

國立臺灣大學文學院華語教學碩士學位學程

碩士論文

Graduate Program of Teaching Chinese as a Second Language

College of Liberal Arts

National Taiwan University

Master Thesis

建構主義視域下線上華語拼音教學互動性研究

Researching Interactions in Online Chinese Pinyin

Courses Through Constructivism Theory

邵琪

Qi Shao

指導教授：竺靜華 博士

Advisor: Ching-hua Chu, Ph.D.

中華民國111年9月

September 2022



摘要

隨著網路科技的發展，加之新冠疫情的催化，線上華語課程正處蓬勃發展態勢。在社交距離受限的狀況下，線上課程「足不出戶」即可隨時上課的特性，廣受華語師生青睞。但同時，在線上教學實踐中，「互動性不足」亦頗受華語師生詬病。因此，本研究即以此為切入點，旨在提出一套有效提升線上華語教學互動性的教學模式。此模式通過劃分「課前」、「課中」、「課後」三大線上教學環節、增加互動面向、縮短單純「面對面」教學，並以多元語言遊戲及活動串連課堂等方式，增加課堂互動頻率，改善線上華語教學品質。本文以需要大量開口互動的拼音課程進行線上教學設計，開發可行的教學模式。

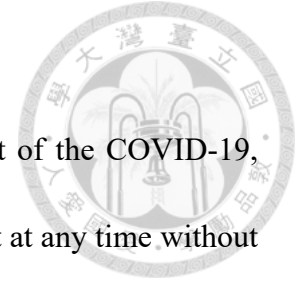
本文以「以學習者為中心」的建構主義理論作為本文的核心理論，整理分析線上華語教學、課堂互動理論、華語拼音教學的相關理論與實踐，為本研究的開展打下紮實基礎。並透過訪談參與線上華語課程的師生，分析當前華語線上課程的優與劣，著重探討造成其互動性不足的因素，提出相應策略。最後，以拼音課程為例設計高互動性的線上華語教學模式，並招募學生實施教學，以檢驗其可行性，再通過教學反思對不足之處進行完善。

世界終會撥開疫情帶來的重重雲霧而重見天日，但華語教學領域正在發生的深刻變革將歷久彌新。本研究希望能為線上華語教學的發展盡綿薄之力，並祈盼更多華語教學研究者加入行列，為線上華語教學能守得雲開見月明而持續接力。

關鍵字：華語教學、線上華語教學、拼音教學、課堂互動、建構主義理論



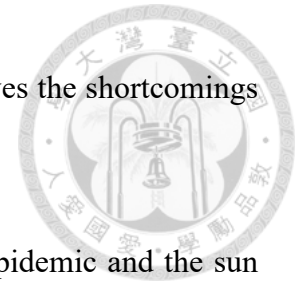
ABSTRACT



With the development of network technology and the catalyst of the COVID-19, online Chinese courses are flourishing. Online courses can be taught at any time without going out, which is widely favored by Chinese teachers and students under the situation of limited social distance. However, lack of interactivity in online teaching is also widely criticized by Chinese teachers and students. Therefore, the study aims to propose a teaching model that can effectively improve the interactivity of online Chinese language teaching. The teaching model is designed to increase the frequency of classroom interaction and improve the quality of online Chinese teaching by dividing online teaching sessions into pre-class, in-class, and post-class as well as linking the classroom with diversified language games and activities to increase the number of interactions and to shorten the time of face-to-face teaching. In the paper, phonetic courses which need a large number of interactions are used as the content for teaching design, and also for developing the feasible teaching mode.

The paper makes the “learner-centered” Constructivism Theory as the core theory, and sorts out and analyzes the theories and practices related to online Chinese teaching, classroom interaction theory, and Chinese phonics teaching to lay a solid foundation for the study. The strengths and weaknesses of the current online Chinese courses are analyzed by interviewing teachers and students who have participated in the online Chinese courses, and this paper also focuses on the factors causing the lack of interactivity and proposes corresponding strategies. Finally, taking phonic courses for example, the study designs a highly interactive online Chinese teaching model first, then recruits

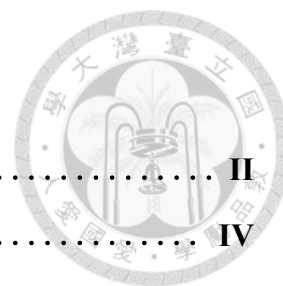
students to implement the teaching to test its feasibility, and improves the shortcomings by teaching reflections.



Even though the world will eventually lift the clouds of the epidemic and the sun will rise again, the profound changes taking place in Chinese teaching will be everlasting. The study hopes to make its humble efforts to the development of online Chinese teaching, and hopes that more Chinese teaching researchers will join the ranks to continue to contribute to the development of online Chinese teaching.

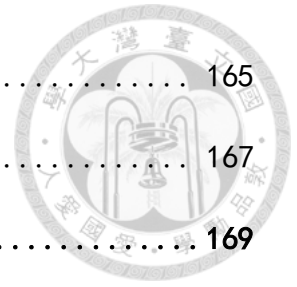
Key words: Chinese teaching, online Chinese teaching, phonetic teaching, classroom interaction, Constructivism Theory

目 錄



摘要.....	II
ABSTRACT.....	IV
表目錄.....	VIII
圖目錄.....	X
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	2
第三節 研究方法與步驟.....	3
第二章 文獻探討.....	5
第一節 建構主義理論.....	5
第二節 線上華語教學.....	27
第三節 課堂互動的理論與實踐.....	37
第四節 漢語拼音的教學.....	49
第三章 線上華語教學的現況調查與互動分析.....	79
第一節 線上華語教學的優勢與劣勢.....	79
第二節 線上華語教學的互動場域.....	92
第三節 線上華語教學的互動策略.....	102
第四章 基於建構主義理論的線上華語拼音教學設計.....	113
第一節 教學內容.....	113
第二節 教學設計.....	126
第三節 教學理念.....	159
第五章 結語.....	165

第一節 研究成果.....	165
第二節 未來展望.....	167
參考文獻.....	169
附錄一.....	179
附錄二.....	181



表目錄



表 1 傳統教學設計與建構主義教學設計的差異.....	9
表 2 「同步遠距學習」與「非同步遠距學習」的類別與形式.....	30
表 3 基於微信的對外漢語互動教學模式.....	45
表 4 在線互動漢語教學平台教學形式.....	46
表 5 學習五階段互動模式.....	48
表 6 西方早期漢語教材中的漢語拼音方案.....	49
表 7 《漢語拼音方案》聲母表.....	53
表 8 《漢語拼音方案》韻母表.....	53
表 9 一年級上冊教科版漢語拼音教材拼音教學內容.....	58
表 10 「拼音樂園」遊戲情境框架.....	66
表 11 聲韻拼合表.....	74
表 12 訪談學生資料.....	81
表 13 訪談教師資料.....	85
表 14 Zoom 白板可使用的工具.....	96
表 15 Jamboard 白板可使用的工具.....	98
表 16 ClassIn 工具欄介紹.....	100
表 17 線上拼音課程的課時及內容.....	117
表 18 參課學生資訊.....	148



圖目錄

圖 1 線上拼音課程的環節.....	116
圖 2 線上拼音課程的教學內容.....	117








第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

2020 年初，新冠疫情來勢洶洶、席捲全球，改變了人類慣常的生活方式。當人與人的接觸突然受限，傳統的實體教室也於一夕之間成了遙不可及的目的地，但在「停課不停學」的號召下，各式各樣的線上課程如雨後春筍般展開，華語教學領域亦不例外。

線上華語課堂突破了時空限制，分散在世界各地的師生通過網路即可瞬間連接；線上華語課堂擴大了學習的邊界，有志於學習中文的學生即使難以出國留學，也有機會說出一口漂亮中文；線上華語課堂還促進教學設計的多元化，藉助多媒體技術，教學內容及教學方法都可以有更新潮的思路……凡此種種，都讓我們看到了「線上教學」成為當下的趨勢，在未來也具有無限的發展潛力。

然而受疫情所迫，線下實體課堂倉促轉型為線上虛擬課堂的過程也顯露出諸多弊端。筆者在研究所階段參加過日文課，當課堂在實體教室進行時，常常會有和同學角色扮演朗讀課文的機會，但當課堂轉至線上，受限於線上平台的功能與師生間的網路狀況，課堂往往以教師講解為主，變成了教師的「一言堂」，課堂的趣味性也就顯著下降了。筆者也曾以教師的身分進行過線上華語課堂，教學對象為 5 到 12 歲的海外華裔兒童，儘管線上教學平台的功能豐富有趣，但鏡頭的限縮、畫素的不清晰仍然使得肢體語言、面部表情的傳遞大打折扣，從而降低了互動品質，孩子的注意力也容易被鏡頭外的世界所吸引，需要教師費力拉回。在筆者對參與線上華語課堂的師生的訪談中，線上教學的互動性不如線下教學也是普遍談及的問題。



語言課堂離不開開口練習，需要師生、生生間的充分互動才能達成良好的教學成效，但從筆者的親身經歷及訪談結果來看，要維持高互動性的線上課堂並非易事，不僅需要教師善用網路資源豐富線上課堂，更需要教師轉換教學思路，針對線上課堂的特點選擇合適的教學內容、進行合理的教學設計，最終建立起有效的教學模式。因此，本文以提升線上華語教學「互動性」作為切入點，以期能提升線上華語課堂的教學成效。

在訪談中筆者還發現，線上華語課堂帶來的另一挑戰是放大了學習者的「主體性」，因為學習者在線上上課時所處的實體空間往往是孤身一人，不復往日有教師在講台管理、有同儕並肩學習的熱鬧氣氛，較易缺乏學習的動力，也容易受到其他事物的吸引而無法全身心投入到課堂中。因此，在線上教學過程中，我們更需要重視提升學生學習的「主體性」，建立以「學習者為中心」的課堂，將學生的注意力牢牢地鎖定在線上課堂中。此外，網路中存在著海量的學習資源，因此線上學習期間正是發展學生自學能力的契機。有鑑於上述因素，本文採用強調「學習者為中心」以及重視在社會互動中建構知識的建構主義理論作為教學設計的理論基礎。目前，建構主義理論在華語教學領域已有較為豐富的理論與實踐研究，但尚未有應用於線上華語拼音教學的研究，因此筆者也期盼本文能為建構主義在華語教學領域的嘗試做出突破。

第二節 研究目的與問題

本文基於建構主義理論，擬探究提升線上華語教學互動性的教學模式。在教學內容上，筆者選擇了需要大量課堂互動的拼音課程作為教學內容，以驗證本文所提出的教學模式的可行性。本研究欲探討的問題如下：



1. 哪些因素影響了線上華語課堂的互動性？
2. 提升線上華語課堂互動性的策略為何？
3. 如何創新適合線上課程的拼音教學方法？
4. 為提升線上華語拼音教學互動成效，應建立怎樣的教學模式？

疫情發展至今，前路尚不明朗，但「線上教學」經歷這兩年的發展已經成為華語教學領域炙手可熱的話題，無論是教師還是研究者都希望能提升線上教學的成效，造福全球更多的華語學習者，因此對「線上教學」進行深入研究是具備現實意義的。

本文的研究目的在於通過解決上述問題，梳理出線上華語課堂互動性不足的癥結所在，並「對症下藥」地提出解決策略，再基於建構主義理論設計出一套高互動性的線上華語教學模式。

第三節 研究方法與步驟

為了能設計出行之有效的提升線上華語教學互動性的教學模式，筆者將根據以下順序進行教學設計研究：

1. 以文獻分析法歸納前人針對建構主義、課堂互動、線上華語教學及拼音教學的研究。
2. 以訪談法調查參與線上華語課堂的師生對當前線上課堂的真實感受，並歸納出線上華語課堂的優與劣，著重找出互動性不足的癥結。
3. 根據訪談結果及歸納分析，提出提升線上華語課堂互動性的策略



4. 根據所提出的教學策略設計高互動的線上教學模式，並以拼音課程作為教學內容完成教學設計。
5. 網上招募零基礎的華語學習者，將教學設計投入教學實踐中。
6. 根據對教學實踐的反思，檢視先前提出的拼音教學設計，進而完善教學模式。

本文將以建構主義為核心理論基礎，以線上課堂作為教學場域，以拼音作為教學內容，希望能設計出互動面向多元、互動方式新穎、互動品質優良的線上拼音課程，期盼本文所提出的教學模式與教學設計能為一線華語教師提供新思路，為線上華語教學的發展盡一份心力。

第二章 文獻探討



近年來，線上華語教學正如火如荼地展開，尤其在新冠疫情爆發後，更是如星星之火燎原之勢。然而，在快速發展中也存在諸多問題，無論是老師還是學生都對從實體教室到虛擬教室的轉變存在一定的不適應，尤其是在教學互動的層面，傳統的互動手段很難支持線上教學的需求，使教學效果大打折扣。本文以「建構主義」作為理論基礎，以期發展出適用於線上華語教學的互動設計。

本章將從建構主義理論談起，統整建構主義理論的流變及其在教學層面中的應用與發展，並對線上華語教學的現況與問題進行整理，最後是對目前應用於華語課堂互動手段的探討，以上均為本文發展線上華語教學互動設計的重要參考。

第一節 建構主義理論

本文以「建構主義」作為理論基礎，以下將簡述建構主義理論的發展歷程、建構主義教學法及建構主義在華語教學中的應用。

一、 建構主義理論的發展

建構主義理論屬於認知心理學派的一個分支。因其理論體系眾多，因而延伸出了不同的派別，Phillips 在<An opinionated account of the constructivist landscape>一文中將建構主義劃分為兩大類別：激進建構主義（radical constructivism）¹ 與社會建構主義（social constructivism）。激進建構主義建立在尚·皮亞傑（Jean Piaget）發生認識論的基礎上，關注的焦點在於個體如何獲知；而社會建構主義則以利維·維高斯基（Lev Vygotsky）為代表，從社會文化與語言的功能角色，突顯出社會文化

¹又譯為「根本建構主義」。



對個體知識建構的限制和影響。² 以下將依循 Phillips 的分類，對建構主義兩大理論體系分別說明。

（一）激進建構主義（radical constructivism）

建構主義最早的提出者可追溯至瑞士著名心理學家皮亞傑（Jean Piaget），皮亞傑早年接受生物學訓練，自1921年開始從事兒童心理學的研究，目的在於由此探討認識論問題，他對兒童認知發展有著深入研究，並認為從中可以得出成人的思維結構。³

關於兒童的認知，皮亞傑在1929年出版的《兒童的世界觀》（The Child's Conception of the world）一書中描述兒童是透過認知基模（scheme）⁴ 去探知有關自然現象的解釋，並認為認知的過程即是一種適應（adaption）的過程，適應可以經由同化（assimilation）與調適（accommodation）兩種形式來完成。「同化」指的是當個體遇到外界的刺激時，將刺激納入自身原有的認知基模中，就如同消化系統吸收營養物質一般。然而，同化並不能使得認知基模改變或是創新，只有「調適」才能起這種作用，即認知結構發生了重組和改造，以適應外界環境。⁵ 何克抗在《建構主義——革新傳統教學的理論基礎（上）》一文中，進一步指出：認知個體正是通過「同化」與「調適」這兩種形式來達到與周圍環境的平衡：當兒童能夠用現有的認知基模去同化新信息時，他處於一種平衡的認知狀態，當現有的認知基模不能

²Phillips, D.C.(1999).*An opinionated account of the constructivist landscape*. Yearbook-national society for the study of education,1,pp.3-8.

³參見 Jean Piaget 著，王憲鈿譯，《發生認識論原理》，（北京：商務印書館，1981），頁3。

⁴又譯為「格局」。

⁵參見 Jean Piaget 著，王憲鈿譯，《發生認識論原理》，頁3。



同化新信息時，平衡就被破壞，而調適的過程就是在尋找新的平衡，在「平衡-不平衡-新的平衡」的循環中，認知結構不斷豐富、提高和發展。⁶

在皮亞傑理論的基礎上，范·葛拉士費德（Ernst von Glasersfeld）提出了激進建構主義，之所以附加「激進」一詞，是因為它打破了常規，並發展了一種知識理論。這種知識理論認為，人的認知並不反映客觀的現實，而是反映主體通過其經驗所建構的對世界的理解。⁷ 進而，他明確地提出了根本建構主義的兩項基本原則：第一，從「認識」到「知識」，其過程是由認知主體主動建構而來的；第二，認知的運作過程是一種調適的作用，目的是建構個體所經驗的世界，而非外在的客觀性實體。⁸ 透過范·葛拉士費德明的詮釋與推廣，皮亞傑的發生認識論也隨之發揚光大。

（二）社會建構主義（social constructionism）

鄭東輝在《社會建構主義學習理論述評》一文中描述了社會建構主義的產生，與皮亞傑從生物學出發的立場不同，同時代的前蘇聯心理學家維果茨基（Lev Vygotsky）注重文化與社會的角色，並於上世紀20、30年代形成了自己的心理發展理論，該理論由「心理發展活動說」、「心理發展中介說」、「心理發展內化說」三部分有機組成，在70年代傳入西方後，與建構主義思潮融會，形成了社會建構主義這一脈絡。⁹

這一脈絡如同一個「大家族」，家族成員僅管龐雜，但仍維繫著若干共同的家族特徵，Vivien Burr 在<An Introduction to Social Constructionism>一文中總結為四

⁶參見何克抗，〈建構主義——革新傳統教學的理論基礎（上）〉，《電化教育研究》第3期（1997），頁3。

⁷參見 Ernst Von Glasersfeld (1984). *An Introduction to Radical Constructivism. The invented reality*. New York: Norton. 檢自 <http://vonglasersfeld.com/070.1>, p 5. (取自 2020/12/15)

⁸參見 Ernst Von Glasersfeld, *An Introduction to Radical Constructivism*, pp.9-10.

⁹參見鄭東輝，〈社會建構主義學習理論述評〉，《寧波大學學報（教育科學版）》第6期（2004），頁35。



點：對習以為常的知識採取批判立場、強調歷史和文化的特殊性、認為知識是由社會過程所維繫的以及知識與社會行動交織在一起。¹⁰

朱則剛在《建構主義知識論對教學與教學研究的意義》一文中概述了社會建構主義的意涵：社會建構主義認為知識是個人與別人經由磋商和解的社會建構，強調個人知識是在社會文化的環境之下建構的，因此所建構的知識與社會文化有緊密關係。¹¹

在社會建構主義的框架下，維果茨基在論述教育與發展的關係時，提出了一個影響深遠的概念——最近發展區（zone of proximal development），它指的是學習者實際的發展水平和潛在的發展水平之間的區域。依照維果茨基的解釋，實際發展水平是指個體具有獨立完成某一項作業所需的能力；而潛在發展水平則是指個體需在他人的協助下才能完成某項作業的可能性能力。前者是已經發展成熟的能力，後者則是尚在發展中的能力。¹² 該觀點也激發了布魯納（Jerome S. Bruner）、羅斯（Gail Ross）和吳德(David Wood)於 1976 年提出鷹架（scaffolding）¹³學習理論，他們認為兒童習得某一技能是有層級的、循序漸進的，因而在解決問題或習得技能的過程中，仰賴於能力較強的教師或同儕的協助，這種協助應建立在學習者當時的認知基礎之上。也就是說，教師或同儕需要在兒童解決問題、完成任務或取得某一超出能力範圍的目標時給予支持，猶如蓋房子時的鷹架。在「鷹架」的引導下，學習者能力的發展的速度遠超過其獨立努力時的速度。¹⁴

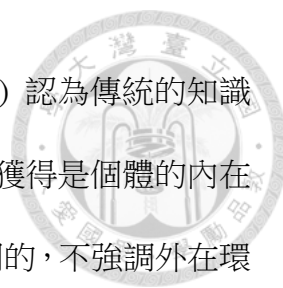
¹⁰ Vivien Burr (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, p 23.

¹¹ 朱則剛，〈建構主義知識論對教學與教學研究的意義〉，《教育研究月刊》第 49 期（1996），頁 40。

¹² 參見 L.S.Vygotsky 著，蔡敏玲、陳正乾譯，《社會中的心智——高層次心理過程的發展》，（臺北：心理出版社，2001）。

¹³ 又譯為「腳手架」。

¹⁴ David Wood, Jerome S. Bruner and Gail Ross (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, p 90.



社會建構主義的另一位重量級人物格根 (Kenneth J. Gergen) 認為傳統的知識觀有兩種:外塑的(exogenic)和生成的(endogenic)。前者指知識的獲得是個體的內在狀態反映或表現外在世界的存在狀態,後者則視心理世界為自明的,不強調外在環境的絕對性,轉而重視人本身的理性與邏輯推理能力。¹⁵

(三) 小結

從上述文獻可以看出,「激進建構主義」從內在出發,主要關注人如何通過「同化」和「調適」建構知識;「社會建構主義」從外在出發,偏重於人如何在社會互動中建構知識。兩者互為補充,形成了較為完整的建構主義理論體系。總之,兩者都認為,知識源自個體的主動建構。本文將立足於此觀點,思考並設計出在線上華語教學中以學習者為中心的教學方式。

二、建構主義教學法

前文概述了建構主義的發展與類別,依循建構主義的不同脈絡,在教學理論與實踐中也產生了相對應的教學設計和教學方法。

(一) 建構主義的教學設計

朱湘吉在《新觀念、新挑戰——建構主義的教學系統》中系統地對比了建構主義與傳統教學在教學設計上的差異,如下表所示:

表1 傳統教學設計與建構主義教學設計的差異¹⁶

	傳統教學設計	建構主義的教學設計
哲學基礎	客觀論	建構論

¹⁵Kenneth J. Gergen(2001).Social Construction and Pedagogical Practice. London:SAGE Publications.p 115.

¹⁶朱湘吉,〈新觀念、新挑戰——建構主義的教學系統〉,《教學科技與媒體》第2期(1992),頁17。

	知識本身有恆真的價值	意義是經由社會協調而來
學習內容	1) 適合學習動作技能、語文資訊及具體概念 2) 簡化現實世界	1) 適合學習問題解決及認知策略等進階知識 2) 呈現現實世界的真實面貌
學習者	1) 可在教學過程中調整個別差異 2) 重視學習者的起點行為 3) 被動接受知識	1) 學習者的先前知識影響學習結果 2) 強調學習者有自我管理的能力 3) 主動參與學習
學習情境	正式教學	情境學習
學習項目	人造的	真實的
成果評量	1) 重視教學與成效 2) 以學習目標為評量標準	1) 重視學習的過程 2) 目標中立導向

由表可見，基於建構主義的教學設計強調教學過程的「真實性」，教師應為學生營造真實情境，並激發學習者主動參與學習的熱情，這就要求教學者轉變身份，從傳統的知識傳遞者成為以幫助學生建構知識的引導者。語言學習同樣離不開情境的創設，如何利用學生的先備知識作為入口，在教學中通過營造真實情境幫助學習者從被動接收語言知識到主動應用語言技能，應是華語教師思考的一大課題。

(二) 建構主義的教學法

在具體的教學方法上，可根據激進建構主義與社會建構主義的不同取向再做細分，而隨著網路時代的到來，建構主義教學法也有新面貌，以下將具體說明。



陳芸慧在《建構主義理論之探討》一文中以激進建構主義理論設計了「問題解決教學策略」，列舉如下：

1. 教導成分技能：將解決問題所需的心智技能，分割成可以教導的表徵技能和問題解決技能。
2. 專注解決問題時的歷程：如何解題，而非得到正確答案。
3. 產生特定遷移：給予學生練習的機會，素材最好與作業相類似。

在實際教學中上，採取五階段：確定探討的方向、引出學生的想法、學生想法的重組、應用新的想法以及反思想法的改變歷程。¹⁷ 從陳芸慧提出的策略和階段來看，她注重從學生已有的經驗出發，通過對學生思維的訓練，從而達到學生認知能力的提升。

何克抗在《建構主義——革新傳統教學的理論基礎（上）》一文中整理了目前較為成熟的幾種建構主義教學法：鷹架式教學（Scaffolding Instruction）¹⁸、拋錨式教學（Anchored Instruction）¹⁹、隨機進入教學（Random Access Instruction）²⁰，具體內容如下²¹：

1. 鷹架式教學

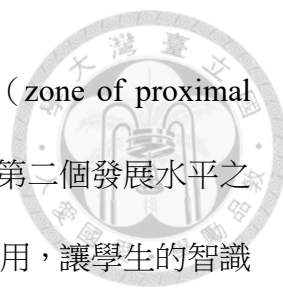
¹⁷陳芸慧，〈建構主義理論之探討〉，《網路社會通訊期刊》第 53 期（2006），檢自：<https://mail.nhu.edu.tw/~society/e-y/53/53-13.htm>（取自 2020/12/17）

¹⁸「鷹架式教學」從布魯納（Jerome S. Bruner）、羅斯（Gail Ross）和吳德（David Wood）於 1976 年所提出鷹架學習理論發展而來。根據歐共體「遠程教育與訓練項目」（DGX）的有關文件，鷹架式教學被定義為「為學習者建構對知識的理解提供一種概念框架，這種框架中的概念是為發展學習者對問題的進一步理解所需要的，為此，事先要把複雜的學習任務加以分解，以便於將學習者的理解逐步引向深入。」

¹⁹「拋錨式教學」是由約翰·布瑞斯福特（John Bransford）領導的溫特比爾特認知與技術小組（CTGV，後更名為學習技術中心（LTC））提出的。

²⁰「隨機進入教學」也稱「隨機通達教學」，是基於認知靈活性理論（Cognitive flexibility theory）的一種教學模式。認知靈活性理論是由美國學者斯皮羅（Spiro, R.J.）等人基於建構主義發展起來的一個新型分支。

²¹參見何克抗，〈建構主義——革新傳統教學的理論基礎（上）〉，頁 5-7。




鷹架式教學建立在維果茨基所提出的「最近發展區」(zone of proximal development)之上，何克抗認為，學生的第一個發展水平與第二個發展水平之間的狀態是由教學決定的，教師可以通過「鷹架」的支撐作用，讓學生的智識程度從一個水平攀升至另一個水平，做到教學走在學習的前面。何克抗還提出了進行鷹架式教學所需要的環節：

- (1) 搭鷹架：圍繞當前學習主題，建立適合學生理解的概念框架；
- (2) 進入情境：將學生引入一定的問題情境(概念框架中的某個節點)；
- (3) 獨立探索：讓學生獨立探索，在探索初期教師可以適時提示，以幫助學生沿概念框架不斷攀升；
- (4) 協作學習：進行小組協商、討論，在集體思維成果的基礎上對所學概念形成更全面、正確的理解。
- (5) 效果評價：包括學生個人的自我評價和學習小組對個人的學習評價。

2. 拋錨式教學

「拋錨式教學」中的「拋錨」指的是拋出某個真實事件或問題，何克抗指出，建構主義強調學習者主動建構知識的意義，最好的辦法是讓學習者到現實世界的真實環境中感受、體驗，而不僅僅是聆聽別人關於這種經驗的介紹和講解。何克抗還指出，當「錨」被拋出，船就被固定了，這意味著當真實事件或問題拋出後，教學內容與教學進程就被決定了。拋錨式教學由以下幾個環節組成：

- (1) 創設情境：為學習者創設和現實情況較為一致或相似的情境。

- 
- (2) 確定問題：在所創設的情境中，選擇與學習主題緊密關聯的真實事件或相關問題作為學習的中心內容，即起到「錨」的作用。
 - (3) 自主學習：教師不是直接告訴學生如何解決問題，而是向學生提供有關線索，從而發展學生的自主學習能力。
 - (4) 協作學習：通過同儕間不同觀點的交鋒，補充、修正、加深每個學生對當前問題的理解。
 - (5) 效果評價：包括學生個人的自我評價和學習小組對個人的學習評價。

3. 隨機進入教學

何克抗認為，事物常常是複雜的，問題往往是多樣的，因此從不同的角度看待往往可以收穫不同的認知。隨機進入教學就是指學習者任意通過不同途徑以及不同方式進入相同內容的學習，從而獲得對同一事物或問題的多元理解。隨機進入教學主要包括以下幾個環節：

- (1) 呈現基本情境：向學生呈現與當前學習主題的基本內容相關的情境；
- (2) 隨機進入學習：取決於學生「隨機進入」學習所選擇的內容，而呈現與當前學習主題的不同側面特性相關聯的情境。
- (3) 思維發展訓練：由於隨機進入學習的內容通常比較複雜，所研究的問題往往涉及許多方面，因此在這類學習中，教師還應特別注重發展學生的思維能力。
- (4) 小組協作學習：圍繞呈現不同側面的情境所獲得的認識展開小組討論。
- (5) 效果評價：包括學生個人的自我評價和學習小組對個人的學習評價。



從上述內容來看，根據不同的教學內容、教學目的，可以靈活取用三種教學方法，以利學生獲得更好的學習效果。在教學環節上，三種教學方法均由五步驟層層遞進，且都包含「情境設置」、「小組協作」和「效果評價」，可見「以情境喚起學生自身經驗」、「與同學交流群策群力」和「自評與他評」這三點是建構主義教學所需注意的重點。

隨著時代的演進，如今我們身處在一個知識爆炸、信息超載的時代，王竹立在《新建構主義教學法初探》中提出了在網路時代新建構主義教學法的基本理念。她認為，新建構主義教學法包含四個關鍵詞：「分享」、「協作」、「探究」和「零存整取」。²² 以下將分別說明：

1. 分享

教師在課堂上讓每一個學生將他們在網路或生活中獲取的信息與知識與大家分享，並組成多個興趣小組，或從中挑選出大家共同感興趣、與教學目標相對一致或接近的內容，作為下一階段學習和探究的主題和內容。

2. 協作

協作分為兩大類型，一類是學生自願組成不同的興趣小組，另一類是全班共同學習的主題或內容選好後，教師根據主題或內容的複雜程度，組織學生分組開展協作學習。

3. 探究

對於沒有固定答案的開放性、綜合性的主題或內容，可組織學生進行探究性學習，以求得問題的解決。

²²王竹立，〈新建構主義教學法初探〉，《現代教育科技》第24卷第5期（2014），頁6-7。



4. 零存整取

網路中零散的信息和知識儲存進大腦後，教師要引導學生對這些碎片進行有意識的整合，使之成為學生個人知識結構的有機組成部分，並最終實現知識創新。

從王竹立所提出的理念來看，網路時代也是發展學生自我學習意識的關鍵時代，學生可以根據自己的興趣，輕鬆搜尋到海量資訊，在與同學的分享與交流中深化自己的認知。不過，網路資訊常以碎片的形式呈現，因此教師要注重引導學生整合資訊，從而組成完整的認知體系。

(三) 小結

上述內容比較了傳統教學與建構主義理論教學設計的不同，兩者最顯著的差異在於學生與教師身份的轉變，學生不再是被動接受知識，而是主動參與學習；教師更像是教練的角色，指導學生開發自身的潛力。在教學實踐中，建構主義也提出了針對不同教學內容、教學目的的教學法，建構主義理論在教學中的應用隨著時代的進步也不斷地推陳出新，但在網路時代尚未發展出比較成熟的教學法。

三、建構主義於華語教學的應用

在華語教學領域，建構主義理論研究的風潮也漸起。學者既從理論層面對建構主義應用於華語教學之必要性進行了探討，又從實踐的角度檢視建構主義融入華語課堂的成效。以下將詳細說明。

(一) 建構主義應用於華語教學的必要性



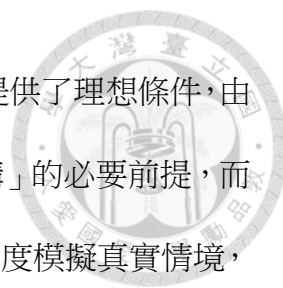
建構主義教學理論在西方國家已廣泛流行，而在華語教學領域中的研究則較為薄弱，這就導致在教學實踐中，具有西方背景的學生與堅持傳統教學法的華語教師之間的衝突層出不窮。

對於傳統教學模式的弊端，王春德在《建構主義外語教學論》探討了主流外語教學法的不足之處。結構主義語言學重視語言描寫，把語言當作刺激和反應構成的習慣，因此，與之相應的教學法往往重視機械式的句型操練，在這種模式下，學生脫離了交際過程中的真實言語環境，導致學生雖能脫口而出熟悉的句型，卻不善於依賴語境創造話語。認知教學法雖不要求學生在句型操練中養成習慣，但要求學生理解語法規則，進而從有限的規則生成無限的句子。然而，依循規則而生的句子儘管「合乎語法」，但並不意味著「可接受」。另外，自然法和交際法片面強調在言語環境中學習言語本身，沒有重視語言學習的系統性，對於語言材料的難易繁簡也未加以合理規劃。因此，王春德認為，建構主義教學論是一種理想的外語教學論。建構主義外語教學論主張學習者通過語言學習言語，並從言語中學習語言，學習者不是背單詞、語法規則，而是有意識、有計劃地從言語中學習，並通過比較、歸納建構起自己的語言體系，從而讓語言能力和言語能力得到相應的同步發展。²³

李柏令贊成王春德的觀點，在《建構主義學習理論與對外漢語教學》一文中指出，華語教學的改革迫在眉睫，而改革的關鍵就在於打破長期以來在對外漢語教學中佔據統治地位的「以教師為中心」的傳統教學模式，轉而向建構主義理論的核心——「以學生為中心」的教學模式邁進。²⁴

²³參見王德春，〈建構主義外語教學論〉，《外語界》第二期（1993），頁 2-3。

²⁴參見李柏令，〈建構主義學習理論與對外漢語教學〉，《雲南師範大學學報》第 1 卷第 4 期（2003），頁 52-53。



李柏令還指出信息技術的發展為建構主義應用於華語教學提供了理想條件，由於建構主義學習理論強調創設真實情境，並將此視作「意義建構」的必要前提，而多媒體技術恰好可以通過圖像影音以及人機互動的方式，最大限度模擬真實情境，使學習者獲得身臨其境的效果。網路也為超越時空和地域的協作學習創造了良好的條件，即使學習者不在同一空間，也可以進行協商與會話。²⁵

綜合兩位學者的分析，從理論的層面來看，建構主義解除了學生死記硬背的負擔，強調學生對語言的系統性學習與實際應用，推動學生主動學語言、用語言，這無疑能夠提升學習者的學習效果。如今，新冠疫情也推動了線上教學平台的發展，線上教學與線下教學為截然不同的場域，而線上教學的一大優勢在於，通過網路技術，教師更容易為學生營造模擬真實的交際情境，因此，筆者認為，採用建構主義教學法可以讓線上教學更為生動有趣。

（二）建構主義應用於華語教學的教學原則

建構主義在華語課堂的成功應用，離不開教學原則的指導。曹賢文、高榮國在《建構主義學習理論與對外漢語教學》中，具體提出了五大原則²⁶：

1. 注重學生主體性

華語教學要在教師指導下以學習者為中心進行學習，主張讓教師和教材去適應學生，在教學中更多地重視學生的主體性，這也是建構主義學習理論背景下華語教學的基本原則。

2. 強調輸入、輸出過程中學習者的主動建構作用

²⁵參見李柏令，〈建構主義學習理論與對外漢語教學〉，頁 53。

²⁶參見曹賢文、高榮國，〈建構主義學習理論與對外漢語教學〉，《雲南師範大學學報》第 1 卷第 2 期（2003），頁 24-26。



在教學中應有意識地讓學生注意到輸入材料的語言特質，並利用輸出引起學習者對自身語言問題的注意，從而意識到中介語與目的語之間的差異。

3. 學習大綱與教材應靈活多元

由於掌握某個語言形式是一個多層面、多角度的過程，因此制定學習大綱時不應是固化的從低到高的語言體系，而應呈現出螺旋上升、循環遞進的內容；教材也不再只是固定的課本，還包括教師在教學中可以利用的一切素材和手段，包括形形色色的圖書教材、視聽教材和多媒體教材。

4. 建立真實情境

給予學生與現實情境相類似的情境，以解決學生在現實生活中遇到的問題，並形成背景性經驗，培養學習者對語言進行多角度理解和運用的能力。

5. 提倡基於任務的語言教學法

要求學生通過協商、討論的方式進行自然的有意義的交際，在完成一系列交際任務的過程中提高語言能力。在設計任務時要突出趣味性、可操作性、科學性、交際性和拓展性。

另外，郭風嵐則基於社會建構主義理論中「知識是社會的建構，是學習者個人在與他人的交往環境中，通過社會互動，自己主動建構起來的」²⁷ 的觀點，在《社會建構主義視域中的對外漢語教學原則》一文中，提出了華語教學「語言—語用—文化」三位一體的教學原則，該原則主張以語用為軸，以語言與文化為雙輪，從而培養學習者的跨文化交際能力。²⁸

