

## **A Study of Business Chinese Teacher Role**

**Hsin-Hsin Cindy LEE**

**Department of International Business  
National Taipei University of  
Business**

**Li-Yu CHEN**

**Department of Applied Chinese  
Language and Culture  
National Taiwan Normal  
University**

### **Abstract**

This paper explores the roles that business Chinese teachers can play in the classroom. Generally speaking, the teacher role is closely related to teaching style. A teacher would play neither one single role nor many roles in the classroom at the same time. In terms of the teachers' self-recognition and students' expectations, the research aims to identify the business Chinese teacher roles in priority. This paper first begins with literature review on the definitions of various types of teacher role, followed by the report of research method and survey results. Based on the teacher and student perspectives, the paper ends with the most important business Chinese teacher roles for future teacher training and development. These teacher roles include: motivator, communicative learning facilitator, learning behavior controller, and fair evaluator. This research paves the way for the future research to understand the choice of teacher role and its impact on teaching and learning outcomes.

**Keywords:** teacher role, teacher training, business Chinese teaching methods, teacher's self-identify, student perceptions



## 《第二語言習得與教學》書評

彭妮絲

Ni-Se PENG

中原大學應用華語文學系

Department of Teaching Chinese as a Second Language

Chung Yuan Christian University

書名：第二語言習得與教學

作者：鍾鎮城主編

出版社：新學林出版股份有限公司

出版地：臺北市

出版時間：2015 年 10 月臺一版

ISBN 碼：978-986-295-491-1

頁數：267 頁

書價：新臺幣 350 元

第二語言習得研究語言習得環境、習得過程和習得規律，涉及了心理學、社會學、教育學、社會語言學等多種學科。隨著華語文教學的蓬勃發展，關注華語文第二語言習得理論與雙語教學關係的研究雖不斷增加，但華語文作為第二語言習得與教學之相關論著，卻不多見。《第二語言習得與教學》一書即是通過作者們在華語文教學的過程中，運用第二語言習得理論的具體實踐結果，思考了第二語言習得理論與教學之間的關聯。

本書由鍾鎮城副教授主編，王英芳教授、曾金金教授、胡依嘉助理教授、齊婉先助理教授、鄭琇仁助理教授、鍾鎮城副教授合著。介紹了二語習得的學科背景、二語習得研究的不同視角和關注的主要問題、二語習得的研究方法、漢語作為第二語言習得的研究現狀以及對二語習得學科的貢獻。本書主要以鍾鎮城主編於 2012 年，為中正大學承辦之中華函授學校第二語言習得課程所撰寫的講義為主，再邀請其他學者參與撰寫成書。為使理論與實務密切結合，在組織結構方面，每一章均分為兩小節，第一節為理論的概說，第二小節則是理論及教學實務事例的結合與驗證。

全書分為十五章，從年齡、行為、認知、教學法、語用、溝通、課室言談、閱讀、中介語、石化、社會文化、教材科技、漢學等內容，討論第二語言習得與教學，其他諸多如寫作歷程、測驗與評量、語料庫等，考慮到篇幅及其他因素，未能收錄。本書第一章介紹當代主流議題，同時說明作為一位華語老師，該如何觀察學生的二語習得現象。作者所提出的當代主流議題為：語言習得與學習、年齡與關鍵期、語用與策略學習、中介語概念、第一語言第二語言與母語、文化數位科技與語言，本書大多扣緊上述議題開展。第二章探討議題一：語言習得與學習問題，本章解釋語言學習與習得之差異，同時說明此兩者於教學現場的應用。第三章探討議題二：第二語言習得的年齡因素，介紹語言關鍵期理論，以及說明關鍵期理論在課堂上的應用。第四章到第八章，探討議題三：語用與策略學習，分別就第二語言教學理論、第二語言習得與教學法的發展、二語習得與語用學、口語溝通與課室語言，以及華語閱讀教學進行探討。第九章至第十章，探討議題四：中介語概念，以及華語學習者偏誤與錯誤處理。

語言教學的內容是語言，如何教語言必然涉及人們對人類語言和語言活動本質的認識，首先要弄清語言是什麼，接續是如何教等課題。就教育應探討的六項基本課題來探此書：1.為何教？（教育是什麼？教育的理論基礎）：全書二語習得理論部分，即探索為何教；2.何處教？（教育的場所）：書中論及母語、華語二語教學環境、外國語環境，以及傳承語；3.何時教？（教育的時機，心理學）：論關鍵期理論、第二語言習得的年齡因素等即是；4.教什麼？（教育的内容，課程）：書中論及語用能力、移民華語習得規劃、國際漢學專業人士華語文；5.如何教？（教育的方法，教學）：第二語言習得的教學法、科技融入華語教學、閱讀教學等即是；6.學了什麼？（測驗、評量、統計）：作者自述因故空缺。其中「教什麼」，包括確定語言教學的目標和内容，制定語言教學原則和教學大綱，選擇適當的語言材料，編寫合用的語言教材等。「怎麼教」包括教學的思路與方法。第二語言教育應探討的基本課題，多於此書中論及。

在教學方面，第八章「第二語言學習與華語閱讀教學」，以學習者為中心，結合聽說讀寫與文化，發展強調形式與意義功能連結的華語文閱讀教學設計。第二章「第二語言習得與教學法的發展」，簡介聽說教學法、文法翻譯法、直接教學法等常聽到的語言教學法，再進一步介紹以及資訊化教學環境中竄升的教學觀，如「大規模開放線上課程」（頁 71），此即為「磨課師」(Massive Open

