

南 華 大 學  
非營利事業管理所 碩士論文

社區課後托育英語故事教學之探討  
A Study of Using Storytelling to Teach English  
as An After-School Program



指導教授：呂朝賢 博士

研究生：林素蓮

中華民國九十二年五月

# 南 華 大 學

## 碩 士 學 位 論 文

非營利事業管理研究所

社區課後托育英語故事教學之探討

研究生：林素蓮

經考試合格特此證明

口試委員：蔡玉容  
傅夏祇  
呂朝賢

指導教授：呂朝賢

所 長：李振軒

口試日期：中華民國 九十二年 五 月 二十六 日

## 《目 錄》

第一章 緒論	..1
第一節 研究動機與背景 /1	
第二節 研究目的 /4	
第三節 章節安排 /5	
第二章 文獻探討	..7
第一節 英語故事教學之價值 /7	
第二節 Krashen 第二語言習得理論與英語故事教學之關係 /10	
第三節 故事教學所應用之英語教學法 /17	
第三章 研究方法	..24
第一節 研究方法 /24	
第二節 研究架構 /26	
第三節 研究場域與研究對象 /30	
第四節 資料蒐集與分析 /33	
第四章 討論與分析	..36
第一節 英語故事教學課程設計發展 /36	
第二節 教學實施歷程的分析 /41	
第三節 教學成效 /69	
第四節 教學實施的限制及因應 /79	
第五章 結論與建議	..84
第一節 結論 /84	
第二節 建議 /87	
參考文獻	..90

## 《附 錄》

附錄一 教學計劃進度表 /97

附錄二 故事教學活動設計 /99

附錄三 教室互動調查表 /107

附錄四 札記省思 /111

附錄五 能力指標檢核表 /112

附錄六 情意指標檢核表 /113

附錄七 綜合能力指標檢核表 /114

附錄八 「社區課後托育兒童英語故事學習狀況」調查問卷 /115

附錄九 學生學習檔案 /118

## 《圖 次》

圖 3.1 研究架構圖 /28

## 《表 次》

表 2-2.1 語言習得與語言學習之比較 /11

表 2-2.2 成人及兒童學習英語 (第二語言) 文法詞素之平均順序表 /13

表 2-3.1 三種教學法之比較圖表 /23

表 4-3.1 孩童喜歡的故事教學方式 /71

表 4-3.2 孩童喜歡的故事教學方式 /73

表 4-3.3 孩童喜歡的學習方式 /73

表 4-3.4 聽的能力 /75

表 4-3.5 說的能力 /75

表 4-3.6 讀的能力 /76

表 4-3.7 寫的能力 /77

表 4-3.8 綜合應用能力 /78

# 謝 辭

離開大學多年，原以為鳳凰花開，只是當時為賦新詞強說愁的年紀，才有的離情依依，但是今年卻特別注意到處花開的鮮豔，原來鳳凰還是有她的魔咒。兩年了，回想這些日子以來，對「非營所」人、事、物的陌生到熟悉，老師們上課的精采，同學間幽默的對話，都令人回味無窮。

本想擺脫制式，不寫謝辭，究竟要謝的人太多，真不知從何下筆，玉琦還笑著說：「『謝謝大家』一句話，就可以把所有的人都包含在裡面。」然而在論文付印前夕，突然驚覺以往的時光不再，可能再也沒機會跟老師、同學們笑談非營利的種種，內心對他們的感激，應該留下痕跡，而不只是揮揮衣袖，不帶走一片雲彩。

首先感謝所裡的老師。傅篤誠老師篤實的傳道，王振軒所長殷殷的授業，林吉郎老師精妙的解惑，使我對非營利有深入的認識，對組織的管理有寬廣的概念；而壓軸的呂朝賢老師雖謙虛的說非這方面的專家，然對我論文的指導比專家更鞭辟入裡；也感謝嘉義大學顏玉雲老師在口試時的建議，才能使論文更臻完善。

接著謝謝林瑞和校長的鼎力支持，使我可以一邊在南華上課當學生，一邊在學校教書當老師，雙重的身分讓我體會良多；同事陳姵媛及黃瑛娟老師，在我忙得分身乏術心情不佳時，給予我最大的關懷，以及方逢源主任適時的解惑；因為有你們的幫助，才可以如期的完成論文。

最後對於我那群可愛的同學們，不管我是素蓮姐，還是 Eileen 老師，我永遠都會想念你們，玉琦的聰慧、怡如的幽默、繡動的真誠、貞几的賢淑、雨青的美麗、清云的專業、麗蓉的執著、君儀的純真、淑瑤的認真、淑容的熱誠、孟芳的天真，明傑的帥氣、明洲的憨厚、泰元的篤實，以及義興的淘氣，感謝你們這兩年給予我美好的回憶。

千言萬語還是抵不過一句謝謝，真的非常非常的謝謝你們！

林素蓮 敬於南華大學

2003 年 6 月 9 日

# 社區課後托育英語故事教學之探討

## 論文摘要

使用故事於英語教學，一直是語言學習上的實用利器，並非現今才有，然近年來才受到英語教師的重視。故事中所呈現的語言是最自然的流露，語言的發展是自然而全面，真實的語言表達方式，提升兒童在聽覺理解、閱讀理解及說、寫等方面的能力。兒童故事應用於英語教學上的價值，除了孩童透過聲音與圖畫的連結，理解英文故事書的內容，容易建立孩子學習英文的信心，也能增進他們學習的熱情；而且可讓故事中的情境、經驗，進入兒童的生活及內心世界，學習到多元的文化，亦可以促進兒童在英語學習上的完整。

本研究嚐試在一個「社區課後托育」的課程中，運用以兒童故事為主要內容來設計英語教學活動。探究在英語故事教學過程中，面臨的困難與限制，並研擬可採行的因應措施與教學策略。

研究者採用行動研究的模式，運用文件蒐集、觀察、訪談、錄音、及教學札記、問卷、學習單及學生作品等方法來蒐集、整理、並分析資料。經過檢核、整理與分析之後，得到如下結論：

1. 多樣化的教學方式可以提升孩童的學習興趣：小朋友對於教師所設計各種類型活動，從聽老師說故事、玩遊戲、唱歌、唸韻文、角色扮演、製作小書、看圖片、影片、聽錄音帶、到和別人對話等活動，都有高度的接受力並且喜愛。
2. 良好的同儕互動有助於學習：同伴間的支持、合作與鼓勵，可以減少他們對陌生的語言所產生的焦慮，並可在與同伴的互動中，發展自己的長處，來增強他們不足的信心。
3. 評量應重視孩童個人的學習表現：每個兒童個人的特質都不一樣，在語言的學習上就呈現不同的能力，教師必須以更開放的態度，針對兒童這四種能力作多樣性的評量活動。
4. 英語故事教學提供完整的學習：故事對於聽、說、讀、寫四種技能提供豐富的展現空間，同步發展說話、聽力、閱讀及書寫的能力，提高孩子對語言結構的知覺，使語言的學習更完整。
5. 學生學習的歷程重於結果：教學歷程中學生學習態度的增強，對故事的喜愛，同儕的合作

學習關係良好，都足以說明故事教學的過程重於結果。

最後，依據研究發現，提供一些教學上以及對後續研究的建議。

關鍵字：英語故事教學、課後托育



# A Study of Using Storytelling to Teach English as An After-School Program

## Abstract

Storytelling is currently an underused but valuable tool for teaching and student learning. Story engages children in meaningful, developmentally appropriate experiences that include reading, writing, speaking, listening. Educators need to incorporate a diversity of experiences and to offer more expert teaching and interaction when teaching young children. Storytelling, as an extension of children's literature, is an excellent means by which children representing all walks of life and all types of abilities achieve unity of ideas and establish harmony, both within and among themselves. Storytelling plays a key role in facilitating the goal of maximizing students' full learning potential.

The researcher attempts to find out the problems and issues which confront her in her teaching work, when using storytelling to teach English as an after-school program. The exploration of classroom issues and problems may deepen the researcher's understanding of her own classroom and to be fed back into the classroom.

Journals, diaries ,interviews, classroom observation, questionnaires and checklists are used as tools for gathering information. The conclusion is as below:

- 1 Educators need to take a diversity of teaching skills to facilitate children's interest in English learning.
- 2 Good classroom interaction makes children progress.
- 3 Evaluation should be focused on individual performance.
- 4 Using storytelling to teach English provides the whole learning.
- 5 The process in pupils' learning plays the most important role.

Based on the findings, the researcher provides some instructional and research suggestions

Key words : English story teaching, after-school programs

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與背景

在現代快速變遷的多元化社會中，中產階級跟勞工階層的父母親都有同樣關心與困擾的問題，即如何安置孩童未在學校期間課後生活及活動。無論從家長、學校、社區或政府立場，都會同意孩童課後安置與學習的重要性與價值，亦即學生課後學習活動應該是家庭、學校、政府與社區共同關注的事務與責任。而政府也深切了解台灣托育機構以世界水準而言，超高的營利化比例，我們有需要以政策推動此項工作的非營利服務，於是「台灣省國民小學試辦課後托育活動實施計畫」因應而生，其主要目的是因應社會轉變，協助家庭照顧學童課後生活，開放學校之設施與場所，充分利用教育資源，提供學童課後學習與成長的空間，以促進學生身心健全發展，促進社會良性發展。

何以把「學校課後托育」(after-school programs)視為一種非營利性質的工作呢？學校為社區之成員，基於社區居民利益與共的緣故，關注孩子放學後的安全與學習生活，對社區發展絕對有正面的幫助；再從經濟利益觀點而言，孩童課後托育是一項潛在的龐大經濟利益的事業，當大多數的家長迷惑於「不要讓孩子輸在起跑點」等商業廣告時，民間業者設置各種類型的課後托育也如雨後春筍般的冒出，這雖然使課後學習獲得多元的發展，滿足部份家庭的需求，相對的也衍生出一些問題，如加大不利家庭因素孩子的智能差距、陷學生到另一種學習的痛苦情境、或扭曲孩童教育的意義與價值（陳嘉彌、李翠萍，2002）。因而「學校課後托育」應該被視為是一種非營利性質、幫助弱勢族群、與整合社會資源的教育措施。

「課後托育」既是提供學童課後的學習與成長，就必須區隔學校課內與課後的教學活動，避免學生一直接觸相同的教材與學習方式而心生無趣。經由多樣化的學習活動類型，可以增加學生的學習動機與興趣，滿足孩子的需求與家長的期望。

隨著資訊科技的發展，人與人之間的距離因網際網路的蓬勃發展而縮短距離，國家與國家之間也因網際網路的頻繁互動而不再那麼壁壘分明。然而由資訊科技所帶入的新的人際互動方式，彰顯了使用一種流通的國際語言的重要性。今日英語已經成為地球村公認的共通語

言 ( global language ) 或國際語言 ( international language ) , 想成為地球村的一員 , 必然無法迴避此種流通語言的學習 , 學習和掌握英語已成為 21 世紀公民的基本要求。為了使我們的兒童得以在世界的舞台上具有人際、國際、網際中暢通無阻的英語能力 , 規劃推動國小英語教學成為全國重要教育政策之一。

回顧我們英語教學及學習的過程又是如何 ? 大多數的學生在學了六~七年的英語後 , 在聽、說、讀、寫四方面仍然很難運用自如 , 這個事實我們都很清楚 , 不能不重視。

課室內的教學活動還是以教師為中心 , 教師講解課文 , 學生聽著 用傳統的方法 , 拿著書本唸一句 , 學生看著書本跟一句 .. , 離開書本就變成啞吧和聾子 , 遇到應該用的時候 , 就說不能說 , 聽也聽不懂。如此的教學將很難培養學生的溝通能力。(陳秀英, 1988)

很多人把這種現象歸罪於聯考制度 , 在「考試領導教學」的風氣下 , 聯考制度要負一些責任 , 但是它不是唯一的因素 , 台灣的英語教學還存在著其他的嚴重問題 , 如以語言知識為主要教學內容 , 尤其是文法或語法 , 忽略了語言的溝通功能 , 也很難兼顧其他語言技能的培養 , 語言的學習侷限在知識性的範疇內 , 忽略了語言表情達意的感性成分 , 及它的工具性及社會性 , 使語言的學習索然無味。教學步驟和自然語言的學習和使用歷程相反 , 由分析進入整合或由部分進入全部的教學過程 , 常常只是有頭無尾 , 學習者對語句的掌握只是一知半解 , 而無法實際應用。只重視學習的成績 , 不注意學習歷程 , 難有真心解決學習者的困難 , 因此學習的意願、情緒、動機和興趣隨著年級的增加而每下愈況。學習活動的僵化 , 學習個體被視為呆板的容器 , 他們的知覺、分析、綜合、整理能力因此被抹煞殆盡 , 語言的創造力也因此萎縮 ( 楊懿麗 , 1992 ) 。

Carroll (1955)指出語言的特性有三 : (1)有結構(structured) , (2)是一種人際間溝通工具 (used in interpersonal communication) , (3)是一種社會現象(catalogs the events,...)。但現代的語言學者往往忽視後兩者的特徵 , 把語言學的研究重點 , 整個放在語言的結構上 , 即一個說話

者對他的語言有一種直覺的規則知識，能把這些規則實際表現在言語上，亦即強調語法能力 (Linguistic Competence) (Chomsky, 1957)；因此發展出的教學法(如聽說教學法)都是先教發音、字彙、再教片語、造句，也就是根據語言學中的分類學(taxonomy)，以小到大，先分析再統整的教學，使語言變成沒有意義、沒有人性感情、沒有生命的聲音及文字，我們學了很多的字彙、片語或文法規則，卻不知道如何表情達意，因為言辭是特定的情境才有特定的意義，而這些零散的材料，我們是無法組合成適當的語詞來面對不斷變異的人、事、時、地之需要。

因而，許多的語言學家對這種支離破碎、堆砌式的語言學習掀起了一股反動。語言不是孤立的，也並不是由零碎的部分堆砌起來的，它和語言環境中的其他因素如人際互動，生活經驗，文化背景等，息息相關。語言是整體的，包括聽、說、讀、寫四種方式，是不能夠分開來教或學的。語言必須使用於有意義的、有目的、且真實的社會活動中，因此，在學生課室學習上必須營造「真實的語料」及「真實的活動」。也就是說，學生的課室學習活動，必須有其在現實生活中的意義。語言教育家 Krashen(1985)即強調第二語言的學習必須在真實自然的語言環境中，學習者的語言學習才會自然成長。

而我們的教育當局也了解目前台灣在英語學習上的弊病，因此「九年一貫英語科課程綱要」中特別強調營造自然、愉快的語言學習環境，將語言學習融入生活中，以學生為本位，透過趣味化、多元化的學習活動及教材，引起兒童自發性的學習動機，建構基本的聽、說、讀、寫的溝通能力，而再達成最終的文化認識理解（施玉惠、朱惠美，1999）。尤其在國小英語教學的啟蒙階段，其最基本的目的應該在於：激發學生的學習動機、態度與興趣，引領其在學習過程中勇於嘗試、努力不懈、且樂在其中。因而，如果從「培養學生學習興趣」的角度來看國小英語教學，它將擁有不同於以往的風貌。兒童英語在本質上不同於一般成人的英語學習，這是因為兒童本身的心理、智能、記憶及心態上，無法使用抽象的思考，其在語言上的學習必須以明確、精簡為基準。因此將兒童故事運用於國小英語教學，應該就是一個很有效的「教學新處方」。故事裡有主角、有情境、有事件發生，一連串的事件經過故事化之後，會形成一種「迷人的、有力的、精緻的情節推進過程」，具有極大的魅力與趣味（蔡尚志，1989）。

而且故事的表現形式最貼近兒童之思考與經驗(Bruner, 1986), 不僅讓教師在引領學生學習之初, 得以協助克服涉獵陌生領域產生的焦慮情緒與抗拒心態, 讓學生在安全愉快的學習氣氛中, 廣泛接觸有意義的英語語料輸入, 無形中豐富他們的學習經驗, 也增添對英語學習的高度新鮮感與興趣。

事實上, 使用故事於英語教學, 一直是語言學習上的實用利器, 並非現今才有(Orlova, 1997)。然而, 此一領域的教材教法觀念大量引進國內英語教學界, 卻是近幾年來的新風潮。愈來愈多的教師大量的使用故事書於課堂中。這些教師從眾多的作品中, 篩選出一本本搭配主題、適合學生程度的書籍, 除豐富自己的教學外, 也拓展學生的學習視野及語言能力。因為兒童故事書往往圖文並茂, 能夠提供 "the flow of the language" (Goodman, 1965)。The flow of the language 包括故事主題、故事本身情節發展、生字出現的上下文、文字的節奏、韻律等, 語言的發展是自然而全面, 沒有肢解文字後不易理解而枯燥乏味的缺點 (廖美玲、錢思玥, 2002), 所呈現的語言是最自然的流露, 孩童透過聲音與圖畫的連結, 理解英文故事書的內容, 不但有助於孩子建立學習英文的信心, 也能增進學習的熱情。再者, 英文的音與形較接近, 孩子聆聽教師朗讀, 可獲得豐富的語彙, 並可透過故事書的情境對話, 習得英語特有的語調與節奏, 幫助學童培養聽、說、辨音、認字等基礎語言能力(Fountas and Pinnell, 1999); 還可幫助學生吸收多樣、真實的語言表達方式, 提升兒童在聽覺理解、閱讀理解及說、寫等方面的能力。由此可知兒童故事應用於英語教學上的價值, 不但可讓故事中的情境、經驗, 進入兒童的生活及內心世界, 學習到多元的文化, 亦可以促進兒童在英語學習上的完整。

## 第二節 研究目的

使用兒童故事作為英語教學教材已受到學者的推薦及英語教師的接受(Hirvela, 1996; McKay, 1982; Spack, 1985), 然而該如何具體實施, 仍有待研究與討論。因此本研究的目的旨在透過研究者在實際進行故事教學過程中, 對以故事為核心的英語教學歷程的發展進行探索性的工作。並透過在故事教學過程的觀察及省思中, 了解學生學習的發展情況, 探討兒

童故事應用於國小英語教學上的歷程，希望本研究的成果，能為英語故事教學(English story teaching)提供一些經驗與啟示。

本研究擬採取行動研究法，在一所小學的課後托育班進行英語故事教學，直接進入實際的教學情境，將故事帶入一個低年級的課後教室，並經由教學過程，從中發現問題、解決問題。教學者即為研究者本身，研究的焦點在於探索如何進行「英語故事教學」，並了解「英語故事教學」過程中，可能面臨的困難與限制，並研擬可採行的因應措施與教學策略。基於上述的目的與理念，本研究擬探索的問題有三：

- 1 探討課後托育英語故事教學的實施過程。
- 2 發現實施教學過程中，所產生的問題、困難與限制，並研擬因應之措施與教學策略。
- 3 探究實施教學後，學生的學習喜好及評估教學成效。

### 第三節 章節安排

根據本論文的研究目的及分析架構，導引出本文的章節安排如下：

第一章 緒論：鋪陳本文研究之動機、背景與目的。

第二章 文獻探討：其中第一節為英語故事教學之價值，說明故事在英語教學上所呈現的功能及價值；第二節是 Krashen 第二語言習得理論與英語故事教學之關係，探討 Krashen 的理論架構及對故事教學之啟示；第三節則為故事教學所應用之英語教學法，說明三種適用於故事教學的教學法。

第三章 研究方法：第一節說明本文為何採取行動研究及行動研究的意義，第二節是依據實踐模式的行動研究設計出本文的研究架構；第三節則闡述如何作資料的蒐集、整理、檢核及分析。

第四章 討論與分析：本章先說明此次研究的英語故事教學的課程設計；再描述教學行動過程中，研究者如何與觀察教師針對所遭遇的困境，作檢討、反省與修正教學，並分析學生的學習喜好，及評估教學成效。

第五章 結論與建議：總結本文之研究發現，並針對發現之問題提出建議，並嘗試為後續研究者提出建議。

## 第二章 文獻探討

本章的主旨在呈現文獻分析，說明如何以現今實用的教學法來呈現以故事為主題的英語教學，及 Krashen 第二語言學習理論與英語教學的關係，全文共分為三節；第一節在探討以說故事的方式來教導學生學習英語的價值及重要性；第二節說明 Krashen 第二語言學習理論對於英語教學的教學啟示；第三節則闡述英語故事教學與現行實用教學法的教學連結。

### 第一節 英語故事教學的價值

每個人最早都是透過聽故事，而開始接觸到文學作品。在我們會說話之前，大人們就開始和我們玩故事遊戲了，像是童謠：「滴答滴，滴答滴，老鼠爬上時鐘去....」、「小豬上市場，小豬在家裡.....」；又或者是童話故事：「從前有一隻大野狼....」、「很久很久以前，有一個貧窮的婦人，和她唯一的兒子，過著相依為命的生活.....最後，他們終於一起過著幸福快樂的日子。」

這些故事，都用很簡單的話語，讓我們在學會閱讀文學作品之前，先透過聲音來認識它們。這些童謠童話讓我們習慣於語言的自然音調，並給予我們無限的想像空間。它們就像一個個裝著藍圖的小盒子，儲存在我們的心裡，幫助我們了解故事的結構，以及創造出屬於我們自己的故事。

當孩童聽到大人以生動活潑的方式說故事時，他們會學習改變聲音及使用音量及停頓方式來模仿其中的變化及情感。當說故事者邀請觀眾加入說故事的行列，孩童即使重複別人的說法，還是會覺得自在，而不會害怕錯誤的發音、忘記內容、結結巴巴或其他的事件。這些都不會阻礙孩童在別人面前說故事的自信心。孩童的表現語言（大聲使用的語言）因此被增強，當孩童聽到其他人說故事時，學到字彙、語言形式、他們的理解性語言（聽到而能理解的語言）在質和量上都增加。當孩童在扮演一個喜歡的故事時，使用有創意的劇本或布偶劇時，他們不再是他們自己，而是想像他們自己是故事中的人物，結果，孩童很快的進入故



事天地中，而加入了其中的樂趣。

由於文學作品兼負語言教育的任務，因此文學作品裡所用的語句，語彙對兒童語言的學習是有影響的，故事作品的語言，因為具有淺顯、準確、意象和有味的特徵，可以訓練兒童的重音、停頓、語調、速度和節奏的技巧。故事語言所具有的音樂性，很容易讓兒童在琅琅上口中表現出來，可以增強學童對語音的辨識，也可以增強閱讀時的專注力。

在小學階段，多數的兒童對話與聲音和意義的敏感度會逐漸增加，在許多方面的表現都可以呈現出對聲韻覺識 ( Phonological Awareness ) 的能力，例如他們開始注意到押韻的文字，並開始喜歡童詩和兒歌；他們也會將一個較長的單字切割成數個音節或是以節拍的方式表現出每個音節；他們開始注意到許多字詞的發音，例如，”dog”、”dark”、和”dusty”，都是由相同的首音所帶出來的。

當兒童在做有意義及流暢的閱讀時，會遭遇許多音素及語言聲音的經驗，因此學習到如何把書上的文字及熟悉的人、事物字母做連結。兒童熟悉字母和字音的連結，對他們後來的閱讀成功是有相當大的關聯，事實上，初期閱讀者對字母的習得及對音素 ( phonemes ) 的認知，有利於培養他們的閱讀能力(Adam, 1990)。

說故事提供兒童促進認知學習的自然構造，它包含事件的順序，與故事上下文情境有關的訊息，它提供兒童句法和語意的活動。說故事拉長兒童的注意時間，保固頭腦創造的模式，兒童能夠從結論和預測中找出答案，學習的訊息以情感和有意義的方式置留在兒童的記憶裡。當他們沉迷於故事時，認知的語言技巧和有創意的想像過程，處理兒童許多的學習方法。

兒童對生活上的事件缺乏經驗及自信，他們語言的框架是自我中心且具體的，經由故事中的事件，有關多元文化，情感問題，彼此關係，身心障礙或同儕壓力等問題，都獲得解決。兒童連結書中的主人翁，經由發生在他們身上的故事，學習到其他兒童也會經驗同樣的情感及害怕，他們學到如何解決問題及面對害怕，經由面對問題及解決問題的故事，兒童發覺在解決自己問題時，自己是站在積極主動的角色；還同時學到去接受身體上、智力上、情感上及語言上的不同。指派兒童角色或讓他們選擇不同於自己生活的角色是有助於他們了解他人的觀點。同樣的，扮演和自己生活相近的角色，則可幫助他們和其他同學更客觀的看待自己

及自己的處境。

故事把孩童的時間及空間都做大幅度的轉換，幫助培養孩童的想像力。為了理解故事，讀者必須想像情節、人物、行為、及結果。沒有想像力，讀者是無法設想情景、認同角色、了解人為的情感及行為，或是填滿作者預留給讀者的空間。故事中的人物、地點、事件、價值及行為都可給予讀者直接的經驗，提供他們「思想上的糧食」。

為了了解故事中人物的心情，孩子就得將自己融入整個故事情節中，並思考如何將故事講述出來。這樣的練習，正可以將他們的興趣，提升至觀察別人是怎樣做到的層次。也因此，他們將學會以不同的角度與觀點，更留心的來閱讀故事。孩子們也將開始明白，讀者扮演的並不全然是接收的角色，在講故事的時候，他甚至是作者的合夥人，因為他得設法填補並詮釋作者留白的一些不確定情節。

例如在 John Burningham 的作品「外公」( Grandpa ) 一書中，透過沒有文字敘述的畫面，讀者得自行去想像其中的對話；書末的空椅子所代表的含意，也留給讀者去設想可能的結局。諸如此類留白的想像空間，不管他的意涵是多麼簡單，我們也得運用想像力來詮釋他們，才能從中獲得閱讀的樂趣與滿足感（許慧貞，2000）。

教師在講述故事時，藉著音量的改變，肢體動作的運用、豐富的臉部表情來傳遞故事的意義，因此說故事通常比閱讀故事是更有戲劇性效果，而且較活潑生動。當孩童傾聽故事時，他們的理解性能力也隨著對故事發展順序的了解、因果關係的發現、人物的比較、以及對故事元素的分類，而被增強，除此之外，孩童也學習區分故事的中心思想及其中的細節。

Trostle 和 Hicks ( 1998 ) 在探索兒童理解和字彙習得的差異中，測驗每個孩童的理解力及字彙，結果發現，聽專業人員說故事的孩童普遍成績皆高於一般只是閱讀的孩童。然而研究也指出教師使用故事閱讀可改進學生的理解、喜愛和對文字的認知(Clay, 1991)。主題式的故事，學生可以更多的上下文情境在字彙習得、合作著述及理解上獲得更多的滿足。尤其是閱讀故事在發展孩童處理書中概念可能是個有用的工具，如對單字的認識，參閱書中圖片等，皆能更進一步增強兒童的理解。