²⁷郭風嵐，〈社會建構主義視域中的對外漢語教學原則〉，《漢語學習》第6期（2010），頁91。

²⁸參見郭風嵐，〈社會建構主義視域中的對外漢語教學原則〉，頁92。



「語言—語用—文化」三位一體原則的實施，仰賴學生、教師、任務與交際情境四個方面的觀念轉變。首先，要樹立以學生為中心、教師是中介的意識；其次，任務的設計需要「語言—語用—文化」有機融合，讓學生根據主題自我加工、理解、建構知識，並在活動中通過互動進一步去調整自己已經建構的知識，由此發展新知識；最後，充分利用學生所處目的語的真實環境，提供自然的交際情境，也可以利用多媒體技術，播放電視劇、脫口秀等，使得交際情境平台更符合生活實際。²⁹

從以上可以看出，曹賢文、高榮國主要是從認知的角度提出教學原則，而郭風嵐則是站在社會互動的角度提出教學原則。無論是從何角度出發，學者們在提出華語課堂建構主義教學原則時都相當注重學生主體性、語言互動性以及情境真實性這三點。

除了在課堂上需要依循教學原則，李柏令還提出，學習環境的佈置在教與學的環節中也相當重要，我們應建立一個支持和促進學習的環境，如能夠提供學生各種工具和資訊資源，讓他們可以在其中進行自由探索和自主學習。³⁰ 而在網路世界，資訊的豐富性更難以想像，從李柏令的觀點延伸，筆者認為華語教師可以建立虛擬的學習空間，並為學生依主題整合學習資源，幫助學生更高效地獲取所需資訊。

（三）建構主義應用於華語教學的教學設計

隨著對建構主義理論應用於華語教學研究的深入，將建構主義理論融入華語教學的實踐也日益增多。研究者藉由該理論設計綜合課或針對華語教學的不同面向如口語教學、詞彙教學、文化教學等進行針對性的教學設計。

1. 綜合課課程設計

²⁹參見郭風嵐，〈社會建構主義視域中的對外漢語教學原則〉，頁 94-96。

³⁰參加李柏令，〈建構主義學習理論與對外漢語教學〉，頁 51。



綜合課是華語教學的基礎課程，是把語言要素、文化知識、語用規則的教學和言語技能、言語交際技能等各項內容綜合起來，培養學生綜合運用語言能力的課程。³¹ 目前，在綜合課教學中融入建構主義理論的教學研究主要集中在初級和高級課程中。

韓敏³²、王芳³³、張姝³⁴在初級課程的教學設計上，都重視情境、協作學習以及學習評價的重要作用。初級學習者中文能力有限，他們的學習目標為掌握初步的聽說讀寫能力和初步的言語交際能力，以滿足日常生活、學習和一般社交場合的交際需要³⁵，因此在情境設置上可採用直接情境如圖片、實物；日常情境如天氣、會面、機場等主題；或是經典的中華文化特色情境如過春節。³⁶ 在協作學習上，教師將學生分為學習小組，通過與其他學習成員的合作協商來完成交際任務，小組組員應多樣化，同時也要關注個體的差異性。在進行學習效果評價時，有別於傳統教學模式中重視終結性評估的特點，建構主義理論強調及時反饋，評價的形式可以是學習者自評、學習小組對個人的學習評價、教師對學習群體和個人的評價等，評價的內容可以是自主學習能力、對協作學習的貢獻、是否完成了對所學知識的意義貢獻等。然而，張姝在實際教學操作中發現這一環節的可操作性並不強，一方面是因為文化差異的原因，有些學習者不願意直接發表對他人的評價；另一方面則是由於學習者所處漢語初級階段，

³¹參見馬箭飛，〈對外漢語教學的教學設計和大綱〉，《對外漢語教學概論》，（臺北：新學林出版股份有限公司，2009），頁 51。

³²參見韓敏，《建構主義學習理論指導下的初級漢語綜合課教學設計——以〈我會說漢語〉為例》，（遼寧：渤海大學漢語國際教育專業碩士論文，趙朋亮先生指導，2017），頁 9-10。

³³參見王芳，《建構主義在初級漢語綜合課中的運用》，（河南：河南師範大學漢語國際教育專業碩士論文，袁蕾先生指導，2013），頁 9-11。

³⁴參見張姝，《建構主義學習理論下的教學設計——以初級漢語綜合課為例》，（江蘇：揚州大學漢語國際教育專業碩士論文，謝明先生指導，2014），頁 24-26。

³⁵楊繼洲，《對外漢語初級階段教學大綱》，（北京：北京語言文化大學出版社，1999），頁 2。

³⁶參見張姝，《建構主義學習理論下的教學設計——以初級漢語綜合課為例》，頁 24-26。



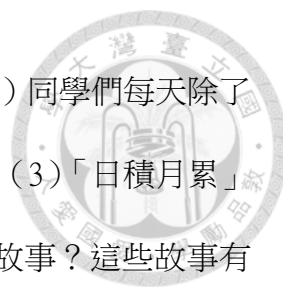
受限於自身漢語水平，對同學語言表達優劣的判斷缺乏標準。因此她認為，若學習者的漢語水平不足，可以製作雙語評價表，並給出標準和注意點，便於評價的實施。³⁷

在高級課程方面，劉曉海、徐娟在《建構主義在對外漢語高級階段教學設計中的體現》一文中從理論的角度進行分析，他們認為此階段學習者已經具備充足的漢語知識儲備（漢字、詞彙、語法、搭配等），不像在初級、中級階段，在一定程度上依賴老師的監控，然而在教學過程中卻發現高級學習者的學習速度明顯放慢，他們認為這是因為在高級階段知識性的學習已經不再是學習的重點，因此在教學中教師應注意情感因素的作用，激發學生的學習動機，培養學生使用漢語再學習、主動獲取有效信息建構自己知識結構的能力。由於建構主義很重視學生的學習主動性，因此他們認為建構主義理論能夠在高級階段發揮積極作用，讓學習者在已獲得的漢語知識和習得的漢語語言能力的基礎上獨立地、創造性地吸收他們所需要的、新的漢語知識。³⁸

安麒將建構主義理論融入高級漢語綜合課《累計時間的力量》的教學實踐中，她重視真實情境的作用，鼓勵學生在日常生活中去驗證自己所掌握的知識點。她認為，與初級階段的直接情境不同的是，高級階段的情境可以以口述的形式引導學生進行情境想像，如教學「爭取」一詞時，教師可以為學生創設熟悉的「校園運動會」情境，並讓學生想像如果你就是場上的運動員，此時此刻心裡在想什麼？同時，在高級階段，教師的「引導者」角色可以更好發揮，以豐富的問題循序漸進地引出題解，比如為了點出「累計時間的力量」的意涵，

³⁷參見張姝，《建構主義學習理論下的教學設計——以初級漢語綜合課為例》，頁 50。

³⁸參見劉曉海、徐娟，〈建構主義在對外漢語高級階段教學設計中的體現〉，《雲南師範大學學報》第 2 卷第 2 期（2004），頁 39-41。



可以設計系列問題如：(1) 同學們學漢語多長時間了？(2) 同學們每天除了在課堂上學漢語，還用多長時間自學漢語？通過什麼方式？(3) 「日積月累」是什麼意思？同學們有沒有聽過或讀過有關日積月累的小故事？這些故事有什麼深刻的涵義？³⁹

從研究者的理論分析與教學實踐來看，建構主義在華語初級、高級綜合課堂，都取得了一定的成效。儘管中級綜合課堂的研究還比較缺乏，但從前人的經驗來看，建構主義教學主要是圍繞情境、協作、交流、意義建構四個維度開展教學設計，在教學中可以依據學習者的華語水平靈活調整各維度所佔據的比重，以適應不同程度的華語學習者。

2. 聽說讀寫專項訓練課程設計

(1) 口語教學

建構主義強調互動，口語交際本身具有互動的屬性，因此有不少研究者將建構主義融入口語教學中。

劉菲陽在《基於建構主義理論下的初級對外漢語口語課教學設計》中指出初級口語教學的傳統方法大多是以朗讀、默寫、填空、翻譯為主，口語訓練的成分少之又少；口語教材的編排也不夠理想，教材內容書面化、與現實生活的聯繫不緊密。為填補以上缺憾，作者認為教師應在口語教材的基礎上對口語課堂進行再設計。她以《漢語口語教程》(A種本下冊)中的《在銀行》一文為例，以「輸入—表達—再現」作為教學主軸，首先提問學生在中國去銀行的經歷，從而引出本課主題，然後給學生展示在銀行辦事時所需填寫的各種單據，

³⁹參見安麒，《高級漢語綜合課〈累積時間的力量〉教學設計》，(吉林：吉林大學漢語國際教育專業碩士論文，徐正考先生指導，2015)，頁 6-10。



並播放有關銀行活動的相關視頻，提醒學生重點注意兩個情節的對話：開戶和換錢。然後，教師讓學生分組自主編排銀行活動的基本對話，鼓勵學生創新，並讓學生進行表演。最後，老師當場對各組的優劣進行詳細點評，同時要求學生對課堂表現和收穫進行自評和互評。⁴⁰ 從劉菲陽的教學設計中，可以看出在真實情境下，學生有了更多開口的機會，同時也擁有了更多表達的自由。

林小瑜在《基於建構主義理論的初級漢語口語教學設計——以〈你打錯了〉為例》中以《漢語口語速成——入門篇（下）》第23課《你打錯了》展開教學，首先，她以「學生如何與其本國的朋友聯繫」為話題，引起學生的討論，並引導學生進入話題所連結的情境。隨後，讓學生圍繞話題進行敘事。在學生自由表達結束後，再進行課文教學，教師會針對課文內容設置一連串問題，幫助學生建構起對課文內容和主題的理解。然後，由學生模擬會話，並以表演會話的方式展現小組合作的成果。學生在教學活動結束後要進行自我評價、對學習小組成員的評價以及對課堂教學的評價。⁴¹ 林小瑜同樣以學生熟悉的真實情境切入，讓學生自由表達。「課文學習」的環節更像是一道橋樑，讓學習者藉由課文的思路進一步整理自己的語言表達，最後再進行輸出。

從以上兩個教學實踐中，不難看出「情境創設」在訓練學生口語方面所起到的重要作用。龍俊靈在《建構主義學習理論在對外漢語中級口語教學中的應用》中對「情境設置」提出了幾點要求：一是情境設置要貼近學生的日常生活，以利於他們提出問題，整合知識；二是情境的創設不能是孤立的，要有上下文

⁴⁰參見劉菲陽，《基於建構主義理論下的初級對外漢語口語課教學設計》，（吉林：東北師範大學漢語國際教育專業碩士論文，李雲霞先生指導，2012），頁 9-18。

⁴¹參見林小瑜，《基於建構主義理論的初級漢語口語教學設計——以〈你打錯了〉為例》，（廣西：廣西大學漢語國際教育專業碩士論文，熊鶯、劉慶委先生指導，2013），頁 18-35。



的聯繫或是一定的背景；三是老師在創設情境時要考慮到學生的已有知識，努力做到所創設的情境不但有利於學生對已有知識的運用而且有利於新知識的學習。⁴²

幾位研究者在教學實踐中為我們指明了建構主義融入口語課堂的關鍵，即讓學生「有話可說」，而「有話可說」的前提離不開教學環節從輸出到輸入再到輸出」的層層遞進。

(2) 詞彙教學

王天虹在《試論建構主義學習理論與對外漢語詞彙教學》中結合了建構主義的三種教學法：鷹架式教學、拋錨式教學、隨機進入教學對華語詞彙教學的方式進行了探討。她認為，「鷹架式教學」非常適合高級階段的學習者學習更多生詞。教師可以給學生一個主題，讓學生表述或寫一段話，鼓勵學生在創作中遇到想要表達的生詞可以查詢辭典。在這一過程中，已經掌握的語言知識是鷹架，在此基礎上加入生詞可以讓學生更容易吸收，最後，教師可以針對學習者使用較困難的詞彙重點講解。拋錨式教學重在設置情境，教師可以根據留學生的現實生活設計出真實事件情境，然後將相關的詞彙、語法教給學生，讓學生利用詞彙和語法解決自己在生活中碰到的問題。隨機進入教學則很適合多義詞或近義詞的教學，如「意思」一詞，在語言較低水平階段，學習者只需要掌握它的主要意思，隨著時間的推移，可以不斷引入「不好意思」、「有意思」、「沒意思」、「意思意思」、「小意思」。而近義詞的教學，則可以在不同的

⁴²參見龍俊靈，《建構主義學習理論在對外漢語中級口語教學中的應用》，（河南：河南大學漢語國際教育專業碩士論文，張俐先生指導，2013），頁10。

時間、不同的情境，為不同的教學目的、用不同的方法對需要辨析的詞義加以呈現。⁴³



羅茹意在《基於建構主義的對外漢語詞彙教學研究——以〈21世紀綜合教程3〉為例》中從教學實踐的層面，展示了建構主義教學法融入詞彙教學的具體做法。鷹架式教學可分為問題鷹架、範例鷹架、建議鷹架和工具鷹架。問題鷹架適合可以延伸討論的詞彙，如教學「環境」一詞時，可以詢問學生宿舍附近的環境狀況；範例鷹架適合較為抽象、無法直譯以及容易理解卻不容易運用的詞彙，教師可以直接給出例句，讓學生理解使用情境，再配合詞彙練習讓學生鞏固；工具鷹架主要是指圖片、視頻、表格、肢體表達等，遇到語言上難以解釋的詞彙，就可以採用工具鷹架；建議鷹架主要是指教師對知識點的總結，一般貫穿於整個教學過程中。拋錨式教學法主要由創設情境、確定問題、自主學習三個環節組成。首先選擇與當前詞語密切相關的主題，此即為「錨」，教師通過提問引出目標詞彙，最後再由學生自由運用目標詞彙。需要注意的是，拋錨式教學法環節也比較繁複，如使用此教學法教學單一詞彙所需的時間較久，若能在演練中串連所學詞彙則有更好的效果，因此作者建議可將拋錨式教學法用於整個詞彙教學的預習階段或複習階段。隨機進入教學法則是將詞彙教學融入到各個教學環節中：在詞彙教學中認識詞彙，在課文教學中熟悉詞彙，在課後練習中鞏固詞彙，在家庭作業中運用詞彙，讓學生能有更多機會接觸到相關詞彙。⁴⁴

⁴³參見王天虹，〈試論建構主義學習理論與對外漢語詞彙教學〉，《北京教育》第6期（2012），頁66-67。

⁴⁴參見羅茹意，《基於建構主義的對外漢語詞彙教學研究——以〈21世紀綜合教程3〉為例》，（天津：天津師範大學漢語國際教育專業，董月凱先生指導，2017），頁9-27。



在華語詞彙教學中，上述研究者著重在前文所討論過的建構主義教學法的應用層面，出於不同的教學目的、面對不同類別的華語詞彙，可以靈活採用不同的建構主義教學法，讓每一個詞彙的學習都能達到最佳的效果。

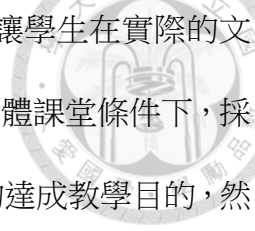
(3) 文化教學

孫滢、楊文星在《建構主義視閥下對外漢語文化教學模式探究》一文中認為，華語文化教學的目標是幫助學習者理解和掌握語言和非語言的文化因素，從而達到一定的語用目的。然而，外籍學習者對文化知識的感知通常較為抽象，以傳統的講授法儘管可以讓學生高效了解某一文化知識，但應用能力往往較低。鑑於此，作者認為在建構主義理論的指導下積極建構多元互動式文化教學模式能取得更好的效果。他們提出了「生機」文化學習模式，「生」指的是學生，「機」指的是計算機，也就是說，通過電腦與網路資源使學生的文化學習更加情境化。⁴⁵

黃香宜在《基於建構教學觀之華語文化教學設計——以文化情境及戲劇表演為例》中基於建構主義的理念，以戲劇創作和戲劇表演的方式加深學習者對於華語文化的沈浸體驗，並促進學習者之間的多元文化交流，同時利用實作評量的語言任務單、表演自評單與檢核表來檢驗學生的學習效果。通過教學實驗，作者認為此種教學型態可以呈現出豐富的多元文化色彩，但學生需要更多時間適應新型態的建構教學，兼具真實性和故事性的文化教學材料也待進一步開發。⁴⁶

⁴⁵參見孫滢、楊文星，〈建構主義視閥下對外漢語文化教學模式探究〉，《吉林省教育學院學報》第 29 卷第 7 期，頁 69。

⁴⁶參見黃香宜，《基於建構教學觀之華語文化教學設計——以文化情境及戲劇表演為例》，（臺北：臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，信世昌先生指導，2005），頁 57-69。



在以上華語文化教學的實踐中，研究者採取的方法是讓學生在實際的文化情境中沉浸式感悟抽象的文化知識。從中可以看出，在實體課堂條件下，採取讓學生在真實情境中建構知識、應用知識的建構主義能夠達成教學目的，然而在線上虛擬課堂，此類教學活動則較難進行。因此，如何在線上課堂舉行諸如角色扮演、戲劇表演類的活動，也需要進一步的設計與開發。

(四) 小結

上述學者從理論和實踐的層面都顯示了建構主義在華語教學的適用性，且建構主義教學法可以為教師提供不同於傳統教學的新思路，在實踐中也取得了良好的教學成效。也有學者強調網路技術可以更好地提升建構主義在教學中的應用效果。不過，目前有關建構主義融入華語教學的實踐，尤其在拼音教學的課堂，都為實體課堂的情形，且多應用在具備一定口語能力的學習者課堂，因此建構主義如何運用在以華語零基礎學習者為教學對象的拼音教學中，還有待進一步研究與論證。

第二節 線上華語教學

本研究關注華語教學在網路的開展，以下將先對歸納當前已有的線上華語教學模式，並對線上華語教學的發展進行梳理，最後探討線上華語教學的優勢及問題。

一、線上華語教學模式

隨著網路科技的發展，線上華語教學模式漸趨多元。不同學者對於線上華語教學模式的歸納與分類也有所不同。




俞馨瑩在《對外漢語網絡教學平台的分析研究》通過對「漢語鏈」⁴⁷ 中對外漢語教學網站（組織機構、學校）的分類與整理，將線上華語教學平台分為「輔助課堂式」、「自主學習式」和「交互式」三種。「輔助課堂式」模式顧名思義，提供的是課堂外的輔助教學，如謝天蔚教授的主頁⁴⁸，教師在該主頁上放置了與課程相關的諸多學習資源，學生可以自行下載課後練習，也可以進行自我檢測並及時獲知成績，還可以玩複習遊戲如「flashcard」。也就是說，學習者的主要學習渠道依然是線下課堂，但在課下可以通過此類線上平台進行知識點的鞏固和練習。此類網站的設計者多為教授漢語的教師，是為配合某套教材的內容而設計的，由於可以借助多媒體技術，因此可以增加學習者訓練言語技能的趣味性。「自主學習式」華語教學模式指的是專題性的華語教學網站，網站提供華語學習資源，學習者自行從網站中尋甄選自己想要學習的內容。「交互式」華語教學模式指的是在網路通訊科技的支持下，將線下課堂搬至線上，教師和學生在虛擬的課堂中進行面對面的交流。⁴⁹

鄭才華在《對外漢語在線教育的現狀分析及對策研究》一文中從較為微觀的層面更細緻地歸納了當下線上華語教學的三大模式，第一種是透過慕課（MOOC）平台，慕課（MOOC）最初興起於歐美，指的是「大規模開放在線課程」，學習者可自由修習課程，完成作業和考核得到相應的學分或證書。據統計，截至2018年12月，在主流慕課平台中以華語作為第二語言教學的相關課程累積共47門。第二種是透過漢語學習網站，包括政府機構主辦的網站如「網路孔子學院」，該平台可以為學習者提供豐富的在線課程和學習資源；或是大學、教育機構主辦的網站，如北京語

⁴⁷參見：<http://www.chineselinks.cn/teaching.html>，「漢語鏈」的前身為「對外漢語網址大全」，創立於2005年9月。「漢語鏈」是專門收集華語教學相關網址的網站，提供華語教學行業導航服務，類別多元，如華語教學專業各大院校招生網址、招聘信息以及教學網站等等。

⁴⁸參見：<https://web.csulb.edu/~txie/>

⁴⁹俞馨瑩，《對外漢語網絡教學平台的分析研究》，（江蘇：蘇州大學漢語國際教育專業碩士論文，曹曉燕先生指導，2018），頁18-19。



言大學主辦的網上北語等，其特點是提供的大多是收費課程；還有商業培訓機構等主辦的綜合網站，如ChinesePod，平台提供一對一的教師服務課程，學習者可以按照需求訂閱課程套餐。第三種是移動漢語學習，所謂的「移動」指的是移動設備，學習者可以隨時隨地通過手機、平板電腦等利用播客（Podcast）、軟體（APP）或其他華語學習平台提供的華語學習資源進行自主學習。⁵⁰

而隨著自媒體、網紅經濟的風靡，移動漢語學習也有了更多趣味的方式，許瑞容在《網紅式的線上華語教學視頻之研究》中針對YouTube網紅所發佈的華語教學視頻進行了專門研究，認為其開啟了另一扇大眾語言學習方式的大門。網紅式教學與傳統教學迥異的部分在於，為了吸引學習者注意，教學者通常會以生動、有趣的方式教學，且帶有情境式的主題設計。學習者可以在評論區給出評價、提出建議或與其他學習者進行互動，有些網紅也會在評論區回應學習者的需求。⁵¹

王導、李正亞、朱雨路在《疫情下國際漢語線上教學成效研究》以問卷的形式對不同國家、不同教育機構的漢語教師進行了調查，發現「教學直播」和「課程觀摩」這兩種方式是疫情期間線上華語教學的主流。「教學直播」指的是教師通過直播平台如「ZOOM」、「釘釘」、「ClassIn」等，對學生進行實時音頻或視頻直播授課，學生可在線實時聽課；⁵² 另一種是「課程觀摩」，其課程主要來自中國大學MOOC平台和網路孔子學院，學生可在平台上觀看免費的在線課程資源，但作者也指出，平台的資源並不完整，主要體現在初級課程多、中級課程少；語言課多、文化課少。⁵³

⁵⁰鄭才華，〈對外漢語在線教育的現狀分析及對策研究〉，《新聞傳播》第4期（2019），頁34。

⁵¹許瑞容，《網紅式的線上華語教學視頻之研究》，（臺北：臺灣師範大學華語文教學系碩士論文，信世昌先生指導，2019），頁59-79。

⁵²王導、李正亞、朱雨路，〈疫情下國際漢語線上教學成效研究〉，《文學教育》第11期（2020），頁133。

⁵³王導、李正亞、朱雨路，〈疫情下國際漢語線上教學成效研究〉，頁133-134。

綜合以上分類，筆者認為雖然不同學者對於線上華語教學的分類有著不同的出發點，但還是可以以教學者與學習者之間是否「同步」這一因素再進行分類。據此，筆者將線上華語教學的模式分為以下兩種：「同步遠距學習」與「非同步遠距學習」，整理如下表所示：

表2 「同步遠距學習」與「非同步遠距學習」的類別與形式

	類別	課程形式	互動形式
同步遠距學習	在線課程	學習者與教學者同時在線，在虛擬課堂進行面對面互動。	學習者與教學者的交互； 學習者與學習內容的交互； 若是多人課堂，也有學習者與學習者的交互。
	交互式的錄播課程（如慕課）	教學者提前錄製教學影片，學生可隨時觀看學習，並完成相應練習。	學習者與學習內容的交互。
非同步遠距學習	自主學習式的錄播課程	學習者根據自己的學習需求觀看相關	無。

		課程資源並自主學習。	
	網紅類視頻	網紅發布教學視頻後，學習者自行觀看，可在評論區發言。	學習者與學習者的交互； 若網紅在評論區有所回應，則也有學習者與教學者的交互。
	輔助課堂式的線上學習平台	學習者在課下至平台鞏固知識或完成教師佈置的練習。	學習者與學習內容的交互。

二、線上華語教學的發展

徐娟在《論對外漢語教學數字化的現狀與未來》一文中，總結了自上世紀八十年代到2012年近30年間現代教育技術即網路與多媒體技術應用在華語教學領域的發展歷程，可分為三個階段：第一階段是上世紀80年代的中文電化教學、計算機輔助對外漢語教學；第二階段是90年末對外漢語教學、E-Learning與對外漢語教學；第三階段即是當下常用的對外漢語數字化教學。⁵⁴

在《十年來數字化對外漢語教學發展綜述》中，徐娟、史豔嵐著眼於「數字化對外漢語教學」，對其十年間的五大發展趨勢進行了說明。第一種趨勢是教育理念

⁵⁴徐娟，〈論對外漢語教學數字化的現狀與未來〉，《中國教育信息化》第23期（2012），頁16。



從「普適性」走向「國別化」、「個性化」。即通過數字化資源及各項軟體技術，滿足每一個漢語學習者的個性化需求，充分體現「以學習者為中心」；⁵⁵ 第二種趨勢是教育模式從單純的「E-learning走向B-learning」，所謂的E-learning（數字化學習），根據何克抗的定義，指的是「通過因特網或其他數字化內容進行學習與教學的活動，它充分利用現代信息技術所提供的、具有全新溝通機制與豐富資源的學習環境，實現一種全新的學習方式；這種學習方式將改變傳統教學中教師和學生之間的關係，從而根本改變教學結構和教學本質」。⁵⁶ 作者認為，在當時的華語教學中，E-learning教學資源侷限於用PowerPoint呈現教學內容、遠程視頻、提交電子作業等，缺乏知識的創新和重構，缺乏與新教學理論的聯繫，造成教學理論和實踐的脫節。而B-learning（混合學習）指的是將傳統課堂學習和數字化學習的優勢結合起來，將面對面教學和在線學習兩種模式進行有機整合，學習環境既有學校課堂也有社會生活的真實情境，為學生打造立體的全方位的華語語言訓練。⁵⁷ 第三種趨勢是教材從「平面型」走向「立體化」，華語教學教材立體化涵蓋內容立體化、形式立體化、出版立體化、服務立體化四個面向，內容立體化是指編寫的教材具有科學性、系統性、實用性、針對性、趣味性；形式立體化指的是結合計算機多種媒體的優勢，創設生動、形象的學習氛圍；出版立體化包括傳統出版和數字出版；服務立體化指的是包括教材售前諮詢、教材演示、用戶訂製、教材協同開發支持、教材應用經驗分享、教材資源共建共享、教材使用者與開發者之間互動交流等多個面向。⁵⁸ 第四種趨勢是學習資源從「展示型」走向「交互型」。「展示型」指的是簡單地將紙本的教學內容變成了電子版，學習者處於被動輸入的狀態，而「交互型」則重視學習

⁵⁵徐娟、史豔嵐，〈十年來數字化對外漢語教學發展綜述〉，《現代教育技術》第23期（2013），頁54。

⁵⁶何克抗，〈e-learning的本質——信息技術與學科課程的整合〉，《電化教育研究》第1期（2002），頁4。

⁵⁷徐娟、史豔嵐，〈十年來數字化對外漢語教學發展綜述〉，頁55。

⁵⁸徐娟、史豔嵐，〈十年來數字化對外漢語教學發展綜述〉，頁55-56。



者與學習內容的交互、學習者與教師的交互、學習者與學習者的交互，交互型教學體系使學習活動從單向的知識傳輸和接受轉為師生之間、生生之間基於資源、問題、任務的互動。第五種趨勢是學習方式從「集約式」走向「泛在式」，遠程教學的發展，使得「距離」給學習帶來的限制越來越小，也為「泛在學習」（U-learning）提供了發展的空間⁵⁹，「泛在學習」可以概括為7A的學習方式，即任何人（Anyone）在任何地點（Anywhere）、任何時間（Anytime）都可以隨時利用任何學習設備（Any device）以自己的方式（Anyway）獲取自己所需的學習信息（Any contents）與學習支持（Any learning support）。⁶⁰

2020年新冠疫情發生以來，線上華語教學進入了急劇發展時期。正如吳勇毅所言：「新冠疫情的爆發似乎一下子改變了國際漢語教學的生態環境，手機和電腦上『一夜之間』猛然增添了许多平台客戶端，開設網課，線下教學全面向線上轉型既是一種時髦也是一種不得已的必須和選擇。」⁶¹

蘇英霞為瞭解新冠疫情期間線上華語教學的教學效果，對36名教師進行了課堂觀摩與問卷調查，結果顯示，除了一些線下教學活動無法在線上進行以外，線上與線下教學效果無顯著差異。另外，師生在線上教學初期對線上教學的接受度從最開始的普遍不高，而到了後期，有七八成的師生都有高接受度。⁶²

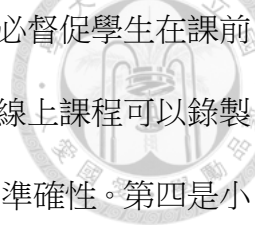
陳聞認為，新冠疫情給華語教學帶來了幾大深遠影響：第一是教學資源「雲端化」，教師可以將一些學習文件存在雲端，隨時分享給學生；第二是翻轉課堂「常

⁵⁹徐娟、史豔嵐，〈十年來數字化對外漢語教學發展綜述〉，頁 56。

⁶⁰郭成、趙婷婷、陳敏，〈泛在學習理論視野下的終身學習模式的構建〉，《中國教育技術裝備》第 3 期（2013），頁 19。

⁶¹李宇明等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）〉，《語言教學與研究》第 4 期（2020），頁 4。

⁶²李宇明等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）〉，頁 9。



態化」，線上直播課程的時間成本遠高於線下教學，因此教師務必督促學生在課前學習，完成翻轉課堂翻轉；第三是教學過程「可重複化」，由於線上課程可以錄製並回放，這就要求教師在備課中做到謹小慎微，保證知識輸入的準確性。第四是小班教學走向「迷你化」，為保證開口率，線上教學的課堂不宜超過12人。第五是教師數字素養需要「迭代化」，面對不斷升級換代的互聯網技術，教師要主動提升自己的數字素養。第六是學習資源需要「豎屏化」，由於手機是學生最常接觸的電子產品，而手機的屏幕是豎著的，因此所有的教學資源都應該考慮「豎屏化」，方便學生單手觀看和使用。⁶³

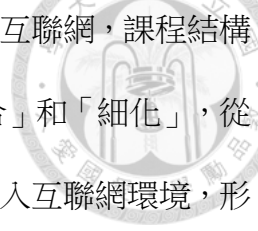
從以上文獻可知，線上華語教學的發展歷程既緊跟著互聯網技術的發展步調，也因新冠疫情的突發事件，其使用率在短期內迅猛增長。在大量的教學實踐中，線上華語教學的優勢及問題也漸漸浮出水面。

三、線上華語教學的優勢

鄭艷群在《新時期信息技術背景下漢語國際教育新思路》一文中提出，線上教學模式會對傳統漢語教學產生極大的衝擊。首先，互聯網環境適合漢語教學開展以交際為目的的教學，而交際符合語言和人的社會屬性。在互聯網環境下，學生分班可以更加細緻，如可以按學能（善聽或善看等）分班、按學生性格分班、按性別和年齡分班等。由於互聯網可以擺脫時空限制，因而學習語言的方式、場域更可以按照學習者期望的進行。⁶⁴ 其次，線上教學一個明顯的特點就是學生有更多自主學習的機會，學生的學習更多的是通過學生之間的聯合與合作、交流和討論完成的型態，

⁶³李宇明等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）〉，頁 7-8。

⁶⁴鄭艷群，〈新時期信息技術背景下漢語國際教育新思路〉，《國際漢語教學研究》第 2 期（2015），頁 27。



更重視知識的應用，而這正是華語學習所需要的。⁶⁵ 再次，利用互聯網，課程結構將突破原本圍繞漢語知識和技能開展和進行，將會變得更「綜合」和「細化」，從縱向來看，課程內部將打破「教師+學生+教學內容」的結構，介入互聯網環境，形成「課堂+社區+資源」的結構，從橫向來看，原有的聽說讀寫課程將很難獨立，會更加趨向綜合。⁶⁶

宋婧婧在《「互聯網+」背景下的漢語國際教育》一文中認為，線上華語教學可以滿足「非常規學生」對於華語的學習需求。所謂「非常規學生」，根據姚道中的定義，指的是「常規學生以外的一切學生，包括整個社會不同階層、不同年齡和不同行業的人士，他們為了某種需要得學習一種新的知識、技能或外語而扮演學生的角色。」⁶⁷ 互聯網的靈活性、自願的多樣性契合了非常規學生對學習內容的需求，通過網路，非常規學習者也可利用工作之余的碎片化時間見縫插針地學習；不少互聯網教學模式富有「娛樂性」，也可以增加學習者的學習樂趣。⁶⁸

四、線上華語教學的問題

線上教學形式多元，發展迅速，各種線上華語網站、平台如雨後春筍般冒出，但鄭才華指出，儘管漢語教育網站資源龐雜，但精品網站數量屈指可數，大部分網站既缺少系統性的學習體系，也不注重用戶體驗，交互性不足，且內容更新緩慢；對外漢語慕課課程數量少，選修人數有限，完成率低。⁶⁹

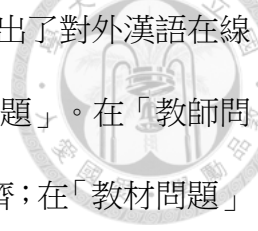
⁶⁵鄭艷群，〈新時期信息技術背景下漢語國際教育新思路〉，頁 27-28。

⁶⁶鄭艷群，〈新時期信息技術背景下漢語國際教育新思路〉，頁 28。

⁶⁷姚中道，〈試論非常規學生漢語教材的設計〉，《海外華文教育》第 2 期（2010），頁 17。

⁶⁸宋婧婧，〈「互聯網+」背景下的漢語國際教育〉，《海外華文教育》第 2 期（2010），頁 17。

⁶⁹鄭才華，〈對外漢語在線教育的現狀分析及對策研究〉，頁 35。



宋暉、譚紫格在《對外漢語在線教學的「三教」問題》中指出了對外漢語在線教學的三個問題，即「教師問題」、「教材問題」、「教學法問題」。在「教師問題」上，由於缺乏專業性的線上教師，在線教師隊伍水平良莠不齊；在「教材問題」上，由於線上教學的時長和線下課堂不太一致，因此適用於線下課堂的教材需要進行二次加工和改編以適應線上教學，此外，針對線上教學不同課型、不同學習動機的教材也都有待發掘。在「教學法問題」方面，作者認為某些線下教學中常見的教學法在線上不便使用，如由於網路環境因素單一，不適合情境教學法的開展；卡片教學法可能受制於卡片的尺寸、攝像頭的距離無法使學生看清楚；涉及小組或多人活動的任務型教學法也很難在網路上順利展開。⁷⁰ 筆者認為，前述提及的一些線下教學的教學法雖很難直接應用於線上教學中，然而在網路或媒體手段的加持下，線上教學可發展的教學法應有更多元的想像與設計空間。


線上華語教學最為人詬病的一點在於其課堂的互動性大打折扣，宋暉、譚紫格提到，線上教學常會受到網路延時或卡頓的干擾，使得教學互動效果大打折扣。⁷¹ 吳勇毅認為，語言的教和學不僅僅是知識的傳授，還要通過操練和活動進行技能的訓練，甚至有「社會情感學習」（social emotional learning），這一切都建立在「互動」的基礎上。錄播類型的課程沒有互動的過程，只能稱作知識的傳授。在線學習儘管可以實時互動，但終究沒有線下教室那樣的場域和氛圍。⁷² 劉樂寧也認為，網課缺少真實而又多樣的互動性，一個在教室內教書育人、魅力四射的語言教師，有的教學技巧到了網上很難施展。⁷³

⁷⁰宋暉、譚紫格，〈對外漢語在線教學的「三教」問題〉，《國際漢語教育》（中英文）第3卷第2期（2018），頁6-8。

⁷¹宋暉、譚紫格，〈對外漢語在線教學的「三教」問題〉，頁8。

⁷²李宇明等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）〉，頁5。

⁷³李宇明等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）〉，頁4。



林秀琴、吳琳琳在《關於線上國際中文教學的調查與思考》一文中則從實證的角度，對參與線上教學的大學國際中文教師進行了調查，結果表明，線上中文教學面臨的主要問題的確集中在課堂互動上。大部分教師反映：「受網路教學的侷限，可選的互動方式有限」。由於屏幕的阻隔、技術功能的限制，許多線下的互動手段難以施展，教師將「點名提問」作為組織互動的首選方式。在互動形式上，「對話練習」的選用者最多，其次是「分組討論」、「課堂辯論」，而適用於線上教學的「線上遊戲」則使用者較少，這主要是由於「在線遊戲」需要專門設計或使用其他平台，在操作上不夠便捷。也有部分教師認為自己的線上教學互動組織得比較成功，原因主要是「學生對內容感興趣」，說明線上教學中，成功的互動並非由於教師利用線上教學的特點進行了設計與創新，而是依靠內容調動學生學習的內在動力。另外，由於網路技術差異而導致的「網路不順暢，經常卡頓」是學生在線上學習中感受不佳的主要原因。同時，由於學生只能在「網上留學」，也缺乏了大量真實的社會互動和語言環境。⁷⁴

綜合線上華語教學的優勢與問題來看，傳統的華語線下教學與線上華語教學在教學內容與教學技巧上都有明顯的不同，因而將線下課堂照搬至線上是不妥的，兩者最為集中的差異在於課堂「互動性」，筆者認為，「互動」作為語言課堂的重要環節，在線上課堂中應結合網路技術及教學平台的特點，重新進行互動規劃與設計，以符合線上華語教學的需求。

第三節 課堂互動的理論與實踐

⁷⁴林秀琴、吳琳琳，〈關於線上國際中文教學的調查與思考〉，《國際漢語教學研究》第4期（2020），頁41-42。



本研究重點關注線上華語教學中的互動層面，以下將會梳理課堂互動相關的理論，總結線上教學的互動形式，並檢視目前已有的線上互動融入華語教學的相關實踐。

一、課堂互動與二語習得

課堂互動的主要理論基礎之一源自Long的「互動假說」(interaction hypothesis)，這項假說建立在Krashen所提出的「輸入假說」(input hypothesis)的基礎上。1980年，Krashen在<Some Issues Relating to The Monitor Model>提出，二語習得發生的先決條件在於學習者需接觸到超出其當前理解水平的「可理解輸入」，其特徵可概述為「 $i+1$ 」，其中「 i 」指學習者當前的語言水平，「 1 」指的是下一階段的語言水平。⁷⁵

基於Krashen的研究，Long在<Input, Interaction and Second-language Acquisition>對Krashen所提出的「輸入假說」(input hypothesis)進行了修正和發展，他通過母語者與非母語者的對話研究，確定在二語習得過程中「輸入」與「互動」這兩個概念不可混淆，「輸入」指的是語言的形式，「互動」指的是這些形式的功能，比如重複話語、澄清話語等。⁷⁶

1983年，Long在<Native Speaker/Non-native Speaker Conversation And The Negotiation of Comprehensible Input>一文中提出了「互動假說」，進一步說明了在互動過程中，「意義協商」在達成可理解輸入時起到了重要作用，「意義協商」指

⁷⁵參見 Stephen Krashen (1977). Some Issues Relating to The Monitor Model. On *Tesol*, 77, pp.144–158.

