

九年一貫英語科課程之精神及其教學

葉錫南 國立台灣師範大學英語系

壹、前言

教育部於八十七年九月三十日公佈了「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，宣示教育鬆綁，希望留給地方學校較多的教學彈性，將課程標準改為課程綱要，學習內容不再規劃的鉅細靡遺，賦予教師自主權，發揮專業知能。根據此一精神，配合現代外語教育的教學觀念，研定了「英語科課程暫行綱要」，並於八十九年初公佈，九十學年度開始，小學五、六年級同一年開始教授英語的依據，並於九十一年底修訂，將於近期內公佈修訂後之正式綱要。

以往課程標準只是供為數極少的教科書作者編寫教科書及國立編譯館審核之用，一般老師不必為編選教材費神，僅需依規定使用部編本教科書。今日多元社會中，政府許多機制「離中化」(decentralization)的結果，全民參與替代了寡頭領導，教育的主導權下放至基層，課程的發展與決策是以學校為單位 (school-based curriculum development)，教育部的課程綱要僅作原則性的規範與說明，至於課程的細部規劃、教材的選擇、教學活動的設計、進度的安排、評量學生學習成效的方式等等，都是由第一線的學校老師決定。然而，老師面對教科書市場開放後，市面上推陳出新、良莠不齊的英語教材，便得以課程綱要為規準，配合學生的特質及學校的資源，選擇合適的教材；甚至，因學區的性質或學生的特別需求，老師必須自行編寫教材。值此「教師賦權」(teacher empowerment)的時代，老師固然可以盡情發揮創意或完全以學生的興趣為依歸，挑選或編寫教材，但一切仍應以課程綱要為範圍，方能讓學生未來銜接其他教材時，不致於產生問題。因此，不管是遴選教科書，抑或編寫教材，現代老師皆須對課程綱要的精髓有相當的認識。

貳、課程綱要的特色及英語老師應有的做法

「英語科課程綱要」為原則性的規範，用字精簡，背後的一些理念，無法於其中一一闡述。以下僅就綱要中的一些特色、理念，及老師們應有的體認，擇要說明如後：

一、以溝通式教學法為原則，兼採其他教學法的優點

課程綱要中指出「教材編製方式以溝通式教學觀為原則」，其目的在於強調學習語言是用來溝通之用，教學過程中從新教材的呈現、練習活動的設計、習作到對學生的評量活動，應盡量提供充分的情境與機會讓學生做有意義的練習與溝通。例如教材中的「會話」單元，名之為「會話」，便應像日常生活的對話一樣，有真正的訊息交流、溝通。因此，若一個對話教材，空有六、七幅精美的連環圖畫，但卻是相同的一位老師分別對六、七位學生問著相同的問題，”What did you do yesterday evening, John/(Jane/Steve, etc.)?” 在每一圖中，不同的學生便各自簡要地回答了自己所作的事，如此的對話很不自然，不甚符合溝通的原則，不宜作為對話內容；但類似的內容若安排為句型練習，倒可以成為不錯的機械式或有意義的（視所提供的答題線索性質而定）練習活動。

教材編纂採溝通式的教學觀為原則，教學上亦是以溝通式教學法為主，然而這並不代表其他的教學法中的一些概念、教學活動或技巧就不能使用。例如在教授 walk, run, sit, stand, hit 等這些動作式動詞時，利用「肢體動作法」(Total Physical Response, TPR) 便是非常恰當且極具效果(Larsen-Freeman, 2000); Krashen 的 Natural Approach 中提到的「降低學生焦慮」、「可以理解的語言輸入」(comprehensible input) 對教學活動的設計、上課語言與教材難度的選擇等，皆有極大的啓示(Krashen and Terrell, 1983; Richards and Rodgers, 2001); 而「聽說教學法」(Audio-Lingual Method) 的一些「機械式練習」(mechanical drill)或「有意義的練習」(meaningful drill)在教學三階段(3 P)中的「呈現新教材」、「呈現新教材」(presentation)或「練習」(practice)階段，能有效地在短時間內讓學生熟練一個新句型，以奠定在稍後「應用」(application)階段能熟練使用該句型於溝通中的基礎(Cross, 1995)。事實上，九年一貫之前一版的國中教科書即依此精神編寫。教育部八十三年公佈的「國民中學英語科課程標準」中已經明定以溝通式的教學觀為原則，而教育部國立編譯館編寫之國中英語課本，雖然課文、對話及許多練習活動皆依循溝通式的教學觀編寫，但在大多數的課文後皆有機械式的跟讀、語法結構說明、或口頭的代換練習(substitution drill)等便是結合溝通式教學法與聽說教學法的精神。

