

# 原住民族幼兒雙文化聲韻介入課程之成效 與教學歷程

辛靜婷

本研究目的是了解促進學業能力與文化認同之雙文化聲韻介入課程之幼兒學習成效及教師教學歷程。本研究採用混合研究法，由研究者帶領一漢人職前教師發展與執行 22 小時之課程，共有 14 位來自東部一所魯凱族為主之幼兒園幼兒參與本課程。本研究蒐集包括課堂觀察、相關文件、及教師訪談等質性資料，並邀請該園同班 11 位未參與課程幼兒作為注音測驗之對照組。研究結果顯示參與課程之幼兒在注音認讀及聽音辨認注音能力上，顯著高於未參與課程者，兩者的差異屬於大效應量。在教學歷程上，教師面臨文化不連續之衝擊，原因可能來自教師對該族文化不熟悉、幼兒對自身文化或中文用詞的理解有限、教師和幼兒之文化差異、及原住民族幼兒和主流幼兒學習方式差異。

關鍵字：技能取向、讀寫學習、原住民、雙文化、幼兒教育

作者現職：國立新竹教育大學幼兒教育學系助理教授

---

通訊作者：辛靜婷，e-mail: cthsin@mail.nhcue.edu.tw

## 壹、緒論

如何幫助原住民族兒童提升其中文語文能力一直是教育工作者關心的重要議題（例如，陳淑麗、曾世杰、洪麗瑜，2006；陳淑麗、蘇倩慧、曾世杰，2010），特別是來自低社經地位原住民族家庭，常被描述為缺乏讀寫學習資源來幫助孩童的學習，或是因為隔代教養造成父母沒有時間參與孩童的學習、指導功課，而祖父母可能沒有能力協助孩童在課業上的學習（郭李宗文，2011；陳淑麗等，2006；Liu & Kuo, 2007）。

一些學者強調使用補救教學的方式來補強低學習成就孩童家庭（包括：低社經地位及原住民族孩童）所缺乏的資源，以提升孩童的語文學習成就（陳淑麗等，2006；陳淑麗等，2010；曾世杰、陳淑麗，2007）。補救教學被視為提升多元背景孩童的讀寫學習成就方法之一，然而採社會文化觀點的學者提出以補救觀點來幫助孩童語文學習有其限制。這些學者在觀察美國來自多元家庭背景四年級生的語文成績下滑（the fourth grade slump）現象後提出，這些孩童語文學習成就低落的原因，很少來自於家庭文化資源缺乏（cultural deficient），事實上這些家庭擁有豐富的文化資源，而家庭裡的成人也運用不同的資源和策略去幫助孩童學習（e.g., Campano, 2007; Dien, 1998; Levy, 2008; Li, 2006; Rodriguez, 2006）。這些學者指出，家庭讀寫文化和學校讀寫文化的不搭配（mismatch）才是造成這些孩童讀寫學習困難的重要原因之一。意即，兒童的讀寫學習和認同發展是交互影響的，來自多元背景家庭的孩童從小在家庭裡學會並認同家庭的讀寫文化和伴隨的相關讀寫活動，然而，進入學校後因為學校讀寫文化和家庭不同，因此他們需要花更多的努力去學習學校主流文化（Cook-Cotton, 2004; Gee, 2004; Hammerberg, 2004; Heath, 1988; Perez, 2004），而和家庭文化差異過大的學校課程也常讓孩童失去學習的興趣與動機，並進一步提高孩童學習失敗的風險（Chang, 2005; Nowak-Fabrykowski & Shkandrij, 2004）。因此，為了幫助多元背景孩童的讀寫學習，採社會文化觀點學者主張應該去探究多元背景家庭和學校讀寫論域的差異，以正面的觀點看待這些家庭所有擁有的、有利讀寫學習的文化資源，並將這些文化資源融入課程。

家庭文化和學校讀寫文化的不搭配可能是造成原住民族兒童學習困難的原因之一，有鑑於此，陳淑麗等（2006）在給低年級原住民族的語文補救教學課程中融入原住民族文化，因為課程和原住民族文化相關且貼近孩童的生活，孩童在較易認同該語文課程，也較具學習動機，在學習讀寫的同時也培養對自身文化的認同，研究發現經過此類融入原住民族文化的課程，孩童的語文能力有顯著進步。然而目前針對幼兒階段的文化融入語文課程相關研究，仍較少受到

重視。

原住民族孩童的語文學習和文化認同是交織發展的，在語文學習中考量文化認同的因素將能引發孩童的學習動機，並進一步提升孩童的語文能力（Nowak-Fabrykowski & Shkandrij, 2004; Zhou & Bankston, 1998）。雖然在語文課程中融入原住民族文化有助提升孩童語文能力，然而目前多數研究仍偏重如何幫助原住民族孩童學會主流的讀寫素養（例如，林冠伶、林麗卿，2010；簡淑真，2010），較少去考慮如何將原住民族文化融入讀寫課程，以提高原住民族孩童語文學習動機及成就，並同時發展對自身文化的認同。

在面對多元背景孩童的教學法中，Ladson-Billings（1995）提出的**文化相關教學法**（culturally relevant pedagogy）強調，課程中應同時重視發展學生的學業能力和對自己所屬文化的自信，讓學生除了學習課業中傳遞的主流文化，也同時給予機會學習自己所屬族群之文化，因此在幫助多元背景學生提升課業能力的方式之一，是在課程中融入族群文化，同時調整教學方式以適應學生學習型態。同樣地，學者提出培養多元背景學童之雙文化能力，使其能彈性認同主流文化和族群文化，被視為協助多元背景學生適應學校、家庭和未來社會生活的重要因素（馮涵棟、梁綺涵，2008；Zhou & Bankston, 1998）。因此，發展結合主流文化和原住民族文化的雙文化融入之讀寫課程、及適應文化的教學方式，是協助原住民族兒童發展讀寫素養的關鍵之一。

國外針對來自多元背景或高風險家庭的幼兒有許多提升其基本學力之方案，在讀寫素養方面，例如美國的 Head Start Program、紐西蘭的 Reading Recovery、澳洲的 MiniLit，有些強調提升幼兒階段的基本字母及聲韻覺識能力，以直接教導聲韻解碼技能的方式，讓缺乏文化資本的弱勢族群家庭幼兒學會閱讀技能；有些方案則強調教導孩子透過上下文來猜測生字字義，並透過大量閱讀來增進閱讀能力；有些則是兩者的綜合。這些方案都希望多元背景孩童在早期增進這些能力後，能在往後逐步縮小和主流家庭孩童的讀寫能力之差距（Prior, 2013; Tunmer, Chapman, Greaney, Prochnow, & Arrow, 2013; Tunmer, Chapman, & Prochnow, 2003）。研究也顯示，預測孩童日後學業成就的重要因素之一為就讀高品質的幼兒機構，而高品質幼兒機構的要素之一是重視發展幼兒的學業萌發技能，例如讀寫、數學和科學探究的能力（Siraj & Mayo, 2014）。弱勢族群幼兒早期的學業萌發能力影響日後學業成就，然臺灣較少有研究重視如何提升多元背景孩童在幼兒階段的基本讀寫素養能力，以使其順利轉銜至國小語文課程及提升學業能力。

此外，雖然學者提出幼兒的識字能力會受到注音聲母、韻及調辨識能力以

及注音符號拼音認讀影響，意即強調幼兒的聲韻辨識能力和注音認讀拼讀能力，對於學前識字能力具影響力（林珮仔、林宛儒，2015），然而，學者和教師對於是否該在幼兒階段教導聲韻調覺察和注音認讀、拼讀上尚未達到共識。另一方面，在幫助幼兒，特別是多元背景幼兒發展讀寫素養的教學方式上，也在全語言或是技能取向（教導解碼的能力、了解聲韻的規則）的選擇間辯論（曾世杰、簡淑真，2006；Tunmer et al., 2013; Tunmer et al., 2003）。Pressley（2006）提出，兼顧兩者的平衡教學法是解決方式之一，除了全語文教學外，結合技能取向的教學法於語文教學中，尤其更能幫助弱勢族群兒童提升讀寫素養。

本研究以多元讀寫素養、文化相關教學法及平衡語文教學法所強調須兼顧的技能取向教學為理論基礎，發展學業與文化並進之幼兒雙文化聲韻介入課程，探究參與此課程之幼兒學習成效、和主流職前教師面對異文化幼兒的文化衝擊和教學調整歷程，希望本研究結果可以協助改進針對多元背景家庭幼兒的讀寫素養課程與政策。

## 貳、文獻探討

### 一、多元讀寫素養和知識基金

採社會文化觀點學者認為多元背景家庭之讀寫素養和教育資源，通常和主流家庭不相同。以下從多元讀寫素養和知識基金兩概念，討論多元背景家庭有利孩童讀寫學習之資源，對於這些多元族群文化資源的理解，可做為設計文化融入讀寫課程及調整教學之基礎。

