

第一章 緒論

今年初，因緣際會我來到位於台北市的一所外僑學校教華語。第一堂課自我介紹。在介紹完自己之後，我發給班上的小朋友一人一張紙，請他們在紙張上以不記名的方式寫下自己的性別、長相特徵、個性以及興趣嗜好，寫完集中交給老師，老師再將收回的紙條折成籤條，讓同學隨機抽選。隨後每個小朋友必須讀出所抽中的紙條上面的字，猜出紙條的主人並說出名字。這個遊戲設計的重點在讓小朋友以中文書寫的方式介紹自己，其他同學以閱讀的方式介紹同班同學，另一方面老師也可以小朋友的中文聽說能力之外，藉此了解他們書寫閱讀程度的概況。

紙張發下去之後，有的小朋友咬著筆搔頭一副苦無對策的模樣，有的小朋友則一語不發埋著頭擦了又寫、寫了又擦，紙張都被反覆擦擦寫寫的折騰下給擦薄髒污了；有幾個活潑的小男孩則不斷的舉手發問：「老師，這個字怎麼寫？」、「老師，興趣是什麼？」、「老師，我可不可以說給你聽，不要寫？」、「老師，你黑板上寫什麼？興趣是哪幾個字？」、「打GAME、PS2 是興趣嗎？」……，20分鐘過去了，仍然沒有一位小朋友順利完成交上來。我決定先收回紙張，沒寫完的部份以口頭陳述替代，沒想到就在這時候，一個始終安靜的小女孩突然哭了。

哭泣的理由竟是：「我連注音符號都忘了怎麼寫。」當然小女孩也交了白卷。

怎麼會這樣？這幾個在我們本地人眼中道道地地的「外國小孩」，幾哩呱拉說著幾乎沒有腔調的華語，看著我小心翼翼、謹慎而緩慢的和他們以華語交談（我完全不會他們的母語—韓語），他們甚至「提醒」我：「老師，你正常的說話就好，我們聽的懂啦！」、「厚！說那麼慢，

你是不會說中文喔？」還反過來取笑我。

仔細觀察他們的學習狀況，卻發現聽與說能力與本地年齡相當的學童幾無兩樣的孩子，怎麼連自己的名字都不會寫？甚至看不懂最基本的中文初級程度就應該會的字呢？據了解，這些孩子不但無任何學習上的障礙甚至有幾個還比普通的同齡的孩子聰明，然而，問題出在哪裡呢？

第一節 研究動機

接下來的幾堂課，學生與老師都在彼此摸索適應。我努力找出他們在以華語為第二語讀與寫的問題癥結所在，再針對問題修正我的上課方式與適合他們的教學策略。

首先我利用上課的前幾個禮拜，一方面從課堂上他們與老師、同學的互動以及下課時間學生之間及他們和學校內其他老師、行政人員的相處模式觀察；另一方面，則設計問卷及訪談了解他們的語言背景及學習狀況。心中的假設迷惑逐步由觀察、問卷和訪談確定，也引起了我研究他們的興趣。我了解，他們需要一套訓練，一套針對「閱讀理解」的教學策略去協助他們建構自己閱讀理解的運作模式。

第二節 研究方法

一、行動研究法

本研究係以「行動研究」(action research)的架構和目的作為解決眼前具體問題的方法並結合「質的研究」之精神，設計一有系統的閱讀理解策略教學計劃。亦即當研究者在行動研究的架構下使用「質的研究」時，研究者雖然只看到少數的案例，但是說明陳述卻必須盡可能的鉅細靡遺 (Jean McNiff, Pamela Lomax, Jack Whitehead, 1996；吳美枝、何禮恩譯，2001)。從發現問題、面對問題到解決問題的過程中，研究者與受試者為同一人，教學情境下所見所聞的都是研究者描述的題材。

