

外語之文化面向教學—以學習者為探討焦點

陳春蓮

摘 要

教師在教室學習環境中向來居於核心地位，然自一九六〇、一九七〇年代以來，因著教學典範的變遷，教室的重心已由教師轉至學習者，而外語教學典範從測量學習成就轉向強調語言的純熟，亦使學習者成為高度互動之外語教學環境的核心。任何學科或技能的學習，「學習者」都是必須考慮的要件，外語文化面向的教學亦然。與學習密切相關的學習者特質，首推認知與情意特質，無論是認知或情意領域，不外從共性與殊性兩個角度來思考。學習者在性向、認知風格、動機、態度上均可見其個別差異，而其對外語文化面向學習成效具有程度不一的影響；此外，文化學習過程中，學習者於認知、情意、行動及標的文化之涵化程度，透過觀察、歸納與抽繹可得見一循序漸進的相仿發展進程。藉由共性與殊性的剖析與詮釋，可以對文化學習中的學習者有更周延的瞭解。對學習者的瞭解是規劃文化教學活動首要之務，而欲使學習者成為主動的知識建構者並促進有效的外語文化學習，則需因應學習者特質設計有助於提升其學習準備度的活動，規劃以學習者為中心的文化教學模式，透過此種對學習者有意義的學習經驗，進而裨益外語學習。

An Exploration on the Culture Aspect of Foreign Language Teaching — Focus on the Learner

Chun-Lien Chen

Abstract

Foreign language learning and teaching has undergone a significant paradigm shift in light of research and experience that have expanded the scientific and theoretical knowledge base on how students learn and acquire a foreign language. The significant paradigm shift in foreign language pedagogy from measuring language achievement to one of emphasizing language proficiency, the notion of communicative competence which centers foreign language teaching on the learner within a highly interactive learning environment, so does the culture teaching of foreign language. The important factors of individual differences related to culture learning of foreign language are cognitive and affective characteristics, such as aptitude, cognitive style, motivation, attitude, etc.

In addition to the individual differences, there is the regular process of culture learning and regular stages of acculturation. Foreign language educators can understand learners' characteristics more comprehensive through exploring individual differences and essence of culture learning process. Understanding learners is primary for culture instruction, the most important is to move learners to be one of active meaning constructors of culture knowledge and to construct a model of learner-centered for culture instruction. This learner-centered focus on culture helps learners to strengthen their research skills, allows them practice in communicating in the target language, and builds greater understanding of the values inherent in foreign culture.

壹、前言

依 Moeller(1995b)的觀察，教師在教室學習環境中向來居於核心地位，然自一九六〇、一九七〇年代以來，因著教學典範的變遷，教室的重心已由教師轉至學習者，而外語教學典範從測量學習成就轉向強調語言的純熟，亦使學習者成為高度互動之外語教學環境的核心。此種典範的轉移同時導致外語教室產生許多改變，如由以語言為形式轉向以語言為溝通；從將學習者視作被動接受知識轉向以學習者為知識的主動建構者；從視學習者為單獨的個體轉向以學習者為主動參與者及學習歷程之共管者；從將課程當作固定教學大綱到視課程為師生交涉的歷程；教師則從知識的分配者(處方者)轉為透過教室學習經驗引導學習者建構意義的協助者(Moeller, 1995a)。至此，以學習者為中心的外語教學模式已然成為學界的共識。

任何學科或技能的學習，「學習者」都是必須考慮的要件；就教學理論而言，無論是 Kibler(1974)或 Armstrong(1978)所提出的教學模式，均強調學習者的地位，認為應瞭解學習者的準備度、個人需求、興趣，以及舊有的學習經驗，方能訂定適切的學習起點(湯維玲，民 85)。就外語學習而言，其目的在於使個體能透過不熟悉的句法、語義與語音系統進行溝通，學習者必須面對在不熟悉文化中進行溝通的種種壓力與曖昧情境。Allwright(1991)亦認為學習者知覺與建構所處學習環境的方式，較諸任何可觀察的學習環境特性，對語言學習更具影響力。依 Kramsch(1991, p.177)的觀點，近年來後結構主義在語言科學領域的強調語言習得與運用之脈絡及可變性，促使外語學者將注意力由語言結構轉向語言學習歷程與學習者。Horwitz(1995) and Oxford(1995)更進一步強調，有效的外語學習與學習者之認知能力及情緒反應有密切關係，倘若學習者缺乏參與及持續語言學習的動機，則有關心理語言歷程的探究均屬枉然。亦即，學習者本身乃影響學習成效的最關鍵要素。

學習者特質的剖析向來是教學研究領域的重要議題，然 Wittrock(1985)

亦指出，過去有關學習者特質的研究多半著重外在因素，諸如讚美、班級大小、學習時間及教師變項，而今有關學習者特質的研究已轉向內在心理因素的探討，包括先在知識、訊息處理能力、動機與認知風格等。就外語學習而言，Horwitz(1995) and Oxford(1995)指出，過去有關學習者特質的研究焦點常是置於認知能力，而忽略了學習者對語言學習與特定語言的感受層面。學習者特質探究的重要性，無庸置疑；而有關學習者特質的研究焦點由外在因素轉移至對內在心理因素—認知及情意變項，亦有普遍的共識。對學習者特質的探究，無論是認知或情意領域，不外從共性與殊性兩個角度來思考。歸納研究結果企圖建立原則，以之作爲教學的基本假定，是從共性角度出發；對個體因先天遺傳與後天環境交互作用所形塑的獨特性加以考慮者，是對殊性的強調。

外語文化面向教學之目的，在於協助學生超越視外來文化爲野蠻或不可理解之觀念，並穿透膚淺的事實與表象知識，邁向更深層的文化同理，進而對文化價值與實踐給予理智的、批判的評鑑(Jourdain,1998)。準此，文化面向的學習較諸句法、語音與語義學習更涉及內在心理歷程，加以研究文獻顯示文化面向的學習成效受學習者態度與動機影響甚劇，故就文化面向教學的實施而言，學習者更應是焦點所在。

