

新冠疫情下美國關鍵語言強化課程之教學案例分析^{*}

陳崧霖

摘要

本文以美國「關鍵語言」為開頭，討論因 COVID-19 影響下的 2020 年「台灣暑期強化式課程」(Taiwan Intensive Summer Language Program [TISLP]) 之教學理據和課程設計。強化式課程是為期八週的短期華語課程，主要的目的是培養美國菁英大學生掌握國際話語權，藉以維護美國的國際地位。過去課程都是實體面授課，2020 年因 COVID-19 的影響由實體課轉為線上課，為了達成與實體課程一樣的學習成效使用了「雙向線上」教學，藉由線上同步、非同步的方式，營造半沉浸式的教學環境。此外，本文針對強化式華語課程的理念、架構、教學法、教學設計、教學任務做了全面簡介和說明，並歸結線上教學過程中學習者的動機是一個成功關鍵因素，同時配合教師、教學管理者的各項因素。最後也針對強化式課程的學習者、教材規劃、教學法提出一些建議和改善，盼能更全面的建構教學模式。

關鍵詞： 關鍵語言 雙向線上學習 半沉浸式 密集式課程 聽說教學法

陳崧霖，台灣成功大學中文系助理教授，聯絡電郵：z10708009@email.ncku.edu.tw。

^{*} 本文特別感謝兩位匿名審查人的寶貴意見，才能使本文更加完整。另外，感謝台灣成功大學文學院院長高實玫教授，提供本文受測數據的呈現。在此一併鳴謝。

一、前言

美國身為世界上第一大經濟體，從教育、經貿、科技等方面來說，擁有巨量的世界資源，其目的是為了確保國家領先的地位。1958年8月21日教育與勞工委員會通過了「美國國防教育法」(The National Defense Education Act [NDEA], 1958) 其立法的目的是使美國的教育體系能夠滿足國家安全需求，特別是與蘇聯在科學與技術的競爭，並由國家提供獎學金和貸款資助各州公立學校設數學、科學和現代外語課程，確保訓練有素的人力以實現美國的國防需求，成為聯邦教育立法的第一個例子。

2012年美國聯邦政府制訂了跨部門語言服務能力標準分級量表 (Interagency Language Roundtable scale [ILR scale], 2012)² 除了制訂語言技能（聽、說、讀、寫、翻譯）之外，更將語言作為一種理解和幫助交流的跨文化溝通，從而有效的參與社會並給世界帶來和諧的能力。因此在維護政治、國家安全及世界和平的使命下「關鍵語言」(Critical Language) 的概念應運而生。³

2020年12月1號美國重要智庫之一的「美國文理學院」(American Academy of Arts and Sciences [AAAS]) 與英國學院、澳大利亞社會科學院、澳大利亞人文學院和加拿大皇家學會，共五個機構發佈了跨國聯合聲明：*The Importance of Languages in Global Context: An International Call to Action*。聲明中呼籲在全球不確定性的時期，各國應增加對語言教育的投資。同時建議所代表的國家應投入教育資源，以支持境內語言的多樣性⁴。

由此可知，西方國家除了希望推展英語之外，同時渴望更多的語

2 ILR 指標詳見 <https://www.govtilr.org/Skills/ILRscale2.htm>

3 關鍵語言 (Critical Languages) 是一個廣泛的概念，根據美國 The National Security Education Program (NSEP) 的解釋旨在建立更廣泛並具有外語和國際技能的美國公民，並專注於亞洲、非洲、東歐、中東和拉丁美洲的關鍵語言和文化。另外，美國國務院 (The U.S. Department of State) 資助 The Critical Language Scholarship Program 提供中文、印地語、印尼語、日語、韓語、波斯語、葡萄牙語、旁遮普語、俄語、斯瓦西里語、土耳其語、烏都語，詳見 <https://clscholarship.org/>

4 聯合國教科文組織 (UNESCO) 發布 Strategic Outcome Document of the International Year of Indigenous Languages 2019，並將 2020 至 2030 年訂為原住民語言十年計劃 <https://en.iyil2019.org/>

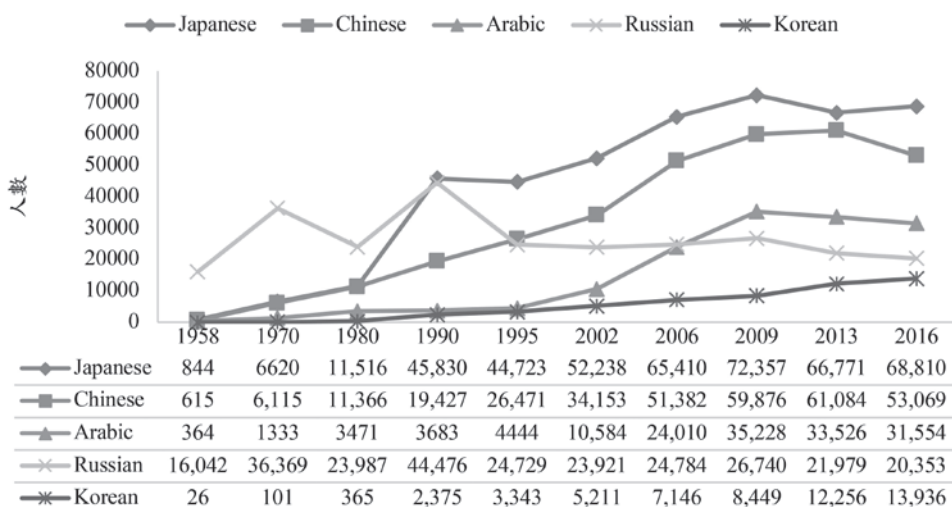
言學習機會，以強化全球社區的溝通能力。過往美國許多的海外中文強化課程都是以實體面授進行，但 2020 年因 COVID-19 的影響都改為線上課程，本文除了討論美國「關鍵語言」的形成與特點，藉以了解語言教學與全球化發展之外，也將分析 COVID-19 背景下短期強化課程的線上同步和線下非同步課程的操作、理念與教學原則，以期達到與沉浸式教學同樣的成效，亦是對過往實體教學新的變革方法。

