

以英語為國際語（EIL）之義涵與教學觀

廖柏森

國立台北大學

摘要

隨著全球化浪潮，英語已然成為一種國際語（EIL, English as an International Language），以目前英語在全世界散佈和使用情況而言，非以英語為母語人士（non-native speakers of English）彼此用 EIL 溝通的頻率已遠超過與以英語為母語人士（native speakers of English）交流的機會，全球使用 EIL 的重要性將與日俱增，可是國內英語教學界對於 EIL 的探討仍不多見，因此有必要對其義涵和教學觀加以釐清。EIL 的教學觀點提供全球性英語本土化的理論基礎，希望非以英語為母語者跳脫西方主流文化的宰制，既能夠使用英語達到跨文化溝通的目的，同時也能發展該文化使用英語的特色。而 EIL 所牽涉到的議題還包括英語的所有權、英語相互理解（mutual intelligibility）的建立、文化認同，以及適於當地文化環境的英語教法教材。

關鍵詞：英語為國際語 教學觀 後殖民主義

壹、緒論

全球經濟發展、科技和文化交流促進英語快速傳播，相對地英語的廣泛使用也推進全球各經濟和政治實體間的互動，全球化（globalization）和英語使用在某種程度上乃互為因果之關係。但是全球化的運作很容易被建構成一種以西方為中心、非西方（如台灣）為邊陲的權力（power）關係。其實西方與非西方之間權力的不平等一向存在，而且常被解讀為全球化和在地化之爭，可是對於全球化的爭議不宜逕自簡化為霸權和抗拒的關係，陷入擁抱和排拒全球化的兩極觀點。較符合現實的觀點是將全球化與在地化視為是具有互為主體、互相雜化（hybridization）的一種共生架構。只不過我們需注意的是就算是雜化共生，也應該是以在地的文化主體出發，台灣的英語教學在面對英語全球化的洪流時亦宜

秉持相同的態度。

隨著全球化浪潮，英語已然成為一種國際語（an international language），導致英語教師常有一種迷思，以為全世界各地使用的英語都是相同的語言，使用英語是種單一同質的現象。但究其實，所謂全球化英語也已歷經雜化過程，是指在世界不同地域和不同情境中使用各種英語體（English varieties）的集合，包括地域語體、情境語體、功能語體、及社會語體。目前台灣英語教育的主流語體是北美英語（North American English），亦是全球英語中的主要語體。但在語言學觀點上，該語體並不比其它英語體傑出，只是因為支撐美式英語背後的權力，包括政治、軍事、科技、貿易、及學術等領域上的力量都居於全球領先地位，因而在傳播範圍和影響程度上擁有最大的優勢，甚至形成所謂的英語霸權（hegemony）。

過去英語使用的標準（standard）似乎理所當然就應以英語為母語（ENL，English as a Native Language）的人士為依歸，但現今英語已成為全球跨文化和跨語言的最佳界面，許多西方語言學家（Brown, 1995; Crystal, 1997; Hansen, 1997; Widdowson, 1994）指出全世界已經沒有任何一個國家或民族可以宣稱擁有英語的所有權（ownership）。Widdowson（1994）即主張英語作為一種國際語言（EIL，English as an International Language）就必須同時是一種獨立的語言（an independent language），其監護權（custody）不隸屬於任何一個國家。英語既已成為全球化的語言，而不是僅屬於英語系國家的資產，我們在台灣的英語教學也應跳脫對於美式英語的單一模式理解（monomodel understanding），接受不同國家使用英語的模式，並發展具在地特色和需求的教材教法。而以英語為國際語（EIL）的教學觀點即提供了這種全球性英語本土化的理論基礎。

目前國內對於英語教學的研究大部份聚焦在教學法或教學技巧的層次，缺少對教學觀（teaching approach）的整體考量。引用 Anthony（1963）對教學觀、教學法（method）、和教學技巧（technique）三個階層的定義，最上層的語言教學觀乃是一套說明語言、學習和教學本質的基本假設（a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching）；居於中間層次的教學法，是依據某種特定教學觀所發展出具有整體性和系統性的教學模式；而最下一層的教學技巧則是遵循其上層教學觀和教學法而在課堂中實施的具體教學活動。而本文對於 EIL 的教學觀所探討的焦點也是集中在最上層語言教學的基本假設和理念討論上，提出原則性的議題和思考方向，至於如何具體實施相應的教學活動及檢驗其教學成效，則仍需後續實證研究之努力。

貳、EIL 的定義與內涵

何謂 EIL? Richards、Platt 和 Platt（1992）曾作出以下的定義：「英語的角色是作為國際溝通的語言...使用此種英語的場合並不必然是以英語為母語人士所

