

VOLUME 25 NUMBER 2
April 15, 2008



國家教育研究院籌備處

地 址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電 話：02-86711151
網 址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第25卷第2期

本期專論主題：
英語教學

第25卷第2期

英語教學

國家教育研究院籌備處 發行

研習資訊



國家教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 97 年 4 月 15 日



提昇高中生英語文統整能力的多元教學策略

李振清／世新大學英語系教授

從近六年來（2002-2007），大學英文指考成績的日漸低落，與高中生進入大學後的嚴重英文落差，可明顯看出當前高中英文教育的基本問題，加上當前教育政策的不確定性、整體社會價值倫理的衰退，與公眾人物國際宏觀的欠缺，更誤導了高中生英語文學習的基本策略與目標。等到進入大學之後，其英語文能力偏差的後遺症，更進一步在高等學府裡發酵。面對全球競爭與全面教育國際化挑戰之際，如何藉由多元教學的策略，積極提昇高中生的英語文「聽、說、讀、寫、譯」基礎統整能力，是當前不可忽視的教育工程。在這任務的執行中，高中英語教師本身的英語文統整能力素養與持續提升、教學與研究動機，以及有效教學策略的應用，應該是化解當前高中英語教育問題的途徑。

本文將從教育國際化與國際競爭力的內涵，討論高中英語教師如何先強化自我的英語文潛能，再從教材與教法配合，並運用此種趨勢，以順應當前的「考試領導教學」現狀，而又能達成提升學生英語文能力培養的雙贏目標。

一、當前的英語教育挑戰

正當國家面臨全球激烈而多元的競爭之際，從高中到大學的英語文能力均需有效及時提升，如此才能讓台灣因應未來國際面向的政、經、文教與科技發展之挑戰。原因之一，是英文早已成為最貼近世界語、全球賴以溝通的共同語言。根據語言學家David Crystal（1997）的研究與統計，到了2010年，全球將有一半的人口普遍以英語作為溝通的工

具。為了不可逃避的全球競爭，培養國人的英語文基本能力，已經是全民不可推卸的重要使命。有鑑於台灣地區的英語教育特質，如何從閱讀功能本位，與「聽、說、讀、寫、譯」互動的角度切入，進行高中英文的溝通導向教學，可培養高中生的英語文學習興趣與信心，並順利因應大學英文指考、學測新趨勢的基本策略。藉此亦可培養學生的國際宏觀與人生願景。高中生英語文溝通能力培養之績效，與大學英文指考、學測表現，有密切之關聯。高中英語教師的多元取向教學策略，是達成學生學習成就的踏腳石。

在這同時，高中英文老師宜應發揮自己的英語文潛能，強化溝通功能之教學成效，從而進一步有效提昇學生的英語文聽、說、讀、寫、譯基本能力，俾以因應現代升學與未來就業的多元性挑戰。教師本身的英語文「教學與學習動機」（teacher motivation for learning and teaching），是提昇高中生英文實用統整能力的基礎，也是順水推舟地輔導學生在「大學指考與學測英文考科」中，獲取高分的途徑，帶動全民英文能力提升的關鍵。

二、國際化競爭下的高中英語教育觀念

我國的高等教育從世紀交替開始，即已不斷地邁向國際化；同時，全面化的大學評鑑也朝向高等教育品質之提昇而積極地運作。為了進一步落實教育國際化與提昇國家競爭力的目標，英語文實用統整能力的培養，以及藉由英語文作為國際化工具而促成的教學、研究與國際學術交流等面向，儼然已成為促進中學與大學校院教育品質的重要



工作。

教育是一體的。大學生的英語文能力要好，必須奠基在高中的英語教學上。在這過程中，英文老師的專業、學養與教學策略，是決定高中英文教學，與學生參與大學指考、學測成敗的重要關鍵。雖然「考試領導教學」一直是爭議不停的教育現實，然而，成功的英語教學跟深具挑戰性的大學英文指考和學測，應是相輔相成，而非背道而馳的。換句話說，成功的高中英語教學，必然也能兼顧英文統整能力的培養，與大學指考、學測的挑戰。換句話說，有效的高中英語教學，應是「聽、說、讀、寫、譯」統整能力培養與評量測驗（如大學指考、學測）兼顧的。在正常的國家教育政策主導與充沛資源挹注下，進行英語文教師的有效培訓、在職進修與自我能力精進，是提昇高中生英語文統整能力的基本途徑。

在這大前提下，高中英文老師宜應發揮自己的英語文表達能力，強化溝通功能之教學成效，從而進一步有效提昇學生的英語文聽、說、讀、寫、譯基本能力，俾以因應現代升學與未來就業的多元性挑戰。教師本身的英語文「教學與學習動機」（*teacher motivation for learning and teaching*），是提昇高中生英文實用統整能力的基礎，也是順水推舟地輔導學生在大學指考與學測英文考科中，獲取高分的途徑。

如何從閱讀功能本位，與師生英語互動的角度切入，進行高中英文的溝通導向教學，是培養高中生的英語文學習興趣與信心，並順利因應大學英文指考、學測新趨勢的基本策略。藉此亦可培養學生的國際宏觀與人生願景。高中英語教師的自我提昇與多元取向教學策略，是達成教學相長、提昇學生英語學習成就的踏腳石。

三、正視大學聯考與指考凸顯的高中生英文落差

從大學指考在民國91（2002）年開始實施後，高中畢業生在英語科的成績表現上，一連六年不停地滑落；「低分單峰」的詭異現象，令人十分憂心。以目前台灣積極推動國際活動、教育國際化呼聲響徹雲霄、全球化思維與行動十分活躍的現況來衡量，高中生的英語文能力應該隨著時代的變遷而與時俱進才對。然而，擺在眼前的事實是：高中生的英文並沒有預期般的進步。等到進入大學後，更因高等教育學風的惡質化，大部分學生的英文能力可能更退步，尤其是在技職體系的大專校院裡。這種現象，令人憂心，也極值得大家分析與研究。

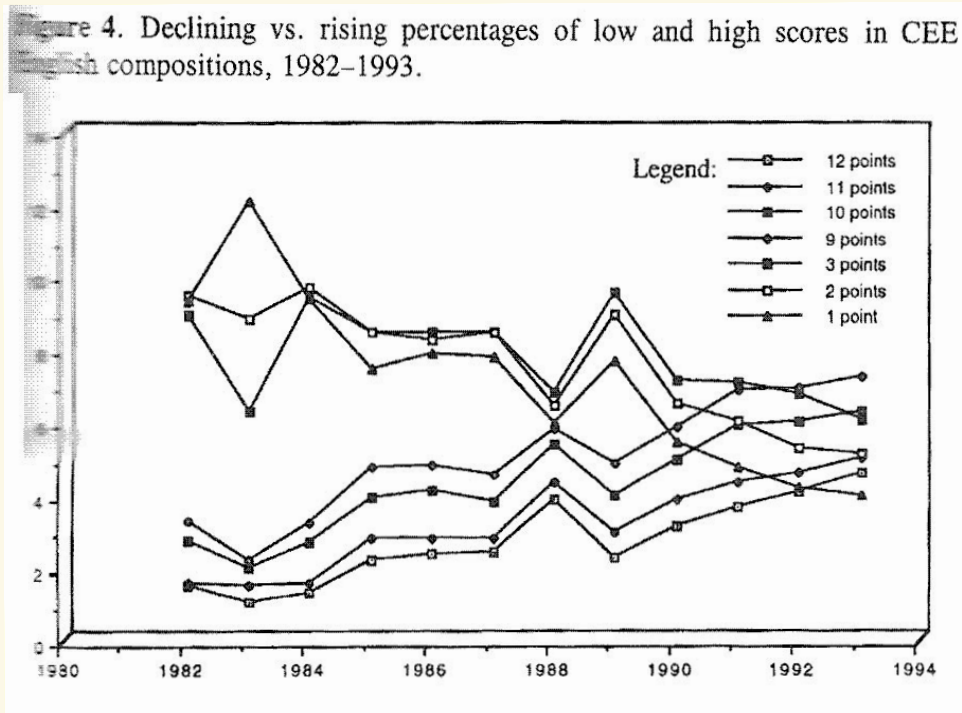
早自民國70（1981）年起，我國實施了27年的大學聯考英文考科，終於有了空前的重大突破。那就是在傳統的多重選擇題之外，加考了務實的英文作文與中英翻譯，以便從實質面真正鑑別高中畢業生的語文能力。

加考英文作文與翻譯實施之初，引起全國一陣強烈的震撼。高中畢業生在大學聯考的英文科中，大都全軍覆沒，不知從何寫起。開始的一兩年，有三分之一考生的作文與翻譯考零分。高中英文老師們也頓感英文教學壓力奇重。然而，這種極具教學策略與指標的作文與測驗評量方式，卻從此引導我國的高中生進入學習英語文的正確管道。加上教育當局同步地對高中的英語教師，不斷進行在職定期輔導與暑期培訓，使得大學聯考中的學生作文成績，普遍地穩定上升。根據筆者蒐集、研究而發表於1994年美國喬治城大學《語言暨語言學論文集》（*Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994*）的資料



顯示，從1982到1993年間高中生在大學考英文作文方面的成績，獲得1-3分的考生，顯著地在12年間，逐年減少。相對地，獲得9-12分的考生人數，卻逐漸穩定地明顯上升。這種令人振奮的現象，驗證了聯考加考英文作文與翻譯的政策正當性。在這種明確，且

具挑戰性的英文評量方式進行下，中、大學生的英語文能力也普遍地進步了。不可否認的事實是：學生英文進步的原因，是老師的英語文統整能力，尤其是寫作與翻譯，大大地提昇了。高中老師英語文能力的提昇，直接地反映在教學熱忱與學生考試表現上。



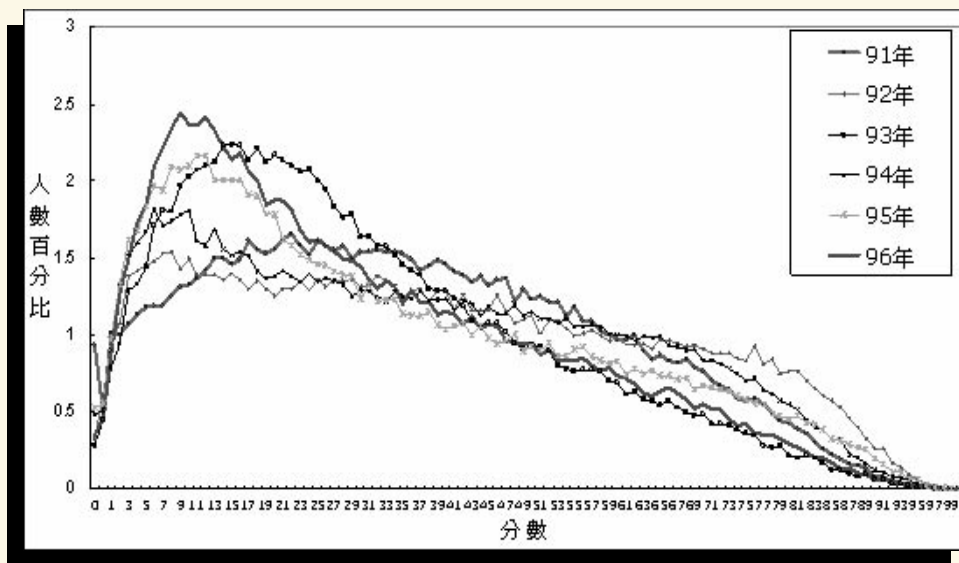
1982-1993年大學聯考英文作文成績「低分減少、高分增加」趨勢統計表

資料來源：Chen-ching Li, 1994. "The impact of college entrance examinations on high school ESL/EFL writing." Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Ed. James E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press.



然而，自從民國91（2002）年大學聯考改採學測與指考後，高中畢業生的英文成績表現，卻逐年快速滑落。原有的鐘弧常態分配快速消失；「雙峰」現象也逐漸式微。代之而起的卻是令人錯愕的「低分單峰」的現

象，而且一年比一年嚴重。2007年的高中英文作文成績，0-20分的考生，佔40.9%；獲得80-99分的考生，卻僅有2.09%，如下圖所現。



2002-2007年大學指定考科考試「英語科」成績分佈圖

資料來源：大學入學考試中心（2007）

這種令人十分擔憂的高中英語教育現象，讓人十分憂心。化解之道，除了國家教育政策革新之外，還是要從過去具有創新性的英語教師培訓，長期性的在職教育著手。如此方能輔導高中英文教師以身作則，展現英語文的實質能力，並藉由正常的教學方式，輔導學生從廣泛閱讀英語文，吸收英文詞彙、語法、語用、修辭，及篇章結構的基本原則，進行寫作、翻譯與口語表達的基本歷練。唯有如此，方能落實建構永續性學習的英語文能力，同時又能正常地在大學指考中獲得高分的雙重實質績效。

四、大學指考的新特色與英文教學配套措施

從民國91（2002）年開始實施的大學英文指考，實際上與過去的1982-2001大學聯考英文考科測驗方式與功能，並沒有太大的差異。至於為什麼學生的考試成績大異於前。這要檢討高中英語教師的教學問題了。

為了協助高中英語教師瞭解如何配合正常化英語教學，又同時能輔導高中生以真正的實力，在大學指考與學測中，有效展現高中英語教學與學習成效，「大學入學考試中



心」不遺餘力地整理大學指考與學測的準備和測試資料，提供給全國的高中英語教師們，作為有效教學的參考。

今（2007）年10月15日，80多名來自全國各地的高中英語教師，聚集在台大校園內的「大學入學考試中心」，專注地聆聽，並討論民國96年大學英語科學測與指考的檢討與題目分析。大家都想探究高中學生英文成績日漸衰退的原因。

該討論會由國立台灣師大文學院院長張武昌教授主持，並由大考中心研究員游春琪女士進行英語科命題與成績之分析報告。之後，再由張武昌院長、台師大英語系教授葉錫南、政大教授尤雪英，以及筆者分別評析，並建議英語教師們應如何配合大學指考與學測，有效提昇高中生的英語文統整能力，以便將來在英語考科中展現才華，順利考進理想的大學，從而銜接大學裡國際化取向的創新多元課程，並在師長的輔導下，規劃21世紀的個人生涯。

在研討會中，大家就2007年大學學測及指考的測驗項目，認真而廣泛地討論；考試項目與題數如下：

詞彙（含慣用語）：10題；綜合測驗：20題；文意選擇：10題；篇章結構：5題；閱讀測驗：11題；英文翻譯：2題；英文作文：1題

2007年的大學指考英文考科，雖然「難易度」有點偏高，但所有的題目均清楚地展現出下列的實用性與時代特色：

（一）「閱讀測驗」的深度和廣度

在2007年的三篇閱讀測驗（22分）中，其內容均與現代社會關係密切，而且呈現的都是一般人應具備的普通知識，如安德魯·卡內基（Andrew Carnegies）的奮鬥與善行、注意力缺陷/過動症（Attention

Deficit / Hyperactivity Disorder）、血鑽石（Conflict / Blood diamonds）等。值得注意的是，考生感覺英文「閱讀測驗」艱深的原因，是他（她）們平時僅偏重死板文法規則的記憶，缺乏透過廣泛閱讀以吸取新知的訓練和習慣。為客觀鑑別學生的英語文能力與實用內涵，英文閱讀測驗必將成為爾後指考與學測的重點項目。

（二）「篇章結構」與「閱讀能力」的關連性

篇章結構反映出閱讀能力與文章結構的基礎訓練。欲有效輔導學生從事此方面的能力培養，老師們需從自身做起，平時好好歷練閱讀與寫作。

（三）「詞彙」與「綜合測驗」能力源自閱讀效能

有效而廣泛的英文閱讀，是直接拓展英文詞彙、慣用語，並因應綜合型測驗的基本途徑。透過英文教師的有效輔導，學生自可從閱（悅）讀、朗讀與寫作中，增廣詞彙的數量與運用能力。

（四）「英文翻譯」與「英文寫作」愈形重要

在國際學術交流與全球化競爭的推波助瀾下，英文翻譯與英文寫作能力將愈來愈受重視。高中英文老師必須在這方面先自我歷練，以便輔導學生有效培養此方面的基本能力。

相關的語言教學學理與經驗論述，可參考Zoltan Dörnyei（2006）、Ken Hyland（2007）、H. Douglas Brown（2000），以及筆者與南加州大學教授Stephen Krashen刊載在今（2007）年10月31日《台北時報》上的英語教學短文：Teacher Literacy Is Crucial。

五、2007年國際會議引發的高 中英語教育省思

筆者即於2007年11月9日在台北參加「2007年英語文教學國際研討會」（ETA 2007）時，曾會晤了六位來自美國、英國，與以色列



列的語言教學與測驗評量大師：Ken Hyland, Michael Hoey（英國）、Stephen Krashen, William Grabe, David Dwayne Williams（美國），以及Bernard Spolsky（以色列）。他們都是在國際英語教育，和英語測驗與評量方面至為傑出的學者。其中，Stephen Krashen與Bernard Spolsky跟筆者曾共同於1994年在美國華府喬治城大學（Georgetown University），參加該校語言暨語言學學院（School of Languages and Linguistics）院長James E. Alatis主持的國際語言暨語言學會議（Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1994），並各自在會中發表有關英語教學研究及測驗與評量的論文。Bernard Spolsky教授對筆者所發表的“The Impact of College Entrance Examinations on High School ESL / EFL Writing”（大學聯考對高中英語寫作的影響）極感興趣，同時不斷詢問台灣的大學聯考與高中英語教學研究之現況。

事隔13年後，Bernard Spolsky教授及Stephen Krashen教授與筆者再度相會於台北，繼續討論21世紀的英語文教學理論與實務。隨著新時代的變遷，地球愈趨「平坦」的事實（引用《紐約時報》Thomas L. Friedman所著The World Is Flat之理念），培養高中與大學生英語文的實用能力，更突顯出全球化的重要性。回憶起喬治城大學之前瞻論述，再審思當前台灣英語教育效能的停滯不前，令人感慨至深。

面對當前台灣出現的英語文能力雙峰現象、大學指考超低分人數暴增，以及城鄉落差等問題，大家難免都會在關切教育政策規劃之餘，也認為應該檢討教師本身的英語文能力、教學法，以及教學資源分配與運用等相關議題。這些關切，正好也是當前台灣各級學校所面臨的切身問題。至於大學學測與指考的分數統計結果，更能反映出台灣高中

的英語文教學，與學生學習成就的核心課題。

除了Bernard Spolsky與Stephen Krashen教授外，來自倫敦大學的Ken Hyland是位聞名國際的英語閱讀與寫作理論專家。2007年五月底，筆者有幸應新加坡國立大學英語教育中心（The Centre for English Language Communication）之邀，參加2007年的「英語教學與學習新藍圖」國際研討會時，曾跟Ken Hyland就英文閱讀與寫作策略方面的問題，深入討論過。如今，他在台北的研討會上所深入探討的論文，“Working with Writing: Understanding Texts, Writers and Readers”（英文）寫作的配套：瞭解文本、寫作者與讀者，主要也是延伸新加坡會議的主題，再深入探索寫作教學與研究的理論與實務性議題。此種以閱讀（文本）為中心，培養學生藉由閱讀而進行寫作的歷練，正是當前台灣的高中英語教師們，為因應大學英文指考，所應特別重視的核心課題。

除了前述的三位教授所提出的「閱讀～寫作關連性」與培訓外，Michael Hoey與William Grabe也在這方面提出論述。其中，William Grabe對老師所應施行的閱讀與寫作歷練（What Every Teacher Needs to Know about L2 Reading），更能引導國人瞭解，為什麼在歷年的大學聯考中，學生成績會逐年快速滑落的原因。至於以閱讀為核心的各種考試，Michael Hoey與William Grabe兩位教授特別強調，在老師的輔導和指引下，如何從閱讀出發，進而汲取從有效閱讀中所獲得的詞彙、語法結構、語意表達、篇章結構，以及綜合語用和認知等，並循序漸進地將之運用於口語表達，與英文文章寫作之中。

瞭解這種閱讀、寫作與口語表達的密切關連性後，再回頭探討今（2007）年的大學英文指考內涵，與學生表現的落差，則可提



供高中英語教師開拓與教學的實用與創新策略。

六、廣泛閱讀是各種考試項目的基礎內涵

在學習英語文的過程中，僅重視英語單字和文法規則的刻板記憶，卻不強調閱讀，則必導致事倍功半的教學與學習成效。遺憾的是，從近六年來的大學指考英語考科成績統計中，不難發現國、高中的英語教學之關鍵問題：缺乏「廣泛閱讀」(extensive reading)的培養，以及相關能力的建構。

雖然經歷了47年的大學聯考(民國43-90年)，以及6年的大學指考與學測(民國91-96年)的長期試練，台灣的英語教學與學習，似乎並沒有很顯著的進步；國人的英語文能力也沒有隨著經濟與科技的蓬勃發展而持續提昇。更有甚者，有某一位部會首長在接受今(2007)年四月某日的英文專訪時，竟然會犯國中生最忌諱的語法錯誤，must to go：

We must to go back to our history
and we have to go back to our culture
because without that we are nothing.

這種已極平常的台灣英語錯誤現象，主要來自廣泛閱讀(extensive reading)的缺乏。國、高中的英文老師一直提醒學生們，情態助動詞(modal auxiliary verbs)如must, can, shall, should, will, would, may, might與主動詞之間，不可加入「不定詞」(infinitive) to；然而，刻板記憶的文法規則，必須藉由廣泛的閱讀與說、寫歷練，方可達成真正的學習績效與目標。否則，類似的錯誤，將不可避免。

其實，若英語教師在平時若能培養學生的閱讀知能，不但可以增進學生的廣泛「

語言知識」(linguistic knowledge)，更可提昇相關的普通知識。例如，熟讀了美國前總統甘迺迪(John F. Kennedy)1961年元月20日的精湛就職演說後，類似的must, can, should, will may之後，誤加「不定詞」to的機率，自可大大減低：

We observe today not a victory
of party but a celebration of freedom
symbolizing an end as well as a
beginning-signifying renewal as well
as change.

And so, my fellow Americans:
ask not what your country can do for
you-ask what you can do for your
country.

My fellow citizens of the world:
ask not what America will do for
you, but what together we can do for
the freedom of man.

熟讀好文章，可勝過死背上百條文法規則，或上千單字。將上述淺顯但精采的演說熟讀，甚至有意義地背誦後，下列的簡單詞句，自然可脫口而出：

You must stop at the red light.
(Macmillan English Dictionary)

I must come and look at it. (British National Corpus)

I feel I must write to thank you
for all your help over the last few
weeks. (Collins Cobuild English
Language Dictionary)

這種由閱讀引導說、寫正確的理念，以及教師的有效輔導策略，其實在Ken Hyland教授的"Working with Writing: Understanding



Texts, Writers and Readers"專文中，有很深入的陳述。英文寫作是真正能以英文閱讀（reading）與聆聽（listening）所得為基礎，從而有效地彙整，並展現「產出性語文能力」（productive skill）的不二法門。英文閱讀與聆聽能力欠缺，或學習方法不當的學生，絕對無法自然地習得適量的詞彙、語法、日常用語，以及寫作與表達所需的語料，用以有效轉換成寫作（或口語表達）所需的基本語言素材。

若責怪為什麼大學指考英文科中，近十萬考生的平均成績低到破紀錄的31.12分，我們似乎也應該問：高中英文老師們有循著本文陳述的正常原則來從事英語教學嗎？

有些老師和學校校長們誤以為正常教學、學習與大學指考方式不相容。因此，死背英語文單字、片語、文法、補習猜題等，形成為斷喪學生學習動機的教學活動。惡性循環的結果，就是本文所說的部會首長說英文時，竟然會犯國中生最忌諱的語法錯誤。

七、以閱讀能力檢測2007大學指考內涵

在2007年的大學指考英文考科，雖然「難易度」有點偏高，但所有的題目均清楚地展現出閱讀的深度和廣度。所有內涵也反映出基本的年輕人應備知識。缺乏這些知識，則一見到考題，必會恐慌。

例如，在「閱讀測驗」中的46-49題組，出現了Andrew Carnegie, Pittsburgh, iron-manufacturing, the Civil War,等詞彙。可喜的是這些詞彙都在高中的歷史和地理中出現過的。而且，在一般常見的報章雜誌中，這些詞彙的出現頻率也很高。正常來說，當一般人看到Andrew Carnegie時，就會聯想到美國以前的鋼鐵大城，賓州的匹茲堡（Pittsburgh, Pennsylvania），以及鋼鐵大王Andrew Carnegie所創辦的著名大學Carnegie

Mellon University（卡內基美倫大學）。因此，看到46-49題組的「閱讀測驗」，必然會感到親切熟悉，因而能得心應手地正常作答。

相反地，不按正常教學的學校，可能有些學生連普通的歷史、地理知識都趨於貧乏，因而影響到英語學習所需的「背景知識」（background knowledge）之配套。一見到陌生的詞彙，如上述的Andrew Carnegie, Pittsburgh, iron-manufacturing, the Civil War，或其他題組的詞彙如53-56題組的conflict（blood）diamonds（血鑽石）、Sierra Leone（獅子山國）、Liberia（賴比瑞亞）、Democratic Republic of Congo（剛果民主共和國）等，必然不知所措。

當未來的大學英文指考極可能愈來愈偏重閱讀測驗時，高中的英語教學必須在教學內涵與方法上，有所調適。

在測試涵蓋的詞彙（含慣用語）、綜合測驗、文意選擇、篇章結構、閱讀測驗、英文翻譯，與英文作文等七大項中，無一不與閱讀有密切關連。

例如，在「詞彙」的第1、2、5、6、8、9、10題中，只要平時有機會閱讀「知識性」（informative）英文短文，幾乎不必仔細閱讀各題的答案「選項」，就可約略直接寫出答案（紅色標示）：

1. With his excellent social skills, Steven has been _____ as a great communicator by all his colleagues.
(A) diagnosed (B) exploited
(C) perceived (D) concerned
2. When you enter a building, be sure to look behind you and hold the door open for someone coming through the same door. It is a common _____ in many cultures.
(A) process (B) courtesy



(C) acceptance (D) operation

5.If you want to keep your computer from being attacked by new viruses, you need to constantly renew and _____ your anti-virus software.

(A) confirm (B) overlook

(C) esteem (D) update

從第一題的social skills (社交能力)、great communicator (偉大的溝通者)讀來，正常高中生不用看其他的diagnosed (診斷)、exploited (剝削)或concerned (關切)，大可根據上下文，或搭配詞 (collocation)而直接想到regarded, considered, 或 perceived. 同時，在台灣必然會有少數閱廣泛的高中生瞭解，在現代史上一提到the great communicator，大家就會聯想到美國前總統雷根 (Ronald Reagan: the Great Communicator)。

第二題的答案選項，跟「教養」有關。家庭教養與學校教育正常，閱讀廣泛的學生，都會知道holding the door的禮貌。然而，在台灣，這種最基本的禮貌，恐怕是鮮為人知的。在英文老師輔導下，有閱讀英文書刊、雜誌、報紙，或從中蒐集資料的學生，必然會輕易發現答案。

第五題的答案選項update (更新)，更與閱讀英文書報、雜誌有關。對於這種已養成英文閱讀的高中來說，廣泛的詞彙，會因閱讀成效而延伸到綜合測驗、文意選擇、篇章結構、閱讀測驗、英文翻譯，與英文作文各大題。

八、師生培養英文閱讀能力以因應多元挑戰

英文閱讀能力的培養，是提昇多元知識的不二法門。這種歷練要從家長與老師共同輔導學生。來自美國的北亞利桑納大學 (Northern Arizona University) 的學者William

Grabe, 及Fredricka Stoller也強烈認同師生廣泛閱讀與Background knowledge (背景知識) 互補的重要性。

以2007年指考的三篇閱讀測驗、綜合測驗與篇章結構為缺乏閱讀習慣與背景知識的高中生，一看到生疏的Andrew Carnegie (安德魯·卡內基)、Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (注意力缺陷/過動症)、Conflict / Blood diamonds (血鑽石)、baby boomers (嬰兒潮)、Kingdom of Bhutan (不丹王國)後，極可能產生恐懼感而無法作答。相對地，平時有廣泛閱讀習慣的學生，反而會覺得題目熟悉親切；作答也會因此得心應手。這種現象不只存在於高中，大學裡國際化取向的英語課程，也是如此。

在2007年10月15日的大考中心「96指考試題研討會～英文科」中，有位台北和平高中的莊老師，平時就經常將嶄新、有趣、實用的生活化時事資料彙整後，跟學生們分享。這種多元面向的英文資料，促成了她的學生在大學指考英文中，人人輕鬆過關、獲取高分。其實，莊老師所使用的教學方法，就是本文所強調，跳脫出教科書的有限範疇，廣泛蒐集最新、最有趣的英文新知，提供給高中生閱讀，從而協助他(她)們建構廣泛的知識體系，並提昇英語文的學習興趣和動機。

總之，大學指考的英文科命題，正不斷地在朝向資料嶄新、實用、能客觀鑑別的方向推進。在這大前提下，師生的廣泛閱讀能力培養是高中英語教學的奠基工作。能落實這種基本的英語文「教」與「學」實質運用理念，則不但學生在英語文聽、說、讀、寫、譯能力的不斷精進下，可「應付」任何型式的考試，也可提升他(她)們的英語文學習興趣與活力。更重要的是，老師也因教



專 論



學研究之需，與教學相長的自然形成，英文也會隨著進步。認清這種當前的國際化教育

共識，與現代的教育挑戰，老師才可培育出未來的優質國際人才。



探究台灣大專入學英文科試題與語言能力 測試理論及高中／職的英文教學之關係

余光雄／南台科技大學應用外語系教授

摘要

本文以民國45年到95年的大學英文科入學試題為資料，分析及闡釋試題演變與語言能力測試理論之關係，說明台灣高中／職的英文教學是在“考試領導教學”還是“考試反映教學”的影響下而產生改變。本研究的發現有助於瞭解台灣英語教學及測試的演變。

Abstract

Based on the examination papers dated as far back to 1956 to 2006, this paper is aimed at illustrating how the concepts of language ability effect test for mats and content of test items as well as at explaining the relations between or impacts of English language tests and teaching English as a foreign language in Taiwan. This chronological analysis helps readers understand historical development of English tests and TEFL in Taiwan in the past fifty years.

keywords: language test, language ability, TEFL, language assessment

在台灣每年的大學入學英文科考試似乎是對高中／職英語文教學的“最官方式”（official）的檢驗。本文依據自民國45年到民國95年的大專入學英文科的歷屆考題從測試語言能力（language ability）理論觀及英語教學理論與思潮與入學試題的相互關係等兩個層面來分析大學英文科入學試題的演變。透過對過去50年的歷屆試題資料分析，作者企

圖闡釋歷年的命題的理論根據；同時也試著從過去50年台灣高中／職的英文教學技巧、理論與思潮之演變與歷年來入學試題的對應關係來說明究竟台灣過去的英語教學是在“考試領導教學”或是在“考試反映教學”的影響下而產生改變。

首先談論測試語言能力（language ability）理論觀。「單項孤立式測驗題」（discrete-point test items）的理論觀是認為考生的語文知識、能力是可以把它切割成細小的成份（components），這些成份可以分別予以測試。該理論觀的試題的特點是在同一份試卷上各個題目彼此之間沒有相互的依互關係。有別於「單項孤立式測驗題」是「整合式測驗題」（Integrative test items）。「整合性測驗題」的理論觀認為考生的語文知識、能力是一種整體性的能力（Oller 1979）。換言之，一個考生在運用語文的時候，他（她）在文詞、句構的選擇必須涉及前後語境（context）。簡單的例子在閱讀上很容易找到。例如：Mary bought several apples from the grocery store. Two of them are sour and the rest are sweet. 要瞭解第二句中的“them”須依賴第一句的“apples”才能瞭解。這是為什麼「整合性測驗題」比「單項孤立測驗題」更令人能接受的原因（Bachman 1982, Brown 2004, Madsen 1983；Oller & Conrad 1971；Spolsky 1978；李振清，1987；陳揚，1973）。

回顧50年來的大專大學聯招英文科試題從「單項式測驗題」演變到「整合性測驗題」。「單項式孤立式測驗題」大部份出現



在下列的題型中：

(一) 題型：字義解釋

- 例：1. 忠告 (1) consul (2) council (3) console (4) counsel (民國45年考題)
2. confine (1) 相信 (2) 監禁 (3) 確證 (4) 使符合 (民國45年考題)

(二) 題型：翻譯

- 例：1. 虎不能游泳。_____ cannot swim. (民國45年考題)
2. 這決不是好的手帕。一定是個男子的。 This _____ not be a women's _____. It _____ be a _____. (民國46年考題)

(三) 題型：標重音

- 例：(1) ge-og-ra-phy (2) ad-jec-tive (民國46年考題)

(四) 題型：拼字

- 例：(1) receipt (2) receit (3) reciet (4) recept (民國47年考題)

(五) 題型：片語與成語

- 例：1. a means an end
- (1) 其意義在達到某種目的
- (2) 達到某種目的之手段
- (3) 黔驢技窮—想不出別的方法來
- (4) 一個意義一個目的。 (民國47年考題)

(六) 題型：造句法

- 例：He asked...
- (1) to the people for money
- (2) for money to the people
- (3) the people for money
- (4) money to the people (民國47年考題)

(七) 題型：詞類

- 例：寫出下列各詞的抽象名詞。
- (1) destroy (2) exist (3) strong (4) refuse (民國48年考題)

(八) 題型：句義理解能力

例：下面每一句話後設有四個解釋，選出對

的答案。

Grandfather is too old to work.

- (1) He still works hard because she is old.
- (2) He does not work any longer because he is too old.
- (3) He is so old that he has to work.
- (4) He has worked so hard that he has become old. (民國49年考題)

(九) 題型：配合題：句子完成

例：下面左邊有未完成的句子，請在右邊選出適當項目以完成之。

1. The stranger told the little boy.
- A. begin to work on her wedding clothes.
2. None of the men in the room had...
- B. of returning home after midnight. (民國50年考題)

(十) 題型：句子重組

例：將下面每題中五個項目組成一個通順的句子。

- Jack put on new shoes; nor
- (1) (2)
- Jane cannot put on her his can
- (3) (4) (5)
- (民國55年考題)

(十一) 題型：對話

例：下面每題各有一個空白，並附有ABCD選項答案，選出最佳答案。

- Mary : You must be able to speak several languages.
- John : _____.
- A. French, I guess.
- B. No, neither.
- C. That's a problem.
- D. Yes, I'd say five. (民國75年考題)

以上的例子是「單項孤立式」題目的範例。回顧自民國45年起的大學入學英文科考題，我們不難發現在越早的年代，「單



項孤立式」的題目就越多；相反地，在後來或近年來的考題中，「整合式的測驗題」(integrative items)則相對的出現的較多。下面舉一些「整合式的題型」的例子。

(一) 題型：閱讀測驗

例：考生閱讀一篇短文，然後根據短文內容回答短文後面所附的問答題。

此項題型幾乎從民國45年的考題到現在的考題都有，其中的差異在於短文的篇數及文章的長短而已。

(二) 題型：單字測驗

例：下面一段文字內有20個方括弧【】，每一方括弧內有四個單字，其中只有一個合上下文意。選出最佳答案。

One of the most important features that (1) 【A. produce. B. overcome C. forbid D. distinguish】 man from animals is the (2) 【A. ability B. machine C. soul D. case】 to laugh. People who has...

(民國50年考題)

...That vapor of early morning, drab and gray, (12) 【A. just begin B. just beginning C. has just begun D. was just beginning】 to rise from the water (13)

【A. how B. what C. when D. why】 we arrived. (14) 【A...

(民國53年考題)

(民國54年亦有類似考題)

(三) 題型：翻譯／文法題

例：請照中文語意，從選項括弧中選出最佳答案。

我的父親昨天很快地吃了他的早餐，因為我姑母恐怕他誤了火車。

Yesterday my father (1) 【ate, has, eats, takes】 (2) 【her, the, his, a breakfast】 (3) 【to, very, much, more】 (4) 【swift, fastly, quickly, repid】 because my aunts (5) 【are, was, is,

were】 afraid of (6) 【he, her, his, him】 (7) 【miss, to miss, missed, missing】 the train. (民國57年考題)

(四) 題型：單字、片語、文法測驗

例：請按上下文意思，從每個括弧中選出一個最恰當的字或片語。×代表不須加填任何字。

例：As the storm passed away and (18) 【terribly nothing, terrible nothing, noting terrible】 happened, I stopped (19) 【worrying, to worry, worry】 (20) 【to find, found, finding】 that is (21) 【had got, was getting, got】 late, I put out the light and went to bed...

(民國58年考題)

例：English has been (1) 【largely, mostly, widely, very】 taught in South America (2) 【for, since, in, through】 more than 25 years, and (3) 【much, few, many, good】 thoughts of people have (4) 【learn, studied, worked, acquired】 a good knowledge of (5) 【a, some, the, its】 language.

(民國60年考題)

(五) 題型：連貫性中譯英

例：下面一段中文短文共含5個句子，請譯成正確通順而達意的英文。

- (1) 我生長在鄉下的一個小村落。
- (2) 那時，我家附近有一條清澈的小溪。
- (3) 我們常在夏天到那裡游泳、釣魚。
- (4) 現在溪水髒得魚都不能活了。
- (5) 不知道什麼時候才能再見到童年的美景。 (民國80年考題)

(六) 題型：填空

例：“Fire is a good servant but a bad master.” This is an old English saying. (1) _____ does it mean? (2) _____ one time people



did not know how to (3) _____ fire.
Then they learned to (4) _____ so.
They also learned how to use it to (5)
_____ them warm. They used it...

(民國81年考題)

(七) 題型：綜合測驗

例：下面三篇短文共有30個空格。每格空格均附有4個答案，請選出最佳答案。

Many foreigners find that Taiwan is a rather nice place to (1) _____ a holiday. They (2) _____ that there are many interesting things to do and see...

1. A. live B. spend C. fix D. stay
2. A. enjoy B. admire C. discover D. dismiss

(八) 題型：對話

例：下面每組對話均附有4個選項答案。請依照對話內容選出最適當的答案。

John : Good evening, Jane.
Jane : Hi, John. I'm glad you could come.
John : _____.
Jane : No, you are right on time.
A. It's my great honor, thanks.
B. You're welcome. Am I the first?
C. Thanks. Do you have the time?
D. I hope I'm not too late.

(民國79年考題)

例：下面一段對話共有10個空格，每個空格均附4個選項答案。請依附對話內容選出一個最適當的答案。

May : Sue, you've been to Hawaii, haven't you?
Sue : Yeah, I spent my winter vacation there with my parents last year.
May : Yes, it's just like a paradise.
May : My family are planning (2) _____.
I'm really looking forward to it.
Sue : Oh great! (3) _____.

1. A. It's quite dusty
B. It's pretty deserted.
C. It's very beautiful.
D. It's much polluted.
2. A. to leave Hawaii
B. to invite some friends over
C. to get together sometime
D. to go there next year.
3. A. You'll be there.
B. You'll see me.
C. You'll love it.
D. You'll do your best.

(民國80年考題)

(九) 題型：中英文夾雜的中譯英翻譯題

例：下面一段短文共含有5個中文句子。請譯成通順、正確、達意且前後連貫的英文。

One of the most useful, but also maybe the most difficult listening skills is to summarize or paraphrase not just hearing has said. This shows the person you are not just hearing what he or she said, (2) 而是真的聽(懂)了。 For example, if someone comes to you and tells you a story of (3) 他如何在上學途中被咬了, then he found out he had left his homework at home, so the teacher punished him. At lunch he found out his lunch money was stolen, and (4) 因為他很餓, 所以考試考的不好。 you can nod and show...

(民國89年考題)

(十) 題型：篇章結構

例：下面每題一個空格，請依文意在文章後，所提供的(A)到(J)項中選出最適當者填入空格中，使篇章結構清晰有條理。

Not everything in a factory story has to be made up (42) _____. You, of course, are real, and the moon is real, and the



pull of gravity, would be real. (43)
____. It would be a trip you took in your
imagination.

- A.Nothing is made up.
- B.History is nonfiction, too.
- C.But your trip through space would be
fiction.
- D.You could write a story in which you fly
to the moon.
- E.But fiction isn't always different form
the way things really are.

(十一) 題型：文意選填

例：請依文意在文後所提供的 (A) 到 (T)
選項中分別選出最適當者。

There are more than 50 different kinds
of kangaroos in the world today. The
smallest ones are only five centimeters tall
but the biggest are more than two meters.
Kangaroos cannot walk or run. They (31)
_____ jump. The best time to see
kangaroos (32) _____ is the evening and
early morning. They spend the daytime
(33) _____ in the shade.

- A. keen B. following C. for good D. in
action E. wondered F. just G. snoozing
- H. pouch I. amazing J. until

(民國92年考題)

如先前所言，越後年代的試題，出現「
整合性試題」的題目越多。特別值得提出
的是民國80年考題中除「英文作文」一項外，
全部50題皆是整合性試題。考生在作答時均
須考慮每一題前後文句的語意作答。該年度
的題型分別是：「單一選擇題」，「綜合測
驗題」，「閱讀測驗題」，「中譯英」題及
「英文作文」(Smith 1970, Bachman1990)。

從對考生作答的方式，我們可以發現大
學入學英文科考題，從完全「單項孤立式」
的出題方式(閱讀測驗題除外)演變到「單

項孤立式」與「整合性」混合出現，到完全
「整合性」試題。(Bachman1982, Bartz &
Schulz1974)。這樣的試題出題方式改變暗
示著負責考試的單位以及從事命題人員注意
到語言能力(language ability)應如何測試
的問題，也注意到語言能力是一種unitary (總
結性)的能力或是composed(組合性)的
能力的理論性問題(a theoretical issue)(
Madsen1983, Oller 1978, Wall 1996)。

一般而言，語言測驗的回沖效應(wash
back effects)會顯示出教學方式或
技巧上。換言之，回顧50年來的大學英語
科入學考試試題，我們也可以看出台灣英
語文教學觀(approach)或英語文的教學
理論的演變(Wall & Alderson 1993, Wall
1996, Yu 1983, Cheng, Watanabe, and Curtis
2004)。大致說來，最早期的英語文教學
觀或方法(method)是「文法翻譯法」(
The Grammar-Translation Method)，接著
是「耳聽口說教學法」(The Aural-Oral
Approach)，同時受到「行為心理學」(
Behavioral Psychology)及「結構派語言學」(
Structural Linguistics)的影響，從重視詞彙文
法詞性分析(Analysis of Parts Speech)，句子結
構分析，詞彙語法功能，中英句子的翻譯轉
到重視單詞、詞組的發音，語句重音及語調
的重要性，句型運用及翻譯(陳揚琳1980，
張翠芬1994)。接著由於「認知心理學」(
Cognitive Psychology)以及「衍生變形句法
理論」(Generative-Transformation Syntax)
的盛行，外語的教學重心就走向「認知式」
的學習(The Cognitive Approach)以及
強調句子與句子間的結構衍生性關係(施玉
惠1980)。到了1970年代以後，各種語言學
理論興起，應用語言學研究也普遍，所謂的
「溝通式語言教學觀」(The Communicative
Language Teaching Approach)主導著全台灣
的英語文教學的走向。



在「溝通式語言教學觀」(The communicative Language Teaching, 簡稱CLT)影響下,教學重點強調語言溝通的順暢性,適當性(fluency and appropriateness)勝於語詞的正確性(accuracy)。尤其在1990年代末期,由於語用學(pragmatics)漸受教學的重視,「恰當性」及「篇章結構」(text structure)也是教學的重點。以上所描述的教學重心及教學觀的演變從歷年試題的變化可以很明顯地看出來。下面我們分別從題型轉變來看教學觀的改變(Bailey 1996, Bartz & Schulz 1974)。我們先看在「文法翻譯法」影響下的出題型式。

(一) 題型：改錯

說明：下面劃有底線的字，有的是錯，有的無錯，有錯的將它們改正後填入試卷空白處內。

例：He told me that he (1) has been to the station to see his friend (2) of :
(民國45年)

例：You and (1) me divided it (2) between us. (民國46年)

例：A publisher must have the courage to (1) publishing a good book in the face a (2) know financial loss. (民國47年)

(二) 題型：詞類

說明：下列各句括弧中的字，大多數是詞類(parts of speech)用錯了的。但也有並無錯誤的。請將詞類用錯的字改正並填在試卷空格內。

例：A scholar should not give in to the (tempt) to be lazy.

He did (loose) his tie in order to breathe better. (民國50年)

說明：下面每一括弧中都有一字，根

據句意及文法，將那個字的適當詞類填在試卷內。

例：My uncle is an (influence) architect. (民國51年)

The moon produced a (reflect) on the water. (民國52年)

說明：下面20題有20個單字，有些是動詞，有些是形容詞，把它們的抽象名詞填寫在試卷內。

例：1. destroy 2. exist 3. strong 4. refuse (民國48年)

例：The ancestral apes already had large and high-quality brains. They had good eyes and efficient (21)

_____ hands. They inevitably had some degree of social organization. 21. A. grasp B. grasped C. grasping D. grasper.

(民國67年)

(三) 題型：選填虛詞

說明：從括弧中選出一個適當的字填入下面句子的空白內。

(a, at, by, in, of, on, the, to, with)

例：I can't see (1) _____ what respect this has any bearing (2) _____ the problem we are discussing. (民國45年)

(四) 題型：文法選擇 (Syntax)

說明：下面每題含有4個答案，其中只有一個正確的。把正確答案的號碼寫在試卷內。

例：

• He asked (1) to the people for money (2) for money to the people (3) the people for money (4) money to the people.

