

新學林出版  
實用華語教學系列

# 華語文跨文化溝通教學 理論與實務

Intercultural Communication in Teaching Chinese  
as a Second Language: Theory and Practice

黃雅英 著



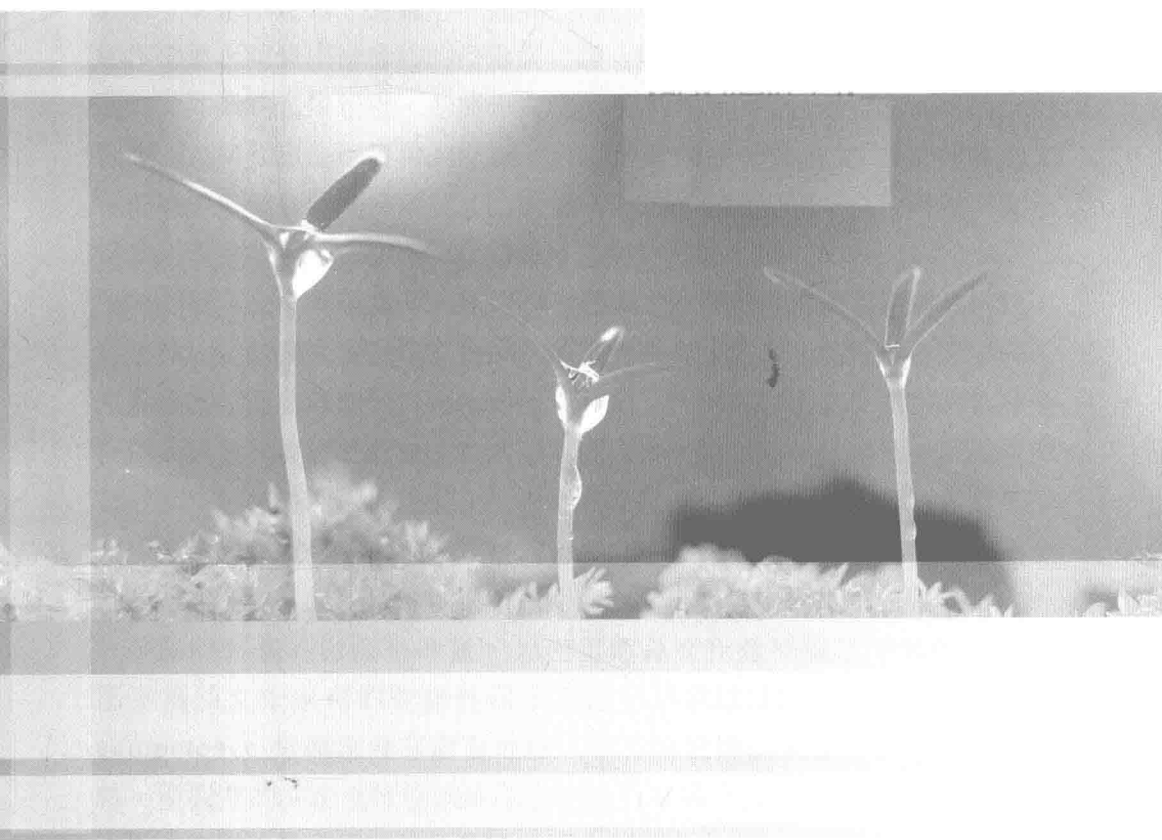
新學林

新學林出版  
實用華語教學系列

# 華語文跨文化溝通教學 理論與實務

Intercultural Communication in Teaching Chinese  
as a Second Language: Theory and Practice

黃雅英 著



國家圖書館出版品預行編目資料

華語文跨文化溝通教學：理論與實務 / 黃雅英著. -- 一版.