⁷⁶參見 Long, M. H. (1981). Input, Interaction and Second-language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp.259–278.



的是當交際雙方溝通發生困難時，必須依據對方是否理解的反饋，進行語言上的調整，從而使輸入變得可理解。⁷⁷

Swain針對Krashen的「輸入假設」，於1985年在<Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development>一文中提出了「輸出假說」(output hypothesis)，Swain肯定了「可理解輸入」的重要性，因為「可理解輸入」可以幫助學習者理解交際方的語義，有助於學習者語義能力的習得，這時，學習者就可以將注意力放在語法形式上，而通過「可理解輸出」可以促進學習者語法能力的發展。⁷⁸ 1995年，Swain在<Three Functions of Output in Second Language Learning>中進一步提出了語言輸出的三大作用⁷⁹：

1. 「注意」的功能。學習者在語言輸出時會發現他想說的與他能說的之間的差距，從而注意到他仍需學習的部分。
2. 檢驗的功能。學習者通過表達與後續的反饋來檢驗他所輸出的語言是否正確。
3. 元語言功能。語言輸出促使學習者控制和內化語言知識。

結合Swain提出的語言輸出假說，Long在後期修正了此前所提出的互動假說，在<The Role of The Linguistic Environment in Second Language Acquisition>一文中，肯定了「負面反饋」對於二語習得的作用，「負面反饋」指的是當學習者的輸出使對方無法理解時，對方給出的反饋，一般有間接反饋和直接反饋兩種形式。間接反

⁷⁷參見 Long, M. H. (1983). Native Speaker/Non-native Speaker Conversation And The Negotiation of Comprehensible Input. *Applied linguistics*,4, pp.126-141.

⁷⁸參見 Swain,Merrill (1995).Three Functions of Output in Second Language Learning. *Principles and Practice in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.

⁷⁹參見 Long,M. H. (1996).The Role of The Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413-468. New York: Academic Press, P 90.



饋如對學習者說「我沒聽懂。」、「你能再說一次嗎？」，直接反饋指的是直接示範正確的目標語形式。

從以上學者對於「輸入」、「輸出」及「互動」對二語習得的探討中，可以了解到「互動」應作為第二語言教學的主要環節，也是第二語言習得的重要條件。華語課堂作為語言習得發生的主要場域，課堂互動理應是華語課堂的重要環節。正如祖曉梅在《漢語課堂的師生互動模式與第二語言習得》所述：「師生互動提供了學生參與交際的機會，提高了語言輸入和輸出的數量和質量，有利於發展第二語言的能力。」⁸⁰

此外，祖曉梅還討論了師生互動的主要模式，基於Ellis提出的IRF (initiation-response-feedback)⁸¹即「發起-回答-反饋」的師生模式，她認為在以學習者為中心的課堂上，師生間的意義協商也是重要的互動環節，她將「IRF模式」擴展為「提問-意義協商-教師更正性反饋」三個環節，並給出相應的教學策略⁸²：

1. 教師的提問

教師應多提真實性、趣味性、多樣性的問題，與學生進行有意義的語言交際；適當延長提問後的等待時間，給學生更多思考的空間；提問後對於學生的正確回答予以情感上的鼓勵，對語言偏誤給予及時的糾正。

2. 意義協商

⁸⁰祖曉梅，〈漢語課堂的師生互動模式與第二語言習得〉，《語言教學與研究》第1期（2009），頁25。

⁸¹Ellis, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, p 103.

⁸²參見祖曉梅，〈漢語課堂的師生互動模式與第二語言習得〉，頁29-30。



教師應儘量使用自然真實的話語、用正常的語速、詞彙和語法與學生交流；在課堂上減少機械的模仿和重複，增加以意義為中心的協商活動；鼓勵和訓練學生在課堂上使用提問、澄清請求、改述等意義協商策略。

3. 教師的更正性反饋

減少明確的糾錯，多採用不影響意義傳達的間接反饋策略；只對普遍的、頑固的和影響意義傳達的錯誤進行糾正；對於不同類型的錯誤採取不同的更正策略；鼓勵學生自我更正。

前文對於線上華語教學的問題的探討中指出，「互動性不足」是線上教學的一大缺陷。上述學者的觀點啟發我們通過調整師生間的互動模式以提高師生間的互動數量和質量，並增加學生在課堂中的語言「輸入量」與「輸出量」，提高學生的語言學習效果。

二、線上教學的互動形式

「互動」為線上教學的一大重點，通過「互動」，能增加學習者的參與感，提升學習效果。在1989年，Moore提出了線上教學的三種互動類型，隨著網路科技的發展，線上教學的互動類型更為多元，以下將就線上教學的互動形式進行歸整與討論。

Michael G. Moore在<Three types of interaction>中提出了遠距教學的三種互動形式：學習者與學習內容的互動（Learner-Content Interaction）、學習者與教師的互



動 (Learner-Instructor Interaction)、學習者與學習者之間的互動 (Learner-Learner Interaction)。⁸³ 以下將詳述之：

1. 學習者與學習內容的互動

Moore認為，學習者與學習內容的互動是構成教育的根本因素，透過與學習內容的互動，學習者的理解能力、認知結構與視角將產生變化。遠距教學中最古老的學習內容當數「說教式文本」(didactic text)，隨著時代的發展，廣播、電視、光碟、電腦軟體都可成為遠距教學中學習內容的來源。

2. 學習者與教師的互動

在遠距教學中，教學者與學習者的互動是最不可或缺的。首先，在課程開始前，教師需設計課程內容或大綱以激發學生的學習興趣及學習動機，這可視作是課前互動；當學生學習新知後，需評估學習者的學習效果，並依次改善教學策略，這可視作是課後互動。學生與教師之間直接互動可以來自信件或電話會議，教師對學生的每個想法都應認真回覆。此外，教師與學習者之間還可以有情緒上的互動，比如教師鼓勵、支持學習者，使其獲得持續學習的信心與動能。

3. 學習者與學習者之間的互動

學習者與學習者的互動在課堂中也是相當重要的環節，其形式可以是兩人討論，也可以是小組交流。有研究表明，在傳統的面對面課堂上，學習者無法有效地展開互動交流，而當互動場域轉至線上場域，如使用電子郵件、視訊

⁸³Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of distance education*, 3, pp.1-4.



等形式，學生間的互動性大大提升。⁸⁴ 教師可以透過佈置小組討論任務，促進學習者之間的互動。

在Moore提出以上三種互動形式之後，Hillman等人認為遠距教學還有第四種互動形式存在，即「學習者與科技的互動」（Learner-interface interaction），指的是學習者利用科技完成學習任務的過程，他認為這是遠距教學中獨一無二的互動形式，也是確保其他互動形式能夠順利完成的前提。⁸⁵

隨著通訊技術的發展，遠距教學的形式更趨多元化，如今融入網路技術的智慧課堂、在線教育正如火如荼的發展，呈現出更豐富的互動形式。MOOC（Massive Open Online Course）是在線教育的一種形式，田陽、馮銳在《社會資本理論視閔下MOOC課堂互動策略分析》一文中指出，MOOC課堂互動有四種表現形式：一是教師與學習者的互動，但他們的互動並非是即時的，而是在MOOC平台或社交媒體進行互動；二是學習者之間的互動，他們主要通過社交媒體進行互動；三是學習者與平台中心的互動，他們通過瀏覽或參與平台中心定期發送的電子郵件或RSS課程信息進行互動；四是平台中心和社交媒體的互動，這種互動時平台中心主動構建社交媒體連結和學習者的社交媒體信息聚合反饋給平台中心形成的互動。⁸⁶ 以上四種表現形式的共同點之一就是，MOOC課堂互動的核心元素是社交網路媒介環境，所有的互動都在該場域發生。

⁸⁴ 參見 Phillips, M., & Santoro, G. (1989). Teaching group communication via computer-mediated communication. *Communication Education*, 38, pp. 151-161.

⁸⁵ Hillman Daniel C.A., Deborah J.W., and Charlotte N. G. (1994). Learner-interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies For Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8, pp. 34-35.

⁸⁶ 參見田陽、馮銳，〈社會資本理論視閔下 MOOC 課堂互動策略分析〉，《中國電化教育》第 332 期（2014），頁 61。



陳衛東、葉新東、秦嘉悅、張際平在《未來課堂——高互動學習空間》對比了傳統課堂與未來課堂的互動形式。所謂的「未來課堂」，指的是將在人本主義、互動、環境心理學等相關的理論和信息、智能、人機交互等技術支持下，充分發揮課堂組成各要素（人、技術、資源、環境和方法等）的作用，以互動為核心，旨在提高課堂主體的主動性、能動性，創造和諧、自由發展的教與學的環境與活動。他們認為，在傳統課堂中，互動的發生主要局限於師生之間、生生之間，而未來課堂的互動是在人、技術、環境、思維有機融合的條件下發生的，除了人與人的互動以外，還包括有人與技術（設備）、人與環境、技術與技術、人與資源等方面之間的互動。⁸⁷ 由此可見，「多元互動」是「未來課堂」的一大特徵。

綜上所述，線上教學相較於傳統的課室教學，在互動類型上更多元，儘管兩者有相同的部分，如「師生間互動」、「生生間互動」、「學生與教學內容的互動」，但這些互動的發生形式已有顯著的不同，因此我們不能直接將傳統的互動方式照搬至線上，而應做出適應於線上教學的改變，比如更加注重課後的社交互動。面對線上教學新型的互動形式，教師應保持開放的心態利用網路科技，為學生打造高互動的學習空間。

三、線上互動融入華語教學的實踐

隨著線上教學的發展，在華語教學領域，已有研究者將線上互動融入進教學實踐中，如利用社交軟體延伸華語課堂，或是發展適用於線上教學的互動策略，從研究者的教學反饋來看，線上互動融入華語教學的實踐可以良好的教學效果。

⁸⁷參見陳衛東、葉新東、張際平，〈未來課堂——高互動學習空間〉，《電化教育研究》第8期（2011），頁92-93。



鄒小青在《基於微信的對外漢語互動教學模式》中構建了基於社交軟體微信的對外漢語互動教學模式，她認為利用微信輔助漢語教學能將課堂的師生互動延伸至課外，促進協作學習和主題式討論的有效開展，提高學生學習漢語的興趣和積極性。⁸⁸ 她就課前、課堂和課後等環節的互動活動進行了較為詳細的設計，整理如下表所示：

表3 基於微信的對外漢語互動教學模式⁸⁹

教學環節	執行內容
課前	建立班級微信群、學習小組微信群與微信公眾平台，教師在課前將學習任務及學習材料由微信公眾平台或微信群發送給學生；學生針對老師給出的任務進行小組討論，老師應適時參與小組討論，協助學生解決問題。
課中	小組在課堂上匯報任務進展。
課後	請學生在朋友圈以文字、音頻、視頻為主要載體展示學習成果，其他同學進行閱讀和評價。
	利用微信公眾平台推送與教學主題相關的內容和知識，引導學生進一步學習。
	在班級群組中展示優秀作業。

⁸⁸參見鄒小青，〈基於微信的對外漢語互動教學模式〉，《教育與職業》第25期（2015），頁97。

⁸⁹參見鄒小青，〈基於微信的對外漢語互動教學模式〉，頁99-100。



從上述內容可以看出，將社群軟體融入傳統華語教學的設計在操作上簡單易行，即使大部分的教學內容仍然在傳統課堂中完成，但通過線上的社群互動仍能有效增加師生互動與生生互動的形式與頻率。

呂春在《智能終端支持的對外漢語互動式教學研究》中擴大了線上互動的範圍，她認為教師可充分利用學生的智能終端設備（如手機、平板電腦、筆記本電腦等），將網路教學的優勢結合到傳統的課堂教學中，形成混合式學習模式（b-learning）。在課前與課後環節，呂春與鄒小青的想法相似，皆是利用社群軟體進行師生與生生間的互動，在課堂互動中，呂春提出可以通過智能終端連接教室內的投影或互動大屏，同時展示師生們從不同渠道收集獲取的相關教學資源。⁹⁰

上述兩位研究者的研究探討了將線上與線下有機結合的學習模式，若將華語課堂完全置於線上，互動形式也有了新發展。丁楊梅在《在線互動漢語教學平台教學形式探析——以Chinlingo平台為例》認為，透過實時互動教學平台，既可以實現教師與學生之間的實時互動，又可以實現互動社區、微信、郵件、論壇等的群體互動。互動媒介豐富，互動手段多樣，同步異步相輔相成，可以創造出一種社區化的學習氛圍。⁹¹ 她較為宏觀地分析了藉由實時互動教學平台可在課前、課中和課後實行的互動形式，整理如下表所示：

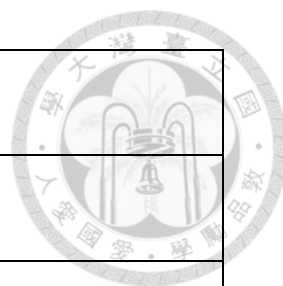
表4 在線互動漢語教學平台教學形式⁹²

教學環節	互動形式
------	------

⁹⁰參見呂春，《智能終端支持的對外漢語互動式教學研究》，（雲南：雲南大學教育技術學碩士論文，王益廣先生指導，2017），頁 36-39。

⁹¹參見丁楊梅，《在線互動漢語教學平台教學形式探析——以 Chinlingo 平台為例》，（福建：華僑大學漢語國際教育專業碩士論文，劉甜先生指導，2019），頁 23。

⁹²參見丁楊梅，《在線互動漢語教學平台教學形式探析——以 Chinlingo 平台為例》，頁 23-30。



課前	課件設計
課中	音像實時互動；課件、板書動態同步
課後	輔助學習資訊，如漢字閃卡、雙語閱讀、雙語廣播
	互動社區，如微信公眾平台、微信群組
	服務評價，學習者與教學者互相評價

丁楊梅認為，實時互動教學最大程度地實現了類似於課堂互動教學效果的互動教學，她認為其中起著至關重要作用的是課件效果。由於平台的教學資源呈現方式多樣，有文本、圖片、音頻、視頻、flash等，因而可以使得課件內容形象立體，便於創設情境引導學生練習，增強課堂中的互動性。⁹³ 從上述內容可以看出，儘管課件在實體課堂中也是重要的教學工具，但在線上教學中，課件作為課堂互動的必要載體，在融入多媒體工具後其功能性有了更廣闊的開發空間，在學習者的學習成效上可以發揮出更大的價值。

上述研究較全面地介紹了實時互動教學平台給予教學者與學習者的互動類型，但並未提及在教學實踐中教學者所運用的具體互動方式。陳詠璇在《華語同步遠距課程互動設計——以中級華語學習者為教學示例》中，在Salmon以教學者角度提出的「線上帶領五階段模式」（Five-Stage Model）⁹⁴的基礎上，發展出了以學習者為中心的「學習五階段互動模式」，其具體內容如下表所示：

⁹³參見丁楊梅，《在線互動漢語教學平台教學形式探析——以Chinlingo平台為例》，頁29-30。

⁹⁴Salmon, Gilly. (2002). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page, pp. 11-20.

表5 學習五階段互動模式⁹⁵



學習階段	執行內容
第一階段 使用及動機	教師向學習者介紹學習平台，並利用設備測試時間與學生分別進行簡單訪談，增加彼此的熟悉度。
第二階段 線上社交	教師準備學生感興趣的話題作為破冰環節，讓學生自由發表感想。
第三階段 資訊交流	本階段開始正式的學習活動，在教學課程目標生詞、語法以外，設計互動性活動讓學生以合作協同的方式完成教師所佈置的任務活動，如句子重組競賽、「文字雲」遊戲等。
第四階段 知識建構	本階段採用較為複雜、多樣的教學素材如影片或文化教材創造豐富的情境，供學生深入分析和討論。
第五階段 發展	學習者對學習成果進行報告或針對議題進行討論。

研究者所涉及的「學習五階段互動模式」如鷹架般層層遞進，從後續通過問卷與訪問所搜集到的學習者反饋來看，該模式取得了良好的教學成效。⁹⁶

⁹⁵參見陳詠璇，〈華語同步遠距課程互動設計——以中級華語學習者為教學示例〉，《華文世界》第 122 期（2018），頁 130-134。

⁹⁶參見陳詠璇，〈華語同步遠距課程互動設計——以中級華語學習者為教學示例〉頁 134-135。



上述研究既有結合線上與線下的華語教學實踐，也有完全線上的華語教學實踐，從研究者的教學成效來看，通過融入社交媒體或發展適應於線上華語教學的教學策略都能顯著提升學生的學習效果。

第四節 漢語拼音的教學

本文以漢語拼音作為線上華語教學的課程內容，以下將簡述漢語拼音的發展歷程、母語者的拼音教學及華語教學中的拼音教學。

一、漢語拼音的發展歷程

1958 年首次發佈的《漢語拼音方案》確定了現行使用的漢語拼音字母，它的誕生並非一蹴而就，如周恩來在《當前文字改革的任務》中所述：「現在公布的《漢語拼音方案（草案）》是在過去的直音、反切以及各種拼音方案的基礎上發展起來的。從採用拉丁字母來說，它的歷史淵源則可以一直追溯到 350 多年以前。」⁹⁷ 以下將對漢語拼音的歷史演變及其優勢與問題進行說明。

（一）漢語拼音的歷史演變

從 16 世紀 80 年代最早的羅氏拼音方案至相對成熟的威式方案，期間大約經歷了 300 年。李亞楠、周小兵在《漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學》中詳細歸納了西方早期漢語教材中的漢語拼音方案，筆者將其內容整理為下表⁹⁸：

表 6 西方早期漢語教材中的漢語拼音方案

名稱	作者	主要內容
----	----	------

⁹⁷周恩來，〈當前文字改革的任務〉，《文字改革》第 1 期（1982），頁 37。

⁹⁸參見李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，《雲南師範大學學報》第 6 期（2015），頁 30-33。

<p>《葡漢辭典》之羅氏拼音方案</p>	<p>羅明堅、利瑪竇</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 《葡漢辭典》編寫方式分三欄：第一欄為葡語單詞、詞組和短句；第二欄是羅馬注音；第三欄是漢語詞條。 2. 聲母無送氣符號，同一韻母拼法不同。 3. 聲母數量為 23 個、韻母數量為 52 個。
<p>《西字奇蹟》之利氏拼音方案</p>	<p>利瑪竇、郭居靜</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 標注了送氣音符號，發現了漢語聲調，並造 5 個符號以示 5 種聲調。 2. 字父（聲母）數量為 26 個、字母（韻母）數量為 44 個、次音字母數量為 4 個、送氣音符號數量為 1 個、聲調數量為 5 個。
<p>《西儒耳目資》之金氏拼音方案</p>	<p>金尼閣</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 《西儒耳目資》是帶拼音的漢字字典，分三編：第一編《譯引首譜》是總論；第二編《列音韻譜》是從音查字；第三編《列邊正譜》是從字查音。 2. 「同鳴字父」（聲母）數量為 20 個、「同鳴字母」（韻母）數量為 45 個、「不鳴字音」數量為 5 個、聲調數量為 5 個。
<p>《隨筆》之密迪樂的拼音方案</p>	<p>密迪樂</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專為北京話創建了一套音標系統；

		<p>2. 注意到 z、c、s、zh、ch、sh、r 後的原因並非舌面元音[i]，因此用 ĭ 來表示。</p> <p>3. 提出北京話只有 4 個聲調，沒有像南方官話的入聲，發明了 1、2、3、4 代表四聲的方式。</p> <p>4. 輔音數量為 35 個、單元音數量為 14 個、復合元音數量為 19 個，聲調數量為 4 個。</p>
<p>《語言自述集》中的威式拼音方案</p>	<p>威妥瑪</p>	<p>1. 注意到 ts、tsʰ、s 與韻母[i]相拼時音色不同，專門設計 tz、tzʰ、ss 三個聲母。</p> <p>2. 指出 e 和 é 的區別，é是央元音，可以做單韻母，e 只能在複合韻母中出現；</p> <p>3. 補充了以 ng 為韻尾的複合元音。</p> <p>4. 聲母數量為 27 個、韻母數量為 40 個、聲調數量為 4 個。</p>

從上表可知，以西方傳教士為代表的編者的漢語拼音方案在音韻的準確度上不斷修正，在字母數量、聲調數量上由繁至簡，以上為漢語標註拼音的嘗試，這些對拼音的探討與修正，也促使 19 世紀末到 20 世紀初的中國知識分子發起「漢字拼音化運動」，相繼採取筆畫式字母和拉丁字母為漢字注音。



王照於 1900 年創制的《官話合聲字母》是筆畫式字母的最早方案，該方案以北京話為標準音，用漢字筆畫作為字母基礎，並採聲韻雙拼法。方案共計 50 個字母（聲母）和 12 個喉音（韻母）。1918 年民國政府教育部正式公布第一個法定的筆畫式字母拼音方案，其以北京音為標準音，以簡單的漢字作為字母形式，使用聲介韻三拼法；音節共 37 個，採用聲母、韻母和聲調的三拼制，其中聲母 12 個、韻母 14 個、介母 3 個。⁹⁹ 筆畫式字母的誕生在漢族標準語統一、普及初等教育等方面起到了重要的作用，然而如黎錦熙在《四十多年來的「注音字母」和今後的「拼音字母」》一文中所言：「注音字母的最大缺點就在於它是『民族形式』，而不是『國際形式』」。¹⁰⁰

對「拉丁字母式拼音」的探索於 1925 年展開，但由於制定的規則繁瑣，推廣受阻。1958 年，在取長補短、去蕪存菁的基礎上，進一步減少了聲、韻數量的《漢語拼音方案》正式發行。¹⁰¹ 需要注意的是，《漢語拼音》是為普通話量身打造的，對此周有光先生指出「三個不是」：「不是漢字的拼形方案，而是漢語的拼音方案；不是方言的拼音方案，而是普通話的拼音方案；不是文言的拼音方案，而是白話的拼音方案。」¹⁰²

《漢語拼音方案》在研製的過程中遵循的是「拉丁化、音素化、口語化」¹⁰³ 原則，並沿襲前人設計方案，以拼寫文字用的拉丁字母兼作音標符號設計了聲母韻母表，《漢語拼音方案》中規定的聲韻母如下表所示：

⁹⁹參見李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，頁 33。

¹⁰⁰黎錦熙，〈四十多年來的「注音字母」和今後的「拼音字母」〉，《北京師範大學學報（社會科學）》第 00 期（1956），頁 194。

¹⁰¹參見李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，頁 34。

¹⁰²周有光著，《孔子教拼音》，（香港：天地圖書有限公司，2010），頁 26-27。

¹⁰³「口語化」指漢語拼音所拼寫的是以北京音為標準的普通話；「音素化」指漢語拼音按照音素來拼寫音節；「拉丁化」指漢語拼音採用國際通用的拉丁字母。

表7 《漢語拼音方案》聲母表

b	p	m	f	d	t	n
l	g	k	h	j	q	x
zh	ch	sh	r	z	c	s

表8 《漢語拼音方案》韻母表

	i	u	ü
a	ia	ua	üe
o		uo	
e	ie		
ai		uai	
ei		uei	
ao	iao		
ou	iou		
an	ian	uan	üan
en	in	uen	ün
ang	iang	uang	
eng	ing	ueng	
ong	iong		



從上表可知，《漢語拼音方案》只用國際通用的 26 個字母，加上 4 個雙字母 zh、ch、sh、ng 就可以拚出普通話的全部語音¹⁰⁴，其簡便的形式對於漢語拼音的推廣與傳播起到了重要作用。

(二) 漢語拼音的優勢與問題

陸儉明在《〈漢語拼音方案〉和漢語教學》中指出，《漢語拼音方案》的應用範圍和所起作用實際上遠遠超出了原先設定的「作為幫助學生學習漢字和推廣普通話的工具」的範圍和作用，充分顯示了《漢語拼音方案的》科學性和實用性。¹⁰⁵ 漢語拼音在六十餘年的發展中，在多個領域日益彰顯出其活力，但同時也顯露出不足之處。綜合多位學者的評議，對漢語拼音優勢與不足的探討主要集中在對母語者的基礎教育、對外國人的語言教育以及科技應用三大方面。

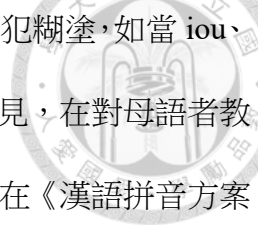
1. 母語者的基礎教育

在對母語者的基礎教育上，陳章太在《〈漢語拼音方案〉的功績、發展及問題》中指出，漢語拼音在掃除文盲、普及教育和提高民族文化水平中發揮重要作用，同時對普通話的推廣和普及作出重大貢獻。但陳章太認為，在肯定漢語拼音功績的同時，也要認真研究其存在的問題，比如有的字母讀音不合普通話的實際讀音、正詞法基本規則有待進一步完善以及同音詞分化問題等；¹⁰⁶ 史豔鋒在《繼承與發展——〈漢語拼音方案〉及其使用再認識》中進一步指出，漢語拼音的簡潔性遵循了「為大眾推廣帶來方便」的原則，比如在不引起混淆的情況下，部分字母一體多用，可減少符號使用的數量，如聲母 r 與兒化捲舌的符號相同、iê、üê 簡寫成 ie、üe。然

¹⁰⁴蔡永清，〈論《漢語拼音方案》的歷史局限性和新時期歷史使命〉，《北華大學學報（社會科學版）》第 4 期（2010），頁 81。

¹⁰⁵陸儉明，〈〈漢語拼音方案〉和漢語教學〉，《語言文字應用》第 3 期（2008），頁 17。

¹⁰⁶參見陳章太，〈〈漢語拼音方案〉的功績、發展及問題〉，《語言文字應用》第 3 期（2008），頁 6-8。



而史豔鋒也指出，教學中的某些「減省」使得不少中文系學生都會犯糊塗，如當 iou、uen、uei 不是零聲母音節時，要簡寫作 iu、un、ui，但為簡便起見，在對母語者教學時只講 iu、un、ui 而不談 iou、uen、uei；¹⁰⁷ 李亞楠、周小兵在《漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學》中則從腦科學的角度指出，語言學習和大腦密切相關，漢語拼音將每一個音節分解成因素，有利於推動兒童的分析思維。但他們也指出，一些複雜規則如 ü 採用加符的形式，和 n、l 相拼時不省略附加符號，和 j、q、x 相拼時省略附加符號，零聲母音節中又省略附加符號，雖然可以避免附加符號帶來的不便，卻增加了學習者的頭腦記憶負擔。¹⁰⁸

2. 外國人的語言教育

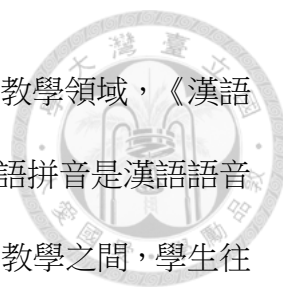
在對外國人的語言教育上，德國漢學家柯彼德在《漢語拼音在國際漢語教學中的地位 and 運用》曾對漢語拼音在漢語教學中的作用作了較為全面的說明，如¹⁰⁹：

- (1) 在初級階段幫助學生訓練和掌握漢語語音系統，並標出漢字的正確讀音；
- (2) 利用漢語拼音的分寫、連寫規則，學生可以更容易地理解和分析出漢語中「詞」與「詞」之間各種語法關係；
- (3) 學習生詞時，漢語拼音也能提供漢字所不能提供的信息，如分詞連寫、標調不標調、某些多音字的讀音等；
- (4) 用拼音查詞典和辭書與只採用部首查字法相比簡便易用等。

¹⁰⁷參見史豔鋒，〈繼承與發展——〈漢語拼音方案〉及其使用再認識〉，《西南交通大學學報（社會科學版）》第6期（2018），頁47。

¹⁰⁸參見李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，頁36。

¹⁰⁹參見柯彼德，《漢語拼音在國際漢語教學中的地位 and 運用》，《世界漢語教學》第3期（2003），頁70。



陸儉明在《〈漢語拼音方案〉和漢語教學》中指出，在華語教學領域，《漢語拼音方案》成了教師對學生進行聲、韻、調訓練的重要依據，漢語拼音是漢語語音教學的好幫手。然而，也需要注意在從漢語拼音教學過渡到漢字教學之間，學生往往會陷入漢語學習的低谷，因此需要儘快幫助學生克服對漢語拼音的依賴問題。¹¹⁰ 陸儉明在《再談〈漢語拼音方案〉和漢語教學》中還提及了學生常常在拼音學習中遇到的問題，比如「《漢語拼音方案》裡的 y、w 到底是不是聲母？」、「橋(qiáo) 的韻尾到底是/u/還是/o/?」等¹¹¹，從中也可窺見漢語學習者在學習漢語拼音時在規則與音感上會遇到諸多不解；劉旭婷在《漢語拼音在對外漢語漢字教學中的利弊分析》中指出，漢語拼音順應了國際語言拉丁化的潮流，使漢語拼音便於國際交流，同時在漢語拼音的輔助下，漢語初學者能夠較好地形成漢語語音體系和自我學習模式，也利於他們利用字典的音序法查詞。但劉旭婷也指出了拼音教學的局限性，比如難以區分漢字中的眾多同音詞以及無法體現漢字的文化內涵。¹¹² 李亞楠、周小兵在《漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學》中也指出，儘管漢語拼音有利於突破外國人漢字學習的障礙，推動漢語作為第二語言的學習，但是現在方案中的簡寫（如 hui-hui, liou-liu, quen-qun），無意中造成了外國人學習拼音的困難，會誘導錯誤發音。¹¹³

3. 科技應用

在科技應用方面，陳章太在《〈漢語拼音方案〉的功績、發展及問題》中指出拼音可用於現代科技和通訊技術，為現代科技應用提供便捷、高效的輔助工具，取得漢字不能或不便使用的效用，他同時也提到了漢語拼音的科技應用問題，比如

¹¹⁰參見陸儉明，〈〈漢語拼音方案〉和漢語教學〉，頁 17。

¹¹¹陸儉明，〈再談〈漢語拼音方案〉和漢語教學〉，《語言文字應用》第 S1 期（2013），頁 13。

¹¹²參見劉旭婷，〈漢語拼音在對外漢語漢字教學中的利弊分析〉，《文學教育》第 10 期（2021），頁 143。

¹¹³參見李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，頁 36。



「漢語拼音與漢字、少數民族文字及外國文字要如何轉換？」以及「漢語拼音鍵盤要如何合理設計？」¹¹⁴；李亞楠、周小兵在《漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學》中指出，漢語拼音為電腦輸入打下基礎，如果沒有漢語拼音，中文電腦輸入是個很大的問題，但不足之處在於通用的電腦鍵盤難以直接輸入 ü 和声调。¹¹⁵

(三) 小結

從上述文獻可知，現行使用的《漢語拼音方案》經歷漫長的修正與創新，最終以較為簡潔明瞭的形式面世，但在實際應用中，部分拼音字母存在不合音韻以及規則複雜的情況，因此需要進行合理的教學設計，便於學生理解與接受。無論是針對母語者的基礎教育還是針對外國學習者的華語教學，拼音都處於最基礎的地位，是無法繞開的一環，因此本文將以「拼音」作為教學設計對象。

二、母語者的拼音教學

在1958年《漢語拼音方案》公布以前，1956年的《小學語文教學》大綱就曾指出：「要認真教拼音字母。除了用來幫助識字，還要用來學習普通話。」¹¹⁶ 由此可見，母語者的拼音教學在基礎教育中起到舉足輕重的作用。在六十餘年的發展間，針對母語者的拼音教學暴露出了一些問題，但也有了更多的創意教學方式。以下將對拼音的教學目標及內容、拼音教學存在的問題以及拼音教學的創新方式進行說明。

(一) 教學目標及內容

¹¹⁴參見陳章太，〈〈漢語拼音方案〉的功績、發展及問題〉，頁8。

¹¹⁵參見李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，頁36。

¹¹⁶參見曹澄方，〈小學漢語拼音教學的目的、要求和教學法〉，《語文建設》第5期（1993），頁33。



中國大陸《義務教育語文課程標準（2022 版）》在第一學段（一、二年級）拼音學習上設置的主要目標為「認讀拼音字母，拼讀音節，認識聲調，借助漢語拼音認讀漢字，學習音序檢字法；在日常交際情境中學習漢語拼音和普通話。」¹¹⁷從中可看出，針對低齡母語者的拼音教學目標不僅強調將拼音拼讀與認讀漢字結合起來，還強調要在有意義的情境中進行拼音學習。


關於拼音教學內容，白金聲在《四種版本教材漢語拼音教學內容的比較》進行了歸整，在中國大陸常用的四本教材中，拼音教學的內容及順序基本一致。以一年級上冊教科版漢語拼音教材為例，其拼音教學內容安排如下表所示¹¹⁸：

表 9 一年級上冊教科版漢語拼音教材拼音教學內容

課程安排	教學內容
第一部分（1-2 課）	教學 6 個單韻母。
第二部分（3-10 課）	教學 23 個聲母及相關的整體認讀音節、教學拼讀方法。
第三部分（11-13 課）	教學 8 個複韻母、一個特殊韻母及相關的整體認讀音節。
第四部分（14-15 課）	教學 9 個鼻韻母及相關的整體認讀音節。
語文七色光	在聲母和韻母部分各安排了一個「語文七色光」，用以複習鞏固所學知識和技能，並進行綜合練習。

¹¹⁷中華人民共和國教育部制定，《義務教育語文課程標準（2022 版）》，（北京：北京師範大學出版社，2022）。

¹¹⁸參見白金聲，〈四種版本教材漢語拼音教學內容的比較〉，學子（教材教法研究）第 5 期（2012），頁 13-14。



由表可知，針對母語者的拼音教學將單韻母、聲母、複韻母與鼻韻母分別安排在不同板塊，同時穿插整體認讀音節的學習，總體是循序漸進的。此外，相較於《漢語拼音方案》，教材中的複韻母數量減少至 8 個，反映出教科書對複韻母教學進行了簡化。

