

# 幼兒園融入式英語教學： 兼具幼教與英文專業背景教師之實踐

謝明芳<sup>\*</sup>

## 摘要

本研究旨在探究一位幼兒老師如何將英語學習融入幼兒的日常生活中，並了解老師使用的教學策略及考量因素。資料收集包括七個月的課室觀察與教師訪談。幼教老師將英語教學融入學校的用餐時間、轉銜時間、例行活動時段與故事時間等；由於這位老師具備幼教背景，在教學中會考量幼兒發展的特性、興趣與個別學習方式，並多層次地使用翻譯、引導與提示、正確示範、同儕協助、提供視覺指引、提供實物、連結、口頭鼓勵、及故意說錯等策略，以呼應融入式英語教學的目標。本研究據此提出英語教學實務以及未來研究方向的建議。

**關鍵詞：**融入式英語教學、教學策略、幼兒英語教師

---

DOI：10.3966/199679772013063001001

責任編輯：劉慈惠

投稿日期：2012年1月16日，2012年8月31日修改完畢，2012年10月15日通過採用

\*謝明芳，國立新竹教育大學幼兒教育學系助理教授，E-mail: mhsieh@mail.nhcue.edu.tw

## 壹、研究背景與目的

為了追求國際化與世界接軌，臺灣全民學習英語成為一股風潮，除了全民英檢制度的推動外，九年一貫教育政策的實施，更將英語列為國小必修科目，把學習英語的年齡從五年級降低至三年級，而這股推動英語學習的運動早已蔓延至學前教育階段。根據兒童福利聯盟（2002）的調查，至少有 60% 的小學生在學齡前階段學習過英文，而且 80% 以上的父母認為提早提供幼兒學習英文是必要的（兒童福利聯盟，2002；張湘君、張鑑如與林葉真，2002），這些數據皆暗示著幼稚園、托兒所提供英語課程是一項不可避免的趨勢，而且深獲父母的支持。

雖然提早學習英語的成效並不被專家學者們所認同（吳信鳳與張鑑如，2005；張顯達，2006），且未曾受過幼教培訓之英語教師，難以考量幼兒的學習特性，進而發展出適宜的教學方法（Hsieh, 2010）。但是在面對幼兒英語教育有強烈的市場需求下，**學齡前幼兒英語教育政策說帖**（2004）提出了「融入式英語教學」的概念，以及「幼兒英語學習政策說帖」，期待在提供幼兒學習英語機會的同時，必須要維持幼兒健康學習的環境，以「偶發性、非特定性之英語融入式學習活動」，將本國語做為學習外語的基礎，並強調主動學習、解決問題才是面對未來競爭的必要條件。李宜娟（2006）甚至建議應由幼教老師來帶領英語學習活動是較為合適的。但是，「融入式英語教學」一詞的概念並不清楚，教育部也沒有提供具體教學實務上的指引；雖然幾位學者（吳信鳳，2005；林佩蓉，2004；劉豫鳳，2006）試圖詮釋「融入式英語教學」的概念，並提出可行的教學原則，然而這些概念與原則如何由幼教老師運用於幼兒日常作息中？又實際的教學情況為何？都有待更深入的瞭解。

姑且不論學齡前幼兒到底該不該學英語，考量現實的情況，一半以上的幼兒正在學習英語，而且很可能是在不合宜的教學情境下學習；假若由熟悉幼兒發展的幼教老師來落實融入式英語教學，那幼教老師可以如何引導幼兒的英語學習，以符合融入式英語教學的精神，這個問題就顯得格外重要。因此，本研究將以一所由幼教老師實施融入式英語教學的幼兒園為研究場域，期待透過長時間觀察與訪談，真實地呈現幼教老

師如何實踐融入式英語教學之精神、分析其教學策略與使用原因，以作為師資培訓以及教學實務上的參考依據。具體研究問題陳述如下：

1. 幼教教師在哪些情境下，將英語學習融入於幼兒的學校生活中？
2. 進行融入式英語教學時，幼教教師使用哪些教學策略？使用這些教學策略所考慮的因素為何？

## 貳、文獻探討

依據研究目的與問題，在文獻上將分別來探討三個主題：(1)學齡前融入式英語教學的目標與原則、(2)學齡前融入式英語教學之定義與實務、以及(3)英語教學策略。

### 一、學齡前融入式英語教學的目標與原則

#### (一) 目標

臺灣的英語教育應將英語定位為一種外語的學習，因為在一般的生活經驗中，並不常把英語做為主要的溝通工具（蘇復興，1998）。相同的，幼兒在英語課程以外的時間，也少有在自然情境下使用英語的機會，因此，多數學者皆認為幼兒的外語學習活動，不宜過度重視基本英語能力等認知及技能的目標，宜增進幼兒對英語學習內容之理解、並提昇幼兒英語學習之興趣與信心、且幫助幼兒獲得多元文化經驗等情意目標（林佩蓉，2004；劉豫鳳，2006；Curtain & Pesola, 1994; Rea-Dickin & Rixon, 1997）。上述之目標將作為檢視幼教老師之融入式英語教學實踐的參考依據。

#### (二) 教學原則

在進行幼兒英語教學活動時，教學者須注意到成人與幼兒在學習外國語言的方式是截然不同的（Lightbown & Spada, 1993），因此，合宜的語言教學原則，仍應以幼兒學習與發展的特性為主要依據，具體教學原則建議如下：

### 1. 教學的內容須具體，並符合幼兒的生活經驗

此原則強調當幼兒具備對特定事物的先備知識時，再來學習相當的英語字彙或句子，會比較容易了解，避免產生概念不清楚的問題（吳信鳳，2005；劉豫鳳，2006）。此教學原則在 Hsieh（2011）的研究結果中也得到了驗證，Hsieh 以一間臺灣幼兒園大班教室為研究場域，當中籍英語老師以圖卡教導幼兒生活經驗相關的字彙時，如護士，幼兒能夠將 nurse、護士以及圖卡中的內容做連結，然而，當老師以圖卡教導幼兒與平日生活經驗無直接關聯的字彙時，如柔道（judo）或拳擊（boxing），在缺乏中文翻譯的情況下，幼兒將柔道圖卡中穿著白色衣服，手拿獎盃的卡通人物，誤解為「打架得到第一名」。因此，設計英語學習活動內容時，應事先了解幼兒是否具備相關概念，教學的內容須具體、實際，使幼兒較容易理解目標單字或句型的意思，才不致於發生誤解的情況。

### 2. 從多元角度以統整、自然的方式融入

由於幼兒課程本來就是強調各個領域的統整性，當幼兒英語教育的目標在於建立幼兒學習英語的動機、興趣、獲得多元文化以及語言經驗的前提時，學者們建議可以從不同的情境，將英語學習活動融入於一整天的生活作息中（林佩蓉，2004；劉豫鳳，2006），像是打招呼、用餐時間、午休時間、轉銜活動、例行活動以及主題活動……等（李宜娟，2006；劉豫鳳，2006），並以兒歌、繪本等在園所常見的活動，作為英語教學的媒材（吳信鳳，2005；曾月紅，2000；劉豫鳳，2006；Curtain & Pesola, 1994; Freeman & Freeman, 1998）。

### 3. 維持幼兒於各個領域的平衡發展

Gestwicki（2007）強調幼兒的每一項發展領域會影響其它領域的發展，同時也受其它領域發展情況影響，因此，幼兒教育實務應注意幼兒於各個領域的平衡發展。張湘君（2001）認為過多的英語教學活動排擠了原有的幼教課程安排，幼兒學習的廣度與深度以及接觸並使用國語的機會，也隨之降低。Hsieh（2006）的研究也呼應了張湘君的看法，她觀察到幼兒在平日英語課程中，較少有機會唱國語兒歌、閱讀中文繪本、從事戶外活動及角落探索活動，而這些都是一般園所常見的學習活動。此外，研究也證實兒童的母語能力有助於第二語言的學習（Tabors, 1997; Cummins, 1991）。因此，英語學習活動時間的比例以 20% 為宜，

既有的幼教課程學習內涵仍應維持，以兼顧幼兒在各個領域的均衡發展（劉豫鳳，2006）。

#### 4. 強調語言學習的整體性，並提供豐富的文字環境

由 Kenneth Goodman 和 Jerome Harste 等學者所提出的全語文觀點，強調語言學習的整體觀，認為語言是不可分割的個體，單獨學習語言中音、字、詞、片語等片段，是無法獲得完整的意義。事實上，語言的學習應從整體到部分，強調有意義的學習情境、活動與教材；此外，全語文觀點相信，幼兒能夠藉由認知環境中的語言（印刷文字或符號），並與其互動，來學習語言。因此，語言的學習不可脫離情境，因為如果脫離了情境，這些語言文字便失去了原有的意義（曾月紅，2000）。雖然全語言的觀點源自於母語教學的方法，但近年來也廣泛的運用於第二語言或外語教學上，強調幼兒學習英語時宜先從整體的語意情境開始，使其在真實、有意義的情境中使用英語，再進入結構性語言技巧的教導，如單字與句型；在教室環境佈置方面，也應提供優質豐富的語言文字刺激，像是在教室櫃子邊或牆上，貼上附有中英文字樣的兒歌海報、圖片，另外，也可廣置中英語幼兒繪本，供幼兒自由閱讀，以吸引幼兒對文字、意義、故事內容的興趣與注意（吳信鳳，2005；曾月紅，2000；Freeman & Freeman, 1998; Lightbown & Spada, 1993）。

#### 5. 提供支持的外語學習環境

Krashen（1982）所提情境濾網的假設，強調輕鬆無壓力的學習環境，或是強烈的學習動機，皆有助於第二語言或外語的學習。因此，對於剛開始學習英語為外語或第二語言的幼兒，老師應給予幼兒有足夠的適應時間，避免要求幼兒要立即開口說英語，增加學習英語的壓力（吳信鳳，2005；Hsieh, 2006; Tabors, 1997）。

