

# 以雙語合作統整閱讀理解模式為基礎之華 語文讀寫教學研究

彭妮絲\*

## 摘 要

合作學習中的合作統整閱讀寫作法，是針對語文教學中閱讀、作文、說話三者缺少聯繫，彼此孤立的現象而提出。華語作為第二語言教學不是語言知識傳授課，而是門實踐性很強的語言技能訓練課，而 BCIRC 具有高度交互作用的本質，可使雙語教師有效而迅速地管理不同語言，及銜接兩種語言的讀寫活動，可以為大班華語文授課方式。知識是一個認知的過程，只有放在動態學習的過程中才能真正被掌握；所以如何透過有效的教學法和教學技巧以協助學生提升寫作能力，並學習寫作的技巧與策略，是華語教師需要關切與努力的課題，因此研究者以此為題探索。本研究在性質上接近行動研究，著眼於華語文大班教學的難題，及對於外籍學生寫作能力的要求，以二十二名越南生為對象，主要採擷雙語合作統整閱讀理解模式作為論述架構，以呈現戲劇編寫、應用文寫作等教學活動進程為例，在實際教學行動中融入華語文閱讀理解策略訓練，對於華文讀寫教學課題進行探究。在大班級的華語文讀寫教學，最大的難題在於學生的華語文能力差異極大，在教學過程中如果採用雙語合作統整閱讀寫作法，一方面經由同儕協助以提升華語能力，另一方面重視個別發展，對於高華語文能力者之程度提升也能有所幫助。

關鍵詞：華語文讀寫教學、閱讀理解、學習遷移、雙語合作統整閱讀理解模式、行動研究

---

\* 環球科技大學華語教學中心/通識教育中心副教授

# 以雙語合作統整閱讀理解模式為基礎之華 語文讀寫教學研究

彭妮絲

## 壹、前言

就閱讀活動而言，閱讀不是對語言成分的精確理解，而是讀者有意識地從文字符號中選擇最精煉的語言訊號，經預測意義、思維加工，繼而得出初步判斷的過程。再者，寫作是一種信息輸出，能顯出創造性的表達能力，具有極強的實踐性，在語文能力的培養當中，是一極複雜的認知歷程，涉及的相關知識也頗為繁複；而華語文教學場域中，對於作文篇章教學，相較於漢字、詞彙及句子等的研究，顯得缺乏，也較少能在真實情境下進行，大部分的教學活動，多著力於口語會話、聽力訓練，兼及中文閱讀，寫作部分也只是學寫漢字、造句、或短文（信世昌，2001：117）；國際學生這樣的讀寫能力，對於專業領域該具備的華語文素養而言，已不敷使用。因此如何運用教學技巧與適當的教學法，幫助外籍生克服華文讀寫障礙，引導學生寫出合語法且內容適切的文章，是對外華語文教學不可忽視的課題。

近十年來，有關寫作領域的探討將「寫作視為歷程」，寫作教學的研究亦從過去重視寫作成品評估的「成果導向」，轉向對於寫作歷程的重視教學（張新仁，1994）。中文寫作教學偏重技巧的掌握，整體文章的佈局鋪陳、文字修辭技巧的運用，相較之下，第二語言寫作教學則不同，學習者對自己母語的寫作能力已充分掌握，在教學目標上必須強調以目標語寫作訓練，包括用詞的適當性、語法結構的掌握、句段篇章的銜接、文體語言的運用、思惟邏輯的系統性、文化認知的差異性，因此第二語言寫作教學所涵蓋的層面廣泛，教學的模式不同於第一語言的寫作教學（陳懷萱、林金錫，2003）；華語讀寫教學中，對於語場（field，指文本的主題內容）、語旨（mode，指人們在使用語言時，彼此之間牽涉的關係）、語式（tenor，在某一情境中聯合前兩者，並透過特定的語言結構以產生意義）（岑紹基：2003）的考量即益顯得重要。

合作學習將學生以異質同儕方式安排，經由共同合作討論，學習如何對自己與

成員負責、達到教師設計的學習目標，並接受團體獎勵，適用於不同的年級、科別，是一種兼顧學生認知與情意的學習方式。合作學習中的合作統整閱讀理解模式（Cooperative Integrated Reading and Composition, 簡稱CIRC），是針對語文教學中閱讀、作文、說話三者缺少聯繫，彼此孤立的現象提出，此策略包括三個主要因素：基礎教材活動、閱讀理解直接教學、整合語文與作文。合作統整閱讀寫作法於對外語文教學中之應用為「雙語合作統整閱讀理解模式」(Bilingual Cooperative Integrated Reading and Comprehension)，簡稱BCIRC，本文即以此為基礎進行華語文教學。

如何透過有效的教學法和教學技巧，以協助學生提升寫作能力，並學習寫作的技巧與策略，是華語教師需要關切與努力的課題，因此研究者以此為題探索。為了在有限的教學時數與資源下，幫助學生具備華語文讀寫能力，並達成有效學習，本研究採合作學習法中之雙語合作統整閱讀理解模式，著眼於大班華語文教學的難題，及對於外籍學生寫作能力的要求，以戲劇編寫課及應用文寫作教學活動之進行為例，對於華文讀寫教學課題進行探究，期探索一個適用於大班華文讀寫教學的課堂語文教學進程。

## 貳、文獻探討

以下就雙語合作統整閱讀理解模式、CIRC/BCIRC學習歷程，分述之。

### 一、雙語合作統整閱讀理解模式

#### （一）合作學習

合作學習（cooperative learning）是一種將個別學生組成小組或團隊，然後藉由成員間的合作以達成特定教學目標的策略。合作學習提供一種合作的學習環境，學生在異質小組中與同儕一起學習，從中幫助、提供資源、批判並修正彼此的觀點，最後分享發現的成果；在合作的學習環境中，可潛移默化的培養出更多的合作行為（盧富美，1992）。王金國和張新仁（2003）並指出，教師認為實施合作學習可刺激學生的創造力、可增進學生學習動機，促進學生學習並可發掘學生多元智能。Slavin（1985）認為合作學習是有系統、有結構的教學策略，教師依照學生不同能力、性別、種族之背景，將學生安排在同一個小組一起學習，是適用於大部分的學科及年級的方法。

Webb (1989) 收集19篇以合作學習為主題的研究，並歸納其結果，研究發現在小組討論中必須向同儕進行詮釋，不但協助他人理解，也逐漸提昇閱讀者的學習能力，凡能在小組討論中向同儕提供更多詮釋者，學得更多。Slavin (1990a、1990b) 先後對各種合作學習法之實驗研究進行比較，第二次研究結果發現，有49篇 (72%) 相關研究認為合作學習對學生之學習成就有顯著的影響。Duin (1984) 指出已有超過800篇以上的研究認為，透過合作學習方式進行學習的學生較以競爭或個別學習方式進行學習的學生有如下肯定的表現：學習成就較高、對學校及教師或教材都較為肯定、較易彼此接納等，有大量研究證明合作學習在增進學生成就方面具有成效 (Orlich, 2009)。

然亦有研究呈現無顯著影響者，如杜紹萍 (1999) 探討合作學習對成人英語學習成就、行為及滿意度影響之實驗研究，其研究結果顯示，合作學習組在「學習成就」方面並未顯著高於講授討論組，但有較佳的學習進步情形，在合作學習的效果方面則未獲肯定。又周立勳 (1994) 探討分組合作學習對學生學習成就表現的影響，研究結果顯示合作學習對國小學生互動表現有顯著影響，對學習動機與學習成就表現則無顯著影響。上述研究差異，可待進一步探究。

