

平衡閱讀教學在英語為第一語言和 第二語言教室中實施之比較

柳雅梅

近幾年來，美國和南澳洲的閱讀教學都趨向結合全語教學和字母拼讀法教學的平衡閱讀教學取向，國內九年一貫英語教學的目標也和平衡閱讀教學的理念一致。雖然國內外研究證實平衡閱讀教學對學生學習的正向影響，但是，鮮少研究探討其在英語為第一語言和第二語言教學現場的實施情形。因此，本研究之研究目的在於探究平衡閱讀教學在英語為第一語言和第二語言教室中實施之異同，研究對象為美國伊利諾州一所小學中的老師及其所教導之班級學生，以及臺灣一所小學之英語教師及其所教導之班級學生。藉著整理與分析教室觀察、訪談紀錄、學生作業、教師手札、兩位教師之教學錄影帶等資料，比較平衡閱讀教學在英語為第一語言的教室和英語為第二語言的教室中實施之異同。希望本研究能夠協助國內教師進一步了解平衡閱讀教學之教材選擇、教室佈置、課程安排與教學活動、教師角色和教師對實施平衡閱讀教學之看法等議題。

關鍵字：平衡閱讀教學、第一語言、第二語言

作者現職：國立臺南護理專科學校通識中心助理教授

壹、前言

平衡閱讀教學的發展過程就如同鐘擺效應，1970年代盛行直接的字母拼讀教學，1980年代盛行全語教學，1990年代，鐘擺再搖回只教字母拼讀的另一端之前，駐留在兼顧兩者的平衡閱讀教學 (Smith, 2003)，美國如此，南澳洲亦然。加州教育部門於1995年坦承1980年代實施整體性、文學為基礎的閱讀，的確給目前的加州帶來危機，大多數加州學生未能具備基本的閱讀能力，因此建議教學應包含理解的教學方式和組織的、明確的技巧教學之平衡閱讀教學模式，來因應讀者的需要 (California Department of Education, 1996)。Ferrari (2006) 引述澳洲教育與發展心理學家期刊 (The Australian Educational and Developmental Psychologist) 的研究，說明南澳洲在1980年代至1990年代，摒棄1970年代流行的字母拼讀教學，成為最熱衷全語教學的地區之一，然而，最近一項研究針對40,000位六至十五歲南澳洲學生進行三項大規模拼字測驗，比較1978、1993和2004的學生成績，結果發現差別最大的是1993年和1978年七歲半的學生，1993年的學生比1978年的學生退步14%，而六歲半、七歲和八歲的學生，1993年的學生比1978年的學生退步10%到14%之間，此研究的研究者Peter Westerwook和Kerry Bissaker認為造成退步現象最可能的原因是因為不再注重直接教學法和忽略拼字技巧的測試，儘管南澳洲的教師目前已經將全語教學結合明確的讀寫教學，2004年的測驗結果仍不如1978年的同年紀測試者。

早期的臺灣英語教育重視文法、翻譯的技巧教學和發音練習，隨著時代的進步而逐漸朝著實用性和生活化調整，至2000年實施九年一貫課程，有了更明確的轉變。除了將英語納入正式的國小科目，教育部(2006)修正的九年一貫英語科課程綱要中指出，國民中小學英語課程強調營造自然、愉快的語言學習環境，並且在國小英語教學分段能力指標中強調能利用字母拼讀法瞭解英語拼字與發音間規則的對應關係，並能嘗試看字發音。在有意義和情境化的學習是全語教學的重點所在，能夠瞭解英語字母與音之間的對應，並且試著看字發音，是字母拼讀教學的重點，因此，教育部在九年一貫國小英語教學兼重意義和技巧與平衡閱讀教學兼重全語教學和字母拼讀教學取向不謀而合 (柳雅梅、黃秀霜，2006a)。

由上述說明，得見平衡閱讀教學是目前國內外熱門的教學趨勢，近幾年來深受美國和南澳洲的閱讀教學都趨向結合全語教學和字母拼讀法教學的平衡閱讀教學取向，而國內九年一貫英語教學的目標也和平衡閱讀教學的理念一致。雖然國內外研究 (Boduch & Pollard, 2004; Ramirez, 2005; 柳雅梅和黃秀霜，2006b; 潘璿如，2007) 證實平衡閱讀教學對學生學習的正向影響，但是，鮮少

研究探討平衡閱讀教學如何在教室中運作，更遑論探討其在英語為第一語言和第二語言教學現場的實施情形，以致有些想嘗試平衡閱讀教學之現場教師不得其門而入，因此，本研究之研究目的在於探究平衡閱讀教學在英語為第一語言的美國小學教室和英語為第二語言的臺灣小學教室中實施之異同，希望能夠比較平衡閱讀教學在美國和臺灣實施之情形，進而了解教材選擇、教室佈置、課程安排與教學活動、教師角色和教師對實施之看法等議題，提供國內教師參考，結合理論與實務。

貳、文獻探討

以下謹針對平衡閱讀教學之意義、實施和相關研究等三方面論述。

一、平衡閱讀教學之意義

字母拼讀是九年一貫國小英語教學的重點，所謂字母拼讀法係「藉著強調字母和聲音的對應關係來教閱讀和拼字」(Harris & Hodges, 1995, p. 186)，Armbruster 和 Osborn (2002) 定義字母拼讀法為字母和聲音的連結，以及辨認字和意義的教學。另一方面，由 Goodman 所提倡的全語教學強調意義的理解，認為閱讀是一種心理語言的猜測遊戲(沈添鈺, 1999); 鼓勵教師運用多元活動、學生多閱讀，重視真實、有意義、以學生為中心，是全語教學的特色(陳秋蘭, 2001)。

平衡閱讀教學指融合全語教學之文學活動和字母拼讀法教學之技巧教學活動的閱讀教學取向(Pressley, 1998)，也就是結合全語教學和字母拼讀法教學的教學方法(Stoicheve, 1999); 因為平衡閱讀教學在適合學生程度的有趣教材和脈絡之中，教導學生發展相關的讀寫技巧，所以班級氣氛和諧融洽，學生願意學習和產出(Reutzel & Cooter, 1999)。綜合言之，平衡閱讀教學是融合字母拼讀法教學和全語教學的教學取向，以學習者的需要為基礎，也就是在全語的哲學和豐富的學習環境脈絡中，融合字母拼讀法的技巧教學、閱讀理解的策略訓練和全語教學的多元活動，提供孩子愉悅的讀寫經驗，因應學生的個別需要而進行技巧指導的教學取向(柳雅梅、黃秀霜, 2006a)。