(民國48年)



• If he 【 (1) were coming (2) would come (3) should come (4) were come 】 late, give him the message. (民國48年)

• We are looking forward _____ our friends next week.

(1) to see (2) to seeing (3) to be seeing (4) shall see.

(民國49年)

• There aren't many people _____ in that village.

A.living B.are living C.live D.lived

(民國52年)

• Peter tied knot _____ the horse could not loosen it.

A.which B.in which C.so tight that D.very tight.

(民國52年)

例：1. He said he would den whatever

A. invented machine.

2. When the airplane will arrive B. to see better.

(民國53年)

說明：下面一段文字內有15個括弧，每一個括弧有四個選項。請選出最適合上下文意及語法的答案，將它的標號寫在試卷內。

例：English has been (1) 【a. largely, b. mostly, c.widely, d.very】

(民國60年)

例：George hasn't made up his mind, 【(A) has (B) does (C) doesn't (D) isn't】 he? (民國61年)

說明：第31-35題，請選出一項，填入空白，使句義完整，文法無誤。

例：31. Don't go away _____ you have told me what actually happened.

(民國64年)

The reason _____ I was feeling happy that morning was that the examination was over and we were going to have our long holiday.

_____ was over and we were going to have our long holiday.

A.for B.because C.of D.why

(民國65年)

說明：下列6-10題，每題有一個句子，其中劃有底線的字在文法上作什麼用？四個答案中有一個或多個是正確答案。請找出正確答案。

例：6.I would never think of doing such a thing.

A.是形容詞

B.是動名詞

C.是“of”的受詞

D.是“I”的主要動詞

(民國66年)

例：6.She follows him wherever he goes.

A.是疑問詞

B.是副詞，修飾“follows”

C.是副詞，修飾“goes”

D.是關係副詞

(民國67年)

例：23 _____ that can endure uncomplainingly a long period of suffering is perhaps the noblest.

A. courage B. courages

C. the courage D. The courages

(民國68年)

例：16. Rarely _____ such nonsense.

A. I have heard B. have I heard

C. I do hear D. don't hear.

(民國69年)



例：11. He'll never know if nobody tells him. That _____ to reason.
A. sounds B. seems
C. stands D. stays.

(民國70年)

例：……On the other hand, if we take the attitude that (16) _____ students to generate content and organize it in a coherent pattern should be our major goal (17) _____ surface features are comparatively unimportant, ……

16. (A) help (B) helping (C) be of help to (D) in helping
17. (A) and which (B) that (C) which (D) and that

(民國71年)

例：15. _____ being a fine day last Sunday, we went mountain climbing.

A. to B. on C. for D. along

17. The explorers set out _____ their hazardous journey into the unknown.

A. to B. on C. for D. along.

(民國72年)

(五) 題型：介系詞填空

說明：下面短文內各句都有含有空格，請在空格內填入一個適當的介系詞。

例：Mr. Johnson said he was (1) _____ favor (2) _____ doing the work right away. (3) _____ best, he is only a temporary substitute (4) _____ the other one.

(民國50年)

說明：下面有20個句子，每句都有一個空白，每一空白需填入一個適當的介系詞或副詞。答案請

寫在試卷內。

例：1. We bit _____ a new road back to town while we were out for a ride Sunday. (民國54年)

(六) 題型：句子結構(句型及句型變換)

說明：下面每一句中間遺漏兩個字，這兩個字列在句子後面。請找出這兩個字在句原來的位。答案的寫法將遺漏的字連同位置的前後兩字，共三字寫在試卷內。

例：The mayor was a nice person I enjoyed the visit.

(A) such (B) that

(民國53年)

The early afternoon we play tennis the hottest time of the day.

(a) when (b) is

(民國54年)

Business has (24) Mr. Stone here. = Mr. Stone has come here on business.

A. brought B. driven C. fetched D. taken (民國62年)

He makes mistakes every time (11) _____ speak English.

= He (12) _____ speaks English (13) _____ making mistakes.

(民國59年)

說明：下面每一空白要用一個適當的字，才能使每組中兩句的意義相同。每格限填一字？。

例：It pays to study that language. = That language is _____ studying.

Will you please tell me its width? =

Do you _____ telling me how _____ _____ ?

(民國45年)



說明：下例左邊有20個未完成的句子，請在右邊選擇適當的項目以完成之，並將代表適當項目的字母，寫在試卷內。

例：1. All my hopes and plans

A. enough to call him a friend.

2. At the peak of his career

B. to the beauty of the moon.

(民國51年)

說明：第26-30題，每題有4句話，其中只有一句的文法是正確的，請把它選出來。

例：26. A. A pretty young waitress wore a scarf around scarf neck which hung down to her waist.

B. Around the neck of a pretty young waitress more a scarf which hung down to her waist.

C. Hung down to her waist, a pretty waitress wore a scarf around her neck.

D. A pretty waitress wore around her neck a scarf which hung down to her waist.

(民國64年)

(七) 題型：文法及成語（選擇）

說明：下面有10個未完成的句子，每句後附有5個選項，從選項當中必須選擇按順序排列的二項或三項，方可使該句成一通順而有意義的句子。本題為多重選擇。

例：His wife wants him to do _____ that old hat.

A. out B. away C. from D. upon E. with (民國63年)

說明：句法：選出正確答案填入空格內。

例：16. _____ succeed in doing anything.

A. Only by working hard we can.

B. By only working hard we can.

C. Only be working hard can we.

D. By only working hard can we

(民國66年)

說明：句義·文法·習慣用法（選擇題）

例：31. John will go abroad _____.

A. soon B. recently C. in the near future D. for schooling

例：33. As far as education is concerned, we should _____ creativity rather than memory.

A. emphasize B. place emphasis on C. stress D. emphasize on

(民國66年)

例：11. John was _____ the daily routine of managing the factory.

A. not interesting

B. disinterested

C. not interested in

D. uninterested with

E. uninterested in.

(民國67年)

民國73年起，文法知識的測驗不再成為單一題型，改採「綜合測驗」方式。文法知識與字詞使用及成語使融入在文句理解中，配合了「整合性測驗」之觀念而命題。舉例說明如下：

題型：綜合測驗：（含讀音、拼字、用字、文法、文意等）（民國73年）

綜合測驗甲（含用詞、成語、語法、文意、推理等）

綜合測驗乙（含詞彙、詞法、語用、標點等）（民國74年）



綜合測驗：下面有兩段文章，共20個空白，每個空白附有4個備選答案。選出最適當的答案。（民國75~95年）

簡而言之，文法知識的測試自民國45年始至民國95年止的資料中一直是重要的測試項目之一。所不同的是早期，文法知識是「單項孤立式的測驗」（discrete-point-test），到了後期，它變成一項「整合式測驗」（integrative test），融合了字彙與成語，並加上對前後文句的理解（Brown 2004）。

除文法知識的測驗顯示出「文法翻譯教學法」的重心之外，另一個測試重心就是翻譯題。翻譯的測試方式由詞彙（lexicon）的字彙語義，擴展到習慣用語（idioms）及單句翻譯（李振清，1987~1989；周曉婷，2004；Shohamy，1992）。

有關翻譯能力的測試方式舉例說明如下：

題型一：填充式的中譯英或英譯中

說明：下面每一空白要用一個適當的英文字才能把中文句意適當地表達出來。每一空白限填一字。

例：He can not bear (1) _____ laughed (2) _____ 他不能忍受被人嘲笑。（民國45年）

例：虎不能游泳。(1) _____ can not swim (民國45年)

例：父親是化學家，照父親的意思，他的兒子也該幹父親的那一行。

The father was a chemist, and (1) _____ was intended that the boy should (2) _____ his father's footsteps. (民國47年)

例：不曉得（這件事）的結局如何。There is (1) _____ knowing (2) _____ this will com out.

（民國59年）

題型二：英譯中或中譯英選擇題

說明：下面每條有四個解釋，其中只有一個是正確的，請選出其代號。

例：1. well of (1) 好好地離開 (2) 一路順風 (3) 富裕 (4) 死裡逃生

例：2. 結束一場辯論 (1) to close a debate (2) to stop a quarrel (3) to step a mouth (4) to silence an argument.

例：4. He desterted his wife. (1) 他對太太冷淡 (2) 他溺愛他的太太 (3) 他遺棄他的太太 (4) 他暗殺他的太太。

（民國46年）

例：14.假定它是如此：(1) to assume it is so (2) to believe it to be so (3) to admit the fact (4) to make it a rule.

20. at his mercy (1) 由他支配 (2) 由於他的慈悲心 (3) 他抹煞良心 (4) 與他情商 (民國47年)

很奇怪的是詞彙，習慣用語或單句的中英互譯的測試方式在民國48年的考試並沒出現。之後，民國49年到民國54年也都沒出現這一類的試題。到了民國55年，中譯英的單句翻譯選擇題又出現了。請參考下例。

說明：在下面8-15各題附4個答案之中，選擇其中一個你認為對於這句中文是最恰當的英文譯句。

例：8. 我伯父的兩個孩子都是男孩子。
A. My uncle's both children are two boys..
B. My uncle's children both boys.
C. Both my uncle's children are boy.
D. Both my uncle's children are boys. (民國55年)



說明：請照中文意思，從每個括弧中選擇一個最恰當的字，並加上必要的標點符號，把句子造出來。

例：A.他向來是個懶惰的人，所以他現在沒有錢，也沒食物。

- (1) (He, She, They, We) (2) (do/did/has/have) always been (3) (a such / such a) lazy man (4) (so / that) now he hasn't (5) (any /some) money or (6) (food / foods) (7) (too / either) .

(民國55年)

例：醫生告訴我留心我的身體。

The doctor told me (1) 【to take care of / taking care on / taking care of / do café of / do take care】 (10) 【my body / me / mine /myself】

(民國57年)

說明：把下列四句譯成英文

1. 沒有知識，你不能當教師。
(民國57年)
2. 台北的交通問題很嚴重。
(民國58年)

例：1.我不會游泳，他也不會游泳

- a. I can't swim, and he can't too.
- b. I can't swim, neither he can't.
- c. I can't swim and he can't either.
- d. I can't swim, and neither does he.

(民國60年)

例：他的誠實不容有懷疑的餘地。

= His honesty leaves (61) 【A. never B. no C. nothing D. few】 (62) 【A. background B. land C. surplus D. room】 for doubt.

(民國61年)

在民國62年的中譯英考題跟比以往的不一樣出題方式採用「整合性測驗」的概念，

但仍採選擇題的方式。請看下列：

例：大約是十點左右，火車靠站停車的震動把我搖醒了。

(44) 「先生，這是什麼地方？」我問鄰座的旅客。……

44. A. "Where is this place, sir?"

B. "What a station?"

C. "What station do we arrive, sir?"

D. "Where are we now, sir?"

(民國62年)

選擇題式的中譯英或英譯中單句翻譯自民國63年開始到民國71年，每年皆有。尤其在後來幾年，中譯英及英譯中的份量加重許多。到民國72年，中英互譯的題型不再採選擇題或填充題方式出題，改採直接將句子譯出的方式。這種方式自民國72年開始，一直延用到民國89年。其中政策最大的特點是以前中譯英的單句翻譯前後文句不相關，自民國75年開始，中譯英的單句翻譯改採前後連貫的小短文方式出題，主要在測試考生會不會使用cohesive ties或discourse makers一類的詞彙 (Yu & Tung 2004)。

民國89年的中譯英出題方式較特殊。它是把中文句夾雜在英文的短文裡，請看下面例子。

……This shows the person you are not just hearing what he or she said, (2) 而是真的聽(懂)了。For example, if someone comes to you and tells you a story of (3) 他如何在上學途中被狗咬了, then he found……

(民國89年)

民國90年又與80年代末期的出題方式，但民國91、92年沒考翻譯題，93、94、95年考二題。總而言之，翻譯題與文法知識考題一樣，在以往50年的入學英文科考試中佔有重要的比重。雖然翻譯題的出現不見得是受到「文法翻譯教學法」之影響，但也可明顯地看出翻譯是外語教學中具有重要角色的外



語能力。

接著我們來看在“The Aural-Oral Approach”（耳聽口說教學）影響之下的入學試題。「耳聽口說教學法」在彌補過去「文法翻譯教學法」不重視口語技能，發音能力以及對話能力的缺點，在上課時非常強調發音的技巧等，著重在語調、對話的練習。透過pattern drills, substitution drills的方式來培養口說能力（Smith 1970, Spolsky 1978, Weir 1990）。這些被強調的語言技能訓練方式在考題中也有蛛絲馬跡可循。

對於發音能力的重視，第一次出現有關發音的考題是在民國52年的入學考。這是一種對發音能力的間接測試（indirect test of pronunciation），請參下面例子。

題型一：音標知識（選擇題）

說明：下面每組四字中的劃線部份所代表的發音如果彼此完全相同，答案是1, 2, 3, 4, 如果完全不同，答案是0，如果第二和第三相同，答案是2, 3, 餘類推。

例：1. (1) Thomas (2) asked
(3) sitting (4) read
(民國52年)

例：1. (1) police (2) receive
(3) key (4) people
(民國53年)

關於字母發音異同的題目共目的是要評估考生的發音能力，實際上確在考考生的音標知識。這就是為什麼很多老師誤認為沒有教K.K.音標就沒辦法教發音。這類的題目自52年開始，延用到53、54、55、56年，57年沒考，58、59又有類似的題目，其實民國59年及民國60年考單字拼寫兼涉及發音的題目，較為特殊，請看下面例子。

說明：下面每組兩句，每句缺少一個字，請想出兩個發音相同但拼法不同的字。

例：1. Give me a (1) _____ of paper.
They have to make a choice between war and (2) _____.

(民國59年，考同音異形字)

說明：下面各句都有一個不完整的字，必須補充所缺的字母，才能使句意通順，所缺字母的發音的母音部份，和句首括弧中的單字的母音發音必須相同，把它填寫出來。

例：1. (buy) The frightened bird flew out of s_____t.
2. (heir) Life is often comp_____d to a voyage. (民國60年)

民國61年到63年皆有此類的音標知識考題。民國64年沒考單字的發音，但考了句重音及單字重音。其出題方式如下：

說明：請依照上下文的意思，把讀音最重的一個字選出來。

例：1. “The truth is that all the buildings are tall, (A) not (B) just (C) some (D) of (E) them.”
(民國64年)

說明：請選出重音落於相同號碼之各組。讀法以一般情況為準，不強調任何意義。

例：(A) Im sor ry (B) for - get it
1 2 3 1 2 3
(C) af - ter you
1 2 3
(D) safe - ty belt
1 2 3
(E) no smok - ing
1 2 3

(民國64年)

其實有關重音的考題在民國60年就首先出現了，請看下例。

說明：把下面每字最重讀的音節找出



來，將其標號寫在試卷內。

例：1. av - er - age 2. pa - tri - at - ic
 1 2 3 1 2 3 4

(民國60年)

民國64、65兩年只考重音，沒考單字字母發音。民國66年又恢復考單字字母發音，加上考句重音。民國67年只考單字字母發音，又沒考重音。民國68年剛好與民國67年相反—考字重音，沒考字母發音。民國69年只考句重音而已。民國70年又恢復字母發音及句重音。民國71、72年只考字母發音，又沒考重音。最值得注意的是有關發音的知識的考題，在民國73年以前就沒有出現過。從各年考題的忽有忽無的發音考題，我們可猜測這初期忽有忽無的現象，我們的猜測是此種間接測試考生發音的能力之方式越來越不被接受。

在「耳聽口說教學法」及初期的「溝通語言教學法」(CLT)影響下，口說對話能力逐漸受到重視，因此，考生的對話能力之測試在考題上就以對話方式呈現。第一次出現“對話”考題是在民國52年，請看下例。

說明：下面20個問句，請在右邊選擇每一問句之最適當答案。

例：1. What did the doctor say about Ed's sickness? A. Seven feet eleven inches.

2. What flavor ice cream does Jake like? B. In their garage.

事實上，這樣的考法還不是真正在測口頭答能力，它有點在測試考生的句意理解。

第一次真正在測試考生口語對應的能力，並兼具測試語用能力 (pragmatic competence)，應屬民國55年的考題。

說明：在每題4個答案中，選出最恰當的答案。

例：1. When you answer "Yes" to old Mrs. Smith, it is polite to say :

A. Yes, Mrs. Smith. B. Yes, Sir.

C. Yes. D. Not at all.

例：2. When someone thanks you for opening the door, you should answer :

A. Don't thank. B. certainly

C. You're welcome

D. No thanks.

(民國55年)

與民國55年考口說對應能力的考題相類似的題，在民國57年又出現。民國56年沒考這類的題目。請看下例。

說明：會話與成語，在下面8句中，每句各有4個答案，選出最佳答案。

例：1. You should answer "No, thanks," when someone says :

A. Will you have a cup of coffee?

B. Thank you very much.

C. Please don't open the door.

D. Did he say, "Thank you"?

說明：下面各句代表某人講的一句話。

後面接著是4個不同的句子；其中有三個可以用來回話，有一個則不適用，把它找出來。

例：1. Thank you very much indeed.

A. It's the least I can do.

B. Glad to have been of help.

C. Please forgive me.

D. I thank you.

(民國58年)

民國59、60、61連續三年沒考口說能力的對話題，在民國62年出現了下面的考題。

說明：下面每題四個選項中只有一個項目足以說明前面那句話通常是在什麼情形下使用的，將它找出來。

例：39. "Well, I've got to get along."

A. When you have passed an examination.



- B. When you want to leave because you have something to do elsewhere.
- C. When you want to start a quarrel.
- D. When you want to make room for someone in a crowded bus.

民國63年沒考這類題目，民國64、65年以“應對”之類型再出現。民國66、67年沒考，民國68年又以“應對”題型再出現，民國69年到72年又沒考這類的題目。到了民國73年，口說能力的對話題目改以“閱讀測驗”方式出題。請看下例：

說明：下面各題（31-35）是簡單對話，請按語意和習慣用法選出最佳的答話。

閱讀測驗：

31. Jane: Hello, Tom, How are you?

Tom: _____.

- A. I'm fine, thanks. How do you do?
- B. Thank you, How do you do?
- C. I'm a new student.
- D. Fine, thanks. How are you?

(民國73年)

民國74年，對話題改以“多重選擇方式”出題，考生選出對的回應句，請看下例。

例：36. Chang San: When does the library open on Saturday?

Wang Wu: _____.

- A. Eight-thirty in the morning, if I remember correctly.
- B. It closes at six in the afternoon.
- C. It opens Monday through Saturday.
- D. It is open on Sunday, I believe.

E. I don't know. Why don't we check with the librarian?

(民國74年)

“對話”式的考題，從75年以後，每年皆考，一直到民國90年為止，尤其在80年代末期題目加多又加長。到民國91年以後此類的題目又消失了。代之而起的是“文意選填”，“綜合測驗”及“篇章結構”。

從民國91年以後，命題的重心偏重在語文能力的綜合運用，非常重視「整合性能力」(integrative ability)之測試也重視對文章組織架構知識的評量，尤其“篇章結構”及“文意選填”極端的重視“閱讀能力”之測試，或許近代的考生閱讀時間較少，所以考閱讀理解的題目就加多。

另外，從考試影響教學層面來看，在民國70年以前，對於考生的英文寫作能力大都經由中譯英的方式來測試。但在民國70年第一次出現「英文作文」的考題以後，幾乎每年都有該項題目。事實上，高中的課程修訂也回應了考題的變化，在高中的英文課程裡也排了“英文作文”課。若要說「考試引導教學」，這就是一個例子。其實，考試引導教學若是正向，這也是一種很好的考試回沖效應，是可喜的現象(Canale & Swain 1980, McNamara 1998, Oller 1978, Purpura 2004, Wall & Alderson 1993)。

綜合以上各項的分析，我們可以發現（一）命題的重心或趨勢在過去50年來是由 discrete-point test 走向 integrative test；（二）由注重詞彙、成語知識的背誦趨向生活化及實用性的語文運用能力；（三）從間接的發音測試方法去影響課堂的發音教學及口語對話能力；（四）閱讀能力、翻譯及寫作能力以及詞彙及文法知識是歷年來考試的要項。



參考文獻

- 李振清。(1985)。從大學聯考學生英文作文看英語教師應有的素養－兼論現階段英語教學之改進。英語教學,10(1),3-10。
- 李振清。(1987)。高中英語教師在當前聯考體制下應有的教學新觀念。英語教學,11(4),3-21。
- 李振清。(1989)。從閱讀與寫作的互動探討當前的英語教學方法。英語教學,13(3),3-10。
- 施玉惠。(1980)。讓理想的考試來推動正常的英文科教學。英語教學,6(2),3-8。
- 周曉婷。(2004,4月20日)。專家指台灣英語教育本末倒置。中國時報,C2版。
- 陳揚琳。(1973,4月9日)。大學聯招命題面臨新考驗。聯合報,2版。
- (1974,3月5日)。高中教材今昔不同 大學聯考如何命題。聯合報,2版。
- (1980,3月3日)。扭轉高中教學偏差現象 大學聯招將採改進措施。聯合報,2版。
- 張翠芬。(1994,7月3日)。考題傾向實用「貝多芬」傻眼。中國時報,5版。
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129.
- Bachman, L. F. (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16 (1): 61-70.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13, 257-279.
- Bartz, W. H. & Schulz, R. A. (1974). Approaches to the testing of communicative competence. Paper presented at Central States Conference, April, in Milwaukee. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 107108).
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. NY: Pearson Education Limited.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. NY: Pearson Education Limited.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Cheng, L., Watanabe, Y., and Curtis, A. (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. NY: Oxford University Press.
- McNamara, T. (1998). Policy and social considerations in language assessment. *Annual review of applied linguistics*, 18, 304-319.
- Oller, J. W. (1978). Pragmatics and language testing. In B. Spolsky (Ed.), *Approaches to language testing* (pp. 39-57). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Oller, J. W. (1979) *Language tests at school*. UK: Longman.
- Oller, J. W. & Conrad, C. (1971). The cloze technique and ESL proficiency. *Language Learning*, 21(2), 183-195.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. UK: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (1992). Beyond performance testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *Modern Language Journal*, 76(4), 513-521.
- Smith, P. D. (1970). A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language



- instruction: The Pennsylvania foreign language project. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Spolsky, B. (1978). Approaches to language testing. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Wall, D. (1996). Introducing new tests into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory. *Language Testing*, 13, 334-354.
- Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: the Sri Lankan impact study. *Language testing*, 10, 41-69.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. UK: Prentice Hall International Ltd.
- Yu, K. H. & Tung, H. C. (2004, June 5). The frequency of words used in JCEEE and DRET. The proceedings of the 21st International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C. (p.377-400). Symposium conducted at the Chaoyang University of Technology, Taichung, Taiwan.
- Yu, K. H. (1983). Language proficiency and its assessment: What is in the old bottle and what is new? *English Teaching & Learning*, 11(1), 39-50.



談英文作文的創意與組織

曾守得／亞洲大學外國語文學系教授

一、前言

從作文整個過程來看，國內學界將寫作過程區分「審題」、「立意」、「運思」、「剪裁」、「佈局」、「擬大綱」、「下筆」、「審閱」八大步驟（張新仁，1992，頁25-26）。這些步驟與美國認知寫作過程論的步驟極為類似。例如：「審題」、「立意」屬於「設定目標」（goal-setting）。「運思」、「剪裁」屬於「產生概念」（idea-generating）。「佈局」、「擬大綱」即為「組織想法」（idea-organizing）。「下筆」屬於「轉譯」（translating）和「起草」（drafting）。「審閱」即為「回顧」（reviewing）（同上引）。可見作文過程不分中外，一體成形（Britton, Burgess, Martin, McLeod, & H. Rosen, 1975）。其困難處也極為類似。

過去，大家認為作文很難，很難學好，也很難教好（張新仁，1992；Corbett, 1996；Lee, 2001；Light, 2001）。老師和學生都有滿肚子牢騷（Chen, D. W., 2001）。但是真正問他們難在那裡，他們又支支吾吾，說不出個所以然來。英文做為一種外國語言，作文更是如此（Chen, Y. M., 1998；Lee, 2001）。

其實，學理與驗證資料都指向英文作文主要有兩難：創意難，組織難（張新仁，1992；李宏謀，1995；Lee, 1998, 2001）。「創意」是指「寫什麼」，「組織」是「怎麼寫」，亦即：如何把所寫的內容安排成賞心悅目的文章（Raimes, 1983：115）。

本文旨在探討英文作文的兩大難題：創意與組織。作者先從創意與組織的難處，進而探索解決的方法，並做一些建議，以改進國內英文作文的教學。

二、英文作文裡的「創意三難」

英文作文裡「創意」最難。概念的創造之所以最難，是難在無中生有的困難，也就是何處找概念？這是其一。其次，好不容易擠出了一些概念，但是卻是雜亂無章。雜亂無章的困難處在於：無處找邏輯，理出一個頭緒。最後，好不容易理出一個頭緒來，卻又發現它們難以駕馭。無法駕馭最主要的是因為寫者該語言基本能力（如語音、構詞、造句、與言談）的不足與該語言修辭、文體結構知識的缺乏所致。茲分項說明如下：

甲、無中生有的困難：何處找概念？

國內許多學生每次上英文作文課時，老是發呆，腦筋一片空白，無論如何搜索枯腸，總是尋尋覓覓，音訊渺茫。概念的創造之所以最難，是肇因於國內升學陰影籠罩下的學習，會使學生減少大量課外閱讀的時間，加上平常對於英文教科書的研讀又無法仔細消化吸收，以致於對各學科領域及一般普通常識普遍缺乏。當書寫英文作文需要大量語彙與句型結構時，難免詞窮。此種在無中生有的困難，也就是不知何處找概念的困難。

乙、雜亂無章的困難：何處找邏輯？

另一種困難是，有些同學勉強擠出一些概念，立刻如獲至寶，振筆急書下來的結果，發現：腦海中一片雜亂無章的概念，毫無系統可循。書寫英文作文時，處理雜亂無章概念的困難處在於：無處找邏輯，以理出一個頭緒。許多同學缺乏邏輯思考的訓練，面對一片雜亂無章的概念，無從下手整理出一個端倪。近年來，學界研究發現，整理雜亂無章的概念需要邏輯的訓練和組織的經



驗，這些皆可經由教室英文作文教學提供相當大的協助。

丙、難以駕馭的困難：何處找架構？

創意階段第三個困難是，雜亂無章的概念好不容易理出一個頭緒來，卻又發現它們難以駕馭，將之歸位。難以駕馭的原因是因為文體結構與學生的英語基本語言能力出現嚴重的落差。換言之，學生的基本語言能力只能造出語詞的階段，還無法完成將之鋪陳至各式文體結構的地步，其困難處，也可能在於難以找出英文寫作作業所需的文體架構，來撐起這些七零八落的概念，成為有系統的群集。何處找架構呢？從「為書寫而閱讀」著手，教師可以從解說文體結構開始，培養學生文體結構的認知，同時理出各概念群集的隸屬關係、邏輯關係、或因果關係，告訴學生什麼概念群可以安置於什麼位階上面，形成該文體結構所要求的層屬關係。

三、文章組織的難題

文章組織的難題來源有二：一為寫者對修辭結構的知識缺乏，一為寫者對於文體結構的知識不足。不了解句式的修辭結構，如語意通順的「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)，使文章或言談產生渙散的感覺。

「凝聚」是指“句內或句際成份間基於文法或語義的親密關係形成的緊密關係”(cohesion, or close relationship, based on grammar or meaning, between different parts of a sentence or between one sentence and another)。跟據Reid (1993: 36)的說法，「凝聚」乃指緊繫文章或言談，引導讀者的特殊字句 (specific words and phrases (transitions, pronouns, repetition of key words and phrases) that tie prose together and direct the reader)。準此，寫者若不知凝聚為何物，則組織必然渙散。

「連貫」是指語言、論證或文章中各

部份之間自然的或合理的關係 (coherence, natural or reasonable connection, or an orderly relationship between parts, esp. in speech, writing or argument.)。根據Reid (1993:37)的說法，「連貫」乃指言談字句深層使讀者明瞭字句意義的組織結構 (the underlying organizational structure that makes the words and sentences in discourse unified and significant for the reader)。準此，此種深層的組織結構不只存在於寫者的腦海認知中，也可以在文字表面可以看得出來。根據Halliday & Hasan (1976)的看法，這些可以預期的邏輯結構，使讀者易於明瞭字句意義 (間接引自Reid, 1993: 37)。因此，這是通往良好組織的第一步。

過去，學者專家研究英語為本國語者與外語者對「凝聚」與「連貫」的研究結果，顯示文本的連貫與否是建立在讀者的知識與背景經驗是否吻合文本的組織、內容與論證間是否合適。他們發現英語為本國語者與外語者使用凝聚與連貫不同。

我國學生的英文閱讀習慣是只為考試而讀書，中小學英文教師很少將文章當做文章來欣賞評析，學生只要老師將文章的文意講解清楚就以為課文已經教完，完全不知道文章之遣辭用字、文體結構到底是如何組成。因為教與學都產生了偏差，學生的遣辭用字、文體結構知識不足，以致於讀者的知識與背景經驗難以吻合文本的組織、內容與論證 (引自Reid, 1993: 37)。

John Hinds (1990: 98)在其日、韓、中、泰四種語言的學生英文作文研究中，發現非以英語為母語的學生會「延緩介紹作文的目的」(delayed introduction to purpose) (Flower, 1988)和「準歸納法」(quasi-inductive style)，容易讓以英語為母語者誤以為他們的文章不連貫 (同上引)。因此，國人這種壞習慣必須革除。



此外，如果不懂講話或作文重點強調、訊息焦點、各式歧義，便難以駕馭句式的型態。不明瞭各式文體結構的組織，如論說文、說明文、敘述文等是，起啟承轉合的安排，勢必無法對文章的需求做合理的安排。

四、解決英文作文創意與組織難題的方法

解決英文作文創意與組織難題的方法，可由創意與組織兩方面來著手。創意方面，可以從寫前構思（pre-writing / planning）、讀者意識（audience awareness）、譯碼（translating）與撰稿（drafting）的教學等方面來說明。

（一）寫前集思廣意的構思技巧（Prewriting / Planning Techniques）教學

寫前構思技巧分為設定目標（goal-setting）、衍生概念（idea-generating）、組織概念（idea-organizing）（Chen, D. W., 1995；Hayes & Flower, 1983；Humes, 1983；Kuo, 2002；Kuo & Tseng, 1986；Lai, 2002；Liu, 1999；Pianko, 1979；Tseng, 1995, 1996；Tseng, Lu, & Chen, 1996；Yang, 2002；Zamel, 1983）。教學時，宜先解釋各技巧的目的，在示範該技巧，在給學生機會實驗技巧，並問他們感覺如何（Soven 1999：40）。Margot Soven（1999）建議：寫前構思技巧的教學可以用「群組腦力激盪」（group brainstorming），「群集」（clustering），「自由寫作」（freewriting），「系統化詢問」（systematic questions or heuristics）等方式來訓練學生（p.34-35）。此外，也可以採用「為寫而讀」（reading-to-write tasks），「看圖說話」（talking through pictures），及「看新聞說故事」（story-telling through reading news stories）等活動方式為之。

「群組腦力激盪」（Group brainstorming）：此種概念產生的方式是

利用群組腦力激盪的方式，大家依照教師分組聚會討論某一主題，大家暢所欲言，做成記錄。此種腦力激盪的方式，因為有同儕的協助與激勵，尤其若有外向且能言善道的人領導，內向的學生也會有許多建樹，概念就會源源不絕（Huang, S.Y., 1999）。

「群集」（Clustering）：寫作的概念產生以後，無論是寫者獨自產生或群體產生，難免雜亂無章。這時候，教師可以要求學生做「群集」的工作。所謂「群集」就是把雜亂無章的概念分成一個個主題相關的「概念群」，從事歸類的工作。這種歸類的動作，對將來在塑造文章的組織結構時將大有助益。

「自由寫作」（Freewriting）：以往英文作文教師常常喜歡命題式作文，學生受限於題意，難以創意，因此，在「審題」與「立意」的階段浪費許多時間。解決此種窘境，最好的方式就是寫作前的「自由寫作」。這種寫作方式教師僅做情境規範，儘量不限特定題目，要求學生儘情自由發揮，想寫什麼就寫什麼。此種練習方式的目的，在於減低不必要的思想限制，讓學生的概念能夠傾巢而出（Chao, 1998）。

「為寫而讀」（Read-to-write tasks）：有時候為了刺激學生「審題」與「立意」的內涵，教師可以要求學生先閱讀一篇或數篇主題相關的短文，從文章中擷取有用的概念和細節，經過消化與吸收之後，創造出一些新的概念來（Chi, 1999；Flower, Stain, Ackerman, Kantz, McCormick & Peck, 1990；Wang, 2000；Wu, 2000）。這種方式雖好用，但是教師要告訴學生分辨清楚「創意」與「抄襲」的不同。「創意」意指出自作者本身的原創意義與概念，包括得自他人的意念靈感而聯想到的概念，「抄襲」則是直接或間接取用他人的概念或意思。這些必須區分清楚，以免將來犯錯而不自知。



「看圖說話」(Talking through the pictures)：「看圖說話」也是一種極佳的創意教學活動。作法是：在英文作文前，教師取一圖片，要求學生從圖片內的人、事、時、地、物，說出圖片所指到底是怎麼回事，大家可以一起貢獻智慧。此種創意活動可以個別學生獨立運思，也可以兩人一組，也可兩人以上的分組創意，也可以教師與全班同學一起共同創意活動。因為有圖片引導，學生可以集思廣益，從各種面向切入這個話題，這在訓練學生創意行為上極有助益(官美智，1986)。

「看新聞說故事」(Story-telling through reading news stories)：有時候，時事新聞材料也是刺激學生創意極佳的輔助品。教師可以擷取一段英文或中文時事新聞，要求學生閱讀，並作討論後，請學生發表對該段新聞的看法，用英語發表，創意效果最好，但是國內學生普遍反應不太熱烈，用中文發表雖然比較熱烈，但是效果次之。最主要的差異是因為用中文發表，還必須用英文翻譯才能為英文作文時使用，過程比較複雜所致。

(二) 讀者 (audience) 概念的教學

任何寫作活動不能沒有「讀者意識」(the awareness of audience) (Berkenkotter, 1981)。讀者意識就是對預期寫作對象的認識。過去的研究指出，無論海內外，寫作能力差者通常都缺乏讀者意識 (Berkenkotter, 1981; Kuo & Tseng, 1986; Monahan, 1984; Raimes, 1985; Tseng, 1995; Tseng, 1996; 張新仁, 1992)。換言之，他們在寫作過程中，腦海裡根本毫無設想的讀者的對象。盲目寫作的結果當然作品的品質就大打折扣。因為了解讀者對於寫者的態度、信念與期望是「連貫溝通」(coherent communication)的基礎 (Reid, 1993: 37)。

提升「讀者意識」的方法首重分清寫作對象。教師可以規範學生先以自己 (

教師本人) 為對象，要求學生做「日誌寫作」(journal writing)、「為寫作閱讀」(read-to-write tasks) 等活動。教師也可以要求學生以同學、父母、親友為讀者對象，請同儕或其他科目教師協助評析同學的作品。

(三) 譯碼 (Translating) 的教學

依Linda Flower & John Hayes的看法，譯碼 (translating) 是將概念轉碼成語言文字的過程 (Flower & Hayes, 1981)。此種轉碼過程通常依寫者的母語差異而有不同。譯碼教學宜分以英語為母語者 (如英、美人士) 與以英語為外語者 (如中、韓、日人士等) 兩種人來說明。

以英語為母語者在譯碼過程中，不外乎是把心中所想的概念，直接轉換成其母語 (英語) 的語句字串。但是以英語為外語者在轉碼過程中，其心理運思過程顯得相當複雜 (Chen, D. W., 1999; Leeds, 1996)。他們可能採取直接由概念轉為英語語句字串，一如以英語為母語的英美人士。但是更常見的情況是：他們必須先將概念轉換成其母語或最近習得的第二甚至第三語言的語句字串，然後再經由語碼互換 (bilingual code exchange)，轉譯成英語 (Liu, 1997)。由於其中間過程的媒介語言表達能力不均等，譯碼的精確度就難以評估。因此譯碼過程的教學困難度極高，相當值得國人注意。

此種譯碼教學可採「口頭作文」(Oral composition)、「聽寫作文」(Dicto-comps)、「自由寫作」(Free writing)、「快速寫作」(Quickwriting)、「日誌寫作」(Journal writing)、「為寫作閱讀」(Read-to-write tasks) 等活動方式來做。

「口頭作文」由老師帶動學生口述心中的概念，大家說出自己想到的任何東西，以達到心得交流的目的。由於說比寫容易，學生可以說得很多，經過同學交互交換意見，可以給內向的同學許多聆聽學習的機會。作



文老師也可以趁此良機，協助學生尋找正確適當的語句，教導學生基礎的概念排比方法，一舉數得。

「聽寫作文」通常由老師選取短篇精緻的文章，由老師口頭唸出，學生一邊聽寫照錄，不足之處還可以一邊依自己的意思填入適當的文字，完成一篇文章。此種作法，最大的好處是教師可以選取適當程度的文章、文體、文意概念的文章，當做範例，一邊練習聽力，一邊練習書寫英文，一邊解說其結構，訓練學生的創意與組織知識。

「自由寫作」是一種不拘形式自由書寫作文的方式。這種寫法老師通常除了基本的規定外，可以放手讓學生任意書寫自己的概念出來，成為一篇完整流暢的文章（Huang, Y. K., 1997）。自由寫作最大的好處在於無拘無束，天馬行空，創意十足。缺點是學生並非人人都有創意，閱讀量較少者或較缺乏想像力者，可能對題目一翻兩瞪眼，一籌莫展。使用時必須注意全班同學不同的反應，輔以個別化教學，才能面面俱到。

「快速寫作」是一種與時間賽跑的作文書寫方式。通常教師規定或放任學生書寫有關一個概念的東西，在一定時間內儘量「我手寫我想」，想到什麼就寫什麼，自由揮灑。這是忠實記載腦中思維的最佳練習，可以養成瞬間爆發一連串集體思維的概念，將概念瞬間轉碼成為英文文字，這也是最好培養文思泉湧的創意方式（同上引）。它的缺點是書寫的概念大多雜亂無章，頭緒紛陳。必須經過一番努力才能化繁為簡，有條不紊。

「日誌寫作」也是一種極佳的轉碼教學活動。「日誌寫作」是一種要求學生就某項教學（例如英語日常課程）書寫自己所思所感的師生互動式書寫活動（Tseng & Tsai, 1995）。一般「日誌寫作」是補充日常教學時數不足的課後活動。此種做法的最大好處是，因為有實際溝通的行為，學生會

將聽眾（讀者）概念釐清，將自己的用意（intentional meanings）清楚的書寫出來。這是極佳的訓練。缺點是老師負荷很重，造成負擔。

「為寫作而閱讀」的教學活動與一般的閱讀活動不同點是，閱讀動機不同。「為寫作而閱讀」顧名思義是為寫而讀，主要的用意是為擷取他人的思想概念、文意組織、修辭長處、文體結構而讀。一般閱讀用意皆因各人目的而異，但是以娛樂性為多，知識性其次，專業性閱讀僅限於少數專業人士。「為寫作閱讀」是創意教學與組織教學極重要的教學活動之一。

（四）撰稿（Drafting）的教學

撰稿（Drafting）係作者以各式寫作工具寫出心中的概念。一般過程教學於撰稿技巧上分「單稿模式」（single-drafted model）及「多稿模式」（multiple drafted model）兩種（Chen, Y. M., 1996）。「單稿模式」要求寫者撰寫一份文稿即可；「多稿模式」則要求學生同一稿件必須做多次修改，因而產生一稿多版的多稿模式。此種模式之所以產生，主要是由於寫作認知過程是一種反複過程，寫者傾向於回頭反複閱讀自己所寫的文字並做修正，修改次數多所致。

五、組織方面

解決作文組織方面的難題可從三方面著手：組織概念具體化的教學、強化文體組織與概念的教學、監控（monitoring）的教學。茲分述如下：

（一）組織概念具體化的教學

由於我國學生普遍缺乏文體結構的組織概念（Lai, 2002；李宏謀，民84；You, 1999, 2000, 2001；You & Joe, 1999, 2000, 2002），對文章結構的概念相當模糊，因此必須先予組織概念具體化的教學。此種教學可以仰賴「講授文章結構」、「撰寫大綱要



目」(outlining)、「大綱寫作練習」、「段落重組練習」、「段落銜接練習」、「文體結構練習」等方式來達成。

「段落重組練習」：為了先訓練學生段落的組織概念，教師可以取一段落為範例，將範例段落句子順序全數打亂，要求學生重組該段。這種練習是在訓練學生明白主題句與支持句間的關係，或論證與其支撐的證據之間的關係。這種練習的主要目的是讓學生能夠熟悉段內「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)的作法。

「段落銜接練習」：為了先訓練學生段落與段落間銜接的組織概念，教師可以從事「段落銜接練習」。作法之一是：教師可以取一篇多段式的短文，將段與段間的順序打亂，要求學生仔細閱讀之後將段落歸入適當的位置。此種訓練可以培養學生段與段之間「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)的能力。重複多次學成之後，教師可以要求學生互相評閱同儕的短文，輔以課堂討論，將段落與段落間銜接的組織概念具體化。

「講授文章結構」：講授文章結構的方式由作文教師決定如何實施，一般必須與課文的老師相結合，由課文講解到作文教學，一貫作業，使閱讀與寫作相結合。作文教師負責測試學生是否具備文章結構的概念。如果尚未具備，作文教師必須花費若干教學時數講授各種文體的文章結構，使學生能夠了解這些結構。

「撰寫大綱要目」：能夠了解這些文體的文章結構之後，教師可以要求學生從各類範文中撰寫其大綱要目，再做比較分析，擇其優秀者展示並公開討論，互相觀摩學習。另一種方式是要求學生從「審題」、「立意」無中生有的撰寫出大綱要目來，再配合口頭作文練習，講出心裡想寫的作文大要來。

「大綱寫作練習」：此處所指「大綱寫

作練習」是一種依範文大綱要目（通常是以主題句為句首），順勢而寫的作文練習。命題方式教師可以取適當範例，只留句首的主題句，其餘刪除，要求學生依題意撰寫一篇作文來。這種練習的主要目的是讓學生能夠熟悉段內「凝聚」(cohesion)與「連貫」(coherence)的作法，以及段與段間連接的訣竅。這是一種半模仿式的練習。

(二) 強化文體組織與概念的教學

文體組織與概念具體化之後，必須加以強化，才能融入日常寫作思路中加以運用。強化文體組織與概念的教學方法很多，茲舉下列三例說明如下：

「為寫作而閱讀」(Read-to-write tasks)：在組織階段「為寫作而閱讀」的教學活動，主要的用意是為擷取他人的文意組織、修辭長處、文體結構而讀(Feng, 2000)。在教師指導之下，學生分析作者的文體結構組織與概念，並將之用於自己的文章中。如此比較容易強化自己的文體組織與概念。

「系統化詢問」(systematic questioning)：有些文體結構不是一眼就看得出來的。因此，「系統化詢問」就顯得相當重要。這種問法：就是讓學生有系統地詢問老師有關文體結構的一切問題，也可以由老師自問自答，或「老師問、學生答」來處理。例如：某篇文章主題敘述在那裡？分成幾段？每段的中心思想在那裡？某段落的中心思想在那裡？主題句在那裡？支持的證據有那些？句子與句子間的連接（或轉折）成份是什麼？段落與段落間的連接是什麼？等等。練習的步驟先由老師問學生做起，等學生都能正確作答以後，再由學生自問自答。如果兩者都能正確答出，文體組織與概念就已經過強化。

「文體結構練習」(Styling practices)：學生具備初步的文體組織與結構的認識以後，必須給予充份的練習，才能落實並強化



其文體結構的組織與知識。練習的方法可以從引導式的命題作文開始。首先，教師可以規定學生撰寫一篇段數不拘的某式文體（例如論說文），每段給一個主題句，然後要求學生必須列舉例證支持每一個論點，最後總結。等學生熟悉這些論證程序、主題句寫法、支撐佐證等陳述技巧之後，才放手讓學生自由發揮。

一般英文寫作教學，文體結構與組織的教學內容屬於較高級的層次，我國高中以下學校英語教室可能不太用得著。但是，某些基本的先備知識（例如：句子的「凝聚」與「連貫」的作法）卻不能不教。

（三）監控（Monitoring）的教學

無論好、壞寫者，在他們撰稿、審稿與修改的過程中，都會受到寫者自己內在、外在語言表達與識別能力的監控（Tseng, Chang, Chen, Hong, C., Hong, J., Huang, and Shir, 1989; Tseng, Lu, and Chen, 1996）。此種監控機制（monitoring mechanisms）通常需要靠後天教育訓練的培養。我國英語寫作教學一向缺乏監控機制與認知的訓練，因此，學生在撰稿、審稿與修改的過程中，通常缺乏對英文文章的篇章結構、文法、文體結構、習慣用法等具有敏銳的感覺，因此當他們回讀自己的文章時，無法有效監控修改自己的文章（Ibid.）。

監控教學宜以解說英文文章的篇章結構、文法、文體結構、習慣用法等為主，以提高學生對於合文法度（grammaticality）、可接受度（acceptability）、習慣用語的敏感度（sensitivity to idiomatic expressions）、及對各式文體的覺知（awareness of different genres）。監控知識與技能精進之後，才能養成寫者高度的警覺性與敏感度，分別對寫前構思、撰稿、審稿、修稿產生監控的功能。