本文擬以文化面向教學歷程中的學習者爲論述核心，首先釐析外語文化面向教學中的教師與學習者角色，其次從個殊性角度探究學習者特質對外語文化面向學習的影響；繼而闡明學習者於外語文化面向學習的共同歷程，並論及提昇學習者準備度及建構學習者中心文化教學模式之道。

貳、文化學習歷程中的教師與學生角色

自教育史上觀之，教室活動向來爲教師所掌控，學生則是被動的知識接受者。例如，Keedy(1995)針對美國幼稚園至12年級教育所進行的研究結果顯示，大多數的教室仍以教師爲控制者、知識傳播者；學生則是順從者、記錄者，在此種師生互動關係下，自難培養具備批判力，以及能統合資訊來源、詮釋資訊的思考者(轉引自 Jourdain,1998)。由於以教師中心的

教學模式較難顧及學習者的個別差異，因此 Jourdain(1998)認為外語的文化面向教學，倘依循此種模式，則在文化教材內容之選擇、呈現方式與教學策略無法符應學習者需求的情況下，不僅學生可能因枯燥乏味而學習興趣低落，教師也會由於學習者的反應淡漠而心生挫折感。是故，近廿五年來，語言教學領域從聽說教學法、溝通式語言教學，乃至最近的純熟導向，許多研究文獻均肯定學習者中心方法論的價值，倡議應由教師中心轉為學習者中心模式。

事實上，師生於文化教學歷程的角色，亦可由 Crawford-Lange & Lange(1984)所提出建構外語文化面向教學課程的要點加以分析。其所列舉的要點如下：(一)視文化的學習為必要；(二)統整語言學習與文化學習；(三)依純熟程度排列次第；(四)以情意與認知領域為核心；(五)視文化為一動態變項，而非靜態實體；(六)提供學生重塑文化知覺的技能；(七)提供學生在新文化情境中成功互動的能力；(八)以實例讓學生瞭解文化參與者即文化創造者；(九)與本土文化相關連；(十)教師卸下文化權威的角色。上述要點，部分論及教師應有的信念與能力，部分則關係到對學習者的期待。其中教師仿若文化教學活動的導演，負責規劃因應劇情需要的舞台，並引領演員淋漓盡致地詮釋角色；而學習者則如舞台中的主角，在美好舞台佈景的襯托下，透過肢體與活動的呈現展露風采。容或從不同角度闡釋，但顯然地，在文化教學歷程中，學習者是焦點所在。

教師在教學歷程所扮演的引導與輔助角色，亦可由學者的觀點獲得佐證，例如 Brown(1981)認為教師在文化學習歷程扮演如「治療者」般的角色，不僅要引導學習者提升文化涵育程度；同時也需協助學生處理涵化歷程中所遭遇的情緒衝擊(轉引自 Mantle-Bromley, 1992)。依 Rivers(1986)的觀點，每種生物都是動機導向的，故教師之任務即在於發現學習者的「動機之泉」，透過課程內容與教室活動激發動機，使學習者有效的習得語言(轉引自 Galloway & Labarca, 1990, p.132)。Guenin-Lelle(1991)也強調教師在學習氣氛營造上所扮演的角色，認為教師可藉著提升學習者對學習內容的主導權，以及建構因應學習者需要和興趣的課程大綱，創造一讓學習者覺得

自信、輕鬆、具有挑戰性，且又能激發參與意願的學習環境。至此，教師的地位不再高高在上，不再是知識的傳播與分配者，轉而為教室氣氛的塑造者—負責創造學習者中心的學習氣氛，使學習者樂於透過主動與互動的溝通活動習得語言。

除卻營造良好的外語學習心理環境，教師亦須給予學習者適切的引導。依 Mantle-Bromley(1992)的觀察，許多教師在從事文化教學時，常抱持「新文化型態(pattern)可以嵌入學習者現有文化架構」的假定，因此可能忽略了學習者原有的文化型態及接受標的文化前應有的準備度。然而，幫助學習者修正其語言和文化型態，原即外語教師責無旁貸之務。況且教師是教學決策者之一，自亦需針對語言學習者的情緒需求，選擇能激發動機、促進主動學習，並降低焦慮的教學策略。

概而言之，從事文化面向教學的外語教師應具備以下特質：(一)拓展學習者的文化視野前應先考慮其文化參照架構；(二)建立安全的教室氣氛，使學習者敢於表達自身的文化，並激發對其他生活方式的好奇心；(三)允許表達的自由，讓學習者選擇表達的方式；(四)促進創造性的主動學習；(五)依循外語學習純熟運動的哲學—允許學生自由選擇達成溝通目標的途徑；(六)教師是創造性學習的觸媒。除卻認知到自身應扮演的角色及應具備的知能外，對學習者特質的瞭解，更是外語教師首要之務(Moore,1995)。

參、殊性的探討：學習者的認知與情意變項

外語學習是相當複雜的歷程，舉凡教師、學習者、學習環境、課程、教學設計等，都可能影響學習成效。而就學習者特質而言，學習動機、學習態度、興趣、認知風格、智力以及資質均是教學中需考慮的重要因素。如就外語文化面向學習而言，Damen(1987,p.224)認為學習者的認知風格、動機、文化震撼、態度等，均會影響學習效果。「認知能力對學習成就具有一定的影響」，此乃學界的共識，但就外語學習，尤其是文化面向的學習而言，學者認為情意因素可能扮演著更重要的地位。如 Horwitz(1995)，Oxford(1995)即指出有效的外語學習，與學習者的認知能力及情緒反應有

密切關係，但倘若學習者沒有意願追求、參與及持續語言學習，則對心理語言歷程的討論再多，均屬枉然。Chastain(1988,p.122)認為在所有學習者變項中，對外語學習最具影響力的是情緒、態度與人格等。依他的觀點，情緒可以促動或阻礙認知功能運作，故就外語教學而言，情意領域較認知領域更值得關切。Moeller(1995b)也呼應 Chastain(1988)的主張，認為情意變項代表學習者參與及發展第二語純熟必要活動的意願，教師無法改變學習者的認知能力，無法改變其母語或其所處社會文化脈絡，但卻可藉由針對學習者情意特質層面採取良好的誘導策略從而促進外語教學成效。

