

## 第2章 溝通式教學與活動 6-19

溝通式教學法 (communicative approach 或 communicative language teaching) 自一九七〇年代興起後，到了八〇年代已成為全球最受歡迎且廣為提倡的外語教學法註一。在台灣民國八十三年公佈的國民中學英語課程標準，八十四年公佈的高級中學英文科課程標準，以及八十八年十二月即將公佈之國民中小學九年一貫課程英語科課程綱要都是採用溝通式教學法。它之所以有如此大的魅力，乃因其掌握到外語學習者的共通終極目標——達到能實際與人溝通的能力。換句話說，語言學習者不但要能說出、寫出合乎文法的句子，還要能依交談的對象、時間、場合、上下文意選用得體的文句，正確的表達自己的情意，並能了解口語及書面文字的真正涵意。要達到此目標，學習者不能只依賴語言知識能力 (linguistic competence)，而須具備溝通能力 (communicative competence)。前者主要包括字彙、語法、語音之語言知識能力，後者含括語言知識能力以及和語言應用有關的社會語言能力、語用策略、篇章組織能力等。

本章將介紹溝通式教學法的精神與特色，以及溝通式教學活動設計之原則理念，同時也介紹與溝通式教學法關係密切的溝通式課程大綱及其源起。

### 2.1 溝通式課程大綱及其源起 6-9

溝通式教學法實源起於溝通式課程設計大綱 (communicative syllabus design)。在溝通式課程大綱之前主要為結構式課程大綱 (structural syllabus/grammatical syllabus)。

早年的教學法，包括文法翻譯法，直接教學法、聽說教學法、和認知教學法等，幾乎都著重在教學方法和教學技巧的研究，甚少在課程內容、教學單元上作深入的探討。課程大綱沒有特別規範，然而原則上大多是承襲傳統觀念，以文法結構為導向，也就是通稱的「結構式課程大綱」(structural syllabus/grammatical syllabus)。此種課程大綱的一個共通性就是教學單元是依文法結構來訂定，而且依照結構的複雜和難易度排序，譬如先出現 BE 動詞現在簡單式之幾種用法 (包括直述句、疑問句、否定句)，再進到現在簡單式、過去簡單式、未來簡單式、現在進行式等循序漸進；一次學一種句型結構，會了後再學下一個單元。其教學目標是讓學習者能有系統的掌握句型結構及字彙，而達到能創造出各種合乎文法的句子，也就是杭士基 (Chomsky) 所說的語言知識能力 (linguistic competence)。此種課程大綱的最大缺點是過分重視語言形式的

---

註一 近年來歐美外語教學大多數都採用溝通式教學法，亞洲國家之英語教學亦如此，新加坡(1991)和香港(1981, 1997)的課程標準即說明他們採用之課程大綱為溝通式教材大綱，其內並有詳細的教材及教學實施方法，他們目前所採用之教科書及教學方法也都以溝通式教學法為主幹。香港自從1981年開始採用溝通式教學，成效良好，所以在1997年新版課程標準仍採用此教學法，可見它所受之肯定，當然他們在內容細節方面作了一些更改，但主要的精神和原則理念大致都不變。

習得，忽略語言的溝通功能以及語言使用的環境，以致於學生空有滿腹語言知識，卻無法應付現實生活溝通。

最早的溝通式課程大綱叫「意念式課程大綱」(notional syllabus)，是英國語言學家 D. A. Wilkins (1972) 最先設計的。他將「意念」(notions)分爲兩大類：「語意、文法」類別 (semantico-grammatical categories) 和「溝通功能」(categories of communicative functions) 類別註二。七〇年代初期歐洲共同市場 (European Common Market) 急須一套有效的外語教學法，盼望能訓練出職場上具有實際溝通實力的外語人才。歐洲文化協會 (Council of Europe) 乃根據歐洲外語學習者需求擬定之外語溝通單元 (units of communication)，並參考 Wilkins (1972) 的「意念課程大綱」，研發出一套以情境、主題、溝通爲主軸之課程設計單元。這些單元都詳列於 Van Ek, J.A. 之 *The Threshold Level* (1975)，裡面詳盡的註明學習的目標，外語使用者常遇到的情境 (如學校、公司、工廠、餐館、車站)，主題 (如食物、娛樂、天氣、交通工具、)，溝通功能 (如問、請求、詢問、描述事物)，一般意念 (如空間、時間、量)，以及爲學會各項溝通功能所需的文法結構和字彙。文法結構和字彙是附屬在溝通單元之下，不再是課程及教材設計的主軸。*The Threshold Level* 之溝通單元是依據歐洲外語學習者日常口語溝通所作的需求調查分析 (needs analysis) 擬定的，後來世界各國很多外語課程機構相繼模仿採用。歐洲文化協會自己也將單元項目不斷的更新、擴充，使其適用於世界性的外語學習據註三。後來溝通式課程大綱發展出很多版本，但大多以 *The Threshold Level* (1975) 爲依據。Yalden (1987) 將溝通式課程大綱大致分爲六種類型：