六、結語

過去，作文教學專家已經證實：程序性的知識教學內容（如句子組合、自由寫作、探索等）比陳述性的知識教學內容（例如文法、範文）效果佳；使用結構性過程教學法的教師，不僅提供學生寫作機會，鼓勵他們以同儕互動進行起草、構思、監控、修改等過程，並介入他們的寫作過程，教導他們寫作策略和寫作過程知識，協助完成寫作過程（Hillocks, 1984）。國內學者也已經發現：「過程導向寫作教學」有助於寫出字數較多、較長的文章；對於增進學生寫作能力的成效最大。此外，大多數學生認為「過程導向寫作教學」對自己的作文有幫助，喜歡「過程導向寫作教學」，認為上課方式富有變化，較敢提出不同的意見和想法，使寫作更有想像力，寫前的小組討論與完稿後的同儕修改對作文有幫助，認知與情緒上喜歡這種上課方式是提升寫作程度與動機的有效方法（參看張新仁，1992，頁98）。專家甚至認為教師應該協助學生選題、專注寫作活動、幫助學生學習如何尋找資料、鼓勵他們在編輯以前先發展概念。對於年輕寫者，他們建議：年輕寫者每天都要寫些東西（Grabe & Kaplan, 1996）。教師必須將寫作過程趣味化、將它簡化、採取小步調方式、避免過度評量、保留未完成的作品、將一位非寫者變為會同時做筆記的教室觀察者、而且不必擔心每位學生每一種作業的進步情形。在此種輕鬆的氣氛下，很容易引起學生的學習動機（同上引）。

本文旨在探討英文作文的創意與組織兩大難題。作者先從創意三難與組織的難處著手，分別說明難在何處，進而提出解決的建議。創意方面，我們建議可以從寫前構思（



pre-writing planning)、讀者意識 (audience awareness)、譯碼 (translating) 與撰稿 (drafting) 的教學等方面著手。組織方面，我們建議從三方面著手解決作文組織方面的難題：組織概念具體化的教學、強化文體組織與概念的教學、監控 (monitoring) 的教學。

這些教學的方式可說脫離不了寫作過程教學 (Chen, 1995; Tseng, 2002)。原本寫作過程教學方法並無固定模式 (張新仁, 1992, p.40)，其基本原則是 (張新仁, 同上引)：

- (一) 寫作題材應能讓學生表達自己的見解與觀點，重視學生的想法與經驗。
- (二) 教師應提供有結構性的學習環境，協助學生學習其寫作相關知識與策略。
- (三) 教學活動設計應建立在學生已有的知能上，避免揠苗助長，但又要協助其

學習新的寫作知識與技巧。

- (四) 寫作教學過程必須師生分工合作，責任分攤。
- (五) 隨著學生寫作知識的內化，教師應將控制寫作的責任，轉移至學生身上，以增進其獨立寫作的的能力。
- (六) 以同儕為觀眾。
- (七) 強調多次修改。
- (八) 在修訂初稿前不刻意求用字、遣詞、文法、造句的正確無誤。

這些原則，對於培養我國學生的英文作文的創意訓練、句型結構知識與文體結構知識方面必有相當程度的貢獻，解決英文作文的創意與組織兩大難題，自是如囊中取物。

本文部份內容講於輔英科技大學英文寫作教學座談會，感謝陳英輝院長及葉純純教授力邀，並惠賜卓見。

參考文獻

- 李宏謀 (1995)。高中英文作文的問題與對策，台灣省高級中學教學輔導叢書，人文社會類，英文科教學專輯 (一)，台灣省教育廳編，頁67-74。
- 官美智 (1986)。高中英文作文教學—引導式作文看圖作文教學之研究與設計。《中華民國第三屆英語文教學研討會論文集》，頁115-124。
- 張新仁 (1992)。《寫作教學研究—認知心理學取向》，高雄：復文。
- Berkenkotter, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. *College Composition and Communication* 32.4: 388-399.
- Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod, & H. Rosen. (1975), *The Development of Writing Abilities* (11-18). New York: Macmillan Education Ltd.
- Chao, T. C. (1998). They all write English: Empowering ESL students' writing abilities in a whole language classroom. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching*, Vol. I, pp.173-184.
- Chen, D. W. (1995). (陳達武)。過程導向的英文寫作教學—講解與示範。Proceedings of ROC English Composition Teaching Conference. Pp. 197-208.
- Chen, D. W. (1997). The state of college composition instruction – A survey of college EFL composition instructors' professional background and views. *Proceedings of the Fourteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Pp. 355-366.
- Chen, D. W. (1998). Understanding the two sources of EFL writing performance as the means to improve EFL writing instruction. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English*



- Teaching, Vol. I, pp.1197-208.
- Chen, D. W. (1999). The connections between L1 and L2 writing performances – From the perspective of writing expertise. In Department of English National Changhua University of Education (ed.) (1999), Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp.271-290.
- Chen, D. W. (2001). The identity crisis of EFL composition instruction in Taiwan. Proceedings of the Eighteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 41-58.
- Chen, Y. M. (1996) To revise or not to revise: A comparison of single-drafted writing vs. multi-drafted writing. Proceedings of the Thirteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp.63-72.
- Chen, Y. M. (1998). 國內英文作文教學之回顧與展望。 Proceedings of the Fifteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp.331-344.
- Chi, F. M. (1999). Reading to write as an inter-textual process: Perspectives on topic development. Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 241-252.
- Corbett, E. P. J. (1996). Teaching composition: Where we've been and where we're going." In B. Leeds (ed.) (1996), pp. 2-9.
- Feng, H. P. (2000). Writing from sources in an EFL context: An exploratory study. Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, 310-321.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English* 50, 528-550.
- Flower, L. and J. Hayes. (1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32.4: 365-387.
- Flower, L., V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick and W. Peck. (1990) *Reading-to-write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Grabe, W. & R. B. Kaplan. (1996). *Theory & Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London and New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayes, J. & L. Flower. (1983). Uncovering cognitive process in writing: An introduction to protocol analysis. In Mosenthal, Peter., L. Tamor, S. A. Walmsley. (eds.) (1983). *Research on Writing: Theory and Methods*. (New York: Longman), 207-220.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Huang, S. Y. (1999). EFL students' use of ideas provided by peers during prewriting discussions conducted on networked computers. Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 333-342.
- Huang, Y. K. (1997). A fluency first experiment: Teaching English and writing the whole language way. The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching, pp.332-341.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process, *Review of Educational Research* 53.2: 201-216.
- Hung, Su-chi. (1999). A Case Study of College Freshmen's Responses to Teacher and Peer Feedback in



- English Compositions. Unpublished Master's Thesis, National Changhua University of Education.
- Kuo, Candace P. C. (2002). A protocol analysis of Chinese students' planning process. Unpublished term paper for the Writing Research: Protocol Analysis course, Master's Program of the Department of English, National Changhua University of Education. Spring Semester, 2002.
- Kuo, S. L. & David S. D. Tseng. (1986). Writing as a cognitive process: A protocol analysis. Papers Presented at the Third Conference on English Teaching and Learning in the R. O. C. at Chahghua, Taiwan, pp. 263-280.
- Lai, Y. C. (2002). How do Chinese students organize their ideas while composing an English writing? Unpublished term paper for the Writing Research: Protocol Analysis course, Master's Program of the Department of English, National Changhua University of Education. Spring Semester, 2002.
- Lee, S. Y. (1998). Writing apprehension: Why some people don't perform their competence? The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching, Vol. II, pp. 627-638.
- Lee, S. Y. (2001). What Makes It Difficult to Write: Theory, Research, and Implications. Taipei: The Crane Publishing Co.
- Leeds, B. (ed.) (1996). Writing in a Second Language: Insights from First and Second Language Teaching and Research. London and New York: Longman.
- Light, R. J. (2001). Making the Most of College: Students Speak Their Minds. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Chinese Edition, Translated by 趙婉君 (譯) (2002) 《哈佛經驗：如何讀大學》台北：立緒。)
- Liu, C. K. (1997). Locations of L1-L2 translation that occur in English writing. The Proceedings of the Sixth International Symposium on English Teaching, 401-416.
- Liu, C. K. (1999). Identifying the writing processes a college student has to undergo: The generating model. Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, pp. 303-312.
- Monahan, B. D. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. Research in the Teaching of English 18.3: 288-304.
- Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. Research in the Teaching of English 13.1, (February 1979), 5-22.
- Raimes, A. (1983). Techniques in Teaching Writing. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J. M. (1993). Teaching ESL Writing. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Soven, M. I. (1999). Teaching Writing in Middle and Secondary Schools: Theory, Research, and Practice. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tseng, David S. D. (1992). Chinese college freshmen's EFL reading and writing strategies: A protocol analysis. Studies in English Language and Literature, 1, 1-23.
- Tseng, David S. D. (1995). Protocol analysis and its pedagogical implications in TEFL writing instruction in Taiwan. Yu, K.H., Cheng C.C. & Liao, B. R. (eds.) (1995), Proceedings of ROC English Composition Teaching Conference (1995), pp. 367-378.
- Tseng, David S. D. (1996). 英文教學有用嗎？英四與英一學生英文作文歷程的博多稿分析(Can writing instruction make a difference? A protocol analysis of college freshmen's and seniors'



- English writing as a cognitive process). 《認知與學習：專題研究計畫成果與學術研討會論文集》, 嘉義, 民雄：國立中正大學認知科學研究中心。
- Tseng, David S. D. (2002). 英文寫作過程教學, 國立雲林科技大學, 英文閱讀與寫作教學工作坊, 2002.11.23。
- Tseng, David S. D., T. F. Lu., & Y. L. Chen. (1996). From planning to revising: A comparative protocol analysis of college freshmen's and seniors' English writing processes. (從構思到修改：大四和大一學生英文作文歷程的博多稿比較分析), *Studies in English Language and Literature* 5, (June, 1996), 55-104.
- Tseng, David S. D. & Tsai, Y. C. (1995). Complaining as a communication strategy in dialogue journal writing. *Proceedings of ROC English Composition Teaching Conference*. pp. 267-279.
- Tseng, David S. D., Chang, C. H., Chen, M. L., Hong, C. L., Hong, J. Y., Huang, B. H., and Shir, C. H. (1989). Monitoring phenomena in EFL writing: A protocol analysis. *Papers presented at the Sixth Conference on English Teaching and Learning in the R. O. C.* (pp.341-388), Changhua, Taiwan.
- Wang, S. P. (2000). Integrating process and product approaches into a reading/writing project: All are making their own books. *Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, pp. 456-469.
- Wu, S. R. (2000) The writing-reading connection: A pamphlet project at Yang Ming University. *Selected Papers from the Ninth International Symposium on English Teaching*, 548-555.
- Yang, C. C. (2002). The planning strategies of Chinese senior high school students in writing English compositions: A protocol analysis. Unpublished term paper for the Writing Research: Protocol Analysis course, Master's Program of the Department of English, National Changhua University of Education. Spring Semester, 2002.
- You, Y. L. (1999). The contributing factors to the problem of lack of texture in EFL students' writing. *Proceedings of the sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, pp. 343-362.
- You, Y. L. (2000). Language transfer and logical thinking in EFL writing. *Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, 108-121.
- You, Y. L. (2001). To write well is to think clearly: Suggestions for teaching EFL writers how to write logically. *Proceedings of the Eighteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, pp. 391-406.
- You, Y. L. and Joe, S. G. (1999). The role of metacognitive theory in L2 writing: Speculations and suggestions. *The Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching*, pp. 181-192.
- You, Y. L. and Joe, S. G. (2000). Composition instruction: A metacognitive approach. *Selected Papers from the Ninth International Symposium on English Teaching*, 107-117.
- You, Y. L. and Joe, S. G. (2002). Skilled writers' metacognitive conditional knowledge and self-regulation. *Proceedings of the Nineteenth International Conference on English Teaching & Learning in the Republic of China*. pp. 515-128.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly* 16, 195-209. Also in



專 論



Long, Michael H. & Jack C. Richards. (eds.), (1987), *Methodology in ESOL: A Book of Readings*. (Singapore: Harper & Row, Publishers), pp. 267-278.



淺談文化與英語詞彙習得

陳秀潔／淡江大學英文系副教授

一、語言學習與全球化

英語是現今地球村化後與社會風潮轉變下的強勢語言。為了適應現代社會的潮流，顯現現代社會人的內涵與特質，或具世界觀，英語已是口語溝通或書寫不可或缺的語言。在社交場合，說話中帶點英文（例如電視節目主持人）或電子郵件中夾雜幾個英文「字兒」或「詞兒」，已是司空見慣的事。這是和他人交往溝通因表達需要而產生的現象。語言是人類表達情意、溝通與傳播訊息的工具，法國沙爾·巴依（語體學奠基者），早在1913年即提到言語體系是社會本能的一種產物（頁17）。因而西式化或美語式化的語言表達是東西社會與文化變遷下交互影響與借貸的「產物」。可見擁有國際語言能力是適應現代社會，展現生存認知與意願，而佈局全球的重要元素之一。

目前在台灣多元化的語言教育環境下，作為語言教師們，不僅要學習或研究語言教學的理論與教材教法，培養本身的語言能力之外，首要對文化這一因素影響語意或內容須認知與掌握，了解英語和母語（所謂第一語言）的文化差異，教學才能稱職；反之，學生之學習亦然。文化是充滿活力，不斷改變的（見Hsu,1980）。

普林斯頓大學校長第爾曼在2005年1月演說中對學生說到；「全球通世（global literacy）」必須植入普林斯頓人的DNA中（陳雅玲，商業週刊，頁34）。陳文提到不要以為會說外語就代表有在全世界的移動力，語言只是基本條件。其所謂「移動力」包含五大隱性能力：主動融入當地社會、認同多

元文化、心態開放、情緒穩定、保有彈性。她語重心長地提到「台灣面對全球化的競爭一般較多注意到的是培養能力，但常忽略的同樣的那些隱性能力，以至於許多人還是看得懂英文的國際文盲（頁36-77）。

這些論說，應該對英語教師們及英語學習者有警惕作用。本文在此不詳細討論文化的定義。文化是信念、民俗習慣、生活模式和行為的總和。李磊偉與李文英（1997）簡單界定文化的含義：有意識或無意識的價值觀和行為觀。他們又提到學習外語者，一定得經歷語言能力的成熟到社交語言能力的成熟，最終到文化能力的成熟。許多在台美商人士也在報刊雜誌做同樣的呼應（見Richard Vuylsteke，自由時報，2006）。

本文的重心將舉例說明因文化因素而導致英語與漢語的字或詞彙（words or lexical items）的不同意涵未探討或解答學生們常提出的問題。例如，我們為什麼要學習這麼多的英文單字與用法？要解答這一問題可以從文化到語言，也可以從語言到文化，交互對比與印證，因為語言是文化的反射，文化是語言的反射（Samovar, Porter, & Stefani, 2003）。邵敬敏在「關於中國文化語言學的反思」一文中，詳細說明文化與語言的關係，提到「代表性觀點是認為語言包括在文化之內，是文化的一部分」（頁5）。她認為語言與文化相互交叉，相互滲透，形成血肉相依的關係。「語言是文化的最重要載體之一，文化是語言最重要的屬性之一」（頁5）。語言具有文化性是不可否認的；特別是日常生活的口說語言是在載負著其社會具體文化內容的語言（李先焜，1997，頁12）。



再者，文化對語言的影響「反映在語彙（甚至包括文字）上最濃烈、明顯、突出、集中，而在語音、語法上比較清淡」（邵敬敏，1997，頁6）。現在，我們再看看史學名家余英時（2006年12月獲得人文諾貝爾獎）談讀書時怎麼說：讀書就是要「求其意」，求得書本的本意。在求得書的本意時，必須注意字義；。這也就是北京外國語大學胡文仲教授一再強調的一點。Hirsch（1988）也主張溝通或閱讀時，我們不僅要了解字詞的基本表面意義，也必須了解字詞的上下文情境及適當文化背景訊息。

二、詞彙的文化內涵

北京外國語大學胡文仲教授（1997）指出跨文化交際研究可以從結合外語教學入手。他提到「只學習語言材料，不了解文化背景，猶如只抓住了外殼而不領悟其精神」（胡文仲主編，英美文化辭典，前言，頁10）；而詞彙學習是語言學習成效的重要指標。了解詞彙中的文化內涵可以豐富個人的學養，培養並了解溝通時應有的幽默感，尊重英語系國家民族的特色，進而瞭解自己母語的美與真。胡教授強調研究跨文化外語教學，第一項即是研究詞彙的文化內涵。下面舉例說明，語彙與文化關係密切：

愛斯基摩人對於與他們生活息息關關的雪（snow）分類細緻，中國人的牛亦然。兩者均與生活密不可分。鄭炎昌、劉潤清（1991）兩位學者指出「阿拉伯語中有400多個詞表示駱駝，因年齡、性別、品種、大小等區分」。我們都知道中文表示親屬的詞彙有些在英語中沒有對應詞，例如：伯伯、叔叔、舅舅，都叫uncle；姑姑、阿姨都是anut。英文中對對物的名稱也常教學習者頭痛。雞（chicken），英文就有cock, rooster（雄），hen（雌），小雞（chick）之分。牛（cattle），英文有bull（雄），cow（雌），

calf（小牛）之分。中文的職業位階「副」字，英文有vice, associate, assistant之分，但都與副等位。

不同民族因生活經驗與環境不同，會將有些詞彙逐漸累積文化內涵，而這些文化內涵往往與生活密不可分。中國人一日三餐不可或缺的豆腐，就蘊含了多少文化。婦女皮膚細嫩如豆腐；但「吃豆腐」這一詞除了基本意義之外的涵義呢，外國人沒有人道破或教導，可能會表示他喜愛「吃豆腐」（豆腐對他們來說就是一樣食品，有營養，餐館中的一道美食）。但如翻譯成英文：I love to eat tofu，則不見其文化內涵。這就說明語言使用者如果沒有遵守使用規則，很容易造成誤會或鬧笑話，甚至犯上嚴重錯誤；而語言的使用規則，包含決定語言是否得體或合乎該社會人情與文化等諸多因素（鄭炎昌、劉潤清，1991，前言）。以下面這一段新聞或許可以解釋語言的使用規則之重要性：

外交部舉辦第二十八屆駐台使節暨商務人員參訪，本月七日南下高雄縣與十多家中小企業在一起進行交流，用餐時湯杯上有非洲原住民跟動物圖樣擺在一起，非洲使節們認為有受辱的感覺，因而拒用午餐並退席抗議，現場相當尷尬。經外交部積極疏通，大使才按既定行程完成參訪。經溝通後了解，原來外賣餐盒湯杯有水母與原住民圖樣，非洲使節代表認為水母英文Jellyfish另有「沒骨氣」之意，令他們相當不滿。……

（蘋果日報，2005年4月13日，A6版）

這個「水母圖案惹火非洲使節」的故事說明購入湯杯的餐廳老闆不知道這個忌諱，製造廠商說紙杯上的圖案構想是取材自員工小孩所畫的圖，而加印英文是為了推動雙語教學。立意很好，卻犯了非洲人文化大忌。



這也說明學習語言除了掌握詞的意義，也得掌握交際雙方共享的文化、經驗，這時所使用的詞彙即富涵義（connotation）。

何謂涵義？涵義是「一個詞的基本意義（denotation）之外的含意」或「一個詞明確指稱或描寫的事物之外的暗示的意義」（鄭炎昌、劉潤清，1991，頁174）。胡文仲（1997）指出這樣的意義通常在辭典上查不到，沒有大量的閱讀很難體會詞的確切意義。下面將胡教授所提到對比英語和漢語所看到的四種情形作一摘要，以供參效。

- （一）英語的詞和漢語的對應詞，指示意義相同，文化內涵也大致相同。例如：**banquet** 宴會、**festival** 節日、**fox** 狐狸（英、漢都有狡猾之義）。
- （二）指示意義相同，文化內涵部分相同。例如：**family** 在英語中指的是丈夫妻子和孩子，通常不包含上一代人，但在漢語中常包含祖父母。
- （三）指示意義相同，文化內涵不同或相反。例如：**owl**在英語中沒有不好的意思；在漢語中「貓頭鷹」表不吉利。**dragon**在英語中用來指人時，含貶意；在漢語中表吉利。**propaganda**在英語中具有貶義；在漢語中表宣傳、無貶義。**bad**在英語中具有壞的聯想；在漢語中有幸福的象徵。
- （四）指示意義相同，但只在一種語言中有文化內涵。例如：**pine**在英語中就是一種樹種而已；在漢語中松給人堅定不移、高風亮節的聯想。竹（**bamboo**）亦同。漢語中的「虎將」、「虎威」、「生龍活虎」、「臥虎藏龍」形容虎是勇猛威武；在英語中卻被獅子取代。

另外，有些詞如動物名稱，**dog**，可以是中性，則無貶意，例如在諺語中：**You can't teach an old dog new tricks.**、**Every dog**

has its day.。英語中含貶意時：**treat someone like a dog**；但漢語中，常含貶意：狗急跳牆、狗仗人勢、狼心狗肺、雞飛狗跳。英語中有些詞，例如**size**，和與一定得以兩個字「大小」表示；相反地，漢語中的「兄」「弟」，英語得兩個字來表示：“**older brother**”，“**younger brother**”。

在初步了解英語詞彙教學與文化之關係後，接著要探討的是如何將語言的文化闡釋融入語言教學中。這樣的課程源遠流長。可含蓋下列議題：

- （一）文化價值觀vs.語言用語
- （二）委婉語（euphemisms）
- （三）英語諺語（proverbs）與中國諺語
- （四）英語成語（idioms）
- （五）暗喻（metaphor）與聯想
- （六）語言禁忌（taboos）與英語會話
- （七）“顏色”用語（color language）
- （八）美國俚語（American slang）
- （九）肢體語言之溝通模式

另一重要課題即是慎選教科書，接受教師訓練，及吸收新資訊。教科書乃是改變教學最有利的仲介者，而教師是最有力的推動者。選擇教材時應採用真實的（authentic）與實際生活相關的材料。

三、結語

全球化的社會變遷牽動了語言教學的課題。當然英語不是世界唯一的語言。在論及語言與文化的密切關係時，我們也得認識到個人的第一語言（或母語）在自己文化上的價值和地位。語言具文化性，其本身並無所謂的對與錯、好壞、優劣之分，只是不同的文化價值，不同觀察事物角度，及生活經驗的呈現。有人說語言的界線就是世界的界線。我們以語言與人溝通，但也在我們使用的語言（話語）裡表露我們自己的人品、學養與時代觀。因此，英語教學的課程應培養



學生面對多元文化之衝擊，認知實際生活中將來在職場上必須具備的語言能力。

在此我要呼應商業周刊2007年3月5日-11日1006期封面上的一句話：教育新趨勢，將國際觀植入你DNA成為「未來的一軍」。主張透過文化元素，加值企業與產業的商業大

亨嚴長壽（2008），他在「旅館國際化」一文中說到「觀光、飯店、餐飲業的優質服務，和文化、語言有密切關係。從這一點出發，就可以找到台灣的優勢」。從一點出發英語之教與學，就可以找到語言的樂趣；就可以找到與國際接軌的能力。

參考文獻

- 王福祥、吳漢櫻編（1997）。文化與語言（論文集）。北京：外語教學與研究出版社。
- 申小龍（1992）。語言的文化闡釋。上海：知識出版社。
- 沙爾·巴依著、裴文譯（2006）。語言與生命。南京大學出版社。
- 李磊偉、李文英（1997）。文化與語言習得。王福祥、吳漢櫻編（1997）。文化與語言（論文集）。北京：外語教學與研究出版社。頁310-315。
- 李先焜（1997）。文化語言學——一個新的研究領域——評邢福義教授主編的文化語言學。王福祥、吳漢櫻編（1997）。文化與語言（論文集）。北京：外語教學與研究出版社。頁13-19。
- 邵敬敏（1997）。關於中國文化語言學的反思。王福祥、吳漢櫻編（1997）。文化與語言（論文集）。北京：外語教學與研究出版社。頁1-11。
- 邱鴻安（2006年11月24日）。余英時談讀書。世界日報：藝文隨筆。
- 胡文仲主編（1997）。英美文化辭典。北京：外語教學與研究出版社。
- 胡文仲、高一虹（1997）。外語教學與文化。湖南教育出版社。
- 陳雅玲（2007）。未來的一軍。商業週刊，1006期，72-78。
- 鄭炎昌、劉潤清（1991）。語言與文化——英漢語言文化對比。北京：外語教學與研究出版社。
- 嚴長泰（2008年3月28日）。旅館國際化：到對岸打世界級的仗。經濟日報，A14版。
- 魏理庭（Richard Vaylsteke）（2006年3月16日）。培養國際觀的清單。自由時報，A15版。
- Hirsch, E. D. Jr., Kett, J., & Trefil, J. (1988). *Cultural Literacy*. New York: Vintage Books.
- Hus, T. h. (1980). *Language and culture: The American way*. Taipei: Crane.
- Samovar, L. A., portet R. E. & Stefani L.A. (2003), *Communication between cultures*. Reprinted. 北京：外語教學與研究出版社。



資訊軟體與英語教學應用

許民忠／國家教育研究院籌備處副研究員

資訊科技進步神速，成為現代人生活不可或缺的一部份，科技應用的範疇愈來愈廣，影響著教學的方式及教材的使用，如何將資訊科技融入中小學各科教學，乃是教育部努力的工作重點之一，為能落實資訊科技融入中小學教學政策，教育部早在民國九十年即規劃中小學資訊教育總藍圖—總綱，訂定以下明確的四年指標，作為施行的依據：

(1) 師師用電腦，處處上網路；(2) 教師(含新任及在職)均能運用資訊科技融入教學，教學活動時間達20%；(3) 教材全面上網，各學習領域均擁有豐富且具特色之教學資源(含素材庫、教材庫等)；(4) 學生均具備正確資訊學習態度、瞭解並尊重資訊倫理；(5) 建立六百所(20%)種子學校，發展資訊教學特色；(6) 全面建構學校無障礙網路學習環境，縮短數位落差；(7) 各縣市教育行政工作均達資訊化、自動化、透明化。

科技的進步使得電腦軟硬體持續在更新，尤其數以萬計的軟體，在市場商業的競爭下，版本更是推陳出新。教師在教學設計上，也迫使語言的學習，須考量學生科技使用的需求，才能讓教學更確乎實際的情境，但無可否認的，對合格的英文教師來說，大多數並未接受過資訊科技融入英文教學的訓練，對科技應用望而怯步，也不免質疑資訊科技是否能提升教學效能。早期(1960及1970年代)的電腦輔助教學(Computer-Assisted Instruction)採行為主義的模式，語言學習偏重機械式的練習，是否能促進語言習得，研究顯示證據不足以證明此論點；1980及1990年代逐漸重視學習者認知的能力，學習者能使用電腦來建構意義，

但拜科技進步神速，目前越來越多的研究顯示，電腦輔助語言教學(Computer-Assisted Language Learning, CALL)的確能幫助學習者，促進語言習得(Beatty, 2003; Lancia, 2004/2005)。

電腦軟體概可分為自由軟體(freeware)、共享軟體(shareware)、付費軟體(payware)。依照Answer.com網站(<http://www.answers.com>)的英文定義，電腦軟體是一種程式語言或象徵的符號，控制電腦硬體的功能與操作(The programs, routines, and symbolic languages that control the functioning of the hardware and direct its operation.)。自由軟體是免費的，研發者有其散播的權利，並可隨時發表更新版，決定下一版是否要付費。共享軟體有版權，試用期間不用付費，試用期過後需付費才能使用。付費軟體相對於自由軟體及共享軟體，在最初使用時就需要付費。結合適當的電腦軟體應用在教學上，能有效促進學生學習，依多元智能理論進行分類，可歸納為以下八類軟體(Armstrong, 2000; 李平, 1999)：

- (1) 語文智能軟體：文書處理、打字、出版、語文百科、互動故事、文字遊戲、翻譯、網頁製作、朗讀…等等軟體。
- (2) 邏輯／數學智能軟體：數學技巧學習、邏輯遊戲、科學、科學百科、批判思考、資料庫管理、財務管理…等等軟體。
- (3) 空間智能軟體：動畫、畫圖、圍棋遊戲、空間問題解決、影像編輯、視訊編輯…等等軟體。



- (4) 身體 / 動覺智能：與電腦相連的動手建造、虛擬實境、運動、動作模擬、眼手協調遊戲、可插入電腦的工具…等等軟體。
- (5) 音樂智能：音樂作品指導、唱歌、作曲、音調辨別與旋律記憶增強、樂器教學、樂器數位元、樂譜…等等軟體。
- (6) 人際智能：電子佈告欄、模擬遊戲、電子郵件訂閱、電子通訊…等等軟體。
- (7) 內省智能：個人選擇、生涯諮商、自我瞭解、想像角色扮演、自我調整…等等軟體。
- (8) 自然智能：自然百科、自然模擬、動物遊戲、園藝、生態知覺…等等軟體。

資訊科技融入教學有賴許多軟體的應用，對學生認知、情意及聽說讀寫四種技能有相當的助益，根據Butler-Pascoe & Wiburg (2003) 的研究，可歸納成以下幾點：

- 一、科技有效降低學習者的焦慮：資訊科技支持兩種教學方式—自然教學法 (The Natural Approach) 及肢體動作回應法 (Total Physical Response, TPR) 皆強調聽力技巧先於其他技巧，且應提供學生不具威脅的學習環境。對初學者而言，科技的應用，可讓學生依照自己的程度不斷的練習聽力，且接受到立即的回饋，不會覺得不好意思。
- 二、科技提供大量額外可理解的語料：科技最有利的因素之一是提供非常多可理解的真實語料，聲音、影像、影片、動畫及多媒體能提供有意義的情境，幫助學生理解。
- 三、科技可以幫助學生發展由上而下 (top-down) 及由下而上 (bottom-up) 的聽力理解過程：藉由影片及CD，學

生可以發展與自身背景不同的基模 (schemata)；藉由專門的軟體，可以強化語意、語音及文法知識。

- 四、英語學習者可藉由科技來集中練習口語技巧及達到溝通的功能：有許多軟體及網站提供聽與說的練習。學習者必須使用英語，才能與同儕互動溝通。聽力練習有兩種方式，一者是集中練習，聽出其中的訊息，一者是為達成某種任務的互動練習。諸如此類，許多軟體及網站便提供例行對話的功能，如餐廳訂位或訂飛機票等等。
- 五、資訊科技培養學習者主動練習發音技巧：比較學習者和母語人士發音的音波形狀和語調強度的圖形，作一改進。
- 六、軟體程式可以增進學生對音素 (phonemic awareness) 及字母的認知，如一些發音軟體可幫助學生建立聲音與字母的連結，CD-ROM 互動式光碟幫助學生建立字彙及瞭解句子結構，牛津圖畫互動光碟可補充教科書的內容，提供額外閱讀的資料。
- 七、互動式的閱讀軟體程式及多媒體閱讀軟體，有簡短的视频，讓學生在閱讀篇章及瞭解主題之前，先建立背景知識，以幫助瞭解。
- 八、許多網站提供非文字的訊息，如圖案、圖表、時間軸線等，讓學生有機會練習解說不同形式的資料。有些網站，更進一步提供溝通性活動，讓閱讀學習者學習到閱讀認知的策略。
- 九、科技應用於教學，最早的方式之一是提供文法練習，目前的科技更進一步提供寫作的情境，讓學生有寫的的必要，並且練習正確的文法。
- 十、科技有利於寫作過程的記錄，從腦力激盪、完成初稿、彼此回饋、修改稿子到定稿等等，一目了然。



- 十一、網際網路提供許多線上寫作的實驗，有些互動軟體亦可幫助學生寫作。
- 十二、以主題為設計的軟體，不再只是依賴文字，可以結合聲音影像圖畫，刺激學生批判思考。

就第二語言教學來說，文字處理軟體，如Microsoft Word教師最常使用：因為（1）可用來編輯講義及製作測驗卷；（2）課堂上，可讓學生練習字的順序、拼字、文法習作、句子結構練習及作文等等，亦可在某些文字上作超連結，顯示進一步所要學習的資料，甚至提供內建的字典，查閱或翻譯文字用。文字處理軟體因其修改文字方便，可彼此多次修改文字內容，有利於實施合作寫作（cooperative writing）的活動，提高學習者語言能力（Huss, 1990）。Roblyer（2004）即指出文書處理的優點就是省時、美觀與資源共享；在教學活動的應用上，有利於實施寫作過程的活動，小組作品可以不斷變化，促進各種語文及閱讀相關的活動。

若想進一步出版電子刊物，桌上出版程式（Desk-top publishing programs）能協助學習者出版網路刊物或電子期刊，如Microsoft Publisher可以用來製作各式各樣的英文名片、賀卡及網頁。對於中等以上程度的學生，可以用來出版班級或學校的刊物，提供學生一個真實的編輯情境，有助於學生寫作能力的提高（Hanson-Smith, 1997）。

簡報軟體（Presentation software）也很普及，常用來作演講式的教學，呈現要點，一目了然。如Microsoft PowerPoint能呈現有顏色的文字及有聲音的動畫，吸引學生注意，並省去攜帶許多教具的麻煩；PowerPoint也有「小黑板」的功能，方便教師在螢幕上畫圖、寫字或標示重點，讓學生有更清楚的觀念（潘慧娥，民92）。PowerPoint在英語教學上，其功能可作為練習使用（practice and drill），如文法練習

及遊戲，可重覆使用且有必要性（Fisher, 2003）。

多媒體製作程式（Authoring programs），結合文字、影像；聲音及視訊，能呈現影音動畫，且具備互動的功能，能有耐心的輔助學生不斷的做練習，也使得較害羞的學習者能保有學習的隱私，藉由多媒體來滿足學習者多感官及多元智能的需求，能提高學習活動的效果（Martin & Carter, 2000）。Nikolova（2002）以法文字彙學習為例，學習者以多媒體程式來處理字彙，將聲音、圖案與字彙文字結合，就字彙習得而言，遠比只有字彙與聲音的學習還來得有成效。Chun & Plass（1996）探討英文為第二語言的學習，也肯定多媒體應用對閱讀理解的幫助，具備口語與視覺的字彙其幫助比只具備口語訊息較大，視覺圖表組織有助於整體閱讀的瞭解。

以下介紹一些可供視窗系統（Windows）使用的軟體，以幫助教師整合不同的軟體，應用於英語教學：

（一）影片播放軟體：

Cyberlink Power DVD是訊連科技公司（<http://tw.cyberlink.com>）的產品，目前最新版本為7.0，有卡拉OK模式可調聲音升降，播放影片時可設定AB兩點循環播放，讓學生重複觀看某一段影片，字幕方面，有雙字幕功能，可選擇無字幕、一個字幕、或同時顯現兩個字幕，有利於不同程度學生的學習。7.0版本可以播放一般的DVD影片及藍光光碟（HD DVD）影片，當然也可以像家用DVD光碟機，播放CD或VCD，也支援一般格式的視訊檔（如MPEG檔），在電腦上播放。這個播放軟體亦可擷取播放中的影像，有利教師以圖片或含有字幕的圖片作講解。

在視訊音效技術的領域中，主要有微軟（Microsoft）、RealNetworks、蘋果



(Apple) 三家競爭的公司，各推出不同的播放器軟體：Windows Media Player、Realplayer及Quick Time player。在微軟系統中，Windows Media Player是內建的軟體，可用來播放各種視訊及聲音檔案，廣泛為大家所使用，目前最新版本為11.0版，可至微軟網站 (<http://www.microsoft.com.tw>) 下載或更新版本，這個軟體除了可播放CD、VCD、DVD，支援的聲音及影像視訊格式更多，如支援wav、mp3、wma...等聲音檔，及支援asf、dat、mpeg、wmv...視訊檔或串流媒體。在播放DVD字幕方面，只顯現一個字幕，若播放DIVX影片，Window Media Player可結合副檔名srt或ssa的字幕檔，安裝解碼器及字幕控制軟體（如Vobsub），亦可控制字幕，甚至可同時出現中英兩個字幕。

Real Player 播放器也常被使用，除了可播放常用的音訊及視訊檔之外，主要支援rm、ra、rmvb等多媒體檔案之播放，該軟體可至<http://tw.real.com/> 網址免費下載，目前為11.0版檔案。QuickTime Player 播放器，可播放WAV音訊檔，而該播放器主要支援MOV電影檔，網路上有許多電影預告片，大多是MOV檔，需使用QuickTime Player 播放器進行播放，可至網址<http://www.apple.com>免費下載其播放器，目前為7.0版。若是購買其完整版，則有編輯多媒體的功能，可剪輯聲音及視訊，並有轉檔及加上英文字幕的功能等。

（二）影片編輯軟體：

Window Movie Maker2 是目前微軟公司提供的免費軟體，下載位址是：<http://www.microsoft.com/windowsxp/downloads/updates/moviemaker2.msp>，這個視訊軟體可以幫助教師將數位攝影機的影片轉錄成電腦檔案，並進行編輯，可錄製旁白或加入其他聲音（如背景音樂），亦可插入靜態影像或多變化

的轉場效果，並在影片之前、影片上及影片結束之後可加上字幕，字幕亦可加入特效，最後輸出成影片。在英語教學應用上，教師可利用圖片或動態影像說明單字或片語的用法，空中英語教室節目便利用拍成的影片來教導某特定單字或片語的用法，幫助學生瞭解。在活動設計上，教師亦可找一段沒有英文字幕的影片，不超過3分鐘，讓學生練習聽力，試著將英文字幕加上，編輯成自己喜歡的影片。

類似的視訊軟體頗多，其中友立科技公司的繪聲繪影（Ulead Studio Video），目前最新版本是11.0，可至<http://www.ulead.com.tw> 下載試用版，這套軟體在影片編輯上功能更強，提供兩個聲音可調整影片播放速度，影音可作分離，影片提供多種轉檔的功能，可以加入視訊特效，並對特效作編輯，可以製作多變化的字幕，與影片結合。另外，該軟體可以快速將數位攝影機的影片擷取出來，加以進行編輯。最後，教師可針對影片製作目錄選單，燒錄成VCD或DVD光碟，方便課堂上使用。

如果只是將視訊作轉檔，可以單獨使用相關的視訊轉檔的軟體，在檔案轉換的速度上會比較快，WinAVI Video Converter 是一款可將視訊檔迅速轉檔的軟體，目前最新版本為8.0，下載位址是：<http://www.winavi.com>，這格個軟體工具可將視訊檔轉換成AVI、MPG、VCD及DVD的檔案，各種常用的視訊檔之間，可以互轉，以符合教學上實際的需要。

（三）音訊軟體：

Windows 作業系統本身，有內建錄音機的功能，可進行簡單的錄音，而Windows Media Player 9.0以上的版本，可以將CD中的特定曲目擷取成mp3或wma音訊檔。事實上，有許多免費的軟體可以將CD的音樂檔擷取出來，轉換成MP3或WAV等數位檔



案，而且MP3與WAV檔案可以互相轉換，Cdex便是一款免費軟體，目前最新版本為1.70 beta2版。另外有一款免費軟體—音樂轉檔精靈，不但可以將CD音樂光碟片中的音軌擷取出來，其檔案轉換的功能更多，可以轉換電腦中的任何音樂格式，而且格式與格式之間還可以相互轉換，該軟體可支援輸入的格式高達37種，轉檔後，輸出的格式有Wav、Mp3、Mp4、Ape、Mpc、Ogg、Flac、Wma、Wv、Aac…等等。目前該軟體最新版本為2.11版，2007年11月發佈於<http://hola.idv.tw>網站。

若要進一步編輯，得利用其他軟體。Goldwave是一款聲音編輯試用軟體，目前最新版本為5.22，這個軟體可將CD的聲音檔轉成所需要的電腦格式，並可加以編輯，包括聲音的剪輯、消音、音量大小調整、聲音速度調整、兩種聲音混合、各種特效等等，幫助英語教師讓語言聲音變得有趣些，並可依學生程度作快速或緩慢的播放，也能消去聲音，讓學生作角色扮演。另外，可利用此軟體，用麥克風錄音，或側錄其他聲音，也可將錄音帶轉存成電腦檔，效果都不錯。支援的聲音格式為wav, wma, mp3, ogg, aiff, au, vox等，下載位址是：<http://www.goldwave.com>。

Goldwave有檔案轉換的功能，可將支援的檔案格式轉換成常用的MP3檔或WAV檔；也可已將視訊檔的音訊擷取出來，存成MP3或WAV檔；亦可開啟VCD的視訊檔，將聲音轉換出來。操作方式以開啟舊檔的方式，打開VCD光碟片中的MPEGAV資料夾，開啟DAT檔，即可讀取該視訊之音訊檔，當音波呈現時，可進行編輯，並儲存所要的部份；亦可開啟DVD的視訊檔，將聲音轉換出來。操作方式以開啟舊檔的方式，打開DVD光碟片中的VIDEO_TS資料夾，開啟所需的VOB檔，即可讀取該視訊之音訊檔，當音波呈現時，可進行編輯，並

儲存所需要的部份。但此種作法較為耗時，有些軟體可針對DVD音訊的部份，直接依照選取的章節，將聲音擷取出來，使用上較為方便。DVDAudioRipper軟體是一款可以直接擷取DVD的聲音檔，轉換成WAV、MP3、AAC、AC3、OGG、RA、WMA聲音檔，目前最新版本為4.0版，可至網址<http://www.imtoo.com>下載試用版。

（四）卡拉OK軟體：

卡拉OK軟體，可用來教導學生唱英文歌，有的軟體除了可以播放以外，也提供編輯功能，學生可自編英文卡拉OK歌曲。vanBasco's Karaoke Player是一個免費的卡拉OK播放程式，下載網址為<http://www.vanbasco.com/karaokeplayer>，可以直接在電腦上播放卡拉OK檔案，卡拉OK檔案副檔名為kar或mid，網路上為數不少，可供下載。英語教學上，可利用此播放器教學生唱英文歌，有背景音樂伴奏，可調整升降，且字幕會以筆刷或變色的方式，引領學生唱歌。字幕的背景為靜態畫面，可選擇自己喜歡的背景，使用上相當方便。vanBasco's Karaoke Player是一個只能播放的卡拉OK播放器，類似的卡拉OK播放自由軟體當中，KaraFun功能更強，除播放之外，亦可編輯自己想要的卡拉OK歌曲，可支援的卡拉OK副檔名為kar、mid、kfn、kpl、kok等，可選擇較多字幕變化的方式，軟體下載網址在http://www.karafun.com/download_nl.html。

上述所介紹的卡拉OK軟體為免費之自由軟體，教師容易取得與使用，至於付費的卡拉OK軟體為數不少，有一款付費的軟體，其價格不高，功能不錯，軟體也適時更新，較符合教師製作卡拉OK歌曲。此款卡拉OK製作試用軟體，名稱為WinOKE，WinOKE是一個提供了歌詞字幕製作等功能的應用軟體，通過該軟體可以為歌曲配上字幕及背景圖片或影片，可實現歌詞與音樂同



步顯示的效果。其背景圖片可進一步製作成幻燈片，製作完成的卡拉OK可以輸出成AVI影片檔，播放上又更方便。

（五）檔案下載軟體：

一般在網路瀏覽，只要按滑鼠右鍵，即可下載所要的檔案或圖片。但若需要大量的資料或較大的影音檔及串流媒體，則需仰賴續傳軟體，NetTransport 及Flashget是不錯的續傳軟體，可單獨下載一個檔案或某個網頁，甚至支援批次下載，逐一下載所要的檔案，有利於教師作教學前的準備。下載串流媒體，若找不到檔案位址，必須一邊觀賞一邊錄製，有一款下載串流媒體的軟體WM Recorder，可直接下載副檔名為wmv的當串流媒體，這個軟體也可以幫忙找到檔案的位址，直接進行下載，十分方便，目前版本為12.0，可至<http://www.wmrecorder.com>下載試用版。

另外，在課堂上教學，不見得每一個教室都可以上網，如果要利用某個網站進行教學，實際上有困難，若無法在課堂上連接網路，在進行教學之前，需事先下載該網站資料，方面課堂上作離線瀏覽，目前也有好幾個支援下載網站的軟體，Teleport Pro常為人使用，下載網址是：<http://www.tenmax.com/teleport/pro>，目前版本為1.51，可一次下載所須的文字、圖片及聲音。

其次，若要選擇性的下載某個網頁的篇章，可使用專業版的Adobe Acrobat Reader。一般Adobe Acrobat Reader只提供閱讀PDF文件檔，但其專業軟體Adobe Acrobat Professional更進一步提供文書編輯的功能，可插入副檔名為MOV的視訊檔，這個軟體亦有網頁下載的功能，可選擇性的點選自己所要連結的網頁，存成PDF檔，在網頁下載上較有彈性，也符合教學上實際閱讀的需要。

網路上可看到許多flash動畫，有故事讀

本、歌曲教唱，甚至提供互動的功能，作及時測驗，該動畫檔檔案雖小，但效果不錯，有些網站提供直接下載，但更多的情況是未提供直接下載，此時必須利用一些falsh下載工具（如save flash、flashcatcher或flash saver軟體），當flash在播放時，啟動該falsh下載軟體，即可進行下載。flash的原始副檔名是swf，在播放flash動畫時，亦可開啟暫時資料夾，即可發現播放中的swf檔案，只要複製存到自己的資料夾即可。

（六）數位教材製作軟體：

數位教材大致可分為五種：（1）網頁式的教材；（2）視訊式的教材；（3）模擬式的教材；（4）電子書教材；（5）演講式的教材（吳聲毅 & 李春雄，2004）。網頁式的教材可利用網頁編輯工具如Frontpage或Dreamweaver製作網頁，除了文字以外，可加入圖片、聲音及視訊。已可將下載的網頁進行編輯，刪除不必要的資料，加入所需的文字、圖片、聲音、視訊或作連結，符合課堂教學實際的需要。微軟公司另外有一個Microsoft Publisher軟體，可快速建立一個網站，亦可作成一本摺頁冊、廣告單、名片、獎狀、邀請卡或發佈新聞稿，相當實用；另外，網路上可快速建立一個部落格（BLOG）網頁，教師或學生本身可自己擁有一個部落格，發表文章或互動，網頁管理上十分方便。

視訊式的教材則是利用DV攝影機及視訊編輯軟體，如以上所提之Windows Movie Make及會聲會影，製作成串流媒體，放在網路上，供學生觀賞及學習；模擬式的教材須模擬實際情境，如開飛機，應由專業人士來製作，簡易的模擬式教材，如教學生從做中學學習（如操作某軟體），可利用免費軟體AniCam（下載位址：<http://community.nat.gov.tw/extra/anicam/ani.htm>），可將在電腦上的操作步驟錄製成講解的影片，



供學生練習。電子書教材乃是利用軟體將教材製作一本書，輸出之檔案為.exe執行檔，方便教師於課堂上利用電腦瀏覽並作講解，相關軟體如E-book，下載位址是：<http://ebook.ktop.com.tw>。

演講式的教材，最簡便的方式則是用Powerpoint製作簡報檔，目前Powerpoint軟體功能極強，動態與轉場的變化很多，可直接插入圖片、聲音、視訊，若安裝swiffpoint player2.0軟體之後，可直接插入flash動畫。亦可從控制工具箱，選擇視訊播放的撥放器插入投影片，可產生控制按鈕，控制聲音及視訊檔的播放，在教學上比較方便。另外，微軟公司所提供的免費軟體Microsoft Producer，可更進一步用來製作線上學習的數位教材，將簡報與視訊同步化，並輔以參考網站與背景音樂，此演講式教材提供學生隨時上網自我學習。

(七) 測驗製作軟體：

目前臺灣的中學英文教科書版本甚多，供學校作選擇，每一種教科書也提供教學相關的媒體工具，最不可缺少的是測驗題庫的CD-ROM，因此老師在出題及測驗學生方面，並不缺乏。這裡要介紹的是能讓學生在網路上作及時測驗的工具，並得到及時的回饋，讓學習活動變得有趣，學生在一種沒有壓力的情況下來測驗自己學習的成效。HotPotatoes是一款能製作線上測驗的免費軟體，下載位址是：<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked>，目前版本為6.2.4.0，此軟體提供五種製作線上測驗的方式：JQUIZ 是選擇題型式的測驗，JMIX 是句子重組型式的測驗，JCLOZE是填充題型式的測驗，

JMATCH 是配合題型式的測驗，JCROSS 是填字謎型式的測驗。每一種測驗題型，除了文字輸入以外，測驗當中也可加入圖片、聲音及視訊檔案，只要是Window Media Player、QuickTime、RealPlayer、FlashPlayer等播放器可以播放的視訊檔，都可以放入測驗當中，因此在語言測驗方面，有圖片、聲音與視訊，測驗的方式更接近真實的情境，尤其聽力方面的測驗實施起來更容易，可以彌補傳統紙筆測驗不足的地方。

資訊軟體林林總總，以上只是簡單介紹一些教學上實用的軟體，無論是教師在製作有聲數位教材或學生繳交多媒體作業，數位錄音、音訊處理、影片拍攝、影片編輯、網路資源下載、網頁、電子書或數位教材製作等等的活動，將隨著數位科技的進步，有越來越頻繁的趨勢。事實上，資訊科技成為師生不可或缺的教學或學習工具，資訊科技真正融入教學時已無法明確區分出在學習課程領域或資訊科技，教師在教學上，無論是製作教學網頁、編輯教學大綱及講義、指定作業、測驗學生、計算成績…等等，軟體的使用已逐漸取代手寫的方式，而學生在學習上，無論是資料蒐集、作業完成、聽力練習、電子文章閱讀…也必須熟悉軟體基本的操作（王世全，2000）。由此可知，英語教師必須革新教學方法，有能力使用資訊科技進行教學，當然，電腦無法完全取代教師，諸如課程計畫、個別諮商、教材準備與選擇、評量學習過程及結果…等等，都需要由教師本身來執行、但教師須擺脫權威的角色，利用科技提供學生更豐富刺激的學習環境，讓學生成為自動自發的學習者（Hanson-Smith, 2006）。



參考文獻

- 王世全 (2000)。資訊科技融入教學之意義與內涵。資訊與教育雜誌，八十期，23-31頁。
- 李平譯 (1998)。經營多元智慧：開展以學生為中心的教學。台北：遠流出版公司。
- 吳聲毅 & 李春雄 (2004)。數位教材製作。臺北：金禾資訊有限公司。
- 教育部 (2001)。中小學資訊教育總藍圖。民96年6月12日，取自 <http://masterplan.educities.edu.tw/conference/index1.shtml>。
- 潘慧娥 (2003)。實用電腦融入英語教學活動。敦煌英語教學雜誌。民95年7月27日取自<http://cet.cavesbooks.com.tw/htm/m0720200.htm>
- Armstrong, T. (2000). Multiple intelligences in the classroom. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Beatty, K. (2003). Computer-assisted language learning. London: Longman.
- Bulter-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. M. (2003). Technology and teaching English language learners. New York: Allyn and Bacon.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Facilitating reading comprehension with multimedia, System 24(4), 503-519.
- Fisher, D. L. (2003). Using PowerPoint for ESL teaching. The Internet TESL Journal, 11 (4). Retrieved July 27, 2006, from <http://iteslj.org/Techniques/Fisher-PowerPoint.html>
- Hanson-Smith, E. (1997). Technology in the Classroom: Practice and Promise in the 21st Century (part 1). Retrieved July 28, 2006, from http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=298&DID=1064&rscs
- Lancia, J. (2004/2005). Promoting language acquisitions: Technolgy and English language learners. Children Education, 81 (2), 113-115.
- Martin, G. P. & Carter, B. (2000). Maximizing multiple intelligences through multimedia: A real application of Gardner's theories. Multimedia Schools, 7(5), 28-33.
- Nikolova, O. R. (2002). Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary. Language Learning & Technology 6(1), 100-122.
- Roblyer, M. D. (2004). Integrating educational technology into teaching. 3rd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.