因此，閱讀故事和說故事在語言教室內皆扮演重要的角色，是促進所有孩童讀寫能力最棒

的方式，教師藉著閱讀及說故事的結合，把相關的活動延伸到傾聽、思考、閱讀、書寫，除此之外，解決問題也在書寫能力環境功能上扮演關鍵角色。

有很多同樣的理由，世界上各年齡階層的人都喜歡戲劇表演，他們也同樣享受有美感的說故事樂趣，在劇院中，幻想和現實以令人迷惑的方式結合，觀眾逃離了競爭激烈的社會擔憂，而安定在一個新的視野裡，經由創意、動畫、藝術、音樂、舞台佈景、表情、道具、事件順序、人性、衝突、衝突解決和最高潮，戲院提升觀眾一個對新視野高層次的理解。

同樣的說故事也提供它的觀眾和戲劇一樣的恩典，各種年齡、各種智力層的大人和小孩都從許多邀請他們傾聽、觀察、參與與享受的語言、感官、藝術經驗得到好處。

故事的價值不只是在於培養人們成為一個閱讀者，作為文學的傳遞者，它帶給說故事者和兒童無限的歡愉，幫助兒童洞察人類的行為，創造激發兒童的想像力，更重要的是鼓勵運用「說故事」教導孩子學習外文，因為它自然的給予孩子許多的技巧，如充實和擴展字彙以增進聆聽和理解，進而發展閱讀的興趣、激發更多的文學經驗，活化孩子的記憶方式。在有意義的情境中展現發音的典範，在人物角色的關係中潛藏文法概念，以及富含美感的文學價值。以故事導入的方式教學，不僅能吸引學生學習的興趣及激發其學習的動機，更容易與孩子溝通，無形中增加了學生的學習效果（張湘君，1998）。「說故事」是一種很有價值的兒童教育，兒童在聽故事、說故事、看故事的活動當中，可以學習語言文字的運用，可以建立和生活事件的連結，還可在圍繞著老師聽故事時，發展與老師之間的積極親密關係（林良，1974）。

## 第二節 Krashen 第二語言習得理論與英語教學之關係

目前有關外語或第二語言的學習理論，以美國語言學者 Steven Krashen 所提出的第二語言習得理論特別受到矚目。他的語言監查說（Monitor Model）在語言教學領域中引起很多的爭議，但許多的語言學家認為它是最具教學應用價值的語言學習理論，尤其是在第二語言課室中使用故事，獲得良好的成效（Allen，1989；Cullinan，Harwood，& Galda，1983；Sassan，1992）。本節擬先說明此理論架構的 5 個假設，再進一步說明英語教學與此習得理論

的關係，並將之轉化、納入行動研究中的實際教學。

## 一、 Krashen 的第二語言習得之理論架構

Krashen 的語言習得理論架構主要是由五個假設所構成，現將這五個假設分述如下：

### (一) 習得與學習說 (The Acquisition-Learning Hypothesis)

Krashen 認為學習語言時有兩種認知過程：1 意識性的學習 (conscious learning)，2 潛意識性的習得 (subconscious acquisition)。意識性的學習是，學習者能夠了解語言規則、具備明確的語言知識，唯有透過有系統的直接教學，才能夠逐步發展、建構出完整的語言知識系統。相對的，潛意識的語言習得是，學習者並未察覺他們正在學習語言，僅意識到自己在從事有意義的溝通對話活動，或聽聞有趣的討論內容，或閱讀有趣的書，有關語言規則、知識的獲取，完全是在潛意識中進行的。這兩種方法所主張的歷程是截然不同的，可概要歸結如下：

表 2-2.1 語言習得與語言學習之比較

語言習得 (Language Acquisition)	語言學習 (Language Learning)
兒童習得母語(第一語言)的過程	重視文法知識的學習
自然的拾得語言 (“picking up” a language)	刻意獲取語言知識 (“knowing about” a language)
潛意識的(subconscious)過程	意識的(conscious)過程
內隱、潛在的知識 (implicit knowledge)	外顯、明示的知識 (explicit knowledge)
正式的教学(formal teaching)對其沒有幫助	正式的教学有幫助

(資料來源： Krashen, S.D. & Terrell, T.D. 1983)

根據這種「習得與學習的假設」，語言的學習和習得的過程是不同的，因此語言的教授方法對習得與學習將會有不同的影響，重視文法規則之敘述和文法錯誤之更正的教學

法，只能幫助學生學習，不能幫助他們習得 (Brown, 1973)。亦即，一般的語言教學，只能幫助學生獲得語言知識，對真實情境的溝通能力培養並無多大幫助，但雖是如此，Krashen 仍認為可以在教室中習得語言。

這種「習得與學習理論的假設」是 Krashen 語言習得理論最重要的基礎，其他另四個假設，全都是探討在學習第二語言的過程中，與這種「習得」與「學習」的關聯，或是具有何種的「效果」。

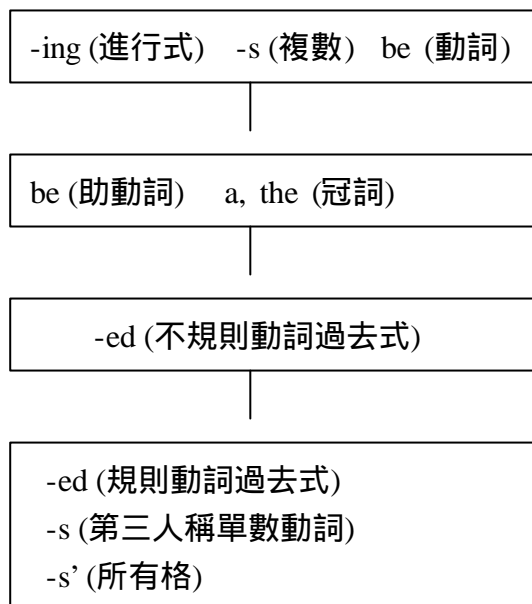
## (二) 自然順序說 (The Natural Order Hypothesis)

這個假設是認為在習得語言的過程中，大多數人的「文法規則習得的順序可預知且有一定的順序。」有的結構可以在較早時期被習得，有的結構則要很慢才能被習得，有的甚至幾乎在同一時期可以學習好幾種結構，然而，並非所有的學習者都一定以相同順序來習得文法結構；不過令人驚訝的是，研究也發現成人學習英語顯示類似的自然順序。

研究顯示第一語言與第二語言都具有相當的類似性 (Dulay & Burt, 1973, 1975)。亦即，不論第一語言或第二語言，對「困難的結構」都習得很慢。例如：在自然發展的過程中，錯誤是一種指標，在習得的過程中(而非學習當中)，不論學習者的母語是為何，在同樣的習得階段，都會發生相似的錯誤。

語言習得研究中，有關英語構詞方面的研究是最多的。研究者常根據兒童學習英語的文法詞素 (grammatical morpheme) 的順序做比較，Krashen 歸納這些研究的結果，得到如表 2-2.2 所列的順序：

表 2-2.2 成人及兒童學習英語 (第二語言) 文法詞素之平均順序表



### (三) 監查說 (The Monitor Hypothesis)

這個假說是認為「有意識的學習」僅能當成一種監控或編輯來檢驗及修補習得系統的輸出，學習者的監控過程中，必須有足夠的時間選擇可運用的語言形式、速度、及語言知識等，然而，在口語表達時，因時間緊湊，學習者無法利用意識裡的語言規則，也無法在極短暫的時間內斟酌、選用語句的形式，更可能因語言知識的有限，而無法做有效的過濾，以避開使用錯誤的語言形式，因此刻意的學習效果是相當有限的。

當我們以第二語言和別人溝通時，語言習得系統啟動了我們的言辭，而要在稍後才能以學習而來的文法知識修正自己在溝通時所犯的錯誤。因此，流暢的說話，是在自然溝通的情況下，所習得產生的；而有意識學習到的文法知識是無法形成流暢性的，僅僅具備了監控與修正的功能。由此可知，教師在英語教室教學中，應提供學生大量的機會，讓他們得以接觸、聆聽有趣的、真實生活的、有上下文溝通情境的「目標語」(target language)，才能實質的幫助學生習得(Glisan, 1995)。

#### (四) 語言資料輸入說 (The Input Hypothesis)

Krashen 認為習得語言是因為能夠了解輸入的語言資料(Input)，而這些語言資料往往比我們目前程度還難一點，習得者必須利用上下文(context)及非語言(extra-linguistic)的資料來揣摩所聽到的話的意思，理解輸入的資料之後，才慢慢地自然而然的培養說話的能力。因此輸入說提出「可理解的輸入」(comprehensible input)來強調提供學生所能理解的學習資訊，是非常重要的(Lindquist, 1991)。

輸入說的另一個重要觀念是語言資料不必受制於  $i+1$  的原理(假若學習者目前的程度是  $i$ ，再進一步就是  $i+1$ ，要達到  $i+1$  階段，就一定要接觸  $i+1$  的語言接觸)。只要教師幫助學生「理解」他說話的內容或閱讀的內容，即能達到  $i+1$  的語料，因此好的語言資料輸入具有雙重作用，一為幫助學生前進到  $i+1$  的階段，另一個則為幫助學生複習已學會的東西，而兒童故事中所呈現的語言資料正是具有如此的特色。

#### (五) 情意濾網說 (The Affective Filter Hypothesis)

許多研究顯示情感變因(affective variables)，如：動機、焦慮與自信心等因素對學生學習語言的成功與否有著息息相關的影響(Glisan,1995)。Krashen 認為學習者的情緒狀態和態度，乃是使「對習得所必要的輸入」能自由通過或阻礙、停止的一種障礙作用。因此，如果能夠壓抑這種障礙的功能，將會達到「輸入能順利進行」的理想狀態。亦即，當語言學習者處於焦慮、缺乏動機或信心不足時，其情意濾網會阻止輸入進入學習者之作用(Krashen, 1981)。相對地，具有良好動機及學習態度者，再加上低焦慮的語言學習環境，則他們的情意濾網較薄，學習阻力較低，能接收更多的輸入，較易參與活動與交談，是極有利於語言的習得。

目前國小階段開始實施英語教學，除了因應時代變遷，強勢國力、強勢美語(戴維揚，1999)，政府順應家長要求、民間鼓吹外，最重要的就是利用兒童低焦慮、高參與、勇於表現的情意特質，期望經由這些本能，進而提高孩童語言習得的能力。

## 二、 Krashen 的第二語言習得理論對故事教學之啟示

二十世紀的八十年代在英語教學界，是以「學習者為中心」(focus on the learner)的年代。歐美語言學者在第二語言習得之研究方面有卓越的成就，其中 Krashen 的第二語言習得理論最令人矚目，也廣為現今英語教學界討論與參考。不過我們也會發現所有的習得理論皆在試著解釋第二語言的學習過程，但並沒有一個學說可以完全說明第二語言的習得過程(Flynn, 1987)，甚至有些學者也針對其中的某些論點提出批評(Brown, 1994；周中天, 1991)，然而，過去 50 年來，依據語言結構理論發展出來的英語教學，把有效溝通誤解為正確使用英語結構，而注定學生學習數年的英語仍然無法以英語表情達意。因此，Krashen 的第二語言習得理論兼容認知、情意、個體、環境等各層面，是最易為人了解與接受，對於台灣目前的國小英語教學應有直接與深遠的影響。本論文運用故事於課後托育的英語教學，也從 Krashen 的第二語言習得理論中，獲得許多重要的教學啟示，而這些都將會融入於計畫理念與實際行動研究之中。這些教學提示、啟發如下：

### (一) 教室的主要功能是創造一個動機高而低焦慮的環境。

故事相對於真實的事件，符合孩童的興趣、嗜好、夢想及生活經驗。而故事書通常會使用 3R：韻文(rhyme)、節奏(rhythm)、重複(repetition)。有押韻的文字、經由文本不斷的重複，語文是有韻腳及彩色的，孩童自然的就被書中的圖片、文字、情節所吸引。在一個喜歡的故事中，他們不再是他們自己，而是想像他們自己是故事中的人物，結果，孩童很快的進入故事天地中，而加入了其中的樂趣。

當孩童加入說故事的行列，孩童即使重複別人的說法，還是會覺得自在，不會害怕，錯誤的發音、忘記內容、結結巴巴或其他的事件，這些都不會阻礙孩童在別人面前說故事的自信心，孩童的表現語言（大聲使用的語言）因此被增強。

從上述可知，學生從故事當中，得到的不僅是語言的輸入，還有安全感的增加。藉著重複聽喜愛的故事，可以像先知般的預測故事接下來的情節，這種對故事的「專業」感，幫助孩童建立自信，進而對閱讀產生興趣，並在重複不斷的聆聽中，得到語言技巧。



(二) 適當的語言資料輸入必須是可理解的。

故事內容通常是有戲劇性，較活潑且生動。在故事中，我們通常被某個情節中的事件推著往前讀，可以在閱讀時由上下文情境得到故事的發展順序、因果關係、及故事意義，因而可以接受不知道每個特定字彙的正確意義，那是因為故事本身提供的語料就是可理解的。當孩童聽到其他人說故事時，學到字彙、語言形式、他們的理解性語言（聽到而能理解的語言）在質和量上都會增加。有主題性的故事，因為有更多的上下文情境，學生在字彙習得、合作著述及理解上都能充分的發展。因此，閱讀故事和說故事在第二語言教室內皆扮演重要的角色，其最大的成就是促進所有孩童讀寫方面的能力，教師藉著閱讀及說故事的結合，把相關的延伸活動應用於傾聽、思考、閱讀、書寫上，而解決問題也在書寫能力、環境功能上扮演關鍵角色。

(三) 第二語言的學習必須在真實自然的語言環境中，學習者的語言流利度才會自然成長，並不需要按照文法規則之難易來安排課程進度。而兒童故事中所呈現的語言是思想自然的流露，是最自然的呈現，一般的作者並不會因為考慮讀者字彙的多寡，而刻意選用或不用某些詞句，他在乎的只是忠實呈現自己的想法(吳惠玲，2002)。正因為故事中單字與語詞的呈現是最自然、最真實，大人會提供解釋和例子來分類這些新字彙，並在真實的生活中不斷的使用這些新字。當大人持續的在真實世界中對文字、事物、思想上建立字彙和概念時，孩童就建立強大的字彙及理解能力。

國內學者廖美玲(1995)、莊坤良(1999) 從語言發展原理的觀點提出，兒童故事書提供學生真實而自然的語料教材。透過各式各樣的兒童文學作品，學生能提升口語溝通、聽力理解、閱讀、寫作、文化認識等能力，兒童在文學的薰陶裡，自然的學到語言，增進生活常識，拓寬想像空間，學會表達感情，並養成熱愛閱讀的習慣。

(四) 教室可以是習得第二語言的好場所，特別是對初級、中級學生而言。故事輕、薄、短、小的特性，相當適合注意力短暫、英文學習剛起步的兒童。兒童學習英文，首要在注重

聽力的養成，因此，教師以生動活潑的方式說故事，不但有助於孩子了解故事的內容，提升學習英語的動機，也能讓孩子因常聆聽不同種類的英語故事，熟悉比較多種的語彙與句型，提升其英語語言能力。教師並藉著音量的改變，肢體動作的運用、豐富的臉部表情來傳遞故事的意義。這種熱誠激發孩童的動機，持續他們對學習的興趣。

(五) Krashen 的第二語言習得理論並不排除文法的學習，希望學生能適當地利用所學的文法去監察要說的話，以便進一步的促成語言的習得。不過依照 Krashen 網狀原則，如果學生能成功的交談、溝通，且彼此了解訊息，則將會有  $i+1$  的輸入，學生自然會學習更多的文法。而做為一個說故事者都應該很清楚，故事就是故事，不是文法課的方便門。在語言教室裡，故事擁有某種特殊的成分，當我們把故事維持在某個特殊狀態時，故事自己就會發揮教學功能。不需要把故事分解開來，然後要求學生學習所謂的過去式等等。幾近弔詭的是，當故事維持在它自己的特殊狀態時，反而才能成為最有效的一種教學工具。

### 第三節 故事教學所應用之英語教學法

隨著認知心理學、心理語言學、語言溝通理論和人本精神的興起，教室內充滿著各種類別、各種特色的英語教學法，有的強調聽說的技巧，有的強調閱讀與寫作，有的則從人本的角度來觀看，盡量降低教室內的壓力，提高及激發學習者的動機及興趣。雖然教學法主張不同，教學者與學習者之間的角色也須有所調整，但最終的目的都是在培養學生的語言能力，增強學習效果。然而學生的程度、年齡、人數、教學目標等都是影響教學法的因素(陳淳麗, 1998)，而從英語故事教學的角度來看，大概就是肢體反應教學法、溝通式教學法和自然反應教學法三種了。本節次擬從這三種教學法談起，並進一步論述這些教學法語故事間相互為用的關聯性。

## 一、肢體回應教學法(Total Physical Response, TPR)

### (一) 肢體回應教學法

此教學法，是七十年代，美國心理學教授 Asher 所提出，根據其看法，外語的初學者，其首要的目標應是強調聽力方面的理解，兒童在學母語未開口說話之前，就已經由聽的管道吸收許多語言資訊，且在聽力養成過程中常會因父母的要求而有動作回應，然後才開始學會說話。所以外語學習的過程應該類似兒童母語習得(first-language acquisition)一樣，學習者聽到訊息指令後，以身體動作作為回應，而後逐漸發展至語言的產生及運用(Glisan, 1995)。

同時，根據相關研究指出，人類左右腦的主要功能是不同的，左半腦主管語言的製造，右半腦則主控身體機能的反應。當左腦輸出語言前，右腦會解譯(decode)語言的動作運作，因此動作回應法能促進右腦控制動作反應的靈敏度，而有益於學生左腦的語言學習(Glisan, 1995)。

總結來說，在此教學法中「聽力」(listening comprehension)的訓練是外語學習中最重要的一環。教學的第一階段，教師說命令句，同時自己做動作，讓學生明瞭命令句的意思，學生只要聽即可。第二階段，教師下命令句，學生一邊聽一邊做。第三階段，學生一邊說命令句一邊做動作，此時說的能力已建立好了。第四階段，教師可做變化，例如結合一連串的命令句，或結合教過的單字形成新的命令句，以確定學生是否全然理解，又兼具趣味性。

這種教學強調語意的傳達用動作表示，也強調語言使用的「意義」，非語言文法的「結構」，可以容忍學生所犯的錯誤，學生尚未準備好之前，可以沉默，因此學生的學習壓力降低，焦慮減少，在無防衛的學習情境中，逐漸熟悉語言。

肢體反應教學法中，教室是舞台，教師是導演，選擇教材，做語言示範，學生是聽眾、觀眾，也是演員，對外語初學者的語言學習是非常合適，除能鼓勵學生主動參與外，還能提高其學習興趣，享受成功的學習經驗，但缺點是教師一個命令，學生一個動作，所以師生間缺乏互動關係，且進入中、高階的語言學習時有其限制，顯然無法做雙向的互動溝通。

## (二) 教室中的師生角色與互動關係

在 TPR 中，教師扮演一個積極且是指導地位的角色。「在 TPR 中，教師是舞台上的導演，學生則是演員。」(Asher, 1977:43)。教師決定教學的內容，選擇課堂上使用的教材，並事先做好準備及規劃，Asher 建議做詳細的課程規劃，「在課堂上的命令動作是很快的，通常沒有時間很自發的創造新的命令句(1977:44)。」，如此課程才能順暢且可預測的持續進行。教室的互動是由教師主導，甚至學生間的互動，通常也是由教師發動。他們仔細的聽教師給予的命令，然後做身體上的回應，可以是個人或團體一起回應。他們遵循課程裡的命令活動，不過除能把之前已學過的部分做新的連結外，還需要學會組織新的連結。

Asher (1977) 並強調教學者提供學生學習機會是更甚於教學，教學者有責任提供學習者大量的目標語，如此，學習者才能內化目標語的基本規則，教學者控制學習者接收的語言輸入，提供「認知地圖」(cognitive map) 的材料，學習者將其重新建構成自己的東西，教學者也應該允許學習者以自己自然的步伐發展活動的能力。

在回饋學習者方面，教學者應該以父母回饋孩子的方式作為典範。父母親很少矯正孩童的錯誤，但隨著孩童的成長，就愈不能接受他們的語言錯誤，同樣的，教學者在早期時不應該做過多的修正，但也不應該中斷修正錯誤，因為那將會限制學習者的發展。不過 Asher (1977) 也提出「簡易幻覺」的警告，因為那可能會阻礙成功的實施 TPR，即教學者低估了學習外國語的困難度，導致學習步伐太快，而無法提供循序漸進的教學步驟。

## 二 自然教學法(The Natural Approach)

### (一) 自然教學法

自然教學法是 Terrell 和 Krashen(1983)提出的，他們都認為語言最大的功能在於溝通，因此需要用自然的語言學習來提供學習者練習的機會，而過去的想法認為「文法上意識的、分析的教育，就是提升表達能力的前提」，其實是錯誤的，亦即這種情境表達與應用的學習

過程是屬於心理的、自然的語音分析和模仿的過程，這種學習過程和母語學習同樣是屬於自然的學習過程。(石素錦，1993)。

自然教學法在課堂的教學活動，依學習者習得目標語的過程，有三個階段，分別為「聽力理解活動」(comprehension)：其目的在訓練聽力，教師將要教的單字或句子，以描述事物的方式呈現，配合手勢、圖片讓學生聽懂，這是屬於學習者用目標語說話之前的活動(prespeech activities)。「初期言談應用活動」(early speech)：起初，學生以單詞或短語回答，再逐漸發展到開放性語句(open-ended sentences)及不限制答案的對話。「言談產生活動」(speech emergence)：學生經歷前兩期的活動之後，教師設計能使學生表達情感、意見、願望等情意活動或遊戲，並減少情感性關卡，以鼓勵學生說話，但盡量不改正學生語法上的錯誤。(詹餘靜，1999)。

根據 Richards & Rogers(1986)的研究，自然教學法融合了多種教學法的特點，例如：肢體教學回應法、溝通教學法等，注重有意義的輸入(meaningful input)，不做機械式的練習(mechanical practices)，不強迫學生立即以目標語回答，強調自然的語言學習環境，降低「情感因素」(affective filter)的干擾，以學習者的興趣和需求為主等，都得到不少正面的評價。然而它為了鼓勵學生多說話，而不在意句型與結構的正確性，因此學生無法獲得正確的回饋，形成所犯的語法錯誤可能變成石化(fossilized) (詹餘靜，1999)。

## (二) 教室中的師生角色與互動關係

教師是提供目標語可理解性輸入的主要來源，輸入的最主要生產者，不斷的產生語言輸入，提供學習者多樣性非語言線索，幫助學生理解輸入內容。而語言學習者是可理解輸入的處理者，輸入的內容有些超越他們目前的能力水平，但是他們能夠經由積極的使用上下文及非語言訊息來獲得輸入的意義。在前產出期的學生 (Pre-production Stage)：參與語言活動而不須回應目標語 (Krashen & Terrell, 1983:76)。例如學生能夠做出身體命令從教學者的描述中認出同伴指出圖片等等。在初產生期 (Early-production Stage)，用單字、短語、填字、及使用固定的對話句型來回應 either-or 問題。在說話產生期 (Speech-emergent Phase)，學生參與角色扮演及遊戲，提出個人訊息及意見及參與小組問題解決。

教師還要創造有趣、和善的教室氣氛，以減少學習的情意濾網，如在學生尚未準備好之前，並不要求他們開口，不修正他們的錯誤，提供學生有高度興趣的主題等。最後，教師必須選擇和妥善安排豐富的教室活動，收集及設計教材。不過依據 Krashen 和 Terrel ( 1983 ) 的說法是這些教材、活動的安排不只是教師個人的意見，也要視學生的需要和興趣而定。

和其他教學系統相比較，自然教學法的教師有個特別的責任，就是清楚和學生溝通這種教學法的假設、組織和期望，因為很多情況，這些將會違反學生對語言學習和教學應該是什麼的觀點。

### 三、溝通式語言教學法(Communicative Language Teaching )

#### (一) 溝通式語言教學法

溝通式語言教學法的目標乃在發展 Hymes(1972)所謂的「溝通能力」(Communicative Competence)。即意指教學中，所需要的並非只是傳統的文法教學，而是集合「意義」和「語言使用」等項目的新教學大綱(Wilkins, 1972)。Littlewood (1981:1)也說明溝通式語言教學法最大的特徵是：「此一教學法有系統性的關注語言的功能面和結構面，並結合此兩者成一個較完整的溝通觀」。因此溝通式語言教學法打開了對語言的視野，它不僅僅只視語言為句型與字彙而已，且重視語言所展現的溝通功能，我們不只是看語言的形式而已，還要看人們是如何使用語言相互溝通。溝通式語言教學法也打開了對語言學習的視野，強調語言的學習最重要的在於如何運用學到的句法功能於真實世界的情境中，協助學生於語言溝通中自然的發展溝通能力，不是僅讓學生會句法結構而已(陳秋蘭、廖美玲編，1999)。溝通式教學的出現，也促使了已往過於重視語言分析(language analysis)，轉而聚焦於語言使用(language use)(Curtain, 1995)。

真正的溝通(True communication)活動中，有三個普遍的特徵：訊息差距(information gap)，意即在於交換彼此不知道的訊息，如此才能產生溝通的必要性。選擇(choice)，在溝通中，說話者可以自由選擇說話的內容及表達方式。回饋(feedback)，說話者依據從聽話者處所得到的回答或反應，得知是否已達到溝通的目的。

溝通式教學中，具有聽、說、讀、寫四項技能相互依存的教學步驟(Richards and Rodgers, 1986 : 66)，教學順序的決定在於內容、功能或意義是否能維持學生的興趣，若有需求，閱讀與寫作可自課程的第一天就開始進行，可多運用小組或配對方式進行教學活動，例如：問題解決(problem solving)、預測(prediction)、角色扮演(role play)、練習與不同人的對話，不過若使用對話練習，溝通功能是重點，通常不鼓勵學生去記憶這些對話，練習的語言，也必須有上下文之脈絡關係，而非獨立存在於文句中。任何可幫助學習者的課程設計都是可以使用的，學習內容可隨著學習者的年齡、興趣而變化。若學生有需要或能自其中得到幫助，可以適當的使用母語或翻譯。

溝通式教學法著重語言使用的流暢性，忽視了語言使用的正確性，雖然語言是在個人嘗試、犯錯的過程中創造出來的，然而不正確或不適當的語言使用，易造成負面的影響，因此，教師在強調溝通之餘，語言形式亦不可輕忽。