類別	代表者
1. Structural-functional	Wilkins (1974)
2. Structures and functions	Brumfit (1981) & Johnson (1977)
3. Variable focus	Allen (1980)
4. Functional	Jupp & Hodin (1975)
5. Fully Notional	Wilkin (1974)

註二 有關 grammatical syllabus, situational syllabus, 和 notional syllabus 的比較，請參考 Wilkins (1976)。有關 communicative syllabus 的詳情、演進和類別，請參考 Yalden (1987), Dubin & Olshtain (1986), 及 Richards & Rogers (1986)。

註三 自從 1975 年 *The Threshold Level* 公佈後，Council of Europe 成立了若干研究小組，根據實際生活與職場需求、課程設計、和教學經驗繼續研究修訂。1990 年完成的 *Threshold 1990*，由 J.A. van Ek 和 J.L.M. Trim 整理成書 (1998)，裡面之分類更清楚、詳盡，適用於全球英語課程、教材、及教學活動設計之參考。

Council of Europe (1975)

Munby (1978)

#### 6. Fully communicative

Allwright (1979)

第(1) (2) 類是文法和功能並重交織編排。第(3)類則依學習者的能力層次用不同的教材大綱重點，譬如 Level 1 以 Structures 為藍本，Level 2 以 Functions 為藍本，Level 3 以 Instrumental 為藍本。第(4)類的設計完全以功能為單位，較適用於專技英語(ESP: English for Specific Purpose)。第(5)類完全以意念為單位。第(6)類完全以溝通為設計，強烈主張教材大綱事前不用訂得太明確，只需極少量先設訂的課程大綱內容 (minimal input syllabus)。此種課程設計是以學習者為中心，依據學習者在學習過程中的需要隨時協商調整。教學方法(methodology) 在此種課程設計中又變成重要課題，老師的個人專業素養及對課程安排的能力變得很重要。然而因為此種課程設計沒有事先預設之課程大綱，對不少學校及教師在決定課程內容、進度，及教材的抉擇方面亦造成不少困擾。

課程設計至今仍不斷的在演變。David Nunun (1988)將課程設計大致分為兩大類：成果取向之課程大綱 (product-oriented syllabus)及過程取向之課程大綱 (process-oriented syllabus)。前者須先調查了解學習者在完成某階段語言課程後應達到之語言能力，並且將這些能力條列成學習單元；後者強調學習過程，不先預設整個課程會達到甚麼成果，而是注重學習過程，學習內容則隨過程調整。Nunun 認為結構式課程大綱和大多數功能意念式課程大綱(functional-notional syllabus)原則上大多是屬於成果取向課程大綱，因為兩者都將學習者應學會的語法結構或溝通能力項目事先明確訂好。過程取向課程大綱學者認為語言學習應強調從經驗，從實作當中學習，上課盡量給予學生實際溝通之活動，此種活動稱為「工作／任務」(tasks)註四，譬如聆聽說明後填寫表格，打電話問火車班次。過程取向之課程又發展成 procedural syllabus 和 task syllabus (Nunun 1987, Nunun 1989, Breen and Candalin 1980, N.S. Prabhu 1987, R.V. White 1988)。

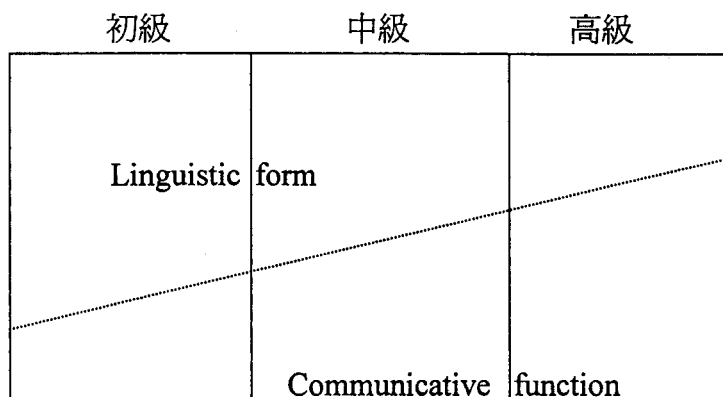
在這諸多課程大綱類別中，九年一貫英語課程到底屬於哪種溝通式課程大綱呢？這實在很難一言以定之。九年一貫英語科新課程綱要所採用之溝通式課程大綱應該是折衷式的溝通式課程大綱，兼顧主題、溝通功能、和句型結構，並將它們做適度的整合，並設計有意義、溝通式的活動使達到學習的目標。此課程同時兼顧學習成果與學習過程。以台灣之現況，有教育部公佈之課程綱要，以及學力考試，我們勢必採取成果取向課程，然而老師在各校各班教學時，仍可依自己學生之學習過程，作適度的調整。九年一貫英語科課程綱要保留很多彈性空間給教師及教材編著者。課程綱要所建議之主題、溝通功能、和字彙表

