

## 外語之文化面向教學初探 —從教材與教學取向談起

陳春蓮

### 摘 要

一種新語言的學習定然涵括對該語言的世界觀、風俗、信念與社會傳統差異的認知，唯有對語言所在文化脈絡達致某種程度的瞭解，方能彰顯語言的價值與豐富性。是故，應視文化為語言聽、說、讀、寫技能外的另一個重要面向。

透過文獻的歸納分析，可以發現外語之文化面向教學成效不彰的關鍵主要在於欠缺適當的教材、教學取向與教學策略不當。依學者建議，外語文化教學內容可採取先建立文化分類架構，再依分類架構選擇適當主題的系統方式來編排；教科書的選擇則可分從學習者、學習情境、教學者、內容編排等向度來考慮；而外語文化素材仍應以來自標的文化之道地材料為優先。就教學取向與教學策略而言，應採取文化學習的歷程取向。除卻教材，學習者與教學者亦是教學歷程的關鍵要素。以學習者內在歷程而言，其於認知、情意、行動、涵化方面均呈現一由簡而繁、循序而進的歷程；教學實施一方面必須配合學習者的學習發展次第，另一方面亦需循系統的步驟以有計畫的方式進行教學活動。

學校教育用心營造之學習氣氛是發展文化覺察與理解的良好環境，因此倘能發展適當文化教材與豐富標的文化資源，並培育具備充分外語教學文化知能的教師，則文化教學成效可期，而外語教學也真能達致其溝通的學習目標。

## An Exploration on the Culture Aspect of Foreign Language Teaching

Chun-Lien Chen

### Abstract

This paper mainly aims to explore the culture aspect of foreign language teaching. Learning culture is as universal and natural as learning language. The culture should be made the most important aspects of foreign language course because knowledge of the culture is necessary for communication, essential for interpersonal interaction, and an important factor in personal and international culture understanding. There are major problems of culture learning. The first, how to provide the culture information need — in other words, what to teach? The second, what is the culture learning, should we take culture study as information acquisition, as automatic outcome, or as a process? The third, how to devise ways of presenting culture in such a manner that the students can comprehend and relate the information? The main purposes of this paper are to clarify these problems and by means of literature review to make some suggestions.

語言學習的目的在於溝通，溝通以字詞為基本材料，而字詞的意義與運用又深受文化的影響。因此，若思以語言實現表情達意的溝通目的，則必須瞭解賦予語言意義的文化。換言之，一種新語言的學習定然涵括對該語言的世界觀、風俗、信念與社會傳統差異的認知，唯有對語言所在文化脈絡達致某種程度的瞭解，方能彰顯語言的價值與豐富性。是故，語言學習絕不能與文化相割離。準此，Kramersch(1981)認為外語教學的核心目標應置於標的語言(target language)言談(discourse)的文化脈絡，而非傳統語言教學的聽說讀寫。而誠如Ferguson(1984)所言，語言學習是一種文化學習的形式，文化學習即涵括語言學習。Damen(1987)則視文化為聽、說、讀、寫技能外，語言學習的第五個重要面向。藉著對外語所在文化脈絡的學習，可令學習者經驗到文化差異，透過此種文化比較歷程，學習者一方面可經反省澄清而更瞭解本國文化，另一方面則由覺察、瞭解，進而學習尊重不同文化的差異與價值(Curtain & Pesola,1994,p.177)。

縱或外語學者均肯定文化面向的重要性，但傳統外語教學之忽略文化面向卻是不爭的事實。Crawford-Lange & Lange(1984)認為，由於外語教師之標的文化(target culture)知能不足，加以欠缺文化教學方面的訓練，致使文化未受外語教學的重視。而Damen(1987,p.5)則進一步分析指出，影響文化教學成效的因素主要在於：(1)不知道應該教些什麼；(2)僅有少數能引導文化學習方法論的教科書；(3)教師能力不足。Chastain(1988,p.305)觀察指出，大多數的外語班級教學是忽略文化面向的，其歸納文化教學的問題(pp.316-317)包括：(1)欠缺適切文化教學內容的提供；(2)教師對第二文化知識的欠缺；(3)不知如何以學生能理解的方式來呈現文化；(4)可從事文化教學的時間不足。

以我國實施外語教學而言，林伯英(民81)認為最受人詬病者乃是教學偏重文法講解與翻譯；在評量上又側重單字、片語及文法規則的記憶。此種文法－翻譯取向教學導致學習者縱經長期學習亦無法以英語溝通。在教學上既不採取溝通取向，對文化面向的忽略也就可想而知。此外，國內英語師資培育方案依循強調聽、說、讀、寫能力的傳統語言教學模式，致使語言意義所在的文化層面，向未受到應有的重視。

歸納學者的分析，可以發現外語之文化面向教學成效不彰的關鍵主要在於欠缺適當的教材、教學取向與教學策略不當，以及外語教師教學知能不足。礙於能力、時間與篇幅，本文僅就教材與教學方面問題作一初步探究，期透過文獻探討尋繹可資依循的原理原則或解決之道。

## 壹、外語文化教材的內容

### 一、文化的意義

Morain(1986)認為文化乃團體成員共有的世界觀、依此世界觀所發展的行爲型態，以及種種利用和表達形式。依 Valentine & Valentine (1984)的觀點，文化是團體成員所擁有，且傳給下一代的獨特思考方式，文化包括哲學觀點、行爲實踐及有形無形的社會產物。就美國而言，Kramsch(1989)認為文化指涉一個社會團體或整個社會團體所共享的傳統、信念與風俗。依 Ovando & Collier(1987)的觀點，文化具有兩種特徵：(一)文化是漸進累積的，也是創造而得的；(二)文化是後天習得的。文化以知識、經驗、技能等各種不同的方式呈現，是社會成員普遍共享並共同努力維繫的價值標準(轉引自石素錦，民85)。上述學者之肯認文化的可以學得，無異於宣示文化可透過教育歷程傳遞給學習者，而此又間接印證文化的可教性。