拼音教材除了拼音知識外，也增添了識字、學詞、閱讀、說話、積累語言等環節。此外，教材還配有情境圖和語境歌，如人教版《漢語拼音》在編排「a、o、e」的教學時就配有一幅情境圖：畫面表現了鄉村的清晨，一個小女孩兒正在河邊練唱「啊、啊、啊」，「啊」提示了「a」的音，而小女孩兒的頭部和小辮子構成的圖形則提示了「a」的型；一隻大公雞正在打鳴，公雞打鳴的聲音「喔」提示「o」的音；一隻大白鵝正在欣賞自己美麗的倒影，「鵝」提示「e」的音，水中的倒影則提示「e」的形。語境歌則是在學生學了拼音字母後，再用兒歌的形式對圖中的情境進行描述，從而達到鞏固字母的目的，如教科版的「拼音與識字」部分就配有 16 首語境歌，針對「zh、ch、sh、r」的語境歌為一首有趣的《嘴巴歌》：「啄木鳥尖嘴巴，給樹治病把蟲挖。小八哥，巧嘴巴，學起話來頂呱呱。好孩子，乖嘴巴，說話文明人人誇。」¹¹⁹ 這首兒歌不僅加入了許多以「zh、ch、sh、r」為聲母的字（如啄、樹、蟲、說、人），同時也表現了各種通過嘴巴來做的有意義的事情。讓學生在情境中進行有意義的拼音字母學習，在語境中強化拼音發音與漢字字形的連結，都有助於幫助學生在趣味學習中達成拼音教學的總目標。

（二）拼音教學的問題及原因

¹¹⁹參見白金聲，〈四種版本教材漢語拼音教學內容的比較〉，頁 14。



儘管針對拼音的教學目標及內容清晰明瞭，但在具體的拼音教學實踐中，有研究者認為「當下的拼音教學，總體上問題眾多，教師教得低效，學生學得痛苦，遠未達到語文課程標準的要求。」¹²⁰ 拼音教學中所存在的問題主要可以歸結為拼音的讀法問題、拼音字母的書寫問題以及教材編排與設計問題。

1. 拼音的讀法問題

王暉在《略談漢語拼音教學的若干問題》中主要著眼於極具爭議的幾個拼音字母的讀法及輕聲的教學，他認為漢語拼音教學的問題主要有以下幾點¹²¹：

- (1) 《漢語拼音方案》中部分輔音在字母表的名稱音與聲母表的呼讀音不一致，導致教學中字母發音存在很大分歧。由於輔音發音不夠響亮，稱讀時需要配以元音以便稱說，但配什麼元音則比較混亂，尤其是「b、p、m、f」，在字母表中其名稱標註為「bê、pê、mê、êf」，但這樣的發音不存在於漢語自然語音系統，不符合漢語語言習慣；而在聲母表中，「b、p、m、f」的呼讀音則被標註為「玻、坡、摸、佛」，儘管這種方案能夠滿足「民族稱說方法」的特殊心理需求，但缺點是其發音與應用實際不符。
- (2) 單韻母「o」的讀音在教學中也經常引起爭議，主要疑惑點在於其發音究竟是「喔」、「窩」還是「歐」？根據《漢語拼音方案》，「o」一欄的內容為「o ㄛ 喔」，因此「o」的讀音為「喔」是確定的。然而，「喔」是一個多音字，做擬聲詞時讀作「uo」（音同「窩」），但做嘆詞時讀作「o」。用來給拼音「o」標音的理應是嘆詞「喔（o）」，但是，由於韻母「o」在普通話音節結構中極為罕用，音節拼寫中僅有與唇音音節 bo、po、mo、fo

¹²⁰葉雪冰、施茂枝，〈當下漢語拼音教學的問題與破解〉，《語文建設》第12期（2018），頁48。

¹²¹參見王暉，〈略談漢語拼音教學的若干問題〉，《語文建設》第7期（2018），頁16-18。



相拼的這幾種情況，而其實際發音確實為「buo、puo、muo、fuo」，只是在寫音節時省略了「u」，也就是說，「o」除了單用，與聲母相拼時都是以「uo」的讀音出現的，因此將「o」發作複合韻母「uo」音也就形成了很大的應用場。

- (3) 輕聲教學是拼音教學的難點之一，一是由於輕聲是一種處於動態變化中的讀音，例如「西瓜」、「棉花」在過去被認為是輕聲詞，但如今已不處理成必讀的輕聲詞了；二是由於輕聲是一種特殊的變調，大多數輕聲屬於不可由規律預知的詞彙變調，就需要逐個學習、記憶和儲備在頭腦中。

「b、p、m、f」的讀音在台灣唸作「be、pe、me、fe」，是建立在最不影響原來發音的考量上，學習者拼讀時能更順暢，因此本文的拼音教學採用「be、pe、me、fe」的讀音。

葉雪冰、施茂枝在《當下漢語拼音教學的問題與破解》中認為拼音教學的癥結主要在於拼音的拼讀上，比如很多學生如同讀順口溜一般，能夠讀准一組聲母或韻母，但若單獨呈現，或將拼音字母置於具體音節中，學生就無法準確讀出或反應過緩。造成該現象的主要原因有以下兩點¹²²：

- (1) 教師在教學過程中「重發音、輕認讀」，比如在教學「zh」、「z」時，主要講解發音時舌尖的位置和氣息強弱，而非促進學生在大腦中建立 zh 与[tʂ]音、z 与[ts]音的形音聯繫，這就導致一旦呈現「zh」或「z」之形，不少學生仍不知該讀[tʂ]還是[ts]，或甚至根本不知讀何音。簡言之，教師

¹²²參見葉雪冰、施茂枝，〈當下漢語拼音教學的問題與破解〉，頁 49-50。



在教學過程中應該要幫助學生快速建立起形音的牢固聯繫，以此幫助學生快速認讀。

- (2) 教師在教學時對「整體認讀」的重視不足，比如在教複韻母「ai」時，先讓學生分別讀好「a」和「i」，接著引導他們從讀「a」再滑向「i」，最後合成「ai」，這就導致學生在看見「ai」時，難以直接以整體讀出[ai]的音。實際上，學生學習拼音的發音，更多是由模仿而來，葉雪冰、施茂枝提到目睹的一個案例，教師用上述方法教「ai」後，讓學生用同樣的方法學習「ui」，結果學生也能正確讀出[uei]的音，而非從「u」滑到「i」的[ui]音。這啟示我們在教學複韻母、鼻韻母時，應以「整體認讀」的方式，讓學生模仿發音，能夠取得更好的教學成效。

2. 拼音的拼法問題

在拼音字母的書寫問題上，朱麗紅在《談談漢語拼音教學中的兩個問題》中主要討論了「a、g」的書寫體式和「o」與「uo」的拼寫問題¹²³：

- (1) 由於「a、g」的印刷體與書寫體形式不同，學生常常在電子文稿上看見以泰晤士新羅馬字體顯示的「a、g」，但在書寫時卻要寫作「a、g」，難免會產生困擾，這就要求教師在教學時為學生說明兩者並沒有對錯之分，只是字體形式不同。
- (2) 由於「o」在與聲母結合時實際上發「uo」的音，因此學生在拼寫會將「o」與「uo」混淆，教師可以在教學中採用「記少不記多」的方法，讓學生記住在「b、p、m、f」後只拼「o」，以減少類似的拼寫錯誤。

¹²³參見朱麗紅，〈談談漢語拼音教學中的兩個問題〉，《語文建設》第1期（2021），頁79-80。



3. 教材的編排與設計問題

王暉認為教科書中對輕聲的注音存在失誤，以 2017 年義務教育教科書《語文·二年級（下冊）》為例：師傅（fù）、蘑菇（gū）、商量（liàng）等詞的注音都為本調，他認為這種失誤可能是因為編者只注重引導學生掌握正確的字音，而忽略輕聲詞語讀音造成的，他建議輕聲詞語應在課文中予以標注，而字本音則可以在文末附錄的生字表中進行標註。¹²⁴

葉雪冰、施茂枝認為教材編排的漏洞在於為了減輕學生負擔，多數小學語文教材未將存在於漢語拼音方案中的「ia、ian、iang、iao、iong、üan、ua、uai、uan、uang」放入韻母教學，而是借助三拼法，將「i、u、ü」作為介音進行拼讀，最後反而造成學生的拼讀困難。事實上，讓學生對上述韻母進行整體帶調認讀，反而能降低拼讀難度，從而減輕學習負擔。¹²⁵

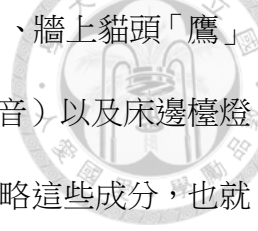
王璐在《小學語文拼音教學中插圖引用存在的問題與對策》中認為，教材中有插圖與教學內容契合度不高，難以發揮明顯的教學輔助效果，存在有以下三類問題¹²⁶：

- (1) 插圖的針對性不足，如「ai、ei、ui」的配圖是一群小朋友圍著聽一個老奶奶講故事，缺少更多音與形結合的圖像，這對於以具體形象思維為主的低年級學生來說理解難度較大；
- (2) 插圖的導向性不強，如「ang、eng、ing、ong」的導入插圖是以一個母親抱著孩子入睡為主體的靜謐畫面，但真正與本課拼音相關反而是圖片

¹²⁴參見王暉，〈略談漢語拼音教學的若干問題〉，頁 18。

¹²⁵參見葉雪冰、施茂枝，〈當下漢語拼音教學的問題與破解〉，頁 51。

¹²⁶參見王璐，〈小學語文拼音教學中插圖引用存在的問題與對策〉，《小學生》（下旬刊）第 4 期（2022），頁 67。



上不起眼的成分：窗外的月「亮」（體現「ang」的音）、牆上貓頭「鷹」（體現「ing」的音）形象的「鐘」（體現「ong」的音）以及床邊檯燈（體現「eng」的音）。學生在描述插圖時，往往會忽略這些成分，也就難以達成插圖的引導作用。

- (3) 插圖的配色不當，如部編版教材將插圖作為背景襯於文字之後雖讓人耳目一新，但由於個別篇目背景色處理不當，文字顏色與圖片色彩過於接近，給學生閱讀文本造成影響。

（三）拼音教學的創新方法

拼音作為一種符號，具有高度抽象化的特點，而低齡兒童思維發展水平尚處於「表象性思維」階段，因此，在具體的教學實踐中，有許多教師都為學生建立了有趣的學習情境，以下將分別說明。

1. 圖片情境

林樂珍在《基於繪本的拼音教學新方案》中，研發了基於繪本的拼音教學新方案，利用編制高度契合所學拼音字母的情境圖，幫助學生將拼音和原有知識、經驗進行連結，從而降低認讀、拼讀難度。比如，針對「i、u、ü」設計了繪本《哇，是雪嗎？》，將單韻母「i、u、ü」，聲母「y、w」以及整體認讀音節「yi、wu、yu」之間的音與形的聯繫都蘊含其中：一片雪花飄下來，雪花飄到哪裡？打傘的阿姨、逗鸚鵡的老爺爺、提魚缸的叔叔、椅子、屋頂……通過這樣的圖景將拼音知識巧妙藏於其中，讓學生在關注圖片細節的同時展開主觀的想像再造，加深對於拼音字母的印象。¹²⁷ 另外，林樂珍還將單篇的拼音內容統整為一個系統性的故事《胖園遊

¹²⁷參見林樂珍，〈基於繪本的拼音教學新方案〉，《語文建設》第20期（2021），頁43。



歷》，利用胖園一路遊歷的所見所聞，將鬆散的拼音知識形成內在情節，解決拼音知識碎片化的難題。¹²⁸

2. 文字情境

饒勇珍在《小學語文低年級通話式拼音教學初探》中從學生感興趣的童話入手，將拼音字母簡單、抽象的符號勾畫成生動形象的童話情境，比如在教學「z、c、s」時，創設了如下的童話情境¹²⁹：

一天，小熊老師去上課，他在黑板上寫了個 2，就帶他的小老鼠學生們讀「2」，小老鼠們一起讀：「吱」，小熊老師又帶讀：「2」，可是小老鼠們還是讀：「吱」，小熊老師帶了一遍又一遍，小老鼠們依然讀「2」，小熊老師很失望，覺得自己是世界上最差勁的老師了，他垂頭喪氣地收拾東西準備回家了，這時，拼音媽媽來了，對小熊老師說：「小熊老師，你別灰心，你把 2 拉直了教他們讀，他們一定可以學會的。」聽了拼音媽媽的話，小熊老師把“2”拉直變成了「z」，然後帶讀：「z」，小老鼠們都一起準確地讀：「吱(z)。」小熊老師高興極了，大聲說：「原來我不是最差勁的老師，我已經教會小老鼠讀 z 了！」

通過這個童話故事，不僅能夠幫助學生通過老鼠的叫聲來熟記「z」的發音，同時也能幫助他們注意到「z」在書寫上與「2」相似。

應亞珍在《字母角色化：漢語拼音教學的創新實踐》中提出了漢語拼音「字母角色化」教學，即根據每個拼音的發音特點和拼讀規律，賦予字母角色，讓字母富有生命力，比如，「a」是大方開朗的才女，見多識廣，性格開朗，她走到哪兒，

¹²⁸參見林樂珍，〈基於繪本的拼音教學新方案〉，頁 44。

¹²⁹參見饒勇珍，〈小學語文低年級通話式拼音教學初探〉，《福建教育學院學報》第 8 期（2020），頁 79。



笑聲就來到哪兒，能快樂地與「r」以外的所有聲母結為朋友；再如「er」是「最傳奇的姑娘」，她最為特立獨行，甘於寂寞，從不與聲母相拼。¹³⁰ 通過諸如此類的方式，在教學中帶領學生在角色體驗中發現拼音規則。

3. 任務情境

嚴麗明在《基於「用中學」原則的小學拼音教學探索與實踐》中提出以拼音的實際功能為基礎，圍繞主題設置具有現實性和交際性的情境化任務，讓學生在執行或完成任務的過程中接觸、學習和使用拼音。比如通過「秋遊」的主題，讓學生談一談難忘的秋遊活動、設計秋遊計畫表，在交際任務中學會三拼音節的拼讀。¹³¹

李娟在《大遊戲情境中發現漢語拼音學習的樂趣——統編本教材一年級拼音教學中的大單元設計與思考》中將教材中的拼音內容聚合在「拼音樂園」這個大遊戲情境中，總體框架如下表所示¹³²：

表 10 「拼音樂園」遊戲情境框架

任務一：	任務二：	任務三：
池塘邊找一找	山坡上玩一玩	大樹下辨一辨
我找到了 a、o、e	b、p、m、f 在哪裡	有禮貌的 j、q、x
i、u、ü 遊公園	山坡上的藝術節 d、 t、n、l	z、c、s，愛學習

¹³⁰參見應亞珍，〈字母角色化：漢語拼音教學的創新實踐〉，《上海教育科研》第 1 期（2016），頁 61-62。

¹³¹參見嚴麗明，〈基於「用中學」原則的小學拼音教學探索與實踐〉，《當代教育理論與實踐》第 13 卷第 2 期（2021），頁 14-15。

¹³²參見李娟，〈在大遊戲情境中發現漢語拼音學習的樂趣——統編本教材一年級拼音教學中的大單元設計與思考〉，《語文建設》第 8 期（2019），頁 22-25。

拼音遊樂園	g、k、h，做遊戲	舌尖上的遊戲 zh、 ch、sh、r
	識字加油站	快來辨一辨

通過遊戲建構情境，讓學生在遊戲中達成學習任務，不僅能讓學生發現漢語拼音學習的樂趣，也能從環節與環節的關聯中找到漢語拼音學習的邏輯性。

(四) 小結

母語者的拼音教學的主要對象為小學一二年級的兒童，在拼音教學時需要以簡單且有趣的方式吸引學生的注意，幫助學生化抽象為具體。在對母語者拼音教學過程中遇到的問題可以給我們在華語拼音教學以警示，教師們建設多元情境進行拼音教學的創新方法也能為華語拼音教學提供新思路。

三、華語教學中的拼音教學

華語學習者與母語者的拼音學習模式有著本質區別，李元華在《對外漢語語音教學與國內拼音教學對比研究》中總結為三點：一是第一語言與第二語言的差異：母語者來自出生起便沈浸在漢語語音中，隨後學習的拼音是輔助識字的工具；而華語學習者則依賴拼音學習漢語語音，拼音是他們學習漢語的入門工具。二是年齡層次的差異：學習拼音的母語者往往是兒童，心理和生理發展均不成熟；而華語學習者從兒童到成年人皆有，生理心理特點參差不齊；三是學習動機的差異：母語者的拼音學習是課堂任務式的學習，他們往往是學習的被動者；而華語學習者自身學習



動機比較足，大部分是主動學習者。¹³³ 因此，華語教學中的拼音教學有著不同於母語者拼音教學的原則、方法，也呈現出特殊的教學難點，以下將具體說明。

(一) 華語拼音教學原則

顧箏、吳中偉在《留學生入門階段語音教學研究》一文中將零起點學習者進行集中語音教學的階段稱為「入門階段」，他們認為，在該階段語音教學應遵循以下原則¹³⁴：

1. 系統性：漢語語音具有很強的系統性，體現在音位的組合關係和聚合關係上，充分利用這種系統性將大大提高語音學習的效率；
2. 針對性：受到母語語音影響，不同母語的學習者會產生不同的語音問題，這就要求教學要有針對性，針對各國學生不同的難點進行教學，突出重點，一方面要加強漢外語音系統的對比研究，定義方面也要注意學生的個性差異。
3. 模仿性：從教學經驗來看，多數學生用直接模仿的方法可以學會全部發音，在教學時有時需要輔以一定的手勢、圖示等等，在少數必要的情況下需要運用專業術語，講解發音原理。
4. 基礎性：入門階段的語音教學是基礎，基礎要打得紮實，目標不宜太高，應該把重點放在音節練習和雙音節組合（詞語）練習上。

¹³³參見李元華，〈對外漢語語音教學與國內拼音教學對比研究〉，《散文百家（新語文活頁）》第4期（2021），頁175-176。

¹³⁴顧箏、吳中偉，〈留學生入門階段語音教學〉，《雲南師範大學學報》第3卷第2期（2005），頁12-13。



戴亞萍在《對外漢語教學中的拼音教學》中認為，華語拼音教學在不斷發展過程中，形成了自身的特點，她總結為以下三大教學原則¹³⁵：

1. 基礎性：漢語拼音在華語教學中既是學習的起點，也是學習漢語其他各項要素的基礎，因此，要重視漢語拼音教學在整個華語教學中的基礎地位；
2. 變通性：由於《漢語拼音方案》並不完全適合於拼音教學，這就要求華語教師在教學時要靈活變通，進行有效的教學；
3. 循環性：對於華語學習者來說，拼音是一套較為陌生的語音規則，在學習時會遇到很多難點，因此他們對漢語拼音的學習需要一個較長的學習、修正和反覆鞏固的過程。

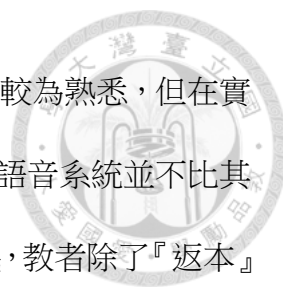
程棠在《對外漢語語音教學中的幾個問題》提倡在教學中要遵循實用性原則，他認為從整個基礎教學階段來看，先搞好聲、韻、調的單項訓練，打好語音基礎，為以後的會話訓練做好準備，正是實用性的體現。同時，他對教學中的趣味性原則提出了辯證的看法，他認為聲、韻、調的訓練階段如同樂器的初級學習階段，單調枯燥不可避免，但為了使學生學好漢語語音，必須進行嚴格而艱苦的訓練，不能為了加強趣味性而放鬆聲、韻、調的單項訓練。¹³⁶

綜上所述，華語教師在進行拼音教學時，需要選擇正確的教學原則作為指導，並從華語學習者的特點出發靈活設計教學，同時也要瞭解到拼音學習很難一蹴而就，要在往後的學習中不斷複習拼音知識、糾正發音偏誤，從而讓學生的華語發音更標準。

（二）華語拼音教學難點

¹³⁵戴亞萍，〈對外漢語教學中的拼音教學〉，《高等教育》第5期（2012），頁161。

¹³⁶參見程棠，〈對外漢語語音教學中的幾個問題〉，《語言教學與研究》第3期（1996），頁8-9。



華語拼音採用拉丁字母書寫，大部分華語學習者都對其形式較為熟悉，但在實際教學中卻存在諸多難題。如許長謨所言：「一般而論，華語的語音系統並不比其他語音系統複雜，但要教導學生發出頗正確的語音卻非一蹴可幾，教者除了『返本』——不應忽略學習者的母語基礎或個別差異外，也須精準知道華語音韻中較特殊或複雜的一些問題。」¹³⁷ 目前，針對華語拼音教學難點的討論主要集中在漢語拼音字母的發音特殊性及因《漢語拼音方案》設計不周而導致的語音誤區兩大方面。

1. 漢語拼音字母的發音特殊性

李莎在《從〈漢語拼音方案〉談對外漢語教學中的拼音教學疑難問題》一文中提到，其他很多語言在發音系統中都存在清濁對立現象，而現代漢語聲母以清輔音為主，濁輔音主要存在於鼻音、邊音、擦音中，數量上也僅有四個（另一個不成聲母的濁鼻輔音），並將清濁對立轉為聲母送氣不送氣的區別，導致母語中存在清濁對立的學習者在學習漢語拼音時，容易將送氣與否自動替換為清濁對立，從而產生語音學習的負遷移。另外，某些拉丁字母與漢語音素的特殊對應也會使得學習者感到不適應，比如字母 *c* 在印歐語系中多表示[s]或[k']的音，而在漢語拼音中卻要發成送氣清塞擦音[ts']。¹³⁸

許長謨在《對外華語教學中舌齒音之音韻、拼音與詞彙問題》一文中則著重探討了華語中的舌塞擦/擦音（即舌尖前音 *z-/c-/s-*、舌尖後音 *zh-/ch-/sh-/r-*、舌面前音 *j-/q-/x-*）的發音問題。他提到，許多語言的塞擦音數量很少，如歐美大多數語言的塞擦音組只習慣用舌葉音[tʃ][dʒ]，因此學生學華語時常「以一抵三」，用這

¹³⁷許長謨，〈對外華語教學中舌齒音之音韻、拼音與詞彙問題〉，《應華學報》第4期（2008），頁263。

¹³⁸參見李莎，〈從〈漢語拼音方案〉談對外漢語教學中的拼音教學疑難問題〉，《蘭州教育學院學報》第33卷第2期（2017），頁115。



組舌葉音來替代華語中的 zh 組、z 組及 j 組音。另外，母語負遷移還見於將「舌面前音」念成「舌尖前音」以及用其他鄰近的元音替代拼音中韻母等現象中。¹³⁹

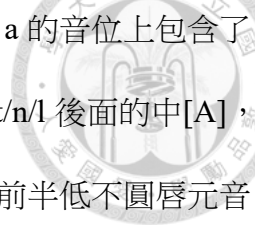
2. 因《漢語拼音方案》設計不周而導致的語音誤區

丁迪蒙在《〈漢語拼音方案〉在對外漢語教學中的缺憾與辨證》一文中指出，在教學過程中，外國學生會出現一些因為《漢語拼音方案》而產生的語音誤區，主要表現在某些音節的拼合上，如¹⁴⁰：

- (1) zh/ch/sh/r 及 z/c/s 與拼音字母 i 的拼合問題。在漢語拼音系統中，字母 i 實際代表了三個不同的音素：舌尖後元音-i、舌尖前元音-i 和舌面前高不圓唇元音 i，但《漢語拼音方案》在制訂時，為了減少線條，將-i 中的短橫省略了，這就導致學習者在實際拼讀時以單韻母「i」的讀音代替舌尖前元音「-i」及舌尖後元音「-i」，將「知道」發成類似「雞到」的音、「吃飯」發成類似「妻飯」的音。
- (2) j/q/x 及零聲母 y 與 ü 的拼合問題。由於「u」無法和「j、q、x」及零聲母「y」拼合，《漢語拼音方案》在制訂時，為避免過多的小圓點出現，就規定「ü」與「j」、「q」、「x」及「y」拼合時，將上面的兩點省去，因此，雖然仍讀「ü」，但它的表現形式卻實實在在是個「u」，這就導致學習者容易產生將「去」念成「七物」連讀、「據」念成「幾物」連讀等的發音問題。

¹³⁹參見許長謨，〈對外華語教學中舌齒音之音韻、拼音與詞彙問題〉，頁 267-276。

¹⁴⁰參見丁迪蒙，〈〈漢語拼音方案〉在對外漢語教學中的缺憾與辨證〉，《上海大學學報》第 14 卷第 6 期（2007），頁 119-121。

- 
- (3) 「i」與「an」的拼合問題。漢語拼音系統中，字母 a 的音位上包含了四個音素，分別是唇音 b/p/m/f 後的前[a]，舌尖中音 d/t/n/l 後面的中[A]，舌根音 g、k、h 後面的後[a]以及在韻母 ian 中間的舌面前半低不圓唇元音 ê，「i」和「an」拼合在一起時，a 的母音弱化，所以變成「ièn」，開口度要小得多。但學生在讀複韻母「ian」，仍然按照「i」和「an」拼合來讀，這就導致了發音的錯誤。

除了以上幾點，李莎在《從〈漢語拼音方案〉談對外漢語教學中的拼音教學疑難問題》中還補充了因《漢語拼音方案》所引起的拼音教學疑難點¹⁴¹：

- (1) 改寫與省寫規則的複雜性。《漢語拼音方案》在設計時，為了方便書寫與認讀，制定了不少特殊音節的改寫與省寫規則，如唇音與合口呼相拼時，韻頭的 u 按規定需要省略，如 buo 需改寫為 bo，puo 需改寫為 po，再如 iou、uei、uen 這三個複合韻母，若前面無聲母時，需要變為 you、wei、wen。此外，ung 改寫為 ong、au 和 iau 改寫為 ao 和 iao，則主要考量到 a 與 u 在書寫時易混淆。這些改寫規則的初衷是為了讓漢語拼音的書寫更輕鬆容易，但卻因為規則的複雜多變，反而造成了華語學習者的額外負擔。
- (2) 聲調符號過於簡單。漢語拼音的聲調符號有四個：陰平(ˉ)、陽平(ˊ)、上聲(ˇ)、去聲(ˋ)，這種設計雖形象直觀，但在實際教學中存在「半上」無法標註、「變調」無法表示、「輕聲」不標調抹殺了聽感差異等問題。

(三) 華語拼音教學的方法

¹⁴¹參見李莎，〈從〈漢語拼音方案〉談對外漢語教學中的拼音教學疑難問題〉，頁 115-117。



對於如何更好地進行華語拼音教學，歷來有不同的理論觀點與實踐嘗試。以下將彙整關於華語拼音教學切入點的探討及教學者在拼音教學實踐總結出的有益方法。

1. 華語拼音教學切入點

顧箏、吳中偉在《留學生入門階段語音教學研究》中整理了華語語音教學的三大主張¹⁴²：

- (1) 音素教學：指「在語言教學中從單個的因素教學開始，單音學好之後再逐漸過渡到音節、詞、短語、短句，再到會話練習。」但顧箏、吳中偉認為這樣的方法忽略了語音的實際功能性，也輕視了聲韻拼合的過程。
- (2) 語流教學：指「通過話語和對話來教語音，不是從單音開始教。」顧箏、吳中偉認為，語流教學法強調語音的表意功能，強調因素之間的組合協調，這是一個進步，然而其致命的弱點在於忽視了語音的系統性和層級性。
- (3) 音素教學與語流教學相結合：一種做法是，先從語流切入，然後教學其中涉及的音素，但作者認為這實際上仍屬於語流教學法的範疇；另一種做法是先教幾句句子，從句子中引導出某一兩個音素，再由這幾個音素引導出相關的音素，從而照顧到語音的系統性，但作者認為，這樣的結合實際是由語流導入教學，而不是音素與語流的結合教學。

從上述可知，顧箏、吳中偉認為三種主張都存在一定的缺憾，因此他們進一步提出了「音節教學法」，即從音節切入，由音節再到音素，讓學習者辨析每個音素

¹⁴²顧箏、吳中偉，〈留學生入門階段語音教學〉，頁 13-14。



的發音；由音節再到語流，讓學生體會語音在語流中的價值和變異。他們認為，「音節教學法」符合漢語的語音特點，因為漢語的基本語音感知單位是音節。漢語中聲母、韻母加上聲調共能結合成約 1200 個左右的音節，在教學中，通過教學部分音節，再利用學生的類推認知能力，即可在入門階段完成整個語音系統的教學，具體教學步驟如下¹⁴³：

- (1) 在組合關係和聚合關係的矩陣中讓學生領悟音素的價值，教材可展示一張聲韻拼合表（見表 11），教師帶領學生帶聲調朗讀各個音節。

表 11 聲韻拼合表

	ai	ei	ao	ou
g	gai	gei	gao	gou
k	kai	kei	kao	kou
h	hai	hei	hao	hou

- (2) 對於其中的常用音節，給出一個相應的常用語素，並盡可能把這些語素組合起來，構成有意義的短語或句子，從而體現語音的功能性和語言教學的趣味性，如：

tā bǐ nǐ gāo , nǐ bǐ tā gāo.

He is taller than you; you are shorter than him.

筆者贊同顧箏、吳中偉所提出的「音節教學法」，其重視「有意義」的拼音學習體現了建構主義理論，符合「以學習者為中心」的理念。在後續的教學設計中，

¹⁴³顧箏、吳中偉，〈留學生入門階段語音教學〉，頁 14-17。



筆者會以音節學習為主軸，並搭配音節所代表的常用語義，將拼音的形與義結合起來教學，幫助學生更有效、更有趣地學習拼音。

2. 華語拼音教學的具體方法

劉雲憬、倪中連在《淺談對外漢語中的拼音教學法》中提到，拼音教學的重要性決定了學生一定要把拼音學好，而學習的艱難性又決定了在漢語拼音的教學中教師一定要講究方法，他們總結了拼音發音的教學方法及增加學習趣味性的教學方法。

(1) 拼音發音的教學方法：「示意發音」、「體驗發音」、「對比發音」、「對照發音」。¹⁴⁴

- a. 示意發音：通過圖片或動作直觀地把發音的要領指示出來，如用舌位圖展示發音時舌頭的形狀、嘴唇的圓展、發音的部分，用五度標記法讓學生了解聲調的高度值和發音的高低變化，讓學生通過視覺感受發音的要領，領悟發音的技巧；
- b. 體驗發音：讓學生通過身體的切身體驗來掌握發音的技巧，比如在發 r 這個音的時候，可以讓學生去摸自己的咽部，能感受到這裡是震動的，而發 sh 的時候是不震動的。再如在學習送氣音、不送氣音時可以拿一張紙放在嘴前，觀察紙的顫動；
- c. 對比發音：通過對比相似音發音時的相同和不同之處，掌握發音的技巧，比如對前後鼻音進行對比教學，讓學生了解到「an」、「en」、

¹⁴⁴參見劉雲憬、倪中連，〈淺談對外漢語中的拼音教學法〉，《語文學刊》第5期（2013），頁1-2。




「in」這些音是靠近舌尖發音的，發的時候會有一個咬舌尖的動作，且口型較小，而發「ang」、「eng」、「ing」的時候則不會有這個動作，且口型較大。

- d. 對照發音：針對學生感覺比較難發的音或發不準的音，讓學生和教師一起練習發音的時候照鏡子，通過鏡子來觀察和對比自己的舌位和口型與教師的區別，及時糾正自己的錯誤。

(2) 增加趣味性的教學方法：「遊戲法」、「情境法」、「實用法」¹⁴⁵

- a. 遊戲法：作者認為，遊戲對成人也同樣適用，但不宜過多。遊戲可以提高課堂的互動性和記憶的有效性，比如可以玩「找朋友」的遊戲，讓一個學生拿著聲母卡片，另外幾個學生拿著韻母卡片，根據老師的讀音來找到正確的「朋友」。
- b. 情境法：作者認為，將難發的音和生活中的具體事物或情境聯繫在一起，可以增加記憶的鮮明性，如學習「ü」時，可以拿出魚的圖片，作出魚游泳的動作。
- c. 實用法：作者認為，在剛開始學習第二語言時，學生常常有一種強烈的渴望用這種語言去說話，教師可以利用這種渴望，幫助學生找到學習的興奮點，比如在做聲韻調單項練習的時候，可以適當教學生說一些生活常用語。

¹⁴⁵參見劉雲憬、倪中連，〈淺談對外漢語中的拼音教學法〉，頁2。



也有一些研究者作出了拼音教學法的應用研究，如高騰飛在《課堂遊戲在對外漢語拼音教學中的應用研究——以東北皇家理工大學為例》中，通過三個遊戲串連起了六個聲母（b、p、m、f、n、l、h）、六個單韻母（a、o、e、i、u、ü）及六個複韻母（ao、en、ie、in、ing、uo）的學習。首先，通過「我們在一起」的遊戲來複習學過的聲韻母，將聲母卡片發給 A 組同學，韻母卡片發給 B 組同學，再分別請同學將 A、B 組同學的聲韻母拼合在一起，發音正確者得 1 分；第二個遊戲為「找一找、比一比」，讓學生分組並根據拼音的釋義圖片找出相應的聲母卡、韻母卡及聲調卡，並粘合在黑板上，這個遊戲目的是幫助學生識記所學的聲母、韻母的字形及發音；第三個遊戲為「讓我聽到你」，通過讓學生找出音樂中出現的發音的對應拼音，讓鍛鍊學生辨識拼音聲調的能力。高騰飛在實際教學中發現，課堂遊戲受到大部分學生的歡迎，且在後續的調查與訪談中證實了課堂遊戲的有效性。他進一步總結了有效的拼音課堂遊戲應具備遊戲規則清晰、指令簡單，遊戲目標明確、內容集中，遊戲用具簡單、因地制宜，遊戲時間恰當、饒有趣味等特點。¹⁴⁶

解迎軍在《卡片在初級留學生漢語拼音教學中的應用研究》中，將拼音卡片作為拼音課堂的輔助教具，同樣取得了良好的教學成效。拼音卡片由拼音及配圖構成，其中聲母、韻母、聲調被標上了不同的顏色。卡片作為教具的優勢在於其形式既簡單明瞭，也可以靈活多樣，同時還可以重複使用，減少了課堂板書的時間；另外，卡片也不需依賴教學場所所配備的教學設備，是低成本豐富拼音課堂的手段。但是卡片教學也有一定的局限性，如作者認為由於卡片需要在班級中展示，因此較適合小班教學，不適合大規模的大班教學。¹⁴⁷ 筆者認為，由於在線上教學中每位同學

¹⁴⁶參見高騰飛，《課堂遊戲在對外漢語拼音教學中的應用研究——以東北皇家理工大學為例》，（甘肅：蘭州交通大學漢語國際教育專業碩士論文，王電建先生指導，2019），頁 31-60。

¹⁴⁷參見解迎軍，《卡片在初級留學生漢語拼音教學中的應用研究——以蘭州石化學院為例》，（甘肅：西北師範大學漢語國際教育專業碩士論文，劉曉玲先生、張穎先生指導，2018），頁 19-42。

都可以通過各自屏幕看到拼音卡片的内容，電子卡片也不存在消耗殘損的困擾，因此在线上教學中採用卡片教學將更為便捷。



(四) 小結

上述研究主要針對線下實體課堂的拼音教學，較為全面地展示了漢語拼音應用於華語教學中需要注意的問題及可以採取的方法。筆者會將上述有效的方法結合建構主義理論，應用於線上拼音教學的設計中，以期取得良好的教學成效。

第三章 線上華語教學的現況調查與互動分析



本章結合筆者對具備線上華語課程經驗的六名教師和五名學生的訪談結果來分析線上華語教學的現狀。參與訪談的教師與學生多因新冠疫情的爆發而開始在網路上進行華語課程，在摸索與適應中，教師與學生對華語課堂中從「線下」到「線上」的變化有著深刻感受，因此本章第一節將整理師生雙方在實際教學與學習經驗中所體會到的線上教學優缺點，並探討影響線上課程互動的因素。線上華語課程的順利進行離不開線上教學軟體的支持，因此第二節將主要介紹線上華語教學的互動場域，並對教師們所選擇的授課平台進行互動功能分析。第三節將以第一節、第二節的分析結果為基礎，結合建構主義理論提出適合線上教學的互動策略。