-- 台北市：新學林，2015.08

面；公分

ISBN 978-986-295-462-1 (平裝)

1. 漢語教學 2. 語文教學

802.03

104013353

## 華語文跨文化溝通教學：理論與實務

著者：黃雅英

出版者：新學林出版股份有限公司

地址：台北市和平東路二段 339 號 9 樓

電話：02-2700-1808

傳真：02-2705-9080

網址：www.sharing.com.tw

總經理：毛基正

副總編輯：林靜妙

經理：許承先

企劃主編：范琇茹

責任編輯：楚婕

製程管理：貳拾工作室

出版日期：2015 年 08 月 一版一刷

郵撥帳號：19889774 新學林出版股份有限公司

購書未滿 1000 元加收郵資 50 元，滿 1000 元可刷卡。

定價：360 元

ISBN 978-986-295-462-1

本書如有缺頁、破損、倒裝，請寄回更換。

門市地址：10670 台北市和平東路二段 339 號 9 樓

團購專線：02-2700-1808 分機 18

讀者服務：law@sharing.com.tw

電子商務：http://www.sharing.com.tw

## 推薦序

「文化」概念既是由社會性的意義、也是由個體性的意義而建構出來的。這一概念包括各種形式的公共知識、社會行為以及個人的人格形塑。若將「文化」視為「結構」，則其結構在於個人與社會互動而形成的各種運作機能，組織出社會性的行為與知識，同時也形構成個人對這類社會性行為與知識的習得過程。若將「文化」視為「意義」，則一方面是個人對社會行為與知識進行解釋的結果，另一方面，所謂「意義」其實始終是文化群體中各個個體間持續交涉的對象。總而言之，文化由互動而生，文化是多元而非單一，即使不和諧的聲音也含納其中。

然而，文化同時具有一種傾向，把多元性簡化，將複雜性消滅化約，以某種固定的模式消融掉文化中不和諧的聲音。再者，文化概念的形，是動態的，而非靜態的。*cultura*（「文化」一詞的拉丁文）原本的含意是指個人修養與發展的過程，中文引入西方這一詞語時，借用日文翻譯而譯為「文化」，兼而引入「文化」二字在文言文「以文化民」等等含意。從文化概念的發展來看，動態性是文化概念中很重要的成分。鑑於文化概念的複雜與多元，文化教學也應重視、強調文化概念中的複雜性與多元性。

按照這樣的目標來考量，如何可能為文化教學擬定一套指標，而卻不損及文化原有的複雜性與多元性呢？在這樣的考慮中，*cultural competence* 這概念具有重要地位：一方面是指個人在與不同文化交流時，與對方的文化進行協調或結合的能力；另一方面，*competence* 原意也有「權限」的意思，能力是屬於個人權限之內的，並於個人內在整合為人格的一部分。強調 *cultural competence* 的文化教學，重視個人與文化群體之間的張力，並考慮到文化內在的複雜性與多元性。

黃雅英博士的這本論著，基於 *competence* 的觀點，將文化教學與語

言教學結合在一起；另一方面，對於培養個人的 cultural competence（跨文化能力），也提供了更宏觀而全面的考察，不再侷限於固定單一的文化知識的授予，而是企圖培養學生對自身文化的反思，在這點上超越現有一般對文化教學的導論與課程。

中華文化博大精深，且蘊含著複雜性與多元性。中華文化與歐洲文化交流歷史悠久。在現今世界，華語文教學在歐洲大量發展的情況下，雙方文化的交流達到前所未有的程度。雖然如此，中華文化的複雜性與多元性卻常受到忽略，而這本論著正好補足此缺憾，在這方面提供幫助。

德國慕尼黑大學漢學系 教授

D. S. Li 謝林德

2015 年 4 月

# 自序

2014 入秋前，完成了人生的第一件大事，取得了華語文教學博士學位；緊接著又完成了婚姻大事，但就在上緊發條蓄勢待發之際，很幸運的，我有了寶寶，於是考量家庭、育兒等未來的規劃，我只好推掉了所有原定的專任職務，同時也很幸運的在住家附近的海洋大學覓得兼任教職，得以兼顧事業與家庭，也預留時間給期待已久的寶寶。然而，突然的空閒卻讓我再次想起博論口考時口委們的建議：「趕快出書」。加上 2014 年底華語文研討會時，與會學者們的詢問與支持，這才更加確定加快腳步，盡快完成博士論文的修訂出版，以促進相關領域的研究發展。此外，對於正需安胎與胎教的我，看書、寫書似乎是此階段最適合的任務了。

