國立台灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

基於體驗文化教學觀之
中級華語口語會話教學設計

An Instructional Design for CSL Intermediate Conversation Course Based on the Performed Culture Approach

指導教授：信世昌教授
研 究 生：陳亮妤　撰
中華民國 九十八年六月

謝 辭

謝謝在論文寫作過程中，幫助過我的所有人。

我曾經以為：做研究、寫論文，必然是孤單、寂寥、僅能踽踽獨行的一條路。但在「回首向來蕭瑟處」的此時，我深深明白：從決定方向、動筆、口試到定稿這段路程，全因有你們提攜扶持，我才能安然走過。謝謝你們，你們是我行旅時最美的風景、夜裡的星光。

我要謝謝我的家人：謝謝爸爸跟媽媽，從小到大，你們以無私的愛照顧栽培我，從未間斷；我現在所擁有的一切，是因你們而開始，也因為你們才有意義。這本論文是獻給你們的。

謝謝姊姊、弟弟、姊夫與外甥 Vincent，謝謝你們給予的信任與支持，對你們的想念，以及 Vincent 在電話裡飄洋過海的可愛童音問候，是我在每個感覺無法繼續的辛苦時分，努力下去的動力。

我也要深深感謝我的指導教授信世昌老師--謝謝您在我徬徨的學習與研究之路上，給我的提點與忠告，以及在論文上悉心的指導與幫助。我很喜歡華研所流傳的「信老師得永生」這句俏皮話，在趣味裡，蘊含了對您無限的敬愛與感激。

我更要謝謝我的口試委員葉德明老師與陳凌霞老師--即便在三天前才拿到我的口試本，您們仍仔細批閱，我會永遠記得您們在每個折頁、每個字句上細心的評點，更會記得口試時您們給我的建議、鼓勵，以及溫暖的微笑。

謝謝華研所的師長們：鄧守信老師、曾金金老師、陳俊光老師、黃沛榮老師；謝謝您們春風化雨的教導，在華語教學之路上如明燈的引領。

這本論文的完成，還要感謝台大國際華語研習所的教務主任范美媛老師在教務上、教學上的全力支持與傾囊相授；長楨老師、咪咪老師、寶貝老師、淑慧學姊、秋芳學姊、佩君學姊、方瑾學姊、慎杏學姊、怡權、怡嫻、怡慧的拔刀相助；以及可愛的學生們在需求分析、前導試驗、教學實施時的努力配合。我更要在此處親筆感謝研究過程中幫助我最多的碧華學姊--沒有妳在教學實施上的全力支援，就沒有這篇論文，謝謝妳！

此外，我也由衷感謝在我為論文「難產」而痛苦掙扎時，給我慰藉與力量的朋友們：謝謝佩卿學姊，謝謝妳在我每次驚慌失措時的傾聽與建議--妳真是我的

精神支柱。謝謝我的口試小天使韻竹與姿君，謝謝妳們每回在 ICLP 遇到飛奔而來的我時，都不厭其煩地聆聽與協助；也謝謝佳倩、宜樺學姊、如音親臨口試現場，給我最直接甜美的精神鼓勵。

也一定要感謝的，還有我相交相知十二年的姊妹盈璇與怡玫。謝謝盈璇，總在深夜接起我的求救電話，撫平我的焦慮；謝謝怡玫，在口試本完稿那夜，陪我到最後一秒；謝謝一樣是多年老友的小豬老師，在口試前的全程陪伴與幫助；謝謝另一枚老友小嘉嘉，在技術上、精神上給予的及時支援；也謝謝好友薇薇、雲屏、Nina、珮華、小脫、家玉一路以來從不短缺的鼓勵。

寫論文的日子裡，還要特別謝謝 flugel 的宜慈與周欐媽媽。巷口的一家小店，意外成為我心靈的避風港，是我始料未及而由衷感激的；妳們的關懷與晤談甜蜜芬芳，一如那些親手烘焙的溫蛋糕、現場調製的新鮮薄荷茶，滋養溫暖了我的生活。也謝謝一嚴堂的姵萱醫師，數月來詳加診治我因論文引發、從頭到腳的大小毛病，謝謝妳總是邊把脈針灸，邊豪邁鼓勵：「別緊張！沒問題的！」也要謝謝 Action Life 的教練阿富，在我惱人的膝痛發作時，耐心地幫助我做運動與健康管理，以親切的笑容掃除疼痛的陰霾。

在論文修改及完稿階段，還要特別感謝 Borton 叔叔給我的建言與馳援，以及室友怡君對我的照顧。

最後，謝謝華研所的老同學若虹、馥如、華一、容年、怡君、淑惠、將之、那炫、海林、阿噹、茵珮、秀珠、林琳、婉清、小惠、秋翠、懿芬姊、俊仁哥……第十屆的所有同窗，以及第八屆、第九屆的學長姊們。雖然四散海內外，不能常見面，但你們的關心長在，過去一起度過的日子、累積的友情，一直都是我論文時期最好的陪伴。

謝謝大家，在那段每天數算論文寫了幾頁、還要寫幾頁的日子裡，我最想寫的，就是這兩頁感謝。

亮妤 謹誌

2009 年 8 月

基於體驗文化教學觀之
中級華語口語會話教學設計

中文摘要

關鍵字：體驗文化、文化教學、口語教學、會話教學、教學設計、華語教學

在現今外語教學的領域中，語言和文化密不可分的概念已受到普遍重視，美國外語教學學會於 1999 年公布外語教學的五大教學目標：溝通、文化、連結、比較、社群。其中「文化」一項的教學目標期許學生能展現對所學習的文化觀點或文化產物與文化實踐之間關係的理解。在這樣的教學目標下，學習者學習外語的目的不再只是說出正確詞彙或使用正確語法，更需要養成目標文化的文化能力。然而，第二外語教學界對語言課程中如何妥善引入文化教學仍無共識，現今語言課程與所謂「文化課程」仍處於清楚切分的狀態，以華語教學為例，一般華語中心開設之文化課程，多以教授成就文化或民俗技藝為主，最難教與學的交際文化或行為文化則鮮少有系統化教學。2000 年時，學者 Galal L. R. Walker 根據其多年中文教學經驗，提出了「體驗文化」（“Performed Culture”）教學觀，主張改變學習觀念，將文化學習作為語言學習的核心，以情境化的會話演練及學生表現作為主要教學活動，以期培養學習者文化能力，在目標語文化中能言行得體。

本研究以台灣地區中級程度華語學習者為對象，以口語會話教學為主軸，根據體驗文化教學觀發展教學設計，以期為台灣地區華語中心之口語會話課程提出一套可行的教學模式，使文化融入語言教學。研究過程中，首先針對體驗文化教學觀及既有教學方式進行文獻探討，設計初步教學模式，接著進行前導試驗，再根據前導試驗結果修正教學設計，最後進行正式的教學實施。

根據教學實施的結果，本研究提出下列教學建議：一、教學模式方面：以「情境理解—語言練習—會話表現」模式進行教學，能夠循序漸進，在語言學習的同時培養學生文化能力。二、文化融入語言教學方面：分別於詞彙、句型、會話情境三個層次有系統地加入文化討論，能夠提升學生的文化知識；最後以情境化影片輔助教學，能夠有效並具體地介紹文化，對學習者而言最為實用。三、口語會話教學方面：使用情境化的會話演練活動，能將單句語法練習提升至句段層次，並強化學習者對情境的認知，提高學習者在目標語文化中的交際能力。

An Instructional Design for CSL Intermediate Conversation Course Based on the Performed Culture Approach

Abstract

Keywords： performed culture, teaching culture, teaching speaking, teaching conversation, instructional design, teaching Chinese as a second language

In the discipline of foreign language teaching (FLT), the fact that language and culture are closely related has become prominent. In 1999, American Council on Teaching Foreign Language (ACTFL) designated the standards for FLT as five Cs: Communication, Culture, Connection, Comparison and Community. In terms of their correlation with culture, foreign language learners are expected to demonstrate the knowledge of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied. Put differently, in addition to the mastering vocabulary and grammar learners also have to develop a cultural competence regarding the target culture. However, there is no agreement as to how to introduce the dimension of culture into the second language teaching courses. In fact, language curriculum and culture curriculum are still diametrically opposed. Teaching Chinese serves as one of the best illustration. The courses offered by most language centers are structured mainly around achievement culture and folk art, whereas the teaching and learning of communicative culture and of behavioral culture mostly remain unsystematic and problematic. In 2000, based upon his experiences in teaching Chinese, Galal L. R. Walker brought forth the approach of “Performed Culture.” With this approach, he argued for the transformation of learners’ awareness of what learning a foreign language suggested and treated learning culture as the core of language learning: situated dialogue performance and learners’ performance play the role of the chief teaching activity, aiming at the constitution of the cultural competence of learners and their appropriate speaking and acting in the target culture.

This research hinges upon the correlation between Chinese learners of intermediate level in Taiwan and teaching conversation. In light of Performed Culture, the contribution will be an instructional design and an applicable teaching model for the courses on teaching conversation in Chinese language centers in Taiwan, so as to immerse culture in language teaching. The research procedure consisted of the literature review of Performed Culture and related teaching activities, the designing of the preliminary teaching model, pilot study and formal teaching implement constructed along the modified pilot study.

Extending from the results of teaching implement, this thesis has the following three suggestions. Firstly, the teaching activity takes a tripartite and procedural mode: understanding the context, doing drills on language codes and dialogue performance. This way, in learning a language, learners can also acquire a certain cultural competence. Also, the teaching activity resorts to the integration of culture in language teaching. Three different levels—vocabulary, sentence patterns and dialogue context—will be integrated into the activity of cultural discussion and thereby compose a most practicable activity for learners. Lastly, the teaching activity is centered upon teaching conversation modeling on situated dialogue performance. Here the teaching goal includes the elevation of learners from the level of drills to that of discourse and the heightening of their consciousness of the cultural context and their communicative competence in the target culture.

目錄

目錄 I
表目錄 IV
圖目錄 V
第一章　緒論 1
第一節　研究背景 1
第二節　研究動機 3
第三節　研究目的與研究問題 5
一、　研究目的 5
二、　研究問題 5
第四節　研究範圍與名詞釋義 6
一、　研究範圍 6
二、　名詞釋義 7
第二章　文獻探討 9
第一節　文化與外語教學 9
一、　語言與文化 9
二、　文化的定義與分類 10
三、　語言習得與文化習得 14
四、　外語教學中的文化角色 16
五、　文化融入語言教學之模式 17
六、　小結 21
第二節　體驗文化（PERFORMED CULTURE）教學觀 22
一、　「體驗文化」教學觀簡介 22
二、　行為文化與「演練行為」（“performance”） 23
三、　「體驗文化」教學觀之著作與教學設計 26
第三節　中級口語會話教學 36
一、　中級口語教學 36
二、　會話教學理論 42
三、　小結 44
第四節　小結 44
第三章　研究方法 45
第一節　研究方法 45
第二節　研究過程 46

一、　決定研究方向 46
二、　文獻探討 47
三、　現況調查與需求分析 48
四、　進行前導試驗並發展教學設計 48
五、　進行教學實施 49
六、　修正教學設計 49
第三節　研究對象 51
第四節　資料蒐集方法 52
一、　訪談法 52
二、　課室觀察法 52
三、　教師教學札記 53
四、　問卷調查法 53
第五節　前導試驗與教學實施方式 53
第四章　需求分析與前導試驗 54
第一節　口語教學現況 54
一、　教學現況 54
二、　現行教材 56
三、　小結 61
第二節　需求分析 63
一、　學習者訪談結果分析 63
二、　教師訪談結果分析 70
三、　小結 76
第三節　前導試驗 77
一、　教學對象 77
二、　使用教材 78
三、　教學時程與教學方式 78
四、　學生成果與反饋 89
五、　教師省思 91
六、　小結 92
第五章　教學設計與教學實施 93
第一節　中級口語會話教學設計 93
一、　教學設計流程 93
二、　設計理念 94
三、　教學目標 96
四、　教材選擇 96
五、　教學內容 99

六、　教學方法 101
七、　教學評量 107
第二節　教學設計範例 109
一、　教學大綱 109
二、　教學單元教案 110
第三節　教學實施 113
一、　實施對象 113
二、　實施方式 114
三、　實施過程之現象與檢討 114
四、　教學實施之師生反應 119
第四節　教學設計評估修正 123
一、　修正要點 123
二、　修正後教學流程 124
第六章　結論與建議 125
第一節　研究結論 125
一、　教學方法方面 125
二、　口語會話教學設計方面 125
三、　文化融入語言學習方面 125
第二節　研究限制 126
第三節　對未來研究之建議 127
一、　教學模式之建議 127
二、　文化融入語言教學之建議 127
三、　口語會話教學建議 127
四、　對於不同程度學習者研究之建議 127
五、　對於大班教學之建議 128
參考書目 129
附錄 137

表目錄

表二-1　HAMMERLY（1985）文化分類 11
表二-2　WALKER（2000）文化分類 14
表二-3 初、中、高級階段文化教學內容 20
表二-4 體驗文化教學觀與其他教學觀之比較 32
表二-5 台灣 TOP 華語文口語能力測驗等級規劃 39
表三-1 受訪者資本資料：學習者 51
表三-2 受訪者資本資料：教師 51
表四-1 台北市三所華語中心中級口語會話課程開設情形 55
表四-2 教材比較表 I 58
表四-3 教材比較表 II 59
表四-4 教材比較表 III 60
表四-5 前導試驗學生背景資料表 77
表四-6 前導試驗第一階段：單課整體教學流程規劃 79
表四-7 前導試驗第二階段：單課整體教學流程規劃 84
表四-8 前導試驗第二階段：單課單一學時教學流程規劃 84
表四-9 前導試驗第三階段：單課整體教學流程規劃 87
表五-1 教學活動分類表 103
表五-2 教學流程 105
表五-3 教學設計範例：單課教學大綱 109
表五-4 教學設計範例：教學單元教案 110
表五-5 教學實施學生背景資料表 113
表五-6 修正後教學流程 124

圖目錄

圖二-1 HECTOR HAMMERLY’S CONES 15
圖二-2 文化體系的構築示意圖.....18
圖二-3 體驗文化教學觀：文化、語言、行動關係圖.....28
圖二-4 台灣 TOP 考試與中國 HSK 考試等級對應圖 38
圖二-5 口語的類型.....43
圖三-1 研究方向與研究需求示意圖.....47
圖三-2 研究歷程.....50
圖五-1 BROWN（1995）THE ELEMENTS OF LANGUAGE CURRICULUM 93
圖五-2 基於體驗文化教學觀之中級口語會話教學設計流程.....94
圖五-3 構成教學法之主要因素及次要因素摘要圖.....102

第一章　緒論

本章說明本研究之基本構念，第一節闡述研究背景；第二節說明本研究之研究動機；第三節敘述研究目的與研究問題；第四節將界定研究範圍，並將相關名詞加以定義解釋。

第一節 研究背景

中文是全世界使用人口最多的語言，是現存最古老的語言，也是目前學習人數最多的東方語言，目前各國基於政治、經濟、文化等原因而學習中文的總人數已經超過三千萬（劉珣，2000；張良民，2006）。以美國為例，除國內已有五百多所大學開設中文課程以外，美國政府更於 2006 年開始啟動「國家安全語言計畫」，將中文列為「關鍵外語」（critical foreign languages）之一[1]，挹注可觀經費於中文語言教育的實行。同年，美國大學理事會於各高中開設「進階先修中文課程」（Advanced Placement- Chinese）[2]，將中文學習納入國民教育體系。此外，泰國則於 2006 年將中文列為第一外語；法國之中文學習人口，以每年 20%-30%之速度成長，因此法國教育部已於 2006 年 3 月增加「漢語總督學」一職，向全法中學推廣中文。這些行動無不說明：培育精通中文與漢語文化之人才，已是因應全球化的當務之急。

自八十年代初起，文化因素或文化背景在對外漢語教學中的作用與地位也開始引起注意（畢繼萬、張德鑫，1994）。美國外語教學學會（American Council on the Teaching of Foreign Languages）於1999年公布了外語教學的五大教學目標（Standards for Foreign Language Learning, the 5 C’s）：溝通（Communication）、文化（Cultures）、連結（Connections）、比較（Comparisons）、社群（Communities）[3]，其中「文化」一項便明言：「若無

[1] 相關新聞：http://big5.ce.cn/kjwh/shouye/yw1/200601/07/t20060107_5752065.shtml
[2] 見美國大學理事會網頁：http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_chineselang.html?chineselang
[3] 見美國外語教學學會網頁：http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

法精熟該語言之所以產生的文化脈絡，就不算真正駕馭該語言[4]。」此教學目標期許學生能展現對所學習的文化觀點（perspectives）或文化產物（products）與文化實踐（practice）之間關係的理解。在這樣的教學目標下，學習者學習外語的目的不再只是說出正確的詞彙或使用正確的語法，更需要對目標文化裡的各種有形無形產物，以及其背後所蘊含的觀念與精神，有深入的認識與了解，並養成文化能力，更要能在運用外語的同時展現並發揮這種文化能力。因此，在語言教學時，如何同時讓學習者學習文化、使其能運用文化知識，成為語言教師的教學重點。

在這波重視文化的浪潮裡，新世紀的教學目標轉向重視文化要素，學外語不再只是知道「怎麼說」（how）跟「說什麼」（what），還包括了「為什麼說」（why）、「什麼時候說」（when）、「對誰說」（to whom）的文化知識與文化實踐。因此，教師的教學觀念與教學方式也需要有所改變。歷史悠久的教學法如文法翻譯法（Grammar Translation Method）、聽說教學法（Audio-lingual Method）、直接教學法（Direct Method）、溝通式教學法（Communicative Language Teaching）等，由於對語言學習的重點不同，皆無法完善地處理文化學習的問題，外語教學界對新教學觀與教學方法的需求因而產生。

2000 年時，美國俄亥俄州州立大學（Ohio State University, OSU）東亞語言與文學系教授吳偉克（Galal L.R. Walker）[5]根據其多年的中文教學經驗，提出了「體驗文化」（“Performed Culture”）教學觀。試圖為外語教學，尤其是東亞語言教學，建構一套新學習觀念與教學方式，不但要為語言與文化的關係做出清楚的定位，更要將文化意識與文化學習真正作為語言學習的核心，以解決長期以來東亞語言教學面對的難題[6]。

本研究以「體驗文化」教學觀的精神出發，針對口語會話教學課程，透過文獻探討、對教學現況的調查與分析及教學實驗，提出一套融合文化

[4] 原文為：“Students… cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs.”

[5] 生平與學術著作：http://chineseflagship.osu.edu/website/galalwalker/index.htm

[6] 對於「體驗文化」教學觀的介紹與闡釋，詳見本章第三節「名詞釋義」與第二章第一節「『體驗文化』教學觀」。

與語言教學的教學設計，期能為將來文化融入語言教學、口頭語言教學、會話教學等相關研究提供參考。

第二節 研究動機

在華語教學的領域，教師們對這樣層出不窮的問題應該不陌生：

「老師，我去買東西，為什麼老闆叫我『老闆』？明明他才是老闆！」

「老師，我可不可以問女朋友：『妳府上都好嗎？』」

「老師，『不甜包換』是真的可以換嗎？」

我們的學生在「中國文化的未來」演講中，使用了「先是...，而後...，而至...」、「進一步說...」、「從...的角度來看...」這樣的句式，以及「相輔相成」、「少之又少」、「千金不換」、「不相上下」這樣的成語[7]，然而，他們說話還是洋腔洋調，依然經常說出英語化的句子，或者邏輯思維讓中文母語者摸不著頭緒；更重要的是，他們對於許多詞彙、說法、句式，並不知道怎麼用才適宜得體，儘管「老闆」是初級詞彙，很早便學習到，但學生既不懂得稱呼女性「老闆娘」，也不知道老闆反稱顧客「老闆」的文化因素何在；在目標語文化裡，有太多的語言現象讓他們無所適從，而這樣的文化相關問題，在第二語言教學的課堂上，不是「存而不論」，便是任憑老師各自解釋。教學上不但沒有一套統一的標準介紹、闡述語言的文化要素，更沒有逐步培養學生文化能力的有效作法，這一點，目標語環境與非目標語環境的課堂皆然，對於學習者來說，是相當危險的。周小兵（1996）曾引述 Wolfson（1983，p. 62）的話：「母語者與外國人交談時，對外國人的發音與語法錯誤往往採取寬容的態度；相反地，對違反談話準則的行為一般則認為是態度無禮。」因此，令人驚訝卻不得不正視的事實是：學習者的目標語流利度越高，目標語母語者對其文化能力的期待與標準也相對提高（Christensen，2002，p.16）；因此，若學習者的跨文化交際能力並未隨語言能力提昇，造成文化衝突的機會也就越大。當文化已然成為新的語言

[7] 擷取自高級程度學生之演講文字稿。

教學重點，二十一世紀的華語教學，該如何避免這種看似矛盾卻又實際存在的危機？

筆者於 2007 年暑期至美國猶他州楊百翰大學（Brigham Young University, BYU）實習，負責教授暑期中級中文課程（Chinese 202），發現該校中文系以「體驗文化」教學觀為教學理念，主張擴張傳統語言教學上對「文化」的定義，將行為文化的教學融於語言教學之中[8]，以學生訓練在目標語文化中「言行得體」為宗旨，在課室裡為學生創造目標語情境，讓學生藉著文化討論與會話演練，熟悉目標語文化的各種會話語體與語言風格，從心到口體驗目標語文化，希望學生能成為中文的「說話者」，中國文化的「行為者」，而非僅僅是能將英文翻譯成中文的「翻譯者」，或會說中文，卻對文化無所知覺，欠缺跨文化交際能力的「外國人」。在這樣的理念下，楊百翰大學的中文課程發展出完善的課程設計與教學方法，並已行之有年。筆者探究「體驗文化」教學觀之起源，發現此教學觀與教學法於俄亥俄州立大學開始落實，已在俄亥俄州立大學探索發展了十年以上。楊百翰大學與俄亥俄州立大學兩校皆設有由美國國防部所贊助成立之中文領航項目（Chinese Flagship Program，或譯作「中文旗艦工程」），兩校在中文領航項目課程中，均以此教學法訓練學生，並配合中國地區之海外留學，自 2002 年來為美國國家單位培育了無數中文人才。

回顧台灣地區之華語教學情形，由於處於目標語地區，無論是學習者或教師，似乎都認為「文化」可以自然地藉由日常接觸逐漸習得，語言的進步更是一日千里。然而，殊不知甫進入目標語社會的學習者，可能會遭遇程度不一的文化衝擊，更可能由於語言能力或自身個性的限制，難以在課室外與當地母語者互動；至於能夠主動探索目標語文化、與母語者有所互動者，卻也未必就能正確地、不失偏頗地瞭解文化。中國大陸自七十年代末起，一直試圖發展「結構—功能—文化」三者合一的教學法，認為「堅持結構、功能、文化相結合的基本原則，是實現培養學生交際能力的最佳途徑,也是提高教學水準的基本保證。」（楊慶華，1995）足見其漢語教學界對語言結合文化教學的重視（陶煉，2000）。實際上，若能成功地在語言課堂中整合並實行

[8] 參見虞莉（2004）〈體驗文化教學法學習手記〉pp. 22-27

文化教學，讓學習者能循序漸進，有系統地認識、瞭解文化，他們又何必花費更多時間，冒著不得體或失禮的風險，在目標語文化中跌跌撞撞呢？

因此，本研究欲以「體驗文化」教學法之實施驗證，以及口語會話教學設計為主軸，藉著探索「體驗文化」教學觀之精神與特色、調整並運用其教學方法，以及落實於教學設計與課堂教學之中的研究過程，探討在台灣地區華語中心之口語課程中使用或融入此教學法之可行性，及其實施方式。希冀除了能夠理解新時代的教學理念以外，更能透過教學實踐，來探究教學方法與學習觀念改變後，對教學成效的影響；或可為台灣地區華語口語會話課程之教學模式與教學技巧，提出可參考的新面向。

第三節 研究目的與研究問題

一、 研究目的

本研究目的在於：以「體驗文化」教學觀為教學理論主軸，根據學習者之需求，做出適宜的華語中級會話教學設計。除了介紹此教學觀「以文化為核心」之語言學習觀點，亦欲藉由本教學設計，提出具體可行之教學方式與教學活動，以期改變傳統學習者角色，激勵學習心態，有效提升學習者之跨文化交際能力，並改善長期以來語言課程中文化學習邊陲化之現象。

二、 研究問題

(一) 教學方法方面

1. 「體驗文化」教學觀及其教學方式能否增進學習者的語言交際能力？對其文化意識是否有所助益？
2. 「體驗文化」教學方式之優缺點何在？
3. 教師是否能順利使用此教學方式？教師若無法以學生母語傳達目標語文化，對教學成效之影響為何？

4. 在目標語區使用「體驗文化」教學方式之成效為何？

(二) 教學設計方面

1. 依據台灣地區華語教學課程現況，如何使用「體驗文化」教學理論設計會話課程？
2. 在教材內容及範圍固定的情況下，如何透過教學設計，達到「體驗文化」教學法的效果？

(三) 會話教學方面

1. 「體驗文化」教學方式與其他教學方式相較，是否使口語會話教學更有效率？原因何在？
2. 針對口語會話教學，現有的「體驗文化」教學設計有何可改進之處？

(四) 文化學習方面

1. 「體驗文化」教學方式對文化學習，是否有明顯的幫助？
2. 使用「體驗文化」之教學設計時，教師的文化素養、文化知識對學生文化學習的影響如何？
3. 學習者的文化意識、文化能力，是否因學習觀念的改變而提高？

第四節 研究範圍與名詞釋義

一、 研究範圍

本研究欲以台灣地區中級華語學習者為對象，根據「體驗文化」教學觀，針對中級口語會話教學部分做出教學設計，因此研究範圍並不及於初級或高級之教學設計，亦不涉及聽力、閱讀、寫作等課程；另外，由於「體驗文化」教學觀乃以「在文化框架中學習有意義的語言」為訴求，雖以文化為名，但並不以文化知識的累積為最主要的學習標的，而是以跨文化語言溝通能力為目標，因此本教學設計亦非一般所謂文化課程。

二、 名詞釋義

(一) 體驗文化（Performed Culture）教學觀

“Performed Culture”，一般譯為「體驗文化」，簡小濱教授[9]譯為「體演文化」，以求更清楚揭示該教學觀內涵，但為求清楚易懂，本研究採用「體驗文化」之翻譯[10]。此教學觀由美國俄亥俄州州立大學（Ohio State University）東亞語言與文學系教授吳偉克（Galal L.R. Walker）首先提出，主張文化是語言意義的基礎，語言是一種文化知識，在語言教學時需重視文化的情境（context）與真實性（authenticity），強調語言的「演練行為」（performance）層面，認為所有言談（utterance）都可視為在文化中的一項「表現」。[11]

(二) 行為文化[12]

行為文化包含兩層面，外顯層面為普通日常生活行為，內部層面為塑造或影響個人外在行為與口語行為的習俗常規或信仰，在這個定義下的文化包括了生活中的各項行為與人際互動。

(三) 交際文化[13]

對語言交際起規範作用的一種特殊文化因素，主要體現在語言的詞彙系統、語法系統和語用系統之中，反映了一個民族的心理狀態、價值觀念、思維方式、道德標準、風俗習慣、審美情趣等，可以說是語用上的文化規範。

---

[9] 美國俄亥俄州立大學教授、美國國家漢語旗艦工程中國中心主任。

[10]文中提及體驗文化教學觀所倡導的學習方法“performance”時，係指課室中外語學習者對目標語語言及文化的學習行為，從王慶新譯，李敏儒校（2000）之翻譯，使用「演練行為」一詞；其餘部分（如提及“social performance”或“cultural performance”等）為利於了解，仍採用「表現」或「表演」兩詞。

[11]「體驗文化」教學觀之理論與主張，詳見本文第二章第二節。

[12] 關於「行為文化」之解釋，請見第二章第一節(一)文化的定義與分類(3) Hammerly(1985)。

[13] 參見呂必松（1992）〈對外漢語教學概論〉

(四) 華語

華人地區所通行的語言，一般學習者稱為「中文」或「漢語」，即中國之官方語言「普通話」、台灣之「國語」及新加坡之「華文」，本文中提及中文作為第二語言教學時，若引述中國學者專家之研究意見，則根據其所使用詞彙，稱為「對外漢語教學」；若引述台灣地區文獻，則使用「華語教學」一詞。

(五) 華語教學

以華語為第二語言（second language）或外語（foreign language）之教學，教學對象為以華語為第二語言或外語之學習者。

(六) 中級

本文將「中級」定義為中國地區漢語水平考試（Hanyu Shuiping Kaoshi，HSK）中等水平（6 到 8 級）之語言程度，等同於台灣地區華語文能力測驗（Test of Proficiency，TOP）中等（3 到 5 級）之語言程度。

(七) 口語

語言教學所謂的「口語」，包括在正式場合與非正式場合所使用的口頭語言，本文之「口語」，則指「口語體口語」，是在非正式場合所說的話。相對於語調、語音、詞彙都接近書面語的正式談話，口語體口語在語音上有弱化、脫落的現象，語調變化更豐富；在形式上，有特別的詞彙、使用較多的口頭語、句式靈活、具有鮮明的區別於書面語的特點。

(八) 會話

本文之「會話」，將重點放在「人際式對話」（interpersonal dialogue），這類會話由於包含「非正式的語體」（a casual register）、口頭語（colloquial language）、「情緒語」（emotionally charged language）、俚語（slang）、成語（idiom）、省略語（ellipsis）、諷刺語（sarcasm）等因素，帶有高度文化信息，需要學習者掌握文化情境，特別適合使用「體驗文化」教學觀進行教學。

第二章　文獻探討

第一節 文化與外語教學

什麼是文化？語言與文化之間關係為何？對於語言教師來說，課室中需要介紹與討論的「文化」又是什麼？

文化的定義一直是個龐大的議題，從不同的角度出發，對文化就有各式各樣不同的定義。無論是人類學家、社會學家、心理學家、語言學家或政治、經濟學家，無不對「文化」有各自不同的分類與描述。Tylor（1871）就文化深廣的內涵作出如下的定義：「文化……是作為社會成員的人類所能習得的，包括知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗，以及其他任何能力與習慣的複雜整體。」[14] 語言與文化間緊密不可分割的關係，更使文化語言學領域的研究蓬勃發展，二十一世紀的語言教學與學習，也將文化列為教與學的重點。但是，外語教學時所關注的「文化教學」，究竟要教與學什麼文化，卻仍眾說紛紜，語言教師對文化學習應有的概念與主張，也似乎未有共識。這項難題在華語教學領域中早已引起相當的重視，趙賢洲（1992）曾為文指出：對外漢語教學的文化範疇，「應側重影響漢語學習、理解、交際的語言與非語言的文化要素」。陳瑋（2006）則認為：對外漢語教學中的文化，核心在於「跨文化、以及以文化觀念提升語言教學品質」。以下筆者將以第二語言教學與學習為探討的出發點，檢視前人研究中文化的定義與分類，並將之置於第二語言語教學的脈絡下，以釐清文化與第二語言教學兩者之間的關係，進一步得出不同類型文化間，第二語言語教學的重點所在。

一、　語言與文化

十八、十九世紀間，洪堡特（W. von Humboldt, 1767-1835）提出「語言相關論」（linguistic relativism），指出語言反映了一個民族的社會、文化、心理結構，同時個人的世界觀又受到語言的控制。之後，又有美國語言人

[14] “Culture ... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (1871: 1).