二、關鍵語言背景與特點

(一) 關鍵語言形成背景

1957 年蘇聯發射人造衛星 *Sputnik*，對於 50 年代末期的美國而言「關鍵語言」即包括了俄語。為了能精確的掌握各類「關鍵語言」的發展趨勢，我們使用了「美國語言學會」(Modern Language Association [MLA], 1958) 提供的「語言註冊資料庫」(Language Enrollment Database) 作為查詢，這套資料庫不定期的蒐集數據最早可從 1958 秋天開始直到 2016 年秋天，最多可選擇八種語言為查詢對象，本文以俄語、華語、日語、韓語、阿拉伯語五種語言為對照，如下圖 1。

圖 1:1958 年 -2016 年 MLA 統計美國院校最常教授語言之註冊人數



根據圖 1 所示，日語、韓語、阿拉伯語、華語四種語言的學習人數呈現上漲趨勢，而對俄語的需求自 1990 年後就逐漸下滑。日語從 1958 年的八百多人到 1970 年六千多人，成長飛快，期間經歷了 1964 年東京奧運、1983 年四月迪士尼在東京開幕，同年九月中、日、英、美在南海勘探開發石油、1985 年日本成為世界資本主義五大經濟強國（美國、日本、西德、英國和法國），到了 1990 年學習日語的人數達到頂峰並持續攀升，足以探見經濟發展推動了日語成為風潮的原因。

韓語則在 1980 年後到 1990 年飆升到兩千多人，這十年的區間裏歷經了 1988 年漢城奧運、1996 年韓國成為「經濟合作與發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 1996）國民生產總值達到了 4,127 美元。對照韓國、日本來看，奧運實為一個展現國家文化並達到國際宣傳的舞台。

阿拉伯語的學習需求同樣也是呈現上漲趨勢，從 1967 年中東戰爭、1973 年石油危機、1980 年兩伊戰爭、1991 年和 2003 年波斯灣戰爭，尤其是 1995 年至 2002 年增加了六千多人，這其中的原因亦和美國 2001 年 911 受到恐怖襲擊事件有密切關係。由此觀之，美國對於學習阿拉伯語的需求明顯的是出於戰略與軍事政策，一方面要確保在中東及世界的話語權，一方面也得維護國家自身安全。

對華語學習需求從 1970 年一直攀升，1970 年 4 月中國發射首枚人造衛星東方紅一號，1972 年二月美國總統尼克森（Richard Milhous Nixon）訪問中國周恩來總理，促成中美邦交正常化的一步，後續經歷 1978 年鄧小平改革開放，隔年 1979 年中美建交擴大了經濟發展的領域、1983 年中、日、英、美在南海勘探開發石油、1997 年香港回歸和 1999 年澳門回歸，再到 2008 年北京奧運。美國對華語學習的需求考量不僅僅只是戰略還有經濟、文化與外交多面向。

相較之下，俄語在 1995 年之前有兩次頂峰，第一次是 1970 年而 1968 年蘇聯出兵佔領捷克是為布拉格之春、1972 年五月美國總統尼克森訪問莫斯科。1980 年莫斯科奧運學習俄語人數到達谷底，之後爬升到 1990 年成為第二次頂峰。而隔年 1991 年蘇聯解體（Dissolution

of the Soviet Union) 就一路下滑再沒有回升。由上面五種語言的學習人數趨勢來看，經濟、外交和文化牽引着「關鍵語言」學習漲跌與重視程度。

總體來說，美國政府早就意識到語言教育規劃關係到自身的世界地位，因此在 1991 年由時任總統喬治·布希（George Bush）簽署法案，並授權創建「國家安全教育計劃」（National Security Education Program [NSEP], 1991）授予美國高等院校的學生獎學金，提供他們出國了解各種文化並學會多種語言，進而了解美國國家安全和各類「關鍵語言」。NSEP（1991）所列的「關鍵語言」共有六十多種，包含了阿拉伯語、華語、印地語、印尼語、韓語、俄語和土耳其語。總體而言，NSEP（1991）獎學金的獲獎者對美國國家安全至為重要，並要求這些受獎學生達成具備較高到高級（ILR 2-3 級）的語言能力，以做為進入聯邦政府各個部門和機構的工作條件。2006 年小布希總統（George Walker Bush）延續政策，美國發起了「國家安全倡議」（National Security Language Initiative [NSLI], 2006）。該倡議由國務院、教育部、國防部和國家情報局協調，投入大量資金用於補助從幼兒園到大學對「關鍵語言」（阿拉伯語、華語、俄語、印地語和波斯語）的海外沉浸式語言學習計劃。

（二）關鍵語言教育的幾個特點

（1）政治與經濟為需求動因：五十年代美蘇之間的政治關係，使得美國早在 1954 年成立「國防語言學院英語語言中心」（Defense Language Institute English Language Center [DLIELC], 1954）及 1963 年成立「國防語言學院外國語言中心」（Defense Language Institute Foreign Language Center [DLIFLC], 1963）之後合併統稱為「國防語言學院」（Defense Language Institute [DLI], 1963）設有不同的「關鍵語言」課程，尤其是在冷戰期間成為美國重要的語言情報人才培養機構。但是隨着美國的政治政策、國際關係的影響，當前的局勢尚未滿足美方所需的語言學習及教育人才。David Skorton 與 Glenn Altschuler

