

## 第二章 文獻探討

第一節中，探討第二語言教學中文化教學的定義、地位和需要性，希望為本研究的課程、教材與活動設計尋求定位點。第二節中，我們討論漢語這個語言與中國飲食文化之間的互動關係，並探討飲食文化的內涵，以及飲食文化對漢語的影響，找出飲食文化教學對華語教學的最大關係度。第三節中，先蒐集一般的課程與教材設計的原則，再討論專門華語文化課程的編寫，期能為之後的設計勾勒出規畫藍圖。第四節中，我們列出網上學習的理論基礎，參考學習時網上活動進行的方法，以搭配本研究課前、課中、課後的網上活動的學習模式。

### 第一節 第二語言中的文化教學

據統計，現在全世界對「文化」一詞所下的定義<sup>9</sup>有近五百種之多，這說明了我們無法給「文化」一個完全精確而超越性的意義，是故研究者在此不再條列前人對「文化」的敘述究竟為何。對研究者來說，「文化」結合了精神與物質兩方面，也就是人在生活中所遇到的一切事物；若從功能上區

---

<sup>9</sup> 關於「文化」的定義，茲舉例如下：

- (1) “By culture we mean all those historically created designs for living, explicit and implicit, rational, irrational, and non-rational, which exists at any given time as potential guides for the behavior of men“ ( Klukhohn. C., & Kelley. W. H., 1945:78-105 )
- (2) “Culture is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one category of people from another.” ( Hofstede, G.,1984:51 )
- (3) “Culture: learned and shared human patterns or models for living; day- to- day living patterns. these patterns and models pervade all aspects of human social interaction. Culture is mankind's primary adaptive mechanism” ( Damen, L., 1987:367 )
- (4) “Most social scientists today view culture as consisting primarily of the symbolic, ideational, and intangible aspects of human societies. The essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies; it is not material objects and other tangible aspects of human societies. People within a culture usually interpret the meaning of symbols, artifacts, and behaviors in the same or in similar ways.” ( Banks, J.A., Banks, & McGee, C. A., 1989 )
- (5) “Culture is the shared knowledge and schemes created by a set of people for perceiving, interpreting, expressing, and responding to the social realities around them” ( Lederach, J.P., 1995:9 )

分，則有知識文化<sup>10</sup>和交際文化<sup>11</sup>兩種。選擇這樣一個寬泛的解釋，是有助於我們以下所將探討的「文化教學」這個名詞的範圍。

## 一、文化教學在第二語言學習中的定義

在最初的定義中，「文化」和「語言」之間應是上位與下位的關係（林國立，1996）。這是由於「語言是文化中一種特殊的文化」<sup>12</sup>，而「語言」只是「文化」的載體。然而，上述的「文化」與第二語言學習中所談論的「文化」並不是同一範疇下的同一個概念，第二語言學習中所談論的「文化」乃是屬於應用語言學的範疇。在這個定義之下，林國立認為在語言教學的系統下已有語音、語法、詞彙三大要素，以及語音體系、語法體系和詞彙、功能體系及教學大綱。因此，同樣地也該有「文化大綱」這一項，而「文化大綱」的基本內容應該是“中國人的思想觀念、心理特徵，以及中國人的生活方式、風俗習慣三大方面。”

趙賢州（1992）指出，「語言和文化的結合，是語言教學實踐性原則的延伸，是功能法的新發展」。然而，語言和文化的結合並不代表將既有的“以語言為中心”的教學模式，移轉至“以文化為中心”，而是應將文化導入語言教學，意即在語言教學中，往文化方面傾斜。也就是說，要以文化在語言交際作用為主，增加語言的信息量，進而減低跨文化交際的困難度，而非完全以文化為主。

1994年時，中國大陸曾舉辦一場關於對外漢語教學定性、定位、定量的座談會，會中論到對外漢語教學專業中的文化應分為兩個層面：一是文化因素；二是文化知識。前者，為語言教學內容，屬對外漢語教學範疇；後者，為文化教學內容，屬對外文化教學範疇。這裡所說的文化因素，主要是從共時的角度出發，指那些跟語言理解和語言表達密切相關的文化因素。當然，也涵蓋那些遺闕的歷時文化現象。這些文化因素，主要包括三個方面：

<sup>10</sup> 所謂「知識文化」，主要指非語言標志的，對兩種不同文化背景的人進行交際時，不直接產生嚴重的文化知識。趙賢州（1989）。文化差異與文化導入論略。語言教學與研究，第1期。

<sup>11</sup> 所謂「交際文化」，主要指兩種文化的人進行交際時，直接發生影響的言語中所蘊含的文化信息，即詞、句、段中有語言軌跡的文化知識。（同上）

<sup>12</sup> 邢福義（1990）。文化語言學。湖北教育出版社。

一、語言形式內的文化涵義。

二、文化背景。

三、非言語信息，也稱非語言形式，包括首語、目光語、體態語和動作語。

在傳授語言知識時和訓練語言技能時，只有把語言的文化因素有機地結合起來，才能有效地生成與提高學生的語言交際能力。關於專門的文化知識課，和漢語語言課在教學目的、教學內容、教學原則，以及教學方法等有明顯的區別，它們分屬不同的學科領域。而對外漢語教學中，教學目的之一是培養學生用漢語進行交際的能力，而交際能力的形成是和與語言相關的文化因素和文化知識教學有直接關係的。

在此我們引胡文仲、高一虹在《外語教學與文化》中的概念，定義在第二語言學習中文化教學的內容。書中指出，「從外語教育的視角出發，文化是特定人群的行為模式，以及支配行為的價值觀念系統。文化的特徵是，它是社會遺產，其核心是世界觀，其重要成分是語言；它並具有多元性及可習得性。事實上，由於國際交流的日益頻繁及語言科學的蓬勃發展，近年來外語教學的趨勢發生了重大變化，即教學目的從單純的語言技能訓練轉為更廣意義上的文化學習和文化意識的提高，教學內容從對文化的較為狹窄的理解轉為較為寬泛的理解，教學視角從單向的目的語文化轉為母語文化和目的語文化的互動等。」

## 二、文化教學在第二語言學習中的範疇

在華語文教學中，「文化」層面的教學常被當作「語言」教學所“附帶提出”的教學內容。語言中心開設的或海外中文學校開設的文化課程，大多為具體可見之類別，如：書法課、功夫課...等。然而，文化中所具有的內容除了上述之具體可見的項目之外，還有抽象層面的精神項目，如：飲食文化、醫藥文化...等。這些項目都在語言中扮演一定的角色，影響著語言的使用。

對於對外漢語教學中的中國文化教學課程，程棠（1992）認為可歸納為以下四種類型：

1. 語言文化課—在基礎漢語的階段，以體現語言教學的特點，以培養學生的交際能力為目的，以語言技能的訓練為核心。
2. 文化語言課—此課程也屬於語言課範圍，但是主要的教學原則是為了要貫徹並結合文化、功能、結構三項特點。此課程的教學任務在於以淺顯易懂的語言，系統化地介紹中國文化，也同時培養語言技能。而其教學對象是已經具備一定漢語基礎的學生。
3. 中國文化課—其課程是貫徹以文化為綱的教學原則，主要任務是介紹中國文化，以教授漢語水準較高的學生為主要教學對象，也同時擔任排除語言障礙和提高學生聽力和閱讀能力的教學任務。
4. 中國文化研究—以高層次的研究生、國外學者或漢語教師為教學對象的中國文化專題研究。

周思源(1997)主張，「語言教學中的文化背景知識，從功能方面來看，分為兩種—『知識文化(Cultural Knowledge Information)』和『交際文化(Cultural Communicaiton Information)』。所謂的『知識文化』，意指兩種不同文化的人進行交際時，其所有的文化背景知識並不影響其對於某些詞彙或句子的理解和使用。而所謂的『交際文化』，則是指兩種不同文化的人因缺乏關於該詞彙或句子特有的文化背景知識，因而在進行交際時產生誤解。若文化教學的重點始終是『交際文化』，就會對『知識文化』造成擠壓。這是由於對文化形成語言能力的重要意義估計不足所致，因此我們不能忽略中、高層次語言技能中越來越突出的文化性。固然在初級階段會涉及較多的交際文化，但隨著水平的提高，學生障礙的減少，知識文化的比重就會加大；但交際文化對學習者來說，一般總是存在的，只不過是數量多寡而已。特別是到中、高級階段時，因為很多交際文化因素在初級階段學過或出現過，所以人們總覺得此時的交際文化應該已不存在了。但事實上是交際文化的載體隨著學習者語言水平的提高，而有了新的變化。初級階段中出現的交際文化主要反映在有關生活習俗的範疇；到了中、高級階段，交際文化就轉入“具有

濃重文化色彩的詞語”為主的範圍<sup>13</sup>，具體地大量反映在成語典故、警句格言、新詞語、習用語、隱喻、簡稱、縮略語等方面，以及中國文化所獨有的一些特殊審美觀念上，比如：介紹中國詩歌時，不可避免地會遇到一些詠物詩，常出現詩中的蘭、竹、菊、梅、牡丹、柳等花木，及龍、虎、鶴、鳳等動物，都是有文化概念的象徵物。」

上述所提及者，乃為反映漢文化特徵的漢語文化詞語。「文化詞語是指蘊含社會文化意義的詞語。文化意義則指社會所賦予詞語的引申義、比喻義、聯想義、象徵義、感情色彩、語體色彩，以及特有的含義。文化詞語總是同民族的文化背景、心理素質、習俗民情、社會制度的變革和社會生活的變化密切相關，隨著社會的變化而變化，是詞彙中最活躍的部分。」（陳建民，1995）然而，「這些與文化相關的專業詞應在統計、分級的基礎上加以控制。因為學生學習文化課的最大困難是專業詞彙太多。因此控制專業詞彙量成為編好文化類教材，上好文化課的一大關鍵。專業詞彙中數量最大的是名詞，主要是人名、地名。要從根本上解決，就要進行數據統計，查明現有量，制訂出應有量的下限，並進行分級。在用時應遵循突出重點，略去一般，依照刪繁就簡的原則。」（周思源，1995）

對如何在無限豐富的文化範圍內確定對外漢語教學中的文化內容，劉珣（2000：131-133）有其見解：「確定文化教學內容應體現語言的、交際的、對外的三條原則：即與語言的學習和使用緊密相關且體現漢語文化特點的、為培養跨文化語言交際能力所必需的、針對外國學習者實際需要的那部分文化。」因此，他將與對外漢語相關的文化教學分為三個層次，即對外漢語教學學科範圍內語言的文化因素、基本國情和文化背景知識，和雖然不屬於本學科但為本學科所設專業（如漢語言專業、中國語言文化專業等）所需要的專門性文化知識。分別簡述如下：

### 1. 語言的文化因素

語言的文化因素是語言教學中的文化教學首先接觸的、也是最重要的部分，主要指語言系統各層次的文化內涵和語言使用的社會規約。語言文化因

---

<sup>13</sup> 于從揚（1987）。文化與報刊語言教學。語言教學與研究，第4期。

素主要隱含在詞彙系統、語法系統和語用系統之中，在跨文化交際中制約著語言的理解和使用，甚至可能造成一定的交際誤解和障礙。

## 2. 基本國情和文化背景知識

指目的語國家的基本國情知識。雖然與語言結構沒有直接的關係，也不一定造成交際中的誤解，但卻是掌握目的語和進行目的語交際所必需的，是第二語言教學的一個組成部分。例如：中國的首都、政治經濟、文學藝術等等。國情文化知識可以視為從文化本位出發提煉出的最基本的“知識文化”，它可以彌補上述語言文化因素比較零散、不夠系統的缺點，也可以為文化知識系統學習打下初步基礎。

## 3. 專門性文化知識

這類課程的性質已不是語言教學，所以不屬於對外漢語學科的範疇，但卻是培養外國學習者的漢語言（專業）或是中國語言文化專業人才的知識結構所需要的，也為培養高一層次的漢語交際能力提供一定深度的文化底蘊，是與語言教學平行而又相關的文化課。這類課程在介紹文化方面有一定的專門性、系統性、完整性，在課程內容方面，它強調文化知識的基礎性和常識性。

在此，我們可以對以上文獻作個小結：文化教學在第二語言學習中的地位，是隨著學習時間與學習者水平的改變而有所推移的，並不是一成不變的。而通過對專門文化詞語的認識，可以幫助我們更深入地了解該文化。是故文化詞語於第二語言的文化教學中應有其獨特的定位，而對這些文化詞語我們也應該有所揀擇，要選出重要的教，避免造成學習者的不必要負擔，失去了教學的重點。再者，文化教學在第二語言教學中應有自己的地位，要知道語言與文化是相輔相成的，即使是語言課也免不了要碰上文化的概念。特別是在中級程度以上時應逐漸加重，或增設專門的文化課程。內容方面應以最常出現的，或最易產生跨文化交際誤解的為優先考量，然後才是基本背景知識，與專門性的文化知識。

### 三、文化教學在第二語言學習中的必要性

我們鮮少能在第二語言學習者身上發現到與社會意義多變性有關的母語者直覺，即使是在這些學習者的語音、文法、詞彙組成等各方面都已達到相當高的流利度時。誠如美國外語教學學者 Winston Brembeck(1977)所言：「採取只知其語言而不懂其文化的教法，是培養語言流利的大傻瓜的最好辦法。」也就是說，如果把第二語言學習當作“純粹的”語言課程來學習的話，學到的語言將會是流於機械性的物質符號系統。在無視語言和社會文化間的聯繫關係之下，此時的「語言」，對學習者而言，將僅是「最有規律的一般現象」。

胡明揚(1993)認為「如果目標有限，這也許是節約學習時間的一種好方法，但是想通過這種方法真正掌握一種第二語言是不可能的。」當然學習的方法和內容沒有對錯之別，但若是想徹底學習第二語言，能深入體會其中文化精髓的話，則第二語言中文化學習的層面將是不容忽視的。H. Douglas Brown(1980)也說「就某種程度而言，第二語言的學習，也意味著對這種語言文化的學習」、「將文化學習當成只要在語言教學中『乘坐魔毯』即能達到的必然產物，這其實是個錯誤的觀念」。因為語言不單單是一種符號系統，它還是一種社會實踐。符號系統談的是發音、用詞，和結構安排的問題，但這還不夠。要實際運用於外時，就得了解在特定環境中所面臨到的狀況，而此時就得仰賴文化方面的知識補足。

劉珣(2000:133-139)從詞彙結構、詞彙的語義內涵與修辭活用手段、語用交際時的語境與篇章，實際觀察漢語交際時所表現的整體樣貌。他認為，「跨語言中詞彙能完全同義的不多。漢語中對一詞一句的內涵與用法，對某對象或特定環境下的用語，也是經過歷代演化積累下來，富含了習俗文化的累積，也絕非單純模仿或反覆練習能在真實環境中運用自如。」周思源(1997)也說：「語言層次的高低分別表現語言形式與內容兩方面。達到一定規模的語言內容最主要和深層的部分是文化。語言形式相對地說是有限的，而它所負載的內容卻是無限的。從這個意義上來說，對外漢語教學越是向中高層次發展，語言負載的“文化化”需要便越突出。」很多時候，我們會發現語義學的意義(semantic meaning)和文化理念(cultural ideas)是有