類學家薩披爾（Edward Sapir, 1884-1939）與其學生沃爾夫（B. L. Whorf, 1897-1941）研究北美印地安民族的語言，發現不同民族的空間、時間、色彩、親族觀念，以及主語賓語觀念都不同，且都反映在語言上。他們據此提出「薩披爾-沃爾夫假說」（Sapir-Whorf Hypothesis），認為一個民族固有的分類系統與語法是個人觀察世界的基礎根據，因此「個人的思考方式往往受到語言系統的型塑，語言不但是生產言語的工具，同時也是人類觀念的塑造者（shaper of ideas）。」

語言型態是否完全控制了人類的思維模式尚待商榷，但如果說語言與人類所創造的文化之間沒有關連，絕大多數的人都不會同意，人類社會既以語言為溝通的工具，就不可能不受到社會文化的影響，愛斯基摩人可使用數十種不同詞彙描述「雪」、中國文化對於親屬稱謂有詳細且嚴格的規定等，都是大家耳熟能詳的例子。語言總是具有文化色彩，兩者不僅互相關連，更可說是共存共生；「雖不是一對一的對應關係，但的確是有所重合的兩個圈」。此外，「語言是文化發展的重要因素，社會文化發展後，又反饋於語言，使語言更加豐富多元」。（趙賢洲，1989）

二、 文化的定義與分類

(一) Oswalt（1970）

在對文化的諸多分類中，最廣泛的分類為「大 C 文化」（big “C” culture）與「小 C 文化」（little “C” culture），「大 C 文化」指的是音樂、文學、建築、藝術等具有悠久歷史的文化資產，亦是人類文明累積過程中的產物；「小 C 文化」則是日常生活中的大小事物，這些常見的事物造就了一個社會，包括飲食、交通、流行，以至一般行為規範等等。這樣的分類清楚易懂，囊括了文化的各個層面，但未在文化的教學與學習層面著墨，為了掌握教學的目標語重點，勢必需要為文化下更清楚的定義並做更詳細的分類。

(二) 張占一（1984）

張占一從語言教學的角度，將文化分為知識文化（cultural knowledge information, or informational culture）和交際文化（cultural communication

information, or communicative culture)，所謂交際文化，指的是言語中直接影響交際的文化信息，若兩個在不同文化背景薰陶下的人，在交際時由於缺乏對某詞、某句的文化背景知識而發生誤解，該文化知識就是交際文化知識；反之，對交際不產生嚴重影響、非語言標誌的文化知識，則屬於知識文化的範疇。呂必松（1990）曾指出：所謂交際文化，是「隱含在語言系統中的文化因素」，反映了一個文化的「價值觀念、是非標準、社會習俗、心理狀態、思維方式」，他並認為：對於隱含的交際文化，本族人往往習焉不察，因此，「只有通過語言與文化的對比研究，才能發現其特徵並揭示出『文化差異』規律」。對於知識文化與交際文化二分說，趙賢洲（1989）認為，由於文化是一種極端複雜的社會現象，因此文化的分類不可能完美，分類之間總是存在著交叉。但就外語教學的角度來看，把文化分為知識文化與交際文化，是比較可取的作法。

(三) Hammerly（1985）

Hammerly（1985）針對不同文化產物的特性，提出了一套分類方式，他將文化分為三類，包括成就文化（achievement culture）、知識文化（informational culture）與行為文化（behavioral culture）。成就文化論及歷史悠久的事物與概念，常被歸類為古代文化或傳統文化的範疇，以中國文化來說，成就文化有儒道哲學、佛教、京劇、文學傳統等，語言課程中最常介紹此類文化。知識文化則論及一個社會注重的價值、歷史、其他事實或特色，如政治、地理、人口、工業、資源等。以東亞為例，此類知識文化包括中國的社會主義政體、日本的武士道、南北韓關係等，可視為對該國家或族群的一種知識。行為文化指普通日常生活行為，以及塑造或影響個人外在行為與口語行為的習俗常規或信仰，這類文化包括了飲食習慣、招呼方式、搭車方法、銀行開戶方式、點餐方式、兄弟姊妹關係、親子關係、師生關係、展現情感的方式、送禮習慣等等。

表二-1　Hammerly（1985）文化分類

分類	**說明**	**例子**
成就文化	歷史悠久的事物與概念，一般所謂古	儒道哲學、佛教、京

（achievement culture）	代文化或傳統文化，是人類文明進展過程中的產物，最常在語言課程中介紹。	劇、文學傳統等
知識文化（informational culture）	社會注重的價值、歷史、其他事實或特色，如政治、地理、人口、工業、資源等。	中國的社會主義政體、日本的武士道、南北韓關係等
行為文化（behavioral culture）	指塑造個人行為、口述行為的習俗常規、信仰。	如飲食習慣、招呼方式、搭車方法、銀行開戶方式、點餐方式、兄弟姊妹關係、親子關係、師生關係、展現情感的方式、送禮習慣等

(四) 周小兵（1996）

周小兵同意魯健驥（1990）「文化現象具有時間性」的看法，他認為：對文化的研究可以分為歷時文化與共時文化研究，前者是「從縱的方面考察某一現象的起源、發展、演變」以及文化的「階段性與規律性」；後者是從橫向切入，「考察某一文化或文化現象在某一歷史階段的表象和特徵」，文化的教學也可以分從這兩個方向進行，但第二語言教學需要注重的是當代共時文化，因為當代的文化知識，才能幫助學習者在實際生活中進行交際。

(五) 陳光磊（1997）

陳光磊（1997）自教學層面出發，將教學中的文化要素分為語構文化、語義文化與語用文化三類。語構文化意指語言結構本體所包含顯示的文化特點，例如中文「們」與英語複數形“-s”的不對等關係，可視為中文在結構上的文化特點，因此語構文化可與語法教學相結合；語義文化指的是語言的語義系統所包含的文化內容和所體現的文化心理，中文詞彙中的例子如

「辦喜事」、「新房」等，不可以字面意義直接解釋，因此可與以詞彙教學為重心的語義教學相結合。語用文化則指使用語言的文化規約，在語言課的文化教學中佔有最顯著的地位，常見的語用文化項目包括稱呼、招呼與問候、答謝、敬語、告別、褒獎與辭讓、禁忌與委婉等。

(六) 程裕禎（1997）

程裕禎在《中國文化要略》一書中曾提出：文化一般分為四個層次，分別為物態文化層、制度文化層、行為文化層與心態文化層。物態文化為具體的物質生產活動及其產品的總和，如人類的食、衣、住、行等；制度文化則是「人們在社會實踐中建立的規範自身行為和調節相互關係的準則」；而「人們在長期社會交往中約定俗成的習慣和風俗」則屬於行為文化，是一種「社會的、集體的行為」；心態文化則是「人們的社會心理和社會的意識型態」，包括價值觀念、審美情趣、思維方式等，並呈現於文學藝術作品之中。程裕禎認為四個層面中以心態文化最為重要，是文化的核心與精華。

(七) Walker（2000）

Walker (2000)則認為，根據一個文化的母語者（natives）對文化的態度，文化可以分為三個層面：外顯的文化（revealed culture）、受忽略的文化（ignored culture）與受壓抑的文化（suppressed culture）。母語者會急於與人分享外顯的文化層面，這些層面包括傳統、生活、一個國家值得驕傲的事物等。這些事物通常是以母語者的角度敘述的，像是會出現在旅遊手冊上的介紹，有的時候並不客觀。前述的成就文化與知識文化，多半屬於外顯的文化層面，如家庭觀、工作倫理、飲食傳統等。受忽略的文化指的則是母語者認為是普通的、具有普遍性的行為或風俗，通常只有在遇到外國人士做出不符母語者認知的行為後才會被察覺，如沐浴習慣、餐桌禮儀等。至於「受壓抑的文化」，則指母語者不願外籍人士知悉的文化特色、自覺需要導正的行為或需要改善的情形。在中國，大眾交通工具上人們劇烈推擠的情形、一般民眾隨地吐痰的行為等，皆是此文化層面的例子。

Christensen（2006）指出，在這三種文化層面中，最易在課室中被介紹

或在教科書上呈現的，就是外顯文化；然而，語言學習者最需要了解的，反而是受忽視的文化或受壓抑的文化，因為這些層面最易引起誤會與不解。語言溝通其實大量仰賴行為與態度的輔助，若對目標語文化行為背後那些受忽略、受壓抑而不被談論的文化沒有認識，往往會引起不同文化間的誤會或衝突，即便言談時使用再好的詞彙與語法，發音再怎麼正確，都有可能因為文化上行為態度的差距，而無法順利溝通。

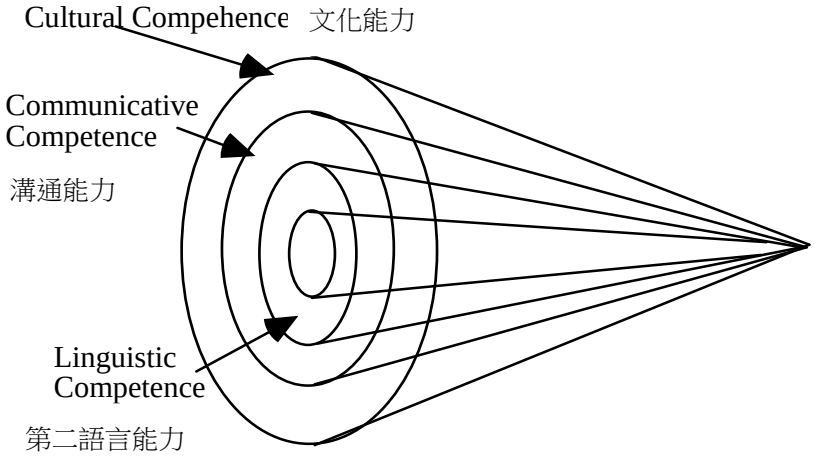
表二-2　Walker（2000）文化分類

分類	**說明**	**例子**
外顯的文化（revealed culture）	母語者急於分享的文化層面。	韓國對家庭的重視、日本人的工作倫理與社交禮儀、中國的悠久歷史與美食傳統
受忽略的文化（ignored culture）	母語者認為是普通的、具有普遍性的行為、風俗或現象。	東亞晚間沐浴習慣、入門脫鞋、以鞠躬點頭代替握手、擁擠的交通、中國較無排隊習慣的現象等
受壓抑的文化（suppressed culture）	母語者不願外籍人士知悉的文化特色、自覺需要導正的行為或需要改善的情形。	中國地區大眾交通工具上劇烈推擠狀況、一般民眾隨地吐痰的行為

三、　語言習得與文化習得

美國人類文化學家 Phillip Bagby（1959）曾指出：文化是一群人的技能，可能是習得的，或是發明的。作為一項「技能」，文化如同語言，具有社會的規約性和應用的技能性（陳光磊，1997）。那麼，語言習得與文化習得的關係為何？為何在語言學習時，同時學習文化如此重要？

有些教師或學習者聲稱：要先有語言基礎，才能討論文化，將文化視為需另外學習的知識，因此堅持在初級階段的課程中，學習者無法學習文化。[15]此說與「語言是文化的一部份」或「語言與文化不可分割」的共識顯然相互矛盾，但這兩種矛盾的意識，卻奇妙地共存在部分語言教師或學習者心中。其實，這樣的迷思肇因於對文化定義的偏狹。Agar（1994，p. 29）曾說：「你可以精通語法和字典，但沒有了文化，你將無法溝通。」外語學習者在初級階段即開始向外語學習的終極目標－在目標語文化中與母語者交際溝通－邁進，為了溝通而學習的語言要素、語言知識，無一不帶有文化色彩，都是文化的一部分。Hammerly（1982）在討論第二語言能力時亦指出：第二語言能力是在溝通能力中發展的，而溝通能力又是在文化能力下發展的。可圖示如下：



圖二-1 Hector Hammerly’s Cones
（資料來源：Hammerly（1982, p. 214））

語言學習者在語言學習的同時，開始認識並逐步習得文化，進而累積文化知識與能力，語言習得無法脫離文化習得而存在。

[15] 在筆者的訪談調查中，持此意見之教師與學習者不在少數。

四、 外語教學中的文化角色

國家與國家、民族與民族之間，若要進行較深入的溝通，勢必要學習對方的語言；若要建立長期關係、發展合作關係，更需瞭解對方的文化。趙賢洲（1989）曾指出：文化間互相影響、溝通，稱為文化的導入，文化導入，特別是交際文化的導入，需要透過語言作為中介，因此，一般認為：學習語言既是學習文化的一種方式，更是最重要而不可或缺的手段。但是語言「課程」中，文化的定位何在？

如前文所述，在外語教學的歷史上，從文法翻譯法一直到溝通式教學法，意義的溝通漸受重視，意義的根源—文化—重要性也越來越受到注意。然而，「文化」被視為一項要素、教學目標，或能力指標這樣的現象，也反映了語言教學界過去的傳統認知：語言教學與文化教學有所區隔，亦有主從之別。如前述趙賢州（1989）所倡導之「文化導入說」，以及徐家楨（2000）曾提出的：在語言課中進行文化教學，需「以語言教學為主，文化教學為次，有機地、適當地引進文化內容，既不能讓文化教學喧賓奪主，更不能採用硬性加入文化內容的形式主義作法。」這些觀點被後人批評為「把語言和文化看做似乎沒有固有的內在聯繫的兩個東西。」（李潤新，1993）張英（1994）也批評指出：「引入」或「導入」文化教學這樣的提法，是不科學的。不過盧偉（1996）認為：文化導入說亦是建立在學術界對語言與文化關係的共識上，亦強調語言與文化教學的互相結合，因此無須糾纏於「導入」的正名工作。

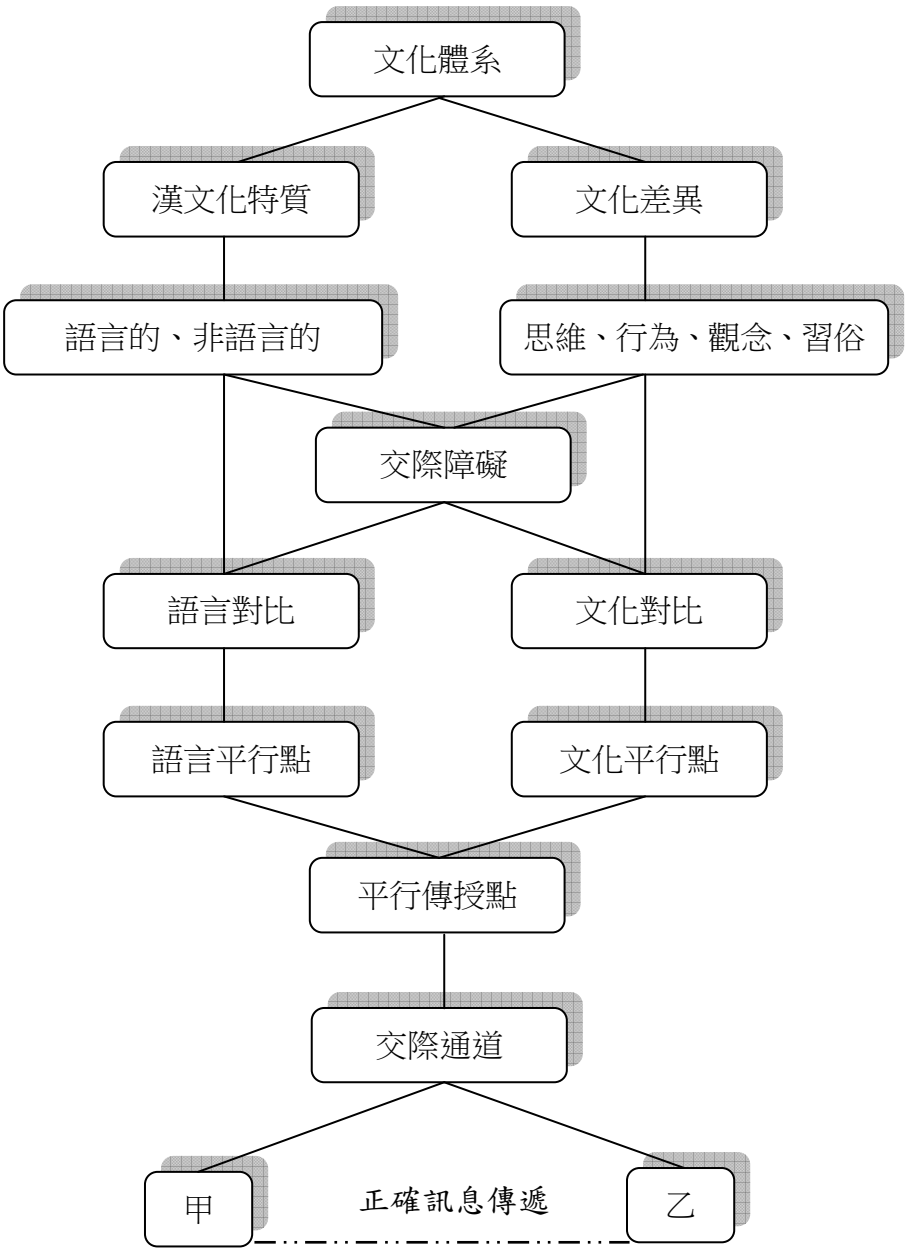
文化與語言教學的分合、聯繫是一項爭議，初、中、高級的文化與語言教學是另一個爭議點。周思源（1991）認為：越是往中高程度發展，語言的「文化化」也就越突出。胡建軍（2003）也曾指出，初級到中級階段口語課，要從語言教學為主過渡到語言與文化教學並重，主要是因為中級口語開始接觸高層次語言活動，如演講、辯論、報告等，必須接觸大量文化內容。許多人認為在初級語言階段，語言教學難以與文化教學結合，因為學生所學語言過於簡單，並無文化因素需要處理（徐家禎，2000）。魯健驥（1990）認為此種看法是將文化教學理解為典章制度、政治歷史等「大

文化」，其實若將對外漢語教學中的文化看作「文化習俗」，即「小文化」，就能理解：任何語言形式都負載了文化內涵。

這樣的爭論雖由文化抽象與複雜的本質所造成，難以定論，卻也提示了近年來學者對「文化在語言教學中定位」的看法已逐漸改變。邢志群（2008）主張統合語言與文化教學，建立兩者合一的教學體系：將文化分為初、中、高三層級，初級以詞彙、中級以句構、高級以篇章來帶動文化教學。外語教學界逐漸體認到語言中的文化要素不是到中高級以後重要性才逐漸開展，而是自初級就要進入教學中；在學習的比重上，體驗文化教學觀（Walker，2000；Christensen，2006）的提出，不僅指出將語言置於文化框架中學習，才符合語言學習的本質，也將文化也過去輔助或陪襯的角色，變成語言學習的核心。

五、 文化融入語言教學之模式

在語言課程的文化教學方式上，歷來有許多學者提出看法，趙賢州在提出「文化導入說」後，1992 年又提出「階段性、適度性、規範性、科學性」等四點文化導入原則。他認為過往語言教學過份重視語言形式，忽略交際實踐，應將語言文化兩者結合，以幫助學生克服因跨文化差異產生的交際障礙，但不是「以文化為中心」，以免削弱語言知識技能的傳授。他主張將文化與語言置於同一平面上，構築如下的文化體系：



圖二-2 文化體系的構築示意圖

（資料來源：趙賢州，1992）

另一極具影響力的語言文化教學學說為張占一（1990）、呂必松（1992）所提出的「文化揭示說」，強調教學時應該透過文化差異規律來揭示漢語中的交際文化因素。此外，還有王德春（1991）提出「國俗語義學」，倡導進行目的語國家文化背景知識的教學，但後續研究偏向漢語中詞彙文化意涵的討論，對漢語教學的理論應用影響較小。

近年來，邢志群（2006，2008）則試圖建立一套漢語語言、文化的教學體系，主張「文化知識是語言能力的基礎，語言能力會隨著文化認知能力而提高」，因此教學上需要「辨別不同類型與等級的文化內容，再與語言、語法教學結合，來形成一套可行的語言文化教學法。」她指出：西方研究文化教學的學者們，如 Byram（1989）、Kordes（1991）、Kramsch（1991，1993）、Robinson（1992）、Hinkel（1999）等，通常把學生的母語文化當作第一文化、學生所學的第二外語文化歸為第二文化，任何區別第一及第二文化的特徵或內容，屬於第三文化；而研究中國文化及漢語教學的學者則把第一與第二文化稱作「大文化」，第三文化稱作「語言交流文化」或「小文化」，她主張使用對比方式，將第一文化與第二文化進行比較，讓學生將學習重點放在第三文化上。另外，還需將文化教學內容對比語言教學內容，分為初、中、高三階段：初級介紹字詞的文化內涵、中級介紹用漢語特有句型表示的文化概念，高級則介紹以漢語篇章、語體結構所表示的複雜文化觀念，其建議的文化教學內容可表列如下：

表二-3 初、中、高級階段文化教學內容

語言能力階段	文化教學內容	
初級	● 姓名（起名、含義） ● 漢字（形式、形成、發展） ● 普通話及方言 ● 顏色和顏色的含義 ● 文房四寶	● 簡單的中國飲食 ● 中國家庭 ● 十二生肖 ● 簡單的人際交流 ● 簡單的日常生活習俗
中級	● 中國人怎麼過傳統節日 ● 中國各民族特點與風俗習慣（包括婚姻、家庭關係等） ● 人際關係 ● 教育和人的社會地位 ● 主要的歷史人物和事件 ● 中國的飲食和特點	● 中國人的處世哲學 ● 中國人的生活水平和相對的社會地位 ● 中國藝術 ● 中國的醫藥（中醫） ● 中國的健身文化（如武術、氣功） ● 中國時事
高級	● 家庭觀念 ● 道德觀念 ● 民族觀念 ● 中國人的思想意識 ● 飲食和健康 ● 社交習慣	● 具有歷史意義的人和事 ● 社會問題 ● 宗教信仰 ● 審美觀 ● 藝術欣賞 ● 時事政治 ● 經濟

（資料來源：邢志群（2008））

邢志群指出：在初級階段，教師通過讓學生學習表達上述初級文化內容的字詞，來幫助他們了解中國人簡單的日常生活習俗，也就是「以詞帶文化」的教學法；在中級階段的文化概念，則需要以句段來解釋，屬於「以句型帶文化的教學法」；至於高級階段，則是抽象的、關於中國人思想意識、文化修養、社會觀念等問題，教師應將這些文化內容與篇章結構（discourse structure）、話語模式（discourse mode）、語體風格（包括典雅度）的教學結合，形成「以篇章帶文化」的教學法。

六、 小結

如同趙賢洲（1989）所言，文化的分類總是有所重疊，不可能盡善盡美，也沒有對錯可言，張占一（1984）及呂必松（1990）提出的「交際文化」與 Hammerly（1985）提出的「行為文化」、程裕禎（1997）提出的「心態文化」，雖有不同分類依據與名稱，卻也互相涵蓋。研究體驗文化教學觀的學者 Christensen（2006）曾指出：在語言課程中，最值得教學者關注者為「行為文化」，因為「說話」本身就是一種行為，行為文化是外語學習者最能應用，也最需要熟悉與實踐的文化知識。我們常常聽到「中國人/美國人就是這樣。」的描述，彷彿某些行為模式相當常見，其原因卻不足為外人道，或無法確切說明行為背後的動機或理由。其實，能標誌某個族群的集體行為模式，便是該族群行為文化影響下的產物，若不能在語言學習時了解目標語的行為文化，並掌握目標文化中適切的行為模式，即便詞彙語法正確，也無法在目標語環境中成功地「言」與「行」。

本研究秉持體驗文化教學觀之精神，在進行需求分析時，採用 Hammerly「成就文化—知識文化—行為文化」三分說；在前導試驗、教學設計與教學實施時，亦將學習與教學的重點置於「行為文化」的部分，注重「會話演練/演練行為」。但在語言成分（linguistic code）的教學上，為求將文化融入語言教學，則同時參考其他文化教學研究的成果，筆者擬採陳光磊（1997）之建議，在詞語教學時介紹「語義文化」，語法教學上區辨「語構文化」，並讓學生熟悉「語用文化」；在進行文化討論時，Hammerly（1985）所稱之「行為文化」、張占一（1984）及呂必松（1990）提出之「交際文化」、陳光磊（1997）所定義之「語用文化」，都是討論的重點。此外，本研究之教學對象設定為中級學習者，因此在設定中級的文化學習重點時，參考邢志群（2006，2008）之語言文化教學體系，將語言學習重點放在句構部分，使學生學習用句構表達中級程度應理解的文化內容。

第二節 體驗文化（Performed Culture）教學觀

一、 「體驗文化」教學觀簡介

2000 年，美國俄亥俄州州立大學東亞語言與文學系教授吳偉克（Galal L.R. Walker）首先提出「體驗文化」的外語教學概念。在名為 *Performed Culture: Learning to Participate in Another Culture* 的文章中，他指出：學一種外國語言，是學如何在一個外語文化中得體地「言」與「行」。因此教師不只要訓練學生的語言技巧（linguistic skill），也要訓練文化技巧（cultural skill）；要告訴學生：所有的溝通都是在文化框架下產生的，沒有文化，也就沒有溝通。

為求建立學習者的文化意識，「體驗文化」教學觀提倡教師在會話教學的過程中，以不同的溝通體裁（genre）與風格（style）為教學設計的主軸；並為每篇會話標誌出「發生時間（time of occurrence）」、「發生地點（place of occurrence）」、「適切的腳本/程序/規則（appropriate script/program/rules）」、「參與者角色（roles of participants）」，以及「主動及/或被動聽眾（accepting and/or accepted audience）」等五項要素，幫助學習者在每個會話事件中建構清晰的文化情境架構；同時以學習者為中心，除詞彙、語法、文化背景的教學與討論外，大部分的課室時間用於讓學生「演練」（perform）上，使情境化的對話（situated conversation）內化為學習者的記憶，更進一步幫助其形成在文化框架下的行為模式。

「體驗文化」教學觀 對語言本質的主張為：文化是語言意義的根源，而語言與行動往往揉合不能分開，兩者都需要在文化的框架下理解。因此，「體驗文化」教學觀對語言學習的概念是：學說外語不是學語言規則，而是學怎麼在目標語文化裡，透過適切的語言與行動，表明自己的意圖（intention），把事情完成。此外，此教學觀對語言學習性質的理念為：讓學習者透過「演練行為」（performance）將適切的語言與行為同時表現出來，是教與學語言的必要方式。在此教學觀中，「演練行為」是一種「情境化事件」（situated event），包含發生時間、發生地點、規則、參與角色、觀眾五個要素，任何一個要素的改變都會影響情境，也就改變了情境中的行為。

學習者需要知道如何隨著要素的改變去產生適當的「言」與「行」。因此，「體驗文化」教學觀對課程設計的主張是：課程設計就是要選擇、分析、呈現文化情境，讓學生透過反覆在各種情境裡演練行為及語言，建構對目標語文化的「文化記憶」(cultural memory)，並內化之，才能隨時運用自如。

「體驗文化」教學觀因名稱中帶有「文化」二字，在文化學習蔚為風潮的今日，容易使人誤解其教學標的為文化而非語言；但「體驗文化」實為一語言教學理論，主張在語言的學習中加入文化意識，而非單獨學習文化課程。此外，一般文化課程教授的是成就文化或知識文化，而非行為文化或交際文化，「體驗文化」教學觀強調：擁有關於成就文化的知識，並不能幫助外籍學習者在目標語文化中游刃有餘，最該學習的是行為文化。因此，「體驗文化」教學觀下所發展出的教學與課程設計，亦完全針對一般外語學習課程，而非文化課程。

二、 行為文化與「演練行為」(“performance”[16])

“Performance”是體驗文化教學觀（Performed Culture Approach）的重要概念，在此教學觀中，意謂著學習外語時可以重複、需經過練習、並要遵守一定規範的行為，並由特定的時間、地點、角色、觀眾或聽眾、腳本等要素構成，因此中文試譯為「演練行為」或「行為演練」(王慶新譯，李敏儒校，2000)。以下將針對「演練行為」的相關理論，自核心意義至延伸意義逐層探討：

(一) 表演理論

Carlson（1996）認為，「表現／表演」(performance）這個複雜的概念，主要可分成互相關連的三項概念：

(1) 技巧的展現（如：武術表演、溜冰比賽）
(2) 行動的成功（如：學術成就、工作表現）

[16] 虞莉（2004）曾指出：“performance” 的本義是執行，但在不同語境中可以翻譯成履行、表演、演出、演奏、表現、成績、功績、語言運用、言語行為等。本文在提到體驗文化教學觀所定義的課堂行為時，稱之為「演練行為」，學術理論中用以指社會行為時，稱為「（行為）表現」，文中用以指稱舞台上之藝術呈現時，譯為「表演」。

(3) 受到認同的或符合文化規範的行為表現

Erving Goffman（1959, 1963, 1967, 1969, 1974）對「表現／表演」的心理學與社會學研究亦指出：所有的社會行為皆具有表演的性質，社會關係就像表演中的角色關係。Bauman（1977）則提出：表演是為觀眾存在的。表演者總是會被他人評核，但觀眾跟表演者之間並非僅是觀看與被觀看的關係，兩者間有著活躍的互動。Goffman 也因此假設：表演者與觀眾間的關係，決定了「表現／表演」的對話本質（dialogue nature）。（轉引自 Shepherd，2005）

在這一連串的討論中，Goffman、Bauman、Hymes 等學者將表現／表演的焦點移至圍繞言談及行為的情境（context surrounding speech and behavior）上。Carlson（1996）根據表現受情境控制的觀點，定義了表現的五項基本要素：(1)特定地點、(2)時間、(3)角色、(4)劇本、(5)觀眾。一個事件要成其為表現，必須滿足這五項構成要素。

(二)「演練行為」(“performance”) 理論

Walker（2000）在 Carlson 的理論基礎上，將表現的概念與外語教學相聯繫，他將外語教學時，「情境化事件的有意識重複」（repetition of situated events）－也就是在文化情境中有設定的時、地、角色、觀聽眾、腳本台詞的言行表現－定義為「演練行為」。體驗文化教學觀主張以「表現／表演」的角度來審視文化中的行為，讓外語學習者能將目標語文化行為視作可拆分、可分析的活動。在一個溝通情境中，一旦表現的五項要素底定，要說什麼、怎麼說、如何適切地行動，也都可以決定。Christensen（2006）指出，若外語學習者在與母語者交談時，不全數考慮表現／表演／演練行為的五要素，便需承受誤解或冒犯對方的風險。

(三)「演練行為」與行為文化

Christensen（2006，p.17）引述 Turner（1987）所言，指出：社會生活的基礎就是每日生活中的自我行為表現，自我（self）是透過角色的行為表現來呈現於外的，要打破原本的角色，也需透過行為表現來達成；人類被賦予語言或非語言的溝通工具，能夠創造各種溝通模式、表現各種不同的

行為，因此各社會中、文化中都有不同的行為表現形式。Christensen 據此進一步指出：處理外語文化時，我們需要理解與我們「要扮演的角色」或我們「會遇到的角色」有關的期待和意圖，因此行為文化與外語學習息息相關。

(四)「演練行為」在外語教學中的重要性

演練行為（performance）在體驗文化教學觀的定義中，是一個舞台事件（staged event），是可觀察的行為，是情境化的知識（situated knowledge 在外語教學的課堂操作上，形式接近「角色扮演」（role play）活動：參與人數在兩人以上，學生根據所扮演的角色身份以及演出的事件內容彼此對話，藉由演出該角色的語言行為，來模擬真實的溝通狀況。與角色扮演不同的是，演練行為作為一個要表現的事件，其五項情境要素（特定地點、時間、角色、劇本、觀眾）已由教師事先選定規劃，學生沒有選擇角色的自由，劇本/台詞的自由度也較低，不能像某些角色扮演能隨意創作。就一般語言課的情形來說，「劇本」即要練習的語言內容，學生已經在上課前或課堂上先行熟悉、理解意義及功能而要，藉由演練行為來實際練習、表現；並且，為了使學生能夠依據情境的改變靈活運用劇本，時間、地點、角色三項要素都由教師指定分派，教師應根據學生程度、練習的自由度、會碰到的溝通情境等來決定，學生不能任意發揮。此外，在課堂上，「觀眾」這項情境要素是班上的其他學生及教師，但教師也可另外給予指示，使學生在進行演練行為時，考量觀看者的影響。「演練行為」之基本步驟如下：

(1) 教師選定劇本/台詞
(2) 教師帶領學生熟悉劇本/台詞，或由學生自行熟悉劇本/台詞
(3) 教師分配角色，並給予時間、地點、觀眾的指示，建構溝通情境
(4) 學生根據時間、地點、角色、劇本/台詞、觀眾等情境五要素即時反應，在指定情境中演練目標語文化裡的行為，包括語言行為、非語言行為
(5) 教師可中斷演練行為，給予學生糾正，必要時加以示範
(6) 在演練行為前後，教師可引導全班或指定部分學生，針對劇本/台詞

中不夠熟練之處再加以練習[17]

「演練行為」在教師帶領的部分採用聽說法（Audio-lingual approach）的方式，由教師示範、學生複述，再由教師糾正，學生再次練習，如此多次直到學生熟練為止；在學生演練的部分，則根據溝通式教學（Communicative approach）方法，給予真實的溝通情境，讓學生進行有意義的溝通，因此，虞莉（2004）指出：

「體驗文化教學法在實踐上結合了聽說法和交際功能法的長處，兼顧語言結構使用的正確性（accuracy）和交際功能的暢通性（fluency），在教材及課堂中為學習者創造目的語文化語境，讓學生學習並熟練運用目的語的結構及功能。」

體驗文化教學觀認為語言是一項文化行為，溝通可以視為文化中的事件，分析出前述的情境五要素，並藉由上述演練行為的方式來練習、表現，這也是體驗文化教學觀最主要的教學方法。也因此，Walker（2000）曾指出：語言課程設計之主要功能是選擇、分析、呈現要由學習者演練出來，教師要批評檢核的文化事件[18]。外語教學時，教師若能根據學習程度、教學目標、行為文化特色，選擇適當的溝通情境與功能，藉由演練行為的方式使學習者認識情境並熟練語言，應有相當的教學成效。

三、 「體驗文化」教學觀之著作與教學設計

曾發表與「體驗文化」教學觀直接相關之學術著作者，目前共有 Walker（2000）、Christensen and Warnick（2006）、Shepherd（2005）等，以下筆者將介紹並檢視前兩項著作所提出之教學觀理論以及教學（課程）設計，以呈現此教學觀更全面的樣貌，並將分析前人教學或課程設計，作為第四章前導試驗與第五章教學設計之基礎。

(一) Walker (2000)

[17] 實際操作可見 https://chineseclassresources.osu.edu/qcscnLdo，由 University of South Florida 副教授 Eric Shepherd 示範

[18] 原文為："…the main function of the design of a language curriculum is the selection, analysis and presentation of cultural events to be performed by learners and critiqued by teachers."

