

第2章 溝通式教學與活動 6-19

溝通式教學法 (communicative approach 或 communicative language teaching) 自一九七〇年代興起後，到了八〇年代已成為全球最受歡迎且廣為提倡的外語教學法註一。在台灣民國八十三年公佈的國民中學英語課程標準，八十四年公佈的高級中學英文科課程標準，以及八十八年十二月即將公佈之國民中小學九年一貫課程英語科課程綱要都是採用溝通式教學法。它之所以有如此大的魅力，乃因其掌握到外語學習者的共通終極目標——達到能實際與人溝通的能力。換句話說，語言學習者不但要能說出、寫出合乎文法的句子，還要能依交談的對象、時間、場合、上下文意選用得體的文句，正確的表達自己的情意，並能了解口語及書面文字的真正涵意。要達到此目標，學習者不能只依賴語言知識能力 (linguistic competence)，而須具備溝通能力 (communicative competence)。前者主要包括字彙、語法、語音之語言知識能力，後者含括語言知識能力以及和語言應用有關的社會語言能力、語用策略、篇章組織能力等。

本章將介紹溝通式教學法的精神與特色，以及溝通式教學活動設計之原則理念，同時也介紹與溝通式教學法關係密切的溝通式課程大綱及其源起。

2.1 溝通式課程大綱及其源起 6-9

溝通式教學法實源起於溝通式課程設計大綱 (communicative syllabus design)。在溝通式課程大綱之前主要為結構式課程大綱 (structural syllabus/grammatical syllabus)。

早年的教學法，包括文法翻譯法，直接教學法、聽說教學法、和認知教學法等，幾乎都著重在教學方法和教學技巧的研究，甚少在課程內容、教學單元上作深入的探討。課程大綱沒有特別規範，然而原則上大多是承襲傳統觀念，以文法結構為導向，也就是通稱的「結構式課程大綱」 (structural syllabus/grammatical syllabus)。此種課程大綱的一個共通性就是教學單元是依文法結構來訂定，而且依照結構的複雜和難易度排序，譬如先出現 BE 動詞現在簡單式之幾種用法 (包括直述句、疑問句、否定句)，再進到現在簡單式、過去簡單式、未來簡單式、現在進行式等循序漸進；一次學一種句型結構，會了後再學下一個單元。其教學目標是讓學習者能有系統的掌握句型結構及字彙，而達到能創造出各種合乎文法的句子，也就是杭士基 (Chomsky) 所說的語言知識能力 (linguistic competence)。此種課程大綱的最大缺點是過分重視語言形式的

註一 近年來歐美外語教學大多數都採用溝通式教學法，亞洲國家之英語教學亦如此，新加坡(1991)和香港(1981, 1997)的課程標準即說明他們採用之課程大綱為溝通式教材大綱，其內並有詳細的教材及教學實施方法，他們目前所採用之教科書及教學方法也都以溝通式教學法為主幹。香港自從1981年開始採用溝通式教學，成效良好，所以在1997年新版課程標準仍採用此教學法，可見它所受之肯定，當然他們在內容細節方面作了一些更改，但主要的精神和原則理念大致都不變。

