

中文作為第二語言的教學策略¹

關之英博士

香港教育學院

引言

第一語言(first language)指一個人出生後,最早接觸、學習並掌握的一種語言,一般情況等同母語(mother tongue)。第二語言(second language) 是指一個人除了第一語言外,另外再學習的第二種以應付求學、工作或溝通等需要的語言。

學習中文為第二語言的人數日趨增加。在中國內地,針對外國留學生學習漢語的學科稱為「對外漢語教學」或「漢語作為第二語言教學」(崔希亮, 2008),近年又稱「國際漢語教學」;在台灣則稱為「華語文教學」。兩地所指的對象相同,學習者的母語(第一語言)不是中文,一般稱為第二語言學習者。通常不會再區分為第三或第四語言學習者,因為其學習和習得的規律與學習第二語言沒有本質上的分別(呂必松, 2007)。對象雖同,教學內容卻有異。主要的不同是:在內地教簡體字和普通話,在台灣教繁體字和國語。在香港,教學內容既有簡體字或繁體字,也有普通話或粵語。本文以繁體字和粵語作為第二語言教學內容為探討範疇,提出一些教學實例及教學策略,讓老師得以參考。

一、浸入式教學

要解決課堂語言混雜現象,宜採用浸入式(immersion)教學。浸入式指直接以第二語言作為教學語言,給學生提供大量的第二語言環境,讓學生在使用的過程中掌握第二語言。兒童在校的全部或一半時間,被「浸泡」在第二語言環境中,教師對學生只用第二語言,不但用第二語言教授第二語言,而且用第二語言講授部分學科內容。第二語言不僅是學習的內容,而且是學習的工具。浸入式的特點是把孤立的外語教學變為外語和學科教學相結合(強海燕、趙琳, 2001)。

19世紀初外語教學也曾提出類似浸入式教學的直接法(The Direct Method)。直接法有兩個特點:一、不以其他語言為中介,直接學習一種語言;二、像兒童出生以後直接學習母語那樣直接學習目的語的口語(朱志平, 2008)。1942年,趙元任在哈佛主持ASTP(Army Special training Program)的工作,也採用「直接法」教學,就是不說(或少說)學生的母語,「想法子讓學的人跟語言本身接觸」。半年多後,學生都能自如地說國語(引自馮勝利, 2008)。

浸入式教學曾在加拿大蒙特利爾的聖·蘭伯特(St. Lambert)學區進行實驗,

¹ 本文節錄自〈中文作為第二語言:教學誤區與對應教學策略之探究〉,於2012年7月《中國語文通訊》第91卷,第2期發表。

幼稚園學生從第一天上學便先學第二語言（法語），到小學二年級才開始有母語課程（英語），其他部分學科課程到小學高年級才用母語教學。研究說明實驗班的學生與其他英語學生一樣，能夠聽、說、讀、寫英語。除此之外，他們的法語水準是其他英語學生從未達到的（王斌華，2003）。

1997年，西安有8所幼兒園開始了兒童英語浸入式教學實驗，研究結果發現：實驗組的兒童，在音素識別、音素定位、音節辨認、韻腳識別、工作記憶和語用能力六個方面都高於控制組的兒童，並具有顯著差異，說明了早期兒童英語浸入式教育能促進兒童語言認知能力的發展（趙琳等，2006）。

浸入型教師可以採取以下的教學策略（Snow，1990）：

1. 提供大量的環境支援（如，使用身體語言—大量的手勢、表情和動作）。
2. 有意地為學生提供更多的課堂指示和組織性的建議。例如，在各種日常活動中發出開始和結束的信號，對作業和分派的任務給予更多的明確指示。
3. 了解兒童的現狀，將不熟悉的東西和熟悉的東西聯繫起來，將知道的和不知道的聯繫起來。將新的內容直接而明確地與兒童目前的知識和理解力連在一起。
4. 大量使用圖片和直觀教具講解課程內容。
5. 提供親身體驗的活動，發揮所有感官的功能。
6. 時刻收集學生理解水平的回饋。
7. 大量使用重複、歸納和重述，確保學生明白教師的指示。
8. 間接地指出錯誤，不會經常批評學生。

2007年，香港進行浸入式學中文的研究。在非華語學生的中文課堂上，全用粵語，其他學科如：體育、視覺藝術、音樂以及校長宣布都用粵語。實驗研究結果顯示：小一的聽說能力比高年級強，學生對學習中文很有興趣（關之英，2008）。在進行浸入式教學前，教師需要一些準備，在九月開學初期，教師需先花一段時間進行教室常規訓練，例如用粵語加上手勢表示：「起立」、「坐下」、「排隊」或「拿出中文書來」等概念；並製作「要去洗手間」、「謝謝」、「喝水」、「身體不舒服」等圖文，貼在教室內。學生即使暫時不會用粵語表達，也能指圖表示。約兩個月後，大部分學生都能聽懂老師的語言或能用粵語表達時，這些圖文便撤走。

