐渐摆脱具体情境的控制，使用掌握的词汇进行简单的沟通；同时词汇的概括性进一步提高，并且能够按照成人的语言指示去支配和调节自己的行动。如“饭很烫，不要碰”。活用语言期的儿童词汇量随着华语学习环境的不断扩展和丰富而迅速增加，词类的范围不断扩大，掌握的实词数量较大，虚词的数量较少；儿童对词义的理解也逐渐确切和深化。

语法方面：使用单词句和双词句进行表达是排斥期和静默期的儿童特征，且生活用语居多，如“老师”“便便”和“喝水”等。进入第二语言模仿期，简单句结构日趋完善，句子的含词量不断增加，结构主要包括主谓、谓宾和主谓宾三种类型。处于运用电报式语言和惯用套语对答期的儿童常常出现英语和华语语码混用现象，源于儿童未能对抽象句子规则进行系统整合、语言表达受到语料输入不足和思维快于语言表达速度的缘故，句子不够完整，且不够流畅。活用语言期儿童在生活化的华语学习中，通过模仿掌握不同类型的句子和表达方式进行互动和沟通，且句子结构从不完整向完整发展，句型由简单句向复合句、陈述句向非陈述句、无修饰句向修饰句发展。句子的含词量不断增加，句子长度不断加长，且表达习惯越来越趋向华族表达习惯。

总体而言，随着儿童生理和心理的不断发展成熟，儿童语音渐趋准确清晰；掌握的不同词性的词汇渐趋丰富、数量逐渐增加；句长不断增加、句子结构越趋完整；语言表达越来越趋向华族表达习惯。因

此，儿歌的教学要依据儿童的华语习得发展特征，采用适当的模式，在观察、感知、模仿、练习、创编、自编等教学环节，合理地把握重点和难点，目标是为存在个体差异的每个儿童提供丰富的华语教育发展机会。

3.2.2 儿歌教学在新加坡语文背景下第二语言学习中的特殊作用

儿童对第二语言的学习缺乏内在的目的性和动机，因此根据儿童所处的语言学习阶段以及学习与心理特点提供适宜的支持是促进儿童第二语言习得的首要任务。儿歌教学根据儿童最近发展区的特点和需要，借助儿歌的功能特征，提供适宜的社会互动架构，帮助儿童学习华语语言知识和技能，通过“支架”效用实现对儿童第二语言习得的支持作用。

这种“支架”以儿童语言习得交互作用论为基础，为儿童提供相应的材料、方法和环境，为幼儿制造互动的机会，通过生活情景中的语言互动活动，促进儿童理解第二语言并掌握相应的语言表达技巧。儿歌教学的作用具体表现为：

第一、儿歌教学创设出适宜儿童学习第二语言的心理环境。

富于歌戏互补的游戏歌和数数歌等类型的儿歌，让处于排斥期和静默期的儿童在一个充满支持和鼓励，并且不具有威胁性的学习团体中，与他人建立关系并且互相接触。在这种玩诵歌谣的活动中，儿童处于没有心理压力的环境中，接受第二语言教师在言语、行动等方面的心理支持，在与他人的互动中培养第二语言的知觉，接受第二语言的刺激，逐渐产生学习第二语言的兴趣。绕口令和问答歌等类型的儿歌，让处于第二语言模仿期与运用电报语言或惯用套语对答期的儿童在自然轻松的心理环境中，进行师生和生生互动。颠倒歌和谜语歌等类型的儿歌创设积极、肯定的心理环境，让处于活用语言期的儿童尝试使用第二语言与他人进行交流。

第二、儿歌教学营造出儿童探索第二语言的学习环境。

儿歌教学为儿童提供适宜的材料，包括图书、用具、玩偶、头

饰、学具、游戏材料、场景、音乐、图片、视频、绘本等，它们与教师和同伴共同构成了第二语言学习环境。在排斥期、静默期、第二语言模仿期，儿歌活动通过投放材料，引起儿童对于相关经验的回忆，即儿歌游戏的回忆和再现。处于运用电报式语言或惯用套语对答期的儿童，常常在儿歌活动材料出现时自发地重复模仿儿歌活动中有趣的部分，这使得儿童有更多语言操练的机会。处于活用语言期的儿童对使用这些材料与参与活动时与教师建立的各种心理情感产生敏感现象，即在学习环境的提示作用下，儿童自动自发地回忆之前的共同学习经验，在互动时更容易产生互相模仿和学习的氛围，在发挥同侪的支架作用下，温故知新、循序渐进，巩固学习成果，激发探索新的学习经验的好奇心。

第三、儿歌教学巩固儿童已掌握的第二语言知识和技巧。

儿歌以其短小精悍、生动活泼的特性吸引幼儿在活动中不断地重复和操练语言，儿歌教学与其他多领域教学的整合使得这种重复学习不是机械式的重复活动，而是突出儿歌教学目标的多元领域的综合活动，它使儿童在发挥多元智能的活动中掌握第二语言的知识和技巧。这种支持作用对于静默期、第二语言模仿期、运用电报语言或惯用套语对答期的儿童，效果十分显著，对于处于活用语言期的儿童，也有助于语言表达能力的提升。

第四、儿歌教学促进儿童建构第二语言学习的能力和经验。

儿歌教学的核心为在互动中学习语言，儿歌教学的三种模式（“游戏互补”辅助模式、“文学作品”赏析模式和“主题开发”生成模式）为处于第二语言学习不同阶段的儿童提供了适宜的互动机会，从以教师为主导的教学方式逐渐转换为以师生、生生互动交流为主的学习模式。儿歌教学所提供的“支架”效用不仅体现在为儿童创设学习第二语言的机会，而且建构了儿童第二语言学习的能力和经验。

综上所述，儿歌教学的优势在于儿歌能为儿童第二语言习得提供“支架”，而其效用显而易见。

3.3 儿歌教育的重要价值

首先，儿歌的教育功能是能够有效地达成母语教学目标。沟通、文化与联系是《母语课程框架》中的三大教学宗旨；培养母语学习的兴趣、掌握基础语言能力、对本地文化有初步认识是母语教学的三大教学目标。儿歌具有启发心智、突显语素、培养语感、激发兴趣、愉悦身心、陶冶性情、寓教于乐等功能。坚持儿歌教学能促进儿童积累语汇、掌握句型、培养口语表达能力，促进儿童运用语言的沟通能力。同时，富含民族文化内容的儿歌能够有效地实现文化传承的任务。在儿歌互动教学过程中，儿童与老师、同伴、朋友之间的联系得以增加，共同的兴趣和愉悦身心的活动在儿童之间架起了合作、分享、互助的桥梁。

其次，儿歌的教学模式能够满足儿童第二语言不同阶段的语言发展需要。根据最近发展区理论，儿歌的教学模式能够与儿童的第二语言发展期相吻合。如在排斥期和静默期多采用“歌戏互补”辅助模式，缓解儿童学习第二语言的心理压力，在寓教于乐的游戏中增加儿童感知语言、倾听语音的机会；在第二语言模仿期与运用电报语言和惯用套语对答期，采用“文学作品”赏析模式，激发儿童情感共鸣的基础上，创设模仿、强化语言知识的氛围，丰富儿童学习第二语言的语境；在活用语言期，采用“主题开发”生成模式，从模仿创编的角度实施教学，提升儿童运用第二语言的表达能力，满足此阶段儿童第二语言发展的需要。

最后，儿歌教学的发展符合“乐学善用”的教改方向。教育部于2010年提出的“乐学善用”指导性纲领提出了教学公平性原则，在差异教学的基础上倡导乐学、爱学、愿意学的动机和过程，及注重在真实的情景中使用华语、在运用中习得华语的课程宗旨。儿歌以其内容贴近幼儿生活、形式短小易懂、节奏和谐上口、韵律递归易记、情景充满童趣、教学歌戏合一的特点深受儿童的喜爱。儿童在玩中学、在玩中记、在玩中用儿歌的过程便是实现“乐学善用”的过程。

因此，儿歌教学对于新加坡第二语言华语学前教育阶段具有重要的价值。

四 儿歌教学的策略和方法

儿歌教学的发展离不开教育理念的指导，结合多元智能理论和全语言教育理念的儿歌教学是儿歌教学课程的发展方向。

4.1 全语言和多元智能理论

4.1.1 全语言的概念

全语言是一种教育哲学观念，是关于语言和语言学习、学习者和学习、教师和教学课程的一些观点和信念，是对教育、教育历程及其相关的个人与群体的新的思考方式（张明红，2014）。在此观念下，儿童的语言学习是整体性的学习，应该听、说、读、写整体性地教授。儿童的语言学习应当回归真实世界。美国著名教育家，全语言之父Ken Goodman认为有效的语言学习不是“正确的”或者是“标准的”，而是连接个人生活经验和社会的学习。儿童的语言学习应与其他领域的学习融合在一起，多领域的统整更符合儿童多元智能发展的现状。儿童的语言学习是开放而平等的学习。教师和儿童是构成愉快学习过程的共同体，在教育活动中，儿童和教师建立合作学习关系。

4.1.2 多元智能理论

众所周知，多元智能理论是由美国哈佛大学教育研究院心理发展学家Howard Gardner在1983年提出的。他指出人类的智能至少可以分成八个范畴（后来增加至九个）：1、语言（Verbal/Linguistic）；2、数理逻辑（Logical/Mathematical）；3、空间（Visual/Spatial）；4、身体-运动（Bodily/Kinesthetic）；5、音乐（Musical/Rhythmic）；6、人

际（Inter-personal/Social）；7、内省（Intra-personal/Introspective）；8、自然探索（Naturalist）；9、存在（Existentialist Intelligence）等（张明红，2014）。他认为每个人所具有的智能优势均不相同，并且智能活动常常伴随多元智能要素的共同协作。教师进行教学活动时需要调动儿童的多元智能的共同协作和参与，才能更好地实现教学任务。

4.2 结合多元智能理论，创建全语言教室的行动研究

4.2.1 全语言教室的概念

全语言教室以儿童为本位出发，从教室的环境与材料、学习活动、班级经营和评量等各个方面营造语言学习氛围，并以语言的全面性和统整性原则帮助儿童学习语言，以获得语言的能力（李连珠，2006）。Edelsky等人（1991）指出，全语言教室各有特色，因为全语言教师必须根据幼儿园所在的社区和文化来实施教学。

处于学龄前期的儿童，具有独特的生理和心理特征，教育活动需要结合适宜的教育理论建构全语言教室。据此，多元智能理论是众多教育理论在幼儿园使用最为广泛的理论之一，在建构全语言教室中也有着广泛的应用。

需要指出的是，多元智能理论对于第二语言全语言教室建构的突出表现为语言学习的统整性，即儿童学习第二语言需要在自然环境中调动多元智能的共同参与和协作，在互动活动中习得第二语言。因此，多元智能理论是儿童第二语言全语言教室的重要组成部分。

4.2.2 行动研究简介

本次行动研究的目的是探究以多元智能理论为主导的全语言儿歌教学策略对儿童华语学习兴趣培养的作用、对儿童第二语言能力发展的效用，以及对儿童第二语言习得过程中互动交际的作用。研究对象为处于电报式语言与惯用套语对答话期的20名5-6岁儿童。研究方法

为观察法、访谈法、工具测量法等。研究流程为创建全语言课堂—实施活动和信息收集—分析反思—再实践—再分析反思—总结研究成果—撰写报告。研究时间为2018年1月25日至8月10日。

4.2.3 数据收集和统计的方法

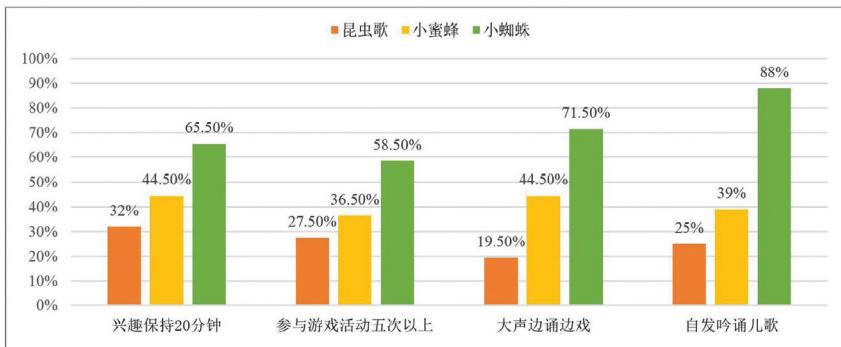
本次研究根据研究的需要，自制观察测量量表，如第一轮研究制定的儿歌教学《儿童兴趣测评表》、第二轮制定的儿歌教学《口语表达能力测评表》以及第三轮采用的儿歌教学《FIAC师幼互动记录表》等，在行动研究过程中用以记录和测量自变量与因变量之间的反应数据，并采用量化分析的方法统计数据，采用百分比对比的方法进行比较和分析。

4.2.4 行动研究的结果分析

一、多元领域整合的儿歌教学提高了儿童学习华语的兴趣。

本次研究第一轮的任务为探究多元智能理论为主导的全语言儿歌教学策略对儿童华语学习兴趣培养的作用。研究选择多元智能范畴中的语言智能、音乐智能、身体运动智能、空间智能等智能作为干预因素，以单纯采用语言游戏、增加音乐与肢体表演、同时采用了手工制作、音乐表演和语言游戏为具体刺激自变量，从兴趣保持时间、参与游戏活动的次数、边诵边戏的声量、课余时间自发吟诵儿歌游戏的次数等因变量对全体幼儿进行量化测评。据此在实施续编儿歌《昆虫歌》、改编儿歌《小蜘蛛》和创编儿歌《小蜜蜂》后，进行了儿童兴趣的测量，请参阅图1。

图1：儿童兴趣测评表



结果显示单纯采用语言游戏的儿歌《昆虫歌》分值较低，增加音乐与肢体表演的儿歌《小蜜蜂》分值有所提高。而同时采用了手工制作、音乐表演和语言游戏的儿歌《小蜘蛛》的分值最高。这表明整合了多元智能领域的儿歌教学活动更符合儿童第二语言习得的整体发展需要。幼儿在活动中表现的参与性、积极性、主动性、专注力等方面都有所提高。

研究发现，不同发展水平的幼儿呈现出不同的兴趣倾向，并与儿童第二语言能力发展的差异性密切相关。因此下一轮的研究任务专注于儿歌对儿童第二语言语言能力的效用。

二、整体性和真实性的儿歌教学能够有效地促进儿童语言能力的发展。

第二轮研究聚焦于全语言儿歌教学策略对儿童第二语言能力发展的效用。研究选取最能够影响儿童语言能力发展的教学内容作为刺激变量，以1、结合间接的生活经验的教学内容；2、结合直接的生活经验的教学内容；3、贴近真实的生活经验的教学内容等作为具体自变量，对代表语言能力的口语表达能力的三个因变量（说出十个词汇、五个完整句、利用词汇表达意见）等方面的表现进行量化测评。

在实施了益智类改编儿歌《蚂蚁搬豆》、续编儿歌《小蟑螂》和改编儿歌《小蚊子》教学活动后，对儿童谈话活动中说出词汇的个数、完整句表达的次数、利用词汇表达意思的次数进行了统计。这三首儿歌中《小蚊子》的教学内容间接地反映了蚊子繁殖期的阶段特征；《蚂蚁搬豆》的教学内容直接地反映出蚂蚁集体团队行动的特征；《小蟑螂》贴近真实生活中蟑螂生存环境的特征。通过统计分析，儿童对《小蟑螂》的掌握程度最好，儿童对最不熟悉的蚊子繁殖期掌握最差。因此，儿歌教学的内容与儿童真实生活经验相关，越贴近生活越容易产生与教学材料、学习环境的互动，越容易激发儿童多元智能共同协作的整体参与潜质，越能够刺激儿童对第二语言语素、语料的感知和掌握，证实了儿歌教学对于儿童第二语言能力发展有着积极的促进作用，请参阅图2。

研究中发现儿童在三首儿歌的学习过程中，互动性的反应和发挥程度与儿童的语言能力的发展有直接的联系。他们对于具有歌戏互补特征的儿歌《小蟑螂》最为喜爱，并且自发地进行游戏，不断重复儿歌，乐于使用教室中的游戏环境进行自主游戏，因此儿歌教学中的互动性是影响第二语言习得的重要因素。据此，儿歌教学是否促进儿童习得第二语言的交互能力成为下一轮的研究方向。

图2：口语表达能力测评表

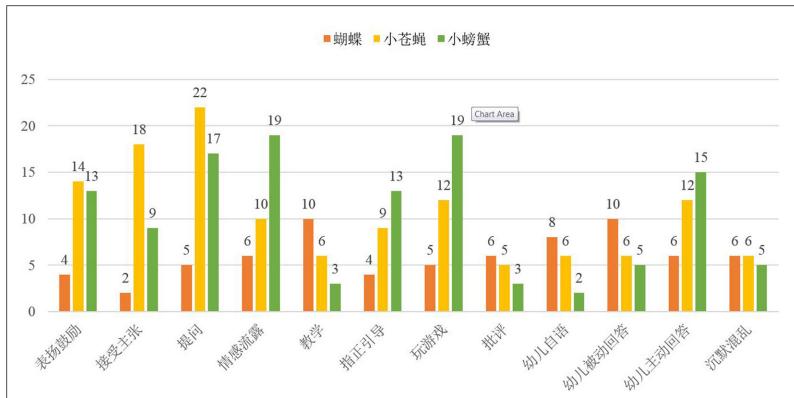


三、平等和开放的儿歌教学促进了儿童互动交际的能力。

第三轮关注全语言儿歌教学策略对儿童第二语言习得过程中互动交际的作用。研究参照“弗德斯师幼互动分析体系”（Flanders' Interaction Analysis Category，简称FIAC），选取1、教师主导为主的教学方式；2、师生共同合作的交流教学方式；3、以儿童为主导、教师间接指导的教学方式为自变量，选取即成儿歌《蝴蝶》、仿编儿歌《小螃蟹》和创编儿歌《小苍蝇》为教学媒介，对教学实况进行录像。以教师对儿童的行为做出的互动回应作为因变量：1、表扬鼓励幼儿；2、接受或使用学生的主张；3、提问；4、情感流露；5、教学；6、指正引导学生朗诵儿歌；7、玩游戏；8、批评不安静或不听讲的幼儿。以儿童对教师的行为做出的互动回应作为因变量：1、幼儿自言自语（不听教师，自己手舞足蹈）；2、幼儿被动说话（被要求回答问题）；3、幼儿主动说话（主动举手回答问题）；4、沉默或混乱，对儿童和教师的言行进行记录和分析，以判断二者互动的情况与儿歌教学效果之间的关系。测评主要采用时间抽样法，对师幼互动行为进行统计和分析。从FIAC师幼互动记录表中看出即成儿歌的师幼互动的主动性最差，仿编儿歌和创编儿歌的积极性较好，都表现出活跃的师生互动状态。教师给予创编儿歌更多的鼓励和关注，而且儿童对于仿编儿歌表现出超常的积极性。

因此儿歌教学活动创建的平等开放的教学环境促进儿童互动交际的反应，从而促进儿童在互动中习得第二语言的发展。请参阅图3。

图3：FIAC师幼互动记录表



4.2.5 行动研究的启示和教学建议

一、树立正确的儿歌教学课程观念——提升专业素质

从新加坡学前华语儿歌教学实施现状分析中反映出教师的儿歌教学观念保守、忽略活动主体的能动性和主动性。因此，教师需要不断反思自己的专业能力缺陷，不能满足于现状，敢于更新旧有的知识和观念，勇于接受先进思想的挑战，在反思中寻找自己的问题，在探索中锻炼自己的专业能力，在进步中提升自己的专业素养。

针对儿歌教学的课程开发与革新，树立围绕学前教育目标、重视儿歌教学的重要价值、吸取实用和适用的教育理念和理论方法、改善、健全和提高儿歌教学技能的观念，是当下学前教师需要树立的正确的儿歌教学课程观念。

二、重视儿歌教学活动的评量对教学过程的促进作用——多元主体的参与性

全语言教室应该使用整体导向的评量，借由多元评量途径，包括观察、会谈、记录、档案、学生表现之样本、省思或学习札记、学生自我评量程序、正式程序等，以搜集各种不同反映学生成长的资料。本次行动研究使用的形成性评价对儿童起到了鼓励、激励、展示、欣

赏、建立自信的正向作用。同时形成性评价对于教师教学起到了信息反馈、反思得失、改进修订、总结经验、提高借鉴的积极意义。评量是课程实践的核心，是课程的重要组成部分。在评价过程中教师、儿童自己都是评量的主体。

三、把握互动教学的重要方法和途径——教师和幼儿双主体双主导的角色关系

儿歌教学是一种生成过程，其中师幼互动产生了彼此促进的良好互动关系。在儿歌教学中教师和儿童一同成长，伴随着源于生活、在生活中创造、在生活中发展、在交流中习得第二语言的进程，儿童掌握了知识、发展听说读写的能力；教师丰富了专业知识、增强了创编儿歌的能力，丰富了教学技巧、提升了儿童文学素养、升华了与儿童平等互爱的情感。因此互动教学是全语言教室的基本宗旨。

四、提升文学素养，促进儿歌教学能力——儿歌创编技巧

儿歌教学活动的开展需要教师具备儿歌创编的文字技巧，提升文学素养是教师改善儿歌教学能力的必经之路。首先要懂得一些专业知识，如儿歌押韵的特点集中在ao、an、ang、zi、yi、wu、ai、i、u、o等韵脚上；创编儿歌的方法有改编、仿编、创编、续编等；儿歌体裁有五言和七言，注意整体字数的控制，难易程度适合幼儿的水平，并稍有提高。同时，注重发展游戏与儿歌的结合能力，只有焕发出儿歌的趣味性才赋予其生命力。

4.3 发挥多元智能理论的统整效用——全语言教室的 儿歌教学模式

本研究选取处于电报式语言与惯用套语对答话期的5-6岁儿童为研究对象，源于此阶段幼儿第二语言习得活动最活跃、最积极，词汇量增长的速度最快（李连珠，2006），因此最适宜考察儿歌教学的效能。同时在研究中能够发现儿童发展的不均衡性，一个群体中存在个

体差异的儿童处于不同的第二语言发展期，因此从儿童的反应和与环境的互动中，结合个体多元智能优势，采用适宜其发展需要的儿歌教学模式是教师建立全语言教室的重要考量因素之一。

4.3.1 排斥期

为了适应此阶段，儿童呈现心理焦虑反应，因此“歌戏互补”辅助教学模式更适合此阶段的儿歌教学需要。在以教师为主导的互动教学环境中，让儿童在短小活泼的儿歌游戏中感受轻松、愉悦的学习环境，缓解他们的心理压力，如手指操儿歌、数数歌、游戏歌等。结合多元智能理论，儿歌教学适宜采取整合其他领域的教学方法，如全身动作反应法、音乐表演法、语言游戏操练法等，促进儿童的第二语言和语音知觉能力的发展。

4.3.2 静默期

进入静默期的儿童观察、感知和关注其他人的第二语言互动行为和反应，他们感知第二语言的语音和语意之间的联系，尝试利用单词句和双词句参与互动，因此“歌戏互补”辅助模式，仍旧为此阶段的主要教学方式，但教学方法更灵活和丰富，如可增加提问法和模仿法。教学内容选取贴近儿童生活的主题为宜，如动物主题、家庭主题等，让儿童在与真实的环境互动中建立习得第二语言的兴趣和主动性。

4.3.3 第二语言模仿期

随着儿童第二语言能力的不断发展，他们说话的积极性大大提高，理解语言的能力不断增加，因此儿歌“文学作品”的赏析模式能够满足此阶段儿童的发展需要，同时结合“歌戏互补”的辅助教学模式，营造寓教于乐的互动环境，在重复模仿和操练的过程中掌握和理解语言知识。这种重复的操练不是单纯的语言训练，而是儿歌教学结合多元智能理论的各种不同活动方式的互动活动，通过整合性和真实性的学习环境重复学习内容，让学前儿童不断增强第二语言的输入。

但需注意的是儿歌教学内容的选择以真实地贴近学前儿童生活和学习为宜。黄雪云（2009）的研究结果显示，学前儿童每日接触第二语言的时间越长，第二语言的能力发展越快。此间增加第二语言的学习时间非常重要。因此可以选择与儿童生活和学习活动密切相关的儿歌，增加儿童接触华语的机会，丰富语言经验，如早晨的问安歌、吃饭的感恩歌、回家前的再见歌等。

4.3.4 运用电报式语言或惯用套语对答期

儿童语言习得交互作用理论支持者进行的大量研究后指出，年幼儿童的语言深受丰富的、有响应的、日益复杂的语言环境的影响，而且儿童也参与了语言环境的创造。此阶段突出语言沟通交流工具作用的儿歌教学“主题开发”生成模式，为学前儿童创设了平等、开放的学习环境；并采用改编、仿编、续编儿歌等教学活动，为儿童营造活跃、积极、双向双主体的互动学习空间，教师借助儿歌增强常用句式的示范与教学，注重为学前儿童提供各种不同情景所使用的华语句式，通过儿歌教学与多元智能范畴的有机结合，不断重复与强化，加速儿童将语料内化的过程。

4.3.5 活用语言期

学前儿童若三岁入园接触华语第二语言的学习，进入活用语言期时大约5-6岁，其心理发展特征有：好学好问、抽象能力开始萌芽、开始掌握认知方法和个性初具雏形（陈帼眉，1990）。因此儿歌教学“主题开发”生成模式让儿童在探索、讨论、操作和创作等活动中自然地运用华语跟教师沟通，从中发展学前儿童的华语理解与表达能力。与此同时，结合阅读与书写活动，使得学前儿童的华语学习进入全方位的整体学习阶段。

综上所述，在结合多元智能理论的全语言教室中，儿歌教学的开展需要注重活动过程的整体性、真实性、开放性和互动性，以及多元智能的共同参与下的多元领域的整合教学。

五 结语

儿歌教学是学前华语教学的重要组成部分，不但符合华语作为第二语言习得规律，而且能够有效地促进学前华语教学目标的实现。广大教师应该重视儿歌教学的重要价值，结合全语言的教育理念在实践中开发本土儿歌教学课程，促进本土儿歌教学的发展，为促进华语的普及和为国家培育双语人才尽一份力。

鸣谢：

新跃社科大学学前华文教育本科课程的老师和学员们、Apricot Academy Pte. Ltd.、微信SUSS华文幼师专业学习共同体（255位老师们）、微信幼师提升群（500位）、KLC 29届学前华语大专文凭课程学员们。

参考文献：

- 陈帼眉（1990）《学前儿童心理学》，北京：人民教育出版社。
- 陈之权（2013）新加坡华文教学新方向——“乐学善用”的实施思考，《华文教学与研究》，4，11–20。
- 方卫平、王昆建（2009）《儿童文学教程》，北京：高等教育出版社。
- 黄雪云（2013）促进幼儿第二语言学习的支架式教学方式及其作用，《幼儿教育·教育科学》，4，22。
- 黄雪云（2017）新加坡英语家庭华族学前儿童的华语词汇和句法发展研究（博士论文），上海：华东师范大学。
- 黄云生（2008）《儿童文学教程》，浙江：浙江大学出版社。
- 李连珠（2006）《全语言教育》，台北：心理出版社。

潘祺蓉、陶志琼（2016）儿歌教学中师幼互动效果研究，《陕西学前学院学报》，32（4），62–65。

新加坡教育部学前教育组（2014）《培育幼儿：学前母语课程框架》，
新加坡：新加坡教育部。

《学前华文教学实例》编辑委员会（2009）《学前华文教学实例》，
新加坡：泛太平洋教育出版公司。

张明红（2014）《学前儿童语言教育与活动指导》，上海：华东师范大学出版社。

郑舒丹、谢孟岑、杨素莲、蔡慧姿、林乃馨等译（2010）《幼教适性课程与发展全方位教育》，台北：华腾文化股份有限公司。

Edelsky, C., Altwerger, B., & Flores, B. (1991). *Whole Language: What's the Difference?* UK: Heinemann.

华语典藏之应用

——以数字教学为例

**Constructing a Valued-Added Chinese Language Database and Website
- With Special Reference to Digital Teaching**

蔡辉振

Tsai Huei-Cheng

【摘要】本文目的主要在整合华语教学方法与信息科技，发展数字典藏的应用加值，冀能使华语的学习普及全世界，进而使华语成为国际语言。故本文除探讨华语典藏应用现况的缺失，并提出解决之道外，更提供了“华语数字教学平台”的应用加值说明。该构想平台之主要内容有：华语之文化数据库、动态数字教学及多面向学习。其中数据库内建华文字库，可呈现学习内容总体、字形演变、字义解释、字音词性、华英词汇、正反词义、文化意涵、当代术语。数字教学方面，则依其笔画顺序逐一教导，并将该字发音出来。多面向学习方面则提供：正简体字、万国语，以及检定、分类、阶梯、输入方式等学习选择。

【关键词】华语、数字典藏、应用加值、数字教学、国际语言

Abstract: This paper aims at, by the integration of Chinese language pedagogy and information technology, developing a value-added database

蔡辉振，台湾国立云林科技大学汉学应用研究所。

and website so as to make Chinese language learning accessible worldwide and eventually promote Chinese language as an international language. It begins with a discussion of the weaknesses of current Chinese language databases and websites and proceeds to propose solutions. It also includes a description of a model value-added Chinese language digital teaching website. Such a website includes three main components: a cultural database of Chinese language, dynamic contents of digital teaching, and multidimensional learning. The database comprises a built-in Chinese characters library providing an overall presentation of the Chinese characters, character-forms evolution, Chinese definitions, pronunciations and the parts of speech, Chinese-English phrases, synonyms and antonyms, cultural meanings, and contemporary terms. The digital teaching component demonstrates the stroke order of the characters and indicates their pronunciation. The multidimensional learning component provides learning options, such as traditional versus simplified Chinese characters, versions in different languages, assessments, categorizations, grading, and different ways of input, etc.

Keywords: Chinese language, Chinese databases and websites, value-added application, digital teaching, international language

一 前言

自中国崛起后，便挟其庞大市场商机，让世界各国纷纷投入其怀抱，进而各取所需，尤其北京当局在世界各地广设“孔子学院”，更掀起学习华语的热潮，华语文俨然成为国际语言。

文献数字典藏，可永久性地典藏与延续并透过网络无远弗届地传送世界各地，除达到最高边际效益，又可带动其他产业的发展，增进吾人生活的质量与便捷，是一举数得的产业。

因此，如何将华语与信息科技整合，加速发展华语文字典藏

的应用加值并推动无纸化世纪，已是世人的共识也是时代潮流，更是拯救地球暖化的重要课题之一。本文的研究方法为“文献分析法（Documentary Analysis Method）”、“批判法（Critical Method）”、“演绎法（Deductive Method）”与“归纳法（Inductive Method）”。先行搜集与研究有关的基本文献、各家学说数据，并评估所得数据的真实性与价值性，逐步引述分析、批判，以及演绎、归纳，来论证以求获得结论。其目的，在于探讨华语文典藏之应用现况的缺失并提出解决之道，除有助于推动无纸化世纪外，冀能让华语文的学习可普及全世界，使华语成为国际语言。故本文除正文的论述，主要在于“华语数字教学平台”的应用加值说明。

二 华语文典藏之应用现况

华语教学模式，主要有传统教学及数字教学两种模式。其优缺如下：

1. 传统教学模式（Traditional teaching mode）

本文所谓“传统教学模式”的定义，指相对于“数字教学”的一种模式，它由教师在固定的课堂上，依循一定的教学进度，运用不同的教学方法，教导指定教材上的知识，并以作业及考试等为手段，来达到教学的目标。其过程大致包含“知识传授”与“知识内化”两个阶段。知识传授通过教师在课堂中的讲授来完成，知识内化则由学生通过作业、考试等来完成。以尽职教师为前提，其优点有：

- a. 固定场所、固定时段，易于掌控学生学习动向。
- b. 师生面对面双向沟通，易于了解学生学习成效。
- c. 教材教具与教法运用，易于弹性发挥教师专业。
- d. 同侪间相互勉励看齐，易于良性竞争发挥效果。
- e. 学生的知识获得，较具有完整性与系统性。

f. 教师的品格风范，较可影响学生人格养成。

其缺点则有：

- a. 教学活动以教师为中心，学生学习易生被动而消极获取知识。
- b. 教学活动由教师来主导，学生学习易生依赖而缺乏探究兴趣。
- c. 团体教学活动，不易观察学生个别学习的效果。
- d. 师生之间依存，不易培养学生解决问题的能力。
- e. 不适当的教法，易于影响学生知识获得的成效。
- f. 不尽职的教师，易于毁去所有传统教学的优点。

2. 数字教学模式 (Digital teaching mode)

本文所谓“数字教学模式”的定义，指相对于“传统教学”的一种模式，它由教师将其教学理念、教学目标、教学内容、教学进度，以及作业考试等项目，完整性、系统化地制成数字教材，并透过网络无远弗届地传送世界各地，让学习者的电脑或手机等各种载具，皆能接收观赏，以达到预期的学习效果。其优点有：

- a. 打破时间与空间的限制，可随时随地移动学习。
- b. 具同步或异步的学习，可灵活而有弹性地运用。
- c. 自主性的学习，易培养学生思辨与解决问题的能力。
- d. 可作辅助学习，以弥补传统教学后之不足。
- e. 教材教具教法，可随时随地更新。
- f. 学习活动设计，可多采多姿多样化。
- g. 教学资源典藏，可共建共享。
- h. 不尽职的教师，较难毁去所有数字教学的优点。

其缺点则有：

- a. 非固定场所与时段，不易掌控学生学习动向。
- b. 非面对面双向沟通，不易了解学生学习成效。
- c. 无同侪间相互勉励，不易良性竞争发挥效果。
- d. 学生的知识获得，较缺乏完整性与系统性。
- e. 教师的品格风范，较不影响学生人格养成。

至于运用华语数字教学模式的网站（平台），以现况言主要有：

1. 台湾地区

在台湾地区，与华语文学数字教学有关的网站众多，凡教育机关设有华语文学系或华语文教学中心者，如台湾师范大学、文藻外语大学等校与教育部、侨务委员会、中华华语文教育发展协会，以及汉华公司等单位，皆有华语文学数字教学网站。其中较能代表台湾地区者，大致有：侨委会所建“全球华文网”、教育部所建“常用国字标准字体笔顺学习网”、台湾师范大学所建“eMPOWER（华语文全字词教学平台）”，以及汉华公司与华教会合作所建“汉华国际中文学院平台”等网站。兹评析如下：

A. 全球华文网

该网站由侨务委员会所建，其与华语文学数字教学有关的部分为“华语文教学资源专区”，该专区提供“电子书城”“学华语向前走”“台语文学习网”“游戏学华语”，以及“e-Learning Portal for Mandarin Education（华语文学习网）”五个单元。

其中电子书城单元包含国别化教材（缅甸版、泰国版、菲律宾版、印度尼西亚版）与拼音教材，该教材皆以华语文纸本教材转换成PDF电子格式，内容为正体华文与英文对照，并以注音拼音来学习。学华语向前走单元亦是以华语文纸本教材转换成PDF电子格式，内容为正体华文与英文对照，并以注音拼音来学习。而台语文学习网单元与华语文学数字教学无关。游戏学华语单元则提供动画游戏，将学习的内容融入游戏中。至于华语文学习网单元，则为全英文版面，内容主要提供500字说华语，目前已建置有：“华语与日语”“华语与西班牙语”“华语与德语”，以及“华语与法语”的影音对照教材。

该网站之优点：

- a. 提供动画游戏，将学习的内容融入游戏中，知识完成于不知不觉中，符合现代年轻人的喜好。

- b. 提供影音对照教材，包含生活化的街头影音对话，符合实务需求且生动有趣，可提高学习者学习的意愿。
- c. 提供华语与日语、西班牙语、德语，以及法语对照，让这四国学习者有自己国家语言的辅助，提高学习效率。

其缺点则有：

- a. 教材皆以纸本教材转换成PDF电子格式，与传统纸本教材一样死板，较难引发学习兴趣。
- b. 教材内容为正体华文与英文对照，无法与世界接轨，因目前世界各国所学的是简体字非正体字，且仅提供懂英文的人学习。
- c. 以注音拼音来学习，注音符号是台湾的专属，初学者并不认识，无法自行学习，目前世界各国所学习的是罗马拼音，故也无法与世界接轨。
- d. 仅提供华语文学习的单一功能，对于喜爱中国文化的人士，无提供深化至文化的层面。
- e. 仅提供华语文学习的单一面向，学习者只能依教材规划学习，无自由选择的多面向学习。
- f. 拍摄录制的影音对照教材，需要很长的时间与庞大的金钱才能完成。

B. 常用国字标准字体笔顺学习网

该网站由教育部所建，以常用的华语文字为主体，包含约一万二千多字的标准字（不含异体字、简体字等），依其笔画顺序来学习。

其中的单字、部首、笔画、注音，以及拼音（罗马拼音）等查询功能选单，可让学习者从各种不同的方式，找到学习的数据，并可链接华语文的字义解释，以及词汇用法等。

该网站之优点：

- a. 提供多面向的查询方式，可让学习者从各种不同的方式，找到学习数据，进而能自行学习。

- b. 提供笔画顺序的动画呈现，配合语音反复练习，可以提升学习效果。

其缺点则有：

- a. 网站的版面及内容的呈现过于单调死板，较难引发学习兴趣。
- b. 仅提供华语文字的单一面向学习，无提供学习者自由选择的多面向学习。
- c. 仅提供华语文学习的单一功能，对于喜爱中国文化的人士，无提供深化至文化的层面。
- d. 无提供华英对照或学习者该国语言的辅助学习，致学习困难度高，成效有限。
- e. 学习内容为正体华文，无法与世界接轨，因目前世界各国所学习的是简体字非正体字。

C. eMPOWER（华语文全字词教学平台）

该平台由台湾师范大学所建，是专属华语数字学习的平台，具有由汉字到篇章的全语文体系教材、符合心理学和语言学原理的高效学习模式，以及结合先进语音及手写互动学习科技的数字平台等三大特色，除可供有志学习华语文的人士自行学习，或提供从事华语教学的教师做为教学资源外，另开发数字教材编辑模块（Authoring tools），可供华语文教材开发者简便架构数字教学平台。

其中语言选择单元有：繁简体版、英文版、韩文版，以及印尼文版四种版本，可将平台版面翻译成该国家的语言。学习内容由单一汉字到词汇组成的篇章，构成完整的全语文体系教材。配合汉字积木的动态游戏，使学习更加有趣。至于所提供之自编教材单元，可让教师编辑数字教材，成为简易的教学平台。

该平台之优点：

- a. 提供繁简体、英、韩、印四种语言版本供选择，可让相应国家的学习者提高学习效率，并与世界接轨。

- b. 汉字积木的动态游戏，将学习的内容融入游戏中，知识完成于不知不觉中，符合现代年轻人的喜好。
- c. 数字教材编辑模块，可供华语文教材开发者简便架构数字教学平台。

其缺点则有：

- a. 以注音拼音来学习，注音符号是台湾的专属，初学者并不认识，无法自行学习，目前世界各国所学习的是罗马拼音，故也无法与世界接轨。
- b. 仅华语文字的单一面向学习，无提供学习者自由选择的多面向学习。
- c. 仅华语文学习的单一功能，对于喜爱中国文化的人士，无提供深化至文化的层面。
- d. 教材内容无提供华英对照，或学习者该国语言的辅助学习，致学习困难度高，成效有限。
- e. 教材内容为正体华文，无法与世界接轨，因目前世界各国所学习的是简体字非正体字。

D. 汉华国际中文学院平台（International Han Institute）

该平台由汉华公司与中华华语文教育发展协会合作所建，属台湾私人企业所拥有，业务以台湾为基础，推广至北京、上海、广州、北美、加拿大、英国、澳洲、马来西亚，以及新加坡等地区，加上印度、新西兰、越南、西班牙等地区的加盟或授权，是典型的国际公司。其经营以华语师资培训及认证考照为主要业务，故其课程与教材的安排，大部分以传统面授方式进行。与华语数字教学有关者为“在线中文专区”，具有华语或英文两种版面，可播放录制教师授课的影音档，以供学习者学习。

该平台之优点：

- a. 将华语文学习的业务推广到世界各地，尤其是种子教师的培

训，对于华语文普及世界，成为国际的通用语言，有正面的贡献。

- b. 教材内容依学习者的国家语言，与华语对照，可让学习者提高学习效率，并与世界接轨。

其缺点则有：

- a. 仅影音播放的单一面向学习，学习者无自由选择的多面向学习。
- b. 仅华语文学习的单一功能，对于喜爱中国文化的人士，无提供深化至文化的层面。
- c. 单一影音播放的学习，太过于单调死板，较难引发学习兴趣。
- d. 拍摄录制的影音教材，需很长的时间与庞大的金钱才能完成。

2. 大陆地区

在大陆地区，与华语文数字教学有关的网站众多，凡教育机关设有华语文学系，或华语文教学中心者，如北京大学、北京师范大学、香港大学等校，以及私人或国营企业多有建置，如汉语学习网、汉声中文网、中文天下网、儒森汉语平台、QSkyABC不间断互动直播平台、中文帮网、对外汉语学习网，以及网络孔子学院等网站。其中当以五洲汉风网络科技（北京）有限公司所建的“网络孔子学院”与中文天下文化传播有限公司所建的“中文天下网”（Yes! Chinese）较有代表性。基于篇幅所限，仅以这二家网站评析如下：

A. 网络孔子学院（Confucius Institute Online）

随着数字教学模式的兴起，孔子学院总部于2009年成立五洲汉风网络科技（北京）有限公司，建置“网络孔子学院”，以数字教学模式提供一个学习华语文课程的平台。截至目前，境外已建置二百多家网络孔子学院，注册会员达70万人左右。该网站与华语文数字教学有关的为：汉语教学、资源库，以及全球孔院项目。

其中的汉语教学区包含：全球孔子学院慕课平台、全球孔子学院原创微课，以及汉语900句等选项。慕课平台之课程，强调汉语学习

一站式服务，从学习到考试至认证一条龙，学习方式采播放录制教师授课的影音档。原创微课如听歌、看电影、听老外中文等，让学习者轻松沉醉在汉语学习中，学习方式也是采播放影音档，有华语、英文等多种语音，任君选择。而汉语900句提供19个国家语言选择，并与华语对照，包含：课程学习、在线测试，以及搜寻学习三大项。其中课程学习的部分，除拼音入门外，主要以生活中的见面、就餐、购物、出行、住宿、理财、看病、学习、娱乐，以及运动项目，学习方式采课文学习、基本词句、课文练习、句子学习、句子练习、语法学习、语法练习，以及句子温习等多面向的学习选择。课文学习采文字内容与语音对照，并配合图标辅助理解；基本词句亦采文字内容与语音对照；课文练习则采勾选方式，并配合图示辅助理解，答对与错皆能实时反应；而句子学习也是采文字内容与语音对照；句子练习则以选项填空方式，答对与错皆能实时反应，其图片仅是装饰，非用来辅助理解；语法学习是以文字内容配合图标辅助理解；语法练习则采对话方式之选项填空，答对与错皆能实时反应，同时内建正确答案的语音辅助，并配合图标辅助理解；而句子温习则以文字内容，配合卡通动画语音来教学。在线测试的部分，采勾选方式，并配合图示辅助理解，无答对与错的实时反应，但有正确的答案显示，以及正确答案的语音辅助；至于搜寻学习的部分，则依学习者的需求，输入关键词搜寻，找到后即可选择跳至课程学习内，依上述方式学习。

资源库区则有：数字图书馆、国际汉语教材编写指南、教学资源案例库、中外文化差异案例库平台，以及爱山网等项目。该区与本文主题之华语数字教学较无关。

全球孔院项目区有：汉语桥、孔子学院院刊、孔子学院奖学金、孔院征文活动、孔子学院大会、孔子学院开放日、驻华外交使节汉语学习班，以及汉语教师志愿者摄影大赛等。该区与华语数字教学有关的，仅驻华外交使节汉语学习班，该班虽用数字教材，然而教学模式仍采传统方式上课。

该网站之优点：

- a. 将华语学习的业务推广到世界各地，尤其是种子教师的培训，对于华语普及世界，成为国际的通用语言，有卓越的贡献。
- b. 教材内容依学习者的国家语言，与华语对照，可让学习者提高学习效率，并与世界接轨。
- c. 多面向的学习方式，可让学习者从各种不同的需求找到学习的方式，进而能自主性地学习。
- d. 影音对照教材，采生活化的学习内容，符合实务需求且生动有趣，可提高吾人学习者的学习意愿。
- e. 卡通动画与游戏练习、测验，将学习的内容融入游戏中，知识完成于不知不觉中，符合现代年轻人的喜好。
- f. 不同层次的华语学习，对于喜爱中国文化的人士，可深化至文化的层面。

其缺点则有：

- a. 仅封闭式指定课程的学习，学习者无自由选择的开放式学习。
- b. 搜寻学习的文字输入，仅罗马拼音输入法，对于初学者或不会拼写字音的人，就无法学习。
- c. 拍摄录制的影音教材，需很长的时间与庞大的金钱才能完成。

B. 中文天下网 (Yes! Chinese)

中文天下网成立于2006年，系营利组织的机构，由中文天下文化传播有限公司所建置。其开发的华语系列教材，包含华人及非华人背景的两大系列课程，从启蒙到大学（4岁～成人）的涵盖课程，从单一华语学习到文化层次的多元学习，教材采用多国语言与华语相对照，极其丰富多彩。在全球37个国家和地区，拥有区域性合作伙伴，提供教材和教学服务，超过220所，个人用户遍及全球152个国家和地区。该网站与华语数字教学有关的为：教学资源、中文教材、互动课程，以及环球书店等项目。

教学资源区包含：中文阅读、快乐认字卡、互动练习、常用工具，以及精彩辅助资源。中文阅读单元具有全文朗读与逐字点读功能；快乐认字卡单元则有点读识字卡，配合语音与图标呈现。互动练习单元提供一个先进的互动练习制作工具，简单方便的操作，配合丰富的题型和强大的功能，即可快速制作出精彩的网络互动练习，有选择、判断、联机、朗读、填空、句式、作文、游戏、写字等丰富的题型，满足各种教学需求，并含字词点读学习、句子自动发声、自动判断正误、在线批改、在线录音等功能。常用工具单元则有简明中英有声词典、简繁体转换、Google中英翻译、字词拼音、写字练习、汉字组词、快乐识字卡、学生识字套卡、教学识字套卡、VIP识字卡，还有游戏金榜题名、看图连词及朗朗往前冲、听声音选字词、选择题、写作题、朗读并录音，以及打印等查询与制作工具。精彩辅助资源单元则提供启蒙、小学、中学，以及成人分级阅读。

中文教材区包含系列教材、短期/特色教材，以及教辅/其他教材，并提供分级、分类，以及多国语言教材选择，也可以搜寻方式进行。

互动课程区包含幼儿兴趣、中学/小学，以及大学/成人等单元，以具有交互式教材为主，提供分级、分类，以及多国语言教材选择，也可以搜寻方式进行。

环球书店区包含课本/练习、识字卡、教师用书、教材套装、互动CD-ROM、教材PDF下载，以及在线课程，提供学习者购买的场所，具有购物车功能，也提供搜寻方式。

该网站之优点：

- a. 将华语文学习的业务推广到世界各地，尤其是种子教师的培训，对于华语文普及世界，成为国际的通用语言，有卓越的贡献。
- b. 教材内容依学习者的国家语言，与华语对照，可让学习者提高学习效率，并与世界接轨。

- c. 多面向的学习方式，可让学习者从各种不同的需求找到学习的方式，进而能自主性地学习。
- d. 卡通动画与游戏练习、测验，将学习的内容融入游戏中，知识完成于不知不觉中，符合现代年轻人的喜好。
- e. 先进的互动练习制作工具，可提高学习者的兴趣与效率。
- f. 不同层次的华语文学习，对于喜爱中国文化的人士，可深化至文化的层面。

其缺点则有：

- a. 仅封闭式指定课程的学习，学习者无自由选择的开放式学习。
- b. 搜寻学习的文字输入，仅罗马拼音输入法，对于初学者或不会拼写字音的人，即无法学习。

综上评析，不管是台湾地区或大陆地区所建的网站，皆有其优点及缺点，总的来说，台湾地区的缺点大致如下：

- a. 教材内容为正体华文与英文对照，无法与世界接轨，因目前世界各国所学习的是简体字非正体字，仅能提供懂英文的人学习。
- b. 以注音拼音来学习，注音符号是台湾的专属，初学者并不认识，无法自行学习，目前世界各国所学习的是罗马拼音，故也无法与世界接轨。
- c. 仅华语文学习的单一功能，对于喜爱中国文化的人士，无提供深化至文化的层面。
- d. 仅华语文学习的单一面向，学习者只能依教材规划学习，无自由选择的多面向学习。
- e. 拍摄录制的影音对照教材，需很长的时间与庞大的金钱才能完成。

