

# 教學法簡介

朱錫琴 靜宜大學英文系

## 壹、前言

語言教學歷史悠久，但是語言教學法的發展並成領域還是近數十年的事。二十世紀的語言教學法大致可以一九七零年作分水嶺。七零年代以前所盛行的教學法通稱傳統教學法。傳統教學法有文法翻譯法、直接教學法及聽說教學法。七零年代之後發展了各種不同的教學方法，通稱設計者教學法(Designer Methods, Brown, 2000)，因為這些教學法通常是由一位教師或研究者由個人的學習理念出發所設計的教學法。設計者教學法包括默示法、暗示感應法、肢體反應法、社區語言學習及自然教學法，晚近最流行的教學法則為溝通式教學法。

每一種語言教學法都有其著眼點及適用對象，因此各具特色，語言教師應了解這些教學法特質，針對教室情境、學習目標、學生特質靈活運用。本篇教學法的介紹將先簡介傳統教學法與設計者教學法，然後詳細介紹時下流行的主流教學法－溝通式教學法，以及與溝通式教學觀相關的教學理念－全語言教學及任務導向教學。文末並介紹以學習者為中心、觀照個別差異的教學法－多元智慧學習、合作學習與補救教學。

## 貳、傳統教學法

### 一、文法翻譯法(The Grammar Translation Method)

#### (一)背景

文法翻譯法，原稱傳統教學法。其起源可追溯至紀元前二、三世紀羅馬帝國時期的羅馬詩人。在之後的西方學堂希臘文或拉丁文的教學為主要的外語教學。當時外語學習的目的與其他科目並無二致，即鍛鍊心智能力。因此，把語言練習當成邏輯分析與解決問題的練習；好比體能的操練，語言知識的獲得亦需激烈的操練。至十九世紀初此傳統教學法才逐漸被通稱為文法翻譯法，並在二十世紀盛行。

#### (二)特色

文法翻譯法以閱讀文學作品為主，目的為訓練學習者心智能力的發展及欣賞文學作品。

#### (三)教學活動

教學的重點為閱讀與寫作。教學活動以母語進行，主要的特質為：

1. 分析文法並背誦文法規則，文法往往作詳盡的分析如：

He	saw	the	cat
代名詞	動詞		
第三人稱	第三人稱		
單數	單數		

## 過去式

或將正在教的文法規則推演出其他的規則如：

I/you/she/he/it/we/you/they

see/sees/be seeing/be seen

2. 單字翻譯與詞類變化的運用。
3. 造句翻譯練習課文：重視文法規則的運用，常忽略句子的意義。
4. 認為語言有一定的標準，如只有一種發音或拼字標準，重視正確性，忽略口語化的語言。
5. 學習者依賴母語字典了解字義，對字義有疑慮時，字典往往被視為標準答案。
6. 教學的順序往往為 a.單字介紹 b.發音練習 c.文法規則介紹 d.分析課文文法 e.翻譯課文。
7. 常見的習題為 a.填充 b.詞類變化 c.造句 d.翻譯。

## (四) 侷限

文法翻譯法優點在於幫助學生腦力激盪，有助於智力發展。然而此教學法有數項缺點，常為人批判。首先，使用母語教學，學生缺乏使用外語的機會。其次，單字教學零碎不連貫，而且文法解釋過於冗長繁瑣，以致教學往往過於注重文字形式而忽略意義。同時，文學作品閱讀對初學者太難，其教學又太注重文法分析而忽略文章內容，而翻譯練習往往流於片段、甚至句子翻譯，導致文意不連貫。最為人垢病的是不重視口語發音的學習(Brown, 2001, p.53)。

## 二、直接教學法(The Direct Method)

## (一) 背景

直接教學法始於十九世紀法國的 Gouin。他在使用文法翻譯法學習德文後，還是無法運用習得的德文語彙文法與德國人做口語溝通。因此開始觀察兒童學習過程，因而領悟到語言學習是由知覺(perception)到概念化(conception)的過程。據此，他設計了一套教學法直接連結言語與概念，而不透過母語的仲介，是為直接教學法的鼻祖。他的著作 *The Art of Learning and Studying Foreign Languages* (1880) 也為各式教學法的興起展開序幕 (Brown, 2000)。

## (二) 特色

直接教學法在十九世紀十分盛行於歐洲，最大力提倡者為 Charles Berlitz，因此直接教學法又稱貝立茲教學法 (Berlitz Method)。其主要特質為：

1. 課堂不使用母語解釋或翻譯。
2. 教學內容為學生日常用語，包括口語化、通俗的語料以及常用的主題。
3. 教學以聽說為主，不重視讀寫。
4. 使用真實物件、圖畫、動作及模擬情境來教學，因此可避免透過母語來傳達概念及意義。
5. 不直接訂正錯誤，但針對錯誤以不同的詞彙來傳達相同的概念 (paraphrase)。
6. 文法規則不直接說明而是透過練習由學生歸納。

7. 小班教學。

### (三)教學活動

常見的教學活動為：

1. 第一階段：教師大量使用肢體語言，如誇張的手勢、戲劇化的動作表情來幫助學生理解。同時，不時用讚美語來強化學生的信心，此階段為理解階段。
2. 第二階段：常見的題材為日常活動，如買車票、上餐館等。教師用稍慢但清晰的方式來作示範對話，第二次才以正常的速度呈現，偶爾會有教師與學生的對話活動。
3. 第三階段：學生與學生之間的對話活動。

### (四)侷限

由於直接教學法不介紹文法規則，學生需具備分析語料歸納語言規則的能力。此教學法只適合小班密集教學，並不適於人數眾多的大班教學。同時，以母語習得的觀察來設計外語教學的方法，理論基礎薄弱(Brown, 2001)。另外，在學習初期若不注意語言形式，任由學生以口語自由表達，可能造就洋涇濱外語—即以外語字彙加上母語句法作口語表達；此時再來改正則為時已晚 (Rivers, 1981)。

## 三、聽說教學法(The Audiolingual Method)

### (一)背景

聽說教學法又名 Army Method，源起於第二次世界大戰期間的美國。由於不似歐洲大陸各國緊鄰相接，外籍教師來源充裕，直接教學法並未在美國盛行。第二次大戰期間美國在歐亞均有戰場，急需外語人才。而文法翻譯法無法滿足在短期間訓練外語口語人才的需求。於是政府資金大量抑注，研發有效率的教學法。因而產生聽說教學法，是為第一個具有學理與研究實證的教學法。

聽說教學法為具有語言學與心理學理基礎的教學法。此教學法源起於四零年代，盛行於五零至七零年代。在語言學方面，當時的結構主義學者認為每種語言的結構均不相同，要學好一種語言必須熟習該語言各種可能的句型。同時，透過母語與外語的對比分析，找出兩種語言之間相似與不相似的句型來設計教材。在心理學方面，當時盛行的行為主義學派以動物實驗為依據，認為學習是一種刺激與反應的過程。當目標行為不斷的透過刺激而反應，成了習慣性的反射行為後，即達成了學習目標。語言學理論提供了當時課程教材編寫的依據，當時語言學家致力描述外語句型結構，提供教材；而語言教學者依據心理學理論發展出以句型練習為主的聽說教學法。

### (二)特色

聽說教學法具有以下特質：

1. 教材以句型難易度作編排，由簡入繁，一次練習一種句型。
2. 需作密集語言訓練，方見成效。因此一週上課五次為常見的安排。
3. 每個句子由教師唸一遍，然後學生覆誦。如此一遍再一遍反覆練習句型，

直至滾瓜爛熟為止 (Overlearning)。每個句子可能練習個十遍二十遍甚至四十遍不等，同時教師大量使用手勢指揮練習。

4. 不解釋文法，學生由句型對比中歸納文法規則。
5. 強調發音及句型的正確性，有錯誤則立即糾正。
6. 由於外籍教師來源有限，為提供語言典範 (model) 大量使用語言教室作口語練習。一般常見的課堂中，教學與語言教室練習的比例為四比一。一九五零年代左右所使用的舊型錄音機及錄音帶其重量是今日的好幾倍，當年外語教師的辛苦可見一般。
7. 生活文化為教材的一部份，常見的題材如：餐桌禮儀、音樂、節日等。

### (三) 教學活動

聽說教學法常見的教學活動如下：

1. 以對話介紹新的句型及少許單字，學生隨老師覆誦對話。
2. 連鎖問答：由老師問，學生答。該學生再以同樣的問題問下一位學生，依此類推。
3. 代換練習：老師唸一句後唸一個提示字，學生重複該句，但在適當的位置代以該提示字。
4. 轉換練習：老師唸一個句子，學生將該句轉換成不同的結構，如直述句轉換成疑問句、主動轉換成被動等。

(Larsen-Freeman, 2000)

### (四) 侷限

聽說教學法有幾項侷限，不重視讀寫是其一。其次，覆誦幫助學生習得語言形式，但學生可能在機械性地覆誦同時，不去理解意義，遑論溝通能力的增進。此為此教學法的困境—建立在以動物學習機制作立論基礎的行為主義上。此外，即使學生在覆誦同時有思考意義，但是在覆誦無數次之後，心理因素將使所覆誦字句失去意義。因此，在一九六零年代，語言學家杭士基 (Chomsky) 對語言學習來自模仿的說法提出質疑。認為語言習得是一種創造的過程而非模仿的機械化過程。同一時期認知心理學家歐素貝爾 (Ausubel) 亦批判行為主義對解釋人類學習行為的謬誤。至此聽說教學法逐漸式微。

## 參、設計者教學法

### 一、默示法 (The Silent Way)

#### (一) 背景

默示法創始人為葛特諾 (Caleb Gattegno)，此教學法為以學習者為中心的教學法。強調學習者的認知過程是獨立自主及自我負責的過程，而非被動的模仿覆誦記憶的過程。在這個過程中，學習者運用既有的經驗知識，透過實物的輔助來推論印證語言規則。這個過程是解決問題的過程，也是探索與發現的過程。學習者在領悟出規則之後，進一步透過有意義的活動，內化這些規則。因此學習者進行專注的心智活動，而教師也避免主動的示範、糾正或解釋，扮演協助思考的角色。教室裡的沉默提供認知活動的進行。

## (二)特色

默示法的特質為：

1. 使用低語意內涵的實物作教具，如各種顏色、大小不一的小盒子、球體等。這些幾何形體可以做多種組合，幫助聯想。最常見的教具為奎辛納色棒 (Cuisinere rods)。這些色棒或實物除了它們本身有具體的意義 (球棒、盒子等) 外，還可用來代表其他的內容字 (content words)，如大盒子代表學校，小盒子代表我家，幾個疊在一起的盒子代表大樓等。除此之外，這些實物亦可用來代表更抽象的文法功能，如字首、字尾或詞類。
2. 初學者由色音圖譜 (sound-color chart) 引導發音練習開始。每一個顏色代表一個語音。之後用字譜 (word chart) 來習得單字、片語或句子。字譜中字母的顏色依其發音與色音圖譜對應。顏色強化了字與音對應關係的連結，輔助了認知過程。

