

# 全語教學在小學實施的難題與策略

沈添鈺

黃秀文

嘉義師範學院語文教育學系

嘉義師範學院國民教育研究所

## 摘 要

本研究嘗試在小學實施全語教學，並從試驗的過程中，瞭解在國內實施全語教學的難題，進而提出因應策略。本研究在一個嘉義鄉村的三年級班級和一個嘉義市區的五年級教室，各進行了一個多學期的全語教學。本研究採用質的研究方法，以參與觀察、錄影、訪問、作品蒐集等手段，進行資料蒐集；資料分析則以文字的描述性分析為主。

本研究發現在國內小學班級實施全語所遭遇的困難，主要包括：缺乏實務經驗，缺乏便利的教學資源，國語課程與全語課程的衝突，時間的壓力，傳統與現實的束縛，全語的內涵難以落實，以及高品質的小組互動模式有待建立等等。針對這些困難或問題，本文也提出了因應方法的討論。在教學方面，本研究提出了三點建議：（一）全語教學必須強調全語的內涵，而非活動的形式或硬體的設施。（二）推行全語必須加強觀念的溝通，改變教育的制度與環境。（三）建立良好的互動氣氛與模式，培養學生主動負責任的學習態度。在研究方面，本研究提出三個未來後續研究的方向：全語教師的改變歷程；學生的寫作發展；以及全語的應用研究。

## 壹、研究背景與目的

長久以來，語文教學常被解讀為語文知識與技巧的傳授，教師必須扮演的角色就是傳授者與評鑑者。所以在大多數的小學教室中，我們可以看到教師將大部分的教學時間用於生字新詞的習寫練習、課文意義的解說、以及文法句型等規則的講解與訓練，他們視這些語文知識和技巧的精通與語文能力的提升有著等號的關係。在過去雖然不斷有學者（如DeBoer, 1961; Walcott, 1949）質疑此種教學法不僅讓原本富有生命的語文被切割成支離破碎的技巧訓練，也桎梏了學生自我表達的空間，然而，技

巧以外的語文教學模式尚未系統地發展出，以學生為中心的語文教學觀也是隱晦模糊，也因此實際班級中的語文教學一直沒有改弦更張，從過去到現在傳統的技巧導向教學事實上仍為語文教學的主流。如Goodlad 在1984年的書中即指出，在觀察全國代表性樣本的三十八個中小學校後，他發現語文教師們在教學中強調的仍是語文知識的傳授，以及字彙、標點、句法、章法等語文技巧的機械式訓練。而Applebee (1984) 及 Bridge & Hiebert (1985) 也發現，1980年代的語文教科書也同樣反映出對於片斷的語文知識和技巧訓練的強調。有此教科書的呼應與配合，傳統的語文教學法益彰，其在實際教學中的地位更加屹立不搖。

拜新近認知心理學、人類學、及語言學之賜，較完整的語文學習理論及教學模式慢慢浮現，再加上有愈來愈多的教師不滿意支離破碎、枯燥乏味的語文技巧教學而企求改變的時代背景因素下，許多語文教學上的改革理念與作法漸漸展露鋒芒。所以最近若干研究（如Heibert & Fisher, 1990; McCarthey et al., 1994）顯示，目前已有愈來愈多的教師採用學生中心、意義導向的新式語文教學法於實際教學中，傳統技巧導向教學的獨尊地位已漸動搖。對傳統語文教學偏重技巧訓練的反動所產生的新式語文教學法當中，在文獻中最常被討論的包括有文學為基礎的教學（literature-based instruction）、全語（whole language）、過程寫作（process writing）等等，而當中尤以全語最受矚目（沈添鈺，民80；黃秀文，民83；黃繼仁，民85）。全語可說是目前美、加、澳語文教學領域上最流行的熱潮，其鮮明的標誌主要是來自於它與傳統語文教學法的強烈對比。也就是說，一般人通常將不採用傳統式語文教學法的教學歸類為全語教學，而不是全語教學的就將其視為保守的傳統語文教學。此截然的二分法顯得獨斷，但從兩者壁壘分明的情形可知，全語是一種與傳統語文教學法迥異的新的語文學習方法（黃繼仁，民85）。

全語和傳統語文教學法之差異何在？在語文學習的觀點上，傳統的語文教學法視語文學習為一系列進階式的知識和技巧的學習，教師為這些語文知識及技巧的傳達者，而學生則被視為被動的接受者。全語則有不同的觀點，全語的基本假定是學習者是主動的，在與周遭環境接觸以及與他人互動溝通的過程當中，小孩子會主動建構語文知識，而其語文能力就在此過程當中自自然然地開展（Goodman, 1986;

Newman, 1985)。在此過程中學習者學到的是自然真實的語言，這種語言是整體的（whole）、有實際目的（real purposes）的、與學習者經驗貼近的（Altwerger, Edelsky, & Flores, 1987; Goodman, 1986; Newman & Church, 1990）。因此，依全語的觀點，若要幫助學生增進語文能力，學校的語文教學所要做的應該是提供各種有意義的、有目的性的讀寫活動，讓學生有使用語言文字以及與書籍、老師、及同學們互動的機會。全語不贊同傳統的語文教學將語言分化成片斷部份（如發音、單字、句型），強調規則的講解與技巧的訓練，從全語的觀點而論，此種傳統的教學方式與語文學習理論根本背道而馳。不過，很明顯地這些全語的教學觀點基本上是屬於原則性的揭櫫，並非明確教法的提示，而事實上全語也沒有一套標準固定的教法。全語的知名倡導者Goodman（1986）即指出，全語是代表對於教室師生關係以及語文學習的觀點，而非一種有明確有教學步驟可依循的教學方法。因此，全語教學可說是全語理念在課堂上的實踐，而實踐相同理念的教法是可變化的。沈添鈺（民85）也指出，企圖建立「標準」的全語教學法，事實上也違反了全語以學生為中心的彈性教學原則。

要之，全語是代表語文教學領域上的一種新觀念，它倡導自然的、有意義的語文教學。此教學法強調提供富有吸引力的教材，並主張藉由閱讀、寫作、討論、及發表的方式，提供學生許多聽說讀寫的機會，讓學生從實際運用語言的過程當中來不斷提昇其語文能力。全語反對語文技巧的過度訓練，它強調的是語文的不可分割性以及學習者的興趣和經驗。

由於全語在美、加、澳相當盛行而且理念上受到普遍的支持與肯定，於是本研究擬應用全語理念於國內小學的國語科教學情境中。本研究是透過質的研究法，以兩個小學班級為研究對象，進行全語教學的探索性工作。本研究是屬於初步探索的性質，我們希冀藉由實地應用研究的過程，對於全語教學的理念與實踐之間能提供更深一層次的了解。再者，鑑於國內的語文教學傾向傳統式的教學法，教材內容上僵化呆板，教法上則過度著重語文知識的背誦和語文技巧的訓練，我們希冀藉此研究建立新式的語文教學模式，以提供國內的教師們傳統語文教學外另一種教學模式的選擇和參考。而本研究成果，對於如何使語文教學，在不強調技巧訓練下仍能助益於兒童語文能力

的提升，或許也能有若干啓示作用。

## 貳、研究問題

針對國內語文教學偏重技巧訓練的缺失，本研究取擷在美、加、澳相當盛行的全語教學，應用於國內小學的教學情境中。研究方法上是採用質的研究法，在兩所小學進行全語理念的教學應用研究。一所小學的參與者為一班三年級的師生，另一所小學則為一班五年級的師生。本研究焦點在於探討全語理念應用於實際教學情境時可能遭遇的問題以及因應之道。具體言之，本研究欲探索的問題有二：一、在小學實施全語教學會遭遇什麼問題？二、應如何調整或改進全語教學以謀求問題的解決？

## 參、研究範圍與限制

本研究屬探索性研究，由於本研究只有兩位教師和七十幾位學生參與，代表性顯然不足，因此本研究結果的類推範圍有限，可能無法應用於不同學校、不同班級、不同教學情境的班級之中，但對於教學情境脈絡相類似的班級，本研究發現應可提供作為參考。

此外，本研究發展出的全語教學模式並非典型的全語教學，而是順應台灣小學的教材、教法、進度、評量制度下的折衷產物。雖然在兩班的全語教學之中，我們皆強調文學教材的引進和支持性氣氛的營造，重視文學讀物的討論及延伸活動（如戲劇表演），提供各種有意義的寫作活動，並給予學生自由閱讀及選擇教材的機會，但是兩班教師原有的理念與教學方式並不相同，學生已建立的學習態度與習慣更是有所差異，為了適應兩班不同的教學和學習脈絡，我們在各班發展出的全語教學模式也不盡相同。易言之，我們嘗試發揮全語理念的實質內涵，然而在進度上、教材的選擇與量的分配上、以及活動的方式和步驟上則是配合各班的教學情境不斷地調整修正而來的，並非是固定不變的。所以本研究設計的全語教學模式不是典型的代表，當中的教