習得，忽略語言的溝通功能以及語言使用的環境，以致於學生空有滿腹語言知識，卻無法應付現實生活溝通。

最早的溝通式課程大綱叫「意念式課程大綱」(notional syllabus)，是英國語言學家 D. A. Wilkins (1972) 最先設計的。他將「意念」(notions)分爲兩大類：「語意、文法」類別 (semantico-grammatical categories) 和「溝通功能」(categories of communicative functions) 類別註二。七〇年代初期歐洲共同市場 (European Common Market) 急須一套有效的外語教學法，盼望能訓練出職場上具有實際溝通實力的外語人才。歐洲文化協會 (Council of Europe) 乃根據歐洲外語學習者需求擬定之外語溝通單元 (units of communication)，並參考 Wilkins (1972) 的「意念課程大綱」，研發出一套以情境、主題、溝通爲主軸之課程設計單元。這些單元都詳列於 Van Ek, J.A. 之 *The Threshold Level* (1975)，裡面詳盡的註明學習的目標，外語使用者常遇到的情境 (如學校、公司、工廠、餐館、車站)，主題 (如食物、娛樂、天氣、交通工具、)，溝通功能 (如問、請求、詢問、描述事物)，一般意念 (如空間、時間、量)，以及爲學會各項溝通功能所需的文法結構和字彙。文法結構和字彙是附屬在溝通單元之下，不再是課程及教材設計的主軸。*The Threshold Level* 之溝通單元是依據歐洲外語學習者日常口語溝通所作的需求調查分析 (needs analysis) 擬定的，後來世界各國很多外語課程機構相繼模仿採用。歐洲文化協會自己也將單元項目不斷的更新、擴充，使其適用於世界性的外語學習據註三。後來溝通式課程大綱發展出很多版本，但大多以 *The Threshold Level* (1975) 爲依據。Yalden (1987) 將溝通式課程大綱大致分爲六種類型：

類別	代表者
1. Structural-functional	Wilkins (1974)
2. Structures and functions	Brumfit (1981) & Johnson (1977)
3. Variable focus	Allen (1980)
4. Functional	Jupp & Hodin (1975)
5. Fully Notional	Wilkin (1974)

註二 有關 grammatical syllabus, situational syllabus, 和 notional syllabus 的比較，請參考 Wilkins (1976)。有關 communicative syllabus 的詳情、演進和類別，請參考 Yalden (1987), Dubin & Olshtain (1986), 及 Richards & Rogers (1986)。

註三 自從 1975 年 *The Threshold Level* 公佈後，Council of Europe 成立了若干研究小組，根據實際生活與職場需求、課程設計、和教學經驗繼續研究修訂。1990 年完成的 *Threshold 1990*，由 J.A. van Ek 和 J.L.M. Trim 整理成書 (1998)，裡面之分類更清楚、詳盡，適用於全球英語課程、教材、及教學活動設計之參考。

Council of Europe (1975)

Munby (1978)

6. Fully communicative

Allwright (1979)

第(1) (2) 類是文法和功能並重交織編排。第(3)類則依學習者的能力層次用不同的教材大綱重點，譬如 Level 1 以 Structures 為藍本，Level 2 以 Functions 為藍本，Level 3 以 Instrumental 為藍本。第(4)類的設計完全以功能為單位，較適用於專技英語(ESP: English for Specific Purpose)。第(5)類完全以意念為單位。第(6)類完全以溝通為設計，強烈主張教材大綱事前不用訂得太明確，只需極少量先設訂的課程大綱內容 (minimal input syllabus)。此種課程設計是以學習者為中心，依據學習者在學習過程中的需要隨時協商調整。教學方法(methodology) 在此種課程設計中又變成重要課題，老師的個人專業素養及對課程安排的能力變得很重要。然而因為此種課程設計沒有事先預設之課程大綱，對不少學校及教師在決定課程內容、進度，及教材的抉擇方面亦造成不少困擾。