語言是文化的彰顯，文化的學習又有賴語言為媒介，語言與文化在本質上是不可分的。呼應 Ovando & Collier 的觀點，Magrath(1989)認為外語學習即是他種文化的學習，文化包括觀念、習慣、技能、藝術、及其對認知與情意行爲的影響，是整體語言經驗的一部份。對於文化學習的標準，美國教育部曾在「外語教育國定標準」計劃(1996)中列舉兩項標準。其一，學習者應能理解文化觀點與文化實踐間的關係，即能認知到文化實踐是淵源於傳統觀念、態度與價值等文化觀點；其二，學習者應能通曉文化產物與文化觀點的關係，瞭解任何文化產物的存在對文化底層的信念與價值而言均具有正當性。而要達致外語文化面向的純熟，依美國外語教學委員會(ACTFL,1986)的意見，需涵括溝通的社會語言學、特定知識

領域與態度等三方面能力的養成(轉引自 Kramersch,1991)。就外語學習而言, Spinelli(1985)認為有助於在標的語言國旅行、居住、研究、工作之功能性文化面向(functional culture)最為重要。所謂的功能性文化係指有助於個體在日常情境中適當地活動;能使用適切的手勢與表情,且能順利執行日常生活起居所需各項任務者。

## 二、外語文化教學的內容

由於文化涵括層面相當廣泛,因此有必要先建立文化分類架構,俾利於以較系統的方式編排教學內容。其中,有先將文化分為幾個範疇,每個範疇之下再做細部區分者;亦有不做分類,逕行列舉較重要且具代表性的主題。

將文化分為幾個大範疇而後再做細分者,例如美國外語教科書慣將文化分為正式文化(formal culture, the Big C)與日常文化(daily culture, the small c)。正式文化的內涵包括社會經濟政治方面的知識、歷史偉大人物、文學經典作品、精緻藝術等;日常生活文化則涵蓋食、衣、住、行方面的活動以及作為一位文化成員所必須的行為型態..等,正式文化與日常文化彼此交織地融入社會成員之語言中(Pesola,1991)。張占一(1990)主張將文化劃分為知識文化與溝通文化。知識文化指文化背景不同個體進行溝通時,那些不直接影響訊息準確傳遞的語言和非語言文化因素;溝通文化指文化背景不同個體進行溝通時,直接影響訊息準確傳遞的語言與非語言因素(轉引自張國揚、朱亞夫,1996,頁86-87)。Pesola(1991)則先將文化要素析分為文化象徵(culture symbols)、文化產物(culture product)與文化實踐(culture practice),再依據文化教學目標與課程組織進行教學內容的編選規劃。依派索拉的觀點,文化象徵包括具代表性之旗子與徽章、重要的國家或地理紀念碑、節日相關的象徵、表示吉凶的符號、動物的象徵性意義歷史或神話英雄等。文化產物方面則有視覺藝術與音樂藝術方面之重要代表、民間文學中重要的人事物、傳統兒歌韻律與遊戲、傳統故事與神話、民間藝術代表、貨幣硬幣郵票、傳統與節慶食物等。文化實踐則涵括招呼儀式、節慶方式、肢體語言的使用、餐飲與飲食

活動、購物、休閒時間與活動、家庭與學校生活、禮節、寵物與對待寵物的態度、遷移方式等等。而石素錦(民85)則認為，文化主題的安排可以參考 Brooks(1968)析分世界生活經驗的架構，包括(1)人類社會之生物性成長內容；(2)個人智力、情感、創意等方面之成長內容；(3)文學與藝術之創作和型式表達；(4)生活中的各種模式；(5)生活方式的全貌。

至於不對文化作範疇劃分而直接列出重要主題者，則如 Chastain (1988,pp.303-304) 從人類學角度，認為文化主題分類涵蓋：家庭、家園、個人需求、飲食、社會互動、教育、休閒活動、求婚與婚禮、錢、謀生、經濟體系、政治、現代生活、宗教、度假、旅遊、日常生活、寵物、出版事業、假日、交通、語言、生態學、人口、犯罪、幽默、死亡、衣著、地理、書信、服務(醫療、郵政、警政等)、健康與福利、歷史、退休、禮貌、禮貌用語、非語言溝通。Pino(1990)認為文化方面包括：教育、家庭結構、性別角色、社會階級、通俗與精緻藝術、社區的儀式生活等。

文化內涵的廣袤是任何分類架構均難以窮盡的，但就文化教學而言，學者們均有先建立文化分類架構再據以選擇、編排主題的共識。此外，文化內涵雖然豐富，然在教學上總有次第之分。以將文化分為正式文化與日常文化而言，Chastain(1988,p.303)即認為文化教學應先導入日常文化，而後學習者再依興趣與意願對正式文化面向作進一步的探索。故其主張，雖然所有標的文化之資訊皆相當重要，但禮貌用語及面貌表情、肢體語言(kinesics)等對文化間關係的建立最為重要。而按張國揚、朱亞夫(1996,頁87)的想法，從外語教學的角度來看，與語用(language usage)相關連之文化內容，如稱呼、招呼和問候、道謝和答謝、敬語和歉詞、告別語、褒獎和辭讓、忌諱與委婉等，應該優先列入教材。Posthofen(1994)亦認為在外語課程中應涵括通俗文化(popular culture)，而非強調「精緻文化」。