從認知負荷理論談英語教學之實施

沈碩彬／國立高雄師範大學教育學系碩士生

摘要

英語是世界溝通的語言，近年來國內也十分強調學童的英語學習，甚至已經向下延伸到國小。筆者透過認知負荷理論，談英語教學工作者應當如何進行教學，才不會致使學生的認知負荷過高。本文首先介紹認知負荷理論的意涵，接著探討認知負荷理論在英語教學上的啟示，最後形成結論，期望能帶給英語教師教學上的參考。

關鍵字：認知負荷、英語教學、英語學習

一、前言

英語是世界溝通的強勢語言，而英語教學近來已成為國內熱門的話題。教育部為因應時代潮流及提升學生英語能力，遂於90學年度起，自國小五、六年級開始實施英語教育，並於94學年度起向下延伸至國小三年級開始實施。

在認知心理學領域之中的「認知負荷理論」，近十年來因為Sweller、Paas、Yeung等人將其觀念加以擴充，並應用在教育研究之上，使得該理論日益受到重視（Sweller, 1988, 1989, 1990; Paas, 1992; Yeung, 1997）。筆者在研讀認知負荷理論的相關文獻過後，發現此理論可以提供英語教學相關的理論依據，所以希望能從認知負荷的觀點，來說明如何進行英語教學。本文首先探討認知負荷理論的基本意涵，再來進一步應用於英語教學的現場，以期能提供英語教師教學之參考。

二、認知負荷理論的意涵

認知負荷（cognitive load）的理論，在早期又稱作「心智工作負荷」（mental workload），許多學者原本發展此類理論的意圖並不在於教育上的應用，而是用於軍事與各種企業之上（Aasman et al., 1988; Boff & Thomas, 1986; Jex, 1988）。直到Sweller（1988, 1989, 1990）將此觀念引入教育界，學界才開始聚焦於探討教學法、學習內容對於學習者概念獲得與認知層面的影響，並命名為「認知負荷」。以下一一介紹認知負荷理論的基本假定、定義、來源、特性以及類型。

（一）認知負荷的基本假定

認知負荷有一些基本假定必須加以說明，其要點臚列如下（宋曜廷，2000；Sweller, Van Merriënboer & Paas, 1998）：

1. 人類的運作記憶容量是有限的。

個體接收新訊息時，由於運作記憶容量有限，所以如果需要一次處理多個訊息，容易造成認知負荷過重。此外，若待處理的訊息其本身內部要素（elements）的互動性高，必須相互參照後才能了解，則個體將更耗費短期記憶容量，因而產生更大的認知負荷，造成學習困難。

2. 人類的長期記憶本身並沒有容量上的限制。

由於長期記憶無容量限制的特性，使得專家與生手在處理某些事件上，產生極大的差異性。由於專家的長期記憶儲存了龐大的問題狀態（Problem states）知識，以及對應的解法，在面對問題情境時，可以自長期記憶中迅速的檢索出對應之策，但新手卻不



然。新手需要於短期記憶中進行推理和搜尋，進而耗費了許多精力。

3.知識是以基模（schema）的形式貯存在長期記憶中。

基模建構（schema construction）的過程使得人們發展複雜的工作技能，而基模在長期記憶中可以發揮組織與儲存知識的功能，並減低工作記憶的負荷。此乃因個體將許多佔用工作記憶容量的訊息融合成一個複雜的基模，而使之變成一個處理單位，因而降低工作記憶的負擔。

4.自動化是基模結構中重要的程序。

人類的訊息處理過程包含透過意識（conscious）來處理，或者透過自動化（automatic）來處理。意識處理發生在短期記憶中，會佔用許多運作記憶的空間。而自動化處理則少為意識所監控，佔用極少的運作記憶容量。許多知識技能起初都是經由意識處理，透過不斷地練習之後才轉換成自動化處理。（Sweller et al., 1998）。

（二）認知負荷的定義

延續基本假定所言，有多位學者對認知負荷提出看法，以下分成國外學者以及國內學者兩部分加以說明。

1.國外部份

（1）Jex（1988）：Jex認為認知負荷是學習者面對學習內容時，置身於一個相關的环境中，欲表現出符合適當任務的行為時，所意識到「任務要求」與「自身覺知能力」之間，心智負荷差異的評估。

（2）Paas（1992）：Paas認為認知負荷是一種多向度的概念，它包含心智負荷（mental load）和心智努力（mental effort）兩種成份。若個體對於學習內容所覺知的困難度越大，或者個體在心智上越需要努力，則認知負荷就會越大。是故，工作任務太過困難，

或者工作需要投入極大心力，這都容易造成認知上的負荷過重。

（3）Sweller（1998）：Sweller在學習者的認知負荷與問題解決的研究中，指出傳統的問題解決法太強調解題技巧，學習者必須使用大量的認知記憶能力，導致沒有多餘的認知能力來從事學習與獲得基模，因而造成認知負荷。此外，認知負荷與短期記憶中的記憶單位數有關，個體若將一大堆的記憶項目貯存在短期記憶內，則容易形成「過度」的認知負荷（Sweller, 1988）。爾後，Sweller等人將認知負荷定義為：「將特定工作加諸於個體認知系統時，所產生的負荷量」（Sweller et al., 1998）。

2.國內部份

（1）黃克文（1996）：黃克文乃國內第一位引入認知負荷理論至國內的學者。他指出認知負荷係學習者在接收訊息、處理與運用的過程中，因為訊息之內容（數量、質量、脈絡等）、學習環境、傳輸環境與互動方式等因素，超越了學習者所知覺的認知能力，在當時的「心理」或「生理」上引起了負擔、重擔、苦惱與憂慮，甚至失敗、挫折的後設概念。

（2）宋曜廷（2000）：認為認知負荷係個體執行某種作業的過程中，因作業特性所需的認知能量（capacities）或認知資源（resources）而造成認知系統（特別是運作記憶）的負載狀態。

歸結以上學者的觀點，筆者認為：「認知負荷係個體面對工作或任務情境時，由於處理訊息而感受到心智負荷與心智努力的負荷總量。而任務的質、量、情境等因素則是構成認知負荷是否超載的重要原因。」



（三）認知負荷的來源

Marcus et al. (1996) 在探討認知負荷與理解式教學的研究中，指出教學過程中影響認知負荷的三個因素，分別是先備經驗、教材的本質以及教材的組織，分析如後：

1. 個體的先備經驗 (prior experience)：

個體為了能夠瞭解訊息，必須動用到運作記憶來處理訊息，而訊息量是否超出工作記憶的容量，則是個體能否瞭解學習內容的關鍵。個體若具備先備經驗，且能將新訊息與自動化基模相互結合，將可把工作記憶的負荷降到最低，對於學習材料也越感到容易理解。反之，若無基模可與訊息作結合，使得各訊息獨立的佔用工作記憶，將導致理解失敗。因此，先備經驗的存在與否，可說是認知負荷的首要來源，且藉由自動化基模可以降低認知負荷、幫助理解。

2. 學習教材的本質 (nature of the material)：

教材內部要素間的關聯程度也是造成認知負荷的來源之一。個體對於要素間關聯程度較低的材料，可以加以獨立地處理要素，而不需參照其他資訊來源，所以訊息少時，可以加快學習理解，但若必須處理大量的訊息，可能造成學習的困難；另一方面，個體在學習要素間關連性高的教材時，亦可能會造成高的認知負荷而難以理解，其原因在於個體必須將較多的要素同時置入工作記憶區中來思考，如此一來造成高的負荷量而阻礙理解。

3. 學習教材的組織 (organization)：

不同訊息的特性，應該以適當的方式來處理，才能避免認知負荷產生，以增進理解。例如有研究發現，圖形宜採平行式 (Parallel connections) 的處理，而文字則適合以序列 (serial connections) 的方式來處理。

（四）認知負荷的特性

國內學者黃克文 (1996) 彙整相關資料後，指出認知負荷有以下特性：

1. 假設性：當學習者置身於學習脈絡中，學習要求、學習環境、學習方式，加諸於學習者之心理與情緒上，所決定而來的概念。此假設性可能與事實符合，也可能與事實相差很大，主要是受制於學習者本身的因素（個別差異）與學習內容。
2. 互動性：認知負荷不會憑空出現，是在個體認知的過程中，與認知對象有所接觸之後才產生的。個體在其本身之內在條件上，使用記憶、概念、策略等方法去面對外在條件的互動過程中，才產生認知負荷。
3. 波動性：因為認知負荷有假設性的之本質，所以認知負荷會隨著影響學習成就之因素的作用而變動。例如，學習者之內在因素，如情意、智能改變、成熟度變化、學習策略等；或是外在因素，如壓力、期望、增強、懲罰以及學習氣氛、學習環境等，都會影響認知負荷。
4. 個別性：同一件任務或學習歷程，對不同學習者而言，會有不同程度之認知負荷。而同樣程度之認知負荷，對能力高的學習者來說，不會造成影響，可是對能力低者而言，可能造成很大的心智負擔，而影響學習成效。
5. 多方位性：認知負荷是複雜的、多面向的 (multi-faceted)，它建立在多重輸入與多重輸出之動態系統基礎上。因為來源可能是多重的，作用機制也可能是多重的，而表現更可能是多向度的。



6.感知性：Paas及Van Merriënboer（1994）認為學習者有能力去內省（introspect）本身的認知過程，並記錄所耗費之心智努力的數量多寡。

除此之外，根據文獻探討，認知負荷亦具有是「有限性」以及「可控性」兩種特質。「有限性」意指個體的認知負荷量有一定的瓶頸，並非無所限制。一旦接收的訊息超過個體認知的能力，則形成「過度」的認知負荷，使個體無法辨識訊息的意涵，導致訊息處理失敗。倘若訊息所造成的總認知負荷量未超出個體的負載範圍，則個體可有效處理訊息。至於「可操控性」係指藉由對工作任務、學習材料以及個體本身等認知負荷來源的操控或改善，將可降低個體的認知負荷（Paas, 1992；Paas & Van Merriënboer, 1994；Sweller et al., 1998；Yeung et al., 1997）。

（五）認知負荷的類型

Sweller et al.（1998）從教學設計的觀點，依認知負荷的來源而將認知負荷分為三類：

1.內在認知負荷

內在認知負荷（intrinsic cognitive load）主要受到教材本身要素間相互關連程度的影響，亦即受到教材本身的難易程度之影響。個體面對低要素關連的教材時，因無須去參照其他元素，因此運作記憶負荷就會降低。反之，若個體面對要素間關連性高的學習材料時，需將大量的要素同時置入運作記憶區中，因此將造成較高的內在認知負荷。

內在認知負荷是不能藉由教學設計來改變，只有將教材內在要素間的相互關連性簡化，才能降低認知負荷；然而對於教材內在要素間相互關連性高的複雜教材，內在認知負荷的產生是無可避免的。

2.外在認知負荷

外在認知負荷（extraneous cognitive

load）是教學設計者在教材設計及呈現教材的過程忽略運作記憶的限制，造成學習者認知上的負荷。而此種負荷是外加的，不同於內在認知負荷是無法改變，所以減少外在認知負荷是必要的。而外在認知負荷是可以藉由教學設計者修正教材及呈現方式來降低的，故此為認知負荷研究的重點之一。

3.增生認知負荷

增生認知負荷（germane cognitive load）係指藉由教學設計來適當地呈現教材，吸引學生專注於學習內容的認知過程及基模建構。但唯有在內在認知負荷、外在認知負荷與增生認知負荷三者的總負荷量未超出學習者的負荷量時，適當引入增生認知負荷才有意義。

綜合上述三種認知負荷型態可知，增生認知負荷很像外在認知負荷，但外在認知負荷會干擾學習，而增生負荷卻會提昇學習效果。內在認知負荷較低時，學習者很容易就了解教材，就無須藉由教學設計來降低外在認知負荷；但當內在認知負荷較高時，則要透過教學設計來降低外在認知負荷，並運用增生認知負荷來建構學習新內容所需的基模，幫助學習者在有限運作記憶中處理訊息。

三、認知負荷理論在英語教學的啟示

從上述對於認知負荷理論的介紹，以下茲分為學生及教材兩方面來說明認知負荷理論對英語教育的啟示：

（一）學生方面

1.依認知負荷高低來學習英語

國小英語教育中，由於重視學生動機之培養，所以不教授過多文法概念，但也有部分學童已經到補習班學習了較多文法，因此不同學童的英語學習差異頗大。而研究發現：有經驗的學習者認知負荷較低，而生手



學習者則有較高的認知負荷（Marcus et al., 1996；Paas & Van Merriënboer, 1994），因此，家長與教師應首先協助學生了解自己的認知負荷程度高低，再給予適當之英語教育。

2. 應培養學生專門知能

Kalyuga等人在研究中指出，學生的專門知能水準提升，可促進學生從生手成為專家，因而降低認知負荷（Kalyuga, Ayres, Chandler, Sweller, 2003）。所以儘管國小英語教育普遍以提升學習動機和基本聽說能力為主，但基礎文法觀念之建立仍不可忽視，如此始能培養學生英語基本之專門知能，從而降低學生英語學習之認知負荷。

3. 提升學習者處理自身認知負荷的能力

Bannert（2002）認為應強調學習者本身處理認知負荷能力的重要。據此，在英語教育的進行當中，提升學生本身處理自身認知負荷的能力，為自我設立目標，自然極為重要。讓學生理解到英語學習本身是有趣的，但也是需要努力的，所以國小英語學習要成為國中英語學習之預備，不能全然只求好玩、有趣，也要積極學習，讓它成為生活中的一種能力。

（二）教材方面

Sweller et al.（1998）以及Van Merriënboer & Ayres（2005）根據各學科的研究成果，提出開放目標、範例精緻、完成問題、注意力分散、重複、變化、型態等效應，可作為降低外在認知負荷的教學原則，筆者將之應用在英語教學上，說明如下。

1. 開放目標效應（goal-free effect）：Sweller等人主張採取開放目標的方式，讓學生多方地表達自己的思考，在不受限制的狀況之下，使學習效果和基模之間產生關聯，以減少外在的認知負荷。以英語教學而言，可以採取看圖說故事的方式，讓學生試著用簡單的英文來表達，使學生不因限制而提高認知負荷，更可培養學童之創造

力，收一舉兩得之效。

2. 範例精緻化效應（work example effect）：Sweller等人提出「精緻性範例」，和我們一般所呈現的範例有所不同，此範例須著重在其問題狀態、呈現步驟以及使學生可以歸納出衍生問題或基模的設計。英語教學常常使用範例，但也因此容易變得浮濫而無法達成效果。所以如何控制範例的質與量，則是教學工作者須好好思考的部份。

3. 完成問題效應（completion problem effect）：所謂完成性的問題意即給予部份問題的解答或答題目標，使學習者接續完成解答。一般我們可能稱作「提示」，但是其實意義不同，完成問題效應主要在減少學生的外在認知負荷並幫助基模建立、達成較佳的學習遷移。若將之應用在英語教學上，可見下列合併句子的例子。教師首先視答題同學的認知負荷高低（可由其程度窺知一二），給予部份問題解答，並鼓勵其接續答案的完成。如呈現：The dog is barking in _____，之後再給數個同樣類型的練習，以求能順利形成學習遷移。

The dog is in front of the door.

The dog is barking.

→The dog is _____.

4. 分散注意力效應（split-attention effect）：分散注意力效應是指面對多重訊息，這些訊息須加以整合才能達到學習成效。且最好同時、同位置呈現，若不同位置或不同時間呈現，會形成注意力分散，將會增加認知負荷。由於英語並非台灣學生之母語，所以應避免讓學生又看課本、又得看黑板，容易產生分心。因此善用教具，在台上一致性地呈現教材，可降低學生之認知負荷（林明正，2006）。

5. 重複效應（redundancy effect）：當學習者面臨多重的訊息來源，且這些訊息自身的意義明確，則可獨立呈現，無須互相參照



整合。例如單字教學時，若圖片能讓學生理解該單字意義，就無須呈現英語解說之部分，否則反增加學生之認知負荷。除非圖形和文字敘述都具有補充說明的功能，不然單純的圖片呈現或文字敘述反而可降低學生的認知負荷（吳金聰，2006）。

6. 變化效應（variability effect）：學習者在進行解題時，變換不同的問題與情境，將有助於基模的建立與學習遷移的發展。舉例來說，當英語教師教導like + Ving的用法時，可以結合時事來變換不同的情境。例如：Jay likes singing in the stage.（杰倫喜歡在台上唱歌）上述例句使用年輕人時下的偶像歌手周杰倫，會讓學生感到親切；另外也可以換個情境形成對照，如：Jolin likes singing alone better.（不過依琳比較喜歡獨自唱歌）上述例句則轉為孤獨的場景形成對照。另外可以變換要加在like之後的動詞，這同樣也是屬於情境的變換，有助於降低學生的認知負荷。
7. 型態效應（modality effect）：人類的工作記憶可以同時處理形碼與聲碼這兩種型態的訊息，學生在學習英語的過程中，可以透過這兩種訊息的同時出現，降低學生本身學習的認知負荷，如教師善用多媒體（李世忠、葉盈秀；陳蜜桃，2003）。這部份效應的運用尚需同時注意不要引起分散注意力效應，所以在整合訊息上要特別花費心思，不應呈現過多的訊息，以免致使外在認知負荷過高。

四、結論

認知負荷是個體在執行某種工作的過程中，個體所感受到的心智負荷與心智努力的負荷狀態。依Paas & Sweller等人所提出「教學效能」的評估方法，可知教學效能是由學習者的心智努力和學習成效所決定的（Paas & Van Merriënboer, 1994；Sweller, 1998）。筆者在研讀認知心理的各種文獻之後，深覺在英語教學過程中，如何不讓學生的心智努力負荷狀態超載，是每一位英語教師都應當好好研究的課題之一。

筆者曾認識一位年過50的國中英語教師，他教導以下例句：The soup is so hot. The news is so hot. And the girl is so hot!上述英文句子翻譯成中文，結果是：「這碗湯很燙，這個新聞很夯（ㄉㄤ），這小姐太辣啦！」如同這位教師透過讓教學變得有趣的方式，來減低學生的認知負荷一般，所有英語教育工作者都應當擁有這種能力。我們雖然不能確定這位老師透過教導以上例句，能夠達到「幫助學生考試」的目的；但可以確認的是，這種方式可以減低學生的認知負荷，進而幫助學生在生活上使用英語。其實回頭想想，學習英語的目的是什麼？或許每位英語教師想通之後，就不會一直要求學生學習過多的例句和文法！在英語教學的過程中，英語教師不能只是教導他們面對考卷，成為答題的機器，這樣容易加高他們的認知負荷、扼殺他們學習的動力！所以英語教師應當要時時提醒自己所面對的每一位學生都有不同的認知負荷程度，如何在課程上呈現教材，以及如何依照學生程度給予適性教學，都是認知負荷理論可以給英語教學工作者的啟示。



參考文獻

- 李世忠、葉盈秀（2006）。認知負荷與多媒體教材設計之探討。視聽教育雙月刊，47（6），1-19。
- 宋曜廷（2000）。先前知識、文章結構與多媒體呈現對文章學習的影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 吳金聰（2006）。認知負荷理論及其在資源班教學上的應用：以國語和數學為例。教育研究，14，179-190。
- 陳蜜桃（2003）。認知負荷理論在教學上的應用。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，21，29-51。
- 黃克文（1996）。認知負荷與個人特質及學習成就之關聯。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Aasman, J., Wijers, A. A., Mulder, G. & Mulder, L. M. (1988). Measuring mental fatigue in normal daily working routines. In P. A. Hancock, & N. M. Meshkati, (Eds), Human mental workload (pp.117-138). Amsterdam: Elsevier
- Bannert, M. (2002). Managing cognitive load: Recent trends in cognitive load theory. Learning and Instruction, 12, 139-146.
- Boff, K. K. L. & Thomas, J. (1986). Handbook of perception and human performance. New York: Wiley.
- Jex, H. R. (1988). Measuring mental working : Problems, progress and promises. In P. A. Hancock & N. M. Meshkati, (Eds). Human mental workload (pp. 5-40). Amsterdam North-Holland: Elsevier .
- Kayuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. Educational Psychologist, 38(1), 23-31.
- Marcus, N., Cooper, M., & Sweller, J (1996). Understanding instruction. Journal of Wducayional Psychology, 88(1), 49-63.
- Paas, F. G. W. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive load approach. Journal of Educational Psychology, 84, 429-434.
- Paas, F. G. W., & Van Merriënboer J. J. G. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem solving: A cognitive load approach. Journal of Educational Psychology, 86, 122-133.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12, 257-285.
- Sweller, J. (1989). Cognitive technology: Some procedures for facilitating learning and problem solving in mathematics and science. Journal of Educational Psychology, 81, 457-466.
- Sweller, J. (1990). On the limited evidence for the strategies. Journal for Research in Mathematics Education, 21(5), 411-415.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, 10(3), 251-285.
- Van Merriënboer, J. J. G & Ayres, P. (2005). Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning. Education Technology Research & Development, 53(3), 5-13.
- Yeung, A. S., Jin, P. & Sweller, J. (1997). Cognitive load and learner expertise: Split-attention and redundancy effects in reading with explanatory notes. Contemporary Educational Psychology, 23, 1-21.



專 論





台灣當前幼兒英語教學相關問題之探討

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

一、前言

長久以來，台灣的家長望子成龍、望女成鳳的心態，至二十一世紀的今日，似乎並未減溫，甚至在這些年來，由於全球化、地球村時代的來臨，在強調與國際世界接軌的帶領下，學習英語的風潮以排山倒海之勢，大肆襲捲台灣的每一角落，這使得台灣父母對兒女愛之深期之切的心情，似乎更是達到前所未有的高峰，不少為人父母者深恐孩子不會說英語，會不會在注音符號、國字之外又輸在另一個起跑點上？於是，大街小巷，琳瑯滿目的雙語、美語、全美語（All English, No Chinese）的幼兒園廣告，多的令幼兒父母眼花撩亂，不知到底該如何為自己的寶貝孩子選擇一個理想的英語學習環境？讓其孩子英語聽說讀寫的能力突飛猛進，將來有著美好的未來前途。

進一步的來說，近年來，台灣地區的人民紛紛投入英語的學習，以達成為了「與世界接軌」、「國際化」的目標。於是，從政府的相關政策來看，全民英檢於民國89年展開一系列級數不等的考試，英語教學也從民國90學年度起在國民小學教育中正式實施，社會中各式各樣的英語補習班林立，台灣儼然已經成為一個「全民拼英語」的地區（修改自劉豫鳳，2004：203）。於是，不少私立幼兒園為了迎合大環境的時勢所趨、為了迎合招生上的考量，也為了避免很多家長一上門就問道：「你們這裡的幼兒園有沒有教美語？」的困擾，是故紛紛在原有的幼兒園名稱之外，加上「雙語」或「美語」二個字眼，為了是要讓很多家長一看就放心一「我

們這裡的幼兒園也有教英語！」可是到底幼兒園中教授英語的幼教師資，其幼教專業的教育背景為何？到底好不好？是否足堪勝任？幼教英語老師怎麼教英語？幼兒怎麼學習英語？孩子學習英語快不快樂？孩子是心甘情願的學習英語嗎？孩子學習英語的效果好不好？…等重要的問題，卻是很少家長會進一步去深入瞭解或過問的。於是，關於上述幼兒英語教學所產生的種種相關問題，便值得我們進一步去探討。執此認知，本文旨在說明並闡述台灣當前幼兒英語教學所衍生的一些相關問題。希望台灣的幼托機構在大力推行幼兒英語教學時，可以好好思索以下所探討之相關問題。如此一來，才能讓台灣幼兒英語教學臻於更美好的境地。

二、台灣當前幼兒英語教學相關問題之探討

在「全民學習英語」的口號帶領下，學習英語幾乎已然成為台灣的全民運動。於是，能夠說一口流利的英語，才能趕上世界潮流，進而提昇自己在全球社會上的競爭力。於是，在台灣當前社會有很多的家長為了提昇自己小孩的世界競爭力，為了儲蓄其子女的競爭能量，為了不想讓自己的小孩輸在起跑點上，很多家長遂讓其子女從幼兒時期便開始學習英語，而且往往不管其孩子喜歡學習英語或是不喜歡學習英語。反正，「學習英語這道菜」，無論如何，為了競爭能力，你非吃不可。於是，「幼兒學習英語」多少也是在這種心態下，被推波助瀾地炒得如火如荼、欲罷不能，讓許多台灣家長覺得



為了提昇其子女的競爭能力，提昇其子女英語口說能力，使得這道「幼兒學習英語」的盛菜似乎真的有不吃不可的必要性。

然而，雖然「幼兒學習英語」已成為銳不可擋之趨勢潮流，但是在幼兒學習英語的過程中，也同時出現一些相關的問題，讓人深覺幼兒有必要學習英語嗎？學習英語對幼兒發展有幫助嗎？於是，關於上述幼兒英語教學所產生的種種相關問題，便值得我們進一步去探討。茲將台灣當前幼兒英語教學所衍生的相關問題一一探討如下：

（一）學前階段幼兒究竟有沒有必要學英語？

其實，在幼兒階段，是否適合學第二語言，近來已成為幼教界越來越關注的議題之一。就實際的情形而言，無論學術界如何高聲的呼籲，並期望幼教實務界不要實施「小學先修班式」的外語課程。但是，在商業競爭的環境下，補習班、幼稚園、托兒所皆紛紛地開設時間長度不一的外語課程，以符應家長的需求。而家長也在「不要輸在起跑點」的迷思下，投資大筆大筆的經費，希望藉此奠定孩子外語的能力，提昇孩子的競爭力（修改自簡楚瑛，2006：8）。

其實，關於學前階段幼兒究竟有沒有必要學英語？有人認為有必要，有人認為沒有必要。認為有必要在幼兒時期就學習英語者，可能持「關鍵期假說」。但是，「關鍵期假說」主要為神經語言學家Eric Lenneberg提出，原本是針對人類第一語言習得而言，但是後來卻常常被誤用在學習外語和第二語言上。¹若是如此，則持「關鍵期假說」主張在幼兒時期就學習英語者，其主張就有必

要重新反省（陳淑琴，2003：62）。

（二）目前台灣幼兒英語教學情形相當混亂，師資專業良莠不齊，中外國籍皆然

近年來，幼教界普遍受到最大的衝擊莫過於英語教學充斥幼教市場，我們可以從幼托機構園所的名字看出端倪，例如「柏克萊雙語幼兒學校」、「華盛頓美語幼兒學園」或者「迪士尼幼稚園」…等等。這除了受民風開放，網際網路及世界地球村的經濟型態影響之外，政府有意將英語教學納入國小課程，也是助長了英語教學在幼教機構盛行的因素（魏美惠，2002：118）。但是，目前台灣幼兒英語教學情形相當混亂，師資專業良莠不齊，中外國籍皆然。

再者，根據台北市教育局的一份報告顯示：一般以「全美語」教學的機構多半是以補習班立案，不只學費昂貴，師資也良莠不齊，幼兒們在上課時只能用美語交談，因此在互動及交談的層次上無法深入。台北市立教育大學林佩蓉教授指出一般正規教學的優質幼托機構會鼓勵幼兒交談，不會限制孩子只可以用英文交談，因而幼兒之間的互動交流較為頻繁，遊戲的層次較高，較能豐富孩子的學習經驗（引自魏美惠，2002：119）。

（三）家長對於幼兒英語教師國籍問題存在某種程度的迷思

幼兒英語的學習與教學，是近幾年來國內幼教領域眾所關注的焦點之一。儘管，幼教學者和語言專家大聲疾呼，不斷提醒幼業者者和幼兒家長，幼兒過早及過度學習英語可能引發負面的影響，但是效果並不彰顯，

¹ 此外，對於提早學習第二語言，唯一獲得較一致肯定的發展優勢只有發音一項，但是國內外許多語言學者（如李櫻、許月貴）卻提出質疑：果真愈早學英語，發音就一定愈好嗎？所謂幼童學習第二語言的發音優勢，還必須有兩個重要前提配合，才能發揮其優勢效能：一、模仿標的必須是正確的英語，二、必須有足夠的機會接觸英語。換言之，目標語正確的輸入（accurate input）和足夠的暴露（enough exposure），學習者才能真正享受提早學英語的發音優勢（陳淑琴，2003：62）。



各類型的幼托機構（包括部分公立機構在內）無不卯足全力拼英文，標榜雙語或全英語的幼托機構比比皆是，不明就理的家長更是趨之若鶩，似乎提前學習英語已然成為銳不可擋的趨勢。而大多數實施英語教學的幼托機構，為了追求立竿見影的教學效果，捨棄幼兒教育的本質，一味強調全英語的學習環境，無論是師資、課程型態、教材、或是學習環境，都無法符合幼兒發展的需求，從幼教專業的觀點來看，整體幼教品質實際上是嚴重衰退至少三十年。有鑒於幼兒教育品質的低落，和幼兒英語教學的畸形發展，教育部在93年10月發布「學齡前幼兒英語教育政策說帖」，公開宣佈政府的幼兒英語教育政策立場主張。根據教育部說帖的主張，語言學習順序應該是先母語、再國語、最後才是英語的學習，並且也明示幼兒階段的英語教學，宜採融入式教學，並且嚴禁全日英語的教學方式，以及聘用外籍教師從事幼兒英語教學（陳淑琴，2006：13）。但是，台灣很多家長往往認為會說「美語」等於會教「美語」，而且認為外籍教師的英語教學能力優於本籍教師的英語教學能力。換言之，台灣的家長對於幼兒英語教師的國籍問題往往存在著某種程度的迷思。是故，幼托機構往往聘用大量外籍教師從事幼兒英語教學，完全不顧這些外籍教師是否具有幼兒教育的專業背景，他們是否瞭解幼兒的發展需求。況且，那些外籍老師擁有多少幼教專業知能也是另一種隱憂（魏美惠，2002：118）。

國立台中教育大學李桂蘭教授（2002）指出國內教授英文的外籍老師之專業素養不足，除了不會寫教案外，班級經營的能力也不佳，與中籍老師無法互相分工及尊重，因此常有衝突產生。公托機構為了順應潮流，但又受限於幼教法規及經費的問題，而由家長會聘用鐘點性的英語教師，英語教學的品質不佳，反而抹煞了幼兒對於語

文學習的興趣。此外，外籍老師進入幼托機構擔任主教老師，而由國內正規管道培訓出來的專業幼教老師卻充當助教老師，此種現象嚴重地打擊幼教老師的士氣（引自魏美惠，2002：118-119）。

（四）幼兒英語教學方式的不合宜

台灣當前的幼兒英語教學方式，往往出現以下之不合宜的教學方式：

1. 幼兒英語教學往往型塑一種壓力的學習情境

當然，無可否認的，幼兒階段的孩子對於語文能力的學習與吸收較強，適度的教授各種語言都是值得鼓勵的。但是，近幾年來，國人過度強調英語的學習，確實為國內幼教的發展帶來相當大的困擾（魏美惠，2002：118）。例如，為了討好家長的要求，很多幼稚園或幼兒英語補習班以極短利的眼光，只求速成，要求幼兒在極短的時間內背會多少英語單字，以致型塑一種壓力的學習情境，促使幼兒對於學習英語產生學習壓力，以致視學習英語為一件苦差事，對學習英語無法產生學習樂趣。如此一來，幼兒極有可能痛恨學習英語，反而對其造成負面的影響。

2. 實施傳統語文讀寫技巧的幼兒英語教學

學習語文最怕的是脫離情境式、死背式的學習方式，那是無法提昇學生學習動機的（簡楚瑛，2006：8）。但是，平實的說，傳統語文讀寫技巧的教學，屬於單調的教學方式，是無活潑創意的教學方式，與受教者的生活現實脫離。環視台灣當前許多全美語的幼托機構普遍採用語文補習班的教學模式，強調的重點仍舊是傳統語文讀寫技巧的英語教學，在這種補習班模式的英語教學運作下，學生學習英語的目的不是為了溝通，學習的內容也無法與學習者的日常生活產生有意義的關聯，違反了語文學習的功能目標和意義導向，無法發揮英語教學的效果。

而且，我們亦提及在傳統的英語教學



中，英語被很機械化的切割成一部分一小部分的教與學。學生必須先學習字母，然後學語音、聲調、語形、語法、語用；從單字、片語、到句子，再到段落，從局部到整體很有系統的學習英語。老師很努力的教，學生也很用力的學，但是大家都疏忽了一個語言學習的重點，那就是學生沒有機會使用英文。除了課本的帶讀練習外，教師很少說英文，學生在日常生活中自然很少有機會聽、說英文。從傳統的語言教學觀來看，英語被視為一門學習科目，而不是用以溝通的工具。換言之，英語成為一種教室語言，學生走出教室和學校，就很少有機會使用英語。因此，長久下來用心的學生固然學會許多英語的語文技巧，但是大多數的學生還是不會使用英語。

（五）幼兒可能產生文化認同上的危機

在台灣，幼兒英語學習之盛，可謂空前。張湘君（民91）受教育部委託對全國幼稚園英語教學部分進行現況調查研究，其結果顯示在私立幼稚園和托兒所，學前幼兒接受英語教學的比率達到97.2%，公立幼稚園也有三分之一以上進行英語教學，所以就實際園數來看，多數台灣學前階段的孩子都有機會在幼稚園接觸到英語教學。但是，在幼稚園的英語學習中，似乎出現了一些負面的影響。例如：在幼稚園中因園方及家長對外籍教師及西方文化的「重洋輕土」的觀念，以致於幼兒在形塑文化認同的重要階段產生認同的危機（引自劉豫鳳，2004：203-204）。

若是當幼兒對自己的文化產生認同上的危機時，則對自己文化的開展與延續、創新，都將產生極為負面的影響。

進一步言之，回顧目前幼兒英語教學風潮的起源多因為家長的顧慮和需求。但是，家長並非教育專業人士，所以對於台灣的環境及幼兒學習英語的優勢與限制的瞭解不清，以致常有錯誤的期待。然而，在多數幼

兒園必須兼顧家長需求的情形之下，目標不清、方式不明地進行著英語教學，無怪乎產生了諸多無法解決的困難。就目前的教學情況中，專家們已經懇切地提醒諸如文化認同等負面影響，所以應讓社會大眾對於幼兒的英語學習有正確的觀念，讓現在及未來的家長都能以「平常心」及「平常心」來看待幼兒的英語學習（劉豫鳳，2004：236）。

（六）模糊了學前幼兒教育真正的目的與使命

隨著二十一世紀的到來，教育思想家發現一個事實：在西方文明發展過程中，科學的合理性和工具性的過度擴展，雖然締造文明空前的成就，但卻導致許多新的不合理現象出現。在教育活動中最明顯的是：知識教育重於一切形式的教育。然而，專精教育不僅造成知識分化，而且形成人性異化，只能造就出技匠，卻無法培育出通才；教育的活動變成個人謀職和國家發展的工具；教育本身的理想始終難以實現（王連生，1992：357）。換句話來說，往往模糊了教育的本質。而在台灣當前幼兒英語教學的發展過程中，亦出現了模糊幼兒教育的本質之現象。國內學者許月貴（2002）指出，事實上，目前台灣地區的英語學習多因起源於家長的需求。而筆者個人深覺，很多家長為了不使其子女輸在起跑點上，往往只在意這家幼兒園有無教授英語，而忽視了幼兒教育的本質。

其實，許多幼托機構將美語視為教學重點，反而忽略學前教育的重點在於培養一個完整的幼兒（whole child），重視各個學習潛能的開發，增加生活自理能力，培養幼兒主動探索的學習精神，增加與人相處及解決問題的能力…等等。畢竟，就實而論，幼兒教育是基礎教育，過度的重視英語教學除了會造成幼兒對於文化認同的迷失外，對於進入國小的適應問題也會令人憂慮，無論如何，國內正式的教學環境還是以中文教學為主，會講英文的孩子在學習認知能力方面並



不會較強，反而會有落後的現象（魏美惠，2002：118）。

進一步言之，就幼兒教育的本質而論，幼兒人格的培育，培養健全的人格，其實更甚於英語知識的學習。而環視國內目前的幼兒英語教學情形，為了急於提昇幼兒的英語能力，往往模糊了學前幼兒教育的真正目的與使命。是故，在進行幼兒英語教學時，有必要讓家長瞭解學前幼兒教育真正的目的與使命。

（七）英語教學應發展能夠誘發幼兒學習動機的學習環境

為了討好家長的要求，很多幼稚園或幼兒英語補習班急於呈現教學成效，於是在有限的時間內，快速教大量的單字、語句，教學者往往迅速的唸個一、兩次，就要求學生跟著唸出來。若是幼兒學不會，常要罰寫，甚至處罰。於是，幼兒在這種充滿壓力的學習情境中，極有可能產生焦慮感、缺乏信心，低學習動機。語言學者Krashen（1981）曾經提出「情意濾網假說」的理論，他認為焦慮、缺乏信心、低學習動機的語言學者，其情意濾網會自動濾掉一些有意義的語言訊息，讓這些訊息無法進入學習者的語言學習中心，嚴重影響語言的學習效果（陳淑琴，2003：62）。因此，如何營造一個無壓力、鼓勵的、接納的、以及能夠誘發幼兒學習動機的學習環境，其實是語言教學的第一要件。

三、結語

所謂的「國際化」應是開拓的國際視野，奠定生活及生存的競爭能力，而不只是

某一種語言的學習來用「國際化」涵括一切，而「趨勢」更是一種長遠的前瞻。有人說，幼兒時期是學習的黃金時期，也有人說，幼兒時期是學習的關鍵期，許多相關的研究亦都證明以上說法的確切性，既然如此，該是屬於幼兒學習的權益應該回歸給孩子，當法令、幼稚園課程標準、甚至是師資培育機構均未將「外語」納入，以及尚未研擬相關的配套措施前，相關幼教機構實施幼兒美語教學的情況，主管機關應予以積極的關心，不應坐視不管，任令其如雨後春筍般「蓬勃發展」，以「美語教學」或「美式教學」為噱頭，破壞幼兒教育正常化教學的常軌（陳亭方，2002：9）。

環視台灣當前的幼兒教育生態，幼兒英語教學仍然是持續發燒的重要議題之一。而台灣當前的幼兒英語教學卻也衍生了一些相關問題，這些問題如：學前階段幼兒究竟有沒有必要學英語？目前台灣幼兒英語教學情形相當混亂，師資專業良莠不齊，中外國籍皆然。其次的問題如：家長對於幼兒英語教師國籍問題存在某種程度的迷思，認為外籍教師的英語教學能力優於本籍教師的英語教學能力。此外，幼兒英語教學方式不合宜，幼兒英語教學往往型塑一種壓力的學習情境，以及仍然實施傳統的語文讀寫技巧的幼兒英語教學。繼之的問題如：幼兒可能產生文化認同上的危機、模糊了學前幼兒教育真正的目的與使命。最後，在實施幼兒英語教學時，幼教教師應該發展能夠誘發幼兒學習動機的學習環境。筆者相信經由本文之探討，應該多少俾益釐清台灣當前的幼兒英語教學的生態。