#### （一）多元家庭裡的多元讀寫素養（multiple literacies）

多元家庭擁有豐富的文化資源讓孩童在日常生活中學習到讀寫素養，父母運用各式的教學策略和方式，重視多元的讀寫內容和形式，他們從日常生活情境中讓孩童學會讀寫，孩子在這些有意義的情境中，學會使用多元形式的文本（multiple forms of texts）。這些多元的教學方法、文本的內容和形式、使用情境及多形式文本，可能和主流社會、學校重視的相同，但更多時候是不同的，也因此常會被學校認為是沒有價值的。以下討論從 1.多元的教學策略，2.多元的讀寫內容和形式，3.日常使用情境，及 4.多形式文本，探討在多元家庭如何利用多元讀寫素養幫助孩童之語文發展。

## 1. 使用多元的策略幫助孩童學習讀寫

來自不同背景的父母使用不同的策略來教導孩童學習讀寫。例如 Wang、Bernas 和 Eberhard (2002) 發現，華裔美國母親和美國原住民母親在家使用不同的策略教孩童讀寫，在和孩童從事的讀寫活動中，華裔美國母親傾向使用紙本，而美國原住民母親傾向使用口語敘事和個人故事來幫助孩童學習讀寫；此外，華裔美國母親傾向在讀寫事件 (literacy events) 中用直接的方式教導讀寫 (例如：教孩童認識字彙或記憶單字)，而美國原住民母親則是用提供情境的方式教導小孩 (例如：告訴孩子有關於一個單字的家庭故事)。另一項荷蘭研究比較了三種族群如何進行親子共讀，荷蘭父母相較於蘇利南裔父母和土耳其裔父母，會花更多的力氣去簡化文本以讓孩子理解文本。荷蘭父母也較常和孩童討論文本、連結孩子的經驗和文本、並連結書本中的文字和插圖，他們也較常主動引起討論；而蘇利南裔父母和土耳其裔父母較常和孩子討論閱讀的程序，並較常以換句話重述 (paraphrase) 故事讓孩子理解故事 (Bus, Leseman, & Keultjes, 2000)。

## 2. 多元的讀寫內容和形式

多元背景的父母親在教導孩子讀寫上，會重視不同的讀寫內容和形式。在內容上，越南裔美國母親重視孩童讀嚴肅內容的書，而視閱讀小說為浪費時間的活動 (Dien, 1998)；而拉丁裔美國母親和越南裔臺灣母親認為學習讀寫的重要目的之一是讓孩童學會道德倫理觀念，因此會從事教導倫理道德為內容的讀寫活動，像是拉丁裔母親在讀寫活動中教導孩童要尊敬長輩、家庭的凝聚和服從 (Reese, Balzano, Gallimore, & Goldenberg, 1995; Reese & Gallimore, 2000)，越南裔臺灣母親則重視在讀寫活動中教導孩童禮貌、尊敬長輩、孝順、誠實和友愛 (Hsin, 2011, 2012)。

幼兒的口語能力和讀寫能力之發展是相關的 (Roth, Speece, & Cooper, 2002)，周梅雀 (2011) 描述排灣族的幼兒如何透過學習族語這類口語發展相關活動，習得該族群的文化價值觀。該研究談到教師教導孩子進行 Kivala (排灣族的待客之道)，當主人說 madaudav (請吃東西)，客人要說 maljimalji，課程中培養孩童排灣族的價值觀是非常歡迎別人到家裡聊天，會把家裡好吃的東西都盡量拿出來招待客人，而主客之間都要有適合的禮儀才能賓主盡歡。另一個例子是教師教導排灣族幼兒豐年祭的摔角競技活動，在摔倒別人時，要跟別人說 djavadjavai (對不起，辛苦了)，而贏得勝利者要說 maljimalji，同時告訴孩童，贏家因為比較有力氣，所以日後要多幫別人。孩童因此在此類口語發展相關活動中，理解排灣族對於競賽贏家要多幫助他人的群體生活價值觀。

在形式上，非裔美國人會運用特別的形式創作，他們會重複相似的句型和字彙，以具韻律感的方式呈現故事。澳洲原住民族認為的合宜讀寫素養形式和主流社會的認定也不同。Dunn(2001)提出原住民族重視的是口語素養(orality)，口語素養和讀寫素養是用不同方式管理知識，口語素養代表不同於主流的想法、溝通和學習方式。原住民族並不重視書面文字，但是重視用口語傳遞知識，意即權威的建立不在書面文字，而是重要地位的族人以口語傳遞知識。此外，培養讀寫素養對於原住民族來說是生活的一部分，是將當地社區的利益和所關心的事物結合。

Hsin(2015)針對臺灣魯凱族孩童的讀寫環境研究中也發現，原住民族運用口傳故事、古謠、歌謠、鼻笛等傳統樂器演奏讓孩童學會原住民族文化及價值觀，呼應了Dunn(2001)所言原住民族重視口語素養；而原住民族亦有重視圖像的傳統，透過祖靈柱、家屋裝飾、木雕、服飾上的圖騰(例如：動物、勇士、陶甕、太陽)及象徵物品(例如：百合花、熊鷹羽毛、山豬牙)敘說與傳遞族群故事、文化和價值觀。

### 3.在日常生活情境中學習讀寫

來自多元背景家庭的孩童通常在有意義的日常生活情境中學習讀寫。一項探討美國原住民族家庭讀寫環境的研究發現，儘管這些家庭父母親的經濟條件不好，他們仍提供了孩童學習讀寫的機會，孩童是在有意義的情境下學會讀寫，像是看電視、角色扮演老師教學生學習讀寫、讀電影最後的工作人員名單、讀電視廣告裡的字，讀商品包裝上的說明書、讀星座預測、報紙、雜誌、寫信給家人、寫閱讀心得等。此外，這些家庭的父母親也親身示範了閱讀行為和重視孩童的教育，這些都幫助孩子保持對學習讀寫的興趣(Hartle-Schutte, 1993)。

Gillanders和Jimenez(2004)研究拉丁裔美國父母提供環境讓孩童在日常生活中培養讀寫能力，例如孩童去郵局收送信件、閱讀廣告傳單、角色扮演、編故事、閱讀商店中的銷售廣告和商品價目表、寫信給在西班牙的親人、唸兒謠(可發展聲韻覺識)等。這些都是家庭日常生活事務，用來維持家庭的功能，而孩童也在這些事務中培養了讀寫能力。

在美國的多明尼加裔父母會運用自身的讀寫能力去解決日常生活的問題，他們因此向孩子示範了讀寫素養的功用和技能，並將這些技能傳遞給孩子(Rodriguez, 2006)。這些父母會閱讀從學校、社福單位、法院寄來的文件和資訊、閱讀信件並和孩子分享信件內容、讀報紙去取得資訊，此外，他們會為了財務上的目的去從事讀寫活動，例如讀帳單和寫支票。他們強調做家庭作業的重要性，除了做自己的作業(有些父母會參加成人學習課程)，同時也幫助孩子

完成作業。

#### 4.多形式的文本 (multiple forms of literacies)

跳脫傳統紙本的文字作為主要的文本形式，原住民族的文本形式包含口語、音樂、圖像、及肢體語言。Hsin (2015) 研究發現，原住民族重視口語素養，用口語和音樂傳達故事，傳遞族群價值觀和情感，原住民族也重視用圖像來敘說故事，並用舞蹈來表達歡慶、對萬有神靈的感謝，以作為族人間情感交流及凝聚族群意識的溝通語言。

另一方面，孩童平時也有許多機會閱讀和編寫多模式文本。當孩童使用手機及平板電腦這些科技產品時，需要理解與使用多模式文本，同時理解和處理影像、聲音、文字等文本，讀寫素養不僅只限於學會讀寫書面文字，科技的進步，讀寫素養更應包含數位素養，理解和使用多模式文本溝通的能力 (Hsin, Li, & Tasi, 2014; Lankshear & Knobel, 2008)。

#### (二) 知識基金和讀寫學習

多元背景家庭提供了孩童豐富的知識基金去學習讀寫。Moll 和 Gonzalez (1994) 指出非主流家庭的孩子具策略地在家庭和社區裡使用語言和讀寫能力去學習和溝通。該研究說明「這些孩子(和他們的社區)擁有豐沛的資源，我們稱為知識基金，這些可以形成教育的基礎，它們包含了更寬廣的社會、學術、和智能的議題，而不僅只是簡單的學習基本、初步的技能」(Moll & Gonzalez, 1994, p. 441)。根據 Moll、Amanti、Neff 和 Gonzalez (1992) 的定義，知識基金是孩童從他們家庭和社區得到的知識，這些知識基金是「歷史累積的和文化發展的知識與技能 (historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills)」(p. 133)，對維持家庭正常功能來說是必要的知識。換句話說，非主流家庭的孩子使用讀寫能力去參與一些維持日常家庭生活功能的活動，當他們參與這些和讀寫相關的活動，不僅培養讀寫技能，同時也獲得了許多用來維持家庭正常運作的知識。Moll 等人 (1992) 舉例說明知識基金的類別，像是修繕、宗教和家庭職業有關的知識 (例如：礦業、農業) 等。