二、輸入可理解的語言

教師的語言輸入，對學生學習有直接影響（陳埤淑，2000）。教室內師生成功地進行溝通和互動，是學習英語作為外語（ESL/EFL）的關鍵因素（石素錦，2003）。學生學習外語，基本上是在教室內接受教師的教授。學生能否理解教學的內容，與老師的語言引導是否清楚明白有密切關係。老師的教學語言質素十分

重要，尤其在第二語言的課堂，老師的語言更為特別。因為它既是授課語言，也是學科內容的語言，所以最需要留意 (Brown & Rogers, 2002)。

克拉申 (Krashen, 1985) 認為：當輸入 (input) 可理解 (comprehensible) 的語言，而聽者的情感過濾器 (affective filters) 又足夠容許輸入進入 (to allow the input “in”) 時，這樣才能習得第二語言。克拉申 (Krashen, 1985) 並提出輸入假設 (the Input Hypothesis)。假設學生現有的語言能力為 1，最合適的語言輸入量是提供比現有水平稍為高一些，即 $i+1$ 的語言輸入，而不是 $i+0$ 或 $i+2$ 或 $i+3$ ，學生能聽懂老師輸入的語言，這樣才能發揮教學的效果。

教授第二語言的老師，有獨特語速特徵 (彭利貞, 1999)。特別在教初學者，為了使學生聽得清楚，便於模仿，或者為了給學生留有思考的餘地，教師往往要放慢語速，進行誇張和強調 (呂必松, 1987)。除了語速外，老師的發音要清晰，語調要明顯、語氣要加強，停頓的時間和重複的次數較多。在字彙方面，生詞密度不能太大，要選用簡易和具體的詞彙。在句子方面，句子要較短、句型要簡單、多用直述句及重複句。對第二語言老師教學語言的要求，要比第一語言教學的老師還要嚴格，因為第二語言的學生只能在課堂接觸目的語，老師的語言是學生模仿的標準。

第二語言教師與初學者溝通時，可用這些方法 (吳信鳳譯, Tabors, 2002)：

1. 從孩子懂得的話開始：例如從「聽！」、「廁所」或「吃」等詞開始。
2. 給予充分的適應時間：明白孩子會有不同程度的「沉默期」。
3. 使用溝通的支援：例如用手勢、動作或眼神來加強語意的傳達 (doubled the message)
4. 重複再重複：刻意將關鍵字多重複幾次，使兒童有不只一次的機會接受到信息。
5. 此時此地：盡量使談話與此時此地 (here and now) 的具體情境有關。談話內容若能具體實際，並與此時此地的情境相關，兒童則較能猜測到談話的內容，教師也能較容易了解孩子想要表達些甚麼。
6. 協助兒童再多說一點：從幼兒已有的基礎上，幫助孩童「擴展」及「延伸」其語言技巧 (expand and extend their language skill)。
7. 微調 (fine tuning)：若發覺所問的問題太難時，便試用稍微不同的語句再問一次，使句子變得比較簡單。
8. 整合：整合各種技巧，發展出成功的溝通模式。
9. 用說話鼓勵：適度堅持「用說的」，鼓勵兒童以語言表達，通過讚賞使孩子感受到自己的「語言成就」 (linguistic accomplishment)

第二語言老師的教室言談最為重要。因為在語言教學的課堂中，語言使用的比率最高，教室言談是語言課堂的核心，所以更要留意 (Brown & Rogers, 2002)。第二語言學習者，尤其是初學者，主要從課堂學習語言，所以老師能否提供可理

解的語言輸入，是幫助學生有效學習的一個關鍵。

三、提供鷹架

鷹架 (scaffolding)，本來指架設在建築物外部用來幫助施工的一種設施。學者把鷹架概念應用於教學上 (Wood, Bruner & Ross, 1976)，引申為一種支援孩子學習的策略。鷹架教學的概念是受到俄國心理學家維高斯基 (Vygotsky) 社會文化論的觀點所影響 (Vygotsky, 1978)。Vygotsky 觀察小孩解決問題的過程中，發現小孩在成人或能力較強的同伴協助下，能完成比他自己目前能力較難達到的工作。於是他提出「可能發展區」(Zone of Proximal Development, 簡稱 ZPD) 的看法。所謂「可能發展區」是指「實際發展層次」(個體所展現的獨立解決問題能力)與「潛在發展層次」(在成人引導或與較能幹同儕合作所展現的解決問題能力) 二者的差距。