「行動研究」的幾個主要的特徵包括：投入於教育現況的改善、尋求特別的研究中心、對行動作真實可靠的描述、對行動加以描述、採用新的方法來表徵研究、檢驗行動研究的成果、系統化的監督以產生有效的資料、是一種知其然的、投入的有意圖的行動，「行動研究」也是把「我」放在研究中心的一種研究。在此架構特徵下，本研究除了學生之外的受試者之一（即教師——研究者），既是實際上課的老師、教材和課程設計者同時也是實驗教學測驗的評估者，研究者同時是受試者的優點之一是，可以隨時視情況掌控實驗計劃進度、細節調整並能隨時觀察紀錄。

二、研究步驟

本研究挑選 8 位年齡 9-11 歲，中文程度為中級和中高級的在台韓裔兒童為實驗組，8 位台灣地區 2、3 年級學童為對照組。由研究者親自施行教學記錄、觀察、問卷訪談、閱讀策略教學操作及閱讀測驗。

實驗分為兩個階段，結合質的研究於行動研究的架構下，階段一以

問卷、有聲思考及晤談方式蒐集學生策略並比較其差異；階段二針對實驗組施行策略教學並於教學操作後以測驗評量策略教學之成效。

Lewin (1991) 指出「行動研究」用在教育上具有下列的優點：它能廣泛用之教育各層次、它能夠幫助實務工作者確定問題及其解決之道、它能夠增進實務工作者專業成長，使其更具有能力、它提供教育合作研究的空間以及能增進同事間良好關係。因此行動研究可說是結合「科學研究者與實際工作者的智慧和能力」的一種研究。

第三節 研究背景

葉德明(1998)針對外籍生閱讀理解之研究發現，每年來台灣學中文的外籍人士非常的多，光是台北市每年至少有三千人以上。有的學生來台北之後對中國語文語文化都十分認同，學習中文就十分的投入，無論聽、說、讀、寫四項語言能力的發展順利而有成就；相反的，有文化震撼又排斥中國人的風俗習慣者，在需要文化認知為基礎的詞彙、句子及篇章的理解上便顯得隔靴搔癢，無法在閱讀理解上深入文章真正的內涵。

一般而言，目前在台灣各大語言中心的學生大多數是成年人。外籍兒童的中文學習者則多半是隨父母來台，父母停留台灣的原因不外乎經商、學術研究或宗教等因素，他們就讀國小的孩子，在台灣所能接觸到的中文課大多數來自所就讀的僑校。中文課程在外僑學校的課程規劃，似乎呈現出重要卻無法分配太多時間之尷尬現象¹、²。因此本研究之研

¹台北美國學校中文課課程規劃概況：全校學生人數一直維持在 2000 名以上。分成

究對象每週中文課只排兩天，每次兩堂課，每堂課 40 分鐘，亦即每週上課時數僅區區 160 分鐘³，比起台灣體制內小學的國語課堂數真是少之又少。在有限的學習環境、資源及人力下，因此，在外橋學校教華語的老師更需要設計一套符合兒童認知的策略教學模式，以最短的時間最濃縮的課程內容，俾使外籍兒童的中文程度不論聽、說、讀、寫都能達與人溝通及獨立學習之目標。

兒童一般較無文化認同及母語干擾的困擾，加上兒童喜歡順從及模仿他人的特質；觀察發現，本研究計畫的學童在中文聽與說方面的表現，幾乎沒有所謂的外國腔調。然受限於年齡及心智發展等因素，在認知概念不若成年人穩定且缺乏有系統的閱讀理解策略引導之情況下，讀與寫的能力則不若成年人來得優。

不過，國內外有不少針對閱讀理解能力所做的研究，卻都將焦點放在兒童閱讀理解策略的實驗上。可見在拋開先天不若成人熟練的閱讀技巧、經驗及認知能力...等因素，若能掌握兒童認知能力發展的關鍵期，並利用兒童階段喜歡模仿成人、對文化或新事物有包容力及易生認同感

