

## 第二章 文獻探討

本章將分別對跨文化與課室經營，以及影響跨文化的課室經營的因素之相關文獻進行探討，並以此為研究基礎。本章分四個部分，第一節探討的議題將從文化的本質開始延伸到跨文化的認知與課室內跨文化之歧見發生原因；第二節以課室經營之內涵與複雜面為主體，對華語教學之課室經營概念作基本認識、探知人本主義心理學理念下的課室經營、及尋找經營課室之相關模式；第三節將對影響跨文化之課室經營的因素進行認識與了解，在學生方面，如：學生因跨文化產生的歧見、學生文化背景如何影響學習行為、人格特質如何影響學習態度、學生學習情感障礙的成因、及學習動機；在教師方面，如：面對跨文化衝突之處理、教師自我之文化認同矛盾、有效率的教師人格特質與教學態度、課堂教學技巧與課室經營策略。

### 第一節 跨文化

學習華語的課室裡常可見到如聯合國開會般的景象，老師和每一個學生都為不同國籍，在這樣跨文化、跨國籍、跨語言的學習與教學環境下，交織著跨文化產生的複雜情境（Finkbeiner & Koplín, 2002）。學習者與華語教師同時之於課業壓力外，無不需面對跨文化帶來的挑戰。要如何理解那些信念和價值觀都與我們相去甚遠的學生，並與之和睦相處，就不能不先對「文化」進行理解。

#### 一、文化的本質

定義文化若從其字義的演變或可窺見其意涵一二。文化（culture）起源自拉丁文「colere」，字意為居住、耕種、保護、崇拜等。十五世紀由法文「culture」傳入英國，意指農事中的耕種。十六至十九世紀初，衍生為象徵人類發展過程與心智的教養。十八世紀末，德國掀起「文化（culture）」

與「文明 ( civilization ) 」二詞混用的爭議<sup>1</sup>。十九世紀中期，文化則代表美學與智力的發展以及發展的成果，如宗教、藝術 等。及至十九世紀末，「culture」的定義被認為是包括知識、信仰、藝術、道德、法律、風俗，及任何作為社會一份子所應該習得的能力與習慣 ( 陳滢巧，2006 )。

文化的定義隨著國家、種族、時空等的差異呈現不同解釋，又與其他諸如「文明」、「藝術」、「教養」等詞彙的通用或混淆，遂使解釋文化一詞極富挑戰性。文化的複雜性使各領域學者一致認同，文化的觀點包羅萬象，文化的涵蓋面廣泛而複雜，要清楚描述這既含糊又具體；既屬於每一個體的全部又是每一個體的部分的「文化」，實非易事。

Samovar & Porter (1998) 認為文化的內涵是寬廣的；概念是複雜的。本質上，文化像是一種沈積物，是知識、經驗、信仰、價值觀、處事態度、賦義方法、社會階層的結構、宗教、時間觀念、社會角色、空間關係觀念、宇宙觀以及物質財富等等的沈積，是一個大的群體通過若干世代的個人和群體努力獲取的。

另將文化視為是一種意義系統的是 Lewis (2002) ，他表示每一個文化都有它自己經由規範和價值、信仰、儀式 ( 不斷重複的行為 )、衣著風格、詞彙、法律定位等連結起來的意義系統。這個意義系統因此包含了許多不同的面向，這些面向是經由各種不同主流價值的多元層面形塑而成。每個群體依循著他們的意義系統生活、生存著。

以探究個人與群體關係的論述為出發點，Williams (1997) 則對文化有這樣的體認：「文化是生活的點滴。(culture is ordinary)」。他認為文化有如空氣一般環繞著我們，小自我們的日常生活；大到我們的思維觀念均來自文化。文化另有一重要功用就是提供個人自我意義，因此他說：「文化是對我們日常生活之啟發，以及提供個人深層的自我意義；文化是生活的

---

1 當時德國，定義文化為包含文明、受過教育及有教養。引起爭議的是，所謂「文明」是受過什麼樣教育的人才可稱之為「有教養」。再者當時德國人與大部分歐洲人均將教育等同於西方教育，忽略並貶低了世界上其他族群與國家的文化 ( 陳滢巧，2006 )。

點滴，影響的是每個社會中的每一顆心靈（Williams, 1997, p.4）。」文化是生活的點滴的觀點告訴我們，不同族群的日常生活就是他們文化的體現，他們文化的精髓也就蘊藏在這些細微的生活習慣中。

從 Pai & Adler (2001) 的文化探討觀點可歸納出，文化是形塑知識、技術、行為、態度與信念的模式；文化是人類智力、社會、科技、政治、經濟、道德、宗教以及美學的成就的整體。至於文化的概念核心，他們認為任何文化都是目標導向的呈現，這些目標反映出人們的行為、信念、生活模式與希望。因此，文化是行為與信念的集合體，且應該被視為是一套整合的規範或標準。

而關注世界不同文化，並致力維持世界和平的聯合國教科文組織(The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)) 也賦予文化這樣的定義<sup>2</sup>：「文化是一系列關於精神與物質的智能，以及社會或社會團體的情緒特徵。除了藝術和文學，它還包含了生活形態，與共同生活的方式、價值系統、傳統與信仰。」

融合上述的研究探討，文化雖含括太多意義不易一語概之。但確有共同的理念，即文化孕育了人類的幾乎所有屬性，且經過世代的傳遞、教育與沈積而成為一套整合人們行為、思想的規範或依據。人類生活的各個面向及其歷程無不受文化影響，並隨著文化的變化而變化。因此也可以說，人類是在文化模式導引下的個體，而文化模式則是在歷史脈絡下所創造的意義系統，依此我們賦予生活形式、次序、意義與方向。

我們理解文化本質的作用即是，藉由瞭解人類如何生存，個人和群體又如何建構起彼此瞭解的秩序與意義，以方便溝通，並避免跨文化溝通交流所產生不和諧或歧見。Erickson (1997) 曾說：「文化是理解是什麼，以及如何運作的一種概念。」對身處於跨文化的華語課室裡的教師與學生而言，唯有對文化本質有這樣一種深層的了解，才能悠游於跨文化的環境

---

2 網址

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=16964&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=16964&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

中，進而達成最終的教學及學習目標。

## 二、跨文化認知

何為跨文化認知，Damen (1987) 的研究結論是，不要遮掩並清楚地了解自己的行為和想法皆由文化形成，並以此概念去了解他人。這是一個了解他人與自己文化上異同的過程。Lull (2004) 也認為跨文化認知代表著一種過程：「文化形式穿越時間與空間而移動，在那個時空中這些文化和其他文化形式與環境產生互動、彼此影響而激盪出各種火花。」

我們對外部世界覺知的解釋和評價均深受文化影響，因此，Samovar (1998) 表示，我們對跨文化應有這樣的認知：不同文化塑造不一樣的覺知與行為，欲探究其原因則需透過觀察其世界觀、家庭經歷和歷史。Samovar 認為世界觀是一種文化對上帝、人性、自然、宇宙、生命、死亡、疾病、存在問題，以及其他影響其成員怎麼感知世界的哲學問題的價值取向。宗教也是形成世界觀的主要因素。一種文化的世界觀被認為是這文化的核心。至於家庭，則是人類社會最古老最基本的組織形式，是孩子最先接觸到文化的地方，是把世界觀和價值觀傳給下一代的場所，是塑造我們個性及告訴我們屬於什麼群體的一部分的地方。歷史是通過講授過去的事蹟影響人們的覺知，並教會我們對群體的認同感與忠誠。從世界觀、家庭經歷到歷史傳承的文化孕育，同時間也成就了我們的個人發展。

將探討側重面置於文化發展與個人發展的緊密關係上，Finkbeiner & koplín (2002, p.256) 以 Piaget<sup>3</sup>和 Vygotsky<sup>4</sup>的學理為基礎，加入社會文化概念的討論強調文化發展是個人發展的一部份，要完整地了解一個個體的文化發展，需要同時關照到他的個人發展。正如 Baratz & Baratz (1970) 所說

---

3 瑞士心理學家 Jean Piaget 的認知發展理論描述人類如何蒐集與組織訊息，以及這個過程如何在發展上改變 (Good & Brophy, 1999)。

4 蘇俄心理學家 Lev Semanovich Vygotsky 的認知發展理論強調社會文化因素的影響 (張春興, 1996)。

的，我們是透過我們的文化而成為個人的，因為我們的文化是我們為何，與所為何事的一部份。

探討跨文化認知的過程中，Finkbeiner & koplín (2002) 表示，「文化認同」是必須被提出來討論的，因為人們往往為了文化認同的差異引發衝突。文化認同又從何而來，以建構主義學派的觀點來看，個體是以使他們能賦予世界意義的方式來建構世界。因此，我們的文化認同即是一種認知與建構過程的結果。從孩提時期，我們就開始將覺察到的加以分類，我們能夠吸收並形成概念與標準原型，我們還能從經驗中歸納意義。這些認知過程都是經由腦部的情意 (affective) 行為運作再結合覺知的。就這樣，我們發展了我們的文化認同，也建立了偏愛自身社會文化的意象 (Garcia, 1999)。

個人是透過文化發展的，而其生成元素包含許多複雜的社會文化概念，故假設是理解了一個文化，即便是我們自己的文化，亦並無法讓我們鉅細靡遺地知道，特定群體裡的個人是如何行動、思考與生活的，因為文化所指稱的是一種屬性。但是，Kluckhohn (1968, p.35) 說，若我們對一個群體的文化屬性有正確概括的認識，亦將有助我們與他人的相處及欲達成的目標。他認為我們可以以按圖索驥的方法改善跨文化關係，因為：「文化就像一張地圖，是對特定群體的語言溝通、行為與態度，作趨向於一致的一種抽象描述。假使地圖是精確的，而且你可以讀懂它，那麼你將不會迷路。這就像你了解一個文化，你將會知道那個社會裡的生活模式。」此論點若運用於華語課室，華語教師如果了解學生的文化地圖，便能更精確地預測並給予較有效的引導；學生之間也可以打破藩籬達到有效的溝通，改善同學間跨文化群體的互動。