Walker 在 *Performed Culture: Learning to Participate in Another Culture*（〈體驗文化：學習參與另一種文化〉）一文中，從三個層面逐層論述體驗文化教學觀之主張：

(1) 文化與外語學習

Walker（2000）認為：語言與文化中的行為是分不開的，當學習者演練目標語時，一定要同時演練目標文化[19]。所謂的「演練」（“perform”），其實就是「展示所知」（demonstrating knowing），亦即展現自己對目標語文化的理解。而演練之優劣，是由目標語文化的「適切性」（appropriateness）決定的，因此說話者必須遵循目標語文化的規則，而非母語文化的習慣，許多成人學習對此抱持畏懼的態度，他們對「行如外國人」感到害怕，覺得那樣做似乎會破壞內在自我[20]。

(2) 文化、語言與演練行為

在「文化、語言、演練行為」三者交織的層面上，對於文化及語言兩者，Walker 採用 Bruner（1986）的兩項觀點：

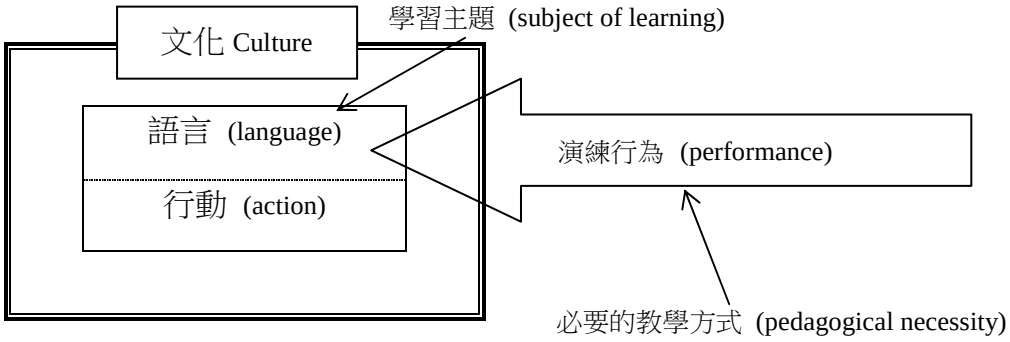
i. 文化為語言意義的基礎
ii. 語言傳達、創造、構成了知識，也建構了真實（reality）[21]

根據這樣的假設，Walker 對語言及行為兩者提出進一步的論述，他認為：文化之於行為，正如語法之於語言，文化知識使人能夠參與社會互動，毋須事先反覆計畫；一如語法知識讓人能組織聲音、詞彙、片語，而不需要對組織過程進行思索；理解文化裡的規則、擁有文化知識，是我們進行社會交流互動的行為依據，正如玩遊戲前需要理解遊戲規則一般。他也據此提出對外語教學方法的主張：學習外語時，要反覆灌輸、學習該語言的基模行為（default behaviors），以支撐日後在目標語社會中適切的文化行為

[19] 原文為：“Learners must perform the target culture as they perform the target language.”
[20] 關於「語言自我」（language ego）的論述，可參閱 Brown《Teaching by Principles》書中第四章，簡而言之，人類學習使用第二語言時，也同時發展新的思考、處事、感覺模式，等於是產生新的身份；新的語言自我與第二語言相互糾結，容易增加學習者的內在壓力。
[21] “…language not only transmits, it creates or constitutes knowledge or reality.” (Bruner 1986, p.132)

（culturally appropriate behavior），這也是外語學習的終極目標。因此，語言教師需要在一個清楚的文化概念下，呈現可供演練的、合理的文化「塊」（“chunks”）[22]。

Walker 並引伸強調：體驗文化教學觀認為語言必定存在於文化的框架之中，並且無可避免地與行動相互揉合。語言作為學習的主體，需要以演練為教學的必要手段。文化、語言、行動（行為）及演練行為的相互關係可圖示如下：



圖二-3 體驗文化教學觀：文化、語言、行動關係圖
（資料來源：筆者根據 Walker (2000) 繪製）

(3) 外語學習的體驗文化教學觀

Walker 基於體驗文化教學觀，對外語學習的目標與過程提出下列四項基本假設：

i. 假設一：學習以外語交談的目的是得到在外語文化中表明意圖（establish intentions）的能力。

Walker 認為，社會中的交流互動，無論是做生意、做研究或經營人際關係，都需要互動雙方認可、接受彼此的意圖，大部分跨文化交際的失敗，都可歸因於個人不知如何傳達自我意圖，或不知如何辨識他人意圖。文化、

[22] 在語言學習中，“chunks of language”指的是「字串」、「片語」，好的學習者會運用策略，將兩個字以上的語彙或表達方式，當作一個整體來學習。這項策略亦可推及至文化的學習，學習者並非演練單一的文化行為，而是將該行為視為整體文化的一部分來學習。

意圖、個人之間的鍊結，則可簡述如下：

1. 文化創造情境（Culture creates contexts.）
2. 情境提供意義（Contexts provide meanings.）
3. 意義製造意圖（Meanings produce intentions.）
4. 意圖造就個人（Intentions define individuals.）

因此，文化規範了社會中交流互動的方式，甚至主宰了個人意圖的詮釋方式，限制了個人角色與形象的可能性。也因此，Walker 同意 Searle（1983）的看法：外語教學以及外語文化教學，必需從意圖的解構建構著手。

ii. 假設二：文化是意義的來源，要以特定語言來對話需要在特定文化框架中溝通。

Walker 認為，來自不同文化的雙方對話時，最有效的溝通策略是以所使用語言的文化來詮釋意圖，次佳的策略是使用一種語言交談，而以另一文化解讀；雙方使用各自的文化來解讀對話時，最有可能引發誤會。

iii. 假設三：學習演練外語文化，必需架構對該文化之記憶

Walker 提出：要能成功地在外語文化中進行複雜的互動，必須要建構大量的記憶，這種記憶的重要功能是提供在文化中溝通的情境，讓我們能在目標語文化言行反應。他稱此種記憶為「基模記憶」（default memory），是直接從目標語文化中的行為模式對應而來，需要反覆灌輸演練，不是經過與母語文化的比較辯證就可得到。他指出：在使用外語說話時，並沒有時間先思索母語文化與目標語文化之不同再行動，因此學習者需要架構對第二外語言行模式的記憶，而非從自己的文化去推敲詮釋目標語文化。此外，Walker 還強調：人類並非對環境所見所聞皆有感知，而是經過複雜的認知選擇，成長過程中，環境決定了我們如何選擇要聽或看到什麼，並從中歸納意義。因此，若我們將語言和文化能力想作處理外來資訊並提取意義的感知系統，便該思索如何創造和建構情境來發展它。

iv. 假設四：我們能創造教學情境和策略，以促進外語文化記憶的建構

根據前述三項假設可得到一項推論：學習外語必須在文化框架中學習

表明意圖、並建構對目標語的文化記憶。在「建構哪種文化的記憶」的問題上，Walker 採用 Hammerly（1995）對文化的分類[23]，認為在外語學習的早期階段，行為文化是學習的焦點，可以使學習者在與母語者互動時不使對方感到不適，因而能夠與母語者維持長期關係，累積更多文化記憶，而學習者有能力在目標語文化中行事後，成就文化與知識文化便成為十分有用的知識。Walker 並將行為文化再劃分為三類：外顯的文化、受忽略的文化與受壓抑的文化[24]，並認為外顯文化雖最常出現於教科書上，但受忽略的文化反而更需要注意。

(二) Christensen and Warnick（2006）

Christensen and Warnick（2006）在 *Performed Culture: An Approach to East Asian Language Pedagogy*（《體驗文化：東亞語言教學方法的教學觀》）一書中，首先指出了幾點近年來語言教學領域對新教學觀的需求：

1. 近二、三十年來，世界情勢的發展，使北美與環太平洋國家間跨文化溝通增加。
2. 因此，對東亞語言教師的需求隨之增加。
3. 由於北美語言教育傳統仰賴西歐語言和英語為第二外語教學。雖有許多外語教育著作發表，其中也不乏關注溝通架構或情境化文化活動者，但從**全面的**、**以文化為中心**的教學法來專門處理英語母語者學習東亞語言時面臨的語言及文化挑戰的材料仍缺乏，這是東亞語言教學法與教學界面對的問題。

追溯新教學觀需求的產生成因，Christensen and Warnick（2006，pp. 5-6）認為還可分為兩類：

第一，就語言學習而言，學習東亞語言較費時耗力。他們引述 Jorden and Walton（1987）的「真正外語」（“truly foreign language”）理論，指出：非印歐語系的語言（Non-Indo-European Languages）在文化上迥異於英語；而 Schumann（1976）的理論亦點明：社會差距（social distance）越大，學語

[23] 詳見本文第二章第一節中，「文化的定義與分類」第三部分。
[24] 詳見本文第二章第一節中，「文化的定義與分類」第七部分

言越難。他們據而假設：從母語跨越到目標語的困難，主要的挑戰可能並非來自語言自然本質，更複雜的部分在於：要參與「真正外語」的社會所需的文化要素（cultural code）。

第二，現有教學法不符要求。構成真正外語學習難點的文化要素，不僅涵蓋語言要素（linguistic code），還包含許多非語言要素－也就是「行為」（behavior）。現有的教學嘗試在點出「真正外語」的獨特之處（如：書寫方式不像西歐語言那樣能表現語音）上不盡理想；母語語言教學思維也阻礙了東亞語言項目的可能性。

因此，他們基於「外語流利，關鍵在**表現**（**perform**）**文化**」的概念，提出一個處理「真正外語」（如中日韓文）的新教學觀，企圖為在體驗文化教學觀下教授東亞語言，提供有研究作基礎的系統化方法。他們指出，“Performed Culture”一詞反應了在教或學與個人自身極為不同的語言及文化時的關鍵議題：“Perform”反應了「**表現**是學習如何成功融入目標語文化及社會的必要部分」這項信念；“culture”反應了「語言和溝通不能與其所發生之處－文化－分開」的信念。

在書中，Christensen and Warnick 討論表現文化教學觀，所提出的重點為：

1. 文化的重要性：Walker and Noda（2000，190）曾說：「沒有人是真的學外語，我們是學怎麼用外語做特定的事。[25]」文化技能（cultural skill）應該被視為聽、說、讀、寫後的第五項語言能力。

2. 文化的內涵：體驗文化教學觀在文化分類與特徵描述上，採用 Hammely（1985）的「成就文化、知識文化、行為文化」三分說，以及 Walker（2000）根據目標語母語者對文化分享之態度而區別的「外顯文化、受忽略文化、受壓抑文化」兩種分類方式。他們認為：Walker 分類中的「受忽略文化」與「受壓抑文化」最易引發誤會，因此在外語學習中最為重要；Hammerly 分類中的行為文化，與「受

[25] 原文為：“…no one really learns a foreign language. Rather we learn how to do particular things in a foreign language.”

忽略文化」最相似，因此，為了要與目標語母語者發展並維持關係，外語學習者最應重視行為文化。[26]

Christensen and Warnick（2006）所提出與表現文化教學法相關的實際爭議，強調口語的優先性，筆者將重點摘錄如下：

1. 體驗文化教學觀將文化框架中的意義視為學習的核心，是一個從上而下（top-down）的教學觀，希望學習者先關注整體情境與意圖（intention），後學習如何參與其中，語言在此只是一項媒介，而非學習的焦點[27]。
2. 表現文化教學觀主張聽說應先於讀寫，對話能力應先發展。
3. 應向學習者呈現真實的文化（cultural authenticity），然而，與一般定義不同的是，體驗文化教學觀認為：目標語母語者（natives）與學習目標語的非母語者（non-natives）溝通，亦是真實語料。學習者應從有真實文化情境的文本，以及根據文本發展出的學習任務中學習語言。

Christensen and Warnick（2006）亦提出體驗文化教學觀與其他主要教學觀之不同，可表列如下：

表二-4 體驗文化教學觀與其他教學觀之比較

Audio-lingual Approach **聽說教學觀**	**Communicative Approach** **溝通式教學觀**	**Performed Culture Approach** **體驗文化教學法**
重視結構與形式	重視意義	重視目標語文化背景中的情境化意義
記憶以語言結構為重點所編寫的對話	不記憶對話 重視溝通功能	記憶真實文化情境的對話
語言學習是學習聲音、詞彙、結構	語言學習是學習溝通	語言學習是學習在目標語文化中行為得宜
學習目標是精通語言	學習目標是有效溝通	學習目標是有效、真實、準確的語言與文化

[26] 參見本章第一節第二部分「文化的定義與分類」。
[27] 舉例而言，了解中國人怎麼招呼他人，遠比學會說「你好」重要。

		行為
操練（drill）是核心技巧	操練可能出現，但非重要技巧	操練是用來幫助更真實的溝通練習
達到有如母語者一般的發音	可理解的發音	準確、有如母語者的發音
避免文法解釋	任何能幫助學習者的方式均可接受	只要在ACT(學生演練）與 FACT（句型生詞講解）兩種課型中達到平衡，文法解釋是可接受的
少有溝通活動	一開始便鼓勵學習者溝通	一開始便鼓勵真實溝通
不可使用學生母語	審慎選擇使用學生母語是可行的	僅可在 FACT 課中使用學生母語
在初級階段翻譯是被禁止的	學生需要或對學生有益時可使用翻譯	可使用翻譯，但非主要方式
口語流利後才教授讀寫	若學生要求，第一天即可開始進行讀寫活動	聽說基礎穩固後才進行讀寫教學
透過明顯的句型教學來使學習者學習目標語的語言系統	使學習者經由溝通過程來學習目標語的語言系統	目標語的語言系統與文化行為的學習是透過演練（performance, ACT）與講授（lecture, FACT）間的平衡來達成
語句能力是教學目標	溝通能力是教學目標	包含語言與非語言部分的得體文化行為是教學目標

（筆者摘錄並譯自 Christensen(2006) pp. 247-250: Comparative Chart of Performed Culture, Audiolingualism and Communicative Language Learning）

在課程設計上，Christensen and Warnick（2006）將課程目標設定為：在中文文化中順利行事（to function successfully in Chinese culture），詳細的教學宗旨包括：

1. 學習外語必須學習如何在外語文化中行止得宜
2. 溝通不只是知道正確詞彙，包括更多：怎麼行動、說什麼、怎麼說、跟誰適合說某些語言、手勢、肢體語言、人際距離等。
3. 在課程中，學習者應努力超越語法與詞彙（語言符碼），學習如何成功地表現自己，發展並維持關係，以及學習一般中文情境中就文化而言得體的溝通方式。
4. 教學目標為：訓練學生在中文文化中行事。
5. 教師期待學習者能學到讓中文母語者感覺得宜的行事方式

在教學方法上，Christensen and Warnick 提出“ACT-FACT”的模式，所謂的“ACT”，是指以學習者為中心的課堂活動，由學生發言、表現；“FACT”，則是以教師為中心的課堂活動，以教師講解為主。在一週五日的教學安排中，FACT 課是第二小時的教學活動，主要內容如下：

1. 討論詞彙、語法、社會文化隱涵、其他社會問題
2. 聽力練習、語言引導活動

值得注意的是，由教師講授的 FACT 課，學期剛開始時師生雙方皆可在課堂中使用母語（英語），學期末則需中英並行。

相對於“FACT”課的“ACT”課，在一週五日的教學設計中，是第一、第三、第四及第五小時的活動，以筆者曾教授過的中級中文課程為例，教學安排可表列如下：

表二-5 Christensen and Warnick（2006）中級綜合課教學設計

課程名稱	中級中文		
使用教材	《中文聽說讀寫》第二冊 課本、學生練習本		
教學時程	每日（五十分鐘）		
課時	性質	學生準備	教學活動
第 1 小時	ACT	✓ 記憶對話 ✓ 練習發音 ✓ 熟悉詞彙、句型 ✓ 準備好討論會話中的議題 ✓ 開始複習漢字書寫	➢ 課文會話口語演練（dialogue performance (verbatim)） ➢ 發音改正 ➢ 口語活動
第 2 小時	FACT	✓ 預習語法詞彙解釋 ✓ 準備提出「如何在文化中使用語言」方面的問題 ✓ 事先寫好學生練習本 ✓ 練習讀寫漢字	➢ 生詞句型講解討論 ➢ 文化討論 ➢ 語言建構 ➢ 聽力理解
第 3 小時	ACT	✓ 熟悉課文對話內容、指定的詞彙與句型 ✓ 事先寫好學生練習本 ✓ 繼續練習讀寫漢字	➢ 口語活動（oral activities）：詞彙、句型演練
第 4 小時	ACT	✓ 寫好學生練習本中指定的讀寫練習 ✓ 知道如何使用指定詞彙與句型 ✓ 每兩週寫一次作文	➢ 閱讀與寫作練習
第 5 小時	ACT	✓ 讀寫作業 ✓ 準備小考	➢ 閱讀與寫作活動 ➢ 小考

（資料來源：2007 年暑期楊百翰大學中級中文課程大綱）

第三節　中級口語會話教學

本節分從中級口語教學與會話教學理論出發，首先釐清口語的性質、語體分類與教學現況，接著探討中級階段應有的口語能力表現以及教學重點，最後配合會話教學重點，總結出在中級階段，如何針對使用「口語體口語」進行的「人際式對話」（interpersonal dialogue）進行教學。

一、　中級口語教學

(一) 口語的性質與語體

「口語」是「說的語言」（spoken language），相對於書面語（written language）—也就是「看的語言」—來說，最大的特點在於「即時性」。「即時性」使口語中出現有別於書面語的各種現象：冗餘成分、自我更正、重複、解釋性成分、估測性成分、提示性成分等（施光亨、劉偉，1996）。與書面語相較，口語在內容上有大量的口語專用表達成份，不僅是詞彙，也以語句形式出現，有些有實在表義功能，如表示否定的「別逗了」、「哪兒的話」[28]，或連接性成分，如「你知道」。這些口語表達成分的字面意義或結構意義常與語境中所使用的意義不同，因此需要詞彙與語法以外的教學（張黎，1995）。陳建民在《漢語口語》一書中指出：「所謂漢語標準口語，應指受過中等以上操地道北京話的人日常所說的話」，「他們在非正式場合所說的話，是我們研究當代漢語口語的主要語言材料。」但從華語/對外漢語教學的角度來看，王若江（1999）則認為：「大學中的漢語口語教學，應該定位在具有中等以上文化程度的北京人，在正式或非正式場合使用的口頭語言上。」上述兩者對口語定位的差異，牽涉到語體風格的問題。張寧志（1985）曾根據話語的對象和場合將口語分為演說體、鄭重體、客氣體、熟稔體、俗俚體等五類，其中由演說體、鄭重體、客氣體構成的話語屬於正式場合的正式談話；由熟稔體、俗俚體構成的話語，則屬非正式場合的非正式談話。郭穎雯（2002）指出：正式談話受書面語的影響很重，在語音、語調、詞彙選擇、句式結構上，都趨向於書面語，不用或較少使用口頭語，可稱之為「書面語體口語」；而非正式談話語音有弱化、脫落的現象，

[28] 此為中國學者之舉例，台灣地區母語者可能使用的是「少來了」、「哪裡（哪有）」。

語調變化更豐富，有特別的詞彙、使用較多的口頭語、句式靈活，具有鮮明的區別於書面語的特點，可稱為「口語體口語」。

(二) 口語教學與口語課

呂必松（1992）曾為文指出：「口語」與「書面語」是語體概念，「口頭語言」與「書面語言」則是交際概念，當前所謂的「口語課」多以口頭語言的表達訓練為主，內容並非完全是口語，此種課型應該稱為「說話課」、「（視）聽說課」，或「口頭表達課」。由於作為口語體的口語，具有不同於書面語的規律（陳建民，1984），且有獨立的口語語法體系及規範化標準（申修言，1996），某些不符合基本語法的句式，如「吃吧你！」（追加功能）、「他完了是你。」（隱含功能），在口語語法體系中非但不能算錯，反而更道地、更「口語化」（俞約法，1992）。因此，申修言（1996）根據呂必松（1992）之觀點，提出應單獨開設「作為口語體的口語課」，這樣的課程除了訓練學生的口語表達能力，更重要的是讓學生掌握口語語體。這樣的口語課可加以詳細定義為：「以訓練口語表達為目標，將語言從基本的語言知識提升到表達層次，教學重點在於學生是否具備良好的發音和正確句構等基本語言能力，並能用接近地道的口語表達自我的專門語言課」（呂必松，2005）。可惜的是，根據郭穎雯（2002）調查，現有的中高級口語教材雖已經重視並強調口語特色[29]，在有關的註釋、知識及練習中，也介紹漢語口語的特質，但仍是零散的、不系統的。

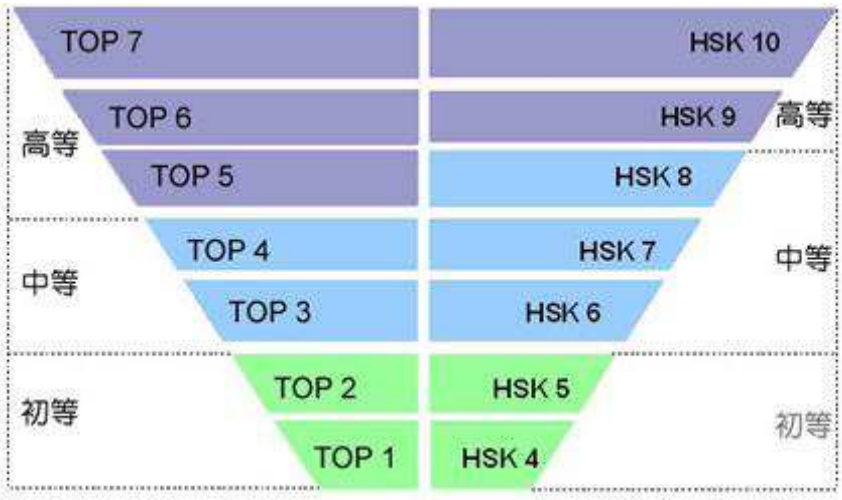
(三) 中級口語能力

在初級階段，口語教學重點在於語音、詞彙、語法等基本語言知識；到了中級階段，學生已經掌握了必要的語言知識與技能，應該開始學習口語的特殊成分與組織規則（張黎，1995），這也就是前文中「口語作為口語體」的特色，亦是本研究擬以中級學習者為研究對象的原因。

在本文中，筆者擬將「中級」定義為中國地區之漢語水平考試（HSK）之中等水平（6～8 級），台灣地區華語文能力測驗（TOP）之中等與高等第

[29] 例如《中級漢語口語》列出了九項內容：(1)變調、(2)語氣詞、(3)感嘆詞、(4)列舉與反問句、(5)插說及程度補語、(5)輕聲與兒化、(6)慣用語、常用語、歇後語、(7)形容詞重疊、(8)非主謂句、(9)數詞或動物在口語中的隱喻等（郭穎雯，2002）

一級（3～5 級）。根據 HSK 對測驗適用對象之敘述，HSK 初、中等測驗適用於接受過 400-2000 小時現代漢語正規教育的學習者。TOP 之中等華語文能力測驗則適合在台灣學習華語的時數達 480-960 小時，或是在其他國家、地區學習 960-1920 小時者。雖然測驗成績落在上述範圍中的學習者，或是學習時數符合上述描述的學習者，其實際口語能力可能落差極大；但根據學者的研究（申修言，1996；郭穎雯，2002），由於教材內容的缺失，中、高級階段的學習者，往往也對漢語口語缺乏全面的了解，無法使用地道、自然的口語進行交流，一些口語中的表達方式，如語氣詞、嘆詞、零主詞句、緊縮句、反問句等，很多學習者還是使用不當；遑論難度更高的習語、俗語、口語特殊格式了。因此，筆者認為：若兩名學習者程度落在上述兩項能力測驗的兩端，其在「口語體」語言的產出能力上，未必存在相同程度的落差；也就是說，無論是從高初級邁入低中級的學習者，或是高中級要邁入低高級的學習者，都需要口語作為口語體的教學。



圖二-4 台灣 TOP 考試與中國 HSK 考試等級對應圖
（資料來源：國家華語測驗推動工作委員會網頁公布資料）

上述 HSK 與 TOP 測驗，包括了聽讀能力，單就口語能力而言，美國外語教學學會能力指標（ACTFL Proficiency Guidelines，1999）中，對中級（intermediate）口說能力的描述則是：

(1) 雖然還是屬於反應模式，但可以將所學過的語言重新排列組合
(2) 可以開始、勉強維持和結束非常簡單的溝通任務

(3) 可以提問，也可以回答問題

在中級之中，又可再細分為低中級（intermediate-low）、中中級（intermediate-mid）、高中級（intermediate-high）三級，三級之間最主要的差別在於詞彙量、句子長度、以及所能夠達成的溝通任務的難度。而中級與高級（advanced）最重要的差異，則在於流利度的顯著提升，以及語言策略使用的能力。本文擬以台灣地區華語文口語能力測驗對於「進階級」的能力說明為基準，能力能完全達到進階級敘述，或可部分達到「高階級」能力敘述但無法超越「高階級」者，為本文所定義的中級學習者。這個分級同時也是歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（Common European Framework Reference, CEFR）的 B1 與 B2 級標準。

表二-5 台灣 TOP 華語文口語能力測驗等級規劃

TOP	CEFR	能力說明
基礎級	A2	1. 能對於人物、生活或工作條件、每日例行工作、喜歡及厭惡等事物進行簡單描述； 2. 能使用簡單的片語或句子連貫來呈現；能敘述一個故事。
進階級	**B1**	**1. 能合理地、流利地對於自己感興趣的不同主題，進行直接且連貫的描述；** **2. 能根據書本或影片劇情，進而描述自己的感想；** **3. 能描述夢想、希望及期望；能描述真實或想像事件。**
高階級	**B2**	**1. 能針對廣大範圍與興趣相關的主題，做出清晰、具系統性結構的描述及呈現，並能舉出適當例子，以支持自己的論點。**
流利級	C1	1. 針對複雜的主題，能做出清晰且結構完整的呈現，並且能使用其他說明、理由、相關例子延伸並支持自己的論點。 2. 能發展特定要點並能做出適當的結論。 3. 能流利且幾乎不費力宣布事項，且能運用重音與語調精確地傳達更細微的意思。

（資料來源：國家華語測驗推動工作委員會網頁公布資料）

表二-7 歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（CEFR）

分級	能力描述
C2 (精通級) Mastery	對所有聽到、讀到的信息，能輕鬆地做觀想式瞭解。能由不同的口頭書面信息作摘要，再於同一簡報場合中重做論述及說明。甚至能於更複雜的情況下，隨心所欲地自我表達且精準地區別出言外之意。
C1 (流利級) Effective Operational Proficiency	能瞭解多智識領域且高難度的長篇文字，認識隱藏其中的深意。能流利隨意地自我表達而不會太明顯地露出尋找措辭的樣子。針對社交、學術及專業的目的，能彈性地、有效地運用言語工具。能清楚的針對複雜的議題進行撰寫，結構完整的呈現出體裁及其關聯性。
B2 **(高階級)** **Vantage**	**針對具體及抽象主題的複雜文字，能瞭解其重點。主題涵蓋個人專業領域的技術討論。能即時地以母語作互動，有一定的流暢度且不會感到緊張。能針對相當多的主題撰寫出一份完整詳細的文章，並可針對所提各議題重點做出優缺點說明。**
B1 **(進階級)** **Threshold**	**針對一般職場、學校、休閒等場合，常遇到的熟悉事物時，在收到標準且清晰的信息後，能瞭解其重點。在目標語言地區旅遊時，能應付大部分可能會出現的一般狀況。針對熟悉及私人感興趣之主題能簡單地撰稿。能敘述經驗、事件、夢想、希望及志向，對看法及計畫能簡短地解釋理由及做出說明。**
A2 (基礎級) Waystage	能了解大部分切身相關領域的句子及常用辭(例如：非常基本之個人及家族資訊、購物、當地地理環境，工作)。針對單純例行性任務能夠做好溝通工作，此一任務要求簡單直接地對所熟悉例行性的事務交換信息。能簡單地敘述出個人背景，週遭環境及切身需求試務等狀況。
A1 (入門級) Breakthrough	能了解並使用熟悉的日常表達方式，及使用非常簡單之詞彙以求滿足基礎需求。能介紹自己及他人並能針對個人背景資料，例如住在哪裡、認識何人以及擁有什麼事物等問題作出問答。能在對方語速緩慢、用詞清晰並提供協助的前提下作簡單的交流。

（資料來源：譯自教育部 94 年 7 月 21 日台社(一)字第 0940098850 號函附件）

根據上述的分級與能力描述，學習者在中級階段，已超越初級「求生中文」的程度，其口語能力如同 Brown（2007）對中級程度學習者的描述：已能維持基本溝通任務、能發展有限的流暢度、能處理突發狀況、有時能自我修正，並能使用補償性策略。因此，教師便理應在教學目的、內容、方法等方面做出調整，繼續提升學習者的語言交際能力；以下將針對中級程度的口語體口語教學，探討上述三個層面的教學重點。

(四) 中級口語教學

(1) 教學目的

口語教學的目的是培養和提高外國學生的跨文化口頭交際能力（趙雷，2008），這也幾乎是目前教學界的普遍共識。呂必松（2005）進一步指出：中級程度的學習者，應能在日常生活和社會生活中比較自由地進行口頭表達，能聽懂電台的新聞廣播、能進行日常生活與一般社交活動方面的翻譯，並具有自學能力，能掌握各種複雜的語法現象和一般的語用規則。因此，針對中級程度的口語教學，應將重點放在語用能力以及交際能力的提升。

(2) 教學內容

張黎（1995）認為：在中級階段，學生已掌握初級要學習的基本語言知識和技能，應該開始學習口語裡涉及語境、場景、社會、文化等因素的成分與規則。，這些成分跟規則超出了單純的語言成分與語法範圍，屬於語用的範疇，因此中級口語的教學重點，應該著重以下三大方面：

i. 語音方面

由於在實際口語中，句調結構的改變往往可以改變句子的意義，因此中級階段應加強以語氣、語調為主的超音位語音訓練，在教學方式上，應透過示範和操練讓學生理解並掌握。

ii. 詞語方面

以口語化的慣用表達式與詞彙為主，除了有實際意義的慣用語，只起連接作用的慣用語也應囊括；在教學方式上，應從交際功能和語用的角度

切入，避免單調的內部結構分析。例如：上下文的呼應限制、語體風格、情感色彩、適用情境等。

iii. 語言組織方面

張黎認為，在語言組織上，教學重點可分為訓練表達技能，以及使學生習得意義相同的不同表達形式兩方面。在表達技能的部分，應使學生將單句互相連接，組成完整成段的表達單位，使其能有組織、有條理地進行語言活動；在表達形式的學習上，則是訓練學生能熟練、互換各種語言形式，例如：能使用「可不是嘛！」、「那還用說！」、「就是！」等，來表示同意或肯定。

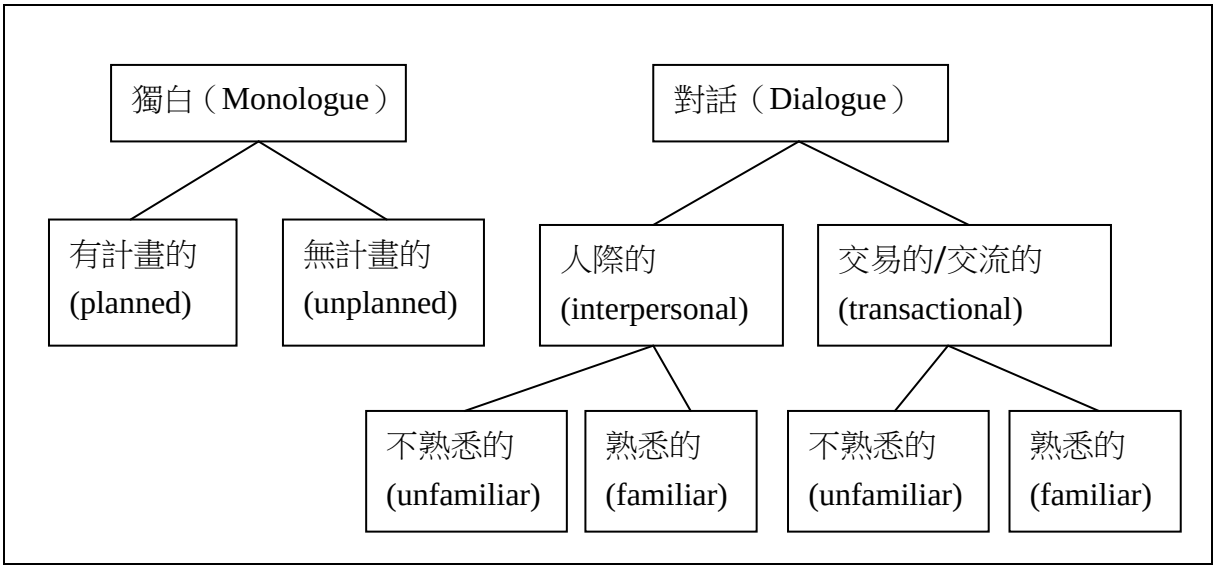
(3) 教學方法

徐子亮（2002）認為：中高級口語教學重在口語的計畫、建構和執行。教師課堂上給內容、給情景，例如運用圖畫、錄影、聽故事等方式，讓學生根據複雜命題來計畫句子和句子成分，選擇詞語、句式來思維和表達，在此基礎上進行對話訓練；並隨說話雙方話題的轉移而產生和插入敘述性話語。在話語執行過程中，儘量減少停頓、重複和失誤，逐步達到流利的程度。

二、 會話教學理論

(一) 對話的類型

根據 Nunan（1991）的劃分，對話基本上可分為兩種，一種是用來提升社會人際關係的人際式對話（interpersonal dialogue），一種是用來傳遞命題（propositional information）或事實的訊息交流（transactional dialogue）；Brown（2007）認為這兩種類型的對話間並沒有清楚的界線，應將兩者視為連續面的兩端，在兩者間取得適合的教學重點。



圖二-5 口語的類型

（資料來源：Nunan 1991，pp.20-21，轉引自施玉惠、楊懿麗、梁彩玲譯，2003）

(二) 會話與語境

無論是上述的人際式對話或訊息交流，都無法脫離語境的影響，英國語言學家 J. R. Firth 很早就認為：語言只有在語境（context）裡是有意義的。劉紅（1995）也認為：學習者不知如何開口，往往是因為不了解語境中的會話規則，而非詞彙與語法的問題；她指出：一個漢語學習者，雖可依語法規則造出正確句子，但若不了解具體的會話結構規則，便不能在具體語境中使用合適的句子與其他句子銜接，組成話語單位、完成會話過程。而會話過程仰賴語境，語境的一個變項改變，會話過程也跟著改變，而且會話過程所依賴的語言環境具有無限性，學習者經常遇到的問題是：會話的時間、地點、場合、目的、對象，有一項與教材不同，便不知如何應變。實際上，交際情形與教材設計的語言交際環境完全一致的狀況是極少見的，以致於許多第二語言學習者即便掌握詞彙與語法規則，也進行過大量的會話練習，仍不知如何在實際交際場合中開口。劉紅的這點觀察呼應了 Walker（2000）、Christensen & Warnick（2006）、Shepherd（2005）對溝通情境五要素的重視。因此，孟虹（2000）主張：漢語口語課程通常要展示兩種不同的語境，一種是真實的「日常事物討論語境」，另一種則是圍繞課堂中所要討論的主題、使用的參考資料而虛設的「專題討論語境」。

(三) 口語會話課程

Brown（2007）認為「會話言談」(conversational discourse）是口頭溝通教學的重要議題，然而，他引述 Richards（1990，p.67）所言：「會話教學是語言教學中的一個謎。」Brown 指出，會話課的教學目標和技巧非常雜亂，「從準溝通練習（quasi-communicative drill）型，到自由開放甚至完全無進度，任學生不斷聊天的類型，應有盡有。」為有效率地經營口語會話課堂，劉紅（1995）指出：會話結構的分析，能夠有效地幫助口語教學，因此口語會話課程中，應為學習者歸納出會話結構規則，自會話的開頭、主體、結尾三部分進行分析，為不同類型對話歸納出結構框架。

三、　小結

在目標語環境中，第二語言學習者需要大量使用口語體口語來進行人際式對話，因此，學習者對口語語法、口語專用表達成份的的掌握，是中級階段口語會話課程中不可忽略的教學重點；而為求達到中級程度的語言交際能力，學習者不但需要提升語音、語調上的流利度，更必須開始掌握語境中的文化、社會等語用要素，並對目標語整體會話功能、會話結構有所認識。因此，在中級口語會話教學中，教師應善用教材中的口語會話篇章，在教學時分析語境及會話結構，建立學習者對整體語用功能的認知，並熟練口語體口語之語言成分，以求在目標語文化中，能順利達成人際對話的溝通目標。

第四節　小結

外語學習者要能在目標語文化中順利進行跨文化溝通，文化要素的重要性如今已不言而喻，體驗文化教學觀的提出，除欲正視行為文化層面對交際溝通的影響，更希望能強調會話功能與溝通情境在語言學習中的地位，並提出一套從知到行的有效教學方式。本文在第三、四、五章，將以體驗文化教學觀所提出之文化融入語言教學模式，配合口語語體、人際式對話等語言要素，對中級口語會話教學進行實證研究，期為體驗文化及會話演練的教學實效，做出初步的驗證。

第三章　研究方法

第一節 研究方法

本研究擬採用質化研究方式進行，所包括的研究方法可再加以細分如下：

一、 發展研究法

發展研究法之研究程序為：從實務性需求出發，研究進行前已有預設好的教學目的，甚至有已決定好之教學方式或工具；開始進行時，必須從前人的相關文獻、研究報告或理論中歸納、分析、推敲出此方法或工具的優異之處；然後要加以運用，並發揮其設計上的優點；最後再採用此一原則做出示範性的雛形系統，之後逐步加以修正。

依循此研究程序，筆者自「文化融入語言教學」的實際需求出發，根據「體驗文化」教學觀之理念，將教學目的預設為「使學生認識目標語行為文化，具備文化意識，培養文化能力、能在目標語環境中『言行得體』」此四項目標；在研究開始前，蒐集並分析「體驗文化」教學觀之文獻，包括學者之相關著作、期刊及研討會論文等，並旁及文化教學、文化融入語言教學，以及口語會話教學、與口語會話或文化教學相關之教學設計等研究成果，再經過綜合反芻，歸納出初步教學方式，並開始前導試驗，修正設計，最後進行教學實施，以落實檢驗，作為進一步修正改進之基礎。

因此，本研究之發展歷程包括分析階段、設計階段、發展階段及評估改正階段。經由各個階段的結論，凝聚成教學設計的具體成果。

二、 內容分析法

內容分析法（content analysis）為「一種研究的技術，針對溝通產生的內容做客觀的、系統的，以及量的描述」（王文科，2007）。歐用生（1991）綜合各學者定義，總結內容分析法為「透過量化技巧與質的分析，以客觀和系統態度，對文件內容進行研究與分析，藉以產生該項文件內容的環境背景，及其意義的一種研究方法。」

筆者擬採用內容分析法，將「體驗文化」教學觀、口語會話教學、文化融入語言教學，以及中級口語會話教科書等文獻資料加以綜合分析，作為本教學設計之基石。

三、 行動研究法

筆者擬使用體驗文化教學觀之教學設計進行前導試驗及教學實施，透過教學心得、課室觀察、學習成果評量考核來檢驗本教學設計實際應用後之成效，並將此教學成效做一質化分析，作為修正教學設計之依據。

四、 訪談調查法

筆者擬訪談實際使用過「體驗文化」教學方式之教師，亦以訪談方式進行需求分析，探究教師及學生雙方在中級口語會話的教與學需求上，「體驗文化」教學觀所能提供不同於其他教學觀之教學方式。

在學生方面，擬針對處於華語文化圈之中級學習者進行訪談，從學習者的角度來了解中級口語會話教學設計中文化層面的需求；在教師方面，擬藉訪談得知教師教學中的文化意識，以及對中級口語會話教學之認知。

第二節 研究過程

本節說明本研究之研究過程，各步驟依序為：決定研究方向、文獻探討、現況調查與需求分析、進行前導試驗並發展教學設計、教學實施之進行，以及最後再次修正教學設計，以下分別敘述之：

一、 決定研究方向

本研究之研究範圍涉及體驗文化教學觀、文化融入語言教學、口語會話教學三者，研究動機與需求亦可依此三項劃分：

(一) 體驗文化教學觀

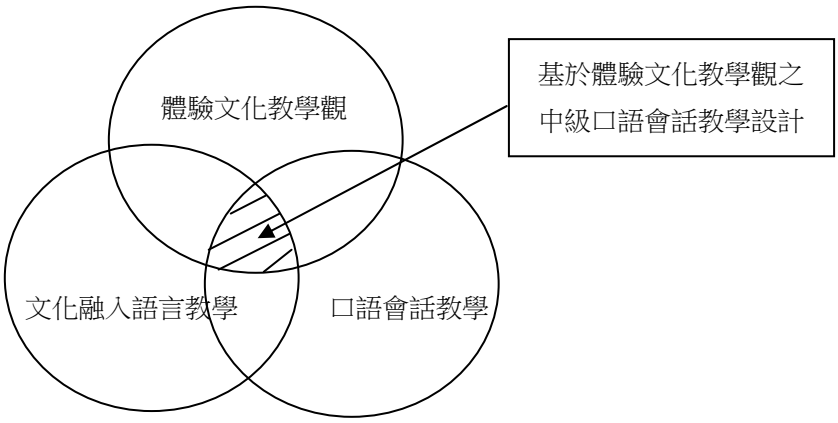
筆者首先經由海外教學經驗與觀察得知體驗文化教學觀之教學理論與理念，經過初步調查後，發現體驗文化教學觀之教學理念並不為台灣地區之華語教學界所知，因此確認了這一部份的研究需求。

