airiti

大學英語課室中的文化課程：以教育部英文課程革新計劃為例

許麗媛

政治大學英國語文學系

中文摘要

文化相關的議題，近年來在英語教學領域又開始引起學者的關注。本文所敘述的研究，是以近年教育部所推動之「多元文化語境之英文學習革新計畫」為背景，試圖探究大學英語課室中的文化教學課程。本研究針對國內九所大學 106-107 學年期間的通識英文之文化課程，進行書面資料分析，資料來源為教育部計畫補助學校的課程計畫報告及網頁。主要研究問題有兩項：

（一）這些大學通識英文之文化課程包含哪些內容？

（二）這些文化教學的課程主要採用何種教學方式？

本研究結果顯示，這些大學的英語文化教材，多數採用兩個類別以上的文化內容模式。就比例來看，以跨文化公民教育為主流，但同時也包含了在地、英美和世界文化，此結果與現今強調全球化觀點的文化教學相符合。就教學法來看，課堂教學多已跳脫傳統的知識傳遞模式，以強調引導同學探索並學習文化知識為主；課外活動方面，除了舉辦跨文化主題相關演講之外，亦有融入經驗式學習活動；但整體而言仍較欠缺批判反省的文化教學方式。

關鍵詞：文化課程、英語為外語教學、文化教學、台灣高等教育

109.09.30 受理、109.10.30 初審通過、109.12.23 複審通過刊登

airiti

Investigating Cultural Curriculum in the EFL Classroom at Tertiary Level：Featuring the MOE English Curriculum Reform Project

Hsu, Li-yuan
Department of English, National Chengchi University

Abstract

In recent years, there has been a growing interest in the cultural dimension to English language teaching. This paper reports a study conducted against the backdrop of a curriculum reform project initiated by Ministry of Education (MOE) of Taiwan, which emphasized the implementation of a culture-centered English curriculum at tertiary level. The aim of the present study was to examine the cultural content and teaching approaches presented in the English curriculum of the nine reform-participating universities during the academic year of 2018. The data sources were the school project reports as well as the curriculum content available from the project websites funded by MOE. Based on the analysis of the curriculum reports, the study revealed overall that the content of teaching material favored themes on global citizenship education; nevertheless, content related to the local culture, cultures of English-speaking countries, and international cultures was also evident. Concerning the approaches to teaching culture in general English courses, the findings showed that the classroom instruction has moved away from the traditional culture-as-fact approach to the more process-oriented and constructivist one. Moreover, extracurricular activities were also included in the curriculum so as to provide students with ample opportunities to learn, explore, and experience different cultures. However, it was also found that there remains a lack of learning activities to develop students' critical cultural competence.

Keywords： cultural curriculum, EFL, cultural teaching and learning, higher education in Taiwan

airiti

大學英語課室中的文化課程：以教育部英文課程革新計劃為例

壹、前言

文化相關的議題，近年來在英語教學領域又開始引起學者的關注。隨著網路時代的降臨，全球化的浪潮，以及英語作為國際共通語等因素，增加了人們使用英語與不同文化背景人士溝通的機會。因此有越來越多的學者開始強調培養英語學習者之跨文化溝通能力（intercultural communicative competence, ICC），或跨文化意識（intercultural awareness）的重要性（Alptekin, 2002; Baker, 2012）。除了提升學生的跨文化溝通能力之外，近年也有學者提出在英語課室中，融入跨文化公民教育（intercultural citizenship）（Byram, 2008; Porto, 2019）。

當然這些強調文化層面的外語教育，也反映在許多國家的課程綱要中，最著名的就是美國外語教學委員會（ACTFL）所制定的 National Standards（1996），近年來已修訂為 World-Readiness Standards for Language Learning（2012），新舊版的綱要中皆指出外語教育的五個目標領域，簡稱為 5Cs，當中包含了：文化（Culture）、溝通（Communication）、連結（Connections）、比較（Comparisons），以及社區（Communities），而其中文化更是貫穿這五個目標領域的重要元素（Phillips, 2003）。受到美國外語教學方針的影響，以及全球化的衝擊，亞洲各國也紛紛在課程綱要中訂出文化相關的學習目標，以中華民國教育部的新版 108 課綱為例，新課綱所強調的九個核心素養的其中一個，就是培養中小學生具備多元文化與國際理解能力（國家教育研究院，2017）；此外，教育部資科司針對國內大專院校，也於 2015-2019 年期間推動「多元文化語境之英文學習革新計畫」，透過發展具文化內涵之英語課程，提升大學生英語溝通及多元文化能力，培養世界公民。另外像是南韓在 2008 年所頒定的學校課程綱要，也強調培養學生成為全球公民，學生除了必須對外國文化有適當的了解，還要具備國際欣賞力、合作精神，並且還能要在全球化的社會中傳揚韓國文化及傳統，學習英語就是參與全球化世界的主要途徑（Vinall & Shin, 2019）。

從這些國家的課程綱要中，不難發現文化被視為外語課程不可缺少之環節，在以英語為外語（EFL）的亞洲國家，它更是培養全球化公民的一個重要元素。但是儘管如此，因為長久以來英語教育的學者對於文化的概念，一直抱持著不同的看法，

airiti

而且對文化多採取一般常識性的定義（Atkinson, 1999），也因此大家對於什麼是教文化，如何教文化，也就看法不一（Young, Sachdev, & Seedhouse, 2009）。而文化教學的議題在近年英語成為國際共通語（EIL）的大環境下，又變得更加複雜。

本篇所要敘述的研究，是以近年來教育部資科司所推動「多元文化語境之英文學習革新計畫」為背景，針對大學通識英文課程，該計畫強調執行學校需發展具文化內涵之英語課程，並且以提升大學生英語溝通及多元文化能力為目標（附錄一：「多元文化語境之英文學習革新計畫」徵件須知）。研究採樣對象為 106-107 學年間九所參與全校大學英文課程革新計畫（A 類計畫）的學校，由於這些學校參與計畫的時間皆超過兩年，相較於國內其他非計畫參與大學，其通識英文課程所涵蓋之文化教學內容較為完備明確，透過分析這些標竿學校的課程，本研究得以探討大學英語課室中融入文化教學的方向及可行性，並且藉由呈現這些學校的執行經驗，提供未來大學英語文化課程設計與規畫上的參考，由於這方面的研究在國內仍相對稀少，值得進一步探討。本研究根據這些參與學校的計畫報告書及計畫網頁中，有關文化教學課程的部分，進行書面資料分析。主要研究問題有兩項：（一）這些大學通識英文之文化課程包含哪些內容？（二）這些文化教學的課程主要採用何種教學方式？為探討這兩個議題，首先必須了解文化教學在英語教育中的演變。