(2012) 以美國外語赤字 (America's Foreign Language Deficit) 來說明這項特點：我們應該關心國家外語不足的問題，而且需要精通英語以外的外交官、情報和外交政策專家、政治家、軍事領導人、科學家、技術人員等等。此外，還需要一些不常教授的語言，這對於美國的戰略和經濟利益至關重要。這段話點出了美國對現今世界發展的迫切性，不僅涉及政治、外交、國力繁榮乃至於個人的社會生存，都和語言教育與教學的重要性。

Kathleen (2016, 頁 3) 長期研究美國的外語赤字，討論美國外語不足及其在全球化世界中的有效解決方法。書中認為美國人缺乏外語能力，這對美國的經濟、國家安全及個人職業造成了負面影響。外語不足限制了他們的職業選擇，甚至連出國旅行和理解文化的能力都受到削弱。做為世界經濟的領先者，應該學習各類「關鍵語言」進而填補外語赤字的缺口。

上述學者均明白點出美國對於外語教學規劃及學校體系課程的缺乏，可能導致削弱美國在國際話語權、掌控權的優先順序，所以應制訂從全民到菁英的語言教育格局。

(2) 從普羅大眾 (Proletariat) 到階層菁英：Met 與 Melnyk Brandt (2016, 頁 16) 指出美國通過「國防教育法」(NDEA, 1958) 後，聯邦政府大量挹注資金為小學、中學和中學後的教育階段設置外語課程並提升學習率，特別是符合美國利益的「關鍵語言」，並同時改善外語教師的知識和技能，以培養精心的教師隊伍為首要任務。但截至 2014 年為止只有喬治亞州、德拉瓦州和猶他州提供資金給學校，其中猶他州提倡以沉浸式外語教育已廣泛應用並取得成果。

近年美國重視語言教育的推動不減反增，像是自 2006 年啟動的「國家安全語言倡議—青年」(National Security Language Initiative for Youth [NSLI-Y], 2006) 主要資助、強化美國青少年對「關鍵語言」的學習。此外同年 2006 年也成立針對美國大學生的「關鍵語言獎學金」(Critical Language Scholarship [CLS], 2006)，該計劃使其利用八到十週的時間到海外學習「關鍵語言」並促進美國在國外的影響力。2007

年的「國家語言服務團」(National Language Service Corps [NLSC] , 2007) 計劃招募志願的語言專家，培養一批高素質的語言學家為聯邦政府機構服務。同年 2007 年也創建了針對培養未來軍官（預備軍官 Reserve Officers' Training Corps）語言技能、區域專業知識和跨文化溝通的 Project GO (Project Global Officer)。以及「美國國際教育委員會」(American Councils for International Education , [ACIE]) 提供各類地區、各國政府（俄羅斯、巴爾幹、歐亞）合作的海外語言和區域學習計劃。

(3) 短期強化沉浸式課程 (Intensive Language Total Immersion) 課程：施仲謀 (1994) 以自身在美國的觀察，從歷史背景、課程特色、課程結構、教材等面向，討論了「明德模式」(Middlebury College Chinese Teaching Model) 的理念。其特色就是採用全面沉浸式 (Total Immersion) 並要求學生簽署語言誓約 (Language Pledge)，其上課周長為六到九週。課型分為四種：大課每天兩小時一班共 14 人、小課每天兩小時一班共 4-5 人、一對一輔導每天二十分鐘、教師答疑每晚兩小時。

藉由「明德模式」移植到美國海外華語學習課程有幾個知名的項目：「普北班」(普林斯頓大學北京暑期中文培訓班 - Princeton in Beijing [PIB])、「哈北班」(哈佛大學) 北京語言大學哈佛北京書院 (Harvard Beijing Academy [HBA])、「哥大班」(Columbia In Beijing [CIB])、「杜克班」(Duke Study in China Program [DSIC])。這些課程大多具備短期見效的特色，高强度和密度讓學生的語言水平提升很快。不僅是因為課程及教學安排得當，更重要的是學習者有高度的學習動機目標定向明確 (Goal Orientation)。參加強化式課程的美國學生必須符合下列條件：參加者必須在六月份的課程開始前學習 1 至 3 年的大學中文水平或同等學歷，最低 GPA 為 2.7，申請人必須在申請截止日期前年滿 18 歲。這類「關鍵語言」的受獎者都是美國政府所資助的菁英對象，促使受獎者重視榮譽心與責任心，推進語言學習的外在動力。2020 年疫情影響下，實體的強化課程改為線上授課，無疑這

是一種新的挑戰。因此，線上課程如何不失實體課程的成效，亦是本文討論的議題之一。

三、強化式課程操作、導向與教學原則

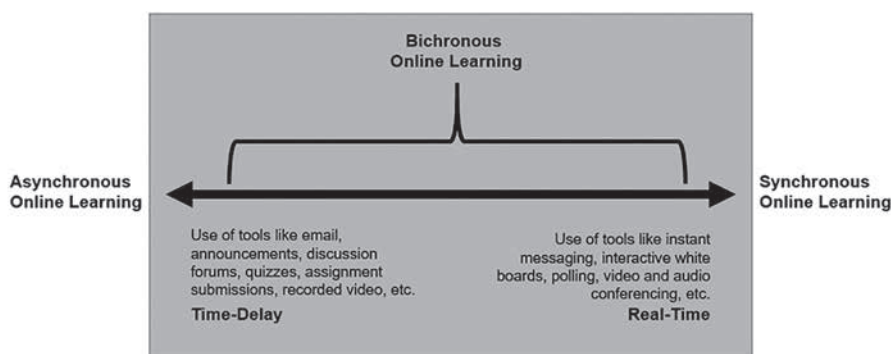
(一) 雙向線上學習

實體課程是建立在「強化全面沉浸式」(Intensive Language Total Immersion)的學理，「強化」是指語言輸入(Input)掌握廣泛性(Extensive)體現在選材類型和教材各類議題的多樣，輸出(Output)則是學習者能自由流利的對話和寫作，並藉由操練(Drill)強化口語和書面語的細節陳述，達到理解、分析語言的規則，這些都需要在可控的情況下輸出語言(Michael Swan, 2007)。而「沉浸式」也就是百分百的使用目標語，其概念起自於1965年加拿大魁北克省幼兒園的法語課(Wesche, 2002)。