## (三)教學活動

教學活動大致可分成四階段：

1. 利用顏色在字譜上辨音，並用實物教具連結語意、文字、與字意的對應。
2. 學生實作以內化習得的句子，如教師：Take the red ball. 學生趨前拿起一個紅球。
3. 學生輪流發口令、變化口令並實作。
4. 學生輪流在字譜上指出口令的字句。

## (四)侷限

默示法對學習者賦以相當大的自主性，其精神實符合現今教育改革的理念。然而在實踐上有其侷限。儘管默示法以學習者為中心，然而學習者必須專注於字譜及實物。有限的教材及活動，創造力實際上受到相當大的限制 (Nunan, 1995)。同時，學生需要思考解決問題，沉默時間可長可短。且學生未得到老師充分指導或糾正，學習未必能有效率。另一個缺點為不管在學生與老師之間或學生與學生之間，均缺少雙向互動。教室成員之間較難形成社區意識 (sense of community)，易造成疏離感。默示法適用於年紀較小的初學者，對成年人來說可能不甚有趣。在用實物實作一個階段之後，很難進一步用語言表達較複雜的人文及邏輯關係，是此教學法的侷限。

## 二、暗示感應法 (Suggestopedia)

### (一)背景

暗示感應法為保加利亞的心理治療師羅左諾夫 (George Lozanov) 所創。羅左諾夫認為人天生有無限的學習及記憶潛能，這些潛能受到個人自我設限或社會壓抑。若能訴諸超越認知或情意的機制，將可解放學習的能量。在超認知方面，傳統語言學習是以左腦為主的有意識活動。由於左腦司思考分析活動，若能左右腦並用，在有意識及無意識下同時進行歸納與演繹的學習活動，將使學習效果大增。在情意方面，社會化的制約常使個人視語言學習為畏途，使用外語常伴隨焦慮感及自信心的喪失。要克服這些情意的障礙，羅左諾夫 (1982) 建議使用兩種方法。一種是嬰孩化 (infantilization)，學習者想像自己回到孩童時期的學習狀態，

輕鬆學習。另一種是將自己交由老師帶領（pseudo-passivity）肢體放鬆，但精神專注。

## (二)特色

暗示感應法有如下幾個特質：

1. 教室需有溫暖舒適的擺設，包括柔和的燈光。
2. 教師利用音樂節奏指導學生調整呼吸達到類似打坐及催眠的效果，使學生同時達到放鬆與專注的狀態。學生使用新的名字、新的身分，以解除真實生活中原來角色的束縛。
3. 教材為有劇情的長篇對話，以雙語呈現。每次上課所使用的劇本如劇集一般，具有連續性。
4. 使用母語解釋文法單字。

## (三)教學活動

教學活動可分五個階段：

1. 用遊戲或短劇來複習已學習的教材。
2. 教師帶領學生作放鬆練習。
3. 教師表演朗讀劇本，學生隨著老師的朗讀閱讀雙語教材，朗讀的聲音速度隨著背景音樂的抑揚頓挫忽快、忽慢、忽高、忽低，以達到暗示感應的效果。
4. 老師再次用正常的速度語調，伴隨著音樂作朗誦，學生閉眼聆聽。
5. 學生透過角色扮演熟習教材。

## (四)局限

暗示教學法並未幫助學生理解或創造語言，是以增強記憶為目的的教學法。同時，所需的設備在一般教室裡不容易提供。不過，偶爾為之變化一下教學方式，不失為解除學習焦慮、釋放潛能、增進學習效果的方法。

# 三、肢體反應法（Total Physical Response）

## (一)背景

肢體反應法又簡稱為 TPR，為艾雪（James Asher）在一九六零年代所提倡。此教學法透過學生對老師口令的肢體反應，理解語言的意義。是一個以理解為主要目標，減輕學習壓力的教學法。艾雪認為兒童習得母語的順序是先聽後說。在初學母語有一段時期聽大人的指示伴隨肢體動作。這些肢體活動由右腦所主宰。而語言活動由左腦所主宰。兒童聽指示後反應以肢體動作，左右腦並用，增進理解與記憶。另一方面教師一邊作肢體動作，一邊作口語指示，對學生來說生是雙重感官輸入，亦是增進記憶的原因。除了這些認知的功能外，肢體感應法最重要的優點為其情意功能。肢體活動本身是愉快無壓力的，在作活動的當下，語言的意義為焦點，語言形式並不重要，無形中解除了對自我表現的焦慮。同時不要求學生說話，俟其時機成熟再主動開口說，可使學習較為輕鬆。

## (二)特色

肢體反應法有如下特質：

1. 反覆指令與動作以達到熟習（overlearning）。
2. 教師使用命令句來示範及指示學生的行為，並測試他們的理解度。
3. 一連串連貫的命令句可組成一項行動（operation）的分解動作，如，摺紙飛機。

### (三)教學活動

常見的教學程序如下：

1. 教師說出指令並伴隨動作，學生觀察理解。
2. 教師說出指令由學生動作。
3. 教師將所教過的指令依不同順序組合變化並輔以動作。
4. 教師將指令書寫在黑板上。
5. 相當時間後，學生開始說出指令並作動作。

### (四)侷限

肢體動作法適合兒童語言教學。在做動作中學習是一種輕鬆愉快的經驗。不過像默示教學法一樣，肢體動作能表達的語言只限於具體的字彙，無法用來表達抽象的字彙與概念。語言的創造性因此而受到侷限。使用此教學法無可避免地，教室秩序的管理是一個問題。同時，一段時日之後，教材的研發，對教師是一項大的考驗。

另一方面，研究發現，語言習得未必是依先理解後口語表達的順序。同時理解也不是習得的動力，溝通的需求才是（Gathercole, 1988）。因此這個教學法的理論基礎亦受到了挑戰。

## 四、社區語言學習（Community Language Learning）

### (一)背景

社區語言學習法是以學習者為中心的教學法，也是以人為本的合作學習法，與其他教學法最大的區隔是學習內容完全由學生主導。創始人為查爾思·可蘭（Charles Curran）。他將輔導學裡團體諮商的方法應用在此教學法。主要目的在透過情意因素的處理，促進語言學習。他認為傳統語言學習環境容易引起學習者的焦慮，焦慮來源來自學生與教師間的互動，及學生與學生間的互動。前者具有批判性，後者具有競爭性。這兩種互動會導致疏離感與自卑感，威脅到學習者的自我，影響學習動機與效果。要減低學習者負面情緒，應從學習者與學習環境著手，將學習者視為一個全人（whole person），提供心理支持與尊重，使其全心參與學習活動。同時將教室裏的成員當成一個社區（community），建立良好的關係，共同解決問題，互相支持。老師的角色是輔導學習，提供語言資訊，幫助成員用外語表達自己的想法，因此此教學法又稱諮商學習法（Counseling-Learning）。

### (二)特色

社區語言學習法的特質如下：

1. 教師的角色是語言與心理輔導者。在語言上提供翻譯，幫助團體對話的進行。在心理上教師對學習過程的挫折要具有同理心，適時提供心理支

援。

2. 學習者由初期依賴教師翻譯，隨著語言能力的增進而獨立，課堂上所使用的母語也逐漸減少。
3. 透過團體溝通的過程，學習者建立自信與社交技能。
4. 學習者透過自由表達所習得的語言為與切身相關的語言，是真實語料 (authentic language)。

### (三)教學活動

主要的步驟如下：

1. 學生圍坐成一個圓圈，教師站在外圍，想要發言的學生舉手後以母語發言，教師站到這位學生身旁翻譯成外語。
2. 學生複述外語，教師用錄音機錄下。
3. 想要回應的學生舉手，教師站到其身旁翻譯，學生複述並錄音。
4. 交談告一段落後，重放錄音帶，教師將錄音帶內容書寫在黑板上並翻譯。
5. 學生舉手指定想要練習的句子，跟隨教師反覆練習。
6. 學生以黑板上的文字內容為本，分組創造新的句子。

### (四)侷限

社區語言學習適合年紀較長的學習者。因為年紀較長的學習者，比較容易有學習焦慮。同時這個教學法較不適用初學者。主要原因是教師扮演間接的角色，初學者需自行發展談話內容，歸納語言規則，很難有效率地學習。同時，教師未必是受過專業訓練的諮商者與口譯者。心理支持未必得法，口譯未必能忠實反映原意。

## 五、自然教學法 (The Natural Approach)

### (一)背景

自然教學法是一個教學原則 (Approach) 而非一有確實的教學步驟的方法 (Method)，由特瑞爾 (Terrell, 1977) 提出後，由美國語言學家克里遜 (Steven Krashen) 提出第二語言習得五大假說 (Richards & Rodgers, 1986)，作為其理論依據。

### (二)特色

自然教學法的理念與克里遜的五個假說關係如下：

1. 學習與習得的分野：學習是有意識地獲得語言知識的行為；習得是透過理解與溝通，下意識地獲得語言能力的過程。(自然教學法強調習得，教師的任務為提供易理解的語料，幫助習得。)
2. 監督假說 (The Monitor Hypothesis)：學習者經由學習得來的文法知識，是用來監督語言的正確性。然而在說外語時，往往由於時間的急迫性，監督機制無法施展。只有在寫作時，才有時間作監督。
3. 自然順序假說 (Natural Order Hypothesis)：人類習得的文法結構，有一定的順序，自然形成。在習得過程中所犯的文法錯誤，反映其語言發展的



階段。因此自然教學法不主張糾正錯誤。

4. 語言輸入假設 (Input Hypothesis)：只有被理解的語言，才可能習得。而學習者最多能理解比他現有的能力稍微難一級的語料 (i + 1 level)。因此教師所提供的語料，應是有一點難，而不會太難。
5. 情意障礙假設 (Affective Filter Hypothesis)：學習者的情意狀態對學習有很大的影響。當學習者的動機強，信心足，焦慮少時，愈能理解語料。反之，則愈不能。因此教師應提供一個高動機，低壓力的環境，儘量少糾正錯誤，在學生尚未準備好前，不強迫學生開口。

### (三) 教學活動

自然教學法並無特定的步驟，一般可分成三個階段 (Omaggio, 1986)：

1. 理解期：主要為聽力練習，學習者不需開口說話。非語言的訊息如肢體回應、手勢、圖畫及學生個人資料都可用來幫助與測試理解。
2. 口語表達準備期：學生大約有 500 個字彙後，可進行口說活動。回答問題均以簡短字句表達。即使有文法錯誤，若不妨礙溝通，不予糾正。
3. 溝通期：藉由各種有意義及趣味性的活動，學生練習大量的口語表達。常見的活動包括遊戲、角色扮演、解決問題、討論、即興短劇等，目的是增進表達的流利度，而非文法的正確性。