第一節 線上華語教學的優勢與劣勢

隨著在線語言教學的興起，提供線上課程的語言教學網站、軟體層出不窮，無論是華語教師還是華語學習者都有了教學或學習的新管道。新冠肺炎疫情爆發以來，線上華語教學更是經歷了一段匆促而快速的發展時期，當「在線教學」成為華語教學的主要形式，其優勢與劣勢也在各方體驗中被仔細檢視。

筆者採用半結構式訪談¹⁴⁸的方法，用較為開放且具導引性的方式，使參與訪談的師生能夠暢所欲言，對學習者訪談問題如下：

- 1.你學習中文多久了？
- 2.為什麼想要學習中文？
- 3.你在哪裡學過中文？

¹⁴⁸半結構式訪談指在訪談過程中，訪問者按照較為粗線條式的題綱進行提問，訪談問題的順序與內容可根據訪談的狀況適時調整，使受訪者在較為輕鬆的訪談情境中進行表達。



4. 為什麼選擇在線上學習中文？
5. 你在線上學習中文多久？
6. 你在線上學習中文的平台是什麼？
7. 你在線上學習中文時參加的是一對一的課程還是班課？
8. 你在線上學習中文的上課過程是怎樣的？
9. 你在線上學習中文的時候有互動活動嗎？如果有的話，有哪些互動活動？你對這些活動的感受如何？
10. 你覺得線上學習中文的優勢是什麼？
11. 你覺得線上學習中文的劣勢是什麼？
12. (如果有線下學習中文的經驗) 你覺得線上學習中文與線下學習中文相比，哪一個學習效果更好？

對教學者的訪談問題如下：

1. 請先簡要介紹一下你的中文教學經歷。
2. 為什麼你選擇在線上教中文？
3. 你在線上教中文的班型是一對一還是班課？
4. 你在線上教中文的平台是什麼？
5. 你在該教學平台中常用的互動功能有哪些？為什麼常用這些功能？
6. 在線上教學中你覺得有什麼功能會更有助於互動？
7. 除了教材外，還有準備什麼學習材料嗎？
8. 在線上課堂與學生的互動方式有哪些？
9. 嘗試過什麼樣的活動來增加互動？
10. 你覺得線上教中文的優勢是什麼？



11.你覺得線上教中文的劣勢是什麼？

12.（如果有線下教中文的經驗）你覺得線上教中文與線下教中文相比，最大的不同是什麼？

各位參與訪談的教師與學生分別從自己的立場出發，談到了在線上華語課程中所體驗到的「酸甜苦辣」，以下將分別以學習者及教學者兩方視角，對線上華語教學的優勢與劣勢分別進行歸納與分析，並對影响课堂互动的主要因素進行總結。

一、從學習者角度看線上華語教學的優與劣

本次共有五位華語學習者參與了本文訪談，他們的基本資料及線上華語學習情況如表 11 所示：

表 12 訪談學生資料

學生	母語	華語學習 總時長	線上華語學習時間	線上華語課 程平台	線上華語 課程班型
學生 A	日文	8 個月	2020 年 9 月-11 月	Skype	一對一
學生 B	英文	從小學習	2020 年 3 月-5 月	Zoom	班課
學生 C	印尼文	5 個月	2021 年 1 月-當前 ¹⁴⁹	Google meet	一對一
學生 D	波蘭文	5 個月	2021 年 2 月-當前 ¹⁵⁰	Zoom	一對一
學生 E	哈薩克語	1 年	2020 年 1 月至 11 月	Zoom	班課

¹⁴⁹指訪談時。

¹⁵⁰指訪談時。

在訪談中每位學習者都介紹了自己的線上華語學習經歷，談及他們對線上課程的感受，以下將分別歸納學習者視角下線上華語教學的優點與缺點。



(一) 學習者視角下線上華語教學的優點

五位接受訪談的學習者所認為的線上華語教學的優點可概括為四點：隨時隨地上課、上課費用低廉、師資豐富多元、課程時長靈活。以下將對這四點分別說明。

1. 隨時隨地上課

線上華語教學通過網路即可開展，因此在時間和空間上就有了極大的靈活性，通常來說，教師和學生只需協調好雙方的上課時間，就可以在任何有網路的地點開展課程。

學生A提到，因平日工作繁忙，線上華語課程帶給他的最大便利就是可以利用碎片時間來學習華語，比如有空閒時間時，他就會打開某個線上華語教學的網站，查詢教師們的時間表，選擇合適的教師即可開始上華語課。學生E直言，不用出門就可以上課真的很方便，簡單梳洗後泡一杯熱茶放在桌邊，打開電腦就可以上課，這讓她感到更舒服自在。學生C提到，自己原本上的是實體課，但因為後來回到故鄉，和教師不在同一個地方，但通過線上課程讓他可以持續和同一位華語教師學習華語。

2. 上課費用低廉

各類線上教學網站提供了華語教師自己開設課程招收學生的機會，且線上虛擬教室免去了實體教室的租金成本，因此線上華語教師可以以較低的課時費吸引更多的學生報名。學生A因為喜歡華語而主動在網路上搜尋線上課程，他在訪談中



提到，他之所以選擇線上華語課的另一大理由就在於線上課程價格低廉，讓他在報名上課時不會有太大的經濟壓力。

3. 師資豐富多元

相較而言，申請成為線上語言教師的門檻較低，有的線上語言教學平台對教師的資質幾乎不作要求，即使沒有相關教學證件，只要對語言教學有興趣的人都可以運用自己的知識、專業來開設課程，因此，網路中的華語教師資源較為豐富。

學生A提到，他的線上中文課教師一共有十位，看誰有空就可以選擇上誰的課。學生B提到，網路上的豐富師資讓他不出國門就可以輕易接觸到華語母語者，這有助於學到更標準的發音。另外，在線上學習中，學生也可以選擇專門化的教師或是依據自己的學習狀況客製化課程，學生D在自學一個月後發現自己對於發音的掌握比較薄弱，於是就選擇了針對發音開設課程的教師。

4. 課程時長靈活

不同於傳統教室每堂課固定時長，線上華語課程因其隨時隨地的特性，不需侷限在某一固定的課程時長，可以充分利用學生的碎片時間。在訪談中，學生A提到，他所使用的線上華語教學網站提供25分鐘及50分鐘兩種課程時長，他可以根據自己當天的時間及精力彈性選擇，讓上課變得更加靈活。

(二) 學習者視角下線上華語教學的缺點

五位接受訪談的學習者所認為的線上華語教學的優點可概括為四點：欠缺學習環境、師資良莠不齊、開口機會減少、網路因素干擾。以下將對這四點分別說明。

1. 欠缺學習環境

上述提到隨時隨地學習是線上華語課程的一大優勢，學生在家通過網路上課雖



然很便利，但相較教於實體教室，在家上課較為缺乏學習環境與氛圍。學生B表示，在教室上課時，他認為這裡就是學習中文的地方，所以會專心學習，而在臥室裡上課就很容易受到其他事物影響而分心；其次，長時間盯著電腦屏幕眼睛不適，也會讓他上課的狀態隨之變差。學生E提到，在實體教室上課有教師和同學的陪伴，會有一種社群的「連結感」，但在線上就像是自己孤身一人學習，有的時候會缺乏學習的動力。

2. 師資良莠不齊

網路中的師資雖然豐富多元，但是由於有的語言學習網站對教師的資質、教學經驗要求不高，且在教學管理上沒有保障，總體來說，網路華語教師的教學品質較為良莠不齊。學習者A在訪談中分享了自己在線上華語課堂中遇到的挫折體驗，由於他報名的華語教學網站中教師的流動性比較大，他每一次上課都可能面對不同的教師，有的教師對學生比較缺乏責任心，比如，曾有教師遲到、在上課途中接聽電話或是不打開攝像頭上課，甚至在學生A提出問題時沒有認真回答，這無疑會讓學生的學習效果大打折扣。

3. 開口機會減少

在訪談中，上班課的學生B和學生E都提到了在線上中文課中課堂互動的變化，其中很明顯的一點是學生們在課堂上發言的機會減少了。一來是由於很多實體教室的課堂活動都無法在線上進行，因此學生與學生間互動的機會也減少了很多，教師的講解則占據了更多的課堂時間；再來是因為在線上課堂，由於大家的網路速度不一致，齊讀、角色扮演等練習課文的方式較難實現，因此學生在線上課堂中比較缺乏開口的機會。



4. 網路因素干擾

網路是線上教學得以進行的關鍵，卻也是在訪談中被提及最多的線上華語教學的一大缺點，訪談中的大部分學生都提到了上課時會有卡頓現象的出現。學生C反映，由於收音設備影響加之網路不穩定，線上上課時教師的聲音相較於線下會變得比較不清晰，有時很難聽清楚教師的發音。學生B表示，因疫情剛改為線上課程時，教師和學生都很不適應，所以在課堂上浪費了不少時間解決網路和技術問題。學生E表示在課堂上她常發生網路斷線，因此所中斷的學習進程，需要在課後自己補足。

網路因素造成的卡頓、斷線不僅會影響到學生的學習進度，也會對學生的學習狀態產生影響，進而影響到學生的學習成效。

二、從教學者角度看線上華語教學的優與劣

本次共有六位華語教師參與了本文訪談，他們的基本資料及線上華語教學情況如表 12 所示：

表 13 訪談教師資料

教師	母語	華語教學總時長	線上華語教學時間	線上華語課程平台	線上華語課程班型
教師 A	中文	2 年 6 個月	2020 年 5 月-10 月	ClassIn	一對一
教師 B	中文	2 個月	2020 年 9 月-10 月	Zoom	一對一

教師 C	中文	10 個月	2020 年 3 月-5 月	Zoom	班課
教師 D	中文	3 年 6 個月	2018 年 3 月-2019 年 5 月； 2020 年 3 月-5 月	Zoom Skype	一對一 班課
教師 E	中文	1 年 5 個月	2020 年 7 月-8 月； 2020 年 9 月-11 月； 2021 年 2 月-5 月	Zoom	一對一 班課
教師 F	中文及 印尼文	1 年 3 個月	2020 年 5 月-當前 ¹⁵¹	Google meet	一對一 班課

接受訪談的六位教師在近兩年疫情衝擊的影響下都有豐富的線上教學經驗。其中，五位教師具備線上及線下的教學經驗，因此對於線下至線上的轉變有著豐富的感受；教師 B 雖教學年限不長，然而她的教學經驗均來自於線上教學，因此對線上教學有著獨到的見解。以下將分別歸納教學者的視角來探討線上華語教學的優點與缺點。

(一) 教學者視角下線上華語教學的優點

¹⁵¹指訪談時。



六位接受訪談的教師所認為的線上華語教學的優點可概括為三點：時間地點靈活、學生遲到減少、線上資源便捷。以下將對這三點分別說明。

1. 時間地點靈活

訪談的教師中，多數是受疫情影響而被迫轉至線上教學，儘管有些措手不及，但足不出戶就能上課，也給教師們帶來了全新的體驗。教師 A 直言，線上教學讓她覺得很便利，是疫情下的最優選擇；教師 B 也深有同感，因為線上教學讓她和學生更容易協調時間，上課時間變得靈活彈性，對雙方來說都方便了許多。

2. 學生遲到減少

線上上課減少了師生雙方的通勤時間，在訪談中教師 F 提到，沒有了交通擁堵等因素的影響，學生上課遲到的情況改善了很多，同時，若有學生需要請假，也能通過網路更及時地告知教師。

3. 線上資源便捷

線上課程以網路為媒介，因此在課堂中更易使用線上資源。在訪談中，有五位教師都提及在線上教學中更傾向加入影音元素。教師 B 的理由是，如果想在實體課堂上播放音樂或影片，還需要確認教室的網路連結，相較線上課程而言比較繁瑣，在備課時也就傾向於不使用影音資源，而在線上課堂，通過線上平台的「屏幕共享」功能，幾秒鐘就可以將網路資源傳達到學生端。教師 C 提到，影音資源可以有效增加線上課程的互動性，尤其對於兒童而言，播放兒歌視頻可以讓孩子聚精會神，快速進入上課狀態。教師 A 進行兒童中文課時，也會給學生看圖片來幫助學生更容易理解地理知識、中華文化等。教師 F 對於線上資源的豐富與便捷更是大加讚揚，因為在過去的實體課堂中，由於教室的設備不足，他很難在課堂中加入多元的



學習資源，但通過線上課程他就可以輕鬆加入影音資源，比如在課程結束的前 15 分鐘，他會給學生播放中文電影或電視劇，希望能藉此進一步激發學生學中文的意願。

(二) 教學者視角下線上華語教學的缺點

六位接受訪談的教師所認為的線上華語教學的缺點可概括為四點：課堂管理困難、課堂互動減少、網路因素干擾、課後更花時間。以下將對這四點分別說明。

1. 課堂管理困難

從實體教室到虛擬教室，從「面對面」到「面對鏡頭」，線上課堂與線下課堂兩者形式大不相同，因此許多在線下課堂可以使用的教學方法都很難在線上實現，在教學中難免給教師們帶來許多的不適應。

在訪談中，「課堂管理」是教師們首當其衝的困難。教師A認為，線上課堂對學生情緒的感知不如線下清楚，因為在線下課堂，除了學生的面部表情，還可以看到學生的肢體語言、生活習慣等，而在線上課堂，透過攝像頭的一小塊屏幕，只能看見學生的臉，很難感受到學生當下真實的情緒反應，而如果學生的情緒沒有照顧好，線上課程就很難熱烈、圓滿地進行下去。教師B也有類似的感觸，她覺得由於鏡頭畫素的影響，學生的面部表情和肢體語言會變得不那麼清晰，也讓她很難及時感受到學生的情緒。

教師C所在的學校因疫情而改變了教學計畫，因擔心線上教學的效果不理想，因此將原本要上的新課都改為了複習課，這就導致有近一半的學生都不再上線上課，由於課堂人數過少，許多準備好的課堂活動都無法進行。此外，教師C還提到，是否讓學生打開麥克風也是一大矛盾，如果不讓學生打開麥克風，那麼課堂的參與



度就會下降；如果讓學生打開麥克風，有時因網路延遲，學生的發言會變得「七嘴八舌」，很難管控。

教師D提到，有的學生在線上上課不願意開攝像頭、麥克風，有時叫學生的名字都得不到回應，這樣不僅無法確定學生是否在認真上課，課堂互動也會受到阻礙。

教師E提到，由於攝像頭的侷限，她只能看到學生肩膀以上的部分，很難確定學生在鏡頭看不見的地方是否在玩手機或同時看電腦上的其他內容；另外，在利用Zoom的分組功能讓學生分小組討論時，由於無法縱觀全體學生，很難把控每一位學生的討論狀態。

2. 課堂活動減少

在線上課堂中，課堂活動能夠進行的形式主要依賴於線上教學平台所提供的功能，如教師D所說，因疫情一下子進入線上教學的時候，立刻就感受到和線下課堂的落差，因為很多課室活動都無法進行，能夠進行的練習只有機械地問答、朗讀，上課的活躍性明顯下降。教師E在聽說課上採用的課堂互動的主要方式以問答為主，但形式也相當受限，主要是三種，一是直接口頭問答；二是使用Kahoot平台給學生做題目；三是設計題目讓學生在評論區作答。教師A提到，線上教學最大的問題就是「口說無憑」，而在線下課堂就可以準備豐富的教具利用實物進行互動教學。此外，若要在線上課堂中進行情景模擬活動，也很難直接演示，而需要清楚講解規則，讓整個過程變得繁瑣，有趣度也隨之下降，比如「話劇扮演」很容易變成「朗讀活動」。

另外，雖然線上平台基本都提供板書功能，但據教師D所描述的實際經驗，用鼠標寫漢字很難把漢字寫得美觀，同時也很難直接看到學生的漢字書寫，因此在教



學中往往會降低書寫漢字的互動環節，教師B也表示，在教學中幾乎不會使用板書功能。而教師F利用iPad的手寫功能，在給學生演示漢字的書寫方面很得心應手，這也表明，在線上教學中需要額外添置書寫設備才能更好地使用板書功能。

3. 網路因素干擾

在訪談中，大多數教師都提到由於網路不穩定，與學生溝通與互動不順暢的情形時有發生。教師B表示，網路不好的時候雙方說話的頻率不一致，有時無法確定學生回應的是上一句指導語還是下一句指導語。教師C表示，學生網路速度不一，學生在輪流發言時常常會有「插話」的情況發生。教師D提到，有一位學生因為家裡有兄弟姊妹一起上網課，網路被佔用，疫情期間一直無法連線上課。教師E剛開始進行線上課程時，因自己家中的網路總有問題，上課常常中斷，影響教學進程。他還提到，有的學生也會因為網路不好而不開攝像頭，不利於課堂互動。教師F提及，上課時遇到學生斷線，因而提問得不到回應，讓課堂氣氛變得有些尷尬，有時因為網路不好，學生會聽不到教師說話，這就需要教師重複說幾遍同樣的內容。

4. 課後更花時間

線上與線下教學的差異不僅僅體現在課堂上，備課及批改作業的方式也有很大的改變。教師D提到，在改為線上教學後，他在課後所花費的時間變得更長。第一是由於教學內容呈現的方式變得較為單一，且板書不易，因此在備課上需要花費更多的心力製作PPT，比如在實體課堂中可以直接將答案寫在黑板上，但在線上課堂就需要提前在PPT上寫好答案；第二是因為在線上教學中很難開展活動，在備課就需要花更多時間思考如何跨越屏幕做一些有趣的活動，增加線上課堂的互動性；第三在於作業的批改也需要經歷更多步驟，教師D感到線上改作業很不容易，因為他需要先下載學生的作業檔案，再在學生的檔案中添加註記，有時學生寫了錯別字，



由於那個錯字無法打出來，只能告訴學生第幾行第幾個字是錯誤的，再將正確的字附在旁邊，批改完作業後還需要再一一回寄給學生，在這一連串的過程中，要比實體課堂批改作業時多花幾倍的時間和精力。

(三) 小結

以上分別從學生及教師的訪談結果對線上華語課程的優點與缺點進行了縱向的歸納整理，若橫向進行對比，師生雙方對於線上課堂的體驗也有許多共通之處。

在優點方面，網路所連結起的廣闊世界拓展了華語教學的邊界，讓世界各地的華語學習者和華語教師都可以隨時隨地通過網路開始線上課程，足不出戶就可以上課，也減少了師生雙方的通勤時間，遲到的情況也因此有所改善。

而在缺點方面，引發師生雙方課堂感受不佳的最大「癥結」其實在於線上教學課堂互動的不順暢，影響線上課堂互動的主要因素歸納如下：

1. 師生網路狀況不一致

網路的延遲、卡頓甚至掉線無疑會導致課堂中師生、生生間的溝通不順暢，有時教師的提問無人回應，有時卻又「七嘴八舌」，這不僅讓教師感到與學生的互動不良，也會影響教學進度。

2. 學生不開攝像頭、麥克風

在訪談中有學生提到，在課堂上有的學生不願開攝像頭，這樣不僅無法確定學生是否在認真上課，面對著學生的頭像，課堂也彷彿變成了教師的「一言堂」，這對師生互動、課堂氣氛都會產生不良影響。

3. 缺少適合線上課堂的教學活動



線上課程囿於上課平台功能的局限性，難以開展豐富多元的課堂活動，教師們無法得心應手地施展教學功力，學生們開口說中文的機會也減少了許多。

由上述可知，線上華語課堂的順利開展除了改善網路技術以外，還需要適合線上課程的教學策略與設計以增加課堂的互動性。由於線上課堂的互動離不開線上教學平台的功能支持，因此筆者將在下一節中對訪談中教師們所選擇的對教師們所選擇的授課平台進行互動功能的分析，並在第三節中結合建構主義理論，提出「揚長避短」的線上華語教學互動策略。

第二節 線上華語教學的互動場域

當中文課堂從面對面的實體教室移至網路虛擬課堂，教學互動的進行離不開具備視訊功能的軟體支持。如今，此類軟體已經層出不窮，但教師緊接著要思考的是：哪個平台更適合進行教學？在線下教學中，教師在傳達意義時可以借助豐富的肢體語言，但線上教學由於鏡頭畫幅的限制，教師能展示的部位通常是頭部和肩頸部，能傳遞的肢體語言十分有限，如何利用線上軟體實現多元有效的互動也成了教師在線上教學中需要探索的重點。

筆者對具備線上華語課程經驗的六名教師和五名學生進行訪談後，歸納整理了他們所採用的教學平台，並分為三大類：第一類為提供免費通話和聊天的社交軟體，如 Skype；第二類為提供免費視訊會議服務的會議軟體，如 Zoom、Google meet；第三類為專門以教學為目的所研發的虛擬教室，如 ClassIn。以下將對上述

三類在線上華語教學中常被選擇的軟體進行說明，並重點整理通過這些平台在教學中可以實現的課堂互動形式。¹⁵²



一、提供免費通話和聊天的社交軟體——以 Skype 為例¹⁵³

Skype 發展歷史悠久，自 2003 年 8 月問世，距今已有 18 年了，因此積累了龐大的用戶群。Skype 創辦之初的主要目的在於實現網路通話，2005 年，Skype 發布了 2.0 beta 版本，加入了視訊通話功能，革新了網路通話行業。隨著智能手機的發展，2011 年 1 月，首次在 iPhone 版本的 Skype 軟體推出了視訊通話服務，使用者只要使用手機、平板電腦或是具備網路攝影機的電腦，就可以輕鬆通過 Skype 實現「面對面」的視訊通話。

如今，除了視訊與文本聊天功能以外，Skype 在視訊通話時已增加了更多的功能，因此打造了教師可以透過 Skype 進行教學的基礎。以下列舉 Skype 可用於課堂互動的功能。

（一）共享屏幕

Skype 的共享屏幕共有兩種選擇，一是分享教師的整個電腦屏幕，二是分享教師電腦上已經打開的文檔。在訪談中，一位曾使用 Skype 進行教學的教師提到，她在視訊上課時最常使用的就是 Skype 的共享屏幕功能，教師可以在屏幕上呈現教學內容，如與學生共享她準備好的演示文稿，也可以向學生播放視頻以增加課堂的趣味性。

（二）舉手

¹⁵²由於教師在上課時通常使用電腦，因此以下教學平台均以電腦版本說明。

¹⁵³在此以 Skype 版本 8.72.0.82 為例。

在需要回答問題、發表見解時，學生可以按屏幕下方的「舉手」按鈕，此時學生的頭像上就會顯示一個「舉手」的標誌讓教師能清楚地看見，這有助於更高效地進行師生互動。



(三) 回應

Skype 的「回應」指的是用各種表情符號來向發言者表達自己的感受或情緒，點擊某個表情符號，該符號就會出現在頭像上，在學生發言結束後，教師可以點擊表達鼓勵的表情符號，就可以輕鬆、有趣地實現師生間的互動。

從上述三個功能來看，利用Skype進行線上華語教學可以實現簡單的互動，支持課堂的順利進行，此外，由於Skype本身是社交軟體，因此在課前或課後，學生與教師可以直接通過Skype的聊天功能進行互動，如聯絡上課事宜、佈置作業、提交作業等等。不過由於Skype無法直接進行板書，也沒有分組討論功能，在書寫教學及增加生生互動方面略有不足。

二、提供視訊會議服務的會議軟體——以 Zoom¹⁵⁴、Google meet¹⁵⁵ 為例

Zoom 成立於 2011 年，主要提供以雲端計算為基礎的遠程會議服務，然因新冠疫情爆發後學校採用遠程上課的形式，Zoom 也被廣泛應用到教學中。在教學過程中，除了基本的視訊及文字聊天功能外，Zoom 常被用到的有助于提升课堂互动的功能如下所示。

(一) 分享畫面

¹⁵⁴在此以 Zoom 版本 5.7.1 (499) 為例。

¹⁵⁵Google meet 電腦版本無需額外下載軟體，本文以該網址登入：<https://meet.google.com/>。



使用 Zoom App 主持會議時，分享畫面功能分為三類：「基本」、「高級」、「文件」。

通過「基本」功能，教師可以分享整個電腦螢幕、電腦中已經開啟的檔案、使用白板（白板的內容將在下文說明）以及共享 iPhone/iPad 的螢幕。

通過「高級」功能，教師可以將幻燈片作為虛擬背景，即在分享 PPT 畫面時，教師的鏡頭也可以置入 PPT 中，透過「畫中畫」的形式顯示，教師可以調整鏡頭的大小及位置。這項功能不僅可以增加教師與教學內容的互動，還可以避免學生面對電腦螢幕的情形，提升學生的注意力。另外教師也可以通過「高級」功能分享部分螢幕、播放電腦音頻或影片以及分享第二攝像頭的內容。

通過「文件」功能，教師可以直接開啟 Dropbox、Microsoft OneDrive、Google Drive、Box、Microsoft SharePoint 中所存儲的雲端文件。

（二）分組討論

Zoom 具備分組討論功能，在進行語言對話練習或討論時，教師可以發起小組討論。只需按下屏幕下方的「分組討論」，就可以根據課程需要創建討論小組並設定討論時間。教師可以手動為每位學生安排小組，也可以隨機分配學生至不同小組。在小組討論的過程中，教師可以隨時加入小組進行討論。在訪談中，一位教師在聽說課程中常常使用此功能讓學生之間進行口語互動，不過她在使用中遇到了一個問題，不同於在實體教室教師能「綜觀全局」，教師在 Zoom 中無法全程監控每位學生在分組互動時的狀況，也就很難確認學生的口語練習成效。

（三）白板



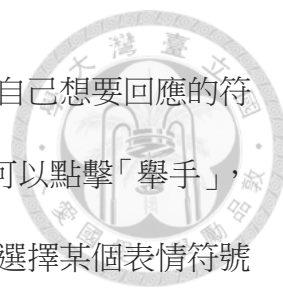
在線下課堂展示漢字書寫時，教師往往在黑板上一筆一畫進行板書，但當課堂轉至線上，如何進行板書也就成了一大問題。Zoom 加入了白板功能，教師點選分享白板後，就可以在螢幕上板書，學生在被允許的情況下也可以共同參與板書過程。

Zoom 白板可使用的工具及其功能如下表所示：

表 14 Zoom 白板可使用的工具

選擇	選擇、移動或是調整註記的大小。
文本	鍵入文字內容。
畫圖	書寫漢字、繪製圖畫、做標記等。有兩種筆形（畫筆、螢光筆）及多種形狀可供選擇。
加標記	插入預定的符號，包括六種：箭頭、正確、錯誤、星形、心形、問號。
激光筆	提示學生關注教師所講的內容，有三種類型可供選擇：激光筆、箭頭、消失筆。
擦除	擦除板書內容。
撤銷	撤銷先前的板書。
重做	恢復已撤銷的板書。
清除	可選擇「清除所有批註」、「清除我的批註」、清除「觀看者的批註」。

(四) 回應



Zoom 的回應功能中包括舉手和 emoji 表情符號，只需點擊自己想要回應的符號，該符號就會出現在視訊鏡頭的左上角。如學生需要發言時，可以點擊「舉手」，教師就可以輕鬆注意到舉手的學生，學生回答問題後，教師亦可選擇某個表情符號對學生的發言進行表揚或鼓勵。

（五）沈浸式視圖

在「視圖」選項中，可以選擇沈浸式視圖，裡面包括學校教室、會議室等場景，這可以讓虛擬教室變得更真實、有趣，讓教師與學生更能投入進課堂之中。

從上述五項功能來看，在 Zoom 的虛擬教室中可以實現較為有效的師生互動與生生互動，在教室常用到的「分享畫面」中，也增添了更多的功能，讓教師在上課時可以更方便地呈現教學資源。

Google meet 為視訊會議軟體，最初以提供商業服務為主，在新冠疫情期間，遠程會議、遠程教學受到重視，Google meet 也獲得了廣泛關注。由於其為 Google 所開發的視頻通訊服務，所以可直接透過 Chrome 瀏覽器直接發起會議，不需額外下載軟體。在訪談中，一位教師談及選擇 Google meet 作為遠程教學平台的原因就在於其使用上的便捷性。在教學過程中，除了基本的視訊功能及文字聊天功能外，Google meet 可以被運用於課堂互動的功能主要如下。

（一）分享畫面

使用 Google meet 主持會議時，分享畫面功能同樣分為三類：「你的整個屏幕」、「單個窗口」、「單個標籤頁」。



通過「你的整個屏幕」，教師可分享完整的電腦螢幕給學生。通過「單個窗口」，教師可以分享電腦上已經開啟的文檔、瀏覽器等。通過「單個標籤頁」，教師可以比較便捷地分享 Chrome 中已經打開的網頁，其他瀏覽器所開啟的網頁則不適用。

(二) 白板

Google meet 可使用「Jamboard」虛擬白板，教師可以採用分享畫面的形式將板書呈現給學生，也可以分享白板的連結給學生。在分享連結界面，教師可以選擇學生是作為查看者還是編輯者，如果是編輯者，則學生也可以參與板書的過程。

在 Jamboard 中，可以使用的工具及其對應的功能如下表所示：

表 15 Jamboard 白板可使用的工具

畫筆	有四種筆形（畫筆、記號筆、螢光筆、筆刷）及六種顏色（黑、藍、綠、白、黃、紅）可供選擇，書寫漢字、畫畫或是做標記。
擦除	擦除屏幕中不再需要的註記。
選擇	移動、旋轉及調整屏幕中的文字、圖形或圖片。
便箋	可作為備忘錄或特殊說明。
添加圖片	可以上傳電腦中的照片、通過網址上傳圖片、用設備相機直接拍照，也可以使用 Google 圖片搜索直接搜尋想要的圖片，還可以上傳 Google 雲端硬盤或相冊中的照片。
圖形	繪製各種形狀，如圓形、方形、三角形等等。
文本框	輸入文字。

激光	提醒觀看者關注重點。
----	------------



從總體來看，Google meet 與 Zoom 相比，其可用於線上互動的功能較為基礎簡單，不及 Zoom 那麼豐富全面。在時間方面，Zoom 視訊會議的免費方案為 100 人內的群組會議最長可免費 40 分鐘，而一對一的會議時間則無上限。Google meet 視訊會議的免費方案則為 3 人以上的群組會議可免費進行 1 小時。

三、以教學為目的所研發的虛擬教室——以 ClassIn 為例

ClassIn 為北京翼歐教育科技有限公司於 2015 年 11 月創辦的世界上第一款在線教室，與以社交或會議為目的所開發的視訊軟體不同的是，ClassIn 是一款從教育場景出發構建的在線教學產品，通過視訊、通訊、雲存儲及豐富強大的互動功能，讓學生和教師在遠程也可以獲得身臨其境的面對面授課體驗。以下將對 ClassIn 中有助於提升課堂互動的功能進行說明。

(一) 視訊頭像可調節

在進入教室時，教師與學生的視訊頭像會出現在畫面頂端的「座位席」，不過教師可以依據自己的需求隨意拖動視訊頭像至「黑板區」，並可以任意調整視頻頭像的尺寸。在訪談中，教師 A 提到移動攝像頭是她在課堂上用到最多的互動功能之一，而且頗具趣味性，因為可以配合很多的情境，比如將學生的頭像移到舞台上當一個歌者，可以製造身臨其境的效果，讓學生更能代入角色來練習語言。

此外，當鼠標懸浮在學生的視訊頭像時，還可以使用下面四個功能：

- (1) 授權：學生得到教師的授權後，即可使用教室右側的工具欄。
- (2) 靜音：如有需要，教師可以將學生靜音。



(3) 獎勵：當學生表現出色時，可以給學生發獎盃。

(4) 下台：教師可以讓學生的視訊頭像離開畫面頂端的「座位區」。

另外，當學生使用學生端的「舉手」功能時，學生的「舉手」狀態也會出現在其視訊頭像上。

(二) 黑板

ClassIn 將傳統教室中必不可少的黑板也搬進了網上虛擬教室，這塊虛擬黑板也因技術的加持而變得更強大，黑板既是板書的區域——教師和學生可以在黑板上寫字、打字、畫畫，也是播放 PPT、做遊戲以及放置其他學習資源的區域。

(三) 工具欄

教室的右側有一列工具欄可供教師上課使用，工具及其對應的功能整理如下表所示：

表 16 ClassIn 工具欄介紹

點擊	使用 PPT 的動畫效果。
選擇&移動	快速框選黑板上需要的內容，可以進行移動位置、刪除等操作。
畫筆	在黑板上板書或畫畫，有兩種線型（實線、虛線）、四種形狀（自由繪製、直線、方形、圓形）、四種畫筆粗細及十二種顏色可供選擇。
橡皮	擦除畫筆痕跡，有三種橡皮大小可供選擇，另外也有「清屏」的選項。

文字	在黑板上輸入文字，有四種文字大小及十二種顏色可供選擇。
截圖	在屏幕上截圖，如可以讓學生將寫好的字放在鏡頭前，使用截圖功能即可將學生的字呈現在黑板上，再進行點評與講解；也可以通過該工具直接上傳圖片。
垃圾桶	刪除畫面中所選中的內容。
激光筆	提醒學生關注教師當下所講的內容。
聊天框	教師與學生可在此文字聊天。
雲盤	打開教師上課所需要的各種文件。
教學工具	包括計時器、分享屏幕、搶答器、分組討論、骰子等小工具，在課堂中靈活應用小工具可以讓課堂學習更有趣、更高效。
花名冊	在此可看到學生的出席情況、設備狀況等。

從以上對 ClassIn 互動功能的說明中不難看出，因其專門以線上教學為考量進行開發與設計，使得教師在 ClassIn 的虛擬教室中可以使用豐富的互動功能，不僅有師生互動、生生互動，更有多元的方式進行學生與教學內容間的互動。但相較上述兩類線上教學軟體不足的是，ClassIn 的普通用戶每次只可以獲得 25 分鐘一對六的課程時間，只有認證用戶才可以自由地使用上課權限。

四、小結

綜合上述三類教學平台來看，其共性除了基本的視訊功能、文字聊天功能，也都具備分享屏幕畫面的功能，讓教師能夠呈現教學內容，確保課程可以進行。但在

學生與教師的互動、學生與學生的互動、學生與教學內容的互動性上，三類平台的差異則相當明顯，這也意味著不同的教學平台因其功能上的設計會影響教學效果。

在訪談中，大部分教師都提到了課堂從線下搬至線上讓互動效果大打折扣，一方面是因為許多已經設計純熟的線下活動無法在線上進行，另一方面也是由於教師對線上教學平台的功能的不熟悉，無法達到課堂互動的最佳效果。

因而，我們在期待線上教學平台能夠更完善的同時，也要不斷提高自身的「技術能力」，多方比較並選擇最適合自己的教學平台，以期能將線上教學平台互動性開發到最大化。

第三節 線上華語教學的互動策略

線上華語教學目前已十分普遍，想要提高線上華語教學的互動性，就需要擴大線上教學的優勢，克服線上教學的缺陷以及更好地發揮線上平台的互動功能。

在這一節中，首先將結合前兩節的內容，對有助於提高線上教學互動性的六大需求因素進行總結，並提出解決策略。其次，結合建構主義理論，提出提高線上教學互動性的六項原則。最後將探討課堂互動的四大形式在線上華語課程中可應用的方向與方式。

一、提高線上華語課程互動性的六大需求

本章第一節探討了師生在線上華語課程中所感受到的優缺點，本章第二節整理了目前所廣泛使用的線上教學平台，以前兩節的內容為基礎，可分析出當前線上華語課程互動不良的主要因素，以下將探討提高線上華語課程互動性的實際需求與解決策略。



(一) 改善網路品質

網路是線上課程的關鍵介質，在訪談中，「網路不穩」是師生雙方在線上華語課程中所體會到的一大共性問題。若因網路不穩而造成卡頓、掉線，課堂互動就很難順暢進行，這樣不僅會影響課堂氛圍，也會影響上課的進度。

因此，在課前確認參課師生的網路狀況是必要的。首先，教師可以在課程開始前，發送學生測試網路的連結，請學生先行測試家中網路的速度及穩定性，若網速過慢，可以請學生選擇更好的網路環境上課或是更換家中的網路方案。其次，教師也可以在課程開始前使用上課平台與學生一對一進行五分鐘左右的視訊連線，一來可以測試學生網路是否順暢，二來可以測試學生的攝像頭、麥克風是否正常，再來可以向學生大致介紹上課平台的一些互動功能，讓學生能更熟悉線上上課的環境。

(二) 加強課堂管理

對於線上華語課堂的課堂管理，接受訪談的華語教師普遍有種力不從心的感覺，他們常常遇到以下難題：如何讓學生準時上線？怎樣讓學生願意打開攝像頭？何時讓學生打開麥克風？

針對第一個問題，筆者認為教師可以在開課前十分鐘向學生發送上課提醒，學生上線後請學生簽到，簽到的方式可以很多元，比如在共享白板上用個性化的方式打上自己的名字，既可以增加上課的「儀式感」，也可以增添趣味性。針對第二、第三個問題，筆者認為制定清晰可行的課堂規則是實現課堂有序管理的保障，在課程開始前，教師可以和學生一起制定課堂規範，比如，在上課期間教師和學生都要全程打開攝像頭，學生在回答問題時才打開麥克風等等。



(三) 調整課程時長

訪談中有學生提到線上教學的優勢之一在於課程時長靈活，有的線上課程網站提供兩種以上的課程時長供學生選擇以便充分利用學生的碎片時間。此外，上線上課程時，眼睛需要一直盯著螢幕，若課程時間過長，難免視覺疲勞，進而影響上課的狀態。當學生感到疲累、狀態不佳時，課堂的互動也就難以熱烈了，因此，妥善規劃課程時間也是線上課程的一大需求。

根據 Middendorf 與 Kalish 的研究，青少年與成人在執行有興趣的任務時，注意廣度¹⁵⁶約可維持 20 分鐘。¹⁵⁷ 據台灣教育部於 2011 年 5 月 28 日發布的聲明，在考量學生學習效果及身心發展後，教育部建議學校每節課的線上教學時間為 20-25 分鐘。¹⁵⁸ 根據上述資訊並結合建構主義理論，筆者認為，為了達到更好的教學效果，若以一節華語課 50 分鐘計算，線上華語教學的時長應不超過 30 分鐘以維持學生最佳的學習狀態，剩餘課程時間可以以多元學習方式進行，該課程模型將在下一章具體提出。

(四) 豐富學習資源

線上華語教學的一大優勢是線上資源便捷，通過線上教學平台的「分享屏幕」功能，教師就可以共享線上資源給學生，因此在訪談中有教師提到，在備課時會更傾向考慮加入網路資源。從參與訪談的教師們的實際授課經驗來看，他們在課程中加入的網路資源主要是影片、音樂，並主要用於製造課堂的娛樂氣氛。網路中的資

¹⁵⁶ 「注意廣度」指個體不受他人或事物干擾而持續專注的時間長度。

¹⁵⁷ Middendorf & Kalish (1996). The 'Change-up' in Lectures. *The National Teaching and Learning Forum*, pp.2-3.