二、平衡閱讀教學之實施

在教室佈置方面，Fountas 和 Pinnell(1996)建議在教室中規畫大組討論區、小組論區和引導閱讀區，並設置英語學習角或閱讀角，放置英文圖書、各種類別的大書、各種不同語言程度和類別的書籍、字典等，以營造符號豐富的溫馨學習環境。而 Witherell (2007) 提醒閱讀角的書籍應該要質量並重，必須提供

足夠的書籍外，應該要包含不同類型、也要考慮學生程度提供不同難易度的書籍。

平衡閱讀教學的教學活動相當多元化，包含朗讀、分享閱讀、獨立閱讀、引導閱讀、討論、字母拼讀的練習活動、批判思考和各項寫作活動等（柳雅梅，黃秀霜，2007）。至於教學的進行，Strickland（1998）的「整體-細部-整體」的架構提供教師們在教學設計與實施平衡閱讀教學時參考，此教學架構是以故事書、知識書或詩的讀寫內容開始，提供技巧教學的背景，接著技巧教學，再回到有意義的文章脈絡中進行討論。而 Witherell（2007）指出教師引導學生討論的問題可分為字義的、推論的與評鑑的等問題，學生可用寫作或畫圖的方式來回來教師的問題，此外，學生彼此的討論有助於同儕互學，並且從他人學到新的想法。

三、平衡閱讀教學之相關研究

國外的研究發現優秀的專家教師在閱讀教學初期所使用的方式是兼顧全語教學和字母拼讀法教學的平衡閱讀模式（Pressley, 1998），而且，平衡閱讀教學有助於學生的學習，例如，Ramirez（2005）對六位西班牙學生（兩位就讀幼稚園；一位就讀小學一年級，三位就讀小學三年級），以及四位任教於南方學校、實行平衡閱讀教學的教師進行個案研究，以課堂觀察和訪談收集資料，結果發現平衡閱讀教學很適合這種身處多元文化環境的小學生（學習英文為第二語言），透過整合各個年級與課程，他們能夠在一系列適當且有效率的教學方法與策略下自然習得英文。

國內方面，柳雅梅和黃秀霜（2006b）以某郊區學校五年級學生為研究對象，進行故事讀本結合字母拼讀之平衡閱讀教學行動研究，結果顯示，平衡閱讀教學有助提昇學生的認字能力和對英文閱讀的喜愛；然而，為了提昇教學效果，應該建立系統化的字母拼讀教學選擇原則，協助教師在讀本和學生學習之間做更適當的教學規劃。潘璿如（2007）以個案研究的方式，以觀察、錄音、錄影和文件蒐集進行一年的研究，探究三位學習成就低落的焦點學生在平衡式英文閱讀教學中的語文表現，結果發現三位學生的字音對應概念和語音覺識能力都逐漸進步；學生會嘗試從圖片擷取意義，並且將意義連結到文字；也會嘗試運用學過的單字完成語文任務，尤其是在有情境脈絡的情況下，表現更佳。

綜上所述，無論是對英語為第一語言的美國學生或是英語為第二外語的臺灣學生，平衡閱讀教學都有益學生學習。然而，在英語為第一語言和英語為第二語言的教室中，實施平衡閱讀教學之異同點尚待研究，此為本研究之研究目的。

叁、研究方法

本研究以英語為第一語言的美國和英語為第二語言的臺灣各一間實施平衡閱讀教學的小學教室做為比較，美國的一年級學生和臺灣的五年級學生雖然年齡有差距，但是都是學生開始學習英文閱讀的階段，因此，以這兩個班級進行教學比較應該可以提供思考的空間。以下針對研究對象、資料收集與分析等方面，分述如下：

一、研究對象

(一)美國方面：

- 1、教師：**A（美國教師之匿名）約三十歲，身高約一百七十公分，金色頭髮，個性開朗，口語表達清楚，是該班級任老師，負責語文和數學教學。大學畢業後先擔任代課的工作兩年，先後在小學和中學代過課；之後到小學擔任正式教師，教二年級三年。A 是這個學校的新進教師，擔任一年級級任老師。A 去年剛獲得 ESL（英語為第二語言）教師證書，在進修取得 ESL 教師證書的過程，她接觸許多有關平衡閱讀的書籍和研究，因此，她很自然地接受平衡閱讀教學的理念，不像校內有些資深教師需要時間調整，學習新的教學方式。
- 2、學生：**這是小學一年級的班級，教室中共有二十三位，包括六位男生和十七位女生，其中有一位中國小女孩和一位日本小男孩。中國小女孩二歲時和父母到美國，目前學習和適應情形良好，日本小男孩二年前和父母到美國，學習情形較差，其餘二十一位是美國人，包括五位黑人和十六位白人。雖然是一年級新生，但是，從開學迄今約三個月，學生已相當自律，常規很好。
- 3、學校：**校長本身曾擔任國小教師七年，目前五十餘歲，非常欣賞平衡閱讀教學的理念，所以配合教育局的理念，從學校附設的幼稚園一直到六年級都實施平衡閱讀教學，校園走道到處可見豐富的讀寫佈置和學生作品。該校是新成立的學校，位於偏僻的、寬廣的田野間，距離學校一公里左右有個新興的高級住宅區，二公里左右是一般的市景街道，學校家長的社經水準懸殊，因此，該校試辦穿制服上學，研究者訪談 A 教師和擔任義工之家長，她們都表示認同。該校規定穿制服，並不像臺灣制服的單一顏色或單一款式，而是規定顏色和款式，在觀察期間，研究者發現學生的穿著樸素簡潔。

(二)臺灣方面

- 1、教師：**該班原來的英語老師具備國外英語教學碩士的學歷，教學經驗兩年，

因為請產假，所以由 T 老師代課，T 老師有十餘年的英語教學經驗，在博士班進修，因此，研讀了平衡閱讀相關資料，在教學現場中實施。

- 2、**學生**：為國小五年級學生，男女生都各為 18 人，合計 36 人，研究對象於國小三年級起接受校內每週一節的英語教學，五年級開始接受校內每週二節英語課。學生英語程度參差，校外補習不一，補習三年一個月以上者有二位，補習二年一個月至三年者有八位，補習一年至兩年有十四位，補習一個月至十一個月者有四位，八位沒有接受過校外英語補習有；曾經到美國、加拿大等英語系國家住過一年以上者有一位，三位曾到英語系國家短期旅遊，三十二位學生不曾到過英語系國家。
- 3、**學校**：這所學校座落於嘉義市東區的文教區，歷史悠久，建校近七十年，交通方便，鬧中取靜，校風純樸，教學相當正常化，儘管少子化衝擊，該校未受影響。