學活動和步驟也不是必須依循的標準。有意施行全語的教師，在教材、活動、和教學步驟的設計方面，可考量學生的特性及教學的資源來權衡變通，本研究發展的全語教學模式可供參考，但不需完全依循，只要其教學內涵符合全語的理念與精神，就是全語教學。

## 肆、文獻探討

全語的語文學習理念強調人類具有天生的語言能力，在適當環境的配合下，此語文能力會自然地開展。全語的語文學習觀點與早先Chomsky (1965)的語言獲得論以及Piaget (1926)的認知發展論的論點相當一致 (McCarthy & Raphael, 1989; 沈添鈺, 民85)，而讀寫萌發 (emergent literacy) 的研究對於全語理論基礎的建立也有很大的貢獻 (McCarthy & Raphael, 1989; Morrow, 1993)。以下部份將從Chomsky 的語言獲得論、Piaget的認知發展論、和讀寫萌發的論點出發，來逐步闡釋全語的理念。

Chomsky (1965)的語言獲得理論指出，個體皆有天生的「語言獲得裝置」(language acquisition device)，只要有語言的刺激，個體就能自然地而且很快地學會複雜的語言系統。全語也有類似的看法，全語認為書寫語言的學習和口說語言的學習一樣是自然習得的，是從整體到部份的 (Goodman, 1986)。小孩子在未接受正式的學校教育之前，就自自然然地學會了說話，而且語言能力發展迅速，書寫語言的發展也是如此，它是自然開展的，不需完全仰賴正式學校教育的教導。此外，書寫語言的學習也和口說語言的學習一樣是從整體到部份，而非從部份到整體；是先從整體意義的探索中去注意到細部的語文系統規則，而非先熟悉部份的語文規則再進而追求語文的意義。也就是說，小孩子學習語言不是先學會字母然後才學單字，先學會讀句子然後才會讀故事；小孩子的語文學習實際上是字彙的認識先於字母的認識，整個故事的了解先於句子的了解，意義的探求先於片面技巧或規則的覺知 (Goodman, 1986)。

根據全語的理念，語言的學習是源自於小孩子與外在世界溝通的內在需求，在與外在世界互動的過程中，學習者會不斷地建構、創造語言，其語文能力也因之不斷地拓展（Altwerger et al, 1987; Goodman, 1986; Goodman & Goodman, 1977; Newman, 1985; Smith, 1982）。此種語文學習觀透露出三個基本假定：1. 語言的學習是源於溝通的需要，2. 個體會主動建構知識，3. 與環境的互動是學習的根源。全語的這些基本假定與Piaget (1926)發展認識論的觀點頗為一致。根據Piaget的理論，人類像其它的動物一樣必須要適應其環境以求生存，學習的歷程就是個體適應環境的歷程，而個體適應環境是透過同化與調適兩種認知過程將新的訊息納入原有的知識結構中，或調整原有的知識結構以適應新的訊息。Piaget也指出，個體的認知結構呈階段性的發展，而此結構的變化和發展的產生是個體與環境互動的結果；透過實際物件的操作經驗、社會經驗、及個體尋求與環境取得平衡的驅力，促進了個體的認知階段向前發展。全語的語文學習觀點與Piaget的認知發展論有許多惟肖之處，全語倡導者也認為語言的學習是功能性的，源於個體適應環境、與外界溝通的需求，有其實用的目的；因此學習閱讀和寫作需透過有目的性的實際活動，讓學習者與文字環境互動，基於適應環境的需求，學習者會主動建構其語文知識來理解環境中的文字，語文的學習於是產生（Goodman, 1986; Goodman & Goodman, 1977; Newman, 1985）。換句話說，語文的學習不是內化一些套裝的、預先設計好的系統化的語文知識，反之，語文的學習是語文知識不斷重組建構的歷程。而此種建構的語文學習觀也揭示著語文環境之營造及語文活動之提供的重要性，當學習者被賦予機會從有目的性的活動中去使用文字時，學習者就自然會主動建構其語文知識，語文能力也就此慢慢地開展、慢慢地提昇（Newman, 1985）。

此外，讀寫萌發的研究對於全語的興起以及全語理論的建立也有相當深遠的影響，事實上許多全語倡導者本身即為讀寫萌發領域的研究者，例如全語的知名權威Kenneth Goodman和其夫人Yetta Goodman也是讀寫萌發領域的鑽研者。讀寫萌發領域探討的主題是兒童的語言如何獲得、如何發展。Teale and Sulzby (1986)指出，在過去許多研究者認為語言的發展有所謂的「準備度」，兒童入學前為說話及閱讀的準備時期，此時兒童表現的語言行為不被認為是真正的閱讀和書寫

行爲，兒童需精通某些技巧後才臻具閱讀準備度，爾後真正的語言能力才能開始發展。植基於心理準備度觀點下的教學常強調語言技巧的邏輯分析以及由簡而難的教學順序，結果小學低年級學生接受的教學常是孤立的字、詞、和句型的練習以及簡單的文章概念之傳授，缺乏有意義或較富挑戰性的語文活動（Durkin, 1966）。原因即在於小學低年級學生被認定未具備語言學習上的準備度，其語言能力是貧乏不足的，此時兒童只能從事簡單的語言學習，無法接受較高層次的語言認知活動。

其後，閱讀準備度研究架構下的兒童語言發展觀點受到愈來愈多的質疑，許多研究者（如Clay, 1972; Durkin, 1966）將語言發展的準備論視爲雞肋之存在，阻礙兒童完整的語文學習。1970年代後，開始有研究者（如Bissex, 1980; Clay, 1972, 1975）以不同的研究角度來探索兒童早期語言的學習與發展。這些研究者嘗試以社會學習的研究架構（Vygotsky, 1978）來探討兒童語言的學習，其研究結果扭轉了過去心理準備度下的語言發展觀點，讀與寫也開始有了新的定義。此一系列的研究指出，在接受正式的小學教育之前，小孩子早已顯現閱讀和書寫的行爲與概念，這些接近但尚未完全具備傳統語言特徵的閱讀和書寫行爲和概念即稱爲讀寫萌發（黃瑞琴，民82; Teale & Sulzby, 1986）。Teale 和 Sulzby (1986) 指出，萌發意指「慢慢成爲的過程」（the process of becoming），在此過程中兒童展現的讀寫行爲即爲真正的閱讀與書寫，換言之，真正的讀寫過程已經開始，而非預備階段；而讀寫（literacy）則意謂著讀與寫的相互關係，也就是說，我們不是單獨由閱讀中學會閱讀或單獨從書寫中學會書寫，語文活動中即包含了讀與寫，所以閱讀與書寫的發展是同時並進的。讀寫萌發的研究（如Goodman, 1984; Pellegrini & Galda, 1993）也指出，兒童的語言發展是取決於兒童在其週遭環境當中接觸到的語文經驗以及兒童本身的自我建構，小孩子濡染於社會的自然語文環境當中，透過觀察、與他人互動、以及自我建構，他們遠在進入小學之前其實已具備了相當的閱讀和書寫能力。

要言之，讀寫萌發的觀點透露出，所有的兒童皆會漸漸萌發其讀寫能力，此讀寫能力遠在兒童進入正式的小學之前即已開始萌發顯現。這是一個持續前進的（ongoing）歷程；在此歷程中閱讀和書寫的發展是同步進行、相互關連、彼此可以增援對方的，並非如一般人所認爲的閱讀發展在先，書寫發展在後。讀寫萌發的研究

為全語的理念奠下了基礎，承繼讀寫萌發的觀點，全語也強調兒童的角色，兒童不再被視為語言認知不足；反之，他們先備的讀寫經驗受到肯定、受到重視。兒童表現之各種尚未具備傳統語言形式特徵的語言，受到了支持和鼓勵，而不再被視為「錯誤」（Farris & Kaczmariski, 1988）。此外，全語也強調提供豐富的語文環境，以擴展兒童聽說讀寫各方面的語文經驗，而基於讀寫是同步發展、相輔相成的信念，全語更是強調一開始就要提供給學習者完整的語文活動，讓學習者獲得聽說讀寫各層面語文運用的機會，從這些語文經驗當中學習者才得以建構完整的語文知識，也才能感受到學習的意義（Goodman, 1986; Newman, 1985）。

