

學齡前幼兒學習英語之觀點

謝明芳

本研究透過觀察、訪談及繪圖等方法，瞭解就讀半日英語班與才藝式英語班幼兒學習英語的觀點。研究結果顯示，雖然兩班的教學方法與授課時數不同，但幼兒學習英語的觀點卻有相似之處：(一) 幼兒的口語描述與繪圖內容各自真實地呈現兩班英語教學的樣貌，顯示幼兒能提供與課程相關的資訊；(二) 多數幼兒表示喜歡上英語課，且偏愛有趣及結構性低的活動，然而部分幼兒因不理解教師之英文指令而難以參與課程時，較容易對英語學習產生負向觀感；(三) 幼兒對於英語學習的觀點，隨著接觸英語時間的增長而改變，中班英語初學者常面臨聽不懂或不知如何表達的挫折感，進入大班後，幼兒則能肯定自己逐漸進步的理解與表達能力；(四) 幼教老師與同儕的翻譯有助於降低幼兒聽不懂英文的焦慮；(五) 父母的期待與全英語的教學環境塑造了幼兒認為學習英文是必要的。依據研究結果，提出幼兒英語教學實務之建議。

關鍵字：幼兒英語教育、幼兒觀點、英語教學

作者現職：國立新竹教育大學幼兒教育學系助理教授

壹、前言

目前統計研究報告皆顯示，學齡前幼兒英語教育是一項不可避免的風潮(張湘君、張鑑如、林葉真，2002；龔如菲、陳姣伶、王翠鳳和趙詩瑄，2000)，而且深獲父母的支持(張鑑如、張湘君、顏宏如，2001)。但是，國內學者對於學齡前幼兒學習英語仍存有許多的顧慮，例如許多國內研究均指出：英語學習的起始點與未來的學習成效並無直接關連性(吳信鳳、張鑑如，2005；許月貴，2001；張顯達，2006)，且外籍教師的專業訓練不足導致教學品質低落(許月貴，2001；張湘君等，2002；謝明芳，2010)。

然而，在這些學齡前階段的幼兒到底該不該提早學習外語、該如何學的國內外文獻裡，大多是以成人為中心、以專家的角度出發，幼兒對於學習另一個不同於母語語言(如英文)的經驗或感受到底為何，則少有人關切。目前僅有零星的研究報告可供參考(如陳雅鈴，2006；Elvin, Maggero, & Simonsen, 2007; Hsieh, 2011)，到底幼兒在不同英語教學形式中，有哪些共同與不同的經驗，幼兒對於必須學習另外一種語言的觀點為何，我們所知甚少。因此，本研究以一所實施半日英語教學以及一所才藝式英語教學園所作為研究場域，藉由觀察、訪談、繪圖等符合幼兒發展的質性研究方式，瞭解並比較在不同的課程安排下，幼兒對於學習英語的觀點。期待藉由呈現幼兒的觀點，能讓英語教師、父母以及師資培育者瞭解幼兒在學習英語過程中的經驗與感受，進而在設計英語課程時能夠考量幼兒的觀點，並提供更符合幼兒學習的英語教學活動。

貳、文獻探討

一、探究幼兒觀點的重要性

從課程發展的觀點，Klein 與 Goodlad 早在 1978 年便強調了解學生對於課程的期望、知覺與感受是重要的，因此在其所提出的五個課程決定層級中，即包含了經驗課程，指的是學生在老師所提供的課程下所經驗與感受到的課程(引自廖鳳瑞、李昭瑩，2004)。由於教師所執行的課程與學生所經驗到的課程可能存在差異性，了解學生對於課程的觀點將有助於教師重新檢視在教室中所進行的教學活動。而幼教學者 Katz (1994) 提及幼教機構評鑑時，認為除了從政府、家長、教職員、社區等角度來評鑑幼教機構外，也需同時採納幼兒的觀點，也就是幼兒對於幼教機構的主觀經驗與感受，例如：幼兒是否喜歡在學校學習的經驗，幼兒是否覺得自己受歡迎。然而 Katz 並不否認如何瞭解幼兒的想法是極具挑戰性，且一般研究中之所以較少探討幼兒的觀點，其主要原因之一乃是大部份的研究者認為幼兒的年紀過小而且經驗有限，所以無法明確表達自己的看法 (Smith, Duncan, & Marshall, 2005)。

而從童年研究的角度，許多學者（如 Green & Hill, 2006; James & James, 2008）批判多數關於幼兒的研究，是從發展心理學的角度來瞭解幼兒的成長與發展，或是從社會學的角度來了解他們的行為是如何在社會情境脈絡下被形塑，在這樣的研究取向裡，兒童被視為是發展成成人的過程（becoming），是社會化的結果，而非能夠表達意見或主動參與的研究主體（being）。James、Jenks 與 Prout（引自 Freeman & Mathison, 2009）提出以幼兒為中心的新童年社會研究，其所持觀點包括：（一）童年在人類經驗中是一非常獨特且重要的時期，它的價值來自於本身的獨一無二的特性，而非與成人世界之間的相似程度；（二）幼兒應被視為是完全成形和完整的個體，他們有自己的想法而不是未發展完全或未成形的成人；（三）幼兒是自主的主體，而非只是家庭中的一份子或是財產，幼兒父母和家庭成員的利益和觀感不應等同於幼兒的觀點；（四）幼兒是擁有權利的，包含遠離傷害、發表意見的權利，以及有權為影響他們生活的事情作決定。

事實上，除了課程發展與童年研究的觀點，Taylor（2000）更指出隨著 1989 年聯合國兒童權力公約的公布，影響許多與兒童相關的服務，當然也包括了兒童的教育議題，導致越來越多的學者致力於發展探究幼兒觀點的合宜方法（如 Christensen, 2004; Clark, 2005），並將幼兒的想法與觀點納入不同主題的研究設計中（Cook-Sather, 2002），例如：幼兒對於學前托育機構品質與學校經驗的看法（金瑞芝，2004；Clark & Moss, 2005; Wiltz & Klein, 2001）、幼兒對於遊戲以及工作的看法（Wing, 1995），及幼兒對於幼小銜接的觀點（Dockett & Perry, 2005）。這些研究皆肯定幼兒對於其所處的學習環境有清楚的認識，能夠提供有效且正確的資訊，對於瞭解學校的課程安排、老師的教學以及幼兒的學習都有學術上以及實務上的貢獻。