貳、英語為外語情境下的文化教學

相較於文化在外語教育的發展，文化教學在英語教學領域沉寂了有一段時間，但是過去幾十年來，仍舊有一些明顯可辨的演變方向。Weninger 和 Kiss（2013）指出了三大時期，以時間來劃分，第一期是 1950 中到 1990 初期，文化教學主要停留在學習目標語文化相關知識，偏重國家文化（national culture），以 Schumann 的涵化理論（acculturation theory）為代表，學習者對目標語言社區同化程度越高，語言學習成就越好。第二個時期則是 1990 年代，這段時間主要的變化在於對文化概念的擴展，從過去的強調學習特定國家文化產物例如：文學和藝術，轉而著重了解個人在文化社群中的日常生活行為、價值、及信念模式。同時這個時期也逐漸開始有許多跨文化教學相關的研究，Byram（1997）所提出跨文化溝通能力（ICC），也開始在英語教學領域受到重視。最後一個時期則是從 2000 年開始迄今，除了延續前期

airiti

強調跨文化能力/跨文化意識是英語學習的目標之外，文化本身的複雜、混雜、流動、多變性，開始在跨文化溝通情境中被重視（Alptekin, 2002; Baker, 2012）。在現今 EIL 的時代下，學者開始強調文化教學必須是以全球化的觀點出發，而非以傳統英語母語人士之主流文化為框架，才足以代表英語本身的多元及變動性（Matusda, 2012）。隨著這個全球化的浪潮，也有學者開始倡議文化教學，應該要納入全球文化意識（Kumaravadivelu, 2008）、跨文化公民教育（Byram 2008）。

除了上述教學內容的轉變，文化教學的方式，也從過去強調文化知識傳授（culture-as-fact），或是傳統的單向知識傳遞（transmission of knowledge）模式，到現今學者強調的探索式、建構式的文化學習過程，主張教師應提供學生探索及反省各種不同文化面向的機會（Kramsch, 1993）。例如：近年來學者主張將專題式導向教學法運用在大學英語課，Su（2011）的研究，就在探討文化學習歷程檔案專題，對台灣大學生學習英語文化的影響;研究結果顯示，透過提供學生提出假說、蒐集資料、進行驗證的文化學習機會，多數學生能夠改變原有的文化刻板印象，並且意識到文化的多樣性。Hsu（2014）的研究也顯示文化專題教學，能夠提供台灣大學生較多主動學習的機會，有助於提升英語閱讀能力及學習跨文化主題知識。

另一方面來說，除了鼓勵學生探索不同文化現象，近年的文化教學研究也指出經驗式的學習方式（experiential learning），和批判性的文化意識（critical cultural awareness），是發展全球公民意識及跨文化溝通能力的重要元素（Jackson, 2011）。舉例來說，近年來有許多學者在英語課堂進行遠距跨文化交流（intercultural telecollaboration），目的就是提供學生實際跨文化交流的經驗。像是 Chen 和 Yang（2014），透過線上教育社群 ePals Global Community 以及 International Education and Resource Network（iEARN），在國中英語課室中，讓學生與來自杜拜、巴基斯坦、和美國的夥伴，進行一連串的遠距跨文化交流專題活動，研究結果顯示透過科技的輔助，提供真實語言溝通經驗的方式，有助於提升學生的語言及跨文化溝通能力。同樣是以科技輔助跨國交流，廖美玲（2017）針對國內大學一年級學生，透過與加拿大魁北克省的大學生，以跨國合作數位故事寫作模式，設計一系列教案，藉由科技帶來的靈活互動與連結功能，以跨國溝通、互助合作學習的方式，強化學生的英語與跨文化能力。透過學生的省思報告，該研究顯示對於這樣的課程，學生除了覺得英語能力進步、得到成就感，也能體會不同文化，並學到如何互助合作的學習方

airiti

式。類似的學習成效，也反應在 Porto（2019）的跨國交流研究，該研究在語言課程中進一步融合語言以及跨文化公民教育中的人權教育，強調培養具批判性及社會責任的跨文化意識，該研究證據顯示不僅學生的語言使用能力，包含字彙、意義交涉等方面的能力皆有所提升，學生的跨文化溝通模式，亦符合現今強調尋求共識、鼓勵、互助合作之普世價值。

從以上的文獻中我們不難發現，文化教學的內容，從過去著重目標語國家/英美文化拓展到全球文化；教學法上，也從傳統偏向文化知識傳遞模式，逐漸演變到強調經驗式、建構式、甚至是具批判性的方式。本研究試圖從這些演變角度來分析大學英語之文化課程。除此之外，近年來也有許多英語教材文化分析相關研究，可提供筆者作為資料分析的參考，以下就針對這個部分的文獻內容做介紹。

參、英語教材中的文化內容

過去二十年來不乏有關於探討英語教科書中文化內容的研究，其中最常被引用的就是 Cortazzi & Jin（1999）的 EFL 教材研究，根據調查結果該研究把英語教科書中所呈現的文化內容分成三大類：本地來源文化(source culture)、目標語文化(target culture)、以及國際目標文化（international target cultures），其中最後一類指的是所有使用英語為國際語言的世界各國文化。該文除了探討各類別教科書的優缺點外，也強調文化學習不是只有倚賴教材的內容，而是取決於教師、學習者、與教材三者間對話的結果。

