

第一章 導論

語言學習的最終目的是什麼呢？許多人認為，能說一口地道、流利的目標語，就達到理想的學習境界。然而，英國語言學家 Halliday (1978) 針對這一普遍思維提出另一種說法：「人類不僅是說話，而且是互相交談。」（“People not only speak, but they speak to each other.”）一語道出「說話」（speak）與「交談」（speak to each other）間的差異，也同時指出語言的終極目的——相互溝通、相互理解。

第一節 研究背景

近二十年來功能學派興起，正是因為語言學家發現，語言不能脫離現實而片面地進行研究，結合語境所進行的語用研究，才能得到最完整的語言面貌，也因此語用學（pragmatics）和篇章分析（discourse analysis，或稱言談分析）逐漸蔚為主流。同樣地，在語言教學界，約莫與結構語法學派同時出現的視聽語言教學法（The Audio-Lingual Method），也慢慢地調整到晚近的溝通導向教學法（Communicative Language Teaching），教學界意識到語言和生活結合的必要，學生的語言水平無法從機械式的操練（drill）中得到大幅度的提升。這是整個語言學界和教學界五十年來的潮流改向。

然而這些現象卻鮮少體現於目前的華語教材中¹，筆者發現，學習華語挫折感的來源，除了聲調和語法難以掌握外，兩岸外國留學生的共同挫折點都是：學了那麼久，走出去使用還是覺得完全不行。多數學者主張教授規範語言²，尤其身在目標語國家，學習者在教室僅學習兩個多小時³，出了教室有十幾個小時接觸不規範語，規範語此時不教更待何時？（陸儉明，2006；周一民，1998；張伯江、方梅，1996）然而隨著溝通導向教學法的抬頭，近年來對於交際功能融入教學或教材的討論專文也增加（李泉，

¹ 這裡的「鮮少」是以比例上來說，當然還是有的，比方說台灣的《遠東生活華語》系列便是一套功能導向教材，中國的《漢語教程》也朝交際方向努力等，但與現時教材的數量相比，仍在起步階段。

² 本研究所用「規範語言」指的是共通性高、合乎語法的語言形式，例如說「今天早上你遇到他了嗎？」而不說「今天早上你有遇到他嗎？」，說「他是辦雜誌的」而不說「他搞雜誌的」。

³ 排除密集班，而以台灣一般語言中心和中國一般大學的留學生平均學習時數而論。

2006, 2004; 李曉琪, 2004; 張風格, 2004; 鍾啟泉, 2001) 但僅限於討論或構思。筆者肯定規範語的價值, 但既然語言的最終目的在於與人交際溝通與互動, 是否也應讓學生設法對日常的自然語言有基本的「得體應對」能力呢? 另外, 每種語言都存在與其文化相互影響的會話隱涵 (conversational implicature), 教學中如何引導學生從結構面的語法練習進入話義 (utterance meaning) 的掌握呢?

趙元任 (1980) 說:「學習外國語就是養成一套特別的習慣」⁴, 本研究便是在建立學習者一套符合漢語交際的習慣, 主張從規範語法出發, 同時正視自然語言對學習者的影響, 希望透過此一以交際功能為導向的會話課程設計與教學, 來探討、求出規範語和自然語言之間的權衡點。

第二節 研究問題

「會話」課程, 顧名思義乃為由「會話」為始、以「會話」為終, 作為口語表達訓練的一專門課程, 然而課程目標與操作方式皆莫衷一是。目前在台灣的各大語言中心所開設的對外漢語課程, 無論是常見的綜合課型或是特別的口語加強課程, 仍偏向詞彙和句式結構的講解與練習, 「口語實踐」的課時比例較少; 而所使用的教材, 當中的「對話」基本上是書面敘述的改寫, 與真實「會話」相去甚遠, 另外, 在無情境支援下所發生的對話, 學生僅能學到詞彙和句式, 無法掌握使用的適當時機。

有一位學生⁵提供了她的親身經驗: 對於台灣人的讚美方式, 她還未能習慣, 有一次房東太太對她說:「妳這雙鞋好好看喔!」她本來已準備好微笑回答:「謝謝!」, 房東太太這時接著問了一句:「哪裡買的?」她感到有點兒不愉快, 覺得隱私權被侵犯, 不過還是客氣地回道:「謝謝, 不過我不能告訴妳。」豈知房東太太也不高興了, 說了一句類似:「什麼嘛! 不過是問妳鞋子哪裡買的? 這麼小氣…」之類意思的話, 接下去的部分學生也聽不懂了, 只不過那次因為這樣, 讓她和房東太太之間產生了「心結」。學生不解地問: 我說的話到底哪裡有問題?

⁴ 參見趙元任 (1980)。《語言問題》, 頁 156。北京: 商務印書館。

⁵ 學生背景: 加拿大, 女, 提供經驗時的中文程度為《視聽華語 I》(舊版) 第二十課。

有位老師⁶分享了他與學生之間曾經產生的衝突：一位他曾教過的美國學生在學期結束後仍保持聯絡，並維持良好互動，有一次該名學生提議聚餐，但雙方還討論不出聚餐地點，學生對他說：「好，這是你的工作，你負責找，寫信告訴我。」他聽了相當不悅：「為什麼是我的工作？就算我們的關係很好，可是我是老師，你怎麼可以這樣對我說話！」學生也嚇壞了，拼命道歉：「我只是建議，對不起，我不知道我說的話會讓你這麼生氣…」老師立刻知道，問題出在學生的措辭與提議方式，這件事當下便解決了，只是老師也擔心：若今天換做是一般人，我的學生到底會不會出事？

美國的華裔學生若從小接觸華語，一般而言在口語表現上較其他美國學生流利，加上與亞洲人無異的長相特徵，更容易打入目標語的社交圈，周遭人也容易產生錯覺，認為他們「不過是長在美國的台灣小孩」，而以更地道、更具母語文化特色的方式對待他們。一位華裔學生⁷曾因此而感到困擾：她的室友（一位台灣女孩）很喜歡來找她聊天，有時一聊就是一兩個小時，雖然她也很想陪對方聊，可是無奈一堆功課和作業等著她，她不知道如何讓對方主動結束交談，試過暗示：「妳洗澡了嗎？」、「妳今天晚上沒功課嗎？」等但似乎無用，最後只能直接說：「不好意思，我還有功課要做。」對方聽了也就很不好意思地一直道歉。學生問：一定要這麼「不好意思」嗎？難道沒有更好的結束方法了嗎？我不想一直被室友道歉，那種感覺很不好。

從這幾則師生分享的小故事，我們可以得到幾點訊息：

1. 語言知識和語言使用中間似乎仍存在落差；
2. 對漢語會話隱涵的掌握與其語言程度無關，不代表程度越高，便越容易掌握；
3. 語法錯誤（grammar mistaking）事小一聽者頂多笑一笑或提示錯誤便可解決；「不得體」（inappropriateness）的「語用失誤」（pragmatic failure）事可大可小—決定於聽者的包容度或對說話者的了解。

⁶ 老師背景：台灣人，男，目前服務於台灣師大國語中心，教學年資五～十年。

⁷ 學生背景：美國，女，提供經驗時的中文程度為正在使用《遠東生活華語 II》。

如前所述，語用學和篇章分析（言談分析）在近幾年來成為語言學的研究趨勢，然而將其應用於教學方面的專課或專文，數量卻是有限。國內有黃宣範教授所帶領的漢語口語語料庫建置工程，而美國西岸有 Sandra A. Thompson 於 UCSB 長期進行的對話型口語語料庫採樣工作，東岸有 U. Pen. 的真實互動口語語料庫計畫，這些都只是內向型的研究工作。一直到陶紅印（2007）於 UCLA 將真實語料帶入課堂教學，在對外漢語教學界投下震撼彈，才真正挑戰了會話教學模式。

因此，到目前為止，交際溝通會話課程就對外漢語教學界而言仍屬陌生，我們看到了學生的語用失誤，明白了交際溝通會話的重要性，卻未給予相應之道，究竟是不必開課或者不能開課？若真開課，成效如何？這是本研究的動機與主要目的。

第三節 研究目的

本節總合上述現象，進而提出連帶的深層問題，並針對這些問題，立定往後的研究方向：

- (一) 台灣目前的口語課教學現況為何？以及師生對此教學成效的得失評估為何？
- (二) 會話課該如何訓練以及訓練什麼？
- (三) 交際溝通會話課的必要性與運作方式？
- (四) 真實會話進入課堂教學的可行性與成效為何？
- (五) 在未來的對外漢語教學發展中，交際溝通會話課程的教學大綱應如何規劃？而教學重點又是什麼？

在研究問題（一）與問題（三）的必要性評估，本研究希望以實際參與或親自觀摩所做的紀錄，配合師生訪談來做綜合評估，如此既有主觀的想法提出，又不失客觀的意見歸納；而問題（二）將於參考與討論教學理論後整理分析，作為本研究課程規劃之依據；問題（三）的運作方式與問題（四），將提供實際教學經驗予以評估與檢討；最後於問題（五），則希望根據此課程的教學回饋，提出修正方案，提供後續研究與有志於交際溝通會話教學的教師一些意見與參考方向。

第四節 研究之重要性

本研究由文獻探討與教學觀摩出發，除了以教學設計為綱以外，還配合實證教學，嘗試在當前的研究領域中有所突破，所具重要性如下：

一、打破教學既定觀點

對於現行的口語課程提出省思，在採訪分析學習者心得的過程中，真正了解學習者需求，有別於一般教學界以母語教學者來做的外語學習者需求假設，本研究真正從學習者的角度出發，也探討了不同水平學習者對於各種課室活動的接受度。

二、創新課程設計理念

主張將「真實情境」與「真實語料」納入課室，在教學界普遍主張「規範語」的聲浪中，本研究從「實際層面」入手，並非要與主流的「規範」教學背道而馳，而是在規範的基礎上，希望將現有的對外漢語教學向上提升到「實用」、「得體應對」的層次，並結合既有的多媒體影音素材來作為課程材料。

三、分析理論配合實踐

目前教學設計的相關論文或研究極多，主張將交際溝通能力帶入課堂中、或實際檢核學習者交際溝通能力的國內外論文也不在少數，然而在理論基礎上設計一套課程、並付諸實行的專論仍不多見。本研究在教案設計後，進行實際的教學操作，並在教學結束後，繼續收集教學者與學習者心得回饋並加以評估，便是希望能提供真實、有效的建議方針予以諸位先進參考。

第五節 研究範圍與名詞釋義

「交際」範圍之廣，「會話」定義之繁，加以西方語言學家已提出多樣交際溝通會話原則，本節分為兩部分，首先界定研究範圍，然後針對論文所涉及的關鍵詞加以定義，然後界定研究範圍。

一、 研究範圍

本研究重點從研究題目可略知一二：一為「交際功能」，二為「中級會話課程」，三為「教學設計」。關於「交際」方面的研究行之多年，涵蓋層面極廣，種類極多，亦包含非語言策略（nonverbal strategies）如手勢、表情等，本研究終極目標為語言教學設計與其實證評估，因此有關於語用學方面的篇章分析、更深入的「交際」探討，甚或非語言策略等的教學，將不會是本研究的重點，也不會針對特定交際功能來作會話分析；在教學觀摩方面，僅擇取師生的課堂互動言語和教師對於句式的處理來作觀察分析；在教材建立方面，本研究不主張重新收集語料、編輯新教材，而是整

理既有文獻—如針對母語者使用「詈罵語」(栗原祐美, 2004)⁸、「讚美語」(高麗君等, 2006)⁹、「抱怨語」(舒兆民, 2004; 魏妙純等, 2005)¹⁰, 以及「拒絕語」(謝佳玲等, 2004)¹¹等的語用策略研究, 輔以已建立的多媒體互動線上學習程式, 因為前人已為我們種出茂盛樹林, 吾輩後人應善加利用, 加上本研究也希望藉由「利用現有材料作教材」的方式, 提供有心於此的教師一條不是沈重負擔的教學之道。

綜合上述原因, 本研究範圍可清楚條列如下:

1. 交際溝通材料分析方面: 只針對「交際溝通」的基本層面作一概括性理解, 並嘗試得出能作為後續教學材料的分析(如『交際類別』); 另外在「會話結構」方面, 也僅選擇能用於後續教學中的內容來分析。
2. 口語課程研究方面: 因為當前的普遍研究, 對於「口語」和「會話」仍沒有明確區別, 因此將討論目前的口語課程研究中, 各水平的實際運作重心(如初級和中級個別的教學重點)。
3. 教學觀摩紀錄方面: 重點在師生的課堂互動言語, 以及教師對於課文中具有交際功能的句式處理, 對於師生儀態、糾錯方式、或者發音等不列入觀察記錄。
4. 教學設計評估方面: 教材方面, 擷取現有語用研究中的材料來編選, 教學上注重學生的應對表達方式而非發音聲調, 評估以實用度為主。

簡而言之, 本研究以教學為重點, 文獻探討和觀察記錄皆為之後的教學鋪路, 主要在檢驗此一「交際溝通會話課程」的教學效益。

⁸ 請參考栗原祐美(2004)。「罵人策略的中日語對比初探」,《2004 台灣華語文教學研討會論文集》, 頁 329-341。台灣華語文教學學會出版。

⁹ 請參考高麗君、李佩甄、王英芳(2006)。「中文會話中表同意和不同意之語言特徵及其教學應用」,《第八屆世界華語文教學研討會·會前論文集(4): 教學研究(2)》, 4: 81。

¹⁰ 請參考舒兆民(2004)。「華語抱怨言談行為分析及其教學建議」,《2004 台灣華語文教學研討會論文集》, 頁 87-102; 以及魏妙純、林芯好, 和郭芳君(2005)。「請求與拒絕語言行為對比分析」,《二十一世紀華語文中心營運策略論文集》, 頁 175-179。

¹¹ 請參考謝佳玲、陳靜怡, 和胡家榮(2004)。「華語拒絕行為探討: 如何說「不」」,《2004 台灣華語文教學研討會論文集》, 頁 73-86。

二、名詞釋義

(一) 交際 (communication) 與交際功能 (communicative function)

根據字典定義，所謂的「交際」指的是「兩個或更多人之間在思想、信息等方面的交流…至少有一個說話者或發送者 (sender)、一條被傳送的信息和一個或幾個信息發送的對象 (receiver)。」(Richards et al., 2002: 80)¹²，儘管交際有各種方式，但本研究著重於言語交際，因此將「交際」定義為「兩人以上的言談活動，由參與此活動的任一說話方開始，針對某種目的，在口語上進行的資訊傳遞過程」，而將'sender'譯為「發話方」，'receiver'則為「受話方」。

而「交際功能」(communicative function)，筆者將其定義為「交際參與者在傳遞信息的過程中，所有意或無意產生的作用，包括給予知識或經驗、給予勸告或意見、給予讚美或批評等」。

與交際相關者，本研究將在第二章文獻探討中做更深入的討論（請參閱第二章第一節，交際類別與策略分析）。

(二) 會話 (conversation) 與對話 (dialogue)

根據 Nolasco & Arthur (1991)¹³，會話是「自然語境中，兩人以上、不必依序發言、帶有大量互動訊息、不需在發言後回頭修飾用語的自然對話」，對話則「缺少互動性，兩人之間一來一往，甚至是問答形式(Q&A)者」便可稱為對話。另外，「會話」不等於「聊天」(chat)，因為聊天「不需要固定主題，可以天馬行空、天外飛來一筆，拉三扯四地談」，但是會話「需要有情境、主題（不限一個），採自然互動，而非一問一答」，這是本研究對會話的定義。（請參閱第五章第一節，教材對話與真實會話）

¹² 對於「交際」(communication)的定義，亦可參考 Collin, C. (1966). *On Human Communication*. New York: MIT Press 以及 Sperber, D and D. Wilson. (1995). *Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. 等，因說法類似，故僅擇一列出。

¹³ Nolasco & Arthur (1991: 5) 對於“conversation”提出了具體解釋：

...‘conversation’ refers to a time when two or more people have the right to talk or listen without having to follow a fixed schedule, such as an agenda. In conversation everyone can have something to say and anyone can speak at any time... we sometimes refer to conversation as ‘chat’... (Nolasco & Arthur, 1991, 5: 16-22)

(三) 會話隱涵 (conversational implicature)

隱涵 (implicature) 的概念由美國哲學家 Grice (1975: 24-40) 率先提出，隱涵指的是人們用以含蓄間接的表達方式。「會話隱涵」強調話義 (utterance)，重點在於所隱涵的內容 (what is implicated)，十分依賴語境。本研究在實證教學過程中，強調依時依地的得體應對，也因此本課程設計相當重視會話隱涵。

(四) 會話隱涵之推斷知識

Grice (1975) 提出「合作原則」(Cooperative Principle)¹⁴，指出會話隱涵之所以產生，就是因為交際中某方違反其中某項合作準則，我們在日常交際中也常以遵守或違反合作準則來達到有效、成功的交際目的，例如中國人在面對讚美時，會採用表面拒絕的方式來實際接受 (請參閱第六章)，若英美人士不諳此道，便無法施行有效的讚美交際。Grice 指出，受話方要正確推斷出會話隱涵，必須具備和說話方共有的四種知識如下：(何兆熊，1989)

1. 所說話語的規約性內容
2. 合作原則及其準則
3. 說話的語境
4. 與說話方共有的背景知識

台灣目前的口語課程普遍具備了前兩種知識的陳述 (請參閱第四章第二節)，本課程所要補強的便是建立語境，並且讓學生理解說話方的背景知識，使他們能掌握並運用漢語文化中的會話隱涵。

(五) 口語和口語課

呂必松 (2005) 指出「口語」和「書面語」的不同，並且進一步提出

¹⁴ Grice (1975: 40) 強調每一位交際參與者在整個交談過程中，都應朝交談的共同目標來互相配合，合作原則包含以下四項準則：1. 數量準則 (Quantity Maxim)：提供適當的資訊，達到交談的現時目的即可，不宜過多或過少；2. 質量準則 (Quality Maxim)：不說自知虛假或缺乏足夠證據的話；3. 關聯準則 (Relevance Maxim)：所說的話貼切且前後有關聯；4. 方式準則 (Manner Maxim)：避免晦澀或歧義，要簡潔且有條理。

「口頭」和「書面」在「語體概念」和「交際概念」上的分別，建議應該將兩者的教學區隔開來，避免學生說出不合場面的話。根據呂必松的定義，所謂的口語課指的是「以訓練口語表達為目標，將語言從基本的語言知識層次提升到表達層次，教學重點在於學生是否具備良好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」。

(六) 會話課

本研究對「會話」的定義，關鍵在於「情境」與「自然互動」，因此在「會話課」中必然得納入這兩大元素，因此所謂的會話課，指的是「以培養在目標語文化中得體應對為目標，教學重點在於學生是否具備相同功能不同說法的表達能力，與理解會話隱涵的應變能力。」(請參閱第二章第三節與第五章)

(七) 漢語中級水平／中級程度

本研究將漢語「中級」水平定義為 HSK 中級水平(6~8)者，相當於 TOP 考試中的級別 3~5，因為筆者的教學對象均來自篩選嚴格、要求較高的語言機構，所接受的學生平均水平比一般語言中心要來得高，加上處於目標語國家，這些學生的漢語詞彙量和使用頻率應得高於不在此環境中的學生，因此做此定義。(請參閱第二章第三節)

第二章 文獻探討

本章將探討三個範疇：一為言語交際溝通，二為交際溝通會話形式與內容之分析，最後是會話教學相關理論。在第一節中，首先定義本研究之「交際溝通能力」，其次列論交際溝通類別與策略，探討「為何教？」；第二節部分，交際內容形式眾多，各學者皆做了分門別類，其次還要分析會話的基本架構，探討「教什麼？」；至於第三節，目前國內外已有大量關於口語教學的理論，本節歸納整理後，探討「如何教？」。最後為本章小結。

第一節 交際溝通類別與策略分析

本節探討交際溝通能力、人們進行交際溝通的各種時機，及所採用的交際溝通策略分析。首先討論學者所謂的「言語交際能力」，並歸納所討論之結果，定義本研究將採用的「交際溝通能力」；其次，探討「交際行為」從何而來，以及因應這些交際行為而發展出來的「交際策略」，並且整理出普遍的「交際類型」。

一、交際溝通能力

Chomsky (1965) 率先提出「語言能力」(language competence) 與其「語言表現」(language performance) 的概念，從第一語言研究出發，認為要習得語言，除了要具備能在大腦中內化語言規則的能力之外，還要將此外顯於語言行為中，前者即他所提出的「語言能力」，後者為「語言表現」。

Hymes (1966) 認為 Chomsky 只注重語言的正確性 (accuracy)，而忽略了語言的得體性 (appropriacy)，不足以解釋人們的言語行為。Hymes 認為，一個人的語言能力，除了能否說出合乎語法的句子以外，更重要的是在特定語境中是否能恰當使用語言，因此提出了聽說讀寫四技更上層樓的「交際溝通能力」(communicative competence)¹⁵ 概念，他認為在此之前所

¹⁵ “communicative competence”在大陸譯為「交際能力」，在台灣則有「交際能力」或「溝通能力」等多種譯法，筆者認為「交際」一詞偏向行為，而「溝通」則指向語言，故結合兩種譯法，將“communicative competence”譯為「交際溝通能力」，指其所具有的語言特質與所關聯的行為。唯在文獻探討中所引用之學者，仍尊重原本譯法。

泛稱的語言能力，未包含恰當使用該語言的能力，同時也指出，「交際能力大於語言能力」，「儘管兒童有語言習得能力，也必須通過接觸言語行為、參與交際，並從中觀察有關社會、文化的特徵，歸納語用能力，形成交際能力。」(李麗麗，2005)。簡言之，Chomsky 的「語言能力」是基於語言學(linguistics)的觀點；而 Hymes 則是以語言教學(language education)為出發點來提出「交際溝通能力」一說，且 Chomsky 的「語言能力」—即語法能力—僅為「交際溝通能力」的其中一項。Paulston (1992) 支持 Hymes 的交際溝通能力看法，更進一步認為應將此能力落實於第二語言課堂教學上。

根據 Hymes (1971)，所謂的交際溝通能力，指的是「運用語言（或非語言手段）來進行社會交際的能力」，分為以下四種參數 (parameter)：

1. 語法性 (grammaticality)：即語言使用者對於該語言詞彙和語法知識的掌握，目標是能否說出合語法的句子，強調語言的正確性 (accuracy)。
2. 可接受性 (acceptability)：即該說法是否能被接受及其接受度，主要從心理學角度來分析。
3. 得體性 (appropriateness)：即語言使用者的表達在該語境中是否恰當，是否合乎該語言的社會文化習慣，主要從廣義的文化方面來判斷。
4. 可行性(feasibility)：即該說法雖可能符合前三種參數，然而現實生活中的母語者是否使用及使用頻率的高低，主要從使用機率來決定。

從可接受性、得體性以及可行性這三種參數可看出，Hymes 相當重視社會環境對於語言的影響，所提出的語言「可行性」參數更駁斥了 Chomsky 將語言抽離現實、獨立分析的看法。

劉煥輝等 (1997) 認同 Hymes 所提出的交際溝通能力說，也參考其理論，但不同於 Hymes 從社會語言學的角度出發，劉等站在言語交際學上來討論交際溝通能力。劉煥輝等認為語言能力 (linguistic competence)、表達能力 (expression competence) 和交際能力 (communicative competence) 是人類在言語交際活動中必須具備的三種能力，既不相同卻又互相關連。整

理後說明如下：

1. 語言能力：即語言使用者與生俱來、能生成和理解語言（話語）的能力，是一種「說話人—聽話人（speaker-hearer）所具有的關於他的語言的知識」¹⁶，此知識指凡自然使用這種語言的人都具有的語言直覺¹⁷—即所謂的「語感」。語言能力為言語交際活動中的最基本能力。
2. 表達能力：指的是能夠正確而靈活地把語言材料組織起來構成語句，從而準確地表達某種特定的思想內容的能力。表達的過程即語言運用的過程，亦即 Chomsky 的「語言表現」。表達能力本質上是一種具體使用語言的能力。劉煥輝等指出，語言能力是先天獲得的，而表達能力是在語言能力形成後，在後天鍛鍊而成的，往往因人而異。
3. 交際能力：是多種能力的有機結合，為最上層能力系統，其下除了最基本的語言能力和表達能力之外，尚包括觀察能力、理解能力、預測能力和應變能力等。由於言語交際是一個動態的發展過程，劉煥輝等認為應變能力在整個交際活動的過程中扮演最重要的角色，並使交際者達到最終交際目的。

劉煥輝等認為，言語交際既是言語活動，又是交際活動，這一點決定了交際溝通能力的特殊性和重要性，決定了交際溝通能力是人在人際交往活動中所必備的一種更高層次的綜合能力。要使言語交際得以順利進行，每一位交際者都有必要努力培養、提高自己的交際溝通能力。

Canale & Swain (1980) 針對交際溝通能力提出四種構成要素，前兩者反映語言系統本身的運用，後兩者則解釋了語言交際的功能 (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983)：

¹⁶ 擷自 Chomsky (1986)。句法理論的若干問題。北京：中國社會科學出版社。

¹⁷ 劉等在此舉例說明：操普通話者都知道，普通話中可以出現“dan”這樣的音節，卻不可能出現“nad”這樣的音節，這表明他確實內化了普通話的音系知識；另外，他也知道普通話中可以有「一條狗」這樣的結構，卻不會有「狗條一」或「條狗一」等結構，這表明他內化了語法知識；他也知道普通話中「人敲門」可行，而「門敲人」則說不通，這表明他內化了語義知識。上述這三個例子，其實都符合西方語言學家所提出的「語言能力」(language competence)說 (Chomsky, 1965; Hymes, 1966, 1971)。

1. 語法能力 (grammatical competence): 包含了字彙的知識 (knowledge of lexicon items) 和構詞學、句法、句子語法的語義學 (sentence-grammar semantics)、及音韻學的規則等知識 (Canale & Swain, 1980: 29)。Brown (2000) 把這項能力與精通一種語言的「語言碼」(linguistic code) 結合在一起，這種語言碼就是上述 Hymes 和 Paulston 所提出的「語言」能力。
2. 篇章能力 (discourse competence)¹⁸ 在許多方面與語法能力相配合。語言使用者藉著篇章能力連接話語間的句子，並將一連串的言詞組織成有意義的整體，從簡單的口語到長篇書面文字 (文章、書等) 都可以稱為篇章。語法能力主要關切句子層面的語法，而篇章能力則側重於句子間的關係。
3. 社會語言能力 (sociolinguistic competence): 由兩項規則所組成—社會文化運用規則 (sociocultural rules of use) 以及篇章規則 (rules of discourse)。具備這方面的知識，去闡釋特定社會文化中的句子語義 (utterances for social meaning) 相當重要，特別是從句子的字面意義無法直接看透說話者的意圖之時。簡言之，此能力指的是對交際用語所存在的社會文化規則的了解之知識。這一類的能力「需要理解語言所處的社會環境背景—參與者的角色、他們共享的資訊、以及相互應對的作用。只有在這樣的完整背景下，才能判斷特定語句的適當性。」(Savignon, 1983: 37)
4. 策略能力 (strategic competence): 是一個較複雜的概念，指的是「語言和非語言的溝通策略。這些策略是用來補救由語言行為變項或能力不足所引起的交際失敗。」¹⁹ (Canale & Swain, 1980: 30) 所採用策略的形式有二，和語法能力 (grammatical competence) 較近者，以及和社會語言能力 (sociolinguistic competence) 較近者。將於本

¹⁸ Brown 之中譯本譯為「言談能力」，由於此能力與語法、語義的關聯性大於實際談話的關聯性，為免與交際溝通能力混淆，筆者決定採用「篇章能力」一詞。此能力為 Canale (1983) 針對交際溝通能力所補充提出的。

¹⁹ 原文為 "This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence."

文第三小節中做進一步討論。

文秋芳（1999）更進一步提出了「跨文化交際溝通能力」的模式，認為跨文化交際溝通能力是由交際溝通能力和跨文化能力所組成，並且將交際溝通能力細分為語言能力、語用能力和策略能力。其中，語言能力包括語法能力和語篇能力，語篇能力指的是，語言使用者是否具有一定的語言知識，能將話語組織成具有銜接性、連貫性的完整語篇，以及如何運用這些知識的能力；語用能力包括了實施、運用語言功能的能力，亦即理解和表達語言功能的能力，以及社會文化語言能力。另外，細項之一的交際策略能力，指的是交際者為了克服因語言能力不足所引起的交際困難，而運用語言或非語言手段的能力。

筆者認為上述研究者儘管見解稍有差異，然整體而言，皆對交際溝通能力提出幾個重要的共同概念，可作為本文「交際溝通能力」之概念：

1. **交際溝通能力為一整合型能力**：交際溝通能力非結構簡單的單一概念，而是一個語言表現的綜合能力。
2. **語言的構成根本即交際溝通能力的奠基**：自 Chomsky 提出「語言能力」說開始，儘管批評者眾，然而沒有人能否認，語法能力和語言的結構面都是交際溝通的基礎。
3. **交際溝通能力為語言的最高層級**：綜合上述兩點，對於一些學者（李麗麗，2005；張建理，1995；黃國文，1993；Allen，1983；王西玲，張小玲，2002）所提出的問題：「交際溝通能力與語法能力為兩個平面；而中級水平以上的口語課，應側重交際溝通能力的培養」，筆者願意給予這樣的回應，即「交際溝通能力無法單獨訓練，若無語法的基底，以及各項能力的配合，是無法展現的。」

二、交際溝通行為

交際溝通行為一般在語用學上又稱為言語行為 (speech act)²⁰ 或交際溝通功能 (communication functions)²¹。

劉煥輝 (1992) 認為，言語交際是一個雙向信息交流的統一過程，其中包含四大要素：交際溝通活動的參與者 (無論多寡，都可歸結為『表達』與『接受』兩大方面)、交際動機、交際環境、言語行為 (話語的動態形式)，而交際溝通過程便是這四大要素組成的「統一體」(複合的言語行為方式)。筆者嘗試將此一過程以圖示意如下：

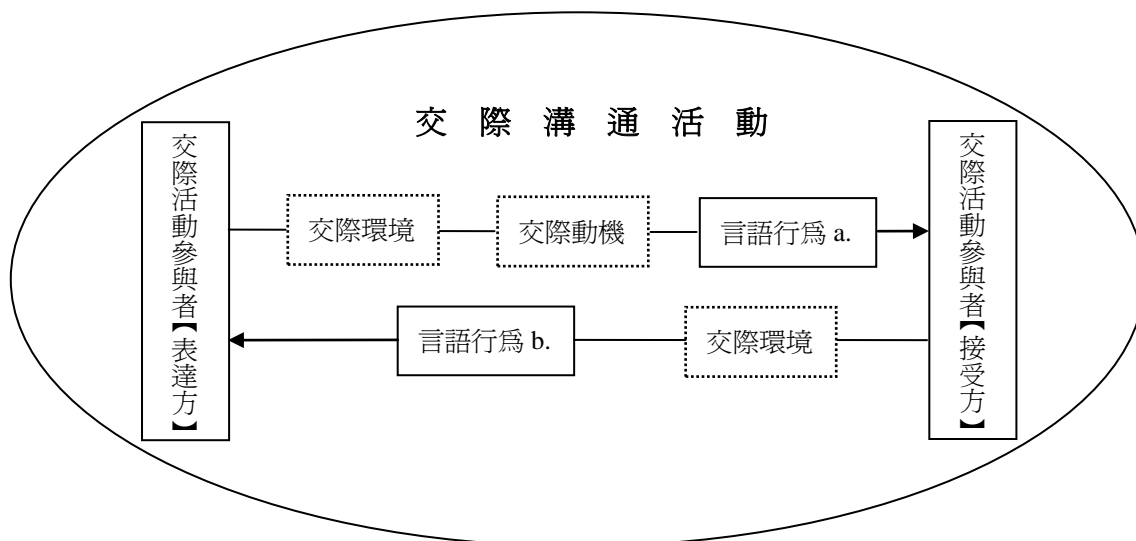


圖 二-1 交際溝通活動流程圖

(圖製參考來源：劉煥輝 (1992)。交際語言學導論。江西：江西教育出版社。)

劉煥輝認為，語言有一定的結構層次和組成單位，無論多複雜的言談內容或交際模式，都可分解最基本的交談單元，因此將漢語交際溝通中的言語行為方式，按照交際溝通功能和表達方式分為七種，人們以這七種基本方式為基礎，由語境因素來加以組合及推演，進行各種形式的交際溝通活動。排除語境等外在因素，單以言語行為方式來分析，可得出七種基式：

²⁰ 採用何自然 (1988, 1997)、何兆熊 (2000) 和索振羽 (2000) 共同譯法。另外，所謂的「語言」和「言語」，乃是根據符號學家 Saussure (1908-1909, 1916) 對兩者概念的區分：「語言」(langue) 指的是語言體系本身，而「言語」(parole) 則是針對語言體系在實際使用中的表現。本節所探討的是後者，也就是語用方面的言語表現，和 Chomsky 的語言表現 (language performance) 是有所分別的。

²¹ 筆者認為交際功能 (communicative function) 與交際行為 (communicative act) 有所區別，有關於交際功能的定義，可參閱本研究第一章第四節。

1. 陳述式：交際中的出現頻率最高，如：「華研所打算在下個月請兩位貴賓來所上演講。」(述事)；「呂叔湘教授的現代漢語八百詞，清楚詳列、相當實用，是每位華語教師應該人手一本的工具書大作。」(狀物)；因分析、推理、判斷的需要，說理性行為多採判斷句，如：「不調查研究就沒有發言權。」、「唉，台北天氣這麼熱，我簡直快受不了了！」(述情)。
2. 使令式：可分為使行和使止兩大分式，如：「請把窗子關上。」、「請進！」、「進來呀！」(使行)；「請你們小聲一點兒！」、「不要吵！」(使止)。
3. 發問式：可分為是非問(只求回答是與否)、特指問(要求回答所指的內容)與選擇問(要求就列提的幾項中選擇一項回答)，如：「這是男孩兒穿的嗎？」(是非問)；「你找誰？」(特指問)；「你兒子專業念文還是理？」(選擇問)。
4. 招呼式：包括稱呼和問候兩種。稱呼本身就是一種表示親善的交際；而問候語則是要表現出自己的關心，劉煥輝認為，「怎麼樣？」這一個問候形式範圍很廣，在交際雙方彼此共知的近況中，一個「怎麼樣？」的問候行為，就能表達出關心對方的親善態度了。
5. 應答式：是由招呼式引發的一種回應，常用「嗯！」「欸！」等嘆詞來表示，另外還有像「好！」、「還好。」、「可以啊！」等針對問候來應答的方式。
6. 表態式：包括贊成、同情、支持、反對、歡迎、告辭、感謝等，均屬表態式。由於態度或看法的不同，其語句的感情色彩、語體色彩和風格色彩也是不一樣的。例如：好／不好、很好／糟透了、對極了／不太對、可以／不行、完全贊同等等。
7. 宣告式：宣告行為的施行者均得有一定身份、地位並具備一定條件方可發出此行為，故雖然在句類的選擇上大都選用陳述句，但在交際功能和表達方式上明顯有別於陳述式。例如：「本會現在宣布：第二屆全國社會語言學學術討論會正式閉幕。」(公布式)；「今

天上午檢修電路，請社區內各戶做好儲水準備。」(通知式)；「他什麼都懂，我們都管他叫『張百科』。」(命名式)

劉煥輝以上述七種單式的言語行為及其話句為組合單位，以一對一的一個話輪 (a turn) 為基本形式、一個話題的對答為交談內容，推導出以下雙向複合的言語行為結構模式來：

- A. 陳述 + 發問 ⇔ 表態 + 陳述
- B. 使令 + 陳述 ⇔ 表態 + 陳述
- C. 表態 + 陳述 ⇔ 表態 + 陳述
- D. 招呼 (稱呼) + 發問 ⇔ 應答 + 陳述
- E. 招呼 (問候) + 陳述 ⇔ 陳述 + 問候
- F. 宣告 (通知)²² + 使令 ⇔ 表態 + 陳述

從上述言語行為來看，不難發現，陳述式是最基本的一種言語行為方式，使用頻率最高，但筆者認為，陳述行為的本身並不是言語交際的主要目的或最終目的，之所以出現頻率那麼高，是因為它在言語交際中總是跟其他形式搭配而行，並作為這些行為賴以實現的輔助手段，因此不將它列入交際行為。

三、交際溝通策略 (communicative strategies)

本小節所使用的術語「交際溝通策略」義近於語用學中的「語用策略」(pragmatic strategies)，Faerch & Kasper (1984) 將此定義為：「為達成特定交際目的，解決個人表達問題的潛意識計畫」²³，大陸學者多將“communicative strategies”一詞譯為「交際策略」，然本研究重點在找出人們溝通交際時所使用的策略，而非研究語用學，因此採「交際溝通策略」之名，從語用學中區隔開來，標明本研究重點方向。本小節旨在探討交際策

²² 宣告式僅列出「通知」類的原因在於，劉認為宣告式一般不會引發對答，只有屬於通知一類的宣告行為，須期待對方作出反應，所以往往要輔之以陳述式，說明理由和要求。

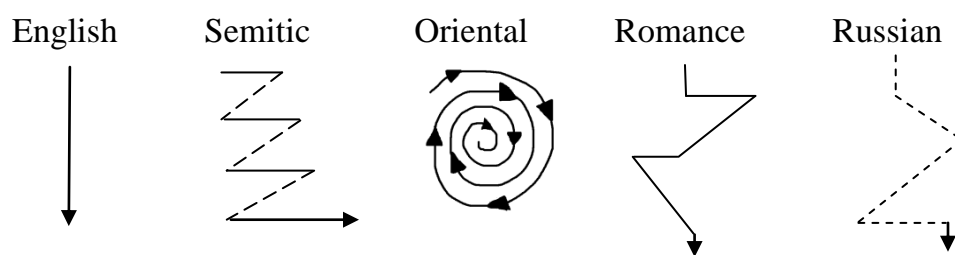
²³ 原文為“potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.” (Faerch & Kasper, 1984: 12)

略的普遍準則，亦即由中西學者對交際策略的討論找出共同點，以求在之後的教學設計中，能由淺（共同點）入深（差異點）。另外，Scollon & Scollon（1995）從中西方語用策略的比較中，發現了明顯的區別，是我們在求策略的普遍準則之前，得先了解的一大重點。

（一） 中西語用策略之比較與差異

每一種語言的語用策略都會因民情風俗而有所差異，這是無庸置疑的。Kaplan（1966）針對五種主要語言族群（five major language groups）的書面結構進行研究比較，而得出這五種語言的篇章結構圖示：（圖二-2）

主要語言群中正式書寫體篇章的上勢型樣
 (Dominant Patterns of Formal Written Discourse in Major Language Groups)



圖二-2 篇章段落組織的跨文化型樣

（Kaplan, 1966. *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. Language Learning* (16), pp.15）

雖然這是針對書面篇章所作的研究，但 Kaplan 的篇章架構圖反映了人們在處理超越句子層次的意義（meaning）上，受文化驅使頗深，因此這個研究結果在後續的跨文化語言對比研究上，應用極廣。

Scollon & Scollon（1995）便是在 Kaplan（1966）的基礎上，長期對亞洲的華語地區（如中國、香港、台灣，及新加坡），與美國社會的語用進行對比研究，發現在引入話題時，西方人多採用「演繹（話題先行）策略」（deductive pattern, topic-first）²⁴，亞洲人則使用「歸納（話題延遲）策略」（inductive pattern, topic-delayed）²⁵。Scollon 等認為這面子禮貌關係在不同

²⁴ 「話題先行」的譯法採用施家煒（2001），「話題先行」即我們常說的「開門見山」式，談話意圖表現在對話的一開始（to give primary attention to the beginning of the conversation）（Scollon & Scollon, 1995:74）。

²⁵ 「話題延遲」同樣也是採用施（2001）的譯法。這種說話方式，前面需經過鋪陳，最後才帶到

的文化薰陶下表現出來的差異，兩種策略都有可能被任何一方使用，但亞洲人在與並不熟悉的人接觸時，傾向於表現出敬意和尊重；而西方人則相反，他們更傾向於強調人際關係的平等。不同的面子關係決定了不同修辭策略的運用。

歸納和演繹的話語模式的採用，都基於相同的發話／交際溝通目的——即減少話語中的「整體模糊性」(the overall ambiguity)，然而交際溝通卻有側重點在前或後的差異。

英語：話題先行的演繹策略

在演繹模式中，話題（談話重點）是在話語一開始便引入的，然而用其他論點來支撐、加強或凸顯話題，並且使這些論據和話題之間的關聯清晰化。比方說，同樣想要表達意見，西方人會說：「我建議我們暫緩我們的決定，因為我認為…」(改譯自 Scollon and Scollon, 1995: 2) 在這樣的談話中，基本形式與架構為：

X (意見 comment、主要重點，或行動建議)

因為 *because*

Y (話題 topic、背景，或原因)

漢語：話題延遲的歸納策略

在歸納模式中，說話者最主要目的在分析、並歸納形成既定結論的原因，並且通過向聽話者／交際參與者概述論據的過程，一邊檢驗其他交際參與者對話題的潛在接受度，一邊引入話題重點。比方說，同樣想要表達意見，亞洲人會說：「因為我們多數產品都是在中國製造的，我認為…，所以我建議我們暫緩我們的決定。」(改譯自 Scollon and Scollon, 1995: 1) 在這樣的談話中，基本形式與架構為：

因為 *because of*

Y (話題 topic、背景，或原因)

談話重點或意圖 (to give primary attention to the end of the conversation) (Scollon & Scollon, 1995:74)。

X (意見 comment、主要重點，或行動建議)

筆者認為，Scollon & Scollon 所提出的分析符合一般情形，然而「話題 (topic)」所指定義不明：若指的是發話者的意圖，那麼中國人談話模式主要是「話題延遲」的這一點是對的；但若指的是發話者為何主張的理據，按照其所列出的歸納策略來看，話題應該是提前的。筆者認為將「話題先行／延遲 (topic-first/delayed)」之「話題 (topic)」改為「意圖 (intention)」會更清楚。

無論如何，綜上所述，可知這兩種模式的意圖相同，策略卻截然相反，在進行交際溝通會話教學之前，必須先讓學生對此中西差異有所認識與概括了解。

以東方文化的「請求」方式來說，呂必松 (2005) 提出詳細的說明，更可見出東方人對「請求」採取的通則方式：

有的人在當面求人辦一件事情時，往往不是開門見山地直接說出自己的要求，而是裝成若無其事的樣子，先說一些無關緊要的或套近乎的話，臨別時想裝作好像忽然想起了什麼似的，說出事先盤算好了的話。這就是一種委婉的應對方式。有經驗的人接待這樣的來訪者時，可以看出對方的來意，如果沒有時間聽那些無關緊要的話，又不願表示不耐煩，可以主動轉換話題，問對方是不是需要提供什麼幫助，這就是一種直接的應對方式。(引用呂必松，2005：71-72)

這是東西方較普遍的明顯差異，當然大文化體中的應對方式還是因人而異，然而若在教學之前，教師能有這方面概念，能更迅速進入教學核心。

(二) 普遍交際溝通策略

Canale & Swain (1980) 對於策略能力 (strategic competence) 的定義，在第一小節中已有略提。所採用的兩種形式，主要和語法能力相近或和社會語言能力相近，前者的能力表現在語法掌握方面，也就是張建理 (1995) 所指的「學習策略能力」，比方說，如何向那些不甚了解或一時忘記某語法形式 (grammatical forms) 的人解釋該語法，使他們明白；後者的能力表現在社會多重身份的轉換方面，張建理將其定位為「交際溝通策略能力」，例

如知道如何採用多面向角色扮演策略 (various role-playing strategies)，比方說，在不能確定面前這位陌生人的社會地位的情況下，該如何適當地稱呼他們。Savignon (1983) 將這個解釋簡化，指說「這些策略是用來補救對規則的不完全理解，或是說使用上的限制因素，如疲累、分心和疏忽」(Savignon, 1983:40)。簡言之，我們可使用這樣的能力來修復、處理不完備的知識，也可透過「改寫、委婉語、重複、停頓、迴避、猜測，和轉換語碼及風格」(Savignon, 1983:40~41) 來支援交際溝通活動。

梁潤生和白海瑜 (2006) 認為，從 Canale & Swain 對策略能力的定義，可以了解策略能力的具體表現為：「策略能力指提高交際效果所使用的技能，例如：有意講得輕、講得慢；或者指在實際交際中，由於交際溝通能力的其他一個或幾個方面的能力不夠高時，用於彌補交際失敗的技能，例如，不知道某個單詞時，不是保持沈默，而是想辦法用其他詞來解釋等等。」梁潤生等並且認為，在實際交際中，說話者對交際策略的使用不一定是有意識的，但策略的培訓卻可以提高學生的口語表達能力。筆者同意此點，因為有些學生能靈活地掌握有限的所學，與目標語國家人進行愉快的交際，反過來說，有些學生儘管已掌握大量詞彙與高級說法，但因缺乏策略能力，而始終不敢跨出與人交際的那一步，無法運用所學，甚為可惜。

Brown (2000) 認為人類的語言策略一分為二：學習策略與溝通策略。當前者處理輸入、記憶、儲存、回想等的接受性層面時，後者便關注用來生產訊息以溝通的言語、或非語言機制的使用。Tarone (1983) 認為將語言策略分為理解與表達有助於達到教學目的，Brown 則對 Tarone 的這種二分策略教學說有不同的看法，認為這兩種策略既可同時存在、同時發生，而認為學習者同時承受所有的可能層面 (亦即綜合運用學習策略與溝通策略)，目的在以第二語言將訊息清楚傳遞。

張建理 (1995) 將 Canale & Swain 的策略能力闡釋為「學習策略能力和交際策略能力的綜合體現」，在交際中發展的策略既是交際策略又是學習策略，因為「成功的交際策略最終可能導向語言學習」(張建理引用 Corder, 1983: 17)，在這種情況下，沒有具體區分是學習策略還是交際溝通策略的必要。

儘管張建理（1995）與 Brown（2000）都認為交際策略不需作區分，然而筆者認為課室畢竟為一個封閉、人為的，無法將口語課的交際與實際生活的交際等同視之，而 Brown（2000）的「策略整體說」又太過抽象，因此研究上還是應該分開討論，以裨教學設計，因此依據學者（何兆熊，2000；張建理，1995；Grice，1975；Leech，1983；Gu〔顧曰國〕，1990）對交際策略的論據，將其分為可在課室中學習的語法類與隨語境而應變的語用類，另外，Scollon & Scollon（1995）所提出的則可視為更高層次的社會交際類。分別論述如下：

1. 學習型策略：語法策略

何兆熊（2000）在研究人們如何學習語言的間接性這方面，提出以「習語論」（idiom theory）來闡釋第二語言學習者的學習策略，認為無法從字面上分析其真正含意的話語可視為一種習語（習慣用法）或語言形式，如此具有「言外之意」的話語，只能視為一個「組塊」（chunk），而不能對它們的構成成分進行分析（引自何兆熊，2000：125-127）。筆者亦贊同何兆熊所提出的「整體學習」觀，因為在交際式語言的教學中，很多習語用法是無法解構分析，僅能給予學生整體學習的概念。

Oxford（1990）認為學習策略中直接和目標語有關的屬於「直接策略」（direct strategies），可分為記憶策略（memory strategies）、認知策略（cognitive strategies），以及補償策略（compensation strategies）。其中補償策略是讓學習者能突破其目標語知識上的障礙，以臆測或相近詞彙的方式來交際溝通，分為兩種進行方法：聰明的猜測（guessing intelligently）與克服說與寫的限制（overcoming limitations in speaking and writing），Oxford 指出，一位優秀的語言學習者在面對未知的詞句時，會根據知識或經驗來猜測，亦即利用上下文背景或其本身的生活經驗來詮釋訊息。補償策略使學習者不需擁有完整的語言知識，便可運用目標語來進行表達或交際溝通。

張建理（1995）的交際溝通策略中，與學習策略有關者稱為「彌補語法—詞彙能力的交際策略」，以「補救策略」（achievement strategies）和「迴避策略」（reduction strategies）進行，前者與 Oxford（1990）之概念相近，學習者透過逐字翻譯（例如中式英文的“long time no see”）、語種變換（以

第一語言代替在目標語中無法表達的概念，例如“jiaozi 餃子”）、以目標語中的近義詞做同義或近義替換，或通過元語言描述、上下文提示等；而迴避策略便是學習者迴避使用本身無把握的語言部分。

2. 應用型策略：語用策略

Searle (1975: 60-61) 指出，當聽話人覺得某句話語在特定語境中是不合適的，可用推理方式來對話語進行修補，並藉助會話隱涵 (conversational implicature) 的原則來理解其言外之意。因此不論一句話是以什麼樣的形式出現，只要有足夠的語境，且聽話人具備相關的語用知識和推理能力，便可能順利地推導出它在特定的語境中所具有的言外之意，這便是何兆熊 (2000) 提出的「推理論」(inference theory)。筆者將「推理論」歸類為語言應變策略，在於推理論者認為不應該把間接使用的話語看作是習語，而應該假設聽話者經過一系列的推理步驟，才從句子的字面意義推導出發話者的真正意圖，乃依據超語言成分如語境、說話者個性等來判斷並能及時反應，因此屬於語用應變能力。

張建理 (1995) 的「交際策略能力」亦屬於語用應變，採用兩種方式進行：一為彌補社會語言學能力的交際溝通策略，如對於目標語文化禁忌和敏感話題，採用迴避或使用委婉詞語的禁忌準則，或是盡量揚人抑己的利他準則，隨時準備糾正自己，以盡快適應新情況的靈活準則，注意語言得體性、在情況未明時儘量採用共核詞語或中性語體的共核準則等；另一種方式為增加策略能力的交際溝通策略，如維持談話不被打斷、徵詢或要求幫忙、引起注意或模糊意見等維護自己所使用的補救策略，或對於無把握的話題或語義部分保持沈默的迴避策略等。

另外，Grice (1975) 的會話隱涵 (Conversation Implicature) 及合作原則 (Cooperative Principle)，亦屬於交際溝通的語用策略運用準則。

3. 文化型策略：社會交際策略 (sociolinguistic strategies)

(1) Brown and Levinson：面子威脅行為 (Face-threatening Act, FTA) 與其補救策略

在以「得體應對」為目標的課程設計中，其實便是教導學生如何在漢

語環境中，保全交際雙方彼此的面子，因此筆者認為 Brown and Levinson (1987) 的面子威脅行為 (face-threatening act, 簡稱 FTA) 是作為整體課程設計的中心思想與出發點。

Brown and Levinson (1987: 59-62) 將「面子」分為「消極面子」(negative face) 與「積極面子」(positive face)，前者指的是「每一位具行為能力的成年成員，對於其行為不被他人所妨礙的訴求」(the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others)；後者則是「每位成員希望自己的需求至少也能得到其他人需要（或渴望）的訴求」(the want of every member that his wants be desirable to at least some others)。在交際過程中，若發話方透過某些行為，使受話方的面子受到威脅，即構成面子威脅行為，而任何理性代言人 (rational agent) — 即「典型人」(modle person) — 都會運用策略來避免面子威脅行為，與本研究關係較密切者為積極禮貌策略和消極禮貌策略。

積極禮貌策略具體分為十五項：給予受話方高度注意 (notice, attend to hearer)、誇大所給予的肯定 (exaggerate)、增強對受話方的興趣 (intensify interest to hearer)、使用群體認同標記 (use in-group identity markers)、尋求同意 (seek agreement)、避免不同意 (avoid disagreement)、假設／讚美／確認共同立場 (presuppose/raise/assert common ground)、開玩笑 (joke)、確認或預設發話方對受話方需求的了解與關心 (assert or presuppose speaker's knowledge of and concern for hear's wants)、提供與承諾 (offer, promise)、樂觀 (be optimistic)、交際活動中涵蓋交際雙方 (include both speaker and hearer in the activity)、給予或要求理由 (give (or ask for) reasons)、假設或確認互惠性 (assume or assert reciprocity)，以及施予受話方恩惠 (give gifts to hearer) 等²⁶。

消極禮貌策略具體分為十項：約定成俗地間接表達 (be conventionally indirect)、提問與規避 (question, hedge)、悲觀 (be pessimistic)、儘可能減低所造成的負擔 (minimize the imposition)、表示敬意 (give deference)、道歉 (apologize)、避免提及交際雙方 (impersonalize speaker and hearer)、以

²⁶ 中文翻譯參考魏妙純 (2006) 和劉怡君 (2007)，並依據本研究方向加以修訂調整。

通則陳述面子威脅行為 (state the FTA as a general rule)、名詞化 (nominalize)、遭受損失或不使受話者承受負擔 (go on record as incurring a debt, or as not indebting hearer) 等²⁷。

在本研究規劃「讚美與回應」、「抱怨與回應」、或「承諾與回應」等單元教學前，也發現上述策略在國人言談行為中運用之頻繁，可見語用策略／交際策略在基本上具有跨文化共通性，中外語用差異偏重於說法和出發點，了解這點後，有助於選擇課程設計上的側重點，也可根據這幾種策略，將中國人的普遍回應加以歸納與整理分析，來進行更有系統的教學。

(2) Scollon and Scollon：面子的關聯與獨立 (Involvement and independence of the face)

Scollon and Scollon (1995) 提出了「面子的悖論：關聯與獨立」(the paradox of face: involvement and independence) 的論點，人們在交際互動中，一方面需要與其他交際參與者有所關聯，向對方表示關注；另一方面卻也要維持一定的獨立，好讓對方知道他們的獨立需求是受到尊重的，因此面子的關聯性與獨立性在任何交際場合中都必須同時呈現。如何掌握關聯性與獨立性在交際溝通會話中的比例，筆者將它歸類為交際溝通能力中的社會交際策略。

Scollon & Scollon 將此面子策略分為關聯言語策略 (linguistic strategies of involvement) 與獨立言語策略 (linguistic strategies of independence)，前者主要與他人要建立「關聯性」²⁸ (involvement)，需通過一些話語策略表現出來，如關注他人、對他人的事情表現出強烈興趣，與他們有相同的觀點，或者互相以名字稱呼等 (詳細內容請參見附錄一)；後者所謂的面子的「獨立性」²⁹ (independence) 重視交際參與者的個性，體現出個人在一定程度上的行動能力，但也表示出對他人的自治權利、進行之行動、或選擇

²⁷ 同上。

²⁸ 這裡所說的「關聯性」，其實就是一般稱之為積極面子 (positive face)、積極禮貌 (positive politeness) 或者一致性禮貌 (solidarity politeness) 的概念。會採用「關聯」之詞來表示此概念，是因為 Scollon and Scollon 認為面子的關聯性表現了交際參與者所具有的共性。

²⁹ 概念等同於消極面子 (negative face)、消極禮貌 (negative politeness) 或尊敬禮貌 (deference politeness)，但因為「消極」給人有負面之感，且不易表達清楚，故後來以此術語稱呼消極面子者較多。

的自由等所抱持的尊重態度。獨立面子策略的關鍵在於不強加於人，讓對方享有充分的自由和獨立，如向受話者表示歉意、給予受話者充分的選擇或拒絕餘地、用姓或頭銜來稱呼受話者等（詳細內容請參見附錄一）。

Scollon and Scollon (1995) 認為，在交際中這兩種面子策略是並行的，而任何形式的交際，實則都帶有某種關聯性，能夠成功完成一個話輪(a turn)³⁰，就表示雙方已達到一定程度的關聯。

4. 社交關係與其交際策略

(1) 禮貌 (politeness) 和禮貌原則 (Politeness Principle)

Leech (1983) 意識到人們畢生朝著得體的交際應對努力，就是因為出於對禮貌的要求，因此提出禮貌原則 (Politeness Principle)，其禮貌原則的六項準則如下³¹：

1. 得體準則 (Tact Maxim)：使他人損失最小、受益最大。
2. 慷慨準則 (Generosity Maxim)：使自己受益最小、損失最大。
3. 讚美準則 (Approbation Maxim)：盡量誇大對他人的讚揚，縮小對他人的貶損。
4. 謙虛準則 (Modesty Maxim)：盡量縮小對自己的讚揚，誇大對自己的貶損。
5. 一致準則 (Agreement Maxim)：盡量減少與他人意見的分歧，誇大與他人之間的一致。
6. 同情準則 (Sympathy Maxim)：縮小對他人的厭惡，誇大對他人的同情。

Gu [顧曰國] (1990) 根據這六項準則，將其對應於漢語文化中，指出漢語中的「禮貌」包含了四個概念：揚他抑己 (respectfulness)、謙虛莊重 (modesty)、態度親切 (attitudinal warmth)，以及舉止優雅 (refinement)³²；

³⁰ 有關「話輪」部分，請參見本章第二節之三、話輪分析。

³¹ 此六項原則以劉怡君 (2007) 所整理之內容為參考。

³² 中文翻譯參考魏妙純 (2006) 並加以調整。

此外，禮貌概念底下還有兩個主要原則，即真心誠意 (sincerity) 和禮尚往來 (balance)³³。這樣的看法凸顯了中國人「崇禮」，必須謙遜、親切、尊重他人、不張揚自己，因此在許多回應上，都有「不直接」、「不先說」等特色，比方說：聽到別人讚美時回應「哪裡哪裡，你也是！」，或者請求別人幫忙時說「真是不好意思，造成你的麻煩了。」等這些西方學生無法理解或接受的說法。筆者認為，在進行以「得體應對」為目標的交際溝通會話教學課程之前，無論學習者或教學者，對於中國人的「禮貌」概念都應該有所認知，往後在處理交際材料、分析實際語料，或者面對學生疑惑時才能避免不必要的費神或誤會。

(2) 禮貌體系 (politeness system)

Scollon & Scollon (1995) 將社交分為三大類，統稱為「禮貌體系」(politeness system)，又叫「面子體系」(face system)，在一般情況下，面子關係是相對穩定的，因此所使用的禮貌策略也相對普遍而穩定。

構成禮貌的主要因素有三：權勢 (power)³⁴、距離 (distance)³⁵ 和強加程度 (weight of imposition)³⁶。在不同的交際情境中，常見的禮貌 (面子) 體系分類主要依據為權勢與距離而主要為三種體系，分別為「尊敬禮貌體系」(deference politeness system)、「一致性禮貌體系」(solidarity politeness system) 和「等級禮貌體系」(hierarchical politeness system)。

A. 尊敬禮貌體系 (+P, -D): 獨立言語策略

例如互稱「X 教授」和「Y 教授」的兩位學者之間的關係，交際參與者的關係是對稱的，使用獨立言語策略與對方交談。

³³ Gu (1990) 在“balance”的原則下說明了兩個基本概念—「還禮」(return politeness) 和「欠人情」(to be indebted)，前者的意思是人有禮於我，我當還之，而後者則認為今日欠人一份情，他日必湧泉報答，因此本研究採用劉怡君 (2007) 觀點與譯法，將“balance”譯為「禮尚往來」。

³⁴ 「權勢」指在等級框架中，交際參與者之間的社會地位距離或垂直距離，例如上司和部屬之間的關係，便屬於正權勢關係 (plus power, +P)；與此相反，若交際參與者之間不存在社會距離 (或很小)，這種禮貌關係便是負權勢關係 (minus power, -P)。

³⁵ 「距離」的遠近與「權勢」並沒有絕對關係，例如兩個好朋友之間，可被歸為負距離關係。Scollon and Scollon 所謂的「距離」，指的是「親疏關係」，親者則距離為負，疏者則距離為正。

³⁶ 「強加程度」指的是即使交際參與者雙方有固定關係，然而所使用的面子策略仍會因所談話題的重要程度不同而有所改變。例如：你要告訴你的親密好友一個不幸的消息時，所使用的口吻一定更為正式、謹慎。換言之，當強加程度增加時，獨立面子策略的使用會隨之增加。強加程度 (W) 常因人因事而改變，故不列入討論。

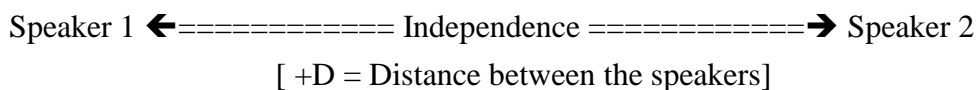


圖 二-3 尊敬禮貌體系 (Deference politeness system) (Scollon and Scollon, 1995)

B. 一致性禮貌體系 (-P, -D) — 關聯禮貌策略

例如兩個好朋友進行交談時，Scollon and Scollon (1995) 認為，在北美商務圈中人們很快就採用此一模式。

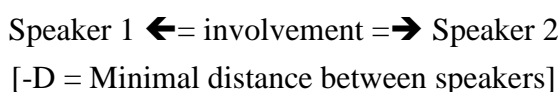


圖 二-4 一致性禮貌體系 (solidarity politeness system) (Scollon & Scollon, 1995)

C. 等級禮貌體系 (+P, +/-D) — 關聯與獨立的綜合

例如公司老闆和他的雇員這類階級性談話，採取互相稱呼姓或頭銜的獨立性策略，然而對話雙方採取的面子策略是非對稱性的 (asymmetrical)，處於高位者使用關聯面子策略，而處於低位者使用獨立面子策略。

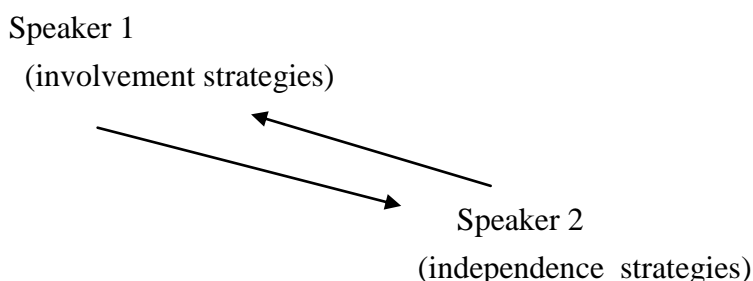


圖 二-5 等級禮貌體系 (Hierarchical politeness system) (Scollon and Scollon, 1995)

另外如 Pomerantz (1984) 的贊同表達三種回應模式³⁷，張建理 (1995) 的「共核準則」，便是依循 Grice (1975) 的合作原則發展的，也與 Dörnyei (1995)³⁸ 看法多有類似，顯見使用交際策略是人類的共性，只是使用的時機點因文化而不同，教學者必須體認這一點，才能權衡教學重點。

³⁷ Pomerantz 分析人們的回應，將其表達贊同的模式分為三種：升級式、相同評論式，以及降級式等，屬於交際策略中避免尷尬、保全對方面子或弱化面子損失的方法。

³⁸ Dörnyei (1995) 將溝通策略分為以下兩大類：1. 迴避策略 (avoidance strategies)；以及 2. 補償策略 (compensatory strategies)，基本上之後在張 (1995) 和林 (2002) 都有更深入、更詳盡的討論，故在此不作贅述。

四、交際功能類別 (Categories of communicative function)

Widdowson (1979:66) 指出，一如語言形式 (linguistic form) 具有語言特性 (language-specific)，交際功能也具有文化文化特性。因此兩種文化對於抱怨或是承諾等交際功能的定義是不盡相等的。例如，在 Subanun 要一杯飲料，和在 Britain 要一杯飲料，所代表的意義不會是一樣的³⁹。因此，筆者認為有必要釐出英漢中的交際功能分類，並以漢語研究為主。

(一) Richards & Schmidt (1983) 的分類

Sacks 等人 (1974) 提出所謂的「話輪」⁴⁰ 概念，引起語言學界的一大迴響。Richards & Schmidt (1983) 遂基於 Sacks 等人的理論基礎，對自然會話進行記錄分析，而認為人類的日常用語有八種基本功能，分別為：

1. 招呼 (greeting)；
2. 呼喚 (summons)；
3. 詢問 (question)；
4. 道別 (farewell)；
5. 讚美 (praise)；
6. 抱怨 (complaint)；
7. 提供 (offer)；
8. 請求 (request)。

(二) 劉虹 (2004) 的分類

劉虹 (2004:107-108) 根據引發語⁴¹和應答語⁴²的選擇範圍與其內容本質進行交際溝通會話分類，且將「陳述型」對話歸為一類，因為會話過程中存在大量此類型話語，並且也因語境伴隨不同的應答方式。另外，以應答方式相近之故，將「評論型」對話和「陳述型」對話歸為一類——「陳述」類對答。根據上述歸類原則，共得出十五種對話類型：(表二-1)

³⁹ 蘇巴南 (Subanun, 筆者暫譯)，地名，本為菲律賓的其中一支原住民，現分支為蘇巴南、蘇巴嫩 (Subanen) 及蘇巴農 (Subanon) 三支並分佈於菲律賓島上東西不同區域。關於「在蘇巴南點酒」，就得說明蘇巴南部落獨特的「酒談文化」(drinking talk)，這個社群中的實質領導者就是從那些熟諳飲酒時應有的社交禮節並能言善道的人中拔擢出來的，因為蘇族人認為，既然能在飲酒中有條有理地發言，應該能隨時保持清醒，並將其能力發揮在聲張並維護社群關係上。Frake (1964) 曾撰文說明，想在蘇巴南點一杯酒，並不是將英語直接譯為蘇語就可簡單解決，這只會讓你得到「你的蘇巴南語說得真流利」的讚美，卻可能要不到任何一杯酒，因為在這裡點酒，得依時、依地、依人、依事、依景……等等來選擇訊息形式 (message form)，就是 Hymes (1962) 所謂的民族式談話術 (ethnography of speaking)，相當依賴語境與受話方的回應結果。(※此註腳內文部分之專有名詞皆為筆者自譯)