差距的。例如：英文中的“family”（家庭）和中文裡「家庭」的涵意在某些層面上是不太一樣的。而漢語中存在著許多文化詞彙，這些文化詞彙是指特定文化範疇的詞彙，其特點是詞彙本身載有明確的民族文化信息，且隱含著深層民族文化的含義。另一特點是，它與民族文化（即物質文化、認知文化、規範文化），有的是直接的反映，如：龍、鳳等；有的是間接的反映，如：紅、黃、白、黑、松、竹、梅等象徵。是故，「漢語研究和漢語教學，尤其是對外漢語教學，必須重視漢語詞彙詞義和中華文化的關係，重視漢語文化詞彙的研究」（常敬宇，1995：3）。這正是為什麼在第二語言學習中要有文化教學之因。將文化融入第二語言教學中，可以適時適當地排除文化障礙，亦即排除不同文化背景、文化觀念所造成的對語言理解上的偏差。

胡文仲、高一虹（1997）分析，「在外語教育中進行文化教學的意義在於，外語教學的目的可分為微觀的語言能力、中觀的交際能力和宏觀的社會文化能力三個層面。社會文化能力由語言能力、語用能力與揚棄貫通能力所組成，外語教學的目標應是社會文化能力的總體提高。」故可知「如果沒有對一個社會和它的文化有更深入的理解，要掌握一種語言是困難的。加強文化因素教學可以增加學生對華語文學習的興趣與提高學生的語言能力水平。」<sup>14</sup>（王永炳，1997）並且，「因為華語文與文化有著鏡像<sup>15</sup>和理據<sup>16</sup>兩種關係，所以在教學時文化因素教學應與語音、詞彙、語法同步。」（郭錦桴，1993）

劉珣（2000：118）進一步指出了文化對對外漢語教學的意義，其在於：  
第一，要真正掌握一種第二語言，單學語言本身還不夠，必須學習該語言所代表的文化（稱“目的語文化”或“第二文化”）。交際能力中所包括社

---

<sup>14</sup> 「一、有些事物或行為是華人特有的，通過文化因素教學，學生就易於了解。」王永炳（1997）。華語文教學中的文化因素教學。第五屆世界華語文教學研討會論文集。

<sup>15</sup> 「鏡像關係：漢語像一面鏡子那樣，清晰地反映漢族歷史文化的各種觀念、習俗。這不僅包括各種物質文化，如服飾、飲食、建築、交通工具、生活用品等等，而且包括各種精神文化。諸如，科學、技術、哲學、倫理、政治，以及民間習俗等等。所有這一切歷史的社會文化都會在漢語中得到充分的反映—記錄下來，流傳下去。」郭錦桴（1993）。漢語與中國傳統文化。北京：中國人民大學出版社。

<sup>16</sup> 「許多漢語現象，諸如，漢語的構詞，漢語詞義的形成和演變，漢語的結構特點，漢字的形體組成等等，都可以從漢語文化中找到理據。這種理據不是邏輯關係意義上的理據，而是民族的文化觀念、文化心理、文化取向、社會習俗、民族思維偏向等等的文化闡釋。它具有鮮明的民族性與歷史時代性。」（同上）

會語言能力、話語能力或策略能力，均與文化密切相關。因此，中國文化的知識也是對外漢語教學的內容之一。

第二，對外漢語教學要培養的交際能力實際上是跨文化的交際能力，需要以跨文化交際<sup>17</sup>學的理论指導語言教學。

第三，外國學習者在學習漢語的同時，一般都要求更多地了解中國社會和文化，甚至要學習專業性的文化知識。所以說，對外漢語教學離不開中國文化教學，對外漢語教學必須以一定的文化學理論為理論基礎。特別是研究語言與文化的關係、詮釋語言文化內涵的文化語言學，和研究不同文化背景交際活動中的文化問題的跨文化交際學，更有直接的指導意義。

綜合上述所言，一個人語言能力的高低往往取決於他對語言本身的結構和對語言背景的文化因素的把握。特別是在語言難度小的時候，若理解方面還有問題，則多是由於文化方面的障礙。有鑑於此，我們不難看出文化教學在第二語言學習中的必要性。

#### 四、文化教學在第二語言學習中的原則與方法

在對外漢語教學的文化教學原則方面，趙賢州（1994）認為首先應強調整體意識，把語言與文化看作一個整體，樹立從宏觀著眼、微觀入手的觀念，對文化內容進行科學的界定，做到縱、橫結合，點、面結合。此外，還應該樹立比較意識，適應意識和滲透意識。張英（1994）則從教學效果出發，提出對外漢語教學中的文化教學必須遵循三條原則：「要避免說教式的內容；教學上不追求感情共鳴；以客觀的角度、生動的描繪、合理的分析，為學習者提供一個中華文化的全景，至於評判或結論，留給學習者自己。並且在不同的教學階段，必須給語言教學和文化教學確定一個合理的“量”，其規律是“由少到多，逐步增加”。」這個概念的提出有其關鍵性的地位，因為這觸及了當前對外漢語教學中文化因素教學的「定位和定量」問題，在這方面並沒有相當多的資料或成果，仍是一片值得學者們投入研究的處女地。

---

<sup>17</sup> 跨文化交際是指不同文化背景的人們之間的交際行爲。這種交際主要是通過語言來進行的，又稱爲跨文化語言交際。

劉珣（2000：139-142）指出了下列五項文化教學的原則：

- 甲、要為語言教學服務
- 乙、要有針對性
- 丙、要有代表性
- 丁、要有發展變化的觀點
- 戊、要把文化知識轉為交際能力

「為語言教學服務」，指的是必須與語言教學的階段相適應，與學生的語言水平和交際需要相適應。「針對性」是針對外國學習者在跨文化交際中出現的障礙和困難，確定應教的項目並做出解釋和說明。「代表性」是指中國人的主流文化、當代的活的文化，和有一定的文化教養的中國人身上反映的文化。「發展變化的觀點」是說中國人從過去到現在，因為社會、時間變遷，或是與不同文化接觸後的觀念改變。研究者認為，因為發展過程與社會體制的不同，在這點上或許可以再增加兩岸的差異，這應可算是在同宗下的文化差異。「把文化知識轉為交際能力」，這也是教學的最終目的，然而這個原則的達成有賴於教學中進行的大量練習與實踐。

許多學者對於對外漢語教學的文化教學方法提出了很多意見。蘇金智（1992）整理出四種不同的觀點，即「文化導入說」、「文化揭示說」、「文化融合說」和「文化語言有機化合說」，其中要數「文化導入說」和「文化揭示說」最具影響。趙賢州在1992年時撰文闡述對外漢語教學中進行文化知識的同步導入時必須遵循“階段性、適度性、規範性和科學性<sup>18</sup>”原則。「文化揭示說」則是強調對外漢語教學中應該揭示漢語語言中所隱含的交際文化因素。陳光磊（1992）從語言本體的角度，把文化導入的內容分為“語構文

---

<sup>18</sup> 「階段性」：語言教學是循序漸進的，因此文化的導入也要有階段性。而所謂的階段性，一是指交際文化與知識文化的引入必須有先後順序。二是建立一個文化大綱。

「適度性」：由於中國文化的廣闊，因此在何時導入何種文化也是很重要的。在語言基礎學習階段，傳授交際文化會比傳授知識文化更加適切。

「規範性」：所傳授的文化必須是中國人共通的文化，而不是地域的文化。

「科學性」：包括文化體系的建立與文化導入的方式是否合宜，其結果直接影響總體目標的實現。

化、語義文化和語用文化<sup>19</sup>”，主張以語用文化為重心，以語義文化和語構文化為兩翼，構建文化導入的體制。並進一步提出文化導入的四種方法：直接闡釋法、交互融合法、交際實踐法和異同比較法<sup>20</sup>。盧偉（1996：42）對於「文化導入說」作了一個較清楚的詮釋，他說：「作為對外漢語教學中文化教學的方法之一，“文化導入說”可以理解為，在對外漢語教學的總體設計、教材編寫和課堂教學三個環節中，有目的、分層次、有系統地傳授與漢語學習和使用密切相關的中華文化背景知識，特別是漢語各個子系統中的文化內涵，以幫助留學生增強跨文化意識，更加得體有效地進行跨文化交際。它所強調的是，在漢語語言教學的全過程中，使語言教學和文化教學互相結合、互相滲透，提高漢語作為外語或第二語言的教學質量，促進留學生的跨文化交際能力的形成。」而劉珣（2000：142）則是以較明確的說法提出了下列三項在語言學習中的文化教學方法：

1. 通過注釋直接闡述文化知識。
2. 文化內容融會到課文中去。
3. 通過語言實踐培養交際能力。

關於文化導入的教學原則，舒兆民（2002：58）綜合學者們的主張如下：

---

<sup>19</sup> 「語構文化」：該語言本身特有的語法結構所顯示的文化意涵，而語構文化可在教學上與語法教學相結合。

「語義文化」：該語言的語義系統所體現的文化內容和心理，如同樣結構的詞彙，其意義上就有可能因文化的含意不同而有所不同。例如：“新房”，可以同時具有“新的房子”的表層語義，或是“新婚臥室”的文化語義，這可與詞彙教學相結合。

「語用文化」：指使用語言的文化制約，就是在社會情境或是人際交流中，所必須遵守的語言規則，例如：稱呼語、敬語等。

<sup>20</sup> 「直接闡釋法」：對於語言教材中所涉及的文化背景內容加以注釋，進行說明，或指明其文化意義，或其運用的文化歸納。將一些語言材料中涉及的文化背景或文化項目以注釋、解說的具體介紹方式，指明其文化意義。

「交互融合法」：其教材內容既是語言知識和技能的訓練，同時也闡述某種特定的文化意義，如採用具有文化性質的故事當作教材內容，也因此可學習熟語。

「交際實踐法」：以不同的形式，在課堂上設置一定的社會文化環境，或使用錄影帶等視聽軟體，讓學生練習其交際能力，或進入實際社會文化時境，讓學生親自實踐。

「異同比較法」：比較母語文化與所學外語文化之間的異同，利用“同”增加其正遷移，提出“異”幫助學生克服其障礙。

「文化不能太過分割破碎，為免造成課程內容太多太泛，變成了文化專題，且文化的講述應是求精不求全、求粗不求細、求簡不求繁。整體意識還體現在統籌安排語言與文化教學的層次上，應依循由淺入深、循序漸進的規律。文化導入的過程也是一樣，在各階段的文化需求上，初級為通過語言教學到進行文化揭示，文化應融入於語言教學之中。中級階段除了文化融於語言教學之中，還可開設適量的、淺近的、符合相當於這一語言層次的文化專題課程，或富含文化性的語體交際教學，如：應用文、對聯、節俗、禁忌等。以促進學生交際能力的提高。高級階段則是除了中級的要求外，還應有選擇地開設系統的文化課程。」他更認為：「文化導入設計並非簡單的語言課加文化課，或是幾個文化項目的相加。知識與技能總是互相聯繫、互相滲透和互為作用。語言與文化相結合，結合本身就是一種滲透，在語言教學中重視文化因素導入，將文化傳授滲透到語言中去，才能有效地提高學生的語言表達能力，此關係到真實情境。文化滲透到語言中，而語言使用又滲透於文化氛圍的社會，故讓學生能真實地參與標的語的交際活動，加強滲透的功效，這是滲透式的導入教學。」

由於華語教學的性質之一是“對外的”，教學目的在於培養學習者使用華語進行語言交際的能力，他們的交際活動又是“跨文化的”，因此華語教學中的文化教學也應該置於跨文化交際的維度之中來考慮。然而，注重文化教學的用意不是語言教學的轉移，而是語言教學的深化，也就是說教學導向應該還是著眼於建立一個立體的語言教學結構。

## 第二節 漢語與飲食文化

語言可以反映民族文化的某些圖像，這在社會語言學中稱為語言的「鏡像效應」。瑞士語言學家索緒爾（Ferdinand de Saussure，1916）說：「一個民族的風俗習慣常會在它的語言中有所反映；另一方面，在很大的程度上，構成民族的也正是語言。」索緒爾的話表明，語言如同一面鏡子一樣，反映了民族風俗習慣的全息圖景。不同的民族可以使用同一種語言，但是不同的民族之間不會有全等的文化。

民俗文化是最能反映出一個地區、一個社團的生活方式和群體心理的文化型態，它在語言上以各種特定詞語的詮釋，與方言和俚俗語的應用表現出來。因此，破解語言組合密碼是探求文化內涵的有效手段之一。何剛（趙賢州主編，1996：172-180）認為，漢語與中華文化具有以下幾方面的關係：

1. 中華文化價值觀，對語言的影響，表現為特定的言語交際心理。
2. 漢字的創制，反映了中華民族獨特的文化心理。
3. 文化對言語交際行為的影響，形成語言特定的文化涵義，可能導致語言生成與理解之間的信息差。
4. 漢語的語法，影響漢族人的思維方式及世界觀，且具有一套漢族人獨有的文化語法。

對於以美食著稱於世的中華民族來說，既然在飲食的表現上如此精采，反映在語言中的現象自然毫不遜色；飲食文化的發達使得漢語中以飲食類詞語表示非飲食類意義的例子特別多。所以通過飲食文化這個面向來更深入了解漢語這個語言，實在一點也不為過。

## 一、漢語與飲食文化的互動關係

中國是一個具有五千年文明的泱泱古國，中國民俗文化以其豐富多彩又悠久的歷史著稱於世，因此可以想見各層面的種種文化勢必都為這個語言注入各樣內涵。做為其中一環的飲食，在民以食為天<sup>21</sup>的信念下，加以地大物博，可資取材者甚眾，自然成就甚偉（方虹婷，2004）。對於中國人來說，從古至今，飲食一直在生活中占有重要地位，而且被視為生活之本。所以飲食文化的形成，可以說是建立在大量的知識基礎之上，我們試解構其間關係如下：

---

<sup>21</sup> 「民以食為天」一語，原文為「王者以民人為天，而民人以食為天。」出自《史記·酈生陸賈列傳》。

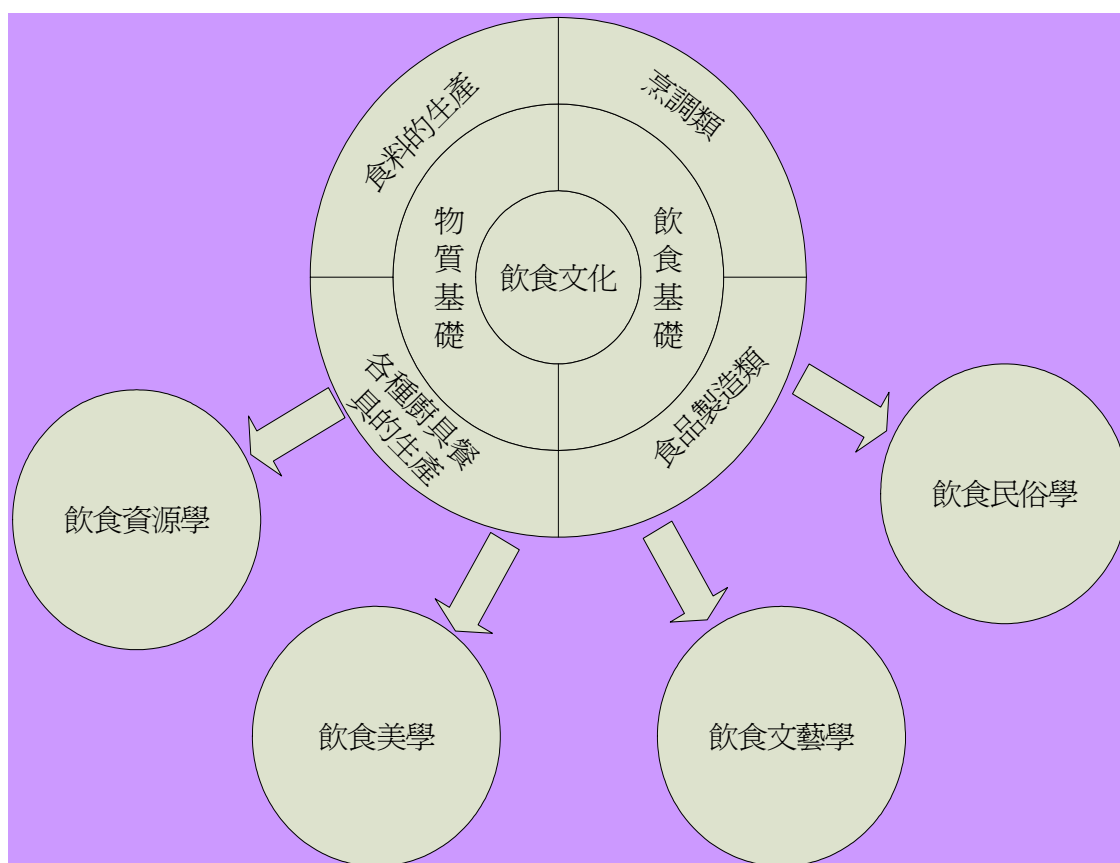


圖 二-1 飲食文化關係圖

（資料來源：方虹婷（2004）。基於全語下的中國飲食文化華語教材。2004 台灣華語文教學學會年會暨研討會）

在上圖二-1 中，我們將飲食文化視為文化中一個獨立存在的整體，居於同心圓的核心。飲食文化本身可說是由物質基礎與飲食基礎所建立起來的。從物質基礎來說，它聯繫著兩大門類的生產：食料的生產—即農、牧、漁業生產；與各種廚具、餐具的生產。從飲食基礎來說，大體也分成兩大類，即烹調類—有關食物的作法，和食品製造類—有關食物的加工方法。在這種基礎之下，又形成了許多外延文化，例如：飲食資源學<sup>22</sup>、飲食美學<sup>23</sup>、飲食文藝學<sup>24</sup>、飲食民俗學<sup>25</sup>等等的次文化類別。