為了濃縮六百多頁的博論內容並增加書本的可讀性，我大刀闊斧的調整了整體的章節目錄，去蕪存菁，並補充更多具體的實例，以利閱讀與教學應用，因為身兼研究者、教師以及學生等多重身分，故首先從研究者的角度思考，什麼是我當初進行跨文化溝通研究最迫切想知道的資訊？以此建構理論方面的相關章節。其次，以教學者的角度思考，我希望在有限的十八週課堂裡開啟學生哪些跨文化溝通的視野？他們需要哪些理論與實務基礎進行跨文化華語教學的反思與應用？最後，在撰書的同時，我自己又以學習者的身分，渴望最新的理論與資訊，於是刪修增補，求好心切下，此書的完成，竟猶如另一本博論的產出，此乃始料未及！

加上撰書期間，恰好國際上的跨文化衝突事件頻繁，舉凡美國警民衝突、法國哈利、台英的送鐘風波等議題，鬧得沸沸揚揚，而比起缺乏跨文化意識的新聞內容，我更在乎新聞底下許多留言所透露的跨文化溝通能力缺失，二分、極端的「X 派」、「X 國人」、「XX 教」等，諸如此類以偏概全、不理智的論述，再次死灰復燃，著實令人擔憂。而網路資訊的

片段、重複，更加深特定印象的塑造，警覺到速食知識帶來的虛胖不實，我期許自己，面對相關議題時，不逞一時之快，堅持以科學研究的嚴謹精神，多方考察，全面思考後，再謹慎刻出紮實懇切的字字句句。

跨文化溝通不只是華語文教學的場域、目標，更是永遠的挑戰，感謝我的德國指導教授 Prof. Dr. Dennis Schilling 以及諸位跨領域口委們的大方指教，方讓此研究議題能夠越臻完善，期待此書的出版，能激起學界與業界對於華語文跨文化溝通教學的重視。

A handwritten signature in black ink, reading '黃維英' (Huang Zhifeng). The characters are written in a fluid, cursive style with varying line thicknesses.

2015 年春 於台北

## 目 錄

推薦序／ I

自 序／ III

## 【理論篇】

第一章 緒 論／ 1

第二章 華語文跨文化溝通教學的內涵與特質／ 13

- |     |                    |    |
|-----|--------------------|----|
| 第一節 | 跨文化溝通理論與研究途徑·····  | 15 |
| 第二節 | 跨文化溝通專有名詞釋義·····   | 23 |
| 第三節 | 溝通能力的內涵與特質·····    | 26 |
| 第四節 | 跨文化能力的內涵與特質·····   | 31 |
| 小 結 | 跨文化溝通能力的定義與內涵····· | 38 |

第三章 華語文教學與跨文化溝通的習得基礎／ 47

- |     |                      |    |
|-----|----------------------|----|
| 第一節 | 語言、文化與二語認知習得的關係····· | 49 |
| 第二節 | 語言習得的方式與歷程·····      | 63 |
| 第三節 | 文化習得的認知基礎與特點·····    | 69 |
| 第四節 | 語言習得與文化習得的異同·····    | 72 |
| 小 結 | 跨文化溝通習得特點與翻轉的可能····· | 77 |



## 第四章 華語文跨文化溝通教學的向度與重點／81

第一節	知識向度的內涵與類目	84
第二節	情意向度的內涵與類目	108
第三節	技能向度的內涵與類目	117
小 結	情意向度仍存在發展空間	122

## 【實務篇】

## 第五章 華語文跨文化溝通教學的課綱發展與重點／129

第一節	美國《AP 中文課程大綱》	131
第二節	歐洲 CEFR	135
第三節	中國《國際漢語教學通用課程大綱》	141
第四節	加拿大 ATESL	146
小 結	跨文化溝通教學能力指標的發展	149