### (四) 侷限

自然教學法的優點在於提供學生一個壓力少、有意義的學習情境，來幫助理解並發展口語流利度。缺點是理論基礎並無實証。同時稍具挑戰的語言輸入 (i + 1 level) 很難定義。許多研究顯示學習者可理解比他們現有還高上幾級難度的語料—如果他們具有足夠背景知識、強烈的動機與興趣，加上非語言輸入 (nonlinguistic input) 如肢體語言、圖片圖表的輔助。最常見的批判來自於不直接糾正文法錯誤，久而久之恐造成習慣 (fossilization)，那時就很難更正了。

## 六、設計者教學法回顧

在七零年代各式教學法紛紛興起。在經過八零年代的推廣、運用後，至九零年代，許多設計者教學法均已式微 (Richards & Rodgers, 2001)。原因是這些教學法多半是基於設計者個人對於語言本質及學習的理念而發展出來的教學技巧與原則。這些教學法的實施往往遷涉到教師與學生角色的改變，活動及教材的革新。因此在長期採用這些教學法之前，教師需接受並信服這些理念。另一方面，這些教學法實施的過程，所運用的技巧活動，乃至於師生角色的界定，往往已經預設，缺乏彈性 (Richards, 2002)。然而影響教學效果的因素何其多，在教室這個迷你社會情境裡，教師、學生、教材、課程乃至行政措施、時間與空間等因素互相牽引，交錯影響教學技巧、活動及方法的落實。設計者教學法在經過初期較嚴謹的運用一段時日後，很難不受各種教室情境的影響，仍維持原貌。

無疑地，太制式化的教學法設定教師的理念，規範教學技巧與過程，只能適用於特定的學習風格、需求與階段。更何況教師的創造力在這樣的設計下被抹煞了。雖然如此，八零年代這些各領風騷的設計者教學法仍有其存在的價值，它提供了新手教師們現成的教學步驟與流程，同時也提供一般教師靈活運用的教學活動資源 (Richards & Rodgers, 2001)。

## 肆、溝通式教學法 (The Communicative Approach 或 Communicative Language Teaching)

溝通式教學法與設計者教學法同在七零年代產生，走過百家爭鳴的八零年代，在九零年代漸成主流教學法，至今仍屹立不搖，成為全球最受歡迎廣為提倡的外語教學法。台灣於民國八十三年公佈的國民中學英語課程標準，八十四年公佈的高級中學英文科課程標準，以及九十年開始實施之英語課程綱要都是採用溝通式教學法 (施玉惠，民 90)。

溝通式教學法主張語言學習的終極目標不在於語言知識的獲得 (linguistic competence)，而在於溝通能力的具備 (communicative competence)。也就是說語言學習的目的在於使學習者能夠依溝通的主題、對象、情境適當地表達自己，理解對方，並能使用策略，透過對話協商的過程 (negotiation) 傳達與接收意義。為了具備溝通能力，學習者除需具備語言知識能力外，還需具備言談能力 (discourse competence)、社會文化能力 (socio-cultural competence, 見 Savignon, 2002) 及策略能力 (strategic competence)。換句話說，學習者要能運用字彙、語言及文法的知識，對交談或文章作整體的詮釋及表達，同時能參照該段交談或文章所置的社會文化情境，包括角色關係，參與者之共識及溝通之目的作適當的理解及表達。當溝通遇到障礙時能運用策略來達成目的 (Canale & Swain, 1980)。

### 一、起源及發展史

溝通教學法的源起與發展與在歐美的語言學理論及語言課程設計有密不可分的關係。在一九六零末，在英國盛行情境式語言教學 (Situational Language Teaching)。情境式語言教學主要是在真實有意義的情境中作基本句型的練習，當時情境語言教學受到英國語言學者的質疑，認為語言學習不應只是句型與字彙的掌握，同時當時的語言教學法未能反應杭士基 (Chomsky, 1957) 所提出的語言本質一句子的獨特性及創造性，及英國的應用語言學者 (如 John Firth, 1957 及 M. A. K. Halliday, 1978) 所強調的語言的功能及溝通特質。後者認為語言是具有意義的，而意義是由語言的文境及社會的情境所賦與的 (Savignon, 2002)。

於是英國的語言學家 Wilkins (1972) 提出了語言意義單元的理念。他根據學習者所需要理解及表達的溝通功能將語言分為意念及功能二大類。意念句括如：時間、順序、數量、地點、頻率等觀念；功能則包括如：請求、道歉、拒絕、邀請、抱怨等溝通功能。這些理念開啓了『功能一意念課程大綱』的發展。Wilkins 並於 1976 年寫成『意念式課程大綱』(Notional Syllabus) 一書，對溝通式語言教學影響深遠 (Richards & Rogers, 2001)。功能一意念式課程大綱不再以文法結構的複雜度作為課程排序的依據，而是根據語言的意念及功能來排序。

同一時期，歐洲共同市場 (European Community Market) 為因應各國之間移民及外來就業人口的激增，急需制定一套標準以作為外語溝通能力的指標，於是參考 Wilkins 的理念設計一套課程單元，並詳列於 The Threshold Level in a European /Credit System for Modern Language Teaching by Adults. (Van Ek, 1975) 一書中，該書詳細的註明學習的目標，外語使用者常遇到的情境 (如：學校、郵局、百貨公司、車站)，主題 (如語氣、婚禮、旅行、交通工具)，溝通功能 (如：請求、拒絕、問路、議價)，一般意念 (如：空間、時間、數量)，以及為表達各項溝通功能所需之文法結構和字彙。文法結構是附屬在溝通單元之下，不再是課程及教材設計的主軸 (施玉惠，2001)。顧名思義，Threshold 一書詳列了外語學習者因應日常生

活需要所需具備的起碼(門欄)溝通能力，而『溝通』教學一詞於焉產生。指的是依據功能-意念課程大綱 (notional-functional syllabus) 而設計的教學(Savignon, 2002)。溝通式教學法在英國迅速推展開來，並在美國引起很大的迴響。

## 二、理論背景

溝通式教學法建構於英國的 Halliday(1975)的功能語法理論。Halliday 認為語言學習主要目的在達成七種功能：(一) 工具性：以獲得東西，(二) 規範性：以控制他人的行為，(三) 互動性：以創造與他人的互動，(四) 個人性：以表情與表意，(五) 探索性：以學習或發現，(六) 想像性：以創造想像的世界，(七) 表述性：以傳達訊息。Halliday 的理論與美國社會語言學家 Hymes(1972)所提出的溝通能力論相輔相成。

Hymes 提出溝通能力(communicative competence)理論來闡釋 Chomsky 的語言知識論(linguistic competence)之不足。Chomsky 認為說話者因為具有抽象的語言知識，所以能說出合乎文法的句子來。Hymes 將說話者放在一個社會文化情境下，認為知識能力不足以解釋語言溝通的本質，說話者還需要溝通能力，能依情境、目的、對話者作調適，達成有效溝通的日地。

除了語言理論外，溝通式教學法許多原則亦與學習理論不謀而合。Richards and Rodgers (2001)認為溝通式教學法具有三項學習原則：(一) 溝通原則：真實的溝通活動能幫助學習，(二) 任務原則：使用語言來完成任務可促進學習，(三) 意義原則：對學習者有意義的語言能幫助學習過程。

## 三、溝通式教學活動的特質

溝通式教學最大的特色就是教學活動 (施玉惠，民 90)，傳統教學活動視教室內的活動為語言練習，以為教室外的溝通活動奠定基礎，溝通式教學活動強調溝通與學習同時進行。溝通是語言學習的目的，也是過程。

九年一貫英語科新課程綱要建議的溝通式教學法是一種折衷式的教學觀。留給教材編著者及教師很大的空間。由於教材是採用開放多元的方式，教材中所提供的教學活動亦是種類繁多。學校除了可依學生的程度與興趣選擇適當的教材，教師亦可就班級學生的特質及教室的情境選擇或補充教學活動，或將其他教學法靈活運用，適時融入課程當中。譬如使用肢體反應法來教五官的概念，全語言學習可用來發展讀寫技能等。如何在多元的教學活動中作適當的選擇與補充，以因應個別班級，甚至個別學生的需求同時符合溝通式教學活動的精神，是九年一貫英語課程實施後，教師們所面對的「多元」課題之一。掌握並了解溝通式教學活動的特質將有助於活動的選擇與設計，以下為溝通教學活動的特質，這些特質並非獨立的，有些特質與其他特質有相通之處。本文試圖對溝通式活動作多面向的分析。

### (一) 互動性 (Interaction)

傳統教學法強調語言形式 (字彙、文法、發音) 的練習，往往忽略語言用來溝通時的互動。譬如下列對話練習：

A: Susan has done her homework.

B: She did it this evening.

A: Susan has taken the medicine.

B: She took it this evening.

A 句與 B 句只是文法結構的關係（將完成式改成過去式，代名詞的使用，及加上時間副詞）並無自然互動的關係。學生在作這樣的練習時，注意力可能在文法結構的變化。再多作幾回合，學生可能作機械式的反應，而不去注意意義。如果將這則對話改成

Mother: Has Susan done her homework?

Father: Yes, she did it this evening.

Mother: Has Susan taken the medicine?

Father: Yes, she took it this evening.

改寫之後的對話，呈現了兩個社會角色之間的互動－訊息的流動，也呈現了問與答的溝通功能，這段對話將語言形式與溝通功能結合起來。雖然練習的目的還是語言形式的習得，但是至少學生注意到意義與溝通功能。

## (二) 語境 (Context)

語境是一段聽說讀寫目標文本 (target text) 的上下文、背景或情境。背景情境的介紹可以是文字的，亦可是圖片的，譬如下列一段對話：

Mary: Where's the bank?

Ban: It's next to the post office.

May: Where's the post office?

Ben: It's opposite the school.