## (二) 溝通式語言教室中的師生角色與互動關係

溝通式語言教學法強調透過實際的溝通而習得語言溝通能力，許多的活動是經由學生互動來進行，顛覆了教師在傳統教室中的權威角色，教師角色變成一個從旁提供指導的學習促進者，示範如何做有效的溝通，如何透過重述、確認和回應等技巧，促進全班所有學生間的互動，把教室轉化成一個有利於溝通的情境；教師也是教室內的經營者，在活動進行中監督、鼓勵學生的交流，在學生分組或配對練習中，注意他們的錯誤但不須立即指正，教師可以不必擔心這一點，一些研究顯示，未能提供正確訊息的學習者，未必就是不好的對話練習者 (Porter, 1983)。教師要克制自己提供學生字彙、文法或策略的習性，只須注意著學生的不足與需求如何，在分組活動結束後，再協助各小組做自我修正之討論(Richards and Rodgers, 1986 : 78-9)。

溝通式語言教學的活動中，學生的真正角色是扮演溝通者，他們由被動角色而成為一個主動的學習參與者，積極的參與表達、協商、溝通意圖等活動，使別人了解自己要傳達的意思，也讓自己理解對方所要傳達的訊息。教師創造了一個情境，並開始一個活動；剛開始教師先選一些較不需學生語言能力的活動，或先用設定的語言進行，即引進較少的非教師監控

活動，讓學生在教師的輔助下慢慢適應沒有教師語言輔助之活動。教師必須確定學生了解他們在活動中要做的事，可以跟幾位同學做示範，逐漸的培養學生的信心和獨立性，再讓學生慢慢的轉入自我控制中。有些活動的分組可以在二人、三人或數人一組中進行，也可以全班在教師的指揮下一起進行。

在溝通活動中，教師有回應學習者語言需求的責任，學生有選擇說什麼及如何說的權力。學習者不僅學習造出正確的語法、合乎真實世界應用的敘述，且須發展出使用語言達成溝通目的之能力。同時，學生間發展互助合作的、互相支援的關係，也是溝通教學裡可達成的目標之一。

表 2-3.1 三種教學法之比較圖表

	肢體回應教學法	自然教學法	溝通式教學法
目的	培養語言理解力。	理解意思及交際。口頭及書面的基本溝通能力發展。	溝通能力，即有效且得當的使用目標語系統。
應用於故事教學的活動	Listen and do 活動 句型練習 戲劇表演 猜謎遊戲 聽力理解活動	聽力理解活動 Yes/No 問句 看圖回答問題 說故事	配對、分組練習 控制性對話 歌謠韻文 角色扮演 遊戲活動
特點	創造低焦慮的語言環境。	在課堂上營造一個良好的氣氛。	建立一個適於溝通的情境。
概念	偏重口語及聽力。	重視口語溝通能力。	重視聽、說、讀、寫的發展。
方法	近似母語學習的環境。	有意義的語料輸入。	營造語言環境。



### 第三章 研究方法

#### 第一節 研究方法

進行本研究，主要是因為研究者認為國小英語課程是一個全新的課程，尤其對低年級的小朋友，全新的話語、文化，以及跟著中國文字有著完全不同的符號，這應該是一門很新鮮的課程，因此如何以有趣的方式引導小朋友進入一個這樣的課程，進而能喜歡這樣的課程，所以計畫以「說故事」為主要教學方式，來設計英語課程活動，再將所設計之教學活動，實際實施於一個低年級的課後托育。為了使所設計之教學活動，更適合本研究班級，過程中將經由教學者（研究者）的反省，及觀察者觀察學生的反應，雙方進行檢討省思，來進行教學策略的修正，解決所面臨的問題，進而達到教學的目的。行動研究的一個重要特徵就是課堂裡的教師為了改善教室內所面臨的問題，所做的努力；另一方面，行動研究最主要的動機是帶來立即的改變，並希望改善教室內已發生的事情，它是以問題為焦點，最主要的關注是尋求問題的解決之道。本研究的焦點是在於研究者在實際的情境中，進行英語教學，並在於實施後，進行研究者的自我省思及診斷，找出教學中所面臨的問題，並且依據問題，蒐集資料加以分析，而提出因應之措施和教學策略。

近年來，行動研究(action research) 在教育研究中逐漸受到重視與肯定（甄曉蘭，1995）。其主要特色是幫助教師藉由反省式的探究(reflective inquiry)，釐清在課堂教學中的實務需要(pragmatic requirements)，其終極目標是改進教學品質。許多學者亦主張教師應積極的參與研究，因為「經歷真實情境的人，是最好研究與探索的人。」(McKernan, 1991)，在學校教育的場域中，教師每天置身於教室的真實情境，應是其專業問題的最好探究者，藉由研究理論與實務經驗的結合，來縮短實務與研究之間的差距，以提高教育研究成果的實用性(高敬文，1992；歐用生，1994)。由此可知行動研究對於教學革新以及發展較佳教學方案的重要性，因此值得深入探究。

## 一、 行動研究

行動研究是增加我們對教室內活動認識的一種方式，也是一種工具。Elliot (1991)將行動研究界定為從業者為改進其工作情境內部活動的品質，所從事的研究，其主要目的尋求對於事件、情境和問題的理解，進而增加解決實際問題的有效性(McKernan, 1991); Carr 和 Kemmis 把行動研究界定為：

「參與者為了改進自己實務的正確性及理論性，所採取的自我反思的一種探究形式。」  
(1985:220-1)。

也就是由實務工作者在實際工作情境中，根據自己實務活動上所遭遇的實際問題進行研究，研擬解決問題的途徑策略方法，並透過實際行動付諸實施執行，進而加以評鑑反省回饋修正，以解決實際問題。Kemmis & McTaggart (1988)認為在實施行動研究中有四個發展階段：

- 1 發展行動計畫以改進已發生的事。
- 2 開始實施計畫。
- 3 觀察在發生的事件中行動的影響。
- 4 反思這些影響。

而這四個階段是一螺旋的循環過程(Hart & Bond, 1995)，是一種反省的教育實務歷程，而不只是一種產品結果(McKernan, 1991)。行動研究曾沉寂相當一段時間，不過，近年來行動研究在國內的教育界再度掀起一陣風潮，其之所以再度崛起，乃由於實證研究的結果對教育問題的解決不甚有用，理論與效用間的差異形成一危機，而行動研究理想上可以提供較多所需要的矯正(Susman & Evered, 1978)。因此，若要解決教學情境所面臨的問題，唯有教師才能對自己的教室和教學進行研究(歐用生, 1999)，如此才能從真實的情境裡，發現問題，並經由不斷的嘗試過程中，尋求真正能解決問題的方法。

基本上，行動研究的重點，強調參與研究的實務工作者本身的專業價值，而不只是純粹就方法技術的工具理性考量(Elliott, 1998)，它不同於問題解決法，也不同於探究反思法，它要求實務工作者必須隨時檢討實際工作，不斷修正行動研究計畫內容以符合實際情境需要，

這也是行動研究強調「行動」二字所代表的意義，更是其不同於探究反思之處(蔡清田, 1999)。行動研究必定是以實務工作情境當中的內部人員為研究主體，除具有改善實務、追求進步的價值特色等，實務工作人員也同時獲得了研究與解決實務問題的經驗累積，增進本身的專業理解。我們會發現這是一種由實務工作者的觀念立場出發，進而努力研究改進其專業領域的社會行動歷程，因此，行動研究比其他類型的研究，更具有社會過程、參與投入、合作的、解放的、批判的與反省的特徵（歐用生，1999； McNiff， 1995； Winter， 1995）。

Cohen 和 Mania (1994) 提出行動研究是一種「在真實世界裡，小規模干預的功用。」不過行動研究不只是在干預現實世界，同時也注意到干預現實世界後的效果(黃政傑, 1999)。基本上，行動研究有四點重要的貢獻：

- 1 對個別教師專業發展的貢獻。教師得以經由反映與行動增進了他們在行動中的實踐理論和能力。
- 2 對實踐課程中的發展與改進的貢獻。經由新且成功的策略，在行動研究之中，教師建立了教學與學習品質。
- 3 對專業集體發展的貢獻。行動研究開啟了個別實務工作者對專業行動的審視與彼此之間的討論，從而擴展了專業知識的基礎。
- 4 對行動研究進程發展的貢獻。

## 第二節 研究架構

本研究係採取實踐導向的「行動研究」模式。以教學專業之實踐作為行動研究的焦點有其一個很重要的特徵，那就是教學活動本身的即時性、發展性、互動性、多元性、與特殊性（陳惠邦, 1998）。教師所探究的實務情境複雜而多變，所有的問題教師都必須做決定，以便即時解決。教育行動研究的目的是期望從實務情境或問題焦點獲得深入而完整的理解，以為其他教育實務工作者在個別獨特性的情境與問題中得到啟示，而不在於研究假設的驗證與普遍原則的建立。針對教學專業實務的探究，不管運用傳統心理量化研究或質性研究策略

都有其限制（陳惠邦，1998）。然而教育行動研究掌握教育實踐的意義，是值得學習與進行。

Noffke(1995)指出，作為一種研究方法，「行動研究」具有循環的特色(action research in cyclical)。本研究即是以螺旋循環方式了解英語故事教學在國小英語教學的應用及其限制。因此在此教學過程中，特別著重持續和循環式的開放與省思探究，而此循環式的研究過程中，是在每一次的教學結束（一節課）之後，研究者和參與觀察的老師即依據該次教學的觀察紀錄，進行反省性對話。對話過程中可能會經歷：檢討教學、發現問題並發展因應的行動策略、修正教學計畫並進行成效評估；之後，將對話中達成的理解與共識投入下一次的教學，以更確切了解教學實踐歷程之真象。

一、本研究之架構如下圖所示：

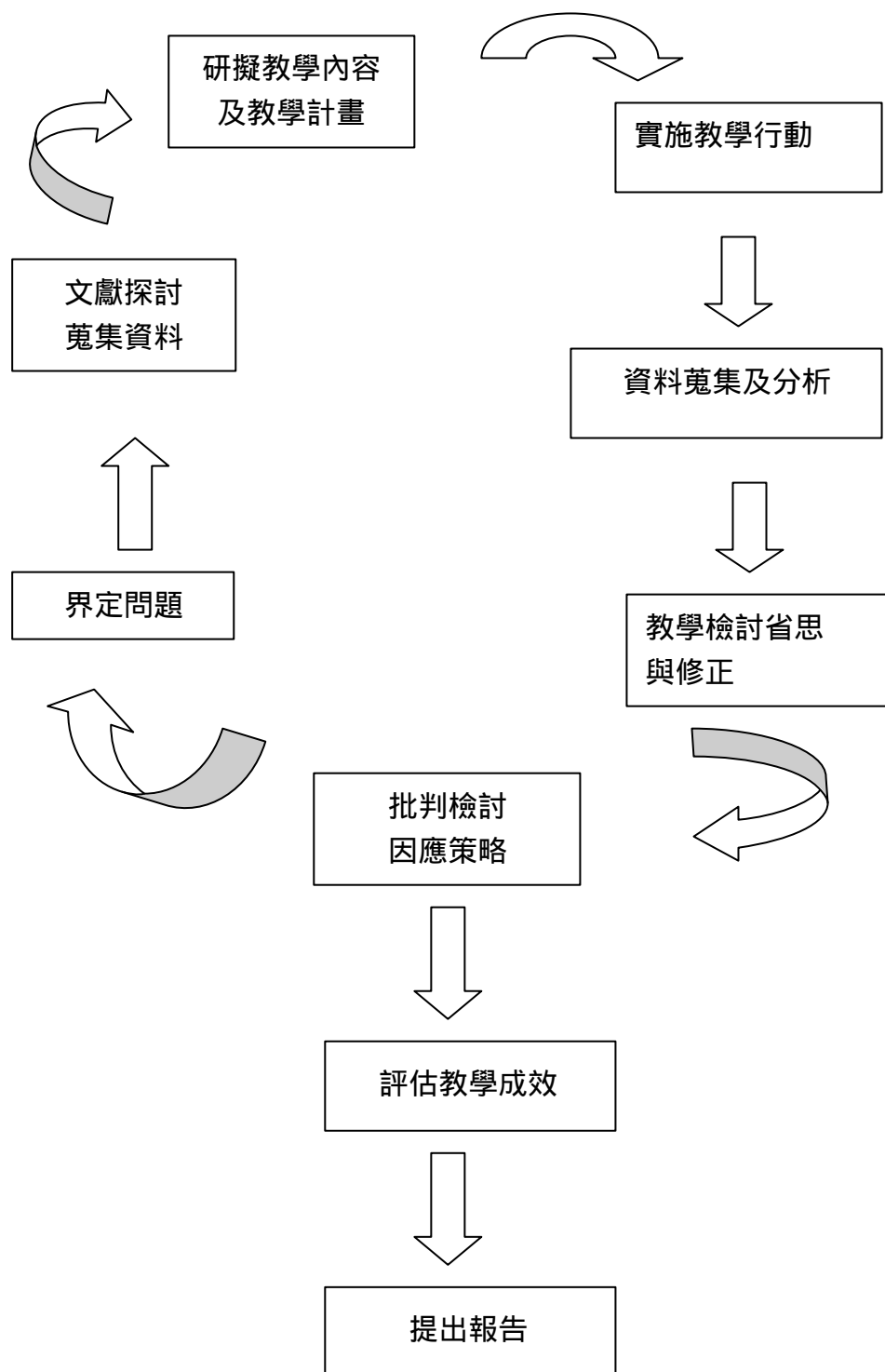


圖 3.1 研究架構圖

## 二、 實施研究流程說明

### 1 界定問題

研究者所任教的學校體認與社區的共同關係，為協助社區家長解決孩童課後安置的問題，因而成立課後托育班。為使課後托育的課程呈現多樣性，而不只是延伸學校教育原有的活動；且有鑒於國小英語教育如火如荼的展開，因此特別開設「英語課程」。然就研究者對校外安親班英語課程的理解，得知其皆以一般市面上的教材為主，這些材料較無系統且零散，著重在聽與說的訓練，忽略語言應該是要將聽、說、讀、寫四個環節予以連貫。

故事教學的運用是很有彈性，它對於聽、說、讀、寫四種技能提供豐富的展現空間，使得它們之間可以單獨或相互整合；兒童故事書往往圖文並茂，包括故事主題、故事本身情節發展、生字出現的上下文、文字的節奏、韻律等，語言的發展是自然而全面。既然這是個「課後托育的英語課程」，沒有時間的壓力，沒有進度的壓力，因此便以此為研究主題並著手研擬研究計劃。

### 2 課程架構的研擬與設計

進行課程架構研擬之前，研究者和這次的參與教師 Marida 共同討論未來的實施事項，包括蒐集資料、選擇故事、課程初步設計，以及擬定課程大綱與教學目標。並決定歷程中的步驟是整合 Zuber-skerritt (1991) 所提出的「行動研究包括螺旋式的循環探究行動，主要包括計畫、行動、觀察和反思」，及 Corey (1953):「行動研就是一個過程，實踐嘗試以科學方法，研究自己的問題，希望可以引導、修正、和評核自己的決定和行動」。因此這次的行動研究是採取螺旋循環的方式，包括計畫、行動、觀察、省思及修正等主要步驟。

### 3 實施教學行動

本研究之參與者是二年級課後托育的學生，研究者是這些參與學生一年級及目前的英語課教師，故對於學生的姓名、英語能力、以及學習的興致，都有大概上的瞭解，彼此之間的默契應該足夠，故在托育班開始上課時，便正式進入故事教學的課程。由於研究者亦為教

學者，無法於教學過程中深入了解學生的反應和觀察活動的進行，所以請 Marida 老師在現場作觀察紀錄並進行錄音，期能更加詳盡蒐集資料，以利於日後作資料分析。

#### 4 行動後的檢討、省思與因應

行動研究的目的是在於探討實務上的問題，要求實務工作者進行積極的反思，以獲得引導與修正，是一集體和自我批判的循環探究行動。是以在每個故事教學之前，我們會進行教學活動的規劃，以作為上課的依據，每節的教學活動之後，研究者和觀察教師會針對這次的課程及策略進行檢討與省思，以探討教學過程中所面臨的問題，並尋求教學修正以及因應策略，作為下次教學課程之參考。

#### 5 完成本研究報告

公開行動研究結果的目的之一是在提供教師實際的方法，使他們能從經驗中發展出知識，並且能與這個專業領域中的人分享（夏林清譯，1997）。在這段研究期間，研究者透過不斷循環的教學行動，文獻的閱讀，教室日誌、省思札記的撰寫，以及其他資料的收集和分析，以完成一個行動研究之研究報告。

### 第三節 研究場域與研究對象

為求具體且深入的探討，本研究是以研究者目前所服務的學校 --- 台南縣某鄉鎮的太新國小的課後托育班為研究場所，研究對象則是 20 位參與課後托育的二年級小朋友。

#### 一、研究場域簡介

太新國小位於台南縣某鄉鎮，是成立不滿三年的一所新學校，由於校長希望能夠從小培養具有本校氣質的學生，故除了第一年有二年級的轉學生外，每年都只有新生入學，目前只有四個年級，學生人數為六百零五位，全校教職員工共三十一人。家長的社經地位中等，對校長的辦學理念頗為認同，尤其很支持、贊同學校實施學校本位之英語教學課程。

英語教學是本校發展的重點課程之一，每學期初的第二個禮拜，會有一次全校性的英語闖關活動，所有的教師皆出動，以幫學生作上學期的複習評量；下學期結束之前則會對外作「英語學習成果發表」，讓小朋友藉由歌唱、戲劇方式更加的喜愛英語學習。也由於校長及家長會的大力支持，每年皆有經費讓英語教師能夠自由選購所需之教材、教具、工具書等，目前英語教室擁有故事大書 40 套，兒歌韻文集 10 套、兒童故事書 40 多套、童話故事 20 多本、phonics 故事書 30 本、節慶教學大海報、閃示卡共 12 套，兒童科學英文書 20 本、20 多本有關英語教學、課程規劃、遊戲活動等工具書，並訂閱有 English Works 雙月刊，和一般小學比較，應該算是有較多的英文藏書，由此可知本校對英語教學的重視已超過一般的學校。

本校的學生多為雙薪家庭的小孩，家長也因認同學校的理念，故頗為依賴學校的課後托育，學校也因應家長的需求及考慮學校與社區的榮共關係，故成立課後托育。研究者為讓學生有多元化的課程，避免和校內的英語課程重疊，故選用以說故事的方式來作英語教學，期給予學生一種新方式的語言學習。

## 二、研究對象的簡介

研究對象二十人皆為本校二年級的學生，男生 7 位，女生 13 位，本校一年級即開始有三節的英語課，不過為培養對英語學習的興趣，一年級的課程比較著重在於遊戲和對於新語言的認識。基本上他們已經熟悉 26 個字母以及很簡易的字彙和句型。大部分學生家中都有視聽器材輔助他們學習，或有家人可幫他們複習、解答英語問題，不過只有一半的家人會規定或監督他們的學習。現將孩童背景資料作如下之整理：

學生姓名	性別	父母職業	父母教育程度	家庭成員	在外面學美語
Jim	男	工/公	國中/高中	4 人	沒有
Kerry	男	公/家管	大專/大專	11 人	有(每週6小時)
Nicky	男	公/工	大學/高職	5 人	沒有
Jessica	女	公/教	大學/大學	4 人	沒有
Lisa	女	商	大專/高職	5 人	沒有



Penny	女	商		7 人	沒有
Uni	女	公/公	大學/大專	5 人	沒有
Earnie	男	公/商	大專/大專	4 人	有( 每週 3 小時 )
Ula	女	公/公	大學/大專	5 人	沒有
Tim	男	公/公	大學/大學	6 人	有( 每週 6 小時 )
Sunny	女	公/公	碩士/碩士	5 人	沒有
Mark	男	商	國中/國中	4 人	沒有
Sharon	女	商	大學/大學	5 人	沒有
Tracy	女	教/教	大學/大學	5 人	沒有
Allen	男	自由/公	大學/大學	5 人	沒有
Julia	女	商/教	碩士/碩士	4 人	沒有
Dolly	女			5 人	沒有
Toby	女			3 人	有( 每週 6 小時 )
Shally	女	工/工		4 人	沒有
Grace	女	商		5 人	沒有

在上述的資料中我們會發現只有 4 位小朋友在美語班上課，家長的教育程度大部分都是大學以上，顯然他們對年紀這麼小的孩童似乎是不鼓勵參加校外的美語班，學校已有的課程可滿足家長目前的需求。

### 三、研究者及觀察參與者簡介

#### (一) Mirada

是今年剛進本校的實習教師，畢業於屏東師院語教系，輔修 20 個英語學分。因本校利用每周三、五晨光作英語教學，需要多位的英語教師配合，便將 Mirada 編入英語教師群內，雖然是個很資淺的教師，但是在態度上非常的認真，常參與各種校外英語課程的研習，以提

升自己英語專業素養，而且有興趣將來走英語教師的路子，所以研究者邀請她共同參與此次的行動研究。

## （二）教師即研究者（Eileen）

本英語故事教學之教師即研究者本人。研究者畢業於國立成功大學外文系，88 級台南師院師資班結業，一開始擔任小學教職工作即是在本校，那一年也正是學校的創校元年(90 年)，故對學校有深厚的感情。除了第一年擔任級任教師之外，這兩年皆是專任英語教師，當時也是以英語教師身分考進這所學校。在進入學校之前，研究者是一所私立專科學校的英語教師，並沒有教兒童英語的經驗，所以在進入小學之後，除參加教育局所舉辦的英語研習外，並自費參加外界各種類型的英語研習，期能使孩童的英語世界是活潑、有趣且有創意的；並多方研讀有關兒童的各類書籍，以便了解他們的心理、需求，讓自己可以很快的進入小學生的世界。

## 第四節 資料蒐集與分析

本計畫是以質的研究方法進行資料蒐集。資料可以對要研究的議題提供證據，也可用以檢驗或建構某些經驗，因此資料的蒐集在研究過程中的重要性自是不可言喻。分析就是想使收集來的資料意義化，透過系統化的批判思考來檢核與測試對事件的解釋，以便對情境有更深入的理解，導引拓展出更精緻化的實踐理論。因此資料的分析與處理是研究過程中的一項審慎的工作。

### 一、資料的蒐集與整理

#### （一）教室的觀察紀錄(classroom observation)

在語言教室當中，以直接觀察的方式來獲取學生學習的狀態，所能獲得的有效資料，是其他的方法無可取代。在教室情境中，觀察學生間的互動，包括他們學習的態度、彼此溝通的目的、同儕間的學習影響；在教學活動中，觀察師生間的互動，包括教師的態度、

師生的關係、教師的語言型態、學生參與的意願、聆聽的態度、給予的回應、遊戲活動時的合作與分享等。

課程實施的觀察紀錄是在課堂進行的錄音資料、教室互動紀錄表(參見附錄三),把這些觀察作成紀錄以利於日後分析英語故事教學應用在課堂上時所發生的事件,學生間及師生間所面臨的問題,及教師在教學過程中的轉變。

## (二) 省思札記與教學日誌(reflective notes and diary)

教師的反省思考關係著課程與教學的改進,它不僅是教育行動研究的精神特徵之一,同時也被視為教師專業發展或專業成長的核心動力(陳惠邦,1998)。因此進行教學活動後,研究者將課程進行之過程以日誌的方式作成紀錄,並依據學生在課堂上的反應與回饋,加上個人的察覺、閱讀感想、與研究夥伴討論對話的啟示、心得與檢討等,進行反思,詳盡描述撰寫成省思札記(參見附錄四),作為分析資料,期能理出整個教學的走向。

## (三) 訪談(interview)

訪談是經由和他人的對談來看待實際工作情境的一個好方法。經由訪談能夠了解參與學生的信念、夢想、動機、判斷、價值、態度和情緒(黃瑞琴,1996)等,因而能收集到更多的資料,以作為以後擬定行動策略或分析資料的依據。

研究進行期間,採取的是「聚焦的」和「敘說的」(focused and narrative)非正式訪談(Hron,1982),這些訪談的焦點是詢問特定事件的知覺和解釋(例如在課堂中發生的事情=焦點),但又同時允許順勢轉變到更開放的敘說式訪談,越到後面越少結構,通常只是簡單的放一個廣泛的主題式話題,就由受訪者直接發展下去。

我們預計每週的第三節下課作訪談,受訪者的選擇則視問題而定,以錄音方式紀錄受訪者所說的話。團體訪談對低年級學生而言較為平常,也較能接受,但相對之下,也較易受同儕所影響;然而某些問題是針對某些和別人有所不同的學生時,則個別晤談較為適當,因為有別人在場時,可能激發其他同學的評論或嘲弄的危險。

#### (四) 教學問卷及檢核表 (questionnaires and checklists)

相較於訪談，問卷及檢核表似乎是資料收集較便捷的方法，他們可以多種的形式，實際調查教學過程的各種風貌，作答者的社會壓力也不似訪談高。在英語故事教學方案實施後，針對學生學習的成果設計能力及情意指標檢核表 (參見附錄五、六、七)，作為學生在學習過程中的成長與收穫的依據；並在所有的課程結束後，針對整個故事教學的歷程設計問卷 (參見附錄八) 請學生作答，以為檢討與評鑑的依據，並據此以明瞭學生對英語故事教學的看法。

#### (五) 學生的學習檔案

學生的學習檔案資料，是最能忠實反應學生學習成長的過程，透過檔案研究可以增加研究者掌握學生學習成果的資料並加以檢核。這些學習檔案包括故事小書的協同改編創作、美勞作品、學習單和教學評量結果等等 (參見附錄九)，皆是學生在學習過程中，經由獨自學習或與他人共同合作而完成的作品，頗能檢驗出整個教學脈絡的發展與軌跡。

## 二、資料分析與檢核

行動研究是一過程性的研究，其研究的歷程模式是一個觀察、計畫、行動、反思與評鑑的螺旋循環，因此資料的蒐集、分析與解釋必須是在行動過程中不斷的交互進行，以作為研擬下一個行動方案的參考。研究的過程必須以多重觀點、多重方法，檢視所蒐集資料的可靠性 (Reason & Rowan, 1981, 引自黃東秋, 1998)，降低以偏概全的陳述，修正主觀的價值判斷和盲點，進而提升研究過程的可靠性，本研究主要運用三角校正法(triangulation)進行資料分析，運用教室的觀察紀錄、研究者與教師和學生的訪談、反思札記、教學日誌、教學計畫、教學檔案、問卷、評量檢核表及學生學習檔案資料文件等多種資料來源的相互檢核驗證，以期獲得研究資料的真實性與完整性，進而了解英語故事教學的實施過程以及實踐過程中產生的問題、困難和因應的策略。

## 第四章 討論與分析

### 第一節 英語故事教學課程設計發展

本研究主要是針對學校社區裡二年級的小朋友進行英語故事教學，由於英語並非我們的生活語言，學起來必然費時費力，加上低年級孩童注意力集中時間短暫、喜好遊戲互動、及想像力豐富等學習特質，故將英語故事教學的原則分述如下，