多元文化的華語課室裡，師生該如何看待多元文化的存在是極其重要的課題。Shweder (1991) 認為，無論他人文化觀念是否令人發笑或驚訝，都是非常值得喜愛更是無法取消它的。因為隸屬於某個具有特殊意義的傳統，是個別認同和個人快樂的基本要件。多樣的文化理當存在，這原本就是世間、自然世界和道德世界中的一環。

### 三、跨文化歧見之成因

我們的文化覺知與經驗既決定我們對世界的認識，也決定我們如何與他人進行溝通與交流。不同文化背景的人，由於觀念和生活經驗的差異，聚在一起分享思想、情感與信息，就會存在著信任 and 理解的障礙。以華語課室為例，不同國籍的師生近距離頻繁接觸，發生跨文化歧見等課室問題自非希罕之事。而引發這些事端的成因縱橫觀之，其主要原因皆為文化差異，以及文化差異所衍生的刻板印象所致。

#### (一) 文化差異

人說，一座冰山只有約七分之一的部分是可見的，其餘的都在海裡；文化亦然，它是由可見的及不可見的組成 (Weaver, 1993, p.160)。文化差異在我們日常生活中隨處可見，例如人們見面時打招呼的習慣與形式，它們可以從握手、擁抱、親吻或至一點觸碰都沒有的點頭、鞠躬。文化有如冰山，也是那不可得見的部分最重要、最難掌握，它包括價值觀、態度與觀念。這些部分的文化差異像海底的冰山，若處理不當觸了礁，其結果是難以預料的。

文化差異為什麼使跨文化溝通交流如此難以琢磨，Samovar & Porter (1998, p.18) 的研究認為，文化差異會影響到如何解釋行為問題，也會破壞人與人之間的相互理解，例如：某些文化群體中，行為的宗教法規和道德準則比較嚴格；不同文化群體之間會產生敵對情緒；不同文化群體能接受的情感約束和社交約束程度不同。

對文化差異形成不同文化群體間的對立關係，Baratz & Baratz (1970) 的理解是，由於文化決定了我們的個人發展，我們會不自覺地視其為固有的或是絕對的律令，並藉以規範所有個體的生活。當對自身文化產生優越的信念後，導致人們以自身的文化規範來評斷其他文化，並且認為那些不能順應我們規範的人是愚蠢、敗壞、靠不住、病態或低劣的。對不同文化族群有這樣的偏見或歧視，是因為人們傾向認為自己的群體比其他群體或文化更優越，自己的價值觀是判斷事物的唯一準則所致。

假定文化是各種不同社會在其生活上的成功經驗，那麼去爭論任何一套文化規範對所有的社會都是好的，或在本質上比其他文化優越，這些都是不合理的。因為人類因依循其各自不同的文化而生活與生存，人們所屬的文化即成為個體認同的根基。文化透過賦予我們達成目標的基礎，以及發展我們生命的目的，並給予我們力量與信心。因此拒絕或貶抑一個人的文化傳承（cultural heritage）就是對個體的尊嚴與價值進行一種心理與道德上的暴力行為（Pai & Adler, 2001）。

文化差異所引發的衝突，既有可能挑戰他人的尊嚴與價值觀，因此，它有如地雷，一個不小心的碰觸所釀成的傷害是無法想像的。例如，二零零六年丹麥報紙上的一則漫畫所引發的國際事件<sup>5</sup>，再一次教育我們文化衝突可能帶來無法預估的後果，需付出的代價更是無法衡量。為此文化差異的討論使人不敢觸碰，甚至無論多麼先進、標榜民主的國家對不同文化的質疑仍屬禁忌。

正因為如此，Banks（1999）提醒我們在詮釋文化差異時需要注意：第一，團體創造文化，人是團體的成員也可能是不同團體中的一份子，因而具有複雜的身份，並同步被不同文化影響著，所以想了解究竟什麼造成了文化差異性，我們必須同時且個別地將社會階級、民族性及性別等變項考量進去；第二，縱使以上各變項可以為個體的行為提供重要的線索，但卻無法讓我們對行為進行預測。

從上述學者提醒我們對文化差異所應該具備的認識，使我們理解不同的文化具有不同的規範，並不必然意謂價值應該是相對的。文化差異應被尊重並且被視為可以豐富人類經驗。理解不同文化的由來與道理，使我們知道無論可能出現在我們面前的，是多麼奇怪或不合理的其他文化模式，這些文化模式的存在，其實意謂著所有的文化都各司其職。這些都是華語教師自身需理解，並引導跨文化課室裡的學生學習的道理，唯有透過對不

---

5 二 六年二月間丹麥報紙諷刺伊斯蘭先知穆罕默德的漫畫，引起全球穆斯林激烈抗議，眼見穆斯林怒火就要擴大蔓延，最終仍難逃以流血收場。

同文化的了解、肯定與欣賞，培養尊重對方的文化的態度，才能營造溫暖安全的學習環境。

## (二) 刻板印象(stereotypes)

文化概念對我們而言，既含糊又具體；它既是每一個體的全部又是每一個體的部分。因為文化本身缺乏明確清晰的結構，而個人的個性特徵和文化特徵之間，又缺乏意識和明確的界限，因此人們易將這些問題過於簡單化或廣泛化。

文化為每個族群建立了認知與情意行為，由於認知是主觀的，我們仍傾向相信自己所認知的現實才是正確的現實。我們易受限於自身偏狹的文化觀，對不同文化的過度簡化而產生刻板印象。Samovar & Porter (2003) 也認為當我們在描述任何一個群體的特徵時，都存有過渡概括化的危險。嚴格來說，對某一群體所做的民族誌研究的發現，應該只應用於那個群體。

Pai & Adler (2001) 指出刻板印象發生於，當群體裡某些成員的典型特徵被視為屬於全體所有成員時。刻板印象本質上是一種固定的觀點，一種標準化的心理圖像，不容許任何的個別性與差異性，因此很難加以對抗並改變。由於它們奠基於無知、誤解或有限的經驗，所以可以用經驗與資訊將之加以更正。而刻板印象並不全是負面的圖像，它也有對群體的正向看法，例如多數人有這樣的看法，亞裔美國人的數學都很好或是猶太人都具有很高的智商等。然而，無論是正向或負向的觀點，刻板印象都是有害的，會導致不正確的期待與判斷。

若人們認識世界的相異觀點，就會對跨文化的差異採取正向、開放的接納態度，人們封閉的觀點只會導致刻板印象，而刻板印象只能描述一種文化的典型成員，是無法精確描述特殊個體的，因為每個個體都是獨特的 (Brown, 2000, p.234)。

Samovar, Porter & Jain (1981) 提醒我們，文化的概括必須被看作是近似的而非絕對的，因為生活中常可見到，人們並不按其文化所固有的和公眾所接受的行為模式行事。並非所有人都遵循同一的既定行為準則。Damen (1987) 也同樣認為，沒有一個人可以代表一整個的文化，而某一個文化所



包含的內涵或形態，也無法讓那個文化的每一個組成成員一模一樣地表現出來。因此我們必須提防過分簡單化，並要記住有許多例外存在。

#### 四、小結

每一個族群都有自己的生活方式、價值標準、風俗禮儀，這些都是構成文化的要件之一。不同文化族群代表著不同的價值與規範，在理解了文化的本質與其差異後，我們也才能透過對不同文化的了解、肯定與欣賞，培養尊重對方的文化的態度。個人是透過文化發展的、孕育的，個人所屬的文化即成為個體認同的根基。因此，當不同文化族群發生認知或價值觀歧異時，往往挑動到的是個人自尊的敏感神經。唯有認識世界的相異觀點，才能以正面、開放的態度對待跨文化的差異。對跨文化進行深層的理解是華語教師自身重要的課題。

### 第二節 課室經營 ( Classroom Management )

課室經營就是處理課室裡發生的事情。課室經營不良的班級無法產生有效的教學與學習，因為課室將呈現失序狀態，這時教師掙扎於教學；學生迷失於學習，師生均為受害者；相對地，課室經營完善的班級則提供了有助教學與學習的環境。課室經營對學生與教師雙方而言，都是完成學習與施教的必要因素 ( Boreen , 2000 )。因此有必要了解課室經營相關課題，茲分析如下：

#### 一、內涵與複雜性

課室經營的內涵為何，Burden (1995) 認為它是一種系統，旨在建立與維持課室中群體的運作。此一系統包含有結構與規範，像一條軌道供課室成員運行。Emmer (1987) 則表示，課室經營是一種促使學生合作，使其能參與課室活動的教師行為與學習活動。根據 Brophy (1988) 的研究，課室經營為教師創造並維持一個適宜的學習環境，以達成教學目標的行動策略。Jones & Jones (1995) 認為，課室經營是教師需先了解學生的基本需求，並創造正向的課室氣氛與良好的人際關係，以激發學生學習動機，以

促進積極的學習活動。

從課室的結構與組成個體來看，Woolfolk (2004) 認為課室有其多面向，它充滿著任務及時間的壓力，其中之任一行動都具多重的影響。課室裡許多擁有不同目標、偏好和能力的個體，必須共享資源朝目標邁進。Lefrancois (1997, p.503) 對課室則有這樣的描述，「課室是獨一無二的，每個學生的獨特個性與同儕相互影響著，而不同的老師也有其不同的個性及風格，進而創造出教室的動態環境。班級的組成也可能是相當複雜的，包括不同的種族、文化、能力、語言、興趣及不可預期之特殊需求。」

強調課室經營的複雜面，Doyle (1986) 的觀察是，在無數的教學互動中，教與學的一問一答，都是在急迫的情況下進行的。課堂上，教師往往必須只憑學生給的不完整的信息，迅速做出回應。因此，表示課室具多層性、同時性、即時性、不可預期性，及公開性的特色。「多層面」意味著課室在任何時候都可以發現許多具不同目標、習性和能力的個體，在特定學習活動下互動。課堂上的討論活動不但「同時」發生，且通常都需要老師「立即」的注意力與回應，例如教師不僅要傾聽並幫助修正學生的回答，同時要觀察沒有反應的學生是否也理解，還要努力以理想的速度進行課程。課室裡的事件往往以「不可預測性」的方式發生，並且是「公開性」的在全班同學面前發生。這些教學生態情境的運行，顯示了課室經營的複雜性。