⁴⁰ 話輪 (turn) 即所謂的「發話—應答」簡單結構，將在下一節的第三小節加以說明。

⁴¹ 劉虹 (2004) 將「引發語」定義為一組對話的前部分。

⁴² 劉虹 (2004) 將「應答語」定義為一組對話中，相對於引發語的後部分。

表 二-1 十五種基本交際類型

1. 致意	2. 告別	3. 呼喚	4. 詢問	5. 道歉
6. 祝願	7. 介紹	8. 建議	9. 陳述	10. 感謝
11. 提供	12. 指責	13. 讚揚	14. 要求	15. 祝賀

(資料來源：劉虹，2004，會話結構分析。表格整理：吳馥如)

關於這十五類應答語，將於第二節的「相鄰對」概念介紹中一併討論。

(三) 吳信強 (1990)，大學英語交際功能分類大綱

吳信強 (1990) 所編的《大學英語交際功能意念手冊》參考國外幾種權威性的交際大綱後，根據中國高校學生的英語交際實際需要而編著，其目標雖是基於英語作為外語學習者，亦可作為對外漢語教學參考之用。本文僅擷取與交際溝通會話有直接相關的類項來介紹⁴³：(表二-2)

表 二-2 大學英語交際溝通功能之類別

Category 1 Friendly Communications 友好交往		Category 2 Conversational Strategies 會話策略	
1	Greeting 問候	9	Initiating a conversation 開始交談
2	Introduction 介紹	10	Maintaining a conversation 維持交談
3	Thanks and gratitude 致謝和感謝	11	Adjusting a conversation 調節交談
4	Farewell and leave-taking 告別和告辭	12	Terminating a conversation 結束交談
5	Good wishes and congratulations 祝願和祝賀	Category 3 Emotional Attitudes 情感態度	
6	Apology and forgiveness 道歉和原諒	13	Volition 意願
7	Sympathy and pacification 同情和撫慰	14	Intention and plan 意圖和打算
8	Offer and invitation 提議和邀請	15	Determination and insistence 決心和堅持

⁴³ 諸如客體特性類別 (objective properties)，如計量 (measurement)、物質特性 (Physical quality)，或者客體關係類別 (objective relations)，如數學運算 (mathematical operations)、方法和工具 (means and instrument) 等，因為與「意念」(notion) 的關係較近，而與交際功能的關係較遠，故排除。

16	Likes and dislikes 喜歡和不喜歡	30	Criticism and complaints 批評和抱怨
17	Satisfaction and dissatisfaction 滿意和不滿意	31	Appearing and hearsay 似乎和據說
18	Preference and indifference 偏愛和不在乎	32	Belief and assumption 相信和設想
19	Worry and fear 擔心和憂慮	33	Certainty and uncertainty 肯定和不肯定
20	Surprise and puzzlement 驚奇和困惑	34	Possibility and impossibility 可能和不可能
21	Regret and disappointment 遺憾和失望	35	Ability and achievement 能力和成就
22	Anger and annoyance 憤怒和不快	36	Prediction and judgment 預言和判斷
Category 4 Rational Attitudes 理性態度		37	Memory and knowledge 記憶和知曉
23	Description: people and places 人和地的描述	38	Negation 否定
24	Obligation and necessity 義務和必要	39	Denial 否認
25	Permission and promises 允許和承諾	Category 5 Influencing People 影響他人	
26	Opinionating 發表意見、看法	40	Suggestion and advice 建議和勸告
27	Argument 爭辯	41	Request and command 要求和命令
28	Approval and disapproval 贊成和不贊成	42	Instructions 指示
29	Appreciation and compliment 讚賞和表揚	43	Prohibition and warning 禁止和警告
		44	Reminder 提醒

(資料來源：吳信強，1990，大學英語交際功能意念手冊。表格整理：吳馥如)

吳信強(1990)所分類者，雖就類項論略微抽象，劃分依據也未明確交代，如「記憶與知曉」與「發表意見、看法」的說法差距為何，讀者無法得知，除此之外，這44類功能大綱仍提供相當的研究參考方向。

(四) 中國對外漢語教學的大綱分類概況 (楊寄洲主編, 1999; 趙建華主編, 1999; 國家漢語辦公室, 2002)

中國對外漢語教學界目前有四套針對交際功能提出的教學大綱, 分別是楊寄洲主編 (1999) 的《對外漢語教學初級階段功能大綱 (117 項)》(以下簡稱『初級階段』), 趙建華主編 (1999) 的《對外漢語教學中高級階段功能大綱》(以下簡稱『中高級階段』(152 項)), 國家漢辦編 (2002) 的《高等學校外國留學生漢語言專業教學大綱“功能項目表”(100 項)》(以下簡稱『漢語言專業』) 和《高等學校外國留學生漢語教學大綱 (長期進修) “功能項目表”(110 項)》(以下簡稱『長期進修』)。在分類上, 這四種大綱相當詳細, 且互有同異 (請參閱附錄一), 相同功能也在各大綱中分屬不同大項。筆者僅列出四種教學大綱的共同項目如下:

表 二-3 中國對外漢語教學四種教學大綱相同分類項目

初級階段	中高級階段	漢語言專業	長期進修
打招呼	打招呼	打招呼／寒暄	打招呼
寒暄	寒暄		寒暄
問候	問候	問候	問候
介紹	介紹	介紹	介紹
感謝	感謝	感謝	感謝
告別／告辭 ⁴⁴	告辭 (告別)	告別／送別	告別
送別／送行	送別		送別
祝願	祝願	祝願／祝賀	祝願
祝賀／祝福	祝賀		祝賀
歡迎	歡迎	歡迎	歡迎
邀請	邀請	邀請／約會	邀請
約會	約定		約會
同意／不同意、贊成／不贊成	同意 (贊成、附和)	同意／附和	同意、贊成
反對	反對 (不贊成、不同意)	不同意	反對、不贊成
肯定／不肯定	肯定／不肯定	肯定	肯定／不肯定
否定	否定	否定／拒絕／迴	否定

⁴⁴ 原本分為兩類, 筆者考慮其說法的差異不大, 故自行合併。之後之合併情形, 理由同左。

		避	
相信／不相信	相信／不相信	相信／不相信	相信／不相信
承認／不承認	承認（認可）／否認	承認	承認／否認
懷疑	懷疑	懷疑	懷疑
批評	批評	批評	批評
讚賞（稱讚、讚美）	稱讚（誇獎、讚美）	讚美	稱讚
埋怨（抱怨）	抱怨（埋怨）	抱怨	抱怨
建議	建議（提議）	建議	建議
糾正	糾正（更正）	糾正	糾正
接受	接受	接受	接受
拒絕	拒絕（謝絕、推託）	否定／拒絕／迴避	拒絕
服從	服從（聽從）	服從	服從
道歉	道歉（歉疚）	道歉	道歉
安慰	安慰（勸慰、寬慰、開導、壯膽）	安慰／開導	安慰
同情	同情（憐憫）	同情	同情
關心	關心	關心	關心
諒解（寬恕、理解）	理解（諒解、原諒、體諒）	諒解	原諒
勸告	勸告（勸解、勸阻）	勸告	勸告
質問			質問
責備（責怪、斥責、責問）	質問（責問）	責備／質問	責備
傷心	傷心	傷心／失望	傷心
遺憾	遺憾（可惜、惋惜）	遺憾	遺憾

（資料來源：吳勇毅，2004，對外漢語教學探索。表格整理：吳馥如）

這四種功能大綱作為課堂教學的編寫指南，分類都算詳盡，唯獨因為歸類均帶主觀性，因此每種大綱對其功能的用途理解不一⁴⁵，因此上表不把這些大項目的分類名稱納入，僅就各功能細項作交叉比較與整理。

⁴⁵ 例如「接受」和「拒絕」，在初級大綱、漢語言專業大綱、以及長期進修大綱中歸入「態度表達」的大類，而在中高級大綱中卻歸入「社交活動中的功能表達」。

小結

筆者認為，儘管中外交際策略有基本上的重點差異，然而還是存在普遍性與共通性，例如迴避準則、利他準則的採用；而交際策略的採用，端視所在語境、所欲採取的行為，或者所抉擇的應對方式，在這種情況下，交際功能便相對重要，然而目前的交際功能分類詳盡繁複，恐非學習者所能負擔，規劃課程時有必要擷其精華，才能迅速切中學習者需求。

第二節 交際溝通會話分析

本節主要探討並且分析在漢語交際溝通會話的內容中，從開頭到結尾、以及中間的銜接過程，交際溝通雙方以何種方式來呈現。第一小節首先指出，東方與西方文化中會話結構的最大差異處（以漢語使用和北美洲的英語使用為出發）；接下來的第二到第五小節，便逐一探討交際溝通會話的內部結構，期能為本研究之課程教授內容引導出具體方向。

一、會話結構在東西文化中的差異

如同本章第一節中已提到的，Scollon 和 Scollon (1995) 對東方與西方的話語表達結構得出一個大體的差異，而東西方交流時，若在理解對方話語主旨上發生困惑，原因往往在於說話雙方運用了不同的話語原則來組織自己的表達。亞洲人使用的表達順序是：「話題—說明」(topic-comment)，且對於話題的背景有了充分的交代，才能構成所謂的主旨（即『說明』），這樣的對話結構已在前面做過說明，在此不多贅述。

與此迥然不同的是，西方人說英語時傾向於開門見山式的言談策略 (a discourse strategy of opening the discussion with the introduction of the speaker's main point)，在交談開頭時立即交代主旨，如此一來，其他談話者就能對此做出反饋，而發話者本人也能根據需要來使自己的論據更完整。

Scollon 等 (1995) 認為，這種話語模式的不同，導致了話語焦點的不同；西方人認為話語的開頭部分是最重要的，而亞洲人⁴⁶更傾向於從話語的後面部分尋找重要信息。

二、漢語交際溝通會話開頭

(一) 會話開頭在東西文化中的差異

黎天睦 [Timothy Light] (1987) 曾說：「談話分析現在研究的有三個大問題，頭一個就是怎麼開始談話。…在一個新的社會生活，在街上，在朋友家裡，我該怎樣開始說話。」劉虹 (2004) 也認為，會話這門難以掌

⁴⁶ 根據 Scollon and Scollon 定義，西方人指以英語為母語者；而亞洲人則是在亞洲地區以漢語語系為母語者。

握的「藝術」，最大的困難便在於如何開始會話。黎天睦(Light, 1987:86-87)指出：「我們必須分析研究各種不同的情況談話。…每一種情況都有那種情況下開始說話的方法。這些對外國人來講都是難題。」這段話清楚地道出了實踐外語交際溝通的第一難點：如何選擇合適的開頭語。

Richards 和 Schmidt (1983:132) 也指出：

「對於母語者來說，會話的開始和結束也會有問題」。這句話不僅是指在某些場合中，難以和一個特別的人開啓交談，或者有時難以從某種交談離開；同時還指需要考慮如何從非交談狀態過渡到交談狀態（意即開始交談），以及如何從交談狀態過渡到非交談狀態（以及結束交談）。

這段話清楚地揭示，無論是對於外語學習者或是母語者，如何開始與結束一段會話，都考驗著雙方的交談技巧。會話雙方不僅要掌握交際溝通策略，若非使用母語，更要對目標語文化環境有大致概念。

也許在母語環境中，我們較難感受到正確開啟會話的困難度，如果換個角度，從本國人學習外語的結果來看，也一樣可以理解。李悅娥等(1998)的研究發現，社交語用失誤率和語用語言失誤率均相當高⁴⁷。追根究底，就在於漢英之間「招呼語」的表達差異，可分為三方面來說，一為用詞差異，例如稱呼的差別、感嘆詞的運用，甚至是寒暄語、客套話等；二為內容差異，在表達內容方面，漢語著眼於事實，而英語以不涉及事實為特點；三為語用原則差異，根源於西方的禮貌原則和東方的禮貌觀念有所差異⁴⁸。

筆者根據李悅娥等(1998)簡單整理如下表所示：

⁴⁷ 多選題部分的總失誤率達 61.7%，個人失誤率為 23.5%~71%；判斷題部分總失誤率為 40.5%，個人失誤率從 10%~60%。判斷題部分總失誤率較低的原因，筆者認為是非題答對率為 50%，屬於較易作答的部分。然總體而言，受調者的失誤率是相當高的。

⁴⁸ 關於西方的禮貌原則和東方的禮貌觀念，可參閱本研究第一章第四節的名詞釋義部分。

表 二-4 英漢「招呼語」的表達差異

差異點	情境	漢語回應	英語回應
用詞差異 a. 稱呼	在回家的路上，某生與堂兄打招呼 On the way home, a student addresses his cousin...	①嗨，堂哥！ ②嗨，孝平！ ①：峇景駁王	①Hello, Cousin! ②Hello, Xiaoping! ②：峇景駁王
用詞差異 b. 感嘆詞	巧遇多年不見的朋友，發出驚訝... Meeting unexpectedly a friend he hadn't seen for years, Jim voiced his surprise.	①喔！ ②哇！ ③啊！ ④嘎？ ②：峇景駁王	①Oh! ②Yes! ③No! ④Hey! ③：峇景駁王
用詞差異 c. 寒暄／客套	你到機場去接一位客戶，你的第一句話應該是... You come to the airport to pick up a customer, how do you greet with him?	①初次見面，請多多指教 ②很高興認識你，我叫王朋。 ③太棒了！終於看到你了。 ④辛苦了！ ①：峇景駁王	①Hello, my name is Wang Peng. ②How are you? ③I'm please to meet you. ④I'm afraid that you must have had a tiring journey. ③：峇景駁王
內容差異	去學校劇場的路上，小李看到布教授也同路，於是便問道： 「教授您好...」 On the way to the school cinema, Li saw Prof. Blake walking to the cinema, too. Li: Good afternoon, Professor Blake.	①去看電影嗎？」 ②您上哪兒呢？」 ③今天天氣真好啊！」 ②①：峇景駁王	①Are you going to the film? ②Where are you going? ③It's a nice day, isn't it? ③：峇景駁王
語用原則 差異	在街上，一位男子向路人借火點煙，他問... In the street, a man wants to smoke a cigarette, but he has no match. He asks a stranger...	①先生，不好意思，請問可以跟你借個火嗎？ ②借個火吧，老兄！ ①：峇景駁王	①Would you be so kind as to give me a match, sir? ②Got a match, mate? ②：峇景駁王

(製表參考來源：李悅娥等，1998，「招呼語」語用失誤分析及策略研究。)

我們可以發現，儘管英漢都存在所謂「禮貌」概念，但由於文化差異，禮貌著重點與禮貌距離的拿捏便有所差別，因此，對於學生背景和文化的掌握，是進行交際語用教學前的必備功夫。

(二) 漢語會話開頭

1. 劉煥輝等 (1992)：稱呼語具有招呼功能

劉煥輝等 (1992) 認為，稱呼語在許多語種的言語交際中往往作為一種禮貌性的開頭用語，故將它歸入言語行為的招呼式來研究，一般來說以獨語句呈現，有時只招呼不交談，其本身就是一種表示親善的交際，例如：「王太太！」「張老師！」。

2. 劉虹 (2004) 的分類：依關係不同，通常以「稱呼」作為會話開頭

劉虹 (2004) 認為在漢語中，「稱呼」一般均可作為開頭語，一來可吸引對方的注意，二來可藉由稱呼所帶有的禮貌功能來引起對方的好感。然而稱呼只是開始的一小步，劉虹認為，對很多人來說，要開始會話很難，而當會話對象是陌生人時更困難，因而根據漢語會話的不同特點，以及交談對象的不同關係，將會話分成兩類：一為陌生人之間的會話開頭，一為熟人之間的會話開頭。

(1) 陌生人之間的會話開頭

A. 會話類型：依動機分

劉虹對「陌生人的會話」定義為「從未交談過的人之間所進行的會話」(劉虹, 2004: 143)，主要有以下類型：(劉虹, 2004: 144)

- A. 詢問式：為了得到未知信息的會話。如問時間、問路等。
- B. 請求式：為了尋求幫助的會話。如在郵局向別人借筆。
- C. 介紹式：為了建立人際關係。如會議期間與會者彼此介紹。
- D. 提供式：為了提供幫助。如提議幫助別人拿包。
- E. 閒聊式：為了打破沈默和尷尬的局面。如在火車上旅客間的閒談。

為了避免被拒絕的尷尬，劉虹（2004）指出，不管是基於哪一種原因而發生的陌生人會話，會話開頭都有一共性—「觀察猜測」，並且在觀察猜測後所進入的會話第一階段，要選擇相應的稱呼和開頭方式。

B. 開頭的稱呼類型

劉虹（2004）認為，陌生人的稱呼類型可分為兩大類：一類為成年人對成年人的稱呼，另一類為成年人對未成年人的稱呼。如下表所示：

表 二-5 陌生人之間的會話開頭稱呼類型（劉虹，2004）

交際者關係	對象	方式	例句
成年人→ 未成年人	男女皆可	通稱	小朋友
	學齡兒童		同學、小同學
	男女有別		男：「小弟弟」 女：「小妹妹」、「小姑娘」
成年人→ 成年人 （正式場合）	男性	正式稱呼：通稱	先生 ⁴⁹
	女性 （35 歲左右或以下）	正式稱呼：通稱	小姐
	女性	正式稱呼：視年齡而定	年輕女性：「小姐」 年紀較大：「大姊」、「阿姨」、「大媽」等 與丈夫同行的已婚女性：「夫人」、「太太」
成年人→ 成年人 ⁵⁰ （非正式場合）	祖父母輩	親暱稱呼	男性：「老大爺」 女性：「老大娘」
	父母輩	依性別與年紀大小（與自己父母年紀相比）	較長者男性：「大爺」、「伯伯」 較長者女性：「大媽」、「伯母」 較晚者：「叔叔」、「阿姨」
	同輩	依性別與年紀大小（與自己相比）	較長者：「大哥」、「大嫂」 較晚者：「老弟」、「小妹」
	晚輩	男女有別	男：「小伙子」 女：「小姑娘」

（製表參考來源：劉虹，2004，會話結構分析。）

⁴⁹ 劉虹（2004）指出，隨著時代變遷，「同志」一詞已漸漸沒落，現在已鮮有人用，故不列入。

⁵⁰ 關於成年人之間的稱呼式招呼語，有中台兩地差異。台灣地區筆者主要參考林君萍（2004）之分類，因屬未出版品，故僅列於附錄二，與中國地區用語作為對照參考。

筆者認為，由於對象是陌生人，很難判斷實際年齡大小，在成年男性通稱方面有「先生」一詞可暢行天下，然而對於成年女性，使用減少年齡方式的稱呼—例如「小姐」，較不易產生交際上的不快或誤會。

(2) 漢語中熟人之間的會話開頭

A. 會話類型：依場合分

劉虹對「熟人之間的會話」定義為「曾經交談過的人之間進行的會話」（劉虹，2004：159），此類型會話與其場合有極大關聯，依場合可分為三大類型如下：（劉虹，2004：160-165），

a. 同處型：指同一家庭的成員、同一辦公室的同事或同宿舍的同學之類的熟人之間進行的會話。特色為：開頭較隨性，不附加禮貌語，多以直陳式結構開門見山，用「唉！」或稱呼等預示話語信號直接引入話題。也常以評論類（感嘆式）作為開頭，例如一起看電視時，甲說：「真有意思！」此時乙要意識到這是一種預示會話開頭，應該應答。

b. 拜訪型：指到他人家裡或單位裡所進行的會話。這類會話結構通常由下列程序所組成：①證明身份→②邀請→③寒暄性對答。例如以下這個對話：

（到別人家敲門）

主：誰呀？

客：我！／是我！／小王！ -----證明身份

主：噢，小王啊！／是你啊，來來來！ -----邀請

請進請進！

（進入客廳）

客：今天天氣真冷！／你們家好乾淨啊！ -----評論類（感嘆式）話語

（或）

最近工作忙不忙？／家裡一切都好吧？ -----寒暄型話語

c. 相遇型：指在住所或工作地點以外的地方相遇時進行的會話。路上相遇時的會話發生頻率很高，也比較典型，一般以打招呼的方法開頭。這類型的會話開頭，基本上由互致問候和詢問兩部分擇一或組成—互致問候

如互道「你好!」、「早安!」等,若天天見面的熟人,則可以此開頭以此結束,不常見面的熟人則可能要進入詢問;詢問對方將要、正在、或者剛剛從事的活動,內容皆為明知故問,實際上並不是真的想知道這方面的信息,只是致意的另一種方式,比方說「上哪兒(去)?」、「上課啊?」(是非問)、「吃飯啦?」(是非問)等,而句末語氣詞的使用和語調的升降也會影響語義⁵¹。

B. 開頭的稱呼類型

熟人之間的稱呼類型,劉虹(2004)認為大致可分為四個類型,如下表所示:

表 二-6 熟人之間的會話開頭稱呼類型(劉虹,2004)

稱呼類型	對象	方式	例句
用姓名稱呼	依年齡大小、親疏遠近、地位高低等	「老」+姓	老王、老李
		「小」+姓	小張、小陳
		稱呼全名	
		只呼名字	
用親屬稱呼轉做社交稱呼詞	非工作關係者	姓+親屬稱呼	「王爺爺」、「李奶奶」、「張大叔」、「劉大姊」
用職務稱呼	主要為有工作關係者,非工作關係者也可借用	姓+職務稱呼(全)	「楊老師」、「錢大夫」、「張主任」
		姓+職務稱呼(簡)	「張總」(張總經理) 「李工」(李工程師)
其他方式	受人尊敬的文化知識界人士	稱「先生」以示尊敬	
	德高望重的長者	姓+「老」	郭沫若:「郭老」
	年輕人之間	互稱「哥兒們兒」	

(製表參考來源:劉虹,2004,會話結構分析。)

劉虹(2004)指出,只稱名不稱姓的方式,一般只用來稱呼關係非常親密的人。這點與台灣現在的情況有所出入,根據筆者觀察,在高中教育

⁵¹ 例如在詢問正在或將要從事的活動時,如「上哪兒(去)↗?」、「上街(嗎)↗?」,或者「(要/去)上課啊?↘」,用升調比用降調的疑問語氣更強。

程度以上（法定年齡十六歲以後）的社群中，關係較疏遠的熟人之間，會稱名不稱姓，反倒是好朋友之間為了表示親近，直呼姓名的大有人在。而中國朋友也說，由於現在單名者多，只呼其名非常奇怪，一般不管關係親疏，對於同輩，大抵連名帶姓稱呼。

三、話輪（Turn）與話輪轉換（Turn-taking）

（一）「話輪」（turn）的定義

Sacks, Schegloff 和 Jefferson (1974) 首先提出「話輪」(turn) 的概念，但並未明確定義。Edmondson (1981) 用「話輪」(turn) 來涵蓋兩種意義：一是指在會話過程中的某一時刻成為說話者的機會；二是指一個人作為發話者時所說的話。劉虹 (2004: 46) 將話輪定義為「會話過程中，說話者在任意時間內連續說出的一番話，其結尾以說話者和聽話者的角色互換或各方的沈默為標誌」。譚曉云 (2007) 則說：「話輪是指在會話過程中，說話者在任意時間內連續說出的一番話，其結尾以聽話者的回答或說話者停頓並下達新的指令或實施別的行為為標誌。」

簡單歸納，所謂「話輪」，指的是「會話過程中，某一發話方在任意時間內連續說出的一番話。以受話方的開始反應、發話方的停頓，或者發話方的其他行為為結束標誌。」劉虹 (2004) 認為用來判斷是否為話輪的兩個標準有：

1. 說話者的話是否**連續**。即在一個語法語義完成序列的末尾有無「沈默」⁵²。如有沈默，即歸入下一個話輪。
2. 說話者和聽話者的**角色**是否**互換**。如果發生，就標誌著一個話輪的結束和下一個話輪的開始。

Sacks 等 (1974) 認為，在英語中，構成一個話輪的語言單位可包括句子 (a sentence)、子句 (a clause)、短語 (a phrase) 甚至是一個單詞 (a word)，並且可以由這些語言單位構成。而由於漢英結構和表達的差異，劉虹 (2004) 認為，漢語的話輪只能由單句、複句和句群構成。在會話過程中，由單詞

⁵² 劉虹 (2004) 將「沈默」定義為超過兩秒以上的停頓。

或短語所構成的話輪，因為必須以句調來表達完整的意思，無法在靜態語言系統中加以分析，所以從形式和功能兩方面來看，這些詞和短語都是獨立句子，不進入話輪的範圍來討論，因此舉漢語中的話輪為例：（劉虹，2004：48-52）

1. 用單句構成的話輪：

→ 甲：張玉龍到鄭大去了。

乙：對。

→ 甲：你們三個人走光了。

乙：嗯。

2. 用複句構成的話輪：

甲：你剛來啊？

乙：唉。

→ 甲：你是騎車來的還是走來的？

→ 乙：天下雨我沒騎車子

3. 用句群構成的話輪：

→ 甲：今天跑的地方太多了。到了那個市百一店以後就順著南京路到外灘去。

乙：＝⁵³豫園沒去啊？

→ 甲：＝啊？從那兒步行到城隍廟，從城隍廟然後到大世界，再樓上樓下跑。

→ 乙：＝噢……⁵⁴偉大偉大。跑那麼多。我一天也跑不下來。

劉虹（2004）經過研究分析發現，漢語日常會話有一大特點，即生疏的人之間，會話的話輪大多以單句構成，一般不會滔滔不絕；而熟人之間的會話話輪由句群構成的較多。因此，話輪的類型也因關係親疏而有不同。筆者發現在某些課室中，教師把「話輪」的概念帶入劇本設計（skit design）中，而將話輪的定義簡化為「甲發話乙應答」的一組簡單形式，對於學習者是一種助力或阻力，有待後續研究探討。

⁵³ “＝”表示應答話語的緊密銜接，中間沒有任何停頓。拿此例來說，就是表示甲一說完「走過去」，乙馬上接著說「豫園沒去啊？」

⁵⁴ “X:Y”冒號表示X的語音延長，每增加一個冒號就表示延長一拍。拿此例來說，也就是乙把「噢」這個音拉長了四拍。

(二) 話輪轉換 (turn-taking)

Sacks, Schegloff and Jefferson (1974) 在提出「話輪」的同時，也帶出「話輪轉換」(turn-taking) 的概念，但並未有明確的定義。何兆熊 (1989) 認為話輪轉換⁵⁵屬於會話的局部結構，指的是「會話參與者在整個會話過程中輪流說話的現象」。

表面上，話輪轉換是一個顯而易見、無庸多說的自然現象，然而 Sacks 等人分析錄音材料時發現，在人與人的自然會話過程中，很少會出現重疊（也就是兩個以上的人同時開口講話）的情況，統計數字顯示，重疊情況的出現機率不達全程會話活動的 5%，然而說話者輪換 (speaker-change recurs) 不斷發生，且間歇時間相當短，到底這種有條不紊的會話更迭是如何進行的呢？Sacks 等 (1974) 指出，在話輪轉換不斷發生的大部分自然會話中，一次只有一個人說話，為有序進行，很少出現重疊和沈默，便是因為會話雙方存在話輪轉換的規則。關於話輪轉換的規則以及內部細節的分析，過去已有許多相關探討 (Kendon, 1967; Duncan, 1973, 1974; Sacks, Schegloff 和 Jefferson, 1974; Levinson, 1983; Tannen, 1984; Coulthard, 1985; 劉虹, 2004)，無論同異，至少都可從中得知，會話雙方一定得基於共同的認知與策略規則，才能讓一段交際溝通會話得以完成。

四、相鄰對 (Adjacency Pair)

(一)「相鄰對」之定義與特徵

「相鄰對」⁵⁶ (adjacency pair)，或譯為「毗鄰結構」⁵⁷，是由美國社會學家 Schegloff and Sacks (1973) 所提出。所謂的「相鄰對」，是會話分析中用來指由會話參與的兩說話方所形成的一「組」話輪——即第一個話輪 (the

⁵⁵ 何兆熊 (1989) 將“turn-taking”譯為「說話人的輪換」，為求名稱統一，本研究一律採用「話輪轉換」之中文譯詞。

⁵⁶ 何兆熊、劉虹等大陸學者採用此譯名。

⁵⁷ 採用林淑慧 (2002) 譯名。

first turn，稱為『首對部分 a first-pair part』) 與其所引起的具特定關聯性反應 (response，稱為『次對部分 a second-pair part』) 組合的會話產物。諸如「你叫什麼名字？」之類的問題，要求受話方在下一個話輪中提供答案，而未即時反應的這種交際失誤 (failure) 是值得注意和研究解釋的。何兆熊 (1989) 認為這是作為會話局部結構的研究時，較為合適的基本單位，同時並給予此種結構一個簡單明確的定義：「兩個談話者各說一次話所構成的對子」(何兆熊，1989：223)。

Schegloff (1972) 和 Schegloff and Sacks (1973) 提出了相鄰對的特徵⁵⁸，隨後 Schegloff (1978) 根據此論據，而提出更完整的定義如下：

1. 由兩個話輪所構成，亦即包含了兩次說話內容；
2. 兩個話輪相鄰接；
3. 兩個話輪各由不同的發話方前後相繼說出；
4. 兩話輪有一定的先後次序，分別屬於相鄰對的第一部份和第二部份；
5. 第一部份所屬的相鄰類型關係到第二部份的選擇，所以相鄰話輪的第一部份常常已經選定下一位發話者、規定了下一個行為，也就是說相鄰對結構中的第一部份往往預示了第二部分如何呈現。

筆者就上述特徵的第五點提出疑問，在自然會話中，負責第一部份的說話者，除非所說內容或所給予的指示是明確會被接受的，否則何以能規定第二部份的行為、甚至預示第二部份的呈現？在某些交際功能如「讚美」、「抱怨」等，並不一定能完全預示第二部份的反應。

劉虹 (2004) 對於 Schegloff (1978) 的定義與術語名稱提出問題，認為在日常生活中，具有毗鄰結構的兩個語句常常並不相鄰，而且有時這種結構是由兩個以上的部分構成。所以用「對答」這一術語代替“adjacency pair”，把“adjacency pair”視為對答的一個基本類型。

⁵⁸ 包括以下四點：1. two utterance length；2. adjacent positioning of component utterances；3. different speakers producing each utterance；4. relative ordering of parts. (Schegloff and Sacks, 1973：295-296)

(二)「相鄰對」之內容類型

許多會話動作是經由「相鄰對次序」(adjacency pair sequences)而完成的，例如：提供與領受／回絕 (offer-acceptance/rejection)、相互致意 (greeting-greeting)、抱怨與辯解／補償 (complaint-excuse/remedy)，以及要求與接受／拒絕 (request-acceptance/denial) 等。

Richards & Schmidt (1983) 根據相鄰對理論而進行的人類日常用語分析，所得到的八種相鄰對類型如下：

1. 招呼—招呼 (Greeting—Greeting)
2. 呼喚—回答 (Summons—Answer)
3. 詢問—回答 (Question--Answer)
4. 道別—道別 (Farewell—Farewell)
5. 讚美—回應：接受/同意/否定/轉題/回報 (Praise—Acceptance / Agreement / Rejection / Shift / Return)
6. 抱怨—回應：道歉/否認/藉口/爭辯/質問 (Complaint—Apology / Denial / Excuse / Justify / Challenge)
7. 提供—回應：接受/拒絕 (Offer—Accept / Reject)
8. 請求—回應：應允/搪塞/質問/拒絕 (Request—Grant / Put off / Challenge / Refusal)

何兆熊 (1989) 認為，由於句法形式和句子的交際功能之間存在差異，因此毗鄰的第一部份和第二部份之間的關聯，是體現在此兩部分的話語所施行的言語行為，而非在句法形式上。他認為常見的第一部份所施行的言語行為包括了：致意 (greeting)、挑戰 (challenge)、請求 (request)、邀請 (invitation)、評估 (assessment)、抱怨 (complaint)、威脅 (threat)、宣告 (announcement) 等等。而所得到的第二部分可分為兩種，分別為「期待的第二部分」(preferred second part) 與「不期待的第二部分」(dispreferred second part)，前者指第一部份說話人所希望得到的反應，後者則指不是第

一部份說話人所希望得到的其他反應。

多數學者 (Pomerantz, 1978、1984; Atkinson and Drew, 1979; Levinson, 1983; Scollon and Scollon, 1995) 認為應答語會隨著不同的社會地位而有所改變，筆者整理劉虹 (2004) 舉例說明此概念如下：(表二-7)

表 二-7 基本交際功能類型及其應答語 (劉虹, 2004)

交 際 類 型		實 際 對 話
1. 致意	致意	甲：你好啊！
	→ 致意	乙：你好！
2. 告別	告別	甲：再見！
	→ 告別	乙：再見！
3. 呼喚	呼喚	甲：張 X！
	→ 回答	乙：唉！
4. 詢問	詢問	甲：李老師來了沒有？
	→ 回答 ⁵⁹	乙：來了！
5. 道歉	道歉	甲：噢，對不起！
	→ 寬慰	乙：不要緊。
	→ 責備	乙：你怎麼不看著點！
6. 祝願	祝願	甲：祝你一路順風！
	→ 感謝	乙：謝謝！
	→ 祝願	乙：也祝你一切順利！
	→ 寬慰	乙：別擔心，沒事兒。
7. 介紹	介紹	甲：我叫李 X。
	→ 致意	乙：你好！久聞大名。
	→ 介紹	乙：我叫楊 XX。
8. 建議	建議	甲：今天下午我們開個會吧。
	→ 同意	乙：好。
	→ 搪塞	乙：今天我有事兒，明天再說吧。
	→ 反對	乙：不行，我沒空兒。
	→ 質疑	乙：今天有空兒嗎？
9.	陳述	甲：他是日本人。

⁵⁹ Levinson, S. C. (1983) 認為：「詢問」還有許多別的應答形式，如可以說「不知道」，也可以轉移回答對象，也可以拒絕回答，或者對提問的前提和真實性提出質問。舉例：

A: What does John do for a living?

B: a. Oh this and that. / b. He doesn't. / c. I've no idea. / d. What's that got to do with it?

陳述	→ 陳述 → 補充 → 肯定 → 質疑 → 提問 → 否定	乙：我不認識他。 乙：他是去年來留學的。 乙：對，他是日本人。 乙：是日本人嗎？不是吧？ 乙：他是什麼時候來中國的？ 乙：不是，他是韓國人。
10. 感謝	感謝 → 謙虛 → 感謝	甲：真是太感謝你了。 乙：這算什麼，一點小事兒。 乙：哪兒，我倒應該感謝你呢。
11. 提供	提供 → 接受 → 謝絕 → 搪塞 → 質疑	甲：你開我的車子去吧！ 乙：好，謝謝。 乙：不用，我坐地鐵去。 乙：再說吧。 乙：你不用嗎？
12. 指責	指責 → 道歉 → 否認 → 藉口 → 承認 → 爭辯 → 挑釁	甲：唉呀，踩我腳了。 乙：對不起，我沒看見。 乙：不是我踩的。 乙：他們擠的。 乙：噢，真是的。 乙：人這麼多，誰還能不碰誰。 乙：踩了怎麼啦？
13. 讚揚	讚揚 → 謙虛 → 感謝 → 贊同 → 讚揚	甲：你這個人很有思想的。 乙：哪裡，哪裡。 乙：謝謝你的誇獎。 乙：這話不假。 乙：你也不賴。
14. 要求	要求 → 接受 → 推遲 → 搪塞 → 拒絕 → 質問	甲：把這個稿子校對一下好嗎？ 乙：好的。 乙：我現在沒空，明天校吧。 乙：過幾天再說吧，我現在沒空。 乙：我這幾天特別忙，實在對不起。 乙：你怎麼總讓我校對？
15. 祝賀	祝賀 → 感謝 → 謙虛 → 祝賀	甲：祝賀你評上了工程師！ 乙：謝謝。 乙：不好意思。 乙：也祝賀你分到新房子啦。

(內容：劉虹，2004，會話結構分析。表格：吳馥如)

上表所列的應答語，不一定是第一說話者所期許的反應。有學者（Pomerantz, 1978、1984；Atkinson 和 Drew, 1979；Levinson, 1983）在 Schegloff (1978) 的基礎上，提出一個應答語相當重要的概念：「如意結構」(preference organization)⁶⁰，他們認為應答語的範圍可一分为二——「如意者」(preferred) 和「不如意者」(dispreferred)。比方說「道歉」類應答，如採寬慰型，則屬如意者；如用責備型，則屬不如意。如意類應答語結構簡單，屬於無標 (unmarked) 結構，不如意類應答語結構複雜，屬有標 (marked) 結構。而 Schegloff (1978) 提出「制約關聯」(conditional relevance) 的概念，意思是在一組相鄰對中，第一部份的產生必然會形成某種期待，需得到滿足，而滿足這種期待的方式便是反應，而一組相鄰對中的第二部分（即應答語）是否為第一說話者所期待的反應，並不會影響相鄰對構成的完美性。

筆者同意如意結構的看法，並將在之後的課程設計中，將應答語按此概念分別教授，並探討漢語應答語中的不如意者是否亦為有標結構。

（三）漢語中「相鄰對」之類型

劉虹（2004）提出「對答」之詞，是從話語功能角度來研究會話時所使用的概念，指日常會話中像「致意—致意」、「詢問—回答」、「要求—接受」這樣的相關語句成對出現的概念。對答結構可分為兩大類：毗鄰式和嵌入式。簡單介紹如下：

1. 毗鄰式

又可依結構形式來分，一種是毗鄰雙部式（結構：詢問—回答）；一種是毗鄰多部式，由分屬不同話輪的兩個以上的相鄰語句構成，這種結構的中間部分兼有引發語和應答語雙重功能，既可以是上一個話輪的應答語，又是下一個話輪的引發語（基本結構：詢問—回答—反饋）。

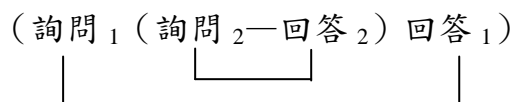
2. 嵌入式

嵌入式問答⁶¹可分為：單層嵌入式、多層嵌入式、毗鄰與嵌入綜合式。

⁶⁰ 或譯為「偏好結構」、「偏好組織」，本文採劉虹（2004）譯法。

⁶¹ 筆者認為此一概念類似西方語言學中的「插入式次序」(inserted sequence)。

單層嵌入式是指對答的引發語和應答語之間嵌入了另一個對答結構，結構為：



例如下列對話形式：

- 甲₁：把窗關上吧！ (要求₁)
- └ 乙₂：怎麼你冷啦？ (詢問₁)
- └ 甲₂：有點兒。 (回答₁)
- └ 乙₁：好吧！ (接受₁)

而結構類似的多層嵌入式，係指對答的引發語和應答語之間嵌入了若干個對答結構，例如下列對話形式：

- 甲₁：你帶稿紙了嗎？ (要求₁)
- └ 乙₂：我啊？ (緩答₂)
- └ 甲₂：嗯。 (同意₂)
- └ 乙₃：你要幾張？ (詢問₃)
- └ 甲₃：一張就行了。 (回答₃)
- └ 乙₁：給你。 (接受₁)

筆者認為，教師若了解如何分析對話的毗鄰結構，對於教導學生應答語，或分析學生所設計的對話裡上下承接的邏輯性，都相當有幫助。

五、交際溝通會話結束

(一) 會話結束技巧的重要性

劉虹(2004)認為，結束一段會話比開始一段會話容易一些，蓋因交際目標已達成，然而會話結尾本身也有規則存在，不合適的結尾會引起誤會，無論是陌生人或熟人之間，都會損害已建立的關係。

何兆熊(1989)有不一樣的想法，他認為如何妥善地結束一次會話是需要一定技巧的，因為會話是一種合作性的社會活動，唐突地結束固然是

一種非禮之舉，然而在對方都已說盡，自己卻還不結束談話時，也會使人感到難堪和不快。

黎天睦 (Light, 1987) 指出對於外語學習者來說，會話結尾比開頭更為重要：

怎麼結束談話也是個值得研究的問題。說完了，怎麼結束，這一點更重要。爲什麼？你是一個外國人，你說完了，可我以爲你還有話說，不好走開，只好站在那兒等著。我在美國，發現外國學生到我那兒坐的時間比美國學生長一倍，怎麼回事呢？主要就是他們不知道我的話是不是說完了。出於禮貌，他們仍然坐在那裡看看，聽我還有什麼話要說。…同樣的問題，同樣的回答，外國學生不走，還站在那兒。這個問題值得研究。我是一個美國人，英語說得很自然，可我不能告訴你我是怎麼結束一個談話的。這需要進行研究。(引用 Light, 1987: 87)

從這段話可以知道兩件事：一是會話結束往往沒有如會話開頭般的鮮明表徵，要判斷會話是否已結束，或許需要目標語文化背景作為支撐；二是雖然無鮮明表徵，但是交際雙方必然存在共同的結束規則，才得以順利結束一段對話。

(二) 會話結尾的結構

Schegloff and Sacks 以及劉虹都提出會話結尾的組成結構，前者以綜合性會話 (不分會話參與者的關係) 來作分析；後者則針對漢語的會話現象，並以會話參與者的親疏關係來加以討論。分別介紹如下。

1. 會話結尾的整體基本結構

Schegloff and Sacks (1973, 引自 Coulthard, 1977: 86) 針對英語會話部分，指出會話結尾包括三個基本的組成部分，依序為：話題界限系列 (topic bounding sequence)、前置結束系列 (preclosing sequence)，及結束系列⁶² (closing sequence)，在此做一簡單介紹：

⁶² 中文翻譯名詞採用何兆熊 (1989)，以下皆同。

(1) 話題界限系列 (topic bounding sequence)

當會話應該告一尾聲時，雙方應該開始給予訊息，表示某一話題的交談已經結束，這就是話題界限系列。常見的內容有：問候對方的家人、安排活動、提醒對方約會的時間地點等，或者對方才的談話作一簡單歸納。

(2) 前置結束系列 (preclosing sequence)

在雙方都已傳達出話題告終的訊息後，便會開始發出一些信號，向對方表明自己已經沒有更多的話要說了，讓對方考慮是否還有別的話題可談，若對方也認為可以結束而發出訊息，這種雙方都一致同意結束會話的訊息，便是前置結束系列。常見形式包含用降調或延長聲調說出的“Alright”、“Okay”、“So”、“Well”等詞語。

(3) 結束系列 (closing sequence)

結束系列表示一次會話的正式結束，由雙方交換道別語所構成，常見的有“Goodbye”、“Good night”，以及“See you”等。

綜合以上所述，英語會話結尾的基本結構可簡單示意如下：

話題界限 系列	{	A : Yeah, well. Things always work out for the best.
		B : —Certainly.
前置結束 系列	{	A : Alright, Tess.
		B : Uh huh. Okay.
結束系列	{	A : Good-bye.
		B : Good-night. (Schegloff and Sacks, 1973, 引自 Coulthard, 1977 : 86)

2. 漢語中會話結尾的基本結構

劉虹 (2004) 將會話結束，依結構分為程式化會話結尾和非程式化結尾，形式的採用主要依據會話參與者的關係。

(1) 陌生人之間：程式化會話結尾

程式化會話結尾指的是已形成、較固定的結構程式，這類會話大多發

生在陌生人之間，因為在開頭即點明交際目的所在，因此交際雙方都清楚了解會話的全過程，使得結構清楚而單純。例如：

甲：麻煩你，你知不知道去外語學院怎麼走？

乙：外語學院啊，外語學院就是……。……。

甲：噢、噢，謝謝你啊。

乙：不客氣。

(劉虹，2004：178)

交際雙方不必互道再見或進行所謂的「道別」，在上例中，交際雙方是以「感謝—接受」來做告別語。

(2) 熟人之間：非程式化會話結尾

非程式化會話結尾指的是並未成形、固定的程式，因為人們無法預測會話開始之後的發展方向，包括所談話題以及會話結束的時機，所以也無法以固定形式作結。大部分會話屬於此類，此類型會話的結尾與 Schegloff and Sacks (1973) 類似，大致可分為以下幾個步驟：結尾前的準備、預示結尾、協商，以及告別。

在結尾前的準備部分，雙方都得經過觀察猜測，只有在所有的會話參與者都同意結束會話的情況下，才能圓滿地作結束。而預示結尾指的是會話一方要結束會話時，向對方發出的結束會話的暗示，可用「好」、「行」等詞語帶出總結性或評論性話語；或是提醒自己（或對方）還有別的事情該做，如：「啊，我還有點兒事。」、「好，我得去上課啦！」、「唉呀，你該回去做飯了。」等；或是論及時間，如：「好，時間不早了，你該休息了。」、「噢，聊了好長時間了，我該走了。」等；甚至是採用比較隱晦的方法，先詢問對方接著要做的事，然後以「從對方角度考慮」的策略來作結，如：

甲：唉，你想去哪兒？

乙：我想去圖書館借本書。

甲：噢，那你忙吧，以後再聊。

(劉虹，2004：172)

至於協商序列，指的是在接收到對方預示結尾的信號後，要對這種信號做出反應，即表示自己對結束會話的態度，如：

甲：好，就這樣。你也挺忙的，我走了。

乙：你走啦？

甲：欸。

乙：再來啊。

甲：好。

} 協商序列

(劉虹, 2004: 174)

告別前序列指的是在協商結束到告別之前，用以表示感謝、道歉或拜託向某人表示問好之類的告別前奏，可省略，通常做此序列的交際者身份為客人或求助者。如：

乙：不能搞得太晚，明天還要考試呢。

甲：對。好，謝謝你啊。(說完向房門口走去)

乙：不客氣。

甲：那…(回頭)再見啊!(拉開門)

乙：再見!

} 告別前序列

(節錄自劉虹, 2004: 175)

最後，**告別序列**主要以互道「再見」做結束，但為表禮貌、客氣，雙方皆可用互相關心或者下一次的邀請來做告別語，如：「以後再來啊！」等。

小結

我們經過英漢會話結構的比較後，發覺無論是會話的開頭或者結束，漢語的交際過程都較英語來得繁複：英語採用開門見山、一上來便說明重點的會話開頭，在會話尾聲時也有鮮明的結束記號；然而漢語的特色是重點後置，得先經過一番寒暄問候，確保無虞才能帶入重點。這也與筆者的觀察一致：以聚會即將告一段落的道別時間為例，平均來說，本族朋友之間⁶³所花費的時間較美國朋友之間⁶⁴所花的時間長了許多，類似這方面的交際差異，都是我們在教學上應該留意的。

⁶³ 這裡的「本族朋友」指的是「具有中國文化背景者」，無論其居住地為何。

⁶⁴ 這裡的「美國朋友」指的是「只具有單一美國文化背景者」，亦即在美國出生長大的非亞裔、非拉丁裔、非阿裔等。

第三節 會話教學理論與研究探討

本節將探討在實際教學中的分級教學成果回饋。由於目前尚未見到大量專門針對「交際溝通會話」或者「會話教學」的課型討論，因此本節討論重點，第一部份將以「口語」教學理論為主，介紹學者理想的口語教學規劃；第二部分主要在「口語課」的規劃、實施與評估，依初級、中級與高級水平因應的不同教學方法與教學重點來分別整理；並且，由於課程的設計規劃需有一評量標準作為能力指標，在第三部分也將討論現行的各種口語評量標準。希望能藉此得出本研究欲規劃的教學設計大綱藍圖。

一、交際功能口語之教學理論

Widdowson (1972) 認為 ESL (English as second language, 英語為第二語言) 教學界長期有一個迷思，即：語言教師只注意句子形式的使用本身，而忽略了形式延伸所涉及的言談 (discourse)⁶⁵ 問題，這些教師習於從文法理論中尋求教學要點，且把句子視為一個訊息容納自成 (self-contained) 的單位來教——似乎只要把句子的形式、結構教好，學習者要處理語言的實際功能也不是一件難事了。實際上，根據 Widdowson 的觀察，學生在經過中學六年、甚至更久的 ESL 教育打造後，進入更高教育層次如國外大學、國外研究所等，卻發現僅是模仿目標語的正常交際用法 (normal communicative use) 就有相當大的困難。Widdowson 認為，這一點已經昭示了一個事實：「語言在交際中如何運作的知識，不是在獲得句構知識後便可自然得到。」(a knowledge of how the language functions in communication does not automatically follow from a knowledge of sentences)」(Widdowson, 1972, in Brumfit and Johnson, 1979: 50)

Brown (2000) 也同意，沒有言談的實際上下文，溝通就會變得含糊不清。一個以英文為第二外語的學習者常可以用完美的發音或文法說出類似「我不喜歡這道菜」的句子，可是卻未能達到溝通目的。Brown 舉例，向宴請晚餐的主人或女主人致歉，反而會被視為是粗俗的鄉下人，而且絕對

⁶⁵ “discourse”，目前譯為「篇章」、「言談」，或「話語」。考慮本文的著重點在「會話教學」方面，故採「言談」一詞。

不會再被邀請⁶⁶。

至於理想化的語言教學，Brown (2000) 認為言談的重要功能應該凌駕於語言結構形式之上。他引用 Hatch (1978: 404) 的看法：

第二語言學習的基本假設是...人先學會如何處理句法結構，漸漸建立句法結構的知識庫；然後，以某種方式學會將話語套用至結構中使用。我們想要探討此學習過程逆轉的可能性。人先學會如何會話，人學會如何進行口頭上的互動，然後，從此互動中形成句法概念結構。(轉引自黃宜範譯本，2000: 328-329)

Hatch (1980: 4) 指出會話是通過合作的一種事業 (conversation as a cooperative business)，因此，要掌握會話技巧，勢必得通過多向 (至少是雙向) 的交際練習才能達成。劉曉雨 (1999) 也認為，學習者在學習過程中是能動性的角色而非被動參與的，因此教學應是一種合作的過程。筆者認為，教學不是「學習者本位」(learner-centered) 或是「主題導向」(subject-based) 這樣的單純理論可以達成，要增進學習者之間的、以及師生之間的相互合作，才符合語言學習的心理過程。

陳建民 (1984) 認為口語具有一系列不同於書面語的語言特徵，具有自己獨立的體系；李曉琪 (2006: 4) 指出，不同層次的口語教學目標應該從「實」向「虛」過渡，亦即從語言要素的學習向語用表達邁進，從語體培養走向自由交際。呂必松 (2000) 更進而區分出「口語體」和「書面語體」的概念，說明**口語和書面語是一種語體概念，而口頭語言和書面語言是一種語用概念**—指的是口頭表達或書面表達時所需使用的語言。基於此一觀點，他認為必須把口語教學與書面語教學分開進行，因為有效地區分「口頭語言教學」和「口語教學」這兩種概念，不但可反映語體應用的變換情況，也可更加科學地處理語言教學中的各種關係，因為第二語言教學的目的原本就是「幫助學生養成所學語言的語言能力和語言交際溝通能力」(呂必松，2000: 2)。

⁶⁶ Brown 在原文中並無解釋何以致歉會被視為粗俗行爲，筆者根據詢問外國友人所得結果認為，「致歉式」的道謝法不為英語文化圈所接受，因為其有「貶低對方能力」的意味，例如：「哇，這麼一桌子菜，真是麻煩妳了！」這種漢語文化圈常見的表達說法，聽在英語人士耳中，會產生「你覺得作菜造成了我的麻煩，是指我不會作菜嗎？」的想法。

趙金銘（2004）也認為，「說的漢語」和「看的漢語」在教學上應分別採用不同的教法。他從語言學習的角度來分析，人們在學習這兩者的心理過程和生理過程均有本質上的不同。針對「說的漢語」教學，他認為應以下列流程進行：大量的「聽」（利用各種教學手段、置身各種場合、設置各種場景）→培養學生「說」的意願（聽懂了自然會想說，也慢慢就會說了）→練習「說」（結合具體的生活場景，在真實的語言環境中說）。而在「說」的起步階段，教師不必急於糾錯，只要說話者與聽話者雙方能聽懂便視為達到目的。因為「說的漢語」和「看的漢語」標準不同，不可等一規之。

劉煥輝（1997）認為言語交際溝通能力是表達能力與社交能力的綜合體現（如圖二-1所示），然而任何一次言語交際活動都不可能將整個語言系統完整陳述，這就決定了言語交際必須是有選擇地進行，即根據言語交際的目的、內容、要求、對象與具體環境來確定使用或捨棄語言中的哪些成分。就一次具體的言語交際活動而言，選擇過程大致如下：

1. 語言體系的選擇—即選擇何種已知的語言體系語碼作為交際工具，單語制者不存在這一選擇的可能；
2. 語體風格的選擇—其目的是確立言語交際的基本格調：要把話說得明確些或是模糊些，簡略些或是繁複些等；
3. 句式的選擇—以漢語而言，同樣的表達意思就有陳述句、疑問句、祈使句或感嘆句等選擇，言語交際必須根據諸多原則進行選擇，以爭取最佳表達效果；
4. 詞語的選擇—在同義詞組中選擇相應的成分來準確表達思想、交流感情，這一過程也是最能檢驗個人語言水平的部分。

而在進入交際活動前，對於交際對象—交際活動的重要參與者，交際信息最權威的檢驗者—其背景的掌握是必要的準備工作。因此，根據交際對象的需要來建立主話題和交際方式，才能保證言語交際的有效性。

呂必松（1997）認為，理想的說話訓練內容既要包括「口語體」語言，也要包括「書面語體」語言，所以說話訓練也就是語音、詞彙、語法和語用的全面訓練，其中也包括相關文化因素的教學，特別是針對隱涵在詞彙

和語用中的文化因素。隨後（呂必松，2005）更認為在語言教學中，有必要區分言語技能和言語交際技能。前者主要指言語的正確性，後者則是除了言語正確性以外，還包括言語的得體性——也就是「所說的話是否符合交際雙方的身份、交際目的和交際場合的需要」（呂必松，2005：69），語音、語法都正確的話語不一定得體。而得體的言語交際課有哪些需要注意的項目呢？呂列出五大方面，也值得我們參考：

1. 語音形式的選擇——包括語氣、語調等；
2. 詞語的選擇——包括詞義的褒貶，以及口語詞和書面語詞的選用；
3. 句式的選擇——對象不同要用不同的問法。例如英語中，想請人出來說話，客氣講法是“May I see you outside?”，同樣意思對應於中文，則是「能不能請您出來一下？」，兩種問法角度完全不同，前者表示自己的期待，後者卻是向對方提出請求；
4. 語體的選擇——雖可保有個人風格，但還是得視交際對象和交際需要；
5. 應對方式的選擇——如本章第二節的分析，口頭交際中的應對方式有如何開頭、如何對答、插話或打斷，以及如何結束等。應對方式有直接與間接、委婉與生硬之分。

二、各語言程度之口語教學重點

不同語言程度的會話課程當然得規劃不同的教學重點、設定層級上的教學目標。戴悉心（2001）認為，學習者的漢語交際溝通能力現象是有層次、分階段的；李曉琪（2006）也指出，處於不同的教學階段，口語教學的任務是不完全相同的；而崔希亮（1992）依據交際溝通行為的不同方式，以及在進行言語行為中運用合組的語言、語篇的難易程度，將口語溝通交際能力從易到難，分為說、談、講、述四個層次。我們可由此窺見，不同水平的會話教學所呈現的語體層次也應有所提升。

（一）初級：基礎聽說訓練

趙春利和楊才英（2002）認為初級階段的口語教學，首要任務有三：

1. 在語流中進行音與義的聯繫；
2. 在語法結構和句式的教學中，促進第二語言思維模式的形成；
3. 在語用規則中，教授文化傳統，以此來達到初級階段口語語感培養的目標。

其中以最後一項任務為值得注意，趙春利等提出「以語感能力的培養為目的」來促進語言功能和知識的能力化，由「要學生說」轉為「學生要說」，由「知識性、理解性，有意造句」轉為「能力性、交際性，無意說句」。且趙和楊於同篇研究的稍後文中提出的初級階段語感培養三原則，也是以上述三大任務為基礎出發。如此重視語感的理由在於，母語（第一語言）教學的基本指導思想和目標，就是培養學生在聽說讀寫方面的語感能力，同樣地，第二語言教學更應該堅持此一基本原則，然而因為母語和二語的差異，會使教學情況更加複雜，「問題在於如何在母語化的思維模式和語言區裡鏈接新語言所負載的思維模式和語言區」（趙春利、楊才英，2002），就是所謂的語感能力「培植」問題。比方說，對於是非問句的應答，漢語的回答是直接對著提問者的問題內容，而英語回答卻無視提問者的問題本身，只是表達自己肯定或否定的意向⁶⁷。

第二語言教學是一種「語音—意義—思維模式—思維」由外向內的縱向訓練結構，而語言本質則是一種「思維—思維模式—意義—語音」由內向外的縱向結構（如圖二-2 所示），這給了二語教學奠定一個穩固基礎。趙和楊認為，學習第二語言的習慣是在自覺學習後養成的，最終能達到事物意義內化及思維語言化，而語感能力也就是在這個過程中培養而成。基於「語感是意義及其形式內化」的理論，趙和楊在初級口語教學理論上提出幾點大方向：

1. 聽覺的重視—應力求使學生由視覺記憶回溯到聽覺記憶；
2. 以語音為形式的語言意義—通過對詞句的視、聽、說和寫在語言區聯繫的習慣化，使意義逐步形成以語音為形式的語言模塊和結構。

⁶⁷ 此結論基於王建勤（主編）（1997）。《漢語作為第二語言的習得研究》，頁4。北京：北京語言文化大學出版社。

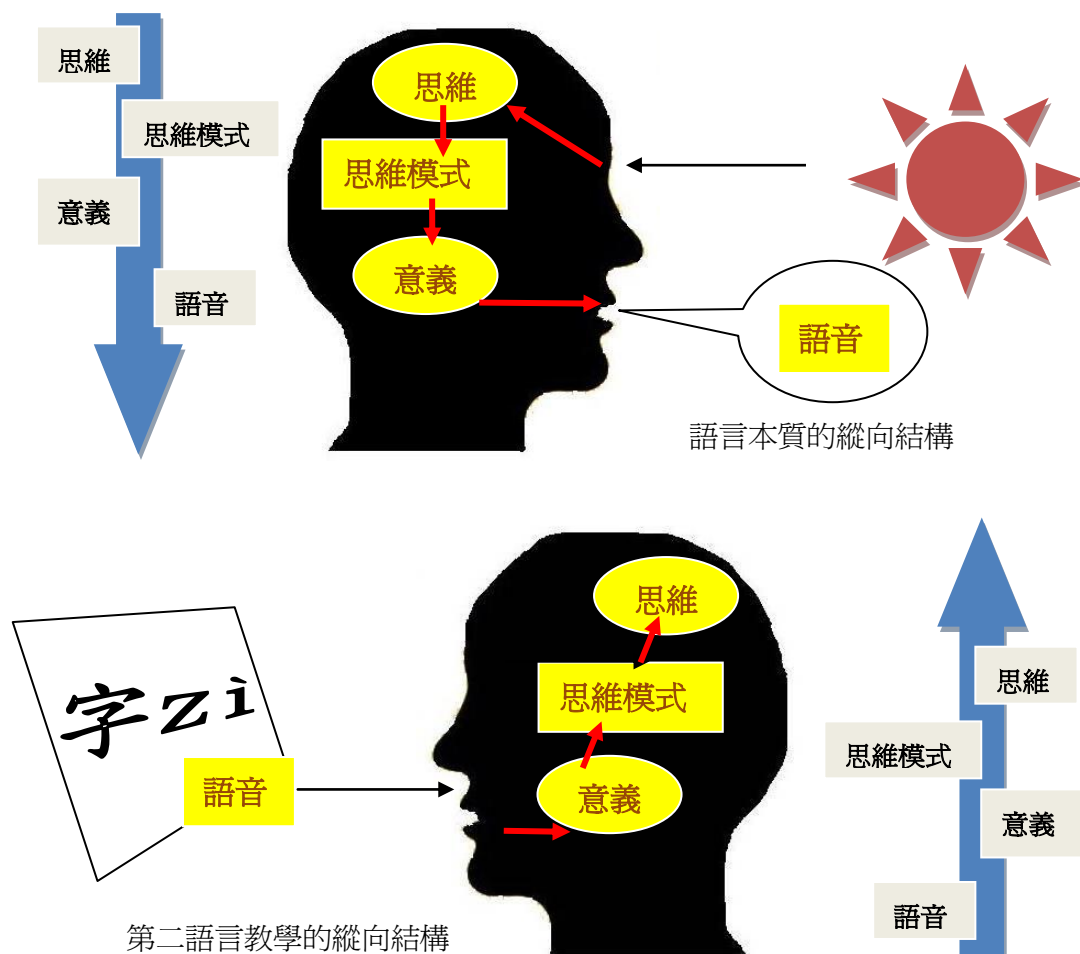


圖 二-6 語言本質與第二語言教學的縱向結構示意圖

（圖表設計繪製根據：趙春利、楊才英，2002，對外漢語教學初級階段語感培養的原則）

他們認為這種語言結構一旦在語言區裡建立，就會拋棄其所依附的語音和語義，而以思維的純意向性結構存在。總而言之，趙和楊認為在初級階段，教學的第一步驟就是建立並增強學生「聽」和「說」之間的鏈接。

（二）中級：語用入門教學

張黎（1995）認為中級漢語口語教學的歷史相對來說較短，加上語言學界對漢語口語的研究較薄弱，因此，對於中級口語課的認識始終不夠明確，使得教師在教學中難以把握總體教學原則和教學方法，對於同樣的內容，不同教師的處理方式和側重點皆不同。雖然筆者認為這可賦予每一課堂的多樣性，但張黎的看法是，這樣的情況下，很難保證教學質量和教學

效果的穩定度。

為了確保中級口語課的性質和教學目的，需先與其他課型（包括不同水平課型）做縱橫比較，突出中級口語課的獨特處。初級階段的口語教學，學習抽象的語言基本單位和結構是必要的，如語音、詞彙，和語法等，因為分析是認識的基礎；但是到了中級階段，學生應該要開始學習口語的特殊成分和組織規則，這些成分和規則超越單純的語言成分和語法範圍，涉及到語境、場景，乃至於社會、文化等各種因素，屬於語用的範疇。中級階段的口語課，重點即在教授口語語用知識和技能，朝著掌握現實的交際技能的語用學習階段前進。因此，中級口語課的性質應是語用教學。而至於「語用」，此指和語言教學有直接關係的言語結構知識。

對於中級口語訓練，張黎提出三大方面的側重點：

1. 語音方面：以語氣、語調為主的超音位語音訓練。在現實的口頭交際中，句調構成形式的改變往往可以改變句子的意義。比如說，光是「好啊！」就可因為句調而產生差異。其教學方式，應通過示範和操練讓學生明白並掌握。

2. 詞語方面：應以教授口語化的慣用表達式和詞彙為主，包括有實際意義的也包括只起連接作用的慣用語。其教學方式，應從交際功能和語用條件的角度進行，比如上下文的呼應限制、語體風格、感情色彩，以及適用的情境等，避免單純解釋或內部結構分析。

3. 語言的組織方面：教學重點是設法解決兩個問題，一是訓練表達技能—如何將單句連接起來，組成相對完整的表達單位，目的是讓學生掌握有條理地進行言語活動的技能；二是讓學生習得意義相同的不同言語表達形式，比如在表示同意或肯定的情況下，說法有「可不是嘛！」、「那還用說？」、「誰說不是！」「就是！」等。

最後，張黎指出，課堂教學方法的針對性要清楚，既然教的是語用知識和交際溝通能力，就要避免分析式的講解、單句範圍內的造句和替換練習這些初級階段的基本教學方法，而從語言形式的外部功能設計、進行訓練。

(三) 高級：交際話題運作

盛炎（1996）認為口語是第二語言學習的首要目標，因為學習者在運用第二語言進行交際時，主要是通過口語能力來表現的。而口語能力表現在語音能力、用詞造句能力、成段表達能力，和語用能力，是一種綜合能力，必須通過教學上的反覆訓練，才能培養起來。

張若瑩（1997）認為，普遍對於口語教學，認為是日常生活用語教學或口語體語言教學，對口語教學有很大的誤解，表現在幾個方面：

1. 教材編寫的偏差：有些口語教材過份突出「口語體」語言，甚至把北京方言口語作為教學的主要內容。這些教材忽略了語言的廣義語用性，也降低了口語教學的品級。

2. 課堂教學的隨意：教學目標是隨意表現的，以俗語俚語來填充，便認為達到口語交際的教學目標。

3. 學生認知的簡化：許多學生將口語簡單地等同於方言土語，因而常出現這樣的現象：越想在目的語環境中掌握口語能力的人，越是迴避口語課的規範訓練，而「代之以走街串巷聊大天」（張若瑩，1997，轉引自李曉琪，2006：111）。

張若瑩（1997）分析目前的高級口語教學現況，認為總體而言尚未擺脫模仿訓練或機械操練的模式，與初級階段相去無異，課堂停留在程式化的舊教學模式，即老師教、學生學的單向線性序列，基本程序為：念生詞—念課文—老師講解課文—選擇地做一些課後練習—討論一個問題；而教師永遠是課堂氣氛的控制者；教學方式仍是以詞語為中心的注入式；講解占課堂的三分之二以上；學生在課堂中始終是被動的參與者。這樣的模式，就縱向關係而言，沒有從初級口語課的單句教學中脫離出來；在橫向關係上，也沒有與高級漢語閱讀課等其他課型釐出不同的側重點。教師滿頭大汗地唱獨角戲、學生採迴避策略繞開課堂布置的話題來聊天等，都是如此的運作方式下產生的必然結果。