#### 一、 英語故事教學的原則

##### (一) 和語言做遊戲

二年級的孩童對自己本國的語言已有某種程度的知覺，他們可以經由其他的線索，如臉部表情、肢體動作等等，理解口說的語言，因此我們應該充分利用這些特性，讓學生對自己說話，創作韻文、唱歌、說故事，和語言玩在一起。即使讓學生講一些無意義的話也無妨，因為學生可以從中感受語言及聲音的關係，如：“let’s go – pets go.”、“Blue eyes – blue pies”。和語言玩耍這種方法在第一語言發展上是非常普遍，同樣在外國語言學習的最初階段也是很自然。

##### (二) 教室裡的多樣性及創意性

孩童的集中力及專注性是短暫有限的，最好給他們多種短時間的活動，而不要只有一項長時間的活動，一個再好的活動，在重複使用之後，學生對它的興趣就會降低，舊的活動也可以經由變化之後再來使用。例如，聽做活動是很多教師會使用的活動，它可以做多種形式的變化：「教師說、學生做」，「學生說、教師做」，「學生說、學生」做等，其實除了教室裡的活動要有多樣性外，我們也認為教師上課的步調、學生間的分組及說故事時的聲音變化等，都有維持多樣性的必要。然而課堂上的呈現必須明顯易見，過程包括不斷的重複練習，以讓學生感受到學習的安全。

##### (三) 合作而非競爭

當學生有好的表現時，我們會避免用獎賞或報酬的方式來鼓勵孩童，因為這似乎是告訴其他人，他們是輸家，這並不有益於學習，有一些其他形式的鼓勵方式是更有效果。例如，告訴學生，我喜歡他們的作品，或把他們的作品展示在佈告欄上，或對學生閱讀他們喜歡的故事等，這樣給予學生一種並不排除他人的成就感。或為學生建立一個經驗共享的空間，經驗是使語言有效進行的無價來源，並能創造一個共同參與與分享的氣氛。大部分的人喜歡這種歸屬的感覺，尤其是年幼的小孩。

避免學生間彼此競爭，雖然它很有趣且讓學生有參與感，但是幾乎是有贏家就一定會有輸家，然而語言應該是處在一種大家都可以贏的狀況，學生是很自然的跟其他人競爭，如比較誰先完成工作等，這和競爭是不同的。我們會把學生分成小組，但這並不意味著他們所有的時間必須團體在一起學習，大部分的小孩喜歡有其他的人圍繞在身旁，和其他人坐在一起，這樣也能夠鼓舞他們之間的合作，真正的合作團隊通常是長期過程的結果。

#### （四）讓學生感到安心

一旦學生覺得自己在教室裡感到安心且滿意，就能鼓舞他們在語言學習上更獨立及冒險，安全感並不是一種態度或能力，但如果我們希望學生在語言學習獲取更大的發展，則是必要的。為了建立一個讓學生感到安心的教室氣氛，我們會讓學生知道教師正在做什麼事，而能感覺到教師掌控整個班級。我們也尊重學生，當學生告訴我們某些事情時，不管他說的內容是對或錯，都接受他；立即、直接的指正並無助於創造一個良好愉快的教室氛圍，當我們在指導作業時，才需要改正學生錯誤的地方，而不是在於使用語言溝通時。好的學生不該嘲笑他人的錯誤，而這必須列入教室規則之一，必須告訴學生每個人在學習新語言時，都會犯錯，那是很自然的事情。

## 二、故事書的選擇

優良的兒童文學作品應能呈現真實生活情境與豐富語彙以幫助孩童擴展見聞與發展語言能力（何三本，1995；Strasser，2000），啟發創造他們的思考能力(Kiefer, 1995)，以及培養解

決問題與衝突的思考技巧(Wichert, 1989);而在與書、故事和文學相關的教學活動中,能協助孩子透過情感與思考的連結,理解自己和他人情緒的存在與表達的方式,進而建立積極正面的自我形象(吳幸玲譯,1996)。由此可知,優良兒童文學作品的選擇與應用的重要性。

所以在為小朋友選擇合適的故事書時,考量了下列要素(何三本,1995;劉鳳芯譯,2000; Glasser, 1997):

1 就孩童方面:應先了解孩童的心理特徵、所處的認知發展階段,和個人興趣需求、學習需求及遊戲需求。根據 Piaget 的認知發展理論,七歲至十一歲的兒童屬於「具體操作期」,對具體的事物較能理解,需透過具體的操作方能領會,且語言教學的主要目的之一是使學生能應用所學的英文表達自己的想法及描述週遭的事物,故選用的故事書應避免有抽象的詞彙或教師需做過多的解釋,以孩童週遭容易接觸到的,可以經驗到的、體驗到的、感受到的故事為選擇主題,則有助於他們的學習。故事書內的文法結構與字彙也該符合孩童的英語程度, Krashen 的第二語言習得理論建議選擇比學童現有的語言程度稍微高一點的難度,比較具有挑戰性,能提升學生的能力,而又不至於使學童讀起來有挫折感,而失去閱讀的興趣。對於年齡較小及初學英語的孩童,則可選擇具有重複性的字彙句型,或可預測情節的故事書,讓這些學童比較容易理解故事內容。

2 就教師方面:雖然教師應接觸不同種類故事,但每個教師都有自己喜歡的故事型態,說故事者能發自內心喜愛故事,才能自然的將情感融入故事當中,所以在選擇故事時,我會先看完一遍,想想這個故事,自己是否喜歡、是否符合自己的個性、風格與能力。

3 就故事書本身:故事書本身有兩種主客觀的考量因素。主觀因素如:故事書的主題是否能傳達正向的價值觀,內容是否能啟發孩子的想像、創造、思考、和肯定自我的能力,增進孩童的多元學習;故事書的繪圖是否吸引讀者,是否增進讀者對書中內容的了解,添加文字以外的訊息,或是幫助澄清某些觀念;人物表現、故事發展結構和敘述方式是否適當...等。客觀因素如:封面的呈現是否具有啟發性和教育性;字體和行距的大小以及紙張色澤是否適

合孩子閱讀；裝訂是否牢固；書籍的印刷是否精美等，讓孩子更能愉快享受閱讀。

基於以上選書原則，現將本研究中所使用的故事書書目詳列如下，提共讀者作為參考：

故事書名	作者	繪者	出版社
Can You Fly Like A Bird ?	Mark Western		師德企業管理公司
Brown Bear, Brown Bear, what do you see ?	Bill Martin Jr.	Eric Carle	Henry Holt and Company. New York
The Very Hungry Caterpillar	Eric Carle	Eric Carle	Philomel Books. New York
Picky Nicky	Cathy East Dubowski & Mark Dubowski		Grosset & Dunlap, Inc.
Pig Out	Portia Aborio	Heidi Petach	Grosset & Dunlap, Inc.
Benny' s Big Bubble	Jane O' connor	Tomie dePaola	Grosset & Dunlap, Inc.

### 三、 英語故事教學規劃與教學目標

#### (一) 教學規劃

在做課程規劃時，首先想到的是要利用多少的時間來進行英語故事教學，很慶幸的是，由於學校大力的支持，使得此次的故事教學是獨立而完整的課程，並非隸屬於某個英語課程的一部分，然而考慮到學生的年紀小，專注力不足，以及研究者所能騰出的時間，所以把故事教學的時間安排在每個星期三、四、五的下午，各上一節課。每個教學單元也因故事的長短不一，上課總時數的安排上是不固定。英語故事教學活動的設計，是以所選定的故事書為



教學單元的主題。故事中的主題涵蓋有顏色、動物、食物、動作、星期等，再依據主題內容，設計相關的歌曲、韻文、學習單、製作小書等活動。每次上課時，都會做一些例行活動，如：打招呼、說說今天的心情、紀錄日期等，之後利用 15-20 分鐘的時間講述故事或是與學生討論故事，最後再利用約 15 分鐘的時間做其他的延伸活動。表 3-2 即是說明在不同的主題下，所進行的有關大書閱讀與小書製作、兒歌韻文、相關的學習單等教學活動：

書名	主題	教學時間	相關之延伸教學活動
Can You Fly Like A Bird ?	Actions And Animals	2002 年 9 月 3 週 8 節	學習單/角色扮演 韻文/兒歌/對話
Brow Bear, Brown Bear, What Do You See ?	Colors And Animals	2002 年 9 月-10 月 3 週 8 節	韻文/角色扮演 故事創作/兒歌 對話
The Very Hungry Caterpillar	Food And The Days of The Week	2002 年 10-11 月 4 週 9 節	韻文/角色扮演 小書製作/兒歌
Picky Nicky	Food	2002 年 11 月 4 週 9 節	韻文/學習單/對話 小書製作/兒歌
Pig Out	Food	2002 年 12 月 4 週 9 節	韻文/兒歌 小書製作/學習單 對話
Benny' s Big Bubble	People	2002 年 12 月- 2003 年 1 月 4 週 9 節	韻文/兒歌 小書製作/學習單

## (二) 教學目標

教育部(2000)在九年一貫課程綱要中指出,英語課程教材的實施要以與學生生活相關之主題為主,因此英語教學勢必強調統整學習、主題式教學和注重學生的興趣與舊經驗。在這個社區托育的英語課程裡,孩子上的英文課是各式各樣的故事書,教學計畫的重心是讓孩子透過故事學習英語,三堂的英文課中孩子與教師一起閱讀、討論故事、玩各種延伸的聽、說、讀、寫活動。我們希望能脫離一般安親班的英語教學模式:「不斷的練習」,忘記孩子學習的本性;其實孩子的學習和他喜愛的事物息息相關,當迷上某件事情時,他們就會主動、真心的去學習,會有一股學習的熱情,我們期望藉由孩童喜歡聽故事的天性,給予孩子在享受故事當中而習得語言,因此我們設定的教學目標是:

- 1 建立學生學習英語的信心。
- 2 激發學生對英語故事的喜愛。
- 3 培養學生對聽、說、讀、寫四種能力基本概念的認識。

## 第二節 教學實施歷程的分析

當前國小英語課程在課程目標的設定上,是以聽、說能力的培養為重點,讀、寫能力的訓練為輔(施玉惠、朱惠美,1999),但我並不認為學生聽、說、讀、寫四種技能中的任何一種技能被分開或單獨的指導或學習,蘇復興(1999)指出:「啟蒙階段的英語教育固然亟需注重聽說技能的陶育,但也不宜矯枉過正,以致偏廢讀寫技能的發展。」美國大學理事會國際司司長狄亞尼(2003)也表示,英語教學不能以「國小先教聽說,國中再教讀寫」的切割方式進行,應將聽、說、讀、寫四個環節予以連貫,也就是當兒童在接觸英文時,應同時學習聽、說、讀、寫四種能力,兼顧四項技能之均衡發展與互動,而非一味強調口語技能或生活化英語的增進。因此在這裡將英語故事教學區分成四種技能來說明,只是方便且可以有系統的闡述在教學過程中這四種技能間可以單獨或互相整合的活動。

## 一、教室內的聽力活動 (Listening in the classroom)

我們都很清楚「聽力」是學生最先獲得的技能，也是使用最廣泛的語言技巧，通常是用它來連結語言中的另三種技巧：說、讀、寫，它不只是語言行為中的一個技巧，也是能否成功習得外國語的關鍵。當學生開始學習外國語言時，最主要的途徑是經由耳朵獲得語言的訊息，他們所聽到的就是學習語言的主要來源。當然，說話者的臉部表情、動作、身體手勢和圖片等，也給予他們可見的援助。

### (一) 聽故事 (Listening to story)

聽故事是每個孩子成長過程中的一部分，而它在孩童語言的發展上也扮演著重要角色。在我們的英語教學中，聽故事的活動是一個例行的工作，當學生聽故事時，是坐在地板上，我們允許他們可以選擇自己最喜歡的位置，因為我們希望他們是以最舒適的感覺來享受聽故事，並也方便教師可以四處走動，然而我們發現某些較不專注的小朋友會「自動」跑到教室後面去，趁著教師說故事時，自己玩了起來；或者為了某一個位置而爭論不休，影響其他人聽故事的心情，我們也必須花費一些時間來解決他們的不愉快。

### 檢討反省與修正

經過幾次的爭吵發生，我們相信讓學生在一個和善安全的環境下聽英文故事，是很重要的一件事，因此我們重新安排學生的座位，先讓他們自己選擇喜歡的位置，至於不是很專注的孩童，把他們安排較靠近教師的地方，在聽故事時，這些座位即固定，之後關於座位的爭吵事件再也沒有發生。說故事時，教師的眼睛是跟每個學生都接觸，讓學生覺得好像老師就是在對著他一個人說故事，特別受到重視。

因此他們放鬆精神、心情愉快，就更能開放心胸去傾聽即將聽到的故事內容，因而從聽故事中獲得更多的學習。在聽故事時，學生經常會形成自己內在的圖像，並能體會出自己內心的情感。

教師唸到 Picky Nicky says, “ I would rather eat bees and parrots than peas and carrots. ”

Uni : Eileen 老師, Picky Nicky 好噁心, 雖然我也很偏食, 我不喜歡吃青椒和洋蔥, 但是我寧願吃它們也不吃 bees 和 parrots。

Uni 說完話馬上引起其他多位小朋友的附和。

Earnie : 可是我覺得 Picky Nicky 好勇敢, 她敢吃 bees 和 parrots。

Penny : 我一定不敢。

Dolly: 我覺得 Picky Nicky 很聰明, 她以為這樣就可以不用吃不喜歡的食物。

(上課日誌 : 91.11.22 )

在一開始的說故書中, 我是照著故事書的內容大聲的把故事唸給小朋友聽, 我們認為學生對於喜歡的故事可以一再重複的聽, 內容較簡單或重複性較高的故事, 他們甚至可以跟著教師一起讀故事, 雖然這是屬於以記誦來學習故事, 但我認為以初學者而言, 背誦式的學習應該是語言學習過程中必經的途徑。不過我們卻發現學生在聽完幾次之後, 那些程度較佳的孩童開始覺得有點厭煩。

今天的聽故事時間有點吵, 是不是學生已經有點熟悉, 而覺得不耐煩? 我們是否應該把說故事的方式做不同的變化, 讓學生嚐試新的方式, 有機會多聽一些英語, 而不是只侷限於故事內容。( 檢討紀錄 : 91.9.20 )

### 檢討反省與修正

在經過討論和看過文獻後, 我們發現學生的聽故事當中, 其實應該包含教師的兩種動作, 一個是說故事(telling stories), 另一個是讀故事(reading stories)。說故事和讀故事是不同的, 說故事是指在教師面前並沒有書本, 意味著教師能改編故事內容的語言程度以適合學生的能力, 可以一再的重複, 並且使用各種的身體語言, 臉部表情等, 讓學生可以很快溶入故事中, 而讀故事則是對故事書上的用語完全不加以改變, 照本宣科把它讀出來, 因此我們覺得有必要把說故事加入教學的行列。

延伸說故事的活動除了讓故事性更加豐富外，還有另一個優點，可以增強孩童的聽力，因為「聽」是無法像閱讀一樣可以再翻回去檢驗，或重讀不理解的部分，一旦說過就不見了。既然用「聽」的時候，不太可能再倒退回去，身為一個傾聽者，在做傾聽時，就必須非常的專注，然而二年級的學生專注時間是極短暫，當說故事給學生聽時，把故事說得很清楚且重複，可以加深他們對故事的記憶。因此之後在說故事時，我們並不一定重頭說到尾，中間都不停頓，而會一再重複的說：

“ This story starts on a nice, sunny Sunday morning. Who ’ s the story about? Who can we see in the picture? Yes, the pig family. It ’ s a nice, sunny Sunday morning, and the pig family .. Where are they? In the kitchen. Right. They are going on a picnic. So, it ’ s a nice, sunny Sunday morning, and the pig family are preparing for going on a picnic in the kitchen. What happens next? Well ” ( Pig Out ! )

故事就這樣的持續下去。

在開始實施說故事時，我們滿擔心學童是否會因為聽不懂某部分的內容，而感到沒有趣味，其實即使只用有限的語言知識，他們也能猜測出故事大概的情節。

在「The very hungry caterpillar」的故事中，當教師說到：

On Monday, the caterpillar ate one apple. But he was still hungry. ( 加上飢餓的表情 )

On Tuesday, he ate two pears. But he was still hungry.

On Wednesday, he ate three plums. But he was still hungry.

On Thursday, he ate through four strawberries. But he was still hungry.

Toby : Eileen 老師，這隻 caterpillar 從 Monday 到 Sunday 一直都在吃東西，它一定會變成一隻 big caterpillar.

Kerry : 還會很肥。

Eileen : Yes, it will be a big and fat caterpillar. And then, what will happen ?

Dolly : Butterfly !

(上課日誌：91.11.1 )

在說故事時，我們也發現還有問題產生，當教師在敘述某些情況符合學生的經驗或和學生的認知相關時，他們提出的問題會無限的延伸下去，如果持續讓學生繼續發表，整個說故事的課程會在這裡打轉，甚至天馬行空的事件都會發生，你不得不佩服二年級小朋友的想像力以及他們愛說話的程度。

Eileen： Let ' s talk about 「 Brown bear, brown bear what do you see ? 」 again.

Sharon：我在電視上有看見「 Mr. Brown, coffee 」的廣告，Brown 是咖啡色，也是布朗先生的布朗，我媽媽說的。

Penny：可是布朗和咖啡色有什麼關係？

Allen：那 Teddy bear 和 brown bear 有什麼關係？

Kerry：Bear 和 beer 又有什麼關係？

Toby：Beer 是啤酒。

Eileen：Brown 在美國可以是一個姓，但它也是咖啡色的意思。就像白老師的白，Shally 姓黃，都是姓，也是顏色。OK. Now, let ' s look at the picture. What do you see in the picture ?

(上課日誌：91.10.11 )

在這裡，我做了一個拉回學生的動作，雖然我們一直跟學生強調盡量談論與故事有關的事件，但這樣的情形卻不斷的發生，因此我們決定，既然愛講話是小孩的天性，他們也分不清所說的話是否與我們的主題有關，教師就必須擔起這個工作，適時的中斷孩童漫無天際的話題。

在我們選書的時候，有大書的故事書也是考量的原則，但不是絕對因素，以「 Brown bear, brown bear, what do you see ? 」這本書為例，由於沒有大書，所以我和 Marida 就自己動手畫，每張畫面皆畫成 A3 的圖片，盡可能讓每個小朋友都看得到鮮明的顏色及線條簡單的動物。這本故事書的結構性很簡潔且句型不斷的重複，是很知名的故事書，希望一開始就能建立學生學習的自信心及增加他們開口說的意願。

Eileen : Look at the picture. What do you see in the picture ?

Pupils : I see a blue horse looking at me.

Eileen : Very good. Let ' s play a game. First, I say “ Brown bear, brown bear, what do you see ? ”

And then, you answer my question. But you have to look at the picture I show you. Got it?

Pupils : Got it.

Eileen : Good. Go. “ Green frog, green frog, what do you see ? ”

Pupils : “ I see a blue horse looking at me. ”

Eileen: “ Blue horse, blue horse, what do you see ? ”

Pupils: “ I see a red bird looking at me. ”

.....

(上課日誌 : 91.10.16 )

在這種設計過的讀故書中，學生已經不再只是一個傾聽者，他們也是一個說故事者，融入了整個遊戲中，就像他們已經化身成書中的動物在彼此一搭一和，他們就是故事，故事就是他們，已經完全沒有界線，這些話語已深深的烙印在他們的心中。

Earnie : 我很喜歡這個故事，它可以一直連接連下去，好像永遠說不完。

Ula : Eileen 畫的圖好漂亮，顏色很美麗。而且很容易說出來，本來 purple 這個顏色我都記不起來，可是我在唸 purple cat 的時候，覺得唸得很順口。

Lisa : 我要回去唸給我姊姊聽。

Marida : 這種感覺很棒，幾乎每個小朋友都玩得非常開心，甚至連 Mark 都願意開口。

( 訪談 : 91.10.17 )

## ( 二 ) 聽及做活動 ( Listen and do activities )

Krashen and Terrell (1983)建議教師在語言學習的初期應該提供「充分理解的輸入」，而不用求助於學生的母語，即教師把焦點放在主要的句法上，利用適當的手勢，使用上下文情境幫助學生理解，他們特別推薦 TPR 活動，因為這個技能能夠讓學生了解教師的意思，並看到其他同學完成命令。

從英語課程開始，我們就充分使用最普遍的聽做活動，就是一般所謂的 TPR，因為這樣的活動可以利用故事裡的真實情境，從這些活動過程中，可以很清楚知道學生是否理解教師所傳遞出去的訊息。

Eileen : Allen, please go to the kitchen. And put eggs and cheese into the basket. Eggs and cheese. Good. You ' re right. Any volunteers ?

( 很多位小朋友舉手 )

Eileen : Penny, please go to the kitchen. And put grapes and bananas into the basket. Grapes and bananas.

( Pig Out! )

( 上課日誌 : 91.12.13 )

有些時候當小朋友稍有猶豫時，我們會發現底下的學生會不斷的給予提示，甚至直接把答案說出來。我們是允許這樣的行為，因為我們希望孩子是在一個無焦慮的環境下學習。有很多可以跟學生一起做的聽說活動是利用身體的動作。年紀愈小的學生，愈需要更多的身體活動。可以把這些有動作的活動連結到一般的事物上，甚至也可以讓學生做一些較瘋狂的事：

“ Blow a big, big, big, and big bubble. ”

“ What a small, small, and small girl. ” (Benny ' s big bubble)

( 上課日誌 : 92.01.03 )

### 檢討與省思

這種活動的優點是可以馬上知道學生是否理解教師的語言指示，可以用來檢查已學過的字彙、動作詞彙、片語、甚至是完整的句子等等。不過如果能夠把故事改編成默劇來表演，教師把故事說出來，然後和學生一起做動作，提供學生身體動作並給予教師一個機會和學生一起玩耍，這應該是個很有趣的想法，於是我們動手把「The very hungry caterpillar」改編成簡單的動作劇。

“I am a very hungry caterpillar. I look for some food. I eat one apple, two pears, three plums.



Eat, eat, eat.....Oh, no, I am so full. I have a stomachache.” (The Very Hungry Caterpillar.)

看到一群小朋友不斷的在吃東西，最後肚子痛不支倒地，真的很有表演天份，即使他們最先並不理解教師所說的話，但是從他人處學習到正確的指令動作，經由旁人的動作而做出相同的反應，可以減少學習上的焦慮或挫折。這種情況真的誠如 Krashen 所言，低焦慮的情境使學生有較高的參與與表現，因而可以提高學生學習的自信心。

Grace：我好喜歡這樣的表演，因為很多人在一起表演，我比較不會害怕。

Mark：大家一起表演很有趣。

Sharon：有些老師講的話我聽不懂，但看別人做，我就知道要做什麼動作，一下子就瞭解了。

Eileen：能不能舉一個例子？

Sharon：像毛毛蟲肚子痛的時候，我看到 Ula 表演的樣子就隻道毛毛蟲吃太多東西，所以肚子痛，但是我不知道哪一個字是肚子痛的意思。

(訪談：92.11.6)

當學生學到愈來愈多的語言時，或對於教師的指令已經熟悉到可以琅琅上口時，而有部分學生再也不甘於當個「動作者」，我們轉換了師生的角色，請他們扮演「指令發佈者」，這個活動已經結合學生的聽與說能力，讓學生有機會感覺語言的聲音、重音、節奏和語調，並讓他們從很單純的字彙進入到整個句子，我們發現學生的想像力或肢體的表現是非常豐富與不凡。

Eileen：Now, let ' s play a game --「Listen and Do」。老師說什麼你們就必須做出動作。我們用的句型是「What a ...!」。Ready, go! 「What a big bubble!」

(大部分的學生作出一個大大的圓圈，有人誇張到從這一頭到另一頭畫一個大圓。)

Eileen：Who wants to be a teacher ？

(很多位小朋友舉手，甚至有人發出聲音想引起教師的注意。)

Eileen : Uni.

Uni : What a beautiful girl !

( 各種型態的美女都出籠，有的是葫蘆型的身材，Earnie 很天才，帶上女生粉紅色的學生帽，裝成很淑女的樣子。 )

Allen : What a cute baby !

Tracy : What a red bird ! ( 真不錯，把前面學過的顏色、動物馬上拿來用。 )

Sharon : What a yellow banana !

( 上課日誌 : 92.01.08 )

我們選擇的故事書中，有些附有錄音帶、CD 或錄影帶，這也是很有效的聽力及閱讀訓練材料，讓學生一邊聽一邊指著書本的文字，即使在剛開始時，這些文字對他們毫無意義，但他們會假裝讀得懂這些文字，等到熟悉內容時，他們就比較能夠指出正確的位置，雖然這和真正的閱讀是有些差別，但學生卻享受這樣的閱讀。從學生的問卷當中，我們發現有 60% 的學生喜歡聽 CD 說故事，35% 的學生可以接受這樣的方式說故事。

Shally : 因為 CD 的聲音很清楚，而且沒有說得很快。

Tim : 有音樂的聲音，很好聽。

Toby : 每個人的聲音都不一樣，可以很清楚分辨是誰在說話。

( 訪談 : 91.10.30 )

有些時候我們只是為了訓練聽力而讓學生去聽聽而已，因此音樂、詩篇、短篇趣聞、童謠或韻文等等，在教室都各自扮演重要的角色。儘可能讓小朋友聽到各種不同的聲音，學生需要多樣性的語言，他們聽的愈多，就愈能幫助他們說及寫。

## 二、教室內的口說活動 ( Oral work in the classroom )

「說話」或許是教師在教學中最常使用的技巧。孩童能夠用自己的母語表達情感、溝通意

圖、探索及回應他人的語言，所以他們期望也能夠用英文做同樣的事，教年紀小的學生外國語言，最神奇的部分就是他們在心裡都認定外國語只是另一種表達他們想說的話的方式，只不過他們缺乏真實的語言，因而有了限制。

Sunny： 只要學會了講英語，我就可以跟外國人說話。

Tracy： 還可以去跟美國人買東西。

Ula： 出國的時候，就不會害怕迷路了。

Julia： 我是在美國出生，媽媽說我五年級的時候要帶我回美國，所以要學會英語，這樣才可以聽得懂美國老師說的話。

(上課日誌：91.09.20)

我們也常會發現當他們無法用英文的字彙來表達的時候，很自然的就使用了母語。

Eileen： Let ' s make a sentence. 現在讓我們來模仿「Brown bear, brown bear, what do you see?」造句，但是我們要把它改成全班問：「Eileen, Eileen, what do you see?」，那 Eileen 就必須回答：「I see a pink pig looking at me.」你們必須看我指出是誰，就說那個人的名字，OK? (指著 Penny)

Pupils： Penny, Penny, what do you see ?

Penny： I see a yellow duck looking at me.

Pupils： Kerry, Kerry, what do you see ?