參考文獻

- 王連生（1992）。初等教育。台北市：師大書苑。
- 許月貴（2002）。幼兒英語課程之發展與實施：以一所雙語幼兒園為例。載於第十九屆中華民國英語文教學國際研討會會議論文集（頁195-214）。台北市：文鶴。
- 陳亭方（2002）。再談幼兒美語教學。幼教資訊，134，6-9。
- 陳淑琴（2003）。從全語言教學觀探討幼兒園的英語教學。幼兒教育年刊，15，113-124。
- 陳淑琴（2006）。創造雙贏的語言學習環境。載於鄭舒丹、嚴愛群、丁玟瑛、愛彌爾教學團隊（著），幼兒英文「融入式」教學：台中愛彌兒中、英文主題交織課程（頁13-15）。台北市：東西。
- 劉豫鳳（2004）。幼兒「融入式英語學習活動」專家意見初探。載於國立新竹師範學院（主編），幼兒教育研究所碩士班論文集（頁203-241）。新竹市：國立新竹師範學院。
- 簡楚瑛（2006）。在國際化與全球化趨勢下，幼兒英語教育的一條出路。載於鄭舒丹、嚴愛群、丁玟瑛、愛彌爾教學團隊（著），幼兒英文「融入式」教學：台中愛彌兒中、英文主題交織課程（頁8）。台北市：東西。
- 魏美惠（2002）。剖析台灣幼兒教育的生態環境。幼兒教育年刊，14，113-124。



訊息設計之動機原則於 國小低年級道德教學之應用

李宗薇／國立台北教育大學教育傳播與科技研究所教授

高毓屏／台北縣深坑國小教師

一、前言

人們對「道德」雖耳熟能詳，但對於其意涵，或什麼是「合於道德的行為」常有不同的認定標準。甚或認為在多元、開放、科技、民主的現代社會，道德是「舊」規範，應予揚棄；而九十學年度起實施的「九年一貫課程總綱」，無論學習領域或重大議題均不見道德，似乎也意味道德已隨著「生活與倫理」、「道德與健康」等舊課程而淘汰。九年一貫課程強調培養現代國民「了解自我與發展潛能」、「欣賞、表現與創新」、「表達、溝通與分享」之能力，乍看之下也與道德教學要教導的「規範」、「紀律」等不符。

根據牛津辭典的定義，道德（morality）是關於公共或個人對與錯、好與壞的原則（Oxford Dictionary, 2006）；同樣，對於道德教學的概念或教學內容也因秉持的哲學信念而有出入，有的教育工作者強調道德發展的階段，有的重視價值澄清的過程，有的則強調美德的實踐（Murray, 2005）。由此可知道德教育不僅教導道德概念如公平、正義、權利、平等、人類福祉等，亦探討道德判斷，怎麼做出好的決定等，道德與我們日常生活息息相關，且攸關我們每一個人。九年一貫課程裡道德雖未單獨設科，然其內涵是融入至多重學習領域之中。

道德教育適用於每一個人，但學者多以兒童為重心，因為兒童及青少年是道德發展的重要階段。另一方面，教育重視基礎紮根，

尤其道德非僅認知還有相當的情意部分，如能自小培養正確的觀念或態度，對於成人社會化的歷程，或道德自我（moral self）的浮現，乃至建立公民社會都有事半功倍之效。那麼，教師如何進行道德教學，如何引發兒童學習的興趣，尤其當學習對象是認知猶在起步的低年級學童，更是教師的一大挑戰。

研究者嘗試以動機原則帶動低年級學童的道德教學，首先探討國小低年級道德教學現況，根據上述研析，作者提出以訊息設計之動機原則供國小道德教學之應用參考。

二、低年級道德教學現況

鉅觀、廣義的道德教學，是教導兒童成為「好人」；狹義的道德教學則聚焦於探討道德教學的內容或特定的教學方法，以達成教學目標。對於國小學童，道德意味著價值與生活準則，用來判斷是非善惡，諸如誠實、友愛、負責、正義、信仰和對生命的珍愛等等，道德教育是透過習慣的養成、生活體驗、身教與討論、認知陶冶所建立起來的高級心智力量（鄭石岩，2004）。

九十學年度實施的九年一貫課程，取消原有的「道德」設科，將其「融入」語文、健康與體育、生活課程、社會、綜合活動、藝術與人文、數學、自然與生活科技等七大學習領域。九年一貫「統整」的做法，不再讓「道德」分割為各中心德目，得以融入各個學習領域隨機教學，有更大的揮灑空間，但正如R. Straughan指出的二個問題：1. 「如



何保證所有教師在他們的主科教學之外，能夠充分注意該學習領域的道德層面？」2. 「即使教師注意到領域的道德層面，又如何確保教師在班級中妥善處理各種的道德議題？」換言之，道德教育如果缺少教師的「注意力與專業配合」，實際上將變成九年一貫課程中的三不管地帶，缺乏真正的道德教學活動（李奉儒，2004）。

在國小低年級的學習階段裡，道德教育就形同生活教育，是每日的必修課。因為新生初次體驗學校團體生活，必須適應新的學習環境、結交新朋友，學習被接納、融入同儕團體等，這些都是新生入學首要面對的課題。「相互告狀」是低年級班級常見的場面，主要是因為孩子的力量薄弱，無法維護自己的權益，需要求助於大人的權威，除此之外，孩子批判力的萌芽，初具道德的標準，一發現有不對之處，便立即發揮正義之聲，勇於糾正（李駱遜，1997）。因此，事不分大小，動不動就會向老師報告同學的所犯的錯，內容包括了自己的身體、心理、權益受到損害，或看到同學做了不符學校規範的行為等等，老師若不耐心處理，可能演變成另一事件的衝突，甚至錯誤的模仿。國小低年級的學童在郭爾堡（Kohlberg）的道德發展階段中，是屬於功利相對導向，守規矩的目的是為了獲得報償，強調滿足自己或他人的需求，已具公平互惠觀點，但其觀點是具體且現實的（沈六，1986）。因此，低年級教師的角色不只是學習訊息的提供者，更是兒童道德認知發展的「促進者」，幫助學生瞭解行為對與錯的準則，培養誠信、責任、相互尊重的人我關係，是低年級學童在道德教育的入門課，也是班級導師的重要職責。

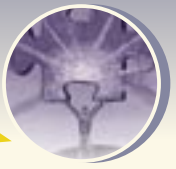
道德教育不是用以教授的一門學科，而是一種生活的融合教育課程。在人格型塑與德行陶冶的教學過程中，如何引發低年級學童的學習動機與興趣，讓教學訊息有效地傳

達，進而引起學童注意、接收或記憶，則更加顯見教學策略應用的重要性。道德教育不同於一般的學科教學，也不是紙筆評量或測驗可以檢核出學習成效的，而是必須以各種形式、透過不同的媒介物，有效的傳達教學訊息給學習者，使得學習者願意接受訊息，進而引發學習行為、態度改變的歷程。訊息設計原則提供指引，重視學習者的內在心理運作歷程、訊息的獲得與應用，促使學習者主動將新的資訊與先備經驗產生有意義的聯結，不但能引起學習者的興趣，也能以更細緻的訊息陳列方式，為低年級的孩子開啟道德學習的大門。

三、動機原則在教學上的應用

Fleming & Levie（1993）在教學訊息設計「Instructional message design：Principles from the behavioral and cognitive sciences」這本書中提出「教學訊息設計」包含了動機、知覺、動作技能、學習、概念學習、態度改變與問題解決等原則，教師應用原則可以有系統地在教學過程中針對訊息的實體呈現進行規劃，以改變個體的認知、情意或技能行為。

低年級的學童道德觀念的發展正好介於皮亞傑的道德發展理論「他律」到「自律」的階段，學童對道德的意識漸漸覺醒，對於學校或社會的規定或規範，能覺知並會思考其合理與否，甚至判定班上同學某些行為是否符合規定。因此，教師在進行道德教學時，需將道德之內涵轉化為低年級學童可以理解、可以討論、並與其生活經驗結合的內容，方能引起學習者的「內在動機與學習興趣」，進而正面引領學習者「注意、接收、記憶與思考的主動性」，如此也才能避免傳統道德教學「填鴨式灌輸」的缺失。研究者將「教學訊息設計」其中可應用於道德教學之動機原則整理如下：



（一）變化與好奇（Variation and curiosity）

教學內容的組織與呈現方式的改變，可以刺激學習者的注意與好奇心，而改變教學元件（事件）的排列順序更可以幫助維持學習者的注意力。使用與過去經驗抵觸的事實、自相矛盾的例子、衝突的意見或事實、意外的意見或是幽默的陳述皆可刺激學童的好奇心。

對低年級的學童而言，在教學流程中安排未澄清的問題來引起神秘的感覺，很容易就能把班級的氣氛帶動起來，如果老師能再使用與過去經驗抵觸的例子引起道德上的心智衝突，更可以刺激學童討論的意願，促進學童「主動思考」；或許問題並沒有固定的標準答案，但異質性與多元性的互動，卻能讓學生在道德推理的過程中，反思現實生活中自己的行為表現，有助於價值的澄清。

（二）適度的刺激（Need Stimulation）

藉著製造「教學內容與目的、學習者的需求與期望」之間的關係來增強學習者的學習動機，當教學物件與學習者目標之間有清楚的關係時，學習動機也會提高。此外，角色楷模的價值、效用及學習興趣會刺激內在動機及個人目標的設定，利用與學習者的形象、價值觀或其他特徵相似的教學內容或教學者，則更能增加知覺的關聯。

學童對於與自己本身具有的知識技能相關的事情最感興趣，在教學過程中，視情況改變原本課程的規定、教學順序或上課方式，讓教學風格變成學習者的學習風格，並利用角色楷模的價值、角色扮演、名人的軼事（障礙、成就、影響）或小品文、短片增加個人的興趣與行為改變的動機，可以有效增強學習者現在或未來在道德學習上相關的運用與理解，刺激學習者積極的學習意願。

（三）挑戰層級（Challenge Level）

描述目標和執行規定，可以幫助學習者設定對成功的實際期望，而提供學習者設定

目標的方法，則可以促進學習者自我管理。此外，運用內在一致的設計原則，可以建立學習者的信任與自信，有效增進學習者內在感覺的控制能力。

通常低年級的學童面對自己可以勝任的事情會比較有自信，老師在教材內容的編排上應由簡而難，建立學童的自信，並將成功歸因於學習者自己的努力及能力，即使孩子面對嚴肅的道德議題，學習活動中的堅持度也會提高。除此之外，道德教學上老師更可以提供成功的標準和解決辦法來鍛鍊與激勵學習者發揮自我實現的本事。在團體討論中，當學童提出正向的意見時，給予肯定的回饋（正增強）來幫助學習者建立自信，回答不盡理想時則給予改善的建議，老師應允許學習者依照自己的步調來增進動機與績效，對自我成功提出適當的期望。

（四）正向的結果（Positive Outcomes）

使用內在的滿意結果和正面獎勵可以促進繼續學習的動機；當發展或維持內在動機很困難時，可使用外在獎勵，例如特權或標記，維持學習者自我滿意的感覺，提供學習者預期、評估績效及獎勵的一個公平關係。

正面回饋的獎勵與成就，伴隨著富挑戰性任務的成功，可以讓學童達到內在滿意的結果，促進繼續學習的動機，當老師觀察到學童適宜的道德行為時，可以使用祝賀的評語來建立學習者的自我滿意度，激勵學童的學習樂趣，維持學童對自己滿意的正面感覺。此外，在班上也可以訂立一些公正的「外在獎勵」，例如對良好行為表現的標記、等級、表徵、特權、眾人喝采或其他獎賞等，因為外在獎勵能幫助維持學習「重覆教材」的動機，或是其本身「內在無興趣」的課程，即使課程內容對學習者本身沒有吸引力，但在外在獎勵的推波助瀾之下，學習者也會願意投入團體學習活動之中，並參與發表意見、分享。



（五）正面的印象（Positive Impression）

為了維持學習者的注意力，應使用適度開放的文本呈現，不要讓訊息的編排過於擁擠，避免強迫性的視覺印象；而教學內容的屬性（語言、印刷格式、圖片、影片、頁面編排），應與學習者的經驗、習慣和期望一致，方便學習者讀取訊息。

老師在教學的過程中，提供使人舒適的圖片或輔助軟體，可以增加與保持學習者的注意力，而文字內容的安排要有良好的組織與明確意義，訊息的編排不可過於雜亂，避免學習失去焦點。此外，使用適當的色彩圖像和高品質的排版和印刷，也可以有效吸引低年級學童的目光。相反地，使用不適當的色彩與文字訊息，不但會轉移學習者的注意，還會妨礙學習成效。所以，給予學童「簡單易懂」的正面印象，勝過使用難以閱讀的教材來保持學習者的注意力與自信心。

（六）易讀的風格與有利的編排（Readable Style and Helpful Formatting）

為了保持學習者的注意力，應使用合乎常情的文字順序、行為動詞、常見的單字、具體的、明確的字彙、適當長度的句子，避免使用難懂的言語，若要改變字彙和句子的複雜性，用字及句子的深淺也應配合學習者的程度來編排。

使用易讀的寫作方式、具體明確的字彙、主動語態可以保持學習者的閱讀信心，道德教學的目的在於「刺激學童主動進行道德推理的思辯過程」，所以教學內容的版面要讓學習者更容易去理解，不應在訊息閱讀上產生困擾，尤其低年級的孩子語文能力有限，老師應配合學童的先備能力改變教學內容的複雜性，適當調整用字以及句子的深淺，孩子才能夠在自己的能力範圍內，展現耐心閱讀的意願。

（七）圖解說明（Graphic Illustrations）

圖表可以幫助學童理解老師所要傳達的

教學內涵，但對低年級的孩子來說，首先要讓讀者能夠了解如何使用圖表，明白抽象的符號所代表的意涵，因此，保持圖表的簡潔是很重要的，不要包含太多的要素，否則容易失去討論的方向而轉移學童的注意力；此外，圖表中最好能以不同的色彩標記重要的要素，學童不需花太多的時間研究圖表，最好能一眼就找到答案，不但可以提昇學生的理解力，還可以增加其自我滿足的成就感。

（八）有趣的圖片（Interesting Pictures）

在教學內容中使用色彩豐富的圖像、有趣的圖片或人物皆可有效引起學習者的注意力。尤其是對年紀小的孩子而言，團體教學中利用圖片傳達教學訊息，新奇與戲劇性的鋪陳效果，很容易引起多數孩子的共鳴，有時還能引發熱烈的討論。而在教學的操作上，圖片的觀察以單槍投影的方式為佳，在分享討論的過程中還可以依照學童的發表內容產生放大或縮小、拉遠或拉近的效果，是教學現場非常適宜的操作模式。

在現今數位攝影十分普遍的時代裡，依照學習需求應用影片教學也是常有的事，其傳遞訊息的效果甚至會比有趣的圖片更好，若能搭配適合的音樂、音效吸引學童注意，往往能更直接帶動學童參與討論的興致，因此，教學者在設計道德課程的教學流程時，善用圖片、影片等媒材的教學策略是很重要的。

（九）及早引起興趣（Early Interest）

教學過程中老師越早安排趣味的教學內容，越有可能增加學習者的注意力，並且加深學習者對課程內容的期待。在道德教學的議題上，應用兒童繪本、影片、體驗活動或團體遊戲來預告課程進度時，孩子的參與度會更加積極。此外，老師也可以讓學童自行安排與生活經驗相關的道德討論話題，從切身的經驗中，引發學童的道德省思與學習主動性，透過道德推理的過程，可以促進學童道德判斷的能力，當學童再度遇到道德困境



時，能嘗試以正確的方式解決問題，不再依賴老師或家長的調解。

四、結語

由於社會環境的變遷，使得道德教育的內涵及教學法起了變化，在強調多元價值的今天，道德內涵應如何界定，甚或如何教導給學童，成了教育工作者關切的課題。由道德發展理論可知道德的教學應是一種引導，而非傾倒式的灌輸；由於道德發展有階段性，每位學童的發展情形並不一致，尤其低年級學童，其道德認知與家庭環境有密切的關係，所以老師在進行道德教學時必須更從動機引發及個別差異方面著手，方能收事半功倍之效。

本研究應用Fleming & Levie 的動機原則中的九項原則於低年級之道德教學。教學是訊息傳遞的過程，然仍受限於客觀條件的限制，尤其道德教學非單獨設科，故教師如何在有限的資源與時間中，使學習者願意接觸訊息，進而引發學習者行為、態度持久地改變是教師的挑戰。

教師應用「及早引起興趣」引發學生動機，教學時應用「適度的刺激」、「圖解」、

「有興趣的圖片」、「易於閱讀及理解的教材」等，給予學生「正面的印象」及「正向的結果」，則更能給予學童正面的示範與引導。

由於道德的學習，除了認知層次的內涵，尚包括道德情操與道德實踐，動機原則應用於道德教學，除可發展低年級學童的內在動機、改善班級同儕之間的互動模式、刺激學童道德反省與意念，教師並提出些較具難度的「挑戰層級」活動，以更進一步提升學習者的知能，使其對衝突管理或突發狀況更有處理及應變能力。

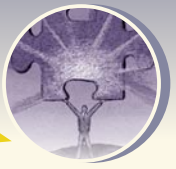
本研究為初探，研究者進行的道德教學經驗顯示動機原則的應用，確實有助於低年級學童道德知能的提升。透過設計良好的教學活動，讓學童能體認現實生活中道德規準有其必要，進一步更能於行為中落實，是道德教學可達成的目標。教師、家長應從動機角度著手，運用多元教材，如文學、繪本、影片等啟迪學童瞭解道德的真義，並在教材中呈現多元核心價值，進而瞭解道德是人類跨領域、跨區域、跨文化、跨時間的普遍關注，讓學童面對急遽的社會變遷，也能堅信道德的真理，具備價值判斷的能力。

參考文獻

- 李駱遜（1997）。兒童的同儕關係——老師怎麼說。道德與健康國民小學課程與教學。台北市：師大書苑。
- 李奉儒（2004）。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。學生輔導，92，38-55。
- 林佳範（2006）。規範意識的變遷與道德教育的轉變——道德教育就是品格教育嗎。課程與教學季刊，9（2），1-12。
- 沈六（1986）。道德發展與行為之研究。台北市：水牛圖書出版事業有限公司。
- 楊美雪（1999）。教學設計的本質與定位。教學科技與媒體，45，26-31。
- 鄭石岩（2004）。中小學生道德發展的探討。教育資料與研究，61，7-13。
- 簡妙娟（1997）。郭爾堡之道德發展論對我國當前道德教育之啟示。訓育研究，36（2），13-22。
- Brynildssen, S. (2002). Character education through children's literature. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED469 929).
- Fleming, M. & Levie, W. H. (1993). Instructional message design: Principles from the behavioral and



- cognitive sciences . Englewood Cliffs . NJ: Educational Technology Publications.
- Gagne , R.M. , Briggs , L. J. & Wager , W.W.(1992) , Principles of instructional design. Orlando , FL : Holt , Rinehart and Winston , Inc.
- Holmes, R. (2003). Basic moral philosophy. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Murray, E. (2005). Kohlberg's Theory of Moral Development and Education <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html>
- Wyner, N. B. (1988) . Children becoming citizen . In A.L. Pagano (E. d .), Social studies in early children: An interactionist point of view (pp.40-54).Washington, DC: National Council for the social studies.



教學部落格運用在 國小課後輔導的可行性之探討

蔡元隆／國立嘉義大學國民教育研究所碩士班

侯相如／雲林縣仁愛國小教師

王郁青／雲林縣仁愛國小教師

一、前言

網路研究自90年代崛起以後，學者討論的焦點逐漸從網路的特質、使用者與虛擬社群（virtual community）認同趨勢，轉而研究使用者網路的近用行為、介面與使用者互動的意義。正當網路世界的文字威力襲擊全球時，另一股虛擬影像風潮崛起，以影像、相片寫日誌（Snyder, 2000）。來自世界上不同角落、不同文化背景的個體，藉由網際網路的平台，可盡情的揮灑，秀出自己在網路上的秀異性與獨特性，小人物也有機會變成大明星，也因此一股部落格（blog）熱

潮席捲全球（蔡元隆、侯相如，2007）。

自2004年以來，部落格在教育界以人們意想不到的速度迅速擴展，越來越多的中小學教師使用部落格教學、學生使用部落格學習，而教育行政管理者可運用部落格凝聚校園向心力以及提升自我形象（王燕，2006，頁116）。也因此，國內的教師在資訊融入教學的效應下（鐘建坪，2006，頁45），如同雨後春筍般建立起屬於自己的教學部落格。

研究者經檢索國家圖書館的碩博士論文資訊網¹及國家圖書館中文期刊²後可發現：與教師部落格及教學部落格關鍵字相關之碩博士論文共計10³篇；與教師及教師教學部

¹ 國家圖書館的碩博士論文資訊網網址：<http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.jsp>

² 國家圖書館中文期刊網網址：<http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/index.jsp>

³ 莊雅如（2004），以Weblog為基礎的合作學習之研究，國立中興大學／資訊科學研究所。游雅慧（2005），部落格使用者接受度之研究-以彰化縣中小學教師為例，大葉大學資訊管理學系碩士在職專班。葉明政（2005），走近教師網路社群：一位國小老師的部落格網誌之研究，國立中山大學教育研究所。韓志欽（2005），應用BLOG來提升網路學習歷程檔案反思效益之研究，國立臺南大學/資訊教育研究所。吳承翰（2005），教師資訊科技訓練教材之發展—以「部落格軟體LifeType」為例，國立臺灣師範大學資訊教育研究所。戴良育（2005），Blog在學習歷程檔案上的應用--以高中職為例，樹德科技大學資訊工程學研究所。劉士毅（2005），融入數學史並結合部落格教學對國中生數學學習成效的影響—以平方根與商高定理為例，國立高雄師範大學數學研究所。林淑美（2005），Blog在課後輔導之應用，國立中央大學資訊工程研究所。蔡孟倫（2006），國民小學閱讀部落格建構及其滿意度之行動研究，國立花蓮教育大學學校行政在職碩士班。沈容卉（2006），部落格在學校之應用，國立臺南大學教育經營與管理研究所。



格關鍵字之期刊共計54篇。從既有的文獻中，研究者發現焦點都是集中在部落格的教學功能，關於課後輔導這方面的研究只有2篇，且作者都是林淑美，期刊題目《部落格（Blog）在課後輔導之應用》也都是同一命名，討論的內容則是林淑美修改自其碩士論文，對象是高職電子科的學生。這顯示出學界對於部落格應用於國小課後輔導的研究上是很缺乏的，研究者認為隨著部落格的盛行，這項研究有其必要性。而根據林淑美以高職生為研究對象的研究指出一部落格在課後輔導之應用有其功效但也有其限制（林淑美，2005），故本文目的是想了解當其應用在國小的課後輔導時是否能有相同的成效，並提出反省與建議，希冀能讓國小教師教學更加有效能（effectiveness），使學生學習更加有效率（efficiency）。

二、教學新工具的誕生

（一）教學部落格的起源

最初的部落格出現在90年代，由美國伊利諾斯大學生Anderson在美國國家超級計算機應用中心實驗時發明出Mosaic，並在1993年發布了測試版，接著1994年美國斯沃森莫學院學生Howl推出其網誌的個人首頁（轉引自劉岳君、朱漢清，2006，頁747）。Barger在1997年12月17日首先提出「weblog」一詞，並在其管理編輯的「機器人智慧」（Robot Wisdom）網站，收集相關主題的網站連結，並按照時間點的先後順序排列，且不定時的更新此網站的內容，而「weblog」一詞，之後便被廣泛的沿用。其縮寫部落格則

是Merholz在1999年間提出「weblog」一詞可以改寫成「we blog」，遂有後來「blog」之簡稱（陳銘真，2006：頁72）。同年的4月Fitzpatrick發明了部落格的出版工具，但網誌真正快速發展的起點，則是在同年6月Pitas開始提供免費的網誌服務，緊接著8月Pyra lab又推出了blogger.com。blogger.com除了提供使用者簡單易學的說明，更能通過FTP直接將網誌發表在個人網站上，這些功能帶給使用者很大的方便性（維基百科，無日期）。

隨著電腦科技進步，blog也逐漸增加了許多功能，對blog最簡單的定義是「一個時常更新的網站，而其文章項目是以反時序方式來排列」（Walker, 2003），但是blog擁有的許多特性，使其型態不同於其他類型的網路發表（webpublishing）（Winer, 2003）。綜合了林克襄（2004）、洪淑芬（2005）、連士傑和李世忠（2006）、劉瑞娜、王麗娟、馬霞（2007）等人的說法，可歸納出部落格至少有十一種特性：彙整（archive）、靜態鏈結（permalink）、時間戳印（time stamp）、日期標頭（date header）、引用（track back）、RSS訂閱、留言或評論功能、知識建構引擎（wiki engine）、阻絕特定IP（IPbanning）、社群（community）、網誌發佈按時間先後順序排列等。

Blood（2002）將部落格分類為過濾器（filter）、個人日記（personal diary）、筆記本（notebook）等3種。而Krishnamurthy（2002）也將部落格分為線上日記、支持團體、個人專欄、共同創作等4種（轉引自林

⁴ 傅安生（2005），BLOG 部落格在校園的運用，北縣教育。莊雪華（2005），網路部落格在教學上的應用—以國小英語教材教法課程為例，教師之友。鐘建坪（2006），簡介網路「部落格」在自然科教學的使用，科學教育。溫明正、李家菁、莊豐銘、張鈞傑（2006），部落格與MSN風行校園，師友。林淑美（2006），部落格（Blog）在課後輔導之應用，南港高工學報。



淑美，2005）。而從兩者的分類中，筆記本、支持團體兩項會漸漸形成一種虛擬社群（virtual community）的屬性，並以此為基礎發展出教師教學部落格的特質。

（二）國內外應用部落格於教學中的實例

1. 國內大學—國立中央大學劉旨峰助理教授

圖1為國立中央大學學習與教學研究

所的劉旨峰助理教授引導學生使用部落格學習的例子，其部落格上除了授課大綱與作業的詳盡說明，並附上與課程有關的補充資料，且不定時更新新的資訊。在部落格中也不難發現學生與老師間熱烈討論、回應文章等情形（圖1）。網址為：<http://totem.totematncu.net/>



圖1 劉旨峰助理教授部落與學生討論情形

資料來源：<http://blog.tsjh.tpc.edu.tw/blog/tsjh/579/archives/2006/19648.shtml#101710> Washington, D.C. : Georgetown University Press.

2. 國內國高中—林口高中音樂教師碧洙老師

林口高中音樂教師碧洙老師則利用部落格來加強學生對音樂的認識，介紹各國知名的音樂家，如馬友友、佛萊名等。其部落格網址為：<http://tw.myblog.yahoo.com/pichu0936144710/>

3. 國內國小—大元國小蘇明進教師

蘇明進老師是任教於台中縣大元國小，他的部落格裡放置了教學檔案、班級生活的相簿及一些影片，可以讓學生自由的下載，也在心情日記中記錄了自己身為老師的教學歷程（圖2）。其部落格網址為：<http://blog.roodo.com/oldsu0>



圖2 蘇明進教師心情日記

資料來源：<http://blog.roodo.com/oldsu0/archives/2656347.html>

4. 國外—美國國小老師Pency

Pency為美國的一位美術老師，他的部落格裡資源豐富，如：藝術科技網站、藝術教育、學生的藝術作品、介紹美術家等等，也介紹了美國其它小學美術教育比賽的得獎作品及一些有名的藝術品。其部落格網址為：<http://www.princetonol.com/groups/iad/lessons/middle/4kids-4teach.Htm#Art>

（三）教學部落格應用於課業輔導

教學部落格應用於課業輔導上好比是設立一個明確的主題或任務，使得討論與學習有個明確方向，學生可以在網上找到志同道合的夥伴進行互動以達到合作學習的模式，並建立一個學習共同體，而老師的協助不只有助於問題的解決，更可以幫助學生發揮批判思考的能力（丁革建、蔣芬君，2006；王燕，2006；任衛銀，2005；劉

岳君、朱漢清，2006）。

林淑美（2005）在研究中指出，實施部落格作為課後輔導的初期，上網回應的學生數並不多，而且在公佈詳解之後，大部份的同學也沒有立刻上網閱讀的習慣，但是在段考之前，點閱人數急劇增加，對同學進行訪談，他們也提到部落格裡有解法及練習試題，的確可以幫助他們複習。另一方面，除了在blog上的回應、發表之外，同學在課餘向老師提問的人數也增加不少，因為平日可以在blog回應問題，就算是錯誤也沒有直接面對老師，所以讓同學對老師的畏懼感稍稍減低，當同學在自我學習上遇到挫折時，也比較敢主動發問。同時林淑美也發現blog的非同步學習方式，只要大夥有持續的上網習慣，就可以解決上述問題，讓課後輔導的功能得以深植延續並擴大，在此同時，同學間的互動也增加了，下課問老師問題或同儕之



間互相討論的情況也有大幅改善。

三、課後輔導之內容分析研究： 以國小老師教學部落格為例

隨著部落格的興起，教師跨越了時空的限制，不再侷限於相同的時間、相同的地點對學生進行課程的教授。透過網際網路，師生可以在下課後進入教師教學部落格進行跨時空的虛擬教學與分享（蔡元隆、侯相如，2007）。由此可見，教師部落格的功能不只作為課堂上教學的功用，逐漸衍生出一種課後輔導的功能。本研究的研究樣本為國小教師的教學部落格。研究者於2007年4月26日，藉由最大的搜尋網站入口Google輸

入關鍵字「教學部落格」查詢，得到國內資料約9987筆，但仔細查詢後發現所得的資料屬性不一，所以經過研究者縝密的假設了一些篩選的機制如：國小教師、部落格中的使用功能至少需7項以上、瀏覽人數2萬5千人以上、教師日誌50篇以上、老師使用頻率及學生回應文章頻率至少發表300篇以上文章或內容⁵等，一共篩選出的國小教師部落格樣本33筆；因其經篩選過後已達代表性樣本，故為了分析內容的方便性，再以隨機抽樣的方式於樣本中抽出2個代表性的樣本，使用內容分析法進行分析（見圖3）。此次抽出的樣本分別為一任教於台北市大湖國小林文崑老師的教學部落格以及台北市光復國小程國昌老師的教學部落格。

單位：筆

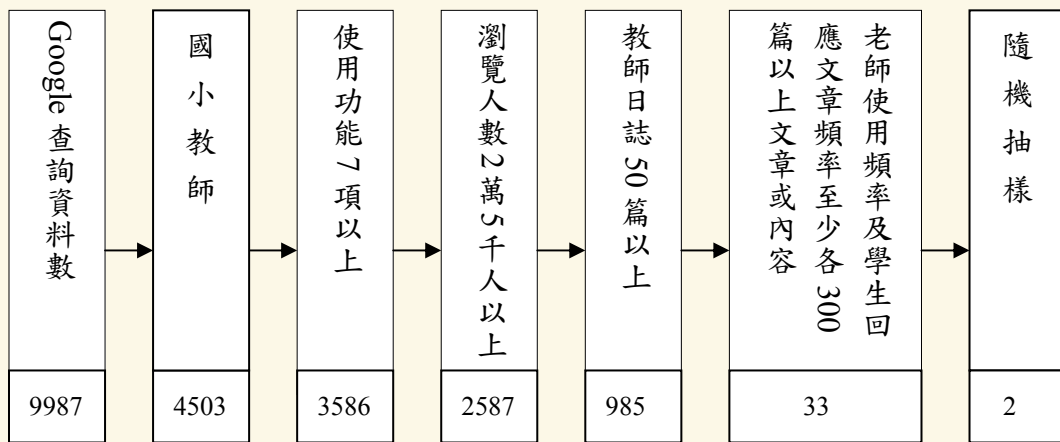


圖3 篩選「教學部落格」的步驟圖

資料來源：研究者自行整理

⁵ 此項設計的篩選機制是在整個篩選過程中重要的一環，從Blood（2002）及Krishnamurthy（2002）的分類中筆記本、支持團體兩項為後來發展教師與學生回應對方的機制，故此步驟應設制高標準，故以老師使用頻率與學生回應文章頻率至少發表150篇以上文章或內容為嚴格之設定，而此階段也篩選出比前一階段近十倍的數量。



以下以台北市大湖國小林文崑老師的教學部落格及台北市光復國小程國昌老師的教學部落格說明之：

(一) 台北市大湖國小林文崑教師的教學部落格

在林文崑教師的教學部落格「阿崑老師的自然小站」中，至2007年4月26日止瀏覽人次為25895人次，文章486篇，他將整個部落格大架構建置為：聯絡簿、每週一題、知識王、校園生態觀察、討論區、蝴蝶身影、頭條新聞、教學檔案、小心有蛇、相片區（物種照片、美美台灣、關心環保、

921地震、生態池記）、網站連結（教學延伸網站、接近自由網站）、投票區、寒假作業、基本資料等十四個資料夾。其部落格的每週一題、校園生態觀察、蝴蝶身影等三的資料夾乃課後輔導資源（見圖4），提供作課後的腦力激盪，且「每週一題」內有回應的功能。例如2006年10月15日教師提供了一個課後輔導題目「黑尾虎頭蜂在做什麼事？」發現學生很積極的參與討論，不僅提出自己的想法，還跟同學互相交換意見，而教師也會出現回應的討論中，協助學生作課後課堂知識補充（見圖5）。

 於佳霖 (s900098840617)	含唾液築巢。 更多回應：2006-10-20 22:53:46 因為虎頭蜂會刮取樹木纖維以及混合自己的唾液，帶回去築巢。
 鍾岳志 (093553606)	更多回應：2006-10-23 20:02:57 其實了~~~它是築巢囉，因為蜜蜂是用嘴巴，去嚼些樹皮，或者是撿一些羽毛阿、小型垃圾、樹枝、紙張、泥土。經過牠們的嘴巴咀嚼過後，沾有牠們的唾液，接著用那些東西築巢。所以~它是築巢嘛^^
 吳宗勳 (abcd1010)	更多回應：2006-10-23 21:37:30 他會不會想把卵產在樹上了~!
 吳宗勳 (abcd1010)	更多回應：2006-10-23 21:41:03 還是想把巢建在上面 so...先把樹皮挖個洞 (自己猜的)O.O
 楚喬 (fir61023)	更多回應：2006-10-24 21:05:03 是不是在吃樹上的小蟲子阿?

圖4 林文崑教師部落格的每週一題課後輔導資料

資料來源：<http://tw.class.urlifelinks.com/class/?csid=css00000003923&id=model7&cl=1131433594-8782-144>



圖5 學生積極討論問題的情形

資料來源：http://tw.class.urlifelinks.com/class/?csid=css000000003923&id=model7&cl=1131433594-8782-144&mode=con&m7k=1160927249-552-2256&_ulinktreeid=

研究者在教師部落格中尚觀察到一個現象，透過同儕的激勵作用，學生彼此交流自己的想法達到合作學習（cooperative learning）的目的，而此種現象對於解釋教學部落格在國小課後輔導之應用來講具有明確的實務驗證性。另一方面，林老師在「知識王」中，讓每個領域優秀的同學都可以在部落格上擔任小老師，跟同學分享自己的閱讀經驗或是技巧，以驗證同儕間運用認知學徒制（cognitive apprenticeship）及近測發展區（zone of proximal development）效力的可行性，此效用也可在教師無法即時回饋學生時，小老師可替代老師增強學生在課後輔導中的學習效能。最後在整個部落格的整體分析而言，發現教師所呈現的課後輔導內容比較不偏重單一學科專業知識，而呈現一種統整性的課後輔導。

（二）台北市光復國小程國昌教師的教學部落格

在程國昌教師的教學部落格「光復國小六年同在17班」中，至2007年4月26日為止，瀏覽人次為35852人次，文章368篇，其將整個部落格大架構建置為：617之家、不可不知的消息、教學資源分享、回憶點點滴滴、奇文共欣賞、短文欣賞、美的饗宴、心情交流道、617投票所、共讀好書閱讀心得等十個項目。教學資源中含有生詞解釋、字音字形及檔案下載、課外補充教材等三個資料夾的課後輔導資源（見圖6），提供學生作練習，學生如有問題可至班級討論區自闢一個問題討論區，讓學生與老師進行課後的討論社群。此方式有助於學生在課後學習遇到困難時，獲得教師在部落格上的協助。此外，程老師也提供短文欣賞的園地，讓閱讀能力較弱的學生有更多機會進行閱讀。同樣地，有問題時也可至問題討論區提出問題，進一步尋求教師的協助。程國昌老師也鼓勵學生在網上撰寫心得，培養學生思考能力（見圖7）。



日期	發表人	主題
04-08 21:55	子淳	61729生字.ppt
04-07 22:00	建志	生詞8
04-06 15:33	芝豆	國八生字p.p.t(61732).ppt
04-06 12:43	庭萱	第8課生字.ppt
04-03 21:36	心意	第八課生字.ppt
03-28 22:51	靖婷	第七課生字.ppt
03-28 05:42	淑芳	第七課生字.ppt
03-22 21:33	宓	第六課簡報.ppt
03-21 21:49	珈妤	61726第七課生字.ppt
03-20 22:02	佩儀	第六課生字
03-19 18:40	兆容	第六課生詞.ppt
03-19 18:21	庭安	61718生字ppt.ppt
03-18 19:57	庭安	第六課
03-14 21:40	佳秀	第六課~
03-13 21:09	欣樺	第六課生詞.ppt

圖6 程國昌教師部落格的生詞解釋課後輔導資料

資料來源：<http://blog.tsjh.tpc.edu.tw/blog/tsjh/579/archives/2006/19648.shtml#101710>

04-22 21:26	佩儀	親愛的漢修先生.doc 這本書是融合了幽默和有趣，而結局雖然有點感傷，但也無損它令人入迷的情節。其...
04-17 21:36	辛里	親愛的漢修先生不只是他最喜而且是最熟悉的一句話.doc 親愛的漢修先生不只是他最喜而且是最熟悉的一句話，更是領導他將心裡的想法寫...
04-17 20:59	偉安	親愛的漢修先生.doc 我覺得這本書非常的有趣又易懂，主要是在寫現實生活裡一個普普通通的小孩子的...
04-17 17:29	庭安	白標那種努力不懈.doc 61703
04-17 17:28	庭安	白標那種努力不懈.doc 61718
04-17 11:29	欣樺	親愛的漢修先生.doc
04-16 22:22	心意	親愛的漢修先生]
04-16 15:04	子淳	夏綠蒂的網.doc
04-16 15:00	芝豆	爸爸失業了.doc
04-16 09:16	奕禎	親愛的漢修先生~心得.doc
04-16 07:58	兆容	少年小樹之歌心得.doc
04-16 07:54	佳秀	親愛的漢修先生心得.doc
04-15 21:41	睿驊	親愛的漢修先生.doc
04-15 20:57	庭安	親愛的漢修先生 白標那種努力不懈、有始有終的精神，值得我們學習、效法，他運用

圖7 學生在網上撰寫心得

資料來源：<http://tw.class.urlifelinks.com/class/?csid=css00000002743&id=model4&cl=1176301552-3021-341>

透過「光復國小六年同在17班」部落格，雖然可發現程國昌教師利用部落格進行課後輔導的方式，能幫忙學生在學習上作更進一步的近測發展區開發，但從討論區中似乎鮮少見學生針對教師給予的那些教材作

回應，與林文崑教師的教學部落格中的分析結果不同，另一方面似乎也與林淑美（2005）在其研究結論中學生學習的行為不吻合。但這樣的觀察現象也部份驗證了筆者針對「阿崑老師的自然小站」所作的論述中，最



後提到的教師所呈現的課後輔導內容比較不偏重單一學科專業知識，而呈現出一種統整性的課後輔導。因為在程國昌教師的部落格中，可觀察到其實學生發問的頻率頗少，相對的教師在專業知識的回覆中也會減少，這也驗證了在挑選的第6步驟「老師使用頻率及學生回應文章頻率至少各300篇以上文章或內容」中，大量的刪去許多國小教師的部落格之原因。

故作者初步推測，也許國小的科目知識並不像國高中般專業，如遇到問題時，學生可馬上尋求家長或兄姐的協助，相較之下學生比較少討論課業上的問題，而是把部落格當作與同學或老師間情感交流的平台。

（三）小結

從上述分析中我們可瞭解到，部落格應用在國小課業輔導上是有其效用的，但是教師所呈現的課後輔導內容比較偏重統整性的知識。另一方面可從研究法篩選步驟中的第5個步驟「教師日誌50篇以上」到第6個步驟「老師使用頻率及學生回應文章頻率至少各300篇以上文章或內容」，此設定是研究者根據Blood（2002）及Krishnamurthy（2002）的分類中筆記本、支持團體兩項為後來發展教師與學生回應對方的機制所設制的高標準。從此設定篩選過程及兩個部落格分析中，發現教師教學部落格在課後有適度的輔導作用，但因其輔導內容比較不偏重學科專業知識，而使教師在回應學生專業性文章相對性減少，所以在第6步驟中才會銳減近30倍左右。

四、結論與建議

部落格是一個新崛起而存在於網路中虛擬的學習社群，它被各領域的人應用在各自的專業生態上。而資訊融入教學是未來學習發展的趨勢，在高中以上到高等教育的教學型態已漸漸轉型為接受科技協助走向

e-learning教學型態，而在國內國小對於資訊融入教學似乎還有一些瓶頸，例如考慮到學生認知發展，不宜太早學習電腦、過度使用電腦造成學生近視、數位落差、年長教師對資訊教學興趣缺缺、教師資訊能力不足等。然而，若能妥善運用教學部落格於課後輔導是一種正面的發展，是更便利我們學習的管道，以下就針對教學部落格在國小課後輔導之應用提出四點建議：

（一）了解學生數位落差的情況

從兩個部落格分析中發現，其實上網回應老師的人數不多，在台北市大湖國小林文崑教師的教學部落格中，每個主題回應人數差不多15人左右，而台北市光復國小程國昌教師的教學部落格，每主題回應人數差不多8人左右。故教師在應用部落格作課業輔導時，必須先瞭解班上學生的資訊能力與數位落差的情況。

（二）對學生適時的增強時機

部落格是一個吸收性、開放性的知識平台，教師可透過部落格來與學生達成一種「靜態的互動」，也就是部落格中「回應文章」的功能，而教師如何給予學生適時的增強則考驗著教師的專業知能如何展現於虛擬的部落格裡。

（三）學習型社群的型塑

部落格是一個虛擬社群的概念，而這樣的一個虛擬社群建構出來的關係是密切的，所以教師如能有效的利用社群的認同感型塑一個學習型社群（learning community）就會使部落格在課業輔導上更加有效能。可以邀請班上在某學科具有專長的學生擔任小老師，並協助教師強化組成學習型社群的架構，讓整個課後輔導的機制更加有系統性。

（四）教師資訊能力的進修

國內許多國小已藉由週三研習的時間，邀請教育科技專長的專家或教師至各校演講，以協助資訊能力較弱的教師提升其能



力。另一方面學校主管應多鼓勵教師使用科技融入教學。

綜合上述的建議，我們還是要先瞭解數位落差的狀況，因為如果數位落差真的很大，班級中要透過部落格來達到課後輔導的

功能幾乎是不可能的，更別說是型塑一種學習型社群，遑論教師如何在部落格中如何的去增強學生。但我們不可否認的是教師的教學部落格在對學生的課後輔導是有一定的功效存在。

參考文獻

- 丁革建、蔣芬君（2006）。Blog在開放實驗教學中的應用。實驗技術與管理，23（12），頁23-125。
- 王燕（2006）。對Blog教育功能的批判性思考。周口師範學院學報，23（5），頁116-118。
- 任衛銀（2005）。教育博客的應用研究。平原大學學報，22（6），頁84-85。
- 林克襄（2004）。妳不能不知道的Blog Web Log-Blog 是甚麼碗糕啊？。檢索日期：2006年12月15日，取http://www.ebao.us/portal/s_howcontent.asp?INDEX=2368
- 林淑美（2005）。Blog在課後輔導之應用。未出版之碩士論文，國立中央大學資訊工程研究所，桃園縣。
- 洪淑芬（2005）。部落格（Blog）之特質與發展現況應用於圖書館之探討。國家圖書館刊，2，頁27-71。
- 連士傑、李世忠（2006）。國內部落格（Blog）於教學上之應用。論文發表於2006年電腦與網路科技在教育上的應用研討會，新竹。
- 陳銘真（2006）。從批判教育學「去霸權性」的基本概念探討網路、媒體與閱讀教育研究月刊，146，頁70-77。
- 劉瑞娜、王麗娟、馬霞（2007）。blog在促進教師適應發展上的潛力。瀋陽教育學院學報，9（1），頁99-103。
- 劉岳君、朱漢清（2006）。在現代教育科技的利用。實驗室研究與探索，25（7），頁746-749。
- 蔡元隆、侯相如（2007）。教師教學部落格的角色定位之探討及其在教學上的意涵。中等教育雙月刊，58（1），頁8-23。
- 鐘建坪（2006）。簡介網路「部落格」在自然科教學的使用。科學教育月刊，293，頁45-51。
- 維基百科（無日期）。網誌。檢索日期：2006年12月15日，取自：<http://zh.wikipedia.org/w/index.php?title=%E7%B6%B2%E8%AA%8C&variant=zh-tw>
- Blood, R. (2002). The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Sliver, D. (2000). Looking backwards, looking fords: Cyberculture Studies. 1990-2000. In Gauntlett, D.(Ed.), Web Studies. Rewriting Media Studies for Digital Age. (p.19-23). London: Arnold.
- Snyder, D. (2000). Webcam Woman: Life on your screen. In Gauntlett, D.(Ed.), Web Studies. Rewriting Media Studies for Digital Age. (p.68-78). London: Arnold.
- Walker, J. (2003). final version of weblog definition. Retrieved March 12, 2007, from the World Wide Web : http://http://huminf.uib.no/~jill/Archivesblog/_theorising/final_version_of_weblog_definition.html
- Winer, D. (2003). What makes a weblog a weblog? Weblogs At Harvard Law. Retrieved March 12, 2007, from the World Wide Web : <http://blogs.law.harvard.edu/whatMakesAWeblogAWeblog>