同樣是將英語教材中的文化內容進行分類，Yuen（2011）分析香港中學採用的兩套國際英語教科書，試圖探討該教材所呈現的外國文化，是否符合英語為國際共通語言的地位，研究發現整體而言，這兩套教科書的文化內容呈現不平均的分布，偏重西方文化，特別是英語系國家，亞洲及非洲的文化比例過少。類似的結果也出現在 Chao（2011）針對 EFL 教材所做的研究，Chao 分析一套國際出版英語教科書中的文化內容，研究中採用的五個文化類別，發展自 Cortazzi & Jin 的三大類別，另外加上 EIL 的跨文化互動（intercultural interactions）情境，以及無特定文化之語言知識兩類別。研究結果顯示該教科書偏重於介紹語言知識，以及英語系國家的文化產物、人物、及文化觀點，少有關於本地及亞洲地區文化內容。

airiti

除了分析國際出版之教科書文化內容，近年來有學者開始探討英語與全球化對 EFL 國家所出版之教科書內容的影響。Ke（2012）的研究針對台灣 1952-2009 年期間，過去 50 年出版的高中英語教科書，透過分析課本中呈現的文化情境內容，以及課本中出現的人物角色之文化背景，來探討英語地位的轉變。研究結果發現英美文化情境課程內容從 1970 年代的 56%，到 2009 年下降到剩 30%。本地文化內容則是以 1990 年代的 14%為高峰，至 2009 年下降到 6%，這些文化內容的比例轉變，與國內政治社會環境的改變有著密不可分關聯。同時該研究結果也指出，跨文化及全球相關議題內容逐漸穩定增加中，預估會成為未來英語課本內容的主流。Vinall and Shin（2019）透過分析三冊韓國中學的英語教科書，探討教科書如何處理國際化（internationalization）和本國化（nationalization）兩者間的衝突，研究結果發現韓國教科書普遍採用遊客視角（tourist gaze）的方式來平衡文化內容，對內的視角採用介紹韓國傳統文化來建立國家認同，對外的視角則是透過介紹世界觀光景點、各國風俗來建構全球公民身份認同。同樣針對全球化的議題，Davidson and Liu（2020）探究日本小學英文教科書呈現的文化內容，不同的是，研究發現該英文教科書以介紹日本文化內容為主，且多為簡化的日本文化產物及人物敘述，普遍缺少有利學生發展全球化公民意識的內容。

從以上文獻來看，英語教材中的文化內容也經歷了些許轉變，似乎也呼應了前章所述 Weninger 和 Kiss（2013）的三大時期。儘管國際出版之英語教科書普遍仍著重英美文化及語言知識內容，近年受到國際化和國家認同意識形態衝突的影響，EFL 教科書中漸漸有較多本地來源文化（source culture），以及國際目標文化（international target cultures）的內容加入，另外跨文化及全球相關議題的內容有日漸增加的趨勢。因此，有關大學英語課程文化內容之探究，本研究所採用的分析架構，除了以 Cortazzi & Jin（1999）原有的三個類別為基礎，為符合現今文化教學之趨勢，另外加入一個新的類別，試圖將全球化議題（global issues），以及文化通則知識（cultural-general information）之相關內容納入此一類別；其中文化通則知識，指的是一些可轉移的跨文化知識和技巧（Paige et al., 2003），例如：學會尊重不同文化的態度，或是國際溝通禮儀、文化適應等。以上這些內容，與現今跨文化公民教育的精神相符，因此本研究將此類別稱之為跨文化公民教育類（intercultural citizenship）。

airiti

肆、研究資料分析

本研究針對國內九所大學 106-107 學年期間的通識英文之文化課程，進行書面資料分析。這九所大學為非技職體系的一般大學，公立及私立大學之比例為 5：4；其地理位置研究分布的情形分別為：北部 3 所，中部 4 所，南部及東部各 1 所；本研究報告以區域英文字母開頭及數字（N1,N2,N3,C1,C2,C3,C4,S,E），來代表這九個學校。研究中所分析的文化課程，資料來源為各校計畫報告書及網頁中所載明實施之多元文化課程，根據初步的資料分析結果，各校之文化課程大致可分為三部分：文化教材、課堂學習活動、課外學習活動。本研究中所分析的文化教材，是針對各校自行規畫的文化課程教材內容，不包含其採用之既有市售教科書的內容分析。而學習活動的部分，則是以課程統一規劃的活動為分析範疇，個別教師實施的課堂活動且未載明於報告書中，則不列入分析。

針對文化教材內容，如前章所述，本研究採取的分析架構包含四類別：（一）本地來源文化（SC）、（二）目標語文化（TC）、（三）國際目標文化（IC）以及（四）跨文化公民教育（ICT）。前三類根據 Cortazzi & Jin（1999）研究英語教科書文化內容所提出的分類，然而為符合現今全球化及英語為國際共通語之大環境，並參考前章所述 Paige et al.（2003）及 Byram（2008）等學者的觀點，本研究新增第四類跨文化公民教育類別。以下分別就每一類別所涵蓋的內容舉例說明。本研究當中的第一類本地來源文化（SC），教材所涵蓋的範疇為中華文化、台灣本土文化相關內容（包含台灣原住民、新住民文化等介紹）。第二類目標語文化（TC）以英美文化為代表，亦包含加拿大、澳洲、紐西蘭，以英語為母語人士的國家之文化。第三類國際目標文化（IC）指的是除了前兩類之外，其他使用英語為國際語言的世界各國文化，例如：日本茶道文化、印度的排燈節等。最後一類跨文化公民教育（ICT），所包含的是有關國際文化通則知識、跨文化互動、及全球化議題相關的教材內容，例如：介紹個人主義與集體主義，各國文化禁忌、或是全球食物議題等內容。

此外，針對學習（課堂及課外）活動之分析，由於現有英語教學相關文獻對於文化教學，缺乏一套針對教學法之具體分類，因此本研究根據前述文獻回顧的內容，參考 Kramsch（1993）等其他學者對於文化教學的建議，提出一套文化教學法的分類架構，做為分析資料中各校文化教學活動的基礎。本研究將學習活動分成四類：