Kerry： I see a white 龍 looking at me. (全班哄堂大笑)

(上課日誌：91.09.17)

不過想要學生繼續認為英文的學習僅是溝通的一種方式，我們就不能期望能夠預測學生會使用什麼樣的話語。他們的選擇應該是無限制的，我們不能決定他們將會說什麼或想要說什麼。然而學生開始學習新的語言時，在他們自己可以製造語言之前，必須先獲得語言，也就是語言必須在輸出之前就應先輸入，因此，在最初學習的階段，語言輸入的活動幾乎都是屬於控制性與引導性的活動。

### (一) 控制性練習和引導性活動 (Controlled and guided activities)

控制性和引導性活動的情境是人為、不真實的，教師掌控了所有的活動過程，學生的注意力集中在語言上的練習或模仿，語言本身會被活動所限制，不能算是真正的溝通，因為無法確定學生是否理解語言的使用。不過對初學者而言，經由控制性(controlled)及引導性(guided)活動所提供的語言練習以找出平衡點是很重要的事，因為一開始就必須讓學生習慣自然的說話，而且大部分的學生在課堂外幾乎沒有機會練習說話，因此在課堂內時也需要更多的練習。

Eileen : Repeat after me. I can walk like a duck. (作出鴨子走路的動作。)

Pupils : I can walk like a duck. (學生模仿。)

像這樣的活動提供一些很基礎的口說練習，學生必須不斷的重複教師所教的字彙或句型，然後直到熟練為止，但是學生通常無法立即產生真正的語言，這樣的目的僅是訓練學生能夠使用正確、簡單及有用的語言，不過這樣的練習很快的就引起學生的厭煩：

作字彙或句型練習。小朋友常常無法收心，心不在焉，反應較遲鈍，除了少數的小朋友，幾乎都沒有把 key words 及句型說的很好，反應也不熱烈，是不是不需要馬上讓他們開口說，只要先聽懂這幾個 key words 及句型，再讓其進入口語世界？

(教學省思：91.09.25)

#### 教學修正

在與 Marida 討論過後，我們認為 Key words 和句型是聽懂故事最主要的因素，可以花費較多的時間來進行這項活動，對低年級孩童而言，直接把練習帶入遊戲或合作競賽，應該更能吸引他們的興趣及專注，並讓他們產生共識「我必須學會，才有辦法玩遊戲」。字彙或句型的教學，我們會使用圖卡，加深學童對字彙的印象，再設計各式各樣的遊戲，使學生能從遊戲當中獲得語言外，也能得到樂趣。

#### 遊戲一：口耳相傳

把班上同學分成四個小組，各排成一直隊，教師先告訴每一組第一個小朋友一個字彙，喊「go」後，他們依序把這個字彙傳給後面一位同學，直到最後面一位說出正確的答案即可得分，第二次時，每個小朋友往前跳一個位置，依此類推，讓每個人都有機會當最先的接收者及最後的答案者。

#### 遊戲二：支援前線

讓每一個學生手上都有一張字卡或圖卡，當教師唸到：「I want bananas and grapes.」時，拿到 bananas 和 grapes 的人就必須站起來並說一次自己手上的字卡，等到全部的學生都說完後，再讓他們互換手上的字卡。

起初玩遊戲的過程，是以比賽的方式讓學生來參與，因為比賽的時候，小朋友會很專心的完成自己的任務，甚至在一旁幫忙不會的同儕，達到互助學習的功效，然而一些問題也接著出現，例如為了快速完成任務，並不要求發音的清晰與標準，這已不符合我們的目標；更嚴重的是輸的一組會不服氣，甚至責怪同組其他人，增加了學習較慢同學的心理負擔，造成班級氣氛緊張；有些時候教室管理也因為學生過於投入，形成秩序大亂或場面難以控制，畢竟是低年級的學生，自我控制能力較差。

經過我們的評估，競賽的缺點已很明顯的超越它所帶給我們的樂趣，我們可以再設計別種活動來取代它互助合作的功能，如學習單、製作小書等，因此我們在往後的活動中，再也不考量競賽活動的方式，完全以遊戲為主。

在控制性活動後，一般就會直接進入以小組或小團體互做練習的引導性活動。引導性活動通常都會給學生一些選擇，然而這些選擇還是有限制，它們可能被侷限在教師所要教導有關故事內容的關鍵字彙或句型。

Telling the colors

Eileen: What color is it?

Pupils: It is ..... (說出教師所指的顏色)

## 檢討反省與修正

不過這樣並沒有真實的情境，學生即使學習了語言，卻往往不如何運用在真實的情境裡，無法達到溝通的目的，因而失去教學的意義。

Mirada：這樣有點像是制式的練習，學生只會在某一種特定的情況中使用，換了場景，學生就不知所云。

Eileen：控制性和引導性活動對初學者而言，都是必要的過程，學生必須有基礎的語言能力，才能進入開放性的活動，要解決情境不夠真實的問題，我們可以把練習改編成學生比較熟悉的情境。

（檢討紀錄：91.10.02）

我們運用了溝通教學觀的「訊息差距」( information gap )，學生彼此間不知道對方所要表達的確切內容，他們必須從對方獲取一些訊息而完成自己的工作，這樣的方式也讓這種練習變得比較有意義且生活化。

我們把上述「Telling the color」的練習創造成一個買賣的情境，學生 A 去買衣服，學生 B 是店員，這樣使得學生間的對話有了較真實的情境，且形成一個小小的對話。

Pupil A: What color do you like ?

Pupil B : I like purple. ( 可以選擇黑板上已有的顏色。 )

Pupil A : Here you are. ( 必須在黑板上拿出紫色的閃示卡。 )

Pupil B : Thank you.

（上課日誌：91.10.03）

不管學生的練習活動是控制性或引導性，我們都期望學生說的是正確的英文。假如在這階段學生犯錯，那麼應該立即指正。這種型態的練習，學生是使用教師的語言或故事書的內容，是停留在模仿或替換階段，活動的語言架構相當受教師或教科書的控制，所以修正學生的錯誤是有必要的，強調的部份就在於內容。Krashen 的第二語言習得理論也認為學生應該要有文法的觀念，以便有能力去監察所說的話，進一步的促成語言的習得。

不過我們也很清楚，有選擇性的控制性及引導性活動只能提供學生一個很好的背景，來延伸學生進入開放性活動的能力，它們是無法滿足學生在語言學習上的需要，因此在有選擇的引導性活動之後，我們一定會再設計符合學生能力的開放性活動。在這個活動中，學生的注意力是集中在訊息或語言內容的交流，而不是語言上，即使有些情境是人為的，但彼此間有真正的溝通，就像是我們在教室裡所設計的情境，是為學生在教室外所準備，讓學生知道我們一樣也能夠以外國語來溝通，因此注重的是語言意義而非語言錯誤的修正，除非這種錯誤意味學生並不理解語言，否則是不太有關係。在開放性活動中，我們希望學生以自然流暢的方式使用語言，因為在這階段，流利是比精確還來得重要，教師的控制降至最低，也就是學生比較不需要教師完全的參與，較有能力表達他們想說的話，慢慢的進入真正溝通階段，但必須確定學生有足夠的能力完成這個工作。

開放性活動的氣氛是非正式且無競爭性，學生每個人都是贏家，它的範圍是無止盡，從玩卡片遊戲到迷你談話、說說個人或學校消息、或你的早餐是什麼。這些活動大部分是依據「訊息差距」(information gap) 原則，即 A 知道 B 不知道的一些事情，而 B 想知道這些事情。

Pupil B : What would you like to eat for lunch ?

Pupil A : I would like to eat spaghetti and grapes.

## (二) 猜謎遊戲 (Guessing games)

猜謎遊戲是經由真正的語言使用，建立有意義的練習，讓小朋友有好理由可以不斷的沉浸在同樣的事物裡。激發孩子的遊樂心及潛力來回應挑戰。同時它也能刺激小朋友提問題，不過小朋友在猜不到時，會興趣索然，這時需要一些提示，讓她們更有機會猜到答案。

Eileen : Today, we will have a new story about many, many animals. First, let ' s play a guessing game. It ' s about an animal.

Allen : 猴子。

Eileen : 不能亂猜。 You must ask questions. OK ? You can say it in Chinese.

Uni : Can he fly ? ( 能力較好的學生已經可以把上一個故事的句型拿來用。 )

Eileen : No, he can ' t. He can walk and run. ( 加上動作 , 讓學生更明白 walk and run 的意思 )

Ula : 在動物園看得到它嗎 ?

Eileen : Yes, we can see it in the zoo.

Allen : 很兇嗎 ?

Eileen : Yes, it is very fierce.

Toby : What color is it ?

Eileen : Brown or Black. 但在北極時 , it ' s white.

Pupils : Bear, bear.

Eileen : Yes, very good. It ' s a bear. Today we will have a new story 「 Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ? 」

( 上課日誌 : 91.09.27 )

故事只講到一半 , 再來討論下面會發生什麼事 , 看看學生有哪些不同的結尾 , 這種類似猜謎遊戲是學生非常喜歡的一種活動 , 即使程度較差的學生這時也會發表他們的看法 , 在這過程中 , 熱絡的氣氛常常帶動整班的情緒。然後再讓他們看剩餘的部分 , 比較他們的結局是否和故事一樣 , 吸引他們有繼續往下看的欲望。

Eileen : Freddy ' s mom brings the spaghetti. Then she says, “ We are also having peas, carrots, grapes, and pears. Pass your plate. ” “ Oh, No! ” Picky Nicky thinks, “ I would rather eat bees, parrots, apes and bears than peas, carrots, grapes, and pears. ” What will she do ? Freddy 家的 spaghetti 還是有 Picky Nicky 不喜歡的 peas, carrots, grapes, and pears. 現在她要怎麼辦呢 ? 如果是你 , 你會怎麼做 ?

Kerry : 不要吃 , go home.



Eileen：這樣不太禮貌。Anything else？

Jim：叫 Freddy 吃。（有幾個小朋友表示同樣的看法）

Eileen：No.

Mark：放到地上給小狗吃。（有人說是貓咪。）

Eileen：No.

Toby：自己把它們吃掉。

Eileen：Yes，她會把吃掉，但是她有想到一個好方法。What is it？

Penny：想不到了，快告訴我們吧。

Eileen：OK. She hides them under her spaghetti. And then eat them. 它把所有的東西藏在 spaghetti 裡面，然後再吃掉。

Penny：Picky Nicky 真聰明。

（上課日誌：91.11.27）

### （三）對話教學（Dialogues）

利用對話是一種有效的方式，來建立引導性及較開放性活動間差距的橋樑。如果學生已準備妥當，控制性的對話能夠很容易發展成較開放性的活動。首先，教師必須創造適合的情境來呈現對話，可以使用布偶、班級吉祥物等等的教具。呈現語言給低年級的學生最成功的方法之一即經由布偶或班級吉祥物。手邊有一個大家都熟悉的人物可以隨時和你對話或介紹新的語言給大家，這讓低年級的小朋友非常著迷。在班級裡，我使用的是一隻名為 Nana 的青蛙，當作班上的吉祥物，常常我會利用她來問問題，而學生也可經由她來問問題：“Nana wants to know....” 除此之外，也可以把 Nana 當成是對話夥伴，可以請一個學生來扮演 Nana，或甚至可以一個人扮演兩個角色，一個是自己，另一個則是 Nana。

Earnie：Hello, Nana, can you fly like a bird？

Nana：（Earnie 裝成女生的聲音）No. I can't. But I can walk like a duck.

（上課日誌：91.09.12）

這種模式很容易形成班上的例行活動，學生能夠問 Nana 所有的問題，相對的 Nana 也能夠提供所有的回答，這樣一來，Nana 的名字、身分、愛好等等都和其他小朋友一樣，有自己的專屬檔案，她是這班上的一份子。

低年級的小朋友也非常喜歡有動作性的對話，或改變對話時的聲調，他們會覺得這是一種遊戲。這裡有兩個我們上課的對話內容，顯示動作對年幼的學生可以創造出生動活潑的會話，而且給予一個令人驚奇的溝通目的。

Nicky : Can you jump like a rabbit ?

Shally : I ' m not telling you.

Nicky : Oh, please?

Shally : O.K. Yes, I can. ( 做出兔子跳的動作 )

Allen : Can you run like a dog ?

Toby : I ' m not telling you.

Allen : Then don ' t!

( 上課日誌 : 91.09.25 )

在學生聽了幾次對話後，教師就可以和學生做個別的練習，或把學生分組，讓他們彼此互相練習。之後學生可以選擇他們想跟誰對話，在時間範圍內，他們也可以跟很多小朋友做對話。

Eileen : What can you do ?

Uni : I can jump.

Sharon : I can walk.

Tim : I can " eat " .

Kerry : I can " jump a rope "

( 上課日誌 : 91.09.25 )

## 教學修正

在這樣的練習當中，學生對語言的涉入更深，他們會運用之前已經學習過的字彙在新的句型裡。不過一些問題也接著而來，當我們允許學生來詢問他們想要表達的字彙時，學生可以想出千奇百怪的東西，而且會有連鎖反應，即回答了一個，另一個一定馬上提出，造成我們諸多的困擾，因為這些字彙並不見得是常見或常用的，而且常常形成班上同學更多的其他話題；我們也知道這樣的方式，學生在對話中對字彙的運用才可以無盡的發展，所以在討論後，我們向學生說明我們的困擾，但也希望他們多提出想認識的字彙，為了達到雙方共同的目的，因此由教師來決定排除哪些並不適當的字彙，而令我們很高興的是，他們也很快就能超越設定給他們的限制。

### （四）角色扮演（Role play）

角色扮演是呈現對話的另一種方式。低年級學生的角色扮演的對話可以從有結構性到較開放性。在初階段時，我們都先給學生一個範本，讓學生們利用背誦一個簡易的對話來開始角色扮演，之後互相扮演，這時班上吉祥物 Nana 也可以參與其中。

在「Brown bear, brown bear, what do you see?」這個故事中，我們讓學生各扮演一種故事中的動物，然後讓學生依照故事中的順序把故事接續起來，於是教室就變成了動物園。

Pupils : Brown bear, brown bear, what do you see ?

Uni : I see a red bird looking at me.

Pupils : Red bird, red bird, what do you see?

Nicky : I see a yellow duck looking at me.

（上課日誌：91.09.11）

下一個階段是先練習以上的對話，但是以不同的東西來代替，現在班上的學生都知道這段對話，在他們彼此對話時，鼓勵他們使用新的字彙。

Eileen : 我們現在以班上同學的名字來連結這個故事，先想想看，Who is looking at you ?

Let me start. Grace, Grace, what do you see ?

Grace : I see Shally looking at me.

Ss : Shally, Shally, what do you see ?

Shally : I see Sunny looking at me.

(上課日誌 : 91.09.16 )

真正的角色扮演，所使用的語言是來自學生本身，因此在與學生做真正角色扮演之前，他們必須熟悉所需要的語言。不過由於學生的字彙能力有限，我們會提供學生想知道的字彙，或讓小朋友提出他們知道的字彙，做完全不一樣的會話。其實學生喜歡增加一些額外的對話，以增加對話間的趣味。

Eileen : 我們能不能把故事中的動物全部做更換，改成我們想要說的動物或我們知道的動物名稱，顏色也可以做變化喔。你們先說出來，我把它寫在黑板上。

Tim : Grey dolphin.

Eileen : Yes, very good. Grey dolphin.灰色海豚。 Anything else ?

Lisa : Yellow giraffe.

Eileen : Yes, yellow giraffe.黃色長頸鹿。

Kerry : Black alligator.

Eileen : Good. Black alligator.黑色鱷魚。 Anything else ?

(上課日誌 : 91.09.17 )

### 檢討與省思

我們可以發現這樣類似腦力激盪的活動當中，學生的潛力是可開發的，他們以有限的字彙能力卻對教師做出了最大的回饋。我們也可以發現對話和角色扮演是非常有用的口說活動，因為學生是以第一及第二人稱，面對面，很自然的方式說話，他們所使用到的不僅是字彙，也使用語言中所有說話必須用到的部分 --- 語調、重音、臉部表情等等。他們學習問問

題及回答問題，也使用簡短但完整的語言，做適當的回應，因此可以用來鼓勵教室中自然的談話，可以把發生在學生之間的一些小事件拿來做成對話內容，剛開始時，或許教師和 Nana 可以先做示範，但是假如教室的氣氛是很輕鬆或學生不太擔心錯誤問題，或不需要經常使用到母語，則即使初學者也能從他們身邊發生的事件的對談中找到樂趣。

#### (五) 韻文歌曲 (Rhymes and songs)

幾乎所有的小孩都喜歡韻文歌曲且喜歡一再的重複唸唱它。歌曲是小朋友最喜歡的部份，如果把歌曲再配上動作，對孩童而言，絕對不只是一種學習活動，而是一種遊戲，甚至他們不滿意我們所設計的動作時，他們是可以做決定改變。

#### 檢討省思與修正

當在做課程規劃時，我們原先設計歌曲韻文的原則是尋找現成既有的，並盡量能配合我們的故事內容，如無法尋獲則加以改編。在「Can you fly like a bird?」，我們以學生熟悉的曲調「綠油精」，加上改編的內容，以為用改編的歌曲內容可以符合故事，不過這樣有個缺點是因為沒有錄音帶或 CD 片可以放出音樂，讓學生一起跟著唱，使得他們在唱歌時顯然興致不高，可能是因為無法準確的把歌詞與節奏配在一起；因此在往後的課程中，我們在歌曲部分皆改換成附有音樂的歌曲，只要是稍微貼近故事就可以。結果我們發現，有音樂的歌曲很容易讓學生記住歌詞，雖然它可能已經跟故事不太相關，但輕快的音樂就足夠讓孩子覺得這就是一種樂趣。

如在「The very hungry caterpillar」中，Caterpillar 一直在說，「But I was still hungry.」於是我們在「Songs and Chants」裡找了一首歌曲「Are you hungry?」，結果，一節課下來，小朋友對歌曲已能琅琅上口。

兒歌韻文裡牽涉到很多學生並沒有學過的字彙或句型，然而並不需要太擔心，因為一般的韻文或歌曲都有重複的性質，有很自然的節奏，且有一種和語言玩在一起的樂趣，這是他們很熟悉的一部分，因為在學習母語的過程中，他們就是這樣和文字做遊戲。其實在跟讀韻文的時候，最有樂趣的一項是把原有的韻文字彙加以改變，讓它符合個人的心情。例如有一

首韻文：

I like coffee.

I like tea.

I hate the dentist

And the dentist hates me.

結果在小朋友的改編之下，變成了

I like coffee.

I like tea.

I hate the homework (rain、 dog、 carrot.....)

And the homework (rain、 dog、 carrot....) hates me.

在這裡我們可以發現，即使在有限的字彙下，學生對於語言的敏感度及使用能力，絕對是不可輕忽。

### 三、閱讀活動 Reading

學生開始學習一種新語言時，「聽力」是主要的學習來源，文字則是第二個主要來源。當學生的外語能力愈來愈強時，文字變成是擴展語言的主要來源。學生閱讀的重點並不侷限於單字、單句的意思 ( language of the text )，而在於整句、整段文字所要傳達的意義，以及整個故事帶給讀者的啟示 ( meaning of the text ) ( Palmer, 1921 )，書本開啟孩童生活中廣大的世界，讓閱讀變成是一種愉悅的活動，在語言學習經驗上是很重要的一部分。

很多的孩童即便在自己語言的閱讀學習上，都有一定的過程，然而他們是否精通語言技巧，他們的語言是否是羅馬字母，都將會影響教師在英語閱讀教學時的初步階段。例如，一個 9 歲的德國小孩已經很熟悉閱讀的技巧 ( Scott & Ytreberg, 1994 ) ---單字的區隔、句子的連結、段落的關係，以及字母與聲音的聯結、插圖有助於理解發生的事件等，我國的小孩也知道很多同樣的事，但是他們不很清楚字母和聲音的關係，無法唸出文本，無法理解別人所讀的英語字詞及語句，因此在學習英語閱讀時有更多的階段要實行，首先必須花一段時間教導

學生 phonics 和單字的認識，由於是低年級學生，這階段的小朋友，句子結構、段落、文法對他們而言是沒有任何意義，我們必須花費更多的時間在閱讀的機制上，讓他們知道閱讀是有關什麼，這樣可以加速進入閱讀的過程。

#### (一) Phonics 發音學 (字母拼讀法)

這種方式是依據字母和聲音間的對應關係，學生藉著字母和發音的關係讀出所學的單字，對於學習認字有極大幫助，培養學生對英語文字的認識與了解。Phonics 中最重要的是 Decoding 和 Blending，Decoding 的目的是幫助孩子分析並寫出單字，Blending 則幫助他們拼讀出聲音，二者其實是分不開，但是考慮孩子的能力及課程時間，我們比較著重在 Blending，這個技巧和中文注音符號的原理相同，對我們的孩子並不困難，但中英文二者的聲音畢竟不同，孩子需要大量反覆練習。例如「Benny's Big Bubble」故事中有一些含有/u/發音的字，為了培養學生對/u/發音的字母拼讀概念，在練習完發音單元之後，我們會以較慢的速度唸出故事中的句子，當學生聽到含有/u/發音的字時，必須起立，並直到再次聽見含有/u/發音的字時，才能坐下。將故事書裡有相同音素 (phonemes) 的字彙設計成簡單的會話或有節奏的短文，給孩子大聲朗讀的機會，無形中他們自然能習得英語的語用、語法與流暢性。以「Picky Nicky」為例：

Bees, bees, bees, flying over the peas.

Parrots, parrots, parrots, flying over the carrots.

Apes, apes, apes eating some grapes.

Bears, bears, bears, eating some pears.

學生運用學過的句型「I like...」將其改編成

Bees like peas. Bears like pears.

Apes like grapes. Parrots like carrots.

#### 檢討與省思

不過字母拼讀法未能百分百準確預測字的讀音，而且許多常用字未必符合拼讀規則，再加

上之後的發音規則會愈來愈複雜，因此研究者認為在字母拼讀法學習過一段時間後，也應該透過音標教學，讓兩者配合在一起，形成較完善的發音工具，以發展學生自我監控發音的能力。

## （二） 閱讀故事書 （Reading the story）

通常大本的故事書都有精美的圖片，孩童可以經由這些插畫預測故事的情節，因此在閱讀大書之前時，我們會就大書上的插圖問一些問題。讓學生說說在圖片上，他們看到了什麼。假如學生無法說出時，我們改變方式提出 either/or 的問題，如“ Is the horse blue or green? “。如果仍然呈現不出效果，則會讓學生用母語說出他們的看法，如果這一部分是大家都很熟悉，我們會把它轉譯成英語，但必須確定學生都能理解，並不嚐試使用新的或不熟悉的單字。一邊寫出說的話並一邊唸出，讓學生跟讀這個句子，當他們在讀這個句子時，請求他們用手指出。之後，我們就進入說故事和讀故事的歷程，教師一邊讀故事，小朋友一邊跟著唸，但是看著孩童像是小和尚讀經一般「有口無心」，才恍然大悟，如果要讓孩童進入真正的閱讀，他們是必須人手一本故事書。

### 檢討省思與修正

為了讓學生融入閱讀當中，就必須讓學生每人都有一本跟課堂上使用的大書內容一樣的小書，因此我們將故事書的內容以電腦重新打出，加上大書原有就以圖畫標示代替文字出現的繪畫，學生每個人除了在課堂上使用外，自己還可以把小書帶回家，在圖片上塗上自己喜歡的色彩，並為其製作漂亮的封面，寫上自己的姓名，就變成一本道地地屬於自己的小書（參見附錄十）。這本書上有他的名字、圖畫及設計，這就是他的成就及自信，他們甚至很享受在跟讀時欣賞自己傑作的樂趣。

為了充分利用學生自製的小書，我們把閱讀故事書變成例行公事。幾乎每一堂課，都會花 5 到 10 分鐘來閱讀故事。第一次是教師拿著大書，讓所有的學生都看得到，一邊閱讀一邊指著文字，以幫助學生理解口語文字和書寫文字的連結，並以平常速度唸出來。不過低年級



學生喜歡問問題，常常一個問題會接著另一個問題而來，造成故事流暢性的中斷。

Eileen : On Monday, he ate through one apple. But he was still hungry.

On Tuesday, he ate through two pears. But he was still hungry.

On Wednesday, he ate through three plums. But he was still hungry.

Kerry : 這隻毛毛蟲未免太會吃東西了吧！

Tim : 對啊！一直吃個不停。

Penny : 可是這樣他才會長大呀！

Ula : 不然他怎麼變成毛毛蟲？

(上課日誌：91.11.06 )

為了避免無限制的問題，我會跟學生說明，往後還有討論時間，請他們再提出來，不過我們發現一換新故事書時，這個問題會再重演一次。

當再次閱讀時，我們會請學生拿出他們已經做好的小書，在教師閱讀時，請他們用手指著並跟著唸，鼓勵他們指著教師正在唸的字，以加深他們對字的認識，並可以從閱讀中學習到英文的句子是由左到右。

在做了多次閱讀後，鼓勵學生只要有時間可以來借閱大書，雖然有些學生是喜歡故事的情節，有些則只是喜歡它的插畫，但不管如何學生對於喜歡的故事書是永遠也不會感到厭煩。

Uni : 為什麼這些作者可以把故事寫得這麼好玩？故事的結局都跟我想得不太一樣，他們的結局真的很有趣。而且圖片也都畫得很漂亮，我最喜歡的是「The very hungry caterpillar」，尤其是後面那隻大蝴蝶，真美麗。

Dolly : Eileen 畫的「Brown bear, brown bear, what do you see ? 」的圖畫，我好喜歡，因為顏色塗得很漂亮。

Earnie : 我最喜歡的故事是「Benny ' s big bubble 」，因為寫故事的人把 bubble 當成是人，把從空中看到的東西都說出來，這是不是很像林老師說的擬人法。

Toby：我喜歡「Picky Nicky」的故事，因為她好聰明，把不喜歡的東西都藏在 spaghetti 裡面，一起吃掉，我一定不會想到這個主意。

（訪談：92.01.09）

### （三）閱讀班級故事（Reading a class story）

在故事結束之後，我們通常會把它改編成班級故事，按照原故事中的語法結構，學生只是作字彙的改換。把學生分成若干小組，採取各組製作自己的小書，低年級的字彙能力不足，但是必須讓他們盡可能用認識的字彙，不過我們也讓學生來問他們想填寫的字彙，這時候會發現兒童的想像力真是豐富極了，千奇百怪的東西層出不窮，最後讓學生依照所寫的句子畫上插畫，就形成了班級小書。

#### 檢討省思與修正

但製作過程卻爭執不斷，有的學生太計較，有些則全然不管或幾筆了事，對這種年紀的小朋友，在學習當中，仍然有著自我中心的意識，不太理會別人的看法，一切以自我為主，合作學習對他們而言似乎是一件困難的事，每一個人都只找自己喜歡的部分，結果往往有些是大家爭著要，或是都沒人選。

在「Brown bear, brown bear, what do you see？」小書的製作上，我們原本是設計一個小組有五種動物，小組成員每一個人各挑選一種動物，依照故事主要句型把這五種動物前後串聯起來，就形成班級故事書。不過做出來的小書令人啼笑皆非，由於他們之間沒有作好協調或者是堅持選擇自己喜歡的動物，結果有一本小書，有三隻「無尾熊」。

因此我們認為小朋友必須被教導如何合作，因為合作是不會自動發生，而且也要讓小朋友知道「共同操作」是老師非常重視。在這個基礎上，我們決定採用一個行動策略來改善團體的合作。

即是捨棄動物的內容，改成以自己和前面那位小朋友的名字為主，如：Eileen, Eileen, what do you see? I see Peter looking at me.