要進行有效的高級口語課堂教學，張認為只有真正地把重點從「教」轉為「學」，才能在實際教學中充分保證學生實踐活動的時間，即習得語言

的時間，因為「語言不是教出來的，而是學出來的、悟出來的」（張若瑩，1997，轉引自李曉琪，2006：113）。對於課型的設計和安排，張的教學體會是「從話語著眼，從話題著手，使教學從以詞語為中心轉變到以交際活動為中心上來」，因此，無論是一般課型或是「外貿口語」這種知識承載量大的口語課，都應該要嘗試設計相應的交際環境，讓學生把注意力集中在所學言語的意義上，而非語言形式上。以話題交際法為框架，從交際的角度設計練習，才能體現漢語中的言語交際技能和語用功能。

（四）口語教學重點總結

張若瑩（1997）指出初、中、高三個等級口語教學的不同教學任務：初級口語著重語素的學習和言語技能的訓練，目的是讓學生學會單句；而中、高級口語教學則是著重語義交際技能的訓練。

徐子亮（2002）對於這三個等級的口語教學重點有更詳細的描述，認為初級口語教學重在常用語句的記憶、模仿和運用—不僅要能掌握單一命題的不同功能表達，且要讓學生根據對話的需要，熟練地搭配與組合相鄰對；不僅要學會在相同的場合下使用某種語句（水平遷移），同時要學會同一語句在不同情景下的應用（縱向遷移）。至於中高級口語教學，重在口語的計畫、建構和執行—教師在課堂上給予內容、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。在這樣的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，盡量減少停頓、重複和失誤，逐步達到流利的程度。

呂必松（1992）認為，所謂的掌握語言交際技能，就是視交際場合、交際對象來採取與之相稱的說話方式，並且能夠應付自如。筆者將此點視為交際溝通會話課程的終極目標，然而這樣的理想目標是否能經過課程訓練來達成，抑或只能由長時間浸淫於目標語環境來薰陶呢？這是本研究想致力回答的問題。但是無論如何，在上述內容中，我們可以得出一個結論，就是：中級以上的口語課應該是面向語用，朝著交際技能的培養或訓練來規劃進行的。

三、語言水平的兩岸標準

在進入口語表現的評量指標討論之前，先要探討目前對於語言水平在台灣與中國兩地的標準。

(一) 中國的 HSK 八等級

對外漢語教學界目前的普遍作法，是將口語交際溝通能力分為初、中、高三個等級，每一等級下又分若干級別。以中國最具指標性的 HSK（漢語水平考試）來說，《HSK（初、中等）》將漢語水平分成分為八個等級，一～五級為初等，六～八級為中等。初等相當於漢語專業本科的留學生一年級結業時的水平，中等大體上相當於二年級結業時的水平（劉英林等，1988）。《HSK（高等）》則相當於三、四年級結業的水平（劉鐮力，1995）。

呂必松（1997，呂必松 2005：90）對於初、中、高三等級之描述如下：

1. 初級—掌握日常生活用語和淺顯的社交用語，初步學會了基本語法，有一定的語用知識。
2. 中級—能聽懂電台的新聞廣播；能在日常生活和社會生活中比較自由地進行口頭表達；能看懂報紙新聞；能擔任初級翻譯（即日常生活和一般社交活動方面的翻譯）；具有自學能力；基本上掌握了各種複雜的語法現象和一般的語用規則。
3. 高級—能自由地進行口頭表達；能比較順利地閱讀內容不超出本人知識範圍的書刊；能擔任中級翻譯（即能夠擔任除了重要高級會談的口譯和重要文件的定稿工作以外的口筆譯工作）；語言過關（例如能夠比較自由地用目的語思維，數年不用也不會完全忘記）；除了掌握語法和語用規則以外，還有一定的修辭知識。

(二) 台灣的 TOP 七等級

台灣目前並沒有對初、中、高這三個等級做明確劃分，然而在 2006 年研發完成的 TOP（Test of Oral Proficiency）考試明列了與 HSK 等級對應的參考表：（圖二-7）



圖 二-7 台灣 TOP 考試與大陸 HSK 考試等級對應圖

(圖片來源：台灣華語文測驗推行小組)

本研究沿用上圖 (圖二-3)，將漢語中級水平定義為 HSK 中級水平 (6~8)，即相當於 TOP 考試中的級別 3~5 者。之後所進行的教學設計也面向中級學生，理由將於第五章做進一步說明。

四、交際口語表現之評量指標

既然要以交際技能和語用作為中級以上口語課的教學目標，那麼與此目標息息相關的口語表現評量標準也是教學者不可不了解的。筆者僅就所收集資料加以說明如下。

(一) 歐洲協會：歐洲語言共同參考框架⁶⁸ (Common European Framework of Reference, CEFR)

歐洲語言共同參考框架 (Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues, 英譯為 Common European Framework of Reference, 簡稱為 CEFR) 是歐洲議會 (Conseil de l'Europe) 於 1996 年所頒佈的，目標在支持歐洲語言和文化的多樣性，並試圖將歐洲各國的語言教學標準化，推動工作和日常生活中的交流溝通能力，現已成為歐洲各國 (甚至歐洲以外國家) 語言課程的教學目標以及語言檢定考試的設計參考指南。

歐洲語言共同參考框架將語言分成三等級、六級別，並對每個級別的

⁶⁸ 或譯為「歐洲語言學習統一標準」

語言能力進行了詳細描述，如下表所示：

表 二-8 歐洲語言共同參考框架

能力級別		能力描述
精熟運用	C2	對於理解所見所聞之事物毫無困難； 能總結各種來源的書面或口語訊息； 能就相關話題進行描述與解釋； 能就複雜的問題準確流利地表達自己的觀點。
	C1	能理解複雜文章的大結構，並掌握其中所隱涵的象徵意義； 能流暢無阻礙地進行交談，無須經常中斷來思考詞彙問題； 能在社會生活、工作和學習中有效地使用語言； 能清楚、有條有理地敘述事情，且能表達出不同事件彼此間的關聯性。
自主運用	B2	能理解複雜文章的主要內容，無論是具體或抽象的話題； 對專業技術討論的內容有所理解； 能流利自主地與母語者進行一般交流，且雙方都不感困難； 能就特定話題明確闡述自己的觀點，針對問題表達自己的立場並加以分析。
	B1	當對方以清楚標準的目標語描述自己所熟悉的事情時（如工作、學校、休閒等），能理解內容重點； 在目標語地區旅行時能處理大多數可能遇到的情況； 能就一般話題和自己感興趣的領域，簡單發表自己的看法； 能描述自己的經歷，解釋自己的計畫和觀點。
基礎運用	A2	能理解並使用簡單句流利地表達與生活相關的內容（如個人和家庭的基本情況、購物、工作、附近環境等）； 能理解那些涉及自身熟悉事物的簡單直接訊息； 能用簡單語句描述自己的家世、故鄉和教育背景、周遭環境的資訊以及自身需求。
	A1	能理解並使用簡單的句子和日常用語，來滿足具體需求； 能作自我介紹並介紹他人； 能向他人提出簡單問題（例如住哪兒、認識什麼人、有什麼東西等），同時也能對這些問題做出回答； 當對方說話慢而清楚時，能理解對方的話，並給予適當回應。

（譯自：歐洲議會 Conseil de l'Europe 網頁公布資料）

歐洲共同語參考框架將學習者簡單分為 A、B、C 三級，也就是初、中、高三級，透過這個框架我們可以發現，學習者在基礎 A 級只需要做好單向

陳述和理解便算達到學習標準，然而到了自主 B 級，就需要開始進行雙向溝通與互動（如 B1 的狀況處理、B2 的與母語者交流等），符合多數人對於中級口語教學目標的期待。

(二)美國外語教學協會：口語能力指標 (ACTFL Proficiency Guidelines—Speaking (Revised 1999))

美國外語教學學會 (ACTFL, American Council on Teaching for Foreign Language) 的口語能力測驗 (Oral Proficiency Interview, 簡稱 OPI) 是目前最廣為人知、針對口語能力所設計的一套測驗系統，雖採面試方法進行，但所訂定的嚴謹標準，已盡量降低人為主觀因素。主要藉由各種專項的語言任務，來檢驗受訪者／受試者的語言表現能力，所憑藉的標準便是 1999 年修訂的這套口語專業指標，依水平分為四個等級、十個級別，如下圖所示：(圖二-4)

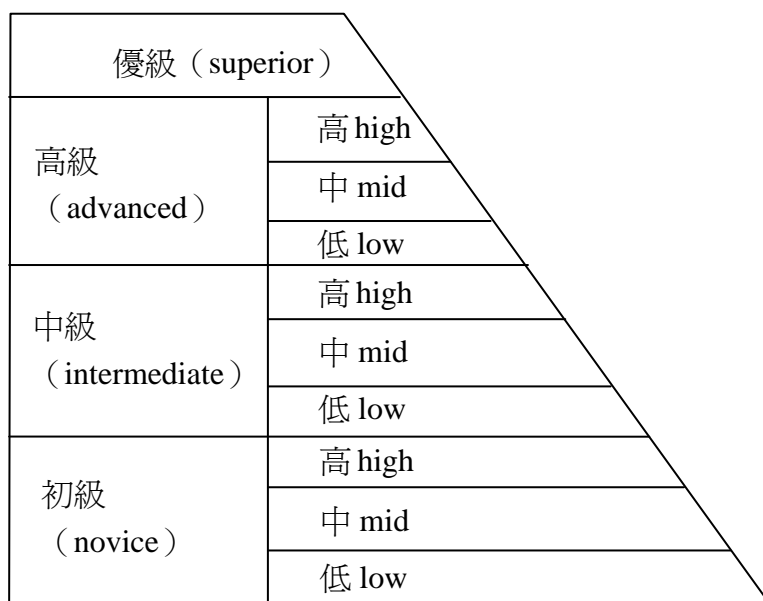


圖 二-8 言語表現能力程度分級示意圖

(製圖參考：ACTFL Proficiency Guidelines—Speaking, Revised 1999。)

除了定出等級以外，還針對各級別做了能力標準的詳細解釋⁶⁹，並敘述各等級的概略性能力標準，以下為各等級的能力標準說明：

⁶⁹ 有關於各級別如初級高 (Novice High)、高級中 (Advanced Mid) 等的詳細解釋，請參考 Breiner-Sanders et al., 2000。

1. 優級 (superior) :

- 在話題設定為與實際需要、以及專業和／或學術興趣相關的正式或非正式談話中，能全程參與並有效完成；
- 能提供有結構的辯白以解釋並護衛自我主張，並更深入地發展出有效假設；
- 無論是具體或是抽象的話題都能討論；
- 能處理一個語言上不熟悉的情況；
- 能將語言正確性維持在高水平上；
- 能滿足專業和／或學術生活的語言需求。

2. 高級 (advanced) :

- 在多數非正式和一些正式、針對個人和大眾興趣所設定的話題中，能主動參與交談；
- 能將自己的觀點在良好的時間控制中進行闡釋和描述；
- 能藉由多樣化的溝通機制來有效處理預期外的複雜情況；
- 能有自信地掌握準確的言談，且以合宜的段落長度和語素連結來完成溝通；
- 滿足工作和／或學校情況的需求。

3. 中級 (Intermediate) :

- 能參與簡單、直接的談話，例如大致可預期的、與日常活動或個人環境有關的話題；
- 能藉由結合離散語句或成串語句中的語言要素，用個人化的語言和溝通方式加以創造，來與對話者產生共鳴；
- 能從提問與回答問題中獲得並給予信息；
- 能應付溝通，並以不複雜的信息交換使溝通簡單告結，常見於回應對方的情況中；
- 能滿足簡單的個人需要和社會需求，以在目標語文化中生存。

4. 初級 (Novice) :

- 能就日常生活的多數一般特徵回答簡單的問題；
- 能以自己僅有的語言知識，傳達最簡單的意思給那些曾和外國人打

過交道的對話者；

- 能滿足當前需要的最下限。

這一份能力指標的制訂，也同樣在中級水平凸顯了交際溝通的達成必要，顯示語言教學從初級以後，便得馬上面對學習者在溝通交際上的需求，教學者在這方面實不可忽視語言學習目標的變化與提升。

(三) 中國目前的會話能力評定

目前在中國，主要有三套關於會話的評定標準：

1. **漢語水平等級標準**⁷⁰—由國家漢語辦公室（簡稱漢辦）漢語水平考試部於1996年推出，依話題範圍、掌握詞彙語法的數量、課堂上的表達能力（語篇能力），及實際交際中（日常活動或專業性活動）的會話能力等這四方面，將會話能力分為五個等級。

2. **對外漢語教學初級階段教學大綱**—由楊寄洲（1999）主編，按照學習者朗讀時的語言質量、會話內容的範圍，及成段表述三方面，將初級階段學生「說」的能力分為三個階段。

3. **中文口語能力的 OPI**—是由柯傳仁和柳明（1993）所介紹的美國中文口語能力考試⁷¹，亦即中文 OPI。從功能、情景、內容（話題）、準確性、篇章類型五個方面制訂了評量標準，訂出初、中、高、優四級中文口語能力等級。

4. **留學生漢語口頭言語交際溝通能力的層次及其訓練標準**—戴悉心（2001）整理歸納上述三種對口語交際溝通能力的層級檢測標準，而制訂五種標準（“1”為最初級，“5”為最高級），以表格說明如下：（圖二-9）

⁷⁰ 詳細內容請參見漢語水平考試部（1996），《漢語水平等級標準與語法等級大綱》，高等教育出版社。

⁷¹ 關於美國的 OPI 測驗可參閱本小節第二部分，而中文 OPI 的詳細內容請參見柯傳仁、柳明（1993），〈介紹一種中文口語能力考試—OPI〉，《語言教學與研究》，1993：2。

表 二-9 漢語口語交際溝通能力的層級標準

標準 層次	語言系統能力		表達及得體表達能力	
	語言質量	篇章類型	場景	語用行爲
1	較標準的聲、韻、調。 單句語速較慢。	單句	用固定表達應付生活急需。	只能被動地答話。
2	聲韻調標準並注意變調、輕聲、兒化。 語速接近正常。	成句表達且句與句之間有簡單的連貫。	表達能滿足基本生活需要。	能簡單發問。
3	句音、句調標準、自然。 語速 150-180 字/分。	比較連貫的短小的語段或話輪。	接近中國人的生活圈，談論具體話題。	能維持面對面的交談，運用解釋、說明、補充等策略。
4	停頓、輕重音運用較好。 語義表達形式豐富。	語段或話輪間邏輯性強，起承轉合自然。	自如地談論一般話題，能應對意外困難的情景。	較長時間的獨白，主動談話、插話或改變話題。
5	音調、句調準確自如並善於運用聲音技巧表達豐富的語義。	語篇中心明確，闡述清晰有序。	話題範圍廣泛，自如應對各種複雜情景。	自如運用各種語用策略，可控制整篇談話，並恰當運用體態語等副語言手段。

（戴悉心，2001，留學生漢語口頭言語交際溝通能力的層次及其訓練標準。）

戴悉心（2001）指出，此層級標準中的「語言系統能力」由語言質量和篇章類型這兩個標準來測定，客觀性和可操作性都很強，是具有可行性的標準。至於「場景」標準，應為「場所」加「情景」，不同的交際場景需要學生選擇與之相應的言語形式，這種對不同言語形式的選擇能力，就是范開泰（2000）所謂的「得體表達能力」，因此可用來檢測口語表達能力的得體性。

在教學評量中通常把學生分為初、中、高三級，本表的五等級乃為對應漢語水平等級大綱的五個級別標準，因此表中的層次 1 到 2 對應初級水平，層次 3 和 4 對應中級水平，而層次 5 便對應高級水平，每一級又可細

分低、中、高，因此得出三個等級與九個級別。

小結

在本節，透過資料的統整、理論與能力標準間的對比，我們得知理想的交際口語教學應具備以下要素：

1. 需有實際情境的支撐；
2. 是雙向互動而非單向給予的口語練習；
3. 釐清「語體」的概念，並做好語體選擇。

而語用訓練的起步，學者與能力標準一致指向「中級水平」課程，顯現了初級打好語言知識基礎後，具備交際和語用功能的真實語言是中級水平學生所迫切需要的，同時也是提升口語層次的一項利器，這也啟蒙了本研究的「中級」會話課程。

第四節 會話教學之相關教學理論探討

本節旨在介紹與會話教學概念相關的教學理論。在進行教學設計之前，必須掌握教學法（approach）的原則與理念，因此在探討了交際與會話後，定出教學方向與範圍，就相關的教學法提出介紹與討論。首先介紹與口語教學規範有相當大關係的美國外語教學目標（亦即 5C）以為圭臬，其次是本研究所依據的教學法主軸—溝通交際式語言教學法、情境式學習法，及全語言教學的概念。以下將一一介紹。

一、美國外語教學目標（5C as Standards for Foreign Language Learning）

為了迎接 21 世紀的到來（preparing for the 21st century），以及順應世界潮流的腳步（for the sake of world peace），四大美國國家語言組織⁷²於 1993 年共同制訂出一套外語學習標準（the standards for foreign language learning），在說明文中開宗明義寫著：「語言和溝通存在人類經驗的中心（language and communication are at the heart of the human experience）」，認為所有的語言及社會知識都需透過實際中，人與人之間的互動來獲得，制訂這套標準的目的是希望到了 21 世紀，所有美國學生除了英語以外，至少能學一種外語。如今 21 世紀已到來，目前全美高中生學習外語的比例已達半數以上，而升學後持續學習外語者更不在少數，也證明了政府積極推廣的成果。

這套標準的中心精神以 5W 為本，亦即“Knowing **how** (grammar), **when**, and **why** to say **what** (vocabulary) to **whom**”，訂出五大外語教學目標（簡稱 5C）及其標準說明如下：

（一）溝通（Communication）—

具備以外語交涉協商的能力（Communicate in Languages Other Than English）

（二）文化（Cultures）—

⁷² 四大語言組織分別為：the American Council on the Teaching of Foreign Languages, the American Association of Teachers of French, the American Association of Teachers of German, and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

能了解並體認外國文化 (Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures)

(三) 連結 (Connections) —

能將其他學科融會貫通 (Connect with Other Disciplines and Acquire Information)

(四) 比較 (Comparisons) —

能深省語言文化的本質 (Develop Insight into the Nature of Language and Culture)

(五) 社群 (Communities) —

能參與國內外各種多語社群 (Participate in Multilingual Communities at Home & Around the World)

二、溝通交際式語言教學法 (Communicative Language Teaching)

溝通交際式語言教學法 (Communicative Language Teaching, CLT) 於 1960 年代情境式語言教學法 (Situational Language Teaching, SLT) 中發跡，雖一直到 80 年代才逐漸受到重視，不過也讓我們看到這兩種教學法之間的關係。Wilkins (1972) 率先提出交際意義 (the communicative meanings) 起於語言學習者需要互相了解和表達自己 (a language learner needs to understand and express)；而 Hymes (1972) 更明確定義「交際溝通能力」；隨後多位語言學家 (Candlin, 1974、1976；Halliday, 1978；Brumfit, 1979、1980；Widdowson, 1979 等) 也強調溝通交際的重要性；Krashen (1981) 指出語言學習是透過溝通、使用語言而習得，並不能只靠語言技巧的練習。這些理論都使 CLT 逐漸成為顯學。

上述學者對於 CLT 各有所論，也提出不同的教學大綱種類 (syllabus types)，例如 Prabhu (1983) 的任務導向 (task-based) 以及 Candlin (1976) 等的學習者中心 (learner-generated) 等⁷³，都為後世所持續引用。儘管出現各式教學見解與流程建議，但總結來說，CLT 有以下五大原則：(Richards and Rodgers, 2001)

⁷³ 參見 Rechar, J. C and T. S. Rogers, 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). UK: Cambridge University Press. 本研究援引之原文所列年份，與原作者發表年份未一致。

(一) 從做中學—

透過使用語言溝通才能真正習得語言 (Learners learn a language through using it to communicate.) ;

(二) 真實為本—

真實且有意義的溝通是課堂活動的目標 (Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.) ;

(三) 流利為要—

流利度的訓練是溝通的重要方向 (Fluency is an important dimension of communication.) ;

(四) 融會貫通—

溝通是由不同的語言技巧所做的結合 (Communication involves the integration of different language skills) ;

(五) 勇於嘗試—

學習是一種嘗試、犯錯，天馬行空的歷程 (Learning is a process of creative construction and involves trial and error)。

上述原則都是近幾年來對外漢語教學一直極力趨往的目標，然而其中第二項原則—「真實為本」卻始終被課堂所忽略，用或不用至今仍存在相當大的爭議。筆者認為既然希望學生能在出了課堂還能繼續使用所學，就更應該積極地讓他們接觸真實語言。

三、情境式學習法 (Situated Learning) ⁷⁴

語言教學界直到 80 年代末期，始終是認知學派的天下，然而根據 Bereiter (1990)，已有學者研究 (Sampson, 1981; Engstrom, 1987; Brown, Collins and Duguid, 1989) ⁷⁵ 發現，該理論所領導的學習結果在理論與實際

⁷⁴ 情境式學習法 (Situated Learning) 與上一小節所提到的情境式語言教學法 (SLT) 是不一樣的概念。SLT 出現於 1920 到 1930 年代，是 60 年代以前相當活躍的一種教學法，主張語言教學始於口語，並強調將課堂布置成目標語環境，然而只是語言環境的布置，與真實情境仍相去甚遠，此一教學法是聽說法 (Audiolingual Method) 的前身，與本文所要談論的情境式學習法無大關聯。

⁷⁵ 此段所敘及學者研究之引論，皆根據 Bereiter (1990) 原文所提。

表現當中出現差距，因而開始批評認知導向的學習論，Brown et al. (1989) 的情境式學習法 (Situating Learning, 或譯『情境認知』) 於焉提出。

此一學習法批評認知學習，認為其只談存在腦中的東西，而忽略文化、歷史、經濟、環境等生活力量，因為抽離情境而影響了學習效度。情境式學習法認為概念性知識 (conceptual knowledge) 是一種工具 (tool)，而工具本身必須在真實情境中加以使用和琢磨，方能發揮其用，同時，其用途和意義又會因所處文化的不同而有所差異。從這個論點可看出此學習法和「語用」的關係之密切，強調學習者應「設身處地」才能體悟目標語。因此 Brown et al. (1989: 33) 強調活動、概念和文化三者間的相依存性，缺一不可。其基本理念有二：

(一) 情境是學習的一部份—

脫離情境的學習，猶如在駕駛訓練班裡學習開車，卻從未到實際街道上練習過，是錯誤而缺乏成效的；

(二) 學習者是完整的個體—

主張學習者需具有主動探索及自我管理的能力。教師所能授予的終究偏向理論，如何在情境中將理論應用到實際中，並從實際回饋修正理論，學習者的態度是一大關鍵。

情境式學習法強調在真實情境中學習，其特點有四：(Choi and Hannafin, 1995)

(一) 重視高層次思考—

藉由提供複雜、非結構化和真實的任務，培養學生推理、後設認知，及解決問題的技能；

(二) 注重認知的成長—

學習歷程強調透過各式情境的練習，使學習者由陌生到熟悉，由單一觀點形成多元觀點；

(三) 教師角色的轉移—

教師角色由知識傳播者轉為學習促進者或者類似教練的角色；

(四) 學習評量的彈性—

此法的評量是動態的，且必須隨時反應學習者知識、技能的改變。

四、全語言教學(Whole Language Learning)

全語言 (Whole Language) 最早由 Goodman (1967) 針對閱讀教學理念所提出，目前廣泛使用於英語教學領域中。傳統的閱讀觀念認為，閱讀要先認字，是由下往上 (bottom-up) 的學習歷程，Goodman 打破這個傳統，提出由上往下 (top-down)、從整體到部分 (from whole to part) 的教學新觀念，他在實驗中發現，閱讀者會先以自己認定的詞彙完成句子，再由整句所呈現的語義修正原先自己選擇的詞彙。全語言的概念通常使用於閱讀教學中，看似與會話教學無甚關聯，但「閱讀書面」和「聆聽語段」都同樣需要相同能力的訓練—「成篇／成段理解」。許多學者 (Crawford, 1989; Cummins, 1989; Flores, 1982) 都指出全語言教學對雙語學習者的重要性，顯示其應用層面之廣，不侷限於閱讀教學。

全語言教學的基本原則有以下七點：(Goodman, 1986; Hudelson, 1984, 1987; Rigg, 1986)

(一) 從整體到部分—

學習歷程或課程設計都應從整體到部分 (Learning or lessons should proceed from whole to part.)；

(二) 學習者為中心—

課程應以學習者為中心，因為學習是構築於學生的知識活動之上的 (Lessons should be learner-centered because learning is the active construction of knowledge by the student.)；

(三) 內容即時意義—

課程應針對學生當下的需求而賦予意指 (Lessons should have meaning purpose for students now.)；

(四) 團體活動參與—

學習是經由有意義的社交互動團體參與所產生的 (Learning takes place

as groups engage in meaningful social interaction.) ;

(五) 口語書面同時—

第二語言中的口說用語和書寫用語是同時獲得的 (In a second language, oral and written language are acquired simultaneously.) ;

(六) 鞏固母語基礎—

學習是經由在母語中建立概念、使其促進第二語言的習得所產生的 (Learning should take place in the first language to build concepts and facilitate the acquisition of English.) ;

(七) 強化學習信念—

語言潛力是由學習者自身信念所擴展的 (Learning potential is expanded through faith in the learner.) 。

此外，李希奇 (1999) 也補充了語言**真實性**的重要、從**犯錯**中學習，以及**情境**為意義形成的主要關鍵等幾點，認為語言依存著語境和語用，若脫離社會功用，語言便不再是語言，唯有透過熟悉的情境學習，並從實際練習與犯錯中了解如何依不同需求而轉換言談技巧，才不致與真實社會脫節，確實學好交際語言。

小結

教學理論數量龐多，且因出發角度不同而持論有異，然而教學設計不能只將教學理論照單全收。本節在討論過上述教學理論後，僅吸收其中與「交際」和「會話」理論並行的精神，並在之後設計中做彈性調整。

第五節 小結

一直以來，交際溝通會話方面的相關教學設計討論相當多，但為何要教、教什麼、何時該教、怎麼教等，也是眾所紛紜的課題。在本章討論中，我們已經知道溝通是語言的最終目的，因此，語言交際技能訓練的重要性自不在話下；而申修言（1996）、呂必松（1997，2000）等人也指出專門口語課的獨立開設勢在必行，顯示了對外漢語教學的一個空缺和需求，這是我們對於「為何要教」的回答；至於「教什麼」，透過本章第一節到第三節的討論，我們已有大致的輪廓，而前提是教學者對於交際的基本定義與形式，以及會話的基本結構都要有所掌握；而「何時該教」，許多文獻和已頒佈的能力標準都共同指向中級水平；關於「怎麼教」的問題，早經過許多討論、也出現大量相關專文討論，可惜未見之後的驗證報告，無法得知這些教法的效果，這個問題也是本研究的主要方向，希望在接下來所要進行的實證研究中，能得到具體成果。

第三章 研究方法

本章介紹研究所用方法與進行過程，共分六節分別說明。在第一節中，先簡述本研究的總體架構；在第二節的研究設定，決定本研究所欲採行的研究法與選取的研究對象；而第三節則介紹研究過程，包括了從文獻資料的蒐集到課程的規劃、實施與驗證；第四節介紹研究工具如何產生與其內容；第五節則簡單說明本研究的資料蒐集方式，並解釋如何進行資料分析；第六節為研究信度之維持，列舉不同研究工具與研究法之間如何維持信度；最後為本章小結。

第一節 研究架構

本研究主要分為六章：第一章為導論，介紹本研究之動機、背景、目的，以及上述名詞定義與研究範圍；第二章為文獻探討，針對本研究主題之關鍵術語—如「交際功能」、「會話教學」等—進行探討；第三章—即本章，為研究方法，說明研究設計與資料蒐集，以及基於資料的教學設計與實證教學過程等各項步驟；第四章為口語教學現況與需求分析，主要以研究者自身觀察的課室札記為主，配合目標語環境中的師生訪談資料分析作綜合分析；第五章為交際溝通會話課程的教學設計，乃本研究主體，是基於第二章的文獻探討與第四章的教學現況／需求分析，總合歸納後所進行的教學設計藍圖；第六章為研究實證，簡述了課程方向定位後所進行的實證教學，並且提出教學成效檢討與評估，以及日後的課程修正建議。最後在第七章為結論與建議，首先敘述本次研究限制，並且針對交際溝通會話教學方面，提出教材編寫與課堂教學上的建議，期望在後續研究中得到進一步的發展。

第二節 研究設定

本研究之主要範圍在於對「交際」和「會話」的認識、定義，及其教學的實施與驗證、檢析，並限定研究對象。

一、研究法

本研究採用文獻分析法、調查研究法，以及行動研究法，並於交叉比對後得出研究結果。

（一）文獻分析法

Kumar (1996) 指出文獻檢閱的三大功能，一為澄清並確認研究問題的範圍；其次是改進研究的方法論；並且擴展對欲從事研究領域的相關知識。文獻探討是幫助本研究建立研究架構與教學基本的一大重點，本研究首先從日常觀察的現象中引發所欲探討的問題，並擬定研究框架，才確定了文獻的討論方向與範圍，並以文獻分析結果（理論）與調查結果（實際）互為參照，進行教學規劃。

（二）調查研究法

教學設計本為實用而生，為了解實際上的教學情況與需求，本研究亦採用調查研究法，所蒐集的皆為原始資料(primary data, 亦即第一手資料)，以訪問、問卷填寫、以及親自觀察等方式進行。此研究法用於兩個時機點：

1. 教學設計前—以探究教學者與學習者對於「會話課」的期望是否一致，以及對於此種課型的需求；
2. 教學實施後—以進一步收集不同教學者對於同一門「會話課」的建議，同時透過學生的即時／事後回饋，了解未來設計課程的改進之道。

（三）行動研究法

在經過文獻討論和實際調查後，本研究的最終目的在於求得一個合適的交際溝通會話課程，因此以文獻分析和調查結果為參考點設計一套教學課程，然而是否合乎實際需求而不只是一個理想化的空殼，還需經過教學驗證。Bogdan and Biklen (1998) 指出行動研究的其中一項功用為「提供我們資訊、理解與具體事實，以提出論據，對於聽觀眾及可信的決定時給予進行協調的論點。」(於黃光雄，2001：333)，一套教學設計在未經過實際教學驗證之前，都不能算是一套真正的教學設計。因此，筆者欲通過實際教學所得到的回饋意見，來彌補教學設計的缺失與不足。

二、研究對象

本研究所設定之研究對象依訪談和教學可分為兩種：

1. 教學前的訪談部分：為對外漢語教學領域的教師和漢語為外語的學習者。教師年資不限，擬訪問十名現職老師，教師教學地區的範圍以台灣地區、大陸地區或美國境內為首要考量；學習者國籍不限，漢語程度以初中級或中級水平為限，擬針對台灣地區或美國境內二十名學生進行訪談。

2. 教學後的訪談部分：針對本研究實驗課程的參與者—包括同時授與相關課程的教師及全程參與本實驗課程的學生，作進一步的心得訪談。師生人數將依實際參與者而定。

第三節 研究過程

本節說明研究之規劃與施行之過程，首先進行文獻蒐集，然後以課堂觀摩方式進行現況調查，其次透過師生訪談掌握課程需求，接著簡述教學實證經過，最後說明如何進行教學回饋。以下敘述各研究過程。

一、文獻蒐集

筆者由實際經驗與觀察中引發研究問題，初步確定所欲探究的方向是「讚美」、「寒暄」等交際溝通功能的教學規劃，並往上推溯，確認所應先掌握的大方向為「交際溝通能力」和「會話結構」等概念的定義，了解英漢語言在語用策略和會話結構上的對比，並掌握相關方面的教學理論。本文欲從較全面的觀點看待整體教學類型，至於單一語用功能方面已有許多討論—例如舒兆民（2004）和魏妙純等（2005）所探討的抱怨言談行為，高麗君等（2006）所探討的同意不同意，栗原祐美（2004）對於責備語的中日對比，以及謝佳玲等（2004）的拒絕行為探討等⁷⁶，本研究斟酌參考，但不列入文獻探討範圍。

二、現況調查

本研究主要從課堂實際情形著手，針對兩種不同課型進行觀察，分別

⁷⁶ 以上皆已於本文第一章提及，請參見第一章第七頁與註腳 8~11。

是密集式短期課程與常規型長期課程，觀察地區分別為美國（東北）地區與台灣（台北）地區，採旁觀式的觀摩記錄，其中以長期觀課的心得記錄為主（其中一個課程因作為對比用，為臨時加入的短期觀摩，特此說明）。

三、需求分析

需求分析可分為「教的需求」與「學的需求」，因此筆者針對十名教師與二十名學生進行個別訪談。

（一）教師訪談

採用結構性訪談（structured interview）進行，所訪問題目均為事先設計，並依問題組所羅列的問題順序進行訪談，因此即便受訪者提出「閱讀為本」的觀點，也要請該受訪者提出對於「交際口語」的看法。事前向受訪者表明來意乃為收集各方意見，因此大部分老師皆樂意對所提問內容表達各自看法。

（二）學生訪談

訪問前以英文表明訪談用意為「聽聽最能給我們實際意見的人的聲音」，並留時間請學生於訪問開始前提出任何不清楚的問題（有些學生對於語言功能較無概念）。請學生選擇使用語言便即進行訪談⁷⁷。

四、課程設計與實施

在分析了所蒐集的訪談資料與問卷後，便需與先前的文獻分析與現況調查共同參照來進行課程設計。在筆者計畫向所服務的教學機構提出開課計畫時，適巧得知有兩位同事亦有此打算，雖然整體架構和細節不相同，但考量到對學生選擇上的方便性，經過協議討論後，兩位同事都同意筆者的中途加入，並且在所負責之該堂課中以自己的方式發揮。

本研究不以教材設計為主，因此教學內容方面以《臺大華語》^{®78}線上

⁷⁷ 筆者希望受訪者能以自己最嫻熟的語言進行訪談，因為只有如此才能獲得受訪者完整的意見。惜受訪者皆堅持中文回答，因此無後續翻譯轉換問題。

⁷⁸ 《臺大華語》[®] 網路學習平台由臺大 ICLP 三位資深老師—陳立元老師、柴菁菁老師，與范美媛老師共同策劃內容，與台大電機系李琳山教授所領導的技術團隊合作，並由艾爾科技研發完成，目前於艾爾科技公司專利的“MyET-MyCT”之線上軟體作業。

課程為主幹來延伸，而基本的課程運作流程則為本研究的設計。

五、教學回饋

筆者設計單課堂心得回饋表，作為次回教學安排之參考，並於課程結束後進行總課程綜合回饋，隨後針對課程參與者（師生）作進一步訪談，以得日後課程改善之道。

第四節 研究工具

本研究因訪談、課堂觀摩，與實驗教學之需，共有三種研究工具配合，茲說明如下。

一、問卷設計

在需求分析的訪談部分共有三個版本，分別為台灣地區教師版（For Teachers in Taiwan）、台灣地區學生版（For Students in Taiwan），以及美國地區學生版（For Students in U.S），後兩者內容大同小異，僅將「身處於目標語國家…」之描述改為「身處於非目標語國家…」。

在題目順序的安排方面，Kumar（1996）認為應該依照研究目的、遵循邏輯程序，漸進地引導受訪者進入研究主題為佳，來維持受訪者的興趣，並刺激其作答，筆者同意此觀點，亦於訪談題目的規劃上加入順序影響力的考量。

（一）教師用訪談問卷

1. 訪談題目

問卷內容分為兩大部分，第一部份是受訪者基本資料，次為課程建議，後者又下分為六個次項。整體安排如下：

（1）受訪者資料—在訪談之前，先了解受訪者的教學經驗、常用課本、是否有國外任教經驗，以及常接觸的學生國籍為何，目的在作為理解其回答內容的動機參考。

（2）課程建議—訪談主體，避免誘答式問題造成資料偏差，因此採開放式問題。將所設計的問題歸類為六項，一來可檢視訪談涵蓋面是否周到，

二來對於分析談話內容較為便利。

- a. 課程需求：主要是先了解受訪者對聽、說、讀、寫這四技的核心想法，將課程需求列為第一項，是希望避免受訪者因接下來的訪談問題而被影響。以訪談中的第一題與第九題為例：
 - a-1. 在您的教學觀中，學生的聽說讀寫哪一個技能最為重要？原因何在？其重要性的排序？
 - a-9. 是否遇過學生應對不得宜的情況？可否分享？
- b. 課程對象：向受訪者提出開設此一課程的假設計畫，並請建議最適合參加的學習者水平。
- c. 課程架構：輔以交際課程規劃表，目的在了解教師對此種課程的大致輪廓。
- d. 課程重要性：其中幾道題與 a.中的一些題目意思雷同但問法不同，作用在檢測受訪者思維前後的一致性。如：
 - a-10 如果貴單位今天打算開一門交際溝通會話課，訓練重點為「應對得宜」，有此必要嗎？原因何在？
 - d-3. 您認為這樣的課程有沒有開設的必要？
- e. 課程普遍性：最主要詢問這樣的課程是否能順利推行，亦即目前教材的搭配性。
- f. 課程實施：向受訪者請益，從其角度規劃理想的時間安排與實施藍圖。

2. 交際課程規劃表

共分三種選項：交際場合、交際對象，與交際功能。交際場合與交際對象部分，參考現行教材⁷⁹的單元編排方式，綜合後列出選項；交際功能部分以本文第二章對交際類別的整理為主。填表前，先向受訪者解釋各大項

⁷⁹ 以《實用視聽華語》I 和 II、《遠東生活華語》I，及《中文聽說讀 Integrated Chinese》Level 1 為主。前兩者為台灣地區目前的兩套主流教材，後者為美國地區主流教材之一，且此三者於交際溝通用語的規劃上即以交際場合與交際對象為主。

的意義，確定認知無誤後，給予五分鐘時間作答，並請受訪者在勾選時順便說明選擇原因。

（二）學生用訪談問卷

1. 訪談題目

問卷題目皆以中英對照，內容分兩大部分：受訪者基本資料，及課程建議與其六個次項。整體安排如下：

（1）受訪者資料—在訪談之前，先了解受訪者的學習經歷、目前使用課本，以及是否有最喜歡的課本及原因，目的在評估學生的學習重點，作為分析訪談內容的參考。

（2）課程建議—訪談主體，採**開放式問題**。六個次項與教師用卷無太大差異，希望從教與學的角度能有所對應，無論異同與否。

a. 課程需求：主要是先了解受訪者的學習目的，對聽、說、讀、寫的看法，課堂上／課堂外如何增進口語交際溝通能力等。同樣地，將課程需求放在第一項，也是希望避免受訪者因接下來的訪談問題而被影響。對目標語環境中的學生與非目標語環境中的學生（⊙）問題有少許調整，分別舉例如下：

a-8. 在目標語環境中隨時得跟本地人（台灣人）交際，你希望老師怎麼幫助你的口語交際？

a-8.（⊙）在非目標語環境中（你在課堂外幾乎沒機會說中文），你希望老師怎麼幫助你的口語交際？

b. 課程對象：請受訪者從其角度建議適合參加的學習者水平。

c. 課程架構：輔以交際課程規劃表，請受訪者從其角度選出自己最需要的課程規劃。

d. 課程重要性：希望從學習者角度得知對此課程的看法。

e. 課程實施：詢問對於學習者而言，最合適的時間安排。

f. 學習目標：請受訪者（學習者）自我評估，設定最希望達到的學

習目標，並與 a.部分題目互為參照，例如：

a-3. 以你目前的水平，你最希望在口語方面達到什麼程度？（配合表 g）

f-1. （承 d-2，若回答『有意願選課』）你希望在學期結束後自己有哪些方面的具體進步？

2. 交際課程規劃表

與教師用交際課程規劃表為同一份，不同點僅在英文對照的有無，訪問當時教師用表無英文對照，現在為求簡潔，僅附錄學生用中英文對照版。

二、課堂紀錄

以紙筆記錄和課堂錄音為主。本研究所進行的課堂觀摩以師生的交際互動有無為重點，記錄項目分為以下三點：

（一）教學流程

課前向授課教師取得教材資料、平時上課流程與當天預定流程，以及學生基本資料與特色簡介等，藉此迅速了解該班教學模式，觀摩前掌握整體氣氛，並從教學流程中分析口語或會話的教學比重。

（二）師生互動

主要觀察師生之間非課內用語的交流有無，亦即排除詞彙或句構練習時教師所給予的回饋，如：「很好！」、「非常棒！」或「怎麼辦？誰可以替他回答？」等皆不列入討論，非課內用語的交流如：「喔～今天還要做？好想死…」（學生開玩笑方式的抗議）、「欸，等等先別死，你還沒做你的演講。」（老師也以開玩笑的方式回應）、「啊，緊張、會很緊張，老師你不知道。」（學生陳述其上台前的心情）等是本研究觀察重點。另外，課間休息時的師生交流也列入觀察項目之一。

（三）學生用語

學生在非課內交際用語的表現也是本研究的觀察要點，也就是排除課內用語如句構練習的詞句等，僅記錄學生在分組討論時和與老師之間的互動，觀察是否出現如 Scollon and Scollon (1995) 認為的禮貌體系使用區別，

另外也觀察學生在課間休息時的交談（不過多以英文為主）。

三、教學回饋表設計

在實驗課程進行時，筆者同時以教學回饋表作為課程修正調整的參考，依發出的時機點和內容，可分為單課回饋和總課程回饋兩種。

（一）課堂滿意度調查表

每一回皆由引言說明與滿意度調查兩部分組成。在第一回中，於滿意度調查前增加填寫者語言文化背景調查部分，之後基於參加成員漸趨固定化，故省略此部分。滿意度評分方式採態度量表中的總加量表法（summated rating scale，或稱為李克特量表 Likert scale），也就是俗稱的五級分量表，從“5：完全同意（totally agree）”到“1：完全不同意（totally disagree）”來勾選給分；調查方面，第一回與其他回略有不同，第一回除了評估課堂內容（class content）以外，還對課堂時間（class time）安排進行調查，均為封閉式（closed-ended）題型；第二回後因為時間安排方面已得到意見結果，因此改為開放性（open-ended）的意見／建議抒發。

使用語言方面，本表除了引言說明是以中級程度中文寫成，其餘部分皆以英文陳述，目的在提高學生填表意願，求其迅速、無理解障礙地完成本表。

（二）總課程滿意度問卷

由引言說明與課程評估兩大部分所組成，引言說明以中級中文寫成，而課程評估以英文呈現。

課程評估分為六大項，並於六大項中分設子項，茲條列說明內容大綱如下：

A. 課程主題與交際功能（The topics and language functions in class）—

第一部份為評選題，以“3：最符合（most conformable）”到“1：還算符合（average）”的三級評等，請受試者針對本學期實驗課程中所接觸的各種主題與交際功能，由子項中分別評出最有用、最喜歡，以及最不實用和最

不喜歡者。

第二部分為開放題，短短一期的課程並無法涵蓋完整的交際功能，請受訪者推薦遺珠之憾。

B. 課時安排 (The class duration) —

針對已經就初回調查表做過調整的課時提出總體意見。

C. 課室活動 (The activities in class) —

由「已實施活動」(The activities applied)和「應實施活動」(The activities to be applied)兩部分組成。各以三級評等，請受訪者就以下活動分別選出最符合的前三名：討論形式的活動 (Discussion)、實踐形式的活動 (Practice)，以及指定作業 (Assignment)。

D. 課程滿意度 (The Course Evaluation) —

與單課滿意度同樣採五級分量表，但評比內容較簡，僅評總課程的實用性、豐富性與趣味性。

E. 學習者自我評鑑 (Learner's Self-evaluation) —

先調查總課程出席率，再以五級分量表請受訪者評估自我學習成效。

F. 日後建議 (Suggestions to Future Courses) —

第一部份為勾選題，以將來學校正式開課為假設，請受訪者對時間安排、課程內容，以及需求性表達初步意願。

第二部分為開放題，請受訪者就一學期來的學習心得自由抒發。

第五節 資料蒐集與分析

本研究所蒐集之資料以訪談內容居多，量化的數字部分僅交際功能規劃表與實驗課程相關的回饋表。分別敘述訪談資料蒐集與回饋表蒐集方式如下：

一、資料蒐集

(一) 訪談部分

在需求分析的師生訪談部分，於台灣和美國兩地分別進行，皆以一對一的錄音方式進行。台灣方面，事先規劃主題大項與題目細項（參見附錄二與附錄四），依個人回答內容差異而進行 10~20 分鐘訪談；美國方面，筆者將訪談題目以電子郵件委託在美任教的朋友協助（參見附錄五），並請對方將訪談錄音檔上傳至網路分享空間，由筆者親作整理。

需求分析的第二部分為課程大綱規劃，以分類選項方式呈現（參見附錄三），於訪談後半段進行，請訪談者勾選五項（此段不錄音），並說明勾選原因（此段恢復錄音）。

(二) 回饋表部分

回饋表分為兩種，皆採不記名方式填寫，每週回饋表於課堂上與紙本題綱一併發下，課堂結束後當場收回，若有學生表示需要更多時間填寫意見，則記下缺交者姓名隔日催收；總回饋表則於最後一週課堂結束後發下，因內容份量多，請學生於七天內交回，或由筆者記下填寫者姓名逐一收回。務求收回份數等於發出份數。

二、資料分析

本研究所蒐集之資料數量共計如下：

1. 訪談部分：教師訪談部分計有 10 筆錄音資料，交際功能規劃表部分亦有 10 份回收；學生訪談部分計有 19 筆錄音資料及 1 筆書面資料⁸⁰；交際功能規劃表部分實際回收 19 份⁸¹。

2. 回饋表部分：每週課程回饋表發出數量依出席率而增減，平均為 8~12 份；總課程回饋表發予出席率達七成以上的特定十名學生，回收共計 10 份。

(一) 訪談部分

⁸⁰ 此為筆者請友人幫忙於美國方面所做的其中一筆訪談記錄，事後錄音檔案損毀，無法復現。

⁸¹ 此亦為美國方面資料，受訪者以口述代替填寫，未收回原表。

訪談稿整理方面，循題目細項分別做整理，於每一道題目下列出各受訪者回答內容，以方便比對參照，內容記錄則捨逐字稿方式，而以重點摘要方式來擷取每人談論之關鍵字與中心意義做整理（參見附錄九與附錄十）。

第二部分的課程大綱規劃勾選，因資料的數量不多，亦未涉及複雜的量化分析，故僅以加總後取百分比的方式選出前十二高票，公式為：

$$A_{\text{單項平均}} = GN_{\text{得票總數}} \div N_{\text{問卷母群}} \times \%$$

（二）回饋表部分

回饋表部分的量表評分方面，僅以傳統的態度量表分數計算、亦即加總後平均的方式來計算，公式為：

$$A_{\text{單項平均}} = (N_{\text{評比分數}_1} + N_{\text{評比分數}_2} + N_{\text{評比分數}_3} + \dots) \div N_{\text{問卷母群}}$$

並取平均數（mean）做為參考標準。

第六節 研究信度之維持

行動研究應用於教學上，被稱為「參與式的行動研究」（participatory action research）（Reinhartz, 1992），有意與旁觀式的課室觀摩報告作一區分。由於是介入型研究，因此研究是否具備一定的客觀性（objectivity）向來存在很大的爭議。根據 Kumar（1996），影響研究信度的因素包括研究工具、題目用詞、訪談情境、受訪者情緒、互動的本質⁸²，與工具的迴歸效應⁸³。本研究採用訪談與問卷方式所得出的結果，雖無法保證高度客觀性，但努力在這些方面維持信度。

（一）研究工具

在訪談問卷方面，以意思相似、問法不同的問題來檢測受訪者的思維是否前後一致。題目順序的安排上是由外而內、朝研究核心漸進的方式，

⁸² 所謂「互動的本質」指的是在一個訪談情境中，訪員與受訪者之間的互動，將顯著地影響受訪者的回應。

⁸³ 所謂「工具的迴歸效應」指的是當一個研究工具用於測量對議題的態度時，有些受訪者會在表達意見後，覺得這個回答對於議題太過負面或正面，而在第二次施測中改變意見，影響研究信度。

為了避免在一開始便影響受訪者思考邏輯，第一類題均先詢問受訪者對一名詞概念的整體看法。

課室觀摩方面，事先告知該班教師觀摩行程，但不明說觀摩重點，且盡量採旁觀式觀摩，因為為中型教室，在座位上可擇最角落、離被觀摩群最遠的位置。課間不與師生互動，也不主動攀談，僅在課堂全部結束後致謝並做簡短心得回饋。

在交際課程規劃表的勾選方面，因為該表有兩頁，筆者不採雙面列印，而以單面印出兩頁後攤平於桌上，先向受訪者解說題項，確定對於大項分類的定義基本理解無誤後，給予時間看題目，然後作答。盡量確保受訪者是在掌握完整的選項後勾選其中一個大項的。

單課教學回饋表採匿名方式，皆有日期編號以便回溯檢視。若學生當天情緒或身體不佳，會特別留心該生交上的回饋表，看看是否有極端或不置可否的分數。教學並非實驗室工作，我們盡量控制外在變項（extraneous variables）如教學環境、記錄器材等，但其他外在變項（如課業壓力、朋友臨時來訪等）及自變項（independent variable）如學生本身對主題的興趣，都會影響出席率與上課態度，與所評比的回饋分數，因此所有回饋表的數值皆只能作為參考，筆者重視的還是期間學生主動提出的意見與建議，以及課程後的訪談結果。

（二）題目用詞

在訪談题目的措辭上力求中性，設法避免範圍空泛的問題以及誘答性問題。題目出爐後，經過試行和修改⁸⁴，才決定採用。例如教師版訪談题目的 b-1，原本為「從初級就可以開始上這樣的課程嗎？」，然而這是誘答性很強的主觀問題，於是改為「適合的教學程度為何？」立場較為中立，也避免主導受訪者思維。類似這樣的大量問題做過修正。

（三）訪談情境

訪談前一～三天知會受訪者，並告知要錄音，也希望能暢所欲言，請

⁸⁴ 教師版訪談題目由筆者研究所同學作試訪與修改，學生版訪談題目則委請筆者學生試答。

受訪者擇一合適空間，避免紛雜喧鬧或無法盡情說話的開放場所，且時間安排上前後能有緩衝餘裕，避免趕時間而無法完整進行，因此大部分在空教室或上課時間的學生休息區進行。

（四）受訪者情緒

筆者會於訪談當天布置小點心，盡量保持對話的愉快進行。有一位學生在約定當天抱病前來，筆者雖然感動，但仍請該生先回家養病，另約訪談時間。另外在選擇訪談對象方面，也盡量避開極端內向的學生，及對「交際溝通會話」有強烈看法的教師。

（五）互動本質

在訪談對象中，有些受訪者為筆者舊識，大部分經人介紹。在約定非熟人受訪者時，筆者一定親自前往做初步了解，並儘可能與受訪者達到可交談的程度。訪問當天，先與受訪者寒暄問候，盡量製造輕鬆自在的訪談氛圍。在訪談過程中，也對受訪者的發言給予積極回饋（盡量不說話打斷，但以眼神或表情鼓勵或贊同）。因此在訪談結束後，大部分受訪者都會主動切換話題繼續聊天，其所表現的意願也可證明該次互動的成功。

（六）工具的迴歸效應

訪談採同步錄音、不開放題目瀏覽的方式，並事先向受訪者表明不需準備，僅抒發看法即可。如此解釋說明的目的在避免受訪者前後更改說詞，而在記錄方面，若回答有往前修改的動作，則以第一次回答為基準。

第七節 小結

教學研究不會是一個客觀、科學化的實驗研究，如同第五節（一）所言，教學環境不比藥品實驗室，存在太多變因，雖然 Kerlinger (1986: 280) 強調只有在控制各項研究程序、並獲得有效、客觀及正確的研究成果，方為成功控制了各種變項，然而本研究盡量在研究規劃流程與研究工具設計採行方面保持一致性。雖無法控制各種變項，但追求一有效的研究成果相信是所有研究者的共同目標。

第四章 華語口語教學現況與需求分析

本章將針對目前的口語課程現況做概括性介紹，並進行教師與學生的個別訪談，進一步從師生不同角度來分析對於交際溝通會話課程的需求。第一節為兩種課型口語教學的觀摩記錄，以密集班和學分制常規班為主，分別對美國與台灣兩地的兩種課型進行四項觀摩記錄；第三節的教師與學習者訪談部分，提出筆者在課室觀摩後的綜合問題，希望從中得出往後教學設計的參考方向；最後為本章總結。

第一節 兩種課型口語教學之觀摩記錄

本節整理了筆者自 06 年到 08 年於不同課室的觀摩記錄，兩種課型為密集口語課與常規口語課，並分別於台灣和美國兩地進行觀摩，以比較教學流程與方式上的異同，記錄重點以「交際互動」（並非課內的制式互動）與「實境會話」的有無為主，藉此檢視此兩者在不同課型中的定位。

一、 密集口語班—以美國明德中文暑校為例

（一）學校簡介

明德大學中文暑校(The Chinese Summer School of Middlebury College)位於美國佛蒙特州(Vermont)，為美國行之有年的全中文式密集教學項目，為期九週，共分五個年級，所有學生（除了零起點學生以外）均得接受分級測驗(placement test)，測驗內容包括聽、說、讀、寫，依照測驗結果來分年級。入校測驗成績會保留到期末，與離校測驗成績作進步幅度的對比。

（二）課程介紹

該校最大特色便是嚴格執行的「語言誓約」(language pledge)，所有學生於入學第一天簽署，往後九週只能使用中文（零起點學生亦同），每天中餐與晚餐都進行「中文桌子」(Chinese table)，目的在創造一個沈浸式環境。師生不分男女，同住一幢樓，每位老師宿舍左右鄰居都是學生，與左鄰或右舍（同性）共用浴室，以收「監聽」之效，加上每晚都有老師輪流值班

的辦公室答疑時間，可說是 7-11 式的全天候教學服務。

課程規劃依年級而定，以筆者較熟悉的三年級課程來說，每天上午八點～下午兩點半依次為：大班課（兩節，每位老師輪流負責大班課，常規文法課上一整期，聽力課和讀報課各上半期）→小班課（兩節，由同一位老師負責）→中文桌子→一對一談話（每位學生十五分鐘，老師以當天句型和生詞與學生聊天）。

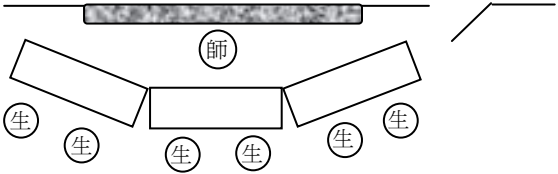
每天下午三點以後都有文化課程（每日不同，在開課前會公告該文化課的每週上課時間），依各位老師的專長開課（如：武術、象棋、麻將、茶藝、書法、足球…等），也是全中文教學。另外，各年級學生會輪流主辦隔週的週末主題晚會，師生共融。

整體而言，這些活動或課程安排都指向一個教學目標：營造全中文環境，盡量使學生多開口說中文。

（三）教學情形—以三年級小班課為例

筆者於 06 年夏天隨班觀摩了完整的三年級教學，茲擷取觀摩日誌其中一則為例，整理如下表：

表 四-1 明德中文暑校三年級小班課觀摩記錄

觀摩時間	2006. 07.	使用課本	《樂在溝通》音樂欣賞
學生人數	六人（四男二女，美國的大學在學生）	學生背景	一人為廣東裔，其他人沒有亞洲經驗，其中兩名將於秋季學期赴中國留學
教室布置	三張長桌排列呈 U 型，學生面向老師（如下圖所示） 		
課堂流程	第一堂—基礎練習	備註	
	（教師在下課時將今日練習的目標詞彙和句型書於黑板） 1. 詞彙練習 在同一主題下將詞彙作有機串連，以兩種方式設		有些教師僅列

	計提問： a. 詞彙置入式—將目標詞彙直接置入問句中； b. 詞彙引導式—以問句引導學生使用目標詞彙。 2. 句型練習 與詞彙練習的進行方式相同。	出練習可用的問題，不做主題性串連。
	第二堂—實踐活動	備註
	（大班老師於課表上註明今天的活動內容，並於前兩天提醒學生） 活動：【我喜歡的音樂】 1. 由學生介紹並播放自己喜歡的音樂，並說明喜歡的原因（以當天句型和詞彙）； 2. 學生對彼此的音樂提出心得與看法； 3. 老師簡單分享自己的心得； 4. 延伸討論：音樂是不是必要的存在？	小班老師在前一天向學生確認設備與音源的準備情況，預先避免臨時狀況。

在師生口語互動方面，多表現在非交際性的「制式互動」—教師針對學生的輸出（如對問題的回應內容、口頭報告表現）給予簡單回饋，如：「很好！」「不錯！」「嗯，你的看法很特別。」等；在第二堂語言實踐中，學生對彼此分享的音樂以讚美居多，但筆者發現，儘管是三年級水平的學生，在讚美功能的表現上，語句仍停留在「我覺得（他的音樂）…很好。」「不錯啊…」「喔喔…嗯嗯…（用點頭、手摸下巴等身體語言示意）」等，略顯貧乏，繼讚美後在表達自己的看法上便能侃侃而談。根據筆者觀察，美國學生長於自我表達，但在讚美方面的用語長度與詞彙誇張色彩也不亞於意見申述，而在漢語上有如此不對等的語言表現，是值得教學者思考的。

二、 小班口語課—以台大國際華語研習所為例

（一） 學校簡介

台大國際華語研習所（International Chinese Language Program at National Taiwan University，簡稱 ICLP），前身為北美大學聯合中文班（Inter-University Program for Chinese Language Studies，IUP）⁸⁵。沿襲 IUP 時代以口語為主、沈浸式環境（只說中文）的密集式小班訓練教學方式，

⁸⁵ 北美大學聯合班（IUP），因由史丹福大學（Leland Stanford Junior University）主持，習稱史丹福中心（Stanford Center），1963 於台大設立據點，1997 遷至北京清華大學。

目前教師約 20~25 人，學生約 80 人左右，以美國學生為多數。因篩選條件的限制，獲得入學許可的學生皆得有大學以上學歷，在校成績不錯，並且有一年以上大學課程內的中文學習經驗，故該校無零起點學生，且都有備而來，謹慎面對接下來一週至少 20 小時的九個月（除了暑期班學生以外）密集式訓練。

（二）課程介紹

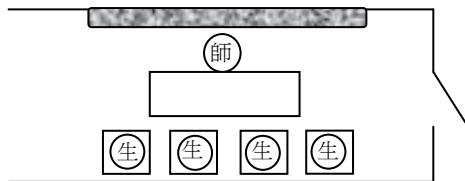
教學目標為訓練學生擁有獨立運用專業華語的能力，相當重視口說與寫作的輸出結果，要求中級以上學生能從讀報與新聞視聽中與華語社會做漸進式的鍊接。一般留學生申請學年制課程（academic program）—三個學期，基本課時每天四個小時（三個合班課加一個單班課），短期遊學生則可獨立報名八週的暑期課程（summer program），每天上三個小時（兩個合班課加一個單班課）。ICLP 全面採小班教學，將師生比降至 1：1.5，而所謂合班課，指的是 2~4 人小班課，單班課便顧名思義為一對一教學。

普通課別可分為會話課（spoken language classes）與選讀討論課（reading and discussion classes），但無論是哪一種課別，課堂教學仍以聽說為主，讀寫為輔。嚴格規定學生的備課時間為每一門課 2 小時（以聽課文 CD 優先），換句話說，學生每天得備 8 個小時的課，教師每天上課皆先評價學生的備課情況，學習壓力不小。另外，規定課堂中學生的說話時間佔 70%，課上禁止使用英語，這些課程特色與注意事項在開學時即向學生說明清楚，以便師生互相監督，教師在課室管理上也較為方便。

（三）教學情形—以四人合班課為例

筆者於 2005 年開始觀摩該校的合班課與單班課，雖課堂都以聽說為主要活動，但還是認為合班課較能體現教師於口語教學上的處理技巧，現整理如下表：

表 四-2 台大 ICLP 四人合班課觀摩記錄

觀摩時間	2005.10.	使用課本	《中國文化叢談》L5
學生人數	4 人 (2 男 2 女)	學生背景	美 2、德 1、波蘭 1。
教室布置	學生有獨立座位 (不可分離桌椅), 呈一字型排開, 面向老師。 		
課堂流程	課堂活動與內容 <u>5 mins 1. 詞語練習 (selected voc. practice)</u> 教師先領說、糾音, 然後以提問來練習重要的詞彙和說法, 主要為學生暖身與「恢復記憶」。 <u>15 mins 2. 課文理解 (context comprehension)</u> 教師先導問課文概要, 再將重要詞彙表和句構表顯示給學生, 幫助學生修正語句。 <u>20 mins 3. 句構練習 (drill on pattern)</u> 教師以提問方式和齊唱練習重要句構。 <u>10 mins 4. 今日討論 (discussion with pattern)</u> 針對課文延伸問題, 引導學生用所學的句構與詞彙作深入討論。		備註 1. 上課前先與學生寒暄, 並關心其預備情形。自然而不突兀地帶入詞語練習。 2. 導問課文概要時以「閒聊」的輕鬆態度, 等完成進度後, 才進入細部修整。 3. 各問題間無明顯組織, 師生沒有交際互動。 4. 學生間的交際互動較多, 如表示贊同、反對等。

任課教師與學生之間的互動較為一板一眼, 言語流動的內容很少溢出課文框架, 課前的互動僅限於關心問候與回應, 如:

IC01. 師:「今天的內容難不難?」

生 1:「還好, 不太難。」生 2:「我覺得還可以。」

師:「喔, 不錯。」

IC02. 師:「XX, 你看起來很高興的樣子, 昨天做了什麼?」

生 3:「我八個小時* (都在) 學習。」

師:「看來你很喜歡學習囉?」

生3:(笑一笑,坐下)

也許是課程進度壓力(所需教、學的內容相當多,加上進度相當快),也許是四位學生個性使然(有兩位是研究生,一位已有社會經驗,僅有一位大學生),在課文理解和句構練習時少有錯誤,但也只是盡本分地回答問題,討論活動時可看出對材料的融會貫通,但也只有少數幾句交際互動的話語,如:「我同意他的看法,可是…」,「我不太同意,因為…」,或「嗯,就我個人而言,我認為…」(目標說法)等。

三、非主修常規班⁸⁶之口語訓練—以美國威廉大學東亞研究系為例

(一) 學校簡介

威廉大學(Williams College)位於美國麻州(Massachusetts),根據07年出爐的美國大學評鑑報告,創立於1793年的威廉大學,於文理學院(liberal art college)類別中排名第一,其東亞研究系(Dept. of Asian Studies)分為日語組和中文組,中文組於07學年度共有五位老師,其中一年級的語言教學由兩位老師負責,二年級一位,另一位老師負責三四年級部分。

(二) 課程介紹

各年級課型不同,教材亦有別。以07學年度的課程為例,一年級是聽說和讀寫分軌進行,一、三、五各上五十分鐘的聽說課,二、四各上七十五分鐘的讀寫課;二年級每天上課,但星期一、三、五和二、四時間長短不同(時間安排依學校規定);三年級每週兩次語言課程;四年級每週一次。

教材方面,一年級使用顧老師所編的《Basic Spoken Chinese》和《Basic Written Chinese》,後者以前者內容為基礎,全書共分十個單元,每個單元四課,進度為一天一課,一週一個單元。此教材最大的特色在以外國學生可能遭遇的語境為主幹,內容編排上不拘泥於語法難易度,而著重交際功能導向,例如「啊,我還有點事兒,得走了,再見!」(結束話題的說法),

⁸⁶ 第三小節和第四小節所觀摩的兩個教學單位,前者是為所有對漢語有興趣(或打算以漢語為專業)的美國大學生所開設的普通漢語課程,後乃為該系所有外籍生開設的普通漢語課程,兩者皆為大學部正規課程,納入正式學分,不同點僅在前者為系內外自由選修,後者限系內必修。

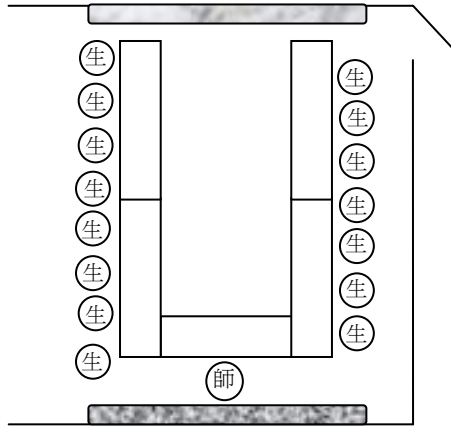
相當受學生喜愛；而因內容的對話互動性強，因此老師規定、並相當重視學生每日的對話練習（學生背誦後，在全班面前表演）。二年級使用《中文聽說讀（二）Integrated Chinese (level 2)》（簡稱 IC 二），上學期仍有一年級存延續的對話練習活動，下學期因課文敘述成分增加而取消此活動。三、四年級為該系所定義的高年級，多半有中國留學經驗，07 年所使用的材料為教師從 ACC⁸⁷ 用書或普林斯頓大學（Princeton University）出版教材中擷選文章彙編而成。

另外，每週固定兩天舉行中文桌子，師生自由參加，根據筆者觀察，參加者以一二年級學生較為踴躍，三四年級學生忙於外務、社團，或者找工作而不常出席，他們主要練習口語的機會是每週固定一次，與助教所進行的半小時一對一談話（一二年級學生無一對一談話的安排）。

（三） 教學情形—以二年級中文課為例

筆者認為一年級仍以基本的單句操練為主，而三四年級則大量使用文學作品，二年級的口語課才是發展真正口語練習的階段。筆者觀察一個學期後，擷選其中一堂觀摩記錄如下：

表 四-3 威廉大學東亞研究系二年級大班課觀摩記錄

觀摩時間	2007. 04.	使用課本	IC 二 L15 男女平等
學生人數	15 人	學生背景	華裔、越裔、非裔、猶太裔等皆有。
教室布置	<p>一三五和二四的上課教室不一樣。下圖所示為二、四使用教室</p>  <p>五張長桌排成馬蹄狀，進門後右邊為投影幕，因此教師背後是黑板，前方為活動用投影幕。</p>		

