

授之以漁：生態、生活與教學

淺談生態語言教育觀賦予語言教育與師資培訓 的新契機^{*}

戴金惠

明德大學蒙特雷國際研究學院

摘要

本文試圖將 Van Lier (2004a) 的 ecological perspective (生態語言教育觀, 戴 2014 暫譯), Van Manen (1992) 教育契機 (the tact of teaching) 與「行動中的反思」, Kumaravadivelu (2003) 「教育輪盤」(Pedagogic Wheel) 和「教師的角色」(the roles of a teacher), 以及戴 (2014) 所提出的生活與認知教學結合, 並重新檢視生態語言教育觀賦予語言教育與師資培訓的新契機。筆者認同語言教育應提升為對大環境的體認, 並提出「認知」為一種現象、一種行為與知識系統。首先, 語言教育模式應訓練教師對生活中觀察、分析、體認與反思的能力, 提升「注意的程度」(degrees of attention), 進一步培養其突顯能力。一名懂得教育自己的教師便能更懂得如何從行動中創造反思機會, 從生活中創造出教學的契機。我們所處的環境就造就了許多「教與學的意義可能性」(meaning potential), 而個體(學習者或教師)對環境、生活的自覺以及感知能力就成了創造教育契機衍生的一個重要環節。

關鍵詞：生態語言教育觀 教育契機 教育輪盤 生活 認知
意義的可能性

^{*} 本研究感謝教育部「邁向頂尖大學計畫」與科技部「跨國頂尖研究中心計畫」(MOST 104-2911-I-003-301), 以及國立臺灣師範大學「華語文與科技研究中心」支持。

本文共分為六大部分。首先，筆者討論從“5Cs”、“6th C”到「5 個新 Cs」的分類轉變過程。再者，筆者探討「生態語言教育觀」中的「行動可能性」與「衍生出現」等數個重要概念。第三部分討論「教育輪盤」、「後方法教育」與「生態語言教育觀」的關係。第四部分將生態、生活和教學結合，並進一步提出生態語言教育觀之於語言教育和師資培訓的生態語言教育項目設計框架。第五部分強調自我發展之於語言學習與師資培訓的關係與重要性。最後一部分即為提出「授之以漁」的結論。

1. 從“5Cs”、“6th C”到「5 個新 Cs」

5Cs 乃《美國外語教學標準》(ACTFL Standards) 所提出的人際交流 (Communication)、文化 (Cultures)、學科聯繫 (Connections)、語言與文化比較 (Comparisons) 和社區應用 (Communities)。ACTFL 2013 年進一步提出 global giving initiative，當季雜誌語言教育家 (*Language Educator*) 也出現第六個 C (2013:20)，同情心或同理心 (Compassion)。同情心或同理心於語言教育的應用性尤其重要。所謂同情心或同理心 (Compassion) 意指協助培養教師與學習者提升對社會的關注與自覺能力。換句話說，就是為語言教育注入「人文」的因素。

ACTFL 於 2015 年更進一步提出為因應世界需求發展的全球化外語能力 (world-readiness global competence)。於此，筆者針對 ACTFL 的《外語教學標準》提出的主要批評有三。第一，5Cs 的應用價值性高，但受制於過去十年的語言流利度的能力目標培養形成過於注重「交際溝通」能力 (Communication)，建議應更進一步加強學生在地外語文化的認同，發展出基於社區 (Communities)，結合學科聯繫 (Connections)，並以「跨文化為內容」(interculturality as content) 的內容本位語言教學材料 (Dai et al. 2014)。第二，同情心或同理心 (Compassion) 和人文教育應從課程內容中透過一語或二語滲透，而非在既有的框架中加入這些元素。語言 (language)、文化內容 (culture as content)、人文 (humanity) 與思辨能力 (critical thinking skills) 應在主題單元設計時就應當包括的語言教育目標。第三，欲發展全球化外語能力 (global competence) 之際，也須平衡個人能力 (personal competence, Stevick 1976, 1983 in Arnold and Murphey 2013) 的培養。根據 Stevick，語言教育本身即為一種以人性為主的全人教育的體驗，在其教與學的過程中建立了情感的聯繫，形成了社交關係，培養了思辨理性能力，並實現自我的一

個過程。筆者認為這一過程需要時間，需要一語文化註解的不斷提醒，也需要二語跨文化內容的不斷演練，方能建立起具有同理心的二語世界觀的認知行為。

Levine 和 Phipps 等學者 (2011) 根據世界的改變提出了「5 個新 Cs」，其中包括語境或語言環境 (Context)、複雜性 (Complexity)、能力或包容力 (Capacity)、同情憐憫心 (Compassion)，與衝突 (Conflict)。因應世界情況的改變，教師對語言教育的認知也應隨之改變，從傳統的“5Cs”到現在增加的「5 個新 Cs」，從較為靜態形式的分類模式到趨於動態形式的分類模式。陳 (2013) 也提出合乎社會認知取向的觀點來回答「語言是什麼」。陳認為學語言學到了什麼的八種面向分別是：語言是一種行為、知識、工具、身分、動作、認知、複雜而多層次的訊息型態以及文化。他認為「這些面向涵蓋了語言學習的行為、社會、情感、認知、動作等成分，並且意味著語言學習需要先達到某些前期準備狀態（譬如：心理上、社會上、情感上、認知上、動作上準備好），才能有效地學習」（陳 2013:2）。也正因为語言習得的同時並不僅僅只是設計符合傳統“5Cs”和三種溝通模式的要求，更得思考「5 個新 Cs」的視角所帶來的不同教育契機。筆者將「5 個新 Cs」的圖表統整如下



（以下 5 個新 Cs 的中文翻譯內容出自戴 2014:8-10）。

圖 1：Levine 和 Phipps 提出的「5 個新 Cs」（戴 2014:8）

首先，語境或語言環境 (Context)：生態教學模式將教室中發生的語言教育契機視為對語境或環境層面的回應，而語境和新的語言環境也是不斷地

從教學、學習和語用中被創造出來的。筆者認為此「語境」並非僅僅依存於文章裡的上下文中或對話中，而是活生生地在生活當中，在選材、白板、講義和投影片的佈置當中，在課室的佈置中，也在教室的師生與生生互動中，甚至是課後的小組分組任務或作業談論中。也因此訓練教師對生活的敏感度，對應用教學產生多層面性的想法，並且了解學生個性與背景，將對的人放在同一個小組，其本質就已經提供了對「語境或語言環境」新的解讀方式。

