

第二章 文獻探討

第一節 文化內容與課程形式的探討

一、文化的定義

(一) 從外語教學看文化的定義

關於文化定義的討論是一場永無止境的對話，學者們從文學、史學、哲學、美學等較久遠的學科就已展開唇舌論戰。較新的領域，如社會學、人類學、經濟學、政治學出現後加入討論，增加了解釋文化的可能性，但現今對文化的定義仍有上千種。文化的範圍之大，難以用簡單的幾句話描繪出清晰的模樣。每一位學者或是從事文化工作的人都從自己的角度或專業的考量來下定義，然而至今對文化的定義仍未有一個既完整且全面的說法。現代漢語字典（2005）為文化所下的定義就有三：

- 1、人類在社會歷史發展過程中所創造的物質財富和精神財富的總和，特指精神財富，如文學、藝術、科學、教育等。
- 2、考古學用語，只同一歷史時期的不一分佈地點為轉移的遺跡、遺物的綜合體。
- 3、指運用文字的能力及一般知識。

縱使字典、辭典嘗試解釋文化的意義，所能說明的也只是一個部份，或是定義得太廣泛。從文化難以定義的這個現象也可看出文化具有不同層面的深度，與跨時代、跨領域的廣度。文化本身是一個概念，涵蓋所有與人類相關的知識，難以一言以蔽之。

然而無可否認的兩個從完全不同背景出身的人相遇時，溝通即刻產生，兩方必須相互揣摩對方的意思才能達成溝通的目的。而在理解對方的心思時，解讀文字訊息的內涵就需要文化的知識來協助，溝通才得以順利進行。在歐美語言教學領域裡針對文化課程的討論已有長久的歷史，然而對於文化也始終沒有一個可全面涵蓋的定義。從外語教學的角度為文化下定義時，美國教育學家 H. Seelye（1974）提出了相當實際的見解，值得語言教師深思。她如此說：「外語教師沒有必要去給別人未做的文化下定義，只要保持文化範圍廣闊，不管怎麼樣下定義都可以，更重要的是在教學中

可行和得到實施。¹」(H. Seelye, 1974: 22) 事實也是如此，文化所牽涉與影響的層面且廣且深，如何完整的解釋、定義文化並不是語言教師的工作。對外語教學者而言，如何給文化下定義必須與教學的內容與目標相合。文化的定義與語言教學的目標是相對的，並沒有絕對的關係。

(二) 文化課程在外語教學中的重要性

在學習外語的人口中，有少數的學習者是為了研究標的語文化中高層次的文化項目，如歷史研究、考古學研究、古文賞析等，因此專注於古典語文的用法，非現代語言學所著重的語意溝通、交際的功能。而文化知識的培養是為了促進良好的溝通的這個想法，這是近代外語教學家所有的共識，Nostrand(1966)更提出教學者在進行文化教學時必須致力於兩個目標的實踐：跨文化交際 (cross-cultural communication) 與跨文化理解 (cross-cultural understanding)。H. Seelye 也在研究中進一步說明：「文字的內容是了解談話者的關鍵，有意義的文字內容則蘊含了文化。」² (Seelye, 1974: 1-3)

陳申 (2001) 提出：「有關『知識文化』和『交際文化』的爭議，事實上不僅僅是一個文化範圍定義的問題，而且關係到文化本質的解釋。文化可以被視為是知識，也可以被視為行為。交際是行為的一種。如果我們將文化的本質解釋為知識或行為，那麼我們在教學上就會採取相應的措施，用不同的方式來處理文化。因此對文化本質的解釋與採取何種教學策略是息息相關的。」「知識文化」與「交際文化」是文化的一體兩面，研究者認為一般從文字表達與外在表達可以觀察得到的文化行為屬於「交際文化」，而左右交際行為背後的更高層次價值觀念則是「知識文化」。每一個國家、社群、團體行成的過程中都蘊含了獨特的團體價值與合作概念，這樣共同生活、生存的共識即是文化，也就是知識文化所包含的一切。在這個大概念的驅策下人們表現出共有的社會行為也就形成了交際文化。交

¹ Intercultural teachers have not necessarily been able to define culture where others have not; we have finally been content to shrug our shoulders and admit that it doesn't really matter how it is defined as long as the definition is broad. The important thing to note is that intercultural communication involves many characters not often present in our classes.

² The key to understand what people say is the context..... Meaningful context often is provided by the culture.

際的目的即是為了溝通，而溝通的結果與社會共識的循環也就是文化的形成。而語言在其中所扮演的角色即是承載溝通的工具，語言本身包含了民族的思想、社會的價值觀等等，是整體社會經由長時間共同發展的生存共識，在教學上來說也就是知識文化。因此透過語言表達所傳遞的訊息最為直接，然而要最快達到有效的交際，除了文字、語音的表達外，也必須將知識文化融入語言之中。這也是外語學習最高的目標。

以課程整體的結構來看，設計者對於語言課程與文化課程的關係與比重也要有明確的概念。蒲志鴻（2003）提出：「學校的作用不單是傳授知識，而應在傳授知識的同時培養學生的能力。我們認為，如果說外語學習的目的是交際，那麼跨文化交際能力的培養就是外語教學的目標。」研究者也認為文化教學的目的之一，在於促進學習者對標的語文化的了解，減少語言中跨文化交際的衝突。語言教學與文化教學應是相互輔助的角色，在語言教學為主的前提下，兩者之間的關係則是語言教學為綱，文化教學為體。換言之即是以語言教學為核心，文化項目作為課程內容的教學設計。學習者應該學習的是語言在文化中表現的方式，以及文化如何在語言中呈現。更清楚地說，語言能力的培養是語言課程的主幹，而文化的知識則是貫穿課程的內容，目的是讓學習者通過文化的內容而熟習語言使用的方式；而非要學習者生吞嚼似無味，而營養極高的文化知識。

儘管語言教學與文化教學在課程中有主次之分，然而文化教學在課程中也站有不可忽視舉足輕重的地位。從文化課程的目標來論述能更清楚看出其重要性。從五〇年代開始，語言教學家試從語言教學的角度來定義文化教學的具體目標，歷經多年的學術討論，Hammerly（1982:522-524）提出在文化課程中學習者所需學習與發展的具體目標，他的敘述涵蓋許多細節，將原本模糊的文化教學精確地說明了教學上原則性的指標，並點出文化教學的核心意義，涵蓋了近程、遠程與不同語言程度的目標共十項。研究者翻譯如下：

- 1、單字與詞彙之中所包含的文化內涵知識
（Knowledge of the cultural connotation of words and phrases）
- 2、在一般的狀況下如何舉止合宜的知識
（Knowledge how to behave in a common situation）
- 3、發展對於第二語言文化的興趣與了解

- (The development of interest and understanding toward the second culture)
- 4、對於跨文化的差異的理解
(Understanding of crosscultural differences)
 - 5、對文化之間的制度與差異的理解
(Understanding of intercultural institutions and differences)
 - 6、類似研究的計畫
(Research-like projects)
 - 7、發展對於第二語言文化的整體觀點見解
(Development of an integrated view of second language culture)
 - 8、評估有關第二語言文化說法的能力
(Ability to evaluate the statements about the second culture)
 - 9、發展與第二語言文化與人民的共鳴
(Development of empathy toward a second culture and its people)
 - 10、第二語言文化的學術研究 (Academic research on second cultures)

Hammerly 所條列的學習目標中，從基礎的語文本身的了解，然後了解文化本質與背景的不同，並更進一步跨文化的溝通，最後到達心理認同的。這一連串目標是層層遞近的，也與學習者的語言能力息息相關，而最主要的目的就是促進不同文化的認識、理解、溝通並認同。而這也就是文化課程在外語教學中最重要的角色與目的，與 Nostrand 所提出的跨文化交際與理解的說法是相通的。文化課程的心理過程與語言學習本身的關係是相互合作的，兩者間交互的作用是一個正面成長的關係。雖說在課程大綱裡語言教學的任務重於文化教學，但不可諱言的，文化教學在語言學習中仍有關鍵性催化的功能。

(三) 從外語教學的角度作文化分類

研究者認為從華語教學的角度，教授語言既不能脫離溝通交際的概念，並要將博大精深的中華文化置於課程中，首要的工作即是將於文化這個大的概念做細部的分析。也由於文化是一個極大的抽象概念，在進行分類時得注重分析層次與地域等橫向與縱向不同的角度。

Stern(1983)在其研究中集結前人的研究成果與歷史脈絡，從社會學與人類學的發展來說明外語教學的概念，並以外語教學的角度來分析文化項目，指出實行文化教學的一個可行方向。在許多學術研究中將人類精神文

明的智慧結晶視為文化，可是不可忽視的從人類學的角度來看，凡指人類生活的各種面向也是文化。Stern 並認為這兩者的說法並不抵觸，他並將前者意指的人類的精神文明，舉凡哲學、藝術等定位為大寫 C，而人類學所探討的人類生活種種面向定位為小寫 c。在現今外語學習的潮流中，以學術為目的的學習者在比例上相對減少，以實用目的為主的學習者則相對增多，因此小寫 c 的實際項目正可應用於外語教學課堂裡，作為可行的學習目標、主題，以此設計不同的課室活動，例如飲食習慣、問候方式等具體的行為模式運用於教材之中。而大寫 C 的人類精神文明包含每個民族的價值觀、哲學思想、宗教信仰等，這些大的 C 精神層次領域則是影響行為的主要因素，從具體的行為中可窺見大寫 C 的影響。在語言課程設計中具體行為的語言使用，可作為語言教學的內容。而語言內容的所牽涉到的文化現象，則可作為課程中文化教學的教材。以中國餐館為例，點菜等具體語言行為可作為課程的內容；從菜名可以探討中國命名的藝術。

從這個文化教學的理論提出之後，語言專家並相繼提出不同的建議，與文化教學相關的方式、技巧、目標等項目因而派生。在下一個小節中，研究者將繼續討論由人類學角度延伸的大寫 C 與小寫 c 理論在文化教學中所應重視的不同層面與問題。試而窺探文化教學的原則與方法。