2020年度的實體面授課全面改為線上課，其缺點是在有限的線上課時無法營造沉浸式的環境。所以，為了達到與實體課的成效需依賴於「電腦中介溝通」(Computer-mediated Communication, [CMC]) (Martin et al., 2020)。將線上學習分為七類：非同步線上(Asynchronous Online Learning)學生可以隨時隨地參加課程但沒有即時的線上面對面會議、同步線上(Synchronous Online learning)學生可以隨時隨地參加課程有即時的線上會議並同時參加該課程、MOOCs、混合(Blended/Hybrid)、混合同步(Blended Synchronous)、HyFlex、多模態(Multi-Modal)。

(Martin et al., 2020)認為同步線上(Synchronous Online Learning)和非同步線上(Asynchronous)融合的優點是：在非同步線上學生可以隨時隨地參與學習，然後參與同步即時的對話活動，可以立即獲得回饋和指導。缺點是時間安排的衝突、技術性問題。這樣將非同步和同步線上學習融合的模式稱為「雙向線上學習」(Bichronous Online Learning)，課程的整體概念如下圖2：

圖 2 雙向線上學習概念模式



右邊是線上同步課，主要憑藉實時互動、視訊（音訊）會議、互動白板、對話框等電子媒介。左邊是線上非同步課，主要使用電子郵件、論壇、錄影等做為延時教學。為了達到與實體課程一樣的學習成效，線上強化式課程進行了一些調整。團體課一班大約 6-7 人，每天兩小時一週共十小時，並搭配一天一小時的一對一輔導一週共五小時，此外還有一週兩次的文化課、語伴交流。所以一位學習者一週約有十五小時的線上同步課。線上同步能將口語、肢體動作與文字、多向性談話（Multidirectional Chat）、超文本圖片、影片結合在一起。而線上非同步課則以作業、任務、報告、論壇、AI 語音（MyCT）練習，一週至少八小時的自主學習並由教師批閱成績並給予回饋。對比實體面授的全浸式課程，雙向線上教學只能營造半沉浸式（Partial Immersion）的環境。其優點是雙向線上教學教師和學習者必須在特定時間出現，因此都有固定的教學進度及計劃，而非同步課程學習者可以按自己的時間，重複參與課程同時也有更多時間全面理解上課資料。

由於課程要求嚴格、密集，對於教師和學習者來說都是一大挑戰。因此，學習者的動機成為了積極和毅力的表現。Hartnett M. (2016, 頁 37) 從動機理論研究指出：動機是線上教學必不可少的考慮因素，學習者應具有自主控制、獨立性與自我指導的內在動機。並強調學習者與教師、學習者與內容、學習者與學習者、學習者與介面平台，多方協作藉以充實外在動機。

我們同意 Hartnett M. (2016, 頁 37) 的論點，學習者內在動機是這類強化語言課程最大的支撐力。因為基於 Krashen (1982, 頁 30) 的情感過濾假說 (Affective Filter Hypothesis)，當學習者面對語言輸入時有一道濾網 (Affective Filter)，消極的態度、缺少動機和熱情，這些都是阻礙學習者對語言輸入和吸收 (Intake) 的因素，進而影響學習者的成果產生自我遮蔽 (Screen)。據此，這批強化式語言課程的學生，已經汰除缺少動因的因素，因為他們都是受官方資助的受獎者，其自我要求、榮譽感遠遠超過學習焦慮，這也是達到高成效的首要因素。

第二是教學平台的穩定性，尤其是同步線上教學。Means & Neisler (2021) 針對 2020 年春季轉為遠距教學的 1,008 名美國大學生做調查，結果指出當實體課程轉成線上課程後，學生對課程滿意度低很多。超過六分之一的學生經常遇到網路連接或硬體、軟體的問題，嚴重干擾到他們繼續學習課程的意願，錯過即時獲得老師指導和回饋，以及與同學合作的機會。

由於本文的團體課程人數都在七人以下，因此不需要操作過於複雜的教學平台。我們使用了美國普遍使用的 Bluejeans 教學平台，該程式具備基本的日程安排和協作工具（白板、錄影、螢幕分享、對話框下載），課程並要求教師和學習者使用有線網路，其優點是高傳輸速度、穩定性。而線上非同步教學，則使用 Canvas 是基於 Web 的學習管理系統 (Learning Management System: LMS) 可使用添加文本、圖像、公告、作業、討論、區塊、測驗、記錄及分析學生成績。方便教師事先傳輸課件、作業、討論區提供學生預習、複習、完成任務等工作。

(二) 目的導向與聽說教學法

Lunenberg (2011) 將課程導向分為五類：作為內容（課程與學科有關，像是語言、自然科學等）、作為學習經驗（學習者與學測者的關係）、作為指導計劃、非技術性方法、目標導向（基於 Bloom's

Taxonomy 分為認知、情意、技能)。

這類強化式語言課程主要以目標為導向，幫助學習者將語言訊息分析為有意義的部分，藉由聽講訓練學習者保持話語的相關性，進而對語言訊息產生評估，以形成連貫 (Coherence)、銜接 (Cohesion) 的理解模式。