第二，複雜性 (Complexity)：所指的是語言與學習語言本身就是複雜的系統，也是陳 (2013) 所指出的「語言是一種複雜而多層次的訊息型態」，而學習語言的過程中也學習了「行為、知識、工具、身分、動作、認知、複雜而多層次的訊息型態以及文化」(陳 2013:1-2)。

第三，能力或包容力 (Capacity)：意指一種具創意的、互動協作的的能力，透過教室內外語境的互動以及運用語言 (to language) 的過程中促使新語言的成長。Byrnes 認為 capacities 與 abilities 雷同，同時能讓從事外語教學的老師捨棄上述的二分法，而重新容納其他的溝通模式，其中包括文史閱讀等。

第四，Levine and Phipps (2011) 認為語言學習是富有同情憐憫之心的 (compassionate)。試想為何我們需要與語言教育？學習外語訓練目的到底是什麼？學者們認為語言教育的「同情憐憫心」也是與環境有關的。這與陳 (2013) 所提出的語言學習涵蓋的情感與認知相互呼應。戴 (2014) 認為學習外語也是培養同理心 (empathy) 的一個重要環節，得以擴展自我對其他語言文化的容忍度 (tolerance)，更能了解他人，進一步讓不同語言文化的人們彼此之間相處更為圓融、更富同情心。

第五，衝突 (Conflict) 與同情憐憫心 (Compassion)：兩者是一種互補的關係。戴 (2014) 指出，「如果教師在國際專業的課程中討論世界上發生的問題，卻不重視對其語言與文化的基本了解，是否真能解決國際上發生的問題，還是我們成了製造問題的人。這個問題也讓我們重新檢視外語教育在教育環節中的重要性。打個比方，在沒有同理心的前提之下，於語言教育中使用不願理解他人文化的語言就非常容易造成課室的衝突。而這當下教師該扮演什麼樣的角色？」(戴 2014:10)。Brenner, Arens 和 Dasli (2011 in Levine and Phipps) 也指出教師應該要「教衝突」(teach the conflicts) 及其背後評論性與跨文化的原因。語言教育模式必須隨著過程做適度的調整，因此適時適地教授學習者「背後的為什麼」也是語言教育非常重要的目標。

2. 生態語言教育觀

就在上述這重新歸類語言學習的不同範疇中，我們不難發現與“5Cs”相較，「5 個新 Cs」的分類方式由靜態趨向為動態，更能表達語言學習此一概念的動作、行為與過程，此一過程正是「生態語言教育觀」所關注的重點。根據 Van Lier (2004a)，「生態語言教育觀」英文稱之為 *ecological perspective*，*ecological approach* 或 *ecological linguistics*。其研究內容的兩大重點為：將語言視為所處世界和環境與人類的關係，而語言學習將這世界和人們更緊密地聯繫在一起。「生態語言教育觀」檢視大環境之於人的關係並提出兩大問題：

- (1) 環境中什麼因素促使事件（個體行為等等）發生？
- (2) 學習行為又是如何發生的？

「生態語言教育觀」研究的重點在於環境、語境或語言環境 (*context*) 以及動作、過程和行為，而這兩大重點與「5 個新 Cs」也有不謀而合之處。以學習的環境或語境為例，事情總是在發生，可能是在學校、教室、書桌前或電腦旁，因此許多新語境也因運而生。第二個研究重點側重於研究學習的動作、過程和行為，與目前測量的方法相較之後發現「所謂有效的教法」注重的都是短期學習所獲得的結果。維根斯坦 (*Ludwig Wittgenstein*) 曾說過，「有些話語是播種型的，有些則是收穫型」(*There are remarks that sow, and remarks that reap*) (1980 in Van Lier 2004a:11)。也就是說，學習機會可能是「播種」型，或是「收穫」型。但試問哪一種更為重要、更為深刻、更有意義？而身為教師和學習者，我們是否能分辨學習機會是哪一種嗎？如何分辨？此外，生態語言教育觀最為重視的是（語言）教育經驗的質量。

筆者將生態語言教育觀的兩大概念在此介紹，一為「行動的可能性」(*affordance*)，二為「衍生（出現）」(戴暫譯，*emergence*)。這兩個概念也息息相關。首先，Van Lier (1996, 2000, 2004a) 將二語習得的術語從「輸入」(*input*)、「引導主動參與」(*engagement*) 改為「行動的可能性」(*affordance*)，原因在於他認為「輸入」(*input*) 此一概念將學習者的腦袋視為「電腦」，似乎有資料輸入，就會有輸出，而這固定的模式其實並不符合實際的語言習得過程。Van Lier 加以修正之後，將個體、行動與環境的關係簡繪如下圖。

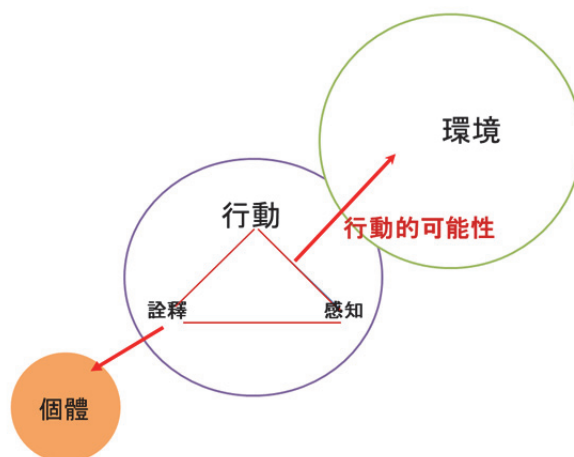


圖 2：個體、行動與環境之關係
(戴，2010 重新繪製，原圖出自 Van Lier 2004b)