<sup>22</sup> 飲食資源學，指經濟地理、生態學和飲食文化結合後的產物。

<sup>23</sup> 飲食美學，又稱味感美學、品味學、味蕾美學，即耳熟能詳的「色、香、味」範疇。

<sup>24</sup> 飲食文藝學，在飲食中有感而發之於書畫文詞的作品。從《詩經》到《紅樓夢》，皆有反映飲食的精采篇章。而歷代作家中，也有許多藉由飲食抒發，通過飲食記錄的名篇名句，如蘇軾的《老饕賦》、朱熹《次劉秀野蔬食十三詩韻》。在繪畫和造型藝術方面也有許多作品出現，如唐代顧閔中的《韓熙載夜宴圖》、徐悲鴻的《北京鴨群》。

飲食是人類生存與發展的重要反映，並與人類的物質生活和精神生活息息相關。一個國家和民族的食物構成和飲食風尚，顯示該民族的生產狀況、文化素養和創造才能。因此，通過飲食這個點向內擴展，必能由中窺知中國文化的堂奧之處，進而引起他們對中國文化更廣泛的興趣。

## 二、飲食文化的內涵

K. C. Chang 在其書 *Food in Chinese Culture* (1977: II) 序言中，以反覆論述的方式道出：「也許中國食文化中最重要的一面，就是食物本身在中國文化中的重要性。」在 *A Literary Feast: Food in Early Chinese Literature* (1986) 一文中，David R. Knechtges 也提出他的觀察：「食物在中國古代文學中的最廣泛應用，就是在政治或哲學談話中的隱喻。」早期道家的先哲們也常以實際的烹飪為隱喻，表達道理中的抽象概念。如《老子》（又稱《道德經》）第六十章中提到：「治大國若烹小鮮。」以烹調的道理說明對國家事務若是加以太多太過的控制，就像將魚翻來覆去的過分烹調一樣，反而會讓情況更糟，因此應當以適中的步調進行治理方為上策。其他諸如《莊子》書中的「庖丁解牛」，也都是以同樣的手法解讀說明政治或哲學的內容。

我們藉由常敬宇（1995：135-138）從飲食文化詞語方面出發所歸類出的飲食文化詞語分類，來看飲食文化的內涵，他分為以下四部分：

### 1. 漢菜的烹調及有關詞語

(1) 烹調的調料及詞語<sup>26</sup>

(2) 加工方法及詞語<sup>27</sup>

(3) 烹調方法及詞語<sup>28</sup>

(4) 與烹調有關的詞語<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> 飲食民俗學，指在庶民生活中對飲食這個範疇所獨有的習俗。

<sup>26</sup> 即作料或調味品，如：油、鹽、醬、醋、糖、酒等。

<sup>27</sup> 指刀功，即用刀切菜的方法，和將食材雕刻成各種花卉動物的藝術花樣。

<sup>28</sup> 與火候有關，常見的如煮、蒸、煎、烹、熬、烤、炸等。

<sup>29</sup> 以烹調術語作為比喻的詞語，如：欠火候、炒冷飯、煎熬、熏陶等。

## 2. 漢菜名稱的由來及含義

### (1) 漢菜的八大菜系

### (2) 漢菜的命名藝術<sup>30</sup>

## 3. 與食味有關的詞語

## 4. 與“吃”有關的詞語

### (1) 與“吃”相關的動詞、形容詞及其詞組

### (2) 與炊具、餐具有關的詞語

### (3) 與“吃”“喝”有關的熟語

### (4) 與飲食習慣有關的詞語

中國人是舉世公認最會吃的民族。長久以來，因為“吃”的經驗累積，使中國人有了對飲食的自覺與對飲食的經營，其中涵蓋多元，諸如材料的選擇、刀法的運用、五味<sup>31</sup>的調和、火候的拿捏、烹飪的規劃、吃法的講究，與健康的要求等。在不斷的積澱中，飲食在中國文化自成了一套系統。漢族自古就把飲食文化同社會文化活動緊密結合起來，從而使中國飲食文化具有多種社會價值，如：生存價值、儀禮價值、祭祀價值、享用價值、交易價值等。因此，我們可以從飲食文化中所披露的特點，經由語言文字的使用，了解中國人的價值觀。

## 三、飲食文化對漢語的影響

語言作為一種世界觀，構成了人最重要的文化環境，直接塑造了人的文化心理。人是按照他的語言的形式來接受世界的，這種接受形式決定了人的

---

<sup>30</sup> 命名的方式有以下幾種：以人定名，如：東坡肉。以地點定名，如：北京烤鴨。以形狀定名，如：貓耳朵。以色定名，如：翡翠白玉（菠菜炒豆腐）。以味定名，如：怪味雞。以花定名，如：芙蓉蛋。以用油定名，如：紅油豆腐。以容器定名，如：砂鍋豆腐。以配料命名，如：冬菇菜心。以作料命名，如：紅糟魚片。以中藥名定名，如：人參桂魚。以形象定名，如：烏雲托月（紫菜湯鴿子蛋）。以烹調法定名，如：爛肘子。以神話傳說、歷史故事命名，如：過橋米線。

<sup>31</sup> 五味指酸、辛、甘、甜、鹹。

思維、感情、知覺、意識和無意識的格局。語言不僅在概念體系、意義體系上是一種世界觀，而且在價值體系上也是一種世界觀。一種民族對於毒藥、草藥、雜草，益蟲、害蟲、猛獸、珍禽、野獸、家畜的分類，都體現了該語言的價值觀和價值體系。語言特性不是偶然形成的，它體現了不同民族的思維方式。特別是當一種文化在生活中格外重要又極常出現之時，這種文化在語言世界的投影，就是底下各個相關詞的語義場。因此，作為一種豐富而發達的物質文化，飲食文化在語言中的表現自然不可小覷。

「漢語中表示顏色的詞有許多是飲食類詞，例如：咖啡色、醬色、菜色、橙色、棗紅色、橘紅色、乳白色、奶黃色、豆沙色、蟹青色等等。市井俚語中以飲食詞語表達其他意義的更是不勝枚舉，例如：『撈油水』、『炒魷魚』、『炒冷飯』、『開小灶』、『吃皇糧』、『僧多粥少』、『一招鮮，吃遍天』、『貪多嚼不爛』、『吃飽了撐的』、『吃不了兜著走』、『敬酒不吃吃罰酒』、『撐死膽大的，餓死膽小的』、『端鐵飯碗』、『吃大鍋飯』等等，這些都是在我們日常生活中耳熟能詳的。飲食類的詞語甚至還可以用作詈詞，例如：北京話的『吃貨』、上海話的『飯桶』。」（沈錫倫，2001）

由於生理影響心理，心理作用往往可引起對客觀事物的聯想，因此與食物味道有關的詞語也是經常被引申或擴散的。就像人們會將酸、甜、苦、辣、香、臭、鹹這七個味道通過聯想或比喻，擴散、引申它們的詞彙意義，用來表示人們的心理感受。例如，“香、甜”的美味使人聯想到生活的美好和幸福的感受，所以有「吃香」、「嘗甜頭」、「甜言蜜語」等詞語；而“酸、苦、辣、臭”等較刺激的味道則使人聯想到生活方面艱辛痛苦的感受，所以有「寒酸」、「貧苦」、「毒辣」、「辛酸」、「遺臭萬年」等詞語。同樣地，和飲食有關的具體事件，比方說從吃的方式、吃的內容對象及吃的工具的方面，也引申出了大量的生動有趣、比喻鮮明的詞語；或以之為語素，構成借代或借喻的修辭方式。例如，與“吃”相關的動詞、形容詞及其詞組中，有「嘗鮮」、「鯨吞」、「咬文嚼字」、「飽享眼福」、「垂涎美色」等詞語。與炊具、餐具有關的詞語中，有「鐵飯碗」、「丟掉飯碗」、「吃這碗飯的」、「背黑鍋」、「吃著碗裡看著鍋裡」等詞語。與“吃”“喝”有關的熟語<sup>32</sup>中，有「秀色可餐」、「吃閉門

<sup>32</sup> 此處的熟語包括成語、俗語、歇後語。

羹」、「吃軟不吃硬」、「喝西北風」、「啞巴吃湯圓—心裡有數」、「飲恨」、「吃虧」等。與飲食習慣有關的詞語中，有「肥缺」、「揩油」、「油腔滑調」等。

魏威在〈中華飲食文化對漢語詞語的影響〉(李振杰主編, 1996: 139)一文中將影響所及的範圍歸納如下：

一、

1. 飲食文化對當今日常用語的影響
2. 飲食文化對成語的影響
3. 飲食文化對歇後語的影響

二、

1. 與飲食動作方式有關
2. 與食物本身的名稱有關
3. 與飲食器皿及烹調用具有關
4. 與烹調手法有關
5. 與食物味道及口感有關

魏威更進一步說明：「對日常用語的影響，常見的有『炒魷魚』，而從其又引申出『炒股』、『炒匯』等詞彙。這都是藉“炒”這個中國最為大眾化的烹調手法，表現在流通領域成倍增值的東西，似乎這樣更能表現這種生意熱的程度。還有用於形容人的特徵、品行、性格方面，也有『老油條』、『泡蘑菇』<sup>33</sup>、『小辣椒』等詞語。對成語和歇後語的影響，表現在『膾炙人口』、『字句斟酌』、『咬文嚼字』，或是『雞蛋裡挑骨頭—硬找麻煩』、『肉包子打狗—有去無回』、『雞骨頭熬湯—沒多大油水』等當中。與飲食動作方式有關的詞語相當豐富，除了我們常說的“吃”、“喝”以外，還有『蠶食鯨吞』、『含英咀華』等。另外，『吃老本』、『吃公家飯』等等，都是藉助“吃”這個飲食動作來表示語義的。中國飲食文化發達，與飲食品種繁多有著密切的關係。成語

<sup>33</sup> 「泡蘑菇」，指人幹活偷懶耍滑不賣力氣。

中諸如『投桃報李』、『藕斷絲連』、『民脂民膏』等，都涉及到食物名稱，或借代，或比喻，言簡意賅而表現力強。同樣地，中國飲食向來追求色、香、味、形、器，前四者是對菜肴膳饌本身的要求，而後兩者則是對器皿用具的講究。古往今來，雖然飲食器皿、烹調用具不斷進化發展，但在語言中卻也留下了不可磨滅的痕跡，如：『釜底抽薪』、『箪食壺漿』、『移樽就教』、『舉案齊眉』等。漢語表現烹調手法的詞語之多，堪稱世界之最，這些詞語被巧妙地運用在其它方面，例如：『倍受煎熬』、『多年的媳婦熬成婆』、『蒸蒸日上』、『煮鶴焚琴』等。而『口蜜腹劍』、『油腔滑調』、『千辛萬苦』等與食物味道及口感有關的詞語也是不勝枚舉。」

最後我們引用魏威（李振杰主編，1996）的一段話作為結語：「飲食文化對漢語的影響非常大，這種影響不僅在於飲食方面產生了大量詞彙，更重要的是這些詞彙被廣泛地活用於日常用語、成語、歇後語等各種語言形式之中，從而大大增加了漢語詞語的表現力和生動性，使漢語更加豐富多彩和富有韻味。」是故，「研究飲食文化對漢語詞語的影響，對我們的漢語與文化的教學工作具有重要的意義。」

#### 四、飲食華語教材中的主題選擇

在以上討論了一連串與飲食文化內容具有相關性的問題後，接下來筆者將探討到底什麼樣的主題適合在這樣以中文為第二語言教學（TCSL，Teaching Chinese as Second Language）的文化教材中出現。

首先，在題材的主題選擇與內容呈現方面不可避免地會出現「代表性」的問題。時間上有古今之別，空間上有海峽兩岸三地之分，是故研究者在取材時，從一般的現象和觀念著手，以典型的方式呈現。在進行文化介紹時，採取普遍的、主流的現象；若有必要，則再輔以當地現時的情形說明。當然，對於一些值得廣為流傳或具有特色的地區性情況，研究者也會酌量納入。除此之外，教材中給予的信息，以交際時的得體與否為依據。編寫的基本精神在於忠實地反映中國飲食文化的各個層面，以歷時為縱向軸心，以共時為橫向補足。基於以上的選擇指標，研究者從母語使用者的角度出發，挑選出具有代表性，且又具有外語教學意義的中國飲食文化內容，作為本教材設計中

的主題。

## 第三節 課程設計與教材編寫

在英文的定義中，“curriculum（課程）”包含了教與學中的所有因素。語言課的課程發展，就廣義而論可說是一連串的決策過程，因此課程間的連貫性（coherence）比課程中任一組成成份或整體的完美更加重要。是故教學設計者必須全方位地考量教學要素，這使得教學設計的涵蓋層面包括了教學歷程、目標、策略、方法、評量等相連環節的每一部分。以下我們先對課程設計和教材編寫作文獻上的探討，尋找出大方向下的通則；之後再述及本研究所要設計的文化課的課程設計與教材編寫規範。

### 一、課程設計

#### （一）課程設計的理論與架構

本世紀最具影響力之一的「課程設計」概念提倡者要屬 Tyler, R. 了，他在 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*（1949）一書中，指出了任何主題的課程發展都必需基於下列四點基礎性的問題考慮：

- 一、 學校應該要設法達到什麼樣的教育目的？
- 二、 什麼樣的教育經驗可被提供以達成這些目的？
- 三、 這些教育經驗如何有效地被安排組織？
- 四、 我們怎麼決定這些目的是否已達成？

