



## 一线华语教师应具备的知识与教学应用分享

# THE KNOWLEDGE THAT FRONT-LINE CHINESE TEACHERS SHOULD POSSESS AND APPLICATION IN CLASSROOM

周怡怡  
CHOU YIYI

台湾师范大学、华语文教学系博士生，台湾

Doctoral candidate in Department of Chinese as a Second Language, National Taiwan Normal University, Taiwan R.O.C

E-mail: yiyichou.hong@gmail.com

Received: 21 March 2022 / Revised: 16 May 2022 / Accepted: 19 May 2022

## 摘要

近年来华语教学受到国际上外语教学瞩目。身为华语教师协助学生有效地学习华语是责无旁贷的责任。面对众多的第二语言教学法，无论是着重语言表面形式架构的传统教学法亦或是强调任务或内容的功能取向，经过多年来的相关领域专家学者的研究与一线教师的实践，已将华语教学又推上另一波专业的高峰。需多教师对于本科领域具有一定知识，但对于一线教学却常感到与理论的落差。本文建议所有一线华语教师都应站在教育理论的基础上了解学习的本质与影响学习的因素。同时针对华语的差异性，利用认知科学的实证，思考设计更符合华语的教案并凸显出汉字的特色，让华语的学习更有针对性与科学性。文章中亦分享了汉字教学与现有教材的融合方法，也针对课程安排与课堂活动提出一些建议。还盼本报告能为一线华语教师提供一些想法，起到抛砖引玉的效果，共同为华语教学领域专业的提高贡献一份心力。

**关键词：**华语教学；教学理论；认知科学；教学应用

## ABSTRACT

In recent years, Chinese language teaching has received international attention in the foreign language teaching community. As a Chinese language teacher, it is an unavoidable responsibility to help students learn Chinese effectively. While facing numerous second language teaching methods, whether it is the traditional teaching method that emphasizes the surface form of the language or the functional approach that emphasizes tasks or content, Chinese language teaching has been brought to another professional peak through years of research by experts and scholars in the field and practice by frontline teachers. This paper



suggests that all frontline Chinese teachers should understand the nature of learning and the factors that influence learning on the basis of educational theory. At the same time, they should use evidence from cognitive science to design lesson plans that are more relevant to Chinese language learning and highlight the characteristics of Chinese characters, so that Chinese language learning can be more focused and scientific. The article also shares the integration methods of Chinese character teaching and existing teaching materials, and puts forward some suggestions for curriculum arrangement and classroom activities. It is also hoped that this report can provide some ideas for front-line Chinese teachers, play a role in absorbing new ideas, and jointly contribute to the professional improvement in the field of Chinese teaching.

**Keywords:** Chinese language teaching, teaching theory, cognitive science, teaching application

## 一、绪论

华语文教学是一门应用性的学科，须结合华语文课程和教育学。语言既然是人类重要交际工作，可以传达思维工具又能传承文化，足见本身是一种多面相且动态的有机体。从语文学习的目标分析，至少应包括工具性、文学性和文化性三个层面(彭妮丝, 2019:26)。过去因而将培养语言交际能力作为语言教学的目的，而格外重视语言本体知识，这也致使需多一线教师掌握了汉字特色、词汇语法、篇章句式，甚至是偏误分析后，在一线仍感到理论与实际的落差。

面对众多的第二语言教学法，无论是着重语言表面形式架构的传统教学法亦或是强调任务或内容的功能取向，经过多年来的相关领域专家学者的研究与一线教师的实践，宏观上将教学的方式从行为的改变转变为内在的诱发，微观上更是将个人的差异化纳入考虑，包括个人的动机、人格特质、情意因素、学习方式、学习策略、个人能力等，涉及范围之广，将华语教学的专业推上另一波的高峰。面对不断创新的教学法，笔者建议一线教师应回归到教学理论的本质，了解各流派的基础，吸取各理论的精华。并且清楚华语本身的特色，搭配教师个人的教学理念，在课堂上才能自信展信专业。

在上个世纪以来，西方的教学观长期为语言学习奠定了教学法的基础，Krashen(1982)所提出的自然教学法，更是将教室内动态的师生关系从「教」转至「学」，也启发许多语言学家及一线教师思考二语的教学上是否能借鉴一语的经验？在学习者为中心的目标下，西方「统计学习」(Statistical learning)为语言学习另辟一途探讨，重心除了是揭示人类大脑无意识的接收外在讯息的处理外，更思考如何运用以使学习者轻松学习，甚至是无意识地吸收。无独有偶，即便华语教学在外语教学领域中的起步相对较晚，这些年中，针对汉字习得的研究也如火如荼地展开。如：张武田、冯玲(1992)针对汉字笔画和部件综合成分做研究，发现对于汉字笔画数的差异或是部件数的差异在高频字中任何一种成分都能引起识别反应时的显著差异；但在低频字中则需要两种成分差异存在才能造成显著差异。在本文中，笔者以第一线华语教学者的角度，建议华语教师本身需要理解西方的教学理论以及从认知上了解华语的特殊性，因此首先回顾语言教学的基础理论，进而以汉字为主轴，整理相关



的认知研究, 最后结合自身过去在美国学习教育的专业及目前一线教学的经验, 分享一些作法, 期望能对于华语教师在设计课程与教学时有所启发。

## 二、语言教学背景理论与认知研究

对于一线语言教师, 关心的首要是如何有效地教学。而教与学是一体的两面, 教育心理学家 Slavin(2003)年提出了一个简而有力的定义, 他认为「学习是经验造成的个人改变」。那么语言该学习什么? 又该如何获得? 教师应为学生搭建什么样的鹰架? 目前世界上仍使用的语言, 根据民族语网站 (Ethnologue: Languages of the World)<sup>1</sup> 的统计, 至少有 7151 种。客观事实是, 语言确实存在着普遍性与差异性, 这种异同性体现在语言学层面、语言的信息加工和语言的神经机制层面 (彭聃龄, 2006:3)。在心理学的领域中, 学习涉及多个面向, 西方的语言理论提供了语言学习中的普遍性, 例如: 习得的过程、感知的方式、记忆储存的结构、短期和长期记忆的机制、动机、学习方式及策略、注意力、遗忘理论、以及练习所扮演的角色, 而认知科学证明了汉语的差异性, 使教师明白汉字、词汇、语法对于学习者刺激的独特之处。在这一节中, 分为两小节来探讨。

### (一) 西方的教育背景与理论

关于语言的习得, 学者们在历年来多有贡献。对于第一语言与第二语言的学习机制与路径, 一直企图找出关联或共同模式, 进而达到事半功倍之效。语言教师们所熟知的各种教学法, 例如: 文法翻译法、听说教学法、情境教学法、直接教学法、团体语言教学法、肢体反应教学法、暗示教学法、自然教学法、沟通式教学法、任务教学法等, 都是源自西方的二语教学理论。虽然各种教学法有着发展的前后顺序, 但是目前语言学界的一线教师们也都体认到须考虑学生背景、学校政策等多方因素灵活搭配运用, 甚至是因应听、说、读、写而混合使用。这些教学法的具體模式各异, 因此笔者建议了解这些背景与理论, 能帮助一线华语教师在面对个别情况时在不违背其精神的前提下稍作调整。二语的习得多半是源自一语的理论。对于第一语言习得, 行为主义理论、天生论、功能论在不同时期分别提出了不同的观点。行为主义的代表人物是 B.F. Skinner 和 Ivan Pavlov。他们所进行的实验目的是为了探讨「习惯的养成」, 同时将此发现之原则延伸至语言学习。其中一个最有名的实验是 Pavlov 的狗。在这个实验中, 最早伴随着喂狗的同时都会响铃, 事后当狗已将食物与响铃连结在一起后, 每当听到响铃, 即便没有食物也会流口水。因此行为主义主张的学习核心便是记忆、反复、练习。