## 第六章 華語文跨文化溝通教學方法與策略／161

第一節	傳統外語教學中的文化教學策略	163
第二節	族群接觸理論與跨文化溝通教學	167
第三節	轉化學習理論與跨文化溝通教學	170
第四節	任務導向教學法與跨文化溝通教學	172
第五節	文化回應教學法與跨文化溝通教學	174
小 結	以彈性多元教學觀代替特定教學法	175

## 第七章 跨文化溝通教材編製原則與相關資源 / 179

- 第一節 跨文化溝通教材發展與相關資源…………… 181
- 第二節 跨文化溝通教材編製的三大原則…………… 186
- 第三節 外語教材文化分類方式的再思考…………… 192
- 第四節 跨文化溝通的訓練方法與練習活動…………… 198
- 小 結 以能力為導向的開放式教材活動設計…………… 218

## 第八章 跨文化溝通能力的測驗評量 / 221

- 第一節 跨文化能力測驗工具…………… 223
- 第二節 證照式標準化能力測驗…………… 232
- 第三節 語言教學的文化評量類型…………… 234
- 第四節 形成性的學習歷程檔案…………… 237
- 第五節 其他診斷方式與工具…………… 239

## 結 語 / 241

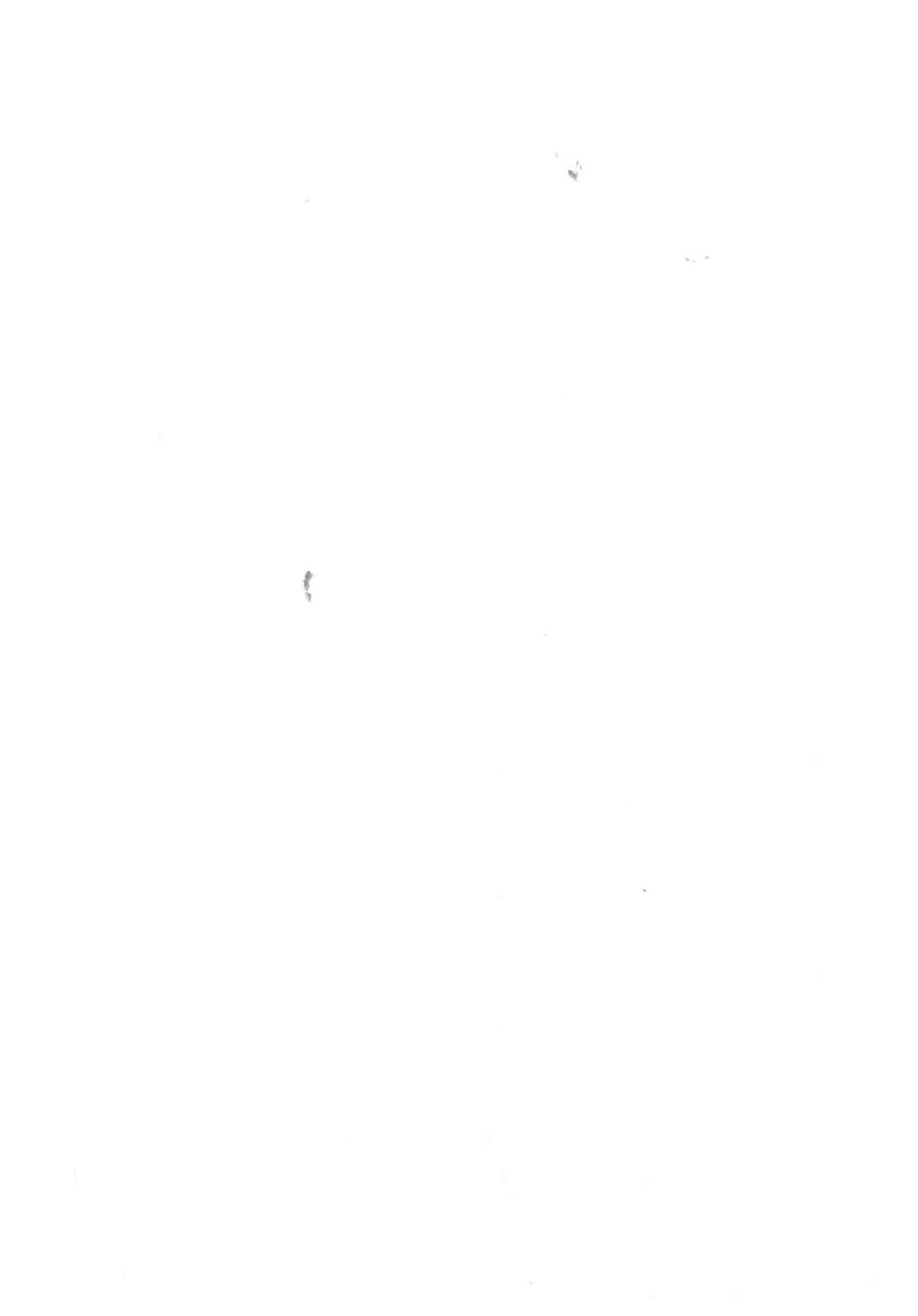
## 參考文獻 / 249

## 附錄一 華語文跨文化溝通教學教案範例 / 271

理論篇

# 第一章

## 緒論



在這個資訊變化快速又相對零碎複雜的時代背景下，國際疆界被打破，語言標準被質疑，那麼以此場域為背景的外語教學究竟該扮演什麼樣的角色，是否可獨善其身的堅持以語言教學作為首要或唯一目標？