⁸⁷ 全美各大學聯合漢語中心（ACC, Associated Colleges in China），總校位於北京首都經貿大學，現有成都分校，但使用教材仍以北京總校為標準。

課堂流程	分四天教完： Day 1 & Day 3 ⁸⁸ 新部分（詞彙、句型、課文粗） Day 2 & Day 4 複習（詞彙、句型、課文細，及應用實踐）	
	Day 1：L15（part 1，新部分）	備註
	1. Intro：教師以課文相關的時事做引言； 2. Comprehension check：教師以「討論熟人事情」的口吻，提問課文內容； 3. Structures practice：學生在課前有教師自編的文法手冊可預習句構，上課練習； 4. Vocabulary Drill：（預備活動，若時間不夠可省略）教師提出本課該注意的詞彙搭配方式，並做練習。	2.問題依學生所答而彈性變化； 3.教師用情境或圖表等做主題串連的句構練習。
	Day 4 ⁸⁹ ：L15（part 2，複習）	備註
	1. Voc./Lis. Quiz：五分鐘詞彙和句子聽寫測驗； 2. Voc. review：以導入法引出詞彙，再提問練習； 3. Context review：教師提問課文細節，並要求學生就課文內容做更詳細的回答； 4. Oral practice：教師扮演課文中一角色，學生扮演此角色的中國朋友，教師隨機抽問課文的延伸討論問題，要求學生做得體回應。 5. 文章講評與範文賞析：發回學生作文，並一同看優秀作品（匿名）。	2.單純制式互動； 3.依學生所答而變化提問方式（仍循大方向）； 4. 教師和學生都得隨機應變，此段活動的課室氣氛很活躍。

該師於教學上相當注意語法和語用之間的連結，因此無論在課文導問、句構練習或者延伸討論上，都強調「有意義的問題組織」（meaningful connection），並指出句構的實際語用。筆者對第一學期的觀摩印象深刻：練習「除非…要不然…」，教師扮演課文中與男朋友大吵過的角色，學生扮演其父母，要以父母的立場給予勸告或看法，有學生因而說了「爸爸本來就不喜歡他，所以除非妳跟他分手，要不然妳就離開家吧。」還義憤填膺加了句「我不要再看到他了！」效果十足，也同時將枯燥的句構練習轉化為學生積極投入的課堂活動。而本課第一天的句構活動也用了同樣的方式，在「不管…都…」的練習中，學生扮演中國傳統丈夫的角色（遠庖廚、

⁸⁸ 這裡所說的“Day 1”、“Day 3”或“Day 2”、“Day 4”與星期幾無關，是照著該課的安排進度來算的。

⁸⁹ 觀摩記錄擷選單元的第二天與第四天，是因為奇數天的基本練習和偶數天的綜合練習在流程與教法上都有所變化，而本課第二天剛好安排辯論活動，因此偶數天的正規課型以第四天作代表。

遠家務)，對於太太的抱怨（家務太多）給予冷淡的回應，也呼應了本課內容。在第四天的口語練習中，教師扮演的麗莎對中國社會重男輕女的情況感到不可思議，並提出尖刻的批評，學生角色為麗莎的中國朋友（女），教師說明所謂「得體」的回應是先說些話、想辦法讓對方情緒緩和下來，再陳述自己的看法。

筆者認為這樣的教學處理雖然備課更辛苦，但是在課室氣氛和節奏上的掌握相對輕鬆，且效率和效果都相當顯著，是值得參考的方法。

四、主修常規班之口語訓練—以台灣師範大學國際華語與文化學系為例

（一）科系簡介

2007年甫於台灣師大成立的國際華語與文化學系，是一面向國際市場、因應目前趨勢，為外國學生量身訂作的四年制學士學位課程。學生來自各國，不全為高中應屆畢業生，有些已在母國拿到學士學位，申請原因無他，就為了在四年內紮實地培養華語專業，加強語言與文化知識。

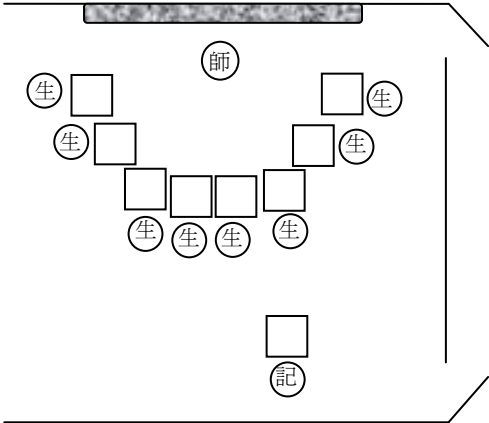
（二）課程介紹

以培養學生高級華語交際溝通能力為目標，同時使學生增加華語文知識與應用工具的能力，故將課程分為四大領域：語言類、文史哲類、文化與人文社會類，及語言應用類。大一、大二以語言訓練為主，大三、大四則增加進階的文學、歷史與文化等課程。並規定學生均得通過華語能力測驗高級（6級）始可畢業。以語言領域來說，基本的聽說訓練貫通一、二年級核心課程，而讀寫則分上下學期輪換進行，二年級增加文言文課程，三、四年級的語言課程則更面向實用，如應用文寫作、演說、辯論、旅遊華語和商業華語等。

（三）教學情形—以初級會話課和中級會話課為例

目前於一年級的語言課程中，口語課分為初級會話（A）、中級會話（B）與高級會話（C），筆者觀摩前兩種課型，依觀摩時間將記錄整理如下：

表 四-4 台灣師大國際華語與文化學系中級會話課觀摩記錄

觀摩時間	2008. 03.	使用課本	IC 二 L16 健康與保險
學生人數	11 人 (應: 12, 實: 11)	學生背景	越 1、泰 1、日 3、韓 2、以 1、土 1、印尼 1。
教室布置	<p>學生有獨立座位 (不可分離桌椅), 上課前將桌椅排成 U 型</p>  <p>黑板右邊為投影幕。 筆者位置在後門旁， 以不影響課堂為要。</p>		
課堂流程	<p>課堂活動與內容</p> <p><u>14:10~15:00 1. 基礎練習: L16 生詞</u> 教師先領說、點學生、糾音, 然後以提問練習 (平均二~四個問題)</p> <p><u>15:10~15:40 2. 演講: 【如何讓男女真正平等】</u> 錄影, 學生對著錄影機演講, 教師當主持人。</p> <p><u>15:40~16:00 3. Back-up 自由討論: 總統大選</u> 教師導問, 學生發言時, 教師將學生想使用的詞彙書寫於黑板上提示。</p>		備註
			<p>1. 教師將學生回答靈活運用於其他問題, 教室氣氛活潑。</p> <p>2. 因為對著錄影機, 所以有些學生緊張到忘詞、放棄。</p>

課堂流程與一般語言中心無太大出入, 到底語言訓練都持相同目的, 朝相同方向前進。師生互動方面, 僅限於練習中對所引出的句子內容來作回應, 無情境上的真實會話互動。學生在教材範圍內的語言表現不錯 (如: 句構練習時都能給出還算漂亮的句子), 然而跳出教材的個人反應稍顯不足, 如:

BC01. (演講之前, 老師要大家把東西都收進去時, 看到一生桌上仍有書) 老師: 「方 X…」以色列 (女): 「(立刻回答) 同學的 ppt, *我、我不看。」(→我看不懂/我看不到)

該生是想反應她之所以書收得較慢，是因為看不到／看不懂同學已經播放的簡報投影畫面，該生只用短句回答（沒有連接詞，不合語法，沒有先行的回應句），與之前句構練習時所做出的漂亮句子不成正比，顯示課內外語言的落差依然存在。另外，教師個性相當活潑，有主持人風範，其教學畫面儼然是談話性節目的現場錄影，然而教師所說的笑話，學生只對和語言文字相關的有反應，而與台灣時事有關的學生完全無反應，如：

BC02.（詞彙練習）師：「有急病時，你怎麼辦？」生：「我去看牙醫。」師：「什麼急病牙醫可以幫你？」生：「牙...流血。」師：「那是病嗎？...喔，你吐血吐得很厲害，可以找牙醫啊？」（全班笑）

BC03.（詞彙練習）師：「那剛才 XX 說他吐血，是拉肚子造成的嗎？」（全班笑）

BC04.（自由討論總統大選）師：「台灣總統大選剛剛結束，你們知道嗎？」全班：「知道。」師：「好，現在我們就來討論台灣的總統大選，老師準備好了，（擺出手勢）你準備好了嗎？」全班：「???...準備好了...」一生：「老師，要準備嗎？」

筆者認為該師對課室氣氛的帶動十分成功，然而在運用時事作效果前，若能先了解學生是否對此感興趣、有些許認識，就可免除因額外解釋而產生的反效果。

表 四-5 台灣師大國際華語與文化學系初級會話課觀摩記錄

觀摩時間	2008.03.	使用課本	IC 一 L23 At the Airport
學生人數	8 人 (應：8，實：8)	學生國籍	日 1、韓 1、美 1、英 1、波蘭 1、哥斯大黎加 1、巴西 1、印尼 1
教室布置	與中級班相同。		
課堂流程	課堂活動與內容		備註
	14:10~15:00 1. 口頭報告【我的心情圖片】 以自由討論為主，報告者先展示圖片 (ppt)，讓其他同學由圖片來試著解析該同學的心情。		1. 教師偶爾加入討論，適時提問，再讓報告者回答、總結。 2. 教師並沒有針對學生討論後的回答作深入提問。 3.和 4. 也許是時間有限，師生無太多互動。
	15:10~15:30 2. 看影片 (保險廣告)、討論 影片播畢，教師先導問，然後學生分組討論。		
	15:30~15:50 3. 帶念生詞、課文，背課文句子 教師單純地照課本領說，並挑實用的句子讓同學當場背誦。		
	15:50~16:00 4. 操練文法 以傳統提問法練習，因時間關係僅帶練兩個。		

一堂課兩個小時，感覺上因時間充裕而便放緩課堂節奏。師生在私下 (課間休息) 的互動像前後輩關係，當天有一學生為小女兒慶生 (攜家帶眷來) 而帶蛋糕來與同學分享，還有一生帶著大型黃金獵犬一起上課，氣氛顯得十分輕鬆融洽，學生個性都很活潑，在課前、課中、課後的互動都相當熱絡。而師生的課堂互動方面，多以學生提出意見、教師作總結性評語為主，少有實際感的互動，亦不太糾錯，讓學生自在地開口說話。筆者發現該班學生的口語交際溝通能力比中級班好，例如以下幾例：

AC01. 波蘭 (女)：「謝謝！」巴西 (女)：「不會！」

AC02. 哥斯大黎加 (男)：「(忽然想起來，並同意對方的話) 啊~~~對對對！」

AC03. 英國 (男)：「所以說嘛！」「就這樣啦！」

在 AC01. 中，可看出巴西女學生的回應方式已顯現台灣國語化特徵，而 AC02. 使用贊同的「對」一詞，數量符合台灣人表贊同的說話習慣⁹⁰，AC03.

⁹⁰ 此研究報告乃出於葉德明教授於華研所的語音課，筆者同學陳亮好針對台灣的語言特色作一調查報告，內容指出，西方學生認為台灣人回答的習慣是「無三不成禮」，諸如「對對對！」「沒有沒有沒有！」「是是是！」等，是較為特別的一點。

則可看出該生善用感嘆句和語氣詞。

筆者認為在流程 3. 中，雖然挑了功能性強、實用的句子讓學生背，但並沒有說明什麼時候可用，或是給予情境做更多練習；而在 4. 中，建議善用情境來作句構的交際練習，而不必拘泥於已準備的課文材料上，如：

AC04. 教到「～以後」時剛好下課鈴響，學生：「耶～下課了！」老師：「等一下，我們把這個練完。來，請問你大學畢業以後打算作什麼？」

建議可順著學生的話及當時的情境問：「喔，這麼高興啊？那你下課以後打算作什麼？」之類的，使練習更活潑，也能順便為課堂作一完整結束。

小結

上述四種課型的教學方式，除了威廉大學二年級課程注意到交際語用的應用以外，基本上停留在語法練習層面（語言實踐活動無非就是口頭報告與角色扮演，仍不是真實口語互動），顯示除非教師有心營造，否則口語交際仍是普遍被忽視的一點。然而學生在課內範圍與實際應對時所展現的語句水平仍有相當落差，如何平衡或消弭這樣的差距，到底是語用領導語法、還是語法領導語用，還得進一步驗證才能回答。

第二節 教師訪談記錄

本節針對十名華語文教師進行十～二十分鐘的訪談，主要為詢問其對於目前口語教學的看法，及對交際溝通會話相關課程的需求度，以作為本研究課程規劃之參考。

一、 教師基本資料

受訪教師之年齡層分佈頗為平均，26～35 歲者有五人，而 36 歲以上者亦有五人，教學年資以 0～5 年者最多，共五人，6～10 年者兩人，僅一人教學 11～20 年，兩人有 21 年以上教學經驗。

常用課本方面，以《實用視聽華語》系列（簡稱《視華》）為最多，共有七位教師使用，其次為《遠東生活華語》系列（簡稱《遠東》）和《中國文化叢談》（簡稱 TOCC），分別有三位教師使用。目前教授的課程每人不一，但仍以《視華》系列為大宗。

常接觸的學生國籍，以日、韓、美這三國學生為主，其他也包括東南亞各國、中南美洲各國，及歐洲學生，可說教學對象世界各地皆有。

半數老師有國外教學經驗（不包括中國教學），因此在訪談時更能體會、表達出中西文化接觸時所帶給他們的感受。

二、 訪談內容整理分析

筆者依訪談題目之大項將內容整理如下：（詳細內容請參閱附錄九）

（一）課程需求

在語言四種技能的比重與排序方面，大部分教師皆認為聽說應先於讀寫，排序方面為「聽、說→讀、寫」、「聽→說→讀（→寫）」或者「說→聽→讀→寫」，顯示聽和說在一般課堂還是主要活動，而多數老師以傳統問答法來進行口說訓練，著重點幾乎為「將自己的想法表達清楚」⁹¹，在初級方面多表示「發音與聲調的準確度」和「句子語法正確性」是最主要的，僅有三位老師認為中級以後應朝向「與人應對得宜」的目標來訓練，而以語

⁹¹ 以下所提及的四個口說訓練重點的選項，請參閱附錄二（教師用訪談題目）末頁的表 g。

境結合語法練習來輔助學生理解。

至於是否遇過學生應對不得宜的方面，幾乎所有受訪教師均表示有此體驗，並分享了學生當時的應對內容，例如以下幾例：

T01：比方說表同意可以用「對呀～」或「就是嘛！」，可是你問他們「是不是…？」，他們永遠只會回答「是！」這是很不自然的。我會提醒他們，這時候中國人常怎麼說。或者是表示不要時，外國人常說「不！」或「不要！」，我會告訴他們這樣的表達可能太強烈，我們常用比較婉轉的方式，比方說「不是這樣」或者台灣人很喜歡說「哪有！」這些流行語。

T05：有啊，很多學生喜歡說「我知道。」等於英語的“I got it.”可是聽起來就覺得我好像白講了。所以我會跟他們說，用「我懂了」或「我明白了」會比較好。

T07：一定有啊，比方說「我不在乎」(all are fine by me)，「你要吃什麼？」「喔，我不在乎」。其他的一時想不起來。那比方說從中文翻過去的，女朋友在講電話，男朋友問她在講什麼，她回答“Nothing (沒什麼)”她男朋友(外國學生)就覺得怎麼這麼沒禮貌。像這類的語言上的問題，一定有。

T09：比方說，學生學了那個「怎麼樣？」結果一進來就跟我說：「怎麼樣啊？」讓我覺得有點突兀。

學生應對不得宜的情況主要來自於母語的翻譯，大部分的老師會在課堂上即時糾正，筆者認為此法立即見效，但範圍極小，恐怕無法應付學生的每日談話。

針對上列情況，是否需要特別開設課程，半數老師表示無此必要，三位老師完全贊成，而有兩位老師則認為視學生需求而定。

(二) 課程對象

延續上一項問題，若開課的話，在課程對象的設定方面，有三人認為中高級以後開課較好，因為在初級應以鞏固基礎為要，且初級能用的詞語和句法有限，語感也尚未建構完全，教起來有事倍功半之嫌；而有另外三人則表示從初級到高級皆適宜，因為文化伴隨語言產生，且應對是人們交際溝通的基本目的。因此在教學對象的決定上未能有明確方向。

至於學習者是否依國籍分班，多數老師傾向多國籍混雜，理由是文化的交流、討論可以更熱烈，也可以幫助學生體會「禮貌」的標準不是絕對的；另外也有老師主張依學生特質來分，因為並非所有學生對其他國家的文化都有很高的包容性，且學生個性往往決定一個班的氣氛，此看法提供了我們另一個面向的思考，不過筆者認為依學生特質分班的作法在技術上有相當大的困難。

（三）課程架構

在課程如何分類規劃方面，受訪者中有七位主張依交際功能來分，因為功能中可涵蓋交際場合與對象，當然同樣地也可以說交際場合涵蓋了交際功能與對象，但是後者牽涉的功能變數太大，反倒會模糊焦點，倒不如以功能來劃分較為清楚。而功能選擇結果則以「請求與回應」及「詢問與回應」最多（請參閱三、綜合比較），各有 6 票，選擇原因主要是因為這兩種功能的中西說法差別最大、最需要教。受訪者在勾選項目時所持標準可分為兩種：1. 選日常使用頻率高者；2. 選說法最有中文特色者。而這兩者的交集落在「請求」類與「詢問」類，可初步假設這兩類同時符合上述兩種標準。

談及目前的教材中是否有可用來教這類交際溝通會話課程的，部分老師推薦《迷你廣播劇》和《遠東生活華語》系列，也有老師認為《視聽華語一》雖然採建構式的語法導向來編寫，不過幾乎每一課都帶有文化交際色彩，只要老師肯用心選取，一定還是有可教的部分。

（四）課程重要性

在這個大項中的答題意願顯然較低，只有三位老師肯定交際溝通會話課程的重要性，其他教師則認為學生在課室外接受的訊息較多，可以學得更好，例如：

T03：…可能我們教的還不如他在外面接觸的更豐富、更廣。

T06：在我的經驗上，他們在外面學得比在教室裡學得好。如果有排他性（經費、時間的限制）就不需要了，免得排擠到其他課程。

且承上述原因，多半認為無論是服務單位或個人意願，未來應該不會開課、也沒有開課的必要。

（五）課程普遍性

此項答題率不高，主要是因為在訪談進行到這部分之前，受訪者皆表明了自己的想法，因此筆者視受訪者意願決定是否做此大項的問答。部分受訪者認為若有針對交際溝通會話所設計的特定教材當然是最好，不過他們也相信教師絕對有能力從現有教材中擷取合適的主題來教。

（六）課程實施

關於課程時間的安排，有六位老師認為一週一～兩次、作為補強性質的課程是最適合的，也有老師提議以講座方式進行。不贊成以放入帶狀性課程的理由是，這些部分平常上課就可以解決，且這種課程牽涉到的文化背景知識，恐怕會超出學生或老師的每日負荷量。而每週一、兩次的固定課程需有針對性（例如：教學對象為外交官、外籍新娘等），如此才能凸顯課程的獨特性。

在授課意願方面，僅有一位老師表示願意，其餘多半因為「太麻煩」、「準備量太大」，或者「不需要開這種課程」而迅速回絕。

第三節 學習者訪談記錄

本節共訪談二十名學生，時間平均為十～十五分鐘，訪問題目與教師訪談題大同小異，主要為從「教」與「學」的兩種觀點比較兩者於口語教學看法上及交際溝通會話課程需求度方面的異同。

一、學習者基本資料

本研究針對台灣地區和美國地區學生二十名學生進行訪談，其中十六名為現於台灣地區（台北市）三大語言中心學習華語的學生，另外四名為現於美國地區（東岸）的大學在學生。

台灣地區的受訪學生主要來自美加（美國 7 人、加拿大 1 人，母語均為英語），另有 7 人來自亞洲（包括東北亞 1 人、東南亞 5 人，西亞 1 人，母語各異），大學以上學歷（含大學在學中、大學畢業，及研究所畢業）佔多數，共計 18 人；來台灣以前均學過一年以上的中文。美國四名訪談者均以英語為母語，都有外語學習經驗，目前修中文二或三年級，其中一人未到過亞洲。此外，二十名受訪者年齡層集中於 15～30 歲，共 16 人。

使用課本方面，仍以《視華》系列和《遠東》系列為最多，共有 11 人正在使用。美國部分因樣本數少而無法確定，但可推測大學二年級以上仍多使用《中文聽說讀》（Integrated Chinese，簡稱 IC）。談及喜歡的課本及其原因，不難發現學生偏好較富趣味性的，即生詞、內容較活潑者，同時也相當重視實用性。

筆者刻意挑選就讀級數（Chinese course level）在二年級以上者，因此本次受訪學生平均程度為二～三年級，而聽說讀寫能力的程度評定為筆者私下向擔任該生教學的老師請教，或於訪談前五分鐘的寒暄中大致評估。

二、訪談內容整理分析

筆者將訪談結果整理依類項整理如下：（詳細內容請參閱附錄十）

（一）課程需求

學生學中文的動機，無論是為將來找工作或升學進修做準備，大抵皆

為實用導向；對於四技的重視，除了已具備一定說話能力的華裔學生較注重讀和寫的能力以外，大部分學生仍認為「聽」和「說」是最重要、且最有用的技能，畢竟語言首重溝通。至於對自己目前口語程度的理想目標，多數人希望達到「口語流利度」(oral fluency) 或「清楚表達自己的想法」(clear expression of thought, idea, or feeling etc.)，其次是「與人應對得宜」(Appropriate interaction or response)，主要是因為在與母語者溝通時怕因犯錯而產生溝通不良或誤會的情況；部分學生認為多與母語人士談話（如老師、台灣人、北京當地人等）有助於口語流利，也能使應對更得宜，在美國的學生選擇參加中文桌子來增加說話的練習機會，也顯示環境的支持對於口語練習相當重要。

在學生的分享中，筆者發現學生相當在意的還是老師課堂是否「聆聽」—包括對學生問題的回應、語音的糾錯，以及談話時間的分配，而大部分的教師是以問答方式來幫助學生練習口語，當然問答可以有許多變化，諸如聊天、語法練習、討論、或者情境練習等，學生認為比起跟一般母語人士談話，跟老師談話更有益於他們的口語練習，因為老師知道他們的程度與所學內容，例如：

- a.5.S02：我所有的老師每天都跟我聊天。雖然表面上我們看起來只是玩一玩而已，可是特別是我剛來的時候沒有台灣朋友，這是我唯一跟台灣人談話的機會。雖然現在我已經有台灣朋友了，可是他們畢竟不是老師，我說錯了他們不會告訴我，而且他們不知道我現在學什麼，可能他們的發音我聽不懂，或者他們想跟我說英文。所以跟老師談話我覺得是不錯的。
- a.5.S11：我問她那個是怎樣子做，她就這樣回答。有用，因為如果有人問我怎樣子做，我就那樣回答。
- a.5.S12：我們的老師…會跟我們講台灣的風俗、習慣，我們跟別人講話一定要符合那個風俗習慣才行。對啊，我感覺到如果要進入當地唸書，一定要知道這些、這樣說話才會更正確、更好。
- a.5.S17：老師上課會利用問問題的方式上課，所以我們一定要說話，上課有很多師生問答也有很多學生之間的活動。有效。

在課堂外與漢語母語人士溝通交流時，台灣地區的大部分學生都覺得沒太大問題，但原因是台灣人對外國人的包容度較大，例如：

a.6.S01：台灣人不喜歡跟別人吵架，或反對別人，所以如果你作了讓朋友生氣的事，他們不會告訴你。如果沒發生衝突就沒關係了。可是大家相處那麼久一定不可能沒有衝突，我今年就發生了這樣的問題，我想可能是我的中文水平，我沒辦法徹底表示我的意思。

a.6.S02：還是「聽不懂」的問題。其他，台灣人一般來說對我非常好、很有耐心，所以沒有人怪我。大家都很親切地告訴我應該做什麼等等。

a.6.S06：沒有什麼問題，他們聽不懂他們也知道我們是用英文的思考…。

a.6.S09：沒有耶，因為台灣人都很好，他們都會覺得，喔妳講錯，很可愛。所以我都不知道我是講錯或是講對，因為不管講錯還是講對，他們都會說喔好可愛喔，我都沒想過可以這麼講耶。

而住過北京的學生則反應課本所學和實際有差距：

a.6.S18：在北京，我聽不懂他們說的是什麼。課本裡教的跟我在路上聽到的差太多了，這讓我不知道怎麼辦，我不知道什麼算文化跟認知方面的問題，如果這是的話。

筆者也同意台灣人普遍對外來文化具有很高的包容度，一位現就讀於台大的美籍學生曾於電視節目⁹²中分享：

台灣人好像聽到我們說中文就會很高興，就會說『哇，你的中文說得好～好啊！』這讓我覺得很…（手勢）（旁人：誇張？）對，誇張，因為我只是說了『你好！』而已。

這讓許多學生產生誤會，認為學中文只要把發音、聲調掌握好，使用相當多的詞彙和句型便可以達成良好溝通，台灣人的體貼自然不會讓他們想到應答妥當與否的問題。這與筆者在國外使用英語和學生在北京使用漢語的感受大相逕庭——我們只要回答稍有不當，便會引來皺眉或是懷疑的眼神，而北京街頭的路人也絕不會耐心聽留學生一個一個咬出來的字。儘管我們

⁹² 中天綜合台，陶晶瑩主持的《大學生了沒》，2008. 04. 22，〈中外學生浪漫對談〉單元。

的包容絕對是鼓勵性質的，但有心向學的學生並不會因此而滿足。有學生直接指出語用方面所遇到的問題：

a.6.S05：(譯自原文) 我用「對不起」的時候會遇到這個問題。因為你們用「對不起」有的時候跟美國人不一樣，美國人常說“I'm sorry”可是沒有什麼太重大的意義。可是 X 說她的兒子受傷、骨折了，我告訴她：「喔，對不起！」她問我：「妳為什麼說對不起？」然後她要我應該說「很遺憾」。

如同前文所述，在對自己口語表現的期許中，多數人希望將自己的想法表達清楚，表面上是單向的陳述自己的想法，但實際上他們所希望的，都是傾向交際應對時如何清楚表達自己的感受而不被誤解，學生意識到正確地進行交際溝通會話的重要，也反映在希望老師所給予的幫助方面：

a.6.S05：(譯自原文) 我想是文化差異的問題，中英文都有其特定的必要部分，像你們總是說：「喔，你上哪兒啊？」「你吃過沒？」我們也會說：「哇，最近外頭天氣真好，你不覺得嗎？」，只要將這些文化差異帶入教學，我想就能解決這些問題。

a.8.S01：(整理原文) 現在我上的課他們沒教我那些特別的說法，例如抱怨、讚美等等。我希望老師每個星期選一個情況，在這個情況裡給我們角色、讓我們實際演出，如此我們可以每天練習。

a.8.S12：我希望老師幫助我把大部分的中文來解釋得更清楚，中文字有很多，但是用於哪個情況、哪個方面才是最重要的。

多數學生則希望老師能在平常課上多談論中國人的應對之道，畢竟語言和文化是分不開的：

a.8.S11：很多時候課本沒有解釋很多，我希望老師給我們解釋多一點，讓我們不會在跟台灣人講話的時候用錯。

a.8.S13：我希望老師會跟學生比較多問一些問題，關於我們每天會碰到的問題，教我們怎麼回答比較好、比較客氣。

a.8.S18：多告訴我們中國的事情，這樣我們才可以去中國的時候跟人說話，因為我們現在在美國。

也有學生直接指出漢語教學的不足之處：

a.8.S04：漢語教學最大的缺點就是你們幾乎不教生活方面的。我猜你們應該有理由爲什麼不教這方面的說法，可能你們覺得最好的說法就是在教室外面學的，可是我們在這邊沒有很多時間跟一般的人打交道，所以其實我覺得有很多人到一定的程度，報紙可以看懂，可是最起碼的應對都不知道怎麼說，我覺得這是最常見的問題。

a.8.S06：我覺得他們不能只是給我們念句子、念課文而已，應該給我們說話的機會，我覺得他們應該重視這個方面。我覺得我們花太多時間來學文法，可以用那個時間來練習說話…因爲在家裡總是寫功課、跟家教上課…我們說話的時間非常不夠。

b.1.S01：（譯自原文）我覺得我們不太重視自然互動方面的教學，老師們也不太在這方面幫助學生自我學習。可是如果你不用較自然的（說話）方法，你沒辦法真的交到中國朋友或做其他的事。我想，學習基本互動是剛開始學中文的時候就非常需要的、是學習的基礎。

從以上整理的學生反應，不難看出學生對於漢語學習的目標已經從過去的詞音和結構式學習慢慢轉向，隨著對中交流（無論是經貿或學術）的日漸頻繁，「得體應對」儘管不是學生在回答「口語表現方面所想要達到的目標」該題的首選答案，卻反映在稍後「希望如何幫助」的回應中，顯示其學習需求的重要性。

至於是否應設置專門課程，有 16 名受訪者給予正面回應，其中 12 名肯定專門課程的必要性，認為文化交際溝通與單純的詞彙、文法教學畢竟還是有差距，應該要更重視這方面的教學；而給予正面回應的另外 4 名，則持保留態度，雖肯定課程的重要，但應該看如何規劃再予以評價。認為不需要另外開課的 4 名受訪者則覺得整堂課教口語肯定會無聊，如果是以綜合課的方式進行會比較好，其中 1 名受訪者所上的中文課相當重視語用練習，因此對目前的課堂相當滿意，覺得不需要更動。

（二）課程對象

延續上一個問題，若開課的話，在課程對象的設定方面，有 6 人認為

在初級就應該開始學習，因為並非初級學生就不會有應對方面的問題（普遍都認為初級學生只要能將新學詞句用上就行，殊不知他們也存在『滿桌食材，不懂料理』的窘境）；有 3 人認為每個階段都需要，但不同程度要有不同的針對性；只有 2 人認為應該在中級以後才開設，因為來台灣的學生多半在母國都有一兩年中文學習基礎。未表態或持保留意見者，是因筆者未提供具體課程規劃供參考，認為應該看課程目標再下定論。

（三）課程架構

綜合台灣地區與美國地區，可發現學生首重交際場合，因為清楚地標出「餐廳／飯館兒」、「郵局」、「朋友的生日宴會」等，都與學生日常生活相關，學生皆表示曾遇到去郵局、上銀行，或者接到電話不知道如何應對的窘況，因此認為若能從交際場合入手，教授實用詞彙與說法，肯定對融入當地生活相當有幫助。與交際場合僅差兩票的交際功能也是學生相當關心的一項，受訪學生表示，對初級學生來說，交際場合是最重要的，但這也是因為這些場合所包含的詞彙和說法都是最基本的，因此進入中級後，應該要著眼於交際功能，學生大部分在初級就已經學了基礎表達，但課程沒有向下延伸，因此對於情感的表達能力也僅停留在基礎階段了，例如：

c.1.S14：中級以後就是以交談功能。我台灣朋友不太了解（用手指：感謝與回應），像我台灣朋友幫我搬家啊，我就一直說謝謝，一直就是說很感謝他，因為我們美國人都常說“*Oh, thank you so much. I really appreciate it.*” right? 可是我發現我的台灣朋友就會「唉呀，我是你朋友，是應該的嘛！」這樣說的，「不要再講了，你一直講，你一直講！」可是我一直講是想表達我真的很感謝他。然後後悔，我只知道「我是真的很不好意思，我是真的希望我能夠參加。」怎麼樣怎麼樣，這就是我的後悔表達能力，只有到這邊，「真對不起，我真希望自己能夠去」也許有更多方法來表達，可是我就只到這邊。

也有人根據母語和目標語的說法差異來做選擇，例如：

c.1.S15：交談功能。因為交談功能是說你開這個課是要讓我們比較會說一些事、談一些那個嘛…開啓對話跟結束對話，也是重要的，因為開始對話的時候我們跟一般台灣人就不一樣，我們就不懂得怎麼開始，怎麼用不同的語言跟

他溝通這些，我覺得因為有些老師都教過我們，教過還是會用錯啊，所以這個很重要。…（訪：跟印尼的說話方式不一樣嗎？）我們那邊喔，說話方式很不一樣。所以我選的都是特別不一樣的。

還有一位受訪者直接建議中文教材應該加入交談功能的部分，例如：

c.1.S20：交際功能，然後再定交際場合。其實我以前高中在學西班牙語時，我們的課本就會教你要怎麼去同意別人的話、什麼情況之下要說什麼話，這是我發現中文課本比較少的…有可能我還沒看過，我不知道，但是我覺得這樣比較好。

筆者在做這項調查前，原以為學生對交際場合的興趣會較高，然而結果顯示，選擇交談功能作為課程主軸的人與選擇交際場合者幾乎不相上下，其中勾選交談功能者又以中高程度學習者、或有語言學知識背景者為多，顯示諸如開啟對話、建議、詢問等交談功能，在中級以上的教學規劃中有相當大的發展空間。

（四）課程重要性

在筆者以假設性口吻說明預定進行的交際溝通會話課程規劃後，詢問受訪者關於此一課程是否具重要性，有 18 人皆認為重要，對於選擇交際場合做課程綱要的學生來說，這樣的課程適合作為初級學生融入目標語社會的生活課程或前導性課程（orientation），例如：

d.1.S03：我覺得可能不是一個每天上的課，可是你應該要有一個 orientation，應該要幫學生 settle，給需要的同學辦幾次。

也有學生認為他們並不像老師想像中得「閒」，有很多時間到外頭去跟台灣人打交道，因此將這些實際材料帶入課堂對他們很重要，例如：

d.1.S02：很重要，因為我平常沒什麼機會跟我台灣朋友說話。

d.1.S04：就我說過的，我認為很重要。大部分的老師都覺得這些東西我們在外面會學，可是我們每天都得做那麼多功課、花那麼長的時間準備，就是只在學校跟在家嘛！所以很重要。

而選擇交際場合為課程綱要的學生則希望能透過這樣的課程，幫助他們更得體、更自然地運用目標語，並且能隨正式場合與普通場合做語體上的轉換，例如：

d.1.S06：非常重要。因為我們學的是中文，可是不是文化，我會用這種語言，可是不知道用這種語言的文化。有時候不能用「嘛」一定要「呢」，為什麼呢。這都是很重要的問題。

d.1.S12：有必要。因為我們得學更有禮貌的話，或者更合適的話。

d.1.S16：有必要。因為像很多時候，我要學怎麼說得正式，或者怎麼說得比較輕鬆。

d.1.S18：很重要，因為我們在這裡沒有那個環境去學，我的同學（沒去過北京的）有時候也不太懂我的說法，像我說「你回家吃自己吧！」（※拒絕的一種表達方式）他們以為我要講殺人電影了。像這些的，所以我覺得很重要。

d.1.S19：我覺得是重要的，因為我們平常不會教到這些。

另外，在選課意願方面，考量題目較不切實際，且西方學生不長於回答未來式的假設性題目，故在尚未有具體規劃以前，省略詢問此方面的選課意願。

（五）課程實施

關於課程時間的安排，有 10 位學生傾向於每週一～三次，主要是因為還有其他的課業壓力，加上不一定每天都有新的話題可以討論；有 5 位學生則認為每天上課才能達到學習效果，而且在生活上所遇到的問題也可以隔天馬上得到解答；3 位學生持保留態度，認為應依照每位學生的需求而定。

（六）學習目標

關於本題，筆者在訪問過一兩位學生後認為此題也不切實際，難以回答，是當初設計上的疏失，故省略不答。

第四節 教師訪談與學習者訪談綜合分析

本節承第二節教師訪談與第三節學生訪談，將兩者之訪談內容做一分析比較。第一部份將所有訪談內容數據化呈現，清楚比較師生於訪談項目之態度；第二部分則為師生對課程架構規劃的選擇，即訪談者對其所定義的「交際溝通功能」之評價。

一、 訪談內容數據化比較

筆者將師生於同一類項中的回答，依訪談當時之表態做一數據比較，整理如下表：

表 四-6 需求分析—教師訪談結果與學生訪談結果之比較

	教 師 (10 人)	學 生 (20 人)	
課程需求	重視的語言技能		
	聽說為主	聽說為主	
	重視的口語表現方面		
	句子語法的正確性 = 50% (初級) 將自己的想法表達清楚 = 40% 發音與聲調的準確度 = 40% 應對得宜 = 30% (中級以後) 口語流利度 = 10% 成段連貫與邏輯性 = 10%	將自己的想法表達清楚 = 45% 口語流利度 = 30% 發音與聲調的準確度 = 15% 應對得宜 = 10% 成段連貫與邏輯性 = 10% 句子語法的正確性 = 0%	
	與異文化的交流經驗		
	皆遇過學生應對不妥的情形	應對相處方面沒有大問題	
	對於開專門課程的態度		
	完全贊成 = 30% 都可以，視學生需求而定 = 20% 不需要開課程 = 50%	完全贊成 = 60% 贊成，但得視學生而定 = 20% 不需要開課程 = 20%	
	課程對象	初級 = 10% 中高級以後 = 30% 都適合 = 30% 不置可否 = 3%	初級 = 30% 中高級以後 = 10% 都適合 = 15% 不置可否 = 45%
課程架構		交際場合 = 10% 交際對象 = 0% 交際功能 = 70%	交際場合 = 50% 交際對象 = 5% 交際功能 = 40%

	未作答=20%	未收卷=5%
課程重要性	完全肯定=30% 視學生需求=30% 未作答=40%	完全肯定=90% 未作答=10%
課程實施	每週一~二次=60% 帶狀的每天課程=20% 一次講座=10% 未作答=10%	每週一~三次=50% 帶狀的每天課程=25% 視學生需求而定=15% 未作答=10%

在課程需求的口語表現方面，可看出「將自己的想法表達清楚」是教師和學生都很重視的部分；而相對於學生，教師更在意學生基礎的聲調和語法；對於口語流利度，則是學生本身更為在意。在與不同文化的交流接觸方面，所有教師皆有學生應對不得宜的經驗，而學生則反應與操漢語的當地人相處無大礙，也顯示當地人對留學生的應對內容在心理接受度和表面接受度上有一段差距。至於是否贊成專門課程的設立，則可明顯看出教師與學生完全不同的態度—前者對此反對多過於贊成，後者幾乎均表贊成，這表示學習者對某些方面的需求似乎尚未傳達給教師。

關於課程所適合的對象，教師多半認為此課程較適合中級以上學生，雖然認為「都適合」者比例與「中高級以後」相同，但認為「都適合」者還是傾向把課程放在中級以後；而學生則多希望在初級便開設課程，不過「不置可否」者比例更多，細查主張初級即開課的學生訪談，多從生活實用角度出發，亦即以交際場合為課程綱要，筆者認為若僅教「在郵局」、「在餐館」、「打電話」等日常會話，便與現行教材重複⁹³，無法凸顯課程的獨特性，因此在這部分的學生意見僅供參考。

至於課程是否重要，教師和學生看法不一，前者僅有 30% 明確肯定，後者明確肯定其價值者有 90%，顯示一種課程的意義在教學者和學習者心中的認同度可以完全不同。

不過在課程實施上，教師和學生均有志一同，認為每週固定幾次課程就夠了，其中教師組認為平均一~兩次是最好的，學生則認為二~三次才

⁹³ 台灣發行的《遠東》與《視華》系列，以及美國發行的《IC》系列，都有以交際場合為對話主題的單元。

夠。無論每週要上幾次，都凸顯了交際溝通會話課程的特性—應作為「非帶狀性的加強課程」。

二、對課程架構規劃所主張之比較

另外，在調查師生對於課程架構規劃的意見方面，請訪談者首先就交際場合、交談對象與交談功能擇一類別，然後在其所選類別中勾選五項，所得結果統計如下：

表 四-7 課程架構規劃大綱—教師勾選統計與學生勾選統計之比較

	教 師 (10 人)	學 生 (20 人)
交際場合	選擇人數：1 人 (10%)	選擇人數：10 人 (50%)
	餐廳／飯館兒；電話約見面；租房子；認識新朋友；到朋友家拜訪。	電話約見面：8 銀行：6 郵局：5 租房子：5 餐廳／飯館兒：4 購物（自由市場）：4 朋友的生日宴會：4 認識新朋友：3 學生休息室開始一段聊天：3 問路／找路：2 到朋友家拜訪：2 正式宴會（一般社交宴會）：2 請假：1；話別／送別：1
交談對象	選擇人數：0 (0%)	選擇人數：1 (5%)
	N/A	陌生人(長輩)；房東；商店老闆；老師；交情淺的朋友。
交談功能	選擇人數：7 (70%)	選擇人數：8 (40%)
	詢問與回應：6 請求與回應：6 問候與道別：4 vs. 1 解釋與回應：3 開啓與結束對話（陌生人）：3 開啓與結束對話（交情淺）：2 抱怨與回應：2 感謝與回應：2 vs. 1	問候與道別：6 開啓與結束對話（交情淺）：6 解釋與回應：5 感謝與回應：5 詢問與回應：4 道歉與回應：3 讚美與回應：2

介紹與回應：1 vs. 1	後悔與回應：2
建議與回應：1	祝福與回應：2
讚美與回應：1	介紹與回應：1
道歉與回應：1 vs. 1	開啓與結束對話（陌生人）：1
勸告與回應：1 vs. 1	建議與回應：1
承諾與回應：1	請求與回應：1
祝福與回應：1	勸告與回應：1

在課程架構的設置上，教師組幾乎一致認為應以「交際功能」為主軸，而學生組雖半數選擇「交際場合」，但也有 40% 的學生認為應以「交際功能」為綱要，比對學生訪談內容，可發現選擇「交際場合」者還是關切生活所需，而選擇「交際功能」者則明白地表示想傳達更深的意思、做更得體的回應。

小結

一件事從兩個不同角度來看，原本就會出現看法的落差，教學亦然。誠如 T08 在訪談中所言，教師們慣於根據自己的專業標準來教，而不是學生真正想學為何——也就是 Widdowson (1972) 和 Krashen and Terrell (1983) 所說的，教師們關心的是“how to speak”而非“what to speak”。本節經由教師與學生對於相同問題的不同看法，再次驗證教學重點與學習重點之間的落差，雖然比起學習者意見，教學意見更專業、更具科學性，但有道是：「教乃為學服務」，學習者心聲實不容忽視。

第五節 小結

從第一節對於海外教學概況的簡介中，我們可以看見交際溝通會話課程在某些地區逐漸突顯其重要性；但也可以在第二節中，發現交際功能的語用練習仍未普遍受到重視，語法仍是課堂主角，筆者曾參加過美國威廉大學的中文桌子，幾乎所有一年級學生離開前都會說「不好意思，我還有點事兒／我得去圖書館了，我得先走了。」這個句子對剛接觸中文不到一個月的學生來說相當長，但是出現在第一單元的第三課中（即第三週課程），且成為之後學生常用句，顯示交際功能句的重要性，但除了強化也應該深化，否則學生離開的理由永遠只能是去圖書館或有點事兒得辦。第三節我們從訪談中得到教師與學生各自對交際溝通會話課程的需求與規劃概念，並由師生訪談結果的比對分析發現兩組在看法與課程需求度上的相當差異，我們無法直接推斷造成差異的原因，但由這個差異帶給我們一個啟示：教師在進行任何一種課程規劃與設計之前，絕不能僅就教學者立場或「假定」的學習者角度來著手，一定得確實收集學生意見、切實了解學生需求，正如大廚有了好食材，還得掌握顧客口味，才能端出真正的佳餚。

第五章 教學設計

本章基於第二章之文獻探討與第四章教學需求分析來進行教學設計。主要內容分以四節陳述，第一節介紹本課程的設計理念，從教材對話與真實會話的優缺點出發，並且探討會話教學的精神；第二節為整體課型架構的說明，列舉教學與學習的共同目標，闡述以之為本的設計原則，勾勒出課型藍圖；第三節為教學設定，依次說明主題的選擇及其原因、教學者／學習者／教材三大角色的定位，以及循角色的定位而作的內容安排；第四節為課程大綱，介紹整學期的教學單元組織與教學基本重點等；最後在第五節作歸納小結。

第一節 設計理念

本節陳述筆者對於交際溝通會話教學課程所秉持的設計理念—以「真實」為本之「會話教學」。首先探討「真實」會話的價值與其教學可行性，分別提出教材對話與真實會話的特色與優缺點，並簡略分析現行教材普遍的缺失；進而從 CLT 教學法的角度切入，歸納出「會話教學」的實質精神，以立定本教學之設計理念，進入下一步課型架構的設計。

一、 教材對話與真實會話

第一章已定義本研究所謂的「會話」(請參閱第一章第四節之一、名詞釋義)，而 Tao [陶紅印](2005)也認為現行教材中的對話與真實生活中的會話有相當落差。他引用 Schegloff(1989)來強調口頭語言(spoken language)的重要性，指出口語是人們平日互動的基本工具，重要性甚至凌駕於書面語言(written language)之上⁹⁴。也正是因為口語是溝通交流的根本，學習者自然會期待口語教材能反映母語人士在自然環境(natural settings)中的真實語言呈現。

⁹⁴ Schegloff (1989) 認為漢語的書寫系統與拼音文字相比，需經過更長訓練才能順利產生，因而漢語與其他語言相比，有「聽說」順序優於「讀寫」順序的獨特現象存在。

(一) 教材不具真實性—教材對話的形式、內容，與生活脫節

然而，Tao (2005) 也指出，目前漢語教材的語言普遍缺乏自然性，對於自然口語中的語言特點、談話策略、以及語境因素等都不夠重視。筆者同意此點，請看以下對於教材中對話的分析：(節引自《IC》L4)

- (1) 王朋：小張，好久不見，你好嗎？
 (2) 小張：我很好。你怎麼樣？
 (3) 王朋：我也不錯。這個週末你想做什麼？想不想去打球？

 (4) 小張：我只喜歡吃飯、睡覺。
 (5) 王朋：那算了。我去找別人。

從(1)的招呼語，可以知道對話者間的關係是好久不見的熟人，因此在(2)中以關心近況的寒暄來應答是正確的，但「你怎麼樣？」一語不妥，筆者問過北京朋友，他們也不這麼問候，多建議改為「你呢？」會更自然；此時話輪在(3)做了一次轉換，但好久不見的朋友突然提起「這個週末你想做什麼？」似乎不合情理，若劇本一定得這麼演，在提問前加個「對了，」能緩和突兀感；而(4)的小張回應，事實上大多數中國人不會這麼「坦率」，就算不喜歡從事邀請方所提議的活動，也會客氣地以一些好理由婉拒；到了(5)，劇情急轉直下，「那算了，我去找別人。」就好久不見的朋友關係而言，不符合本文第二章 Brown and Levinson (1987) 所提出的面子威脅理論 (FTA) 及面子保全理論 (FSA)，是相當沒有禮貌的回應，此語一出，恐怕下次見面又是好久以後的事了。

從教材對話的分析可以得知，編者費盡苦心想將語法點與生詞依學生程度安排成一個連貫主題，卻往往忽略其內容的邏輯性與真實性，「算了」是該課語法點之一，但這個詞彙牽涉到的語義和語用之廣，當然不必在初級就全盤加諸學生，但若不謹慎處理，學生在中文學習的起步階段，就以為對於拒絕邀約的回應皆可如此回答，學習固化 (fossilization) 後要再更正這一根深蒂固的錯誤觀念就不容易了。

(二) 真實會話的特色—有別於教材對話的口語語法和會話隱涵

由本文第二章對會話結構的分析 (請參閱第二章第二節) 可以得知，

一段完整的自然會話除了開頭與結束之外，如何承接話輪也是重點，會話中大量的會話隱涵都具有每種語言獨特的文化背景，因此，掌握會話隱涵是話輪轉換能否成功的關鍵之一。筆者以親身經驗提供一段真實會話如下：

友₁：沈媽媽，好久不見 nei4！

沈太太：ei4 ei4，拍謝（台語=『不好意思』），阮（台語=『我』）

友₁：
我余振銓啦，余•振•銓，以前常
跟沈志銘去練網球的有沒有？

沈太太：啊……余振銓，對對對，我想起來了！Ho4，長大了 nei4……安怎（台語=『怎麼樣』）？
現在在做什麼？

友₁：我喔，現在在銀行上班…hei3 對…啊對對對，沈媽媽，我給妳介紹一下，這個也是沈志銘國中同學。

沈太太：妳好妳好 } …hei3，妳好妳好…

友₂：沈媽媽好 } 妳好！

沈太太：妳是…？

友₂：啊，我是吳馥如。

沈太太：啊……吳馥如喔，啊、阮知阮知（台語=『我知道我知道』），你們以前很好嘛，我想起來了。ho3……不一樣了 nei，真的認不出來 nei……

友₂：沒有啦，沈媽媽才是真的越來越年輕，

友₁： 都 都認不出來 nei！
真的真的！

沈太太：唉唷，那是你們嘸甘嫌啦（台語=『不好意思嫌棄』）！（笑聲）

友₁、友₂：哪：有：！（笑聲）

口語中除了一定會有的話輪重疊及大量必要和不必要的語氣詞外，還有會話隱涵及口語慣用形式——也就是學者們（張黎，1995；呂必松，1997；劉虹，2004；李曉琪，2006）所謂的口語語法。在上例中，扣除地方色彩濃厚的用語，有幾個語句功能值得注意：在會話隱涵部分，比方說當友₁打了招呼，沈太太的道歉句：「不好意思，我…」且並未把話說完，可是在那個語境中，受話方馬上理解他得作自我介紹來承接話輪，而在友₁向沈太太介紹友₂時，沈太太同樣以未竟的疑問句：「妳是…？」來達到要求對方作自我介紹的功能，而因為互相介紹的雙方都是基於「應該以前就認識了」的心理前提，這時候若改問「妳是誰？」或者「妳是哪一位？」都主

動拉開距離，顯得生疏而不合適；而沈太太所說的「長大了 nei4:」，「不一樣了 nei:」具有讚美功能，受話方要能理解且適度「以禮還禮」才能順利完成交際。而在口語慣用形式方面，上例中具有提醒功能的「…有沒有？」，或輕微反駁功能的「哪有！」都是常見的說法。

(三) 教材對話與真實會話的差別—整齊與紊亂，語境依附度

自然會話的特色確實難以反映於教材中，因為目前教材多以文本為形，既書之以文，課文對話也不免「書面化」。關於教材對話與真實會話的差別，Tao [陶紅印] (2005) 重點說明如下：

表 五-1 教材對話與自然會話主要差異整理摘要

<u>教材對話 (Instructional Texts)</u>	<u>真實會話 (Authentic Texts)</u>
1) 整齊但人工 Neat but artificial	紊亂但真實 Messy but real
2) 缺乏交談技巧關鍵之表徵 Lack representation of key conversation skills	具有口語語法的重要表徵 Have important features of 'spoken grammar'
3) 脫離語境 Out of context	切合語境 Contextually bound

(譯自：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*. Vol. 40:2, 1-24.)

每一事物存在必有其價值，教材中的對話至少提供了規範的基本架構，並非完全缺少對話表達技能的要素，筆者肯定書面語的高度學習價值，於提高學習者的討論水平與文章完整性方面相當有益，然而「有一好便有一壞」，以《視聽華語二》第一課〈新室友〉為例，開學不久，美國華僑林建國帶著父母來到大學的新宿舍，遇到美國學生高偉立，四人之間的談話如下：

建國：這是我爸媽。

偉立：林先生，林太太，幸會，幸會。

爸媽：你好！（出了電梯）

偉立：我也住五樓。你住幾號房？

建國：五〇六。

偉立：真的嗎？我也住五〇六。Great！噢，對了。太棒了。

媽媽：是啊！真沒想到建國的室友會說中國話。（進了房間）

（略）.....

媽媽：……（略）

（對偉立）以後要麻煩你照顧他了。這是他第一次離開家。

建國：媽！我不是小孩子了。

媽媽：好，好，我知道。可是他是二年級，知道的總是多一點兒。

爸爸：我們做父母的總是不放心，怕孩子不會照顧自己。

在這則對話中，建國介紹偉立與自己父母互相認識，寒暄交際僅「幸會！幸會！」與回應「你好！」，雖然已力求自然，然而應答仍稍嫌僵硬，省略漢文化中一般父母對孩子友人的基本興趣了解，比方說提出讚美性評論如：「唉呀，你會說中文啊？真沒想到，說得還真不錯呢！」、「看起來就是一副讀書人的聰明樣兒」等，或者展開父母最擅長的身家調查提問如：「你今年幾年級啊？」、「你老家哪裡啊？」等，筆者曾聽過部分學生的反應，指出在與中國／台灣朋友的父母或親朋好友初次見面時，對方所提出的許多問題常令他們招架不住，甚至對於他們的隱私展現高度興趣，使他們不知如何應答，因此認為和「中國長輩」交談是一大難事。

從真實會話與教材對話的比較來看，「過於整齊」(neat)、「人工修飾」(artificial)的斧鑿痕跡明顯，加上「脫離語境」(out of context)的確是教材對話無法避免的缺失，因此口語教學和閱讀教學必不可混為一談，以現成文章來作為會話教學材料（如小說、散文、演講稿等，除了劇本或類劇本小說以外）也無法落實口語教學的精神。我們已討論過語境之於口語教學的重要性（請參閱第二章第三節），筆者認為，語境不僅能使教學更加清晰、正確，且能提高學習興趣—若學習者無法於真實環境中驗證所學，久而久之對使用頻率低的課文內容失去興趣（許多學生熱切地向當地朋友拉拉雜雜地學口語，原因不外乎此），而開始懷疑規範語的價值，又怎願進階領略中國語言的精深美妙呢？

（四）現行教材的缺失—重句法而輕語義，講句構而略語用

目前的教材大抵偏重句法，一如 Tao (2005) 所言，由於應用語言學的

分析，將句子 (sentence) 視為說話者語言使用的基本單位，進而集中研究句子或子句 (clause)，認為這是意義產生的核心 (the central unit for meaning making)，在教材設計方面也深受此一觀點影響，導致過度重視句構 (sentential patterns)，忽略了語境的影響，也因此幾乎所有的教材都流於人工化。句構確為基本，在語言中扮演著支撐骨架的重要角色，但 Cui [崔頌人] (2003) 也認為，句子單純地放在一起的時候，只能拿來分析說明我們言談時所用的語法點 (conceived grammatical points)，無法達成互動任務。因為語言是句子的有機串連，不是單句語法結構的分析，因此多位漢語教學專家認為，當學生只會創造孤立語句，便不會意識到句子結合所起的變化 (Tao, 2005; Cui, 2003; Chu, 1998)。

以上指出教材中的對話與真實情境中的會話差別，並針對目前教材普遍存在的缺失所做的簡單闡述，兩者結論將我們導向一個問題：真實會話是否該帶入教學？或者能帶入教學？以下將做進一步說明。

二、會話教學的實質精神

Wilkins (1972) 指出文法教學大綱 (the grammatical syllabus) 最受爭議的一點，就是未提供習得交際語言能力必要的情境，情境式教學大綱 (situational syllabus) 就是在這樣的檢討聲浪中提出的。然而世上沒有完美，情境式交際教學的課程設計最大的困難點便是對於何謂「情境」的定義，情境的構築來自於多方元素—內在或外在、生理或心理等脈絡 (context)，無論是設定在何處使用語言，這些都是非典型 (atypical) 的例子，不能希冀這些獨立語境的教學設計能迎合所有學習者的需求 (Wilkins, 1972)，筆者認為，無論是以交際場合或是交談對象來規劃教學大綱，都難以避免此種缺憾，到底所設定出來的交際場合或交談對象都屬「人工」⁹⁵。

⁹⁵ 《遠東》(一)、(二) 和新版《視華》(一)、(二) 已盡量克服這些問題，並且在每一課的課文編寫中都體現一種交際功能，如《視華》(二) 第八課第二部分展現中國人傳統的待客寒暄言談，第十三課補充練習則加入對於中式祝福的禮貌了解 (what you know about politeness and Chinese blessing) 討論。而《遠東》(二) 第十九課更以近乎自然的對話充分傳達中國話裡的大量「客氣」成分。《新實用漢語課本》(一)、(二) 也以文中註釋小框提醒學生該句話所具備的語用功能，不過筆者尚未於《IC》或其他教材中發現這樣具有文化意涵的對話。然而教材總有侷限，前述教材雖意識並點出交際功能，但僅以「兩人、一事、一地」為例，習作部分也仍以文法講解和造句練習為主，在交際功能的教學上仍顯不足。唯《新實用》在習作部分有專為交際功能 (如：寒暄、告別、祝賀等) 設計的會話練習與交際練習，是該教材令人激賞的一大特色。

筆者認為，若能在這些「預設」情境上適時以真實會話予以補充、強化，同時做彈性練習，學生應該更能在課本設定情境以外的場合懂得如何運用所學。

而口語課的教學目標方面，目前並未有統一的準則，一如第四章所述，口說訓練在各地的不同層級語言單位中均佔有一席之地，然而到底是文法講座還是發音練習課，仍莫衷一是。呂必松（1997）肯定了八〇年代以降，國內對外漢語教學界對口頭表達專門訓練的努力，但他也同意口語課的教學目標確實沒有統一規劃：（呂必松，1997，轉引自呂必松 2005：77）

迄今為止，對口頭表達訓練的性質和任務還缺乏統一的認識，還沒有形成口頭表達訓練的明確目標和完整體系。「口語」一般還是被理解為日常生活用語和與書面語相對的一種「語體」，因此，所謂口語教學，還常常被理解為日常生活用語教學和口語體語言教學。例如，有些口語教材過份突出「口語體」語言，甚至把北京方言土語作為教學的主要內容。

對於口語課的普遍認知，從學生訪談中可看出，他們認為所謂的交際口語大抵仍停留在日常生活會話的印象，筆者認為，所謂交際口語課並不僅教日常生活用語，尤其是中、高級會話課，必得與初級會話課做一區隔，否則只是一本坊間書局可購得的「當地生活會話指南」，當然沒有太大的開課價值，但也不能與文選討論課或新聞課混為一談，否則學生除了在討論嚴肅課題時能展現中高水平實力，出了教室的交際語言層次便與初級學生無異，豈不諷刺？

另外，承 Wilkins（1972）的觀點，筆者認為，真實會話應當進入教學，尤其是在以情境為本的交際溝通會話教學中。真實會話的教學直到現在仍多有爭議，其中最大的爭議點在於其不規範的特性，然而情境千萬變，且不一定切合每個學生的生活經歷（比方在本文第四章第一節中所提，歐洲學生會學『搭帳棚』、『自助旅行』這些詞彙和主題，因為這就是他們的大學生活，但這不一定是亞洲學生常用的詞彙或主題），唯有從交際功能入手、且輔以真實會話，設法結合真實世界與封閉課室，引導學生「知己知彼」，方能「戰無不克」。成功的溝通始於有效的了解，如果不了解對方所

言為何，是無法進入下一步溝通的；而有效的了解來自於完整的資訊，達成溝通的其中一個因素便是交際雙方具備相等的先備知識（請參閱第二章第三節），亦即能「懂」對方所指為何。我們不必將學習目標設定在教學習者「說」這些交際口語，但一定要教他們「懂」以及「得體回應」。因此，筆者認為會話教學的實質精神有下列三點：

（一）落實「口語」教學

不等同閱讀課、普通綜合課型，或者文學討論課，在課堂上專注訓練口語表達，但非閒聊式的口語或者方言土話，而是能展現學習者所具水平的口語訓練。

（二）結合「情境」說明

無論是第二章對於口語教學的探討，或是第四章在師生訪談中歸納的結果，都共同指向「情境」輔助交際口語的重要性。語言是在情境中產生，目前幾本主要教材（如台灣地區使用的《視華》系列、《遠東》系列，或者美國地區的《IC》系列及《新實用》⁹⁶系列等），也都依循此精神編寫，可見「語境」產生「對話」已是教學界的共識。

（三）提供「真實」語料

光有語境仍是不夠，一如本小節前文所述，語境畢竟是編寫者所設定，不一定符合學習者需求，也不一定是學習者曾有過的經歷，教材對話雖然乾淨、規範，但人工色彩過濃，學習語言就是要與目標語的真實環境互動，既然無法掌握學習者各方面需求或經歷，便要想辦法拉近虛擬和真實之間的距離，減少「紙上談兵」之嫌。

⁹⁶ 《新實用漢語課本》，劉珣主編（2002），北京語言大學出版。

第二節 課型架構

本節說明交際溝通會話課程的整體課型架構，先介紹本課程所設定的學習目標，以此方向進行教學設計；其次為設計原則，為綜合前四章討論所定出之三大原則；方向與大原則設定後，規劃出課程的整體架構藍圖。以下分別說明。

一、學習目標

本研究將教學／學習目標設定為以下三點，亦將根據這三點進行教學設計：

(一) 漢語交際溝通能力的漸進培養

筆者以 Canale and Swain (1980) 的論點為基礎，列舉其包含的次能力及其層級分佈，定出「交際沟通能力」的範圍與層級，並以此為漢語交際溝通能力的學習指標：(圖五-1)

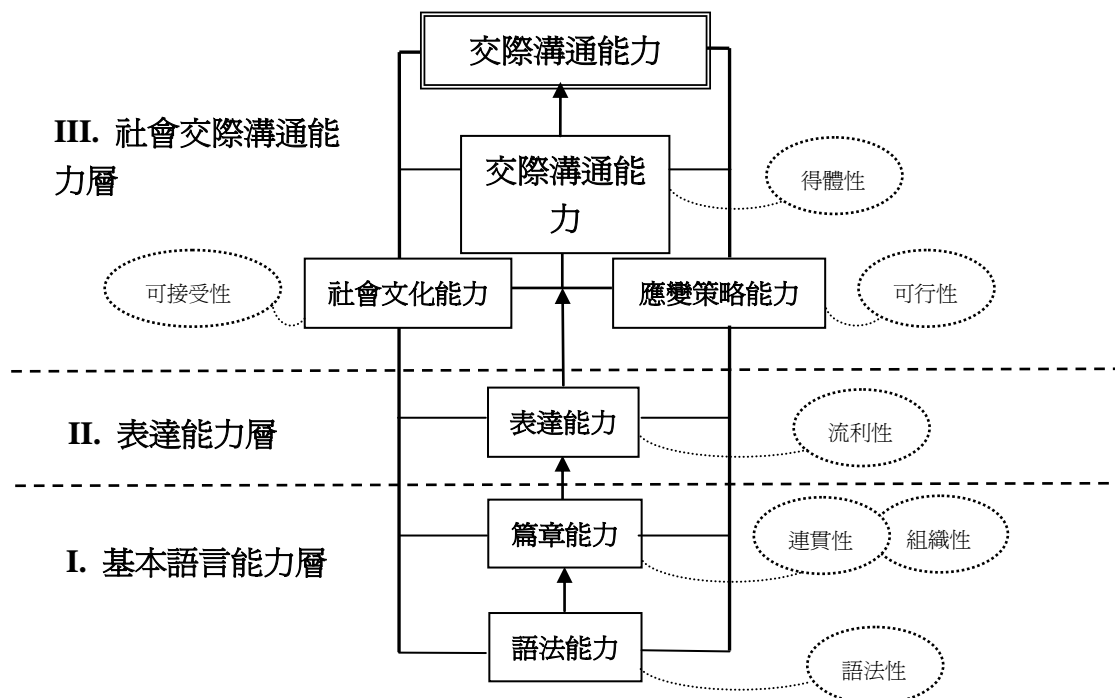


圖 五-1 交際溝通能力層級示意圖

基本上，所謂的「交際溝通能力」包含了五大能力範圍，並且有層次分別：底層為基本的「語法能力」，這個階段的教學目標在建立學習者所表現的目標語「語法性」，待鞏固基本的語法能力後，應提升其「篇章能力」的表現，這時學習目標為話語的「連貫性」和「組織性」；進入第二層，為結合語法與篇章的「表達能力」，蓋因有語法能力和篇章能力，不一定代表能精確表達，故將其視為「基本語言能力層」的提升，而且進一步要求「流利性」的口語表現；上升到「社會交際溝通能力層」後，需要琢磨的是對目標語社會能否了解與掌握的「社會文化能力」，強調的語言表現重點在於社會「接受性」的高低，以及在各種語境中應具備的「應變策略能力」，注意所輸出的話語是否有「可行性」；而最高層的「交際溝通能力」可說是這五種能力的終極綜合表現，同時，這一階段的訓練將焦點放在「得體性」的表達上，因為應答是否得體，除了話語本身具有在目標語文化中「這句話說得通」的可行性，也得將當時的說話者自身條件與環境、對象等外在因素納入評估。筆者之所以將交際溝通能力分層級、並且標出不同層級的語言表現性，並不是認為這些應分開教學，雖然本圖以縱向區分來呈現，橫向目標的確為該層級教學所應強調的目標，但教學者若能有完整的縱向概念，在教學時便能意識到預定銜接的教學目標，而以螺旋式教學架構漸進上升，必能鞏固並提升學生的目標語交際溝通能力。

（二）跨文化交際溝通策略的內容選擇

這裡所謂的策略選擇重點在漢語交際溝通策略內容為何（what），而不是如何選擇（how），雖然 Kaplan（1966）及 Scollon and Scollon（1995）都已昭示東方語言和西方語言（特別是漢語和英語間）言語策略結構的不同，但以宏觀角度及 Chomsky（1965）的「普遍語法」（universal grammar）⁹⁷來看，世界上的語言都存在「問候」、「道別」、「讚美」、「抱怨」等語言功能，且使用時機大同小異，差異點只在於對「問候」、「讚美」等內容的定義，關於這一點，Widdowson（1979：66）也做了清楚的說明：

交際功能具文化獨特性，正如言語形式具語言獨特性……我們所謂的

⁹⁷ 普遍語法（universal grammar）是 Chomsky（1965）所提出，他認為每個人天生都具備語言學習機制（language acquisition device，簡稱 LAD），並由此推論出，人之所以可以學習各種語言，就是因為世界上各語言之間存在某一種共通原理。

「抱怨」或「承諾」等功能，並不絕對能直接對應到另一種文化的相同交際功能類別。⁹⁸

在第二章，我們明白了在不同文化中對交際策略的使用時機大抵一致，但如同 Widdowson (1976) 所言，我們永遠不知道在自己文化中的讚美言語內容是否會成為另一個文化中的禁忌，也是學生訪談中 S09 遭遇的情形，無心的隨口問候（『那麼熱，為什麼妳全身都包起來？』）卻造成聽話者的不快。關於文化中的委婉語（euphemism）和禁忌語（taboo）已有多篇研究專論，文化差異的存在也是眾所周知的事實，本教學目標便是體現漢語表現在語言方面的文化特性，並使學生在使用某一交際功能時，對「應該說什麼」有所把握。

（三）言語交際應對的得體表現

李同路（2000）認為在對外漢語教學中，長期以來雖不斷強調文化的重要性，卻往往只是把它作為一個鑲嵌在整個語言教學過程中的外在知識體系，未將其作為交際原則融入語言教學中，造成學生所學與所用脫節，教室語言與社會語言形成斷層。這些現象本文稍前都曾討論過，雖說教室語言和社會語言之間有落差，但差距並未如李所言的形成學生巨大的心理障礙，筆者認為連接教室語言與社會語言之間最重要的關鍵便是「得體」運用，李也指出，表達方式不可能全數教畢，『授人以魚莫若授人以漁』，學生要如何運用有限的語言水平獲取信息、交換信息，就要在教師幫助下學會如何禮貌地請求對方重複、解釋，或者放慢速度。

在圖五-1 中可以看出，本研究將「得體性」的語言表現定為交際溝通能力的極致表現，而這也正是走入社會進行有效交際的最終目標，蓋基本語言能力與表達能力可在密閉課室中加以訓練，而社會交際溝通能力卻得配合目標語文化加以調整、應變，因此文化不應該只是課堂拿來閒談或當備案的附屬品，而是與教學緊密結合，畢竟語言學習的目的便在於走入該文化與其交際互動，而「得體應對」是結合各樣基本語言能力後所展現的成果，因此應作為語言學習的最高層指標。

⁹⁸ 原文為“Communicative functions are culture-specific in the same way as linguistic forms are language-specific....What we call a complaint or a promise will not necessarily correspond directly with ‘categories of communicative function’ in another culture.”