Tyler 提出的這四個步驟是非常全面的，它們不僅涉及了教學本身，更考慮到行政方面的需求與對教學者本身的經驗需要，以及實際操作的問題。他認為任何教育課程的目標是源自於學習者與社會環境的需要，以及學科專家的看法。因此課程設計者應該就這些因素加以調查與了解，而且必須再經過教育哲學和心理學的洗鍊，才可設定出精確的教學目標，確立課程的教育

性質。建立目標之後，再根據教育目標選擇提供何種學習經驗，以及學習內容，讓學習者有機會藉由適合的學習活動形式達到教育目標所預定的成果。Tyler 提出持續性 (continuity)、順序性 (sequence)、和統整性 (integration) 這三個準則作為學習內容組織的依據，以增強課程的教育經驗產生效果。最後則是評鑑，評鑑對象除了學習成果之外，還包括了教育目標在整個課程的履行中是否達到實踐的目的。

儘管 Tyler 這套模式風行於當時的教育圈中，然而對它的批評也是所在多有，其中最大也是最值得探討的意見如下：

對整個課程模式的反對理由是，只從教學目標—內容—組織—評鑑這樣子的四階段進程未免太過簡單。其一是眾所周知的 Bruner 的看法，他認為將評鑑留至課程設計過程的最後一個階段，就如同戰後才做軍事情報一樣；也就是說，評鑑應當實施於各個階段。這會讓課程設計成為一個循環的，而非線性的模式。(Lawton, D., 1973 : 14)

由上述的理論與批評中，我們可歸納出，課程設計的內涵事實上就是將實際發生的教學情況與理論描述出來，並試圖融合它們。而在課程設計的過程中，對於課程的評估應該是隨時進行以資修正的，而不是置於整個課程完成後才進行的工作。

誠如上述，課程設計是一個方針決策的過程 (policy decision making)。而“policy”這個詞既可大至指任何程度的國家級課程的廣泛陳述，也可單純指教師或學習者對課程提出的好意見。從下列 Johnson Robert Keith (1989, p.3) 提出的表二-1 中，我們可以從俯視的觀點，大方向地看這整個流程。

表二-1 課程發展的階段、決策角色，以及成果

發展階段	決策角色	成果
1.課程計畫	政策決定者	政策文件
2.計畫書：目的、手段	需求分析者	大綱
	方法應用者	
3.計畫實施	教材編寫者	教學材料

	教師訓練者	教師訓練課程
4.課室實行	教師	教學行動
	學習者	學習行動

(筆者譯自 Johnson Robert Keith (1989). A decision- making framework for the coherent language curriculum. In Robert Keith Johnson (Eds.), *The Second Language Curriculum*. (p. 3). Cambridge University Press.)

表二-1 可說是一個較宏觀的課程設計流程圖，從最初的課程計畫即包括在內。課程計畫階段涵蓋了在項目發展和實施開始之前的所有決定。計畫書中的目的詳述與目標有關，而手段的詳述與方法有關。計畫實施階段除了牽涉到教材及資源的發展之外，更涵括了教師訓練這部分；這是許多課程發展時最常忽略但卻是非常重要，足以影響下一階段「課室實行」的成果。最後，教師和學習者的行動即是課室實施的體現。

根據 Shiffman Shirl S. (1995)的教學設計中所指出的「標準化的教學系統設計」，可將課程設計的流程以下圖表示：

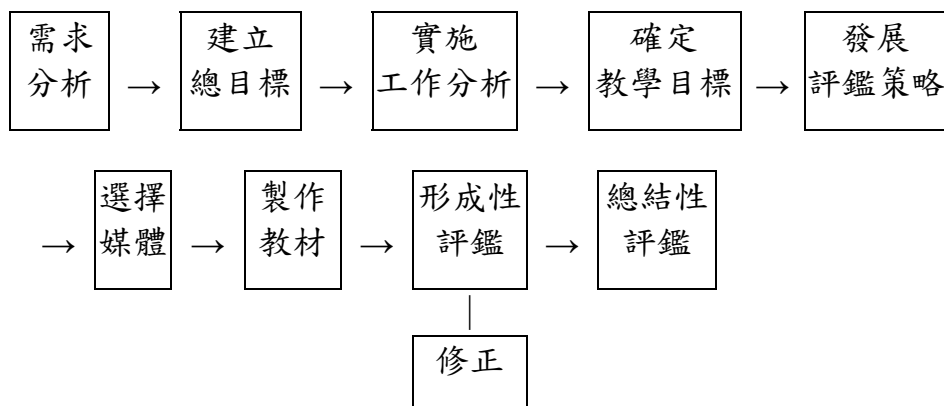


圖 二-2 教學系統設計的標準化系統觀點

(筆者譯自 Schiffman Shirl S. (1995). Instructional Systems Design: Five Views of the Field. Chapter11 in Gary Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future*. (p. 102). 2nd Ed. Englewood, CO: Libraries Unlimited.)

由圖二-2 可知，在進行教材製作前，需要先經過一系列的前置作業。而在課程設計方面，根據 Brown (1995：20)，構成語言課設計系統化方法的因素包括：課程綜覽 (overview of curriculum)、需求分析 (need analysis)、

目標與教學目標 (goals and objectives)、測試 (testing)、教材 (materials)、教學 (teaching)、課程評鑑 (program evaluation)，他用一個圖 (見下圖二-3) 來表示這些因素之間的關係。我們可由這個圖看出，從需求分析到教學的整個流程，彼此間的關係是迴還往復的，即具有隨時相互修訂改正的空間。就評鑑這個因素來看，其與需求分析、測試、教材、教學之間，也具有相互補充、修正的關係。

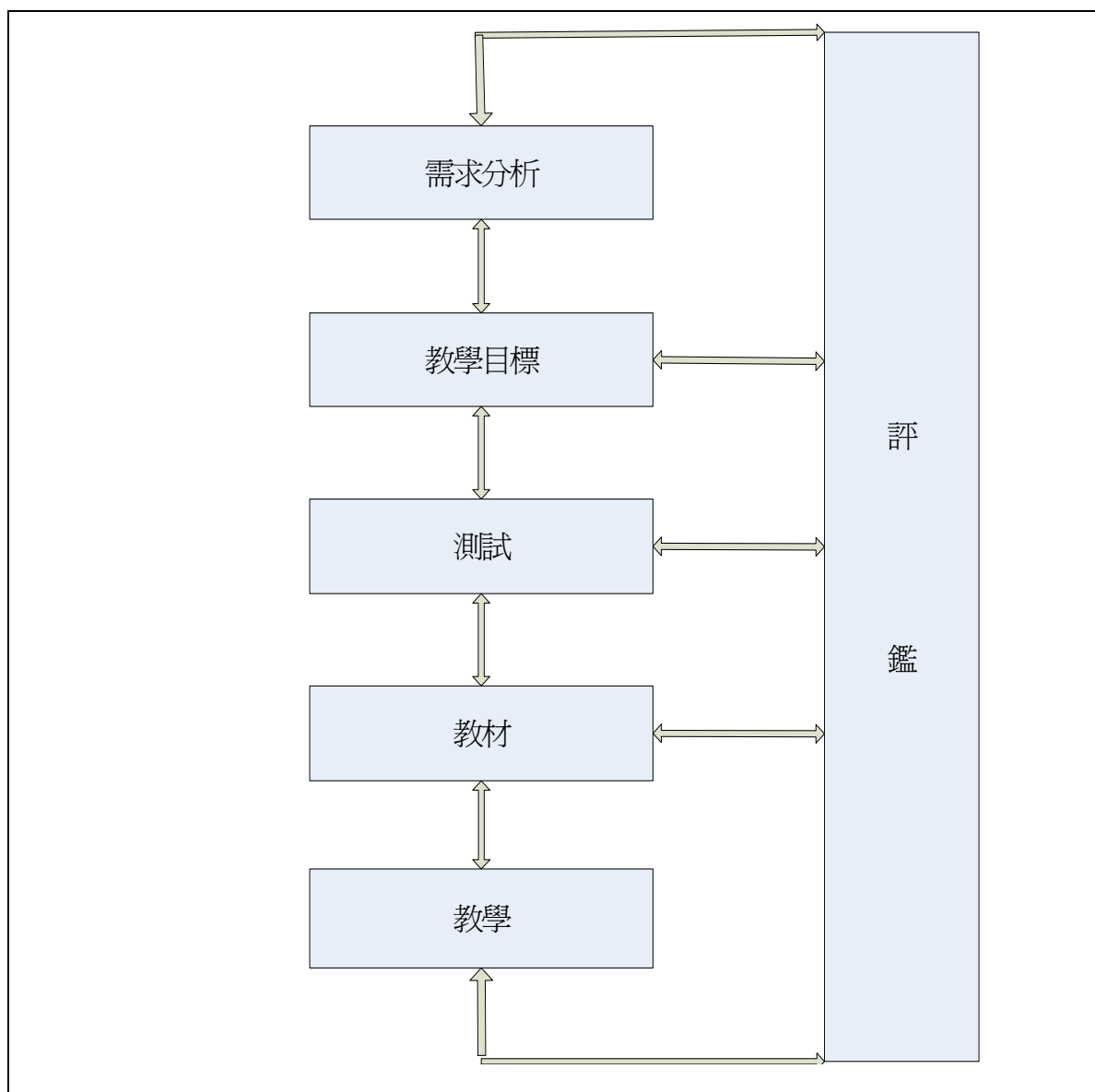


圖 二-3 設計並維持語言課程的系統化方法

(筆者譯自 Brown James Dean (1995). *The Elements of Language Curriculum : A Systematic Approach to Program Development*. (p.20). MA: Heinle & Heinle Publishers.)

## (二) 課程設計的範圍與大綱

課程設計在範圍上可區分為廣義與狹義兩種。廣義的課程設計可以說和課程發展的進程相似，皆指由目標的決定以至於對課程進行評鑑，因此它是指目標、選擇、組織及評鑑等步驟之總和。雖然廣義的課程設計和課程發展有相似之處，但事實上從中還可再區分出兩種類型，一是不涉及教學，另一則是將教學納入。若課程設計從廣義且含有教學部分來思考時，設計者就不只是設計一般人所想的課程而已，還要設計教學中的活動。狹義的課程設計近似課程計畫的範圍，其亦可區分出兩種型態，一是指定目標、選內容及組織等三大部分；另一是指選內容及組織兩大部分，因此對於課程目標與課程評鑑這兩項事前與事後的工作上便不是那麼注意。關於課程設計的分類，筆者試整理為表如下：

表 二-2 課程設計的範圍分類

內容 分類		目標設定	內容選擇	組織規劃	課程評鑑	教學實施
		廣義	I	√	√	√
	II	√	√	√	√	
狹義	III	√	√	√		
	IV		√	√		

接下來我們來談大綱的問題。大綱改良被視為教育改革的核心，當要尋找新的教育目標，或是舊的教育目標已經不適用時，新大綱的計畫書就成了備受歡迎的典型解決之道。傳統的課程發展觀點是從政府的系統設計而來，Tyler (1949) 曾對此多加論述。課程的系統設計一直是有規定並且是規則導向的，它被定義成一個線性的順序，分別由以下事件所組成：目的規畫、內容選擇、工作分析、學習活動設計、行為結果的定義，和決定這些結果目標達成與否的評量方法。

上述的大綱主要針對較宏觀且全面的課程系統流程而論。然而大綱的種

類多樣，在構成課程設計的種種元素中，每個元素又皆可形成自己的大綱。若就個別的元素探討，其分類又可分為以下六個不同項目（Hutchinson & Waters, 1987）：

1. 整個課程的評鑑大綱 (*the evaluation syllabus*) — 可以預知課程最後所設定的成功學習是什麼。
2. 組織大綱 (*the organisational syllabus*) — 教學內容的明確敘述。
3. 教材大綱 (*the materials syllabus*) — 教材編輯者對於教學內容的設定。
4. 教師大綱 (*the teacher syllabus*) — 主導教學活動。
5. 課堂活動大綱 (*the classroom syllabus*) — 課堂計畫。
6. 學習者大綱 (*the learner syllabus*) — 學習者內在學習的發展。

由上列各個項目中可看出，大綱的範疇在縱向之下還細分出許多不同的橫向，而這些橫向又各自有著本身的縱向發展。這些大綱在課程設計以及教與學的過程中，不僅相互影響，並且產生交互作用。

就對外漢語教學的課程設計方面，劉珣（2002：299）提出了以下的看法：「課程設計是在教育目的和具體教學目的的指導下，從學習者的特點和需要出發，根據專業對知識結構和能力結構的要求，最優化地選擇教學內容、組織教學進程，形成合理的、相互配合的課程體系。因此，課程設計不能只考慮教學內容一個方面，它涉及到對教學需求和教學條件的分析、課程與大綱設計理論的選擇、教學目標、教學內容、教學進度、教學方法、教學評估和教學管理等多方面問題的確定，直到課程計畫和教學大綱的制訂。」除此之外，他也將教學條件列入了課程設計中，「包括學習者的心理、生理特點，文化程度、目的語起點，母語與目的語、母語文化與目的語文化的關係等。也包括教師的水平和經驗，以及學校具備的教學資源、設備、目的語環境等條件。並以需求分析的角度討論社會對學習者的需求和學習者本身的需求。社會的需求主要表現在對學習者知識結構和能力結構的要求，學習者的需求包括未來使用目的語的場景、方式、交往對象、達到的程度、目的語的語域、語體等。」

劉珣所構想的課程設計又較表二-2 中的”廣義 I” 範圍更大，因為他將教學條件也一併考慮在內。關於他提出的這點，無論是就學習者、教師、學校，或是社會要求等條件來看，筆者認為可以將它們皆歸類為「資源分析」一項，並置於「目標設定」之前，作為設定目標時的參照條件。筆者認為劉珣的這個概念很好，幾乎可說是完美狀況下的課程設計。但也由於要達到完美，因此要納入考量的因素太多，並需要投入可觀的資源和人力，反而造成其不易實行，或是與實際設計效益比不符的情況。儘管如此，作為一個好的教材設計者，不能不對劉珣的「教學條件」其中的許多因素作一番仔細的採用與評估。

### (三) 以學習者為中心的課程設計

近年來流行「以學習者為中心的課程發展」，它的定義是「教師與學習者的共同努力，因為學習者緊密地涉入關於課程內容和如何教學的決策過程中 (“the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught.” )」(Nunan David, 1988 : 2)。參照 Hutchinson 和 Waters (1987) 的說法，課程設計應該是一個協商過程，是個人和社會要求協調下的產物；同時也是一個動態的過程，並且這個過程是循環式的而非線性的。

課程內容的選擇在以學習者為中心的課程中是一個重要的組成成分，在這樣的課程中，對於內容選擇有著清楚的準則，而且給予材料選擇與學習活動的指導，並幫助實行整體的評估與評價。讓課程內容目標明確，最終訓練學習者設立他們的目標的這些方法，可提高下述的好處 (Nunan David, 1988 : 5)：

1. 學習者對他們在課程範圍內所能達到的結果有更實際的概念。
2. 學習將被視為可達成目標的逐步增長。
3. 學生能對他們在語言學習者的角色中，以及什麼是讓一個學習者變得更銳利的模糊概念有更大的感受。

4. 自我評量變得更可行。
5. 課室活動可被視為與學習者真實生活需要有關。
6. 技能發展被看作是進階的，而不是非全有即全無的過程。

事實上，以學習者為中心的課程發展，簡言之即是擴大學習者在教與學過程中的角色，使其涉入更深，擺脫以往單純是接收者的態度。一方面使教師和教材設計者更加了解學習者的需求，另一方面也能經由這個過程提高學習者的學習興趣。這個理念同時也是符合時代變遷，並隨著當前教學情況轉換的創新看法。