二、幼兒學習外語之觀點

雖然從幼兒的觀點來了解學前機構品質或學校經驗的研究已逐漸萌發，但是從兒童的觀點了解其外語學習經驗僅有零星幾篇研究。Heining-Boynton 與 Haitema（2007）以美國兩所國小學童為對象進行為期十年的研究，目的在於了解學生對於學習外語（法語或西班牙語）的態度，問卷調查結果發現：學童對於外語課程以及外語老師持有正向的態度，認為學習外語是有趣的，惟對於在教室外的環境使用外語以及理解外語課程程度兩個項目有負面的看法，然而 Heining-Boynton 與 Haitema 並未嘗試解釋，為何學童在教室中的愉快經驗無法鼓勵她們於課室外繼續使用外語，也未說明學童喜歡外語課程的原因。後續訪談研究資料顯示，當學生回顧過去小學時期學習外語的經驗時，認為這樣的經驗有助於他們對於外國文化與外語使用者有正向的了解，對於本身的教育也有正面的影響。

Nikolov (1999) 透過問卷調查以及開放式問題等方式，了解並比較匈牙利國小低、中、高年級學童對於學習外語（英語）的態度以及動機，研究結果顯示，大部分的兒童對於學習英語多持正向的態度，其中 Nikolov 發現語言學習活動的有趣性以及老師是否具有支持性的態度，是影響年齡層較低兒童學習外語動機的關鍵因素，然而隨著學童年紀的增長，英語學習活動是否具挑戰性反而成爲影響學童學習英語動機的重要因素。

從學齡前幼兒的觀點探究外語學習的經驗與感受，另有國內外研究共三篇。Elvin 等 (2007) 觀察一所挪威幼稚園進行爲期四年的幼兒英語實驗性課程，英語學習活動由一位母語爲英文且熟悉挪威文化的老師來帶領，這位老師一星期進班兩天，不強調「教導」幼兒英文，而是將英語學習融入歌謠、遊戲、故事、角色扮演、對話等活動；雖然 Elvin 等並未直接訪問幼兒關於學習英語的觀點，但觀察到幼兒會期待英語老師來園，並熱衷參與英語相關學習活動。

國內學者陳雅鈴 (2006) 的研究，雖然主要著重於了解台灣全美語環境對於幼兒本土認同的影響，但其部分研究結果亦指出，全美語班級中英語能力較佳的幼兒，對於英語學習有較高的興趣；然而對那些剛開始接觸英文、或是英文能力較不佳的幼兒，在聽不懂老師口語指令的情況下，長期處於獨尊英語的環境下（處罰說中文的幼兒），會導致某些幼兒漸漸對英語產生反感。

Hsieh (2011) 以一所台灣幼稚園實施每週兩次，每次半小時英文課程爲研究場域，透過觀察、訪談、繪圖等方式來了解三位幼兒學習英文的經驗，研究指出當英語老師以機械式的重複練習，輔以競賽式遊戲爲主要的教學方法，在不強調幼兒是否理解教學內容的情況下，幼兒於口語及繪畫所描述的課程活動多著重於英文學習活動的名稱、程序，並且表示他們不太瞭解老師的教學內容，且認爲學習英文是困難的，但是幼兒仍試圖從中認同他們所喜歡的活動：唱英文歌曲及律動。

綜上所述，每一研究都有其獨特的時空背景與研究目的，但共同的發現在於大多數的學童對於學習外語持有正向的觀感，且教學環境爲影響幼兒是否喜歡學習外語的重要因素，幼兒喜歡在結構性低的活動中學習外語，像是唱歌、聽故事、玩遊戲等活動；相對的，當幼兒處於高壓的學習環境，較容易失去興趣。然而喜歡外語的學習活動，並不代表學習該語言是容易的，或是能夠理解的，當幼兒初次接觸外國語言，或是當幼兒尙無法完全理解老師的教學內容時，容易覺得學習目標語言是困難的。

以上發展中的國內外文獻尙無法完整呈現幼兒學習外語的觀點：第一、根據過去的研究，幼兒所處的教學情境脈絡會影響其學習觀點（金瑞芝，2004；Wiltz & Klein, 2001），以台灣現有的幼兒英語教學形式來分析，陳雅鈴 (2006) 研究中的全美語教學是最不常見的教學方式，僅佔所有學齡前英語教學方式的

百分之十（龔如菲等，2000），Hsieh（2011）的研究場域雖是一般園所最常採用的才藝式教學（約 49%），然其教學方式不足以代表所有的英語教學方法，且其研究僅蒐集三位幼兒的資料。因此，本研究選擇兩間實施不同於以上兩個研究英語教學方式的園所，希望更深入了解幼兒在不同英語情境下的學習觀點。第二、大多數的研究的重點皆著眼於學童學習外語的興趣，較少討論到他們如何描述外語課程、學習外語的動機或歷程，因此本研究期待能更深入地瞭解台灣幼兒學習英語的觀點。第三、從了解幼兒觀點方法的角度來分析，大部分研究多以訪談的方法來了解幼兒學習外語觀點，然而許多致力於探究幼兒觀點的學者皆指出，除了口語訪談外，繪畫是一種最自然、且符合幼兒興趣的方法，它允許幼兒很自然地傳達他們的想法，甚至補充他們在口語上表達不足的地方（Kendrick & Mckay, 2004），因此，本研究也將採用幼兒繪圖的方式來了解幼兒學習英語的觀點。