本書採取符號學的文化定義，將文化看作是一個符號意義系統，從不同角度解釋意義、行為、經驗和現實世界之間的互動關係，是一個動態發展、不斷辯證的歷程，有賴於溝通活動及語言訊息的詮釋交流，其意義的解讀是建立在個人的文化認知圖式（cognitive maps）上，以及特定群體的文化共識與經驗。無論何種文化本身均有一定的共性與多元性，但過去的外語教學多以國為單位從共同性、特殊性去進行語言文化差異的教學，忽略了此文化特性的系統特徵；也就是學生可能「認識」許多國族文化的主要特色，但卻缺乏系統性的思考訓練。如此一來，又如何真正「理解」所處的世界進而調整自己的語言行為與觀感呢？在討論跨文化溝通的華語教學前，須先思考我們所處的時代特徵，而華語文作為外語教學，須扮演什麼樣的角色？又什麼才是這個時代需要的外語能力？接著，分別從華語文教學的時代背景、華語文教學的發展現況討論如下。

## 一、跨文化溝通的外語教／學時代

近年來跨文化溝通能力（intercultural communicative competence，以下簡稱 ICC）的發展已成為外語教學的重點，舉凡《美國 21 世紀外語學習標準》（Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century，以下簡稱《標準》，National Standards in Foreign Language Education Project, 1999）<sup>1</sup>、《歐洲共同語文參考架構：學習、教學、評量》（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment，以下簡稱 CEFR，Council of Europe, 2001）、澳洲課程標準（the Future of Schooling in Australia: a Report by the States