---

註四 Nunun (1989, p.10) 對 communicative task 的定義為：“...the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

都屬參考性質。

就語言形式和溝通功能在課程中所佔的份量以及何時開始融入溝通功能，Yalden (1987:122) 所建議的三階段均衡系統 (three levels in a balanced system) 之課程設計是一個值得參考的模式：



圖一：三階段均衡模式 (Yalden 1987:122)

Yalden 的模式意為在學習的不同階段 (初級、中級、高級) 都要兼顧語言形式和溝通功能，只是比例有不同，初級階段語言形式份量佔得較多，愈到高級階段溝通功能的比例愈大。

我們採用 Yalden 的模式時，也可將此三階段應用到單元教學中，在開始介紹新字彙和句型文法時，語言形式之比重較高，到了練習、複習和活用階段時，溝通應用的比重就跟著提高。這裡所謂的溝通功能包括和語用有關的功能項目 (如自我介紹、打招呼、描述、請求等) 及活動練習。此模式沒有忽視語言形式，它雖然不是語言學習的終極目標，但卻是獲得溝通能力必備的基本建材，所以在九年一貫課程中，語音、句型結構、字彙都是教材結構中重要的一環。

## 2.2 溝通式教學法之特色 9-13

溝通式課程大綱之理念深獲英國功能語言學派 (functional linguistics)，美國人類學、社會語言學、語用學 (pragmatics)、語言行為 (speech acts)、言談分析 (discourse analysis) 等理論之認同與支持註五，後經語言學家及英語教學專家的共同努力研究，將溝通式課程大綱設計理念結合語言學及外語教學理論，遂發展成一個完整的外語教學法——溝通式教學法。

溝通式教學法所根據的語言理論可歸納為四點 (Richards and Rogers, 1986:71)：

---

註五 英國功能學派受 Halliday (1973, 1975) 的影響最大。美國社會語言學家 Hymes (1972) 首次提出 communicative competence 的觀念極其重要性。有關此領域之重要理論請看 Littlewood (1980), Widdowson (1978), Savignon (1983), Nunun (1988, 1989)。

1. 語言是表達意義的系統。
2. 語言最主要功能是互動與溝通。
3. 語言結構可反應出它在溝通上之應用。
4. 構成語言的要素不僅包括文法結構特質，還包括在言談篇章中所表達的溝通功能意義之類別。

溝通式教學法在理論、課程設計、教學程序的支派很多。就如 Richards & Rogers (1986:66)所言，目前沒有一個具權威之溝通式教學法論著，亦沒有廣為全球所接受之單一權威之教學模式。對某些人來說，溝通式教學法就是整合文法和溝通之教學，對另一些人來說，採用配對或小組活動以解決問題之教學過程即為溝通式教學法。眾說紛紜，甚至有很多人對溝通式教學法有誤解，Thompson (1996) 就列舉了四項一般人對溝通式教學法常持有之錯誤觀念 (misconceptions about communicative language teaching):

1. 溝通式教學不教文法
2. 溝通式教學只教口語英語
3. 溝通式教學只有角色扮演之配對練習
4. 溝通式教學對老師要求過多。

此種謬誤也可在國內普遍看到。筆者擔任英語教材教法二十多年，也擔任過很多在職進修課程。每次上到溝通式教學法時，都喜歡問問學生或老師他們對此教學法認識多少。不少人的確有上述錯誤觀念。所以我們有需要對上述錯誤觀念，作一些觀念上的釐清。

1. 溝通式教學從來沒有排斥過文法，反倒認為文法是有效溝通必備之條件。只是教學目標不應止於文法結構知識，而應超乎文法，且文法教學應放在溝通情境中教。
2. 溝通式教學的確很重視聽與說之練習，但讀與寫也同樣被視為溝通之重要管道，所以一樣的受重視。溝通式教學事權方位的，包括聽、說、讀、寫以及綜合應用能力。
3. 角色扮演和配對練習能增加個別練習的機會，但練習應是多樣化的，不限於這兩種，也可以作個別單獨練習（如寫作、朗讀）及全班練習（如回答老師之問題等）。
4. 有些老師排斥溝通式教學法，因為他們認為老師外語要很流暢，且需要自己設計很多活動。的確，溝通式教學法對老師之外語能力和教學技巧要求較高，但這對老師和學生都有益處。其實在教學活動設計上對教師之要求也不會太高，因為好的溝通式教材大多在教材及教學指引中提供很多活動供老師參考。