「行動的可能性」(affordance) 是一種關係、可能性、機緣，而且這種關係具有即時性與互動性 (Van Lier 2004a:91)。「行動的可能性」為自主的個體在行動中透過感知詮釋出新的意思，而這一主動的個體通過行動之於環境所衍生出的關係就創造出「行動的可能性」，它是一種衍生出新意義的可能性 (meaning potential)，也是衍生出新行動的可能性 (action potential)，比方說母親的乳房就提供了幼兒行動的可能性，台灣的 7-11 便利超商也提供了觀光客休息購物行動的可能性，小區的菜市場也提供了街坊鄰居社交、殺價的行動可能性。第二個對語言學習也有直接幫助的概念為「衍生出現」(emergence)，意思為「在相對簡單的有機體或元素重組成為更為複雜、更具智能的系統時，emergence 隨即衍生出現」。此外，這些系統似乎能夠適應不斷變化的條件。然而組成它們的簡單形式並沒有這樣的適應能力 (Van Lier 2004a; Johnson 2001)。從衍生的觀點出發，語法並不是溝通的前提，而是溝通的副產品 (Hopper 1998)。Bateson and Goodman (1999 in Van Lier 2004a) 指出「詞彙」衍生出「語法」，「參與」衍生出「學習行為」(Lave and Wenger 1991 in Van Lier 2004a)，而上述的這些轉變衍生出語言流利度。

Vygotsky (1978) 提出「近側發展區」(Zone of Proximal Development, ZPD)，意指較高的潛能發展階級，是需經由成人的輔導或其他高能力同儕合作所決定的。若將其發展區分為三層的話，中心部分即為學習者可自行完成而無須他人輔助的，由內向外第二層即為「近側發展區」，意思是學習者

可經由指引、支架搭建的過程達成目標，最外圍的層次為學習者無法達成的任務。

Van Lier (2004a) 基於「近側發展區」進一步提出了「拓展近側發展區」(Expanded ZPD)，見圖 3。以「自我管制」(self-regulation) 為中心，「拓展近側發展區」的第一部分是透過「支架搭建」(scaffolding)、「示範」(modeling) 或「預期（敘述）」(Prolepsis) 讓比自己能力高一點的同學來協助達到學習的目的。第二部分則是與其中能力相當的同學互動，達成雙方語言發展上的變化，是一種「協作式支架教學」(collaborative scaffolding)。第三部分是「自我的內部資源」(resourcefulness, self-access)，其中包括語言、文化、生活的記憶、知識、經驗等等。第四部分是與能力較低的同學互動，達成教學相長 (Docendo Discimus) 的目的 (Van Lier 2004a:158, cf. Walqui and Van Lier 2010:30)。

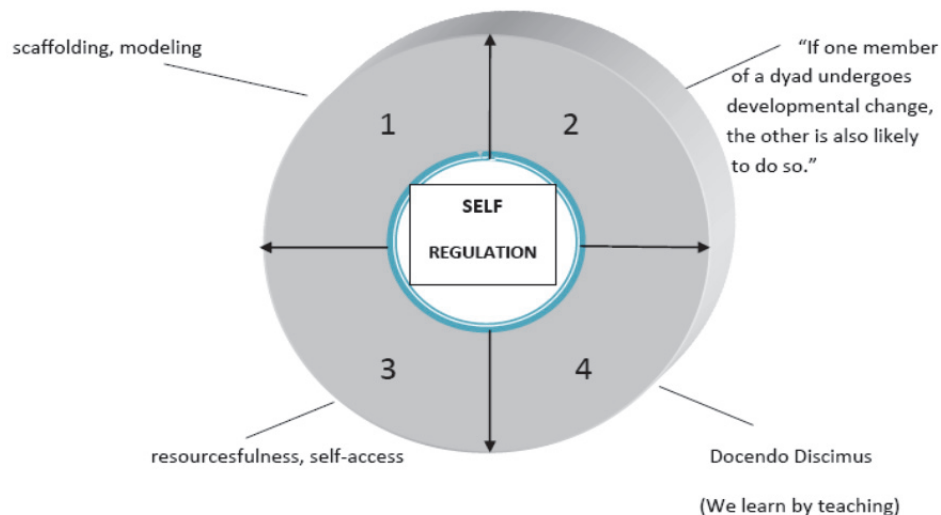


圖 3：Van Lier (2004a) 提出的「拓展近側發展區」(戴，2012 重新繪製)

社交互動的動態語言發展過程有五（見圖 4）：預期（敘述）(Prolepsis)、支架式教學 (Scaffolding)、近側發展區 (ZPD)、近側周邊環境 (Proximal Context)、有效運作 (Effective Functioning)。所謂「預期（敘述）」為心靈投射其成熟的心理能力至其發展的早期階段，比方說我們看到嬰兒的行為已具有高級心理功能，即使實際上尚未存在……（也因此我們）對待孩子應將其視為已具備這些能力，有助於這些能力的培養及發展 (Bakhurst 1991:67)。

Van Lier 更將支架式教學 (Scaffolding) 特點細分為六 (Walqui and Van Lier 2010, 中文翻譯部分出自戴 2012) :

- (1) 連貫性 (Continuity and Coherence) : 任務排序, 略帶變化的規矩 ; 以任務或行動為主的學習行為。
- (2) 支持性環境 (Supportive Environment) : 具安全感、信任感、有支持性的環境, 引導和結構, 便於獲取 (知識 / 技能) ; 經驗聯結與銜接。
- (3) 互為主體性 (Intersubjectivity) : 主動聆聽, 積極參與, 適當鼓勵。
- (4) 流暢連貫 (Flow) : 技能和挑戰之間的平衡, 學習者主動參與。
- (5) 應變特性 (Contingency) : 任務的流程與進度將視學習者的學習行為而定。
- (6) 衍生, 或交出 / 接管 (Emergence, or Handover/Takeover) : 學習自主權。

同時 Van Lier (ibid.) 依時間長短將支架式教學分為宏觀層面 (macro)、中間層面 (meso)、微觀層面 (micro) 三個特級的劃分。宏觀層面的支架式教學包括一段為時較長的時間所規劃的課程表或一系列任務的計劃, 中間層面的支架式教學包括計劃某個特定活動或人物的步驟, 而微觀層面的支架式教學則包含小組互動。