無論是從Chomsky 的語言獲得論、Piaget的建構理論、和讀寫萌發的觀點來看，個體是學習的核心，而此也揭示了全語以學生為中心的理念。依全語的觀點，學習者會自發地選擇環境中的語言訊息，會將此訊息與過去的語文經驗比較來尋求語文意義的合理詮釋。Newman (1985) 在這方面提供了詳細說明，他指出學習者接觸到的文字與他們試著要建構的意義不符合時，他們自己會修正原來所建構的文字意義，而隨著不斷累積的語文經驗，透過不斷的自我建構、自我反思、自我修正的過程，閱讀和書寫的知識結構會漸趨成熟複雜，語文能力也因之不斷地向前推展。基於學生為中心的理念，全語重視學習者的經驗背景及學習步調，也強調給予學習者充分的自我選擇及自我探索的機會。

綜上所述，全語的語文學習理念主要是強調學習者有與生俱來的好奇心去理解週遭的世界，與生俱來就有與他人互動溝通的需要，只要在適當環境的配合下，透過社會互動和個人省思的歷程，學習者會主動建構語文知識，其語文能力也就此自然地向前推展。至於語文的發展，則被視為從整體到部份，學習者是從有真實目的的讀寫活動中獲得整體的語文知識，而非藉由分化的語文技巧訓練來學習語文。



## 伍、資料來源與研究方法

### 一、研究場所

本研究包含二個研究場所，其一為位於嘉義鄉村的忠孝國小三年甲班（在本報告中所使用的有關實驗場所、參與者等之名字，皆為假名。）；其二為嘉義市區仁愛國小五年甲班。二者皆以語文科為範圍，在班上進行全語教學的試驗。忠孝國小共有六班，每班約三十五名學生。仁愛國小共有二十四個班級，每個年級四班，每班四十個學生，約男女各半。研究場所之選擇，主要以年級（中年級與高年級）和教師合作意願為考量。首先由研究者與校長面談實施全語試驗之計畫，校方同意後，再與教師面談。二個研究場所都是各所在校第一位面談的教師，且都表示願意嘗試。因此並無篩選之過程。

在圖書資源方面，三甲所屬的忠孝國小有個圖書室，收藏了不少兒童圖書，不過大都為套書，文學類的故事、小說、詩歌、散文、童話等書籍，則不甚充裕。學校的圖書館採開架式管理，學生除了可以在下課時間直接到書櫃上找書以外，各班每週也安排了一節閱讀課，至圖書室看書。在實施全語教學期間，為了找資料或進行閱讀，到圖書室上課的時間很多。此外，有些學生也經常會帶自己喜歡看的書到學校；有時學生甚至會直接向來書展的廠商直接購買。總括來說，三甲學生的圖書資源，雖比不上市區學生方便，但不算匱乏。五年甲班所在的仁愛國小的圖書室規模比忠孝國小要大得多，同樣採取開架式，並設有專人管理。圖書室還設有影印機一台，供教師及學生影印資料用。由於位於市區，文化資源較為豐富；學生家裡的讀書環境，一般來說，也比較良好。

### 二、研究參予者

本研究的主要參予者為五年甲班的林老師（女，約四十歲，師專畢業）和三年甲班的陳老師（男，約三十歲，師專畢業），以及二班的小朋友。全語課程中的學生應該是個主動積極的語言使用者及意義建構者，學生在老師的引導下，從事自發、自主的語文學習與使用。而這些使用文字的事件就是本研究觀察分析的重點之一。教師的角色是雙重的，他要參予教學活動的設計、但他同時也是教學計畫的執行者；他是個語文教學者，但同時也是個語文使用者；他要觀察學生的學習活動，與學生互動，但

同時他也是個被觀察者。因此教師在本研究中扮演著極重要的角色。

### 三、資料蒐集

參予者觀察：本計畫的研究者以參予觀察者的身份（participant observer）及教學者的身份參加該班之全語活動。進行觀察時，研究者（本文以下所稱「研究者」通常指本研究的研究者，即本文作者）有限度的參予班上的活動。也就是說，當情境需要的時候（例如，有小朋友來找研究者幫忙），不排除與小朋友互動，除此之外，研究者盡量避免與學生互動，以便專心觀察記錄教室裡的活動，並盡量減低研究者在場對教室原有的師生互動的影響。另一方面，由於二位級任老師對於全語教學並不熟悉，初期有些活動可能必須由研究者親自教學。此時，研究者就扮演教師的角色，而級任老師則成為觀察者或助理。大部分的全語活動都有全程錄影。

訪談：研究進行期間，研究人員不定期訪問教師及學生。訪問有正式訪問與非正式晤談二種；在正式的訪問中，訪問者會用比較有系統的次序詢問受訪者，受訪者事先知道訪問的內容，同時訪問地點也比較正式、安寧（如會議室）。非正式的晤談則可以隨時隨地發生，是比較自然，隨機而起的談話。非正式的晤談雖然缺乏結構性，但是往往比較能獲取談話者真實的感受與看法。正式與非正式的談話都有錄音，作為研究資料。

學生記錄與作品：研究期間，研究者在級任導師同意之後，查閱或影印學生的資料，作為研究的參考。此外，研究者定期影印學生語文及非語文的作品，作為評量學生學習進度的參考。除了全班性的蒐集以外，也針對幾個「焦點兒童」（focal children）作較深較廣的作品蒐集。

問卷：針對學生的學習態度、閱讀習慣、寫作習慣等問題，實施簡單的問卷調查，以瞭解學生的語文行為和態度。

### 四、資料處理與分析

茲將本研究資料處理的程序與方法，說明如下：1）所有的正式訪問錄音都謄錄成文字形式；非正式的晤談則選擇與全語教學有關的談話，加以謄錄。2）上課的錄影全部有活動摘要的文字紀錄，另外再依時間及主題，選出一些教學活動加以謄錄上課的互動過程。3）學生的記錄及作品按照個人、時間、或主題，加以整理。4）問卷調查結果，進行分類、編碼後，輸入電腦，進行統計。處理過的資料採用質的分析為主。首先研究者反覆審閱田野筆記及謄錄的資料，加上註釋與感想。並根據研

究問題，提出暫時性、可分析的事件、主題、與類別。

## 陸、全語教學的實施過程

本研究採取漸進的方式，在三年甲班和五年甲班引進全語教學。茲將在這二班實施全語教學的課程與時間安排、教學活動等重要內容簡述於下：

三年甲班的全語教學之實施過程（如表一），依其實施的時間與模式，可分為三個階段：

第一階段：本階段包含第一單元至第四單元，每週從該班國語課抽出四節實施全語教學，通常於星期二、星期五各實施二節。此一模式從第一學期開學以後（八十五年九月下旬）一直進行到學期末（八十五年十二月底）。全語教學的活動主要由研究者設計。在執行上，初期大都由研究者負責準備教材及實際的教學；第二單元以後，由研究者與級任老師共同負責；第四單元則大都由級任老師負責教學。為了協調、檢討實施的過程，在這個階段的星期三下午，通常有個討論會，參加者有陳老師（三甲級任）、研究人員（本文作者）及研究助理。會議通常進行約九十分鐘，會談的內容主要是活動計畫說明、活動時間安排、教學資源取得與製作、問題檢討等。全語教學活動的主題配合課本單元的主題，因此，可以算是國語課本教學的延伸，但並未與國語課本的教學整合。換言之，國語課本的教學，仍由陳老師使用傳統的教學方法進行教學；二者平行發展。

第二階段：本階段的全語教學自第二學期起（八十六年二月）實施，利用每週二下午的三節國語課進行，由研究者負責設計與教學。教學活動設計以故事為主軸，是屬於「以文學為基礎」(literature-based) 的語文課程型態。其與國語課本教學的關聯，同樣僅止於主題上的類似，未達真正整合的境地。本階段實施二個單元，為期約六週。

第三階段：本階段的教學自八十六年四月起實施，企圖融合全語教學活動與三年甲班原有的國語課本的教學活動。其間因陳老師住院，由代課老師負責教學，只實施

了一個單元，其後，因為有諸多因素及困難（詳下文），整個全語教學即告停止。

表一：三年甲班全語課程與時間配置表

單元	單元主題	週/節	主要教學活動
1	看世界的方式	3/12	說故事、閱讀故事、填寫故事回應單；主題閱讀、討論；寫作、修改、發表；獨立閱讀；寫日記
2	倫理、親情	3/12	老師唸故事、填寫故事回應單；訪問爺爺或奶奶；寫作；獨立閱讀；好書分享；寫日記
3	風土、民情	3/12	說故事；主題閱讀、討論；寫作活動；寫日記
4	科學家、科技、與生活	3/12	分組討論；蒐集、閱讀資料；觀賞錄影帶；好書分享、作品分享；主題閱讀；編寫劇本；戲劇演出；寫日記
5	台灣民間故事	3/9	主題閱讀；分組討論；蒐集資料；獨立閱讀；寫作；填寫故事回應單；寫日記
6	朋友	3/9	主題閱讀；分組討論；蒐集資料；獨立閱讀；寫作；填寫故事回應單；寫日記
7	童年與動物	2/14	課文研讀、課文深究；作文；主題故事；填寫故事回應單；主題閱讀；分享、討論；習作檢討；寫日記