說的語言為基礎（如美式或英式英語），而是根據說話者的母語和使用英語的目的而定。」（p.156）此定義突顯了 EIL 的特點是非以英語為母語人士（non-native speakers of English）所常用的英語，藉以與其他以英語為母語和非以英語為母語人士溝通，例如台灣和瑞典的企業家洽談商業合約所使用的英語。英語的傳播快速，早已成為國際間最為廣泛流通的語言，據 Crystal（1997）的保守估計，全球以英語為母語或接近母語程度（native or native like）的人數約有六億七千萬人，而具備合理英語能力（reasonable competence）的人數則高達十八億人，以英語為外語的人數已遠勝於以英語為母語的人士。另外美國 *Newsweek* 記者 Power（2005）報導，根據英國文化協會（British Council）最新的報告，未來十年內全球將有二十億人學習英語，而全球人口數的一半約三十億人將能使用英語。她也引述 Crystal 的評估，目前非以英語為母語人士數量約為以英語為母語人士的三倍，在亞洲使用英語的人口就超過三億五千萬人，大約是美國、英國和加拿大三個英語系國家人口的總和。而光是在中國學習英語的兒童就約有一億人，比英國總人口數還要多。以目前英語在全世界散佈和使用的情況而言，非以英語為母語人士彼此用 EIL 溝通的頻率實際上是遠超過與以英語為母語人士交流的機會，可見全球使用 EIL 的重要性將與日俱增，可是國內英語教學界對於 EIL 的探討仍不多見，因此有必要針對其義涵加以釐清。

首先，英語作為一種通行全球的國際語已是不爭的事實，但各國在面對英語全球化的現象可能有不同的應對之策。Smith（1976）和 McKay（2002）曾闡釋國際語與本國文化之間的關係，我們若以英語為國際語，可進一步說明其意旨如下：

- (1) 學習者並不需內化（internalize）以英語為母語國家的文化標準。
- (2) 英語的所有權應該「去國家化（de-nationalized）」。
- (3) 教學目標是使學習者能傳達其意見與文化內涵給其他人。

因此在 EIL 的觀點中，英語因去國家化而不再專屬於某特定國家或文化的資產，英語文的教材教法和文化標準也無需再以英語系國家如英美為規臬，而是依據當地的各種情境因素（contextual factors）包括語言政策、教育資源、文化態度、教學目標、師資素質和學生背景等來作形塑調整。

一旦全球化英語隨著不同文化區域而發展出具有當地風格特色的本土化英語（indigenized English），各種英語體（English varieties）之間難免會存有或多或少的差異（variation）而產生溝通時的障礙。其實各英語系國家例如英、美、澳、紐、加等國的英語體向來也存在著相當大的差異，他們都能容忍彼此溝通時所產生的問題，各個不同文化和國家為了跨文化交流也應能相互接受其使用英語的差異。而為了增進各種英語體之間的相互理解（mutual intelligibility），McKay（2002）主張 EIL 的使用應注意不同英語體之間的溝通策略（communication strategies），包括如何釐清語言使用（seek clarification）、建立和諧關係（establish

rapport)、及降低文化差異 (minimize cultural differences)，這些觀點也成為 EIL 教學上的目標。而要將 EIL 的義涵落實到使用者的跨文化溝通行為中，勢必要在教學理念和教材教法上倡導 EIL 的教學觀。

因此 McKay (2002) 也提出了 EIL 教學觀的三個預設 (assumptions)：

- (1) 我們必須體認到多語言社群裡使用英語的多樣性，每個人使用英語有其特定目的，可能是全球性的溝通交流，也有可能是地方性的對話理解。
- (2) 學習者並不見得需要或想要把英語學得如母語般的能力，他們的英語使用大部份可能僅限於某特定領域 (domains)，如工作場所或社團活動，並無必要習得英語所有語域 (registers) 的用法。而且學習者也可能有認同或態度的問題，而不願意把英語說得和英美人士一模一樣。
- (3) 所有的英語體在語言系統上的立場都是平等的，也皆能達到溝通的目的，因此應受到相同的尊重，並沒有那一種特定語體具有較高的價值。

從這些預設的脈絡出發，EIL 的教學觀特別鼓勵本地的英語教學工作者應該拿回英語教學的主導權，不必全然以英美母語人士作為學習英語的典範，更重要的是要發展出適合當地英語使用情境的教學方法和教材內容，讓學生可以使用英語與國際社會溝通互動並表達在地情感思維，亦即同時建構新的語言文化認同，並保留其原有的語言文化認同。

參、為何需要 EIL?

一、ESL 和 EFL 二分法 (dichotomy) 的不足：

目前英語教學界慣用 EFL (English as a Foreign Language，以英語為外語) 和 ESL (English as a Second Language，以英語為第二語言) 來描述說明世界各地英語使用的不同情境。在 1950 年代初期之前，語言教育學者僅使用 EFL 一詞，後來發現 EFL 的概念不足以說明許多國家學習英語的情境而另外創立 ESL 一詞，並逐漸到 1970 年之後在學界和教材出版界受到廣泛使用 (Nayar, 1997)。但是這種 EFL 和 ESL 的二分法延用至今，也已難以描述解釋英語全球化後在不同社會文化中所具備的複雜功能和所扮演的多元角色。

傳統對 ESL 的定義是在英語系國家裡少數民族或外國移民所使用的英語，以有別於其第一語言的母語，例如台灣學生留學英美等國時所使用的英語。相較於以英語為母語人士，使用 ESL 的人大多是社經地位相對弱勢的族群，因此學好英語成為這些 ESL 人士被移民國家接受並晉身主流社會的敲門磚。而在英語教學上，一般而言都是在英語的環境中由當地人士擔任教師以提供語言使用的典

