

美國母語教學的兩極爭論 ——了解我國英語教學理 論的濫觴

洪慈雲

興國管理學院



美國母語教學與國內英語教學的理論與概念是息息相關的。源自谷德曼教美國兒童的全語言教學是國內許多英語教學專家研究的領域，而美國小學最常使用的字母拼讀法也在臺灣的英語教學市場盛行。這些教學法的成效如何？據研究顯示，美國學童的閱讀學習失敗率仍然不低。本文藉由探討英語母語教學的兩極百年爭論，期待協助國內英文老師了解教法的來龍去脈、認識所使用的教學方法的優缺點，再加以修正，使之能配合學生之學習，來增強教學成效。本篇文章包括下列重點：美國語文教學的兩極百年爭論；決定老師選擇教材教法的因素；兩極爭論下產生的教學方法；以及個別技巧教學或以意義為主的教學效果。

關鍵詞：啟蒙教學、閱讀教學、英語教學、全語言、字母拼讀法

洪慈雲，興國管理學院應用英語系講師。

通訊作者：洪慈雲，709臺南市安南區育英街89號，興國管理學院應用英語系。E-mail: graceh@mail.hku.edu.tw

壹、前言

美國母語教學與國內英語教學的理論與概念是息息相關的。源自谷曼（Goodman, 1967, 1969, 1973, 1982）教美國兒童的全語言教學（whole language）是國內許多英語教學專家研究的領域，而美國小學最常使用的字母拼讀法（phonics）也在臺灣的英語教學市場盛行。這些教學法的成效如何呢？研究資料顯示，美國學生閱讀學習的失敗率達百分之二十以上（Williams, 1992）、有百分之四十的三年級學生的閱讀有問題或有五千萬人所認識的字只有四、五年級的程度（Sweet, 1997）。雖然美國各級政府不斷地投入龐大的資金及優秀的師資來改善教學，閱讀障礙的問題卻未獲改善。

近年來，我們的政府積極地提昇人民的英語能力。小學也開設英語課程。本文作者以在美國所學、所聞、所看的英語母語教育的問題與對應的措施，加上在臺灣多年的英語教學經驗，提供一些對臺灣英語教學有助益的基本知識與概念。這些知識與概念是美國研究所課堂上每位老師特別重視且最基本、最實用的。了解這些概念可協助英文老師認識自己、了解學生以及了解教法的來龍去脈。更可讓老師知道所使用的教學方法的優缺點，再加以修正，使之能配合學生之學習，來增強教學成效。本篇文章包括下列重點：美國語文教學的兩極百年爭論；決定老師選擇教材教法的因素；兩極爭論下產生的教學方法；個別技巧教學或以意義為主的教學效果；以及結論。

貳、美國語文教學的兩極百年爭論

英文單字分聽、說、讀、寫四種。研究統計顯示，一般美國剛入小學的學生，約具有五、六千個聽及說的單字（Hendrick, 1988; Lorge & Chall, 1963; Moe, 1974）。這些單字提供了小孩子讀與寫的基礎。然而，另一研究進一步統計，發現所有英文單字中約有百分之十五是常用的英語字彙，這些常用的字彙裏，卻有百分之八十五發音不規則

（Cohen, 1972）。為了克服不規則的發音，以及利用這五、六千個聽與說的單字來幫助學生能儘快獨立閱讀（independent reading），美國的語文教育家在這一百多年來，費盡心思地設計各種教學技巧。因此，各式各樣的爭論（Chall, 1967; Goodman, 1967, 1969, 1973, 1982; Rumelhart, 1977; Sweet, 1997）如雨後春筍般的冒出，而且沒有休止的徵兆（Krashen, 2002）。這些爭論可歸納成兩項：一個強調技巧的培養（skills-building），如字母拼讀法（phonics）；另一個則強調以有意義的情境（meaningful context）或以理解為主（Comprehension Hypothesis）來協助小孩子識字，如全語文學習（whole language）。