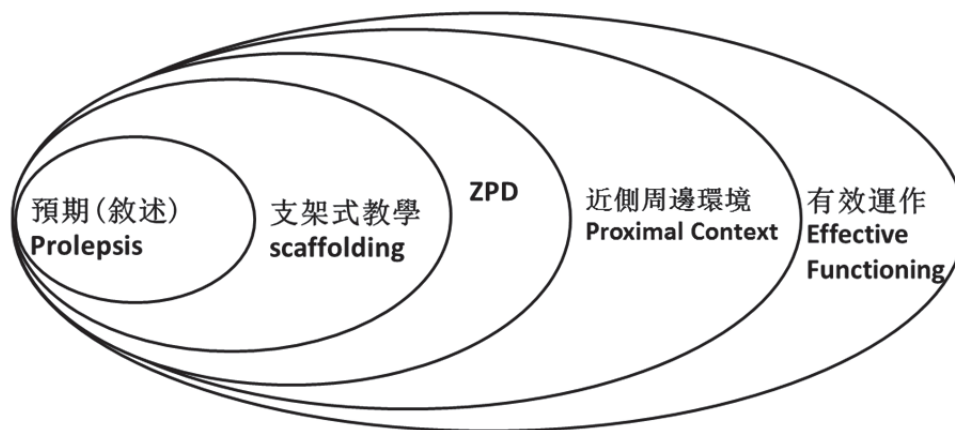


圖 4 : 社交互動的動態關係 (the dynamics of social interaction, Van Lier 2004b)

最後通過不同的感知與回應，學習者可以調整自己的行為，並成功地體認或接受有時在二語或不熟悉的社交文化中會感覺不舒服，接受這種不舒服的心理並在做適度地調整，即能由此過程中獲得新的跨文化知識和技能，同時進一步建立並維持互惠的關係，重塑自我的實體、社交與象徵性的生態環境 (Van Lier 2004b)，並於此環境中有效地運作。

3. 教育輪盤與生態語言教育觀

筆者認為 Kumaravadivelu (2003) 的「教育輪盤」(Pedagogic Wheel) 和「後方法教育」(postmethod pedagogy) 與「生態語言教育觀」亦有趨同性。他們皆談到個體之於環境的感知、體驗的重要性，而後根據當下的情況適時適性地決定使用何種教學方法。Kumaravadivelu 的「教育輪盤」包含兩大方面：學會教學 (teaching learning) 與學會學習 (learning teaching)，而他所提出的後方法教育觀點談到三個教育參數 (pedagogic parameters) 就是從不同的框架來談個體之於環境的「行動的可能性」。三大教育參數為特殊性 (particularity)，二為實踐性 (practicality)，而三則為可能性 (possibility)。

所謂的「特殊性」注重「特殊社會文化環境中的教育機構的特殊性」(庫瑪 Kumaravadivelu 2013:24，陶譯)，同時注重「該機構執教的老師以及他們所教授的學生的特殊性」，並了解「這些學生學習目的的特殊性」(ibid.)。透過不斷地觀察、反思與行動，方能根據該機構、老師與學生的特殊性而進一步了解在這樣的教學環境之下哪些方法可行，哪些不可行。正因為每個機構都有其不同的特殊性，筆者認為其特殊性需要透過人類學田野調查的觀課模式來加以詳細記載，不賦予任何評價，方能為日後的師培框架奠定一個新的基礎。

而「實踐性」參數則指出「實踐性理論只有在實踐中生成，才能最終顯效並得以應用」(ibid.)，其應用的價值就在於在實踐的過程中會提升老師偵測教學問題的能力，並了解問題之所在而進一步對當下的教與學情境做出分析與評估，而後衍生出行動的可能性，當下選擇適合的方法加以解決。筆者將 Kumaravadivelu 提出的想法與 Van Manen (1992) 所提出的「行動中的反思」做比較，筆者認為這能力的培養無論對傳統教室或線上教室的老師來說都是不可或缺的。第三個教育參數則是「可能性」。「可能性」參數考慮到個體的身分，作者認為語言教育在學習語言，參與社會的過程中追求的是個人的主體性與自我認同。三個教育參數之間的關聯和交互作用極為緊密，彼此

的特徵相互重疊又形成一個連續體，正如作者所提出的意象：教育輪盤 (Pedagogic Wheel) (統整自戴 2014: 250-251)。

Kumaravadivelu 並根據目前全球化社會生態環境提出語言教師教育的模板 (庫瑪 2014, 趙、付譯)。教育模型中心奠基於三大教育參數，特殊性、實踐性和可能性，向外拓展成五大概念模塊「知」、「析」、「識」、「行」和「察」(見圖 5)，而每一個概念模塊包含三個相面，條列如下：

- (1) 「知」：個人知識、專業知識和程序知識。
- (2) 「析」：學習者動機、學習者需求和學習者自主性。
- (3) 「識」：教師信念、教師身分和教師價值觀。
- (4) 「行」：對話、理論化和教學。
- (5) 「察」：教師觀點、學習者觀點、觀察者觀點。

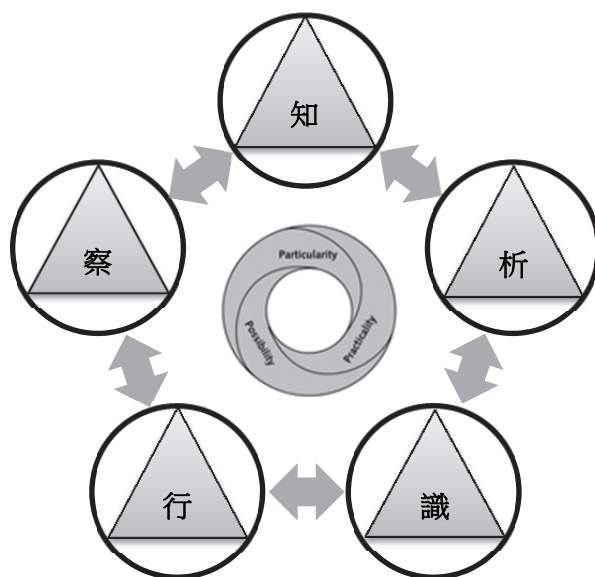


圖 5：全球社會下之語言教師教育

(基於 Kumaravadivelu 2012:125，筆者將全圖部分重新繪製)

筆者並將 Kumaravadivelu (2003:16) 的「教師的角色」翻譯如下，請見表 1。在教師角色的變化過程中也說明了生態語言教育觀所提及的個體須具有「反思」與「靈活變革」的特性，也必須至少具有「教師」與「學習者」的雙重身分。在行動可能性中進行 Van Manen 提及「行動中的反思」，進而能不斷地指出問題、提出問題，最大限度地提升個體的意識。從國際教育的