範，學生則通常具備整合性學習動機（integrative motivation），以期早日融入社會，成為該文化的一份子。

另一方面，EFL 則被視為在非英語系國家中所學習使用的英語，例如在台灣本地所學的英語。EFL 通常是作為教育體制內的一個學科來教授學生，在英語的教學方法、教材內容上都非常仰賴英美等國，可是英語在日常生活中卻缺乏實用的功能，於該國的政治經濟和社會等層面也並未扮演重要的溝通角色，因此英語並非 EFL 地區中語言和文化認同的一部份。

但是傳統 ESL 和 EFL 的區別常產生概念和現實情況上的差距，讓學者屢屢提出質疑（Kachru, 1991; Quirk, 1991）。例如南非和辛巴威就因為歷史和政經社會等因素，同一國家內具備 ENL (English as a Native Language, 以英語為母語)、ESL、EFL 三種英語使用情境（Nayar, 1997）。另外，以英語為官方語言（official language）的非英語系國家，例如新加坡、印度等國也難以界定完全屬於 ESL。這些國家的人民除了使用自己的母語外，同時也操持相當流利的英語，與一般第一語言的使用遠優於第二語言和外語的刻板印象迥異。而且英語在這些國家具備社交溝通的功能，甚至漸次發展出具地方特色的本土英語體，所以人民也常將英語視為個人身份認同的一部份。因此有學者就提出新的詞彙來描述此類的英語使用情境，例如 Nayar（1997）稱之為 EAL（English as an Associate Language，以英語為副語言），Foley（1988）則稱之為 New Englishes（新英語）。

由於上述 ESL 和 EFL 兩種分類方式的限制，筆者認為 EIL 的提出，雖然不見得可以取代過去 ESL 和 EFL 的使用習慣，但卻可提供我們另一種思考討論英語教學情境的空間和可能性，以補充和深化 ESL 和 EFL 二分法之不足。尤其台灣的英語使用定位雖然普遍被視為是 EFL，可是台灣政府和社會獨尊英語所造成全民運動的熱潮，使英語和其它外語如日語、法語、德語的地位實有顯著的差別，難以與一般的外語等同視之。如果從後殖民主義和建立有本土特色英語體的立場出發，加上若要具體落實行政院提出的「挑戰 2008: 國家發展重點計畫」，宣示在 2008 年提昇英語為準官方語言的政策，EIL 可能是比 EFL 更能釐定台灣英語教學需求和建立教學文化主體的教學觀。

二、從後殖民主義觀點看台灣學習英語的熱潮

後殖民主義（postcolonialism）或稱為文化殖民主義（cultural colonialism），認為許多國家在政治上的獨立與經濟上的成功並不意味其在文化上的自主，因為這些國家往往是借助西方殖民國家所提供的現代化方式，包括思想、語言和文化而取得主權，從而無法擺脫西方宗主國文化的深刻制約，因此後殖民主義的論述強調對於西方優越感和文化霸權意識型態採取一種反省批判的態度（翁福元、吳毓真，2002；陶東風，2000），被殖民者一旦能對西方主流文化殖民現象的不當進行反省批判，才有可能致力建構自己的文化主體。

若是以後殖民主義的角度來審視英語全球化的過程，在過去殖民主義

(colonialism) 是把英語從西方宗主國散佈至全球各殖民國的主要驅力，用統治者的語言取代被殖民土地的語言，英語教育成為殖民統治的重要政策，進而貶抑被殖民國家的語言文化。而被殖民國家雖在第二次世界大戰後已獨立，但在政治、經濟、社會文化、乃至意識型態上仍難逃西方國家無形的宰制，藉由包括英語教學在內等文化手段和知識建構影響其它國家的生活方式和價值觀，以形成合法的文化霸權，並使得被殖民者不自覺地順從和認同。語言學者 (Modiano, 2001; Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988) 早已提醒我們注意英語在全球散播所造成的語言帝國主義 (linguistic imperialism)，許多國家在教授英語的過程中參揉歐洲中心 (Eurocentric) 的意識型態而不自知，導致英語與其它語言間的結構和文化不平等關係 (structural and cultural inequalities)，較多的社會資源也都分配到英語相關領域，嘉惠英語能力較強的社群。而且被殖民文化在英語教學上所使用的教科書絕大部份都原裝自英美國家進口，常對當地的教學文化帶來衝擊。Kubota (1998) 就曾討論過日本使用英語文進口教科書的情形，常不免突顯英語系文化的優越性，並為日本學子帶來負面影響。