語境可以是一段文字：Mary is new in town. She's looking for a bank. 或一張圖片，使這段對話有其目的，語境可多可少，視目標文本長短而定。以這對段話為例，除了呈現對話目的之外，還可呈現對話的角色特質，及發生對話的時間、地點、事件等。

不同的語境之間亦可作有意義的連結。譬如前述尋找銀行的語境，可以連結遺失提款卡及在警察局找回失物的語境，同一角色貫穿三個語境，並呈現一故事。

## (三) 真實語料 (Authentic Language)

真實的語料指的是學生所聽說讀寫的語言是真實的。因此，根據課文回答 “Where is Tom going after school?” “He is going to the park.” 並非真實語料，因為在真實生活中並無 Tom 這樣的一個人，若能補充問答 “Where are you going after school?” 或指涉班上同學 May: “Where is May going after school?” 請同學據實以答則是真實語料。

真實的語料通常是置於真實的語境中。真實的語境指的是語言使用者周遭的現實 (reality)，因為語境是真實的，語料自然而然也是真實的。真實語境可以是：

1. 立即的外在現實：如教室內外的切身環境 (immediate environment)，教師可以就教室周遭四目所及之人、事、地、物設計活動，如作 “Who are

wearing glasses in our classes?” 的問答。

2. 內化的知識現實：如以各縣市地理位置為藍本，藉由外籍人士問路的情境作指引方向的活動，或有關歷史人物、地理常識的是非問答。
3. 內化的個人現實：如個人的喜好、經驗、人際關係等。教師可以設計活動，引導學生表達個人主觀的意見或客觀的訊息，諸如對食物的好惡或難忘的旅行等。

#### (四)模擬語境 (Simulated Context)

真實的語境下所帶出的語料當然是真實語料，真實語料當然是有意義的，因為它與學生的經驗與知識有直接的關聯。另外，亦可運用模擬語境使目標語料具有意義。

模擬語境為假想的情境，多半是由教材或教師所提供，模擬語境可以是一段簡短對話的背景，如前述問路的對話，也可能是角色扮演、討論或辯論、或任務式活動的主題背景陳述。學習者必需了解語境才能回應、進行對話、或討論解決問題。

#### (五)有意義的活動 (Meaningful Activities)

Finocchiarol Brumfit(1983)比較聽說教學法與溝通式教學法，列舉 22 項兩者不同之處，其中溝通教學法第一項便是 “Meaning is paramount.” 一意義是最高的原則。語言學習者所輸入（聽、讀）或輸出（說、寫）的語言應盡量是對其有意義的。換句話說，不論進行的是聽、說、讀或寫的活動，應儘可能以意義的建構為目的來進行表達、闡釋或協商。如聽廣告比較產品價格，而非數目的辨識；說出假日所作的活動，而非過去式的句型練習等。

#### (六)訊息差距 (Information Gap) 與語言內容形式的選擇 (Choice)

溝通式活動另一個特質是訊息差距。在運用真實語境語料的活動中，往往對話者無法預知對方下一輪的問題或答案。因此對話者對於語言的內容及形式有自主性的選擇，換句話說，說話者可決定要說些什麼及如何說法。藉由溝通互動雙方可提供、交換新的訊息，彌補資訊的差距。

對國小國中階段的學生來說，在說或寫時得同時掌握形式及內容，或在聽或讀時無法預知形式及內容，是相當大的挑戰。由訊息處理 (information processing) 的觀點，同時處理這兩項語言特質時，往往造成短程記憶負荷過度 (working memory overload)。在此建議教學活動可依下列的順序來設計活動：

1. 同時控制形式與內容：內容與形式同時控制時，學生兩者均無選擇，標準的答案也可預期。嚴格來講，這樣活動也失去了溝通的成分。應可視為前置溝通活動 (Littlewood, 1981)，以語言形式練習為主的傳統教學法應屬此類。教師可運用教具如實物或圖片，使以形式為主的活動較不機械化。譬如練習問答：“Where are you going?” 教師可用圖片(如學校或公園)來提示答案。另外，針對問者與答者均已知的訊息問答，如 “What day is today?” “How many seasons are there in a year?” 以上這些活動雖然無訊息差距，答者也無選擇，但學生還是得經過將概念轉換成語言的認知過程(cognitive process)，而非機械化的回應。
2. 控制形式，開放內容：初學英語的學生，可供變換運用的語言形式(字彙、句型) 並不多，可以利用真實語境來引導問答，如提供相關字彙，作 I can

的練習，或寫一短文運用 on, in, next to, 等介係詞描述自己的房間，或作簡短的問卷調查。這個階段的活動，形式是可預知的，但內容則因人而異。

3. 控制內容，開放形式：針對語言形式有相當掌握的學生可運用 Littlewood (1981) 的功能溝通活動 (functional communication activities)，這些活動內容可以藉由圖片、漫畫、影片或短文呈現給學生作片面回應。如四格漫畫故事的敘述，或由教師將互補的兩份訊息(圖片、漫畫或短文) 交給兩位對話的學生透過對談拼湊全貌，這些活動內容已由教師控制，但語言形式則無法預知。
4. 內容與形式均開放：Littlewood 的社會互動活動 (social interaction activities) 或任務導向活動 (task-based activities) 應屬於這個範疇，學生依照指示 (cue) 作較開放的對話；或透過討論解決問題，達成任務或；透過辯論說服對方，或作角色扮演，呈現問題，這些活動的形式及內容教師均不能預知，學生有相當大的選擇，是具有挑戰性的活動。

### (七)溝通的企圖與目的 (Purpose/Intent of Communication)

語言行為 (speech act) 是具有功能的，而言談 (discourse) 是具有目的的，因此當學生進行語言練習，應有明確的目的。一段交談或文本若達成或闡述一個目的，則是完整的 (coherent)；反之，則為零碎的語言片斷。當學習者的注意力在溝通目的時，會比較投入並堅持到目的達成為止。這樣的過程也比較有趣。因此教學活動應儘量交待溝通的企圖或目的。

在真實的語境中，說話者是有目的的。短短的一句話 It's really hot. 目的可能只是表達對天氣的看法，也可能是建議開冷氣，或者是針對正在播放的音樂陳述看法展現知識 (正熱門或節奏勁熱)。目的可能是具體的，也可能是具有社會語言功能的。譬如 Mary 對 Tom 的邀請：Would you like to go to a movie? 可能是很簡短直接的 OK, let's go. 也可能是有禮貌的找理由拒絕 I'd love to. But I have a test tomorrow. 也可能是緩兵之計的協商 I really don't think I should right now. Maybe later.

一般來說，簡短的言談其溝通功能與目的大致雷同。如前述問路的例子：

Mary is new in town. She's looking for a bank.

Mary: Excuse me. Where's the bank?

Ben: It's next to the post office.

Mary: Where's the post office?

Ben: It's opposite the school.

由於此對話的情境交代不多、言談簡短，溝通功能與目的因此均是 Asking for direction 與 Giving direction。如果這段言談伸展並置於一個較大的情境之下則 Mary 的目的不再只是問路，可能是缺錢需要提款，或者到銀行找在銀行工作的朋友。如果這段言談置於故事情節中，則 Mary 的目的甚至可能是提款救人。

又如寫作活動，介紹家庭成員，若只是交待一個題目 My Family，寫作目的並未闡述。若能作更多的陳述，「請向班上同學介紹你的家人，以作為編輯班刊用」，則寫作的目的及讀者均已交待清楚。讀者不再是批改作文的老師，而是想瞭解寫作者的同學。同時建構了一個真實的語境，有明確、真實的溝通目的，學生較能有著作者意識 (ownership)，寫出的內容較能真實的代表自己的聲音

(authentic representation of self)。

### (八)意義的協商 (Negotiation of Meaning)

當溝通式活動的形式與內容均開放時，往往是較長的一段對話活動，諸如討論以解決問題、達成任務或分享訊息。參與對話的兩人或小組成員必需合作無間以確保雙方或多方相互了解以達成任務。然而形式與內容的不可測，加上學習者語言能力有限，往往造成外語學習者理解不全，對談不易維持，需要修復(repair)。對談的兩造需要作意義的協商。一方需要提出疑義，並求澄清；另一方需要修正訊息，並確定訊息傳達無誤。因此交談者需要使用溝通策略(communicative strategies)，諸如澄清意義，要求複述，或表達不解等口語或手勢幫助對談的完成。教師可以教導這些策略及用語，諸如：“I beg your pardon?” “What’s the word for?” “Please repeat.” 或 “I don’t understand.” 等來幫助學生進行意義協商。同時，透過意義協商讓學生理解，在日常生活中的溝通情境中意義的了解並非一蹴可及，往往需要先大膽假設或大膽說出(take risk)再協商、澄清 (Savignon, 1991, p.265)。

### (九)言談的展延(Extension of Discourse)

單獨的一個句子，除非置於一個豐富的語境之下，否則其意義是很有限的。但是幾個句子放在一起，呈現一個主題，就構成了一則言談(discourse)，其意義得以延伸。譬如，一張圖片造一個句子：“There are many flowers in the park.” 另一張圖片造另一個句子：“There is a bird in the tree.” 只是造了兩個句子。若將這些句子連結起來，並在一張圖片中呈現一個主題：“Look, what are there in the park?” 此時，“There are many flowers in the park.” “There is a bird in the park.” “There is no tree in the park.” 雖然還是語言形式的練習，然而學生透過主題圖片將這三個句子作了有意義的連結，構成一項言談，不再是零碎句子的練習。

言談還可以作延伸，加入邏輯的思考，呈現時間、因果或對比關係。譬如上述例子若改為 “What are there in park A and park B?” 教師出示兩張圖片，一張為北半球，一張為南半球的公園。可能的句子為 “There are many flowers in park A but there’s no flower in park B.” “There is no flower in park B because it is winter there.” 連接詞或言談連接詞 (discourse connectors) but 或 because 的出現使得造句的過程需思考，因而造出來的句子更有意義。比起造簡單句來，學生要作更深層的處理(deeper-level processing)文字。

因此教導學生熟習運用言談連接詞可幫助學生使用及理解言談，並利用語言作思考。畢竟在自然語言中，書寫或口語言談很少是短短幾句。在聽及讀的活動中可讓學生注意這些連接詞所連結的意義。在說及寫的活動中也可設計情境表達時間、順序、因果及對比的關係，來運用這些言談連接詞。

另外，言談的伸展並不必侷限於局部的句子與句子之間，它可以延伸到語境與語境之間、單元與單元之間，甚至於冊與冊之間。在不扼殺學生的興趣下(未必每個學生對同樣的主題都能維持長久的興趣)，越多的延伸能引起越多的連結，也越有意義。

### (十)非語言的輸入與輸出 (Nonlinguistic Input and Output)

溝通式教學活動一個特質是使用「真實的」、「生活化」的「實物」作教材或教具來增進活動的真實性(authenticity)。這些實物可能是有語料的，如報章、雜誌

或廣告文。也可能是非語言的，如圖畫、地圖、圖表、實物或動作(Richards & Roger, 2001)。非語言實物在教學活動中到底扮演何種角色呢？首先，這些實物若與語言一同呈現時，帶給學生多種感官輸入(multi-sensory input)。訊息透過文字圖畫或海報，甚至聲音實物，相互增強意義，增進理解。同時對文字的理解若有不足之處，非語言的圖像或聲音可予以補足。不必透過中介語—國語—的解釋，直接連結概念與語言，增進理解的效率(processing efficiency)。譬如，教單字 drop，一個動作將橡皮擦丟到地上，glasses 一字伴隨眼鏡實物一同呈現，都是增進意義，促進理解的方法。肢體反應教學法(TPR)具有相同的效果。