綜合上述學者的研究與報告，課室經營的內涵與複雜面可歸納為，課室並非只是桌椅和黑板，課室是活的，是有機的。因為課室中每個個體不同的人格特質、文化屬性及學習方式，使得每個課室都是一個很不同的經驗，而每個個體不同的學習策略以及偏好的學習情境，更使得每間課室都是高度個別化的學習經驗。因此每個課室對老師而言都是一個挑戰，而為達教學目標，老師需要用心經營，以促發學生學習並對學習情境作處理，以營造良好、合宜而有效的學習環境。

## 二、課室經營理念

教育學者領悟到良好的課室經營與教學息息相關，於是不斷投入心力

以學派理論為基礎；以教師及學生為導向，進行身心發展、行為發展、認知發展與社會發展之研究，試圖尋找理論、策略和方法，來幫助為師者使教學更有效率。

各家學派研究中，又以「人本主義心理學派<sup>6</sup>」為理念所發展的課室經營理論與模式，較適用於學習華語的外籍生，因為他們具多元性與異質性。而人本主義關心的正是個體的獨特性、個別性及人性，其背後的理念是承認人是有差異性的。此觀念取向乃建立於對人類行為的基本觀察，他們覺得個體的獨特性來自於自我，「自我」正是人本主義心理學的核心觀念（Lefrancois, 1997）。

人本觀點強調兩件事：學生的獨特性及教師對學生的態度。人本取向的教師對課室成員的多樣性比較敏感，誠如 Bartolome（1994）所稱，人本教學對文化敏感並尊重各個學生對歷史、文化及不同的觀點。面對如此多元的課室，華語教師不能沒有這樣的認知與包容，不僅如此，教師仍需引導學生對跨文化的課室裡的所有成員做出同樣的包容。這也是塑造溫暖安全的學習環境的基本要件。

以人本主義為取向的課室經營模式是以學生為中心，其倡導者 Carl Rogers 和 Michael Marland 認為教師應給予最少的干預，並提供支持性的學習環境及鼓勵學生自我發展。Rogers（1969）相信學生都有成長、發展及成就等基本欲望，教師需提供支持與鼓勵的學習環境並無條件地接納、尊重學生。教師扮演的是促進者而非指導者，學生在教學與學習的歷程中是主動與重要的參與者。抱持人本理念的華語文教師應會認同 Rogers 對教師和學生角色的詮釋，及對教師的要求。

---

6 人本主義學派是美國人本主義心理學會（American Association of Humanistic Psychology, 簡稱 AAHP）於 1962 年成立，此學派重視的是，人對他自己的看法。人本主義心理學家認為人所表現的任何行為，既非外在在刺激引起或決定的也非孤立或片段的，而是發自內在，出於當事人自己感情與意願所做的自主性與綜合性的選擇（張春興，1994）。

以人本主義心理學的核心觀念，來看華語文教學跨文化課室的生態運作，可以很快找到契合點。人本主義心理學對人的行為研究主張，從受試者自己眼中去看他自己的行為，目的在於幫助人了解自己的需求、欲望、感情、價值等內在心理狀況，並以此對應探求之所以影響自己行為表現的原因。基於此一論點，人本主義心理學在教育上的意義是主張從學生的主觀需求著眼，幫助學生學習他認為有意義的知識。

人本主義抱持的「以學生為導向」的教學理念，及倡導的支持學生、鼓勵學生和尊重學生的課室經營理念，同樣也是華語文教學奉行的規範。華語教師於實際教學中，多處與人本學派的理念呼應，例如，老師會與學生討論教科書的採用、作業的要求與考試的方式；於教學方面，老師絞盡腦汁設計使學生認為有意義、有趣味的課室活動以利學習；不管學生的智力、能力如何，一概對之以支持與鼓勵。

### 三、課室經營模式

理解各種不同課室經營理論與模式是形成一套自己的課室經營理念的第一個步驟，認識各模式所秉持的哲理、策略與其效能，最終可建立一套適合師生需要的課室經營策略。技能知識要如何具體化成為「經營模式」，以下將介紹四個奠基於人本主義學理的課室經營理論與模式：

#### (1) William Glasser 的選擇理論 (Choice Theory)

William Glasser 於 1965 年以《現實治療：精神病治療的新方法(Reality Therapy: a New Approach to Psychiatry)》一書成名。他提出的精神療法認為想辦法挖掘造成不當行為的過去原因並不重要，注重人現在的行為才是解決問題的癥結所在。1969 年他在《沒有失敗的學校 (Schools without Failure)》，將他的現實治療輔導技巧轉變成學校裡可以使用的方法。他的理論偏向人本主義的 Rogers 學派觀點。選擇理論的信念是，只有自己才能控制己身的行為 (引自 Manning & Bucher, 2003)。

Glasser (1997) 認為學生是由生存、歸屬、自由及選擇、權力、和樂趣五種基本心理需求所驅使。這五種基本需求對應到學習中，學習到知識就可在工作上取得酬勞，即滿足生存的需求；老師在課室活動中，採取團

隊的合作學習可以幫助學生滿足歸屬的需求；學習常常造成力量的獲得（知識就是力量）；成功的學習者會有更多的自由與選擇；學習者若學習的是有趣的、令人興奮的、具挑戰性的、有用的事情時，常常是主動學習。教師一旦滿足這些需求，學生便會選擇表現適當的行為，因此教師需時時考慮學生的需求。Glasser 希望施教者少用強制手段，採用選擇理論的想法，把學校變成學生經歷愉快及有歸屬感的地方。教師應該永遠考慮學生的心理需求。

在教學方面，Glasser (1997) 的主要概念是，在一個高品質的教學中，教師對學生不批評、不處罰、不強迫，而是採取友善、鼓勵、刺激思考等方式，表現樂於協助學生進行學習。高品質教學的作法是來自有趣的課程主題和與生活有連結的學習活動。教師採取領導式的教學方式增添學習樂趣，引發學生學習動機。尊重學生，當學生出現行為不當時，教師需選擇適當的時機並且不批評、不責備，跟學生商討解決的辦法 (Tauber, 1999)。

選擇理論強調的是，教師只需滿足學生的這五項需求，學生自然會選擇表現適當的行為，因此學生的需求即是教師需時時考慮的。面對成年的外籍生，華語教師在建立自己的課室經營模式時，可以以選擇理論的基本信念創造一個積極、正面而充滿高品質的學習環境。

(2) Thomas Gordon 的教師效能訓練 (Teacher Effectiveness Training, TET)

1974 年由美國教育心理學家 Thomas Gordon 提出的教師效能訓練 (TET) 即處理課室問題的技巧訓練。此技巧源自人本主義以學生為中心的教育 (learner-centered education) 原理，它是將人本主義意識轉變成一套完整且一致之實際溝通技巧的模式。Gordon (1974) 相信有效能的教師需要的技術包括：界定問題、了解學生需求能力、改變班級和教學環境、改進學生行為、傳遞「我 訊息 (I-messages)」<sup>7</sup>和積極傾聽。

---

7 「I-message」的用法如：「我還沒收到你的作業，使我感到煩惱」、「我很擔心，你上課沒辦法專心」。學生會感受到較少的威脅，而更願意聽從老師的要求。

Gordon 理論的重要概念是，教師必須意識到學生的不當行為不該由老師負責，而應要求學生從事自我紀律的訓練。TET 重視師生之間的溝通與對話，主張教師積極傾聽學生的感受與觀念，並幫助學生確認原因及解決問題的辦法。他強調有效能的教師是需要技術的同時，也認定成功的課室經營者還是需要有豐富的教學實務的。

另一重要的概念是「我 訊息 (I-messages)」，這種老師對學生的講話方式的特徵是，語氣不帶批評、責備，只針對不當行為作具體的陳述；並指出該行為對老師教學、同學感受或學生自身學習所形成的干擾；老師對學生表示出心中的感受。透過正向 (I-messages) 的對話，讓學生了解自己的問題癥結及其可能的影響，引導學生解決自己的問題行為。

課室經營技巧的重要已經教育工作者證實，為師者顯然需要接受這方面的訓練，但使用「I-messages」方式與學生溝通，雖以這樣的方式傳遞訊息比較能真實地讓學生知道老師的想法和感受，也不傷學生自尊；但是對有些人而言，要面對面直接告訴別人自己內心的感受，或許會有些不自在，因此，華語教師若要採用這個作法可能需要一點時間練習，或許不習慣剖析自己的學生，也需要時間才能慢慢適應老師這樣的溝通方式。

此模式的核心概念是希望學生發展出自己內部的自我控制為自己的行為負責任。學習華語的外籍生雖是人格發展完成的成年學生，但若遇到學生怠惰課業或其他課室問題時，TET 的處理模式應當仍有值得華語教師採用的作法。

### (3) Haim Ginott 的和諧溝通理論 (Congruent Communication)

Haim Ginott 是一位服膺 Rogers 學派的人本主義者。Ginott (1972) 認為教師是課室氣氛的決定性因素，學生出現正面或負面的表現皆由教師來決定。教師的責任是營造使學生產生正向行為的課室氣氛，以助學生適切的行為表現。

和諧溝通是有助正向發展的課室經營模式，要求教師需要 (1) 與學生保持溝通，基本的關懷就是師生間的溝通，應當讓學生感受到被接納，甚至在犯錯的時候，師生溝通仍無礙，這樣學生才能有效學習。這裡強調

溝通就是基本的關懷，使師生有良好的關係；（2）教師在處理學生不當行為時應控制自己的情緒，使用理性的訊息以及我 訊息（I-messages）而非你 訊息（you-messages）<sup>8</sup>並且不要論及學生的人格，不要使該問題變成教師和學生的對立。這個作法使教師既處理了學生的問題也不破壞與學生的關係；（3）使用非批判的訊息來顯示接納和承認學生的感受；（4）Ginott 認為教師使用批評經常會攻擊到學生的人格和品德，只能使用建設性的、明確指出需要改善的地方及該如何去作，避免為學生貼上負面標籤；（5）尊重學生的隱私權避免詢問、窺探式的問題；（6）提出鑑賞式稱讚（appreciative praise），避免評價式稱讚（evaluative praise）<sup>9</sup>。稱讚應針對學生努力的成果不要涉及到品德和人格（Morris, 1996, p.10）。