（一）知識傳遞類（transmission of knowledge, TK）、（二）知識建構/分享類（construction/sharing of knowledge, CK）、（三）經驗式學習類（experiential learning, EL）、（四）引導式的批判反省類（guided critical reflection, GCR）。第一類活動著重文化知識或是文化經驗的傳遞及教導，例如：講授某國家的風土民情。第二類知識建構/分享活動則是以學生為中心，教師的角色是促進、幫助學生學習，強調建構知識而非教導知識（Montero-Fleta, Begoña, Pérez-Sabater, Carmen, 2011），這類活動讓學生透過老師的引導，主動學習探索文化知識，並分享學習成果，例如：指導學生製作文化專題並進行口頭報告。第三類稱為經驗式學習，根據 Kohonen（2001）指的是一種融合正式學習和非正式、實務式學習的教學方式，讓學生直接從經驗中學習，並且以全人（智識和情感雙層面）的方式參與，例如：帶領學生進行實地文化景點導覽活動。最後一類引導式的批判反省，根據 Jackson（2011）對此教學方式的定義，指的是教師在學習過程中提供學生指引，促使學生對跨文化行為及背後的假說，進行質疑和反思，進而有助形成符合跨文化溝通情境的行為方式。舉例來說，Chao（2013）利用電影進行文化教學，教師讓同學觀賞跨文化主題相關電影，接著引導他們針對文化衝突進行討論，並且撰寫反思日誌，是在課堂中採用引導式批判反省教學的實際例子。

伍、研究結果與討論

依上述分析架構，本章節試圖根據所收集到的書面資料，來回答兩個研究問題（一）這九所大學的通識英文文化課程包含哪些內容？（二）這些文化教學相關的課程主要採用何種教學方式？將所得到的研究結果，以及相關討論依序敘述如下：

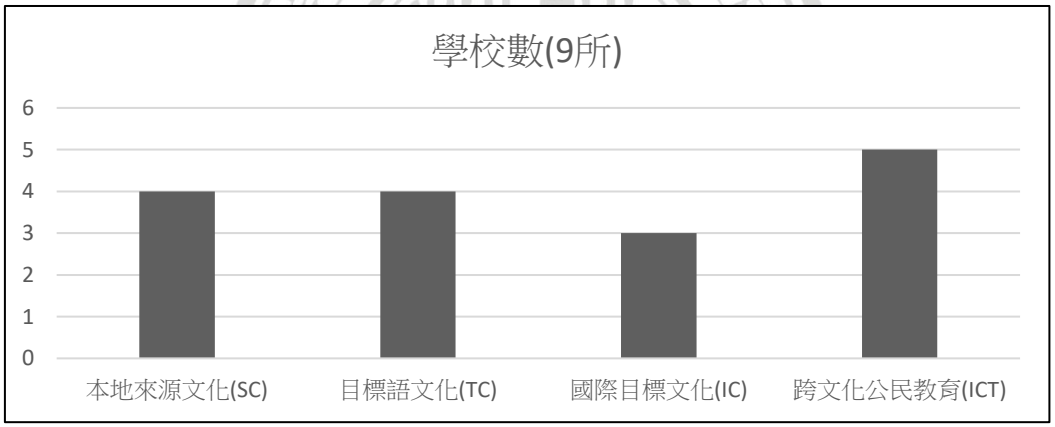
一、大學通識英文之文化教材內容

整體而言，多數學校（9 所中有 6 所）同時採用兩個類別以上的文化內容，例如：「本地來源文化+跨文化公民教育」，或是「本地來源文化+目標語文化+跨文化公民教育」。其餘 3 所學校中，有 2 所採用單一文化類別，分別是「目標語文化以及跨文化公民教育」；1 所學校僅提供教課書名稱，並無其他文化教材內容相關說明。舉例來說，以多元類別的文化教材來看，E 校所設計的通識英文文化課程，主要以兩個類別的文化—本地文化及跨文化公民教育—為主軸；其本地文化內容著重學生

airiti

對在地文化的認識，例如：透過自編之教材介紹台灣原住民文化；此外，也透過線上課程影片，呈現跨文化溝通相關主題（例如：比較個人主義與集體主義、跨文化互動的重要性、文化刻板印象議題等）。除了多元類別的文化內容，也有少部分學校的課程內容偏向單一類別，例如：N1 校選擇製作一系列跨文化溝通入門的線上課程，以 Hofstede 的文化維度理論為主軸，介紹文化通則知識，影片內容除了概念講述之外，也匯集不同文化背景人士（主要為該校國際學生及外籍教師）對文化維度理論的看法，因此，在課程教材內容分類上，該校的課程內容屬於跨文化公民教育類別。

另外，就各類別文化內容在教材中所占的比例來看，如圖一所示，跨文化公民教育相關內容（5 所：N1,C1,E,N2,C3）的比例為最高，其次是本地來源文化（4 所：E,N2,C3,S）和目標語文化（4 所：N2,C2,C3,N3），最後是國際目標文化，即非英美國家之世界其他文化（3 所：N2,C2,S）。



圖一 文化教材內容各類別之採用比例

針對跨文化公民教育的內容，除了前述 N1、E 兩校以介紹文化通則知識為主，也有學校的教材是以全球議題為出發點。以 C1 校為例，該校的通識英文文化課程包含「多元文化議題文本」及線上教學兩部分，課程內容以培養學生文化意識、跨文化能力、公民意識與責任為主軸，透過各類全球議題如性別平等、食物分配不均等議題，試圖將全球公民教育融入英語課程中。

除此之外，本研究也發現有 4 所學校以本地來源文化作為教材內容，以介紹台灣在地文化為主。例如：S 校的線上教學初級課程就以 My Hometown 為主題，介紹

airiti

在地特有的風俗祭典；C3 校的線上課程，也有一系列以印象台灣為主題，來介紹台灣的假日、在地著名景點及歷史、以及本地禁忌等。再者，與本地文化占相同比例的，是以英美文化為代表的目標語文化。本研究中的英美文化內容主要可分為兩大類，一是採用經典文學，另一類則是以大眾通俗文化（popular culture）為代表。經典文學部分以 C2 校為例，該校的文化課程主要以分級讀本（graded readers）為教材，雖然教材統稱為世界文學（world literature），但大多是以英美文學為主，僅包含少數其他的西方文化。有關取材自英美通俗文化內容，則是以 N3 校為代表，該校的文化課程強調運用真實素材，採用以美國文化為主的影音來源，例如：TED Talk、NPR（美國國家廣播電台）、電視脫口秀（如 Ellen Show, Jimmy Kimmel），並且搭配相關網路文章進行課堂教學。最後，有 3 所學校以國際目標文化，亦即世界文化做為課程內容，值得一提的這個類別多半與其他類別互相混搭，鮮少作為課程主軸內容。以 N2 校的文化教材文本為例，文章主題涵蓋本地、英美及世界各國文化（如日本茶道、中華飲食、英美經典短篇故事等），也有文化通則相關主題內容（如各地手勢大不同、社群媒體溝通禮儀等）。