五年甲班的全語教學，從八十五年十二月底開始，到八十六年六月中旬為止計實施了六個單元（如表二）。依實施的時間與模式，可分為二個階段。在第一個階段中（第一、第二單元），研究者從五年甲班每週十節的國語課，抽出四節（作文二節、閱讀一節、寫字一節）作為實施全語教學活動的時段；另外的六節則由林老師自行運用，進行國語課本的教學。此一模式，大致與上述三年甲班第一階段的模式相同。第二階段包括第三、第四、第五、第六等四個單元，計實施八週（不含放假及考試暫停

全語的時間)。其方式相當於上述三甲的第三階段的方式，也就是說，傳統的國語課本的教學取消了，而是把國語課本的內容，融入全語教學的架構中。從時間安排與教學改革的觀點來看，這應該是個不小的突破。

表二：五年甲班全語課程與時間配置表

單元	單元主題	週/節	主要教學活動
1	節慶、親情	3/12	唸故事、填寫故事回應單；訪問長輩；主題故事創作；寫日記
2	春天	3/12	分組討論；資料蒐集；主題閱讀；新詩賞析；故事、文章分享；寫作；壁報製作；主題書製作；寫日記
3	革命精神	3/20	課文總覽、分析、比較；主題閱讀；讀者劇場；革命人物報導；編寫劇；本戲劇演出；劇評論；記者會；寫作；課本字詞研究；習作檢討；寫日記
4	母愛與孝道	2/20	課文總覽、分析、比較；字詞研究、習作檢討；與母親面對面；寫作；課文深究；主題故事、歌曲欣賞；主題作品分享；寫日記
5	詩詞欣賞	2/20	詩歌欣賞、吟唱；寫作；作品分享；好詩分享；字詞研究、習作檢討；課文測究；寫日記
6	關懷生命	2/20	主題閱讀；主題寫作；研討會；分享；討論；編劇；廣播劇場；寫日記

本研究所設計的全語教學包含二種課程型態：「主題教學」及「以文學為基礎」的語文教學。在實際實施的過程中，此二種語文教學型態可有不同比例的融合。在三年甲班所實施的全語教學，除了第四單元是主題教學以外，其他大致上是以「文學為基礎」的語文課程型態為主軸。此課程企圖透過閱讀兒童文學作品，以及對文學作品

的省思與回應，來整合學生的讀寫經驗，培養其閱讀、寫作的興趣，以及賞析文學作品的的能力。五年甲班的全語課程，除了第一單元是「文學為基礎」的課程型態外，其他都是「主題教學」的型態。（有關我們在三甲和五甲進行的主要語文教學活動，限於篇幅，不再詳述，讀者可參閱我們的國科會研究成果報告書或其他相關的文章（沈添鈺、黃秀文，民86a, 民86b, 民86c, 民86d；黃秀文、沈添鈺，民86。）

## 柒、實施全語教學的限制與難題

根據觀察、訪談、問卷以及學生作品分析等結果，我們在三甲和五甲這二班所進行的全語教學試驗的成果，有頗大的差異。大體而言，我們在三甲投入了比較多的心力，但是成果並不理想；在五年甲班的教學試驗，則比較不費力，但比較成功。究其原因，應該是與教師的認知，學生的學習態度與習慣，以及班級的常規有關。（有關全語教學成效方面的討論，請詳見我們的國科會研究成果報告書，沈添鈺、黃秀文，民86b。）整體而言，我們在三甲和五甲實施全語教學所遭遇的主要困難，有如下述：

### 一、缺乏實務經驗

本文的研究者及二位級任老師都缺乏全語教學的實務經驗。以研究者而言，由於是第一次嘗試使用全語教學，雖然知道一些全語的理論、信念、原則與國外實施的情形，但是要在國內小學教室試驗全語教學，卻沒有把握。再加上事前沒有完整的課程規劃，等於是一面試驗，一面摸索。因此，實施起來比較沒有系統，遭遇問題時，也缺乏洞燭機先的遠見。這種不確定感與不像個專家的姿態，很容易引起級任老師的疑慮，失去對全語實驗的興趣與信心，而種下敗因。

### 二、缺乏教學資源與支持

全語教學的基本立論是學生能夠在豐富的語文環境中，透過大量、密集、有意義的語文使用機會，自然的獲得有關文字形、音、義、句法、用法等語文知識。本研究的二個班級，雖然各有一個小小的班級書庫和學校的圖書室可資利用，學生的閱讀材

料還不致匱乏；但是比起國外全語教室垂手可得的班級圖書、美勞、視聽、展覽等設備與器材，仍然相去甚遠。例如，全語教室常見的閱讀中心、寫作中心、視聽中心、戲劇中心等與語文有關的學習資源，以國內常見的班級人數多但教室小的情形來看，要在教室裡規劃出這些學習中心，恐怕非常困難。以五年甲班來說，該班有學生四十人，整個教室擺好了二十張學生桌子、二張教師用的桌子、四張小工作桌（與學生桌同）、幾個大型的資源回收桶（垃圾桶）、黑板、一個小書櫃、以及黑板下面的幾個置物櫃之後，已經非常擁擠。即使一個全語教師能張羅到某些資源，只怕也沒地方擺。資源不方便，實施全語就會必較吃力、費時。對於一個初次實施全語教學的老師來說，一切都得從頭做起，包括活動設計、環境布置、相關資料的蒐集整理、教材教具的製作等等，這些確實是極沈重的負擔。三甲的陳老師就曾表示很羨慕外國全語教室豐富的資源；五甲的林老師也多次表示，如果沒有研究者幫忙設計活動、蒐集和準備資料，她一個人恐怕忙不過來。

### 三、傳統國語課與全語課程的衝突

基於現實的考量，本研究採用「漸進」的方式在二個教室引進全語。也就是說，全語課程與傳統的國語課是並存的。這樣的安排是有某些困擾。第一個困擾是到底全語要不要取代傳統的國語課？以三年甲班的陳老師來說，他一開始就希望能夠「大刀闊斧」地全盤推動全語教學，以取代國語課本的教學。他認為如果要實施不同的國語教學方式，就應該從頭就大幅度的改變，甚至百分之百的改變。他願意把國語課本和國語習作的份量調到最低。事實上，他以前教高年級的時候，本來就不是把國語課的時間都放在國語課本上；而是上了不少課外的教材。陳老師所希望的全語試驗，事實上是比研究者還要激進。可惜在準備、經驗、協調及資源都不夠充分的條件下，我們不敢貿然進行如此大幅度的改變；陳老師因而也頗覺得失望。由於陳老師及研究者在推行全語的內容與步驟上，有認知上的差異；因此實施起來，不免有些困擾。

五年甲班情況比較好；不過還是有難以整合傳統國語科與全語的難題。五甲的全語課程在進入第二階段（第三單元）以後，就以全語活動為主，而國語課本及習作僅佔次要的角色（約每週二至三節）。在課文方面，我們採取一個單元三到四課課文一起概覽、討論、比較分析的方式來進行，而習作則保留原貌，由林老師指定學生於課

外時間練習，於課堂上檢討。這樣的「整合」，並不是很理想。一方面，課文的內容不見得能夠與我們設計的活動完全配合，而且習作的字詞與句型的語文形式練習，又顯得很機械，與全語意義為導向的理念，不大吻合。另一方面，如果以課本單元為設計全語活動的範圍，則又顯得侷促，難以施展。總之，國語課本與全語課程之間存有一些基本的差異，難以整合。

#### 四、時間的壓力

全語教學強調的是從大量的讀寫活動中，培養學生的語文能力；大量的讀寫活動意味著學生必須花很多的時間在閱讀、寫作上面，包括課堂上與課外的時間。但是目前小學的課程很重，老師常常必須「趕進度」，來應付月考。以三甲和五甲而言，每次月考到的時候，全語的課程就得先擺一邊，以騰出上課時間，讓老師為學生複習課本及習作。傳統的國語課程與全語課程並行的結果，也給老師帶來很大的心理壓力和時間的壓力。三甲的陳老師在實施第四個全語單元時，就有很深的感觸。他覺得那個全語單元的分享、資料蒐集、戲劇等活動，必須花費很多心力；學生缺乏經驗，推動起來，有很多困難。此時又遇到學校的定期考查，二邊都需要很多的時間。老師和學生都有「力不從心」的感慨。