Auerbach (1989, p.166) 指出「假如...教育工作者更寬廣地定義家庭讀寫素養，將融在日常生活中的活動和實作含括在內，這些社會情境是為學習提供豐富的資源而不是阻礙學習」。學者已經指出許多豐富的社會和文化情境，可讓非主流孩童從中學習讀寫和運用讀寫技能 (Gillanders & Jimenez, 2004; Hartle-Schutte, 1993; Purcell-Gates, 1996; Rodriguez, 2006)。Hsin (2012) 針對臺灣新住民家庭所做的研究發現，新住民家庭孩童的跨國經驗是家庭知識基金來

源，幼兒在各種跨國情境中（拜訪越南、用電話和越南親戚溝通、到越南商店及餐廳、和母親的越南朋友聚會等）學習和使用讀寫相關技能並累積知識基金；家庭提供的多語言環境，也讓孩子累積了和語言相關的知識和技能，新住民母親在臺灣及母國的生活經歷（農作、漁業）也是家庭知識基金，孩童藉由讀寫相關活動學習了母親的知識、也習得了讀寫技能。

結合知識基金的概念，Hsin（2015）發現原住民族家庭的知識基金範圍包括狩獵、編織、採集野菜、漁獵、傳統祭儀、農作、雕刻木工、及畜牧山豬等，這當中融合原住民族文化的圖像符號（例如：圖騰、衣物紋飾、刺青）、器物（例如：籐編、家屋裝飾木雕、立柱、鼻笛、口簧琴）、口傳敘述（例如：故事、古謠、歌謠）、及祭儀、社會慣習（例如：青年會所）、價值觀等。

綜合上述，多元讀寫素養和知識基金兩大概念拓展與改變了教育工作者對多元家庭文化資源的觀點，多元家庭不被視為文化缺乏，這些家庭有其重視的讀寫內容，能運用不同的策略，提供孩童豐富的文化資源，讓他們在日常生活中使用多模式文本，這些豐富的多元讀寫資源和從家庭生活累積的知識，提供了教育工作者在設計多元文化融入課程時的豐富資源，本研究即運用這兩項概念及對魯凱文化和幼兒讀寫發展的了解，設計文化融入之聲韻課程，並探討弱勢族群和主流族群因在讀寫素養論域的差異所衍伸之議題。

## 二、重視學業與族群認同發展

從事多元文化教育的學者強調應賦權（empower）弱勢族群之學生，教師運用適合的教學方法以增進不同文化背景學生的學業能力，同時協助學生發展自信及對所屬族群文化的認同，並培養學生批判能力，察覺所屬族群所遭遇不公平、不正義之對待，為自己族群發聲（劉美慧，2012；Banks, 2010）。在相同的概念下，Ladson-Billings（1995）提出文化相關教學法（culturally relevant pedagogy），她認為所有學生都能在學業上成功，並強調教師的責任，只要教師能認同所教導多元背景學生之文化，適當融入這些學生的文化與生活經驗於課程中，將可增進學生學業成就，也能同時發展學生對自我族群之自信，而此教學法也強調發展弱勢族群學生批判社會不公義的能力。

近來教育學者亦提出培養多元背景學童之雙文化能力（biculturalism）的重要性，使其能彈性認同主流文化和族群文化。此雙文化能力被視為協助多元背景學生適應學校、家庭和未來社會生活的重要因素，意即弱勢族群學童能認同主流的教育體制，在學業上取得好的學業成就，另一方面也要能認同原生文化（例如在宗教信仰、自我族群認同等心靈層面），以幫助其抵抗主流社會的歧視和不公平對待（馮涵棣等，2008；Zhou & Bankston, 1998）。



增進兒童的學業能力，不僅和發展對自我及族群認同的正面信念和態度有關，也同時是落實教育均等之社會正義，換句話說，教育均等同時追求教育機會、教育過程及教育結果的均等。弱勢族群學生應該一般學生擁有相同的學習資源與機會，教師能運用適合多元背景族群學生的學習策略，讓他們能得到和一般學生相當的學習成就(譚光鼎, 2010; Banks, 2010; Grant & Sleeter, 2010)。

綜合以上的論述，本研究強調發展原住民族幼兒的基本學業能力，提供文化融入的教學資源，以增進其讀寫素養之能力和對自己族群之認同。期待其在幼兒階段具備聲韻解碼技能、了解聲韻的組成和拆解規則後，能進一步幫助其發展識字及閱讀能力(林珮仔等, 2015)，並助其順利銜接至國小語文課程之學習。

### 三、語文教學法

關於語文教學法，國外學者在全語言(whole language)與解碼技能(skill-based)兩種取向間有長期的辯論。認同全語言取向的學者認為孩童應在有意義的情境脈絡中學習讀寫，透過大量和功能取向的閱讀和寫作經歷，自然就學會讀和寫，重視閱讀文學作品及建構學生的背景知識，閱讀時不須逐字閱讀，遇到生字可以先略過，可利用背景知識和上下文脈絡去理解文本。另一方面，技能取向的教學法強調讓學生了解字母和語音的關係，透過反覆練習、明示教學法讓學生了解聲韻解碼的規則(或稱為自然發音法)，同時也會有字母辨認、字母規則、瞬認字、拼字分析等解碼技能之教學(林麗卿, 2011; 曾世杰等, 2006; Pressley, 2006)。中文學習環境裡的注音符號學習和英文的學習較類似，都是了解符號和語音的關係、拼音規則及對語音中的聲韻組成有所察覺。

國外學者在兩種語文教學法間辯論，也提出相關研究探討兩種教學法對幼兒階段(幼兒園大班至小學二年級)學習讀寫的影響。Tunmer 等人(2003)比較兩種教學法對紐西蘭的毛利族幼兒和一般幼兒學習讀寫的影響，該研究分別在入學第一年(五歲)的期初、期中、期末及第二年的期末評量孩子的學習成就，研究發現全語文較適合主流幼兒，這些孩子在入學時即擁有豐富的文化資本(閱讀經驗和資源)；而注重聲韻解碼技能的教學法則有利於弱勢族群的幼兒，他們在家通常沒有很多閱讀經驗和資源。Tunmer 等人(2013)在長期觀察紐西蘭學生在讀寫學習成就上的差距後提出，政府的讀寫教育政策失敗的原因在於一體適用全語言的教學方式，但忽略弱勢族群學生需要在早期學習階段學習聲韻解碼技能，學校應使用明示教學法幫他們奠定讀寫發展的基礎。Pressley(2006)針對美國的讀寫教育提出，全語言學習方式對來自低社經背景家庭孩童的效果較有限，而在其研究的教室中，結合全語言與技能取向優點的平衡教學法能有

效幫助初學者學習讀寫。Prior (2013) 也針對澳洲的原住民族孩童的讀寫學習提出，在幼兒階段結合聲韻解碼的技能教學和全語文學習環境，能幫助原住民族孩童的讀寫發展。

雖然國外學者對讀寫的教學法有爭論，也提出對弱勢族群幼兒而言，聲韻解碼技能取向教學之益處，曾世杰等 (2006) 指出臺灣教育工作者似乎偏好全語言教學取向，尤其在幼兒教育階段，更有一面倒向全語言教學的趨勢 (簡淑真, 2010)。在此情況下，探討針對弱勢族群幼兒的聲韻解碼技能取向之課程相關研究極為缺乏，因此，本研究意在彌補此研究缺口，探討聲韻解碼課程的教學歷程和對原住民族幼兒的學習成效。

## 參、研究方法

本研究採混合研究法，一方面用個案研究法來了解參與此課程的原住民族幼兒之學習成效，及教師面對和自己不同族群的幼兒所經歷的文化衝擊和調整教學之歷程；另一方面為了更進一步了解參與課程者之學習成效，本研究邀請未參與課程之同班幼兒作為注音認讀及聽音辨認注音測驗之對照組。個案研究法是透過蒐集多種資料，在自然情境中深入探索特定現象 (Stake, 1995; Yin, 2003)，本研究的個案界定為一聲韻解碼介入課程，透過本研究方法將可深入了解此實驗課程之教學歷程與實施成效。本研究之研究者採「觀察者是參與者 (the observer as participant)」之角色 (Creswell, 1994)，觀察的角色重於參與所觀察團體，研究者帶領一職前教師發展與執行此文化融入之聲韻覺識課程，研究者並觀察課堂、蒐集孩子學習檔案、教師教學日記、召開教學會議、及訪談教師。