以意義為主的教學可追溯到一八〇〇年代中期的「看說」（Look and Say）教學法。十九世紀末二十世紀初，杜威（Dewey）積極提倡「看說」教法。到了一九六〇年代，進而發展成「全語言」的閱讀教學法；這種教法不教字母拼讀法。支持以意義為主的專家（Goodman, 1967, 1969, 1973, 1982; Krashen, 2002; Smith, 1994）認為：單字的累積是來自於多讀書（learn to read by reading）（Goodman, 1982; Smith, 1994）。兒童上小學之前，家庭或是照顧者應提供適當的語文環境及刺激，以增進兒童的口語能力。兒童學習讀的方法與他們學習說的方法是一樣的。這些專家秉持「兒童生下來就具有讀的能力」的概念。因此，認為老師應提供充足的書籍、讀給兒童聽。然後，再讓兒童自己用上下文、圖片、以及利用開頭和結尾的字母音來猜測其涵義。因此，全語言教學強調在學前階段使用圖畫書、童歌、童謠或手指謠（fingerplays）、朗讀故事給兒童及鼓勵兒童參與討論等方法，來增進兒童聽與說的語言能力，以奠定日後學習讀和寫的基礎。全語言教學盡量讓兒童嚐試新的事務、發明拼字、試驗新的文章題材、從文章中猜測單字的意思、小孩子一開始讀或寫時，不嚴格要求讀寫得很正確。全語言教學的專家們認為，教小學生發音識

字非常單調而且辛苦，又會把學生從純學習知識轉到無意義的技巧學習上。同時，也會將兒童侷限在既簡單又無聊的單字學習上。

以技巧爲主的字母拼讀法在二十世紀初已是美國通行的識字啓蒙教法。支持以技巧爲主的專家（Chall, 1967; Sweet, 1997）認爲：每個家庭的經濟能力及教育背景不一樣。因此，兒童進入小學時具有的語言經驗差異很大，要應用兒童具有之語言能力來教學相當困難。所以，強調以技巧教兒童識字。他們主張識字應是由下而上（bottom up）的。兒童應先學習字與音的相互關係以及把字讀出來，並從中學習識字。這種學習必須經由明確的教導、不斷的練習以及校正才能熟練。這種熟練經驗首先應用在讀字上。最後，當兒童的字與音的協調非常熟練時，就將這種能力應用在閱讀較大篇的文章上。從這種觀點來看，閱讀有趣的文章是用來幫助兒童「練習他們的技巧」（Krashen, 2002）。

參、決定老師選擇教材教法的因素

每個老師在教學當中，多少都會發展出自己的教學信念系統（belief systems）來支配他（她）選擇教材及教法。這個信念系統可能是以技巧爲主，可能是以意義爲主，也可能是介於兩者之間。老師信念系統展現最爲顯著的情況，是在由老師自行決定教材教法的教學環境裏。然而，學生在學習過程中，也因受教經驗及個人的學習型態，發展出上述之信念系統。因此，老師的教學信念系統和學生的學習信念系統搭配不當的話，就會產生學生無法適應老師的教材、教法及考試方式，甚至造成學習障礙。

爲了協助老師瞭解自己的教學信念系統，迪福特（DeFord）在一九八五年發展出教學信念量表（Theoretical Orientation to Reading Profile or TORP）（DeFord, 1985）。這份量表可評估老師是屬於前面所述兩大爭論中的那一型。但是，量表進一步將老師的教學信念系統細分成下列幾種：極端技巧型、

技巧型、低技巧型、低折衷型、折衷型、高折衷型、低意義型、意義型、極端意義型。

強調技巧培養的老師會著重教字母拼讀法的技巧；建立基礎視覺字（sight vocabulary），例如基礎單字一千個；字中找字；斷音節；單字練習；注重閱讀及發音的準確度（如：把學生讀的字或文章錄下來，再重複聽）；上課前先介紹單字及片語，再教文章；同時，會把文章的含意擺在次要地位。測驗時，會測驗單字或發音準確度。選教材時，也會選擇專教技巧的書。

以意義爲主的老師會強調下列的教與學方式：教導學生閱讀前要先設定閱讀目的；鑑定學生的三個閱讀能力層¹（Burns & Roe, 1989）：獨立閱讀能力層（independent reading level）、教學閱讀層（instructional reading level）及閱讀挫折層（frustration reading level）；鼓勵學生選擇閱讀能力範圍內的書籍，進行自我學習；教文章前不先教單字；朗讀文章給學生聽；強調閱讀的樂趣；訓練學生在閱讀過程中如何尋找主旨；瞭解因果關係及作推理；訓練學生如何使用三個閱讀理解層：字面意思（on the line）、字裏行間（between the lines）及實際應用（beyond the lines）；閱讀時如遇到生字會鼓勵學生繼續讀下去或直接告訴該字字義，以免打斷思路；朗讀念錯字時，若不影響大意，則不予校正；強調實際閱讀並討論文章內容或作口頭或書面報告；注重學生的閱讀興趣及是否喜歡閱讀。