Ginott 的模式充分顯現出教師對學生的接納與尊重，尤其在面對外籍生時，第五點更是華語教師需注意的。老師與學生身處在一個跨文化的課室裡，老師需謹慎考量自己的習慣或認為是理應如此的作法，例如，一早來見學生有倦容，老師可能出於關心問：「昨晚去哪兒了？」、「做什麼了？」類似這樣的問題都有可能使人產生窺探人隱私的感覺。

華語課室成員多元，Ginott 的和諧理論在正向對待學生、接納和承認學生感受、理性訊息，以及鑑賞式稱讚的論點上，都可以幫助教師促進不同文化和不同性別學生之間的和諧溝通，因為所有學生都需要自尊和文化認同，及被老師學生接納為獨立個體的感受。

#### （4）Herb Grossman 多元文化紀律理論（Multicultural Discipline）

Herb Grossman 關注在避免發生「文化偏頗(culturally inappropriate)」的課室經營。他認為教師需要具備對文化的敏感度與文化深度，並適時有彈性地改變行為態度。對文化的敏感度是要知道文化不同的方式與其可能造成的影響。老師要對某一個文化產生文化深度，必須對此民族與社會經濟族群的文化特性有完整的了解，這包含該文化的價值觀、行為基準、

8 「you-messages」的用法如：「你什麼時候才要交作業？」、「你常常上課遲到」。老師將焦點聚在學生身上，但卻未傳達教師的感受，很難達成有效溝通。

9 Ginott 把稱讚分成兩種類型：評價式具有破壞性；鑑賞式則具有生產力。

人際關係的形式等等。對文化有了深入的知識，才能針對不同民族或社會經濟背景的學生，選擇適合的課室經營技巧。因為對某些文化具較深入的理解可以幫助教師避免各種不同類型的課室經營問題，或是誤解學生的行為而試著去解決並不存在的問題。

Grossman 另一個主要的概念認為，老師擁有極大的力量可以點石成金。凡受到老師賦予無比信心的學生都會相信自己可以更有成就，他們會相信自己有塑造自己命運與未來的力量。欲給予學生力量，教師必須表現出真正相信他們可以而且將會成功，這時老師一定要除去文化偏見才能辦到 (Tauber, 1999)。

上述四個課室經營模式，雖並非針對成年學生為發展對象，但是它們皆發展自以關心個體的獨特性及尊重學生對文化的不同觀點的人本主義心理學學理。對照於跨文化的華語課室背景，這些課室經營模式中的精神與核心價值是值得華語教師在發展自己的課室經營理念及策略時，與予採納、擷取或混合使用的。

#### 四、小結

因為課室經營的良窳與學生學習成就的關係密不可分，所以課室經營在教學中佔有決定性地位。課室經營的最終目的是協助課室成員成功習得，這也是上述四個以人本主義為學理所發展的課室經營模式的目標。模式中所採用的策略，是希望實現一個充滿正向學習氣氛的課室。這樣的課室散發正面積極的能量，使學生有被接納、被認同的感覺。學生有了這樣的安全感才能自在地學習，並敢於嘗試及尋求老師或同學的協助，進而取得較高的成就。營造一個這樣的積極學習環境，便是課室經營最成功的展現。

### 第三節 影響跨文化課室經營之因素

#### 一、學生方面



## （一）跨文化衝突

在跨文化交際中，特別是第二語言的課室，第二語言學習者不僅接觸兩種語言，也置身於兩種文化的交流中，因此學習第二語言可以說，同時也在學習第二種文化。文化支配著我們如何思考、感覺及如何行為，華語課室裡的學生來自世界各地，各自代表著不同族群，教師可能被學生所呈現的變異性（variations）與差異性（differences）所衝擊，而學生與學生之間何嘗不也受到同樣的衝擊，他們互異的文化價值，使得即便是面對同一篇文章、同一句話、同一個舉動或同一個事件時，也會出現不同的解釋與看法。

跨文化的華語課室裡，以 Ekstrand et al., (1981) 等人的觀察而言，認為這裡的「跨文化（interculture）指的是一種居中文化（intermediate culture），該文化同時兼有原文化（home culture）與主文化（host culture）的特質，且這些特質仍獨立存在，無論其是否被交會的文化（cultures-in-contact）所共享（轉引自 Sarangi, 1994, p.423）。」

華語課室裡，分秒都生活在 Ekstrand 所謂的居中文化裡，老師、學生都同時釋放自己的原文化，也吸收老師的主文化，同學間也交流著雙方的原文化，每天都被交會文化激盪著，學生們的言行舉止所代表的文化意義，使師生無時不享受著跨文化激盪下帶來的知識與刺激，而刺激的背後隱藏的卻可能是衝突。

由於文化的內涵與涵蓋面無比寬廣，任何事物都能與文化有所關連。不同文化背景的學生共處一堂，使之一觸即發的衝突可以是任何事物，甚至是大家已有默契，不願觸碰的歷史仇恨情結，也仍可能成為課堂上，文化衝突的一個引爆點，如第一章緒論中所舉的例子。

Orlando (1988) 認為學生之間的跨文化衝突，是由於文化因素和社會經濟因素的交錯而成，並對課室經營具有潛在的重要影響。教師在經營課室時，必須考慮到學生的文化背景，不能習慣性地只從主流文化或自身文化的立場來思考何者為合宜的行為或不當行為，教師需要能真正落實到課室經營上。

雖然嚴重的文化衝突在跨文化的課室裡並不常見，只是一旦發生總為課室帶來傷害。但是 Kramsch (1998) 說，文化衝突並不可怕，文化衝突是師生或生生在課室內發生的文化價值的互動。從表面上看，文化衝突似乎破壞了課室的學習氣氛、同學情誼與正常秩序；其實不然，如果教師能夠及時捕捉到文化衝突事件，從理解著手，重新引導學生以同理心審視事件，那麼化解衝突的過程，將會變成不可多得的刻骨銘心的學習經驗。有可能使造成負面結果的文化衝突，轉變成正面的教學策略。

## (二) 文化背景與學習行為

跨文化的課室裡，不同文化背景的學生各自代表著不同的文化群體，體現出來的學習行為也是各異的。李振清 (1984) 認為東西方學生就表現於課堂上的人格特性而言，一般來說，東方學生比較沈默；西方學生則比較積極，想說什麼就說什麼。黃曉穎 (2004) 也表示不同國家的學生，民族心理差異大。亞洲學生普遍自尊心較強，沒有絕對把握不願主動發言；而歐美學生則外向活潑，課堂上爭先恐後回答問題。當然，即便是同一國家的學生也存在著個性差異。有關人格特質與學習態度的探討留待下一個次小節討論。

由於東西方教育方式的差異，西方學生具較強的獨立意識與能力，因此，當華語教師本著關心提醒學生，例如：「別忘了帶外套，小心感冒。」等叮嚀的話，有時會使學生不能接受，老師這種對待小孩的方式。西方文化的價值取向於個人價值至上，崇拜個人主義強調個人的存在價值，因此西方學生於課堂上，傾向不受外界約束、自由抒發內心情感。然而，歐洲學生在這方面有別於美國學生，一般而言，美國學生天真活潑，比較容易表達心裡的話；歐洲學生則沈穩拘謹，課堂上極少談論個人的背景、喜惡及立場；上課態度穩重認真 (沈家賢，2003)。

經過觀察，劉慧清 (2004) 認為日本人對外部世界充滿好奇，有強烈求知慾，這可從他們積極學習外界先進的知識與文化，以及一半的日本詞彙都是外來語可以與予佐證。至於課室表現，日本學生話並不多，對老師

提出的問題常沈默以對<sup>10</sup>，老師若不點名是很少主動回答問題的。但是他們下課後則踴躍發問、自動多做作業、主動學習、出勤率高；多數日本學生的筆記和作業都字跡工整，內容整齊、清楚、詳細，時常是圖文並茂、條理分明。

劉春蘭（2000）則以 159 名在天津學習華語的日本大學生為研究對象進行調查發現，學生的母語文化深深地影響著第二語言學習行為。日本學生受母語文化的曖昧性和團體意識的影響，許多時候日本學生不會提出絕對肯定或絕對否定的觀點；也儘量避免與人發生爭議；課堂上，他們傾向不積極主動發言，往往需要老師點名、引導或啟發；與人交流表現得比較拘謹、謹言慎行或欲言又止。另外因為他們的團體意識，使得日本學生還是傾向多與日本人交往，並不完全融入目標語環境。在缺乏使用目標語溝通的練習下，影響了他們的語言表達能力。

華語教師若理解學生對中國文化所抱持的態度，將有助於調整教學策略的方向。孟子敏（1997）觀察外籍生置身於目標語文化的環境中，會出現四種變化：「一是擺脫自身母語文化的束縛，接受華語文化並希望能達到最高境界，以完全像中國人為學習目標。這在現實狀態中仍屬罕見。二是保持母語文化，但與華語文化群體接觸時，又完全接受華語文化。這類學生在心理上已經建立起了文化轉換機制，他們在溝通交流中的文化認同表現得得心應手，在學習上他們往往是成績優異的學生。三是文化認同的選擇搖擺不定，時而傾向華語文化；時而會以母語文化為依據，對華語文化做出某種評價。四是堅持母語文化，對華語文化持抵制態度，在學習華語的同時不允許文化介入自身的行為。他們也許喜歡華語，但不堪承擔文化的重負。或許因為他們認為只要一回國，華語文化就無用武之地了，因此一切真實行為仍是基於母語文化。若說他們有時也接受華語文化，也只是處於被動操練的時刻。採取這種方式的學生，不會培養他們的華語文化素養，只會為滿足想了解華語文化的個人興趣。」

---

10 從日本著名的民俗學家柳田國男的著作中得知，日本的國民生活中，饒舌是被人歧視的，相反，默默工作則被視為是一種美德。

為了尊重學生的個別性，及更精確完善地規劃教學策略，華語教師需要熟悉不同文化族群學生的母語文化所呈現的思維習慣與學習行為傾向。

### (三) 人格特質與學習態度

第二語言習得過程存在著許多變數，錯綜複雜的變數影響著第二語言學習的成敗。時常聽到教師說：「那個學生活潑外向，口語表達能力進步很快」。教師口裡的「活潑外向」，真的是成功學習第二語言的原因嗎？