此外，學校裡「非教學」的活動和比賽也不少，學生在校可以利用來進行讀寫的課餘時間，其實也很有限。例如，五甲的學生對於全語的活動（排戲、製作道具、編輯週報等），是很有興趣，老師也很支持；但是上課時間，大都已經安排了教學活動，學生大都只能利用午休的時間來進行。對於需要花較多時間的工作（如週報編輯），常常得拖很久才完成。另一方面，學生的家庭作業也不少，再加上各種補習，自然就會造成時間的壓力，產生互相排擠的效果。有關時間上的壓力，林老師曾經無奈地說：我們一直在跟時間作戰。因為你看，小朋友要出週刊，他們很喜歡做週刊，最近都在做，最近又有一個向日葵的[週報]出來了。如果有時間的話，他們會更投入啦！（謄錄ATR970613-YNG, p.2）

#### 五、傳統與現實的束縛

國內小學的語文科教學的方式，可以說是幾十年如一日；在教材、教法、作業、評量等方面，早已形成一種根深蒂固的傳統。這些傳統中，固然包含某些有效的語文



教學方法，但無可諱言，傳統的語文教學也包含了很多違反語文學習原理的作法。其中最令人詬病的應該是過於強調機械式的字詞與句型練習，造成學生學習動機低落，養成被動的學習態度；而革除這些不利於學習的因素，則是全語工作者的重要目標。但是我們發現，要改變這些傳統的觀念與作法，有很大的困難，絕對不是朝夕之間這可達成的。以傳統的文字與寫作概念來說，學生已經很習慣把寫「字」當成老師交代的「功課」，這包括抄寫的作業、寫日記、創作文章在內。全語講求的是學生需能自己想要寫作，需要有溝通的目的；而不是老師交待了才寫，老師不交待就不寫。這種傳統的「寫功課」的文字概念，要如何突破，以培養學生主動自主的讀寫習慣，應是全語工作者必須面對的問題。

另外，教育的大環境中的現實，也有很多因素，會阻礙全語的推展。全語是傳統教育的一種反動，它對教學、知識、語文、學習者、教材等的本質與過程所持的觀點，都與傳統的觀念不同。任何國小老師想要在短期間內，放棄原來的教學信念，認同全語的理念，並把全語的精神落實到教學活動中，恐怕不是一件簡單的事。何況即使老師願意全盤放棄原有的教學信念，奉行全語的原則；老師還得面對學校行政人員、家長、以及社會的質疑；此外，如林老師常說的，對於學生將來參加考試、升學也要有所交待。她雖然贊成全語所強調的高層次語文技能（理解、分析、表達）的培養，但是低層次的字詞學習、造句、解釋等這類語文技能，卻都是學校考試或升學考試最常見的題型，儘管這與全語的精神有所違背，她還是不敢不重視。「改作文」是另一個棘手的問題。根據全語的理念，老師不應該太強調學生學習過程中所犯的錯誤，應該給學生多一點時間去摸索、去發現自己的錯誤。但是，很多家長、學校行政人員、甚至學生和老師本身，都認為改正學生作業的錯誤是老師「天經地義」的責任。要老師不必太在意學生的錯誤，實在很難。凡此種種主觀、客觀的傳統與現實，都是全語工作者必須誠實面對的問題。

## 六、全語教學的內涵

我們在實施全語教學的過程中，有時會遭遇到全語的內涵無法落實的情況。舉例來說，全語強調的是學生的學習是主動而有意義的。但是本研究所實施的全語教學，雖然已經賦予學生比較大的自主空間，但是學生自主的個別化學習還是難以落實。在

目前的小學，絕大多數的班級都是採用教師主導、全班統一教材與進度的教學方式，三甲和五甲個班級也不例外。雖然在實施全語教學的一學期裡，有不少分組的活動，學生在寫作及閱讀二方面，也多少享有一些彈性與自主權；但是，整體而言，大部分的學習活動，都是由老師發起的，學習活動的流程與進度都是老師主導的。課堂上，比較看不到學生自己發起、自己主導的個別化語文學習活動。因此，距離全語所提倡的學生主動學習的理想，還有一段不小的差距。這種情形，一方面可能是因為本研究嘗試的全語教學，對於老師、學生及研究者來說，都是第一次，而且又是採取漸進的策略，因此短時間內無法從最基本的教學活動結構，做根本的改變。然而，從學校及班級的傳統文化來看，教師主導與統一教材、進度，是我國國民教育長久以來的制度，其作法與觀念，早已深入人心。要把這種根深蒂固的觀念與作法，加以改變，一定要有堅強的決心、周詳的計畫和長久的時間，才有可能建立起新的、以學生為中心的學習模式。換句話說，要老師局部調整教學內容與方法，是比較容易；要改變一個班級長久以來已經習以為常的制度和模式，則困難得多。

三年甲班的「閱讀角」是一個典型的有全語形式，但沒有全語內涵的例子。在陳老師與本計畫研究者的通力合作下，我們在三甲教室規劃了一個「閱讀角」。剛設立的時候，確實會有小朋友利用下課時間，到閱讀角看書；不過也有不少小朋友把它當作「遊戲角」，在那邊玩躲摸摸的遊戲。陳老師曾要求學生不可把那裡的地毯弄髒，不可在那邊玩耍，他說那是個給大家讀書的地方。但是，時間一久了，「閱讀角」就越來越像「遊戲角」了。似此虛有全語的形式而無內涵的情形，在三甲的情況特別嚴重。凡此種種，究其原因，有的是因為教師的全語素養與經驗不足，有的則是因為學生的習慣與觀念一時無法改變，有的則是課程與教學活動設計上的問題。怎樣把全語的精神落實到日常的細節中，應該是全語工作者必須仔細思考的課題。

### 七、良好的互動氣氛與模式有待建立

在全語的教學活動中，有很多分享、小組討論、小組分工合作、或全班討論的機會，這些活動都需要有良好的互動氣氛與有效率的互動結構，作為基礎；否則學習的成效會大打折扣。我們發現，三年甲班在這方面有相當大的問題，例如，在常規方面，這班許多學生習慣於不待舉手及老師首肯就逕行發言，在老師及同學說話之間插

嘴而把話題扯開也是常事，小組討論時更是常常隨意走動或與同學起瑣碎事情的爭執，老師指導或指正時有部份學生也常表現出不在乎的表情甚至頂嘴。這些現象常使討論中斷，老師忙於秩序管理，教學效率降低。在民主素養方面，多數學生沒有傾聽同學發言的習慣，發表者或小組常自恃己見，無法接受同學的看法，而提出意見者也顯得非常不友善。由於學生民主素養的欠缺，常使討論活動失去了實質的意義。在課堂上，我們時時聽到學生對於同儕的意見發出「你亂講！」、「老師、他都亂改！」的聲音。

五年甲班的常規與民主素養則好得多；不過，該班的小組討論的品質仍存在著一些問題。雖然有些小組以相當認真負責的態度投入各類讀寫活動，但不是每組都這麼投入。有的組勞力不均，缺少均衡的互動，常由能力較強者當家作主。最極端的例子是在「春天」主題活動中，有一項寫作任務是由各小組蒐集有關春天的資料並撰寫小組共作的研究報告。以小盈為組長的小組全是由小盈自己蒐尋資料並撰寫，其他組員一致附和，過程中幾乎沒有任何討論。也有些組有幾位較會表達意見的組員，結果常有爭執的場面出現，此外，組員不合作的問題也是時有所見。總而言之，一個班級如果沒有建立友善、互相尊重的班級氣氛，以及清楚而有效率的合作互助的模式，則老師將疲於應付學生不斷的爭吵與不專注的行為。

## 捌、省思與改進策略

本研究在實施全語教學的過程中不斷有問題出現，所以為期一年的全語教學試驗（二班前後加起來），事實上是一個嘗試、反思、與調整修正的歷程。本節將討論上述種種問題的產生以及相關的因應策略。

### 一、時間不足的因應

以寫作教學來說，為了培養學生真正的寫作能力，我們提供了多樣化的目的性寫作活動，寫作不再只侷限於傳統作文教學般的幾篇作文而已。此種寫作教學方式固然增加了學生多方面溝通的書寫機會，卻也同時加重了教師的負擔。考量教師們的心力