### 一、研究對象

本研究的研究地點為東部一處以魯凱族人為主的部落。研究者請該部落國小附設幼兒園主任協助詢問家長參與此課程之意願。在幼兒參與研究前，研究者取得每位家長之同意書，同意書中載明研究內容、幼兒隱私權之保障及隨時退出研究之權利，並口頭告知參與幼兒同意書內容。共有 14 位幼兒參與此課程，6 位中班生，平均年齡 4 歲 5 個月，4 位女生，2 位男生；8 位大班生，平均年齡 5 歲 6 個月，2 位女生，6 位男生。參與之幼兒皆為魯凱族人。本課程於課後時間進行。未參加課程的同班中大班幼兒為注音測驗之對照組，共有 11 位，5 位中班生，平均年齡 4 歲 2 個月，2 位女生，3 位男生；6 位大班生，平均年齡 5 歲 4 個月，3 位女生，3 位男生。參與和未參與本課程之幼兒，在平日上

幼兒園課程時就有學習注音之經驗，教師會運用注音練習本教導幼兒認識和書寫注音符號。職前教師為大學幼兒教育系四年級生，為 22 歲女性漢人。

## 二、資料蒐集

### (一) 雙文化聲韻介入課程

本課程執行期間共 12 週，每周上兩次課，實際課程進行時間為一次一小時。扣除學校活動、天候因素沒有上課，最後共進行了 22 次/小時的課程。課程結構方面，前二次課程先以和孩童建立關係及常規為主，透過注音符號歌、注音符號字形聯想畫讓孩子對注音產生興趣。之後第 3 至 14 次課程每次課程介紹四至五個新的注音符號，並複習前次課程所教的注音符號，課程以遊戲活動作為主體（遊戲活動參考王川華，2004；林德揚，2005），同時加入閱讀及觀賞魯凱族文化相關繪本、電子書及影片。第 15 至 20 次課程為複習所有學過注音符號，並加入辨認聲調的課程，最後兩次課程則教導孩子易混淆之注音符號（見附錄一）。

每堂課的課程設計分為三個部分，分別為引起動機、發展活動及綜合活動。

**1.引起動機：**主要是用注音符號歌或點名歌讓孩子將注意力放在教師身上，讓幼兒了解準備開始上課了。

**2.發展活動：**先複習之前教過的注音符號，然後介紹新的注音符號。

(1) 融合多元讀寫素養與知識基金之注音字圖卡。介紹注音符號時，由教師自製注音符號字圖卡，透過字圖卡讓幼兒建立符號和詞彙的關聯，讓幼兒能記住注音符號。注音字圖卡的發展是建立在研究者和教師對魯凱族多元讀寫素養及知識基金的理解，以魯凱族或原住民族日常生活會接觸到事物為主，由研究者和教師一起討論出可使用的詞彙，例如ㄅ百合ㄅ、ㄇ豐年祭ㄇ、ㄨㄣ盪鞦韆ㄨㄣ、ㄊ陶甕ㄊ、ㄋ農夫ㄋ、ㄌ魯凱族ㄌ。教師在教導孩子理解聲韻的同時，也透過相關詞彙向孩子介紹魯凱族祭儀、圖騰、文物、生活方式及其文化意涵。注音圖卡見附錄二。

(2) 遊戲。每堂課會設計至少三個活動，讓幼兒複習學過和新習得之聲韻符號，活動形式包含遊戲和學習單，其中各式各樣有趣的遊戲是發展活動的主體，教師會透過遊戲讓孩子重複練習所習得的符號。以下舉幾個遊戲的例子：在「有你請舉手」遊戲中，教師製作每個孩子的姓名卡片，在中文字旁加註注音，活動開始教師將姓名卡片發給每個孩子，然後出題問孩子：「誰的名字裡有ㄨ」，名字裡有該聲韻符號的孩子就舉手。「記憶大考驗」遊戲則是教師將五張

注音符號字圖卡先排在白板上，帶領幼兒念過一遍，接著將字圖卡翻到背面，請孩子翻出教師念的聲韻符號。「大富翁」遊戲是利用巧拼上擺 14 個注音符號，四個休息點，然後讓孩子擲骰子進行比賽，丟完骰子看出現的數字為多少，就要在巧拼上走幾步，走到定點後要念出上面的注音符號才算完成，先到終點的人獲勝。其他一些常見的大風吹、賓果等遊戲都運用在讓孩子熟悉符號和詞彙的連結。另外，也會設計遊戲讓幼兒了解某些字擁有相同的聲符或韻符，以提升幼兒聲韻覺識能力。

(3)學習單。學習單通常放在發展活動的結尾，學習單避免紙筆操作練習，多以情境脈絡方式(例如：有上下文的句子、自己姓名)讓幼兒學習注音符號，讓他們了解單字之音可拆解和組合，以及單字可以組成句子。學習單內容有：①姓名仿畫練習：用彩色筆寫下自己名字的注音符號並畫自畫像(見圖一)；②從句子圈注音：在句子裡圈出指定的聲符和韻符；③注音剪貼：要幼兒找出和圖片相對應的聲符和韻符(見圖二)。；④注音著色：依照學習單上指令將不同注音著上不同顏色；⑤繪本找注音：教師先指著念繪本的句子，然後要幼兒在繪本句子裡找出指定的聲符，並要幼兒唸出該字(見圖三)。

**3.綜合活動：**透過觀賞電子繪本(例如，巴冷公主故事)、影片(例如：魯凱族小米收穫祭、鼻笛)、及閱讀繪本(例如：《和兩賽跑的兄弟》、《蒼蠅取火》)加深對魯凱族文化的認識。最後教師和孩子會唱一首再見歌來結束課程。

## (二) 評量方式

本研究採用作品取樣(work sampling)的方式評量幼兒的學習成效(廖鳳瑞、陳姿蘭譯, 2002), 蒐集孩子在學習歷程中的學習單和作品, 教師也會使用紙筆及拍照方式記錄孩子的學習狀況。此外, 在課程結束時, 本研究修改黃秀霜、鄭美芝(2003)編製之「國小注音符號能力診斷測驗」, 讓參與本課程之幼兒與未參與課程的同班幼兒(對照組)進行注音認讀及聽寫之測驗, 在聽寫的部分, 考量幼兒書寫注音的能力仍不成熟, 而改用辨認注音符號板替代, 也就是幼兒在聽到教師讀出某一注音符號時, 要找出對應的注音符號板。

## (三) 課室觀察

研究者進行約 15 次的課室觀察, 觀察重點在教師的教學及課室經營策略、與幼兒互動狀況、及幼兒學習狀況, 觀察時錄影並製作田野筆記。

## (四) 教師訪談及教學日記

研究者訪談教師, 請教師分享教學經驗, 包括教學及課室經營策略、評量

方式、教學收穫及挑戰、和對未來課程的建議。本研究亦收集教師日誌，請教師紀錄教學省思及幼兒學習狀況，研究者並在教學會議上和教師討論課程實施狀況。

### 三、資料分析

研究者使用扎根理論之質性資料分析方法分析訪談稿、教室觀察之田野筆記、及相關文件，包括教師省思、教學會議記錄及幼兒學習單和作品，分析資料過程中透過持續比較方法 (constant comparative methods) (Charmaz, 2006)，及和文獻比較以建立編碼架構，並找尋研究對象之行為類別和主題，反覆分析資料後出現的主題是教師面臨文化不連續之衝擊及因應調整。為增加研究之信實度，研究者以多重資料來源及多重研究方法來進行三角校正 (triangulation)，並建立檢核線索 (audit trail) 讓研究歷程可以被公開檢核 (Creswell, 2007)。有關注音認讀和聽音辨認注音測驗的分析方式，因為樣本數小且非常態分布，本研究使用 Mann-Whitney U 檢定實驗組 (n = 13，參與本實驗課程) 和對照組 (n = 11，未參與實驗課程的同班幼兒) 在測驗成績上的差異。

## 肆、研究發現

### 一、學習成效

#### (一) 注音認讀和聽音辨認注音測驗

研究者在本實驗課程實施後，對參與課程及未參與課程的同班幼兒進行注音認讀和聽音辨認注音測驗 (本測驗之信效度見黃秀霜等, 2003)，藉由兩組幼兒表現的對照，作為評量參與課程幼兒學習成效的其中一種方式。實驗組原有 14 位幼兒，但有一位中班幼兒未參與測驗。檢定結果見表 1，在注音認讀成績上，統計結果顯示實驗組的中位數是 23，平均等級 (mean rank) 是 16.65，對照組的中位數是 9，平均等級是 7.59，實驗組成績高於對照組；Mann-Whitney U 值 ( $U = 17.5$ ,  $Z = 3.13$ ) 顯示兩組達到顯著差異 ( $p < .01$ )，差異的效應量 (effect size) 大 ( $r = .64$ )<sup>1</sup>。

在聽音辨認注音成績上，實驗組中位數是 25，平均等級是 16.58，對照組的中位數是 14，平均等級是 7.68，實驗組成績高於對照組；Mann-Whitney U