二、文化教學的原則與方法

（一）文化教學的原則

文化的項目既多又廣，包羅萬象，但課程實行時有一定的時空限制，不可能將文化整體的概念與細目在短期的課程中完全介紹清楚，因此如何進行文化教學的原則就顯得特別重要，這個因素左右設計者與教學者對課程所持的態度，對整體課程的成功與否有關鍵性的影響。Stern(1983：251-254)提出文化項目的分類之後，也點出了進行文化課程時所應思考的幾個問題，研究者簡譯如下：

- 1、延續人類學對文化的解釋，文化的概念包含整體人類生活的總和。這樣的說法也讓文化難以組織分類。因此如何將文化從不同的抽象概念中做細微清楚地分項，並使之成為可行的教學材料是絕對必要的。
- 2、語言與文化兩者的互動在文獻的描述中總是被輕輕帶過。儘管語言與

文化不可分割這樣的主張是公認的，但語言與文化兩者之間如何相互交融與表現，卻少有實際研究來佐證。這個問題仍有待社會語言學的研究來解決。

- 3、現今普遍被教授的外語都是先進工業國家的語言，而以相對角度針對這些國家所做的社會學與人類學研究比起部落社會來說可說是少之又少。在文化教學的過程中相對地教師在教授文化時所應具備的文化知識、文獻、參考資料也明顯不足。而這樣的缺陷造成的結果是，所謂的文化教學傳達的文化內容僅止於教師本身的經驗、背景與直覺等，而可能引發的潛在危機是刻板印象與偏見的形成。
- 4、深入探究文化教學的細節工作，還有許多方面目前尚未被釐清，如：文化的概念與相對應的觀察者觀察文化項目的方式；一個外國文化的觀察者應抱持的態度；文化如何作為語言學習的誘因；文獻如何作為文化的導入等。從五〇、六〇年代開始，已有學者推動以語言教學的角度來觀察社會文化，並提出相當具建設性的建議。儘管如此，文化教學科學化的困難度絕不可小覷。

研究者認為，依據 Stern 所提出的四個考量在文化課程的教學原則上可整合為兩個大方面，一是客觀考量課程的條件與教學大綱的設計，二是傳遞文化的態度與角度。課程設計者必須了解課程所承受的期待與限制，以及所能運用的資源。各項主客觀的條件清楚掌握後，挑選適當的文化項目作為課程設計的內容。而第二項則是與課程的執行者密切相關，課程執行者必須了解自身的角色除了扮演語言教師的角色之外，另一個工作是標的語文化的引入者。然而這兩個角色所持的態度卻是截然不同的，語言教師的職責在於協助學習者語言能力的提升，必須判斷學習者語言使用的正確與否；而文化的引入者的工作是將標的語的文化傳遞給學習者，對於學習者如何理解標的語的文化則無須進行批判，而是應保持一個開放討論的態度。語言教師必須明白文化課程的目標是文化的推廣與介紹，而思想改造則大可不必。Stern 所指出的思考方向有助於語言教師培養文化教學的態度與教學觀，也是設計文化教學方式的一個開端。

劉珣(2000:139-142)也以華語教學的角度提出文化教學的五項原則，有助於將文化課程設計從抽象的概念中具體落實：

1. 要為語言教學服務，與語言教學的階段相適應
2. 要有針對性
3. 要有代表性
4. 要有發展變化的觀點
5. 要把文化知識轉為交際能力

第一點所說的是，語言教學不能脫離文化教學而單獨存在，而文化教學必須為語言教學服務。教學的項目必須符合學習者的語言程度與學習需求，不能將過度深奧的文化知識置於初級的課程中，文化課程與學習者語言能力是必須互相搭配的。「針對性」所強調的則是在跨文化交際中學習者可能會遇到的障礙，教學者應該要提出解釋與說明，此外針對不同國家的學習者課程中的文化項目也應有所不同。「代表性」所說的是在設定文化項目時，對於文化中的地域性、特殊性與主流性得有明確的區分，這點對於學習者處理跨文化交際的問題有絕對的關鍵。「要有發展變化的觀點」所指的是教學者在傳遞文化訊息時不能有絕對的態度，必須了解文化是隨著時空而改變，我們現下所討論的種種文化都有可能因時因地因人而產生變化。「要把文化知識轉為交際能力」這一項也就是教學的最終目標，必須透過大量的練習與實踐才能達成。

外語教學的細節處理上，雖然會因語言與文化本體的不同而有些許的差異，然而原則性的命題卻是相同的。中外學者對於外語教學的討論得出的結論也是共通的：文化教學的設計者與執行者必須有宏觀的態度來面對文化的概念，而課程的處理上卻要持著微觀、精密的精神來剖析文化不同層次、不同角度的面向。再將抽絲剝繭後的文化項目依照學習者的需求與條件置入課程之中。最後讓學習者越過語言與心理的跨文化障礙，達到語言習得與心理文化認同的最高層次。

（二）文化主題的連結

在語言教學的大原則下討論文化教學，必須將文化做細微的分類，再依課程的需求將其置入語言教學的不同位置。另一個值得思考的問題是：哪些主題是彼此相關的，又該如何連結。在進行方法論之前，對於教學的內容應先確立，選擇主題與主題延伸也是課程設計裡重要的一環。在選擇

課程主題的這項工作中，Stern 也提出一套從社會學與人類學為基礎的設計模式，如下圖 2-1 所示：

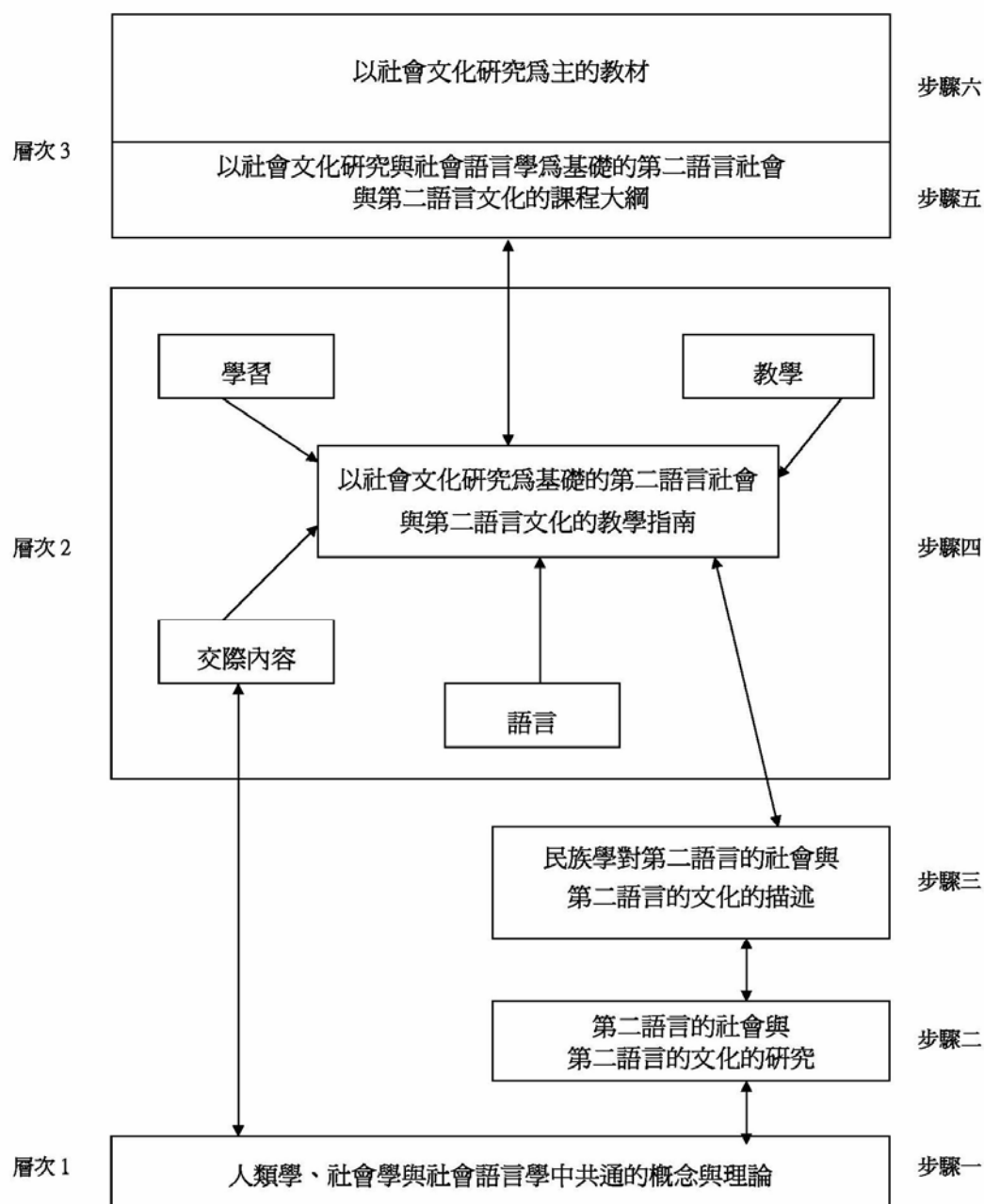


圖 2-1 Stern 文化課程發展圖

Stern 的理論將設計的過程分為三個層次，第一個層次是通過社會學、

人類學等社會學科，分析出適合的第二語言社會文化主題；第二個層次是經由教學的角度，從學習、教學、交際、語言四個方面再分析出適合作為教學的材料；然後進入第三個層次，設計與教學目標相符的文化教材與大綱。

上一節所討論的文化課程在外語教學的重要性中已說明，文化知識的深度與語言學習的深度是同步加深的，此外越高階的語言學習，文化需求的深度與廣度也越為提高。而文化教學最高的目標也就是幫助學習者通過跨文化的障礙，最後達成交流的目的，在這個過程中學習者也同時建立了對於標的語文化相對的認知。H. Seelye 提出在文化教學的設計中，如何連結文化項目已以利達到文化教學目標的幾個小目標（instructional objectives）；也就是在連結文化項目時可參考、檢驗的幾個項目，如下³：