## 二、學齡前融入式英語教學之定義與實務

### （一）融入式幼兒英語教學之定義

雖然學齡前幼兒英語教育政策說帖（2004）提出「融入式英語教學」一詞，強調以「偶發性、非特定性之英語融入式學習活動」，卻未具體定義其概念與教學原則。從字面上看，「偶發性、非特定性」似乎意指

英語學習不應與其他幼兒學習活動有明顯的區隔，且不能於特定的時段進行。然而，在特定時段進行的英語教學活動，就不能稱為融入式英語教學活動嗎？若教師無法清楚掌握特定的教學時段，如何能將適合幼兒英語學習的方式與內容帶入幼兒的日常生活中呢？

從目前少數的實務性教學文獻探究融入式幼兒英語教學的定義，其英語教學融入幼兒課程並不是偶發性的，而是需要事先規劃的。例如鄭舒丹、嚴愛群、丁玟瑛與愛彌兒教學團隊（2006）報導愛彌兒幼兒園實施融入式英語教學的情況：每日下午一小時的英語課程內容，需與上午的中文主題課程相呼應或延伸，英語教師與幼教老師也需時時就幼兒的學習情況彼此交換意見，以作為課程設計的參考依據；吳青蓉與許碧勳（2008）是以一所私立中小學附設的英語實驗班為研究對象，其融入式英語教學的進行方式，由負責幼兒園教學的中外籍教師，事先擬定好主題課程進行的架構與脈絡，並與英語教學中心主管討論並設計適合幼兒學習的英文活動，讓中文主題課程與英語活動彼此結合，並於上午的主題課程時間進行。上述兩個教學實例皆共同呈現，融入式英語教學是需要鑲嵌於某個教學上的特定時段（一個於下午的團體時間，一個於早上團體時間），英語教學可以從主題課程的角度「融入」，也就是教師設計英語學習的內容，需與中文主題課程相關連或是加以延伸，並非如**學齡前幼兒英語教育政策說帖**（2004）所言，在未說明英語教學實質的意涵下，需以偶發性、非特定性的方式進行融入式英語教學。

然而，從主題課程融入英語教學，應被視為融入式英語教學的實踐方式之一，林佩蓉（2004）與劉豫鳳（2006）等建議，英語教學亦可以融入幼兒的每日作息活動，如打招呼、用餐、轉銜時間、例行活動等時段，且教學原則需符合幼兒的學習特性。由於現有的文獻並未呈現出英語教學如何與主題課程以外的活動連結，本研究希望能更進一步地探討，英語教學如何與幼兒其他學習活動相結合。因此，本文「融入式英語教學」的定義，指的並不是將英語學習融入班級的主題課程中，而是教師從多元角度，將英語教學鑲嵌於幼兒一天的生活作息中，例如：轉銜時間、用餐時間、故事時間、遊戲時間、例行活動……等，英語教學內容應從幼兒的生活學習經驗中延伸，並以適齡教學的方式進行英語學習活動。

## （二）幼教老師進行融入式英語教學之相關研究

雖然李宜娟（2006）建議由幼教老師來引導幼兒英語學習是較適合的，然國內現有的文獻多從師資培訓的角度，探討幼教相關科系學生、在職老師學習融入式英語教學時，可能會面臨的挑戰。劉豫鳳與吳青蓉（2008）針對幼保系兩班修習幼兒英語課程的學生，進行融入式英語教學的師資培訓，在試教的過程中，學生最容易掌握的就是轉銜活動與例行活動的部分；他們同時也能夠依據本身對幼兒教育的專業認識，挑選符合幼兒能力的教材。但是，學生覺得最困難的部分，在於設計「不強調認知，僅著重情意目標」的英語學習活動，且由於學生對於英語能力自信心不足的情況下，在試教時，他們常感到焦慮。陳玲珍（2006）則是針對一所幼稚園教師，進行英語教學訓練課程之研究，同樣地，參與培訓課程的幼教老師，也認為自己的英語能力不足，所以，以英語試教是最具挑戰性的部分。但整體而言，幼教老師肯定這樣的課程，提昇了他們的英語基礎能力以及教學能力。

以上兩個研究呈現出培育幼教系學生，或幼教老師實施英語教學的可行性，其研究結果同時也指出，英語的基礎能力是影響教學的關鍵點。但是，這兩項研究的參與者所面臨到的困難，僅侷限於試教的情境，未見教師將其所學運用於真實的教學現場，到底老師如何將英語學習自然地融入於幼兒的學習生活？使用的教學策略為何？仍有待深入的瞭解。

## 三、學齡前融入式英語教學策略

由於現有的學齡前融入式英語教學文獻，並未討論具體教學策略之運用，本節將探討國內外一般英語教學策略之研究結果。從國外的文獻來分析，Walqui（2002）以學習英語為第二語言的情境下，提出六種可用於英語學習者的教學策略：提供模仿範本（modeling）、教學內容與學生之先備經驗連結（bridging）、教學內容情境化（contextualizing）、事先建立知識的架構（schema building）、以多元方式重新呈現文本（re-presenting text）以及發展後設認知（developing metacognition）。Gibbons（2002）則是依據語言發展上聽說讀寫的四個領域，分別提出

不同的教學策略，用以協助英語為第二語言的學習者，例如以小組互動或專家與新手配對，增進口語的練習；利用模仿、字牆（word wall）、網絡圖與照片等來引導寫作；透過展示書本封面預測故事內容、大聲朗讀、回顧重要故事情節、故事創作等方式來進行閱讀活動，並進而提昇閱讀能力；並提供理解性的語言輸入，以幫助學生思考教師所要傳達的意涵。

從實證研究的結果來看，絕大部分研究者著重於探討教師在英語教學時，所使用的教學策略有哪些，如：提問、與舊經驗連結、提示、澄清、重述、複誦、舉例、展示圖片與實物等（Forman, 2008; Many, 2002）。少部分研究則透過學生的學習成效，來強調哪些是有效的策略，如 Ulanoff 與 Pucci（1999）以 60 位英語為第二語言的國小三年級學生為研究對象，研究結果發現事先以學生的母語概述故事背景，並解釋重要情節的鷹架教學，比僅僅提供同步翻譯或沒有翻譯的方式，更能有效增進學生的字彙發展。Proctor、Dalton 與 Grisham（2007）的研究則指出，為英語為第二語言的學童閱讀文章前，說明重要單字的意義，在閱讀過程中使用摘要、預測、澄清、詢問等策略，與閱讀後重述故事內容，都有助於英語學習者提昇字彙能力與閱讀理解能力。

以國內研究來分析，吳欣宜（2007）與柯美雲（2003）是從廣義的角度來探究英語教師教學策略使用的情況；其他的研究則是聚焦於特定英語教學領域，或是特定的教學策略，例如胡彩宜（2008）將鷹架理論運用於英語閱讀教學上，她以四位國小六年級學生為研究對象，探討這些學童如何透過教師及同儕的協助，發展出英語閱讀能力。教師所使用的策略為預測、圖片上的線索、重複閱讀、單字拆解說明、詢問問題、翻譯、提供練習等；教師也同時安排共同閱讀的同儕，而同儕使用的策略包括糾正閱讀錯誤、翻譯、解釋、預測、調整閱讀速度等。張馨云（2001）則是探究國小英語故事教學中，老師如何提供語言鷹架策略（如釐清、發問、舉例等）及非語言鷹架策略（如肢體動作、展示圖片、臉部表情等）來促進學生之英語學習。而戴雅茗與吳順麗（2009）探討國小學童於英語課中，小老師使用哪些策略協助英語學習落後的同學，這些策略包含引導、要求、舉例、說明示範、釐清指正、評論等十四項，研究發現受教者的英語成績有進步，小老師對於教學的內容也更加熟悉。



不同於上述學者零散地呈現各種語言教學的策略，Pawan（2008）曾探究 33 位美國教師，針對英語為第二語言的學習者所提供的有效教學策略，並有系統地將眾多教學策略進行分類，用以協助教師覺知自己的教學方法。Pawan 發現教師們最常使用的是概念性鷹架（47.2%），像是使用身體語言、實物、照片、海報與生活經驗連結等策略；其次為社會性鷹架（23.4%），強調社會環境影響學童英語的學習，例如教師一對一協助、鼓勵、小組合作、配對等策略；以及語言類鷹架（23.4%），目的為簡化英語教學，包括減緩教學進度、以口語呈現教材等策略；由於教師們普遍缺乏多元文化教學的訓練，因此，文化類鷹架（6.3%），像是考量學生的先備知識、採用與學生文化相關之教材等，是教師們最少意識到，可以運用於教學上的策略。

上述研究多著重於瞭解不同英語教學策略的應用與成效，卻缺乏探討教師使用這些策略背後的知識與理由，以及需要考慮的情境及因素（Pawan, 2008），而瞭解這些知識是必須的，因為這些知識應於師資培訓過程中被強化。因此，本研究希望能進一步探究，幼教英語教師在融入式英語教學中，使用特定教學策略的原因以及考量的因素，以作為師資培訓以及教學實務上的參考依據。

## 參、研究方法

### 一、研究場域與研究參與者

本研究旨在瞭解一位幼兒教師如何進行融入式英語教學、使用的教學策略以及使用策略時所考慮的因素。本研究於一所小型私立托兒所進行，全園僅有 2-4 歲及 4-6 歲兩個班級，主要的觀察場域為中、大混齡班，該班共有 5 位大班幼兒及 11 位中班幼兒，由兩位幼教老師<sup>1</sup> 負責幼兒的所有日常生活照顧及學習活動安排，而英語課程則主要由所長 Madeleine 設計及教學。選擇 Madeleine 為研究參與者，是因為她的英語教學理念與融入式英語相符。Madeleine 大學畢業後，申請美國研究所