以上各家所提出的教學模式雖或有相異之處，但其基本的原則是一致的。並且這幾個原則與林雪芳（1999）分析六種語言課程設計模式後，所歸納出語言課程設計六大要素是相符合的，這六大要素分別為：「1. 課程目標；2. 學習者需求分析；3. 教材；4. 教學者的角色；5. 教與學的活動；6. 評鑑。」研究者認為在這六大要素之外，還應再加上「教學綱要模式」與「學習者的角色」兩項，才是與近來學界所提倡的「以學習者為中心的課程發展」精神之呼應與實踐。

## 二、教材編寫

在討論教材編寫之前，我們先為「教材」下一個定義。教材有狹義與廣義之分：狹義的教材指教科書；廣義的教材除了教科書外還包括教學參考書、講義、講授提綱、圖表、各種教學音像資料等。由於本研究的設計重點為教科書本身，雖然兼及線上輔助的設計與論述，但涵括範圍尚不足納入廣義的教材定義中，是故在此我們所談的教材指的是前者，是單純的教科書設計。

「在教與學的過程中，教材是不可或缺的媒介，因為它濃縮了相關的精華重點，以系統性的方式來呈現知識，讓學生得其蹊徑以窺堂奧。因此教材的編選必須是經過科學化的考量與設計，針對教學者與學習者的需求而作『適才適性』的設計。」（陳燕秋，2002）教材在教學活動的四大環節中占有很重要的地位，它是總體設計的具體體現，反映了培養目標、教學要求、

教學內容、教學原則；同時又是課堂教學和測試的依據。教材水平的高低不僅能反應教學理論和教學法研究的深度，而且在很大的程度上決定教與學的效果，一本好的教材可為教學者與學習者獲致雙贏，這是教材編寫何以能自成一套有規模的設計系統之緣由。

## （一）教材設計的理論與過程

Brown (1995: 5) 將語言教材為教材設計的四個層面作了下述的定義：

1. 教學法：確立學生應該學什麼以及如何學。
2. 教學課程大綱：組織課程以及教材的方式。
3. 教學技巧：呈現教材以及教學方式。
4. 活動練習：練習學過的語言內容。

教學觀與教學策略有賴於教學法的選立，而語言教學法的產生與當時教學法流派的興盛有著相當的關係，隨著時間的推移以及教學法不斷改革的結果，目前已有不下十二種較為廣泛運用且較具代表性的外語教學法<sup>34</sup>。各種教學法皆有其理論根據與實驗背景的基礎，然而沒有一種教學法真能有如萬靈丹般適用於各種教學情況。筆者認為評量實際的教學環境和學生需要後，再從各學派中選擇其教學長處融合於教學之中，或許才是最好的教學法。

既然課程設計之下有針對課程組成的各個部分的大綱，當然教材編寫之下也有其針對教材使用目標的各種大綱。在這兒我們將 Brown 所歸納的七種與教材相對應的課程大綱列出如下：

1. 結構大綱 (*structural syllabus*)
2. 情境大綱 (*situational syllabus*)

---

<sup>34</sup> 外語教學法諸如：文法翻譯法 (Grammar-Translation Approach)、直接教學法 (The Direct Method)、聽說教學法 (Audio-Lingual Approach)、認知教學法 (Cognitive Approach)、全身回應法 (Total Physical Response, TPR)、密集教學法 (Dartmouth Intensive Language Program)、理解教學法 (Comprehension Approach)、溝通式教學法 (Communicative Language Teaching)、潛移默化法 (Silent Way)、自然教學法 (Natural Approach)、建議教程教學法 (Suggestopedia)。取自林壽華, 1997. 《外語教學概論》. 頁 30-47.

3. 主題大綱 (*topical syllabus*)
4. 功能大綱 (*functional syllabus*)
5. 主旨大綱 (*notional syllabus*)
6. 技能大綱 (*skills syllabus*)
7. 任務大綱 (*task syllabus*)

若說教學法是教材設計的精神，那麼大綱便是教材設計時的骨架，這兩者是教材編寫之初，教材編寫者就應操之在胸的。因為這影響到教學技巧的呈現方式，以及活動練習的設計與安排。教學技巧是用來傳達教材內容，而活動練習是為了應用前三步驟所做的強化教材內容的機會。

在設計新教材時，通常會先對既有的相關的同類型教材做評估，以做為設計時的參考。筆者認為，對既有教材的評估原則，換言之可以是對新教材設計時的指導方針。教材編寫者在著手進行教材的編纂工作時，實際上可以使用這套評估模式檢測並衡量所設計的新教材。對於既有教材的評估表，Brown 列出了各項條件如下表二-3 所示：

表 二-3 選用既有教材

<p>A. 教材編寫背景</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 作者的資歷（教育背景和經驗）</li> <li>2. 出版者的聲譽</li> </ol> <p>B. 符合課程所需</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學法</li> <li>2. 課程大綱</li> <li>3. 需求             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 一般語言需求</li> <li>b. 情境需求</li> </ol> </li> <li>4. 總體目標與具體目標             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 匹配度</li> <li>b. 次序</li> </ol> </li> <li>5. 內容             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. 與學程中使用的教學方法一致</li> </ol> </li> </ol>
---

b. 與學程中使用的練習一致

C. 實體特性

1. 排版

- a. 版面空間
- b. 圖片和課文
- c. 重點標示

2. 組織

- a. 目錄
- b. 索引
- c. 答案
- d. 注釋詞彙表
- e. 額外的參考資料

3. 編輯品質

- a. 內容清晰，風格一致
- b. 指示說明清楚，易於操作
- c. 例子簡明

4. 材質品質

- a. 紙質
- b. 裝訂
- c. 頁面缺損與否

D. 輔助特性

1. 價格

2. 輔助教材

- a. 視聽教具
- b. 練習本
- c. 軟體
- d. 單元測驗

3. 易得性—取得難易

E. 易教性

1. 教師手冊

- a. 答案
- b. 提供老師參考的註解，幫助教師解釋、規畫活動等

2. 教材的書評

3. 教師之間的接受度

(筆者譯自 Brown James Dean (1995). *The Elements of Language Curriculum* : A

*Systematic Approach to Program Development.* (p.161). MA: Heinle & Heinle Publishers.)

如同課程設計般，教材的發展步驟也是相當繁複的。依據 Brown(1995: 164) 所提供的教材編寫步驟，我們可從其列出的明確細部組成成分，了解如何從起點開始發展教材，見下表二-4：

表 二-4 從起點開始的教材發展步驟

A. 整體課程	
1.途徑	2.教學大綱
a.理論基礎	a.組織原則
b.修訂	b.修訂
B. 需求	
1.界定	
2.修訂	
C. 總體目標和教學目標	
1.界定	
2.修訂	
D. 測驗	
1.熟練度或分級—以整體課程考量	
2.診斷型或成就型—以教學目標的適合性為考量	
E. 創造	
1.尋求願意編寫、發展教材的教學者	
2.確定所有的教材發展者有相關文件的影印本 (課程說明、目標及教學分類、教材藍圖、架構及順序圖表，及其他)	
3.工作分類	
4.獨力作或團體合作來創造教材	
5.考慮成套教材發展的工作基模	
F. 教學	
1.試用教材	
2.討論效度	
3.修訂	
G. 評鑑	
1.評鑑教材	

- 2.修訂教材
- 3.以相當持久的格式創造教材
- 4.思考教材出版
- 5.記得教材的出版不是一個結束—也就是說，要考慮到教材發展的持續性，特別是教材如何達到學生的需求

(筆者譯自 Brown James Dean (1995). *The Elements of Language Curriculum : A Systematic Approach to Program Development*. (p.164). MA: Heinle & Heinle Publishers.)

Brown 並提到，在編寫教材的過程中，一定要經過真正的教學試驗，才能夠發現教材不足之處，同時也才能針對不足之處作改進。除此之外，若能由不同的教師使用、試教，則所得到的反饋及效果將更好。

以上是 Brown 對於教材發展的進程所作的系統性說明，他將發展中的各個階段以順序的方式詳細列出，可謂對教材發展的線性流程所作的條列式規畫。詹秀嫻（2002：162）則以較為理論的方式，描述語言教材的設計和發展所歷經的不同階段，並將教材的設計分為以下三個層次：

### 一、哲學層次

教學觀的選擇，尤其是針對語言教學的教學觀，她認為是對語言教學和學習所抱持的態度和信念。因為觀念影響作法，由教學法的使用也可以顯現編纂者對語言教學的信念。

### 二、學理層次

語言學習理論，對於人們如何學習語言的學理論述，以掌握該語言的核心與外圍。例如就漢語來說，漢語的特性涵括語音（聲韻調）、漢字、詞彙、語法、篇章等等，這些都隸屬於語言學的範疇，是學生掌握該語言所必須了解的核心部分。而針對上述的語言知識部分需要用編排的手段有次序的呈現出來，也就是將語言知識轉化在學習進程上的方法或手段，因此在學理層次的排序與階段性的畫分與分野非常重要。至於結構安排可採線性或是循環式安排，所謂的線性是以逐一進行的結構安排，採取穩紮穩打，再過渡到下一階段的方式；而循環式則是使每一語言點之間的間隔較短，進程較快，

但以不斷重現的方式來加深印象，並提高學習的效率（Cunningsworth，1995：50-60）。

### 三、實踐層次

指的是與語言本身特性無關，但是可以促進語言學習的活動、練習與習題的設計。在此可依各種語言特點來區分，因其特性的不同而有相異的設計模式與適用方法，在語音、語法、聽力、作文、會話、閱讀方面，譬如以閱讀教材的設計為例，閱讀前的引導（暖身）問題、閱讀後的理解問題、閱讀策略的訓練—略讀、瀏覽、猜測能力的訓練等等練習。這些活動可或練習的設計可以幫助學生在學習語言的過程中，循序漸進掌握目的語。

詹秀嫻(2002)歸納教材設計的流程為三個層次，筆者認為在這三個層次之間也是存在著順序性的。然而她的分類中並未含括教材評鑑這部分，建議可另設一個層次將評鑑的實施納入其中。因為評鑑之後的所得結果可說是對前三個層次的總體反應，而這些反饋可以提供給學理層次作為理論修訂的依據，也可以是挑戰學理層次的基礎，更可以幫助實踐層次中的設計，使其達到最大的效度。

## （二）教材編寫的原則

由於中文的興起是近十年才開始的，因此對於教材編寫的原則與方法這部分的著作尚為數不多。目前為止，我們所談論的不論是教學法或是教材編寫原則，都是從「以英語作為第二語言(English as a Second Language, ESL)」的文獻中出發探討的。固然語言學習有其共通之處，但對於不同語系語種的語言必定有其不同的著重點，這就不是語言學習的共通性所能解決的問題，是故在此我們要另外從「以中文作為第二語言(Chinese as a Second Language, CSL)」的角度探討華語文教材的編寫原則。

詹秀嫻(2002)提出了她對教材發展理論的看法：「所謂的教材發展理論是教材在研發過程中所持的學理依據，並以達成學習者與教學者最大的學習與教學效益為主。」為了這個原則，教材編寫者除了要考慮教與學雙方的需求之外，還得參考各種各樣的學理以應付教材發展過程中所遇到的問題，

「這些學理包括語言學、語言學習、語言心理學、語言教學，還有課程發展設計等。」就她對華語文教材所作的研究來看，可發現「在現階段而言，還沒有紮實的教材編寫理論可以直接拿來作為探討」，以及「針對教材做研究的項目多半仍侷限在：教材選擇、教材評估。教材發展研究相形較少，而對於教材實施後的評鑑或者個案的實證研究更加稀少。」在此，我們整理並統合各個學者和著作中對於教材編寫時的參考原則與要領，試著從各家說法中尋出一套華語文教材的編寫原則。

劉珣（2002：313）為教材編寫提出了四點依據，略敘如下：

- (1) 語言學、心理學、教育學是理論基礎。教材編者要具有理論語言學、心理語言學、社會語言學、心理學、教育學等方面的理論知識，並用以指導教材的編寫。
- (2) 語言教學理論和學習理論是直接理論依據。編寫教材一定要受某種教學法理論，特別是教學原則的指導；每種教材也總是體現一定的教學法或受到多種教學法的影響。在編寫教材時還要充分考慮到學習理論，如中介語理論、可理解的輸入、學習者的個體因素等。
- (3) 目的語語言學和目的語文化是教材內容的源泉。確定教材的內容需要有目的語的語法大綱、詞彙大綱、功能大綱、文化大綱等，以解決語法、詞彙、功能、文化等方面的定量與分級問題。
- (4) 教學計畫與教學大綱是編寫教材的直接依據。教材必須遵循作為總體設計成果的教學計畫與教學大綱所做的規範。

劉珣（2002：314-318）並結合教材的特點，將教材編寫的原則概括為“五性”。我們以其“五性”作為基礎，再旁徵其他學者的看法，將這些原則分述如下：

#### 1. 針對性

即教材要適合使用對象的特點。最基本的特點是，不同母語、母語文化背景與目的語、目的語文化對比所確定的教學重點不同。

- (1) 學習者的年齡、國別、文化程度特點。

(2) 學習者學習的目的不同。

(3) 學習者學習的起點不同。

(4) 學習的時限不同。

對於「針對性」此一原則，趙賢州等（1996：238-250）提出，編者首先要針對學生的自然條件、漢語水平和針對教學的培養目標而有所思考，而教材的針對性會具體體現在以下幾個方面：

(1) 語言知識的針對性：要針對外國學生的學習難點和易犯的錯誤設計，也可藉由對比分析的方式，找出漢外語言差異的特徵和規律，就能使學生避免因受母語的干擾而犯的錯誤。

(2) 語言材料的針對性：教材內容要針對學生的需要和學習目的而有所選擇。教材目標要符合教學目標，並且要於教科書前有明確、清楚的說明。而在編選教材時，先確定一個標準，以便讓學生在最短的時間內多學東西。

(3) 文化知識的針對性：針對外國學生在交際時，因文化差異帶來的交際障礙。可透過對比，找出中外文化的不同，再加以重點介紹。

## 2. 實用性

第二語言教材主要用於培養語言技能和能力，語言知識要通過教學轉化為技能。因此教材的實用性非常重要，只有實用的教材才能激發學習者學習的積極性。

(1) 教材內容要從學習者的需要出發，是學習者進行交際活動所必需的，是在生活中能馬上應用的，也是學習者急於要掌握的。

(2) 語言材料必須來源於生活、來源於現實，要有真實性。

(3) 要有利於貫徹精講多練的原則。

(4) 要有利於開展交際活動，使教學過程交際化。

趙賢州等（1996）提出「實踐性」，在某種程度上它是與「實用性」相

等的，他們認為教材實踐性包括兩個方面：「一是指要為學生儘量提供語言實踐的機會，體現語言學習是以技能訓練為主。二是指教材內容與教學對象的需要相配合，將所學運用於實際。」鄭惠芬（2000）提出，「教材的選擇最好能與學生的生活經驗相關，並能用在實際生活上，實際環境交互作用確實影響學生的學習動機。」陳燕秋（2002）也主張，「題材內容要能與學習者的生活經驗相連結，最好能夠具有多變性、能讓學習者於課堂上討論、引起學習者學習興趣的特點，最好能導入中國文化，讓學生對於中國的思想觀念有所了解。」

### 3. 科學性

前述的針對性和實用性，以及趣味性和系統性都屬於科學性的範圍。

- (1) 要教規範、通用的語言。
- (2) 教材內容的組織要符合語言教學的規律。
- (3) 對語言現象的解釋要注意準確性，避免造成對學習者的誤導。
- (4) 教材內容要反映出學科理論研究的新水平，及時更換陳舊內容。