目前台灣學習英語的狂熱，除了民間在國際貿易、科技和學術交流上的需求外，主要來自於政府倡導與國際社會 (其實主要還是西方國家) 接軌的強烈呼聲，以國家機器運作教育體系和傳播媒體，將學好英文就是國際化、現代化的觀念合理化並廣為傳播。其實若是以後殖民主義的角度來看，此種文化霸權宰制的現象應加以批判與反省。首先，提升國際競爭力為何一定就要把英語學好？美國主辦托福考試 (TOEFL) 的教育測驗服務社 (ETS) 於 2005 年六月公佈全球 2003 年至 2004 年托福考生成績，以亞洲 28 個國家而言，台灣考生排名倒數第六¹，雖然成績乏善可陳，但許多英文水準比台灣高的國家如菲律賓、馬來西亞、印尼等，其國際競爭力都尚不如台灣；而我們一向自傲於英文成績比日本人好 (日本此次排名倒數第二)，但全世界沒有一個國家能輕視日本的國際競爭力。可見國際競爭力與英語能力是分屬兩個不同範疇的概念，且不具因果之必然關係。但反觀國內民眾為了學好英文，整個社會耗費龐大資源強迫我們的幼兒從學齡前就開始學習他們生活中用不到的語言，排擠了學習母語和其它重要技能的寶貴時間，但學習英語的實質成效卻很有限。

當今台灣瘋狂的英語學習熱在極大程度上正反應出民眾「文化集體潛意識被邊緣化的恐懼」(劉建基, 2003) 以及追求現代化的「語言焦慮」(廖咸浩, 2002)。舉例而言，台灣各地常無來由地大肆慶祝西方的萬聖節 (Halloween)、情人節 (Valentine's Day)、聖誕節 (Christmas)，甚至比西方人還要熱衷投入，卻對這些節慶的來由和意義缺乏深度理解。另一明顯的例子為台灣的高等教育常以教師在 SCI、SSCI、EI 等資料索引庫中所發表的論文數來評定其學術成就，等於間接否定貶低用中文和其它外語所發表著作的學術價值，而主動迎合英語所代表的文化霸權 (劉建基, 2003)，多數國人的思考和意識型態於此被殖民化而毫無知覺和自省能力。

¹ 台灣托福成績和澳門、寮國同樣排名倒數第六，只超過泰國、柬埔寨、蒙古、日本、和北韓。

台灣學習英語的熱潮常被表面上看不見的意識型態所宰制，其中實夾雜許多利益和權力的關係。而目前我們的英語教學理論、教學方法、教材仍大多處於被西方文化殖民的狀態，許多教師只是一昧服膺推崇西方的教學理論，完全無視於本土英語教學的特殊性和需求，這實在是很可惜的事。而以後殖民主義的觀點來看，既然英語系國家長期以來一直掌控著其它國家英語教學的言談和論述，我們長遠的理想教學目標應該是著手建構具台灣特色的英語教學文化主體，讓台灣的英語教學從這些國家的宰制中解放出來，挑戰傳統西方的話語權力並發出自己的聲音；另一方面也應推動台灣英語教學的「在地全球化（localization）」，使台灣的英語教學主體有機會與全球其它英語體系對話。這種後殖民的觀點和訴求實與 EIL 尊重建立具本土特色的英語教學觀相當契合，而具體的作法就是體認到 EIL 教學觀的重要性並反映在實際的教學行為上。

肆、EIL 的教學觀點

站在本土英語教學的立場反思，莊坤良（2002）主張現今全球通行的英語教學法是英美社會文化的產物，卻推廣成為非英語系國家包括台灣在內的主流教學策略，這種西方國家發展出來的教學法常會忽略其它在地教學情境的歷史、風俗、人情的文化差異，進而壓抑本土的教學思考和創意。台灣的英語教學法其實不必全盤師法西方國家所提供的標準，本地教師應該取回國內英語教學的主導權，發展適合本地文化背景和需求的課程和教法。以下乃以 EIL 的教學觀為依據，探討台灣英語教學經常面對的幾個重要面向：

一、在台灣實施 CLT 的可能困境

由上個世紀 1970 年代迄今，CLT（Communicative Language Teaching，溝通式語言教學法）蔚為全世界英語教學的主流。該教學法的目的是培養學生用英語溝通的能力（communicative competence），能在不同的社會情境下適切地使用英語，達到有意義的溝通功能和目的。老師常使用實物（authentic materials）透過角色扮演（role-playing）和解決問題（problem-solving）等溝通性教學活動來達到學習目標（Larsen-Freeman, 1986）。

台灣的英語教學當然也不自外於這股 CLT 的熱潮，教育部所頒布九年一貫課程綱要中國民中小學英語課程的目標就訂為「培養學生基本的英語溝通能力」，教學法則採用「溝通式教學法」（教育部，2001）。而坊間的英語補習班更是以 CLT 的教材教法為號召，招攬莘莘學子，連兒童都投入這場全民學英語的運動當中。

但是以 EIL 的觀點，於西方國家發展出來的 CLT 教學法蘊含了許多西方文

化的特質如個人主義 (individualism)、創意 (creativity)、自我表達 (self-expression)、社會互動 (social interaction) 等，並不見得適合其它文化實施。而從西方國家推廣 CLT 至其它英語教學國家通常跟現代化的概念有關，背後也潛藏龐大的教學和教科書商業利益 (McKay, 2002)。許多學者已指出 CLT 較適用於 ESL 的教學情境，若在其它情境則會產生許多適應不良的負面效應 (Anderson, 1993; Burnaby & Sun, 1989; Kachru, 1985; Li, 1998; Swan, 1985a, 1985b)。例如日本學者 Sano、Takahashi 和 Yoneyama (1984) 認為使用 CLT 必須符合當地的需求，包括強調文法教學和使用教科書的重要性。