二、 設計原則

本研究於探討文獻、進行課室觀摩，以及歸納教學者與學習者訪談結果後，參考並分析當中異同，擬以下列三大原則來進行教學設計：

(一) 語法語用並重

二語教學界在過去是文法教學法活躍的天下，現在則是交際溝通、情境教學法逐漸抬頭的時代，但這並不意味著文法教學法就應當揚棄。Wikins (1972) 指出文法教學法和情境教學法的分野，在於前者注重如何教及如何運用 (how)，後者則重視學習者需要使用目標語的時機 (when/where)，另外，文法教學法和溝通交際教學法各有侷限，前者使學習者在情感 (emotion/feeling) 的傳達上無法盡情發揮，後者則無法提供學習者在闡述概念 (notion/idea) 上足夠的伸展空間，可見兩者各有專司領域，不可偏廢。在圖五-1 的交際溝通能力層級圖中也可清楚看到文法基底的重要，若無基本語法和篇章的訓練，是無法提升並展現語言交際溝通能力的。

(二) 兼具課堂對話與真實會話

儘管目前的課文對話都盡量向口語靠攏，但整體來說，課堂對話的特色仍是正式、艱深，文學化的 (李同路，2000)；而實際會話也如同 Tao [陶紅印] (2005) 所說的「真實」卻「紊亂」，大量的主語脫落現象 (S-dropping)⁹⁹ 和填充詞 (fillers)¹⁰⁰ 的使用，以及話題跳躍等，都足以讓學習者在剛接觸時方寸大亂 (有些人甚至常接觸也會緊張慌亂而不習慣)。筆者認為，正如語法語用兩者都不可偏廢，課堂對話本身有其規範價值，而真實會話也有助學習者順利融入社會交際，兩者兼備的課程勢在必行，但不需要課文對話一套、交際溝通會話又一套，這樣對師生的負擔都過於沈重，且效果不佳。本課程的教學原則之一是如何「以一擋百」，引導學生隨機應變，巧妙地在所學句式上加裝交際功能標記，如此一來，學生既能擁有學以致用的成就感，也可避免將正式語言與日常用語混雜的不合宜情形發生。

⁹⁹ 主語脫落的現象常出現在話題連貫的日常會話中，例如以下的真實對話：

甲：「昨天晚上合唱團公演耶，你有沒有去？」乙：「什麼演？…喔，(我) ㄟ沒去耶，怎樣？」

¹⁰⁰ 為 Biq (2001) 提出，指說話時用以穩住發言權並爭取思考時間的詞語，在句中的功能僅為填補空缺，已失去字詞本身的實質意義，例如「那、」，「那個…」，「就(是)…」，或是受到台語影響的句前語氣詞「ei3」等。

(三) 別於初級會話，面向社交功能

綜上所述，筆者肯定語法奠基的重要性，初級的確應全心將基礎打好，儘管在訪談中有部分師生認為交際溝通會話課程可從初級開始，因為「交際在每一個階段都會發生」，但筆者認為初級學生所學句式和詞彙有限，且功能多與實際生活緊密連結，如問候功能的「你好！」「好久不見！」，或者道歉功能的「對不起！」「唉呀，真不好意思。」等，如何運用與交際對象都相當清楚明白，因為材料有限，初級學生在日常使用，除了有「言不盡意」的困擾外，並不會發生太大的問題。然而到了中級以後，學習者的詞彙和句式選擇都增加了，卻因為有太多的選擇反而不知如何決定，加上中級以後漸以文學形式為教學重心，口語訓練開始注重對議題的討論，使得整體來說，中級以上學生的交際表達能力並沒有跟著水平而提升。基於這個原因，本課程教學對象將以中高級學生為主，課程內容也不再是基本的「交際場合」（如在餐館、郵局或銀行裡的對話，或者問路、購物等日常生活），而將面向情感／動機表達方面的「交際功能」（如請求與回應、詢問與回應等），以便與初級交際溝通會話作一區隔。

三、 課型藍圖

本研究綜合美國外語教學目標（5C）、溝通交際式語言教學法（CLT）、情境式學習法，及全語言教學的概念與精神，在真實語境中，以教材規範句式為出發點，引導學習者從整體的理解到部分的語句分析，鼓勵實踐練習，並希望藉由對錯誤或實例的討論交流，或與母語文化比較，體認漢文化圈獨特的思想與習俗，或與他語文化連結比較，拓展視野的同時，進而明白漢文化圈之大，各地方仍存在一定差異，最後能融會貫通，徹底在日常生活中展現得體應對的交際溝通能力。

本課程以 Domizio Lin [林秀蕙] (2005) 所提出之教學四大步驟為整體規劃之參考：(圖五-2)

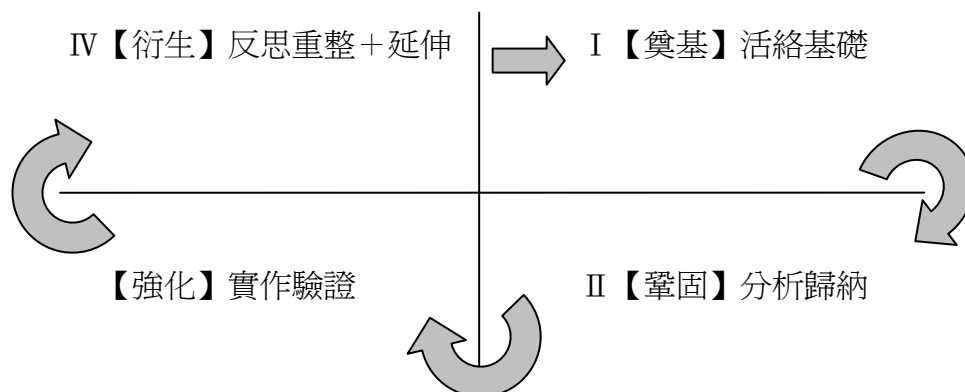


圖 五-2 教學步驟四大基本流程

(資料來源：Domizio Lin. (2005). *L2 Sepaker's Performance in Speech Act Requests: Styles and Strategies*. Invited by East Asian Languages and Cultures, University of Hawaii, Manoa, August 10, 2005, in 2005 Summer Insitute for Chinese Pragmatics.)

在奠基階段，生詞與課文內容的理解是相當重要的，而語用基式也在這時候開始建立；進入鞏固階段，學習者已能開始運用所學詞彙和語用基式，並且認識實際情境中的其他語用形式，此時為語用基式的延伸建立；而強化階段則是所學形式的語言實踐，教學者可在此階段用各種活動來檢測學習成效；最後在衍生階段，討論在實際交際情境中，如何得體地採用「因人而異」、「因地制宜」的交際策略，並分析討論漢語文化及學生母語文化中交際內容的異同，跨文化的綜合討論亦在這時候進行。另外，筆者認為第三階段【強化】與第四階段【衍生】可視情況來重複循環操作，亦即【強化】→【衍生】→【強化】→【衍生】，在一次次練習與其後的討論中激盪出更多火花，提高學習者興趣。

根據上述學習目標、設計原則與教學基本步驟，將本研究之課型整體架構圖示如下：(圖五-3)

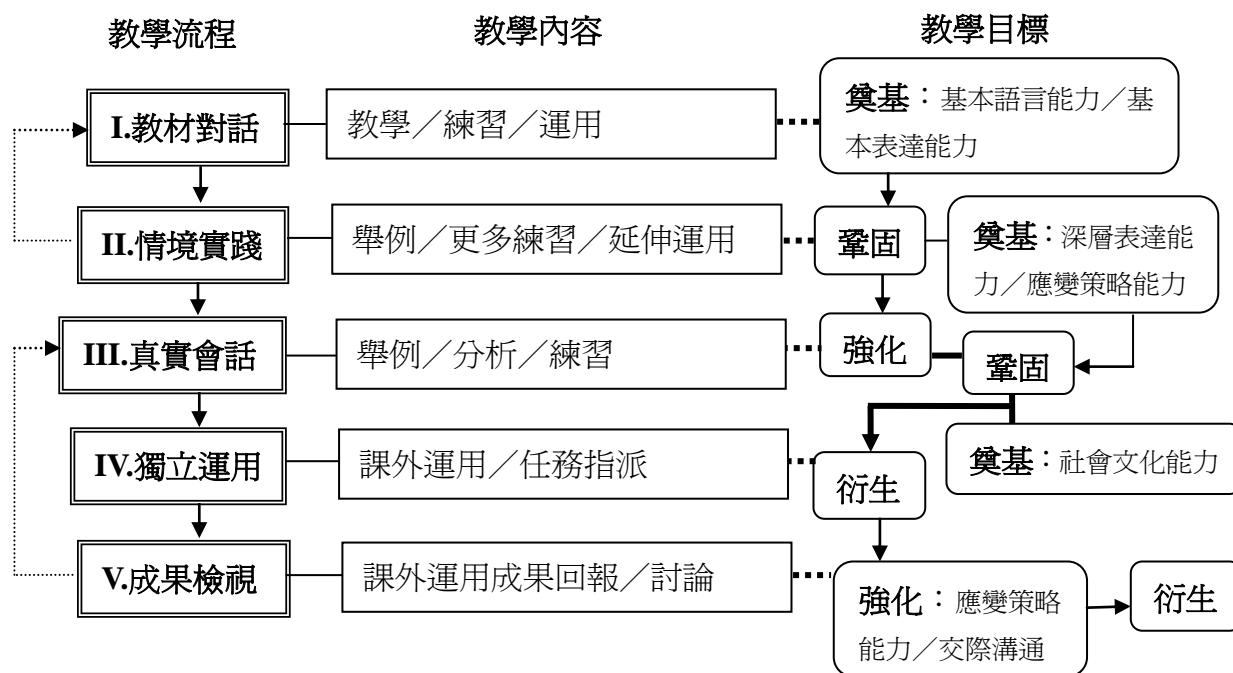


圖 五-3 交際溝通會話課程整體架構示意圖

在教學流程中，從課內基本練習出發，情境的設定從人工設定到真人真事，漸進式地過渡到真實會話的分析與運用，獨立運用階段較為彈性，視學生能力與時地條件的配合指派任務或僅鼓勵運用，待學生將材料消化吸收後，第二堂課再予以成果檢視，視情況再以真實會話加強練習或是引導討論。教材使用方面，在第一階段以人工材料奠定較規範的基礎，第二階段的情境實踐逐漸帶入真實材料，以銜接第三階段的真實會話分析；而學生自行進行的獨立運用則是人工材料與真實材料的綜合體現，然後在最後的成果檢視階段評估學習成效。

此架構流程亦根據 Domizio Lin [林秀蕙] (2005) 的教學四大步驟，採螺旋式上升、層疊遞進的能力訓練：在第一階段的奠基部分，目標為基本語言能力和基本表達能力；第二階段鞏固此兩種能力，並進而奠定深層表達能力和應變策略能力的基礎；到了第三階段，強化基本語言能力和表達能力（基本／深層），鞏固應變策略能力，並開始奠基社會文化能力；第四階段為學生從觀察與日常實踐中衍生應變策略能力與社會文化能力；最後教師在成果檢視階段，可藉由討論或真實會話材料來幫助學生強化應變策略能力和交際溝通能力，並在討論中衍生社會文化能力，推向最高層的綜合交際溝通能力表現。

第三節 教學設定

本節依教學內容與構成要素兩部分的内容設定分別簡單介紹，在教學內容的第一部分為授課主題的選擇原因與十項選擇結果，並加以說明十項交際功能的教學價值；而課程的構成要素主要有三：教學者、學習者，與教材，依序說明三要素於本課程中的角色定位；教學內容的第二部份為內容安排，於本節第三小節針對詞彙、句式，及活動設計三個方向，就第二小節所定位之課程角色說明安排原由。

一、 主題選擇

本教學的大綱規劃擬採用交際功能（如：請求、讚美、抱怨等），是基於以下兩點原因：

1. 語言的功能性

Richard and Schmidt (1983) 最早將人類的日常用語分為八種基本功能，許多語言學家 (Gamperz, 1977; Widdowson, 1979; 張建理, 1995; 劉虹, 2004 等) 亦同樣認為人類在使用語言時，隨時隨地與交際功能緊密相連¹⁰¹，可見語言的交際功能和語言本身不可分割，因此語言教學也必須重視語言的功能性。

2. 與目前教材的區隔

目前幾套主要教材（如前文提及的台、美地區覆蓋率較高者）在體現日常互動的主題上，多從交際場合或交際對象為出發點（如在郵局、到餐館去、認識新朋友等），而課文內容仍以語法為要。本研究採用交際功能，一方面是希望突出其重要性，另一方面也是為了與學生已接觸過的課程內容作一區隔，以探求交際功能進入課堂的適當比例。

二、 主題設定

在主題方面，計畫以一期12週的課程選擇十項交際功能來進行教學（扣除第一週的課程介紹與最後一週的成果評估），綜合 Richard and Schmidt (1983)、劉虹 (2004)、表二-4、表二-5，及表四-7，排除敘述性質的「解

¹⁰¹ 關於此段詳細內容，請參閱本文第二章第一節之四。

釋」及說法已相當統一的「詢問」、「承諾」等功能¹⁰²，選出其交集最多者，並重新整理分類為十項，分別為：招呼與告別、寒暄／問候與回應、開啟對話與結束對話：非熟人關係、感謝與回應、請求與回應（接受／拒絕）、抱怨／責備與回應（道歉／反駁）、後悔與回應（安慰／鼓勵）、同意與不同意及贊成與反對、讚美與回應，以及建議與回應。茲分別說明各項功能用法與教學重點如下：

（一）招呼與告別

筆者認為這是所有交際功能之始，無論是路上巧遇或者進入他人私有空間（如辦公室、住所等），都應以招呼開始。不期然的見面可以稱呼問候語或情境問候語來作為招呼語，進入他人私有空間可用「打擾一下！」「不好意思！」等作為招呼語，以引起他人注意或減緩侵入他人隱私的不適。招呼之後必有告別，路上巧遇型的告別較為簡短，常以招呼語同時回應招呼並告別，如：「小張！」（招呼）「欸，嗨！」（招呼／告別）；進入他人私有空間的告別則與接下來的談話內容有關，將於本教學其後單元中逐次介紹，不過通常可以道歉語表示感謝與告別，主人則以純告別語回應，如：「今天真不好意思，打擾你那麼久…時間也不早了，我得走了／也該讓你休息了／先走了，再見！」（客人，告別）「沒的事兒／唉唷！你太客氣了，常來啊！／慢走，慢走！路上小心！」（主人，回應告別），還有許多說法得依人事時地做調整，將在單元教學中一一介紹。

（二）寒暄／問候與回應

筆者將「招呼」與「寒暄／問候」分為不同單元，蓋因「招呼」功能可以簡單招呼語完成，而「寒暄／問候」則需要進入下一個話輪，亦即進一步對話，以上一單元中的兩種情境來說，路上巧遇型的寒暄可以是：

A：小張！（招呼）

B：欸，嗨！（回應招呼）

¹⁰² 「詢問」部分，不管對象或場合，皆可用「（我想）請問（一下）」來完成功能，當然也有其他說法，但常見者變化不多，故不獨立為一個單元；而「承諾」部分，可用「我保證（我一定會）…」或「沒問題」、「請放心」等來完成功能，另外，因為「承諾」常為話輪中的第二層，也需搭配其他功能使用，故不獨立教學。

A：最近怎麼樣？（寒暄／問候）

B：馬馬虎虎，還過得去啦。你呢？（回應寒暄／問候）

A：老樣子囉／還不就那樣。（回應寒暄／問候）趕時間，先走了喔！（告別）

B：慢走，下次再聊。再見！（告別）

而在他人私有空間，可用讚美方式如「你家好漂亮啊！」或關心對方及其家人近況的方式如「你女兒上小一了吧？」等來進行寒暄問候。至於何者屬「寒暄」何者屬「問候」，一說以「真心」程度來區分，筆者則認為不管動機為何，內容差別均不大，兩者的作用皆為暖場、填補時間，或者開啟對話，因此合併教學。

（三）開啟對話與結束對話：非熟人關係

李同路（2000）認為，如何開始（initiating）—維持（maintaining）—結束（terminating）一次談話，教師唯有透過學生的交際實踐才能有針對性地給予指導，因此不是講解或者詳列說明於教材中就能讓學習者準確輸出，顯示其實踐學習的必要性，包括明確的會話開頭，合宜的話題轉換標記如「對了，…」、「說到這個，…」等，以及得體的會話結束如「不好意思，我還有點事兒…」等三個部分，為一段對話重要的三大骨架，教學者必須要能清楚教給學生並做有效練習。另外，在師生訪談中，如何向陌生人或交情淺的人開口被認為是此類功能最困難的一項，因此將兩者合併為「非熟人關係」來進行教學。

（四）感謝與回應

漢語文化的感謝方式與英語文化大為不同，英語中只要直接說“I do/really appreciate you(‘re help).”就能表達得十分明白，同樣的感謝功能換成漢語，最客氣的方式比如「造成了你那麼大的麻煩，真是對不起，太感謝了！」以道歉的方式來傳達感謝之意，英語文化者一定大為不解，因此諸如此類表達差異較大者也應列入教學單元。

（五）請求與回應（接受／拒絕）

有求於人時通常難以開口，而信息焦點的位置在東西方語言結構中又

存在差異¹⁰³，如何得體又明確地提出請求(requests)，不僅與表達能力有關，也同時檢驗發話方的應變能力與社會文化能力；而相對應的功能則為「接受／答應請求」或「拒絕請求」，又以後者較為困難，如何保全雙方面子，並將面子威脅降至最低，是必須採取不同表達方式來施行交際策略的，尤其漢語文化不主張直接拒絕人，多用「關於你的問題其實我也不太懂…」、「你要不要問問 XX？我想他會很樂意的。」這些較為委婉的長句子來回應，委婉形式的拒絕語含有大量會話隱涵，需要學習者費點兒心思去理解。

(六) 抱怨／責備與回應（道歉／反駁）

正如受訪者 T05 所指出，表達負面情緒的交際功能出錯率較高，也較需要謹慎使用，再者每個人都有正負情緒，我們不能只將正面、美好的事物教給學生而期待他們得到完全的滿足，因此抱怨與責備也是相當重要的，但基於語言得體性，本教學排除粗話或不雅文句的表達形式，並依抱怨與責備的對象（人／事／物）區分其表達內容，如：「都是你啦！」（當面責備：熟人）、「哪有這樣的！」（抱怨：制度更改）、「什麼鬼地方！」（抱怨：風景區）等，教師應仔細整理固定化的表達語法，如反問句、「都是 S.～」等，條列清楚後學生才能確實掌握。而抱怨／責備的應對方式通常為道歉，如：「都是我不好！」、「我真糊塗。」（怪罪自己）、「對不起，我下次不敢了。」（承諾）；或者反駁，如：「我哪有！」（不承認）、「你才～」（推諉）、「S 也好不到哪裡去。」（連誅）等。

(七) 後悔與回應（安慰／鼓勵）

後悔功能易與抱怨功能混淆，因諸如「早知道我就不來了／在家看電視！」的說法屬於抱怨功能（抱怨活動沒有意思、人潮太擁擠等），因此學生習於將「早知道（我）就～」句式歸入抱怨功能，而忽略它亦具有後悔功能。在後悔功能的表現方面，如自我責備類的「唉，那天我真不應該花那麼多錢。」、「我怎麼那麼笨，接了那通電話，結果錢全給騙光了！」，或者假設未來類的「可惡，那天太緊張了，要不然我一定是第一名！」、「要不是走那條路，我早就比你們先到了。」等。後悔的得體應答類型通常為鼓勵，比如對方正在為錢被騙光了而懊悔不已時，可採安慰說法如：「算了，

¹⁰³ 關於東西方文化中的會話結構差異，請參閱本文第二章第二節之一。

別想了，～（人一生都會傻這麼一次）」、「別難過，～（你還有我們這群朋友可以幫你啊！／我們一起來想辦法，好嗎？）」；或者當對方為了錯失良機而捶胸頓足時，可用鼓勵說法如：「我相信你可以的，所以下次～（一定要記住，別緊張啊！）」、「加油！～（有這次經驗下次就比較容易了。）」等。基本上漢英文化中的抱怨與回應策略無太大差別，且回應採安慰或鼓勵也因人而異，教師要將重點放在表達句式的延伸（如「早知道～」、「～，要不然～」等），並與學生討論出合適的回應方式。

（八）同意與不同意及贊成與反對

在筆者目前所服務的教學單位中，同意／不同意功能和贊成／反對功能經常為學生使用，尤其在討論或演講活動中，但表達層次有限，不外乎是「我很同意你的看法」、「好是好，不過～」（不同意）、「我贊成！」等，反對功能目前尚未觀察到學生使用情況。也許相對於英語的此類說法，漢語顯得簡單易懂，然而「SV 是 SV，不過～」的不同意表達法，也可以「話是這麼說沒錯／話雖如此，不過～」來做變化，而「我贊成！」也可提升到「就這麼辦！」之類較活潑多變的表達方式。由於此功能屬於第二話輪（回應類），因此教學順序的安排上不宜置前，以便結合其他已學功能進行教學兼複習。

（九）讚美與回應

讚美功能（praise/compliment）¹⁰⁴與其回應在漢語文化與英語文化中存在一定差異，從讚美項目到讚美方式都與漢文化及中國思維緊密呼應，在英語文化中，不可直接讚美身體項目，而要從其周遭相關項目切入—舉例來說，中國人常對人讚嘆「妳的眼睛好美」或「你今天看起來氣色真好」都是西方文化的讚美大忌，西方人常說的“You look so great!”指的是穿著打扮，而當陌生人對我們點頭說“Nice shoes!”或“I like your shoes.”時，用意在以讚美對方服飾來打招呼以示友好；漢語文化中的讚美與其回應則如顧曰國（1990）所說，通常以「揚人抑己」的方式進行，例如這兩位同事間的

¹⁰⁴ “praise”對應漢語功能較近「真心讚美」或「表揚」，而“compliment”則有「恭維」之意，筆者認為中國人無論在使用哪一種讚美功能，多半帶有「恭維」對方、使對方高興的用意，故將兩種意思的讚美併為同一教學單元。

對話：

A：成了！

B：什麼成了？

A：這計算機…我給搞定了。

B：哇，你真行，這麼快就修好了！（揚人）要我恐怕得耗上一天工夫不可。（抑己）

A：好說好說，運氣罷了！（抑己）沒準兒你改次也三兩工夫就搞定。（揚人）

B：那怎麼（ \emptyset ：可能）！還是你厲害、你厲害！（揚人）

由此對話可看到「揚人抑己」策略在一來一往地中頻繁出現，這樣充滿文化色彩的讚美應答方式，教師不要求學生如此繁文縟節，而是如何簡化讚美與回應過程，得體又迅速地達到交際目的，教學重點應放在學生對大原則的掌握與彈性運用。

（十）建議與回應

建議功能與請求、抱怨、道歉、讚美等功能為語言學家（Wilkins, 1976；Littlewood, 1981；Savignon, 1983；Finocchiaro and Brumfit, 1983 等）同列為基本的交際功能（speech acts），受訪者 S14 也肯定學生對於建議功能的需求，希望能在不冒犯對方、得體合宜的情況下給予建議，同時也能以更高級的詞句顯示自己的語言水平，而不是永遠只能說「我想你可以～」。建議功能可分為提供型建議和勸告型建議，前者如「要不你開我的車去吧？」（提供物）、「今天下午咱們出去走走吧！」（提供方案），後者如「你要在這兒打盹兒，還不如先去睡個覺。」（勸人休息）、「下雨天待在家不是比較舒服嗎？」（勸人不要外出）。筆者認為建議功能無論在漢語或英語中，都具有高成分的會話隱涵，尤其是勸告型建議，有時直截了當地建議稍嫌粗魯，比方不想再聽對方繼續嘮叨，直接說「你真吵！」恐引爭端，不如給個建議：「累不累？休息一下吧。」部分文化中會以端出茶點來暗示對方停止這個話題，不過在另外一些文化（例如漢語圈某些地區），招呼人喝口茶有鼓勵說下去的含意，可見建議是否能成功也因文化背景與雙方默契而決定。

三、 角色定位

完整的課程由三大要素所建構，分別為：教學者 (instructor/teacher)、學習者 (learner/student)，以及教材 (material/text)。林秀蕙 (2005) 提出學習者四大類型，以及介於其中兩種類型間的四種次類，如下圖所示：

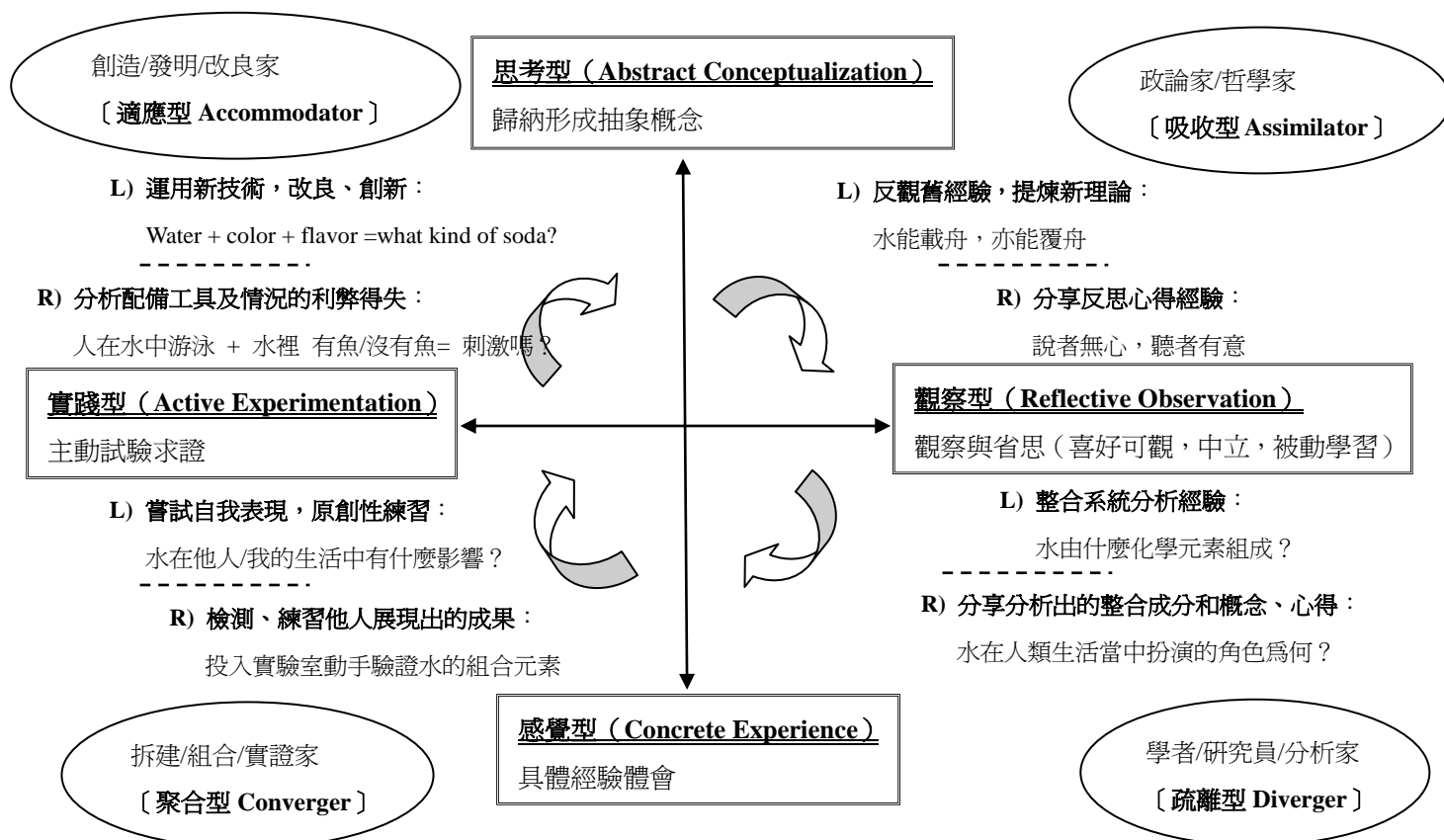


圖 五-4 學習者四大類型

(資料來源：Domizio Lin. (2005). *L2 Sepaker's Performance in Speech Act Requests: Styles and Strategies*. Invited by East Asian Languages and Cultures, University of Hawaii, Manoa, August 10, 2005, in 2005 Summer Insitute for Chinese Pragmatics.)

而在安排教學之前，必須對學習者特性有概括掌握，才能選擇適當的教材與課堂活動。以下分別介紹在本課程中教學者、學習者，及教材這三大角色的定位。

(一) 教學者

教師於課程第一階段 (見圖五-3) 扮演主導者，紮實地奠定學生的語言基礎，在第二階段以後慢慢由主導者轉為引導者，引導學生加入實踐與

討論圈，教師亦需具備語言分析能力和綜合歸納能力，在「情境實踐」階段能有條理地給予學生該表達功能的常用句式，在「真實會話」階段帶領學生分析與討論，而「獨立運用」階段，給予學生明確且易達成的任務，最後能以本身的綜合歸納能力，引導學生檢視該單元的學習成果。

（二）學習者

本課程設定之學習者水平為中級程度¹⁰⁵學生。筆者與多數受訪者所持理由相同，認為初級學生的首要任務是奠定基本語言能力（如詞彙、語法的累積），固然學習是全面的，而語言是多元的，規範語言和真實語言不可偏廢，但根基未穩便接觸千變萬化的真實語言，好比邯鄲學步，必會自亂陣腳而蹙踣不前，中級程度的學生已具有基礎語言知識與文法架構，對於封閉課室外的流動語言和真實環境正是躍躍欲試的階段，此時無論是對目標語環境的認識、真實語言的接觸、交際語言的學習動機都已大致成形，正是教學時機。本課程鼓勵學生「多說」、「多做」、「多觀察」，不怕犯錯、勇於創造，在課堂上逐漸由被動轉為主動，雖不設限參與者語言水平外的條件，但由於任務與課堂活動需求，仍希望參與者個性不要過於內向。課程開始之前，教師要先確定學生的基礎學習情況，若學習者基礎未徹底鞏固（我們無法要求參與者素質整齊一致），教師可鼓勵這些學生在課堂上擔任歸納角色，找出會話中的基式；若學生程度較高，則鼓勵其擔任延伸角色，創造會話中的應變可能式。

（三）教材

教材形式主要分為兩部分：紙本大綱與影音多媒體。因為尚未選定一專用課本，因此紙本大綱將提供詞彙與句式、例句整理與說明，在教學過程中擔任「奠基」與「鞏固」的課本角色。影音多媒體部分，筆者於兩年前首次進行交際溝通會話課程實驗時，要求學生提供語料，並自行選製影片，然而這是教學雙方都得費力費神的一項浩大工程，變成師生共同的沈重負擔，2007年適逢台灣大學電機系李琳山教授與ICLP合作，推出語音矯正練習的線上互動式影音軟體—《臺大華語》[®]，內容以交際功能分類，雖與本文之分類不盡相同，然不失為一方便的輔助教材（師生皆可隨時使

¹⁰⁵ 關於「中級程度」的定義請參閱第一章第四節。

用，不受限於空間時間)，因此在徵得研發小組成員的同意後，得以順利將軟體內容運用於本課程教學，以加強鞏固學習效果；另外，亦補充真實會話以作為「強化」與「衍生」之用，教師不必主動給予或作大量補充，真實會話的語料可由師生輪流提供，目的在使學生有「實地體驗」感，畢竟一段對話也需要真實場景的支撐才能顯出其「真實」的價值。

四、 內容安排

整體課程內容分為兩個層次：基礎版與進階版，《台大華語》線上平台內容為基礎版，課堂前段發給學生的紙本大綱也是以《台大華語》內容分類整理的基礎版，課堂後段的紙本大綱則配合強化階段為進階版的補充資料。

(一) 詞彙選用

課程內容既分為兩種層次，詞語也依循兩版來做選擇。

1. 基礎版：在筆者進行教學實驗的單位，中級以上學生均接觸過單位統一的核心教材—《TOCC》和《新編會話》，其中更有半數學生選修（過）《新選廣播劇》，因此以前兩套教材內的詞彙為基礎。
2. 進階版：選擇該交際功能中在日常使用頻率高、而前兩套教材中未出現者，教師不需做詳細解釋，配合例句呈現，進階詞語的補充目的不在練習使用這些新詞彙，而是填補句式變化中的選詞空缺，因此應配合句式和語境教學，不宜單獨操練或造句。

(二) 句式使用

句式的選取、分類也同樣依循基礎和進階兩版來進行。

1. 基礎版：以《台大華語》[®] 對話內容為主，將使用相同句式的句子作歸納，並同時提供句式功能和《台大華語》中使用該句式的場景，前提是這些句式對於中級程度的學生沒有語法理解上的困難。

2. 進階版：配合「真實會話」階段補充，以「真實會話」中對話雙方使用的句式為主，教師應事先分類整理成紙本材料，但不需事先發給學生，學生必須先自行分類、使用，在此階段活動結束後才能得到書面資料。

(三) 活動設計

如圖五-3 所示，課堂進行分為五個階段，每一階段的活動都應指向明確的能力目標—如：應鞏固基本語言能力，或是強化表達能力等。雖說課室活動不能隨心所欲設計，但要能彈性變化、「見機行事」，為能因應每一類型學習者（圖五-4），教師在每一階段至少要分別準備靜態活動與動態活動各一，比方在「情境實踐」階段，除了提供角色扮演（role-play）活動給感覺型和實踐型學生以外，也應提供觀察、分析的題目給觀察型和思考型學生，盡量讓每一類型的學生都能適得其所，有其發揮的舞台。

第四節 課程大綱

授課學期共計十二週，第一週介紹課程，最後一週為學習評量，實際課程計畫進行十週，預計以十堂課 20 小時的時間完成。在第一週發下本學期的課程大綱，介紹課程進行方式、如何準備，以及本課程中將使用的各種媒體之操作方式；第十二週為口頭成果發表，教師以此評量學生的語言表現。下表為課程大綱與學習目標：(表五-2)

表 五-2 中級華語交際溝通會話之課程大綱

週次	單元名稱	教學重點	學習目標
一	課程介紹	1.【課程簡介】 課程目標、上課方式、教材使用方式等 2.【學習需求掌握】 學習者背景的概括了解	
二	Unit 1. 招呼與告別	1.【基礎奠定】 基本招呼語及應答類型／基本告別語及應答類型 2.【運用範圍】 使用招呼語的時機：路上巧遇／進入他人私有空間 3.【運用範圍】 使用招呼語的對象：長輩／同輩（親／疏）／晚輩 4.【延伸變化】 使用招呼語的目的：禮貌性致意／為某種原因（詢問、請求等）；及其相應之告別語	【奠基】 奠定招呼與告別的中級對話形式 【鞏固】 擴展表達範圍、提升表達層次 【強化】 通過實踐活動來掌握與應用 【衍生】 藉由討論了解「招呼」不只是「打招呼」
	Unit 2. 寒暄／問候與回應	1.【基礎奠定】 基本寒暄問候及應答類型 2.【運用範圍】 使用時機：路上巧遇／進入他人私有空間	【奠基】 奠定並豐富學習語料庫 【鞏固】 擴展表達範圍

		<p>3.【延伸變化】 使用目的：填補時間／進入主題前的暖場</p> <p>4.【文化面面觀】 中國人的寒暄問候文化</p>	<p>【強化】 提升表達層次，綜合運用所學</p> <p>【衍生】 能從多元角度理解各種寒暄內容</p>
三	<p>Unit 3. 請求與回應 (接受／拒絕)</p>	<p>1.【暖身討論】 (給予情境) 你有求於人／拒絕請求時，怎麼說？</p> <p>2.【基礎奠定】 請求目的、信息焦點位置及其基本類型</p> <p>3.【基礎奠定】 接受與拒絕之基本類型</p> <p>4.【文化面面觀】 漢語言中的「委婉間接」</p>	<p>【奠基】 奠定基本句式並對比文化差異</p> <p>【鞏固】 通過實踐檢視並修正所學</p> <p>【強化】 能從容得體地做出適當回應</p> <p>【衍生】 能全盤接受漢文化的語用策略，或取得與母語文化間的平衡</p>
四	<p>Unit 4. 感謝與回應</p>	<p>1.【基礎奠定】 感謝與回應之基本形式</p> <p>2.【延伸變化】 感謝與回應之變化形式： 直接形／道歉形</p> <p>3.【運用範圍】 感謝語使用時機： 提出請求時／受人幫助或物資時／邀請方與受邀方彼此致意</p> <p>4.【文化面面觀】 漢英表達謝意的時機與方式異同</p>	<p>【奠基】 整理並奠定所學過的基本形式</p> <p>【鞏固】 深化表達內容、提升表達層次</p> <p>【強化】 能藉由對真實會話的討論分析加強應變策略能力</p> <p>【衍生】 能在討論中增進對中國「致謝」文化的認識</p>

五	Unit 5. 開啓／結束 對話：非熟 人關係	1. 【暖身討論】 （給予情境）母語中，你如何開啓與結束一段與非熟人間的談話？ 2. 【基礎奠定】 非熟人間的開啓與結束對話之基本類型 3. 【運用範圍】 開談目的：寒暄、請求，或詢問；及其結束語 4. 【分析整理】 中西開啓與結束對話方式之異同	【奠基】 掌握對話原則並連結運用所學 【鞏固】 通過實踐練習認識漢語會話的開談與結束架構 【強化】 能嫻熟運用所學 【衍生】 能理解文化差異並做比較
六	期中複習： Unit 1.~5.	1. 【情境實踐】 綜合練習 2. 【真實會話】 分析討論 3. 【課外運用】 心得分享	【鞏固】 透過實踐活動檢視並修正所學 【強化】 能從真實語料的綜合分析檢驗學習成果 【衍生】 能從親身體驗或他人分享中增進社會文化能力
七	Unit 6. 建議與回應	1. 【暖身討論】 母語文化中給予建議的時機？ 2. 【基礎奠定】 建議與回應之基本類型：提供型建議／勸告型建議 3. 【運用範圍】 建議與回應之對象：長輩／同輩（疏／親）／晚輩	【奠基】 掌握表達形式與使用時機 【鞏固】 通過練習與討論學習得體地運用 【強化】 能針對不同對象而從容應變

		4.【文化面面觀】 中西的建議方式	【衍生】 能比較漢語和自己母語所定義的「委婉」與「直接」
八	Unit 7. 同意與不同意；贊成與反對	1.【基礎奠定】 同意不同意的基本形／慣用語 2.【基礎奠定】 贊成與反對的基本形／慣用語 3.【運用變化】 因應不同交際對象之變化形： 直接（親者、同輩）／間接（疏者、長輩）／恭維（上司） 4.【文化面面觀】 漢文化中「附和」與「應付」背後的階級觀念與人和思想	【奠基】 熟練常用形式並連結以前所學 【鞏固】 掌握變化形式以提升應變能力 【強化】 藉由實踐檢視並修正所學 【衍生】 拓展文化視野
九	Unit 8. 抱怨／責備與回應（道歉／反駁）	1.【基礎奠定】 抱怨／責備的基本表達句式： 語氣強弱／抱怨對象／抱怨內容 2.【基礎奠定】 道歉／反駁的基本表達句式： 回應對象／情緒反應（冷靜、微慍、氣憤等） 3.【延伸討論】 「話中有話」的真實語料分析－ 抱怨的藝術 4.【文化面面觀】 「酸了一頓」與「指桑罵槐」－ 漢文化中的含蓄抱怨與間接責備	【奠基】 掌握表達句式之間的區別 【鞏固】 熟練應用表達與應答形式 【強化】 具備文化隱涵的理解能力 【衍生】 拓展文化視野、鍊接所見所聞

	Unit 9. 後悔與回應 (安慰／鼓勵)	1. 【基礎奠定】 後悔功能的基本表達句式 2. 【基礎奠定】 後悔與回應之基本類型： 自我責備與安慰回應／假設未來 與鼓勵回應 3. 【延伸討論】 小心口舌之災！— 「後悔」與「抱怨」只在一線間 4. 【文化面面觀】 你被當面批評了卻渾然不覺？— 了解漢文化中「後悔」形式的含 蓄「抱怨」	【奠基】 掌握基本形式 【鞏固】 通過實踐活動熟 練表達形式 【強化】 歸納並比較兩種 表達內容的差異 【衍生】 由綜合對比加強 社會文化能力
十	Unit 10. 讚美與回應	1. 【暖身討論】 你的讚美方向對嗎？— 中西文化裡的讚美項目異同 2. 【基本分析】 你的讚美語言得體嗎？— 漢語中的“praise”與“compliment” 3. 【文化面面觀】 「抑己揚人」—中國人的讚美方 式 4. 【歸納整理】 讚美與回應的主要形式	【奠基】 藉由文化對比掌 握表達基本原則 【鞏固】 通過活動深化讚 美應答之運用 【強化】 能由綜合比較體 現社會文化能力 【衍生】 能歸納分析，展現 綜合溝通能力
十一	期末複習： Unit 6.~10.	1. 【情境實踐】 綜合練習 2. 【真實會話】 分析討論 3. 【課外運用】 心得分享	【鞏固】 透過實踐活動檢 視並修正所學 【強化】 能以真實語料分 析檢驗學習成果 【衍生】 能從親身體驗或 他人分享中增進 社會文化能力

十二	成果評量	1.【語言實踐】 情境劇的表演與分析討論 2.【心得回饋】 課堂分享心得與建議／填寫學期 回饋表	教師記錄學生表現 並加以評鑑、回 饋，師生針對劇情 內容共同提出分析 討論。
----	------	------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------

本課程大綱所列之教學重點為單元教案的主要架構，每節課依「奠基」、「鞏固」、「強化」及「衍生」四個學習流程分為四部分，大體上遵循以下四個步驟：【前置討論】(warm-up)→【活絡基礎】→【運用應變】→【綜合討論】，然而每一種交際功能的教學重點不盡相同，在細部安排上將做彈性安排，將焦點放在該功能的特點上，以漢語「請求」功能和「後悔」功能來說，前者與英語最大差異在於信息焦點的位置，並且在提出請求前要先鋪陳探測語 (probe)，教學重點便是此種功能的「言談結構」；而漢語的「後悔」表達策略與英語無太大差異，但形式 (包括詞彙、句式) 多樣，教學重點便應加強「說法變化」的練習。

學習目標同樣以林秀蕙 (2005) 四大學習流程為指標，不一定對應左欄教學重點的先後次序，但為該單元結束前應需達到的理想指標，基本上每一單元的學習目標大同小異，都指向綜合交際溝通能力的訓練。隨著課程進展也逐漸加入文化介紹，因為語言與文化緊密結合，而交際語言知識的積累也使學生逐漸深入文化核心，筆者認為文化的引介可以幫助學生理解該交際語言形式或交際策略的使用原因—比方說，中國人為何在受人恩惠後，要以十分愧疚的口吻說：『這麼麻煩你，真是過意不去！』來表達最誠摯的感謝，以及為何要學習這種道歉形感謝，這和直接形感謝的意義或聽者的感受上有何不同等。然而要注意，課堂重點仍是語言教學，文化講解僅在「強化」或「衍生」階段作為語言教學的輔助，不宜佔用過半的課堂時間，如此才能與一般的文化講座區隔開來。

第五節 小結

本章已確立教學目標、教學原則，並選定教學主題。在所有教學過程中，「真實會話」扮演一重要角色，我們將其置於教學五大流程的中間（第三項），便是希望課堂上引介的「真實會話」起一銜接的作用，在學生在走出教室後，已有充分信心迎接生活環境的交際應對。在教材的使用上，以線上學習軟體為媒介也是本研究的一個嘗試，希望也能藉此尋求課堂中，多媒體教材（已脫離「教具」之列）與教師角色的平衡點。此外，本章所列的課堂大綱僅是較為粗略的輪廓，所有教學設計均需經過實驗操作，方能檢驗其可行性，因此下一章將介紹單課教學過程，並探討教學實證成效，與本章內容做一呼應。

第六章 研究實證及成效評估與檢討

本章將介紹第五章教學設計實際運作的過程，主要分三節進行說明。首先大致敘述如何安排教學，並示範單元教案，以及課程整體的進行過程；其次為本次實證教學的成效評估與檢討，從學習者及教學者的回饋內容分析歸納；第三節則略述實驗教學過程中的各項修正；最後是本章小結。

第一節 教學實證安排與進行

一、課程安排

任何活動在正式實施前，一定都有所謂的「前置作業」，以下將說明本課程實施的前置作業—課程布置，依課程大綱的調整、招生作業與開課標準、教學協調，及設備安排來分別介紹。

(一) 課程大綱的調整

研究者於擬定教學設計後，原預定於新學期向教學服務單位提出開課申請，悉聞兩位老師亦同時預計於該學期開設類似課程，為避免衝堂對所方、學生，與任課教師三方所造成的困擾，遂與兩位老師商量而決定合開一門課，並各自以設定好的教案操作實施。因為雙方對於交際功能的分類有所出入，因此決定按照已公告排定的大綱為主（兩位老師所訂的分類大綱），其餘未排入的交際功能則另安排時間（於筆者的常規課上）教學。

本課程實際教學大綱共計十二單元，將同性質或話輪可上下承接者合併進行，按週次依序為：

第一週—問候與道別；第二週—詢問與回應、介紹與回應；第三週—建議與回應、請求與回應；第四週—期中複習；第五週—讚美與回應、抱怨與回應；第六週—祝福與回應、勸告與回應；第七週—後悔與回應、鼓勵與回應；第八週—承諾與回應；第九週—期末複習；第十週—成果發表。

茲將研究者原本計畫實施的課程大綱與實際操作的課程大綱列表對照如下：(表六-1)

表 六-1 課程大綱：本研究原訂版本與實際操作版本之對照¹⁰⁶

課程大綱（原訂版本）	課程大綱（實施版本）
招呼與告別	問候與道別
寒暄／問候與回應	
請求與回應（接受／拒絕）	請求與回應
抱怨／責備與回應（道歉／反駁）	抱怨與回應
讚美與回應	讚美與回應
後悔與回應（安慰／鼓勵）	後悔與回應；鼓勵與回應
建議與回應	建議與回應
開啓與結束對話：非熟人關係	詢問與回應；介紹與回應
感謝與回應	承諾與回應
同意與不同意及贊成與反對	勸告與回應
	祝福與回應

原定實施之課程大綱與實際操作之課程大綱，其相同功能有：問候與道別類、請求與回應、抱怨與其回應類、讚美與回應、後悔與其回應類、建議與回應類，及詢問與回應類¹⁰⁷，至於原定類別的感謝與回應、同意與不同意及贊成與反對兩項則未列入後來的課程大綱，取之以承諾與回應、勸告與回應，及祝福與回應等三項，為驗證整體教學規劃，另行安排時間進行教學補遺。

（二）招生作業與開課標準

本課程以《台大華語》[®] 作為教學內容綱要，於課程開始前以講座方式向師生介紹此套線上軟體設置目的與操作方法，並介紹即將開展的交際溝通會話課程，立即吸引二十名左右的學生參加當天下午的課程介紹。預

¹⁰⁶ 此對照表未按照授課順序，而將兩版本的交集項目置前，不同項目置後。同時，相同項目（名稱相似或內容相似）者以粗體標示，方便閱讀。

¹⁰⁷ 筆者認為原訂的「開啓與結束對話：非熟人關係」內容近似實施版的「詢問與回應」加「介紹與回應」，因為非熟人之間的對話通常以詢問為開端，並在一些情境中會相互引介認識。

備招生之初，考量到本課程的實驗性質，加上從初級到高級都有學生對課程表示興趣，然師生雙方的彈性時段有限，以及教學單位所能提供的空間選擇不多，因此決定每週固定一次（週二下午），為時一百分鐘左右（兩堂課），採不分程度、自由參加的方式來進行。

（三）教學協調

此次課程原為研究者同一教學服務單位的兩位資深老師率先發起，因此雙方於課程規劃理念上有所出入，然考量如前述原因後，也為避免師生於選課與授課時間安排的困擾，因此決定共同授課。實際課程有九週，三位老師每人各主持三週課程，於負責週次以外則協助錄影、電腦操控等事務，甚或協助討論等教學輔助工作。茲列研究者所負責之教學單元如下：

1. 主要交際功能—後悔與回應、鼓勵與回應、及承諾與回應。

2. 綜合複習活動—期中複習，包括問候與道別、詢問與回應、建議與回應、及請求與回應；期末總複習，包括讚美與回應、抱怨與回應、祝福與回應、勸告與回應、後悔與回應、鼓勵與回應、及承諾與回應。

上述兩大單元基本上涵蓋所有交際功能範圍，且其中兩個大活動—綜合複習課，也有機會充分體現先前所設定的教學理念（請參閱第五章第三節與第四節）。

（四）設備安排

本課程由於配合線上軟體進行教學，因此在教室布置方面，須準備網際網路、個人電腦、音響、及投影屏幕等，教師於每堂課將該堂課教材內容以大綱提要的紙本形式發給學生，課堂同時也進行錄影、錄音，以作後續的檢討與修正參考。

二、單元教案

交際溝通會話課程依目標功能的屬性不同，而有不同的教學重點（請參閱第五章第四節），本課程實施完畢共計十四種教案（包括期中複習與期末複習），礙於篇幅無法一一列出，僅展示其中兩個單元的教案供參考。

表 六-2 單元教案展示 (I): 課堂流程設計—【承諾與回應】單元

活動名稱		內容舉例說明	時間	教學原則
一	功能討論 Function Discussion	How would you response to “Make sure this is done well.”(這件事,你要好好地做) in your language and in Chinese?	15min.	為課堂預備階段(warm-up), 教師引導學生 討論、活絡課堂 氣氛。
二	對話分析與說法建立 Basic Dialogue Analysis and Pattern Consolidation	(一) 基本對話分析 The Basic Patterns 聽一段對話,找出對話中用來 表達「承諾」的基本說法。	15min.	奠基
		(二) 表達形式延伸 More Patterns 提供更多對話範例,請學生找 出範例中共同的回應說法。	20min.	鞏固
三	語形延伸與加強 More Expression Patterns and Consolidation	提供日常生活中出現頻率高的 說法,並請學生找出與前一 活動相同/相似的用語。	20min.	強化
四	情境模擬演練	聽第一人的要求/抱怨,做適 當的回應,並討論所作回應之 得體性。	30min.	強化、衍生

表六-2 為「承諾與回應」功能單元教學的流程綱要,依照林秀蕙(2005)教學者四大流程為規劃核心,在第一階段的活動中教師扮演討論活動的主導者,而第二階段以後逐漸退出主導角色,學生由被動轉為主動,到了第四階段最後的討論,也由學生主導討論話題,目的在讓學生自主回饋學習心得、並檢視自身的學習成效。

而綜合複習活動應凸顯其歸納綜合與衍生應用之性質,因此於教學流

程上的設計有別於單元教學：(表六-3)

表 六-3 單元教案展示 (II)：課堂流程設計—【期中複習】

活動名稱		內容舉例說明	時間	教學原則
一	常用說法	歸納、綜合複習： (一) 問候與道別 (二) 詢問與回應 (三) 建議與回應 (四) 請求與回應	30min.	奠基+鞏固 除了複習與增加說法的變化式，也引入中國南北說法差異的文化層面。
二	真實對話討論 Analysis of the real conversation	聽一段真實對話錄音，記下對話中角色所用的交際功能說法。	20min.	強化
三	問題解決(危機化解) Role Playing- problem solving	聽一段真實對話錄音(交際失敗例)，請學生以自己的策略將危機化為轉機。	20min.	強化+衍生 討論或表演形式皆可。
四	情境對話練習 Role playing	提供與二或三類似的情境，請學生進行模擬對話練習，並討論各組之間的表演。	30min.	強化+衍生

期中複習課的目的，除了深化學習印象、強化學習應用之外，亦希望於該堂課體現「從人工過渡到真實」的教學核心思想，並藉此檢視真實會話的操作成果，因此於第二階段和第三階段總共安排六段真實會話錄音¹⁰⁸。如此安排是基於本文第四章學習者的訪談內容歸納，多數學生反應，由於課業繁重、朋友多使用英語、或本身忙於打工，實際接觸真實會話的機會有限。此活動安排的目的不在聽力訓練，而是讓學生感受母語人士的話輪承接與所用說法，並有機會分析討論。

¹⁰⁸ 真實會話錄音乃筆者平時觀察錄下的兩人／三人對話，不事先告知，因此為無腳本的隨興演出，事後徵得被錄者的授權同意方用於教學，後置作業(雜訊減低、音軌調配、音質調整等)由台灣師大華語文教學研究所研究生廖璋培技術指導，在此感謝。

三、教學實況

以下將依課堂進行的四個主要共同階段，並參考每週課堂滿意度回饋表，來分別簡述研究者所進行之教學過程與學生大致的課堂反應。

(一) 暖身討論階段

於此階段，首先提出與該堂課交際功能相關的文化比較問題，題目在前一週預先告知學生，不要求學生完全回答，主要是藉由課前討論讓學生掌握來週觀察與學習的方向，例如：

EG01 在英文/西文裡，你常用來做「承諾」的詞有哪些？在中文裡呢？有何不同？

EG02 在你的文化裡，如果你要讚美一位異性，有什麼是絕對不可以說的？

並漸進引入漢語中的相關說法，例如：

EG03 室友不整理房子，你對他的「抱怨」怎麼說？「建議」怎麼說？哪裡不一樣？

EG04 “May I have a cup of coffee?” 在中文裡，你怎麼客氣地表達？

EG01、EG02 和 EG03、EG04 最大的不同在於後者已進入漢語表達法的討論，目的在為接下來的活動暖身，讓學生先適應純中文的環境（因為有些人是吃了飯、回家休息後才來的），教師也可藉此檢視學生在正式教學前對該功能的熟悉度，作更有效率的教學安排。

此階段並非所有學生都積極參與討論，當課程進行一個多月後，每每率先發言者仍為固定幾位學生，觀察發現，發言學生的共同特色大抵為勇於表演的活潑個性或語言水平較高者。課程進入學期後半段開始有其他學生加入課前討論活動，但仍屬少數，多數學生以聆聽、筆記為主，一方面是因為學生剛結束一天的正規課，欲稍事休息，一方面也是個性使然，靜默者的特質偏向發言前需要長時間思考的觀察型學生。

(二) 奠基與鞏固階段

此階段為基本說法與延伸表達方式的練習與實踐，逐一討論所發下的紙本題綱，並進行表演式的語言操練¹⁰⁹，例如：

¹⁰⁹ 當練習某個說法時，筆者要求學生不只「說」那個句子，而是「演」那個句子的相應語氣與表

目標句式—「是你自己願意／要 did sth 的」與「V 了就 V 了」

師（角色：倒楣友 A）：我幹嘛請客啊，花了我九千塊錢，天啊！

生（角色：無情友 B）：是你自己要請客的，怪誰？

生（角色：善良友 C）：唉，請了就請了，下次可別隨便出錢。

此練習之目標在於鞏固語法和強化語用（要求學生表現出與回答內容相應的語調和表情等），另外，在「語形延伸與加強」時，由學生或老師補充個人經驗、提出討論，學生將討論中共同認定可用的說法記下，立即運用於稍後的實踐練習中，以確定自己的理解與用法是否無誤。觀察發現，此階段是學生最投入、回答與討論最踴躍的，也許是與上午正規語言課的方式差不多，因此容易上手，且隨後於課堂回饋表所得的反應也多表示，「能直接、迅速地了解如何表達、怎麼運用這些說法，非常清楚」，並且認為到這個階段就已經有種「滿載而歸」的滿足感，而自己所補充的說法若能被老師或其他同學肯定、採用，會因而得到成就感，而引發更多的學習熱忱。

（三）強化階段

強化階段的教學重點在「真實會話」的帶入，因此起初以電視劇或電影片段（半真實）來作討論材料，然後進階到真實會話錄音片段（全真實）的分析統整，並且也會視情況，利用這些影音中的情境來讓學生演出他們認為更好、更得體（或更出人意料）的反應。

此一階段的觀察發現，學生多半傾向討論或坐在位子上作對話表演，推測學生不願上台表演的原因，一方面是習慣了第二階段的回應練習方式，另一方面是第三階段（通常在第二節課）多以討論與分析為開頭，學生普遍認為此時被要求上台表演有突兀的感覺，且很不自然。也有部分學生一開始便表明不願意作任何表演，因此教師在此階段將學生分成表演組和討論組，以方便進行語言強化活動。教師事先調查該堂課願意表演的人數，並告知將有語言實踐的表演活動，而不願意表演者則分配到討論組，並對表演組仔細觀察記錄。

情，並且加強「回應」練習。

(四) 衍生階段

衍生階段以討論與自由演出為主，討論部分以學生所提出的日常體驗、見聞，或疑惑為主軸來開展，而因第三階段（強化階段）實踐練習的比例較高，且討論幾乎圍繞課內材料或同學的演出內容，故也曾將該階段表演組的內容作衍生擴展，教師於此階段盡量將討論向外伸展，而為避免流於閒話家常，因此討論焦點常以會話隱涵為主，例如：

EG05〔聽一段會話／看一段影片〕這位小姐說的話有什麼功用？（學生：很像是讚美對方）

EG06 她說了什麼？你聽過這樣的讚美方式嗎？

EG07 你覺得對方聽了以後會有什麼反應？〔再聽下一段會話／看下一段影片〕為什麼會這樣？

第四階段已是課堂尾聲，考量學生的精神負擔已經趨於飽和，因此在 EG05 盡量選擇比學生程度低 (i-1) 且簡短的內容，避免增加學生的負荷，教師也可省去解釋內容的時間，而 EG06 並不要求學生聽出全部的內容，這是銜接 EG07 的橋段 (bridge)，EG05 和 EG06 都不花太多時間，因為討論的主要重點在 EG07，藉此討論中國人的讚美和批評方式，進而介紹漢語中如何「寓貶於褒」。觀察發現。以此方式進行會話隱涵和語言文化比較的討論，比起單純提問方式更為活潑，學生也更願意參與，一來是因為與第一階段的暖身提問有了方式上的變化（西方學生大多追求創新，不喜重複），二來是影音達到了提振精神的效果。

在期末成果發表活動中，學生將十二項交際溝通功能結合，自行找組員合作編寫腳本，並在演出結束後針對表演內容加以解釋說明，提出問題與台下師生共同討論。因為本課程無量化的評鑑標準，因此研究者於活動過程中針對兩項要點加以註記評量——為表演組於表演過程中所用的功能句式及相應的語調、肢體表現，二是觀摩組於表演後提出的分析討論與心得分享內容。雖評量結果未能達到完全客觀，但學生在演出與心得分享過程中也直接展現了這九週下來所累積的概念與知識。

第二節 學習者心得回饋

本研究於教學實證過程中同時進行教學回饋調查，於實證結束後亦訪問學生對本課程之心得收穫，以深入了解回饋表上數字背後的意義。本節第一部份為學生於單週回饋表之分析結果；第二部分為總課程回饋表分析結果；第三部分則為固定出席者對於課程的整體心得與建議。

一、單元滿意度評鑑結果

本課程平均有八～十二位學生固定參加。組成國籍方面，華裔者背景兩人，父母其中一方為華人血統者兩人，西班牙學生一人，其餘皆為純美國學生，性別平均比例為男：女=4：1。語言水平方面僅計算固定出席者，為初級2～3人、中級6人，高級3人，平均程度為中級，符合本課程學生組成目標。本課程所設計之每週課程滿意度調查表於當天課堂開始前和紙本題綱一同發下，課堂結束後收回，回收率100%。然而每週上課學生人數不一，雖有固定成員，但問卷母群也隨中途加入或退出而無法統一，僅能提供來周課程做參考，不具標準值的代表性。

本實驗教學課程實際進行週數與對應單元，及所進行的七回單次課程調查簡示如下表：(表六-4)

表 六-4 交際溝通會話實驗課程實際教學單元與每週調查表填寫對照表

週次	教學單元	每週滿意度調查表
一	課程介紹；Unit 1.問候與道別	X
二	Unit 2.詢問與回應；Unit 3.介紹與回應	○
三	Unit 4.建議與回應；Unit 5.請求與回應	○
四	期中複習：Unit 1～Unit 5	○
五	Unit 6.讚美與回應；Unit 7.抱怨與回應	○
六	Unit 8.祝福與回應；Unit 9.勸告與回應	○
七	Unit 10.後悔與回應；Unit 11.鼓勵與回應	○
九	Unit 12.承諾與回應；期末複習：Unit 6～Unit 12	○
十	綜合複習：Unit 1～Unit 12	X
十一	綜合練習與成果發表	X

實際課程進行時，第一週僅調查學生背景而未做課程滿意度調查；第十週進行總課程滿意度調查，沒有單課問卷；第十一次為學生綜合學習成果表現，未進行教學，因此也沒發問卷，故每週滿意度調查問卷共有七回，合計 93 份，每週回收份數（相當於上課人數）總表如下：(表六-5)

表 六-5 每週滿意度調查表回收情況

周次	2	3	4	5	6	7	8	9	合計	有效度
份數	16	15	14	12	8	8	10	10	93	77.42%
有效份數	9	10	9	11	6	7	10	10	72	

在學生總數流動方面，由於課程開始前的宣傳與學生的理解有所出入，多數學生表示，皆將本課程誤以為語音軟體的操作練習，認為可自行練習而毋需參加課程，故從未聞問；而亦有學生初以為是語音矯正工作坊前來（多為初級學生），結果與期望不符而失望離去。課程後期學生的課業壓力逐漸加重，也多少影響出席率。本課程因在實驗初期，採自由參加，因此流動性較高，然仍有平均八~十二位學生固定出席。

此份調查表以英文呈現，目的在將答題時的理解誤差降到最低。第一回共分兩大項：一、課程內容 (class content)；二、課程時間 (class time)。而從第二回到第八回，內容稍有更改，共分兩大項：一、課程內容 (class content)；二、建議與意見 (My Suggestion/Comment)。滿意度指數由 5 (最滿意) 到 1 (最不滿意)，階層標準圖示如下：(圖六-1)

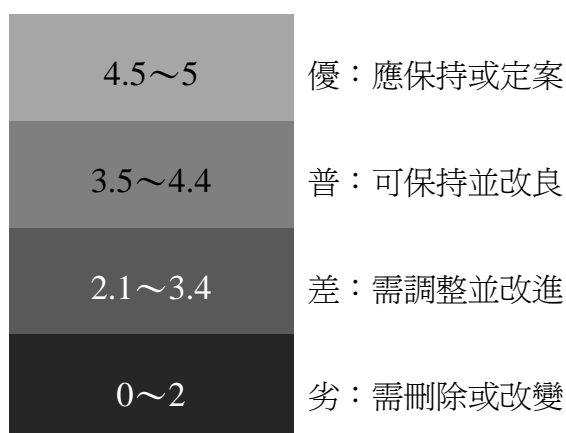


圖 六-1 滿意度平均積分與意義標準對照表

本問卷設定平均分 3.5（普級最低）為標準值，將各週滿意度調查加總平均後，依項次所得結果如下：

（一）教學時間安排方面

對於上課時間安排，平均滿意度是 3.91，部分學生覺得下午三點開始太晚，希望早一點開始上課；而在上課天數方面，平均滿意度是 4.27，幾乎都認為一週一次課程是剛剛好的；至於當時已進行的兩小時課程，學生多半反應普通，平均滿意度為 3.55，意見希望改為 90 分鐘課程甚至 60 分鐘者達半數。