¹ 學生的三個閱讀能力層分爲獨立閱讀能力層、教學閱讀層及閱讀挫折層三種。一篇文章非常簡單（美國閱讀教育界定爲生字、詞不超過十個），學生可以自己閱讀並了解文章內容，該文章的難易度，就是在學生的獨立閱讀能力層。一篇文章不很簡單也不很難，學生需經教師之教導才能閱讀並了解文章內容，該文章的難易度，就是在學生的教學閱讀層。若一篇文章非常難，即使經教師之教導，學生仍無法閱讀並了解文章內容，則該文章的難易度，就是在學生的閱讀挫折層。

考試會考閱讀理解；會測驗學生能不能用上下文推敲字義。

折衷型的老師會綜合個別技巧及以意義為主的教法與教材（Dechant, 1991; Rumelhart, 1977）。這三種老師並無優劣之分。但我們要注意的是各類型的老師要注意學生的學習信念與學習需求，並在教材教法上稍做調整，才能減低學習障礙的問題。因此，唯有學生的學習模式及需求取向能與老師的教學類型相配合，才是增進學習成效的關鍵。

肆、兩極爭論下產生的教學方法

在兩極爭論下產生了下面的名詞：以意義為主又可稱為由整體到細節（whole-to-part）、分析式（analytic）、由上往下（top down）、全語文（whole language）或是以理解為主（Comprehension Hypothesis）。以技巧為主則剛好相反，又可稱為由細節到整體（part-to-whole）、合成式（synthetic）、由下往上、字母拼讀法（phonics）、技巧培養（skills-building）。巴卡、巴卡及葛夫（Vacca, Vacca, & Gove, 1991, p.37）等三人約略地把最常見的教學技巧歸納成下列的圖表：左方是採用技巧型的教學模式；中間則採用折衷型；右側採用意義型的模式。

一、限定式教學法

表內的限定式（prescriptive）教學法，是把大

部分時間，使用在教發音及語言學家所建議的教學技巧上。目前臺灣流行的字母拼讀法即是屬於此種教學法。該教學法又可分成分析式字母拼讀法（analytic phonics）及合成式字母拼讀法（synthetic phonics）。

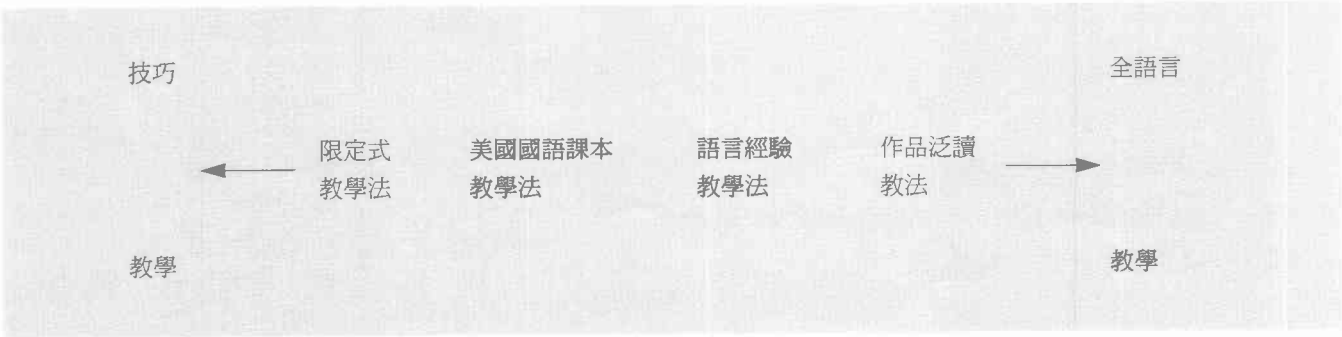
分析式字母拼讀法教導學生把字拆成字母與音；但是合成式字母拼讀法教導學生把字母組成單字。舉例來說，在分析式字母拼讀法裏，學生可能從 “The fat cat sat on the mat.” 一句裏分析 /at/ 的音。並希望學生能從中推演而能讀出 bat, hat 及 pat 的音。或從 “A fish in the dish” 裏分析 /sh/ 在 fish 及 dish 的發音。依此推演而能念出其他字，如 wish, shell 或 dash。而在合成式字母拼讀法裏，學生學習把字母 c 發成 /k/ 音；把字母 a 發成 /æ/ 音；以及把字母 t 發成 /t/ 音，然後再把 c-a-t 合併發音念成 cat。