參、研究方法

一、選擇研究參與園所及參與者

為瞭解台灣幼兒英語教育的現場教學情況，我於正式研究進行前，先後探訪了六所實施英語教學的園所，並與該園所負責人說明研究相關事宜，最後選擇了其中兩間托兒所的原因在於：第一、這兩間托兒所位於同一行政區域，皆是具有知名度的園所，家長口碑良好，也多次獲得教育部的獎勵，從某個程度來說，這兩家托兒所提供了一定水準的幼兒教育品質。第二、這兩間園所提供不同的英語課程形式，一所為半日式英語學校，早上所有的活動皆以英語授課，英語教師只會在上午時段進入教室與幼兒互動，並有一位幼教老師協助教學，英語學習活動多是以「課」作為英語學習活動安排的單位，內容包含主題討論、文法、閱讀、英文字母仿寫、對話與發音等，下午活動則由兩位幼教老師主導。另外一所為一般的托兒所，每日下午固定提供一小時的才藝式英語課程，以幼兒英語繪本為主要的教學教材，字彙、口語表達等內容皆融入在繪本教學裡。第三、老師的背景不同，前者聘任外籍人士擔任英語老師（Sunny），而後者則聘任本國籍英語教師（Nancy）授課。因此，本研究得以比較並對照幼兒在不同英語課程形式下的經驗與感受。

每一園所僅有一個班級的師生參與本研究。由於參與研究的半日英語班幼教老師希望能夠從參與研究的過程中，獲得一些教學上的回饋，因而主動要求參與研究，而擔任該班級的外籍英語教師並不排斥參與研究，所以本研究以該班級為主要的研究場域。提供才藝式英語課程的負責人則建議我觀察該所英語部主任的課堂活動，而主任希望我觀察的才藝英語班，是她認為學生反應較好的班級。半日英語班共有 26 位幼兒，才藝英語班則有 29 位，兩個班級皆為中大混齡的班級，各由兩位幼教老師帶班。

二、資料收集¹

(一) 觀察

在我確認兩個參與研究的班級之後，以信件向家長說明本研究的內容與方法，並徵求父母同意其幼兒參與研究。隨後我即進入兩個班級觀察英語課程中幼兒對課程的回應與參與程度、老師的教學、以及師生互動。本研究採取密集的觀察行程，每星期觀察每個班級 2 至 3 次，持續約 2 個月，總共蒐集了 19 次半日英語班以及 18 次才藝英語班的英語課程。觀察過程中徵求老師及父母的同意進行錄影、拍照、錄音以及做筆記。

我在英語課程進行的時段，採取被動觀察者的角色，以不打擾課程的進行為原則。雖然，兩個班級的幼教老師曾向全班幼兒介紹我的名字，並且說明我是來來看他們的上課情況，但幼兒仍對我的出現感到新鮮、好奇，在銜接時間，會上前詢問我出現的原因、攝影機的功用，或是筆記本上的內容，有的幼兒也會主動介紹自己的名字。我認為這是一個和幼兒建立關係的好時刻，因為贏得幼兒的信任將有助於往後訪談的進行 (Brooker, 2001)，因此，除了逐一回答幼兒的問題，我也會利用幼兒的自由活動、戶外活動時間、或是轉換時間與幼兒做適度的互動，像是協助他們穿衣服、聊天、並且和他們一起玩。漸漸地，幼兒不再對我的出現感到奇怪，會主動與我打招呼、敘說他們正在做的事情或作品。

(二) 訪談

在與班級幼兒建立一定信任關係，並瞭解班級的英語教學流程以及學習活動內容之後，我利用等待放學時間或是自由活動時間，開始邀請幼兒接受訪談。根據 Barker (1990) 與 Brooker (2001) 的建議，所有的訪談問題都是開放式的，在訪談過程中，鼓勵幼兒自由發表他們的想法，並充分尊重幼兒的參與意願，幼兒可以自由決定是否要接受訪問、也可以在訪談過程中隨時決定停止接受訪問。半日英語班 26 位幼兒中，有 17 位接受訪談，才藝式英語班 29 位幼兒中，則有 22 位接受訪談。每位幼兒平均接受訪談 1 至 3 次，每次訪談時間約 5 至 15 分鐘不等。為瞭解教師對於幼兒觀點的看法，並作為資料詮釋的驗證，本研究同時訪談兩位英語教師、兩位半日英語班的幼教老師與一位才藝式英語班之教師。

¹ 本論文僅擷取研究者博士論文(Hsieh, 2006)中與幼兒相關之資料。

(三) 繪畫

除了幼兒訪談，我也邀請兩個班級的幼兒，使用下午的團體活動時間，畫出他們的英語課程以及英語老師。根據 Abound (引自 Brooker, 2001) 的觀察，幼兒能夠從一個玩偶或是一個熟悉物件的角度去思考並回答問題，因此，我準備一個小女孩玩偶球球，告訴幼兒：「球球要去上學了，她聽說上學要學英文，她有一點擔心，很想知道小朋友都在英文課做些什麼，英文老師長什麼樣子。你們可不可以幫幫他，把你們的英文老師還有英文課畫下來給球球看。」幼兒都表示很樂意幫忙，也有幼兒表示球球很可愛，很想跟她玩。接著，幼兒開始作畫，我則一一邀請完成畫作的幼兒描述他們所畫內容，在圖畫紙上簡短記錄幼兒的口語描述 (Barker & Weller, 2003)，並將對話內容錄音。畫圖的過程中，並未有任何幼兒抱怨他們不知如何畫畫，因此，我認為幼兒將此繪畫過程視為一個遊戲的活動。最後要強調的是，幼兒的繪畫作品是用來幫助我去瞭解幼兒口語沒有表達出來的訊息，而非用來評量幼兒的發展工具。

三、資料分析

所有搜集到的資料皆轉換成逐字稿後，以 Carspecken (1996) 的詮釋技巧來分析幼兒在行動上或是言語上所要傳達的可能意思，一旦發現重要的行為模式或是有意義的主題時，就給予一個新的編碼，例如：說中文的時機、英語的使用、幼兒角色、需要學習英語的原因、學習英語的喜好等，並且記錄符合此項編碼的實例。待每一位幼兒資料的初步編碼建立完成後，重新檢視每一代碼之間的可能關係，並比較、對照每一位幼兒的初步分析結果，找出可能的高層次推論意涵，重新再編碼一次。資料編碼完成後的所有內容，包含編碼的名稱與實例，交由一位具英語教學專業背景之同儕檢視，當雙方對編碼的看法有不同時，會就特定的編碼內容進行討論，加以修改，以強化資料編碼的一致性。為了驗證資料分析的結果，採用多元資料蒐集的方法相互比較，也就是將課室觀察記錄、幼兒訪談、幼兒繪圖與教師訪談結果交叉檢視，藉以驗證研究結果的一致性，在研究的過程中，亦定期地將觀察記錄、訪談稿、發現及報告與相關領域專家進行討論，以降低資料詮釋上的主觀性。