有關溝通式教學法之特色不少學者提出他們的看法。較具體明確的是 Finocchiaro and Brumfit (1983) 在比較口說教學法(audiolingual approach)與溝通式教學法時所指出之二十二項溝通式教學法特色，以及 Larsen-Freeman (1986) 在她的書中所列之十六點溝通式教學法特色。

綜合各家說法，再配合我國外語學習環境以及九年一貫英語科課程綱要之目標，適用於我國國中、國小之溝通式教學法應該是一種折衷有彈性的溝通式教學觀，是擷取各種溝通式教學理念中最實用、可行的特點，以因應不同背景學生之興趣和需求，但其最終目標則是一致的——能培養實際語言的溝通能力。

此種溝通式教學法具備有下列特色：

### 一、語言學習目標在於溝通能力之培養

溝通式教學法將語言學習的目標定為溝通能力之培養。溝通能力包含語法結構能力和語言溝通應用能力 (Littlewood 1981, Savignon 1983, Nunun 1988)<sup>2</sup>。Canale and Swain(1980) 將溝通能力細分為語法能力，社會語言能力，言談能力，和策略能力<sup>註七</sup>。他所謂的語法能力，通稱為語言結構能力 (linguistic competence)，主要包括對字彙、語法、發音等語言成份知識的掌握並能使用規則以造出合乎語法的句子之能力。它是習得溝通能力之必備項目之一，但不是語言學習的終極目標。溝通式教學不忽略文法、字彙，但卻不止於文法、字彙的學習，是更上一層樓，將它們應用於實際溝通中，也就是放在有意義的情境中練習，而且還進一步以語言為傳情達意、解決問題的工具。學習者除了學習語言技巧，還要熟悉語言功能（如介紹、問路、請求、描述事物等）的表達方式以及相關的文化語用規則，以使他們在掌握聽、說、讀、寫能力之同時，亦能配合場合、對象、主題等使用得當的語言，得當的策略以達到有效的溝通。

### 二、語言能力主要是透過活動練習習得

---

註六<sup>2</sup> Littlewood 以下這句話就可很明顯的摘要敘述其理念，“One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view.” (1981:1)

註七根據 Canale and Swain (1980)的解釋，這四種能力的意義如下：

1. 語法能力(grammatical competence)：指字彙、語法等語言形式的的能力，它使人可以有能力說出及寫出合乎語法的句子。
2. 社會語言能力 (sociolinguistic competence)：指對語言溝通環境了解之能力，包括對社會文化準則、人際關係、共通訊息、溝通互動目的等之了解，而能因場合運用得當的語言。
3. 言談能力 (discourse competence)：指對口語會話及書寫文本等篇章語意之詮釋、理解。語言學習者須具備超乎句子範疇理解之能力，而會說出或寫出上下有連貫之話語或篇章。
4. 策略能力 (strategic competence)：指溝通時知道如何起頭、結束、打岔、維持、修復、或轉折，使溝通順暢之能力

溝通式教學強調過程學習，強調「作中學」的理念。Howatt(1984:279)將溝通式教學法分為「弱勢版本」(weak version)和「強勢版本」(strong version)，前者強調教學應提供各種活動讓學習者有機會使用語言來溝通，後者強調直接從溝通活動中學會語言。兩個版本重點不同，但都是以活動練習為主軸，可見任何版本的教學若缺乏活動練習就不能稱為溝通式教學。教材編者與教師的重要任務即在設計不同活動，藉著師生之間在教室裡的英語互動，便可增加學生接觸英語和使用英語的機會。讓學生從活動中學習，突破由教師作單向知識灌輸的模式，將使英語教學更具效果，更富趣味性。

教學活動中強調配對及小組練習。英語課堂上的小組練習不僅可增加學生使用英語的機會，並訓練學生在活動過程中能彼此學習，相互幫助，共同擔負起學習者的責任。同時，學生在小組練習當中能集思廣義，發揮創造力。部分個性內向學生，更可以在小組活動中從容自我表達而不害羞。

### 三、教學以學生為中心

傳統以教師為中心之教學，在溝通式教學中都轉為以學生為中心。從教材設計到教學技巧都以學生為中心。首先，教材內容主題之選擇和活動設計就是以學生的特質、需求、以及興趣作為考量依據。課程大綱擬定時亦先作學生之需求與興趣調查分析。上課活動進行亦以學生為中心，學生是主角、是學習活動的實際參與者。老師在課堂上所扮演的是輔助、催化學習的角色。為了提升學生學習的興趣與動機，凡是對學生有用、喜歡的活動，如遊戲、競賽、歌曲教唱、角色扮演等都適時穿插，帶領入教室中。