而學者的研究亦顯現出情意變項與外語學習成就的關連，例如 Gardner & Lambert(1972)發現學習者的態度與動機與外語學習成就間存在著相關；Oller, Hudson and Liu(1977)；Oller, Baco & Vigil (1977)的研究均指出，對標的語言使用群體所抱持之積極態度，將裨益於第二語和文化學習(轉引自 Damen,1987,p.224)。

概而言之，就外語學習而言，最受關切的學習者特質包括性向、認知風格、學習風格、動機、態度等。以下茲分別加以討論。

一、性向(aptitude)

傳統上，性向被視為學習的潛能，亦即學習者學習某一學科所能達到的水準。依卡羅(Carroll,1981)的觀點，性向是個體在學習某種學科的學習速率。就此而言，個體學習某種學科的「性向」並非全有或全無，而是程度高低的問題；並非學得好壞的問題，而是學習快慢之別。卡羅曾針對外語學習編制「現代語性向測驗」(Modern Language Aptitude Test，簡稱 MLAT)，認為語言學習的性向包含四種要素(轉引自 Krashen,1988,pp.19-21; Cook,1996,pp.101-103)：

(一)語音編碼能力(phonemic coding ability)：指學習者能使用音標以辨別語言音素的能力，亦即在記憶中貯存語言聲音 (language sounds)的能力。

(二)文法感受力(grammar sensitivity)：能辨別語言中句法型態的能力，即

能指出句中文法功能的能力。

(三)歸納語言學習能力(inductive language learning ability)：指學習者能檢視語言材料，並指出意義或文法之型態、一致性或關係的能力。

(四)背誦學習(rota learning)：指學習者能記得外語字彙及相應的翻譯。

此種性向測驗可用來預測學習者的外語學習成就。性向得分高者，未來可能是成功的外語學習者；性向得分低者，則可能在語言學習上遭遇失敗。藉由實施語言學習性向測驗，教師得以分辨學習可能成功與失敗的學生；可以依性向水準，將學生安置在適合的班級；並可為不同性向類型的學生提供適切的教學方法與測驗(Cook,1996,p.102)，以期建構一個別化的外語學習環境。不過，依 Krashen 的觀點，此種語言性向對於正式外語學習情境，例如教室，較具有預測力。對於自然的、真實生活世界的語言學習情境來說，學習者的態度對學習更具影響力。就語言性向所涵括的要素而言，其與文化學習的關聯度似乎不高。

二、認知風格

Ausubel(1968)將認知風格定義為：「個人在認知組織與運作上所呈現之一致且持久的個別差異」，認知風格是個人平時的典型思考方式(typical ways of thinking)。依 van Els 等人(1984, p.112)的觀點，認為認知風格中與第二語學習較有關的包括：場地獨立/依賴(field independent/field dependent)、深思/衝動(reflectivity/impulsivity)、類別廣度寬/窄(broad/narrow category width)，其並指出認知風格的探究有幾點值得注意之處，首先，學者常以不同名稱指涉相似的認知風格；其次，個體常因工作性質有別而調整自身的認知風格；再者，認知風格不單是認知因素，尚涵括人格成分。以下茲就上述三類認知風格加以說明：

(一)場地獨立/場地依賴(field independent/field dependent)

場地獨立型學習者傾向從分析的角度覺察外在事物，而將特定相關的幾個項目視為自其所在背景獨立的小場地；其並表現出客觀、不特別注意人的行為導向(impersonal orientation)；較個人主義

而少察覺他人的活動。場地依賴型學習者傾向於從整體的角度知覺外在事物，不易察覺整體中的部分要素；其並顯現出社會導向，較能同理及察覺他人的感受。

研究上並無證據顯示何種認知風格有利於外語學習，而是各有勝場。例如 Brown(1980,pp.91-92)即指出，場地獨立型學習者「較能專注於語言課程中之相關變項」，是其有利於外語學習之處；而場地依賴型學習者能同理與察覺他人感受，亦是精通外語不可或缺的特質。依 van Els(1984,pp.113-114)的觀點，在強調分析活動的傳統語言教室中，場地獨立型之認知風格較為有利；在自然的語言學習環境中，則場地依賴型認知風格較有助於語言學習。

(二)深思/衝動(reflectivity/impulsivity)

深思型的人對於自身表現較為在乎並顯現出較高焦慮，對於問題不會馬上做出反應，通常需經再三思慮與盤算後才作決定，其雖較慢做出反應，但卻是較能準確理解意義的閱讀者，並有較為持續的注意力。衝動型的學習者經常會搶著回答問題、反應快，即使沒有現成的答案也喜歡用自己的預感來猜測。研究顯示，當外語教師用歸納法進行教學時，則深思型者獲益較多。(賈冠杰，1996，頁 34)

(三)類別廣度寬/窄(broad/narrow category width)

類別廣度較寬者對於某個項目應隸屬何類別，通常採取較寬鬆的判準，可能產生類別誤植的問題；類別廣度較窄的學習者傾向採取較為嚴格的標準，可能造成將原應屬於某類別之項目排除的錯誤。前者在語言學習上比較容易產生過度推論的現象；後者則可能無法形成有利於學習的概括原則。Naiman(1978)認為好的外語學習者應該是既不過度推論，也非保守的不敢做推論，必須恰到好處。

概而言之，場地獨立型學習者擅長有意識地學習外語語言形式；場地依賴型學習者擅長在自然的溝通情境中潛移默化地習得外語(賈冠杰,1996，頁 34)。依 Cook(1996,pp.114-115)的觀點，將認知風格劃分為場

地獨立/依賴，乃是為方便說明，事實上，絕大多數的學習者是介於兩端之間，而顯現出傾向某端。不過，由於同理心、體會他人感受、溝通互動均是文化學習所必須的。就此而論，場地依賴型應是較有利於外語文化面向學習的認知風格。至於深思/衝動、類別廣度寬/類別廣度窄等認知風格與文化學習的關聯，也難據以斷言。一般來說，深思型與類別廣度窄者，較屬於保守型的學習者；衝動型與類別廣度寬者，較屬於開放型的學習者。在文化學習初期，抱持開放心態的學習者較為主動，對標的文化的接受度也高，有利於文化學習。然當文化學習層次逐漸提昇，學習者的審慎思慮與嚴謹判斷卻也是必須的。綜而言之，研究文獻對認知風格與外語學習成效的關連並無明確結論。亦即，不同認知風格對語言學習的影響均未達顯著水準。是故，無法據以預測何種認知風格可導致有效的外語學習。然而，在學習者情意變項方面的研究而言，外語學界則有比較一致的結論。