二、資料收集與分析

本研究採用外顯式研究，首先向美國伊利諾大學香檳校區進行研究申請，經過機構審核委員會（IRB, Institutional Review Boards）的審核通過，再和美國小學接洽，請該校校長推薦適合人選，再與該師聯絡，規劃研究時程和方式。臺灣方面，也是先經過學校同意，再進入教室現場。

本研究採質性研究派典，以現象學取向來嘗試理解教學現場中的事件和事件如何建構意義，資料收集是以訪談、參與觀察和文件分析為主，訪談是半結構式訪談，事先擬好了訪談指引（附錄一），訪談的題目來自於文獻閱讀中所引發的疑問、前次訪談資料經分析和省思之後而產生的問題，以及參與觀察時，引發研究者疑問或省思的相關問題，訪談對象含美國學校的教師、校長、該班學生和家長、臺灣學校的教師、主任、實習教師和學生。訪談時搭配錄音和筆記，參與觀察時搭配錄影和現場札記，文件分析的資料包含學生的學習單、教師札記、教學計畫等等。

可以藉著科學儀器來紀錄資料以增加內在信度，如錄音機、錄影機、照相機等（王文科，2000），而收集多元資料能建立研究的信賴度（Merriam, 1998），因此，本研究藉著錄音機、錄影機、照相機蒐集訪談、參與觀察和文件分析等多方面資料，以相互比對。資料分析的策略是邊蒐集邊分析、先個別分析再交互資料比對，邊蒐集邊分析可以避免蒐集相同的資料（Merriam, 1998），並且可以從資料中發現疑問，及時回到現場去尋找資料或是再下次訪談時列入重要追蹤題目，以尋求答案，而先個別分析再交互資料比對則是針對各個資料類別，將當時所得的資料不斷與之前分析過的資料相互比較（Lincoln & Cuba, 1985），

以提升資料分析的正確度。研究者先分別整理每次進入美國教室和臺灣教室現場所得的資料，然後再進行分類和比較分析；分析結果與教學參與者、英語教學專家進行複查和討論，以提升信賴度。資料分析後以「資料來源-對象-次別/頁碼/行碼」呈現，如「訪談 A1/頁 1/行 3」表示教師 A 的第一次訪談稿第一頁第三行。

肆、結果分析與討論

綜合和分析比較美國和臺灣小學教室中的多元資料，針對教材選擇、教室佈置、課程安排與教學活動、教師角色和教師對實施平衡閱讀教學之看法等方面加以論述。

一、教材選擇

(一)美國方面

美國教師 A 選擇分享閱讀和朗讀的教材依據，是藉著不斷觀察孩子的反應，選擇能夠吸引孩子，而且能夠教孩子運用策略的書籍或是詩歌、短文（訪談 A1/頁 9/行 7-9）；讀本有趣是重要的因素，誠如 A 自己所言：「我試著猜想對孩子而言，這本書是否有趣，我希望當孩子看到書時，心裡會想趕快來看書吧！（訪談 A1/頁 8/行 26-27）」。A 認為「選擇教材讀本並不容易，我喜歡挑選會吸引孩子的讀本，讀本要符合學生程度和興趣、有趣、能吸引學生、符合學生需要、能延伸所學，而且要故事類和非故事類兼顧，我並不希望這些一年級的小朋友升上二年級時只會閱讀故事書；非故事類的書籍也要涉獵，甚至索引也要會看（訪談 A1/頁 8/行 28-30~頁 9/行 5）」。至於引導閱讀要用的書籍，則是針對學生語文程度，將程度相當的學生分在同一組，再幫他們挑選適合他們程度的書籍，進行閱讀活動，「在引導閱讀時，我幫學生挑的書都是適合他們小組成員的能力，他們通常一個星期可以讀幾本書，因為那些書內容短短的，所以他們可以做比較多的練習……（訪談 A2/頁 4/行 14-19）」。

(二)臺灣方面

臺灣教師 T 對平衡閱讀教材選擇的原則主要來自於書籍文獻的閱讀和教學經驗，希望能夠選出學生有興趣、又有助學習的圖畫故事書，選擇的教材是做為分享閱讀教學時用。「今天讀到一段，更加讓我確定要以圖畫故事書來協助國小五年級這些初學英語的孩子 - Sutherland (1997) 指出圖畫書由文字和圖畫共同呈現，圖畫在書中所扮演的角色和文字一樣重要，圖畫吸引小朋友，也協助他們理解文意，是最適合年紀較小或剛學習英語的學童（T 手札/頁 1 行

6-9/921027)」，所以，T 選擇圖畫故事書做為分享閱讀的教學教材。「要如何選擇適合兒童的書籍看似簡單，其實不然，綜合國內外學者對讀本的選擇依據，可以歸納出和兒童的生活經驗有關、內容具預測性、語言層次適當、有用又有吸引力的插圖、內容或情節有趣、長度適中、排版印刷清晰、可以以表演方式呈現、能夠研延伸課內學習等九大原則，不過，從過去教學經驗中，感覺上，具有生動的圖畫和有趣的內容的書籍應該最能夠吸引孩子（T 手札/頁 2 行 4-9/930107）」。

(三)比較

選擇有趣、能夠吸引孩子的教材是美國和臺灣兩位教師共同的重要思考方向，不過，臺灣教師選擇讀本主要是要做為上課時分享閱讀教學之用，是全班一起用的，而且是圖畫故事讀本；而美國教師因為教學活動的多元化需要做更多元的、不同層次的思考，例如需要思考全班一起讀的分享閱讀教材，包含書籍或是詩歌、短文，不限定為圖畫故事書；另外，還需要選擇依照程度分組的引導閱讀之各組教材，因此，難度和複雜度更高。