(二) 文化融入語言教學

確認第一部份的研究需求後，經過初步的文獻閱讀，發現文化融入語言教學之方式仍未有定論，因此決定以體驗文化教學觀之教學理論為基礎，發展一實用之教學設計，以將文化融入華語教學，此為第二部分的研究動機。

(三) 口語會話教學

由於前人本於體驗文化教學觀之教學設計中，對口語會話之教學有獨到之「對話演練」之教學活動設計，因此筆者將教學設計方向指向會話教學。稍後，在初步的教學現況調查中，發現台灣地區華語中心針對「口頭語言」而開設的課程為數極少，因此將會話教學設計之範圍，再次縮小，定為針對口頭語言之口語會話教學設計；又由於中級學習者對於口頭語言的學習需求較初級與高級學習者為高，因此以中級口語會話教學設計，為最終的研究主題。



圖三-1 研究方向與研究需求示意圖

二、 文獻探討

決定研究主題後，筆者根據前述三方向進行文獻閱讀與分析探討，在體驗文化教學觀部分，為對此教學觀有更深入全面之認識，依照著作之時間順序，一一探討主要文獻，從創發者之理論基礎開始，到後人之教學設

計與延伸討論，皆在探討範圍內，以期能忠於體驗文化之精神，進行教學設計。

在文化融入語言教學的部分，筆者對收集華語/對外漢語文化教學研究之文獻進行探討，以了解前人學者對整合文化與語言教學之主張，並藉由各家對文化之定義、對文化進入語言教學之論述，來檢視體驗文化教學觀之特色與不足之處。並將前人對語言教學中之文化教學方式與概念，應用於教學設計中。

在口語會話教學部分，主要探討中級口語會話之教學目標、教學原則、教學內容、教學方法等主題，以及「口語作為口語體之教學」[30]與一般口語課之不同，以期能在進行教學設計時，以口頭語言為教學重點，做出有別於一般所謂口語課或會話課的教學設計。

三、 現況調查與需求分析

本研究之現況調查分為教學現況與現行教材兩部分，前者之目的在於了解台灣地區華語中心針對口語語體學習所開設之口語課程，以及文化課程的開設情形；後者之目的在於了解台灣地區用作華語口語教材之中級教科書中，是否有適合用於進行中級口頭語言教學者。

在需求分析方面，分為教學者與學習者兩組；為求綜合性地了解受訪者從學習語言到學習文化，以至文化融入語言教學的想法，選擇以半結構式訪談的形式進行，訪問題目事先擬定，但根據受訪者之回應而省略部分問題，或額外提問，每位受訪者之訪談時間，皆在三十分鐘以上。

四、 進行前導試驗並發展教學設計

在文獻探討與需求分析後，筆者擬定教學設計的雛形，開始在自己任教的班級中進行為時八週的前導試驗，在過程中逐步調整最初步的教學設計，較大規模的修改共計兩次，最後得出一較完備的中級口語會話教學設計模式，用以進行最後的教學實施。

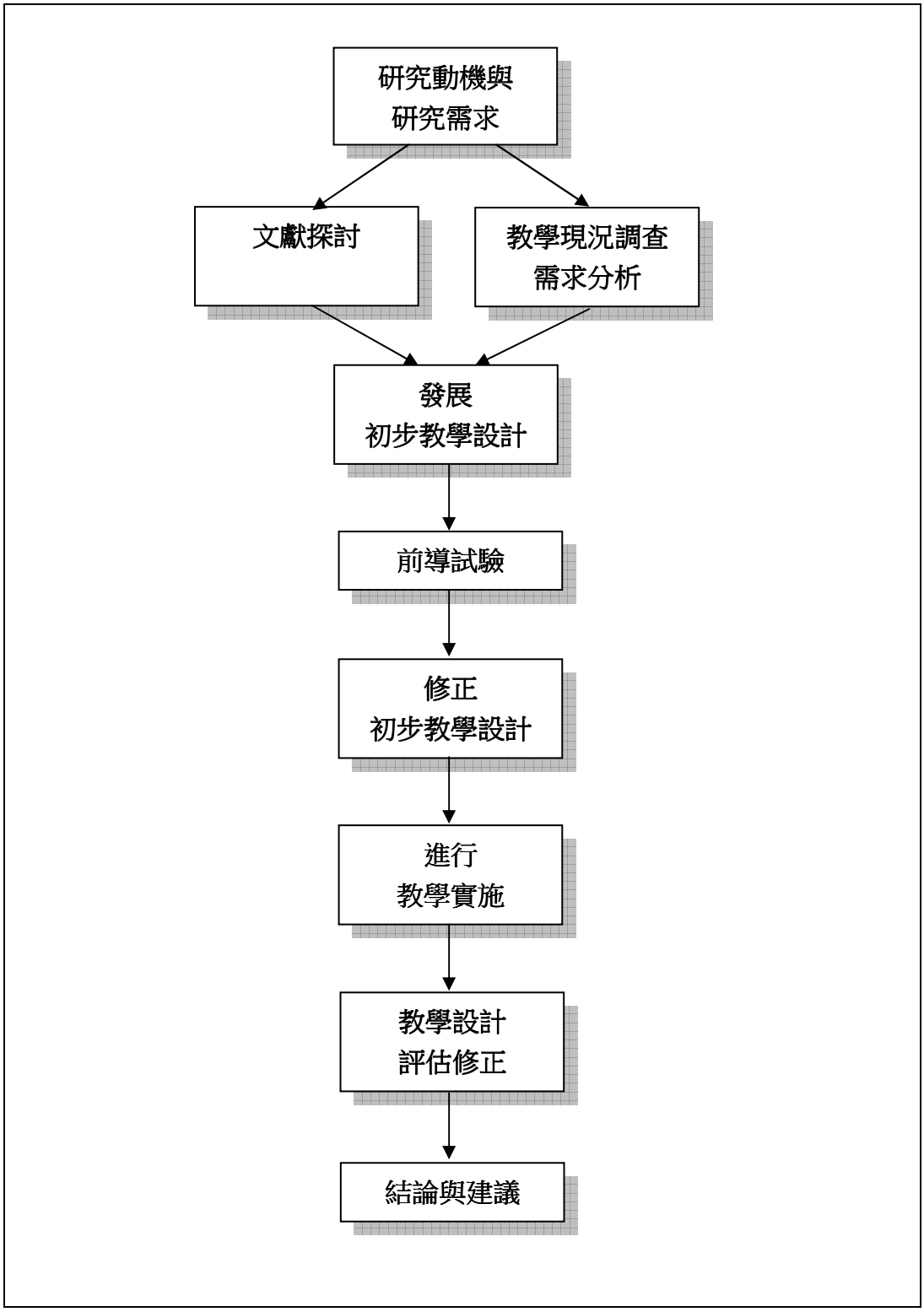
[30] 有關「口語語體」與「口頭語言」之不同，詳見本文第二章文獻探討第三節「中級口語會話教學」之第二部分。

五、 進行教學實施

為保持研究之客觀性，並檢驗教學設計對其他學習者的適用程度，筆者商請另一名教授相同課程之教師於該任教班級代為進行教學實施。將在前導試驗之基礎上發展出的教學設計，用以進行為期六天的教學，時程安排是以教完完整的一課為原則，全程以錄影方式記錄，做為筆者觀察研究的根據。

六、 修正教學設計

在教學實施後，對教學實施之師生分別設計問卷，發放回收後根據其反饋，對原教學設計進行再一次的修正，並補足先前忽略的教學細節，最後得到研究的結論與對後續研究的建議。


研究動機與
研究需求
文獻探討
教學現況調查
需求分析
發展
初步教學設計
前導試驗
修正
初步教學設計
進行
教學實施
教學設計
評估修正
結論與建議

圖三-2 研究歷程

第三節 研究對象

本研究之研究對象可依需求分析、前導試驗與教學實施三個階段，分為三個群組：

(1) 需求分析：台灣地區現職華語教師九名，不限定年資與教學經驗；以及台灣地區華語學習者十名，語言程度限定為中級或中級以上，國籍不限，其基本資料如下：

表三-1 受訪者資本資料：學習者

編號	國籍	語言程度	在學單位
S1	美國	高級（低高）	ICLP
S2	美國	高級（低高-中高）	ICLP
S3	立陶宛	中級（中中-高中）	ICLP
S4	挪威	高級（中高-高高）	ICLP
S5	美國	中級（中中-高中）	ICLP
S6	美國	中級（中中-高中）	ICLP
S7	美國	中級（中中-高中）	ICLP
S8	美國	中級（低中-中中）	ICLP
S9	泰國	中級（中中-高中）	CLD
S10	日本	中級（中中-高中）	CLD

表三-2 受訪者資本資料：教師

編號	年齡	年資（年）	任教單位
T1	26-30 歲	0～5 年	ICLP
T2	26-30 歲	0～5 年	ICLP
T3	26-30 歲	0～5 年	ICLP
T4	35 歲以上	11～15 年	ICLP
T5	35 歲以上	11～15 年	ICLP
T6	25-30 歲	0～5 年	ICLP
T7	35 歲以上	15 年以上	ICLP
T8	25-30 歲	0～5 年	CLD
T9	31-35 歲	6～10 年	MTC

(2) 前導試驗：台灣地區選修中級口語課程之華語學習者三名，國籍不限，「中級」語言程度可為初中級、中中級或高中級，學習者之詳細背景資

料，於本文第四章第三節「前導試驗」中敘述之。

(3) 教學實施：台灣地區選修中級口語課程之中級學習者三至四名，國籍不限，與前導試驗對象不重疊，語言程度可為初中級、中中級或高中級，研究對象之詳細背景資料，於本文第五章第二節「教學實施」中詳述。

第四節　資料蒐集方法

本研究資料收集方式分為量化與質化兩種，量化部分為問卷調查法，質化部分包括訪談法、課室觀察法、教師教學札記等，以下分述之：

一、　訪談法

本研究在需求分析部分，為求了解教學與學習者雙方對文化教學、口語教學以及文化融入語言教學之看法，以深入訪談方式進行研究，調查每一位研究對象的個人看法，以避免問卷無法呈現文化概念或文化學習等抽象思維脈絡的缺點。為得到詳盡深入的資訊，每位研究對象皆發給訪談問題，教師之訪談問題為十二題（見附錄一），學習者之訪談問題為十八題（見附錄二），但隨訪談對象之回應情形而調整提問順序，或增加問題，屬於半結構式訪談。訪談時間皆在三十分鐘以上，並錄音保存，由研究者進行分析。

在前導試驗的學生成果與反饋部分，亦由深入訪談方式進行，每位學習者之訪談時間約為三十分鐘左右，訪談問題分為教材、教法、評量三部分，共二十一題，亦屬於半結構式訪談，並錄音留存以供日後分析。

二、　課室觀察法

本研究於前導試驗及教學實施時皆使用了課室觀察法，在前導試驗部分，研究者即為教學者，直接觀察學習者之學習行為、課堂反應、學習態度、學習成效，與教師之互動等。課堂觀察時間自 2009 年 3 月 31 日起至 5 月 22 日止，一週五日，每日四十五分鐘。所觀察得到的資訊由研究者在課後以教師教學札記模式留存文字記錄。

在教學實施部分，由於研究者並非教學實施之教師，因此以錄影方式保存第一手研究資料，全程拍攝教學實施時教師與學習者上課情形，再由研究者親自觀察、分析。

三、 教師教學札記

前導試驗過程中，研究者將每日上課情形分為教學流程、教學情形與問題、問題檢討、整體教學檢討與反思等三部分加以紀錄，製作成教學記錄表（格式見附錄三），以作為研究者逐步微調或更動教學設計之依據。

四、 問卷調查法

本研究於教學實施之成效調查部分使用問卷調查法，分為教師及學生兩方面，學生部分由教學實施之教師在上課時讓學生填答，學生部分之問卷共有十題問題，包括選項回答與開放式問題兩類（見附錄九）。教師部分共九題，全為開放式問題，由執行教學實施之教師以紙筆作答（見附錄十）。

第五節 前導試驗與教學實施方式

筆者服務於國立台灣大學國際華語研習所，取得教學單位與學生同意後，於 2009 年春季之《新選廣播劇》課程中進行前導試驗，試驗時間共約八週；之後再根據前導試驗結果，修正教學設計；修正後，為求客觀檢驗前導試驗所得結果，商請教學單位中教授相同課程之教師一名與其任教班級之學生四名，教授完整一單元之進度，作為教學實施。

第四章　需求分析與前導試驗

本章第一節將檢視台灣地區口語教學現況，分為口語會話課程開設現況，以及現行教材分析兩部分，目的在於確認目前台灣地區華語中心是否已有口語作為口語體之口語課程；並檢視教材作為文化融入口語教學教材的適用程度。第二節將分析教學者與學習者需求訪談調查結果，以從教與學兩方向釐清雙方在文化融入語言教學以及口語會話教學上的經驗、想法與期待。

第一節　口語教學現況

本節包括教學現況與現行教材兩部分，在教學現況方面，主要調查中級口語會話課程，希望藉由課程概觀，檢視開設中級口語會話課程的需求。

一、　教學現況

台灣地區華語中心之課程，常以教材名稱為課程名稱，因此從課程名稱中難以看出課程內容，筆者透過各中心網頁介紹、訪問各中心任教教師，調查台灣台北地區具有代表性的三所華語中心在中級口語會話課程[31]方面的現況，了解課型、開班狀況、使用教材等。此三所華語中心分別為：

(1) 國立台灣師範大學國語中心

(2) 國立台灣大學文學院中國語文組

(3) 國立台灣大學國際華語研習所

其中級口語會話課程的開設狀況，可彙整列表如下：

[31] 此處之「中級」包括初中、中中、高中三級，「口語會話課程」，包括專門教授「口語體口語」之課程，以及一般訓練口語表達之聽說/說話課。

表四-1 台北市三所華語中心中級口語會話課程開設情形[32]

	台灣師範大學 國語中心	台灣大學文學院 中國語文組	台灣大學 國際華語研習所
中級口語會話課程	綜合課	綜合課	口語教材
	《實用視聽華語 IV》[33]	《實用視聽華語 IV》	《實用視聽華語 IV》
	《遠東生活華語 II(B) 》	《遠東生活華語 III》	《遠東生活華語 II(B)》
	《遠東生活華語 III》	《迷你廣播劇》	《遠東生活華語 III》
	《迷你廣播劇》	《實用商業會話 I,II》	《中國文化叢談》
	《用中國話聊天》		《新選廣播劇》
	《實用商業會話 I,II》		《電影劇本》
	輔助課程		
			用表演學中文

以下筆者將上表課程依據課程屬性、教材語體、教學方式做進一步分析：

在中級口語會話課程方面，三所華語中心皆開設《實用視聽華語 IV》及《遠東生活華語 II(B)》、《遠東生活華語 III》等三門課中至少兩門，唯在中級的定義上，台大國際華語研習所將《遠東生活華語 II(B)》定位為第二級（初級）教材；師大國語中心及台大文學院中國語文組則定位為第四級（初中級）教材。由於本文所定義之中級包括此兩教材之目標學習者程度，因此仍將其視為中級課程。值得注意的是，在《視華》與《生活華語》兩系列課程中，或由於教材定位之故，除了台大國際華語研習所將課程定位為口語訓練課，將課堂大部分時間用於口語活動外，其他兩所華語中心，在課程形式上與實際操作上屬於聽說讀寫四技並進的綜合課，教師將時間較平均地分配予聽、說、閱讀、寫作、識寫字等技能的訓練上。

至於《迷你廣播劇》、《新選廣播劇》這兩門課程，在教材的內容上，

[32] 並未列出所有課程，實際開課情形可能因各中心招生選修情況而不同。

[33] 此處之《實用視聽華語》指的是 2008 年出版的新版教材，新版《實用視聽華語 IV》程度相對於舊版《實用視聽華語 II(下)》，以國語中心為例，《實用視聽華語 IV》是屬於第四級（初中級）的教材

使用本文所要探討的口語語體，學習後能夠增加學習者的口語詞彙、句式知識與口說能力，課程的教學目標也在於增強口語聽說能力，屬於本文所要探討的中級口語會話課程;《實用商業會話 I,II》在國語中心被歸類為「商業課」，詞語屬性、溝通情境較限定，非本文主要的研究方向，至於國際華語研習所之《中國文化叢談》，為該所之核心課程，然語體較為正式，有一半屬於演講形式，亦較偏離本文所欲探討之「口語作為口語體」之教學方向。

我們從上述整理分析可以發現：目前華語中心的課程，仍然以教材為導向，不但課程名稱即是教材名稱，教法也偏向依循教材的呈現與安排，目前雖然已有教學內容偏向「口語作為口語體」的口語會話課程，但學生無法以「聽力課」、「閱讀課」、「說話課」等技能分類來選擇課程，若教材名稱中未指明（如「報紙」、「新聞」、「小說」等），也較難辨識課程所要接觸的語體；學生在升級選課時，往往需要費心查詢教材內容；但即便教材內容安排看似適合學習者需求，實際的上課情形與教學重點，往往還是由教師決定，其中的個別差異難以掌握。

二、 現行教材

現今已有數量眾多的華語教材出版，新的教材亦在陸續研發中，現行教材中受歡迎並廣為採用的口語教材為數不少，然而並非所有教材都顧及了文化與語言教學的融合，有些看似有文化內容的教材，也並不一定是適合的語言課本。徐家楨（1996）曾指出，有些課本在課文後附加一段關於中國文化的英文資料，僅是形式主義的作法，並未真將文化教學融入教材；而介紹中國文化知識的課本，可做課外閱讀資料，卻因為未遵循語言教材循序漸進、反覆鞏固的編寫原則，不能作為語言課本。因此，若欲將文化教學融入語言教學，勢必需要在教材上審慎選擇。

根據魯健驥（1990）之分類，語言和文化相結合的教材分為兩種：一種「以文化項目為綱，一切環繞文化項目進行」;一種是「以語言形式為主，與文化項目緊密結合」後者又可分為三種類型：(1)課文本身直接介紹文化（如「中國人怎麼問年齡」);(2)課文反映的文化項目需要透過情境說明（如

「購物」一課藉出現在百貨公司及小攤上的兩段對話說明中國購物方式的不同）；(3)課文通過註釋說明文化項目。

為求瞭解目前台灣地區中級華語口語教材現況，筆者選擇六本在台灣各華語中心經常使用為中級口語會話教材之教科書，檢視其語言內容及文化內容，分析其結構、特色與優缺點，以作為體驗文化口語會話教學設計之教材選擇之參考依據。六本教材之基本資料如下：

(一)《實用視聽華語(IV)》(國立台灣師範大學主編,教育部策劃,2008） 台北：正中書局

(二)《遠東生活華語(III)》（葉德明主編，2006）台北：遠東圖書公司

(三)《今日台灣》（鄧守信、孫珞，2004）台中：東海大學華語中心。

(四)《中國文化叢談》（國立台灣大學國際華語研習所主編，1993）台北：國立台灣大學國際華語研習所

(五)《新選廣播劇》（國立台灣大學國際華語研習所主編，2000）台北：國立台灣大學國際華語研習所

(六)《迷你廣播劇》（國立台灣師範大學國語教學中心主編，2008）台北：正中書局

以下為上述六本教材之綜合比較表：

表四-2 教材比較表 I

教材名稱	新版《實用視聽華語(IV)》	《遠東生活華語(III)》
針對層級	初中級	中中級-高中級
教材屬性	綜合教材	綜合教材
教學觀念	循序漸進	溝通實用
教材結構	共十四課，	共十二課
輔助教材	MP3、學生作業簿、教師手冊	MP3、學生練習本、教師手冊
單元內容	社會、歷史、地理、人情世故	科技、經濟、體制、環保、歷史、文化、文學、哲學
單課結構	每課依序包含以下內容： 1. 課文（對話） 2. 生字及例句 3. 課文註釋 4. 語法要點及句型練習 5. 課室活動（角色扮演、遊戲、討論問題等） 6. 短文（真實語料） 每課生詞約 40-50 個左右，課文對話長度約 800 字。	主要課文開始前列有學習要點以及該課生詞語法簡表。課文第一部分為對話形式，第二部分為短文。兩部分課文後皆有生詞解釋、生詞用法練習、成語和俗語、練習（包括語法與句型練習、問題討論兩部分）。課文結束後有閱讀練習與綜合練習。每一課最後附有課文註釋，對詞彙意義及文化隱涵做較細部的闡述。
教材特色	1. 結構清楚，內容詳盡 2. 語法配合對話情境練習，使學習者能恰當運用 3. 每課均有圖片幫助學生理解課文情境	1. 由目前流行之經濟話題漸進至新聞、歷史文化等層面，使學習者能更瞭解華人思想與文化內涵。 2. 語體更加正式與書面化，與初級程度做出區隔
語體	口語、書面語	口語、書面語
語言與文化結合方式	1. 課文反映的文化項目需要透過情境說明 2. 課文通過註釋說明文化	1. 課文反映的文化項目需要透過情境說明 2. 課文本身直接介紹文化

表四-3 教材比較表 II

教材名稱	《今日台灣》	《中國文化叢談》
針對層級	中級	中級
教材屬性	綜合教材	口語教材
教學觀念	藉由課本主題與生詞引發討論，使學生能談論台灣的各種現象。	讓學生能以正式的說法有邏輯地陳述自我意見、與人交換意見以及演講、辯論。
教材結構	共十四課	共十二課
輔助教材	課文 CD	課文 CD、學生課後練習本
單元內容	運動、夜市、小吃、茶、婚姻、交通、升學、宗教信仰、民俗節慶、男女平等、污染、政治、族群與語言、經濟等。	介紹中國傳統社會制度、語言與文字、農業與工業、近代商業經濟、政治制度、歷史、文學等。
單課結構	每課有一篇文章，課文字數從三百字到五百字逐漸增加，生詞從 35 至 64 個不等。課文後依序附有生詞、文法、練習題目、補充資料。	每課分為甲乙丙三部分，甲丙為兩人對話，乙部分為演講，甲乙部分介紹生詞、句型，丙部分作為複習用。每課約有一百二十到一百四十個生詞，每部分在課文後均列出句型、每課的句型約在七到十五個左右。
教材特色	1. 介紹台灣當地文化，內容豐富有趣 2. 文章簡單、文筆優美，但由於是文章形式，而非對話形式，經常被認為是書面教材。	1. 主題為中國古代至今各種成就文化與知識文化， 2. 有對話形式也有演講授課形式，學生可藉此學習正式交際口語與演講時的正式說法。
語體	書面語	正式口語
語言與文化結合方式	課文本身直接介紹文化	課文本身直接介紹文化

表四-4 教材比較表 III

教材名稱	《新選廣播劇》	《迷你廣播劇》
針對層級	中級	中級
教材屬性	口語教材	口語教材
教學觀念	在寫實的故事情境中呈現接近一般真實口頭語言之語料，使學生能理解一般常用口頭語言，與目標語環境中的人溝通。	為中級學習者編寫，課文劇情為社會現象，學習者依內容循序漸進，認識生詞、例句、句型代換，逐步提升語用能力；課文後附討論問題，提升中級口語能力
教材結構	共十二課，每課又分成三到四幕，一課約二千餘字	共八課，篇幅由短漸長（約 1500 字到 3500 字），生詞由少而多（約 30 到 80 個）
輔助教材	課文 CD、學生課後練習本	課文 MP3、學生作業簿、教師手冊
單元內容	各種社會事件，如詐欺、愛國捐款、婚姻家庭、親情、理財、交通、應徵、選舉等	親情、辦公室戀情、工作、理財、環保、敬老、家庭關係等。
單課結構	課文（分三到四幕）、生詞（每課約 120-140 個）、句型（約九到十二個）	每課依序為：角色介紹、課文、討論問題、詞語和例句、句型用法及代換練習
教材特色	1. 內容多涉及行為文化層面，能反映目標語環境中常見的現象，以及中國文化的想法與價值觀。 2. 角色多、情節精彩，語言內容接近真實語料	(一)內容為台灣當前社會環境與現象，流行不脫節 (二)故事性強，內容有趣，能引發學生學習興趣 (三)以中文解釋中文並力求簡單明瞭，加強學習者之印象
語體	日常口語，人際式對話 （有豐富的句末語氣詞、嘆詞）	日常口語，人際式對話
語言與文化結合方式	課文反應的文化項目需要透過情境說明	課文反應的文化項目需要透過情境說明

（資料來源：各教材前言、編輯大意、文本內容與教材網頁介紹）

根據 Hammerly（1985）對文化的分類來審視上述六本教材，可以發現：最能展現華人社會之行為文化者，當屬表四-3 中《新選廣播劇》與《迷你廣播劇》兩本教材，其角色多元，故事背景反應社會生活現況與目標語文化之行為、思想與價值觀念。《中國文化叢談》之「文化」，則全屬成就文化與知識文化範疇，雖在對話之中可瞥見行為文化之表露，但就全書內容而言，學術性的文化知識仍多於影響語言行為的行為文化；《今日台灣》之行為文化內容豐富（如中國人喝茶、喜愛小吃與夜市等飲食、生活習慣；婚姻觀念、對升學考試之想法等），然多為說明性質，並非直接揭示語言行為。《實用視聽華語(IV)》與《遠東生活華語(III)》則成就、知識、行為文化無所不包，然仍以成就文化與知識文化為多。

就教材之語言形式與體裁而言，《新選廣播劇》與《迷你廣播劇》由於為劇本模式，文本全數內容皆為角色對話互動，在體驗文化教學觀所重視的「對話情境」上有完整的呈現，語體亦十分口語化；《實用視聽華語(IV)》與《遠東生活華語(III)》則採課文與對話各半形式，在對話部分可幫助學習者習得語言互動方式，但語言形式則因經過編修改寫，用以呈現生詞句型，因此在真實口語的呈現上，不如小說、戲劇類教材；《今日台灣》之課文則全為敘述體短文，不含對話，雖然在討論問題、課文後口語活動的設計上，屬於口語形式，但由於主要內容為書面語體，若要以真實口語、交際口語為教學訴求，《今日台灣》並非適合的選擇。

三、 小結

根據楊啟光（1985）的口語語體分類，相聲以及話劇、電影、電視劇中的對白，雖以書面形式呈現，但由於直接來自群眾的口語，可說是是群眾口語的集中表現和藝術化，又能反作用於群眾口語，因此應自書面體中劃分出來，歸類為口語語體之一的「表演體」。現行口語教材中，《新選廣播劇》與《迷你廣播劇》一類的劇本型教材，在語言上能直接反映口語的特徵，在教材內容上，又可於戲劇情節中呈現華人社會之行為文化，並且讓學習者接觸不同角色之語言行為，脫離一般教材對話生硬、不自然，對話角色單調、不能反映目標語母語者行為特色等缺點，是在使用體驗文化

教學觀進行文化融入口語教學設計時，可優先加以考慮的教科書。

第二節 需求分析

本研究之需求分析共對十名學生、九名教師進行深度訪談，學生之訪談問題包括基本資料、中文學習經驗、語言學習、文化態度、文化學習等五大項，共十八題。教師訪談題目則包括基本資料、教學經驗、文化教學經驗、文化教學認知、口語會話教學建議、文化融入口語教學看法與口語會話教材建議等七大項，共十二題。訪談目標在於調查學習者與教學者對華語教學中的文化認知與學習/教學概況，以及對文化融入口語會話教學之需求。由於文化認知與學習經驗較為抽象，訪談中訪問者視受訪者回答情形跳脫既定問題，進一步詢問，因此每位受訪者之訪談時間長度不一，從半小時到五十分鐘不等。

一、 學習者訪談結果分析

以下依序列出訪問類項與訪問問題，以及十名受訪學生回答概況與分析：

(一) 受訪者基本資料

受訪者為台灣地區十名華語學習者，分別於台北市台灣大學國際華語研習所與文學院中國語文組就讀。年齡層集中於二十一到二十五歲，皆不超過三十歲，三名為男性，七名為女性。國籍主要為美國（六人，其中三名為華裔[34]），其餘分別來自立陶宛、挪威、泰國與日本。教育程度方面，有八位為大學生或大學畢業，兩位擁有碩士學位。來台時間從六個月到一年不等，僅有一位在台時間不到三個月。幾乎所有學習者在來台前已學習過一年到兩年的中文，僅有一位來台灣後才開始學習。在語言能力上，有三名為高級程度，其餘七名皆為中級程度，但因學習時間與學習能力，程度有低中級、中中級與高中級的不同。

(二) 中文學習經驗

1. 請給自己的中文能力分級（零級 novice、初級 beginning、中級

[34] 其中兩名父母皆為華人，一名僅母親為華人。

intermediate、高級 advanced、特優 superior）

聽	說	讀	寫	溝通能力	文化了解
_____級	_____級	_____級	_____級	_____級	_____級

在這項分析中，學生對於自己聽、說、讀、寫四項能力，都會稍做思考，對某幾項能力較有把握，回答肯定，沒有把握時則顯得猶豫，還會反問訪問者：「你覺得呢？我是哪一級？」在回答「溝通能力」與「文化了解」時，也有部分受訪者覺得難以分級，有學生問「溝通能力要怎麼看呢？是我去 7-11 買東西，他們問我要不要加熱，我聽得懂，這樣嗎？」可見學習者與母語者的接觸經驗不見得都足夠，也影響他們對自己溝通交際能力的判斷。不過，所有的受訪者都不認為自己在溝通或文化理解上有困難。問起原因，除了三位華裔學生外，受訪學生的回答多半是「跟台灣人說話沒問題」、「可以了解文化」。

(三) 語言學習

2. 以下是學習中文口語的幾個目標，請依照重要性給分（完全不重要 0 分，最重要 10 分）：

(1) 發音準確（包括語音、聲調、語調）	_____分
(2) 能正確使用詞彙（包括生詞、成語、習慣說法）	_____分
(3) 能使用正確的句型與語法	_____分
(4) 語速正常、表達流利	_____分
(5) 溝通-理解詮釋 interpretive communication 能理解並詮釋不同題材口語的表述	_____分
(6) 溝通-人際溝通 interpersonal communication 以交談方式詢問或提供訊息、交換意見、表達感情	_____分
(7) 溝通-表達演示 presentational communication 能將多種主題的信息、想法或理念傳達給聽眾	_____分
(8) 文化習俗 practice of culture 能展現對華人社會習俗的瞭解與認識，並且在中文環境中能應對得體.	_____分

在此題中，大部分的學生都覺得在口語中發音相當重要，給予滿分 10 分的高達五位，9 分的兩位，最低者為 6 分[35]，僅一位，其所持的理由是「我覺得我的發音不好，別人也聽得懂（意思）」。詞彙與語法的得分不相上下，兩者也幾乎都是 9 分以上的高分，一位認為詞彙只有 6 分的重要性的學生表示：即便不知道確切詞彙，也可用簡單詞彙表達意思，因此詞彙的重要性較低；給予語法 6 分者則是認為語法錯了還可能能夠被理解，但發音或聲調錯了，母語者根本聽不懂。在語速部分，大部分學習者都選則給 7 或 8 分，僅有一位給予 5 分。「溝通」在理解詮釋、人際溝通、表達演示三方面，得到的分數以 8 到 10 分為最多，皆高於 7 分，且三者間落差都在一兩分內，受到學習者的普遍重視，僅有一位認為口語課中，學習溝通不比學習發音、詞彙、語法重要，僅給 5 分。至於本文所關注的文化，在口語課程中的重要性則得到 7.8 分，略低於發音、詞彙、語法、溝通的得分，可見學習者仍傾向將語言要素的學習列為優先。有學習者表示，口語課程中的文化教學沒那麼重要，因為「文化是看你自己要不要了解，比方說，想不想在這裡工作」，而且「就像我不需要知道台灣人為什麼去拜拜、拜的神的名字，我只要知道台灣人去拜拜就好。」

3. <u>在你上過的口語課裡，是否都能學到母語者使用的真實（authentic）語言？是否能幫助你在目標語環境中「言行得體」？是否能夠幫助你順利達成溝通任務？</u>

對於以上三項相關的問題，學習者全數持正面態度，也就是說，學習者在所接觸的教材與課程中，無論是由於教材本身的語言體裁、語言形式，或是語言內容，都能直接或間接地使學習者接觸到目標語，並能應用於生活中，有學習者表示「有時候可以用課本的句子跟外面的人說話。」然而，學習者也普遍體認到，教科書中許多語言習慣已經有所更異，不可能完全符合現況或流行。有學習者指出：「有些時候，老師會先告訴我們課本上某些用法現在已經不太這麼說了。」所以對於教科書「語料是否真實（authentic）」這一點，學生並未冀求「完全真實」，問題反而出在「不知道哪些（語言習慣）已經改變了。」另外，有些句子「太過客氣」、是「有禮

[35] 但此受訪者對此「學習口語的八項目標」給的分數都偏低，最高只有 8 分。

貌的說法」，在目標語環境中使用不見得那麼適切。不過即便如此，學生倒是全數認為上課、教科書，都對達成溝通任務有所幫助，尤其是越難、越複雜的溝通任務，課室所學越有幫助。

(四) 文化態度

4. 你覺得「文化」是什麼？可以舉一些例子嗎？

受訪的學習者所認為的「文化」，包括了禮儀、習慣、風俗、飲食、工作態度、人際關係、禮貌、想法、語言、生活方式、歷史等等，囊括了成就文化、知識文化與行為文化三層面，可見學習者雖未學習過文化的分類，卻普遍認知到文化的涵蓋層面極廣、無所不包。

5. 你覺得學習文化重要嗎？為什麼？你最想學習文化的哪一方面？

所有的受訪者皆認同學習文化的重要性，不過所持之理由以及所重視的文化層面，便有所不同。有學習者表示：

「為了學習一個語言，文化很重要，文化和語言離不開。尤其在中文裡，『中文』這個字就是中國的文化，所以中文和中國文化分不開。我對成就文化最有興趣，哲學家說的話很有道理；知識文化也很重要；行為文化比較容易自己觀察到，人的行為如何，為了了解行為的背景，也要學習。所以都很重要。」

但也有學習者表示：要是會說中文，學習文化不是一個太大的問題；也有人針對學習的時間點指出：剛開始學習中文的前幾年，學習一些文化的詞彙、理解中國人的想法特別重要。

十名受訪者中，有四名表示最想學習行為文化，兩名最想學習成就文化，其餘表示成就、知識、行為文化三者都想學習。最想學習行為文化的學習者，所持之理由皆為「與母語者維持好的關係」、「了解中國人台灣人的想法很重要」；最想學習成就文化之學習者，則多為個人研究興趣。

6. 你認為學習語言跟學習文化有什麼關係？

所有的學習者都表示語言與文化兩者關係密切。所陳述的意見包括：「語言一定會受到文化的影響」、「學語言就一定會學到文化」、「語言是文

化的工具」、「語言可以表現文化」等等。

7. 你覺得跟中文母語者說話時，讓對方覺得自然、舒服重要嗎？為什麼？

大部分的學習者都認為維持禮貌，讓對方覺得自然是重要的，但是不容易做到。有學習者表示，因為自己的中文不夠好，所以可能會讓對方覺得不自然；也有人表示，在與台灣朋友對話時，會刻意加快速度配合對方。不過也有學習者表示，要看對方與自己的關係，如果只是與計程車司機對談，即便觸犯對方也無所謂。還有學習者指出，她與台灣人交談時，往往是台灣人主動表示友善，希望讓她覺得輕鬆自在。