随后, 到了 1970 末期, 许多语言学家都意识到光根据行为主义进行语言教学是不足的, 于是语言生成和认知研究开始迎接另一新观点, 强调了语言天生具有的特性, 称为先天论。这个派别首推 Noam Chomsky 为代表。1965 年, 他认为天生知识就像人脑中所隐藏的小黑盒, 在学界中称为语言习

<sup>1</sup> 数据收集时间为 2022 年 5 月 1 日。网址: <https://www.ethnologue.com/>



得装置 (Language Acquisition Device, LAD)。天生论假设语言是天生便决定好了，在人类的基因中与生俱来便有这个能力，人类（或说是婴儿）因此可以有系统地去经验周遭的语言并与之互动产生自己的语言系统。这项理论的提出是根据学者们就婴儿学习语言的观察。Berko(1958)便发现儿童学习语言是透过一个整合系统，以母语为英文的儿童为例，四岁时便可表达复数、现在进行式、过去式、第三人称单数及所有格。此外，相较于成形后的语言，每个婴儿的成长过程中所接触到的语言刺激并非完美的，然而在他们后来的产出中却可以是完整的。McNeill(1966)，进一步提出 LAD 的四种天生语言特性：能在环境中辨别说话声音和其他声音；能将语言数据分类，并在日后进行调整改善；能分辨只有某些语言系统的可能性；持续从可以得到的语言输入判断发展中的语言系统，并建构出简单可执行的系统。这也说明小孩子在学习语言时，不光学到被教导的内容，甚至能进一步融会贯通，完善自己的语言系统使其更趋成熟。因而在后来的研究者还根据其理论提出了「普遍语法」( Universal Grammar: UG) 的概念，排除儿童所处环境的刺激，找出所有儿童在语言习得中的共同能力。

在历经了上述两种理论后，语言的研究渐渐重视建构主义观点，朝着更加深入了解语言本质的方向进行。语言等相关研究也思考到语言是人类与他人或是这个世界互动的工具，因此发展出了「功能论」。研究者提倡研究语言不应只是了解表面的语言形式，更应是考虑互动下语言所产生的功能。因而跨越了过去探讨语素、词汇、语法的范畴而向特定社会情境下的语言表达。这其中又产生出了重视「技能养成」的认知派和重视「互动」的社会结构这两派。认知派中，研究者有兴趣的是人脑处理语言及使用的方式。在讯息处理理论 (Information Processing Theory) 里，他们观察到语言学习者在初期都是需要花大量的注意力在不熟悉的生词或语法架构上的，待其掌握至一定程度后，学习者便可将注意力转移到更高阶的语言，例如：更复杂的生词、语法，或是语言的引申义及周遭语境的影响。就像是骑脚踏车一般，随着语言结构掌握的不同，注意力的分配也会随之调整。而联结主义 (Connectionism) 则主张为让学习能转为长期记忆，应让学生拥有跟使用情境有所连结的输入。此外，Bloom (1971) 提出儿童学习的其实是深层的结构而非单纯的文字表面，也为儿童语言研究另辟一番格局。而 Slobin (1997) 更指出语义学习是仰赖认知发展的，发展的顺序是按照语义的复杂度决定的。因此可以说，认知派是专注于人脑是如何培养起语言的知识并达到语言流利与自动化的。

而近年来随着研究的深入，越来越多的研究者认为，一切的语言认知与养成都是先来自于人类需要沟通的这项事实，除了认知与记忆的问题外，社会与功能的习得的因素也不能忽视。也因此社会建构学派应运而生。这个理论是从俄国的学者 Vygotsky 提出，渐渐地得到相关领域学者的研究和认同。例如：Holzman (1984)、Berko-Gleason (1988) 的研究是探讨社会文化或运作模式如何影响人类行为以及其在儿童的语言习得中扮演的角色。因此，社会结构派将重心放在讨论语言跟社群的关系。这个理论主张与外在互动是人类使用语言的最大动力，也唯有在互动时，才能真正的「内化」，进而真正学习语言。Merrill Swain 的可理解输出 (Comprehensible Output) 更进一步提出一个学习者在真实环境与人互动时最能够发掘自己的语言与母语者的差距，与此同时，也能得到语言上的回馈，精进自己的语言能力。因此，在这个学派中语言不仅是词汇、语法而是沟通与表达。



在这些理论中，不乏有新的支持者持续投入研究反复验证其可信度，同时也有挑战者观察到新的现象而欲完善语言习得的领域。而近年由 Tomasello 等人提出的学用合一理论(Usage-based Theory)中便提到人类习得语言时，会运用先天具备的两种不同认知机制，一是解读对方意向的「意图判读」(Intention Reading)，一是从语言材料中建立模式的「规则寻觅」(Pattern Finding)。换言之，语言习得是基于认知机制而完成的，而认知机制所接收的信息不单是语言，还有更多其他一般我们没有意识到的信息。(Barlow & Kemmer, 2000; Bybee, 2006; Tomasello, 2000, 2003, 2009)。

在新一波的语言研究中，能证明语言不单靠先天的一些机制，同时也能透过与环境的互动来完善的是 Saffran(1996)带领的团队提出的「统计学习」的实验。相关实验，确认了统计学习机制可以帮助学习者捕捉感知刺激中的潜在规律，无论刺激是自然或是人造的，也无关受试者的年龄。

而当探讨统计学习在学习上的应用时，也不乏一些学者重新思考语言习得的其他机制，例如重复单词、重音、相邻与否、认知上的组块(chunk)等(Thiessen & Saffran, 2003; Thiessen, Hill & Saffran, 2005; Shukla, Nespor & Mehler, 2007; Lew-Williams, Pelucchi, & Saffran, 2011; Slone & Johnson, 2018)。各方研究在以统计学习机制为基础的前提下，探讨人类大脑强大的运算能力。总结统计学习有几项特点。首先，他与语言能力有着紧密的关联。人类的大脑可以在语流中提取重要的信息、找出规律、甚至预测。然而这其中，依然是存在着个体差异的(Misyak, & Christiansen, 2012; Siegelman & Frost, 2015; Siegelman, Bogaerts, Christiansen & Frost, 2017)，此外也发现统计学习语言理解力(language comprehension)、语言工作记忆(verbal working memory)有着高度的相关。其次，统计学习是一种跨感知的能力，听觉、视觉与触觉似乎也能运用此一机制。第三，统计学习机制可以延续至大人，不受年龄的限制。最后，即便是真实语料也可以运用统计学习机制，受试者在实验中，能明确判别出非词的部分，也证明了提取语言规律中，对于不熟悉的测试题目是可以分辨的(Kittleson, et al., 2010)。

诚如本节开头所言，对于一线老师而言，所关注的便是实现有效的教学。在现今社会中，师生之间的关系已经由教学者与受教者的角色转换为助学者(facilitator)与学习者，但「学习」中「改变」的本质依然存在。因此现代的老师应理解，学习理论是课堂上教学策略的基础，想要在提供高效的教学，对于上述的理论需要有基本的认识，同时针对不同阶段、不同背景、不同需求，灵活应用才能因应不同需求，就可以看出因为教学理论不同，延伸出不同教学法。而执行上，教材呈现方式、课堂活动进行、回家作业的类型、补充数据等均会随着教学观而调整。此外，西方教育理论也特别强调心理层面对教学的影响，学生过去的学习经验、师生关系、班级经营理念也会影响教师的策略。就笔者过去在美国学习及短暂的教学经验便发现，西方学生因为从小的学习环境要求不同，对于主动学习、同侪合作已经适应，大部分对于语言课程上要求「多说」的课堂活动十分拿手，反倒不适应重复书写；然而东方的学生，一般还是习惯教师「喂养」知识，但对老师有礼，回家作业均能认真完成。这样的差异便考验教师的教学功力与课堂经营情商，这都需要上述的教育理论基础作出判断与调整，以展现一线华语教师的专业。