### 三、文化教材的選擇

依 Joiner(1974)的觀點，除了教師以外，在教室內最具影響力的文化

使者即是教科書，準此，其強調教科書選擇的重要性。然而，由於沒有任何教科書或教材能涵括所有文化內容，亦無人能預見未來教科書的使用情境，使得教科書選擇的難度增高。不過，早在 1957 年，Lado 即曾主張教科書之選擇必須超越外表的圖表與印刷，而應重視其是否能系統地呈現所欲學習之語言和文化樣式（轉引自 Damean, 1987, p.254）。

傳統外語教學總是以學習者的純熟度、預期發展的語言技能、事先訂定的科目目標作為教科書選擇規準。而今在強調溝通取向的趨勢下，「語言學習應是有意義之溝通實踐」觀念已普受認同；加以在外語教學應兼重語言學習與文化理念的前導下，使得內容成為教科書選擇的重要規準。如 Kaplan & Knutson (1993) 即觀察指出，外語教科書在語言教學方面已呈現實用取向，強調溝通的價值、功能性語言使用，以及會話的有效性。面對種類繁多的教科書，倘要從文化觀點進行採擇時，依 Damen (1987, pp.257-261) 的建議，可從學習者、學習情境、溝通者，以及教科書之內容、切入角度、方法等，在考慮不同類型者之目標與需求的情況下，進行系統的選擇（詳見表一）。

依據 Damen 的看法，文化學習者的屬性不同則學習目的亦有別。例如寄居者因其最終仍要回到本國文化，故其學習目的在於適應環境；移民則因將在第二文化國開展此後生活，文化學習目的在於涵化與同化；至於旅遊者或訪問者，則其文化學習泰半是為從事研究、滿足專業興趣或實現個人目的。而在學習情境上，亦有許多不同類型，譬如正式學習或非正式學習；在職學習抑或在教室情境中學習；在本國學習標的語言或在外國；有計畫地進行學習或僅是隨興的。上述學習情境的差異，亦是選擇教科書所需考慮者。從事文化教學者本身的語言系統，及性別、教育程度、居住地、經驗背景等因素，亦會影響其對教科書的抉擇。就教科書而言，教科書的內容、探究角度與所需教學方法，亦是選擇教科書時的重要參酌。例如，就文化內容而言，有學習特定文化 / 一般文化內容、主題式文化呈現、實際文化現象與理想文化等等不同；在文化學習的切入角度而言，則又有探究新文化學習歷程、析論文化要素、探究語言與文化關係、探討文化本質等不同的出發點；在學習方法上，又有問題解決、個案研究、解

釋、討論、角色扮演、對比等方法。使用者可視自身需要選擇適切的教科書。概而言之，從文化角度選擇教科書時，可以從學習者類型、學習情境、溝通者與意欲之教科書內容、切入角度與教學方法...等諸多規準，做成一較為系統、滿意的選擇。

表一 外語教科書的選擇架構 (引自 Damean, 1988, p.258)

	類型	目標
學習者	寄居者	調適、回到本國文化
	移民	涵化、同化
	難民	調適、生存、有限度的同化
	訪問或旅遊者	研究、專業興趣、個人目標、個人喜好
學習情境	類型：(1)正式 / 非正式；(2)工作崗位 / 教室；(3)本國 / 外國； (4)有計畫的 / 隨興的	
溝通者	類型：(1)本籍者 / 非本籍者；(2)其他社會變項	
教科書	文化內容：(1)特定文化 / 一般文化；(2)議題； (3)事實-實際的 / 價值-理想的；	
	切入角度：(1)學習新文化的歷程； (2)文化要素； (3)語言與文化； (4)文化的本質	
	方 法：(1)問題解決； (2)個案研究； (3)發現； (4)解釋； (5)討論； (6)暗示； (7)角色扮演； (8)對比； (9)規則呈現	

依據 Benevento(1986) 的觀點，唯有文化教材與學生經驗是道地的、真實的 (authentic) 標的文化教材與經驗，方能達致最佳的文化理解。然而，充分將文化融入學習材料的教材卻不易尋得。Curtain & Pesola (1994, p.313) 認為選擇教科書或教材時，為符應強調溝通與文化的趨

勢，可藉下列問題加以檢視：

1. 內容是以溝通或文法為組織原則？
2. 文法的學習是著重功能性層面或靜態的文法分析？
3. 所提供活動之焦點是在於活動自身的意義或形式？
4. 教材是否能提供有意義的、有目的的語言練習機會？
5. 是否強調學習者親身經驗文化而非僅是學習文化？
6. 情境與語言的呈現是否具有文化上的真實性？
7. 是否能促進學習者對文化多樣性的價值與豐富之鑑賞力？

除教科書外，教學歷程中亦需藉各種補充教材以豐富教學內容。Chastain(1988, p.303) 強調在教材的選擇上應儘量選取真實情境材料，例如來自標的文化的問候卡、邀請卡、報紙、雜誌、廣告、菜單、時程表等等。此外，標的文化之文學作品，例如民間故事、神仙故事、當代文學、歌曲、韻律等，能使學習者分享標的語言中的文化經驗與態度，也是相當具有價值的文化資源。故事的閱讀與講述則因其豐富、饒富趣味的脈絡使呈現的意義與關係更易於瞭解，並且能使學習者保持著高昂的學習動機(Curtain & Pesola, 1994, p.181)。凡此均是從事文化教學時的重要資源，教師在對學生的年齡、興趣、教學情境、課程的多重考慮下可做適當的採擇。