把他們分成四組，形成一列，每個小朋友必須和前、後面的小朋友有一些互動，才能知道他

們的名字，而寫在自己的書頁上，最後把每組的書頁集合起來，即成為一本合作結集的小書（參見附錄十一）。

這個活動讓學生非常有成就，因為這是他們合作寫出來的故事書，經由這樣的同儕互動，更加熟悉身旁的同學；他們是故事裡的主人翁，也是這本小書的作者，他們一頁一頁的把故事唸出來，就好像在閱讀自己的故事一般，這是個不同凡響的成就。

孩子學習閱讀的過程是緩慢、複雜的，因此師長必須慢慢建立孩子的背景知識（background knowledge），讓他們有前置經驗，再不著痕跡的帶入閱讀情境，如此便能很快的引起共鳴。

#### （四） 閱讀熟悉的兒歌韻文 （Reading familiar nursery rhymes or songs）

大部分的孩童學了許多的兒歌韻文，但是並不完全了解它們的內容，他們能夠閱讀這些兒歌韻文是因為已經背誦內容，也許很多的教師並不認為那是真正的閱讀，但學生的行為卻像個真正的讀者，這樣的作法有益於建立學生的自信心。

Penny：我回家時會把「Picky Nicky」的韻文唸給我媽媽聽，媽媽說我很厲害，竟然可以把它背起來。

Uni：因為它很有趣，而且又有押韻，跟我們學得國語一樣，很好唸又很好記。

（訪談：91.11.28）

#### 四 書寫 Writing

在課堂上，書寫工作和口說技巧是被聯結在一起，彼此間的關聯性是互益的，低年級小朋友對英語書寫有許多的困難，必須循序漸進的從單字、句型到整個故事，不過書寫工作在外國語課堂上卻仍然是主要的統整部分，從製作最簡單的字母書，到無所不談的童書繪本，從製作簽名簿、海報、單字牆，到全班繪製大書，自己創作小書等，英語書寫活動的天空是無限廣闊的。它除了有助於把其他的語言技巧聯結在一起外，書寫本身的價值在於學生看見

自己的作品訴諸成文字，會有無上的滿足，所以不要低估學生作品公開展示的價值。而且對於個性內向、不善發表意見的小朋友，或是英語學習中進步較慢的孩子，這一類不要求立即說出英語，給予他們表達與表現的活動，可能比較不具威脅性、更有意思。

書寫活動和口語活動一樣，可以從完全控制性活動到完全開放性活動，通常初學者會有較多的引導性活動，用來練習語言，專注點是在語言的本身，但簡單性的開放性活動也應該包含在內。由於學生都是二年級的小朋友，我們在設計書寫活動時，盡量是他們在課堂上就能夠完成，避免他們把書寫功課帶回家，造成家長的負擔；也必須是他們的能力所及，不至於造成學習上的困擾。

#### （一）直接抄寫（Stradight copying）

抄寫是書寫活動的起始點，它讓教師有機會向學生說明，已經在口語或閱讀上做過練習的內容，當學生正在抄寫這些字彙、句型時，我們會要求學生大聲的把他們唸出來，以讓學生明白書寫和口語之間的聯結。在英語裡，這種聲音和文字的聯結是非常複雜，即便他們並不瞭解書寫的內容，但仍然可以完成一篇書寫的作品，這本身給予學生很大的鼓勵及滿意。寫下學生說的話或說的故事這樣的技巧有助於他們理解文字是一種溝通方式，在書本上說話和文字間的關係，他們也會認為自己是一個有話要說的作者。

Shally：我很喜歡寫字，因為我寫得很漂亮，而且我寫得格線都沒有錯。

Tim：不過，不要寫得太多，因為會有些枯燥。

Toby：我們美語班都沒有寫字，不過我覺得寫字不難。

Kerry：夏恩有叫我們寫字，我每次上完課都要寫。（訪談：91.10.17）

#### （二）製作各組小書（Making a class book）

幾乎每個故事結尾時，我們都會以故事主要句型為主，設計讓學生製作小組小書。小組製作小書時，有些人負責書寫文字部分，有些人則負責圖畫，或者是每個人都有自己一張文

字加上圖片，然後同一組上下連接，形成上下有連貫性的故事，最後孩子們再協力完成封面，封面上並有每個小組成員的名字，班級故事書於是完成。當各組完成這些小書時，我們會告訴孩子，這些書可以呈現給大家看，除了互相借閱外，還鼓勵大家把同學的書帶回家請爸爸媽媽看。知道自己的書將有更多的讀者，學生在製作時會更用心。

Dolly：我喜歡小書上有我的名字，好像自己就是一個大作家一樣。

Uni：我也是，雖然這是大家一起做，但是我還是小書的主人之一。

Toby：我爸爸說我們很不簡單，封面做得這麼美麗。

(訪談：91.10.18)

### (三) 學習單

在課堂上，我們有時也會設計學習單，這個活動是小組活動和班級性活動的混合，也是書寫活動和口語活動的混合。可以設計成引導性活動也可形成開放性活動。把班上學生分成幾個小組，要求他們去詢問同一小組成員問卷上的問題並把它做成資料，先各小組做統計，最後再把全班統計出來。以「Brown Bear, Brown Bear, What do you see」的學習單為例：

#### 動物排行榜

Question：What kind of animal do you like ? ( You can have 2 answers. )

Name Animal				
Brown bear				
Red bird				
Yellow duck				
Blue horse				
Green frog				
Purple cat				

White dog				
Black sheep				
Goldfish				

如果問卷工作已經完成，他們還可以到處去問別人自己的問題，可以用口說或書面把它們的成果展現出來，雖然這是一個結構性的活動，但事實上，它包含有溝通的成分以及做了某些被告知的事情。

### 檢討與省思

書寫的重要性是無法忽視的，它是一種可以很具體傳達我們心中所想的表達方式，也提供我們機會去澄清自己和別人的意見。它可能是語言學習上最困難的一部分，也可能是無趣、痛苦的經驗，因為很多人連以母語表達出自己的看法時，都會有困難，更何況是外國語言呢？也因此訓練孩子書寫過程必須循序漸進，設計多樣性的活動或遊戲，讓他們在不知不覺中把書寫融入日常的生活中，並營造情境，使書寫練習負有溝通性目的。

### 第三節 教學成效

教學評估為教學的一項後續 ( follow-up ) 活動，目的是讓教師評鑑其 ( 1 ) 教學是否有效 ( effectiveness of teaching ) ; ( 2 ) 教材是否適宜 ( appropriateness of the textbook ) ; ( 3 ) 課程設計是否有效 ( effectiveness of the syllabus ) ( Sutherland , 1999 ) , 依此瞭解學生學習成效，以作為調整或擬定日後教學策略。它亦是教學活動反省的機制，具體的溝通教學重點和教師對學生學習的期許標準，並以所蒐集的資訊回饋修訂後續教學的計畫。

語言學習的重心在於語言能力的培養，故評量應在於學生語言能力的發展，然完整的語言教學評估應涵蓋學生的學習態度、學習方式；Halliwell ( 1992 ) 將外語課程的學習目標分為：「課程內容目標」( content goals ) 及「態度目標」( attitude goals ) , 前者指的是聽、說、

讀、寫四種能力的養成，後者即是正確學習態度的培養。本次的說故事英語教學目標亦是放在學生的態度和能力，故本研究的教學評估亦著重此兩點：

## 一、學生的學習態度

研究者針對學生對英語故事教學的學習態度設計了一份學生問卷，以了解學生的學習是否達成我們所設定的教學目標。在 92 年 1 月對上英語故事教學課程的 20 名學生發出問卷，回收 20 份，回收率 100%。問卷內容包括學生的學習情況與對英語故事教學的看法，共計 21 小題。研究者使用百分比統計分析，並對結果加以分析說明。

### (一) 學生的學習情況與對英語故事教學的看法

#### 1 學生對故事教學方式的態度

從表 4-3.1 我們可以發現學生對故事的喜好不會因為語言的不同而有很大的差距，他們喜歡聽教師說故事的比率遠遠超過自己說故事，可能是他們對英語的熟悉程度還不足以讓他們有勇氣或信心在別人面前說故事。遊戲向來是小朋友最喜歡的學習活動之一，在這裡也印證了配合課程設計做適當的遊戲活動，可以提高學生的學習意願，並且降低其外語學習的焦慮。根據研究者本身的教學經驗，幾乎所有的學生在一聽到「Let's play a game」之後，精神都為之一振，表現得更熱絡更專注，不過在進行遊戲時，必須注意教室秩序的控管，以免小朋友因興奮過度而失控。

歌唱韻文一直被認為是很好的教學活動，許多學者專家也極力倡導讓學生從歌唱韻文中學習英語，顯然有節奏感的韻文或容易上口的歌曲是低年級學生頗能接受的活動，尤其在學生的專注力已慢慢失去之際，唱唱跳跳的活動，可以紓解他們躁動的情緒。

對那些精力充沛、又喜歡在大眾面前展現自己的低年級學生，角色扮演的活動充分發揮他們的表演慾，從課堂上，可以很明顯的發現那些比較敢開口說話的小朋友，對於教師提出的角色都躍躍欲試，不過對那些較內向的學生而言，這只是他們能接受但並不熱衷的活動。

小書的製作是學生間共同合作完成的作品，年紀小的學生在共同製作的過程中會不斷的有爭執出現，然爭執歸爭執，最後他們還是滿享受這樣的結果，究竟小書的封面都有著他

們的名字在上面，他們似乎已經是個作者了。

學生喜歡聽「教師」說故事的比率顯然大於聽錄音帶說故事，應該是教師在說故事時，學生可以直接接觸教師的眼睛、看得到她的肢體、表情動作，聽得到她現場的聲音，而不是透過機器，對注意力較不集中的小朋友，臨場感加深他們的印象。同樣的，學生也透過圖片及色彩加深對故事的印象，尤其是故事如有做成卡通動畫的影片，學生會循著所看到的情節在腦海中留下深刻的畫面，因而加強了語言記憶。我們在「The very hungry caterpillar」故事結束時，播放它的影片給孩童觀賞，結果獲得極大的迴響。

Earnie：影片裡的毛毛蟲畫得跟大書一樣可愛，不過有動作更好看。

Penny：下一次的故事也要有影片可以看唷！

Sunny：看影片更了解故事的意思。

（訪談：91.11.08）

在問卷的第 10、12 題，都是屬於需要開口的活動，但是我們會發現大部分的學生可以接受，甚至喜歡字彙、句子的練習活動，不過一般而言，這是較無趣味，但屬於團體或整班的活動，和別人對話則是較個人或兩人小組的活動，這和我們後面所提到的學生喜歡的學習合作方式，做了前後的呼應。

好的教學成果，來自有計畫、有系統的教學設計，然而這樣並不意味著兒童英語可用統一的模式來複製孩子們的學習方式，相反的是教師們應將傳授知識的例行教學當中，穿上生動活潑的彩衣，設計多樣性的活動，提供學生多元智能的選擇，以提高他們的學習興趣及強化他們的學習動機及信心。

表 4-3.1 孩童喜歡的故事教學方式

單位：%

	喜歡	普通	不喜歡
1 我對於上英語故事課的感覺是	85	15	0
2 上英語故事課時，我喜歡老師說故事	80	15	5



3 上英語故事課時，我喜歡自己說故事	40	35	25
4 上英語故事課時，我喜歡玩遊戲	85	15	0
5 上英語故事課時，我喜歡唱歌活動	75	25	0
6 上英語故事課時，我喜歡唸韻文	70	25	5
7 上英語故事課時，我喜歡戲劇表演	65	35	0
8 上英語故事課時，我喜歡製作小書	85	10	5
9 上英語故事課時，我喜歡聽錄音帶說故事	60	35	5
10 上英語故事課時，我喜歡字彙、句子的練習活動	65	35	0
11 上英語故事課時，我喜歡看圖片、影片	100	0	0
12 上英語故事課時，我喜歡和別人對話	50	35	5

## 2 學生喜歡的英語學習方式

表 4-3.2 顯示學生最喜歡的學習方式依序為「畫與寫」、「聽」、「說」、「做動作」，最後為「閱讀」。我們可以理解低年級學童對畫畫的喜愛，因為那是最直接可以看到自己作品的活動，圖畫裡有孩童們自己所想要表現的意象，藉由圖畫，展現他們想像力的空間，明白傳遞他們的思考。

Krashen 的第二語言學習理論指出孩子的語言學習需要經過一段長時間語音輸入的靜默期，也許在此我們就可以解釋為什麼喜歡用聽的方式學習英文的孩童會比用說的方式學英文的比率多出 10%。

讓我們覺得較驚訝的是只有 60% 的小朋友喜歡以做動作的方式學英文，Asher 認為 TPR 教學法把上課當作是動作性遊戲（action games）來玩，不但刺激學習興趣，無形中也鼓勵學生參與，這種活動對活潑好動的兒童較為適宜，有可能是我們設計的活動並不是他們所喜歡的類型，所以在往後設計這樣的活動時，必須仔細考慮孩童的心理因素。

和其他的學習方式比較，閱讀對低年級的孩童無疑是較困難的工作，他們對故事書中

精美圖片的欣賞會多於對文字的喜好，尤其他們才剛熟悉 26 個字母，而字母拼讀的工作還在起步階段，要將文字符號與腦海中的意義世界連結成一個脈絡，是需要時間的累積，因此教師必須花費相當大的心血來引導孩子跨越閱讀的過程，以其建立學生對閱讀的興趣、信心及能力，究竟閱讀是進入另一廣大世界的必經途徑。

表 4-3.2 孩童喜歡的故事教學方式

單位：%

	喜歡	普通	不喜歡
13 我喜歡用「閱讀」的方式學英文	55	35	20
14 我喜歡用「聽」的方式學英文	80	15	5
15 我喜歡用「說」的方式學英文	70	25	5
16 我喜歡用「畫與寫」的方式學英文	85	10	5
17 我喜歡用「做動作」的方式學英文	60	35	5

### 3 學生喜歡的合作方式

從表 4-3.3 我們可以發現一個很有趣的現象，即從一個人、二人一組、多人小組、到全班一起學英文的喜歡程度是往上遞增，不喜歡的比例則是往下遞減，甚至沒有人排斥全班一起學英文。學習的過程是需要有同儕的激勵，但這是否也表示孩童對於學習一種新的語言其自信心是不足夠，所以需要大家一起練習、一起活動，可以減少他們在無法回答教師的問題時所引發的困窘，對他們而言這是有安全感的環境，也如 Krashen 所言，低焦慮的情意環境是有利孩童學習。

表 4-3.3 孩童喜歡的學習方式

單位：%

	喜歡	普通	不喜歡
18 我喜歡自己一個人讀英文	30	30	40
19 我喜歡二人一組讀英文	45	40	15

20 我喜歡小組讀英文	65	20	15
21 我喜歡全班一起讀英文	85	15	0

## (二) 學生學習結果評量

此次評量採取「多元化」，有形式的多元，即以活動、遊戲等方式進行的「活動評量」，也有內容上的多元，評量聽、說、讀、寫四種技能。評量的原則是只採取形成性評量，觀察學生在學習過程中的表現及其進步情形，評量的重心在於語言的使用，而非語言的知識，評量結果旨在瞭解學生學習上的困難或不足，以及學生在聽說讀寫能力達到的程度，來評估這次故事英語教學的成效。

Baron (1991) 認為多元評量方能有利多元能力的發展，就邏輯上來看，多元的評量比較有可能協助經營豐富的學習內涵；比較利於尊重學生多項能力特徵上的差異，也因此可以提昇學生意義化學習內容或認同學習目標的可能性。在多項能力、多類題型評量回饋系統中，學生將明白在各項能力的發展上，很少人會是全才，也很少人會一無是處。如此，學生比較容易誠懇的彼此尊重，並且適切的自我肯定。在這樣的學習文化下，學習動機的提昇和評量焦慮的下降，都是水到渠成的自然現象。

Cohen (1994) 提出語言評量工具的信度取決於三個因素：評量工具因素、情境因素、個人因素。「學習目標的涵蓋程度（或取樣情形）」、「評量項目的明確與否」、「學生回答是否受到限制」、「作答說明是否明確」、「試題的版面或呈現的品質」、「學生對評量方式的熟悉與否」等都屬於評量工具因素 (Hughes, 1989)；情境因素指的是評量場所的情況；個人因素則包括個人可變性的心理及生理特質（如動機、自信心等），和個人永久性因素如學習能力等（施玉惠，1999）。

我們的評量是採取多元式的活動評量，均衡的涵蓋絕大多數的學習目標；以學生熟悉的題型或活動，提供明確的作答或遊戲規則方式，讓學生有充分的空間及時間表現其能力；並力求一個舒適、學生熟悉、以及無引發焦慮之虞的環境，激勵學生的動機及信心去完成該活動，以這些方式提高評量的信度。

一個語言活動的評量效度是指，應當能評量當初所擬評量的語言能力種類及項目是否一致。有好多種的方法可以檢驗一種評量工具的效度，不過本研究中較關心的是「內容效度」及「建構效度」。「內容效度」(content validity) 主要在檢驗是否涵蓋足夠的學習內容或目標，因此測驗或活動盡量能反映這個階段的學習與評量目標，評量的目的是在於瞭解學生是否已經學會，學習是否困難，而不是將區分學生程度的高低；「建構效度」(construct validity) 則是關心評量者是否真的擁有語言能力或只是其他的能力(如猜題或記憶)，因此評量重點在於確定學生是否學會使用語言，而非只是有語言知識(knowledge of English)。

現將此次評量結果作如下說明：

### 1. 聽與說能力

表 4-3.4 聽的能力

單位：%

評量目標	評量項目	好	普通	加油
語言能力 ~ 聽	1 能了解聽到的重點字彙。	85	15	0
	2 能了解聽到的主要句型。	75	25	0
	3 能了解聽到的簡單對話。	50	45	5
	4 能了解聽到的故事大要。	30	50	20
	5 能了解簡單的 Yes/No 問句。	50	45	5

表 4-3.5 說的能力

單位：%

評量目標	評量項目	好	普通	加油
語言能力 ~ 說	1 在回答問題時，能夠使用重點字彙。	80	20	0
	2 在回答問題時，能夠使用重點句型。	45	40	15
	3 能夠回答理解性的 Yes/No 問句。	40	45	15

聽與說是兩種不同的能力，但在運用上是常常是互相配合，也就是說，聽與說的行為要同時進行，才能達到語言溝通中所期望的溝通效果。我們在進行教學時，往往是兩者並行、

雙向溝通，也因此這兩項能力在進行觀察或活動時是同時作評量。

在評量項目當中，我們會發現，在聽力上學生對重點字彙、和主要句型都有高程度的理解，顯然故事裡不斷重複的簡單句子和字彙，讓孩子熟悉語言，並對故事產生興趣，在孩子熟悉語言和故事後，開口便不是件難事。因此簡單、有重複特性的故事最適合剛接觸英語故事的初學者。

不過我們也會發現，在聽與說方面小朋友目前的能力都還停留在關鍵字及主要的句子上面。字彙的聽與說能力水準相當一致，高達 80% 以上的學生被評比於「好」的程度；至於對故事中主要句型的聽與說能力則有相當大的差異，分別為 75% 及 45% 被認為是表現良好，可能聽故事的時間多於小朋友句型練習的時間，而且有些小朋友不喜歡開口，也造成這樣的結果。理解性的 Yes/No 句型，大部分學生的能力都達到普通以上，這個項目比較能顯示學生起始行為上的不同，也就是說有 40% 的學生原本的英語能力較優於其他同學，他們之中有些目前正在外面學英語，不可否認他們的程度高於一般沒有在上英語課的學生，但是並沒有證據顯示他們以後會表現更好；高達 80% 的孩童能夠理解故事大要，這才是令我們高興的地方，因為孩子聽懂故事內容，除了反映出前述所言，熟悉重點字彙、主要句型，提升英語語言能力外，它還表示開始學習對人類文化或自然萬物的瞭解。

## 2. 讀的能力

表 4-3.6 讀的能力

單位：%

評量目標	評量項目	好	普通	加油
語言能力 ~ 讀	1 辨認並唸出讀本中的重點字彙。	45	55	0
	2 辨認並唸出讀本中的重點句型。	30	45	25
	3 辨認並唸出讀本中的簡單對話。	15	45	40

閱讀是一項長久的歷程。閱讀者先經由字詞、句子以及篇章的語言輸入，才能理解文章所傳遞的訊息；因此藉由閱讀活動，學生才可以培養文字知覺 (print awareness)，增加外語

輸入頻率，奠定外語基礎，提升外語之知識與技能。

對於二年級學生而言，他們是外語的初學者，所以教師必須花費很多的時間做閱讀教學前之準備工作。由於英文使用的是字母與聲音對應之拼寫關係，與中文圖畫式書寫系統完全不同，所以一開始我們先教導學生語音與拼字間的關係。我們從表中可發現孩童在這方面的能力顯然還不是很足夠，基本上單一的字彙辨讀都達到普通水準以上，對於重點句型及簡單對話的辨讀各有四分之一和將近一半的小朋友有困難。「時間」的不足是最大原因，究竟我們這次的教學只有短短的一學期，無法讓學生有更充裕的練習，這也是外語教學最大的限制之一。

### 3. 寫的能力

表 4-3.7 寫的能力

單位：%

評量目標	評量項目	好	普通	加油
語言能力 ~ 寫	1 能夠在自己的故事書上，抄寫學到的重點字彙。	95	5	0
	2 能夠在自己的故事書上，抄寫學到的重點句型。	95	5	0
	3 能夠在自己的故事書上，將老師所提供的字彙套用在重點句型中。	75	25	0

在外語學習過程中，寫的訓練應從書寫文字符號開始。教學活動必須循序漸進，由於我們是低年級的小朋友，所以學生先摹寫字母、單字及句子，使學生能熟練英文字形的書寫方向、單字中字母的聯結、基線位置高低、及句子當中單字與單字間間距大小。

學生在一年級時已經學過且寫過 26 個字母，所以在書寫上，無論是字彙或句子都沒有問題，他們很清楚英文的書寫方向是由左自右，單字中的字母不可距離太大，句子中的單字與單字間要有適當的空格，不過少數小朋友對某些字母如 g, p, q, y 基線位置的高低，有些不明白。有四分之三的學生可以很自如的將教師提供的字彙套用在重點句型中，這是寫作練習的開始，顯示小朋友寫的能力已經又往上邁向一大步。

#### 4. 綜合應用能力

表 4-3.8 綜合應用能力

單位：%

評量目標	評量項目	好	普通	加油
語言綜合能力	1 能夠利用字母拼讀法瞭解英語拼字與發音間簡單的對應關係，並能嚐試看字發音。	50	25	25
	2 能夠看懂主要的句子或表格，並能以圖示或簡單的字彙填寫。	80	20	0
	3 能夠聽懂簡易的對話，並以簡單的句子說出。	75	15	10
	4 能聽懂、並說出主要的句子，並能適時使用於相關情境。	40	30	30

字母拼讀法的教學重點在於介紹字母與其發音間的對應關係，透過字音聯結的概念，可用以認識書面字彙（written vocabulary）以提升讀寫能力。不過我們發現在短期內，通常學生絕大部分無法運用這些規則來輔助其發音，必須長期融入課程中，就學生所學的字彙加以整理，並使其成為有意義的內容，而不祇是一堆字彙而已，讓學生去發現字母拼讀的意義，並在平常的閱讀活動中驗證這些規則(Cunningham, 2000)。如此學生應較能從中去發現字母與發音間的對應關係。

對於經常出現的字彙或句型，學生基本上有能力可以辨識它們，這就是和我們學習第一語言一樣，孩子可以認識很多的國字，作獨立的閱讀，但他們卻不會寫，因此從低年級即可開始引導學生作初步閱讀，並不須擔心他們的能力，一旦學生可以看懂書面文字，再配合聽說能力的培養，那麼書寫能力即水到渠成。

「說話」一直是一般人強調的重點，然而沒有聽力的配合，恐怕將會如聾子般的無奈。不過我們很高興發現學生在聽說的配合程度上，有著令人滿意的成績。聽和說是最容易在短期間顯現的能力，而它們也容易增強學生的學習自信。然而學生在聽力與口說上配合，只顯現在單一的或相似的情境上，碰到另一種情境時，就不會加以運用，可能學習的時間較短，並沒有較多的機會去接觸其他的情境，因此教師在教學，應儘可能提供多種的學習情境讓學

生練習。

傳統上，家長及從事兒童英語教學的老師們，都非常重視學生對英語知識的獲得，這種重視成果的學習是台灣初期英語教育的普遍現象，我們可以看到能從 A 背誦到 Z，但卻不知 alphabet 所指為何的孩童比比皆是，有些「高程度」的學生連國中的單字都背得滾瓜爛熟，卻不知道「MRT」就是台北都會生活中不可或缺的「捷運」。家長們要求立竿見影的「速效」，卻忽略了教育投資是需要時間累積，何況英語學習是有許多不同的層面，如聽、說、讀、寫是不可偏廢其中的一項。

終於，有人開始質疑：為什麼孩子這麼努力的學英文，卻沒有「預期」的成效？甚至出現了「英語恐懼症」呢？最大的癥結還是在於孩子的學習只是獲取「語言知識」，而不是「語言能力」。民國 90 年起已經開始了國小英語的學習，啟蒙階段的英語教育最基本的目的應該在於激發學生的學習動機、態度、興趣與自信心，並引領其在學習過程中勇於嘗試、努力不懈、且樂在其中。而在上面的分析當中，我們也可以發現學生對以故事為主，多樣化教學方式的認同，他們也普遍喜愛四種技巧的混合運用，而與同儕之間的互動更是最喜歡的合作方式，既然我們清楚學生對英語學習的態度，那麼正視學生的心理需求，才能讓他們的心「活」起來。