不同人格特質類型蘊藏著不同的偏好及優缺點，在 Myers & Briggs (1960) 的性格指標研究中，「人格特質」與「個人成就」兩者間確實有關係。因此，無論內向或外向，若施教者明白其中個別之差異，將能更準確地幫助學生發揮他們各自的長處，最後成功習得。

#### 一、外向性格與內向性格 (Extrovert and Introvert Personality)

外向性格與內向性格被認定是語言學習的重要潛在因素，性格外向的學生經常被認定比較活潑，比較積極參與課室活動；而內向的學生沈默寡言，不主動參與討論。但是 Brown (2000, p.210) 並不認同以上對外向與內向性格的評斷，他認為這樣的評斷存在著刻板印象，是一種誤導。他的看法是「外向的人之所以外顯，有可能是因為他們需要別人的肯定，需要他人給予自我完整感，他們表現外向有可能是自我保護的防禦跡象；反之，內向的人具內在持久力，不需依靠他人取得自我整體感或成就感。」

有同樣看法的 Ausubel (1968) 也曾提出，內向與外向是一種對社會調適力的粗劣指標容易產生誤導。其他教育學家也提出警告，反對教師根據他們覺查到的外向或內向，先入為主地對學生存有主觀的喜惡而影響師生關係。

性格外向或內向究竟有助於或妨礙第二語言習得，雖仍未有明確的認定，但 Naiman et al. (1978, 1996) 等學者的研究發現，外向並未對成功的語言學習者形成重大的影響。Busch (1982) 也以日本成年人學英語為對象，研究內向、外向對語言學習的關係，結果她發現內向者的發音比外向者好得多，也許可以說內向性格的人有耐性、集中精神注意到發音上細微

的差別所致。外向也許應該說是發展口語溝通能力的一項因素( Dewaele & Furnham , 1988)。

若從文化規範的角度來檢視，Brown (2000, p.206) 提出了另一個可供教師再作思考的論點，所謂的外向與內向，置於不同文化規範中是否有不同的含義，「譬如某行為在某種文化裡（如美國）稱之為內向，但在另一文化裡（如日本）卻是尊重與禮貌」；有的社會裡，當著大家的面說出自己的看法是不適當的。

認同 Brown 此論點的華語教師一定會對自己的教學理念或教學策略再作思考，因為考慮到這一點才真正做到尊重學生的獨特性。再者，華語文教師所面對的是來自世界各國不同文化的學生，「尊重學生的獨特性」確實是跨文化課室經營中一項非常重要的課題。最後 Brown 還提醒為師者須對下列幾點保持警覺：各文化的規範、學生課堂上的說話意願，及因學生性格各異所產生的極端外向與內向之間的最佳平衡點拿捏。

## 二、自信 ( self-esteem )

很多人認為人格特質中有些特質是會影響語言學習的，例如自信。Coopersmith (1967, p.4-5) 說：「自信，指的是對自己所下的評價。它象徵相信自己是有能力的、是重要的、會成功的，並具有價值的程度。」簡言之，自信是一種個人的價值判斷，此價值觀表現在個人忠於自己的態度上。它雖是一種主觀的經驗，但會經由行為舉止明顯地傳達給他人。

自信也可形成個體對自己行為能力的主觀推測，這種推測不僅表現出對自身能力的判斷，還決定下一步行為的選擇，並制約著人們的思想與情緒。因此有自信的學生能正確地評估自己，並能選擇既富挑戰性又適合自己的學習目標。學生確信自己能以積極主動的態度堅持不懈，有這樣的學習動機成功機率自然大。反之，缺少自信的學生因無法正確評估自己的能力，而無法替自己設定好學習目標，不能堅持自己的理想，對學習沒有信心，時間一久便容易出現自卑感和無能為力感。華語教師若對學生的人格特質背後所潛藏的意義與需求，具基本的認知的話，無疑已握有一強而有力的利器了。

Heyde (1979) 曾以學習法語的美國大學生為對象來測試自信對學習外語的影響，研究結果發現，自信確實與口語表達能力有緊密的關係。Watkins, Biggs & Regmi (1991), Brodkey & Shore (1976), Gardner & Lambert (1972) 等人也將自信的程度納入語言學習成就的研究中，結果揭示自信在第二語言習得中，似乎是個重要的變因。雖然自信與成功的學習兩者孰先孰後很難說，但就 Heyde & Andres (1979,1999, p.91) 的研究結果顯示，學習成果好的學生確實比較有自信。

這樣的良性循環互為因果，也指引了華語教師一個可以努力的方向，那就是將促使學生對自己產生自信的作法納入教學策略裡。只是教師需要有這樣的認知：學生必須在他們認為重要的任務上有確切的成功，且此成功的歸因是來自自己的行為，才能有利學生建立自信 (Emmer, 2003)。只是如何將學生心目中所認定的“重要任務”帶入課業中，則是教師另一個教學目標。

#### (四) 學習情感障礙之成因

在建構第二語言習得理論的研究中，Arnold (1999) 認為需要重視人格因素中的情感(affect)。情感是人們對周圍事物的態度的一種反應，在解釋語言學習成就時，因此不可遺漏情感因素。Hilgard (1963, p.267) 也曾說「除非加入情感因素，否則純認知學習理論將一無是處」。Brown (2000) 同樣認為語言學習的探討需從認知領域 (cognitive domain) 和情感領域 (affective domain) 著手。認知領域的兩個層面是，人類的學習歷程及學習中的認知變項；情感領域的兩個層面則一是內在層面，是促成語言學習成功的性格因素，以及外在層面，是外部的社會文化因素。

觀察學習華語的學生，為什麼有人平平順順，可以短時間內從零到能表達溝通無礙；可是有人卻費九牛二虎之力仍不見成效，而使學習者受挫、心灰意冷。學生於學習過程出現的情感障礙有哪些、是如何產生的，茲列舉如下 (戴夢霞，2004)：

##### (1) 溝通焦慮 (communication anxiety)

語言習得過程中，最重要的不外乎輸入與輸出。成功的輸入需要學生

自己的吸收和認知能力；而輸出則需要學生積極練習，執行過程中一定存在有理解別人與表達自己的困難。可以想像這是一個複雜的心理與認知活動過程，學習者的言行與其所得到的反饋都很容易威脅到，作為一個有能力的個體自我意識。這個時候自然出現羞怯、驚慌、恐懼等情感，這就是溝通焦慮。

學生出現於課堂上的溝通焦慮分兩種，一是輸出方面的表述焦慮(oral communication anxiety)，因為表達能力有限，而缺乏信心與安全感，在對表述內容沒有把握的情況下，引起憂慮甚至驚慌以致溝通困難。通常的表現是：不由自主地將注意力集中於詞句上，無暇顧及其意義和內容，神情緊張不安、想一句說一句、斷斷續續無法成句，很難有主動的陳述。二是輸入方面的領會焦慮(receiver anxiety)，指學生與他人進行溝通交流過程中，在理解、捕捉對方的信息時，發生困難而引起的憂慮和緊張。這時學生的表現是：神情緊繃，過份注意每個發音、詞彙，而抓不住重點、心慌意亂，進而發展到害怕參與交流和課堂活動。

學習上的溝通焦慮會延伸到課業或考試。由於害怕失敗擔心考試成績，學生表現出來的是：複習課業不得要領，不知從何開始並且憂心忡忡。考試時，面對時間限制、試題壓力更使學生緊張，而無法集中注意力、思維混亂，本來很熟悉的想不起來或會錯題意，答題時漏答或作答寫字不是多一筆就是少一點。這些都是心理緊張造成的疏忽。

## (2) 負面社會評價焦慮

由於擔心來自老師、同學的否定評價，學生在學習過程中，總是患得患失，擔心表現不好丟臉。在課堂上，他們會顯現出自我保護的退縮行為，如：不敢發言、提問也不敢答問，偶爾不得不發言也缺乏自信；由於缺乏自信而容易有過多地考慮，而最終放棄並對學習望而生畏。

## (3) 挫折心理和苦惱

這是當個人需要無法滿足時的一種消極的情緒狀態。當學生想說說不出，想聽聽不懂，想有好成績卻總不理想，故而產生挫折感。這時會有的表現是：對華語提不起興趣、對老師同學的感情淡漠，甚至產生對立情緒

把自己封閉起來，不接受正面的教育和影響。學生一般存在著不同程度的苦惱，若得不到解決，長期積壓就會悶悶不樂、沉默寡言。學生沒有良好的心理狀態很難形成積極的學習態度。

教師需理解學生遇到學習情感障礙時，可能會對華語產生恐懼、對課業壓力大、及對自己擔心與洩氣。在老師伸出援手之前，Brown (2000) 提醒老師，應先判斷這些焦慮是否對學習有害，若僅是學習過程中的緊張，不是太嚴重的焦慮，有時反而是有益學習的。

## (五) 學習動機

曾瑞真(2000)曾引述 William Glasser 的說法：『當學生認真學習時，教學是件艱難的工作；當學生不作任何努力時，教學是件不可能的事。』為師者應該都同意，於教學歷程中，為求得有效的學習，最重要的莫過於學生有高昂的學習動機。動機是學習最重要的成分之一，願意付出努力來學習是許多因素形成的結果。Baron (1998) 和 Schunk (1990) 認為「動機」是指什麼因素使得你會做這件事、繼續做下去和決定你試圖往哪個方向做。在課室裡，我們關心的是，有些什麼動機理論才能驅動什麼樣的行為；什麼樣的學習誘因才能提高學生學習動機。

### 一、 內在動機與外在動機 (intrinsic motivation & extrinsic motivation)

Ryan & Deci (2000) 認為內在動機是當我們在追求個人的興趣或為增強自己的能力時，自發地去尋找並克服挑戰的一種意向。當我們被內在激發時，就不需要任何的誘因和懲罰，因為任務本身就是一種酬賞。反之，外在動機則是我們的行為並非因為任務本身的驅使，而是為了一些實質的獲益。