三、動機

動機可促動行為並引導行為方向，是影響學習的重要因素。心理學者並常從學習者的內在動機(intrinsic motivation)與外在動機(extrinsic motivation)分別探討其對學習成效的影響。針對第二語學習的動機，Gardner & Lambert(1972,p.3)提出工具動機(instrumental motivation)與融合動機(integrative motivation)分別探討動機與外語學習成就間的關連。

(一)內在動機/外在動機

就外語學習而言，內在動機指學習動機來自學習者內在因素，例如求知慾、好奇或興趣等，外語學習活動本身即是學習者所追求之目的；一般認為由於內在動機是種自發性的動力，因此比較具有持續性，不僅可促動、引導學習方向，且是使學習持之以恆的最大力量。外在動機則指因外力推動而學習外語，例如父母要求、就業需要、考試等，此學習活動只是滿足動機的一種手段，當外在目的滿足後，動機可能也就隨之消失，因此外在動機較為短暫，且常僅具有短期效力。就此動機分類而言，倘能激發學習者的內在動機，

將較有利於文化學習。

(二) 工具動機/融合動機

倘若語言學習之目的反應出較多習得語言成就的利用價值，則稱之為工具動機，其強調學習外語是由於利用性或某些實用理由，主要特徵是無持久性、有選擇性；倘若是抱持著開放的胸襟，企求更瞭解標的文化族群，甚至能融入標的語言社群而成為其中成員，則此種動機稱為融合動機，融合動機又稱結合動機(van Els et al., 1984, p.117；賈冠杰，1996，頁 19)，透過融合動機可鼓勵學習者與標的語言使用者進行更頻繁密切的互動。

不同動機對外語學習成效的影響，並無一致的研究結果。雖然聲稱融合動機因有學習者自發的強烈意願為後盾，能導向有效的外語學習，但是 Gardner & Gardner(1972, pp.121-130)針對菲律賓人民學習英語的研究顯示，由於菲律賓的生活世界對於使用英語有迫切需要，故在以英語為教學媒介的菲律賓，具有工具性動機的學習者反而較易達致純熟的英語。就此例而言，工具性動機顯然比融合動機更具影響力。是故，工具性動機與融合動機對外語學習成效的影響並無絕對，需視語言習得的社會脈絡而定。當標的語言用以作為社群內溝通媒介時，工具導向就特別有效。就文化面向的學習而言，只要能有效地喚起學習動力，無論是工具性動機或融合動機，均有助於文化面向的學習。因此，要能達成有效的溝通，或將語言視作工具的純熟運用，則非對語言所在文化脈絡有所涉入不可。然倘學習者抱持著融合動機，則其對標的語言族群瞭解的企圖心，亦會引領其進行更深入的文化探索。

外語學習動機根植於學習者的心靈與文化背景，因此教師必須充分覺察學習者的動機，方能順利地克服各種教學問題，選擇能滿足並反映學習者動機的教科書與教材。依 Cook(1996, p.99)的觀點，倘若能使學生對標的文化產生興趣與欽慕，視新語言的學習有助於自我充實並覺得有所增益，則外語學習將更有成效；假使學習者面對外語學習時，有喪失自我認同的

懼怕，則將妨礙外語學習。Horwitz(1996)認為要使學習者具更強的動機與學習承諾，則應讓學習者對自身的學習經驗有更多的主導與控制權。應鼓勵學生發展與個人學習風格、需要及能力水準一致的學習取向。同時透過學習者中心的教學取向，以維持或激發學習者的學習動機、降低或控制焦慮，並避免因對語言學習抱持錯誤信念所導致的不當策略。

四、態度

依 Lambert & Lambert(1964)的觀點，態度是學習得來的，呈現比較穩定與持久的特性，涵括認知、情意和意動等要素，但亦能透過再學習而修正(轉引自 van Els et al.,1984,p.116)。而 Fishbein & Ajzen(1975,p.6)對態度提出較具涵蓋性的定義，認為態度是一種學得的傾向，使個體在面對特定對象時能一致地表現出喜歡或不喜歡的反應傾向。態度與動機有著密切的關係，態度導致動機的產生，而動機又直接影響學習。Krashen(1988,p.21)認為，態度之所以能影響外語學習，主要在於其可促使學生更投入語言學習；此外，積極的態度亦可使學習者致力於語言的運用而更有效的習得語言，並降低焦慮、壓力等不利於語言學習的情緒因素。概而言之，學習外語的態度就是學習者對待外語學習的認識、情緒、情感、行為等方面的傾向。此外，根據賈冠杰(1996，頁 24)的分析，學習外語的態度與學習成就間的相關程度，高於學習其他學科的态度與學習成就間的關連。

態度是學習而來，既是學習而來，自亦可藉由學習的歷程予以修正。就外語學習而言，學者咸認為積極的態度可導致有效的學習，是故，如何培養正確、積極的學習態度，即是教師的重要課題。只要外語教育工作者善於引導、教材教法能因應學習者的特質，當可激發學習者對外語的喜愛，進而促成語言學習的積極態度；此外，倘能在平常的語言教學方案中更強調文化面向，亦有助於培養學習外語的積極態度(van Els et al.,1984, p.120)。

雖然學者在認知與情意孰對外語學習影響力較大的討論上，並無絕對共識；然可以肯定的是，學習者的特質不僅會影響外語學習成效，且會影

響學習者所採取的行動。由於學習者於認知、情意等方面存在著差異，其學習風格、學習策略與傾向等亦各具獨特性，因此並無能適應所有學習者需求與偏好的最佳方法存在。故就學習者中心角度而言，應讓其採擇適合自身的學習方式。準此，面對現行班級教學，具有彈性，能因應學習者個人學習風格的教學策略是較為可行的。例如為避免拘泥於某種窠臼，Galloway & Labarca(1990,p.115)即倡議採取多感官教學，強調教學時應超越黑板、教科書與教師的聲音，鼓勵想像力的運用並透過各種可取得的資源，讓學習者看、聽、說、觸摸，提供真實生活中的全感官學習。藉多元學習管道的營造，學習者可選擇自身最擅長的方式從而完成學習。

