

「說故事」學英語： 實施差異化教學對偏鄉國中學生的影響

李 崗* 徐美雲**

本文旨在探討一位偏鄉國中英語教師，運用說故事活動實施差異化教學的結果。主要基於個案研究的立場，運用參與觀察、文件分析、深入訪談三種方法蒐集研究資料；研究對象包括 1 位老師和 18 位七年級學生，其中有 12 位原住民與 6 位客家人。研究結果簡述如下：首先，個案教師採取「創作週期」作為課程設計的核心理念，邀請學生走出教室，講故事給別人聽。其次，學生的英語學習動機之所以能大幅提昇，主要原因可歸納為七點。進而，建構七項指標進行英語學習成效的分析。最後，綜合評估說故事影響英語學習的關鍵因素為以下五點：一是真實情境，二是同儕楷模，三是合作學習，四是授權賦能，五是自我反思。

關鍵字：說故事、英語學習、差異化教學、偏鄉教育

* 作者現職：東華大學教育與潛能開發學系副教授

** 作者現職：東華大學英美語文學系英語教學組碩士

通訊作者：李崗，e-mail: leekang@mail.ndhu.edu.tw

壹、緒論

我國自從推動九年一貫教育改革以來，便喊出「帶好每位學生」、「適性化教育」的口號，希望藉此提供學生自我學習及自我實現的機會。民國 103 年全面實施十二國教，再次強調有教無類、因材施教、適性揚才，教育部開始大力宣導合作學習、差異化教學、多元評量的重要性（教育部，2015）。根據研究者對於國中教育現場的長期觀察，許多政策的美意其實並未完全落實。究其原因，考試領導教學仍是一個不爭的事實。學生面對超額比序的遊戲規則時，會考成績成為能否進入明星學校最關鍵的因素。於是，大部分的老師，仍然害怕改變教學策略與評量方式，學生仍然每天接受機械式的紙筆測驗，抱持等待餵養的學習態度，缺乏主動積極的探究精神。一切學習只有分數至上，培養未來社會需要的人才，提升國家的競爭力，這些似乎只能淪為口號。理想與現實之間，如何拉近差距，一直都是我們教改的課題。也就是說，每一個學生之間的差異性，並未受到應有的尊重。

就英語學習領域來說，Brown（1994）指出，學習第二外語的時候，動機是學習成功與否的主要因素。Gardner 和 Tremblay（1994）也表示，一個人的學習動機，必須透過認知、情意及行為等面向進行綜合判斷，唯有覺知到學習與自身之間的關連性，發自內心的渴望，便會促使學習者採取行動以達成目標。Short、Harste 和 Burke（1996）更強調學習應連結個人生活與學習經驗，在學習歷程中尊重學生的差異性，作為課程設計的核心理念。換句話說，如果一個人學習英語，卻無法應用於日常生活之中，很可能會降低其學習動機。尤其是偏鄉地區的國中學生，更缺乏說英語的社會文化情境，如何引導學生願意開口說，顯然乃是迫切需要儘速加以解決的問題。本研究以為，說故事應是一個比較友善而容易入門的方式。有鑑於此，回顧國內相關文獻，研究者發現以「說故事」為主題的研究，絕大部分都是在國小階段，運用英語繪本作為媒材，教學模式皆為「教師說故事給學生聽」。只有極少數研究，在國中階段採用英語繪本。換句話說，如何應用故事進行國中英語教學，仍有進一步研究的必要性。此外，再就差異化教學而言，早期研究偏重於特教領域的應用。由於十二年國教的實施，國中小較常出現合作學習的模式，教師會事先設計學習單或學習任務，並且將學生分成二種、三種或四種不同程度，進行教材差異化的設計。高中階段，為了因應學生程度出現雙峰現象的問題，開始出現對於英文補救教學的研究。綜上所述，目前國中英語教學的現況，鮮少以繪本作為教學媒介，並且讓學生到校外進行說故事的教學設計。因此，本文旨在探討一位偏鄉地區的國中英語教師，運用說故事活動實施差異化教學的結果，研究目的分為以下四點：

- 一、描述一位偏鄉國中教師進行差異化教學的理念、架構、內容與方法。
- 二、分析說故事活動對偏鄉國中學生英語學習動機的影響。
- 三、分析說故事活動對偏鄉國中學生英語學習成效的影響。
- 四、歸納說故事活動影響偏鄉國中學生英語學習的關鍵因素。

貳、文獻探討

一、差異化教學的意義

Tomlinson (1999) 指出，教師進行課程設計，應該針對不同的學生程度、學習需求、學習方式及學習興趣，提供多元的教學內容、教學方法及評量模式。因此，差異化教學不是一種方法，也不是一種策略，而是一種思考及計畫的方式。

身為一位教師，不應該將單一的教學模式，套用於所有學生的學習，而是要考量每一位學生的需求和興趣，運用多元的教學策略、教學材料及分組模式—例如異質性小組教學、同質性小組教學、個別化教學或大班教學—持續地為學生量身打造一個優質的學習環境，以學生為中心，創造各種機會，增進學習動機與成效。(Blaz, 2006; Tomlinson, 2001) 因此，教師所運用的任何一種教學方法，都必須以能夠激勵學生有效學習為優先考量，隨時視情況彈性調整，並引導學生適性發展，讓每個學生發揮其獨特的潛能。Benjamin (2002) 認為，差異化教學是指對各種在教室中所發生的教學練習，應適用於不同興趣、先備知識及社會化的需求，提供安全區域和如何用有意義的方式學習。

同時，差異化教學的理論基礎，包括對於學習者大腦的理解、學習風格、多元智能以及真實評量。若了解學生的背景、學習準備度、學習興趣、語言基礎、及學習情況，則可以幫助教師設計最適合學生的教學模式 (Tomlinson, 2001)，符合學習者的需求，提供適當的鷹架，根據個別差異評估其學習表現 (Levy, 2008)。此外，差異化教學不同於補救教學，不限於學習低成就的學生，也重視中上程度學習者的需求 (葉錫南, 2013)。每一位學生的家庭背景、文化資本、認知能力、背景知識和學習偏好都不一樣，教師使他們都能有所成長，獲得成功的機會與經驗 (吳清山, 2012)。

總之，差異化教學不是一種標準化的教學模式，既有別於傳統的教學觀念—讓不同特質的學生調整自己來配合老師 (Gregory & Chapman, 2007; Tomlinson & Strickland, 2005)，也並非只是針對特定教學對象的補救教學，而是能夠根據學生的需求及條件，量身打造有意義的學習計畫與教學模式。

二、差異化教學的特徵

Tomlinson和Strickland (2005) 指出，差異化教學的內容聚焦「學生需要學什麼」，其過程首重「學習者如何進行學習」，其結果強調「評量學生如何展現自己精進的知識或技巧」。一般來說，差異化教學的指引原則可歸納如下：

1. 專注於教學內容的重要概念與技巧，去除多餘或不相關的活動與任務。
2. 針對每個學習者的個別差異，例如學習風格、背景知識以及參與程度做回應。
3. 以彈性分組方式讓學習者彼此分享自己的興趣、主題或能力。
4. 統整持續而有意義的評量與教學。
5. 持續地評量與反思，隨時調整課程內容、教學過程及評量方式，符合學習者的差異和需求。(Tomlinson, 2001, pp. 2-5)

換句話說，學習者的學習準備度，學習興趣以及學習現況，必須作為課程規劃的依據。因此，根據學習者的差異，作為設計教學活動的起點，依其能力、性向、興趣、經驗、風格、文化等特質，提供不同難易度、學習速度、評量標準的課堂作業，以及可接受的挑戰活動，讓學生有選擇的權力，以便培養其積極與負責的態度，可以說是差異化教學的精髓（黃政傑、張嘉育，2010）。

此外，差異化教學還涉及以下幾個關鍵概念：

1. 另類評量 (alternative assessment): 另類評量就如同真實評量 (authentic assessment) 及表現評量 (performance assessment)。真實評量是指要求學生用一種有意義的方式，去創造或建構一個屬於他們自己的答案；表現評量是指要求學生將已經知道或能夠做到的，應用於真實世界具體展現出來。
2. 資訊組塊 (chunking of information): 大腦研究顯示，若能找到各種學習之間的關係、型態以及連結，我們會學的最好。最好的魚鉤就是先前已經學過的材料。例如視覺的表徵，包括圖表、顏色、簡報、影片，可以幫助學生連結先備知識並吸收大量知識，促進大腦運作過程更加順利。
3. 文化資本 (cultural capital): 意指學生除了在學校進行學習之外，許