## (二) 东方的华语认知研究

顾安达 (2007) 指出, 对于以德语为母语者的语言学习者而言, 中文无论是语音亲属度亦或是文化亲属度均距离德语母语者, 如: 日耳曼语或斯拉夫语等, 十分遥远 (参考信世昌<sup>2</sup>)。在本节一开始便提到语言种类之多, 彼此之间既有普遍性又存在差异性。从事华语教学, 便该具备语言的普遍性知识, 并且关注教授华语的差异性。在西方教育科学的基础理论下, 华语教学初步依循拼音文字系统里的「先语后文」的教学模式, 将汉字视为纪录语言的符号。然而在近几年的研究中, 渐渐意识到中文及汉字的独特性。这样的摸索, 除了教育领域的持续贡献外, 半个多世纪以来随着科学的发展也有了认知上的突破, 让教与学更有效益。

在认知科学的研究下, 当前的发展趋势, 除了探讨大脑中不同区块完成语言信息加工的相互关系外, 主要还有四个面向。首先是因语言的发育神经科学的突破, 脑的可塑性成为研究重点; 其次是跨语言的比较引起关注, 汉字和拼音文字的领域更是研究重点; 另外是语言与其他感知的关系, 非认知的相关因素在语言信息加工中所扮演的角色也纳入研究; 最后是语言的应用研究拓展, 不仅能促进个体的习得, 对于语言障碍的临床诊断与康复亦能起到作用 (彭聃龄, 2006:3)。这一系列的操作, 也为对外华语的教学法提出更有利的一些依据。而认知科学在华语学习的领域应用众多, 笔者在此主要针对华语学习中「汉字」的领域, 回顾一些重要研究并在下一节提出一些教学想法与作法。

回顾文献, 其实早在 1965 年, 华语教师钟侵便在其整理的《十五年汉语教学总结》中针对华语中的「语」、「文」特性提出了看法, 显示了第一线华语教师在实践教学中早已意识到「汉字」的独特性对于学习者造成的学习难点 (参考赵金铭, 2006)。John De Francis (1984) 也认为中文中语言与文字实则为两种不同的系统, 汉字可算中文母语者第二种语言, 数量庞大, 因此对学习者来说复杂性高, 而其不规则性更是使学习效率降低的原因, 对识字掌握起到负面影响 (参考张金兰, 2015)。

汉字在视觉呈现上复杂多变, 由不同笔划、部件依照特定规律并结合艺术性组合而成, 学习时还需藉由「字形」链接语意与语音, 对华语作为外语或第二语言的学习者确实形成不小挑战 (林振兴、王暄博, 2019)。胡志伟及颜乃欣 (1995) 的「多层次字汇辨识理论」认为学习者过去习得的文字会以字形、字音、字义等形式储存在长期记忆中, 因此在辨识汉字的过程中, 三者会交互促进或削弱, 最高位阶的记忆会浮现, 以完成文字辨识。若要提高教学效率, 万叶馨 (2003) 认为汉字的字形、形声字的字音都是影响汉字认知的重要线索。汉字分析的分类可依照笔划、部件、整字三个层级 (胡裕树, 1987; 黄沛荣, 2009), 或是独体字和合体字两类 (傅永和, 1990)。下面就汉字本体、不同背景学习者、以及学习策略三个面向的认知分述之。

<sup>2</sup> 信世昌在「德语区汉语教学协会第 21 届汉语教学研讨会专题演讲」中《依情境与主题的汉语词汇处理 - 兼论汉语教学之分》发表简报。



## 1. ใน汉字的本体方面

对以华语为第二语言学习者而言，要学好汉字需要花费多长时间？鹿士义（2002）通过词汇判断作业，针对母语为拼音文字、不同汉语水平学习者的汉字正字意识发展过程的研究后发现，从最初到正字法意识萌发需要两年左右的时间，且汉字结构类型对于正字法意识的发展也有一定的影响。而王建勤（2005）则在此基础上利用汉字部件识别的「自组织模型」，对外国学生汉字构型意识发展与其华语水平发展的关系进行了研究，结果与前者的水平相当。张武田、冯玲（1992）指出汉字的特征分析是汉字学习初期必经的阶段。汉字的基础是笔划，可以说笔划是汉字的最小单位（杨润陆、周一民，1995）。心理学的研究发现笔划数确实是影响汉字识别的一个重要因素（艾伟，1949；曹传泳，沈晔，1963；郑昭明，1981；Just 等，1983）。汉字笔划数对汉字识别的影响在低频字词中表现得更为明显，其他在命名作业中（喻柏林、曹河圻，1992），也证实了笔划特征计算在汉字识别中的作用。刘丽萍（2008）则以两种实验分析汉字笔划与结构对于第二语言学习者汉字识读与习写的影响，并探讨不同学习任务对于汉字习得效果的影响。实验结果认为汉字识读时不存在笔划及结构效应，但习写时则会。而笔顺方面，郭圣林（2010）针对汉字圈的韩国学生所做的实验发现，受试者能掌握汉字的整体性、笔划的向心性以及笔顺规则，但也出现笔划形状、笔划关系等的负迁移。

在部件方面，张旺熹和吕必松（参考胡文华，2008）提出了只要学习基本的部件就不会造成记忆上的负担。在早期的一个研究中，彭聘龄、李燕平（1995）便选择了一些左右结构的人造字，按每个部件的位置频率将材料分成左右两边都高频的、左高右低的、左低右高的、以及左右均低频的四组。要求大学生作真假字的判断。结果显示，左右两边的部件因为频率都高，因此被试者容易误认为真字，正确拒绝的反应时较长。而两边低频的则容易被视为非字，正确拒绝的反应时较短，正确率较高。在这个实验中也进一步发现，由于搭配部件的频率不同，推论部件在右边时对汉字识别中似乎起更大的作用。近年来，Ding et al.（2003）研究了汉字部件的启动效应。结果发现，低频字中单个部件对包含该部件的汉字有促进作用（如夫一规）；部件在相同位置时，（如躯-枢）促进作用很显著；但当部件的位置不同时（如欧-枢），则没有这种效应；同样在低频字中，完全相同的部件却会因位置不同（如「杏」和「呆」）反而起到抑制效应。这些结果说明，在心理辞典中，部件的位置是有影响的。而王建勤、高立群（2005）藉由考察欧美学习者汉字形音意识的发展及汉字认知策略，发现欧美学习者在初期视字形为主要难点，部件教学的成效较笔划教学好。

值得注意的是，注意力亦会影响汉字识别，称为错觉结合（Illusory conjunction）。当超过注意力负荷或是受到干扰时，汉字的笔划或部件似乎会出现交换而产生错觉结合现象。另外，汉字单独存在与在词中也有识别上的差异。黄荣村（1982）发现，人在持续注视一个个别汉字时，这个字会自动地被分解为它的组成部分。可若是受到语境的影响，在词或词语中时，这种现象就明显减少，这种现象称为汉字的知觉解体（Perceptual Separability）。以上这些研究说明，在文字加工中，部件可能是一个阶段性的加工单元，它的特点能影响知觉解体的发生。

在字音的部分。汉字本身在表音方面未如拼音文字有很强的字、音连结。形声字的读音还可能受到邻近字读音的影响，称为「一致性效应」（consistency effect）。读音一致的单词，在邻近单



词的影响下，语音较容易整合，因而命名的潜伏期短。程朝晖（1997）提出对于以华语为第二语言的学习者来说，汉字的音、义是分开的，字义可以透过视觉来获得，但字音却要额外记忆。姜丽萍（1998）的实验也指出，非汉字圈的学习者在识记汉字时，也是以先记住拼音和其他语言，才记住汉字字形。高立群（2001）研究则发现，随着学习者的程度提升，字音与字形意识也跟着提高，但无论是何种程度的学习者，在汉字识别的过程中以字形作用为主、字音作用为辅，与母语者的汉字识别不尽相同。