雖然雙向線上課程與實體課程環境不同，但教學法主要還是採取「聽說法」(Audio-Lingual Method [ALM]) 兼容溝通傳意，並要求語音準確和句子結構充分掌握 (施仲謀 1994)。這套教學法發源於二十世紀 40 年代由美國語言學家 Charles Carpenter Fries (1945) 創建又可稱為 “Michigan Method”。二次世界大戰珍珠港事件後應用於軍隊學習外語的教學法，所以又被稱為「軍隊法」(Army Method)。「聽說法」應用於華語教學，可回溯至 1943 年到 1944 年，趙元任擔任哈佛大學美國陸軍中文訓練班 (ASTP) 主任，當時的教學法即為聽說法和直接法，並建立大班、小班等制度影響至今 (趙新那、黃培雲，2001，頁 64)。

Hamilton (1966) 指出「聽說法」有幾個特徵：課堂環境像在語言實驗室，注重合唱、回應、替換、對話式的方法。教師提供正確的語句模板而學生則必須重複，然後教師繼續提供新詞以相同的結構進行操練。時至今日，不少強化式課程仍延續使用教師點唱，學生獨唱、合唱或團唱 (即把教師與學生比喻為一個樂團)，輔以明確的動作手勢增加記憶、操練句型公式、有錯必糾 (尤其是針對發音)。除此之外，為了減少因機械性的教學操作，使學生產生枯燥無聊的感感覺，教師必須搭角色扮演、衝突性議題辯論、完成任務、對話訊息補缺、生生分組互動，為課程增潤活潑動力。

(三) 口語 OPI 分班考試

強化式課程的學習者，至少都有一年以上的程度。本項目的課程前置工作，需要為十五位學生程度分班，所使用的規準是「美國外語教學學會」(*American Council on the Teaching of Foreign Languages*

,[ACTFL] Proficiency Scale) 所制定的考試，這項考試是由 Language Testing Intercalation 所執行。ACTFL Assessments 可分為口語 (OPI, OPIc)、聽力閱讀 (LPT,RPT)、口譯閱讀 (APPT)、寫作 (WPT)，ACTFL 的評測在美國的語言教學中有其重要的指標性。最終學生八週後必須在前測的基礎上進步 1-2 級。因為本項目的任務以聽說為主、讀寫為輔，所以我們採用模擬線上 OPI 考試 (Oral Proficiency Interview, [OPI])，並遵循標準的結構和協議。

應試者共十五位採用線上面試，考試的時間大約是 10-15 分鐘，由一位測試人員按事先設計的口語問題提問，每大題之後採用「後續問題」(Follow-Up Question)，藉以延伸大題的提問。模擬 OPI 測驗過程在應試者同意之下進行錄影、錄音，基本步驟有五個階段，將題目摘錄於附錄一：

1. 電腦畫面顯示考試時間與規則：從測試者確認應試者的身份開始。測試人員將呈現一份英文說明，作為面試過程的介紹。
2. 熱身簡單寒暄：測試員通過一些一般性話題開始面試，以獲得應試者口語能力的初步印象。
3. 探底：以簡單的提問了解受測者的底線，並再進一步拉高水準，探查應試者可以維持的最高熟練程度。隨着面試的進行，語言要求的複雜性也會增加。
4. 達頂：將問題難度提高，了解受測者的最高水準。以收集應試者無法再維持表現的水準，同時找出語言障礙以確定熟練程度。探底與達頂測試兩者之間移動，以達到最終評級。
5. 結束語：謝謝應試者並表示期待見面，輕鬆完成的任務，然後結束面試。

完成考試後，由本項目兩位專家評估，分班評估過程參照 ACTFL 的 OPI 評估標準 (Assessment Criteria) 共四項，並詳錄於附錄二。

1. 語言功能：考量應試者是否能成功完成指定任務的能力，是否能夠參與全局任務，例如提問、敘述、描述、說服或支持意見？

2. 準確度：考量應試者回答問題的被理解程度。測試者考量應試者的詞彙、語法、發音、流利度、語用能力和社會語言能力等特徵，以及話語訊息的整體可理解性。
3. 內容和背景：測試者會考量應試者回答的適當性，回答的答案是否與主題相關？答案是否適合於提示的上下文？
4. 文本類型：測試人員考量應試者可以產生多少語言句段以及話語組織程度。

透過上述的四項標準，根據應試者的 OPI 產出考察單詞、句組、獨立句、段落及話題延伸做為分班參考，大致可以將十五位應試者分為：二年級 Novice High~Intermediate Low 五位；三年級 Intermediate Mid~Intermediate High 六位；四年級 Advanced Low~ Advanced Mid 四位。除此之外，為了落實聽說為主讀寫為輔，也要求學生事先繳交寫作作業做為參考。

（四）強化式課程教學原則及設計

強化式課程以聽說領先讀寫為輔，所以課堂中的討論與口語練習都要求緊湊、銜接及整合。為了達成這個要求有兩個關鍵需要掌握：

1. 口語討論的形式
 2. 教材內容的可議性
- 以下分別說明。

Ur (1981, 頁 13) 指出口語討論是一種動態、個性化的表現，其目的是為了訓練口語流利、達成教學目標、學習其他知識和觀點、建立思維和辯論技巧。課堂上必須採用互動性的交流方式，才能盡可能的使教師和學習者參與。而有效的口語課程要素包括了議題（真實、有趣、有目的）、小組活動、角色扮演、任務、頭腦風暴（故事連結、實物用途、解釋圖片）等等。