### 四、語言教學兼顧語言之正確性與流暢度，但不作過度要求

語言的學習是漸進，慢慢累積成長的。教學時教師盡量給予正確的樣本以及真實的語言讓學生模仿，但練習時盡量讓學生以輕鬆的心情，大膽的嘗試，讓他們將重點放在語意的表達，不用擔心犯錯。教學過程中有時可將重點放在正確性 (accuracy)，有時放在流利度 (fluency) 的培養，但都不作過度要求（尤其對初學者）。在初級階段對正確性的要求較鬆，原則上只要不會造成誤解，可接受之語言形式(acceptable form)即可，不要求標準的發音，也不要求嚴謹的文法正確度。流暢度是指學生敢開口說話，不怕犯錯，能將語意表達出來，不是要求說得很流利。語言之正確性與流暢度會隨著學習成長而進步，在學習過程中錯誤是不可避免的，且是必經之路。教師應接納學生的錯誤，不須處處要求正確無誤。

## 五、語言教學重在營造語言環境

溝通式教學法首重營造豐富的英語學習環境，讓學生置身其中，以自然的方式接觸英語、進而學會英語。可利用平面及多媒體教材、教具提供真實語言(authentic language)及真實語言活動(authentic tasks)，並結合其他學科(如體育、家政)及戶外教學使學生有機會以英語作為溝通的工具，進行其他知識的學習。教室也可利用海報、圖片、字卡等佈置成良好的語言環境。上課時老師應盡量營造快樂輕鬆的氣氛，使學生勇於發言，樂於溝通。老師應盡量以英語教學，使學生有更多接觸英語的機會，並領會語言本身即可為說明解釋的工具，並設置閱讀角落提供各式簡單有趣之讀物，以營造閱讀環境。

九年一貫英語科課程綱要原則是遵循溝通式教學觀，課程設計則本著學習者為中心及從作中學的原則理念。依此教學觀，外語教學不再被視為語言知識的傳授，而是實際溝通能力之培養。教學是以學生為中心，教師不再扮演權威的知識傳授者，也不是課堂活動的中心。他是語言學習的催化者，活動的設計者。他的任務是營造活潑、快樂的學習環境，提供、設計、引導教學活動之順利進行。學生是學習活動的中心，學生直接參與各種學習活動，從互動中之接學會語言的應用。

### 2.3 教學活動

13-19

溝通式教學最大特色就是教學活動，其目的在於讓學生透過活動內化語言規則、學會語言實際溝通技巧、並體會語言學習的樂趣，實現「作中學」的理念。換言之，溝通式教學相信最佳語言學習效果就是透過活動參與 註八。

溝通式活動一般是指學習者藉著語言活動以達到某種溝通目的之「任務活動」(tasks)，通常會有兩方參與互動或訊息交換註九。活動內容和使用之語言往往較開放，不受限於老師或課本上所預設或控制的句型或內容。然而溝通式教學不僅包括「任務活動」，還包括較基礎的語言形式之練習活動，如生字、發音、文法之練習，如前所述語言形式之練習是溝通能力的紮根工作。

本研究報告中所討論及建議之教學活動涵蓋所有可以培養學生達到實際溝通能力之教學活動，包括奠定語言基礎之語言形式練習活動，以及訓練聽、說、

註八 香港課程標準(1997)非常強調教學活動的重要，他們很重視 task-based learning，花了很多篇幅介紹各種活動設計及活動設計之原則理念。

註九 有關「任務活動」(tasks)的定義有很多種，David Nunun (1989:11)給了一個可參考的定義，"The task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language, and that tasks are analysed or categorized according to their goals, input data, activities, settings and roles." Douglas Brown (1994:136)認為在眾多定義中，tasks 共通性在其強調應用真實語言以達到(超越教室之)溝通目的。文中我們僅以最簡單的方式說明，有興趣深入研究 tasks 者，可參考這兩本書和 David Nunun (1991)。



讀、寫及綜合應用之語言技能活動。教學活動是有層次、循序漸進的，讓學生打好紮實的基礎，進而零活運用於實際生活溝通中。老師提供或設計各種模擬真實之溝通活動，幫學生搭建起課堂英語和生活英語間的橋樑。

本報告將字母、發音、字彙、句型／文法，聽與說、讀與寫之教學活動分置於六個章節討論，意思並非每個活動都可單獨劃歸於某項語言成份，或某項語言能力。我們都知道大多數語言活動是同時運用到不同語言形式和語言能力。這裡將各個語言形式及語言能力分開，是為了討論及敘述的方便。教師實際進行活動或評量時，不用作此區分，盡可以整合的方式進行。