肆、結果與討論

一、幼兒描述的英語課程

針對「你們在英文課裡做什麼」的問題，幼兒的口語描述與繪圖，各自呈現了兩班老師的教學方式與內容。透過訪談，半日英語班幼兒以一兩句話表示，

專論

他們經常於英文課裡玩遊戲、說故事、唱歌、上英文課、以及做某個主題的實驗，這些描述與觀察到的現象相符。而幼兒所畫的「英文課」表達了更多口語未說出來的細節，包括遊戲細節、班級常規與教學重點。例如：圖 1 所呈現的是「黏黏球 (Sticky Ball)」的遊戲，由於 Sunny 經常以競爭式遊戲鼓勵幼兒說出所要學習的句子，因此只要能答對 Sunny 的問題，就可以將黏黏球丟向箭靶而得分，仔細看圖中的球也標示上「BALL」的英文，顯示畫者已認識該單字。而圖 2 則是誇大了舉手動作，畫者說明他們在上英文課時，必須要保持安靜，想說話前要先舉手，直到老師叫他時才能發表意見；畫者也注意到 Sunny 在教導幼兒仿寫每一個字母時，都會強調字母的正確書寫方式，因此在畫中的白板上畫出字母 R 在實線與虛線上的相對位置。

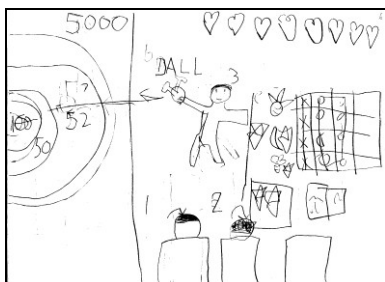


圖 1 正在玩遊戲的英文課

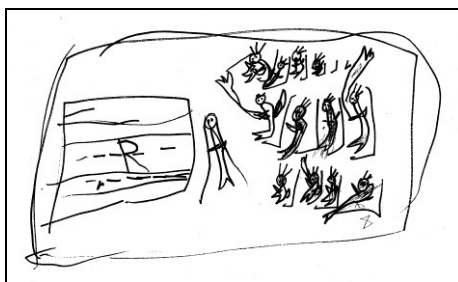


圖 2 上英文課，要先舉手才可以說話

才藝式英語班幼兒於訪談中所描述的英文課，其中說故事是幼兒最常提及的活動，其次為學習單字與字母，包括唸出白板上的英文單字與字母，及使用字典查詢英文單字的意思，部分幼兒則提及英文課延伸的相關藝術活動，例如：「我們用黏土做醜小鴨」、「我們用豆子作畫」、與「我們做一本書」等，另有兩位幼兒以「我很專心聽 Nancy 老師上課」及「我有聽 Nancy 老師的話」作為「你們在英文課做什麼」這個問題的回答。幼兒對英文課的繪圖內容，也呼應訪談中的描述，如圖 3 呈現的是 Nancy 手中拿一本書在說故事，白板上是幼兒所寫班級同學的英文名字，圖 4 所傳達的是 Nancy 以字母卡教導英文字母與發音，然而專心上課或聽從老師的指令並未出現在繪圖中。



圖 3 Nancy 在說故事

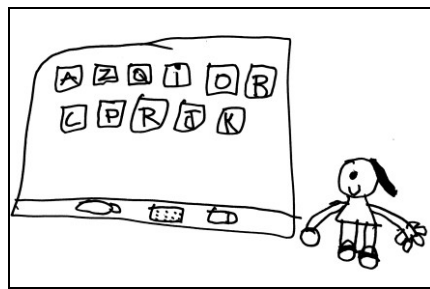


圖 4 Nancy 教導幼兒英文字母

以上兩班幼兒於訪談中或繪圖活動中所描述的英語課程，與觀察所得的資料相符，確實呈現 Sunny 與 Nancy 的教學特色與內容，幼兒知覺到教室裡應該遵守的規則 (Dupree, Bertram, & Pascal, 2001)，亦有能力提供課程相關的重要資訊 (Haney, Russeo, & Bebell, 2004; Wright, 2007)。此外，從探究幼兒觀點方法的角度，本研究採取先訪談幼兒，瞭解他們如何描述英語課程，再請幼兒畫出「英文課」，並請幼兒描述畫中的意義。結果顯示部分幼兒口語描述的英文課與畫出來的英文課是相同的，然而有些幼兒口語描述的內容並未完全呈現於圖畫中，像是「我有聽 Nancy 老師的話」；或者，也有部分幼兒繪圖的內容傳達出訪談時未說出的細節，例如上課時需遵守的規則以及由幼兒們已經學會的字母與單字。因此，不管是以訪談或者是畫圖的方法來探究幼兒的觀點，有可能會得到不同的資訊，然而這些資訊都有助於成人瞭解幼兒的想法。誠如 Clark 與 Moss (2005) 所言，幼兒們是以多元的樣式來表現自己的觀點、經驗與感受；因此，在瞭解幼兒的生活世界時，同時使用多元的方法是必須的 (Cox, 2005)。