國小、國中、高中三部分，1 到 12 年級並存在同一校園。依學生個別學習狀況及其中文程度，不拘班級、年級分為初級、中級、高級班。國小以下學生，中文課列為必修；國、高中中文視為選修的外國語之一（學校目前開設之外國語含西班牙語、日語、中文）。

²台北日橋學校中文課程規劃概況：目前國小有 20 班，國中 7 班，學校總學生人數約 840 名。因 35%為國際婚姻之子女，父親或母親其中一人是以中文為母語者，所以，這一部份的學生國、台語多半說得不錯。每週中文課上課時間 1 小時，會話課為主要教學方向，教材由學校之任課教師編寫。

³台北韓僑學校中文課程規劃概況：全校分為國小部及幼稚園，國小有四班，學童人數計有 39 名。目前中文課程依中文程度分成初級上、初級下、中級上、中級下及高級，中級下及高級程度合班上課。中文課每週上課兩天，每天兩節課，每節課四十分鐘，每週上課時數 160 分鐘。教材選用國立編譯館國語課本，實驗教學對象目前進度國語課本第三冊及第五冊。

等特質；擬定一套行動策略，以教學策略干預學習，克服外在學習環境及資源都不完備的情況下，也能訂定出一套可行有效的教學計畫。本研究期以有限的時間和資源，訂定有效率的閱讀理解策略教學計畫並貫徹行動，俾使在台外籍兒童在日常生活中，他們的中文程度不僅聽與說能達與人溝通之目地，也能協助兒童架構獨立思考的閱讀能力。

第四節 研究目的與假設

一、研究目的

本研究目的在了解受試者於閱讀中文時，如何運用較成熟的自我監控策略及策略教學上的教學干預跨越閱讀的「解碼」層次，提升到「推論理解」及「監控理解」的層次；並能加以整合、澄清及擴充所閱讀的訊息，進而透過自我發問(self-questioning) 摘錄重點(summarizing) 之書寫方式以及高層次問題測驗表現出整體成就。

再者，希望了解兒童在閱讀策略的運用上，除了兒童本身語文學習能力、學習態度及語文表現能力等問題之外，進一步探討學習材料、家長督導及教學的介入能否提升兒童閱讀策略運用的效果？最終目的期以行動策略教學活動協助受試兒童建構高層次閱讀理解策略與獨立運用模式。

二、研究假設

根據研究目的，本研究擬針對以下的一些假設加以考驗：

假設一：施行教學法介入之後，實驗組韓裔兒童在閱讀理解測驗「選擇題」型的成績表現明顯優於前測同題型測驗成績。

假設二：閱讀理解策略教學之後，韓裔兒童在「段落摘要」、「自我提問」部分的測驗成績明顯提升。

假設三：經過一有系統的策略教學計畫配合家長督導，韓裔兒童於此教學計畫結束後的閱讀測驗總成績與前測總成績之差距明顯縮小，前後測成績進步幅度優於未經任何教學計畫改變學習的對照組台灣地區 2、3 年級學童。

論文內容共分五章，第一章緒論，第二章文獻探討，第三章實驗設計，第四章結果與討論，第五章結論與建議。

第五節 名詞解釋

一、閱讀理解

閱讀是一項混合了很多認知歷程的高複雜能力。

綜合 Benton & Kiewra (1987); LaBerge & Samuels (1974); Gagne (1985) 等人的研究，一般將運思過程所介入的認知歷程區分為「解碼」(decoding)「文字上的理解」(literal comprehension)、「推論上的理解」(inferential comprehension) 和「監控理解」(comprehension monitoring) 四個階段。

「解碼」是閱認讀的基礎。解碼又分為見到字馬上直接能接觸字義的「比對」歷程以及先觸字再間接接觸字義的「補碼」歷程。一般而言，認字即能識義的比對歷程較接近「自動化」的解碼歷程。張春興(1987)