肆、學習者共性的假定

瞭解學習者是規劃學習方案的起點，外語文化面向的學習亦然。就學習心理學而言，學者慣常對學習者心理發展歷程的共通性提出假設，例如皮亞傑的認知發展四階段論，柯伯格道德認知的三段六期說。凡此，均是學者利用觀察、歸納法對學習者特質所建構出的共性假設。學者對於學習者文化學習之內在歷程，亦提出如階段論般的共性假定，以學習者的共通性為基點，分別從認知、情意、行動、涵化等面向闡明發展進程，試圖揣摩所有學習者的共同圖像，並認為所有學習者均是循序漸進。

一、就學習者的學習心理進程而言

從學習者的學習歷程而言，Kleinjans(1972)援引布魯姆等人對學習向度的分類，從認知、情意與行動三方面剖析文化學習進程(詳見表一)。由低階而逐層向上的發展序列，認知方面依序是訊息(information)、分析(analysis)、綜合(synthesis)、理解(comprehension)、洞察(insight)；在情意層面，則是由知覺(perception)、鑑識(appreciation)、再評鑑(revaluation)、定向(orientation)而至認同(identification)；行動面向則是由覺察(awareness)、注意(attending)、反應(responding)、行動(acting)而互動(interacting)(轉引自 Damen,1987,pp.216-217)。認知的第一層次旨在獲得文

化訊息，屬於比較簡單、片段的記憶學習；第二層次的分析是以觀察和資料管理為主；第三層次的綜合旨在使個體瞭解文化型態所具有的一致性；第四層次的理解不僅止於瞭解，尚包括學習者的價值改變與行動；第五層次則達所謂的同理，即能設身處地從標的文化者的角度來審視事物。情意方面的最初層次是知覺，及察覺到標的文化存在的事實；其次，則是更進一步的知曉標的文化物所代表的意涵，然與標的文化接觸所導致的文化震撼與衝突亦隨之而來，使得個體必須重新檢視自身文化與標的文化，此即情意第三層次的再評鑑階段。其後，則能以理性態度認知標的文化，而終於能對標的文化抱以鑑賞態度。在行動層次，則首先是由感覺接收到標的文化所散發的訊息刺激，從而注意到標的文化存在的具體事實，並形成某種回應；繼而由被動反應轉向主動採取行動，最終則是與標的文化構成有意義的互動。

表二：文化學習層次矩陣圖(轉引自 Damen,1987,p.217)

	認知	情意	行動
↓	訊息	知覺	覺察
	分析	理解	注意
	綜合	再評鑑	反應
	理解	定向	行動
	洞察	認同	互動

二、就學習者的涵化程度而言

依文化人類學觀點，文化學習即是涵化的歷程，而涵化是指兩種文化經過長時間接觸後產生採借、替換、混合、創新等現象所導致的同化。Damen(1987,p.218)融攝 Kleinjans 的觀點，以文化學習歷程所導致之文化/社會距離變化為主軸，分從認知/情意、行動與涵化程度三方面說明文化學習的進程，其對認知/情意、行動面向之學習進程所提供之更豐富解釋，頗有助於對學習者的瞭解。

社會距離(social distance)是文化距離的次領域，指涉不同文化間在認知與情意面向的差異；距離之大小可藉觀察社會團體特性、影響社會互動變項等得知，而透過社會/文化距離的觀察亦可顯現個體的涵化程度。倘若將最大至最小的社會/文化距離區分為五個階段，則不同階段學習者於文化學習上所顯現的特徵如下：第一階段的外語初學者，其對標的文化僅有些許知識，甚至一無所知，其文化覺察度低，與標的文化之互動亦不多，可能仍保有刻板印象；第二階段，學習者對標的文化具有簡略經驗與知識，已能逐漸覺察標的文化之表面特色，隨著接觸的頻繁，學習興趣也益發高昂，並嘗試著分析標的文化；第三階段，隨著學習的精進，學習者於標的文化有更多知識與接觸，對文化差異亦有更深刻的認識，然而當分析越愈深入，文化衝突感也越強烈，可能產生無所適從之苦；第四階段，學習者透過累積的知識與經驗，漸能瞭解標的文化，並覺察到自身文化與標的文化之重要異同點，此時由於已經歷認知的再統整，行動上漸能容忍、接受新事物；第五階段，學習者終能理解、洞察標的文化，並對標的文化產生同理心，而與標的文化構成頻繁之互動。

當社會/文化距離由大變小，也意味著個體於標的文化之涵化程度由淺而深。對應社會/文化距離的變化，個體也從未曾接觸異文化的我族中心心態(ethnocentrism)，接受些許文化訊息時的安適自在(euphoria)，與標的文化接觸越深後感受到衝突與震撼(cultural shock)，歷經認知失調後尋求再統整(reintegration)，而終於同化、調整與適應。依 Kim(1982)的觀點，文化距離對個體所能達致的涵化程度有重要影響，兩種文化的差異越大，則越難達到高度涵化。換言之，個人涵化的可能性與本國文化及標的文化之相似程度有關(轉引自 Damen,1987,p.218)。

表三：文化學習路徑(The path of culture learning)

階段	文化/社會 距離	文化學習的層次(levels of culture learning)		
		認知/情意	行動(action)	涵化程度
1	最大	◆對未知群體無所知或 僅有些許知識 ◆低覺察	◆些許互動 ◆固定的、老套的	◆種族中心主義
2	↓	◆一些知識；簡短經驗 ◆覺察到表面的特色	◆智性上的興趣 ◆一些分析	◆舒適
3		◆有更多的知識與接觸 ◆對差異有更多覺察	◆更多的分析 ◆評鑑 ◆使迷惑	◆衝突、震撼
4		◆知識、經驗與瞭解 ◆覺察到重要的異同點	◆接受 ◆容忍新事物	◆再統整
5		◆理解、洞察、同理	◆互動 ◆斡旋、調整	◆同化 ◆適應 ◆調整