大陆地区的缺点也大致如下：

- a. 仅封闭式指定课程的学习，学习者无自由选择的开放式学习。
- b. 搜寻学习的文字输入，仅罗马拼音输入法，对于初学者或不会拼写字音的人，即无法学习。

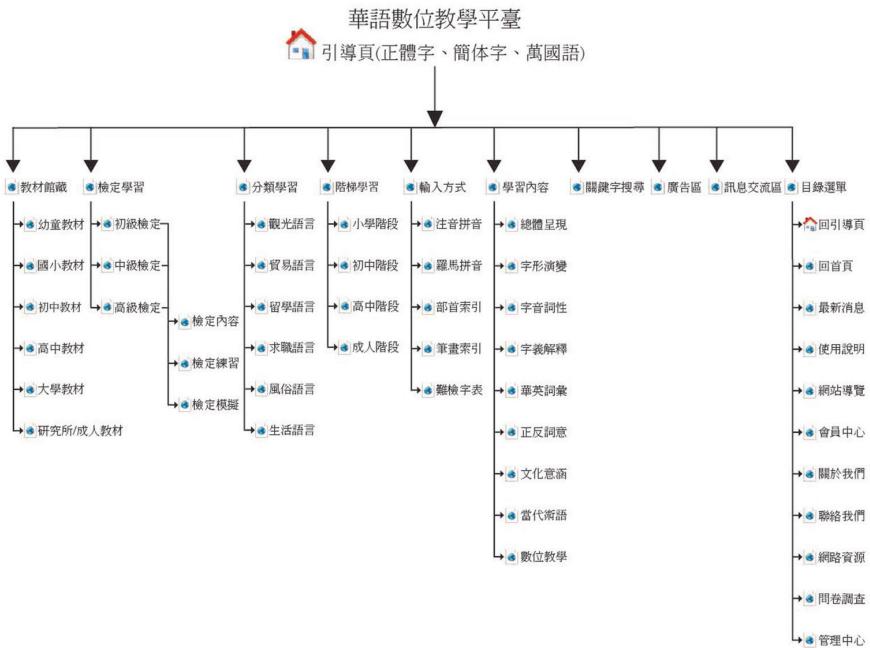
以上便是两岸数字教学模式的缺点。从两岸的比较可得知，大陆对于华语走上世界，成为国际的通用语言，不遗余力。而台湾仅止于境内需求的推广而已。当然，网站（平台）之建构，皆有其目的，凡目的能达成者皆是优良的网站，难于谓之缺失。本文之目的，是探讨华语文的学习，普及全世界，成为国际的通用语言，不得不以世界观视角去评析各网站的优缺，特在此陈明。

三 数字教学模式缺失之解决

本文针对上述缺点提出解决之道，以下提供一个建构“华语数字教学平台”的实例，说明如下：

1. 平台架构

首页的目录选单有：回引导页、回首页、最新消息、使用说明、网站导览、会员中心、关于我们、联络我们、网络资源、问卷调查，以及管理中心。功能则有：教材馆藏、检定学习、分类学习、阶梯学习、输入方式、学习内容，以及关键词搜寻等选项。学习内容有：总体呈现、字形演变、字音词性、字义解释、华英词汇、正反词意、文化意涵、当代术语，以及数位教学；而其他项目有：广告区、讯息交流区，以及关于我们等。图示如下：



2. 平台功能

本平台的功能有：

A. 引导页

本引导页内建正体字、简体字，以及万国语（世界各国的语言）之选单，可依学习者的需要，自由选择其国家语言，整体网页及学习数据皆以该国文字呈现，世界任何人皆可学习。

B. 首页

本首页之目录选单，除必备项目之最新消息等外，其功能选单有：教材馆藏、检定学习、分类学习、阶梯学习、输入方式，以及学习内容之总体呈现、字形演变、字音词性、字义解释、华英词汇、正反词意、文化意涵、当代术语、数位教学与关键词搜寻等选项；而其他项目有：广告区、讯息交流区，以及关于我们等。

C. 教材馆藏单元

该单元典藏所有数字教材，包含幼童、小学、初中、高中、大学，以及研究所/成人教材，可依学习者的需要，自由选择其教材。该教材系虚拟纸本书，模拟动态手翻页电子书，具有：书籍点阅次数之纪录、我的书签、我的笔记（可在书本上书写与批示）、我的检索，以及我的工具（可书本缩放、自动翻页、放大镜与页码选单）等功能。该教材之內容呈现，以情境动画配合语音的方式。

D. 检定学习单元

该单元提供：初、中，以及高等三级检定数据供学习，每级内皆有检定内容、练习，以及模拟等项。其中之检定练习有二种，动画游戏与非动画游戏（连连看、填填看及对号入座）等练习，可依学习者考照的需要，自由选择其等级。学习者可依主题过五关斩六将，答对与错皆有语音实时反应，以协助学习者顺利过关。

E. 分类学习单元

该单元提供：观光语言、贸易语言、留学语言、求职语言、风俗语言，以及生活语言等项，可依学习者的需要，自由选择不同的分类。

F. 阶梯学习单元

该单元提供：入门阶段、小学阶段、初中阶段、高中阶段，以及成人阶段等学习，可依学习者的层次，自由选择其阶段。

G. 输入方式单元

该单元提供：注音拼音、罗马（汉语）拼音、部首索引、笔画索引，以及难检字表输入法，让不懂注音或罗马拼音者，皆能使用本平台学习华语文，亦即任何人皆可使用。

H. 学习内容单元

该单元提供：总体呈现、字形演变、字音词性、字义解释、华英词汇、正反词意、文化意涵、当代术语、数位教学，以及与关键词搜

寻选项。该数位教学以毛笔虚拟现实，依其笔画顺序逐一教导，并将该字拼音发音出来。关键词搜寻，可以注音拼音、罗马拼音、部首索引、笔画索引，以及难检字表等输入方式，按搜寻即可找到学习者要的数据。

3. 平台之优点

- A. 本平台适用于电脑与手机等载具，具有网络版与单机版功能，可使用键盘、鼠标、手写板，以及触控银幕等输入。
- B. 本平台提供正体字、简体字，以及万国语之功能，学习者可依其需要，自由选择其国家语言，整体网页及学习数据皆会以该国文字呈现，世界任何人皆可学习。
- C. 本平台提供注音拼音、罗马拼音、部首索引、笔画索引，以及难检字表等输入法，让不懂注音或罗马拼音者，皆能使用本平台，亦即世界任何人皆可使用。
- D. 本平台提供封闭式教材指定学习，及开放式自主性学习，可让学习者从各种不同的需求，找到学习的方式。
- E. 本平台提供动画游戏与非动画游戏来练习，将学习的内容融入游戏中，知识完成于不知不觉中，符合现代年轻人的喜好。
- F. 本平台提供多层次的学习，对于喜爱中国文化的人士，可深化至文化的层面。
- G. 本平台提供检定练习与测验模拟，有助于学习者证照的取得。
- H. 本平台自行研发自动化的系统模块，可制作数字教材、动画游戏，以及练习测验等项目，经济实惠又便捷。

四 结语

综上所论可知，本平台针对华语数字教学模式网站的缺失，所提出的解决之道。笔者可以预见，当华语数字典藏的应用加值，趋

向于完美实用时，学习者将可置身于一个人性化、智慧化、便捷化，以及讲究视听觉享受的操作环境，所要的学习信息唾手可得，华语文的学习将可普及全世界，而华语成为国际语言指日可待。

参考文献：

蔡辉振（2018）《数字典藏之建构模式及其自动化系统研究》，台中：天空数字图书公司。

陈德怀、黄国祯（2017）《未来教室、行动与无所不在学习》，台北：台湾高等教育出版社。

陈浩然（2017）《语料库与华语教学》，台北：台湾高等教育出版社。

苏俊铭、陈年兴、黄国祯（2015）《数位学习导论与实务》，新北：博硕文化公司。

台湾汉华公司等“汉华国际中文学院平台（International Han Institute）”，取自：<http://www.haninstitute.com.tw>

台湾教育部“常用国字标准字体笔顺学习网”，取自：<http://stroke-order.learningweb.moe.edu.tw/home.do>

台湾侨务委员会“全球华文网”，取自：<https://www.huayuworld.org/index.php>

台湾师范大学“eMPOWER（华语文全字词教学平台）”，取自：<https://empowerchinese.net>

中国五洲汉风网络科技（北京）公司“网络孔子学院（Confucius Institute Online）”，取自：<http://www.chinesecio.com>

中文天下文化传播公司“中文天下网（Yes! Chinese）”，取自：<http://www.yes-chinese.com>

从ACTFL语文能力大纲与“能做叙述” 探讨新加坡华文课堂上的“可理解输入”

Using the ACTFL Language Proficiency Guidelines and Can-do
Statements to Identify the Appropriate Comprehensible Inputs
in Singapore Chinese Classrooms

周文娟

Chew Boon Kean

【摘要】 克拉申的“输入假说”强调“可理解输入”必须达到“ $i+1$ ”才有可能形成习得。本研究以2002年《中小学华文课程字表》作为各年级学生所应具备的语言能力参考依据。然而新加坡学生的语言背景多元，接触华语的起跑点都不一样，同一班级的学生语言能力悬殊，词汇量未必都在所属年级范围内。因此，本研究参考ACTFL“能做叙述”编制出语言能力自我评估量表以确立学生的“理解诠释”，根据ACTFL语文能力大纲的语言能力等级所做出的描述，对照中学各年级学生所应具备的语言能力、中学华文学习目标与学生实际的“理解诠释”，探讨在华文课堂上实践“可理解输入”的可能性。

【关键词】 输入假说，理解诠释，可理解输入，能做叙述，语言能力大纲

Abstract: Krashen's input hypothesis states that acquisition only occurs when the comprehensible input achieves the level of input " $i+1$ ". This study

周文娟，台湾国立政治大学。

uses the Chinese Character Lists for primary and secondary schools to assess students' language abilities. However, students in a same Chinese classroom may vary in their abilities due to diverse language backgrounds. The study thus proposes to ascertain their proficiency levels in interpretive communication through a survey using ACTFL can-do statements. The discussion of comprehensible input in Chinese classroom is based on ACTFL language proficiency guidelines and the comparison between the learning goals of Secondary 2 Higher Chinese Language and students' proficiency levels in interpretive communication.

Keywords: input hypothesis, interpretive communication, comprehensible input, can-do statements, language proficiency guidelines

一 研究背景与研究目的

学术界在进行研究语言习得的过程，向来重视教学方法上的改进，一直到近几十年，才慢慢开始注意到学习者学习的情况。学习者是语言习得的主要对象，了解学习者在习得语言的过程中如何习得是非常关键的一环。

美国语言学家克拉申（S. D. Krashen）在80年代初提出了关于二语习得的五个假说。其中包括习得假说（acquisition-learning hypothesis）、自然顺序假说（natural order hypothesis）、监控假说（monitor hypothesis）、输入假说（input hypothesis）和情感过滤假说（affective filter hypothesis）。其中，“输入假说”讨论了学习者需要有怎样的语言输入才能形成习得。“输入假说”的概念与苏联心理学家Vygotsky所提出的“最近发展区”（zone of proximal development）相似。Vygotsky（1978）认为，在进行教学的过程当中，教师需要注意到儿童的两种发展水平，一种是已经形成的发展水平，另一种则是即将形成的发展水平。“最近发展区”就介于这两种发展水平之间。

克拉申（1982）认为，学习者需要有“可理解输入”（Comprehensible input）才能习得语言。“可理解输入”指的是学习者接触到的，并且可以理解的语言，而这些语言的输入必须比他已经掌握的语言程度再稍高一点。克拉申在“输入假说”中提出了“ $i + 1$ ”公式。公式中的“ i ”指的是学习者现有的语言知识；“ $+ 1$ ”指的是稍高于学习者现有的语言知识。根据“输入假说”理论，习得产生的前提是课堂输入比学习者所具备的理解能力稍微高一点。学习者可能需要费一点力气去理解，但又不至于完全无法参透。一旦学习者理解语言输入中“ $+ 1$ ”的成分，自然就会有所习得。

新加坡中学有分流制度，学生是根据小六会考（Primary School Leaving Examination，简称PSLE）的学科总成绩来编班。成绩最好的编入综合课程¹（Integrated Programme，简称IP），其次是特别源流（Special Stream）、快捷源流（Express Stream）、普通学术源流（Normal Academic，简称NA）和普通工艺源流（Normal Technical，简称NT）。新加坡中学华文课程根据不同源流划分出五种不同程度的课程：高级华文课程、华文课程（快捷课程、普通学术课程）、华文基础（工艺课程）、华文B。不同源流的学生修读不同程度的华文课程。

在1995年之前，只有在全国小六会考中成绩达到全国最优10%的学生才能选修高级华文课程。1995年之后，全国小六会考成绩最优的20%学生，只要英语成绩获得A（优等）以及母语成绩获得A*（特优），或高级母语获得A，就能在中学修读高级母语。只要学生在小六会考成绩表现优异，即便未曾在小学修读过高级华文的学生也可以在中学选择修读高级华文课程。

¹ 新加坡于2004年开始实施“综合课程”（Integrated Programme，简称IP或“直通车课程”），允许成绩表现优异的学生跳过中学第四年时必须参加的剑桥普通教育证书普通水准考试（Singapore Cambridge GCE O Level），直接在第六年参加剑桥普通教育证书高级水准考试（Singapore Cambridge GCE A Level）。

由于中学华文课堂不一定按学生的语言能力分班，因此，同一个班级往往有本地华裔学生、本地非华裔学生、来自华语区和非华语区的外国学生，甚至还有来自各国的奖学金得主（如专门招收中国优秀的学生到新加坡留学的SM1项目²）。这些学生当中的语言能力差距悬殊，有第一语言学习者、第二语言学习者、还有不完全第一语和第二语学习者（如本地英语背景的华裔学生）。

不论这些学生的语言程度如何，第一语和第二语学习者的学习方式不同，学习动机也不一样，不应该在同一个班级，更何况是高级华文课程。高级华文的课程是根据第一语学习者的能力编写，对于非母语者或者第一语非华语的学生来说，这样的课程内容绝对远远超过“+1”的理解范围，并非降低授课语言或者透过差异教学就能解决问题。

新加坡国内许多研究致力于在课堂上进行差异教学，然而，差异教学的前提是班上学生的语言能力普遍符合课程或教学内容。由于根据学生的语言能力分班需要考虑到许多客观条件，如资源分配、师资或学生上课的时间等，因此，并非所有中学的华文课堂都有能力分班的制度。

语言课程不等同于一般学科课程，语言能力会影响学科的表现，学科的表现却不能用以决定语言能力的高低。然而因为分流体制的关系，不同源流的学生只能修读指定的华文课程，如综合课程的学生只能选择修读高级华文。倘若学生华语能力未及，只能放弃修读综合课程。尽管有能力修读综合课程的学生都是少数资优生，但学生的语言能力与课程的内容差距悬殊，在这样的课堂上做到“可理解输入”几乎是不可能的事。

另一方面，为了鼓励学生修读更高程度的华文课程，母语检讨委员会建议放宽修读高级华文的限制，允许中学快捷源流的学生修读高

² 新加坡教育部在中国推出的一系列奖学金计划，主要分为SM1、SM2和SM3，分别招收初三、高二及大一的学生。

级华文课程。由于修读高级华文课程有附带升学优势³，导致快捷课程的学生在选择修读华文课程的时候，往往不顾自身的语言能力而选择了高级华文课程。

在不考虑第一语或者第二语的情况下，或许有人会认为学科成绩虽然不等同于语言能力，但至少可以看出学生具备一定的学习能力或者态度。学习态度或许能够影响习得成果，但语言能力若与课堂输入差距太远，课堂上没有“可理解输入”，那么，学习态度再好也不会有所习得，甚至可能导致学生因此而抗拒华文或者影响班上的整体进度。

本研究希望借助美国外语教学协会（American Council on the Teaching of Foreign Languages，简称ACTFL）编制出的“能做叙述”（Can-do statements）⁴，以确立学生的“理解诠释”（interpretive communication），从调查中据实展示出班级中学生语言能力之间差异。另外，本研究根据2012年版ACTFL语文能力大纲的语言能力等级的描述，对照中学各年级学生的词汇量（所应具备的语言能力）、中学华文学习目标与学生的“理解诠释”（实际具备的语言能力），探讨在新加坡中学华文课堂上实践“可理解输入”的可能性。

二 新加坡华文教育走向第二语

新加坡华文教育一直处于“吃力不讨好”的处境。为了照顾到更多不同语言能力的学生，让每一位学生都能够有一个接触母语的机会，政府针对华文课程和教学进行了多次检讨与改革，却始终无法引起学生对学习母语的兴趣。

3 在普通水准会考中高级母语获A1（特优），得以在申请高中的总成绩中扣除2分；成绩及格者，亦可以在高中申请免修华文。

4 详见<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/nccsfl-actfl-can-do-statements>

1978年《吴庆瑞报告书》中提出了“分流制度”，奠定了新加坡华语教学的基本框架；1992年的《王鼎昌报告书》建议将华文作为第二语言的课程称为“华文”；华文作为第一语言的课程称为“高级华文”，同时，要求放宽中学快捷课程的学生修读高级华文和中华文学的限制。1999年《李显龙副总理政策声明》进一步要求放宽小学修读高级华文的条件，并且建议增设华文B课程。2004年的《华文课程与教学法检讨委员会国会白皮书》提出修读不同华文课程的学生，在语言技能培养上应该要有不同的侧重点。如，修读华文的学生应该先培养听说技能，再分段处理阅读书写。而2011年的《乐学善用——母语检讨委员会报告书》则提出编写“语言能力描述”，描述学生在各个关键阶段应达到的语言能力水平。

从上述五次的课程检讨与建议中，不难发现，新加坡华文教育是一步步地往第二语的方向改进。英语是学校的教学媒介语，更是新加坡学生必修的第一语言，影响升学的主要关键。华文教育需要认清所处的位置，正视多数华裔学生以英语为主要沟通语言，学生学习母语的动机已经不同往昔。

新加坡的社会已经“脱华人英”（吴英成，2010），然而，新加坡华文教育要面对的绝对不只是第二语言的学生。新加坡华文课堂有来自不同语言背景的学生，本地学生或许多数已经偏向第二语学习者，然而，华裔学生与非华裔学生之间还是有不完全第二语和完全第二语的差别。此外，还有来自世界各地的外国学生和新移民等。这些学生当中也有第一语言和第二语学习者。

1992年的母语检讨会建议将华文作为第二语言的课程称为“华文”时，是为了消除家长和学生因为“第二语文”的名称而造成的不舒服心理（吴英成，2010），然而，当时的华文教育并未真正走向第二语，至少在课程和教学方面依然是属于“母语”（第一语）教育。

2015年，新加坡住户调查报告（General Household Survey 2015）显示，以英语为主要沟通语言的家庭首次超越以华语为主要沟通语言

的家庭。从各个年龄层的华裔族群家庭常用语比例上看来，以英语作为主要沟通语言的华裔族群有年轻化的趋势。图表1所示，新加坡华裔族群，尤其是5岁-19岁求学阶段的年轻一辈，多以英语作为主要沟通语言。在5-9岁的年龄层中，以英语为主要沟通语言的人数几乎是以华语为主要沟通语言群体的两倍。

图表1：2015年新加坡住户家庭常用语的年龄层与族群分布

Age Group (Years)	Chinese				Malays			English
	English	Mandarin	Chinese Dialects	Others 1/	English	Malay	Others 1/	
Total	995.5	1,227.1	429.4	9.5	96.2	351.2	0.5	137.4
5 - 9	92.5	51.5	1.2	0.3	13.1	19.8	0.1	14.5
10 - 14	88.7	59	1.5	0.6	12.2	24.2	0.1	14.5
15 - 19	96.2	80.9	2.7	0.5	11.1	32.5	-	12.3
20 - 24	87.8	93.4	4	0.9	10.5	34	-	10.9
25 - 29	69.1	97.5	7.9	0.9	8.3	30.1	-	9
30 - 34	68.3	108.5	12.9	1.2	8.4	24.3	-	10.9
35 - 39	80	110.7	21.4	1.2	7.6	18.9	0.2	10.9
40 - 44	82.2	110.3	30	0.8	6.5	19.2	0.2	11.8
45 - 49	73.4	105.1	31.5	0.4	6.3	28.5	-	11
50 - 54	75.3	119	34.4	0.6	5.8	31.8	-	10
55 - 59	70.9	101.8	45.9	0.5	2.3	30.3	-	8.2
60 - 64	49.8	85.3	50.9	0.4	2.3	21.4	-	6.1
65 - 69	34.6	52.2	55.1	0.5	1.1	15.6	-	3.5
70 - 74	12.5	25.9	42.7	0.2	0.4	7.9	-	1.2
75 & over	14.2	25.9	87.2	0.4	0.4	12.9	-	2.6

虽然大部分的新加坡学生从小就接触至少两种语言，然而，从主要沟通语言的偏好看来，母语教学势必要往第二语教学的方向考虑才能够找到突破点。这里所谓的“往第二语教学的方向”并非指完全第二语言的教学。新加坡学生与国外的二语学习者毕竟还是有很多不同，但因为语言习惯的关系，或许在第二语言教学中可以借鉴较为“科学”的方法来教导学生。

高级华文课程和华文（快捷）课程表面上分第一语言和第二语言教学，实际上，这两种华文课程只是按词汇量的多寡、篇章内容的难易度和语言技能的增减来调整，而不是以第一语教学和第二语教学来划分的。换句话说，华文（快捷）课程只是学习范围比高级华文少，

但依然是属于第一语言的课程。

1999年的《李显龙副总理政策声明》建议开设华文B课程。增设华文B是为了照顾华语能力较低的学生，满足学习华语的需要。这些“华语能力较低”的学生当中有为数不少的非华裔学生，主要是完全第二语学习者。然而华文B的课程是否适合第二语学习者似乎也值得讨论。课程中虽然强调听说技能的训练，但是选择的篇章却以新闻报导或者议论文章为主，并非学生日常生活会用到的语言。句式教学方面以连接词为主，只有英语翻译，没有任何语法或句式结构的说明。另外，课程中甚至还有修辞技巧，虽然第二语学习者也可能会接触到修辞技巧，一般只会出现在中高级程度的华文班。修读华文B中四课程的学生是否具备这样的语言能力理解修辞，或许值得进一步去探究。

新加坡的华文课堂大多偏重阅读理解和写作教学。由于课程的关系，高级华文或华文（快捷）课程的课堂上几乎不教句式和语法知识。虽然华文（快捷）课程是作为“第二语言”的课程，然而在教学内容方面还是属于第一语教学。

事实上，第一语教学与第二语教学应该有不同的侧重点。第一语教学重视读写能力的训练，主要加强学生在阅读写作和修辞方面的技巧。第二语教学注重听说，侧重语音、语法和词汇方面的教学，课堂上一定要有句式和语法知识方面的讲解。然而，在新加坡华文课堂上，无论是高级华文还是华文（快捷）课程，词语讲解永远是授课教师第一重点。虽然课程设计偏重读写，但碍于学生语言能力的关系，授课教师往往需要花费很多时间在词语解释上，导致课程时间被压缩。华文（快捷）课程虽然名义上是第二语教学，但是课程内容只是简化版的高级华文课程，课堂上并没有特别操练句式和语法。

第一语和第二语的课程设计与教学有很大的不同，绝对不是多学少学、在课堂上以英语辅助教学或者讲几个句式就可以的。温晓虹（2008）认为第二语教学强调的是输入大量适合学生程度的语言和认

知技能（language input），让学生有使用语言练习的机会。此外，适度地在课堂上帮助学生对语言进行理解、分析、假设，并在语言实践中检验其正确性也很重要。因此，授课教师必须对语言习得有所认识，知道语言如何习得，才能够更有系统地教好学生。

学习者语言能力的检测

多数语言能力测验（language proficiency test）主要是透过词汇量或学习时数来评估学生的语言能力。如台湾华语测验推动工作委员会于2003年研制的华语八千词和新汉语水平考试（HSK）。根据张莉萍（2007）的说明，华语八千词是作为华语能力测验的基本参考词汇，界定分级词汇量时，主要以学习者为依据，订出初级语言能力词汇量约1500个，中级能力词汇量为5000个，高级词汇量为8000个。根据新汉语水平考试研制报告（张晋军、解妮妮、王世华、李亚男、张铁英，2012），新汉语水平考试中，HSK一级的词汇量只有150个，二级300个，三级600个，四级1200个，五级2500个，六级5000以上。

根据图表2中的新加坡《中小学华文课程字表》（王惠，2010），中学低年级（中一、中二）的写用字和认读字共计为2500–2800字；高年级（中三、中四）为3000–3500。台湾《国民中小学九年一贯课程纲要》国文领域对国中生（七至九年级）订出的识字量为3000–4500字。以第一语学习者的词汇量来说，新加坡学生无论是高级华文或者华文（快捷课程）的识字量都较母语者少。就学习华语的时间来看，根据新加坡《小学华文课程标准2015》的小学华文每周授课时间安排（图表3），小学六年的高级华文每周授课时间平均不到六小时，以一年40周（每学期十周）来算，扣除考试时间六周（两次期中考各一周；年中和年终考试各两周），小学生六年下来上高级华文课的时间约为1207小时（ $35.5\text{小时} \times 34\text{周}$ ）。

图表2：《中小学华文课程字表》（2002年版）

年级	课程	写用字 累计字数	认读字 累计字数	合计
小一 ~ 小二	华文	540	60	600
	高级华文	600	-	600
小三 ~ 小四	华文	1080	120	1200
	高级华文	1200	-	1200
小五 ~ 小六	华文	1620	180	1800
	高级华文	2000	-	2000
中一 ~ 中二	华文	2250	250	2500
	高级华文	2800	-	2800
中三 ~ 中四	华文	2700	300	3000
	高级华文	3500	-	3500

图表3：小学华文每周授课时间安排

课程	年级 小时	小一	小二	小三	小四	小五	小六
华文		6	6	4.5	4	4.5	4.5
高级华文		7	7	5.5	5	5.5	5.5
基础华文						2.5	2.5

根据台湾国家华语测验推动工作委员会（简称华测会）针对二语学习者各等级测验的词汇量及学习时数表（参考图表4），在非华语地区学习时数达960–1920小时，词汇量有约5000字，在测验等级上属于进阶-高阶级或者ACTFL高级中等-高等。海外成人第二语学习者在非华语区学习华语达到至少960小时就可以有5000字，图表5中儿童二语学习者学习时数450小时就有1100词汇量（ACTFL中级中等），新加坡小六学生仅仅在学校的学习时数就有约1200小时，却只要求1800–2000字。

图表4：二语学习者各测验等级的词汇量及学习时数表

测验等级		建议学时		建议词汇量 (注)
		华语地区	非华语地区	
入门基础级	入门级	120-240 小时	240-480 小时	500
	基础级	240-360 小时	480-720 小时	1000
进阶高级级	进阶级	360-480 小时	720-960 小时	2500
	高阶级	480-960 小时	960-1920 小时	5000
流利精通级	流利级	960-1920 小时	1920-3840 小时	8000
	精通级	1920 小时以上	3840 小时以上	

图表5：儿童二语学习者各测验等级的词汇量及学习时数表

等级	建议学时	词汇量
萌芽级	约 150 小时	约 400 个词汇量
成长级	约 300 小时	约 700 个词汇量
茁壮级	约 450 小时	约 1100 个词汇量

*备注：以上学习时数，包含自学时间，适合非华语地区学习者。如是华语地区学习者，学习时数应折半计算。

根据《中学华文课程标准2011》，中一、中二高级华文每周课时为4.25个小时，若同样以34周来计算，学生完成中一高级华文课程之后，约有1350小时学习时数，所以，中二高级华文的学生应该至少可以达到二语学习者的高阶级或ACTFL高级中等-高等。新加坡本地的华裔学生并非完全第二语学习者，虽然学生的华语程度不及台湾国中生，但是应该比完全第二语学习者程度好。ACTFL语文能力大纲和“能做叙述”的对象都是第二语学习者，但由于语文能力大纲描述的是在各个语言能力等级的学习者所能完成的任务与“能做叙述”相似，都是以学习者所能完成的语言任务来展示其语言能力的等级，因此，对于新加坡华语学习者来说，是可以参考的依据。

语言能力描述架构主要通过对各级语言能力的描述来了解学生的语言能力。目前国内外语言中心应用最广的两套语言能力描述架构，分别是《欧洲语言共同参考框架》和美国外语教学协会的语文能力大纲。

ACTFL “能做叙述”（2017）是国立州际外语督学协会与美国外语教学协会根据World-Readiness Standards for Learning Languages⁵（为世界做准备的语言学习）语言能力要求的发展趋势而编制的。

“能做叙述”是描述语言应用能力的自我评量表。ACTFL的语言能力描述（Language Proficiency Guidelines⁶）则针对不同阶段的学习者所具备的语言应用能力进行详尽描述。

21世纪外语学习标准共有五个学习目标：交际（communication）、文化（cultures）、连贯（connections）、比较（comparison）和社区（communities）。ACTFL2017版本的“能做叙述”的能力基准（proficiency benchmarks）是以交际能力中的人际沟通模（interpersonal）、表达演示模式（presentational）和理解诠释模式（interpretive）为基础。另外，在每一项语言交际能力底下还细分了不同的文字和语言形式：信息文本（informational texts）、创作文本（fictional texts）和对话和讨论（conversations and discussions）。ACTFL语文能力大纲对五个主要语言能力等级作出描述：优异级（distinguished）、优级（superior）、高级（advanced）、中级（intermediate）和初级（novice）。其中，初级、中级、高级再细分成低、中、高等三个层级。透过“能做叙述”，学生可以自我检测；透过自己在听说读写方面所能够完成的事项，学习者可以检视自己能够完成的程度，以掌握自己的习得进度。

5 为世界作准备的语言学习 <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

6 ACTFL语言能力描述大纲 <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

三 研究对象与研究流程

本研究选定的对象为新加坡自主学校的中二班级三个高级华文班级的学生，共计67名。学生的小六会考成绩都在全国前15%，2018年年中考试华文成绩平均约MSG4。该校的华文课堂未按能力分班。第一班（S2HCL1）班级人数30人，完成问卷人数25人。答卷学生全是本地华裔学生。第二班（S2HCL2）班级人数25人，完成问卷人数17人。答卷学生中，有一位学生来自韩国；另一位来自华语区（中港台地区），其他皆为本地华裔学生。第三班（S2HCL3）班级人数28人，完成问卷人数25人。答卷学生中，除了一位马来西亚的学生和两位来自华语区的学生以外，还有一位马来学生和一位华印混血学生。

本研究首先将“能做叙述”中的问题制作成Google表单，然后协调学校的教师请学生在上课时统一完成。由于学生的语言能力悬殊，因此学生要完成的题目涵盖初级高等到优异级，一共有129题。“能做叙述”根据“信息文本”、“创作文本”和“对话和讨论”分成阅读和听力部分。从初级到高级各设有5个问题；优级和优异级各设有4个问题。由于本研究主要为了解学生对输入语料的理解，考虑到题目的数量和时间的关系，学生的问卷只针对听力的“理解诠释”部分。

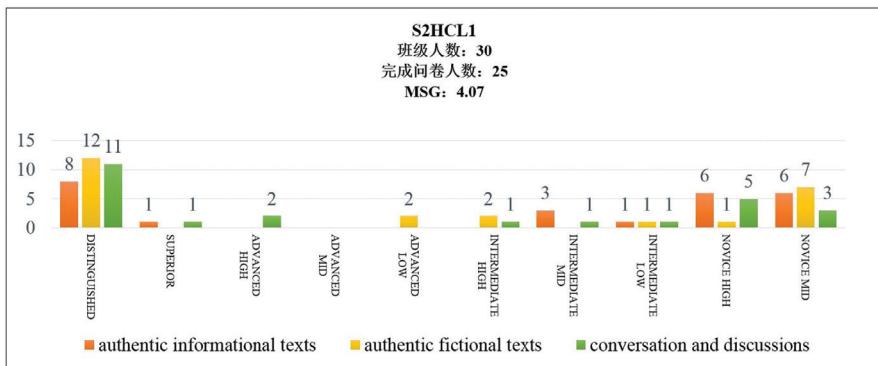
本研究判断学生“理解诠释”等级的方式是依据学生回答问卷的情况。每一个等级有五题，只要有超过两题点选“No, I can't”就算能力未及。若学生在ACTFL初级高等有两个题目点选“No, I can't”，中级低等（Intermediate Low）所有题目点选“Yes, I can”，能力还是归在初级中等。

初步分析与讨论

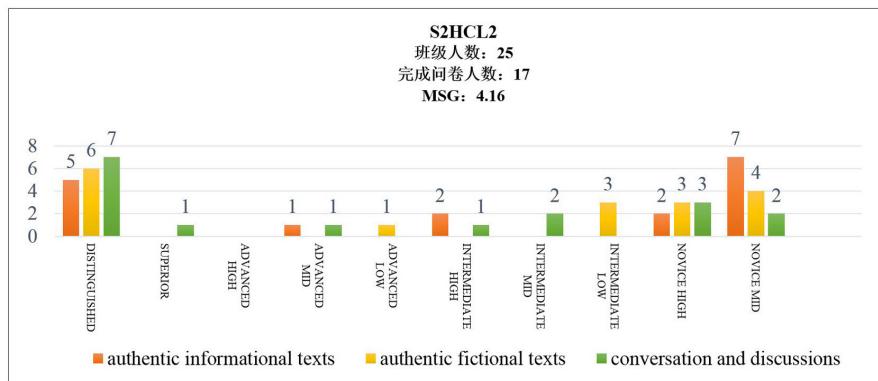
根据图表6-8的调查结果显示，三个班级的“理解诠释”出现两极化，也就是ACTFL初级高等以下和优异级的学生占大多数。无论是

对于信息文本、创作文本或者对话和讨论的理解诠释都出现一致的情况。由于问卷调查的问题是从ACTFL初级高等到优异级，因此，表中初级中等表示学生在初级高等有超过两题选“*No, I can't*”。但初级中等的学生，语言能力可能在初级中等之下，而达到优异级别的学生，语言能力也有可能在优异级别之上。

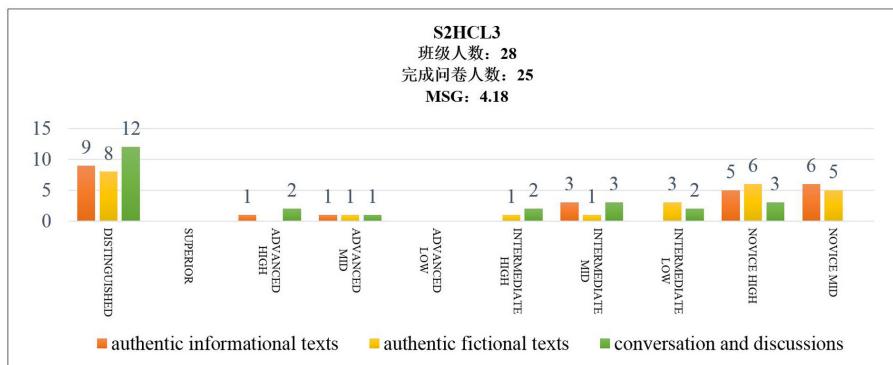
**图表6：S2HCL1学生对于信息文本、创作文本和对话
和讨论的理解诠释调查结果**



**图表7：S2HCL2学生对于信息文本、创作文本和对话
和讨论的理解诠释调查结果**



**图表8：S2HCL3学生对于信息文本、创作文本和对话
和讨论的理解诠释调查结果**



所谓的“理解诠释”是指学生能够明白和理解不同题材的书写形式，如看到的文字或者听到的话语等。由于调查问卷只针对听力的部分，也就是学生在课堂上听到教师讲解有关信息文本、创作文本或者对话和讨论的理解诠释。

新加坡中学高级华文的课程属于第一语教学，因此，作为研究对象的中二高级华文学生，其语言能力至少要达到ACTFL中级高等或更高才有可能理解课堂上的内容。调查研究结果显示，各班学生的理解诠释，无论是信息文本、创作文本或者对话与讨论都呈现两极化，多数学生的理解诠释不是在优异级就是在初级。

图表9是中二高级华文课程的学习目标。其中第一课听力技能的学习目标是“能根据新闻访谈，区分出说话者意见的异同”。根据ACTFL语文能力大纲的描述，“高级水平的听者能够在连贯的话语中，就多个普遍关注的话题如新闻报道、解释、说明、轶事或旅行描述听懂其主要观点及大多数佐证细节。听者能够借助现实知识及语境线索弥补其在词汇及语言结构上的不足。如果对话题或语境非常熟

悉，听者还能从口头文本中获取更多含义”。新闻话题的语言比一般日常话题精简，因此，要能根据新闻访谈区分说话者意见的异同，学生的听力至少在ACTFL高级。

图表9：中二高级华文的学习目标

Topic / Skills	Understanding Goals (SIOs / Objectives)
1. 第1课《沙斯使新加坡更坚强》	1. 复习中一学过的新闻相关知识：标题和导语。 2. 学生能掌握倒金字塔结构的新闻写作方式。
1. 第1课技能：听说天地 2. 第2课《幸福的黄丝带》 3. 应用文1（投诉建议类）	1. 能针对社会话题发表意见 2. 能根据新闻访谈，区分出说话者意见的异同 3. 学生能掌握公务电邮格式 4. 学生能掌握投诉建议类电邮的写作要求

中二的课程学习目标要求的听力程度是ACTFL高级，学生在课堂上要有“+1”的“理解诠释”，语言能力至少要在ACTFL中级高等或高级低等左右，才可能有“可理解输入”。图表10显示，在这一区域的学生人数很少。在中级高等以下的学生可能会无法理解课程内容，而高级低等以上的学生可能会认为课程内容没有挑战性。实际上，新加坡《中小学华文课程字表》对中学低年级高级华文课程学生词汇量的要求，是大致符合课程学习目标的。然而，研究结果证明，多数学生实际的语言能力“i”并没有在课程学习目标的程度范围内。因此，无论授课教师如何调整课堂输入，受惠的学生只有少数。

图表10：在“对话和讨论”中听力达到高级程度的学生人数

班级	真实信息文本			真实创作文本			对话和讨论		
	S2HCL 1	S2HCL 2	S2HCL 3	S2HCL 1	S2HCL 2	S2HCL 3	S2HCL 1	S2HCL 2	S2HCL 3
优异级 Distinguished	8 32%	5 29.4%	9 36%	12 48%	6 35.2%	8 32%	11 44%	7 41.1%	12 48%
优级 Superior	1 4%						1 4%	1 5.8%	
高级高等 Advanced High			1 4%				2 8%		2 8%
高级中等 Advanced Mid		1 5.8%	1 4%			1 4%		1 5.8%	1 4%
高级低等 Advanced Low				2 8%	1 5.8%				
中级高等 Intermediate High		2 11.7%		2 8%		1 4%	1 4%	1 5.8%	2 8%
中级中等 Intermediate Mid	3 12%		3 12%			1 4%	1 4%	2 11.7%	3 12%
中级低等 Intermediate Low	1 4%	3 17.6%		1 4%	3 17.6%	3 12%	1 4%		2 8%
初级高等 Novice High	6 24%	7 41.1%	5 20%	1 4%	3 17.6%	6 24%	5 20%	3 17.6%	3 12%
初级中等 Novice Mid	6 24%		6 24%	7 28%	4 23.5%	5 20%	3 12%	2 11.7%	

四 研究贡献与建议

本研究主要探讨新加坡华文课堂上的“可理解输入”。结果显示，只有极少数学生在课堂上能够有“i + 1”的“可理解输入”。虽然参与研究的学生中多数是本地华裔学生，然而本地华裔学生的语言背景多元，彼此之间的语言能力还是有一定程度的差距。因此，不根据学生的语言能力分班，华文课堂上要有“可理解输入”的可能性很低。

研究显示，班上学生的“理解诠释”出现两极化，语言能力在ACTFL优异级和初级的学生占大多数，因此，无论授课教师如何调整课程内容或输入语言，势必会有超过一半的学生一无所获。这项研究结果凸显了按语言能力分班的重要性，并且展示出学生的实际语言能力与课程学习目标和各年级的词汇量要求不符。

《乐学善用——母语检讨委员会报告书》建议编写“语言能力

描述”，主要就是希望透过较为具体的描述来掌握学生在各个阶段应该达到的语言能力水平。然而，只描述各年级的学生应具备的语言能力，未必能确保学生达到课程要求的语言能力。因此，陈之权（2013）在较早时建议实施科目分流，即以学生在华文这一科目上所能达到的水平作为科目分流的考量。教育部不久前也宣布将于2024年在各中学推行科目编班，让学生根据能力修读适合自己水平的科目。然而，在推行科目编班之前，必须考虑如何根据学生的语言能力编班的问题。因为无论是由授课教师建议或者询问家长意见，甚至是让学生自行选择都可能会引来诟病。

Gass & Serlinker (2001) 认为，影响学习者语言输入接收有以下四个因素：

1. 语言出现的频率
2. 学习者的背景知识，如语言知识和涉世知识
3. 对语言特征的注意力，特别是学习者对自己语言知识系统和目的语之间所观察到的不同之处的注意
4. 情感因素，如学习者的动机态度、对文化的认同、焦虑情绪的影响等

根据以上因素，笔者提出建议。首先，“语言出现频率”。ACTFL 语文能力大纲针对各等级学生的语言应用能力作了详细描述，比如中级水平的听者能听懂传达基本信息的讲话。这类讲话简单、连贯性很小，并含有高频词汇。授课老师可以根据语文能力大纲的描述，针对不同水平听者的学习需求进行授课。

其次，新加坡华文课堂的学生来源复杂，学生的语言背景各不相同。尽管学生可能因为某些不可避免的原因而必须选读高级华文课程，但可以考虑能够根据学生的语言背景分班。姑且不论非华裔学生的华语能力如何，在缺乏文化背景的情况下，应该将他们与英语背景的本地华裔学生安置在一个班级；而来自华语区或者马来西亚的学生，毕竟都是在华人家庭长大，可以将他们与华语背景的本地学生安

置在一个班级。尽量减少学生群体的异质化，尽可能提高课堂上的“可理解输入”。比如，对于非华裔与英语背景的华裔学生，授课教师可以在适当的时候补充相关的语法说明；至于来自华语区和马来西亚的学生，他们的语言能力在课程学习目标之上，授课老师可以根据情况补充阅读资料，或者加强学生的写作能力等。这样的安排不仅可以减轻授课教师的负担，还可以提高学生学习能力。

实际上，新加坡很多学校的华文课堂都根据学生的学科能力分班，然而，学科能力与语言能力毕竟不同，华文教师经常要面对语言能力参差不齐的学生自行调整教学，费尽心力却往往得不偿失。虽然让各校设计语言能力测验检测学生的语言能力或许不实际，但是，学校或许可以借助ACTFL“能做叙述”来掌握学生的语言应用能力。此外，学校也应该要注意第一语和第二语学习者的不同需求，学科能力不能代表语言学习的能力，根据学生的语言背景分班，集中语言能力相近的学生，可以让更多学生有“ $i+1$ ”的“可理解输入”，提升他们的语言能力。

此外，针对第二语学习者，授课教师应该注意华语与英语的差异，在适当的时候，针对两种语言在表达或语法方面补充说明。

最后，考虑到新加坡学生来源复杂、学习动机各异，华裔学生一般必修华语。而非华裔和来自华语区或马来西亚的学生对于学习华语的态度也不一样。授课教师在课堂上也需要注意到影响学生学习的情感因素，尽量多鼓励少责备，加强学生对学习华语的自信。

语言学习的课堂与其他学科不同。一般在语言学习过程中偶尔会涉及文化认同方面的问题，因此应该减少学生群体的异质化，将语言能力、家庭背景相近的学生安排在同一个班，有助于提高学习效率。

大多数的本地华裔学生既不完全是第一语学习者也不完全是第二语学习者。有学者认为，海外华裔的后代多属于“继承语”（heritage language）学习者，即生长在非英语语言的家庭中，能够说或者懂这个家庭中所使用的语言，并且是一定程度的双语学习者（Valdés, 2000）。

然而，考虑到在新加坡生长于华裔家庭的学生并非皆以华语为母语，有些华裔家庭不谙华语，如土生华人，基本上与非华裔无异。因此，本文姑且根据家庭语言背景称这些本地华裔学习者为“不完全第一语”和“不完全第二语”学习者。

根据新加坡华文课堂学生来源的语言背景，笔者建议分为四种不同类型的学习者。

1. 第一语学习者：华语区（中、港、台和马来西亚）的新移民或后代、奖学金得主和具有华语背景的部份本地华裔学生；
2. 不完全第一语学习者：华语背景的本地华裔学生；
3. 不完全第二语学习者：英语背景的本地华裔学生；
4. 第二语学习者：非华语区的国际学生和本地非华裔学生。

本地华裔学生当中有的来自华语背景和英语背景，家庭语言的关系造成彼此的华语能力有差距。有些英语背景的华裔学生具备双语能力，而华语背景的学生华语能力也不一定好。因此，除了参考学生的语言背景，也应该实际了解学生的语言能力。

国际上很多学习华语的华裔学生，这些海外华裔移民后代的语言学习情况与新加坡华裔学生有相似之处。对于这一类型的学生，国际汉语教学研究方面的学者已经认识到无论是第一语言或第二语言的教学法都不适合他们。毕竟这些华裔学生虽然不是以华语作为主要沟通语言，但对于华语和中华文化还是有一定程度的认识和接触。

新加坡华文教育因为分流体制的关系，导致华文课堂上需要面对不同语言背景的学生，学校方面在客观条件允许的情况下应该考虑根据学生的语言背景或能力分班，只有减少班上学生群体的异质性才有可能提高课堂上的“可理解输入”。

参考文献：

- 陈之权（2013）新加坡华文教学新方向——“乐学善用”的实施思考，
《华文教学与研究》，4，11–20。
- 罗庆铭（2007）新加坡华语环境的变迁、现状与未来，《台湾华语文教
学》，3，108–116。
- 台湾教育部（2001）《国民中小学九年一贯课程纲要》，台湾：教育部。
- 温晓虹（2008）《汉语作为外语的习得研究——理论基础与课堂实践》，
北京：北京大学出版社。
- 温晓虹（2013）语言的输入、输出与课堂的互动设计，《汉语学习》，
2，86–94。
- 王惠（2010）新加坡华文用字量与教学研究，《语文建设通讯》，95，1–7。
- 王琼珠、洪俪瑜、张郁雯、陈秀芬（2008）一到九年级学生国字识字量
发展，《教育心理学报》，39（4），555–568。
- 吴英成（2010）新加坡双语教育政策的沿革与新机遇，《台湾语文研
究》，5（2），63–80。
- 张晋军、解妮妮、王世华、李亚男、张铁英（2012）《新汉语水平考试
(HSK) 研制报告》，取自：[http://www.chinesetest.cn/gonewcontent.
do?id=5589363](http://www.chinesetest.cn/gonewcontent.do?id=5589363)
- 张莉萍（2007）《华语八千词说明》，取自：[https://www.sc-top.org.tw/
download/8000words_introduction.pdf](https://www.sc-top.org.tw/download/8000words_introduction.pdf)
- 张莉萍（2010）《华语文能力指标难度分析》，取自：https://www.sc-top.org.tw/download/research/descriptors_webversion.pdf
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory
course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valdés, G. (2000). Introduction in Spanish for native speakers. *AATSP
professional development series handbook for teachers K-16*. New
York, NY: Harcourt College.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
New York, NY: Pergamon Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher
psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

多学科综合背景下“双语学”理论体系建设

Construction of a Systemic Theory of Bilingualism
by Integrating Multi-disciplines

张卫国

Zhang Weiguo

【摘要】 双语是不容忽视的现实问题，不少学科从不同的角度对双语问题进行了研究：语言学在第二语言学习与教学的内容上做了较多研究，心理学关注于二语学习与教学的方法，教育学重视在二语学校教育的规划，历史学对双语现象的发展过程进行叙述研究，民族学、社会学侧重从文化角度对双语与社会的关系进行探讨，社会语言学则侧重讨论语言角度对双语与社会的关系。双语是立体的、系统的、动态的，对双语问题应该展开整体、系统的研究。“双语学”理论体系的建立试图打通各种学科的壁垒，促进不同学科在双语问题研究上的深层联合和双语问题研究的系统性，使双语问题研究更加接近事物本质，推进双语问题研究向纵深发展。

【关键词】 双语问题研究，“双语学”理论体系

Abstract: Bilingualism is a practical issue worth attention and many disciplines have contributed to the study of bilingual issues from different perspectives. In linguistics field, there are various studies about

张卫国，中央民族大学预科教育学院。

the contents of second language learning and teaching. Many psychologists have done researches on the methodology of second language learning and teaching. Researchers in education have produced plenty of studies about the education planning in schools. In the field of history, scholars have conducted narrative studies on the development of bilingualism. Specialists in ethnology and sociology concentrate on the relationship between bilingualism and society from a cultural perspective. Sociolinguists have discussed the relationship between bilingualism and society from a language perspective. Overall, bilingualism is multidimensional, systematic and dynamic in nature and its research requires an integrated and systematic approach. This paper aims to construct a theory of bilingualism which can breach the barriers between different disciplines and encourage an integrative and cross-disciplinary approach in the study of bilingualism, and to ultimately promote the development of bilingualism researches in depth.