另外，在學生的口語或書寫表達(語言輸出)時，若同時呈現手勢、圖片或海報，亦是增進表達意義的方法。其次，這些實物亦可單獨出現作為輸出活動的提示(cue)，例如，以看圖說故事，或討論及排列圖畫順序等。

聽力或閱讀活動亦可請學生作非語言的回應，避免機械式的背誦。譬如以默劇表演故事內容或挑出主題圖片等。

#### 四、結語

溝通式教學法之所以能歷久而彌新，且普及全球，在其他七零年代同時興起之設計者教學法紛紛淡出語言教學教室之際，仍能一支獨秀，原因有四：

1. 溝通式教學法掌握到外語學習者共同的目標—學會人與人溝通的能力(施玉惠，民 90)。
2. 溝通式教學法並非依據某一設計者的理念所產生，此教學法源起於歐洲的課程改革，改革的依據為語言學理論。溝通式教學法在幾位學者的推波助瀾之下(e.g. Finocchiaro and Brumfit, 1983; Howatt 1984; Littlewood, 1981; Savignon, 1983; Van Ek and Alexander 1980; Wilkins, 1976; Yalden, 1983)逐漸成形，同時與當代語言學習理論互相輝映，成為具有堅實理論背景的教學法。
3. 溝通式教學法並無具體地設計教學活動與流程，而只有教學原則(approach)，因此具有相當大的彈性。教師們只要掌握住原則以培養溝通能力為目標(Chastain 1988)，都可由不同的出發點去詮釋與應用(Richards, 2002)。
4. 溝通式教學法兼容並蓄，其原則亦可用來闡釋合作教學，並推衍出任務導向教學(Task-based Teaching)及內容導向教學(Content-based Teaching)(Richards, 2002)。

溝通式教學為一種教學理念，落實到教學實踐時，可以呈現無數的面貌。闡釋者可依不同角度去闡釋它(Brown, 2001, p.46)。本文試圖釐清出溝通式教學活動十項特質，供讀者參考。讀者或可從這些局部的面向建構出全貌，掌握特質，實施在課堂上至。於溝通式教學活動特色、類型、及實施原則，請參閱國民中小學英語教學活動設計及評量指引第一章溝通式教學法(施玉惠，民國 90)。

#### 伍、與溝通式教學法相關的教學理念

溝通式教學觀涵蓋了許多教學原則，具有相當大的彈性。因此晚近許多受到重視的教學理念仍不出溝通式教學觀的範疇，可視為溝通或教學的延伸。本節將介紹兩種與溝通式教學相關的教學理念：一、全語言教學法，二、任務導向教學。



## 一、全語言教學法(The Whole Language Approach)

### (一)背景

全語言教學的理念很早就紐西蘭受到重視，在美國全語言的理念則是在八零年代才廣受討論。最先是一群閱讀教育學者，如 Harste, Burke 和 Kenneth Goodman 等人，針對當時的英語閱讀教育方式提出質疑，認為兒童學習閱讀若由片斷的認識字母，字詞，字音，句子，段落然後才全文，是一種將整體切割成零碎片段後再堆砌的過程。這種過程支解了語言，因而醞釀出將語言視為整體的教學理念，稱為全語言教學法(Whole Language Approach)。之後寫作學者 Graues, Calkins 和 Atwell 等人亦影響了全語言的發展，將寫作是一種自我探索和自我創造的過程的理念帶進來。因此全語言教學的理念被廣泛運用到以讀寫為主的『啓蒙教育』(literacy instruction)的教學活動中。

### (二)全語言教學原則

全語言教學對知識、語言與教學的看法如下：

#### 1. 全語言對知識的看法

傳統的教學觀念認為老師是傳遞知識的人，書本是提供知識的工具，因此學習是將知識由書本、老師灌輸給學生。但是提倡全語言的學者認為知識是社會成員一起建構的(socially constructed)。

教室裡的學習是由這個迷你社會的成員—老師和學生—共同合作一起營造出來的。因此全語言學習強調合作與學生自主。

#### 2. 全語言對語言的看法

提倡全語教學的學者認為語言是用來思考，創造意義及與人溝通，所以語言的使用是有目的有功能的。而溝通式教學法與全語言教學最大的分野在於語言功能是否可以在教室中模擬並片斷呈現。全語言教學堅持真實的情境、真實的目的、真實的語料、真實而完整的活動。所有活動均是真實而有意義的，因為它們與學生的興趣、生活、及所在的社區息息相關。教室裡或教室外的活動為的是此時此刻，而不是練習技能為將來作準備。

全語教學與溝通式教學觀相通的一個理念是語言具社會性。它的使用因地、對象、時間而不同。因此不管是在口語或書寫的教學，都應注意溝通的對象與使用的場合。語言的使用包括聽、說、讀、寫四種方式。「全語言」，顧名思義，就是認為語言是整體的，且不能分開來教或學的。

#### 3. 全語言對教與學的看法

全語言是以意義為中心(meaning-centered)及以學生為中心(student-centered)的教學法。而對學生最具意義的學習是自己參考策劃的學習。老師提供不同的活動供學生選擇，因為透過有自主性的選擇(choice)—選擇活動、學習材料、及評量方式—學生真正地為自己學習。

全語言教學強調對教師專業領域的尊重。因此，教師自成小組，依學生的喜好及程度共同決定課程內容、教材、評鑑方法、教學活動等教學相關議題。這種由下而上的決策方式，也是全語言不同於傳統教學的特色之一。

### (三)全語言課室活動

全語言教學常見的活動不勝枚舉，以下根據 Heald-Taylor(1989)的建議，列舉一二，供讀者參考。

1. 以主題來串連不同的學習活動：學習的單元可包括語文、科學、史地、音樂或美術等，也可以在領域中不同的主題(如地震，先民開墾史等)為中心，用很自然的方式將聽、說、讀、寫等語言技能融合起來，以發揮這個主題。
2. 使用文學作品：學生選擇自己喜歡的文學作品，並聽錄音帶或看錄影帶後小組討論。
3. 戲劇表演：包含對故事情節，人物角色的分析，並以表演或重新創作表現出來。
4. 角色扮演：想像自己是某一個故事人物，並由這個角色回答問題。
5. 木偶戲表演：學生可以以故事中角色或旁白來說故事。

(本節全語言教學法參考 陳秋蘭，民 88)

## 二、任務導向教學(Task-based Language Teaching)

### (一)背景

任務導向教學強調由作中學，透過任務的達成，學習者在自然的情境下，作一連串的互動溝通，習得語言。其理念包括真實的溝通情境，有意義的活動，訊息的差距，溝通的企圖與目的，以及言談的展延等。與溝通式教學理念相同，被視為溝通式教學的延伸。

任務導向教學理念醞釀於八零年代中期。當時外語習得學者，極思將外語習得理論應用到語言教學活動設計上。而在外語習得理論中，認知過程及學習策略的運用為外語習得的重要議題。就認知而言，外語習得學者主張自然的情境可讓外語學習者透過聽與讀，習得可理解的語言輸入(comprehensible input)；就學習策略而言，學習者可以透過意義協商(negotiation of meaning)進行自然且有意義的溝通活動。這個自然的情境便是任務的設計，任務導向教學直到九零年代才為語言學界所重視。

任務導向教學之所以有別於溝通式教學法，自成一格，是因為任務導向教學強調任務的達成。因此設計學習任務時以分析達成任務的流程為考量，而非溝通式教學法以語言功能為主要考量。任務導向活動可能是一個活動達成一項任務也可能是一系列的活動先達成幾個子任務後，完成總任務。達成任務所需的語言功能較難預測，功能種類的呈現也較多，因而是相當開放的語言學習活動。

### (二)特質

Richards 和 Rodgers (2001) 引用 Feez (1998) 所述任務導向的特質如下：

1. 學習過程是活動的重點，
2. 強調溝通與意義，
3. 學習者之間的互動是有意義的，
4. 活動及任務的設計可基於真實生活中的需求，如設計畢業旅行行程或為教學目的而設計的活動，如問卷調查班上同學的讀書方式，
5. 任務導向課程設計依任務難易度由易漸難排序。難易度的評估，除了流程的複雜度外，還應考慮學習者的經驗，所需要的語言難易度及相關資

源。

任務導向教學在九年一貫英語教學中可做補充教學的參考，若要設計成一系列的課程，教師恐需大量時間與精力的投入。根據 Richard and Rodgers (2001)設計任務時需以學習者的需求作考量分析任務(task analysis)，包括如下過程：

1. 分析真實情境中可能的作務，
2. 將這些任務書寫成教學的任務，
3. 細分並設計總/子任務，
4. 排定任務順序。

另外，學生亦可參與任務的設計，擬定工作計劃(Project) (Larsen-Freeman 2000)。譬如，出版新聞快報，可以分成三個階段進行；第一個階段在教室裡進行，教師可參與討論計劃內容，提供所需語言、策略，分派採訪、紀錄、編寫、美工等角色；第二階段學生在課室外進行搜集資訊；第三階段回到課室，一起檢討，評估修正所完成的工作。

### (三)任務的種類

了解任務的特質，有助於教師選擇或設計教材教法。不同的學者從不同的角度來分類。在此介紹兩種分類方式，以供參考。一是 Willis(1996)依學習者建構知識的方式將任務分成六類，由簡單的知識陳列(listing)到複雜的知識創造(creative tasks)：(一)列舉，(二)分類與排序，(三)比較，(四)解決問題，(五)分享個人經驗，(六)創造性的任務。

另外 Pica, Kanagy 和 Falodum(1993)依學習者互動的方式將任務分成五類：

1. 拼圖任務：將個人手中局部的訊息拼湊成完整的圖像。譬如個人各持不同的故事片段，透過溝通互動，完成整篇故事的拼圖。
2. 訊息差距任務：兩位學生持有互補的訊息必需透過協商，以了解對方的訊息來完成任務。
3. 解決問題的任務：學生被告知一個問題及相關訊息以共同解決問題的方法，這類任務比較像益智遊戲。
4. 決策任務：學生被告知一個問題及相關訊息以作決策。通常有數個解決問題的方法，學生必需透過協商來作抉擇，這類任務比較類似現實生活中的問題，譬如去哪裡旅行，選擇升學或就業等。
5. 意見交換任務：學生參與討論交換意見，不需要達成共識。

由(一)到(五)這五項任務就語言而言，可以由寥寥無幾，幾句的互動到相當延展性的言談(extensive discourse)；就知識而言，從封閉無創造性至豐富的交流；就合作度而言，是從需密切合作到有限的合作。