然而為了維持課程的運作熱度兼採「協同交互教學」(Cooperative Interaction Teaching) Fogarty (1993, 頁 24) 總結十二項「協同交互教學」的模式：教師講授、直接提問調查、協助夥伴、配對夥伴、正反對立、第三方視點（以觀察者角度回饋）、陳述與重述、瀏覽尋人、團體合作、環繞概括、小組集體回應、小組集體調查（拼圖）。「協同

交互教學」藉由學習者、教師、教學課件形成三方交織的手法，進而串接每個教學環節，使學生隨時保持高度的專注力和活動力。

然而，這類口語「協同交互教學」針對不同程度的學習者也有不同的要點。Bailey（2005，頁 2）和蔡整瑩（2009，頁 123）針對了英語和華語的初、中、高學習者，提出口語教學的原則及任務。本文匯整理如下表 1。

表 1: 不同程度語言學習者口語課堂教學原則及任務

級次	教學原則	任務及材料
初級	1. 提供學習者討論的內容。 2. 通過小組合作或配對為學習者創造互動的機會。 3. 安排課堂實體規劃以促進口語練習。 4. 掌握語言要素正確性。	1. 引導對話或面談。 2. 訊息缺口或話語拼圖活動。 3. 戲劇腳本對話和角色扮演。 4. 邏輯難題。 5. 圖片活動。 6. 身體動作。 7. 對話應答、完成語句。
中級	1. 設計協商的口語任務。 2. 設計實際人際溝通活動。 3. 表現個性化的口語活動。 4. 功能項目的表達方式：概括、解釋、排除、推論、猶豫、抱怨等。	1. 角色扮演。 2. 圖片活動。 3. 邏輯難題。 4. 訊息缺口或話語拼圖活動。 5. 語段模仿。 6. 口頭報告。
高級	1. 幫助學習者結合流利度和準確性。 2. 鼓勵學習者在說話時承擔合理的風險。 3. 提供機會讓學習者注意到差距。 4. 篇章主題推進、成段表達、正敘、倒敘、論證。	1. 問句對話和分析解釋互動 2. 訊息缺口或話語拼圖活動。 3. 圖片活動。 4. 即席演講。 5. 角色扮演和模擬。 7. 辯論與闡述。

表 1 清楚的了解對於初級學習者而言以記憶、理解為重點，能理解並回答與個人經驗、能力有關的問題，以圖片、影片、實物引導增加直觀記憶。中級學習者就得開始應用與分析，知道語用的停頓、持續或結束達成話題連貫。高級學習者的認知是評估與創造，除了流暢表達還能旁徵博引陳述個人立場和觀點，在即時情況下能構思話語主題與延續話語權。

有了明確的口語教學原則，後續提供足以引發討論熱度的議題。強化式課程涵蓋十二項議題：氣候變化與環境問題、商業和創業、婦女與兒童、安全、反恐、網路問題、食安問題、青年人口、貧困與高

風險人群、留學生與留學、反極端暴力、敘利亞難民（楊滿，2018，頁 11）。

這些議題大抵根據「聯合國永續發展目標」（SDGs）所制訂，2020 年本項目的教材議題增加了流行疾病與健康、電子商務、AI 與就業、性別平等，刺激學習者對現今世界的關注，也增加對國際議題的話語權力。

對於線上課程課件的設計要求，鄭豔群（2009，頁 25）、陳亞軍等（2013，頁 8）都有實務操作與教程。可以整理為三個面向：原則面、操作面與實務面，如表 2。

表 2：線上同步課程的三大課件及教學面向

原則面 陳亞軍等 (2013)	教學性	緊扣教學大綱，突出重點、分散難點、直觀形象。
	科學性	內容準確無誤、文字簡潔明瞭、素材選取得宜。
	技術性	圖像清晰、聲音清楚、聲畫同步、色彩逼真、能跨平台工作。
	藝術性	表現力和感染力強、風格一致、畫面優美、無雜音干擾。
操作面 鄭豔群 (2009)	文字	區分主體文字、標記性文字、說明性文字，不宜超過三種字體，注意文字的辨識性。注意眼動、眼跳、回掃與固視。
	圖形	區分教學提示、標記用、裝飾用圖形，內容與主題必須在圖形中凸顯，圖形必須和學習者的文化與年齡背景相容。
	色彩	不宜過多，注意前景色與背景色的搭配，以及色彩的心理效應和聯想。
	版面	視覺中心、主體板書和輔助板書區塊、版面和諧主次分明。

多媒體教材的優點是提供影音聲光俱全的體驗，但也容易產生「視覺疲勞」（Eye fatigue）Huseyin Kaya（2020）在 COVID-19 流行期間（7 月 8 日至 13 日之間）研究了 402 名平均年齡為 20.26 歲的大學生（女性 257 名，男性 145 名）經由線上學習的眼睛疲勞調查，研究的結論是線上教學使眼睛疲勞加劇，而且使用電腦超過六個小時會導致眼睛疲勞加劇。因此，本項目一週線上同步課時不超過 15 小時，平均一天三小時，課間間隔 1-2 小時以上。

(五) 項目評量與成效

就當前這類強化式課程的教學研究文獻，主要都是以實體課程為討論議題，像是谷陵（2017，頁 33）、婁開陽（2018，頁 103）、顧利程（2019，頁 124）、梁霞（2020，頁 232）都是近幾年完整分析強化式課程的教學模式、教學管理等等。相對於實體課程的研究，本文是在 COVID-19 流行期間所總結的強化式線上語言課程，算是將實體教學轉移為雙向線上課程的第一手資料。除了質性的課程分析外，本文也摘錄了十五位學生前測與後測 OPI 考試的成績對照，如下表 3：