1 外語課程標準是召集相關領域專家學者所共同制定的，故本書參考文獻的標注方式是以該課程大綱的研究小組或負責研發的機關名稱來標示。

and Territories, Council for the Australian Federation, 2007) 等，均將跨文化溝通能力視為外語教學的重要發展項目，各國外語教學也紛紛投入跨文化溝通能力內涵的探討，1996 年俄羅斯聯邦教育部還專門頒布命令將「外語」更名為「語言與跨文化交際」（姜雅明，2013a、b）。日本的語言教學觀也轉向以跨文化溝通能力為目標進行課程的調整（賴錦雀，2012）。韓國則是將跨文化溝通能力標示為因應全球化的新外語教學目標。德國除了跨文化溝通能力理論的發展（Deardorff, 2006），德語教學也以跨文化溝通能力作為主要的教學目標（孟昭昶，2011），並早已落實到教材設計的層面，開發了兩種模式的跨文化德語教材（葉聯娟，2003）。中國大陸則是將跨文化溝通能力納入新的外語學習大綱，強調培養學生運用語言的準確性外，還要培養他們對文化差異的敏感性、寬容性和處理文化差異的靈活性。除了教學大綱以外，中國大陸國家漢辦新推出的《國際漢語教師標準》（中國大陸國家漢語國際推廣領導小組辦公室，2007）中也提出跨文化交際能力方面的要求，規定教師應了解中外文化的主要異同，理解漢學與跨文化交際的主要概念以及文化、跨文化對語言教學的影響，並能夠將上述理論知識應用於教學實踐，且預計將跨文化溝通能力測驗納入商務漢語考試。台灣近幾年也開始積極投入華語文跨文化溝通能力的師資培訓研究（劉敏瑛，2008；高俊江，2010；王珩，2014），以及華語文跨文化溝通能力課程設計的探討（朱我芯，2012）。然而，儘管教師了解跨文化溝通能力的重要性，並逐漸提升自己的跨文化意識，但至今卻仍缺乏具體的跨文化溝通能力指標項目來提醒教師「教什麼」以及「如何教」。

因此，本書分別從理論與實務的角度來探討華語文跨文化溝通教學的途徑與方法，並盡可能提供具體的教學目標、練習材料與評量工具，提高教學操作的可行性與便利性。

## 二、從語言、溝通到跨文化溝通能力

隨著跨文化交流的頻繁，外語教學的目標從強調語言能力的正確性、精熟性、語言使用的適當性，發展到跨文化溝通能力的探討；過去強調以 *native speakers* 的語言程度為目標之外語教學已不足以應付複雜、多元的跨文化溝通情境。

此外，華語文學習者的生活環境、溝通對象，不單只有以華語為母語者，還包含其他非華語母語者，例如，說華語的外語班同學、華語地區的新住民等，華語本身也存在其多元性，如何制定華人圈的標準華語，還存在一定的爭議。*native speakers* 的定義越來越模糊，且從語言學習或習得的條件來說，要達到 *native speakers* 的標準是非常困難的，這中間的差距除了語言之外，還包含社會化過程中所累積內化的社會語言能力與跨文化能力（*cultural competence*），所以，以 *native speakers* 為標準的語言能力或溝通能力在理論與實務上都是有待討論的。

因此，Byram 與 Kramsch 即主張用 *intercultural speakers* 來取代 *native speakers* 作為外語教學的新目標。然而現今探討的華語文溝通能力尤其是語用文化的部分，大多仍以目的語作單一基準，進行單向的檢討與比對，忽略了實際語言使用環境的多元性與真實性。

筆者蒐集目前兩岸華語文教學對於跨文化溝通能力的文獻資料後發現，受到傳播理論與交際學的影響，兩岸文獻對於跨文化溝通技能、策略、訓練課程等面向的討論是相對豐富的，如高俊江（2010）、柳玉芬（2010）在跨文化的知識、態度、意識等層面的探討；或概念性的建構如錢奕華（2008），或採用個案研究如趙虹媽（2009），和以深度訪查的方式探討跨文化溝通策略如李婉妤（2006），但在理論的建構上尚未完成屬於華語文本身的跨文化溝通理論、內涵與相對應的華語文教學模式，在實務教學方面則形成知其重要，卻不知如何著手的困境。