---

<sup>1</sup> Cohen (1988) 說明  $r = .5$  是大效應量， $r = .3$  是中效應量， $r = .1$  是小效應量。

## 專論

值 ( $U = 18.5$ ,  $Z = 3.08$ ) 顯示兩組達到顯著差異 ( $p < .01$ )，差異的效應量大 ( $r = .63$ )。換言之，參與課程的幼兒在注音認讀和聽音辨認注音的成績顯著高於沒有參加課程的幼兒，且差異的效應量都是大。

表1 實驗組與對照組在注音認讀和聽音辨認成績上的差異

測驗	組別	人數	中位數	平均等級	Mann-Whitney U	顯著差異	效應量
注音認讀	實驗組	13	23	16.65	17.50	.002**	.64
	對照組	11	9	7.59			
	總人數	24	18.5				
聽音辨認	實驗組	13	25	16.58	18.50	.002**	.63
	對照組	11	14	7.68			
	總人數	24	20				

\*\*  $p < .01$

本研究進一步針對大班生 ( $n = 14$ ) 和中班生 ( $n = 10$ ) 分別進行 Mann-Whitney U 檢定。在大班生方面，表 2 顯示在注音認讀成績上，參與課程的大班生 ( $n = 8$ ) 其中位數是 24，平均等級是 9.63，沒有參與課程的大班生 ( $n = 6$ ) 中位數是 13.5，平均等級是 4.67，實驗組成績高於對照組，兩者 Mann-Whitney U 值 ( $U = 7.0$ ,  $Z = 2.20$ ) 達到顯著差異 ( $p < .05$ )，且差異的效應量大 ( $r = .59$ )；然而在聽音辨認注音成績上，參與課程的大班生其中位數是 24，平均等級是 9.25，沒有參與課程的大班生其中位數是 15，平均等級是 5.17，Mann-Whitney U 值 ( $U = 10.0$ ,  $Z = 1.82$ ) 沒有達到顯著差異。意即參與課程之大班生，在注音認讀成績上顯著高於無參與課程的大班生，且兩者差異為大效應量，然而在聽音辨認方面兩組成績並沒有顯著差異。

表2 大班生實驗組與對照組在注音認讀和聽音辨認注音成績上的差異

測驗	組別	人數	中位數	平均等級	Mann-Whitney U	顯著差異	效應量
注音認讀	實驗組	8	24	9.63	7.00	.028*	.59
	對照組	6	13.5	4.67			
	總人數	14	20.5				
聽音辨認	實驗組	8	24	9.25	10.00	.069	
	對照組	6	15	5.17			
	總人數	14	21				

\*  $p < .05$

表3顯示在中班生方面，在注音認讀成績上，參與課程的中班生（ $n = 5$ ）其中位數是 23，平均等級是 7.80，沒有參與課程的中班生（ $n = 5$ ）中位數是 3，平均等級是 3.20，參與課程中班生成績高於無參與課程中班生，兩者 Mann-Whitney U 值（ $U = 1.0$ ， $Z = 2.41$ ）達到顯著差異（ $p < .05$ ），差異為大效應量（ $r = .76$ ）；而在聽音辨認注音成績上，參與課程的中班生其中位數是 25，平均等級是 7.70，沒有參與課程的中班生其中位數是 5，平均等級是 3.30，參與課程者成績高於無參與課程者，兩者 Mann-Whitney U 值（ $U = 1.5$ ， $Z = 2.30$ ）達到顯著差異（ $p < .05$ ），差異的效應量大（ $r = .73$ ）。此結果顯示，參與課程之中班生，在注音認讀和聽音辨認成績上都顯著高於沒有參與課程的中班生，且差異都為大效應量。

表3 中班生實驗組與對照組在注音認讀和聽音辨認注音成績上的差異

測驗	組別	人數	中位數	平均等級	Mann-Whitney U	顯著差異	效應量
注音認讀	實驗組	5	23	7.80	39.00	.016*	.76
	對照組	5	3	3.20	16.00		
	總人數	10	7				
聽音辨認	實驗組	5	25	7.70	38.50	.021*	.73
	對照組	5	5	3.30	16.50		
	總人數	10	11				

\*  $p < .05$

綜合上述結果，本研究幼兒在參與課程後，在注音認讀及聽音辨認注音符號的能力顯著高於未參與課程的幼兒，兩組幼兒的差異為大效應量；尤其參與課程的中班生在兩項測驗成績上都顯著高於未參加課程之幼兒，兩組幼兒在差異上也顯示為大效應量。

## (二) 幼兒遊戲和學習單

教師在教學過程當中，透過遊戲和學習單來評量幼兒是否達到學習目標。教師舉例如何在遊戲中評量幼兒是否學到聲韻符號，「比如說敲敲樂（遊戲），我要（幼兒用玩具鐵鎚）敲勺，他如果敲錯了就知道他還沒有學到（訪談 1040624）。」若發現幼兒沒有學到，教師就會透過遊戲來給予更多複習的機會。教師也利用幼兒的學習單和作品來評量孩童學習，研究發現幼兒多能完成學習單，遇到幼兒錯誤或不明白的地方，教師也會立刻給予回饋和指導，幫助幼兒順利完成（例如，田野 1040330、1040605）。在此過程中，教師能知道個別幼兒在哪些聲韻符號仍不熟悉，並依此調整課程，加強孩子不熟悉的聲韻符號。教師舉例「蜘蛛的虫跟尸...吃飯的彳跟亍，海鷗的又跟乙（訪談 1040624）」是較容易混淆的，研究者提到幼兒的弓和尤會分不清楚，「他們就會說尤全帽的尤（訪談 1040624）。」



由於教師會指導幼兒正確完成學習單，因此每位幼兒學習單成果大致相同。以下舉例說明幼兒所完成的學習單。圖 1 顯示其中一項幼兒作品，教師讓幼兒以注音仿寫自己的姓名，此活動可以讓幼兒了解自己的名字是可以由聲符、韻符、中介音所組合，及每個音是可以拆解。圖 2 之學習單是讓幼兒檢視圖片後，貼上相對應的聲符，以讓幼兒複習所學過字圖卡字詞中第一個字的聲符，例如百合的圖片要對應ㄅ。圖 3 的學習單是讓幼兒在文字敘述的上下文脈絡中找出ㄉ和ㄇ兩個聲符，可幫助幼兒在閱讀歷程中，注意到每個字是由聲符、韻符、中介音所組合。