負荷問題，採行全語寫作教學之初，以漸進的方式慢慢引入活動有其必要。事實上，一開始引進太多的寫作活動，並與班上原有的教學方式相差很遠時，我們發現不但老師無所適從，學生也不太能適應。因此，我們的寫作活動是以漸進的方式納入班級教學，以給予老師、學生、及研究者三者之間一個折衝調適的空間。當老師及學生們對於一寫作活動較熟稔時，此時才加入另一個寫作活動，如此教師也才有餘力接受。

考量老師的勞力負擔，除了活動慢慢引進外，我們寫作活動的實施也有彈性。在寫作進度及方式上我們賦予老師相當的自主權，讓老師衡量自己及學生心力負荷下可以從事的活動，如老師有時會把「週」報變成「月」報，定期考查來的時候把日記的書寫暫時停掉，我們覺得也不失為彈性的作法。誠如林老師所言：「日記，像最近考試我就停了...小孩子除了學校的課業外，回去大部份都還有課外活動，所以也要體恤他們，一些長期性的寫作就暫停，要訓練不急在這一時，輕重緩急要分一下。」

除了上述因實施全語的寫作教學所增加的教師勞力成本的問題以外，在課程安排及學習時間分配等方面，也遭遇到不少困難。簡單地說，如果全語課程和傳統課程是同時分頭進行的話，則全語的課程與傳統的國語課本教學在時間上會有互相排擠的現象，造成活動安排的困擾和時間不夠用的壓力，增加老師和學生的負擔。我們的因應方法有三：一）遇到學校的「月考」時，就暫停全語活動，以便給老師和學生多一點時間準備考試。二）遇到學校活動較多或學生課業特別繁忙的時候，就放慢全語教學活動的進度（例如，把二週完成的活動延展為三週完成），讓級任老師和學生都有個喘息的機會。三）如果老師沒有時間準備教學的話，就由研究者上場教學。這些方法，雖然不是很理想，但是也不得不然。以暫停全語教學活動或延緩見度來說，因為本研究的全語教學試驗，僅屬試探性質，並沒有全盤取代傳統的國語課。到了定期考查的時間，級任老師覺得有義務幫學生複習功課，學生也有很大的功課壓力，難得還有多餘的精力和心思來煩惱全語的活動。在這種情況下，暫停或放慢腳步，似乎是唯一可行的解決辦法。至於由研究者上台教學，以解決時間上的問題（以在三年甲班亦然），偶然為之可以，長期來說，還是要由老師設法來適應，解決。

我們認為要真正解決時間的問題，應該從語文課程的整合下手，取消傳統國語課與全語教學並行的作法。這點我們在五年甲班可以說做到了。五甲在小規模嘗試了二

個獨立的全語教學單元以後，就取消了原來的國語課本的教學模式，把國語課本的內容，納入全語教學活動設計中。基本上，是一次概覽整個單元的三課或四課的課文，然後再加以綜合比較、分析其形式與內容（約佔三節）。寫習作的時間則盡量不佔用國語課的時間（利用早自習或當家課），一個單元的活動設計裡，通常安排了二節作為檢討習作內容的時間。總共課本使用的時間約佔整個單元時間的四分之一強。由於課本的單元主題就是全語教學的主題，因此課本的教學與全語教學，比較有橫向的聯繫。這樣的調整，事實上只是時間上的調整。亦即，除了生字教學與字詞學習的時間確實大幅減少以外，整個語文科的學習內容方面並沒有減少很多，仍然是國語課本、習作，再加上全語的教材與活動。不過，由於時間上比較寬鬆了，實施全語教學的時間壓力，確實有改善。除了定期考查必須挪出時段，供師生加強複習以外，平常的時間，全班一起進行的全語教學活動實施起來，已經比較順暢。

## 二、實務經驗與教學資源缺乏的因應

有關本研究計畫的級任教師與研究者都缺乏全語的實務經驗，以及缺乏教學資源所產生的問題，已如上述；在此僅說明我們的因應之道、檢討與建議。首先在實務經驗方面，以研究者來說，我們試圖從外國的文獻獲知國外小學實施全語的一些作法，並參考國內小學的環境，做為我們設計教學活動的藍圖。然後再從實施的過程與師生的反應中，獲取經驗與教訓，隨時調整活動設計的內容與進度。此一作法，雖然富有彈性，但是缺乏明確性與系統性。

以級任老師來說，陳老師和林老師對於全語的理論與實務二方面都很陌生，我們初期的作法是由研究者來負擔主要的責任，包括活動設計、資料準備、甚至實際的教學活動等。此時，教師也可藉由觀摩與討論，逐漸建立全語的專業素養。我們希望在實施一段時間，各種教學活動的模式建立起來以後，再把實施全語教學的責任逐漸轉移給級任老師。此一轉移的過程，我們原來預定是要在一年完成，亦即在實施超過半年以後，就逐漸把課程設計與準備的責任移交給級任老師，以測試老師單獨實施全語教學的能力。此一進程在三年甲班只進行了一半。陳老師雖然參加了很多次的週三下午的討論會，研商活動設計的細節，同時也逐漸擔負起比較多的教學責任；不過，由於認知的差異，準備教學的時間有限，學生配合的條件也不足，全語教學無法落實，

以致實施一學期以後，教學的責任反而轉移到研究者。五年甲班的林老師同樣也沒有全語教學的經驗，但是她的教學理念與班級經營的方式，比較接近全語的特色，因此責任的轉移比較順利。

對所有第一次想要嘗試全語教學的教師來說，缺乏實務經驗是不可避免的問題。本研究運用教師與研究者合作的方式，結合研究者在理論方面的專長與級任教師在教室實務方面的經驗，進行長期的教學試驗與改進。這應該是一個推展全語教學可行的模式之一。在此一合作模式之下，研究者與教師都可以累積全語教學的實務經驗；往後在推廣全語教學的時候，就可以借重這些「種子」教師的全語經驗與素養，來幫助新的全語教師。未來，若能透過全語教師成長團體等類似的組織，讓全語教師有交換、分享經驗的機會，則缺乏實務經驗的問題就比較不會那麼棘手。

在教學資源方面，本研究全語教學活動所需的各項器材、材料、影印資料、圖書、文具等，大都由本計畫的研究者提供（國科會經費），有些圖書則向師院的圖書館借用。此一作法應屬暫時性的作法，長久而言，教師應該設法從正常的管道，自行獲取教學資源；以免研究計畫結束以後，教師就無法獨力進行全語教學。未來要解決教學資源缺乏的問題，可從二方面來下手。其一，以整個教育的大環境來看（如社區、學校、家庭），教學所需的資源雖然不算匱乏，但仍然有不少有待改善之處。例如，社區與學校圖書館應大幅增加適合小學生閱讀的文學類圖書，就樣才能滿足全語教學的需求。學校在材料、影印機等方面，也必須提供便利的協助。其二，全語教師應有系統的蒐集、製作全語教學需用的圖書與教具，並妥為保存，方便隨時使用。另外，全語教師之間應有個聯絡管道，方便互相交換資訊與分享資源。如此進行幾年以後，教學資源缺乏的問題就可逐漸獲得解決，教師也才能把精力和時間，花在教學上面。

### 三、全語內涵的落實

如上所述，本研究在三年甲班及五年甲班是採取研究者與級任老師合作的模式，引進全語教學，而且一開始就由研究者設計教學活動，在二個班級實施，中間並沒有足夠的準備時間。由於教師缺乏全語教學的實務經驗，對於全語的理念與原則，也不見得了然於心；因此，在全語的教學活動展開之後，我們發現有些活動實施起來，似

乎缺少全語的內涵。對於這一點，我們並不覺得驚訝，因為任何重大的教育革新，都不是一朝一夕就能成功的。一面在教室的真實情境中試驗探索，一面調整改進，應該是一條必經的路途。不過，針對本研究遭遇的全語內涵沒有完全落實的困難與問題，我們願意在此提出幾點檢討與建議，作為日後實施的參考。

一、有意實施全語的教師應該深入瞭解全語的理論與意涵，透視活動的目的與意義。這樣才能準確掌握活動的精神，不致流於形式。本研究的教學活動，基本上都是由研究者設計，再由教師執行，如果教師對於活動背後所隱含的全語的原則與精神，無法瞭解，勢必會產生理想與實際的誤差。或許，另一個研究者與教師合作的可行模式是，讓有意實施全語的教師先鑽研全語的理論與內涵，然後再由教師自己設計教學活動，而研究者則僅從旁提供諮詢與協助，不直接介入教學的設計與執行。此一作法，或許比較能落實全語的內涵；因為，這樣的改變是由內而外的。教師如果能改變其內在的教學信念與認知，他就比較能夠確認教師在全語教室中的角色，尊重學生，鼓舞學生，給予學生較大的自主空間；而他在日常生活的的一言一行，也必能符合全語精神的要求，不致於課堂上是一套，課外又是另一套。