總括而言，這些大學的英語文化教材，多數採用兩個類別以上的文化內容模式。就整體的比例來看，以跨文化公民教育為主流，但同時也包含了在地、英美和世界文化。此研究結果與 Matusda（2012）所主張跳脫以英美文化為主流的框架，而以全球化觀點為出發的 EIL 文化教學理念一致。而日漸受到重視的跨文化溝通情境、全球議題、文化通則主題，也呼應 Ke（2012）的研究結果，以及學者如 Paige et al.（2003）所強調傳授跨文化通則知識和技巧的重要性，以及 Byram（2008）和 Porto（2019）倡導透過融合英語與全球議題的教學方式，來培養跨文化公民之主張。此外，本研究也發現在地文化和英美文化在整體教材中占有相同的比例，這個現象和 Vinall and Shin（2019）對韓國英語教科書所做的研究結果類似，他們認為讓學生透過英語教材來學習，甚至是重新了解本地文化，可達到建立國家認同的目的；而學習英美及其他各國文化，則有助於建構全球公民身份認同。

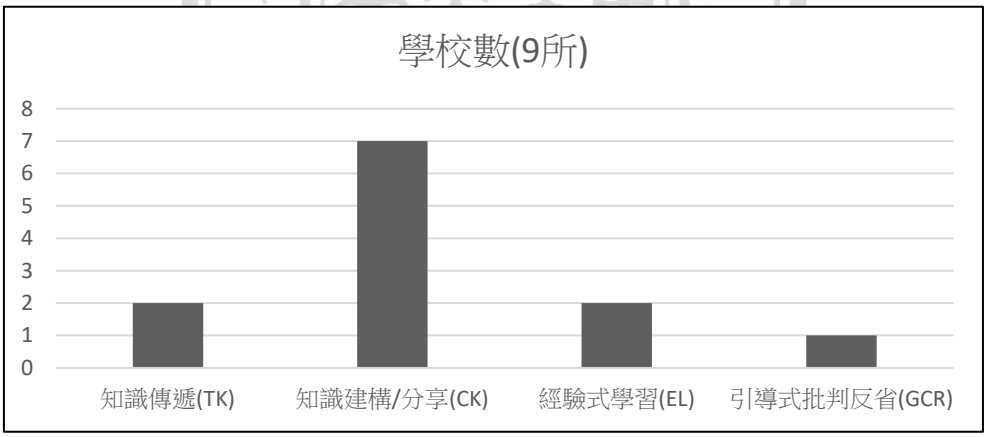
二、大學通識英文之文化教學方式

有關九所大學所採用的文化教學方式，本研究資料來源為各校課程計畫書中有關學習活動的規劃與描述。而學習活動可再細分為兩種： 課堂和課外學習活動，以下分別就這兩種學習活動的結果加以說明。

airiti

（一）課堂學習活動

有關各校針對文化融入英文課程所規劃課堂教學活動，依據本研究之分析架構中的分類，學習活動可分為四類，根據圖二的資料顯示：各校採用的課堂活動絕大多數是屬於知識建構/分享類（7 所：C1,E,C2,C3,S,C4,N3）；知識傳遞（2 所：C4,N3）和經驗式學習活動（2 所：S,N3）占少數，引導式的批判反省類活動最少（1 所：N2）。如本文先前對研究分析架構的敘述，知識建構/分享類（CK）這類的學習活動是以學生為中心，老師的角色在於引導同學探索並學習文化知識，進而分享學習成果。研究資料也顯示，多數的學校針對課堂文化學習活動都有整體的規劃，統一讓學生進行某種形式的文化專題活動，然後透過課堂報告，或者校內競賽的方式來展現和分享彼此的學習成果。以 C1 校為例，該校讓修習大學英文的學生製作英語台灣文化手冊，並且在課堂上透過口說簡報來介紹手冊內容，目的是讓學生能向國際介紹台灣文化；除此之外，該校也規劃了製作英語數位說故事影片競賽，透過數位化、影音和創意的形式，呈現學生對文化相關知識的學習及理解，影片故事主題多元包含在地文化、全球議題、跨文化溝通知識等。



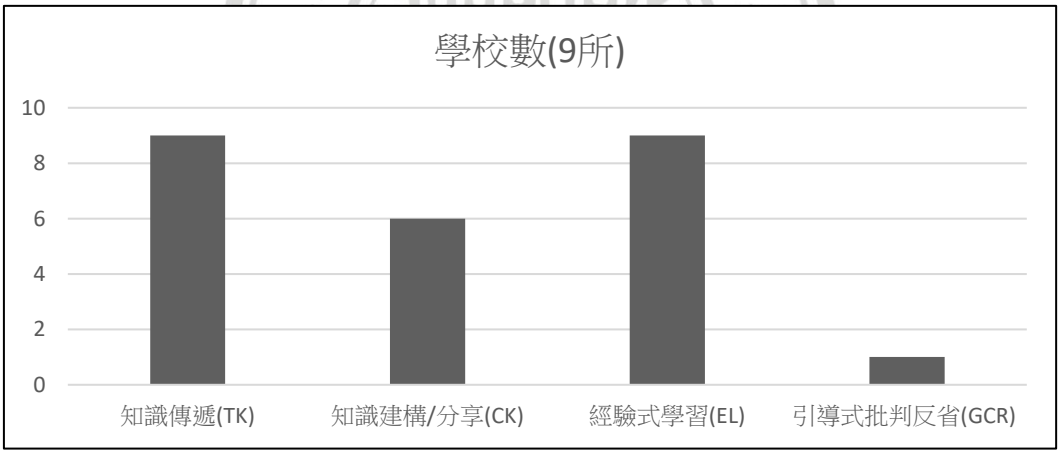
圖二 課堂學習活動各類別之採用比例

另外，少數學校規劃的課堂活動是屬於文化知識傳遞（TK）類別，這類的課堂活動以課堂演講的形式為主，以 C4 校為例，該校所規劃的一系列跨文化主題學分課程中，有一部分就是聘請講師教授文化課程，授課主題包含各國會面禮儀、文化禁忌、國際旅遊相關議題（例如：何成為國際沙發客、搞懂美式菜單英文）等。另一項占少數的課堂文化相關活動是經驗學習（EL）類，這類的活動強調讓學生直接從經驗