二、強調溝通能力的培養，而非局限於文法知識的學習

傳統英語教學重心在字彙、文法等語言形式的傳授，忽略語言實際應用的重要性。溝通式教學法認為，雖然肯定語言形式(linguistic form)是構建真正語言能力的基本要素，不能偏廢，但是語言學習的目標是如何使用該語言表情達意，因此，溝通功能(communicative function)才是語言學習的重點。根據此一精神，英語老師在分項地教授各種語言形式時，仍因儘量著眼於其溝通功能，例如，介紹祈使句“V.(+ O.)”時，在說明該句特有的句型結構之餘，更應藉由練習、並於合宜的情境中實際使用該句型，讓學生體認這類句子可以用來請託、命令、懇求他人代為處理或擔負某項工作。介紹“I would rather + V.”句型時，則應說明此句是用以婉拒他人的邀請或提議，並提出一個替代方案或建議。如此，學生才知道與人交談時，在何種情況下可以使用此句型。必須注意的是，此處所謂的“初學階段”與“後期”，長程而言，可放在九年一貫英語科的五年課程中觀之；短程而言，更可放在每一課或教學單元中觀之。因此，每一課的教學中，活潑精彩地呈現、講解新素材，仍未竟全功；如何設計活動，提供學生足夠的練習機會，將所學應用於適當的情境中，表達自己的意念，才是英語教學活動裡最重要的部份。課程綱要中分段能力指標所列的諸項細目中，開始的幾個細目屬於語言形式，其後則都與真實情境中語言的使用有關，便是基於這個理念。

三、教學時兼顧語意表達的流暢與語言形式的正確， 比重依學習階段的不同適度調整

許多外語教師對「溝通式教學法」有一個迷思，認為它是為反制「聽說教學法」及傳統以語法結構為重心之教學方式而誕生的；也因此認為「溝通式教學法」摒棄語言形式正確性的要求，僅需要語意表達的流利及溝通功能的達成即可。事實不然，「溝通式教學法」固然強調溝通功能的重要性，但在教學過程中卻也不犧牲語言形式的正確性。外語教育學者 Janice Yalden (1987)提倡兩者兼顧，初

學階段，可以語言形式的比重較高，較要求其正確性（accuracy）；隨著學生所能掌握的語言形式（發音、字彙、句型等）數量上與嫻熟程度上的增加，後期上課的重心轉移至溝通功能的練習，較要求語言使用的流暢性（fluency）。

Stage I (presentation)	Stage II (practice)	Stage III (application)
Linguistic (accuracy)	form	
	Communicative (fluency)	function

(Adapted from Yalden, 1987)

必須注意的是，這套模式固然可以如 Yalden 所言，代表外語學習者學習歷程中的「初級、中級、進階」三個階段，但更可放在每一課或教學單元中觀之，分別代表「教材呈現（presentation）、練習（practice）、應用（application）」三階段。在第一階段，一項新教材（如字彙或句型）剛介紹給學生，在教學活動中強調的是其發音、拼字、字彙用法（如搭配詞）、或句子語法等的精確，學生在仿說或仿寫時若有錯誤，務必適時導正；然而，在此階段，適度的流利仍有其必要，千萬不要只為了精準地念每一個單音，而將一個句子念的像是一連串斷斷續續單音的總和。至第二階段，學生熟悉了新字詞或句型的用法，在進行大量練習時，學生對語言形式的掌握較佳，錯誤的機率較之前減少，應開始將較多的注意力放在語意的表達與溝通上，強化其該字詞或句型的熟練程度（或流暢性）。到了第三階段，延續第二階段的進展，溝通功能的比重益形增加，教學的重點是讓學生學會在何時、何地適切地運用此字詞或句型達成溝通的目的，此時，對語言流暢性的關心應該甚於其精確性；若偶有學生犯錯，大多屬於個別性的，不必馬上打斷學生的表達予以糾正，以免自始至終強調語言的精確，讓學生誤以為「必須在確定語言形式的正確無誤之後才可以使用於溝通中」，因而畏懼犯錯，不敢流暢地表达自己的意念；然而，適度的顧及語言形式及其精確性仍有必要，老師可於活動後作個總結性的簡易解說或進行個別指導，讓學生有精進的機會。