## 貳、外語文化的教學

### 一、文化學習觀

文化學習的先假定影響教學歷程的種種抉擇，根據文化本質以及對實際教學的觀察，學者們歸納出外語教學領域對文化學習的幾種觀點。依據 Crawford-Lange & Lange(1984) 的想法，外語文化面向的教學可概分為兩種模式，一是將文化學習視為訊息獲得，另一則是文化學習當作一種歷程。以下茲分別說明。

(一)文化學習為訊息的獲得(culture study as information acquisition)

以訊息獲得為目標的文化教學，所研究之文化是封閉的、終結的與完全的。依 Crawford-Lange & Lange(1984) 的想法，此種模式縱或能有效指出某段時間的文化特質，但無法使學生瞭解與時俱變的文化內涵或特性，亦無法統觀文化變遷的歷程。再者，其既以分立的文化訊息為學習內涵，自然容易忽略個體與個體、區域與區域間的差異，可能產生以巴黎獨特現象為法國現象的謬誤。

文化教學重要目的之一在於去除對標的文化 (target culture) 之刻板印象與偏見，但以訊息獲得為導向的教學方式，卻因無法對個體與地區文化差異提出適切的解釋，反倒可能強化刻板印象。此外，倘若學生僅是單方面接受文化訊息、不知如何面對未曾學習過的文化情境、也無法掌握有助於理解未知文化情境的方法，則此種訊息堆棧式的學習並不具實質意義。雖然文化涵括知的事實，但其亦是一不斷蛻變的歷程。是故，將文化視為事實體系，僅能研究文化的特性；將文化視如歷程般地研究，方能探究文化的本質 (essence)。

Kramsch(1981) 認為僅學習文化事實，無法達成有效的溝通，文化教學必須涵括詮釋文化事實的認知與情意歷程。Koope(1985) 亦認為文化教學應有助於對行為型態、態度與價值結構的理解，而不僅是提供事實性資訊。Young(1997) 在檢視第二語教科書時發現，一般教科書在情意目標，以及涵括意義、價值、態度與觀念之文化面向上常有所欠缺，多數教科書將文化視為產品。故 Young 建議採取歷程取向，讓學習者從教室學習中獲得文化訊息。

## (二)視文化學習為歷程 (culture study as process)

視文化學習為訊息獲得可能導致上述種種教學方面的弊端，學者們乃主張文化學習應採取歷程觀。美國明尼蘇達州教育局曾提出文化學習歷程的七個步驟，包括：1. 知覺到某個文化面向（觀點）；2. 陳述所覺察到的文化現象；3. 蒐集與該現象相關的訊息；4. 檢視蒐集的訊息，並描述、報告與分析所得之發現；5. 修正原先的陳述；6. 利用前五個步驟檢視本國文化中與之相關的面向；7. 比較本國與標的文化

並指出異同(轉引自 Crawford-Lange & Lange, 1984)。Lange 有感於上述歷程是將任何知覺到的文化觀點視作學習內容，歷程中也未進一步思索與推論文化現象形成的原因，因而提出不同的觀點。Lange 主張應以所經驗到的懷疑與問題作為學習出發點，學習者不僅需陳述文化現象，且需表露自身的經驗與感覺，並進一步思索該文化現象存在的理由(轉引自 Crawford-Lange & Lange, 1984)。明尼蘇達州教育局與 Lange 對學習起點與學習者思考涉入程度的見解容有差異，但均認為文化學習應是一持續歷程。

Robinson-Stuart & Nocon(1996) 與 Crawford-Lange & Lange 有相近的觀點，但其透過更縝密的觀察，歸納指出三種文化學習觀點，包括 1. 將文化視作語言學習後自動獲得的結果；2. 將文化視為知識的獲得；3. 視文化學習為一種歷程。以下茲分別說明。

#### 1. 文化是語言學習後自動形成的結果 (culture as an automatic outcome)

傳統的外語教學重視語言而忽略文化，在文化是語言學習副產品的假定下，認為透過語言學習即可自動導致泛文化的理解。然卻有不少研究證據顯示此種假定的錯誤，例如 St. Lambert(1973) 研究指出：隨著標的語言之習得，學習者對標的語言使用者之態度並未改變。而 Robinson(1988) 的研究結果顯示，學習者泰半將外語視為學科，其未必著重語言的溝通功能或其所在之文化脈絡。Nocon(1991) 在西班牙語課程研究中也發現，學習者對西班牙人的態度並未隨著課程進行而改變。上述研究結果意涵著：學習者將外語視作學科般地學習，對其而言，語言學習與對標的語言使用者之態度是互不關連的。針對上述研究發現，Hall & Ramirez(1993) 的解釋是：學習者並未意識到自身是文化存在 (cultural being)，亦未主動探究自身與標的語言使用者間之相似性，因此在態度上也就沒有改變。

概而言之，學習者有將語言與文化學習割離的傾向，即或涉及

文化議題也常僅將其視作語言附屬品。綜括上述現象，Barro 等人 (1993) 批評「語言可以教，文化可以掌握」的信念是荒謬的。文化是寓於動態生活中，而非僅是產品或形式，故其倡導從教育對語言與文化施以再統整 (轉引自 Robinson-Stuart & Nocon, 1996)。

2. 文化是知識：訊息與豐富的描述 (culture as knowledge: information and thick description)

文化是豐富的，而不僅是片段的組合。據此，Barro 等人 (1993) 提出文化學習的人類學取向，倡導以個體為起點的後設文化覺察 (metacultural awareness) 來經驗與詮釋標的文化。Kramsch (1993) 更推擴 Barro 等人的觀點，提出語言教室中「第三文化」(third culture) 的概念。依 Kramsch 的想法，第三文化是「一種概念上的空間，肯認語言教室是多元言說世界 (multiple worlds of discourse) 的交會點」，其認為應以第三文化的概念鼓勵學習者創造交會文化 (intersection culture)。依 Robinson-Stuart & Nocon (1996) 的想法，雖然 Kramsch 的研究取向並未將標的語言與文化視作學科，且能將焦點置於後設覺察、批判性思考與政治覺察上，但未必將焦點置於「與標的語言實際使用者之互動」層面；然而，以文化與文化表徵間之實質溝通作為語言教學目標時，創造共享意義的人際互動歷程卻是最基本的，故其將文化視作訊息與豐富描述的觀點仍未能直指文化學習的核心要義。