合作學習與閱讀成效方面，周立勳 (1999) 以國小五年級為對象，研究結果發現，有無基模 (schema) 是配對合作學習增進國小學童閱讀理解表現的關鍵。吳麗寬 (2000) 以臺中市一所國小普通班學生70名，學習障礙學生8名為研究對象，研究結果顯示，合作學習能增進普通學生與學習障礙學生的閱讀理解能力。從以上有關合作學習閱讀的研究，可以發現合作學習對閱讀有促進的成效，惟在閱讀理解上獲致不一樣的結論。

## (二) 合作統整閱讀理解 (CIRC)

自1970年迄今，合作學習被廣泛的運用在各種不同的學科上，基於合作理論的教學策略有數十種之多 (Nattiv, 1994)，其中常見的有：學生小組成就區分法 (Student's Team Achievement Division, 簡稱STAD)、小組遊戲競賽法 (Team-Games-Tournaments, 簡稱TGT)、拼圖法 (Jigsaw)、團體探究法 (Group-Investigation, 簡稱GI)、小組輔助個別化學習法 (Team Assisted Instruction or Team Accelerated Instruction, 簡稱TAI)、協同合作法 (Co-op Co-op)、合作統整閱讀寫作法 (Cooperative Integrated Reading and Composition, 簡稱CIRC)、共同學習法 (Learning Together, 簡稱LT)、複合教學法 (Complex Instruction, 簡稱CI)、結構化配對學習 (Structured Dyadic Methods, 簡稱SD) 等 (黃政傑、林佩璇，

1996：55）。

合作學習中之合作統整閱讀理解模式（CIRC）是諸多合作學習方法中，為學生讀、寫、說能力而設計的方案；合作統整閱讀理解模式的活動設計目的之一，即在學習過程中，由教師幫助學生廣泛地學習閱讀技巧，直接教導學生理解策略及後設認知策略。CIRC是由Slavin於1990年發展出來的，適用於閱讀與寫作的教學，是以小組方式彼此合作進行的，Johnson和Johnson（1986）指出這是一種透過合作以促進學生學習的方法，小組成員不是彼此競爭，而是合作共同解決問題。

合作學習的構成包含任務結構、酬賞結構及權威結構三要素（林生傳，1988）；至於合作學習的特色，綜合各家觀點，主要有：1.小組異質分組；2.小組成員積極互賴，彼此合作的情境；3.面對面的助長式互動；4.以共同的學習方式，個別的績效責任來進行合作學習；5.人際（社會、合作）技巧的學習；6.團體歷程（黃政傑、林佩璇，1996；簡妙娟，2003；Johnson、Johnson, 1999）。

### （三）雙語合作統整閱讀理解（BCIRC）

CIRC 於對外語文教學中之應用為雙語合作統整閱讀理解模式（Bilingual Cooperative Integrated Reading and Comprehension），簡稱 BCIRC。Calderon、Hertz-Lazarowitz 及 Slavin 等人（1998）在美國對二、三年級西班牙學生實施合作學習的雙語合作統整閱讀理解模式實驗研究，研究結果指出雙語合作學習閱讀寫作法，是一種有效改進西班牙學生學習英語閱讀的方法。此外，以色列（Sharan et al., 1984）及土耳其（Acikgoz, 1991）在英語學習為第二外語的研究中，亦指出運用合作學習法學習第二外語有其顯著成效。

Calderon、Hertz-Lazarowitz 及 Slavin 等人（1998）認為在雙語教學中採用 CIRC 時需考慮下列幾項因素：1.教師在所有應用階段都是研究者和協同合作者；2.整合母語發展的原則、理論和實務；3.整合學習第二外語發展的原則、方法和技巧；4.採用以學生為中心的建構主義理論，著重師生相互授權。採用 BCIRC 是因為其具有高度交互作用的本質，可使雙語教師有效而迅速地管理英語、西班牙語及銜接兩種語言的讀寫活動。

Calderon 和 Espino（1991）指出 BCIRC 的特徵與教學策略，包括閱讀教學前、中、後不同的閱讀理解活動。閱讀教學前的活動有：建立背景知識、作預測、預習文章、建立字彙；閱讀教學中的活動有分享閱讀、同伴配對閱讀、故事理解的尋寶活動、故事結構圖（story mapping）、重述故事、與故事相關的寫作、大聲拼讀字

彙；閱讀教學後的活動則有：字彙意義練習、同伴檢查、句型寫作、測驗、閱讀理解直接教學、寫作工作坊活動以及家庭讀寫活動。其並指出 BCIRC 整合聽、說、讀、寫，是一種有意義、有趣味性、符合學生語言文化背景的方法，有助學生處理逐漸複雜的教材、建立自己的字彙。

## 二、CIRC/BCIRC 學習歷程

合作學習的教學歷程，一般均包含老師對全班的教學，學生分組進行學習、學習評鑑、學習表揚四部分（黃政傑、林佩璇，1996）；所以不同的合作學習模式雖然採取不一樣的學習方式，但小組異質分組和互助合作的本質卻都一致。由於重視個別學習績效，因此使用各種方式進行學習評鑑；為了激勵學習，也側重小組學習成效表揚；為了讓學生反省小組學習狀況，並檢討教學設計，實施和成果，以作為改進教學的參考，亦安排團體歷程時間。

教師以合作學習的方式進行教學活動時，通常會在教學活動進行前，先將學生分組，每組 2-5 人，並隨機分派任務，小組中一位學生必須擔任記錄的工作。每堂課經教師 15 分鐘的講述後即下達作業，讓各組成員進行練習。其中小組成員的討論過程必須加以記錄，最後再隨機點選學生提出他們各組的解答，此練習可從簡單的問題一直延伸到難以解決的問題；小組討論內容分成下列幾類：1.回憶前次上課內容；2.課堂上須設定議題；3.難題解決；4.解釋書面教材的內涵；5.分析、評鑑與批判性思考；6.提問與概述（黃政傑、林佩璇，1996）。

CIRC 包括三個重要的活動，即故事讀本的相關活動、閱讀理解的直接教學及語文或寫作的統整（簡妙娟，2003：420），其步驟為：教師授課、小組練習、個別練習、同儕間的前測、課後的練習及測驗。教師依據學生閱讀能力將全班學生分組，之後再以異質性的小組二人一對，互相輪流朗讀文本、重述故事、生字練習，互相糾正檢查等，再由教師進行綜合測驗，統計成績表揚。同時以合作小組的方式，幫助學生從文本中主角、情境、問題的探討，學習更廣泛的閱讀技巧，以提升理解力。最後經由小組的學習活動中，協力計劃、編寫文章，並且加以發表，以統整學生讀、說、寫三方面的能力；其實施步驟如下：1.編閱讀小組；2.分組學習；3.讀本的相關活動；4.閱讀理解直接教學；5.語文寫作的統整；6.獨立閱讀流程（簡妙娟，2003）。學生在小組活動中，主要從事配對閱讀、故事結構和寫作練習、生字新詞朗讀、字義瞭解、故事重述、生字檢查、生字練習、同伴檢查及測驗等活動（黃政傑、林佩璇，1996：87），合作統整閱讀理解模式除兼顧合作學習的特色之外，依