論麥金泰爾德行倫理學之興起 對當代品德教育之啟示

劉金山／教育部技術與職業司科員

一、前言

始自從蘇格拉底和柏拉圖的時代，德行（virtue）主宰了倫理學之研究與發展討論。哪些是最重要的德行？德行的價值何在？我們如何將德行教導給孩子和學生？這些都是長久以來倫理學者關心的議題。不論宗教或世俗觀點都將對德行的正確理解及其反論視為倫理生活及正義社群的核心。這樣「以德行爲基的倫理學」（virtue-based ethics）始自於古希臘哲學家亞里斯多德。然至本世紀初，西方倫理學的發展深受分析哲學之影響，轉而關注倫理學基本語詞與概念分析，以及後設倫理學之問題，對於日常生活所面臨之實質發生之德性爭議卻避而不談。

西方道德哲學之發展，一直為兩套倫理學體系所支配，一是由英國哲學家邊沁（Jeremy Bentham）與彌爾（J.S. Mill）所論述之效益論（utilitarianism），另一邊則以康德主義（Kantianism）爲代表的義務論（deontology），兩者其共同特點在於以行為或結果之判斷，並以此視為理解及追求倫理生活及正義社群的核心，然而此等論述卻被認為係造成當代道德危機之始作俑者，持批評之學者認為如此的概念發展將造成現代社會生活的中心概念圍繞於功利而非德行（黃藹，1999）。

持續對於上述義務論及效益論之反動，逐漸帶動「德行倫理學」之興起，人們對德行倫理學日增之興趣主要來自對上述兩套理論體系之不滿與支持德行倫理學本身積極解決當前道德失序之特徵。是故，回歸到德行

論的觀點來解決當前道德生活與理論紛爭的無序狀態，可說是西方倫理學近年來逐漸興起之共識，而其中一位最具代表性的學者非麥金泰爾（MacIntyre）莫屬，其於1981年出版之《德行之後》（After Virtue）奠定了其作為當代最重要的德行倫理學主張者。

本文主要目的在論述被視為德行倫理學復興之最具代表學者麥金泰爾之主張與觀點，並藉以分析其德行論述探究當代品德教育發展帶來之啟示。

二、麥金泰爾德行倫理學之主張與特點

論及德行倫理學之復興當以MacIntyre爲最佳代表，並以其於一九八一年出版之《德行之後》（After Virtue）一書最具影響力。MacIntyre指出，人類社會的道德衰退經歷了三個關連階段。第一階段是亞里斯多德倫理學爲中心之道德傳統佔支配地位的歷史時期，在此階段道德理論和實踐體現了真正客觀而非個人標準，換言之，此時期在於替特定之行為與判斷提供合理之理由。第二階段爲啟蒙運動發展至效益論作爲道德論述卻導致論證失敗之歷史時期，這個階段爲維護客觀非個人道德判斷的企圖並沒有成功，而爲道德標準找尋正當合理理由的運動也都遭到失敗，此時期爲MacIntyre所指稱的人類社會道德大災變時期。第三個階段爲二十世紀初到目前，其發端以直覺論（intuitionism）爲代表，客觀的非個人道德標準已不再適用，情緒論（emotivism）的主張爲社會普遍接受，MacIntyre認爲當代社會正處於嚴重失序



狀態中。

MacIntyre在其書中指出，當代西方道德衰退之根本原因，是由於歷史之變遷而揚棄了以亞里斯多德為中心的德性論傳統。為了解決當代社會之道德危機，MacIntyre於是追溯以荷馬史詩為代表之古希臘德行、雅典城邦之德行及亞里司多德之德行，如其書所述（MacIntyre,1984）：

如果將荷馬、亞里斯多德以及新約與兩個晚近的德目表（簡奧斯汀，本杰明富蘭克林）等做比較，可以得到一個結論亦即，這五種美德理論中我們累積了一大堆數目驚人的差異性與不相容性，這就使得開頭第一個要回答的問題變的更為迫切。假如，不同的作者在不同的時間和地點，將如此不同的德目系列或類型納入他們的德目表中，那麼我們有什麼理由假定，他們真的希望列出完全相同的美德細目，並且的確存在某種共有的概念？

我們應該把這三者看做是對同一事物的三種截然不同、彼此對立的解釋嗎？或者相反，他們是對三種不同的事物做解釋？這些觀念的差別從一開始就被代代相傳的詞彙（即virtue）的歷史偶然性所遮蔽，在觀念的同一性與相似性喪失後的很長一段時間內，由於語言的表面相像這個詞就使我們誤入了歧途。

按照MacIntyre上述之論述，得知其認為不同之社會背景對於德行之界定有不同之考量，但是否代表不能從中對於德行做一完整之界定，MacIntyre則採取相反之看法，其嘗試藉由德行與內在利益實踐之關係、德行與個人生活整體之關係及德行與傳統之關係三方面之論述，來建構其對於德行之完整定義，茲分述如后（MacIntyre,1984）：

（一）德行與內在利益實踐之關係

MacIntyre認為德性的特徵之一，在於其運用總是需要承認對於社會和道德生活中的某些特徵的某些先在的假說。因此，MacIntyre認為德行之達成與“實踐”的背景解說必須相互輝映。其對於「實踐」（practice）定義為「社會已建立的合作之人類活動，這種活動的形式是融貫且複雜的；在我們試圖去達成適於社會優越的標準的過程中，內在於這些活動形式中的德行也隨之被實現。」此外，「實踐」必須落在社會中來談才有意義，而且它具有一種複雜且融貫的形式，也就是說，在這社會脈絡裡，實踐必須參照社會的優越標準。

MacIntyre對於德行與實踐關係之解釋，另外用故事來說明。在其書中指出《下棋孩子故事的比喻》，結論是下棋就有可能獲得兩種利益，一是指受到外在環境的實踐利益，如故事中的「糖果」，在真實的成人社會中可以說是權勢、地位與金錢等利益。另一是指除了通過下棋或某種特定遊戲不可能以其他方式獲得的內在利益。作者又再舉出十八世紀的「肖像畫實踐」，此舉例說明兩個重要的內在利益，一是作品的優秀，這既是畫家們工作的優秀，又是每一幅畫本身的優秀；肖像畫實踐的第二個內在利益，係指藝術家對肖像畫方面的優秀追求過程中所發現的正是某種生活的善。綜合來說：MacIntyre所謂內在利益與外在利益之間的一種重要差別，主要是外在利益的特徵在於每當這些利益人得到時，它們始終是某個個人的財產與所有物。而且，最為獨特的是，某人佔有它們越多，剩給其他人的就越少；內在利益誠然也是競爭優勝的結果，但它們的特徵是，它們的獲得有利於參與實踐的共同体。而這跟德性的關係可以將德性下一定義：德性是一種獲得性的人類品質，對它的擁有與踐行使我們能夠獲得那些內在於實踐的利



益，而缺乏這種品質就會嚴重地妨礙我們獲得任何諸如此類的利益。

（二）德行與個人生活整體性之關係

在MacIntyre看來，人活著的一生可以做為一個整體性的敘事來理解。此源自於MacIntyre對歷史主義信仰的結果。MacIntyre認為，歷史是無法被分割的，人的出生就是帶著一個過去，可是個人主義者則力圖把個人同這個過去切斷，扭曲個人和現在的關係。因此，MacIntyre強烈主張人的歷史的完整性。MacIntyre提出西方歷史上關於人生整體性有兩種觀點，一種是以亞里斯多德為代表，認為人的一生就在於對至善的追求，人生的整體性就在於對一種終極目標的追求；另一種是以基督教為代表，認為人的一生不是去追求什麼終極目標，而是一種過程，在這種過程中我們將遇到的和所對付的多種傷害、危險、誘惑和渙散，尋求的目的最終定能領悟，一種尋求永遠是一種有關所尋求之物的特徵和自我認識的教育。至於德行與人生整體性的關連為何？MacIntyre則認為：德行可被理解為這樣一些性好，它們不僅能維繫實踐，使我們能夠獲得實踐的內在利益，而且還會通過使我們能夠克服我們所遭遇的那些傷害、危險、誘惑和迷亂而支持我們對善做某種相關的探詢，並且為我們提供越來越多的善的知識。是故，德目表將包括維繫人類能夠在其中共同追求善的那種家庭與人生共同體所需要的德性。

（三）德行與傳統之關係

MacIntyre認為個人以及德性的普遍性和客觀性能存在於歷史性之中。每個人對至善和美好生活的理解是有其差異的，正如MacIntyre所說：「一個公元前五世紀的雅典將軍所謂善的生活，不會與另一個中世紀修女或十七世紀農夫所謂善的生活完全相同」。正因為每個人自身的歷史各不相同，所以，MacIntyre將作為道德主體的人納入一個更高

層次的共同體，只有在這個共同體中，並作為共同體的成員，才能發現共同的善。傳統是歷史的延續，只有在某種特定的傳統內，德性和對善的追求才能得以代代相傳。只有將我們個人生活歷史和我們時代的實踐歷史植入更長的歷史傳統之中，它們才是可理解的。將個人的道德觀念和道德行為放到傳統中，這樣單個的人不再僅僅是他自己，也是生存於其中的共同體的歷史和傳統的代表，這樣，個人和共同體就處於了不可分割的關係，這樣共同體與個人之間才可能在道德觀念上達到一種客觀的和普遍的統一。

從上述MacIntyre德行與內在利益實踐之關係、德行與個人生活整體之關係及德行與傳統之關係三方面之論述後，MacIntyre更進一步將德行定義整合如下：「何謂德行？它們的意義與目標不僅在於維繫獲得實踐的各種內在利益所必須的那些關係、維繫各能夠在其中找到他的善作為他的整體生活善的那種個體生活形式，而且在於維繫同時為實踐與個體生活提供其必要的歷史語境的那些傳統。」

三、麥金泰爾德行倫理學對當代品德教育之啟示

不同倫理學取向有其互異之之教育目標與歷程，因此在廣義的道德教育（moral education）領域中，亦有不同之定義名稱。而一般論述德行倫理學在教育的目標論述上，常被稱之為「品德教育」（character education）。何以被稱之為「品德教育」，其與德行（virtue）之關連性為何？主要論述如下：一是為了與當代道德教育有所區隔，因當代論及道德教育泰半是從心裡學角度觀之，並以實證研究典範為主，與品德教育所強調之核心概念有所差異，故為避免混淆與誤解，故在名稱上加以區隔。另一為積極性凸顯「品德」兩字之特點，因品德係多



數德行之累積與習慣養成，德行可被視為是品德之蘊含標的。

由Aristotle演至MacIntyre等人之德行倫理學復興，對於當代之品德教育帶來一些新的啟發與思維，茲以MacIntyre德行倫理學之理論架構為主，探討其對現今品德教育之啟示（李琪明，2003；程亮，2004；黃藹，2000）：

（一）品德教育應朝知行合一之發展標的

MacIntyre德行倫理學是以相較於規範倫理學之對立觀點而論述，並試圖克服規範倫理所帶來德性認知和踐行上之困境。規範倫理學之脈絡中，對於德行之養成，太過於依賴從“知”到“行”之路線推演，把“知”做為起點，把“行”做為終點或結果。MacIntyre則認為，如此之德行養成很容易流於傳遞與灌輸，顛倒德行養成目的與手段之間之次序。是故，麥金泰爾提出德行之養成與內在利益實踐之觀點。究此，MacIntyre德行倫理學使得品德教育必須強調統整與多層面教育，不僅需重視長久以往西方哲學與傳統教育所強調的理性思維與判斷，更需重視情感與實踐對品德養成之重要性，尤以有利於參與實踐的共同體之內在利益實踐更為其所強調。由於MacIntyre認為德行倫理學基本上要對理性、情緒、德行、完美人格與美好生活進行哲學思考，其目標在於培養出實踐智慧來經營生活，因此，品德教育之養成上不存在“知”與“行”分離之概念，將品德教育之目的切換至德行之養成，其意謂著品德教育將藉由動機之激發與良好習慣之養成策略，並以理性慎思與情感和諧之層面加以統整，將能達成知行合一之發展標的。

（二）品德教育應為融合傳統德性之教育

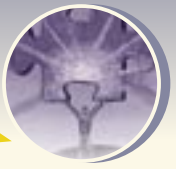
品德即為德性亦為美德，它與一個社會的傳統是緊密關係在一起的。品德之養成不能脫離傳統，而必須在傳統中通過傳統去實現。因此，無視傳統之豐富內涵，簡單

化地棄之不用，正是斷了美德之發展根本。除了前述MacIntyre德行與傳統之論述外，MacIntyre另曾提出如下論述：「我們進入人類社會，帶著一個或多個被加之於我們身上的角色-我們被徵召進入這些角色-並且，我們必須瞭解這些角色究竟是什麼，以便能夠理解他人是如何對我們做出反應的。如此看來，神話，在其最初的意義上，乃是一切的核心，而說故事，在美德教育中的核心地位自然不可言喻」（MacIntyre,1984）。

隨著社會的急遽轉型，傳統的價值體系面臨對立、衝突與毀損，隨之而來的品德教育也依據市場主義與功利思潮之論述將傳統視為畏途。現今社會之亂象，不免受到對品德養成抱持虛無主義與功利主義之態度，學生對於品德之型塑處於斷裂與衝突之困境，教育對於品德教育強調效用與成績之外在表現，傳統對於品德之描述與期待，受到前述功利化之影響消失殆盡。在MacIntyre的論述下與品德教育現今執行上困境觀之，融合傳統德行之發展方式，似乎值得期待與嘗試。

（三）品德教育應強調實踐智慧並養成習慣

以規範倫理為基礎的品德教育過於關注知識內容之灌輸，而對於學生道德選擇與自律存在偏見與懷疑，如此常造就出學生成為「道德認知上之巨人，道德實踐之侏儒」。如果我們深信MacIntyre之論述可以為品德教育找出發展方針，那麼學校和教師就有則為為學生的品德發展提供廣泛的實踐機會。德行並非天成，因而品德教育在順應本性的基礎上重視修德過程。於修德過程中一要強調在實踐智慧主導中養成良好習慣，藉以表現適切卓越之言行；二則強調典範人格（paradigmatic character），及道德標準僅在具有實踐智慧之有得者身上可一窺之，所以品德教育之修德過程中，是否提供學習之楷模提供身教之典範均為品德教育成效良窳之關鍵。



四、結語

MacIntyre對倫理學之重新定義與闡述進而引領德行倫理學之復興，對於品德教育之影響甚深。因此，德行取向所引領之品德教育發展於現今受到高度重視且深具理論脈絡。然在高度肯定MacIntyre德行倫理學所帶來現有道德發展困境之解決之道之同時，其理論上受到質疑與批評之處也需瞭解與探究。就理論層面而言，德行倫理學所受到最大之批判莫在其拋棄規範倫理學所強調的「道德原則」(moral principals)，亦即認為德行倫理學堅持其所標榜之義務論與規範倫理學之效益論間彼此間之不可共量性。然而，誠如W.Frankena於其所著《A critique of virtue-based ethical system》一書中提出自己的理論為「混合式的義務論」(mixed deontological theory)，認為義務原則與效益原則是同樣基本的第一原則，不能互相化約，也不能再以另一個更基本的原則做它們的基礎。還有學者例如里昂(D. Lyons)認為，正義原則比效益原則在理論位階上更為基本，因此全然之劃分是否合宜受到許多哲學家之批判。

參考文獻

- 李琪明(2003)。德行取向之品德教育理論與實踐。哲學與文化，30(8)，153-174。
- 程亮(2004)。道德教育：在規範與德行之間。湖南師範大學教育科學學報，3(5)，36-41。
- 黃藹(1999)。德行倫理學的復興與當代道德教育。社會文化學報，9，1-18。
- Franklin, B. (2000)。擁抱富蘭克林：文學精華(張星等譯)。台北：大步文化。
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. (2nd). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Pojman, LP (1989). *Ethical theory: Classical and contemporary readings*. Belmont, CA: Wadsworth

此外，MacIntyre所述之德行倫理學對於兩種德行並存時之倫理兩難(ethical dilemma)問題似乎亦缺乏解決之道。面對此種批判，學者Pojman乃提出互補(complementary)或多元(pluralistic)倫理學之觀點，亦同時符應Frankena混合式觀點，強調德行與道德原則並非全然二分，德性依循道德原則方能判斷與解決問題，而道德原則亦能籌畫德行自身之養成。植基上述觀點，在品德教育之實踐層面而言，僅以德行取向作為發展標準亦可能受到若干限制，畢竟處於現今民主開放社會，教育之多元性與動態性頗受重視，將德行取向之品德教育視為獨尊並非良善之道，互補、多元、因時、因地、因人考量下之動態品德教育發展模式考量之首選。總之，MacIntyre德行倫理學理論對於品德教育發展帶來知行合一發展標的、融合傳統德性、強調實踐智慧並養成習慣之發展方向值得依循與努力達成，惟，品德教育系動態發展之歷程，僅一單一理論模式作為指導原則過於侷限，仍亟需於理論與實踐之反省與批判中，持續修正不斷更新，品德教育之發展方能永續、健全。





提升國民小學扯鈴教學成效的策略

許芳然／雲林縣馬光國小教師兼訓導主任

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所

莊貴枝／國立雲林科技大學技術及職業教育研究所副教授

一、前言

扯鈴原是風行於中國大陸地區，在臺灣並不流行，會玩的人很少，但在時空的轉變與政治因素的考量下，民國六十四年（1975），政府頒布「普遍推行民俗體育活動」的法令，開始積極推廣各項民俗體育，於是跳繩、踢毽子、放風箏、扯鈴、舞龍、舞獅等活動，逐漸在學校萌芽（李坤展，2002）。

然而多年來，民俗體育大都偏重在校隊的訓練，或青少年民俗運動訪問團的組訓，較少全校普遍性的推動，師資更是嚴重欠缺。個人認為此種情況與觀念必須加以改變，否則民俗體育永遠是少數人基於特定目的與利益所把持的冷門運動項目。

筆者從事扯鈴教學與推廣工作將近二十年，希望藉由本文的論述，將累積的經驗與心得，提供國民小學教師作為實施扯鈴教學的參考。基於此，本文首先說明扯鈴教學的緣起與意義，其次介紹扯鈴的學習歷程與演出型態，最後則是就課程規劃、教學設計、指導技巧、鈴具選用與安全指導等實務層面，探討提升國民小學扯鈴教學成效的策略。

二、扯鈴教學的緣起與意義

（一）扯鈴的起源

扯鈴是我國傳統民俗技藝，亦是流傳已久的童玩。李坤展（2002）研究指出，明朝崇禎八年劉侗與于奕正合撰的《帝京景物略》、清朝富察敦崇撰的《燕京歲時記》、清朝王錫祺的《小方壺齋叢鈔》、晚清民初

坐觀老人的《清代野記》等古籍都有先民從事扯鈴活動的記載，或為民間雜技表演，或為兒童歲時玩物。有些研究者甚至認為早在隋、唐年間就有這項活動。

扯鈴的發展歷程中，因時空的變異，曾有過許多不同的名稱，例如：明朝時稱「空鐘」，清朝時稱「空竹」；揚州人稱「地噏子」，上海人稱「地黃牛」，江蘇儀徵人稱「抖噏」，北平人稱「風葫蘆」，河南人稱「抖老牛」，江蘇如皋人稱「扯腰兒」。民國七十二年（1983）「中華民國民俗體育運動協會」成立，將扯鈴列為比賽項目之一後，先前相關互混的名稱，不論是空鐘抑或空竹，就統稱為「扯鈴」（李坤展，2002）。

十八世紀時扯鈴傳入歐洲，起初命名為“Diaballo”，當時法國人與英國人非常喜歡玩扯鈴，曾經在各地成立扯鈴俱樂部，辦理扯鈴比賽。至今則稱為“Diabolo”或“Chinese-Yo-Yo”（李坤展，2002）。目前國際雜技協會（International Jugglers' Association）與世界雜技聯盟（World Juggling Federation），每年舉辦的雜技比賽項目中均有Diabolo這個項目。

（二）扯鈴的基本認識

清朝魏之琇的〈抖空鐘〉詩云：「裁竹成形腰鼓如，兩端繩索弄徐徐。當風急轉如流水，山寺聞鐘韻有餘。」這首詩生動的描寫出扯鈴的樣式、玩法與韻味（李坤展，2002）。

以前的扯鈴採用木頭與竹子製作，中間的軸心用木頭製成，並車有一凹槽以承接繩



子；兩端像車輪狀的圓盒採竹子中空環狀製成，並留有十餘孔的風洞。玩耍時，左右手握繫有繩子的兩棍，線繞扯鈴軸心後，雙手上下扯動，以線摩擦使鈴轉動，當風進入圓盒內的風動時會產生嗡嗡的聲音，此時便可做出各種不同變化的動作。

一般常見的扯鈴為「雙頭鈴」，其構造是兩邊都有圓盒，初學者比較容易上手；另有較少見的「單頭鈴」，只有一個圓盒，連接的軸心的另一端較尖，整體造型類似陀螺，在練習時，鈴的方向會偏移，操作者必須隨時跟隨轉動，適合有基礎者練習。

（三）扯鈴活動的意義

蔡宗信（1995）認為民俗體育，是一個民族在其居住的地方，慢慢共同創造形成與傳承，而延續下來的一種民族身體運動文化。此運動文化具有其民族共同的人生觀、生活習慣及典型行為模式，能培養社會生活的能力，並達成身體與心智均衡發展的教育目的。

樊正治（1985）也提到，凡屬中華民族固有的人體活動，用作祭祀、慶生、教育、養生、醫療、休閒活動等，並藉以達到人體健康，促進團結意識，發揮精神力量的教育目標，稱之為民俗體育，其活動項目包括舞龍、舞獅、跳繩、踢毬、扯鈴等。

扯鈴既然是過去先民生活文化中的民俗活動之一，不論作為兒童的歲時遊戲抑或民間雜技表演項目，其在人民生活層面上所扮演的意義與價值，至今仍是確立不移的。

三、扯鈴的學習歷程與演出型態

（一）扯鈴的學習歷程

根據動作發展理論而言，兒童學習運動技能，必須先具備基礎動作能力，循序漸進，並考量個別獨特性及年齡層的問題（黃慧菁，2003）。正如同學習語言一般，必先有基本的字彙，然後才有語詞和句子，最後

才能構成一篇文章。所以扯鈴的學習歷程當依循基本運鈴、基本調鈴、基本動作、花式動作、組合動作等順序，茲簡述如下。

1. 基本運鈴

扯鈴之所以能在一條細線上平衡，進而做出千變萬化的招式，究其原因乃是鈴的轉動，正如騎腳踏車，車輪不轉動或轉速慢時，騎乘者是無法平穩的坐在其上的道理一樣。而扯鈴的平衡與穩定性，恰與轉速成正比，所以運鈴是學習扯鈴的第一要務，也是基本功。運鈴依鈴線繞軸心的方式，有交叉線運鈴與繞線運鈴兩種，交叉線運鈴適用於初學者，繞線運鈴則適用於有基礎者。

2. 基本調鈴

初學扯鈴者在運鈴時，因運鈴技巧不夠純熟，鈴很容易歪斜，造成內側與外側鈴面不一樣高，或鈴無法固定於一個方位，此時就需要調鈴了。而調鈴的方式有鈴線調鈴和鈴棍調鈴。鈴線調鈴較簡單，初學者很容易就能掌握其要領；鈴棍調鈴的技巧性則較高，需較長時間才能熟練，適合有基礎者來練習。

3. 基本動作

扯鈴在推廣之初，有六個簡單的基本動作，即螞蟻上樹、金雞上架、平沙落雁、金蟬脫殼、大鵬展翅、直上青雲等，比賽時亦為規定動作，現今的比賽規則雖已不再列有這六個規定動作，但仍是初學者必須學習的。

4. 花式動作

隨著愛好者的投入與研究，扯鈴動作不斷的創新，逐漸發展出各種新招式，且動作難度也不斷提高，也因此導致扯鈴運動技術的名稱五花八門，如：蜘蛛結網、仰觀星斗、半斤八兩、爬樓梯、金龍繞玉柱、八仙過海、二仙傳道、大輪迴、雙龍出海、旋風等，這些均稱為花式動作。

5. 組合動作

扯鈴的比賽或表演，乃是使用鈴具配合



肢體動作，將扯鈴的各種招式加以組合、連貫，以個人、雙人或團體方式呈現，做出奇巧、優美、驚險、高難度等動作，再加上適當的音樂作為背景配樂，營造出的整體氣氛扣人心弦，往往讓人目不轉睛，嘆為觀止。

（二）扯鈴的演出型態

中華民國民俗體育運動協會（2002）製定的比賽規則規定，扯鈴比賽，分為個人賽、雙人賽、團隊賽，而一般扯鈴表演時也都以此型態呈現。

1. 個人表演

個人動作主要在於個人技巧的展現，其動作內容有繞、跳、纏、拋、甩、迴旋、定點等類型。初學者只能將個別動作單獨呈現，無法連貫；有基礎者能將所學的招式串連成一段流暢的動作；進階者能組合各段動作，形成一套個人表演的動作。

2. 雙人表演

雙人動作是以合作的方式呈現扯鈴的招式，強調的是默契與整齊，所以必須在個人動作有相當程度後方能練習，否則將事倍功半。其動作內容有交換鈴、移位、二人一鈴繩、一鈴繩二鈴、互拋鈴等變化。

3. 團隊表演

團隊動作是以個人動作與雙人動作為基礎，結合各種隊形與多人的合作，運用時間差及三度空間的變化，營造出氣勢磅礴的團體陣式與動作。而團體組合參與的人數一般為八個人，強調的合作與默契比雙人更甚，所以練習的時間相對的也更多。團隊動作常見的內容有八人接龍、遊龍戲鳳、圓形移位、八人對拋、長繩滾鈴、一道彩虹等。

四、提升國民小學扯鈴教學成效的策略

Fitts & Posner(1967)提出動作學習的過程，依目的與所達成之學習成效，可分為三個階段：（一）認知階段（Cognitive stage）。

（二）聯結階段（Associative stage）。（三）自動化階段（Autonomous stage）。在達到第三階段的自動化之前，個體需經過嘗試、改正錯誤、專注、練習，最終能熟練且不假思索的做出該動作。

扯鈴動作招式繁多，性質各異，更有個人動作、雙人動作與團隊動作的區別，各個動作學會與熟練時間也因人而異。在動作熟練前，學生必須透過不斷的練習，方能將動作技巧熟練，在長時間的學習過程，必須輔以一些策略，以期提高學習興趣，增進學習成效。

（一）課程規劃與教學活動設計

1. 遊戲學習

初學扯鈴者，尤其是低年級學生，因其領悟力不高、力氣小，動作協調性亦不足，僅能授與一些最基礎的動作，若能搭配遊戲方式進行教學，如：滾鈴遊戲、扯鈴保齡球遊戲、帶鈴走的溜狗遊戲等，如此可避免學生因機械式的練習而感到乏味。當學生具備運鈴、調鈴、基本動作等能力後，除了使用鈴棍與鈴本身外，還可配合運用其他器具，如：呼拉圈、雨傘、拐杖、鍋鏟、掃把、曬衣架、竹竿、鍋蓋等生活周遭隨手可得的物品，以增加其趣味性與變化。

2. 趣味競賽

一般學生都有互相比賽與競爭的心理，教師可利用此點，於教學過程中將學生適當分組，以趣味競賽方式進行學習，如：運鈴接力、拋鈴接力、繞腳傳接、金手指持久賽、大鵬展翅耐力賽等，學生為了爭取好成績，會更用心練習，也可以藉此互相觀摩。

3. 分組學習

分組學習有助於學習成效的提升是無庸置疑的，一般可交替使用下列二法：1.異質分組：教師將不同程度的學生以異質方式分成若干組，共同學習老師指定的動作，學習過程中技優者可指導程度較差者。2.興趣分



組：把學習目標相同的學生分成一組，他們有共同想學的動作，透過一起練習的過程，共同切磋，可加速學習目標的達成。

4. 資訊科技

現在資訊科技產品普及，功能也不斷提升，數位相機、DV等隨手可得，可用來記錄學生的學習活動，透過學習過程中所拍攝的動、靜態畫面，教師以此作為解說，指出同學們動作的優缺點與改進之處，學生將更了解動作的要領，有助於學習目標的提早完成。同時也可將這些素材用來建置互動式的扯鈴教學網站，透過網路上生動的多媒體教材，學生可以不受時空限制，衡量自己的時間、依照個人不同程度進入課程裡學習。

5. 家庭作業

學生在課堂上學得的扯鈴動作，仍需透過不斷的練習方能熟練，而學生能練習的時間以放學後及假日最多，教師可依學生個別學習進度，給予不同份量的扯鈴家庭作業，而扯鈴家庭作業尚有一個好處，就是讓孩子將學習成果與家人分享，甚至可以親子同樂，共同學習，達到推廣民俗體育的另一個效果。

6. 學習手冊

扯鈴動作招式繁多，教師可將適合學生學習的動作列出，依其難易程度將之分級，如：基礎動作篇、進階動作篇、高級動作篇等，設計一本扯鈴學習手冊，並訂定過關認證標準，激起學生自我挑戰的動機，也方便學生逐級學習，此學習手冊亦可與前述家庭作業配合使用。

7. 校內外比賽

辦理校內扯鈴比賽，從班級初賽至班際比賽乃至全校扯鈴比賽，會讓學生有一個學習目標，以促成其主動學習。此外亦可將表現優異者組成扯鈴隊，參加校外扯鈴比賽，藉此觀摩他校優點，互相交流，提升水準。

8. 學習評量

扯鈴的評量方式一般都採實作評量，以

個人或小組實際表演方式實施，必要時可輔以口頭報告或紙筆測驗，針對各個動作要領、及鈴具的調整等認知方面加以評量。而實作評量的內容除了老師規定的個別動作，依其動作熟練度、穩定性、連續施作次數等方面加以評定外，尚應包含有個人發揮創意所編排的組合動作，以其整體動作的連貫性、流暢度，並能結合肢體表現，展現良好儀態為訴求。

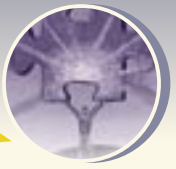
(二) 指導技巧與運用實例

教師指導學生扯鈴的方式，除了傳統教學：教師講授、示範，學生觀察、模仿外，還可以針對動作性質，適時採用下列作為，以增進學生的學習效果。

1. 分解動作：學生持棍，教師持鈴，做分解動作，並同時講解動作要領。例如：金蟬脫殼、半斤八兩、背書包、繞腳轉身等動作可運用此法。
2. 分段練習：比較複雜的動作，學生僅持棍，不運鈴，將動作過程演練後，再搭配鈴練習。例如：欲學拋鈴轉身動作，先將轉身的動作熟練，再配合實際拋鈴來練習。
3. 教師與學生面對面，持學生握棍的手，幫學生完成動作，如：仰觀星斗、半斤八兩等動作。
4. 教師站在學生後面，持學生握棍的手，協助學生完成動作，如：上下運鈴、爬樓梯、繞腳等動作。
5. 在動作過程中的關鍵時刻，推拉學生的手，讓學生體會動作成功時的感覺。如：背書包動作過程中的轉身甩鈴動作。

(三) 鈴具的選用與調整

所謂「工欲善其事，必先利其器。」扯鈴活動需用到的器材包括：鈴、棍、線等，各有不同的製作材質，性質各異，選擇適合的鈴具並適度的調整，將有助於學習效果的



提升。

1. 鈴的選用

在台灣推廣扯鈴的過程中，塑鋼鈴因其堅固耐摔、開發模具後能大量生產，很快的就取代了竹製的扯鈴，成為市場上的主流。然而塑鋼鈴亦有其缺點，練習時容易受傷，如：手腳被高速旋轉的鈴擦傷、頭被高（遠）拋的打破頭皮等，遂有廠商開發出軟性塑膠材質的安全扯鈴，不僅提高了練習時的安全，也讓表演者能大膽的嘗試高難度的新動作，其耐用性更高於塑鋼鈴，就長期的經濟效益與練習的安全考量，安全鈴應為最佳選擇。

另有廠商研發出「培鈴」，其特色是軸心具有單向滾珠軸承，不會有因雙手不協調或鈴線潮濕、骯髒所導致的「鈴咬線」情形發生，且能讓扯鈴的轉速更持久，對於初學者有事半功倍的效果。

2. 鈴線的選用與調整

市售鈴具所附鈴線大都為棉線，不適合長期練習。棉線材質因容易骯髒，怕潮溼，必須時常更換，否則會發生「鈴咬線」的情況，尤其是繞線運鈴時最容易發生，影響安全，建議以尼龍線取代棉線。

由於尼龍線比較滑，打結之前應在線的兩端用打火機燒，使線頭熔化，打結綁好後才不致於鬆脫。鈴線的長度因人而異，一般是雙手側平舉，以兩虎口之間的距離為參考長度，剪裁時要預留打結所需的長度，以半平結方式綁鈴棍，除了牢固外，更換鈴線時也容易。

3. 鈴棍的選用與調整

市面上隨鈴出售的鈴棍大多為普通木材，一般初學者已夠用，其長度大約40公分，會影響運鈴與招式的施作，可以鋸短一點，大約30至35公分左右最適合。手握鈴棍的位置以末端為佳，運鈴效果最好；至於握棍力道應適中，太緊則手腕不靈活，太鬆則鈴棍容易鬆脫，手掌也可能起水泡。

若是扯鈴高手，對於鈴棍會有更高的要求，一般以籐條自行製作具有彈性、韌性的籐棍，以取代容易折斷、踩斷、無彈性的木棍。現有廠商以碳纖維或鋁金屬材質製作專用鈴棍，精準的控制鈴棍重量，以便表演者施展某些特定招式，此類專用鈴棍在手握處覆以泡棉，除了手感佳亦有防滑作用，可避免鈴棍自手裡鬆脫掉。

（四）練習的安全指導

扯鈴活動固然可隨時隨地進行，也很容易有成就感，但練習的安全卻是不容忽視的，若能加以注意，必能快樂、安全的從事扯鈴活動。

1. 選擇空曠地點練習，可避免跌倒、撞傷或打破物品等情形。
2. 在平坦的場地練習，除了腳踝不易扭傷，也可避免鈴具受損，產生尖銳突起處。
3. 扯鈴若有尖銳突起處，應用美工刀削平或砂紙磨平。
4. 扯鈴會受風力的影響而飄移，應避免在風速過強的地方練習，以免影響動作的實施，尤其是拋鈴動作，其影響更大。
5. 要停下高速旋轉的鈴，必須待其轉速趨緩，以手握住軸心，不可碰觸鈴面，以免擦傷。
6. 鈴線應確實綁牢固，以免在練習過程中鬆脫，造成鈴失控意外傷人。
7. 在空間有限、人數較多時，必須注意與同伴保持安全間距，避免掉落的鈴砸傷別人。
8. 容易發生危險導致受傷的動作，初學時應有老師在場指導，如：團體動作的「一道彩虹」、「八人對拋」等。
9. 雙人搭配或團體動作練習時，必須提高專注力，眼觀四面，耳聽八方，除



了確保動作的流暢也能即時避開意外飛來的鈴。

五、結語

體育是國民小學教育重要的一環，它不但是鍛鍊兒童身心健康和培養兒童運動興趣與態度之主要憑藉，亦為培養五育並重兒童之基石所在（葉憲清，1993）。

扯鈴活動具備眾多特性與優點，不僅花費金錢少，運動傷害少，易有成就感，又能展現個人魅力、培養自信心、養成良好體

態，兼之不受人數、時間與空間限制，是一項男女老幼都適宜的活動，因此政府早已將扯鈴項目列入國小體育課程。

從國小階段讓學生有機會認識扯鈴、學習扯鈴，除了提供學生一項健康又有意義的休閒活動，更是傳承這項民俗體育的最佳方式。而教師應有的體認是，推展這項活動不應以培育優秀的扯鈴選手為重點，而是讓昔日的童玩重現於校園中，乃至推廣到社會，成為全民運動。

參考文獻

- 中華民國民俗體育運動協會（2002）。中華民國民俗體育運動比賽規則。
- 李坤展（2002）。扯鈴在台灣的文化傳承。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 黃慧菁（2003）。動作技能學習計畫介入對學齡前兒童的基本動作技能與運動概念認知之影響。台北市立體育學院運動科學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 葉憲清（1993）。四所城鄉國小體育經營現況之研究。國立體育學院論叢，4（1），94~121。
- 樊正治（1985）。近三十年來我國民俗體育活動發展與現況。教育資料集刊，10，225-262。
- 蔡宗信（1995）。民俗體育範疇與特性之探討。國民體育季刊，24（3），68-77。
- Fitts, P. M. & Posner, M. I. (1967). Human performance. Belmont, C A: Brook Cole.



集體效能理論之探究

巫博瀚／崑山科技大學、正修科技大學兼任講師、國立成功大學教育研究所博士生

賴英娟／國立成功大學教育研究所博士生

張盈霏／台北市立萬芳高中英文老師

一、前言

在我們的生活中，經常會透過不同的方式與他人或團體進行合作，且許多欲求目標之達成，常有賴於他人努力的成果。換言之，團體成就之達成不僅依賴成員間知識與技能之分享，也需要交互作用、協同合作的動力（Bandura, 2000）。因此，如何激發團體有效的合作行為，並提高團隊績效，便成為一個值得深入探究的課題。基於此，社會認知論擴展人類動力的概念至集體動力（collective agency）的領域，將自我效能的概念能延伸到集體領域（collective level），並將之定名為集體效能（collective efficacy）（Bandura, 1986, 1997）。而所謂集體效能係指團體在面臨特定任務時，團體中的成員對於群體能力所作的判定。過去眾多研究顯示，集體效能得有效解釋團體行為、團體合作及團體表現（許獻元，2004；Baker, 2001；Bandura, 1997, 2000）。由是觀之，倘能有效提升組織或團體的集體效能感，將有助於團體的成就表現，並達成團體目標，形成正向的成長。集體效能對於團體合作及團體績效具有關鍵性的影響，爰此，本文首先探究集體效能的理論基礎；其次，析論集體效能的意義、影響因素及其測量方式；繼而歸納近年來的實證研究結果，探討集體效能對於團體行為與表現之影響；最後，提出一些能有效增進集體效能的策略，俾作為日後進一步實施學習輔導或組織運作之參考依據。

二、集體效能的理論基礎

（一）社會認知理論（Social Cognitive Theory）

社會學習理論學者Bandura（1986, 2000, 2001a）指出，人類動力（human agency）可分為個人動力（personal agency）、代理動力（proxy agency）、團體動力（collective agency）等三種形式，且以上三種原動力深深地影響著人們的適應與改變，且人們得藉由其所擁有的原動力去選擇、創造及改變其所處環境與周遭事物。從社會認知理論（social cognitive theory）的觀點來看，人類的心理功能（psychological function）會受到環境（environment）、行為（behavior）和認知與其他個人因素（cognitive and other personal factors）三者的交互作用所影響，而個人因素、行為和環境因素三者間彼此相互依賴，並非以彼此分離的方式發揮作用，此一論點即為交互決定論（reciprocal determinism）。此外，上揭三個相互依賴的決定因素（determinant）所發揮的交互影響，將依行為與時機的不同而有所不同。有時個人的調適機制對環境與事物的發展扮演著決定性的角色，而有時環境因素則對行為具有強大的規範性與限制作用。換言之，由於個人、行為和環境三者間持續且動態的交互影響，因此促成了人們後續的行為與反應。

（二）自我效能理論（Self-efficacy Theory）

自我效能（self-efficacy）在社會認知理論中扮演著相當重要的角色，其主要係探討



個體能力評估與特定情境之關係。Bandura (1986, 1997) 主張自我效能是一個特殊情境的構念，是指個體在特定情境或特定任務中，對自己的能力是否足以成功達成任務的自我判斷。而個體將透過人類動力中的自我效能機制 (self-efficacy mechanisms in human agency)，調整其動機、行為活動的選擇及思考型態 (Bandura, 1997)。Bandura (1986、1997) 指出，個體自我效能有四種主要訊息來源：個人成就表現 (performance accomplishment)、替代經驗 (vicarious experience)、口語說服 (verbal persuasion) 及情緒反應 (emotional arousal)。

三、集體效能的意義

集體效能主要是築基於Bandura的自我效能理論而來，Bandura (2000, 2001a) 認為人無法遺世獨立，許多事物需要透過與其他通力合作與相互依賴方能達成目標，而團體目標的達成不僅依賴彼此知識與技能的分享，亦需成員間交互作用及協同合作的動力。因此，社會認知理論將人類動力 (human agency) 的概念擴展至團體動力 (collective agency) 的領域。Bandura指出效能感為人類動力的重要成分，惟效能信念不僅是個人層次的構念，同時亦存在於社會團體組織之中 (吳璧如, 2002; 許獻元, 2004; Bandura, 2000; Little & Madigan, 1997; Seijts, Latham, & Whyte, 2000)。易言之，Bandura將自我效能理論延伸推廣至團體層面，並相對應地將存在於團體層次的效能信念稱為集體效能。集體效能係指團體成員對其所屬團體能力之判斷，亦即其所屬團體得否成功地完成特定目標之團體共享信念 (group's shared belief) (Bandura, 1986, 1997, 2000)。Goddard (2001) 認為集體效能信念源自於團體成員對其所屬組織完成任務之可能性評估。

Bandura (1997) 指出，集體效能是一種團體成員對其所屬群體能力的社會認知歷程，其存在於每一個團體成員的心中，成員將依據該共享信念以進行認知、抱負、動機及調適，且集體效能如同個人的效能信念 (自我效能) 一般，透能過相似的機制對團體產生影響，亦即團體成員共享的集體效能信念會透過團體行動而影響團體對未來目標的追求，譬如：成員對於團體任務的選擇、如何使用團體資源、目標設定、努力程度、面臨失敗時的堅持程度、遇到困難的抗壓程度等面向，並進而影響團體的表現。

四、影響集體效能的來源因素

如同自我效能一般，集體效能亦受到許多效能訊息的影響，且由於集體效能係根源於自我效能信念發展而來，因此團體的效能預期來源與個體覺察到的自我效能訊息來源將頗為相似。換言之，精熟經驗 (mastery experience)、替代性經驗 (vicarious experience)、口語說服 (verbal persuasion)、生理和情緒的狀態 (physical and emotional state) 等訊息將提供團隊覺知其集體效能感，其中以團體過去的精熟經驗之影響最為重要 (吳璧如, 2002; Bandura, 1982, 1997; Goddard, 2000)。茲將上述四種訊息來源分述如下：(一) 精熟經驗：由於團體過去的成就表現經驗來自真實的體驗與親身經歷，所以是團體獲得集體效能感最重要且最可靠的途徑。團體過去的成功經驗將能有效提高集體效能，並有助於團體的行為與表現，惟過去的失敗經驗則會削弱集體效能感；(二) 替代性經驗：透過觀察其他組織或參照其他團體的表現等社會比較策略時，亦能有效影響集體效能信念。換言之，當團體成員看到與其特徵相似的團體於類似活動中取得成就時，將有助於提升集體效能，此一效能資訊之影響力雖低於過去的成



敗經驗，但對於團體初次面臨新任務時或消彌過去的失敗經驗之影響有極大的助益；（三）口語說服：口語的說服在實務上亦為培養團體集體效能感的常見策略，其目的旨在透過各種形式的鼓勵，協助團體成員相信其具有能力達成組織目標；（四）生理和情緒的狀態：團體成員將依其所經驗到的生理或情緒上的效能資訊判斷其集體效能，不同的激發狀態將影響團體的自信與懷疑程度，並影響其成就表現。

除了上述的訊息能提供效能資訊外，研究發現，個體的自我效能、樂觀（optimism）、團體的大小、團體互動歷程、團體凝聚力、團體對目標的承諾、成果預期、對組織的承諾、滿意度、自信的領導行為（confident leadership）等因素均會對團體的集體效能評估產生影響（許獻元，2004；Baker, 2001; Spink, 1990; Watson, Chemers & Preiser, 2001）。譬如，許獻元（2004）研究發現，在網路合作學習歷程中，當小組互動的內容與解決問題、完成任務有直接關係（如提供資源、貢獻成果、合作討論行為）時，將對於集體效能具有正面的影響，此外，當團體成員在合作學習中進行較多高認知層次的討論時，亦能提高集體效能與團體表現。其次，Spink（1990）研究發現，參與公開賽的排球隊其團體凝聚力對集體效能具有正向的顯著影響。再者，當教師集體效能感高時，其自我效能也隨之高漲，而教師集體效能感低時，教師自我效能感也隨之降低，亦即集體效能與自我效能是具有關連的（Goddard & Goddard, 2001）。此外，Fernández-Ballesteros、Díez-Nicolás、Caprara、Barbaranelli及Bandura（2002）研究發現，社會經濟地位、個人效能及個人的社會效能對集體的社會效能（collective social efficacy）之結構關係能藉由實證分析獲得驗證。另Watson、

Chemers及Preiser（2001）研究指出，有效的領導行為將能有效地影響組織的集體效能感。

五、集體效能的測量方式

集體效能的測量方式主要可以區分為聚集（aggregated）取向與集體（collective）取向兩種形式，茲分述如下：

（一）聚集取向

聚集取向的集體效能測量方式旨透過聚集或加總個別成員的信念以表示集體效能，其大抵可區分為「聚集個別成員的自我效能」及「聚集成員對其所屬團體完成任務之能力信念」等兩種形式（吳璧如，2002；Baker, 2001; Bandura, 2000; Goddard, 2001），且不同的測量方式之運用端視任務的性質而定，分述如次：