1. 目標一 — 興趣（interest）：學生對另一種文化表示好奇，並且把對該文化的好奇心移情至該文化圈中的成員。
2. 目標二 — 對象（who）：學生了解到角色的預期和其他社會變數，如年齡、性別、社會階層、宗教、種族、居住地等會影響人們說話與行為方式。
3. 目標三 — 什麼（what）：學生能明白有效的溝通建立在對文化的認知上，這種認知來自於當他們對周圍的世界進行思考、行動、反應時，在心理喚起文化上被限制的現象。
4. 目標四 — 地點及時間（where and when）：學生認知到情境變化和交談行為的重要。
5. 目標五 — 為什麼（why）：學生理解一般人的基本行為模式，是因為他們為了滿足基本的物理和心理需要以及受社會制約的影響。
6. 目標六 — 探索（exploration）：學生能判斷文化內涵的表現，並且具有對與文化相關的訊息進行組織與區分的能力。

Seelye 指將一個單一的文化項目置於這六個目標中，首先從引發學習

³筆者譯自於 Seelye 1997. Teaching Culture – Strategies for International Communication, p31

者的興趣開始，進一步讓學習者聯想相關的標的語文化中真實的人物（interest），再讓學習者聯想從標的語的人物得到的資訊，繼續分析相關背景所連結的文化訊息（who and what）。並繼續思考這樣的情形會在什麼樣的場域中發生（where and when），其背後共通的原因、價值是什麼（why）。最後即是能從資訊中分析出足夠的證據，以提出對文化的詮釋（exploration）。而這一連串的文化經驗中已包含了許多相關的文化主題，深入淺出地進行文化教學；學習者也從漸進式的主體內容中親身的體會、理解目標語的文化內涵、跨文化的差異。

（三）文化教學的方式

H. Seelye(1993)也指出外語課程的文化教學方式裡，有三種能有效地將文化的項目與語言結合，分別是文化同化物（Culture Assimilator）、文化膠囊（Culture Capsules）、文化集合（Culture Cluster）。文化同化物（Culture Assimilator）的起源是於心理學家為解決溝通問題而設計的治療活動，用於教學則是利用容易產生文化衝突的情況作為主題，並設有選項讓學習者選擇，選擇後學習者則必相互須說明其原因。通過一連串的解釋與溝通，學習者也從中體會跨文化的差異與解決跨文化差異所需要有的態度。文化膠囊（Culture Capsules）顧名思義就是一個像膠囊般的成套教學，包含上述的文化同化物的作法、實做任務，以及口頭報告。特點在透過實做讓學習者體會文化真實的差異，並加入報告以鞏固經歷過的文化的訊息，使其體會更深刻。文化集合（Culture Cluster）的作法則是將三個主題相關的文化膠囊結合，從相關的微小文化項目整合成一個大的文化主題，讓學習者了解當中的文化訊息後，以戲劇的方式呈現他們所認識、體會的標的語文化。這三種教學方式的設計原理也與 Stern 的大小寫 C 文化教學觀念相契合，以文化的主題作為語言課程中項目，達成語言為綱，文化為體的教學目標。

在華語教學界關於文化課程方式的討論上，許多學者相繼也提出語言教學為主，再導入文化項目為輔的方式，也就是「文化教學為語言教學服務」之說。陳光磊（1992）並將文化導入的模式分為四類，分別是：直接

闡釋法、交互融合法、交際實踐法與異同比較法⁴。他更進一步說明，這四種方式應該互相結合、交相呼應的。陳所提出的作法也可以是將文化與語言脫離的作法，是以透過講座、錄像或註釋等方式，直接以解釋的方式，讓學習者學習文化知識。無論實行何種作法，最重要的原則仍是符合學習者的學習需求，才能引發主動參與的學習興趣。文化知識的傳遞與語言課程結合是短期課程最高的目標，但能否高度結合也必須視其他條件而定，在學習者語言能力與求知慾不相對等的情形下，利用非標的語的文化導入可增加學習者對於標的語文化的認識，達到文化輸出的目標。如陳所提出的語言與文化脫離的方式是可酌情加入課程中，提升課程效能，但不可喧賓奪主，影響語言課程的質與量。

文化教學的方式應有彈性，隨著課程其他的變項的不同而調整。David Nunan (1991b:228)在以學習者為中心的大綱中說明，教學方法必須與學習者需求、教學目標等教學考量相呼應，必須要保持調整的彈性。具體的變項包括學習者的語言能力和需求、語言教學的目標、文化教學的目標和文化教學的項目。當然課程其他配合的軟硬體條件也都是可能影響的原因。在眾多的變項之中，學習者這項因素更值得一提。學習者為課程中核心的角色之一，這是近代外語教學潮流演變的共識。學習者在課程綱要的設計中是一個重要的變數，教學法因應學習者不同而改變。這也正說明了面對不同學習者時，在訂定教學綱要與教學方式時不應拘泥於細節的變動，而是應依照學習者的特性而調整。文化教學內容豐富而多元，在與語言課程搭配時更不能將其侷限於教學方法之中。研究者認為，文化教學隱含的文化傳播使命意義深遠。課程設計者與教學者在處理文化課程時，所應培養

⁴ 陳光磊（1992）提出將文化導入語文課程中常用的方法有四種類型：

- 1.直接闡釋法：語文教材中涉及的文化背景內容隨語文加以註釋，指明文化意義，或其運用的文化規約。
- 2.交互融合法：語言教材的內容既是語言知識也是語言技能的訓練，同時也闡述某種特定的文化意義。也就是把文化內容與語言內容交互融合起來。
- 3.交際實踐法：在課堂內設置一定的社會文化氛圍，或者用錄像，通過講述描繪，在課堂上提供相關的文化背景。讓學生學習和操練在這種背景下的交際能力。或者是進入課堂外的社會文化實境去實踐。
4. 異同比較法：比較母語文化與所學外語之間的異同，以了解不同語言的使用所受的文化規約的異同。

的是一種態度，以及多元且彈性處理課程的專業能力，以便靈活地調整適合課堂的方式，而不是一個成套的教學方法。

三、短期課程之文化課程

（一）短期課程中文化課程的角色

一般來說，參與語言中心常態課程的學習者已有在標的語中長期居留的準備，心理狀態是處於來標的語環境生活，而非旅行，因此可接受校方提供制式的課程、日程等。並可以緩慢的步調慢慢地習慣、適應標的語的風土民情。然而參與短期班的有時程較短的限制，學習者多半是以半學習、半旅遊的心態而來。兩種課型的學習者在需求上與心態上是完全不同的，除了對語言課的期待之外，也對文化活動有高度的興趣與要求。也由於學習者的背景有多種不同的變數，課程設計者與教學者在語言與文化兩種課程的搭配上需要注重比重協調與進行方式的問題。張朋朋（1997）認為短期班的課後文化活動，在有計畫地安排下可使成效提高至不同的層次，是有效的教學時間延伸，不只是單純的參訪活動。文化課程即發揮了兩個功用，一是讓學習者習得標的語的媒介與方法，二是滿足學習者文化體驗的需求。

（二）短期課程中文化課程的進行原則

短期班課程最大的特色即是課程的時間較短，必須同時兼顧課程和旅遊式的文化活動。方淑華等（2004）提出青年學生世代在文化體驗的需求上不再只滿足於走馬看花的旅遊方式，深度、精緻的，融入人文特色的旅遊行程是旅遊業者的新方向；而年輕人也傾向自助旅行，親自探索、體驗異國文化的各式風貌。方等這樣的說法提示著課程設計者與教學者，文化課程若要能切重學習者的需要，必須考量是否符合時代潮流。將文化項目置於課程之中，除了與語言課程精密結合的大原則之外，也必須考量讓學習者實做、親身體驗的原則，以符合時代趨勢。

歸納多位學者的分析與討論，研究者認為要有效達到文化課程的目標，在進行短期課程中的文化課程時，需注重下列七項原則：

1. 語言教學為綱，文化教學為體

2. 組織符合學習者需求的文化項目
3. 依學習者的特性靈活改變教學方式
4. 保持開放的態度面對文化問題
5. 有效地利用課外的文化活動與教學結合
6. 提供學習者大量語言實踐的機會
7. 階段性地檢視教學目標是否達成

第二節 課程設計

本節將討論課程設計中所需重視的核心理論，藉以探討短期課程的理論基礎。

一、課程設計的理論與架構

(一) 課程與教學之基本原理

Basic Principles of Curriculum and Instruction

泰勒 (Tyler, R.) 透過實際課程設計與評量的經驗於 1949 年發表 *Basic Principles of Curriculum and Instruction* 一書，並於書中提出四項在課程設計時實施的必要步驟，一般稱為「泰勒原則」：

1. 學校應設法達成什麼樣的教學目的？
(What educational purposes should the school seek to attend?)
2. 什麼樣的教學經驗可以被採用而達成教學目的？
(What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?)
3. 如何有效地組織這些教學經驗？
(How can these educational experiences be effectively organized?)
4. 我們如何確定這些教學目的已被達成？
(How can we determine whether these purposes are being attained?)