---

<sup>1</sup> 一位教師畢業於幼保系，另一位教師為助理保育員，目前於大學幼保系在職進修中。

進修，其 GRE 與 TOEFL 成績達到入學申請的要求，並取得幼教碩士學位，回國後，進入幼教現場服務多年；此外，她的英語表達能力流利，亦曾擔任過全美語幼稚園之教學主任，需輔導外籍英語老師之教學並擔任協同教學之角色。同時具備幼教背景與英語能力的 Madeleine，強調應讓懂幼兒、且懂英語的老師來進行英語教學，讓幼兒在生活中學習英語，在生活中使用英語，而非只是教單字或句型。

雖然 Madeleine 的身份為所長，並非班級中的兩位老師之一，似乎不能將其英語教學與融入式英語畫上等號，但因她喜歡與幼兒相處，享受教學的樂趣，時常於用餐時間、點心時間、放學時間、主題課程時間……等，來回穿梭於兩班與幼兒互動，她也十分清楚每位幼兒的個性與成長，經常直接與家長溝通幼兒的學習情況，並非如外聘兼任老師一般，僅在英語融入教學活動時段才出現，因此 Madeleine 兼具所長與教師的角色並不影響融入式英語教學的進行。此外，Madeleine 期待幼兒能在日常生活接觸到常用的英語課室用語，所以兩位幼教老師在耳濡目染 Madeleine 的教學下，也經常以英語來表達常見的課室指令，例如：「Go and wash your hands.」、「Put your water bottle away.」等。

## 二、資料蒐集

本研究主要採用 Spradley (1980) 被動消極的參與方式 (passive observation)<sup>2</sup> 來進行課室觀察，以避免干擾教師的教學及幼兒的學習。因此，研究者通常是坐在幼兒的側方進行觀察，不主動參與英語教學活動，然而當老師或幼兒有需要協助的時候，研究者則會略微提高參與程度，包括幫助老師播放歌曲，協助幼兒回答問題及更換衣服等。研究進行期間，研究者及助理每週至中大班的教室進行觀察一至兩次，每次約 1 至 2 小時，主要的觀察情境為 Madeleine 將英語融入幼兒學校生活的時段，包括點心時間、活動與活動間的轉銜時間、例行活動、美語故事、午餐及午餐烹飪活動（班級作息表請見表 1<sup>3</sup>），觀察的重點為 Madeleine

---

<sup>2</sup> Spradley (1980) 將參與式觀察區分為五種不同程度的參與方式：(1)不參與、不介入，(2)被動消極的參與，(3)中度的參與，(4)積極主動的參與，(5)完全的參與。

<sup>3</sup> 星期二及星期四的生活美語 (9:30-10:10) 由外聘兼任英文教師授課，不納入本研究之焦點。

的教學、師生互動與幼兒的回應。每次的觀察，除了作筆記外，為方便觀察資料的整理，亦將攝影機固定在觀察者一旁，盡可能地將老師與幼兒同時入鏡，有時也會依據教學情況，適時調整拍攝的焦點，聚焦於拍攝 Madeleine 的教學或特定幼兒的參與情況，觀察後盡可能立即重新觀看攝影資料及筆記，並撰寫觀察記錄以及研究省思。為期七個月的資料收集歷程中，共完成了 41 次的觀察記錄。

表 1 班級作息表

	一	二	三	四	五
7:30-9:00	入園/自由活動				
9:00-9:30	主題活動	主題活動	主題活動	主題活動	主題活動
9:30-10:10		生活美語		生活美語	
10:10-10:20	點心時間				
10:20-10:40	大肌肉活動				
10:40-11:20	例行活動 美語故事	主題活動	例行活動 美語故事	分享日	字母與發音 (分組)
11:20-12:30	午餐(一、三烹飪)				
12:30-2:20	午休				
2:30-3:30	小組/分組活動				
3:30-4:00	點心時間				
4:00-4:30	今日分享/放學前的準備				

此外，研究者亦與 Madeleine 進行四次各約兩小時的面對面深度錄音訪談，以瞭解她的英語教學理念與實務、教學策略使用的原因、幼兒的回應，並澄清在觀察中所發現的一些疑問。所有的訪談內容皆轉譯為逐字稿。本研究亦訪談幼兒以及五位幼兒家長，作為三角檢測之參考依據，並於內文中穿插幼兒及父母對於教學之回應。為了有系統地整理各種資料來源，並忠實地呈現當下的情境脈絡，所有的觀察記錄與訪談逐字稿皆使用特定的編號與符號（參見表 2、表 3 之說明），本論文中凡引用原始資料之紀錄，皆以標楷體表示，以做區隔。

表 2 資料來源與編號整理

資料來源	編號方式	說明
教學觀察記錄	0614[O]	代表 6 月 14 日之教學觀察記錄： 月份+日期+[O]（觀察 observation 縮寫）
教師訪談	0312[I]	代表 3 月 12 日之訪談紀錄： 月份+日期+[I]（訪談 interview 之縮寫）
幼兒訪談	Peter[I]0419	代表 4 月 19 日訪談幼兒 Peter 之紀錄： 幼兒姓名+[I]（訪談）+月份+日期
父母訪談	Peter 媽[I]0510	代表 4 月 19 日訪談幼兒 Peter 母親之紀錄： 幼兒之家長+[I]（訪談）+月份+日期
幼兒作品	Amy[W]0628	代表 6 月 28 日 Amy 之作品： 幼兒姓名+[W]（作品 work 縮寫）+月份+日期

表 3 觀察、訪談紀錄符號說明表

符號	說明
……	話未說完或遲疑
( )	註記說話者之語氣、表情、肢體動作或者其它背景訊息等

### 三、資料分析

本研究的資料收集與分析是一個不斷循環的歷程（Carspecken, 1996），資料分析方式主要是透過反覆閱讀已建立好的觀察記錄文本，首先就融入式英語活動發生的時段進行第一層次的編碼，如轉銜時間、點心時間、午餐時間、暖身時間等；再針對每一個時段中時常進行的英語教學活動，進行次類別的編碼，如在例行活動時段中，經常出現的教學活動包含問候、天氣報導、點名等活動；接著，從每一個活動中找尋重複出現的教學策略，並給予一個編碼，如正確示範、翻譯、提供視覺上之指引等，並附上符合此項編碼的實例（Bogdan & Biklen, 2006）；最後，訪談資料亦依循上述過程進行分析與編碼，並參考 Pawan（2008）的編碼方式，將訪談內容與融入式英語教學目標相對照，進行編碼，編碼架構請參考表 4。依據編碼架構，表 5 呈現資料分析與編碼之歷程，以午餐時間 Madeleine 提示幼兒說出常見的英語課室用語之部分觀察記錄（0329[O]）進行說明。圖 1 則為編碼後的結果，呈現出融入式英語教學的時機、教學策略與教學目標之對應。