上述的課堂活動不能進行的原因是：老師未有考慮學生「實際發展層次」。由於活動太複雜，轉換太多，因此老師四次說明，學生仍然未能進入「可能發展區」，自然不能培養獨立解決問題能力的「潛在發展層次」。

第二語言教學的活動應與第一語言的要求不同。後者可從難度講求趣味性，而前者要從簡單任務中掌握語言運用。黃德祥及謝龍卿 (2005) 認為：如能適時提供鷹架，可以開發學生潛能，超越他們自我的實際表現，進入可能發展區。十個實際做法是 (Ormrod, 2003)：

1. 輔導學生接受新任務，並發展問題解決方案。
2. 提供最佳示範讓學生學習。
3. 將複雜的任務細分或簡化。
4. 提供必要的協助與結構。
5. 提供電腦軟件或科技。
6. 適當的發問促進學生思考。
7. 訓練學生對任務相關的資訊保持注意。
8. 激勵學生保持高度的動機。
9. 隨時提醒學生學習的目標何在。
10. 學習的過程經常給予回饋。

四、可預測書及有韻教材

可預測書 (predictable books) 這個名詞來自於閱讀領域的研究，是一種特定書寫形式的閱讀材料，通常以兒童熟悉的概念及語言習慣為內容，搭配圖畫和可預測的故事結構來書寫，最普遍的是使用重複的句型和情節來提高預測度 (林文

韵，2006)。Heald-Taylor (1987)發現，可預測書能幫助初學的孩子從文字中獲得意義、從閱讀中學習閱讀。這些書籍的特點是：通過簡單的文字、重複的語句，能幫助讀者學習詞彙和句型 (Saccardi,1996)。美國、加拿大、紐西蘭和澳洲等國家，可預測書是母語初學者的必備教材。台灣老師曾在一年級用可預測書教學，教學案例反映，孩子從閱讀中培養興趣、學習閱讀 (林文韵，2006)。

非華語學生認識漢字不多，可預測書是最適合的教材。非華語學生的記憶力很強，他們能記著聲音。非華語學生能琅琅上口地讀或背出容易上口的有韻教材。基於聲入心通的原理，有韻教材可以培養語感，學習語言。然而，這只是入門的第一步。若抽問其中一個字，非華語學生卻要從第一個字讀起，才知道中間那個字的讀音。所以用有韻教材，仍要加強認字練習。

Miller (黃淑俐譯，2002) 提出：學習母語的五歲幼兒喜歡有押韻的可預測故事，孩子可以跟著成人一起讀；通過語言的模式既可以讓兒童預測接下來會發生的事，又可以培養兒童閱讀的信心和閱讀興趣。關之英 (2008) 曾為香港非華語低年級小學生編寫了一些押韻的可預測書，以單元主題編寫，共 32 本小書。如：

可預測書及有韻教材

單元三 教材一：排排坐

排排坐，吃水果。水果香甜又好吃。(每頁重複)

我們一起吃蘋果。你一個，我一個，
又送一個給老師，大家快樂笑呵呵！

我們一起吃香蕉。你一隻，我一隻，
又送一隻給老師，大家快樂笑呵呵！

不夠分，怎麼辦？

你一半，我一半。我和你，得半個/隻。
又送一個/隻給老師，大家快樂笑呵呵！

教材中的「坐」、「果」、「個」和「呵」字押韻，深色詞語表示可以替換。由於句式相近，替換詞語後，學生仍能預測下文。課文內容需要思考：「不夠分，怎麼辦」？非華語學生能想出不同的辦法，有的說：問媽媽拿錢買；有的說：大家分。問卷調查結果 (關之英，2008)，89.6% 非華語學生 (N=29) 喜歡這類教材，學生能很快地掌握課文的內容，並能全書背下來。可見，可預測書及有韻教材是適合非華語學生學中文的入門教材。