(轉引自 Damen,1987,p.218)

Hanvey(1979,1987)也從涵化的角度，析述文化學習的歷程。他認為文化學習歷程涵括四個階段。在第一階段，初學者對標的文化雖然具有好奇心，但對文化學習仍難抱著開放與接受的態度，其知識亦可能受限於刻板印象而視標的文化為無法相信或怪異的。在討論標的文化時，也常從「該文化欠缺…」的角度思考，至於體現標的文化之各項事物則常被當作粗糙、幼稚或不精緻的。第二階段，藉著兩種文化的對照，學習者能指出標的文化或明顯或隱微之特質，但仍視這些特質為無法相信與不理性的，此時亦常因文化衝擊而有失去方向與震撼之感。第三階段的學習者能基於理智分析而更覺察到兩種文化間的差異，開始視標的文化之特質為可信與可理解的，前一階段的文化衝突感亦因而得以消解。第四階段呈現文化同化現象，通常是長期文化浸濡的結果（轉引自 Jourdain,1998）。

Brown(1980)顯然是同意 Hanvey(1979)對文化學習的分析，其並在 Hanvey(1979)建構的涵化歷程假設之上，提出文化關鍵期(cultural critical period)的假定。Brown 認為從文化學習的角度而言，Hanvey 指涉的第三階

段可提供學習外語最佳社會距離與最適當之認知及情意張力，以形成習得語言的必要壓力(此種壓力既不太強亦不至於太弱)，可謂語言習得的關鍵期。依 Brown 的想法，語言與文化學習應取得一致性的發展，如此方能精熟第二語(轉引自 Damen, 1987, pp.226-227)。

Damen(1987)與 Hanvey(1979,1987)均對文化學習中學習者的涵化歷程進行剖析，其於階段上的劃分雖有別，用以描述的辭語也不同，然究其精神實無二致。Jourdain(1998)曾評述 Hanvey 所提出的涵化四階段說，認為雖然文化學習的極致是同化，但未必所有學習者均有長期居住於標的文化國之機會，因此就外語教學而言，比較切合實際的文化教學目標是第三階段，亦即 Damen 架構中的第四階段。

事實上文化學習應為一連續歷程，階段性的劃分僅是為便於說明，當然，因著個別差異，個體於各階段的發展速率與停留時間長短亦有不同，有些人可能跳過某些階段，有些則停留在某階段，然其一般仍假定所有學習者是循序漸進、拾級而上，且有著相同的發展進程。而此，即屬於對學習者共性的假定。

藉學者對文化學習者涵化程度所提出的共性假定架構，教師再輔以對學習者行為的觀察，不難標示出學習者於文化學習序列所居之位。而此，一來有助於教師瞭解學習者所在的文化學習序列及其學習特質，二來亦可引導文化教學的實施，提醒教師應循序漸進協助學習者提升其在認知、情意與行動方面的發展層次，使文化學習不侷限於低層次的成就，並引導學習者跨越涵化歷程可能遭遇的種種衝擊，進而培養正確的多元文化態度。

肆、提升學習者的準備度

學習者身心特質是否達致學習所需的準備度，攸關學習成效；而認知、情意、行動面向能否得以順利發展，亦需考慮學習者的準備度。因此，在對學習者的共性與殊性有所認識後，教師應致力於促進學習成效的探究，應用對學習者特質的瞭解，從而提昇其學習準備度，則是教師應有的積極努力。Mantle-Bromley(1992)即曾指出教師進行外語文化面向教學

時，需注意學習者的準備度。概而言之，學習者的準備度包括態度、動機與先備經驗等，在教學歷程中教師應負起提昇學習者準備度之責任。首先，在培養積極態度與高昂動機方面，Mantle-Bromley(1992)認為就文化學習歷程而言，學習者的參與及情緒涉入是涵化的第一步，而要促進學習者的態度，可採取三種途徑，一是提供不同的訊息；二是要求學習者表現與其本身態度不一致的行為；第三則是提供學習者與標的文化直接接觸機會。其次，就瞭解學習者的先備經驗方面，Ausubel et al.(1968)即曾主張「影響學習的最重要的因素即是學習者原具有之經驗，只需確定學習者的先前經驗為何，並依此而教即可」(轉引自 Galloway & Labarca,1990,p.135)。而 Barron(1985)也認為透過對學習者先在知識的瞭解，並據以規劃能銜接舊經驗的學習內容，可以降低學習者對標的文化之陌生與焦慮感，從而獲得實質的溝通技能。

Mantle-Bromley(1992)曾就外語之文化教學，提出數種有助於提升學習者準備度的活動，茲分述如下：

- 一、令學習者共同定義文化，使學習者能主動參與，形成文化共識。
- 二、辨認次級文化：讓學習者瞭解每一文化內仍存在許多差異(次文化)，這些差異並無本質上好壞之別，只是成員所做選擇的不同。教師可以採小組討論的方式，讓小組成員討論次級文化間的相似與差異之處。
- 三、瞭解探究文化的方法：藉在暗袋中摸索未知物品的經驗，讓學習者瞭解到吾人常僅感覺到文化某個面向的呈現，除卻必須猜測現象背後的意義，並需多管道、多面向的探索與認識，才能有較為周延而深刻的認識。
- 四、瞭解自身文化：利用腦力激盪法，首先讓學生記錄其所能想到的自身文化(可分組進行，再比較各組的內容，找出共通處)。其次，全班共同決定最基本的文化主題(約 15-20 個)，藉著此種參與文化主題的選擇，使得文化學習對學習者而言更具意義，從而可激發其學習的準備心向。

瞭解學習者於認知、情意方面的特質，以及其於文化學習上循序漸進的共同歷程，加以策略性的提昇學習者的準備度，將有助於建構以學習者為中心的外語文化教學模式。

伍、建構學習者中心的文化教學模式

根據 Wolff(1994)的觀察，現今外語學習的新取向為：任務導向的語言學習、內容導向的語言學習、認知語言學習、歷程導向的語言學習、學習者自主。換言之，外語教學已從教師導引的典範轉向學生自我引導的學習經驗(student-directed learning experience)。學習者中心模式的優點，在於其可提供有意義的語言學習經驗從而使學習更具成效(Synder,1985)，然倘欲真能發揮成效，自需以學習者特質的瞭解為基礎，而令學習者躍居學習歷程中的主角地位。