採取內外動機觀點的心理學家認為，我們是無法直接辨別出行為是被內在或外在激發的；內外動機最主要的差別在於學生行為的主要原因是什麼 (Reeve, 1996)。外在動機或內在動機的分類方式其實過於絕對及二分，我們的行為動機可能是介於完全自我決定，以及完全外在決定之間的位置。例如：現在多數的華語學習者努力用功，並非全然是享受讀書的喜悅，而是他知道這麼做對達成有價值的目標 (拿到學位或較容易求職)



是很重要的。因此 Covington & Mueller (2001) 認為我們在任何時候都可能被兩者激發，因為內在和外在的誘因都能夠激發學生的動機。

Baron & Schunk (1998, 1990) 則將動機定義為，能長時間激發、指引和維持行為的內在歷程。所以他們認為教師的工作不是在提高動機本身，而是去發現、引起、維持學生的學習動機，且從事能產生學習的活動。教師在引起學生注意後，更需要引導學生進行針對主題的深入學習，這樣才能真正達成教學目標。他們擔心的是，當老師先以搶眼的道具激起了學生的注意力後，如果接下來缺乏針對主題的教學設計，使學生真正產生學習的話，就稱不上做到激發學習動機了。

## 二、 提升學習內在動機

要提升學生的內在動機，實際的作法有以下幾點：（1）引起興趣：Zahorik (1996) 表示教師要使學生確信即將呈現的教材的重要性和有趣程度是重要的，並讓學生了解這些知識對自己將是有用的。（2）維持好奇心：Berlyne (1966) 對知識的好奇心 (epistemic curiosity) 的假設是，個體對知識的好奇心肇因於概念的衝突，譬如，當「新訊息」與個體先前對該事物的了解相矛盾時，個體就會產生對知識的好奇心。因此 Berlyne 主張教師可以使用驚奇、懷疑、困惑、掙扎和矛盾的事物，作為引發學生對知識的好奇心。（3）使用有趣的呈現方式：Shirey & Reynolds (1988) 認為教師可以藉由各種有趣的材料與呈現方式來提高學生學習的內在動機。以「模擬」教學活動為例，Dukes & Seidner (1978) 的研究發現模擬不僅可以讓學生從內部學習學科的知識，還可以提高學生的興趣、動機和情境學習。（4）幫助學生設定目標：由於「動機」有一項基本原則是，相對於別人設定的目標，對自己設定的目標會更願意努力達成 (Slavin, 1995)。

## 三、 提升學習外在動機

除了提升學生學習的內在動機外，教師同時也需關心到學習的外在誘因 (Brophy, 1988)。並非每一科目都能引起學生真正的興趣與動機，可以運用的作法有：（1）表達明確的期望：學生需要精確地知道教師期望他們應該做的事、教師如何評量他們的表現、和成功結果的定義。Graham

(1984) 的研究證實了明確性的重要，他們發現學生若有老師較明確的指示，表現得會更好，譬如，兩組學生，一組只告訴他們要把自己的文章寫得更好一點，另一組則告訴他們要在文章中至少加上三項訊息。結果發現接受較明確指導的那組學生寫出份量較多、較高品質的內容。(2) 提供明確與立即的回饋：回饋可以作為誘因，有關回饋的研究已經發現，對個體行動的結果提供相關的訊息就是一種適當的獎賞。Kulik & Kulik (1992) 提醒回饋若要作為一個有效引起動機的訊息，則必須清楚、明確且必須緊接在表現之後立即給予回饋。明確的回饋是兼具教育性和動機性的。Clifford (1990) 發現若教師公正地給予成功回饋和失敗回饋的話，即便是失敗回饋也能達到提升學生動機的效果。

來台學習華語的外籍生一般都有明確的動機，如：學習專業知識、謀職、繼續深造或滿足個人愛好等。他們應是華語技能發展的積極參與者，多會主動尋求改善自己的語言技能。學習者一旦能掌握目標語，就能幫助他們交流他們想交流的事情，或理解他們想理解的問題，具有這種刺激將使學習者更快速地擴張需求與學習動機。這時，教師的工作重點將轉移至維持學生的學習熱誠上，而其具體作法仍可採用上述學者的建議。

## 二、教師方面

### (一) 面對跨文化衝突

身為華語教師其實很容易發現，文化這個部分在自己的工作中很少是靜止的。無論是自己的教學內容、與學生的課堂對話、或甚至是教師的一個肢體動作，無不圍繞著文化而且是多元的跨文化。

華語教師可能需面對的跨文化衝擊來自兩個方面，一是學生自己本身的，當學生進入一個與自己文化背景相異的文化時，不免會感到陌生、緊張和迷失，經受了文化衝擊，儘管每個人對衝擊的反應程度各異，但總會使人有煩躁、敵意、失落感、無助感、退縮和隔閡等的感受，繼之而來的即是文化適應 (acculturation) 問題。

二是學生與學生之間的文化衝突。崔成萍 (1990) 認為這時教師可以作的是，引導學生有意識地去思考文化差異的問題，避免立即的主觀判

斷。思考在文化差異中，何以他人文化如此，自己的文化何以與之相異。在了解文化差異的過程中，增長觀察調適的能力。教師幫助學生建立良好的態度，以面對他文化及母文化，並增進學生的文化共識。在教學中，華語教師可以積極地利用教學技巧消除文化障礙，讓學生更了解文化內涵，並清楚意識到文化差異，可使學生在跨越文化差異之餘，再回來省思自己的文化行為，進而產生尊重、包容他文化的胸襟。

在面對跨文化衝突時，Gudykunst (1993) 和 Wiseman (2002) 認為我們需要有這樣的心態：（1）對來自他種文化的人有同理心；（2）用敏銳、客觀的態度去觀察自己與他人的行為；（3）避免種族優越感；（4）可精確感知到外來者的文化與自身文化之間的異同處。第二語言的學習者及教師都需了解文化差異，開放地覺察它的異同，例如：同膚色的人並不盡相同，在族群與文化間確實存有差異，我們應該尊重與珍惜每個人的人性特質。

課室裡，不同文化背景的學生對同一事物持不同觀點是極其正常的事，其實，教師並不需要一味追求「一致」而避免「衝突」，衝突本身就是互動過程，互動的結果是化解衝突與達到理解共存的必經道路。只是，華語教師必須認識與欣賞不同文化學生所呈現的文化模式，更重要的是教師需要能察覺那些潛藏在自身的世界觀、價值觀與態度。唯有具跨文化素養的老師，才能引導學生從正面的角度看文化衝突，對師生而言，這何嘗不是一種難得的跨文化的學習經驗 (Brown, 2001)。

在跨文化的環境裡從事教學，教師需要懂得該把什麼帶入課室；教師要儘可能具有豐富的學生文化背景的知識；教師要能與學生進行開放式對話；評估學生於課堂上的文化適應程度，有助教師確認學生對他們自己文化及本地文化的融入程度；稱職的跨文化教師的重要特質是能推斷出學生的情感和需要 (Samovar, 1998)。

## （二）文化認同矛盾

華語教師作為華語文化的化身，自然體現自己文化的價值觀和文化規範，並通過這些內容及自己對母語文化的認同態度來教學與經營課室。但

是當學習者對目標語文化出現冷淡或質疑時，教師不免產生困惑、窘境，陷入文化認同的矛盾之中。

課堂之上，當教師遇到尷尬、不知如何以對時，該如何因應才謂適當。如劉康（1994）提出的例子，當學生談論到中國人吃狗肉是奇怪、野蠻的行為，這時教師絕不可附和其觀點，應該向他們說明各民族由於不同的地理環境和生產方式，決定了各民族的飲食習慣。以此為例，老師應該告訴學生，中國人自古農耕，對中國人來說，狗在農業生產中並沒什麼作用，因此漢民族對狗一直採取鄙視的態度，這可從許多成語俗語中得到印證。然而，由於牛在農耕中是不可缺少的勞力，因此對牛就賦予極高的讚譽。直到今日仍有人不吃牛肉，這與西方民族視狗為朋友，不吃狗肉是一樣的。

當學生了解這樣的文化傳統後，只要不是極端的文化偏執論者，學生自會對原先的想法進行反思。華語教師在介紹中國文化的時候，李紅（1997）提醒教師需要有一種體認，那就是介紹中國文化與學生接受中國文化，是兩個不同的概念。華語教師需要給予學生，「了解中國文化」與「接受中國文化」兩者的自由與選擇。

於教學過程中，華語教師在面對華語文化若出現文化認同矛盾，其原因在於對己身文化的態度。教師對民族文化所抱持的態度，可能有兩種截然不同的傾向，孟子敏（1997）指出，具民族文化優越感的老師，認為中國文化歷史悠久而對歧視其他文化，在教學中處處表現強烈的文化優越感。具文化自卑感的老師，對本民族文化抱有虛無的態度，教學一味地依附外籍生的母語文化，對本民族文化的消極評價，有時甚至超過來自異文化的成員。孟子敏提醒教師，這樣是得不到學生的肯定和信任的，絕對的自豪與自卑都不可能促成健康的文化認同。

擔心華語教師對民族文化欠缺自信，對文化差異的體認又嫌不足，而產生不需要的誤解。沈家賢（2003）希望教師對這幾點再作思考：（1）文化是多元而不是一元的；（2）文化是變化的而非靜止的；（3）由刻板印象而產生的誤導，可能造成期待效應。例如教師認為某族群學生總是沈默，學生很可能就會放棄參與的意願；（4）“差異”與“優劣”僅一步

之遙，需要審慎以對之。總言之，如果不擺脫民族中心主義的立場，對差異的概括往往是偏頗的，非但不能促進理解，反而導致對立。

另外，除了文化差異的體認，沈家賢（2003）表示華語教師需要對文化認同有正確的認知。外籍生多半是成熟的青年人，有強烈的個人意識和自尊心，對外界的反應十分敏感。教師講課的身體姿勢表情必須掌握分寸，恰到好處，才不會使學生產生反感。師生在課堂上應保持正常的教學距離，但課後有的教師與學生的身體距離過近，甚至伴隨些不必要的動作。學生對此並不一定能接受，因為他們已把教師定位於華語文化之中，學生或許也會把這種行為看成一種威脅或某種其他動機，至少是與教師身份不符。