二、幼兒英語學習歷程中的觀點

(一) 我喜歡英文課，但我更喜歡自由地遊戲

兩班幼兒對於「你喜歡英文課嗎」這個問題，抱持正向肯定的態度。大多數半日英語班幼兒表示喜歡英文課，最喜愛的活動是各式各樣的遊戲²，其它喜歡的活動包括寫英文字母、進行主題式課程及跳舞；喜歡英文課的理由為「我喜歡 Teacher Sunny」、「因為老師會教我很多新的事情」及「很好玩」。才藝式英語班的多數幼兒也表示喜歡英文課，因為喜歡老師所提供的各種學習活動，其中常被提及的是聽老師說故事，其他則為創造性、動手操作的活動，例如：「我喜歡做書」、「我喜歡英文課因為可以做黏土」、「我喜歡在英文課玩積木」、「我喜歡討論，因為大家都可以說話」。如同其它的研究結果 (陳雅鈴, 2006; Elvin

² 此處的遊戲指的並非自由遊戲 (free play)，而是教師設計的競賽式遊戲，讓幼兒練習句型，黏黏球即是一例。

et al., 2007; Hsieh, 2011), 大多數幼兒對於學習外語的經驗是喜愛的, 即使兩位老師所設計的英文活動方式並不相同, 但皆能吸引幼兒們的興趣。而幼兒喜歡英文課的原因, 呼應了 Elvin 等人 (2007) 與 Nikolov (1999) 的發現, 也就是活動的有趣性、具操作性及老師的親切度, 是決定幼兒是否喜歡學習外語的關鍵因素。

雖然大部分幼兒表示他們是喜歡英文課的, 但是當訪談問題換成「你在學校最喜歡做什麼」時, 半日英語班幼兒常見的回答包含了在操場玩、在角落玩、聽故事、看書、畫圖等, 只有兩位幼兒提到英文課是他們最愛的活動; 才藝式英語班幼兒喜歡的活動則為自由角落活動、到戶外玩、小組討論、聽故事、摺紙、畫畫、以及與朋友一起玩, 只有一位表示他喜歡上英文課。也就是說, 幼兒們並不排斥英語學習, 但更喜愛自由地從事各種遊戲 (free play) 活動。幼兒們對於喜愛自由遊戲的心聲, 也再一次印證了這對幼兒來說是一個很重要、有意義的學習方式 (Copple & Bredekamp, 2010; Dupree et al., 2001; Wiltz & Klein, 2001)。

當我們瞭解幼兒喜愛從事的活動後, 也更能理解少數幼兒對於英文課的抱怨。例如半日英語班的 Jane 表示她不喜歡玩捉鬼遊戲, 因為她從來沒有贏過; Kevin 抱怨自己沒有時間玩積木、到戶外玩, 因為有太多的東西要寫, 他說:「英文課要上好久, 我都沒有事情可以做」; Roman 則表示:「坐在教室很無聊, 我只是坐在那裡發呆、玩遊戲、看別人玩」。才藝式英語班亦有三位幼兒坦承他們不喜歡上英文課, 因為「英文課好長喔」、「我不喜歡討論因為很無聊」以及「我聽不懂老師在說什麼」。雖然僅有少數幼兒表達負面的感受, 但幼兒們的心聲的確回應觀察到的現象, 也值得作為英語課程設計的省思。

幼兒對英語課程的負向觀感與課程設計及語言使用策略有關。以半日英語班為例, 競賽式遊戲是常見的活動, 當一位幼兒上台與老師玩遊戲並練習句型時, 其他的幼兒必須在自己的位子上等待, 常可以觀察到這些幼兒將自己抽離, 明顯的行為包括眼神游離至教室其他角落, 非專注於教師身上, 與旁邊幼兒講話, 或是慵懶的靠著椅背上, 他們的行為似乎無聲的說出:「什麼時候才會輪到我, 我在這裡沒事可做」。此外, 由於幼兒每天上午必須上英文課, 下午上才藝課程, 雖然教室內安排有豐富的學習區, 戶外亦有寬廣的活動空間以及攀爬設施, 但幾乎少有時間讓幼兒自由探索角落或至戶外遊戲, 因此, Kevin 及 Roman 對英文課的微詞是可以理解的。幼兒的心聲傳達出他們渴望自由活動的天性, 同時也突顯了當英語課程與其它才藝式課程時間比重過高時, 的確會排擠一般幼兒活動的規劃與執行。才藝式英語班的 Nancy 皆以英語繪本為教材, 藉此說故事、討論繪本內容並進行藝術與戲劇等延伸活動, 而故事團討是幼兒最容易表現分心行為的時段, 當 Nancy 以英文提出問題時, 僅有少數幼兒明白老師的問題, 並以中文回應, 大部分的幼兒由於聽不懂英語, 只能安靜聆聽, 無法參

與討論，因而產生學習英語的負面觀感。此發現呼應了陳雅鈴（2006）的研究，少部份的幼兒會排斥英語，是因為在學習的過程中面臨聽不懂的困難，或是無法獲得成就感。

（二）我的英文越來越進步

聽不懂英文確實是部分幼兒的共同心聲，但值得注意的是，不論是觀察或訪談的結果，多數的中班幼兒認為學習英文是困難的，也較少參與課堂討論，反觀大班的幼兒，則較能積極主動參與課程，勇於回答老師問題。對幼兒來說，學習英文是一個從聽不懂到自信的一個歷程，當幼兒回顧他們第一次上英文課的情況，「聽不懂」、「困難」是兩班幼兒共同描述，如「學英文不是容易的，當我小的時候，我一點都不懂英文」、「開始學英文的時候覺得很難」、「我第一次看到 Teacher Sunny 就覺得很害怕，因為我從來都沒有看過她」、「我覺得很緊張，因為我不會說英文」以及「我聽不懂老師在說什麼」。然而隨著接觸英文時間的增長，幾位中班幼兒表示自己的英文聽力有些許的進步，如「有時我聽得懂 Teacher Sunny 老師在說什麼，可是有時候聽不懂」、「我聽得懂一些英文，但有些我聽不懂」、「我只聽得懂一點點」。相較於中班幼兒，大班幼兒對自己的英文能力越來越有信心，像是「我全部都聽得懂 Teacher Sunny 在說什麼」、「我會說很難的英文」、「英文比我們在月亮班（指小班時）簡單」、「我聽得懂老師說什麼」、「我知道 Teacher Nancy 要我們做黏土」以及「我先會說簡單的英文，然後才說難的英文」。