多的生活脈絡會影響他們的學習。例如社經地位、社會福利、家庭背景、家族語言、家人的態度與期待、家庭的支持系統、旅遊方式、閱讀習慣、安全感與自尊。

4. 情緒智能 (emotional intelligence)：意指社會行為，例如自我控制、溝通技巧、對於其他人需求的覺知；以及其他在社會情境中的運作方式，例如時間管理、耐心、同理心、幽默感、壓力調適等。
5. 探究活動 (inquiry activities)：要求學生建立符合自己期待的學習目標，開始一個新的單元之前，先行預測未來可能發生的學習經驗，然後在這個單元的學習過程中，隨時進行自我反思與自我監控。
6. 學習中心 (learning center)：各種學習活動的運作，應該針對不同的需求，進行不同空間規劃的配置。學生可以根據自己的學習速度，選擇合適的學習中心，實際體驗各項學習活動。學習中心通常會要求學生，根據特定的單元教材，進行聽、說、讀、寫、畫畫、或其他方式的練習。
7. 鷹架作用 (scaffolding)：鷹架之所以重要，在於可以將學習分解成較小步驟，這將有助於學生的學習活動。舉例來說，圖像、克漏字、對話、簡答、甚至字謎遊戲等學習單，都是屬於搭鷹架的方式 (Benjamin, 2002, pp. 29-34)。

綜上所述，差異化教學的特徵，乃是對於個別學習者心理狀態、認知歷程與學習方式的綜合評估。微觀的情緒智能與巨觀的文化資本，乃是考察情意面向的學習狀態；鷹架作用與資訊組塊的交互運用，乃是考察認知面向的學習狀態；學習中心、探究活動與另類評量，乃是構成個別化學習的主要形式。職是之故，本文之所以選取「說故事」作為研究主題，原因在於這種活動：就情緒智能言，涉及時間管理、溝通技巧、壓力調適；就文化資本言，涉及閱讀習慣與家庭背景；就鷹架作用言，涉及老師的示範與同學的討論；就資訊組塊言，涉及繪本、歌曲、遊戲等媒介；就學習中心言，涉及資源的空間配置；就探究活動言，涉及目標的決定、繪本的挑選、活動的設計、過程的反思；就另類評量言，涉及學習成果的真實展現。

三、差異化教學的學習系統

根據 Restak 的說法，人類的學習系統分五大類－情緒學習系統 (emotional learning system)、社會學習系統 (social learning system)、身體學習系統 (physical

learning system)、認知學習系統 (cognitive learning system) 及反思學習系統 (reflective learning system)。當前三項無法被滿足的時候，後二項難以有效運作，這些學習系統與學生的學習成長息息相關。在學習過程中，每個人的大腦都是獨一無二。當學生的情緒部分受到重視，人際關係、問題解決得以從經驗中學習獲得，訊息處理等覺知過程有機會受到不同的方式刺激，學習者能練習運用反思系統去分析情境、檢視及做出反應、計畫、引導行為朝向日標，這種持續的反思及自我檢視是一個重要的後設認知技巧，可以使學生清楚地知道自己的學習狀態，進而發展出自己的反思策略，最後能自我導向學習 (Gregory & Kuzmich, 2004)。Vygotsky (1978) 提出鷹架及潛在發展區的概念，認為孩童可以藉由教師或同儕的協助，彼此搭起學習的鷹架，促進個體最大的潛能發展。教育學者提到 (Anderson et al., 2001) 認知領域包含知識、理解、應用、分析、評鑑、創造等六個層次，是人類學習歷程中需培養的認知能力。因此，在差異化教學的學習系統中，老師需面對不同認知層次的學生，讓學生的情感和需求受到尊重，讓學習過程充滿社會互動的情境，更有真實感、安全感，讓學習者勇於冒險並表達自己的想法，最後可以培養出自主學習的態度 (Sousa & Tomlinson, 2011)。

由此可見，根據上述理論觀點，目前許多教育改革的推動策略，往往都是偏重認知系統與反思系統的運作，卻忽略情緒系統、社會系統、身體系統的照顧，導致許多老師疲於奔命、勞民傷財卻成效不佳。同樣的道理，許多老師努力追求專業成長與教學創新，但是卻未曾從學生的角度，評估其學習系統的狀態。因此，本研究之個案教師，利用「說故事」所設計的差異化教學：乃是先處理情緒系統的學習動機問題，社會系統的人際關係問題，身體系統的肢體動作問題；然後再讓學生「學英語」，面對認知系統的英語發音問題，以及在反覆練習過程中自我修正，進入反思系統的個人表現問題。

四、差異化教學與英語學習

許多研究顯示，差異化教學可以提高學生的學習動機及自信心，讓班上學習低成就的學生提高學習成效 (Alavinia & Farhady, 2012; Chen, 2007; Fountain, 2007; Heacox, 2002; Levy, 2008; Tomlinson, 1999; Turville, 2008)。臺灣近幾年來也越來越重視差異化教學的議題，其中包含在特教方面的研究 (柯俊吉, 2008; 高振耀, 2010; 陳若男、陳昭儀、潘裕豐, 2008; 黃圓婷, 2009; 黃靜雯、蔡碩穎, 2011)、在課程與教學方面的相關研究 (王如玉, 2012; 高桂懷, 2014; 莊育琇, 2011; 陳美如, 2008; 黃政傑、張嘉育, 2010)、在英語教學方面的研究 (李美璇, 2015; 翁惠婷, 2015; 簡靜雯, 2013; 蘇千芳, 2015; Chen, 2007; Cheng, 2006; Lee, 2010; Liu, 2008)、以及在補救教學方面的研究

(何雅芬, 2011; 孫允梅, 2015)。然而, 與英語相關的差異化教學, 其研究對象以國小、高中及高等教育為多數, 國中階段的相關研究仍然匱乏, 有待進一步探討。

就英語學習的角度言, 動機常是影響學習成效的關鍵因素。社會學觀點探討學習動機分為工具動機 (instrumental motivation) 與統合動機 (integrative motivation) 二類; 前者以就業、升遷等提昇社會地位為目的, 後者以瞭解並能融入第二語言之社會文化為主要目的。若從動機產生的來源來說, 又可分為內在動機 (intrinsic motives) 與外在動機 (extrinsic motives)。Rivers (1982) 認為, 學習語言不管是屬於工具動機或統合動機都很重要。臺灣的相關研究曾指出, 偏遠地區的原住民學生, 就是因為缺乏英語學習動機, 導致學習成就低落, 所以排斥英語這個科目。此外, 偏遠地區的英語學習環境較為貧乏, 刺激較少, 學生無法理解學習英語的重要性 (翁筱婷、張景媛、王鴻哲, 2010)。因此, 學習動機可說是學習的開端, 缺少學習動機, 有時只強調學習策略及方法, 可能仍無法達成預期的學習成效。Huang (2007) 整理外語學習動機相關研究也指出, 學習者的動機、個別差異、以及學習過程等, 這些議題已逐漸受到重視, 將會持續影響未來整個英語教學的理論發展與教學實務。因此, 本研究透過個案研究的方式, 針對國內偏鄉教育的現況, 企圖評估差異化教學, 對於國中學生英語學習動機及成效, 能夠造成何種實質的影響。

參、研究設計與實施

一、研究參與者

本研究乃是以臺灣東部偏遠地區一位國中老師、及其所任教的一個七年級班級作為研究對象, 老師本身為該班英語課程之授課教師, 學生總計 18 個人, 包括 12 位原住民以及 6 位客家人。這位老師是實際設計說故事活動融入差異化教學的行動者, 所以是本文想要深入研究的個案教師, 同時與其形成一種合作的伙伴關係。換句話說, 無論研究文本的撰寫, 或教學成效的評估, 均需共同檢核相關資料, 交互參照各項佐證, 以達成一致的共識。

二、研究方法

本研究主要採取個案研究的立場, 交互運用以下三種方法蒐集資料。

1. 參與觀察: 本文第二作者對於研究對象 (七年級國中學生) 的觀察, 乃是運用英語課的上課時間, 每週 4 堂課, 每堂課 45 分鐘, 以及早自習的彈性時

間，每週 1 次，每次 40 分鐘，整個歷程始於下學期開學初而止於學期末。其中同時涉及兩個校園，一是學生本身就讀的國中，一是校外鄰近國小所附設的幼稚園，兩地之間僅隔一條馬路，交通便利，往返只需 6 分鐘步行路程。本研究主要聚焦四個面向的觀察：一是學生如何學習英語，二是學生如何設計說故事活動，三是學生如何觀摩九年級的學長姐和同班同學說故事，四是學生自己如何說故事。