華語教師應該確立自己的文化自信，但絕不能憑藉教師的權威表現出文化沙文主義的傾向。老師並不需要也不可強硬地要求學生完全接受中國文化，但是老師也無須做任何放棄或遷就的動作，其實這也正是引導學生認識、了解、肯定，進而欣賞不同文化的最佳時機。此乃非強制性的，雖有老師的引導，但學生對跨文化的認識與理解程度仍是非常個別性的。

### （三）人格特質與教學態度

#### 一、人格特質

教師的人格特質會影響學生的學習動機，Teven & McCrosky (1996) 認為當學生感受到老師的關心時，會出現不同程度的學習進步。Thayer-Bacon & Bacon (1996) 強調老師的關心能鼓勵學生成長與學習，並能開創一個使學生願意嘗試新挑戰的安全環境。Brewer (1997) 表示許多研究顯示，被學生公認為最具效率的老師，對學生是關心的、熱誠的、一致性的及公平的。Wilkenson (1992) 也提出同樣的觀點，老師是以人格特質與教學責任感打動學生，並非言詞。Sass (1989) 發現能夠激勵學習動機的老師人格特質中，排名第一的就是「熱誠」，另一個是「融洽的關係」。要能提昇學習動機，跟老師的人格特質有關，而非他/她真正教了什麼。

Arnett (2002) 發現老師課室外與學生保持融洽的關係，也是激發動機重要的因素。與教師有課外的接觸使學生覺得老師願意和他們建立非正式

的關係，這樣可能激發有比較好的課堂表現。歸納調查研究的結果，Brewer (2005) 認為身為一位大學教師，最好具備的人格特質是：幽默感、專業知識、耐心、熱誠、親切、尊重學生、參與學生活動、知道學生的名字和興趣、專業化、以及面對學生回饋時有顆開放的心。

無論是何種族、性別、年齡，學習華語的學生由於遠離家鄉，負笈異域求學不免有思鄉、寂寞以及生活適應問題而影響學習。連續的情緒不穩易引發一連串的學習或人際問題。因此華語教師的人格特質除了上述的之外，還需對學生付出多一些的關愛，而付出關愛需要有同理心。值此之際，唯有依賴老師的關愛與同理心才能化解學生心中的鬱悶，從而鼓舞其情緒與學習動機，強化學習成效（李振清，1984）。

## 二、教學態度

「熱誠」是老師最重要的人格特質之一，熱誠也是決定教學成敗的重要因素之一。戴夢霞（2004）認為缺少教學熱誠的老師的工作表現是：不敬業、缺乏責任心、視教學無足輕重、不認真備課、草率或拖延批改作業。對學生學習上的困難視而不見，放任自流、對學生是否有進步有收穫漠不關心，使學生對華語產生恐懼心理，更對老師產生反感。老師這種不負責任的表現，對學生的心理造成很大的傷害，使學生因無助而壓抑、苦悶並對華語提不起興趣；對教師失去信任感，進而對華語也失去信心和興趣，學習情緒低落，學習效果自然不佳。

缺乏教學熱誠的老師，在學生對他產生反感後，教師對自己也失去信心，接下來教師會對學生不抱以期望。面對教學問題時就顯得無能為力、無可奈何；課堂上學生有衝突，不知該怎麼辦；不能靈活執行教學計畫，易受干擾；花過多時間解決個別學生的問題而忽視大部分學生權益。因為教師沒有付出，教師也不對成績較差的學生提出任何要求。課堂之上，對他們很少提問，即使提問也不肯耐心地等待作答，一旦他們答錯也不採取對策，而是馬上公布答案；即使答對了給予的稱讚也是很泛的鼓勵，甚至會認為這種學生妨礙了教學進度。

學生在感受不到老師的期待和關心之下，學生會意識到老師的偏心甚

至是歧視，心理上很不平衡，激不起學習熱情和興趣，難以形成積極的學習態度，久之便發展到拒絕老師的要求，和老師的關係日漸疏遠和對立。而教師看到這些反應後會對學生更為不滿，對自己的教學就更加缺乏信心。

學生的學習成效與教師關係密切，教師對教學所抱持的態度更是關鍵所在。因為老師積極、熱誠的教學態度能使優秀的學生取得亮眼的成績；學習遲緩的學生取得進步。老師消極的工作態度不僅打擊學生的學習意願，也挫傷自己的信心，使得課室裡一片沈寂、制式、刻板乏味，使得師生都將「上課」視為畏途。

#### （四）課堂教學技巧

雖然學生是學習的主體，學生自身的認知能力和情感意志仍是學習成效的基本因素。但不可否認的是，一位具專業華語教學技巧的老師一定能使學生的學習與老師的教學都事半功倍。以課堂教學過程中，老師多所關心的幾點進行探討，包括小組合作教學法、提問技巧、糾錯技巧。

##### 一、小組合作教學法

Brewer (2005) 在論文中表示，教師常以自認為好的學習方式來教導學生，但實際上與學生的需求相左，而戕害了學生的學習動機。Nichols & Miller (1994) 的研究發現，以合作式的小組方式讓學生共同解決實際性問題的學習形式，其結果無論於成就或動機方面，學生都獲取較高的成效。McGonigal (1994) 以一個學習西班牙語的班級所做的調查也表示，合作小組學習形式不僅維持學生的興趣，並提昇動機與表現。Richardson, Kring, & Davis (1997) 發現，成績較好的學生偏愛的上課方式是由老師在旁協助的討論課。以此為基調發現，合作小組方式能提供不同創意活動的教學方式，比較能激發學習動機。Brewer (1997) 進一步提出 11 種教學方式供老師參考：小組討論、角色扮演、個案分析、示範、座談會、調查研究、程式指導、直接學習、實驗、腦力激盪及詢問。這些教學方式使得學生與他人分享經驗、運用科技視覺輔助、及在一堂課的時間內合併多種活動。

##### 二、提問技巧

課堂上教師提問，學生回答是最基本的課室活動特別是語言學習。但教師若缺乏提問技巧，極易使課堂氣氛立即轉變為窘迫。戴夢霞（2004）指出老師不當的提問包括：問題很明顯、很無聊因為答案就在眼前、提問缺乏建設性，因為答案只有「是/不是」或「對/不對」、提問缺乏針對性，讓學生不知道老師問的是什麼、提問未考慮學生的程度、提問的次數不平均，有的學生常被提問而有的則很少被提問、提問後等待回答的時間不夠，或在一個問題上打轉。上述種種不當的提問方式，使學生時常因答不出來而顯露窘態，這給學生造成一定程度的心理壓力，久之，學生往往會以緘默來維護自己。

提問技巧方面，劉珣（2002）認為教師應對全班提問題，所有學生都有回答的機會，而非集中於幾個表現積極的學生，其實不願主動回答的學生也在積極思考，他們應該更需要說話的機會。先提問題再指名作答能集中全班注意力。教師應給予適當的等待回答時間，儘量製造學生發揮的機會；提問的難度也視學生的程度作調整，使不同程度的學生都有答題的機會；對答案的反饋以肯定的反饋較有益，肯定的反饋不應只是簡單的「好」、「對」，而應以具體的評論增強學生積極性；重覆學生的錯誤是否定的反饋，應說出正確的答案或讓學生自己評改；教師應儘量對學生提問當場解答，若問題複雜或一時難以回答，可以課後處理或告知學生需要證實後再作回答。

### 三、 糾錯技巧

教學過程中，學生對老師的回饋尤其是負面回饋是非常敏感的。因此，什麼時候糾錯、怎麼糾錯、糾錯的次數、及糾錯的態度等，均為老師的一大課題。戴夢霞（2004）提出幾種應儘量避免的糾錯方式：（1）有錯必糾：在學習起始階段，學生表述能力差，出現差錯失誤在所難免，基於這一點，教師不可對小錯窮追猛打，這會使學生在課堂上謹小慎微、畏縮不前。（2）中斷交際糾錯：學生在語言交際過程中偶爾出現不影響語意表達的錯誤時，教師大可不必中斷其交際，非要在這時候糾錯。因為這樣很容易挫傷學生的積極性，學生會擔心再次出錯，不願再放膽盡情發揮而錯失練習機會。（3）點名糾錯：學生在參與課室活動時，本來是無拘



束地暢所欲言，但教師在最後總結評論時，一一點名予以糾正。這是豪無必要的舉動，這會讓被點名的學生自尊心受到傷害，以後在課室活動中抱以消極觀望的態度。

至於糾錯的技巧，葉德明（1999）認為教師可以採用「自我改正」方式與予糾錯，例如：教師以懷疑的聲調語氣重覆學生錯誤的句子暗示學生，或是在句子發生錯誤的部分之前停止，讓學生知道下個字或用法可能是錯誤的而自動修正。在強調溝通交際的教學中，教師還需容許學生語法形式的錯誤，因為這是溝通技巧自然發展之結果，教師應理解學生要達到成功溝通的境界需先儘量習得知識。再者，教師可以多使用公開的集體糾錯方式，這樣既不干擾學生交際也不挫傷學生自尊。

## （五）課室經營策略

教學的運作場域在課室，教學的最終目標在使學生取得學習成效，因此，如何使學生成功習得，不能缺少課室經營。因此課室經營的最高境界就是要能，營造一個溫暖有效率的學習課室氣氛。這需要老師創造積極的學習群體、建立有效學習環境、並能維持有效學習環境，此即為創造積極學習的課室氣氛的三要素。

### 一、創造積極學習群體

課室是主動、可行的社會心理經驗。有效能的老師必須去瞭解此一動態的社會心理經驗，同時也要促進學習過程的課室氣氛與動態。在追求學習成果為最終教學目標的前提下，製造一個積極學習的課室氣氛便是老師最希望見到的。課室要產生高昂的學習情緒，需要學生對這個班有認同感。在老師一連串正確的行動與決策下，才能創造一個有效的學習群體。