而在字义上，汉字是表义的语言。早年张积家等（1990，1991）在一系列研究中便以汉字形声字为材料，采用语义范畴判断的方法，研究了汉字的语义提取。结果显示：汉字形声字的义符在单字词和双字词的语义提取中有重要的作用，当义符与词义一致时能起促进作用，反之则起干扰作用。另外，实验中也发现受试者对于汉字结构的知识、认知策略等在汉字的语义提取中也有重要作用。

而针对形、音、义这三者交叉的面向，陈宝国等（2003）进行以语义和语音范畴判断的实验，用高频字和低频字为实验材料，在不同的 SOA（刺激不同步时间）条件下研究了汉字识别的前后进程。结果显示，高频汉字形音义启动的时序为字形、字义、字音；而低频汉字则是字形启动在先，字音和字义的启动同时进行。两种频率的汉字在认知上表现出不同的模式。而徐子亮（2003）在对非汉字圈学生在识记汉字时的研究结果便提出，无汉字背景的学习者在识字上有三个阶段，首先是字音与字义结合阶段，其次是字形与字义结合阶段，最后才是字音字形结合阶段。

就以上汉字本体在认知上的相关研究可以发现，研究者在汉字形、音、义上以取得长足的成就，同时也反映出汉字频率、学习者有无表义字的学习背景对于认知也起到一定影响。对于高频字来说，由于知识已经巩固，受到负面干扰较少，然而对于低频字，笔划、部件、邻近字均会带来一定影响，而这也正是一线教师应该思考的。

## 2. 不同背景学习者

诚如上一小节所提，分析汉字对于识字有一定帮助，这本身有文字学的依据，学习者在累积一定的经验后也能应用在实际生活中。然而不能忽视的是，每一位学习者的起步不一定相同，这对于汉字的认知也起着很大的影响。

过去比较汉字圈及非汉字圈学习者的文献很多。除了上述所提到的外，孙琳在 1997 时通过调查 50 名初级阶段的成年葡萄牙学生的汉字学习情况，发现大部分学生透过视觉或视、听觉并用的方式来记忆汉字，将汉字视为图像，只有少数学生以听说形式理解记忆。而高达 80% 的学习者将汉字学习视为了解中国人思维方式、社会、历史、文化的管道，同时乐在其中。江新（2003）提出母语背景与识字量对于汉字习得的影响。发现日籍学生记忆汉字的意义可能不依赖汉字的正确读音，而可能更多的依赖字形。而美国籍及印度尼西亚籍使用拼音系统的学习者则认为与语音有密切关系。冯丽萍等人（2005）更进一步针对中级以上程度的学习者分为汉字圈与非汉字圈的部件结构加工实验，结果指出汉字圈学习者对于熟悉度较高的汉字采取的识别方式为整字；而非汉字圈学习者则倾向拆字，对于形声字表声符的右部件及下部件有较佳的识别度。这项研究对于汉字能力程度较高的发现





也呼应了母语者的汉字认知，杨继本(1987)针对母语者的研究发现，汉字的认知首先是获得边角突出笔划（头尾、偏旁、外框等）等所呈现的一个外形，真正阅读时，其实是根据大体轮廓印象迅速进行的。这也表明对于汉字字型轮廓清晰、细节模糊的感知的特点是一种主动选择的认知方式。靳洪刚（2003）将受试者分为欧美、东亚及东南亚三组，以传统纸笔及三种不同的多媒体方式（部件、笔顺、发音）来呈现汉字，实验结果发现部件的呈现最有效。而在非华语世界的环境下，安琪（2011）以问卷方式调查法国中学生对汉字习得的态度，结果显示学习者虽然对部件意识不足，但对汉字兴趣依然浓厚。

由上述发现，有无汉字的基础在汉字认知上起到一定作用。特别在初期，对于习得的基础及信心的建立方面，汉字圈的学生拥有较多优势。然而随着程度的提升，两方的差距便会减少。而从上面法国的例子也说明，学生虽然处在非华语的环境，环境所能给予的刺激相对弱势，主要仰赖教师讲解，却依然能保有兴趣，也足以看出教师在引导时的重要性。

### 3. 学习策略

针对汉字学习而言，部分研究指出，汉字中的形、音、义三种能力应是互为关联、相辅相成的（江新，2007；Ke，1998）。学习者该采用什么策略结合汉字的形、音、义三种能力和自身强项达到有效的学习？崔永华（2005）在「20 年来对外汉语教学研究热点回顾」中指出了这些年研究范围，其中就点出了学习策略的重要性。

McGinnis（1995）透过问卷调查，对于汉字初学者的学习方法进行研究，发现学习者最常使用的策略是「机械性的重复」、「自创故事来帮助记忆」，而非利用形符和声符的优势。这与后来2001年江新、赵果参照 Oxford 的语言学习策略量表编制汉字学习策略量表所得出来的结果相似，同时还发现汉字圈与非汉字圈学习者所使用的策略不同。石定果、万叶馨（1998）对高级学习者调查其在初级阶段学习汉字的方法，发现仅 60%的学习者利用形声字的声符记音。Ke（1996）的研究则着重在分析汉字识读和书写之间的关系，发现一般学生的汉字识读成绩要高于书写成绩，而书写成绩较佳者识读成绩亦佳，反之则否。叶德明（2000）发现，有一半的学习者的汉字识记与书写策略会利用多写、运用象形字及形声字来识记汉字。江新（2001）的实验也发现第二语言学习者使用形声字声符来记音的现象随者年级升高而有增加的趋势。

赵果、江新（2002）从学习者的角度出发，探讨最有效的学习策略。实验测试的学习策略与学习成绩，以初级学习者使用教材中的 30 个汉字为主，结果发现其中应用、义符与形声字策略有助于汉字习得，但字形策略则不如预期。柳燕梅、江新（2003）针对欧美学习者，测试「回忆默写法」与「重复抄写法」这两种汉字学习方法对学习效果的影响，结果显示前者优于后者。实验中还进一步结合记忆的「加工理论」和「后设记忆策略」来讨论这些结果，得出若使用额外这两种策略，学习效果更好。

由以上的研究得知，汉字学习的策略的选择视学习者而不同。在另一层面说，不同基础与背景的学生随着程度亦会采取不同作法。可以说策略本身并不是固定的，学习者在学习过程中可以随着



经验的累积，词汇量的增加，甚至是彼此的交流而有所调整。而身为华语一线老师，在课堂上的示范或引导能让学习者意识到策略的重要性。

在本小节中，汉字方面的认知科学凸显了华语的差异性。从文字内与文字间形、音、义的相关研究分析中，证实古人创字时的笔划、内涵，随着时间的推移虽然有所变化，但仍保有其存在的价值，在对外华语教学上，也是教师应该重视的环节。而借助科学的结论，教师在教学时可设计出更符合认知的教案。

本节中，结合东西方的教学理论与认知来思考，目的是为了教师专业教学做铺垫。在西方的理论中，笔者体认到学习中以「学习者为中心」的变革过程。从原本的外在刺激与行为的关系，深入至背后生成的原因探究。又从所处环境的条件，说明个体间的差异，同时也点出有意识的学习与无意识的吸收。这些面向点出学习本身所需考虑的不再单纯是教师教什么或怎么教，而是学习者会什么该怎么学，是对人的尊重，也是对教师的挑战。而汉字的认知研究，笔者认为用科学证实这个语言特色。举例来说，汉字具备形、音、义是华语教师甚至是所有母语者都知道的事实，然而在没有科学证据的时候，这常是一种理想，汉字专门课程大多还在推广或是融合在综合课中。但若是能从理性上认识到汉字的内涵，以及对于人脑刺激的反应，汉字教学可以更有针对性、科学性，甚至设计得更具趣味性。