二、全語教學要成功，不只需要教師的全語素養和成功的教學設計而已，學生的觀念、態度和班級的經營也是很重要的因素。友善、信任的班級氣氛，積極專注的學習態度，與富支持性的互動模式，是成功的全語教學的必備條件。全語教師在引進全語活動以前，應先培養學生尊重別人，接納別人意見的態度，同時也應建立有友善而有效率的討論模式。如此很多討論、發表等語文活動才能順利進行。

三、在實施全語的過程中，教學者應該體認學生才是整個課程的中心，教師應一方面降低學習內容與進度的一致性，釋出較大的自主空間給學生；另一方面，則應鼓勵學生訂定自己的學習計畫，勇敢的去探索，面對問題，解決問題，大膽地去嘗試新的語文創作及發表。全語教師必須體認理想的全語教學，應由學生自己設計，自己掌握學習活動。當然這種獨立自主，主動學習的能力，是需要教師一步一步，慢慢培養的；如果能從低年級起開始培養學生主動學習的態度、觀念、與技能，則學校的教育應該會比較接近全語的理想。

#### 四、傳統與全語的融合

傳統的國語科教學強調字詞的練習和句型的演練，其語文學習過程是由小而大，由下而上的。全語的理念正好相反，全語理論強調的是從整體的語文情境中，去學語文；強調學生應該多從事高層次語文技能（如理解、欣賞、綜合、分析等）的學習，從而自然學會較低層次的語文技能（如字詞、造句等）。從理念與作法來看，全語和傳統的語文教學，有些根本的差異。也因此有不少的語文教育工作者，常爲了究竟應採何種方法，而爭辯不休。

究竟傳統的以國語課本和習作爲中心的語文教學和全語教學應該是勢不兩立，或可以加以融合呢？本研究在推行全語教學的時候，並沒有摒棄該班原有的國語課本與習作；即使在比較成功的五年甲班，我們也只是減少課本與習作的教學時間而已。沒有摒棄的原因主要是因爲我們所引進的全語教學仍在試驗階段，成敗尚難逆料，因此，我們認爲不宜在此一階段就根據全語的理論，摒棄以字詞、句型練習爲主的傳統語文教學。回顧起來，我們認爲這樣的作法是正確的。

不過，如果將來經驗足夠了，教師也願意嘗試沒有國語課本的語文課程，那國語課本與習作是否應該保留呢？我們認爲應該視情況而定。第一個狀況是本研究第一階段的情況：教師的經驗不足，資源和活動設計各方面都尚未完善，而且也還沒獲得家長的理解和支持。在這種情況之下，不宜全面實施全語課程。應該以「漸進」、「柔性」的方式，先小幅引進某些符合全語理念的語文活動，而原來的國語科教學，則仍應繼續，只是教學時間稍微減少而已。第二種狀況是教師已具有足夠的全語素養（含理念與經驗），教學資源和活動設計也已經準備妥當，但是沒有向家長和學校說明，或者說明之後，家長和學校仍不放心，反對取消國語課本與習作的教學。在這種狀況下，教師應該考慮教育環境中的社會與文化因素，採取「折衷」的方式，改爲以全語教學爲學生語文學習的核心，課文的內容可設法納入全語教學活動設計中，加以整合，習作的練習則照常進行。換句話說，課本和習作的學習仍予保留，但是需要改變原來的教學方式，以符合新的時間分配。這種情況類似本研究在五年甲班第二階段的作法。第三種狀況是教師已經具備充分的全語素養，教學資源與活動設計都已經準備妥當，而且也獲得家長和學校的支持，此時，傳統的國語課本與習作的教學，可以取消，全面實施全語的語文教學。



不過，要特別說明的是，不使用課本和習作，最大的用意是要讓教師有比較多的空間和時間，來實施全語教學，避免造成上述時間的壓力，或語文課程整合上的困難。而且，不使用課本和習作，不代表學生就完全沒有字詞方面的練習。在全語環境中，字詞的學習是在自然、完整、有意義的語文情境中進行的。表面上，看不出有很明顯的字詞練習活動，其實，學生是在大量的閱讀和寫作的過程中進行字詞和句型方面的練習。此外，全語教師其實可以在適當的時機，隨時針對字詞的一些通則、特性，加以整理分析，以幫助學生在字詞方面的發展。如果有學生的字詞發展比較緩慢，經常有錯誤的情形，則老師也可以特別給予字詞方面的指導與練習。我們認為全語教師不應矯枉過正，全盤否認傳統字詞與句型練習的效用。尤其是漢字的結構複雜，不似英文只有二十六個字母。在中文環境實施全語教學的時候，也許更有必要融合傳統國語教學與全語教學的優點，以創造出符合中文特色的全語課程。

另一方面，有關傳統評量方法的取捨，也應考慮全語教師對新的評量方式的掌握程度，以及教育環境中的社會文化因素。我們的社會非常重視考試，上自中央政府，下至小學，考試可說無所不在。在教育體系中，考試的地位與重要性，更是不爭的事實。況且這些大考（入學考試、模擬考試等）、小考（段考、隨堂測驗等）都有一定的模式，應考經驗的有無，也會影響學生的成績。一個全語教師儘管不認同傳統考試的理念與作法，但是，大環境中既然有這麼多的考試，教師實在很難不讓學生多做傳統考試的練習，以應付升學、工作的需要。如五年甲班林老師說的，這是她的責任，她必須對學生和家長有個交代，尤其是高年級的學生，馬上就要上國中，更需要熟知傳統考試的方向與技巧。然而，傳統的評量方式卻和全語教學的理念與作法格格不入，若一個班級已經全面實施全語教學，但是學生卻要接受與他們的學習內容、過程不相關的國語課本的「月考」，則又明顯不合理。我們認為，一個實施全語教學的班級，一定要有一套適合全語教學的「質」的評量方法；如果該班還保留課本與習作的話，則應該可以讓學生參加傳統的定期評量，一方面可瞭解學生在低層次語文技能方面的進展，一方面也可以增加學生傳統考試的經驗。如果該班已經沒有使用課本和習作，同樣的理由，教師似乎仍然可以讓學生參加傳統的評量。不過，老師一定要有自己一套適合全語教學的評量方法，來瞭解學生語文學習的過程與發展的情形。長遠來

說，還是要從改革傳統評量方式和入學方式來下手，才能真正創造出符合全語精神與學習原理的教育環境。

## 玖、結論與建議

本研究的主要目的是嘗試在小學實施全語教學，瞭解在國內的教育環境中實施全語的困難，並提出因應對策。本研究在八十五學年度分別在一個鄉村小學的三年級教室，和一個市區小學的五年級教室，各實施了一個多學期的全語教學，我們用觀察、訪談、問卷、學生作品分析等質的研究方法，進行資料蒐集與分析。根據本研究的實施過程與發現，以下我們提出幾點綜合結論，以供參考：

在實施的困難與因應策略方面，本研究所遭遇的難題包括：缺乏實務經驗，缺乏便利的教學資源，國語課程與全語課程的衝突，時間的壓力，傳統與現實的束縛，全語的內涵難以落實，高品質的互動模式有待建立等等。這些問題，有的是源自教學者，例如經驗與資源的問題。事實上，這二者全語教師可自行解決：一方面全語教師可以用時間來累積經驗，整理教學資源，並設法從社區、學校獲取必要的資源；另一方面，成立全語教師成長團體，建立交換全語教學的經驗與資源的管道，也是一個很好的解決之道。至於全語內涵落實的問題，主要牽涉到教師的全語素養與班級的經營，此必須由教師的信念與學生的態度、互動模式下手。另外，有的困難則來自課程與時間的安排，例如國語課本的教學與全語教學二者的定位與互動的問題即是。此一問題牽涉的範圍較廣，尤其是國語課本與習作的定位，必須獲得家長與學校的支持，方能解決，不是教師一人就能決定。其他的問題則大都來自社會文化的因素，例如課程太重，學生太忙，考試太多，以及對於學習方式與教師角色、責任等傳統觀念等，都是傳統與現實加諸全語教師的重擔，這些往往不是教師一人就能解決的，而是要從改變社會傳統的價值觀下手，一步一步做起。