理想的溝通式教材會在教材中編入很多合適、有趣的教學活動，並在教師手冊中提供額外之補充活動供教師參考。但課本畢竟是靜態的，它需要老師加以靈活應用。一位專業老師不但要知道如何善用課本活動，還須會根據自己學生的程度及特性設計或改編一些合適的活動。

### 2.3.1 教學活動類型

教學活動可從不同角度作不同的類型分類。以下是一些較常見的活動分類方式：

#### 一、機械式活動、有意義的活動、溝通式活動

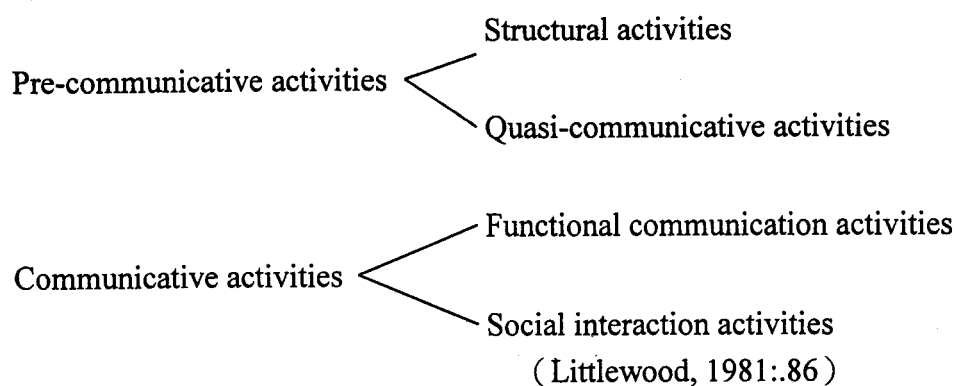
Paulston & Bruder (1976) 將活動練習分為學習語法的機械式練習 (mechanical drills)、有意義的練習 (meaningful drills)、和溝通式練習 (communicative drills)，以及訓練口語能力之溝通互動活動 (communicative interaction activities)。這四種練習活動後來被廣泛的應用到各種語言形式和語言能力之練習活動，而稱之為機械式活動、有意義的活動、溝通式活動。機械式活動包括複頌 (repetition)、代換 (substitution)，句型轉換 (sentence transformation) 等練習活動，它注重語言形式的熟練，不重視語意的了解和表達，以致於有時學習者不了解語意都可機械式回應。有意義的活動是指學習者必須了解語意才能回應，學習者必須根據實況、圖畫或文章內容回應，通常這種練習的語言形式還是在控制範圍內，譬如老師問：What time is it now? How many students are there in our class? Look at this picture. Is this a lion? 溝通式活動是指互動雙方會增添或提供新訊息，老師無法預先控制答案內容，也不控制使用的語言形式。譬如，同學討論下個週末露營要準備甚麼，或調查全班同學最喜歡看甚麼電視節目，進行方式可採兩人互動、小組討論、角色扮演、訪談等。機械式活動較無趣，但因它對

於熟練新的字詞發音、句型結構、常用語、對話等有其功用，尤其在初學階段，所以在語言學習過程中仍有其一席之地。有意義活動及溝通式活動因為符合溝通本質，是溝通式活動所倡導重視的。

## 二、前置溝通活動與溝通活動

Littlewood 把教學活動分為前置溝通活動 (pre-communicative activities) 和溝通活動 (communicative activities) (1981:85-91)。前者強調語言形式和個別語言技巧的練習，後者強調語意的適切表達和溝通目的的達成。

此兩種活動又各包括兩種練習活動，如下：



前置溝通活動包括語法結構活動 (structural activities) 及類似溝通活動 (quasi-communicative activities)，它可以是純語法結構練習活動，也可以同時兼顧語言形式和語意之類似溝通練習活動，但練習時重點都放在語言形式的正確使用。溝通活動包括功能活動 (functional communication activities) 和社會互動活動 (social interaction activities)，兩者都著重語意的表達，前者重點在把語意有效的傳達出去，後者重點在能依社會場合合作適切的溝通表達。雖然做了上述四種分類，然而 Littlewood 認為它們之間的差別有時並不容易區分，很多時候是看練習當時老師的重點放在語言形式或語意溝通表達。

## 三、真實生活之任務活動及教學性質之任務活動

Nunan (1989) 將課堂任務活動 (tasks) 分為真實生活之任務活動 (real-world tasks) 和教學性質之任務活動 (pedagogic tasks)。前者之活動內容語性質和真實生活之活動很像，如學生聽氣象報告決定出門是否要帶傘和毛衣；後者比較不像真實生活中會發生之活動，如聽完一段文章之後作是非題之練習。Nunan 認為兩者的差別不是決然的，即使真實生活之任務活動也是常要修改使其能適應課堂練習，如訪談可以錄製的慢一點，甚至播放很多遍。兩種活動對教學都很重要。雖然教學性質之任務活動不像真實生活活動，但卻是培養真實溝通能力

