

体演文化：一种新型教学法

[美] Matthew B. Christensen and J. Paul Warnick*

[摘要] 本文针对中文教学的特殊性,在具体教学实践的基础上,评估新型教学法“体演文化法”,包括其具体内容、教学基础、理论课和实践课的区别等。特别提出要重视学习者文化敏感度的培养,以获得更好的语言学习效果。

[关键词] 新型教学法;文化敏感度;语言学习效果

[Abstract] This paper addresses the special characteristics of teaching Chinese, particularly the foundation of teaching practices. It also assesses the new method “performed culture”. This includes a discussion of content, the basis of teaching methodology, and the difference between FACT (theory) and ACT (application) classes. Particular attention is paid to training students in cultural sensitivity in an effort to increase their language skills.

[Key words] new type of teaching methodology; cultural sensitivity; effects of language learning

当前的教学法实践似乎未能解释到中文、日语和韩语等真实的外语所提出的许多独特议题。这些东亚语言使用的拼写法与罗马字母大大不同,因此使得具有西方语言背景的学习者的学习进度变得更加缓慢。由于学习书面语比口头语更复杂和耗时,学习进度可能非常参差不齐。东亚语言使用的书面拼写法并不像西欧语言一样能简单及有效地代表讲话。因此,若要有效地教授东亚语言给以英语为母语的人,在重要的教学过程中使用异于当地人学习其母语时所用的教学法是必要的。换句话说,有效地教授以英语为母语的人中文时,应用异于中国人被教导时所采用的教学法。本文主要介绍一种新型教学法“体演文化法”。

一、体演文化

作为基础的体演文化是左右外语变得熟练的主因,我们提倡在处理中文、日语和韩语等真实的外语时应采用一种不同的方法。使用语言也是扮演该社会的文化。虽然我们具体地提到中文、日语和韩语,与体演文化相关的问题和想法,确实可以有效地适用并适应于其他外语的教学和学习中。这种方法乃是建立于对人类文化学、文化心理学、人类语言学、外语教育学和表现理论的研究之上。体演文化一词(Walker, 2000)正反映了当教导和学习一语

* 作者简介:Matthew B. Christensen,美国杨伯翰大学东亚语言系教授,系主任,研究方向为对外汉语教学法。J. Paul Warnick,美国杨伯翰大学东亚语言系教授,研究方向为对外汉语教学法。

言及其文化与自身的重大差异时,我们所面对的严重问题。体演,这词的前半部分,反映了我们相信体演乃学习将自身成功地融入目标语言的文化及社会之重要部分;文化,这词的后半部分,反映了我们相信语言和沟通与其发生的文化情境是不可分割的。结果,这种方法具有强大的文化能力并且能将语言学习专注于体演方面。对教学方法,我们强调文化框架和真实性的重要性及将焦点放于脚本及故事上(更多相关讨论请参考 Christensen and Warnick, 2006)。此方法在教导和学习语言时强调文化规范,并包含交际教学法和教学目标,这是本教学法的一些特性。

本教学法亦鼓励对教授和学习东亚语言进行特别研究。关于教学的决定似乎往往取决于直觉或从以往的学习经验中所得,而非来自于实验数据。这可能导致结果低于最高的期望。体演文化的学习法来自于实验数据。英美两国的语言文化差异和其与东亚国家的语言文化差异不同,以英语为母语者在学习东亚语言及学习印欧语言时应采用截然不同的方法。一种有效的教学法是相当重要的,这种教学法应该对这些文化差异很敏感,而非仅仅在以英语为第二语言或以欧洲为中心(Eurocentric)的文化环境里有效。