依 Jourdain(1998)的想法，學習者中心的外語教學模式，是自我導向的語言學習。所謂的學習者中心課程，乃指學習者對於學習目標的訂定與達成目標途徑的選擇，居於重要地位。而就教學乃是師生互動的歷程、師生均為教學歷程的主要行動者而言，師生應共同建構學習目標，教師應協助學習者使其能在教室內表達、分享與簡化其經驗。其中，學習者必須為蒐集、分析以及文化資訊之利用負起責任，學習者被視為磋商者、合作者與共同工作者。不同以往扮演的控制者角色，在學習者中心的教學模式中，教師扮演資源提供者、方案諮詢者、教練、引導者及需求分析者的角色。學校與教師，則需規劃良好環境和提供完成計畫的各項必要協助，如建構小組合作學習的環境，提供文化學習所需的軟硬體設備，以及給予學習者批判性思考的引導等。其次，教師以學習者探究所得資料為基礎，除創造溝通性活動提供語言練習機會，並設計相關活動促進學習者的批判思考與理解。此種取向有三大優點，第一，學習者可以認識、瞭解相關研究資源和工具，例如圖書館、網路資料查詢及訪談等方法。第二，學習者成為學習歷程的主動參與者；第三，學習者能與標的文化進行個人接觸。

具體而言，學習者中心模式包括三個階段，首先由學習者蒐集有關文

化主題的資訊；其次，以學習者蒐集到的文化訊息為基礎，設計活動使其與同儕進行溝通；第三階段則引導學習者批判性地思考及討論所蒐集文化資訊中蘊具的價值。以下茲分別敘述(Jourdain,1998)：

一、資訊蒐集

與標的文化建立連結的第一步，即是讓學生負起蒐集文化資訊，以及利用該訊息與同儕溝通的責任。蒐集資訊之目的有三：其一，協助學習者形成探討主題的知識基礎；其二，有利於將該知識傳達給同儕；再者，可鼓勵學習者對標的文化之價值進行批判性思考。

讓學生進行資料蒐集前，必須給予適切的引導。例如，提供教學單導引資料蒐集的進行、明確告知所需蒐集的資料內容以及可能取得資料的處所、明確訂定評分規準(如周延、完全、精確、呈現方式)，使學習者瞭解教師的期待。至於蒐集資料的方法、工具、分工方式，則可讓學習者自由選擇，以因應個人學習風格。此外，學習者在進行資料蒐集時可採配對方式，一則讓學習者有彼此溝通對話的機會，增進磋商及交涉能力並增添學習趣味；再者，此種配對形式並可應用於第二階段的溝通活動。

二、溝通活動

第二階段的溝通活動，可採角色扮演方式，設計情境讓配對的學習者利用所蒐集到之訊息進行溝通。歷程中並可針對溝通順暢、說話流利度評定成績，亦可加入競賽方式，使活動進行更具趣味。

三、發展高層次的思考能力

僅透過資料蒐集與溝通活動，並不足以使學習者對標的文化底蘊的價值有深刻理解，教師必須協助學習者瞭解標的文化特質，認識其不同於自身文化之處，並瞭解「不同並不意謂著脫軌或可厭」，而此可以透過 Kluckhonn 模式的運作達成。Kluckhonn 模式假定所有社群均會面臨一些共同問題，如人性本質、人與自然關係、生活的時間重心…等，由於解決策略的選擇實即反應出價值導向，因此可透過歸納同一社群成員採取的可

能解決策略，揣摩出該社群的價值導向。更進一步來說，藉由分析、比較各社群面臨人類共同問題的解決傾向，可使學習者更深刻瞭解到標的文化之價值。

就教學型態而言，Snyder & DeSelms(1982)發現與全班教學模式相較，小組教學模式能促進創造性溝通，並提供更多的互動時間。Horwitz(1995)建議，為因應學習者的情緒反應，可採小組學習與合作會話活動。例如，Gunderson and Johnson(1990)發現教師藉由遊戲與分組活動可提高學生的參與及標的語言之使用，且能降低學習者的焦慮。Young(1990)也發現與全班性活動相較，學習者更喜歡分組活動，從而減低學習焦慮。Robison(1992)也支持分組活動策略，認為分組活動無論在日常教學或測驗方面都顯現出良好的成效。Galloway & Labarca(1990,p.116)認為在合作的學習環境中，學習者可以有較高的自尊(self-esteem)、較高層次的理解、較高的學習成就、更積極的學習行為，且較會考慮到他人。不過，分組是培養合作學習的方法之一，但能否發揮合作學習的成效仍須視學習任務性質、預期學習結果、組別大小及分組性質而定。

雖然活動不能弭平文化挫折與文化理解間的鴻溝，但卻可作為文化價值討論的起點，或作為使對話得以延續的方法。

陸、結語

近年來，外語教學典範由測量學習成就轉向強調語言純熟，對學習者的觀感也從被動的知識接受者轉為知識的主動建構者，加以外語文化面向的純熟度原即與個體抱持的學習態度及主動涉入精神密切相關，使得學習者在教學歷程中的形象更為鮮明，而對學習者特質的瞭解自然也就成為文化教學活動中極其關鍵的一環。

教學理論或學習心理學對學習者的討論與瞭解，大抵是以殊性與共性角度為出發點，藉著同中見異、異中求同的觀察而深化對學習者的瞭解。概而言之，學習者認知與情意方面的變項，乃其獨特性所在，個體在性向、