趙賢州等（1996）認為，「編排上的科學性必須要依照功能、結構和文化三者的相互關係，設計出一定的情境。其次是對教材的內容要有一個系統的總結和歸納，要把教材的內容以階段劃分，每個階段之後要進行階段性的複習。再者，要依據各式的大綱及總體設計的要求，從而選擇並設計詞彙量、語法點和功能項目。」就劉珣所說的第（3）點，也就是準確性的問題，趙賢州等認為，「翻譯時要儘量以當時課文中出現的語境給予解釋，至於其他義項就待於以後出現的課文中再予以介紹；語法點的注釋亦是如此。」趙賢州等對於科學性的上述看法可視為對劉珣所提出內容的補述。

### 4. 趣味性

教材內容和形式生動有趣，能吸引學習者，使學習者產生學習興趣和動力，讓相對說來比較枯燥的語言學習過程變得輕鬆愉快。教材的趣味性是十分重要的原則，也是長久以來教材編者感到難度最大的原則之一。

- (1) 教材的趣味性與教材的實用性、交際性緊密相關。
- (2) 教材內容要反映現實，是學習者所關注的話題。
- (3) 教材內容要逐步加大文化內涵，多方面介紹目的語文化。
- (4) 多樣化是形成趣味性的的重要因素。

劉珣（1994）曾提到可藉由與電腦軟體或錄像等立體化教材系統相結合，展現出現代化與立體化，以增加趣味性。而趙賢州等（1996：238-250）則提出，「越是具有針對性和實用性的教材就越具有趣味性。其中要注意到功能、題材的廣泛性，尤以中高級教材方面，選擇可讀性強、考慮到學習者心理特點的內容。而教材的內容風格、體裁也要多樣，以避免枯燥。至於練習形式方面也以靈活多樣為主軸，以引起學生的興趣，進而增加其練習的效果。」陳燕秋（2002）則主張，「活動設計要有創意性、生動性，而且要配合教學法，以達到學以致用的效果。」

## 5. 系統性

教材系統性涉及到很多方面。首先是指教材內容在基本知識介紹和技能訓練方面；又分縱、橫兩方面：縱的方面，初級、中級、高級不同階段教材要銜接；橫的方面，綜合技能課與聽、說、讀、寫專項技能課教材要配合。還要考慮圖片、幻燈、聲、像電腦輔助教材的提供。從而形成系列的、立體的教材體系。

趙賢州等（1996）將劉珣所說的「系統性」稱之為「循序漸進」。他們提出，「教材的安排要由簡到繁、由易到難，尤其是詞彙、語法點的安排、練習和課文內容等方面都要有一定的順序編排。此外，教材與教材之間的銜接和過渡要有連貫性，而這個原則與科學性原則有相當程度的關聯。」

在看了那麼多學者所提出的教材編寫原則後，總結的來說，事實上教材編寫時不外乎教材的「內部邏輯性」。如何在兼顧上述的種種教學原則之下，還能讓語法點的選棄、前後次序的編排、話題的選擇、功能項目的確定、知識介紹的詳略、技能訓練的安排等等，達到最好的處理並完美的繫連成冊，是每個教材編寫者致力最深之處。

### (三) 教材設計的類型

教材體現在教學上即成為課程設計的環節之一。根據現今華語文教學領域中，有許多教材類型是因為教學的需要而產生的。基本上畫分教材類型的依據與課程設計和學習者的需求有關，不同的教學目標與課程安排都會影響所選擇的教材類型。

對教材類型最粗略的分類有：(1) 聽說讀寫譯為主；(2) 以語言能力分為初級、中級、高級等；(3) 具專業性的專門教材，如：中醫、商業。除了按技能與級別之外，詹秀嫻(2002:83)還認為可以將教材類型分成下列數類：

#### 1. 經典教材

指在華語文教材發展過程中，所出現的具有發展意義的教材。這些教材在當時或是現在來看，不管是在教學法的選取、編纂理念的變換，都標誌出過渡轉換的典型意義，所顯示的是發展里程上的過程，對這些經典教材的理解足資作為以後編寫的借鏡，因為任何教材都是要與時更新的，這些典範教材只是在發展過程中的一個里程碑。

#### 2. 主教材系列

針對某套學程而設計的綜合性教材，尤其指的是從基礎到中級或高級的主幹教材，也就是教學雙方可以以一套教材貫串課程的，有時或許會搭配其他的配套教材。

#### 3. 特定類型教材

漢字、發音、聽力、會話、閱讀、寫作、新聞等，這些特定類型的教材，多半是依學習者所需而設的，所以除了傳統的課程以外，還可以隨時按照學生的需求而設課並編寫合適的教材，例如：中醫、商業或者宗教教材。

##### (1) 基本型

適應基本語言能力訓練者，以綜合各項語言技能為設計者，尤其對象是以基礎漢語學習者為主。

## (2) 專項技能型

針對各項特定的語言技能者，口語、聽力、閱讀、寫作等。

## (3) 專業加強型

對某些特定學門所撰寫的教材類型，譬如為傳教士所設計的宗教語言教材、中醫漢語、科技漢語、商業漢語。她認為此類教材可和英語為第二外語教學範疇中的專業英語 (English for Special Purpose, ESP) 相比擬，屬於專業中文的範疇 (Chinese for Special Purpose, CSP)。

## (4) 輔助型

針對語言技能外緣設計者，如文化課、書法課、中國結課、武術課、課外讀物、文史補充資料、字典。

更詳細的教材設計類型畫分可參照劉珣 (2000: 318-322) 以下的分類：

### 1. 按教材的體例分

- (1) 綜合型<sup>35</sup>和分科型
- (2) 單課制和單元制
- (3) 直線式<sup>36</sup>和螺旋式<sup>37</sup>

### 2. 按遵循的主要教學原則分

- (1) 課文型
- (2) 結構型<sup>38</sup>
- (3) 功能型<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> 指主要用一套教材培養學習者的語言知識和言語技能。長處是技能訓練圍繞同一材料進行，有利於相互配合，精講多練。

<sup>36</sup> 直線式安排就是將語法點或句型按難易排列。缺點是依次解決問題的方式不符合語言規律，掌握語法結構的過程需要循環往復；以及按難易程度安排語法典往往是主觀的。

<sup>37</sup> 螺旋式安排也叫圓周式安排。即將話題和句型結構根據交際需要並適當照顧難易度分成幾個圈，而圈與圈之間又逐步加深難度，呈螺旋式上升或同心圓擴大之勢。能使學習者在較短時間內接觸較多的話題和句型結構，便於及早地運用和交際，又能使同一話題和結構多次出現，反覆鞏固加深，符合認知規律和第二語言學習的特點。

<sup>38</sup> 「結構型」，即以結構為綱，根據語法或句型結構的難易程度和詞語的分布安排教學的內容及其順序。這類教材強調對句型反復操練，養成習慣；其缺點是對語言的交際運用重視不夠。

(4) 結構—功能型<sup>40</sup>

(5) 功能—結構型<sup>41</sup>

(6) 話題型<sup>42</sup>

(7) 文化型<sup>43</sup>

這些類型劃分的目的是為了讓教材設計者對教材的類型能有更清楚的了解，對於一本教材的類型而言，倒不是非一即二的絕對分明。當然就「體例」一項來說，每個分類中的兩個類項是相對的概念，有非A即B的關係，例如：綜合型和分科型的教材是兩種完全不同的教材體例。然而分類之間卻是可以相兼的，例如一本教材可以同時是”綜合型—單課制—直線式”，或是”綜合型—單元制—螺旋式”的呈現方式。不過，對於「教學原則」一項來說，因為牽涉到教材本身的功能設定，所以只能鎖定其中一個分類，作為設計教材時的依循主軸。

### 三、文化課的課程設計與教材編寫

#### (一) 課程設計的形式與要求

周思源（1995）指出，「文化在中、高級階段教學中具有多種形態：存在於語言形式中、存在於情境中、存在於以文化點為單元的短文中和畢業論文指導中。還有一種是存在於專門的文化類課程中，也就是本課程和教材所將採用的。」它的特點是：

1. 獨立性—具有獨立的教學地位和課程地位，不再是語言教學和某一語

---

<sup>39</sup> 「功能型」，即以功能為綱，根據功能項目—用語言完成的交際任務—的常用程度安排教學內容及其順序。

<sup>40</sup> 「結構—功能型」，即以結構安排為基礎，同時考慮到結構所表達的功能，使結構運用於一定的功能。較適合初級階段的第二語言學習。

<sup>41</sup> 「功能—結構型」，即在結構與功能相結合中，以功能占支配地位，在一定的功能項目下教結構。對已初步掌握語言的中級學習者比較適用。

<sup>42</sup> 「話題型」，以話題為綱安排教學內容，在話題中常常突出一定的功能和結構，體現出綜合性。課文在話題型教材中起重要作用，因而能體現出一定的情景與文化，有利於培養綜合運用語言的能力，培養交際能力。特別適合於初級階段以上的口語教材，直至高級階段的熱門話題課。

<sup>43</sup> 「文化型」，以文化知識為綱、結合語言教學編寫的教材。

言課的附屬部分。

2. 專門性—成為某一文化領域的專門課程，由背景性、知識性上升為一定的學術性。
3. 系統性—不再是散點零碎介紹，也不僅如畢業論文那樣只研究某一專題，而是系統學習本領域知識。
4. 完整性—不是孤立地開設個別課程，而是從對外漢語教學的總體設計出發，著眼於拓寬專業方向，提升學科的學術層次，全面設置各類文化課程。

語言教師大部分的時間會將教學重點放在音韻學、詞彙學或句法結構上，讓學生反覆練習後考試，以確定他們了解其中道理。然而當學生將這些知識學起來之後，所面臨到的問題便是如何將這些知識運用於實際而有目的的口語溝通上。儘管文化課程涉及到的內容多偏重於書面閱讀或文字文體上的進階掌握，但我們還是不能忽略語言練習這個層面，對於語言程度需達到相當高水平的文化課更是如此，因此在文化課課程設計中應融入大量的討論。這裡所說的「討論」是廣義的，它的內容涵括了最簡單的問答過程，到角色扮演的情境探索，以至於最複雜的專門性話題辯論。「討論」不只是單純的說話，任何閱讀和寫作也都可能包含在內。雖然文化課所灌輸的是大量的文化知識，但我們不應該放任學習者只用先前學過的任何句型自由交談。Ur Penny (1981:2) 說：「學生應該在多多少少控制下的練習中使用所學的语言，直到他們能將這些句型運用到一定的高程度，只有這樣才能開始自由的交談。」這點在文化課中特別重要，因為教師常常會以為學生自由的交談就是語言掌握好的表現，所以忽略了熟練句型這個教學過程。是故在文化課的課程設計中應將這個教學環節納入考慮，以確保「語言使用」這個課程目標與學習的最終目的。

## (二) 教材編寫的原則和方式

對於教材編寫而言，主題的選擇是很重要的一環。大多數的教師和教材編寫者都錯把“有趣的”這個概念在某種程度上當作“具爭論性的”的同義

詞，把“討論”與“爭辯”視為等同。然而誠如 Ur Penny (1981: 6) 所言：「正常談話下的大部分時間裡，我們所談的主題或多或少都是我們感興趣的，不過有一些也真的是較具爭論性的，而極少的情況下我們的談話會像吵架那樣。」而主題的選擇也同樣地影響到話題，不好的話題在進行時會流於自傳式的問答型式，或是在討論時被少數幾個說得比較流利的學生壟斷。

在設計活動時，雖然是文化課，但是也可以採用任務式的方法進行活動。「任務本身應為挑戰與保證成功的結合」(Ur Penny, 1981: 6)。這點出了文化課的活動設計的拿捏不易，通常文化課進行的活動較偏向靜態的報告或作業，學生不是覺得太難就是太容易。因此，在任務的設計上最好能控制在讓學生覺得需要付出努力才能完成，同時又有勝券在握的自信。

在設計文化教材的原則方面，周思源 (1997: 276) 主張對外漢語文化教材的基本特點在於「需要多樣、分源分散、課時有限、漢語水平低」。其中，「需要多樣」是指編寫對外漢語教材時要考慮到學習者不同的需求，例如：交際需要、興趣需要、專門需要、入門需要、知識結構需要等。「專門需要」是指帶有職業需求的特點，或是因興趣需要而發展成進一步的了解，在深度和時間方面都和綜合性大學文科專業不一樣。而「漢語水平低」是指文化教材以基本內容為主，兼有深造內容。基本內容可以體現在課文正文中，而且可以用“編多講少”的方式來滿足不同層次的學生需要，並解決內容多而課時少的問題。至於深造內容則以注釋和附錄的辦法呈現，或者可以在每一章或節後面列一個重要參考書目，將最有參考價值的專著、論文和專門期刊列出。最後，文化課教材在語言方面有一些特殊的要求，基本原則是讓學生儘量在以不查字典的情況下看懂教材。如此一來，學生能預習和自學，使語言問題不成為教師和學生的負擔。

劉珣 (1994) 認為教材中體現文化教學的方式有三種：

1. 用母語或媒介語介紹文化背景知識。
2. 理想的文化教學方式應該將語言結構和功能的教學緊密結合在一起，成為語言教學中的有機部分。
3. 以交際文化為主線，從跨文化的文化對比出發來組織語言材料，讓

學生學會使用第二語言正確地進行交際。

而徐家禎（2000：75）主張介紹文化的方式可以以下三種方式呈現：

1. 由課文直接介紹文化。
2. 透過情境對話反應文化項目。
3. 課文要透過註釋說明文化項目。

他同時也對這三種方式提出說明與注意要點，「在『由課文直接介紹文化』方面，需注意勿為了專門介紹文化而因此增加課文難度，特別是在基礎階段的內容更要加以控制。而『課文要透過註釋說明文化項目』方面，在基礎漢語階段使用此種處理方式最多，其主要功能在點出於課文中不易被發現的“隱性”文化因素。只是註釋的內容仍然要與學生的漢語水平相符合，切莫過於喧賓奪主。」

在詞彙和語法方面，楊國章（1991：238）提到「以文化為綱的語言教材，詞彙量基本上應控制在 5000 到 9000 基本詞彙之內，當然允許一定比例的浮動，但不能任意擴充。在語法教學上也應與初級階段相銜接。以文化作為一個原則，應把課文中稱得上“綱”的文化內容統籌起來，教材中所體現的文化內容不應是凌亂的東一耙子西一掃帚，而應當體現出某些主幹精神，課文之間應有內在聯繫，形成一種和諧的整體。」此外，「以文化為綱，首先要明確哪些中國文化內容是最基本、最重要的，也是外國人首先應當了解和掌握的。如果不了解這些文化內容，就要影響和障礙語言交際。以文化為綱，要求編教者在宏觀上對於文化內容要有一個統籌的考慮和安排，並用相應的語言材料去解決它。教材本身要體現出文化的統領意識，而不是一味追求語法上的系統性，用詞本位或句本位去組織教學，把大量時間花在詞義分析與對比上。」

事實上，教材定位很重要的一點是，以文化為綱的語言教材，仍然是以語言教學為出發點，不能理解為純粹以文化教學為出發點，畢竟它仍隸屬於「語言教材」的範疇之下，而非用學習者母語講授的文化課。再者，文化的內容極其廣泛，以文化為綱並不要求每套教材都把文化體現的淋漓盡致，這是不可能的。應從對外語言文化教學的實際出發，對外國人感興趣的，或不