知道语言的结构部分,例如语法和词汇,并不保证与目标文化的成员能成功地交际或建立持久的关系。只有通过了解中国人、日本人和韩国人怎样交际,学习者尝试与当地人交际时才会获得成功。所记词汇的数量或谈论语法问题的能力并不能断定学习外语的成功与否。相反,成功由交际能力测量,即当地对话者在交际时能感到轻松自在,并且舒适的关系能互动地建立且随着时间的过去依然保持。语言学习者经常问以下的事,如:“在中文中,你会如何说?”考虑到不同的文化观点,更重要的问题应为:“在这情况之下,中国人会说什么?”学习有效地交际所涉及的事远多于把想法从本土文化转释到目标文化中。学习者必须变得对目标社会的文化透视具有敏感性。成功学习东亚语言要求具有把语言用作整体文化行为模式的了悟。这种成功要求学习者了解该民族而远多于仅仅知道他们所说或写的东西;敏锐的学习者也必须了解社会文化的行为模式总伴随着流动的语言,且不会与任何言辞脱节。

基于这个基础,以下部分概述体演文化教学法的几项重要原则及应用方法,其已被证明能有效地帮助学习者参与到目标文化中,并使目标文化中的本地人能与他们顺畅地沟通和帮助学习者以适当的文化规范行为实现他们的目标。

二、体演的方面

指导和活动应尽量包含意思和文化框架。非语言学的元素和文化的元素应包含在语法及词汇的介绍和练习的过程中,以支持语言学资料和给其情境。资料应该进行练习而非单单被讨论。实际应用应被设定为可帮助学习者明白,在特定的设定和情形下语言应用的特性,并举例证明社会和文化关系是如何影响语言应用的。在社会关系和设置上的变化,伴随语言应用的变化,能帮助学习者对社会和文化因素敏感从而影响其语言选择。使用体演的隐喻,让我们专注于五个与语言应用和语言学习有关的元素。

Burke(1969, xv) 将语言视作一种行为模式来审查,并考察什么样的人做,并且人们做它时为什么会论及五个关键因素:

- 完成了什么 (行动)
- 于何时何处完成 (场面)

- 谁做了它 (代理)
- 它怎么被完成 (代办处)
- 为什么它被做了 (目的)

Carlson (1996, 36—37) 在谈论 Burke 的概念对体演理论的影响时, 专注于把人类行为放到情境中考察。当这些人类行为的方向与外语研究有关, 并当“设定事件有意识地重复”时, 它为 Walker 对体演的描述提供依据。根据 Walker (228), 体演具有以下特征:

- 发生的地点
- 发生的时间
- 合适的脚本(或项目、规则)
- 参与者的角色
- 主动参与与被动参与的观众

当人们于文化之内互动, 体演的这些元素在交际情形下不仅影响说什么, 亦影响该怎样说和该怎样做。我们的说话方式在董事会会议室内与街市中, 于新年庆祝日或平日, 以及对银行经理或街角面店女服务员亦有所不同, 于特别情况下承担的任务将界定什么行为和行动是恰如其分的。观众, 或者那些被动地介入情况的人, 亦可能影响文化规范, 继而影响我们决定使用的言词。若于异质文化下交际时没有将体演的不同元素纳入考虑范围, 则学习者有时会误会并可能冒犯对话者。

在交际情形下, 这些情形的体裁和风格对语言及非语言的行为模式均有深远影响。体裁可以帮助分辨显现的是哪一种体演, 而风格则指出在那种体演之内是如何起作用的。提供丰富和多样化的情境将帮助学习者领会体演五元素的改变会如何改变语言的行为模式。向学习者介绍各种各样的体裁和风格并提供大量的练习机会, 将给予学习者一个稳固的基础以发展有用并且文化上可靠的技能。

三、技巧混合

建立于体演上的课程在发展四种语言技能(说、听、读、写)时强调文化规范。当学习者进步时, 四种技能的活动平衡将有所不同。四个区域在指定时间的相对注意力平衡称之为“技巧混合”。

要判定合适的技巧混合, 考虑口头语与书面语之间的关系将有所帮助。两者之间有几个明显的区别(Jannedy et al., 1994; Crystal, 1987; Chafe, 1994; Christensen, 1994; 国民外语中心, 1993; Kubler et al., 1997), 这些区别体现了在学习过程中分开对待每种语言模式的重要性。