中學習，因為課堂學習活動多半有地點和時間的限制，因此有這類規劃的學校相對較少。本研究顯示這類的課堂活動多以跨文化交流形式為主，舉例來說，N3 校的英文課程就有設計課堂國際交流活動，透過安排國際學生到英文課室，與本地生進行實際跨文化交流，提供學生實際跨文化溝通的機會與經驗。最後一類引導式的批判反省（GCR）教學活動，這類的活動強調教師透過教學活動，引導學生對文化現象進行質疑、反思。本研究所分析的書面資料中，只有 N2 校針對課堂討論活動有這類的規劃，搭配該校所編輯的多元文化教材，該校提出在課堂上運用深度談話教學法（Quality Talk），透過引導式的課堂討論及學生提問的方式來學習。

（二）課外學習活動

有關課外活動部分，依據前章所描述的四個學習活動類別，圖三的數據顯示：課外文化學習活動中最多的是知識傳遞類和經驗式學習類（9 所），另外也有不少學校的課外活動形式是屬於知識建構/分享類（6 所：N1,C1,N2,C3,S,C4），引導式的批判反省類活動同樣是占最少的比例（1 所：N1）。



圖三 課外學習活動各類別之採用比例

根據本研究的資料顯示，所有學校都有舉辦演講活動，提供學生課堂以外的文化學習機會，這類講座活動主要目的為傳授文化相關知識經驗，主題多元，大致可分為國際文化、語言學習、國際旅遊三類。以 C2 校為例，該校舉辦之國際化系列講座，文化方面講題像是「南亞文化觀察」「留韓經驗談」；語言學習講題如「多益拿高分」「台灣學生學韓語」；國際旅遊講題如「澳洲打工度假去」「一個人的印度長旅」。另外，除了演講，所學校也都有舉辦讓學生能直接參與及體驗的課外文化活動，以 C3

airiti

校為例，就本地文化部分，該校舉辦了一系列實地考察活動，帶領學生參觀高美濕地、工藝文化園區、國立美術館等地；另外該校也舉辦一系列的國際文化節，例如：泰國、印尼、印度文化節、聖誕嘉年華、復活節等介紹各地節慶，並且邀請國際及本地學生共同參與。本研究中也有超過半數的學校，舉辦第二類知識建構/分享相關學習活動，這類的課外活動以競賽的方式為主，有些純粹是英語能力技巧，也有融合文化主題的英語比賽。以 S 校來看，該校舉辦以文化主題為範圍的口頭報告競賽，學生參賽題目包含遊學、文化認同、種族歧視等。最後，有關引導式的批判反省（GCR）類教學活動，從本研究收集的書面資料看來，只有 N1 校舉辦的一系列電影欣賞導覽及心得寫作比賽，在活動過程中提供學生明確的指引，促使學生對所觀察的文化現象進行質疑和反思，可以算是這類學習活動的例子。舉例來說，該校除了有安排講者針對每部電影進行文化相關議題進行導覽和討論，在寫作比賽的任務中也提供學生質疑或反思的指引，該校針對其中一部電影「逐夢棋緣」的寫作指引呈現如下：

> *The coach says, "Sometimes the place you are used to is not the place you belong. You belong where you believe you belong. Where is that for you?" What does he mean in the context of the film? Do you agree or disagree with this statement? Give reasons and use examples from the film and personal examples, if possible, to support your answer.*

從以上有關各校所規劃的學習活動看來，課堂文化教學多屬於知識建構/分享類，以強調引導同學探索、學習、建構並分享文化知識為主，明顯已跳脫傳統的知識傳遞模式。此結果符合現今學者如 Kramsch（1993）所主張，教師應提供學生探索及反省各種不同文化面向的機會。本研究也發現，大多數學校的課程規畫中都有文化專題活動，這也呼應了學者所倡導的，透過專題導向來融合英語語言和跨文化教學（Hsu, 2014; Su, 2011）。然而本研究結果也顯示，大部分的課堂教學缺少提供學生實際跨文化溝通的機會與經驗，雖然以國內教學環境來說，這樣的限制原本就存在，但在科技網路無所不在的今天，越來越多的研究證據顯示運用科技輔助跨文化交流的可能性及優點（廖美玲，2017;Chen & Yang, 2014; Porto, 2019），未來大學英語文化課程，應可考慮增加這方面的規劃。此外，本研究也發現課堂活動設計普遍欠缺批判反省的層面，然而跨文化學者如 Byram（1997）所提出跨文化溝通能力

airiti

（ICC），其中一個重要面向，就是批判性的文化意識（critical cultural awareness），亦即具備能夠批判地評估自己和他人文化的能力，由於此能力也是發展全球公民意識的重要元素（Jackson, 2011），因此應是未來課程規劃的重點。最後，有關課外學習活動方面，本研究發現除了缺少引導式的批判反省教學活動之外，各校舉辦的活動種類多元，有文化及語言相關主題演講、實地考察、國際交流、以及競賽活動，提供學生更多文化學習的機會。然而如何能夠在活動過程中提供學生明確的指引，鼓勵學生對所觀察的文化現象進行質疑和反思，進而發展出批判自我及他者文化的能力，此面向應是未來活動設計可以加強的部分。

陸、建議及結語

本研究透過書面資料分析，探究國內九所參與教育部推動之「多元文化語境之英文學習革新計畫」大學的通識英文文化課程。試圖藉由研究中所提出的兩個分析架構，來呈現這些學校的文化課程涵蓋內容，以及其採用的教學活動及方式。研究結果可提供對於如何在大學英語課程中，實踐文化教學有興趣的教師、學者、專家作參考。儘管如此，本研究仍有幾點明顯不足與缺失，值得進一步討論並提出建議，有助於將來研究及教學上之精進。