2.文件分析：本研究所蒐集的資料包括：(1) 英語學習經驗調查問卷；(2) 說故事活動經驗調查問卷；(3) 反思學習單；(4) 學生作業；(5) 學生英語成績紀錄；(6) 學生說故事活動影音紀錄；(7) 學習日誌；(8) 教學札記；(9) 老師教學檔案；(10) 老師教學影音紀錄；(11) 觀察記錄；(12) 訪談錄音記錄。當文件引用時，(1) ~ (3) 項則以 (年-月-日-QB-學生代號)、(年-月-日-QR-學生代號)、(年-月-日-QF-學生代號) 形式呈現。(7) 以 (年-月-日-SJ-學生代號)。(8) 以 (年-月-日-IJ) 形式呈現。(10) 以 (年-月-日-VR) 形式呈現。(11) 以 (年-月-日-FN) 形式呈現。(12) 以 (年-月-日-IV) 形式呈現。

3.深度訪談：本文作者藉由這個方法的操作，一方面得以深入理解個案教師的教學理念，二方面也同時據以形成分析資料的概念架構。此外，利用課餘時間，針對研究場域之特殊現象，邀請部分個案學生，做更進一步的說明與反思，以期補充參與觀察和文件分析，此二方法在收集資料上之不足。

三、研究工具

1.錄影機：本研究主要使用的錄影器材為 JVC 數位硬碟式攝影機，拍攝內容包括教師親自進行說故事活動的示範教學，全班學生分組設計說故事活動的討論實況，全班學生觀摩學長姐說故事的活動實況，各組學生在校內輪流上臺預演的彩排實況，老師以及同學針對各組預演的講評，各組正式在校外上臺演出的活動實況，各組正式演出後返校進行檢討的課堂實況。

2.觀察記錄表：此項工具乃是協助教師整理自己對於學生活動的認知與評價，包括日期、時間、地點、活動流程、行為表現、特殊事件、教師評註、備忘錄等內容。主要填寫時間乃是教師旁觀學生進行說故事相關活動之後，利用當日備課或下班時間，仔細比對錄影機所拍攝之影片，轉錄成文字記錄，然後檢核研究者自己的觀察紀錄，有無任何偏頗或缺漏。

3.開放式問卷：此項工具的使用時機，一是在下學期初全班剛開始上英語課，此時尚未進行任何有關說故事的活動，學生需填答「英語學習經驗調查問卷」，二是在各組學生至校外完成上臺說故事活動之後，需填答「說故事活動經

驗調查問卷」。前者的問題包括：國小時期的英語學習經驗？覺得自己的英語能力如何？那些原因影響自己的英語學習行為？是否是一位主動積極的學習者？為什麼？後者的問題包括：說故事活動結束後，你有什麼樣的感覺？在說故事的活動中，你學到了什麼？覺得自己的學習態度有變得比較積極嗎？那些能力變得比較好？你會期待下次可以有機會繼續參與這個說故事活動嗎？為什麼？

4.教學札記：本研究第二作者透過此項工具藉以隨時反思自己的教學實踐，研究前期著重於如何能夠協助學生建立說故事活動的基本觀念，後期著重於自己如何引導學生學習英語，如何覺察學生的個別需求、努力程度、各種表現、學習困境。

5.錄音筆：此項工具乃是搭配錄影機合併使用，由於研究場域內的教室空間有限，僅剩全班桌椅後方得以架設一座錄影機，但是又唯恐收音效果有限，無法清楚錄到教室前方老師的聲音，所以特別將其放置於講臺上，以便完整收錄教師課堂教學的實際授課內容。此外，進行深度訪談也是使用此項工具的時機。

肆、研究結果與討論

一、說故事活動融入差異化教學的課程設計

1. 設計理念

本研究之個案教師乃是秉持「全語言」(whole language)觀點之教學理念，主張英語教學必須考量學生的學習興趣，教師所提供的教學媒材，必須能夠貼近學生的生活經驗，有效提升學生的學習動機，學生在學習歷程中，必須擁有選擇學習方式的權利，積極設定自己的學習目標，主動地探究、分享、反思、計畫與行動，並且學習為自己的決定負起必要的責任 (Turville, 2007)。因此，個案教師運用「創作週期」(Authoring Cycle)作為課程設計的核心理念，如圖1所示。以下舉例說明，這個理念與本研究之間的關係。

就「從已知開始」言，教師先示範自己說故事的一種方式，學生觀看之後表達個人意見，與自己的生活經驗產生連結。就「花時間去找尋探究問題」言，學生必須自行選擇想要合作的對象，自由瀏覽12本繪本的內容，並與小組成員共同討論，最後一起決定，大家願意共讀的繪本為何。就「獲得新的觀點」言，小組開始計畫說故事的流程，依照成員的優勢及興趣進行工作分配。當各組完成準備後，在班級內輪流進行小組教學觀摩，看見各有特色的呈現方式。就「呈

現差異」言，臺下觀摩的學生會提供不同的意見，老師不會主導說故事活動的進行方式，而是尊重每位學生在學習興趣和英語能力的個別差異。就「分享所學」言，收到回饋的小組，開始進行小組討論，將各種建議予以適當地轉化為小組所需要的養分，進行原先方案的修正。就「計畫新的探究」言，學生在學習小組中共同創作，每個人都必須上臺進行說故事活動，都有機會選擇自己喜愛的學習目標，都應適時調整自己的學習策略，以期達到最大的學習成效。就「採取深思熟慮的新行動」言，全班各組經過多次的討論與練習，最後正式輪流到校外幼稚園進行說故事活動，每次觀摩之後，一起分享所學，各自將其學習心得寫在學習日誌中，進行反思，作為下一次說故事活動修正的方向。

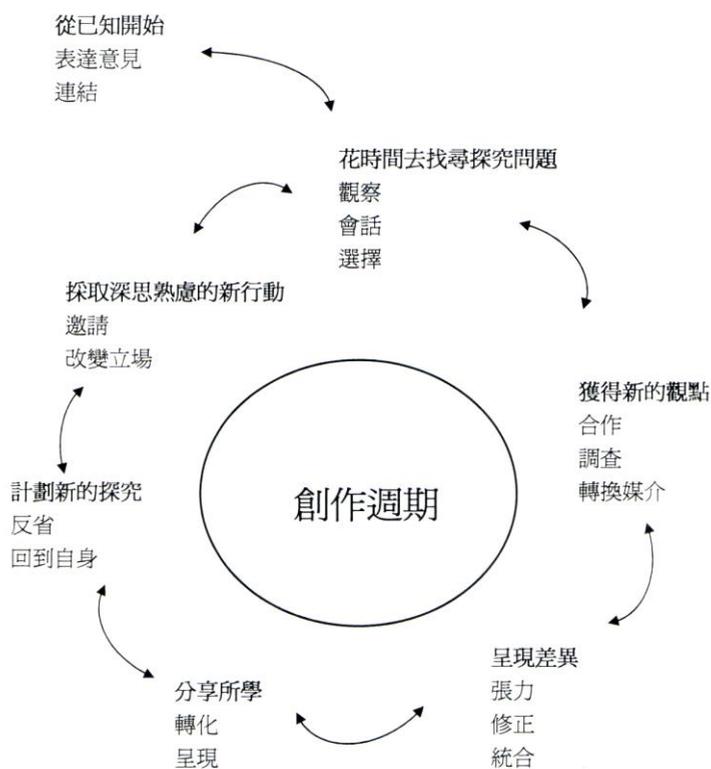


圖 1 創作週期之設計理念

資料來源：Short、Harste 和 Burke (1996, p. 52)

2. 課程架構

本研究個案教師設計之活動課程，乃是利用每週一節英語課之正課時間，搭配每週一次早自習時間結合而成，目的在於避免說故事活動影響一般英語教學之正常進度，其架構如表 1 所示。

表 1 說故事活動之課程架構

階段	週次	時間	課程內容
準備時期	第 01 週	8:30-9:15	一、學生填答「學習英語經驗調查問卷」 二、老師介紹本學期課程內容 三、老師進行說故事的示範教學 四、學生記錄老師說故事的流程 五、學生評論老師說故事的表現 六、學生撰寫學習日誌
	第 02 週	8:30-9:15	一、老師示範說故事的技巧、策略及注意事項 二、老師介紹說故事的相關教具資源 三、老師解釋說故事活動的評量方式 四、學生撰寫學習日誌
	第 03 週	8:30-9:15	一、學生自行初步分組（3 至 4 人一組） 二、老師與學生共同討論後調整成異質性分組 三、老師簡要說明 12 種繪本的主題與特色 四、學生自行選擇有興趣的繪本進行略讀 五、學生在小組內互相分享彼此的喜好 六、小組成員討論並決定共同閱讀的繪本 七、各組開始草擬說故事活動的計畫 八、學生撰寫學習日誌
計畫時期	第 04 週	7:40-8:20	一、學生至校外觀摩學長姐說故事
	第 05 週	8:30-9:15	二、學生返校評論學長姐說故事的表現 三、學生在小組內反思自己的英語能力 四、各組討論活動設計與分工執掌 五、學生撰寫學習日誌