3. 文化是歷程：經由第二文化之獲得創造活生生的文化意義 (culture as process: Making meaning of living culture through second culture acquisition)

Robinson (1995) 從科際整合角度提出第二文化獲得理論，其藉藍色與紅色調和形成紫色的比喻，將本土 (home) 文化與標的文化整合稱為混紫色 (Color Purple)。此種文化上的混紫色是泛文化接觸之產物，是一種豐饒的、認知的、知覺的、情意的空間；是當個體因瞭解來自他文化者具有不同觀點，而察覺到自身亦有文化觀

點時所形成。依 Robinson(1995) 的想法，個體雖然無法捐棄或跳脫自身的文化觀點，但透過個己與他人文化觀點的交融將得更瞭解他文化者的立場，進而達致共享意義 (shared meaning)(轉引自 Robinson-Stuart & Nocon, 1996)。

在文化接觸的研究方面，Robinson(1981) 探討澳洲學童對當地義大利移民態度之研究顯示，個體有先注意到人際間差異，並將這些差異擴大從而推論到當地少數民族社群的傾向，而此往往導致對差異的無法容忍，甚至造成溝通的障礙。是故，Robinson 建議將學習者注意力引導至相似層面，一方面可以降低其擴大及推論差異之傾向，一方面亦有助於提升差異容忍度。

不同於先前將文化視為知識的觀點，Robinson 將焦點置於文化間的實際互動，倡導將人種誌訪談技術應用於教室情境，讓學習者與標的語言使用者接觸，以尋找不同文化之相似性為起點，而後再區辨兩者間的差異，如此不僅可達致文化理解亦有助於跨越藩籬 (轉引自 Robinson-Stuart & Nocon, 1996)。

雖然上述的討論肯定文化的重要性，亦證成文化學習的歷程觀，但依 Crawford-Lange & Lange(1984) 的看法，教師縱有文化教學藍圖，卻仍未能將之納入課程規劃；即使實施文化教學，所呈現的內容常是訊息的傳達，致使學生僅能學到關於文化 (about culture) 的事實體，而非如何在文化脈絡中互動。雖然學者認為應視文化學習為歷程，但此種歷程觀亦有其限制。Crawford-Lange & Lange(1984) 即直指其在資源、教師發展、語言教學傳統等三方面的問題。將文化視作歷程旨在發展學生訊息處理能力，而非止於獲得訊息，隨著訊息與經驗的累加可造成知覺改變，故教師必須多方蒐集豐富的文化資源以涵育學習者，而非僅是提供現存資料以建立正確知覺，然而文化資源的蒐羅與彙整卻屬不易。再者，師資培育方案常無法培養具有整合語言與文化教學能力的教師，而傳統語言教學將焦點置於語言 (包括結構、語型、字彙)，而不注意語言使用的教學觀念，對於兼重語言與文化的統整歷程教學觀而言，亦是一大障礙。

由上述討論可以發現，文化教學歷程取向的實踐，除了教學觀念的變革外，亦需廣拓文化資源，並致力培養具備文化教學能力的師資，如此方能滿足實施文化面向教學的最基本條件。

## 二、文化學習的歷程

從學習者的學習歷程而言，Kleinjans(1972)援引布魯姆等人的目標分類架構從認知、情意與行動三方面剖析文化學習階段(詳見表二)，認知方面依序是訊息(information)、分析(analysis)、綜合(synthesis)、理解(comprehension)、洞察(insight)；在情意方面，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)。一般而言，認知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樣式的一致性；第四層次的理解不僅止於瞭解，尚包括價值改變與行動的發動；第五層次的同理，係指能設身處地從他人角度來審視事物。

文化學習無論在認知、情意與行動面向都是拾級而上，而由此亦可瞭解文化的學習絕不僅是訊息的獲得。

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

Damen(1987,218) 融攝 Kleinjans 的觀點，以學習歷程所中的文化 / 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（詳見表三）。社會距離 (social distance) 是文化距離的次領域，指涉不同文化於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、影響社會互動的變項等而得知。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後果，而透過社會 / 文化距離的觀察亦可顯現個體在標的文化上涵化程度。

一般而言，當社會 / 文化距離由大而逐漸縮小，個人涵化程度也從未曾接觸異文化的我族中心主義 (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將感受到衝突與震撼 (cultural shock)，歷經認知失調後尋求再統整 (reintegration)，而終於同化、調適與適應。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，故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），二者越相似，則能達致的涵化程度也越高。

，在認知 / 情意方面，初始對標的文化一無所知或僅有些許知識，此時的文化覺察度亦低；對標的文化具有簡略經驗與知識後，也漸能覺察標的文化的表面特色；隨著學習精進對標的文化有更多的知識與接觸，對文化間的差異亦有更深刻的認識；其後透過知識與經驗的累積，漸能瞭解標的文化，並覺察到自身文化與標的文化的重要異同點；終而能理解、洞察標的文化，並對標的文化產生同理心。在行動層面，個體學習之初與標的文化之互動並不多，甚至存有刻板印象；隨著接觸的頻繁逐漸激發探究與分析標的文化之興趣，隨著參與越深，文化間的衝突感也越強烈，可能產生無所適從之苦；而後由於認知的再統整，行動上亦也漸能容忍、接受新事物；終而與標的文化構成頻繁的互動。