二、教室佈置

(一)美國方面

教室規劃如圖 1，主要分為學生座位區、一個大閱讀區、二個小閱讀區、引導閱讀區、電腦區（有兩架電腦）、學生置物櫃區。三個閱讀區都鋪設地毯，大閱讀區有兩個大書櫃的數百本兒童圖書，開放的矮書架上則是依學生程度分組，做為引導閱讀和獨立閱讀時要給各小組學生閱讀的書籍。學生的座位安排以小組為單位，每位小朋友的桌上貼著個人的名字（老師做的），並貼著有卡通圖案的塑膠尺貼紙；整個教室牆壁上佈置豐富，有字母牆、學生照片和名字、課表、學生獨立閱讀小組表（一人、二人、三人）、閱讀策略提示圖、學生作品區、教學相關佈置，天花板垂下的是學生做的蝙蝠作品，因為正在進行的自然單元和蝙蝠有關（觀察 T1）。

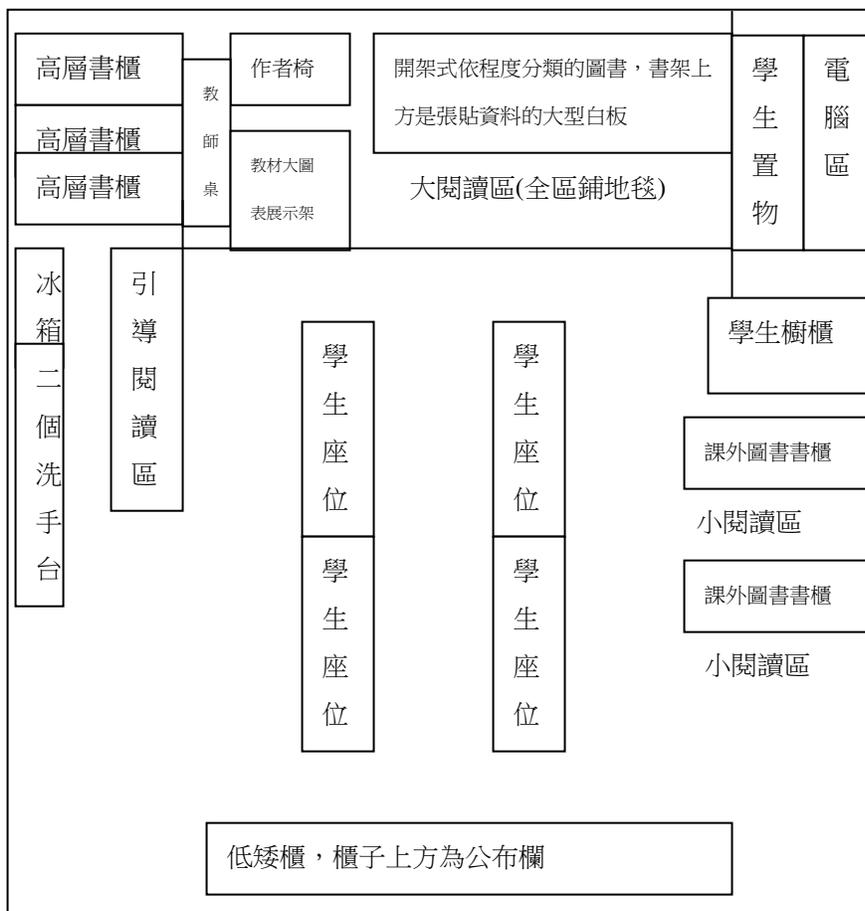


圖 1 美國教室內簡圖

(二)臺灣方面

教室規劃如圖 2，桌椅排列是行列式的，但是上英語課時改為小組方式。教室中有教師座位和學生座位兩大區，主要佈置在後面的公佈欄，有各科單元重點和學生作品，並設有中文閱讀角，放置班級圖書。為了實施平衡閱讀教學，英語教師以教學相關海報、英語標語、學生作品等佈置教室，並在閱讀角張貼閱讀小技巧海報，增設英文閱讀角，放置的英文讀物從非常簡單的單字字卡、簡易讀本、分級圖畫故事書和較有難度的兒童故事書都有，約 100 本(觀察 T2)。

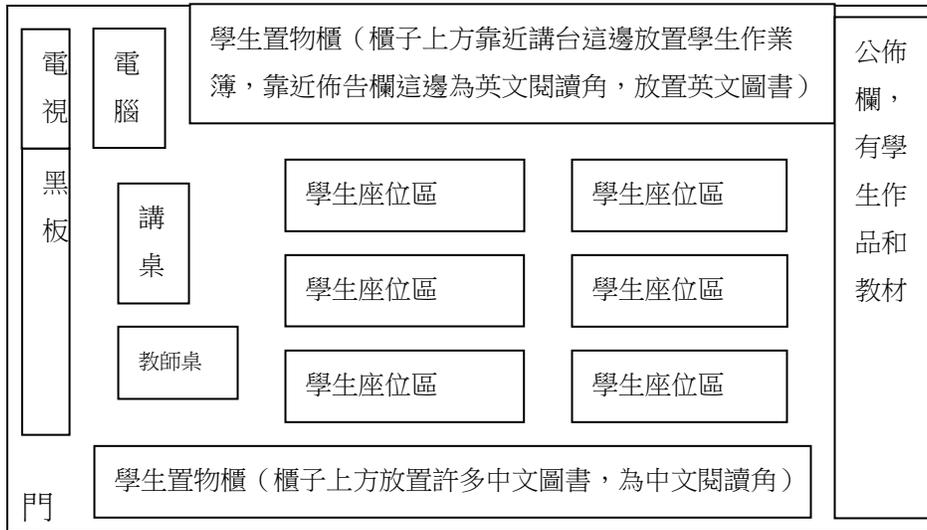


圖 2 臺灣教室內簡圖

(三)比較

英語為第一語言的美國教室和英語為第二語言的臺灣教室都設有閱讀角，不過，臺灣教室有中文閱讀角和英文閱讀角，而英文閱讀角是為了實驗教學而設置的；美國教室都是英文書籍，但是，美國教室的閱讀角是平日就有的，而且班級英文圖書量遠超過臺灣教室。臺灣教室的教室佈置科目之間的界限分明，美國教室的教室佈置各科比較融合，可以看出非常強調閱讀活動的進行；臺灣教室區隔比較簡單，沒有像美國教室的多樣化，一則可能因為臺灣班級學生人數為 36 位，這班美國班級為 23 人，再則，可能因為教學的需要。

三、課程安排與教學活動

(一)美國方面

整學期的進度和時數規劃是依照香檳城教育區所要求的大方向、各科建議上課時數和期望學生在這學期應達到之語文和數學能力指標，每日的課程安排由教師彈性運用（訪談 A2/頁 5/行 9-12），每天的課表都一樣，依序為拼字、讀寫、數學、午餐、寫作工作坊、音樂（上藝術課或體育課）、朗讀、社會/自然，放學。扣除數學時間、午餐時間、音樂課、社會課或自然課，該班進行語文教