這四項基礎的思考，包含教學目標的建立、選擇教學內容、組織教學與評鑑，概括了教學設計所需設想的問題。泰勒在第一個步驟「教學目標的建立」中指出，一個可行的、精確的教學目標中必須包含學習者與社會

環境的需求，以及專家的建議，再經由教育哲學、心理學的檢視，才能完整成形。根據已設定好的教學目標再進行第二步驟，為學習者選擇適合的學習經驗，亦即教學內容。在第三步驟組織教學內容時，泰勒更提出三項可依循的原則，分別是：持續性（continuity）、順序性（sequence）、統整性（integration）。經由這三項原則檢視教學內容，提升教學成效。最後步驟為評鑑，除了評鑑學習者的學習成果之外，也必須評鑑課程的實施是否達到預期的目標。

黃正傑（1991：147）於其著作中以圖示解釋了泰勒原則，如下圖 2-1 所示：

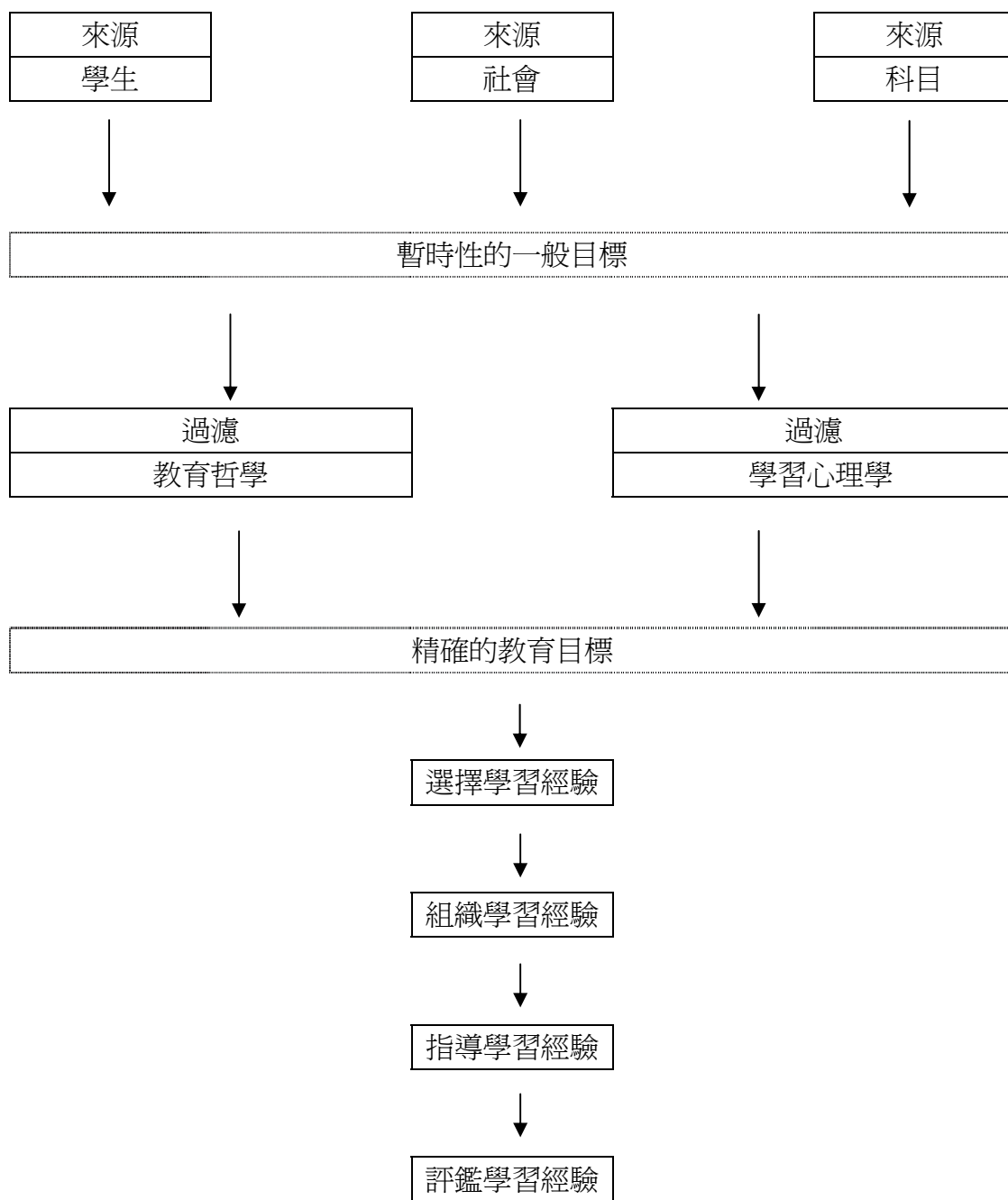


圖 二-2 泰勒原則課程設計模式

(資料來源：黃正傑 (1991)。教學設計。東華書局，147)

泰勒原則所關係到的層面兼顧了教學、行政，以及實作的問題，對往後的課程設計影響深遠，但它卻也因其線性模式引發批評與質疑。建立目標、選取內容、組織課程、評鑑是連續性的步驟，然而把評鑑置於最後的階段似乎緩不濟急。評鑑的工作應可實行於每個階段，才能立即修正偏差或缺失。(Lawton, D.,1973:14)

(二) 課程發展的系統化方法

The Elements of Language Curriculum

本書於 1995 年出版，作者 James Dean Brown 在此書中指出了課程設計中幾項要素，分別是課程綜覽 (overview of curriculum)、需求分析 (need analysis)、教學目標 (goals and objectives)、測試 (testing)、教材 (material)、教學 (teaching)、課程評鑑 (program evaluation)。他並用圖例明確解釋這幾項要素中的關係。請參考下圖二-2 為例：

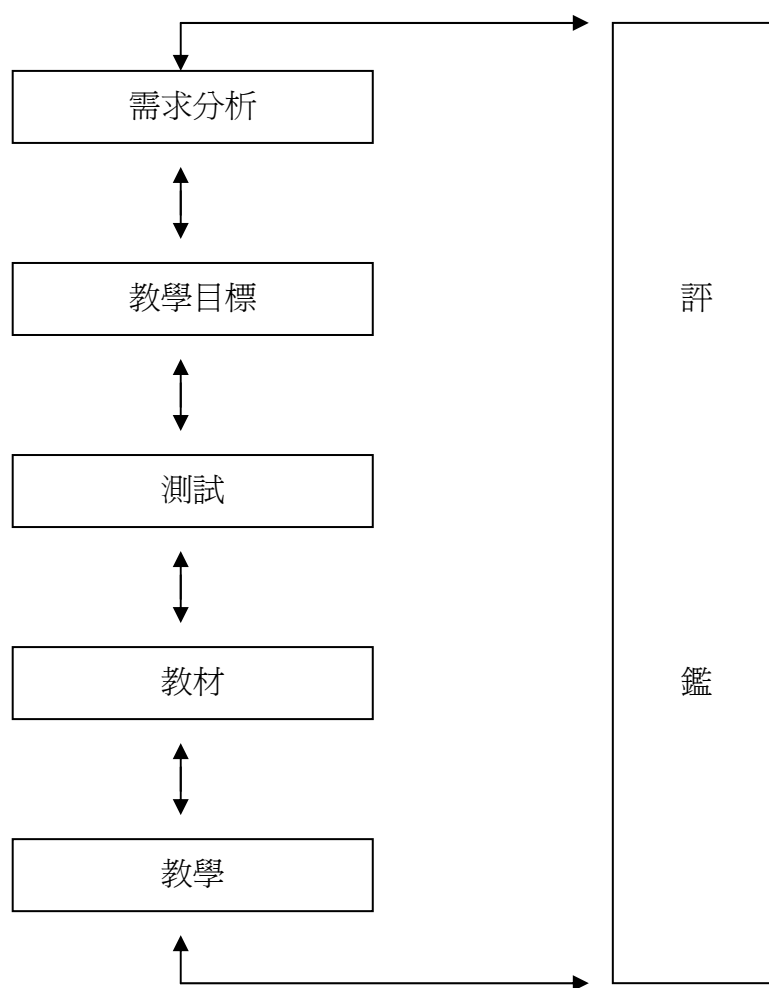


圖 二-3 Brown J. D. 設計並維持課程系統化的方法

(研究者譯自 J. D. Brown (1995) . The Elements of Language Curriculum : A Systematic Approach to program Develepment.(20). MA: Heinle & Heinle Publischers.)

從圖中可看出整體流程是一個循環的系統，藉由評鑑使整個系統可以不斷地被檢視、修正與更新。此理論較前人的理論更為宏觀與完整，除了著重於課程設計原先所關注的要素之外，整體循環的機制讓課程能即時修正，課程進而更系統化、標準化。

(三) 以學習者為中心的教學大綱

The Learner -Centered Curriculum

3.1 溝通式的教學觀

當代英語教學專家 David Nunan 於 1988 發表此書，整合「以學習者為中心的教學大綱」的研究脈絡，有系統地介紹該理論的發展過程與核心目標與任務。在書中將「以學習者為中心的教學設計」定義為：「課程設計是經由教學者與學習者的共同努力，學習者高度參與課程設計與教學如何進行的決策過程。」⁵簡言之，也就是課程的內容是經由教學者與學習者共同協調而來。與傳統的教學相比不同之處在於學習者可以提供自身的興趣、愛好、背景知識等等作為課程內容的重要參考指標。也由於這項基礎原則的差異使得「以學習者為中心的教學設計」的課堂進行方式有別於傳統的語言課，明顯的區別是學習者脫離原本在課堂上只是單向接收知識的角色。由於課程內容的設計更符合學習者在溝通交際上的需求，更能引發學習者的學習動機，提高學習興趣。也因學習者積極的態度進而讓以往被動的角色轉為主動。

Nunan 並明確地指出以學習者為中心的教學，是基於溝通式的教學觀。書中並從十一種不同的角度探討傳統教學觀與溝通式教學觀的差異，研究者認為其中有三項值得一提，分別是「課程涵蓋的層面」、「對語言的觀點」以及「語言使用的形式」。這三點也揭示了這兩個教學觀在本質上對語言本質的看法不同，因此切入教學的方式與欲達成的目標也不同。隨之改變的不僅僅是如此，包括教材、教師的任務、評鑑方式等等細節的操作方式都跟著核心的想法而有大幅度的變動。簡而言之，溝通式的教學觀有其一套以學習者需求為出發點的教學思考，並由這個觀點來主導整體的

⁵ The curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught.