Keywords: bilingual research, bilingualism theory

单语是人类语言最普遍的存在形式。一个人出于与其它语言的人交际之需，而学习、使用第一语言之外的其他语言，这种现象叫双语。双语是人类使用语言的重要形式，是人类社会普遍的语言现象，有随着世界经济一体化发展而逐渐加强的趋势，逐渐成为不同学科众多学者研究的重要内容。

一 多学科对双语问题研究的特点

双语问题是众多问题的复杂集合体，它至少包含双语的学习、双语的教学、双语社会问题这三大类问题。不同的学科从不同的角度对双语问题进行研究，在研究角度、研究内容、研究方法、服务对象、

呈现方式等方面都表现出各自不同的特点。对这些研究进行调查、梳理，勾勒出大致框架，能够使不同学科对双语问题研究的特点清晰明了，有利于我们明确自己的研究在双语问题总体研究中的具体地位，更好地推进双语问题研究向纵深发展。

1.1 语言学在二语学习与教学内容上的研究

语言学在第二语言上做了较多研究。在古典语文学时期，人们为了学习古老语言文字或另一种语言文字的典籍，开始了对语法问题的关注与研究。语言学的几个重要的流派：历史比较语言学、结构主义语言学、类型语言学都无不与第二语言学习有直接、间接的联系（岑麒祥，1958）。语言学依靠自身丰厚的理论积淀，对第二语言学习与教学进行了研究，如：按照语言的结构，把语言教学分为语音、词汇、语法、文化等不同内容的教学；运用对比语言学的方法对学生第一语言与第二语言的共同点与不同点进行研究，总结出学生语音、词汇、语法、文化具体的学习难点，提出第二语言学习过程中第一语言对第二语言的正迁移与负迁移规律，提出了中介语的设想等等。这些研究成果是第二语言教学，尤其是翻译教学法所倚重的基础理论与知识。

1.2 心理学在二语言学习与教学方法的研究

如果说语言学着力于解决第二语言学习与教学中学什么、教什么的问题，心理学则在怎样教、怎样学的问题上做了较多的研究。心理学提出了一些第一语言习得的理论与假说，为研究第二语言学习提供了借鉴；还提出了一些第二语言学习的理论与假说，深化了人们对第二语言学习与教学的认识。心理学被广泛地运用在一些双语教学实验研究、双语问题实证研究的设计与结果解释中。如：关于幼儿从小学习双语的心理测验研究、儿童学语传记研究、加拿大人对法语浸入式双语教育项目的评价研究、学生双语水平和学生数学成绩之间的关系

研究、双语对一些认知测量指标影响的研究、关于社会文化环境决定双语教育“添加性、削减性”的研究……（盛炎，1990）。心理学对双语学习与教学的研究与试验也促进了双语教学法的发展，包括提出了各具特色的教学法流派，如翻译对比教学法、直接法、实践法、折中法、浸入法等等，以及提出了语言学习风格问题，深化了人们对传统因材施教教育方法的认识。

1.3 教育学在二语学校教育规划上的研究

第二语言学习与教学在学校教育、课堂教学中应该怎样规划？如何实施？其中的步骤、方法、过程是什么？教育学在这方面进行了较多研究。根据教育学这方面研究的目标大小，我们可以将其分为三个层面（刘旬，2000）：

1. 微观层面的研究

主要集中于课堂教学的程序与方法上，主要研究内容有：教学内容的展示、教师的讲解过程、课堂训练、效果考察、家庭作业、校外课堂等（王秉武，1987）。

2. 中观层面的研究

对学校较长一段时间第二语言教学目标、教学计划、教学方法进行研究。主要研究的问题有：学生的特点、教学的阶段性目标、教材的选用与编写、师资的特点与培训，阶段性教学效果的检测与评价。

3. 宏观层面的研究

由较高一级的教育主管部门和一些教育学家、民族学家对某地区、某类学校较长时期的双语教学、教育的社会目标、社会组织、实现方式进行研究与规划。

1.4 历史学对双语现象的发展过程进行叙述研究

对事物发生、发展过程的叙述是历史学较擅长的方式，因此，历

史学经常用史学的方法对双语现象和问题的过程进行描述与解析，成为双语问题研究中的一大类。这类成果一般根据目标范围的大小分为微观、中观、宏观三个层面。

1. 微观角度

对较小范围（某个地区、某个学校）内双语问题、双语教学的历史发展过程进行叙述与解析，主要内容诸如：若干年以前某个地区、某个学校双语问题、双语教学处于一种什么状况；哪一年国家出台了什么样的文件与政策，对双语与双语教育发生了什么作用；建了多少学校、招收了多少师资和学生，以后又有什么变化；目前学校、教师、学生的数字是多少，教学成效如何；存在哪些实际问题，解决的方法是什么等等。

2. 中观角度

一般是对更大区域（某个省、自治区、民族）的双语现象与双语教学在较长时期内历史发展过程进行叙述与解析。

3. 宏观角度

这类研究往往从民族史、教育史、语言史的角度考察一个国家主要民族或某几个国家主要民族的文化演变、教育演变、语言演变的历史、现状与未来。它们把双语问题放在了政治、经济、文化的大背景及民族发展变化的历史长河中予以考察、描述（王秉武，1987）。还有的研究把双语问题的研究视野扩展到了全世界，对世界各国双语问题的历史与现状进行了描述与分析，使我们对双语问题的研究有了更加广阔的视野、更加深入的认识（余强，2006）。

1.5 民族学、社会学侧重从文化角度对双语与社会的关系进行研究

双语现象的产生、发展、结局无不与社会诸因素的变迁有着千丝万缕的联系。民族学、社会学从文化的角度对双语与社会的关系进行

了较多研究。

一些学者从民族学、社会学角度对双语现象、双语教育、双语教学在社会中的运行规律进行研究。麦凯、西格恩的《双语教育概论》，和科林·贝克的《双语与双语教育概论》就属于这类研究。

民族教育学是民族学与教育学相结合的学科，旨在研究少数民族的教育问题。双语问题往往作为民族教育的重要内容在民族教育学中得到论述，他们主要关注双语的外部问题，即双语的政治性、政策性，能让人们清楚认识双语问题与民族教育其它问题之间密切而复杂的关系，更全面、更立体地看待双语问题（孙若穷，1990；王锡洪，1998；王鉴，2002）。

1.6 社会语言学侧重从语言角度对双语与社会的关系进行研究

社会语言学侧重从语言角度对双语与社会的关系进行研究，它对双语问题的研究可以分为两个部分：语言规划与语言政策研究、语言使用状况调查。

1. 对国内外语言规划、语言政策的研究

陈章太（2005）、李宇明（2010）等人对中国语言规划与语言政策进行了历史、现状与未来的较宏观的描述与研究。周庆生（2008）对国内外语言规划、语言政策进行了系统梳理与研究，沟通了国内外相关领域研究的信息，开阔了中国语言规划、语言政策研究的视野。除此以外，众多学者对语言社会问题中的具体问题进行了研究，如语言资源问题（邢欣、梁云，2016）、语言安全问题（马月秋、高志怀，2015）、语言和谐问题、双语教育问题、濒危语言保护、跨境语言等。

2. 语言使用状况调查

中国在20世纪80年代末进行过一次全国性的语言使用状况调查，

这次调查涵盖中国50多个民族的70多种语言，对母语使用程度和双语使用情况进行了分类，不仅调查面广，而且为此后语言使用状况的调查研究提供了基本理论与方法框架。在这之后，不少语言学家对中国各地的语言使用情况进行了调查（戴庆厦，2007；丁石庆、刘宏宇，2007；杜秀丽，2012），并总结形成了较系统的调查理论和方法（王远新，2005）。语言使用状况调查为一系列社会语言学课题研究提供的论据基础，成为双语问题研究中重调查、重数据的研究方法。

二 双语问题研究成果述评

众多学科从不同角度对双语问题进行研究，双语问题研究成果汗牛充栋。但总体上看，在双语问题研究成果中分散研究多，合作研究少；单学科单视角研究多，多学科多视角综合研究少；双语问题部分领域的综合研究多于全景式综合研究；问题研究及问题研究集合体较普遍，而把双语问题研究作为一门学科的全景式、综合性、理论性研究较缺乏。

笔者对北京三个图书馆（中国国家图书馆、首都图书馆、中央民族大学图书馆）双语问题研究资料进行了普查，基本印象是：关于双语问题研究的书籍70%–80%是会议论文集，20%–30%是综合性研究著作。

2.1 大多数研究成果以单篇论文为主要呈现形式

有关双语问题研究的会议论文集一般是在一次双语问题研讨会之后，把参加会议的论文集中起来出一个论文集，以保存、宣传会议的研究成果。这种把人们对双语问题的研究论文集中起来出书成册的方法对集中众人智慧、保存积累研究资料有一定的价值，但仅仅这样做的弊端是显而易见的。因为个体单独的研究往往免不了其局部性、片

面性。单篇论文的简单积累并不一定自然形成双语问题研究的系统。这种长期处于资料汇编阶段的论文发表状态必将影响双语问题研究向纵深发展。

2.2 综合性研究主要局限于部分学科和领域

一些研究者看到了双语问题研究碎片化的弊端，开始进行多位学者联合的综合研究。这种综合性研究著作大致占研究双语问题书籍中的20%–30%。此类研究在内容上往往偏向部分研究领域，在方法上偏向部分学科，服务目标上适用于部分行业，理论上缺乏统一的体系。常见的类型大致如下：

1. 把课程学研究成果与两种语言对比研究成果结合起来，形成综合性研究，主要用于解决双语教师怎么教的问题（刘旬，2000）。
2. 把关于某双语现象发展过程的历史学研究与两种语言对比研究成果结合起来，形成综合性研究，主要目的在于向人们介绍某种双语现象的内外部特点（王振本等，2001）。
3. 先对双语问题研究做一般性的学科介绍，然后对国内诸民族或者世界诸国双语的历史与现状进行介绍。这类著作能为人们了解双语问题提供较多资料，能开阔人们的视野，但往往资料价值大于理论价值（滕星、王军，2002）。
4. 一些学科把双语问题当作自己学科体系中的子课题进行研究。这类著作常常是在政治学、社会学、民族学研究中，把双语现象作为众多社会问题中的一个问题来研究，探讨、描述双语现象发生的社会环境、表现形式，与环境的互动关系，及其历史、现状与未来。他们主要关注双语的外部问题，即双语的政治性、政策性问题，一般不去过多涉及双语学习、双语教学这些较具体的问题（孙若穷，1990；余强，2006）。

2.3 全景式综合研究尚处于问题研究集合体阶段

不少学者已经认识到，双语问题是一个多种问题的复杂集合体，

开始对其进行综合性研究，并试图构建相应的学科框架。

中国较早提出对双语问题进行综合研究理念的是严学窘先生，他早在1982年在《通向平等、团结的正道——写在参加联合国教科文组织召开的以母语为教育工具的专家会议之后》一文中，对世界很多国家的双语问题进行了介绍，对中国的双语问题进行了论述，内容包括：中国的民族与语言、建国后国家对少数民族语言文字实行的扶持政策、母语的重要性、中国双语的类型与分布、中国的语言关系、双语教育的分类、两种语言的对比研究、双语教学中教材的编写、双语教学体制的建立、双语教学的综合研究（严学窘，1997）。严学窘先生虽然并没有对双语研究提出系统的理论，但他是较早把双语学习、双语教学、双语社会问题放在一起系统论述、综合研究的语言学家。在这篇文章中他已经为双语问题综合研究列出了大致的内容范围，并且开始倡导对双语问题进行多学科综合研究。

麦凯、西格恩1989年出版的《双语教育概论》对双语问题的全景式综合研究有着不平常的意义。该著作尝试从综合的角度对双语问题进行整体的、较系统的研究与叙述，目标聚焦当时世界主要国家类型的双语状况，具有一定的全球视野。然而，他们的研究与双语问题研究的学科化仍有明显的距离：

1. 该著作研究面广，涉及问题众多，也有一定的系统性，但是，这种系统性是叙述所需要的，远不是作为一门学科所要求具有的性质。它没有按照一门学科的要求对所研究问题及其之间的联系进行细致的梳理和合理的排列，仍处于问题研究汇集阶段。

2. 作为双语问题全景式综合研究，这部著作讨论的重点仍是语言权利、语言政治等问题，对双语学习、双语教学等问题只是稍带说一下，没有做较详细、较透彻或较系统的研究。其实，双语的内部问题与外部问题是相互贯通的，不研究内部问题，不研究内部问题与外部问题的联系，外部问题研究将会难以深入。

双语问题是一个多种问题的复杂集合体，对它进行综合研究已成

为双语问题研究发展的必然趋势。然而，这种综合研究不应是众多论文的汇集，也不应是双语不同问题研究的拼盘，而是应该打通不同学科间的壁垒，建立作为一门学科的“双语学”理论体系。

三 “双语学” 理论的提出及其学科体系的构建

3.1 “双语学” 理论的提出

戴庆厦、何俊芳（1997）提出了“双语学”的学科名称及学科理念，随后“双语学”的理念逐渐被人接受，国内出现了以“双语学”命名的学术团体，一些人在论文中也开始使用“双语学”这一术语。

然而，“双语学”理论的发展并不顺利，真正探索双语学理论体系建设的研究仍是凤毛麟角，结构合理、逻辑严密、解释力较强的“双语学”理论体系还较为罕见。

笔者在2005年做博士论文的时候，把建设“双语学”理论体系作为自己的攻关目标，在博士毕业以后的几年里，阅读了大量相关著作，经过不断的充实完善，于2014年出版专著《双语学纲要》，提出了“双语学”理论体系的基本构想。

3.2 构建“双语学”理论体系的基本理念

双语是一个立体的、系统的、动态的事物。不管是个人双语现象，还是社会双语现象；不管是在目的语环境中的第二语言学习，还是在目的语环境外的第二语言学习，这一事物都是一个整体的、系统的、动态的过程。不同学科可以对双语现象的不同部分做各自的研究，但我们更有必要把双语当作一个整体去系统、动态地看待。“双语学”的建立不是对多学科双语问题研究的否定，而是对多学科双语问题研究及其成果的整合，以及在此基础上的升级。譬如：

1. 语言学在第二语言学习与教学的内容上做了较多研究，心理学在第二语言学习与教学的方法上做了较多研究，这将是双语学习、双语教学问题研究中内容与方法的核心。
2. 教育学在第二语言学校教育的规划上做了较多研究，这将是双语教育规划与管理方面研究的重要内容。
3. 历史学对双语现象的发展过程进行叙述研究，民族学、社会学侧重从文化角度对双语与社会的关系进行研究，社会语言学侧重从语言角度对双语与社会的关系进行研究。这些研究将是双语社会问题研究中重要的内容与方法来源。

3.3 关于“双语学”的学科名称与定义

“双语学”的初步定义是：“利用语言学、社会学、教育学等相关学科的理论与方法，对双语学习、双语教学、双语社会问题进行系统研究的应用语言学分支学科……这里所说的双语是广义的双语。它指语言学习者第一语言之外所有的语言学习与使用，包括第二、第三……语言的学习与使用。需要指出的是，这里用第一语言、第二语言的概念，而不用母语、外语的概念，是为了强调语言学习的实际次序，而非其他的社会因素。这样，就把纷繁复杂的双语现象按语言的学习次序进行分类，而不管它是哪个国家的语言、哪个民族的语言，使其都可纳入‘双语学’的统一研究体系。”（张卫国，2007，页156）

3.4 “双语学”理论体系的基本框架和主要思想

根据张卫国（2007），双语问题应该包括双语学习、双语教学、双语社会问题在内的三大问题，也可理解为三个过程，具体关系可做如下描述：

1. 双语学习问题

人们在一定的社会环境中，因一定的目的与需求会发生学习某种

第二语言的行为。因环境、目的、认知特点的不同，个人、群体会选择不同的学习策略、使用不同的学习方法，并获得不同的学习效果。

2. 双语教学问题

语言学习行为必然引导出与之相应的语言教学。面对不同的个人与群体，根据其环境、目的、认知特点，进行有共性、又有特点的语言教学活动，是双语教学研究所关注的主要内容。语言教学活动是对语言学习活动的支持，而成规模的语言教学活动是个人双语学习行为向社会双语化转化的重要中间环结。

3. 双语的社会问题

语言的社会问题虽然纷繁复杂，然而究其根本，是社会基本规律在人类社会中的展现，是社会诸因素与语言生活交互影响的现象。语言与社会诸因素有着千丝万缕的联系，地理环境、人口、经济、政治、文化等社会因素作为初始条件，产生一定的社会双语现象。双语现象产生的第一步是两种语言的学习，成规模的双语学习催生双语教学，双语教学行为促进社会双语化过程。而继续影响双语社会化发展过程的基本因素仍是不断变化的地理环境、人口、经济、政治、文化等因素，他们都通过自己的方式与管道对双语发展的过程产生作用，最终形成合力，影响并决定某一双语现象的历史、现状与未来。就此，双语学习、双语教学、双语社会问题三个过程联为一体，相互作用，共同演绎了双语这一现象产生、发展——无限运动的过程。

“双语学”把双语学习、双语教学、双语社会问题这三个相互联系、体现双语发展全过程的事物作为自己的研究对象，目标明确，对象具体，具有可操作性。

四 “双语学” 理论体系建设的意义

4.1 “双语学” 理论体系建设在理论上的意义

1. “双语学” 理论体系最显著的特点在于其系统性特点

只有系统地看问题才能全面地看问题，只有全面地看问题才能增加认识问题的深度，才能增强对问题的解释。“双语学”理论体系包容量较大、结构较完整、逻辑较严密、角度较自然。它整合了不同学科对双语问题研究的成果，打通了不同学科的学科壁垒，促进了不同学科在双语问题研究上的深层联合，促进双语问题研究的系统性，使双语问题研究更加接近事物本质，更利于我们在实践中认识、驾驭和解决。

2. “双语学” 理论体系的建设有利于避免双语问题研究中的片面性

“双语学”全面、系统地看待问题，能促使我们发现以往研究中的一些盲点，有利于我们发现并尽力避免研究中的片面性，推进研究更接近事物本质。在双语问题研究中片面看待问题、研究问题的现象司空见惯。如：

(1) 不注重全面联系地看问题

当社会趋同的时候，语言工具论必然流行；当社会趋向分裂的时候，语言文化论必然抬头，这几乎是一个规律性的现象。其实，不系统考察社会诸因素前提下的任何极端的主张都缺乏合理性，比如，“文化保护论”，或者“文化保护优先论”。应该承认，“文化保护论”，或者“文化保护优先论”是人类的美好理想，但既然是理想就不能不面对现实。我们必须正视人类社会发展的基本规律：经济基础决定上层建筑，上层建筑反作用于经济基础，二者互动推进人类社会的发展，也决定着这一过程中人们的各种选择，包括语言选择；必须看到语言作为人类最重要的交际工具，地理环境、人口、经济、政

治、文化等社会因素对语言使用的大影响，否则，我们无法解释人类语言从一个很大的基数变成了现在一个较小的基数（以几大语系为代表的6000种语言），无法解释世界几乎所有强国都经历过国内的语言统一过程，以及他们在世界各地的语言传播过程，无法解释当今世界虽然多元文化呼声日渐高涨，但在发达国家中主动融入主体民族文化，逐步淡化、放弃非主体民族文化的人数仍不断增加。

（2）只重外部规律的研究，不重内部规律的研究

双语现象始于双语学习，发展于双语教育，最终形成于社会需求与环境。没有对如何学习语言、如何教授语言等双语内部问题的探讨，只注重双语外部现象的研究，这不利于双语问题研究全面、深入、系统地发展。

（3）局限于双语内部问题的研究

一些语言教学工作者较注重语言学习、语言教学等双语内部问题的研究，但对语言与社会诸因素之间关系的认识不甚了了。“双语学”中双语社会问题研究理论对语言学与社会学进行了系统链接，提醒我们看到语言问题背后深层的社会因素，促使我们更加全面、系统、深刻、具体地看问题。一些双语问题研究者满足于、止步于研究不同语言结构上的对比，然而双语的学习与教学是一个极其复杂的心理过程，只有把两种语言对比与第二语言学习的其他要素相结合，与第二语言学习的整个系统发生联系，才能解释第二语言学习与教学的特点与规律。

总之，双语外部问题研究与其内部问题研究不可分离；语言教学问题的研究离不开语言学习问题的研究；第二语言学习问题的研究离不开第一语言学习问题的研究；双语本体对比研究要与双语学习的其他研究相结合。“双语学”理论体系的建立打破各个学科的壁垒，形成统一的理论体系，整合了不同学科的研究，能推进双语问题研究向纵深发展。

4.2 “双语学”理论体系在实践上的意义

1. “双语学”理论体系的鲜明特点是其实践性特点

在以往的双语问题研究中也出现过各种各样的系统，如：按照语言构成排列的系统、按照历史进程排列的系统、按照社会因素排列的系统等等，帮助人们从某个学科角度认识双语问题的某个侧面，而“双语学”理论体系的鲜明特点则体现在其为实践服务的实用性上。

“双语学”理论体系的构建，是从语言学习、语言教学、双语社会问题管理的需求出发，对双语问题研究进行的一次全方位整合。

“双语学”理论体系的建立不是首先考虑为某个学科服务，而是为语言学习、语言教学、语言社会问题管理等实践活动服务，它直接体现了学好语言、用好语言这一语言研究的终极目的。“双语学”理论体系与实践的联系较直接、较正面、过程较完整。

2. “双语学”理论体系能够整合各领域对双语问题研究的成果

在中国有数量庞大的双语学习者、双语教学与管理工作者。他们关于双语生活与双语工作的实践经验需要系统总结，他们的双语实践需要理论来指导。从已发表的双语问题研究的论文来看，其内容主要集中于双语学习、双语教学、双语社会问题这三个方面。“双语学”理论体系的建立和完善，可以使广大双语工作者的实践经验与理论创造进入一种系统的理论框架，使其更好地被社会接纳、在社会实践中发展完善。

3. “双语学”理论体系强化、开拓了一些新的研究领域

双语问题研究虽然内容丰富、成果众多，但是当我们把这些内容与成果按照“双语学”的理论体系梳理成一张网时，就会发现这张网有的地方较密实，有的地方较稀疏，有的地方甚至是空白。“双语学”理论体系在构建过程中，发现、整合、弥补了一些理论体系需要，实践意义较大，但以往重视不够、研究较薄弱的地方。如：把第一语言学习问题整合到双语学习问题研究中，把第三语言学习问题整

合到双语学习问题研究中，强化“双语教育管理研究”在“双语学”理论体系中的地位等等。

五 “双语学”理论体系建设需要继续努力的方向

5.1 “双语学”理论体系需要继续完善、深化、标准化

“双语学”理论体系是从双语学习、双语教学、双语社会问题管理的需求出发，把双语问题研究作为一门学科，对其理论体系进行构建的一次尝试。因此，在其内容的全面性，框架的完整性，体系的科学性、简明性、实用性方面还有很多工作要做。

5.2 业内人士要有建立、完善双语问题研究理论体系的意识和担当

双语问题研究需要学科框架的支撑，需要系统理论的指导，需要建立作为一门学科的理论体系，否则难以全面而深入的发展。与双语问题研究相关的学会、刊物、专家、研究者、从业者都要有意识地探索、使用、推广双语问题研究系统理论，促使其早日确立与完善，早日发挥其在双语问题研究中的积极功能。

5.3 业内人士在具体研究中要注意对系统化理念的身体力行

有了“双语学”理论体系，业内人士就应该在自己具体的双语问题研究中，基于已有研究，向系统联系的方向再跨一步，加强全面性、系统性、深入性，增强解释力。

参考文献：

- 翁燕珩（2008）《双语与双语教育概论》，北京：中央民族大学出版
(Baker, C, 2001)。
- 岑麒祥（1958）《语言学史概要》，北京：世界图书出版公司。
- 陈章太（2005）《语言规划研究》，上海，商务印书馆。
- 戴庆厦（2007）《基诺族语言使用现状及其演变》，上海：商务印书馆。
- 丁石庆、刘宏宇（2007）莫旗达斡尔族聚居村落语言现状研究——哈力村语言调查实录，《中央民族大学学报（哲学社会科学版）》，
34（4），98–107。
- 杜秀丽（2012）新疆哈萨克族使用汉语现状调查研究，《伊犁师范学院
学报（社会科学汉文版）》，3，9–13。
- 李宇明（2010）《中国语言规划论》，上海：商务印书馆。
- 刘旬（2000）《对外汉语教育学引论》，北京，北京语言大学出版社，
116。
- 马月秋、高志怀（2015）国家安全视阈下的美国语言战略及对我国语
言文化安全的启示，《河北师范大学学报（哲学社会科学版）》，
38（5），127–130。
- 严正、柳秀峰译（1989）《双语教育概论》，北京：光明日报出版社
(Mackey, W. f., & Siguan, M., 1987)。
- 盛炎（1990）《语言教学原理》，北京：北京语言大学出版社。
- 孙若穷（1990）《中国少数民族教育学概论》，北京：中国劳动出版社。
- 滕星、王军（2002）《20世纪中国少数民族与教育：理论、政策与
实践》，北京：民族出版社。
- 王秉武（1987）《汉语教学法》，乌鲁木齐：新疆教育出版社。
- 王鉴（2002）《民族教育学》，兰州：甘肃教育出版社。
- 王锡洪（1998）《中国少数民族教育本体理论研究》，北京：民族出版社。
- 王远新（2005）社会语言学的语言观和方法论，《中央民族大学学报：
哲学社会科学版》，2，137–144。
- 王振本、梁威、阿布拉·艾买提、张勇（2001）《新疆少数民族双语教
学与研究》，北京：民族出版社。

- 邢欣、梁云（2016）“一带一路”背景下的中亚国家语言需求，《语言战略研究》，1，39–46。
- 严学窘（1997）《民族研究文集》，北京：民族出版社。
- 余强（2006）《国外双语教育的理论和实践》，西安：陕西人民教育出版社。
- 周庆生（2008）《中国民族语言学研究》，北京：社会科学文献出版社。

2017年台湾高考语文试题评述

A Review of the Chinese Language Examination of the 2017
National College Entrance Examination of Taiwan

贺卫东

He Weidong

【摘要】台湾与内地省份教育有着相同的文化传统，但两者的高考试题仍有相异之处。研究台湾的语文高考试题可促进两岸地区的教育互动与文化交流，也为两岸的高考试题提供相互借鉴的可能。台湾高考主要以“学科能力测验”考试和“指定科目考试”为主要依托，是台湾地区甄选考生进入大学的主要形式。本文对2017年台湾地区的学测和指考的语文课试卷进行评述，以和内地省份的高考试题相互借鉴。研究显示2017年台湾高考试题以语言运用为线索组织试卷，以古典文学、古代文化知识为语料形成了古为今用的命题组块；命题重视对学生思维和能力的考察，注重知识与学生生活的联系。台湾高考试题也存在着过分依赖选择题，轻视主观性试题等问题。总体上台湾与内地其他省份命题具有相通性，一些独特命题技术可以为其他省份提供启示。

【关键词】台湾、高考、语文试题、语用

贺卫东，陕西师范大学文学院。

本文为2013年教育部人文规划课题“高考试题与评阅绩效研究”（编号13YJAZH033）研究成果。

Abstract: Taiwan and mainland provinces share the same cultural tradition of education, but there are still differences in their college entrance examinations. A thorough study of Taiwan Chinese college entrance tests can promote educational interaction and cultural exchange between the two sides of the Taiwan Strait, and also provide mutual references in their Chinese Language examinations of their college entrance examinations. The college entrance examination in Taiwan is the main form of assessment for candidates to enter the university and is mainly based on the Subject Ability Test and the designated subject examination. This paper reviews the Chinese test papers of learning test and referential examination in Taiwan in 2017, so as to draw lessons for the college entrance examination questions in mainland provinces. The research shows that the Chinese Language examination of the Taiwan College entrance examination in 2017 takes language use as a thread to organize the test paper, and takes classical literature and ancient cultural knowledge as the examination materials for ancient and modern language use. It attaches importance to the investigation of students thinking and ability, and pays attention to the relationship between knowledge and students life. There are also some problems in the Chinese tests of college entrance examination in Taiwan, such as relying too much on multiple choice questions and downplaying the subjective types of questions. On the whole, Taiwan has similar Chinese Language examinations as provinces in the mainland, but there are some unique questions setting techniques that are worth learning for its mainland counterparts.

Keywords: Taiwan, national college entrance examination, Chinese language examination, language use

— 引言

高考既为高校选拔优秀生源，也引导着基础教育的形式与内容，具有重要的评判与导向功能，既要重视公平公正也要兼顾效率，因此

一直是考试研究的一个重点。台湾与内地省份教育同宗同源，有着相同的文化传统，但两者的高考命题仍有相异之处。近年来两岸地区的考生相互报考人数增加，考试渗透较为深入，如台湾考生可以凭借学测成绩报考内地省份高校，台湾地区学科能力测试等统一考试达到同等高校入学标准便可录取（中华人民共和国教育部，2016），近年来内地考生被台湾高校录取者也日趋增多。因此研究台湾的语文高考试题可促进两岸地区的教育互动与文化交流，也为两岸的高考语文命题提供相互借鉴的可能。

台湾高考“多元入学”的方案，主要以“学科能力测验”考试（简称“学测”）和“指定科目考试”（简称“指考”）为主要依托，并兼有“繁星计划”“推荐甄选入学”“特别身份学生优待入学”等辅助途径。“学测”与“指考”是台湾地区考生进入大学的主要形式，两者的定位不同。“学测”侧重评量考生进入大学的基本学科知能，成绩主要作为繁星推荐与个人申请入学的依据，大学校系可以依其性质与需要，以学测成绩作为检定项目、倍率筛选与采计项目（大学入学考试中心，2011）。“指考”旨在检测考生是否具备校系要求的能力，成绩主要作为考试入学的依据，各校系可依其招生特色及需求，采计某些考科成绩，而考生自由选择报考（大学入学考试中心，2011）。“学测”与“指考”的命题均由大学入学考试中心组织，因此命题题型结构以及测试点均较一致。下节将分析两套试题的特点。

二 台湾2017年高考试题测试取向归纳

2.1 试题以检测语用能力为基本目标

台湾大学入学考试中心指出命题的四个主要目标为：一、测验考生对重要学科知识的了解；二、测验考生资料阅读、判断、推理、分析等能力；三、测验考生的表达能力；四、测验考生应用学科知识的能力

(大学入学考试中心, 2011)。从考试的目标看, 就是要求以能力为中心, 重视语言的运用。2017年学测与指考试卷题型如下(见表1):

表1: 台湾地区2017年学测与指考试卷题型

	第一部分 选择题					第二部分 非选择题						
	单选题		多选题		合计	第一题		第二题		第三题		合计
	题数	占分	题数	占分		题型	占分	题型	占分	题型	占分	
学测 试卷	15	30	8	24	54	文章 解读	9	文章 分析	18	引导 写作	27	54
指考 试卷	17	34	7	21	55	观点 阐述	18	作文	27			45

从题目测试点看, “学测”与“指考”的选择题和非选择题主要包括四大板块: 语文理解与分析、文学知识与鉴赏、文化知识与领悟、语文表达与运用。其中, 语文表达与运用约占考题50%, 以考核考生的语言运用为基本目标, 以语言认知能力为考察点。“学测”的阅读理解题约占全卷61%, 重点考察考生在阅读中的基本记忆、理解、分析、运用、评价语料的能力。

语用包括语音、语义、字形、词汇、句子、语体等基础语言常识的运用, 如字的书写、字音, 词的含义理解、词的感情色彩辨析、句子语序的逻辑判断、篇段的整合与解释等。这些内容是历年台湾语文考试题的重点, 2017年依然如此。如“指考”卷选择题第1题与

“学测”卷第2小题均考察了学生辨析错别字的能力。“学测”卷的第一小题考察了学生的读音能力。“指考”卷第2小题与“学测”卷第3小题要求根据所提供语段选择恰当词语, 既考察词语含义比较, 也考察语体的辨析能力。试题关于语言知识的考察将其置于特定的语境, 重在理解性记忆, 如对文言虚词的考察, 要求考生根据材料所提供的语境予以辨析, “指考”的第14—15题重点考察“其”的含义和用法, 不是要求考生根据记忆而是要求根据材料(改选自吕叔湘的《文言虚

词》)所提供的观点,理解“其”的基本用法和含义,考察学生的推理和迁移性的语言运用能力。

识别、提取与筛选关键信息是台湾地区2017年高考的重点。如“指考”卷第4小题要求根据语段提取信息,考察考生提取关键语句的能力。台湾高考重视考察考生运用不同文体、理解不同性质语言等方面的能力,如第5小题考察了对文言类叙述性作品的理解。“指考”卷第8小题要求考生在4个选项中选择符合文言语段的旨意,答案选项全部以成语的形式呈现,既考察了考生的文言解释与整合的阅读能力,又考察了成语的运用能力。“指考”第9小题要求考生能够根据表格所提供的“吾”“尔”“子”在《论语》和《孟子》中的使用频次数据,判断选项提供的答案是否正确,考察了考生阅读图表的能力,以及如何提取、整合语料信息作出相应的推论和判断的能力,该题也属于非连续性文本的一种考察形式。“指考”第10题选取了洪纜《西螺柑赋》的段落要求考生说明“螺柑”的作用,以考核考生对叙述性文字的理解与概括能力。

台湾地区高考题对文学类作品的阅读考察也多是从语言运用能力的角度命题,如“指考”卷第11题,选择了西游记第十回中魏征给判官崔珏的信,要求考生根据书信内容判断寄信人与收信人,并根据信的提示语判断收信人与寄信人的关系等。这类考题着眼学生活用书信知识,运用书信的能力和阅读理解能力。“指考”卷第12-13题材料改编自宇文所安的《中国古典文学中的往事再现》,考察考生对论说性材料的理解,第12题要求选出符合作者看法的选项,第13题则要求运用材料从文天祥、李煜、贾谊、丘逢甲四个人中找出符合材料中与悲剧英雄对应的人物,该题既考察了考生概括与理解材料观点的能力,又考察对选项中所列历史人物的辨析,重在运用、比较、匹配等语言辨析与思维能力的考察。总体看,试卷的阅读题目考察面较广,以理解与分析、综合运用能力为考察重点。

语言运用能力是基于语境的表达能力,台湾考题以语用考察为目

的，注重结合语境检测考生的思维品质，考题答案具有相对性，以考察理解、分析、运用等能力为主要命题点。这些题目具有开放性，答案多是相对较好的选择，而非绝对性选择，因此“一对多”的出题模式成为台湾试题的主要风格，即从多个选项中选出一个最符合题干要求的选项，如题干中答题动词往往使用“选出正确的……”“恰当的……”“最符合……”“最适合……”等表述方式，较少使用“错误的是……”等反面的答题要求，如2017年“学测”卷仅有第14小题要求找出“错误的选项”；“指考”卷仅有第1小题要求找出“完全没有错别字的选项”。试题基本不用“不正确”的答题要求，反映了命题期望的答案为最佳选择，而非死记硬背的唯一性陈述性知识。从正面出选择题要求考生根据最优化的方式答题，与生活语文的方向较为一致，也有利于克服人为设置答题的思维陷阱弊端。这与内地诸多省份高考试题有较大差异，如“全国新课标1卷”（河南、河北、山西、江西、湖北、湖南、广东、安徽、福建采用）13道选择题中有9道题从反面出题，即从“不正确”“不恰当”“没有”等否定角度作答，显然内地省份命题答案的确定性程度较高，需要找出明确的“不正确”的“证据”方可答正确。台湾不采用“不正确”的答题要求保证了考题目标的准确性，不至于因考生审题的疏忽而导致答题失败，影响了试题的效度。

2.2 重视语段的关联性综合考察

语言的运用是一个复杂的综合性认知过程，包括了记忆、理解、分析、运用、综合、评价、创新等多种认知活动。2017年台湾高考语文试题注重对文本的整合与解释、理解与推论、评价与迁移等能力考察，从整体的试题看，考察层次多，需要考生综合已有的知识予以记忆、整合、推论、迁移等，尤其阅读试题体现了对考生整合阅读材料以及根据文段进行评价与推理等能力的测评。如同一题材不同作者的语料，或者同一主题不同文体的语料综合成一道试题，让考生比较、

分析与综合这些语段。语言的整合与推理能力是人们日常工作与生活阅读的主要能力，也是一种综合的语言认知能力，读出文章的潜在含义需要学生良好的阅读经验、知识以及认知方法。如“指考”卷第16—17题语料为谢枋得的诗《庆全庵桃花》与徐孚远的诗《桃花》，题目将两首诗的内容予以关联，要求考生借助已有的文学文化知识理解“桃花源”以及相关意象的异同。“指考”卷第20—24题均为阅读理解题，题目以多项选择为答案要求，5道题目涉及的文本语段性质分别为小说性文论（张淑香《顽石与美玉》）、诗歌（白灵《及时雨》）、武侠小说（古龙《浣花洗剑录》）、戏曲性文论（高明《琵琶记》）等。不同文体性质的语料并置，要求考生予以综合理解。其中第24题选取了两段非连续性的关于戏曲的论述材料，要求考生整合两段曲论，找出二者的相关性与差异性，考察了考生综合与比较阅读能力。该类题目形式灵活，对考生知识与思维的考察全面深入，对语言综合能力要求高，考生靠简单的死记硬背很难作答，需要通过文段逻辑的联系，对语料比较辨析，才能做出较为合理的回答。

由于整个试题重视对文本阅读思维能力的考察，因此语言知识的运用和迁移也是本考试的重点。本年度考卷没有单一的记忆型文学知识考题，文化知识也仅占4%，重在考察知识的迁移能力。这些迁移包括修辞、语法、文化常识运用能力等的迁移。如“指考”卷第3小题选取了司马光《谏院题名记》一段话，将其中的五个句子顺序打乱，要求考生重新排序。该题考察考生的逻辑与古文阅读能力。“指考”第20题考察“通感”修辞的运用。原题为“陈列在《玉山去来》一文中形容玉山主峰顶上的烟云变化：‘好像交响乐在一段管弦齐鸣的昂扬章节后，转为沉稳，进入了主题丰繁的开展部’，以听觉感受形容视觉感受。下列文句，将某一感官的感受以其他感官的感受表达的选项是：……”试题要求考生对5个选项中哪些句子运用了“通感”修辞做出推论，考察了考生的“通感”修辞迁移能力。根据语境选择恰当语句也是台湾高考的重点，如“学测”卷第5小题要求根据大楼名称选择

悬挂相应的楹联，考察根据目的运用对联与标语的能力；“指考”卷第18题以多项选择的形式考察句子中成语运用的恰当性，对词义的考察置于具体的语句，判断词义的异同，体现了以运用词语为目的考察取向。语句的逻辑顺序也是语用的一种重要形式，也是历年台湾高考语文的重要内容。如“指考”卷第3小题与“学测”卷第4小题均测试了考生语句顺序的排列能力，也是对语句逻辑关系的辨析能力考察。

写作是综合语言运用能力的体现，也是阅读能力的迁移反映，读写结合历来是中华文教的传统，台湾地区尤为重视读写转换能力的考察。重视写作与内地省份的考试指导思想具有一致性。以指考为例，在100分的卷面中45分为写作，占了百分之45%，这与内地试题份额的比例相当。写作包括“观点阐述”与“作文”。“观点阐述”并不要求作文的章法，但需要学生有较好的思维品质与知识积累。2017年“指考”要求考生根据所提供的三则材料发表对“国际人才流动”的看法，材料具有引子的作用，写作字数为200–250字。这类写作要求学生要有较为丰富的世界知识和说理的能力。该题目属于命题作文，写作的基本方向确定，突出考察考生的自省反思能力与语言的组织、情意的表达、思维的逻辑等语用能力。这类题目没有审题的难度，考察重点在选材、结构以及语言的运用方面，考生要写好此类文章需要较好地认识自我与他者的关系，辨析人与社会、自然、文化等关系，体现出人的“社会性”与“乐群”等特点。这种作文考察方式也凸显了工具性与人文性相结合的传统文教特点。

2.3 引导文言文阅读，考察用语文关照生活的能力。

综观2017年台湾地区的两套试卷，重视古典文学材料阅读考察，以古鉴今的考试导向体现出了古为今用的特点，以中国传统文化、文学的成果为试题测试考生思维品质与语言能力。两套试题中，以文言语料为考题的，“学测”卷为13道题，占全卷试题的57%。“指考”卷在24个选择题中有13个题所采用的语料是古诗文，有4个选择题所

采用语料非古诗文，但内容与古诗文相关，如第12与13小题所选用语料为改编了宇文所安的《中国古典文学中的往事再现》，第14与15小题虽非文言文语料，但选择题的选项均出自经典文言文。非选择部分的“观点阐述”所采用的材料节选了秦朝李斯的《谏逐客书》语段和部分今人对人才流动的观点，然后要求考生综合古今不同观点评析“国际人才流动”，写一段评论文字。这种命题形式反映了台湾对民族优秀传统文化的热爱与尊重，也是台湾语文教育导向的反映。从命题的古今关系看，价值导向不是复古，而是重在考察如何运用古代语言与文化价值服务于现代生活，让古人智慧与历史经验为现实世界与人生提供智慧。如“观点阐述”所引用李斯的《谏逐客书》本身形式就是古代典范的公文，语言简洁明白，也有助于考生理解与运用此材料；内容上该语段是劝谏秦朝“王者不却众庶，故能明其德”，有利于拓展考生思路，也为当今人才流动，互联互通的时代提供智慧。两套试题题目内容均涵盖了《论语》《孟子》《荀子》《庄子》《老子》等文化典籍与唐诗、宋词、汉赋等古典文学。这些经典文献的古人智慧对于今人分析与解决现实社会的诸多问题具有历史的经验和生动的智慧。

从试题对现实生活的关照来看，2017年台湾地区的高考试题具有很强的生活色彩，对引导语文教学服务于现实生活具有积极意义。如试题要求考生要读懂所提供文言语料，但重点不是对句式与实词、虚词、句读等知识记忆的考察，而是分析与理解古代文化常识的生活化运用。如“学测”卷第9小题：下列文字，最能表现上文画线处（在人我交会的极致中，人有可能会突然体验到最深沉的孤独）情况的选项是：

（A）腊月既望，馆人奔告：“玉山见矣！”时旁午，风静无尘，四宇清澈。

（B）壬戌之秋，七月既望，苏子与客泛舟游于赤壁之下。清风徐来，水波不兴。

(C) 明日拉顾君偕往，坐莽葛中，命二番儿操楫。缘溪入，溪尽为内北社，呼社人为导。

(D) 人知从太守游而乐，而不知太守之乐其乐也。醉能同其乐，醒能述以文者，太守也。

该试题要求考生结合生活体验，理解文言中所蕴含的古人情怀与今人的联系。“指考”卷第11小题要求根据所选的《西游记》第十回中魏征给崔判官的书信，判断写信者与收信者是谁，以及根据提示语判断书信的隐含信息等，不仅考察了考生的书信知识，也考察了考生的阅读常识，将传统经典阅读与现实生活予以了关联。又如“指考”卷第13小题：“下列人物，符合作者所谓与悲剧英雄对应的人物”的选项是：

(A) “鼎镬甘如饴，求之不可得”的文天祥。

(B) “故国梦重归，觉来双泪垂”的李后主。

(C) “三年谪宦此栖迟，万古惟留楚客悲”的贾谊。

(D) “扁舟去作鸱夷子，回首河山意黯然”的丘逢甲。

该题考察维度丰富，要求考生能够读懂文言的选项表述，同时知道所言历史人物特点和风格，并且理解语料中的“悲剧英雄”含义等。通过考生的理解、分析与评价等，将历史人物与现实生活相关联，活化历史人物。这些阅读的推理与判断能力对于现实生活具有极强的意义。

三 台湾高考语文试题的启示

从试题总体结构与题型特征看，台湾高考的命题提供了一些经验与启示。

3.1 以语用为核心的高命题是现代语文的需要

台湾高考语文试题以语言运用为核心，引导语文教育为生活服务的功能，也反映了现代语文教育的基本属性。“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程”（中华人民共和国教育部，2012，页2），不同时期语文有着不同的任务追求，如现代语文更强调其语用的交际价值。台湾《普通高级中学必修科目“国文”课程纲要》也明确了课程目标在于提高阅读、欣赏及写作语体文之能力，熟练口语表达与应用（普通高级中学课程发展委员会，2018）。显然内地与台湾均将语言的运用能力作为现代语文教育的最基本目标。基于此，高考语文需要引导语文教学促进这一目标的实现。

从世界范围看，发达国家也多将语文定义为语言的运用。当前世界语文测试也多以能力为核心。如对国际测试影响较大的PISA考试始终将阅读定义为对书面文本的理解、运用、反思和参与（陆璟，2013）。因此阅读试题主要评价认知能力，包括访问与检索、整合与解释、反思与评价三大部分。美国2010年颁布的《州共同核心课程标准》对英文学习的核心要求为英语课程标准特别强调学生的理解运用能力（杨光富，2011）。美国大学入学考试SAT“文学”考试部分也反映了这一核心要求，如要求解释主题和作品意义；理解文本中词语的隐含义与表面义；识别作品结构，包括文体、组织和拓展等内容；对作者语言的反应，包括措辞、意象、比喻以及其他对读者的影响因素；分析叙述性作品，包括叙述的语气和观点；根据语境、作者、读者、目的分析诗歌；理解叙述类和戏剧的情节（College Board of SAT，2018），将语言理解分析能力作为阅读考核基本内容，以思维考察为核心。因此可以说提升学生语言运用能力是现代语文发展的趋势。

3.2 立足古为今用，高考语文命题应引领传统文化与语用的结合。

语文首先要为人的基本需要奠定基础，同时也承担重要的人文教育功能。语文课不是单纯的语言课或文学课，是综合型课程。语文教育从语言的建构与运用、思维的拓展与提升、审美鉴赏与创造到文化的传承与理解是逐层发展的过程，不同阶段语文教育的重心不同，这是事物发展规律所决定的。文化是语言发展的重要基础和内容。语言的运用不是脱离文化语境的语言符号使用，而是基于文化传统、文化语境的语言运用。因此语文对传统文化的传承与发展，对人类优秀文化理解与接受是应有之义，高考也必须发挥这一引导功能。文化的传承是为了更好地面向未来，为学生的幸福奠基，为民族的发展提供精神的动力，因此对传统文学、历史文化的学习并不是死记硬背、囫囵吞枣地机械接受，而是结合生活与现实世界的需要加以吸收，从而使古人情怀与智慧成为现代人的生活智慧与情感。

在立足语用传承文化方面，台湾的高考命题形式无疑给内地省份提供了诸多有意义的启示。文言文、古诗词等古代文学作品的现实化、生活化考察应该在高考语文中得以体现，从而引导基础语文教育的基本方向。对于文化的习得，需要借助生活、语言情境等现实世界作为理解与接受的基础，从而固定与升华优秀的民族文化。这一点，内地语文教育已经在强化、提升古典文学、传统文化在语文教育中的地位，如2017年全国各省份的中考、高考明显增加了对传统文化考察的比重。《普通高中语文课程标准（2017年版）》在“学业水平考试与高考命题建议”中“命题与阅卷原则”的部分也明确指出要“以情境任务作为试题主要载体”“综合考查作为命题导向”，要求“选用的语言材料要具有时代性、典型性和多样性，贴近学生生活……重视中华优秀传统文化材料的选用，引导学生从中获得对当代文化问题的思考”（中华人民共和国教育部，2018，页49），以引领新世纪语

文教育发展，显然台湾生活化的语文高考命题形式可以为内地省份所借鉴。

四 问题思考：主客观试题结合多维测试 学生思维层次

除了写作题目，台湾地区的高考试题均为选择题形式。客观性试题对于保证评阅的信度与公正性具有优势，但是是否能够全面检测学生基础知识水平、思维与能力层次，是否真正体现了考试公平与效度是值得怀疑的。尤其在考察逻辑过程方面，选择题有较大限制，“如果说客观性考查的是点，则主观性试题考查的就往往是线或面”（章熊，2000，页36）。汉语本身的特点决定了有限的客观性试题难以全面检查其使用状况，如古代汉语的记忆、理解、运用，其中最重要基本功就是文白转换，文言文理解与运用包括古代文字、文言、文章、文学、文化等方面知识理解与运用，因此需要通过翻译、理解分析的展开等形式进行深度考察。诸多古代汉语常识和古代文化常识等均是阅读与理解文言文的基石，没有这些基础知识正如缺乏阅读的基本词汇，是无法进行有效阅读的。能力与素养形成重在运用，但也离不开基础知识积累，因此可以适度采用主观性的分析题、翻译题等检查这类知识储备，如内地省份高考古文阅读中的文言文翻译历来是检测学生阅读能力的重要形式，考试的信度与效度一直较高。借助综合型非选择试题考察学生的语言运用思维过程、层次性、整体性等有利于发现考生的知识与能力、过程与方法、情感态度价值观等，也是考试公平与效率的需要。

主观试题对于考察考生的答题思路、知识缺陷与优势、概念关系方面均有着客观性试题所不具有的优势。1982年香港大学教育心理学教授比格斯（Biggs, John B.）和克莱斯（Collis, Kevin F.）提出了可

观测的学习结果的结构（Structure of the Observed Learning Outcome，缩写即SOLO）（高凌飚、吴维宁，2004）。该理论主张评价应重视学生思维结构，“对于主观性试题，可以根据学生的实际回答，寻找答案背后蕴含的思维结构的不同水平，根据思维结构的不同划分出不同层次的答案……更多地评价学生思维的深度和广度。”（李英杰，2006，页107）主观性试题具有更强的综合性，因此为考生思路的展开，知识的整合与再现，以及学生创新性的回答和多元阅读理解提供了较大的空间，便于区别不同层次的考生，也为选拔优秀考生奠定了基础。

总体上看，台湾呈现的命题主要特点，既是语文教育规律发展的体现，也是华语文化的一种特性需要。在具体的命题细节方面，台湾试题可以给其他省份一定的借鉴价值，同时内地省份的命题样式也可为台湾提供积极启示，两岸的互动也必将有利于华语的进一步发展。

参考文献：

- 大学入学考试中心（2011，4月27日）《学科能力测验简介》，大学入学考试中心门户网站，取自：<http://www.ceec.edu.tw/AbilityExam/AbilityExamProfile.htm>.
- 高凌飚、吴维宁（2004）开放性试题如何评分？——介绍两种质性评分方法，《学科教育》，8，1-6。
- 李英杰（2006）SOLO分类评价理论在阅读能力评价上的应用，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2，104-107。
- 陆璟（2013）《PISA测评的理论和实践》，上海：华东师范大学出版社。

普通高级中学课程发展委员会（2018，3月14日）《普通高级中学课程纲要》上海台商子女学校门户网，取自：http://www.shtcs.com.cn/upload/20180314081432xz1_groupcopy1.pdf

杨光富（2011）美国首部全国《州共同核心课程标准》解读，《课程教材教法》，3，105-109。

章熊（2000）《中国当代写作与阅读测试》，成都：四川教育出版社。

中华人民共和国教育部（2012）《义务教育语文课程标准（2011年版）》，北京：北京师范大学出版社。

中华人民共和国教育部（2016，12月28日）《教育部等六部门关于印发〈普通高等学校招收和培养香港特别行政区、澳门特别行政区及台湾地区学生的规定〉的通知》，中华人民共和国教育部门门户网站，取自：http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s3117/s6583/201701/t20170109_294338.html

中华人民共和国教育部（2018）《普通高中语文课程标准（2017年版）》，北京：人民教育出版社。

College Board of SAT (2018). *The SAT Subject Test (Student Guide)*. Retrieved from <https://collegereadiness.collegeboard.org/pdf/sat-subject-tests-student-guide.pdf>

从口头报告到议论文写作

——班杜拉观察学习理论指导下的综合教学法

From Oral Presentation to Argumentative Essay Writing
—An Integrated Teaching Method Inspired by Bandura's Observational
Learning Theory

张建立 杨谨算 张建平
Zhang Jianli Yeo Gim Sng Zhang Jian Ping

【摘要】此教学实验采用的综合教学法以PEEL为口语及写作指导框架，配合班杜拉观察学习理论，旨在通过注意阶段的观察，保持阶段的语言解码和存储，生成阶段的执行行为，动机激发阶段的激励，以达到提升学生的口语与写作能力的目的。该实验以139名高一学生为对象，进行了4个多月的教学实践，通过前后测成绩、前后问卷调查、学生访谈和教师反馈来收集数据，进行量化和质化的分析，探讨在观察学习理论视角下口头报告到议论文写作的学习成效。

【关键词】观察学习理论，口头报告，议论文写作，综合教学法，PEEL策略

Abstract: This teaching experiment seeks for an integrated teaching method based on the PEEL framework and Albert Bandura's Observational Learning Theory. It aims to enhance students' oral presentation and writing

张建立、杨谨算、张建平，新加坡国家初级学院。
感谢学术指导张曦姗特级教师。

ability by foregrounding observation (Attention), language decoding and storing (Retention), execution (Reproduction), and motivation (Motivation). This research targets 139 junior college students over a period of over four months. It collects data from students' test performance before and after the experiment, questionnaires done before and after the experiment, student interviews, and teachers' feedback. Such data is then analysed quantitatively and qualitatively to investigate the effectiveness of conducting the integrated teaching of oral presentation and argumentative essay writing under the framework of observational learning.