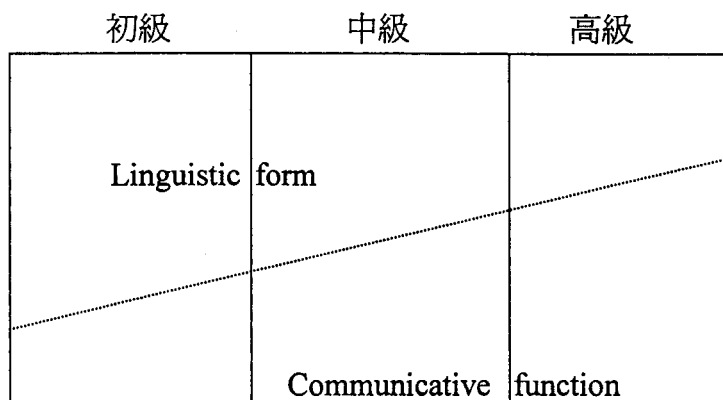
課程設計至今仍不斷的在演變。David Nunun (1988)將課程設計大致分為兩大類：成果取向之課程大綱 (product-oriented syllabus)及過程取向之課程大綱 (process-oriented syllabus)。前者須先調查了解學習者在完成某階段語言課程後應達到之語言能力，並且將這些能力條列成學習單元；後者強調學習過程，不先預設整個課程會達到甚麼成果，而是注重學習過程，學習內容則隨過程調整。Nunun 認為結構式課程大綱和大多數功能意念式課程大綱(functional-notional syllabus)原則上大多是屬於成果取向課程大綱，因為兩者都將學習者應學會的語法結構或溝通能力項目事先明確訂好。過程取向課程大綱學者認為語言學習應強調從經驗，從實作當中學習，上課盡量給予學生實際溝通之活動，此種活動稱為「工作／任務」(tasks)註四，譬如聆聽說明後填寫表格，打電話問火車班次。過程取向之課程又發展成 procedural syllabus 和 task syllabus (Nunun 1987, Nunun 1989, Breen and Candalin 1980, N.S. Prabhu 1987, R.V. White 1988)。

在這諸多課程大綱類別中，九年一貫英語課程到底屬於哪種溝通式課程大綱呢？這實在很難一言以定之。九年一貫英語科新課程綱要所採用之溝通式課程大綱應該是折衷式的溝通式課程大綱，兼顧主題、溝通功能、和句型結構，並將它們做適度的整合，並設計有意義、溝通式的活動使達到學習的目標。此課程同時兼顧學習成果與學習過程。以台灣之現況，有教育部公佈之課程綱要，以及學力考試，我們勢必採取成果取向課程，然而老師在各校各班教學時，仍可依自己學生之學習過程，作適度的調整。九年一貫英語科課程綱要保留很多彈性空間給教師及教材編著者。課程綱要所建議之主題、溝通功能、和字彙表

註四 Nunun (1989, p.10) 對 communicative task 的定義為：“...the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

都屬參考性質。

就語言形式和溝通功能在課程中所佔的份量以及何時開始融入溝通功能，Yalden (1987:122) 所建議的三階段均衡系統 (three levels in a balanced system) 之課程設計是一個值得參考的模式：



圖一：三階段均衡模式 (Yalden 1987:122)

Yalden 的模式意為在學習的不同階段 (初級、中級、高級) 都要兼顧語言形式和溝通功能，只是比例有不同，初級階段語言形式份量佔得較多，愈到高級階段溝通功能的比例愈大。

我們採用 Yalden 的模式時，也可將此三階段應用到單元教學中，在開始介紹新字彙和句型文法時，語言形式之比重較高，到了練習、複習和活用階段時，溝通應用的比重就跟著提高。這裡所謂的溝通功能包括和語用有關的功能項目 (如自我介紹、打招呼、描述、請求等) 及活動練習。此模式沒有忽視語言形式，它雖然不是語言學習的終極目標，但卻是獲得溝通能力必備的基本建材，所以在九年一貫課程中，語音、句型結構、字彙都是教材結構中重要的一環。

2.2 溝通式教學法之特色 9-13

溝通式課程大綱之理念深獲英國功能語言學派 (functional linguistics)，美國人類學、社會語言學、語用學 (pragmatics)、語言行為 (speech acts)、言談分析 (discourse analysis) 等理論之認同與支持註五，後經語言學家及英語教學專家的共同努力研究，將溝通式課程大綱設計理念結合語言學及外語教學理論，遂發展成一個完整的外語教學法——溝通式教學法。

溝通式教學法所根據的語言理論可歸納為四點 (Richards and Rogers, 1986:71)：

註五 英國功能學派受 Halliday (1973, 1975) 的影響最大。美國社會語言學家 Hymes (1972) 首次提出 communicative competence 的觀念極其重要性。有關此領域之重要理論請看 Littlewood (1980), Widdowson (1978), Savignon (1983), Nunun (1988, 1989)。