首先，本研究的背景為教育部所推動之英文課程革新計畫，參與學校的文化課程規劃，無可避免的都受到計畫徵求目標、相關執行指標、經費補助與否的影響，研究結果並不能代表國內一般典型大學（或非計畫參與學校）的通識英文課程內容。因此未來研究可以朝更廣泛的採樣方式，才能對國內大學通識英文的文化課程議題，有更全面的了解。同時針對這九所標竿學校，未來也可以繼續探討這些學校的文化課程及教學，在教育部計畫補助結束之後，是否有所調整？調整的方向及因素為何？再者，有關研究資料及方法，由於本研究採書面分析，資料來源僅局限於各校計畫報告書及網頁中所載明實施之多元文化課程，只有從課程面的角度作初步之分析。其他有關於課堂實施現況，以及個別學校的實施差異等問題，可能受到許多不同因素的影響，例如：城鄉差異、班級學生英文程度、教師看法及專長等。因此未來研究可透過其他像是教師、學生訪談、課堂觀察等方式，經由更深入的質性分析，以彌補書面資料分析之不足。最後，儘管本研究針對文化課程內容及教學活動

方式，根據文獻探討，整合並且提出兩套分析架構，有助於日後研究相關議題的參考，然而此分析架構仍不盡完善，例如：文化內容中的跨文化公民教育類別，所涵蓋的範圍廣泛，如文化通則當中可依知識範圍（例如：essentialism 本質主義）為基準，再做進一步的分類，因此未來研究可考慮增加或修正現有研究的文化分類方式。

綜合以上研究結果，可以看出這九所大學的英語文化課程，就教材內容來看，整體而言是以跨文化公民教育為主流，同時也包含其他文化類別的模式，依據各校不同的教學資源情境而有不同的組合模式。這個結果與現今 EIL 情境下，強調全球化觀點的文化教學相符合，同時也在英美、在地和世界文化上取得相當的平衡。就教學法來看，課堂教學多已跳脫傳統的知識傳遞模式，以強調引導同學探索並學習文化知識為主；課外活動方面，除了舉辦跨文化主題相關演講之外，亦有融入經驗式學習活動；但整體而言兩者共同不足之處就是缺少批判反省的文化教學活動。有學者（陳彩虹，2017）建議文化教學可以融入批判思考訓練教材，透過激發學習者分析與反思行為，來協助學生進行高層次思考，例如：透過小組討論讓學生激盪出解決問題之道，或者安排一些假設性情境，引導學生換位思考。期待未來大學英語文化課程設計與規畫上，能夠朝結合批判思考訓練教學的方向更進一步發展。

airiti

參考文獻

國家教育研究院（2017）。十二年國教總綱中英文摺頁簡介。取自 https：//www.naer.edu.tw/files/15-1000-14181,c1582-1.php

廖美玲（2017）。科技輔助跨文化交流之英語學習教案設計：以跨國合作數位故事寫作為例。載於黃淑真主編，**教英文、跨文化**（頁 57-81）。臺北：政大出版社。

陳彩虹（2017）。在別人身上看見自己：文化短片運用於評論撰寫。載於黃淑真主編，**教英文、跨文化**（頁 85-108）。臺北：政大出版社。

Alptekin, C.(2002）. Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56, 57-64.

Atkinson, D.(1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33, 625-654.

Baker, W.(2012). From cultural awareness to intercultural awareness： Culture in ELT. *ELT Journal,* 66(1)*,* 62-70.

Byram, M.(1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon： Multilingual Matters.

Byram, M.(2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship： Essays and reflections.* Clevedon, England： Multilingual Matters.

Chao, T. C.(2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks： A closer look at New American Inside Out. *The Journal of Asia TEFL*, 8(2), 189-210.

Chao, T.C.(2013). A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. *Language, Culture and Curriculum*, 26, 247-265.

Chen, J. & Yang, C.(2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology*, 18(1), 57–75.

Cortazzi, M., & Jin, L.(1999). Cultural mirrors： Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel(ed.)*Culture in second language teaching and learning(*pp. 149-176). Cambridge： Cambridge University Press.

Davidson, R. & Liu, Y.(2020)Reaching the world outside： Cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks, *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 32-49.

Hsu, L. Y.(2014). Integrating culture with project-based instruction in an EFL classroom. *English Teaching & Learning,* 38(1), 61-90.

Jackson, J.(2011). Cultivating cosmopolitan, intercultural citizenship through critical reflection and international, experiential learning, *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 80-96.

Ke, I.-C.(2012). From EFL to English as an international and scientific language： Analyzing Taiwan's high-school English textbooks in the period 1952–2009. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 173-187.

Kohonen, V.(2001). Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara(Eds.), *Experiential learning in foreign language education(*pp. 8-60). Essex： Pearson Education.

Kramsch, C. J.(1993).*Context and culture in language teaching*. Oxford： Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B.(2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT： Yale University Press.

Matsuda, A.(2012). Teaching materials in EIL. In Alsagoff, L. Guang Wei, S.L. McKay(Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language(*pp.168-187). Renandya WA. New York： Routledge.

Montero-Fleta, Begoña, Pérez-Sabater, Carmen.(2011). Knowledge construction and knowledge sharing： A Wiki-based approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 28, 622-627.

National Standards in Foreign Language Education Project. *Standards for foreign language learning： Preparing for the 21st Century.(*1996). Yonkers, NY： National Standards Project.

Paige, et al.(2003). Culture learning in language education： A review of the literature. In L. Lange & R. M. Paige(2003)(Eds.), *Culture as the core： Perspectives on culture in second language learning(*pp. 173-235). Greenwich, CT： Information Age Publishing.

Porto, M.(2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning？ *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33.

Su, Y. C.(2011). The effects of the cultural portfolio project on cultural and EFL learning in Taiwan's EFL college classes. *Language Teaching Research*, 15(2), 230-252.