Keywords: observational learning theory, oral presentation, argumentative essay writing, integrated teaching, PEEL strategy

一 研究背景与动机

1.1 研究背景

在新加坡高中H1华文课程中，虽然口试和议论文写作是不同的考试项目，但是在教学中它们几乎是共通的。这可以从会考题目的设计中看出来。根据新加坡考试与评鉴局2015年的H1华文考试纲要（新加坡考试与评鉴局，2015），会考中的口试分为两个部分：口头报告和会话。梳理2015–2016年H1华文会考口试题目，不难发现口头报告的题目几乎都是议论性质的。如2016年口试第二天的口头报告题目：“娱乐圈的名人应该保持良好的形象。试谈谈你的看法”；“一个人沉迷于社交网络，可能导致他无法与别人面对面沟通。试谈谈你的看法”。考试时学生有两分钟呈现口头报告，所以这种题目的口头报告几乎就是简略版的议论文。而会话部分的三个问题，后两个问题也往往是议论文性质的。同样以2016年会考口试第二天的题目为例。第二题为“小组专题作业是不是一种有效的学习方式？说一说你的看法。”，第三题为“小组专题作业可以培养学生掌握21世纪中的一些

重要技能。你同意吗？为什么？”这两题都要求学生发表自己的观点，并运用恰当的论据来说明观点。这也是议论文的写作要求。

虽然口试和议论文写作是共通的，但是在教学实践中，很多教师把它们当作两个独立的教学项目，把它们融合起来进行教学的不多，或者虽有融合，但还缺乏系统的教学设计。

1.2 研究动机

自从2015年教育部对高中H1华文考试纲要进行小幅修订后，议论文教学日益重要。这一点从会考试卷的分值就可以看出来，如下图所示（新加坡考试与评鉴局，2015年）：

项目	分值
口头报告	20分
会话第三题	10分
作文	60分
理解问答第24题	7分

在总分200分的试卷中，议论文或具有议论文性质的部分就有97分。很多时候会话的第二题也属于议论性质，如果加上这一部分，分值就更高了。修读H1华文的学生只有半年多的学习时间，就要参加会考了。要在这么短的时间内提高学生的议论文写作水平，还要兼顾不同的教学项目，这对华文教师来说是一个不小的挑战。本团队尝试运用“从口头报告到议论文写作”的综合教学法，希望能将口语和议论文教学结合起来，在有限的时间里提高学生的口语表达能力和议论文写作水平。

1.3 研究目的

在研究前，我们对学生进行了口头报告和议论文写作测试。对学生的表现在分析后，我们发现学生在口头报告和议论文写作方面的

问题主要有两点：一是在论证过程中没有清晰的结构和层次；二是内容空泛，没有充分的论据来说明观点。

我们采取班杜拉（Albert Bandura）的观察学习理论作为本研究的理论框架，以PEEL为口语及写作指导框架，融合口语教学和议论文写作教学，以验证以下两个假设：

- 1) 口语和写作综合教学法能帮助学生有条理地说明自己的观点；
- 2) 口语和写作综合教学法能丰富学生的口语和议论文的内容。

二 理论基础

2.1 文献综述

近些年来，一些学者和教师对于新加坡的华文写作教学积极地探索和研究。孙纪真、高月华、苏秀琴（2011）提出以多元智能理论来进行作文教学。不过他们的研究对象是小学生，探讨的只是记叙文写作，不在本研究的探讨范围。

林季华、胡月宝（2011）的研究显示，通过渐进式评量表提供及时的反馈，能有效提高学生的写作水平，也能改善学生对写作的态度。这项研究证实了有效的反馈对于提高学生写作水平的重要性，为我们提供了有益的启示。不过他们的研究仅仅是从“反馈”这一个环节入手，研究的对象是小学生的记叙文写作。

潘霖妮、陈志锐、张曦姗（2015）主张融入教育博客模式的写作教学，能有效激发学生的创意，并证明了资讯科技有助于学生的写作。但是，他们的研究对象是中学生的记叙文写作。

张曦姗、洪瑞春（2018）指出依据话语活动的本质和口语与写作的关联性理论，从阅读入手，然后以口语互动作为教学手段，最后引导学生进行转移应用，能提升学生的写作能力。他们的研究显示了从口语到写作的教学模式，有助于提高学生的写作水平。不过他们的研

究主要是针对中学生的口语和写作活动，与本研究不同。

总体上来说，新加坡的华文写作教学研究以小学和中学居多，主要聚焦于记叙文写作教学。高中的H1华文议论文教学研究还不多见，将口语和议论文教学相结合进行的研究就少之又少了。

2.2 班杜拉（Albert Bandura）的观察学习理论

2.2.1 观察学习的含义

所谓观察学习，又称为替代学习，是指通过对他人及其强化性结果的观察，一个人获得某些新的反应，或者矫正原有的行为反应。人不可能通过自己亲身“试误”来习得一切行为，人有思维和观察能力，人可以在社会交往中获得间接的替代经验。观察学习是人类学习的另一重要来源。班杜拉强调，由直接经验导致的所有学习现象，都可以在替代的基础上发生，即都可以通过观察他人行为及其结果实现（马芳、黎翔，2012）。

2.2.2 观察学习的过程

班杜拉把观察学习分为以下四个过程：

1) 注意过程

即对榜样情景各个方面的注意和知觉。学习者必须对示范行为给予足够的注意，并精确地知觉到行为的特点和突出线索，抽取出相关的信息，而不能只是泛泛地看。注意一个示范榜样往往要受许多因素的制约。一个观察者是否能适当地理解示范行为、紧密地参与示范活动，或适当地选择示范的线索，都要依赖于示范榜样的特征、观察者的特征及其动机状态（蒋晓，1987）。

2) 保持过程

即对示范信息的记忆，这是一个从外到内的过程。学习观察到的材料必须经过符号编码、加以贮存，以备在一定的时间内引导出所观察的反应出现。符号编码既能是形象的，也能是言语的。保持过程能

通过不同的复述策略而得到加强，复述可以巩固在行为保持中所获得的信息。

3) 生成过程

即自己仿照做出从榜样情景中所观察到的行为，这是一个从内到外的过程，为了将符号表征转换成适当的行为，个体必须自我观察和矫正反馈。

4) 动机过程

经过前三个环节，学习者基本上已经获得了所观察的行为，但他却可能极少甚至从不真正实施这种行为。只有在某些诱因的驱使下，学习者才能顺利地完成注意过程到生成过程的跳跃。

2.2.3 观察学习理论在教学实践中的运用

根据学习理论中的四个观察学习过程，教师可以设计相应的教学活动。如下表所示：

观察学习过程	教学实践
注意过程	示范材料：篇章、多媒体材料、写作模板和框架示范行为； 教师引导
保持过程	复述策略：做笔记、完成结构图、思维导图、学习单等
生成过程	学习转换：各种练习
动机过程	强化行为：教师鼓励、认可、奖励；考试需求

三 研究设计

3.1 研究对象

我们的研究对象是2018年度新加坡国家初级学院修读H1华文的139名高一学生。在这些学生中，127名（91.4%）是中学修读快捷华文的学生；12名（8.6%）是中学修读高级华文，但在上年度的O水准考试中成绩在及格线之下（D7之下）的学生。其中85%以上的学生家

庭用语是英语，同侪之间的沟通语言以英语为主。我们的教学实验旨在提升学生学习华文兴趣的基础上，找出一个从口头报告过渡、迁移到底议论文写作的教学模式。

3.2 研究设计与流程

在对学生华文背景和基础充分掌握的前提下，我们设计了以班杜拉的观察学习理论作为理论基础，以PEEL（一种口头报告与书写的策略，四个英文字母分别代表Point论点；Explanation阐述；Evidence例子；Link小结）为口语及写作指导框架，融合口语教学和议论文写作教学的综合教学实验。具体研究设计如下：

	教学内容	学段/周次	主题范畴
1	议论文教学前调查表（2月27日） 议论文前测（会考第1题）	T1W9	
2	口头报告前测 口头报告教学（PEEL模式）	T1W10	电影
3	口头报告作业	3月假期	音乐
4	口头报告作业反馈与教学	T2W1	音乐
5	议论文教学（会考第1题）	T2W2	电影/音乐
6	口头报告教学	T2W3	网络
7	议论文测验（会考第1题，4月20日）	T2W4	电影/音乐（LT）
8	口头报告教学	T2W5	媒体
9	议论文测验反馈 议论文教学（会考第4题）	T2W6	
10	口头报告测验（5月16, 17日）	T2W9	年中考试（CT）
11	议论文测验（7月3日）	T3W1	年中考试（CT）

如上表所示，这是一个延续4个多月的教学实验。为了配合学校的总体课程规划，我们分别将学校规划中的讲堂考试（LT）和年中考试（CT）设计为我们教学试验的测验和后测环节。

以上教学设计共分成四轮教学实验，分别围绕电影、音乐、网络和媒体四大课题展开。具体实验步骤如下图所示：

图1：第一轮教学实验流程



如上图所示，实验的先导是精心设计的“议论文课前调查表”和针对学生口语与写作能力的前测。随后，在精准掌握学生华文基础的前提下选择最恰当的教学资料。在对调查结果和前测结果精心分析的基础上，我们确定先从学生比较感兴趣的电影主题开始教学实验。具体分四个阶段：注意阶段，学生观察学习的主要对象是教师提供的口头报告录音或文本以及教师的引导；保持阶段，学生通过思维导图、课堂笔记等方式完成从观察到转换语码存储的过渡；生成阶段，学生将保持阶段的存储转化成果，以口头和写作的形式呈现；动机激发贯穿观察学习的每一个步骤。在对第一轮成果总结反思基础上，再选择音乐、网络与媒体相关话题进行接下来的教学实验，以巩固和验证教学成果。

以第一轮教学实验——电影教学为例，我们的教学设计如表1所示，电影教学具体教案设计见附录1。

表1：电影教学设计样例

教学阶段	教学资料
注意	1. 介绍PEEL模板 2. 提供以PEEL模板为指导框架的口头报告篇章： “一部电影的成功靠的是著名的导演。试谈谈你的看法。”
保持	1. 提供另一篇口头报告篇章，让学生分析其PEEL： “只有通过才艺比赛，才能发掘优秀的演艺人才。”

生成	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以PEEL模板为指导，小组讨论完成口头报告大纲，并口头呈现。 讨论题目：“只有得奖的电影才值得观赏。试谈谈你的看法。” 2. 辅助资料： <ol style="list-style-type: none"> (1) 梁志强电影《我们的故事》片段观赏 (2) 梁志强电影《我们的故事》简介 (3) “新加坡电影历史发展及电影种类” (4) “两分钟口头报告评量表”
动机	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教师的口头鼓励 2. “退场卡”：学生自我反思，激发成就感 3. 从口头到书面（口头报告书面稿/议论文）： “电影能塑造青少年的价值观。试谈谈你的看法。” 4. “议论文评量表”

课堂使用的两分钟口头报告评量表（学生自评）见附录2。该评量表是学生针对自己口头报告内容部分的自评表格，是在A水准会考两分钟口头报告评分指引的基础上设计的。A水准口头报告评量标准分内容和语言表达两个部分。我们在教授学生提高口头表达能力的过程中，采取了循序渐进的方式，分成了两个步骤：第一步集中在内容部分，教学生能够针对特定问题撰写口头报告内容大纲；第二步是内容加语言表达部分，教学生在口头报告大纲的基础上用清晰、流畅的语言完成口头报告。基于以上构想，在设计评量表时，评量标准尽可能简单、量化，并融入了学生熟悉的PEEL结构。以上述评量表中“一等”的报告大纲为例：P为“明确表达个人观点”；E为“从两个以上方面分析论证或有两个以上的理由并加以说明”；E为“有一个或一个以上恰当的例子”；L为“有恰当的总结”。这样，学生比较容易对照评量表找出自己的不足并加以改进。

在口头报告评量表的基础上，我们设计了议论文评量表（学生自评、生生互评、教师点评），见附录3。该议论文评量表在两分钟口头报告评量表的基础上，进行了两方面的扩充和加强：不仅增加了对语言表达方面的要求，并且在学生自评的基础上增加了生生互评和教师点评的环节，使评量更具体、细致、全面。例如，该表格中的第1、

2、3、7条分别对应的是PEEL结构里的四个重要元素；第4、5、6条是对文采方面的要求；第8、9条是对文章的段落和结构的要求。最后的总评是教师在学生自评和生生互评之后的总结点评。

第一轮上课观课之后，观课的特级教师针对教学步骤和学生表现进行了全面具体的分析，与研究小组的教师进行了深入细致的探讨，在此基础上对教案进行了修改。针对学生的华文基础和学习特点，我们在教学活动的导入部分增加了Kahoot游戏互动环节，将相关课题的知识部分设计成Kahoot抢答题的方式，利用学生好胜心，吸引学习注意力，引起动机；接下来的学习环节，继续以小组竞赛方式吸引学生保持注意力；在课程接近尾声时，以退场卡的方式，让学生总结自己当堂课的收获，这是一种学生自我反思方式，也是一种自我激励方式。第二轮的教学实验中，我们运用修改后的教学方案，从学生的课堂表现和他们的课后反馈，都比上一次上课效果有很大的提升。

四 研究结论和检讨

4.1 教学策略诱发背景

本研究的发起，主要是因为：

1. 节约和有效应用教学时间。高中H1华文教学的课时少，一个星期最多只有3.5个教学时数。而在大约七个月的课堂教学后便要上考场考试。为了更有效和精减授课时间，于是便设计了捆绑口头报告训练、理解问答与议论文写作于一体的教学配套。
2. 因应H1华文考试要求。高中H1华文考试，无论口语表达或文字抒发，都要求语言表达要有重点、有组织、有逻辑性。同时，也要求具有批判性思维。在应对考题时，能辨识关键内容、有分析情况能力，并能综合情况做出合理和适当表述。

而以PEEL为模式的表达形式，恰好能很好应对这些考试标准要求。

3. 用一个模式，应对所有试题。本研究在于提供学生一个固定模式，使学生在针对一个命题作答时，能圈定问题关键，并对每个核心问题提出至少两个佐证或例子来进行阐述或分析，最后联系与回应所问问题。PEEL答题模式为学生提供了一个简洁而方便操作的对答模式；两个以上的支撑论述，使回答内容丰富；结束前的回应题目所问，让回答结构完整。

4.2 教学理念回顾

1. 本研究从教师预设议题“一部电影的成功靠的是著名的导演。试谈谈你的看法。”开始训练学生进行口头报告训练。训练过程中提供PEEL回答问题模板，同时提供“说话资料”，在教师引领下，进行题目分析，以及练习“谈些什么”训练和“如何回应题目所问”。实施有关“学分析、练阐发”的“聊天”课（唐惠忠，2014）。
2. 为了让学生对PEEL结构更有概念，指导教师除了要求学生在做个人口头报告前，先用PEEL格式准备一篇讲稿，也选用和口头报告内容相关的理解篇章，如“我们的故事”理解篇章，让学生在回答问题中反复操练PEEL格式。
3. 待一切准备就绪，指导教师会以“借助学习共同体提升教学有效性”（张厚玲，2016）的方式，让学生在堂上进行口头报告，同时要求其他同学进行评分和反馈，以达到信息交流、样本分享与同侪互助等作用。
4. 学生在经过约两次口头报告的“备稿—报告—互评、反馈、修整—再报告”训练后，为了巩固学生的PEEL格式和对报告相关资料的吸收与沉淀，指导教师会引入议论文写作教学。由于口头报告已初具“小型议论文”雏形，因此，把口头报

告发展成“标准议论文”，仅需再增进文章内容论点和促进学生思维的广度和深度（李永革，2017）。例如，以“电影能塑造青少年的价值观。试谈谈你的看法。”为题，要求学生把具体的电影内容与抽象的社会道德价值观相联系。最终目的在于发展学生批判性的高阶思维、主动的知识建构和达到有效的知识迁移（邹玉韦，2018）。

4.3 教学前后调查及反馈

前后调查结果统计

问题	选项A							选项C	
		前	后	前	后	前	后	前	后
1.你清楚什么是议论文吗?	A 清楚	47.6%	75.4%	B一般	46.0%	C不清楚	6.4%	前	6.4%
		后			24.6%				
2.如果可以自由选择文体，写作文时你一般选择	A议论文	39.7%	71.0%	B记叙文	55.6%	C其他	4.7%	前	4.7%
		后			27.5%				
3.你喜欢写议论文吗?	A喜欢	19.0%	33.3%	B一般	44.4%	C不喜欢	36.6%	前	36.6%
		后			52.2%				
4.你平常为什么会写议论文?	A老师的要求	42.9%	14.7%	B考试的需求	40.5%	C自己感兴趣	16.6%	前	16.6%
		后			57.4%				
5.你认为自己目前的议论文写作水平如何?	A很好	4.7%	5.8%	B一般	41.3%	C很差	54.0%	前	54.0%
		后			66.7%				
6.过去老师的议论文写作教学及训练对你是否有帮助?	A很有帮助	27.8%	34.8%	B有点帮助	44.4%	C没有帮助	27.8%	前	27.8%
		后			60.9%				

7.你写作议论文时遇到的最大障碍是	A不会审题	前	11.9%	B缺乏论据	前	67.5%	C不知如何论证	前	20.6%
		后	16.4%		后	65.7%		后	17.9%
8.你在写作议论文时会按照一定的写作模式吗?	A一定会	前	37.3%	B偶尔	前	56.3%	C不会	前	6.4%
		后	47.8%		后	43.5%		后	8.7%
9.我认为会写议论文很重要	A同意	前	50.8%	B无所谓	前	45.2%	C不重要	前	4.0%
		后	58.0%		后	36.2%		后	5.8%
10.我对提高议论文写作能力的态度是	A非常希望提高写作能力	前	60.9%	B无所谓，觉得很难进步	前	13.3%	C我准备写其他文体	前	25.8%
		后	65.0%		后	29.0%		后	6.0%

学生调查反馈要点说明：

- 从问题一至问题四，可以看出学生对议论文写作的认识和写议论文的兴趣方面均有明显提高。因此，可以肯定“从口语到写作”的教学方略是正确的。
- 从问题五至问题八，可以看出学生在写作能力提高方面，虽然也有较正面的反馈，但相对的不那么明显。尤其是对议论文“论据”方面的提供与应用方面，明显表示无法做得很好。因此，必须重新思考如何改进这一部分的教学。
- 从问题九至问题十，可以看出学生在写作议论文态度方面，正面的反馈提升并不多。原因可能跟学生的语文能力相关。学生自觉语文论叙能力不足，因而避重就轻，选择做作文第二题的材料作文，这也是历来考试的现象。

4.4 议论文写作前后测试成绩比较

议论文写作前后测试成绩

	班级1	班级1	班级2	班级2	班级3	班级3	学生总数	学生总数	%	%
分数等级	前测	后测	前测	后测	前测	后测	前测	后测	前测	后测
(70-100)A	0	9	0	4	1	13	1	26	1%	19%
(60-69) B	6	25	5	17	10	22	21	64	15%	46%
(55-59) C	7	7	4	9	7	11	18	27	13%	19%
(50-54) D	11	4	14	4	15	2	40	10	29%	7%
(45-49) E	8	0	7	3	5	2	20	5	14%	4%
(40-44) S	11	2	0	0	6	2	17	4	12%	3%
(0-39) U	4	0	7	0	11	3	22	3	16%	2%
合计	47	47	37	37	55	55	139	139	100%	100%

议论文写作前后测试结果要点说明：

1. 学生的议论文写作，在未经训练前，只有一人能达到A级（70分或以上）的水准。只有58%的人是在D级（50分或以上）以上水准。不及格（44分或以下）的人数，高达39人。及格人数只占全体的72%。
2. 但在经过两个多月的训练后，全体及格人数跃升到95%，仅5%的人在及格水平线下。A级（70分或以上）的人数增加至26人，占总人数的19%。D级（50分或以上）的人数占总数的91%，共为127人。

4.5 总结

通过这几年来的不断探索和尝试，我院几位高中部老师觉得：

- 从口头报告到议论文写作的教学安排可以达到一石三鸟的效果。首先，它提供了一个很好的口试答题格式；其次，这个

PEEL格式很符合理解问答答题（尤其是Q24）的要求；再者，它为学生写作议论文铺垫了一个进阶平台。

- 在教学中发现论据不足的问题，是这个教学模式不能解决的最大缺憾。但这个模式已经提供了一个说话、答题、行文的标准模式。即使学生的语文能力稍逊，但利用这个模式，至少能有条理地把自己的意见和看法以一个整齐结构呈现。如果学生能较匀称地使用语言来叙述观点，每个观点都能加上一到两个支持的例证，那么就算不是什么佳作，至少也还勉强称得上是一个合规格的报告、对答、行文格式。所以，还是一个有价值的教学模式。
- 从客观的议论文前后写作测试中，我们能肯定的是大部分学生在接受训练后，能在短期内达到预期写作标准。这除了说明学生的可塑性和个人努力外，也表明议论文写作能力的培养似乎并不太困难。而学生在掌握了PEEL的写作模式后，又能够应用在理解问答的答题上，为自己加分。故而，“从口头报告到议论文写作”这个教学策略，给予我们高中研究团队很大鼓舞，准备朝这个方向继续努力，希望能取得更大硕果。

参考文献：

- 蒋晓（1987）略述班杜拉的观察学习理论，《外国教育动态》，2，53。
- 李永革（2017）在议论文写作教学中促进高中生思维的发展与提升，《中国教师》，13，74-77。
- 林季华、胡月宝（2011）评量性写作教学——德乐小学小四作文教学行动研究报告，载《新加坡华文教学论文七集》，页286-305，新加坡：EPB Pan Pacific。
- 马芳、黎翔（2012）行为主义学习理论，载马芳、黎翔主编《教育心理学》，页49-60，中国南京：南京大学出版社。
- 潘霖妮、陈志锐、张曦姗（2015）新加坡华文博客写作教学——以“我写”平台进行创意写作教学之研究，《中文教学现代化学报》，4（2），80-107。
- 孙纪真、高月华、苏秀琴（2011）无中生有，由少变多——启用多元智能激发创意写作，载陈志锐主编《行动与反思——华文作为第二语言之教与学》，页137-164，中国：南京大学出版社。
- 邵玉韦（2018）基于深度学习的思维提升策略，《教学月刊（中学版）》，3，11-14。
- 唐惠忠（2014）在“聊天”中“唤醒”——例谈高中议论文写作教学，《教学月刊中学版（教学参考）》，9，35-37。
- 新加坡考试与评鉴局（2015）《H1 华文（8621）H1 CHINESE LANGUAGE For Examination from 2015》，取自：https://www.seab.gov.sg/docs/default-source/national-examinations/syllabus/alevel/2019Syllabus/8621_2019.pdf
- 张厚玲（2016）借助学习共同体提升教学有效性——学习共同体在词汇教学中的运用，《教学月刊中学版（教学参考）》，6，32-35。
- 张曦姗、洪瑞春（2018）新视角、新策略：新加坡中学生口语到写作的教学模式探索，发表于第十一届中文教学现代化国际研讨会，中国澳门：澳门科技大学。

附录1

口头报告到议论文写作_教案_电影课题

科目	H1华文	年级	高一
课时	100分钟/第1学段第10周	人数	22人
主题	电影课题		
教学目标			
学生能够在这堂课结束时：			
认知： 1. 学生能理解PEEL的模式。			
技能： 1. 学生能掌握PEEL结构，完成口头报告。			
2. 学生能掌握PEEL结构，写一篇议论文。			
情感： 1. 学生能体会同侪合作的乐趣并增强学习信心。			
先备知识：学生对议论文三要素、结构有一定的认识。			
教材 / 教具：			
1. 教学篇章：“只有通过才艺比赛，才能发掘优秀的演艺人才。” “一部电影的成功靠的是著名的导演。试谈谈你的看法。”			
2. 教学PPT			
3. 电影视频片段			
4. PEEL结构表			

二十一世纪技能框架（如适用，请点适当的选项。）

核心价值观	社交与情绪技能	二十一世纪技能
<input checked="" type="checkbox"/> 尊重	<input type="checkbox"/> 自我意识	<input type="checkbox"/> 公民意识、环球意识与跨文化沟通技能
<input checked="" type="checkbox"/> 责任感	<input checked="" type="checkbox"/> 自我管理	<input checked="" type="checkbox"/> 批判性与创意思维
<input type="checkbox"/> 正直	<input checked="" type="checkbox"/> 社会意识	<input type="checkbox"/> 资讯科技技能
<input type="checkbox"/> 关爱	<input checked="" type="checkbox"/> 关系管理	
<input checked="" type="checkbox"/> 坚毅不屈	<input type="checkbox"/> 负责任的决定	
<input checked="" type="checkbox"/> 和谐		

教学活动	时数	备注
一、导入活动 · 老师通过提问与PPT 和学生进行互动，使学生理解PEEL的结构。	10分钟 注意	师生互动
二、教学活动一 · 分发篇章“只有通过才艺比赛，才能发掘优秀的演艺人才。” · 通过课文讲解PEEL结构	20分钟 注意	教师讲授 师生互动
三、教学活动二 · 分发篇章“一部电影的成功靠的是著名的导演。试谈谈你的看法。” · 教师要求学生分析其PEEL结构表 · 要求学生与邻桌同学交换结构表，进行讨论。 · 师生互动	30分钟 保持	生生互动
四、教学活动三 · 异质分组（3-4人） · 看一段电影视频（梁志强《我们的故事》片段） · 分发和以上电影课题相关的资料 （电影视频可在讲堂课观看，此时简短回顾并分发相关资料） · 给出题目： “只有得奖的电影才值得观赏。试谈谈你的看法。” · 要求小组根据PEEL框架整理要点 · 呈现/发表： 1) 学生口头报告呈现 2) 师生、生生讲评	35分钟 注意 保持 生成	生生互动 师生互评 生生互评
五、总结： · 教师总结今天的学习点 · 布置课后作业 要求学生以PEEL模式写一篇议论文： “电影能塑造青少年的价值观。试谈谈你的看法。”	5分钟 动机	

附录2

口头报告评量表（学生自评）

等级	一等	二等	三等
对内容大纲的要求	<input type="checkbox"/> 明确表达个人观点 <input type="checkbox"/> 从两个以上方面分析论证（正反：看题目要求） <input type="checkbox"/> 有两个以上的理由并加以说明 <input type="checkbox"/> 有一个或一个以上恰当的例子 <input type="checkbox"/> 用词大致上准确 <input type="checkbox"/> 有恰当的总结（*可加入解决办法，要緊扣题目。）	<input type="checkbox"/> 没有明确表达观点，但可以在论证过程中看出对问题的看法。 <input type="checkbox"/> 从一个方面分析论证（正面或反面） <input type="checkbox"/> 有一到两个理由并加以说明 <input type="checkbox"/> 有一个比较恰当的例子 <input type="checkbox"/> 用词基本准确 <input type="checkbox"/> 有比较适当的总结	<input type="checkbox"/> 没有理解题意或偏离题意 <input type="checkbox"/> 看不出个人观点 <input type="checkbox"/> 有理由但没有说明 <input type="checkbox"/> 没有举例或举例不恰当 <input type="checkbox"/> 用词不当，影响内容的表达。 <input type="checkbox"/> 没有适当的总结
自我评估			
我的不足			

附录3

议论文评量表（学生自评、生生互评、教师点评）

1 – 同意 2 – 不太同意 3 – 不同意

	自评	互评	评语/备注
1. 论点明确、清楚			
2. 在第1、2段有针对论点进一步解释说明			
3. 能使用至少2个适当的实例来证明论点			
4. 能使用至少1句适当的名言熟语来证明论点			
5. 在举例子和写出名言熟语后，能进一步说明例子和名言熟语如何证明论点			
6. 文章的开头能吸引读者			
7. 文章的结尾能总结/重申文章的论点			
8. 有使用过渡句，段落清楚			
9. 每一个段落都有结语			
总评			

新加坡中四高级华文学生的议论文阅读可视化思维策略（SPW和CSQ）的使用研究

Use of Making Thinking Visible Strategies (Sentence-Phrase-Word and Claim-Support-Question) on Argumentation Reading Comprehension:
An Example of Singapore Secondary Four Higher Chinese Students

李阳萍 吴宝发

Li Yangping Goh Poh Huat

【摘要】 新加坡中学高级华文（简称高华）的课程目标要求学生需要具备提取信息，解读隐含信息，组织内容与精确作答的能力。关注学生阅读理解过程的思维，是阅读理解教学的成功关键。本研究尝试在课堂教学中引入*Making Thinking Visible*一书（中文版《哈佛大学教育学院——思维训练课》）中提到的“句子—短语—单词（Sentence-Phrase-Word，简称SPW）”和“主张—支持—疑问（Claim-Support-Question，简称CSQ）”策略，并结合实际课堂教学，以议论文为例研究该策略在帮助学生提高阅读能力的有效性。研究发现，这些思维策略有助于学生培养积极的思考和思维态度，同时也帮助他们理解主旨、作答和表达。

【关键词】 新加坡高级华文，议论文，可视化思维策略

Abstract: Singapore higher Chinese syllabus requires students to have the

李阳萍，圣婴德兰女校。

吴宝发，新加坡华文教研中心。

ability to generate, interpret, organise contents and give accurate answer. Therefore, to understand students' thinking process is important in teaching reading comprehension. Visible thinking routines might help promoting students' thinking skills and fostering their understanding. This study aimed to investigate the impact on students' competence of argumentative reading by getting them to use visible thinking routines—Sentence-Phrase-Word (SPW) and Claim-Support-Question (CSQ). It was found that by using visible thinking routines, students have built up positive attitudes about thinking and learning, and have developed competence of understand the theme, answer to the questions, and express their own thoughts.

Keywords: Singapore higher Chinese, argumentative reading comprehension, visible thinking routines

一 緒論

就议论文阅读而言，新加坡中学高级华文（简称高华）的课程目标中提到学生在完成中学教育时，能阅读适合程度的议论文语料的目标（新加坡课程规划与发展司，2011）。从实际课堂教学经验来看，要达到这一目标，学生需要具备准确提取信息、解读隐含信息、组织内容与精确作答的能力。

课堂教学中，教师十分重视这些阅读理解能力的教与学。但学生的阅读思维习惯仍没有很好地建立起来，阅读理解教学表现好时就归功于学生的“语感强”和“运气好”，并不清楚自己是否真正地理解到位，阅读理解的成绩表现也常时好时差。究其原因，新加坡华文学习的大环境接近二语学习的性质固然是因素之一，教学中对学生的认知思维的关注与掌握不足，也是不容忽视的。笔者认为关注学生阅读理解过程的思维，是阅读理解教学的成功关键。

学生在阅读议论文时，对文章的理解是一个隐性的认知过程。教

师只能通过学生的纸笔作答来判断他们是否真正理解语料的文意。那么，如何能更加直观地了解学生的阅读理解的思路，进而提高学生理解能力呢？

Making Thinking Visible 一书（中文版《哈佛大学教育学院——思维训练课》）中提到了一些思维策略，作者经过教学研究认为这些策略能帮助学生提高理解力（Richhart, Church & Morrison, 2011）。本研究将选取其中的“句子—短语—单词（Sentence-Phrase-Word，简称SPW）”和“主张—支持—疑问（Claim-Support-Question，简称CSQ）”策略融入课堂教学，以了解新加坡学生阅读理解过程中的困难和挑战。鉴于独立思考能力和批判性思维能力是新时代对青年的要求，和近年来剑桥普通“O”水准高华考试中多考查议论文篇章，因此，笔者将聚焦于议论文的阅读教学研究，并参考这些思维策略的论述，针对自己的课堂教学需要做出适当的调整。

二 文献回顾

新加坡的华文学习者大致可分为三类，一是以华文作为母语或第一语言的学习者；二是以华文作为第二语言的学习者；三是以华文作为外语的学习者。在新加坡的独特语境中，同时拥有以上三类华文学习者是极其普遍的现象，甚至在同一教室内，就可以包含以上三类学习者。三类学习者之间的差异性，包括家庭背景、生活用语习惯、语言水平等，都非常明显（陈志锐，2011）。故此，在新加坡华文学习并不是单纯的母语学习，也不是单纯的二语学习，而是介于二者之间的一种特殊的学习状态，在探讨新加坡阅读教学时，既可以借鉴母语的学习方法，也可以借鉴二语的学习方法。

第二语言阅读理论认为，二语阅读与母语阅读一样，也是通过自下而上加工与自上而下加工的有机整合从而达到正确理解的过

程。Pressley (1997) 认为熟练的阅读者是有策略、有意识、建构性地去一步步理解他们正在阅读的内容，并主动组织他们的认知资源来达到最大程度的理解。王敬欣、张阔（2005）在此基础上认为在阅读过程中，阅读者会按照篇章信息积极地建立、检验和修正假设，利用先前的知识来建构文本意义。故此，笔者也在积极思考如何在阅读教学中引入有效的思维策略，有意识地培养学生调动头脑中已有的知识，建构文本意义。

Carrell (1991) 通过对第二语言阅读与任务要求的技能和策略研究发现，二语阅读的困难在于不能进行选择性阅读，即阅读者主要把阅读当做解码过程，不能根据阅读目的舍弃干扰信息、提取有用信息来建构文本意义。他还指出，二语阅读的另一个困难在于不能针对阅读任务选择与之相匹配的阅读风格。很多阅读理论也表明，不同的文本类型往往需要运用不同的阅读策略，低水平阅读者的一个重要特征就是用同样的态度去阅读所有类型的文本材料 (Chularuty & De Backer, 2004)。Alexander等人进一步提出，阅读策略的意识和使用是高效率阅读理解和成功学习的典型特征 (Alexander & Jetton, 2001)。有鉴于此，在阅读教学中引导学生根据不同类型的文本，选择阅读策略，也是提高学生阅读能力的有效途径。Barnett (1989) 通过调查发现，阅读理解成绩与使用策略的意识是明显相关的。Guterman (2003) 研究发现，如果对学生进行适当的阅读训练，使他们能对阅读过程“进行监控和修正”，以便更好地完成阅读任务和目标，则他们的阅读成绩会好于未受训练的对照组学生。这些研究都表明，熟练的语言学习者能够通过加强阅读策略的意识来提高阅读能力。

研究文献也显示在策略的使用方面，第二语言学生可以借用他们在母语阅读中发展起来的策略 (Anderson, 1991)。进一步说，第二语言阅读过程中，阅读者必须有意识地使用一切资源，包括采用第一语言阅读时的一些策略，这样就能把有限的注意力投入到目的语的学习中 (Sheorey & Mokhtari, 2001)。这也间接说明，二语阅读策略使用

与一语策略之间的联系，比如本研究中提到的PEEL（Point-Elaboration-Evidence-Link back）策略，是学生在其他知识性科目（Content-based-subjects）中习得的，这些科目正是以英语为第一语言学习的。

*Making Thinking Visible*一书中描述了许多思考的历程，帮助学生认清自己的思考类型、学会处理思考和深思，并能够与同侪合作（黄万居，2013）。

基于以上理论基础，本研究希望在学生已有的阅读策略和理解能力上，把*Making Thinking Visible*中的一些思维策略融入课堂阅读教学里。希望借助阅读相关的思维策略的教与学，帮助学生解读文本的深层含义，并对文本的观点提出自己的看法。

三 研究设计

3.1 研究目的

近年来新加坡剑桥普通“O”水准高华考试中，学生在需要深度解读的问题上严重失分，很多学生不能理解议论文的深层隐含意义并精确作答。所谓“深度解读”指的是两方面的含义，一是学生通过文本表面信息，综合多方面信息（包括自己的先备知识），挖掘出文本的深层、隐含信息和文章主旨；二是学生批判性地思考作者的观点，并条理清晰地提出自己的看法，无论与作者相不相同，都能做到有理有据，自圆其说。

本研究的出发点正是为了能解决这一问题，而这一问题在评价性题目中的表现尤为突出。故此，本研究对历年剑桥普通“O”水准高华考试试题做了分析，发现评价性题目也可大致分为两类：

- (1) A类：提出作者在文中的一个观点，问读者的看法，常见的出题方式是“作者在文中说：……你同意吗？”这类题目需要读者结合文章内容，在理解文章主旨和作者观点的基础

上，综合思考，然后针对“同意或不同意”进行作答，并且要说明理由。

(2) B类：针对文中的一个内容重点，问读者的看法，并要求他们结合“文章内容”或“现实生活中的例子”说明。常见的出题方式是“文中说……，试根据文章内容/现实生活中的例子说说你的看法。”这类题目需要读者在理解文意的基础上，针对话题发表看法，过程中必须结合文章内容、现实生活中的例子进行阐释，不仅考查学生对主旨的把握，也考查学生的思辨能力，以及结合实际例子分析的能力。

不难看出，学生除了提取文本直接信息，还需要理解文本隐含信息和所要传达的更深层含义，最后能整合归纳作者的观点，在此基础上提出自己的观点。

从阅读教学的视角，教师该如何帮助学生全面理解内容、掌握文章主旨，以及理解作者的观点和立场？这些都是亟待解决的教学问题。本研究的目的是，通过*Making Thinking Visible*中的“句子—短语—单词（SPW）”和“主张—支持—疑问（CSQ）”的思维策略，在课堂教学进行干预，来提高学生的深度解读文本的能力。另外，本研究结合学生第一语言（英语）学习的策略PEEL（即Point-Elaboration-Evidence-Link back）的应用，帮助学生针对问题合理组织，准确作答。

3.2 研究工具

3.2.1 前、后测

本研究通过议论文阅读理解前、后测的形式掌握学生议论文阅读作答表现。通过前后测的对比，研究SPW和CSQ是否能有效帮助学生提高阅读能力。前后测的问题均采用历年剑桥普通“O”水准高华考试试题，其中两类评价性题目各一题，难度相当，规定作答时间相同。

3.2.2 课堂观察

教学活动中也使用历年剑桥普通“O”水准高华考试试题，共五篇阅读理解，其中第一篇、第三篇、第五篇文章供课堂上使用，学生在教师指导下应用SPW和CSQ以小组讨论的形式当堂完成，而第二篇和第四篇则作为家庭作业独立完成。每篇文章中的评价性题目个数为1-2个。课堂教学活动为笔者根据学生学习情况进行讨论教学，而家庭作业则起着形成性评估的作用，帮助教师了解每个学生对SPW和CSQ策略的掌握情况。

3.2.3 思维策略

*Making Thinking Visible*一书中提到的SPW和CSQ策略是本研究的焦点。前者让学生选择他认为重要的句子，学习判断表达文章主旨的中心句，后者则让学生根据个人先备知识针对文本里的内容、话题或观点提出自己的主张，并提供论据加以支持。笔者将这两个思维策略适当调整后，融入阅读理解课堂教学活动，详见3.5.2。

3.3 研究对象

本研究的对象是一所中学的中四高级华文学生，共14人。华文水平整体中上，但其中三人程度较弱，词汇不足，有时无法清晰表达。其中九人华文程度中上，但生活中使用华文频率并不高，多来自英语背景的家庭，他们也认为自己的英文比华文程度好，思考问题时习惯使用英文。两人来自华文为第一语言的家庭，表达无碍，但有时不能把握文章中心。

笔者从这个实验组中挑选了三名学生做个案分析。他们的华文成绩分别属于班级的上、中、下三个等级，其中学生1华文程度较强，学生2处于中等水平，学生3程度较弱。通过不同语文能力的学生的学习成效，来验证所引进的思维策略的有效性。

3.4 研究方法

本研究主要涉及以下研究方法：（1）量化与质化的结合：量化方面，本研究将全体学生样本的前后测成绩进行对比分析，并进行效果强度测试；质化方面，依据华文程度选取上、中、下三名不同程度的学生，将他们的前后测作答表现进行对比分析。（2）课堂观察：鉴于学校特殊情况，每年只有一班修读高级华文的学生，无法采用对照组和控制组的形式进行研究，因此本研究尤其重视课堂学习观察和对学生作业的分析，以验证教学干预的成效。

3.5 研究流程

3.5.1 前测

高华学生独立完成一份历届考题中的议论文阅读理解试卷。通过前测了解学生在阅读理解作答上的表现，即对篇章主旨的理解，对文本中作者观点的看法，用于与后测对比分析。

3.5.2 课堂教学

在收集与分析学生在前测阅读理解的表现后，思考学生在回答评价题时所犯的通病，设计有针对性的干预教学。课堂教学中所使用的干预策略为*Making Thinking Visible*中的“SPW”和“CSQ”，并结合议论文教学实际做出适当调整，具体说明如下：

A. “句子—短语—单词”策略 (Sentence-Phrase-Word, 简称SPW)
1) 1节课，35分钟。
2) SPW要求学生从单词、短语和句子入手深入思考文章的主旨大意并展开讨论。学生在这一过程中要说明和分析自己的看法，以及评价他人的选择，这样他们能够更深刻地意识到关键词与文章大意的关系。
3) 教学过程： a. 学生通读教师所给议论文语料。 b. 学生找出表达文章中心的句子，标出深有感触的短语，画出引起他们认为值得注意的单词。这个环节没有固定答案，但要求学生能有自己的理由。学生可能会找出文章中具有争议性、隐含意的词句，而这些

	词句中有一些也正是文意理解的难点。
c.	学生在小组里分享自己找出表达文章中心句子的理由，并由其他同学进行分析、讨论并做记录。
d.	班级分享讨论每个小组的讨论结果，比较分析其中相类似的部分。学生通过综合讨论，分析文章的主旨是什么，从中得到的启示，并审查各自小组的选择中有没有漏掉与主旨相关的内容。
e.	学生综合自己和他人的意见，整理对文章中心的理解。
B.	主张—支持—疑问（Claim-Support-Question，简称CSQ）
1)	1节课，35分钟。
2)	CSQ让学生理解作者的主张和依据，提出自己的主张，在所给语料和日常生活中寻找依据，最后进行提问和反思，思考其他可能性。帮助学生表达自己的看法，也利于实现学生思维过程的透明化。
3)	<p>教学过程：</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 学生通读教师所提供的议论文语料，画出自己好奇和不明白的地方并针对此处提出自己的看法，然后在小组内分享交流。通常这些好奇和不明白的地方也是阅读理解的关键。 b. 小组成员从所提供的语料，或从日常生活中，找出论据并记录下来，然后分析论据之间的联系。学生通过这个过程了解作者的论证思路，联系自身生活来理解文意。 c. 各小组在全班分享讨论结果。教师引导学生质疑、思考各小组的观点和所找到的支持论据是否充分，考虑是否还有其他可能性。 d. 学生综合小组最初的主张和全班分享讨论后的意见，整理自己的理解。
C.	引导学生整理思路，精确作答
1)	1节课，35分钟。
2)	<p>教学过程：</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 学生通读议论文语料和回答所给题目。作答前，学生找出题目中的关键词。 b. 各小组综合运用SPW和CSQ理解文意。学生对应题目的关键词句，相应地总结答案要点，并运用先备知识PEEL*策略组织答案。 c. 小组展示答案，由教师引导进行同侪互评。这个环节的重点是，学生掌握文章的隐含意义和作者的观点，结合文章主旨/联系自己生活实际加以阐释。很多学生往往抛开题目关键词句，不能紧扣题意和文意作答，因此要引导学生注意对关键词的解读，以及如何做到答案和问题中关键词句的对应。 d. 讨论后，学生各自整理作答。 e. 教师引导下，学生互评彼此的答案。