表 4 編碼架構

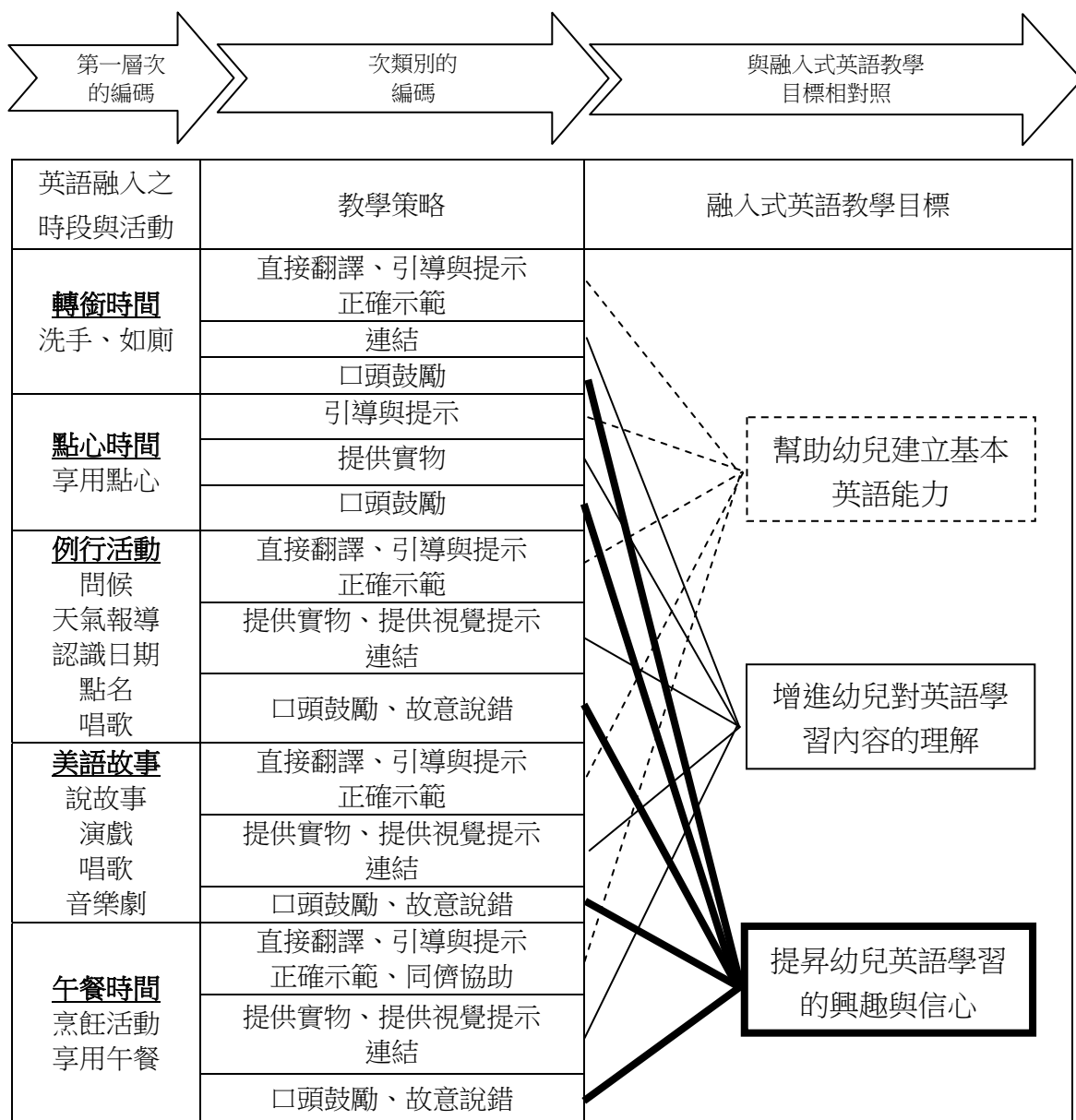


表 5 資料分析與編碼實例

觀察紀錄	編碼架構	時段	教學策略	教學目標
Mandy: May I have some noodles? (主動表達)		午餐		
Madeleine: Here you are. (將裝好麵的碗遞給 Mandy)				
Madeleine: What do you say? (Joseph 把碗遞給 Madeleine, 但沒有表達請老師盛麵的訊息。)			引導與提示	建立基本英語能力
Joseph: May I have some noodles?				
Madeleine: Mandy, what do you say? (一邊說一邊幫 Joseph 盛麵)			引導與提示	
Mandy: (看著老師不知道要說什麼。)				
Madeleine: Say "thank you."			正確示範	建立基本英語能力
Mandy: Thank you.				
Madeleine: You are welcome. (對著 Mandy 說, 並把把盛好麵的碗遞給 Joseph)				
Joseph: Thank you. (主動說)				
Madeleine: You are welcome.				

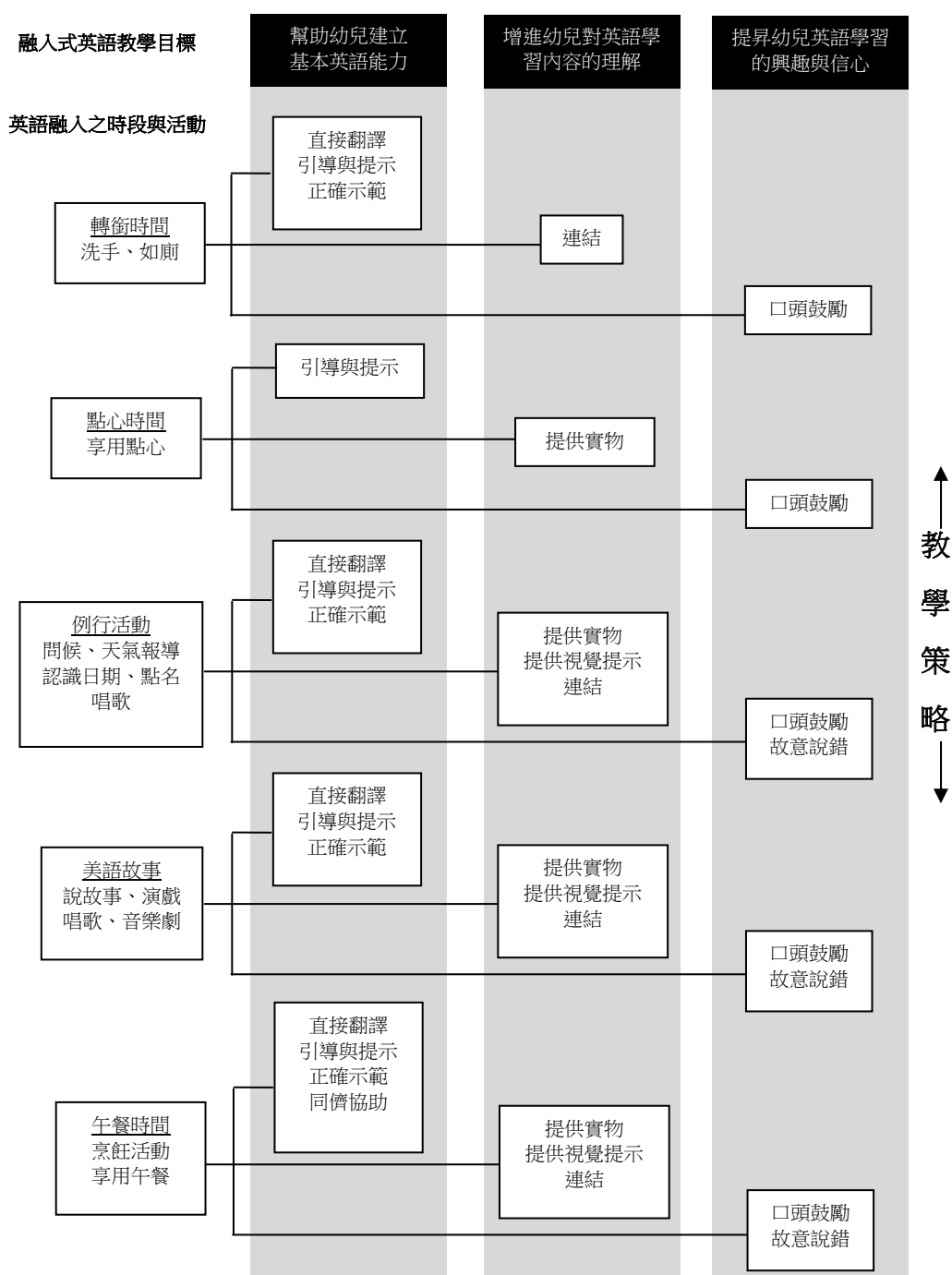


圖 1 融入式英語教學的時機、教學策略、與教學目標之對應



#### 四、可信賴度

本研究以三角校正方式來驗證資料分析的結果，透過不同資料蒐集的方法以及蒐集不同研究參與對象的資料，用來檢視資料間的一致性，像是透過訪談請 Madeleine 說明或澄清所觀察到的英語教學實務，或是從教師、家長與幼兒三種不同資料來源，進行交叉檢驗。同時於最後一次訪談邀請 Madeleine 針對初步分析結果給予回應，以避免主觀的詮釋。除此之外，在研究的過程中，亦以同儕質詢（peer debriefing）的方式，定期地將訪談稿、編碼、發現、報告與相關領域專家進行討論，來增加資料詮釋的真實性（Carspecken, 1996）。例如：在觀察中常常注意到 Madeleine 會主動翻譯英語單字或句子，因此在訪談 Madeleine 的時候，也詢問她在教學中會經常使用翻譯策略的原因為何，她解釋：

所以很多時候以中文稍微解釋時，他們其實是 catch up 的能力會很快，沒有（翻譯）的話，他就會想半天。例如說 under the table 跟 on the table。他們覺得那個 on the 跟 under the 好像是一樣的。但是透過一些中文解釋，他們就更能瞭解（0312[O]）。

藉由對照觀察資料、訪談資料及同儕檢視結果，可以清楚地看見 Madeleine 使用翻譯策略的理由是為了幼兒能夠很快知道某個單字或句子的意思，以便建立幼兒的基本英語能力，並得以完成接續的相關活動；而當同儕檢視相關的編碼資料時，亦認同上述之分析是合宜的。

## 肆、結果與討論

### 一、英語融入幼兒生活作息的時機

#### （一）點心時間、午餐時間、轉銜活動

Madeleine 最初在設計融入式英語課程時，是以「生活美語」概念出發的，她認為幼兒所學習的英文應該是日常生活中可以用得到的，並且是幼兒可以理解的内容，而非反覆背誦不同的句型。因此，她試著將一般教室中老師與幼兒常常會用到的對話、指令或是手指謠融入午餐時間、點心時間與轉銜活動等不同的情境中，例如：「Everybody put your water bottle away.」、「Sit on the red line.」、「Wash your hands.」、「Clap your hands and count to three.」……等；或是讓幼兒以簡單的句子表達他們的需求，如當點心時間所提供的水果為楊桃時，Madeleine 引導幼兒說出「May I have some star fruit?」；當午餐所提供的餐點為米飯時，幼兒則需練習說「May I have some rice?」；當 Madeleine 觀察到幼兒於戶外活動結束後，常需要老師幫忙吹乾頭髮，她就教導幼兒說：「Please dry my hair.」，這些練習是希望幼兒能習慣這些教室中常用到的英文。

但以此形式進行教學一段時間後，她發現無法再繼續深入的困境，因為常用的課室英語是有限且固定的，在每天不斷重覆練習的情況下，幼兒很快就熟悉、了解這些指令，也能夠在適當的時機使用這些英語，因此，Madeleine 決定開闢例行活動時間、故事時間，並在午餐時間前加入烹飪活動。

#### （二）例行活動時間

每週星期一、三早上中文主題課程結束後，Madeleine 安排約 40 分鐘的英語活動（10:40 am 至 11:20 am），前 15 到 20 分鐘是將一般幼兒園中常見的活動，如日常問候、天氣報導、認識日期、點名、唱歌等，作為例行活動，後半段為說故事時間。以例行活動中「談論天氣」為例，Madeleine 通常會先唱歌：「Weather boy, weather girl, what do you see? How is the weather today?」幼兒們會爭先舉手說：「I can try.」，Madeleine 從中挑選男女生天氣播報員各一位，他們必須走到窗戶旁看看外面的天