## 陸、以學習者為中心、觀照個別差異的教學法

在英語教學向下扎根的過程當中，現今的國小、國中英語教師可謂筭路藍縷，要面臨比其他科目的教師更大的挑戰。其中的一項大考驗便是學生的程度參差不齊，而且可能差異很大。教師如何因勢利導，處理學生的個別差異呢？以下介紹三種以學習者為中心、觀照個別差異的教學法以供參考：一、多元智慧學習，二、合作學習，三、補救教學。

### 一、多元智慧學習 (Multiple Intelligences)

### (一)背景

在過去，一般人均認為智慧 (intelligence) 是一種與生俱來、具有相當穩定性、且可透過智力測驗檢測的一種能力。晚近心理學家 Howard Gardner (1983) 提出了新的看法，認為智慧是多元的。他將智慧 (能力) 分成八種，認為再這八種能力中每個人都可能有某幾種能力較擅長，而某些能力較弱。因為每個人擅長與的能力不一，所以每個人都有其獨特性。因此一個班級的學生，所具備的智慧能力是相當多元的。教師應了解學生的智慧能力，作為設計課程活動的參考。

### (二)多元智慧能力

Gardner 的八項智慧能力為：

1. 邏輯／數理能力：包括運算數目、抽象結構、及推理能力。
2. 視覺／空間能力：包括方向感、在腦中產生圖像的能力、及對形狀、大小及色彩的敏銳度。
3. 肢體／運動能力：包括運用肢體表述及解決問題的能力。
4. 音樂／節奏能力：包括對音調、旋律、節奏、高低音的敏銳度。
5. 人際能力：包括覺察他人的心情、感覺、動機、意圖的能力。
6. 內觀能力 (intrapersonal)：包括了解自己及自我控制的能力。
7. 語言文字能力：包括有效的運用語言，發揮創意的能力。
8. 與自然互動的能力：包括對動物、植物、及礦物的辯識及分類的能力。

### (三)多元智慧與語言教學

教師除了應了解學生的多元智慧能力外，更應了解各類教學方法及活動所需的智慧能力，以開發學生的潛能。同時在各類活動間求取平衡，盡量觀照全班所有成員的智慧能力，以達到因材施教的目的。譬如本文所介紹的默示法教學活動強調學生的內觀能力；肢體反應法強調肢體／運動能力；暗示感應法強調音樂／節奏能力；溝通式教學法與合作學習強調人際能力；而全語言教學則強調多種能力—語言文字、肢體／運動、人際及內觀能力。了解這些教學法所運用的能力有助於靈活運用各式教學法 (Lin, 2002)。

另外，根據 Larsen-Freeman (2000), Christison (1996) 及 Armstrong (1994) 曾舉例將語言教學活動依智慧能力歸類如下：

1. 邏輯／數理：填字遊戲、一般遊戲、排序活動及分類活動。
2. 視覺／空間：填表格、看影片及繪圖。
3. 肢體／運動：實作活動、實地旅行及演啞劇。
4. 音樂／節奏：歌唱、演奏樂器及吟唱朗誦 (jazz chants)。
5. 人際：小組活動，包括分組執行計畫 (project) 及解決問題。
6. 內觀：自我評估、書寫日記／週記及自訂功課。
7. 語言文字：記筆記、說故事及辯論。

## 二、合作學習 (Cooperative Learning)

合作學習大概是最能實現這一波教改理想的教學方法。一些教育學者為了讓學習者能在學習過程中有互動溝通與表達意見的機會，自 1970 年代開始，便陸續發展出許多的合作學習 (Cooperative Learning) 方法，經二十多年長期的發展與研究，結果發現合作學習除了能促進學習者彼此間的互動之外，更可顯著提昇學習

者的學習績效。在這些研究當中，Slavin(1995)曾對九十九項比較合作學習與個別學習的研究作深入的探討，發現於九十九項研究中，六十三項研究(64%)顯示參與合作學習的學習者之學習績效優於個別學習，而只有五項研究(5%)顯示個別學習之學習績效優於參與合作學習的學習者。由此可知，大多數的研究結果均肯定合作學習對於提昇學習績效的效果。

Slavin(1980)認為在合作學習環境下，教學者可將不同能力、經驗與性別等不同背景的學習者分配於同一小組中共同學習。而 Sharan 與 Shaulov(1990)則認為：「合作學習乃是透過小組內學習者之間的互助與合作來提昇相互依賴，以達成共同的學習目標。」綜合以上所述，合作學習可以提供學習者一個共同的學習環境，並且鼓勵學習者相互幫忙，以提高學習者個人的學習效果並達成團體的學習目標。

合作學習的運用涉及合作行爲 (cooperative behavior)、任務結構 (task structure)、誘因結構 (incentive structure) 以及群體動機 (group motivation) 四項要素(Slavin,1980)。換言之，合作學習是將小組中的學習者併入合作的任務結構中，並提供合作誘因與群體動機，最終產生合作的行爲。因此，如果要使小組內的合作行爲能增加，則必須提昇學習者彼此間積極的相互依賴，而相互依賴則受到任務結構、誘因結構以及群體動機的影響。

小組討論常被誤以為合作學習。然而，僅僅將學習者安排在同一小組中進行討論，並不能有效提昇學習者之間的合作。他們頂多只能稱為小組學習，而非合作學習。真正的合作學習必須具備一些可提昇學習者彼此間相互依賴的要素，以使每位學習者可以表現出合作的行爲，並負起學習的責任。Johnson 和 Johnson(1994) 指出合作學習的基本要素包括積極相互依賴 (positive interdependence)、個人績效 (individual accountability)、面對面互動 (face-to-face promotive interaction)、人際技巧 (interpersonal skills) 與團體歷程 (group processing) 等五項。

積極互賴是合作學習成功與否的關鍵因素(Johnson & Johnson,1992)。在合作學習的環境中，每位學習者都是小組的一份子，而非單獨的個體。每位學習者都有責任幫助小組內其他的學習者，因為自己的表現會影響其他學習者的成績，而其他學習者的表現也會對自己的成績產生影響。一般而言，建立群體共同的目標與報酬，可以提昇學習者彼此間的互賴(Johnson & Johnson,1994)。此外，合作學習的成功有賴於小組中每位學習者精熟教材的程度與能提供協助給其他的學習者。因此，合作學習的小組成員不宜過多，以確保每位學習者都能負起自己該有的學習責任，由於合作學習主張個人績效責任，故可減少學習者社會閒蕩(Social Loafing)的情形(Johnson & Johnson,1994)。另一方面，合作學習運用各種的學習活動，透過面對面的互動來提供學習者有效的協助及回饋，以增進學習者對問題的了解。此外，Webb 曾(1985)研究學習者在幫助他人和接受他人幫助兩種不同情境下的學習績效，研究結果發現若學習者只是被動地接受他人的幫助，則其成績表現並沒有顯著的提昇；而主動提供他人答案說明的學習者，其成績表現比只有提供他人正確答案而不做說明的學習者要好。這樣的結果，完全符合學習金字塔的理論。

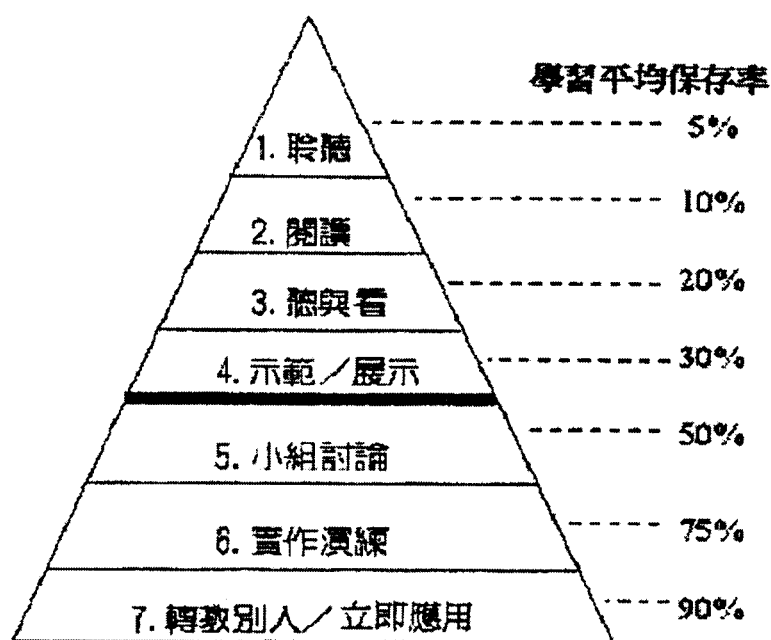
根據學習金字塔，學生如果有機會教導別人他所正在學習的東西，那麼他對這項學習的保存率可以高達百分之九十。

## (一)學習金字塔

大部分老師在趕進度時，所採用的方法，有百分之九十九點九是講述法。講述法對老師而言，是最簡單而且有效率的教學方法。但是對學生而言，其教學效果卻是恰恰相反。根據美國緬因州的國家訓練實驗室(National Training Laboratories)所發展出來的學習金字塔顯示，學習者在兩週以後還記得的學習內容，會因為不同的學習方式而有很大的差異。如圖一所示，光是聽老師用講述的方式，兩週以後記得的內容只剩百分之五。為什麼會這樣呢？因為這是最被動的學習方式，學生的參與度是最低的，所以兩週之後仍然記得的只剩百分之五。

根據這個金字塔所呈現的，金字塔的最底端，其教學效果可以高達百分之九十，而這個方法卻是老師們趕進度時無法兼顧的：讓學生教別人。如果學生有機會把上課內容作立即的應用，或是讓學生有機會當同儕的小老師，效果可高達百分之九十。所以從學習金字塔中可看出，學生的學習以能夠轉教別人的效果最好。而且要學生以教師的身分對其他人進行教學，不僅要對內容相當熟悉，同時也要透過語言的呈現來進行溝通，所以學生在進行教學之前，必須透過個體思維，將內容轉化為讓其他人能懂的表達方式，同時提昇了學生潛在智能的發展。

圖一、學習金字塔(Learning Pyramid)



由上圖可清楚看出，位於金字塔頂端，學習效果最差的是排行第一的聽講，其學習保存率只有百分之五。其次為閱讀，學習效果是百分之十；接著是視聽的學習方式，效果為百分之二十。就算是透過示範與展示的教學方式，效果也只有百分之三十。因為從第一項至第四項的學習方式都是被動式的，學生的參與度非常低，所以學習的保存率都無法超過百分之三十。

相互接納、信任、支持以及進行有效溝通的人際技巧也是合作學習的先備要素。最後，一般的小組討論常忽略學習者的自我反省，而合作學習強調團體歷程，旨在反省何種活動有助於學習目標的達成，何種活動應該調整或避免，進而培養學習者負責的態度和習慣。

Johnson 和 Johnson(1994)更進一步指出合作學習和傳統學習不同之處，如表

一所示。傳統的學習方式是由教學者主導，並不強調學習者之間相互依賴的關係；而在合作學習的環境中，教學者並非資訊的唯一來源，學習者必須與小組內其他的學習者分享知識，學習是每位學習者的責任，學習者的學習動機則來自於個人的內在動機以及同儕的激勵。

表 1：合作學習與傳統學習之比較

合作學習	傳統學習
強調學習者之間的互動	學習者之間沒有互動
強調個人績效責任	不強調個人績效責任
異質小組	同質小組
同時強調工作與學習者之間的關係	只強調工作
需要社會技巧	忽略社會技巧
具有團體歷程	沒有團體歷程

資料來源：Johnson & Johnson, 1994.