學的時間很長，而且多樣化，每日的語文教學活動包括(1)拼字、語音覺識練習活動：約 30 分鐘，包含學生練習音素的結合和單字的切割發音練習，以及拼字和書寫練習。(2)讀寫時間：約一小時又五分鐘，包含分享閱讀（10 分鐘）、引導閱讀（30 分鐘）、獨立閱讀（20 分鐘）和分享時間（5 分鐘）。從老師帶領、全班閱讀相同教材的分享閱讀，接著是教師分別帶領依程度分組的各組進行小組閱讀（同小組者閱讀讀本相同，組間讀本不同），接著是學生自行選擇讀本，自己一人或是挑選伙伴閱讀、沒有老師協助的獨立閱讀，最後全班聚集，老師邀請學生分享在獨立閱讀時的收穫。(3)寫作時間：約一小時，教師先示範該週的寫作重要技巧，例如，「句子開始的第一個單字的第一個字母要大寫」，或是「寫作的描述要豐富，才能讓讀者想繼續讀」；接著老師播放輕音樂，學生自由書寫約半小時，教師巡視，提供協助，最後，全班聚集，進行作者分享活動，老師邀請三位想分享的小朋友坐在作者椅上朗讀作品，全班再給予評價和回饋。(4)朗讀時間：其實是點心時間，大約是二十分鐘，教師在小朋友想享受點心的時候，朗讀故事給他們聽（訪談 A1/頁 3/行 10-21，訪談 A1/頁 4/行 4-10，訪談 A1/頁 7/行 1-11，觀察 2，錄影帶 A1）。

在引導閱讀、寫作時間和獨立閱讀時，教師 A 有很多機會一對一指導學生；在引導閱讀時，有另外一位校內教師會到該班協助引導教學，所以有兩組學生和教師進行閱讀活動，另外兩組則做自己的閱讀相關活動。教師 A 有時候搭配要學生填寫學習單（附錄二），例如包含「角色、場景、問題、解決」的故事結構表或是填寫最愛的部分，協助學生對內容做統整。有時會藉著分享時間，讓學生以口頭報告的方式說明最愛的部分或分享看法，或是讓學生做朗讀式的小話劇表演（觀察 A2/頁 2/頁 2/行 12-22，學生作業單）。A 對於多元閱讀活動的點子來源「主要是來自於閱讀書籍、個人嘗試和其他教師的分享，每個星期四我們有一個小時會和其他老師聚在一起，演講、討論和分享，讓我們了解不同情況下的處理方式，讓我獲益良多（訪談 A2/頁 4/行 25-27）」。

(二)臺灣方面

每天上課的課表都不一樣，但是，每週有兩節英語課。之前的英語教學是根據課本內容安排，現在是在原先每週兩節英語課中，挪出一節進行平衡閱讀教學，這一節以平衡閱讀教學得的「整體-細部-整體」（Strickland, 1998）教學架構進行（錄影帶 T1、T2、T3、T4，T 教學設計）。第一階段的「整體部分」，先以和內容相關的圖片連接學生的舊經驗和讀本內容，引起學生動機。接著，進入全文，在文章的脈絡中進行互動和理解策略的運用；第二階段的「細部部分」進行字母拼讀教學和練習，從讀本內容中選出適合的拼音規則練習，挑選的原則是依據柳雅梅、黃秀霜（2006a）所整理的教育部公布的九年一貫英語常用字 1000 和 Fry 常用字母拼讀規則的交集，成為常用字當中出現頻率最高的字

專論

母拼讀規則，因此，也是最基本、最實用、最適合學生優先學習的拼讀規則；第三階段的「整體部分」則是回到讀本內容，進行統整的工作，搭配有故事背景、角色、問題、解決的故事要素和圖文分享區的「閱讀心得表」（附錄三）進行，讓學生能夠有綜合回顧的閱讀和書寫機會，並且能夠圖或文描繪文中印象最深的部分，進而評價該繪本，勾選要不要推薦給親朋好友。

學期結束前，安排「閱讀的饗宴」活動，讓學生根據這學期所學的讀本內容做成個人的心得報告，心得報告內容包括書名、作者、出版社等基本資料，以及「背景、角色、問題、解決」之故事結構重點和個人閱讀心得，學生結合個人創意和美工文字製作，然後在「閱讀的饗宴」活動一一上臺用英文簡介作品，並且展示作品（T 教學計劃 7），然後再進行分享時間，讓學生將作品放在自己的桌上，旁邊放置一張「讀者留言版」的 A4 表格，學生自由走動，欣賞別人作品，並且在「讀者留言版」填寫意見，或向作者詢問，進行意見交流（錄影帶 T7）。每位學生依個人的語文能力和創意進行規劃和呈現，例如，用風箏形狀的作品完成「Kite」（風箏）一書的上述內容（學生作品 S11）；有學生將八開圖畫紙對摺，再畫上雪人和雪屋，再寫上「Snow」（下雪）一書的內容和心得（學生作品 S35）；有學生以卡通哈姆太郎的圖案完成「Seven Blind Mice」（七隻瞎老鼠）的心得報告（學生作品 S34），令人眼睛為之一亮。

上課前、下課後和填寫閱讀資料表的統整時間，老師有時間和學生一對一面談，但是時間相當有限；其餘上課時間少教師和學生的個別互動，多半是教師和團體互動（錄影帶 T1、T2、T3）。

（三）比較

美國教室的平衡閱讀教學活動比臺灣教室多元，教學資源比臺灣豐富，閱讀活動以節次安排進行，學生的自主性和彈性較大；臺灣教室則在一節課內以「整體-細部-整體」的教學架構進行分享閱讀，活動比較單純，受限於時間，上課的節奏比較快，比較無法讓每個學生都跟上。美國教師在引導閱讀時就安排了朗讀式的小話劇表演，在每日的活動中就安排了分享時間，臺灣教師則受限於每週兩節的教學時數，所以是在學期末的「閱讀的饗宴」活動中，讓學生以口頭報告和書面展示的方式呈現學習成果，並發揮學習分享之功能。

但是，在學習單的內容上，美國教師所用的故事結構表、填寫最愛的部分、口頭分享等和臺灣教師所使用的閱讀心得表有異曲同工之妙，都在協助學生發展閱讀技巧，培養統整、分析、評鑑和欣賞的能力。