表 1 說故事活動之課程架構（續）

階段	週次	時間	課程內容
計 畫 時 期	第 06 週	7:40-8:20	一、學生至校外觀摩學長姐說故事
		8:30-9:15	二、學生返校評論學長姐說故事的表現
			三、一組學生進行說故事活動預演
			四、其他學生評論活動預演的表現
			五、學生在小組內反思自己說故事的能力
			六、各組討論活動設計與分工執掌
			七、學生撰寫學習日誌
演 出 時 期	第 07 週	7:40-8:20	一、一組學生至校外正式進行說故事活動
	第 08 週	8:30-9:15	二、其他學生在現場進行觀察記錄
	第 09 週		三、學生返校評論一組同學說故事的表現
	第 10 週		四、下一組學生進行說故事活動預演
	第 11 週		五、其他學生評論活動預演的表現
			六、各組進行活動設計的演練與反思
			七、學生撰寫學習日誌
	第 12 週	8:30-9:15	一、學生分享說故事活動的學習心得
			二、學生反思自己的學習歷程
			三、學生填答「說故事活動經驗調查問卷」
			四、學生繳交學習日誌
			五、老師針對部分學生進行個別訪談

資料來源：作者自行整理

3. 教材內容

本研究之個案教師所採用的教材內容，乃是基於以下五點原則進行挑選：(1) 符合學生的起點行為與先備知識；(2) 與國中英語課程有關；(3) 以故事的形式呈現；(4) 具有趣味性並容易表演；(5) 能配合說故事活動聽眾的年齡層。由於考量大部分學生剛開始對於沒有中文字的英語繪本有恐懼感，所以個案教師刻意選擇「大量插畫」、「容易朗朗上口」、「句型重複」或「有對話情境」的繪本作為教材，目的是希望所有學生，都能夠重新建立閱讀英語繪本的信心和樂趣。因此，教師首先介紹《Brown Bear, Brown Bear, What do you see?》作為說故事活動示範教學的教材，文字作者是 Bill Martin Jr.，圖畫作者是 Eric Carle。此外，為了讓學生能夠根據自己的喜好進行閱讀，教師更提供了 Eric Carle 創作的一系列英語繪本以供挑選，包括：《Does a Kangaroo Have a Mother,

Too?》、《From Head to Toe》、《Have You Seen My Cat?》、《Polar Bear, Polar Bear, What Do You Hear?》、《Today is Monday》、《The Very Hungry Caterpillar》、《Draw Me a Star》、《Mister Seahorse, The Mixed-up Chameleon》、《Slowly, Slowly, Slowly, Said the Sloth》、《Papa, Please Get the Moon for Me》、《Do You Want to Be My Friend?》。上述十二種英語繪本，每本皆準備五冊，可以充分提供全班五組學生（每組三至四人），攜帶回家練習說故事活動，這些教材完全是教師自費購買，然後再借給學生使用。

4. 教學方法

本研究之個案教師所採用的教學方法，可以分為兩個部分加以說明：一是示範教學，二是合作學習。

首先，教師會親自表演如何說故事，其教學步驟如下：（1）詢問學生是否具有說故事的相關經驗；（2）展示繪本封面，邀請學生猜測故事內容；（3）展示繪本內頁，同時用英語說故事；（4）中斷故事敘說，用國語邀請學生猜測下一頁的內容，然後繼續說故事直到最後一頁；（5）學生發表自己對繪本的理解與好惡，老師綜合歸納所有學生的意見；（6）學生回想故事情節，老師在黑板上進行心智繪圖；（7）學生從故事連結至個人生活經驗的分享，老師據以補充相關英語字彙；（8）老師按照故事情節在黑板上放置動物圖卡，學生練習重述故事大意；（9）學生自行配對兩人一組，共同寫下老師說故事的流程；（10）學生互相討論老師說故事的表現；（11）學生公開評論老師說故事的表現；（12）老師歸納發言重點。

其次，為了催化學生之間的討論與合作，老師的角色從引導者轉為支持者，學生必須說明自己的需求，向同儕及老師尋求協助，找到解決問題的方法之後，再自行決定其具體實踐的程度。因此，老師在示範教學之後，不會要求學生必須按照其模式如法炮製。也就是說，說故事的方式有很多種：學生可以將故事內容熟記，用小組喜歡的方式呈現，例如拿圖片或布偶配合演出；也可以不必背誦，而是大聲朗讀繪本內容，完全根據學生的程度與動機而定。

此外，教師會邀請學生在小組中不斷反思下列問題：（1）看到繪本封面，你會想到什麼？可能會與什麼人、事、物有關？你是怎麼知道或怎麼想的？（2）作者想要告訴我們什麼？（3）這個故事有何特色？（4）怎樣表現才算是一個會說故事的人？（5）一位好的聽眾，會有什麼樣的特質？（6）你喜歡這個故事嗎？為什麼？（7）聽完故事之後，你想再說一遍這個故事嗎？

換句話說，整個學習歷程是由學生自己設定目標、選擇方式、控制速度、

評估成效。老師的責任乃是確認學生能獲得足夠的支持與資源，例如在課堂上，教師會不斷走動，隨時注意小組成員互相協助教導朗讀繪本的情況，一旦有學生需要協助，教師會在學生主動提出需求時，前往該組協助。在真實的生活情境中，觀察其學習動機與學習成效的改變，例如：小組成員之間對話的內容，學生是否主動提問，如何尋求協助或問題解決等等。

最後，老師根據觀察紀錄及學習日誌，進行總結性評量：個人部分，包括課堂上大聲朗讀與完整理解繪本內容。當小組分配說故事活動時，有些學生可能相對負責較多說英語故事的部分，有些可能相對較少。為了鼓勵每位學生能獨自完成朗讀繪本，同時可以針對繪本內容進行中文翻譯並解釋說明，在小組一開始決定繪本時，教師會提醒小組，要讓所有成員都能朗讀繪本。因為說故事活動所面臨的突發狀況可能很多，小組成員都要有隨時準備上場說故事的能力。因此，個人在說故事活動中，必須參與的部分就是用英語說故事，至於內容比重多寡，由小組自行決定。個人預定的學習目標、完成程度與學習態度也在評量範圍內。小組部分，包括說故事活動設計的精緻度，說故事活動執行的完成度，以及成員之間互相支援的程度。

二、說故事活動對英語學習動機的影響

1. 說故事活動能有效提昇學生的英語學習動機

本研究對於此項資料之分析，主要參考學生填寫開放式問卷的答案，但是並非單純依據學生個人的主觀敘述，必須同時與老師平日的課堂觀察互相檢證，然後再進行語意分析，逐筆轉錄為四種態度。結果顯示，兩者相同處有 17 筆，不同處有 1 筆。這唯一意見不同的原因是，學生認為自己「會」主動學習英語，老師認為學生是「有時會」，所以在登錄時依據老師的觀察更正。相關統計資料，請參見表 2。

表 2 說故事前後學習動機之比較

		很好	還不錯	不太好	很糟
國小學習英語的經驗	前	0% (0)	16.66% (3)	66.66% (12)	16.66% (3)
	後				
		會	有時會	不太會	不會
會主動學習英語	前	0	11.11% (2)	22.22% (4)	66.66% (12)
	後	77.77% (14)	16.66% (3)	5.55% (1)	0% (0)

表 2 說故事前後學習動機之比較（續）

		很喜歡	喜歡	還好	不喜歡
對英語科目	前	5.55% (1)	11.11% (2)	66.66% (12)	16.66% (3)
喜好程度	後	61.11% (11)	27.77% (5)	11.11% (2)	0% (0)
		很好	還不錯	不太好	很糟
參與說故事	前				
的經驗	後	88.88% (16)	11.11% (2)	0% (0)	0% (0)