美國專家認為小孩學習發音技巧時，不需要百分之百地學習每個發音技巧的細節。對一個生字發音時，只要能念出該字的百分之六、七十即可。因為他們可以利用已具有的聽及說的單字來導出該生字的正確念法及意思（Beck & Juel, 1992）。

二、美國國語課本教學法（Basal Readers）

美國國語課本是學校課堂內使用的語文教材。早期採用技巧型的理論，近幾年改採用折衷式。課本內明確標示每一年級該學習的內容與出現順序

表 兩極爭論下產生的教學方法



(scope and sequence)。他們強調識字技巧、寫作、有意義的文章閱讀 (meaningful reading) 及課堂上的口頭討論。初學識字時，強調視覺及聽覺字 (sight words) 的學習、字與讀音的關係分析、以及如何使用上下文 (context) 協助識字。請看下面例子：

Preprimer 1 (學前預備 1，強調字的重復性及字音的結構。)

A Mouse in a House

Laura makes a blue house for a mouse.

The mouse has a house.

The mouse has a house.

David makes a little yellow house for a mouse.

The mouse has a house.

The mouse has a house.

(Work and Play, Scott Foresman; Level 2A, 1988, pp. 58-59)

美國國語課本是一套有系統且完整的英語學習教材。它是經過語文專家及學校，一百多年來不斷試驗及改進的結果。每一年級的書皆附有教師手冊、每年級該學習目標、隨課測驗題、練習用軟體、及其他相關教材教具。同時，學校會用標準化測驗來了解學生是否低於所屬年級的程度，再提出補救措施。

三、語言經驗教學法 (LEA or Language Experience Approaches)

語言經驗教學法是傾向於意義型的理論。此教法大致上採下列步驟：當幼稚園或小學一年級學生到動物園參觀回到學校後，老師就問學生他們看到些什麼。然後，老師把學生的答案一字不漏地寫

在黑板上。如下例：

Bill said, "I saw a monkey."

Jill said, "I saw a snake in the cage."

Paul said, "I saw a parrot playing on a swing."

Mary said, "I saw a baby elephant."

Mike said, "I saw a black sheep looking at me."

Joe said, "I heard a lion roaring in my ear."

Tina said, "I heard a zebra braying in my ear."

寫完後，老師再依據黑板上學生所講的答案練習朗讀，抄寫給學生、製作成字卡及練習字母與發音的相互關係。並依個人或群體的需求，從中設計個別或大班教案。

四、作品泛讀教法 (Literature-Based Approaches)

作品泛讀教法類似全語言教學，必須應用到聽、說、讀、寫等技巧。此教學法可用在個別化教學上 (Cheng & Hung, 1996)。使用此教法時，老師會依據學生個人的程度，提供配合其程度的教材、提供一對一的面談 (conference)、或要求個別學生大聲朗讀一段文章，並記錄錯誤及類型 (oral miscue analysis)。然後再提出進一步的補救教材或使用其他教法。在這種教法之下，所使用的教材必須多樣化並鑑定學生的三個閱讀能力層來配合個別的需求。

伍、技巧教學或以意義為主的教學成效

在政府專案補助下，邦德和戴克斯特拉 (Bond & Dykstra, 1967, 1997) 兩人在一九六七年時，對當時美國國內小學一年級課堂上流行的不同教學方式進行二十七個研究。他們比較美國國語課本教學法、美國國語課本教學法加上字母拼讀法、字母教學法 (i.t.a./the Initial Teaching Alphabet)、語言學教學法 (Linguistic Methods)、語言經驗教學法、字母拼讀法加上語言學教學法等教法的效果

差異。結果發現，所有教學法對學生的閱讀理解力、拼字能力、讀字正確率、及閱讀技巧等能力的教學效果沒有顯著差異。另外，這些教學法對辨音、識字或智商能力高或低的學生亦無明顯差異。這份研究在一九六七年刊載於美國最著名的「閱讀研究季刊（Reading Research Quarterly）」上。一九九七年，該季刊又再度以整期的篇幅刊出此研究以比較三十年來語文教學狀況是否有差異。