Online Courses, MOOCs), 起於大學大規模免費線上開放式課程, 以 5 至 10 分鐘小單元的分段影片課程, 在段落間配合即時線上討論與回饋、線上同儕合作學習與討論、虛擬線上實驗及線上練習與評量的課程, 學生可以依自己學習的速度安排學習進度。

第三章略從大腦側化論及關鍵期, 以及關鍵期理論在華語課堂裡的運用; 認為「一個人若在關鍵期之後才習得第二語言, 則可能會對語音層面的腔調表現有所影響, 而對於語法及詞彙或是語用文化理解上影響並不顯著。」(頁 37) 關於第二語言獲得的方式, 近十年的研究結果認為自然獲得語言大都在右腦進行, 而課堂正式學習語言則大都在左腦進行(靳洪剛 1994)。Vaid(1979)採用了 *stroop task* 檢驗早期與晚期英法雙語使用者的語言處理過程; 實驗發現, 早期雙語受試者的反應結果與單語受試者相同; 實驗還發現, 測試中單語及早期雙語受試者, 左腦活動異常活躍, 而後期雙語受試者的右腦較左腦活躍得多。雙語使用者同時獲得兩種語言, 而非先後獲得, 他的大腦結構也許會不同。第二語言開始得越早, 雙語使用者的大腦分工結構就越接近單語使用者。拼音文字的語言處理往往是通過左腦的分析排列系統完成, 而表意文字的語言處理則是通過右腦的整體空間處理系統完成(Vaid1983)。早期雙語的語言處理主要在左腦, 而後期則主要在右腦。以及研究結果顯示, 用左腦處理語言還是右腦, 是後期第二語言獲得者的獲得策略, 這些獲得策略的差異恰是第一語言與第二語言獲得過程的差別。第二語言若在正式的課堂教學, 左腦被用來處理第二語言的可能性也較大; 第二語言的學習方式及環境, 如果是非正式的自然交談, 右腦使用的可能性就較大些。第二語言學習者的年齡越大, 第二語言獲得的基本結構獲得越有效, 也越容易(靳洪剛 1994)。據上大腦研究可反饋教學, 如自然獲得的語言策略往往與右腦有關, 教學上就可營造右腦學習環境, 以收事半功倍, 如何營造右腦學習環境, 即為有效教學策略的重點。

接著從關鍵期帶出華語語音現象觀察, 作者認為「臺灣及中國等主流華語圈地域下的華語老師, 反而容易存有追求單一及標準化華語教學的專業迷思, 忽略了華語表現多樣性的習得, 反可塑造更多的未來可能性。」(頁 36), 以及不應將腔調與語音表現清晰與否混為一談, 誠如陳之權教授所言:「主體性學習是當前二語教學中必須重視的教學理念。」(本書序) 重視多元性, 培養在地性語用能力, 是此書之一大特色。

第七章介紹語用策略, 並示範課室裡的華語教學策略; 作者建議教師除

除了在課堂培養學習者目標語的語用能力外，亦可幫助學習者發展後設語用覺識能力，善用後設語用覺識能力，是學好第二語言的關鍵之一（頁 89）。第十章第二語言習得的石化與穩定化概念之爭，提到學習者、老師以及研究者，在處理課堂裡的華語教學與學習策略，及檢視華語學習者的中介語偏誤時，應以積極意義來探討語言偏誤，而非消極的偏誤祛除觀點來審視（頁 151）。

學生文化學習的難點，大都由語言難點引起，主要有熟語理解上的困難、語體不同所造成的難點、抽象記憶帶來的難度、推論理解文本帶來的難點（彭妮絲 2013）。在第十一章「第二語言習得的社會文化因素」，就文化社會理論論及當代華語老師的語言與文化意識，注重教師素養方面論述。社會文化理論介紹了 Sapir-Whorf hypothesis 和 Schumann 的文化適應理論模式 (Acculturation Model)，作者認為「語言與文化的內涵與互動關係，已經變成是一種基本教學素養的認知」（頁 165）。此外，本書特別強調華語教師應具有全球語言意識、雙語與雙文化意識、數位素養，「看中的是，當代人類所共同面對的全球議題與公民事務的參與。我們認為，華語教師有能力與責任，幫助課室裏的華語學生，……這也是華語老師專業倫理的一部分。」（頁 172）其中提出 TPACK，特重數位素養。

Shulman(1987)指出，有效教師知識是由七種教學基礎知識所組成，分別為：學科內容知識、一般的教學法知識、課程知識、學科教學知能(Pedagogical Content Knowledge, PCK)、學習者和他們的特性知識、教育脈絡或情境的知識、教育目標的知識、目的和價值，和他們的哲學和歷史理由的基礎，其中尤以學科教學知識為教師知識的一種特殊形式。Shulman(1987) 認為教學成功之關鍵乃在於教師對於「學科教學知識」(Pedagogical Content Knowledge, PCK) 能夠有效整合理解，亦即教師應將學科內容知識(Content Knowledge, CK)，藉由教學過程與教學方法(Pedagogical Knowledge, PK) 轉化為學生可理解與學習之內容，同時透過學生的認知程度、動機和興趣，將學科內容加以轉換、調整與表徵。為協助教師於教學歷程中能夠有效結合學科內容知識、教學知識與科技知識，並及時解決可能面臨到的多元複雜的教學活動，Mishra 與 Koehler (2006) 依據學科教學知識(Pedagogical Content Knowledge, PCK) 修改，並提出「科技內容教學知識」(Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK)。

師培論述除上述第十一章內容外，第十章論及偏誤與錯誤的處理，應是為判斷華語教師於教學上專業與否的重要依據之一；第七章分析言談行為中