Li (1998) 以韓國的英語教師為研究對象，對其實施 CLT 教學的感受作訪談調查，發現有三大教學困難的來源：(1) 教育體系方面：充斥大班教學、文法為主的測驗，而且教育經費不足、及缺乏對師資訓練的支援；(2) 學生方面：口語程度低落、學習英語溝通能力的動機貧乏、及抗拒參與課堂教學活動；(3) 教師方面：其英語口語和社會語言能力 (sociolinguistic competence) 不足、教學訓練和研發教材時間不夠充份。

Anderson (1993)、Burnaby 和 Sun (1989) 則以在中國大陸教學的經驗指出於該地實施 CLT 最大的障礙在於缺乏合格師資和適用教材，而且學生難以適應溝通式教學活動而產生排斥。他們認為外籍教師在大陸教學仍需配合當地學生的學習需求和學習風格 (learning styles) 才能有進展，尤其必須迎合學生對於學習字彙閱讀和文法知識的熱烈期望，才有機會逐步將溝通技能 (communicative skills) 整合至課程中。

以上日、韓、大陸等國英語教師的感受很貼切印證了台灣英語教師相同的心聲，其實經驗足以作為我國目前大力提倡 CLT 的借鏡，可想見的是 CLT 也未必能紓解台灣英語教學的困境。例如 Holliday (1994) 曾評論，由於 CLT 強調學習者的口語參與 (oral participation)，因此衡量一門 CLT 的課程是否成功的標準就是看該教室中學生開口說英語的頻率，而為培訓學生的社交溝通能力，教師也傾向使用大量分組口語練習活動。但如此一來，實施 CLT 可能會忽略學生英文閱讀和寫作能力的訓練。以 EIL 以本地學習需求優先的觀點來看，台灣社會情境對英語文的需求還是以獲取大量國外資訊為主，因此閱讀理解英語文和翻譯引介外國資訊才是常用技能，一般人除了出國外，在日常生活中使用英語文聽說技能溝通的機會並不多，因此國內英語教育不能僅注重用 CLT 加強學生口語溝通能力，更需要訓練台灣學子英語文的讀寫能力。

二、全英語教學是排拒母語和缺乏效率的教法

西方國家所發展出的 CLT 通常是針對 ESL 情境來自不同文化及母語背景的學生，因此相當重視使用全英語 (English only) 的教學。但全英語教學不僅會產生如上述在 EFL 國家實施時的困難，也常忽略學習者的母語在外語學習上的積極效能。此外，以 EIL 的立場認為英語教學應該本土化，當地教師需扮演主導角

色來發展適性的教材教法，可是全英語教學的實施卻容易排擠當地的英語教師，反而重視引進英語系國家的外籍師資。

Swan (1985a, 1985b) 即提出嚴詞批評全英語教學忽略學生所具有的母語技能和背景知識，他強調母語在外語學習上的重要性，許多人只從學習者的中介語 (interlanguage) 中看到母語干擾所造成的錯誤，卻無視於學習者藉由母語所習得大量的外語。Swan 甚至斷言，如果我們沒有好好利用母語和外語間的符應 (correspondence) 關係，是不可能學好外語的；而全英語教學的提倡也許只是英國人在其它國家教英語時，無需再學習當地語言的一種藉口 (1985b)。因此 Swan 和 Walter (1984) 提出「後溝通式 (post-communicative) 教學法」，以認知學習理論的觀點強調母語並非學習英語的障礙，反而是學習英語的一種可貴資源，學生能以其學習母語的經驗和知識為基礎，發展使用英語溝通的知識和技巧。

學習英語畢竟主要還是一種認知性的心智活動，學生在學習時一定要依賴他們之前習得的知識為基模 (schemata)，包括語言基模 (language schemata)、內容基模 (content schemata)、和文本基模 (textual schemata) (Rumelhart, 1980) 以理解、記憶、和創造新的知識，而母語正是他們思考和探索既存知識的最佳工具和資源，若強迫學習者在課堂上只能接受英語教學，而不准他們聽說母語，其吸收學習的能力都會大打折扣，更不用提在學習過程中所遭受的挫敗。舉例而言，兒童福利聯盟 (2002) 曾調查幼兒學習英語的現況，其報告中顯示學童因在課堂上無法以英語和外籍教師溝通，連如廁和飲食等基本需求都無法表達清楚，反而出現個性退縮，變得更不敢說英語而產生語言障礙；也有人受到委屈和傷害，被同學取笑而交不到朋友等事例。因此要求學生在課堂上揚棄母語只用英語學習，儘管偶爾可見成功的教學案例，但一般而言不但成效欠佳，而且容易產生語言文化的認同問題，委實是不切實際又缺乏效率的作法。全英語教學並不等於教好學生英語的萬靈丹，反而在課堂穿插使用母語教學，可以讓學生在理解上更正確快速，在心理上更有安全感。