四、教師角色

(一)美國方面

教師 A 是示範者、協助者、課程設計者、秩序維護者，也是學生和課程之間的銜接者，教師 A 上課使用單一語言英語。在設計課程時，K 會思考學生的程度和需要（訪談 A1/頁 6/行 5-6），所以是學生和課程之間的銜接者，也是課程設計者。例如，在朗讀的時候，教師 A 會假裝看不懂某個字，然後示範從上下文找線索的策略（訪談 A1/頁 4/行 24-25）；A 會設法讓學生在不同的閱讀活動中練習同一策略，例如，「我會在分享閱讀時示範和練習策略，然後在引導閱讀時鼓勵小組成員嘗試運用該策略，接著，他們在獨立閱讀時自己試試那項策略，然後，我會邀請或尋找學生在分享時間出來分享他們如何運用策略或是運用策略後的發現……」（訪談 A1/頁 2/行 19-22）。A 提供寫作單字參考簿和故事結構表做為學習的鷹架，在引導閱讀時，教師提供故事結構表的學習單，讓學生以小組討論的方式，看書學習尋找背景、人物、問題、解決等故事要素，用文字和圖畫表達（觀察 2/頁 2/行 24-29），以增強閱讀理解策略。

教師 A 常會給學生具體的鼓勵或具體的建議，肯定學生的好或是協助學生成功（觀察 A2/頁 1/行 36-39）。學生知道紀律和活動的節奏很重要（訪談 1/頁 6/行 21）；A 重視紀律，但是言語很尊重學生，有時候，A 對學生進行一對一的指導，而其他學生在位置上做自己的功課，有點吵時，她會說：「噪音干擾我，所以，我聽不清我的朋友說話」（觀察 A2/頁 5/行 39-40），然後小朋友就會降低音量，安靜下來。

(二)臺灣方面

教師 T 是示範者、協助者、課程設計者、秩序維護者，也是學生和課程之間的銜接者，教師 T 上課時大多使用英語，但是必要時使用國語。平衡閱讀教學課程由教師 T 自己設計，並思考如何以相關圖片連接學生的舊經驗和讀本內容，因此是課程設計者，也是學生和課程之間的銜接者（錄影帶 T1、T2、T3、T4，T 教學設計 2）。在教學過程中，教師 M 會示範理解策略的運用，如看讀本封面做預測（錄影帶 T1、T2）；學生有行為浮動或吵鬧時，T 教師會走到學生身邊，了解並且處理情況，提供必要的協助（錄影帶 T3），所以是秩序維護者。教師 M 以閱讀心得表、提供常用字的對照、教材講義上列出重要單字和句子的中英對照、安排小組討論、個別談話等方式協助孩子成功（T 手札/頁 1/930506），因此是協助者。

(三)比較

Williams（1998）提醒在平衡閱讀教學中的教師角色是多元的，是了解學生需要的、幫助學生成功的協助者，是學生和課程之間的橋樑，也是巧妙安排

課程的課程決定者。研究中美國和臺灣兩位教師雖然做法不太一樣，但是都扮演示範者、協助者、課程設計者、秩序維護者、學生和課程之間的銜接者的多元角色，不過，美國教師比臺灣教師更能夠留意學生的個別需要，在學生中心和教師主導之間取得平衡；美國教師僅使用英語教學，而臺灣教師除了使用英語教學外，必要時需要使用國語。

五、教師對實施平衡閱讀教學之看法

(一)美國教師 A

根據訪談紀錄，美國教師 A 說：「我真的很喜歡用平衡閱讀教學的方式教學生，因為它連結了閱讀、拼字、寫作和用字，因此它比較全面性、整體化，並且讓學生覺得自己是個讀者和作者，在自己的程度上進行讀寫活動。而且，平衡閱讀教學活動要學生學習策略，協助學生成為更好的讀者（訪談 A1/頁 1/行 15-19）」、「平衡閱讀教學比較有彈性，……孩子不會覺得挫折難過，因為他的閱讀都是他的能力可以勝任的（訪談 A4/頁 3/行 12-14）」、「它的好處是學生感受到成功，而老師能夠進行一對一的教學（訪談 A4/頁 3/行 17-18）」。美國教師 K 認為平衡閱讀教學比較彈性，能夠協助學生進行讀寫的銜接，協助學生在自己的程度上發展為讀者和作者，讓學生學習閱讀策略，以成為更好的讀者，教師有時間個別指導每個學生，每個學生都能感受成功。

然而，在引導閱讀部分，「教師需要花較多時間編擬教學設計，像我將班上依程度分成四組，我就得每週準備四份教學設計，還有相當的準備得做，還有就是班級管理，需要花時間讓學生適應教學的流程，讓孩子願意參與活動，這是很大的挑戰」（訪談 A4/頁 3/行 15-17）。此外，教師需要不斷觀察、計畫和調整，以確保教學確實能協助孩子發展成為讀者，或是了解孩子需要更多的幫助，其實有相當的困難度「……很多因素需要考量，而不是一再重複相同的事物，所以，我需要不斷地觀察他們、不斷地改變，他們也需要調整，老師需要確定我們的教學是對孩子有幫助的，能夠協助他們成為讀者，觀察他們、並且了解他們是否需要幫助，其實並不容易。（訪談 A4/頁 7/行 1-3）」。

(二)臺灣教師 T

平衡閱讀教學的立意兼顧了字母拼讀和全語教學，希望培養學生的基礎能力和整體的閱讀能力，也兼顧學習成就和動機，所以令人欣賞，尤其看到學生在實施平衡閱讀之前和之後的行為改變，更令人肯定它的功效（T 手札 930530），甚至連見習的時習老師都發現學生的進步：「從一開始上課的樣子，到期末上課的樣子，差別太大了。剛開始的時候，少數很用功，多數學生上課緩緩的，懶懶散散的，會把握機會聊天，到了期末，他們上課都很專注投入，

很積極迅速地從事作業單或討論，進步很多。(訪談-實習老師/頁 1 行 5-8/930615)」。

可是，因為平衡閱讀教學是在國外流行，因此，在國內只能從閱讀文獻中勾勒實務，要把抽象的觀念轉為具體的作為並不容易，「有關平衡閱讀教學的文獻鮮少提到作法，感覺上理論和實務的銜接不夠具體，可能因為是新的議題，所以還沒有詳細具體的實施和說明，國內老師在運用時可能需要相當的推敲，如果能夠親自參觀平衡閱讀教學的教室或是觀看錄影光碟，應該有助於實務之推展(T 手札/頁 2 行 10-13/930410)」。