¹⁵⁸ 參見教育部 110 年 5 月 28 日臺教授國部字第 1100066920 號函，檢自：https://cpd.moe.gov.tw/page_two.php?id=34905



源數量龐大、種類豐富，還可以利用哪些網路資源助力教學？如何加入更多網路資源在課程中？這些都是亟待思考的問題。

此外，目前廣泛使用的華語教材主要是針對實體課堂設計的，因此，轉至線上課堂時可能會存在不適配的情況，因此筆者認為，我們在線上教學中可以有機結合網路多媒體資源，豐富或適當改編原先的教材內容。在日常生活中，華語教師可以有意識地積累網路中有助於教學的素材，在備課時就可以結合課程內容靈活取用。

（五）增加課堂活動

身處線上教室，師生間只能通過鏡頭看見彼此，許多原本在實體教室簡單有趣的活動在線上課堂卻難以實現，這就導致線上課程的互動類型減少、互動頻率下降。

其實，線上課程所連結的多媒體世界存在無限可能，能夠進行的課堂活動同樣可以豐富多彩，華語教師應轉變思路，發揮創造性，設計更多適合線上教學的活動。比如，語言教學離不開情境的創設，利用多媒體製作圖片、影音或特效，可以模擬許多真實情境，讓學生即使在線上，也可以有身臨其境使用語言的感受。另外，也可以設計一些線上與線下相結合的活動，在訪談中教師 C 提到，他和學生在線上課堂進行過包餃子的活動，學生跟著教師的步驟在自己的家中包餃子、煮餃子、吃餃子，大家通過線上課堂直播自己的進度，課堂氣氛十分熱烈。另外，教師 C 在學期的最後一課之前，分別送禮物到學生家中，在最後一課時，大家在線上課堂一起拆禮物，也收穫了很好的效果。

（六）利用平台功能

在訪談中發現，教師們在線上平台授課時，使用頻率最高的互動功能是「共享螢幕」，主要是共享課程內容或影音資源給學生，對於其他的互動功能則使用不多。



除了教師所選擇的線上教學平台本身提供的互動功能有限以外，另外也可看出，多數教師對線上平台的功能了解不多，因此在教學中也就很難得心應手地將平台功能與課堂互動有機融合在一起了。

從上一節對線上平台功能的分析可以了解到，不同的線上平台提供的互動功能在數量和種類上都有差別，因此，在課前華語教師可以根據自己的課程需求選擇最適合自己的線上平台，另外，華語教師也應熟悉自己所選擇的授課平台所提供的各項功能，以 Zoom 為例，除了「共享螢幕」外，可以利用的互動功能還有分組、白板、回應、沈浸式視圖等。總之，華語教師要善用科技的力量，打造高互動性的線上華語課堂。

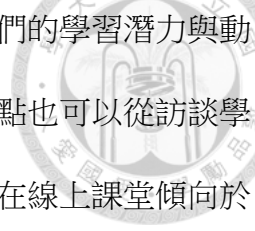
二、建構主義理論下線上華語教學的六大互動原則

第二章對建構主義的發展及其在華語教學中的應用進行了文獻探討，追根溯源，無論是根本建構主義還是社會建構主義，其核心均在於「知識源自個體的主動建構」，前者關注人如何通過「同化」和「調適」建構知識；後者偏重於人如何在社會互動中建構知識。

目前對於建構主義在線上華語教學中的應用還比較缺乏，因而筆者將根據上述所分析的提高線上華語課程互動性的六大需求，結合建構主義理論及教學法，提出以下六大線上華語教學互動原則。

（一）注重學生的主體性

以建構主義為理論的教學模式與傳統教學設計最大的不同在於學生與教師身份的轉變，學生不再是被動的接受者，而是主動的探究者，課堂不是以教師或知識為中心，而是以學生為中心，這就要求教學者在教學過程中始終注重學生的主體性，



引導學生在發現問題、解決問題的過程中獲得真知灼見，挖掘他們的學習潛力與動能，而非「填鴨式」地灌輸，以致磨滅了學生的學習熱情。這一點也可以從訪談學生 B 的經驗來印證，為避免因網速差異造成的互動不良，教師在線上課堂傾向於直接講解知識，因此減少了學生在課堂上的開口機會，這就是不重視學生的「主體性」的一種表現。當學生面對著電腦螢幕上課時，本身就缺乏學習的環境與氛圍，又容易被身邊的人事物影響而分心，如果此時面對的又是教師的「一言堂」，學生也就難以享受課堂了。

正如東尼·華格納與泰德·汀特史密斯在《教育扭轉未來》所言：「當學生擁有學習的話語權，能對自身的努力進行自主管理時，他們就會以更加投入、更加快樂、更加強有力的心態去迎接學習任務。」¹⁵⁹ 在華語課堂上，我們能夠教給學生的知識是有限的，但語言是無限的。因此，我們需要給予學生更多的「學習話語權」，引導學生從學到的有限的詞彙、語法中創造出無限的華語表達，讓學生真正成為學習的主人。

（二）從「已知」推及「未知」

激進建構主義認為，人的認知並不反映客觀的現實，而是反映主體通過其經驗所建構的對世界的理解。參與華語課堂的學生，往往有著不同的國族文化、成長背景、學習經驗，因此，對於同樣的學習內容，學生根據先備知識可能會產生不同的理解方式，進而產生不同的學習結果。從學生的「已知」出發，也是注重學生為中

¹⁵⁹東尼·華格納、泰德·汀特史密斯著，陳以禮譯，《教育扭轉未來：當文憑成為騙局，21 世紀孩子必備的 4 大生存力》，（臺北：時報文化出版企業股份有限公司，2016），頁 11。



心的體現，如朱永新在《未來學校》所言：「以學生的學習為中心，就必須去標準化，必須個性化、定制化。」¹⁶⁰

從學生的「已知」推及「未知」也在訪談教師的課堂上取得過良好的成效，由於許多課堂活動難以進行，教師 E 主要採取「溝通式教學法」進行教學，即與學生的互動方式主要是密集的提問與回答，在訪談中，教師 E 舉例能讓學生「滔滔不絕」的問題，往往是與學生的生活經驗與興趣愛好緊密相關的，在他的課堂上，類似「政治選舉」、「社會制度」等話題，就很容易引起學生的熱烈討論。

（三）通過情境建構知識

建構主義強調學習過程的「真實性」，且建構主義的教學法都有「呈現情境」這一環。語言是需要在真實生活中應用的，因而語言教學更應需要注重「真實性」。

線上華語教學的一大優勢就在於「線上資源的便捷性」，豐富的多媒體資源恰好提供了教學者利用圖像影音等方式最大限度地模擬真實情境，讓學生能夠有「身臨其境」的感受，更利於他們將課堂上所學到的華語在生活中學以致用。如教師 A 在訪談中提到，她在使用 ClassIn 進行教學時，常常利用將學生的頭像拖拽至某張圖片中，使學生能有融入情境之感，比如將學生的頭像置於舞台上，學生此時就是歌手的角色，唱起中文歌來也更認真投入。

（四）鼓勵並引導學生自學

建構主義強調學習者有自我管理的能力，在建構主義教學法中，讓學生「獨立探索」、「自主學習」更是教學過程中不可缺少的環節。學生在線上學習的過程中，有大量時間面對著網路世界，「網路」除了提供各類娛樂管道，還存在著豐富的學

¹⁶⁰朱永新著，《未來學校：重新定義教育》，（北京：中信出版社，2019），頁 189。



習資源，因此，線上學習期間是我們發展學生自主學習能力的好契機。然而，網路上的學習資源也存在零散化、碎片化的特點，學習者面對茫茫資訊，反而會倍感壓力，因此，我們在鼓勵學生自學的同時，也應該予以引導與指導，比如，可以建立虛擬的學習空間，並為學生依主題整合學習資源，幫助學生更高效地獲取所需資訊。

另一方面，當我們把課堂中側重講解說明、互動性較低的部分放在課前讓學生自主學習，在課堂中就可以設置密集性的互動環節，通過一系列的互動活動檢測學生自學成效，加深他們對知識的記憶與理解。

（五）強調協作學習

建構主義教學法同樣強調協作學習，即學生與學生之間的互動。如前所述，每個學習者都擁有獨特的生命經驗，對於同個知識點可能會產生不同的問題、對於同個問題可能會有不同的觀點，因此在小組討論與交流中，可以補充、修正、加深學生對知識的理解。

在線上學習時，學生分散在不同的空間，很容易產生「孤軍奮戰」的感覺，因此，同儕之間的協作、互動更是必要。除了在課堂上開展小組活動，在課後也可以建立依據不同的教學主題，將班級的學生組成多個興趣小組，利用社群軟體進行交流與學習。

（六）有機結合建構主義教學法

依循建構主義的不同脈絡與發展時期，目前已有較為成熟的建構主義教學法，如「鷹架式教學」、「拋錨式教學」及「隨機進入教學」；也有網路時代下新建構主義教學法，包含四個關鍵詞「分享」、「協作」、「探究」和「零存整取」。無



論是哪一種教學法，都相當注重學生的「主體性」、「協作性」、「探究性」，在教學中通過多元的互動幫助學生建立新知。

從第二章中可以了解到，學者們從理論和實踐的層面都證明了建構主義在華語教學中的適用性，也有學者提出，利用網路資源與技術，可以更好地提升建構主義在教學中的應用效果。因此，在教學過程中，華語教師可以有機融入各種建構主義教學法設計線上課程，提高課堂的互動性，取得更好的教學成效。

三、線上教學中不可忽略的四大互動層面

線上教學相較於傳統課堂，在互動類型上更多元，且與傳統教室中的互動形式有著明顯的不同，因此我們需要充分了解線上教學中的互動類型，並探討每一種互動類型中可以採取的互動形式，更全面提升線上華語課堂中的互動性。

早在 1989 年，Michael G. Moore 就提出了遠距教學的三種互動形式，包括學習者與學習內容的互動（Learner-Content Interaction）、學習者與教師的互動（Learner-Instructor Interaction）、學習者與學習者之間的互動（Learner-Learner Interaction）。1994 年，Hillman 等人認為遠距教學還有第四種互動形式存在，即「學習者與科技的互動」（Learner-interface interaction）。本研究著眼於遠距教學中即時互動型的線上華語教學，「科技」主要源於「線上教學平台」，因此，在本研究中，筆者將該形式更改為「學習者與線上教學平台的互動」。

以下將從「學習者與學習內容的互動」、「學習者與教師的互動」、「學習者與學習者的互動」以及「學習者與線上教學平台」這四個互動層面來探討在線上華語教學的過程中可採取的互動形式。

（一）學習者與學習內容的互動



無論是線下課堂還是線上課堂，學習者與學習內容的互動都是構成教學的基礎。在線上學習過程中，學習內容的來源除了教師準備好的教材內容外，還有豐富多元的網路資源，如在訪談中常被提及的影音資源。

有趣的網路學習資源不僅可以用來觀賞，也可以增加學生的互動，比如，可以將網路資源作為課程的「錨」或是「鷹架」，引起學生的學習動機，幫助學生更好地接受學習內容；也可以利用網路資源模擬語言交際的真實情境，讓學生可以模仿、創作，更好地運用語言技能。

（二）學習者與教師的互動

「師者，所以傳道、授業、解惑也。」在學生的學習過程中，與教師的互動時不可或缺的。在線上華語教學中，學習者和教師之間雖然無法面對面互動，但仍然可以透過網路實現多元、良性的互動。在課前和課後，教師可以通過社群軟體或課後學習平台向學生發布課程通知、佈置作業、幫學生答疑解惑等，在上課期間，教師則可以通過提問與回答、設計課堂活動來增加與學生之間的有效互動。

除了教學上的互動外，學習者與教師之間在情緒上的互動也是相當重要的，尤其在疫情期間，教師對於學生的鼓勵、理解及支持能夠幫助學習者疏導情緒，調整學習狀態。

（三）學習者與學習者的互動

學習者與學習者的同儕互動在線上課程中也是相當重要的，語言學習的過程中難免會感到枯燥或有挫折感，而通過同儕間的合作與討論，或多或少可以緩解學習者的心理負擔與壓力，尤其在疫情期間，同儕間的互動與合作也可以消解獨自面對電腦學習的孤單感。



學習者與學習者之間的線上互動模式也有很多，在課堂中可以以小組的形式交流合作，共同完成學習任務，在課後可以通過社群軟體建立群組，進行專題探討、學習省思、語言學習心得交流等等。

(四) 學習者與線上教學平台的互動

在線上華語課堂，線上教學平台連結了學習者與教師，課堂互動也主要是透過線上教學平台進行的，因此，學習者與線上教學平台之間的互動是線上課程頗具特色的互動形式，也是課堂中其他層面的互動得以順利進行的前提。

學習者與線上教學平台的互動主要是通過點擊或選擇相應的功能按鈕進行的，比如想要發言時，可以按「舉手」按鈕。為了讓學習者與線上教學平台的互動順暢無阻，華語教師可以在課前向學生介紹線上教學平台的使用方法，讓學生能夠對上課場域更為熟悉。

四、小結

從訪談結果來看，在華語教師們的線上教學實踐中，線上華語課堂的互動形式似乎較為侷限，能夠施展的空間不多，導致的結果是學生在線上華語課堂的體驗普遍不佳。

通過本節的分析可以了解到，當我們逐一解決線上教學中互動不暢的因素，並以建構主義理論作為教學的指導原則，兼顧線上教學中的四大互動層面，線上華語課堂的互動可能性可以大大提升。

在下一章中，筆者將以本節所提出的的互動策略為基礎，設計高互動性的線上華語課程。

第四章 基於建構主義理論的線上華語拼音教學設計

語言教學離不開密集的課堂互動，給學生大量開口練習的機會，然而，從訪談結果來看，互動性不足是線上華語教學面臨的一大困境。但通過上一節對線上華語教學的互動策略的分析可知，線上教學的互動品質仍有很大的改善空間，且基於建構主義理論的教學法可以有效地提升線上教學的互動性，因此，筆者將以此為基礎，設計高互動的線上華語教學課程。

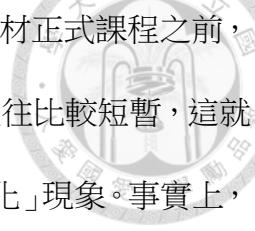
本章第一節呈現筆者所設計的教學框架與教學內容；第二節為兩課教案，並會對其中一節課進行線上實際教學，再對上課過程進行評量；回顧與反思後，在第三節進行教學理念分析。

第一節 教學內容

建構主義理論於華語教學的應用已頗為豐富，然而，尚未有應用於線上華語課堂的嘗試。另外，因建構主義需要學生多表達以主動建構知識，因此多用於具有一定漢語口語能力的學習者課堂。¹⁶¹ 然而，建構主義的核心在於「以學習者為中心」，筆者認為，無論學習者的語言能力如何，只需圍繞學生當前的語言水平與學習需求進行針對性的教學環節設計，即可以取得良好的線上教學互動成效，進而有效提升學習者的華語能力。因此，筆者選擇適合零基礎華語學習者的拼音課程作為教學內容，以期為建構主義理論在華語教學領域的嘗試做出突破。選擇拼音課程的理由還有如下兩點：

1. 當前，華語教學中對拼音教學的重視不夠。目前，市面上缺乏針對外籍學

¹⁶¹開展基於建構主義的教學設計的前提是學生需具備一定的漢語能力，學生的語言能力不足，則學習者自評、學習小組對個人的學習評價等評價環節的可操作性不強。詳見本文頁 12-18。



習者拼音學習的專門教材，拼音相關內容通常編排於教材正式課程之前，而由於學期課程進度的壓力，分配給拼音教學的時間往往比較短暫，這就導致學生的拼音基礎打得不夠紮實，容易導致「語音石化」現象。事實上，拼音課程具有獨立性、完整性，適合在網路上單獨開課，且在網上授課時，課時可靈活設置，課程進度壓力也較小，因此教師可以設計完整的拼音課程體系，有助於學生更紮實地學習拼音。

2. 拼音的學習離不開大量的發音練習，需要師生、生生間的充分互動，對課堂的互動性要求較高。另外，由於拼音課程主要在於拼音字母的學習，內容比較單一，教師在線上課堂的互動方式必須多元，以吸引學習者的注意力。本文所探討的重點之一即為打造「高互動性」的線上課程，因此，選擇需要高互動的拼音課程，可以有效驗證本文課堂設計的可行性。

一、線上拼音課程總體設計

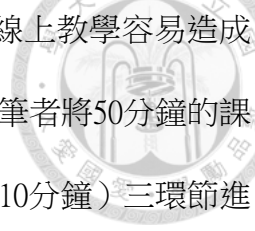
本文線上拼音課程的設計遵循兩大原則：一為基於建構主義理論展開設計；二為打造多元互動的線上課堂。

（一）線上拼音課程的流程

1. 開課前的安排

在首次開課的前一週，教師需對參課學生的設備與網路進行一對一測試，並且制定好課堂規範，在課前請學生確認，以確保開課後各環節能順利進行。

2. 課程安排



由對線上教學互動性的調查與分析可知，長時間的線上教學容易造成學生的疲勞與分心，線上課程時間以20分鐘為宜。¹⁶² 因此筆者將50分鐘的課程內容分散至課前（20分鐘）、課中（20分鐘）、課後（10分鐘）三環節進行。

課前主要為學生自主學習，范·葛拉士費德（Ernst von Glasersfeld）推崇的「激進建構主義」強調，從「認識」內化為「知識」的過程離不開學習者自身的主動建構¹⁶³，因此，在線上教學時，教師可以充分利用網路資源作為學生自學的內容，如學習影片、電子講義等，學生自主學習後，需完成相應的發音及書寫練習以檢驗學習效果，從而引導學生建立自主學習的習慣，幫助學生將本課的重要知識點先行內化吸收；課中為師生線上課堂，在設計教學時，教師可以參考社會建構主義所提出的「最近發展區」（zone of proximal development）¹⁶⁴的概念，利用精心安排的提問與活動為學生搭起層層遞進的「鷹架」，引領學生循序漸進地掌握由識讀拼音字母到獨立拼讀拼音的整個過程，同時也能有效增加學生的開口率，利於教師為學生及時糾音，為學生的中文發音打下紮實基礎；同時，社會建構主義還強調個人的知識離不開社會文化背景下與他人的互動，因此筆者在課後安排了小組合作學習環節，讓學生在一個個小社群中，與同儕共同完成學習任務，通過彼此的交流與互動加深對知識的記憶與理解。教師會依照學生的母語背景、興趣愛好、性格特點等因素為學生組建學習小組，每節課後為小組佈置學習任務，並要求組員

¹⁶²Middendorf 與 Kalish 的研究發現，青少年與成人注意廣度約可維持 20 分鐘。台灣教育部建議線上教學時間為 20-25 分鐘。見本文頁 54。因此，本課程安排將「課中」時長安排為 20 分鐘。

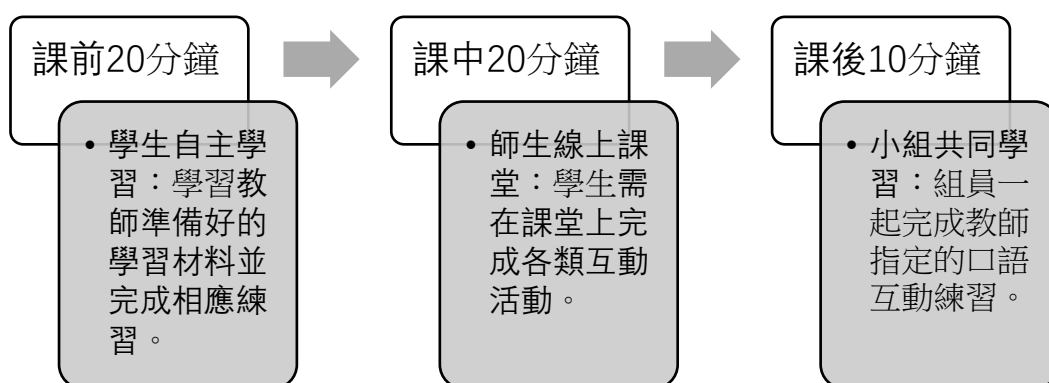
¹⁶³詳見本文第 8 頁。

¹⁶⁴詳見本文第 9 頁。



以語音或視訊的方式完成練習。線上拼音課程各環節的時長及學習內容如下圖所示：

圖1 線上拼音課程的環節



上述各環節安排呼應了建構主義所重視的不同面向，均符合建構主義以「學習者為主體」的核心要求，同時，學生在學習過程中也能獲得由Moore、Hillman等人所提出的多面向的互動的機會¹⁶⁵，包括「學習者與學習內容的互動」，如學習者完成線上作業單後可即刻獲知正確率，通過點擊PPT中的不同模塊可以進行相應的學習活動；「學習者與線上學習平台的互動」，如「課前」主要是在Google Classroom觀看教師上傳的教學視頻，再通過Google Form完成並提交練習；在「課中」與「課後」則是與「ClassIn」提供的各項功能進行交互；「學習者與教師的互動」，如在「課中」的師生線上課堂，學生在一系列的學習活動中開口練習，教師予以相應反饋；「學習者與學習者的互動」，如學生以教師提供的練習材料為依據，在兩人或三人小組中進行各項拼音練習。

¹⁶⁵詳細內容可參見本文 42-43 頁。

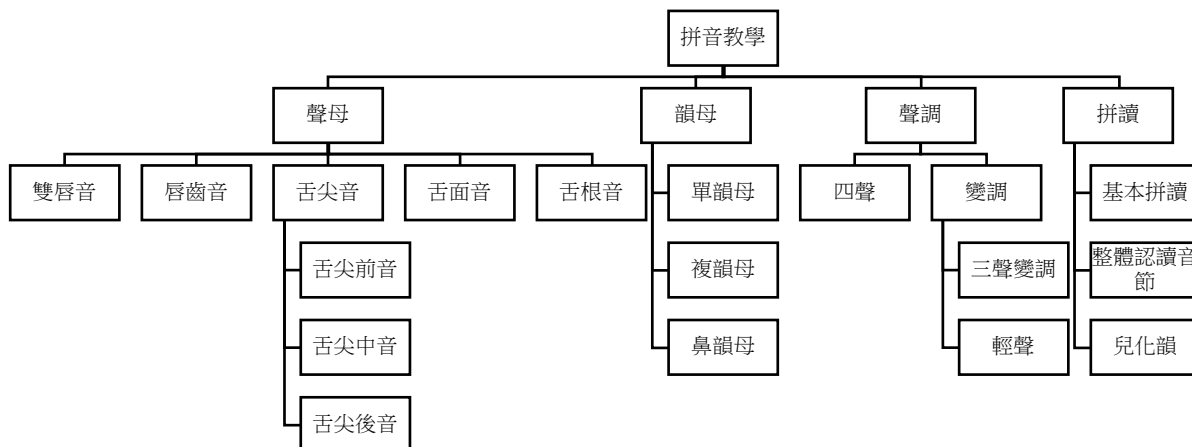


由於本研究的教學對象為華語零基礎的學習者，中文溝通能力有限，為了幫助學生準確理解與學習課程內容，教學過程以英文作為中介語。

(二) 線上拼音課程的教學範圍

根據《對外漢語教學初級階段教學大綱》的規定，在語音方面學習者需掌握漢語聲母、韻母、聲調、變調、輕聲（必讀輕聲的詞）、兒化韻（必讀兒化韻的詞，如玩兒、畫兒、這兒、那兒、哪兒等）、詞重音、句重音、語調、語氣、語流音變。¹⁶⁶ 其中，與拼音相關的知識包括聲母、韻母、聲調、變調、輕聲、兒化韻，筆者將之歸整為漢語聲母、韻母、聲調、拼音的拼讀四大部分，具體內容如下圖所示。

圖 2 線上拼音課程的教學內容



根據以上拼音教學所需涵蓋的內容，筆者將拼音課時及對應的課前、課中、課後的教學內容安排如下：

表 17 線上拼音課程的課時及內容

¹⁶⁶楊寄洲主編，《對外漢語教學初級階段教學大綱》，（北京：北京語言大學出版社，1999），頁9。

課 時	教學內容	課前	課中	課後
1	b、p a、u、o	1.拼音知識概覽。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。	學習聲母 b、p 與單韻母 a、u、o 的拼讀（無聲調）。	1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。
2	n、l e、i、ü	1.聲調知識概覽。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。	學習聲母 n、l 與單韻母 e、i、ü 的拼讀（含聲調）。	1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。
3	d、t ao、ie、iao	1.複韻母的相關知識。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與	學習聲母 d、t 與複韻母 ao、ie、iao 的拼讀（含聲調）。	1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。



		本課拼音發音相同或相似的音。		
4	m、f ai、ei、ou	1.跟讀練習。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。	學習聲母 m、f 與複韻母 ai、ei、ou 的拼讀（含聲調）。	1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。
5	g、k、h ou、ua	1.跟讀練習。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。	學習聲母 g、k、h 與複韻母 ou、ua 的拼讀（含聲調）。	1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。
6	階段複習	階段測試	複習 1-5 課學習的內容。	1.小組交流學習心得、疑難問題。 2.查閱教師反饋。

7	<p>j、q、x iu、üe</p>	<p>1.j、q、x 與 ü 搭配的規則。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。</p>	<p>學習聲母 j、q、x 與複韻母 iu、üe 的拼讀（含聲調）。</p>	<p>1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。</p>
8	<p>z、c、s uo、ui</p>	<p>1.跟讀練習。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。</p>	<p>學習聲母 z、c、s 與複韻母 uo、ui 的拼讀（含聲調）。</p>	<p>1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。</p>
9	<p>zh、ch、sh、r uai</p>	<p>1.跟讀練習。 2.本課拼音字母的發音。 3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。</p>	<p>學習聲母 zh、ch、sh、r 與複韻母 uai 的拼讀（含聲調）。</p>	<p>1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2.查閱教師反饋。</p>

10	<p>前鼻韻母：</p> <p>an、en、in、 ün、ian、 uan、un、üan</p>	<p>1.前鼻韻母的相關知識。</p> <p>2.本課拼音字母的發音。</p> <p>3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。</p>	<p>學習聲母（已學過的）與前鼻韻母 an、en、in、ün、ian、uan、un、üan 的拼讀（含聲調）。</p>	<p>1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。</p> <p>2.查閱教師反饋。</p>
11	<p>後鼻韻母：</p> <p>ang、eng、 ing、ong、 iang、iong、 ueng、uang</p>	<p>1.後鼻韻母的相關知識。</p> <p>2.本課拼音字母的發音。</p> <p>3.思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。</p>	<p>1.學習聲母（已學過的）與後鼻韻母 ang、eng、ing、ong、iang、iong、ueng、uang 的拼讀（含聲調）。</p> <p>2.前鼻韻母和後鼻韻母的辨析。</p>	<p>1.小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。</p> <p>2.查閱教師反饋。</p>

12	y、w、整體認讀音節	<ol style="list-style-type: none"> 1. 整體認讀音節相關知識。 2. y、w 的運用規則。 3. 思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。 	<p>整體認讀音節練習。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小組練習本課拼音字母的發音及拼讀。 2. 查閱教師反饋。
13	聲調練習、兒化韻	<ol style="list-style-type: none"> 1. 變調規則。 2. 兒化韻的相關知識。 3. 思考在自己的母語中是否有與本課拼音發音相同或相似的音。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 聲調組合練習； 2. 變調練習； 3. 兒化韻練習。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小組進行不同聲調組合變調及兒化韻的發音練習。 2. 查閱教師反饋。
14	總複習	<p>總測評</p>	<p>複習 1-13 課的內容。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小組交流學習心得、下一個中文學習階段的規劃。 2. 查閱教師反饋。

二、線上拼音課程的教學設計說明



(一) 課程編排理由

課程的規劃以「拼音拼讀訓練」為核心，因此採用聲母與韻母搭配教學，且可以拚出有意義的音節為基礎進行每課聲韻母的選擇，即以「音節教學法」進行每課教學。這樣既可以強化學生的拼讀技能，也可以加速他們對中文發音的適應。具體的課程編排理由如下：

1. 在聲母的教學安排上，將發音位置相同或相近的音組合在一起教學，以提高教學效率。
2. 在韻母的教學安排上，依循單韻母教學到複韻母教學再到鼻韻母教學的順序：第一課、第二課為單韻母教學；第三課到第五課、第七課到第九課為複韻母教學；第十課、第十一課為鼻韻母教學。每一課的學習會融入已經學習過的拼音字母進行拼讀訓練。在單韻母的教學安排上，由於「b、p」與「a、u、o」、「n、l」與「e、i、ü」在聲韻母的搭配上均可獲得有意義的音節，因此第一課先進行聲母「b、p」與單韻母「a、u、o」的教學，具體的教學依循以下順序：

- (1) 由於「a」音在語言中較普遍、易學習，因此先教學「a」與「b、p」的拼讀，即「ba」、「pa」，讓學生對拼音拼讀形成初步認知；
- (2) 接著教學「u」，讓學生學會拼讀「bu」與「pu」，進一步鞏固拼音拼讀；
- (3) 最後學習「o」，「bo」、「po」的發音實際為「buo」、「puo」，由於學生已知「bu」、「pu」的發音，因此可以較為順利銜接至「buo」、「puo」。



「puo」的發音教學。

第二課進行聲母「n、l」與「e、i、ü」的教學，具體的教學依循以下順序：

- (1) 由於「e」的發音口型在本課的三個單韻母中較容易理解，因此本課先教學「e」與「n、l」的拼讀，即「ne」、「le」；
 - (2) 接著教學「i」，讓學生學會拼讀「ni」與「li」；
 - (3) 最後教學「ü」，由於「ü」對學習者來說較難找到發音位置，因此學會「i」的發音後，就可以通過口型由扁至圓的變化幫助學生找到「ü」的發音位置。
3. 拼音的基礎內容學完後，進行特殊發音的教學，如十二課的整體認讀音節以及十三課的聲調練習及兒化韻的教學。
 4. 課程的中期（第六課）與結束（第十四課）安排複習課程，以鞏固學生的階段性學習成果。

（二）課程各環節說明

1. 課前學生需完成的內容主要有四類：一為觀看教學影片；二為學習拼音字母的發音，包括口型與舌位等細節；三為跟讀練習；四為思考本課拼音字母在其母語中是否有相同或相似的發音，以下將詳述之：
 - (1) 教學影片主要講解拼音中的基本概念，讓學生能夠較為系統性地掌握中文的語音知識，如第一課會讓學生觀看拼音知識概覽的影片，以對拼音能有全面的了解；第二課則會讓學生觀看聲調說明的影片，以對中文的聲調能夠有一定的感知。每個自學影片後都會有配套的練



習題檢視學生的自學情況。

- (2) 拼音字母的發音也以教學影片的形式展示，每個字母發音的說明約為 1 分鐘，包括口型、舌位等細節。學生學完後，需要跟讀、錄製自己的發音後交給教師，教師在上課前反饋給學生。
 - (3) 跟讀訓練分為由簡入難的三個層級：字、詞、句，讓學生從單個字的發音訓練逐漸過渡到語流中的發音。每一個跟讀練習的素材都會選擇有意義的語音片段，輔以圖片、影像，讓跟讀練習變得更有趣。
 - (4) 建構主義強調，學生並非是空著腦袋進入學習情境的，學生的經驗世界具有個體差異性，因此，我們要重視學生的個體經驗對新知的影響。在學習漢語前，學生的母語即為先備經驗，如果學習者無法區辨母語近似音與漢語的細微差別，沒有掌握漢語準確的發音位置，就容易在無意識中將其母語的發音規律運用到漢語發音中。因此，筆者在課前要求學生有意識地思考其母語中是否有與本課拼音字母發音相同或相似的音，通過這樣的方式，讓學習者能夠更清楚漢語拼音字母準確的發音位置，從而減少母語發音負遷移的影響。
2. 在師生線上課堂期間，教師首先會對學生課前自學的內容做一個簡短的練習作為暖身活動，再通過多元的互動活動進行大量的拼音練習，讓學生在課堂上能有密集的發音訓練，教師對學生說得不準確的音及時糾音。建構主義強調讓學生在真實情境的建構知識，因此在活動的設計上，重視拼音學習的情境性和故事性，如增加圖片情境，將拼音的字母形態、發音與有意義的情境相關聯，比如，在教「e」時，可以向學生展示一張鵝在水中的圖片，「鵝」的讀音既呼應了「e」的發音，同時其在水中的



倒影也與「e」相似，這樣可以讓學生在有意義的情境中加深對拼音字母的理解與記憶。

3. 課後的小組練習為 2-3 人一組，教師會給予當日的練習流程、練習題目及各項練習時間，小組練習時需要錄製整個過程，交由教師檢視練習成效。

在下一節中，筆者將選取兩課進行教案設計，並將第一課的內容投入線上課堂實踐，以檢視筆者的課程設計的教學與學習效果。

第二節 教學設計

本節將對第一課（b、p、a、u、o）以及第十三課（聲調練習、兒化韻）進行具體的教學內容設計，並對第一課的內容進行線上教學實踐，根據實際教學結果對教學設計進行反思與改進。

一、第一課「b、p、a、u、o」教案設計

課堂共分為三環節：課前學生自主學習（20 分鐘）、師生線上課堂（20 分鐘）以及課後小組共同學習（10 分鐘），以下將對各環節的教學設計進行具體說明。

（一）課前自學環節教學設計

課前自學環節需要學生在線上課程的前一週內完成，相關檔案將會上傳至 Google Classroom 中。第一課學生需要學習的內容如下：

學 習 任 務	任 務 名 稱	時 間 (分)	具 體 說 明

任務一	觀看影片：拼音知識概覽	10	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生首先需要觀看「拼音知識概覽」的影片，影片包括對漢語聲母、韻母以及聲調的總體說明。 2. 影片看完後，學生需要完成相應的電子學習單，再由教師檢驗學習成果。
任務二	觀看影片：「b、p、a、u、o」的發音	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生需要觀看「b、p、a、u、o」的發音視頻，自行學習這五個拼音字母的口型及發音位置。 2. 學生學完後，需要發送錄音檔案給教師，教師予以反饋及糾音。
任務三	思考：在母語中是否有與本課拼音相同或相似的發音。	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生在思考後需完成學習單，聯繫其背景經驗，填寫母語中與本課拼音字母相同或相似的發音，需要時可以以錄音的形式呈現。 2. 教師需對學生的回答予以反饋。