* PEEL (Point-Elaboration-Evidence-Link back)，是学生已经在一语（英文）阅读中学习到的阅读策略，笔者在研究对象中学三年级时，已将PEEL引入到华文教学中。

3.5.3 后测

学生独立完成一份历届考题中议论文阅读理解试卷。通过比较学生前测和后测的作答表现，分析学生在干预教学后，在阅读时能否有意识地运用思维策略来帮助自己理解文本主旨和把握作者的看法与立场，并提出自己的看法。通过后测可以了解学生作答的条理性、清晰度和精确性。

3.5.4 实验结果分析

通过对前、后测成绩、课堂活动纸、小组呈现报告、课堂表现观察所反映的思维过程，分析学生在阅读时这些思维策略，是否能帮助他们准确提取信息和解读隐含信息，以及条理清晰地精确作答。

四 研究结果与讨论

本研究的目的是，通过可视化思维策略的学习与应用，提高学生深度解读文本的能力，即掌握挖掘隐含信息的能力，针对作者观点与立场有理有据地、有条理地提出自己的看法的能力。本研究借用PISA（OECD, 2016）的阅读水平的等级标准对学生的作答表现进行质化分析。

4.1 量化分析

笔者根据研究样本的前后测成绩，计算其效果强度。

本文采用Cohen（1988）提出的效果强度的计算方式，分别计算A类评价题目、B类评价题目、评价题目总体表现的效果强度，如表1所示：

表1：评价题目总体表现的效果强度

	A类前测	A类后测	B类前测	B类后测	前测总分	后测总分
MEAN	2.833	3.417	2.75	3.75	5.583	7.167
SD	0.578	1.379	1.288	0.866	1.505	1.586
Effect size	$d=0.552$ $r=0.266$		$d=0.911$ $r=0.415$		$d=1.024$ $r=0.456$	

根据Cohen的分析数据， d 值在0.5以上的具有中等强度，0.8以上的被认为具有高强度效果。所以总体来说， d 值在1.024，证明SPW和CSQ思维策略对提高学生的议论文评价题目得分方面有效，对B类评价题的作用要大于A类评价题目。

遗憾的是本校每个年级仅有一个高级华文班，不能利用实验组和控制组进行对照分析，这也是本研究的局限之一。

4.2 质化分析

质化分析部分，笔者对三个不同华文程度的学生的学习前、后测表现进行分析。在分析中，笔者以PISA（OECD, 2016）阅读水平的等级标准作为参照，对上、中、下不同华文程度的三名学生的前、后测表现，按照主题的把握、题意的理解、答题语言的组织和策略的应用，陈述如下。

4.2.1 主题的把握——作者的立场理解和读者的立场陈述

学生1在A类问题的前测中没有精准把握主题，而是将之延伸，也没有答出支持自己看法的理由；后测时，学生1则抓住关键词之间的共同点，精准理解它们之间的关系。另一方面，在B类问题的前测中，学生1虽然能将题目中的关键词延伸开去，但所举实例中的讨论部分却把握不了主题，答题思路不清晰。在后测中，他表现出能理解主旨，并能紧扣主题一步步深化讨论，掌握了主题。

学生2在A类问题的前测中能够把握主题，但没有明确点出题中

关键词所指的内容；在后测中，他能够理解主旨，并根据文中内容将重点关键词做类比分析，找到其共同点。在B类问题的前测中，学生2讨论重点不清晰，对关键词一笔带过；在后测中，他能提出明确的观点，并找准题目中“以偏概全”的漏洞做分析，也能把握主题。

学生3在A类问题的前测和后测中，都能够准确把握主题；在B类问题的前测中，却偏离主题，而且没有对文中观点做出评论；在后测中，他能针对题意进行讨论，但其不足之处是表述上的漏洞造成说理不严密。

综上所述，从主题的把握上看，三个学生在前测中对主题的把握都稍有欠缺，在后测中学生1和2的主题把握比较清楚，学生3尽管表述上的漏洞造成说理不严密，但是相比前测对主题的把握还是有了相当大的进步。

4.2.2 题意的理解——题目要求以及关键信息的理解

学生1在A类问题的前测和后测中，对关键性信息理解到位，后测中更加紧扣要点作答。在B类问题的前测中，学生1对关键词的对应信息理解有偏差，对另一个关键词的理解恰当，所举实例符合题意；在后测中，对关键信息的理解十分到位，利用文中相关内容来讨论，提出自己的观点。

学生2在A类问题的前测中，正确理解关键信息，对题意的阐释十分恰当，但没有根据题意揭示隐含信息。在后测中，学生2能准确理解关键性信息。在B类问题的前测中，学生2对关键词的对应信息理解基本正确，但阐释部分稍有偏离，而且没有结合现实生活例子谈；在后测中，其对关键性信息理解到位，能找到文中相关内容来讨论，能结合文章内容要点来谈。

学生3在A类问题的前测中，对关键性信息的理解正确，但没有明确揭示隐含信息。在后测中，学生3对关键性信息理解到位，但没有与题目中的关键词建立联系。在B类问题的前测中，学生3对关键性信息的对应信息理解不清晰，只是照抄了原文的对应部分。同时解释部分

也有偏离之嫌；在后测中，学生3稍有进步，对关键性信息理解到位，并能结合文章有重点地分析。

综上所述，三名学生都能理解题目要求，基本能按照题目要求作答。对关键词的理解，每个学生的后测都较前测有进步。

4.2.3 语言表达——答题语言的组织

笔者在参考功能语法学知识（岑绍基，2014）后，对学生作答文段的图式结构进行分析，如表2所示：

表2：学生作答文段的图式结构

	A类评价性题目	B类评价性题目
学生1前测	观点+阐释	观点+阐释+例子+总结
学生1后测	观点+阐释+比喻+强调	观点+阐释+举例1（反面举例）+突出强调+举例2（正面举例）+总结
学生2前测	观点+阐释+做法	观点+阐释
学生2后测	观点+比喻+强调	观点+阐释+举例+举例+总结 *后测中不完善的地方，学生词语搭配：“进步”与“社会”的搭配不当。
学生3前测	观点+阐释	阐释+结合自身实际生活
学生3后测	观点+阐释+强调	观点+阐释+突出重点

通过对以上学生的前后测表现发现，每个学生的后测的结构都要比前测复杂，当然阅读理解的评价题并不是结构越复杂就越圆满，但至少说明学生在思考时有更加严密的说理过程。每个学生的作答带有一个基本结构，即从观点入手，进一步说明，举例支持自己的论点。这可能得益于学生的先备知识，以及一语（英语）PEEL策略的帮助。此外，一些学生可以使用“突出”或“强调”来使表达说理部分更加有力。

但是也有一些不尽如人意的地方，比如学生在答题过程中语言表达的失误等，依然是造成学生表意不清的主要原因，限制学生清楚表达自己的观点，这是笔者应该进一步巩固基础知识教学的地方。

4.2.4 思维策略的应用

如上文所述，在教学干预中，笔者主要使用*Making Thinking Visible*一书中的SPW和CSQ策略。这两种策略的目标和具体方法总结如下：

表3：SPW和CSQ思维策略的目标和具体方法

SPW		CSQ	
目标：	方法：	目标：	方法：
1. 思考文章的主旨； 2. 明白关键词句与文章大意的关系。	1. 找出表达文章的中心内容的句子。 2. 标出深有感触的短语。 3. 画出引起你注意的单词。 * 注意选择要有原因（联系文本谈选择的原因）。	1. 分析、判断和证伪； 2. 表达观点，并能自圆其说。	1. 提出主张（包括观点、想法、猜想、假设、提议等）。 2. 提供依据（包括文本材料或日常生活经验）。 3. 提问（依据充分吗？有其他可能吗？） * 注：依据可以来自文本，也可来自自身经验。

在教学过程中，学生使用SPW策略寻找、辨析与提取关键词句，并确定主旨；使用CSQ策略理解作者的主张的依据，以及确立自己的观点和依据；使用先备知识PEEL策略组织答案，帮助自己完整作答。

综上所述，SPW和CSQ可视化思维策略有效地帮助学生思考文章的关键词句与文章主旨之间的关系，有意识地理解作者的观点和依据，并提出个人观点和依据。

五 教学建议

5.1 善于发现学生阅读中的困难

学生在阅读理解活动中常常遇到一些困难，特别是遇到考查高阶思维能力的阅读问题时，学生情绪上会产生挫败感，影响后续学习的

积极性，这时需要教师即时给予方法上的引导和情感上的安抚，帮助学生恢复自信心。在本研究中，综合学生课堂表现及前后测作业表现发现，学生在议论文阅读理解中最常见的问题有以下几点：

- (1) 不能理解文中词句字面意思；
- (2) 理解字面意思，但不能对某些关键词做合理推断；
- (3) 不能将关键词句的含义与文章的主旨相结合；
- (4) 不能精准地理解作者的主张，以及其观点的依据；
- (5) 不能根据对应的观点提出自己的见解，不能支撑自己的观点；
- (6) 不能对应题目挖掘文章深层信息。

以上问题是困扰着学生议论文阅读理解时的梦魇，一些程度不那么好的学生通常会被评价性问题直接拦下，进入不到文章理解主旨的大门，挫败感会在练习不断加重，使学生放弃。如何引导学生，采用什么样的策略和鹰架来帮助学生，是教师任重道远的任务。

5.2 关注学生阅读思维的培养

有关阅读思维的专著与文章汗牛充栋，笔者这里只重点讨论与评价性阅读有关的逻辑思维和批判性思维。逻辑思维涉及到概念理解、判定和推理等方面问题。概念理解对学生来说，只要词意理解无误，一般不成问题，但判定和推理则建立在学生对文章主旨的把握上。推理是由已知判断推导新判断的思维方式。在阅读理解中，学习者经常被要求理解文章的综合意义、隐含意义、间接含义等。推理的形式主要有演绎推理和归纳推理，在理解文章或句子的综合意义时，需使用归纳推理；在理解文章或句子的隐含意义和间接意义时，就需要使用演绎推理（刘光明、陆玉萍，2002）。至于批判性思维，在议论文阅读中，教师有意识地渗入对作者的主张和依据的思辨性讨论、学生之间以及作者与读者之间不同意见的思辨性讨论，都能让学生从多角度思考，养成独立判断、辩证地看待问题、有理有据的思维习惯。

本研究引入的SPW策略让学生根据关键词句分析主旨，通过表面信息挖掘深层隐含信息，并与主旨建立关系，是一种判定和推理的过程；CSQ策略则关注建立主张与依据之间的关系，通过质疑的方式针对性地提出自己的主张和依据，也能让学生积极思考，辩证地看问题。因此，教师在阅读教学中，若能加强逻辑思维方式和批判性思维方式的引导，在阅读答题时有意识地使用归纳推理或演绎推理的思路回答评价题，对于学生来说，也大有裨益。

阅读理解是以读者的先备知识为基础，运用目的语以及其他各种知识和能力解读文本，在所生成的语境中完成深层理解的过程。新加坡学生以英文为第一语言，在华文阅读理解中必然受到第一语言思维模式的影响，这无可厚非。因此除了华语阅读策略，教师也可以借助一些思维策略来辅助学生对文本的阅读理解，其中尤为重要的就是学生阅读思维意识与习惯的培养。因此，在课堂教学中，教师可通过思维策略引导，有系统地、有方法地指导学生养成良好的思维习惯，建立阅读理解视域，并多方联系、多方验证、多角度观察来挖掘隐含信息。

5.3 策略意识和应用

在教学中，教师经常教导学生各种阅读策略，并强调让学生将各种策略内化为自身的能力，最终形成自己的阅读能力。但实际上，很多学生学了很多技巧和策略，并不知道如何使用，或者在什么情况下使用，使用在什么样的文章和问题上。特别是教师在教授某一种策略时，总是有意识地使用某一类适合的文章或某一类特定的题目练习，但当学生独立应用时，他们遇到的文章纷繁复杂，就会产生无从下手的感觉，不知道如何应用。这就需要教师有针对性地引导学生及时做归纳和总结，帮助学生理清策略应用的条件，以便在下一次使用时能够更加得心应手，长此以往下去，最终内化为自己的能力。

因此，在实际教学中，在策略教学时，清楚告诉学生这一策略的

目的是什么，步骤是什么，在什么样的情况下可以如何使用，然后再配以不同的学习活动，如一些练习在教师引导下完成，一些练习让学生在小组讨论中完成，一些练习则让学生独立完成，“从扶到放”循序渐进地让学生建立策略意识，并将之应用在恰当的地方。

5.4 语言表达与组织

在实际教学中，一些学生的语言水平不仅限制了他们理解文本，同时也限制了他们将自己理解到的内容清楚明确地表达出来。若能让学生通过一些策略掌握文章主旨和关键词句的含义，学生用最简单的词语将之表达出来，即使有不足，但是也是一种进步，值得鼓励。当这些学生在阅读中能够稍微获得一些“成就感”后，他们学习华文的态度会有所改变，教师再适时地引导学生通过“听说先行，读写后行”的方法，让学生一步步提高语言表达能力。此外，在提高阅读能力的过程中，随着接触到的文本数量的增多，学生的语言表达能力也会潜移默化地提高。

六 总结

本研究通过对新加坡中四高级华文学生议论文阅读理解思维的探究，应用思维策略教学，提高学生准确提取信息，解读隐含信息，以及精确表达的能力。通过研究，笔者发现思维策略SPW和CSQ可以有效帮助学生将思维可视化，从而让教师发现其中的问题，引导学生运用策略提高阅读能力。

本研究难免有不足之处，如教学落实时间不长，无法做得更细致；受学校组织班级条件所限，无法设置对照组进行对比分析。但希望能抛砖引玉，给更多关注新加坡中学华文教与学的教师带来一点启发。

参考文献：

- 岑绍基（2014）《语言功能与中文教学》，香港：香港大学出版社。
- 陈志锐（2011）《新加坡华文及文学教学》，浙江：浙江大学出版社。
- 黄万居（2013）书评：使思考可见，《教科书研究》，6（3），131-142。
- 刘光明，陆玉萍（2002）阅读理解的思维方式，《长沙铁道学院学报（社会科学版）》，3（3），49-51。
- 新加坡课程规划与发展司（2011）《中学华文课程标准2011》，新加坡：新加坡教育部。
- 王敬欣，张阔（2005）第二语言阅读中的元认知，《心理科学进展》，13（6），760-766。
- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2001). Learning from text: a multi-dimensional and developmental perspective, Research Gate: Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Alexander4/publication/257936710_Alexander_P_A_Jetton_T_L_2000_Learning_from_text_A_multidimensional_and_developmental_perspective_Handbook_of_reading_research_3_285-310/links/56b5f4dd08ae3c1b79ad1860/Alexander-P-A-Jetton-T-L-2000-Learning-from-text-A-multidimensional-and-developmental-perspective-Handbook-of-reading-research-3-285-310.pdf
- Anderson, N. J. (1991). Individual difference in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading, theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regent.
- Carrell, P. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency. *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179.
- Chularutty, P. & De Backer, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Education Psychology*, 29, 248-263.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dhib-Henia, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *English for Specific Purpose*, 22, 387-417.
- Guterman, E. (2003). Intergrating written metacognitive awareness guidance as a “psychological tool” to improve student performance, *Learning and Instruction*, 13, 633-651.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century*. OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2018 reading literacy framework*. Paris: OECD.
- Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading, *Contemporary Education Psychology*, 22(2), 247-259.
- Richhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native or nonnative readers, *System*, 29(4), 431-449.

运用“六顶思考帽”中的“红白帽”教学法 提高中一学生口语表达水平的研究

A Study of Using the White and Red Hat of the Six Thinking Hats to
Improve Secondary One Students' Oral Skills

孙莹

Sun Ying

【摘要】新加坡华族学生的口语表达能力弱主要体现在思维能力和语言熟练程度两个方面。本研究采用量化研究为主、质化研究为辅的方法，以“六顶思考帽”作为思维训练的工具，运用“六顶思考帽”中的“红白帽”，以及与之相适应的词汇与句型教学作为干预，通过比较控制组与实验组两组学生口语表达评估前测和后测的成绩，检验实验组学生的口语表达成绩是否有所提高。本研究旨在提供一个有效训练学生口语表达的教学模式，帮助学生在思维和语言两个维度搭建学习支架，从而提升学生的口语表达水平。

【关键词】口语表达，思维能力，六顶思考帽，红白帽，学习支架

Abstract: Studies have shown that the Chinese language oral expression level of Singapore Chinese students has gradually declined. It is mainly reflected in two aspects: thinking ability and language proficiency.

孙莹，新民中学。

This study adopted the “white hat” and “red hat” of the “six thinking hats” as training tools, and provided students with the vocabulary and sentence structures. By comparing the pre and post oral assessment results of the control group and the experimental group, the study tried to find out whether the results of the experimental group will be improved by this teaching approach. It aims to an effective pedagogical framework to train students’ oral skills and provide students with scaffold in thinking and language to improve their oral skills.

Keywords: oral expression, thinking ability, six thinking hats, red and white hats, scaffold

一 研究缘起

培养学生的听、说、读、写能力是传统语言教学的重点，由于新加坡华语教学在以往较注重阅读和写作技巧，导致学生学习华语的兴趣下降（Li, Zhao & Yeung, 2012）。2011年教育部引入新的中学母语课程教学标准，更加重视对学生听说能力的培养（孙秀丽、唐维新、黄循娟、梁斌龙，2013）。研究发现口语流利度在培养单词识别和阅读理解方面具有积极影响，因此应该先打好学生的口语表达基础。如果学生的口语交流技能得到发展，他们可以更频繁、更自信地使用该语言，就会提高学习这门语言的兴趣（华文课程与教学法检讨委员会报告书，2004）。因此，提升学生的口语交际能力就成为2011年开始实行的新教材“单元课程模式”的“核心单元”之一（Li, Zhao & Yeung, 2012）。

此外，受英语为第一语言的大环境影响，新加坡的华语教学近年来已由纯粹的母语教学向二语教学迁移，这就是业内人士常常提到的“1.5语文”。在这样特殊的语言环境中成长起来的新加坡华族中学生，虽然华语能力基本上是听说强于读写，但是细究起来，学生的

口头表达能力仍然停留在一个较低的程度上（孙秀丽、唐维新、黄循娟、梁斌龙，2013）。我们在日常教学中发现，学生口语表达能力弱主要表现在思维与语言两个方面，即：第一，思维紊乱，缺乏层次，导致表达无序、无条理；第二，缺乏相应的语汇与句型，导致辞不达意，更严重者则是无法表达。

目前，在一些口语表达课上，通常是教师先布置相应的口语表达任务，再给予学生一些口语表达方面的指导，尽管也有为口语表达任务而设计的模板来帮助学生整理思路、表达想法，但学生仍然面临表达的困难。究其原因，这些指导与模板为学生所搭建的学习支架并没有在思维层面上足够细致与恰当到可以帮助学生引出深入的想法，而在语言表达维度上，为学生提供的词汇和句型也没有充分到能够帮助学生把思想表达出来。Levett (1989) 的言语产出模型解释了计划如何影响言语的产生。因此，为了帮助学生完成口语表达任务，在口语训练课堂上，提供足够的学习支架来帮助学生进行充分的言语规划以便产生高质量的想法是非常必要的。

二 研究目的与研究意义

为了从思维能力和语言熟练程度两个方面提高学生的口语能力，本研究以de Bono (1985) 的“六顶思考帽”作为思维训练的工具，以帮助学生从不同角度有序地组织思想，此外，再辅以与每顶帽子内容相关的词汇和句型，使学生能够在思维和语言两方面都获得足够的支持，从而提高他们的口语表达水平。

本研究的第一阶段以中一快捷源流学生为研究对象，以“针对一则新闻话题发表感想”这一口语表达任务作为切入点，探讨运用“六顶思考帽”中的“红白帽”作为口语训练的工具，辅以与之相适应的词汇与句型教学作为干预，是否能够提高中一学生的口语表达水平。

本研究的成功开展将为教师提供一个有效的训练学生口语表达的教学模式，帮助学生在思维和语言两个维度搭建学习支架，以提升学生的口语表达水平。此外，该方法如被证明有效，研究者将更有信心将其运用于中二及中三年级，从而全面实践以“六顶思考帽”教学法提升中一至中三年级学生的口语表达水平。

三 文献综述

3.1 关于学生口语表达能力差

除了受英语大环境的影响和缺乏母语学习的动机之外，Murphy (2017) 的研究发现，处于青春期的青少年的认知发展也是导致他们口语表达能力差的原因之一。青春期是青少年开始识得深层语言的阶段。在这一时期，青少年会开始习得更多抽象与低频率使用的词汇 (Nagy et al., 1993)。然而，许多青少年在习得深层语言时都会面临困难，例如：对学习有难度的词汇感到困难；而且这一时期的语言学习对青少年认知功能、元认知技能和元语言技能方面的要求也提高了 (Nippold, 2004)。青少年的认知发展无法及时地满足其深层语言学习的要求，从而导致他们的口语水平较低。

此外，在这个信息时代，学生需要具有处理信息以及表达意见的能力。能够帮助学生熟练掌握口语的两个主要场合是家庭和学校，但由于现今越来越多华族家庭的常用语为英语，华语在家庭中的使用比率逐年下降，使得家庭促进口语能力提升的作用变得非常有限，因此，学校就需要在提高学生的口语能力方面发挥更大的作用（车畅、邹雯、熊健琪 & See, 2010）。

再者，根据“输入假说” (Krashen, 1989)，语言习得是输入和输出的过程，但这个过程并不是那么简单，语言输入后一定要先转换为学习者自己的语言才能进行输出 (Van Patten, 1984, 1987)。因

此，为了提高学生的口语能力，有必要根据学生当前的语言能力为学生提供充足的词汇和句型。

3.2 教育领域中的“六顶思考帽”

“六顶思考帽”是著名学者de Bono（1985）提出的思维训练模型。它由六顶不同颜色的帽子组成，代表六种不同的思考角度：白帽代表事实和数字，红帽代表感受和情绪，黑帽代表负面影响，黄帽代表正面影响，青帽代表创造力和新的想法，蓝帽则是作为管理思维过程的控制帽（de Bono, 1999）。

“六顶思考帽”被广泛运用于帮助学生提高思维能力。例如，Kenny（2003）在“姑息治疗”领域运用“六顶思考帽”，鼓励学生从不同的角度进行创造性和建设性的思考和反思。Karadağ、Sarıtaş和Erginler（2009）使用“六顶思考帽”来培养护理学生的批判性思维能力。Sue和Yvonne（2010）在“第二人生的六顶帽子：加强在虚拟世界中的职前教师学习”项目中，运用“六顶思考帽”使学生提供有关虚拟世界学习和教学有效性的丰富数据。

“六顶思考帽”也被用作在不同的解决问题情境下的一种学习支架机制。例如，Smith和Cook（2012）在“以问题为导向的教学”的预教准备阶段引入了“六顶思考帽”，以鼓励参与者从不同的角度研究问题。“六顶思考帽”鼓励职前教育学生转变心理，思考自己的思维（元认知），还帮助教师提供学习支架来协助“元认知思考”，并帮助学生从不同的角度思考某一个课题（Gregory & Masters, 2010）。

Kaya（2013）的研究结果表明，运用“六顶思考帽”的教学技巧可以帮助学生创造性地分析问题，提高他们从不同角度看待问题的能力，以及他们参与解决问题过程的积极性。该研究还表明，由于“六顶思考帽”能够在教学中引导学生在解决问题的过程中从不同的角度去思考，学生也会把这一技巧运用到他们在实际生活里解决问题的过程中。

从上述研究中我们可以看到，“六顶思考帽”作为一种全面思考的工具被广泛应用于高等教育，然而在中学教育中的应用并不普遍。此外，它通常被用于解决问题、激发思考、进行辅导和批判性思维，而关于如何在中学口语教学中使用该工具的研究则并不足够。

一般说来，教授口语的方法有两种：直接控制法和间接转移法，但是，这两种方法都有局限。直接法倾向于针对语言技能进行大量的操练，这导致学生无法在真实情境中进行交流，从而影响沟通能力的长期发展（DeKeyser, 1998; Ellis, 2008; Johnson, 1996）。相比之下，间接法侧重于语言的流畅性。研究表明，在这样的方法下，学习者虽然能够在真实情境中进行交流，但由于缺乏语言技能学习这一步骤，学习者经常在口语表达任务中使用不准确的语言（Lyster, 1994; MacFarlane, 2001; Mougeon & Rehner, 2001; Ranta & Lyster, 2007）。“六顶思考帽”教学法可以取其所长，避其所短。作为一个全面思考的工具，“六顶思考帽”可以起到学习支架的作用，为学习者在真实情境中进行交流，提供不同的角度引导思考。除此之外，再辅以足够的词汇和句型作为输入，以便学生在学习后能够将其转换为自己的语言输出，有序地表达他们的意见和想法。因此，“六顶思考帽”结合词汇和句型的教学，能够为学生在口语交际和语言应用方面打下良好的基础。此外，“六顶思考帽”也有助于引导学生产生更深层次的想法和意见。

选择使用“六顶思考帽”进行口语训练，除了因为它是一个全面思考的模型之外，还有一个重要的考量，那就是它新鲜有趣。尤其对于华文基础薄弱、接受程度低的学生来说，在教学中，引起他们的兴趣非常重要。如果一开始就以文字的形式教授他们从事实、感受、原因、影响这些角度来表达看法，他们会觉得枯燥乏味，而且也不见得记得住这些抽象的文字。因此，与其用抽象的符号——“文字”来记忆，不如用形象具体、色彩鲜艳的图像符号——“帽子”来吸引他们，先激发起学生的学习兴趣，带给他们新鲜的学习体验。此外，在

进行口语表达时，学生需要先在头脑中打草稿，对于语言程度弱的同学来说，形象的符号比抽象的符号更易于理解和记忆，因此，“六顶思考帽”会用颜色帮助学生归拢思维，有序地进行表达。

选择以“六顶思考帽”来帮助学生提升口语表达水平的另一个原因是基于它的两个“一致”，即：“六顶思考帽”所训练的思维内容与2011年推行的华文教材中一到中四年级的听说训练目标相一致（见表1）；“六顶思考帽”也是作者所在学校“读报教育”校本课程所采用的教学工具。因此，在口语训练中使用“六顶思考帽”既有助于达成听说教学目标，又可以通过“读报教育”加强学生对该思考工具的理解与掌握。两种技能的训练采用同一种思考工具，既不会加重学生的学习负担，还能够起到彼此呼应、相辅相成的作用。

表1：“六顶思考帽”与中一至中四口语教学目标相一致

年级	口语教学目标	思考帽的内容
中一	能针对见闻表达自己的感受	白帽：事实和数字 红帽：情绪和感受
中二	能针对社会话题发表意见	黄帽：积极影响 黑帽：负面影响 青帽：原因与建议
中三、中四	能用适当的论据（事例或名言熟语）支持自己的观点	红帽、黄帽、黑帽、青帽： 观点或意见 白帽：证据 蓝帽：总结

四 研究问题

本研究的问题如下：

- 1、中一快捷学生在针对新闻发表感想时会遇到什么困难？
- 2、学生口语表达评估的成绩是否会因“六顶思考帽”中“红白帽”的教学干预而有所提高？

五 研究方法

5.1 研究设计

本研究将探讨“六顶思考帽”中的“红白帽”（自变量）对改善中一快捷学生口语表达结果（因变量）的有效性，采用的是以量化研究为主、质化研究为辅的混合实验研究设计。实验组教师采用“六顶思考帽”中的“红白帽”作为口语训练的工具来教授学生口语技巧，而对照组教师将依照教材的要求进行教学。研究收集两组学生的口语表达前测和后测的成绩做量化分析，以前后测问卷调查以及后测访谈采集质化数据，最终通过分析这两种数据来检验使用“六顶思考帽”中的“红白帽”教学法提升中一快捷学生的口语表达水平的有效性。

5.2 研究对象

本研究采用方便取样的方式，选取两个中一快捷班共54名学生作为研究对象，一个班作为控制组（对照组），另一个班作为实验组。研究对象的详细信息见表2。

表2：研究对象

		实验组（104班）	控制组（101和103班）
总人数		26	28
年龄		13	13
男生		13	15
女生		13	13
CA1成绩	最高分	80	83.8
	最低分	28	24
	平均分	55.3	55.7
	标准方差（SD）	0.14	0.14

除了年龄和性别之外，本研究选取了两个班级学生的第一次综合评估（CA1）成绩（包括电邮写作与综合理解测试），作为显示学生语言能力的重要比较值。使用这一评估成绩的原因是中一学生还没有进行任何口语测试，因此无法采集相关数据。研究发现，口语能力与读写能力之间存在很强的相关性，在阅读理解方面存在困难的学生在口语评估方面也得分较低（Myers & Botting, 2008），而且较弱的口语和读写技能会导致学生难以理解所学的课程内容（Nippold, 2004），从而导致学业成绩不佳（Joffe & Nippold, 2012）。因此，学生读写能力评估的成绩（CA1）在此可用作间接预测学生口语能力的参考。由两班成绩的标准方差（SD）都为0.14可以看出，两班学生的读写能力相当，因此，以此为参考可预测两班学生的口语水平也大致相当，可以作为研究对象来加以比较。

5.3 研究工具

5.3.1 量化研究工具

以控制组与实验组学生口语表达评估前后测的成绩作为比照，检验“六顶思考帽”的“红白帽”教学法是否有助于提高学生的口语表达水平。

5.3.2 质化研究工具

1、反馈调查表：本研究设计了两份反馈调查表，第一份针对第一个研究问题，由实验组的学生在口语表达前测后完成，第二份针对第二个研究问题，由实验组的学生在口语表达后测后完成。这两份调查表可以提供有关“六顶思考帽”的“红白帽”教学法有效与否的更为详细和具体的信息。

由于实验组的仅有26人，人数的限制使得这两份反馈调查表无法以统计分析的方式进行信度和效度的验证，但实验者在设计反馈调查表格时考虑了内容效度。例如，在前测反馈调查表中，针对第一个

研究问题，先总体询问学生在口语表达中遇到的困难，再逐项询问学生在概括新闻内容、找出新闻中印象最深刻的部分，以及如何结合自己的生活发表感想这几个部分所遇到的困难，以百分比的统计结果了解学生在完成口语表达前测时遇到的困难。在后测反馈调查表中，针对第二个研究问题，先总体询问学生在后测中是否比前测做得好，以及好和不好的原因，再逐项询问以“白帽”和“红帽”进行的教学干预，对学生完成口语表达是否有帮助。最后再询问学生在完成教学干预后对哪部分最有信心完成，哪些部分还有困难完成，以及是否喜欢“六顶思考帽”的“红白帽”教学法。

2、访谈：本研究也将选取在口语表达前后测中成绩进步最多与最少的学生进行访谈，了解他们对“六顶思考帽”教学法有效与否的看法。访谈问题如下：

- 1) 你认为“白帽”的技巧对你进行口语表达有帮助吗？为什么？
- 2) 你认为“红帽”的技巧对你进行口语表达有帮助吗？为什么？

根据上述两种研究工具所采集的数据，本研究以量化研究的数据为主，其分析结果将作为检验实验结果的最主要证明，而质化研究工具所采集的数据将作为对量化研究数据的支持与补充，来交叉验证“六顶思考帽”的“红白帽”教学法的有效性。

5. 4 教学策略

5.4.1 准备阶段

在进行“六顶思考帽”的“红白帽”口语教学之前，教师先利用三小时完成中一快捷华文第四单元“新闻单元”的教学目标，即：了解新闻的组成部分及倒金字塔结构，通过标题和导语了解新闻的主要内容。有了这些先备知识，可以为开展“六顶思考帽”的“红白帽”口语教学做好准备。

5.4.2 实验阶段

以下列出了有关“六顶思考帽”的“红白帽”口语教学实验的详细教学流程。

1. 第一步：口语表达前测

时间段	教学内容
第三学段 第二周	<p>课时：1节课（1小时）</p> <p>课堂任务：口语表达前测——针对一则新闻发表感想</p> <p>任务要求：</p> <p>教师将同一则新闻分给实验组和对照组。学生在阅读新闻后发表感想，讲话的内容应包括：</p> <ol style="list-style-type: none">1) 新闻内容。2) 新闻中让你印象最深刻的部分。3) 结合自己的生活，针对新闻中印象最深刻的部分发表感想。 <p>任务具体操作：</p> <ol style="list-style-type: none">1) 教师告知学生口语表达的任务以及评分标准（见附录一）。2) 教师朗读新闻，学生了解新闻。3) 学生准备10分钟。4) 学生登录pad let平台，针对所读的新闻发表感想，在pad let平台上完成录音。学生现场准备和作答，不准备发言稿。5) 教师根据评分标准批改口语前测的成绩作为量化研究的数据。6) 实验组学生上网完成前测反馈调查表。

2. 第二步：“六顶思考帽”口语教学实验流程

	教学目标	实验组教学内容	控制组教学内容
第三学段 第二周	课时：2节课（2小时） 学习目标： 概括新闻内容	<p>教学目标：如何使用“白帽”的技巧来了解新闻中的事实和数据。</p> <ol style="list-style-type: none">1) 如何运用“六何法”概括新闻内容。2) 数字的力量——如何寻找新闻中让人印象最深的事实：找出与主题相关的数字。 <p>教学资料：</p> <ol style="list-style-type: none">1) 课文《80岁小贩不轻言退休》2) 课后练习《大学生洗厕所》	<p>教学目标：</p> <ol style="list-style-type: none">1) 概括新闻内容。2) 概括新闻中让人印象最深刻的部分。 <p>教学资料：</p> <ol style="list-style-type: none">1) 课文《80岁小贩不轻言退休》2) 课后练习《大学生洗厕所》

		课后巩固：读报作业	*其他第四单元的课文和课后练习
第三学段 第三周	课时：2节课（2小时） 学习目标： 结合自己的生活，针对新闻中印象最深刻的部分发表感想	<p>教学目标：如何使用“红帽”的技巧来发表感想。</p> <p>1) 学习常用的表达正面感受与负面感受的词汇。 正面：开心 幸福 兴奋 激动 感动 温暖 温暖 敬佩 自豪 负面：担忧 伤心 害怕 懊愧 生气 失望 难过</p> <p>2) 如何将新闻中印象最深刻的部分与自己的经历做对比？</p> <p>3) 如何表达感想？ 教学资料： 1) 课文《80岁小贩不轻言退休》 2) 课后练习《大学生洗厕所》 3) 新闻《北极熊伊努卡追悼会》</p> <p>课后巩固：读报作业</p>	<p>教学目标：结合自己的生活，针对新闻中给你印象最深刻的部分发表感想。</p> <p>1) 如何将新闻中印象最深刻的部分与自己的经历做对比？ 2) 如何表达感想？ 教学资料： 1) 课文《80岁小贩不轻言退休》 2) 课后练习《大学生洗厕所》 *其他第四单元的课文和课后练习</p>
第三学段 第三周	课时：1节课（1小时） 学习目标： 课堂口语表达练习	<p>教学目标：学生运用学过的“白帽”和“红帽”的技巧，概括一则新闻内容并发表感想。</p> <p>1) 总结口语表达——六顶思考帽“五步法”及口诀（见附录二）。 2) 课堂口语表达练习与自评互评及反思（见附录三）。 3) 教师反馈。</p>	<p>教学目标：学生运用前几堂课所学习的技巧，概括一则新闻内容并发表感想。</p> <p>1) 课堂口语表达练习。 2) 同侪互评与教师反馈。</p>

3. 第三步：口语表达后测

时间段	教学内容
第三学段 第四周	<p>课时：1节课（1小时） 课堂任务：口语表达后测——针对一则新闻发表感想 任务要求： 教师将与前测相同的一则新闻分配给实验组和对照组。学生在阅读新闻后发表感想。 任务具体操作： 1) 与前测的步骤一致，但教师在后测时不再给学生朗读新闻。</p>

- | | |
|--|----------------------------------------------------------------------------|
| | 2) 教师根据相同的评分标准批改口语后测的成绩作为量化研究的数据。
3) 实验组学生上网完成后测反馈调查表。
4) 被选的学生参与访谈。 |
|--|----------------------------------------------------------------------------|

5.5 数据采集和分析

正如在研究方法前半部分中所提到的，本研究主要以实验组和控制组两组学生的口语表达前后测成绩作为量化研究的数据，再针对研究问题，由实验组学生在前后测之后完成反馈调查。另外，在前后测中成绩进步最多以及最少的学生将接受访谈，以反馈调查和访谈结果作为质化数据。最终研究通过分析这两种数据，来检验运用“六顶思考帽”的“红白帽”教学是否能有效提升中一快捷学生的口语表达水平。

口语表达前测反馈调查表的结果如下：

表3：根据新闻发表感想（前测）反馈调查表结果

序号	问题	选择项	调查结果 百分比 (%)
1	你觉得这个口语表达的任务难吗？	A 太难了	15
		B 很难	5
		C 有一点难，但我还能做得来	60
		D 不太难，我可以做	20
2	你觉得这个口语表达任务难在哪里？	A 我不知道要讲什么，尽管老师说要从三个方面来谈	10
		B 我知道要讲什么，但不知道用什么词汇来讲	40
		C 我知道要讲什么，但没练习过，所以害怕讲不好	25
		D 我认为我只能说出一些些	25
3	用你自己的话来说一说这个口语表达任务难在哪里？(*开放式问答题)	A 不知道讲什么	20
		B 有想法，但不知道怎么表达	50
		C 都很难，不懂	15
		D 要想很快，记住很多东西	10

4	你知道要如何概括 (Summarise) 新闻内 容吗?	A 完全不知道	0
		B 知道, 但我觉得自己概括不好	45
		C 我知道要用六何法概括新闻内容	45
		D 我完全忘记六何法可以概括新闻 内容	10
5	你知道要如何讲出 新闻中让你印象最 深刻的部分吗?	A 完全不知道	15
		B 不太清楚, 只知道一点点	25
		C 知道, 但我不知道要怎么讲	45
		D 我可以讲出来	15
6	你知道要如何结合 自己的生活针对新 闻发表感想吗?	A 完全不知道	5
		B 知道一点点, 但不知怎么讲	40
		C 我可以讲出来一些	40
		D 我做得到	15

共有20位学生完成了这份反馈调查表, 占实验组总人数的76.9%。第一题的调查结果可以反映出80%的学生认为这个口语表达任务不是非常难, 第二题和第三题的调查结果显示学生所面临的困难有内容方面的, 即不知道要讲什么, 也有表达方面的, 即不知道与该内容有关的语汇有哪些。由于在准备阶段学生学习了“六何法”的知识, 因此, 有90%的学生知道如何概括新闻内容, 但其中一半学生认为自己概括不好, 体现出学生对“六何法”的某些难点还掌握得不够好。而新闻中令人印象最深刻的部分和表达感想的部分, 将近一半学生有想法, 只是不知该如何表达出来。这一调查结果可以与表4中实验组前测各部分的成绩一起来看, 反映出在进行教学干预之前学生的口语表达状况。

本研究以两组学生的口语表达前测和后测成绩做量化分析。在前测中, 控制组 ($M=9.71$, $SD=2.23$) 的成绩略高于实验组 ($M=7.89$, $SD=2.83$), 但t检验表明两组的能力没有显著差别, $t(30)=1.98$, $p>.05$ 。后测中实验组 ($M=12.83$, $SD=2.00$) 的成绩高于控制组 ($M=11.71$, $SD=2.61$) 的, 但t检验表明两组之间的成绩并没有显著差别, $t(36)=-1.41$, $p>.05$, 效果强度为0.43, 效果较小。

为了检验控制组和实验组各自在前测和后测中成绩进步的幅度，本研究又比较了控制组与实验组各自前后测的成绩，结果表明实验组总成绩和各个分项的效果强度都较大，远远超过控制组。由此可见，接受了“六顶思考帽”教学法的实验组的学生，其口语表达成绩进步得非常多，这一教学干预对提升实验组学生的口语表达确实有效。

表4：控制组与实验组各自前后测的比较结果

控制组		讲出新闻内容		印象最深刻的部分		感想		语言表达		总成绩	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	前测	3.00	.56	1.07	1.21	2.43	1.09	3.21	0.43	9.71	2.23
	后测	3.21	.80	2.00	1.18	3.07	1.14	3.43	0.51	11.71	2.61
	效果强度	0.38		0.77		0.59		0.51		0.90	

实验组		讲出新闻内容		印象最深刻的部分		感想		语言表达		总成绩	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	前测	2.78	0.43	0.94	1.26	1.33	1.53	2.83	0.62	7.89	2.83
	后测	3.46	0.66	2.58	0.97	3.46	0.98	3.33	0.57	12.83	2.20
	效果强度	1.58		1.30		1.39		0.80		1.75	

研究以后测反馈调查表的结果做交叉检测，实验组的26名学生全部完成了该调查，其结果如表5所示。

表5：根据新闻发表感想（后测）反馈调查表结果

序号	问题	选择项	调查结果百分比 (%)
1	你认为这次口语表达有没有比上次做得更好？	A 有	84.6
		B 没有	15.4
2	你认为这次口语表达做得好或不好的原因是什么？	* 开放式问答题	做得好的同学认为自己懂得用两顶帽子，不需要想很久，表达比较流利，内容比较丰富。

序号	问题	选择项	调查结果 百分比 (%)
3	你认为学过“六顶思考帽五步法后”，对你这次完成口语表达有没有帮助？	A 有很大帮助	38.5
		B 有一些帮助	53.8
		C 帮助不大	7.7
		D 没帮助	0
4	请写出学过“六顶思考帽五步法”后，对你这次完成口语表达有什么帮助？	* 开放式问答题	包括让我知道要说什么，帮助我整理答案。
5		A 有很大帮助	84.7
6	白帽中的“六何法”是否对你概括新闻内容有帮助？	B 有一些帮助	88.5
7		C 帮助不大	93.3
8		D 没什么帮助（5-8题的选项内容都相同。A和B两个选项代表有帮助。调查结果所对应的数字是A和B两项加在一起的百分比。每一题的数字都证明绝大部分的学生认为其方法有效。）	95.1
9	现在你对以下那个内容最有信心完成？	A 六何法	A 六何法
10		B 找数字	D 自己VS新闻
		C 讲感受	
		D 自己VS新闻	
11		E 讲道理	
12	你喜欢这种“帽子”的学习方法吗？	A 喜欢	73.1
		B 不喜欢	26.9
	写出你喜欢或不喜欢的原因。	*开放式问答题	53.8%的学生喜欢，因为容易记且对口语表达有帮助、有趣；一位同学认为有些难；一位同学认为没什么帮助。

从后测调查结果来看，认为“六顶思考帽”教学法有效的看法占了84%以上，学生对这一方法持相当肯定的态度，这也呼应了实验组前后测各项成绩都有显著进步的实验结果。

从学生的访谈中可以看出，学生也对“六顶思考帽”教学法持肯定的态度，认为它有助于口语表达，成绩进步非常大的学生能讲出“六顶思考帽”教学法各个部分如何帮助他们知道口语表达该讲些什么，而进步小的学生只能泛泛讲出这个方法有帮助，但对于各个部分怎样帮助口语表达则解释得不够清楚，反映出对这一方法的理解和掌握还不够。

六 研究结果与总结

经过实验，研究得到了预期的结果，即：

- 1、使用“六顶思考帽”的“红白帽”教学法的学生在口语表达方面的成绩优于不使用此方法的学生。
- 2、实验组学生自身前后测的成绩差异显著，证明该教学法对实验组的学生相当有效。
- 3、辅以相关词汇和句型的“六顶思考帽”的“红白帽”教学法，作为口语表达的支架，确实有助于提高学生的口语表达水平。

这次实验为教师提供了一个可行的口语教学框架，在思维和语言方面为学生搭建好学习支架，以培养学生的口语技能。由于见到预期的成效，本研究将会继续在中二年级进行，全面实践“六顶思考帽”教学法，来培养学生全面思考的能力，再辅以相应的词汇和句型，最终帮助学生提高口语表达水平。

参考文献：

- 车畅、邹雯、熊健琪、Julie See (2010) 新加坡小学低年级男孩阅读与听说结合教学的行动研究, 《华文学刊》, 8 (1), 96–108。
- 孙秀丽、唐维新、黄循娟、梁斌龙 (2013) 通过情境教学法提高学生口语陈述能力策略初探, 《华文学刊》, 11 (2), 37–58。
- Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Retrieved from <http://www.moe.gov.sg/media/press/2004/CLCPRC%20Committee%20Report.pdf>
- de Bono, E. (1985). *Six thinking hats: An essential approach to business management*. Boston, MA: Little, Brown, & Company.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp.42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R (2008) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gregory, S. & Masters, Y. (2010). Six hats in second life: Enhancing preservice teacher learning in a virtual world. Submitted to *iCTLT 2010: 2th International Conference on Teaching and Learning with Technology - Advancing Learning with ICT: Innovate, Collaborate, Transform*. Singapore.
- Joffe, V. L. & Nippold, M. A. (2012). Progress in understanding adolescent language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 38-44.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Karadağ, M., Saritaş, S., & Erginer, E. (2009). Using the ‘six thinking hats’ model of learning in a surgical nursing class: Sharing the experience and student opinions. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 59-69.

- Kaya, M. F. (2013). The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1134-1139.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Levett, W. J. M. (1989) Speaking: From intention to articulation. *ACL-MIT Press series in natural-language processing*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Li, L., Zhao, S., & Yeung, S. (2012). Chinese language reform in Singapore: teacher perceptions of instructional approaches and curriculum implementation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 533-548,
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-287.
- MacFarlane, A. (2001). Are brief contact experiences and classroom language learning complementary? *Canadian modern language review*, 58(1), 64-83.
- Mougeon, R. & Rehner, K. (2001). Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students: The case of restrictive expressions, and more. *The Modern Language Journal*, 85(3), 398-415.
- Murphy, A. (2017). A whole class teaching approach to improve the vocabulary skills of adolescents attending mainstream secondary school, in areas of socioeconomic disadvantage. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(2), 129-144.
- Myers, L. & Botting, N. (2008). Literacy in the mainstream inner-city school: Its relationship to spoken language. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1)

- Nagy, W. E., Diakidoy, I-A., & Anderson, R. C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behaviour*, 25(1), 55-70.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In R. A. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence: Trends in language acquisition research* (pp. 1-8). Amsterdam: John Benjamins.
- Puchta, H. & Williams, M. (2012). Teaching young learners to think: ELT-activities for young learners aged 6-12. *Helbling languages-The photocopiable resource series*. Cambridge University Press.
- Ranta, L. & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. In R. M. DeKeyser. (ed.), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp.141-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, M. & Cook, K. (2012). Attendance and achievement in problem-based learning: The value of scaffolding. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1), 129-152.
- Van Patten, B. (2004). Input and output in establishing form-meaning connections. In B. Van Patten, J. Williams, S. Rott., & M. Overstreet (eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zenko, Z., Rosi, B., Mulej, M., Mlakar, T., & Mulej, N. (2013). General systems theory completed up by dialectical systems theory. *Systems Research and Behavioral Science*, 30, 637-645.