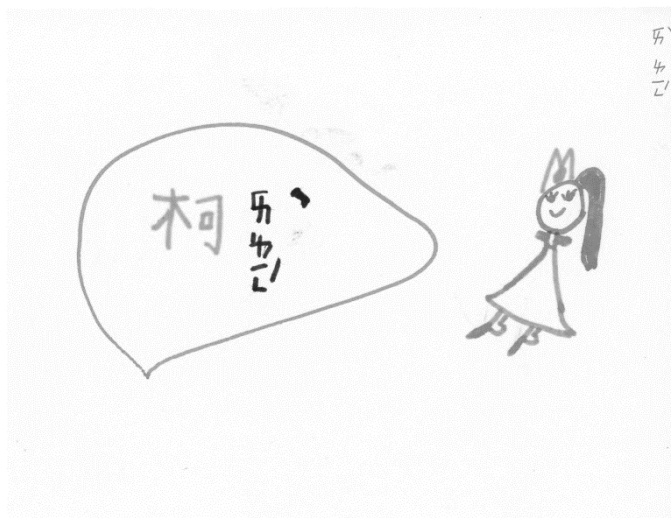


圖 1 姓名仿畫



圖 2 貼上和圖片詞彙第一個字相對應的聲符

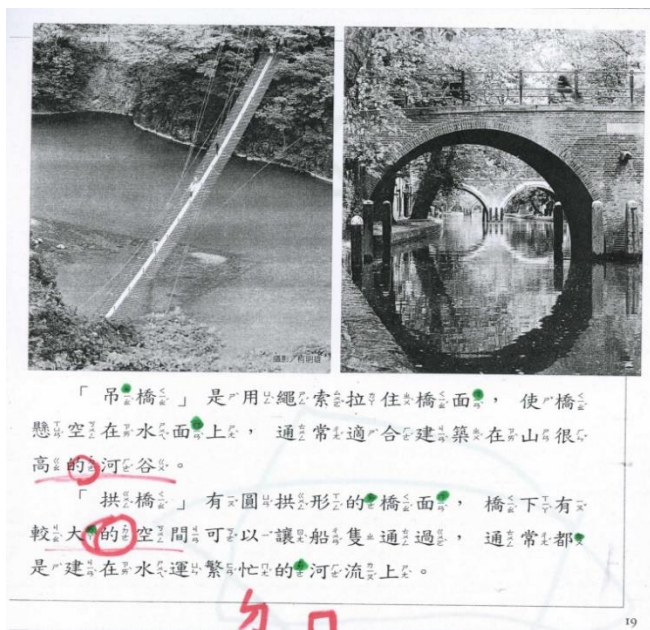


圖 3 從文章中找聲符之學習單

## 二、教學歷程

以下研究結果描述在教案發展和教學上，主流教師在教導原住民族幼兒時所發生的文化衝擊及調整課程之歷程。

## (一) 教師對魯凱族文化不熟悉

在設計注音字圖卡時，使用的詞語要和孩子的日常經驗及族群文化有關，然而參與研究的職前教師對魯凱族文化不熟悉，造成在設計課程時，有時無法找到最適合的詞語。例如，ㄇ用的詞彙是「馬告」，然而馬告並不是魯凱族常見的香料，因此在教導這個詞時，幼兒並沒有辦法和自己的生活經驗做連結（田野 1040407）。另外，透過教學觀察發現，由於教師不熟悉原住民族文化，在教學當中解釋詞語，需將詞語與孩子的生活經驗做連結，教師常常只能做表淺的說明，僅介紹圖片上可以看到的物品。例如 ㄩ 的詞語是「結婚」，圖片上顯示魯凱族的結婚儀式，教師解釋圖片上看到的由新郎迎娶新娘，新娘坐在轎子上，及要孩子注意他們穿著的服飾和所戴頭飾，但一些更深入的結婚的習俗，像是要贈送的禮品、儀式及所代表的意義，就無法透過此課程傳遞給幼兒（田野 1040420）。最後，教師在教學時，要教導同一聲符或韻符的其他相關詞語時，又會落入介紹漢人生活經驗的詞語，例如像跟幼兒講述 ㄨ 的相關詞是「排球」，教師表示：「一開始教聲符的時候，跟 ㄨ 有關的詞...球類，排球啊，他們不知道排球（訪談 1040624）。」

本研究教師在教學會議和教學省思的過程中，察覺對魯凱文化了解有限，努力進修對魯凱文化的了解，例如會上網查詢魯凱族相關電子繪本和影片，將這些資源融入課程當中（日記 1040420），同時研究者也會在教學會議上和教師討論魯凱族讀寫素養，例如木雕上常見人頭像的文化意涵、陶甕上裝飾所代表的意義，及增進教師有關魯凱族之知識基金，例如採集野菜、種植紅藜和小米、打獵或日常生活當中佩刀的使用（會議 1040414、1040426），讓教師可以順利進行課程。

## (二) 幼兒對自身文化中文用詞的理解有限

另一研究發現是幼兒本身對自身文化或用詞不太了解，教師表示，在教學過程中，她發現孩子不懂「祖靈」、「長老」、「野菜」這些詞語（會議 1040505）。她也發現，在講到相關文化時，發現孩子並不如此自己想像了解，「弓箭是他們

## 專論

的文化嘛，我那天帶了一個玩具弓箭，可是他們不會玩，不會射弓箭，我以為他們會很厲害（訪談 1040624）。」研究者推測，研究幼兒在日常生活中都有看過這些事物，因研究地點所在之部落家庭多有擺放弓箭或獵刀，但孩童或成人未對這些事物加以命名，或是他們習以原住民族的詞語命名，不知道漢人如何命名，「我覺得有可能他們不是不知道，而是他們有看到，他們沒有在稱呼這些（訪談 1040624）。」

### （三）教師和幼兒的文化差異

教師是來自漢人中產階級家庭，所受的職前教師訓練也是漢人和中產階級家庭的教育觀點，當用主流的文化觀點去設計課程時，和原住民族幼兒會有文化衝突的狀況發生。教師發現有些課程針對市區主流的幼兒是適用的，但對部落的幼兒不一定適用。例如，幼教教師常需要用手指謠和兒歌當成讓幼兒集中注意力或是轉銜課程的方式，但職前教師發現，手指謠的韻律無法有效吸引部落幼兒的注意力，讓幼兒跟著教師一起念手指謠。

教師：我在部落帶（手指謠）的時候，我帶了幾次覺得沒有什麼效果，可能是我帶的不是他們熟悉的，在市區帶的他們會專注在手指謠上面，在部落就沒有。

研究者：有可能他們熟悉的是族語歌。

教師：對。

研究者：可是如果相同的東西妳給市區的孩子，對他們來講是新的嗎？還是他們已經學過了。

教師：新的。

研究者：但是他們能接受？

教師：對（訪談 1040624）。

教師也發現，當孩童使用族語唱兒歌，比唱一般主流社會傳唱的兒歌更專注和投入。「他們很喜歡唱族語歌，每次唱族語歌都很專注很大聲的唱...而且發

現其實有時候會唱的是火車快飛這種兒歌，可是他們唱兒歌的時候，他們的專注力比較沒有唱族語歌那麼的集中（訪談 1040624）。」然而即使教師知道在課程中使用幼兒自身的語言和文化更能引起幼兒的學習動機，礙於自己不會族語，也無法將族語歌適當融入課程當中讓孩子學習聲韻解碼技能。

#### （四）原住民族幼兒學習方式和主流幼兒之差異

教師在執行課程中發現，原住民族幼兒的個性活潑，無法長時間靜態學習，因此研究者在教學會議上和教師討論課程的安排節奏要緊湊，講述的時間要少，主要用遊戲和活動的方式，讓幼兒有動手操作和運用肢體動作的機會（會議 1040519、1040623）。教師在訪談中也反省自己在教學歷程中的調整，一開始使用過多講述和反覆練習唸注音的方式，後來漸調整成緊湊的課堂節奏及交換動靜態活動方式進行課程。

研究者：那妳剛剛講的他們的個性比較活潑好動，這個跟教學上會有關聯嗎？  
會影響妳教學嗎？

教師：會，就是要不一樣的方式，課程的節奏會不太一樣，（要讓幼兒）一直很專注在我身上的話，活動就要一直給他們，沒有空檔的時間。

研究者：那課程的設計內容有因為他們的活潑好動要調整嗎？

教師：動跟靜是要交錯的，上完很安靜的圖卡之後就要玩一些有趣的遊戲（訪談 1040624）。

因為運用遊戲較能引起幼兒學習聲韻解碼技能的動機，設計有趣的遊戲是本研究課程的重點。教師提到幾個設計遊戲的原則：

##### 1.簡易的遊戲規則

教師認為遊戲規則太複雜的話，需要花較多時間讓幼兒了解規則，而幼兒在了解規則之前就分心無法專注在遊戲上（日記 1040421）。教師提到「規則比較複雜的就不適合，有一次玩過大富翁，用巧拼玩真實的大富翁，一次可能大

概六至七個人玩，可是他們沒辦法遵守那個規則，投完骰子要走六步，他沒辦法停在那裡，或沒辦法數六步，他們之後就會整個失控然後亂玩（訪談 1040624）。」

### 2.能多人參與的遊戲

設計的遊戲一次要多個人進行遊戲，若是一次一個輪流玩，其他幼兒就會因為等待過久而分心（會議 1040519）。教師認為，部落幼兒較不熟悉遊戲時需要等待及輪流的方式，同時也不熟悉在等待中，可從觀看他人遊戲而習得規則的上課方式，教師表示，「在部落的話，如果是一個人玩，其他人不會（後設）思考，就像我說：『你們可以思考要怎麼樣才可以成功喔』...他們反而是在做自己的事或聊天（訪談 1040624）」，教師認為原住民族幼兒需要多加引導和練習等待和後設思考，她說明「如果沒有人去帶的話，他們會很自由地在做自己想要做的事情上面（訪談 1040624）」。

### 3.調整競賽型遊戲規則

在設計遊戲時，一開始教師會大量採用競賽的概念，獲勝的個人可以得到兩顆糖果，輸的人可以得到一顆糖果，教師發現「他們的好勝心很強，就是如果輸了，他們就會哭（訪談 1040624）」，後來教師改採統計分隊總分的方式，且不給實物獎勵的方式，幼兒哭的狀況才減少（田野 1040605）。研究者推測，漢人熟悉的競爭及獎賞方式和原住民族重分享的概念不同，這概念強調有能力的人要和大家分享食物和貢獻自己能力，教師安排競爭的遊戲，讓平時不強調競爭的原住民幼兒需要多花一些時間適應競爭的遊戲規則。

## 伍、討論與建議

研究結果顯示，參與本實驗課程之幼兒在注音認讀及聽音辨認注音的能力上，顯著高於沒有參與課程的幼兒，兩者的差異屬於大效應量。參與課程的大班幼兒在注音認讀上也顯著優於未參與課程的幼兒。至於中班幼兒，參與課程