(二) 在線教學環節教案設計

第一課的在線教學環節建立在學生自學的基礎上，主要分為暖身活動、拼音字母識讀練習、拼音字母拼讀練習以及複習活動，具體教學內容如下：

教學內容	自編	教師	邵琪
教學對象	華語零起點學生	學生人數	6人

教學日期	2022年5月1日	線上教學時間	20分鐘
教學內容	「b、p、a、u、o」的識讀及拼讀	課程類型	線上拼音課
教學重點	1. 了解華語拼音系統； 2. 「b、p、a、u、o」的快速識讀； 3. 學會「ba、pa、bu、pu、bo、po」的拼讀。		
教學目標	領域	具體目標	
	認知領域	1.對華語的拼音系統形成初步認知； 2.了解所學拼音字母的口型、舌位。	
	技能領域	1.能對「b、p、a、u、o」進行快速識讀； 2.能對「ba、pa、bu、pu、bo、po」進行準確拼讀。	
	情感領域	1.激發學生對拼音學習的自主動機； 2.激發學生對中文學習產生持續興趣。	
教學法	情境教學法、暗示教學法、練習法、問答法		
使用教具	ppt、自製圖		
教學平台	ClassIn		
教 學 活 動 與 過 程			
準備活動	1. 製作課堂所需教具； 2. 課前一週測試學生網速及教學平台使用狀況； 3. 課前五分鐘請學生簽到（簽到形式為學生在黑板上寫出或打出自己		

		的姓名)。		
教學內容	時間	教學行為	教學說明	備註
暖身活動	3分鐘	<p>1.利用分發小黑板功能，向學生分別展示一幅小女孩邊唱歌邊拔蘿蔔的圖片（其中小女孩的頭形如字母「a」，嘴巴形如字母「o」，身體形如字母「u」，蘿蔔形如字母「p」，音符形如字母「b」）。</p>  <p>（小黑板及看圖找拼音示意圖）¹⁶⁷</p> <p>2.利用計時器，給學生一分鐘的時間圈出圖片中藏著的拼音字母。</p> <p>3.教師簡要總結學生成果。</p> <p>4.在大黑板上展示圖片，由教師圈出字母，每圈一個，詢問學生：What's this? 學生回答後，教師領讀，學生齊讀。</p>	<p>以學習者為中心，建構圖片情境，有助於加深學生對於拼音字母的印象。</p> <p>通過教師領讀、學生齊讀，喚起學</p>	<p>情境教學法 暗示教學法 問答法</p>

¹⁶⁷教案中所採用的圖片均為教學與研究用途，非商用及營利目的。



		<p>(大黑板示意圖)</p>	<p>生對本課拼音字母的讀音記憶。</p>	
<p>拼音字母識讀練習</p>	<p>4 分鐘</p>	<p>環節一：卡片遊戲</p> <p>1.在 PPT 上展示 10 張卡片，學生輪流任意點擊卡片。每位同學有一次機會。</p> <p>Pick a card and click it</p> <p>2.點擊卡片後即會顯示一個拼音字母，請學生讀該字母，必要時教師予以糾音，並請剩餘同學齊讀該字母。</p> <p>(實際教學效果示意圖)</p>	<p>通過卡片遊戲，讓學生有單獨發音的機會，並得到教師的糾音。</p> <p>通過聽音選音訓練，鍛鍊學生的聽力，進一步</p>	<p>練習法</p> <p>問答法</p> <p>練習法</p>



3. 若有拼音字母未被點出，教師就詢問學生還剩下哪幾個字母沒有出現？請任意學生回答。

加深學生對拼音字母的掌握。

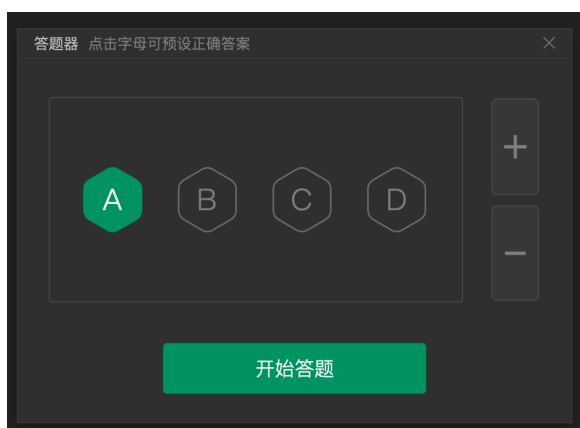
環節二：聽音選音

教師從 b、p、a、u、o 五個音中隨機念一個音，利用答題器功能，給學生四個字母選項，請學生選出正確的字母。共進行三次。

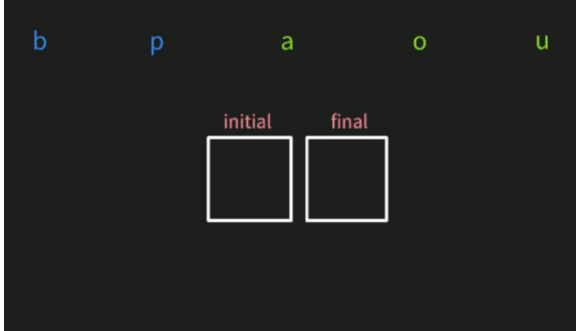
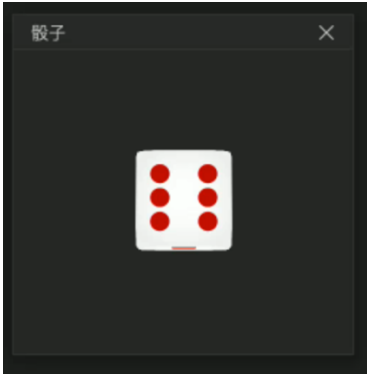

No.2

- A u
- B o
- C a
- D p

(選項示意圖)



(答題器示意圖)

拼 音 字 母 8 分 鐘 拼 讀 練 習		<p>環節一：羅列本課所有拼音與兩個方框，利用拖拽功能，將聲母與韻母分別兩兩組合，放進方框中。</p>  <p style="text-align: center;">（實際教學效果示意圖）</p> <p>環節二：學習 ba</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 展示 ba, 教師範讀，學生齊讀； 2. 學生依次讀 ba，利用「骰子」功能，骰到點數幾就要讀幾次。  <p style="text-align: center;">（骰子示意圖）</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 展示數字 8 和 bā，教師領讀 bā，學生跟讀。 	<p>通過教師範讀、學生齊讀和學生單獨讀，給學生多次開口機會。</p> <p>建構學習情境，進行有意義的語音學習。</p> <p>通過範讀、齊讀和單獨讀，建構學習情境，進行有意</p>	<p style="text-align: center;">  </p> <p>本課為第一課，不強調聲調學習，教師可以簡要指出聲調符號，領讀即可。</p> <p>練習法</p> <p>情境教學法</p> <p>練習法</p>
---	--	--	--	--

	<p>bā 8</p> <p>4. 展示「女孩拔蘿蔔」的圖片和 bá，教師領讀 bá，學生跟讀。</p> <p>bá </p> <p>環節三：學習 pa</p> <p>1. 展示 pa, 教師範讀，學生齊讀；</p> <p>2. 學生依次讀 pa，利用「骰子」功能，骰到點數幾就要讀幾次。</p> <p>3. 展示「一個人正趴著」的圖片和 pā，教師領讀 pā，學生跟讀。</p> <p>pā </p> <p>4. 展示「爬山」的圖片和 pá，教師領讀 pá，學生跟讀。</p>	義的語音學 習。	 <p>情境教學 法</p> <p>練習法</p> <p>情境教學 法</p> <p>以學習者為 中心，建構 學習情境。</p> <p>練習法</p>
--	---	-------------	--



pá



環節四：學習 bu

1. 展示 bu, 教師範讀，學生齊讀；
2. 學生依次讀 bu，利用「骰子」功能，
 骰到點數幾就要讀幾次。
3. 展示「補衣服」的圖片和 bǔ，教師領
 讀 bǔ，學生跟讀。

bǔ



4. 展示「拒絕」的圖片和 bù，教師領讀
 bù，學生跟讀。

bù



環節五：pu

1. 展示 pu, 教師範讀，學生齊讀；
2. 學生依次讀 pu，利用「骰子」功能，

建構學習情
境，進行有意
義的語音學
習。

練習法

情境教學
法

練習法

情境教學
法



骰到點數幾就要讀幾次。

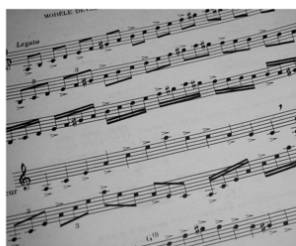
3. 展示「小貓撲老鼠」的圖片和 pū，教師領讀 pū，學生跟讀。

pū



4. 展示「樂譜」的圖片和 pǔ，教師領讀 pǔ，學生跟讀。

pǔ



環節六：學習 bo 和 po

1. 展示 bo 和 po，向學生說明 bo 和 po 的讀音實際是「buo」和「puo」，教師領讀，學生跟讀。
2. 學生依次讀 bo，利用「骰子」功能，骰到點數幾就要讀幾次。
3. 展示「剝殼」的圖片和 bō，教師領讀 bō，學生跟讀。

以學習者為
中心，建構
學習情境。

練習法

情境教學
法



bō



4. 展示「伯伯」的圖片和 bō，教師領讀 bō，學生跟讀。

bó




5. 學生依次讀 po，利用「骰子」功能，骰到點數幾就要讀幾次。
6. 展示「潑水」的圖片和 pō，教師領讀 pō，學生跟讀。

pō



7. 展示「老婆婆」的圖片和 pō，教師領讀 pō，學生跟讀。



		<p>pó</p> 		
<p>複 習 活 動</p>	<p>5 分 鐘</p>	<p>環節一：複習本課拼音</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師先羅列本課學習的 ba、pa、bo、po、bu、pu，帶領學生讀一遍。 2. 教師從黑板上羅列的 ba、pa、bo、po、bu、pu 六個拼音中隨機圈出一個音，利用搶答功能，讓學生回答它的發音，單個學生回答後，請全部學生齊讀。共進行六次。 <div data-bbox="379 1234 962 1547" style="border: 2px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>ba pa bo</p> <p>po bu pu</p> </div> <p>(實際教學效果示意圖)</p> <p>環節二：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師羅列在「拼音字母拼讀練習」中出現的所有圖片，帶領學生讀一遍。 	<p>搭建鷹架，循序漸進帶領學生複習，為學生夯實基礎。</p> <p>用圖片情境複習，讓學生連結拼音與其對應的意義，加深印象。</p>	<p>練習法</p> <p>練習法</p>

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  <p>8</p> <p><u>bā</u> <u>bá</u> <u>pā</u> <u>pá</u> <u>bǔ</u> <u>bù</u></p> <p><u>pū</u> <u>pǔ</u> <u>bō</u> <u>bó</u> <u>pō</u> <u>pó</u></p> </div> <p style="text-align: center;">(實際教學效果示意圖)</p> <p>2. 隨機展示圖片，並利用答題功能，請學生在四個選項中選出正確的拼音，教師揭曉正確答案後，請學生齊讀一次。共設計五題。</p>	
--	---	---

(三) 課後小組練習具體教學設計

課後小組練習環節在在線課程完成後的一週內進行，由教師按照學生的國籍、興趣等背景資料兩兩分組，組員協調好練習時間後，通過 ClassIn 中的臨時教室(臨時教室的時長為 15 分鐘)完成教師佈置的小組任務。練習過程需全程錄影，以利教師後續查看學生的學習狀況。學生需要練習的內容如下：

學習 任務	任務 名稱	時間 (分)	具體說明
任務一	你寫 我讀	3	一位學生在黑板上任意寫出本課的拼音字母或拼音，請另一位同學回答。每位同學分別寫 5 個。
任務二	卡片 遊戲	4	在 PPT 上展示 10 張卡片，每張卡片後為一幅在課堂上出現過的拼音圖片，圖片後

			為正確答案。每位學生輪流點一次，點擊卡片後，學生可以討論答案，在黑板上寫下最終答案後，再次點擊圖片，查看正確答案。
任務三	查看教師反饋	3	教師在觀看小組學習的錄製影片後，需對學生的表現及錯誤發音予以反饋，學生需認真查閱教師評價，對自己的錯誤發音予以改正。

二、第十三課「聲調練習、兒化韻」的教學

課堂共分為三環節：課前學生自主學習（20 分鐘）、師生線上課堂（20 分鐘）以及課後小組共同學習（10 分鐘），以下將對各環節的教學設計進行具體說明。

（一）課前自學環節教學設計

課前自學環節需要學生在線上課程的前一週內完成，相關檔案將會上傳至 Google Classroom 中。第十三課學生需要學習的內容如下：

學習任務	任務名稱	時間（分）	具體說明
任務一	觀看影片：拼音變調規則	10	<ol style="list-style-type: none"> 學生觀看「拼音變調規則」的影片，影片包括「三聲變調」規則。 影片看完後，學生完成相應的電子學習單，再由教師檢驗學習成果。

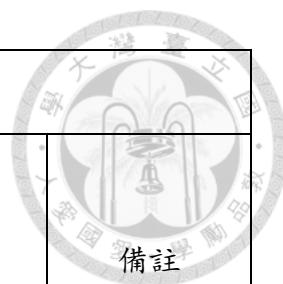
			3. 由於中文聲調自學較為困難，因此在面對面的線上課堂中會加強訓練。
任務二	觀看影片：兒化韻的說明	5	1. 學生觀看「兒化韻的說明」影片，自行學習兒化韻的相關知識，並練習常用兒化韻詞語的發音。 2. 學生學完後，發送錄音檔案給教師，教師予以反饋及糾音。
任務三	思考：在自己的母語中是否有變調情形及與兒化韻相同或相似的發音	5	1. 學生在思考後需完成學習單，填寫母語中存在的變調情形及與兒化韻相同或相似的發音，需要時可以以錄音的形式呈現。 2. 教師需對學生的回答予以反饋。

(二) 在線教學環節教案設計

第十三課的在線教學環節建立在學生自學的基礎上，主要分為暖身活動、變調練習、兒化韻練習及複習活動，具體教學內容如下：

教學內容	自編	教師	邵琪
教學對象	華語零起點學生	學生人數	6人

教學日期	2022年5月29日	線上教學時間	20分鐘
教學內容	聲調及兒化韻的練習	課程類型	線上拼音課
教學重點	1. 了解變調規則； 2. 熟練識讀以拼音形式出現的二字詞語； 3. 學會常用的兒化韻詞語。		
教學目標	領域	具體目標	
	認知領域	1.對拼音的變調規則形成初步認識； 2.了解常用的兒化韻詞語。	
	技能領域	1.掌握三聲變調規則。 2.能對以拼音形式出現的二字詞語進行快速識讀； 3.能準確發出兒化韻。	
	情感領域	1.激發學生對拼音學習的自主動機； 2.激發學生對中文學習產生持續興趣。	
教學法	情境教學法、暗示教學法、練習法、問答法		
使用教具	PPT、自製圖		
教學平台	ClassIn		
教 學 活 動 與 過 程			
準備活動	1. 製作課堂所需教具； 2. 課前五分鐘請學生簽到（簽到形式為學生在黑板上寫出或打出自		



		己的姓名)。		
教學內容	時間	教學行為	教學說明	備註
暖身活動	4分鐘	<p>環節一：卡片遊戲</p> <p>學生依次點擊紅(聲母卡片)、黃(韻母卡片)、藍(聲調卡片)三種顏色的卡片，並將它們組合在一起拼讀出來，每位學生輪流進行一次；</p> <p>環節二：情境拼讀</p> <p>1.展示「小貓起床」的圖片及 qǐ chuáng，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>2.展示「小貓出門」的圖片及 chū mén，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>3.展示「小貓釣魚」的圖片及 diào yú，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>4.展示「小貓回家」的圖片及 huí jiā，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p>	<p>通過卡片遊戲，用趣味的方式讓學生練習拼讀。</p> <p>通過具有故事性的圖片建構學習情境，進行有意義的語音學習，並自然過渡至下一環節的「三聲變調」。</p>	<p>練習法</p> <p>情境教學法</p>



		<p>5. 展示「小貓吃飯」的圖片及 chī fàn，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>6. 展示「小貓睡覺」的圖片及 shuì jiào，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p>		
<p>三 聲 變 調 練 習</p>	<p>8 分 鐘</p>	<p>環節一：講解「三聲變調」規則</p> <p>1.詢問學生小貓忘了做什麼？展示「小貓洗碗」的圖片及 xǐ wǎn，詢問學生應該怎麼讀？利用答題器功能，請學生選出正確的讀法。</p> <p>2.公布正確答案 xǐ wǎn，請同學跟讀。詢問學生為什麼要這樣讀？請一位學生講解「三聲變調」的規則，即當兩個三聲連在一起，第一個三聲需要變成第二聲。教師對學生的回答進行總結，並強調在書寫時仍然要寫成 xǐ wǎn。</p> <p>環節二：「三聲變調」快速練習</p> <p>1.教師在屏幕上依次顯示 nǐ hǎo、lǐ xiǎng、hǎi shuǐ、yǔ sǎn、yǒng gǎn、yǎn jiǎng、shuǐ guǒ、huǒ zhǒng、yǒng</p>	<p>以提問不斷搭建鷹架，檢視學生對「三聲變調」規則的掌握情況。</p> <p>由於學生在拼音學習階段僅涉及詞語拼讀，因此此處的「三聲變調」僅涉及兩個三聲連在一起的情形。</p>	<p>問答法</p> <p>問答法</p> <p>練習法</p>

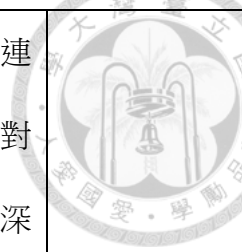
	<p>yuǎn、kě yǐ，並開啟搶答功能，請學生快速搶答練習三聲變調。</p> <p>環節三：「三聲變調」情境練習</p> <p>1.展示「小貓捉老鼠」的圖片及 bēn lǐng，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>2.展示「領導」的圖片及 lǐng dǎo，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>3.展示「導演」的圖片及 dǎo yǎn，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>4.展示「用手指著眼角」的圖片及 yǎn jiǎo，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>5.展示「腳趾」的圖片及 jiǎo zhǐ，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p> <p>6.展示「路標」的圖片及 zhì yǐn，請一位學生拼讀，學生拼讀後，請全體學生齊讀；</p>	<p>通過搶答練習，讓學生在實際應用中強化對「三聲變調」規則的認知。</p> <p>通過圖片建構學習情境，進行有意義的語音學習。</p> <p>通過學生單獨拼讀來糾正發音，並通過齊讀增加學生的練習次數。</p>	 <p>情境教學法</p> <p>情境教學法</p> <p>情境教學法</p> <p>情境教學法</p>
--	---	---	---



		<p>7.將上述呈現的拼音 (běn lǐng、líng dǎo、dǎo yǎn、yǎn jiǎo、jiǎo zhǐ、zhǐ yǐn) 放在一起連讀，老師先行範讀，再請 2-3 位同學來挑戰連讀。</p>	<p>將學習過的拼音組合重複出現，加深學生的印象；將以上拼音串連在一起，進一步鍛鍊學生的發音能力。</p>	<p>練習法</p>
<p>兒 化 韻 拼 讀 練 習</p>	<p>5 分 鐘</p>	<p>環節一：練習 er 的發音</p> <p>1. 由老師先進行無聲調 er 的範讀，再由學生依次讀，必要時老師進行糾音。</p> <p>2. 在屏幕上依次展示 ér、ěr、èr，並隨機點學生讀，必要時老師進行糾音，再由全班齊讀。</p> <p>環節二：練習常用的兒化韻詞語</p> <p>1.展示「小貓空蕩蕩的床」的圖片與 nǎr，告訴學生 nǎr 是 nǎ ér 的簡寫，並相當於 where 的意思。接著，老師先範讀，再請學生齊讀 nǎr，並隨機點兩名學生學生單獨讀，必要時老師進行糾音。</p>	<p>先教學生發准 er 的音，為兒化韻的學習打下基礎。</p> <p>連結暖身環節，繼續故事性的圖片情境建構，進行有意義的語音學習並加深學生的印象。</p>	<p>練習法</p> <p>情境教學法</p> <p>情境教學法</p>



		<p>2.展示「小貓跑步」的圖片與 zhèr，告訴學生 zhèr 是 zhè ér 的簡寫，並相當於 here 的意思。接著，老師先範讀，再請學生齊讀 zhèr，並隨機點兩名學生學生單獨讀，必要時老師進行糾音。</p> <p>3.展示「小貓跑遠」的圖片與 nàr，告訴學生 nàr 是 nà ér 的簡寫，並相當於 there 的意思。接著，老師先範讀，再請學生齊讀 nàr，並隨機點兩名學生學生單獨讀，必要時老師進行糾音。</p>	<p>通過教師範讀、學生齊讀和學生單獨讀，給學生多次開口機會。</p>	
<p>複習活動</p>	<p>3 分 鐘</p>	<p>環節一：複習三聲變調</p> <p>1.教師先羅列「三聲變調」教學中出現的拼音詞語，帶領學生讀一遍。</p> <p>2.教師從黑板上羅列的拼音詞語中隨機圈出一個音，利用搶答功能，讓學生回答它的發音，單個學生回答後，請全部學生齊讀。共進行六次。</p> <p>環節二：複習兒化韻</p> <p>3. 教師羅列在「兒化韻練習」中出現的所有圖片，帶領學生讀一</p>	<p>重複練習「三聲變調」，為學生鞏固「三聲變調」的規則。</p> <p>以學習者為中心，用圖片情境</p>	<p>練習法</p> <p>情境教學法</p>

	遍。	複習，讓學生連結拼音與其對應的意義，加深印象。	
	4. 隨機展示圖片，並利用答題功能，請學生在三個選項中選出正確的拼音，教師揭曉正確答案後，請學生齊讀一次。共設計三題。		

(三) 課後小組練習具體教學設計

課後小組練習環節在在線課程完成後的一週內進行，由教師按照學生的國籍、興趣等背景資料兩兩分組，組員協調好練習時間後，通過 ClassIn 中的臨時教室（臨時教室的時長為 15 分鐘）完成教師佈置的小組任務。練習過程需全程錄影，以利教師後續查看學生的學習狀況。學生需要練習的內容如下：

學習任務	任務名稱	時間(分)	具體說明
任務一	三聲變調練習	4	在 PPT 上展示 6 張卡片，每張卡片後為在課堂上出現需要「三聲變調」的詞語，每位學生輪流點一次，點擊卡片後，學生讀出相應的發音，再點擊播放老師的發音，核對發音是否正確。
任務二	兒化韻練習	3	在 PPT 上打亂順序展示課堂中出現的兒化韻相關圖片，請學生討論對應的拼音，在黑板上寫下後，點擊圖片查看正確答

			案，再點擊播放老師的發音，進行跟讀模仿。
任務三	查看教師反饋	3	教師在觀看小組學習的錄製影片後，需對學生的表現及錯誤發音予以反饋，學生需認真查閱教師評價，對自己的錯誤發音予以改正。

三、第一課「b、p、a、u、o」的教學實踐與反思

本文對第一課進行了實際教學，以檢驗教學設計是否合理、教學成效是否符合預期。課程於 2022 年 6 月進行，其中 6 月 2 日至 6 月 4 日為學生課前自學階段，6 月 5 日進行了線上課程，6 月 6 日至 6 月 8 日為學生的課後小組學習階段。

(一) 教學對象

本次教學的學生為網上招募，共五人，均為中文零基礎成年學生，學生資訊詳見下表：

表 18 參課學生資訊

學生編號	年齡	國籍	中文程度	學習動機
1	26 歲	印度	零基礎	喜歡中文。
2	21 歲	阿聯酋	零基礎	希望和中國朋友流利交流。
3	25 歲	印度	零基礎	喜歡學習語言；希望不用字幕也能看懂中文電視劇。
4	34 歲	菲律賓	零基礎	受到中文歌手的鼓舞。
5	19 歲	摩洛哥	零基礎	想要學習新語言。



從學生的國籍來看，五位學生主要來自印歐語系、閃含語系的國家，學生間的母語普遍有較大區別，且所說的語言沒有聲調，只有輕重音的變化，因此在教學時要特別留意學生的聲調是否準確，同時也要注意每一位學生因母語負遷移而導致的發音錯誤。

從學生的學習動機來看，五位學生的學習動機多元，均有較強的學習中文的動機，其中有兩位是受到中文電視劇、音樂的影響，從中也能看出近年來隨著中文流行文化的輸出，越來越多的外國人對中文產生興趣，這也啟發我們在教學時可以融入更多的中文流行文化，以此增強學生的學習動機。

(二) 教學過程

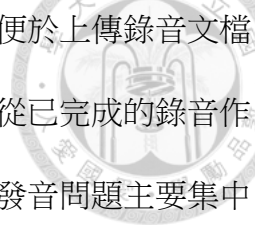
教學過程共分為課前、課中和課後三階段，其中課前與課後任務需在 Google Classroom 中完成，線上課程在 ClassIn 中進行。

1. 第一階段：課前

課前學生需完成三份自學任務：一為觀看「拼音知識總覽」影片並完成相應練習；二為觀看本課拼音字母教學視頻並錄音；三為思考在自己的母語中是否有與本課字母相似的發音，如有，可以以錄音方式與教師分享。

自學任務一學生的完成率為 100%，其中 1 人為 100 分，4 人為 90 分，可見學生的自學成效很高，並且通過練習可以形成對拼音的總體認知。

自學任務二學生的完成率為 60%，筆者認為完成率偏低的原因之一在於 Google Classroom 無法直接上傳音頻文檔，儘管筆者在描述欄中提醒學生可以通過郵件或 ClassIn 的語音功能傳送，但有的學生可能沒有注意到這一點，因此未完成錄

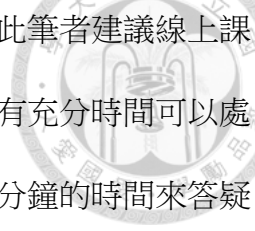


音作業。筆者認為在之後的課程中，需要找一個可以直接錄音或便於上傳錄音文檔的平台，便於學生完成作業，或是加強對學生錄音作業的提醒。從已完成的錄音作業來看，學生通過自學視頻基本能夠掌握拼音字母的正確發音，發音問題主要集中在 b 與 p 中，學生在發音時容易將 p 讀成重輔音，這反映出學生難以區分清重輔音、送氣與不送氣音，因此在教學設計上需要特別注意這部分的教學，並加強學生的發音訓練。

自學任務三有來自印度和阿聯酋的同學和我分享了她們母語中與「b、p、a、o、e」相似的發音，其中阿聯酋的同學認為在她的母語中有與這本課拼音字母相同的發音，但筆者對比發音口型圖發現，她所提到的字母的發音位置、口型或舌位與本課所學拼音有很大的不同，如拼音中的 a 與阿拉伯語中的^ا相比，開口度要更大一些；印度的同學則將其母語中相似的音錄音給筆者，筆者在對比她的拼音錄音後發現，她的拼音發音受到了母語發音的影響，一來是將送氣音 p 的發音與其母語中不送氣的音對應，再來是發 o 時開口度偏小，與其母語中的對應音一致。筆者認為，這一項訓練能夠喚起學生的先備經驗，在一定程度上意識到母語發音與中文發音相同或相似之處，但是學生對發音的感知不一定是準確的，因此需要教師對比辨音，這也有利於找到學生因母語遷移導致的發音偏誤。

2. 第二階段：線上課堂

在課前，筆者與每位學習者在 ClassIn 中都進行了一對一的設備及網路測試，確保每位同學的設備及網路都可以正常使用，然而在課堂上有一位同學在開課後能看見畫面，但卻聽不見老師與同學的聲音，學生花了約 10 分鐘的時間更換設備並找到網路更順暢的位置，最終才順利參與了課程。筆者認為，網路的不確定因素



較多，即使課前測試過，課堂上也難以避免網路問題的發生，因此筆者建議線上課程教師與學生可提前 10 分鐘左右進入教室，若出現類似問題也有充分時間可以處理，以免耽誤課堂的正常上課時間。同時教師也可以利用這 10 分鐘的時間來答疑或是播放一些有意義的中文影片、音樂等。

由於拼音課程需要大量的開口訓練，因此筆者在課程設計上穿插了教師範讀、學生集體跟讀和學生單獨讀等環節，其中學生單獨讀取得了良好成效，能夠清楚聽見學生的發音，但是學生集體跟讀環節由於同學們的網路速度不一，因此在發音時稍顯混亂，也很難聽清楚學生的發音是否準確。同時，為了讓學生的跟讀更及時、順暢，筆者選擇全程不關閉他們的麥克風，然而因有一位同學臨時有事必須出門，因此在車上上課，路上的嘈雜聲音難免干擾了課堂氛圍。綜上，筆者認為線上課堂減少齊讀環節、多設置學生單獨讀的環節對學生的發音訓練會更有效，在學生不發言時將麥克風關閉，能夠收穫更安靜、有效率的課堂。

具體的教學內容按照筆者的教學設計進行，總體而言環節設計過多，20 分鐘內無法進行全部內容，因此筆者在實際教學中及時調整了各個環節的內容，最終較為圓滿地完成了本課學習。以下將評述課堂的實際教學狀況。

在暖身環節中，筆者展示了一張「拼音字母情境圖」¹⁶⁸，請學生找出圖片中隱藏的拼音字母，但是由於學生對課前學習的拼音字母已經有些淡忘，沒能很快地對圖片中隱藏的字母有所反應，因此筆者認為在暖身環節應該先對課前所學內容進

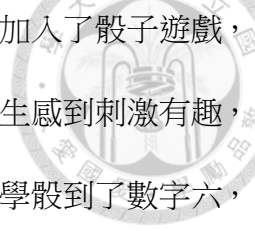
¹⁶⁸即教案中提及的小女孩邊唱歌邊拔蘿蔔的圖片（其中小女孩的頭形如字母「a」，嘴巴形如字母「o」，身體形如字母「u」，蘿蔔形如字母「p」，音符形如字母「b」）。

行簡短的複習，並在圖片旁標註本課拼音字母，以喚起學生的先備經驗，讓學生能夠輕鬆、順利地開啟本課學習。



在拼音字母識讀練習環節中，卡片遊戲環節能夠很好地吸引學生的注意力，同時活躍課堂氛圍，比如有位同學擔心卡片背後的字母不會讀，因而在點選卡片時露出有些緊張的神色，其他同學看到紛紛會心一笑。儘管這位同學的確讀錯了選中的拼音字母（p），但經過糾正，相信這位同學會對字母 p 的發音留下深刻印象。另外通過卡片遊戲，筆者能夠仔細聽到每位同學的發音，因此也能一一予以糾正。在這個環節中，筆者發現學生的發音時總體還是不夠熟練，因此筆者將之後的「聽音辨音」環節改為帶領學生複習本課拼音字母讀音作為鞏固。

在拼音拼讀環節，筆者在 PPT 中製作了結合拼音及其對應圖片的拼音卡片，學生因所發出的音能夠代表漢語中的實際意義而顯得尤其興奮與投入，筆者在介紹圖片時也會融入一些情境或文化，比如在教學「bo」時，筆者顯示了一幅男士卡通圖像，並且向大家介紹這是「My father's elder brother」，很多學生看到後都覺得很好笑，我也向大家說明了在中文語境中，爸爸的兄弟姐妹和媽媽的兄弟姐妹都有不同的稱呼，這也讓學生們覺得很新鮮。不過，筆者在拼音卡片中選擇的個別圖片由於包含元素過多，讓學生難以快速而準確地建立起音義連結，如「pa」對應的圖片是爸爸和兒子趴在地板上一一起看書，可聯想的語義較多，因此學生在看到這張圖片時，未能直接將其與「趴」對應，需要筆者加上英文說明後才能完全明瞭。因此，筆者認為在使用拼音卡片進行情境教學時，卡片中使用的圖片需要經過更細心地篩選或是自行創作，使其不具歧義，讓學習者可以不通過中介語便能自主建構音義連結。



在最後的複習環節，筆者先展示了本課所學的全部拼音，並加入了骰子遊戲，學生骰到幾，就要將筆者圈出的拼音字母讀幾遍，這個遊戲讓學生感到刺激有趣，也讓課堂氣氛更加活躍，同學們紛紛自告奮勇來挑戰，其中有同學骰到了數字六，大家都開懷大笑。同時，同學們也在重複讀、重複聽中加深了對拼音讀音的印象。最後，由於時間的關係，筆者將本課學過的拼音卡片都列舉在屏幕上，帶領學生讀過兩遍後，結束了本次線上課堂教學。筆者在反思後認為在課堂的最後應設置拼音檢測環節，以檢驗學生本課的學習成果是否符合預期，如此才能及時在小組學習或下一課的學習中調整學習內容，幫助學生更紮實地打下拼音基礎。

綜上所述，筆者認為教學成效不足之處主要在於暖身環節未能對學生自學內容進行複習，在最後複習環節未能對學生的學習成果進行檢測，可能導致學生對本課學習不夠紮實；本課成效較好的環節為「卡片遊戲」、「拼音卡片」及「骰子遊戲」，三者不僅製作簡單、操作容易，同時也在課堂中取得了很好的互動效果，讓拼音學習變得生動有趣。

3. 第三階段：小組學習

小組學習由學生們在課後自由約時間完成，學習內容由筆者準備，主要是通過「你寫我讀」和「卡片遊戲」的形式讓學生對課堂所學拼音知識進行複習。在觀看學生錄製的小組學習影片時，筆者發現學生雖是初識，但是通過遊戲的形式很快就能自在、融洽地共同學習。同時，學生還自發地進行了計分比賽，比拼誰回答正確的次數更多，也讓學習氛圍更活躍。

不過，一名學生對「p」和「o」的發音不夠準確，但同學之間難以互相糾正，這樣會讓訓練發音的效果大打折扣。因此筆者認為，小組學習時的學習材料需要再



加上教師對每個音的錄音，這樣能夠方便學生在讀完拼音後檢驗自己的發音是否準確。同時，教師在看完學生的小組學習影片後，需要單獨告知學生的發音問題，讓學生能夠及時改正，以免對後續的學習產生不良影響。

(三) 學生反饋

在課後，筆者請學生填寫了課程評量表，從反饋來看，大家普遍同意「課前自學+線上課程+課後小組學習」的學習模式是有效的。關於課程最有趣的部分，有同學提到了骰子遊戲和拼音卡片；關於課程最難的部分，可能由於本課為第一課，總體較為容易，因此同學們都覺得沒有特別困難之處。

(四) 第一課「b、p、a、u、o」教案的重新設計

在汲取了實際教學經驗後，筆者對第一課「b、p、a、u、o」的教學流程與實施方式進行了重新修正。

1. 課前自學環節

學 習 任 務	任 務 名 稱	時 間 (分)	具 體 說 明
任 務 一	觀看影片：拼音知識概覽	10	1. 學生觀看「拼音知識概覽」的影片，影片包括對漢語聲母、韻母以及聲調的總體說明。 2. 影片看完後，學生完成相應的電子學習單，再由教師檢驗學習成果。

任務二	觀看影片： 「b、p、a、u、o」的發音	5	<p>1. 學生觀看「b、p、a、u、o」的發音視頻，自行學習這五個拼音字母的口型及發音位置。</p> <p>2. 學生學完後，發送錄音檔案給教師，教師予以反饋及糾音（若學生遲遲未交，教師需加強提醒）。</p>
任務三	思考：在母語中是否有與本課拼音相同或相似的發音。	5	學生在思考後需完成學習單，填寫母語中與本課拼音字母相同或相似的發音，需要時可以以錄音的形式呈現（教師需對比辨音，判斷學生的母語發音與拼音發音的相異之處）。

2. 在線教學環節教案設計

教學內容	自編	教師	邵琪
教學對象	華語零起點學生	學生人數	5人
教學日期	2022年5月1日	線上教學時間	20分鐘
教學內容	「b、p、a、u、o」的識讀及拼讀	課程類型	線上拼音課
教學重點	<p>1. 了解華語拼音系統；</p> <p>2. 「b、p、a、u、o」的快速識讀；</p> <p>3. 學會「ba、pa、bu、pu、bo、po」的拼讀。</p>		