在全語教學的實施方面，我們提出以下的建議：

全語教學必須強調全語的內涵，而非只是活動的形式或只加強硬體的設施：全語

的教室雖然通常有各種學習中心，提供很豐富的教學資源，供師生使用；但是這些並不是實施全語的必備條件。全語民主、彈性、自然、真實、溝通、兒童本位、意義取向等內涵，應該落實到課程設計、師生互動、班級氣氛、讀寫情境等脈絡中。而這些是學生生活中，時時刻刻都需要照料到的；並不限於上課的活動而已。國小教師若有意願要嘗試全語教學，則應該從瞭解全語教學的意涵開始，然後逐漸去熟悉常見的全語教學活動，來促進學生的讀寫興趣與能力。教學資源方面，除了自己準備的以外，也可從學校圖書室獲得，或透過學生家長、社區其他管道廣泛蒐集。

推行全語必須加強觀念的溝通，改變教育的制度與環境：全語的理念與傳統的教育理念，大相逕庭；整個大環境對於全語教學的推展，有不少阻力。以本研究五年甲班的林老師來說，即使她有意願排除時間與課程安排上的困難，來實施全語教學，同時假設也具備足夠的全語素養；但是面對教室以外的大環境中的現實與阻力，卻不免有無奈之嘆。基於此，教育行政當局應設法改變學校的考試內容與方式，賦予教師較大的專業自主權，讓教師有發揮的空間。而教師也應該多與家長溝通，說明全語的教育理念與方法，以便化阻力為助力。

建立良好的班級互動氣氛與模式，培養學生主動負責的學習態度：全語教學很強調學主獨立自主地去探索知識，也很強調高品質的社會互動。學生如果還沒有這些習慣與態度，則全語教師的第一要務是在班上建立良好的班級氣氛與有效率的小組互動模式，培養學生容忍不同意見，尊重別人的民主素養，讓學生樂於分享、發表；如此全語教學才能落實，發揮效果。另外，老師也要以漸進的方式，耐心地培養學生主動負責的學習態度，讓學生有規劃並掌握自己的學習的能力。反之，在一個缺乏民主素養和互助合作的態度的班級中，全語教學很難落實；而學生如果沒有主動負責的學習態度，則全語的理想也將很難達成。

有關研究方面，本研究屬探索性質，限於經驗與人力，仍然有諸多重要的議題，無法深入研究，有待未來的研究者繼續探究：

全語教師改變歷程的研究：全語的理念與傳統的教學理念有基本上的差異，而教師又是教學改革成功最重要的因素。未來的研究者似可進一步探討一個傳統的教師轉變為全語教師的歷程與影響因素。這方面的資訊對於推展全語有莫大的幫助。

寫作發展的研究：本研究對於寫作教學方面的問題，已經提出了一些報告，不過還沒有足夠的資料來探究學生在全語課程中的寫作發展。讀寫萌發的觀念與研究在國外已盛行多時，但此一理論在國內中文環境的情形會是如何，則仍屬未知。研究者似可以長期觀察的方式，來研究不同年級的小朋友在傳統課程中與全語課程中的寫作發展。

全語的應用研究：全語教學在國內才開始受到注意，對於如何在國內的國民教育體系中，推廣全語教學，似應有系統性的研究，針對教學資源建立、培訓、實施的方法等進行探討，以供教育決策者參考。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 沈添鈺（民80）。簡介「全語言」的語文教學。教師之友，32(4), 27-32。
- 沈添鈺（民85）。試從行為主義、建構主義與社會建構主義三個觀點評析全語教學。教師之友，37(5), 24-32。
- 沈添鈺、黃秀文（民86a）。全語教學在國小實施的個案報告。載於八十六學年度師範院校教育學術論文發表會。花蓮。
- 沈添鈺、黃秀文（民86b）。全語教學在小學實施的成效、困難與策略之研究。國科會專題計畫研究報告（NSC-86-2411-H-023-001）
- 沈添鈺、黃秀文（民86c）。全語教學在小學語文課實施的活動設計舉隅之一。教師之友，38(3): 30-36。
- 沈添鈺、黃秀文（民86d）。全語教學在國小實施的個案報告：以一個五年級班級為例。載於師範學院實小八十六學年度國語文教學策略理論與實務整合發表會。嘉義：嘉師實小。
- 黃秀文（民83）。全語淺探。教師之友，35(4)：9-11。
- 黃秀文、沈添鈺（民86）：全語教學在小學語文課實施的活動設計舉隅之二。教師

之友，38(4)：27-32。

黃瑞琴（民82）。幼兒的語文經驗。台北：五南。

黃繼仁（民86）。美國小學全語言教學之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）

## 二、英文部分

Altwerger, B., Edelsky, C., & Flores, B. M. (1987). Whole language: What's new? The Reading Teacher, 41, 144-154.

Applebee, A. N. (1984). Writing in the secondary school. Urban, IL: National Council of Teachers of English.

Bissex, G. L. (1980). GNYS AT WRK: A child learns to write and read. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bridge, C., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. Elementary School Journal, 86, 155-172.

Chomsky, N. A. (1965). Aspects of a theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1972). Reading: The patterning of complex behavior. Auckland, New Zealand: Heineman.

Clay, M. M. (1975). What did I write? Auckland, New Zealand: Heineman.

DeBoer, J. (1961). Grammar in language teaching. In A. Burrows, M. Parke, N. Edmund, J. DeBoer, V. Herrick, T. Horn, & R. Strickland (Eds.), Research in composition and related skills (pp. 32-40). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Durkin, D. (1966). Children who read early. New York: Teachers College Press.

- Farris, P. & Kaczmarek, D. (1988). Whole language, a closer look. Contemporary Education, 59, 77-81.
- Goodlad, J. (1984). A place called school. New York: McGraw-Hill.
- Goodman, K. (1986). What's whole in whole language. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Goodman, K., & Goodman, Y. (1977). Learning about psycholinguistic process by analyzing oral reading. Harvard Educational Review, 47, 317-333.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy (pp. 102-109). Exeter, NH: Heinemann.
- Hiebert, E. H., & Fisher, C. W. (1990). Whole language: Three themes for the future. Educational Leadership, 47, 62-66.
- McCarthy, S. J., & Raphael, T. E. (1989). Alternative perspectives of reading/writing connections. Occasional Paper No. 130. Michigan State University: Institute for Research on Teaching.
- McCarthy, S. J., Hoffman, J. V., Stahle, D., Elliott, B., Dressman, M., & Abbott, J. (1994). "Very sweet, but very very slow" How teachers' "Ways of Knowing" are reflected in their assumptions about students. Unpublished paper, University of Texas, Austin.
- Morrow, M. L. (1993). Literacy development in the early years. MA: Allyn & Bacon.
- Newman, J. M., & Church, S. M. (1990). Myths of whole language. The Reading Teacher, 44, 20-26.
- Newman, J. (Ed.) (1985). Whole language: Theory in use. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of

- symbolic play and literacy research. Reading research Quarterly,  
28, 163-75.
- Piaget, J. (1926) . The language and thought of the child. Orlando, FL:  
Harcourt Brace Jovanovich.
- Smith, F. (1982) . Understanding reading ( 3rd ed. ) . New York:  
Holt, Rinehart & Winston.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986) . Emergent literacy: Writing and read-  
ing. Norwood, NJ: Ablex.
- Walcott, F. ( 1949 ) . The limitations of grammar. University of  
Michigan School of Education Bulletin, 19, 48-51.

# A Report of the Difficulties and Strategies of Implementing the Whole Language Approach in Two Elementary Classrooms in Taiwan

Tien-cheng Shen

Hsio-wen Huang

National Chiayi Teachers College National Chiayi Teachers College

## Abstract

In this paper we report some difficulties encountered in the processes of implementing the whole language approach in a third grade classroom and a fifth grade classroom in Taiwan, where literacy education has long established a strong tradition in behaviorist beliefs and practices. Qualitative methods such as participant observation, video and audio taping, interview, document analysis were used in data collection. Analysis of data was mainly descriptive.

Some major difficulties we encountered include: lack of experiences and resources, time pressure, conflicts between whole language beliefs and practices and traditional beliefs and practices, superficiality in conducting whole language activities, and, in some cases, lack of friendly and efficient group interaction structures. Measures for dealing with these problems are suggested and discussed in the paper.



For educational practices we have the following suggestions: 1) In implementing whole language, the emphasis should be put on the realization of the whole language beliefs and principles, not on the form of instructional activities or the availability of certain facilities. 2) It is necessary to try to change the traditional beliefs and values about teaching and learning in the society so as to create a more friendly environment for whole language. 3) It is important to establish clear and supportive interaction structures in a classroom and to develop students' motivation to learn and sense of responsibility.

For further research, we suggest that further research should be conducted to investigate the processes in which a teacher using traditional method changes into a whole language practitioner, to look into students' writing development, and to identify ways to efficiently implement whole language in Taiwan's elementary schools.