本地人经常认为书面语乃其主要语言, 或换句话说, 其官方语言。这理解有部分原因可能出于小孩能自然地获得交谈的技能, 而于学校学习时, 焦点通常明确地放在读和写上。这导致书面语与语言本身的概念联系在一起。文字也和教育与有教养的说话方式联系在一起。结果, 教授东亚语言的导师经常倾向在课程中偏向于关注书面语言和写作系统(参见 Konomi, 1997)。书面语言一般是仔细斟酌反复修改的, 而口头语一般是自发的。因说话方式随着时间的流逝会急剧地改变, 所以文字被认为是稳定的。因为文字能超越时间和空间, 文字看来更加稳定, 而口头语言瞬息万变。并且, 拼写比发音有较少的变化。例如, 世界各

地的英语使用者可能用同一方法拼写一个特定的词汇,但也许在那个词的发音上有变化。这些因素亦使人们经常把焦点放于书面语上。

尽管书面语优先的观念普遍存在,现代语言学仍假定口头语为语言的主要形式,而文字则为次要。讲话,非写作,乃语言最直接的表现形式。书写单位是建立于讲话单位(例如词、声音或音节),而非建立于特定语言的文字系统。所有文化的历史均显示书面语发展于口语之后。没有文化或社会是单单使用书面语而不使用口语的(残疾人也许是例外)。另一方面,许多语言根本没有书面语。同时在使用书面语的文化中,有许多人是文盲,但他们却可以胜任口语(Fromkin and Rodman, 1998 年; 国民外语中心, 1993)。这些人一定不会被视为“不认识”他们的语言。不管它的复杂程度,一语言的书写系统仍总是要教的东西,但其口语却会被该文化中的本地人自然学会(Fromkin and Rodman, 1998)。即使从未受过教育的人也被视为具有说口语的能力。神经语言学的证据指出口语与书面语在脑中是被截然不同的区域所处理的。研究亦指出默读,即(基于口头语)接合音系组件的过程,在以任何语言阅读时都会发生(国民外语中心, 1993)。有趣的是,对中文和日语所进行的研究显示,这些语言的本地人在阅读时似乎依靠文字的语音组件多于其语义或字形组件,这与认为语义乃最显著的普遍直觉相反。Crystal(1987, 178)引述语言学家伦纳德·布龙菲尔德说,“书面语并不是语言,而仅仅是以可见标记来记录语言的方式”。于同次讨论中, Crystal 也引用罗伯特·霍尔的话:“当我们认为写作比讲话远重要时,我们也在各方面本末倒置。”

虽然文字用于代表声音,但不把拼写法与语音混淆是非常重要的。例如在英语中,语音可从不同的词和不同的拼写中表现出来(e. g. seize, please, knees, believes, etc.);而另一方面,以同一次序排列的字母可用来表达不同语音(e. g. rough, dough, through, etc.)。

在某些情形下,书面语仅代表口头语的一个子集,因为停留长度、语调或重音等语言元素并不能在一般书写中表现出来(Crystal, 1987)。而且,交谈环境的其他部分包括对话者之间的站立距离及其肢体语言,例如表情、眼部运动、手势、语调、重音、口音和音量等。

相反地,书面语可区分在口头语不明显的地方,例如“my cousin's friends”与“my cousins' friends”和“The book was red”与“The book was read”的区别(Fromkin and Rodman, 1998)。通常这些区别是依靠上下文来推断的。

除了书面语不可能充分地代表讲话的所有元素以外,书面语比口头语的书面记录包含更多的东西(国民外语中心, 1993)。语言的不同写作惯例可能并不适用于讲话中。举例来说,口头语经常包括较短的子句、较多并列连词、较少正式词汇、较多缩写及较多语助词(Chafe, 1994)。书面语通常包括更长的子句、更多附属连词、更多词汇变化和较少常用的词。在讲话和写作中,其特定体裁及既定体演均会影响语言的使用。