然兼顧了傳統教學的特點。

Calderon 等人 (1998) 在設計的教學實驗中提出十五項 BCIRC 的教學與實施步驟：1. 建立背景與字彙 ⇨ 2. 作預測 ⇨ 3. 閱讀故事章節 ⇨ 4. 同伴閱讀及默讀 ⇨ 5. 進行故事理解的尋寶活動 ⇨ 6. 繪製故事結構圖 ⇨ 7. 重述故事 ⇨ 8. 重述故事的寫作活動 ⇨ 9. 建立字庫 ⇨ 10. 學生同伴交互檢查 ⇨ 11. 利用重要字彙作有意義的造句 ⇨ 12. 進行故事理解測驗 ⇨ 13. 直接進行閱讀理解技巧教學 ⇨ 14. 寫作工作坊 ⇨ 15. 獨立閱讀。

本研究即將 BCIRC 教學流程，納入閱讀小組 ⇨ 分組學習 ⇨ 讀本的相關活動 ⇨ 閱讀理解直接教學 ⇨ 語文寫作的統整 ⇨ 獨立閱讀流程，為本教學研究之論述架構。

### 三、系統功能語言學概念

Halliday (2004) 認為語言的性質決定人們對語言的要求，系統功能語言學 (Systemic Functional Linguistics, 簡稱 SFL) 能以具體的方式向學生傳授抽象的語言技巧；其並認為語言有三個特色：是社會過程的產物、是一個系統、是具有功能的；功能中又區分為三個元功能，即概念功能 (ideational)、人際功能 (interpersonal) 和語篇功能 (textual)，是在所有的語法中存在的。其並以兩個觀念架構來闡釋何為「系統功能語言學」：1. 語言為一具有三層結構的系統，並有同時傳達三層不同意義的功能；2. 語言乃社會慣例之表徵。進一步將語法結構區分為語法、語意及社會脈絡變數的交互關係來對文本做分析及解釋。這些情境變數通稱為語域 (register)，即「與某一情景配置語場、語旨、語式有關的語義配置」；語言總置於一定的情景語境當中，而語域是情景語境的具體表現 (岑紹基：2003：26)，情景語境對語言的影響見圖1。

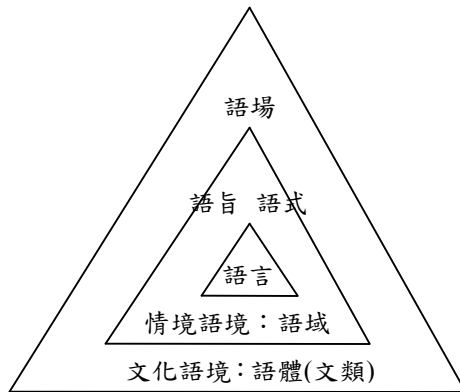


圖 1 情景語境對語言的影響

資料來源：岑紹基（2003）。**語言功能與中文教學—系統功能語言學在中文教學上的應用**。香港：香港大學課程學系，28頁。

系統功能語言最主要即是從語場（Field）、語旨（Tenor）、語式（Mode）三個脈絡變數來探討語言，此三種脈絡又分別對應語言的三種元功能，如下說明。脈絡、後設功能與真實概念之對應關係（岑紹基：2003），如表1：

1. 語場：探討社會活動、主題或內容；對應於語義中的概念功能，用來說明在真實世界發生了什麼事件。
2. 語旨：指人們在使用語言時，彼此之間牽涉的關係，主要瞭解語言傳遞中的人際關係；對應於語義中的人際功能，表示語言溝通中的角色、關係和態度等功能。
3. 語式：在某一情境中聯合前兩者，並透過特定的語言結構以產生意義，主要探討媒介和語言的角色；對應於語義中的語篇功能，表示語言訊息中的排列優先順序。

表 1 脈絡、後設功能與真實概念的對應

脈絡變數	後設功能	真實概念
語場	概念功能	真實
語旨	人際功能	社會的真實
語式	語篇功能	符號的真實

資料來源：Unsworth, L. (2000). *Researching language in schools and communities: SFL perspectives*. London: Cassell.



語言的發展是為了學習與人溝通、表情達意，因此語言和語境是不可分割的，語言會按不同的語境而作出有系統的變化。功能語言學的優勢，即是能夠清楚闡明語言和語境之間的關係，有助於語文教學。語言具有社會交流的功能，在不同的使用層次中，即具有不同的意義，透過SFL可以有效瞭解語言使用的系統架構與功能角色。

## 參、研究設計與實施

本研究主要在呈現以BCIRC學習歷程為主的教學進程，重點在教學法之論述，可應用於識字教學、應用文寫作等單元，本文僅以戲劇編寫與應用文寫作單元為例。以下就本研究之研究對象與期間、教學方法，分述之。

### 一、研究對象與期間

本研究旨在探討BCIRC應用於大班華語文讀寫教學，主要在解決華語文大班教學的難題；教學行動研究是以改善教學情境中行動品質的角度來進行研究的研究取向（夏林清等，1997），本研究從教師及研究者（teachers as researchers）的立場出發，著眼於教學情境改善，所以採行動研究法。

為求學習背景相似，以科技大學2009年越南1+3學制22名新生為對象，男6名、女16名。其在越南讀一年中文，在臺灣的大學讀三年，一入校即為二年級；英文能力普遍不佳，華語文能力落差極大，同學初來喜團隊行動。研究期間為2009年10月至2010年6月，其中2009年10月至2010年2月進行教學，獨力閱讀則自2010年3月進行至2010年6月。教學前進行「華語文能力測驗（初等）」（2008年華語文測驗線上模擬試卷），以瞭解學生華語能力起點，以作為分組之依據；前後測均以團體施測方式，於2009年10月23日（前測）、2010年2月26日（後測）進行。資料編碼部分：S表同學、D表日記、P表個人寫作、C表小組寫作，如DS1表第1號同學日記、PS1表第1號同學個人寫作、C1表第1組小組寫作。

### 二、教學方法

本訓練以系統功能語言學為啟示，以具體的方式向學生傳授抽象的語言技巧。再者，參酌Calderon等人（1998）在設計的教學實驗中提出十五項BCIRC教學與實

施步驟，擬訂課堂活動。課程中除強化一般語文知識與學習策略外，並加強不同語文之比對，期透過師生及同儕間的互動，逐步地幫助外籍學生發展讀、寫能力。本課程主要為閱讀小組⇨分組學習⇨讀本的相關活動（以上為第一階段）⇨閱讀理解直接教學（第二階段）⇨華語文寫作的統整⇨獨立閱讀（以上為第三階段），一連串動態過程，課程以個人閱讀驗收作結，最後予以獎勵。以下以劇本編寫單元的課堂活動為例（如表2所示）：