文化學習應為一連續歷程，階段性的劃分僅是為便於說明。個人於文化學習的發展存在著個別差異，有些人可能跳過某些階段，有些則停留在某階段。藉著表一與表二，一來有助於教師瞭解學習者所在的文化學習序列，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訊息獲得等低層次(轉引自 Damen, 1987, pp.219-220)。

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	◆對未知群體一無所知 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	最小	◆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)

### 三、文化教學的步驟

將文化學習視作一種歷程，已是目前外語教學界的共識。就文化教學歷程而言，Crawford-Lange & Lange(1984)認為應強調語言與文化的整合，而欲期學習者能同理他種文化，首要之務即是提昇文化於外語課程的重要性。依Crawford-Lange & Lange(1984)的觀點，外語教學歷程應合乎下列規準：

- (一)肯定文化學習的必要性；
- (二)統整語言學習與文化學習；
- (三)區分不同水準的語言純熟度；

四兼重認知與情意領域；

(五)將文化視作動態，而非靜態；

(六)提供學生重塑文化知覺的技能；

(七)提供學生成功參與新文化情境的能力；

(八)舉例闡明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。

文化教學歷程除需合乎上述規準外，Damen(1982)認為外語教師在文化教學上應依循下列階段：1.讓學生覺察民族優越感並檢證本國文化型態；2.理解標的文化之特質與型態；3.評估兩種文化間的歧見；4.建構跨越歧見的個人文化橋樑。至於在教學行為上，Papalia(1984)則主張教師從事文化教學時必須依循以下次第：1.透過感覺介紹語言學與文化方面的內容；2.令學生詮釋語言學與文化現象；3.要求學生形成語言學與文化概念；4.使學生藉由學習所得組織知識、確認價值；5.協助學生以適切方式面對各種語言學與文化情境。石素錦(民85)認為教師進行文化教學首要之務即是選擇具有豐富文化內容的教材，依據學習者程度選擇難度適中的教材後，即可安排系列文化主題作為教學內容。文化主題的安排範圍可由小而大，進行本國文化與標的文化異同點之比較，使學習者能認知、體會並對照文化間的差異，以培養學習者敏銳觀察力與客觀的文化態度。至於Yagi(1995)則認為從本國立場來看標的文化常導致誤解，故主張應從共同性與差異性來審視文化，並視文化為複合的、動態的、多樣的。依他的觀點，文化教學應始自瞭解本國文化的多樣性，藉此使學生瞭解到每個人均隸屬於不同的次文化，進而發展既共享又獨特的文化認同。

Crawford-Lange & Lange(1984)主張將文化學習視為互動的語言/文化教學歷程，其重視標的語言、本國語言、文化及知覺的關連與互動；強調語言教學與文化教學的統整，以及認知與情意目標的兼重。Crawford-Lange & Lange(1984)更具體指出文化教學的八個步驟，茲分述如下。

(一) 確認文化主題 (theme)

主題與學習情境關係越密切，則對學習者的學習越有利。在以已有材料為文化學習基礎的原則下，教師應審視現有材料以決定主題。

(二) 文化現象的呈現

確定文化議題後，即應透過各種視聽媒體呈現相關文化現象，諸如圖片、布告欄、影片、錄音帶、錄影帶、文本資料等均是相當有用的媒介。

(三) 標的 / 本土文化的對話

師生間或學生之間對所呈現文化現象、主題特色的分析、本國文化可能的回應方式等原始知覺展開對話歷程。學生可以書面方式呈現其對文化現象的最初知覺與反應；教師可透過質疑技巧引導學生，教師並不需要知道正確答案，即使知道也未必得提供給學生。在語言初學階段，此種對話可以本國語言進行。

(四) 由文化知覺過渡到語言學習

文化知覺可形成語言學習的動機，當文化瞭解的需求越強烈，則利用語言獲得知識的需求也就應運而生。此時，教師可詢問學生的語言需求、檢視學習者在階段六所需應用的材料；或者師生可以共同討論所需學習的語言技能，以作為相關語言功能、概念、造句、字彙等方面進一步學習的參考，使得文化知覺能順利過渡到語言學習。

(五) 語言學習

語言學習是為更進一步的文化探索，因此語言應以有意義的、能表徵文化現象的方式習得，並藉由各種活動的實踐提供語言使用機會。此時，教科書即可提供語言材料與練習活動，亦可提供語言溝通的練習機會。

(六) 知覺的證實 (標的 / 本土文化)

學習者依興趣及能力對主題從事不同面向的探究，並將探討結果

與原初知覺相互比較。本階段除利用各種資源以證實學習者對所接觸文化之最初知覺外，並期許學習者結合不同主題而形塑較寬廣的觀點。至於對標的文化與本國文化知覺之改變，無論是積極或消極反應，均應予以註明、描述。

#### (七) 文化覺察

「文化覺察」步驟旨在協助學習者檢視所經驗之文化現象、學得之語言，以及已證實之知覺等，以期使學習者意識到其正處於文化理解歷程，從而將此文化理解以言語表達。此種文化理解，不僅對其往後生活具有實質意義，並可遷移至其他情境。