三、設定合理實際的英語文教學目標

EIL 的觀點認為教學目標要合理實際，無需把每位學生的英語文都訓練成近似母語的能力 (near-native proficiency)，精通聽說讀寫等各種語言技能。事實上在台灣的英語學習者所用的語言領域有限，並不需像學習中文般去習得各種語域的用法。何況國內連多數教師的英語能力也無法達到接近母語的地步，又何忍苛責學生去追求如此不切實際的目標。但是根據文化大學的一份調查顯示 (Chou, 2004)，該校大一學生中有 86% 的同學認為英語講得跟英美人士一樣是非常重要的，而 80% 的同學也認為英語教師應該說得跟英美人士一樣好。這種對學習英語的認知都是源自於學生從小就被灌輸要以英美人士為學習英語的模範，要說得像他們一樣流暢自然才算是成功的學習成果，否則英文就是還不夠好、學生還不夠努力。反觀我們一旦看到外國人能講幾句簡單的中文就驚為天人，直誇對方聰明

有語言天份，這種雙重標準無異仍是文化殖民心態的體現。

語言是兼具表情達意和身份認同的工具，而全球化的英語是最佳的一種跨文化國際溝通工具，因此合理的英語教學目標應該是培養學生跨文化的溝通能力，包括體認不同文化間使用英語語音、語法和字彙上的差異，並均衡英語學習與文化認同間的發展，而非培養只會模仿西方語言文化的學舌鸚鵡。因此教師應有意識地讓學生大量接觸不同的英語體，但不宜特地強調某種語體優於其它種語體，以免無形中貶抑其它英語體。

其次，McKay (2002) 也建議 EIL 的教學目標在於協助學習者發展如何使用英語與其它文化人士建立友誼的互動策略 (interaction strategies)，例如澄清語義、建立和諧關係、及降低文化差異等方式。當然每種文化具有不同的語用規則 (pragmatic rules)，McKay 認為我們無需學習各種文化的規範，而是尋求相互共識來包容這些差異。

四、母語口音 (accent) 不應被視為發音上的錯誤

許多全英語的課程標榜教導學生說一口純正道地的英式或美式口音的英語，但英語在全球化大潮的推動下，世界各地的英語口音已被視為一種可被接受的區域性英語體 (regional English variety) (Jenkins, 2000)。如菲律賓英語 (Englog)、新加坡英語 (Siglish)、印度英語 (Hinglish) 目前都已經受到國際的認可，他們的英語口音更是這些國家人民建構語言身份和文化認同中很重要的一部份。

同樣地，在台灣我們若強迫學生拋棄其母語的口音而只能說英美等國人的口音，就如同要求其改變其身份認同一般，甚或造成學生以說英語帶有中文的口音為恥，則又形成英語霸權所造成國人文化被殖民之心態。事實上全英語教學和使用原版英語文教材所教授給學生的並不是一般人想像只有語言而已，學生浸潤在其間的其實是語言背後所負載的價值信念、思維模式、和意識型態，不知不覺就接受了英語文化所代表的價值體系，在某種程度上勢將影響台灣學子本身的文化認同，有學者甚至憂心此種情況會導致學生中文的使用和思考模式被「殖民化」(莊坤良，2002；劉建基，2003)。

其實從第二語言習得 (second language acquisition) 的實證研究證據來看 (Bialystok, 1997; Bickerton, 1981; Lenneberg, 1967; Scovel, 1988;)，青春期 (puberty) 以前的學習者具備敏銳的音韻學習能力，情意方面的障礙如學習焦慮也較低，這段期間被視為非常適合學習外語的關鍵期² (critical period)。可是一般人過了語言習得的關鍵期後才開始學外語，無論再怎麼努力，已經很難擺脫第

²對於關鍵期的解釋有學者是從神經生理學的觀點出發，如 Lenneberg (1967) 認為小孩的大腦皮層從兩歲時開始慢慢側化 (lateralization)，大腦組織的可塑性 (plasticity) 還非常強。但到十二、三歲時左右腦逐漸專司不同的職能，而大多數人的語言功能在此後則轉移到左腦，語言學習能力大不如前。

一語言的干擾 (L1 interference)，通常是無法達到和其母語相同的水準。此種干擾又以語音 (phonology) 或口音的影響最鉅 (Dulay and Burt, 1973)，所以成年人說外語帶有母語口音其實是很普遍正常的現象。

因此去除母語口音 (accent-free) 不是 EIL 的教學目標，英語發音教學的目的也不是為了讓學生的口音更趨近以英語為母語的人士，所以學習者的母語口音不能被視為一種英語發音上的錯誤，教師應重視的是學生的發音如何能讓別人清楚理解。如 Jenkins (2000) 就認為過去 EFL 的發音教學是以英語為母語人士作為會話的對象，學習者必需根除自己母語的口音，這樣的過程既艱辛又不切實際，不如把教學的重心放在 EIL 所要求發音的相互理解和接受性 (acceptability) 上。她在其著作 *The Phonology of English as an International Language* 中建議建立一組「核心規準 (nuclear norms)」語音系統，是所有學習英語者都應該遵循的；而在此核心之外的語音則可由學習者順從其母語的發音特性。如此一來，學習者就無需刻意消除自己母語的口音，也可說出容易被理解的英語，達到 EIL 全球溝通的功能。