另外，現實和理想之間的落差也值得注意，「在國內現實環境的限制下，要在每週兩節英語課當中，撥出一節課進行平衡閱讀教學，另一節課要教學校原先挑選的教材，並且追上進度，準備教材、教具和修改教案都要花相當時間，時間和體力都感受到壓力(T 手札/頁 1 行 18-20/930630)」。

(三)比較

美國教師 A 覺得平衡閱讀教學能夠協助學生讀寫的銜接，讓學生學習策略，教師有時間個別指導每個學生，每個學生都能感受成功，因此支持平衡閱讀教學；臺灣教師 T 則是因為它結合字母拼讀和全語教學的優點，學生的能力和動機進步了，因此欣賞平衡閱讀教學，雖然兩位老師喜愛平衡閱讀教學的理由不太相同，但是都支持平衡閱讀教學的實施，也相信它的功用。至於憂慮之處則各不相同，臺灣教師 T 擔心實施的方式、準備花較多時間和體力，同時感受到進度的壓力，美國教師 A 覺得準備時間需要較多，而且班級管理、不斷觀察、計畫和調整並非易事。

臺灣教師 T 的擔心似乎少一些，應該是因為教師 T 只有進行分享閱讀、獨立閱讀和小組討論三項活動，而美國教師進行的活動非常多元化，包括語音覺識練習、分享閱讀、引導閱讀、獨立閱讀、分享時間和寫作等，其中，引導閱讀又依據學生程度將班上學生分為四組，四組的讀本和活動設計都不相同，因此難度特別高。不過，觀察上課情形，學生的秩序非常好，不論是在和老師進行引導閱讀活動或是自行在位置做閱讀相關活動或寫字的學生，都很有分寸，學生似乎已經適應教學節奏，能夠在適當的時間做該做和想做的事，學生很有規矩，教室氣氛溫馨(觀察 A1/觀察 A2)。

根據研究者的教室觀察心得，教師 A 的教師特質和班級特徵，符合 Pressley (1998)對平衡閱讀教學教師和班級特徵的說明。研究者在訪談美國教師 A 時，曾經展示臺灣教師 T 的教學照片給她看，並且敘述其教學，詢問這樣的方式是不是平衡閱讀教學，教師 A 給予相當肯定的回答：「當然是，因為已經具備了平衡閱讀的要素，尤其是設置了閱讀角讓學生可以自行選讀書籍，在協助閱讀

統整時的閱讀心得表設計特別好，讓孩子填寫故事的要素，這樣他們就不會只是讀單字，而是需要了解意義……。(訪談 A4/頁 6/行 21-25)」。

伍、結論與建議

一、結論

美國教師 A 以組織完整的教學和用心多元的課程規劃，成熟地呈現平衡閱讀教學全貌，相對地，臺灣教師 T 的平衡閱讀教學就生澀多了。不過，因為美國教師 A 在求學和在職進修的過程中，都自然地接受平衡閱讀教學理論和實務的洗禮，駕輕就熟，加上本身教師特質極佳、教育行政體系資源豐富，因此，成功地詮釋平衡閱讀教學。而臺灣教師 T 從閱讀文獻中勾勒平衡閱讀的實施，從抽象到具體，加上現實中上課時數所限，難度頗高，然而，學校行政人員、級任老師和實習老師願意協助嘗試並支援新教學，值得肯定。

Williams (1999) 指出平衡教學方式是教師做決定的模式，教師接收學生的訊息，思慮周詳地選擇安排每日最適合協助學生進步的讀寫活動，這也是為什麼在許多相當成功的平衡閱讀教學課程中，鮮少完全相同的。觀察美國和臺灣兩位教師以平衡閱讀教學兼顧全語教學和字母拼讀的理念，建構在英語為第一語言教室和第二語言教室的教學實務，因為班級學生的能力和程度懸殊、臺灣和美國教育環境差異大，因此，兩位教師雖然教學過程不太相同，採用的教學活動重點也不太一樣，但也因此提供我們不同的欣賞角度和多元看法，而她們同時都肯定了平衡閱讀教學的理念和可行性，值得國人思考。

二、建議

依據上述結論，針對教學和日後研究提出建議：

(一)教學方面

- 1、師資培育機構開設平衡閱讀教學相關課程：本研究之美國教師 A 因為在師培過程學習了平衡閱讀教學，自然運用於教學情境中，臺灣教師 T 是從文獻中摸索，費時費力。既然平衡閱讀教學有其功效和實用性，師資培育機構應開設平衡閱讀教學相關課程，提供準教師們和現場教師們進修的機會，以提升效果。
- 2、編排經費出國參觀學習：建議教育部或縣市教育局編擬經費，甄選英語教師參加暑假國外學習，由政府相關單位與國外學校接洽，安排小學教學參觀

機會或是與國外大學合作，在暑假期間開設平衡閱讀課程，協助臺灣教師成長。

- 3、學校圖書館、英語專用教室或教室設置英文閱讀角：閱讀角是平衡閱讀教學的重要部分，因為它提供孩子獨立閱讀和討論的機會，建議規畫經費，購買英文圖書，在學校圖書館、英語專用教室或教室設置英文閱讀角，提供學生更多自主閱讀和學習的機會，教師也可利用其中圖書進行教學，一舉兩得。

(二)日後研究

- 1、本研究係以美國和臺灣各一位英語教師為研究重點，人數過少，無法推及一般教師之反應，日後可以增加研究對象的數量，以了解教師看法。
- 2、平衡閱讀教學的師資培育過程及相關研究，是值得日後探究的議題。

致謝

感謝教育部公費補助（出國補助文號：台文三字第 0930092653 號），讓研究者得到美國伊利諾州香檳城進行平衡閱讀教學之相關研究；感謝「國立臺南護專激勵師生研究發展計劃補助」，協助本研究之進行。

本文原發表於「第十五屆課程與教學論壇－新世紀課程與教學變革下的多元文化觀點國際學術研討會」，根據審查委員意見加以修正改寫。

參考文獻

- 王文科（2000）。**質的教育研究法**。臺北：師大師苑。
- 沈添鈺（1999年10月）。全語理念在小學英語教學的應用：省思與展望。論文發表於國立屏東師範學院主辦：**跨世紀國小英語教學研討會**，屏東市：屏東師範學院。
- 柳雅梅、黃秀霜（2006a）。平衡閱讀教學在國小英語教學之運用。**課程與教學季刊**，9(3)，83-101。
- 柳雅梅、黃秀霜（2006b）。平衡閱讀教學之行動研究。**國民教育研究集刊**，15，161-178。