1. 將個別成員成功達成任務的「自我效能」評估予以加總

此種測量方式旨將團體中各個成員對其完成特定任務之能力信念予以聚集，亦即透過加總各個成員的自我效能以表現集體效能（吳璧如，2002；Baker, 2001；Bandura, 2000）。然Bandura（1997）指出，由於個人在進行效能判斷時，將會受到社會情境與團體成員間的交互影響，且其他成員是否有助於任務之達成或阻礙任務亦將深刻影響個人之判斷。基於此，將個別成員之自我效能知覺予以聚集或加總此一評估集體效能策略，並未慮及團體成員間之互動與影響，故仍有欠周延。是以，此種方式較適用於在執行任務的過程時，團體成員間的相互依賴性低（成員只需要鼓勵、刺激和支援其他成員），亦即團體成員每人的表現與任務是相互獨立的，且團體成就是將個別成員的成就予以加總，而不需通力合作來解決（Bandura, 2000），如體操競賽、大隊接力等活動均屬之。此外，Baker（2001）指出，由於團體動機信念的



形成必須以相當程度的團體互動作為基礎，因此在團體形成之初，以聚集個人完成任務之信念（即自我效能）作為集體效能較為適切。

2.將個別成員對「團體能力」的評估予以加總
此種測量方式側重於聚集個人對其所屬群體成員共同完成特定任務之能力信念，易言之，即個人針對團體共同執行特定任務之能力評價予以加總（吳璧如，2002；Bandura, 1997, 2000），由是觀之，以聚集個人對其所屬團體能力之評估作為集體效能此一方式，已將團體成員間的合作及互動層面納入評估。此外，Bandura（2000）指出，團體成員在判斷該群體的效能時，經常會考慮到該團體中關鍵成員（key teammates）的表現。舉例來說，紐約洋基隊的球員會以王建民是否列為先發投手來決定該隊之集體效能。由此可知，倘團體任務需要高度合作互助與相互依賴時（如棒球、排球），此時集體效能之衡估應以聚集個人對團體能力之知覺的方式進行較適當。

（二）集體取向

集體效能除了可透過個人執行任務的能力信念或群體成員完成任務之能力信念予以加總外，亦可藉由團體成員間共同討論與評價等方式予以評估，以求團體成員對集體效能具有一致性的共識（Gibson, Randel & Earley, 2000）。然而，此種方法所獲致之集體效能可能具有較大的限制，因為經由討論所產生的集體效能可能因權威人士或意見領袖的控制，或因其所帶來的壓力而產生扭曲，使得共同討論出的效能信念因團體迷思（groupthink）而失之主觀。

六、集體效能對團體行為與表現的影響

（一）集體效能與團體行為

Bandura（2000）指出，團體是經由組織中每個成員的行為來運作，且集體效能感存在於每一個組織成員的心中，因此成員得以依據其共享的信念以進行認知、抱負及調適。儘管集體效能關照的面向較廣，但卻如同個人效能信念一般，經由相似的功能與過程對團體產生影響。團體成員間共享的集體效能將透過團體行動對所屬團體未來目標的追求、努力程度、目標設定、堅持程度及團體成就產生正向的影響（Bandura, 1997, 2000）。徐逢禪（2004）研究發現，集體效能對團體學習行為有正向的顯著影響，且高集體效能組的學生，其高層次認知學習行為顯著優於低集體效能組。另陳皎眉、張滿玲（2000）研究發現，無論就「公私立大學」、「校際」、「系際」等團體層次而言，集體的效能預期與結果預期均對「參加集體行動的意願」具有正向且顯著的影響。此外，Prussia 與Kinicki（1996）研究指出，集體效能與學生之創新思考與腦力激盪等學習行為具有顯著的關連。歸納相關研究發現，團體行為與活動會因集體效能的差異，而有不同的行為表現與影響。

（二）集體效能與團體表現

眾多研究發現，集體效能在許多領域上均對團體合作表現具有正向的影響（許獻元，2004；Bandura, 1997; Goddard, 2001; Little & Madigan, 1997）。譬如，Watson、Chemers及Preiser（2001）研究發現，集體效能信念對團體成就將產生持續的影響。就企業組織而論，Bandura（1997）指出集體效能對於企業組織之團隊合作表現具有正向的影響。另Little與Madigan（1997）以工業團體進行研究發現，集體效能與組織績效呈現正相關；就運動表現而論，Spink（1990）研究發現，當排球隊的集體效能較高時，其團體表現較佳；另就學校組織而論，Goddard



(2001) 研究發現，在控制學生的人口統計學的特徵及其過去的成就表現後，集體教師效能與學生的成就表現具有正向且顯著的關連。且Hoy、Sweetland及Smith (2002) 以美國俄亥俄州97所學校為研究樣本，發現集體效能對於學生數學成就具有正向的顯著影響。此外，就網路合作學習情境而論，高集體效能組之團體表現顯著優於低集體效能組。由此可知，集體效能為影響團體行為與表現之關鍵因素，亦即集體效能感較高的團體往往能表現出正向的合作行為，亦能獲得較佳的團體表現。

七、集體效能在教育場域的應用

在學校環境中，如何透過相關策略及輔導機制協助學生團體、教師團體及學校團體提高其集體效能，並致力於組織目標之達成、團隊績效之提升，已成為教育從業人員責無旁貸之任務。爰此，作者綜合並歸納相關研究之結果，針對如何提升組織或團體之集體效能信念，提出相關建議如下：

(一) 給予團體成員體驗成功的學習機會

Goddard (2001) 以91所小學為研究對象進行研究，發現學校過去的成就經驗會對教師的集體效能有所影響。此外，Bandura (1997) 指出個人或團體過去的成就表現對其能力的評估最為重要。由此可知，若期望團體在合作的過程中能涵育高昂的集體效能感，並展現激昂的自信心時，給予組織成員體驗成功的經驗則是一個極為重要的課題。本文衡酌過去研究結果，提出團體輔導的具體建議如次：1. 建立共同願景與明確的目標，且目標必須是難度適中且為循序漸進的，讓團體成員在完成每一個難度適中的階段性目標時，不斷地提升其自信心；2. 適時地透過口語的說服與回饋讓組織相信團體自身具有成功學習的能力；3. 透過適當的飲食與運動，並提供壓力放鬆技巧保持心理狀態

的穩定。

(二) 給予群體適切的楷模以增進替代性的成功經驗

在現實生活中，如果學習活動僅憑對偶發行為的選擇性強化是極無效率且危險的。因此，社會認知理論主張，大多數的學習活動得以透過觀察他人的行為及其行為反應獲得經驗。亦即人們可透過觀察學習的能力，避免無謂的嘗試錯誤過程，並能在短時間內獲得大量的學習經驗。研究發現，藉由替代性經驗（如示範）的提供，將可有效地提升團體的集體效能感，當示範團體在能力、組成、資源等面向如與所屬團體相似，且該團體能順利達成目標時，將可以激發成員相信自己的所屬團體亦能圓滿達成目標（Prussia & Kinicki, 1996）。爰此，作者建議提供能力相當的團體之成功經驗作為範例楷模，透過楷模的示範或分享其問題解決歷程，建立正向積極的集體效能信念，並可透過楷模的示範作用促使行為的獲得過程與時間大幅縮短。

(三) 提高團體成員之自我效能感

Baker (2001) 研究發現，集體效能與自我效能具有顯著的關連存在。此外，相信自己有能力是一個很重要的特質，因為一旦個體有高的自我效能，將能激發各種正向的行為與結果（Bandura, 1997）。為提升團體個別成員之自我效能感，作者歸納相關研究結果（巫博瀚，2005d；巫博瀚、賴英娟、付梓中；Pintrich & Schunk, 2002），提出相關建議如下：1. 協助個別成員建立一個合宜且循序漸進的目標與期望水準；2. 教導成員能有效運用相關資源與策略；3. 提供能力相似的楷模作為替代增強的學習對象；4. 提供成功的經驗，讓成員能體驗成功的快感與樂趣。

(四) 營造一個正向且合作的團體互動氛圍

研究指出，良好的集體效能與團體表現



有賴於積極正向的團體互動行為（許獻元，2004）。由此可知，如欲團體在合作互動的過程中培養較高的集體效能信念，則必須積極贏造一個積極正向的合作氣氛。本文歸納團體動力學及合作學習等相關理論與教學策略，提出以下數端作為促進團體互動以提高集體效能之參考依據：1.形塑多元且開放的溝通管道，促進團體成員之交流互動；2.透過合作式的團體學習提高團體凝聚力，以建立積極互賴的命運共同體；3.教導團體成員精熟社會技巧，以提升其人際互動能力；4.塑造一個溫暖、互賴、接納和相互支持的團體氣氛；5.確定每一個成員都有一個清楚的角色功能與責任，並透過評鑑個人的努力程

度與績效，促使團體成員能自我負責，以避免社會性懈怠（social loafing）之發生。

八、結語

邇來，眾多研究均強調集體效能信念對團體行為與表現具有重大的影響。由此可知，集體效能在團體歷程中扮演著不可小覷的角色。然回顧台灣動機心理學之學術研究發展，有關集體效能理論的探討實屬少見，尚待更多研究者持續地深入探討。作者期待，透過本文發揮拋磚引玉之效，期使集體效能理論能蓬勃發展，並將之運用於學校教育與課室學習環境之中，以培養團體擁有正向、積極的效能信念，並有效提升團隊績效。

參考文獻

- 吳璧如（2002）。集體教師效能感初探。教育資料與研究，49，72-79。
- 巫博瀚（2005a，6月）。自我調整學習—概念分析與理論應用。論文發表於國立台灣師範大學教育心理與輔導學系主辦之「2005年學習、教學與評量國際研討會」，台北。
- 巫博瀚（2005b）。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 巫博瀚（2005c，9月）。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。論文發表於台灣統計方法學會主辦之「2005年台灣統計方法學會年會暨第二屆統計方法學學術研討會」，台北。
- 巫博瀚（2005d）。由自我調整學習理論探討教師之教學輔導策略。研習資訊，22（6），57-65。
- 巫博瀚、王淑玲（2004）。自我調整學習的理論與實踐。中等教育，55（6），94-109。
- 巫博瀚、賴英娟（付梓中）。人類動力的基礎—自我效能 兼論自我效能對學習者自我調整學習行為與成就表現之影響。研習資訊。
- 徐逢禪（2004）。集體效能對網路合作學習行為與學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 許獻元（2004）。網路之團體互動對集體效能與團體表現之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳皎眉、張滿玲（2000）。弱勢團體成員的集體行動 團體相對剝奪與集體效能的影響。教育與心理研究，23，123-146。
- Baker, D. F. (2001). The development of collective efficacy in small task groups. *Small Group Research*, 32(4), 451-474.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood



- Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-299.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 51(1), 107-125.
- Gibson, C. B., Randel, A. E., & Earley, P. C. (2000). Understanding group efficacy. *Group & Organization Management*, 25(1), 67-97.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R.D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Hoy, W.K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Little, B. L., & Madigan, R. L. (1997). The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. *Small Group Research*, 28(4), 517-534.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Prussia, G.E., & Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 187-198.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., & Whyte, G. (2000). Effect of self- and group efficacy on group performance in a mixed-motive situation. *Human Performance*, 13(3), 279-298.
- Spink, K. S. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport and Exercise Physiology*, 12, 301-311.
- Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057-1068.
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment theory: Research and application* (pp.305-328). New York: Plenum.



教育與發展





從校長領導卓越獎探討轉型領導之內涵 及其對校長領導之啟示

胡蘭沁／國立臺南大學行政管理學系副教授兼系主任

黃建皓／國立臺南大學行政管理學系碩士班研究生

一、前言

西諺云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」(As is the principal, so is the school.)。英國首相Tony Blair在「全國學校領導學院(Nation College for School Leadership, 簡稱NCSL)」所召開之「新制校長卓越領導評議會(Leading of Excellence Conference for Leadership)」之開幕詞中亦明白揭示「在英國沒有比學校校長更為重要的工作。」Orr(2001)和Young & King(2001)更指出，校長角色的扮演關係學校教育發展至深且鉅。

我國面對全球化教育競爭潮流，教育部自民國九十三年正式創立「校長領導卓越獎」(Excellent Principal Awards)，今年已堂堂邁入第四屆，歷年舉辦時均受到全國各校校長重視與各界的迴響，對於激勵校長創新理念與實踐校園文化變革亦有莫大的助益。鄭崇趁(2004)指出「校長領導卓越獎」對於獲獎者的尊崇超越了以往的師鐸獎，可稱之為教育界的奧斯卡金像獎。

鑒此，本文試圖從校長領導卓越獎探討領導之意義與領導理論研究之發展趨勢，並引述轉型領導之意涵，再歸納出中小學校長卓越領導獎指標與轉型領導內涵之關聯，最後提出校長領導卓越獎對校長領導之啟示，希冀學校教育的掌舵者在面對一波波教改浪潮時，能不畏艱難險阻，肩負起學校經營、發展的使命，引領全校的師生航向優質教育環境的口岸，共創卓越教育績效的榮景。

二、領導之意義

「領導」之意義，就我國古代對於領導一詞的定義，如《說文解字注》之詮釋：「領猶治也。領，理也。皆引伸之義，謂得其首領也。」、「導者引也。」可見「領導」二字含有治理引導之義。英文單字「leadership」的字首「lead」本身就有指引、帶領的意味。

《韋氏大辭典》則將領導解釋為獲得他人信仰、尊敬、忠誠及合作之行為。古今中外學者對「領導」之定義眾說紛紜，詮釋不一，Stogdill(1974)曾指出，領導的定義見人見智，幾乎是有多少人試圖去定義領導這個概念，就會有多少種領導的定義產生。換言之，不同的人對於領導的意義，往往會有不同的看法。

Yukl(1994)彙整領導的定義，列舉其中八個具有代表性的定義如下：

- (一) 領導是個人引導群體活動以達成共同目標之行為(Hemphill & Coons, 1957)。
- (二) 領導是經由組織例行指揮的機械式服從上，影響力的增進(Katz & Kahn, 1978)。
- (三) 領導是組織團體為達成既定的目標、成就，領導者影響組織活動的過程(Rauch & Behling, 1984)。
- (四) 領導是能一貫地為社會秩序建立有效的貢獻，並使人們能自動自發去實踐(Hosking, 1988)。
- (五) 領導是一種意圖聚集成員努力，並使成員能自願為達成目標而付出的過程



(Jacobs & Jaques, 1990)。

- (六) 領導是一種跨出文化之外，逐漸發展更多適應變遷過程的能力 (Schein, 1992)。
- (七) 領導是使人們互相了解，同心協力的一種歷程 (Drath & Palus, 1994)。
- (八) 領導是為組織設計一個清晰的、具體的、可達成的情境 (Richards & Engle, 1986)。

綜合上述，吾人將領導歸納定義為領導者與成員在團體互動的過程中，領導者發揮其影響力，以形成組織成員之共識，並建立團隊精神，一起達成組織目標的一種歷程。

三、領導理論研究之發展趨勢

領導理論研究之發展趨勢，依時代階段從特質論 (trait theories) 視領導為領導者的人格特質，強調領導能力是天生的；行為論 (behavior theories) 以領導者的外顯行為界定領導，強調領導效能與領導者行為的關聯性；權變論 (contingency theories) 以團體歷程的觀點解釋領導，強調有效的領導受情境所影響；直到目前當代組織領導研究所強調的新型領導 (new leadership) 理論，強調領導者需要願景 (Bryman, 1992)。

由1980年迄今，陸續有一些新的領導理論被提出，有互易與轉型領導 (如Bass)、魅力領導 (如Conger & Kanungo) 及願景領導 (如Bennis & Nanus) 等。Bryman 便將上述理論統合稱之為「新型領導」(引自閻瑞彥, 2000)。

Bryman 分析並歸納出「新型領導」具有下列特徵 (張慶勳, 1996; Bryman, 1992)：

- (一) 強調對組織具有的願景與使命感，而不僅是作計畫。
- (二) 強調組織的願景具有激發部屬的特性，而不僅是權責的分配。

- (三) 激發並提升部屬的工作動機，而不僅是控制與解決問題。
- (四) 創造變遷與改革的契機，而不僅是依往例行事及維持組織的平衡。
- (五) 授權給部屬，而不僅是權力的維持。
- (六) 營造及激發部屬對組織的參與、投入，而不僅是使部屬服從。
- (七) 強調領導者知覺組織成員的需求，並給予關心，而不僅是以公平與合理來對待組織成員。
- (八) 激發部屬展現額外的努力，而不僅是強調部屬完成份內的工作。
- (九) 強調對環境採取積極主動、未雨綢繆的態度，而不僅是被動地回應。

然而，在「新型領導」的理論中，以「轉型領導」最具代表性，Bryman (1992) 便指稱「轉型領導」是一種「新型領導」之典範。「轉型領導」的蛻變而出，不僅在行政界引起鉅大的衝擊與迴響，甚至逐漸擴展至其他領域，形成領導領域的典範轉移 (paradigm shift)。

四、轉型領導之意涵

「轉型領導」一詞是 Downton 在一九七三年首次提出，至於正式成為重要的領導研究取向，乃政治社會學家 Burns 於一九七八年首次出版的《領導》(Leadership) 一書後蔚為風潮。Burns (1978) 認為轉型領導是一種過程，過程中領導者和成員透過彼此相互影響來提升道德及動機層次，領導者本身必須不斷的成長才能透過更高的理想和道德，以促使部屬超越自我達到更高的層次，其目的在於超越並轉換現實的契約關係，以改變組織的文化。

依據 (張慶勳, 1996; Bass, 1985) 的分析，可將轉型領導歸納為下列五個層面的內涵：

- (一) 魅力影響 (idealized influence)：係



指轉型領導者應具有吸引力等個人魅力，不但可以激勵部屬對組織忠誠及參與的能力，其所兼具的前瞻性遠景，更是令部屬心悅誠服的特質或行為。

- (二) 激發動機 (inspirational motivation)：係指轉型領導者運用其魅力，引起部屬的工作動機，在領導者的激勵下，部屬對工作表現非常積極熱情，共同激勵出團隊合作的精神。
- (三) 智能刺激 (intellectual stimulation)：係指轉型領導者鼓勵部屬在知識上的增進，培養更大的創造力，刺激部屬改變其心智模式，啟發其智能和潛力，以新思維來思考舊問題。
- (四) 個別關懷 (individualized consideration)：係指轉型領導者對部屬依其需求給予個別的關懷，提供部屬支持與激勵，並積極協助成員成長，促成部屬間的團隊合作，成功達成組織的目標。
- (五) 共享願景 (shared vision)：係指轉型領導者要具有洞察力、前瞻性的視野，能預見組織未來的發展，並能將此願景與部屬分享，以凝聚部屬對組織的向心力，激勵部屬對組織的高度奉獻。

綜上所述，吾人將轉型領導歸納定義為領導者具有個人魅力，可激發部屬工作動機，刺激並啟發部屬智能，及個別化關懷部屬，引導團隊合作，為組織未來發展共享願景的一種新型領導行為。

五、中小學校長卓越領導獎指標與轉型領導內涵之關聯

教育部 (2006b) 表示「校長領導卓越獎」透過卓越校長之評選，一方面促使校園發展之形塑與創新改革，鼓勵優質校園文化；同時也營造兼具策略思維、專業經營管

理之全方位領導者典範，符應時代潮流及普世價值，培育未來新世代、再造校園新風貌。

職是，由教育部 (2006a) 訂定「教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點」觀之，探討卓越領導之條件，將可建立校長領導之標準，並樹立典範。茲列出此要點之條文，如下：「參選校長最近四年校長職務考核均應列甲等，且最近十年未受刑事處分、懲戒處分或平時考核記過以上之處分，並應符合下列受獎條件之一：(一) 具卓越的校務領導能力，能實現學校發展目標者。(二) 針對教育政策研擬辦學方案，具有具體成效者。參選校長應能營造和諧的學校氣氛和成員合作奉獻的學校文化。」

因此，鄭崇趁 (2004) 指出校長領導卓越之評選指標包含五大面向：1. 教育理念；2. 經營策略；3. 校園氣氛；4. 辦學績效；5. 發展特色。綜上所述，吾人認為「教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點」與轉型領導之內涵：魅力影響、激發動機、智能刺激、個別關懷、共享願景等層面息息相關。茲分述如下：

- (一) 具卓越的校務領導能力，能實現學校發展目標者：

即指魅力影響與共享願景層面。校長能運用個人的專業素養或特質魅力領導教職員，例如：第五級領導、願景領導、催化領導、團隊領導、道德領導等多元的領導觀，強調「放下管理、展開領導」，並為學校提供、發展與實現組織願景，此願景代表學校的未來希望，以贏得全校同仁強烈的認同與歸屬感，使其知道「為何而戰、為誰而戰？」。
- (二) 針對教育政策研擬辦學方案，具有具體成效者：

即指智能刺激層面。校長能以整體、系統的思維來分析教育政策，並營造



開放的環境鼓勵教職員知識的分享、應用，培養創造力與想像力，引領全校同仁以創新經營之理念思考、解決問題，使學校不僅建構成為一個能落實五項修鍊的「學習型組織」，更要邁向一個以領導人培養領導人的「教導型組織」，厚植「智慧資本」，創造永續經營的成功。

(三) 參選校長應能營造和諧的學校氣氛和成員合作奉獻的學校文化：

即指個別關懷與激發動機層面。校長對學校中的每一位教職員都給予特別的關注，尊重個別化與差異化之需求，強調每個成員在組織中的價值與貢獻。並提供「理想的溝通情境」，重要之決策能與全校同仁共同討論、溝通、協調，以化解衝突，充分授權、分層負責，展現「用人不疑、疑人不用」態度，配合各種激勵策略，激發其工作動機與團隊精神，願意為學校奉獻心力。

由此可知，轉型領導內涵之各層面包涵了校長領導卓越獎之重要評選指標，亦可提供未來建構評選指標之參考依據。職此，我們身處在一個知識爆炸的時代，卓越的學校領導者就必須掌握時代趨勢，不斷地充實自己與自我成長，如此才能擔負起帶領學校邁向卓越的重責大任。

六、校長領導卓越獎對校長領導之啟示

校長是一所學校的領導者，其理念正確與否，影響學校教育的成敗，既深且鉅。所以，校長猶如學校之船長兼舵手，領航是否得法，攸關辦學的成敗。隨著社會民主化、多元化與專業化的發展，國人對中小學校長的角色定位亦產生重大的衝擊，大家需要的不僅是一個好校長，更期待的是一個領導卓

越的校長。因此，校長領導卓越獎已在我國教育發展史上奠下成功之基石。

是故，茲就校長領導卓越獎對校長領導之啟示，論述如下：

(一) 選拔領導卓越之校長，樹立校長卓越領導之典範

校長領導卓越獎之選拔，即試圖透過卓越校長之評選，形塑校長卓越領導風範，以促使其他校長進行楷模學習與效法，增進校長的轉型領導能力，並促進學校發展創新，鼓勵優質校園文化，提昇未來整體教育經營之品質。

(二) 界定卓越領導之內涵，建構未來評鑑與遴選校長之指標

所謂「領導卓越」的主要內涵，包括校長之「教育理念」、「經營策略」、「學校氣氛」、「辦學績效」、「發展特色」等五個重要面向。具體項目則表現在轉型領導之「魅力影響」、「激發動機」、「智能刺激」、「個別關懷」、「共享願景」等層面。以上指標足可做為評選後續領導卓越校長、評鑑現職校長及遴選新進校長之參考。

(三) 聘請領導卓越校長擔任師傅校長，協助輔導現職與候用校長

聘請榮獲校長領導卓越獎之校長於校長培育及儲訓機構開課，親自傳授智慧和經驗，並且帶領現職與候用校長至學校現場進行深度參觀與實習，以協助輔導現職校長及候用校長提昇轉型領導的思維能力。

(四) 分享學校創新經營與領導之策略，進行校長領導之專業對話

知識經濟時代的校長應具有反思與創新的能力，在學校的經營上，不斷的創新經營與領導策略，以進行組織文



化的再造。因此，分享各校之有效策略，可進行校長間之專業對話，以發展學校的特色，追求學校的永續發展。

(五) 鼓勵校長積極參與進修研習，引導校長終身學習

身處於這個快速變遷的社會中，領導者的能力也必須靠終生不斷學習才能持續擁有。因此，藉由校長領導卓越獎的舉辦，必能激勵學校領導者積極參與進修研習，引領校長具備終身學習的精神，成為卓越領導的校長。

七、結語

隨著時代的脈動，教育的改革亦是與時俱進，學校教育可謂是提升國家競爭力之重要根基。校長身為學校教育的領導者，即是學校教育與國家發展的主要關鍵。此時，校

長應改變傳統的領導觀念，培養「魅力影響、激發動機、智能刺激、個別關懷、共享願景」之轉型領導智慧，才能洞燭機先，引領學校適應未來的社會，邁向新世紀之教育。質言之，轉型領導乃今日校長卓越領導之重要方向。

Davis & Thomas (1989) 指出，一個成功的學校領導者必須具備知識、具有願景、願意奉獻、及善於運用不同領導模式。因此，校長領導卓越獎之意義不僅是為了表彰辦學績效良好之校長，更是為了建立校長領導之典範。期盼透過校長領導卓越獎之選拔，激發國內更多校長的經營創意與服務熱忱，以達到成功經驗分享與傳承之目的，並形塑知識流通、創新的校園文化，全面提升學校教育品質，營造有效能的學校，方能創造學校永續發展的生機，以完成卓越教育品質之目標。

參考文獻

- 張慶勳 (1996)。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 教育部 (2006a)。教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點。2006年03月17日，取自：<http://exc.tpc.edu.tw/95principal/word/教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點.doc>
- 教育部 (2006b)。95年度校長領導卓越獎獲獎校長名單公佈。2006年08月16日，取自：<http://exc.tpc.edu.tw/95principal/pri-award.doc>
- 鄭崇趁 (2004)。校長卓越領導獎的評選指標。2006年07月05日。國語日報，第13版。
- 閻瑞彥 (2000)。基層領導型態與組織效能競值觀點下之研究。國立台北大學企業管理學系博士論文，未出版，台北。
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Davis, G.A. & Thomas, M. A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Allyn & Bacon.
- Orr, M. T. (2001). *Transforming or running aground: principals in systemic education reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Dissertation, Seattle, Washington, April 2001.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Youngs, P. & Kings, M. B. (2001). *Principal leadership for professional development to build school*



capacity in urban elementary schools. Paper presented at the annual meeting of the American Research Dissertation, Seattle, Washington, April 2001.

Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.



從美國「IDEA2004高合格教師」 看我國特教師資的培育

林育毅／國立高雄師範大學特殊教育學系博士班

王明泉／國立台東大學特殊教育學系副教授

一、前言

古有名言：「師者，傳道、授業、解惑也。」這句話點出身為教師的職責所在。「教學」是教師與學生共同參與的一種活動歷程，這個歷程包括「教」與「學」。我國古代的文獻「教」與「學」常是單獨出現的。禮記有云：「教也者，長善而救其失者也。」；說文解字亦云：「教，上所施，下所效也。」由上述二句對「教」的說明可知，在整個教學的過程中，教師扮演非常重要的角色，不僅扮演一個積極協助學生學習的角色，更扮演一個指導、示範的角色。所以，教師應該有效的運用教學策略來協助學生學習，使他們能夠學習的更有效率。而「學」則是指「效也」、「受人之教而效之也」。換句話說，學習是讓學生仿效的一種複雜的心智活動。教師「教過了」學生，不等於「教會了」學生，相對的學生「學過了」也不代表「學會了」。因此，有效的教學對教師而言，就是教會了，對學生而言，就是學會了。由此可見，教師如何有效的教學？是整個教學活動中的關鍵。如何讓教師具備有效的教學能力？除了靠師資培育機構的教師職前訓練外，不斷的在職進修，時時充實本職學能更是教師隨時應做的事，如此才能勝任愉快。吳清山（2003）指出師資培育的成敗，直接影響師資之良窳，亦攸關教育之興衰。特教教師因其面對的對象是一群具有特殊需求的學生，所以特教教師比普通教師需要更專業的能力訓練，以符合實際的教學需求。

二、美國IDEA2004高合格教師的意涵

IDEA是美國的特殊教育法，在美國的特殊教育史上扮演重要的角色，從最早的1975年「身心障礙兒童教育法案」、1986年的「身心障礙兒童教育修正法案」、1990年的「身心障礙個體教育法案（IDEA）」、1997年的「身心障礙個體教育法修正案（IDEA1997）」到2004年的最新「身心障礙個體教育法修正案（IDEA2004）」，由歷次的修正可知美國對於特殊教育的重視。我國的特殊教育發展一向師法美國，在IDEA2004中對於特殊教育師資的培育也有一些修訂，所謂「他山之石可以攻錯」，國內的特教師資培育可以參考美國的做法，配合我們自己的社會文化背景，以制定出最符合實際的特教師資培育方式。在2004年新修訂通過的IDEA中有關高合格教師的相關描述均詳載於602（10）（B）部分及為符合中小學教育法案（ESEA）教師的選擇權要求，將其詳載於602（10）（C）或（D）部分。茲將其重要的相關規定簡述如下（Apling, R.N. & Jones, N.L.2005；House Committee on Education and the Workforce 2005）：

（一）高合格教師（Highly Qualified Teacher）的定義

1. 擁有大學學歷。
2. 取得州的特殊教育證照。
3. 特教教師必須針對他（她）所提



供的服務或任教的科目，提出相關證明或通過由各州政府所制定的客觀統一的評鑑制度（high objective and uniform state system of evaluation，簡稱HOUSSE）。

（二）對特教教師的要求

- 1.特教教師在提供身心障礙學生的學科教學的直接服務時，必須提出相關證明，以證明其有能力任教該學科。
- 2.特教教師在提供諮詢（包括學生學習環境的調整、教學方法的調整、課程的調整、符合學生IEP需求的各項調整）等間接的服務時，必須擁有大學學位且為合格特教教師。
- 3.特教教師根據IEP的要求，對身心障礙學生教授核心課程時，必須針對所教授的核心課程提出相關的證照或通過HOUSSE的評鑑。

（三）對特教教師任教多種科目時的要求

- 1.新進特教教師若教授一或多科核心科目時，必須在二年內取得該任教科目的專業認證。
- 2.在職特教教師若教授一或多科核心科目時，必須擁有該科的專業認證。

（四）對於中等及初等特教教師的要求

- 1.中等特教教師在教授一般核心科目時，需同時具備中等及初等教師程度的能力。
- 2.初等特教教師只能擔任初等教育核心教學工作。

（五）對普通教師的要求

- 1.普通教師對於任教的科目，必須提出相關的證照或通過HOUSSE的評鑑。
- 2.身心障礙學生依據IEP參與普通班的學科學習時，任教的普通教師需

符合聯邦對於「高合格教師」的定義。

（六）對於新進普通教師與在職普通教師的要求

- 1.新進普通教師若提供直接特教服務者，除須擁有特教證照外需有任教該科目的專業認證。
- 2.根據IDEA及NCLB的規定，在職普通教師必須在西元2006年6月30日之前符合「高合格教師」的相關規定。

三、國內特教師資培育發展沿革

（一）師資培育制度

師資培育依據教育部於民國93年修定公布之「師資培育法」第七條，是指師資培育機構的教師職前訓練，以及教師資格檢定。它是師資培育與教師進修成長的根本大法。我國的師資培育最大的轉變在於民國八十三年通過立法將傳統的「師範教育法」改成「師資培育法」，從此師資的培育由一元化變為多元化、由公費培育修正為自費為主公費為輔、由畢業分發改為自行甄選並著重教師在職進修，緊接著行政院教育改革審議委員會（1996）所提出教育改革總諮議報告書中，對台灣教育鬆綁的改革方向提出多項具體建議，其中包含師資培育政策的相關建言。這本報告書的內容直指「健全師資培育與教師進修制度」的重要，並表達期望透過師資培育法的修訂以促成教師的專業自主。因此，師資培育法為因應時代潮流，不斷的做修訂，每次都帶給教師之專業成長一定程度的影響。

（二）特教師資培育制度沿革

特殊教育是普通教育的一環，其師資培育方式亦需遵守師資培育法。茲將特殊教育師資培育之發展臚列如下：



表一 我國特殊教育師資培育方式

年代	培育方式	備註
50年代前	無正式培育制度。	
50~60年代	短期研習或訓練班方式將合格普通教育教師加以培訓。	培訓的師資以視障巡迴教師與國小啟智班教師為主。
60~70年代	台灣地區中等與初等教育階段之特殊教師培育正式以設組以及設系所方式開始養成。	<ol style="list-style-type: none"> 1.初等教育階段之特殊教師係於民國五十九年起由師範專科學校（今日之師範學院）於國教師資科開設盲童教育組、聾童教育組、生理障礙兒童組及智能不足兒童教育組等方式開始培育。 2.中等教育階段之特殊教育師資則於民國六十四年起由彰化教育學院（今日之彰化師範大學）開設特殊教育系開始培育。
70~80年代	各師範學院開始相繼成立「特殊教育系」或於「初等教育系」下設「特殊教育組」並於幼兒教育學系下增設特殊教育組，或於特教系在專門課程中開設特殊幼兒教育科目，供三、四年級學生選修。培育特教師資。	民國76年，師範專科學校改制為師範學院。至此，台灣地區的學前、初等及中等階段特殊教育師資的培育工作已全然列入師資培育系統中。
民國83年	師資及其他教育專業人員之培育，由師範院校（目前有三所師大、七所師院）、設有教育院、系、所或教育學程之大專校院實施之。	「師資培育法」公佈。

整理自 http://w2.set.edu.tw/book_ul/20/318/特教概況1.pdf

總而言之，自民國83年修正的「師資培育法」把整個師資培育制度做了相當幅度的調整與轉變。昔日特殊教育教師之培育係以三所師範大學及九所師範學院之特殊教育系為主體。今日特殊教育師資培育機構包括既有的師範校院（目前有三所師大、七所師院），及一般公私立大學特殊教育系（所）、特殊教育學程、特殊教育學分班，特

教師資來源較昔日充實、多元化（陳清溪，2004）。

（三）特教師資的職前課程沿革

職前教育（pre-service education）或稱為養成教育（teacher education），是指基礎學識的學術養成及教學方法與技術培育之教學養成（教育部，1992）。教育部對於特教師的職前教育課程做了多次的修正，以作



為各師資培育機構依循之標準，以下將以民國83年師資培育法公佈為分界點，探討特教教師的職前教育課程之修訂情形。

1. 師資培育法公佈以前：自民國64年教育部核准省立台灣教育學院（今日之彰化師

大）成立特殊教育學系至民國79年國立台灣師大增設特教系為止，特教師資培育課程總共修訂四次，分別為民國64年、民國66年、民國72年及民國79年。茲將其重點摘要如下：

表二 師資培育法公佈以前特教師資培育課程四次修訂情形

修正別 項目	民國64年	民國66年	民國72	民國79年
系必修	51學分	42學分	46學分	51學分
分組必修	任選二組16學分	任選二組26學分	8學分	
分組選修			任選二組10學分	任選二組
特殊教育專業科目	16學分	23學分	24學分	27學分
教育學基礎科目	16學分	8學分	8學分	12學分
心理學基礎科目	10學分	6學分	18學分	8學分
社會學基礎科目	3學分	2學分	2學分	2學分
醫學基礎科目	6學分	3學分	2學分	2學分

（整理自教育部，民81，頁13~16）

2. 師資培育法公佈以後：師資培育法自民國83年公布以來至民國91年做了一次大的修正，這次修正不僅將實習制度及檢定資格做了大更動，亦將特殊教育教師師資職前

教育課程教育專業課程科目及學分做了變動，茲以民國92年為界，將其分為新、舊制特教師資職前教育課程比較如下：



表三 92年師資培育法修正前後特教師資職前教育課程

項目	新舊制 舊制	新制
一般教育專業課程	10學分	至少10學分
特殊教育專業課程	26至30學分	至少30學分
特殊教育共同專業課程	16至20學分，必修8學分，包括特殊教育導論（3學分）、特殊兒童鑑定與評量（3學分，以鑑定、評量、診斷特殊兒童之心理與教育之發展狀況，作為進一步處理之用，含理論、實務及實習）、特殊教育教學設計（2學分，含教學設計原理與實務、個別化教育方案、補救教學）；選修科目8至12學分。	必修10學分，包括特殊教育導論（3學分）、特殊教育學生評量（3學分）、特殊教育教學實習（4學分）。
特殊教育各類組專業課程	10至14學分，包括必修8學分，教學實習應含各教育階段別普通班及二組以上特殊教育學校（班）實習；選修2至6學分。	至少20學分，包括資賦優異類必修至少12學分，選修至少8學分；身心障礙類必修至少10學分，選修至少10學分。

（整理自http://www.edu.tw/EDU_WEB/）

四、IDEA2004高合格教師對我國特教師資培育的啟示

美國IDEA（2004）高合格教師的定義是遵循NO Child Left Behind Act（NCLB）及Elementary and Secondary Education Act（ESEA）二法案中高合格教師的定義。以下筆者將就美國IDEA（2004）高合格教師可以給我國特教師資的啟示提出個人的看法，茲將其條列如後：

（一）依不同身心障礙類別推動特教教師專業證照制度：國內的特教師資分為資賦優異及身心障礙類，身心障礙的類

別計有十二大類，欲要精通每一類別，且為每一種類別的情況來進行教學設計及執行適切教學，若能建立任教各特定障礙類別的專業證照，才能確保特教教師教學的能力與品質。

（二）建立嚴格教師評鑑制度搭配教師分級制度：國內的特教評鑑易形成書面資料的彙整而已，建立專責單位以為特教教師制定客觀統一的評鑑制度有助於特教教師的專業調整與成長；亦可以與教師分級制互相搭配，規範各分級教師的職權與任務，除可督促特教教師時時做專業成長，成為一位具專



業能力，並提供特教專業諮詢服務的特教教師。

- (三) 推動在職教師進修：所謂「教而後知不足」，在職教師應該有其暢通的進修管道，以利學習特教新知，增進對任教科目教材教法的學習研究。此外，也應建立監督教師進修的機制，諸如：進修時數與學分認證的訂定、擬定自製教具、自編教材的能力等。
- (四) 提昇普通教師特教知能：隨著融合教育的倡導，普通班出現身心障礙的學生日益增加，因此普通教師面對障礙學生的機會大為增加，若有足夠的特教知能，除了可以解除普通教師的心中恐懼，相信對普通教師的教學更有莫大的幫助。
- (五) 大專校院學術與實務特教教師策略聯盟：由大專校院特教專門學術研究人員思索解決各不同身心障礙學生的學習與行為困擾問題，研發解決策略與方案，提供實務特教教師應用於實際教學，提昇教師解決教學現場遭遇問題的能力。
- (六) 特教師資培育機構的職前教育課程應符合時代潮流：特教師資培育機構顧名思義為培育特教師資的場所，因此特教師資培育的良窳實有賴職前教育

課程的規劃與設計，尤其在資訊發達、訊息萬變的時代，職前教育課程不能再墨守舊思維。因此，特教師資培育機構本身的師資理應配合時代的脈動，從本身的改革做起，例如，多開設實務課程讓職前特教教師經由實務的接觸，配合理論的學習才能培育出符合時代潮流的優良特教師資。

五、結語

教育是決定國家強盛的重要因素，古有名言：「良師足以興國。」這說明了老師的重要性，但要如何才能造就良師？這個問題至今仍是教育學者專家極力思考的問題。特教教師以往常被批評為「涼師」？原因無他，只因我們的專業無法被肯定，就像無法將大多數的病人治癒的醫生會被稱為「蒙古大夫」的道理一樣，況且我們所面對的學生不是一般的學生，而是常態分配下兩極端的學生，這些學生有其特殊學習需求，身為特教教育工作者的我們，怎能不努力充實本身的專業能力，而這些專業能力的培養，除了有賴師資培育機構職前訓練時的理論基礎紮根外，進入職場後就要將臨床教學的實務與理論相驗證，更重要的是隨時把握在職進修的機會，多觀摩、多學習，如此才能當一個名符其實的良師。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳清山（2003）。師資培育法過去、現在與未來。教育研究，105，27-43。
- 涂明甫（2004）。嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 教育部（1992）。我國特殊教育師資培育與進修管道之研究。台北：教育部。
- 教育部（2004）。教育部九十三年度特殊教育概況。2005年10月12日，取自http://w2.set.edu.tw/book_ul/20/318/特教概況1.pdf



陳清溪（2005）。淺談特殊教育教師的專業成長。研習資訊，21（4），41-48。

Apling, R.N. & Jones, N.L. (2005).Individuals with Disabilities Education Act (IDEA):Analysis of Changes Made by P.L.108-446,Congressional Research Service, Retrieved March 10, 2005 from <http://www.pediatricapta.org/graphics/ideafaq-houseed.pdf>

House Committee on Education and the Workforce (2005).IDEA Reauthorization Conference Report Summary. Congressional Digest,Jan,pp10-32。

U.S. Department of Education (2004).Individual with Disabilities Education Act (IDEA). Retrieved January 10,2006 from <http://www.ed.gov/policy/speed/guid/idea/idea2004.html>.





創新英語戲劇教學秘笈

廖錦煌／台中縣頭家國小英語教師
台中縣英語輔導團專任輔導員
教育部九年一貫深耕英語種子教師

一、前言

各位老師您好，很高興與您一同分享英語戲劇教學；如何指導學生英語戲劇比賽呢？這的確是一件需花費許多時間與心思的工程。從劇本、戲劇動作訓練、服裝、道具、配樂等都需花費許多人力與物力；另一方面，平日英語老師的教學已十分繁忙，班級英語教學以及批改幾百本的英語作業，英語老師平日已相當辛苦。有感於老師們的辛勞，我將這六年在英語戲劇教學以及戲劇比賽指導的歷程，整理成文章，讓老師不用花費太多時間在尋覓如何指導英語戲劇；讓老師花費最短的時間，指導學生英語戲劇表演。這篇文章，將與老師分享從一開始劇本選擇到最後如何在舞台上完整表演。本文期盼對老師們在英語教學與英語戲劇指導有所助益。

二、多元智能理論與戲劇教學應用

學生如何有效率且快樂的學習英文呢？我們可以從哈佛霍華德·迦納教授（Dr. Howard Gardner）提出「多元智能理論」（the Theory of Multiple Intelligences）與皮亞傑（Piaget）認知發展階段（The stages of cognitive development）從中可找到一些論點與方法，實際運用於兒童英語教學中。皮亞傑認知發展理論的感覺動作期（sensorimotor stage），兒童藉由探索自己身體，逐漸轉向外界事物，開始探索與學

習。另一方面，迦納教授多元智能中的肢體動覺智能（Kinesthetic intelligence），主要說明此項智能善於使用肢體來表達想法和感覺，運用身體的部分生產或改造事物。綜合以上觀點，我們可以知道，兒童階段肢體動覺智能開發，對學生學習有莫大的助益。將英語教學融入肢體律動活動、兒童話劇遊戲、英語童謠等，讓孩子從操作活動中快樂且有效率學習英語。

三、戲劇演出暖身活動

（一）想像角色，融入劇情

演戲時，想像自己就是戲中的角色，先不考慮現實生活中的我，將劇本中角色的心情，表演出來。

☆戲劇活動：I am the _____.（我是…）

（二）肢體動作豐富

演戲時，將自己角色的動作能熟練的表演出來，不論是細微的動作或是誇張的動作，肢體動作表現好，會使戲劇更生動、更好看。

☆戲劇活動：Super Imitation（超級模仿秀）

（三）音量適宜

演戲時聲音非常重要，一個演的再好的演員，如果台下聽不到聲音，那就不能表達劇本的意義。所以，音量是戲劇表演相當重要因素之一！

☆發聲練習活動：發聲訣竅

☆聲音活動：Louder and louder（越來越大聲）



☆聲音活動：Guessing（猜猜看）

（四）熟悉劇本

演好一齣戲，劇本台詞一定要熟悉，最後鼓勵學生將劇本背起來，劇本背熟，學生搭配肢體動作才會更順暢。

☆戲劇活動：Five Clues（五個線索）

（五）轉換戲劇活動

☆同心協力搬箱子

分組進行，一組學生表演戲劇動作，可能是在搬箱子，或是進行其他任務，另幾組學生猜。

（六）傳達訊息活動

☆聽音找夥伴

先請一位學生在教室旁，老師和班學生指定一個學生，請在外面的學生猜出來大家所指定的學生。指定好請學生進門，當學生越靠近指定的學生，鼓掌越大聲，離指定學生越遠，鼓掌越小聲。

（七）領導者與跟隨者（Follow Me）

Child1: I am the leader.

Child2: I will follow you.