觀點來看，教師就是學習者、反思實踐者和變革的代理人，而社會就是教材的活課本。教師能在教學過程扮演的不同角色也就成了一種自學和教學的能力。

表 1：教師的角色（Kumaravadivelu 2003:16，中文出自戴 2014:288）

The Roles of a Teacher 教師的身分	Passive Technicians 師匠	Reflective Practitioners 反思實踐者	Transformative Intellectuals 變革的知識分子
教師的角色	conduit 渠道	facilitator 學習促進者	change agent 變革代理人
主要知識來源	專業知識 + 學者的研究成果	專業知識 + 個人知識 + （老師）引導性的行動研究	專業知識 + 個人知識 + （老師）自我探索的研究
主要教學目標	通過規定的活動獲得最大化的知識	以上皆是 + 通過問題解決活動，發揮最大限度的學習潛力	以上皆是 + 通過指出問題的提問活動，最大限度地提升學生對社會政經的意識
主要教學方向	獨立的教法 + 以學科為主	整合性教法 + 以課堂教學為主	整體性教法 + 以社會為主
在教學過程中扮演的角色	專家+老師	專家+老師+學習者	專家+老師+學習者 + 社會活動家

惟有教師通過不斷地專業進修、反思、重新檢視、觀察、提問、解決問題，才能把「活」的問題、思維、社會現象、語言文化、國際情勢等等議題糅合於課堂之中，那麼教育才有創新的契機。教師也在多重身分中，如生活的觀察者、學習者、反思實踐者和課堂教師，自我對話的過程中找到了教育創新的新契機 (Dai 2014, 2015)。

4. 生態、生活與教學：生態語言教育觀之於語言教育與師資培訓的契機

無論是教育輪盤或是生態語言教育觀，都在在體現生態、生活與教學的密切關係。在大環境中，每個個體能觀察、偵測、突顯環境中的能力就成了教育的新契機。比方說，筆者習慣在家鄰近地方慢跑。數日之後察覺到不同

種類的鳥叫聲，而後觀察到 kingfisher, firebird, flamingo, falcon, heron, wood duck 等以鳥類命名的街道名交錯著英國城郡的街名，跑著跑著看到了 cormorant 街名，當下雖不知道是什麼意思，但可以猜到可能是一種鳥類，結果果真如此，cormorant 就是「鸕鶿」的意思，見圖 6。筆者在生態環境的鳥叫聲的聽覺刺激下，觀察路牌的系統建立中，逐漸找出生態、生活中蘊含的教育契機。用字典查到 cormorant 的意思之後，就是「偵查」到後行動可能性的應用，接著再用 Google 搜尋引擎查詢。之後筆者發現所在的區域正是加州「鳥類觀察區」(Birdland Neighbors) 的地區之一。這就是生態環境鼓勵個體的成長的例子。在這樣的互動中，教與學行為也會應運而生，而「育」的契機就在於此。



圖 6：以鳥類命名的街道¹

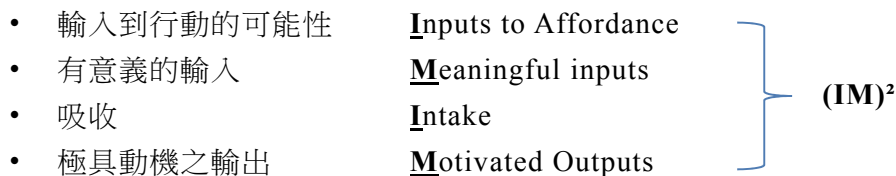
理論其實就在生活中，誠如 Levine 和 Phipps 等學者 (2011) 指出的，「理論」並非一個具象的實體，而是包蘊在教與學的過程當中，就是因為它看不見的本質，往往像空氣的存在一般而被忽略其重要性。筆者認為因其無形的本質更需要強調培養教師的「反思」和自覺能力，透過田野調查和行動研究提供語言教育研究的新方向 (cf. 戴 2014：第一章)。

筆者認為創造新的「行動可能性」就是「創新」的契機。而「創新」並非意味著不斷地求新求變，而是在舊有的基礎上加新的元素，蘊含溫故而後

¹ 筆者 2015 年攝於加州矽谷鳥類觀察區。

知新的道理。也因此筆者對語言教育開始有了新的看法，開始學習將全校的脈動、世界的脈動漸漸轉化成教學的契機，培養學生和自我的學習自主權與閱讀習慣，因為閱讀方能掌握新的資訊。這項技能直接、間接地幫助培訓言之有物的高級漢語學習者，同時拓展自我的國際教育觀。在這個大環境之下的學習者教師，開始看見自我的成長，同時發展出以關懷社會為主的一套整體性的教學模式，身分轉變的過程如同 Kumaravadivelu (2003) 所提出的：從以前的師匠、反思實踐者到變革的知識份子。

生態語言教育觀對語言教育的契機的實例之一為 Dai (2012) 所提出 (IM)² 的觀點來設計生活中有意義的課程 (meaningful curriculum)，以提升學生有意義、有動機的輸出，使其發展出在地認同感。



其中帶領並協同北加以及美國東岸的幾位 K-12 的中文老師共同發展出「中文就在不遠處」(Live Chinatown Project)，其中包括聖荷西，奧克蘭，舊金山和華盛頓和孔子的單元，並在第一屆美國中文教師印第安納國際會議中發表 (Dai, Hsu, Kelkis, Tredeau, and Wu 2014)。同時，亦協同臺灣新進華語教師發展出「在地臺灣，全球華語」(Live Taiwan Project)²，其中包括發展臺灣與南洋文化的歷史之「中和小緬甸的雲南味兒」、臺灣與西班牙文關係之「¡Vamos, un cafecito a Santiago! 拉丁台客到三貂角喝床邊咖啡」、新竹風與米粉關聯之「新竹風吹起米粉香」、以及臺灣本土的廟宇文化「在地廟宇，福氣萬縷：右進左出，五蝠臨門」，小組壁報也於 2014 年 12 月臺華會的會議展出。此外，Dai (2015) 秉持開發全球在地認同的社區認知，並同時發展「以跨文化知識為內容」(interculturality as content) 的理念和深具人文教育意義的教材，同時協同 K-16 中文教育者³一同發展 Henry