專論

- 柳雅梅、黃秀霜 (2007)。平衡閱讀教學對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響。師大學報，教育類，52(1)，133-157。
- 陳秋蘭 (2001)。全語言理念與英語教學。載於陳秋蘭、廖美玲主編，**嶄新而實用的英語教學--國小國中英語學指引** (頁 59-76)。臺北：敦煌書局。
- 教育部 (2006)。九年一貫課程。2007年1月22日，取自 <http://teach.ejc.edu.tw/qcc/fields/2003/language05-source.php>。
- 潘璿如 (2007)。國小五年級學童在平衡式英文閱讀教學中的語文表現。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- Armbruster, B. B., & Osborn, J. H. (2002). *Reading instruction and assessment - Understanding the IRA standards*. Boston: Alley and Bacon.
- Boduch, M., & Pollard, C. (2004). Developing a balanced reading program for teaching a child Williams Syndrome. *Teaching Exceptional Children Plus, 1*(1). Retrieved May 28, 2007, from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol1/iss1/4>.
- California State Department of Education (1996). *Teaching reading: A balanced, comprehensive approach to teaching reading in prekindergarten through grade three*. Retrieved April 16, 2002, from <http://www.cde.ca.gov/cilbranch/teachrd.htm>
- Ferrari, J. (Aug. 1, 2006). Spelling fad cost kids 14pc drop in results. *The Australian*. Retrieved Aug. 9, 2006, from <http://www.theaustralian.news.com.au/printpage/0,5942,19975952,00.html>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary - The vocabulary of reading and writing*. DE: International Reading Association, Inc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works - The case for balanced*

teaching. New York: The Guilford Press.

Ramirez, R. (2005). *A case study inquiry into the relative impact of balanced reading instruction on Hispanic students in a highly culturally diverse elementary school*. Unpublished doctoral dissertation of Curriculum & Instruction, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.

Reutzel, D. R., & Cooter, Jr. R. B. (1999). *Balanced reading strategies and practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Smith, C. B. (2003). *The use of "balanced instruction" in language arts curriculum*. ERIC Topical Bibliography and Commentary. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 480636).

Stoicheve, M. (1999). *Balanced reading instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435986).

Strickland, D. S. (1998). What's basic in beginning reading? Finding common ground. *Educational Leadership*, 55(6), 6-10.

Sutherland, Z. (1997). *Children & books* (9th ed.). New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Williams, K. A. (1998). Balancing the books: Finding appropriate texts for information and instruction. *Balanced Reading Instruction*, 5(1), 44-45.

Williams, K. A. (1999). The balancing act: Balanced reading instruction in action. In S. M. Blair-Larsen, & K. A. Williams (Eds.), *The balanced reading program - Helping all students achieve success* (pp. 172-182). Delaware: International Reading Association.

Witherell, N. L. (2007). *The guided reading classroom: How to keep all students working constructively*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.

附錄一 訪談指引範例

- 1、Where and when did you learn the idea of balanced reading instruction?
- 2、There are many books in the classroom library. Does your school buy them for the students?
- 3、There are lot of reading activities, such as phonemic practice, shared reading and guided reading..., etc. Are there any relationships among them?
- 4、What's in your mind when you create the teaching plan?
- 5、How do you assess the students' learning, including the formal and informational assessments?
- 6、How and when to teach the students reading strategies?
- 7、How do you feel about balanced reading instruction?
- 8、Can balanced reading instruction work for the ESL students?

附錄二 美國教室使用的學習單

美國教室中使用的學習單 1：故事結構表

Title : _____ Name: _____	
Date: _____	
Setting: Where and When?	Characters: Who?
Problem:	Solution: How did they solve the problem?

美國教室中使用的學習單 2

Name _____ Date _____
Book Title _____
My Favorite Part
My favorite part of this book is

I like this part because

In the box, draw a picture of your favorite part.

Ready - to-Use Independent Reading Management Kit,

Scholastic Professional Books

附錄三 臺灣教室使用的學習單

閱讀心得表 (Reading Feedback) ___ 年 ___ 月 ___ 日	
1. 學生姓名 (Student's Name) _____	
2. 書名 (Title of the Book) _____	
3. 作者 (Author) _____	
4. 故事結構表 (Structure)	
人物(characters)	背景(settings)
問題(problems)	解決(solution)
5. 分享區，請用文字和圖畫書寫你的感想或分享書中印象最深的部分 (Sharing)	
6. 我對這本書的喜愛程度如何？ (請打✓)	
<input type="checkbox"/> 很喜歡 <input type="checkbox"/> 喜歡 <input type="checkbox"/> 還好 <input type="checkbox"/> 不喜歡 <input type="checkbox"/> 很不喜歡	
為什麼？ 因為 _____	
7. 我對這本書的評價如何？ (請打✓)	
<input type="checkbox"/> 很值得看 <input type="checkbox"/> 不錯 <input type="checkbox"/> 還好 <input type="checkbox"/> 不太好 <input type="checkbox"/> 很不值得看	
為什麼？ 因為 _____	

引自柳雅梅，黃秀霜 (2006a)，97 頁

A Comparison of the Implementation of Balanced Reading Instruction between the First and the Second Language Classrooms

Yea-Mei Leou

In recent years, there has been a tendency to implement balanced reading instruction in the U.S. and the South Australia. Likewise in Taiwan, the English teaching goals of the Nine-Year Integrated Curriculum also match the ideas of balanced reading instruction. Although many studies have proved its positive influences on students' learning, yet few have focused on the comparison of its implementation between the first-language and the second- language classrooms. Therefore, the purpose of this study was to explore the similarities and differences in balanced reading instruction between the first and the second language classrooms. The participants of this study were a teacher and her students at an elementary school in Illinois, U.S.A., and a teacher and her students at an elementary school in Taiwan. The comparisons were done by analyzing the data of classroom observations, interviews, students' assignments, teachers' journals, and video tapes gathered from the classrooms. It is hoped that the results of the study could help the teachers in Taiwan get a better understanding of the choices of teaching materials, classroom decorations, curriculum designs and teaching activities, teacher's roles, and teachers' opinions of balanced reading instruction.

Keywords: balanced reading instruction, first language, second language

Yea-Mei Leou, Assistant Professor, National Tainan Institute of Nursing, Center for General Education