必須之活動練習。

除了以上三種分類法外，活動也可依不同角度分爲：(1) 新單元的呈現 (presentation of new materials)、以及練習 (drills and exercises)、複習 (review)、和應用活動練習 (application activities)，(2) 語言形式、語言能力、和綜合應用能力之活動練習，(3) 個人獨自練習，兩人互動練習、小組練習、和全班練習。

### 2.3.2 教學活動實施原則

溝通式教學要能達到預期目標，在活動實施時，應該注意下列幾點原則：

#### 一、活動進行需循序漸進，由引導式到自由開放

在活動教學中，老師並非任由學生隨意交談討論，而是循序漸進，諸不引導，首先提供學生溝通互動時所應具備之建材 (building blocks)，如辭彙、句型結構、交談表達策略等。讓他們熟悉這些建材後，再引導他們將這些建材使用於各種活動中。如前所述，活動類型很多，老師可依學生之程度及學習階段由引導式(controlled types) 漸進到自由開放式之溝通(free communication)。依此方式，學生掌握了所需之語言，且有模式可遵循，較容易進入狀況，逐步達到隨心所欲，自然溝通的目標。

#### 二、活動宜盡量有意義，並在情境中進行

語言形式之練習，如複誦、代換、句型變換等，很多是屬於較機械性的。如上節所述，機械性練習有其必要性，尤其在初學生字或句型階段，然而機械性練習，不宜做太久，因為學生容易感到乏味，失去注意力。Halliwell (1992:117-119)建議老師應設法把活動變得有意義，即使教材中的練習單調乏味，老師也可以給它來個小小溝通扭轉 (a little communicative 'twist') 使其變得較生動有意義，譬如他建議將根據句型【Do you like (carrots)?】看圖造句之練習，改爲讓同學猜猜看某某同學喜歡甚麼？之遊戲。同學可以問 “Do you like carrots?”，若不對，該同學就回答 “No, I don't.”，其他同學繼續問，如 Do you like apples? 等，直到猜對爲止。雖然句型都一樣，但問與答都是根據實際情形進行。這樣的活動兼顧了句型練習及意義溝通。原則上，任何活動都盡量使其有情境、有意義、模擬實際生活溝通，即使比較機械性質之活動，也可盡量提升其互動與溝通成份 (Halliwell 1992:117)，如此不但學起來有趣，還可加深學習的印象。圖片、教具和遊戲

人們溝通很重要的一個目的就是訊息交換。在真實溝通中很少有明知

故問之情形。然而教室中之語言練習常會有明知故問的練習，譬如老師常會(指著桌上一隻筆)問學生 Where is the pen? 或問 Is the pen on your desk? 這種練習必要時當然要作，但在複習或應用練習時，則應盡量改成「訊息差距」(information gap)之活動，使得問與答之間較接近自然溝通，譬如甲乙同學各拿一張客廳的圖以及客廳之傢具用品，兩人的圖不太一樣，甲乙不能看對方的圖，他們必須互問以知每一樣東西擺放的位置，如甲問：Where is the telephone? 乙看著它的圖回答：It's on the desk near the door. 這樣的活動之好處乃雙方都可以獲得他沒有的訊息。這比兩位同學都看著同樣的圖，在作問答有意義多了。這就是為何「訊息差距」是溝通活動中。

### 三、營造輕鬆、自然的學習環境，降低學習壓力

學生在緊張或無聊的狀況下，反應會較慢，學習也較遲鈍，所以老師的重要工作之一就是營造自然、輕鬆、愉快的語言環境，甚至還可如 Suggestopedia 教學法所倡導的，配合音樂塑造優美、輕鬆的氣分，以激發學習的潛能。如何營造此種語言環境，方法很多。最簡單的就是利用圖片、教具、肢體語言、以及多媒體教材教具，以增加學習的真實感和趣味性。教具種類很多，舉凡可以協助教學活動進行之任何物件均可以視為教具，如生字閃示卡、圖卡、圖表、情境圖、布偶、紙偶、頭套、實物、玩具、投影片、錄音帶、錄影帶、電腦光碟、網路資料等。越是低年級的學生越是需要教具。