則認為兒童在初學閱讀時，是很難使用「比對」歷程解碼的。

「文字上的理解」包含「字彙接觸」歷程和「文法解析」歷程兩個成分。閱讀時，必須共同運作字彙接觸及文法分析方能提供文字上的理解。「推論上的理解」提供讀者有關閱讀的概念，是一項更深層更廣泛的理解歷程。「推論上的理解」成分包含有三個：「統整」歷程、「摘要」歷程以及「引伸」歷程；「監控理解」則是閱讀最高層次的理解，包含了「安排目標」、「選擇策略」、「查核目標」、「補救」等四種歷程。

二、後設認知

一般認知著重在探討人類心靈的智能功能，以及藉著記憶、理解、集中注意力和訊息處理等活動去運用知識的能力。而進一步強化在基本智能及理解活動之技能的覺知（awareness）和意識控制（conscious control），亦即以覺知、意識將一般認知提升到「監控」個人認知的能力。

「後設認知」（metacognition）一詞的英文是由 meta 和 cognition 兩個字組合而成，meta 源自希臘文，原意是指以超然或旁觀的立場來看事物，而對事物有更具普遍性與更成熟的理解。也就是讀者個人對自己認知歷程的自我覺知，換句話說，就是「自我監控」閱讀理解的歷程。國內有的將之譯為「認知的認知」（鄭昭明，1987），有的將它譯為「統合認知」（劉錫麒，1988），或譯為「後設認知」（Flavell，1979；張春興，1988）。

Gagne（1985）將「後設認知」視為閱讀理解最高層次的歷程，它包含了「安排目標」、「選擇策略」、「查核目標」、「補救」等四種歷程。

Yussen（1985）認為「後設認知」是「認知的思想」（thoughts about

cognition) 或「思考的思考」(thinking about thinking), 它包括了後設記憶、後設理解和後設注意三項。後設記憶, 是指面對兩種策略時, 思索使用何種策略可以幫助記憶一系列的單字; 後設理解則是考慮外界所輸入的訊息是否理解; 後設注意則是指閱讀者試著觀察某件事物時, 思考在何種情況下不會分心。

藉由後設認知的評估方法, 將有助於閱讀理解策略運作過程的了解。一般而言, 後設認知的評估方法包含有: 晤談、有聲思考法、錯誤偵測法以及確信的評量技術。

三、策略教學

Palincsar (1986) 指出策略教學的目的, 是在於影響學習者與學習情境的交互作用, 成功的教學策略應該選擇有效的、能教的策略同時提供學生足夠的訊息, 並能在最後能夠從老師控制策略轉移給學生。亦即避免策略教學結束之後, 學習者又回過頭來使用他們原本不成熟的策略, 教學者在訓練期間要把策略使用的責任, 由指導者的身上逐漸轉移到學生的身上, 使學習者不僅僅配合策略教學, 且能真正做學習策略上自我監控的主人。

信世昌(2001) 針對外籍人士中文閱讀理解策略所作的研究中指出, 策略與學習者的思維有關, 學習策略是指學生所使用的學習方式用來獲得知識內容; 而教學策略則是指老師所使用的方式來傳遞知識內容。「策略」具備兩個特徵: 1. 策略是在學習者的控制之下 2. 策略需要彈性使用, 策略一般都是由主動積極的學習者所從事之有計畫、翔實的活動, 作用在補救已經被瞭解到的認知失敗。

四、有聲思考(thinking aloud)

Ericsson & Simon (1993) 實驗檢測閱讀者後設認知運作的一種方法。此方案係指研究者提供一項作業 (task), 要求受試者在執行這項作業時將運思的過程以口頭陳述的方式說出心中流轉的意念及想法, 有聲思考是研究者用來蒐集受試者線上 (on-line) 思考運思的過程, 藉此資料了解受試者在執行該項作業時的認知歷程。