五、兼顧全球溝通功能與本土文化認同的英語文教材

目前台灣大專院校和坊間語言學校使用的英語文教科書大多是自少數幾家英語系國家的大型出版商進口來台，不但價格偏高，在議題內容的編寫上也僅限於英語系國家的文化和社會議題。這些進口教材編寫的基本假設是，學習英語者都應該熟悉該國的文化背景和社會型態，有朝一日當這些學習者來到該國觀光留學或從事商務交流時方得以溝通無礙。如此的教材編寫前提仍是以英語系國家為主體出發，鼓勵世界其它國家或文化實體前來薰染並進而追隨其價值系統和社會制度，因此在內容上根本無法反映台灣當地的生活經驗，在教學上也不見得能適用於我們的教育體制和環境。劉建基 (2003) 更直接批判在兒童英語教學上使用原版英語文教材會使這些民族幼苗浸潤在英美文化的意識型態而引發文化認同危機，並輕忽或貶抑本國的語言。

而 EIL 對於教材使用的看法是兼顧語言的全球文化溝通和本土文化認同的功能，除了用英語學習各國風土人情外，亦需針對台灣特殊文化情境，在教材使用上增加社會生活相關的議題。在地的英語文題材貼近學生的生活經驗，通常較能引起學生的學習興趣，本地教師也比較容易教授，不像在處理外國文化議題時，常因教師未曾於該社會生活或缺乏社會語言知識 (sociolinguistic knowledge) 而難以理解，甚至產生錯誤的詮釋來教導學生而不自知。

同樣處於中華文化圈的海峽兩岸，在面對英語全球化浪潮時，又是如何處理英語文教材對於學子的文化影響呢？文庭澍 (2005) 曾在介紹中國大陸英語文教科書的沿革時提到，大陸的「國家教育委員會」規定中小學英語文教材實施一綱多本政策，鼓勵不同地區依其政治、經濟、文化背景編寫具地方特色的英語文教材。而從國外直接進口的教材是無法通過審核的，必須採取和大陸當地出版社合

作的模式，由中外英語教學專家共同編撰適合國情的版本。這種中外合編的英語文教科書，最大特色為內容涵括中國的人文歷史以及世界各國風土人情。書中的人名中英並陳，而在介紹西方科學成就之餘，不忘提及大陸發射衛星及太空飛行的成績；介紹西方繪畫大師時，同時也加入國畫大師齊白石的事蹟；其它議題如文學、風景、動物、體育、環保、交通等也都是中外內容兼具，相當符合 EIL 對於教材使用達到全球溝通和在地認同的精神。

反觀同樣也是採一綱多本的台灣國高中英語文教科書內容，雖已加入台灣的風土人情和民俗節慶的議題及其表達方式(如國三上冊翰林版提到蘭嶼的飛魚祭和 921 地震)，但內容篇幅和深度仍待加強。另外，英文教師也應多加利用台灣當地出版的英文報章雜誌如英文中國郵報 (The China Post)、台北時報 (Taipei Times)、和光華雜誌 (Sinorama) 等，作為學生使用英語文思考及表達自己生活經驗的教材。EIL 主張英語文教材的學習目的主要是期許學生能使用英語表達在地的文化思維和人民情感，並於國際交流場合與外國人作有效之溝通。

伍、結語

全球化的浪潮縮短了世界的距離，國與國間大規模接觸往來的同時，民族文化的界線也逐漸模糊隱退。全球化勢將重新界定我們生存的時代，而英語的使用是背後重要的推動力量。面對未來全球日趨緊密依存的政經、科技、文化交流，使用英語的人口和文化以及英語所扮演的角色也愈將多元化。但英語的使用不只是單純的溝通工具而已，它還承載使用者的歷史文化、意識型態及價值觀，所以 EIL 希望非以英語為母語者既能夠使用英語達到跨文化溝通目的，與國際社會接軌運作，同時也能發展該文化使用英語的特色，成為其語言認同的一部份。而 EIL 所牽涉議題就包括英語的所有權、英語相互理解的建立、文化認同以及適於當地文化環境的英語文教材教法。

EIL 的理念落實到英語教學的行為上會與傳統 ESL 和 EFL 的情境有所不同。ESL 和 EFL 皆是以英語為母語人士作為學習的最終典範，服膺西方國家所發展出的教學理論和教材教法，較少提出質疑。而 EIL 是與後殖民主義的觀點相符合，反對西方國家的文化剝奪和宰制，也強調擺脫英語系國家的意識型態藉由英語教學加諸本國的影響，而是以台灣的情境和需求為起點，致力建立本土英語教學文化的主體性。