表 2 劇本編寫課堂活動

階 段	劇本編寫單元課堂活動	節 數	分 鐘
第一階段 重點	第一階段：故事讀本相關活動 1.建立背景與字彙；2.作預測；3.閱讀故事章節；4.配對閱讀及默讀；5.建立字庫；6.進行故事理解的尋寶活動	兩節	100 分鐘
第二階段 重點	第二階段：直接進行閱讀理解技巧教學 1.華語文特色及促進閱讀理解的策略 2.圖像式摘要 3.繪製故事結構圖及重述故事	一節	50 分鐘
第三階段 重點	第三階段：華語文寫作統整 1.重述故事的寫作活動；2.學生同伴交互檢查；3.利用重要字彙作有意義的造句；4.進行故事理解測驗；5.寫作工作坊；6.獨立閱讀	三節	150 分鐘
學生團隊 合作統整 閱讀理解 教學模式 教學	第一節課 讀本教學⇨小組討論⇨檢討、訂正與獎勵	一節	50 分鐘
	第二節課 讀本教學⇨小組討論⇨檢討、訂正與獎勵	一節	50 分鐘
	第三節課 閱讀技巧教學⇨小組討論⇨檢討、訂正與獎勵	一節	50 分鐘
	第四節課 小組統整活動⇨小組討論⇨檢討、訂正與獎勵	一節	50 分鐘
	第五節課 小組寫作活動⇨小組討論⇨檢討、訂正與獎勵	一節	50 分鐘
	第六節課 複習閱讀理解教學重點（小組競賽）⇨個別閱讀理解測驗⇨檢討訂正、記分活動	一節	50 分鐘
備 註	每節課之讀本教學時間佔 25 分鐘、小組討論時間約 15 分鐘、檢討訂正與獎勵時間約佔 10 分鐘。		

資料來源：研究者自製

## 肆、研究分析

本研究以BCIRC為基礎之華語文讀寫課之進程，主要以戲劇編寫與應用文寫作為例，呈現華語文讀寫教學活動進程。在方法上，採擷雙語合作統整閱讀寫作法及一般合作統整閱讀寫作法，作為論述架構；本研究之教學流程如圖2所示。

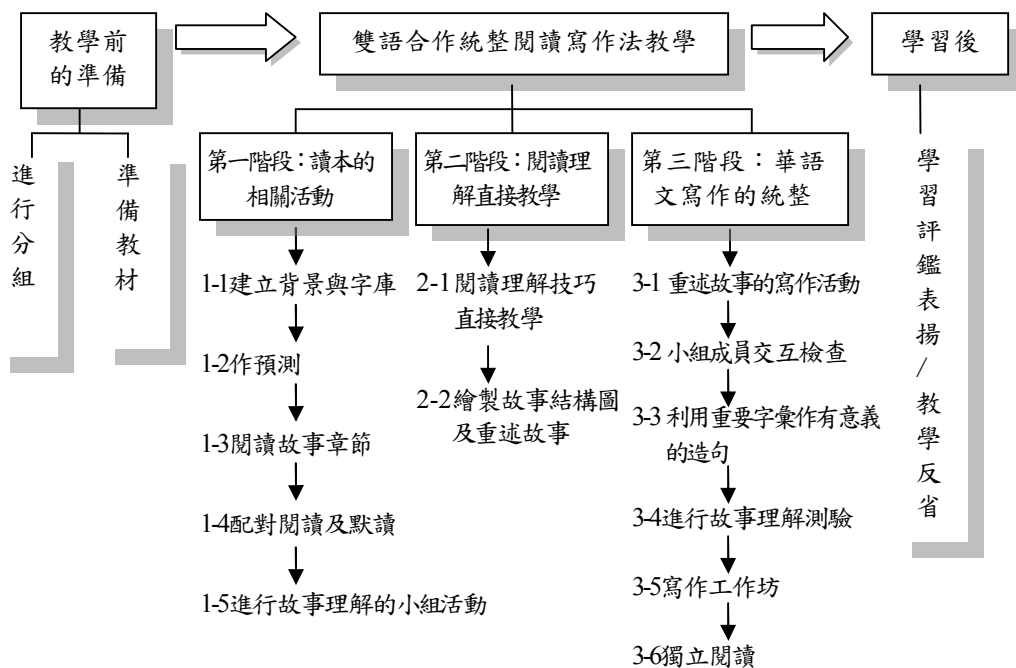


圖 2 華語文合作統整讀寫教學流程

資料來源：研究者自製

以下就閱讀小組⇨分組學習⇨讀本的相關活動（以上為第一階段）⇨閱讀理解直接教學（第二階段）⇨華語文寫作的統整⇨獨立閱讀（以上為第三階段）等課堂活動，重點分述之。

### 一、教學前的準備

教學前主要進行分組與教材準備。在BCIRC的教學活動中包含讀本的相關活動、閱讀理解的直接教學以及語文寫作的統整三個重要的活動，這些活動都是在異質小組中進行，至於同質教學小組成員則在異質小組中扮演活動領導角色。

## (一) 進行分組

BCIRC同時注重個人績效和團體目標，並結合同質教學小組和異質的工作小組，以統整學生讀、寫、說三方面的能力。BCIRC依照學生能力，將學生分成2-3組的閱讀組(同質小組)，再從各閱讀組中抽出2-3人，組成另一異質團體的配對組，是為異質小組。

合作學習小組人數，多為2至8人，其中以4-6人為宜，本班計有22人(編號S1-S22)，以5人至6人為一組，共分為四組。再者，合作學習分組基本原則是小組具有異質性，因此分組除考量性別、成績外，亦可考量學習動機、學習風格、社交關係及人格特質等因素進行分組；華語文課程中，同學華語文能力落差是最大的「異質」，所以本研究以「華語文能力測驗(初等)」為分組之主要依據，依成績高低分為同質教學小組，再以S形方式將同學編入異質的工作小組，華語文能力編組如表3所示。小組組成後，安排組內成員角色，如記錄、主持、發表等角色，不過視各組的任務需要將各種角色重新加以組合。

表3 華語文能力編組

編號	測驗	分組	編號	測驗	分組	編號	測驗	分組	編號	測驗	分組	編號	測驗	分組
S1	70	C15	S6	75	C11	S11	73	A13	S15	80	A09	S19	75	D12
S2	94	C03	S7	82	D08	S12	62	A21	S16	43	B22	S20	84	C07
S3	77	B10	S8	64	C19	S13	97	B02	S17	90	A05	S21	64	D20
S4	86	B06	S9	70	D16	S14	72	B14	S18	92	D04	S22	69	A17
S5	67	B18	S10	102	A01									

## (二) 準備教材

所謂教材是指教學時所需的種種材料，包括教學內容、教學流程、作業單、評鑑工具等，於教學過程分配給各小組使用，以便有效學習。剛開始可依學生學習情況給予小組一份教材，待學生習慣合作以後，才發給小組每位學生各有自己的材料；亦可分配教材給小組內每位成員不同的材料，讓整組成員完成一項共同的任務。本單元的教材，由同學討論後決定，同學決定使用越南傳統故事「Tám Cám」

為上課文本，由華語文能力較高所組成之同質教學小組，找出原始文本，研究者再協同此高分同質教學小組將「Tám Cám」翻譯為華文讀本（如Box1），翻譯過程中請華語文能力最好的越南籍研究生從旁予以協助。

### Box1：原始故事「Tám Cám」

從前從前，有一個叫葦（𠂇ㄥㄩ）的女孩，他跟繼母以及繼母所帶來的女兒芋（ㄍㄨㄩ）一起住，但是葦的繼母對葦不好。

有一天她的繼母叫葦和芋去田邊撿田螺，誰先把竹簍裝滿才可以先回家，葦努力的把竹簍裝滿，但是芋卻只知道到處玩樂，等到天快黑了，芋看到葦的竹簍已經滿了，但是自己的卻還是空空的，於是就騙葦說她的頭髮髒了，要葦趕快去洗，不然回家會被繼母罵，然後趁葦去洗頭的時候，把那兩個竹簍交換了。