氣，再回到白板前向全班同學報告：「It's a sunny day.」，並把他們所看到的天氣情況畫在當天的日曆上（如幼兒通常會畫太陽來代表晴天）。

### （三）故事時間

Madeleine 選擇 The Reading House Series 作為故事時間的主要教材，其原因為此系列讀本附有特別編寫過的 CD，由聲音表情豐富的配音人員來朗讀故事中的每一個角色，且每一頁的故事皆被編寫成歌謠，易於幼兒模仿、跟唱，提供幼兒多一個學習的媒介。Madeleine 一學期僅選擇一本英文讀本作為故事時間的教材（觀察學期所使用的讀本為 *Puss in Boots*），並無教學進度上的壓力。每次的故事時間通常先簡短回顧之前的內容，然後再接續說新的故事情節，過程中穿插播放教材所附的 CD，直到整個故事介紹完後，以音樂劇的形式作為期末表演活動。

### （四）午餐前的烹飪時間

烹飪美語是研究後期的新活動，鑒於學校平時即安排讓幼兒動手作壽司、飯糰的經驗，且幼兒也很享受這樣的過程，因此 Madeleine 設計了幾個簡單的烹飪活動，如馬鈴薯泥、南瓜泥、沙拉等。烹飪活動於每週一、三的午餐前進行（11:20 am 至 11:40 am），每個烹飪活動會依據製作步驟分次進行，並重複約四週。例如製作馬鈴薯泥（mashed potato）的步驟依序為：

Wash the potato.  
Peel the potato.  
Cut the potato.  
Put the potato into the boiling water.  
Drain the potato.  
Mash the potato.  
Add salt.  
Add pepper.  
Enjoy the mashed potato.

第一次的烹飪活動為介紹材料；第二次的活動是讓幼兒練習清洗馬鈴薯、削皮、切塊、煮馬鈴薯等動作並介紹相關語彙；接下來幾次的烹飪活動，幼兒可以嘗試瀝乾、壓碎馬鈴薯，加入鹽巴與胡椒等步驟，並與午餐一起享用。幼兒在製作餐點的同時，也學習相關的字彙。下一個南瓜泥的活動也是延續馬鈴薯泥的製作流程，只是將材料換成南瓜，幼兒

可以很快地熟悉所有的步驟。

綜上所述，另外，不同於其他融入式幼兒英語的相關研究，英語學習除了可與主題教學結合外（如吳青蓉與許碧勳，2008；鄭舒丹等人，2006），Madeleine 的教學實務呈現了英語是可以適時地融入於幼兒的日常生活經驗，包括轉銜活動、用餐、例行活動、故事等時段，這些活動符合大多數學者對於幼兒融入式英語的詮釋與期待（吳信鳳，2005；林佩蓉，2004；劉豫鳳，2006）；此外，因著具備幼教專業背景，且熟悉幼兒園中多元的教學活動，Madeleine 才得以將英語學習很自然地融入在幼兒的日常生活作息中，這些是兼任英語教師，或是缺乏幼教相關背景知識之教師較難達到的，這同時也呼應李宜娟（2006）的論點，由幼教老師來帶領學齡前英語學習活動是較為合適的。

## 二、融入式英語中教學策略之使用與考量因素

本節依據融入式英語教學的目標，分別分析 Madeleine 使用的英語教學策略與考量因素。

### （一）幫助幼兒建立基本英語能力之策略

具幼教背景的 Madeleine 深知幼兒需要透過不斷反覆練習以獲得新的知識或技巧（Gestwicki, 2007），這樣的重複並非如坊間常用的聽說教學法（Larsen-Freeman, 2000）：在短時間內大量地利用機械式重覆與模仿來做句型的練習，幼兒僅是在無意義的情況下反覆背誦與情境無關的單字與句型。相反的，Madeleine 的英語教學乃是配合幼兒正在做的、與正在思考的活動同時並進，她並沒有教學進度上或來自家長期待的壓力，也不強調學習英文是要累積大量的句型與字彙，因此，她刻意減少學習的內容，並減緩教學的進度，每一次僅教導有限的單字，且透過生活化的方式，來強化並複習語言。以下分別就 Madeleine 幫助幼兒建立基本英語能力的各項策略進行說明：包括直接翻譯、引導與提示、正確示範與同儕協助。

#### 1. 直接翻譯

Madeleine 在教導新的單字或句子時，她最常用的策略為「直接翻譯」。以 Madeleine 介紹製作小黃瓜沙拉需要的食材，引導幼兒認識蔓

越莓優格 (cranberry yogurt) 這個單字為例 (0614[O])，當她拿出一瓶綠底印有蔓越莓圖案的優格時，許多幼兒立刻回答是 strawberry yogurt，由於這並非正確答案，所以 Madeleine 繼續讓幼兒猜，幼兒們憑著瓶子上的紅色圖案，及他們已學會的英文單字，猜測這瓶優格有可能是 apple、blackberry、blueberry 及 cherry，或甚至自己造出 redberry 這個字，直到 Madeleine 翻譯後，幼兒才得以瞭解這個字的涵意。Madeleine 在訪談中表示，她認為使用國語是最能讓幼兒直接聽得懂學習的內容，Madeleine 觀察到由於她的翻譯，幼兒對於故事或是指令的理解是清楚的，也比較能夠依據指令做出適當的回應。她不希望為了強調只有英文輸入的環境，而讓幼兒茫然地坐在那裡上課，卻無法聽懂課程的內容。事實上，在訪談幼兒時也獲得了幼兒的認同，例如 Grace 即表示在這裡學習英語比她以前的雙語幼稚園較容易瞭解，因為老師「會用中文翻譯 (Grace0426[I])」；Amy 也有相似的回應：「就是她 (Madeleine) 講英文，然後再用國語翻，這樣我們就會啦 (Amy0412[I])」。

雖然教師使用學童母語的策略有助於英語的學習 (Pawan, 2008)，學習的成效比較好 (Ulanoff & Pucci, 1999)，然而 Hsieh (2010) 比較臺灣中外籍幼教英語教師教學經驗的研究卻指出，由於受到「浸泡式」英語觀念的影響，即使是本國籍的英語教師也被期待以全英語來授課，認為有助於幼兒的英語學習。事實上當教師教導單字與句型時，若沒有適時以中文解釋，幼兒常顯出不了解或甚至誤解的情況 (Hsieh, 2011)，因此，Madeleine 以中文翻譯直接教導單字與句型的方式，對初學英語的幼兒而言，反而是較為實際且有效的方法。

## 2. 引導與提示

Madeleine 也會依據既有的內容延伸教導新單字或句型，她解釋自己的教學風格是有彈性的，不希望只是制式化地教導固定的單字與句型。在這樣的情況下，她常以「引導與提示」的策略幫助幼兒學習新的單字與句型。以下舉 stray cat 單字延伸教學實例作說明 (0201[O])：

Madeleine: 流浪貓叫 stray cat，那如果流浪狗呢？Stray……

Peter: Dog. (全班安靜約 2 秒後才回答)

Madeleine: 那流浪魚呢？Stray……

John: Fish.

Madeleine: 那流浪恐龍呢？

Peter: 恐龍本來就是流浪的啊！因為恐龍時代是沒有人的。

Madeleine: 好啊，但我們可以假裝啊！Stray dinosaur.

Madeline: 那流浪鳥呢（停頓一下，沒有幼兒回答）？Stray……

幼兒：Bird.（好幾個小孩一起回答）

Madeleine: 那流浪猴子呢？

幾位幼兒發出 mon 的聲音。

Madeleine: 「Stray……」（提示幼兒 Monkey 前要加上 stray）

幼兒：「Monkey」

在這一段對話裡，教學目的乃是希望幼兒在已學會的單字上做變化，Madeleine 翻譯 stray cat 意思後，引導幼兒去思考流浪魚、流浪鳥等的英文可以如何表達，雖然一開始幼兒並沒有立即的回應，經由提示後，才能在 stray 後接上他們已學會的單字。但兩天後，Madeleine 請幼兒上台畫圖時，Amy 直接說「我會畫 stray dog」，Peter 也能直接以「stray mouse」來說明他畫圖的內容（0203[O]），可見兩位幼兒在 Madeleine 的提示與引導下，已學會運用 stray cat 的延伸用法。

「引導與提示」的鷹架教學策略亦使用於用餐、點心時間或例行活動，目的在於讓幼兒願意在真實情境中使用簡單的英文（Hadley, 2001）。當 Madeleine 注意到幼兒沒有主動說出這些常見的課室用語時，她會提示並引導幼兒說出句子，如「May I have some noodles?」。

### 3. 正確示範

除此之外，Madeleine 也會提供「正確示範」的策略。以書寫示範為例，Madeleine 經常在白板上寫下當天的日期或是讀本中的單字、製作烹飪活動食譜的海報（含圖片與文字）等，因為她視書寫示範為銜接未來正式讀寫的歷程，讓幼兒有機會將文字的聲音與符號作連結，讓幼兒可以處在一個有意義的、充滿文字的學習環境（曾月紅，2000）。當幼兒熟悉這些文字與聲音的連結後，Madeleine 也會讓幼兒嘗試在學習單上模仿書寫日期，如大班的 Diana 可以仿寫出當天的日期（參圖 2），

雖然她並未注意到字與字中間的空格；中班的 Ray 則仿寫下 2010 June，雖然他把 2010 填在年紀（Age）的位置（參圖 3）。

早安美語學習單

Name	Diene	Age	61
Date	2010 June 28 Monday		
Goals	能唱出這首歌 能知道歌中 edelweiss, small, white, clean, bright, homeland.		