8. 你覺得要跟中文母語者維持好的關係，一定要了解中文文化嗎？

十名受訪學習者中，僅有一名表示即使不甚了解文化，還是可以維持良好關係，其餘皆表示一定要了解，否則容易產生誤會。

9. 你希望中文母語者來適應（adapt to）你的溝通方式嗎？或是你會去適應中文的溝通方法？

大部分的學習者表示，由於自己身在台灣，說的又是中文，因此會調整自己的說話方式、配合或適應母語者；但也有一位學習者認為，沒有必要變得過份客氣，她希望說中文的人也能了解英語母語者的說話習慣。

(五) 文化學習

(一) 課程

10. 你覺得上中文課時有沒有學習到文化？哪一門課程？請稍微說明你學到了什麼。

學習者表示，上課時藉由與教師的互動，常常可以學到行為文化。但也有一名學習者強調：日常生活中就可以學習到，並不侷限於課堂中。而在目前台灣地區較常使用的教材中，學習者指出：《中國文化叢談》與《思想與社會》可以學到成就文化；《今日台灣》也能學到很多關於台灣生活的文化知識；《中國寓言》可以學到知識文化（歷史）與成就文化（文學）；《新選廣播劇》可以學到中國人的人際關係；學習過《實用視聽華語(IV)》及《遠

東生活華語(III) 》的學習者也表示教材逐步介紹台灣的文化（成就、知識、行為文化三者皆有）。

11. 你希望上文化課程嗎？最想上哪一種文化課程？

學習者在此題的反應較為個人化，主要依個人興趣而定，有些學習者希望上文學、藝術、歷史課程，有些則想接觸生活方式、行為文化方面的課程；也有學習者認為毋須另外上文化課，在語言課中學習即可。

12. 在你上過的口語課程中，哪一門對你了解文化、了解怎麼跟母語者溝通最有幫助？

所有的學習者都表示，每一門課都對了解文化有幫助，只是幫助的層面不同。有一名學習者特別提出《實用視聽華語(II)》為例：「*有一課談到東方跟西方孩子為什麼不一樣，我就了解了一點台灣人的思想，我看了以後覺得『哇！我爸爸媽媽跟台灣的父母一樣。』*」

(二) 教學方法

13. 你覺得用什麼上課方法、活動或任務，可以讓你學到更多文化方面的知識、增加在目標語文化裡「言行得體」的能力？

14. 你願意用背誦（recitation）的方式學習中文嗎？為什麼？

15. 你喜歡用角色扮演/表演的方式學習嗎？為什麼？

16. 你喜歡在上課時做社會、文化背景、人物心理方面的討論嗎？為什麼？

17. 你能接受上課時使用你的母語（例如英文）嗎？在哪些時候你認為可以使用？

在這一大項的問題中，只有三位學習者願意使用「背誦」的方式學習，其中兩位是亞洲國家的學習者。大部分學習者不願意背誦的理由為「沒有用」、「為什麼一定要說一模一樣的話？」贊成的理由則有：「在剛開始學習的時候有幫助」、「日本的漢字發音跟中文不一樣，所以要背」、「有些用法很漂亮，記起來很有用。」等。

而所有的學習者都支持角色扮演、表演、社會文化背景討論、人物心理討論等四項課堂活動。有學習者表示，要能「言行得體」，就一定要「用出來」，所以上課需要多練習發言，教師的講授顯得相對沒有助益；亦有學習者認為，「身歷其境」的活動，例如去夜市、去廟裡拜拜等，是很好的文化學習方式；另外也有學習者提到「訪問母語者」可以增加練習「言行得體」的機會。

在上課的語言使用上，絕大多數的學習者都希望避免使用英語或他們的母語，但是在某些詞彙或語法的解釋上，為了節省時間，多數學習者表示可接受簡短的翻譯。

(三) 教材

18. 你認為理想的口語會話教材應該如何呈現文化？

在教材內容呈現文化的方式上，學習者一般認為：比起短文或文章形式，會話或對話形式的課文最能呈現互動；但有學習者表示，敘述性的故事也能學到許多文化內容；不過大多數的學習者都表示：對話搭配短文，是最理想的課文安排方式，既能呈現母語者互動，亦能以敘述方式說明文化內容。

19. 你希望上課的時候使用輔助教材/媒體來呈現文化嗎？哪一種輔助教材/媒體？

在此題中，所有的學習者都不約而同地提到「電影」這項教學輔助媒體素材，其餘包括電視節目、偶像劇、圖片、照片、海報等。有兩名學習者特別指出，雖然電影是很好的輔助媒體，但最好在上課前先行看過，才不至於浪費上課時間。

二、 教師訪談結果分析

以下依序列出訪問類項與訪問問題，以及九名受訪教師回答概況與分析：

(一) 受訪者基本資料

受訪者為台灣地區九名華語教師，皆為女性，年齡層在 26 到 30 歲者五位，31 到 35 歲者一位，35 歲以上者三位。教學年資方面，0 到 5 年者共六位，11 到 15 年者兩位，15 年以上者一位。目前教授的課程性質與語言程度各有不同，從常用的《遠東生活華語》到不使用教科書的報紙閱讀、辯論與討論皆有，亦有教師正在教授文言文課程及小說選讀。受訪教師普遍接觸較多美國學生，僅有一位表示接觸較多亞洲（日、韓、泰）學生。九位教師中，僅有一位無海外教學經驗，其餘皆有一年到四年不等的時間曾於國外任教。

(二) 文化教學經驗

1. <u>在教學上，您曾教授過哪些與文化相關的內容？（參考表 A 文化分類）</u>

筆者提供的分類將文化分成「成就文化、知識文化、行為文化」三類，所有教師都表示曾在課堂上提到、教過全部三種文化，但是教哪一種的選擇或契機，則有下列影響因素：

(1) 程度：有教師表示，初級有許多溝通功能（打招呼、點餐、購物）與行為文化有關，但礙於語言程度，無法討論成就文化與知識文化。但也有教師在初級介紹中文時用學生母語簡單介紹中國地理與方言分佈（知識文化），綜合來看，大部分教師同意初級便有行為文化的教學，成就與知識文化則要到中級以後才接觸；有兩位教師表示，但中高級也一樣保有行為文化的教學，只是在得體度上要求更高。

(2) 課型和教材：有教師提到 ICLP 的高級外交專業華語教材，便是完全為正式場合的應對進退（行為文化）設計；正在教小說閱讀課的教師則表示三種文化都會討論到。

體驗文化教學觀主張在課堂上為語言行為提出行為文化規則，以「請喝茶」這句話為例，學生學時也應學習茶是如何、何時、為什麼被提供的。例如：

(1) 客人來訪時馬上提供
(2) 應雙手接茶
(3) 接茶後不一定需要喝
(4) 奉茶是一種社交習俗，而不是真為解渴（Christensen，2006）

筆者認為，行為文化的詮釋有很大的個人差異，難以統整出標準來界定，教師身為母語者，應能提供正確的資訊，但或許不盡完整。在這方面，可能需要從文化對比著手，才能知道哪些規則需要強調。

2. 您與學生互動時，是否面臨過文化衝突的問題？可否舉例說明？

一般而言，教師們多半不認為自己跟學生在課堂上有過嚴重的文化衝突，至多是無心之過，例如，有位教師提到，她曾在指出一個高級學生聲調有誤後，學生回問:「我哪裡錯了？」雖然語氣平板，但這種有如「激問」的句子，容易造成誤會，教師在回答學生問題後，當場提醒該名學生應該加上「請問」或「請問老師」來問。

雖然課室內沒有直接的衝突，學生感受到文化差異、受到文化衝擊，因此在上課時提問的情形卻是屢見不鮮。也有教師受到文化衝擊的情形發生，例如學生在課堂上直接說出「做愛」這樣的詞彙，教師便只好予以糾正，指出台灣/中國人並不說得那麼直接。另一名教師表示，在學到《視聽華語》第一冊第四課「對不起，我沒有零錢。」時，某個瑞典學生問:「為什麼我要說對不起？也不是我的錯啊！」教師向學生表示：不說也沒關係，但因為中文母語者覺得造成別人的麻煩，所以會說。該教師表示之後教學上遇到此處，她便會主動提出這一點。

筆者歸納出的結論為：師生在課堂上的互動，尤其是有摩擦時，往往能指出行為文化上的差異，這也是多位教師認為課堂上即可學到行為文化的原因。

(三) 文化教學認知

3. 您認為第二語言教學課堂上應該教文化嗎？應該教什麼文化？（參考表 A 文化分類）

語言課堂的教學目標以語言為主，是教師的共識，大部分教師仍將文化教學視為語言課堂上「輔助」的部分。不過有趣的是，「語言和文化密不可分」亦是存在的事實，也是教師的共識，因此造成了華語教師們一方面認為「文化和語言分不開」，而一方面又認為「外語教學應以語言為主，文化為輔」這樣的現象。仔細檢視這樣看似矛盾的現象，可以發現隱而不顯的想法：

(1) 目標語區到處充滿了文化，學生慢慢耳濡目染便可學會。
(2) 文化是一種知識，知道就好

即便提醒教師文化並非只有「知識文化」，更有「行為文化」的存在，或提醒文化差異可能帶來的溝通失敗，還是有教師認為：

(3) 認識目標語文化後，學生不一定要身體力行，反正他們是外國人，有自己的文化。

上述(1)到(3)三項普遍存在的觀念，其實都可以從對學習者的實際觀察上得到反證（(4)到(5)，與(1)到(3)對應）：

(4) 對目標語文化越不了解，越容易因畏懼而卻步，最後即使在目標語區學習，對文化仍一知半解。
(5) 跟語言技能一樣，文化技能除了透過理解學習，更需要實踐熟練。
(6) 能使用目標語的語言結構，卻無法得體適當地在目標語文化中做事，只會讓學習者淪為不受歡迎的外籍人士，也就是「老外」、「洋鬼子」。

筆者認為，要解決這樣的麻煩，必須為華語教師定位「文化」與「語言課堂中的文化」，並重新認識「語言與文化密不可分」的原因。

4. 您認為第二語言教學課堂上可以用哪些方式教文化？（參考表 B 教學活動）

受訪教師提供的方式如下：

(1) 口頭講授：在教語言內容時，提到使用語言應注意的語用習慣。
(2) 資料補充：多用在成就或知識文化上。
(3) 角色扮演、情境模擬
(4) 影片：有三位教師表示，用影像的方式呈現很直接，最有效果，比如過年的習俗、宴客的情形都可用影片直接介紹。
(5) 任務：老師們常常使用學習任務的方式讓學生接觸文化，如訪問台灣人，但某位教師表示，以前不自覺這與文化有關。
(6) 課堂互動：學生會在課堂互動中學會行為文化，例如有老師提到，學生進教室一定會打招呼:「老師好！」但是美國高中課堂中沒有學生會這樣做，但是中文第一課就會學到，而且學生也有中國人注重禮貌的印象，會自然學到。

(四) 口語會話教學建議

5. 您認為理想的口語課程，應該包括哪些教學內容？（參考表 C 口語教學內容）目前的口語課程都具備嗎？

大多數教師都認為筆者列出的八項教學成分：發音、詞彙、語法、流利度、溝通（理解詮釋）、溝通（表達演示）、溝通（人際溝通）、文化都需要教學；不過有教師認為像辯論課這樣的口語課跟文化沒有關係；也有教師指出流利度是比較難訓練的部分，在中級以後才會要求。至於目前的口語課程狀況，則多數教師表示只清楚自己課中的情形。

6. 您認為目前的口語課程，教的是母語者使用的真實（authentic）語言嗎？是否能幫助學生做到「在目標語環境中『言行得體』」？是否能夠幫助學生順利達成溝通任務？

在真實語言的部分，多數教師表示教材與真正的口語有所落差，但是教材不可能完全向流行靠攏，需以凝固的用法來做教學材料；尤其在初級階段，真實語料對學生而言過於困難。言行得體與溝通任務部分，有兩位教師認為除非親眼觀察學生在外交際狀況，否則無法確定；還有兩位教師認為，有些教材的語體可能過於正式，會使學生在進行非正式交際時受到

詢問或指正；其餘教師則認為課程能夠幫助學生，但實際程度則視學生個人而定。

7. 您認為中級口語教學的教學目標為何？與初級或高級的要求有何不同？（參考 D.中級定義）

除了一位教師表示自己只能回答課程目標，未曾思考過初中高三層級的教學目標外，全數受訪教師都提出以下數點：

(1) 成段表述：中級學習者應有從單句到複句，再到段落的成段表述能力；
(2) 話題難度提高：中級學習者能談的話題比初級更複雜、更多元；
(3) 流利度增加
(4) 能使用語言策略開啟、維持、結束話題

(五) 文化融入口語教學之看法

8. 根據您的看法，目前的口語課程，是否融入了文化教學？

對於語言課中文化要素的存在，所有教師都持肯定意見，但對於文化教學裡的定位，教師們的意見不一，有人認為「息息相關」，有人覺得「會提到」；也有人覺得「有意識的融入比較少，不是教學重點」；也有教師表示在目標語區很容易做到融入，但在非目標語區較難。

9. 您認為口語課中，語言教學與文化教學的理想比例是多少？理由為何？

有三位教師不約而同選擇「七比三」的比例，理由是「語言應比文化多」、「文化不應超過百分之五十」；其餘教師則認為語言與文化是合為一體、自然呈現的，因此不能下一個比例。

(六) 口語會話教材建議

10. 現有的中級口語教材中，有哪些是您認為值得推薦的？

在這個問題中，「中級」並非關鍵，「口語」則是問題，教師們覺得可以用來訓練中級口語的教材有：《遠東生活華語(III)、《實用視聽華語》系列、《迷你廣播劇》等；也有四位教師認為，雖然《今日台灣》的詞彙相當書

面化，但行文優美、主題有趣豐富，可以訓練學生描述能力，也適合作為中級口語訓練教材。

教師們所指出現行口語教材美中不足之處則有：

(1) 很多教材的主題很適合討論，但詞彙過於書面，看來很像把文章改編成對話，不適合當口語教材（例如：《遠東生活華語(III)》、新版《實用視聽華語(IV)》）

(2) 現有的教材很難反映真實互動，尤其在在語調上，教科書的錄音很難讓學生聽了就學會口語表達的語氣。

這個問題可反映出教師對於「口語」教學的認知並不相同；筆者在訪談時，並未將口語課限定為教授口語語體內容的課程，而是包括所有的聽說課、口語訓練課。有些教師直覺認為是口語表達能力訓練課，有些則認為「口語」是日常生活的口頭語言，因此答案分歧，同一本教材，有些教師認為適合，有些教師認為語言過於書面化。

11. 您認為理想的口語教材應該如何呈現文化？（並請說明是何種文化）

多數教師認為教材談論的「主題」適合用以呈現知識或成就文化，行為文化則需要用對話呈現，所以最好採取目前許多教材的作法：每課包含一篇短文與一篇對話。但也有一位教師認為；口語多半以對話呈現，因此需要注意人物角色的安排，來呈現不同的語言風格。這也牽涉到教師們對「口語課」的詮釋。

此外，也有三位教師提到「註釋」及「文化小專欄」的呈現方式，他們認為可按照語言程度來選擇以中文或學生母語呈現。

12. 您認為哪些輔助教材或媒體可以幫助您在口語課程中進行文化教學？

所有教師都一致指出「電影」這項素材，認為視覺性的呈現最容易讓學生觀察、理解文化。其他類似的視覺輔助媒體還有：電視新聞、廣告、電視劇、紀錄片、音樂錄影帶（MV），以及靜態的圖片等。

三、 小結

根據師生雙方之意見，筆者針對目前文化融入中級口語會話教學之需求，提出以下數點結論：

(1) 許多學習者或教師似乎認為：教材中、上課時談的是中文、是中國的東西，自然會接觸到文化，體驗文化教學觀所提出的「被忽略的文化」、「受壓抑的文化」就是要指明：許多最該了解的文化，上課時、教材中都沒有，這些才最需要教。

(2) 學生對教材語言與目標語區實際使用狀況的差異，以及對得體度的認識，跟語言程度有關係，提醒學生注意交際的得體度、建構他們對語體的認識，應該作為教學目標之一。

(3) 我們往往以為：透過教材對話中的互動，就能呈現行為文化，其實學生往往先著眼於語言成分，在語言成分的教授後，需要在課堂上對文化行為再加以審視討論、演練操作，才能成為學生能產出的語言行為的一部分。

(4) 文化教學常常是教師介紹，“teacher talk”的時間往往較長，但口語課應該提高 “student talk”的時間，因此要進行文化教學，在「認識」層面上，需要以教師引導討論的形式介紹；在「語言使用」的層面上，體驗文化教學法的「會話演練」，可讓學生體會並表現出適切的語言行為。

(5) 教材中的口語會話與真正的口語會話有差距；最主要的原因是互動不自然。我們不能奢求教材完全反映真實口語中的重複、冗贅、話輪不完整等現象，也不能要求教材納入流行語，但是選擇使用劇本類的教材，可以將教材與實際的落差降到最低。

第三節 前導試驗

本研究之前導試驗於筆者所任教之教學單位中進行，單位全名為國立台灣大學國際華語研習所（International Chinese Language Program, ICLP），其前身為 IUP（the Inter-University Program for Chinese Language Studies），自 1963 年以來，素以密集小班口語訓練著稱，除短期語言進修項目外，每年秋季至隔年春季之正規班，開課課型一律為一人單班課或三至四人之小班課，本前導試驗於 2009 年春季班之《新選廣播劇》課程中進行，班型為三人小班課。筆者根據體驗文化教學觀之精神，參考前人之教學設計與教學活動，做出初步教學設計，並配合教學單位之課程規劃、班型、教材與進度進行試驗。

一、 教學對象

本前導試驗教學對象為選修《新選廣播劇》課程之學生三名，學生背景資料如下：

表四-5 前導試驗學生背景資料表

學生	S1	S2	S3
國籍	加拿大	美國	加拿大
年齡	30	26	29
性別	男	女	女
學歷	大學（畢業）	大學（畢業）	碩士 （目前為博士班學生）
母語	英語	韓語	英語
中文語言程度	高中級～低高級	高中級～低高級	低中級～中中級
中文學習經驗	(1) 台灣師大國語中心兩個學期 (2) ICLP 兩個學期	(1) 美國大學中文課兩年 (2) ICLP 一個學期	(1) 美國大學中文課兩年（從 Chinese 101 上到 202）

二、 使用教材

前導試驗所使用之教材為《新選廣播劇》，由國立台灣大學國際華語研習所（ICLP）於 2000 年重新編訂，在 ICLP 教材分級中屬於第三級的中級口語教材。根據趙金銘（2004）所言，就書面形式的語言材料來說，只有一部分劇本與小說裡的對白，與口語可以算是一致。《新選廣播劇》正屬於這少部分的語言材料之一，課文以劇本的形式呈現，力求忠於真實的人物互動，語言型態貼近一般日常生活的口語，出現許多語氣詞、句末語助詞、成語與俚語，更有諷刺、激問、試探等語言策略。每課的主題並非購物、交通、辦事等生活事項，而是較為複雜的社會事件，如詐騙、愛國捐款、夫妻爭執、領養、迷信、求職等，從人物互動到隱含的道德教訓，都反映了華人的思想習慣、人際關係與社會生活型態，蘊涵了許多需要深入體察的文化內涵，作為中級口語課的教材十分適合，更能幫助學生學習在中文文化中母語者之間溝通時經常使用的口語體裁。

三、 教學時程與教學方式

此課程開設於 2009 年春季學期，自 2009 年 3 月 30 日開始，共計十週，本前導試驗教學與課程同時開始進行，日期自 2009 年 3 月 30 日至 5 月 22 日，共計八週。上課時間為每週一至週五上午九點十分至九點五十五分，實際上課時數約為二十九小時。整個前導試驗的教學期間又可依據教師教學安排方式與學生學習狀態分為三階段：

(一) 三月三十日至四月八日（約兩週）：（師生）教材熟悉、教法調整期
(二) 四月九日至五月一日（三週）：（教師）教法與（學生）學習穩定期
(三) 五月四日至五月二十二日（三週）：（教師）教法調整改進期

在上述三個時程中，亦將原本的初步教學流程做了兩次的調整與實施。以下將以文字與圖表分階段陳述之：

(一) 教材熟悉、教法調整期（兩週）

此為實施初步教學設計的第一階段，教師僅將每一課作為一教學單元，將每週第一學時到第五學時做進度上的基本安排，不過已採用體驗文

化教學方法，在生詞與句型的練習外，將「會話演練」與「行為文化討論」作為教學活動之一，並擬以戲劇表演作為單課之形成性評量方式。基本立意在於：學生對課文內容理解，並掌握生詞、句型、會話功能後，能夠討論課文中所呈現的行為文化，能夠將所學呈現於相關主題的短劇表演中。

表四-6 前導試驗第一階段：單課整體教學流程規劃

課時	教學活動	目標
第 1 小時	課文第一部份： (1) 領說 (2) 生詞句型練習 (3) 會話背景討論 (4) 課文會話演練	(1) 改正發音 (2) 熟練課文說法、生詞與句型 (3) 理解會話之脈絡與文化背景，掌握會話之時、地、參與者、隱涵規則等要素 (4) 熟練文化情境下的會話對答，並能表現自如、身體力行
第 2 小時	課文第二部份： (1) 領說 (2) 生詞句型練習 (3) 會話背景討論 (4) 課文會話演練	（同上）
第 3 小時	課文第三部份： (1) 課文領說 (2) 生詞句型練習 (3) 會話背景討論 (4) 課文會話演練	（同上）
第 4 小時	(1) 行為文化討論：討論語用功能，以及參與對話角色之社會背景、內在動機 (2) 情境演練：給予學生與課文相似之情境，但改變時、地、參與角色等要素，讓學生將所學加運用發揮	(1) 藉探討語用功能以及對話角色之內在動機，使學生更清楚對話功能 (2) 在討論中督促學生使用所學詞彙句型，再次複習 (3) 讓學生在類似的情境中使用所學會話技巧與生詞句型，

		加深其文化記憶
第 5 小時	(1) 學生呈現：短劇表演 (2) 小考：該課生詞、句型之書面檢驗	(1) 藉戲劇表演形式，讓學生根據該課主題，模擬目標語文化中可能發生的事件與情境，應用所學之語言 (2) 以書面考試檢驗學生對生詞、句型的掌握程度，

在此階段，由於教師與學生都是第一次使用該教材，且教師對於學生個別的語言程度、學習特性還不能完全掌握，因此在教學強度（量）與難度（質）上大概花了一週的時間，才逐漸調整到適合的狀態。此階段教學上遭遇的困難如下：

(1) 時間分配：由於 ICLP 的課型為密集小班課，每天只有四十五分鐘的上課時間，在短短的四十五分鐘內，要從領說開始，進行生詞、句型問答練習、加上會話演練，時間十分緊迫，加上學生尚在適應新教學模式，因此課程進度經常不如預期。

(2) 學生心理：教師希望學生在「會話演練」的部分，能夠做到體驗文化教學觀所要求的「演練行為」，除了語言形式外，語調、口氣也要自然、符合情境，甚至非語言要素（如表情、動作等）也應配合演練出來。但在剛開課階段，學生彼此不熟悉，或個性較內斂，都會影響配合演練的意願與表現。

(3) 現實層面因素：ICLP 的學生多半修習四小時課程[36]，有學生在課程開始第一天即表示由於工作及課業壓力因素，時間上無法配合小組的短劇表演活動，僅能以個人的劇本寫作取代。

上述困難中，困難(1)與(2)在下兩階段逐步獲得改善，困難(3)則與學生協調，採取折衷作法，暫以對話寫作取代短劇表演。經過此階段兩週的試驗後，上課節奏逐漸步上軌道後，教師也才再度調整教學方

[36] 三名學生皆選修每日四個小時的課程，每日皆需學習一百五十個以上的生詞，以及四十個以上的句型。

式，進入下一個階段的試驗。

(二) 教法與學習穩定期（三週）

根據前一階段之成果，教師在第二個教學階段，將每小時之教學活動進行更細部的規劃，以更符合體驗文化教學觀之精神，並促使學生更能體會母語者之行為文化，培養文化意識、文化能力，以期達到「言行得體」的教學目標。在此階段，教學上主要的改變有下列數項：

(1) 課前準備方面

i. 課文聽力理解問題：

在第一階段的試驗中，雖已要求學生在課前聽課文錄音，理解課文內容、預習生詞與句型等，但學生預習的情況不盡理想，常有對課文內容不夠熟悉的情形發生，因此發給學生課文聽力理解問題，性質屬於 pre-listening question，僅就課文故事情節大致走向提出問題。要求學生在聽課文錄音前先準備好回答，使其能對課文內容方向有先備認知，聽後再回答，加強其對課文故事內容的掌握。

ii. 生詞例句：

教材《新選廣播劇》的缺點之一是生詞僅附有英文解釋，缺乏例句，學生只能就課文中的上下文來推斷用法。因此教師挑選重要生詞，發給補充說明與例句單，協助學生準備，以省去課堂解釋時間，使課程進行更有效率。

iii. 口語句型英文翻譯與解釋：

類同上述缺點，《新選廣播劇》的口語句式雖有中文例句，卻缺乏英文解釋，學生時常反應不懂句型的用法，也妨礙對課文的理解。因此教師在課前發給句型的英語翻譯與解釋。

(2) 教學活動方面

i. 整體教學流程：

上階段的教學流程將文化討論置於教學的第四天，原本立意在於讓學生通盤掌握生詞、句型、會話後，能進行深入討論，但教學

過程中發現：在生詞、句型問答練習時，文化的因素就可順勢帶出，不但能配合生詞句型中的文化訊息，也為會話演練打好背景基礎。因此，教師改變教學流程，減少每次學生每日的準備量與進度，但在一堂課中將生詞句型問答練習、文化討論與會話演練全數涵蓋。因此，原本預計五小時教完一課，在第二階段則視課文長度調整。此外，由於課文為口語體裁，包含豐富的語氣詞，學生難以掌握，因此在每課小考後增加該課語氣詞與感嘆詞的統整複習。

ii. 教學活動順序：

上階段中，教學順序為生詞句型練習→課文情境討論→會話演練；但基於體驗文化教學觀從文化到語言、從上而下（top-down）的教學精神，本階段將教學順序改變，從課文情境與文化的提問開始，引導學生使用生詞句型回答，之後跳脫課文情境，進行生詞句型練習（drill），最後再進行會話演練。

(3) 教學技巧方面

i. 以會話演練時的教師示範取代領說：

在聽說教學法（audio-lingual method）中，教師在口說上的示範帶領是重要且必須的，在上階段中，教師在進行生詞句型練習前，必先領說課文內容，但發現這樣的操作十分耗時，學生不一定需要，因此在本階段，除非學生進行會話演練時語音、句子組織明顯混亂，否則教師不領說。

ii. 會話演練：

在上一階段，教師發現學生無法直接使用句型進行完整的會話演練，需要整段會話結構的提示，因此，教師在此階段事先發給會話句型單，例如：

A：B，我都 SV[37]死了，你還有心情…啊？

B：哼，你會 SV 啊？那才怪呢！早知如此，何必當初呢？我就偏不…！

[37] “SV”即“stative verb”，為中文中的狀態動詞。

A：我的好...，這樣好不好，...怎麼樣？你...嘛！

B：哼！這還差不多。

拿到句型單前，學生已讀過課文中如下的部分：

仲凱：欣嘉，我都急死了，你還有心情逗著我玩啊？

欣嘉：哼，你會急啊？那才怪呢！早知如此，何必當初呢？我就偏不告訴你！

仲凱：我的好欣嘉，這樣好不好，一場首輪電影怎麼樣？你快告訴我嘛！

欣嘉：哼！這還差不多。

因此，學生能夠理解整段會話的功能，並大致能歸納句型中以「...」表示的部分應該使用何種詞彙，接著，教師再給予 A、B 角色的敘述，以及情境的描述，讓學生練習使用相同功能，但跳脫課文情境來對話。

(4) 學習評量方面

上階段中，欲以生詞句型小考與為語言要素的考核方式，以短劇表演為語言文化表現的考核。在此階段，除保持小考外，為鞏固學生每日的學習內容，每日下課前發給當日所學句型的作業單，作為回家作業；並在每課結束前，要求學生使用該課的生詞句型，依據相關的主題，參考該課會話演練的內容進行對話創作。

表四-7 前導試驗第二階段：單課整體教學流程規劃

課時	教學活動	目標	作業評量
第 1-4 小時	將課文劃分為三到四部分，分別進行： (1) 課文情境提問 (2) 生詞句型練習 (3) 文化討論 (4) 課文會話演練 （(1)(2)(3)視情形交錯進行）	(1) 理解會話之脈絡與文化背景，掌握會話之時、地、參與者、隱涵規則等要素 (2) 熟練課文生詞與句型 (3) 改正發音 (4) 熟練不同文化情境下的會話對答，並能表現自如、身體力行	(1)句型作業 (2)對話創作
第 5 小時	(1) 小考：該課生詞、句型之書面檢驗 (2) 複習生詞、句型 (3) 句末語氣詞、感嘆詞複習	(1) 藉戲劇表演形式，根據該課主題，模擬目標語文化中可能發生的事件與情境，應用所學之語言 (2) 以書面考試檢驗對生詞、句型的掌握程度	生詞句型小考

表四-8 前導試驗第二階段：單課單一學時教學流程規劃

流程	教學活動/技巧	教材教具	時間
一. **課前準備**	(1) pre-listening questions/check list（課文聽力理解問題，要學生在預習時就找出答案） (2) 生詞例句、口語句型英文翻譯與解釋	1. 課文聽力理解問題單 2. 生詞例句單 3. 口語句型英文翻譯與解釋單	
二. **開場**	暖身活動		5mns
三. **課文會話文化情境討論**	（※以此取代對課文情節內容細節的提問） A. 情境五要素：時間？地點？角色？台詞語體？聽眾？ B. 人物心理討論 C. 社會文化背景討論		10mns

四. **目標生詞句型討論與練習 (drill)**	（※ 藉著上述提問來帶入） (1) 有文化隱涵之生詞 (2) 有文化信息之說法與句型 (3) 感嘆詞、句末語氣詞	生詞句型板書	10mns
五. **對話演練 (performance)**	（以演練時的教師示範(teacher model)取代領說） ➢ 演練重點：教師角色如戲劇表演中的導演，需要指導學生之演練行為 ➢ 演練步驟： (1) 教師設置情境 (2) 教師分配角色 (3) 學生演練（站起來，加上語氣、肢體語言、互動；可稍微看對話句型單，最好不要） (4) 教師糾正發音、語調（說不好、不像母語者的部分，教師示範，教師示範時亦示範語氣、肢體語言、互動） (5) 角色互換、再次演練 (6) 重複(1)-(5)	對話句型單	20mns

在此階段遭遇的困難為：雖然學生適應了教師這樣的教學安排，也隨著每日課程的進行累積學習成果。然而由於教學時間只有每日有限的四十五分鐘，往往在語言元素（linguistic code）的教學上便花費至少四分之三的時間，文化討論與會話演練較難深入而完整的進行。究其原因，大致為：

(1) 教學份量多而與教學時間少，兩者難以平衡。

(2) 學生學習負擔重，準備時間不足，對上課內容仍不夠熟練，課堂上需要教師花更長的時間帶領。

為了更有效率地使用課堂時間，並更加體現「體驗文化」的教學方式，教師在第二階段的前導試驗過程中逐步發展新的教學方式，在第三個階段開始使用並再度調整，作為之後教學實施的基礎。

(三) 教法調整改進期（約三週）

在此階段最重要的改變在於，教師捨棄原本將課文切分成三到五部分進行的方式，改採「從整體到部分」（“whole to part”）之理念，將整篇課文視為一個完整的事件情境，不配合進度與內容量做切分，而改以從內容理解到延伸表現的方式進行。因此要求學生加強事前預習，並配合課後作業，在五到六個學時內，將單課以體驗文化教學方式完整吸收，調整過的單課教學流程規劃可表列如下：

表四-9 前導試驗第三階段：單課整體教學流程規劃

課時	課前準備/作業	教學活動	教學目標	評量
第1-2小時	(1) pre-listening questions/check list（課文聽力理解問題，要學生在聽課文錄音預習時就找出答案） (2) 重要生詞例句	(1) 課文情境理解：時間、地點、人物、事件發生經過 (2) 重要文化相關生詞介紹、練習 (3) 學生就不懂處提問	(1) 學生對會話發生之情境有所認識（contextualize the dialogue），能理解會話之脈絡與文化背景，掌握會話之時、地、參與者、隱涵規則等要素 (2) 學生能夠使用預習時所記得的詞彙講述課文情節 (3) 學生能找出課文中不能理解之處，提出問題 (4) 學生能熟練課文說法與生詞	課堂表現
第3小時	(1) 口語句型英文解釋與說明 (2) 要學生找出語法或句型在課文中的出處，並透過課文例句先理解用法	(1) 情境化句型練習：提供學生一問一答的情境，來練習句型使用，必要時教師進行解說 (2) 讓學生將幾個句型一起在一個情境中運用 (3) 教師隨時給予反饋，糾正發音及文法錯誤	(1) 學生能改正發音 (2) 學生能熟練課文句型 (3) 熟練文化情境下的會話對答，並能表現自如、身體力行	課堂表現

第4小時	(1) 藉由作業複習生詞句型 (2) 再次閱讀課文	(1) 行為文化討論：討論語用功能，以及參與對話角色之社會背景、內在動機 (2) 情境演練：給予學生與課文相似之情境，但改變時、地、參與角色等要素，讓學生將所學加以運用發揮	(1) 藉探討語用功能以及對話角色之內在動機，使學生更清楚對話功能 (2) 在討論中督促學生使用所學詞彙句型，再次複習 (3) 讓學生在類似的情境中使用所學會話技巧與生詞句型，加深其文化記憶	
第5小時	觀看指定影片	(1) 放映相關主題影片片段 (2) 模仿影片中人物互動來演練適切的言行	(1) 藉與課文相同主題之影片，讓學生透過實際人物互動來學習目標語之行為文化及真實語言使用 (2) 擴展目標生詞句型與文化行為的運用	課堂表現
第6小時	短劇創作	(1) 學生呈現：短劇表演 (2) 小考：該課生詞、句型之書面檢驗	(1) 藉戲劇表演形式，讓學生根據該課主題，模擬目標語文化中可能發生的事件與情境，應用所學之語言 (2) 以書面考試檢驗學生對生詞、句型的掌握程度	短劇表現與考試成績

在生詞句型作業的部分，學生皆表現良好；但對話創作作業缺交情形則較嚴重，至於短劇表演，學生則沒有一次達成，究其原因，可歸納幾點：

(1) 需要創意的作業往往耗時，學生課業負擔重，加上本課程非教學機

構之核心教材，學生傾向將時間投注於研讀隔日的進度上，而不願費時創作。

(2) 由於作業評分並無強制性，加上教師要求不足，學生往往怠惰，需繳交作業時才向教師道歉。

(3) 學生並未理解作業評量對語言學習的重要性，需要教師加以提醒。

四、 學生成果與反饋

針對八週前導試驗的成效部分，筆者使用半結構性訪談方式進行調查，訪談項目主要分為教材、教法與評量三部分（見附錄四），以下將分類敘述學生之反饋：

(一) 教材部分

對於《新選廣播劇》整體的語言內容，有學生覺得生動實用，但亦有學生表示，由於自己沒有台灣朋友，在上課時使用中文，用到這些道地口語的機會不多。在具口語特色的語言成分方面，全部的學生都認為感嘆詞和句末語氣詞對他們來說非常難以區辨，只有「啊」、「吧」比較容易主動使用，有學生開玩笑地表示，如果考試型態像老師在複習時的方式（給一段對話，句首或句末空白，根據情境選擇感嘆詞或句末語氣詞），他一定全部選填最常用的「啊」。此外，俗語（如「為善不欲人知」、「偷雞不著蝕把米」、「知人知面不知心」等）也是學生覺得難以記憶或使用的部分，對於作為教學重點之一的口語句型，學生倒是覺得大部分不構成問題。至於對話的語言策略部分，學生對學過的策略印象模糊，需要教師提醒「幾乎每一課都學到反問、第四課學過賣關子、第六課學過騙子迂迴探聽的方式」後，學生才恍然大悟。他們表示可能要在自己遇到類似情境時才會用到學過的句型來應答，平時似乎不會使用到。