另外，史威特（Sweet, 1997）指出，一九八〇年以後全語言教學法主導了全美五十州的小學課程。而全語言的教學效果如何呢？他引用一篇針對一九九四年以前發表在教育期刊所作的分化分析研究（metanalysis），該研究發現沒有任何文獻證明全語言的實際效果。史威特同時又引用一九九四年，美國國家兒童健康與人類發展機構（The National Institute of Child Health and Human Development）對它自一九六五年來贊助八所著名大學的研究所做的觀察研究記錄。在這個記錄裡提到「近年來，我們提供的國小教學並沒有依據研究的發現走。在幼稚園及一年級的課程裡，老師們沒有規律地且有系統地教導字與音的關係，而這種教法卻可能是我們對抗文盲的利器。」

葛拉翰和海利斯（Graham & Harries, 1994）比較評估十四個探討全語言對學習寫作之效果的研究，結果發現接受全語言教學的幼稚園及國小學生的寫作有進步。但是，以接受全語言教學及接受技巧教學的學生的寫作來做比較時，卻找不到明顯的差異。唯有有明顯差異的是兩組學生的寫作思考模式，接受全語言教學的學生寫作的觀點是以意義為出發點，而接受技巧教學的學生，則以技巧為出發點。但尚無足夠的資料可為年紀較大的小學生的寫作進步與否下定論。

史達爾、麥肯那和佩哥努可（Stahl, McKenna, & Pagnucco, 1994）比較評估一九八八年以後的語言教學研究，發現使用全語言教學與使用美國國語課本教學兩者之間並無明顯差異。然而，全語言教

學似乎對學生閱讀態度的改善有成效。而折衷式的教學似乎對學生的學業成就及閱讀態度皆有增進的效果。折衷式的教學使用了全語言教學的開放式以及自我選擇讀本的方式，同時，也強調學業成就及字母拼讀法的傳統教學方式。其他研究結果也顯示，不論是以技巧為主或是以意義為主，其對一、二年級小學生的字母學習效果都是一樣（McIntyre & Freppon, 1994）。對二年級小學生的閱讀準確度及注意力沒有差異；但是意義組在寫敘述文時，文章內容則遠優於技巧組（Dahl & Freppon, 1995）。

鑒於在一九一〇年只有千分之二十二的十到十四歲的學童是文盲。而在一九九七年時，美國卻有百分之四十的三年級學生的閱讀有問題。史威特（Sweet, 1997）從評估多年來的實證研究中得到下面的結論：二十世紀初美國通行的識字啟蒙教法是採用字母拼讀法。然而，從一九六〇年代開始提倡全語言教學後，導致學習成效減弱。因此，史威特認為美國的啟蒙教育不應該完全使用全語言教學的方式，而應該加入字母拼讀法。然而，支持以意義為主的專家如克拉深及史密斯（Krashen, 2002; Smith, 1997）則反駁說：紐西蘭、澳洲、英國及美國政府傳統上對教育成效持著懷疑的態度，而且是以量化來評定，再加上美國測驗國小低年級的標準化測驗（American standardized tests）偏向以技巧為主。而全語言教學是針對廣泛且全方位的學習成果。所以，所測驗出的結果無法顯示出全語言教學的成效。再說，紐西蘭的兒童一般皆是在全語言教學方式下學習，他們卻常常在國際閱讀及文學解讀的研究上獲取高分。另外，在美國所作的一系列實證研究亦證實全語言教學對閱讀學習上皆有很大的幫助。

不論各派專家所提出的研究證據如何，美國國家成人讀寫能力調查（The National Adult Literacy Survey）（U.S. Department of Education, 1992）的資料顯示，大約有四千至四千四百萬人無法閱讀電話簿、選票內容、汽車手冊、童謠、美國獨立宣

言、聖經、憲法或是藥瓶上的使用說明。另有五千萬人所認識的字只有在四、五年級的程度。為什麼會有這種情況產生？到底是哪一種教學法可增進兒童的閱讀學習呢？目前尚無定論。因此，美國語文教學的兩極百年爭論，正如克拉深（Krashen）所言「尚無停止的徵兆（The Reading Wars show no signs of stopping.）」（Krashen, 2002, p.32）。

陸、結論

閱讀的學習分兩階段：學習如何讀（learn to read）以及利用閱讀求取知識（read to learn）（Singer & Donlan, 1989; Vacca, Vacca & Gove, 1991）。一般在母語的環境下，國小三年級是進入利用閱讀求取知識的轉折點。而以目前國內的英文學習狀況而言，大多數的小學、國、高中學生以及不少的大學生尚在學習如何讀的階段。為了讓學生的英語學習能夠儘速進入利用閱讀求取知識的階段，所有的英文老師都應該徹底瞭解：一、自己的語文教學信念為何；二、技巧型、折衷型、意義型三種模式對教師、學生及選用教材、教法、測驗的影響；三、各種教學法的創立目的及其優缺點；四、鑑定學生的三個閱讀能力層，以便選擇適合學生能力的教材。