圖 2 幼兒書寫日期

午餐美語學習單

Name	RAY	Age	2010	Date	JUNE
目標	能說出 Mashed potato 的製作流程。 能知道 peel, cut, boiling water, pepper, salt, butter 的意思 解別常見字 cut, and, into 並圈出。(大班)				

圖 3 幼兒書寫 2010 June 代替完整的日期

正確示範的策略偶而也會使用於發音的部分。如 Peter 把 month 的 th 唸成了[f](0222[O])，或是 Ryan 把 name 唸成[an](0602[O])，Madeleine 會示範正確的發音方式，並請幼兒再試著發出正確的音，但她也表示她是視情況而糾正幼兒的發音，如發音差很多，或是已經講錯好多次，才會示範正確的發音。

#### 4. 同儕協助

同儕協助是 Madeleine 視當時的教學情境偶發嘗試使用的策略，在觀察期間僅出現過一次，但卻提供幼兒互動、使用英文的機會。此策略發生於第一次介紹製作小黃瓜沙拉所需要的食材，除了幼兒已熟悉的小黃瓜外，Madeleine 準備了原味優格（plain yogurt）與蔓越莓優格（cranberry yogurt）各一瓶，如同往常，她使用翻譯策略協助幼兒瞭解這兩個單字，接著讓幼兒輪流來品嚐優格的味道（連結策略），但前提

是幼兒必須說出「May I have some plain yogurt (or cranberry yogurt)?」由於這是幼兒第一次學到的新單字，僅有少數幾位幼兒說得出完整句子，**Madeleine** 請那些尚無法正確說出句子的幼兒，去詢問那些已經會的幼兒，頓時，可以看到那些能力較弱的幼兒，將耳朵湊到已品嚐過優格的幼兒身旁，專注聆聽對方的小聲耳語，然後快步地跑向 **Madeleine**，回答她的問題「What do you want?」並得以享用到優格 (0614[O])。

從 Vygotsky (1978) 的鷹架理論來看，透過專家、成人或同儕的協助，可以加速幼兒的學習成果與發展，因此，同儕協助被肯定為有效學習策略之一 (Gibbons, 2002; Pawan, 2008)，而從上述的教學實例中可發現，經由同儕的協助，能力較落後的幼兒都能夠順利地完成老師的要求。然而，**Madeleine** 對於「同儕協助」策略的使用，卻持較為保留的態度，因為大部分的幼兒多為初學者，在英文能力尚未達到一定的程度時，要讓幼兒彼此學習英文是困難的，但她也肯定詢問同儕「優格」英語的實例，的確提供幼兒較多英文口語上的互動，也讓幼兒有互相幫助的機會。因此，她表示樂意於未來的教學中，嘗試設計此類型的同儕鷹架教學。**Madeleine** 的陳述反應出，「同儕協助」可能無法如理論上的建議，適用於每一個階段學習英語的學童，以戴雅茗與吳順麗 (2009) 的研究為例，同儕鷹架教學雖然有助於國小英語落後學童的學習，但參與研究的小老師 (英語能力較佳的兒童) 需於研究進行前接受訓練，且同儕鷹架教學的成效，也會受到其它外在因素的影響，如小老師的國語表達能力、角色認同、英語學習經驗……等。也就是說，有效的同儕鷹架教學仍須搭建在教師的示範、引導、協助上，以期能達到協助同儕增進英語能力的期望。

在建立幼兒基本英語能力的目的中，**Madeleine** 不將大量的句型或單字灌輸給幼兒，也不曾制式化地要求幼兒不斷地重述句子，因為這樣的方式並無法有效幫助幼兒將英語學習內化，再加上缺乏練習，幼兒會很快地忘記背誦過的英語 (Lightbown & Spada, 1993)。相反地，**Madeleine** 優先強調幼兒需能理解語言的意涵，因此她適時以中文翻譯協助幼兒瞭解目標單字或句子，透過引導、示範等方式，幼兒得以有機會認識簡單的英文故事內容，並且在日常作息中接收及使用與情境相符的英文，也就是強調以意義為教學上的取向 (Lightbown & Spada, 1993)。



## （二）增進幼兒對英語學習內容理解之策略

Madeleine 強調幼兒在建立基本英語能力時，必須要了解這個語言的意涵，因為她觀察到有些孩子可以透過聆聽老師的口語說明，就夠理解目標語言的內容，不需仰賴其它媒材的輔助；但有些孩子處於單向接受訊息的情況下，他們的專注度就不會太高。而且，她也發現孩子們都喜歡操作性的活動，只要有提供操作性的課程，大家都會很專注，可是如果不是操作性的活動，就會有一些幼兒容易覺得沒興趣或跟旁邊的同學聊天。所以不管是在哪一個英語融入的時機，她都善於運用提供實物、提供視覺指引及連結等策略，來強化幼兒對於所學英語的理解。

### 1. 提供實物

以下幾個例子說明上述教學策略的應用：舉凡在點心時間、故事時間、例行活動、烹飪活動中有提到具體的名詞，像是 *swimming suit*、*ring*、*cucumber*、*potato*、*yogurt*、*boots* 等字彙，Madeleine 都盡可能地「提供實物」讓幼兒有直接以感官探索的經驗，加深幼兒對新字彙的理解。Madeleine 認為提供實物是有很有效的教學策略，在訪談中她回憶教導 *boots* 這個字彙的過程，幼兒不僅只是去看、去觸摸甚至還把靴子拿來聞，這樣的經驗在幼兒的腦中烙下深刻的印象，深刻到過幾天後，有幼兒主動告訴她：「Teacher Madeleine，我今天穿 *boots* 到學校喔（0312[I]）。」，表示幼兒已經記住 *boots* 這個單字了。

### 2. 提供視覺指引

提供視覺指引的策略是用來協助幼兒加深對單字或片語的理解，例如：請幼兒在日曆上記錄當日的天氣情況（參圖 4），或是請幼兒畫出「a poor and unhappy man」（參圖 5）。Madeleine 認為畫圖是一個從無到有的過程，不管是老師畫圖或是幼兒畫圖，幼兒們都會靜下心來很專注地看，即使畫完了，由於圖像仍停留在白板上，幼兒的腦海中仍會存在著圖像的畫面，因此她經常於教學中，提供視覺指引的策略。



圖 4 幼兒在日曆上畫下晴天的符號



圖 5 幼兒畫的「a poor and unhappy man」

### 3. 連結

連結策略於轉銜時段、烹飪活動、用餐時間等都得以觀察到，因為幼兒聽到、學習到的英語，與他們當時的行動是一致的。以烹飪活動為例，Madeleine 除了運用「直接翻譯」、「提供實物」等策略，來說明每一種食材以及製作步驟，更讓幼兒將英語學習與直接經驗作連結，如輪流去洗馬鈴薯、削皮、將馬鈴薯切小塊放進滾水中、撈起馬鈴薯瀝乾、以湯匙壓碎馬鈴薯、並加入鹽巴與胡椒。從觀察中可以發現，幼兒們勇於舉手表達他們渴望參與烹飪活動，享受他們自己動手製作的食物，並且有能力將烹飪活動中學習到的單字運用到其他的情境，例如 Audrey 提到「I am sweating.」，並誇張地做出甩掉手上、腋下、眼睛、眉毛上汗水的動作，並表示她想游泳（0614[O]）：

Madeleine: I put on my?

Amy: Swimming suit.

Madeleine: I jump into the?

Willy: Boiling water.（引起全班大笑）

Madeleine: 你是 potato 嗎？你可以說「Jump into the river.」或是「Jump into the swimming pool.」

以上是發生在例行活動中討論天氣的對話，Madeleine 將「I am

sweating.」與 Puss in Boots 裡的內容「Bill jumps into the river.」作連結，然而 Willy 卻是聯想到他們在製作馬鈴薯泥，把馬鈴薯放進熱水裏的情況。其實 Willy 並非是班上英語能力十分突出的幼兒，在一些只有口語討論的活動中，很容易觀察到 Willy 分心的行為，但 Willy 在具操作性質的活動中則表現出高度的參與，雖然他的回答 boiling water 並非標準答案，然而因為有直接參與製作餐點的經驗，並學習相關的單字，讓 Willy 有能力將所學的字彙運用至情境中。Madeleine 解釋：

只要操作的好像沒有孩子是不喜歡的，但是只要是坐著聽的，一定很明顯有孩子不喜歡。所以只要操作的是每個人都受惠，可是如果不是很操作的，就會只有那一些就是聽覺型的孩子受惠(0312[I])。

因此，允許幼兒在學習英語的活動中，與實際的操作經驗相連結，是有助於幼兒的學習。

以提供實物、提供視覺指引及連結等來強化幼兒對於英文單字及句子的理解，符合幼兒英語教育的理想原則(吳信鳳，2005；曾月紅，2000；Curtain & Pesola, 1994)，也是幼兒教育中常見的學習活動(Gestwicki, 2007)。Madeleine 教學方式與一般未受過幼教專業訓練的英語教師，或是僅具備幼教背景的教師是非常不同的。Hsieh (2010) 指出一般英語教師常倚賴閃字卡、圖卡或現成教材來教授英語，並且面臨不確定如何設計符合幼兒發展特性的活動、難以掌握班級秩序，無法呈現有趣的教學情境等困境；而一般幼教老師在自認為英語能力不足的情況下，對於英語試教深感焦慮(陳玲珍，2006；劉豫鳳與吳青蓉，2008)。事實上，Madeleine 同時具備語言教學能力與幼兒教育訓練在幼兒英語領域是十分少見的，她將自己定位為「幼教系裏的英文老師(0517[I])」，藉此突顯她具備兩種專業能力，因為她具有一定的英語能力，且瞭解幼兒，熟悉他們的一般發展原則與特質，所以她知道如何以發展適性方式，來引導幼兒學習英語，並且在教學時會考慮幼兒個別性，而使用多元的教學方式，以符合每位幼兒的需求。Madeleine 的陳述與教學適時地回應了 Hsieh (2010) 的結論：理想的幼兒英語教師除了英語能力外，也應同時接受幼兒教育的專業訓練，以利於提昇幼兒發展適性英語教學之品質。