課程設計。為了因應這樣的教學系統而發展出一套有別於以往的溝通式教學課程。下列表格研究者譯自原文，更清楚地解釋這兩教學觀的基本差異：

表 二-1 傳統教學觀與溝通式教學觀的比較

傳統的教學觀	溝通式的教學觀
課程涵蓋的層面: 目標是以系統化和線性化的發展涵蓋語言結構的整體圖像	目標是涵蓋學習者所需要的並視為重要的特定句型
對語言的觀點: 語言是被視為是一個固定語法句式和基礎字彙為核心的聯合實體	語言的多變性是被接受的，而且語言是被溝通的內容所決定
語言使用的形式: 傾向於正式性和學術性	強調接近日常生活的真實語言
師生角色: 傾向以教師為中心	以學習者為中心

整體而言，傳統的教學觀強調語言中的語法形式，學習者以學習語法為目標。教學設計、教學目標與評鑑的方式都朝著學習者精熟語法、準確運用來進行。語法難度脈絡的鋪陳也成為課程內容的核心，而語言教師也就成為課堂運作的核心角色。而溝通式的教學則是強調學習者為中心，語言學習以達到溝通為主要目的。因此滿足學習者的學習需求才是教學的主要任務，課程設計與教材內容等等都應與學習者的實際需要密切相關。而語法的結構與詞彙的引入則環繞著完成溝通的目的，因此隨著學習者的需要而改變。相對而言習得如何精確地使用語法也不是課程的目標，讓學習者有效地表達，進而達成溝通的目的才是教學核心工作。

Nunan 並提出在設計以學習者為中心的教程需經由下列四個步驟，雖然在說法上與 Brown 並不完全一致，然而對課程設計的基本思考卻是相同的：

1. 課前籌畫工作：需求分析與學習者分類

(Pre-course planning procedure : needs analysis, grouping learners)

2. 教學內容設計：設立教學目標與教學內容分級
(Planning content : setting objectives and planning and grading the content)
3. 教學法：選擇教學法
(Methodology : selection of the method)
4. 教材設計 (Material design)
5. 評鑑 (Evaluation)

3.2 需求分析

Nunan 整合前人所提出的有關需求分析 (needs analysis) 的看法 (Brindly:1984) 並強調此研究對整體課程的重要性，列出幾項要點⁶說明需求分析所需達到的目的，並且對相關研究的幫助。換言之，也就是在課程設計中所扮演的角色。總的來說，需求分析的功能就是要調查出課程的目標，以利於課程設計者提出有助於學習者的長程目標與整體學習計畫，並進一步將目標縮小，訂定明確的學習近程。此外，也有助於教師的訓練與教材的發展。以更長遠的角度來看，也能清楚界定相關領域的研究。需求分析之所以重要是因為以課程的各角度來看都有所助益，能提升課程的效度。需求分析的對象不只限於學習者，與課程相關的人員都可能列為分析的目標。在 Nunan 所提出的理論中，學習者的需求是課程規劃的核心。相對的也就是說，學習者的背景也就是課程設計的變數。他並歸類出下列十個學習者能清楚描述的可能影響課程設計的項目：

11. 原文說明如下

1. to identify the general issues and principles of needs analysis and objective setting consistent with current understanding of adult language learning and with AMEP methodology in particular.
2. to document existing practices in the areas of needs analysis and objective setting.
3. to propose a system for categorising the long-term language goals of learner.
4. to investigate mechanisms for translating these long-term goals into specific short-term objectives that are attainable within the scope of one course or learning arrangement.
5. to identify processes by which these objectives could be identified and articulated by the learner and agreed to by learner and teacher.
6. to identify the implications for teacher training and materials development in implementing such a system or systems.
7. to identify areas of further research

1. 母語 (first language)
2. 性別 (sex)
3. 種族 (ethnicity)
4. 年齡 (age)
5. 教育程度 (education)
6. 職業背景 (occupational background)
7. 在標的語地居留的時間 (length of residence in the target culture)
8. 預計在標的語地居留的時間 (intended residence in the target culture)
9. 個人在家庭中的情形 (status of the individual within the family)
10. 環境背景 (urban/rural background)

在這個章節中 Nunan 也清楚指出在進行學習者的需求分析時，所要蒐集的資料分為兩大類，一是有關學習者生平的背景資料，另一個則是與學習正相關的資料，包括學習傾向、對於學習的看法等。⁷透過學習者的背景資料可在課程開始前略微了解學習者的性向、愛好及所長等，在無形中已拉近課程設計者、教學者與學習者之間的距離。從背景資料的訊息也可間接得知與學習正相關的資訊，能更有助於課程設計者更周全地規劃課程。此外也提供教學者在課堂經營上保持良好師生互動的有效提示。在調查的過程中也要注意「何時調查」、「由誰調查」、「如何調查」、「調查目的」，這四個細節也會影響調查的結果。

3.3 教學法

教學法的選則必須經由學習者分析的資料來決定，而溝通式教學的概念主張學習材料以接近日常生活的語言為主，教學目標為讓學習者有效表達，以達成溝通的目的，因此教學應朝完成溝通任務的方向設計。為符合課程的理念與所設定的目標，教學法則應傾向引導學習者完成任務的方式，也就是任務導向的教學法，通過實做的課程任務引導學習者利用標的語解決問題及達成指定任務。Long and Crookes (1986) 也提出學習者在參與任務的過程中，必須與其他學習者交換訊息、溝通、協調，進一步處理課堂任務交付的問題。這整體的流程除了提供學習者了解真實語言使用的

⁷ It will be noted that the information solicited falls naturally into two different categories. The first is essential biographical information, while the second is more personal, relating to learners' preferences and perception of need.

情境，同時也刺激學習者語言行為的輸出，促使學習者將所學過的語言知識加以運用。Long and Porters (1985) 的教學研究也指出課堂中的分組活動可幫助學習者學習語言之外，也有助於培養課堂共同學習氣氛，以及增加學習者的學習動機。

Eltis and Low (1985) 的研究中指出外語教學常用的活動共有 14 種形式，分別是小組活動、角色扮演、語言遊戲、文章閱讀、口頭報告、克漏字、朗讀練習等。型式可分為靜態與動態，單獨與團體。以學習者為中心的課程大綱強調教學的方法必須以學習者的需求來調整，但運用教學法不變的原則是必須讓學習者通過實際活動的操作，輸出語言，達成語言內化的目標。

3.4 教師訓練

以學習者為中心的教學強調的是重視學習者的需求，藉由學習者自發的察覺，教學者以輔助的角色協助學習者習得。然而教學者卻面對比傳統教師更多跨領域的挑戰與任務。Bartlett and Butler(1986:112)提出以施行學習者為中心教學法的教師必須要具備下列的能力。當中所強調的除了與語言教學課程相關的幾項技巧之外，也提及了在同學習者溝通時所需具備的能力。研究者翻譯如下：

- 甲、 評定需求的技巧 (Needs assessment skills)
- 乙、 課程方針指導 (Course guidelines)
- 丙、 課程設計技巧 (Course planning skills)
- 丁、 協調課程大綱時提供雙語的協助
(Bilingual help in negotiating the curriculum)
- 戊、 課程銜接 (Continuity in the Programme)
- 己、 教育諮詢 (Educational counselling)
- 庚、 解決衝突 (Conflict resolution)
- 辛、 詳述教師的角色 (Teacher role specifications)

隨著歷史的演變，外語學習的人口日益增加，學習動機也日趨多元，往日著重在知識傳遞的傳統外語教學任務不再是主流。現今的教學者所面臨的學習者與學習動機五花八門，可想而知，以教師為主導的課程已不足以因應現在的需求。除了教學之外，教學者也必須具備其他的能力才能面

對新的挑戰。而上述 Bartlett and Butler 提出的能力明確地強調教學者必須能提供學習者諮詢、與學習者協商、解決衝突等課堂教學之外的協助，再一次地說明了學習者在課程中所扮演角色的提升；學習者與教學者之間的互動大幅增加；以及對教學者來說，為了讓課堂得以順利進行，溝通技巧與教學技巧同等重要。

Nunan 也說明在此教學法中教師必須達成下列的教學目標：

1. 提供學習者有效的學習策略
(to provide learners with efficient learning strategies)
2. 協助學習者找出個別偏好的學習方式
(to assist learners identify their own preferred ways of learning)
3. 發展出課程協商的技巧
(to develop skills needed to negotiate the curriculum)
4. 鼓勵學習者設立個人的學習目標
(to encourage learners to set their own objectives)
5. 鼓勵學習者實踐實際的語言目標並妥善利用課餘時間
(to encourage learners to adopt their realistic goals and free times)
6. 發展學習者自我評估的策略
(to develop learners' skill in self-evaluation)

從上述的六項教學目標也可看出，教學者除了在核心的語言教學任務之外，還有一個隱形的目標為訓練學習者自我學習、自我評鑑等等主動學習的態度。當中的細節包括訓練學習者培養自己的學習策略、了解自己的性向、與教師協調課程、設立個別的學習目標等。經歷這些實務的過程，能有效幫助於學習者培養獨立學習的能力。學習者並從中了解學習成效的高低，除了取決於教學者的付出，自身的努力與投入也同樣影響學習的成果。然而要讓學習者通過這一連串的過程，並達成上述的幾個目標，最重要的仍須透過學習者與教學者不斷地討論與溝通。這也就是此教學法重視核心教學之外，也重視溝通技巧的主因。

(四) 雙主軸的教學模式

盧翠英 (2005) 的研究中指出在以學習者為主的教學下，時為流於過

度遷就學習者，並忽視教師在教學中的主導功能。她並提出「教」與「學」兩種模式應該相輔相成，整個教學過程中教師與學生相互連結，因此發展出雙主教學模式。研究者也認為在短期的課程中，由於時空多項因素相互牽制，教學者的任務也相對改變，尤其在課程的質與量的控制需要更多的精密的考量以及設計。在以學習者為中心的教學模式裡教學者如同手握韁繩的車伕，必須了解駕馭馬車的技巧、能適當的控制速度與方向。在教學的過程中教學者與學習者一樣處於關鍵地位，也必須相互了解在課程中彼此的角色與責任，雙方必須協力合作才能課堂表現達到預期的目標。