的幼兒在注音認讀及聽音辨認注音的成績上，都顯著高於未參加課程的幼兒，且都為大效應量。此結果顯示本介入課程對幼兒學會聲韻解碼技能中的基礎技能有幫助，特別在於認讀和聽音辨別聲韻符號。除了上述兩項測驗外，教師在課程進行中以遊戲和學習單評量幼兒是否達到學習目標，多數幼兒都能完成遊戲和學習單，教師並據此調整課程，加強練習幼兒易混淆和不熟悉的聲韻符號。在教學歷程方面，資料分析產生的主題是教師面臨文化不連續（discrepancy）之衝擊及隨之因應調整，衝擊原因可能來自教師對魯凱族文化不熟悉、幼兒對自身文化或中文用詞的理解有限、教師和幼兒文化差異、及原住民族幼兒和主流幼兒學習方式差異，而這些對自身和幼兒文化差異的理解都作為教師調整課程的依據。

以下討論研究發現和提出實務應用，最後提出研究限制和對未來研究之建議。

## 一、融入原住民族文化及學習型態之聲韻介入課程

本研究發現可深化教育工作者對原住民族幼兒的文化融入聲韻解碼技能取向課程之了解。相較於簡淑真（2010）提出，聲韻及注音符號教學對原住民大班幼兒的聲韻學習有幫助，本研究除呼應其研究，更進一步了解聲韻介入課程對中班幼兒的助益可能更大。此外，本研究發現參與和未參與課程兩組大班幼兒在聽音辨認上沒有顯著差異，推測原因是聽音辨認較注音認讀來得容易習得，也能從所提供的注音板之前後脈絡猜測可能的答案，因此即使沒有參與本研究課程，大班幼兒仍能從平日的教學活動中習得辨認一些注音符號。

當臺灣幼教教師大多支持全語言取向之語文教學，提出不可在幼兒園教導注音的論述和規定（簡淑真，2010），本研究提出研究證據支持技能取向之課程對弱勢族群幼兒之助益，如 Pressley（2006）和 Prior（2013）所言，在早期學習讀寫的幼兒階段，提供全語言及技能取向之平衡教學課程，將能幫助弱勢族群孩童的讀寫學習，此研究提供臺灣教育工作者重新思考對弱勢族群幼兒的讀寫課程和相關政策。

在課程設計上，不同於簡淑真（2010），本研究著重將魯凱族文化融入課程設計，運用魯凱族或原住民族日常生活會接觸到詞彙來教導聲韻解碼技能，除讓孩子學會聲韻技能，同時也學習自身文化和增加對自我文化之認同。這樣文化融入的課程設計和學習成效呼應學者所言，課程中融入文化認同因素將引發孩童學習動機，幫助語文學習（Nowak-Fabrykowski et al., 2004; Zhou et al., 1998）。然而值得注意的是，即使是教導原住民族幼兒日常生活熟悉的事物，由於孩子對該事物的中文詞彙仍不足，可能無法立即習得該詞彙，教師須注意在教導中文詞彙時搭配圖片向孩子說明。

此外，本研究運用大量遊戲的方式來教導幼兒學習注音，跳脫傳統用紙筆反覆練習方式。遊戲中學習之方式，符合幼兒需透過操作來學習、亦符合原住民族幼兒動態的學習型態，這些遊戲活動及設計原則提供未來聲韻課程實務應用之參考，其中包括設計遊戲時應注意簡化遊戲規則，同時注意設計符合原住民族價值觀之遊戲，以分享合作之遊戲形式取代打敗他人、成為唯一贏家的競爭型遊戲。

本研究也使我們更了解如何透過調整課程，以符合原住民族幼兒學習型態和生活經驗，來提升原住民學習成就，此研究發現呼應多元文化教育學者所言，要提升少數族群學業成績，除了注重將族群文化融入主流課程外，亦要依族群學習方式調整課程（Grant et al., 2010; Ladson-Billings, 1995）。

## 二、漢人教師和原住民族學生讀寫論域之衝突

如社會文化理論取向之學者所言，讀寫學習和建立對所屬群體的認同是交織發展的，在學習讀寫的過程中，同時學習族群特別的學習方式、讀寫形式、世界觀及論域（discourse）。這些學者提出家庭讀寫文化和學校讀寫文化的不搭配（mismatch）是造成這些孩童讀寫學習困難的重要原因之一（Gee, 2004; Heath, 1988; Perez, 2004）。本研究透過一職前教師的文化不連續經驗，突顯了大多數幼兒教師可能面臨的主流學校讀寫文化和原住民族幼兒讀寫文化的斷裂，以及其所造成的教學挑戰和學生學習壓力。



主流幼兒教師在教師養成階段學習主流讀寫素養，而其大部分教學經驗是面對和自己相似背景來自主流家庭的幼兒，教師將課堂上所學的教學內容和方式運用在和自己相似背景家庭的幼兒身上，大部分情況下是適用的；然而當主流教師面對和自己不同文化背景的原住民族學生，因為自身對原住民族文化與語言不熟悉，無法適切地讓教學內容和幼兒的生活經驗作連結，去深化幼兒文化涵養並引起學習動機，加上不了解原住民族幼兒的學習型態，在教學時常常無法讓幼兒投入學習，此種主流教師和弱勢族群學生讀寫素養之差距，常讓教師和學生在教學過程中倍感壓力。所幸本研究教師在研究過程中，察覺自己對魯凱族文化知識之不足，及和魯凱族幼兒之文化差異，努力增進對魯凱族文化、讀寫素養、及知識基金之了解，並進一步調整課程進行方式，例如教學活動要動靜交錯、設計大量遊戲活動、設計簡易及多人參與之遊戲、減少個人競爭等，經歷這些調整後，幼兒漸能投入學習，達成預期的學習成效。

本研究教師所面臨的文化衝突和調整將可以作為主流教師在教導原住民族幼兒之參考。建議漢人教師在原鄉服務時，應增加對當地原住民族文化、知識及學習型態之了解，發展文化回應之課程，以增進學生學習動機及成效。

### 三、研究限制及未來研究

本研究限制為本研究參與對象人數較少，會影響研究結果之推論性，未來研究可以招募更多的研究對象。再者，本介入課程進行時間較短（22 小時），僅能讓幼兒較熟悉聲韻解碼技能中注音認讀和聽音辨認注音的基本能力，及了解一個字的音是可以拆解和組合，未來設計課程可以延長時間，以提升孩子聲韻覺識能力及注音拼讀能力，也可加入更多全語文取向的活動。另外在測驗種類上，也僅運用注音認讀和聽音辨認注音之測驗，未來研究可以測驗幼兒在介入課程後的聲韻覺識能力、認字能力是否有提升。對於未來研究的建議還包括，了解聲韻解碼技能和閱讀能力之關聯，及追蹤聲韻解碼技能和閱讀能力關聯的長期效應。

## 參考文獻

- 王川華（2004）。ㄅㄆㄇ，怎麼教？注音寫讀在蒙特梭利教室的工作設計。臺北市：蒙特梭利文化。
- 周梅雀（2011）。原住民族語文化在地化教育之實踐：以一所排灣族部落托育班浸潤式教學為例。**教育與多元文化研究**，4，73-117。
- 林冠伶、林麗卿（2010）。原住民幼兒在幼稚園的書寫發展與經驗探究：以一位五足歲原住民幼兒為例。**幼兒保育學刊**，8，77-100。
- 林珮仔、林宛儒（2015）。臺灣孩童學前的識字差異與聲韻覺識、視知覺、注音符號能力的區辨效能。**課程與教學季刊**，18（2），101-124。
- 林德揚（2005）。**幼兒語文教材教法**。臺北市：心理。
- 林麗卿（2011）。**小小文字探索家：全語言的新思維**。臺北市：華騰文化。
- 郭李宗文（2011）。原住民隔代教養家庭中順利成長之重要元素探討。**臺灣原住民研究論叢**，9，71-106。
- 黃秀霜、鄭美芝（2003）。**國小注音符號能力診斷測驗**。臺北市：心理。
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。**師大學報**，51（2），147-171。
- 陳淑麗、蘇倩慧、曾世杰（2010）。透過國語文補救教學提升低成就兒童的口語能力。**教育與心理研究**，33（3），25-46。
- 曾世杰、陳淑麗（2007）。注音補救教學對一年級低成就學童的教學成效實驗研究。**教育與心理研究**，30（3），53-77。
- 曾世杰、簡淑真（2006）。全語法爭議的文獻回顧：兼論其對弱勢學生之影響。

臺東大學教育學報，17（2），1-31。

馮涵棣、梁綺涵（2008）。越南媽媽，臺灣囡仔：臺越跨國婚姻家庭幼兒社會化之初探。臺灣人類學刊，6（2），47-88。

劉美慧（2012）。多元教育的基本概念。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠主編，多元文化教育（頁 1-37）。臺北市：高等教育。

廖鳳瑞、陳姿蘭編譯（2002）。幼兒表現評量：作品取樣系統（S. J. Meisels 原著，2002 年出版）。臺北市：心理。

簡淑真（2010）。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。臺東大學教育學報，21（1），93-123。

譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富文化。

Auerbach, E. R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-182.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3-30). Hoboken, NJ: Wiley.