認知風格、動機、態度上均可見其個別差異。語言性向攸關語言學習的快慢，藉由語言性向測驗的實施，可以預測外語學習成就，語言性向高低不同者，其外語學習的表現與成效自亦有別。與外語學習較為相關的認知風格包括場地獨立/場地依賴、深思/衝動、類別廣度寬/類別廣度窄，不同認知風格於外語不同面向的學習或將呈顯出各自的優勢與問題，然相關研究並未證實認知風格與外語學習成就的關連。歷來研究文獻已確證動機對外語學習成就的影響，至於何種動機較有利於外語學習仍無一致性的結論。一般而言，內在動機比外在動機對學習更具推動力，同時較能使學習持續。倘若將外語學習動機析分為工具動機與融合動機，則只要其能有效喚起學習動力，均有助於文化面向的學習。就學習者態度而言，如能培養正確、積極的態度，即可導向有效學習；積極態度的培養有助於文化學習，而若在語言教學方案中強調文化面向，亦有助於外語學習之積極態度的養成。雖然是聚焦於學習者的獨特性，但透過觀察與研究成果依然可歸納出共通的原理原則，以作為教學上可茲遵循的依據。

至於學習者的共性假定方面，則有由認知、情意、行動等心理發展層面進行剖析，假定學習者於認知方面是由訊息、分析、綜合、理解而至洞察；情意層面是由知覺、鑑識、再評鑑、定向而至認同；行動層面則由覺察、注意、反應、行動而互動，由簡而繁循序漸進的發展。亦有分析學習者於標的文化涵化程度者，認為透過涵化程度的釐析最足以瞭解學習者的文化學習層次。藉由此種文化學習心理發展層次與涵化程度的分析，教師得以界定學習者所在的學習序列，據以規劃合乎其認知、情意特質及有助於提昇其學習準備度的活動。

對學習者的瞭解是規劃教學活動首要之務，而欲使學習者真能成為主動的知識建構者，則需規劃以學習者為中心的文化教學模式。藉由賦予學習者蒐集文化資訊、設計足以提供學習者練習機會的溝通活動，以及學習者對標的文化價值之批判思考的引導，則不僅可以使學習者成為學習歷程的主動參與者，且能使學習者與標的文化間有真正的個人接觸。

依 Snyder & DeSelms(1983)的觀點，外語學習與個人成長具有相輔相

成的關係，倘若學習者能被視為獨立的個體、學習者的努力與付出能獲得正面的評價，加以無論在教科書選用、活動與作業的指派上均能秉持個別化教學精神，則可塑造有意義參與的學習氣氛。不過，在外語教學歷程中，語音、句法構造、語義的學習固然重要，但真正能使外語學習成為有意義學習的，仍是得回到標的文化脈絡中進行語言的探索，即誠如 Kramsch(1981)所言「外語教學的核心目標應置於標的語言言談(discourse)的文化脈絡，而非傳統的聽說讀寫」。我國過去外語教學的實施，向來較為疏忽文化面向，造成學習者無法適切地在自然情境中使用外語、外語學習與生活產生嚴重的乖離。展望未來，融入國際社會的需求越來越殷切，在強調溝通能力的外語教學國度裡，文化素材的融入與教學將更形重要。本文從文化學習的角度，探討認知與情意特質與外語學習的關係、析論學習者於文化學習的共同發展歷程，並呈現一以學習者為中心的文化教學模式，未來應針對文化教材與文化教學策略作更深入的探究。

參考文獻

湯維玲(民 85)：載於黃光雄主編*教育導論*。台北：師大書苑。

賈冠杰(1996)：*外語教育心理學*。南寧：廣西教育出版社。

Allwright, D. (1991). The characterization of teaching and learning environments : Problems and perspectives. In K. E. Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch(Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Phil : John Benjamins Publishing Com.

Barron, C. (1985). Concepts, culture and communication in architecture.(ERIC Document Reproduction Service No. ED262595)

Chastain, K.(1988). *Developing second-language skills : Theory and practice(3rd Ed.)*. San Doego:Harcourt Brace Jovanovich.

Cook, V.(1996). *Second language learning and language teaching* (2nd Ed.). N.Y.: Arnold.

Crawford-Lange, L. M. & Lange,D. L. (1984). Doing the unthinkable in the second -language classroom : A process for the integration of language and culture. (ERIC Document Reproduction Service No. ED238269)

Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. California : Addison-Wesley Publishing Com.

Edmondson, W. J. (1991). Some ins and outs of foreign language classroom research. In K. E. Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch(Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Phil : John Benjamins Publishing Com.

Ferguson, H. (1984). Using culture to teach languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262575.)

Galloway,V. & Labarca,A.(1990). From student to learner : Styles, process, and strategy. In D. W. Birckbichler (Ed.) *New Perspectives and new directions in foreign language education*. IL : Lincolnwood. National Textbook Company.

Guenin-Lelle, D. (1991). On organizing a learner-centered advanced conversation course. (ERIC Document Reproduction Service No. ED342254)

Horwitz, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign language. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 573—579.

Jourdain, S. (1998). Building connections to culture : A student-centered approach. *Foreign Language Annals*, 31(3), 439-458.

Kramsch, C.J.(1981). Culture and constructs: Communicating attitudes and values in the foreign language classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED213251.)

Kramsch, C.J.(1991). Introduction to the section learning environments. In K. E. Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch(Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Phil : John Benjamins Publishing Com.

Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. N.Y.: Prentice Hall.

Mantle-Bromley, C. (1992). Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals*, 25(2), 117-127.

Moore, Z. T. (1995a). Introduction. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 571-572.

Moore, Z. T. (1995b). Teaching and testing culture : Old questions, new dimensions. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 595-606.

Oxford, R. (1994). Language learning strategies : An update. [Online] Available://www.cal.org/ericcll/digest/Oxford01.htm.

Oxford, R. L. (1995). When emotion meets (meta)cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 581-594.

Snyder, B. & DeSelms, C. (1982). Creative student-centered communication : Activities for the foreign and second language classrooms.

(ERIC Document Reproduction Service No. ED222063)

Snyder, B. & DeSelms, C. (1983). Personal growth through student-centered activities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED238275)

van Els, T. et al. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign language.* (Oirsouw, R. R. trans.). N.Y.: Routledge, Chapman and Hall.

Wittrock, M. C. (1985). Cognitive process in the learning and teaching of science. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Wolff, D. (1994). New approaches to language teaching : An overview. (ERIC Document Reproduction Service No. ED375668)