二、短期課程探討

(一) 短期課程的分類

從近幾年來兩岸許多大學的華語中心所開設的課程來看，可粗分為兩大類：一是屬於傳統校方行事曆安排的基礎課程，聽說讀寫循序學習；二是特別課程注重聽說溝通等語言能力，同時高度利用短期課程時間與積極配合相關課外活動加強輔助（方淑華，2004）。第二類也就是此研究所說的短期課程。林雪芳（1999）針對「教學目標」、「教學者」、「學期制度」、「分級制度」、「課程及課型安排」、「教材」、「教學管理」、「學習環境」、「課外活動安排」、「評量制度」對美國及台灣五所大學的短期密集課程做了探討。從林的研究中，研究者認為這五大校的課程依課程型態可分為兩類，一是「著重語言課程的短期班」，再者是「語言與語文化課程並重的短期班」。前者著重學習者語言能力的培養，課程的安排無不強調短期內提高中文水平；而後者則以語言與文化課程並重作為安排。核心目標的差異使得這兩種短期班的語言課程強度相對改變。重語言學習的課程主要目標以提升學習者中文能力為主，在其課程設計裡文化活動與介紹所佔的份量遠不及語言課程。對學員而言，在語言課程中所投入的時間與精神也須相對提高。

重語言與重文化這兩種課程的差異也從教材與語言課之外的相關活動安排的差異可看出，由於學習目標的差異在課程的強度與文化項目的安排上需要有不同的思考。語言學習除語法、語音、詞彙等主要的學習大項之外，吸收標的語文化的知識也是一個重點。文化知識的學習不但有助於

語言習得，也能讓原本生硬的語言學習增加趣味，提高學習者的學習興致。不管在標的語或是非標的語的環境中皆可看出文化課程在短期語言教學中的重要性。以長遠的角度來看，語言與文化兩者的學習等量重要，然而值得思考的是如何讓兩者在整體課程中交互作用，以語言為綱，文化為體的方式呈現。這才是課程設計者與執行者需要深入思考的命題。

(三) 於標的語地區實施課程的現象

2.1 於標的語地區實施課程的優勢

語言習得需要環境的薰陶，這是語言學習的共識。而短期班要能達到語言習得及文化認同雙面的教學成效，不可忽視的要素還有「標的語的文化氛圍利用與創造」。村上公一等（2003）以教學的實務經驗提出：**「現在很多外國學生赴中國各地參加中文短期研習，由於集中授課和中文生活環境兩大優點，大部分的學生能取得顯著的進步。」**「集中授課」是指相對於在學習者的國家的課程而言，一般的課程多以二十人以上的大班課進行，學生發言、師生互動、生生互動的機會相對減少，課程強度因人數而降低。也因此標的語地區的語言課型小、發言與課程互動機會增加，也就形成了「集中授課」的特色。關於「中文生活環境」的優勢，許淑良（2001）的研究中對於在標的語地區實施的課程作出這樣的有趣的比擬：**「出課堂教學如同各種戰術的技能授與及模擬訓練，而教室外的環境就是真槍實彈的戰場，與人溝通的戰打贏了，語言能力就能更向前邁進一步。課堂學習與外在環境對第二語言學習者是一種相加相乘的效果。」**這也一再地說明了在標的語環境中學習對於語言能力提升的心理優勢。研究者也認為這一層的心理優勢，對於學習者來說可形成一個語言學習的正面循環，對於語言學習的長程計畫來看，具有相當正面的影響。這一點研究者將於下一節繼續申論。

2.2 於標的語地區實施課程的挑戰

於標的語地區學習對於學習者有直接文化接觸的優勢，而對教學者而言，其任務即是如何將隨手可得的語料轉換成有意義的文字與文化輸入，如此一來才能為短期課程加分，達到一舉數得之效。一是語言的學習；二是文化知識的學習；再者是標的語文化正面的輸出，讓學習者進入標的語

文化認同的層次，更加提升學習的動機，進一步提昇學習的效能。

為了到達文化認同的境地，如何克服跨文化的障礙也是於標的語地區實施的課程所要重視的一環。村上公一等（2003）指出學習者在參加短期中國語言研習課程中時常必須面臨的問題是「適應當地的生活環境和授課方式」，授課方式在上一小節已詳述。適應當地的生活方式也就是研究者所言之「克服跨文化的障礙」。蘇文霖（2003）⁸提到學習者在面臨文化衝突與文化障礙時對學習本身可能會造成負面的影響，不利於語言學習與整體的生活，進而影響對標的語環境的觀感。畢繼萬（1998）也提出，學習者在僑居他國的初期，都無法避免文化適應的階段，畢清楚地說到：「**值得注意的是，文化衝突源於文化誤解（*cultural misunderstandings*）、文化優越感（*ethnocentrism*）、文化模式化（*stereotypes*）和文化偏見（*prejudice*）。最突出的表現是，第二語言學習者習慣於新文化環境的一切現象都通過本文化的眼光的過濾給以審視和判斷。**」學習者所遭遇到的文化問題小則是一個不愉快的經驗，或許可經由時間或其他的正面經驗而漸漸淡化；大則影響生活、學習、對標的語環境種種的觀感。以語言學習長程的角度與課程經營來看，無論是行政人員或是授課教師都應對處理文化衝突有心理準備與配套的措施，以利順利執行整體課程，達成教學目標。

（三）短期課程的特性與設計要點

在短期的課程中，時間較一般常態的課程短。在時間短暫的因素下要完成教學目標，並達成文化交流的目的，這樣的難度自然是高於常態的課程。課程時間短是影響課型與內容的一大要因，也是短期班與常態課型最大的區別之一。沈德明（1997）即以中國大陸外語短期強化課程的研究為例，文中說明時間短是制約整體課程最大的因素，因此教學目標必須清楚明確，教材也須切重教學需求；並提出短期強化課程的三大特點：

1. 教學時間短。
2. 教學目標具體單一。

⁸外籍學生到異國留學除了語言上的問題，還得面對社會適應的問題。大學教學單位及華語文教學單位應透過運用學校資源與機制，增加學習者與目標語使用者建立一些交流機會，因為課堂的學習活動有限，課外的學習資源越多其語言能力會隨著使用機會增加而進步，當學生產生失範感或文化調節的問題時，鼓勵學生多觀察、多了解，以同理心站在學生的角度來看其不適應的問題，給予學生多一點耐心與包容心，但無須試圖強力扭轉學生的看法；不然反而會適得其反。

3. 教學對象多數為在職的中年人。

短期語言課程在中國大陸的發展自五十年前即已展開，屬於中國大陸外語教育中非常重要的一環。第三點的「教學對象多數為在職的中年人」有其實時代因素與強化課程的背景，現今參加短期強化課程或短期課程的學習者年齡層有下降的趨勢，與當時的狀況略為不同。其他兩項卻是短期課程不變的特點。

方淑華等（2003）的研究中提到，一般來說常態課程是由校方單方面制訂課程大綱等學期計畫與日程，學習者須就已存在的課程規範選擇進修。相較於常態課程，短期班課程的設計具有開放性的特點。研究者認為不管從經營或是教學的角度，面對短期課程的態度比長期課程更需具備一個積極的精神，主動了解課程所遇的對象、議題等，必須以一個異於處理常態課型的心態來看待短期課程。

另一個課程的核心元素—「教師」，也是值得探討的要點，尤其在標的語的環境中所執行的短期課程，多半課程的師資來源都是由常態課程教師支援，然而課程的目標不同，教學方式、教學態度等基本的訓練與能力得有相當幅度的改變。林雪芳（1999：89-91）關於教學者在商業華語課程的元素中提到：**「教學者的教學行為、方式、策略、專業知識、態度、能力等都是課堂教學過程中最具樞紐的關鍵。」**意即教學者承擔課程成功與否的最重要角色。在面對多元的學習者背景時，師資的選擇上，更得考量教師本身是否能靈活、有彈性地處理教學個案。

短期班最大的兩個特性即是「日程短」與「開放性課程」。課程設計所要兼顧的細節無所不包，整合學者們不同層次的看法之後，研究者認為要達到質與量兼具的效果，必須重視下列六個要點：

1. 確認教學個案的客觀條件
2. 學習者分析
3. 確認教學目標
4. 確認教材內容
5. 適任的教學者
6. 評鑑課程成效

短期的語言課程在時間的限制下，需要更大的彈性來處理可能產生的突發狀況或特殊需求。每一個教學個案有其特定的背景、條件、需求，在面對不同的教學個案時課程的設計者與執行者要能掌握原則，了解各種教學元素之間相互牽連的關係，必能如庖丁解牛般得心應手。

第三節 語言課程語文化課程的搭配

「我們的教學對象是一個變量，教學對象的學習時間、學習要求是第二個變量。由一、二兩個變量決定的教學內容是第三個變量。在眾多的變量前面，要想在組織教學上掌握主動權，我們的短期漢語教學總體設計就應是一個相對的不變量。」（盧曉逸等，1997）研究者將在這一節當中討論短期文化課程大綱中所應注意的細節與大綱設計時其他相關的問題。從課程最大的變數——「學習者」開始討論，再討論課程執行的關鍵角色——「教學者」，接著討論關於課程內容的教材與教學法等，最後並統整各教學元素之間的關連。

一、學習者

（一）學習者的語言能力

盧等（1997）也提出，在短期語言文化課程中，教學必須講究針對性。為了使短期漢語課程能針對學習者的需求進行，並更趨於科學化、合理化。盧等並指出在進行實際的教學之前，必須將學習者依照漢語水平考試的分級來加以分類，以利於能將學習者依其語言能力與語言課程需求，將其歸類於適合的課程。盧等的論述是以中國大陸為背景，而將漢語水平考試用於短期班的分班測試有其可行性。然而研究者認為對其他地區來說，在課程進行前讓每一個參與課程的學員參與漢語水平考試並不是每個短期課程都能達成，這當中包含了時空、行政種種的客觀因素，並非每個地區都能實行。