（八）聽音大考驗（Listening and finding mission）

此暖身活動可幫助學生勇於開口說英語，以及專注力訓練。

例：say hello活動



團體英語戲劇暖身活動一



團體英語戲劇暖身活動二

四、戲劇比賽指導過程全紀錄

（一）找尋英語戲劇培訓夥伴

英語戲劇培訓只有一位老師要帶學生戲劇比賽是非常辛苦的。尋找有興趣帶戲劇比賽的老師，不一定要英語專長老師，只要有興趣參加戲劇培訓，都可參與；最少三位老師，以五到六位老師最佳。另外，可找音樂專長老師與美術專長老師，之後在配樂與佈景設計都很有幫助。最後，可請學校行政支援，協助尋找戲劇培訓老師。

（二）戲劇比賽的致勝關鍵選擇適合的劇本
劇本是英語話劇比賽最重要的關鍵。只要劇本選擇合適，話劇內容令人印象深刻，戲劇比賽已向勝利邁出一大步。劇本應如何如何選擇呢？以下幾點供老師參考：

1. 劇本內容情節引人入勝

選擇劇本是戲劇培訓過程中，非常重要的一環。挑選劇本時可注意劇本的情節是否充滿故事性、主題明顯、生動活潑、快樂正向的結局。若是悲傷的結局也可以，但戲劇較難發揮。



2. 劇本難度適宜

老師可依學生的程度選擇適合的劇本，指導老師可再依據本改編。

3. 劇情角色豐富

劇本內容從開始到最後只有兩個角色在演戲，編劇老師要發揮不容易。戲劇基本角色人數如右：主要角色2-3人，重要配角3-5人，其他角色戲劇指導老師要再加入也容易許多；多樣

的人物，戲劇演出更豐富。

(三) 學生徵選過程

老師在徵選戲劇選手，可以先請各班老師推薦英語程度不錯的學生，戲劇指導老師再挑選。老師可依學生的發音與肢體動作表達挑選。若孩子非常有表演天份，但英語不是很好，只要基本發音與基本單字量還不錯，老師可以考慮先留在戲劇團隊內，再加以訓練。另外，學生音量大小也是徵選重點。



學生徵選過程

(四) 戲劇團隊如何分組

學生可分為下列幾組：

1. 戲劇組

學生負責戲劇演出，老師可留幾位預備演員，若學生有不適應可請預備演員演出，最後有多的演員沒演出，可幫忙道具或美工組。

2. 舞蹈組

戲劇演出若能適時加入一小段的戲劇舞蹈，切記不只是跳舞，學生也要唱出歌詞，表演出劇情內容與整齣戲融合在一起，將會有加分的效果，但時

間以不超過1分鐘為宜，畢竟戲劇演出才是比賽重點。

3. 美工組

可請美勞老師或美勞專長家長帶孩子一起畫戲劇佈景；情境佈景使戲劇更為生動，讓台下觀眾與評審更融入表演中。

4. 道具組

道具組是整個戲劇演出的幕後功臣，除了幫忙做道具外；演出時要幫忙上道具與下道具，道具搬移的訓練很重要，例如，何時要把國王椅子搬走，



怎麼搬才不會影響演出，使整齣戲流程更順暢。

(五) 如何選擇配樂

音樂是使戲劇更精采、豐富的元素。音樂挑選以適合劇本的年代、情節的音樂為主要選擇要素。例如，古代國王與皇后出場的音樂可以選擇古典樂或交響樂等。若是一小段的戲劇舞蹈表演，可選擇輕快動聽的西洋歌曲；另外，選擇時注意歌詞不要太難，歌



王子與公主服裝

詞簡單，學生能一邊唱一邊表演，成效更好，使戲劇更生動。

(六) 戲劇表演服裝

學校若有經費，可到戲劇服裝店租借戲劇。挑選衣服時，須注意角色風格與服裝各方面是否有符合，如服裝與角色年代、服裝呈現出角色風格等。另外，有些簡單服裝可以自行製作，會更有創意。



山神服裝

(七) 舞台演出實況報導

當各組戲劇演員訓練好、音樂、道具全都準備妥當，如何將整齣英語戲劇在舞台上表演呢。請看以下實況報導：

1. 舞台指導老師分配方式

舞台左側與右側最少需要各一名老師，指導學生何時進場。音控室需有一名老師與音控專業人員聯繫，什麼場景要播什麼音樂。台下需有一名老師觀看整齣戲的流程，負責連絡兩側舞台與音控室老師。老師可請學校提供對講機，便於表演時聯繫各組老師。

2. 準備上台表演前

學生準備進場時，請孩子面帶笑容，

不要緊張。若演出主辦單位提供學生佩帶小蜜蜂，提醒學生下舞台時記得關掉麥克風。

3. 表演中

提醒學生表演中若有身上道具掉下來、先不要當場撿起，繼續演出。若忘詞不要緊張，趕緊唸下一句台詞，也提醒學生千萬不要背台，眼睛要看觀眾。

4. 表演結束

演出結束，請演員一起出場，一起謝幕。學生下台時，特別叮嚀一個個排好安靜走下台，回座位坐好。



學生舞台站位不擋到彼此



進入舞台動線流暢（左進右出）



生動化粧增添舞台效果



舞台學生站位均衡，視覺效果佳

（八）其他訓練小技巧

1. 學生發音練習

老師在每次排練前，先讓孩子發聲練習。學生上台表演音量夠大聲，台下觀眾與評審才能聽清楚。

練習方式：學生彎下腰，手摸著肚子，

感覺用肚子發聲，而不是用喉嚨。

2. 排演中錄音或錄影

老師可以錄下學生的發音或有DV拍攝更好，可以讓孩子親自看到自己演出，也較容易發現自己可改進的地方。



表演指導

五、英語戲劇從零出發完整紀錄

(一) 如何編寫英語劇本

1. 自創性英語劇本

劇本全由英語戲劇小組老師創造編寫。自創性劇本最大的優點為極富原創性，不會與其他英語劇本重複，令人有耳目一新的感覺，但也花費較多時間。在一開始著手自創性劇本，可先寫成中文劇本，先將想法寫下，再編寫成英語劇本，編寫速度會更快。

2. 改編式英語劇本

改編式劇本是目前英語戲劇最常使用編寫劇本的方法，老師選擇精采的英語故事或劇本，加以改編，加入新的戲劇元素以及吸引觀眾豐富的情節，如何改編英語戲劇呢，請看以下說明，相信每一位老師都可編寫出好的英語劇本。

3. 編寫英語劇本五大方法

(1) 尋找劇本主題 (Drama theme)

先找尋內容豐富、趣味性高，且角色多元的劇本，之後改編劇本才能更得心應手。

(2) 列出劇中角色 (character)

編寫劇本時，先列出所有角色，老師可從原來劇本加入創意性或讓劇本生動的角色。

主角人數：2-3人

配角人數：3-5人

其它角色：依劇情的需要加入所需的角色人數。

(3) 編寫英語劇本高潮點 (climax)

選好的英語故事或劇本，改編時，加入讓觀眾印象深刻的一幕。小組老師可先討論，加入的情節中，是否能引起觀眾的迴響。也就是戲劇的高潮點，一齣戲最少有二到三個戲劇高潮點，戲劇高潮起伏不斷，幕幕精采，即是好劇本。不過改編劇本已有一定的結局，儘量不要改原來故事的結局。

(4) 英語劇本台詞易唸易記 (easy to recite)

學生所說的的英語台詞考量學生程度，勿用太艱深的英語用字。學生能唸熟，戲劇動作會做的更



流暢。

(5) 廣詢各方回饋 (Feedback)

英語劇本編寫完成，可給其他老師分享，老師們與觀眾的想法，說不定是讓戲劇更生動的情節。

(二) 英語戲劇背景製作

舞台上，背景雖不是最主要戲劇所要表達的部份；但背景能讓演戲時，配合戲劇情節，讓戲劇更完整生動的呈現在觀眾眼前。

1. 布幕式背景

以布幕繪製背景，再以竹竿撐起布幕，感覺身歷其境。

2. 道具式背景

以道具編排出場幕背景，道具的細膩度與排列方式，都可讓戲劇更為生動。

(三) 化妝實務

演員上妝，在舞台燈光照下來才看得清楚。演員在比賽前化妝可請校內老師幫忙。化妝可以分工的方式，分區進行。可分為以下區域：

1. 粉底區

2. 口紅區

3. 眼影區

4. 彩妝區

5. 主要角色特別化妝區

(四) 創意道具

1. 飛行的魔毯

2. 海浪特效

3. 魔鏡

4. 創意海船製作

5. 創意樹製作

6. 創意山洞製作

7. 創意大象製作



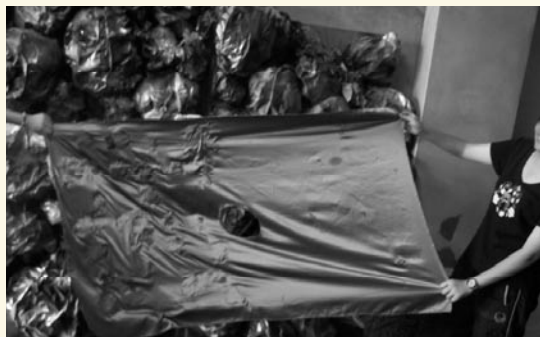
創意道具—飛行魔毯



創意道具—魔鏡



創意道具—石頭衣（正面）



創意道具—石頭衣（反面）



創意道具—海船製作



創意道具—山洞製作

六、英語童謠融入英語戲劇教學

英語童謠與英語戲劇表演關係密不可分；在編寫英語劇本時，搭配合宜的童謠配樂，能讓整齣戲更為生動精彩。另一方面，英語童謠曲風與英語劇本劇情的搭配極為重要，以下是常見的英語劇本風格與童謠搭配的風格分類：

（一）田園劇本風格（Pastoral style script）

劇本內容以鄉間故事為主軸，純樸的鄉間情景，往往搭配曲調輕快柔和的鄉村歌曲。如代表鄉村名劇The Turnip與The Farmer and Fortune等可加入輕快配樂Old MacDonald Had a Farm或Little Cabin in

the Wood。

（二）溫馨家庭劇本風格（Family style script）

劇本以家庭成員故事為主，祖孫情、母愛、父愛等的故事搭配溫馨柔和的曲風。如著名童話-The Little Match Girl與The Elves and the Shoemaker以溫馨曲風可搭配The Family Song或One,Two,Buckle My Shoe等

（三）動物擬人化劇本風格（Animal style script）

以動物為主要角色，配樂詼諧輕快。如The Ugly Duckling以及經典名劇The Three Little Pig等可搭配童謠—Colors或韻文—Three Little Monkeys等。

（四）寓言式劇本風格（Aesop's style script）



以寓言故事為主，曲調風格較特殊，童謠內容配合主題，能將戲劇效果更為突顯。如著名寓言故事The Shepherd Boy and the Wolf與The Lion and the Mouse可搭配童謠 Mary Had a Little Lamb 或 Hickory,dickory,dock.

七、西洋歌曲融入英語戲劇教學

音樂是戲劇教學重要的元素之一，音樂能豐富戲劇，適當的配樂能促使戲劇淋漓盡致的呈現在觀眾眼前。然而，如何將動聽的西洋歌曲融入在英語戲劇教學，這將是西洋歌曲英語與戲劇結合最重要的環節。以下將針對不同的戲劇型態來選擇適合的西洋歌曲；並實際以英語劇本主題為例，來說明如何挑選西洋歌曲。

（一）童話式劇本（Fairy—tale style script）

童話式劇本是國中小英語戲劇表演中最常見的型態。西洋歌曲可選擇輕快、活潑的曲風為主。例如，”City Mouse and Country Mouse”劇中可加入John Denver所唱的”Country Roads Take Me Home”這首歌曲可突顯Country Mouse的角色，也讓整齣戲更加生動豐富。另外，Cinderella（灰姑娘）戲中的舞會情景，可加入hula girl所唱的”Sun Queen From Hula Bay”曲風輕快，很適合作為嘉年華會的歌曲。

（二）異國特色劇本（Exotic style script）

異國特色劇本配樂，以國家音樂特色為考量，如中國、日本、印度等國都有其不同音樂曲風，若能善用音樂曲風的張力，突顯出劇本所要表達的國家，往往有畫龍點睛之效。如Mulan（花木蘭）是一齣典型的中國傳統故事，加入 ”I’ll Make A Man Out

Of You” 氣勢磅礴的曲風，讓人即刻聯想到中國古代的軍戎生活。另外，”We are the world” 四海一家（原唱：USA for Africa）是一首非常適合結合多國文化劇本的歌曲。除此之外，這首歌更富涵教育寓意、感動人心；孩子聽完這首歌懂得憐惜非洲災民飽受飢荒之苦，進而孕育孩童的憐憫與關懷之心。

（三）王子與公主式的浪漫劇本（Romantic style Script）

此類的劇本相當多，題材豐富，配樂也較多元，也是英語話劇中時常採用的主題。例如，Sleeping Beauty（睡美人）、The Little Mermaid（小美人魚）、The Swan Princess（天鵝公主）…等，此類劇本特色常有公主與王子的浪漫愛情與歷險故事，由於主題性強以及戲劇內容易發揮，是一般英語戲劇表演常挑選的劇本；然而，精采浪漫的故事內容，若能加入感人動聽的西洋歌曲，這將是一齣引人入勝的戲劇。例如Elton John的”Can You Feel the Love Tonight” 或 Bobby Vee 的”More Than I Can Say”或經典浪漫歌曲Stevie Wonder的” I Just Call to Say I Love You”等，這些西洋歌曲都能將劇本活化，生動的與劇情配合。

最後，西洋歌曲與戲劇演出是相輔相成，一首動聽的歌曲，意境優美的歌詞，能讓一齣英語話劇淋漓盡致的表達，感人至深。然而，一齣好的英語話劇表演也不能從開始到最後都是英語歌曲配樂；同樣的，英語歌曲表演也不能自始至末都是誇張的戲劇演出，而模糊了焦點。西洋歌曲與戲劇表演就像是水與咖啡豆，適當的搭配，調配出香醇美味咖啡，令觀眾品嚐後，陶醉在歌曲與戲劇融合的魅力。



王子與公主式的浪漫劇本劇照



童話式劇本劇照劇照

八、即興英語戲劇表演

學生創意即興英語戲劇演出，是讓學生先體驗戲劇表演魅力的好方法，不用耗費一、二個月的訓練時間，只要1-2個小時，或二節課的時間，即可將一齣創意即興英語戲劇表演呈現在觀眾眼前。由於即興戲劇表演劇本內容簡短，易讀易記，並保留彈性，可加入學生的創意。即興英語戲劇表演可在最短的時間，讓學生體驗英語戲劇的樂趣。

九、班級英語戲劇教學

(一) 何時可帶入英語戲劇

老師可先將戲劇教學融入學校的教材中，一方面可以顧及課程進度；一方面也可帶入戲劇活動。一開學，先給孩子收心，二至三星期後，課程可加入戲劇活動。

(二) 英語課本動起來

課本也是戲劇教學活動很好的教材，老師在字彙教學與課文教學等，都可融入戲劇教學。教學活動如下：

1. 字彙教學表演活動

老師在教英語字彙時，除了以字卡教學以外，提供一些方法供老師參考。

(1) 畫圖猜單字

一開始加入戲劇表演，可先從孩

子比較容易表達的方式進行。畫圖猜單字活動，首先，可先請一位學生自願上台，在黑板上，畫出課文中其中一個單字，其他學生猜出此單字，學生在猜單字需用英文說出單字才答對。老師課可配合班上獎勵制度。

(2) 單字小卡製作

學生剛開始開放度不夠，較不敢表演，可先以繪圖的方式，畫出學生心裡想表演的動作。

(3) 小組單字表演

學生第一次上台，有些孩子比較害羞，不敢表演，老師可分組，一同上台表演出此課本教材中的單字，或老師指定主題單字。如感覺單字：**hot**（熱）、**cold**（冷）、**cool**（涼爽），動物主題單字：**rabbit**（兔子）、**tiger**（老虎）等。

(4) 單字傳話

全班學生以排為單位，分為五到六排。先請學生起立排好，老師說一英語單字，先小聲跟每排第一位同學說，老師說開始時再往下傳，比賽看那一排最後一位學生說的最快最正確。



2. 課文教學

課文活動中，老師以情境圖教課文會話，或帶學生練習課文內容，都是很好的教學方法。以下提供老師們一些方法，讓學生在教室可以多說英語，把英文表演出來，老師可以從此活動，聽聽孩子們說英文。

(1) 句型接力

剛開始老師可先以接力唸「英語句型」的方式，逐漸帶入課文表演活動。老師將課文分成5~6個句子，學生以5~6人一組，上台時，一人負責唸一句，一個緊接著一個，流暢唸完，小組合作唸完情境文章。

(2) 課文情境表演

老師可依照課本一小段情境對話，給孩子表演，先讓孩子熟讀情境對話角色句型，若能背起來是最好的；若背不起來可請學生將所唸的課文台詞寫在小紙上，臨時忘記可看一下。請學生不要拿英語課本上台，學生會依賴課本，一直看而忘了動作或動作表演也比較受拘束。

(3) 創意情境課文表演

學生課文唸熟了，老師可以分小組進行。請孩子將課文中的情境對話改編，加入孩子的創意，或增加角色與其他人物，孩子可於月考後或老師安排一節課的時間

給孩子上台表演。（註：最少給孩子有一至二個星期的準備時間）這個活動我們可以看到孩子創意無窮，孩子的想像力豐富，許多精采內容往往出乎我們老師預料之外，精采的演出或令人會心一笑的結局另老師與學生們印象深刻。

(三) 班級短劇演出

若學校有舉辦班級戲劇比賽或歌謠比賽，或班上期末戲劇演出活動等，可參考之前所探討的戲劇指導過程，另外提供以下幾點特別給指導班級戲劇老師參考。

1. 全班分工合作，跟每一位孩子說，每個角色都很重要，不只是演戲的學生才重要，幕後工作的道具組或美工組也非常重要，沒有他們的幫忙，我們的舞台效果就會顯的單調。戲劇排演過程除了可以練習英語也可培養孩子如何與人相處，團隊合作等。
2. 老師教導班級演員角色在練習時或練歌謠時，其他還未演出或其他幕後的學生可以一起練習，一方面每位孩子可以學習英文，最重要班上的秩序可以掌控良好。老師在參考英語劇本時，可適時改編，使內容生動有趣，往往是致勝的關鍵。另外，老師可請熱心家長協助幫忙，幫忙改編劇本，或班級戲劇活動的協助等。老師在訓練英語戲劇或歌謠時，別忘了身旁的資源。



國王的新衣—裁縫師生動演出



國王的新衣—國王與全體演員結束謝幕



自編劇本Golden Rose—仙女神奇魔葉



自編劇本Golden Rose—神奇魔葉變大



自編劇本Golden Rose—旁白表情生動



自編劇本Golden Rose—終於尋獲黃金玫瑰



十、班級讀者劇場教學

(一) 尋找合適的劇本

(1) 課本融入讀者劇場

老師們可將現有的英語教材改編成讀者劇場劇本，將課文內容加入情緒、聲效等改編成適合學生的讀者劇場。另外，老師也可引導學生，將課文內容，加入學生的創意，改編成簡易的讀者劇場劇本。

(2) 其他讀者劇場劇本

老師可至網站參考現有的劇本，或參考坊間適合學生的劇本。在挑選劇本方面，最重要需挑選適合學生程度的內容，若是中低年級的學生，劇本內容應選擇簡易句型、重複句型的劇本以及趣味性高的劇本等為考量，高年級學生，劇本選擇較多元，難易度適中、劇情引人入勝，更易引發學生學習動機。

(二) 班級讀者劇場教學現況

(1) 熟悉劇本

老師在引導學生唸讀劇本可以班級齊唸、分組輪唸、分段輪唸等方式。另外，老師在帶領學生唸讀劇本，每次可加入不同的聲音表情，一方面增加學生學習興趣；另一方面學生更可練習不同的聲音表情。

(2) 聲音表情變變變

聲音表情的變化是讓讀者劇場豐富的關鍵，可先用全班式的聲音表情暖身活動，學生能體驗不同的聲音變化，也能啟發學生創造不同的聲音表情表現。

(3) 簡單動作融入劇本

讀者劇場的訓練不像戲劇比賽的

表演動作複雜，學生不用記太多的動作，只需簡易的動作加入，可增加讀者劇場的戲劇張力。

(4) 聲效加入，活化劇本

加入不同的聲效如風聲、動物聲…等，可用模仿或用音響播放配樂。將配樂融入課本或劇本中。

十一、如何指導欣賞英語戲劇



一齣好戲與好電影需耗費龐大的資金人力、物力、時間，才能將精采的電影戲劇呈現在你我面前，我們如何更進一步的欣賞精采的戲劇，可從以下幾點來更了解一齣好戲是如何形成的。

(一) 編劇 (playwright)

一齣精采的戲劇，首先在編寫劇本，能編寫出動人的故事內容，吸引人的情節。劇本大致可分為喜劇、悲劇、兒童劇、歌舞劇、通俗劇。

(二) 導演 (director)

導演結合想法與劇本，指導演員與其他工作人員，將精采的戲劇呈現在觀眾面前。

(三) 演員 (actor)

我們在欣賞一齣戲時，演員在舞台上，能融入劇本，表演角色的說話特質、個性等，好的演員能將劇本內容發揮淋漓盡致，使戲劇更加出色。



(四) 舞台設計 (stage designer)

除了有好的導演、演員。另外，幕後的工作人員也是很重要的。舞台設計能將各個場景表現出來，例如從海邊到城市的情景，需要有舞台設計人員設計各個場景，而且設計每一個場景都相當費時，也包含許多巧思在各個場景，下次在看戲劇時，不妨多注意舞台設計。

(五) 燈光設計 (lighting designer)

在演出時，燈光效果能創造出不同的情境，以及角色的心情。不同的燈光顏色，能營造出不同的氣氛，豐富舞台上的表演。

(六) 音樂設計 (sound / music designer)

音樂是指有旋律，能表達出情感的曲調。音效是增加效果，如打雷、開門聲等。好的音樂能感動人心，也可使戲劇更為精采。下次看戲劇或電影時，可以多注意戲劇音樂，將會有意想不到的收穫喔！

十二、英語戲劇好站推薦

1. <http://www.aate.com> 美國最大的兒童戲劇與青少年戲劇組織

2. <http://www.assitej.org> 世界兒童戲劇組織
3. http://www.edta.org/default_html.asp 美國教育劇場聯盟
4. <http://www.cca.gov.tw/children/> 兒童文化館
5. <http://www.wow-wow.com.tw/html/w123.htm> 哇哇劇場
6. <http://www.ifkids.com.tw/> 如果劇團
7. <http://www.playbooks.com> 話劇劇本與教學影片
8. <http://www.aaronshp.com>
9. <http://www.readerstheatredigest.com/>
10. <http://www.readers-theatre.com/>
11. <http://www.teachingheart.net/readers theater.htm>
12. <http://www.loiswalker.com/catalog/teach.html>
13. <http://pbskids.org/zoom/activities/playhouse/index.html>
14. <http://www.fictionteachers.com/classroom theater/whatis.html>
15. <http://www.loiswalker.com/>
16. <http://literacyconnections.com>

參考文獻

- 戲法學校。如果兒童劇團策劃。趙自強、徐琬瑩著。幼獅。
創作性戲劇教學原理與實作。張曉華著。成長基金會。
RT如何教一讀者劇場。Lois Walker。東西。
Animal Songs R.Tamminga 書林
Jump,Wiggle,Twirl&Giggle Roberta Altman Scholastic
Storytime Readers Express Publishing
Theater Games for the classroom Viola Spolin 書林
Voice Works Pearson Longman
Wee Sing Children's songs and fingerplays 東西圖書



讓英語閱讀成為學校本位課程—— 以桃園縣青溪國中為例

許綉敏／桃園縣立青溪國中英語教師

目前擔任教育部中央課程與諮詢團隊英語組組員

桃園縣英語科國民教育輔導團團員

一、前言

「閱讀能力提升」是國人普遍關心的議題，「英語學習」也是大眾關注的焦點，當這兩個議題一起激盪所產生的交集是：以第二外語（英語）來教導學生培養閱讀技巧。在近代的語言教學理論及實務中，諸多學術論文或報告顯示：閱讀教學對外語學習有卓越的成效。學生在有意義的內文中不僅能以沒有負擔的方式更快吸收生字、加速文法內化、吸收多元知識、認識並理解標的語言（target language）所內含的社會文化觀；當老師能規劃強調「溝通功能」的學習活動時，學生在老師所提供的鷹架下能夠較有信心的運用外語發揮語言的溝通功能，最重要的是，閱讀能提升批判思考的技巧。綜觀以上諸多優點，大家不僅想問：這種教學方式在台灣現下國中教育生態中可能發生嗎？這種教學方式如何在學校規劃及推動呢？

本文介紹桃園縣青溪國中（筆者所服務學校）推動英語閱讀教學的歷程及成果，希望能提供藉由經驗的提供及分享，激起更多學校或教師嘗試推動的意願，進而能讓英語教學能漸漸產生「質」的改變。

二、源起

筆者與台灣師範大學英語系陳秋蘭教授於93學年先於校內「英語資優社團」做小型規模教學嘗試，以「互惠式閱讀」教學做為

培養各項閱讀策略的執行方針。在寒假五天密集的閱讀課程中，感受到學生在聽、說、讀、寫四技均有明顯進步，此一成果雖然令人興奮，但我們也擔心這種成果在一班常態班級中未必能有相同的成效。因此在前任校長王輝榮先生的支持下，自教育部「九年一貫課程與教學深耕計畫」中申請經費試辦，規劃邀請專精於英語教學理論與實務的陳秋蘭教授與本校擔任第一線英語教學之教師攜手合作，將最新英語教學理論，引介入國中英語教學現場，並提供青溪國中英語教師以成長團體的方式，共同尋找足以培養中學生英語閱讀興趣、提升思考提問能力的教學模式。為了培養學生英語閱讀興趣及動機，提升思考能力，本計畫選擇使用英語故事書為教材。英語故事書內容完整有趣，較能吸引學生閱讀，能啟發學生思考故事發展脈絡及人物角色的特質，同時故事書內容具連貫性，也較適合引導學生依「互惠教學」的四個步驟：提問、澄清、預測、及概述的過程，閱讀英語故事，經由這樣的閱讀過程，學生不但課堂參與更活躍，進而可以啟發批判性思考。

三、執行的規劃及困境

此計畫在推動時，筆者並未想過將「英語閱讀」定位為學校本位課程。隨著整個活動的推進，學校漸漸感受到推動「英語閱讀」對學生及老師產生的良性成效，新任校



長曾玉麟先生則於96學年將推動「英語閱讀」定位為學校本位課程並定位為提升英語教學成效的方針，相關細節容後再續。筆者先就計畫推動的各項相關議題列出，提供對此議題有興趣的讀者參考。

(一) 教學團隊的組成

1. 團隊人員招募：

青溪國中是間相當具有歷史的學校，在呈報計畫時，筆者不免擔心：以青溪國中如此有歷史且以升學聞名的學校，英語教學團隊是否有意願來做改變？相信許多人都有以下的經驗：行政單位一頭熱的鼓吹其實並不會增強教師的意願或信心來做嘗試。如果老師能出於自己意願組成專業團隊，並期許自己能提升專業能力，如此各項計畫的推行才有意義並能產生推行的動力。由於學校在向老師宣達「教學團隊」的概念之前，已經辦過實驗性質的英語閱讀教學活動，因此能依實際的經驗，更加妥善規劃各項有利學生學習英語的活動。

筆者利用領域會議時間，宣達此計畫，清楚告知想嘗試的教師未來的英語閱讀進程規劃、英語教師應具有的能力、台灣師範大學英語系教授所提供的資源及協助、學校所提供的資源及協助，以及有可能碰到的困難。本校英語老師們知道能獲得可以預期、可以信賴的專業後援，且有一群同好並肩作戰，超乎筆者預期，參加本次英語教學團隊的人數由原先規劃的4位增多一倍為8位，參予人員為：王儒儀、王燦玲、吳美蓮、周佳儒、許綉敏、陳麗玲、陳瓊敏、蘇美淑。值得一提的是，王燦玲老師為本校代課老師，吳美蓮老師則為將退休教師，但是秉於英語教學的熱情，兩位教師還是積極投入。

2. 排除教師心理障礙及規劃專業成長：

在進行新的英語教學方法或非傳統教導英文課程方式時，英語教師會有嘗試意願，但不免礙於對專業能力的信心或學校課程進

度壓力而卻步。本校於計畫進行時，陳秋蘭教授提供英語教師足夠的教學理論背景做為後盾，讓老師有執行的信心；此外，清楚告知英語教師們「互惠式閱讀」教學執行步驟，並給予教師們彈性的時間來完成本計畫，老師們因此開始勇於嘗試。

定期的領域專業對話會議及校內小組教學活動分享對於教師專業成長有相當正面的影響。當教師團隊在回顧計畫執行過程時，無不認為「專業對話會議」激發了老師們的各種創意，衍生出各種教學活動的可能性，同時為執行時所遇到的困難想出有創意的解決策略。教學團隊並安排兩場示範教學（分別由王燦玲老師、許綉敏老師示範）作為教學活動分享，團隊成員反應熱烈並表示從中學到許多教學技巧。而陳秋蘭教授也鼓勵團隊成員們把這一年的嘗試及成果以行動研究模式紀錄並做發表。下列節錄兩篇教師心得筆記供參考：

教授的指導及小組間的不斷討論開拓自己的教學視野，也學習了一些教學方式。尤其在燦玲老師及綉敏老師的教學演示中，自己也收穫良多。綉敏老師不斷的進修及在課堂中對學生活潑的教學方式，值得我們同仁學習。

（引自陳麗玲老師教學心得筆記）

我想感謝我們整個團隊的每位成員，大家都不吝惜地分享自己的學習單，也定期參與課程討論，使得我這位後生晚輩獲益良多，更從每位前輩身上學到許多教學的技巧、態度與創意，也更加發覺自己所學之有限，這一些點點滴滴的心得，想必一定會對我日後的教學有所助益，謝謝大家。

（引自王儒儀老師教學心得筆記）



（二）學校行政的支援及配合

筆者建議若學校要著手規劃類似活動，教學團隊可以選擇一成員作為專門與學校行政單位對話的窗口。本次計畫執行是由筆者統籌，其他成員不必煩心於行政上一些瑣碎事務，有需要行政協助時（如：請教務處進行調課、各項文具申購、獎狀印製等），僅須知會筆者與各處室溝通辦理即可。學校各單位的傾力配合，絕對是本計畫能成功推動的因素之一。教務處蔡鄭傳主任及總務處楊曉山主任對於活動進行所需配合之各項文書印製作業及相關採購，均相當關心並積極配合，整個計畫活動進行的質感也因此大為提升。

（三）英語閱讀素材的選擇

1. 素材選擇困境：

在選擇素材時，教學團隊在經費上遇到了極大的困難。原訂計畫是向教育部申請32萬元經費，大部分的比例是想運用於採購小說讀本。計畫所選用小說，故事具有連貫性，目前在英語系國家頗受國中、小學生歡迎。且出版商所規劃的學習活動相當完整，經老師引導閱讀後，學生可自行透過網路或書中所提供的學習活動強化語言知識，而教授及教學團隊也已設計好學習單來強化學生學習。書中許多生活化、但一般課堂中很少教到的詞句，很能融入學生日常生活中的經驗，有助於學生學習經驗轉移，語言結構性也較完整。但是教育部計畫審核後所撥下的經費為8萬元，教學團隊只好改以學校已經採購的圖書來做為教材。校方既有英語圖書文字較簡易，且有較多生動插畫，因此一開始進行時能立刻吸引學生目光，並願意去嘗試閱讀。但老師必須重新設計學習單以及再花一段時間來規劃教學活動，因此整個活動進度須做調整。本次使用之讀本趣味性較高，能吸引學生閱讀；但以完整性而言，則未必每一本讀本均能具有此特質。教學團隊

以現有素材來啟發學生思考故事發展脈絡及人物角色的特質，同時教導學生注意故事書內容之連貫性，並訓練學生閱讀的策略及技巧；但我們仍希望能有足夠的經費來選購更適合的讀本，擴增學生知識涉獵層面以及語言綜合學習。

2. 閱讀素材選擇依據：

教學團隊搭配課本文章主題、主要句型、或單純以故事之趣味性及與學生生活是否相關為選書依據。英語繪本是很容易引導學生入門的選擇，但英語小說的深度及結構完整性較佳，老師有較大發揮空間來訓練學生批判性思考能力及各項閱讀策略。

（四）學生學習動機及評量

1. 規劃學習單及評量：

學習單及評量的設計非常重要，必須跳脫傳統以文法為主的填空選擇式練習，融入較開放式且具個別化的意見表達的型式，同時融入學生多元智能（如美勞、音樂等專長），以增加學習及參與動機。學習單不應以量取勝，應注重學習單的內容品質。為了鼓勵各個層次的學生都能投入並得以發揮所長，教學團隊設計三項評選項目：**Best Artist, Best Writer, Best Worksheet Writer**。各班獲獎同學可以得到精美獎品，但最令他們覺得值得的是教學團隊為他們設計的英文獎狀。見到如此特殊的獎狀後，進行第二本英文圖書閱讀時，學生們更為投入。

由學生們從繪本封面去預測故事的發展時，才發覺他們的想像力竟是如此的豐富、如此的天馬行空；在角色扮演時，才驚覺他們是如此有聲音表情、如此有表演天份及慾望。這一切的一切，我想，都是平常上課時所看不到的。美化學習單時，應該是平常最愛在課本及考卷上塗鴉的他們最快樂的時刻吧！再加上



獎品及獎狀的鼓勵，一個個的小畫家、小作家就出爐了。終於又在他們的臉上看到了久違了的笑容，這就是我們最大的收穫。

（引自周佳儒老師教學心得筆記）

2. 作業進行：

由於學生程度參差不齊，要求每位學生都以英文做討論是太苛求學生了。教學團隊採取的做法：小組個別討論時，可用中文進行討論，因為真正重點是要協助學生理解英文讀本內容；但小組報告時，希望全組組員協助即將上台報告的同學以英文來發表小組討論成果。學習單的呈現方式也相當有彈性，語文能力比較不足的學生可以由圖畫甚至是中文表達他對文章內容的理解及看法。和學校課程進度搶時間一直是計畫推行時令教學團隊頗為困擾的問題。經由此次執行的經驗，教學團隊建議：可以規劃每學期一本或搭配課本文章主題彈性加入英語故事書；利用寒暑假課業輔導時間來推行也是相當可行的方法。下方引用教師筆記心得供大家了解教學團隊克服此難題的做法：

因總堂數及單堂時間不夠充裕，推展時有所困難；解決策略是不斷地在課堂上稱讚及鼓勵他們，及設計有趣的學習單、提供小獎品以提升同學的興趣，且要盡力的掌控時間/流程的律動，因若有過多的活動，單堂內無法完成，反而呈現「倉促結束」的反效果。

（引自吳美蓮老師教學心得筆記）

3. 學習單批改及評分：

老師平日工作量已經很多，批改學習單又是另一項負擔。教學團隊和陳秋蘭教授共同想出「同儕評鑑」（Peer Evaluation）

作為解決的方法。將一班約分成6組，各組依評選的三個獎項，Best Artist, Best Writer, Best Worksheet Writer, 提出代表作品名單給老師，如果同學覺得自己作品相當優秀也可自我推薦。教師蒐集好作品後，利用一天將入選作品貼在教室四周，請每位同學做裁判，為作品打分數。老師將所有分數統計加總，優秀的作品就立刻就選出來了。這個做法真正的目的是要強化學生後設認知。從評選他人作品的過程，學生也在觀察、吸收他人作品的優點，並內化成自己能力的一部分，下次填寫學習單時，學生會自行監控、調整學習模式，展現出更佳成果。在問卷中也有八成的學生表示：從評量同學的學習單中我可以增進自己的英文能力。

（五）檢視學生英文進步的工具

本次計畫執行期間並未以傳統標準化的評量工具來檢視學生英文進步情形，因為教師所使用的教學方法重在學生對故事內容的理解及看法，而非語言結構的學習，又本計畫執行期限未足一年，且學生只有時間閱讀兩本故事書，學生英語進步情形較難全面觀察到。從學習單內容檢視，老師們發現到學生的思考層次有提升、文句撰寫流暢度提高、更能從習得的字彙另行造句衍伸。同時，教學團隊規劃問卷來做為檢視學生學習進步的依據，從問卷中可看出，學生們認為閱讀英文圖書可以幫助他們學習英文、認識英文字彙。若此計畫能長期執行，則其成效應可使用類似全民英檢視的標準化評量工具來檢視。

四、後記

本計畫於94學年執行完畢，雖然參予的老師都表示非常值得，但筆者也知道，國中教育對升學的重視，此次的美好經驗或許也隨著計畫結束而畫下休止符。令筆者欣喜又



意外的是，暑假後，團隊中的老師表示，讓學生讀不同於課本的閱讀素材比起傳統的寫文法複習講義有趣多了。因此暑假課業輔導期間，大家不約而同的藉著教學團隊當時的經驗及留下的教學檔案，在新的任教班級推動英語閱讀教學，在沒有獎賞的刺激下，學生們還是表現出高度的學習興趣。



指導教授暨教學團隊觀摩
314班互惠式閱讀教學實施情形

現任校長曾玉麟先生於到任後，對於此項成果非常珍視，將推動英語閱讀定位為學校本位課程，並鼓勵還未參予或新任英語教師，多利用現成教學資源並能與教學團隊教師切磋，期待青溪國中的英語閱讀教學不僅是口號，最重要的是讓學生的「英語力」及「思考力」都能更上一層樓。



教學團隊坐於教室後方觀摩
(由左至右成員：吳美蓮老師、
陳秋蘭教授、蘇美淑老師、
周佳儒老師、陳麗玲老師)



英文獎狀範例



優良作品公佈於穿堂，
連家長都能看到同學的成果



教學團隊會議進行例行會議

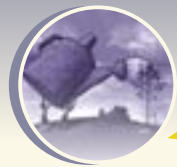


教學團隊部份成員合影
(由左至右成員：吳美蓮老師、
王儒儀老師、王燦玲老師、陳瓊敏老師)



研習訊息（97年3月至97年4月）

序號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人	訓期
1	109	三峽院區	國小校長儲訓班	3/03~4/25	茹金崑	240小時
2	110	豐原院區	國中校長儲訓班	3/03~4/25	羅彩紅	0小時
3	111	豐原院區	國小主任儲訓班	3/03~4/11	郭益豪	200小時
4	7025	三峽院區	數學繪本教學設計工作坊	3/03~3/07	簡欣怡	33小時
5	7508	豐原院區	教師專業發展評鑑推動知能研習班	3/04~3/04	孫秀莉	6小時
6	7024	三峽院區	96年教學輔導教師進階研習	3/06~3/07	吳翊菁	12小時
7	7027	三峽院區	自然與生活科技學習領域增能研習	3/12~3/14	林月鳳	22小時
8	7038	三峽院區	2008年TASA自然科命題研習班-國小	3/15~3/16	李慧雯	14小時
9	7039	三峽院區	2008年TASA自然科命題研習班-國中	3/15~3/16	李慧雯	14小時
10	7045	院外	數學領域部編本試教計畫—國小第10冊試教本課程大綱研習班	3/15~3/16	萬寧	9小時
11	7023	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—國小 I	3/17~3/19	林月鳳	18小時
12	7509	豐原院區	97年檔案管理工作研習基礎實務班	3/19~3/21	戴麗珍	17小時
13	7028	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—國中 II	3/24~3/26	林月鳳	18小時
14	7030	三峽院區	自然與生活科技學習領域輔導員科學本質系列研習	3/24~3/27	林月鳳	30小時



15	7048	三峽院區	各縣市地方教育發展基金成立附屬單位預算研討會	3/26~3/28	簡欣怡	17小時
16	7026	三峽院區	人權教育示範學校期中研討會	3/28~3/28	吳翊菁	5小時
17	7029	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—高中職Ⅲ	3/31~4/02	林月鳳	18小時
18	7510	豐原院區	97年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—第一梯	4/01~4/02	孫秀莉	8小時
19	7032	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—大專 IV	4/07~4/09	林月鳳	18小時
20	7512	豐原院區	97年度部屬機關學校會計人員業務研討會第二梯次	4/07~4/08	陳素峰	8小時
21	7511	豐原院區	人權教育初階研習班	4/08~4/10	陳素峰	19小時
22	7514	豐原院區	性別平等教育種子教師進階研習班	4/08~4/10	孫秀莉	21小時
23	7031	三峽院區	悅讀101—教育部國中小學閱讀計畫研習—縣市承辦人	4/09~4/10	簡欣怡	15小時
24	7050	三峽院區	國小校長儲訓班—實習學校師傅校長課程研習班	4/09~4/09	袁正珠	4小時
25	7513	豐原院區	自然與生活科技學習領域增能研習班	4/09~4/11	戴麗珍	21小時
26	7046	三峽院區	社會科紙筆測驗初階第二階段研習—國小	4/12~4/13	李慧雯	12小時
27	7518	豐原院區	教育服務役協助英語教學役男97年第一次在職進修研習	4/14~4/16	戴麗珍	24小時
28	7033	三峽院區	97年高中以下學校推動春暉專案暨校園安全研習—1	4/14~4/16	簡欣怡	19小時



29	7519	豐原院區	97年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會第三梯次	4/17~4/18	孫秀莉	8小時
30	7520	豐原院區	危機管理與媒體溝通研習	4/17~4/17	陳素峰	6小時
31	7521	豐原院區	政策分析與規劃研習班	4/18~4/18	戴麗珍	6小時
32	7034	三峽院區	97年高中以下學校推動春暉專案暨校園安全研習—2	4/21~4/23	吳翊菁	15小時
33	7522	豐原院區	97年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會第四梯次	4/21~4/22	孫秀莉	8小時
34	7035	三峽院區	97年高中以下學校推動春暉專案暨校園安全研習—3	4/23~4/25	簡欣怡	15小時
35	7036	三峽院區	97年高中以下學校推動春暉專案暨校園安全研習—4	4/28~4/30	吳翊菁	15小時
36	7037	三峽院區	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—國小V	4/28~4/30	林月鳳	18小時
37	7047	三峽院區	行政法人化研習班	4/30~4/30	袁正珠	3小時



研習訊息





電腦病毒防治講座

陳淑珣／國家教育研究院籌備處研究助理

為提升本處員工資通安全防護相關知能，教學資源中心邀請了行政院國家資通安全會報技術服務中心－林佳明工程師，於97年2月27日（星期三）以及3月5日（星期三）分別於三峽以及豐原院區對本處同仁進行「電腦病毒防治講座」之講習，以落實資通安全宣導工作。

本次課程主要針對資訊安全概念、資訊安全的威脅、可攜式媒體及設備的安全、個人安全防护這四大主題進行介紹，在現今職場上個人依賴電腦日深的情況之下，如何做好個人電腦資通安全管理，以防止不肖人士散播惡意病毒癱瘓個人電腦、竊取公司機密資料都是電腦使用者目前亟需宣導及瞭解的。而可攜式媒體及設備，包含我們平日所常使用之隨身碟，因其體積小、攜帶方便且容量大等特性，現在已成為資料存取的極佳工具，然而也因其所具備的特性，反而容易成為有心人士惡意竊取資料、散播惡意病毒程式碼所使用之工具。故留心隨身碟之使用及病毒防治亦是資通安全重要的一環，此外在個人資通安全防护面上，密碼設定、降低網頁瀏覽器權限都是保護個人通訊安全的利器，防毒軟體的使用則是必須遵守定期更新、排程掃描工作的執行。

本次講座歷時三個鐘頭，同仁不時就工作上所遇之資通問題與講師進行交流，對於同仁提升相關知能裨益頗大，也期盼同仁能遵守講師所提供之建議，確實做好個人資通安全之防護工作，以維護職場上之資通安全。



97.03.05 「97年度電腦病毒防治講座」豐原院區場次。（許媛婷攝影）



本處慶生會—人事室

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

本隨著本處技工（友）出缺不補，文康活動經費雖逐年遞減，惟委外人力卻因專案業務擴增而日益增加，為聯繫同仁彼此情誼，本處仍挪出部分經費於97年3月5日舉辦第1季1月至3月份同仁慶生會，由本處大家長同時也是壽星的李主任坤崇主持，摸彩活動中，為增添熱鬧氣氛，主任不但將自身獎品捐獻，並當場捐贈一千元現金作為彩品，由測驗及評量組同仁獲得，頒獎結束，緊接著美味可口的披薩大餐上陣，才一會兒功夫就盤底朝天，整個活動亦圓滿結束，真心感謝同仁的熱心參與。



97.03.05 第一季慶生會，李主任坤崇與壽星合影。（唐淑芬攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位
1	97/3/3~4/25	110期國中校長儲訓班（8週）	制度及政策組
2	97/3/3~4/11	111國小主任儲訓班（6週）	制度及政策組
3	97/3/3~4/25	國小校長儲訓班	教育人力發展中心
4	97/3/3~3/7	96年教學輔導教師進階研習3/6~3/7	教育人力發展中心
5	97/3/3~3/7	數學繪本教學設計工作坊	教育人力發展中心
6	97/3/6	召開「25縣市教育局TASA預試試務工作諮詢會議」。	測驗及評量組
7	97/3/10~3/14	自然與生活科技學習領域增能研習	教育人力發展中心
8	97/3/17~3/21	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防研習—初階— I 3/17~3/19	教育人力發展中心
9	97/3/19~3/21	97年檔案管理工作研習基礎實務班	制度及政策組
10	97/3/31	辦理本處助理研究員陳明月退休茶會	人事室
11	97/4/1	97年度國民中小學課程綱要審議委員會第3次會議	課程及教學組
12	97/4/7~4/11	閱讀101—教育部國中小學閱讀計畫研習—縣市承辦人3/9~3/10	教育人力發展中心
13	97/4/28~4/30	行政法人化研習班	教育人力發展中心
14	97/4/30	97年教師資格考試網上放榜、寄發成績單	測驗及評量組



院務花絮



97.03.30 97年高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試入闈儀式，由教育部吳次長財順及中等教育司蘇司長德祥主持。（施培元攝影）



97.03.30 97年高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試入闈儀式，由教育部吳次長財順致詞。（施培元攝影）



97.03.31 陳明月助理研究員退休，與同仁合影留念。（劉君毅攝影）



97.04.02 第7029期生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防初階研習—高中職Ⅲ。（施培元攝影）



簡訊