当观察口头语及书面语之间的不同时,这些变化在中文中是显而易见的。例如,表示日期的“日”在书面语中使用 rì, 在口头语中则使用“hào(号)”。并且,在口头语中的“jiù(就)”,意味“然后”,在书面语中则经常以较文艺的“biàn(便)”表示。阿拉伯语亦注明了书面语以及口头语之间的区分。在日常的情况下,从 de aru 用于书面语和 da 用于口头语,及 da 用于书面语(例如...no de aru)和 n 用于其相对的口头语(例如...n da),我们可看出其区别。在韩语中,imnida 里最初的“i”只会用于口头语中却不会用于书面语。除了词汇与语法形式是不区分的例子以外,在不同的体裁中,口头语跟书面语亦各有不同的修辞习惯。

已知口头语与书面语之间的区别,在外语教育时不把两者视为一体而混淆是非常重要的

的。在课程教学中,分开处理两种不同风格的语言及协助学习者建立说、听、读、写的能力是非常重要的。为了使学习者在参与口头语跟书面语时均受文化规范,他们需要习惯各方的惯例。在已知语言之间两种模式的区别的前提下,我们认为在建立此四项技能时,应以一个循序渐进的方式学习而非在学习的初期就均等地对待各项技能。特别是面对东亚语言的拼写法造成新的挑战时,组织我们的教学法使学生系统地进步是非常重要的。因此我们分别处理口头语及书面语,使各语言模式的独特之处能更有效地被指出来。

因为讲话是最重要的,听说技能应在读写技能之前发展。语言不止于声音、词或词组的收集。书面语不止于一系列符号。流畅的读和写需具备把语言视为系统的知识,以使学习者能有效地处理意思单位,而非仅仅通过转换符号成声音来决定字或句子的意思(解码)。如果读写过早被引进课程,学习者只好一边解码一边理解,有效的阅读技巧和策略发展将因而受阻。若没有把语言视为系统的知识,文本只会被处理为一连串字符而非具意义的意义单位。

体演文化教学法致力于帮助学习者将目标语言作为一具意义的系统来理解。读和写根据会话技能的基础被有系统地引进。当我们帮助学习者了解口头语与书面语之间的区别时,他们更可了解其惯例是如何的不同,以及当使用各语言模式时其效果的不同。当学习者在目标文化体演不同的语言模式时,恰当地运用书面语与恰当地运用口头语是同等重要的。

将焦点首先放于讲话并不会减少书面语言的重要性,也不会忽略每种交流类型的角色。相反,我们首先专注于讲话,并以此建立一般语言能力的基础,然后再建立读写技能的能力。每一种语言媒介均担任一个重要角色。这样循序渐进的教学可以为短期及长期的学习者说明两者之间的不同,并为他们在发展结构技能时取得最大的好处。若不明白口头语与书面语之间的关系,写作系统中的视觉帮助则可能帮倒忙。(国民外语中心,1993)读写并不是获取语言能力的前提。建立于口头语的基础上,读写可专注于实用、流畅的读写技能,而非字与字间的解(译)码锻炼。(国民外语中心,1993)

此观念并不建议读和写的教学需要被推迟到一切与听和说有关的东西学会之后。它仅仅建议读和写,在每个水平上,应与学习者已接触学习的程度对应,并且有机会锻炼与其有关的听和说。读写训练应根据学习者对目标语言系统了解的领域和范围来制定。有些训练应集中于技能及策略发展,例如假说形成训练和涉及未知词汇或元素的训练。然而,在这些情况下,应小心地控制内容以符合既定的活动宗旨。并且,当使用文本时,学习者应接触与其有关的写作惯例。

交谈技能的发展是读写技能的重要基础。初级课程应集中于听说技能及根据学习者在语言学上接触了什么来介绍读和写。当学习者进步的时候,听、说、读、写之间的平衡亦有所不同。在进阶课程中,读和写应扮演较大的角色。