資料來源：作者自行整理（括號內為學生人數）

根據上述表 2 統計資料，可以得出以下三點小結：

（1）說故事前（小學時期）全班的英語學習經驗，只有 16.66% 學生有正向經驗，83.33% 的學生皆為負向經驗；說故事後（七年級下學期）全班皆為正向經驗。所謂正向經驗，指的是在開放性問卷中學生提到「很好」、「還不錯」；所謂負向經驗，指的是「不太好」、「很糟」。例如，S1 覺得國小時期學習英語的經驗是：「都聽不懂老師上課在說些什麼啦，覺得英文老師說的很快，跟不上速度，所以只好放棄英文啊。」（S1，2009-03-06-QB）S4 說：「反正每天都在玩，我也不知道老師教了什麼，如果我很吵，老師就趕我到教室外面玩，我一點都不喜歡英文。」（S4，2009-03-06-IV）S2 說：「我很討厭背英文單字，因為都不會唸，也看不懂聽不懂，英文很糟啦。」（S2，2009-03-06-IV）相反地，在參與說故事活動後，S1 覺得學習英語很有成就感，很不可思議，從原本想放棄的態度，到認真的投入其學習過程，究其原因就是感覺良好。（S1，2009-05-22-IV）S2 回應：「雖然我還是背不起來所有的單字，但我現在已經不再像以前一樣，每次單字的旁邊都是用國語注音，而是會試著看英文字母唸出英文了，感覺自己的英文變好了。」（S2，2009-05-22-IV）S4 認為自己的英文還是沒有太好，但是也不再那麼排斥學習英文。（S4，2009-05-22-IV）S16 說：「我現在很喜歡讀英文故事，這說故事的課程讓我一點考試的壓力都沒有。」（S16，2009-05-22-SJ）S18 表示：「說故事可以學到單字而且我現在也會說的很順，而且說故事讓我越來越喜歡英文。」（S18，2009-05-22-QR）

（2）說故事活動使學生從 0% 激增至 77.77% 會主動學習英語。學生的反應中發現，學習態度的轉變，最主要是因為，絕大多數的學生認為，說故事的任務相當重要，必須要充分準備，才能讓任務順利完成，學生希望能像學長姐一樣。S3 說：「我希望英文能像學長姐一樣說的很溜，所以我有不斷練習。」（S3，2009-05-08-IV）S9 從非常排斥學習英文，到主動要求老師大聲朗讀故事

繪本內容以便錄音，並利用在家空餘時間，不斷反覆聽錄音內容練習朗讀，學生對於想要提昇自己的英文能力，其渴望的程度顯而易見。S16 說：「好想跟老師借一些簡單的書來看，我以後至少願意看英文故事書了！」(S16, 2009-03-06-SJ) S15 提到：「在家的時候會唸給媽媽聽，還常常念錯，讓媽媽笑得很 happy，我也唸的很 happy。」(S15, 2009-05-22-QR)「我好想快點上臺說故事！用我最喜歡的方式！我想要當老師！」(S15, 2009-04-03-SJ) S15 是個從來不曾在在家完成作業的學生，現在不但會主動將故事繪本帶回家練習大聲朗讀，並且還主動與家人討論、分享。從學生的學習態度及行為改變，可說是英語學習動機有效提昇的最佳例證。

(3) 說故事使學生從 5.55% 增加至 61.11% 「很喜歡」英語科目，「還好」或「不喜歡」的比例則從 83.32% 驟減至 11.11%。此外，88.88% 的學生對說故事有「很好」的參與經驗，但是有 27.66% 的學生未表示很喜歡英語，亦有 11.11% 的學生未表示會主動學習英語。說故事活動的確會使學生的學習態度有所轉變。但是仍然有少數學生，並未表示「很喜歡」英語以及會「主動」學習英語。也就是說，喜歡說故事不一定會主動學習英語，會主動學習英語也不表示一定很喜歡英語這個科目。例如，S4 表示想要獲得觀眾肯定，也因此對英語學科開始產生好感，但是研究者根據學習日誌及課堂觀察，發現 S4 仍然較為缺乏主動學習的態度。

2. 學生的英語學習動機可以歸納為七種類型

本文根據全班十八位學生在學習日誌中的自我省思，將所有曾經出現關於學習動機的文字說明一一檢視，其結果可以歸納為七種類型，如表 3。

表 3 英語學習動機之類型分析

學生	想要和學長姐一樣強	想要發音很標準與說的好	想要獲得聽眾的肯定	想要變得勇敢	想要讀更多的英文書	想要當老師	想成為好的領導者
S1	◎	◎	◎	◎			
S2	◎		◎				
S3	◎	◎			◎	◎	
S4			◎	◎			
S5	◎	◎	◎	◎	◎		
S6	◎	◎		◎			◎
S7	◎	◎	◎	◎			

表 3 英語學習動機之類型分析（續）

學生	想要和學 長姐一樣 強	想要發音 很標準與 說的好	想要獲得 聽眾的肯 定	想要變得 很勇敢	想要讀更 多的英文 書	想要當老 師	想成為好 的領導者
S8	◎		◎			◎	
S9	◎	◎	◎	◎	◎		
S10	◎		◎	◎			
S11	◎	◎				◎	◎
S12	◎	◎	◎	◎	◎		
S13	◎	◎	◎				◎
S14	◎	◎		◎	◎		
S15	◎		◎	◎		◎	
S16	◎	◎			◎	◎	◎
S17	◎	◎	◎	◎	◎		◎
S18	◎	◎	◎	◎		◎	
總計	17 位	13 位	13 位	12 位	7 位	6 位	5 位
百分比	94.44%	72.22%	72.22%	66.66%	38.88%	33.33%	27.77%

資料來源：作者自行整理

第一、絕大多數的學生在學習日誌中希望自己能像學長姐一樣強，能夠當個說故事的高手。只有一位學生除外，因為 S4 覺得自己很難達到此一目標，他提到：「學長姐都很厲害，但我覺得自己不太可能像他們這樣厲害，因為這麼厲害一定要花很多時間吧！我很懶，程度很差。」（S4，2009-05-22-IV）。究其原因，學長姐在本研究實施之前，已進行過為期一年的說故事活動，其對象涵蓋附近的三所小學，年齡層從幼稚園到國小六年級，所以成為學弟妹心目中的楷模。那次經驗乃是本次研究的前導性研究，老師的教學、學生的準備、練習的模式，都與本次過程相同，只有說故事的對象有所差別。其中有兩點特別值得注意：第一、學長姐為教學者導師班的學生，彼此間互動的機會較多，了解程度也較為深入。第二、教學者深深感受到，偏鄉學童在學習英語方面嚴重缺乏學習動機，學生經常告訴教學者，他們所在的環境，一輩子都不需用到英語，認為學習英語浪費時間，學了又忘，很無趣。這些因素都是導致本研究之個案教師，開始構思說故事活動的緣起。尤其在前導性研究中，國小端的教師甚至提到，沒想到自己學校畢業的學生，可以如此的有自信，英文說的很好，很流利。參加縣級舉辦的英語說故事、英語話劇、英語歌唱比賽中也都獲得相當好的成績。

第二、想要能夠說很標準的英語，亦是受到學長姐表現的影響。超過半數以上的學生認為，學長姐的英文說的很流利，這是他們以前從來不曾想過，自己可以做到的。現在他們覺得似乎沒有什麼是不可能的，只要他們願意努力。例如，S15 提到：「覺得他們英文說的很溜！可以跟他們多學習。」(S15, 2009-04-10-SJ)；S11 說：「他們說話很有趣，而且也很大聲，他們的英文很好，會帶動氣氛…」(S11, 2009-04-10-SJ)，S9 在第一次觀摩學長姐說故事之後告訴研究者，他覺得學長姐的英文說的太好了，很不可思議。他認為自己的英文太差，應該很難做到 (S9, 2009-03-27-FN)。經過數週後他提到：「我為了要說英文小故事給小朋友聽，所以我必須加強我念英文的能力，不會唸的英單我就去問老師，問完之後，回去不斷練習。」(S9, 2009-04-17-SJ)，此外，S9 說：「我很擔心我的英文會唸不好…我覺得自己的英文要唸的比別人還好，所以我自己要努力。」(S9, 2009-05-08-SJ)

第三、有超過半數的學生，希望能獲得觀眾的肯定。S12 提到：「我覺得去國幼班念英文小故事的時段是最棒的…為的就是要呈現最好的一幕。」(S12, 2009-05-22-QR)，原先不敢上臺的 S14，在觀摩同儕上臺說故事後，也開始期許自己，不再只是觀摩別人說故事，希望自己也能受到聽故事者的歡迎與肯定。S13 希望能充分準備好自己的英文能力，到幼稚園分享小組的成果，期待看到小朋友在聽故事時，那種開心的反應及表情。對說故事者而言，那是一種成就感與自我肯定。

第四、有超過半數的學生希望自己能變得很勇敢。主要原因是，對於偏鄉地區的學生而言，在班上說英文故事給同儕聽，已經是一項艱鉅的任務，更遑論到校外說故事給別人聽。要站在大家的面前，克服內心的恐懼說給別人聽，需要相當大的勇氣。當他們觀摩學長姐可以做到之後，能勇敢站在人群前面說故事，已成為這群學生希望達成的目標。大部分的學生在一開始都會感到緊張、恐懼與不安。S15 提到：「我覺得我們今天太緊張了，我希望自己可以再更努力一點，下次一定可以表現好一點。」(S15, 2009-05-01-SJ)；「我希望自己可以再勇敢一點，但真的好緊張喔！」(S15, 2009-05-01-IV)；S14：「去說故事…我覺得我有進步…膽子有變大…」(S14, 2009-05-15-SJ)