等到葦回來之後，發現她的竹簍是空的，然後就哭了，突然有一個神仙出現了，問她為什麼哭的那麼傷心，葦告訴了神仙原因。神仙聽了之後，叫葦再看看她的竹簍裡面還剩下什麼，葦發現裡面還有一隻小魚，神仙叫她把魚帶回去養，於是葦就把牠帶回家養在井裡，每次要餵小魚的時候，就把水筒放進井裡叫著：「小魚小魚上來吧！」（節錄）

## 二、教學的實施

BCIRC包括下列一系列的流程：教師授課、小組練習、獨立練習、同儕檢驗、課外練習和測驗（Calderon等人，1998），以下呈現本研究的教學活動。

### （一）第一階段：讀本的相關活動

在第一階段，小組從事下列的活動流程：

#### 1-1 建立背景與字庫：

介紹教材內的故事並引導學生學習，就「Tám Cám」文本中較難的字彙，與同學共同完成字彙圖，列出生字新詞形成困難單字表，讓學生反覆朗誦直至熟練為止，此活動幫助學生自動地辨識重要單字。收集書面語彙的有效方法是從母語詞義出發，查閱與之對應的華語辭彙，實現L1與L2之間知識的轉換；同學對於越南傳

統故事「Tám Cám」內容已有相當的理解，所以請同學分組先行閱讀，對於其中生字、生詞，先行查閱。一篇300字的短文，如果有20個生詞，學習者就會出現閱讀困難，進而影響閱讀教學的效率，所以字庫訂在10-15字。學生必須精熟字庫中約10-15個生字的意義、發音及書寫，並由小組成員檢驗練習是否正確。

#### 1-2 作預測：

老師先示範、學生小組再進行預測。由於使用越南傳統故事，所以同學可以依據先備知識來預測華文讀本的內容。

#### 1-3 閱讀故事章節：

當老師示範閱讀時，請同學指出教師閱讀至何處，並鼓勵同學小聲跟讀。閱讀故事內容時，可試著設計題目，供1-5步驟中討論。至於如何將文章的重點形成問題，可採5W1H法自我提問：

- (1) Who (誰) — 主角、配角。
- (2) When (何時) — 事情發生的時間。
- (3) Where (何處) — 發生在什麼地方。
- (4) What (什麼) — 發生了什麼事。
- (5) Why (為什麼) — 為何會發生這件事。
- (6) How (如何) — 此事如何發生之狀況。

根據以上的過程仔細設計問題，小組成員再依照這些題目討論、澄清、筆記。

#### 1-4 配對閱讀及默讀：

分組輪流大聲讀出某段落、相互協助發音及字彙解碼。BCIRC的目的在提供學生大聲朗讀的機會，讀者可以從聽者處得到回饋，同時也訓練聽者如何對朗讀者做出適當的回饋。學生先行默讀，再和同伴輪流朗讀，或讀給華語TA及老師聽，聽者要給予回饋。課堂上的閱讀以競賽方式進行，以發音正確及音量大為評分標準。

#### 1-5 進行故事理解的小組活動：

要求學生分組討論回答問題，內容包括角色、場景，和問題解決的方式。BCIRC讓學生在閱讀組中，對問題進行探索，藉此教導學生如何進行閱讀，對文章中的問題進行深入的追蹤探索，以達到閱讀理解、字彙、解釋以及寫字等學習目標，並適度地引用獎勵結構，以引發學生合作的動機。在小組中可以進行如下活動(彭志平，

2007)：

- (1) 閃現法—幫助學生記憶、掌握生詞或詞組。
- (2) 聯想詞組法—讓學生通過聯想組詞。
- (3) 構詞分析法—讓學生掌握這些詞綴的意義，有助其掌握一大批詞的意義。
- (4) 對比分析法。
- (5) 接字龍遊戲法。

本單元在字詞方面，主要採對比分析法及接字龍遊戲法，以幫助同學複習、鞏固學過的字詞。

## (二) 第二階段：閱讀理解的直接教學

本階段除適時就華語文部件、構字特色、篇章分段概念、標點符號使用、詞彙擴充方式等進行解說外，主要進行閱讀理解的直接教學。

### 2-1 閱讀理解技巧直接教學：

指導學生特殊的閱讀理解技巧，如摘要、預測、推論等，進行閱讀理解技巧教學之後，要求同學小組練習，並進行個別小考。學習策略是學生用以提高學習和記憶的一切活動，學習方式的選擇和實施，最終目的在於知識的有效學習。學習方式的選用，都應實現知識學習的概念化、條件化、結構化、自動化，惟有如此才能達成有效的學習（董蓓菲，2006：124）。

閱讀理解是指閱讀者以本身的知識經驗及認知技巧、能力作為基礎，對閱讀題材進行思考，所建構得到的有意義的認知，需要有語文基模、文體知識、一般常識、或學科知識，以及分辨是否為重要訊息、辨認主要內容等能力。欲達成閱讀理解，通常必須強調如下八種技巧：找出細節、辨認主要的概念、辨識事件的次序、下結論、辨識因果關係、瞭解上下文中的字彙、做解釋，以及從文本中推論（Rosenshine, 1980）。Lerner（2000）即認為教師可以在閱讀前、閱讀中、閱讀後採取適當的策略，本研究中「閱讀理解直接教學」即參酌此促進閱讀理解的策略（見表4），特別著重閱讀後的圖式摘要（見2-2）。

表 4 促進閱讀理解的策略

閱讀前	閱讀中	閱讀後
❖ 建立閱讀目的	❖ 直接注意文章中困難或難以捉摸的部分	❖ 要求學生重述或摘要故事
❖ 回顧字彙	❖ 指出困難的單字和想法	❖ 產生圖形組織（組織圖、因果圖、大綱）
❖ 建立背景知識	❖ 要求學生確認問題和解決方法	❖ 按順序，加入故事事件的圖片
❖ 故事中相關的背景知識與資料	❖ 鼓勵默讀	❖ 對其他學生提出問題
❖ 鼓勵預測將要發生的故事內容	❖ 閱讀時，鼓勵學生監控他們自己的理解狀況	❖ 對故事和有關事實的教材，學生們寫出他們自己的反應
❖ 討論作者，有助於了解故事內容		

資料來源：Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8ed.). Boston: Houghton Mifflin.

上述從認知觀點強調互動與建構本質，在閱讀前、閱讀中、閱讀後應採取適當的策略，亦即讓閱讀者從文章中找尋線索與建構文章中的意義。在理解的過程中，除了藉由教師的鷹架協助來建立意義外，有效的理解亦有賴於讀者運用後設認知策略，以凝聚文章的意義（Lederer, 2000）。閱讀理解策略是後設認知的一環，是學習者發現自己閱讀產生困難時，所使用的輔助理解策略，不僅適用於輔助理解，且適用於教學，也可以使學生在獨立閱讀時增進閱讀理解，大學外籍同學其實是帶著大量的先備知識來學習華語，其中亦包含閱讀理解策略部分，所以在教學中較著重於圖解摘要的解說。

## 2-2 繪製故事結構圖及重述故事：

組員進行故事摘要重述，傾聽的學生則利用故事結構圖或大綱進行評估。在進行閱讀時，要求學生一邊閱讀，一邊做預測，讀完後，再做統整，並利用一些相關主題寫下短句，讓學生練習做摘要。在概念圖應用教學過程中，研究者及華語TA必須幫忙組織寫作、輔助完成寫作大綱。