以上的描述可以看出幼兒初次接觸英文的經驗，並非是愉快正向的，第一次學習新的語言常常伴隨著害怕、緊張、聽不懂、或無法表達的心情，然而當幼兒有越來越多的機會接觸並使用英文，英文的理解與表達能力也會隨之增長（Tabors, 1997），幼兒也能注意到自己能力的長進。誠如一位幼兒所下的結論：「我慢慢的學，然後我就會聽得懂英文了」。

兩班的英語教師與幼教老師對於中班幼兒的沈默、大班幼兒的勇於發言，都視為理所當然的現象，老師們皆認為這樣的轉變來自於幼兒就讀中班時期，不斷地接收英語訊息，並聆聽老師與大班幼兒的討論，因此老師們並不擔心中班幼兒於團體活動中保持沉默的情況，並且認為給予充分聆聽英文的機會是重要的。幼兒們英文逐漸進步的情況與老師們對此現象的觀察與詮釋，似乎說明了台灣英語教師認為幼兒學習英文作為外國語言時，只要提供自然的語言學習環境，並給予質量並重的語言輸入，幼兒就能習得英文如同習得第二語言般自然（Krashen, 1982）。

（三）老師與小朋友幫助我學英文

幼兒學習英文的進步情況看似為自然的歷程，但他們是需要被幫助的。當

幼兒面臨到聽不懂或是不會表達的情況時，英語教師、幼教老師或是同學都是幫助者。當聽不懂英文老師的英文指令時，半日英語班只有一名幼兒表示，他會直接問 Teacher Sunny，其它所有的幼兒都回答他們會以中文詢問幼教老師，如「你可以跟 Teacher Kate 還有 Teacher Karen（幼教老師）說中文，他們會解釋給你聽」、「你可以問 Teacher Kate，他會告訴你英文怎麼說」、「我會問 Teacher Karen」。才藝式英語班則有三位幼兒表示他們會直接尋求 Teacher Nancy 的幫忙，如「我會問 Teacher Nancy 因為他會說一點點的中文」，其他幼兒皆表示他們會詢問幼教老師，如「我會告訴 Teacher Sue（幼教老師）我聽不懂，他們會告訴我」。另外，才藝式英語班有五位幼兒亦指出，同儕的中文翻譯也有助於理解英文課程，如 John 說：「我會很仔細聽他們（指老師與幼兒）在說什麼，有時候小朋友會翻譯，然後我就聽懂了」；而另有一名幼兒 Peter 則表示他是靠著模仿來完成課程的活動：「我看其他小朋友怎麼做，就跟著做」，如同 Tabors（1997）所言，在陌生的語言學習環境下，幼兒會使用這種主動觀望的技巧，模仿其他幼兒的所作所為，以便漸漸的融入整個學習的過程。幼兒上述的回應清楚呈現，在學習英文的歷程中，幼兒是需要教師及同儕的協助。學習英文並非如同英文教師或幼教老師所觀察的，只要在特定時段將幼兒放置在一個全英文的環境中，幼兒就能自然地「拾起」（pick up）這個語言。

幼兒傾向於尋求幼教老師的協助，推測可能的原因在於中文的使用。雖然在觀察中，兩班的幼教老師僅在需要的時候，適時參與課程、協助幼兒以英語表達想法，或是澄清英語老師的指令，並未時常主動扮演翻譯者的角色，然而他們是整天與幼兒相處，而且會說幼兒母語的成人，因此幼兒可能覺得以國語與幼教老師溝通，會比以英語與英文老師溝通來得自在。相似地，因為 Nancy 聽得懂中文，相較於 Sunny，幼兒可能較願意向 Nancy 以中文表達他們聽不懂的情況。此外，才藝式英語班獨特出現的同儕翻譯情況，通常是英文能力較好的大班幼兒，會將 Nancy 所說重要的單字或句子，直接地以中文再重述一次，表示他們了解老師的指令，並非是刻意翻譯給其他幼兒聽，而這樣的做法的確是有助於其他幼兒理解 Nancy 所要傳遞的訊息。幼兒主動翻譯的情況僅在才藝式英語班出現的原因與班級執行的國語政策有關，由於半日英語班的所長期待在園內能落實「English Only」，所有教師包含幼教老師在上午時段都必須使用英文，雖然幼兒不小心說出中文時不至於受到處罰，但仍被鼓勵只以英文表達（Please speak English）。才藝式英語班的所長認為，英語課應提供幼兒大量接觸英語聽力的機會，因此要求 Nancy 以全英語授課，所長同時認為不應禁止幼兒說國語，所以教室中常出現的師生對話模式是，Nancy 以英文說故事、問問題，而幼兒多以國語，偶而穿插英文單字，來回答問題或表達想法，幼兒以中文表達他們對 Nancy 教學的理解顯得自然。

在學習英語為第二語言的情境下，學童母語的基礎能力有助於第二語言的學習。研究也證實於學齡前階段接受雙語教學的西班牙裔幼兒，不僅能夠維持

西班牙語的發展，其英語能力與那些只接受英語教學的幼兒相當 (Duran, Roseth, & Hoffman, 2010)，且教師也認為於教室中使用西班牙語教導英文，有助於幼兒學習學科知識與英文 (Ramos, 2005)。然而在學習英語為外語的情境下，以母語做為教學媒介的研究仍在發展中，Crawford (2004) 發現有越來越多的教師樂意於外語教學中融入學童的母語，特別是教授外語初學者或是年幼的幼童，因為使用學童的母語有助於教學 (解釋文法、增進理解、教導新概念與單字)、課室管理以及鼓勵等目的 (Inbar-Lourie, 2010)，也能幫助學生理解較複雜或開放性的作業 (Carless, 2002)。雖然本研究中的幼兒傾向於以中文尋求協助，且認為同儕的適時翻譯有助於理解，然而在教師僅能用英語的要求下，顯示出英語教學只能以英語為唯一的教學媒介，使用幼兒母語將損害學習成效的迷思 (Inbar-Lourie, 2010)。