Bus, A. G., Leseman, P. P. M., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.

Campano, G. (2007). *Immigrant students and literacy: Reading, writing, and remembering*. New York, NY: Teachers College Press.

Chang, C. L. (2005). Translating policies into practices: Culturally appropriate practices in an Atayal aboriginal kindergarten program in Taiwan. *Childhood Education*, 81(6), 355-359.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook-Cotton, C. (2004). Constructivism in family literacy practices: Parents as mentors. *Reading Improvement, 41*(4), 208-216.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dien, T. t. (1998). Language and literacy in Vietnamese American community. In B. Perez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (pp. 123-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, M. (2001). Aboriginal literacy: Reading the tracks. *The Reading Teacher, 54*(7), 678-687.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York, NY: Routledge.
- Gillanders, C., & Jimenez, R. T. (2004). Reaching for success: A close-up of Mexican immigrant parents in the USA who foster literacy success for their kindergarten children. *Journal of Early Childhood Literacy, 4*(3), 243-269.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 59-80). Hoboken, NJ: Wiley.

- Hammerberg, D. D. (2004). Comprehension instruction for socioculturally diverse classrooms: A review of what we know. *The Reading Teacher*, 57(7), 648-658.
- Hartle-Schutte, D. (1993). Literacy development in Navajo homes: Does it lead to success in school? *Language Arts*, 70, 642-654.
- Heath, S. B. (1988). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 102-131). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Hsin, C.-T. (2011). Active agents: The new-immigrant mothers' figured worlds of home literacy practices for young children in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 17-34.
- Hsin, C.-T. (2012). *Cultural worlds of children's literacy learning in Taiwan: Vietnamese-immigrant mothers', their husbands', and public kindergarten teachers'* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Hsin, C.-T. (2015, September). *The development of literacy and identity among Taiwanese indigenous young children: A comparison between the children in the tribe and city*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Budapest, Hungary.
- Hsin, C.-T., Li, M.-C., & Tasi, C.-C. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A review. *Educational Technology and Society*, 17(4), 85-99.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital literacies: Concepts, policies*,

*and practices*. New York, NY: Peter Lang Publishing.

Levy, R. (2008). “Third spaces” are interesting places: Applying “third space theory” to nursery-aged children’s construction of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 43-66.

Li, G. (2006). Biliteracy and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 355-381.

Liu, K., & Kuo, L. T. W. (2007). Cultivating aboriginal cultures and educating aboriginal children in Taiwan. *Childhood Education*, 83(5), 282-287.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect home and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Moll, L. C., & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.

Nowak-Fabrykowski, K., & Shkandrij, M. (2004). The symbolic world of bilingual child: Digressions on language acquisition, culture and the process of thinking. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 284-292.

Perez, B. (2004). Language, literacy and biliteracy. In B. Perez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (2nd ed., pp. 21-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Prior, M. (2013). Language and literacy challenges for indigenous children in Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(2), 123-137.

- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*(4), 406-428.
- Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (1995). The concept of educación: Latino family values and American schooling. *International Journal of Educational Research, 23*(1), 57-81.
- Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education, 108*, 103-134.
- Rodriguez, M. V. (2006). Language and literacy practices in Dominican families in New York City. *Early Child Development and Care, 176*(2), 171-182.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 259-272.
- Siraj, I., & Mayo, A. (2014). *Social class and educational inequality: The impact of parents and schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W., Greaney, K. T., Prochnow, J. E., & Arrow, A. W. (2013). Why the New Zealand National Literacy Strategy has failed and what can be done about it: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 and Reading Recovery monitoring reports. *Australian Journal of Learning Difficulties, 18*(2), 139-180.
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W., & Prochnow, J. E. (2003). Preventing negative Matthew effects in at-risk readers: A retrospective study. In B. R. Foorman

(Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 121-163). Timonium, MD: York Press.

Wang, X.-l., Bernas, R., & Eberhard, P. (2002). Variations of maternal support to children's early literacy development in Chinese and American Indian families: Implications for early childhood educators. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 9-23.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zhou, M., & Bankston, C. L. (1998). *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States* New York, NY: Russell Sage Foundation.



附錄一 課程大綱

堂數	課程內容
1	相見歡、認識ㄅ
2	認識ㄅㄆㄇ
3	複習ㄅㄆㄇ 認識ㄅ-ㄆ
4	複習ㄅ-ㄆ 認識ㄆ-ㄍ
5	複習ㄅ-ㄍ
6	複習ㄅ-ㄍ 認識ㄆ-ㄎ
7	複習ㄅ-ㄎ 認識ㄆ-ㄏ
8	複習ㄅ-ㄏ
9	認識ㄆ-ㄏ 相關字
10	複習ㄅ-ㄏ
11	複習ㄅ-ㄏ 認識ㄆ-ㄏ
12	複習ㄅ-ㄏ 認識ㄆ-ㄏ
13	複習ㄅ-ㄏ 認識ㄆ-ㄏ
14	複習ㄆ-ㄏ 故事中的注音
15	複習ㄆ-ㄏ
16	複習ㄆ-ㄏ
17	複習ㄆ-ㄏ 四聲調練習
18	複習ㄆ-ㄏ 繪本找注音
19	複習ㄆ-ㄏ
20	複習ㄆ-ㄏ
21	相似音ㄅㄆㄇㄏ、ㄆㄆ
22	易混淆音ㄆㄆ、ㄆㄆ、ㄆㄆ

附錄二 融合多元讀寫素養和知識基金之注音符號字圖卡

ㄅ

百合



ㄆ

排灣族



ㄇ

馬告



ㄇ

豐年祭



ㄏ

通



ㄏ

陶甕



ㄏ

農夫



ㄏ

魯凱族



ㄏ

弓箭



ㄏ

烤肉



ㄏ

紅藜



ㄏ

結婚



ㄏ

耆老



ㄏ

小米



ㄏ

長老



ㄏ

吃飯



尸

收<sub>レ</sub>穫<sub>ル</sub>名



日

人<sub>ノ</sub>頭<sub>ヲ</sub>像<sub>ス</sub>名



下

祖<sub>ノ</sub>靈<sub>ヲ</sub>屋<sub>ス</sub>名



古

操<sub>ル</sub>場<sub>ノ</sub>名



ム

賽<sub>ハ</sub>命<sub>ヲ</sub>跑<sub>ス</sub>名



一

野<sub>ノ</sub>菜<sub>ヲ</sub>名



メ

紋<sub>ヲ</sub>手<sub>ヲ</sub>名



口

勇<sub>シ</sub>士<sub>ハ</sub>名



丫

蝸<sub>ノ</sub>牛<sub>ヲ</sub>名



乙

國<sub>ノ</sub>小<sub>ノ</sub>名



古

額<sub>ヲ</sub>頭<sub>ヲ</sub>名



世

耶<sub>ノ</sub>穌<sub>ヲ</sub>名



厶

排<sub>ヲ</sub>練<sub>ヲ</sub>名



入

杯<sub>ノ</sub>子<sub>ヲ</sub>名



么

刀<sub>ノ</sub>名



又

頭<sub>ヲ</sub>目<sub>ヲ</sub>名



弓

安<sub>ア</sub>全<sub>キ</sub>身<sub>ニ</sub>帽<sub>ヲ</sub>



ㄣ

檳<sub>ニ</sub>榔<sub>ヲ</sub>



尢

幫<sub>ニ</sub>忙<sub>ヲ</sub>



厶

紅<sub>ニ</sub>色<sub>ヲ</sub>



儿

耳<sub>ニ</sub>朵<sub>ヲ</sub>



# The Effects and the Process of a Bicultural Skill-Based Literacy Intervention Program for Young Indigenous Children

**Ching-Ting Hsin**

The purpose of this study was to investigate the effects of a bicultural skill-based literacy intervention program on indigenous children's development of phonetic symbols and their identity with Rukai culture. Using a mixed-methods approach with classroom observations, documents analyses, and interviews, the researcher of the study as well as a Han preservice teacher developed and implemented a 22-hour program. A total of 14 indigenous children attending a kindergarten in eastern part of Taiwan were invited to participate in the program, and 11 classmates of the participating children were also recruited to be the control group. The results indicated that the children who joined this program outperformed on sounding out and recognizing phonetic symbols than those in the control group. Furthermore, some cultural discrepancies were observed and perceived when the preservice teacher was teaching the indigenous children. These perceptions might have stemmed from the teacher's limited knowledge of Rukai culture, the children's limited knowledge of Chinese vocabulary relating to their own culture, the cultural differences between the teacher and the children, and the differences in learning styles between indigenous children and mainstream children.

Keywords: skill-based approach, phonics, indigenous children, early childhood education

Ching-Ting Hsin, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education,  
National Hsinchu University Education

---

Corresponding Author: Ching-Ting Hsin, e-mail: ctsin@mail.nhcue.edu.tw