Vinall, K. & Shin, J.(2019). The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea： exploring the tensions between internationalisation and nationalisation, *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 173-190.

Weninger, C., & Kiss, T.(2013). Culture in English as a foreign language(EFL)textbooks： A semiotic approach. *TESOL Quarterly,* 47(4), 694–716.

Young, T. J., Sachdev, I., & Seedhouse, P.(2009). Teaching and learning culture on English language programmes： A critical review of the recent empirical literature. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 149-169.

Yuen, K. M.(2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65, 458-466

airiti

附錄一 教育部辦理補助多元文化語境之英文學習革新課程計畫徵件須知

（內容節錄自 https：//moelcp.com/）

一、目的：教育部（以下簡稱本部）為鼓勵大學校院提升學生英語溝通表達能力，並深化專業知識及多元文化之學習，建構優質脈絡化英語及文化之學習環境，以培育世界公民為目標，依據本部補助推動人文及科技教育先導型計畫要點，公告受理申請多元文化語境之英文學習革新課程計畫。

二、補助對象及類型：全國各公私立大學院校，分下列二種補助類型：

（一） A 類：全校性一般英文（English for General Purposes, EGP）共同必修課程之革新計畫。

1. 以大一或大二學生為主要對象，規劃具文化深度及強調溝通能力之英文基礎能力課程。
2. 由校長、副校長或教務長擔任計畫主持人，協同主持人為通識中心主任，或負責規劃全校英文必修課程之行政主管或教師。

（二） B 類：教師群組課程計畫。

1. 以大二以上學生為主要對象，開發單一或系列模組英文進階課程，例如：跨科（法、商、理、工、生、化、醫等）專業英文（English for Specific Purposes, ESP）課程、學術英文寫作（Academic English Writing）課程、或中英互譯（Chinese/English Translation）課程。
2. 計畫團隊可跨校組成，應包括三位以上專任英文教師，由其中一位教師擔任計畫主持人。

三、計畫期程：本計畫全程自一百零四年度至一百零七年度止，分年實施。

（一） 第一年：為期十二個月，自一百零四年八月一日至一百零五年七月三十一日止。

（二） 第二年：為期十二個月，自一百零五年八月一日至一百零六年七月三十一日止。

（三） 第三年：為期十八個月，自一百零六年八月一日至一百零八年一月三十一日止。

四、補助原則：本計畫所稱多元文化語境之英文學習革新，著重於發展具多元文化深度之英文課程。隨著英語成為國際語言，英語本身之使用情境即包括多元語

airiti

境（multilingual contexts）及多元文化情境（multicultural contexts），文化教學不應侷限於單一文化體系，而應為包含多元文化族群（diverse cultures）。為此，英語教育應培養學生跨文化溝通能力，除加強語言溝通技巧外，亦應提升對各異文化族群之理解及尊重，並透過建構優質脈絡化英語及文化學習基礎課程，融合語言及專業知識學習之進階課程，以達成課程革新之目標。

為落實計畫推動，各類計畫之工作目標及應配合辦理事項如下：

（一） A 類：

1. 工作目標：

（1） 發展具文化深度之英文課程：以人文或文化主題為核心，著重語言及多元文化學習，鼓勵教材融入世界文學作品、真實文化材料、全球化知識等多元素材，在多元文化語境下培養學生使用英文之能力。

（2） 實施多元評量： 評量不限單一紙筆測驗，應包括實作評量（作品或展演）、口語評量、檔案評量等項。

（3） 建立教師社群及教學分享平臺：建構可複製與推廣之教學課程、教學策略及活動設計。

2. 應配合辦理事項：

（1） 每班修課學生人數以四十人以下為原則，以利學生獲得較充分之學習資源。

（2） 應於學校正式開課後一個月內回報計畫執行前後之實際開班數及修課人數，以了解課程推動前後差異變化。

（3） 應召集課程規劃小組共同研擬課程綱要及教材，課程目標應包括充實學生多元文化知識、提升多元文化理解及認知、強調口語表達能力及基礎寫作能力。

（4） 指導學生以人文或文化為主題，製作專題作品或學習檔案，以呈現學習成果，將口語表達能力及基礎寫作能力，納入教學評量。

（5） 舉辦全校性英語文相關競賽或展演，提升學生英語表達能力。

（6） 每學期辦理至少一至二場教學工作坊，提升教師英語及多元文化之教學知能，相互交流教學經驗，以促進教師社群的形成及發展。

（7） 製作線上教學課程教材至少三門，並建置於課程專屬網頁，提供學生

airiti

自學管道。

（8） 建置計畫網頁，架設全校性分享平臺，公開分享課程教材教案，並設立學生學習成果作品數位專區，以利交流討論及計畫推動成果檢核。

（9） 建立學生學習成效評估機制，提供計畫推動成效具體指標。

（10） 其他革新模式或事項。

（二） B 類：

1. 工作目標：

（1） 發展單一或系列模組進階英文課程（擇以下任一類別規劃）：

①專業英文課程，強調語言與專業跨科（法、商、理、工、生、化、醫等）知識學習之融合，加強專業教師及英文教師之合作，提升學生以英文表達專業內涵之能力。

②學術英文寫作課程，強調訓練學生撰寫各類英文學術性質報告，強化閱讀及寫作能力之連結，並注重寫作歷程，以加強學生整體學術英文寫作能力。

③中英互譯課程，強調結合翻譯及文化教學，增加學生對異文化了解，以提升中英互譯能力。

（2） 實施多元評量：評量不限單一紙筆測驗，應包括實作評量（作品或展演）、口語評量、檔案評量等項。

（3） 建立教師群組，提供經驗分享管道：建構可複製與推廣之教學課程、教學策略及活動設計。

2. 應配合辦理事項：

（1） 單一或系列課程皆需開設學年課或上下二學期連續開設之課程，系列課程應規劃並開設三至五門課程。

（2） 單一或系列課程每學期授課班級至少應有四班，每班修課學生以四十人以下為原則。

（3） 應於學校正式開課後一個月內回報計畫執行前後之實際開班數及修課人數，以瞭解課程推動前後差異變化。

（4） 教師應合作建立共同課綱及共同教材，以達成前項所述之工作目標。