四、由培養學習興趣出發，逐漸進入語言能力的訓練

「培養學習英語的興趣」在九年一貫英語科課程中非常重要，與「基本的英語溝通能力」及「文化習俗的認識」並列為課程的三大目標，這也是當初將英語教學往下扎根，提前至國小五年級開始實施的初衷。期盼在較無升學壓力的國小裡，學生不必為了成績而唸書，配合有趣的教材與活潑的教學活動，引發學生濃厚的興趣，使其喜愛學英語、使用英語，奠定終生學習英語的動機。許多外語教育學者（如 Susan Halliwell, 1992）指出，兒童學習外語的初期應以興趣、情意等態度目標（attitude goals）為重，之後才慢慢轉移至語言能力等內容目標（content goals）；多位參與規劃的學者亦不諱言，在每週兩節課，極其有限的八十分鐘裡，此項目標似乎比其它兩項來得務實、重要。俟進入國中，隨著上課時數的增加與英語學習經驗的累積，學習目標中再逐漸加重語言能力的培養。

九年一貫英語課程希望學生在整個學習過程中，從教材本身、教學活動、評

量到教室佈置，皆能對英語保持濃厚的興趣。因此，老師應以道地的語言教材（authentic material）及安排真實或近乎真實的有意義情境，讓學生接觸“自然的”英語，進一步“自然地”使用英語。教材與教法皆應以學生為中心，取材力求實用、符合學生生活經驗與心智發展；上課則應營造自然、愉快的學習環境，採輕鬆、活潑的互動式教學模式，學生的興趣與吸收程度重於教學進度的考量，甚至學生的成績考察方式及份量，亦得考慮到是否會造成學生過多的壓力，影響學習興趣。

五、國小階段以聽、說能力的培養為主，讀、寫為輔； 國中階段則四者並重

配合學童認知能力及生理的發展，在不同的年齡，聽、說、讀、寫四者的比重有所不同。國小階段，善用學童仿說時發音準確的優勢，及其較無心理障礙而樂於開口的特質，教學以培養聽力及口語的能力為主，以期建立良好的發音及信心開口說英語，扭轉我國學生傳統上不敢開口的弊病。在此同時，並未捨棄讀與寫的活動，一方面是因為語言學習很難將四種能力分割，一方面是為將來國中階段聽說讀寫四者並重奠基、鋪路；但是，學生閱讀、臨摹抄寫的字詞、句子，皆僅限於他們所聽過或說過者，以降低難度，減少學生挫折感。因此，綱要中特別指出，國小畢業生，“口語部份應至少掌握二百個應用字彙，書寫部份則至少會拼寫出其中八十個字詞”。老師應確實區分「認識字彙」與「應用字彙」，避免增加學生的負擔；尤其，切忌為了求好心切，而要求學生拼寫書上的每一個字詞。國中畢業生則應掌握應用字彙一千個。

國中階段，學生各方面的學習能力大致發展完備，因此可以力求聽說讀寫四種能力均衡發展，以落實語言學習的精神。老師在教學時，在開始介紹新素材（字彙、句型等）時以及隨後的練習活動中，有時為凸顯該素材的特質而不得不單項地、機械地練習，但仍宜盡量設計有意義的情境以整合的方式進行；尤其是在爾後的應用活動（application）中，更應該如此，活動設計力求涵蓋兩種以上的語言能力。因此，課程綱要中的分段能力指標部份，在基於陳述方便而將聽說讀寫四種能力分別條列說明之後，特別列有第五項「聽說讀寫綜合運用能力」一項，以凸顯四種能力整合運用的重要性。