#### 第四節 教學實施的限制及因應

##### 一、學生應用能力之不足

我們都很清楚外國語言教學的複雜性及多樣性，我們也都認為在最自然且真實的情境下，學生才能將所學運用自如於生活上。但不可否認，教室內學生所產生的大部分語言幾乎都是在高度人為情境下發生，經由教師設計情境來呈現語言的結構，希望能夠引起更多「真實性」的語言呈現。所以英語故事教學的初步階段，對於初學者提供的控制性練習是利用情境，使教師在課程上，可以從一個階段到另一個階段的連結及持續性，但是依據太多相同情境的工作可能會導致結構和情境可笑及不適當的連結，換句話說，學生只能把結構和一個情



境作連結，或是在某種特殊的狀況下，只有某個特定的結構才可以用，他們無法在情境改變之後，使用已學過的句型或語法於新情境中。在我們明白學生只能把一個結構用在一個情境上，學習者可能無法把這個結構轉換成在其他的情境使用時，我們就很清楚必須要建立多樣的練習情境。

## 因應策略

這意味著在最初的練習之後，我們需要的不只是改變活動、使用不同的練習、或不同形式的導引，還要轉換成另一種情境，但這必須循序漸進，因為學習者本身對把結構改編在另一種情境是有困難的，他們還沒有足夠的理解和能力可以掌握這種結構做事件的變化。轉換的第一個階段應該是在另一種相同的情境進行，以免混淆學生原有的認知。例如原本的情境是「描述一個房子」要呈現的句型是「There is/are」如”There are 3 bedrooms in my house”這循序漸進的轉換過程可能包含”description of the rooms”（如 There is a fridge in the kitchen.）或”description of the garden”.（如 There are some lemon trees in the garden.）

很多教師假設學生已經有能力可以理解及正確使用教過的形式，事實上這只是教學過程的一半，另一半即為較困難的一半，是提供學生機會去使用他們在教室裡學過的語言，簡單說我們必須鼓勵學生把他們最近習得的語言放進行動裡，也就是活化語言的過程。或許教室內教師教學最大的目的，是在語言的人為使用及教室外的真實使用間的鴻溝架起橋樑。

## 二、學生能力的差異

在教學過程上，我們發現學生除了學習能力的差距外，他們之間還有其他差異，如學生本身的個性較為退縮、學生是否在美語班上課、家長無法於課後指導、家長是否有要求等，皆影響我們的教學以及學生的學習。其實在群體之中個體差異是人類的特徵，我們必須接受這種事實，我們教導的不只是單一團體，而是二十個獨立的個體。也因為如此，學生能力不一的情形是極為自然。

在讀故事時，並非每個學生都會開口，差異已出現，有些(尤其是女生)，幾乎都可以琅

琅上口，也有些則還在聽以及跟隨別人的階段。但是在書寫及畫畫方面，則沒有太大的差異。較害羞的學生（男、女皆一樣）平常在唸故事時，也較少開口，但加上動作時，有些會在做動作時，就大聲開口說，顯然加上動作，能鼓勵小朋友開口。當然，不開口並不表示他們不會說，鼓勵他們多開口，教師似乎可以設計更多的動作，加深學生的印象外，也讓他們覺得這是一種遊戲而願意開口說。

## 因應策略

面對這樣學習差異的班級時，我們在教學上提出了一些解決辦法：

1 依據不同學習能力將學生分組：在提出一個活動時，將活動的能力要求及實施內容，經由學生或教師的示範作極為詳細的說明，之後再視活動性質，將能力不同的學生分為兩人一組、或數人一組。將不同能力的學生混合編組，此目的是藉由能力較強的學生來指導其他的學生，以便該組自行完成活動，或者經由一個類似該組領導者，來引導孩童跟著他一起完成聽、說、讀、寫等工作。當然學生的能力在不同領域可能強弱消長，我們會加以靈活運用，進行彈性編組的配對變化。這種方式的好處就是在進行活動時，不需要全程依賴教師的指導，教師可以較平均分配時間與關注給不同的組別。學生可以互相幫助，能力弱的學生可以學到找答案的方法；能力強的學生則有機會作更複雜的思考，以及學習如何導引別人找到答案。但是相對之下，我們也發現一些問題的存在，即分出來的組別難以面面俱到，使得有些組別會互動不佳；能力強的學生會覺得沒趣味、或不擅長指導別人，直接把答案告訴同伴；有些能力差的學生也會缺乏學習的動機，因此教師如果沒有細膩的掌控，可能讓原本就弱勢的學生更消沉，因為他們也必須有機會來當「指導員」。

2 準備不同的活動，滿足不同程度的需求：每個學生的能力、程度不一，喜好的活動也會不一樣，因此我們在英語故事的教學活動上，依據聽、說、讀、寫四種技能設計多樣化的學習活動，如聽故事、說故事、遊戲、製作小書、角色扮演、兒歌韻文等，來吸引各種能力的孩童。

### 三、實施「全英語」教學的迷思

在一開始規劃課程時，我們已經討論到是否需要以全英語上課，建立全英語的環境來學習英語，的確是一種理想的教學方式，尤其是學生走出教室之後，幾乎完全沒有機會再碰觸到英語，是以給學生一個完全英語的環境成為我們的共識，然而這樣的理想也變成我們最大的問題之一。

課程的開始，我們就試著用英語來授課，結果發現小朋友情緒帶不上去，沒習慣聽英語，也聽不懂英語，當教師一連串英語說出口時，就聽不進去，老師的指令也不知道，甚至有些孩童出現緊張、害怕的情緒，更有些則已經自顧自的玩了起來。

這種情形讓我們覺得很挫折，雖然我們也認為總會有陣痛期，只是這種陣痛期會很難捱。我們不禁開始質疑這樣的方式是否符合學生以及我們目前的狀況，學生接觸英語的時間不久，才剛熟悉 26 個字母，他們基本的語言資料庫是不足夠；我們研究的時間只有半年，是否有足夠的時間讓學生適應這樣的方式；更何況我們的教學目標是引起學生的學習動機，加強其學習外語的自信心。

#### 因應策略

為鼓勵學生多聽英語，我們上課仍是以英語為主要的語言，但不再是百分百的英語，我們會視情況加上母語，尤其在解說遊戲規則時，務必讓學生理解，以便讓他們盡性的發揮所學；說故事的中途，對於學生的反應會加以仔細觀察，若他們出現聽不懂的神情，則再以母語當做輔助工具，減除學生的壓力，協助學生瞭解新語言的語用情境。

### 四、教師說故事的經驗與專業能力的不足

要成為一個出色的說故事者，引領孩子進入故事的天地，需要長久的訓練與學習，研究者說英語故事給孩童聽的經驗可說是寥寥可數，當時認為以說故事的方式，可以很自然的給予孩童良好的聽力技巧、在有意義的情境中展現發音的典範、在人物角色的關係中潛藏文法概念，更重要的是它富含美感的文學價值，透過這樣的學習應該是很有效果，而本研究也發

現，說故事學英語的確展現學生聽說讀寫的能力，但更重要的是學生顯現對這種方式的喜愛與樂趣。

事實上，說故事不只是外語能力的問題，它還需要能夠吸引小孩子聽故事。豐富的臉部表情、營造輕鬆或神秘的環境、愉快的心情、開放的態度、抑揚頓挫的語調、如速度、節奏、停頓、音量、感情等，除此之外，變換說故事的方式，如加入語言肢體動作、舞蹈、聲音、手勢和音樂等，這些都是可以增加說故事的吸引力，然而這些要點卻不是一朝一夕可以養成，需要不斷練習這類的表達。

「故事是非常具有挑戰性的，需要時時進修、觀摩與創新，才能走出自己的風格。」美國說故事者 Lois Burrell（轉引自蘇妙慧，2002）如是說。因此勤加練習是說好故事的不二法門。

## 第五章 結論與建議

社區「課後托育」主要任務是提供擴展兒童非在校期間的學習活動，不是營利性質的活動，也不是延伸學校教育原有的學習時間與活動，而是透過與校內不同且豐富的教育資源（如非制式教材、方案與教學法等）來輔導學生課後的學習與生活，以期逐步提昇學生原有的學習氣氛、動機與熱情。

孩子學習語言的過程是緩慢、複雜，尤其台灣英文的環境並不完善，往往教師過於急促，揠苗助長，破壞了孩子的興致，讓語言學習成了艱辛且無聊的事；如何激發學生的語言學習動機、態度與興趣，引領其在學習過程中勇於嘗試、努力不懈、且樂在其中，就形成目前語言教師最大的課題。

故事所呈現的語言是最自然的流露，故事本身情節發展、文字的節奏、韻律等，自然而全面的發展，沒有肢解文字後不易理解而枯燥乏味的缺點，不僅提供相當多易理解的語言訊息，而且故事的表現形式貼近兒童之思考與經驗(Bruner, 1986)，容易引起學習者的興趣，提高動機，降低情意濾網，使語言訊息容易輸入，因而增強了語言自然的學習及發展。

本研究是探討社區課後托育之英語故事教學，說故事學英語的方式是符合家長的期盼與社區「課後托育」的精神。英文是目前國小階段最熱門的課程，是家長不讓孩童「輸在起跑點」的必備課程，然而說故事則跳脫學校正式英語課程的教學模式，以孩子喜愛的方式引領他們進入語言的天地，故在社區「課後托育」實施英語說故事是可推動之方案策略。茲將本研究之發現與結果，歸納出以下結論與建議。

### 第一節 結論

#### 一、多樣化的教學方式可以提升孩童的學習興趣

低年級階段，培養其學習的態度應該是重於其所學的內容。良好的學習態度及學習認知，才能克服我們外在不理想的因素，一如大家所提的無英語環境。我們可從報章雜誌發現，很多英語能力強的人，並無出國留學的經驗，而為什麼還有不亞於外國當地人的語言能力呢？他們的自學能力一定大於一般人，所以如何培養學生持續的英語學習興趣，鼓勵

其內、外在的動機之外，最重要的還是在於如何引導他們養成自我學習的能力。良好的態度能持續其學習的動機，並能使其在年級更高時，能自我引導學習，這樣語言的能力延伸才能夠無窮盡，也才能獲得更多的語言知識及語言能力，究竟老師能教的內容是有限的，而語言的學習是在任何的時間、空間都能不斷的追求，如何以在有限的時間及空間，讓學生獲取無窮盡的語言能力，是值得語言教師深思熟慮。

在我們所作的問卷當中發現，小朋友對於教師所設計各種類型活動，從聽老師說故事、玩遊戲、唱歌、唸韻文、角色扮演、製作小書、看圖片、影片、聽錄音帶、到和別人對話等活動，都有高度的接受力並且喜愛；而從不同的資料交叉比對如教室觀察、教學日誌和省思札記等都顯示兒童喜愛以聽故事的方式學習英語，故多樣性的活動，可以提高學生的學習興趣及強化他們的學習動機及信心。

## 二、良好的同儕互動有助於學習

「英語」對學生而言是個陌生不熟悉的語言，在學習的過程中，他們需要彼此溝通對話以收集訊息，互助合作以扮演好某個角色，或完成一本小書，因此同伴間的支持、合作與鼓勵，可以減少他們對陌生的語言所產生的焦慮，並可在與同伴的互動中，發展自己的長處，來增強他們不足的信心。合作學習強化學生學習成就，提昇學習動機，更多實際操作的時間，及更積極的投入。除此之外，學生的自尊心提高，感覺更能掌握自己的學習成效，對於人際關係的處理能力也大幅提昇。

## 三、評量應重視孩童個人的學習表現

語言學習的重心在語言能力之發展外，還在於培養學生運用所學的語言，因此語言的評量應包含聽、說、讀、寫四種語言技能。然而每個兒童個人的特質都不一樣，在語言的學習上就呈現不同的能力，有些小朋友的口說能力非常的出色，有些則在聽力表現非凡，有些孩童則不喜歡唱歌、說故事，卻在認字方面一枝獨秀，因此教師必須以更開放的態度，針對兒童這四種能力作多樣性的評量活動，藉由歌曲、韻文的吟唱或角色扮演，小書的製

作等多元的評量形式，觀察學生的學習歷程及經驗，然後鼓勵及肯定孩童各種不同的能力，才能瞭解兒童動態的學習。

#### 四、英語故事教學提供完整的學習

所謂語言能力，是指學習者對某一特定語言的四種技能兼籌並顧。會話課不會只是說話課，它包含有聽力練習，書寫也不會只是一個真正的溝通課程，除非閱讀整合在其中，所以應該同步發展說話、聽力、閱讀及書寫的課程，否則語言是不切實際且毫無生產力，不考慮他們的訊息收取者，對說話者或書寫者而言是無法創造出有意義的訊息。而故事對於聽、說、讀、寫四種技能提供豐富的展現空間，不論它們之間是單獨或相互整合，英文故事中呈現著許多簡單、有意義的口語練習活動，孩童可以聽到語音系統的變化，文法的變化都自然的呈現在故事情節裡，有助於孩童的書寫能力，當孩子開始將所聽到的字音結合字形時，他們就有能力閱讀，這樣的聽說讀寫的經驗，孩子對語言結構的知覺提高，語言的學習更完整。故事教學的運用是很有彈性，而使得它很容易去整合各種不同的語言教學法，充分發展英語故事教學的最大功能及特色。

#### 五、學生學習的歷程重於結果

雖然學習結果可以讓我們評估教學的成功與否，然而故事蘊含著一種神奇的魔力，不祇是學習英語的有效工具而已。例如創造力是一種與我們內在自己的感覺與想法保持聯繫的脈動，透過一種適當而吸引人的形式如：歌曲、戲劇、說故事、幽默、遊戲等表達出來，而這些形式都不是可以事先計畫或準備，只能在學習的過程中顯現出來。從本研究中可以看見教學歷程中學生學習態度的增強，對故事的喜愛，同儕的合作學習關係良好，都足以說明故事教學的過程重於結果。而且語言學習是無法立竿見影，因此教師和家長切莫只重視學習的成績，不注意學習歷程，而使得學習的意願、情緒、動機和興趣隨著年級的增加而每下愈況。

## 第二節 建議

本節依據社區「課後托育」運用說故事進行英語教學的實施情形，提出一些建議，提供讀者作為參考。

### 一、教師的專業自主力量來自行動研究

教師透過實際的工作情境當中，進行自我反省，協助自己了解自己實務工作上的困難，進而尋求解決之道；亦即行動研究是由實務工作者本身發動進行，努力完成與專業工作有關的實務改進，並促成專業理解的加深加廣與專業發展。所以行動研究不只是專業理想的一部分，更是專業工作理念的具體表現（蔡清田，2000）。

### 二、建立教師團隊以增加教學效能

一項新的教學理念或教學活動的推動，是需要群體力量共同參與於教學方向的擬定、課程的規劃或活動的設計，成員間不單可以彼此分享經驗與教學技巧，也互通教學資源，還能共同尋求問題解決策略，使得教學內容更趨完善。因此教學團隊的建立有助於鼓勵與增強教師的教學信心，進而解決教學困境，增加教學效能。

## 對後續研究的建議

### 一、多元智慧運用於英語故事教學的可行性

Gardner (1983) 提出多元智能典範，談論一種被稱為智能的能力準則。當學習者在他們最有能力的智能領域裡呈現時，學習就發生了，每一種智能都是互有關聯，也能單一功用。英語故事教學要朝向多元多樣化，可依 Gardner 八大智慧：兼顧語言文字（linguistic intelligence），數理邏輯（logical-mathematical），音樂（musical），空間（spatial），肢體運動（bodily-kinesthetic），人際關係（interpersonal），以及自我反思（intrapersonal）和愛好自然（naturalist intelligence）（封四維，2000），以激發孩童這些智能。如能探究多元智能理論運用於說故事之英語教學，應是相當有創新的研究。



## 二、電腦多媒體在英語教學上的運用

電腦多媒體不同於傳統的教學媒體，提供使用者（學習者或教學者）極高的自主性與彈性。它可以將語言、文字符號、圖形、影像、聲音、音樂、動畫等多種媒體整合在一起，達成互動學習全語英語，使學生除了聽英語的記憶，還增強視覺記憶（看的記憶）以及經過理解融會貫通後較長期、有系統地建構在腦幹內化的學習。後續研究如能將電腦多媒體在英語教學上的應用作一探究，當更符合現代的潮流。

## 三、擴大說故事在實際教學上的研究

故事是兒童的精神糧食，不同於學校一般教科書，它可隨著孩子的喜好自行選擇與吸收，可彌補教科書之不足，也可當作獨立教材使用。而語言的學習非一朝一夕可見其開花結果，因而建議後續研究者可再針對說故事與英語教學的聯結，作更長時間及更深入的探討，應該可以開創完全不同的教學風貌。

## 四、英語故事教學中的跨文化探討

文化和語言有著不可分割的關係，事實上是互為體用，口出之言無處不是文化，而語言更是涵蓋於文化之中。然而在語言溝通中，卻時常因為對於外國文化認知的不足，造成許多的誤解或笑話。不過近年來，有關文化層面的主題也逐漸受到大家的重視。「九年一貫英語科課程綱要」所訂定的三大課程目標之一，即為「增進學生對本國與外國文化習俗之認識」，顯示政府也理解有必要提昇學習者對目標語文化的認識，進而提升跨文化的認知。透過故事教學來認識不同文化的差異，應該是一個相當有趣味且值得深究的議題。

## 三、各項課程組成因子的探究

一個課程規劃的內容，有很多必須考慮到的組成因子，而想要達到成功的教學目標，這

些組成因子必須彼此間互相配合、統整，這些不可忽視的組成因子包括有人、事、物；其中的人是指英語教師，人才培養，端賴良師，教育成效也依賴健全專業的教師，因此如何做好完備的教師訓練與規劃，提升教師的專業水準，是每一位英語教師必須面對的切身課題。

教材和教學方案的設計最能顯現教師英語文的專業素養。在跨世紀的教材隨時變化中，教師必須能夠隨時隨處獲取新資訊、補充新教材，國內需要有心人士介紹這類跨世紀、更富想像空間、更有效率的英語教材。

「最好的教師是能夠仔細的思考他們在課堂上將要做些什麼事，及規劃他們將如何組織他們所教以及學生所學的內容。」( Harmer , 2000 )。不論在實際教學過程中，教師對原始的教學方案作多少修正，一個事前有完善規劃的教師永遠不會手足無措，因此教學方案的設計也是吾人不得不重視的一環。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 石素錦 (1993)。教學法與英語教學。北師語文教育通訊 (2), 頁 62-80。
- 何三本 (1995)。幼兒故事學。台北：五南。
- 吳幸玲 (1996)。幼兒文學：在文學中成長。台北：揚智。
- 吳惠玲 (2002)。以文學教聽說讀寫的全語文教學。敦煌英語教學雜誌 34 期，頁 10-11。
- 林良 (1974)。文學跟故事。中國語文，33 (4), 23-29。
- 周中天 (1991)。改進英語教學不能只靠回歸自然。英語教學 16 (2) 頁 4-13。
- 封四維 (2000)。多元智慧教學?以國中英語科為例。臺北：師大書苑。
- 施玉惠、朱惠美 (1999)。國小英語課程之精神與特色。見台北市立師範學院八十七學年度國小英語教學輔導研討會手冊頁 4-10。
- 高敬文 (1992)。未來教育的理想與實踐。台北：心理。
- 莊坤良 (1999)。兒童文學與英語教學：兒童歌謠、圖畫童書、簡易故事書與分享故事書。見戴維揚主編，九年一貫新課程新趨勢：國民小學英語科教材教法，頁 283-301。台北：文鶴出版社。
- 許慧貞譯 (2000)。打造兒童閱讀環境。台北：天衛文化圖書有限公司。
- 陳秀英 (1988)。英語教學「交互作用」活動的觀念。英語教學，13 (2) 3-9。
- 陳秋蘭、廖美玲編 (1999)。嶄新而實用的英語教學。頁 41-57。台北：敦煌。
- 陳淳麗 (1998a)。適用於國小英語教學的教學法 --- 聽說教學法、肢體反應教學法、溝通式教學法之介紹。國民教育 39 (1) 頁 6-12。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳嘉彌、李翠蘋 (2002)。青少年「課後學習方案」概念與策略之探析。國立台北師範學院學報，15，頁 139-162。
- 夏林清 (1997a) 譯。行動研究方法導論 --- 教師動手做研究。台北：遠流。
- 張湘君 (1998)。讓孩子與書牽手。師友，370，4-8。
- 黃東秋 (1998)。英介式族語語音教學法之行動研究 - 一所高中的社團組織為例，國立花蓮

師院多元文化研究所碩士論文，未出版。

黃政傑 (1999)。課程改革。台北：漢文。

黃瑞琴 (1997)。質的教育研究法。台北：心理。

國語日報 (2003.03.06)。美國專家狄亞尼：英語課聽說讀寫應同時學。二版。

楊懿麗 (1992)。從心理語言學看英語教學。教育研究雙月刊 23 頁 24~25。

詹餘靜 (1999)。從教學法的沿革談有效的國小英語教學 (上)。教師之友 40 (2) 頁 7-23。

詹餘靜 (1999)。從教學法的沿革談有效的國小英語教學 (下)。教師之友 40 (3) 頁 46-52。

甄曉蘭 (1995)。合作行動研究 --- 進行教育研究的另一種方式。嘉義師範學院學報, 9, 297-318。

廖美玲 (1995)。Looking into the mirror: Chinese children's responses to Chinese children's book. Reading Horizons, 35(3), 185-198.

廖美玲、錢思玥 (2002)。以童書教英語之成效研究。兒童文學與兒童語言。頁 68-83。台北：富春。

劉鳳芯譯 (2000)。閱讀兒童文學的樂趣。台北：天衛。

蔡尚志 (1989)。兒童故事寫作研究。台北：五南。

蔡清田 (1999)。九年一貫課程改革之行動研究。台灣教育, 1999 (581) 9-12。

蔡清田 (2000)。教育行動研究。台北：五南出版社。

歐用生(1994)。提升教師行動研究的能力。研習資訊, 11 (2), 1-6。

歐用生(1999)。行動研究與學校革新。見國立台東師院 1999 行動研究國際學術研討會論文集 (pp1-16)。

戴維揚 (1999)。九年一貫英語科新課程新趨勢。英語科教材教法。頁 1-25。台北：文鶴。

蘇妙慧 (2002)。故事魔法師：Lois Burrell. English Works. (1), 32-33。

蘇復興 (1999)。國小英語教育不宜偏廢讀寫訓練。見第十六屆中華民國英語文教學研討會論文集 P197-204。

## 二、英文部分

Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. MA: MIT Press.

Allen, B.G. (1989)。"Literature as a Support to Language Acquisition". In P. Rigg & V.G. Allen

- (Eds.), *When they don't all speak English*: 55-64. Urbana, IL: National council of Teachers of English.
- Asher, J.J. ( 1977 ) . *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Cal. Sky Caks Productions.
- Baker, A. & Green, E. (1996). *Storytelling: Art and Technique* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: R.R. Bowker.
- Baron, J.B.(1991). Strategies for the development of effective performance exercises. *Applied Measurement in Education*, 4, 305-318.
- Brookes, N.F. ( 1981 ) ."Encouraging Signs". *English Language Teaching Journal*35 ( 2 ) :95-96.
- Brown, H. D. (1973). *A First Language*. Cambridge, : Harvard University Press.
- Brown, H.D.(1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Bruner, Jerome. (1986). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W. and Kemmis S. (1985). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Victoria: Deakin University Press.
- Carroll, J.B. (1955). *The Study of Language*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Gravenhage: Mouton.
- Clay, M.M. ( 1991 ) . *Making Connections; Teaching and the Human Brain*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cohen, A.D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Corey, S.M. ( 1953 ) . *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College Press.
- Cullinan, B.E. Harwood, K.T., & Galda, L. ( 1983 ) ." The Reader and The Story: Comprehension and Response". *Journal of Research and Development in Education* : 29-38.
- Cunningham,P. (2000). *Phonics They Use: Works for Reading and Writing*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: Longman.
- Curtain, H.(1995). Method in elementay school foreign languag teaching, in: John W. Oller. Jr(ed.) *Methods That Work*. 118-124. Heinle & heinle Publisher.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258.
- Dulay, H. & Burt, M. (1975). A new approach to discover universal strategies of child language

- acquisition, *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, (eds.), D. Dats, Washington, D.C., Georgetown University School of Language and Linguistics, 209-233.
- Elliott, J.(1982). Action research into action research, *Classroom Action Research Bulletin*, 5, Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open Express.
- Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Flynn, S. ( 1987 ) . *A Parameter-setting Model of L2 Acquisition*. Boston: D. Reidel Pub.Co.
- Fountas, F.C., & Pinnell, G. .S. (1999). *Matching Books to Readers: Using Leveled Books in Guided Reading, K-3*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (1993 tenth-anniversary ed). New York: BasicBooks.
- Glazer, J.I.(1997). *Introduction to Children's Literature*. (2<sup>nd</sup> ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Glisan, E.W. (1995), Total Physical Response: A technique for teaching all skills in Spanish, in: John W. Oller, Jr.(ed.) *Methods That Work* (30-39). Heinle & Heinle Publisher.
- Goodman, K. (1965).” A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading”. *Elementary English*42: 639-643.
- Halliwell, S.(1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Harmer, J. (2000). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hart, E., & Bond, M.(1995). *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Hirvela, A. (1966). *Reader-response Theory and ELT*. *EFT Jorunal*, 50(2), 127-134.
- Hron, A. (1982). in G. Huber and H. Mendl(eds), *Interview* (1985) 119-40. Verbale Datn, Beltz: Winheim,
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Hymes,D. (1972). “On communicative competence”. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Socislinguistics*, PP. 269-93. Harmondsworth: Penguin.
- Joan Dean ( 2000 ) . *Improving Children's Learning: Effective Teaching in the Primary School*. London: Routledge,
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*, 3<sup>rd</sup> .Geelong: Deakin University Press.Krahnke, K.J. ( 1985 ) .”Review of the Natural Approach: Language

- Acquisition in the Classroom". *TESOL Quarterly* 19(3): 591-603.
- Kiefer, B.Z.(1995). The potential of picturebooks : From visual literacy to aesthetic understanding. *Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.*
- Krashen. S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press.
- Krashen. S & Terrell. T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* New York: Longman.
- Lindquist, J. (1991). "No, mother, I don't speak Japanese.": Learning to teach in an ESL classroom. *Insight into Open Education*, 4(2), 2-11.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language Teaching: An Introduction.* Cambridge. England: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4)m 529-536.
- Mckernan, J.(1991a). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* NY: St. Martin' s Press Inc.
- McKernan, J.(1991b). "Principles of Procedure for Curriculum Action Research". *Curriculum*. 12(3): 156-164.
- McNiff, J.(1995) *Action research: Principles and practice.* London: Routledge.
- Noffke, S.E. & Stevenson, R.B. (1995)(Eds.) *Educational Action Research: Becoming Practically Critically.* New York: Columbia University Teachers College.
- Orlova, N.(1997). Developing Speech Habits with the Help of Songs. *English Teaching Forum*, 35(3), 41-42.
- Palmer, H.E.(1921). *The principles of language-study.* Oxford: Oxford University Press.
- Porter, P.A.(1983). *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants.* Ph.D. Dissertation, Stanford University.
- Richards, J. and Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sassan, L. (1992). *Teaching Literature to Language Minority Students.* In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow(Eds.), *The Multicultural Classroom*, 300-315. White Plains, NY: Longman.
- Scott, W.A. & Ytreberg, L.H.(1994). *Teaching English to Children.* Longman.
- Spack, R.(1985). Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.