有聲思考是追蹤工作記憶中訊息變化的工具, 為達「心口合一」, 讓受試者的口頭陳述能準確貼近內在真正的運思歷程, 在實施有聲思考作為檢驗工具時必須注意事前練習, 讓受試者習慣情境且能自然的對著錄音機口頭陳述。

有聲思考的研究測試特色在於, 它被視為是一種閱讀者在閱讀的過程中自省的方法, 也就是受試者僅能將注意力集中在過程中將腦中進行的活動予與及時的報導。有聲思考不涉及回憶式的閱讀理解測驗, 亦即尚未完全啟動閱讀者本身的一般知識、先備經驗、長期記憶和統合推理的能力。

五、交互教學 (reciprocal teaching)

「交互教學法」又稱「相互教學法」, 是 Palincsar 和 Brown (1984) 參考 Vygotsky (1978)、Wertsch & Stone (1979)、Rogoff & Gardner (1984) 以及 Wood, Bruner & Ross (1976) 等人的理論, 花了至少五年以上的時間, 在不斷的驗證中所發展出來的一種策略教學的教學法。這種教學法是透過「師生相互對話」的方式, 來共同建構文章的意義, 交互教學強調師生由對話的互動方式循序漸進, 進而發展到學習者同儕

彼此能提供支持與互動，輪流扮演教師的角色。

引導交互教學的學習策略包含摘錄重點 (summarizing) 自我發問 (self-questioning) 澄清疑慮 (clarifying) 和預測後果 (predicting) 等四種技巧。交互教學施行的方式是教師在上課時先讓學習者了解這四種策略及活動的意義，接著呈現學習者即將閱讀的文章標題，讓學習者運用其背景知識，由標題所提供的線索預測文章的內容。接下來是老師示範段落大意摘取，再由學習者練習逐段摘要。然後教導學生自我提問，亦即學習者針對文章自己提出問題自我測驗。

此策略一方面可以協助學習者集中注意重要的訊息，另一方面也可以藉著自我提問題協助學生統合文章概念的能力，交互教學法最後的目的是教師能將學習的責任轉移到學習者身上，使整個閱讀理解的活動全部交由學生獨自進行。

六、行動研究 (action research)

Kurt Lewin (1946) 在「行動研究與少數民族問題」一文中，討論行動研究在社會科學的重要性，特別強調行動研究是解決社會問題的重要方法。1960 年代「行動研究」有衰退的現象，不過，直到 1990 年代，「行動研究」又有再生的現象。

John Elliott (1991) 指出從事行動研究的基本動機之一是致力於改善學校情境中教師教學與學生學習的品質意願，行動研究支持老師以一種思考的方式來改革困境。行動研究由發現問題開始，由問題尋找一個起始點，然後進行釐清情境、發展行動策略並付諸實踐。行動研究視「行動」為研究過程中一個重要的部分，由實務工作者針對其專業進行研究，是局內人的研究。行動研究最重要的特徵是把「我」放在研究的

中心，是一種知其然、有意圖的行動。

Lawrence Stenhouse (1975) 指出行動研究主要關切的是「變革」，此一觀點根植於發展與創新是專業實踐 (professional practice) 中一個重要的部分之想法。行動研究認為專業之所以成為專業，「變革」是其中不可避免且重要的一部分。換言之，行動研究的精神係經由「系統化」的自我研究、對其他教師之工作的研究，以及藉著教室的研究程序，來檢驗教學想法、學生能力等等的方法，用以發展自主性專業的一種「自主發展」(autonomous professional self-development) 的能力。

Jean McNiff, Pamela Lomax, Jack Whitehead (1996) 等認為，行動研究另一個特徵是「系統化的監督已產生有效的資料」，因此行動研究相當重視蒐集資料的技術及檢驗工作。

七、發展 (development)