第五、有七位學生因為受到說故事活動的影響，想要讀更多的英文故事書。大多數的學生一開始是不敢閱讀英文繪本，主要原因是學生認為自己的英文程度不足以閱讀這樣的書籍，害怕沒有任何中文輔助的英文故事書。實際了解之後，學生的恐懼感大幅度降低，反而開始想要嘗試，閱讀更多相關的英文書籍。S5 提到：「我本來書都不看，我現在變得喜歡看書。」(S5, 2009-05-22-QR)；S7 說：「自從參加說故事開始，我的英文就變得很好…也不再怕看英文故事書

啦！有越來越喜歡看英文故事書，覺得沒有那麼可怕了。」(S7, 2009-05-01-IV)

第六、偏鄉國中學生發現，自己能站在講臺上說故事給幼稚園小朋友聽，那種感覺一方面讓他們感受到幫助別人的快樂，二方面同時產生一種要當老師的想法。S15 觀摩學長姐說故事後提到：「我也想快點上臺說故事！用我最喜歡的方式呈現！我想當老師！」(S15, 2009-03-27-SJ)，同樣地 S3、S8、S11、S16、S18 在活動過程中表示，能夠到幼稚園說故事給小朋友聽，感覺自己像一位老師，那種原本遙不可及的夢想，似乎就在這樣的活動中，讓他們燃起了希望。

第七、近三分之一的學生希望能在團體中成為一位好的領導者。由於小組成員必須合作完成任務，但是老師刻意不指派小組長，讓學生自行產生領導者，反而使學生更有機會在團體中展現領導能力。研究者發現，有時一個小組會出現二位領導者角色，在討論過程中出現激烈的爭辯，但是衝突與挫折反而讓學生的領導潛能得以發揮，學習如何溝通與協商。S9 在過程中曾數次想要更換組別，因為他認為自己小組成員的英文都不太好，而且不容易溝通。他提到：「我好想換組，這組已經快把我逼瘋了。」(S9, 2009-05-01-SJ) S9 也遭受到許多困境，例如要面對英語能力、小組合作、設計活動等問題，為了使小組順利完成任務，他努力練習逐一克服所有問題，最後提到：「我從沒想過我能當個領導者，雖然我哭了很多次，也覺得很累了，但我真的感覺自己變很多，變得有自信、有領導能力了。」(S9, 2009-05-22-IV) S16 說：「以前我在遇到困難的時候，就會大罵那些不主動的人，且自己一直就會說，我不要講故事啦！也就是想輕易放棄的不對想法…現在我都會自己找好的方法解決困難。」(S16, 2009-05-22-QR) S16 又表示，原來要當一個好的領導者並不簡單，經過這次的經驗及學習，不再怕面對問題，希望自己能夠成為一個好的領導者。

根據上述資料，可以得出以下三點小結：

(1) 就動機的類型來說，學生的自我陳述其實已涉及四個向度：一是受到外在環境的影響，如學長姐、聽眾；二是受到自我形象的影響，如領導者、勇敢；三是受到生涯發展的影響，如想要從事教職；四是受到學科性質的影響，如發音標準、閱讀英文書籍。

(2) 就動機的強度來說，94.44%的學生想要「和學長姐一樣強」，72.22%的學生想要「發音很標準」及「獲得聽眾肯定」，66.66%的學生想要「變得勇敢」。由此可見，學生英語學習動機的提昇，的確和說故事此項任務有關，因為學英語不再是為了應付考試，而是為了自我肯定。

(3) 就動機的廣度來說，27.77%的學生想要「成為好的領導者」及 33.33%想要「當老師」，其中也有 38.88%學生想要「讀更多的英文書」。這些人數雖然所佔的比例不高，但是可以反映出學生對未來的自我期許。換句話說，全班約有三成左右的學生，學習英語的動機已經從學業表現延伸至生涯發展。

三、說故事活動對英語學習成效的影響

1. 學生的英語學習成效可以從七項指標加以分析

本文根據學生在學習日誌中的自我省思，一一檢視所有曾經出現關於學習成效的文字說明，再對照老師的觀察記錄，經過雙重檢核之後，其結果可以歸納為以下七項指標，詳細資料請參見表 4。

第一、英語單字。所有學生都認為自己的單字量增加許多。主要原因除了需要將小組選擇的繪本精熟學習之外，還因藉由觀摩其他小組的教學當中學到許多單字。S8 提到：「說故事可以學到單字…讓我越來越喜歡英文。」(S8, 2009-05-22-QR) S16 提到：「其實在下面的人也可以提升英文能力，單字也認識越來越多了，只要專心聆聽大家的聽力越好。」(S16, 2009-05-01-SJ)

第二、英語聽力。絕大多數的學生認為自己的聽力提升許多，主要原因是大量且專注聆聽同儕、學長姐的說故事。藉由不斷重複聆聽，學生感受到自己的聽力大為提升。除了 S4 及 S5 沒有提到自己的聽力有進步之外，其他學生都認為自己地進步很大。S13：「我很主動的去聽他們說的故事，我覺得我的聽力部份有加強起，開心的！」(S13, 2009-05-01-SJ)

第三、英語朗讀。超過半數以上的學生認為自己的英語朗讀能力有進步。主要原因，學生認為在準備說故事的過程中，需要不斷的練習大聲朗讀英語繪本內容，為的就是不讓聽眾認為，自己的英文說得不夠流暢，語調不夠生動活潑，所以需要充分的反覆練習，造成英語朗讀能力的提升。S18 提到：「所有的能力都加了很多，尤其是唸。」(S18, 2009-05-01-QR)，S15 提到：「我的英文，自從說故事開始，我的英文變得好…英文有變得很會講。」(S15, 2009-05-22-SJ)

第四、查詢字典能力。S18 與 S16 都提到閱讀繪本，會遇到不懂意思的單字，為了能明白含意，只好開始查詢單字。這些從不主動查單字的學生，為了能理解繪本內容，開始希望老師能教他們如何用字典查單字。如此，他們可以不必過度依賴老師，只需要一本字典，就能解決學習困境。S16 提到：「因為是用自己的力量查出單字，所以大家都很主動在學習。這種學習我的感覺非常好，看自己的力量查出的單字很爽。」(S16, 2009-05-15-SJ) S6 及 S8 提到，過去

都不曾想過自己會查單字，連如何查字典都不會，但現在卻可以做到，覺得自己很不錯。

第五、看字讀音能力。針對學生學習背景的調查發現，只有一位學生具有看字讀音的能力，三位學生具有不完整的看字讀音能力，其他十四位學生則完全無法看字讀音。由於說故事活動需要不斷練習大聲唸讀內容，大部分學生一開始都是以國語注音來標記英語讀音，但是發現兩大問題：一是無法正確唸出發音，二是無法像學長姐一樣流利又標準。經歷許多次的掙扎，學生終於願意投入大量時間，學習看字讀音，提昇自己的英文能力。其中有六位學生，從完全無法看字讀音，進步到完全能夠不依賴國語注音，獨自大聲朗讀繪本內容。其他學生也都有所成長。只有一位學生的學習速度較慢，仍須部分依賴國語注音來標記讀音。S5、S8、S9、S12、S16、S18 在學習日誌中提到，過去他們非常害怕要閱讀英語相關讀物，現在他們再也不害怕了，因為經過不斷練習大聲朗讀之後，看字讀音的能力已大幅提升。原先已具備部分看字讀音能力的學生，更是表現出相當自信的態度。S9 說：「我以前都不會唸，但現在我會唸了，而且我發音很好，所以我要繼續保持。」(S9, 2009-05-08-SJ)，S12 說：「我的英文自從說故事開始，我的英文變得很好，也不在怕不會寫、唸、拼音，我從說故事時英文能力就突飛猛進…」(S12, 2009-05-08-SJ)，S8 說：「老師，我發現從頭到腳這本繪本有些發音很有趣，我說給你聽，句子裡有 “I am a gorilla, and I thump my chest.” “I am an elephant, and I stomp my foot.” 這二句話裡有二個單字都有 “mp”的發音。在另外一本書裡也有“wriggle”和“wiggle”二個單字都有“gle”唸起來很好玩。」(S8, 2009-05-01-FN)