附录一

口语表达评分标准：总分（20分）

等级	1	2	3	4
分数	5	3-4	2	0-1
讲出新闻内容。 (5分)	能清楚完整地讲出新闻内容。	能比较清楚 <u>完整</u> 地讲出。	讲得不是很 <u>清楚</u> 、 <u>很完整</u> 。	基本无法讲出， <u>内容非常不足</u> 。
讲出新闻中让你印象最深刻的部分。 (5分)	能清楚完整地讲出。	能比较清楚 <u>完整</u> 地讲出。	能讲出一些，但 <u>不是很清楚</u> 、 <u>很完整</u> 。	基本无法讲出， <u>内容非常不足</u> 。
结合自己的生活，针对新闻印象最深刻的部分发表感想。 (5分)	能结合自己的生活， <u>充分</u> 发表感想。	能结合自己的生活，发表 <u>一些</u> 感想。	能结合一点自己的生活，发表 <u>很简单</u> 的感想。	不能结合自己的生活发表感想， <u>内容非常不足</u> 。
语文学表达和流利度。 (5分)	用词 <u>丰富</u> 、讲话 <u>流利</u> 、 <u>有条理</u> 。	用词比较适当，讲话比 <u>较流利</u> 、 <u>有条理</u> 。	用词还算适当，讲话不 <u>够流利</u> 、 <u>条理不清</u> 。	用词不太适当，说话 <u>不流利</u> 、 <u>没有条理</u> 。

附录二

口语表达——“六顶思考帽五步法”

步骤	帽子	关键词	典型句式	内容
1		六何	这则新闻的主要内容是：某人某时在某地由于某种原因做了某事出现了某种结果。	概括新闻内容。
2		数字	这则新闻中让我印象最深刻的部分是：与数字有关的事情。	讲出新闻中让你印象最深刻的部分。
3		感受	_____ (谁的/什么) 令我感到 _____ (感受词)。	结合自己的生活，针对新闻印象最深刻的部分发表感想。
4		自己VS新闻	我平时在生活中_____ (自己的经历/想法)，而新闻中_____ (与自己的经历与想法进行对比)。	
5		道理	我明白了/懂得了/我要/我会_____。	

“六顶思考帽五步法”口诀

先白帽，再红帽
根据事实讲感想
白帽六何加数字
感受对比与道理
红帽感想讲清楚

附录三

自评、互评及反思表

步骤	关键词	典型句式	很好	不错	还可以	要加油了	评语
1	六何	这则新闻的主要内容是：某人某时在某地由于某种原因做了某事出现了某种结果。					
2	数字	这则新闻中让我印象最深刻的部分是：与数字有关的事情。					
3	感受	谁的什么令我感到（感受词）。					
4	自己VS新闻	我（平时/在生活中）……而新闻中……					
5	道理	我明白了/懂得了/我要/我会					

发言同学反思表

-我做得好的是：

-我要进步的是：

通过思维模板提升中一快捷学生口语表述能力的教学策略之研究

A Study on Teaching Strategy of Enhancing Secondary 1 Students' Oracy through Thinking Template

赵安娜 吴宝发

Zhao Anna Goh Poh Huat

【摘要】 “沟通”是母语学习的目标之一。新加坡剑桥（普通水准）会考的口试部分考查形式从2016年起调整为要求学生先观看一段录像，然后进行口头报告或与考官对话。鉴于新的口语考试要求以及本地母语教学更接近二语教学的大环境，本文通过校本研究、三角验证的研究方法，探讨了由“联想”“推想”“回想”策略构成的思维模板对提高学生在口试中会话表现的作用。研究结果表明思维模板对于学生的口试表现有正面的作用。相较之下，学生的口语产出内容更丰富，条理更清晰，与考官互动的话轮也增加了。

【关键词】 思维模板，口语，口试，母语教学，教学策略

Abstract: Communication ability is one of the key desired learning outcomes of Mother Tongue language learning. From 2016 onwards, for the GCE O-Level Oral Examination, candidates are required to converse

赵安娜，成康中学。

吴宝发，新加坡华文教研中心。

with examiners based on a video watched. In view of the new oral examination format and second language nature of the “mother tongue”, a school-based project is designed using the triangulation verification method with the aim to explore the use of a thinking template to enhance students’ oracy. The template focuses on “association”, “inference” and “recalling” skills. Results of the study are encouraging and show positive effects on students’ performances. Students’ oral content are enriched. They are more fluent and organised in expression, and can engage in more rounds of interactions with the examiners.

Keywords: thinking template, oracy, oral, teaching and learning mother tongue, teaching strategies

一 絮论

《2010母语检讨委员报告书》认为“沟通”是母语的学习目标之一；新加坡剑桥（普通水准）会考的口试部分考查形式，从2016年起改为学生先看录像，然后进行口头报告或与考官对话。这些因素决定学生口语互动技能是课堂教学不能忽视的一环。

桂诗春（2000）、徐子亮（2008）等指出口语表达是语言的外在表现，其内部机制是话语的产生，它必须经过话语计划、话语结构的建立、语言计划的执行三个阶段。这三个阶段解释了口语产出的心理过程，即从思想到话语的过程。翟燕（2013）认为二语输出在通常情况下做不到自动化，学习者需要时间来进行话语构思。有准备的话语计划能提高话语输出的准确性和流利性。Fillmore（1979）认为流利性表现为停顿少，能长时间讲话；句子连贯、语义密集；在各种场合下都能得体地交谈；具有使用语言的创造力和想象力。学生流利性差的根源是大脑中储存的第二语言经验成分的数量不足，且可提取性和可使用性差，他们在用词、句式和内容构造上都有问题。吴中伟（2014）认为，口语交际能力由三个因素构成：口头交际中的语言综合运用能力、社会语言能力和策略能力。

综观上述，学者们的研究表明二语学习者使用预制的语块，可以帮他们提高提取信息的速度。而课堂鹰架式教学能让学习者在一定的语境下，借助一定的话语模式做答，或根据提示性的词语去组织对话，本研究希望通过校本口语教学计划给学生提供包含六何法（5W1H）、联想、推想、回想策略的思维模板，以及句型模板作为鹰架，帮助学生更快、更完整地提取和组织信息，以达到提升口语水平的表现。思维模板中的六何法即何人、何时、何地、何事、如何，重在帮助学生梳理、记忆录像内容，为进一步找到录像主题和进行话题讨论做准备。在此基础上，思维模板在“如何”的部分，为学生提供了联想、推想、回想策略。联想策略是指学生能把所看到的录像内容与自己的已知或生活经历对接，把相关的事物都关联起来，突破点状思维和线性思维的局限，形成网状思维，从而对录像主题有更好的理解和发挥。推想策略是指从“看见什么”到“看出什么”。学生看到录像后，推想录像并没有直接显现的信息，比如立场、原因、影响等。回想策略则是指学生在一段话结束时，能够再提取录像内容，主动回归主题，做出扣紧主题的总结性叙述。

二 研究设计

2.1 研究目的

新加坡中学生一般使用华语进行日常生活对话问题不大，然而，如果要学生使用它来呈现高阶层思维的内容，如有组织地针对一个课题发表个人意见，往往就遇到表达瓶颈。在内容方面，主要是主题不明确，缺乏深入拓展与发挥；在表达方面，常出现不完整的句子，缺乏语篇的条理与组织。本研究希望通过口语输出思维模板和录像的使用，为学生提供更有效的提取信息和组织话语内容，帮助学生在口语输出时内容更丰富、贴切，表达更流畅、得体。

2.2 研究对象

此次研究笔者选用自己所执教的中一快捷班的四名学生。这四名学生的华文成绩分别处于班级的上、中、下三个等级，其中学生4的华文程度处于较高水平，学生1和学生3处于中等水平，学生2的华文程度较弱。

2.3 研究方法

本研究通过口试前、后测的形式，测试学生在口试会话中的口语表达能力。两次测试使用不同内容的录像，短片均取自教育部的口试教学资源，题材接近学生日常生活，长度相当。两次测试形式都采用全国口试考试形式，要求学生先看录像，然后用五分钟准备会话内容，最后才与教师进行对话。测试的评量标准分为内容和表达两部分。每次后测之后，笔者立刻与学生进行一轮录音访谈。本研究将前、后测的录音转写成文本进行分析，研究思维模板对学生口语产出的影响，辅以访谈录音的转写与分析验证研究结果。

2.4 研究流程

2.4.1 前测

前测主要是了解学生的口语表达能力，以便根据学生的语文情况设计教学。测试前，教师预先提醒学生在观看录像后的活动要求，即记下录像内容如时间、地点、人物、事件和提出个人看法，也会要求学生根据老师提供的评量表进行同侪评估。这个环节分别对班上四位不同程度的学生进行口试，并录音以留作对比分析。

2.4.2 课堂教学

在前测分析的基础上，笔者设计教学思维模板和句型板块，然后在课堂进行有系统的教学，其过程简述如下。

第一阶段：

教学目标	1. 学生能通过旁白、对话抓出关键词，掌握录像内容。
	2. 学生能在叙述录像内容之后，针对录像内容依据句型模板发表个人看法。
教学活动	1. 学生根据录像以及截屏画面提炼出主题。
	2. 教师提供一些参考词语和表达看法的句型，然后再次播放录像，要求学生在观看录像后“说一段完整的话”，即叙述录像内容和谈个人看法。
	3. 请学生按照学习要求说一段话，其他同学根据评量表评分。

第二阶段：

教学目标	1. 学生能通过六何法记录录像内容，并总结出主题。
	2. 学生继续学习说一段完整的话。
教学活动	1. 教师提供思维模板，指导学生从录像中找出思维模板所列出的六何法所指内容。
	2. 学生填写思维模板，然后根据思维模板进行口语练习，同侪互评。

第三阶段

教学目标	1. 学生继续结合短片主题，联系自己的生活，谈个人看法与感受。
	2. 学生能使用三想策略帮助自己产出丰富的话语。
教学活动	1. 教师教导学生使用三想策略发表个人看法与感受。
	2. 教师提供学生表达看法与感受的基本句型。
	3. 学生在观看录像后，结合上节课学习的内容，完整地说出个人感想和看法，然后进行同侪互评。

2.4.3 后测

完成以上教与学环节后，教师再次请前测中的四位同学进行后测。在后测时，教师使用一段水平与前测近似的新录像，请学生根据录像主题说一段完整的话。最后，教师进行及时访谈录音，并把录音内容转写与前测的内容作对比分析研究。

2.4.4 实验结果分析

通过对四名学生的个案研究，进行量化与质化分析，探讨思维模板和校本口语教学计划对学生口语能力提升所起到的作用，详细内容在研究结果与讨论里加以说明。

三 研究结果与讨论

本研究的重点有二：第一，学生在口试时观看录像提取主题、把握主题；第二，学生在会话过程中，能紧扣主题和使用思维模板里的三想策略使话语的表达内容更加切题与丰富。分析学生的录音转写主要是为了从侧面看学生对主题掌握、策略运用、语篇的完整性来看教学计划的实效。

以下是针对研究对象在前、后测的话轮¹产出、掌握主题和运用三想策略（联想、推想和回想）表现的分析。

3.1 话轮中主题的把握

学生在前、后测试对录像内容的主题掌握的情况可以从表1中得知。本段分析主要是强调学生在看到录像后如何提取主题，进而在会话时根据主题拓展话语内容。从访谈得知，学生在前测时如果能展现掌握主题策略，多数是过去小学教师的教学成果。学生在后测时所展现的掌握主题策略，则是本研究所设计的校本口语教学计划的成效。

¹ 话轮是由Sacks等人（Sacks, 1974）提出的概念，但并未对其做出明确定义，刘虹认为话轮是指在会话过程中，说话者在任意时间内连续说出具有和发挥了某种交际功能的一番话，其结尾以说话者和听话者的角色互换和各方的沉默等放弃话轮信号为标志（刘虹，1992）。本研究为了对比学生在前后测语言输出的连贯性、丰富性，简单以说话者和听话者之间的角色互换来定义话轮。

表1：话轮中主题的把握

分 类 学 生	话轮				掌握主题的策略				
	话轮次数	关键词出现次数	主题相关词语出现	关键词完整出现	概括	举例	联想	直接点题	使用策略种类总计
生1 前测	8	6	话轮2	话轮5	话轮3	话轮3	——	——	2
生1 后测	7	5	话轮1	话轮1	话轮1	话轮4 话轮5	话轮2 话轮7	——	3
生2 前测	13	2	话轮2	话轮2	话轮3 话轮4	话轮7 话轮8	——	话轮2	3
生2 后测	18	3	话轮7	话轮7	话轮7	话轮17	话轮8	——	3
生3 前测	5	8	话轮1	话轮1	话轮1 话轮3	话轮2	话轮2	话轮1	4
生3 后测	3	2	话轮1	话轮1	话轮1	话轮2	——	——	2
生4 前测	9	4	话轮1	话轮1	话轮1 话轮3 话轮4	——	话轮2	话轮1	3
生4 后测	5	3	话轮1	话轮1	话轮1	话轮1 话轮2 话轮4	——	话轮1	3

从话轮次数和关键词出现的次数来看，学生1和学生4后测话轮都少于前测，后测关键词出现次数比前测分别少一次，学生1主题和关键词比较早在后测的话轮里出现，学生4前测、后测的主题和关键词都出现在话轮1，但值得一提的是，学生4前测话轮1是先叙述了录像内容，在话轮1末尾说出关键词和主题；而在后测中，学生4在话轮1开头第一句先说出了关键词和主题，进而举出录像里的例子加以说明。这显示他们主题的意识提高了，能在较早的话轮点出主题。学生2由于前六个话轮在寻找表达需要的词语，实际表义的话轮与前测相当，关键词出现次数也相当。学生3前测关键词出现次数明显多过后测。在分析录音

文本时，发现在前测时学生3的关键词反复出现共有八次，作用多在举例和陈述事实的话轮中，当话题被引导至高层次、较抽象的讨论时，关键词就不再出现。分析显示前测时学生3的关键词集中在重复录像内容、重述教师的提问，而在后测的三个话轮中关键词出现两次，显示他能在最短的时间里点出话语主题。值得肯定的是，学生3在后测的三个话轮中，有两个是比较高层次的讨论，都能聚焦在主题范围内。

从关键词出现的位置来看，学生1有明显进步，而学生3和4前、后测都能直接点题。学生2关键词只出现在第七个话轮，至于第1—6个话轮则是学生2受到词汇障碍，尝试寻找关键词的过程。从话轮7的表达看出，学生2在思维上早已明白录像的主题，所以后测关键词出现在话轮7不能看作学生提取主题能力的倒退。

从掌握主题的策略来看，学生1在概括录像内容上有明显进步，学生3和4保持，学生2在统计数据上来看概括主题出现在较迟的话轮，但是考量到后测录像内容“下载手机应用程序借书”较多生僻词给学生造成障碍，学生2在话轮1至话轮7由于表达不出和主题有关的关键词，被迫停顿导致话轮结束，前七个话轮语法语义上并不完整（刘虹，2004），所以话轮1至话轮7可以合并成一个大的话轮进行内容上的分析，可以看出学生2在概括主题内容方面，从思维上来说，也是有进步的。举例方面，学生1、2和3在前、后测都能做到举录像或者生活里的例子加以说明。学生4在前测时没有举例，但在后测里多次举出生活或录像里的例子。在“联想”策略的使用方面，学生1和2只在后测中使用了“联想”策略，学生3和4只在前测中使用了“联想”策略。从访谈中发现，学生3自己在家会和姐姐进行口试的练习，学生4能清楚记得小学学过口试会话的技能，所以学生3和4的表现相信有小学口试训练的影响。在直接点题方面，学生2和3出现在前测，学生1没有，学生4前、后测都有做到。在提取主题的策略使用上，4名学生前、后测差别都不大。

总之，从表1的数据和分析看，学生们在后测最明显进步是关

关键词在话轮中更早出现，而离题的情况也减少了，至于话轮内容的产出则在下一段里分析。

3.2 话轮内容的产出

学生前、后测话轮的产出其详细内容正如表2所列如下。以下逐个说明学生1-4在前、后测的表现。

表2：学生前、后测话轮信息统计
(以话轮次数为单位)

分类 学生	总 次 数	句 子 平 均 长 度	停 顿 次 数 ²	寻 求 帮 助 ³	回 答 问 题 ⁴	补 充 说 明 ⁵	偏 离 主 题	不 完 整 的 话 轮	自 相 矛 盾
生1前测	8	24	2	0	8	0	1	2	0
生2前测	13	23	3	1	7	2	0	0	0
生3前测	5	109	0	0	3	1	3	0	0
生4前测	9	40	0	0	3	5	1	1	0
前测共计	35	196	5	1	21	8	5	3	0
生1后测	7	42	3	0	5	2	0	2	1
生2后测	18	22	5	6	11	7	1	5	0
生3后测	3	96	0	0	1	2	0	0	0
生4后测	5	44	0	0	2	3	1	0	0
后测共计	33	204	8	6	19	14	2	7	1

3.2.1 学生1前、后测表现质性分析

根据口语训练目标，要求学生能流畅、恰当、内容充实地表达看法。反应在会话中，学生首先要占有大部分的话语权，并能产出完整、有意义的话轮。从表1可看出，学生1在前、后测话轮产出分别是

2 停顿3秒以上计算为停顿。

3 “寻求帮助”的策略包括肢体形式，如眼神等和语言的形式如直接向老师问询。

4 “回答问题”的统计不包括答非所问的回答。

5 “补充说明”是指在没有老师提问的情况下，学生主动延续上一个话轮。

八个和七个，没有显著的差别，然而从句子平均长度来看，可以发现前测平均是24个字，而后测平均是42个字。对照学生访谈转写内容，学生1在会话时，教师希望他能把握“感想”和“看法”，但该学生却无法产出相应的对话内容。学生尝试掌握主题，但只能产出简单的谈论内容，即“邻居”“帮忙”“帮忙的例子”，无法拓展“互相帮忙”的例子，也无法紧扣主题拓展“为什么要帮忙”。这显示出学生思考的策略不明显，话语内容笼统和不连贯，只能说“邻居”和“帮忙”，似乎懂得要举例但又扣不紧，然后又回到说明“帮忙”的理由，最后又回到尝试多举例以拓展自己的谈话内容，呈现出跳跃式的思维显得没有条理。

此外，学生1的话语“主题”是在谈话中慢慢建立起来的，表示他不会提取、组织和推断录像不同画面所呈现的潜在议题。同时，在建立主题的过程中，时而偏离主题，正如表1所显示的。在话语产出方面，学生用简单的策略帮助自己拓展内容，如使用关联词和衔接短语“因为”“还有就是”等使内容更丰富，不过句义显得不完整，以致话轮不完整，充其量只能尽量保持句子的连贯性。

在后测时，表达方面，学生1很多时候使用“因为”“所以”“然后”等连词拓展自己的句子，长复句也显著增多。主题方面，学生1能够在第一个话轮就点明主题，即“这（用手机应用程序借书）很方便”。可是，学生1强调的是“方便”，不是关键的“手机应用程序”，因此可以说扣不紧题目，但，他毕竟尝试开宗明义地说明录像导向的内容还是可取的。虽然学生1主题意识提高了，但是接下来却未能很好地扣紧主题进一步拓展，比如在谈及个人经验时，他出现了自相矛盾的观点，即“手机不方便”，却没有进一步解释说明理由。此外，在谈及“是否支持手机应用程序借书”时，他只能围绕“忘了带卡”来说，无法进一步推想出其它内容，如带来的影响。以上两个例子说明学生的思考有显性改进，但仍不够缜密，有待改进。

3.2.2 学生2前、后测表现质性分析

学生2在前测的第二个话轮能直接点名主题，但无法对主题进行展开说明，在后续的会话中也始终无法回到主题，这反映学生对主题的认识并不够清晰。在第三个话轮时，学生2开始描述录像内容，却不能进行拓展，没有联系自身经验，在其余的话轮中一样没有体现主题，话轮信息显得支零破碎。

学生2在回答老师提问时，不能抓住问题的关键词，以致一再偏离主题。如话轮2、话轮8和话轮10，学生两次在老师提问后沉默，一次是“谈看法”，一次是“谈建议”。简言之，在13个话轮中，学生2多数是在描述录像内容或者叙述生活里的事实经验，显示学生对抽象内容的表达能力较弱。

在后测的分析显示，由于受词汇量限制，学生2多次出现句子中断的现象。在开始的几个话轮里，他尝试概述录像内容，但囿于词语障碍无法清楚表达。在经过几个话轮尝试寻找替换词语之后，学生2才大致概括出录像主题。实际上，除了第7-9个话轮，学生2其余话轮都非常简洁，内容没有多大的拓展与延伸，这大概正如学生2在访谈时说的“很多字不认识”（很多词不会说）。除去词汇造成的表达障碍，学生2在7-9话轮里仍开始显示出逻辑性和组织性，这是令人鼓舞的。

3.2.3 学生3前、后测表现质性分析

就表现整体而言，学生3的口语能力在研究对象中应该是处于中上等水平，说话时没有不必要的停顿，反映出他口语流利。虽然后测的话轮比前测少，但句子长度却没多大的不同，表示学生3的语篇相对较长，也相对完整。在语篇结构上，学生3尽量在每个话轮里做到“谈看法”“举例子”“作结论”三个环节。然而，学生3在尝试中为了做到“有话可说”却忽略了主题，以致话轮内容虽然看起来充实，却多数偏离主题，尤其是与后测的话轮内容对照后，前测离题的情况就更明显了。简言之，从学生3的表现不难推测出他在口语学习上，具备一定的语文表达能力，唯一需要加强的是思维上的训练。实际上，从学

生后测的表现看来，没有离题的情况多少证明思维模板的学习成效。

3.2.4 学生4前、后测表现质性分析

从录音转写文本分析，学生4的语文程度应该是不错的，表达也流畅，不存在词汇和句法的困难。分析显示学生4在第一个话轮就能点明主题，然后尝试联系录像内容和生活经验举例说明。实际上，在表2里学生4能通过“补充说明”来帮助自己维持和扣紧话语的主题。此外，学生4的每个话轮基本都连贯和完整，但时而也会出现偏离主题的现象，尤其在使用拓展话题的策略后，更容易偏离主题。学生4擅长直观地描述内容，对于“建议”“原因”等较抽象的思考问题，回答显得单薄与苍白。简言之，学生4和学生3一样，需要加强思维训练。

3.3 三想（联想、推想和回想）策略的运用

从表3还可以清楚看到本文对三想策略确立了比较细致的思维微技能，以便更好的分析学话语产出时运用了哪些思维策略。在仔细考虑全国口试对学生会话部分的要求后，笔者以为三想策略里的思维微技能在一定程度上涵括了学生必须具备的思维能力，进而促进他们在话语内容和口语表述上的表现。以下是就研究对象在话语产出时所使用思维策略的分析。

表3：学生使用三想策略的情况统计

类别 学生	联想		推想			回想	
	关键词	举例	补充说明	说明原因	说明影响	概括说明	重扣主题
生1前测	1	2	3	0	0	0	0
生2前测	1	2	1	1	0	0	0
生3前测	1	2	2	0	0	2	1
生4前测	1	3	3	0	0	1	1
前测共计	4	9	9	1	0	3	2

生1后测	1	3	3	1	1	1	3
生2后测	0	2	5	0	1	0	1
生3后测	0	1	2	2	1	0	1
生4后测	1	3	3	0	0	0	1
后测共计	2	9	13	3	3	1	6

从表3可以清楚看出，在前测时所有的学生在话语产出上思维策略的使用不多，而且多集中在“举例”和“补充说明”。这也反映在前文对主题和话语的话轮分析上。多数时候学生在前测时只能产出简单的话语，句子多为单句，常出现句义中断的现象。至于“概括说明”和“重扣主题”则集中出现在学生3和学生4，分析结果也显示他们在产出话语时，能下意识地扣紧题目会话。因此，接下来，笔者就聚焦说明学生在后测时的表现，以彰显思维模板和校本口语教学计划在学生身上发挥的作用。

学生1在后测的表现与前测相比有明显的进步，而且所有的三想技能都用上了。从录音转写文本分析看，学生1能够在简述录像内容后较快地提出录像的主题，并使用了“联想”“回想”策略，结合自身经验讨论使用借书卡的“不方便”。在大部分话轮中，学生1都能明确地扣回到教师的问话或者录像内容的主题——“使用手机应用程序借书更方便”。“推想”策略在第一个话轮就有所体现，学生1想尝试探讨开发应用程序的原因，可惜的是他没能进行充分的说明。正如前文所说，学生1在谈及“是否支持手机应用程序借书”时，只能围绕“忘了带卡”来说，无法进一步推想出其它内容。在接下来的话轮里，即使有教师的引导，也无法推想出其他原因和影响部分。值得一提的是，对照前测表现学生1能较全面地使用三想策略，也直接反映思维模板对学生的帮助。简言之，学生1能有意识地运用三想策略，并通过它产出内容比较丰富的话语。

从前文的话轮产出分析，我们知道学生2碍于词汇量不够，表达上比较不理想，也直接影响话语的产出。表3也显示学生2的三想策略

运用不足。然而，在对比前、后测表现后，学生2在三想策略习得上还是显著的：正如表3所列，“补充说明”的使用次数比前测显著增多。此外，在后测也出现“说明影响”和“重扣主题”。学生2的表现说明他尽管碍于词汇表达，但仍懂得运用思维模板里的思维微技能来帮助自己拓展话语内容。同时，借助录音转写文本的分析，我们可以看到学生2在讨论时使用了“联想”“推想”的策略，也多出了较多的抽象讨论，这验证了表3的数据分析，不能不说是一种进步。

在后测的分析里，学生3在思维技能使用次数上没有多大的差别，甚至更少了。然而，正如表3所显示的，学生3开始用上“说明原因”和“说明影响”，以及继续用上“重扣主题”。诚然，学生3能够在会话中继续逐点和有条理的分析与说明使用应用程序的好处，这是高层次思维能力的体现。此外，他也能够充分使用推想策略里的“补充说明”“说明原因”和“说明影响”主动地解释和说明自己的看法，如录音转写文本里提到“我觉得这个设计很好”和“我自己也想安装下来”就是很好的例证。从评估的表现来看，学生3可能是没有真正接触过这个应用程序，所以无法很好地通过联系个人生活经验来拓展话语内容，因此在“联想”策略的使用上，只好简单说到“我自己也想安装下来”。简言之，学生3的表现说明思维模板协助提高了他的思维能力，并有意识地借助它来拓展自己的话语内容。

从录音转写文本分析，学生4的语文程度应该属于中上程度，表达也流畅，不存在词汇和句法的困难。分析显示学生4在第一个话轮就能直接和正确地点明主题，然后尝试联系录像内容和生活经验举例说明。在表3里发现，学生4能通过“补充说明”来帮助自己维持和扣紧话语的主题。此外，学生4的每个话轮基本都连贯、完整，但是时而也会出现偏离主题的现象，尤其在使用拓展话题的策略后，更容易偏离主题。

另外，表3里也不难看出学生4在思维策略上有明显的强处，即能运用“举例”和“重扣主题”，这使得他的话语内容如前文分析的具

有主题清晰，有条理的特点。然而，从学习上而言，学生4没有显著的进步，满足于已经熟悉的思维微技能，没有新的学习突破。如此一来，学生4的话语表述形式常出现主题加例子说明结构，虽说不至于偏题，但难免有重复之虞。简言之，学生4的表现说明他比较擅长直观地描述录像内容，对于“建议”“原因”等较抽象的思考问题，回答显得单薄与苍白。因此，学生4和学生3一样，需要加强思维训练。

从以上四位学生后测的表现直接说明通过思维模板的使用，学生的运用思维技能的意识还是提高了，只是每个学生习得的内容不一，这反过来也突显了课堂口语教学的确不是一件容易的事，必须在课堂里有系统的进行，不能有所偏废。

四 教学建议

4.1 提高学生口语思考的意识

使用思维模板和句型的鹰架教学可以为学生提供语言输出的语块支持，对于新加坡母语教学是有效的。后测显示在经过有意识、有系统的课堂口语教学，学生在说话时主题意识提高了，也更有意识地使用三想策略（联想、推想和回想）来丰富自己的话语内容和扣紧主题，这个发现对往后课堂教学有一定的意义。诚然，在前测中，研究对象也会使用三想策略，但多为随机性的，思路呈跳跃式，内容不完整，甚至离题。从学习的角度而言，学生是从有意识到下意识的使用所学习的语文技能和策略。要提高和加强学生在这方面的使用意识，笔者认为教学中，应在思维模板的基础上配以思维导图，让学生练习从点到面的发散思维，更自然的学会联想、推想，更全面地审视与判断自己的理解，进一步整理自己的思路，再产出内容完整和有条理的话语。

4.2 重视校本口语教学计划

本研究针对学生口语产出的需要设计校本思维模板和教学计划，更好配合二语学生在说话上的需要，此外，本研究分析也显示有系统的口语教学对学生口语能力的培养是必要的。纵观现在课堂口语教学情况，据笔者非正式观察，学校口语教学多集中在每年一次的校内口试，以及剑桥（普通水准）全国性口试前短暂停间的突击训练，表现在抓考题、提供大量词句片段。因此，笔者建议前线教师重新审视应考式的口语教学法，在教育部的中学教材基础上设计校本口语教学计划。通过校本口语教学计划，除了提供贴近学生生活词语帮助他们发展口语表达能力，更重要的是，循序渐进地发展学生的口语思维习惯，形成内化的思维能力。

4.3 重视会话过程中问题的设问与引导

口试里的会话过程是互动的，但以教师的提问为起点，因此会话中的教师设问特别重要，也直接地影响了学生的口语产出。教师的提问要循序渐进，从录像内容着手帮助学生确定说话主题，再逐步过渡到较高层次的问题，这样才更容易让学生进入话题情境，不致千头万绪，措手不及。

笔者以为会话设问的问题要尽量明确、具体，紧扣主题，能突出关键词最好。反思研究计划进行时，教师设问“还有吗？”这基本是一个无效的提问，学生在这种情况下，通常最好仅能做到延续前面的话题进行补充，而多数是直接回答“没有了”。作为引导性问题，教师的提问应该更加能够扣紧主题进行发散式的提问，引导学生更多产出有意义的话语，如教师提问“你用卡时有没有什么不方便？”其目的是希望学生通过“联想”策略联系生活经验，再进一步扣紧主题得出结论。但是，从学生的回答看出，他们的能力达不到主动延伸话题，或发展出回扣主题的话语内容，只停留在直接回答问题“借书卡不方便”，所以这类提问反而引领学生偏离主题了。如果教师的提问

更加直接、明确，如“你同意图书馆当局这么做吗？或图书馆当局有必要这样么做吗？”对引导学生紧扣主题的产出更有价值。教师的设问越明确越能够凸显关键词，也能够引导学生做出更明确的回答。

五 总结

对比前、后测学生们的表现，可以看出学生在会话中紧扣主题的能力明显提高，发表看法的内容所占比重也明显增多，从这方面看，思维模板起到了积极的教学作用。纵然如此，学生们在访谈中普遍反映在口试中最大的挑战是表达时缺乏词汇，这在学生访谈中回答教师提问“遇到哪些困难”时，他们常提及“不会字”“不会回答”中可见一斑。

此外，学生1、2、4在访谈中均提到自己在准备口试时并没想到要用思维模板。然而，后测分析显示学生的话语内容和说话的组织与条理性都提高了，这反映在话轮的增加、更早和明确地点明主题，语篇的层次和逻辑性也都提高了。实际上，下意识里已受其影响和内化而不自觉。

回顾本研究过程，排除个人学习和做研究的时间尚浅所带来的局限，本研究也限于人力和时间的关系，仅能从执教学校中的班级选取四名能力各异的中一学生作为研究对象，难免有挂一漏万，管中窥豹之虞。

展望将来，本研究还可以为三想策略，即联想、推想和回想，所涉及的思维微技能做更细致的划分与整理，以便更全面的涵盖学生在小学以前掌握的口语技能和思考策略，以及更明确的点出中学生应加以培训的内容，以免在教学上出现叠床架屋重复性的浪费。

参考文献：

- 桂诗春（2000）《新编心理语言学》，上海：上海外语教育出版社。
- 洪瑞春（2016）《高华与华文口试教学讲义》，新加坡：北区校群教师培训课程。
- 刘虹（1992）话轮、非话轮和半话轮的区别，《外语教学与研究》，3，17–18。
- 刘虹（2004）《会话结构分析》，北京：北京大学出版社。
- 新加坡教育部（2011）《乐学善用——2010母语检讨委员会报告书》，新加坡：新加坡教育部。
- 新加坡考评局（2012）《中学高级母语口试测试主要目标》，新加坡：新加坡考评局。
- 吴中伟主编（2014）《汉语作为第二语言教学——汉语技能教学》，北京：外语教学与研究出版社。
- 徐子亮（2008）《对外汉语教学心理学》，上海：华东师范大学出版社。
- 翟燕（2013）《汉语口语：从教学到测试》，北京：北京语言大学出版社。
- 赵金铭总主编、姜丽萍编著（2011）《汉语作为第二语言课堂教学》，北京：北京大学出版社。
- Butterworth, J., & Thwaites, G. (2009). *Thinking Skills*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In D. Kempler & W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-102). New York: Academic Press.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fisher, D., & Frey, N. (2007). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319(5865), 966-968.

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2005). *Quality questioning: Research – based practice to engage every learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., a Sage Publications Company.

附件1：实验课资料（1）句型模板

看录像说话

说内容：说什么？怎么说？（句型）

- （何地）录像的地方应该是 _____。
- （何时）时间应该是在 _____。
- （何人）录像中出现了 _____。
- （何事）这些人 _____。
- （为何）他们这样做是因为 _____。

谈感想：说什么？怎么说？（句型）

我的经验：

- 假如我是录像中的其中一个人，我会觉得 _____
_____。（说出自己的感想，并且说明原因）
- 我也参加/曾经见过这一类的活动， _____
_____（提出自己的经验）。
- 现在有很多类似的活动，为的是 _____。
- 看法：我觉得这种活动 _____。
- 后果-这种活动/行为，很好/不好，因为会带了好处/坏处。如： _____。
- 建议-如果要改善这种现象/活动，我在这里提供一些建议，首先 _____。

概括自己的看法/观点：

- 总之 _____

附件2：

实验课资料（2）思维模板（洪瑞春，2016）

关键词	事件1/场景1	事件2/场景2	事件3/场景3	事件4/场景4
5W1H				
何人 (Who)	人: _____	人: _____	人: _____	人: _____
何时 (When)	时: _____	时: _____	时: _____	时: _____
何地 (Where)	地: _____	地: _____	地: _____	地: _____
何事 (What)	事: _____	事: _____	事: _____	事: _____
主题	旁白:			
何故 (Why)	主题:			
思考/感受 如何 (How)	看法: 我觉得这件事_____。 (联想: 经验/例子) 我想到生活中_____, (推想: 原因/建议) 这些事_____, (回想: 主题) 所以, _____。			

采用协作学习与鹰架教学的H1华文看录像 会话教学实践

——以先驱初级学院为例

Use of Collaborative Learning and Scaffolding
in the Teaching of H1 Chinese Video-based Conversation:
A Case Study of Pioneer Junior College

林筱真 刘昶 林依桦

Chionh-Lim Sheau Jen Liu Chang Lim Yi Hua

【摘要】看录像会话是H1华文口试的重要环节。学生必须具备与课题相关的知识、多角度思考与流畅的表达能力，才能在会话时有优异的表现。然而，新加坡高中学生的华语口语表达能力普遍比较薄弱，对一般的课题，常常无法流利、清楚、有条理地发表观点。本研究希望通过协作学习的课堂活动，让学生脑力激荡、自主学习并建构与课题相关的知识，最终在会话时能呈现较丰富并多角度的内容。研究团队采用鹰架教学法，为学生提供“三到五角模板”，协助他们组织与探讨不同的课题。

【关键词】看录像会话，协作学习，鹰架教学，三到五角模板，资讯科技

Abstract: Video-based conversation is a crucial component of Higher One Chinese Language (H1CL) Oral Examination. In order to perform

林筱真、刘昶、林依桦，裕廊先驱初级学院。

well, students are required to be equipped with relevant topic knowledge, the ability to think from multiple perspectives as well as the ability to express themselves fluently in Chinese. However, we observed that the current H1CL students are generally weak in Chinese oral skills. In most of the conversations, students are lacking in content knowledge of the topics and without multiple perspectives. This study aimed to enable students to present richer contents and with multiple perspectives in the GCE A Level H1CL Oral Exam Video-based Conversation by providing opportunities for them to construct knowledge in groups through collaboration and brainstorming. Besides, scaffolding in the form the “Three Aspects Five Perspectives” template was introduced to students to aid them in group discussions. This scaffolding template helped students to understand and analyze any topic in a systematic and multi-perspective way.

Keywords: video-based conversation, collaborative learning, scaffolding, Three Aspects Five Perspectives template, information technology

一 研究背景

口试在新加坡的高中H1华文课程里是一个重要成分，它主要分成两个部分：口头报告和看录像会话。此次研究聚焦在看录像会话的环节，考试的具体步骤分成：看录像、为会话做准备，与主考员进行至少三道题的对话。这个考试形式对学生来说并不陌生，要求与中学O水准看录像会话相似。唯一不同的是，学生除了流利地表述意见之外，还必须有条理地从各角度说明看法。这就要求学生具备与课题相关的知识、多角度思考与流畅的表达能力，才能在会话时有优异的表现。

原本要求学生能针对课题详尽、流利地发表意见已经有一定的难度，现在学生还必须兼顾有条理地从各个角度说明看法。研究团队发现，初级学院的学生在口语表达能力离这一目标还很远。教师在课堂

上进行的一次调查就显示：学生对课题缺乏相关的词语，因此无法准确地使用华语发表意见，而大多数的学生也无法从多角度思考课题、表达看法。

研究团队于2018年对先驱初级学院77名修读H1华文的学生进行了一次教学实践，想探讨的是教师能否采用协作学习与鹰架教学，来提升学生在看录像会话的表现。

二 理论探讨

这次研究的主要理论依据是鹰架教学法和协作学习法。

鹰架教学（Wood, Bruner, & Ross, 1976）的核心是“最近发展区”（Vygotsky, 1978），就是以学生的实际发展水平为基础，以潜在的发展水平为目标，在最近发展区内开展教学过程。这就要求教师的教学必须将复杂的学习任务加以分解。教学的程序是：1、明确教学内容的性质；2、确定最近发展区；3、搭建鹰架；4、在鹰架下进行活动；5、确认学习效果；6、撤走鹰架。

这样的教学程序让学生能够从记忆库中提取先备知识，将新事物与原有知识联系起来，用已有的知识体系来建构对新事物的认知活动，把新事物纳入自己的认知或经验体系，丰富和发展自己的知识结构。

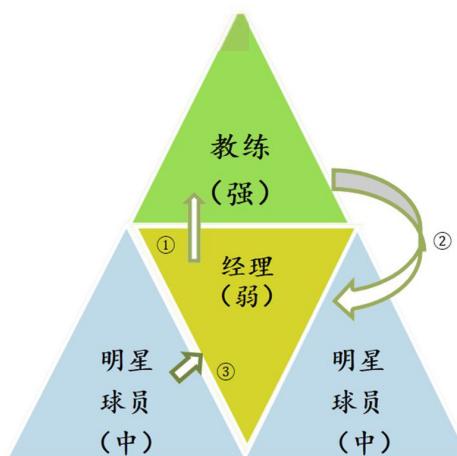
教学过程自始至终强调互动。师生互动包括提供及时的反馈，生生互动包括学生以各自的经验为基础建构对同一新事物的认知。在相互的交流中，学生可能会看到事物不同方面的性质，经过汇聚和筛选，使每个学生对事物的认识更充分、全面。

为了达到师生互动、生生互动，研究团队认为协作学习（Nathan & Sawyer, 2014）是一个有效的方法。在解决问题的活动中，学生以小组形式工作，利用先备知识，在学习过程中通过探索和与他人互动

来吸收和建构新知识，这有助于他们把知识内化。引导学生协作学习是新加坡课堂教学实践要领（The Singapore Teaching Practice，简称STP）的其中一个教学实践，教师有必要协助学生掌握技能来促进协作学习，具体的原则如下：1、将复杂的信息分解成较易处理的部分。2、强调重复和实践的重要性，特别是可靠、及时的反馈。3、鼓励学习者积极建构知识。4、通过发展学生自我监控、调整能力，促进学习。

关于分组，研究团队相信异质分组能够更有效地帮助学生建构知识。每组四至五人，包括了强、中、弱的学生，一班约四组，每个小组负责不同的课题。因此，研究团队选用了台湾郭进成老师的“大联盟选秀分组”（张辉诚，2015）。如图1中箭头方向所示，首先，让能力较弱的经理，从教练群中挑选“教练”，其次是由教练挑选一位“明星球员”，挑选小组内可以协助学习的“明星球员”。最后是由剩余的“明星球员”自由选择球队。这样一来，每个成员都有选择权，也就更有积极性。在这个异质分组的基础上，教师也要不断强调“互助合作”的重要性，在班上营造更有利的协作环境。

图1：“大联盟选秀”分组法



关于引导学生协作学习，研究团队也采用了STP的教学方法之一——“白板”（Wenning, 2005），实际上这就是我们最常见的课堂教学法。由于白板有暂时性，学生可以把思考过程以及不成熟的答案呈现出来，不必担心对错，其他学生和教师也可以不断补充和完善答案。因此，研究团队所强调的仍然是生生互动、师生互动，而不是简单地呈现最终的答案。具体的操作方法是：1、明确小组内的任务分配、各自的角色；2、小组协作解决问题；3、教师提供及时反馈；4、依次进行小组呈现；5、教师反馈、其他学生补充。

在整个过程中，允许当前小组录音、拍下白板内容拍照，方便他们课后整理讨论结果。

三 教学实验设计

3.1 对象、目标、课件及方法

本次研究对象共77名高一学生，多已具备O水准看录像会话的技巧、知识，聆听能力尚好、口语表达能力欠缺。

通过教学实验，研究团队最终希望学生能够应用协作学习所得的知识，回答考官提出的关于录像的三道题。研究团队一共进行了三轮教学实践，每次关注四个课题，在课堂上采用异质分组，每组负责不同的课题。这些录像课题都是历届口试真题，由考评局提供。近几年的考题注重学生的日常生活体验，比如“偶像”“小组专题作业”等，这些都是学生所熟悉的。

研究方法既有量化分析，也有质化阐述，其中包括：比较学生所呈交的前后两次录音形式的答题成绩、比较前后两次的学生调查问卷、研究团队的观察及反馈。

3.2 流程

研究团队的教学实验设计包括前中后三个阶段。实验前后各有一次调查问卷，用谷歌表格收集学生反馈。学生以录音形式呈交的前后测，都是利用新加坡教育部的iMTL乐学善用互动学习平台的内置功能进行的。

在前实验阶段，研究团队确定教学步骤，从教学资源中选取合适的课件、制作模板、写教案、设计调查问卷，在iMTL平台制作测试题等等。实验阶段主要是在课堂上进行12个课题（附录一）的教学实践，所采用的教学法主要包括鹰架、协作学习，以及运用资讯科技。后实验阶段则是对比前后测的成绩，以及分析前后两次调查问卷的差异，并加入研究团队三位教师所记录课堂观察、心得和体会。

表1：教学实践流程

前实验阶段	实验阶段	后实验阶段
第一次调查问卷	分组	第二次调查问卷
前测（iMTL平台） 确定教学步骤	白板 + 搜索信息 12个课件的教学实践	后测（iMTL平台） 数据整理
选择课题、制作教案、 课件、模板等	运用资讯科技： 谷歌文件，iMTL平台	教师反思

3.3 实验阶段的教学步骤

实验阶段的具体教学主要分成五个步骤。

步骤一：教师启动学生的先备知识。让学生联系O水准口试的会话要求，然后介绍A水准口试的格式和评分标准，强调A水准更要求学生有条理地从各角度说明看法。接下来三轮课堂活动的训练重点是从多个角度思考课题。

步骤二：提供鹰架。研究团队制作了一个模板，名为“三到五角”模板。学生在观看录像前，都会拿到这个模板。教师通过这个

模板鹰架引导学生从不同角度思考课题。“三到”指的是：看到、听到、想到。学生把在视频里看到、听到、想到的都写在这里。“五角”指的是：个人、家庭、学校、社会（媒体、组织）及国家（或政府）。学生可以在“想到”的框架下，从这五个角度思考课题。即在思考课题相关的原因、影响、建议等方面时，都需要从个人、家庭、学校、社会、国家这五个角度出发。为了进一步辅助学生的学习，研究团队也提供了与“五角”相关的例句供学生参考。例如在“保护环境，人人有责”的课题下，从“个人”这个角度提建议时，学生就可以说“我认为大家都是社会的一份子，每个人都有责任为环境尽一份力。我们可以从小事做起，以自己的实际行动影响周围的人。”教师在开始时利用模板演示课题，带着学生一起做，让他们熟悉模板。

图2：“三到五角”空白模板

看录像会话课题：					
看到					
听到					
想到	主题、相关课题：（原因、影响、建议）				
五角	①个人	②家庭	③学校	④社会 (媒体、组织)	⑤国家 (政府)

图3：“三到五角”模板例句

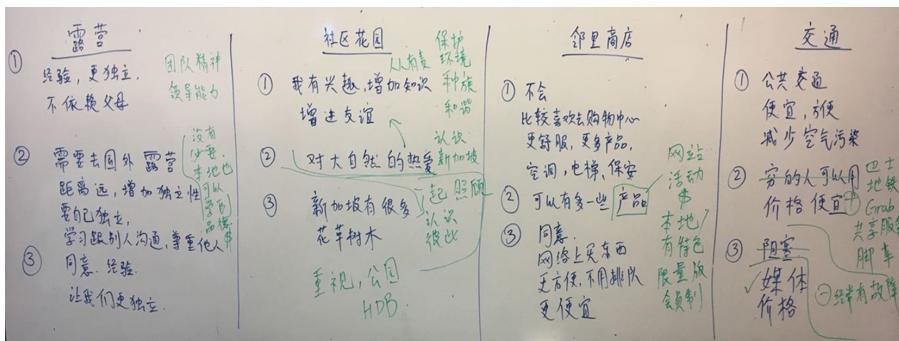
看录像会话课题：（参考句子）				
看到				
听到				
想到	主题、相关课题：（原因、影响、建议）			
五 角	<p>①个人</p> <ul style="list-style-type: none"> · 从我做起，从小事做起。 · 以自己的实际行动影响周围的人。 · 时刻谨记“勿以善小而不为，勿以恶小而为之。” · 自己是社会的一份子，每个人都有责任…… 	<p>②家庭</p> <ul style="list-style-type: none"> · 父母是孩子的榜样，他们的言行举止对孩子有着深远的影响。 · 孩子在长期的耳濡目染下，会不自觉地模仿父母。等到这些孩子长大了，他们也会把自己的思想、行为方式传给下一代。 	<p>③学校</p> <ul style="list-style-type: none"> · 学校是学生的第二个家。 · 学校传授学生们知识（例如环保的重要性、新加坡水资源贮存渠道、新型环保能源的开发与使用等等）和技能（例如急救、躲避自然灾害、火警演习、野外生存等等）。 · 学校也注重学生们的品德培养，如班会课、品德与公民教育课、社区服务等等。 · 学校还有课外活动，如开办华乐、书法、武术、华文文化社、马来社团和淡米尔社团等等来保留和发扬传统文化。 · 学校还可以和一些组织机构合作，在学校举办讲座、或在校外参加展览、工作坊等等，让学生们亲身感受…… 	<p>④社会</p> <ul style="list-style-type: none"> (媒体、组织) · 公民记者 · 媒体宣传好人好事，肯定这种行为的正确性，号召大家向他学习。 · 媒体宣传坏人坏事，否定这种行为，让大家明白这样做的后果。 · 组织、机构可以主办活动（看视频而定，如果视频是关于保留传统文化的，那么可以是文化部、宗乡会馆等等；如果视频是关于保护环境的，那么可以是环境局；如果视频是关于保护动物的，那么可以是防止虐待动物协会等） · 一般组织机构：民众俱乐部、联络所、市镇理事会等“有关当局”。 <p>⑤国家</p> <ul style="list-style-type: none"> (政府) · 立法 · 政策（例如：企业如果减少能源损耗或利用新能源，政府可以津贴）。

步骤三：协作学习。学生被分成四组，每组负责不同课题。这样一来，每一堂课可以进行四个课题的讨论。每组所负责的课题录像、模板、例句等资料，已经提前存储在笔记本电脑里。小组成员一起观看录像之后，借助模板、例句讨论“三到”“五角”。学生也可以上网搜索资料，从相关的五个角度讨论课题的原因、影响、建议，这么一来，小组成员之间就能比较深入地讨论课题。同时，组员在谷歌文件上，根据教师提供的模板填写相关的信息。

步骤四：呈现。在完成小组讨论后，各个小组依次呈现所负责的录像及完成的模板。之后，教师会发问与录像相关的三道题让组员轮流做答。在小组成员回答问题时，教师会根据板书小组的回应，加上及时反馈与其他小组的补充。这时候可允许学生同步录音，之后也允许学生把白板上与课题相关的信息拍照，方便之后整理笔记。

步骤五：协作整理资料。图四是一次课堂上小组完成呈现和回答三道问题之后的白板记录。每组都各自拥有一段回答三道题的录音与课题讨论记录的照片。小组必须在课后，协作整理所负责课题的资料。由于完成后的资料是与全班同学分享的，学生都会积极、认真地完成自己所负责的课题。每堂课每组做一个课题，全班会有四个课题的资料，三堂课之后就会有12个课题的资料，事半功倍。学生各自付出的小努力，换来了全班合作的集体成果。