如果读写活动在初级课程刚开始时就被介绍,学习者需同时应付读写惯例、拼写法(在中文和日语里是一个重大的问题),以及词汇、语法、社会文化规范及发音和语调问题。虽然几乎所有课程都会寻求促进四项技能全面发展,但具体的混合比例应根据级别而有所不同。若学习者不用同时处理所有问题,其口头语和书面语的技能将迎来更有效的发展。先建立口头语将对真实并有效的读写技能发展有重大的帮助。听说技能的发展不应依赖写作系统的知识。以写作系统作为学习语言的门槛对很多学习者来说都是一个难题。若以写作系统作为学习语言的首要任务,所有学习者在遇到拼写困难时,他们在学习交谈的能力也会受

限制。

四、有效使用教育时间

要有效应用这种语言教学法,需要将焦点放于文化规范以及真实交谈技能的发展上,因此我们使用两类不同的课程:理论班和实践班。这种模型反映了宣示性知识和过程性知识之间的区别。宣示性知识是一个人对某语言及其文化所知道的东西。过程性知识则是一个人的可用某语言来做什么,换言之,即一个人在某语言中体演的能力。知识通过理论和实践获得,而这个模型可将两者融合。O'Malley and Chamot (1990)描述将语言当作技能(过程性—实践)及将语言当作研究对象(宣示性—理论)之间的不同。这就好比宣示性知识是存放于计算机的数据,而过程性知识则是以某种方式使用数据的软件。两者均非常重要且相辅相成。

宣示性和过程性的策略为学习者提供比较均衡的方法,使他们了解为什么在特定的场合中有特定的用语,并提供实践机会使学习者在将来可有信心地体演。这种理论实践教学法包括归纳及演绎的教学风格。纯粹的归纳教学法会使学生在理解语法样式、词汇用法和文化背景时受局限。多数学习者受益于这些语法和文化方面语言应用的讨论和解释,这特别反映在成人学习目标语言的时候。但另一方面,纯粹的演绎教学法也会使学习者对他们在文化规范下学习和交谈所得的应用能力缺乏信心。在这学习法下的学习者往往对抽象的语法概念有良好的基础,在现实生活中应用这些知识时却遇到困难。

总而言之,理论班包含语言和文化的讨论,例如解释如何发出目标语言的声音、语法形式和如何使用它们及特定的词汇在何时和怎样被使用。题目也许包括目标文化的当地人在何时及怎样道歉,怎么交换名片以及在目标文化的餐馆里怎样进行谈判。理论班亦提供机会谈论学习策略。这些课程帮助促进准确性。理想地说,理论班应由曾学习目标语言的本地人教授。这些课程应以学生的母语教授为主。

在文化框架设置下,实践班提供学习者道歉、交换业务卡片或者在餐馆环境中表演等体演文化的机会。情景必须符合地道的目标文化,且学习者应了解介入的体裁和风格,包括体演五元素——时间、地点、角色、脚本和观众。理想地说,实践班应由目标文化的当地人教授。当地人可提供文化上及语言学上准确的模型。实践班只能使用目标语言教授。

外语学习的最终目标是使学习者在文化规范中习得使用语言的能力。所以说,实践班是体演文化教学法真正的焦点,而理论班则为实践班的应用和体演提供帮助。实践班和理论班的比率应反映此焦点。虽然此比率也许根据地方情况不同而变化,我们建议每节理论班应最少配合四节实践班。一节的理论学习为语言的社会和文化涵义提供基础。语法解释及词汇复习亦可帮助学习者明白如何以有用及生动的方法运用所学到的知识。在实践学习中,专注于过程性知识,提供给学习者大量的机会,使他们可应用已学习的知识及发展技能。学习一门语言不仅仅是学习其理论,亦需学习其技能。学习一门技能则需大量的练习和体演。通过贯彻文化规范并进行实践,学习者可自动形成准确和真正的体演。