概念圖在寫作上的運用，是指寫作者在確立文章的核心概念後，依據此主要概念延伸選擇出適合的相關概念，並加以排序組合、進行有意義的連結，然後將這些抽象模糊的概念具體畫成組織圖、設計出寫作大綱（馮瓊瑤，2004）。依學習項目的不同，其實可以採用不同的組織方式，以閱讀為例，如果文本是屬於小說性質，則段落式的說明是恰當的組織方式；如果學習內容與數學、電腦等相關科技，則圖解式與條列式的說明方式，或許更有助於學習內容的掌握（趙美聲，1995）。以圖解摘要等豐富方式呈現學習材料，可以幫助學習者組織學習的內容（鄭麗玉，2000）。

概念構圖的寫作教學方式，對於提昇學生的內容思想、組織結構上，有顯著的成效，但在文句表達及基本技巧方面，則無明顯的進步（陳秋好，2007），所以在華語教學的應用上，必先輔以字、詞擴充教學。在概念圖應用教學過程中，教師必須扮演有效組織寫作概念、輔助完成寫作大綱的角色，以促進學生形成寫作時的讀者知識。使用此種教學方法，教師需從學生的先備知識出發，有效運用策略幫助學生回憶、連結舊經驗，寫作才能達到有意義的階段。

讀寫形式包括個人構思和集體討論二種，個人構思可選擇三種形式：自由寫作、概念圖、啟發法，概念圖在華語教學上的應用，必須結合自由書寫：設定一段時間，不必考慮語法、漢字，儘可能不斷地寫，可以是純粹思維、提高漢字書寫速度的熱身練習，沒有任何話題的寫作；也可以是設定一個話題，由此話題聯想，當學習者無話可寫時，可以通過提問來啟發。

### （三）第三階段：華語文寫作的統整

語場、語旨、語式，會影響語言的選擇，亦即在不同的功能的前提下，說話者的語篇是隨著話題內容不同、說話者與聽話者關係的不同和表達管道或模式不同，而有不同的變化（岑紹基，1999）；語言與語境有密切的關係，而語場（寫什麼）、語旨（為何寫）、語式（怎麼寫）這三個變數又直接影響語言的選擇，寫作教學的目的就是要教導學生掌握那此三個變數後（語場、語旨、語式），運用適當的文字，把想要說的話寫出來。BCIRC發展的目標在於設計、實施和評鑑寫作的過程，在小組活動中，學生共同計畫、擬草稿、撰寫文章，學生與組內同學完成計畫後，並做出結論進行草稿習作，並和組內同學交換並修正自己的文章，而後小組一起進行編輯工作，繼之口頭或書面發表，過程中並扣緊上所述之語場、語旨、語式三個變數。

#### 3-1 重述故事的寫作活動：

Bargh和Schual（1980）指出，向同儕解釋某些概念與訊息時，通常需要以新的

方式重新思考文章內容，解釋時必須考量他人先備知識，或將說明的內容轉換成他人熟悉的詞彙，或產生新例子，這種社會認知活動（social-cognitive activities）可以引導解釋者澄清某些觀念，並且重組文章內容，或以某種新方式將題材重新概念化（reconceptualize），這種概念化的重新建構將帶來新的意義，並增加閱讀理解。重述故事亦即可達到概念重構，增進閱讀理解的功效。

故事重述階段包括起草稿、改寫、編輯及出版。此階段將「Tâm Cám」改編為劇本形式。同學對於越南傳統故事「Tâm Cám」內容已有相當的理解，所以請同學分組先行閱讀，對於其中生字、生詞，先行查閱，接著將其改編為小說或劇本形式，提示同學儘量以「模擬生活對話」方式呈現故事內容，依據故事情境不斷思索可能的對話內容；本班共分四組，雖均使用「Tâm Cám」為主軸進行改編寫作，產生了四種不同型態的改編本。同學改寫多利用課餘進行，最後定稿前，請兩位TA協助國際學生就用字遣辭、分段、標點等修改文本。同學改寫文本舉例如Box2，其中尚有些缺誤（如波折線），標點的運用有誤者如「養雞。養豬。打掃煮菜」，缺字如「她忍不情緒哭了」缺「住」字。所有錯誤於課程總結提點同學注意，在未來應用時改進。

### Box2：「Tâm Cám」改寫（第三組）

從前從前有一個很漂亮的女孩，她人很好，她叫Tam她跟繼母以及繼母所帶來的女兒叫cam一起住，但是繼母和cam對tam不好，每天都要求tam做家事，從種秧苗到養牛。養雞。養豬。打掃煮菜都必須要做好，如果做不好就被繼母和cam罵，打得很可憐！tam都忍住不敢有任何意見，凡事都求完美。有一天...

士兵說：喂～喂～喂～大家注意聽，今天國王說要開宴會，順便幫王子選王妃，請大家來參加。

旁白：大家聽到這樣都很開心穿上漂亮的衣服，馬上打扮去參加，tam的繼母和cam都準備去，可是他們不想讓tam去所以他們兩個一起想出計謀。

Cam：姐姐你想參加國王的宴會嗎？你那麼漂亮！王子看到一定會很喜歡你。

Tam：別這樣說，我沒你說的那麼好！除了做家事之外，我什麼都不知道，而且去的話，沒有漂亮的衣服怎麼可以去參加呢？

Cam：沒關係，衣服我可以借你！打扮我可以幫你，我們一起去吧！

（續下頁）

Tam : 真的嗎?那麼非常感謝你!我們趕快準備吧!

繼母 : tam你去哪裡啊!家事都做好了嗎?

Tam : 我都做好了!所以媽媽請讓我和妹妹一起去吧!

繼母 : 可以阿!可是我還有一個事情還沒做,你幫我做好了你就可以去了。

Tam : 媽媽有什麼事情嗎?

繼母 : 因為啊!有老鼠跑過來撞到了一甕米跟一甕米糠,所以混在一起了!所以你幫我把米跟米糠分開就可以去了!

旁白 : tam沒說什麼,只好默默的去做!繼母和cam他們兩個人自己去參加宴會tam受了委屈想說要分到什麼時候?她忍不情緒哭了。

旁白 : 神仙突然出現了!

神仙 : tam別哭了!我知道你的痛苦,所以我來幫你,這是衣服和鞋子你趕快穿上去參加宴會吧!這件事我會叫小鳥來幫你!別擔心!... (節錄)

### 3-2 小組成員交互檢查：

小組成員運用檢查評估表檢查，是否完成任務以及所達到的標準，或依照自己學習的速度進行相關的主題寫作練習與獨立閱讀。在1-1階段，每位同學均建立自己的字庫，有自己的困難單字表，同學運用「Disappearing List」策略，讓每週困難單字表上的單字逐漸減少，直到最後整張表「消失」。如前所述，同學劇本改寫多利用課餘進行，最後定稿前，請兩位華語TA協助國際學生就用字遣辭、分段、標點等修改文本。同學改寫文本尚有些缺誤，如標點的運用及缺字、錯字等，於課程進行中隨時提點同學注意，在未來應用時改進。