在故事內容方面，學生全數認為故事內容應該再加以更新，女性學生尤其對書中充滿「笨女人」性別形象感到相當詫異，她們指出：第一課裡有個不管小孩的媽媽，第三課裡有被丈夫氣跑的太太，第五課有迷信算命的妹妹，第六課又出現被倒會的太太…女性的形象受到貶抑，她們表示「希

望台灣的社會不是真的這樣。」

在課本的內容編排上，有學生認為生詞僅列英文解釋是可接受的，有學生則認為需要例句；在句型方面，則一致認為需要加註英文翻譯，才能幫助他們自行預習時的理解，否則「有時候看了例句還是不懂，一直到上課練習完才知道是什麼意思。」

在文化內容上，學生還是覺得書中的內容比較老舊，應該推陳出新，但是還是學到了不少文化內容，例如中國人的主客互動、「欠人情」的觀念、對血緣的重視、對命運的看法、投資理財的習慣等等。

在教材改進的意見方面，學生全數希望能增加視覺影像的部分，他們認為教師在前導試驗後期所使用的相關主題短片令他們印象深刻，希望教科書也可以將故事內容拍成影片，不但可以加深記憶，還可以看到真實的人物互動。至於課本是否需要增加課後練習、補充的問題，學生則認為「老師已經補充很多了」。

(二) 教法部分

在課前準備部分，程度較低的學生覺得課前所發的聽力理解問題與句型英語翻譯與解釋，都對學習很有幫助，程度較高的兩位則覺得可有可無，但在生詞例句部分，全部的學生都覺得對了解詞彙用法有所幫助。

在教學活動部分，對於每次上課的「課文情境問答」的步驟，程度低的學生認為可以幫助他釐清故事主要的發展與角色的關係，一名程度較高的學生則認為，在每課開始的第一天提出即可。作為主要活動內容之一的文化討論（包括人物心理討論、文化差異討論社會背景討論等），學生都認為可以幫助他們理解課文、了解文化，在討論時使用生詞也是一種很好的練習；但每個人的偏好不同，有學生不喜歡討論人物心理，也有學生相當喜歡。

在教學形式上，「對話演練」的方式讓學生覺得很有意思，某位參與度高的學生表示她很喜歡這樣的方式，可以自由運用語言，並加入語調、肢體動作等，非常有趣；參與度較低的學生表示他能夠接受，但由於個性使

然，不是他最喜歡的練習方式。

(三) 作業評量部分

整個前導試驗的過程中，學生並未真正進行短劇演出，因此僅就生詞句型作業與對話創作作業進行反饋。學生對生詞句型作業所持態度十分普通，認為僅是一般作業；較積極進行對話創作的學生則認為其難度不高，除了可應用生詞句型外，遇到表達不出的詞彙與語言形式，還可向台灣朋友請教，是很好的學習。

五、 教師省思

(一) 文化融入語言教學方面

文化討論的確使師生雙方更了解彼此的文化，也找到了需要注意的文化差異，希望往後能有系統性的整理來進行文化對比，以幫助文化融入語言教學。

學生並不會質疑教師對文化的詮釋，正如教師並不會否定學生對自己文化的個人意見，然而，是否有絕對正確的答案？學生曾提出在餐廳取菜時、倒垃圾時，台灣人爭先恐後，甚至推擠、插隊的狀況，詢問筆者原因何在？筆者認為是地狹人稠及生活步調造成；但當學生繼續問：為什麼台灣人容忍其他人插隊、推擠？筆者無法馬上回答，因為在近代的教育中，年輕人似乎傾向糾正此種錯誤，但又有許多時候，筆者自身或筆者觀察到的他人，又選擇「不找麻煩」、「算了」的態度，這種行為的詮釋，便不知該歸於 Walker（2000）所謂「受忽略的文化」，或有非常極端的個人差異存在？筆者認為：在語言課中，文化的討論應該環繞語言，除非是課文中的概念或情境，否則不應空泛地、任意地進行文化討論，教師更該在課前對可能的文化差異做好討論、詮釋的準備。

(二) 教學活動方面

在要求學生進行會話演練時，較內向的學生似乎對「行如母語者」感到不安，在要求其模仿生動語調、使用語氣詞或感嘆詞時，都傾向草草結

束，這證實了 Walker（2000）的觀察：「說話者必須遵循目標語文化的規則，而非母語文化的習慣，許多成人學習對此抱持畏懼的態度，他們對「行如外國人」感到害怕，覺得那樣做似乎會破壞內在自我」。林紀誠（1990）曾提到：要在語言課中學習文化，學生需先培養強烈的「文化習得意識」。筆者認為：應該在開課前傳遞「體驗文化」的教學理念，協助學生建立語言學習「開口表現」的習慣，幫助其能夠在課室演練時「放開」，才能讓會話演練這樣的教學活動發揮作用。

六、　小結

此前導試驗歷時八週，所使用之教學設計經過從整體結構到細部教學技巧的多次刪修，教師在教學過程中的安排調度皆秉持體驗文化教學觀的主要精神：從整體教學架構來看，將課文視為一項文化主題，自內容的理解應用（如生詞句型等語言要素的認識使用），到外部延伸的學習（如相關影片的欣賞吸收，以及自我創作的對話、戲劇呈現），要學生從文化核心向外擴展，系統性地學習語言與文化知識，並身體力行，成為目標文化中言行得體的個人。

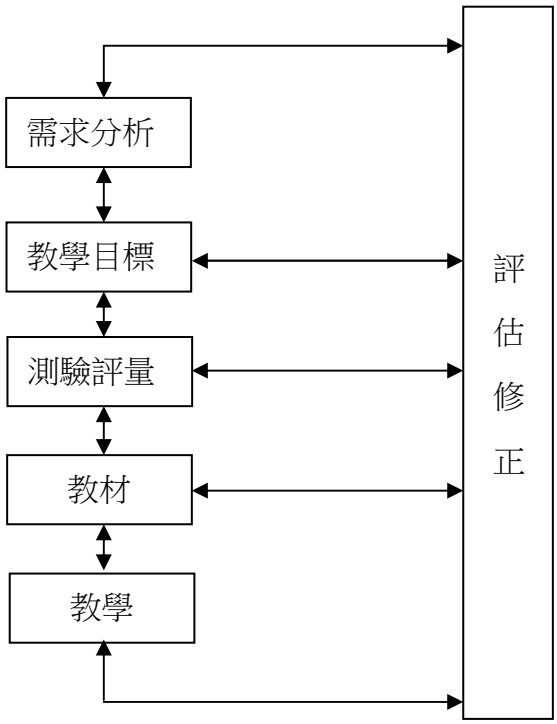
第五章　教學設計與教學實施

本章將基於文獻探討、需求分析及前導試驗之發現，在第一節中，參考 Brown（1995）之課程設計要素來進行教學設計：經過需求評估後，訂立教學目標，並根據需求與目標來進行教學設計，教學設計的內容包括教學方法、教學材料與教學評量等。第二節則呈現教學設計之範例；第三節敘述教學實施之對象、過程及成效、師生反饋；第四節為對教學設計最後的檢討與修正。

第一節　中級口語會話教學設計

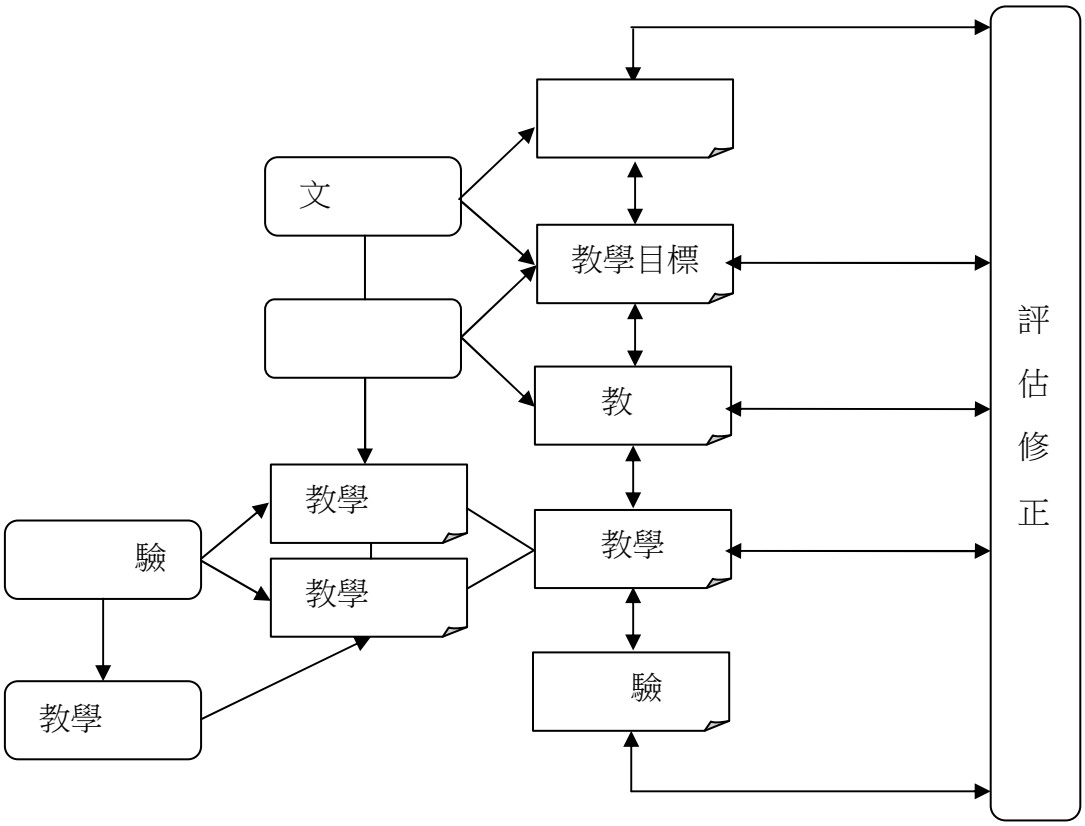
一、　教學設計流程

Brown（1995）所提出的語言課程設計要素將整體教學規劃為需求分析、訂立教學目標、教材選擇、制訂教學評量、設計教學方法與內容、評估修正等步驟，各步驟環環相扣且互相影響、補充。其流程可簡單圖示如下：



圖五-1 Brown（1995）The Elements of Language Curriculum

本研究之「基於體驗文化教學觀之中級口語會話教學設計」，參考上圖所示之設計過程而發展，實際設計發展過程如下圖：



圖五-2 基於體驗文化教學觀之中級口語會話教學設計流程

以下將依據發展順序，針對本設計之設計理念、教學目標、教材選擇、教學內容與方法、教學評量等內容分別說明之：

二、 設計理念

本教學設計之理念分別從體驗文化教學觀之主張與口語會話教學之重點出發，凝聚而成以下理念：

(一) 以會話為本，從意義出發

體驗文化教學觀與研究會話教學之學者都曾指出結構主義語言學的缺失：將句子從實際應用情境中抽象出來，進行規則化（regularization）、標準化（standardization）、去語境化（de-contextualization），強調形式和實體，忽視意義；關心句子的語音、詞彙、語法特點，而忽略了相同句子在不同語境中的功能；（劉紅，1995）或認為意義可內蘊於單一句子之中，忽略語境的影響（Walker，2000；Tao，2005）。這樣的觀念反映在教材與教法上，造成教材對話人工化，僅僅是為了詞彙與句型刻意編排而成的；教學時則由下而上，從詞彙句構先開始，接著學習由詞彙和句構組成的段落，學習者很難直接將所學的語言成分應用於有意義的溝通中（Christensen，2006，p.172）。因此，本教學設計在教材選擇上，捨棄以結構為主的教材，採用反映人物真實互動的劇本類教材；在教學活動上，以會話作為基本單位，詞彙和句型的練習，都是為了先增進學習者對課文對話情境與意義的理解，並為之後的會話演練做準備。

(二) 以文化為框架，以情境為核心

體驗文化教學觀認為：當語言用於交際時，就成了特定文化中特定情境的一部份（虞莉，2004），根據這個觀點，在學習語言或語言交際這項行為時，不能不認識其所產生的文化情境；因此，本教學設計擬將劇本類教材中的戲劇故事視為發生在文化中的一項大情境，視故事中的情節為小情境，每一項影響作為教學目標的語言行為的情境，都必須從行為文化的角度切入剖析。

在實際作法上，為了協助學生理解教材故事這項文化裡的大情境，在課程中各階段需引入文化的教學，但為避免教師以講課（lecture）的方式「傳授」文化，擬以師生、生生間的文化「討論」，以及體驗文化教學觀的主要教學方法--演練行為--為主要的教學活動：在詞彙教學階段，與課程主題有關的、帶有文化信息的詞彙，通常也是教學難點，需特別提出討論、練習；在口語句型教學階段，不僅從結構上、語義上分析，亦需關切語用與文化的聯繫；在對話練習階段，必先從理解情境、情境所產生的文化背景，以及溝通功能開始，再藉由演練行為（performance），在不同的溝通情境下，創造並練習得宜的語言行為。

三、 教學目標

體驗文化教學觀將使用語言說話視為一項文化行為，將教學目標設定為：「讓學習者能在目的語文化環境中得體、自如地運用目的語同目的語國家的人交流。」（虞莉，2004）本研究根據體驗文化教學觀之教學理念，並配合中級口語會話教學之需求，設定如下的教學目標：

(1) 使學習者在語音、句調、語調上都能接近自然、流利的口語。

(2) 使學習者熟悉口語語體之特色，如語氣詞、感嘆詞、口語常用熟語與句式等。

(3) 使學習者使學習者能根據情境，使用自然、適切的口語與目標語母語者溝通，並理解會話隱涵。

(4) 使學生認識目標語行為文化，具備文化意識，培養文化能力，能在目標語環境中『言行得體』。

四、 教材選擇

在第四章第二節的需求分析中，我們可以發現學生對口語教材中語言不夠口語化、對話中應對進退不夠貼近真實、不自然的現象有所體認；同章第一節第二部份的現行教材調查中，亦可發現：完全針對口語教學而設計，且內容貼近真實口語現象之教材為數不多，從而限制了學習者習得道地口語的機會。此外，由於教師在課堂中對於文化的教學，往往是針對教材內容附加補充，因此，若要進行口語體會話的教學，並做到文化之融入，教材的選擇需要考慮口語語體、溝通情境、文化行為三者的設計與呈現；三者兼具的教材，才能輔助前述三項教學目標的達成。因此，根據前述之教學目標，本教學設計對教材選擇的原則可分項敘述如下：

(1) 在語言體裁上，能夠使用貼近真實的口語，使學習者在學習時，能學到口語語體之要素。

(2) 在語言形式上，以對話方式編寫，並提供清楚易懂的情境布置，使

學生能清楚辨識情境內容與語言使用的關係。

(3) 對話中人物應對的方式應自然、符合目標語社會中人際互動，以呈現目標語之行為文化。

根據上述原則，在現有教材中，本教學設計擬採用國立台灣大學國際華語研習所編寫之《新選廣播劇》與國立台灣師範大學國語教學中心主編之《迷你廣播劇》為教材的優先選擇。此處擷取《新選廣播劇》部分課文內容為例：

《新選廣播劇》第三課〈小兩口兒〉

劇中人：

趙淑琴（母）：一位大約五十五歲的太太

趙仲凱（凱）：趙淑琴的兒子

陳欣宜（宜）：趙仲凱的太太

陳欣嘉（嘉）：陳欣宜的妹妹

[第一幕]

凱：媽，欣宜，我回來啦！欸？怎麼沒人回應啊？媽，欣宜……

宜：**叫什麼叫**嘛！

凱：哦，原來你在房裡啊！叫了你幾聲，怎麼也不回應一聲呢？欸，媽呢？

宜：媽在廚房準備晚飯。

凱：哦，媽，我回來啦！

母：喔，去換衣服啊！洗個臉就開飯啦！

凱：喔，欣宜啊！你怎麼不去幫幫忙啊？一下班就躲在房裡啊！

宜：**要幫忙你自己去，我可不去**。

凱：我上一天班，也忙了一天，回到家累死了。

宜：哦，就你上班累，別人上班都不會累？我教一天書，站了一天，**難道我就不累啊？**回到家還要我做這個做那個，真不知道嫁給你是當太太呢？還是當奴隸？

凱：唉！我累死了，不跟你吵。

宜：你當然不敢跟我吵啊！因為說到哪一方面，你都是無理的。

凱：欸，欸，你講點兒道理好不好？

宜：我哪點不講道理啊？你說，你說呀！

在這部分的課文中，包含了豐富的感嘆詞、句末語氣詞，充分體現了口語會話在這部分的特點；此外還出現了「V 什麼 V」、「要 V 你自己 V，我可不 V」、「難道我就不 SV 啊？」等口語常用句式，這些句型在書面語中不會出現，且難以從字面意義判斷語用功能，尤其是「V 什麼 V」的責備口吻、「難道我就不 SV 啊？」的反問語氣，需要在課堂上利用情境模擬進行教學與練習，學習者無法自行揣摩。另外，「V 個 N（洗個臉）」、「SV 死了（累死了）」、「V 這個 V 那個」也是口語會話中才會出現的說法。[38]

在溝通情境方面，劇本類的教材提供了與一般教材不同的類型，一般教材會話多半在擇定該課主題後，設計一項情境，由幾個角色進行討論。例如新版《實用視聽華語(IV)》第八課〈女人的地位不同了〉與上述《新選廣播劇》第三課〈小兩口兒〉，同欲帶出家庭關係中男女不平等問題，但《視華(IV)》的呈現便是主題討論：

新版《實用視聽華語(IV)》第八課〈女人的地位不同了〉

（張教授家客廳）

……

孫助教：很多男人可不這麼想，像我爸爸就是大男人主義，他還是認為男人不該進廚房，家事是女人做的。

教授：　的確有不少人還有這種想法，可是時代不同了，男人也應該改變了。

胡助教：就是嘛！想想看，太太是職業婦女，下了班還得趕回家做飯，恨不得自己多長兩隻手，先生卻只知道看報、喝茶，一點忙都不幫，這公平嗎？

雖然上述對話所使用之語言仍有「就是嘛！」這樣的口語表達成分，以及「恨不得」這樣的口語詞彙，但在整體的語言表現與溝通情境上，卻遠較劇本類教材所呈現的故事情節呆板，學習者僅能接觸到各角色平行討論的情境，不若劇本故事能夠提供爭執（如前述《新選廣播劇》第三課之

[38] 此處句型之詞類標記，以 V（verb）代表動詞，SV（Stative Verb）代表中文中的狀態動詞，N（noun）表名詞。

例子)、欺騙、試探、推辭、責備等等多元化的溝通情境與語言策略，相較之下，劇本類的教材更符合前述「提供清楚的情境」此一教材選擇原則。

最後，在行為文化的呈現上，劇本中具戲劇張力的故事情節、人物互動，提供了生動的行為文化素材，在上述兩段課文例子中，非劇本類的對話以讓人物陳述的方式提出家庭關係裡夫妻雙方的行為現象，劇本類的對話則是直接藉由先生與太太兩人互動來呈現，顯然後者不但帶出了文化現象本身，還直接點明了現象中個人的態度、角色關係、以及可能的言語行為模式。簡單地說，在劇本類的教材裡，學習者較容易學到扮演某個身分的角色「如何說話」。在同樣介紹了行為文化的前提下，劇本類教材提供了更清楚的會話情境與言行模式，更符合體驗文化教學觀之訴求。

五、 教學內容

如同第三章研究方向中所述，本口語會話教學設計重點之一在於將文化融入語言教學，因此教學內容可分從語言內容與文化內容兩方面敘述，唯在教學與學習過程中，兩者其實是相輔相成、不可切分的。

(一) 語言內容

(1)語音方面

本教學設計之教材為劇本類教材，語體上為非正式場合的口語體口語，在會話的分類上為人際式對話，這樣貼近真實語料的語言形式，也充分反應語調、語氣上；課文錄音中，角色間的對話語調生動鮮明，語氣豐富，能夠充分表現情感，甚至可以用作判斷句子功能的工具，因此在教學上，必須將感嘆詞（例如：啊、唉、哎呀、哎喲、噯、欸、嗯...等）以及句末語氣詞（例如：啦、囉、嘛、哪、呢、哦、喔、呀...等）的發音與用法納入教學中。此外，句調的重音、句子各部分音高的對比、疑問句作為反問或否定時的語調等，也都是中級階段口語訓練的重點，然而對學生有一定的難度，在教學時必須由教師示範，引導學生說出符合句子意義與用法的句調與語調。

(2)詞語方面

口語的慣用表達詞語和詞彙，包括有實在意義的與起連接作用的慣用語，都是口語體口語的教學重點，例如：

A：「我明天不想去他家吃飯。」

B：「那你最好先告訴他。」

「那」便是口語中出現頻率極高，學生一定需要知道的詞。再如「才怪！」「活該！」「這麼說，...」「憑什麼？」等等，都是口語對話中才會出現、 需要進行教學與練習的詞語例子。

(3)句法方面

口語慣用的句型，在一般接近書面語的教材中所佔比例較少，許多句型字面意義看似簡單，但語用上需要詳加限定解釋。比較簡單者如：

「有了(對了)！」（作為開啟對話的功能）

「乾脆...好了！」

根據筆者經驗，學習者較難以掌握者如：

「要 V 可要...」

「反正...就對了！」

「我就偏不...」

「那照你這麼說，...」

「我這個做...的，...」

「這下子可好了！」

這些句型如張黎（1995）建議的：需要從交際功能和語用條件來分析，從上下文的限制、適用的情境、語體風格、情感色彩等來教學。根據筆者的觀察，對於口語慣用詞語和句式，低中級學習者與高中級學習者的掌握度或認識，似乎差別不大，雖然前者學習時間較長、語言程度較高，但在第一次接觸語用限制多的口語語體句型時，兩者都感到困難，都需要相當份量的練習，可見此類句式的確為口語教學應該關注的重點。然而，這並不表示其他中級程度應該掌握的語言結構，如邢志群（2006，2008）所提到的主題評論句、各種動補結構等，就可以忽略。

(二) 文化內容

本教學設計的文化內容，又可根據教學上的目的分為兩類：

(1) 作為理解情境的文化背景知識

由於本教學設計使用廣播劇為教材，劇中故事情節、人物行為都有其發生的社會文化背景，是理解課文內容不可或缺的要素之一；根據第四章需求分析中對學習者的調查，關於這方面的討論也是學習者最感興趣的教學活動之一；在社會文化背景下所衍生的人物心理[39]，亦為絕大多數學習者喜愛的討論話題。體驗文化教學法雖不以文化、文化差異討論為主要的教學活動，但討論作為教學活動，能訓練學習者成段、有系統的表述能力，以課程內隱含的文化或文化背景作為主題的討論，還能使學習者使用課程的目標詞彙來進行討論，更能幫助其增加對目標語文化的整體認識，因此，本教學設計擬將與課文內容直接相關的社會文化背景、人物心理，都作為幫助學生理解課文內容、對話情境的必要教學內容。

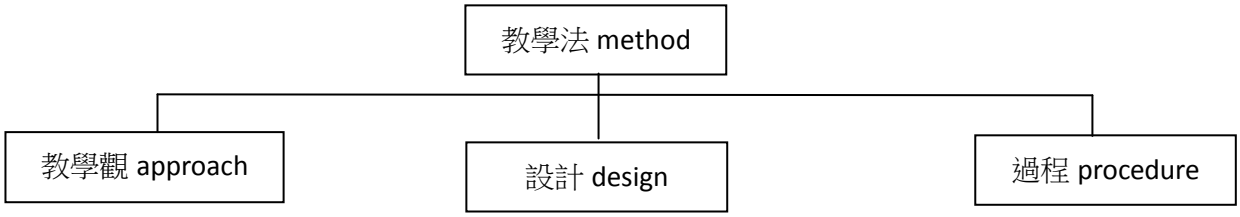
(2) 作為語言使用交際的行為文化知識

陳光磊（1997）曾為語言課中的文化教學內容提出區辨，他指出：「漢語課」中的文化教學與「中國文化課」進行的文化教學不同，後者是知識性和學科性的，前者是要使學生習得「運用漢語進行交際的文化能力」，是技能性和實踐性的。這也和 Walker（2000）、Christensen（2006）提出的行為文化論點與張占一（1984）提出的交際文化論點相同：影響語言交際的文化要素，應該被提出教學，這也是張黎（1995）所提出中級口語應該教的語用知識和技能。

六、 教學方法

在進行教學設計時，筆者參考Richards & Rodgers（2001）對構成教學法之語言主要及次要因素之界定，其摘要可圖示如下：

[39] 根據程裕禎的分類，亦是文化的一種，稱為心態文化。



a. 對語言本質的理念
--語文精熟度本質的考量
--語言結構之基本成分的考量
b. 對語言學習性質的理念
--語文學習所牽涉之心理語言與認知過程的考量
--確保學習過程順利的考量條件

a. 一般與特定的目標
b. 教學綱要的模式
--選取與安排語言及學科內容的準則
c. 教與學的形式
--可納於課堂及教材中的學習任務與練習活動
d. 學習者的角色
--學習者的學習任務型態
--學習者在學習內容時所能自行掌控的程度
--學習者編組方式的建議
--學習者對於其他學習者的影響程度
--認為學習者所應擔任之角色的觀點，例如處理者、表現者、開端者、問題解決者等等
e. 教師的角色
--教師所應擔負的功能型態
--教師對學習造成影響的程度
--教師可決定學習內容的程度
--師生間的互動方式
f. 教材的角色
--教材的主要功能
--教材所展現的格式
--教材和其他教學方式的關係
--對於教師及學生的預設

a. 可觀察到的課堂技巧、練習及行為
--教師可使用的時間、場所及設備資源
--課內可觀察到的互動型態
--教學實施時被師生運用的技巧及策略

圖五-3 構成教學法之主要因素及次要因素摘要圖
（資料來源：引自信世昌（2001，頁178）譯 Richards & Rodgers (2001) Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press）

以下將依據上圖中教學設計與教學過程（procedure）兩層面敘述教學方法[40]：

(一) 教學設計

(1) 教與學的形式

本教學設計中，可納於教材或課堂中的學習任務與練習活動可依照其操控性（manipulation）高低，依據 Crooks & Chaudron（1991，pp.52-54）的語言教學技巧（technique）分類分成三種，包括控制性的技巧（controlled techniques）、半控制性的技巧（semicontrolled techniques）及自由性技巧（Free Techniques）：

表五-1 教學活動分類表

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>控制性的技巧</th><th>半控制性的技巧</th><th>自由性技巧</th></tr>
<tr><td rowspan="6">課堂活動</td><td>整體課文</td><td>課文情境問答</td><td></td><td>文化討論</td></tr>
<tr><td rowspan="2">詞彙</td><td>詞彙練習：有意義的練習（meaningful drill）</td><td rowspan="2">詞彙練習：開放性的問題（question-answer, referential）</td><td rowspan="2">詞彙中的文化要素討論</td></tr>
<tr><td>教師解釋</td></tr>
<tr><td rowspan="2">句型</td><td>句型練習：有意義的練習</td><td rowspan="2">句型練習：開放性的問題</td><td rowspan="2">句子的語用方式討論</td></tr>
<tr><td>教師解釋</td></tr>
<tr><td>對話</td><td>對話朗誦</td><td>對話演練：有提示的對話 cued dialogue</td><td>模擬 simulation</td></tr>
<tr><td>綜合應用</td><td>觀看短片</td><td></td><td>影片內容討論</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">作業</td><td rowspan="2">詞彙句型作業</td><td rowspan="2"></td><td>訪談調查</td></tr>
<tr><td>報告</td></tr>
<tr><td colspan="2">評量</td><td>詞彙句型小考</td><td></td><td>戲劇表演</td></tr>
</table>

[40] 摘要圖中教學觀與教學設計之「一般與特定目標」與「教學綱要的模式」兩部分，由於前文已加以說明，此處不再討論。教學觀之探討，請參閱本文第二章第二節「體驗文化教學觀」之討論；「一般與特定目標」請參見本節第二部分「教學目標」；「教學綱要的模式」見本節第五部分「教學內容」。

(2) 學習者的角色

在本教學設計中，為了熟練口語體口語，能與母語者順利溝通，多說、多表達，在課堂上必需要積極參與；進行會話演練時，根據分配到的角色，還需要把自己當作母語者，要求自己以母語者的態度、言行來表現；為了建構文化能力，學生亦需培養林紀誠（1990）所提到的「文化習得意識」，主動思考、發掘文化差異。此外，由於體驗文化教學觀強調 “performance”，第一層意義是課堂中的會話演練（performance）幾乎全由學習者開口說話，教師僅適時糾正、示範；另外一層意義是，學生的課堂表現是整個課程的重心，也是評量的重點，因此整體課堂活動都是以學生為中心，學生必須扮演主動參與者的角色。

(3) 教師的角色

教師在課前準備方面，除了提供幫助學生理解情境的輔助材料外，還需要以客觀、謹慎挑選課堂上討論的文化問題以及對話片段，由於課堂時間有限，辨別文化特色、文化差異，決定哪些是影響交際的行為文化重點，是教師的責任，教師在這個階段擔任了篩選、決定的主導角色；在課堂進行中，在解釋語法、發音、詞彙、語用等語言層面時，必須短暫地扮演主導角色，但需要盡量降低教師說話的時間，解釋後應引導學生練習，扮演引導角色。其餘的課堂時間，無論是會話演練，或是討論、戲劇演出，教師都應以學生為中心，任務在於輔助引導。

(4) 教材的角色

教材可分為主要與輔助教材兩類，主要教材即教科書與教科書課文朗讀 CD，輔助教材包括上課時使用的句型單、圖片以及影片等。由於口語課程中必須盡量提高學生的開口率，教師必須事先檢核教科書不足之處，幫助學生較妥善地進行課前準備、因此教師需視情形提供輔助學習材料，如補充生詞用法、課文中未加以註釋的口語慣用用法、容易誤解的歧義句說明等，亦可以課前聽力理解、補充文化材料等方式幫助學生準備，提高教學效率。此外，根據本文第四章需求分析的調查，影片是受到所有學習者歡迎的輔助教學材料，受訪教師亦全數認為影片是介

紹文化最清楚直接的方式；再者，根據體驗文化教學法的觀點，影片能呈現真實人物互動，是有效的教學材料；因此本教學設計將影片的觀看與討論視為重要的教學活動。然而，由於學生為中級程度，輔助教學影片需要經過教師審慎篩選，在主題相關性上、語言難度上，都需要特別注意，是教師準備工作上較沈重的負擔，這也是參與本研究前導試驗的學生希望教材能夠附有影片的原因[41]。

(二) 教學過程

(1) 教學流程安排

表五-2 教學流程

時程	教學活動	教學步驟	教具	說明
第 1 小時	課文理解 文化討論 詞彙練習	(一) 情境五要素問答：時間？地點？角色？台詞/故事情節？聽眾？ (二) 台詞/故事情節延伸討論： (1) 情節發展 (2) 社會文化背景討論 (3) 人物心理討論 ➢ 詞彙與說法練習： (1) 有文化隱涵之生詞 (2) 有文化信息之說法	生詞表	在討論故事情節與文化時，帶入詞彙與說法的練習
第 2 小時	句型練習	➢ 口語句型練習 (1) 單一句型練習 (2) 綜合練習 ➢ 感嘆詞、句末語氣詞練習	句型單	無論是單一句型練習或多個句型綜合練習，都以對話問答形式呈現
第 3	會話演練	➢ 會話演練[42]	會話句	1. 學生在

[41] 見本文第四章第三節「前導試驗」中，「學生成果與反饋」部分。
[42] 體驗文化教學觀「會話演練」的細節，請見本文第二章「文獻探討」第二節第二部分 (p. 22)。

小時	文化討論	(1) 教師指定數名學生讀出節選出的課文會話、糾正發音語調，檢查理解 (2) 教師根據會話功能設置新情境 (3) 教師分配角色，提醒學生需以母語者的方式來發言 (4) 學生依角色演練、表現適切的語言行為 (5) 教師糾正發音、語調 (6) 角色互換、再次演練 (7) 重複(1)-(5) ➢ 會話片段之行為文化討論	型單	演練時應站起來，加上語氣、肢體語言、互動；可稍微看對話句型單 2. 教師應扮演如導演般的角色，藉由示範引導學生表現出對話中應有的語氣、語調、文化行為
第 4 小時	影片觀賞討論	➢ 短片觀賞[43] ➢ 短片內容討論	學習單	學生需事先看過影片並回答討論問題
第 5 小時	複習測驗	➢ 短劇表演 ➢ 生詞句型小考	短劇表演學習單、試題	

(2) 教學活動

上述教學流程中所進行的教學活動，又可根據 Richards and Rodgers（2001）對於教學過程（procedure）的描述，分為語言呈現（presentation）、語言練習（practice）、反饋（feedback）三個層次。在語言呈現方面，主要採用課文、句詞彙、句型問答（question-answer），使學生將準備時的輸入

[43] 由教師依據課文主題及會話功能篩選，可從網路、電影、廣告中取材。

（input）輸出；語言練習方面，採用文化討論以及體驗文化教學觀的對語言話演練模式；反饋則由教師進行，包括糾正發音、語調、句法使用、會話演練時的語言與非語言行為等。在教學活動進行時，除了師生互動（師問生答），教師亦需製造與生生互動（學生互相提問、討論）的機會。

(3) 會話演練（dialogue performance）

如前文所述，「演練行為」（performance）為體驗文化教學法重要的教學活動之一，本教學設計在會話演練活動上，依據前文（見表五-2）所敘述之教學步驟進行外，另需注意以下原則：

(i) 會話內容的選擇：劇本類教材的全篇課文皆為數個角色之間的對話，教學時節選其中數段作為會話演練之基本素材，選擇之標準在於：

(A) 具有漢語行為文化特色與差異
(B) 帶有該課口語句型，且溝通功能明確
(C) 帶有該課口語詞彙或說法，如俚語、俗語等

(ii) 在會話演練前，需先使學生在文化情境的框架下，理解人物心理、語言策略，找出文化規則，學生才能掌握該段會話在文化中的溝通功能。

(iii) 會話演練時，教師需在課室中為學習者建構貼近真實的會話情境，該情境必須依照目標語文化來設定。

七、 教學評量

體驗文化教學觀將語言視為一項可施展的行為，不但在課堂中注重情境化的會話演練，在評量方式上也著重學生的「表現」，而非傳統紙筆測驗的成績。因此，本教學設計之評量方式側重「以語言運用為主的測驗」（performance-based assessment），這樣的測驗形式包括開放式問題、研究方案（project）、學習過程檔案（portfolio）、不同語體的短文寫作（tasks in various genres of writing）、小組研究方案（group project）等，具有以下特點：

(1) 注重平時表現，學生在學習的同時受到考核

(2) 正式測驗與非正式測驗界線較模糊（Brown，2007，p.460）

這樣的測驗評量模式能夠促使學生集中注意力於語言的實際使用，更能夠提高課堂中的專注程度。因此，本教學設計以此類測驗為評量方式，具體的形式包括：

(1) 作業評量：為了語言形式（詞彙、句型、語法）而做的練習，具有複習的性質。

(2) 課堂表現評量：可分為課前準備程度、課堂問答回應情形、討論發言情形、會話演練時的參與度等來評量。

(3) 戲劇表演：根據對語言形式的掌握度、互動時的文化適切性（cultural appropriateness）、表演時的流利度與得體度來評量。

(4) 期末會話口試：以會話口試作為整個教學過程完成後的成就測驗，教師學生各扮演不同角色（可扮演自己），依據教師給予的情境來對話，由教師來考核學生應答互動時的語言的準確度、流利度、得體度[44]。