易理解的中國文化內容加以篩選，找出能體現中國文化本質特點的那些方面，或外國人必備的中國文化基本知識加以介紹，這樣才能既學了語言，又學了文化。因此教材編寫者不僅要對中國文化有較好的基礎，也要知道外國學生的文化心理特點；突出一些內容，放棄一些內容，不能面面俱到。楊國章（1991：238）指出了一個很重要的概念，他說：「編寫以文化為綱的語言教材，是基於這樣一個基本認識：語言與文化二者密不可分，語言教學離不開文化，加強文化教學是語言教學本身所要求的。語言教學與文化教學有各自的規律，但兩者可以有機地結合起來，關鍵是找出合適的解決辦法。」所以說文化課教學，也要兼顧語言交際能力的深化。

## 第四節 線上學習的理論基礎

在課堂外，今日的年輕人生活在一個可隨時大量點取的電子世界中。他們充滿科技的世界包括了多重來源的影像、各種電腦生成的互動影像，和不得不令人信服的網路實體空間。這是一個可畏的數位時代，年輕人容易且樂於變成科技全才。過去，我們的父母、祖父母，甚至是他們的父母們，都處在一個以書本、黑板、教師講授的循環慣例中，一個屬於課室的世界。然而在現今的數位時代中，這樣的模式已是令人無法想像的且被視為過時的。

然而，人們一般總以工具或用具的觀點看科技。對所有新的電子通訊及資訊科技來說，這個觀點並不為過，特別是對電腦而言。因此人們都只專注在科技是工具或用具的層面上，而看不見它重要的社會和文化面向。其實所謂“科技的社會和文化面向”，應當被視為一種社會實踐。了解科技，並以社會實踐的觀點了解它，有助於我們將它運用在教育範疇之中。

在日益被通訊和資訊科技操縱的世界裡，教師面臨了將新科技與教和學整合的廣泛需求，但這些需要常讓教師們覺得既無助又困惑。個人可以不精通科技，但對學校教育而言，大概無法避免大量的科技入侵生活的各個層面。科技徹底地改變了我們每日的通訊模式，對我們所處的社會來說，它是如此的基本，以至於大多數地區的日常生活都深受這所謂「資訊革命」影響。

因此，隨著人們學習來源的移轉，如何藉助科技發展的長處，配合學習者取得學習來源的型態而調整教學模式，將是本節所要討論的。

## 一、線上學習的發展

### (一) 線上學習的本質

Cohen (1988:241) 說道：「新科技是舊教育的魔法。」Reiser (1987:13) 也很有把握地宣稱：「我相信動畫註定要為我們的教育制度帶來革命。」他甚至說：「很快地，書本將不再使用於學校中；學者將通過眼睛接受教育，並將很有可能以動畫的形式教導各項人類知識。」1967 年時，英國劍橋 Clare 大學的碩士 Sir Eric Ashby 提出了教育的四階段革命 (the four revolutions in education)，並定義如下：

1. 第一階段的革命肇始於教育青年工作的轉移，就是從父母到老師，從家庭到學校。
2. 第二階段的革命是書寫文字的使用得以和口語文字並存於課室中，沒有寫字能力的教師抵抗有寫字能力的其他教師。
3. 第三階段的革命來自印刷的發明，和接續而來的書本廣泛普及。
4. 第四階段的革命預示了在資訊科技方面的不可思議突破。

基於這四階段革命的基礎，Carnegie Commission 在 1972 年發表了對科技發展潛力的報告，文中提到「我們確信，擴大教學科技的使用將會促進學習，讓教與學對學習者和教師都更具挑戰性。除此之外，當它被廣為使用時，能大大降低現場教學的需要性，如此便夠節省花費。」

全球資訊網 (World Wide Web, WWW) 提供了一個將語言學習教材傳送至網路上好機會。藉由多媒體網路瀏覽器的使用，教材內容可與圖像、聲音，及影像結合在一起。傳送到全球資訊網的教材不但能在當地使用，更能在全球使用，這便開啟了遠距學習的機會。除此之外，網路超文本 (hypertext) 的系統介面為文件資料的回溯和使用提供了極大的彈性與個人

化的空間。在此條件之下，教師可以作一些額外的、有選擇性的文章，或是可用的檔案給學生，這包括了提供更具挑戰性的材料給學習速度較快的學生，以及提供補救或是複習材料給學習速度較慢的學生。因為網路材料的使用完全屬於個人的，學習者可以依自己的學習狀況決定速度，當需要時也可以複習並重複所學內容。更進階的功能，如討論室，也能為學習者創造出彼此間互動溝通的機會。

Arnold Pacey 在 1983 年時提出了“technology practice (科技實踐)”的概念，他將科技實踐視為科學和其它知識在實際事務上的應用，是有條理的系統，並牽涉到人與組織、生物與機器之間的互動 (p.6)。也就是說，科技實踐有其科技上、組織上，和文化上的三個面向，而我們這裡所談的乃是針對文化這個面向。

## (二) 線上學習的特性

傳統上電腦輔助學習的研究所關心的問題，在於如何有效地應用以電腦為本的學習環境進行教學，例如：如何使用電腦的特定潛能增進學習成效？在教與學時如何使用不同的媒體形式？何種互動能開啟並促進學習過程？

對電腦所具有的特殊潛能的另一個面向是，理論上課程可以被設計成各種不同程度，再漸進為讓學習者能逐步採用能夠指導他們自己的學習經驗的課程，特別是當他們處於該知識的較高程度階段時。因此，這樣子的學習模式可以被視為是一種自我指導的學習。李世忠 (1999)、林奇賢 (1998)、邱貴發 (1998) 等曾提及：「把電腦當作教學上的一種媒體，此教學活動稱為電腦教學應用 (teaching with computer)。應用電腦幫助教學活動，基本上可分為兩類：一類是電腦協助教學 (computer-aided instruction)；另一類是電腦輔助教學 (computer-assisted instruction)。兩者的區別是：前者不強調自我學習功能，而後者則是強調自我學習的效果。」

然而，顏永進等 (2001：23-42) 提到：「這些運用網路教學的模式都具備了一個共通特點，即學習成效主要視學習者本身的動機與主動性而定，學習者若沒有較強的主動學習動機，任何模式的遠距教學均毫無成效可言。」因此，在進行此類課程的教學設計時，首先要考慮到內容是否符合學習者的

需要；當設計時更要思考如何才能利用網上學習的優點，引發學生的學習興趣，讓學習者能自發性地到網站中擷取所需的資訊以進行學習。

我們藉由舒兆民（2002：70-71）的整理，可發現建立在全球資訊網上的教學活動，相較於傳統課堂教學，主要側重在「學」的活動上，而非「教」的活動。網際網路作為遠距學習的方式之一，在本質上即具有以下特點（王燕超，1997：18；林奇賢，1998：38-40；林振欽，2001：218-222）：

1. 以傳播媒體為理論核心 (*Media-Based Learning*)，且將不受傳統分科教學的限制。
2. 以學生學習為理論核心 (*Learner-Based Learning*)，而教師角色由教材內的呈現者，轉變為學習過程中的輔導者、夥伴與資源提供者。
3. 不受時間限制的學習型態 (*Time Independent Learning*)，可隨時進行學習。
4. 突破空間距離基礎的學習 (*Space-Based Learning*)，可隨處進行學習。
5. 整合分散式資源（教材、學生、教師、設備等）之分散式學習程序與環境 (*Distributed Learning Environments*)，可將所有教學程序、內容與資源數位化統整之。
6. 必需滿足學生學習的需要（教材、教學法等），並能適時或即時提供給學習者，並充分滿足其需求者 (*Just-In-Time Learning*)。若為互動式教學，則教師或線上指導者應隨時給予回應，以持續學習者的學習動機與歷程。
7. 能賦予學生充分的權利和方法來整合自己所需之學習資源與方法，充分滿足學習需要 (*On-the-Fly Learning*)，學習者可自我導向、個別化學習。

至於網路學習上的實施策略及方法，具有下列特點：

1. 能提供多元化的學習途徑與策略，如：使用電子郵件、特定專題之討論區，或電子討論群應用、教學手冊，或資源檔案傳輸、互動式網頁資料、即時互動會議系統，甚至整合性資訊運用（連線資料庫、圖書館等等）。教材透過多種型態呈現，可增進學習者對學習內容的了解，以提高興趣。
2. 可與其他傳播科技結合運用，如：電話、視訊科技、音訊圖像等等。藉

由多媒體的學習資料，較能吸引學習者的注意，使學習者在解讀所接受的訊息時，能為真實情境的、正確而有用的。

3. 可兼具非同步學習 (*Asynchronous Learning*) 與同步學習 (*Synchronous Learning*)，使身處不同時間、地點、學習場合的學習者進行學習。
4. 可安排或學習者自行建構網路上的學習社群，以利互動學習。亦可依學習者所需要，進行個別化學習，選擇彈性較高。
5. 建構主義的學習型態，可鼓勵引導學習者主動建構知識，在建構過程中學習者主動積極參與，及為學習過程重要因素。
6. 網路課程為非線性超媒體連結，文件之間超連結，是動態的關係；非直線式的呈現，為跳躍的，可依學習者意向，進行非線性的搜尋與閱讀。

上述的網上學習的特性，以及在特性之下所呈現出的教學特點、實施策略及方法，都是本研究設計時所將參照的綱領。然而誠如顏永進所言，筆者在設計時應該花些工夫，選取適合的網路科技功能，使教材本身更有可看性。如此才能真正利用網路科技的優點，突出學習的內容，增強學習的效果。

## 二、多媒體學習

研究發現，有些知識如果只靠口頭的解釋，有時並不是非常有效的 (Mayer, 1997, 2001, 2002)，因此一個可能地有效解決方法就是在口頭的解釋中加入視覺模式的輔助，而這種方式被稱之為「多媒體解釋 (multimedia explanations)」。多媒體科技近來愈來愈容易取得，獨立的多媒體光碟和網路上的多媒體呈現方式也愈來愈普遍地運用在教學上。究竟運用多媒體進行教學的理論基礎何在？設計原則為何？是否真能融入於教學之中？成效如何？這些都是值得我們探討的問題。

### (一) 多媒體學習的認知理論基礎

在以學習者為中心的方法中，多媒體是基於對人類如何學習的了解所設計的，它的教學目標是採用科技，以其增強並促進人的學習。在認知科學已

逐漸揭開人類如何學習的教育相關理論之時 (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Bruer, 1993; Lambert & McCombs, 1998; Mayer, 1999b, 2003)，教材設計者或是教學者都應正視將科技納入教育的必要性，從中汲取相關經驗及長處，使教學的過程更臻完美。

如上所述，多媒體的設計是基於人類如何學的理论而出發的。隨著科技的日新月異，以及教學界的實際需求，對這個領域進行研究的學者有愈來愈多的趨勢。其中，加州大學聖塔芭芭拉分校 (University of California, Santa Babara; UCSB) 的 Richard. E. Mayer 等人花了十二年的時間研究多媒體學習在認知上的理論，他們以下圖 2-總結了這個理論。此圖是基於以下來自認知科學領域，並且廣為接受的三點概念。

1. 雙重途徑假設 (the dual- channel assumption)
2. 有限能力假設 (the limited capacity assumption)
3. 主動學習假設 (the active learning assumption)

「雙重途徑的假設」，來自於人類對聽覺和視覺的資訊處理有著不同管道而來的。如圖所示，上排與語言材料的處理有關，因此以聲音呈現；而下排則與視覺材料的處理有關，則以圖片呈現。「有限能力的假設」，指的是每個管道所能處理的量是非常有限的；好比說，聽覺的工作記憶中一次只能保留一些字 (即圖中的「聲音」)，而視覺的工作記憶中一次也只能保留一些圖的呈現 (即圖中的「影像」)。「主動學習的假設」，指的是有意義的學習發生在學習者被所呈現材料吸引，接而主動處理的過程。這些認知的過程包括選取相關的材料 (即圖中箭頭上下方標示的「選擇文字」及「選擇影像」)，組織成一個緊密結合的心理呈現 (即圖中箭頭上下方標示的「組織文字」及「組織影像」)，再將它們與相關的材料--即先前存於長期記憶中的知識一同整合 (即圖中箭頭上方標示的「整合」)。如此一來，學習者便能夠組成一個整體的心理表述。也就是說，學習者可以用文字和相應的影像去建立一個臨時的線性連鎖，再藉由在長期記憶中的知識去導正連鎖中的每一個步驟，然後獲得新知識。

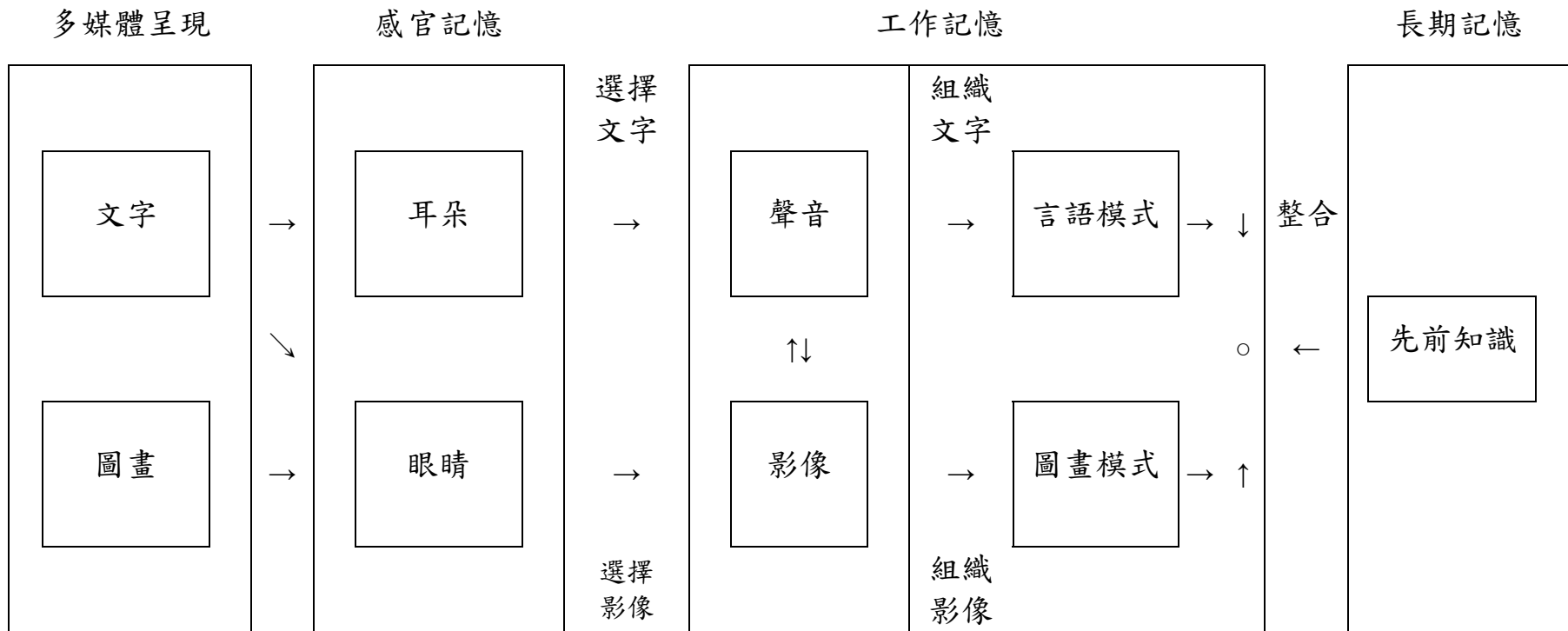


圖 二-4 多媒體學習的認知理論

(筆者譯自 Richard E. Mayer (2004). Designing multimedia technology that supports human learning. In Mitchell Rabinowitz, Fran C. Blumberg, Howard T. Everson (Eds.), *The Design of Instruction and Evaluation*. (p.38). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.)