图4：白板记录



四 研究成果

4.1 课堂表现

研究团队发现，学生在完成以上的学习活动之后，能够在会话时呈现较丰富并多角度的内容。例如，学生能够针对课题从不同的角度提出相关的原因、影响和建议。（见附录二）

4.2 前后测对比

每位学生都在iMTL平台上以呈交录音的方式，进行了看录像会话的前测和后测。前测及后测的视频课题和课堂活动的12个课题不同，为了控制变量，研究团队选择了有关“人口老龄化”的两个录像视频，所提出的问题也尽量接近。77名学生前测的平均分是13分，后测的平均分是15分，平均得到两分的进步。虽然A水准口试看录像会话部分满分为30分，本次实验满分仅为24分（四项评分标准里的三项）。由于条件限制，学生在平台上以录音形式呈交会话作答，教师无法评测“主动、持续地与主考员对话”这项标准，而其他三项的“个人回应”“阐述见解”和“语文表达”（每项八分），教师还是严格遵循A水准口试标准评分。

研究团队也通过问卷调查，进一步了解这77名学生在五个方面的看法以及所做出的同意或不同意的评价。

表2：第一次和第二次问卷调查

	第一次问卷调查					第二次问卷调查				
	4 非常 同意	3 同意	2 不同意	1 非常 不同意	平均 值	4 非常 同意	3 同意	2 不同意	1 非常 不同意	平均 值
1. 对课题 内容有 足够的 认识	5	52	18	2	2.8	20	52	3	2	3.2
	6.5%	67.5%	23.4%	2.6%		26%	67.5%	3.9%	2.6%	
2. 能够说 出与题 目相关 的词语	7	45	20	5	2.7	15	52	10	0	3.1
	9.1%	58.4%	26%	6.5%		19.5%	67.5%	13%	0	
3. 知道如 何组织 自己的 观点	5	48	20	4	2.7	19	53	5	0	3.2
	6.5%	62.3%	26%	5.2%		24.7%	68.8%	6.5%	0	
4. 能够从 不同角 度说明 对课题 的看法	10	38	23	6	2.7	24	44	9	0	3.2
	13%	49.3%	29.9%	7.8%		31.2%	57.1%	11.7%	0	
5. 表达流 畅，句 子完整	5	32	28	12	2.4	13	47	17	0	2.9
	6.5%	41.6%	36.4%	15.6%		16.9%	61%	22.1%	0	

前测的调查结果平均值是2.4-2.8之间，约60-70%的学生表示同意，30-40%的学生表示不同意。在进行三轮教学实践后，研究团队进行了后测的调查，平均值是2.9-3.2之间，约80-90%的学生表示同意，10-20%的学生表示不同意。从前后的对比来看，五个方面的同意平均值都有提高。非常同意和同意的学生也增加了10-20%。

表3：两次问卷调查均差

	前测平均值	后测平均值	均差
1. 对课题内容有足够的认识	2.8	3.2	0.4
2. 能够说出与题目相关的词语	2.7	3.1	0.4
3. 知道如何组织自己的观点	2.7	3.2	0.5
4. 能够从不同角度说明对课题的看法	2.7	3.2	0.5
5. 表达流畅，句子完整	2.4	2.9	0.5

为了检测调查问卷得可信度，本次研究采用信度评估工具——克隆巴赫系数（Cronbach, 1951），计算得出前测问卷的系数为0.877，后测系数为0.867，两个数值都在高信度范围。由此可见，前后测问卷均具有相当的内部一致性即可信性。

由于H1华文的课程紧凑，分班有较多的局限，因此本次研究没有采用对比组进行实验控制。然而团队尽了最大努力来排除各种单组威胁，并且保证了绝大部分的内在效度。例如：确保参与研究的学生人数不变，且程度并非最好亦或最差的，并在实验过程中没有参与额外的活动、课程提升水平；确保教师公平评卷（松紧有度）；确保前后测的形式、教师的指示、测试的平台等都完全一致等。

4.3 教学反思

尽管学生的成绩与调查反馈都是正面的，研究团队还是针对这次的教学实验研究进行反思，有以下发现：

首先，本次研究主要是通过协作学习，所有教学活动都以学生为中心，以学生为主导，这样教师更能根据学生的需要做出调整。其次，所有教学活动特别强调互动，让每一个学生都有机会发言。学生慢慢习惯发言、积极参与讨论，这对口试来说是极其重要的，研究团队也因此感到非常欣慰与受鼓舞。再次，通过这一系列的活动，班上学生的关系更密切，互动性高，班级气氛更融洽、活泼。由于学习氛围变得积极，学生也更认真投入讨论，认识课题，形成良性循环。这

种活泼融洽的课堂氛围对今后的教学也是有帮助的。最后，功不可没的是资讯科技工具的使用，研究团队主要利用iMTL平台、谷歌文件等。学生可以搜寻资料、同步编辑、建构知识，教师也可以很方便地展示讨论内容，这无疑提高了课堂的效率。

4.4 挑战

在实践的过程中，研究团队也面临一些挑战。

第一，课堂活动的程序过于繁琐。从“三到五角”的模板的输入、呈现，到教师提出三道与课题相关的题目、小组回应、录音、教师反馈加其他小组补充（板书）、小组拍照，再到课后整理完整的三道题的回应、教师修改并与全班分享，整个过程相当费时、费力。

第二，确保每一个学生都能积极参与讨论并从讨论中有所得。由于小组讨论的形式相当自由，教师只能在各小组穿梭，确保小组完成任务。再加上课堂活动以小组为主，教师也无法在课堂上一对一给予学生及时的反馈。

第三，课题的选择不容易，教师要确保课题的实用性、贴近学生生活、并引起共鸣。

第四，前后测以录音的形式进行，虽然方便运作，但是只能测评三个部分：个人回应、阐述见解、语文表达，无法评估学生在会话中的参与程度。录音形式也无法评估学生在面对面交谈时的表现。

第五，模板设计过细，课堂上学生完成模板的时间较长，而正式考试的准备时间只有2-3分钟。相较于学生的实际水平，模板要求他们对课题进行多角度的细致分析这个要求稍高。

最后，教师针对课题发问的三道题，问题与模板内容不尽相同，无法确保学生之前在模板上的讨论都会适用于回应问题，这个转化的过程难度也比较高。

4.5 收获

虽然存在不足之处，这次的研究还是让研究团队教师收获满满的。首先，由于教学活动主要以学生为主，学生和教师有高度的互动，因此与教师的关系更密切，课堂气氛更活泼。而这个过程也真正做到以学生为中心，根据他们的水平、需要来进行活动，不是教师一人主导。

其次，研究团队更要强调的是这次的研究是教师们自我提升的好方法，由于教师花费很长的时间拟定课题、设计活动、集思广益，教师们感觉在不断地进步、提升。

再次，在完成整个教学实践后，研究团队手头上有更完整的课题资料，这些资料可以在来年与部门教师、学生分享。

4.6 改进

研究团队针对之前实验阶段所面临的挑战与教学反思，提出以下改进的建议，供来年参考，让教学更完善。

首先研究团队觉得有必要简化小组完成模板的步骤，硬件方面可以考虑使用平板电脑，因为它更轻巧，也可以在回答三道题时直接录音。

其次，对于课题的选择，教师可以在每堂课提供更多的课题让学生自由选择，这么一来，学生会有更多的自主权、对任务更有责任感、更投入地完成课题的讨论与会话。

再次，为了弥补教师无法一对一给予学生反馈的缺憾，课堂活动可考虑俩俩配对，让学生进行会话，并要求学生给予搭档反馈，提出改进的建议。另外，为了弥补iMTL平台录音前后测无法反映与口试考官互动的真实情景，教师们会借助课堂小组成员个别回应问题时，适时指导学生，提醒并搬演口试情景，确保学生在会话过程中能针对课题主动地、持续地跟教师对话。

最后，研究团队也考虑把这套口语教学活动举一反三，运用在其

他技能的教学上，例如写作教学，也可以通过协作学习、提供鹰架的方式，让学生掌握写作技巧。

五 总结

这次的研究重点在于：教师设计课堂活动、提供鹰架、鼓励并协助学生以小组形式完成学习任务。教师由主讲者角色转换成协调员，学生是课堂的主角，合作建构知识。这样的过程能帮助学生更好地掌握技能，让口语会话更轻松、更有趣。课堂上所使用的资讯科技工具也提高了学习效率，加强学生自主学习能力。

团队将继续专注于提升学生的协作学习和自主学习的能力，培养学生成为21世纪充满自信、乐于主动学习的国民。

参考文献：

- 张辉诚（2015）《学·思·达——张辉诚的翻转实践》，台湾：亲子天下股份有限公司。
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Ministry of Education, Singapore. *The Singapore Teaching Practice*. Retrieved from: <http://opal.moe.edu.sg/stp/pedagogical-practices/lesson-enactment/facilitating-collaborative-learning>
- Nathan, M. J. & Sawyer, R. K. (2014). Foundations of the learning sciences. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 30-32). New York, NY: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenning, C. J. (2005). Whiteboarding and socratic dialogues: Questions and answers. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 3(1). Retrieved from:http://www.physics.illinoisstate.edu/undergrad/education/publications/whiteboard_dialogues.pdf
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

附录（一）

教学实践的12个课题

1. 交通	5. 集体步行活动	9. 创业精神
2. 邻里商店	6. 偶像	10. 传统节日
3. 露营活动	7. 书法	11. 小组专题作业
4. 花园中的城市	8. 快乐的新加坡人	12. 学习各族文化

附录（二）

学生课堂表现

录像课题：露营活动

录像旁述：露营活动为学生提供富有意义的学习机会，有助于学生在社交、情感以及体能方面的成长，是一种宝贵的经验。

Q1：假设你参加录像中的露营活动，你认为最大的收获是什么？

我认为最大的收获是能学习团队合作。学生们需要一起合作才能克服困难，经过合作的经验后，同学之间会培育亲密的关系，能交到更多的朋友，从而能更深刻地了解彼此。学生们学会团队合作的重要性，能更快速地解决困难。例如五个人的脑比一个人更快能够想出有效的解决方法。

这样当学生们长大后，踏入社会开始工作。在工作环境中跟同事合作，就能流利地沟通，提高工作效率。这些从露营中学到的本领能助他们一臂之力。

（教师评语：学生从两个不同的角度回答这道题。从个人的角度提到了团队合作精神。也从社会的角度，谈到踏入社会开始工作之后的帮助。）

Q2：你认为学校有必要组织学生到国外去露营吗？

我认为学校有必要组织到国外去露营。第一，因为如果学生到外国学习的话，他们就会学到更多新的知识与技能。他们可以学到课外的知识，通常学校也会在露营活动时加入一些学习之旅，带着学生到一些著名的公司或机构，让同学们学些课外的知识。第二，当学生离开了他们的家到国外去露营，他们就离开了自己熟悉的舒适圈。他们被迫学习独立，需要自己想办法解决突如其来的问题。

然而，到国外去露营也可能会带来危险，因为到一个陌生和不熟悉的环境毕竟有许多未知数是我们无法预测的。比如，几年前有一所小学到马来西亚的高山去露营，结果他们不幸遇到灾难，有些小学生就这样去世了。所以父母可能会对他们的孩子到国外露营感到担心，因为谁也不知道会发生什么意外。

总的来说虽然到国外去露营可能会让父母对孩子感到担心，但是这些灾难非常罕见，学生也会有老师的照顾，所以父母不必那么担心。我还是认为学校组织国外露营会对学生带来很多的好处。

（教师评语：学生列举了不同的原因和影响。例如，到国外学习可以学到更多新的知识与技能，学习独立。但是也有些危险。）

Q3：从目前的生活环境来看，学校应该强制学生参加露营活动。你同意吗？为什么？

我认为学校应该强制学生参加露营活动，那是因为他们在课室里学习的时候，只是学到课堂上的知识比如数学和科学。但是如果学生们去露营，那他们可以用露营的时间来学到许多书本之外的知识与技能。比如和跟同学们建立更深厚的友谊，这些友情可以让他们有更多朋友，互相帮助，让他们的学习生涯变得更多姿多彩。从露营中，学生们也学会比较独立，虽然他们会离开各自的舒适圈，但是他们得到很多好处。

然而，举办露营是既有利，也有弊。要举办露营，需要动用许多资源。而在露营的过程中，也会遭遇到一些无法预测到的危险和意外。但是如果学校有足够的资源，露营就可以成功地举办。而这样，学生们会学到独立，可以交朋友，也会学到良好的品德。

（教师评语：学生提到个人的收获，例如，友情和学习独立。同时也有从学校的角度，谈到主办露营的利与弊。）

新住民高级华语文需求分析 与课程规划之研究

A Research on the Advanced Chinese Learning Needs Analysis and
Curriculum Planning for Taiwan's New Residents

何秀璎

Ho Hsiu Ying

【摘要】本研究以需求分析探讨新住民高级华语文课程规划，采用设计研究法依据其理论基础来设计课程规划，以质性研究搜集资料，说明学习者需要的课程单元、教材内容、教学法内容。基于研究结果，本文提出以下建议，供相关新住民华语教育单位参考：

在课程单元方面：（一）课程单元应以职场核心能力之功能观点制定；（二）人文素养能力结合文化教学提升人文知识及能力；（三）规划职场商业写作课程单元。

在教材内容方面：（一）依据分级标准及能力指标编写新住民高级华语教材；（二）成语资源及教材须浅显易于理解，成语学习单应创新且丰富有趣；（三）职场商业教材可采纳商业杂志之真实材料，结合媒体资源作为延伸学习；（四）人文素养书法教学教材须从基础笔画设计，节庆教材可深入节气与节庆由来；（五）读报教材编写方向以提升新闻词汇为要点；（六）开发与新住民职场技能相关的写作教材；（七）词汇教材可增加多音

何秀璎，国立台中教育大学语文教育学系华语文教学研究所。

字、近义词、反义词、相似词补充说明，协助新住民词汇学习。在教学法方面：（一）采用成人教学策略，包括讲述法、讨论法、发表教学法、游戏教学法、媒体辅导教学法及实作法，符合参与者需求；（二）加强持续学习动机，教学法设计关注单元时间的布局。成人学习者角色多元需考虑其效率性，达成输入后能输出所学；（三）就高级华语能力而言，词汇教学法、阅读教学法、写作教学法是重心。

【关键词】高级华语，新住民，课程规划，设计研究法，需求分析

Abstract: The purpose of this study was to evaluate the curricula for the new residents in Taiwan with reference to the concept of needs analysis. The researcher collected and made an analysis of the qualitative research data and continued with an assessment of the curriculum units, the materials of instruction and the teaching methods employed. Based on the results, the author has the following observations and suggestions:

First, the curriculum units: (1) The curriculum units should be designed based on core competencies required in the workplace. (2) Humanistic literacy should be taught in conjunction with cultural teaching to enhance knowledge and ability in the humanities. (3) Workplace business writing units should be designed.

Second, for the materials of instruction: (1) It is necessary to come up with a Chinese language proficiency and language competence scale of the new residents in Taiwan for the development of instructional materials. (2) More simple, innovative and interesting worksheets should be created. Chinese idiom resources and materials should be easy to understand. (3) A business Chinese curriculum can adopt authentic materials from business magazines complemented by multimedia learning. (4) Humanistic literacy teaching materials should include the Chinese solar terms and information on the origin of festivals. Calligraphy teaching should begin with the basic strokes. (5) Use newspapers as reading materials to enhance the learning of newspaper vocabulary. (6) Develop workplace-skills-related writing materials to suit the needs of new residents. (7) Vocabulary

teaching materials can include more explanatory notes on synonyms, antonyms, and similar words.

Third, for teaching methods: (1) Use appropriate adult teaching strategies, ranging from lectures, discussions, reports, practices and exercises, to literacy activities and multimedia resources. (2) Apply the Time Continuum Model of Motivation to strengthen the new residents' learning motivation. In designing a curriculum, more emphasis should be on effectiveness and efficiency. (3) The teaching of vocabulary, reading comprehension and composition skills are essential for the development of advanced Chinese language skills.

Keywords: advanced Chinese, new residents, curriculum planning, design research method, needs analysis

一 前言

时值台湾面临高龄化及少子女化之人口结构改变，婚姻移民的移入人口减缓了台湾生育率下降，亦补充劳动力、肩负家庭照护之责，因此新住民对家庭照顾及社会贡献功不可没。为协助新住民及其子女及早适应生活，以及提供多元文化教育机会以提升国人对新住民母国文化的了解与认同，打造和谐共荣的多元社会，教育部自105年起推动“新住民教育扬才计划”。然而课程开办面临以下问题：课程缺乏多样性、资源缺乏整合。因此宜建构语言学习体系，研发新住民语文教材及办理新住民语文认证检核机制。

钟镇城（2014）新住民教育照顾辅导基金项目研究成果报告，以归国化之新住民执行华语能力分析，指出在缺乏课程明确的规范和参考标准下，新住民华语教育仅达到生活辅导及社会适应，新住民华语课程单元以贴近生活信息、医疗保健、人际关系、家庭文化及法律规定为优先，其他如民俗文化与节庆、消费活动、台湾或在地史等，皆是课程常见的主题。研究结果说明入籍台湾之新住民华语能力，依华

测会¹华语能力分级标准推估在B1级（进阶级华语）及A2（基础级华语），但却无相关研究说明如何延续。

本研究以大台中教育局新住民华语教学项目课程之高级班为例，采纳设计研究法以质的研究说明历程与结果。课程实施共六个月，共经历二次循环。研究问题为1、符合新住民高级华语文学习者的课程单元需求为何？2、符合新住民高级华语文学习者的教材内容需求为何？3、符合新住民高级华语文学习者的教学法需求为何？

二 文献探讨

文献探讨首先综述关于学习要求及需求分析的主要文献，再进一步分析新住民高级华语文课程单元、教材内容及教学法的现况与问题。

2.1 学习要求与需求分析

Brown (2003) 指出学习需求来自于内在动机，最强而有力的奖赏莫过于发自学习者内的学习动机。Maslow (1970) 以需求的金字塔描绘出促使人类不断向前迈进的需求系统，人类是从最基本的生理需求进而到安全感与人际关系的需求，接着到达自尊需求，最后通达自我实现发挥潜能的需求。语言学学者将需求类别进行进一步分析，以下列举四位学者之观点：

1. Berwick (1989) 把需求区分为觉察需求和意识需求；前者是教育者设立的需求，后者是学习者的本人需求和愿望。

¹ 国家华语测验推动工作委员会（简称华测会）于2005年11月正式成立，是由中华民国教育部项目经费所成立的组织，为研发与推广华语能力测验的专责单位，旨在研发及推广台湾对外华语文相关测验，以因应世界各地华语学习之热潮。

2. Brindley (1984) 认为需求包含客观需求和主观需求；学习者的传记性数据譬如：年龄、性别、国籍、婚姻、教育背景、已修语言课程、目前外语水平、外语学习中的困难以及目前或打算从事的职业等属于客观需求，而学习者的学习认知和情感需求，譬如：自信、态度和期望为主观需求。

3. Berwick (1989)、Hutchinson和Waters (1987) 认为需求可区分为目标需求和学习需求；目标需求再细分为必学知识、欠缺知识和想学知识，而学习需求内容包含学习环境条件、学习者知识、学习者技能和策略及学习动机。

4. 束定芳 (2004) 将需求区分为社会需求和个人需求；前者指职场和企业单位对有关人员外语能力的需求，后者指学习者目前的实际水平与希望达到的水平之间的差距。

5. 倪传斌、刘治 (2006) 提出需求分析的六大特性：核心性、层次性、可分性、可测性、变化性、多元性，强调需求分析的核心位置（核心性位置图解，见图1），主要为外语教学理论研究之静态与动态层面上。就静态方面，外语需求经由外语需求分析将外语语言学理论研究和语言本身的研究联系起来，语言学理论研究涉及理论语言学、心理语言学、社会语言学；语言本身的研究主要涉及词汇、语法结构、交际功能和语言技能，其研究成果的具体表现形式是教材。就动态方面，外语需求的核心体现在外语需求分析与外语教学理论研究的互动上。外语教学理论研究能提供外语需求分析理论上的指导，又依据主张不同使分析视角有所区别；主张结构主义之研究者进行语言内容结构需求分析，主张功能主义之研究者根据语言功能作为需求分析。

图1：外语需求分析的核心位置



(参考倪传斌、刘治, 2006)

2.2 新住民高级华语文课程单元的现况与问题

何淑贞等（2008）说明当前新住民教育备受重视，至今在课程规划上仍发现许多须极力改善之问题，首先是教育部及各级政府承办新住民语文教育单位，对新住民教育之分级标准议题上，虽目前教材及班级编制为初级、中级及高级，却无明确之分级制度及统一标准，仅用学习者大约程度作为区别。

综合吕瑾瑛（2013）、林俊辉（2012）、张慧贞（2008）、许明腾（2006）、许铭桂（2009）、黄湘玲（2010）、温智华（2012）、潘春秀（2012）回顾了以新住民华语课程单元之相关研究后指出：

1. 课程单元应考虑学习者职业、背景、学习动机及学习特性并进行华语能力前测，作为程度区分及学习需求分析。
2. 缺乏清楚分级设计使新住民华语课程分级困难。
3. 课程单元宜注重基础课程、生活化、趣味性并融入心理适应辅导、文化课程、以充实知能层面及良好诱因规划多元化的课程，结合语言教学需求。
4. 来台年数越长之新住民，应考虑班级特性规划针对性之课程。

综观言之，课程单元现况问题之症结在于分级制度标准未明确，研究指出期盼以学习需求及学习特性为依归，积极促进改善新住民华语文教育能趋于完善策划。

教育部外籍配偶教材《快乐学习新生活》及新学林出版社的《来去移民华语》课程主题单元偏重于教育文化，桃园县、嘉义县及高雄市之地方政府机关新住民课程单元则偏重于日常生活及工作家庭，显示政府单位辅导新住民以生活适应及亲职教育为优先的理念，因此显示针对进阶需求层次如社交沟通及职场工作课程单元着力不足。李泉（2006）指出华语教材单元主题不但决定常用词语的选择取向，而且影响语法结构、功能项目及文化项目的融入。

2.3 新住民高级华语文教材内容的现况与问题

教育部于2004年以1680字词汇量出版新住民华语文教材，各地方政府为积极辅导新住民生活适应问题以及亲职教育重责，陆续出版融合地方特色的新住民华语文教学教材（详见表1新住民华语文课程教材汇整表）。丘爱铃、何青蓉（2008、2009）指出新住民成人华语教育限缩至与成人基本（识字）教育合流，成人识读教育教材内容重复，且缺乏清楚分级设计；新住民华语教育政策目标着重在识字教育、生活适应教育与家庭教育，职业训练目标较不受重视，新住民刊物出版有待加强及欠缺专属教材资源，目前教材编写内容仅满足生活基本沟通。

对于高级学习者所需求已不仅止于基本人际沟通技巧，长期定居台湾新住民高级华语文学习者，对于语法形式学习依赖削弱，但对语言功能与言谈风格之口语沟通与书面文字运用需求层次增强。黄政杰（1997）指出体认教师角色，在教学角色之中，教师是课程发展者、教学者、研究者和领导者。尤其当前欠缺新住民高级华语学习者之适合教材，教师自编教材成为主要教材来源，因此华语教师须能掌握新住民之华语学习需求、教材选取资源及教学内容定位。

表1：新住民华语文课程教材汇整表

	出版单位	教材名称	出版时间	编辑或著作人	出版册数
1.	教育部	成人基本识字教材：快乐学习新生活／终身学习好生活	2004年	教育部	共六册、习写簿及互动光盘，中、越、菲、柬、印泰对照别册
2.	桃园县政府	桃园县成人教育外籍配偶教材：识字篇	2004年	桃园县华勋国民小学	共二册
3.	台南市政府	府城之爱	2006年	教育部	共一册
4.	屏东县政府 教育局	幸福屏东 - 新移民学习教材1.2	2006、 2008年	屏东县政府	共二册
5.	高雄市政府	高雄市新移民学习辅导教材	2007年	高雄市政府 民政局	初级、中级、高级 共三册，教师手册、习写本
6.	宜兰县政府	轻松学欢喜过享受宜兰好生活	2007年	宜兰县政府	共二册、二本习作。
7.	花莲县政府	花莲的泥土会黏人	2007年	花莲县政府	共一册、教材习作、教学指引
8.	彰化县政府	快乐学习好生活	2008年	彰化县政府	共一册
9.	嘉义县政府	学习Easy Go在嘉好生活	2008年	嘉义县政府	一册、习写簿及互动光碟
10.	劳委会、台湾知识库	新住民生活语文数位教材	2008年	行政院劳工局泰山职训中心	多媒体数字课程
11.	新学林出版社	来去移民华语	2010年	社团法人中华民国南洋台湾姐妹会、钟镇城	初级、中级、高级 共三册
12.	社团法人台湾来去华语协会	来去华语100句	2012年	钟镇城	数位学习平台

(参考钟镇城, 2014)

2.4 新住民高级华语教学法的现况与问题

Jack Richard和Theodore Rodgers (1982、1986) 提出教学法的新观念，即：教学观、教学设计以及教学流程，教学法指统御这三部曲的主轴。进一步统整定义，教学法是为了达成某种语言目标所设计的教学活动。其主要考虑有二：一是教学者与学习者的角色与行为；二是语言与学科的课程目标、流程及教材。教学法会因不同的教学情境及不同的学习者而有不同的应用。

Brown (2007) 认为种种教学法过于狭隘而受限，无法适用各种情境下的广大学习者，教学无法速成，也没有万能的教学法。语言教学的教学法潮流导向一种原则基础，有时称为教学观 (Richards & Rodgers, 2001)，Brown认为教师的任务就是因应各种不同特殊情境，选择不同设计和方法，采用谨慎、明智、综合的教学观，作为第二语言教育学习的原则及理论。

（一）Brown (2007) 沟通教学折衷式教学观

以Brown之十二条第二语言教学原则，综合心理、智能、情意、动机及语言学等，认为我们不需要新的教学法而需着手统整教学观，教学者须依据学习者程度及特性，建构出因地制宜之教学观，以折衷式教学法作为教学技巧。

Brown说明其特色：1. 学习者为中心的授课方式 (Learner-centered Instruction)；2. 合作与协同学习 (Cooperative and Collaborative Learning)；3. 交互式学习 (Interactive Learning)；4. 全语言教育 (Whole Language Education)；5. 内容取向教学 (Content-Based Instruction)；6. 任务导向教学 (Task-based Instruction)。

（二）黄政杰 (1997) 建构导向教学观

建构导向教学观提出以“学习者的学习活动”为中心的“建构式”教学主张，导致师生角色的改变和教学权责的移转，学习者成为知识意义的诠释者、创造者、发明者以及问题的探究者 (explorer)，教学者则转变为问题和情境的设计者、讨论沟通的引导者和调节者

(mediator)，以及知识建构的促进者(facilitator)。可采用之教学法为：1. 实作取向教学法；2. 发表教学法。

（三）胡梦鲸教授之成人教学观点

胡梦鲸(2014)指出成人教育学习策略在应用时是以学习者为中心，引发其内在动机，注重其自我概念及丰富的经验，强调立即应用及问题解决。成人教学共有七个步骤：1、建立一种有益学习的气氛；2、创造一个互相计划的机制；3、诊断学习需求；4、形成教学目标；5、设计学习经验的模式；6、以适当的技术与教材指导学习活动的进行；7、评量学习成果，并再诊断学习需求。成人教学方法包括：1、讲述法；2、示范与实做；3、练习法；4、媒体辅助教学法；5、小组讨论法；6、游戏教学法；7、图画谜法；8、模拟实境法；9、行动教学法；10、体验教学法；11、企划教学法；12、角色扮演法。

三 研究方法

3.1 设计研究法

设计研究法之研究场景在强调实务教学情境进行的重要性，研究的焦点在学习者的学习过程，翁颖哲和谭克平(2008)针对Cobb(2001)和Cobb et al(2003)、Bannan-Ritland(2003)、Collins et al.(2004)等人对设计研究法的步骤说明，设计流程为四个阶段：准备、执行、评鉴、推广，从准备期到执行期可以反复循环。准备期为从建立理论基础到课程规划；执行期将课程规划在研究场景中执行，以质性研究观察学习者的学习过程，说明课程规划透过学习者实际操作，执行分析评鉴。评鉴期为进行回溯分析，分析所有数据以了解课程规划成效，是否符合学习者需求，改善实际教学环境所面临之问题；推广期是将课程规划推广至教育界。

3.2 研究流程

研究者于2015年担任中部某国立大学华语文教师，向台中市申请政府教育局新住民华语教学项目获准后，由教授及研究人员成立教学团队，透过会议讨论执行相关推广华语课程事宜及招生。本研究于华语课程开课前，针对学习者实施华语听说读写能力检测，依据其华语程度分班。课程共二期，上课时段为晚间6:30–8:30，上课时间为每周两次，每次三节为期三个月共72节课。

第一期准备期：2015年6月实施华语听说读写能力检测编班，依据华语短期密集班C1（高级）之听、说、读、写能力及语言需求进行课程规划。

第一期执行期：2015年7–9月进入教学场域，依据研究工具搜集多元资料与汇整。

第二期准备期：2016年2月研究者与研究团队汇整第一期数据讨论，拟以访谈方式获得回馈进行修正，并于取得修正方向后，依其需求规划课程单元、选取教材内容与教学法。

第二期执行期：以访谈结果修正课程规划，2016年3–6月再进入教学场域，依据研究工具搜集多元资料与汇整。

评鉴期：2016年6月以半结构式访谈第二期参与者，实施第二期课程规划满意度问卷调查，汇整研究工具多层次分析。

推广期：2016年7月至2017年6月回溯分析资料，评估效果，整理研究结论与建议。

3.3 研究对象及研究工具

第一期高级华语课程参与者共十位：一位华裔荷兰籍，具国外硕士学历；三位印度尼西亚籍，具大学学历，居住台湾已15年以上，其中一位为印度尼西亚籍新住民之女；六位越南籍，平均居住台湾已八年以上，均具高中以上学历。

第二期高级华语课程参与者共六位，第二期中有三位为原第一

期参与者。第二期参与者国籍：一位华裔荷兰籍、四位越南籍、一位印度尼西亚籍。

研究工具以文件分析法：录音及录像观察法、访谈法及问卷调查法搜集资料。以教学日志记录课程流程及教学内反思，以课程录音及录像描述教学与学习历程。搜集学习者学习单及发表报告之影音，作为多元性形成性评量参考。搜集第一、二期半结构式访谈纪录与逐字稿，第二期学习需求满意度调查表，作为多层次分析数据，汇整研究结果。

四 需求分析及课程规划之结果与讨论

4.1 第一期需求分析与课程规划

研究者于第一期调查新住民华语学习背景，得知第一期参与者中仅两位参加并完成在台湾之小学、国中补校识字教育课程；第一期参与者中五位华侨，曾在海外接触华语及父母以广东话沟通，原母国学历一位高中及四位专科以上。研究者分析参与研究者在原母国学历多位已达专科、大学及硕士程度，其中多数从事通译工作或商业相关职务，或为新住民母语培训者。

依据需求理论分析，以科学性原则逐项剖析，以针对性及客观性制定课程目标。

1. 意识需求及主观需求：促动学习动机，通往更高层次的需求。属于学习者参与华语课程的内驱力，可从Maslow需求理论明确定义为第三、四层次需求，欲满足社会需求及尊重需求之层次；生活层次及职场、人际领域提升所需之语文能力要求。

2. 客观需求：学习者背景、特性、目前语言能力。属于高级华语参与者课前华语能力现况，可逐渐朝向C1级的能力迈进；研究者拟以华语短期密集班C1级听、说、读、写能力指标为课程需求规划依据。

3. 觉察需求：意即教育者设立的需求。何青蓉（2009）对新住民华语文教育观察深入，研究结果值得纳入：重视新住民人力资源观点，以成人为本位的课程设计，教育功能概念架构定位须与国际社会对成人识读教育的内涵拉近。

4. 目标需求：细分为必学知识和欠缺知识。研究者综合上述之需求重点为：职场技能及人文素养之华语文能力需求。帮助成人为现在或未来的工作机会做准备，提供促进适应有关社会或世界问题的变迁。

5. 能力指标：本研究参考蔡雅熏（2009）华语短期密集班C1级（高级）能力指标要点如下：

听力：L1能轻易掌握演讲、讨论及辩论内容；L4能辨识不同的惯用语及口语，并能赞赏其语言形式的变换。

口说：S2能发展清晰的论点，使用相关例子作延伸，以支持自己的论点；S4能在社交互动中，适当使用语言，掌握语境中隐喻或暗示的用法；S5能对有争议的问题进行协商，并使用说服人的语言达到目的。

阅读：R2能在反复阅读困难部分情况下，详细理解非专长领域或长篇复杂内容或指导性文件；R3能对新闻、文章或报告中的各式专业主题能于快速浏览后，确认其重要性，判断是否要进行精读；R4对详细理解社交、职业或学术等方面的长篇复杂内容，并能辨认细节及其隐含意义。R5能理解影片内容，对俚语及惯用语用法有相当程度的了解。

写作：W1能写出风格明确自然的作品，内容清晰详尽、结构完整，并且展现叙述性及想象性的语言。

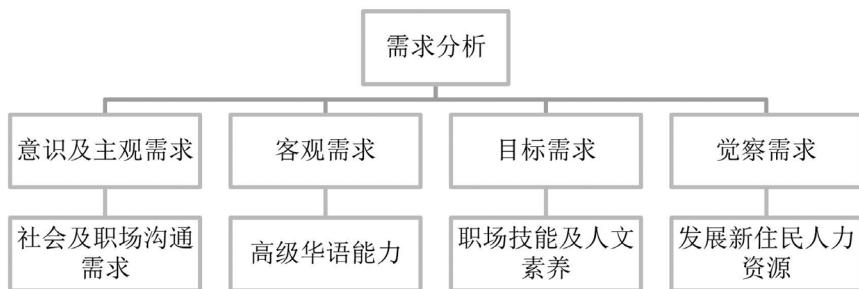
由上列需求分析，研究者制定三项新住民高级华语文课程目标。

1. 以华语短期密集班C1（高级）之听、说、读、写能力为依据，促进适应社会的能力与职场需求的能力：基本能力、思考能力、个人素养（黄能堂，2009）。

2. 涵育学习华语文的兴趣，提升人文素养与多元文化的知能。
3. 培养有效的华语文学习方法与科技知能，以加强自学能力，作为持续性学习之基础。

研究者拟出课程规划的核心定位为认识“职场核心能力”及培育“人文素养”理念，作为提升华语文能力课程单元编制方向。

图2：第一期课程规划需求分析



第一期准备期课程规划中，研究者依据需求理论基础，学习者角度之意识及主观需求，学习者特性与能力观点之客观需求，研究者以文献调查所归纳之目标需求，以及教育学者单位观点之察觉需求，凝聚出需求分析并订立课程方向。

第一期课程规划：主题（一）职场核心能力：商业华语——职场沟通力单元、投资理财单元、人文品味词汇与成语单元。主题（二）人文素养能力：音乐欣赏单元、话我家乡单元、节庆文化单元。

第一期新住民高级华语文课程单元、教材内容及教学法规划：

1. 职场沟通力单元教材内容：取自2014年今周刊的近期杂志篇章，报导要点为职场应对及沟通技巧，主要课程为：这样练习变身聊天高手、偷学聊不停的本事、击退令人脸上三条线的白目语。课文要点理解非语言沟通肢体语言的细节，掌握言谈赞美技巧、避免批评要领，学会聆听关键词与人交际的观念，掌握说错话及打圆场短语

要点。全文属于真实材料长篇文章（约5000多字），提出文中共77个词汇、例句及词汇综合练习。补充辅助教材有词汇例句ppt及词汇学习单。

教学法：讨论法、发表教学法及讲述法。

2. 投资理财单元教材内容：取自教育部成人基本教材第四册第三单元，配合需求选取与工作职场相关之单元，分别为金融机构、财务管理、谨慎投资；属于短篇课文约800多字，提出文中共63个词汇。补充辅助教材有词语抄写本、造词本及短文写作学习单。

教学法：讨论法及练习教学法。

3. 人文品味词汇与成语单元教材内容：以人的外表及内在品格描述与表达为中心，选取主题式能强化记忆及语言应用链接。引用外貌仪态及内在品格词汇，撷取西方文学《茶花女》《钟楼怪人》，东方文学作品《爱莲说》及《五柳先生传》语译，亦涵盖人文素养议题，了解华人思维相由心生，注重内在涵养与个人修养的观念体现于词汇中。本单元分三课每课课文约1500字，包含25个外在成语及八个品格成语、成语例句及综合练习。补充辅助教材有成语词汇附图ppt及参与者成语学习单。

教学法：讨论法、讲述法及发表教学法。

4. 音乐欣赏单元教材内容：流行华语歌曲《陪我看日出》歌词、YouTube影音及配乐。

教学法：发表教学法。

5. “话”我家乡单元教材内容：“话”我家乡单元由新住民说明母国家乡特色，尊重与欣赏不同文化，参与者主动制作ppt报告。

教学法：发表教学法。

6. 节庆文化单元教材内容：七夕情人节以吟诵唐朝崔颢《长干行》古诗欣赏；中秋节选取中秋节故事书，内容有节庆的民间故事与节庆活动的由来，为何有玉兔、嫦娥、月下老人等，融入苏轼《但愿人长久》的宋词为音乐结合扇子舞。辅助教材有《长干行》吟诵CD音

乐、YouTube《但愿人长久》音乐及教学者自编扇子舞。

教学法：发表教学法及示范与实作法。

4.2 第二期需求分析与课程规划

追溯参与者是否认为课程规划符合学习需求，分析第一期执行期中对课程规划的评鉴，并分析须加以修正之内容。访谈主题方向须聚焦课程规划大纲：课程单元需求、课程教材需求、课程教学法需求。

2016年2月研究者与研究团队讨论访谈范围及课程规划，要点说明如下：

访谈问题：

1. 回想您上过的华语课程中，哪些课程单元主题符合您的学习需求？哪些不符合您的学习需求？您希望学到哪些单元主题？为什么？

2. 先前上过的华语课程教材及其内容皆适合您的程度吗？这些教材及内容是否达到您的学习需求？或是您能依据生活、亲职教育及职场需要说明需求吗？

3. 课程以老师讲述性为主学或采以任务性、报告方式、讨论方式进行您觉得如何？对于您的学习需求是否适合？您会觉得有压力吗？那么您喜欢怎样的学习方式？

第二期准备期需求内容访谈，共七位参与者接受访谈，汇整说明课程规划需求如下：

1. 职场人际沟通技能、应对沟通礼节、工作报告、面谈、营销。
2. 深入社会文化理解。
3. 新闻政治社会信息交流，加强新闻词汇及阅读力。
4. 吸收成语知识。
5. 进阶词汇文章阅读能力及书写国字能力。
6. 商业华语写作能力如履历自传、写报告。
7. 教学法以交互式模式，如讨论与报告方式。

访谈结果为参与者表明基本生活国字阅读能力已具备，但欲学习较难的字及词语，研究者判读为强化书面语及长篇进阶阅读提升。词汇方面对成语相当感兴趣，但谚语使用机会较低且内容不易理解，教材体裁以职场工作相关需求为佳，例如面试及履历自传、职场人际沟通。而来台年数趋近十年者或华语文程度佳者，期望能了解有关新闻政治议题。教学法须符合程度，不希望以跟读方式，设计活动譬如让学习者多参与互动模式。第一期执行期中研究者采纳之教学法贴近成人教育特色，依据其年龄、程度、能力等注重学习者为中心观点，以报告、讨论及多元性课程设计，符合参与者“活一点”的教学法需求。然分析访谈内容中，提出避免古典文学，因不具实用性须修正此单元，缺乏新闻时事单元与职场写作能力单元，乃第二期课程规划修正方向。

第二期准备期纳入高级华语课程参与者访谈需求分析，并定义为高级华语文学习需求。

图3：第二期课程规划需求分析



第二期新住民之高级华语课程单元、教材内容及教学法需求设计。主题（一）职场核心能力：成语动动脑单元、读报单元、商业沟

通技巧单元、高级华语履历写作单元。主题（二）人文素养：华人节庆文化单元、反白字书法文化单元。详述第二期新住民之高级华语课程单元、教材内容及教学法规划如下。

1. 成语动动脑单元教材内容：常用成语200则教材，短期密集接触200则成语，学习成语典故及引申义，理解成语在运用情境中语意文化内涵。教材选取以常用及出现率高，使用率高为佳，每则成语均附有解析，搭配交互式学习活动与多元趣味学习单。补充辅助教材：YouTube成语戏剧影片及故事，多元化学习单。

教学法：分组讨论法及讲述法。

2. 读报单元教材内容：以参与者需求原则，参与者主动提供第二期执行期期间剪报数据，数据有五篇，三篇社会新闻、一篇财经版新闻及一篇影艺版新闻。每则编辑词语及附上解析，为了建构报纸阅读能力，每篇亦附上学习单主要结构：挑出优美佳句、以问题式引导心得写作。补充辅助教材：词语ppt、词语练习本及电子字典网页资源。

教学法：分组讨论法及讲述法。

3. 商业沟通技巧单元教材内容：强势沟通“让我们来沟通吧”，主要内容为选择文字沟通或语言沟通，如何计划文字与语言沟通，良好沟通能助你达到什么沟通？良好沟通技巧实用范例，缺乏计划的范例，其中包含一段情境对话以角色扮演进行。Cheers商业杂志选文一篇《职场没有不拘小节这一回事》，共有六小段，内容为没有“不拘小节”这回事、没礼貌比没专业更糟、永远不会有下一次、头衔愈高，愈有礼、有礼，贵人自动上门来、低标要比别人高。补充辅助教材：词语ppt、词语练习本、YouTube影片台湾知名企业家严长寿、张忠谋及职场达人吴若权的职场观点。

教学法：发表教学法、分组讨论法及角色扮演法。

4. 高级华语履历写作单元教材内容：教材以概要性说明履历写作要点，提供履历常用词语及履历范例等。辅助教材：履历表练习单。

教学法：讲述法及个别指导法。

5. 华人节庆文化单元教材内容：清明节气由来短片《节气乐活家》（清明，下）：节气对气候与生活的影响，扫墓期间为何总是天气不稳，清明时节祭祖踏青文化活动进阶认知；母亲节则设计以《奉献》歌曲欣赏，明白发人深省的歌词意义并融入插花艺术于此节庆中，介绍华人对植物的咏物精神。辅助教材：YouTube《节气乐活家》短片及YouTube歌曲《奉献》音乐。

教学法：影片欣赏及协同合作法。

6. 反白字书法文化单元教材内容：以龙字书法范例观察。

教学法：示范操作法。

2016年6月第二期高级华语课程实施结束后，研究者征求参与者的同意，进行第二期课程实施回馈访谈。此份访谈主要依据高级华语课程学习需求满意度问卷内容，欲透过访谈更详尽说明及取得参与者的回馈作为评鉴。

五 评鉴结果与讨论

第二期课程实施结束，采以课程单元满意度调查与半结构式访谈，说明参与者课程单元需求实施结果。

5.1 第二期课程单元需求满意度调查结果

第二期共六位参与满意度问卷调查，课程单元满意度调查结果为五位对成语动动脑单元、商业沟通技巧单元、高级华语履历写作单元、华人节庆文化单元表示很满意（83%）。六位对反白字书法文化单元表示很满意（100%），四位对读报单元表示很满意（67%）。平均而言，参与者对六项课程单元表示满意。

5.2 第二期课程单元需求半结构式访谈结果

1. 成语活动动脑单元

课程单元很实用，尤其是成语，听到一些成语就很有印象，在课堂上就有用过。（S2L1访20160628）

听到人家讲的一句成语有一点印象，有听过，突然都记起来，突然都懂了。（S2L3访20160717）

参与者表述能辨识不同的成语、惯用语及口语，并能辨认书面语词汇、成语、惯用语及理解其意义，能满足其扩展进阶华语理解与沟通需求。参与者认为成语学习很重要，希望能听懂并理解，研究者选定常用成语200则教材，以期能短期密集接触这200则成语。成语200则着眼于其常用、出现率高、使用率高，因此符合实用性，但缺乏主题性；这点使备课时间较费时费力，教学目的为了解其形音义，不刻意说明成语的语法，但强调其运用层面及语境。为厘清多数非字面能看懂的成语，需透过合作协同讨论、成语活动交互式学习、多元评量活动及学习单等。

2. 商业沟通技巧单元

台湾跟我欧洲背景的差别很有兴趣，原来台湾有一些不拘小节的动作或是想法，让我认识商业上的想法。（S2L1访20160628）

跟台湾人一些互动，也要会去沟通的技巧，每个国家的文化都不一样，语言表达怕我表达让对方有误解，商业沟通技巧对我们外国人是满（蛮）重要的。（S2L2访20160616）

高级参与者追求在职场中能沟通适宜应对得体，商业课程应包含商业文化认知，能在社交互动中适当使用语言，或运用书面语形式表达的基本技能。目前针对高级华语学习者的商业课程，以专业性商业为课程设计方向，由课程实施结果发现，职场中的适切地洽谈与沟通亦是重要议题。

3. 读报单元

读报就懂台湾现在的社会，吸收一些外面的事。（S2L3访20160717）

有一些比较特殊的新闻用词，我们听不太懂，从学这个读报就可以知道这个东西到底是讲什么。（S2L3访20160717）

外国人在台湾想知道台湾现在的社会，读报可以学到很多东西。（S2L3访20160717）

课程单元分析文献中并无读报单元，显示忽略新住民掌握台湾社会时事新闻之语文能力，新住民关心台湾社会新闻议题，课程单元须纳入读报能力培养。

4. 高级华语履历写作单元

写履历跟自传时间太短了，稍微多两课，可能会比较完整。（S2L1访20160628）

履历自传我觉得要多练习比较好，时间太短所以我们没办法吸收。（S2L6访20160628）

现行新住民课程中着重于识字教育，履历与自传写作单元为参与研究者对进阶写作单元需求，填写简明履历表内容，表述工作经验及相关能力。新住民高级学习者的华语写作能力具差异性，须衡量此单元适切的实施时间。

5. 华人节庆文化单元

节庆的部分其实有清明、母亲节跟端午节三个节日，花一堂一小时的时间可以接受。（S2L1访20160628）

是外国人，来台湾这边不一定说太懂台湾的文化。（S2L3访20160717）

学到现在我才知道台湾清明节是跟我们国家的差别是哪里。（S2L3访20160717）

现行新住民教材中节庆文化单元以浅显的内容呈现，长居台湾新住民之高级华语学习者已熟悉相关节庆日，然而节庆的文化意涵及

历史典故深入了解为课程需求。

6. 反白字书法单元

反白字的感受是在荷兰长大的，我没有接触过书法的写作，体验反白字是我的荣幸，真的很棒，真的很值得上这个课。（S2L1访20160628）

华语课程中反白字书法文化符合我的学习需求。（S2L2访20160616）

人文素养藉由华人传统艺术文化如书法为课程单元，课程实施后参与者均对此单元表示符合需求与感到满意。

黄能堂（2009）指出职场核心能力中对于人文素养培植亦相当重视，而人文素养是广泛的涵义，对企业界而言乃强调其个人涵养。综言之，塑造高级华语之听说读写能力，强调倾听与交谈的能力，人际沟通强调与他人共事的职场能力，培养适应多元文化，陶冶与培养台湾职场态度与情意核心价值能力。

图4：第二期参与者反白字学习单



5.3 第二期教材内容实施满意度调查结果

1. 成语单元教材内容满意度问卷分析图中显示，参与者认为常用成语200则符合需求，学习单以看图写成语及播放成语故事影片满意度为100%，成语例句解析、成语测验题、成语迷宫学习单、电子新闻网页搜成语范例满意度为83%。

2. 读报单元教材内容满意度问卷分析表中显示，参与者对读报剪报内容均表满意，ppt简报词汇内容及解析满意度达83%，但一位表示普通，研究者判断为可于教材内容加入词汇书写页面，当时选择的词汇量不足，于讨论过程中教学者汇整复习，此点可做为修正；综合练习为写佳句、回答问题及心得，表示很满意及满意者各占50%。读报单元教材内容满意度问卷分析中显示无法评论者，乃因研究参与者缺席。