² 戴 2014 年發展「在地臺灣，全球華語」Live Taiwan Project 課程。其中老師包括戴金惠、陳宇婕、陳淑杏、游皓雲、吳昇峰、林啟禎、陳宥佃、陳瑩玲和林品馨。我們歡迎更多的老師加入這個團隊。日後能將 e 教材上傳到分享平臺與老師們分享。

³ 特別感謝 Team Henry 的老師們：童文妍、吳思思、許雅菁、許馨文、錢莉琪。

Explores America。筆者提出以「跨文化內容」為主題，以社區為核心，並佐以語言文化學習與比較來提高學習者之思辨能力。筆者期許將教師培訓為融合社區意識的變革的代理人，觀察多元社區的田野調查人類學家，進一步設計出對學習者自我、教師自我、多元社區發展、歷史與社會公民意識有意義、有聯繫的課程內容。通過「跨文化內容」，發覺語言學習與自我發展、社區聯繫和世界公民之間的緊密關聯性，見圖 7。

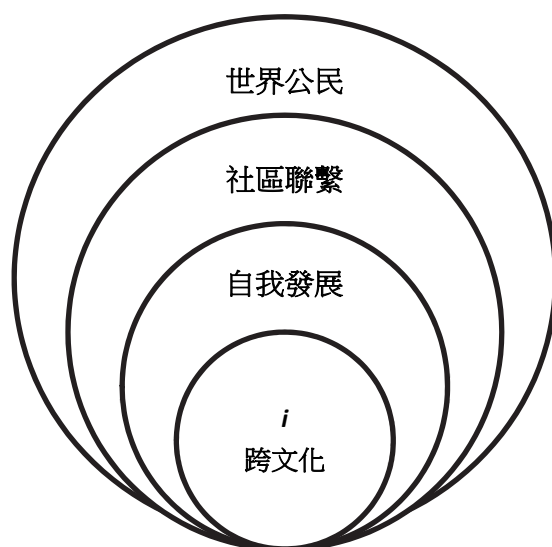


圖 7：戴提出的「以跨文化為內容」為主體 (interculturality as content)

Henry Explores America 源自於「中文就在不遠處」系列，它將一名虛構的中學生 Henry 在美國華人生態社區的冒險故事，結合了解他成長的多元環境，其中包括華人在美國的歷史、遺跡、語言、文化和思維的知識體系就體現在生活環境中。誠如 Michael Apple (1999 in 戴 2014:234) 所提出的課程設計就是針對周遭環境設計的一種複雜而持續的過程，語言教育者應該思考的是，「將課程設計視為一種不斷建構中極具象徵性的教材和人文環境的重現」。除了政經歷史的考量，也要充分反映出社會與個人層面的生活。語言教育者必須對課程設計有更新的概念，因為語言教育本是「實踐性的理論」(theory in practice)，也因此必須因應世界的變革而有所改變，其中課程設計的選材、主題和教法也必須隨之改變。

筆者因此建議華語教學研究中課堂教學與理論是密不可分的關係，欲呼籲的是學界與「一線老師」的關係應該從「研究者與被研究的對象」轉型到

合作交流、理論與銜接的永續互惠的對話。一線老師也必須在疾呼語言教育實用性的前提下，正視其專業進修的必要性，尊重創新與學術的重要性。誠如心理學家 Kurt Lewin (1952:169) 提出的「沒有比一個好理論更實用的東西了」(There is nothing so practical as a good theory)。學者也必須重新檢視其課室研究的方法，與一線老師達成互信、互相尊重成長的合作交流關係，以期在華語教學界建立一種觀課的新模式、合作研究的新模式以及反饋的新模式。也正因如此，雙方的合作與課室教師培育的必要性益發重要。如此一來，方能達成如白建華 (Bai 2007) 所說的目標「博採眾長，走自己的路」，走出上述學者提出的一條「實踐性理論」的大道。

師資培訓的過程必須提升新進教師對生態環境或「新」語境的認知，觀課筆記也建議以人類學田野調查的方式來忠實記錄課室教師的課堂行動，包括對環境周遭的佈置、黑板的運用、反饋使用的句型採用正向型回饋模式或負面例子等等。觀課的時間也應該從一天的課室到一星期、數星期甚或是一個月的忠實記錄，端看論文研究者要研究的主題。每一星期作該星期的觀課總結，看教師對同一個問題的處理方式是否會應學生不同的性格而給予不同的回饋。教師如何因「時」施教 (seize the learning moment to teach) 的記錄等等都是生態教學的一種模式。同時，觀課時，也應記錄教師是如何將學生配對做小組練習，其中是否有其「教育」契機。

筆者提出「生態語言教育師培項目設計框架」，首重於「人文與情感」的內容本位核心價值，關注個體、行動與環境之間衍生出的新意義的可能性，此新意義的可能性透過個體之於「人」、「事」、「時」、「地」、「物」而產生。請見圖8如下。