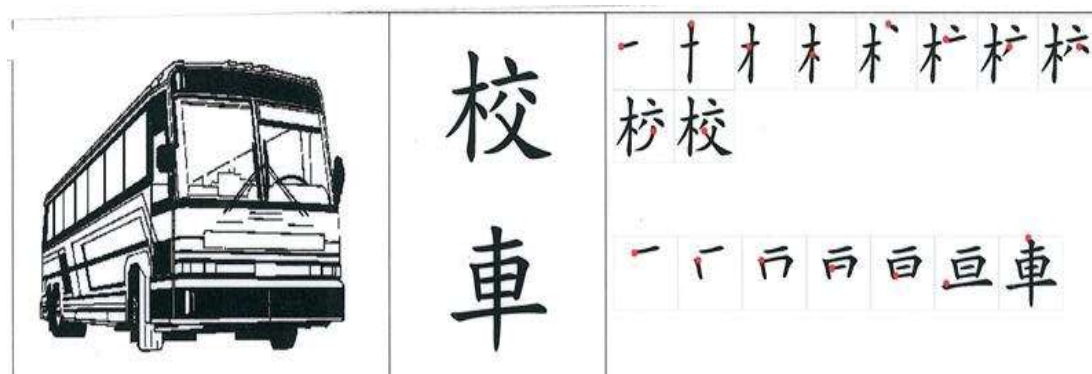
五、從線條開始以及用相同字體

假如要教筆順，那就要從線條入手，先讓學生掌握由上至下即由左至右的基本原則。其次學七種筆畫，包括筆畫的變化。然後學筆順，學習筆順時也學漢字，如：

1. 先上後下：一、二、三
2. 先橫後豎：十、土、七
3. 先撇後捺：八、入、人
4. 先左後右：口、大、九
5. 先外後內：五、月、心
6. 先中間後兩邊：六、下、小
7. 先進入後關門：四、日、回

通常老師已提示筆畫次序，如果能在每筆畫起筆位置上加上紅點或以箭嘴指示，表示該筆從這裏開始，那就可避免學生從錯誤方向開始。在寫字詞練習時如能配圖，可加強學生認識字詞的意義。如下圖所示：

筆畫起點舉例



非華語學生經常混淆左右結構漢字的寫法。由於練習多為橫排，學生常把前字右邊的結構與後字左邊的結構聯合起來。陳偉文等(2010)把教材的漢字以□分隔，如：

分隔漢字示例

好	哥	哥	，
做	功	課	。
弟	弟	餓	，
吃	水	果	。

這樣，學生便較容易認知漢字，解決混淆的問題。此外，有些老師在課文用標楷體，練習用新細明體。非華語學生以為是兩種字型，頓時無所適從。老師要統一字體，免引起學生困擾。

參考書目：

- 王斌華。2003。《雙語教育與雙語教學》(第一版)。上海：上海教育出版社。
- 石素錦。2003。國小英語教學師生言談互動模式之探討。《高雄師大學報》第 15 期，頁 419-446。
- 朱志平。2008。《漢語第二語言教學理論概要》。北京：北京大出版社。
- 吳信鳳、沈紅玫譯，Tabors Patton O.著。2002。《一個孩子，兩種語言：幼兒雙語教學手冊》(第一版)。台北：心理出版社。
- 呂必松。1987。《對外漢語教學探索》。北京：華語教學出版社。
- 呂必松。2007。《漢語和漢語作為第二語言教學》。北京：北京大學出版社。
- 林文韻。2006。可預測書的理論基礎與應用。《教育研究月刊》第 2 期，頁 125-137。
- 強海燕、趙琳。2001。《中外第二語言浸入式教學研究》。西安：西安交通大學出版社。
- 崔希亮。2008。《漢語作為第二語言的習得與認知研究》。北京：北京大學出版社。
- 陳埤淑。2000。課程與教學的關係在教室層面上的探究。《教育研究》第 8 期，頁 125-135。
- 陳偉文等。2010。《中文易》(第一版)。香港：大學支援學習計畫_--非華語學生學習社群。頁 10。
- 馮勝利。2008。趙元任的教學原則與神經科學的最新發現。載於李坤珊主編《留學生在華漢語教育初探》。北京：北京大學出版社。
- 彭利貞。1999。試論對外漢語教學語言。《北京大學學報(哲學社會科學版)》第 36 卷，頁 123-129。
- 黃德祥及謝龍卿。2005。維果斯基社會認知論與英語教育。《教育研究月刊》第 138 期，頁 95-102。
- 黃淑俐譯，Miller, S. 著。2002。《從遊戲中學習語文》(第一版)。台北：信誼基金出版社。
- 趙琳等。2006。中國兒童第二語言學習的新課程模式。《陝西師範大學學報(哲學社會科學版)》第 35 卷 4 期，頁 117-122。
- 關之英。2008。香港「非華語學童學中文」校本課程之行動研究。《華語文教學研究》第 5 卷 2 期，頁 121-156。

- Brown, James D. and Rogers, Theodore S. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Heald-Taylor, G. 1987. *Predictable Literature Selections and Activities for Language Arts Instruction*. The Reading Teacher. Oct.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues And Implications*. New York: Longman Group Limited.
- Ormrod, Jeanne E. 2003. *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River, N. J. Merrill Prentice Hall.
- Saccardi, M.C. 1996. *Predictable Books: Gateways to a Lifetime of Reading*. The Reading Teacher. Vol.49, No.7.
- Snow, Marguerite A. 1990. Instructional Methodology in Immersion Foreign Language Education. In Padilla A. M., Fairchild H.H. & Valadez C.M. (eds) *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. London: Sage.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. 1976. *The Role of Tutoring and Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol.17, pp. 89-100.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind In Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.