教學目標	領域	具體目標		
	認知領域	1.對華語的拼音系統形成初步認知； 2.了解所學拼音字母的口型、舌位。		
	技能領域	1.能對「b、p、a、u、o」進行快速識讀； 2.能對「ba、pa、bu、pu、bo、po」進行準確拼讀。		
	情感領域	1.激發學生對拼音學習的自主動機； 2.激發學生對中文學習產生持續興趣。		
教學法	情境教學法、暗示教學法、練習法、問答法			
使用教具	PPT、自製圖			
教學平台	ClassIn			
教 學 活 動 與 過 程				
準備活動	1. 製作課堂所需教具； 2. 課前一週測試學生網速及教學平台使用狀況； 3. 課前五分鐘請學生簽到（簽到形式為學生在黑板上寫出或打出自己的姓名）。			
教學內容	時間	教學行為	教學說明	備註
暖身	4	1. 複習學生自學內容； 2. 利用分發小黑板功能，向學生分	建構圖片情境， 有助於加深學	情境教學法 暗示教學法



活動	分鐘	別展示一幅小女孩邊唱歌邊拔蘿蔔的圖片，將五個拼音字母放在圖片旁邊，作為提醒。	生對於拼音字母的印象。	問答法
拼音字母識讀練習	4分鐘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 通過卡片遊戲，請學生讀出卡片背後隱藏的字母，必要時教師予以糾音。 2. 若學生讀音不夠熟練，則帶領學生複習本課拼音字母讀音作為鞏固；若學生掌握情況良好，則通過「聽音辨音」來檢驗。 	通過卡片遊戲，讓學生有單獨發音的機會，並得到教師的糾音。	練習法
拼音字母拼讀練習	8分鐘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 通過拼音卡片學習「ba、pa、bu、pu、bo、po」的拼音拼讀。 2. 在教學時融入真實情境。 	範讀、單獨讀，給學生多次開口機會，建構學習情境，進行有意義的語音學習。	本課為課程第一課，不強調聲調學習，因此教師可以簡要指出聲調符號，學生只需跟讀教師的發音即可。

複 習 活 動	6 分 鐘	1. 教師從黑板上羅列的 ba、pa、bo、po、bu、pu 六個拼音中隨機圈出一個音，利用骰子功能，讓學生讀音，骰到幾就要讀幾次。	拼音複習，為學生夯實基礎。	練習法
		2. 利用答題功能，請學生在四個選項中選出教師所發的拼音，共設計五題。	拼音測驗，檢驗學生學習成效。	

3. 課後小組練習具體教學設計

學習 任務	任務 名稱	時間 (分)	具體說明
任務一	自主 測驗	3	1. 一位學生在黑板上任意寫出本課的拼音字母或拼音，請另一位同學回答。每位同學分別寫 5 個。 2. 請學生在發音後聆聽老師的錄音。
任務二	卡片 遊戲	4	1. 在 PPT 上展示 10 張卡片，每張卡片後為一幅在課堂上出現過的拼音圖片，圖片後為正確答案。每位學生輪流點一次，點擊卡片後，學生可以討論答案，在黑板上寫下最終答案後，再次點擊圖片，查看正確答案。 2. 請學生在發音後聆聽老師的錄音。

<p>任務三</p>	<p>查看教師 反饋</p>	<p>3</p>	<p>教師在觀看小組學習的錄製影片後，需對學生的表現及錯誤發音予以反饋，學生需認真查閱教師評價，對自己的錯誤發音予以改正。</p>
------------	--------------------	----------	---

第三節 教學理念

在線上展開需要大量口說互動且需要細緻糾音的拼音課程對師生雙方而言皆非易事。面對不同母語背景、不同生活經驗的學生，每一次教學所遇到的問題、學生的學習情況或許不同，但若教學理念一以貫之，則所收穫到的教學成效理應能達到相似的程度。

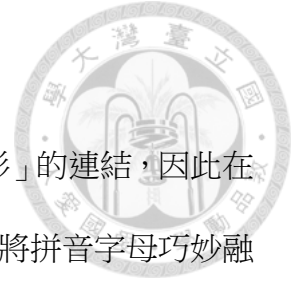
在教學實踐並對教學設計予以改進後，筆者認為以建構主義為核心、以課堂互動為重點的線上拼音課程可以讓師生雙方愉悅地享受課堂，並取得良好的教學效果。以下將從拼音教學與線上教學兩個角度歸納本文所採用的教學理念。

一、拼音教學理念

(一) 結合母語者拼音教學的有益經驗

儘管母語者拼音教學的對象多為學齡兒童，而華語拼音教學的對象多為成人，但兩者在學習過程中具有相似之處，如兩者對拼音知識的學習皆處於零基礎階段，且對拼音發音的習得多通過模仿教師發音，因此筆者認為，針對華語學習者的拼音教學可以借鑑母語者拼音教學的有益經驗，根據相關文獻中研究者的教學實踐¹⁶⁹，筆者在教學設計中融入以下兩個面向。

¹⁶⁹詳見本文第二章第四節所整理的「拼音教學的創新方法」。



(1) 建立情境，化抽象為具體

拼音教學的重點之一是幫助學生建立起「音與形」的連結，因此在教學拼音字母時，可以建立具有直觀性的圖片情境，將拼音字母巧妙融入到圖片中，如女孩的嘴巴像「o」的形狀，正在「o、o、o」得唱著歌。通過這樣的方式，讓學生對拼音字母形態與發音連結的記憶更為深刻。

(2) 巧用遊戲，寓教於樂

對發音的重複操練是拼音學習中繞不過的一關，此外，還需要識記一些特殊的發音規則，如此種種都會造成在學習過程中的枯燥之感，而用簡單易操作的遊戲串連起拼音課堂，不僅可以讓課堂氣氛熱烈歡快，也可以讓學生在完成遊戲任務的過程中自然地使用拼音，發現拼音學習的樂趣。

(二) 結合華語拼音教學的有益經驗

華語拼音教學儘管有其特殊難點，但在教學實踐中，已有不少研究者總結出了有益經驗，取得了良好的教學成效¹⁷⁰，筆者在教學設計中融入以下三個面向。

(1) 以音節教學法作為切入點

「拼音」，顧名思義，是將單個的聲母與韻母拼合起來，形成有意義的音節，而音節正是漢語的基本語音感知單位，因此筆者贊同「音節教學法」。在課程設計時，筆者將音節的拼讀訓練貫穿始終，每一課選擇的聲母與韻母皆可搭配拼讀，並在教學時將當堂課中有意義的所有

¹⁷⁰詳見本文第二章第四節所整理的「華語拼音教學原則」與「華語拼音教學的方法」。



音節列出，依次進行教學，讓學生能夠習慣中文的拼讀方式並觸類旁通，之後若遇到未學習過的音節也能自主拼出。

(2) 通過對比發音掌握發音細節

學生在學習中的主要難點主要在於母語發音習慣的影響，比如大部分語言的發音系統都存在清濁對立現象，但漢語的輔音主要以清音為主，且分為送氣音與不送氣音，但學生仍習慣用清濁音來發音，這就導致學生很讀准如「b」、「p」一類送氣與不送氣相對立的音，這就需要在教學時特別安排對比發音的環節。另外，也可以讓學生思考在其母語中是否存在與所學拼音字母相似的發音，將其潛意識中的發音習慣顯性化，再通過教師的對比與判斷，幫助學生找到正確的發音位置。

(3) 使用拼音卡片建立音義連結

拼音卡片由拼音與其對應的圖片兩大部分組成，清楚明瞭地展示了拼音與其所對應的語意，能夠幫助學生快速建立音義連結。同時，電子拼音卡片製作簡便，還可以循環使用，是一種效率高、效果好的教具。

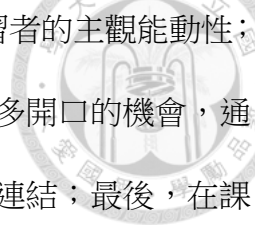
二、線上教學理念

(一) 以建構主義理論為核心指導原則

本文以建構主義理論為核心指導原則，在設計課程時始終考量學習者的中心地位，並重視連結學生的背景經驗，在教學中融入真實情境，以下將具體說明：

(1) 以學習者為中心

首先，筆者在課程規劃中設置了課前自學環節，將側重於講解說明、互動性較低的部分製作成簡短的教学影片，讓學生自主觀看以掌握拼音



相關知識及學習拼音字母的發音，即是有效發揮了學習者的主觀能動性；其次，在線上課堂中也設置了多元互動環節，給學生多開口的機會，通過引導性的提問，讓學生主動建構起拼音與其意義的連結；最後，在課後小組學習中，學習者之間有充分的自主性，可以以教師準備的學習內容為基礎，自行設計遊戲規則，增加學習的趣味性。

(2) 連結學生的背景經驗

建構主義認為，學生並非是空著腦袋來到課堂，每一位學生都有著豐富的背景經驗，而這些經驗可以作為新知的「錨」。網路的便捷性、即時性給了教師與學生更多一對一了解與溝通的機會，因此教師在教學時可以結合學習者的背景經驗，如在教學字母發音時可以對比學生母語中的相似音，便於更快地判斷學生發音位置的原因。

(3) 融入真實情境

語言學習的目的是在現實生活中使用，因此在教學時不能脫離真實情境。教師在線上教學時可以利用文字、圖畫、影音等各種方式為學生創設真實情境，讓學生了解所學知識的正確使用情境，或是其背後所代表的真實意義，如此利於學生在課堂外更好地學以致用。另外，參與拼音課程的學生基本處於中文零基礎階段，通過圖片、影片等建構拼音所對應的真實語義，有利於調動學生的注意力，激發學生的學習興趣。當學生發現自己發出的語音可以對應中文語境中的人、物、行為等時，筆者能明顯感覺到學生們學得更加專注與投入。

(二) 重視多面向的課堂互動



通過前文對學習者及教學者的訪談可知，線上課堂的一大弊病在於互動不足。同時，拼音學習需要大量的發音練習。因此筆者在教學設計中融入了多面向的課堂互動，包括以下幾個層面：

1. 學習者與學習內容的互動

在課前自學環節，學生需要自行學習老師準備的學習內容，以教學影片為主，學生在學完影片後，需要完成相應的練習，同時也需要錄製本課拼音字母的發音，或是完成詞、句的跟讀練習，從而達到學習者與學習內容的互動。

2. 學習者與教師的互動

學習者與教師的互動貫穿課前、課中與課後，在課前，教師批改學生的作業，聆聽學生的錄音並指出不足之處；在課中，教師通過一系列的課堂遊戲帶領學生發音，與學生進行密集的互動；在課後，教師需要觀看學生的小組學習影片，並對學生的表現作出評價、對錯誤發音進行糾正。

3. 學習者與學習者的互動

學習者與學習者的互動主要集中在課後小組學習環節，組員共同完成教師佈置的學習任務，通過合作與挑戰，不僅鞏固了本課所學習的拼音知識，同時也增強了同儕之間的感情，消解了線上學習時孤軍奮戰之感。

4. 學習者與線上教學平台的互動

本研究開展教學時以 ClassIn 作為教學平台，ClassIn 中的工具欄功能多元，讓學習者需線上平台之間的互動更加方便，增加了課堂的趣味性。比如，在線上課堂，學生可以通過「點擊」按鈕，點選 PPT 中呈現的卡片，

並讀出顯現的拼音；通過「畫筆」按鈕，在屏幕上圈畫或是書寫拼音字母。

在課後的小組學習中，學習者可以通過 ClassIn 建立 15 分鐘的臨時教室，

自由選擇所需使用的功能，進行小組互動練習。



(三) 小結

以本文所依循的教學理念實際教學後，基本達成了如下教學目標：

1. 學生在課前通過自學能夠大致掌握本課拼音字母相關知識，並通過對比母語相似音的口型與位置與教師一對一的糾音改善了發音，為後續課堂打下了語音基礎；
2. 線上課堂中師生間的有效互動讓課堂氛圍持續熱烈，不僅將學生的注意力牢牢鎖定在課堂之上，也有利於提升學習成效，如通過「拼音卡片」建構情境，幫助學生建立音義連結；通過「骰子遊戲」讓學生寓「讀」於樂，多次開口練習發音。
3. 小組學習幫助學生鞏固了本課學習內容，也調動了學生的學習積極性和創造性，如有學生在教師提供的學習任務的基礎上自行設計了練習規則，讓生生互動變得更加有趣。

第五章 結語



新冠疫情衝擊了各行各業，以實體教室為主的傳統華語課堂也在「一夜之間」被迫轉型，由此也點燃了線上華語教學的生機。然而，倉促轉型線上之際，教師措手不及、學生無所適從，因此也引發了諸多教學與學習問題，其中課堂互動性大打折扣是師生普遍談及的一大困擾。因此，本文著眼於華語線上課堂，並以拼音作為教學內容，希望設計一套有效提升線上華語課堂互動性、趣味性、簡便性的教學模式，讓師生足不出戶也能享受高品質課堂。

當課堂從實體教室轉至線上虛擬教室，學生往往有在電腦前「孤軍奮戰」之感，因此，線上教學需要著重提升學生學習的「主體性」，基於此，本文採用以「學習者為中心」的建構主義理論展開教學設計，首先對建構主義理論、課堂互動理論進行了梳理，並結合線上華語教學、拼音教學的有益實踐，為本文的教學理念打下基礎；接著對當前線上華語教學的現狀進行了調查與分析，從教學第一線找出問題癥結並針對性地提出解決方案；最後根據上述不同面向的分析與探討，完成了一套適用於非母語人士的線上拼音課程設計。

第一節 研究成果

本文立基於前人研究，將建構主義理論、課堂互動理論、線上華語教學與拼音教學的理論與實踐等不同研究面向融會貫通，完成了課程設計並投入實際教學，主要成果如下：

一、對比思考學生母語，研發適合非母語者拼音課程

華語課堂中的學生可能來自五湖四海，母語背景不盡然相同，因此在學習拼音時，不同國籍的學生常會因母語的遷移影響而導致不同的發音偏誤，教師在課堂難



以一對一細緻糾音。本文所設計的拼音課程在課前自學階段即引導學生有意識地思考其母語中與所學拼音發音相似的字母，通過教師的區辨，從源頭上糾正每一位學生由於發音習慣導致的發音偏誤。同時，本文的拼音課程將音節拼讀貫穿始終，並在師生互動、生生互動中引導學生多次發音，有利於學生在多次操練中適應中文的發音習慣。從教學實踐中來看，當學生發現自己發出口的音都是有意義的音節時，學生的學習興趣大大增加，專注度也顯著提升。

二、依託「課前-課中-課後」，改善線上華語教學互動模式

根據調查，長時間的線上教學易導致學生注意力難以集中，因此本文建立了「課前-課中-課後」的線上華語教學模式。互動性較低的教學內容由學生課前自學完成，課中以密集的師生互動為主，課後則以小組協作學習為主。以本文所設計的50分鐘的拼音課程為例，具體安排如下表所示：

表 11 「課前-課中-課後」教學模式

學習 環節	課前自學 (20分鐘)		課中學習 (20分鐘)			課後學習 (10分鐘)	
	時間 分佈	15分鐘	5分鐘	4分鐘	12分鐘	4分鐘	7分鐘
主要 內容	學生自 主學習 並完成 練習。	教師批 改練習 並一對 一指導。	課前知 識回 顧。	課堂新 知學 習。	學習成 效檢 驗。	小組協 作完成 學習任 務。	教師觀 看錄影 並作出 評論。



三、立足建構主義理論，創新華語拼音線上教學方法

本文吸收了母語者拼音教學與華語拼音教學的有益經驗，並以建構主義理論所提出的「知識源自個體的主動建構」為核心，設計了華語拼音線上教學方法，在教學過程中主要做到以下三點：

1. 關注背景經驗

在課前環節喚起學生的母語經驗，對比思考與拼音字母的發音異同。

2. 建立學習情境

在拼音字母教學時採取情境教學，創作結合字母音與形的圖像，加深學生對拼音字母的印象；在拼讀教學時，以「音節教學法」為核心，利用「電子拼音卡片」幫助學生建立起音節與其對應意義的聯繫。

3. 激發多元互動

課前以學生與學習材料的互動為主，輔以師生一對一互動；課中通過密集的師生互動進行發音練習；課後則通過小組學習進行生生間的互動。

第二節 未來展望

通過實際教學，筆者初步驗證了本文線上拼音教學設計的可行性，並挖掘出了線上教學的高互動潛力，期望能為有志於從事線上教學的教師提供參考，讓他們能夠更自信從容地在線上施展自己的教學功力，收穫生動高效的高互動線上課堂；更盼能以此文拋磚引玉，期待有更多研究者投入線上華語教學的研究。

未來，筆者希望能夠繼續完成本研究設計中剩餘幾課的教案，並進行一整套拼音課程的教學，在教學實踐中繼續檢視與完善本文的教學模式與教學設計。同時，華語教學涵蓋聽說讀寫方方面面，然而本研究僅以拼音課程作為線上教學的內容，

仍存在一定的局限性，希望未來有機會嘗試更多不同的教學內容，面對更多來自不同國家、不同年齡層次的學習者，並減少中介語的使用，通過科技的力量，展開更多高互動、高品質的華語線上課堂。



參考文獻



一、中文文獻（依出版時間排序）

（一）專書

- Jean Piaget, 王憲鈿譯,《發生認識論原理》, (北京:商務印書館,1981),頁3。
- 楊繼洲,《對外漢語教學初級階段教學大綱》, (北京:北京語言文化大學出版社,1999),頁2。
- L.S.Vygotsky, 蔡敏玲、陳正乾譯,《社會中的心智——高層次心理過程的發展》, (臺北:心理出版社,2001)。
- 馬箭飛,〈對外漢語教學的教學設計和大綱〉,《對外漢語教學概論》, (臺北:新學林出版股份有限公司,2009),頁51。
- 周有光,《孔子教拼音》, (香港:天地圖書有限公司,2010),頁26-27。
- 東尼·華格納、泰德·汀特史密斯, 陳以禮譯,《教育扭轉未來:當文憑成為騙局,21世紀孩子必備的4大生存力》, (臺北:時報文化出版企業股份有限公司,2016),頁11。
- 朱永新,《未來學校:重新定義教育》, (北京:中信出版社,2019),頁189。
- 中華人民共和國教育部,《義務教育語文課程標準(2022版)》, (北京:北京師範大學出版社,2022)。

（二）學位論文

- 黃香宜,《基於建構教學觀之華語文化教學設計——以文化情境及戲劇表演為例》, (臺北:臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文,信世昌先生指導,2005),頁57-69。
- 劉霏陽,《基於建構主義理論下的初級對外漢語口語課教學設計》, (吉林:東北師範大學漢語國際教育專業碩士論文,李雲霞先生指導,2012),頁9-18。



- 龍俊靈，《建構主義學習理論在對外漢語中級口語教學中的應用》，（河南：河南大學漢語國際教育專業碩士論文，張俐先生指導，2013），頁 10。
- 林小瑜，《基於建構主義理論的初級漢語口語教學設計——以〈你打錯了〉為例》，（廣西：廣西大學漢語國際教育專業碩士論文，熊鶯、劉慶委先生指導，2013），頁 18-35。
- 王芳，《建構主義在初級漢語綜合課中的運用》，（河南：河南師範大學漢語國際教育專業碩士論文，袁蕾先生指導，2013），頁 9-11。
- 張姝，《建構主義學習理論下的教學設計——以初級漢語綜合課為例》，（江蘇：揚州大學漢語國際教育專業碩士論文，謝明先生指導，2014），頁 24-26。
- 安麒，《高級漢語綜合課〈累積時間的力量〉教學設計》，（吉林：吉林大學漢語國際教育專業碩士論文，徐正考先生指導，2015），頁 6-10。
- 韓敏，《建構主義學習理論指導下的初級漢語綜合課教學設計——以〈我會說漢語〉為例》，（遼寧：渤海大學漢語國際教育專業碩士論文，趙朋亮先生指導，2017），頁 9-10。
- 呂春，《智能終端支持的對外漢語互動式教學研究》，（雲南：雲南大學教育技術學碩士論文，王益廣先生指導，2017），頁 36-39。
- 羅茹意，《基於建構主義的對外漢語詞彙教學研究——以〈21 世紀綜合教程 3〉為例》，（天津：天津師範大學漢語國際教育專業碩士論文，董月凱先生指導，2017），頁 9-27。
- 解迎軍，《卡片在初級留學生漢語拼音教學中的應用研究——以蘭州石化學院為例》，（甘肅：西北師範大學漢語國際教育專業碩士論文，劉曉玲先生、張穎先生指導，2018），頁 19-42。

俞馨瑩，《對外漢語網絡教學平台的分析研究》，（江蘇：蘇州大學漢語國際教育專業碩士論文，曹曉燕先生指導，2018），頁 18-19。

丁楊梅，《在線互動漢語教學平台教學形式探析——以 Chinlingo 平台為例》，（福建：華僑大學漢語國際教育專業碩士論文，劉甜先生指導，2019），頁 23。

高騰飛，《課堂遊戲在對外漢語拼音教學中的應用研究——以東北皇家理工大學為例》，（甘肅：蘭州交通大學漢語國際教育專業碩士論文，王電建先生指導，2019），頁 31-60。

許瑞容，《網紅式的線上華語教學視頻之研究》，（臺北：臺灣師範大學華語文教學系碩士論文，信世昌先生指導，2019），頁 59-79。

（三）期刊論文

黎錦熙，〈四十多年來的「注音字母」和今後的「拼音字母」〉，《北京師範大學學報（社會科學）》第 00 期（1956），頁 194。

周恩來，〈當前文字改革的任務〉，《文字改革》第 1 期（1982），頁 37。

朱湘吉，〈新觀念、新挑戰——建構主義的教學系統〉，《教學科技與媒體》第 2 期（1992），頁 17。

曹澄方，〈小學漢語拼音教學的目的、要求和教學法〉，《語文建設》第 5 期（1993），頁 33。

王德春，〈建構主義外語教學論〉，《外語界》第二期（1993），頁 2-3。

程棠，〈對外漢語語音教學中的幾個問題〉，《語言教學與研究》第 3 期（1996），頁 8-9。

朱則剛，〈建構主義知識論對教學與教學研究的意義〉，《教育研究月刊》第 49 期（1996），頁 40。



何克抗，〈建構主義——革新傳統教學的理論基礎（上）〉，《電化教育研究》第3期（1997），頁3。

何克抗，〈e-learning 的本質——信息技術與學科課程的整合〉，《電化教育研究》第1期（2002），頁4。

曹賢文、高榮國，〈建構主義學習理論與對外漢語教學〉，《雲南師範大學學報》第1卷第2期（2003），頁24-26。

柯彼德，〈漢語拼音在國際漢語教學中的地位 and 運用〉，《世界漢語教學》第3期（2003），頁70。

李柏令，〈建構主義學習理論與對外漢語教學〉，《雲南師範大學學報》第1卷第4期（2003），頁52-53。

劉曉海、徐娟，〈建構主義在對外漢語高級階段教學設計中的體現〉，《雲南師範大學學報》第2卷第2期（2004），頁39-41。

鄭東輝，〈社會建構主義學習理論述評〉，《寧波大學學報（教育科學版）》第6期（2004），頁35。

顧箏、吳中偉，〈留學生入門階段語音教學〉，《雲南師範大學學報》第3卷第2期（2005），頁12-13。

丁迪蒙，〈〈漢語拼音方案〉在對外漢語教學中的缺憾與辨證〉，《上海大學學報》第14卷第6期（2007），頁119-121。

陳章太，〈〈漢語拼音方案〉的功績、發展及問題〉，《語言文字應用》第3期（2008），頁6-8。

陸儉明，〈〈漢語拼音方案〉和漢語教學〉，《語言文字應用》第3期（2008），頁17。



許長謨，〈對外華語教學中舌齒音之音韻、拼音與詞彙問題〉，《應華學報》第4期
(2008)，頁263。

祖曉梅，〈漢語課堂的師生互動模式與第二語言習得〉，《語言教學與研究》第1期
(2009)，頁25。

蔡永清，〈論《漢語拼音方案》的歷史局限性和新時期歷史使命〉，《北華大學學報
(社會科學版)》第4期(2010)，頁81。

郭風嵐，〈社會建構主義視域中的對外漢語教學原則〉，《漢語學習》第6期(2010)，
頁91。

宋婧婧，〈「互聯網+」背景下的漢語國際教育〉，《海外華文教育》第2期(2010)，
頁17。

姚中道，〈試論非常規學生漢語教材的設計〉，《海外華文教育》第2期(2010)，
頁17。

陳衛東、葉新東、張際平，〈未來課堂——高互動學習空間〉，《電化教育研究》第
8期(2011)，頁92-93。

白金聲，〈四種版本教材漢語拼音教學內容的比較〉，《學子(教材教法研究)》第5期
(2012)，頁13-14。

戴亞萍，〈對外漢語教學中的拼音教學〉，《高等教育》第5期(2012)，頁161。

王天虹，〈試論建構主義學習理論與對外漢語詞彙教學〉，《北京教育》第6期(2012)，
頁66-67。

徐娟，〈論對外漢語教學數字化的現狀與未來〉，《中國教育信息化》第23期(2012)，
頁16。



郭成、趙婷婷、陳敏，〈泛在學習理論視野下的終身學習模式的構建〉，《中國教育技術裝備》第3期（2013），頁19。

劉雲憬、倪中連，〈淺談對外漢語中的拼音教學法〉，《語文學刊》第5期（2013），頁1-2。

陸儉明，〈再談〈漢語拼音方案〉和漢語教學〉，《語言文字應用》第S1期（2013），頁13。

徐娟、史豔嵐，〈十年來數字化對外漢語教學發展綜述〉，《現代教育技術》第23期（2013），頁54。

孫滢、楊文星，〈建構主義視閥下對外漢語文化教學模式探究〉，《吉林省教育學院學報》第29卷第7期（2013），頁69。

田陽、馮銳，〈社會資本理論視閥下MOOC課堂互動策略分析〉，《中國電化教育》第332期（2014），頁61。

王竹立，〈新建構主義教學法初探〉，《現代教育科技》第24卷第5期（2014），頁6-7。

李亞楠、周小兵，〈漢語拼音方案的產生、發展與對外漢語教學〉，《雲南師範大學學報》第6期（2015），頁30-33。

鄭艷群，〈新時期信息技術背景下漢語國際教育新思路〉，《國際漢語教學研究》第2期（2015），頁27。

鄒小青，〈基於微信的對外漢語互動教學模式〉，《教育與職業》第25期（2015），頁97。

應亞珍，〈字母角色化：漢語拼音教學的創新實踐〉，《上海教育科研》第1期（2016），頁61-62。



- 李莎，〈從〈漢語拼音方案〉談對外漢語教學中的拼音教學疑難問題〉，《蘭州教育學院學報》第 33 卷第 2 期（2017），頁 115。
- 陳詠璇，〈華語同步遠距課程互動設計——以中級華語學習者為教學示例〉，《華文世界》第 122 期（2018），頁 130-134。
- 史豔鋒，〈繼承與發展——〈漢語拼音方案〉及其使用再認識〉，《西南交通大學學報（社會科學版）》第 6 期（2018），頁 47。
- 宋暉、譚紫格，〈對外漢語在線教學的「三教」問題〉，《國際漢語教育》（中英文）第 3 卷第 2 期（2018），頁 6-8。
- 王暉，〈略談漢語拼音教學的若干問題〉，《語文建設》第 7 期（2018），頁 16-18。
- 葉雪冰、施茂枝，〈當下漢語拼音教學的問題與破解〉，《語文建設》第 12 期（2018），頁 48。
- 李娟，〈在大遊戲情境中發現漢語拼音學習的樂趣——統編本教材一年級拼音教學中的大單元設計與思考〉，《語文建設》第 8 期（2019），頁 22-25。
- 鄭才華，〈對外漢語在線教育的現狀分析及對策研究〉，《新聞傳播》第 4 期（2019），頁 34。
- 李宇明等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）〉，《語言教學與研究》第 4 期（2020），頁 4。
- 林秀琴、吳琳琳，〈關於線上國際中文教學的調查與思考〉，《國際漢語教學研究》第 4 期（2020），頁 41-42。
- 饒勇珍，〈小學語文低年級通話式拼音教學初探〉，《福建教育學院學報》第 8 期（2020），頁 79。



王導、李正亞、朱雨路，〈疫情下國際漢語線上教學成效研究〉，《文學教育》第 11 期（2020），頁 133。

李元華，〈對外漢語語音教學與國內拼音教學對比研究〉，《散文百家（新語文活頁）》第 4 期（2021），頁 175-176。

林樂珍，〈基於繪本的拼音教學新方案〉，《語文建設》第 20 期（2021），頁 43。

劉旭婷，〈漢語拼音在對外漢語漢字教學中的利弊分析〉，《文學教育》第 10 期（2021），頁 143。

嚴麗明，〈基於「用中學」原則的小學拼音教學探索與實踐〉，《當代教育理論與實踐》第 13 卷第 2 期（2021），頁 14-15。

朱麗紅，〈談談漢語拼音教學中的兩個問題〉，《語文建設》第 1 期（2021），頁 79-80。

王璐，〈小學語文拼音教學中插圖引用存在的問題與對策〉，《小學生》（下旬刊）第 4 期（2022），頁 67。

（四）網路資料

陳芸慧，〈建構主義理論之探討〉，《網路社會通訊期刊》第 53 期（2006），檢自：

<https://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/53/53-13.htm>（取自 2020/12/17）

二、英文文獻（依出版時間排序）

（一）專書

Vivien Burr(1995).*An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, p 23.

Kenneth J. Gergen(2001).*Social Construction and Pedagogical Practice*. London: SAGE Publications, p 115.

Long, M. H. (1996). *The Role of The Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. Handbook of Second Language Acquisition, pp. 413-468. New York: Academic Press, p 90.

Swain, Merrill (1995). *Three Functions of Output in Second Language Learning*. *Principles and Practice in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.

Ellis, R.(1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, p 103.

Salmon, Gilly.(2002). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page, pp. 11-20.

(二) 期刊論文

Phillips, D.C.(1999).An opinionated account of the constructivist landscape. Yearbook-national society for the study of education,1,pp.3-8.

David Wood, Jerome S. Bruner and Gail Ross(1976).The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,17,p 90.

Moore, M .G.(1989).Three types of interaction. The American Journal of distance education,3,pp.1-4.

Phillips, M.,& Santoro, G.(1989).Teaching group communication via computer-mediated communication. Communication Education,38,pp.151-161.

Hillman Daniel C.A., Deborah J.W., and Charlotte N. G.(1994).Learner-interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies For Practitioners. The American Journal of Distance Education,8,pp.34-35.

(三) 網路資料

Ernst Von Glasersfeld(1984).An Introduction to Radical Constructivism. The invented reality. New York: Norton.檢自 <http://vonglasersfeld.com/070.1>, p 5. (取自 2020/12/15)



附錄一 課前作業單



1. Which parts dose a pinyin commonly consist of?
A. tone marker B. final C. initial D. character
2. How many initials are there in Pinyin?

3. How many finals are there in Pinyin?

4. How many tones are there in Pinyin?

5. Which of the following is a simple final?
A. ai B. eng C. u D. f
6. Which of the following belongs to nasal finals?
A. an B. ei C. iu D. ao
7. Which of the followings belong to initial?
A. o B. b C. m D. e
8. Which of the followings belong to final?
A. r B. o C. ang D. u
9. Which one is the third tone?
A. ` B. - C. ~ D. ´
10. Are y and w real initials?
A. YES B. NO



附錄二 課程相關影片截屏



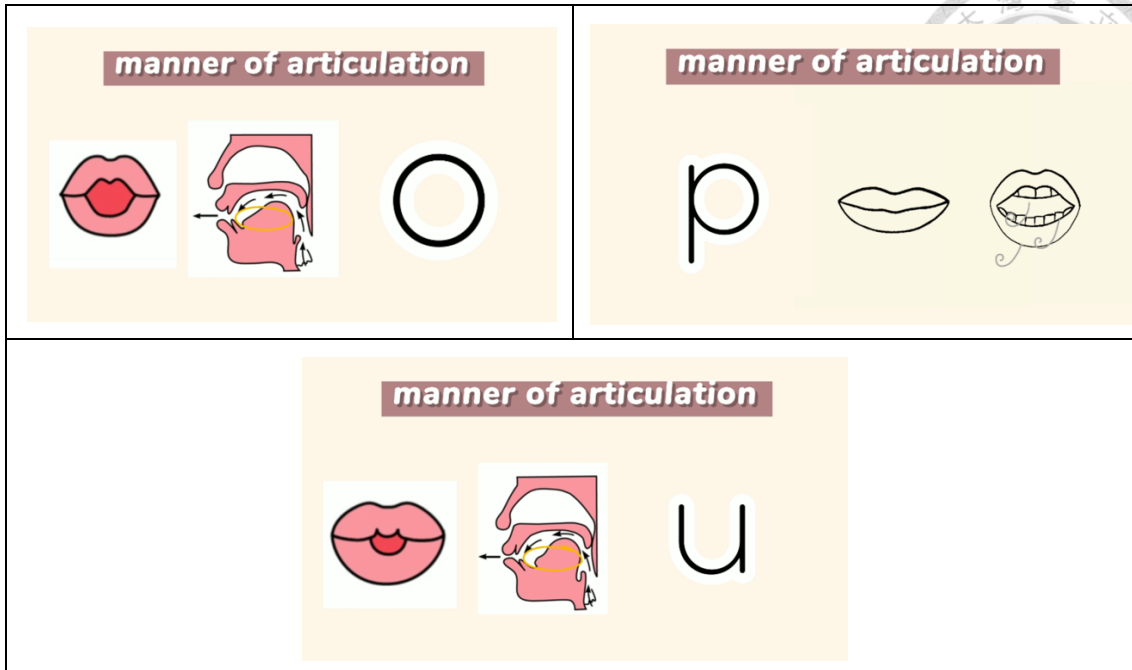
(一) 課前學生自學影片

拼音知識概覽

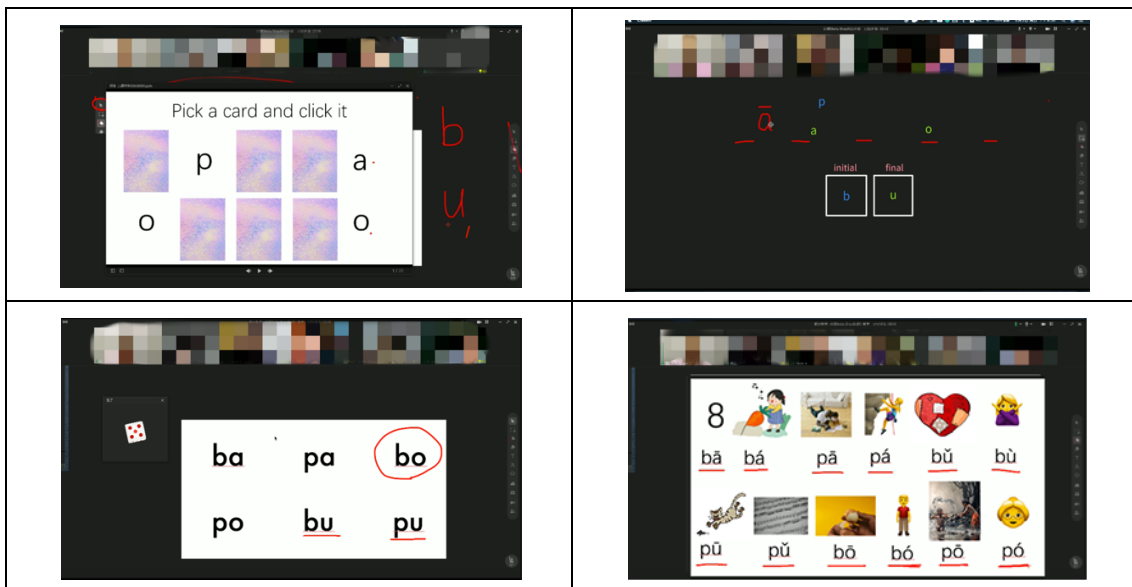
<ol style="list-style-type: none"> 1 b p m 2 f 3 z c s 4 d t n l 5 zh ch sh r 6 j q x 7 g k h 	<p>1 vowel simple final</p> <p>a o e i u ü</p>
<p>compound final</p> <p>ai ei ao ou ia ie ua uo üe iao iu uai ui</p>	<p>vowel+n/ng nasal final</p> <p>an ian uan üan en in un ün ang iang uang eng ing ueng ong iong</p>
	<p>tone maker</p>

本課拼音字母

<p>manner of articulation</p> <p style="font-size: 2em; margin-left: 100px;">p</p>	<p>real pronunciation</p> <p>international phonetic sign</p> <p style="font-size: 2em; margin-left: 100px;">[p]</p> <p style="font-size: 2em; margin-left: 100px;">be</p>
---	--



(二) 課中師生互動錄製影片



(三) 課後小組活動錄製影片