#### (八) 語言與文化純熟度的評鑑

透過書面與口頭表述可以評鑑學習者語言與文化面向的純熟度，包括語言使用與文化瞭解。至於標的文化之評量可分為知識、覺察與功能性技巧等三個領域。

文化教學應是系統的規劃與實施，上述步驟並非單向、直線式進行，而教學迴路的形式，教師於教學歷程中應隨時留意各種回饋訊息以作為修正的參酌。

### 四、外語文化教學策略

針對文化的教學呈現方式，Chastain(1988)有相當周延的分析。Chastain認為教師可採取文化旁白(culture aside)方式，即在討論某個主題時，以一種未計畫的、簡短的評論提供文化訊息。例如當學生學習"coffee"，教師可引導學生區別本國與標的文化國在咖啡飲用習慣上的差異(時間、地點、方式)，此法可使文化訊息與課程內容相關連，其缺點在於文化訊息的呈現有不完全與缺乏組織之虞。Taylor(1972)提出生活薄片(slice-of-life)策略，主張從標的文化中選擇生活小資訊，在課堂開始或結束時呈現，此法可達最小評論與最大訊息傳遞效果。另外，對標的文化某個面向予以簡短描述，而後繼以本國與標的文化之比較討論的「文化膠囊(culture capsules)」，亦值得參考。例如，教師先描述標的文化

的中等教育概況（包括學校、課程與學生），其後再讓學生討論兩國教育體系的異同。而一系列相關之文化膠囊所構成的文化群集 (culture cluster)，則可協助學習者形成較統整之概念。例如討論法國婚禮時，可先討論一般的典禮儀式，其次討論宗教典禮儀式，再繼以婚宴方面的討論。

藉著呈現不同文化互動型態中的關鍵事件 (critical incident)，可提供學習者反思的機會，並引導學習者針對情境脈絡提出個己反應並闡述特定行動在文化上的意義，以期在適合該情境之應有行動上達成共識。此外，亦可採取極短篇 (micrologue) 方式，由教師選擇可在短時間內讀完之短文對全班宣讀，使學習者傾聽後再針對內容回答問題、作口頭摘要或作聽寫練習。其優點是教師不需要有任何特殊的文化知識，且完成活動只需少量時間。而迷你劇 (minidramas)，則可協助學習者將文化內容視覺化，結合文化學習內容與演出情境；此外，教師亦可引導學生從事兩種文化之社會—心理方面的比較，讓學生在閱讀後，從事討論、角色扮演或個案研究等。可資運用的教學活動相當多，Del-Pozo(1986) 提出體現通俗文化的教室教學活動包括：風俗習慣的解釋、招呼方式的討論、公共事件的宣稱、流行廣告、邀請、新聞標題、文化小測驗、通俗歌曲的介紹、小辯論、比喻、流行雜誌的閱讀。

無論採取何種呈現方式，教師均可善用文化同化器 (culture assimilator) 的技術，將文化現象的呈現分為三部份：(1)描述文化互動歷程中容易產生誤解的段落；(2)呈現對所發生事件的四種可能詮釋；(3)提供學生正確答案以為回饋。例如，先呈現雖是顯而易見但對文化不熟稔者亦無明確答案的問題情境，讓學生討論潛在的線索，並嘗試做成正確詮釋。此活動可提供有目的性之口頭練習機會，引導學生尋找與詮釋文化中具有社會意涵的信號。此種活動歷程有助於激發學習者的洞察力及提升文化容忍度，其不便之處在於教師對第二文化需相當熟悉且需費時準備。教師在教學過程中宜扮演諮詢者的角色，採取問題導向的討論及探究方法，並應用自我覺察 (self-awareness) 技術，如運用自評問卷、問題解決、個人態度檔案、價值導向檢核表等，以使學習者意識到影響自身價值、態度與行動的信念，並使學生瞭解文化在個人生活與社會中所扮演的角色。

體現文化的教學媒介甚多，除了教科書外，報紙與雜誌亦是普遍而有用的文化教學補充材料，教師可根據報章雜誌內容與學習者的能力規劃活動。而透過電影、幻燈片、照片、音樂、舞蹈等各種視聽覺輔助，不僅可激發學生的學習興趣，並能使學習者對標的文化生活型態有較清楚之知覺。此外，妥善利用教室公佈欄，透過圖片與藝術作品將所描述的文化要素加以視覺化，不但可以拉近學習者與標的文化之距離，且有助於將標的文化融入生活中。Posthofen(1994)建議在外語課程中應強調通俗文化(popular culture)，而非偏重「精緻文化」，而文化訊息的呈現可採取視覺取向，以照片、錄影帶為主，輔以聽覺材料，甚至可以高科技技術呈現視聽媒體，以提昇語言能力、溝通能力與文化覺察。

至於學生活動方面，可採取提出報告或計畫的方式。例如，要求學生準備地圖，以地圖作為學習的出發點，讓學習者先指出該國重要的城市或地域；而後瞭解該國的地理、重要貿易伙伴、國民主要職業、與他國關係..等。學習者可從學校或公立圖書館蒐集與報告計畫主題相關的資訊，教師只需從旁引導並提供適時協助。在 Jenk(1974b)所倡導「教師提問，學生回答」的文化教學取向中，其即主張所提問題應是需透過圖書館或其他資源中心方能得到解答者。如，教師可詢問標的語言國與本國貨幣間的匯率，其次可比較兩國相似產品的價格。

### 參、結語

近年來，我國政府陸續提出亞太營運中心、亞太金融中心等政策，積極在國際社會扮演更重要的角色。為使未來公民具備參與國際經濟、社會、政治、文化、學術等活動的能力，相當強調國民外語能力的養成。睽諸國內外實施外語文化面向教學所遭遇的問題相去不遠，以實施數十年的國民中學與高中職英語教學為例，英語教學的大部分重點均置於教科書內容的精熟，而忽略了真實標的文化經驗與素材之提供。教育部宣示民國九十學年度起自國民小學五年級開始實施英語教學，此項政策的揭櫫充分肯定外語學習的重要性，也為國內的外語教學帶來改革的契機。