### 三、课堂运用想法与建议

吕必松在 2005 年便提出从学习者的角度出发，认为每一门学科都有自己特定的研究对象，这种特定的研究对象便是这一门学科的本体。而身为华语教师，便应是提供学习者更好的教学质量，因此透过了解上一节所介绍的教学理论背景，汉字认知科学，笔者认为若能结合教师本身特质，同时配合科技辅助，增进学生学习效果一定能有所成效。

就以教学而言，目前针对以华语为第二外语的教学模式仍不一致，是该采取「语文并进」亦或「先语后文」？是「集中识字」或「分散识字」何者为佳？从认知科学的理解切入，涉及的因素十分复杂。在笔者第一线的教学环境中也须因应这些情景做出调整。因为学习系统中学生的背景不同、需求不同、学习方式不同；而学校本身的教材不同、课时不同、对外宣传的特色不同、配合的行政人员参与度不同，华语教师能掌控的有限。然而追究整个学习系统中的变因，对于一线老师而言是一种需要意识到的现实，但不是真正教学的全部，一线华语老师最终要服务的是我们的学生。「我们的学生」在科技的带领下，也不再局限在面对面的课堂上，因此，「学生要什么？」、「怎么给到他能接受？」是全球化时代背景下所有华语老师都要思考的问题，同时也是一位专业华语老师在职场上永远要思考的问题。

笔者目前的教学经验除了语言中心密集的课程外，大学中交换学生的入门与初级华语，政府部门的移工短期生活华语，个别信仰的专业华语，在线的移民者华语都有所参与。学生从儿童至成人，零基础的西方人到华裔学生都有。课时从每周两小时至十五小时不等。而采用的课本从常见的《新



版实用视听华语》、《当代中文课程》到学校自编的《Cool 玩华语》，也使用台湾侨委会的《五百字说华语》、《一千字说华语》、《学华语向前走》、《中级华语》，同时还搭配字本位的《我也绘汉字》、《汉字积木》。在教学过程中发现，课堂前几周对于汉字拼音的教学固然重要，但对于这个语言的介绍也不容忽视，不仅能提高学生对华语教学的兴趣，也是为了学习做好心理准备。让学生能意识到华语的特色。因此在课堂上，笔者常在课程初期安排 2 课时的「Chinese 101」课程，让学生了解中西语言本质上存在的差异。主要有以下这四个面向：

1. 书写系统差异：中文所使用的文字非拼音系统，是独具形音义的方块字。汉字表音的连结不强，但表义层次多，字数庞大。除汉字圈外，若要书写还得重新适应笔划、笔顺、结构。由于一字多音或一音多字的现象，也让书写成为沟通的一种必然手段，因此提倡只学口语沟通而忽略汉字识别的教法常常障碍学习者提升程度，也让沟通相对无法深入或没有效率。就笔者这几年的经验，除密集班或准备上大学的学习者外，针对只是短期交换学生的教学，虽然只是需要基本生活沟通，但笔者常在说明时鼓励学生书写不要落后太多，也便是可以辨识为主，但对于常见、常用的字还是建议他们动手书写，一方面也是可以加强他们识别的准确率，只要练习次数安排得宜，大部分的学生均能接受这样的建议。
2. 语音系统差异：中文的音节是由声、韵、调所搭配出的，其中韵母与声调是必要成分。就现在华语来说，通过声母与韵母的组合，大约可以达到400多个音节，再配合声调，扣掉没有对应的组合，差不多只有1200个组合。苏培成(1995)统计了7000个通用汉字，平均每个音节有5.8个通用字。因此「一字多音」、「一音多字」的观念初期便要建立。在笔者工作经验中，这种多音字对于华裔学习者来说，更容易在他们忽视识字基本功后，书写时犯下以同音字替代的错误。此外，多音连读、轻声、儿化音、变调及各地方的现象，均须让学习者花时间掌握。
3. 词汇系统差异：中文以单音词为核心，双音词为基础，这其中双音词又是以语意合成为主(占总词汇量三分之二)。虽说汉语词汇的前缀与后缀不多，构词能力也远不如英语词缀的构词能力强(李如龙、陈艳艺，2021)，但笔者在实际教学现场常遇到学习者反映的是新词产生的问题。照理多音多义的词汇可依照上下文判断，但现今因为因特网的关系，社会现象变化快速，加上外来词的翻译无一定标准，汉字灵活运用的搭配便能产生新的词汇(或流行语)而使学习者困惑。就笔者经验，这亦是许多学习者感叹课堂上与实际接触落差的地方。追究原因，因为大多课本是以「词本位」编排，学生对词内的字并无「本义、引申义、假借义」的概念，因而造成无法运用。此外，各地特殊用语、书面语与口语的差别也是另一道很难跨越的墙。
4. 语法结构差异：中文语法重视语序，词汇的词性依位置判断。文化上有由大的概念至小的概念排序习惯，如地址由大地方写到小地方。由于高语境的特色，常有零形回指。句子中不一定有主词，但会有主题等的现象。由于没有西方语言的型态变化，对于表时态的「了、着、过」使用常成为时间名词外的判断关键。这些现象都让学习者大叹「多一个字时不够地道，少一个字时又变了意思」。

以上这些基本概念，笔者在课堂完全没有基础的初学者，首先以简单的英语说明，同时征求班



上可以协助的学生以其母语翻译，确保每一位学生都能有粗浅理解。同时针对学生需求，秉持专业向学生说明该强化的地方并解释因应的教学模式，如此常能赢得学生的信任，为班级经营打下两好的基础。

教师对于华语教学的本体知识掌握是基本功，面对目前「语文同步」、「随文识字」的主流时，响应上一节汉字的认知研究，教师如何将汉字概念有计划性地融入课程呢？笔者自身的具体做法是跟着教材做有「系统」的补充。因为教材的选用权力往往不在教师身上，但是补充数据可依课程需要设计。因此学生在学期初了解华语和其他语言的差异后，对汉字的重视也会提升。而在随后的课程里便可依照每一课的内容，按照「由易到难」、「由简到繁」、「由独体字到合体字」、「由具体到抽象」的原则在每一课的生词中挑出个 1 至 2 个部件当作文化知识补充。而这 1-2 个部件其实是符合在当课中选出来符合「由易到难」、「由简到繁」原则的部件。初期全班可以一起进行，因此部件不用多，往后随着识字量增加，教师就可以采用分组竞赛的方式提高参与度，甚至是指派的回家作业。许多教师都知道，学习后能换成运用才是巩固了能力，那么初级学生识字量是否就限制了学生运用？笔者的作法是站在学生及认知的角度去思考。对于学生来说，当学习了一个部件后，初级学生还是以字形(或说是图像)来辨识，因此可利用现有教材请学生翻阅是否可以在其他课文中看到有含目标部件的字。学生对字义不需要真正了解，但可以快速强化对该部首外形的记忆。同时在翻阅教材时，学生对后来的课程会开始建立一种熟识度，为未来的学习建立一些基模(schema)。而随着学生程度越来越高，中后期学到的部件或合体字，也可以用同样的方式请学生复习之前学过的生词，多做几次归纳分类，可以加深学生判断字形的能力，对于之前不熟悉的汉字或许会产生新的认识或联想。类似的活动有很多，常见的活动有：汉字故事(字源教学法)、笔顺比赛(笔顺教学法)、字卡闪现(字形、部件教学法)、拼字/拆字比赛(部件教学法)、汉字接龙(字音、字形教学法)、归纳法(部件教学法)、猜字谜(字形、字义教学法)等。坊间的汉字教学法的参考书目也不少，例如：《汉字教与学》(戴汝潜主编，1999)、《汉字教学的理论与实践》(黄沛荣，2003)、《汉字与对外汉字教学》(胡文华，2008)、《汉语课堂教学技巧 325》(周健主编，2009)等均有相关理论与运用方式。教师除了可以多交流有效的活动外，在上手之后，也可以研发属于个人的活动。所谓熟能生巧，笔者建议在理解完汉字的重要性后，无论是否使用集中识字的教学模式，都可以将这些活动开始陆续依照个人的教学风格运用到课堂上，让课程更为多元有趣。