因此本書將於第二章分別從宏觀與微觀的角度，探討跨文化溝通能力

的理論源流與內涵要素，梳理跨文化溝通能力的跨學科特色重點與能力特質，以作為後續教學討論之基礎。

### 三、文化教學與外語教學的整合

華語文溝通能力教學受到《美國 AP 中文課程大綱》（AP Chinese language and culture course description，以下簡稱《AP 中文》）以及歐洲 CEFR 外語教學能力架構的影響，強調互動、有意義的任務導向教學。然而，目的語的內涵應不只建構於母語使用者之間，還包括廣泛世界中所有使用這個語言的非母語者（Savignon, 1998, p.118），因此所謂的文化語用真實性，在意義的多方交流協商下是複雜而多元的。於是乎，我們必須將語言文化的變動性與多元性納入討論，例如：語言知識在不同時空背景下用法與意義的遷移，或是問候、收禮、邀約等語用程序，在國際交流頻繁下所產生的價值變化與調整；同時也注意到目的語文化本身的多元文化性質，避免刻板印象的產生。

然而以跨文化溝通能力為前提所進行的語言教學、文化教學，應該包含哪些內涵？重點為何？又這種跨文化能力是否能透過特定的語言教學活動來獲得？有沒有更有系統的教學方式？如何整合？如何評量……等問題，都還需要具體可循的項目方針與系統性的研究。

因此本書將在第三章探討語言、文化與認知之間的關係，同時分析語言習得與文化習得的差異，試圖從能力觀點提出系統連結語言教學與文化教學的途徑與方法。

### 四、國際課程標準與教學應用的差距

文化教學與語言教學的有機結合已是必然的趨勢，但卻缺乏系統性的整合模式。歐洲委員會（Council of Europe）在 2001 年推出 CEFR 以 can do 為能力描述的基礎，強調多元語文能力（plurilingualism）精神。將溝通能力分為表達、理解、互動、轉述以及策略等範疇，同時強調因



多元語文能力的不平衡性和變動性，某一時間點的不完美語言內在能力，反而提供發展多元語文內在能力的空間（多媒體英語學會譯，2007，頁133）。例如：初級者目的語語言知識不足，但為了達成任務，就必須使用更多轉換策略和跨文化溝通技巧，而指標內容則在初級階段明顯著重於語言知識的項目，鮮少提及文化意涵的部分。更且，事實上並非精熟目的語語言的人就有較高的文化表現能力，一個初學者也可能因為過去的語言學習經驗而有較高的跨文化意識。除此之外，一些初級常用字，反而具有更豐富的語用功能與意涵，例如：回答他人的感謝台灣人說「不會」、大部分時間的「不好意思」也不是真的害羞不好意思，但這些都是初級階段會學習到的基礎用語；再者，真實的交際環境並不會像大綱或教材般為初級階段學習者刻意篩選循序漸進的語言材料，所謂的文化教學與語言教學的有機結合，只以最終行為描述作為教學設計的參考是難以將文化要素與語言要素緊密連結的。

Byram (2003, p.5) 也認為，CEFR 雖然提到了跨文化能力以及跨文化意識，但卻沒有提供階段性的跨文化能力評量標準。此外，還有哪些能力，例如：社會語言能力、語境、跨文化等是學習者為了有效的展現 *can do* 能力而需要積極發展的能力，正是未來 CEFR 重要的研究議題 (Little, 2011, p.390)。

因此，本書將於第四章探討跨文化溝通能力的教學向度，以教學目標定義為參照標準，整合跨文化溝通能力在認知、情意、技能等三大範疇的概念內涵，轉化成具體可行的教學目標，最後於實務篇（第五至八章）整理國際外語教學大綱中的跨文化溝通概念與課程模式，另外也提供了各式教材教法、練習範例與測驗評量工具供實務教學應用，以期促進跨文化溝通理論與華語文教學實務的整合。

## 五、小結：華語文跨文化溝通教學的隱憂

跨文化溝通能力的課程在許多領域中已被作為職涯培訓的一部分，例