六、發音教學由「字母拼讀法」入門，國中階段方輔以 音標教學

初學階段以字母拼讀法幫助學生了解字母與發音之間的對應關係，希望能培養學生「見字發音、聽音拼字」的能力，進而將其當為一項學習工具，一方面，平日可以自己作更多的閱讀、朗讀練習；另一方面，學生亦可將課堂內、外國影片中聽到的生字拼寫出來，再查閱字典，自行進修。而為了彌補有時聽力上的缺失以及字母拼讀法所無法涵蓋的許多例外字，音標仍有其必要性，可幫助學生藉查閱字典，了解單字確切的發音，因此，在國中階段仍應教授音標。

不過，發音教學不僅及於單音（子音、母音），還要包括單音在不同的語音環境中可能產生的變音，亦即所謂的音段教學。此外，重音、節奏、語調等超音段的發音要素，更是重要，應列為教學的重點，因為，在溝通時，它們對整體語意的傳達、溝通有極重要的影響。例如，熟悉了英語中上揚音調的溝通功能，學生在聽到以上揚音調說出的“John likes it?”時，便了解說話者對“John 喜歡它”

一事頗為訝異而等待聽者加以回應。了解並進行各種音段、超音段的練習，學生日後面臨類似真實情境時，才能合宜地應對。

七、善用各種教具及教學媒體

一方面爲了凸顯教學重點，一方面爲了提高學生興趣，英語科課程綱要鼓勵教學時多使用各種教具，包括實物、生字卡，圖畫、圖表、大型情境圖、布偶、圖畫故事、故事大書、及簡易課外閱讀教材等。此外，大多數學校均擁有不錯的視聽器材，配合各種英語錄音帶、錄影帶、甚至電腦輔助教學軟體、網路教學資源等，當可使得英語課更具“聲光效果”、更活潑有趣，而學生這樣透過眼看、耳聽、口說、手操作等各種感官管道學習，當能強化其學習效果。

八、多元化的評量方式

與以往的英語科課程標準相較，九年一貫英語科課程綱要的另一大特色是，評量學生學習成效時採用多元化的方式。所謂“多元”可以就評量時間來看，評量可以在課程完畢時才實施的期末考試（亦即“總結性評量”（summative assessment）），亦可能是過程中經常性的評量（亦即“形成性評量”（formative assessment））。“多元”也可以指評量形式上的多元，因此不僅有傳統的“測驗式評量”（test-based assessment），也有以活動、遊戲方式進行的“活動式評量”（task-based assessment）。“多元”也可以指內容上的多元，因此不僅評量發音、字彙、句型等各項語言形式，亦需評量聽、說、讀、寫四種語言能力。“多元”也可以指評量工具的多元，除了傳統的紙筆測驗，亦可以多媒體（如電腦、錄影機、錄音機等）進行。此外，評量者的“多元”，指的是傳統的老師評量外，並納入“自我評量”（self-assessment）甚至“同儕評量”（peer-assessment）；評量結果呈現方式也可以多元化，除了傳統的分數外，亦可兼採質性的敘述。此外，強調以學習者參與決定評量內容及著重學習過程的「檔案評量」（portfolio assessment）等亦皆爲評量多元化精神的體現。

英語老師在實施評量時，應該「形成性與總結性評量並重，正式測驗與非正式評量兼用」。除了學期末或教學單元完畢後驗收學習成果的總結性測驗，更應於平日進行形成性的評量，觀察學生在學習過程中的表現及進步情形。

總結性評量一般大多以傳統的紙筆測驗、面談、聽力搭配紙筆等正式測驗的方式進行，事實上，亦可以較活潑、強調語言運用的活動式評量爲之。目前許多學校已然實施之全班或全校性的「過五關」評量活動便是一例，在該項活動中，學生必須以所學的英語在“實際生活的情境”中進行問候、點菜、問路、唱歌等語言溝通活動。