柳燕梅(2002)的研究曾提出，调动多种感官的协调练习活动可以加强对于汉字形音义结合，说明完成识记。这便意味着教师要多鼓励学生以不同的方式去感知汉字。因此课堂活动在设计时也可依照此目标迈进。然而除了活动本身，影响活动成效的还有时间、学生、以及教师本身的因素。因此下面就课堂活动的进行原则，笔者就个人教学经验分享一些想法与作法。

1. 依照时间安排原则：部分老师不太愿意常常进行课堂活动是有原因的，因为时间的压缩常令教师面临进度的压力。然而笔者还是建议每堂课都应预留一点时间让学生从事一些活动。主要是因为课堂上，学生的专注力有限，诚如上面文献所提，当认知超载时学习的效果不彰。教师应该谨记的是，学生的注意力不是教课书上提到的数字，更不是一成不变的。不仅因为课堂上学



生年龄分布广，同时对于当天课程在脑力上的消耗也会随着内容不同而有所不同。若是课堂中学生出现注意力涣散，教师就应该立即转变模式，变成小组讨论，或是立即进行全班性的活动。而在此时，一些简单的汉字故事、汉字猜谜、看影片猜成语等都能起到转换情绪，再次提高注意力的作用。此处的活动定义广泛，包括自修都算在内。主要不只是学习者需要一些时间统整思考当日所学，对于有些个性内向因此不敢在课堂上提出问题的学习者，也能利用此时段解答心中疑惑。此外，自修时教师在班级上走动，还可以借机看看学生所做的上课笔记，观察学生当日吸收的状况，也是一种教学回馈。若以差异化教学的角度出发，教师此时也能提供一些补充的相关数据让进度较快的学生延伸学习。当然，自修也不只限于复习，笔者也曾尝试过请学生预习下一课，在短短的几分钟内请学生简略看过课文与生词，将不会的字或词圈出来或是在班上群组「打」上去。不仅间接鼓励学生开始接触，对于下一堂课的课程安排也十分有帮助，教师可以针对学生不会的字或词详细说明，反而让教学更为有效率，形成一个良性循环。

2. 依照学生属性原则：目前在全球学习华语的学生越来越多元，无论汉字圈或非汉字圈，常常因学校政策或是学生程度相近而编在同一班。因此可以就学生背景与程度两个角度思考学生属性所产生的教学问题。背景方面，相信有经验的一线老师应该也观察到，汉字圈学生确实拥有汉字书写的优势，而华裔学生则是听说的优势。但这些优势有时会让教师误判学生在听读写读的平均能力。而程度方面，有时入班测验难免有落差，或是基于经营考虑而不得不并班，这些都会使班级学生程度跨越更大的幅度。此外，近几年随着科技的发展，国籍或程度的预测开始出现例外。笔者观察到年轻的数字原住民(digital native)一代，在学习方法上似乎突破国际的疆界，呈现更偏好个人化的学习。在笔者班上，就曾有过透过一些语言学习App自学的欧美人士，对于独体字或简单合体字的辨识较一般非汉字圈的学生为佳。此外，来自不同文化的青少年或成人学生一定是携带着过去的学习经验来到班上，教师应该累积这方面的经验或主动向其他资深教师请教。笔者建议可以在课前进行问卷或是访谈调查，透过了解学生过去的经验，一方面调整上课模式，一方面更好的经营班级气氛。举例来说，若是学生学习模式较为被动，初期在自主学习的频率或范围便该降低或减少，但也需向学生说明教师的教学模式最终是希望学生达到什么程度，如此可以在认知层面上为学生先做好心理准备，也鼓励学生朝向这个方向迈进。同时，诚如前面提到数字原住民的学习模式，教师可善用科技辅助，除了使上课活动更多元，也能成为下课后的学习支持，同时还朝向差异化教学目标前进。目前笔者的班级学生程度落差极大，课前便采取录制影片让学生按照自己的学习速度安排观看时间，对于笔顺的示范与汉字讲解，学生在观看时便可依照自己的需要放慢或重复观看。而在课堂上除了实际进行答疑和操练外，也常利用手机进行活动，均得到学生正面的回馈。
3. 依照教师属性原则：教师是教学的重心，虽然教师已不占据讲台的中心，但是挑战比过去更大，因为我们所面临的学生比以往对于这个世界知识的掌握更多、更快，因此专业训练成为自我素质养成的必然。师资培训、工作坊、在线课程的资源很多，笔者建议教师们可依照个人在职场上的需要视情况补强。切莫囫圇吞枣，仅限于理论上的认识而没有实际上的行动，这样便只是



空谈。至于选择新模式时，笔者也建议每位教师应该依照自己的个性、能力、时间来判断，如此一来，一方面较能掌握，一方面较能长久。这一点在笔者初期刚进入华语教学职场时也经历过，听了许多演讲，看了许多相关书籍，最后把自己忙得没时间准备教材，还是回到熟悉的模式，如此一来那些听讲便显得没有价值了。因此若是搜集了一定信息后，对于值得尝试的，教师就应该详细规划，因应班上学习风格安排。同时也要谨记一点，有些尝试初期效果不好，并不代表没有成果，学生在其中扮演的角色也很重要，若是一个具有理论基础又能符合教学目标的好活动，针对问题调整后再作尝试都是值得的。所以最好的方式就是做教师笔记，每一次的活动后写下成功或失败的原因，同时根据实际执行所花费的资源与时间都一并检讨，才能慢慢累积相关经验。此外，学习评量一直都是教师在课堂上十分重视的，但是学习成效不一定体现在测验的数字上。随着信息的充斥，对于终身学习的热诚与策略也是语言老师在这个时代应该带领学生建立的。因此笔者也建议新时代的华语教师应该多交流一些平台，有的时候放手将值得推荐给学生的资源共享出去，过程中也是自我专业的精进。最后，笔者建议教师应多与其他资深教师互动，如此可以学习到更多心态调整的方式，让教学不单纯是一份工作，也能成为生活的一部分，更能看到自我的成长。

针对以上的分项地分享，笔者在此提供一个受到学生正向回馈的综合活动供读者参考。诚如前面所说，笔者过去曾在美国受教，观察到美国教师在课程结束前常会进行一些巩固知识的活动，其中一个不用事前准备，又能促进学生反思、反馈的活动称为「3-2-1」，大体是邀请学生写下今日所学的3样东西，举出当天2件有趣的事情以及提出1个问题，一般美国教师无论什么科目都能在下课前5分钟进行这样的小活动。而笔者在一线华语教学时利用概念转换成每日下课前的反思日记，请学生纪录当天学到的3个句子，2个很难的汉字，以及1个问题，以此模式让学生自然使用「应用策略」，除了可以回忆当天所学以加强记忆外，同时也是训练学生的后设认知能力。笔者改良后实际的执行方式是在学期初请学生准备一本笔记本，在每天密集班三个课时的最后一堂下课前15分钟，请学生列出当天在班级上「3样学到的东西」、「2件有趣的事情」、「1个请教同学的问题」。