### （三）提昇幼兒英語學習興趣與信心之策略

使用「口頭鼓勵」以及「故意說錯」兩個策略的目的，是在建立幼兒對於英語學習的正向態度。Madeleine 時常給予幼兒口頭上的讚美，像是「好棒喔」、「這句話你說得好清楚」、「你講得好厲害」等用語來肯定幼兒的口語表達。Madeleine 也經常在幼兒已經熟悉的句子上故意說錯，例如她指著一位小男孩說：「She is a weather boy.」幼兒們大笑並回答道：「He is a weather boy. (0322[O])」；Madeleine 在複習馬鈴薯泥的製作流程，一次把「I can wash the potato.」說成「I can take a bath for the potato. (0524[O])」；一次把「Enjoy the mashed potato.」說成「Enjoy the mashed tomato. (0630[O])」，對於這些錯誤的句子，幼兒都會糾正並說出正確的語句。因此，對 Madeleine 來說，「故意說錯」的目的之一，在於檢視幼兒是否真的瞭解的上課內容，當幼兒能夠指出老師的錯誤並說出正確語句，其實是增進了他們對於英語學習的自信心及成就感；Madeleine 同時表示她希望幼兒可以在輕鬆、愉快的氣氛下學習英文，這些故意被說錯的句子，成為教學中「有趣」的元素，如把「I am a smart cat.」說成「I am a stupid cat.」，唱歌時把「Please give me a chance.」唱成「Please give me an apple.」當幼兒糾正她時，Madeleine 繼續唱「Please give me a tangible. (0222[O])」，孩子們都笑個不停。Madeleine 總結：

所以我在進行美語的時候，我比較喜歡的方式是他們可以，我希望他們會笑的那一種的，所以我都儘量讓他們覺得好笑，因為他好笑代表他聽得懂，然後他就慢慢能去瞭解它，他就覺得學得很快樂 (0312[I])。

「口頭鼓勵」、「故意說錯」的教學策略也見於 Pawan (2008) 之研究，這呼應了 Krashen (1982) 的情意濾網假設 (affective filter hypothesis)，也就是當幼兒處於壓力較低、較輕鬆自在且被肯定的情境中，比較能夠降低對英語學習的排斥及設防，也能有較好的表現。即使是從幼兒的觀點來看，Nikolov (1999) 的研究也肯定語言學習活動的有趣性，是影響年幼兒童學習外語動機的關鍵因素。

#### （四）幫助幼兒獲得多元文化經驗之策略

Kramersch (1995) 指出文化與學習語言間的關係是密不可分的，Nault (2006) 也認為教導語言的過程，本來就是一種文化訊息的傳遞，然而，本研究卻鮮少觀察到 Madeleine 於教學中傳遞英語相關的文化訊息。在與她討論這個議題時，她沈思一會後的回應為，她從未在教學中考量到文化訊息傳遞的層面，她是先從幼兒的角度來思考這個問題：

我覺得那麼小的孩子，他可能真的不懂那麼多吧！覺得看起來好像是讓他更有這個國際觀，可是，他這個年紀……理解性沒那麼高（0517[I]）。

也就是說學齡前幼兒的理解能力仍然有限，即使教師嘗試提供文化訊息，幼兒也不見得真的能夠了解。另外，Madeleine 也陳述她的困惑，到底英語的文化訊息所指為何？是美國文化，英國文化或是加拿大的文化？若真的要在教學中呈現特定的節慶或習俗，最後可能僅是呈現一個表相，實際上反而加深了文化刻板印象；臺灣已是西化很深的國家，到處可吃得到漢堡、麵包，過聖誕節也成為一種慣例，這些原來是西方國家飲食或節慶上的特色，但現在似乎成了幼兒生活中很自然的一部份，所以她不是很確定到底該如何合適地傳達文化的訊息。

最後，Madeleine 再次表明，她重視的是幼兒對於英語學習的興趣以及理解，在每天有限的英語學習時間，其實也很難再融入英語文化的內容。基於這些考量，Madeleine 在遇到相關的文化題材時，例如唱到「Where is Tim?」這首歌時，只是很快地以中文解釋歌詞中 Brazil、Japan 等國家名稱，並未深入傳遞相關的文化訊息。雖然本研究並未呈現出文化鷹架教學的實例，然而，此發現可促使教育者重新思考，文化在幼兒英語教學上的定位以及傳遞方式，誠如 Kramersch (1995) 所言，語言教學中所傳遞的文化訊息，不應該只是教導表相的文化行為，更重要的是如何尊重不同的文化意涵。

#### （五）小結

綜上所述，Madeleine 在進行英語教學活動時，使用多層次的教學策略來呼應融入式英語教學的目標，例如烹飪活動，Madeleine 以翻譯、

引導與提示或正確示範等方式幫助幼兒建立與烹飪有關的單字及片語，也透過連結直接的操作經驗，強化幼兒對英語的理解，並且在這過程中，以鼓勵或故意說錯的策略增進幼兒對於英語學習的信心。

由於一般英語教師並不瞭解幼兒學習的特性，經常面臨教導學齡前幼兒英語的困境，例如：不知如何以有趣的方式說故事或唸唱歌謠、忽略中文翻譯的功能、教導的字彙超乎幼兒現有的認知，要求幼兒反覆背誦教學內容、及使用物質獎勵引發幼兒學習興趣（Hsieh, 2010）。而 Madeleine 因具有幼教專業背景，在實施融入式英語教學時，首先會考量幼兒現階段的一般性發展情況與學習的特性，包括幼兒是透過動手操作的經驗、各種遊戲方式來學習等，他們需要利用不同機會來練習學習到的技能（Gestwicki, 2007）。其次，Madeleine 考量到每位幼兒有獨特的學習方式，會以多元表徵的方法來表達自己所知道的訊息，因此鼓勵幼兒透過口語、肢體動作或畫圖等來學習英文（Gestwicki, 2007）。

此外，Madeleine 會考量語言的學習需在有意義的情境中進行，並需理解目標單字與句型的意義；最後，幼兒應處於支持、愉快的情境下學習英文。基於以上的因素，她強調先以中文解釋，讓幼兒能瞭解目標單字或句型，不使用無意義的複述強求幼兒背下英文，反而提供幼兒在真實情境中使用語言的經驗，以畫圖、提供實物、直接經驗等方式來增強幼兒對於目標英文的理解，並透過鼓勵與故意說錯等方式來提高幼兒活動參與度及增進學習英語的成就感與興趣。也就是說，Madeleine 會考量幼兒的發展能力、生活經驗、個別差異、合宜的學習方式以及語言教學原則等（Gestwicki, 2007），以多層次的教學策略，協助幼兒於真實、有意義的環境中學習英文，而這些是一般不具有幼教專業背景之英語教師所缺少的。

由課室觀察得知，在 Madeleine 使用多層次、發展適性的教學策略下，大部分幼兒都可以逐漸理解英語教學的內容與指令；幼兒也展現出在日常生活以英文表達的意願，且幼兒會主動在午餐時間詢問老師「May I have some rice?」，想上廁所時能夠說出「May I go pee pee?」；在情意表現的部分，由於 Madeleine 活潑、有趣的教學方式，任何可以上台演戲、畫圖、烹飪或唱歌的機會，幼兒都會踴躍舉手說「I can try.」，來表達他們樂於參與活動的意願；在訪談的過程中，所有受訪的幼兒皆

一致表達他們對英文學習的正向看法，而幼兒喜歡英文課的原因為「故事裡面的內容很好笑」、「上 Teacher Madeleine 的英文課很好笑」、「很開心」、「因為她（Madeleine）教我們就一點都不覺得難」。

而受訪家長的家長們很認同 Madeleine 的將英語學習融入幼兒生活中的理念，Christy 的媽媽表示：

因為她（Madeleine）的英文就是很生活化的英文，譬如說去洗手阿，然後上樓啊，全部都可以朗朗上口，那我覺得那個生活化的英文是很可以的，而且是必要的（0514[I]）。

家長們亦觀察到幼兒英語聽說能力的表現，他們注意到幼兒對於「Puss in Boots」等讀本是感興趣的，自己會主動翻閱讀本，且會一讀再讀，能夠理解故事裡的內容，也會反覆聆聽讀本所附的 CD。且幼兒們在家中偶而會說出在學校學習過的英文，例如 Grace 的媽媽描述其女兒在家中展現英語能力的樣貌：

她都是那種想起來，然後就一句話會講，像睡覺我們是三個人睡，他就會講，他就會知道那個，旁邊（是）next，隔壁，跟 between（是）中間，他就會跟我講一句說，誰是睡在隔壁，誰是睡中間這樣，用英文一句話講，我就覺得這樣已經很厲害了！

對於這些只希望孩子在學齡前有接觸英文經驗的父母來說，他們對於幼兒這些學習英文的回應感到滿意。

最後，本研究並無意美化 Madeleine 老師的英語教學。事實上，在同儕協助策略及提供多元文化經驗的策略，Madeleine 可更深入思索這些策略於幼兒英語教育的運用。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

藉由探究一位幼教老師的英語教學實務，本研究試圖瞭解「融入式英語」的精神，如何落實於幼兒學校生活中，教師使用哪些教學策略，以及使用這些策略背後隱含的教學理念與理由。本研究有以下幾點重要的發現與貢獻：

第一、呈現幼兒融入式英語教學的具體實踐方式，它可以如同專家學者的建議（李宜娟，2006；林佩蓉，2004），在幼兒日常生活作息中，從用餐、故事、烹飪、例行活動與轉銜活動等時機將相關的英文帶入。