第六、英語會話能力。這些學生原本不會主動和老師用英語交談，但進行說故事活動期間，開始有學生將已經學過的句型運用在學校生活之中。例如 S9 在下課期間與老師不期而遇時，會用英語主動問候：「Hi, teacher. Can you do it?」然後做聳肩的動作。(S9, 2009-05-15-FN) S16 在早上遇到老師時主動說：「Teacher, do you wash your face?」接著又問：「Do you brush your teeth?」(S16, 2009-05-23-FN) 雖然對話的內容不多，但 S16 非常開心，自己能夠主動用英語向老師詢問問題。S18 在上英語課時，因課文內容與英語繪本中有相似之處，在課堂上主動以英語向老師提問：「Does a dog have a mother, too?」(S18, 2009-05-15-FN) 由此可見，學生將所學轉化應用在生活或課堂之中，能增加他們對自己的自信心，並感受到學習語言的實用價值。

第七、文法概念。老師不會主動教學生繪本中的文法概念，但會讓學習者嘗試自己歸納。例如 S8 的學習日誌中提到：「這本書好像有提到 went 這個單字，

我查了一下字典，這是 go 的過去式，所以這句話是在講已經發生的事了吧？」S12 說：「這本書最後的一個單字和前面講的不太一樣，前面都在說一個動物，但是到了後面的 children 卻是很多個小孩的意思，所以最後用一個複數的單字，就和圖片一樣。」(S12, 2009-03-27-FN)

表 4 英語學習成效之類型分析

學生	英語單字	英語聽力	英語朗讀	查詢字典	看字讀音	英語會話	文法概念
S1	◎	◎	◎				
S2	◎	◎					
S3	◎	◎	◎				
S4	◎		◎				
S5	◎		◎		◎	◎	
S6	◎	◎		◎			
S7	◎	◎	◎				
S8	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
S9	◎	◎	◎		◎	◎	
S10	◎	◎					
S11	◎	◎	◎				
S12	◎	◎		◎	◎		◎
S13	◎	◎					
S14	◎	◎	◎				
S15	◎	◎	◎	◎			◎
S16	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
S17	◎	◎	◎				
S18	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
總計	18 位	16 位	13 位	6 位	6 位	5 位	4 位
百分比	100%	88.88%	72.22%	33.33%	33.33%	27.77%	22.22%

資料來源：作者自行整理

2. 說故事活動能有效提昇學生的英語學習成效

根據上述表 4 統計資料，整體而言，可以得出三點小結：

(1) 說故事活動對於英語學習成效的影響，主要包括英語單字、英語聽力、英語朗讀三個項目，分別各有 100%、88.88%、72.22% 的學生確實表現出具體的學習結果。究其原因，這三個項目皆與說故事本身即是一種語言行為有關，

學生可以根據自己的學習速度，不斷反覆練習直至精熟程度為止。教學者的觀察記錄顯示，學生一開始大部分都不了解，繪本內字彙的中文語意及英語讀音，但經過查詢字典或主動向教師尋求協助後，到學期末教師在課堂檢視學生學習成效時，學生卻都能正確朗讀故事內容，並解釋說明單字的內容含意。

(2) 在這次活動中，33.33%的學生學會「看字讀音」，33.33%的學生學會「查詢字典」，必須特別注意的是，此二項目皆屬於學習英文的方法，比起其他項目，更能培養學生具備終身學習的能力。換句話說，這些學生終於知道，必須運用正確的學習方法，才能真正學好英語。S16 在學習日誌中提到，當遇到不會的單字，會運用字典查詢。S9 在課堂上主動到書架上拿起字典，主動詢問教師如何使用字典，從此之後，該名學生表示原來查字典一點都不難。S8 發現因為不斷的朗讀繪本，發現自己可以慢慢脫離用國語注音學習念讀英語單字，越來越能自己練習看單字發音。

(3) 此外，說故事活動所產生的英語學習成效，也會因人而異。根據老師的觀察記錄，27.77%的學生曾經在課堂或下課時間，應用繪本中的對話與老師進行「英語會話」。再從學生的學習日誌加以分析，也有 22.22%的學生會在課堂上發現繪本內容中的「文法概念」。S9 發現繪本有許多可以運用在生活中的對話句型，然後在下課期間與教師相遇時，運用所學過的句型與老師打招呼。

以下再進一步針對七種學習成效加以說明：

(1) 英語單字。每位學生除了要充分理解小組的故事內容之外，還會因為說故事活動設計的需求，進行其他英語歌曲或與繪本內容相關的延伸學習活動，此乃學生習得單字量大幅增加的主要原因。由於好奇心所引發的問題，將可促進同儕之間互相學習，學生將不再只是侷限於自己小組繪本及活動中的單字內容。學生表示，從活動中所吸收到的單字量遠遠超過他們所預期的。

(2) 英語聽力。在說故事活動中，學生將會暴露在充滿大量聆聽的環境，除了要不斷聆聽自己大聲唸出的繪本內容，重複聆聽同儕小組的朗讀練習，還要聆聽學長姐以及其他組別的說故事內容。為了要聽懂其他組的故事內容，學生在觀摩的當下，表現格外專注，甚至能感受到自己的聽力有進步，顯得相當高興，有成就感。

(3) 英語朗讀。為了要完成任務，每位學生都竭盡所能將繪本內容用大聲朗讀方式反覆練習，因此有 13 位學生認為自己有明顯的進步。其中又以 S3、S8、S11 三位學生的學習成效最為顯著，他們從原先完全無法唸出一個單字，

到最後甚至可以流暢地大聲唸出繪本的全文內容。

(4) 查詢字典。根據觀察紀錄和學習日誌，原本沒有任何學生會拿出英漢字典查詢不懂的單字，活動中有六位學生，因為認識更多單字所產生的成就感，後來便開始在學校及家中，養成主動查詢的好習慣。

(5) 看字讀音。除了四位學生原本已經具有一些基本能力之外，在說故事活動之後，有六位學生的看字讀音能力有明顯提升。究其原因，學生必須能完整唸出小組自行選出的讀本，經過不斷的練習後，從完全沒有概念到能順利看字讀音階段，需要花費課堂中及許多課餘時間練習。一開始學習低成就的學生，會用國字注音的方式來幫助自己記憶單字的讀音，但學生發現會有發音不標準的問題，因此改由看字讀音的方式進行。雖然需要花費較多的時間練習，也出現不耐煩的現象，但經過無數次的練習之後，學生發現自然就能發出讓自己滿意的發音。其他的學生也有進步，只是進步的程度沒有上述六位明顯。

(6) 英語會話。有五位學生能將繪本中所學過的會話句型應用在生活中，例如學生在學校走廊上與老師不期而遇，便主動開心地詢問老師說：「Teacher, can you swim?」。諸如此類的情況都是發生說故事活動後，頻率逐漸增加。

(7) 文法概念。學生在不斷反覆朗讀以及理解繪本內容的過程中，主動向研究者提出他們的觀察。例如 S18 發現繪本中單複數的使用時機與單字的變化，S15 因覺查 can 放在疑問句句首而推測其應該是助動詞，S12 發現人稱代名詞的主格與受格放在句子中的位置有所不同。有些人在反覆閱讀中，甚至能分辨時態變化的差異。

四、說故事活動影響英語學習的關鍵因素

1. 真實情境

說故事活動乃是發生於日常生活的真實情境之中，國中學生必須直接面對幼稚園小朋友聽完故事當下的反應。所以小組成員面臨困境時，問題解決的能力顯得格外重要，除了溝通協商之外，隨機應變亦是不可或缺。S8 面臨小組成員對於活動設計意見不合，一開始不知所措，甚至感到沮喪，想要換到其他組別。S18 發現小組成員配合度很差，情緒顯得煩躁，曾經想要放棄參與說故事活動。這二位學生事後都表示，很高興自己能學會如何解決問題。S16 則是能主動選擇耐心地協助小組成員學習大聲朗讀。

2. 同儕楷模

當學生有機會充分發揮自己的才能及興趣時，其自我表現就會越來越好。換句話說，學生一方面會將學長姐當成楷模學習的對象，另一方面也會彼此激勵找到屬於自己的舞臺。例如：有些學生希望能在小組中展現領導力，有些則偏好用戲劇或歌唱等方式展現自己的強項，甚至有些學生是在活動的過程中逐漸發現自己的才能找到自信。S2 在說故事活動中自願擔任戲劇表演的負責人員，因為覺得自己很有喜感，可以勝任這份工作，協助完成小組任務。S8 發現自己其實是個容易緊張的人，但是在幼稚園小朋友的面前說故事時，卻讓他變得很勇敢、很有自信。因此，在差異化教學的氣氛中，同儕楷模不一定是英語程度最好的人，反而是最能表現個人風格的同班同學。