表 3: 強化式課程雙向線上課程前、後測評量

Paired Samples Test for Pre- and Post-Average OPI								
Paired Differences						t	df	Sig. (2-tailed)
			95% Confidence Interval of the Difference					
Mean	Std Deviation	Std Error Mean	Lower	upper				
Post vs. Pre Average	1.67	.41	.10	1.44	1.89	15.81	14	.000
**t-test is significant at the 0.01 level (2-tailed)								
Note. The students made a significant progress on their OPI scores during the program (t=15.80, p=.000)								
Paired Samples Correlation for Pre- and Post-Average								
			N	Correlation	Sig.			
Pair	Post	- Pre-Average	15	.954	.000			

表 3 可見共 15 位學生前、後測兩個變數相關係數為 0.954 具備正相關，表示兩者之間彼此會正向共變。藉由前、後測分析平均數 1.67 表示學生至少都是進步兩階程度。整體標準差 0.41 表示受測的學生整體數值較接近平均值，學生成績較為穩定。我們的假設是學生在經歷八週之後都能有顯著的進步 t 統計量 15.81 及 P value =0.00 表示接受本次的假設為真，亦即無法拒絕本次的假設為錯誤。

四、結語與建議

因 COVID-19 影響本項目為美國關鍵語言強化式課程的首次個案，所以線上強化式語言課的成效未來仍須持續追蹤。以下幾點建議：

1. 學習者的單一化：本項目以美國菁英學生為主，較缺乏普遍性和差異性的置入，容易產生過度競爭效果。而且教學內容負擔相當沉重，學習者能否真正完全吸收及心理壓力也是值得探究。
2. 聽說為主：主要落實在教師的提問，不斷讓學生套句回答以形成自動化反應，缺少學生提問的交流互動。教學過程中教師持續採用演繹法（套句結構、問答循環）較少讓學生歸納。針對考試評量來說，側重報告、論述、任務，評量方式較難以全面。
3. 中高級以上的教材內容大多是以「文」為主少以「語」通為目的，教材內容的面向應連結世界各類議題、跨域各類地區，才能真正了解跨文化溝通與比較文化、連結文化的原則。
4. 學習成效的持續度，身處在沉浸式課程中雖然可以短期見效，但長期記憶的維持時間有長有短，如果不經過重複複習、追蹤，這些記憶就會遺忘。所以八週後的語言能力仍有待長期追蹤。

參考文獻

- 蔡整瑩 (2009):《漢語口語課教學法》，北京，北京語言大學出版社。
- 陳亞軍、舒波、宋國琴、謝應濤 (2013):《教師教學課件設計與製作教程》，北京，北京科學出版社。
- 谷 陵 (2017):《美國名校在華漢語強化教學模式比較研究》，北京，北京中央民族大學出版社。
- 婁開陽 (2018):《美國明德漢語教學模式移植研究》，北京，北京中央民族大學出版社。
- 顧利程 (2019):《美國漢語教學動態研究》，北京，北京語言大學出版社。
- 梁 霞 (2020):《美國大學和與教學研究》，北京，北京語言大學出版社。
- 施仲謀 (2014): 明德中文暑校經驗的啟示，《世界漢語教學》1，76-78。
- 楊 滿 (2018):《關鍵語言獎學金項目 (CLS) 觀察分析》，陝西師範大學碩士論文。
- 趙新那、黃培雲: (2001)《趙元任年譜》，北京，北京商務印書館。
- 鄭艷群 (2009):《漢語多媒體教學課件設計》，北京，北京語言大學出版社。
- ACTFL. *Oral Proficiency Interview (OPI) Description*. Retrieved from <https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency-interview-opi>
- American academy of arts and sciences. *The Importance of Languages in Global Context: An International Call to Action* Retrieved from <https://www.amacad.org/news/global-languages-importance>
- David Skorton and Glenn Altschuler. (2012, August 27). *America's Foreign Language Deficit*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/08/27/americas-foreign-language-deficit/?sh=60785884ddcd>
- Defense Language and National Security Education Office. *The National Security Education Program*. Retrieved from <https://www.nsep.gov/>
- Florence Martin, Drew Polly and Albert Ritzhaupt. (2020, September 8). *Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/9/bichronous-online-learning-blending-asynchronous-and-synchronous-online-learning>
- Hartnett Maggie. (2016). *Motivation in Online Education*. Springer.
- Hamilton, T. (1966) . The Audio-Lingual Method in the University: Fad or Panacea? *Hispania*, 49(3) , 434-440.
- History, Art & Archives: US House of Representatives. (1958, August 21). *National Education Act*. Retrieved from <https://history.house.gov/HouseRecord/Detail/15032436195>
- Huseyin Kaya. (2020). Investigation of the effect of online education on eye health in Covid-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*. Vol. 7, No. 3, 488-496.
- Interagency Language Roundtable. *ILR Skill Level Descriptions for Competence in Intercultural Communication*. Retrieved from <https://govtilr.org/Skills/Competence.htm>.
- Kathleen M. Bailey. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*, McGraw-Hill.
- Kathleen Stein-Smith. (2016). *The U.S. Foreign Language Deficit: Strategies for Maintaining a Competitive Edge in a Globalized World*. Palgrave Macmillan.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lunenberg, F. (2011). Theorizing about Curriculum: Conceptions and Definitions, *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*. 13(1). 56-68.
- Means, B., & Neisler, J. 2021. Teaching and Learning in the Time of COVID: The Student Perspective. *Online Learning*, 25(1).
- Michael Swan. (2007). Out of three ain't enough – the essential ingredients of a language course. In IATEFL 2006 Harrogate Conference Selections, *ELT Journal*, Volume 61, Issue 4, p.45-54.
- Middlebury Language Schools. *Language Pledge*. Retrieved from <https://www.middlebury.edu/>

language-schools/how-it-works/language-pledge.