參考文獻

- Beck, I. L., & Juel, C. (1992). The role of decoding in learning to read. In Samuels and Farstrup (Eds.), *What Research Has To Say About Reading Instruction*, (pp.101-123). Newark, Delaware: International reading Association.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1967/1997). The cooperative research program in first-grade-reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 1-142.
- Burns, P. C., & Roe, B. D. (1989). *Burns/Roe informal reading inventory — Preprimer to twelfth grade*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Cheng, T. Z., & Hung, T. I. (1996). Literature-based approach: making English learning more fun and individualized. *Studies in English Language and Literature*, 1, 46-49.
- Cohen, D. H. (1972). *The learning child*. New York: Schocken Books.
- Dahl, K. L., & Freppon, P. A. (1995). A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30, 50-74.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deford, D. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367.
- Graham, S., & Harries, K. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29, 187-192.
- Goodman K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9-33.
- Goodman K. S. (1973). The 13th easy way to make learning to read difficult: A reaction to Gleitman and Rozin. *Reading Research Quarterly*, 8, 484-493.
- Goodman, K. (1982). *Language, literacy and learning*. London: Routledge Kagan Paul.
- Hendrick, J. (1988). *The whole child* (4th ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Krashen, S. (2002). Defending whole language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction. *Reading Improvement*, 39, 32+.
- Lorge, I., & Chall, J. S. (1963). Estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of methodological issues. *Journal of Experimental Education*, 32, 147-157.
- McIntyre, E., & Freppon, P. A. (1994). A comparison of children's development of alphabetic knowledge in a skill-based and a whole language classroom. *Research in the Teaching of English*, 28, 391-417.
- Moe A. J. (1974). *A comparative study of vocabulary diversity: The speaking vocabularies of selected first-grade primers, and the vocabularies of selected first-grade trade books*. A paper presented at the Annual

- Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ED 090 520).
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Domic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scott Forestman (1988). *Reading for success: Work and play, level 2A*. Glenview, Illinois: Harper Collins.
- Singer, H. & Donlan, D. (1989). *Reading and learning form text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. (5th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, J. (1997). Whole language and its critics: A New Zealand perspective. *Australian Journal of Language and Literacy*, 20, 156+.
- Stahl, S. A., & McKenna, M. C., Pagnucco, J. R. (1994). The effects of whole- language instruction: An update and a reappraisal. *Educational Psychologist*, 29, 175-185.
- Sweet, R. W. Jr. (1997). Don't read, don't tell: Clinton's phony war on illiteracy. *Policy Review*, 83, 38+.
- U.S. Department of Education (1992): *The national adult literacy survey*. Website: nces.ed.gov.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (1991). *Reading and learning to read*. New York: HarperCollins
- Williams, A. (1992). 本資料來自美國印地安那州立博爾大學師範學院小學教育系兒童閱讀發展課堂口授資料。

初稿收件：民國93年 8 月 5 日

完成修正：民國93年 11 月 9 日

正式接受：民國93年 11 月 10 日■

The Polarizing Debate Over Learning to Read in the United States

-- Tracing the Origin of EFL Instruction in Taiwan

Tsu-Ing Hung

Hsing Kuo University of Management

The concepts and theories about learning to read, which are used in American classrooms, are closely related to those used in English classes in Taiwan. The concept of whole language instruction, which originated with Kenneth Goodman for American children, has been popular among EFL professionals in Taiwan. Phonics, frequently used in American elementary classrooms to build emergent reading skills, has also been widely used in Taiwanese EFL classrooms. Are both approaches effective in American classrooms? Research evidence reveals that the failure rate among reading learners remains overwhelming. To enable EFL teachers in Taiwan to trace and modify the concepts and strategies they have been employing in instruction, this paper explores the efforts and the conflicts encountered in the United States in teaching children to read. In this paper, five areas are discussed: the polarizing debate over learning to read; factors influencing teachers' choices of materials and approaches; range of approaches on the instructional continuum; and what the research has to say about the comprehension and the skills-building hypotheses.

Keywords: emergent literacy, reading, EFL, whole language, phonics