著眼於未來外語所扮演的溝通角色，實需改變過往文法—翻譯的教學取向，並整合外語語言與文化教學，使外語教學不再停留於表面的、片斷的學習，而能深入標的語言之豐富文化內涵。就我國實施之外語教學而言，由於教科書種類繁多，來自標的文化之真實材料繽紛多彩，教師有不易選擇與蒐集之苦。故可由教育部邀集學者專家與外語教師組成各級學校外語教科書評鑑委員會，並於評鑑規準中納入文化面向，詳加審視並註明評語，作為教師選擇之參考。至於標的文化素材之蒐集，單憑教師一己之力恐難竟其功，可以小區域性地聯合鄰近學校，仿圖書館館際合作精神，彼此支援文化方面的教材。長期而言，政府、教育行政當局應結合民間之力，分區籌設外語教學資源中心，廣泛蒐集可資運用的文化素材、視聽輔助媒體，並訂定流通辦法，為外語教師提供一參考、諮詢與支持性機構。

就我國外語教學而言，石素錦（民85）認為由於國內外語教師不熟諳社會文化內涵，為避免傳達錯誤的外語文化訊息給學生，因而有儘量避免文化內容教學的現象。依石素錦的觀點，教師只需要在教材與教法上做調整，應可解決文化經驗不足的限制。事實上，這可能是較為樂觀的看法。因為教師的外語文化知能是影響文化教學成效的重要關鍵，無論是充實其標的文化知識與經驗，破除其錯誤的文化學習觀念、建立正確的文化教學觀、瞭解學習者內在的學習歷程與文化學習進程，文化教學技術的習得等，均需透過外語教學研討會與教學專業知能進修計畫的實施，方能提昇教學效能。此外，標的語言國之實際生活經驗對文化教學有莫大助益，教育行政當局可利用寒暑假以經費補助方式，鼓勵擔任外語教學者赴標的語言國實際體會文化；或者結合各大學與師資培育機構辦理「文化生活營」以增進外語教師的文化體會。

學校教育用心營造之學習氣氛是發展文化覺察與理解的良好環境，倘能有適當的文化教材與豐富標的文化資源為憑藉，具備充分外語教學文化知能的教師活化教材與環境，則文化教學成效可期，而外語教學也真能達致溝通的學習目標。

## 參考文獻

- 石素錦 (民 85)，語言與社會、文化的互動—兼談外語學習與社會、文化的關係。台北師院語文集刊，第一期，頁 1-58。
- 張國揚、朱亞夫 (1996)。外語教學語言學。南寧：廣西教育出版社。
- 編輯部 (民 81)。林伯英教授談英語教學。教育研究雙月刊，23，4-9。
- Chastain, K.(1988). **Developing second-language skills : Theory and practice**(3rd Ed.). San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- 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)
- Curtain , H. & Pesola, C. A. B.(1994). **Language and children : Making the match**. (2nd Ed.) N.Y. : Longman.
- Ferguson, H.(1984). Using culture to teach languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262575)
- Kitao, K.(1991). Teaching culture in foreign language instruction in the United States. **Doshisha Studies in English**, 52-53,285-306.
- Damen, L.(1982). Reading, writing, and culture shock. (ERIC Document Reproduction Service No. ED228876)
- Damen, L.(1987). **Culture learning: The fifth dimension in the language classroom**. California: Addison-Wesley Publishing Com.
- Duncan, G. (Ed.) (1994). Colloquium on teacher preparation for elementary school foreign language program :Proceedings.(ERIC Document Reproduction Service No. ED401709)
- Huang, G.(1993). Beyond culture: Communicating with Asian American children and families. (ERIC Document Reproduction Service No. ED366673)

- Kaplan, M. A. & Knutson, E.(1993). Where is the text? Discourse competence and the foreign language textbook. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355802)
- Koope, P. G.(1985). Teaching culture and language in the beginning foreign language class: Four strategies. **Unterrichtspraxis** ,18,1,158-69.
- Kramsch, C. J.(1981). Culture and constructs: Communicating attitudes and values in the foreign language classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 213251)
- Kramsch, C. J.(1981). New directions in the teaching of language and culture.(ERIC Document Reproduction Service No. ED320440)
- Kramsch, C(1991). Culture in language learning: A view from the United States. In K. De Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch(Eds.) **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Com.
- Magrath, D. R.(1989). Teaching culture. (ERIC Document Reproduction Service No. ED305822)
- Morain, G.(1986). The role of culture in foreign language education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED276298)
- Papalia, A.(1984). A model of instruction for integrating culture and language. (ERIC Document Reproduction Service No. ED262576)
- Pino, B. G.(1990). Culture-Authentic materials in the foreign language classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340235)
- Posthofen, R. S.(1994). Bridging the gap: Teaching Culture in the foreign language classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379942)
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H.(1996). Second Culture acquisition:

Ethnography in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal** ,80,iv,431-449.

Ryan, P. M.(1995). Foreign language teachers' perceptions of culture and the classroom: A case study. (ERIC Document Reproduction Service No. ED85135)

Ryan, P. M.(1996). Sociolinguistics goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture. **Foreign Language Annals**, 29,4,571-86.

Spinelli, E.(1985). Increasing the functional culture content of the foreign language class. (ERIC Document Reproduction Service No. ED262644)

Valentine, K. B. & Valentine, D. E.(1984). How culture is performed: A Gallegan paradigm. (ERIC Document Reproduction Service No. ED261418)

Yagi, M.(1995). Teaching culture : Cross cultural understanding barriers faced by Japanese students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED399232)

Young, D. J.(1997). Instruction in Language textbooks : Moving culture into the driver's seat. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. (ERIC Document Reproduction Service No. ED411683)