由上圖中我們不難發現，從理論架構的觀點來看，學習者必須能在工作記憶中同時持有相應的視覺和文字呈現。簡而言之，就是學習者能從多媒體的連貫呈現中，比人類自行處理視覺和文字資訊的不連貫狀態下，學得更深入。根據多媒體學習的認知理論，對資訊的了解發生在當學習者能選擇文字和圖片的相關部分，將它們組織成一個緊密的口語和視覺的心理模式，並將這個模式與另一個先前的知識整合在一起。促進這個過程的多媒體呈現，比那些妨礙這些過程的呈現，更能帶領學習者進入一個有意義的學習中。

## (二) 多媒體呈現的設計原則

研究者近來逐漸對發展以研究為基礎的多媒體設計原則有越來越高的興趣 (Jonassen & Reeves, 1996; Najjar, 1998; Park & Hannafin, 1993)，多媒體學習的認知理論讓我們能發展對多媒體呈現的可試驗設計原則。Mayer Richard. E.等人在長期的研究之後，提出了一套原則。以多媒體訊息的概念稱之，就是「簡明敘述的動畫製作 (a concise narrated animation, CNA)」，由下表我們可快速地了解在這個原則下的工作究竟是如何進行，以及其所得出的結果為何。

表 二-5 以研究為原則的多媒體說明設計

- 
1. **多媒體原則**：從敘述與動畫中，學生學到的比只從敘述中學到的更深。
  2. **同時性原則**：當相應的動畫和敘述部分同時呈現時，學生學到的比連續呈現時的更深。
  3. **連貫性原則**：當無關的字、圖畫、聲音被排除時，學生學到的比它們被包含時的更深。
  4. **形式原則**：從動畫和敘述中，學生學到的比只從動畫和螢幕文字中學到的更深。
  5. **冗餘原則**：從動畫和敘述中，學生學到的比從動畫、敘述和螢幕文字學到的更深。
  6. **個人化原則**：從動畫和個人化的敘述中，學生學到的比只從動畫和非
-

---

個人化的敘述中學到的更深。

---

(筆者譯自 Mayer Richard E. (2004). Designing multimedia technology that supports human learning. In Mitchell Rabinowitz, Fran C. Blumberg, Howard T. Everson (Eds.), *The Design of Instruction and Evaluation*. (p.41). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.)

「從多媒體設計的原則來看，CNA 是一個多媒體說明的方式，它使用簡單的動畫，描述出從原因到結果這個過程中的主要步驟。用簡單的敘述說明一樣的步驟，並同時呈現動畫和敘述的相應部分。它也是一個簡明的方式，因為它只呈現出系列中最重要的看法，而捨棄無關的材料。這套系統所針對的是如何促進對所學知識的深入認識，而非單只在增加學習的量。」  
(Mayer, 2004)

由以上多媒體的認知理論基礎中，我們可以發現人在面對新科技、藉由與機器的互動學習時，所能達到的最佳學習狀況為何。這牽涉到人先天能力上的侷限，而加入多媒體學習的目的，正是要克服這個侷限，促成學習後所能獲致的最大可能。學者們實驗後提出的呈現原則，恰可為研究者在設計時依循的指示。

### 三、線上學習與傳統教學的互動

#### (一) 線上學習與讀寫課程的融合

就學校來說，印刷只是一種可取得途徑內的讀寫練習媒介，而目前這個重心正在轉移。「我們正處在一個有無限可能的轉變中—從印刷到數位電子，當我們為以讀寫為本的練習組織文章時，當教與學時。」(Durrant & Green, 1998:3) 這當然意味著教師需要對讀寫採行一個較有彈性且開放的觀點，體認這深遠的文化改變，並讓自己能利用科技進步所帶來的優點與可能性。

在“Teachers and Technoliteracy (2000)”一書中，作者 Lankshear Colin and Snyder Ilna with Green Bill 指出大部分教師，特別是讀寫課教師，面臨了新

科技在學校教育的角色與重要性的一連串問題，在此我們僅列出與本論文研究相關的部分如下(p.3)：

- 讀寫課教師如何有效地運用新科技於他們的專業之中？
- 什麼樣的教學模式是存在的？也就是那種能同時考慮讀寫課和科技，而教師可發展以供課室之用的？
- 讀寫課與科技的關連性如何？讀寫課教師如何使這關連性有意義，從而發展健全的教學？
- 什麼經驗、文學研究，或者理論可資政策、課程、課室實施有效運用？
- 哪種原理能指引將新科技整合入課室學習？
- 什麼方法才算是合理使用新科技於以課室為主的讀寫課教育之中？

在過去五十年中，學者們已進行了上百個媒體比較研究。這些研究指出，當圖解、練習、舉例等教學方法保持不變，而通過錄影、電腦等不同媒體進行教學以比較不同媒體的效果時，都得出同一個結論：學生的學習結果並不因媒體的不同而表現出明顯的區別；只有當教學方法改變時，學習結果才會產生明顯的差異（葉平，2001）。由此可見，「教學方法」，或者更廣義地說「教學模式」的設計與應用，才是教育科技演進所應兼顧的重點。

教師常發現他們得對因科技產生的新需求作出反應，但卻苦無所需的資源能協助他們。事實上讀寫課的教育仍然讓學生使用“舊技巧”學習，只是經由新科技的模式，以新的方式運用它們。這些運用新科技的舊技巧包括了（Lankshear Colin et al.，2000：25）：

1. 流利的雙向譯解；
2. 使用讀寫的能力和 understanding 進行研究和資料報告；
3. 閱讀並決定相關與否；
4. 以揀選的方式作筆記、瀏覽，和收集材料。

如同 Bruce（1998：47）的觀察中所言：「基本上，我們不注意讀寫方面的

新科技，是由於我們將讀寫課中的科技注入視為自然發生而不可避免的。」

以上是本世紀初學者對線上學習與傳統課室教學融合所提出的問題和看法。有很長的一段時間裡，研究者不斷設計能將科技加入教室的課程，至今已可算是開花結果之時。但是，僅有課程設計是不夠的；顯然地真正執行課程的相關人員，包括教師和學習者，都應當對這個正在轉變的教學情形做出調整，而這部分的研究也是目前尚嫌不足的。下面關於納入科技的課程設計中，將更清楚地指出教學中各方在這樣教學情況下所扮演的角色，以及課程的特色和可達到的目標。

## （二）納入科技的課程設計

Michael T. Romano (2003: 110) 提出了名為「科技提高的課程 (Technology- Enhanced Curriculum, TEC; 以下皆稱 TEC)」。在此，我們列舉出這種課程的特色：

1. TEC 和傳統課室中的教學情況是最能理想相容的；更重要的是，教師的角色在本質上是不變的。
2. TEC 增強了教師教學的能力，它有策略地將科技插入教師與學習者的介面中。再具體一點地說，它讓教師能更有效地計畫、溝通、引導和評鑑。
3. TEC 利用一種新的互動形式—電視的使用。藉由教師講述的錄影帶，教師的角色被放大而非被架空。它運用錄影帶於傳統的課室程序中，而教師仍全權地掌控課室。
4. TEC 利用電腦互動和個人化的能力，藉由使用特別課程軟體的電腦補救教學 (Computerized Remedial Tutoring)，教師能提供學習者針對他們個人需要的額外協助管道，而非只能倚靠教師的可得性 (availability)。
5. TEC 所需要的科技在大部分的學校中都已存在，它代表一個入門的階段，而教師都能建造基本的科技平台。

6. TEC 代表了正在教室外發生的自然進步。它是經過測量和計畫的演化的，並可用於任何新的、額外的研究中。
7. TEC 主要源自新穎、課程整合、慣例設計的概念，而且是針對課程驅動所設計出的軟體。這個電子課程與教科書和教師精心安排的互動結合在一起，在課室中創造出一個強化的全腦聯合作用，以及一個互動的多媒體知識新天地。

從以上的敘述中我們不難發現，只要在基礎設備允許的情況下，將科技運用於課程中是毫無問題的。在今日，大多數教學單位的科技配備基本上都足以應付 TEC 的需要。教師對電腦語言的知識不是絕對需要的，因此在使用上並不會遇到太困難的問題，而且他們在教學中所扮演的角色、占有的分量及與學生間的關係和互動仍然不變。重要的是，這個方法已被證明是有效的，並且可以同時刺激左腦與右腦的運作。此外，TEC 不但能作正規的教學，也同時具有進行補救教學的功能設計。並且，在補救教學後將有立即反饋，而這些反饋也都將加入評鑑中，使評鑑更令人信服、也更個人化。不僅如此，過去傳統上以教師指導的團體學習經驗將會被電腦中個人的、自我指導的學習進度所補足，因此在教學中的各方都能對隨時增加的改變作出調整。

然而 Romano 認為最終的目標還是應該要創造一個科技從屬的課程 (Technology-dependent Curriculum)。「在設計上，軟體是為特定的課程量身打造的，因此可以讓學習者在課程中能隨時停下來問問題，立刻釐清疑難之處。它也能提供更強的多媒體感官認知能力，亦即看到需要看到的、聽到需要聽到的、分析需要分析的。最後並有測驗，提供立即回饋；而且當有需要時，也能依學習者的個人學習問題轉入補救教學程式中。他之所以倡導要以電腦課程代替傳統的課室講授 (lecture)，是因為在課室講授教學的情況下，學習者是較為被動的，他們只是坐著聽課，然後做筆記。但若是電腦課程的話，學習者與電腦之間將是一對一的互動，當然會提高學習者的參與度。再者，電腦課程能提供立即的成就回饋，這也是一個影響學習動機的因素。」 (Romano, 2003)

基於上述的規劃藍圖，我們了解了 TEC 的特色與實施方式。然而，若

是如 Romano 所言，如此看來 TEC 似乎還不甚完美。最理想的課程應該不只將課程中的科技成分提高，更要進一步地從科技出發，完全以其作為考量、設計時的基礎。這樣的科技從屬的課程（Technology-dependent Curriculum），它鎖定的面向為何？Romano（2003：143）指出了這個課程將要達到的五個主要目標如下：

1. 提供學習者更個人化的照顧。
2. 提供學習者依個人步調進步的機會。
3. 藉由在教學過程中加入互動多媒體的方式，創造一個更吸引人的、全腦的學習經驗。
4. 讓心智能發展出更廣泛的能力—即更高的演化階段。
5. 對於那些有適當傾向的學習者提供自我指導的教育經驗。

由以上關於納入科技的課程設計中，不難看出如此規畫的精神，我們可將之歸結為—「提高學習者的自主性，配合學習者的個人需要」。換句話說，將科技整合於課堂教學的每個環節中，無非是為了使學習者能在學習的過程中涉入更多。這除了是學習型態的改變—從傳統課室到電腦輔助，更是學習方式的改變—學習者在掌握自己的學習速度、獲取個人所需的資訊知識之餘，要同時為自己的學習負責。由下表二-6 可以更清楚地看出其間的差異和重心轉換的位置：

表 二-6 傳統教學環境和科技傳達環境的特徵

傳統環境	科技傳達環境
學習的責任在教師身上	學習的責任在學習者身上
教師被視為教材的專家	教師被視為學習的專家
教學是一種指導的過程	教學是一種建構的過程
被動的學習者	主動的學習者
教師是發表者和知識提供者	教師是調節者和知識組織者

學習者學習的範圍僅限於教科書和其它印出來的、陳舊的講義	學習者能經由科技接觸到大量的知識
孤立的課室學習環境	學習環境能延伸至課室外
強調個人的計畫和成就	強調合作和團體的計畫導向活動
教師大部分的時間花在管理工作上	電腦科技讓教師能迅速執行管理工作

(筆者譯自 Pollard, C. J., & Pollard, R. R. (1993). Restructuring the teacher/ student relationship through technology. In N. Estes & M. Thomas (Eds.), *Rethinking the roles of technology in education: The tenth international conference on technology and education: Volume 1* (pp. 10-12). Austin, TX: The University of Texas at Austin College of Education.)

這是學者們對於學習環境從傳統的課室轉移到科技傳達環境時的研究發現和結論。我們可看出不管是在教學雙方的角色上、在學習的範例上、在學習的過程上、在一般知識的概念形成上，在現代資訊和溝通科技的教學應用上，甚或是在行政管理和外部學習環境這些重點上，都產生了相當大的轉變。如此的課程設計除了是新世代的教學主流趨勢，更是適合運用在華語文教學之中。華語文教學需要什麼？它目前在網路教學方面的發展又是如何？應該如何將科技融入，應用於實際教學之中？這些則是我們以下將探討的。

#### 四、華語文網路教學

藉由網路無遠弗屆的特性，以及其在教學方面帶來的新功能，結合網路科技將是促進交流和拓展華語文教育的好方法。隨著華語學習人口的逐日增加，在發展主題內容更豐富的多樣化華語教材、因應學習者的學習需求之餘，如何使教材更易於取得，以滿足遍布海內外、散居全球各地的華語學習者，使其能跨越地域時間的限制，教材的網路化和網路教學是不可避免的趨勢。

舒兆民（2002：68）提到：「建置華語文網路課程，以彌補華語教學界資源不足，共享教材資源，全球各地學習華語，也惟有善用網路科技，才能

將各處華語機構連結成網絡。目前絕大多數學習者，仍無法真實地處在華人世界，或實際體驗華語的語用實境。因此，網路結合多媒體的強大功能，運用在華語文教學上，實亦將突顯其必要程度。」

由上我們可了解，目前華語教學界的一大問題是資源不足。作為一個初嶄露頭角的新興強勢語言，華語文教學的發展是近十幾年來才真正開始的，這包括發展本身的語言教學理論與教學方法系統。比之英文、法文、日文等這些較早受注目的語言來說，華語文雖已脫離了如同孩提的牙牙學語階段，但也正走入亟需知識與養分灌入的青少年時期。在現階段，除了要發展教材內容的廣度與深度之外，更要在既有的基礎上推展。想要快速而大量地提供、分享教學資源，則有賴網路此一媒介相助。在網路新科技為教學注入新力量的同時，網路教學的實施也能造福那些無法親臨華人世界、感受華文真實使用的學習者們一個吸收新知的便利管道。

隨著全球中文熱的旋風，目前關於華語文教學資源的網站，正逐年增加中。然而大部分網站中的內容純屬資料網頁，多半是架置在系所網站下的展示，或是教師上課用的講義和補充資料的陳列，真正針對華語文教學的網站並不多，而且規模上多屬於小型且內容較單一的。姚道中（1997：29-39）認為，華語文教學的網站可依內容大略分為三類：

1. 有關中國的資料。
2. 網上的中文資料。
3. 中文教學首頁。

第一類是和中國有關的各種資料，中、英文都有，內容包羅萬象。這類資源可以用來配合課文，或與教學網進行相關連結，或為教材內容，或為輔助資源。第二類為世界各地的華人提供的信息及服務，包括了報刊雜誌，營業廣告，與各種不同主題的首頁，教師可選用此類資料做為教材。第三類為專為中文教學而設計的，這類資源對教學最有用，可是目前還不太多。

本研究所設計的課程網頁屬於上述分類中的第三類。在下一章「飲食華語教學現狀」裡，研究者將針對第三類網站進行評估分析，而對第一、二類中具有特色，或是內容相關的網站，我們也會列出作為探討的一部分，並擬

取可資本設計效法之處討論。