以 EIL 的視角觀之，源起於西方而風行全球的教學法 CLT 在台灣實施仍有諸多文化和社會因素的困難，其中全英語的教學可能缺乏效率並貶抑母語和本地教師的地位，不如穿插使用中文，以增進學生的認知理解。另外，台灣的教師應該設定合理實際的教學目標，我們既無需也無法把學生的英語訓練得跟英國人或美國人一樣，而是應思索如何培養學生有效的跨文化溝通能力，其過程不但可建

構新的語言文化認同，更需保留自我的語言文化認同。例如中文的口音就不宜視為一種發音上的錯誤，只要英語交談時能達到相互理解、表情達意無礙，母語口音不一定非如原罪般去之而後快。在教材內容的編撰選擇上，全球和本土文化題材亦應兼容並蓄。最終的教學目標在於讓學生能使用英語來思考表達其全球的寬宏視野與台灣的文化思維，在地球村中成為兼具國際觀和本土意識的公民。

參考書目

- 文庭澍 (2005)。淺談大陸英語教科書的沿革。敦煌英語教學電子雜誌。
<http://cet.cavesbooks.com.tw/htm/m050404.htm>
- 兒童福利聯盟 (2002)。學齡前兒童學習美語概況調查報告。
<http://www.children.org.tw/Public/Data/F200212181441581.pdf>
- 翁福元、吳毓真 (2002)。後殖民主義與教育研究。教育研究月刊。103：88-100。
- 教育部 (2001)。國民中小學英語教學活動設計及評量指引。台北：教育部。
- 莊坤良 (2002)。在地性的政治：全球化、新興英文與英語教學的文化反思。英語教學。27：1-16。
- 陶東風 (2000)。後殖民主義。台北：揚智。
- 廖咸浩 (2002)。在巨人的陰影底下想像風車。全球化與英語文教學，戴維揚主編，(頁 2-17)。台北：國立台灣師範大學。
- 劉建基 (2003)。從文化的觀點論台灣的英語教學：由「全球在地化」談起。第四屆文山國際學術研討會。台北：國立政治大學。
- Anderson, J. (1993). Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons. *System*, 21(4), 471-480.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, MI.: Karoma.
- Brown, K. (1995). World Englishes: To teach or not to teach. *World Englishes*, 14, 233-245.
- Burnaby, B., & Sun, Y. (1989). Chinese teachers' view of Western language teaching: Context informs paradigms. *TESOL Quarterly*, 23(2), 219-238.
- Chou, M.-C. (2004). Teaching EIL to English learners in Taiwan. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 10, 71-91.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258.
- Foley, J. (1988). *New Englishes: The case of Singapore*. Singapore: Singapore University Press.
- Hansen, K. (1997). British English and international English: Two debate terms. In E. W. Schneider (Ed.), *English around the World* (pp. 59-69). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literature* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press
- Kachru, Y. (Ed.) (1991). Symposium on speech acts in world Englishes. *World Englishes*, 10.
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan, *World Englishes*, 17, 3, 295-306.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and image: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 677-703.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55(4), 339-346.
- Nayar, P. B. (1997). ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics? *TESOL Quarterly*, 31(1), 9-37.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Power, C. (2005). Not the Queen's English. *Newsweek*, May 7, 41-45.
- Quirk, R. (1991). The question of standards in the international use of English. In M. L. Tickoo (Ed.), *RELC anthology 26* (pp. 153-164). Singapore: Regional English Language Center.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman.

- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sano, M., Takahashi, M., & Yoneyama, A. (1984). Communicative language teaching and local needs. *ELT Journal*, 38(3), 170-177.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House Publishers.
- Teachers of English.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, James. (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38-43.
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39(2), 76-87.
- Swan, M., & Walter, C. (1984). *The Cambridge English course*. New York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-388.

作者介紹

廖柏森，美國德州大學奧斯汀分校外語教育哲學博士，現任國立台北大學應用外語學系助理教授，主要研究興趣為翻譯研究、第二語言習得、和語言評量。

The Features of English as an International Language (EIL) and its Teaching Approach

Abstract

Trends toward globalization have made English achieve the status of an international language (EIL, English as an International Language). Due to the global spread and stratification of EIL, cross-culture interactions in English often involve both native and non-native speakers of English. Particularly, non-native speakers of English have now greatly outnumbered native speakers in terms of using English for international communication. Since new English varieties developed by non-native speakers are mushrooming around the globe, the multiplicity of contexts for the use of EIL worldwide deserves our careful study. However, insufficient attention so far has been paid to the discussion of EIL in Taiwan; therefore, the main purpose of this article is to explore the extended meaning and features of EIL and then to elaborate on the teaching approach it promotes. EIL provides a theoretical framework for non-native speakers of English to develop indigenized Englishes within their local contexts, hoping they could be liberated from the control of western cultural hegemony. Thus, the primary goal of EIL teaching is to achieve effective cross-culture communication as well as to recognize the various ways in which English is used within multilingual communities. Other central issues emerging from the expanding reach of EIL also include the ownership of English, the establishment of mutual intelligibility among English varieties, and the development of socioculturally appropriate teaching methodology.

Key Words: English as an International Language (EIL), teaching approach, postcolonialism