運用測驗或其他的方式提前了解學習者的語言程度，對於課程的執行的確有一定的幫助。盧等主張學習者在課前參與測試的考量，除了是透過專業測試能達到準確分班的效果；另一個考量是趨向標準化的作業流程可

讓課程逐步科學化、正規化。研究者也認為儘管短期課程充滿了許多因學習者背景不同而產生的外在作法的改變，但以學術強調歸納的角度來看，每一次實務經驗的整合可讓原本經驗式的結論趨於科學化。

讓課程科學化、正規化的目標是確定的，而在作法上則需依據客觀環境彈性調整。考量目前到台灣參與短期語言文化課程的學習者的數量必並不像中國大陸那麼多；漢語水平考試是否適用於台灣也有現實環境的顧慮；再者以國家級語言考試來為學員分班存在的客觀問題仍有經費、考試時間配合、兩岸考題考題差異等，以國家級的語言考試作為學習者語言能力的分類有其難度。研究者認為符合實際現狀的作法，對於學習者語言能力的分類客觀的作法可先以語法、詞彙的難度分為初中高三級，或借用 OPI⁹ 九級分類法的原理將學習者的語言能力稍做分類，以利課程順利進行。

（二）學習者的文化背景

短期語言文化課程，既重視語言能力的提升，也強調文化知識的輸入。學習者的語言能力可作為語言課程分級的指標，而以文化課程的角度來說，學習者的文化背景則可以是文化課程選材上的參考，也可作為課程內容裡文化項目的參考。盧等認為學習者的文化背景應視為漢語短期教學的客觀系統¹⁰，並將學習者的文化背景分為兩個方向來討論，一是學習者本身母語文化的背景與漢語文化背景的差異和距離；二是學習者的過往的學習歷程所累積的文化知識。

2.1 母語與漢語文化間的差異與距離

不可諱言的在與漢文化相鄰的地區也會有類似的文化存在，這除了是人類遷徙的歷史軌跡之外，也包含自然氣候的天然影響。因此鄰近漢文化地區的日本、韓國、越南等國，皆可發現許多與漢文化相似之處，這當中包括飲食習慣、服飾穿著、風俗禮儀、價值觀等等，由小至大不同的文化項目。關乎語言教學最顯而易見的則是文字系統與語用原則，例如：日韓

⁹ Oral Proficiency Interviews. Levels: novice, intermediate, intermediate-low, intermediate-mid, intermediate-high, advanced, advanced-plus, superior, High-Superior. 摘自 Eric Digest, Simulated Oral Proficiency Interviews, 1989.

¹⁰ 盧等提出的客觀系統其相對的主觀系統指的是學習者的語言程度、語言能力，功能為安排適合的語言課程。

的文字系統與中文極為相近，絕大多數的日韓學生對於漢字書寫與記憶沒有學習上的困難。研究者認為文化之間的距離不僅是語言教學上提示，也可作為文化課程項目的重要參考。越是與學習者母語文化高度重疊的文化項目，對於學習者來說越不具有吸引力，例如：為日籍學生安排書法課，就顯得多此一舉；而對於歐美學生可能具有極大的吸引力。

2.2 學習者的先備文化知識

學習者已有的文化知識除了是與漢文化重疊的關係之外，另一個知識的來源則是因語言學習歷程的累積，而相對增加的文化知識。舉例來說，年級越高的學習者對於中文的接觸自然高於年級較低的學生；在語言學習的過程中，對於語言系統與文化背景的認識自然也多於年級較低的學生。因此在不管在語言課程亦或是文化課程，學習者的學習歷程也必須作為課程選材上的參考標的。舉例來說：部首教學融入漢字教學對於初級學生可以產生正面的語言與文化教學效果；然而中高級的學生已經掌握漢字書寫的基本原則，部首教學就過於簡單。

（三）小結

誠如盧等所言，教學對象也就是學習者，是課程大綱中最大的變數，以其為中心漸漸向外擴及、影響其他教學相關項目，因此了解學習者的語言能力及文化背景是必要的步驟。

二、教學者

Shaveson(1983)將教師的角色定義為如同醫師的專業人員，他們需要在一個詭譎多變的情境中，能夠快速掌握訊息，不斷的在過程中推斷並做決定，並且有能力將決定付諸準確的行動實踐。而事實上的確是如此，教師在課堂面對的學習者來源多樣，課程進行的變數也就增加了。課程內容就必須有調整的彈性，這也是短期課程教學任務多元的主因。由於短期課程本身課程的時程短、課程任務多元，又為了讓課程有立竿見影的效果，因此特別講求針對性、實用性的特點，對傳統的教師角色也產生了新的要求與挑戰。在面臨短期班學習者不同的背景時，教學內容、教學法等等教學相關要素都得隨之改變，相對地課堂的組織者，也是執行者的教師本身，其面對變項的靈活度也必須提高，才能將課程中欲執行的教學任務順

利完成。

教師在課堂上的角色在不僅是傳播知識，也要處理因跨文化差異而產生的影響課堂進行的狀況。課程的內容與進行的方式是在課程開始前就可提早準備的，然而面臨突然來的課室經營問題、文化衝突問題等，卻是對教師臨場的考驗。在正規班課程中教師與學生有較長的時間來磨合，但短期班因時程短的特性，很多狀況必需及時解決。這樣的要求對教師也是一大挑戰。學習者初到標的語國家時，難免帶有母語文化的標準來檢視在標的語地區的所見所聞。在還未熟習標的語文化之前，跨文化障礙的產生也在所難免。畢繼萬（2003）：在學習者試圖跨越文化障礙時，第二語言教師必須肩負兩項任務：

1. 幫助學生適應度過文化適應過程。
2. 正確認識和處理學生文化適應過程與第二語言教學之間的關係。

不同於傳統的教學者角色，短期班的教師更強調其教學態度的靈活度與跨文化溝通的能力。

三、教材

在教學的過程中教材是教學者與學習者之間的主要媒介，在科技發達的今日，教材呈現的方式日趨多元，也不再限於課本的方式。然而教材在課堂中連結師生互動與傳遞知識的角色，卻不會改變。陳燕秋（2002）提出教材在教學中的位置與編寫教材的原則，「在教學的過程中，教材是不可或缺的媒介，因為它濃縮了相關的精華重點，以系統性的方式來呈現知識，讓學生得其蹊徑以窺堂奧。因此教材的編選必須是經過科學畫的考量與設計，針對教學者與學習者的需求而作『適才適性』的設計。」教材承載了課程中相當關鍵的功能，它反應教學目標、傳達課程知識、連接師生間的互動，因此教材是否適用，也是課堂是否成功的一大決定性因素。任偉（1994）從中國短期強化課程的觀點，並以教師的立場來說明何謂一本好教材，而提出了下列五個條件：

1. 提供一定語境下應用語言的機會，所提供的語境必須是所學語言國家文化的反應。
2. 盡最大努力使用真實語言材料。

3. 誘發學員主動學習的願望，反應學員的知識需要。
4. 應強調文化背景理解，使學員能在所學語言文化區中正確使用語言。
5. 應設計出在熟練的基礎上重視創造性的各類語言練習，培養學員的觀察力、概括力、想像力及獨力實踐的能力。

從任的觀點還可看出適用的教材在教學的過程中具有協助教師的功能，可以引介文化項目、鼓舞學習者參與課堂、傳遞知識、語言練習等。尤其在講究短期內完成教學目標的短期語言文化課程，教師在課堂的任務十分複雜，一本好的教材可以協助教師處理語言專業與文化等相關問題，教師能更有效地著力於建立良好的課室互動、語言內化、知識討論等更深層的教學項目。

教材在短期語言文化課程中的教材仍屬於語言教材的範圍，並非教授母語者的文化教材，因此教材最大的功能還是以服務語言教學為主。方淑華等（2004）指出，短期語言文化課程其有別於正規班的特色，在教材的編寫上也必須因應其特殊的屬性，不能受限於傳統學期制教材編寫的規範，因此在教材編寫上有四項特點必須注意：

1. 針對性：學習者、學習性質、語言技能等三方面的針對性。
2. 真實性：與實際生活與社會連結、語言交際能力、模擬實際生活活動的真實性。
3. 豐富性：擴大題材範圍、練習形式與功能的豐富性。
4. 整體性：語言因應範圍、搭配教材、相關各方面資料的整體性。

短期教材總體而言，應是系列性的，有縱有橫，既照顧到教學對象母語的種類、各個水平等級層次，又注重系統性和綜合能力的培養。（盧曉逸等，1997）這樣的說法與方等所提出的原則是共通的，其最大的深層變數仍在於學習者的來源多樣，必須保持靈活來處理不同教學個案；再者強調與真實環境相符的語言形式也是短期教材編輯的原則之一，有助於學習者透過語料實地瞭解標的語的文化。此一特點能滿足學習者熟悉標的語文化的心理需求，可促進語言習得、文化熟悉與文化認同等多方面的效果。

方等也提出在標的語環境裡，真實生活的各種材料都可作為教學的內容，舉凡路標、廣告等生活題材。語料隨處可得的確是在標的語環境授課

的優勢之一即是。然而在強調精緻的編輯原則下，學習的材料應重質而不重量。研究者認為如何將語料化為有效的學習刺激，比給予學習者大量的語料更為重要。因此在處理真實語料時必須考量，如何將標的語環境中易於取得的材料，轉換成有系統、有意義的學習，也是將短期課程科學化、標準化的一個重要步驟。

四、教學法

語言文化研習課程的課程設計核心考量是學習者的背景，參與課程的動機的不同，課程設計者的思考也必須隨之改變。參與高語言強度課程的學習者多以求學、工作等實際的需求而學習中文，需要強化的課程來促使短期間語言的精進；然而參與旅遊性質較高的學習者則是以文化交流、認識標的語文化為主的心態而來，對於中文課程強度的需求自然是不比前者。為論述短期班教學教學法，研究者認為應從學習者的需求切入，分為兩種不同課型來討論，一是語言文化並重的短期課程，一是強調語言強化教學的短期課程。