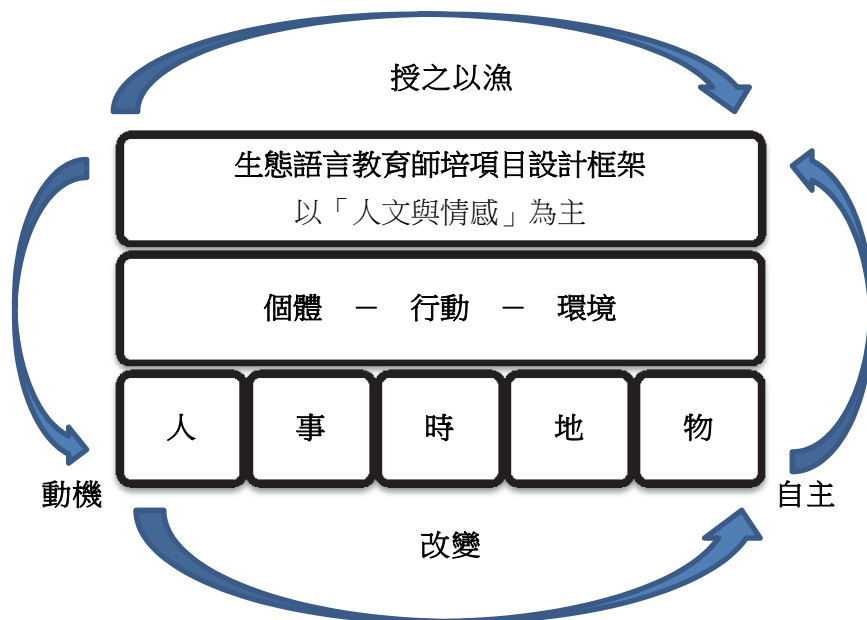


圖 8：「授之以漁」生態語言教育師培項目設計框架

為達成「授之以漁」的項目目標，生態語言教育師培設計框架從「人」出發，走向專業培訓為達「改變」的目的地。「人」：項目邀請的師資培訓者自身得有專業的本體知識與實踐知識，以及其對語言教育專業的認同與熱情。個體，「人」，承載的知識、文化、認同與熱情在教授的過程中成為語言教育契機的一個環節，衍生出改變自我和他人的教育契機，進一步達成生態語言教育師培項目的互惠目標。「事」：項目安排的課程、活動必須符合知行合一的原則，使知識在生活實踐中活化，活化過程中加強新進教師對生活語境突顯能力的培養。「時」：多不一定好，建議安排這樣的項目時採用減法哲學，適時地安排適當的時間能幫助並強化知識的鞏固，讓進修者更好地吸收，才能激發不同個體對語境與環境的重新檢視、偵查的能力。如此一來，我們才能把（學習的）“fun”找回來，重拾對知識和教育的情感和熱情才能真正達成師資培訓的目的，使參與的教師成為授之以漁具有自主性的個體。成為「釣魚者」方能重新找回對語言教育的熱忱和動機，重回教室啟發學生。換言之，專業進修的目的是為求得改變，充實自我。「地」：土地孕育人文，人文重新燃起對教育的新意義。因此，選定師資培育的地方必須具備那塊土地

對人文知識承載的能量，方能衍生出另一個語言教育的契機。「物」：項目中所涉及任何的文化產品都提供了不同的教育契機，背後承載著文化的實踐與觀點。

5. 自我、語言學習與師資培訓

那麼如何培養教師對生活環境的關注能力，或提升教師重新發現有意義的、自然的生活語境或創造「新」語境的突顯能力呢？筆者認為了解自我發展與語言教育的關係十分重要。Van Lier 應用 Neisser 的五種「自我」(SELF) 的分類闡述自我與語言學習的關係。Neisser (1988 in Van Lier 2004a:114-118) 提出五種自我知識的「自我」和語言學習的關係，筆者再加上「自我」與師資培訓的關係，並將三者其整理如下。

表 2：「自我」與語言學習、師資培訓的關係

五種自我	之於語言學習的關係	之於師資培訓的關係
生態自我 (ecological self)	感知的自我 (perceptual self) 之於生活環境	提升教師對周遭環境更敏銳的關注力和感知的能力，培養偵查、突顯的能力
人際交流自我 (interpersonal self)	人際交流、互助、情感、溝通、會話、社交期待等等	
拓展的自我 (extended self)	個人記憶、故事、日記、尋找學習機會等等	了解教師個人的特點以尋求適合自己的教學風格
私密的自我 (private self)	自白、私密獨白、自我知識、學習風格等等	
概念的自我 (conceptual self)	自我期許、投資、動機、權力與控制等等	專業進修、創新、反思

生態自我 (ecological self) 和人際交流自我 (interpersonal self) 也是「感知的自我」(perceptual self)。筆者認為從語言學習的角度來看，「感知的自我」尋求的是自我之於環境的互動交流以期符合社會的期待；從師資培訓的角度來說，提升教師對周遭環境更敏銳的關注力和感知的能力則是當務之急。拓展的自我 (extended self) 和私密的自我 (private self) 則是屬於比較內心自我的部分。若從語言學習的觀點來看，個人資源、學習風格、個人特點則是關注的焦點；從師資培訓的角度來看，了解教師個人的特點以尋求

適合自己的教學風格也是培育的重點。概念的自我 (conceptual self) 則是身分認同、角色、「我」的概念。學習語言也是追求不同自我的一個過程，正如同師資培訓中所關注的培養教師概念的自我則是驅動教師專業進修的動力之一。

了解到提升教師對周遭生活環境關注和感知的能力的重要性之後，首先要培養教師以學習者和反思者的視角來觀察、偵測周遭的生活環境，提升自我對生活環境「注意的程度」(degrees of attention) (Van Lier 2004a:98)。筆者將「注意的程度」翻譯如下。

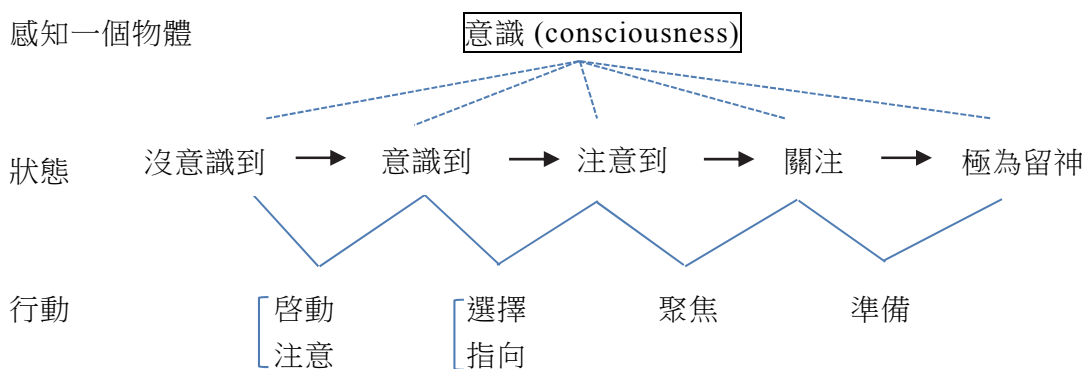


圖 9：注意的程度 (degrees of attention)