經學者們研究證實，高度的團體支持及合作，與學生個別的學業成就正相關（Glasser,1997; Johnson & Johnson,1984; Schmuck & Schmuck,1992; Slavin,1995）。更有學者認為分組的合作式學習，比個別學習更能產生良好的學業成就（Cohen,1986; Slavin,1984,1990 & Webb,1982）。華語教師也

認同分組的作法，並經常運用。

然而學者提醒我們，合作式學習或建立群體支持，並不只是把學生分成小組而已，而是需要把學生整合為一個單一的學習群。除非能擁有「群體」，否則教室將只是一群個體，剛好共享一個時間與一塊場地而已。如何使學生有互動和相互扶持的機會，有助於把一個班塑造成一個包含有學習者群體的一個大團體。

Flanders (1963, 1964)、Getzels(1969)及 Schmuck & Schmuck(1992)等專家多年來研究團體的形成、發展與功能，讓我們了解將一個班由一群人塑造為一個團體，需要老師發展他們的群體凝聚力 (cohesiveness)。凝聚力可經由增加團體彼此間的互動與相互的依賴 (interdependence)，建立共同目標來達成。形成此種團體的重要因素是鼓勵，並支持團體中的成員，老師可以採用的原則是減少個別競爭、避免偏心及鼓勵合作。具體作法是：利用時間讓學生有彼此溝通的機會、常改變分組方式、評分方式有個人及小組的方式、減少學生相對抗的活動、體認到個別學生的天分、及鼓勵分享以促進學生情誼。

若班級裡大部分學生對華語學習有濃厚的興趣，那麼，其他少數學習動機比較弱的學生也會在從眾心理的影響下改變。一個群體凝聚力差的班級，全班猶如一盤散沙，學生感覺不到歸屬感，自己不屬於這個群體，這個群體也不屬於自己，當華語基礎差需要幫助和關心但又找不到幫助時，學生很容易傷感、洩氣。班級對學生的情感，對課室氣氛和學生的學習動機都會產生影響。學生所屬的班級作為一個群體，對其成員會產生一種心理上的控制、改造和激勵作用。

## 二、建立有效學習環境

教師需要在開學時先定調，研究顯示課室在開學之初建立的風格或模式，對課室以後的走向有很大的影響。這樣教師不只能組織有價值的模式，也可表達期待學生應表現的行為，而這些行為將經由課室常規與常模傳達出來 (Everston et al, 1994)。

教師可提供良好的學習活動，例如：使課程有價值並有愉快的感覺；

以學生為中心發展有趣的課程內容以滿足學生的需求；幽默感；要上的課都要先預備並準時上課、以常規來開始和結束一節課；上課活動的轉換迅速有秩序；直接和學生交流，而不是把重心放在課本或黑板（Glasser, 1997; Moskiowitz & Hayman, 1976; Kounin, 1971, 1977）。教師建立有益進步的教學常規(routines)，常規是指由一特定時間、觀念和活動下組成的一系列程序。常規對耗時或易造成困擾的活動特別有效，例如：點名、收作業和考試等（Jones & Jones, 1995）。

### 三、維持有效學習環境

Kounin (1971, 1977) 的研究重點在於，教師如何增加學生對課程的投入。他找出的影響有效教學的變數也被其他研究(Brophy & Evertson, 1976; Anderson, Evertson & Brophy, 1979; Good & Grouws, 1975)所認同。這些變數包括：全然覺知 (withitness)、動力與流暢性 (momentum and smoothness)、群體的關注 (group alerting)、學生績效 (student accountability)、多重角色 (overlapping)，及厭煩 (satiation)。

全然覺知 (withitness) 是有效能的課室經營者隨時都知道課室裡任何角落的狀況。有一種很有經驗的老師，他們好像腦袋後面長了眼睛，學生在做什麼他都知道。這樣的老師不會讓小事變大，較缺乏全然覺知的老師可能會拖延一些處理事物的時間，或是會過度反應等。

動力與流暢性 (momentum and smoothness) 是老師在課程進行中不受干擾，課程型態或課室活動變換自如。他設計有邏輯順序的教學步驟，使課程進行平順流暢連成一氣。展現動力流暢的老師不會因學生的問題或動作而分心，也不會因為給予太多特定的內容而顯得重複累贅。

群體的關注 (group alerting) 是老師知道使用一些讓學生專心的技巧。老師在開始活動時就先吸引學生注意，會對全體同學而非個別學生應用各種策略。引發全體注意的策略包括：以環顧四周來吸引注意力、給予團體和個人回應、把學生的心懸在半空中或是拋出許多挑戰性問題。

學生績效 (student accountability) 是讓學生負責一些事情，這樣會使學生更投入學習。例如，老師讓學生上台寫答案，其他檢查黑板上的答案；

或一人念自己的作品，安排其他人表演；或利用回饋表讓同學互評。

扮演多重角色（overlapping）是指老師必須注意到課室中一些同時發生的事件，需要能同時處理許多事情。例如，兩個同學上課時說話，老師可以邊上課邊走到他們旁邊，因為縮短老師和學生之間的距離有助學生專心，也不會影響上課。

厭煩（satiating）是指當課堂中的活動持續的久了些，學生易產生煩躁、壓抑等不良情緒，有效能的課室經營者必須使用一些技巧，以挑戰來提振學生的興趣。例如，突然暫停要學生想一想、或在教學解說中加入有趣的說明，這些都是延緩學生厭煩的辦法，並可重新把愉快和挑戰帶進課室中。其實成功的教學流程應該不會使學生出現疲勞的感覺，因為課程的進行是不斷地刺激學生的大腦皮層，使之迅速形成新的興奮情緒。這是需要老師極其用心的教學設計才能辦到的。

### 三、小結

影響跨文化的課室的可能因素，從學生方面來看，有因為文化差異所形成的跨文化衝突，這時教師無須過份擔憂，因為若教師能及時引導學生以同理心審視自我反應，其實這何嘗不是個不可多得的學習經驗。在學習方面，學生仍會因母語文化不同而有不同的學習表現；學生的人格特質雖似乎多少在學習起始階段有點影響，但教師仍然是能幫助學生或改變學生的重要推手。至於學生學習情感障礙方面，學生產生何種焦慮都是老師需要理解的。

從教師方面來看，充實跨文化素養，教師本身必須先由衷地肯定、欣賞各種不同文化的學生，並學習理解什麼能帶入跨文化的課室裡。在對外處理學生間的跨文化問題時，老師對內需先釐清對自我文化的認同感，因為華語教師代表著華語文化。雖然人格特質無法更改，但關心學生、教學熱誠、注意課堂教學技巧，及建構課室經營策略，則是熱愛華語工作的老師一定可以做到的。

## 第四節 華語文教學之跨文化課室經營

華語文教學的對象是不同文化族群的學習者，由於思維觀念、社會背景、文化傳統不同，自然對世界的認識和解釋也各不相同。因此，跨文化的交流互動中，誤解與衝突幾乎難以避免。有鑑於此，Kramersch (1998) 在其文化與語言教學的研究中提出，在跨文化的課室內應鼓勵多元文化互動，而非一味避免衝突，因為衝突本身就是互動過程，互動的結果可以化解衝突與達到理解共存。Kramersch 鼓勵互動、鼓勵實踐，並要教師不必擔心衝突與誤解，但衝突和誤解不會自然通過互動而化解，它是有可能失控的。因此，需要教師刻意地利用設計好的學習活動導引學生，藉由合作學習活動使學生真實地取得跨文化的相互理解（陳申，2000，頁 52）。

不同母語文化的學生有不同的學習風格，因為語言即文化，語言中蘊含整個文化的世界觀、價值系統、思維模式和表達策略。因此，於華語文教學中，教師需提醒自己，勿將自己小時候學習華語的習慣或方法當作範本，堅持學生照作。老師需理解除了母語文化的影響，認知方式也存在著個體差異，如吳昭蓉（2000，頁 21）所觀察到的「有些英國學生好像不需要練習太多次就可以把老師教的學好，譬如，寫字，他們不需要像中國人那樣一個字要寫幾十遍才行。」另外，對歐洲學生而言，華語學習項目中有意義的聽說讀寫、與同學的交互學習活動、不斷沈浸在自然語言裡、多讀課外讀物、不死記硬背等學習方式，都給予極高的評價（沈薇薇，2000）。

對東方學生而言，以日本學生為例，他們性格比較內向，為人謙虛少與人正面衝突，不喜過分表現自己。學習中，慣於默默接受暗自領會，課堂上參與性和表現欲都不強。因對外界批評很敏感，非常在乎別人對自己的看法和評價，在眾人面前就不大願意開口，對疑難問題傾向少主動提問；但是具較強的毅力和韌性，學習態度比較嚴謹（陳謙臣，2000）。面對東西方學生的懸殊差異，教師於教學之中不能不考量學生的文化背景使用多形式的教學法以滿足跨文化的學生需求。

如何經營好跨文化的課室，呂必松（1993）在華語文教師專業素養能力的分級定義中指出，教學技巧高超的教師應有的能力素養的第一項就是

充分了解自己的教學對象，教師需要了解學生的學習目的、年齡、性格特質、第一語言的特點、文化程度、教育背景、語言學習能力、興趣愛好、家庭狀況及心理變化等。第二項是精通課堂教學方法和要領，需注意處理全班和個別學生的關係，教師需做到既面對全班又使每個學生都感到教師對自己的關注。需善用表情動作控制課堂，善於從學生的表情和情緒洞察出他們的心理狀態並核對所學內容掌握的程度，及時調整教學進度、內容及方法；需善於處理突發事件等等。

針對跨文化課室的經營，劉珣（2002）認為教師需創造生動活潑的課室氣氛，因為學生在學習過程中，易出現畏難、壓抑、自信心不足等焦慮情緒，要克服這些消極心理並激發學生學習動力，輕鬆活潑、愉快熱烈的課室氣氛必不可少。但是輕鬆愉快只是手段而非目的，為了掌握教學內容，課堂上仍須保持一定的嚴肅與緊張。教師自己要全神貫注不能漫不經心，與學生交流要公平不能表現出好惡。課堂上若出現交頭接耳、做其他事情或打瞌睡等現象，老師可以採取突然提問的辦法。一般說來，遲到和缺席的現象比較常見，這時教師應具體分析原因，並以提高教學品質的辦法來吸引學生。