(四) 別人要我學英文

兩班幼兒對於「你為什麼要學英文」的理由十分相似，可歸納為四類。第一、滿足父母的期待：半日英語班的 Rich 和 Peter 解釋他們學英文是因為「我的媽媽要我學英文」，Tiffany 覺得她有責任符合父母的期望，因為「我的爸爸媽媽要我變得很厲害，所以我的英文要很好」；才藝式英語班的 Linda 也回答「因為我媽媽要我學英文」，所以她需要學習英文。第二、銜接小學的英文課程：半日英語班的 John 說：「我媽媽告訴我在小學時會有考試和英文課…所以進小學前我要先學會英文」，才藝式英語班的 Sam 解釋：「因為小學會有英文考試，所以你要知道怎麼說英文」，幼兒感受到上小學後會面臨的英語學習壓力，為了讓英文課業表現良好，提早學習英文是必要的。第三、反應表達的需求。幼兒認為學習英文是為要和不會說國語的人溝通。半日英語班幼兒的回答為：「所以你可以和 Teacher Sunny 講話」、「你知道怎麼寫英文，所以說英文的人就會懂」、「我長大出國時會知道怎麼說英文。我就不需要問別人英文要怎麼說」。才藝式英語班幼兒的回應為「如果我們學英文，那我們去美國的時候就可以說英文」、「我們去其它國家旅行時就可以說英文了」以及「我喜歡美國，那裡有好多玩具。如果我知道怎麼說英文，我就可以買玩具」。幼兒們覺察到不管是面對外籍英語教師或是出國時，當處於一個無法以中文來溝通的環境時，他們必須要學會英文，以便能夠表達及被了解。少數幼兒無法具體說出需要學習英文的原因，像是半日英語班的 Emily 認為她需要英文是因為「學校有英文課」，Austin 回答：「因為這是英文課」，亦有兩位幼兒直接回答「不知道」；才藝式英語班的 Sandy 則說：「如果我沒有上英文課會被 (幼教) 老師罵」。此外，半日英語班的 Paul 與 Joseph 則對於英語存有美好的想像，他們說：「學英文讓我變聰明」。

上述結果發現，部分幼兒因意識到英文老師不會說中文，或是為融入國外的環境，因而發展出學習英語的內在動機。然而，大部分幼兒所認知到必須學習英語的原因，其實是受到父母期待與要求的影響 (Bartram, 2006)，雖然蘇

育令與洪菁詩（2009）指出，台灣父母對於學齡前英語教育的期待著重於興趣的培養，然而本研究結果卻發現，仍有不少父母將工具性的語言學習動機（黃淑真，2007）加諸於幼兒身上，於學習英語有一定程度的要求，也會希望幼兒能為未來的小學課業做準備，強調語言學習對於未來課業發展的重要性。值得注意的是，有少數幼兒既非抱持融入式的動機，亦未發展出工具性的動機，只是為了滿足學校的課程安排，對於學習可能造成負面的影響（黃淑真，2007）。

伍、結論與建議

一、結論

根據上述分析結果，本研究結論歸納如下：首先，本研究透過觀察、訪談與繪圖等多元方法探究幼兒觀點，深入瞭解幼兒對於英語學習經驗的感受與看法，也回應幼兒是自己生活「專家」（Freeman & Mathison, 2009）的概念，能清楚描述出英語學習活動，並提供許多關於英語學習的重要資訊。其次，幼兒學習英語的興趣與動機深受課室環境與家長的影響。結構性低的遊戲以及有趣好玩的活動較能夠引發幼兒的學習英語興趣；相對地，當幼兒無法理解或參與課程活動時，較容易產生對英文學習的負面觀感。第三，現有的文獻並未探究幼兒認為必須學習英語的原因，本研究發現父母對於英語學習的期待與要求以及全英語的環境塑造了幼兒認為學習英語必要性。此外，不同於現有的幼兒學習外語觀點的文獻，本研究參與者同時橫跨中大班兩個年齡層的幼兒，研究結果發現英語初學者（中班）與有經驗的學習者（大班）對於英語學習有不同的觀感，對幼兒來說，學習英文是一個緩慢卻持續進步的歷程，幼兒在初學階段都曾經歷過聽不懂或不知如何表達的挫折，然而，幼兒的理解能力與表達能力會隨著接觸英文時間增長而漸漸改善。在此過程中，營造一個老師僅能說英語的特定時段，並無法幫助幼兒獲得良好的英文能力，幼教老師與同儕的中文翻譯反而有助於降低此方面的焦慮。最後，本研究並未發現兩班幼兒對於英語學習觀點有明顯的不同，推測可能的原因如同 Pelletier（1998）的觀察，學習第二語言或外語對學童而言就是一個具挑戰性的歷程，需要額外的注意力與努力，因此英文課程的時數長短與教師教學方法的不同，並非影響幼兒觀點的主要因素。

二、建議

本文希望協助幼兒發聲並進而影響課程決定的權力（Langsted, 1994），藉由分析幼兒的觀點，讓教師、園所長以及父母瞭解這群幼兒對於英語學習的感受與經驗，由此才能夠設計出合宜的英語課程並提供幼兒英語學習上的指引。建議如下：

第一、園所課程安排應維持一般幼兒合宜的學習活動與內涵，以兼顧幼兒在各個領域的均衡發展（Copple & Bredekamp, 2010），像是戶外活動與角落活動，不宜爲了提高英語學習的時數而排擠了一般課程的進行。

第二、強化幼教老師在英語課程中所扮演的角色（謝明芳，2010），因爲他們是幼兒在學校最信任的對象，也是最瞭解幼兒發展的成人。例如：協助那些不知如何以英文表達的幼兒，轉譯他們的想法讓英文老師知道，或是幼教老師與外籍老師可以各自帶領一組幼兒進行一對一的活動，以分組方式帶領幼兒練習目標句型，減少幼兒有過多等待的時間。