(一) 語言文化並重的短期課程

在本章第一節中已指出教學者在面臨多變的教學對象時，應培養的是一種靈活的教學態度，而非成套的教學方式。由於參加此類課程的學習者，一般來說以初、中級程度的學生為多，初級學生最為大宗。在語言接觸與文化接觸這兩個層面上對於標的語的認識都是較粗淺的，也就是說語言的能力尚有很大的進步空間，而對標的語文化的認識也是藉由母語或是其他語言而來，並尚未對於標的語文化有親身的體會，也因此保留了一份嚮往。因此對於文化參訪、旅遊等非語言課程的活動也有所期待，加強其對標的語文化的喜愛與認同遠比短期間語言的突飛猛進重要。相對地課程時間的分割會受到更大的限制，語言學習的時間也因此減少。

以終身學習外語長程的角度而言，在這個階段的學習者除了需要語言輸入，也需要注入更多柔性的媒介讓學習更添趣味，如此學習者才能有動機與動力自發地學習，加深其繼續學習的意念。為了滿足學習者對於文化的心理需求，從學習中體驗文化成了教學的一個指標。任務導向的學習法可將語言知識與實做活動結合，提供學習者語境自然地運用語言知識，在

語言的學習過程中融入學習者個人的語言經驗。也就是以實做的任務，引發學習者的動機 (Feez 1998, Nunan 2004)。

David Nunan(1998)已提出四項以任務導向教學為中心的教學活動應掌握的四大原則，研究者翻譯如下：

1. 真實語境原則 (The Authentic principle) :教學任務的目標是為了使學習者能模擬真實語境，自然地應用語言、體會語言、習得語言。在設計時則講求給予學習者真實、清楚的語言訊息，並同時注重情境與語言形式要能相符，學習者語言輸出形式也須符合語法規律。
2. 形式-功能原則 (The form-function principle) :教學任務的目標是為了讓學習者同時掌握語言形式與語言輸出的能力。任務功能在於導入學習者進入語境，自行推敲、理解、演繹語言。在設計任務時可提供系列式的語言形式與功能的導入，以助學習者推理，達成語言內化。
3. 階梯型任務原則 (The task dependency principle) :教學任務有不同的難度與深度，在鋪陳任務時應由簡至難、由淺到深。並遵循語言技能聽說讀寫的教學順序，先由聽說入手，再讀寫。教學任務的安排應如階梯層層向上。
4. 做中學原則 (Learning by doing) :教學的任務是引導學生學習，從開始到結束，整個任務的過程中學習者必須透過自己的語言行動完成特定的語言任務，實作、理解、累積、演繹達成語言習得。

在時程短、教學任務多元的條件限制下，課程如何鋪成得精緻、有學習效率，研究者認為課程中每個環節的連接都需要教學者依據語言教學與文化輸出的目標精密地設計，並密切觀察學習者在課程中對於教學活動的反應與回饋。留意學習者在課堂中的反應，並觀察、詢問對於課室活動的想法能得到改進教學的提示，有助於修正與更新教學細節。並對於面對學習者的多元背景也能適時地做出調整，能有效的提高課程效率。

(二) 語言強化教學的短期課程

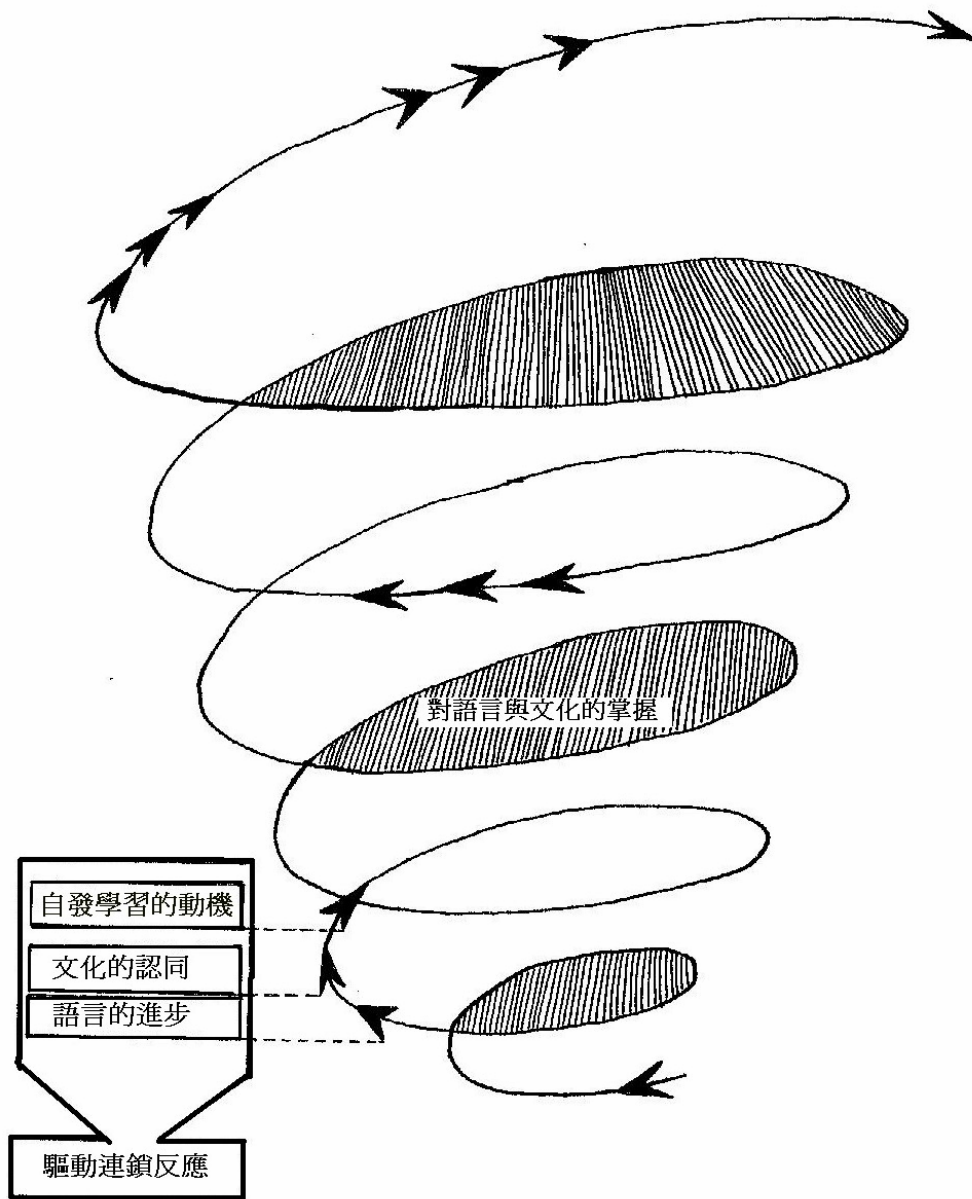
「強化的表現是教學時間足量(自始自終提供豐富和實用的可理解輸入)和緊湊的學習節奏。」(盧曉逸等, 1997) 同樣是短期的課程，強調

語言強化的課程在整體行程的安排上都以語言課程為主，並加上快速的學習節奏，以達成學習者短期語言精進的效果，文化活動為點綴式地加入其中，這就是所謂的強化教學。參與高語言強度課程的學習者多為國外漢學系學生或為有實際工作需求的學習者，因此為了符合學習者的需求，需要短期內語言程度的提升。在教學方法上強調大量教材、大量練習與節奏緊湊此三大特性。

五、小結

方淑華等（2003）指出台海兩地短期語言文化課程最大的特色是「語言」、「文化」、「遊覽」這三項結合的行程。除了滿足學習者對於語言課程的要求，也必須滿足學習者對於標的語人文的活動體驗與名勝古蹟遊覽的需求。方等也提到在新的旅遊趨勢之下，強調精緻的、深度的旅遊方式是新興的潮流。精緻的、有深度的說來抽象，不若是將行程中每個小細節妥善的地規劃與安排，而創造出正面的、愉快的氣氛與體驗。然而以語言教學的角度來討論，則是如何將語言課程、文化課程與參訪活動如何有效結合，進而達成語言精進的近程目標和文化認同的遠程目標。以語言教學來說，透過在標的語地區親身感受的正面經驗，能有效地促進學習者繼續學習標的語的動機，最高的目標則是推動學習者往終身學習的方向前進。

研究者認為語言的進步、文化的認同這兩者是相依的關係。更進一步地說，語言的進步、文化的認同與自發學習的動機這三者是一個正面的循環。以文化認同為出發點，文化的認同能激發學習者的學習動機，藉由學習動機的驅使而提升語言能力，因語言能力的提升進而加深對標的語文化的認識。這三者間的關係是連鎖的效應，相互影響、驅動。研究者藉由下頁的圖示進一步說明這三者間的關係。如下圖 2-5 所示：



圖二-4 語言的進步、文化的認同與自發學習的動機，三者間的關係

語言的進步、文化的認同與自發學習的動機這三者是連鎖的反應，在連續的影響之下對語言與文化的掌握越多，圖中的面積也越大。所以這三者相互的驅動可行成語言學習的正循環。越屬圖形下層的學習者，語言課程的強度得減輕，非正式語言課程的文化導入與介紹在課程中的比重相對地得增加；也可適度地加入母語或其他外語的輔助，以協助學習者了解課

程或活動的進行。處於圖形上層的學習者已具備相當的語言基礎與一定程度的文化知識，對整體課程的需求也是相對地提高，因此視情況增加課程的難度與深度以滿足學習者的需求是必要的。課程設計者必須依學習者的狀況調整語言課程與文化課程的比重，才能切中學習者對於語言與文化的需要。

短期語言文化課程的目標是為達到語言能力提升及標的語文化的輸出，在語言課堂的活動上也必須體現文化交流的目的。而更長遠的目標則是要達到短期課程科學化、系統化。為了達成此目標，則不能缺少課程評鑑的步驟。唯有在反覆檢驗教學成果的過程中，才能讓短期教學的方式趨於科學化、制度化。