綜合此次問卷結果，第三周起的實驗課程由師生進一步討論後，決定改為每週二下午兩點十分開始，並且由原本的兩個小時變為一個半小時的課程，學生對此反應良好。師生皆無異議後，後續的每週問卷便省略此題。

（二）教學內容活動方面

茲將滿意度調查分項結果統計整理如下：(表六-6)

表 六-6 每週教學回饋滿意度調查結果

周次	1	2	3	4	5	6	7	8	總平均
評鑑項目	內容能呼應實際生活								
平均滿意度	X	3.55	4.71	4.50	4.50	4.50	4.71	4.50	4.42
評鑑項目	內容有用								
平均滿意度	X	3.82	4.57	4.50	4.25	4.38	4.43	4.50	4.35
評鑑項目	教學內容能解決我的日常疑惑								
平均滿意度	X	3.56	4.14	4.38	3.75	4.29	4.43	4.25	4.11
評鑑項目	課堂活動實用 (practical)								
平均滿意度	X	3.70	4.00	4.38	3.75	4.20	4.50	4.88	4.20
評鑑項目	我透過課堂活動得到豐富的收穫								
平均滿意度	X	3.50	3.86	3.86	3.50	3.29	3.83	4.0	3.69
評鑑項目	教學者的說明與指示清楚，很容易配合								

平均滿意度	X	4.00	4.71	4.57	4.50	4.71	4.83	4.63	4.56
-------	---	------	------	------	------	------	------	------	-------------

由上表總平均欄可看出，各項目滿意度平均得到普級以上 (>3.5) 之評價，整體來看學生對教學者的說明與指示方面最滿意，而對於自身得到收穫的滿意度較低，筆者認為應該在往後的教學中加入單元評量，適時讓學生發揮所學，檢視自我學習成效。

(三) 學習者意見回饋

學生除了勾選滿意度指數外，亦於開放式欄位表達意見、提出建議，或於課後直接向筆者或另外兩位老師反應。茲將所收集之學生心得與建議分別整理如下。

1. 心得部分

多數學生對於討論活動抱持高度興趣，認為無論是師生或生生之間的討論（包括文化差異／衝突、某一功能的慣用句式，或是對於真實會話內容與角色關係等的分析討論），都「很有趣」(is very interesting)¹¹⁰、能「激盪思想」(thought-provoking)，「很有用」(is useful)、「很棒」(is excellent)等。

而在情境劇 (skits or role-playing) 表演方面，則有兩極化反應，一者認為該活動方式對於練習所學「很有幫助」(very helpful)、以視覺 (visual) 呈現書寫內容 (the writing form) 令人「印象深刻」(keeps the strong image in mind)，並認為每週都應安排一個「小表演」(small performance)，有些學生指出，將自己所設計的情境及指示交由他組表演的方法相當好，不但有設計上的成就感，也可觀摩他人如何運用與自己所想不同的詞句來完成任務；另者則排斥短劇形式的語言實踐，認為在眾人面前表演令他們感到困窘 (just kill me/is embarrassed/it's hard to speak in front of so many people)，而若可以不參與表演便不介意課堂有此活動的安排。

在真實會話材料的使用方面，學生一致認為會話分析很有用，對於會話角色的對話動機與其關係的分析活動表示高度肯定，同時也認為此練習

¹¹⁰ 括弧內英文對照為學生英文意見之原文，為免曲解原意，筆者於自行中文翻譯後皆附上原文以對照；若學生直接以中文述說或書寫，則在其後括弧註明說話者背景。以下皆同。

(exercise) 不僅可用所學句式 (pattern) 來分析錄音檔內容，更能懂得如何察言觀色 (be better on air reading)，同時也可藉此「了解日用的說法和怎麼跟台人說客氣話」(學生，男，美國人，於「建議」單元課後表示)，甚至有學生分享已在生活中運用所學的經驗，因得到很好的回應而更提高了信心與學習興趣。有些學生對於課上不斷重複強調的慣用語「印象深刻」(is impressive)，「忍不住想趕快去用了！」(學生，男，美國人，於「承諾」單元後表示)。另外，也希望教師能多提供真實例子 (practical examples)，並輔以劇本題綱 (handouts of recording)，在這方面給予更多練習。

另外，學生多認為紙本題綱對於課堂進行及課後複習相當有用 (handouts are excellent in many ways / they help me a lot in reviewing as well as in class)，並認為各功能的句式討論和練習都有助於日常的溝通交際，也學會如何以不同的詞彙或說法來替換，表達得更精確。

2. 建議部分

有些學生認為線上對話 (the conversation online) 很無聊 (I am bored)，缺少變化與聲音表情 (we cannot tell why they say so because their emotions always sound the same)，不如多用真實會話錄音代替，而有些人認為錄音檔的音質 (sound quality) 會影響理解，需要特別注意，若無法克服技術問題，則儘量輔以完整的內容紙本。

在短劇 (skits) 及角色扮演 (role playing) 方面，支持者認為在表演前應給予更多指導 (guidance) 與明示，表演者才不會絞盡腦汁 (split so many hairs) 卻又抓不到表演重點，另外，也有人認為表演活動需要更多人參與才能發揮效果；不贊同者則認為此活動雖有意思，但教學者應更實際地 (think on your feet) 以學生角度衡量他們是否願意配合。

而學生對於討論活動與真實會話的興趣，也在某幾次未安排這兩項活動的課堂回饋表中顯見，不少學生發現「今天缺少中文與其他語言的比較」，且建議教師提供更多語言練習活動 (more activities but skits)，透過真實會話的分析、討論，或教師整理的題綱給予更多不同句式的練習，也希望教師設計習題 (exercises) 來讓學生練習這些交際溝通的技巧 (practice

skills)。並且，由於部分學生認為難以在語言程度高於自己的人面前開口，因此也有相當多學生認為有開設低階班的必要（But I suppose that's what the lower level course is for.）。

二、課程整體滿意度評鑑結果

此份總滿意度調查表於課程結束的第九週課堂上發下，因頁數較多，五～七天後收回。此次針對課程出席率達五成以上的十位學生發出，內容共計八頁，問卷內容以英文呈現¹¹¹，共分五大部分如下：

- A. 課堂所授之主題和語言功能
(The topics and language functions in class)
- B. 課程時間安排 (The class duration)
- C. 課堂活動安排 (The activities in class)
- D. 課程總評鑑 (The course evaluation)
- E. 學習者自我評鑑 (Learner's Self-evaluation)
- F. 對未來課程安排的建議與本次學習心得回饋
(Suggestions to future courses and other suggestions or comments)

茲依問卷各部分分項統計整理如下：

(一) 課堂主題和十二項語言功能 (The topics and language functions in class)

簡單分為三等級：由 3（完全符合）到 1（稍微符合），由填寫人於該類中選出三項符合問題敘述者，依 3~1 給分。階層標準圖示如下：(圖六-2)

¹¹¹ 英文校正與格式建議部分，感謝林俊宏先生（Oscar Lin，臺灣師範大學翻譯研究所博士班一年級，現為萬象翻譯公司特約翻譯）撥冗大力幫忙。

母群：10 人

同意指數積分	意義	同意指數平均值
26~30	完全符合	2.6~3.0
21~25	很符合	2.1~2.5
16~20	還算符合	1.6~2.0
11~15	符合	1.1~1.5
1~10	稍微符合	0.1~1.0

圖 六-2 同意指數積分與意義標準對照表

若十人皆完整回答問卷所有內容，則同意指數積分之平均數組距落於 16~20，即平均值為 1.6~2.0，然而問卷選項繁多，分散積分，加以學生並未全數回答，因此僅列出積分前三高者，並附上勾選人數比例作為參考，如下表所示：(表六-7)

表 六-7 總課程滿意度調查結果—課堂主題與十二項語言功能

排名 ¹¹²	功 能 名 稱	同意指數 積分	勾選人數(人)			平均同意 指數(指數)
			同意指數分佈(指數:人)			
你覺得有用的是… (The most <u>useful</u> functions)						
1	後悔與回應	15	6			2.5
			3:3	2:3	1:0	
2	建議與回應	10	5			2
			3:2	2:1	1:2	
	請求與回應	10	4			2.5
			3:2	2:2	1:0	
抱怨與回應	10	4			2.5	
		3:3	2:0	1:1		
3	問候與道別	9	4			2.25
			3:2	2:1	1:1	

¹¹² 排名依據同意指數積分與選擇人數，雖勾選人數越多不代表積分越高，亦即不代表平均同意指數越高，但在自由勾選的方式下，筆者認為勾選人數較能作為代表。而平均同意指數僅供參考。

你自己喜歡的是… (The topics you like)						
1	後悔與回應	13	6			2.17
			3:1	2:5	1:0	
2	抱怨與回應	12	5			2.4
			3:3	2:1	1:1	
3	問候與道別	9	3			3
			3:3	2:0	1:0	
你覺得無用的是… (The most useless functions)						
1	詢問與回應	6	2			3
			3:2	2:0	1:0	
2	讚美與回應	4	2			2
	3:0	2:2	1:0			
2	祝福與回應	4	2			2
	3:1	2:0	1:1			
3	請求與回應	2	1			2
			3:0	2:1	1:0	
你自己不喜歡的是… (The topics you do not like)						
1	讚美與回應	4	2			2
	3:0	2:2	1:0			
1	祝福與回應	4	2			2
	3:1	2:0	1:1			
2	詢問與回應	3	1			3
	3:1	2:0	1:0			
2	詢問、介紹與說明	3	1			3
	3:1	2:0	1:0			
3	請求與回應	2	1			2
			3:0	2:1	1:0	

從上表可以發現，課程中唯二的負面功能—「後悔與回應」和「抱怨與回應」同時為學生認為「有用」與「喜歡」的功能，也符合訪談中 T05 所言，正面語用的使用得當與否對當事者的影響不大，然而負面功能的使用是更需要留心注意的。

在「無用」功能和「不喜歡的」功能項目方面作答者少，蓋因多數學生反應這樣的問法用詞過於強烈（指“useless”和“do not like”）而不願意回答，其中部分甚至表示「都很有趣且有用」(Of the classes I attended, all were interesting and useful.)，因而此部分（「無用」和「不喜歡的」）的勾選總人數僅有三人。

(二) 課程時間安排 (The class duration)

所有學生皆反應對調整過的時段（從下午三點提早到下午兩點十分）

以及一個半小時的課時很滿意，少部分學生仍希望維持在一周兩小時，表示如此可有更多討論時間。

(三) 課室活動安排 (The activities in class)

課堂活動安排方面分為兩項，一為已實施的課堂活動，另一為應實施的活動，同樣分三等級來評分：由 3 (完全同意) 到 1 (稍微同意)，僅列出「有用的」與「喜歡的」項目積分前三高者¹¹³。

1. 已實施的活動

此部分調查本課程已實施活動之滿意度，以作為課程總檢討之參考，整理如下表：(表六-8)

表 六-8 總課程滿意度調查結果—已實施之課堂活動同意指數

排名	功 能 名 稱	同意指數積分	勾選人數 (人)			平均同意指數 (指數)
			同意指數分佈(指數:人)			
課堂討論 (Discussion) —有用的 (The activities I think were <u>useful</u>)						
1	真實會話的分析 (The analysis on authentic conversations)	23	9			2.56
			3:6	2:2	1:1	
2	句式延伸與應用 (The extension and application of the patterns)	14	8			1.75
			3:1	2:4	1:3	
3	文化差異之討論 (The discussion on culture difference)	13	5			2.6
			3:4	2:0	1:1	
課堂討論 (Discussion) —喜歡的 (The activities I <u>like</u>)						
1	真實會話的分析 (The analysis on authentic conversations)	20	8			2.5
			3:4	2:4	1:0	
2	句式延伸與應用 (The extension and application of the patterns)	15	9			1.67
			3:2	2:2	1:5	
3	文化差異之討論 (The discussion on culture difference)	15	5			3
			3:5	2:0	1:0	
3	線上對話之分析 (The analysis on My CT dialogues)	13	6			2.17
			3:2	2:3	1:1	

¹¹³ 未列出「無用的」(I think were useless) 和「我本身最不喜歡的」(I do not like to do by myself) 項目之統計結果，蓋因作答人數過少，未作答之理由同(一)所述。

課堂練習 (Practice) — 有用的 (The activities I think were <u>useful</u>)						
1	如果是你，如何回應？ (The answer/response to the speaker 1)	18	7			2.57
			3:4	2:3	1:0	
2	句式延伸與應用 (The extension and application of the patterns)	15	7			2.14
			3:2	2:4	1:1	
3	同一情境的不同表達 (Situational conversation)	13	6			2.17
			3:3	2:1	1:2	
課堂練習 (Practice) — 喜歡的 (The activities I <u>like</u>)						
1	如果是你，如何回應？ (The answer/response to the speaker 1)	10	4			2.5
			3:3	2:0	1:1	
2	句式延伸與應用 (The extension and application of the patterns)	9	4			2.25
			3:1	2:3	1:0	
3	同一情境的不同表達 (Situational conversation)	5	2			2.5
			3:1	2:1	1:0	

基本上，學生對討論活動的支持度高於實踐練習活動，因此在作答人數方面也呈現明顯落差，而覺得「有用的」與「喜歡的（無論是否自己做）」於勾選結果無甚差異，在討論方面，均以「真實會話的分析」、「句式延伸與應用」及「文化差異的討論」較受肯定；而在練習方面，則以「如果是你，如何回應？」的情境解決練習、「句式延伸與應用」及「同一情境的不同表達」為學生認為有用且喜愛的語言實踐活動。

另外，課堂練習於「我本身最不喜歡的 (The activities I do not like to do by myself)」活動選項方面，「分析與討論同學的短劇 (The discussion/analysis on our classmates's skits)」一項總分為 8 分（同意指數平均值為 2.67¹¹⁴），顯示學生多半遵守 FAT 策略，而不願當面、當場針對同學的表演發表真實評論。而「對話設計 (Dialogue designing)」同時在「有用 (The activities I think were useful)」和「我本身最不喜歡的 (The activities I do not like to do by myself)」方面皆得到 8 分（兩者同意指數平均值皆為 2.67¹¹⁵），呈現兩極化

¹¹⁴ 在「我本身最不喜歡的」活動選項中，有四人表示「沒有不喜歡的」而棄答，共有六人作答，其中三人勾選「分析與討論同學的短劇」，分數分佈為：勾選 3 者 2 人，勾選 2 者 1 人，勾選 1 者 0 人。

¹¹⁵ 共三人勾選，分數分佈為：勾選 3 者 2 人，勾選 2 者 1 人，勾選 1 者 0 人，且同時勾選「有用的」與「最不喜歡的」者作答來源相同。

反應，同樣得到兩極化反應的還有「同一情境的不同表達 (Situational conversation-[different pairs acting out the same situation])」，在「有用」方面得到 13 分 (同意指數平均值為 2.17¹¹⁶)，「本身最不喜歡的」方面得到 7 分 (同意指數平均值為 1.75¹¹⁷)。筆者認為學生對於這兩個活動的態度，傾向採取旁觀、分析而排斥親自操作，才會呈現如此兩極化的反應。

另外，於「指派作業」(Assignment) 調查項目中，因本課程為自由參加的實驗課程，並無固定作業，課前練習和課後練習的建議皆被全然否決，學生表示，由於課業繁重，不希望有任何形式的額外練習作業，多數學生亦表示希望能於課前收到當週討論題綱，以利預習並掌握課堂流程。

2. 應實施的活動

此項調查，目的在請學生從其角度選出最重要、「一定要有」(不管這次課程是否實施過)的活動，以俾日後教學規劃參考之用。(表六-9)

表 六-9 總課程滿意度調查結果—應實施之課堂活動同意指數

排名	功能名稱	同意指數積分	勾選人數(人)			平均同意指數(指數)
			同意指數分佈(指數:人)			
課堂討論 (Discussion)						
1	真實會話的分析 (The analysis on authentic conversations)	19	8			2.38
			3:4	2:3	1:1	
2	句式延伸與應用 (The extension and application of the patterns)	13	7			1.86
			3:1	2:3	1:3	
3	文化差異之討論 (The discussion on culture difference)	11	4			2.75
			3:3	2:1	1:0	
課堂練習 (Practice)						
1	句式延伸與應用 (The extension and application of the patterns)	8	4			2
			3:0	2:4	1:0	
2	同一情境的不同表達 (Situational conversation)	7	4			1.75
			3:1	2:1	1:2	

¹¹⁶ 共六人勾選，分數分佈請見表六-8。

¹¹⁷ 共四人勾選，分數分佈為：勾選 3 者 1 人，勾選 2 者 1 人，勾選 1 者 2 人。勾選人數為該選項中最多，積分為該選項中次高。

	如果是你，如何回應？（The answer/response to the speaker 1）	7	3			2.33
			3:2	2:0	1:1	
指派作業（Assignment）						
1	事前討論單（Pre-discussion which is mailed to you to think about before class and will be discussed in class）	4	2			2
			3:1	2:0	1:1	

「真實會話的分析」在討論中得到高度肯定，另外，學生相當重視基本語言知識的獲得，因此「句式延伸與應用」在討論和練習中都被認為相當重要。另外，於指派作業部分，僅兩人作答，其他學生均表示不想要／不需要額外的作業練習。

（四）總評鑑（Course evaluation and learner's self-evaluation）

在出席率自我評估方面，一人全勤，其他學生表示最多缺席三堂課，因此這份總體評鑑表仍有其可信度。評鑑方式採用每週滿意度回饋表的五級分形式進行（參見圖六-1），所得評鑑結果如下：（表六-10）

表 六-10 總課程滿意度調查結果—總評鑑平均滿意度

評 鑑 項 目	滿意度
課程總評鑑（The course evaluation）	
課程有用（The content is useful）	4.70
課程豐富（The content is adequate）	4.10
課程有趣（The content is interesting）	4.50
學習者自我評鑑（Learner's Self-evaluation）	
積極參與課堂活動（I have participated in class enthusiastically）	3.70
能瞭解課堂討論（I understood all we talked about in class）	4.20
能掌握課堂流程（I could follow up with the procedures without difficulty）	3.50
收穫良益（I have learned a lot）	4.22
已應用所學（have applied some of what were taught in class in daily life）	3.60

本課程之滿意度標準與每週課程滿意度相同，皆以平均值 3.5 作為標準，茲將課程整體評鑑與學生自我學習評鑑滿意度平均指數統整如下圖：（圖六-3）

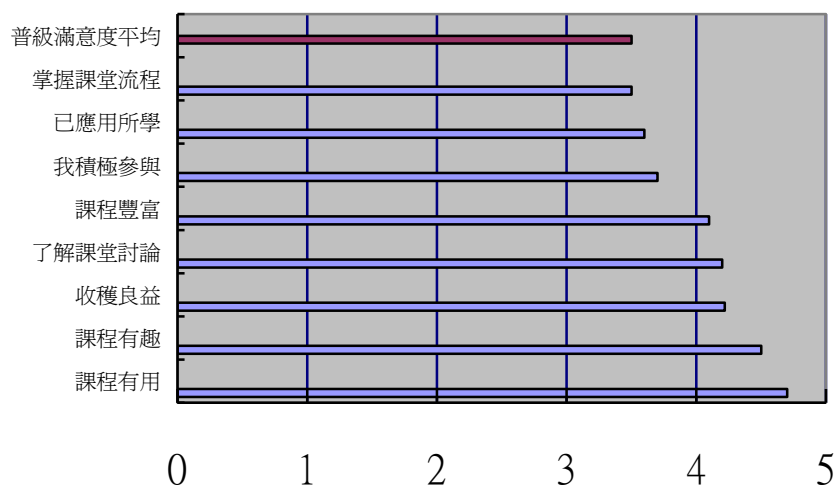


圖 六-3 總評鑑平均滿意度統計圖

這次課程的總體平均積分皆高於所設定的 3.5，學生的自我評估也有中上反應，尤其在收穫和了解課堂討論方面，不過對於掌握課堂流程方面的滿意度較低，推測與筆者未能明確預告來週的教學內容與方式，且往往在當週課堂才發下紙本題綱，對於習慣做好預習準備的本中心學生來說是個困擾，這也是將來需要改進之處。

（六）對未來課程安排的建議（Suggestions/Comments to future courses）

多數學生表示這樣的交際溝通會話課程應仍與每日常規課分開進行，平均一週進行一次，一次 90~120 分鐘為最佳。原因是常規課已經很多，且課業壓力沈重，若能將這個課程定位為選修課（optional），且與常規課的課表不衝突，有興趣的學生自然會來參加。

三、整體心得及建議

筆者於課程結束後訪問了參加本學期課程的學生，大部分對本課程均表示「很滿意」或「不錯」，同時也提供了個人心聲與建議，茲將訪談心得與建議整理為兩部分，分述如下：

（一）學習心得

學生一致表示有用，不過「有用」的定義較為模糊且因人而異，筆者

茲將訪談心得分享¹¹⁸之重點列舉如下：

- SS02：會仔細去聽電視劇裡的對話，而且用在課堂上學過的方法來分析，會覺得很有趣，而且更了解台灣人或中國人怎麼說話。
- SS03：本來不太敢在大家面前說話，不過我發現在這裡，就算你的句子有問題，大家（此應指同學）會在意的是你的內容而比較不會去聽你的句子對不對，所以我可以放心地說，久了就敢說了。
- SS04：前幾天我用我剛學過的句式跟朋友說話，讓他們嚇了一跳，而且他們說我回答得很好，很少聽到外國人這麼說的，我很高興。
- SS05：討論很好，可以讓我有機會了解你們（台灣人或中國人）或其他國家的人的想法。當然，在別的課上也可以討論，可是那是不一樣的，這個比較文化、比較是跟日常生活的想法有關的討論，很實用。
- SS08：星期日的時候我和我女朋友跟她的父母一起吃飯，要是以前我肯定不知道怎麼開口說話，也不知道怎麼寒暄等等，還好你們教我什麼樣的話可以說、什麼樣的話不可以說，而且都很有用，要不然我一定會有問題。
- SS09：我才知道怎麼樣可以說得不奇怪，別人不會笑我，我想以前我常說錯話。因為我父母是中國人（筆者註：原籍廣東），我就以為我的思考跟他們是一樣的，可是在上課討論以後才發現還是有很多不一樣，我的想法比較是美國人。所以上了課，我就會去想，什麼樣的回答是英文的，什麼樣的回答才是中文的。
- SS10：能更知道不同文化之間的差異，也更能慢慢了解台灣人的想法，因為有時候你跟其他台灣人相處久了，他們的有些想法或是慣用語你還是不懂，這些他們也不會特地告訴你，有時候你也不好意思問。我覺得用這個方法，大家坐在一起討論，有台灣老師跟其他文化的學生（例如：西班牙、日本、華裔等），這樣很好。

學生反應表示，通過討論、句式延伸與應用，及真實會話的分析，能同時提升語言和文化知識層次，而部分將所學於實際中運用的學生也得到

¹¹⁸ 多數學生以英文回答，因此僅以中文大意記錄，恐與原意有些許出入，特此說明。

成就感。另外，有些學生也許基於本身對於語言學的興趣，而認為有機會與老師討論語言功能很有意思，也有人大力支持以影片討論的方式，認為通過中文劇情片能將所學作即時結合（若於課堂上討論的內容或所學的句式於片中出現，學生會顯得相當振奮）。訪談後段學生一致表示，若有進階班仍願意再參加，更有學生表示教學小組應邀請他來協助設計課程（筆者認為其意應為以學生角度來輔助設計，課程內容會更全備）。

（二）學習者建議

首先，在語言功能規劃方面，有學生表示若將「勸告」功能譯為“exhortation”會更恰當—因為“advice”和“suggest”在英文屬於同類功能，漢語中的勸告也許較近“exhortation”，這也提醒了課程設計者在名詞翻譯上，需注意到中英近義詞的細微差別。另外，也建議增加命令、致使，及同意與不同意¹¹⁹等的功能，蓋因這些功能於在日常應對時的使用次數頻繁，學生也期待學習更高級的表達方式。而「詢問與回應 (Inquires and Responses)」和「請求與回應 (Requests and Response)」兩項則建議刪略，因為中文在這方面沒有英文來得複雜難懂，且母語者面對外國人時，所提出的請求與詢問一般而言均較清楚而直接，而留學生在目標語國家，只要用簡單的說法與客氣的態度，便不會造成溝通上的阻礙或誤會。

其次，在教學流程與方法方面，與回饋表出入較大的是提議省去或縮短討論其他語言表達方式的時間，部分學生認為每一種文化的表達必然有所差異，參與此種性質課程的學生自然清楚進入課堂即是要學習中國人的表達說法與思想，而也有學生提議，替代文化差異討論的方法可以是「教師提供句子讓學生猜」，教師試著舉出幾種中文回應說法，請學生猜或討論哪一種是最得體的，如此既可收腦力激盪之效，也可增加課堂活潑性。另外，因課堂以討論為主，部分學生便提出增加小組討論的建議，如此能讓學生在回答前有時間思考，並且帶動初中級水平學生的參與，如此再回到課堂全體討論時，會有更多學生願意主動發表看法。

最後，於課程整體規劃方面，建議可增加語氣詞（如「啊」、「啦」、「吧」、「嘛」等）的使用與辨別，學生並希望能多接觸第一手漢語實際會話材料

¹¹⁹ 此點為參加實驗課程學生所提出，筆者已於另外的課堂上介紹同意與不同意的交際功能。

(Use more first hand actual Chinese conversation)，因為他們每天於準備課業上投入很多時間，加上本地朋友不多，少有機會接觸外界實際交談。另外也希望增加中文影片 (video clips) 的欣賞與分析，藉由觀察演員肢體語言的表現，來進一步討論交際功能與肢體語言在漢語和英文上的對應差異。其他方面，於教材中增加更多對於文化中語言差異的詳細描述，及為不同程度學習者分設課程也是學生關切的重點。

第三節 教學者心得回饋

此次教學小組包括研究者在內，共計三位教師參與實驗課程教學。本節將課程結束後對合作教學的兩位老師進行訪談，加上研究者個人心得，歸納整理後分為心得與建議兩部分，第一部分敘述教學心得，第二部分為後續教學建議。

一、教學心得

此部分總結三位教師之教學心得，條列敘述如下：

(一) 教學相長，增廣見聞

教學過程中，通過語料蒐集、材料彙整、備課討論，以及課上與學生的討論交流，除了精進語言知識與語料分析方法，亦能從多元文化的吸納開拓自身視野—於學生的文化交流心得分享與提問中，以不同觀點來檢視母語文化裡自己未曾思考過的現象。

(二) 深入語言的文化精髓

未做語料分析與題綱整理之前，教師一般而言鮮少針對某一回應語作深入的動機分析，在本課程中學生最常問的是：「你們為什麼要這麼說、不那麼說？」或「這樣說跟那樣說有什麼不一樣？」使得教師不單需對話輪和相鄰對的構成加以分析，亦得思考語言背後的文化意涵，這些語言的文化點有大有小，小者為國人習以為常而不易察覺，透過學生所提出的問題，更能使教學者深入語言的文化精髓，也能更豐富之後的課程內容。

(三) 提高對日常語言的敏銳性

由於蒐集真實語料的需求，無形中提高對日常語言的敏銳性，注意對話雙方的應答動機與其周遭因素之配合，也於備課討論中建立了「兩岸不同調」的意識而能在教學時並列舉例。

(四) 課堂運用真實會話之初探

本課程初次嘗試將真實會話材料作為課程正式活動的一部份，從完全不知道如何處理會話語料，到能重複運用已分析的材料作延伸練習練習，

並且通過每週回饋表調整真實會話材料的呈現與教學，如此更確實掌握如何將真實會話運用於課堂教學。

二、後續教學建議

(一) 語言功能規劃方面

筆者認為語言功能分類依據需有本，一般在設計此類交際溝通會話課型時，多數教師傾向依自己的經驗和語感來設計課程，然而作為一正式課程，所憑需有理據，本次課程參考李泉（1996）和陳薌宇（2005）分類，加上所內資深教師討論選出十二大類，而筆者的大綱分類則依據 Richard and Schmidt（1983）、劉虹（2004）與中國對外漢語教學的大綱分類總整理（吳信強，1990；楊寄洲主編，1999；趙建華主編，1999；國家漢語辦公室，2002）等，並對華語教師與學生發出功能選擇的問卷，統合後底定教學大綱。只有在審慎處理交際功能的汰選，在面對學生於功能分類上所提出的疑問時，也才能給予棄甲擇乙的合理解釋。

(二) 教學設計與教學者特質方面

1. 討論有其必要性—

雖有部分學生對文化討論的部分反應不佳，然而「研究型」學生對討論活動都表示從中獲得許多。

2. 設計課堂活動以前宜先掌握學生特質—

承 1.，「研究型」學生對短劇（skit）的演出均不願配合，反之，「感覺型」學生則偏好句式練習。由此可見，教師在設計課堂活動前，應得掌握並預期學生的反應，如此才能收教學最大成效。

3. 教師靈活度要大，反應要快，課型要有彈性—

這是身為教師所應具備的基本能力，尤其在這種需要大量互動的交際溝通會話課，教師除了要具備高度的應對能力以外，也要能靈活反應，並視情況調整教學流程，才能讓課堂保持在活絡氣氛中。

4. 教師要具備基本的文化對比素養與語言對比知識—

因為交際功能是人類語言的共性，存在於各種語言中，教師必須確實掌握某種交際功能所結合的語境與表達形式，並尋找該功能在不同文化中的連結機制，且對於學生的母語與文化背景有基本認識，如此在課程設計上較能順利開展，而在引導學生討論、帶領課堂節奏上也更能得心應手。

(三) 課程整體規劃方面

1. 確實證明交際溝通會話課程的重要性—

由學生的回饋表，以及課程結束後部分學生詢問、要求繼續開課的反應來看，這樣的課程的確符合學生需求。

2. 依程度規劃課程絕對必要—

本實驗課程初期並未分級開課，因此參加的學生從初級到高級不等，然而教學者也發現在課堂討論或分析會話時有極大落差，如初級學生跟不上討論節奏，中高級學生認為基本表達形式的練習枯燥乏味等。而從初級到高級都有學生反應對此課程的需要，再次凸顯各程度都有開課必要，並且需要分級規劃與開課。

(四) 大環境與制度方面

1. 事前宣傳的重要—

因事前宣傳時間不足，加上宣傳方向與學生認知有所出入，許多學生到期末才知道本課程的存在，皆大歎可惜；建議應至少有一～兩個月的宣傳期，並在期間請各班老師協助建立學生對「交際溝通會話」的基本概念。

2. 上下行政的配合—

一門課程的籌備不能孤軍奮戰，建議有心開設新課程的單位，應組織一個教學設計小組，共同討論並依專長分工，在教材、教學、宣傳、經費，甚至設備方面，都需要從上到下齊心協力，若上級單位大力配合，則將如虎添翼。

第四節 研究修正

本實驗教學受限於時間與空間的配合，無法執行第二次教學以與本次做對比，但於實驗教學過程中皆根據每週滿意度調查表進行調整，更依據實際教學體驗及教學者、學習者的回饋結果，分別從交際功能的單元大綱、課程設計規劃、實際運作，及回饋表的設計等四個方面進行修正。

茲將本研究之修正過程分為單元大綱、課程設計、課堂運作與回饋表設計等四方面說明如下：

一、單元大綱方面

本研究原訂大綱與實際進行之教學大綱皆已進行教學實證，過程中根據學習者的意見回饋與教學實況逐步調整修正，教學結束後整理學生回饋，將教學中所得回饋與結束後所得回饋整理為兩類，一為交際功能之分類，二為功能之中英譯名對照，以作為後續教學設計之參考。

(一) 交際功能分類

統計發現，過程中學習者對於正面功能較不感興趣，例如「讚美與回應」、「感謝與回應」，或「祝福與回應」，認為不需學習太多，只要掌握一兩句常用或通用套語即可，也有部分學生認為這些功能若要以相當客氣、禮貌的方式表達，必須先有文言文基礎，否則像是「您對我真是恩重如山」、「三言兩語無法表達我的感激」，或「福如東海，壽比南山」這些句子，不僅和文化緊緊相扣，也需要一定的語言水平才能分析，若沒有接觸過文言文，就連中高級學生也無法理解，遑論應用。此外，研究者於「詢問與回應」、「介紹與回應」，或「請求與回應」等功能的教學準備過程中，對語句材料進行分析後，發現幾個簡單套語就可行遍天下，而課堂中也有學生提出類似的看法，因此當場調整，將這幾個功能作為第一話輪，與先前所學的功能結合、複習。

(二) 單元的中英文名稱對照

本次課程在向學生公布課程大綱之前，已請專人幫忙校對單元的英文翻譯，然而可能是單從中文名稱無法確知該項交際功能的實際目的，因此

在課堂上，學生經過討論、練習後，會提出對於原本英文翻譯名詞的疑問，例如「勸告」與其翻為“advice”不如翻成“exhortation”來得貼切，而「讚美」在課堂大綱上翻成“praise”也不盡妥當。但因為大綱已定，後來的紙本題綱便將仍待商榷的英文翻譯對照省略，留待日後進一步修訂，也省去課堂上中英文名詞對應問題的討論，將焦點全力放在交際功能的練習上。

二、課程設計方面

本實驗課程為第一次進行，在規劃設計上雖已有初稿，然欲順利執行仍須依前週的教學實況和回饋逐步調整、修正。

（一）時間安排方面

起初時間設定為下午三點～五點，那一段時間剛好是學生大都結束常規課的時候，不過也因為此為教學者自行安排的時段，許多學生反應結束的時間太晚，且多數人於午前已結束當天的常規課，因此在第一週和第二週藉由回饋表及課後教師當面徵詢意見，將時間提早到下午兩點。之後，因為學生的反應速度之快、語言知識水平之高，都遠超乎教師預期，很快便達到當週預計進度，且考慮到初級學生無法跟上討論速度，因此決定縮短課時，並分為兩階段進行—將語言部分的句式練習和實踐活動放在第一階段，為時一個半小時，此階段為所有學生共同參與；將涉及較多文化和深入討論的部分放在第二階段，為時半個小時不等，此階段為自由參加，有興趣者繼續留下參加討論。學生對此反應良好，認為此法對於不同程度能作彈性配合與應對，選擇上也更具自主性，又間接表達了教師對回饋表內容的重視，因此在往後的回饋表填寫上都表現得相當熱中。

（二）教學者理念協調方面

此次實驗課程誠如前文所言，為三位教師的協同教學，三人於教學理念上有些許互異，在課堂內容的呈現與活動設計上也必不一致。為維持教學品質與成效，每週安排備課會議，由當週的單元負責教師作主要報告，說明設計原由，提出協同教學配合事項，基本上尊重原創，不干涉或改變彼此的教案設計¹²⁰。而為求教學內容的深度與廣度（學生背景包含有語言

¹²⁰ 雖說基本上不會改變彼此的教案內容，但另外兩位老師幾乎是無條件接納筆者的各種提案，例如：筆者在一開始所堅持的教學方向，或於課前所提出的新活動構想，兩位老師均能爽快接納。

學專業、社會學專業、經濟學或國際關係專業等)，教學小組平常更需閱讀相關文獻資料、蒐集各處語料，且彼此交流分享，力求對每個名詞概念上的一致，使之後於討論活動（屬協同教學）上更順暢。

三、課堂運作方面

教學內容儘管於課前都已經過討論與推演，然而在實際的課堂運作方面還是要因時因人制宜。

（一）學生組成方面

本次課程因為尚在實驗階段，因此開放所有程度的學生自由參加，不僅在程度上無法齊一，人數上也隨學校行事曆上的考試日期而上下流動，這兩個變因在初期造成教學者不小的困擾—不只無法掌握語言實踐活動可供安排的實際人數、推算活動所需時間，就是筆者每週的滿意度調查也無法得到準確的數值。因此在第一、二週，教師會積極建立、強化學生對交際溝通會話的概念，使其儘早決定是否繼續參加課程，經過兩三週以後，學生人數便很快趨於固定，人員組成方面的問題也稍得解決。且筆者於回收調查表時會稍做註記，主要以固定出席者為研究對象及調查表的統計範圍。

（二）活動進行方面

教師不能控制一個班的學生特質為何，因此適時調整、不堅持固有的想法才能順利完成課堂教學。觀察發現，本次實驗課的「基本班底」特質可分為三種類型：天生演員型、沈思學者型，及被動旁觀型，第一型學生喜歡語言實踐的練習，並會在討論時主動上台表演所見所聞；第二型學生在討論時表現得相當踴躍，但嚴拒任何表演性質的練習活動；第三型學生，除非老師指名回答或練習，否則很容易就靜靜地被忽略了。此次實驗課程發現，原先在教案中安排的【教材對話】→【情境實踐】→【真實會話】（如圖五-3）流程無法單純地以「一個流程安排一種活動」來序列進行，演員型學生不耐於教材對話的練習，急於進入情境實踐；學者型學生對於情境實踐不願給予評論或配合（不喜歡任何人、包括自己在台上表演），而積極投入其餘階段的討論形式，變通方法是於同一流程準備兩種活動形式，雖

然造成教學者本身額外的負擔，但也能藉此得知每一類型的學生適用的課堂活動，方便後續的課堂設計。被動型學生是筆者常忽略的一群，經常坐在教室的角落或後頭，幸得其他協同教學者不時從旁提醒、協助點名提問，才不致使時間分配過度不均；倘若教師個人進行教學，得隨時自我提醒，務必讓每位學生都得到公平待遇。

四、回饋表設計方面

本研究所設計之每週滿意度回饋表與總滿意度回饋表皆以英文呈現，因第一次發出的版本有許多未盡周詳處，得到許多修正建議，分兩點敘述如下。

（一）英文措辭方面

題目的語氣或措辭避免過於極端，盡量避開“very”、“useless”，或“distaste”、“boring”，甚至是“I do not like”這類以負面情緒直接表達者，因為學生大多反應不願完全否定課堂價值，只是需要更改一些地方，因此若希望聽到反面意見，最好以開放式、委婉的“it would be better if…”來設題。

（二）內容份量與評分方式

最後一份總滿意度回饋表頁數多達七頁，學生填後心得是「好累！」，且同一份回饋表中的評分方式有三級分制和五級分制，容易使填寫者混亂，有鑑於此，本研究未來考慮刪除負面題項（如「我不喜歡…」、「我覺得無用…」等敘述者）；而比起華裔學生偏好勾選形式的題項，純西方學生更傾向自由表達方式，幾乎每一份調查表的所有自由意見欄位皆未留白，還有些學生另外加紙書寫一個學期下來的心得與建議。而格式方面在回饋表發出前已事先請專人修改，因此無太大問題。

第五節 小結

從這次的交際溝通會話實驗課程中，學生對於「真實會話的分析」展現出的高度興趣，或者要求加入更多第一手漢語會話資料，可驗證本研究之前對於真實會話進入課堂的需求度假設，也肯定了其教學的必要性與實際教學功效。另外，在教學實證方面，有道是：「百聞不如一見」、「知易行難」，教學設計與其驗證過程正好符合這兩句古諺。本次教學實證雖僅進行一次，然而收穫豐富，透過課前準備、課上交流、與課後檢討，我們可以重新評估教學設計大綱在「理想」與「現實」之間的差距，也同時了解，在教學各個環節中—比方說課室活動的設計、句式的提供與整理、討論的引導，甚至課後回饋的方式，從教師的角度看似理所當然的說法／表達方式、或認為重要／不重要的節點，都可能是從學生觀點無法體會的層面，或給予重要性不同的評價。教師欲規劃教學，唯有經過反覆執行與修正，並且重視學習者所給予的回饋，才能使教學內容更臻完美。

第七章 結論與建議

語言的目的在於人與人之間的交際溝通互動，而所謂「交際溝通能力」即用以與人交際溝通的能力，包括基本語言知識的應用，具有表達能力，並在持該語言的社會上能具備該社會文化、使用交際策略來完成溝通的綜合能力。本研究所規劃設計之課程，旨在訓練學生於日常生活中得體地運用交際溝通能力展現所學，而由第二章文獻探討與第六章教學實證的過程中，可以得知語言交際溝通能力是人類所共有的機制，每一種語言中都存在招呼、道別、讚美或抱怨等功能，而人們也隨時使用補償、迴避等交際策略，這些都是人們後天在其母語環境中能漸次習得的，所不同者在於不同語言之間對目標功能的定義和語言表現內容存在差異，此時便需透過外語教學建立連結。

交際溝通會話課程「為何要教？」，是否有教學必要，透過第四章的課室觀摩和訪談記錄分析可得知。目前的口語課仍以語言結構如語法、詞彙等層面的訓練為主，然訓練方式大體未能結合語境和實際語用指向，屬於孤立式的語言教學。雖然大多數受訪教師不認為溝通交際式會話應特別教學，然而學生在訪談時表達了對日常溝通交際的困擾以及對交際溝通會話課的高度興趣，也顯示了課堂教學和實際會話之間的落差，以及溝通交際式口語練習的需要。

至於「教什麼？」，由第二章的討論可以得知，中英文在會話結構上，因為話語模式不同，西方人傾向於開門見山的表達法，而亞洲人則採取話題延遲的表達法，於是便造成兩種語言文化在話語焦點位置上的不同，此差異點為進行交際溝通會話教學設計前所應掌握的主要概念。

而交際溝通會話課程「怎麼教？」，首要工作便是課程規劃。由第四章和第六章得知，理想的教學大綱是既能符合學習需求，又能兼具教學意義的，但以教學者的觀點設計的課程大綱易流於過度理想化，然而只順著學習者的希望走又不易提升教學層次，因此在進行規劃設計前，首先評估該目標是否具有教學意義，然後分析學習需求，最後進行教學規劃階段，從

教與學的雙重視角審定，方能達到教學成效。

本章基於第一章到第六章的討論與研究分析結果，分為三部分討論。第一節為研究結論，為教學實證操作過程之心得與整體研究發現；第二節為研究發展之限制，說明研究進行時所遇之困難與限制，與其對研究結果之影響；第三節是對於未來研究發展之建議，說明本研究不足可再行探討之部分，並提出未來相關研究可著手方向，以供後續研究發展之參考。

第一節 研究結論

針對本研究結論，筆者綜合歸納教學設計與實證教學心得後，分別從教材設計與課堂教學兩方面說明如下：

一、教材編寫

本教學實證研究並未使用書面教材，然而若能有專門教材，必能使師生於備課更能有所本，事半功倍，而在 CLT 漸盛的華語教學圈，以交際溝通會話為本的書面教材確實具有市場潛力。本研究僅就課程進行時的每週教材準備過程提出以下三點感想。

(一) 內容設計要能針對其編寫對象和其母語

交際溝通會話教學雖以華語為分析和編寫的材料，但每一種語言文化都存在不同方面的差異，世界上不存在通用教材，好的教材需要具備高度針對性，編寫者首先需要設定學習者的語言程度，並以單一對照語（和華語相對照的語言，即使用者的母語）作為參考、分析。

(二) 功能類別的選擇應以目標語和對照語的差異度為主

目標語（華語）和不同的對照語之間各有不同的差異點，因此所應該針對教學的交際功能也不會相同，教材編寫在功能類別的選擇上也應先以目標語和其對照語的差異為汰選原則，與對照語用法的差異度越大者表示越具教學重要性。

(三) 以目標語的簡易說明代替翻譯所造成的意義落差

目前的華語教材中一定有媒介語（翻譯語言）的使用，而翻譯三大原

則「信、達、雅」在教材編寫過程中，筆者認為最重要的是「達」。然而就如 Widdowson (1979) 所說，交際功能是具有文化獨特性的，我們所謂的「抱怨」或「承諾」無法直接對應到另外一種文話的相同類別，因此未確定該翻譯名詞在華語和對照語中是否代表同一功用時，本研究不主張直接翻譯功能名稱，而教材既然面向中高級程度，筆者建議在題目下直接列幾個句子示範，將學習者直接帶入漢語情境，而看到簡單的中文說明時，也能直接進入漢語思維模式，而不是費神去思考「“praise”在漢語真的就是『讚美』嗎？」這樣的問題。

二、課堂教學

本研究整合實證教學與其後續檢討評估的心得，得到以下三點結論：

(一) 真實會話具高度的教學需求與課堂操作的可行性

在教學實證中發現，學生對於課堂中施行的真實會話分析活動展現高度興趣，並且一致給予極高的肯定與評價，顯示了學習者於課堂中對真實會話有著一定需求，同時也證明了配合適當的影音教材與教學者事前對材料內容所做的分析整理，真實會話於課堂操作是絕對可行的。且由本研究中真實會話教學的參與反應與學習成效，肯定真實會話的教學價值，並確信在一個和語境、語用緊密相關的交際溝通會話課堂中，必不可忽視真實會話的重要性，教師可利用真實會話媒材（如影音等多媒體，如果時間環境不允許自製，也可利用 YouTube、I'm^{TV} 等線上影音搜尋引擎）來結合課堂語言和真實用語。

(二) 靜態與動態活動需靈活調配

語言學習的一大特色便是個人化，因此並不存在「絕對有效」的學習方法，也沒有「絕對有用」的課堂活動，加上學生各有其特質，課堂觀察發現，中高級程度學生願意配合動態語言實踐活動的意願較初級者低，而初級學生對於討論（即便是簡單用語）的參與度不高，在「聽」的方面不能維持長時間專注力。當然學生特質與其相應的學習活動不能如此簡單二分，而交際溝通會話教學課並不等於說話練習課，即便是分程度進行，也應該在課堂活動安排上，視情況做好靜態活動（如討論、聽解等）與動態

活動（如表演）的靈活調配。

（三）定期參考學習者回饋以進行教學修正

本研究認為於課程整體教學中，來自學習者的回饋是最直接的教學成效反應，除了紙筆評量機制（如每週測驗、定期考等）以外，也應該設定一個讓學習者能隨時發聲的窗口或管道，例如課堂回饋表，份量的衡量以不造成學生負擔為主。許多教師總認為學生若有問題，多半會於上課或下課時間直接向老師提出，然而匿名回饋絕對比當面反應來得真實，且有些學生個性較內向、或是礙於師生關係，不敢說出真正的心底話。而交際溝通會話因每個功能的重點不同，教學方法也不宜一版多用，教師更應重視學習者的回饋內容，藉以檢視自身的教學設計，隨時修正調整。

第二節 研究限制

本研究為筆者之個人研究成果，雖於教學驗證方面曾受助於他人，然而其餘部分因受限於人力、時間、與環境的配合，而在研究上仍有未盡之處：

一、現況調查方面

原本預計以全球普遍的教學概況與台灣目前的教學概況做一交叉比對，然而各地教學概況的資料甚多，無法於有限的時間內做完善統整，也因篇幅有限無法一針見血地直指重點，故決定刪除。在課堂觀摩的台灣地區主修常規班方面，也受限於時間，無法做長期觀摩，因此在這部分的觀摩記錄僅能從片面分析，也因此論述上無法客觀地進行整體性評論。

二、需求分析方面

筆者於需求分析方面，僅擇 10 位教師與 20 位學生進行訪談，受訪者來源採非機率取樣方式，主要為筆者的同事、學生、朋友等，不足部分乃透過朋友或學生向外爭取受訪人員。因此在受訪者資料中呈現塊狀分布（比方說，受訪學生所使用的課本絕大部分偏向某一教材，受訪教師所接觸過的課本類型也絕大部分偏向某一教材等），而受訪學生更有部分來自相同課堂，取樣上的偏差所造成的分析結果也會有所偏誤，因此本次的需求分析僅能作為「個案」參考，不足以視為普遍現象來討論，這是取樣之初考慮欠詳之處。

三、課程實施方面

筆者所設計的課程大綱是面向中級學生的交際溝通會話課程，然而在課程擬定之前未能妥善安排教學準備流程，加上準備期間對外界資訊的掌握不足，預計開課時才發現與類似課程的衝突問題，加上需配合周遭環境條件（如學校教務、教學時間、學生有空的時段、教學空間等），在討論協調後所實施的課程，並不完全依順筆者當初的研究構想而進行。雖是以中級學生為主體的課程設計，然課堂組成的語言程度是不分級的，因此在教學驗證的結果上也只能提供部分參考。

四、成效評估方面

筆者所設計的每週課堂滿意度調查與總課程滿意度調查，因為屬於數據方面的統整分析，理應要控制母群數量，然而本課程尚在實驗起步階段，開放學生自由參加，因此每週所得的問卷份數皆不同，所得出的數據參考性便相對減低。另者，筆者原本預計於研究修正後開設第二次交際溝通會話課程，以進行對比分析，得出更確實的研究成果，然而一個課程能否得以開設，不是單憑教師個人意志決定，學校環境的配合才是主要關鍵。筆者未能提供第二次課程的對比結果，也無法驗證研究修正的效度，而影響了教學成效評估，此為研究的一個缺憾。

第三節 對未來研究發展之建議

上一節論及本研究因內外因素限制而於研究上猶有未盡之處，然交際溝通項類之教學確實具有高度發展空間，因此本節綜合研究過程之心得與發現，針對研究日後持續發展之方向，就以下三點分作論述並提出未來研究發展之建議：

一、交際溝通功能之規劃分類對於教學的重要性

交際溝通功能具有文化獨特性，因此其功能分類也因文化而異，分類準則與分類範疇亦眾說紛紜，加上交際溝通語言對於語境具有高度依附性，因此在語言形式分類整理方面有著相當難度，比方說，「你的鞋哪兒買的啊？」是單純詢問或者間接讚美，除了追查其所附屬的上下文以外，還得將背景文化納入考慮因素。

交際溝通用語及功能分類未來在語言學研究領域中還有相當大的開發空間，然而語言教學是刻不容緩、無法靜待語言學的研究成果而坐享其成。再者，語言學研究和語言教學研究的範疇與層面不可等而論之，因此從語言學角度出發的交際溝通功能分類〔如 Richards and Schmidt (1983) 的八項；李泉 (1996) 的 230 項〕無法照章應用於教學。而教學所用之交際溝通功能分類與功能句式無法以一人之力求其客觀周詳，本研究在有限的時間與人力下，亦僅能就所收集的文獻和語料加以分析，未能將幅員遼闊的漢語地區盡納其中，然而本研究之交際溝通功能分類以文獻理論之分類為依據，並從教學者與學習者角度進行篩選，因此本研究之十二類交際溝通功能教學大綱仍具有參考意義。

交際溝通是語言的最直接表現，然而目前教材在此方面仍未能完全體現，筆者認為日後於交際溝通語言方面之相關研究，可針對華語中交際功能的定義與其使用範圍，以及該功能的通用表達式（亦即可跨越地域差異者）為方向來進行教學研究或教材編寫。

二、真實會話進入課堂教學的可行性

根據筆者觀察，華語課堂教學長期以來處於一封閉孤立的狀態，師生的交流主題圍繞課文內容，偶有「天外飛來一筆」的學生提問或教師課外

補充，除了此一稍縱即逝的光點之外，課堂語言與真實語言仍形成斷層，繞不出語法結構或無法學以致用都是目前課堂教學存在的問題。華語教學界於近年來逐漸意識到語用教學的重要，然而真實會話的「紊亂」與「不規範」特色卻也使語用教學支持人士感到為難而裹足不前。

本次實驗課程以「真實的交際溝通」為核心理念，其教學結果證明了真實會話進入課堂的必要性與教學的可行性，肯定了真實會話的教學價值，同時也初步驗證了 Tao [陶紅印] (2005) 所主張的「以真實會話來進行教學 (native speakers talk in natural setting)」。然而本研究於教學實證過程中僅以「討論」方式呈現真實會話，未設計其他課堂活動可能形式的變化，因此無法得知除了討論與分析外，真實會話於課堂中的教學成效，不過由學生對此材料所展現的興趣與回饋心得，肯定了真實會話於課堂教學中應扮演一常態角色，至於如何將此材料發揮得淋漓盡致，並且收最大教學效益，相當值得後續的研究發展。

三、分級規劃課程的必要性

人如通才則不精，物若通用則不密，道欲通行則不遠，是為互古真理，所有課程的分級授課道理在此，不僅因學習者能安得其所，教學者也能「因材施教」，針對該程度給予最適當的輸入方式與教學內容。本次課程由於開課時間緊迫，未能規劃詳盡的各級課程大綱與分級教材，而礙於空間與人力不足，亦未能分程度授課，因此於未分級教學過程中，學生「希望也有初級班」、「如果有進階班會更適合我」等聲音也逐漸浮現，顯示除了講座方式以外的語言教學課堂都有分級教學必要。本次課程僅以中級程度學生為主要授課群，因此教學大綱之規劃與授課內容皆為其量身訂作，並不一定適用於初級班或高級班，學生對於初級班或進階班的需求，也提供了後續進行此教學之初級與高級設計規劃的發展空間。

語言學習的最終目的在於與人溝通交際，並且達到說話者發言目的，我們欣見以交際溝通為導向的語言教學逐漸抬頭，也盼望此類教材的問世、真實會話於課堂中的活躍，引領學生於得體應對之際，亦同時領略語言背後所蘊含的中國精神與文化之美。

參考書目

中文部分

- Cui, S. [崔頌人]. (2003). Preliminary remarks on the definition and teaching of discourse grammar (淺談篇章語法的定義與教學問題). *Journal of Chinese Language Teachers Association*, vol. 38(1), 1-24.
- Bogdan, R. C., & S. K. Biklen. (1998). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 黃光雄 (主譯) (2001)。《質性教育研究：理論與方法》。台北：濤石文化。
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology: A Step-by Step Guide for Beginners*. 胡龍騰等 (合譯) (2000)。《研究方法：步驟化學習指南》。台北：學富文化事業有限公司。
- Light, T. [黎天睦] (1983)。《現代外語教學法》。北京：北京語言學院出版社。
- 王西玲、張小玲 (2002)。〈中西方語言教學之比較研究〉，《西安外國語學院學報》，10 (3)，35-37。
- 申修言 (1996)。〈應該重視作為口語體的口語教學〉。《漢語學習》，1996 (3)。
- 何兆熊 (主編) (2000)。《新編語用學概要》。上海：外語教育出版社。
- 吳馥如 (2008)。〈【臺大華語】數位平台之課程實踐與結果報告—以交際為導向之會話實驗課程的實施與學習者回饋分析〉，於 2008 年第五屆國際漢語電腦教學研討會 (The Fifth International Conference and Workshops on Technology and Chinese Language Teaching in the 21st Century)。中國：澳門大學。
- 吳馥如、王如音 (2006)。〈以交際策略為綱、功能導向為本之對外漢語會話教材編寫與課程設計〉，於 2006 年 CJK 語用工作坊。美國：夏威夷大學。
- 吳中偉 (2004)。〈淺談基於交際任務的教學法—兼論口語教學的新思路〉。《第七屆國際漢語教學討論會論文選》。北京：北京大學出版社。

- 吳勇毅 (2004)。《對外漢語教學探索》。北京：學林出版社。
- 呂必松 (2005)。《語言教學與對外漢語教學》。北京市：外語教學與研究出版社。
- 呂必松 (2000)。〈試論漢語書面語言教學〉。《華文教學與研究》，2000 (1)。
- 呂必松 (1997)。〈漢語教學中的說話訓練〉。《法國首屆國際漢語教學學術研討會論文集》。巴黎：鳳凰書店 (Le Phénix)。
- 呂必松 (1992)。〈華語教學講義〉。北京市：北京語言學院出版社。
- 李同路 (2000)。〈語言實踐—課堂教學與獨立交際之間的接口〉。Paper presented in “The Proceedings of the International Research on Teaching Chinese as a Foreign Language”。北京，2000 年 6 月。
- 李泉 (2006)。〈語文教學之癥結與出路〉。《課程，教材，教法》，2006 (3)，p34-40。
- 李泉 (2004)。〈第二語言教材的屬性、功能和基本分類〉。中國人民大學對外漢語文化學院 (編) (2004)。《漢語研究與應用》，2004 (2)。北京：中國社會科學出版社。
- 李泉 (1996)。〈交際功能 230 項 1~12〉。《學漢語》，1996 (1) ~1996 (12) (連載)。
- 李悅娥，范宏雅 (1998)。〈招呼語語用失誤分析及策略研究〉，《外語及外語教學》，11 (114)，28-31。
- 李曉琪 (主編) (2006)。《對外漢語口語教學研究》。北京市：商務印書館。
- 李曉琪 (2004)。〈漢語初級教程語法項目分布考察及思考〉。中國人民大學對外漢語文化學院 (編) (2004)。《漢語研究與應用》，2004 (2)。北京：中國社會科學出版社。
- 李麗麗 (2005)。〈在對外漢語教學中培養學生的口語交際溝通能力〉，《雲南師範大學學報》，3 (1)。廣西：廣西師範大學。
- 周一民 (1998)。《北京口語語法》。北京：語文出版社。
- 林秀蕙 (2004)。〈美國全國外語課程內容—5C—標準原則理念〉。Paper presented

- in Summer Conference on Chinese Language Instruction. Sponsored by Southern California Council of Chinese Schools. L. A.: Chapman University, August 1st, 2004.
- 林淑慧 (2002)。《現代漢語口語交際語法之初探》。台北市：台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 柯傳仁、柳明 (1993)。〈介紹一種中文口語能力測試—OPI〉，《語言教學與研究》，2 (56)，120-131 頁。
- 范開泰 (2000)。〈論漢語交際溝通能力的測試〉。《第六屆國際漢語教學討論會論文選》。北京：北京大學出版社。
- 徐子亮 (2002)。〈漢語作為外語的口語教學新議〉。《世界漢語教學》，2002 (4)。
- 崔希亮 (1992)。〈語言交際溝通能力與話語的會話含義〉。《語言教學與研究》，1992 (2)。
- 張伯江、方梅 (1996)。《漢語功能語法研究》。南昌：江西教育出版社。
- 張建理 (1995)。〈交際溝通能力·交際策略·口語教學〉，《外語與外語教學》，1995 (3)。大連外國語學院。
- 張若瑩 (1997)。〈試論高級口語教學中的幾個基本問題〉。《第五屆國際漢語教學討論會論文選》。北京：北京大學出版社。
- 張風格 (2004)。〈口語習用語的基本特徵及其教學〉。中國人民大學對外漢語文化學院 (編) (2004)。《漢語研究與應用》，2004 (2)。北京：中國社會科學出版社。
- 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，1995。
- 盛炎 (1996)。《語言教學原理》。四川省：重慶出版社。
- 陳建民 (1984)。《漢語口語》。北京：北京出版社。
- 陳薌宇 (2005)。《以交際為本之華語文教學研究》。台北市：台灣師範大學華語

- 文教學研究所碩士論文（未出版）。
- 陸儉明（2006）。〈語文教學之癥結與出路〉。《課程，教材，教法》，2006（3），34-40。
- 彭增安（1997）。〈跨文化交際中語言的語用失誤〉。《漢語學習》，5（101），40-43。
- 黃國文（1993）。〈交際溝通能力與交際語言教學〉。《現代外語》，1993（3），14-19。
- 楊寄洲（1999）。《對外漢語教學初級階段教學大綱》。北京：北京語言文化大學出版社。
- 葉德明（1999）。《華語文教學規範與理論基礎—華語文為第二語言教學理論芻議》。台北：師大書苑。
- 趙金銘（2004）。〈“說的漢語”與“看的漢語”〉。《漢語口語與書面語教學》。北京：北京大學出版社。
- 趙春利、楊才英（2002）。〈對外漢語教學初級階段語感培養的原則〉。《語言教學與研究》，2002（1）。
- 劉怡君（2006）。《現代漢語委婉言語之語用策略及語言形式》。台北市：台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文（未出版）。
- 劉煥輝（主編）（1997）。《言語交際學基本原理》。江西省：江西教育出版社。
- 劉煥輝（1992）。《交際語言學導論》。江西省：江西教育出版社。
- 戴悉心（2001）。〈留學生漢語口頭言語交際溝通能力的層次及其訓練標準〉。《語言文字應用》，2001（2）。
- 鍾啓泉（2001）。〈對話與文本：教學規範的轉型〉。《教育研究》，22（3），33-39。
- 譚曉云（2007）。〈會話分析與教學對話結構〉。《昆明師範高等專科學校學報》，29（3），93-95。

英文部分

- Allen, J. (1983). A three-level curriculum model for second language education. *The Canadian Modern Language Review*, 40(1), 24-43.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. (2000). Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century. *National Standards in Foreign Language Education*.
- Atkinson, J. M., & Drew, P. (1979). *Order in court: the organization of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an Educational Learning Theory. *Review of Educational Research*, 60(4). Toward a Unified Approach to Learning as a Multisource Phenomenon (Winter, 1990), 603-624.
- Biq, Y. [畢永峨] (2001). The grammaticallization of *jiushi* and *jiushishuo* in Mandarin Chinese. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 53-74.
- Breiner-Sanders, K. E. et al. (2000). ACTFL Proficiency Guidelines—Speaking (Revised 1999). *Foreign Language Annals*, 33(1).
- Brown, P. and S. C. Levinson (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *Communicative Approach to Language Teaching*. U.K: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman Books.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Candlin, C. N. (1976). Communicative Language Teaching and the debt to pragmatics. In C. Rameh (Ed.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Choi, J., & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environment: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development, 43*(2), 53-69.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Corder, P. (1983). Strategies in Communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies on Interlanguage Communication*, (pp. 141-157). London: Longman Books.
- Coulthard, R. M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. NY: Longman.
- Crawford, J. (1989). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.
- Cummins, J. (1970). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 197-205.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly, 14*, 175-187.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.

- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 17-31.
- de Saussure, F. (1908-1909, 1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Hachette.
- Domizio Lin, H. [林秀蕙] (2005). *L2 Speakers' Performance in Speech Act Requests: Styles and Strategies*. Invited by East Asian Languages and Cultures, University of Hawaii, Manoa, August 10, 2005, in 2005 Summer Institute for Chinese Pragmatics.
- Duncan, S. (1973). Towards a grammar for dyadic conversation. *Semiotica*, 9(1), 29-46.
- Duncan, S. (1974). On the structure of speaker-auditor interaction during speaking turns. *Language in Society*, 3(2), 161-180.
- Edmondson, W. (1981). *Spoken Discourse: a Model for Analysis*. London: Longman Books.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Flores, B. (1982). *Language interference or influence: Toward a theory for Hispanic bilingualism*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.
- Frake, C. O. (1964). How to ask for a drink in Subanun. *American Anthropologist*, (New Series), Vol. 66, No. 6, Part 2: *The Ethnography of Communication* (Dec., 1964), 127-132. MA: Blackwell Publishing.
- Gumperz, J. 1977. Sociocultural knowledge in conversational inference. In M. Saviile-Troike (Eds.), *28th Annual Round Table Monograph Series on Language and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Gu, Y. [顧曰國] (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14, 237-257.

- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean—Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold Publisher.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.). (1978). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning, 16*, 15-17.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychological, 26*, 22-63.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundation of behavioral research (3rd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Publisher.
- Levinson, S. C. (1980). Speech act theory: the state of the art. *Language and linguistics abstracts, 13*(1), 5-24.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1990). Interactional biases in human thinking. In E. Goody (Ed.) (1990). *Social Intelligence and Interaction*, (pp. 303-318). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nolasco, R. & Arthur, L. (1987). *Conversation*. Cambridge: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Paulston, C. B. (1992). *Linguistic and communicative competence: Topics in ESL*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Pomerantz, A. (1978). *Compliment responses: notes on the cooperation of multiple constraints*. In H. Schenkein (1987). (pp. 79-112). New York: Academic Press.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/ dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*, (pp. 57-101). New York: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1983). *Procedural syllabuses*. Paper presented at the meeting of RELC Seminar, Singapore.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition). UK: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richard & R.W. Schmidt (Eds.) *Language and communication*, (pp. 117-154). London: Longman Books.
- Sacks, H., E. A. Schegloff, & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Schegloff, E.A. (1989). Reflections on language, development, and the interactional character of talk-in-interaction. In M. H. Bornstein & J. S. Brunner (Eds.)(1989). *Interaction in Human Development*, (pp. 139-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schegloff, E.A. (1978). On some questions and ambiguities in conversation. In W. U. Dressler (Ed.). *Current trends in text linguistics*, (pp. 81-102). Berlin: De Gruyter.
- Schegloff, E.A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. British: Blackwell.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. NJ: Ablex, Norwood.
- 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.
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. *English language teaching*, XXVII(1), 15-19.
- Widdowson, H. G. (1973). Directions in the teaching of discourse. in C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.) (1979). *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. Paper presented at the meeting of the Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, Holland. In *Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)*(Eds.), Heidelberg, Germany: Julius Groos Verlag.

工具書

Richards, J. C. et al. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. UK : Longman Group UK Limited. 霍慶文主編 (2002)。朗文語言教學及應用語言學辭典。北京：外語教學與研究出版社。

教材

國立臺灣師範大學國語教學中心 (1999)。實用視聽華語 2 上。台北市：正中書局。

葉德明 (主編) (2001)。遠東生活華語 Book II。台北市：遠東圖書出版。

劉珣 (主編) (2002)。新實用漢語課本 1。北京市：北京語言大學出版社。

Yao, T. [姚道中] and Y. Liu [劉月華] .(1997). *Integrated Chinese: Level 2* [中文聽說讀寫 II] . Boston, MA: Cheng & Tsui Co.