影视新闻看似容易对二语学习者却需费工夫说明，用词较深，解说理解后大家很开心，互尬、夯爆、串烧、耍狠、突圍、巡演等词都不易解说。指导读报心得写作时，参与者又面临不同挑战，不知道何谓优美句子，能口语表达响应心得引导问题，但无法组织适切的文字性响应，又因程度差异，某参与者须逐字查才能完成句子，不过没主动放弃；另一参与者国字书写能力不差但却一直否定自己的写作能力，而没完成写作练习；教学者先逐一指导，朗读参与者范文提振信心。读报心得让参与者感受压力，检讨反思为心得写作非参与者需求，学习字义及词汇是需求选项，因此读报教学目标的心得需调整至华语写作教材中为宜。

3. 沟通技巧单元教材内容满意度问卷分析表中显示，参与者认为强势沟通讲义词语、“开会状况题，一次搞定”、严长寿《一日良师》影片、与卓越同行、张忠谋人生启示录像片、吴若权职场达人讲座影片、吴若权职场达人讲座七要点笔记纪录、优秀是教出来的五十五条教育细则、职场没有不拘小节中的词语及佳句均达100%满意度，对于课文延伸补充资源以影片及词汇整理需求明确；沟通技巧单元教材课文平均达83%满意度。

词汇学习及写字是参与者的学要点，词汇讲解以ppt放大词语并逐一说明，参与者提问与讨论。参与者总打破砂锅问到底积极提问，不过依据教育部重编辞典说明不足，参与者无法理解其用字，因此教师需依词语详尽说明。例如“疏远”先说明“疏”指少或不熟，

“远”指距离，对于人事物少接触而不熟悉，举例：对某篇古文一段时间没接触而疏远了。再举“地步”一词也让参与者难以理解，查辞典与之说明，指地位、程度。除了词汇需详尽说明外，高级班仍需要补充多音字，譬如“岗、量、散、曲”等多音字，依据教材内容出现范围整理。

4. 履历写作单元之课文、履历常用词语及范例均表示满意度为67%，显示须再调整与修正教材内容，分层次架构、布局及增加多样参考范例等，从课堂反映中指出写作单元时间须再酌以增加，此两大方向为写作单元修正要点。

节庆文化单元清明时节气影片介绍表示50%满意度，母亲节指导《奉献》流行歌曲表示100%满意度。

高级班书写教材需求如国字练习、词构练习、部首分析说明，写作教材则需再逐步建构，写作上须建构国字写字沉稳度、辨析能力、句子写作及短文写作，高级学习者文字沟通表达需求为正式书面语词汇及句式，累积大量词汇、句型，掌握华文思想与文化。

5.4 第二期教学法实施满意度调查结果

成语单元以讲述法、故事引导及成语游戏活动满意度显示100%；分组报告、节奏性音乐朗读复诵满意度达67%；商业沟通技巧单元分配文章导读报告满意度达83%；高级华语履历写作单元以实际操作填写履历满意度达83%；讨论方法指导履历满意度达33%；以直接示范教学反白字书法满意度达83%。

5.5 第二期教学法实施访谈结果

多元的活动确实让参与者认为符合需求，分组讨论再进入全体讨论认为更能吸收新知。

分组也不错，每个人的了解的不同的地方都可以分享，合起来我们就可以懂得更多。（S2L3访20160717）

我的看法是因为全体讨论的，分组完之后然后就是一起讨论。
(S2L2访20160616)

用很多元的教育方式来教我们，让我们在黑板上练习写字，在讲台上演讲，所以我觉得这个练习对我们来说是很有意思的，很实用的。 (S2L1访20160628)

有用多元的方式来吸收华语。 (S2L6访20160628)

教材设计多元结合教学法呈现，戏剧角色扮演或影片媒体教学法，丰富课程学习。

角色扮演符合我的学习需求。 (S2L2访20160616)

活动戏剧片，带活动我们就会有活力，就比较好吸收，而且就不会感觉很累，会有兴趣想再接着再读下一堂课。 (S2L3访20160717)

教学法中关注单元时间的布局，单元难易度及衔接顺序，成人学习者角色多重需以效率性考虑，时间有限且在课堂中吸收知识，达成输入后能输出所学。

几个小时都读一个单元觉得很累，刚好对这个单元没有兴趣，没有吸收也是白上，穿插我喜欢穿插。 (S2L6访20160628)

上课的时间就是可以吸收到知识比较重要，回去可能是太忙了没办法复习。 (S2L6访20160628)

发表教学法让参与者成为课程焦点，协同学习增加互动性。

上台10分钟、15分钟的时间，准备的时候你要查资料、看文章、查词语，生词我们要自己主动要查，我们会自己主动，上台演讲除了练习到口语表达能力之外还有查字典的能力，查资料很有趣，学到别的方面。 (S2L6访20160628)

互相学习，因为每个人都不完美，每个人都有自己的优点。
(S2L6访20160628)

参与者为课堂主角，让大家自由选取段落报告，挑出语词解说及讲解内文与感言或补充资料分享，报告时没依教材顺序由报告者安排。参与者花费许多心思准备ppt，整理出词语及文章说明。以参与者

观点指出词语是非常好的，而参与者导读时也较积极提问。参与者指出自己整理及查询后学很多，也记较牢，强化吸收。

图5：第二期参与者商业沟通技巧报告ppt

重要詞語	
山水有相逢	指人生總有相遇、打交道的機會，勸人行事不要做得太絕，總得留有餘地。
傳神	(優美的文學、藝術作品) 描繪人或物，給人生動逼真的印象。
詮釋	說明、解釋。
三番兩次	:番：次，回。多次，好幾次。形容反復多次。
忍受	忍受：把痛苦、困難、不幸的遭遇等勉強承受下來。

六 结论与建议

本研究目的以新住民高级华语文学习者为中心，依需求理论分析制定课程规划，说明新住民高级华语文学习者之课程单元、教材内容及教学法需求。

6.1 在课程单元方面

1. 就课程方针而言，应以职场核心能力之功能性观点制定课程单元。

本研究结果以需求理论制定课程目标及能力指针，可依据华语短期密集班C1级听、说、读、写能力、“职场核心能力”及培育“人文素养”理念，提升新住民人力资源且满足高级华语文学习者的学习

需求。实施研究发现，本文职场核心能力课程单元研究结果共四项：成语动动脑单元、读报单元、商业沟通技巧单元、高级华语履历写作单元。

2. 就人文素养能力而言，结合文化教学提升职场人文知识、人文能力与人文态度。

黄能堂（2009）认为企业界乃强调其个人涵养，台湾产业以科技业与服务业为特色，新住民华语文课程单元可纳入职场领域之人文素养。本文课程目标以职场人力核心为主，人文素养能力为辅。人文素养能力课程单元研究结果共两项：节庆文化单元及反白字书法单元。本研究的研究参与者需求分析中发现，节庆文化单元以深入了解节庆历史典故符合需求；就成人教育观点而言，多元化课程单元规划能提升学习动机及兴趣，人文素养课程单元合宜的安排及时间，符合学习需求且能促进学习气氛。

3. 就商业写作课程单元而言，须积极规划符合职场实用性课程。

参与研究者期望能文意畅通地表达及正确地运用书面词汇，提出工作报告、短文、履历自传等需求，然而72小时课程中，商业写作单元内容制定及适合时数安排仍待评估。本文参与研究者回馈时间规划不足，履历写作单元尚存努力空间。

6.2 在教材内容方面

1. 就新住民高级华语文教材编写而言，依据分级标准及明订能力指标，使达针对性及系统性设计。

本研究根据C1高级华语短期密集班拟定之课程能力指针编制课程单元与教材内容教学目标，制定明确的能力指标促使教材内容呈现需求结果，产出系统性、针对性、实用性及科学性教材编写方针。

2. 就成语教材而言，成语资源及教材须浅显易于理解，成语学习单需创新丰富有趣。

熟悉书面语熟语为C1高级华语学习能力指标之一，以实用且常用

的成语内容为首要教材，依主题性特色编写教材，成语学习单须以创新性及趣味性提升学习动机，避免总结性检测试题。

3. 就职场商业教材而言，可采纳商业杂志之真实材料培养阅读能力，结合媒体资源作为延伸学习。

杂志文章传达社会文化社交观点、语言表达、非语言沟通要点，职场沟通细节及认识企业家职场观点等，教材内容新且能于网络资源下载，有利于数据查询，符合高级参与者需求。本研究采用《Cheers 快乐工作人》、《今周刊》商业杂志，研究结果显示，参与者对商业杂志选文表示很满意，可纳入高级华语教材编写内容。

4. 就人文素养能力教材而言，书法教学教材须从基础笔画设计，节庆教材可深入节气与节庆由来。

5. 就读报教材而言，编写方向以提升新闻词汇为要点。

读报单元因课程时数限制，择以社会版、影艺版及财经版为优先。实施历程观察参与者对词汇学习兴趣高，提供详尽词汇解析ppt及练习本，写佳句、回答问题及心得教材设计对成人而言适用性可再考虑。

6. 就写作教材而言，需开发适合新住民职场技能相关写作教材。

增强书面语词汇书写能力、构词练习、部首分析说明，写作教材则需再逐步建构，高级学习者文字沟通表达需求为正式书面语词汇及句式，本研究履历写作单元教材内容为个人专长特色与兴趣、工作资历与能力、应征动机及未来工作期许等。

7. 就词汇教材而言，增加多音字、近义词、反义词、相似词补充说明，能协助新住民词汇学习。

书面语词汇为新住民高级华语课程焦点，第一期商业华语沟通共77个词语，投资理财共63个词语，人文词汇与品格成语共55个词语；第二期常用成语200则，读报单元共105个词语，商业沟通技巧共132个词语，履历写作单元共56个词语。本研究二期词汇约688个，参与者对词汇教材需求为浅显易懂的解析、附有例句、近义词、反义词等辅以融会贯通。

6.3 在教学法方面

1. 就成人教育教学而言，采用成人教学策略及成人教学法，结合课程单元及教材内容策划适宜的教学法。

本研究实施结果发现，以讲述法、讨论法、发表教学法、游戏教学法、媒体辅导教学法及实作法符合参与者需求。

2. 就加强持续学习动机而言，依据课程单元特性纳入Wlodkowski (1985, 页67) 的“动机的时间连续模式”(Time Continuum Model of Motivation)整合与规划教学法。

以内在动机元素结合教材，驱动学习者持续不断地积极学习，教学法中关注单元时间的布局、单元难易度及衔接顺序。教学法的实施亦需衡量参与者的能力，报告与导读方式需循序渐进；成人学习者角色多元需以效率性考虑，时间有限且在课堂中吸收知识，达成输入后能输出所学。

3. 就高级华语能力而言，词汇教学法、阅读教学法、写作教学法是核心。

指导词汇教学、阅读教学、写作教学，需能整合教学目标及教材内容。高级学习者的学习动机强，需对其需求及疑惑提供良好的解决。

以讲述法分析词汇本义、近义词、反义词及相似词等，成语历史典故引导或举例法能内化浅显陈述。读报单元讨论法则着重对时事趋势的掌握与分析，新闻中影艺版流行语、隐喻用语分析、财经版专业名词说明等。

七 对未来研究建议

研究者深入调查本研究共两期之参与者，多数为通译人员、东南亚母语培训师、东南亚华语教学者、东南亚导游培训者及跨国企业人才。综言之，高级华语文课程规划应当着手划时代的变革，非以旧的

框架定义新住民为弱势族群。2016年国家宣布之新南向政策导向，新住民力量发挥促进人才交流经贸合作，吸引外籍人才留台。全球化国际经济交流，借重新住民之人力资源，课程规划须以实质性及针对性配合政策推行，结合国家极力推动医疗、环保、文化艺术、农业、观光及双向经贸合作议题，开发符合需求之课程单元、教材内容及教学法，期以国家社会、经济发展做紧密的结合。

参考文献：

- 蔡雅熏（2009）《华语文教材分级研制原理之建构》，台北：正中书局。
- 何青蓉（2009）我国与美国成人识读教育政策之比较，《高雄师范大学报：教育与社会科学类》，27，1–20。
- 胡梦鲸（2014）师资培训讲义：成人教学方法与技巧，取自：<http://www.hcc.org.tw/Download/Download/师资培训讲义/胡梦鲸成人教学方法与技巧%28排%29.pdf>
- 黄能堂（2009）职场核心能力对台湾技职教育课程与教学的启示，《教育数据集刊》，43，19–36。
- 黄湘玲（2010）《移民华语教师课程实践性之探究：以来去华语课程为例》，高雄：国立高雄师范大学。
- 黄政杰（1997）《教学原理》，台北：师大书苑。
- 今周刊（2014）《一开口就和人聊得来的本事》，台北市：今周文化事业股份有限公司。
- 林俊辉（2012）新移民学生学习意愿提升策略之研究——以新北市为例（硕士论文），台北：台北市立教育大学。
- 吕瑾瑛（2013）新移民华语学习需求与教师教学策略之分析——以南台湾地区新移民班级为例（硕士论文），南投：暨南大学。

- 倪传斌（2004）外国留学生的汉语需求分析，《语言教学与研究》，4，56–66。
- 倪传斌（2007）外国留学生汉语的学习需求分析，《语言教学与研究》，1，68–76。
- 倪传斌、刘治（2006）外语需求的特性分析，《湖北荆州》，2，21–24。
- 潘春秀（2012）新移民华语学习班课程设计之行动研究（硕士论文），屏东：国立屏东大学。
- 丘爱铃、何青蓉（2008）新移民教育机构推动新移民教育现况、特色与困境之调查研究，《台东大学教育学报》，19（2）。
- 丘爱铃、何青蓉（2009）我国新移民识读教育政策之问题评析与前瞻，《教育与社会研究》，18，1–31。
- 温智华（2012）新移民成人基本教育班的华语文教材设计与其教学之行动研究（硕士论文），屏东：国立屏东大学。
- 翁颖哲、谭克平（2008）设计研究法简介及其在教育研究的应用范例——科学教育研究为例，《教育科学研究期刊》，57（1），1–27。
- 许铭桂（2009）新移民初级华语教材规划设计与研究（硕士论文），台北：国立台湾师范大学。
- 许明腾（2006）部编本外籍配偶成人基本教育教材分析研究（硕士论文），台北：国立台北教育大学。
- 张慧贞（2008）台北市新移民华语学习班课程规划之行动研究（硕士论文），台北：国立台湾师范大学。
- 张杏如、朱昆槐、邓美玲、吕荣华、郑荣珍（2010）《处处闻啼鸟》，台中：信谊出版社。
- 钟镇城（2014）外籍配偶照顾辅导基金102年度研究计划案：在台移民华语学习现象之分析研究以外籍配偶为对象，高雄。
- Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: Johnson, R. K. (Ed.), *The second language curriculum* (pp.48–62). Cambridge: Cambridge University Press.

- Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. Sydney: N.S.W. Adult Migrant Education Service.
- Brown, H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Pearson College Div
- Cobb, P. (2001). Supporting the improvement of learning and teaching in social and institutional context. In S. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: 25 years of progress* (pp.455-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15-42.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning central approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education* (revised and updated). New York: Cambridge.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Richard, J., & Rodgers, T. (1982, 1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pioneering the Home-School-Community Holistic Model in Chinese Language Learning for Non-Chinese-Speaking Pre-school Learners

开创全方位“家社校”教育模型以辅助 学前非华语学生的中文学习

Tse Shek Kam

谢锡金

Abstract: This pioneering project was created and funded by The Hong Kong Jockey Club Charities Trust, with three universities and two non-governmental organisations as co-creators. Through pioneering a home-school-community evidence-based model, this 5 year project aims to foster a culturally responsive and pleasurable learning environment and to facilitate effective teaching, with a view to enhancing the Chinese proficiency of culturally diverse kindergarten children for their better transition to primary education and early integration. A total of 46 Kindergartens in Hong Kong have taken part in this project.

The project pioneers a holistic model with a string of complementary intervention programmes linked up with the same learning themes, language foci and pedagogical concepts, to holistically support the Chinese learning of culturally diverse children in the school, home and community domains, thereby extending their learning time, scope and environment, effectively and significantly.

Tse Shek Kam, The University of Hong Kong

The project adopts the following three guiding principles in the programme design: For cultural responsiveness, a culturally responsive pedagogy is adopted to research into students' cultural and familial characteristics and their own cultural and language background are used as conduits to effective language learning. Regarding effective teaching, it focuses on the capacity building for school leaders and teachers, social service professionals and Ethnic Minority (EM) youth as Multicultural Teaching Assistants on teaching Chinese and culturally responsive pedagogy. Parents are also empowered as educators at home to support children's Chinese learning. The third principle is pleasurable and meaningful learning. Structured learning through games and interactive multimedia device, beyond classroom environment, are employed to make learning interesting. Active game-based, out of class activities are organized to enhance literacy through connecting to more real life experience and exploratory activities.

HKU experts in Chinese language teaching are responsible for building the overall intervention and evaluation model for the project and for providing school-based support, including culturally responsive and differentiated teaching materials and curriculum development. Experts from EdUHK provide professional development programmes to school leaders, educators and MTAs. Language experts from PolyU develop play-based learning, manages and operates the Chinese learning centre. An experienced team of social workers and professionals from two NGOs is responsible for delivering a series of home and community programmes, with focuses on enhancing the Chinese language proficiency of the pre-schoolers and their smooth transition to primary schooling, and on motivating the Non-Chinese-Speaking (NCS) families in social integration with the local Chinese community

Keywords: Home-School-Community Holistic Model, cultural responsiveness, effective teaching, pleasurable and meaningful learning

【摘要】由香港赛马会慈善信托基金策划及捐助，并与三间本地大学及两个非政府团体联合策动，此为期五年的研究计划希望透过倡

导以实证为本的“家社校”教育模型，建立具文化响应及愉快的学习环境，同时促进教学效能，并提升来自不同文化背景的幼儿园学生的中文水平，顺利衔接小学学习生活，提早融入社会。香港共有46间本地幼儿园参与本计划。

本计划所试行的全方位模型当中包括一连串辅助的介入方案，与相同的学习范畴、语文重点以及教学概念作结合，全面地在学校、家庭、小区三大领域里支持来自不同文化背景的幼儿园学生的中文学习过程，同时有效显著地延长他们的学习时间、拓展学习范围及环境。

关于项目设计，本计划采用以下三大指引原则。文化响应方面，我们采用具文化响应的教学法研究学生的文化及家庭特征，而他们的文化及语言背景亦担当达致有效学习的重要角色。有效教学方面，本计划集中增强学校领袖、教师、社会服务专业人士以及担任多元文化教学助理的非华语青年在中文教学及文化响应教学法两方面的专业能量。家长在家中也被赋予教育的角色，支持孩子的中文学习。第三项原则为愉快并具意义的学习。在课室以外，透过游戏及交互式多媒体装置并且结构严谨的学习能使其过程更有趣愉快。以游戏为本的课外活动透过结合日常生活的体验和探索活动能有效提升孩子的读写能力。

香港大学的中文教育专家负责建立本计划的介入方案模型和校本支持的评估模型，当中包括具文化响应的分层教材以及课程发展。香港教育大学的专家则为学校领袖、教育学者及多元文化教学助理提供专业发展课程。香港理工大学的语文专家则负责发展以玩耍主导的学习，管理中文探知馆。来自两个非政府团体、具多年经验的社工及专业人士所组成的专业团队则负责提供一系列家庭及小区服务，主要提升非华语幼儿园学生的中文能力、协助他们衔接小学生活以及鼓励非华语家庭主动融入本地小区。

【关键词】 全方位“家社校”教育模型，文化响应，有效教学，愉快并具意义的学习

Purpose

This article reports on the findings of a five-year Project entitled C-for-Chinese@JC, created and funded by the Hong Kong Jockey Club Charities Trust (HKJC Trust) and co-created by three local universities and two non-governmental organisations, to enhance the Chinese proficiency of the Ethnic Minority (“EM”) students studying in local kindergartens (“KGs”) of Hong Kong for better transition into primary education and early integration. Initial model of the Project about home-school-community collaboration in support of the EM students’ learning of Chinese would also be presented.

C-for-Chinese@JC is the first ever large scale Project with HK\$237 million of funding from the HKJC Trust. During the five-year period (from July 2016 to Q3 2021), about 1,400 EM KG students and their families will be fully supported with programmes in the home-school-community domains. The Project is now into mid-Year 3 and has yielded many positive findings about the intervention programmes and the home-school-community collaboration model. This article will describe the Project methodology, theoretical underpinnings, and findings from the mid-term review, shedding light on why and how the EM KG students and their families can be supported effectively, ultimately facilitating their early integration with the Hong Kong community and making Hong Kong a truly open, culturally diverse and culturally inclusive society.

Background of Project

EM population: Growing fast and relatively young

EM has a long history of presence and significant contribution to Hong

Kong, which can be dated back to the 1840s. EM is a fast growing community, accounting for 192,400 persons (around 3% of the whole population) after excluding foreign domestic helpers. South Asians (SA), comprising Indians, Pakistanis and Nepalese ethnicities, stand as the largest group within the EM population. In addition to the notable size, the growth rate of SA children under 18 years old is at 4%, which is out-pacing the whole population which stands as a mere 0.5% growth. As EMs have a relatively young population with majority of them stay rooted in Hong Kong, the issue of social integration with the local Chinese community is always a pressing issue.

Hong Kong has around 180,000 KG students in 950 KGs at K1, K2 and K3 classes. Of these students, 12,000 of them are with EM origin and enrolled in about 500 KGs in Hong Kong. The EM student enrollment in these KGs may range from one student (1%) to all students (100%). It is noted that these EM children generally have lower socio-economic status (SES), and proficiency in Chinese as a key barrier for social integration. This problem begins at the KG stage, the causes of which can be manifold -

- (a) teachers generally lack professional training in teaching Chinese to multicultural learners with very diverse linguistic, social and cultural backgrounds;
- (b) EM students generally lack language acquisition environment in the home and community environments, and are not well supported in classroom which may be the only place for them to learn Chinese; and
- (c) schools are not provided with any effective and systematic model of teaching Chinese to EM children, and the schools generally lack resources and expertise in developing school-based and class-based curricula that can cater to the differentiated needs and language standards of the EM students.

Challenges of learning Chinese

In addition to the above issues, Chinese language itself is very different from English and the EM languages. Chinese is a pictograph language which is represented and understood in various patterns and ways, namely form, pronunciation, meaning, verbal, written, Cantonese and Putonghua. The existence of such diverse forms pose challenges to the EM students as each form or pattern has its own characteristics which require different strategies in formal learning in the classrooms, and informal learning in the home and community contexts. Local Chinese students learn Chinese as their mother tongue with family members interacting with them in Chinese at all time. Chinese students acquire Chinese for more or less three years before starting kindergartens with considerable proficiency in speaking, listening, and sometimes simple reading skills. On the contrary, EM children learn Chinese for the first time when they enter KGs, and usually have no more than three hours of formal instructions or interactions with the Chinese language on each school day if they are enrolled in KGs with high-ratio of EM students. There are huge gaps in the language environment and the time devoted to acquiring or learning Chinese between the Chinese and the EM students.

Life experiences - daily life, cultural repository, social values, family expectations and the like - all constitute the basis of meaningful and effective learning. For the EM children, their experiences may be very different from the local Chinese-speaking (CS) students, which can add strengths or become disadvantages depending on how the differences are treated and socially constructed in their schools, homes and the larger community. The integrated model of the Project attempts to bridge the gap by making language learning beyond the classrooms and the classroom hours and extending learning at home and community environments.

Models and Experiences of Second Language Teaching and Learning

There are many models and theories of effective teaching and learning of second language for different ethnic groups. In North America and European continents, researches claim that children can learn second language effectively with making use of their first languages. The two-way language programme in USA, for instance, tries to provide first language instruction for children with non-English-speaking backgrounds, while offering monolingual children access to non-English languages simultaneously (Christian 1996). In Canada, especially in Quebec Province, it adopts the total immersion language programme from pre-school to senior secondary stages that facilitate children to become bilingual and bicultural without loss of achievement (Lambert and Tucker 1972). In European Union, bilingual education is available in most European public education systems, with the bilingual models varying from all school subjects are taught through two languages to more partial models where the target language is used to teach only one or two subjects.

In Asia, Singapore is probably one of the few places demonstrating how Chinese is learnt as a second language. Singapore embraces an English-based bilingual education system. Students are taught subject-matter curriculum with English as the medium of instruction, while the official mother tongue of each student - Mandarin Chinese for Chinese, Malay for Malays and Tamil for ethnically Tamil Indians - is taught as a second language and as school subject¹. English is used to assist students to learn their second language. There is a

¹ L. Quentin Dixon. (2005). The bilingual education policy in Singapore: Implications for second language acquisition, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 625-635. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Chinese instruction time where teachers will use English to teach for the first time, then followed by Chinese instruction of the same content. This approach may be effective but cannot be totally adoptable in Hong Kong.

The best-known academic debate on the issue of second language learning within a “foreign” community has been led by Krashen in the USA (1982 & 1985). Krashen’s research claims that second language acquisition is probably best achieved by immersing the learner in an environment where the target language is the norm. A major achievement of learners in immersion programmes is that they “encourage linguistic/cultural minorities to maintain their language and heritage and teach all students the value of cultural and linguistic diversity” (Howard et al, 2003). In the case of Hong Kong, receiving a full-scale immersion programme through being taught in schools that mainly use Chinese as the medium of instruction seems to align with his research.

Prior to the initiation of the Project proposal and having studied the various models and literature review, the consultant engaged by the HKJC Trust has identified the following commonalities of different models in other places as below -

- (a) language learning should begin as early as possible, preferably at the kindergarten stage, with supporting measures on tracking language proficiency through assessment and provision of systematic language teaching;
- (b) supporting effective learning of a second language should be a collaborative venture involving stakeholders in the home-school-community domains;
- (c) professional support services with clear theoretical framework in respect of school-based support, culturally responsive pedagogies and learning resources are important components of second language learning;

- (d) support and assistance to teachers' capacity building are accorded with top priorities; and
- (e) involvement of both the academic and the non-governmental organisations are critical to success of such a large-scale and long-term project.

Currently, similar programmes or services offered by the government, the social and welfare sector, and the universities are rather piecemeal. These projects rely on local teachers to teach and facilitate the EM children to learn Chinese language without making use of students' first languages; cannot provide after-school Chinese environment; and have not been able to motivate the sustained involvement of the parents or family. In theories and practices, it is observed that only an integrated model can achieve these targets. Against this background is the initiation of the Project that synergizes the capacity of different stakeholders and mobilization of cross sectoral collaboration.

Project Framework and Intervention Programmes

Appendix 1 outlines the conceptual framework of the Project, which comprises three strategic foci:

- (a) Culturally responsive (CR) environment: As Chinese is distinctly different from the native language of EM children and a pure Chinese immersion approach makes learning extremely difficult, creating a culturally responsive environment both at school and in home and the community making good use of learners' culture and languages is the leading principle relevant to the unique Hong Kong context.
- (b) Effective teaching: To build a sure pathway for second language

skills that can last and sustain in future learning, effective teaching is of prime importance in that the educators should be empowered and supported by well-designed curriculum, CR learning materials, effective pedagogies and assessment. In addition to a series of professional training catered to the different positions of KG practitioners, a pool of EM Multicultural Teaching Assistants (MTA) who know Chinese will be trained up to co-work with teachers to connect second language learners with suitable use of native language.

- (c) Meaningful and pleasurable learning: Neural pathways in children's brains are influenced and advanced in their development through exploration, thinking skills, problem solving, and language expression that occur during play. Providing learners with a wide range of activities that are well designed to integrate with their learning and active use of the Chinese language, and at the same time engage learners' interest is able to bring children to a high level, functional second language proficiency². Over time, it is believed that the approach will support more positive student attitude towards Chinese culture, leading to a reduced social distance and promoting the desire for learning and contact with local people.

The detailed outcome objectives of the Project can be summarised as below -

- (a) develop CR resources for effective learning of Chinese in home, schools and the community;
- (b) develop language learning and progression frameworks to guide effective teaching and assessment tools to promote assessment for and assessment of learning;

² Christakis et. al. (2007). *Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers*. Arch Pediatr Adolesc Med. Vol 161 (No. 10).

- (c) develop multicultural learning hubs and language centre to become community resources centres for EM children and families in support of learning Chinese and social integration;
- (d) build a pool of facilitators, including parents, professionals, local and EM mentors to support, enhance and sustain learning of Chinese, and to mainstream the training modules for the capacity building of KG practitioners; and
- (e) build a model of home-school-community collaboration for the adoption and reference of the stakeholders, including the government, school sponsoring bodies and individual KGs.

Intervention Programmes in Home-School-Community Domains

The Project comprises 14 intervention programmes, piloted in 6 KGs in Year 1, and fully implemented in 20 KGs benefitting 1,400 EM students and their families. Highlights of the core programme components are as below - Professional development: Four courses, in the forms of workshops, seminars and accredited training programme are designed and offered for four types of KG practitioners (social service professionals, school leaders, educators, and multicultural teaching assistants). All four courses have different aims, programme content and duration of study. 400 KG practitioners from the 20 Network Schools and the 26 Affiliated Schools will be benefited from the courses offered by The Education University of Hong Kong (EdUHK).

School-based Support and Differentiated Learning Resources

School-based curriculum support: Currently, language is one of the six learning areas under the guide to pre-primary curriculum published by Education Bureau (EDB). Schools will develop their own curriculum which will align with the guide. The team from The University of Hong Kong (HKU) provides school-based support to the 20 Network Schools by working collaboratively with the teachers in reviewing their school-based curriculum and adjusting the lesson plan, learning sequence, teaching pedagogy and learning activities. The team will conduct classroom observation and provide professional advice to teachers so that the learning resources developed by the HKU will be effectively and differentiated adopted. A total of 18 sets of learning resources (6 each for K1, K2 and K3), including storybooks for students, big book and teacher guide teachers, and parent guidebooks for parents would be used. Learning apps and other multimedia applications will also be produced.

Chinese Learning Progression and Assessment Tools

Language learning progression and assessment: An evaluation team from the HKU will develop assessment tools specifying learning progress for EM KG students with reference to the Chinese as Second Language Framework being implemented in primary and secondary schools. Differentiated curriculum, learning materials and teaching instructions will be designed to assist teachers to address learners with different abilities. Assessment tools suitable for testing very young KG learners will be developed. A set of language standards in the form of descriptors, in common sense terminology on the social and application of the Chinese language skills will be developed and promulgated upon the end of the Project.

Home Engagement and Empowerment Programmes and Activities

Parental engagement and awareness building: Recognising the crucial role that parents play in student learning, there is a heavy emphasis on parental involvement in the Project. EM parents will be provided with Chinese classes, be invited to join the Parent Support Group and the Parent-led Home Programmes so that they can be connected with the two NGOs over a substantial period of time for learning some strategies in effectively supporting the children's learning and integration into the community. Mutual support groups/networks will be established so that EM parents can turn to each other for learning support. Families who have complicated issues beyond learning will be provided with intensive support by social workers.

Community Engagement and Integration Programmes and Activities

Community programmes: These include cross-cultural integration activities, community exploratory programmes, learning at the Chinese Learning Centre (CLC) housed in The Polytechnic University of Hong Kong (PolyU), the one-to-one mentorship scheme breaking the silent period of young KG students, and the transition support for K3 students before and after their transfer to Primary One.

Mid-term Evaluation Review and Project Findings

The Project has been successfully implemented in 20 Network Schools, and their subscription of the Project programmes slightly differ depending on the school requirements and the motivation of the parents. All Schools adopt the learning materials in designing the school-based and class-based lesson plans fitting the composition and needs of the student class. All the

lessons have been delivered with reference to the frame-based theory of Chinese learning in the storybooks. When the EM students read Chinese storybooks relating to what they have experienced, this helps make them more confident in working together in learning Chinese in a meaningful context. All the reading activities are from the Project's storybooks, which are closely related to children's daily life, such as medical scenario, sports, transportation and school scenario. The teachers design Chinese language learning activities according to students' developmental and learning needs, which include imagination, physical development and play. These activities have a spontaneous element which also leads to relaxed, meaningful and pleasurable learning in the classroom, and at the same time enhancing children's imagination and providing motivation for all students to speak Chinese in enjoyable and meaningful settings.

The 20 Network Schools encourage the EM and the CS students to co-learn together, both in class lessons and in group activities. As regards CR pedagogy, the many community exploratory activities organised by the Multicultural Learning Hubs (MLHs) reflect possible good models which adopt the differentiated storybooks and combine them with the language learning area and community exploration. The language learning area is so designed to fit in the themes and frames of Chinese learning and to become the leading topics, releasing more time for storybook reading and community activities. Cultural visits are organised so that the EM and the CS students could feel and see the culturally diverse environment inside and outside the schools.

The Project is premised on the assumption that the combined effects of the comprehensive support in the home-school-community domains, together with the greater extent of participation of the intervention programmes, will facilitate the enhancement of the Chinese language proficiency of the

EM students. The evaluation results of Year 1 and 2 support the argument and conclude that all Schools have a high to acceptable participation rate of the intervention programmes and a high to acceptable extent of level enhancement of the EM students.

Language proficiency of Year 1 cohort

122 K1 students admitted by the 6 pilot Network Schools in 2016/17 were given language pre-tests and post-tests. In the pre-tests, 85% of the students are at L0. For the post-tests, the improvement is impressive, with 72% at L0, 26% at L1, 2% at L2, in spite of the fact that the students had only joined the intervention programmes for 2 to 6 months, and with very short interval of 2 to 4 months between the pre-tests and the post-tests. In using the Cohen's d effect size to measure value-added scores of the students, two Schools have achieved particularly strong level improvement. Both Schools shared common characteristics - with the most number of storybooks used (3 storybooks), and the most number of instructional sessions and hours for adopting and teaching the Project learning resources. Detailed standard and description of L0 to L3 are given at Appendix 2.

Year 2 involves 2 cohorts of students: 122 K1 students in 6 Network Schools progressed to K2 (now become 135 students with additional 13 new students not measured or supported in Year 1) and 322 new K1 students in 20 Network Schools. Respectively, 88 and 279 students from the K2 and K1 classes completed the pre-tests and post-tests. The Project participation of the 20 Network Schools differ in respect of the number of EM students, the number of staff attended the professional training, the instructional time spent on Project learning materials, the number of visits to the CLC, and the number of cases completed the Parent-led Home Programmes.

Improved language skills of K2 students

88 K2 completed the pre-tests and post-tests on three domains of language skills - listening, speaking and reading. The table shows that listening and reading skills record the most improvements. For listening, 68% of students are at L1 or above as compared to only 31% before they participated in the Project. For reading, 53% of students are at L1 or above as compared to only 15% before they joined the Project. For speaking, the percentage of level enhancement to L1 or above stands at 29% as compared to only 2% before students joined the Project. This finding invites the Project Team to reconsider the emphases on speaking skills across all the intervention programmes.

Table 1: Domains of language skills of K2 students in Year 2

Total students	Level	Listening			Speaking			Reading			Overall		
		16/17 Pre-test	16/17 Post-test	17/18 Post-test									
(N=88)	L0	61 (69%)	51 (58%)	28 (32%)	86 (98%)	85 (97%)	63 (71%)	75 (85%)	57 (65%)	41 (47%)	75 (85%)	63 (72%)	42 (48%)
	L1	21 (24%)	32 (36%)	39 (44%)	1 (1%)	2 (2%)	20 (23%)	8 (9%)	23 (26%)	45 (51%)	12 (14%)	23 (26%)	37 (42%)
	L2	5 (6%)	3 (3%)	14 (16%)	1 (1%)	0 (0%)	5 (6%)	5 (6%)	8 (9%)	2 (2%)	1 (1%)	2 (2%)	9 (10%)
	L3	1 (1%)	2 (2%)	7 (8%)	0 (0%)	1 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Improved language skills of K1 students

279 K1 students completed both the pre-tests and the post-tests on the three domains of language skills, and the results are shown below. Before programme intervention, 5% of students attain L1 or above in listening,

5% in speaking, and 1% in reading. After programme intervention, 31% of students can attain L1 or above in listening, 13% in speaking, and 19% of in reading. L1 of listening proficiency indicates ability of understanding simple verbal instruction, question, descriptive and informative content with assistance, and L1 of reading proficiency implies ability of recognizing Chinese character components, reading aloud without understanding its meaning, re-telling story, linking to personal experience and understanding simple environment print.

Table 2: Domains of language skills of K1 students in Year 2

Total students	Level	Listening		Speaking		Reading		Overall	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
(N=279)	L0	266 (95%)	192 (69%)	267 (95%)	244 (87%)	276 (99%)	226 (81%)	272 (98%)	221 (80%)
	L1	7 (3%)	57 (20%)	8 (3%)	27 (10%)	3 (1%)	50 (18%)	4 (1%)	46 (16%)
	L2	6 (2%)	22 (8%)	2 (1%)	5 (2%)	0 (0%)	3 (1%)	3 (1%)	9 (3%)
	L3	0 (0%)	8 (3%)	2 (1%)	3 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (1%)

Level proficiency of students in relation to EM student concentration of schools

With data collected from Year 1 and 2, it is established that schools with low- to medium-ratio of EM concentration recorded the best improvements while the high-ratio schools recorded the lowest improvements. Low-ratio schools recorded mean score increases from 0.36 to 0.83, medium-ratio schools from 0.13 to 1.1, and high-ratio schools from 0.06 to 0.42. Some high-ratio schools are English-medium schools, and teachers were seen

using English frequently for the Chinese theme-based learning. Students were observed to have lower motivation in speaking Chinese as the use of English inside the classrooms and for other theme-based learning activities were accepted. This may be factor contributing to the relatively slower advancement in their Chinese language proficiency. In the light of this finding, the Project engagement plans for these schools in Year 3 should be re-adjusted with stronger emphases on the consistent use of Chinese by the teachers and the MTAs inside and outside the classrooms.

School-based support and use of differentiated learning materials

The 20 Network Schools reported that they used 5 storybooks for each kindergarten level, but the extent of the storybook uses by the schools varied differentially from mixed adoption to add-on adoption and marginal adoption. High-ratio schools tended to use the storybooks for added-on or marginal adoption, with the lowest level (L1) of books used for all students. Teachers tended to spend fewer hours (7.5 to 17.5 hours) on storybook teaching and fewer sessions (each of 30 minutes) in the classroom activities. For the low- and medium-ratio schools, the models of mixed and total adoption were common. Three levels (L1 to L3) of storybooks were used, while teachers spent as many as 13 to 22 hours on storybook in theme-based learning. On average, these schools spent about 26 to 44 sessions (each of 30 minutes) on Chinese learning in classroom activities throughout the academic year. The schools with the highest value-added scores were those schools reported for total adoption model. Also, for these schools, both the EM and the CS students would co-learn together, and improvement was particularly obvious on the EM through the mentoring and reinforcement from the CS students.

Differentiated teaching with uses of differentiated learning materials was common in low-ratio and medium-ratio schools. Students at the beginning

level would be provided with L1 storybooks targeted for recognising and reading the Chinese words. Teachers would then design 3-dimensional teaching aid, and ask MTAs to conduct the learning activities in either a one-to-one or group format. When the students did not understand the meaning of the word, the MTAs would further support the students by repeating and/or translating the words into their native languages. L2 learning would aim at story telling by the students with the aid of pictures. Consolidation of the learning would then take place in either a one-to-one or group format. L3 learning would focus on students' abilities in reading aloud, and in recognising the words. Following that, some teachers would design a new story with the common sentences from the original storybook, with students being asked to re-tell and reconstruct a similar story, and to pair up of the words and the pictures.

PLEM participation and evaluation scores

The 20 Network Schools participated actively in the professional training programmes for professionals, school leaders, educators and MTAs (PLEM in short). Paired t-test analyses are used to evaluate the improvements between pre- and post- training of the PLEM trainees. The following 7 constructs are measured before and after the training -

- (a) knowledge;
- (b) effective teaching;
- (c) meaningful and pleasurable learning;
- (d) educational needs of Non-Chinese-Speaking (NCS) children;
- (e) teaching confidence of NCS children;
- (f) teaching efficacy of NCS students; and
- (g) social integration.

Among the 7 constructs, 6 showed statistically significant increase in

mean scores. The constructs with the highest score increase are knowledge, effective teaching and educational needs of NCS children. The evaluation results inform that future training should put slightly more focuses on promoting social integration, building capacity and confidence in NCS teaching, and inspiring ideas for meaningful and pleasurable learning.

Engaged parents and impact of Parent-led Home Programmes (PLHP)

PLHP is a niche programme of the Project with the objectives of expanding parent's awareness, self-efficacy and strategies in helping children's Chinese learning at home and in the community, and enhancing the use of home and community resources in children's learning of Chinese. All K1 and K2 students were invited to join the PLHP at the beginning of 2017/18 academic year. Parents' participation of the programme ranged from 1 to 9 sessions. Of the 322 K1 students in cohort 2 whose parents were offered to join the PLHP, 35 parents completed the 9 sessions of PLHP in full. The language proficiency of these 35 students was particularly impressive. The percentage of increase from L0 to L1 is 29% as compared to only 13% for those not involved or fully completed the PLHP. In sum, 40% of the 35 cases achieved one level higher or more in listening, 31% in reading, and 11% in speaking. The relatively low percentage of level enhancement in the speaking domain points again to the need for more emphases on speaking skills in all intervention programmes, including the PLHP.

Among the 35 cases, 8 students achieved the most outstanding performances, with 1 to 2 levels of enhancements in overall language proficiency. All 8 students share common characteristics - born in Hong Kong, being the single child or having older siblings, with housewife mothers or domestic helpers who can understand and speak Cantonese to a certain

extent as the primary caregivers. Generally speaking, PLHP support services help building students' confidence in speaking Cantonese vocabulary items of different language frames. The family members, normally the mothers, have come to know the difficulties of Chinese learning and are eager to grasp basic knowledge and strategies in assisting the children's learning. They are willing to put in more resources at home, such as buying or borrowing Chinese books from the schools or the library, using mobile apps in parent-child reading activities, and scheduling in some Chinese TV time after school. It is observed that three most outstanding students have very good CS friends in the schools and are confident in interacting with both CS and EM students and teachers.

Participation of other intervention programmes in community domain

The Project comprises other programmes in the home and community domains, such as Chinese classes for parents, parent workshops, community exploratory activities, cross-cultural integration programmes for CS and EM families; etc. However, the comprehensive data of these programmes have yet to be systematically collected, quantified and analysed in Year 3. Teachers reported that students started to get more interested in the community apart from the family and the schools. Also, many students were aware of and interested in exploring phenomena in their local communities. Community and exploratory activities provided effective and motivated learning as many students were seen more willing to communicate and interact with people during such activities. Another finding is that community and exploratory activities should better be provided before classroom learning for a more fruitful development of mental lexicon to foster effective learning in the schools.

Way Forward and Model Building

Based on the positive findings and the good practices from Year 1 and 2, the Project Team has started deliberation on the best model in supporting learning Chinese of the EM students. It is suggested that the following parties have specific responsibilities in contributing to the model –

- (a) Government - government policy direction and funding support
- (b) Schools and teachers - inclusive school philosophy, environment and integrated cultural activities
- (c) Curriculum and pedagogy - professional training, theories on language learning and multiculturalism
- (d) Community - support of first language learning and increase of contact and communication between EM and local Chinese
- (e) Home and family - Provision of resources and strategies for parents, and parent engagement platform

These good practices, when compared with the global standards, allow the Project Team to have an objective take on the right direction in terms of the strategies used and the programmes provided. Further investigation is still required in order to fully develop the Project model and to establish a local standard in the kindergartens in Hong Kong.

Though the model has yet to be built, the Project Team is happy to have identified some Project artefacts to be promulgated in phases. The capacity building course for educators has been recognised by EDB as an in-service training under the EDB funding scheme. The programme, composed of 60 hours of training, has been proven effective for promoting educators' understanding and application of contemporary theories useful for teaching Chinese to multicultural learners. The HKJC Trust would discuss with the Project Team on the feasibility of mainstreaming the course in face-to-face or

online teaching modes so that KG practitioners can benefit from the quality programme.

The second potential artefact is the MTA programme created by the Project. Building the recognised sub-degree programme of Diploma of Early Childhood Education (D [ECE]) into the professional development of teacher education particularly in support of EM children learning Chinese is a Project milestone in promoting the social integration of the ethnic minorities. Recent researches conclude that culture is the biggest barrier for teachers facing EM students. Most teachers struggle to meet the diverse needs of EM students. Findings also show that local teachers have a rather narrow conceptualization on “multiculturalism” and consider multiculturalism is mainly about different languages, neglecting the important element of culture. On consideration of the role identification, difficulties and challenges, the D (ECE) programme provides a response to education provision for EM in Hong Kong, and can become a transformative force in the kindergartens where EM languages and cultures are assets instead of barriers.

In the second half of Year 3, the Project Team would assist in the formation of a learning community comprising of KG practitioners, and the formation of a parent group comprising over 700 EM and local Chinese parents. These two communities would become agents of changes in the school and the community, leading to collective efficacy of student achievement improvement and school effectiveness.

In respect of learning resources, there are consistent requests from the non-Project schools for using the storybooks for their EM students. Having considered the request and in maximising the impact, the Project Team has made plan in publishing the first 6 sets of storybooks and learning apps for wide distribution before end of Year 3.

For forward plan, there will be a mid-term conference scheduled for

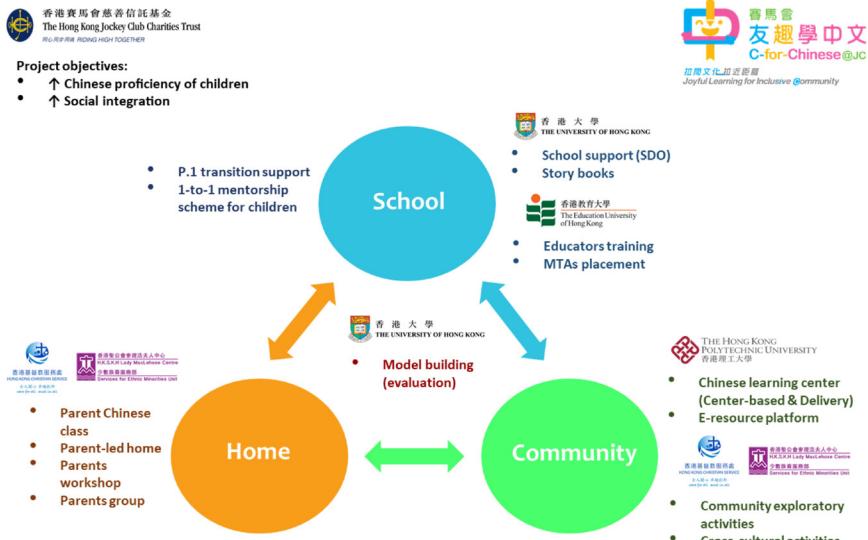
April 2019 featuring the major findings and the good practices as end of Project Year 3, and a large-scale international conference in Q1/Q2 2021 sharing with local and overseas academics and KG professionals about the detailed data analysis, and the Project models on home-school-community collaboration, effective learning of Chinese for EM students, and prototypes of intervention programmes that can facilitate smooth transition and social integration.

Acknowledgement:

I would like to express my heartfelt thanks for the support of the Hong Kong Jockey Club Charities Trust and the project initiative. My gratitude also goes to Dr Eva Cheng for her inputs and contribution in this article.

Appendix 1

Conceptual Framework of C-for-Chinese@JC Project



Appendix 2

NCS student level description

Assessment for Learning

	Level 0	Level 1	Level 2	Level 3
Listening	Student cannot complete the task everytime, once every three times approximately.	Student can <u>understand simple instruction and respond accordingly with the guidance of assessor</u> (hand gesture or body language).	Student can <u>understand simple instruction</u> and respond accordingly on his own.	Student can <u>understand complex instruction</u> and respond accordingly on his own.
Speaking	Student cannot complete the task everytime, once every three times approximately.	Student can understand instruction and <u>answer in words with the guidance of assessor</u> (hand gesture or body language).	Student can understand instruction and <u>answer in short phrases</u> .	Student can understand instruction and <u>answer in sentences</u> .
Reading	Student cannot complete the task everytime, once every three times approximately.	Student can <u>recognise and read aloud vocabulary</u> .	Student can <u>recognise and read aloud sentence</u> .	Student can <u>recognise and read aloud passage</u> .

《教研相长——华文作为第二语言之教与学论文集》选录了第五届“华文作为第二语言之教与学”国际研讨会（新加坡华文教研中心主办）参会论文中的12篇优秀作品，内容涵盖学生背景、教学法、教育研究、学习模式、资讯科技辅助语文学习、教材教具等多方面，展示了华语教学的研究成果与教学成效，极具参考价值。



新加坡华文教研中心
Singapore Centre for Chinese Language

A Centre of



ISBN 978-981-14-4212-4



9 789811 442124