所謂人類的發展，便是對人隨著時間所產生的生理以及心理上的改變進行科學性的研究。

張春興 (1996) 指出，「發展」(development) 一詞，在心理學上的意義是指在個體的生活其行為上產生連續性與擴展性的改變歷程，在這個歷程中，個體行為的改變可能是由簡單到複雜或由粗造到精密、分立到統合等經過。

Heraclitus, Fragmen(16thB.C) 說：「變化乃天地間唯一不變的事。」(黃慧真譯，〈發展心理學 - 人類發展〉，Diane E.Papalia & Sally wendkos Olds 原著，p1) 變化是持續一生的現象，但在童年期最為明顯。

Diane E. Papalia & Sally Wendkos Olds (1978) 指出童年期⁴ (年齡 3-12 歲) 變化可分為兩種形式, 分別是量的變化和質的變化。量的變化及生理上包含身高、體重、使用字彙數量上的變化; 質的變化則是指內涵、結構或組織上的變化, 如智能的本質、心理運作的方式, 好比一個不會語言的嬰兒成為一個能使用語言並能理解的孩子, 這期間的變化的種種歷程就是所謂的心智發展。

一般人認知的能力如感覺、知覺、動作和語言以及其他知能的發展都比後設認知來的快, 換言之, 一般人的自我監控能力的發展比其他知覺的發展來得慢, 因此許多有關理解監控策略的研究都以兒童為對象。

八、基模 (schema)

「基模」(schema) 是所謂「人如何從有意義的文章中學習」之理論中最主要的一項 (Bartlett, 1932), 基模是指一個人用來同化新訊息以及產生訊息回憶的現存知識。

Richard E. Mayer (1983) 將之定義為:

1. 基模可廣泛被運用在許多不同的情境, 以作為瞭解輸進來的訊息所具備的基本架構。
2. 基模如同我們所知的事物一樣, 是存留在我們的記憶中, 形成一種知識。
3. 基模圍繞著某些主題而被加以組織。

⁴ Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds (1978) 將人的一生分為八個時期: 1. 出生前階段 (受精至出生) 2. 嬰幼兒期 (出生至三歲) 3. 兒童期早期 (三至六歲) 4. 兒童期中期 (六至十二歲) 5. 青年期 (十二歲至二十歲) 6. 成年期前期 (二十歲至二十四歲) 7. 中年期 (四十至六十五歲) 8. 老年期 (六十五歲以上)

4. 基模中，包含有一些要用短文的特殊訊息來加以填補的空間。

換言之，基模是一種抽象的知識結構，它是儲存在記憶中的知識，並在詮釋新的資訊時扮演重要的角色。

鄭昭明（1987）認為當一個人理解文章的時候，閱讀者會積極的想運用過去的知識或先前的知識來了解文章中已知或未知的部分。在未獲得提示下，閱讀者會努力的搜尋所有與新知識相關的經驗，搜尋成果則達成理解的目的。有技巧的閱讀者在進行文章閱讀的時候，重要訊息往往比不重要的訊息更容易被記住，知道文章的結構（包含文章的形式、內容），也知道文章的主旨與觀念和大綱之間的關連性。

熟練的閱讀者會運用文章的主題大綱進行聯想，而忽略細部的內容或敘述文字，當回憶時，意識會圍繞著大綱而將整篇文章加以組織，所以回憶的增進是表現在文章結構的大綱上，而不是文章的內容或書寫形式與修辭技巧。靠著基模所堆疊出的認知網絡，讀者得以處理許多訊息。

Rumelhart（1980）認為，基模雖有助於處理出現在閱讀資料的訊息，不過有三種情形下，處理過程會失敗：

1. 讀者沒有合適的基模。
2. 讀者或許有合適的基模，但作者所提供的文章線索，可能不足以使基模發生作用。
3. 讀者可能找到對這文章前後一貫的詮釋，卻可能沒有找到作者所要讀者知道的那一個詮釋。