[44] 此項評量在教學實施評估後後補充於此。

第二節 教學設計範例

本節根據第一節之教學設計，以《新選廣播劇》第六課為例，進行實際上的教學活動設計及教案編寫，以下將分別列出教學大綱與單元教案，作為教學設計之範例，並在第三節敘述依此教學設計範例進行之教學實施。

一、 教學大綱

表五-3 教學設計範例：單課教學大綱

教材	《新選廣播劇》	
單元名稱	第六課 <一次教訓>	
教學活動		
時程	**學生課前準備**	**課堂活動**
第一小時	課文第一部份 (1) 看討論問題 (2) 看生詞例句 (3) 準備好問問題	(1) 課文情境理解：時間、地點、人物、事件 (2) 討論課文問題、生詞問題 (3) 重要生詞解釋、練習 (4) 社會背景、人物心理、行為文化討論
第二小時	(1) 看句型解釋 (2) 看句型練習，並找出課文裡的句型 (3) 準備好問問題	(1) 單一句型練習 (2) 句型綜合練習
第三小時	(1) 寫生詞句型作業 (2) 再讀一次課文	(1) 對話演練 (2) 文化討論
第四小時	(1) 看影片 (2) 試著回答討論問題	(1) 看影片、討論 (2) 對話練習
第五小時	作業：短劇創作	(1) 短劇表演 (2) 小考：生詞、句型

二、 教學單元教案

表五-4 教學設計範例：教學單元教案

教材主題	第六課 <一次教訓>	
教學目標	(1) 學會描述經濟狀況、理財方式的詞彙 (2) 能夠以自然恰當的語調、流利的語速進行本課的會話 (3) 能夠運用本課語氣詞、感嘆詞、口語常用熟語與句式 (4) 能夠使用教師所挑選出的會話片段，在不同於課文的情境中進行交流 (5) 能夠對本課所呈現的文化現象（華人社會的理財投資方式與觀念、習慣）有所認識，並能使用相關詞彙來進行成段描述 (6) 能夠看懂教師所挑選相關主題的影片，並理解其中的文化現象，且能進行描述、提出問題 (7) 能夠根據本課的主題、詞彙與句型，與同學合作，編排一齣短劇	
教學內容	語言內容	(1) 本課生詞、口語慣用說法 (2) 本課口語句型 (3) 本課語氣詞、感嘆詞 (4) 影片中出現的新詞彙
	文化內容	(1) 中國或台灣社會的理財觀念 (2) 中國或台灣特有的理財方式：標會 (3) 一般華人家庭經濟情形與投資管道 (4) 現代台灣社會新理財方式：網路標會
教學活動	整體意義的理解	(1) 課文情境問答： ➢ 李家夫妻的工作情形？ ➢ 李家經濟狀況、理財習慣？ ➢ 張太太建議的理財方式？ ➢ 中國特有的民間理財方式--標會--的方法與優缺點？ ➢ 李家夫妻對理財方式的看法？ ➢ 張太太倒會的過程與情形？ ➢ 李太太得到的教訓？

	語言形式的練習	(1) 詞彙理解與運用 【例】 ➢ 掌握荷包、經濟大權、薪水階級 ➢ 量入為出、存、利息、標會、妥善 ➢ 財務、穩當、冒險、保障… (2) 口語句型理解與運用 (3) 感嘆詞、句末語氣詞練習 【例】 ➢ 你說笑啦！ ➢ 這萬一（被、讓）…V 了 ➢ 你猜怎麼著啊？ ➢ 這下子可好了！ (4) 節選數段課文會話，提供會話之基本結構與句型，並給予不同情境，請學生進行會話演練 【例】 A：「你呀，就是被 sb.的花言巧語給騙住了。」 B:「哼！才不呢，人家 sb.是…，他會看上…呀？」 A：「嗯，這可說不定喔！」 B：「A，我可警告你喲，你不要以小人之心度君子之腹哦！」
	語言形式的應用	(1) 影片欣賞討論： 課前在網路上觀看兩部關於「網路標會」的短片，課上進行內容討論 (2) 戲劇表演： 請與同學共同演出一齣短劇，必須有「騙錢」與「得到教訓」的情節，並使用本課生詞與句型

	文化能力的建構	(1) 社會背景討論： 【例】 ➢ 中國人對「有福氣」的定義？ ➢ 中國或台灣對家庭主婦與職業婦女的觀點 ➢ 各國常見金融機構的功能 (2) 人物心理討論： 【例】 ➢ 為什麼李太太不讓李先生知道她參加標會？ ➢ 李先生說「這下子可好了」，是真的覺得損失了錢很好嗎？ (3) 行為文化討論： 【例】 ➢ 在你的文化裡，可以問別人賺錢的情形嗎？ ➢ 在你的國家，朋友、親戚、鄰居會一起投資嗎？ ➢ 在你的國家，鄰居會在一起「議論紛紛」嗎？

第三節 教學實施

本章第一節已總結第一章至第四章之研究成果，發展出教學設計，第二節則提供教學設計範例，本節將進入實際教學階段，將設計成果直接應用於課室教學，藉由課堂上的實際操作，驗證教學設計之適用程度與成效。以下將介紹教學實施對象、實施方式，接著對實施過程進行分析檢討，並調查參與教學實施之教師與學生意見，作為最後再次評估修正教學設計之根據。

一、 實施對象

本教學實施對象為台大國際華語研習所選修《新選廣播劇》課程之學生四人，其基本資料如下：

表五-5 教學實施學生背景資料表

學生	S1	S2	S3	S4
國籍	美國	美國	美國	紐西蘭
年齡	29	21	23	26
性別	男	男	女	女
學歷	碩士	大學	大學	大學
主修	宗教研究	中文、人類學	生物學、國際關係	政治、法律
母語	英語	英語	英語、越南語	英語
中文程度	中級	中級	中級	中級
中文學習經驗	(1) 在大學上過 Chinese101, 102 以及 Classical Literature 各一年 (2) 2008 年九月開始在台灣學習	(1) 在大學上過兩年中文課 (2) 2008 年九月開始在台灣學習	(1) 在大學上過兩年中文課 (2) 2008 年九月開始在台灣學習	(1) 2008 年六月開始在台灣學習 (2) 從零起點開始，至 2009 年三月已達中級程度

二、 實施方式

本教學實施台大國際華語研習所春季《新選廣播劇》課程中進行，實施長度以教授完整一課為考量，確切實施日期為 2009 年 5 月 18 日至 5 月 25 日，共計六天，每日實施時間為上午九點十分至九點五十五分，由筆者委託任課教師依據本教學設計進行，使用筆者擬定之教案，因此本教學實施之教學流程、活動安排、語言內容與呈現方式、影片選擇、評量方式，皆根據本教學設計之體驗文化教學觀之精神理念，並突出對口語會話的教與學。在資料蒐集方式上，教學實施進行前一週先行知會學生與教師將於課程進行時錄影，作為分析檢討教學設計之材料；並在教學實施結束後發放問卷，問卷分為學生問卷與教師問卷兩類，學生問卷基於語言程度與作答時間考量，設計為半開放式問卷，部分題目需要以文字回答；教師問卷為開放式問卷，需要以文字敘述回答[45]。錄影資料與問卷回收後，接由筆者保存作為研究之用。

三、 實施過程之現象與檢討

以下將按照教學各階段的活動來檢視實施過程中的現象，與教學時需要注意的重點：

(一) 課文情境問答（穿插詞彙練習與社會背景、行為文化討論）

教師教學過程相當流暢、在引導學生用目標詞彙回答問題時極有技巧，讓學生能很自然地說出課文生詞與情節。從課程錄影中可發現，學生對「黃臉婆」這樣帶有文化色彩的特殊詞彙很有興趣，也對課文中所呈現出華人社會詢問他人經濟狀況的習慣有所意識，有一名學生表示：「根據西方的文化，這是一件真的沒禮貌的事。[46]」甚至還對課文中找鄰居標會的情節提出「家人朋友間為了避免傷感情，不應該一起標會投資」這樣的文化觀察與意見。從學生的回答中，也可看出他們對詞彙及文化的掌握，例如，問到「中國人覺得什麼是『有福氣』？」學生馬上反應：「有孩子」；也會

[45] 教學實施問卷詳細內容，請見附錄八、九。

[46] 學生並分享其在被計程車司機詢問學費與獎學金金額時，回應「對不起，我不想說！」的例子。

開玩笑地說「台灣的小狗好像小孩子似的，很有福氣。」

從教師進行教學的優點，可歸納出以下在進行課文情境問答教學時，需要注意的重點：

(1)教師需要對課文有精熟的掌握，問課文情節的問題需經過設計，避免流於內容背誦；

(2)教師要避免教師幫學生回答，並平均分配學生回答的時間，否則口說能力較差的學生較得不到發言機會；

(3)文化討論需避免離題，詞彙的補充要謹慎；

(4)即使討論熱烈，也要要糾正學生發音；

此外，問答形式的教學活動要能順暢進行，學生必須先對課文有所掌握，在課文篇幅長時，是頗費時費力的工作，教師可依實際狀況決定可否讓學生看課本回答。

(二) 口語句型練習（帶有語氣詞、感嘆詞練習）

在單一句型練習時，學生幾乎都能很順利地回答，例如教師給予情境：「朋友到了台灣以後，覺得台灣人、食物、環境都不好，一直埋怨，你可以怎麼跟他說？」學生便可依據目標句型「S 到了這個時候還 V 幹什麼嘛！」來回答：「你到了這個時候還埋怨幹什麼嘛！」根據上述的例子及其他句型教學的情形可知：

(1) 在教學操作上，應先提供對話情境，進行有意義的練習或溝通式的練習；

(2) 另外，也要提供學生互相問答的機會，或讓學生自己提供情境，避免總是師問生答流於枯燥；

(3) 在語氣詞部分，上述的例子中，語氣詞「嘛」是學生說得比較不自然的部分，學生若說得不好，應該多練習幾次。

在句型綜合練習部分，教學實施時，首先提供學生一段母語者之間的

對話為例，對話中含有四個該課的句型：

A 太太：「**哎喲！**我們做貴婦[47]的一天到晚除了逛街買東西，還能做什麼**呢**？」

B 太太：「可不是嗎？像您**啊**，都不用工作，好有福氣**呢**！」

A 太太：「您說笑**啦！**還是您比較有福氣，小孩聰明懂事，先生溫柔，哪像我老公啊，**哼**！」

B 太太：「**哎呀**！別這麼說，萬一讓您先生聽見了，他可要生氣**囉！**」

教師要求學生把自己當作台灣人或中國人，先跟著教師朗讀，模仿母語者的口氣，接著由學生兩兩一組再次朗讀，學生都覺得戲劇化的語氣很有意思，模仿時非常生動，對語氣詞的發音、語調掌握也令人驚嘆。

接著要學生根據會話的基本句式來練習對話，情境設定為兩個年輕的台灣小姐比較她們的工作：

A：「哎喲！我們做...的一天到晚除了...，還能做什麼？」

B：「可不是嗎？像您啊，…，好有福氣呢！」

A：「您說笑啦！還是您比較有福氣，…，哪像...，哼！」

B：「哎呀！別這麼說，萬一讓…聽見了，…」

學生當場創造的對話為：

A：「哎喲！我們做老師的一天到晚除了改學生的功課，還能做什麼？」

B：「可不是嗎？像您啊，*每天都叫學生跳舞[48]，好有福氣呢！」

A：「您說笑啦！還是您比較有福氣，妳的學生都很乖[49]，哪像我的學生，我要講一兩次，他們才*聽得見[50]，哼！」

B：「哎呀！別這麼說，萬一讓妳的學生聽見了，*他可要抗議[51]！」

學生基本上掌握了對話的意義與功能，對話時的語調也非常生動自然，唯在細部語言內容的處理上，還需要教師多加琢磨。

---

[47] 學生對「貴婦」的詞彙意義主動提問，教師可主動提出，或待學生發問。

[48] 「跳舞」在此處的語境有些奇怪，但教師並未糾正。

[49] 學生先說成「怪」，使同學與老師感到相當逗趣。

[50] 教師糾正：聽話

[51] 應糾正為：他「們」可要抗議「囉」！

(三) 句型作業

在上述句型練習後，發給學生句型作業，每項句型由兩人一問一答構成，目的在於快速複習當日所學。例如：

- **S 怎麼可以這樣子，太...了！**

A：唉，這對夫妻很窮，可是他們的孩子什麼東西都要買名牌貨。

B：_____。

學生的答案有少數答非所問或句義不清之處：

- **這可說不定喔！**

A：放心啦！這家銀行很大，一定不會倒。

B：這可說不定喔！經濟不景氣，*每個地方沒有那麼安全。

- **（這）萬一被/讓...了，怎麼辦？**

A：欸，我瞞著老闆把公司的錢放進自己的口袋裡了！

B：萬一讓小偷偷走了怎麼辦？

但整體而言，對句型的掌握大致良好。

(四) 會話演練及行為文化討論

教學實施時，擷取課文中四段具有特殊行為文化要素或特別語言策略的對話為主題，製作如附錄五的講義，教學過程依照講義順序進行，首先由教師帶領複習課文範例，接著進行會話演練。進行過程中，學生對跟著教師模仿母語者說話的語調非常感興趣，因此語氣詞的表現都很到位；會話演練時，也很認真地模擬思索情境中可能發生的言談，時而有幽默的發言，使課堂氣氛十分活絡；在文化討論時，學生也十分投入，踴躍表達意見。然而，雖然課程進行順利，但仍有值得檢討思索的問題：

(1) 引導方式：由於學生是第一次接觸這樣的教學方式，因此教師上課時讓學生看著講義讀出台詞，分派角色時與給予情境敘述時，也讓學生讀出講義上的敘述，筆者認為，學生適應教學模式後，可省略讀課文例子的部分，直接進入新情境的會話演練。

(2) 學生表現：有學生提出「我不知道我這樣說話是不是像中國人？」

的問題，這的確是教學上值得思考之處，每個人對目標語文化行為的闡釋解讀不一，教師僅能以自己的認識提供意見，而實際情形又有眾多變數，因此需提醒學生：課室內只能盡量提供一個標準、可行的模式。

(五) 影片欣賞與討論

教學實施前，請學生事先上網觀看各約四分鐘的「網路標會」廣告短片，教師提供詞彙表與討論問題[52]，幫助學生準備。學生對影片反應不錯，有一名學生表示相當喜歡台灣廣告以誇張的文字、字幕強調重點的效果，也有學生覺得影片具有娛樂性又能複習生詞。根據錄影中學生的表現，筆者認為，由於影片的主題與課文內容相關，在討論時學生很自然地運用課文生詞，或由教師引導使用，是影片最主要的教學效果之一，例如，學生能夠使用「保障」、「風險」、「穩當」來回答「你願意參加網路標會嗎？」的問題；影片中甚至還出現了課文的句型（例如：「『這下子可好了』，我兒子要出國唸書，沒望了！」）教師便能適時加以複習。影片的另一教學效果發揮在文化的延伸學習方面，學生透過畫面，可以完全掌握台灣民眾標會的情形、過程，以及會員間互動的狀況，甚至能夠了解課文中沒有提到的標會原因。

(六) 短劇表演

教師事先發給學習單，說明短劇表演的要求[53]，學生有一個週末的時間準備。在教學實施當日，有一名學生缺席，造成另一名學生必須分飾兩角，影響了短劇呈現；此外，由於學生不習慣熟記台詞、有肢體動作的戲劇表演，僅是以唸劇本的方式呈現，都是活動上美中不足之處。在學習成效上，學生創作的劇本在語言形式上著重句型與生詞的使用，幾乎運用了該課所有的句型，在內容上希望表現幽默，但對於情節的邏輯與人物互動的得體性，就顯得缺乏[54]。由於是初次嘗試，這樣的成果或可接受，但在教學設計上，應該對戲劇評量的要求訂立更清楚的說明，以使學生能透過戲劇呈現

[52] 詳細內容請見附錄六。
[53] 學習單內容見附錄七。
[54] 學生創作之劇本內容，見附錄八。

來練習「在目標語文化中言行得體」，達到本教學設計的教學目標。

四、 教學實施之師生反應

(一) 學生問卷結果

(1) 教學流程

本教學流程之運作過程為：從情境理解開始，藉由課文情節問答帶出詞彙練習與文化討論，接著針對口語句型進行練習，作為後續會話演練基礎；接著讓學生運用所學，理解相關主題影片內容、進行進一步文化討論，並自行統整所學詞彙、口語句型之溝通功能，進行短劇創作與演出。參與的四名學生對於這樣的流程安排，有一位表示「非常喜歡」，兩位表示「喜歡」，一位表示「普通」。

(2) 學習準備

由於教材為劇本，篇幅較一般形式為短文或對話的課文長，一課內容約兩千字，生詞約在 120 到 140 個左右，本教學設計將整個課文故事視為一個大情境，因此要求學生在上課前將課文聽完、讀完，並預習生詞，學生對這樣的準備份量反應為：「太累了」（兩位）與「還好」（兩位），雖然反應與語言程度有關，但這樣的準備份量的確不輕鬆，應視為設計上改進的標的之一。

(3) 教學活動

在所有的教學活動中，有兩位最喜歡「會話演練」的教學活動，原因為「我可以了解這課句型的運用，試著自由說說我們學的句型」、「幫我了解中國人的說法」，另外兩位也都表示「喜歡」，可見學習者能夠理解會話演練之學習目標與功能，活動本身亦能幫助語言學習、引發學習動機。另外兩位學生則表示最喜歡影片欣賞與討論的活動，因為「影片很有意思」、「可以聽其他人（指影片中演員）的口音。」可見影片在引發學習興趣與使學生接觸課本之外的語言形式所有幫助，並且，在問及「看影片是否讓你學到台灣的文化」時，所有學生皆表示學到「很多」，可見影片的確能夠提供具體明確的文化素材，來幫助學習者直接理解文化特色。

此外，在「文化討論」的教學活動上，有三位學生表示這對他們學習中文「有幫助」，有一位覺得「非常有幫助」；在「短劇表演」活動的功能上，學生認為可以幫助他們「知道台灣/中國人會怎麼做」、學到「怎麼用課本的生詞」、「怎麼用課本的句型」、「知道以後在這種情形下要說什麼」。

(4) 教學成效

在教學成效方面，四位學生在被問及「這樣的教學方法，可以讓你知道台灣/中國人怎麼說話嗎？」時，都表示「可以」；在「可以幫助你說中文的時候『言行得體』嗎？」部分，則皆表示「有幫助」。

(二) 教師問卷結果

(1) 教學準備

在「教學準備份量是否合宜？是否有哪一天的教學準備曾發生困難？」此題中，教師並未對自己的教學準備加以著墨，但指出：

「學習新選廣播劇的學生可能會遭遇的問題是在第一個小時以前學生就要把生詞、課文全部預習完，這是比較困難的地方，因為新選廣播劇的一課生詞量多達七八十個，而且課文長度也很長。」

教師觀察與學生對學習準備之意見吻合，更證實此為教學流程上需要改進的部分。

在「請問您願意繼續使用這項教學設計嗎？」的回答中，教師表示：

「非常願意，我相信學生也非常喜歡，但是備起課來相當費心力，若有不同老師合作一起做出教師手冊那是最理想不過的了。」

沒有配套輔助教材，造成備課負擔沈重，是本教學設計在教材選擇上，可能需要加以考量的部分。

(2) 教學設計

在教學流程方面，教師表示：

「流程安排很恰當，符合學生的學習順序。再事先給予學生下堂課的上課資

料，例如生詞例句、句型意義及用法解釋、句型作業等，都有助於學生在課堂練習上更容易進入狀況以及吸收。」

在教學方式上，教師針對會話演練提出的意見為：

「有一些對話模式給的指示不夠清楚，也會造成障礙，如

A：「B 啊，…啊？」
B：「…啊。」
A：「你…囉？」
B：「我…。」
A：「…呢？」
B：「…呀！」
A：「…？那多 SV 啊！這樣吧，…。」

另外，教師也對語氣詞、感嘆詞教學提出看法：

「各種語氣詞「啊、喔、呢、唉、囉」等的運用是比較難掌握的，除了發音語調不能掌握以外，使用的時機也是一大困難。但是老師無法說明這些語氣詞的功能，學生只能機械性模仿老師。因此建議教學設計這些語氣詞的教學與練習。」

至於影片的功能，教師的觀察為：

「學生對影片非常感興趣，不論是對演員的表演方式或是內容他們都感到很新鮮。影片提供一個台灣人標會時的情景，他們可以用視覺、聽覺去感受到課文所提及的活動，並且影片述及更詳盡的標會方式，都可以填補課文的不足。影片後的討論讓學生對比兩個文化，可以讓他們對目標語的文化有更深的了解，並且可以訓練他們以中文說出兩個文化的相同或相異點。除此以外，在語言能力方面，由於影片中的內容與課文有很大的相關性，因此還能帶領學生想起相關的生詞，在討論的時候學生自然有使用課文生詞的需要，進而達到生詞應用的目的。另外，影片提供學生一個真實的討論環境，而非一個課堂中設計出來的假情境，學生所要表達的都是他們心中真正所想的，對他們來說這樣的對話是更具意義的，同時也是一個課堂學習應用與成果驗收的好機會。」

(3) 教學評量

對於本教學設計的評量方式，教師的建議為：

「課堂表現、 短劇創作都很合適作為學生學習狀況的評估，但學生的短劇創作不宜貿然請學生寫後就在課堂上表演，教師應該先批改劇本，再讓學生表演。」

另外，對於評量形式，教師提出一個新的想法：

「增加一個針對一個對話的理解測試，看了對話之後，請學生評估說話者的關係、態度等。」

(4) 教學成效

在回答「根據您的觀察，此教學設計是否能夠達成「增進學生文化意識與文化能力，並使學生於在目標語環境中言行得體」的教學目標？」此題中，教師表示：

「藉由情境式對話練習、觀看影片以及短劇表演都可以幫助學生在目標語言環境中言行的得體，而文化討論部分則可以增加學生的文化意識，這個教學設計的確能達成「增進學生文化意識與文化能力，並使學生於在目標語環境中言行得體」的教學目標。」

教師亦比較了使用新教學設計後，學生學習情形的改變：

「使用新的教法，學生興致比較高昂，尤其是在對話練習以及看影片時。練習對話時有時候學生的創意與掌握句子的能力有令人驚訝的表現，也會出現許多笑點，增加課堂活潑的氣氛。有時候學生在模仿中國人說話時故意誇張其語氣與表情。此外，對話中的情境與口語句式相互搭配，更能夠讓學生明白使用這些句式的時機及氣氛，並且在被要求融入所扮演的角色下，學生更能身歷其境地感受情境的真實性與句式的實用性。對話後的文化討論能則能讓學生在抽離角色後以自己的身份與觀點給予評論、對比文化的差異，我很喜歡這種教學設計的巧思。原來的教學方法比較傾向以第三者討論劇中故事以及劇情，藉以瞭解生詞以及句型，雖然也討論了文化部分，但是缺少讓學生融入情節、設身處地演主人翁的機會，當然也就少了旁觀者一躍為當局者的感受的鮮明對比。我相信這種鮮明的對比能讓學生對於接觸的文化、內容產生深刻的印象，而非只是表面性地學習的生詞、句型而已。」

第四節 教學設計評估修正

本節將綜合第三節教學實施之調查結果，對第一節之教學設計進行修正，作為最後的設計成果。

一、 修正要點

以下分為教學流程、活動與評量三項敘述教學設計的修正要項：

(一) 教學流程

(1) 第一天就要完成全部課文的進度，對教與學雙方都是很大的負荷，因此擬將原教學設計中第一小時的規劃，改為由教師視課程內容調整為二到三小時。

(2) 原設計中，將社會文化背景、人物心理討論作為課文情境理解（問答）的要素之一，但與會話演練時的行為文化討論有所重疊，應將兩者加以區隔，在課文問答中，中以課文的情節與背景為討論對象；在對話演練中，以對話的語言行為為討論對象。

(3) 在句型練習前，增加語氣詞、感嘆詞之統整練習，不依附在句型練習中。

(二) 教學活動

(1) 會話演練前，預先發給學生講義，使其能先找出課文中被設定為重點的會話段落，省略實際演練時複習課文對話之步驟。

(2) 短劇表演前，提前一天發下學習單，使學生能預先將完成的劇本草稿交由教師修改。

(三) 教學評量

(1) 根據教學實施教師與筆者觀察，生詞句型之小考，對於本教學設計「在目標文化中言行得體」的項教學目標而言，缺乏內容效度（contnet validity），因此改以情境會話口試[55]取代。

[55] 請見本章第一節第七部分「教學評量」之說明。

二、 修正後教學流程

表五-6 修正後教學流程

時程	教學活動	教學步驟	作業
第 1-3 小時	課文理解 文化討論 詞彙練習	(一) 情境五要素問答：時間？地點？角色？台詞/故事情節？聽眾？ (二) 台詞/故事情節延伸討論： (1) 情節發展 (2) 社會文化背景討論 (3) 人物心理討論 (三) 詞彙與說法練習： (1) 有文化隱涵之生詞 (2) 有文化信息之說法	
第 3/4 小時	句型練習	**(一) 感嘆詞、句末語氣詞統整練習** (二) 口語句型練習 (1) 單一句型練習 (2) 綜合練習	(1) 句型作業 **(2) 預習會話演練內容**
第 4/5 小時	會話演練 文化討論	(一) 會話演練[56] (1) 教師指定數名學生讀出節選出的課文會話、糾正發音語調，檢查理解 (2) 教師根據會話功能設置新情境 (3) 教師分配角色，提醒學生需以母語者的方式來發言 (4) 學生依角色演練、表現適切語言行為 (5) 教師糾正發音、語調 (6) 角色互換、再次演練 (7) 重複(1)-(5) **(二) 會話片段之行為文化討論**	(1) 短劇創作 (2) 影片與討論問題預習
第 5/6 小時	影片觀賞 討論	(一) 短片觀賞 (二) 短片內容討論	(1) 短劇表演練習
第 6/7 小時	評量	(三) 短劇表演 **(四) 情境會話考試**	

[56] 體驗文化教學觀「會話演練」的細節，請見本文第二章「文獻探討」第二節第二部分(p.22)。

第六章　結論與建議

本研究旨在發揮體驗文化教學觀之理念，整合現有的體驗文化教學法與文化融入第二語言教學法，為台灣地區中級華語學習者建構一套可行的口語會話教學設計，以期能使學習者透過有系統、循序漸進的教學與學習步驟，在觀念上建立對華語行為文化及口語語體的知識，在語言表現上以道地、自然、得體的口語體口語，與目標語地區的母語者溝通，達到在目標語文化中「言行得體」的目標。

第一節 研究結論

在本研究過程中得到的發現，可分為教學方法、口語會話教學設計、文化融入語言學習三方面：

一、　教學方法方面

雖然「體驗文化」教學觀並未廣為人知，但其「語言為一種文化行為」、「學外語的目標是在目標語文化中言行得體」的理念，搭配「會話演練」與「文化討論」的教學方式來落實，在觀念與實作上，都能有效地幫助學習者學習目標語、培養文化意識，進而增進學習者在目標語文化中的語言交際能力。

二、　口語會話教學設計方面

台灣地區的華語中心，目前僅有零星的口語專門課程，特別針對口語體口語的教學更是少見，教材上的選擇亦不多；然而，使用現有的廣播劇教材，搭配體驗文化教學方式，一方面能凸顯劇本類課程內容中豐富的行為文化素材，使學生認識目標語母語者的思想觀念與言行模式，一方面能透過會話演練，使課文中文字化的口語體口語，成為學習者真正能在目標語環境中運用的語言。

三、　文化融入語言學習方面

即便文化已成為語言教學的重心之一，目前華語教師對文化融入語言教學的想法與作法仍未有共識，體驗文化教學觀對語言學習提供了另一種觀點與方法，將文化融入語言教學的重點放在「行為文化」的層次，並要求學習者將文化行為表現出來，無論在學習意識或學習成效上，都對語言課中的文化學習有所助益；然而，在教什麼文化的選擇上以及怎麼教文化的方式上，其他學者提出的模式，如交際文化與知識文化的分類構念、「語構文化－語義文化－語用文化」的分層，仍值得納入教學中。

第二節 研究限制

一、 研究時間的限制

由於開課與研究時程的限制，本研究之教學實施時間僅六天，對於教學成效的驗證信效度可能不足，是需要改進的部分。

二、 研究者的限制

本研究之研究者同時進行前導試驗的教學，由於自身教學經驗的限制，可能無法將教學方法的優點完全發揮；教學實施部分，雖有另一名教師協助研究，但研究者人數仍不足，若能有其他教師加入研究，必可豐富研究結論。

三、 教學對象的限制

本研究在需求分析部分之研究對象，大部分來自筆者任教的機構，少數來自台北地區其他華語中心，在樣本上的多樣性顯得不足；在前導試驗與教學實施部分，教學對象則全為筆者任教單位的學生，受限於該中心的小班制度，前導試驗人數僅三人，教學實施人數僅四人，且雖分別來自兩個班級，但實際上選修同一門廣播劇課程。若能增加研究的樣本數，並擴及其他課程之學習者，方可使研究結果更具代表性。

四、 課程設計的限制

在前導試驗與教學實施過程中，仍需配合教學單位之進度與活動、假期，因此教學進度十分緊迫，在教學方式上僅能盡量微調，亦無法完全配合學習者之學習方式與速度調整，若能有更多教學時間與彈性，才能進一步驗證教學設計的適用性。

第三節 對未來研究之建議

一、 教學模式之建議

本教學設計以「情境理解—語言練習—會話表現」模式進行教學，然而在詳細的教學步驟上，仍有待進一步詳加規劃，尤其在教學問題的設計、文化內容的選擇、會話演練的進行模式上，都需要發展出一套原則來篩選。

二、 文化融入語言教學之建議

本教學設計分別於詞彙、句型、會話情境三個層次加入文化討論，在課文詞彙與句型上希望限定為課文中出現的社會背景與人物心理討論，涉及知識文化與行為文化兩層次；在會話中希望限定為與語言交際相關的行為文化；然而文化的分類經常難以區隔、互相交錯，未來研究可從文化主題與行為文化特色的篩選與系統化著手，必能對教學有極大助益。此外，影片作為文化融入語言教學之素材，似乎評價極佳，然而實際的效益與確切作法，仍有待進一步評估發展。

三、 口語會話教學建議

使用情境化的會話演練活動，能將單句語法練習提升至句段層次，並強化學習者對情境的認知，提高學習者在目標語文化中的交際能力。但如何在教學設計中突出口語體口語的特色，是否使用真實語料、是否教授口語語法體系，都是本研究尚未釐清之處，亦為未來繼續口語體口語會話教學研究的重要途徑。

四、 對於不同程度學習者研究之建議

本文僅針對中級程度學習者進行研究，然體驗文化教學法在初級教學上，應能有效降低學習者初次接觸目標語社會文化的文化衝擊，並能藉由會話演練模式，提高其基礎日常會話之學習效率；因此，可針對初級學習者在語言學習與文化適應部分進行研究；此外，在文化討論的教學模式上，可針對是否使用學習者母語此一要素進行對照研究，以探討語言在初級階段文化學習之影響程度。在高級學習者部分，由於文化要素的影響隨語言程度的提升愈發明顯，因此可針對體驗文化教學法對訓練高級學習者「言行得體」程度之成效進行深入探討，並可藉由對高級學習者的深入訪談，來證實行為文化學習對語言表現的影響幅度。

五、 對於大班教學之建議

本教學設計因實際層面之研究限制，僅於三至四人小班中進行教學實施，在十人以上之大班教學時，需於教學活動方式上進行調整，以增加課堂效率：在「情境理解」之教學階段，可要求學習者進行較詳盡之課前準備活動，如課文情節、生詞及語法預習等；在語言練習階段，可以小組活動方式進行，如分組表演課文故事內容，或分組討論文化問題等，便不致於單一學習者問答上花費過多時間；至於會話表現階段，由於為體驗文化教學觀之教學重點，需分配較長時間進行演練，因此教師需在學習單、對話句型單、輔助教具上進行較周全的準備，並督促學習者之課堂表現效率，以利整體教學之進行。

參考書目

中文

王文科。2007。**質的教育研究法**。台北：師大書苑。

王若江。1999。對漢語口語課的反思。**漢語學習，2**。

王德春。1992。國俗語義學和「漢語國俗辭典」。**中國文化與世界**。上海：上海外語教育出版社。

申修言。1996。應該重視作為口語體的口語教學。**漢語學習，3**。

呂必松。1995。**對外漢語教學概論（講義）**。國家漢辦。

呂必松。1992。對外漢語教學概論（講義）。**世界漢語教學，2**。

呂必松。1990。關於教學內容與教學問題方法的思考。**語言教學與研究，2**。

呂必松。2005。**語言教學與對外漢語教學**。北京：外語教學與研究出版社。

呂佩君。2007。**針對外籍生文言文閱讀策略教學課程設計**。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，台北。

李潤新。1993。談談第二語言教學與第二文化教學。**語言與文化多學科研究**。北京：北京語言學院出版社。

李曉琪（主編）。2006。**對外漢語口語教學研究**。北京：商務印書館。

李曉琪（主編）。2006。**對外漢語文化教學研究**。北京：商務印書館。

邢志群。2008。**試論漢語語言、文化的教學體系**。未出版。

吳馥如。2008。**中級華語交際溝通會話課程之設計與實證**。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，台北。

林紀誠。1990。語言與文化縱論。**語言與文化**。上海：上海外語教育出版社。

林金錫。2005。**針對外籍華語學習者之新詩寫作課程設計與實施**。台灣師範大學

華語文教學研究所碩士論文，未出版，台北。

孟　虹。2000。德國高校漢語口語課差異教學初探。**漢語學習**，2。

周小兵。1996。對外漢語教學中的跨文化交際。**中山大學學報，6**。

周思源。1991。論中高級階段對外漢語教學中的文化問題。**中高級對外漢語教學論文選**。北京：北京語言學院出版社。

胡建軍。2003。中高級口語課程的文化教學研究。**雲南師範大學學報**，**1**。

施光亨、劉偉。1996。口語表達的即時性及與此相關的口語特點—對一篇講詞的分析。**世界漢語教學**，**4**。

施玉惠、楊懿麗、梁彩玲譯。2003。**原則導向教學法：教學互動的終極指南**。台北：台灣培生教育出版股份有限公司。

信世昌譯。2001。**華語文閱讀策略之發展與研究**。台北：師大書苑，178。

俞約法。1992。口語、口語語法與口語教學。**外語學刊**，2。

孫懿芬。2008。**華語讀寫課程設計與實踐：針對歐美華裔學生之行動研究**。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，台北。

徐子亮。2002。漢語作為外語的口語教學新議。**世界漢語教學**，**4**。

徐家楨。2000。基礎語言課中，語言教學與文化教學結合的問題。**世界漢語教學**，74。

徐家楨。1996。從海外使用者的角度評論大陸編寫的初級漢語課本。**第五屆國際漢語教學討論會論文選**，93-101。北京：北京大學出版社。

張　黎。1995。試論中級口語課的規範化問題。**語言文化教學論文集**。北京：外語教學與研究出版社。

張　英。1994。論對外漢語文化教學。**漢語學習**，**5**。

張占一、畢繼萬。1991。如何理解和揭示對外漢語教學中的文化因素。**語言教學與研究**，**4**。

張占一。1990。試議交際文化和知識文化。**語言教學與研究**，**3**，22。

張占一。1984。漢語個別教學及其教材。**語言教學與研究**，**3**。

張良民。2006。全球華語學習熱潮與僑教發展。**研習資訊**，**23**（2），9-15。

張寧志。1985。口語教材的語域風格問題。**語言教學與研究**，**3**。

陳光磊。1997。關於對外漢語課中的文化教學問題。**語言與文字應用**，**1**。

陳建民。1984。**漢語口語**。北京：北京出版社。

陳淑惠。2007。**法律華語教材設計與研究**。台灣師範大學華語文教學研究

所碩士論文，未出版，台北。

陳　瑋。2006。談對外漢語教學中的文化問題。**語言教學研究**，**1**，113-114。

陶　煉。2000。「結構-功能-文化」相結合教學法試說。**語言教學與研究**，**4**，38-44。

畢繼萬，張德鑫。1994 。對外漢語教學中語言文化研究的問題。**語言文字應用**，**2**，40-46。

郭穎雯。2002。漢語口語體口語教學中語法體系的建立與量化。**漢語學習**，6。

舒兆民。2000。**網路華語語體及文化課程教學設計**。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，台北。

黃香宜。2006。**基於建構教學觀之華語文化教學設計–以文化情境及戲劇表演為例**。台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版，台北。

程裕禎。1997。**中國文化要略**。北京：外語教學與研究出版社。

楊啟光。1985。現代漢語口語體的探索。**暨南大學研究生學報**，**1**，2。

楊慶華。1995。新一代對外漢語教材的初步構想。**語言教學與研究**，4。

虞　莉。2004。體驗文化教學法學習手記。**國際漢語教學動態與研究**，**4**，22-27。

趙金銘。2004。「說的漢語」與「看的漢語」。**漢語口語與書面與教學**。北京：北京大學出版社。

趙賢洲。1989。文化差異與文化導入論略。**語言教學與研究**，**1**。

趙賢洲。1992。關於文化導入的再思考。**語言教學與研究**，**3**。

趙　雷。2008。對外漢語口語教學目標的實現。**漢語學習**，**6**，85-91。

劉　紅。1995。會話研究與對外漢語教學。**第四屆國際漢語教學討論會論文選**，。

劉　珣。2000。邁向21 世紀的漢語作為第二語言教學。**語言教學與研究**，**1**，55-60。

魯健驥。1990。對外漢語教學基礎階段處理文化因素的原則和作法。**語言教學與研究**，**1**。

歐用生。1991。內容分析法。**教育分析法**。台北：師大書苑。

盧　偉。1996。對外漢語教學中的文化因素研究述評。**世界漢語教學，2**。

西文

Agar, Michael. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company.