3. 合作學習

說故事活動不單是個人的努力就能完成任務，團隊合作扮演著重要關鍵。當小組形成時，究竟由誰來主導，如何分工合作等問題，對國中學生來說是一項重大考驗。有些小組會在過程中充分溝通，了解每位成員的能力及興趣，使任務順利完成。例如：有人製作字卡、圖卡，有人尋找相關英語歌曲，有人配合繪本劇情需要設計動作，有人擔任活動的主持人。例如 S12 小組的說故事流程乃是：問候→猜測→介紹→說故事→唱歌→分組→說故事→回顧→唱歌→道別。結果，當小組成員把說故事流程完成之後，大家會開始討論，由誰來負責主導那一部分的活動。例如，S12 負責規劃整體說故事活動、協助小組成員每人都能唸讀英語繪本、擔任主持人，S10 負責製作字卡與圖卡，S2 負責尋找英語歌曲並且帶唱。說英語故事時，每人都各自有輪流唸讀的部分：S12 唸讀的部分多，原因是英語比其他人的好；S10 與 S2 喜歡表演，所以特別安排 S12 說故事時，其他成員負責搭配故事情節表演動作。只有一個小組的團隊合作，出現較大的困境，原因有二：第一，二位小組成員對於活動設計經常意見不合，都希望在小組中成為領導者；第二，多數小組成員皆為英語學習低成就的學生，團隊合作面臨考驗。小組成員之一的 S1，在說故事活動結束後表示，學習如何與他人合作是一個的重要經驗。

4. 授權賦能

全班學生原本沒有任何活動經驗，在觀摩老師、學長姐的試教活動之後，不斷觀察、設計、修正與反思自己小組的說故事活動，這是一種授權賦能的過程。七位學生表示，他們不僅學會活動設計，同時更學到如何當一個好的說故事者，這種經驗讓他們感到有成就感。因此，這七位學生在小組中，扮演領導

專論

者的角色，引導成員共同發揮自己所擅長的能力。

5. 自我反思

從活動開始到結束，學生不僅專注於觀摩他人的表現，還要隨時進行自我反思，藉此不斷反覆檢視與修正，達成自我設定的目標。然而，全班有四位學生明顯缺乏這樣的學習態度，S6 和 S13 一直覺得自己比以前更認真、表現的更好，所以不知如何反思，S4 與 S10 則是學習表現較不積極，這些現象均值得進一步加以深入探究其原因。

伍、結論

綜合本文各節的討論，可以得出以下兩點結論：

一、就說故事活動言，參與本研究之個案教師，不僅打破一般常見的操作模式，同時顛覆許多國中老師的刻板印象—認為學習低成就的學生無法閱讀英語繪本。由於學生必須到校外進行說故事的任務，這種學習情境具有無法事先掌握的特性：一方面將使國中學生感到緊張與不安，另一方面卻又激發他們設定自己願意挑戰的學習目標。由此可見，學生對於自我的期許，希望扮演老師的角色，成為一個好榜樣，乃是影響其英語學習的關鍵因素。

二、就差異化教學言，老師的角色是從旁觀察並診斷學習者的需求，進而給予適當的支持。學生必須探索自己的性格與專長，根據自己的能力、學習速度、學習方式，練習作決定，找到適合自己的任務分工，提升學習動機及學習成效。再者，英語繪本中存在著許多不同於教科書的有趣情節，有容易朗朗上口的句型結構，有可以協助學生理解完整內容的大量圖畫，這些因素特別能夠引起低成就學生的學習興趣。

致謝

感謝匿名審查委員提供許多寶貴的修正意見。本文是由行政院國家科學委員會補助之研究計畫（NSC102-2410-H-051-MY2）的部分研究成果修改而成，在此一併敬致謝忱。

參考文獻

- 王如玉（2012）。國中英語教師對區分性教學應用於國中普通班英語課室的教學信念與實踐之研究（國立政治大學英語教學碩士在職專班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 101NCCU5238017）
- 李美璇（2015）。差異化教學策略對國中九年級生英語學習成效之研究（國立新竹教育大學教育與學習科技學系課程與教學碩士在職專班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 103NHCT5395024）
- 何雅芬（2011）。國民中小學教師英語補救教學實踐之個案研究（國立臺灣師範大學教育學系博士班博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 100NTNU5332019）
- 吳清山（2012）。差異化教學與學生學習。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=1011
- 柯俊吉（2008）。臺北縣國小教師區分性教學實施現況之研究（國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 096NTPTC284062）
- 翁筱婷、張景媛、王鴻哲（2010）。樂「活」英語，創意「動」起來~創意教師師範大學對偏遠地區原住民學生英語學習成效之研究。**創造學刊**，1（1），93-122。
- 翁惠婷（2015）。運用差異化教學於國小五年級學童英語學習成就與學習態度之研究（國立臺北教育大學兒童英語教育學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號103NTPT0694017）
- 高振耀（2010）。從資優教育的角度探討區分性教學。**資優教育季刊**，114，16-21。
- 高桂懷（2014）。一位國民中學英語教師運用差異化教學的歷程與反思之研究（中原大學教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 102CYCU5331013）
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育實施計畫。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>
- 孫允梅（2015）。差異化教學應用於補救教學之行動研究（國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 103NTPT0611027）

專論

- 莊育琇 (2011)。澳洲差異教學對臺灣國中小教育之啟示---以墨爾本Parkmore小學為例。彰化縣九年一貫課程電子報, 336。取自<http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/before.php?A=100paper11.htm>
- 陳美如 (2008)。課程與教學--差異教學。教育研究月刊, 175, 136-139。
- 陳若男、陳昭儀、潘裕豐 (2008)。臺北市國民小學資優教育區分性教學之探究。資優教育研究, 8 (2), 1-22。
- 黃政傑、張嘉育 (2010)。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學季刊, 13 (3), 1-22。
- 黃圓婷 (2009)。國小教師參與區分性教學方案轉變歷程之探究 (臺北市立大學特殊教育學系碩士班碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 097TMTC5284033)
- 黃靜雯、蔡碩穎 (2011)。國小資優班區分性課程設計-以選單法為例。國小特殊教育學刊, 52, 69-82。
- 葉錫南 (2013)。差異化教學--英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊, 233, 37-47。
- 簡靜雯 (2013)。使用選擇板來面對小學英語程度差異的學生。臺北市立教育大學學報：人文社會類, 44 (1), 67-87。
- 蘇千芳 (2015)。差異化教學在國小六年級學童英語學習成效之行動研究 (國立屏東大學教育學系碩士班碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 103NPTU0212007)
- Alavinia, P., & Farhady, S. (2012). Teaching vocabulary through differentiated instruction: Insights from multiple intelligences and learning styles. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(4), 73-90. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1429385932?accountid=10534>
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.

- Benjamin, A. (2002). *Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Blaz, D. (2006). *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3292290)
- Cheng, A. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3238301)
- Fountain, H. (2007). *Using art to differentiate instruction: An analysis of its effect on creativity and the learning environment* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3278670)
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language*, 78(3), 359-368.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instruction strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grade 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Huang, S. C. (2007). A review of L2 learning motivation theories and studies. *English Teaching & Learning*, 3(3), 101-124.
- Lee, T. K. (2010). Employing multimedia case studies to investigate Taiwanese EFL teachers' beliefs about differentiated instruction. *Journal of Educational*

Research and Development, 6(4), 197-240.

- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *Heldref Publications*, 81(4), 161-164.
- Liu, Y. F. (2008). Differentiated instruction in flexible grouping in EFL classroom. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 39(1), 97-122.
- Rivers, W. M. (1982). Psychology linguistics and language teaching. *English Teaching Forum*, 20(2), 2-9.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turville, J. (2007). *Differentiation by student interest: Strategies and lesson plans*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Turville, J. (2008). *Differentiation by student learning preferences: Strategies and lesson plans*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Learning English by Storytelling: The Effects of Implementing Differentiated Instruction on Rural Junior High School Students

Kang Lee* Mei-yun Hsu**

This study is to explore the effects of implementing differentiated instruction on junior high students in a rural town in Taiwan. Participants included one teacher and eighteen seventh-graders, among them twelve aboriginal and six Hakka, from a single class. With a case study applied, data were gathered from observation, document analysis, and in-depth participant interview.

The “Authoring Cycle,” as the core curriculum in the research, has been found to affirmatively correlate to participants’ motivation increase in joining the storytelling out of campus, resulted with positive affects on learners’ English learning.

More explanations were discussed based on the research findings how students’ motivation and learning effectiveness got improved. Relationship to key factors affecting English learning, like authentic learning situation, peer modeling, cooperative learning, empowerment, and self-reflection have also been examined.

Keywords: storytelling, English language learning, differentiated instruction, rural education

* Kang Lee, Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

** Mei-yun Hsu, Master Degree, Department of English, National Dong Hwa University

Corresponding Author: Kang Lee, e-mail: leekang@mail.ndhu.edu.tw

專論