- 3样学到的东西—新的词汇、句子、或者是老师的文化补充，学生在此时会翻阅自己当天的笔记、改过的作业，统整一天所学，个别的疑问也可以在此时寻求教师或同学协助而得到解决。
- 2件有趣的事情—可以是同学跟老师间有意思的对话，或是发生在自己身上有趣的事情。这个部分除了鼓励学生在课堂上聆听其他人的分享外，其实是强化「情绪」对语言学习认知方面的输入。透过书写式的互动，教师可以确认学生理解其他人的对话及检视书写能力。另外，亦能在此时运用「沟通式教学法」，适时补充学生想表达的相关词汇让学生感受到语言是沟通的工具。
- 1个请教同学的问题—笔者改变了原始设计，改为向同学请教问题。这个部分是基于「合作学习」的理念，学生各在纸上写一个问题后集中在讲台上，最后抽出今天要带回去的问题。如此设计的目的是在于训练学生回顾当天所学的内容并且练习问问题，更重要的是延长了对当天活动的印象并自然形成了查找数据的动力。学生的反思日记通常在第二天上学时交由老师现场批改，而在进行当天的反思日记写作前回答抽到的问题。在执行完一期后，期末的反馈中学生表



示他们对于天天写「日记」不再惧怕，同时觉得是一种一对一的学习的模式，除了促进学习动机外，更能学到课本以外的表达用词。此外，在正向的互动中，透过鼓励，学生会慢慢降低情意上的过滤，更放心地在课堂上完成任务、交流。也有部分学生提到，这些内容常常成为他们和家人朋友彼此之间聊天的话题，未来会好好珍惜这本日记。

在这一节里，基于上一节的论述，笔者主要分享个人在教学现场的经验。从华语的特殊性出发，让学生在初期对华语学习便有一个正确的认识，可避免不必要的挫折感。同时在汉字教学与现有教材的融合上，笔者也提供了个人的作法，并针对选择课堂活动应考虑的面向分享过去的经验，期望对于一线老师能有所帮助。

#### 四、结论

在华语教学的领域中，每位华语教师除了扮演语言教学的角色外也同时起到了文化交流的作用，因此展现学科专业是每位教师追求的目标。在这份报告中，主要是从语言的普遍性与差异性的两个层面出发。建议所有一线华语教师首先要做一个语言教师，在教育理论的基础上了解学习的本质与影响学习的因素。在这些教学法或教学观中，了解时空背景及其应用方式。由于各种论述的产生都是为了更好的解决更多的现象，因此都具有历时性也又具有共时性。熟悉了教学发展的脉络，能让教师在教学中拓展思考的面向，在面对不同的学习者时也能采用不同的教学法来应对。而在这些具有普遍性的教学法上，针对华语的差异性，利用认知科学的实证，教师能设计更符合华语的教学手段，凸显出汉字的特色，让华语的学习更有针对性与科学性。结合这两者的理解，报告中第三节分享了汉字教学与现有教材的融合方法，及综合课程的课堂练习活动。从认知的角度来说，若要将新的刺激转换成记忆，在现今的发现中已经证实「情绪」与「逻辑」是重要的两个关键。以笔者的观点，「逻辑」与「情绪」都是需要仰赖教师的专业安排。透过理论与科学结合的实践，教师在面对以华语为第二外语学习者时才能展现专业。还盼本报告能为一线华语教师提供一些想法，起到抛砖引玉的效果，共同为华语教学领域的提高贡献一份心力。

#### 参考文献

- 艾 伟. 汉字心理. [M]. 中央大学出版社, 1949.
- 安 琪. 法国中学生汉字学习情况调查与分析. [J]. 汉语文教学, 2011, 83-87.
- 曹传泳、沈晔. 在速示条件下儿童辨认汉字字型的试探性研究 2: 字形结构的若干因素对自行辨认的影响. [J]. 心理学报, 1963, 4, 271-279.
- 陈宝国, 王立新, 彭聃龄. 汉字识别中形音义激活时间进程的研究 (II), 2003, 35 (5), 576-581.
- 戴汝潜. 汉字教与学. [M]. 济南山东教育出版社, 1999.
- 傅永和. 中日朝汉字字形对照. [M]. 辽宁教育出版社, 1990.



- 高立群. 外国留学生规则字偏误分析基于中介语语料库的研究. [J]. 语言教学与研究, 2001, 5, 55-62.
- 郭圣林. 韩文对汉字习得的正负迁移. [J]. 云南师范大学学报, 2010, 8(3), 41-45.
- 胡文华. 汉字与对外汉字教学. [M]. 学林出版社, 2008.
- 胡裕树. 现代汉语(高等学校文科教材). [M]. 上海教育出版社, 1987.
- 胡志伟、颜乃欣. 中文字的心理历程. [J]. 语言病理学. 台北市: 心理, 1995, 29-76.
- 黄沛荣. 汉字教学的理论与实践. [M]. 乐学书局出版社, 2003.
- 黄荣村. 汉字的分离与凝聚. [J]. 中华心理学报, 1982, 23, 49-58.
- 黄碧云. 通过「汉字部件分色教学法」开拓华文教学与华文研究的新境界. [R]. 第二届世界华语文教学研讨会论文集教学与应用篇. 世界华文教育通协进会编印, 1999.
- 賈国均. 字理識字教学法. [M]. 汉字文化, 1995.
- 姜丽萍. 基础阶段留学生世纪汉字的认知过程. [J]. 汉语学习, 1998, 2, 46-49.
- 江 新. 外国学形声字表音线索意识的实验研究. [J]. 世界汉语教学, 2001, 2, 68-74.
- 江 新. 不同母语背景的外国学生汉字知音和知义之间关系的研究. [J]. 语言教学与研究, 2003, 6, 51-57.
- 江 新. 认写分流、多认少写汉字教学方法的实验研究. [J]. 世界汉语教学, 2007, 2, 123-126.
- 靳洪刚. 多媒体汉字呈现与汉字习得研究:三个跨语言组的汉字测试分析. [R]. 台北第三届全球华文网络教育研讨会会议论文, 2003.
- 吕必松. 谈谈对外汉语教学的性质与对外汉语教学的本体理论研究. [J]. 语言教育与对外汉语教学. 外语教学与研究出版社, 2005.
- 林振兴、王暄博. 应用字本位教学法对提升初级华语学习者汉字与词汇能力之成效研究. [J]. 教育科学研究期刊, 2019, 64(2), 1-37.
- 柳燕梅、江新. 欧美学生汉字学习方法的实验研究—回忆默写法与重复抄写法的比较. [J]. 世界汉语教学, 2003, 1, 65-68.
- 鹿示义. 母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究. [J]. 语法教学与研究, 2002, 3, 53-57.
- 刘丽萍. 笔划数与结构方式对留学生汉字学习的影响. [J]. 语言教学与研究, 2008, 1, 89-96.
- 羅秋昭. 小学语文教材教法. [M]. 台北五南出版社, 122, 1999. F 冯丽萍、卢华岩、徐彩华欧部件位置信息在留学生汉字加工中的作用. [J]. 语言教学与研究, 2005, 3, 66-72.
- 彭聃龄. 汉语认知研究—从认知科学到认知神经科学. [M]. 北京师范大学出版社, 2006.
- 石定果、万叶馨. 关于对外汉字教学的调查报告. [J]. 语言教学与研究, 1998, 1, 36-48.
- 施茂枝. 也谈识字教学必须遵循的几大规律—兼评几大识字教学体系的得与失. [J]. 课程·教材·教法, 2001, 213.
- 苏培成. 现代汉字的部件切分. [J]. 语言文字应用, 3, 52-55, 1995, .