此外，若教室空間夠大，可佈置一個小小圖書角落(可能的話，還可鋪墊子，讓學生可坐在其上)，擺放一些有趣的課外讀物、漫畫、雜誌等，讓學生增加接觸英文的自然機會，以培養閱讀的興趣。書可由老師和學生共同收集，也可請家長提供。老師偶而也可以跟同學坐一起看故事，講故事，營造快樂的學習環境。競賽或遊戲也是刺激學生集中注意力和參與感的好活動。最後。老師若能發揮一點幽默感，偶而說笑話、猜謎語，定能給班級增添不少輕鬆、歡樂的學習氣分。

### 四、盡量讓學生透過各種感官學習語言

學習若能透過越多感官，效果會越好，譬如教到 chocolate, football, jump, sing, turn around, raise your hand, Mary is taller than Olga. 等字詞、句子時，我們若能讓學生透過耳朵、眼睛、鼻子、嘴巴、手、腳、身體、和大腦來學習，必定會加深他們的印象。過去文法翻譯法教學，都放棄了利用耳聽、口說的機會。有時老師連圖片和實物都不使用，只利用中文翻譯，結果 football 就譯為「足球」，但學生腦中的足球很可能根本不正確。動作動詞(action verbs or verb phrases)若採用 TPR 教學法，讓學生跟著語意動作，可加深語言和動作的關連，效果很好。TPR

另一個好處，就是讓學生有機會站起來活動筋骨，紓解長時間坐在位子上聽講之痛苦，以提高學習效果。老師也可以設計各式身體力行的活動，從簡單的“Stand up”，“Raise your right hand”，“Give this book to Sue”到站起來找同學作調查(conduct a survey)，譬如給每位同學一張表，上面畫了六種食物，請每個人去問五位同學他最喜歡的食物是甚麼，填寫在表上，之後再請同學起來報告他的調查結果。這樣的活動就運用了很多感官。此外，也可讓學生學英語文時搭配點工作(Halliwell 1992: 41)，譬如邊聽錄音帶邊填圖、邊畫圖、邊選項，邊做動作，或編排列圖序，也可請同學聆聽說明再組合零件。最後，老師也可給一些思考性的活動，促使他們使用大腦，或大家腦力激盪，共同來解決難題，以提升挑戰性，使同學體會到學習不是「不動」也不是「被動」，而是越動越靈活，越有趣、越有效。

#### 五、教師之鼓勵勝於糾正

爲了達到英語科課程綱要之一個重要目標——培養學生學習英語的趣，教學時教師之鼓勵應勝於糾正，多給學生正面的肯定。老師真心有誠意的稱讚對學生是很大的鼓舞。很多學童都很害羞、很怕在眾人面前犯錯出醜，對他們而言，敢在眾人面前開口說一句英語，就很了不起了。老師應該看學生會多少，不是看他錯多少，這樣師生都會較有成就感。老師若一再地指出學生的錯誤，可能會令他們更畏縮不敢表達。假如老師可以採用父母對待自己孩子學母語的態度就好了。爲人父母者在看自己的小孩學習母語時，都是又鼓勵又欣賞，有時自己的寶寶說了一個沒人聽得懂的字詞，還會說自己小孩很聰明會創造字。然而對學生則常因求好心切，以致於責備多於鼓勵。這個意思並非建議老師不理會學生的錯誤，而是釘正錯誤要在適當的時候，使用適當的方法。錯誤釘正通常在作機械式的語音或句型練習時才給予糾正，當學生重點在語意表達時，不要對他們的錯誤作更正，以免打斷他們的思路。就是發現到錯誤，也得技巧性的等學生講完後，老師將學生所說的內容以正確的語言重述一遍。老師的態度對學生影響至深。

#### 六、兼顧學習之活潑氣分、秩序管理、與學習成效

爲了使教學活潑生動，遊戲和競賽是免不了的活動。然而在進行遊戲和競賽時教室秩序有時會失控，不但影響到隔壁班上課，自己教室內也亂轟轟，很多同學不知道學習的重點在何處，因而達不到學習成效，因此如何兼顧學習之活潑氣分、秩序管理、與學習成效教室便成爲重要課題。老師不訪訂一些遊戲規則，對不守規則秩序之同學或組別，給某種懲罰或扣比賽分數等。遊戲競賽之前或之後要說明清楚該項活動之語言學習目標是甚麼，讓他們收到寓教於樂，又不致於教室秩序

失控。而且教室秩序會太亂甚至失控，會降低學習的效果。

本章介紹了溝通式課程大綱之特色及源起、溝通式教學法的精神特色、教學活動類型、教學活動實施原則、以及相關之文獻探討，並強調目前並沒有一個放諸四海皆準，可適用於所有學生和教師之特定溝通式教學模式。老師應掌溝通式教學法之精神特色及教學活動實施原則，然後依照自己學生的特性，彈性的採用或設計最合適的教學方式和教學活動，使學生學得愉快又真能用英語與人溝通。