- Strasser, J.K.(2000). *Beautiful me*. Childhood Education, 77(2). 76-80.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research". *Administrative Science Quarterly*. 23:582-603.
- Sutherland, J.(1999). Types of evaluation for primary school English. Paper presented in the *Conference on the Training of Elementary School EFL Teachers*, Taiwan.
- Trostle, S. L., & Hicks, S.J.(1998). The Effects of Story Reading Versus Storytelling on Vocabulary and Comprehension in British Primary School Children. *Reading Improvement*, 35(3), 27-36.
- Wichert, S. (1989). *Keeping the Peace*. Philadelphia, PA: New Society.
- Wilkins, D.A.(1972) *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Ms. Strasbourg: Council of Europe.
- Winter, R. (1995). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. London: Falmer.
- Zuber-Skerritt, O. ( 1991 ) *Action Research for Change and Development*. Avebury.



附錄一 教學計劃進度表

教學時間	故事名稱	主題	重點字彙	重點句型	活動方式
2002 - 2003					
9月11、12、13、18、19、20、25、26日 (每星期三、四、五)	Can You Fly Like A Bird ?	Actions And Animals	walk, run, jump, swim, climb, fly duck, dog, frog, fish, monkey, bird	A : Can you ___ like a ___ ? B : Yes, I can.	引起動機 1 故事教學 2 單字教學 3 韻文教學 4 歌曲教學 5 會話教學 6 角色扮演 7 課堂練習 – 學習單 8 教學評量
9月26日 10月2、3、4、9、11、16、17日 (每星期三、四、五)	Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?	Colors And Animals	Brown, red, yellow, blue, green, purple, white , black, gold Bear, bird, duck, horse, frog, cat dog, sheep, fish	A : ___ ___, ___ ___, what do you see ? B : I see a ___ ___ looking at me.	
10月18、23、24、25、30、31日 11月1、6、7日 (每星期三、四、五)	The Very Hungry Catepillar	Food And The Days of The Week	Apple, pear, plum, strawberry, orange, chocolate cake, ice cream Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday	On ___, he ate through ___. But he was still hungry.	
11月8、13、14、15、20、21、22、27、28日 (每星期三、四、五)	Picky Nicky	Food And Animals	Spaghetti, peas, carrots, grapes, pears, bees, parrots, apes, bears,	I would rather eat ___ and ___ than ___ and ___.	

11月29日 12月4、 5、6、11、 12、13、 18、19日 (每星期 三、四、 五)	Pig Out	Food	Cheese, bread, bananas, jam, butter, cake, cookies, eggs, pizza	They put in lost of ___ and ___ and ___ and ___..... But was the basket full? No.	引起動機 1 故事教學 2 單字教學 3 韻文教學 4 歌曲教學 5 會話教學 6 角色扮演 7 課堂練習 – 學習單 8 教學評量
12月20、 25、26、 27日 1月2、3、 8、9、10 日 (每星期 三、四、 五)	Benny's Big Bubble	People	Baby, boy, girl, man, Big, bubble, world, lake, tree, tire, farm, cow, boat	The bubble went by/over/past a ____. What a ____.	

## 附錄二 故事教學活動設計

教學科目	兒童英語		故事名稱	Picky Nicky	
教學班級	課後托育 (二年級)		教材來源	East & West Book Co., Ltd.	
教學日期	2002 年 11 月 8、13、14、15、 20、21、22、27、28 日 (每星期三、四、五)		教學重點	1 單字辨識 2 聽說故事 3 韻文吟誦 4 歌曲練唱 5 會話互動 6 故事討論 7 課堂練習 (學習單)	
教學時間	總時間	共 360 分鐘	教學者兼 設計者	林素蓮 (Eileen)	
	節次	九節			
	各節分鐘	40 分鐘			
教學目標	1 能聽懂故事內容 2 能說出重點字彙、句型。 3 能辨認重點字彙、句型。 4 能抄寫重點字彙、句型。		教學內容	重點字彙： Spaghetti, peas, carrots, grapes, pears, bees, parrots, apes, bears, 重點句型： I would rather eat ___ and ___ than ___ and ___.	
教學活動			教學資源	時間分配	評量
<p>第一節</p> <p>Warm-up： 先讓小朋友看「Picky Nicky」大書的封面，讓他們說說看，他們在封面上看到的東西。</p> <p>Presentation： 活動一 先將故事說一次</p> <p>活動二 1 認識部份重點字彙 四種食物圖卡 (peas, carrots, grapes, pears) 和字卡放在黑板上，以利學生理解和學習。 2 讓學生多次聆聽單字的發音及語調，以便學生聽辨。 3 教師手拿圖卡，T：「What is it？」學生回答。</p>			<p>大書</p> <p>大書</p> <p>圖卡、字卡、 CD、CD Player</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>	<p>能正確讀出字音</p>

<p>Practice :</p> <p>1 「我最愛」遊戲 將學生分成兩組，從 1 號到 10 號，教師叫到的號碼，這個號碼的兩位同學須到前面來，將教師唸出的食物拿出來，教師是各組各唸一個食物名稱，以拿對字卡為得分，不比速度，每各學生皆能上台。</p> <p>Production :</p> <p>1 以新學的字彙套用在已經學過的就句型。 T: 「What kind of food do you like? 」 Ps: 「I like ____ . 」唸出拿到的字卡。</p> <p>Review :</p> <p>1 再把故事說一次。</p> <p>第一節結束</p>	<p>圖卡、字卡</p> <p>閃式字條、圖卡</p> <p>大書</p>	<p>7'</p> <p>8'</p> <p>5'</p>	<p>能正確聽出字音</p> <p>能正確說出字音</p>
<p>第二節</p> <p>Warm-up :</p> <p>教師先就故事內容問學生下列問題 :</p> <p>1 Are you picky when you eat ? ( 你吃東西的時候會不會挑食? )</p> <p>2 What kind of food don't you like ? ( 你不喜歡什麼食物? )</p> <p>Presentation :</p> <p>活動一 複習</p> <p>1 拿出四張食物圖卡複習已學過的四種食物名稱。</p> <p>2 T: 「What is it? 」 Ps: 「It's ____ . 」說出圖卡上的食物名稱。</p> <p>活動二</p>	<p>閃式字條</p> <p>圖卡、字卡 CD、CD Player</p>	<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>能正確說出字音</p>

<p>介紹新字彙( bees, parrots, apes, bears ) 四種動物圖卡和字卡放在黑板上，以利學生理解和學習。 2 讓學生多次聆聽單字的發音及語調，以便學生聽辨。 3 教師手拿圖卡問：「What is 鸚鵡 in English? 」 學生回答。</p> <p>Practice :</p> <p>1 「我最愛」遊戲 將學生分成兩組，從 1 號到 10 號，教師叫到的號碼，這個號碼的兩位同學須到前面來，將教師唸出的動物拿出來，教師各組各唸一個食物名稱，以拿對字卡為得分，不比速度，每各學生皆能上台。</p> <p>Production</p> <p>課堂字彙書寫練習</p> <p>第二節結束</p>	<p>圖卡和字卡 玩偶 Nana</p> <p>圖卡、字卡</p> <p>圖卡、字卡</p>	<p>7'</p> <p>10'</p> <p>13'</p>	<p>能正確說出字音</p> <p>能正確聽出字音</p> <p>能正確寫出字彙</p>
<p>第三節</p> <p>Warm-up : 教師先就故事內容問學生下列問題： 1 Have you ever eaten spaghetti? (小朋友吃過義大利麵嗎?) What did you have in your spaghetti? (麵裡面有些什麼東西?) Did you like it? (喜不喜呼吃義大利麵?)</p> <p>Presentation : 活動一 「我愛你」遊戲</p>		<p>5'</p>	

<p>將學生分成兩組，從 1 號到 10 號，教師叫到的號碼，這個號碼的兩位同學須到前面來，一組前面的圖卡是動物圖卡，另一組是食物圖卡，兩位學生各自在自己組別的圖卡選一張，然後說出自己圖卡上的名稱。之後，動物圖卡組必須再說出「 ___ like ___ . 」 （如：Parrots like peas. ） 同一組 10 個學生說完後，再和食物互換。</p> <p>活動二 Story Time</p> <p>Production 彩繪自己的故事小書</p> <p>第三節結束</p>	<p>圖卡、字卡</p> <p>大書、故事小書</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p>能正確說出字音</p> <p>能聽出故事中所學過的字彙</p>
<p>第四節</p> <p>Warm-up： 教師先就故事內容問學生下列問題： 1 What would you do if there was food you don't like in your plate? （如果有你不喜歡的食物，你會怎麼辦？）</p> <p>Presentation： Story Time</p> <p>Practice： 句型練習 I would rather eat ___ and ___ than ___ and ___.</p> <p>配對遊戲： 1 教師以肢體語言引導學生練習，請</p>	<p>大書、故事小書 CD、CD player</p> <p>插卡袋、句型條、圖卡八張</p>	<p>3</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p>能聽出故事中所學過的字彙</p>

<p>全班同學找數個夥伴練習對話。</p> <p>2 由八個同學拿著圖卡，教師唸出想要的圖卡及不要的圖卡，拿到這些圖卡的學生必須把它們插放在插卡夾上。學生輪流上來拿圖卡。</p> <p>Production :</p> <p>課堂練習 --- 小記者 學生隨意挑選班上三位同學，以英語逐一詢問「Do you like ___? 」, 並在學習單上作記號。</p> <p>第四節結束</p>	<p>學習單</p>	<p>12'</p>	<p>能正確聽出重點句型</p> <p>能合作學習</p>
<p>第五節</p> <p>Warm-up :</p> <p>邀請小朋友上台分享上一節課訪問的經過，並統計全班跳查結果，選出同學們最喜愛的遊戲。</p> <p>Presentation :</p> <p>韻文吟誦加上肢體動作 Bees, bees, bees, flying over the peas. Parrots, parrots, parrots, flying over the carrots. Apes, apes, apes, eating some grapes. Bears, bears, bears, eating some pears. 讓學生一邊唸，一邊打拍子。單音節的字拍一下手，雙音節的字拍兩下。</p> <p>Practice :</p> <p>活動一 塞車遊戲 利用動物圖卡與食物圖卡繞成圓圈，並各自標上號碼，玩配對遊戲練習句型。(有些圖卡是已經學過。)</p> <p>1 將全班分成 4 組，輪流擲骰子。 2 隨意將黑板上的動物與食物配對，</p>	<p>學習單 玩偶 Nana</p> <p>韻文全文 響板</p> <p>十二張張圖卡</p>	<p>10'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>	<p>能經驗分享</p> <p>能理解韻文的押韻</p> <p>能說出重點句型</p>

<p>排列成一個圓圈，貼放在黑板上。</p> <p>3 第一組先擲骰子，若為 1，該組即以重點句型加上一號之食物和動物圖卡回答。其餘依此類推。</p> <p>Production : 字母拼讀 /e/ : ape, grape, ate, plate, take 押韻字組 ape/grape, bee/pea, bear/pear, parrot/carrot</p> <p>第五節結束</p>	<p>字卡 響板</p>	<p>5'</p>	<p>能理解韻文的押韻</p>
<p>第六節</p> <p>Warm-up : 複習韻文</p> <p>Presentation : Story Time Reading : 學生可以拿著自己的小書手指指著跟讀。</p> <p>Production : 課堂字彙、句型練習 並加以畫圖上色。</p> <p>Review : 韻文</p> <p>第六節結束</p>	<p>韻文全文</p> <p>大書、故事小書 CD、CD player</p> <p>學習單</p> <p>韻文全文</p>	<p>3'</p> <p>15'</p> <p>20'</p> <p>2'</p>	<p>能聽出故事中所學過的字彙、重點句型</p> <p>能抄寫重點字彙及句型。</p>
<p>第七節</p>			



<p>Presentation : 讓每個小朋友讀出上一節課的學習單內容，作經驗分享。</p> <p>Practice : Story Time Reading : 學生可以拿著自己的小書手指指著跟讀。</p> <p>Production : 歌曲教唱 Are you hungry? ( Tune : Are you sleeping? ) A : Are you <u>hungry</u>? Are you <u>hungry</u>? B : Yes, I am. Yes, I am. A : We're having <u>apples</u>. We're having apples. B : I want some. I want some. A : Here you are. B : Thank you. 最後兩句為口白，用說的並作出動作。 畫線部分可代換其他名詞。</p> <p>第七節結束</p>	<p>學習單</p> <p>大書、故事小書 CD、CD player</p> <p>歌曲全文 玩偶 Nana CD、CD play 食物圖卡</p>	<p>15'</p> <p>15</p> <p>10</p>	<p>能經驗分享 能說出自己造出的句子</p> <p>能正確聽出故事中所學過的字彙、重點句型 能正確跟讀</p> <p>能哼唱歌詞</p>
<p>第八節</p> <p>Warm-up 韻文及歌曲</p> <p>Presentation : 歌曲改編 1 將學生分成 4 組，每一組將歌詞改編，並作出動作。 2 以抽籤方式，讓每組輪流上台表演</p>	<p>歌曲、韻文全文 CD、CD play</p> <p>CD、CD play</p>	<p>3</p> <p>10'</p>	<p>能熱烈討論歌曲改寫 能正確改編歌</p>

<p>Practice : Story Time Reading : 學生可以拿著自己的小書手指指著跟讀。</p> <p>Production : 故事討論</p>	<p>大書、故事小書 CD、CD player</p> <p>大書、故事小書</p>	<p>12'</p> <p>15'</p>	<p>詞</p> <p>能正確聽出故事中所學過的字彙、重點句型 能正確跟讀</p> <p>能正確辨識故事內容</p>
<p>第九節 I Love Spaghetti 本活動希望藉由分享美食的過程中，一方面培養學生不挑食、長感恩的惜福精神；另一方面讓學生瞭解外國的文化。 祝用餐愉快</p> <p>第九節結束</p>	<p>義大利麵、洋蔥、豌豆、番茄、絞肉、玉米、牛奶、起司片、番茄醬。</p>	<p>40'</p>	<p>能了解外國文化</p>

## 附錄三

# 教室互動調查表

## 教師~學生間的互動

- 1 (a) 我的態度是
  - 善於理解的
  - 對學生有高度興趣
  - 易於接受(學生的想法及情感)
  - 敏銳的
  - 友善的
  - 耐心的
  - 其他(b) 有那些態度我想要改變的？ 為什麼？
  
- 2 (a) 我和學生的關係是和善親密的嗎？ 學生的什麼樣的行為反映出這種情形？  
(b) 我認為有什麼其他的方法可加強這種溫馨、信賴的氣氛？(如鼓勵、稱讚等)
  
- 3 (a) 我提供了自然的說話模式嗎？(如說話速度不會過度緩慢或清晰，有正常的節奏和語調)  
(b) 有其他我想要改變的模式類型嗎？
  
- 4 (a) 我會控制我的語言以適合學生的程度嗎？
  - 在口語溝通上
  - 在書寫溝通上
  - 我是如何做？(b) 我可以簡化我的用語而不會感到不自然或提高內容？請給個例子？  
(c) 我完全運用了我的聲音嗎？如有力的表達重音/情感？
  
- 5 (a) 我知道自己身體的外在型態嗎？
  - 坐著或站著

節奏及其他個人的格調  
我正在講話的對象  
和班上學生說話的位置  
和黑板的位置  
和學生很靠近  
姿勢  
    臉部表情  
    眼睛接觸

(b) 有任何其他的外再型態我想要改變的嗎？（如對著同一個人說話/總是背對著學生說話）

6 (a) 教室的桌已是怎麼排放？

一排一排  
U 字型  
分組  
其他

(b) 誰決定這樣的排放？為什麼？

(c) 我認為可以有其他的安排，可使全班更舒適嗎？為什麼/為什麼沒有？

(d) 可以再重新安排桌椅位置嗎？

7 (a) 我必須處理任何未預期的問題或干擾嗎？有哪些？我如何處理他們？

(b) 有其他什麼方法我可以處理這樣的問題，而不會打斷我上課的流暢度？

8(a) 上課時，教師說話時間和學生說話時間的比例？

(b) 在未來，我有想要改變這個比例嗎？

（引自 David Nunan，1989，p152-155。）

## 學生和學生間的互動

- 1 (a) 學生是如何主動的參與學習，經由
  - 角色扮演 (全部參與)
  - 可預測的活動
  - 收集/報告訊息
  - 討論
  - 其他
- (b) 我能夠建議其他的方法，以提供學生機會來使用及擴展他們的語言嗎？
- 2 (a) 學生間彼此溝通的目的是什麼？(如分享週末的經驗)
- (b) 我能說出有意義溝通的必要理由嗎？
- 3 (a) 我允許學生，在提供他們語言之前，
  - 使用他們自己的語言來引出他們的反應
  - 和
  - 用正確的用法分享意見
- (b) 我認為這樣能如何增加學生的參與？
- 4 (a) 我使用什麼樣的技巧來檢核學生對討論主題的興趣程度？
- (c) 我能提供其他的方法來檢核學生興趣的程度嗎？
- 5 (a) 我如何幫助學生發展他們彼此間的關係？
  - “認識你”活動
  - 你的模式/例子
  - 鼓勵經驗分享
  - 愉悅的環境 (圖片、花草、收音機等)
  - 其他
- (b) 我能提議其他的方法來建立學生間敏感性及支持性的情感嗎？

- 6 (a) 學生知道彼此間的困難及錯誤嗎？我如何知道？
- (b) 我能藉著鼓勵來增加這種知覺嗎？如何做？
- 7 (a) 教室的桌椅是怎麼排放？
- 一排一排
  - U 字型
  - 分組
  - 其他
- (b) 誰決定這樣的排放？為什麼？
- (c) 我認為有其他的安排，可以增加學生間的互動？
- (d) 可以再重新安排桌椅位置嗎？
- 8 (a) 學生如何學習及練習？
- 個別
  - 二人一組
  - 小組
  - 全班
- (b) 怎樣的組織模式可以產生更大的學生互動？
- (c) 有其他的組織可以提供機會以增加互動？
- 9 (a) 班上的每一個人會彼此說話、參與，還是只跟教師談話？我如何知道？
- (b) 我能提供其他的方法來分析學生的參與嗎？例如，利用錄音來紀錄我想要的特別事件上，如：
- \* 學生說話的長度
  - \* 學生說話的次數
  - \* 誰在說話
  - \* 語言使用的複雜性
  - \* 對什麼事做了什麼反應
  - \* 其他注意的事？

(引自 David Nunan, 1989, p156-159。)

## 附錄四

札記省思實例：「20021020」

Story：Picky Nicky

一個星期的一開始。小朋友常常無法收心，心不在焉，反應較遲鈍，除了少數的小朋友，幾乎都沒有把 key words 及句型說的很好，競賽反應也不熱烈，是不是應該不需要馬上攘他們開口說，只要先聽懂這幾個 key words 及句型，再讓其進入口語世界？

其實在競賽之前，應該讓他們多練習，但是會不會讓他們趕到無留枯燥？下課之前，個別問問題才准下課，也是一個好方法，他們會更集中心力，因為這樣才有下課時間。

整個活動今天較活潑，但小朋友情緒有點帶不上去。沒習慣聽英語，當教師一連串英語說出口時，就聽不進去，老師的指令就不知道，雖然如此，但我認為應該要再加多一點英語，總會有陣痛期，也許等他們習慣後，就 OK. 只是這種陣痛期會很難捱，尤其是結果是如何呢？是培養他們習慣聽英語的態度獲救乾脆放棄，這時，其他內外因的因訴就更重要。動機、激勵、遊戲、活動、表演等等就必須足夠吸引他們，讓他們產生共識，「我必須學會，才有辦法玩遊戲。」

所以，在低年級階段，培養期學習的態度應該是重於其所學的內容。良好的態度能持續其學習的動機，並能使其在年級更高時，能自我引導學習，這樣語言的能力延伸才能夠無窮盡，也才能獲得更多的語言知識及語言能力，究竟老師能教的內容是有限的，而語言的學習是在任何的時間、空間都能不斷的追求，如何以在有限的時間及空間，讓學生獲取無窮盡的語言能力，是值得語言教師深思熟慮。

從小有良好的學習態度及學習認知，才能克服我們外在不理想的因素，一如大家所提的無英語環境。我們可從報章雜誌發現，很多英語能力強的人，並無出國留學的經驗，而為什麼還有不亞於外國當地人的語言能力呢？想他們的自學能力一定大於一班人，所以如何培養學生持續的英語學習興趣，鼓勵其內外因的動機之外，最重要的還是在於如何引導他們養成自我學習的能力。

## 附錄五

### 能力指標檢核表

姓名：

聽 ~	好	普通	加油
1 能了解聽到的重點字彙。			
2 能了解聽到的重點結構。			
3 能了解聽到的簡單對話。			
4 能了解聽到的故事大要。			
5 能了解簡單的 Yes/No 問句。			
說 ~	好	普通	加油
1 在回答問題時，能夠使用重點字彙。			
2 在回答問題時，能夠使用重點句型。			
3 能夠回答理解性的 Yes/No 問句。			
讀 ~	好	普通	加油
1 辨認並唸出讀本中的重點字彙。			
2 辨認並唸出讀本中的重點結構。			
3 辨認並唸出讀本中的簡單對話。			
寫 ~	好	普通	加油
1 能夠在自己的故事書上，抄寫學到的重點字彙。			
2 能夠在自己的故事書上，抄寫學到的重點句型。			
3 能夠在自己的故事書上，將老師所提供的字彙套用在重點句型中。			

(改編自藍蕾，2001，p16。)



## 附錄六

### 情意指標檢核表

姓名：

聽 ~	好	普通	加油
1 老師說故事時願意聆聽。			
2 聽故事時能夠靜心欣賞。			
3 聽故事時願意給予回應。			
說 ~	好	普通	加油
1 願意參與「說」的活動。			
2 在「說」的活動中願意開口說話。			
3 在「說」的活動中獲得樂趣。			
讀 ~	好	普通	加油
1 拿到故事書時，會翻開欣賞其中的圖畫。			
2 願意嘗試唸出故事中的重點字彙。			
3 願意嘗試唸出故事中的重點句型。			
4 願意嘗試唸出部分故事。			
5 喜歡享受朗讀的樂趣。			
寫 ~	好	普通	加油
1 願意抄寫在故事中學到的字彙。			
2 願意抄寫在故事中學到的句型。			
3 願意在自己的故事書中抄寫學到的字彙。			
4 願意在自己的故事書中抄寫學到的句型。			
5 能夠在自己的故事書上，抄寫主要句型，並將老師所提供的字彙套用進去。			

(改編自藍蕾，2001，p16。)

## 附錄七

### 綜合能力指標檢核表

姓名：

評量目標	評量項目	好	普通	加油
語言綜合能力	1 能夠利用字母拼讀法瞭解英語拼字與發音間簡單的對應關係，並能嚐試看字發音。			
	2 能夠看懂主要的句子或表格，並能以圖示或簡單的字彙填寫。			
	3 能夠聽懂簡易的對話，並以簡單的句子說出。			
	4 能聽懂、並說出主要的句子，並能適時使用於相關情境。			

## 附錄八

### 「社區課後托育兒童英語故事學習狀況」調查問卷

編製者：林素蓮

各位小朋友：你好!

這是一份很有趣的問卷，它並不是考試，而只是想了解你在上了英語故事教學之後，對在課堂學習的看法，你的回答對 Eileen 老師在做研究上，有極大的參考價值，所以請你仔細的勾選，謝謝你的幫忙。

Eileen 老師敬啟

---

#### 一、基本資料：

1. 你的姓名： \_\_\_\_\_
2. 你的性別：    1 男            2 女
3. 就讀的班級： 二年\_\_\_\_\_班
4. 你現在有在外面補習班（或安親班）學英文：    1 有            2 沒有  
每週時數 \_\_\_\_\_
5. 家人會不會監督 / 規定你學英文：    1 會            2 不會。
6. 在家中是否有人可以幫您解答英文問題：    1 有 \_\_\_\_\_ （爸爸、媽媽、哥哥、姐姐....）  
2 沒有。
7. 家中有無英文視聽教材或在家中學英文的管道：    1 有 \_\_\_\_\_ （網路、電腦遊戲、電視...）  
2 沒有。
8. 家裡總共有 \_\_\_\_\_ 個人。是由 \_\_\_\_\_ 組成  
（爸爸、媽媽、哥哥、姐姐....）。
9. 爸爸的年齡： \_\_\_\_\_ ； 職業： \_\_\_\_\_ ； 教育程度 \_\_\_\_\_  
媽媽的年齡： \_\_\_\_\_ ； 職業： \_\_\_\_\_ ； 教育程度 \_\_\_\_\_

## 二、問卷部分

### 填答說明：

本問卷共有 21 題，每一個句子都有三個可能的答案，請你依照在學校所參與的英語故事上課的經驗，選擇一個較符合你的想法的答案，在 ”?”中，打「?」。請一題一題作答，不要遺漏，謝謝你的幫忙。

喜 歡      普 通      不 喜 歡

- 1 我對於上英語故事課的感覺是
- 2 上英語故事課時，我喜歡老師說故事
- 3 上英語故事課時，我喜歡自己說故事
- 4 上英語故事課時，我喜歡玩遊戲
- 5 上英語故事課時，我喜歡唱歌活動
- 6 上英語故事課時，我喜歡唸韻文
- 7 上英語故事課時，我喜歡戲劇表演
- 8 上英語故事課時，我喜歡製作小書
- 9 上英語故事課時，我喜歡聽錄音帶說故事
- 10 上英語故事課時，我喜歡字彙、句子的練習活動
- 11 上英語故事課時，我喜歡看圖片、影片
- 12 上英語故事課時，我喜歡和別人對話
- 13 我喜歡用「看」的方式學英文

喜 歡      普 通      不 喜 歡

- 14 我喜歡用「聽」的方式學英文
- 15 我喜歡用「說」的方式學英文
- 16 我喜歡用「畫」的方式學英文
- 17 我喜歡用「做動作」的方式學英文
- 18 我喜歡自己一個人讀英文
- 19 我喜歡二人一組讀英文
- 20 我喜歡小組一起讀英文
- 21 我喜歡全班一起讀英文

題目到此結束，謝謝你的填寫。