形成性評量的資料來源不再侷限於正式測驗的成績或結果，而是包括學生所有學習歷程中的種種表現。動態方面，於課堂中進行各種觀察，包括對老師上課時非正式問題的回答、練習活動中語言能力的呈現、甚至其上課提問題及回答問題時所表現出的學習態度與方法等皆可納入；靜態方面，收集各種書面資料，除了傳統的評量項目、習作，學生的學習日誌（learning journal）、學習問卷等都在收集之列。其中最具特色的是小學階段學生個人學習檔案的建立，這種『檔案評量』是英語科新課程中新增列的，目的在收集更多的資訊，以期更詳實地勾勒個別學生的學習歷程、進步情形、及成果。

值得注意的是，多元評量的目的並非在增加評量的份量或角色，而是希望英語老師們因時、因地制宜，使用適合自己學生的評量方式，讓學生有不只一個機

會或層面去展現自己的能力。因此，如果此次評量，有三分之一的學生上不能確切掌握某個語言形式或能力，則下次同樣重點的評量，僅需針對這些學生實施即可，如此一來，應可大量減少評量的負擔。此外，若能減少測驗式而增加活動式的評量，老師在評分時較易採行整體式 (holistic) 而非分析式 (analytic) 的給分方式，亦可節省不少時間。最重要的是，評量旨在協助教學，用以檢視教法、教材的成效，老師毋需、也不應將評量當成英語課的重心，反客為主，鎮日實施各種評量活動，造成學生學習與老師教學上的重大負擔。這點認識，在國小階段更是重要，當初將英語教育向前延伸至國小五、六年級開始，是寄望在較無升學壓力的學習環境下，能培養出學童對英語學習的濃厚興趣，若因老師過度強調評量或測驗，讓學童視英語課為畏途，便有違九年一貫課程增列英語科的初衷了。

參、結語

九年一貫英語科的課程綱要的確有許多不同於以往的特色，相關的配套措施亦相繼出籠，包括英語師資培育機構的整合跨校提供師訓課程、國小英語師資的招考及培訓、教材評審基準的擬定等；民間出版商亦大量地進口或編寫出版各種相關教材、教具、參考書籍、錄音帶、錄影帶、CD-ROM 等，似乎諸事粲然大備，英語教學的成功指日可待。事實上，課程綱要的規劃即使再出色，實施成敗的最後關鍵仍繫於站在第一線的英語老師們。

具備良好的英語能力，是英語老師必備的條件。新課程採溝通式教學法，不像以往文法翻譯法只重視閱讀，而必須聽說讀寫四種能力並重。因此，老師必須具備相當不錯的英語能力，才能作為學生語言模仿的對象，並隨時隨地地說英語，以營造自然的英語學習環境，增加學生聽與說英語的機會。老師若自覺語言能力不夠，固然可以借助錄音帶提供學生標準的發音、會話，但仍應積極利用各種進修方式，及時提升自己的英語能力，否則，便無法以英語進行師生之間的互動，而失去溝通式教學的精神。

嫻熟的英語教學專業知能，則是當個稱職英語老師不可或缺的素養。英語老師不但需熟稔各種教學法、教學技巧，截長補短，靈活運用，還需深諳活動設計的原則，設計活潑有趣且有意義的教學活動。除了會辨別教材的優劣，遴選適合自己學校特性及課程規劃者，還需能夠適度調整、改編教材中原有的活動，以配合學生的程度、興趣或學習方式。這些專業素養讓英語教學有別於其他學科的教學或其他的行業，而成為一種專業。一位以英語為母語的人士若無特別的英語教學訓練，亦無法勝任此處中、小學的英語教學工作，英語教學專業素養的重要性不言而喻；因此，老師若專業知能不足，便應該尋求各種進修管道，如在職訓練、研討會、教學觀摩會、書展等，積極參與學習，吸收新知，方能對教學工作勝任愉快。

英語老師若能對九年一貫英語科新課程的特色及因應之道有以上的了解，配合個人優良的語言能力及專業素養，一定可以將自己的英語課經營的“有聲有色”，兼具學習成效與樂趣，共同開展國內英語教學嶄新的一頁。

文獻參考

- Cross, D. (1995). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Krashen, S. and Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Yalden, J. (1983). *The communicative Syllabus: Evolution, Designs and Implementation*. Oxford: Pergamon.