- 孙琳. 汉字习得语汉字教学实验室. [C]. 汉字语汉字教学研究论文选. 北京大学出版社, 355-368, 1997.
- 万叶馨. 从汉字识别谈汉字语汉字认知的综合研究. [J]. 语言教学与研究, 2003, 272-79.
- 王建勤、高立群. 欧美学生汉字形音意识发展的实验研究. [C]. 对外汉语教学的全方位探索(赵金铭主编). 北京商务印书馆, 2005, 372-390.
- 王建勤. 外国学生汉字构形意识发展模拟研究—基于自组织特征映像网络的汉字习得模型. [J]. 语言文字应用, 2005, 4, 138-143.
- 王建勤. 汉语做为第二语言的学习者与汉语认知研究. [M]. 商务印书馆, 2006.
- 谢锡金. 综合高效识字教学法. [M]. 香港青田教育中心, 2002.
- 徐子亮. 汉字背景与汉字认知. [J]. 汉语学习, 2003, 6, 63-67.
- 杨润陆、周一民. 现代汉语. [M]. 北京师范大学出版社, 1995.
- 杨继本. 汉字心理在和自信习输入编码上的应. [M]. 用心理科学通讯, 1987, 3.
- 叶德明. 提升汉字书写策略探讨. [R]. 第六届世界华语文教学研讨会, 2000.
- 喻柏林、曹河圻. 笔划数配置对汉字认知的影响. [J]. 心理科学, (4):5-10, 63, 1992.
- 张朋朋. 集中识字: 新编基础汉语·识字篇. [M]. 华语教学出版社, 2001.
- 张武田、冯玲. 关于汉字识别加工单位的研究. [J]. 心理学报, 1992, 24(4), 379-385.
- 张武田、冯玲. 汉字属性匹配与大脑两半球协同活动. [J]. 心理学报, 2001, 4, 129-135.
- 张金兰. 实用国际汉字教与学. [M]. 文光图书有限公司, 2015.
- 张积家、彭聃龄、张厚粲, 分类过程中汉字的语义提取(1). 心理学报, 1990, 139-144.
- 张积家、张厚粲、彭聃龄, 分类过程中汉字的语义提取(2). 心理学报, 1990, 139-144.
- 赵金铭. 从对外汉语教学到汉语国际推广(代序). [J]. 汉语做为第二语言的学习者与汉语认知研究. 商务印书馆, 2006,
- 赵果、江新. 什么样的汉字学习策略最有效? 对基础阶段留学生的一次调查研究. [J]. 语言文字应用, 2002, 2, 79-85.
- 郑昭明. 汉字认知的历程. [J]. 中华心理月刊, 1981, 23, 137-153.
- 周健. 汉字教学理论与方法. [M]. 北京大学出版社, 2007.
- Barlow, Michael, and Suzanne Kemmer. (Eds.) Usage-based Models of Language. [M]. Stanford, CA: CSLI Publications, 2000.
- Berko, J.. The Child's Learning of English Morphology. [J]. Word, 1958.
- Berko-Gleason, J.. "Language and socialization". [J] In F Kessel(Ed.). The development of language and language researchers: Essays in honor of Roger Brown. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- Bloom, L. Why not pivot grammar? [J]. Journal of Speech and Hearing Disorders, 1971.
- Bybee, Joan. From usage to grammar: the mind's response to repetition. [J]. Language,



- 2006, 82.4:711-733.
- Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. [M] Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1965.
- De Francis, John. The Chinese Language: Fact and Fantasy. [M]. University of Hawaii Press, 1984.
- Ding, Guosheng, et al. Neural mechanisms underlying semantic and orthographic processing in Chinese-English bilinguals. [J] NeuroReport, 2003, 14. 12: 1557-1562.
- Holzman, M.. "Evidence for a reciprocal model of language development. [J]. Journal of Psycholinguistic Research, 1984, 13, 119-146.
- Just, M. A., Carpenter, P. A., & Wu. R.. Eye fixations in the reading of Chinese technical text (Technical report). [M]. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.
- Ke, C.. An empirical study on the relationship between Chinese character recognition and production. [J]. The Modern Language Journal, 1996, 80-88.
- Ke, C.. Effects of Strategies on the Learning of Chinese Characters Among Foreign Language Students. [J]. Journal of the Chinese Language Teachers Association, 1998, 33(2), 93-112.
- Kittleston, M. M., Aguilar, J. M., Tokerud, G. L., Plante, E., & Asbjørnsen, A. E.. Implicit language learning: Adults' ability to segment words in Norwegian. [J]. Bilingualism, 2010, 13(4), 513-523.
- Krashen, S.. Principles and practice in second language acquisition. [M]. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Lew-Williams, C., Pelucchi, B., & Saffran, J. R.. "Isolated words enhance statistical language learning in infancy". [J]. Developmental Science, 2011, 14 (6) , 1323 - 1329.
- McGinnis, S.. Student attitudes and approaches in the learning of written Chinese. [R] Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics. Long Beach, CA, 1995.
- McNeill, D. Developmental psycholinguistics. [J]. In F. Smith & G. Miller (Eds.). The genesis of language: A psycholinguistics approach. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1966.
- Misyak, J. B., & Christiansen, M. H.. "Statistical learning and language: An individual differences study". [J]. Language Learning, 2012, 62 (1) , 302 - 331.
- Pelucchi, B., Hay, J. F., & Saffran, J. R. (2009a). Statistical learning in a natural language by 8-month-old infants. Child Development, 2009, 80 (3) , 674 - 685, 2009.



- Peng D L, Li Y P. Orthographic information in identification of Chinese characters. [R]. 7th International Conference on Cognitive Aspects of Chinese Language, University of Hong Kong, 1995.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. . Statistical learning by 8-month-old infants. [J]. Science, 1996, 274(5294), 1926 - 1928.
- Shukla, M., Nespor, M., & Mehler, J.. “An interaction between prosody and statistics in the segmentation of fluent speech”. [J] Cognitive Psychology, 2007, 54 (1) , 1 - 32.
- Siegelman, N., & Frost, R.. “Statistical learning as an individual ability: Theoretical perspectives and empirical evidence”. [J]. Journal of Memory and Language, 2015, 81, 105 - 120.
- Siegelman, N., Bogaerts, L., Christiansen, M. H., & Frost, R. “Towards a theory of individual differences in statistical learning”. [J]. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological sciences, 2017.
- Slavin, R.. Educational psychology: Theory and practice ( 7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Slobin, D. (Ed.). The crosslinguistic study of language acquisition. [C]. 5: Expanding the contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Slone, L. K., & Johnson, S. P.. When learning goes beyond statistics: Infants represent visual sequences in terms of chunks. [J]. Cognition, 2018, 178, 92-102.
- Swain, M.. The output hypothesis and beyond: Mediation acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000, 97-114.
- Thiessen, E. D., & Saffran, J. R.. When cues collide: Use of stress and statistical cues to word boundaries by 7-to 9-month - old infants. [J]. Developmental Psychology, 2003, 39 (4) , 706 - 716.
- Thiessen, E. D., Hill, E. A., & Saffran, J. R.. “Infant directed speech facilitates word segmentation”. [J]. Infancy, 2005, 7, 49 - 67.
- Tomasello, M.. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. [J]. Cognitive Linguistics, 2000, 11.1/2:61-82.
- Tomasello, M.. Constructing a Language: A Usage-based Account of Language Acquisition. [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.
- Tomasello, M.. The usage-based theory of language acquisition. [C]. The Cambridge Handbook of Child Language, ed. by Edith L. Bavin, 2009, 69-87.



	<b>Name and Surname (姓名) :</b> CHOU YIYI
	<b>Highest Education (最高学历) :</b> Master' s Degree
	<b>University or Agency (任职院校或单位) :</b> Academy of Preparatory Programs for Overseas Chinese Students Shih Chien University
	<b>Field of Expertise (专业领域) :</b> - Chinese Teaching as a Second Language - Childhood Education
	<b>Address (地址) :</b> 33, lane191, section 3, Minquzn E. road, Taipei City, Taiwan (R. O. C.)