Bagby, P. (1959). *Culture and History: Prolegomena to the Comparative Study of Civilizations*. CA: University of California Press

Bauman, Richard. (1977). *Verbal Art as Performance*. Prospect Heights: Waveland Press.

Brown, H. Douglas. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (3rd Edition). New York: Pearson Education.

Brown, James Dean. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Heinle & Heinle Publishers.

Bruner, Jerome. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Canale M. and Swan, M. (1980). *Approaches to Communicative Competence*. Singapore: SEANEO Regional Language Centre.

Carlson, Marvin. (1996). *Performance: A Critical Introduction*. London and New York: Routledge.

Christensen, Matthew B. and Warnick, J. Paul. (2006). *Performed Culture: An Approach to East Asian Language Pedagogy*. Columbus: National East Asian Languages Resource Center at the Ohio State University.

Christensen, Matthew B. and Mari Noda. (2002). *A Performance-Based Pedagogy for Communicating in Cultures: Training Teachers for East Asian Languages*. Columbus: The Ohio State University Foreign Language Education.

Crooks & Chaudron. (1991) pp.52-54）

Goffman, Erving. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Goffman, Erving. (1963)a. *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.

Goffman, Erving. (1963)b. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.*

Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Goffman, Erving. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books.

Goffman, Erving. (1969). *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erving. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Hadley, Alice Ommagio. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle&Heinle

Hammerly, Hector. (1982). *Synthesis in Second Language Learning*. Blaine, WA: Second Language Publication.

Hammerly, Hector. (1985). *An Integrated Theory of Language Teaching and Its Practical Consequences*. Blaine, WA: Second Language Publications.

Jorden, Eleanor and A. Ronald Walton. (1987). "Truly Foreign Languages: Instructional Challenges." Annals of the American Academy of Political and Social Science 496 (March 1987): 110-124.

Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Kramsch, Claire. (1991). *Culture in Language Learning: a view form the States*. In K. de Bot., R. B. Ginsberg, & C Kramsch(eds.), Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives, 217-240. Amsterdam: John Benjamins.

Luft, Stephen. (2007). *Language Classroom Risk-taking Behavior in a Performed Culture-Based Program*. master thesis of the Ohio State University.

Nostrand. H. L. (1966). *Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign Language and Literature*. In Valdman, A. (ed.) *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill

Nunan, David. (1991). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press

Sapir, Edward. 1949[1921]. *Culture, Language, and Personality*. Berkeley:

University of California Press.

Searle, John R. (1983). *Intentionality*. Cambridge: London.

Seelye, H. Ned. (1994). *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Shepherd, Eric T. (2005). *Eat Shandong: From Personal Experience to a Pedagogy of a Second Culture.* Columbus: National East Asian Languages Resource Center at the Ohio State University.

Tao, H. [陶紅印] (2005). *The Gap between Natural Speech and Spoken Chinese Teaching Material: discourse perspectives on Chinese Pedagogy*. Journal of the Chinese Language Teachers Association. 40(2), 1-24.

Tylor, Edwrd B. 1924[1871]. *Primitive Culture*. Vol. 2. 7th ed. New York: Brentano's.

Turner, Fredrick. (1985). Natural Classicism.: Essays on Literature and Science. New York: Paragon House.

Turner, Victor. (1987). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

Walker, R. Galal. (2000). “Performed Culture: Learning to Participate in Another Culture” . In Richard D. Lambert and Elana Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia. PA: John Benjamins Publishing Company. 221-236.

Walker, R. Galal. and Mari Noda. (2000) “Remembering the Future: Compiling the Knowledge of Another Culture”. In Diane W. Birckbichler & Robert M. Terry, (Eds.) *Reflecting on the Past to Shape the Future* (ACTFL Foreign Language Educational Series). Lincolnwood: IL: National Textbook Co. 187-212.

Xing, Janet Zhiqun. (2006). *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. HK: Hong Kong University Press.

教材

國立台灣大學國際華語研習所。1993。中國文化叢談。台北：國立台灣大學國際華語研習所

國立台灣大學國際華語研習所。2000。新選廣播劇。台北：國立台灣大學國際華語研習所

國立台灣師範大學國語教學中心。2008。實用視聽華語(**IV**)。台北：正中書局

國立台灣師範大學國語教學中心。2008。迷你廣播劇。台北：正中書局

葉德明。2006。遠東生活華語(**III**)》。台北：遠東圖書公司

鄧守信、孫珞。2004。今日台灣。台中：東海大學華語中心。

網路資源

王慶新譯，李敏儒校。2000。記憶未來：累積異國文化知識。2007 年 11 月 15 日，取自 http://chineseflagship.osu.edu/graduate/resources/lectures/RememberingtheFuture(Chinese).htm

國家華語測驗推動工作委員會。2003。台灣口語能力測驗等級圖。200 9 年 4 月 20 日，取自 http://www.sc-top.org.tw/chinese/LR/test4.php

附錄

附錄一 教學需求分析：教學現況訪談問題

一、受訪者資料

性別：□男　□女

年齡：□21～25 歲　□26～30 歲　□31～35 歲　□35 歲以上

教學年資：□ 0～5 年 □ 6～10 年 □11～15 年　□15 年以上

二、教學經驗

(1) 目前教授課程？

_____

(2) 常接觸的學生國籍？

_____

(3) 是否有海外教學經驗？地點_____時間_____（共____年）

三、文化教學經驗

1. 在教學上，您曾教授過哪些與文化相關的內容？（參考表 A 文化分類）
2. 您與學生互動時，是否面臨過文化衝突的問題？可否舉例說明？

四、文化教學認知

3. 您認為第二語言教學課堂上應該教文化嗎？應該教什麼文化？（參考表 A 文化分類）
4. 您認為第二語言教學課堂上可以用哪些方式教文化？（參考表 B 教學活動）

五、口語會話教學建議

5. 您認為理想的口語課程，應該包括哪些教學內容？（參考表 C 口語教學內容）目前的口語課程都具備嗎？
6. 您認為目前的口語課程，教的是母語者使用的真實（authentic）語言嗎？是否能幫助學生做到「在目標語環境中『言行得體』」？是否能夠幫助學生順利達成溝通任務？
7. 您認為中級口語教學的教學目標為何？與初級或高級的要求有何不同？(參考

D.中級定義）

六、 文化融入口語教學之看法

8. 根據您的看法，目前的口語課程，是否融入了文化教學？
9. 您認為口語課中，語言教學與文化教學的理想比例是多少？理由為何？

七、 口語會話教材建議

10. 現有的中級口語教材中，有哪些是您認為值得推薦的？
11. 您認為理想的口語教材應該如何呈現文化？（並請說明是何種文化）
12. 您認為哪些輔助教材或媒體可以幫助您在口語課程中進行文化教學？

A. 文化分類表（Hammerly, 1985）

成就文化 achievement culture	歷史悠久的事物與思想概念，一般所謂古代文化或傳統文化，是人類文明進展過程中的產物，亦是所謂的大 C 文化，最常在語言課程中介紹	哲學、宗教、戲劇、文學、藝術、建築 【實例】儒家思想、佛教、京劇、明畫
知識文化 informational culture	一個社會所注重的資訊：歷史、關於該社會的事實或特色	歷史、政治、經濟、地理、人口、工業、資源 【實例】中國的社會主義政體、日本的武士道、南北韓關係
行為文化 behavioral culture	特定的社會中塑造個人、支配個人行為的習俗常規、信仰	(1) 生活方式 【實例】飲食習慣、搭車、開戶、購物、點餐 (2) 人際關係 【實例】家庭關係、師生關係、展現情感的方式 (3) 習俗 【實例】送禮習慣、招呼方式

B. 口語教學內容表

教學內容	對應能力
(1) 發音（包括語音、聲調、語調）	發音準確、語調自然
(2) 詞彙（包括生詞、成語、習慣說法）	能正確使用詞彙
(3) 語法（句型、語法功能）	能掌握語法的用法
(4) 流利度	語速正常、表達順暢
(5) 溝通-理解詮釋	能理解並詮釋不同題材口語的表述
(6) 溝通-人際溝通	以交談方式詢問或提供訊息、交換意見、表達感情
(7) 溝通-表達演示	能將多種主題的信息、想法或理念傳達給聽眾
(8) 文化	能展現對華人社會習俗的瞭解與認識，並且在中文環境中能應對得體.

C. 教學活動表（Crookes & Chaudron, 1991）

控制性的技巧	
1. 內容解釋 content explanation	2. 聽對話/旁白 dialogue/narrative presentation
3. 對話/短文朗誦 dialogue/narrative recitation	4. 操練/練習 drill
5. 翻譯 translation	6. 聽寫 dictation
7. 辨認 identification	8. 複習 review
9. 測驗 testing	10. 有意義的練習 meaningful drill
半控制性的技巧	
11. 腦力激盪 brainstorming	12. 說故事 story telling
13. 開放性的問題 question-answer-referential	14. 有提示的敘述、對話 cued narrative/dialogue
15. 資訊交換 information exchange	16. 敘述/說明 narration/exposition
自由性技巧	
17. 角色扮演 role play	18. 遊戲 games
19. 報告 report	20. 難題解決 problem solving
21. 戲劇表演 drama	22. 模擬 simulation
23. 訪談 interview	24. 討論/辯論 discussion
25. 作文 composition	26. 即興對話 a propos

D. 中級的定義

1. 考試分級：HSK 6~8 級，TOP 3~5 級
2. 學習時數：目標語區 480～960 小時（以目標語區 20 時/週的密集課程為例，約學半年到一年），或其他地區 960～1920 小時（5 小時/週，約學兩年以上）
3. 口語能力：TOP 華語文口語能力測驗進階級

TOP	CEFR	能力說明
基礎級	A2	3. 能對於人物、生活或工作條件、每日例行工作、喜歡及厭惡等事物進行簡單描述； 4. 能使用簡單的片語或句子連貫來呈現；能敘述一個故事。
進階級	**B1**	**4. 能合理地、流利地對於自己感興趣的不同主題，進行直接且連貫的描述；** **5. 能根據書本或影片劇情，進而描述自己的感想；** **6. 能描述夢想、希望及期望；能描述真實或想像事件。**
高階級	B2	2. 能針對廣大範圍與興趣相關的主題，做出清晰、具系統性結構的描述及呈現，並能舉出適當例子，以支持自己的論點。
流利級	C1	4. 針對複雜的主題，能做出清晰且結構完整的呈現，並且能使用其他說明、理由、相關例子延伸並支持自己的論點。 5. 能發展特定要點並能做出適當的結論。 6. 能流利且幾乎不費力宣布事項，且能運用重音與語調精確地傳達更細微的意思。

附錄二 學習需求分析：學習需求訪談問題

一、受訪者資料

國籍：_____　　母語：_____

性別：□男　□女

年齡：□15～20 歲　□21～25 歲　□26～30 歲　□31～35 歲　□35 歲以上

教育程度：□高中　□大學　□碩士　□博士

來台灣多久？_____

是否去過其他使用中文的地區？目的為何？_____

二、中文學習經驗

(1) 為什麼要學中文？目的達成了嗎？

_____

(2) 學中文多久了？上過哪些課？在哪裡學的？對教材有什麼看法？

時間（__年__月～__年__月）	**地點**	**課程/課本名稱**

(3) 請給自己的中文能力分級（零級 novice、初級 beginning、中級 intermediate、高級 advanced、特優 superior）

聽	**說**	**讀**	**寫**	**溝通能力**	**文化了解**
_____級	_____級	_____級	_____級	_____級	_____級

三、語言學習

1. 以下是學習中文口語的幾個目標，請依照重要性給分（完全不重要 0 分，最重要 10 分）：

(1) 發音準確（包括語音、聲調、語調）	_____分
(2) 能正確使用詞彙（包括生詞、成語、習慣說法）	_____分
(3) 能使用正確的句型與語法	_____分
(4) 語速正常、表達流利	_____分
(5) 溝通-理解詮釋 interpretive communication understand and interpret spoken language on a variety of topics	_____分

能理解並詮釋不同題材口語的表述	
(6) 溝通-人際溝通 interpersonal communication engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions 以交談方式詢問或提供訊息、交換意見、表達感情	_____分
(7) 溝通-表達演示 presentational communication present information，concepts，and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics 能將多種主題的信息、想法或理念傳達給聽眾	_____分
(8) 文化習俗 practice of culture demonstrate an understanding of social patterns and the practice of conventions，and interact appropriately in Chinese culture setting. 能展現對華人社會習俗的瞭解與認識，並且在中文環境中能應對得體.	_____分

2. 在你上過的口語課裡，是否都能學到母語者使用的真實（authentic）語言？是否能幫助你在目標語環境中」「言行得體」？是否能夠幫助你順利達成溝通任務？

四、文化態度

3. 你覺得「文化」是什麼？可以舉一些例子嗎？
4. 你覺得學習文化重要嗎？為什麼？你最想學習文化的哪一方面？
5. 你認為學習語言跟學習文化有什麼關係？
6. 你覺得跟中文母語者說話時，讓對方覺得自然、舒服重要嗎？為什麼？
7. 你覺得要跟中文母語者維持好的關係，一定要了解中文文化嗎？
8. 你希望中文母語者來適應（adapt to）你的溝通方式嗎？或是你會去適應中文的溝通方法？

五、文化學習

(一) 課程

9. 你覺得上中文課時有沒有學習到文化？哪一門課程？請稍微說明你學到了什麼。

10. 你希望上文化課程嗎？最想上哪一種文化課程？
11. 在你上過的口語課程中，哪一門對你了解文化、了解怎麼跟母語者溝通最有幫助？

(二) 教學方法

12. 你覺得用什麼上課方法、活動或任務，可以讓你學到更多文化方面的知識、增加在目標語文化裡「言行得體」的能力？
13. 你願意用背誦（recitation）的方式學習中文嗎？為什麼？
14. 你喜歡用角色扮演/表演的方式學習嗎？為什麼？
15. 你喜歡在上課時做社會、文化背景、人物心理方面的討論嗎？為什麼？
16. 你能接受上課時使用你的母語(例如英文)嗎？在哪些時候你認為可以使用？

(三) 教材

17. 你認為理想的口語會話教材應該如何呈現文化？
18. 你希望上課的時候使用輔助教材/媒體來呈現文化嗎？哪一種輔助教材/媒體？

文化分類表（Hammerly, 1985）

成就文化 achievement culture	歷史悠久的事物與思想概念，一般所謂古代文化或傳統文化，是人類文明進展過程中的產物，亦是所謂的大 C 文化，最常在語言課程中介紹	哲學、宗教、戲劇、文學、藝術、建築 【實例】儒家思想、佛教、京劇、明畫
知識文化 informational culture	一個社會所注重的資訊：歷史、關於該社會的事實或特色	歷史、政治、經濟、地理、人口、工業、資源 【實例】中國的社會主義政體、日本的武士道、南北韓關係
行為文化 behavioral culture	特定的社會中塑造個人、支配個人行為的習俗常規、信仰	(4) 生活方式 【實例】飲食習慣、搭車、開戶、購物、點餐 (5) 人際關係 【實例】家庭關係、師生關係、展現情感的方式 (6) 習俗 【實例】送禮習慣、招呼方式

附錄三 教學記錄表

課程名稱	《新選廣播劇》	**日期**	05/ / 2009( )	第___週(第___次上課)
進度	第 課 第 幕 p. - p. line	**出席狀況**		

教學流程	**情形與問題**	**問題檢討**
一、		
二、		
三、		
四、		

學生參與情形	
S1	
S2	
S3	

整體教學檢討與省思

附錄四 前導試驗訪談問題

前導試驗訪談問題

一、 教材部分

1. 你覺得《新選廣播劇》裡的中文正式嗎？還是比較口語？對你來說實用嗎？
2. 這本書的語言，對你來說最困難的部分是什麼？
   A：成語 B：俗語 C：口語說法 D：感嘆詞和句末語氣詞
3. 你覺得《新選廣播劇》裡的故事內容能夠引起你學習的興趣嗎？為什麼？
4. 你覺得這本書的錄音怎麼樣？
5. 你覺得這本書的生詞安排得怎麼樣？你喜歡嗎？有什麼可以改進的地方？
6. 你覺得這本課本的句型（語法）部分怎麼樣？你喜歡嗎？有什麼可以改進的地方？
7. 你覺得這本課本有沒有讓你學習到文化？可以舉一些例子嗎？
8. 你覺得這本課本有沒有讓你學習到母語者的語言策略？可以舉一些例子嗎？
9. 你希望這本課本能增加哪些部分？
   A：生詞練習題 B：語法練習題 C：課後作業 D：文化補充
   E：圖片 F：視覺輔助教具（visual aids）
10. 你覺得《新選廣播劇》還有什麼可以改進的地方？

二、 教法部分

1. 你覺得老師在上課前發的「課文問題」，可以在你聽錄音的時候幫助你準備嗎？
2. 你覺得你需要老師先給你句型的英文解釋與例句嗎？為什麼？
3. 老師在上課一開始，先問故事的時間、地點、人物和他們的關係，你覺得這個步驟對你有幫助嗎？有什麼幫助？
4. 上課時我們常常做人物心理的討論，這對你有幫助嗎？有什麼幫助？
5. 我們也做了很多社會背景討論、文化討論，以及文化的比較，你覺得對你學習中文有什麼幫助？
6. 你喜歡「對話演練」嗎？如果沒有句型單，你可以記住要說什麼話嗎？
7. 你願意在「對話演練」的時候，演出角色的語氣、心情、動作嗎？這對你學習中文有什麼幫助？
8. 「對話演練」給你什麼樣的幫助？
9. 對於上課時使用影片來了解跟課文有關的文化，你有什麼看法？你還希望看什

麼樣的影片？

三、　作業評量部分

1. 老師給過的作業有：生詞句型作業、對話創作作業、短劇表演等，這些作業對你有什麼幫助？
2. 除了生詞與句型小考這種考試方式以外,你覺得還可以用什麼考試方式？你願意用戲劇演出的方法考試嗎？

附錄五 教學實施：會話演練講義

新選廣播劇 第六課 一次教訓

對話練習與文化討論

(一) 打招呼

1. [例子]

   張太太：「哎喲！李太太啊，下班啦！」

   林玉梅：「嗯，是呀，張太太，欸，您牽著狗散步啊？」

2. [劇本]

   A：「哎喲！B 啊， finished sth 啦！」

   B：「嗯，是呀，A，您 doing sth 啊？」

3. [情形]

	人物	關係	時間	地點	情節
(1)	學生 A	同學	早上	學校	B 剛出國旅行回來，在學校遇到 A，兩個人互相打招呼。
	學生 B				
(2)	老爺爺(A)	鄰居	下午五點	國中生(B)的家門口	B 剛下課，從學校回家，在家門口遇到老爺爺
	國中生(B)				
(3)	老師(A)	師生	週末晚上	電影院附近	B 跟朋友一起去看電影，在路上遇到老師
	學生(B)				

4. [文化討論]

※ 為什麼中國/台灣人會用「問別人在做什麼」的方式打招呼？在你的國家也會這樣嗎？

(二) 誘導（you4dao3 不直接要求，用別的方法慢慢讓別人想這麼做）

1. [例子]（李太太不直接叫林玉梅標會，先問她家裡的經濟狀況）

張太太：「李太太啊，你們家的經濟大權是誰在管啊？」

林玉梅：「我管啊。」

張太太：「你們夫妻倆都在外頭賺錢，這錢一定用不完囉？」

林玉梅：「我們是薪水階級，量入為出，不敢亂用，總要留點兒準備急需。」

張太太：「李太太啊，妳每個月結餘的錢，怎麼處理呢？」

林玉梅：「存在郵局裡呀！」

張太太：「存在郵局？那多划不來啊！這樣吧，我介紹你一種賺錢比較多的方法。」

2. [劇本]

A：「B 啊，…啊？」

B：「…啊。」

A：「你…囉？」

B：「我…。」

A：「…呢？」

B：「…呀！」

A：「…？那多 SV 啊！這樣吧，…。」

（※請自己想像，掌握「不直接問」的原則。注意要用「…啊？」「…囉？」「…呢？」

來問問題；用「…啊。」「…呀！」來回答問題）

3. [情形]

	人物	關係	時間	地點	情節
(1)	小楊(A) 小彭(B)	不熟的朋友	早上	小楊的公司附近	小楊跟小彭都是台灣人，他們是是朋友，但是彼此不太熟，小楊想知道小彭有沒有錢可以投資他的公司。
(2)	帥哥(A) 美女(B)	剛認識的朋友	下班後	咖啡館	A 想知道 B 有沒有男朋友，也想知道有沒有機會追她。

4. [文化討論]

※ 在你的國家，可以問別人家裡的財務狀況嗎？根據你的觀察，在亞洲可以問這種問題嗎？還有哪些事情是在你的國家不可以問，在台灣或中國可以問的？

※ 你覺得亞洲人跟美洲人處理財務的方式有什麼不同？

(三)爭論（zheng1lun4 to argue）

1. [例子]

李仲文：「你呀，就是被他的花言巧語給騙住了。」

林玉梅：「哼！才不呢，人家張先生是一家公司的經理，他會看上我們這幾個錢呀？」

李仲文：「嗯，這可說不定喔！」

林玉梅：「仲文，我可警告你喲，你不要以小人之心度君子之腹哦！」

2. [劇本]

A：「你呀，就是被 sb.的花言巧語給騙住了。」

B：「哼！才不呢，人家 sb.是…，他會看上…呀？」

A：「嗯，這可說不定喔！」

B：「A，我可警告你喲，你不要以小人之心度君子之腹哦！」

3. [情形]

	人物	**關係**	**時間**	**地點**	**情節**
(1)	男朋友(A) 女朋友(B)	男女朋友	下午	算命的攤子附近	B 去算命，A 覺得算命師只是想騙 B 的錢
(2)	姊姊(A) 弟弟(B)	姊弟	晚上	家裡	B 買了一台二手的 BMW，A 覺得 B 被賣車的人騙了，花了太多的錢卻買到不好的車。

4. [文化討論]

※你知道中國人覺得怎麼樣的人是「小人」，怎麼樣的人是「君子」嗎？你曾經「以小人之心度君子之腹」過嗎？

(四) 吵架、勸架

1. [例子]

李仲文：「這叫做『知人知面不知心』，被我說中了吧！」

林玉梅：「哼！你少在這兒得意！」

李仲文：「我早就說過，打會不可靠，還是郵局、銀行安全可靠，你偏不聽，這下可好了，偷雞不著蝕把米啊！」

林玉梅：「仲文，你——」

陳伯母：「好了，好了，小倆口子到這時候了還嘔氣幹什麼嘛！就算受一次教訓得一次經驗好啦！」

2. [劇本]

A：「這叫做『知人知面不知心』，被我說中了吧！」

B：「哼！你少在這兒得意！」

A：「我早就說過，…不 SV，還是…SV，你偏不聽，這下可好了，偷雞不著蝕把米啊！」

B：「A，你——」

C：「好了，好了，你們到這時候了還嘔氣幹什麼嘛！就算受一次教訓得一次經驗好啦！」

3. [情形]

	人物	**關係**	**時間**	**地點**	**情節**
(1)	陳太太(A) 陳先生(B)	夫妻	晚上	家裡	陳先生聽了別人的話，把本來存在銀行的錢拿去買股票，賠了很多錢，陳太太很生氣。陳先生的岳父看到他們嘔氣，就出來勸他們
(2)	小雪(A) 小珊(B)	好朋友	晚上	咖啡館	小雪跟小珊一起開了一間咖啡館，小珊不聽小雪的話，跟不熟的人買了很多便宜的咖啡豆，結果那些咖啡豆一下子就壞了。小凱是常常來咖啡館的客人，在旁邊勸她們。
	小凱(C)	客人			

4. [文化討論]

※別人不聽你的話，結果「偷雞不著蝕把米」的時候，你會很得意你說中了嗎？你會笑他嗎？

附錄六 教學實施：影片欣賞與討論學習單

新選廣播劇 第六課 一次教訓

短片討論問題

(一) 短片網址

(1) 什麼是標會？http://www.youtube.com/watch?v=4UJzuYlpoaA

(2) 網路標會讚 http://www.youtube.com/watch?v=qvylEPBiGvk

(二) 參考詞彙

短片一 < 什麼是標會？>

生詞	拼音	詞類	意思
理財	li3cai2	VO	處理錢 to manage money
儲蓄	chu2xu4	V/N	to deposit in the bank; savings
投資	tou2zi1	V	to invest
義務	yi4wu4	N	obligation
哄抬	hong1tai2	V	故意給別人錯的消息，讓價錢變高
俗稱	su2cheng1	N/V	一般人聽得懂的常用名字
風險	feng1xian3	N	risk

短片二 < 網路標會讚 >

生詞	拼音	詞類	意思
讚	zan4	SV	to be great
潦倒	liao2dao3	SV	unsuccessful and poor
人性	ren2xing4	N	humanity
扶持	fu2chi2	V	to help, to support
濫用	lan4yong4	V	to misuse, to misappropriate
權益	quan2yi4	N	權利+利益
報酬	bao4chou2	N	reward
定存	ding4cun2	N	certificates of deposit

(三) 討論問題

短片一：什麼是標會？

1. 你覺得台灣人標會的時候熱鬧嗎？一次標會大概有幾個人？
2. 什麼是「標單」？什麼是「競標」（jing3biao1）？
3. 為什麼台灣人要標會？你的父母會像影片裡的父母一樣，幫子女標會嗎？
4. 你看得出來影片裡誰是會頭嗎？為什麼他可以不要交利息？
5. 你覺得影片裡的人口音怎麼樣？他們除了中文，還使用別的語言嗎？

短片二：網路標會讚

1. 你有信用卡嗎？你知道什麼是「循環(xun2huan2)利息」嗎？
2. 什麼樣的人不能參加「MMA 標會理財網」？
3. 網路標會跟傳統標會有什麼不一樣？你覺得這種由銀行當會頭的網路標會有保障嗎？你願意參加嗎？
4. 網路標會比把錢存在銀行好嗎？為什麼？
5. 什麼是「收尾會」？收尾會有什麼好處嗎？
6. 影片最後說；「現在加入還有更多『好康』的喔！」請你猜猜看「好康」是什麼意思？

附錄七 教學實施：短劇創作學習單

新選廣播劇 第六課 一次教訓 姓名： (1)_____

作業：短劇創作[57] (2)_____

作業說明：

1. 請找一個同學跟你一起寫這齣短劇。
2. 請用這一課的生詞跟句型，內容要跟「騙錢」與「得到教訓」有關係，短劇的長度最少要可以演五分鐘。
3. 請盡量讓角色說的話、做的事像台灣/中國人（如果角色是外國人，就讓他的行為像外國人）。
4. 請先說明對話發生的時間、地點、人物/角色（roles）跟角色之間的關係。☺
5. 星期一的時候請同一組的同學一起演出你們創作的短劇。☺

劇本：

- 時間：
- 地點：
- 角色： 1.
  2.
  3.
- 角色關係：
- 對話：

[57] chuang4zuo4 to create, to write creatively

附錄八 教學實施：學生短劇創作劇本

麥當勞麥克雞塊[58]

(mai4 dang1 lao2 mai4 ke4 ji1 kuai4)

時間: *(I-II) 1999 年 12 月 31 日 晚上*

(III) 2000 年 1 月 1 日 早上

地點: *(I) 在走道上*

(II-III) 麥當勞裡

角色: *1: 第一個客人*

2: 第二個客人

3: 麥當勞服務生

4: 麥當勞經理

(I)

1: 你吃了沒有?

2: 唉! 還吃呢! 都快緊張死人了!

1: 為什麼呢?

2: 我們的時間不夠, 世界末日快到了.

1: 你說笑了! 怎麼可能, 我不相信你.

2: 這可說不定! 你明明沒聽過所有的人講世界末日的事情呢?

1: 哎呀! 我們應該一起去麥當勞買多一點食物, 所以世界末日來的時候, 我們可以活下去.

2: 好啊! 我們走吧!

[58] 此劇本並未經過教師修改。

(II)

3: 歡迎光臨! 今天我們的蘋果派**買**一送一!

1: 笨蛋! 我們不要你們所謂的蘋果派, 到了這個時候還廣告敢什麼呢?

2: 我們要點一千多塊麥克雞塊.

3: 對不起, 我有沒有聽錯, 一千多麥克雞塊嗎? 別說我們這一家麥當勞, 世界上也沒有那麼多麥克雞塊! 請別賣管子, 你們真的要點什麼?

1: 我們不是跟你開玩笑, 我們真的需要點一千塊麥克雞塊!

3: 好了! 好了! 我要向我的老闆請示.

4: 請你們兩位先生有什麼問題?

2: 我們要點一千多麥克雞塊, 你們有嗎?

4: 當然有, 但是我們只能賣給一位特別,很有錢,有地位的人, 要看誰可以付最多錢, 就賣給誰.

1: 這下子可好了, 你太過分了欸!

2: 實在說, 我們兩個一起只有一萬塊錢.

4: 好一萬夠了. 謝謝光臨!

(III)

3: 歡迎光臨!

2: 昨天你只給我們九百五十麥克雞塊, 其他的在哪裡?

1: 你的老闆看起來有一點胖, 也許我們可以用他的肉來煮多一點麥克雞塊吧.

3: 其實我又不喜歡我們老闆的態度. 好, 我可以幫你們把經理放在油炸(you2 za2 = deep fryer) 裡, 我們偷偷去他的辦公室好嗎?

4: 偷雞不著蝕把米!

(cue applause)

附錄九 教學實施成果問卷（學生）

《新選廣播劇》教學實施問卷　　05/25/2009

1. 以下是這六天的活動，請問你喜歡這樣的安排嗎？

第一天	課文情境理解、生詞練習(I)　understanding the context, vocabulary
第二天	生詞練習(II)、句型練習(I)　vocabulary, sentence pattern drill
第三天	句型練習(II)　sentence pattern drill
第四天	行為文化討論、對話練習　behavioral culture discussion, dialogue practice
第五天	看影片、討論 video analysis and discussion
第六天	短劇表演、小考 skit performance, quiz

☐非常喜歡　☐喜歡　☐普通　☐不喜歡　☐非常不喜歡

2. 請問你最喜歡哪一天的活動？第_____天
   為什麼？_____
3. 用這種方法上課，第一天就要看完全部的課文，準備起來很累嗎？
   ☐太累了　☐有一點累　☐還好　☐不累　☐很輕鬆
4. 這六天上課時做了很多文化的討論，對你學習中文有幫助嗎？
   ☐非常有幫助　☐有幫助　☐還好　☐沒幫助　☐非常沒幫助
5. 第四天的「對話練習」，讓你跟同學演不同的人，互相對話，你喜歡這樣的學習方式嗎？
   ☐非常喜歡　☐喜歡　☐普通　☐不喜歡　☐非常不喜歡
   為什麼？_____
6. 第五天「看影片」的活動，有沒有讓你學到台灣的文化？
   ☐很多　☐一點點　☐沒有
7. 第六天的「短劇表演」讓你學到了什麼？
   ☐怎麼用課本的生詞　☐怎麼用課本的句型　☐知道台灣/中國人怎麼說話
   ☐知道台灣/中國人會怎麼做　☐知道以後在這種情形下要說什麼
   ☐其他_____
8. 你覺得這樣的教學方法，可以讓你知道台灣/中國人怎麼說話嗎？
   ☐可以　☐有一點幫助　☐沒辦法
9. 你覺得這樣的教學方法，可以幫助你說中文的時候「言行得體」

（yan2xing2de2ti3 to speak and behave appropriately）嗎？

□非常有幫助　□有幫助　□還好　□沒幫助　□非常沒幫助

10. 你對這幾天的教學方法、活動有什麼建議？請告訴老師！

_____

_____

_____

非常謝謝你這六天的幫助！也謝謝你的回答！☺

附錄十 教學實施成果問卷（教師）

《新選廣播劇》教學實施問卷

親愛的老師您好，感謝您協助本次教學實施以及回答訪談問題，在此向您致上十二萬分的謝意！☺

1. 以下是此次教學實施的教學活動規劃，請問：根據您的實施經驗，這樣的教學流程是否合宜？原因為何？

	（教師）課前準備	教學活動
第一小時	補充生詞例句	課文情境理解、生詞練習(I)
第二小時	給予句型意義及用法解釋	生詞練習(II)、句型練習(I)
第三小時	給予生詞句型作業	句型練習(II)
第四小時	列出討論問題 製作對話句型單	行為文化討論、對話練習
第五小時	搜尋合適主題影片 列出討論問題	影片欣賞、討論
第六小時	發給短劇創作作業單 製作單課小考試題	短劇表演、小考

2. （承上題)請問這樣的教學準備份量是否合宜？是否過重？是否有哪一天的教學準備曾發生困難？
3. 在教學實施期間，教學時是否遇到過困難？若有，是在哪一天的教學活動發生？困難為何？
4. 根據您的觀察，與使用原有教學方式時相較，學生的學習情形是否有所不同？
5. 根據您的觀察，學生在初次進行「對話練習」時，是否順利？有什麼困難？
6. 根據您的觀察,學生對影片的反應如何？是否能幫助學生進行文化學習？對其語言能力有什麼樣的幫助？
7. 本教學設計之評量方式為課堂表現、 短劇創作與單課生詞句型小考，您認為這樣的評量是否合適？還可採用哪些評量方式？
8. 根據您的觀察，此教學設計是否能夠達成「增進學生文化意識與文化能力，並使學生於在目標語環境中言行得體」的教學目標？
9. 請問您願意繼續使用這項教學設計嗎？