第三、試圖瞭解並回應幼兒的不同需求。教師們應正視部分幼兒於課堂中保持沈默的事實，可於教學中適時以中文輔助幼兒理解英語課程的內容（Inbar-Lourie, 2010）。此外，部分幼兒不明白爲何需要學習英語，或甚至只是爲了滿足父母的期待而學習，建議老師與家長們應協助幼兒澄清或討論英語學習的原因或面臨到的挑戰，藉此幫助幼兒發展出合宜的學習動機以及語言學習的正向態度。

致謝

感謝半日英語班及才藝式英語班之園長及老師們所提供之研究場域；謝謝參與研究之幼兒，因爲有你們的分享，讓大人們可以更清楚了解你們學習英語的觀點；最後，感謝兩位匿名審查者之寶貴意見。

參考文獻

- 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**。教育部專案研究報告。台北市：教育部。
- 金瑞芝（2004）。兒對學校活動的看法。**台北市立師範學院學報**，**35**，101-118。
- 許月貴（2001）。幼兒教育階段實施英語教學之探討。載於國際兒童教育協會中華民國分會舉辦之「**幼兒發展第二語言的理論與實施研討會**」論文集（頁105-141），台北市。
- 陳雅鈴（2006）。全美語幼稚園如何影響幼兒（3-7歲）對本土語言及文化的認同及觀感：個案研究。**英語教學**，**30**（4），87-109。
- 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。
- 張鑑如、張湘君、顏宏如（2001）。臺灣幼兒英語教育之現況與問題從幼兒家長的觀點談起。載於國際兒童教育協會中華民國分會舉辦之「**幼兒發展第二語言的理論與實施研討會**」論文集（頁42-96），台北市。

專論

- 張顯達 (2006)。起點年齡與台灣大學生英語成就。 **英語教學**, 30(3), 75-93。
- 黃淑真 (2007)。外語學習動機理論的發展與教學研究的回顧。 **英語教學**, 31(3), 101-124。
- 廖鳳瑞、李昭瑩 (2004)。當孩子與老師運作的課程相遇—幼兒經驗課程的個案研究。 **師大學報：教育類**, 49, 89-112。
- 謝明芳 (2010)。幼兒英語教學：外籍與中籍英語教師之經驗。 **英語教學**, 34(2), 45-98。
- 蘇育令、洪菁詩 (2009)。家有幼兒學英語：十一位母親對幼兒英語學習輔導之經驗研究。 **家庭教育與諮商學刊**, 6, 59-92。
- 龔如菲、陳姣伶、王翠鳳、趙詩瑄 (2000)。學前機構實施美語教學之現況探討：以大臺北地區（臺北縣、市）立案之學前托育機構為研究對象。 **德育學報**, 16, 215-223。
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centered research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1), 33-57.
- Barker, P. (1990). *Clinical interview with children and adolescents*. New York: W. W. Norton & Company.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-177). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with younger learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Copple, C., & Bredekamp, S., (Eds.). (2010). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving Children from birth through age 8 (3rd*

- ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art & Design Education*, 24, 115-125.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal*, 35(1), 5-20.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521.
- Dupree, E., Bertram, T., & Pascal, C. (2001, August). *Listening to children's perspectives of their early childhood settings*. Paper presented at the meeting of the European Conference on Quality in Early Childhood Education, Alkmaar, Netherlands.
- Duran, L. K., Roseth, C. J., & Hoffman, P. (2010). An experimental study comparing English-only and transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 207-217.
- Elvin, P., Maggero, E., & Simonsen, B. (2007). How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 71-86.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.
- Green, S., & Hill, M. (2006). Researching children's experiences: Methods and methodological issues. In S. Green & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 1-21). London: SAGE Publications.
- Haney, W., Russeo, M., & Bebell, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Education Review*, 74(3), 241-272.
- Heining-Boynton, A. L., & Haitema, T. (2007). A ten-year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school. *The Modern Language Journal*, 91, 149-168.
- 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. (2011). Learning English as a foreign language in Taiwan: Students' experiences and beyond. *Language Awareness*, 20(3), 255-270.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14, 351-367.

- James, A., & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: SAGE Publications.
- Katz, L. G. (1994). Perspectives on the quality of early childhood programs. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 200-205.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Langsted, O. (1994). Look at quality from the child's perspective. In Moss, P., & Pence, A. (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- 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.
- Pelletier, J. (1998). A comparison of children's understanding of school in regular English language and French immersion kindergartens. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 239-259.
- Ramos, F. (2005). Spanish teachers' opinions about the use of Spanish in mainstream English classrooms before and after their first year in California. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 411-433.
- Smith, A., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: Exploring methods. *Early Child Development and Care*, 175(6), 473-487.
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing.
- Taylor, A. S. (2000). The UN convention of the rights of the child: Giving children a voice. In Lewis, A., & Lindsay, G. (Eds), *Researching children's perspectives* (pp. 21-33). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Wiltz, N. W., & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209-236.
- Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 223-247.
- Wright, S. (2007). Young children's meaning-making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 37-48.

Pre-school Children's Perspectives on Learning English

Ming-Fang Hsieh

Employing observations, interviews, and children's drawings, this study intended to understand children's perspectives on learning English in a partial English immersion and a single-period English class in Taiwan. Although these two types of programs differed in English instruction and duration, their children shared more similarities than differences regarding their perspectives on learning English.

Important findings included: (1) the children's descriptions and drawings truly revealed the instruction and activities in the two English classes accordingly, which proved that children are capable of providing valuable information about curricula; (2) the majority of the children indicated that they liked English class and that they preferred interesting and less structured activities. A few children who were unable to understand English instructions and participated in the English class developed negative attitudes toward English learning; (3) the children's perspectives on English learning changed along with their exposure length to English instructions. In the beginning stages of learning English, the children found it frustrating that they did not understand English and could not express themselves in English. However, after they had learned English for a period, they affirmed that their comprehension and communication abilities improved; (4) the translations made by the early childhood teachers and peers were beneficial to reduce children's anxiety about not understanding English instructions; (5) the children considered that learning English was necessary, which was greatly influenced by their parents' expectations and the English-only learning environments. According to the results, suggestions for teaching practices of early childhood English language education were provided.

Keywords: early childhood English language education, children's perspectives, English language instruction

Ming-Fang Hsieh, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education