### 3-3 利用重要字彙作有意義的造句：

由文中挑出五個或五個以上的字彙作造句練習，所造的句子必須能傳達字彙的意義，此練習亦請組員交互檢查。

### 3-4 進行故事理解測驗：

測驗內容包括依照提供的字彙造出有意義的句子，並且讀出所列的字彙。

### 3-5 寫作工作坊：

告訴同學如何完成寫作作業、小組成員進行討論、教師與學生共同完成前置寫作、正式寫作與修訂。寫作的教學主要採如下模式：計畫階段→草稿階段→編輯階段→公開發表。如上述「重述故事寫作活動」主題，可延伸撰寫讀後心得或與故事相關之題目。此外，以下再舉日記改寫為例呈現單元活動。請同學以日記文類為主軸，不限字數、範圍，或流水帳，或所感所思，儘可能自由寫作。每星期規定同學繳交兩則日記，一方面訓練其基礎寫作能力，另一方面也可藉此瞭解國際新生在臺的學習狀況。作業繳交方式，可手寫可打字，可書面也可採電子郵件方式繳交，較鼓勵同學以打字電子郵件方式繳交，因所觸發的感官越多（聽覺、視覺、觸覺），學習成效亦較佳。同學自由書寫例如下：

DS1：十二點才起來，我感覺今天一定是輕輕的天。五點去運動，看風景，感覺很舒服。看到黃昏我想家了。（2009/12/14）

DS20：我們國際學生有機會交流。有很多好節目，壯觀、空氣熱鬧，快樂。我們已經有一個補益，快樂的國際周。（2009/11/25）

C3：我們學校舉行國際週讓我們都覺得很高興。因為我們可以跟國際學生多多交留。我們更了解在世界上的一些文化。我們再可以看表演嘗式Malaysia，Indonesia有名的特產。我們也可以參加表演，把我們傳統舞蹈給大家欣賞。我們都覺得這個活動很有意思。（200911/27）

課堂共同寫作部分，徵求同學提供日記作為討論範本，同學提供之範文如Box3。上課時將日記範文投影在白板上，逕於白板上與同學共同修改。標點符號在建立先備知識階段已講授，但學生概念仍模糊，此即為加強修改的重點。剛開始先示範修改重點，舉例如下：

- (1) 刪去贅字：華文行文遇到主詞如「我」、「我的」等字詞，常省略，所以可適當省略。
- (2) 避免重複：如下則日記中的「然後」一詞或可刪，或可以「接著」替換。
- (3) 適當使用標點符號：儘量應用多種標點符號，莫使用「。」為句點。

**Box3 日記一則：**

2009/12/31 星期四

今天我們不用上課，我早上起床跟室友打掃房間，新年準備來了，然後  
贅字，可刪      贅字，可刪      以準備新年的到來。  
 我洗我的衣服，打掃完之後已經中午了我去餐廳吃飯，然後回到房間睡覺我  
可刪      加。↑  
 睡到五點，我在去吃飯，然後我打電話回越南跟我的爸爸媽媽問好，然後祝  
刪      再      贅字，可刪  
 他們新年快樂，身體健康，萬事如意，我在臺灣努力學習！然後我打電話給  
↑插入「會」  
我的哥哥問好，他現在在中原大學學習，我也祝他新年快樂，身體健康，11  
。  
點半跟室友和宿舍朋友，在樓下看電視，看煙火然後我跟我的室友祝宿舍朋  
不同活動可適當分段      、      ↑加「，」改：我們互道新年快樂  
友新年快樂，然後回房間睡覺。  
最後

3-6 獨立閱讀：

在期初發給同學閱讀檢核表，由同學自訂進度及書籍，以學期閱讀百本書為目標，同學每日均撥出時間閱讀自選書籍，並必須通過檢核（華語TA或老師口試）；檢核時依同學程度，判斷該書是否合適，若不合適，請同學另選書籍檢核。通過後由華語TA或老師於檢核表上簽名，證明同學依照要求完成閱讀作業。同學獨立閱讀之文本，華語文能力較好的同學閱讀國語日報，次之閱讀國語日報週刊，以上兩種讀本由筆者提供，至於華語文弱讀者則選擇繪本閱讀，從啟蒙繪本到《最後一片葉子》等。

**三、教學後學習評鑑表揚/教學反省**

教學後評鑑主要就團體的戲劇表演、個人的閱讀進度，及華語文能力測驗方式進行。

**(一) 質性學習評鑑**

如果缺乏互動技巧的教導，那麼小組討論的效果也不會顯現出來，因此Webb (1989) 主張，必須事先構思一些明確的策略以激勵學生發展有效的互動。本課程

最後是以團體的戲劇表演，及個人的閱讀檢核單作為評鑑表揚的依據。團體評分方面，課堂上除針對同學改寫之文本進行解說與評鑑外，並舉行戲劇表演，邀請其他老師及他國籍學生（馬來西亞、印尼），就口語、肢體動作、故事內容等項目進行評分，以作為學期評量之依據（見圖2、圖3）。個人評分方面，以閱讀檢核單為評分與獎勵的依據，期初即告知同學以學期百本書籍為目標，最快達成百本目標前三名，即予獎勵。



圖 3 第 3 組表演照



圖 4 第 1 組表演照

教師在合作學習中必須觀察小組學生的互動狀況，評鑑學生在學習工作上的學習情形，以及在人際技巧和小團體技巧上的表現，必要時可介入學生的學習，以協助學生改進學習成效。在合作學習的教學過程，最後一個步驟是教學反省，以反省教學設計是否適當，每一個步驟的實施是否妥切，教學目標是否達成，以作為未來繼續實施合作學習教學時之調整依據（黃政傑、林佩璇，1996）。

## （二）量化學習評鑑

量化學習評鑑方面，採華語文能力測驗，由表5、表6得知（前測有兩名同學未考試），華語文能力初等測驗前後測平均數為59.75分及77.60分，標準差各為11.612及14.013，後測標準差較大，顯然是個別學習差異所致。樣本之相關係數為.634， $p=.003$ ，達顯著。此一成對樣本檢定的 $t_{(19)}$ 值為-7.147，顯著性為.000，考驗結果達顯著，表示此二十名學生的兩次考試成績有顯著的不同，顯示學生的成績有進步的趨勢。

表 5 華語文能力測驗成對樣本相關及統計量

華語文能力測驗初等	平均值	標準差	標準誤	相關	顯著性
前測 (N=20)	59.75	11.612	2.596	.634	.003
後測 (N=22)	77.60	14.013	3.133		

表 6 華語文能力測驗成對樣本檢定

	平均數	標準差	平均數標準誤	t 值	自由度	顯著性
前測-後測	-17.850	11.170	2.498	-7.147	19	.000

### (三) 教學反思

本課程在每節課結束前，會預留約10分鐘作為獎勵、檢核閱讀記錄表、定期讀書報告等，按時完成者可以為小組得分，提早完成者可進行個人閱讀。百本閱讀功課，剛開始的時候造成同學很大的壓力，同學認為不可能達成，但進行一個月後，同學閱讀速度加快，也不再覺得目標遙不可及。學期末核算結果，有兩位同學達成目標，三位同學接近目標，全體同學均超越當初自己所設定的標準，最後擇其前三名予以獎勵。剛開始，小組中的華語文弱讀者，為完成個人閱讀功課，常依賴語文能力強的小組成員，造成組員莫大的負荷，後來增加多位華語TA的協助，解決了這項難題。

## 伍、結語

華語文教學中，大班級學生語文能力差異極大，為因應大班教學，本研究採行雙語合作統整閱讀理解模式進行。合作學習是以小組方式彼此合作進行的，是一種有系統、有結構的教學策略，透過合作以促進學生學習的方法；其中雙語合作統整閱讀理解模式，整合聽、說、讀、寫，是一種有意義、有趣味性、符合學生語言文化背景的方法，以進行第二語教學，有助學生處理逐漸複雜的教材、建立自己的字彙。