網路資源

Council of Europe (1996) . **Common European Framework of Reference (CEFR)**.

Retrieved April 12th, 2008, from

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

The definition of “communicative competence” on Wikipedia. (n. d.). Retrieved April 10th, 2008, from <http://www.wikipedia.org>

The definition of “language” on Wikipedia. (n. d.). Retrieved April 10th, 2008, from <http://www.wikipedia.org>

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。2008 年 4 月 12 日，取自 <http://www.sc-top.org.tw/chinese/test4.php>

附錄

附錄一 Scollon and Scollon (1995) 的言語策略

A. 十種關聯言語策略 (Linguistic strategies of involvement)

策略及使用方式	實例
1. 對說話者表示關注 (Notice or attend to hearer)	我喜歡你這件上衣。I like your jacket. 今天好點了嗎? Are you feeling better today?
2. 強調 (如聽話者的興趣、讚賞或同情)	上樓時請小心，樓梯很滑。 Please be careful on the steps, they're very slippery. 你在學校一直都那麼棒! You always do so well in school.
3. 表明與聽話者站同一邊，屬於同一個圈子	咱們師大的校友... All of us here at City Polytechnic...
4. 對聽話者表示移情，與其在觀點、意見、態度、知識或情感方面取得共識。	我知道你現在的感覺，上個月我也... I know <i>just</i> how you feel. I had a cold like that last week.
5. 表示樂觀	我想我們應該很快就能完成年度報告。 I think we should be able to finish that annual report very quickly.
6. 表示說話者深知聽話者的需求，並對其加以考慮	我知道都想要趕快結束這個會議。 I'm sure you will all want to know when this meeting will be over.
7. 推測或表明相互共同利益	我知道你們跟我一樣，都想趕快結束這個會議。 I know you want to do well in sales this year as much as I want you to do well.
8. 用名字或綽號稱呼聽話者	小李，明天以前預算表能給我嗎? Bill, can you get that report to me by tomorrow?
9. 健談 (Be voluble)	
10. 使用聽話者的語言或其方言	

(資料來源：Scollon and Scollon, 1995, Interculture Communication: A Discourse Approach。表格整理：吳馥如)

B. 十種獨立言語策略 (Linguistic strategies of independence)

策略及使用方式	實例
1. 對聽話者的需求做盡量少的推測	不知您想用航空件還是快件？ I don't know if you will want to send this by air mail or by speedpost.
2. 給聽話者留有充分的選擇 (或拒絕) 餘地	如果能一起去喝杯茶就太好了，但我想您一定很忙。 It would be nice to have tea together, but I am sure you are very busy.
3. 盡量減少對聽話者的威脅	我想借一小張紙，什麼樣的都可以。 I just need to borrow a little piece of paper, any scrap will do.
4. 向聽話者表示歉意	真不好意思打擾您，可以請問現在幾點鐘嗎？ I'm sorry to trouble you, could you tell me the time?
5. 表示消極或悲觀的態度	我想您也不知道現在幾點，對吧？ I don't suppose you'd know the time, would you?
6. 表明說話者與之無關係	這位是明天會通知我們的雇員... This is to inform our employees that...
7. 泛泛而論，陳述一條總的原則，即以總原則來表明自己的意見	「總經理，我下星期有事得請假，不能來考。」「公司規定要求考試，如果無法參加則無法列入明年升等評鑑。」 Company regulations require an examination...
8. 用姓或頭銜稱呼聽話者	李先生，您的電話！ Mr. Lee, there's phone call for you.
9. 保持沈默或寡言少語。 (Be taciturn)	
10. 使用自己國家的語言 (own language) 或方言	

(資料來源：Scollon and Scollon, 1995, Interculture Communication: A Discourse Approach。表格整理：吳馥如)

附錄二 林君萍（2004）之台灣地區漢語問候與分類

問候語類型	對話雙方關係	情境	時間標記	例句
宣 示 問 候 語	認識的人	隨處皆可	限早上十 點以前	A：早(啊/安)！ B：早(啊/安)！
	A：早餐店老闆 B：客人	早餐店		
	A：研究生 B：經辦人員	教務處 (學生欲詢問 選課事宜)	無	A：你好！ B：(無問候語形式)
	短暫接觸的陌生 人/心理距離較 遠的人	年輕人初識， 互相介紹； 或問候心理距 離較遠者	無	A：你好啊！ B：哈囉！
	A：服務生 B：客人	餐廳/商店	無	A：您好！ B：(點頭)
	年輕人：朋友	N/A(研究中無 進一步說明)	無	A：哈囉！ B：哈囉！
	年輕人：朋友	N/A(研究中無 進一步說明)	無	A：嗨！ B：嗨！
問候語類型	稱呼類別	問候語結構	情境	例句
稱 呼 問 候 語	職業稱呼	姓+職業	視情況而定	(同事或師生) A：曾老師！ B：林老師/君 萍！
		姓+職業+ 宣示問候語		曾老師早！
	職稱稱呼	職稱		董事長！
		職稱+宣示問候語		董事長早/好！
		姓+職稱		陳董事長/陳董
	親屬稱謂	親屬稱謂		阿姨
		親屬稱謂+宣示問 候語		(長幼親戚間) A：阿姨好！ B：好乖。
		對外使用親屬稱謂		非親屬情況 林媽媽/弟弟！

		對外使用親屬稱謂 + 宣示／情境問候語 ¹²¹	下相識者	林媽媽，好久不見！
	學校制度 稱呼	不同年級學生之間的稱謂	視情況而定	學長／學妹！
		不同年級學生的稱謂 + 宣示問候語		學長好！
	名字	名字		(朋友間) A：君萍！ B：你來啦！
		名字+ 宣示／情境 問候語 ¹²²		君萍，妳怎麼會在這？
	暱稱	暱稱		(朋友間) A：死胖子！ B：(瞪一眼)
		暱稱+ 宣示／情境 問候語 ¹²³		死胖子，又蹺課了！
問候語類型	問候方式或功能	對話雙方關係	例 句	
情 境 問 候 語	描述對方舉動或 揣測對方欲做的事	限彼此認識的 人：家人／同 學／學長姐學 弟妹／朋友	(下課後遇到同學) A：下課了啊？ B：對啊！	
	開放式的問題		(接近中午遇到同學) A：你們要去吃飯喔？ B：嗨！	
			A：你要去哪裡？ B：沒有啦(，隨便走走)。	
	對話者出現在預 期之外		你在這裡幹嘛？ 你們買了什麼？ A：今天怎麼有空來？ B：對啊。／喔，因為…	
	真心問候		你不是要去上課？ A：感冒好一點了沒啊？ B：(簡短回答)	

¹²¹ 林君萍(2004)原文作「宣示問候語」，然根據林對問候語本身的定義及其舉出的例句，筆者在此增加「情境問候語」一項。

¹²² 同上。

¹²³ 同上。

			你看起來好像很累的樣子…
	一段時間沒見		好久不見！
			A：最近怎麼樣／還好吧？ B：很好啊／還可以。
節日、喜慶	不限相識者	新年快樂！ 生日快樂！ 恭喜恭喜！	

（資料來源：林君萍（2004）。《漢德開談問候語對比分析》。台北市：國立台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文（未出版）。表格整理：吳馥如）

附錄三 訪談題目—教師用訪談題目

一、受訪者資料

1. 年齡層：21~25 歲 26~30 歲 30~35 歲 36~40 歲 40 歲以上
2. 教學年資：0~5 年 6~10 年 11~20 年 21 年以上
3. 常用課本？
4. 目前教授的課程？
4. 常接觸的學生國籍？
5. 是否有國外教學經驗？若有，多久？在什麼國家？

二、課程建議

a. 課程需求)

1. 在您的教學觀中，學生的聽說讀寫哪一個技能最為重要？原因何在？重要性的排序？
2. 目前貴教學單位，是否有專為訓練口語設計的課程？(Yes→ 3；No→ 4)¹²⁴
3. 若有，是以什麼樣的方式來訓練？
4. 貴單位對於口語訓練的看法或教學理念是什麼？以哪一方面的訓練為主？(配合表 g)
5. 您認為口語教學方面的主要重點是什麼？原因何在？
6. 您平常在課堂中以哪一方面的訓練為主？
(如回答口語訓練→) 是以口語的哪一方面為主？請說明原因。(配合表 g)
7. 您如何運用現有教材來進行您所規劃的口語訓練？
8. 您認為口語訓練達到哪一方面是最重要的？(配合表 g)(希望依不同程度來做說明：
初級／中級／高級) 原因何在？
9. 是否遇過學生應對不得宜的情況？可否分享？(比方說：『嘿，怎麼樣？』、『欸，老師…』、『好啦！』等。)
10. 如果貴單位今天打算開一門交際溝通會話課，訓練重點為「應對得宜」，有此必要嗎？
原因何在？

b. 課程對象)

1. 若要教學生使用得體的語言來與母語者應對，適合的教學程度為何？原因？初級到高級都適合嗎？為什麼？
2. 文化背景不同者是否有分班必要？

¹²⁴ 本訪談題目僅第一部份受訪者資料開放讓受訪者看，其餘部分不開放。括弧裡為訪問者自我提示用。

c. 課程架構)

1. 這樣的課程應怎麼分類規劃？最主要應該按照哪一種分類？（配合表 h，見附錄 X）
〔請勾選問卷主要選項，並從中選出五項、排序，並說明原因〕
2. 目前有任何教材適合教這樣的課程嗎？

d. 課程之重要性)

1. 這樣的課程對目前在這裡（台灣）學習華語的學生而言，重要性如何？
2. 您認為將來有可能會開設這類課程嗎？原因何在？
3. 您認為這樣的課程有沒有開設的必要？

e. 課程普遍性)

1. 目前有任何教材符合您在口語訓練方面的理想嗎？原因何在？
2. 交際溝通會話課程需要有特定的教材嗎？或者可以從目前的教材中擷取？
3. 貴單位是否有一些教材適合利用來教授這方面的課程？

f. 課程實施)

1. 若貴單位計畫開設這樣的課程，您認為將它設為每天上課的帶狀性課程、還是每週上一~兩次課的課程比較好？
2. 若貴單位開設此類課程，您是否有意願授課？原因何在？（麻煩／沒必要／備課困難／認為重要／自己有興趣等）
3. （若在 2. 回答有意願授課）您會如何規劃初步的課程實施藍圖？

表 g（配合 a.-4 題）

口語表現方面

- 發音與聲調的準確度 Pronunciation Accuracy
- 句子語法正確性 Grammar Accuracy
- 口語流利度 Oral Fluency
- 將自己的想法清楚表達 Clear Expression (of thought, idea, or feeling etc.)
- 與人應對得宜 Appropriate Interaction/Response
- 成段連貫與邏輯性 Discourse coherence and logicity

附錄四 交際課程規劃表（表 h）

交際場合 Communicative Occasion

- 餐廳/飯館兒 restaurant 郵局 post office 銀行 bank 租房子 rent a room/house
- 問路/找路 ask directions 電話約見面 make appointments on phone
- 購物（在自由市場、夜市） do shopping in free markets
- 購物（在商店） do shopping in stores
- 請假 ask a day-off
- 認識新朋友 make new friends 遇到老朋友 bump into old friends
- 到朋友家拜訪 visit friends 學生休息室開始一段聊天 chat in the common room
- 朋友的生日宴會 on a friend's birthday party
- 正式宴會（一般社交宴會） on a social/formal party 話別/送別 Say goodbye/Farewell!

交際對象 To Whom

- 餐廳服務生 restaurant server
- 陌生人（長輩） elder stranger 陌生人（平輩） same generation stranger
- 陌生人（晚輩） junior strangers 房東 landlord 室友 roommate(s)
- 商店老闆 store manager 老師 teacher 普通長輩 common elder
- 交情深的朋友 good friend(s) 交情淺的朋友 common friend(s) 同事 colleague

交際功能 Communicative Function

問候與道別 Greetings and Goodbyes 介紹與回應 Introductions and Responses

開啓對話與結束對話（陌生人之間）

Opening a conversation and closing a conversation with a stranger

開始對話與結束對話（交情深）

Opening a conversation and closing a conversation with a good friend

開始對話與結束對話（交情淺）

Opening a conversation and closing a conversation with a common friend

詢問與回應 Inquires and Responses

解釋與回應 Explanations and Responses

建議與回應 Suggestions and Response

請求與回應 Requests and Response

讚美與回應 Praise and Response

抱怨與回應 Complain/Expressing Annoyance and Response

感謝與回應 Appreciation and Response

道歉與回應 Apology and Response

勸告與回應 Giving Advice and Response

鼓勵與回應 Giving Encouragement and Response

後悔與回應 Expressing Regret and Response

承諾與回應 Offering Assurance and Response

祝福與回應 Congratulatory phrases, Salutations and Response

附錄五 訪談題目—學生用訪談題目（台灣地區版）

一、受訪者資料

1. 國籍 Nationality 2. 母語 Mother Tongue
3. 以前學過中文嗎？如有，在哪裡？Have you ever learned Mandarin? If yes, where?
4. 年齡層：15~20 歲 21~25 歲 26~30 歲
30~35 歲 36~40 歲 40 歲以上
5. 最高教育程度？The highest education
6. 來台多久？How long have you been in Taiwan?
7. 自我評估目前的中文程度？Self-evaluation on Chinese performance
Actual level (Chinese Course level): Grade 1st Grade 2nd Grade 3rd Grade 4th
 - Listening level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
 - Speaking level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
 - Reading level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
 - Writing level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
8. 目前使用課本？What textbook are you taking (title in Chinese & English)?
9. 有無最喜歡的課本？原因？Do you have any favorite textbook? Also give a reason.

二、課程建議

a. 課程需求

1. 你學中文的目的？
What's your purpose on learning Mandarin?
2. 聽說讀寫，你最重視哪一個？你認為哪一個最有用？
For you, listening/speaking/ reading/writing, which do you pay the most attention to? and which do you think is most useful?
3. 依你目前的水平，你最希望在口語方面達到什麼程度？（配合表 g，請選一項）
Which dimension do you most want to make progress in your level? (Please check *ONE* in **Table g.**)
4. 你用什麼方法來加強你的口語能力？在口語的哪方面得到了進步？（配合表 g。）
How did you advance your oral skill? In which dimension(s) you've got progress?
5. 在你的課堂中，老師是怎麼幫助你們練習口語的？你認為這樣的方式有效嗎？
In your class, how do(es) your teacher(s) help you in practicing oral expression? Is it /Are they effective?
6. 在課堂外，與本地人溝通，有沒有在文化、認知等方面發生過問題？

As for communicating with Taiwanese outside classroom, have you ever had any problem on things such like difference/misunderstanding in cultural cognition, communicative way, expression way etc.?

7. 你覺得自己的漢語交際水平有無進步？

(如有→) 你用了什麼樣的方法來讓你的漢語交際得到進步？

Have you got progress on Mandarin communication?

If yes, what did you do to advance your oral communication?

8. 在目標語環境中隨時得跟本地人交際，你希望老師怎麼幫助你的口語交際？

In a target language environment like Taiwan (you are surrounded by Mandarin speakers), how do you think your teachers can help you in oral communication with Chinese people?

Or you can handle it without their help?

9. 你希望教材怎麼幫助你的口語交際得到進步？

What/How do you think the materials can help you on this dimension?

10. 你希望有什麼輔助教材（如網路學習等）來幫助你的口語交際得到進步？

What assistant materials, such like learning online, do you think can help you on this dimension?

11. 目前學校提供這類專為提升交際溝通能力、得體應對的口語課嗎？

Does your school provide such kind of class which teaches you how to communicate/ express/ respond appropriately in Chinese culture?

12. 有設專門課型的必要嗎？原因？

Do you think it is necessary to give a special class in communicative conversation? Why?

b. 課程對象)

1. (承上，若回答『是』) 你認為哪一個階段適合開設這樣的課程？

If yes, from your viewpoint, at what level do you think is suitable for this kind of program?

c. 課程架構)

1. 你認為這樣的課程依據哪一種主要分類會最有成效？〔請在表 h 中選一個分類，並且從中選出五項、排序，並說明原因〕

For this kind of program, which design do you think is most effective? Which kind of classification should this design follow? [Please check *ONE* in **Table g.** and give a reason of choosing it]

d. 課程之重要性)

1. 這樣的課程對你（目前在台灣學習華語）而言，重要性？

Now you are in a target language environment. For you, is it important to have this kind of program?

2. 若學校開設這樣的課程，你會選課嗎？原因？

If your school provides this kind of class, will you take it? Why?

e. 課程實施)

1. 若學校計畫開設這樣的課程，你覺得時間安排上怎麼樣最合適？每天上課的帶狀性課程、或者每週固定上一~兩次課？

If your school plans to open this class, what's better on class schedule for you : Have class everyday and 1 hr every time? Or have class(es) 1 or 2 times every week and about 1~2 hrs every time?

f. 學習目標)

1. (承 d-2，若回答『有意願選課』) 你希望在學期結束後自己有哪些具體方面的進步？

If you have willing to take this course, what do you expect to have progress on after this course?

表 g (配合 a.-4 題)

口語表現方面

發音與聲調的準確度 Pronunciation Accuracy

句子語法正確性 Grammar Accuracy

口語流利度 Oral Fluency

將自己的想法清楚表達 Clear Expression (of thought, idea, or feeling etc.)

與人應對得宜 Appropriate Interaction/Response

成段連貫與邏輯性 Discourse coherence and logicity

一、受訪者資料

1. 國籍 Nationality
2. 母語 Mother Tongue
3. 學過的語言 Language learning history
4. 中文學習多久？How long have you been learning Mandarin?
5. 自我評估目前的中文程度？Self-evaluation on Chinese performance
Actual level (Chinese Course level): Grade 1st Grade 2nd Grade 3rd Grade 4th
 - Listening level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
 - Speaking level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
 - Reading level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
 - Writing level: Beginner Novice Intermediate Advanced Superior
6. 目前使用課本？What textbook you are using (title in Chinese & English)?
7. 有無最喜歡的課本？原因？Do you have any favorite textbook? Also give a reason.
8. 是否有在中國、台灣、香港、或新加坡旅行／生活的經驗？
Have you been to China, Taiwan, Hong Kong, or Singapore? How many times? How long?
And for what?
9. 是否有跟華人打交道的經驗？／是否有華人朋友？
Do you have experience of socializing with Chinese people*? / Do you have Chinese friends¹²⁵?

二、課程建議

a. 課程需求)

1. 你學中文的目的？
What's your purpose on learning Mandarin?
2. 聽說讀寫，你最重視哪一個？你認為哪一個最有用？
For you, listening/speaking/ reading/writing, which do you pay the most attention to? and which do you think is most useful?
3. 依你目前的水平，你最希望在口語方面達到什麼程度？（配合表 g，請選一項）
Which dimension do you most want to make progress in your level? (Please check *ONE* in **Table g.**)
4. 你用什麼方法來加強你的口語能力？在口語的哪方面得到了進步？（配合表 g。）
How did you advance your oral skill? In which dimension(s) you've got progress?

¹²⁵ “Chinese people” or “Chinese friends” here indicates the people who grow up or are educated in Chinese culture.

5. 在你的課堂中，老師是怎麼幫助你們練習口語的？你認為這樣的方式有效嗎？
In your class, how do(es) your teacher(s) help you in practicing oral expression? Is it /Are they effective?
6. 在課堂外，與漢語母語者溝通，有沒有在文化、認知等方面發生過問題？
As for communicating with Mandarin speakers outside classroom, have you ever had any problem on things such like difference/misunderstanding in cultural cognition, communicative way, expression way etc.?
7. 你覺得自己的漢語交際水平有無進步？
(如有→) 你用了什麼樣的方法來讓你的漢語交際得到進步？
Have you got progress on Mandarin communication?
If yes, what did you do to advance your oral communication?
8. 在非目標語環境中（你在課堂外幾乎沒時間說中文），你希望老師怎麼幫助你的口語交際？
Beyond the target language environment (you are surrounded by English speakers), how do you think your teachers can help you in oral communication with Chinese people? Or you can handle it without their help?
9. 你希望教材怎麼幫助你的口語交際得到進步？
What/How do you think the materials can help you on this dimension?
10. 你希望有什麼輔助教材（如網路學習等）來幫助你的口語交際得到進步？
What assistant materials, such like learning online, do you think can help you on this dimension?
11. 目前學校提供這類專為提升交際溝通能力、得體應對的口語課嗎？
Does your school provide such kind of class which teaches you how to communicate/ express/ respond appropriately in Chinese culture?
12. 你認為有設專門課型的必要嗎？原因？
Do you think it is necessary to give a special class in communicative conversation? Why?

b. 課程對象)

1. (承上，若回答『是』) 你認為哪一個階段適合開設這樣的課程？
If yes, from your viewpoint, at what level do you think is suitable for this kind of program?

c. 課程架構)

1. 你認為這樣的課程依據哪一種主要分類會最有成效？〔請在表 h 中選一個分類，並且從中選出五項、排序，並說明原因〕

For this kind of program, which design do you think is most effective? Which kind of classification should this design follow? [Please check *ONE* in **Table g.** and give a reason of choosing it]

d. 課程之重要性)

1. 這樣的課程對你（目前在美國學習漢語）而言，重要性？

Now you are not in a target language environment. For you, is it important to have this kind of program?

2. 若學校開設這樣的課程，你會選課嗎？原因？

If your school provides this kind of class, will you take it? Why?

e. 課程實施)

1. 若學校計畫開設這樣的課程，你覺得時間安排上怎麼樣最合適？每天上課的帶狀性課程、或者每週固定上一~兩次課？

If your school plans to open this class, what's better on class schedule for you : Have class everyday and 1 hr every time? Or have class(es) 1 or 2 times every week and about 1~2 hrs every time?

f. 學習目標)

1. (承 d-2，若回答『有意願選課』) 你希望在學期結束後自己有哪些具體方面的進步？

If you are willing to take this course, what do you expect to have progress on after this course?

表 g (配合 a.-4 題)

口語表現方面

發音與聲調的準確度 Pronunciation Accuracy

句子語法正確性 Grammar Accuracy

口語流利度 Oral Fluency

將自己的想法清楚表達 Clear Expression (of thought, idea, or feeling etc.)

與人應對得宜 Appropriate Interaction/Response

成段連貫與邏輯性 Discourse coherence and logicity

附錄七 單課堂教學回饋表〔初回〕

親愛的同學你好！

謝謝你願意在每個星期二下午，來跟我們一起享受這堂既創新又有意義的交際溝通會話課程。為了讓本課程更好、更符合你的需要，我們希望你能撥出幾分鐘時間，告訴我們有哪些方面需要改善，幫助我們的下一次課變得更完美。

ICLP 交際溝通會話課程負責人

XXX、YYY、吳馥如 敬上

2007/10/16

A. Language & Culture Background

- a. age: _____ b. sexuality: M / F
c. nationality: _____ d. first language: _____
e. language ability and performance

i) How many languages do you speak?

(and your level: novice/ mediate/ advanced/ superior)

ii) How many countries have you visited and how long did you stay?

iii) Do you think that your communication (or expression) way and style is influenced (even just slightly) by the countries you visited?

For example?

iv) Do you think that your culture concept is influenced (even just slightly) by the countries you visited?

For example?

-----please turn over to the next page-----

B. Course Evaluation Questionnaire

【5: totally agree 4: partially agree 3: neutral 2: partially disagree 1: totally disagree】

a. Class Content

- i) The content is what you need.....5 4 3 2 1
- ii) The content is useful.....5 4 3 2 1
- iii) The content can answer my questions happened...5 4 3 2 1
- iv) The practices/activities are very pragmatic.5 4 3 2 1

What kinds of practices/activities do you think are helpful?

What kinds of practices/activities do you think are not helpful?

- v) I have attained a lot through the practices/activities are applied.
.....5 4 3 2 1
- vi) The instructors' illustration are very clear and easy to understand.
.....5 4 3 2 1

b. Class Time

- i) This time slot fits in my schedule.5 4 3 2 1
If you check the 3, 2, or 1 box, is it too late or too early for you? _____
- ii) Once a week is perfect for me.....5 4 3 2 1
How many times a week do you think is better? _____
- iii) Two hours per time meets my need.....5 4 3 2 1
How long per time do you think is better? _____

=====謝謝你的合作！=====

附錄七 單課堂教學回饋表〔第三～九週〕

親愛的同學你好！

謝謝你願意在每個星期二下午，來跟我們一起享受這堂既創新又有意義的交際溝通會話課程。為了讓本課程更好、更符合你的需要，我們希望你能撥出幾分鐘時間，告訴我們有哪些方面需要改善，幫助我們的下一次課變得更完美。

ICLP 交際溝通會話課程負責人
XXX、YYY、吳馥如 敬上
2007/11/27

Investigation for the program of satisfaction degree

【5: totally agree 4: partially agree 3: neutral 2: partially disagree 1: totally disagree】

A. Class Content

- i) The content is practical.....5 4 3 2 1
- ii) The content is useful.....5 4 3 2 1
- iii) The content can answer my questions5 4 3 2 1
- iv) The activities are very practical.....5 4 3 2 1

What kinds of activities today do you think are helpful?

What kinds of activities today do you think that we can remove next time?

- v) I have attained a lot through the activities that are applied.....
.....5 4 3 2 1
- vi) The instructor's illustration is very clear and easy to follow.
.....5 4 3 2 1

B. My Suggestion/Comment

===== 謝謝你的合作！ =====

附錄八 總課程評鑑表〔第十週〕

親愛的同學：

我們的課程已經進入尾聲，謝謝你們這一個學期一直和我們一起上課、一起討論，讓我們都能有一個很愉快的星期二下午。在最後，我們希望能聽聽你們對這堂課有什麼樣的看法和建議，幫助我們以後把這個課程做得更好。謝謝！

ICLP 交際溝通會話課程負責人
陳立元、范美媛、吳馥如 敬上
2007/12/04

Course Evaluation Questionnaire

A. The topics and language functions in class

【3: most conformable > 2: conformable > 1: average】

☞ Please choose the top *Three* and mark them as “3”, “2” and “1”

a. About what HAVE BEEN MENTIONED this semester

1. The most useful functions:

- 問候與道別 Greetings and Goodbyes
- 詢問與回應 Inquires and Responses
- 詢問與介紹、說明 Inquires, Introductions and Explanations
- 建議與回應 Suggestions and Response
- 請求與回應 Requests and Response 讚美與回應 Praise and Response
- 抱怨與回應 Expressing Annoyance and Response
- 祝福與回應 Congratulatory phrases, Salutations and Response
- 勸告與回應 Giving Advice and Response
- 後悔與回應 Expressing Regret and Response
- 鼓勵與回應 Giving Encouragement and Response
- 承諾與回應 Offering Assurance and Response

2. The topics you like:

- 問候與道別 Greetings and Goodbyes
- 詢問與回應 Inquires and Responses
- 詢問與介紹、說明 Inquires, Introductions and Explanations
- 建議與回應 Suggestions and Response

----Please turn to next page----

- 請求與回應 Requests and Response 讚美與回應 Praise and Response
- 抱怨與回應 Expressing Annoyance and Response
- 祝福與回應 Congratulatory phrases, Salutations and Response
- 勸告與回應 Giving Advice and Response
- 後悔與回應 Expressing Regret and Response
- 鼓勵與回應 Giving Encouragement and Response
- 承諾與回應 Offering Assurance and Response

3. The most useless functions:

- 問候與道別 Greetings and Goodbyes
- 詢問與回應 Inquires and Responses
- 詢問與介紹、說明 Inquires, Introductions and Explanations
- 建議與回應 Suggestions and Response
- 請求與回應 Requests and Response 讚美與回應 Praise and Response
- 抱怨與回應 Expressing Annoyance and Response
- 祝福與回應 Congratulatory phrases, Salutations and Response
- 勸告與回應 Giving Advice and Response
- 後悔與回應 Expressing Regret and Response
- 鼓勵與回應 Giving Encouragement and Response
- 承諾與回應 Offering Assurance and Response

4. The topics you do not like:

- 問候與道別 Greetings and Goodbyes
- 詢問與回應 Inquires and Responses
- 詢問與介紹、說明 Inquires, Introductions and Explanations
- 建議與回應 Suggestions and Response
- 請求與回應 Requests and Response 讚美與回應 Praise and Response
- 抱怨與回應 Expressing Annoyance and Response
- 祝福與回應 Congratulatory phrases, Salutations and Response
- 勸告與回應 Giving Advice and Response
- 後悔與回應 Expressing Regret and Response
- 鼓勵與回應 Giving Encouragement and Response
- 承諾與回應 Offering Assurance and Response

b. About those WERE NOT MENTIONED this semester

1. What are some other communicative functions that can be added in the future?

---Please turn to next page---

2. The communicative functions shown this semester can be resorted to another category is/are:

3. What functions do you think are redundant?

B. The class duration

Responding to the feedback, the class time slot and duration were adjusted a little bit. What do you think about this change?

a. Changing the class duration from two hours a week to 1 and half hours a week is

better worse both were fine by me

both did not work

because _____

b. The time slot moved from 3:00pm forward to 2:10pm is

better worse both were fine by me

both were not convenient to me

because _____

C. The activities in class

<C-1.> The activities applied

The following are the activities we applied in class this semester. Some were used often and some just once or twice. Please try to recall how these activities were brought up and choose the top *Three* in every question.

【3: most conformable > 2: conformable > 1: average】

a. Discussion

i) The activities I think were useful:

Warm-up questions

----Please turn to next page----

The discussion on culture difference

- The analysis on My CT dialogues The analysis on authentic conversations
- The discussion/analysis on our classmates' skits
- The extension and application of the patterns

ii) The activities I like(no matter doing by myself or watching others' working):

- Warm-up questions The discussion on culture difference
- The analysis on My CT dialogues The analysis on authentic conversations
- The discussion/analysis on our classmates' skits
- The extension and application of the patterns

iii) The activities I think were useless:

- Warm-up questions The discussion on culture difference
- The analysis on My CT dialogues The analysis on authentic conversations
- The discussion/analysis on our classmates' skits
- The extension and application of the patterns

iv) The activities I do not like to do by myself:

- Warm-up questions The discussion on culture difference
- The analysis on My CT dialogues The analysis on authentic conversations
- The discussion/analysis on our classmates' skits
- The extension and application of the patterns

v) I also want to discuss...

b. Practice

i) The activities I think were useful:

- Dialogue designing The extension and application of the patterns
- The answer/response to the speaker 1-[if I were him/her, what would I answer?]
- Situational conversation-[different pairs acting out the same situation]

ii) The activities I like(no matter do by myself or watch others' working):

- Dialogue designing The extension *---Please turn to next page---*

and application of the patterns

- The answer/response to the speaker 1-[if I were him/her, what would I answer?]
- Situational conversation-[different pairs acting out the same situation]

iii) The activities I think were useless:

- Dialogue designing The extension and application of the patterns
- The answer/response to the speaker 1-[if I were him/her, what would I answer?]
- Situational conversation-[different pairs acting out the same situation]

iv) The activities I do not like to do by myself:

- Dialogue designing The extension and application of the patterns
- The answer/response to the speaker 1-[if I were him/her, what would I answer?]
- Situational conversation-[different pairs acting out the same situation]

v) I also want to practice...

c. Assignment

i) The assignments I think were useful:

- Pre-discussion which were mailed to you to think about before class and were discussed in class
- Pre-situation which were mailed to you to design the skit and were shown and discussed in class

ii) The assignments I like(no matter doing by myself or watching others' working):

- Pre-discussion which were mailed to you to think about before class and were discussed in class
- Pre-situation which were mailed to you to design the skit and were shown and discussed in class

iii) The assignments I think were useless:

- Pre-discussion which were mailed to you to think about before class and were discussed in class
- Pre-situation which were mailed to you to

----Please turn to next page----

design the skit and were shown and discussed in class

iv) The assignments I do not like to do by myself:

- Pre-discussion which were mailed to you to think about before class and were discussed in class
- Pre-situation which were mailed to you to design the skit and were shown and discussed in class

v) I also want to have assignment such as...

vi). If we have such kind of course in the future, do you think the pre-exercises or post-exercises are necessary?

- Yes, because _____
- No, because _____
- Both are fine by me.

<C-2.> The activities to be applied

Because our class duration is limited in 50 minutes, we can only have 3~4 activities. Please choose *Three* activities which you think are **most important/useful**.

【3: most conformable > 2: conformable > 1: average】

a. Discussion

- Warm-up questions The discussion on culture difference
- The analysis on My CT dialogues The analysis on authentic conversations
- The discussion/analysis on our classmates' skits
- The extension and application of the patterns

b. Practice

- Dialogue designing The extension and application of the patterns
- The answer/response to the speaker 1-[if I were him/her, what would I answer?]
- Situational conversation-[different pairs acting out the same situation]

c. Assignment

---Please turn to next page---

- Pre-discussion which were mailed to you to think about before class and were discussed in class
- Pre-situation which were mailed to you to design the skit and were shown and discussed in class

d. Others could be added in the future but not list above are

D. The Course Evaluation

【5: totally agree 4: partially agree 3: neutral 2: partially disagree 1: totally disagree】

- a. The content is useful.....5 4 3 2 1
- b. The content is adequate5 4 3 2 1
- c. The content is interesting.....5 4 3 2 1

E. Learner's Self-evaluation

★ Class attendance

- I attended every class and never left early
- I attended every class but left early sometimes
- Just missed 1~2 classes Missed 3~5 classes
- Shown up in 3~5 classes Shown up in less than 3 classes

【5: totally agree 4: partially agree 3: neutral 2: partially disagree 1: totally disagree】

- a. I have participated in class enthusiastically.....5 4 3 2 1
- b. I understood all we talked about in class.....5 4 3 2 1
- c. I could follow up with the procedures without difficulty.....
.....5 4 3 2 1
- d. I have learned a lot.....5 4 3 2 1
- e. In my daily life, I have applied some of what were taught in class.....
.....5 4 3 2 1

F. Suggestions to Future Courses

----Please turn to next page----

If {school name} is arranging this kind of course in the future, what do you think are preferable?

- The course should be integrated with the regular courses, and students should attend class _____ every day.
- The course should be integrated with the regular courses, and students should attend class _____ times a week.
- The course should stay separated from the regular courses, and it would be enough that the class is _____ time(s) per week and _____ minutes every time.
- This kind of course is unnecessary because _____

★ Other suggestions or comments:

=====謝謝你的合作!=====

附錄九 訪談內容整理—教師〔需求分析〕

一、受訪者資料

1. 年齡層：21~25 歲：0 26~30 歲：2
30~35 歲：3 36~40 歲：2 40 歲以上：3
2. 教學年資：0~5 年：5 6~10 年：2 11~20 年：1 21 年以上：2
3. 常用課本？
 - T01：實用視聽華語系列
 - T02：實用視聽華語一、二
 - T03：實用視聽華語系列
 - T04：實用視聽華語一、二
 - T05：實用視聽華語系列、遠東生活華語三、今日台灣
 - T06：文言文…其實沒有常用的
 - T07：TOCC（中國文化叢談）、思想與社會
 - T08：實用視聽華語一、二，遠東生活華語一、二、三
 - T09：實用視聽華語一、遠東生活華語一、TOCC、今日台灣、新編會話
 - T10：思想與社會、TOCC、台灣社會短文集、從精讀到泛讀
4. 目前教授的課程？
 - T01：視聽華語二
 - T02：從視華一接到視華二
 - T03：視華二
 - T04：視聽華語一、二（兩個班）
 - T05：遠東三、視華一
 - T06：文言文入門、中國史料
 - T07：TOCC、思想與社會、台灣社會短文集、新聞聽說讀
 - T08：新編會話、遠東生活華語二、三
 - T09：實用視聽華語、遠東生活華語
 - T10：台灣社會短文集、思想與社會
5. 常接觸的學生國籍？
 - T01：印尼、越南、日本、韓國
 - T02：日、美、韓
 - T03：日、韓、美、中南美洲
 - T04：日、韓、美
 - T05：東南亞、美國、歐洲、日本、韓國
 - T06：美國
 - T07：美國
 - T08：美國、以前（在師大）什麼樣的學生都教過

T09：美國

T10：美國、歐洲

6. 是否有國外教學經驗？若有，多久？在什麼國家？

T01：無

T02：法國，七個月

T03：沒有

T04：法國半年，日本一年

T05：北京，暑期十週

T06：美國明尼蘇達州，一年

T07：沒有

T08：美國，五年

T09：沒有

T10：美國，三年

二、課程建議

a. 課程需求)

1. 在您的教學觀中，學生的聽說讀寫哪一個技能最為重要？原因何在？重要性的排序？

T01：聽。要先能聽懂才能正確回答別人的問題、表達自己的意見。排序：聽說讀寫。

T02：說。住在台灣，生活溝通方面一定要會說。排序：說、聽、讀、寫。

T03：並重。因為中文的特性。初級較強調聽說；讀寫雖也不能荒廢，但低於聽說一點也沒關係。排序：聽說寫讀。

T04：1. 本中心是四者並重，上課練習聽說，回家練習讀寫，考試四個都有。

2. 我自己按學生需求給予。現在會覺得學生做得來什麼就做什麼吧。照顧好他的需求，比如說他只需要聽說、不需要讀寫，最起碼這樣他才維持得下去。

T05：初級班：說。可增加他們對語言的興趣。排序：聽說一起、讀寫一起。

中級班：鞏固說，加強寫作。排序：視華二下以後，以寫作為主。

T06：聽說。因為是跟人溝通最基本的技能。排序：說、聽、讀、寫。

T07：聽說。這是溝通最基本的，聽不懂大概也不用說了；而不會說，會聽大概也沒有用。排序：聽說、讀寫。

T08：初級：聽說；中高以後：讀。但這跟環境有關，如果在外語環境（例如美國），那讀寫的效果會比聽說好，所以都重要，要看學生能做什麼、環境能配合多少。排序：聽說讀寫。

T09：聽說。主要還是以人際的溝通為主，在學習一段時間之後這兩方面的能力如果好的話，那學生持續學習的動機和意願會比較強一點。相反的，若只注重讀和寫，會有很大的挫折感，因為溝通的機會很少。排序：聽說讀寫。

T10：說。因為上課一定要會說，而會說的話自然就表示他在聽上也有相應的程度了。排序：說聽讀（會不會寫其實沒關係，大老闆只要有秘書就行了）。

2. 目前貴教學單位，是否有專為訓練口語設計的課程？（Yes→3；No→4）

- T01：沒有。都是在上課當中一邊給學生練習。國語中心有一門「用中國話聊天」是針對高級會話而設計的，不過不常開。
- T02：就我所知好像沒有，大部分還是要求聽說讀寫都要並進。
- T03：不太清楚，因為我都是教視聽華語系列。生活華語系列、迷你廣播劇可能比較注重那個方面。
- T04：其實應該說我們在課堂上就是專門作聽說的訓練了。迷你廣播劇不知道算不算，不過該書重點也是在練習聽力。
- T05：沒有吧。
- T06：基本上就是以口語訓練為主。
- T07：像有些外交官的課吧，特殊課程。一般的話就是聽說並重。
- T08：所有 ICLP 的課程都是為練習口語。
- T09：有，TOCC 算是吧。本中心大部分的課上課方式是以口語為主，課本屬性會有不同偏重。以 TOCC 來說，它都是口語的演講，那算是口語的訓練。算是還不錯的教材，不過就是舊了點。
- T10：都是啊。上課的主要活動就是說話練習。

3. 若有，是以什麼樣的方式來訓練？

- T04：一般就是老師問、學生答吧。
- T06：多用問答。課本內容層次、補充進階練習的層次。
- T07：其實我自己本身沒有擔任過，所以不知道。
- T08：我知道我們中心有一套制式教法…傳統的那套 audio-lingual 視聽法，可是不是每個學生都適用。
- T09：學生必須先準備充分，重要的句型要看老師是否先給資料，課文聽說很重要，還有對課文內容大致上的了解。課堂上就是以內容的提問為引導，把句型和生詞在討論過程中練習，再以學生經驗和觀點作比較有趣的討論。

[※T01~T03、T05、T10：N/A]

4. 貴單位對於口語訓練的看法或教學理念是什麼？以哪一方面的訓練為主？（配合表 g）

- T01：學校在剛開始就會跟老師說明聽說讀寫都要注意，但是老師在上課時就會特別注意口說。
- T04：不清楚。
- T05：好像沒有什麼教學理念，每一位老師都是很個別的。
- T06：相當重視。不管是哪個程度都要重視發音、聲調，這兩年有所轉變。兩三年前學程度相對比較整齊，所以我們的重點應該都還是放在與人應對得宜與成段連貫。
- T07：一定要流利、準確吧…我自己是這樣啦。
- T08：因為我自己教初級班的比例蠻高的，我想也是因為這邊的老師比較專長的是教中高級的，所以很多初級的課都交給我。所以我還是用自己的方法比較多，沒有用他們的方法。

T09：我想整體來說還是口語表現吧。

T10：嗯…不清楚耶，我想應該是口語，因為我進來時，老所長是這樣說的，不過二十幾年過去了，我也不知道現在是怎麼樣。

[※T02、T03：N/A]

5. 您認為口語教學方面的主要重點是什麼？原因何在？

T01：得看學生程度。初級：語法正確性；中級（視華二）：要能聽懂中國人說話的含意、中國人應對的方式，能更清楚地表達自己的意思。

T02：都很重要。高級：語用；初級：聽得懂就好。

T03：初級：發音、聲調；中高級：最主要是表達清楚。語法是很重要，但有些小細節沒關係，不造成溝通誤解的就不當下糾正。像我有些學生，可能是學習不得法，他很用功，會 copy 句子，然後加起來用。結果句子都沒錯誤，但在那個情境下就是不對，我完全聽不懂。因此問了你（學生）問題，得到的是完全錯誤的答案，這是比較不好的。

T04：還是語法的正確性吧，還有怎麼將自己的想法表達清楚，因為我覺得語言最重要的就是讓人聽得懂。

T05：發音、聲調，這是我比較強調的，還有就是怎麼想辦法將自己的想法表達清楚，流利不流利倒是沒那麼重要，他能夠慢慢說、說到我聽得懂就好了。

T06：在美國時，我比較著重正確性，即使他用的不是最高級的或最漂亮的詞彙語法，但是我要求他用最正確的，發音也是。

T07：流利度。發音、聲調當然也很重要，不過相對於流利度，我不會那麼嚴格。

T08：應對得宜。就像 Krashen 說的，學語言最重要的訊息是“what”（要說什麼）而不是“how”（怎麼說），重點是你要傳達什麼。有些老師還是堅持用“how”的 audio-lingual 方法，就是由下而上的，我現在比較堅持的是由上而下。

T09：初級：重視句子語法的正確性。因為剛開始要讓學生有比較完整的概念和習慣，就算他說得再慢也沒問題。當然，初級的發音和聲調也是很重要的問題。流利度的話在活動練習中可以進行。中級以上：句子的連貫。在這一段時間要注意到連接詞、還有比較高級的定式說法。

T10：我想還是要分程度，不同程度有不同的目標，像初級的話一定是先把基礎打穩，所以語法和發音聲調很重要；中高級的話就是應對得宜的問題，但不管怎麼樣，都要將自己的想法表達清楚。

6. 您平常在課堂中以哪一方面的訓練為主？

（如回答口語訓練→）是以口語的哪一方面為主？請說明原因。（配合表 g）

T01：聽和說。因為這是上課主要的活動。

T02：不一定。要看放在練習的哪一個部分，比方說問問題、練習、自由發表意見時。

T03：口語或閱讀都差不多。上課時會特別用問問題的方式練習，用主題來討論。

T04：口語吧，可是也不能說特別重視，因為上課就是作口語訓練。就作問答，或是在課文的時候就會討論一些問題、讓學生發表意見，還有學生口語報告。

- T05：我很重視說的品質，所以一定會用大量的問答來讓他們練習。
- T06：我所接觸的初階學生十分有限。我自己本身教文言和古文的經驗比較多，所以比較偏重學生理解，如何將古文轉換為白話文。
- T07：就是用問答想辦法讓他們能夠成段流利地表達自己的意思。
- T08：一定要配合語境。我自己是用全語言的方法比較多，因為全語言可以包括 communicative approach，可以用這個來作一個基礎，我都認為溝通、意義、content 這些是最重要的，我不太喜歡叫學生造句、或者給學生一個 content，叫學生用老師給的詞句來做練習、來回答問題，我不喜歡這樣的練習。所以不管我在這裡教生詞還是教句法，我都會讓學生有一個很清楚的語境，教學生在這個情形裡該說什麼。
- T09：盡量訓練能用成段式的表達。這些在提問中會用開放式的、或比較大的問題，讓他們試著用我們指定他要用的說法練習說出來。
- T10：將自己的想法表達清楚，因為我們上課最重要的就是討論，如果說得讓其他人都聽不懂，戲就唱不下去了。

7. 您如何運用現有教材來進行您所規劃的口語訓練？

- T02：每一課都會有一個小時的閱讀寫作或是聽說練習。給一個主題。
- T03：等於說按照這本教材，頂多補充一些相關詞彙。再來就根據他的對話文法來討論。
- T05：老師的功能是幫他修正語言，所以按照現在的教材，他給學生一個主題，主題之下有語法和生詞，所以主題跟學生的想法和成段的邏輯性是一套的。老師必須幫助學生把句子的語法和聲調，要掌控它的品質，所以如果在這方面作得好的話，就會與人應對得宜，隨著時間就會增加流利度。
- T06：這學期我上的都是文言課，所以只是藉由白話來確認他們文言文的程度。當然也是有口語糾正的部分，但不是最重要的。
- T07：不斷地聽跟說，以課本為藍本，課本可能是知識和資料，就這個為基礎，希望他們將自己的想法表達出來。其實課堂上大部分就是問和說。
- T09：我想大部分因為上課進度的關係，我們著重的點還是學生對這個語法點或是說法的掌握，看他能不能舉一反三。所以我們盡量用提問的方式，看能不能把他的回答都串連起來，當然有時候串連不是那麼自然，可是學生也會習慣這樣的作法。每隔一段時間會用作業讓他們準備演講。我會跟學生討論他們準備的演講稿，在討論的過程當中他們也會發現在寫演講稿的一些問題，還有在口語表達方面英文和中文之間的區別。
- 盡量會設計一兩個開放的問題，讓他們準備一兩天，然後各自講五分鐘，學生也會有成就感，覺得自己可以一下子講那麼多。
- T10：就…照課本的架構走，不過會挑一些功能比較強的句子或固定說法讓他們練習。

[※T01、T04、T08：N/A]

8. 您認為口語訓練達到哪一方面是最重要的？（配合表 g）（希望依不同程度來做說明：初級／中級／高級）原因何在？

- T01：社會交際功能。因為學生出去的時候常要跟台灣人溝通，如問路、購物等，要聽得懂台灣人說的是什麼、重點是什麼、有不清楚的地方要怎麼作進一步詢問，怎麼樣作文化交流、怎麼樣在不冒犯的情況之下表達反對的想法等。
- T02：初級：語法正確，因為語法學得少，若不正確大家都聽不懂了，不要求流利度。中高級：語法、流利度。表達想法是很基本的，發音聲調都很要求。邏輯沒辦法，是人的問題。
- T05：初級：語音準確、語法正確，這樣才能說得比較清楚；至於「將自己的想法表達清楚」，每個程度的學生目標不一樣。基本上應該是課本的主題要與學生的想法和邏輯性配套，要求基本的聲調、語法，做得好就可以與人應對得宜，慢慢地改善流利度。
- T06：初級：發音聲調和語法正確性，因為根本還沒有其他的能力；中級：口語流利度是重點，不過發音聲調和語法還是很重要；高級：都很重要，發音和語法即使有偏誤也是要糾正，不能因為是高級學生就不在乎了。
- T07：初級：將自己的想法清楚表達；中級：句子的正確性、語序要很清楚；高級：跟人的應對。
- T08：清楚表達，不管是什麼程度，我覺得能達到溝通目的是最重要的。這個「清楚表達」裡也包括「合適」，要有合適的語境才能表達清楚。「清楚」、「合適」，這兩個對我來說是一體兩面的。聲調、語序不是非改不可，除非嚴重到讓人聽不懂。如果在表達中沒太大影響就不改，除非他連犯了兩三次錯。準確度和流利度都是在一個可以容忍的範圍裡面，其實不管是什麼程度，我都是用這樣的原則。
- T09：到最後，口語流利度是我最注意的。可能是自己學語言的過程中，我發現大家都太注意自己的準確性，而忽略流利度。所以在中高級的階段我會蠻重視的。
- T10：初級：發音聲調和句子語法的正確；中級以後就要開始發展口語流利度和應對得宜。可是不管哪一個程度，將自己的想法表達清楚和有沒有邏輯性都是很重要的。

[※T03、T04：N/A]

9. 是否遇過學生應對不得宜的情況？可否分享？（比方說：『嘿，怎麼樣？』、『欸，老師…』、『好啦！』等。）

- T01：比方說表同意可以用「對呀～」或「就是嘛！」，可是你問他們「是不是…？」，他們永遠只會回答「是！」這是很不自然的。我會提醒他們，這時候中國人常怎麼說。或者是表示不要時，外國人常說「不！」或「不要！」，我會告訴他們這樣的表達可能太強烈，我們常用比較婉轉的方式，比方說「不是這樣」或者台灣人很喜歡說「哪有！」這些流行語。這些我都會告訴他們，因為我希望他們不是只在課堂內用到這些東西，也能夠出去生存。
- T02：比方說「老師，再說一次」（口氣不太好），我就會提醒他們「欸，我是老師，要說『老師，請妳再說一次。』」
- T03：會碰到啊。我覺得尤其是初級學生，他會了解到，並且仔細地依循他所學到的，並且有時候會應用到太過制式化，有時候熟人之間根本不需要那樣打招呼。

T04：有。現在一時想不起來。

T05：有啊，很多學生喜歡說「我知道。」等於英語的“I got it.”可是聽起來就覺得我好像白講了。所以我會跟他們說，用「我懂了」或「我明白了」會比較好。初級的學生會有這樣的情況。

T06：以前有一些。不過我覺得這是文化融合、不算是文化衝突，我覺得是互相學習，所以對我個人是沒什麼。以前遇過學生跟我很好，跟我聊天講到別的老師時，都會直呼其名，我就會提醒他。其他喔…很多，可是現在想不起來。

T07：一定有啊，比方說「我不在乎」(all are fine by me)，「你要吃什麼？」「喔，我不在乎」。其他的一時想不起來。那比方說從中文翻過去的，女朋友在講電話，男朋友問她在講什麼，她回答“Nothing (沒什麼)”她男朋友(外國學生)就覺得怎麼這麼沒禮貌。像這類的語言上的問題，一定有。

T08：像我有學生，我叫他改錯，他一不高興就會說「去你的」，他說是他女朋友不高興時就會這麼說。其他的比較少，頂多就是用英文句子直接翻成中文，比方說要拒絕給別人意見，就說「我不是你媽媽」我就跟他說，那是你英文的習慣，中文沒有那個習慣。

像這類的有，可是私底下跟我來溝通的很少有不合宜的情況。這跟我上面說的教學法有關，如果你只是用 pattern 的方式來教，而不管他說什麼，那就很可能有不合宜的情況產生；那如果妳的教法是像我這樣的，你告訴他們在什麼情境中說甚麼話，他們就不會有這個問題，因為你假如說在交際場合有應對不合宜的情況，那就在學習時他沒搞清楚這個說法是在什麼情況說的，他才會有這個問題。像上星期我教「難得～」，學生說「我難得有機會。」我問他為什麼用這個，他說「難得就是很少的意思對吧」，我就問他，對，可是一定有什麼原因你要說這句話、你的情緒是一個 admire 還是一個批評，這些我都要知道，背後的原因比那個句型更重要。

T09：這當然會有。我想在教材的編排上，有些說法沒有特別標示出來這是什麼時候用，學生單就他們的翻譯或者自己的理解，就認定這是屬於哪一種程度或情境的用法，通常就會有不恰當的情況發生。比方說，學生學了那個「怎麼樣？」結果一進來就跟我說：「怎麼樣啊？」讓我覺得有點突兀。所以你在中級以後要開始注意語體、詞語色彩等。

T10：有，不過現在想不起來。

10. 如果貴單位今天打算開一門交際溝通會話課，訓練重點為「應對得宜」，有此必要嗎？原因何在？

T01：我覺得很好。這也許可以當作類似文化課程的課，鼓勵中高級程度來選修。

T02：沒有必要專門開一門課，因為他們可能只會錯一點點，只要在上課時提醒一下就好。不得宜的情況偶爾碰到就糾正一下，在那個點矯正好了就好。初級不會作太多糾正。

T03：不太需要。學生有這方面問題的時候，老師上課都會馬上糾正、馬上教。而且這

些句子其實他們都學了，只是不知道怎麼用。短期課程應該還可以。

T04：因為在我們的教材裡頭，就會把這些東西帶進去，比方說怎麼跟人打招呼，或是在什麼情況下要說什麼話。所以我覺得沒有特別必要開。

T05：可以在教材中凸顯就好。或者很多老師會作很多補充，每個老師都有自己的一套去幫助學生適應這裡的生活。

T06：有必要。可是他可能是一個 lecture，講解的課。

T07：我覺得是看在哪一種需求的學生。應對進退在每個階層都會發生這個問題，並不是只有語言，還包括文化。那你說特別開一門課喔，工作上有需求的應該可以，針對常犯的一些錯誤。

T08：沒必要，只要在平常的課裡老師多注意結合語境的教學，就不用花多餘的力氣了。

T09：要看學生。有些學生跟使用中文的人士交往的機會多的話，可能他們的朋友會注意到他們說話不得宜的情況，也會跟他們說。所以對那些學生來說，這種課沒有很大的必要。

所以不一定要說「必要性」啦，每一堂課都有它的必要性，只能說針對。

但是對於某些作專門工作的人，比如說外交官來說，是比較重要的。他們不必跟著一般課程架構走，可以直接切入說話策略，和不同層級的交際說法，這樣他們會比較有清楚的概念，不會容易犯錯，也比較節省時間。

T10：我覺得很好啊。每一種課都有它的存在價值，先試試看再來評論也不遲。

b. 課程對象)

1. 若要教學生使用得體的語言來與母語者應對，適合的教學程度為何？原因？初級到高級都適合嗎？為什麼？

T01：初級最重要還是語法，得先把基礎打好，再來學習其他部分。

T03：中高級以上比較好。因為初級會的東西太少了，不能發展太複雜的句子、或者建構自己的想法。

T04：這還是要接你上一個問題，要先了解什麼學生會需要這樣的課。比方說商場人士，那他們可能會需要另一個方面的應對進退方式，普通的話倒還好，不是那麼需要。所以與其說程度，不如說學生種類。程度的話，每個程度的學生都會接觸到。

T05：初級，免得石化了，或者中級時錯誤百出，讓中級班老師被冤枉沒教好。

T06：因為我覺得應對是一種文化的，其實語言就是跟著文化，這要看學生學到什麼程度。所以教學程度是沒有關係的，從初級到高級都沒關係。就像我現在在上初級日文，老師給我們背二十幾個交際句型，我都背起來了，可是沒有文化情境，我還是不知道什麼時候用。

T07：我覺得至少要有基本的相當條件。因為我覺得初級在對語言方面沒有辦法很清楚的認知了解，所以花在解釋或是編這種易懂教材的功夫要很大，那不如等他們具備了基本的知識再說。舉一個例子，像我們學校以前教新選廣播劇，都把它放在比較低階的程度來上，可是你會發現那本教材裡有很多句子沒辦法翻譯，學生也根本不知道在說什麼，有時候一個例子你給他十個八個練習他也不會，那現在學

校政策有點改變，把它放到比較高階層，學生具備了那個語感，有時候你只要一點就通了。所以我覺得像這種應對進退涉及到文化、語言的多種方面，還是要放在比較高階層比較好。

T09：都適宜。中文教材的多樣性還不夠，教材是要針對學習者的需求去編寫的，初級在不同情境也有可能碰得到，特別我們的對象是成人，他們肯定有不同場合要去應對。那高級的話，他們有能力清楚區辨語體的用法。

T10：都適宜，因為應對是人交際的基本。

[※T02、T08：N/A]

2. 文化背景不同者是否有分班必要？

T01：混雜比較有趣。在做這些練習時也許可以先了解各個國家會怎麼表達，可能可以提高學生學習的興趣。

T02：多國籍混雜，學生比較喜歡打聽別的國家文化交流的部分，比較有趣。不過也要看學生，有的學生很不尊重他國文化。

T03：多國籍混雜。上課的時候可以互相交換自己的習慣、想法。如果是同一國籍，他們就會覺得「對，我們都是這樣」那課堂與他們相對的就只有老師了，那他們會問「老師那你呢？」就會是比較極端的情形了，如果是不同國籍，他們會覺得「喔，原來美國也會這樣」「喔，原來你們以色列人有這樣的情形…」我覺得會比較開闊。

T04：還是要看在哪裡開課。如果是在國語中心，多國籍混雜比較好，因為是學生共通需要的知識，不需要分什麼文化、什麼文化。

T05：要看學生特質，能配合、對於文化比較敏感、或比較開放的，就很容易把氣氛帶起來。因為那種老師是文化的傳播者的教法會變得很生硬，我不喜歡。

T06：我剛講的，我覺得這種課適合用 *lecture* 的方式來上，所以什麼國籍在一起都沒關係了。

T07：可以多國籍混雜，了解、甚至討論各國文化。

T09：多國籍混雜當然比較好。

T10：多國籍會比較有意思，有討論的空間。

[※T08：N/A]

c. 課程架構)

1. 這樣的課程應怎麼分類規劃？最主要應該按照哪一種分類？（配合表 h，見附錄 X）

[請勾選問卷主要選項，並從中選出五項、排序，並說明原因]

T01：學生反應，雖然學到視華二第三課、第四課，在作業簿裡提到他在台灣好像小孩子，因為他們連訂餐廳、訂旅館都不會。可是交談功能是指他要表達他要訂餐廳的意願，不一定在餐廳，也許在電話裡。最主要是表達他的意願。

問候與道別：雖然在初級已經學到「你好！」「早！」等，可是到了中級更可以區分社會地位等，然後詢問也是。

T02：交談功能，然後在裡面再分對象、場合，比較清楚。因為在一個場合可能有很多情形。

T03：給學生看的可能還是以交際場合為主，這會比較吸引他們。但是教材編排上，以交談功能為主軸比較好。但在這之前，可能要先跟學生說明用這個功能交談的對象不同會有什麼差別，但我覺得交談功能不用列到這麼細。

T04：我覺得不需要特別去準備一本這樣的教材，因為語言就是文化，每一句話都是有關係的。且不同程度會需要不同的教材。(未作答)

T05：要回歸到學生的交際意願，有的學生永遠不必學到租房子，可是有的學生一來就需要。所以學生本身的背景、為什麼學中文，都會影響他選擇詞彙、選擇主題，例如外交工作跟外籍新娘的需求就不一樣。

抱怨與回應、道歉與回應：同等重要。都是負面的東西，因為像正面的東西，即使說錯了也不會影響到太大的人際交際，因為那種氣氛、那種場合都是很和樂的，可是像這種有求於人、或者可能會引起衝突的，我覺得是需要學習的。有的時候學生會自然學習，你在正面氣氛的場合即使說錯了，旁邊的人會告訴你，可是在負面場合就沒機會了，他說錯了就完了。所以我並不反對有時候教材或考卷裡有一些負面的句子出現，因為正確美好的東西本來就不太需要教的。

T06：感謝與回應、勸告與回應就直接打叉了：因為我認為西方人的感謝與道歉模式是我們正在學習的，而我們卻要他們反過來學習我們，所以我就直接刪掉了。而中文目前的招呼或介紹等方式都是近幾十年來的西方方式，我們只是把它翻譯成中文而已。我們應該教的、強調的是那些我們還保留的傳統用法部分，比如說開啓會話，他們的模式和我們是不一樣的。其實我選的標準就是：刪掉我們向西方模仿的那些，我選的是我們中文還保留的，並且文化背景不容易被西方人了解的，比如說請求與回應、讚美與回應，他們讚美方式跟我們不同。他們請求的方式跟我們不同，他們的同意可能是我們的不同意，這些是容易產生誤會的。對話的開啓與結束是中文和西方還不太一致的地方。

T07：交談功能。我覺得中國人的祝福在很多不同場合該說不同的情況…我的想法可能是生活裡應該解決的問題，我比較是問題導向的。

T09：最大的應該是交際場合，因為普遍性比較大，他可以跨的程度也比較大。在區分的時候再看交談對象，可以按照生活上比較常接觸的人再去選擇交談對象，作一些分配，在練習上可以再多一點點變化。交談功能的話，學生只要學到一定程度，對於概念會比較清楚一點，那些你只要歸納、然後跟他們講一個原則，他們就可以很快地上手，不用去作一些操練或練習。給他們一些統整性就可以。我選的可能就是生活上最常使用到的情況。租房子可能每隔一段時間都會。打電話，我覺得電話談話的情況非常多，應該蠻適合不同程度有一個不同的說法。

T10：當然要按照交際功能比較好，不過老師知道就行，不一定要寫在課程上。我選的這些是我覺得中文裡面說法比較特別的、跟西方不太一樣的。

[※T08：N/A]

2. 目前有任何教材適合教這樣的課程嗎？

T01：視聽二裡就有一些了，但還是有不足的部分。不過可以從每一教材中都取一部份，

像迷你廣播劇、今日台灣、視華三裡也有。所以如果現在還沒有這類課程的話，老師可以從這方面去發揮。

T02：遠東生活華語。不過比較偏重交際場合。功能的目前沒碰過。

T03：我接觸的教材只有視聽華語，生活華語一點，我現在用起來覺得都 ok。

T04：就我所知應該是沒有特別的，不過我覺得視華一就很夠用了。雖然說課文有一點古板，但是對話裡頭就會不經意出現了，那如果學生沒有文化背景的話也就看不懂，不知道為什麼要說那一句話，如果老師沒有解說他們就更不懂了。那你也可以看看視華一的 VCD，裡面人物的動作就更有文化衝擊了，雖然真的…很好笑。比如說有一課是學到餐廳吃飯的，背景設計是在中國，中國朋友請外國朋友吃飯，比如說誰應該點菜、誰應該說什麼，那一課都有。可是那一課的重點也不是在這裡，可是一開始就是這樣，那是個歡送的場合，是一整套下來的，我覺得很好。比如說下一課是請朋友到自己家，客人一進門要說什麼，主人要幫客人倒酒、盛湯什麼的。所以可以去看一下那個 VCD…雖然不太活潑、錄音也太慢了，很不自然。

T05：遠東那一套。視華是建構式的。

T06：一無所知。

T07：我覺得看耶。因為比方說有些商業人士，像現在很多人都想去做生意、賺錢，像這樣他如果必須用中文去跟人溝通的話，應該有這個必要。

T08：我認為遠東那一套就還算清楚，重點是老師有沒有這樣的意識，才能去做教材的整合跟運用。

T09：不清楚。

T10：看你怎麼用，我覺得可以說有也可以說沒有。

d. 課程重要性)

1. 這樣的課程對目前在這裡（台灣）學習華語的學生而言，重要性如何？

T01：重要，是學生能不能融入這個社會、而不只是生存的問題了。

T03：也是需要，不能說不需要。可能我們教的還不如他在外面接觸的更豐富、更廣。

T05：我想重要性還是有的，因為學習語言不能不跟別人交談、接觸。

T06：在我的經驗上，他們在外面學得比在教室裡學得好。如果有排他性（經費、時間的限制）就不需要了，免得排擠到其他課程。

T09：如果開課的話，在課堂上會學得比較舒服一點。在外面的話是從錯誤學習。有些人喜歡不斷地嘗試，有些人喜歡比較有條理的學習。可是有些人沒時間來上課，那如果有這樣的教材也是不錯的選擇。我覺得到最後都是看學習者的需求啦。

T10：當然還是挺重要的，因為不同的學生會有不同的需求，而且我們不能否定任何一個課的存在價值。如果能順利開課，那就表示它在某一部份是受到需要的。

[※T02、T04、T07、T08：N/A]

2. 您認為將來有可能會開設這類課程嗎？原因何在？

T01：沒聽說，不過之後應該也不會。

T08：不需要。

T09：不清楚。

T10：這都要看學校怎麼安排、決定。

[※T02~T07：N/A]

3. 您認為這樣的課程有沒有開設的必要？

T03：還是需要開設。雖然他們在這裡都有台灣朋友，但是學到的說話方式比較隨便。可是在開這樣的課之前提醒他們，這樣的課程學到的到底是比較正式的說話方式，或是年輕人之間的說話方式。可能還是需要，可是迫切性沒有像在國外那麼需要。

[※T01、T02、T04~T10：N/A]

e. 課程普遍性)

1. 目前有任何教材符合您在口語訓練方面的理想嗎？原因何在？

T02：比較沒有。大部分都是並重。口語部分都是講一些現象的討論，目前還沒有很滿意的教材出現。

T09：就像剛剛說的，我覺得 TOCC 就是一套還蠻有系統的口語訓練教材。

T10：我覺得我們學校用的那幾套核心教材（初級：新編會話；中級：TOCC；高級：思想與社會）還算符合，因為當初這些就是照著口語訓練的目標來編的。

[※T01、T03~T08：N/A]

2. 交際溝通會話課程需要有一定的教材嗎？或者可以從目前的教材中擷取？

T02：如果有當然很好，但是很麻煩。就老師的方便性來說，當然從目前的教材擷取。

T05：其實我覺得不用作新的。我們的教材沒有什麼不好，只是用久了就會覺得呆板，我們只是需要換新的教師手冊。

[※T01、T03、T04、T06~T10：N/A]