五、体演评估

每天评估体演可反映学生的努力程度,即每天的准备和体演。在一段时间以后,每名学生需展示他们一系列的体演素质。随着时间的发展测量学生体演的本质,可提供准确的评定。他们的回应亦可帮助教师在教授过程中作出适当的调整。最重要的是,如果将体演和准备与期望目标比较,每天所进行的评估可为学习者提供频繁及合适的回应。

我们发现四分评级制是有效评估每天体演的方式。这种评分专注于文化的连贯性,即学习者应被教导并被鼓励以如下方式体演:当和不习惯与外地人交谈的当地人沟通时,当地人不需适应学习者的行为、语言或其他东西以明白学习者的意图和意思。这样做的目标是使当地人与语言学习者沟通互动时感觉舒服。于体演文化教学法中,不仅语言编码会被评估,也应该包括相伴的合适文化交际。

此提纲乃根据各水平对备课及体演能力的描述。评分「4」代表在学习者经验的领域和范围内,他们能像当地人一般交际,评分「1」代表缺乏能起作用的交际能力。只要问候是受文化规范的同时也不使人难受或误解,只知道两字的简单问候亦能使新手拿到满分。

体演标准:

4.0 显然进行了扎实的准备,并且体演完全符合文化的连贯性,即说和写均是以当地人预期的方式进行的。它不会使当地人感到困难、难受或误解。能自我纠正(重新开始)。

3.5 有好的准备与扎实的体演,当与当地人互动时可能造成一点困难、难受或误解。虽然几个明显的错误会妨碍流畅的互动,可是多数时候能自我纠正。

3.0 有好的准备与好的体演。其体演的某些方面当与当地人沟通时可能造成困难、难受或误解。明显的弱点或形式上的错误偶尔需要由他人(教师、同学)纠正或更正。

2.5 显然有所准备,其体演可用以交际,清楚造成困难、难受或误解的几个来源。很难自己纠正,几乎所有纠正都是在他人帮助下完成的。

2.0 只有少量的准备,体演会使当地人感到十分难受。其言辞使当地人感到困惑并使当地人失去耐心(这个人到底想表达什么?)。通常要求他人(多为教师)进行多次及重复的纠正。

1.5 几乎完全没有准备,当与当地人沟通时,其体演对当地人造成很大的困难、感觉难受或误解。只有在教师重复改正及指导下才能交谈。明显地不能处理课程内容。

1.0 出席,但没有参与或完全没有可执行任何程度体演的能力。

0 缺席。

为了使学习者在评分中得到益处,他们需不时接受回应。教师有责任于开课初期解释什么东西会被评估,何时、如何及为什么需要评估。当然,学习者不应觉得他们时刻处于显微镜下,同时教师的回应应具建设性。每个人在学习语言时,或即使在自己的本土语言中时,亦会犯错或说错。不必因一个错误而降低评分。需要重申的是,我们的目标是帮助学习者建立自我学习的技能,重要的是学习者能意识到自身的错误且具有自我改正的能力。

六、总 结

体演文化教学法在教授东亚语言时,是在教导和学习中涉及较全面及连贯的一种教学法。它是在理论、研究和经验中形成的。它反映了一个事实,即语言是于真实的情况下被真人用以实现真正交际目的的。虽然语言学议题非常重要,但这种教学法要求我们以超越它们的眼光来观察、帮助学习者,使他们能够敏感地察觉出来符合文化及社会方向的正确语言用法。当目标语言社会与本土社会有巨大的文化差异时,这点尤其重要。教师需以最有效率和效能的方式将这种能力教给学生。这种教学法以现实的设置为学习者提供大量真实的应用机会,学习者因而能建立起自我学习的技能,并于离开语言课程后继续进步。由这教学法所提供的基础,学习者可以终生学习得益,并可与当地入建立互动关系。

专注于建立正确及有用的交际技能是十分重要的。当学生明白语言运用实际上是制定和体演文化的手段,他们会对目标社会包括其文化规范有更多的了解,同时明白如何有效率和效能地参与该社会。