寫作是一個「發現」的過程，「寫作歷程教學觀」係認為寫作的過程是不斷的

發現（張新仁，1994）；作者在書寫時，慢慢地整理出自己的想法，經過反覆閱讀修正，才能真正清楚如何表達自己的想法。因此，在設計教材和編排課程上，就不能忽略寫作活動的本質與寫作社群之間的互動；再者語言溝通必須建立在相同的基模上，BCIRC包括一系列教師授課、小組練習、獨立練習、同儕檢驗、課外練習和測驗的流程，即是著重於寫作活動的本質與寫作社群之間的互動，即將重點置於藉由相近基模的小組互動方式，讓每位學生獲得閱讀理解的基礎。

華語閱讀的教學原則：實踐性，實用性，由易到難、循序漸進、以學生為中心。華語作為第二語言教學，不是語言知識傳授課，而是門實踐性很強的語言技能訓練課，只有通過實際操練去培養學生的技能；而BCIRC具有高度交互作用的本質，可使雙語教師有效而迅速地管理不同語言，並銜接兩種語言的讀寫活動，可以為大班華語文授課方式。在華語文教學過程中如果採用BCIRC，一方面經由同儕協助以助提升華語能力（華語文能力後測達顯著進步），另一方面重視個別發展，讓高華語文能力者之程度也能有所提升，是有效促進華語文讀寫之教學法。

## 參考文獻

- 王金國、張新仁（2003）。國小六年級教師實施國語科合作學習之研究。*教育學刊*，21，53-78。
- 杜紹萍（1999）。合作學習對成人英語學習成就、行為、及滿意度影響之實驗研究。中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 吳麗寬（2000）。合作學習對國小障礙學生閱讀理解與同儕社會關係之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 岑紹基（1999）。系統功能語言學及其在應用寫作教學上的運用－香港高中學生學習報告寫作的研究。載於余國瑞（主編），*應用寫作理論與教學研究*（132-142頁）。香港：香港社會科學出版社。
- 岑紹基（2003）。*語言功能與中文教學－系統功能語言學在中文教學上的應用*。香港：香港大學課程學系。
- 林生傳（1988）。*新教學理論與策略*。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 周立勳（1994）。國小班級合作學習之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，



- 未出版，臺北市。
- 周立勳（1999）。**配對腳本合作學習對國小學童閱讀表現的影響**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 信世昌（2001年12月）。**網路中文應用文寫作課程之設計與實施**。第二屆全球華文網路教育研討會，臺北市。
- 陳秋好（2007）。**概念構圖寫作教學對國小四年級寫作困難學生寫作學習效果之研究**。臺中教育大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳懷萱、林金錫（2003年10月）。**運用網路互動進行華語文寫作學習之探討**。**第三屆全球華人網路教育研討會**，臺北市。
- 張新仁（1994）。**著重過程的寫作教學策略**。**特教園丁季刊**，9(3)，1-9。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。**合作學習**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 馮瓊瑤（2004）。**國小四年級學童實施概念構圖作文教學研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 彭志平（2007）。**漢語閱讀課教學法**。北京：北京語言大學出版社。
- 董蓓菲（2006）。**語文教育心理學**。上海：上海教育出版社。
- 趙美聲（1995）。**前導組織與歸納組織在閱讀教學上的應用**。**教學科技與媒體**，19，16-21。
- 鄭麗玉（2000）。**認知與教學**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 盧富美（1992）。**談合作學習及其教學流程**。**教師之友**，33(4)，3-8。
- 簡妙娟（2003）。**合作學習理論與教學應用**。載於張新仁（主編），**學習與教學新趨勢**（403-463頁）。臺北市：心理出版社。
- 夏林清、蕭幸玲、林益民、廖新春、林容秀、許維素、黃宜敏（譯）（1997）。**行動研究方法導論—教師動手做研究**（原作者：H. Altrichter, P. Posch, & B. Somekh）。臺北市：遠流出版社。（原著出版年：1993）
- Acikgoz, K. (1991, March). *Cooperative, competitive and traditional techniques and*

- foreign language achievement*. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English as a Second Language, New York.
- Bargh, J. A., & Schual, Y. (1980). Peer interaction in a cooperative learning classroom. *Journal of Educational Psychology, 72*, 593-604.
- Calderon, M., & Espino, M. (1991). Promoting Language Proficiency and Academic Achievement through Cooperation. *Texas Researcher, 2*, 1-8.
- Calderon, M., Hertz-Lazarowitz, R., & Slavin, R. E. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from Spanish to English reading. *The Elementary School Journal, 99* (2), 153-165.
- Duin, A. H. (1984, May). *Implementing cooperative learning groups in the writing curriculum: What research shows and what you can do?* Paper presented at the 25th Annual Meeting of the Minnesota Council of Teachers of English, Mankato, MN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED251849).
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. London: The Continuum.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: Co-operative learning in the science classroom. *Science and Children, 24*(2), 31-33.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Make cooperative learning. *Theory Into Practice, 38*(2), 67-74.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*(1), 91-106.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Nattiv, A. (1994). Helping behaviors and math achievement gain of student using cooperative learning. *The Elementary School Journal, 94*(3), 285-297.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., & Trevisan, M. S. (2009). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C.

- Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S. & Sharan, Y. (1984). *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 5-15). New York: Plenum Press.
- Slavin, R. E. (1990a). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 1, 52-54.
- Slavin, R. E. (1990b). Comprehensive cooperative learning model : Embedding cooperating learning in the curriculum and the school. In S. Sharan (Ed.), *Cooperating Learning Theory and Research* (pp. 260-283). New York: Praeger.
- Unsworth, L. (2000). *Researching language in schools and communities: SFL perspectives*. London: Cassell.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.

# Teaching Chinese Based on the BCIRC

Ni-Se Peng\*

## Abstract

The bilingual cooperative integrated reading and comprehension (BCIRC) is designated to dissolve the isolation among reading, composition, and speech in teaching language and is characterised by its highly interactive nature, which enable teachers effectively and rapidly manage to tackle the reading and writing activities of bilingual students and is suitable for the need of huge classes. Knowing is a cognitive process and knowledge can be fully grasped only in a dynamic learning process. The teaching of language is to help students have a good command of the target language and understand its cultural development. Teaching Chinese as second language, therefore, is more than teaching linguistic knowledge; it is hands-on practice to gain linguistic skills. That is, to find out a more effective teaching method and help students improve their abilities, skills, and strategies of writing is the important and urgent mission what teachers of Chinese language cannot ignore. It is the origin of this study. However, when one is teaching Chinese reading and writing to a huge class, as we know it, the biggest obstacle is the fact that the learners are of diverse abilities in learning and with different knowledge of it. This study, being one close to action research, is to conquer this difficulty and at the same time to meet the requirements for writing ability of foreign students. Adopting the BCIRC as its practical frame, this study is to explore the issues of teaching Chinese reading and writing by taking 22 Vietnamese students in a class with courses of script-writing and applied-writing as subjects and to the teaching of reading and writing the training of reading strategy was also added. It will reveal that applying the BCIRC to huge classes like the one mentioned above will on the one hand improve students'

---

\* Associate Professor, Chinese Language Center & Center for General Education, TransWorld University

Chinese proficiency with the help from peer learners, and on the other, the individual developments are emphasised and therewith all levels of students alike will learn to their advantage.

Key words: teaching and learning Chinese, reading comprehension, learning transference, Bilingual Cooperative Integrated Reading and Comprehension (BCIRC), action research