3. 貴單位是否有一些教材適合利用來教授這方面的課程？

[※T01~T10：N/A]

f. 課程實施)

1. 若貴單位計畫開設這樣的課程，您認為將它設為每天上課的帶狀性課程、還是每週上一~兩次課的課程比較好？

T01：每週上一兩次，就有點像文化課程，因為我們平常就有在做這樣的訓練，所以每週一兩次就夠了。

T02：每天上課比較好，可以每天練習，因為人都很健忘。

T03：每週上一次。或者拉成帶狀，很短的時間，從十五分鐘到最多半個小時。因為語言的部分他們已經有了，他們缺少的只是運用的概念。那願意去上的人就去上，我覺得也可以。

T04：一週一兩次，像文化課的方式來上。因為學生很難伺候，教得太難吸收不了，教得太容易了也會不滿足。

T05：如果是要放在語言課程裡面，那勢必要教材、時間配合。那就必須配合中心的帶狀課程，可是必須在教材的也能體現，要能帶入文化的東西。

T06：我不覺得要開一個課程，因為我剛說可以用 lecture 的方式就好了。

T07：我覺得要看教材耶。如果沒有教材，因為那包括太多後面的知識背景文化，那我覺得每週上一兩次就好，不然老師學生都太辛苦。因為我覺得這是補強性質，所以不需要帶狀。

T09：一個禮拜三次的課就很夠，如果兩次的話時間要拉長一點。

要有時間讓學生吸收、消化，也建議教師多用一些任務性的作法，利用這個環境（台灣）。這就要看在什麼樣的環境之下，老師自己去調配時間。

T10：每週上一兩次，這樣學生可以把在外面遇到的情況收集起來，帶到課上討論。另外，對於老師的負擔也不會那麼大，因為畢竟這種課程的準備量是挺大的。

[※T08：N/A]

2. 若貴單位開設此類課程，您是否有意願授課？原因何在？（麻煩／沒必要／備課困難／認為重要／自己有興趣等）

T01：有時間再說。因為得花一些時間去蒐集語境、去規劃。

T02：沒有。我本身是比較不客氣的人，自己都做不到了，可能沒辦法說服學生。我大概自己比較需要去上課吧。

T03：沒有。我平常上課如果遇到這些問題，也都只是很簡單地帶過，如果要變成課程，就要有比較深的架構，那就不是我能承擔的了。

T04：沒有，太麻煩了，而且應該也不需要。

T10：我年紀大了，這種事情交給有為的年輕人去弄會更好。

[※T5～T9：N/A]

3. （若在 2. 回答有意願授課）您會如何規劃初步的課程實施藍圖？

T01：從平常生活中最常遇到的情況去設計，然後再去設計某些特定情況。也許可以錄一段話給學生聽聽看，這個中國人、台灣人到底意思是什麼、到底要或不要。或者老師說一段話，先看學生怎麼回答，然後再告訴他們中國人會怎麼回答、為什麼這樣回答。然後再配合同樣可以用到這些對話的情境讓他們練習。角色扮演，讓他們揣摩這個角色可能會有的表達方式。

T08：我平常就是從語境入手，而且我通常會在一開學就問學生，在學中文有沒有哪方面是需要老師特別幫助的，那如果學生反應他在語法、或是聲調發音方面希望老師多改，那我就會在那方面把標準訂得高一點。那如果學生覺得他還可以、ok，那我不會給他太多壓力。因為我們自己也有口音。我想起一件事，有一次上過我師資班、跟我用同樣教法的一位晚輩去給一個班代課，那個班的學生下課以後跟她說：「老師，很有趣啊，以前我的老師只管我們句子語法對不對，可是你管我們說什麼，你管我們真正想說什麼。」所以我想在備課的時候，老師挑出來要教的材料就一定要能跟實際用途連上線，在教的時候也不能只注重句子表面的東西。

[※T02～T07、T09、T10：N/A]

附錄十 訪談內容整理—學生〔需求分析〕(台灣地區)

一、受訪者資料

1. 國籍／2. 母語／5. 最高教育程度／3. 以前學過中文嗎？如有，在哪裡？

- S01：美國／英語／大學畢業／美國，一年半。
S02：美國／英語／大學畢業／大學，四年。不過第一年課程學了兩次。
S03：美國／英語／大學畢業／美國和中國大陸。
S04：美國／英語／大學畢業／美國柏克萊大學四個學期，北京清華 IUP 一個暑期班。
S05：美國／英語／大學畢業／美國，一個學期在北京
S06：以色列／希伯來文／大學畢業／以色列的大學和中國大陸（暑期班），一共一年半。
S07：美國／英語和中文／大學畢業／小時候，中文學校。
S08：加拿大／英語／大學畢業／很小，五六年級在週末中文學校一兩年。
S09：馬來西亞／福建話和客家話／研究所（MBA）／馬來西亞，家裡跟學校，一點點。
S10：法國／法語／研究所／非常久以前，自己學過兩年，法國。
S11：印尼／客家話／高中畢業／印尼，兩年。
S12：越南／越南語／大學畢業／胡志明市大學。
S13：印尼華僑／客家話／大學畢業／小時候，印尼的補習班。
S14：美國／英語／大學畢業／紐約市明遠中文學校，七年；大學一年（趙德麟老師）。
S15：印尼／印尼語，在家平常用客家話／高中畢業／沒有，在家裡看電視，從電視學。
S16：韓國／韓語／大學就學中／韓國。

- 4. 年齡層：** 15～20 歲：1 21～25 歲：6 26～30 歲：5
30～35 歲：2 36～40 歲：0 40 歲以上：2

6. 來台多久？／8. 目前使用課本？／7. 自我評估目前的中文程度？

- S01：五個月／TOCC、新選廣播劇、新聞聽說讀／Chinese Course level: Grade 2nd
Listening: Novice；Speaking: Novice；Reading: Novice；Writing: Novice
S02：近半年／思想與社會（複習）、文言文入門／Chinese Course level: Grade 4th
Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；Reading: Advanced；Writing:
Intermediate
S03：近半年／思想與社會、文言文入門、新聞選讀二／Chinese Course level: Grade 3rd
Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；Reading: Advanced；Writing:
Advanced
S04：近半年／極短篇小說、法律中文、新聞與觀點、電視新聞／Chinese Course level: Grade
4th
Listening: Advanced；Speaking: Advanced；Reading: Advanced；Writing:
Advanced
S05：近半年／思想與社會 文言文入門 短篇小說／Chinese Course level: Grade 3rd
Listening: Intermediate；Speaking: Novice；Reading: Intermediate；Writing:

- Novice
- S06：八個月／遠東生活華語二／Chinese Course level: Grade 2nd
Listening: Intermediate；Speaking: Novice；Reading: Intermediate；Writing: Novice
- S07：七個月（以前來過台灣）／遠東生活華語三／Chinese Course level: Grade 3rd
Listening: Advanced；Speaking: Advanced；Reading: N/A；Writing: N/A
- S08：近七個月（以前來過六個禮拜）／遠東生活華語三／Chinese Course level: Grade 3rd
Listening: Novice；Speaking: Novice；Reading: Beginner；Writing: Beginner
- S09：第三年／遠東生活華語三／Chinese Course level: Grade 2nd
Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；Reading: N/A；Writing: N/A
- S10：第一次很久以前來，然後我的家人現在剛剛好都來這裡。／遠東生活華語三／
Chinese Course level: Grade 2nd
Listening: Novice；Speaking: Novice；Reading: N/A；Writing: N/A
- S11：一年多／遠東生活華語三／Chinese Course level: Grade 2nd
Listening: Novice；Speaking: Novice；Reading: N/A；Writing: N/A
- S12：四個多月／視聽華語（二）下／Chinese Course level: Grade 3rd
Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；Reading: N/A；Writing: N/A
- S13：一年／視聽華語（二）下／Chinese Course level: Grade 3rd
Listening: Intermediate；Speaking: Novice；Reading: Advanced；Writing: Intermediate
- S14：第八次來台灣（小時候夏天經常來，但從來沒正式修過中文）／視聽華語（二）下
／Chinese Course level: Grade 2nd～Grade 3rd
Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；Reading: Novice；Writing: Novice
- S15：一年多快兩年／遠東生活華語三／Chinese Course level: Grade 2nd
Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；Reading: Intermediate；Writing: Novice
- S16：七個多月／遠東生活華語三／Chinese Course level: Grade 2nd～Grade 3rd
Listening: Intermediate；Speaking: Novice；Reading: Intermediate；Writing: Intermediate

9. 有無最喜歡的課本？原因？

- S01：今日台灣。文章和生詞很特別，喜歡教課的老師。
- S02：都喜歡。思想與社會雖麻煩，但裡面的生詞都蠻有用的。廣播劇非常喜歡，我非常喜歡口音，他們比較表情達意。
- S03：沒有
- S04：是沒有課本的電視新聞；另外，法律中文跟我學過的法律很不一樣，很有意思。
- S05：TOCC 跟思想與社會是最好的，不一定是最好聽的。我最喜歡短篇小說，有意思。

- S06：這本課本（遠東生活華語二）不錯，比實用視聽華語好。生詞、話題更有意思
- S07：沒有。
- S08：初級和中級閱讀，因為從頭到尾都會慢慢地教我們那些字，不會突然出現。這一本裡面課文有很多生字不是練習教的，所以我還不會。
- S09：初級閱讀和生活華語三都不錯。
- S10：沒有。
- S11：視聽華語三，讓我們知道很多、說話也很多。
- S12：文言文。因為我在做有關文言文的翻譯。
- S13：視聽華語（二）下。裡面課本題目蠻多的，比較高級，我們學到的東西會比較高級一點。
- S14：視聽華語。可是遠東對我來講可能程度太高了，比較不適合。
- S15：沒有，因為程度還沒有很高，所以選擇比較少。以前想選迷你廣播劇，可是程度還不夠，就只好來這裡。
- S16：台灣的書都好。

二、課程建議

a. 課程需求)

1. 你學中文的目的？

- S01：對中國有興趣，對將來的工作不太清楚，學中文可能對前途有利。
- S02：自己想學新的東西。還有，想以中文為專業，想申請柏克萊大學，得學外語。如果可以的話，想留在台灣上研究所。可能在師大的翻譯所，也可能在台大。
- S03：I want it be used at work and be a person I like.
- S04：因為我在高中學了很多年的西班牙語，到大二學膩了，快七年了。而且我那時候學，沒有去什麼地方住，沒有用。還有，歐洲語言跟英語太像了，所以就學東方語言。我覺得中文好像有用，也很難，想要挑戰一下，說中文的人不少，所以就選擇中文。我覺得學語言有它自己的價值。
- S05：比較了解台灣、中國的文化；跟中國人、台灣人交流。而且我將來要上研究所。
- S06：本來只是好奇，就試試看學中文，然後看有沒有用。現在我對中文有興趣，所以我繼續學習，可是我不知道未來我可以中文作什麼。
- S07：因為我是中國人，所以應該要會講、看得懂、讀跟寫。
- S08：我以前是想學中文，可是沒有機會。現在我有兩個孩子，我也要他們學中文，所以我想我要先學好，才可以教他們。
- S09：要會看、讀跟寫。
- S10：百分之八十有興趣，百分之二十要跟兒子說話（兒子是一半法國一半台灣）
- S11：想要在台灣念大學。
- S12：當翻譯，還有跟一些國家的人交往。
- S13：將來找一些跟中文有關的工作，像翻譯還是其他的。

S14：以後想回美國做中文老師。

S15：我們那邊有開很多中文學校，想念一念回去當補習班老師也可以，因為我們現在那邊也很流行說中文，都開放了。

S16：因為我還沒畢業，我畢業找工作的時候說中文比較方便。

2. 聽說讀寫，你最重視哪一個？你認為哪一個最有用？

S01：聽和說。因為是我現在的學校最重視的，讀也是很重要，可是跟聽的練習比沒那麼多。說話是最有用的，我覺得跟別人做事、傳達意思都需要。讀書是自己跟自己，了解自己的世界就好。

S02：聽力。聽力很難特地練習，可是最重要，因為聽不懂怎麼辦。聽力還是最重要的。

S03：這得看妳的目的是什麼。對我來說，可能是「說」。「說」也是最有用的。

S04：聽和說。因為我為什麼要學語言，就是要跟別人溝通，如果我說的話他們都聽不懂、或者他們說的話我都聽不懂，沒有辦法溝通。語言就是溝通的一個工具。所以聽和說是最重要的。如果住在大陸，「聽」最有用；如果在國外，比如說我回去美國，「讀」最有用，如果能用「讀」的方法繼續學中文，那是最好的。

S05：說，最有用。是最快的，可以得到最大的成就感。

S06：現在是聽跟說，因為聽跟說是我最大的問題。聽跟說是最有用的，而且不能分開。

S07：可能是讀跟寫。因為我本來就會講、也聽得懂。

S08：讀。因為讀可能是最難的，會讀的話我大概就會打字、也會寫，因為大部分現在都用打字，所以我想會讀大概兩個都會了。講話的話，慢慢地跟台灣人練習就會進步。

S09：讀，再來是聽，然後寫。讀的話你看得懂，就能變成聽得懂，會不會寫是沒關係。

S10：聽和讀。

S11：聽。因為我覺得聽比較重要，然後說話也是，如果說話不標準的話，也會出錯。

S12：說、聽。人跟人之間溝通一定是「說」比較重要，人家說出來了我們要聽懂才能繼續溝通。

S13：聽、說。因為我覺得聽跟說比較重要，要跟其他人溝通，比較困難，寫跟讀可以自己練習。

S14：寫。因為我說還可以，讀也可以用聯想力猜一猜。而且我一直練習寫寫了好幾百次還是會出錯。

S15：說話和寫。會寫一定會看。

S16：說。因為跟台灣人溝通的時候，說話比較重要。

3. 依你目前的水平，你最希望在口語方面達到什麼程度？

S01：將自己的想法表達清楚。我學過很多生詞，可是我說話的時候幾乎忘了我的那些生詞，也忘了合適的句構。

S02：發音是我最大的缺點，另外，口語流利度是我最想達到的。

S03：Discourse coherence and logicity.有的時候我會辭不達意。如果妳沒有 coherent discourse 妳沒辦法表達清楚。

S04：表達清楚。其實這說法很籠統，包含其他的，「要清楚地表達」的意思就代表你其

他的都 ok。

S05 : I think I will choose “Clear Expression of idea and feeling” and “Appropriate interaction or response”. Because oral fluency is probably impossible to reach, grammar accuracy (is) also impossible. Pronunciation because it draw in 5 so (is) also impossible.

So...that's realistic. So I choose these two. And I think that people expect that foreigners to make mistake that's ok, and this is reasonable goal that I can work towards.

S06 : 口語流利度。我的中文詞彙一天比一天多，可是我覺得糊里糊塗，我不知道哪一個情況應該用哪一個字，因為每個字的差別很小，很麻煩。英文、希伯來文沒有這樣的問題，可能有兩三個，但沒有很大的差別，可是中文有那麼多，你用這個不用那個就覺得不那麼好，人聽不懂、看不懂。

S07 : 口語流利度。

S08 : Oral fluency。這樣我可以跟台灣人講話，他不會馬上就問我我是從哪裡來的，因為我講話一聽就聽出來很吃力。我也是希望我跟我的孩子能夠講得流利一點。

S09 : 我覺得聲調、發音最重要，因為我跟人會話的時候，別人就會問你是哪裡來的。雖然我聽不出來自己的口音，可是別人會知道。

S10 : 口語流利度。

S11 : 將自己的想法表達清楚。因為如果有人問我的意見，我不會回答，就糊塗了。

S12 : 因為以前我不太注重那個與人應對，可是人跟人之間講話應該有這個。

S13 : 清楚表達。因為有時候跟一些台灣朋友說話的時候，會有溝通不良的情況，不知道他聽不聽得清楚我說的話。

S14 : 用很正確的方式來表達自己的想法。我自己覺得我的詞彙、程度都是小學啦，可是如果以後要教大人，我一定要有大學的程度，所以我覺得我在這方面要加油。

S15 : 發音跟成段連貫。因為你發音不準確，跟別人溝通就聽不懂。

S16 : 口語流利度。因為有外國人的口音，我覺得這個比較重要。

4. 你用什麼方法來加強你的口語能力？在口語的哪方面得到了進步？

S01 : 除了每天上課以外，我找到台灣朋友，跟他們一起說話。我從網路上下載中國話節目，我試著聽聽看，可是我覺得對我說話沒有那麼多幫助，聽力比較有進步。現在我上 X 老師的發音課，可是我們一個星期就上一次，沒那麼大的幫助。

S02 : 我覺得我還沒有很多進步。

S03 : 練習，還有住在那個地方，我應該每天用，沒有別的方法。可能是發音，可是我的聲調還有問題。可能是應對得宜。

S04 : 我從小耳朵和腦子之間的連結很精密，所以我聽到別人的口音我可以去模仿，而且都沒有問題，但是一開始沒辦法出現在腦海，因為太少聽過。但是聽到一個程度，我就可以覆誦沒問題，特別是在發音方面，很有幫助。(訪：你是聽覺型學生)對，我是聽覺型學生。

S05 : 我自己覺得沒有。

S06 : 沒有感覺。

S07：在外面應該多講，可是大部分還是講英文。所以我覺得我的口語沒有我想像得進步那麼多。

S08：我覺得我的口音很重。

S09：多跟老師練習說話。

S10：每天上課。

S11：只要老師給你機會你就要說。

S12：看電視。

S13：多聽台灣人說話，學他們說話。會讓我知道怎麼跟台灣人說話。

S14：每天都要練習說。

S15：多聽、多學、多講。

S16：我還好，沒有太大的進步。

5. 在你的課堂中，老師是怎麼幫助你們練習口語的？你認為這樣的方式有效嗎？

S01：讓我自己發明一兩個句子，跟我旁邊的學生用這個句子談一談話，這是一個好方法。除了說話跟幫我們談一談話，我不知道怎麼改善我們說話的方法。

S02：他們跟我聊天，我所有的老師每天都跟我聊天。雖然表面上我們看起來只是玩一玩而已，可是特別是我剛來的時候沒有台灣朋友，這是我唯一跟台灣人談話的機會。雖然現在我已經有台灣朋友了，可是他們畢竟不是老師，我說錯了他們不會告訴我，而且他們不知道我現在學什麼，可能他們的發音我聽不懂，或者他們想跟我說英文。所以跟老師談話我覺得是不錯的。

S03：Usually they just ask me questions and tip me in more vocabulary and sentences and more in practice and different situations. 有用。

S04：單班課我們平常就會隨便談一些問題，老師不常改我的句子，有的詞彙我不知道怎麼說，他會幫我，可是一般來說就是讓我說，不太改。我不喜歡 skit，並沒有用。如果你要用什麼句型、生詞，最有用的方法…比方說一個生詞，你可以問幾個更容易用這個生詞、句型的問題，用更簡單的方法來練習。如果你說「好，請用這個生詞」，怎麼做呢？你要浪費半天去想什麼情況可以用，大家很累、都浪費時間，所以如果你用問問題，你不用想很久才可以知道怎麼回答這個問題、怎麼用這個生詞。聊天對我的口語當然有幫助，多說話。可是如果有時候太隨便、老師太輕鬆地跟你聊天，那他還是作老師嗎？我覺得不是了。

S05：Ok, this is one what I actually think this for this program to do this cause it's used for help. Because I think the best way for me to learn for you guys to repeat the corrected they said, you do this but some teachers don't. Don't let me make mistake which... there is a fine bound between correcting you...so much that you're afraid to speak. And keep correcting you cannot get you encouragement. For me, I need to be corrected. There is a good way to do this, and I don't think stopping the class and say "You are wrong!" is the right way, but maybe just repeat them...the correction way...方法。The better one is...well...just to model the corrected to them.

- S06：問我很多跟課文有關係的問題，但不一定是從課文來的，我們得表達我們的想法，所以這是最有幫助的，可是我覺得有那麼多學生，所以幫助比較小。
- S07：讀課文，發音不對他就會改。覺得有用啊，這樣你才聽得出來是哪一個音。
- S08：問問題，選學生回答。或者叫大家有經驗的話就跟她講，就是像聊天一樣，而且在班上的話他也讓我們跟另外一些同學聊。我覺得這樣的方式有用，而且我們講錯的話她也會馬上幫我們改，而且我們講的都是我們那本書裡面的 topic，也會幫助。大概就是幫助 grammar 和 oral fluency。
- S09：當我們練習讀語法的時候，我們讀錯的話，她會當場跟我們說「這個要念三聲、再來一次」這樣子，所以我們就會「喔，原來是這樣子」就把聲調寫下來，回去自己複習，或者我們聽寫的時候才能啊，原來是這樣寫。對我來說是蠻有用的，可以聽到老師正確的聲調，才會知道「喔，這樣才對。」
- S10：讓我們念課文，幫我們改錯。
- S11：問問老師這個樣子是不是。我問她那個是怎樣子做，她就這樣回答。有用，因為如果有人問我怎樣子做，我就那樣回答。
- S12：我們的老師一定先聽我們說話，會幫我們糾正發音，也會跟我們講台灣的風俗、習慣，我們跟別人講話一定要符合那個風俗習慣才行。對啊，我感覺到如果要進入當地唸書，一定要知道這些、這樣說話才會更正確、更好。
- S13：要多問老師一點，就是一些我們外面聽到的口語，然後請他解釋一下。因為有時候老師可能不曉得我們說的，也有可能老師自己說的學生聽不懂，一定要學生自己去跟老師討論才好。有幫助。
- S14：老師非常好，他讓我們每個人都有機會練習，而且我覺得老師最好的方法…他是我最好的中文老師（因為我有好幾個中文老師，他是第十個）他會給你解釋部首的故事，畫出來，他藝術方面非常強。
- S15：就是我們有讀錯的地方，老師就會改正我們，叫我們再說一次。
- S16：給我們很多說話的機會，或者報告，上課的時候問我們很多問題。

6. 在課堂外，與本地人溝通，有沒有在文化、認知等方面發生過問題？

- S01：台灣人不喜歡跟別人吵架，或反對別人，所以如果你作了讓朋友生氣的事，他們不會告訴你。如果沒發生衝突就沒關係了。可是大家相處那麼久一定不可能沒有衝突，我今年就發生了這樣的問題，我想可能是我的中文水平，我沒辦法徹底表示我的意思。可能不是文化，可是我覺得還是受文化的影響。
- S02：還是「聽不懂」的問題。其他，台灣人一般來說對我非常好、很有耐心，所以沒有人怪我。大家都很親切地告訴我應該做什麼等等。
- S03：沒有。我已經習慣文化。（※受訪者在新加坡住過三年、日本住過兩年，受過當地教育）
- S04：我覺得還好，台北很現代。我們在這邊跟在美國過的生活，當然有差別，可是還可以。如果你根本不了解東方的文化那當然有問題，（訪：在北京呢？）我那時候表達能力不太好，所以我那時候沒有很多機會跟中國人接觸，我那時候多半跟外國朋

友在一起。

S05: It's my use of “對不起”, 因為你們用「對不起」有的時候跟美國人不一樣, and I practice that sometimes people think that American say “I'm sorry” so much but it doesn't meaning. But I stop say it to 林老師, 他說她的兒子受傷、骨折了, 我告訴她, 「喔, 對不起!」她說「妳為什麼說對不起?」然後他要我應該說「很遺憾」。I think it probably the culture 不同。And also I mean a lot of things...I think both of languages just have their ...a necessary apart. Like you guys always say “Oh where are you going?”, “Have you eaten?” such same thing we also have “Oh it's been nice lately outside, don't you think?”. So, just break in the gap between the cultural different things and bring it to the corner.

S06: 沒有什麼問題, 他們聽不懂他們也知道我們是用英文的思考, 比方說我去健身房, 從香港來的教練聽不懂、老人也聽不懂, 年輕人比較好, 可是如果他們跟外國人沒溝通過, 可能有比較多問題。

S07: 好像沒有啊。

S08: 我平常都會告訴他們我聽不懂, 那他們就會跟我解釋。還有這裡有很多人都會講一點英文, 所以他們也會用英文解釋, 所以我想不起、好像沒有那些。

S09: 我還沒遇到過, 但是我了解妳的意思, 因為我們有朋友來我們國家, 就會問:「ㄟ, 那麼熱, 為什麼你全身都包起來?」因為回教一定要包。那他們會覺得這是我們的文化, 你們不應該這樣問。那當然我知道這是你們的好意, 他們會問天氣那麼好, 你要不要把那個東西脫下來? 可是...就不能說。(訪: 那你來台灣遇過類似的問題嗎?) 沒有耶, 因為台灣人都很好, 他們都會覺得, 喔妳講錯, 很可愛。所以我都不知道我是講錯或是講對, 因為不管講錯還是講對, 他們都會說喔好可愛喔, 我都沒想過可以這麼講耶。

S10: 應該有誤會, 可是我不知道。在台灣最大的問題是越來越多人說台灣話, 然後很多台灣人發音不對, 所以我不太喜歡。

S11: 好像沒有。

S12: 一定是每個國家都有特別的文化, 越接觸越久就越感興趣。

S13: 這個好像很多會遇到這樣的問題。因為其他的台灣朋友都會用比較流行的口語, 我們比較難懂。

S14: 喔~很多, 可是...現在想不起來。

S15: 除了溝通就沒有什麼問題。

S16: 沒有特別的問題。可是我說的話不是台灣人真正說的方式, 有一點這樣的問題。

7. 你覺得自己的漢語交際水平有無進步?

(如有→) 你用了什麼樣的方法來讓你的漢語交際得到進步?

S01: 我每天聽錄音帶、看課本, 一個星期一兩次跟台灣人說一下話(除了買東西之外、除了說你好以外)。我覺得說話跟談論是最好的方法。

S02: 就是跟朋友用漢語說話, 跟朋友作語言交換。

S05：Talk to as many people as I can. 這就跟上面我說過不怕犯錯的那個有關係，就是如果我自己來到台灣，害怕說出我的觀點、太害羞了，那麼這對我沒有幫助。

S06：應該是有，大概就是多說話。

S07：一定有進步，可是什麼方法…我不知道，來學中文就是要進步。

S08：有進步吧，因為認識了一些台灣朋友，就知道怎麼跟台灣人打交道。

S09：現在我比較知道台灣人跟我開玩笑的時候我要怎麼回答了。

S11：有一點點。跟老師說話。

S12：有，可是不多，因為我得工作很忙。

S13：認識台灣朋友，他們會幫助我。

S16：沒有。

[※S03、S04、S10、S14、S15：N/A]

8. 在目標語環境中隨時得跟本地人交際，你希望老師怎麼幫助你的口語交際？

S01：現在我上的課他們沒教我那些特別的方法（抱怨、讚美等等）…我希望老師每個星期選一個情況，在這個情況裡給我們特別的 role，我們可以 act out 這個情況。we can 練習這個特別的情況…everyday.

S02：其實我毫無埋怨。有時候我表現不好，可是我所有的老師一直很有耐心地幫助我，我覺得已經夠了。我的老師都知道我常常有新的主意，如果我需要建議或幫助，他們都會馬上幫助我，不論是介紹書還是語言伙伴等等。

S03：讓我繼續說話，如果有錯也修改我說的話。

S04：漢語教學最大的缺點就是你們幾乎不教生活方面的。我猜你們應該有理由為什麼不教這方面的說法，可能你們覺得最好的說法就是在教室外面學的，可是我們在這邊沒有很多時間跟一般的人打交道，所以其實我覺得有很多人到一定的程度，報紙可以看懂，可是最起碼的應對都不知道怎麼說，我覺得這是最常見的問題。所以怎麼教呢？。比如說我們剛開始學西班牙語的時候，我們的教材非常非常簡單的，而且它的目的不是要我們在很短的時間內能夠表達很複雜的意思，而是讓我們能夠在平常生活裡用西班牙語。

S05：比方說，X 老師常常問「妳為什麼說這樣？」然後了解我的意思、修改我的句子。

S06：我覺得他們不能只是給我們念句子、念課文而已，應該給我們說話的機會，我覺得他們應該重視這個方面。我覺得我們花太多時間來學文法，可以用那個時間來練習說話，用文法來說話，而不是只看文法的功課、念上面的句子，我覺得這樣…可能有用，可是有時候每個禮拜我們花兩天的時間來看文法，我覺得太多，這個時間應該用來說話。當然沒有那麼多方法來幫助我的口語，可是如果上課還沒時間讓我開口，我不能說話。因為在家裡總是寫功課、跟家教上課，可是也是不夠，每天的課應該用來說話，用文法、用生詞。我們說話的時間非常不夠。

S07：可能就是告訴我們台灣人會怎麼說，或者是在外面都怎麼用平常用的那些詞或字。

S08：我覺得老師現在作的方法已經很好了，就是讓我們在班上講話，可是有問題的話她會給我們機會問她，不一定是課本的事，要是我們有其他的問題，她也會幫我們。

要是我們在馬路上遇到什麼問題，我們也可以問她，她都會幫我們。

S09：我覺得老師給我們很多幫助了。

S10：我覺得很好，可是如果可以告訴我們多一點台灣人怎麼用這句話、這個詞，會更好。

S11：很多時候課本沒有解釋很多，我希望老師給我們解釋多一點，讓我們不會在跟台灣人講話的時候用錯。

S12：我希望老師幫助我把大部分的中文來解釋得更清楚，中文字有很多，但是用於哪個情況、哪個方面才是最重要的。

S13：我希望老師會跟學生比較多問一些問題，關於我們每天會碰到的問題，教我們怎麼回答比較好、比較客氣。

S15：就希望讓老師跟我們多說話，幫我們把口語那些改好。

S16：上課的時候給我更多的說話機會。

[※S14：N/A]

9. 你希望教材怎麼幫助你的口語交際得到進步？

S01：現在的教材提供的題目是很有意思的，生詞很特別，可是他們的情形不是那麼普遍的。it just talk to do it, not the situation. 我覺得是很有意思，可是沒有 practical application.

S02：我可以說我現在學的課文，思想與社會跟交際沒有很大的關係，而且我應該說廣播劇雖然很好玩，可是我的台灣朋友都說，ㄟ，聽起來很奇怪，我們不這麼說，所以聽起來有點…不那麼進步（訪：落伍？）對，落伍了。所以應該有一些新的事物比較好。

S03：幫我會唸報紙、還有小說什麼的，讓我可以除了學校以外可以用我的中文念。

S04：我覺得我們的書很舊了，像西班牙文的課本每年都有新的，中文應該也要這樣。語言是活的，每年都在變，如果我們一直學以前的生詞、說法，出去很多時候用了都會被笑。

S05：錄音帶。

S06：把 situation 寫得清楚一點。

S07：我的台灣朋友看我的課本，都說他們從來沒用過這些句子，我想這是問題。

S09：喔，現在的都很好了。

S12：想不到。

S13：可以更清楚地寫什麼時候用這個說法、哪個說法更客氣等等。

S15：我希望他們有更有意思的 DVD（指課文錄影帶），這樣我就會願意看，而且裡面一定會有，台灣人說這句話的時候，什麼表情、什麼動作。

[※S08、S10、S11、S14、S16：N/A]

10. 你希望有什麼輔助教材（如網路學習等）來幫助你的口語交際得到進步？

S01：我們的 CD 片是很有用的，我覺得我每天聽對我的聽力很好。可是…我登記學校的 farsware（?? 某個教材名稱）我不常常用，可是我聽說是很好的方法。

S02：CD、Video 等等，那些東西我都喜歡。喔對了，我想我們應該有唱歌課，把歌詞當

成課文的那種課，因為我自己非常喜歡音樂，而我不是唯一喜歡音樂的學生。我想應該又好玩又好笑，而且比較容易記住，我想跟文化比較有關係。我們這學期第一次有午餐的唱歌課，那是我印象很深刻。

S03：沒有。

S05：那個對我來說有點麻煩...online。就是你自己得花很多時間自己 record、自己做事。而且，如果是錄音帶的話，你可以放在你自己的 ipod，這個 requirement 比我們從網路上做事還要方便。I definitely think 錄音帶 is the best thing to use.

S06：網路很麻煩，錄音帶就很好了。

S07：錄音帶、錄影帶。

S08：最好是不用 online 的，因為我家沒網路啊。

S09：我聽說有的（教材）有 interactive function 的 DVD（互動式光碟），那不錯。

S11：我不知道。

S12：有一本教我們怎麼有禮貌說話的書或字典。

S14：Ok，這個問題很好，你們應該讓每個學生都回答，我發現練習寫字用的 assistant material 太少了…（訪：那口語交際方面呢？）一樣，你們書的方面太少（涵蓋面不廣），那比方說，我只要練習應對的口語，可是我沒有找到這方面的書。

S15：就是課文錄影帶啊。

S16：沒有。

[※S04、S10、S13：N/A]

11. 目前學校提供這類專為提升交際溝通能力、得體應對的口語課嗎？

S01：沒有。

S02：我剛來台灣的時候我去書店買一本這樣的書，因為有很多基本的簡單的我都還不會用。

[※S03~S16：N/A，訪問者在訪問 S3~S16 前向該中心教務組長確認無此課程]

12. 有設專門課型的必要嗎？原因？

S01：我覺得是非常重要的。因為你如果不了解文化的習慣、文化的特色，你可能隨便翻譯成普遍的英文說法，你可能把普遍的英文說法翻成中文，翻了以後發現沒有你想要的意義。

S02：我覺得還是有的，因為很重要，交際溝通之類的。

S03：肯定有學生有興趣。

S04：我覺得對很多人來說會非常有用，我不知道你們會怎麼作。

S05：每一種課程都很重要，我覺得你們要先把內容決定出來…嘿！像我覺得我們應該也來合作一個流行歌的課…（※與本題無關，故省略）

S06：因為有很多外國人來台灣，跟中國人溝通會很難，因為不知道中國人的歷史、文化，可能會出很多誤會。不一定要教孔子、孟子的，不用那麼厲害，最基本的應該有。我從大學畢業，我學過這方面的，可是有些人來台灣只是學中文，他們對這些都不了解，所以我覺得對語言、歷史和文化一定要有一些了解。師大有文化課，可是只

有高等的、孔子、孟子的，可是我們也有剛來的學生，應該要給他們一個 workbook，如果中國人說這樣的，他們為什麼要說，如果跟中國人說話，應該要怎麼說比較好，因為英文思考和中文思考有很大的差別。人不太重視這個。

S07：當然要啊，這樣我們出去才不會被笑啊。

S08：都可以，我覺得很好。

S09：以我，因為有工作的經驗，對外國人來說這種課是蠻重要的，特別是在大陸也好，或者台灣也好，或者亞洲區要建商（？）會遇到。我覺得這堂課對他們來說會比較重要，因為要懂得去談生意的時候，怎麼去 interact 或者 respond。我覺得這個也會教一些文化的東西吧對不對？（※以下受訪者談及日本、香港與韓國的工作文化，和語言無太大關係，故省略）

S10：你要給外國人了解，需要很多時間，當然有方法，可是不管 beginner，不管從哪開始不管，你慢慢地要有機會介紹文化的一部份，然後習慣的一部份，我想這是要做一個補充。特別開一個課不一定有意思，可是我可能不是太標準的學生，因為我三十幾年住在日本、住在泰國，所以我對亞洲的文化已經知道很多了，有一部份還有差，可是沒問題。如果對那些來亞洲工作或生活的學生，這樣的課有一點用，可是要在法國、在美國，這樣的課有用。在法國，我們大公司準備這樣的課，你去不同的國家一定要了解，他們要作簡單的介紹，可是還有很多誤會，一定有誤會。

S11：不曉得。

S12：非常好。因為我感覺這個方面教得很少，而且中國大陸的領域很大（??），要跟全世界接棒（??）。

S13：不太必要。可是如果將一個課本當中的課文教口語會比較好，不用一整堂都教口語，這樣我們會學到比較多東西。

S14：我覺得有這個必要。因為有文化的差別，應該要架一個橋，溝通就比較方便一點，不然會有很多誤會。因為外國人其實是文法的問題，我們用英文翻成中文，順序不一定對、詞彙也不一定對，而且我覺得也要看老師，有些老師會教你怎麼去有禮貌地「請問…」、「借過」。今天我們有討論「借過」。

S15：有必要。因為我們從外國來的，說話就不太懂他的意思，就有時候可能會用錯，而且說話的方式有時候會讓人誤會，所以開這個課必要。

S16：我覺得需要。因為對外國人來說，學中文的目的就是對中國人更熟習（??）。

b. 課程對象)

1. (承上，若回答『是』) 你認為哪一個階段適合開設這樣的課程？

S01：這個課從開始就需要的。如果你沒上這樣的課，你跟台灣的文化、台灣人沒有正確的 interaction。I think we don't make care interaction which is more natural...and they won't help you learn...and you shouldn't make friend with Chinese people in a natural way and you shouldn't make things from that. I think it's the basically first stuff that when your first studying 同時 get the basic interaction. You can look a relationship and learn Chinese through a relationship and talking to people.

- S02：初級，因為印象更深刻。
- S03：每一個階段都需要，不過要針對那些從來沒接觸過亞洲文化的學生比較好。
- S04：這也要看你們怎麼計畫。我不清楚，得看。
- S05：If you gonna offer a class you have to first set where the student's level is. You have to find where the students are lacking that conversation skill and then direct the class toward that. Can't just say that I cut it politely ask somebody whether buster me...that's... not that people wanna do. But if you're teaching somebody how to apologize for something like that something that something they were probably don't, have completely under above.從初級就應該開，因為他們可能都有一樣的 level，他們都在開始，所以當然有用。
- S06：每一個 level 都需要，像初級你要給他介紹簡單一點的，那像我們你就要給深一點的、跟文化有關係一點的。
- S07：如果是初級我會覺得有點無聊，因為太簡單了，我們都是學了一點中文才來台灣的。我覺得可以開兩個課，不會講的可以在這邊試試一個學期，如果他們在外面用得不對啊，因為他們很有可能把英文直接翻成中文啊，即使說話都很標準，大部分人還是會「喔，你們是外國來的」，那要教，他們就會知道怎麼用。
- S08：初級。
- S09：我覺得都要喔，因為每個人都會需要跟人交際、打交道。
- S12：初級。
- S14：中級以後吧，因為如果只是初級，那就跟我們最開始用的課本差不多，「你好！」「早！」「真對不起！」就是像這些啊。
- S15：都可以。
- S16：我不清楚。
- [※S10、S11、S13：N/A]

c. 課程架構)

1. 你認為這樣的課程依據哪一種主要分類會最有成效？

- S01：交際功能。因為比較清楚。
- S02：交際場合。我不知道，這是最難的，我不知道怎麼去銀行...這是最重要的。
- S03：如果你住在台灣，這（交際場合）會幫你適應在台灣住。因為我已經有這樣的情況，可是我不知道怎麼辦，我去天然氣公司跟他們說話，有的時候我發現我的中文還不夠，我不能說我要什麼、為什麼我來這裡等這些情況。
- S04：我覺得你不是母語者，他們不會太嚴格地看你怎麼說，這不是日文、韓文，中文沒有敬語什麼的，還好。所以如果你說得不夠地道，他們不會怎麼樣。我覺得交際功能太籠統，如果用交際場合會比較容易使用。郵局、銀行的人講求效率，不太有耐心，所以你一定要知道怎麼說是對的。
- S06：你知道的中文不一定他們聽得懂，就算他們是台灣人，因為我們用英文思考。我覺得最複雜的情況是郵局和銀行，去到那邊不知道該怎麼說話，他們說的我也不太聽

得懂，應該有人翻。就算中文我也不一定聽得懂。他們怎麼翻譯是最重要的。這個（銀行、郵局）是我過去的經歷，打電話給陌生人是我還不敢作的，去中國朋友的生日派對，尤其是老年人，要用比較客氣的話、有特別的事得作。

S07：交際場合。覺得那些大部分都是生活上比較用得到的。那些詞彙都是比較常用的。我選跟生活比較有關係、比較需要的。

S08：交際場合。這五個可能是我來台灣的時候最大的問題。

S09：我會先針對對象。接下來看什麼場合，然後每個場合就會連接到不同的功能。因為對長輩，在學校或工作上一定會遇到長輩，所以就會有那個問題，尤其我覺得台灣蠻重視 tradition，對長輩要說甚麼話。房東的話，跟商店的都是一種要客氣的說話。老師的話也是算長輩，你要知道怎麼正確地問老師話才可以。跟一般朋友也是得客氣，那跟好朋友就不用管了。

S11：交際場合。好像要認識一個是朋友的話，要怎麼跟他說話、怎麼樣認識他…。我選這五個是會常常用到（訪：跟印尼話一樣嗎？）跟印尼話差不多一樣（訪：那還需要教嗎？）可是我還是覺得重要。

S12：交談功能。第一是每個人都有，而且這樣比較快。像這個鼓勵、祝福，都是好的，那我們可以常說，鼓勵人家啊，祝福人家啊，這樣世界就會更好。

S13：交際場合。因為我們每天在這邊一定會碰到很多，大概要去銀行、什麼地方之類的。像問路，因為我們是外國人，一定很需要，我們是可以跟他問，可是有時候人家講的話我們不一定聽得懂。認識新朋友跟學生休息室，如果是台灣朋友，一定要好好溝通，要好好找話題跟他聊，或者聊一下關於可以學習到什麼東西。

S14：初級是以交際場合。餐館、租房子、找捷運等，這是最基本的。之後你再待久一點的話，你就需要跟朋友聊天。那像我這個程度（intermediate）我就會想要跟說話比較深的人、碩士學生，like yourself，表達比較深的看法，所以像這一方面的表達能力我想加強。中級以後就是以交談功能。我台灣朋友不太了解（用手指：感謝與回應），像我台灣朋友幫我搬家啊，我就一直說謝謝，一直就是說很感謝他，因為我們美國人都常說“*Oh, thank you so much. I really appreciate it.*” right? 可是我發現我的台灣朋友就會「唉呀，我是你朋友，是應該的嘛！」這樣說的，「不要再講了，你一直講，你一直講！」可是我一直講是想表達我真的很感謝他。解釋與回應，因為我覺得這個地方我需要加強，你如果要我解釋的話，我會「就是…就是…這樣子，you know.」我會重複，我自己追求的目標是能夠像電視新聞廣播的不結巴，因為當我在想的時候我只能說出這個樣子。然後建議與回應，建議我是能夠有深一點的、像英文一樣能夠給妳的建議，順序應該比較順。感謝與回應，就是我剛才說的。我覺得勸告當我中文程度好的時候，我可以勸告我的台灣朋友，可是到現在我不能做，還是有自卑感，我中文程度有一些自卑感，我覺得我還沒有資格來勸告。然後後悔，我只知道「我是真的很不好意思，我是真的希望我能夠參加。」怎麼樣怎麼樣，這就是我的後悔表達能力，只有到這邊，「真對不起，我真希望自己能夠去」也許有更多方法來表達，可是我就只到這邊。

S15：交談功能。因為交談功能是說你開這個課是要讓我們比較會說一些事、談一些那個嘛，所以交談功能如果我們說出來老師就會知道哪裡不對，哪裡要幫我們。因為我覺得問候跟道別很重要，平常就會說錯話啊。開啓對話跟結束對話，也是重要的，因為開始對話的時候我們跟一般台灣人就不一樣，我們就不懂得怎麼開始，怎麼用不同的語言跟他溝通這些，我覺得因為有些老師都教過我們，教過還是會用錯啊，所以這個很重要。解釋也是很重要的。（訪：跟印尼的說話方式不一樣嗎？）我們那邊喔，說話方式很不一樣。所以我選的都是特別不一樣的。

S16：交際場合。我選這五個是因為我還沒機會說、還沒碰到的。就算碰到的雖然會說，但也需要學，因為要學正式的。

[※S05：N/A（未回答原因）、S10：N/A]

d. 課程之重要性)

1. 這樣的課程對你（目前在台灣學習華語）而言，重要性？

S01：對我來說很重要。因為是實用的，因為你要跟台灣人一起…變成朋友，你應該了解口語。

S02：很重要，因為我平常沒什麼機會跟我台灣朋友說話。

S03：我們剛來台灣的時候，如果你第一天來台灣，妳不知道怎麼找一個房子、怎麼在銀行開戶、給房東打電話約見面什麼的，應該有比較高的中文會說這樣的話，我覺得可能不是一個每天上的課，可是妳應該要有一個 orientation，應該要幫學生 settle，給需要的同學辦幾次，讓他們發現他們的房子什麼的。

S04：就我說過的，我認為很重要。大部分的老師都覺得這些東西我們在外面會學，可是我們每天都得做那麼多功課、花那麼長的時間準備，就是只在學校跟在家嘛！所以很重要。

S05：我覺得重要，可是一定要針對他們的 level。

S06：非常重要。因為我們學的是中文，可是不是文化，我會用這種語言，可是不知道用這種語言的文化。英文比較容易，因為世界上很多文化的人用英語。一定要學說這句話本來的原因。有時候不能用「嘛」一定要「呢」，為什麼呢。這都是很重要的問題。

S07：重要，可是這個課你找的學生是華僑嗎？還是只給外國人？要分程度才能知道重要性。

S08：如果只是在台灣做事的話，business conversation 比較重要。要是你住在這裡的話，這些更重要，因為你會跟台灣人來往。

S09：很重要啊，嗯！

S11：重要，因為如果沒有交際的話，就好像????（※聽不懂）的人

S12：有必要。因為我們得學更有禮貌的話，或者更合適的話。

S14：我覺得對於那些口語表達不是很好的人，或者第一次來台灣的人，應該很需要。

S15：重要，要跟人客氣地說話。。

S16：有必要。因為像很多時候，我要學怎麼說得正式，或者怎麼說得比較輕鬆。

[※S10、S13：N/A]

2. 若學校開設這樣的課程，你會選課嗎？原因？

S01：現在我不知道，可能我大概應該…我對這方面不太熟，我應該上這樣的課。我也要上比較高級的課，所以可能我不知道。

S05：Depend on my pad.

[※S02～S04、S06～S16：N/A，筆者後來認為此題無太大意義，故刪除]

e. 課程實施)

1. 若學校計畫開設這樣的課程，你覺得時間安排上怎麼樣最合適？每天上課的帶狀性課程、或者每週固定上一～兩次課？

S01：我覺得上課一次對你的進步沒有那麼大的影響，我們應該每天上課比較好。可是我們學校的學生已經上了那麼多的課，可能我不知道。不過我還是覺得每天上課效果比較好。

S02：每週一兩次，因為我還有很多功課。

S03：可以試試每週先上一兩次再看。

S04：我覺得一個星期上一次課沒有用，至少每個禮拜三次。

S05：I think more effective one... if I'm going to suggest, I would do it only for one time a week. Just because if you have big subject like that, when you are adventure to look for something to talk about. If you just talk about everyday life, what 訊息 you need to know how to say.

S06：每天上課，因為這樣才會學到東西。每週上一兩次會忘記，然後我們如果今天遇到的問題也不能明天馬上問老師，忘記了，然後下次上課也不會想到，我覺得這樣效果不好，應該要每天上課。

S07：每天一定要上。因為你才有機會去練習，就像我們上課一樣，我們應該都是要講中文，可是我們在外面跟同學大部分也是講英文，每天上就可以練習、記得上課講的怎麼用啊。

S08：我是覺得每天上一段時間比較好，因為你可以複習，不會忘了，而且你有問題的話你可以馬上第二天就問老師。

S09：我覺得要看課程的程度。也得要看內容，如果內容不是很多的話不用每天上課，如果內容要 cover 很多的話，當然是每天上課最好。

S10：N/A

S11：要看他輕鬆不輕鬆，有沒有很多時間跟人談話，再來決定。

S12：因為這種課要看，每個人都有每個人的想法。以我來說，一個禮拜兩三次也沒關係。

S13：一個星期兩三次就夠了，因為像這個的話每天學習這樣子的課，這個也很重要，可是我們也要學別的課程，所以如果一起學會比較好。

S14：我覺得可以每天，問題是老師有沒有辦法每天有新的教材。因為假設有一班同學非常喜歡問問題，每天都出去跟台灣朋友接觸，那他們就有可能每天有新的教材，如果是比較內向的人，他們表達能力比較不好，他們只希望老師來跟你講的話，就可

能比較難，那個情形的話就是一個禮拜一兩天了。如果是有很多很活潑、熱心的學生，那應該每天都會有新的話題了。

S15：一個禮拜一兩次比較好。這邊唸書作業功課很多，趕過來上課也是很緊張，如果一個禮拜上一兩天，就會回想回想，沒有的話就是每天趕快做功課、沒有時間好好想，都忘了。

S16：一個禮拜兩三次也還好。

f. 學習目標)

1. (承 d-2，若回答『有意願選課』) 你希望在學期結束後自己有哪些具體方面的進步？

[※S01~S16：N/A，筆者認為此題無太大意義，故刪除。]

附錄十一 訪談內容整理—學生〔需求分析〕(美國地區)

一、受訪者資料

1. 國籍/2. 母語/3. 學過的語言

S17：馬來西亞／英語／中文、台語、德語

S18：美國／英語／中文、西班牙語

S19：美國／英語／中文、法文、義大利文

S20：美國／英語／中文、西班牙語

4. 中文學習多久？/6. 目前使用課本？/5. 自我評估目前的中文程度？

S17：從大一到現在，差不多一年六個月／Integrated Chinese (2) 中文聽說讀（二）／
Chinese Course level: Grade 2nd

Listening: Intermediate；Speaking: Intermediate；

Reading: Intermediate；Writing: Intermediate

S18：一年多，夏天北京兩個月／Shifting tides : culture in contemporary China 中國之路／
Chinese Course level: Grade 3rd

Listening: Intermediate；Speaking: Novice；

Reading: Intermediate；WritingNovice（打字比較好）

S19：兩年多／Shifting tides : culture in contemporary China 中國之路／Chinese Course
level: Grade 3rd

Listening: Intermediate；Speaking: Novice；

Reading: Intermediate；Writing: Intermediate

S20：兩個學期／Integrated Chinese (2) 中文聽說讀（二）／Chinese Course level: Grade 2nd

Listening: Novice；Speaking: Novice；Reading: Novice；Writing: Novice

7. 有無最喜歡的課本？原因？

S17：Basic Speaking/Written Chinese(顧老師寫的紅綠書)很有意思也很有用，可惜沒教完

S18：都還好。

S19：IC（中文聽說讀），生詞很有用。

S20：現在的這本（中文聽說讀二）很好。

8. 是否有在中國、台灣、香港、或新加坡旅行/生活的經驗？

S17：去過新加坡，有親戚在那兒

S18：去北京學習一個夏天，結束以後跟朋友去香港旅行。

S19：沒有（暑假跟著社團去歐洲）。

S20：高中的時候去過日本，可是沒去過其他亞洲國家。

9. 是否有跟華人打交道的經驗？/是否有華人朋友？

S17：有，有一些 ABC 的華人朋友，也有中國留學生朋友

S18：學校裡有一些華裔的朋友，可是他們不說中文。

S19：去紐約的 China town 吃過飯，這樣算嗎？我跟服務員說話一點兒。

S20：中文課班上的同學。（？？）

二、課程建議

a. 課程需求)

1. 你學中文的目的？

S17：了解自己身為華人的文化

S18：很有意思，而且對以後找工作有好處。

S19：以後我想去中國或台灣工作。

S20：覺得中文可能會有用。

2. 聽說讀寫，你最重視哪一個？你認為哪一個最有用？

S17：說最有用/speaking

S18：說和聽。因為以後工作、跟人打交道什麼的都要說。

S19：聽、讀。我要去中國，一定要聽得懂他們說什麼，而且如果有很多 paper，你要讀得懂。

S20：聽和說。因為最有用。

3. 依你目前的水平，你最希望在口語方面達到什麼程度？

S17：表達清楚 clear expression

S18：表達清楚，與人應對得宜。

S19：Clear Expression...I think it includes all.

S20：Pronunciation accuracy. 我覺得我的發音還不好。

4. 你用什麼方法來加強你的口語能力？在口語的哪方面得到了進步？

S17：參加中文桌子；和中國留學生同學說中文；上課或下課時跟老師說話。口語流利。

S18：我在北京的時候，常常去酒吧，跟當地人聊天，我覺得有用。口語流利。

S19：我覺得我沒有太大的進步。

[※S20：N/A]

5. 在你的課堂中，老師是怎麼幫助你們練習口語的？你認為這樣的方式有效嗎？

S17：老師上課會利用問問題的方式上課，所以我們一定要說話，上課有很多師生問答也有很多學生之間的活動。有效。

S18：現在的老師會問很多問題，讓我們討論、回答。以前的老師每天讓我們有一些活動。我覺得有用。

S19：老師常讓我們說話。有用是有用，可是有時候有點無聊。

S20：他讓我們每個人都準備一個問題問別人，也要回答別人的問題，而且上課我們說錯了一個音，他也會馬上改。不錯。

6. 在課堂外，與漢語母語者溝通，有沒有在文化、認知等方面發生過問題？

S17：還好 算是沒有吧。

S18：在北京，我聽不懂他們說的是什麼。課本裡教的跟我在路上聽到的差太多了，這讓我不知道怎麼辦，我不知道什麼算文化跟認知方面的問題，如果這是的話。

S19：到目前是沒有。

S20：我沒有經驗。

7. 你覺得自己的漢語交際水平有無進步？如有，你用了什麼方法來得到進步？

S17：跟中國留學生說中文，和他們做朋友。

S18：不清楚，應該有吧，如果沒有，那我白學了嗎？ [※S19、S20：N/A]

8. 在非目標語環境（課堂外幾乎沒時間說中文），你希望老師怎麼幫助你的口語交際？

S17：像現在上課的樣子這樣就很好了。

S18：多告訴我們中國的事情，這樣我們去中國的時候可以跟人說話。

S19：告訴我們中國人會怎麼說話、會怎麼回答問題，跟課本不太一樣的。

S20：給我們聽中文的歌、看中國的電影，還有告訴我們一些現在中國人常常說的話。

9. 你希望教材怎麼幫助你的口語交際得到進步？

S17：還好

S18：我覺得這本書不錯。

S20：如果有課文的 DVD 會更好。 [※S19：N/A]

10. 你希望有什麼輔助教材（如網路學習等）來幫助你的口語交際得到進步？

S17：好啊，有網路學習也不錯

S18：現在已經很好了，給我們看一些比較新的電影，當作一堂課。

S19：不知道。

S20：我們每天都要聽錄音帶，我覺得這樣已經很好。

11. 目前學校提供這類專為提升交際溝通能力、得體應對的口語課嗎？

S17~S20：沒有。

12. 你認為有設專門課型的必要嗎？原因？

S17：還好，因為平常上課就會常常說話

S18：要，因為像我去北京，就發現我學的跟外面說的不一樣，我可以在教室裡跟同學、跟老師討論很深的問題，可是出去外面，沒有人要跟你談很深的問題，反過來說，他們都要跟你聊天兒，可是我不會聊天兒，只會說「哇，挺有意思的！」這樣挺沒意思的。

S19：應該要有，為什麼？就像我剛才說的，向老師應該不是只讓我們說話，要告訴我們中國人會怎麼說，像遇到這個情況，中國人最地道的說法是什麼？還有，跟英文不一樣的在哪裡。因為其實我以前學過的都是歐洲語言，跟英文有一些不一樣，可是基本是一樣。那我覺得亞洲的語言一定有不一樣的，因為我也上 X 老師的東方思想研究，所以知道一定不一樣。

S20：專門的課要怎麼上？我不知道…因為我現在的課已經很多了，如果老師可以在現在的中文課裡教我們這些，我覺得也很好。

b. 課程對象)

1. (承上，若回答『是』) 你認為哪一個階段適合開設這樣的課程？

S18：要看你課的內容。我覺得像我（中級）也需要，可是初級一定也需要。所以得看你怎麼安排這個課的內容。

S19：初級。越早開始越好。 [※S17、S20：N/A]

c. 課程架構)

1. 你認為這樣的課程依據哪一種主要分類會最有成效？

S17：還是交談功能。交談場所的話，正式宴會比較重要；交談對象就是同事(colleague)；交談功能的話是詢問與回應(Inquires and Response)。

S18：交際場合。因為是我們一定會碰到的問題，要「對症下藥」。

S19：交際功能。因為你不知道怎麼去回答別人的話，而且這些話一定都是有很…明顯的功能的。

S20：交際功能，然後再定交際場合。其實我以前高中在學西班牙語時，我們的課本就會教你要怎麼去同意別人的話、什麼情況之下要說什麼話，這是我發現中文課本比較少的…有可能我還沒看過，我不知道，但是我覺得這樣比較好。

d. 課程之重要性)

1. 這樣的課程對你（目前在美國學習漢語）而言，重要性？

S17：還算重要，因為學的課本裡沒有教這些，上課也不會特別教

S18：很重要，因為我們在這裡沒有那個環境去學，我的同學（沒去過北京的）有時候也不太懂我的說法，像我說「你回家吃自己吧！」（※拒絕的一種表達方式）他們以為我要講殺人電影了。像這些的，所以我覺得很重要。

S19：我覺得是重要的，因為我們平常不會教到這些。

S20：重要，中文的課本好像比較少重視這個方面。

2. 若學校開設這樣的課程，你會選課嗎？原因？

S17：會吧，蠻有興趣的，而且以後可能會有用

S18：看看，因為我也有很多功課，還有其他的選修。

S19：要看我的時間，如果有空就會去選。 [※S20：N/A]

e. 課程實施)

1. 若學校計畫開設這樣的課程，你覺得時間安排上怎麼樣最合適？每天上課的帶狀性課程、或者每週固定上一~兩次課？

S17：每週固定上一~兩次課

S18：每週固定一兩次，因為我們現在的中文課也不是天天上課，所以每週固定一兩次比較好，學生壓力沒那麼大。

S19：每週一~兩次。

S20：在現在的中文課裡上就好了。（每週三次）

f. 學習目標)

1. (承 d-2, 若回答『有意願選課』) 你希望在學期結束後自己有哪些具體方面的進步？

S17：能夠用比較正式的話跟別人聊天或是參加比較正式的活動。

S19：就是回答得比較好啊、比較像普通的中國人會說的話啊。 [※S18、S20：N/A]

交際溝通會話課程 VIII

第十二單元：承諾與回應 Offering Assurance and Response

一、功能討論 Function Discussion

1. How would you response to “*Make sure this is done well.*”(這件事，你要好好地做)in your language and in Chinese? 你如何回應這句話？
2. How would you response to “*We missed the bus and it’s all your fault!*”(都是你，害我們錯過公車了)in your language and in Chinese? 你如何回應這句抱怨？
3. Give some words or phrases which you often use to do promises in your language and in Chinese. 在英文/西文裡，你常用來做「承諾」的詞有哪些？在中文裡呢？有何不同？

二、對話分析與說法建立 Basic Dialogue Analysis and Pattern

Consolidation

(一) 基本對話分析 The Basic Patterns

Situation: 基本型—情境練習

An owner of a company has received a special order to produce two identical items.

The owner is calling over one of her workers to explain the order...

A：客人問這兩個東西能不能做得一樣？

B：行。

A：這兩個東西，他兩個星期以後要拿到，可以嗎？

B：沒問題，我明天一上班，就開始做。

A：這件事，客人不希望別人知道。

B：當然，我一定不說。

A：這兩個東西是要寄到國外的，寄的時候要小心一點兒。

B：放心，我會特別注意的。

☞ 請找出本對話中，用來表達「承諾」的基本說法？

Please find out the patterns of expressing *Promise* in this dialogue.

(二) 表達形式延伸 More Patterns

◆ Response to Requests and Inquires 回應請求與詢問—應用型第二層

請學生看對話，找出對話共同有的第一個回應詞

1. 好：(時→保持聯絡；地→出國購物)
2. 當然：(時→請求接人出院；人→教導運動；事→要求中獎請客)
3. 放心：(人→請他人幫忙；事→要求履行承諾、轉告他人消息)
4. 沒問題：(事→請教功課)

◆ Promise to do something 答應一定會做某事

1. 一定～：(時→等待、保持聯絡；人→做好要求；請他人幫忙；事→約會、宴客、中獎)
2. T.W～S 就 do sth：(事→請教功課、履行請客承諾)
2. 等 T.W (的時候)，S.就 do sth：(人→教導運動)

◆ Response to someone's complain 回應抱怨—應用型第一層

我們已經學過如何抱怨了，現在請看怎麼回應別人的抱怨

1. 對不起：(人→菜不好吃、計畫失敗；時→遲到)
2. 好好好：(人→老罵人)
3. 是是是：(地→非吸煙區吸煙)
4. 是我的錯：(人→選錯電影)

◆ Promise to improve 答應改進

1. 下次(一定)～：(人→菜不好吃、計畫失敗、選錯電影；時→遲到；事→字太亂)
2. 以後(一定)～：(人→老罵人；地→非吸煙區吸煙)
3. 我馬上～：(事→沒菜可吃；物→機器老壞)
4. T.W/Once sth. happens～，我就～：(物→忘記帶東西、吃膩菜色)

三、語形延伸與加強 More Expression Patterns and Consolidation

1. Response to a simple request

行！/ 好！/(當然)可以啊。/(當然)沒問題。Sure/Of course/No problem!

(你)放心，我會/一定(會)… Don't worry, I will definitely/...for sure.

那有什麼問題！ No problem.

(沒問題/放心，)包在我身上。(Don't worry,) I'll make it.

2. Response to someone's worry

(你)別怕，有我在！/ 有我在，你別怕！ Don't worry, I'll take it.

(別擔心，)天塌下來有 someone 頂著。(Don't worry,) Someone will take this

responsibility.

3. Promise to improve

我以後/下次不敢了。I promise that I won't do it again.

我(保證)以後不會再這樣了/發生同樣的事了。I won't make the same mistake next time.

四、情境模擬演練

1. 聽第一人的要求，做出適合的回應：

a. 應用型→請求→事→履行承諾

b. 應用型→請求→事→共同居住

2. 聽第一人的抱怨，做出適合的回應：

a. 應用型→抱怨→時→遲到

b. 應用型→抱怨→地→非吸煙區吸煙

c. 應用型→抱怨→物→忘記帶東西

附錄十三 交際功能會話教學之課堂材料—【期中複習】(課堂展示版¹²⁶)

2007/10/30 星期二 pm2:10~3:30 447R 【交際溝通會話課】吳馥如

交際溝通會話課程 III：一～五單元複習

一、常用說法

(一) 問候與道別 Greetings and Goodbyes

(At the very beginning)

Normal：早！（南方）早上好！（北方）你好！好久不見！ etc.

Use a modal particle：欸！（北方） ei2～（南方）

Ask about something you already know：你來啦？去上課啊？下課了啊？

(Continue)

Show your concern：最近怎麼樣？最近好嗎？最近好像都沒看到你？今天課多嗎？ etc.

(Leave the conversation)

Normal：再見！先走囉！再聊吧！改天見！bye!

Give a excuse：不好意思，我有點事/我趕時間，得先走了。對不起，我等一下還有課。

(二) 詢問與回應 Inquires and Responses

Usually with phrases like “不好意思” or “對不起”.

(Directly, to a stranger)

plus a title：先生/小姐，(不好意思/對不起) 請問一下…

with an excuse-me-phrase：

(先生/小姐)，不好意思，請教一下…；

對不起，打擾一下，請問…；

抱歉，耽誤(dan1wu4)您一點兒時間，您知道這兒附近有沒有 7-11 嗎？

with a title and an excuse-me-phrase

¹²⁶ 課堂展示版與紙本題綱學生版不同之處僅在前者有對話錄音檔連結點，及情境對話練習的情境提供，因紙本題綱上沒有，因此學生無法事先準備。

(三) 建議, 請求與回應 Suggestions and Response & Requests and Response

1. Request-

(directly): 我想請你幫我一個忙, 可以嗎? 你可不可以幫我一個忙?

幫我一個忙, 好不好? 欸! 來幫我一下。 幫個忙吧!

→response(Yes): 幹嘛那麼客氣? 當然可以。 那有什麼問題。

好啊(南方)/沒問題(南方)/沒事兒(北方)/行(北方)。 好說好說!

→response(No): 對不起, 我現在沒空。 等一下好嗎? 不好意思, 現在走不開。 這個我也不太行, 你要不要找 XX 看看?

(indirectly): 不知道你有沒有空? 你現在有事嗎? 我可以耽誤你幾分鐘嗎?

誰可以來幫我一下? 我想要..., 不知道誰願意幫我? 有人現在有空嗎?

→response(Yes): 喔, 可以啊, 怎麼了? 沒事, 需要幫忙嗎? 嗯, 好!

怎麼了嗎? 我有空/我可以, 你需要幫忙嗎?

→response(No): e1...有點困難耶... 嗯...這個我也不太熟... Keep silent

2. Suggest-

please see the 10/23 handout.

二、真實對話討論 Analyze the real conversation

Please note down the functional patterns in the conversation **which you have never heard.**

Situation I) Student A comes to Prof. X's office to ask some questions...

place : Prof. X's office

relationship : Professor and student

[MIC00008](#)

[MIC00013](#)

Situation II) They are sitting outside the restaurant and waiting for ordering.

place : outside the restaurant

relationship : strangers

[MIC00010](#)

Situation III) Only they two in the common room. One of them thinks that they need to talk to each other because it's too quiet.

place : Common Room

relationship : classmates but are not familiar with each other.

[MIC00018](#)

三、化解危機 Role playing

Here are two communication **failures**. If you were him, **how will you do?**

Situation I) The man wants to know the woman.

place : outside the restaurant

relationship : strangers

[MIC00009](#)

Situation II) Usually we don't stay at the graduate institute more than three years...

place : Common Room

relationship : Senior student and junior one.

[MIC00017](#)

四、情境對話練習 Role playing

If it were me, what will I do ?

1. One of 三's embarrassments.
2. One of 二's situation.