第二、本研究呈現多種英語教學策略，這些策略提供幼兒接觸英語的機會、建立基本的英語能力、強化幼兒對英語的理解，也培養幼兒對英語學習的興趣與信心，這些目的皆符合了學齡前融入式英語教學的目標（林佩蓉，2004；「學齡前幼兒英語教育政策說帖」，2004），在使用時也考量兒童發展心理學、發展適性教學與語言教學原則等因素。

第三、本研究突顯了幼教專業於學齡前幼兒英語教育的重要性。一般具有英語能力之教師，是能夠以全英語授課，並教導幼兒英文單字與句型，然而其教學方式卻未考慮到幼兒的發展與學習特性，因而經歷到不少教導幼兒的挑戰（Hsieh, 2010）。相較於本研究之教師，因同時具備英語能力及幼教專業訓練，所以在教學時她會考量幼兒一般性的發展原則、個別差異性、在有意義的情境下學習以及營造輕鬆愉快的學習氣氛等因素，將發展合宜之教學策略，彈性地運用於英語教學實務中，不僅讓幼兒充分享受學習英語的樂趣，也達到提供幼兒獲得英語學習經驗的目的。由於極少有文獻探究具雙重資格幼教英語老師之教學實務，本研究的發現提供了學術上與實務上的參考價值，也再次呼應幼教專業於幼兒英語教學領域是需要被重視的。



## 二、建議

### （一）幼教英語教學實務

本研究從三個融入式英語教學之目標，分別呈現具體的英語教學策略，如 Pawan（2008）所建議，幼兒英語教師可從這些分類方式來檢視自己的教學方法，並尋求教學上專業成長的可能方向。除了 Hsieh（2010）所描繪英語教師經常使用的方式，如字卡、教科書與反覆重述之外，可適時以國語解釋重要的目標單字或句型，以求讓幼兒能夠理解內容，並可以再搭配各種增進對語言理解的教學策略（如展示實物、連結、提供視覺指引等）以及加入有趣的教學策略，來強化幼兒對目標語言的理解、增加學習英語的興趣、建立基本的英語能力。

### （二）幼教英語教師師資培訓

本研究發現，因參與研究教師同時具備英語能力及幼教專業訓練背景，能夠在幼兒的日常生活動，融入英語學習活動，幼兒不僅對於英語學習有興趣，也有正向的表現。然在幼兒英語教育領域，同時具備幼教及英語能力的教師實為少數，本研究突顯出兩種專業領域結合的重要性，未來師資培育機構可以針對有志於朝此領域發展之職前教師，在英語相關科系下，建議學生選修幼兒發展與輔導、幼兒園班級經營等相關課程，或者如李宜娟（2006）所建議加強幼兒教育相關科系學生之英文能力。

### （三）未來研究方向

本研究之教學實務成果，可以作為想嘗試進行融入式英語教學園所之參考依據，未來的研究方向可深入探討其實施歷程、成效與困境。另外，由於本研究未呈現出文化訊息如何融入英語教學的實例，未來研究亦可繼續深入探討，學齡前英語教學可以融入哪些合宜的西方文化相關概念，如何以幼兒可以理解的方式呈現，以及教學中可能面臨的挑戰。

## 誌 謝

本研究能夠順利完成，首先感謝參與研究的教師、幼兒及家長們，由於他們的開放及協助，使得我們能夠一探融入式英語教學的全貌。其次，感謝行政院國家科學委員會的經費支持（NSC98-2410-H-134-010-）。最後，感謝匿名審查委員的寶貴意見。

## 參考文獻

- 吳欣宜（2007）。國民小學英語教師教學鷹架策略之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 吳青蓉、許碧勳（2008）。幼兒英語「融入」教學之探究。**育達學院學報**，17，97-116。
- 吳信鳳（2005）。臺灣幼兒英語教學：可行性與實施原則。**外國語文研究**，2，119-140。
- 吳信鳳、張鑑如（2005）。提早於幼兒階段學習英語與後續英語、國語能力之相關研究。臺北：教育部。
- 李宜娟（2006）。朝陽科技大學幼兒英語師資培訓課程（1）：實施成效之初探研究。**朝陽人文社會學刊**，4(2)，153-199。
- 兒童福利聯盟（2002）。學齡前兒童學習美語概況調查報告。取自 [http://www.cylaw.org.tw/content/news.asp?ser\\_no=1417&title\\_icon=icon\\_13.gif](http://www.cylaw.org.tw/content/news.asp?ser_no=1417&title_icon=icon_13.gif)
- 林佩蓉（2004）。在現今的環境下，大家可以怎麼做？幼兒美語學習的合宜觀點與做法。「從幼兒教育談學前美語學習的迷思座談會」發表之論文，臺北：信誼基金會。
- 柯美雲（2003）。鷹架概念在英語教學課堂中之運用：教師之提問、重述及複誦。**國立虎尾技術學院學報**，6，181-192。
- 胡彩宜（2008）。以老師及同儕之鷹架輔助閱讀策略之發展——以英語為外語之六年級生為例（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 張湘君（2001）。幼稚園實施外語課程及聘僱外籍教師從事外語教學之

- 可行性研究。臺北：教育部。
- 張湘君、張鑑如、林葉真（2002）。我國幼稚園實施英語教學之現況與問題調查研究。**國民教育**，42(5)，37-42。
- 張馨云（2001）。國小三年級英語故事教學中學習鷹架之探究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 張顯達（2006）。起點年齡與臺灣大學生英語成就。**英語教學**，30(3)，75-93。
- 陳玲珍（2006）。對幼教師實施英語教學訓練課程之研究（未出版之碩士論文）。實踐大學，臺北。
- 曾月紅（2000）。兒童英語文教學：全語文觀點。臺北：五南。
- 劉豫鳳（2006）。ABC，很「融」易，幼兒園融入式英語學習活動理論與實務。臺北：華騰。
- 劉豫鳳、吳青蓉（2008）。教師進行「融入式英語教學」之研究。**兒童與教育研究**，4(8)，159-186。
- 鄭舒丹、嚴愛群、丁玟瑛、愛彌兒教學團隊（2006）。幼兒英文「融入式」教學：臺中市愛彌兒中、英文主題交織課程。臺北：東西圖書。
- 學齡前幼兒英語教育政策說帖（2004年10月18日）。
- 戴雅茗、吳順麗（2009）。同儕英語教學之鷹架式語言類別。**國民教育**，48(5)，44-53。
- 蘇復興（1998）。兒童英語教育不是雙語教育。**國立編譯館通訊**，11(4)，26-60。
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York, NY: Routledge.
- Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173(2), 85-99.
- Curtain, H., & Pesola, C. B. (1994). *Languages and children: Foreign language instruction for an early start grades K-8*. New York, NY: Longman.

- Forman, R. (2008). Using notions of scaffolding and intertextuality to understand the bilingual teaching of English in Thailand. *Linguistic and Education*, 19, 319-332.
- Freeman, Y., & Freeman, D. E. (1998). *ESL/EFL teaching: Principles for success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gestwicki, C. (2007). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. (3rd ed.). Belmont, CA: Delmar.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching language in context*. (3rd Ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hsieh, M. F. (2006). "My mom makes me to learn English": Power, system, instruction and quality of early childhood English language education in Taiwan (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington.
- Hsieh, M. F. (2010). Teaching young children English: Experiences of native and nonnative English speaking teachers. *English Teaching & Learning*, 34(2), 45-98.
- Hsieh, M. F. (2011). Learning English as a foreign language in Taiwan: Students' experiences and beyond. *Language Awareness*, 20(3), 255-270.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-93.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York, NY: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. New York, NY: Oxford University Press.
- Many, J. E. (2002). An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understand how scaffolding is woven into the fabric of instructional

- conversations. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 376-408.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328.
- Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56.
- Pawan, F. (2008). Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1450-1462.
- Proctor, P. C., Dalton, B., & Grisham, D. (2007). Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 71-93.
- Rea-Dickin, P., & Rixon, S. (1997). The assessment of young learners of English as a foreign language. In C. Clapham, & D. Corson (Eds.), *Language testing and assessment: Vol. 7. The encyclopedia of language and education* (pp. 151-161). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Ulanoff, S. H., & Pucci, S. L. (1999). Learning words from books: The effects of read-aloud on second language vocabulary acquisition. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 409-22.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walqui, A. (2002). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.

# Integrated English Curriculum in a Kindergarten: Classroom Practices of an Early Childhood and English Teacher

Ming-Fang Hsieh\*

## Abstract

We explored the teaching practices of a teacher who has early childhood training and proficient English skills for an integrated English curriculum in a 4- to 6-year-old mixed-age classroom. The purpose of this study was to investigate how to integrate English into the daily routines of children and clarify the teaching strategies and considerations of the teacher when using these strategies. The data included classroom observations for 7 months and teacher interviews. The results showed how English learning activities echoed the purposes of an integrated English curriculum. English learning was integrated into lunchtime, transitions, warm-up, story time, and cooking activities through a multilayered process that involved various strategies such as translating, guiding, modeling, facilitating peer assistance, providing visual aids, providing artifacts, bridging, praising, and making deliberate errors while speaking. The general knowledge of child development and individual children's interests and learning were the teacher's considerations. We also provide suggestions for teaching practices and future research directions.

**Keywords:** Integrated English curriculum, teaching strategies, early childhood English language teachers

---

DOI: 10.3966/199679772013063001001

Section editor: Tsyr-Huey Liou

Received: January 16, 2012; Modified: August 31, 2012; Accepted: October 15, 2012

\* Ming-Fang Hsieh, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education, E-mail: mhsieh@mail.nhcue.edu.tw