Modern Language Association of America Language. *Enrollment Database, 1958–2016*. Retrieved from http://apps.mla.org/flsurvey_search

Myriam Met and Adriana Melnyk Brandt. (2016). Foreign Language Learning in K-12 Classrooms in the USA. in Van Deusen-Scholl, S. May (eds.), *Second and Foreign Language Education, Encyclopedia of Language and Education*.

Penny Ur. (1981). *Discussions that Work: Task-centred Fluency Practice*. Cambridge University Press.

Robin J. Fogarty. (1993). *Designs for Cooperative Interactions*. Corwin.

Wesche, M. B. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode.*, 357-379.

附錄一：口語分班題目（摘錄）

2020 TISLP

Oral Placement Test Instruction

This oral placement test is organized by the Chinese Language Center of National Cheng Kung University. The test will last for 10 minutes approximately. The interviewer will take lead asking questions and expect your answers. For each question, you will have 2 minutes to respond. When time's up, you will hear 2 bell rings. Please stop your response once you hear the 2 bell rings. All response must be in Chinese. Thank you for your cooperation. We will start the interview now.

同學您好：本次的中文口語測驗將由一位老師提問，另外有兩位老師旁聽。下面我將開始問你問題。(5 sec)

Q1: 同學您好：我是 __ 老師，請用中文自我介紹，說說關於你自己的一些事兒。

(FOLLW-UP QUESTIONS)

1. 你叫什麼名字？最近你過得怎麼樣？
2. 你如何向別人介紹你的中文名字？
3. 請說說你周末的時候喜歡做什麼？為什麼？

Q2. 你住的地方是城市還是鄉村呢？

(FOLLW-UP QUESTIONS)

1. 為什麼你覺得你住的地方是（城市 / 鄉村）？
2. 在（城市 / 鄉村）裏你可能看見什麼？
3. 你覺得住在（城市 / 鄉村）有什麼好處和壞處？

Q3: 我想知道你的學校，請問你的學校在哪兒？在那兒上學的感覺如何？你是學什麼專業（科系）的？

(FOLLW-UP QUESTIONS)

1. 你喜歡你的專業（科系）嗎？為什麼選擇它？
2. 請說一下你的學校還有哪些專業（科系）？最有名的專業（科系）是什麼？
3. 請說一下哪個科目（學科）你最有興趣？哪個科目最沒有興趣？為什麼？

Q4: 請說說你為什麼想學中文（漢語）？學了中文（漢語）你能做什麼？

(FOLLW-UP QUESTIONS)

1. 你覺得學中文（漢語）最困難的是什麼？誰能幫助你學漢語？
2. 你的中文（漢語）老師有什麼好方法教你說中文（漢語）？
3. 上完中文（漢語）課後，你還在什麼地方？什麼時間？怎樣學習中文（漢語）？

Q5: 你去過哪些國家或是城市旅游？說說你自己的經驗？

(FOLLW-UP QUESTIONS)

1. 你怎麼去那個（國家 / 地方）的？那兒最出名的是什麼？你待了多久？
2. 最有趣的經驗是什麼？遇過什麼問題嗎？如何解決？
3. 那兒的風景怎麼樣？和你住的城市相比你比較喜歡哪兒？為什麼？

Q6: 在你的國家能吸菸嗎？什麼時間、地點是不能吸菸的？

(FOLLW-UP QUESTIONS)

1. 你聽過「二手菸」嗎？這是什麼意思？
2. 你覺得吸菸對身體有好處還是壞處？如果你覺得吸菸對身體的壞處比較多，要如何告訴人們不要吸煙？
3. 如果你是商店老闆，能賣菸給小學生或中學生嗎？

附錄二、美國外語教學學會口語（ACTFL）OPI 考試 評測標準

Proficiency Level	Global Tasks and Functions	Context/Content	Accuracy	Text Type
Superior	Discuss topics extensively, support opinions and hypothesize. Deal with a linguistically unfamiliar situation.	Most formal and informal settings from concrete to abstract perspectives. Wide range of general interest topics and some special fields of interest and expertise.	No pattern of errors in basic structures. Errors virtually never interfere with communication or distract from the message.	Extended discourse
Advanced	Narrate and describe in major time frames and deal effectively with an unanticipated complication.	Most informal and some formal settings. Topics of personal and general current interest	Understood without difficulty by speakers unaccustomed to dealing with non-sympathetic listeners	Paragraphs
Intermediate	Create with language, initiate, maintain, and bring to a close simple conversations by asking and responding to simple questions.	Some informal settings and a limited number of transactional situations. Predictable, familiar topics related to daily activities.	Understood, with some repetition, by speakers accustomed to interacting with language learners (sympathetic listener).	Discrete sentences
Novice	Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases.	Most common informal settings. Most common aspects of daily life.	May be difficult to understand, even for speakers accustomed to interacting with language learners.	Individual words and phrases

The Teaching Theory and Curriculum Design of U.S Critical Language Intensive Courses During the COVID-19 Epidemic

CHEN, Sung-lin

Abstract

The critical language intensive course is an eight-week short language course. The primary purpose is to train outstanding American college students to master global discourse power. Due to the impact of COVID-19, the critical language course transformed the course from an in-person to an online class. We use “Bisynchronous online learning” teaching to achieve the learning effect, synchronous and asynchronous online learning, and establish a partial immersion teaching environment. At the same time, we discuss the teaching concepts, course structures, teaching methods, teaching design, and teaching tasks of critical language intensive courses. In online teaching, the learner’s learning motivation is a success factor. Finally, we have suggestions and improvements for intensive courses, including teacher training, planning teaching materials, and methods.

Keywords: critical languages, bichronous online learning, partial immersion, intensive course, audiolingual method

* Chen, Sung-Lin, Department of Chinese Literature, Taiwan Cheng Kung University