筆者建議培訓教師提升對生活中的認知事件（戴 2014）、語法句情和自然語境為第一步。從「沒意識到」到「意識到」需要有更多實地的田野調查的機會。從「意識到」到「注意到」，需要不斷地分析與分享。從「注意到」到「關注」，即為筆者 2014 年提出的「突顯」能力，需要分析和反思，方能有聚焦的行動。進而到「關注」和「極為留神」的狀態來設計教案。

自我發展的了解與語言學習、師資培訓有密不可分的關係，因為語言就是人類尋求意義的工具之一。了解自我發展的過程更有助於塑形大環境中教師的自我（戴 2014：第 17 章），賦予了「授之以漁」更為自主的語言教育知識技能，無形中更強化了生態、生活與教學的關係。

7. 結論

本文以生態語言教育觀更為宏觀的角度重新檢視學習者與教師的「自我」之於生態、生活與教學的關係。從了解自我的五種自我知識開始，提倡

培養「注意的程度」到發展突顯的能力。正因語言就是個體之於環境尋求意義的工具之一，筆者更進一步提出 **(IM)²** 的觀點設計生活中以跨文化為內容 (interculturality as content) 有意義的課程 (meaningful curriculum)，以提升學習者與教師有動機的輸出，使其發展出在地認同感，並藉由跨文化的「意義」拉近了個體與自我發展、社區聯繫和世界公民之間的關係。此外，筆者構築出「授之以漁」的生態語言教育師培項目設計框架，希冀對日後的師資培育項目有貢獻。

引用文獻

- American Council of Teaching Foreign Languages. 2013. In pursuit of the 6th C – Compassion: announcing the ACTFL global initiative. *Language Educator* August:20-21.
- Arnold, Jane, and Tim Murphey. (eds.) 2013. *Meaning Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhurst, David. 1991. *Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bai, Jianhua. 2007. Lecture notes in Middlebury Chinese MA Program. Summer of 2007. Middlebury, Vermont.
- Dai, Jinhuei Enya. 2012. Chinese language education and international education. National Taiwan Normal University Workshop. December, 2012. Taipei.
- Dai, Jinhuei Enya. 2014. Ecological perspective [生態語言教育觀]. Invited speech at the Graduate Institute of Teaching Chinese as a Second Language at National Taiwan Normal University, December, 2014. Taipei.
- Dai, Jinhuei Enya. 2015. Ecology, life and pedagogy. Invited presentation at the Monterey Foreign Language Education Symposium, April 18, 2015. Monterey, CA.
- Dai, Jinhuei Enya, Sinwen Hsu, Yaching Kelkis, Elizabeth Tredeau, and Sisi Wu. 2014. Live Chinatown Project [中文就在不遠處]. Panel presentation at the Chinese Language Teachers Association Symposium, October 25-

- 26, 2014. Bloomington, Indiana.
- Hopper, P. J. 1998. Emergent grammar. *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, ed. by Michael Tomasello, 155-175. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, Steven. 2001. *Emergence: The Connected Lives of Ants, Brains, Cities, and Software*. New York: Scribner.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Levine, Glenn S., and Alison Phipps. 2011. *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Heinle: Cengage Learning.
- Lewin, Kurt. 1952. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. London: Tavistock.
- Stevick, Earl. 1976. *Memory, Meaning and Method*. New York: Newbury House.
- Van Lier, Leo. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity* (Applied Linguistics and Language Study Series). London: Longman.
- Van Lier, Leo. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. by James P. Lantolf, 155-177. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, Leo. 2004a. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Van Lier, Leo. 2004b. The ecology of language learning and classroom research. Presentation at University of Technology of Compiègne, March 17-20, 2004. Compiègne, France.
- Van Manen, Max. 1992. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Vygotsky, L. 1978. Interaction between learning and development. *Mind in*

- Society*, ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman, 79-91. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walqui, Aida, and Leo Van Lier. 2010. *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners*. San Francisco: WestEd.
- 庫瑪。2013。《超越教學法：語言教學的宏觀策略》，陶健敏（譯）。北京：北京大學出版社。[Kumaravadivelu, B. 2013. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, translated by Jianmin Tao. Beijing: Beijing University Press.]
- 庫瑪。2014。《全球化社會中的語言教師教育：「知」「析」「識」「行」和「察」的模塊模型》，趙楊、付玲毓（譯）。北京：北京大學出版社。[Kumaravadivelu, B. 2014. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*, translated by Yang Zhao and Lingyu Fu. Beijing: Beijing University Press.]
- 陳振宇。2013。〈學語言是學到了什麼？從語言的多面向樣貌探討語言教學的新路徑〉，《臺灣華語教學研究》，第7期，1-12。[Chen, Jenn-Yeu. 2013. What do we acquire when we acquire a language? implications for language learning and coaching. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language* 7:1-12.]
- 戴金惠。2014。《生活、認知與中文教學》。臺北：新學林出版社。[Dai, Jinhuei Enya. 2014. *Life, Cognition and Teaching Chinese*. Taipei: New Sharing Publishing.]

[審查：2015.6.15 修改：2015.9.6 接受：2015.10.30]

戴金惠

Jinhuei Enya Dai

460 Pierce Street, Monterey, CA 93940, U.S.A.

Middlebury Institute of International Studies at Monterey

jdai@miis.edu

Teach a Man to Fish, Feed Him for a Lifetime: Ecology, Life and Pedagogy

Jinhuei Enya DAI

Middlebury Institute of International Studies at Monterey

Abstract

The article employs notions of ecological perspective (Van Lier 2004), the tact of teaching, reflection in action (Van Manen 1992), Kumaravadivelu's Pedagogic Wheel and the roles of a teacher (2003), and Dai's integration of life and cognitive pedagogy (2014). The author aims to re-examine the affordances of ecological perspective on shaping a new conceptual framework of pedagogy and teacher training. Pedagogy is theory in practice (Levine and Phipps 2011); as a result, we need to train pre-service and in-service teachers to re-conceptualize how we perceive the world into the classroom. The author advocates that a new paradigm of teacher training framework shall focus on an ethnographic observation method and enhance educators' ability of reflection-in-action. Raising awareness on "degrees of attention" further cultivates educators' insights on how best adopt and adapt meaningful authentic materials into the classroom. This ability creates more affordances and yields new meaning potential.

Keywords: ecological perspective, tact of teaching, pedagogic wheel, life, cognition, meaning potential