表 2 傳統學習團體與合作學習團體的比較(林佩璇、黃政傑, 民 1996, p21)

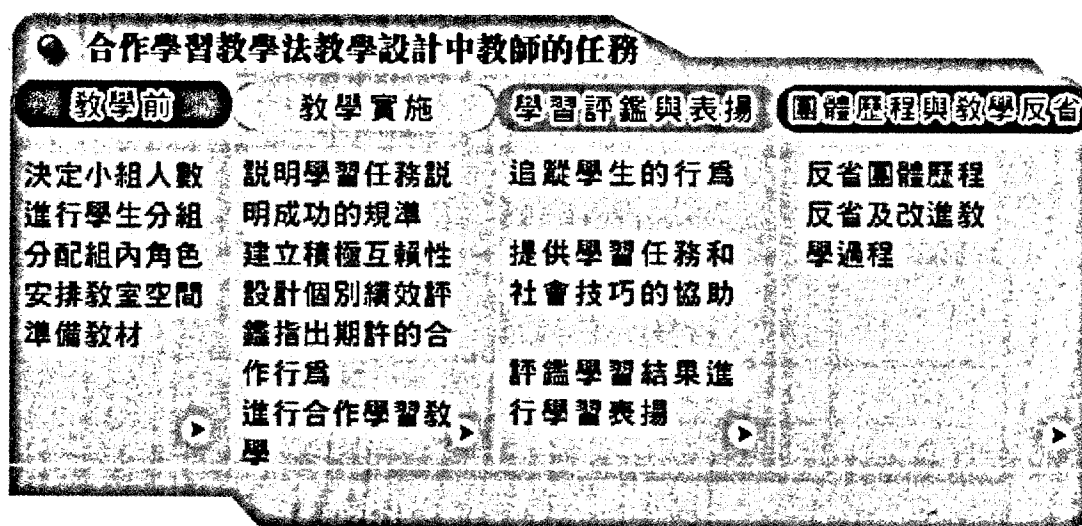
傳統學習團體	合作學習團體
同質分組或隨意分組	異質分組
低度互賴，成員只為自己的學習負責；焦點只在個人表現。	高度互賴，成員負責自己和他人的學習；焦點在於聯合表現。
只重個人績效。	團體和個人績效均重。
作業的討論很少顧及他人學習情形。	成員相互促進學習的成功；真正一起工作，彼此支持和協助。
忽視小組工作技巧，領導者指揮成員的參與。	重視小組工作技巧；教導成員運用社會技巧；領導地位由成員分享。
對工作品質並不安排團體歷程加以反省；獎勵個人成就。	運用團體歷程反省工作品質和小組工作效能；強調持續的改進。

此外，Slavin(1995)認為合作學習具有小組獎勵(team rewards)、個人績效責任(individual accountability)與同等的成功機會(equal opportunities)三個核心概念。所謂的小組獎勵，指的是只要小組的成績達到某一預定的標準以上，即可獲得獎勵。另外，小組的成功與否須依賴小組內每位成員的學習表現而定，強調學習者個人的績效責任，並且每位小組成員的學習成果是與自己比較，因而每位學習者均有可能為個人及小組爭取榮譽，具有相同的成功機會。

自 1970 年代開始，一些教育學者陸續發展出許多的合作學習方法(Light & Mevarech,1992；Slavin,1995)，例如：1975 年 Sharan 所發展的團體探究法(Group Investigation)、Johnson 和 Johnson 所發展的共同學習法(Learning Together)、1978 年 Aronson 所發展的拼圖法(Jigsaw)與 Slavin 和 DeVries 所發展的小組遊戲競賽法(Teams-Games-Tournament，簡稱 TGT)、1980 年 Slavin 所發展的學生小組成就區分法(Student's Team Achievement Division，簡稱 STAD) 以及應用於語文教學上的合作統整閱讀寫作法(Cooperative Integrated Reading and Composition，簡稱 CIRC) 等等。合作學習雖有許多方法，然而各種方法均包含合作學習的基本要素，並且有其適用的範圍，教學者可以根據學習者與教材的不同來選用合適的合作學習方法。

## (二)合作學習實施步驟與注意事項

基本上，合作學習教學法雖然有各種不同的模式，但是實施的基本程序大致都包括下列各項：



分組時，教師應依據教材內容、學生人數等因素決定組別數量及各組人數，通常每組的人數在六個人以下，討論的效果比較理想。而且應採取異質性的分組，包括學習能力、先備知識、動機等，甚至應考量性別的差異等。

小組學習活動中，要分配組員的角色，並依據教學的目標進行學習與討論。角色分配主要分為支援工作角色與學習工作角色二項，支援工作角色宜平均且輪流分擔，學習工作角色則應是每位成員每次的討論中都需參與。如果把合作學習教學中的角色加以分類，可以分為：

支援工作角色：主席、記錄、安排討論時間、地點等  
 學習工作角色：提昇小組的功能：觀念及程序解釋者、發言次數與時間控制者、鼓勵者、澄清者、重述者、加油者

瞭解與統整所學：摘要者、教練者、溫故知新者 促進更深入理解：批評者、詢問者、分析比較者、引申者、促進思考者

## (三)合作學習的評量

學習評量時，可以全班一起檢討教材和社會技巧的發展狀況，包括教材是否



需要修正，或是討論在團體合作的歷程中所遭遇的困擾，當然也像是人際互動中像是語言上攻擊行為或佔用發言時間等，也都是評量時可以參酌的部分。

小組學習成就表揚可以激勵學生的學習，對於個別學生的表揚，可以根據其進步情況或特殊表現等具體說明外，小組整體成就的表揚更能激發小組成員的榮譽感及成就感，這也是合作學習教學法中，非常重要的教學策略。請參考合作學習教學法個人及小組成績的計算方式。在合作學習教學法中，個人及小組成績的計算方式，可以參考表 1-4 及表 1-5：

表 3 合作學習教學法個人進步分數換算表(林佩璇、黃政傑，1996，p65)

小考得分-基本分數	轉換進步分數	個人表揚
退步 10 分以上	0	
退步 0—9 分	10	
進步 1—9 分	20	
進步 10 分以上	30	
表現優異	30	

表 4 合作學習教學法小組得分單

學生姓名	基本分數	小考得分	轉換進步分數	
小明	80	92	30	各組得分及排名 * 表現優異者
小英	90	85	10	
大朋	92	95*	30	
中一	60	68	20	
大智	78	82	20	
小組平均	$(30+10+30+20+20)/5=22$			

附註：本節合作學習內容由彰化師大梁彩玲老師提供，摘自其民國 91 年完成於國立台灣師範大學英語系之博士論文「合作學習在國中英語教學之成效」

### 三、補救教學 (Remedial Instruction)

九年一貫英語科教學實施至今，有許多問題似乎一直困擾著現場教學的老師。這些問題諸如：課程的發展，有效教學與評量的實施，學生程度差異大，班級學生人數與任教班級數過多，教學時數的限制，進度的壓力等。其中又以「學生程度歧異」是影響教師發展課程與教學評量的主要因素。在深刻了解到「雙峰現象」(周中天, 2002)的震撼真實性後，現場教師的反應不一。有些教師是“心有餘而力不足，”部份初任教師則是限於教學經驗，雖有滿腔熱忱，“想做卻不知道如何進行”。而也有為數不少的教師開始認真思考補救教學(remedial instruction)

的必需性和可行途徑。

許多國外的文獻指出，補救教學的實施是指，當學生無法在既定的學習目標中持續進步時，學校應提供多面向的資源以協助學生達到預期的學習目標。這些資源包含：提供較多的個別化教學，密集式的學習，由受過訓練的合格教師進行一對一的教學，或是提供其他個別化學習策略(Neuman, Copple, & Bredekamp, 2001; Shepard & Smith, 1988)。而本節主要目的即是，透過文獻分析以及和現場教師的訪談結果，嘗試從教學前和教學過程中的不同面向，提出教師進行補救教學的可行途徑。

教師進行補救教學的可行途徑如下：

### (一)教學前

1. 根據課程和教學目標，用心發展和設計教學計畫以及教學活動，以確保教學品質。有良好的教學規畫和充分的準備，教師將能較有條理，較有自信的執行教學，對學生的學習將有直接的助益。教師在課程一開始即詳盡規畫教學內容，將能夠減少日後需進行補救教學的時間和心力。此外，教師也較能避免只是一味忙於教學，而是能更有餘力地觀察學生在課堂上的反應，傾聽學生對於教師進行教學和評量方式的聲音，以期在學生學習過程中即漸次發現個別學生的問題與需求，及早進行補救措施，而不是等到學期中甚至學期末，才發現為時已晚，或是需要補救的學生已經超乎教師負擔，而導致教師心有餘而力不足的無奈感。
2. 發展學生問卷(student questionnaire)，並在學期初即進行問卷調查，以全面了解班上學生的英語起點能力，舊經驗或學習英語的歷史，學習英語的態度、動機、興趣、期望、或建議等，以作為教師修正教學計畫或教學進度，發展細部教學和評量活動，或是進行學生分組時的參考依據。由於教師是在了解學生背景的前提下進行教學與評量，此時候教學與評量的實施較能反應學生的能力、興趣、和需求，因此，應可減低日後需要進行補救教學的學生比例。

### (二)教學過程中

1. 設計可以協助學生建立成就感和自信心的教學和評量活動。

例如，一位國中一年級的英語老師為了提昇學生的學習動機和成就感，因此發展出一個每堂課的例行評量活動：每次上課都會考上一堂課老師教過的五個單字。而教師也會明確告訴學生是哪五個單字和準備的策略<sup>1</sup>。這位老師反應，如此的例行評量活動在執行數周之後，學生明顯地表達對於自己的英語能力愈來愈有信心，也較不視學習英語為畏途。當學生逐漸累積學習英語的勇氣和信心時，也有比較大的可能性接受較高難度的學習和挑戰，同時也減低需要進行補救教學的學生人數。

2. 在課堂上給予個別學生較多的注意力並增加學生個別練習的機會。

有些教師採取的策略是：確定在每一節課中，透過個別問答、兩人小組、

---

<sup>1</sup>文獻指出，教師在進行字彙的教學與評量時應盡可能在有意義的情境中進行以增進學生的理解能力(Hunt & Beglar, 2002)。例如，有提供上下文的情境。因此，我們建議教師能提供情境進行字彙評量。

或是小組組員輪流發言的教學活動，讓每一位學生都有參與發言的機會。期藉由增加學生課堂參與的次數而提昇其英語學習動機。而對於部份較不專心或是上課較少發言的學生，有些教師則是採取「事先預告」的方式。就是在上課之前，即先行告訴這些學生，當上課上到某一部份時，會請他們念課本或是回答問題等，藉此拉長學生上課專心的時間和參與課堂活動的次數。教師亦須從過程中的細部教室觀察和教學省思，察覺個別學生的英語學習狀況，以持續發展動態的教學與評量計畫和合宜的補救教學措施。

### 3. 發展問問題的技巧(questioning skills)

為因應不同程度學生的能力與興趣，教師宜針對不同的教學主題和教學活動，發展適合初階學生的事實問題(factual questions)，和適合高階學生較具挑戰性的過程性問題(process questions)以及能激發學生創造思考能力(creative and critical thinking skills)的問題，以期在教學過程中能有效吸引學生的專注力，進而提昇學生學習的有效性。

### 4. 提供課後的個別化教學(after-class individualized instruction)

很多教師教學非常認真，對於學生更是用心。為了照顧班上比較跟不上的學生，一方面又考慮到教學時數不足的因素，這些教師往往會選擇犧牲下課和午休的時間，對於特定的學生進行個別化或是小組的補救教學。這樣的補救教學模式，往往會產生激勵人心的效果。不過，如果教師有數百位學生，而其中又有為數不少的學生需要額外的協助時，教師的人力和時間往往會不敷使用，而個別化的教學模式也有可能成爲‘不可能的任務’。此時，教師可能需要考慮採取接下來要說明的「同儕教學與學習」的方式，進行學生的輔助學習。

### 5. 同儕教學與學習(peer teaching/learning)

主要目的是要藉由同儕的力量對於需要協助的學生發揮正向的影響。這部份的可行途徑如下：

#### (1)小老師制度

指派班上有熱忱且英語能力較好的學生協助英語能力較弱的學生。這樣的模式可以是一對一或是一對多的方式。只是為了達到有效的協助，儘可能讓一位學生協助不超過三位同學。除此之外，教師仍應透過不定期和非正式的學生訪談以隨時了解協助者和被協助者的進步情形和需要來自教師的支援。

#### (2)小組學習(group learning)

教師可將學生分成若干組，並在教學過程中透過合作學習策略，強化小組正向合作的互動關係，並鼓勵小組成員互相支持、關懷，了解彼此的學習問題和學習困難，以形成小組互助的學習氣氛。透過小組正向的約束和關懷力量，期激發較弱勢學生求進步的動機。

#### (3)小天使，小主人的策略

此部份可發展成全校性的教學輔導策略，亦即由高年級中有意願，英語能力也稍好的「小主人」，輔導中、低年級需要協助的「小天使」。這些負責協助的「小主人」在行前應需接受「任務說明」的會議，以裝備小主人們輔導小天使的專業知識、技能、與態度，以提昇此策略成功的可能性。

#### 6. 與學生的個別晤談 (individual conference)

對於一些上課常常無所事事、發呆、或是較特殊的學生，教師可以找時間和這些學生個別談話。主要目的在於建立與學生彼此信任的關係，一方面也讓學生感受老師對他的關懷。當學生深刻感受到老師對他的關懷時，學生會願意努力嘗試和求進步。有許多國小英語教師即是同時運用小組學習和與學生個別晤談的策略，協助較低成就學生進行補救教學，這些老師提到，部份學生(六年級)在一個學期的過程中，從不會指認 ABC，到能夠讀 85%的評量試卷，這些老師認為結果「令人非常感動」。

7. 為了密切了解學生學習英語的態度和進步情形以便發展和修正教學，進而提昇學生的學習能力(Neuman, Copple, & Bredekamp, 2001)，教師應在過程中持續執行適切而多元的動態性評量策略。例如，觀察學生的口語發展和課堂表現，透過學習單、檔案評量、以及自我和同儕的評量等，以期隨時發現問題，隨時改善現狀。因此，補救教學並不是在問題產生後才開始進行，而是從學生一開始學習時以及之後的過程當中，就進行必要的補救措施。

本節先從教師在教學前如何加強課程與教學的規畫以及了解學生的先備知識兩方面，說明適切的教學計畫對於提昇學生學習動機和減低進行補救教學的可能性。接著提出教師可以從教學過程中設計提昇學生成就感的教學活動，針對學生程度拋出不同難易的問題，透過課後的個別化教學，同儕和小組學習，與學生的個別晤談，以及在過程中執行動態多元評量策略的方式，隨時了解學生的學習態度、興趣、和學習狀況，以激發學生求進步的表現。

(以上補救教學部份由師大英語系許月貴提供)

## 柒、結語

教學法或教學活動好比廚師作菜時的食譜；運用各式教學法才能使教學活動生動有變化。然而有了食譜還應該瞭解菜單上各種食材的營養成分；正如運用教學法時要能掌握其理念與原則。此外，多元智慧學習幫助教師瞭解學習者的智慧、性向及能力，針對學習者的特質，設計組合合適的班級活動；猶如營養師了解眾人的營養需求，設計符合眾人的健康需求的菜單。

## 參考文獻

- 林佩璇、黃政傑 (1996), *合作學習*, 台北: 五南出版社。
- 周中天 (2002), 不當教學, 讓 1/3 學生放棄英文, 聯合報第十五版, 2002 年 7 月 1 日。
- 施玉惠 (2001), 溝通式教學法, *國民中小學英言教學活動設計及評量指引*。台北: 教育部。
- 陳秋蘭 (1999), 全語言理念與英語教學, *嶄新而實用的英語教學*。(陳秋蘭、廖美玲)。台北: 敦煌書局。
- Alavi, M.(1994). Computer-Mediated Collaborative Learning: An Empirical Evaluation. *MIS Quarterly*, 18(2), 159-174.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Asher, J. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*, 2<sup>nd</sup> ed. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> edition). White Plains, N. Y.: Longman.
- Brush, T.A. (1997). The Effects on Student Achievement and Attitudes When Using Integrated Learning Systems with Cooperative Pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 51-64.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language reading and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills*. New York: Harcourt Brace Jovonovich.
- Christon, M. A. (1996). Teaching and learning language through multiple intelligence. *TESOL Journal*. Autumn: 10-14.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. The Hague: Mouton.
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second language*. East Dubuque, Ill.: Counseling-learning Publications.
- Desanctis, G., & Gallupe, R.B.(1987). A Foundation for the Study of Group Decision Support Systems. *Management Sciences*, 33(5), 589-609.
- Feez, S. (1998). *Task-based syllabus design*. Sydney: national Center for English Teaching Research.
- Finochiaro, M. and Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gathercole, V. (1988). Some myth you may have heard about first language acquisition. *TESOL Quarterly*, 22, 407-35.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Educational Solutions, Inc.
- Gouin, F. (1880). *The art of teaching and studying languages*. Translated by H. Swan & V. Betts. London: Philip, 1892.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heald-Taylor, G. (1989). *The administrators guides to whole language*. Katonah, NY.: Richard C. Owen Publisher Inc.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. In J.C. Richards & W.A. Renandya (eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. 258-272. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1992). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. In R. Hertz-Lazaowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups*. (pp. 174-199).
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*.(4th ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Larsen-Feeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Leidner, D.E., & Fuller, M(1997). Improving Student Learning of Conceptual Information: GSS Supported Collaborative Learning vs. Individual Constructive Learning. *Decision Support Systems*, 20(2), 149-163.
- Light, P.H., & Mevarech, Z.R. (1992). Cooperative Learning with Computers: An Introduction. *Learning and Instruction*, 2, 155-159.
- Lin, Po-Ying. (2002). Multiple intelligence theory and English language teaching. [on-line]. Available: <http://highschool.english.nccu.tw/paper/ying.doc>.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language Teaching: An introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1982). Suggestology and suggestopedia. In R.W. Blair (Ed.) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House, 146-59.
- Neuman, S. B., Copple, C. & Bredekamp, S. (2001). Learning to read and write:

- Developmentally appropriate practices for young children. Washington, DC: NAEYC.
- Nunamaker, J.F., Jr., Dennis, A.R., Valacich, J.S., Vogel, D.R., & George, J.F. (1991). Electronic Meeting Systems to Support Group Work. *Communications of the ACM*, 34(7), 40-61.
- Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. N.Y.: Phoenix ELT.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston, Mass.; Heinle & Heinle.
- Pica, T, Kanagy, R. and Falodun. J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In G. Gooks and S. Gass (Eds), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-14.
- Pinsonneault, A.,& Kraemer, K.I. (1989). The Impact of Technological Support on Groups: An Assessment of the Empirical Research. *Decision Support Systems*, 5, 197-216.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986, 2001). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002). 30 years of TEFL/TESL: A personal reflection. In *Selected paper from the eleventh international symposium English teaching/Fourth Pan Asian conference*. Taipei: ETA/ROC, 141-161.
- Rigg, P. (1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 20, 521-542.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*, 2<sup>nd</sup> ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1991). Communicate language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative English teaching in Asian contexts: The challenge for teacher education. In *Selected paper from the eleventh international symposium English teaching/Fourth Pan Asian conference*. Taipei: ETA/ROC, 162-174.
- Sharan, S., & Shaulov, A. (1990). Cooperative Learning, Motivation to Learning, and Academic Achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. (pp. 173-202). New York: Praeger Publishers.
- Shepard, L., & Smith, M.L. (1988). Escalating academic demand in kindergarten: Some nonsolutions. *Elementary School Journal*, 89, 135-46.
- Slavin, R.E.(1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50,

- 315-342.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. (2nd ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to the acquisition and learning of a language. *Modern Language Journal*, 61, 325-336.
- Van Ek, J. (1975). *The threshold level in a European unit/credit system for modern language teaching by adults*. System Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. and Alexander, L. G. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon.
- Webb, N.M. (1985). Student Interaction and Learning in Small Groups: A Research Summary. In R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. (pp. 147-172). New York: Plenum Press.
- Williams, S.R., & Wilson, R.L. (1997). Group Support Systems, Power, and Influence in an Organization: A Field Study. *Decision Sciences*, 28(4), 911-937.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis and D. Willis(eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp.235-256). Oxford: Heinemann.
- Wilkins D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *The Linguistic and situational content of the common core in a unit / credit system*. Ms. Strasbourg: Council of Europe.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: evolution, design, and implementation*. Oxford: Pergamon Press.