

法國學生在臺語課程中對於臺灣文化的認知現象： 以 Inalco 的學生為例

劉展岳*

摘要

2021-2021 年開始，法國國立東方語言與文化學院在漢學系三年級的課程裡開設了第一堂有學分的臺語初級課（Initiation au taiwanais）。課程名稱就以「臺語 Tâi gi」為名。臺語初級課每週一個半小時，分為上下學期，整學年共三十六個小時。本文希望藉由在東語教授臺語所累積的經歷與觀察主以 Inalco 的學生為例來思考法國學生在臺語課程中對於臺灣文化的認知現象。研究的架構與分析主要架設在第二語言與第二文化教學（Didactique）的理論框架裡。透過觀察與訪談，以質性研究方法來發展文章的問題意識。本研究將透過以下三個部分來推展：一、東語臺語課程中的文化點與安排。二、學生對於「台灣文化」的認知。三、學生對於用華語來學習臺語的思考。

關鍵詞：臺語、認知、臺灣文化、Inalco、第二文化

收件：2023 年 11 月 22 日

接受：2024 年 3 月 7 日

* 法國東方語言與文化學院講師

French Students' Perceptions of Taiwanese Culture in Taiwanese Courses : Inalco students as an example

Liu, Chan-yueh

Abstract

Starting in 2021-2021, Inalco offer the first credit-bearing beginner's course in Taiwanese (Initiation au taiwanais) as part of the third-year program in the Department of Sinology Studies. The name of the course is "Tâi gí" (臺語). The class have two semesters, one and a half hours per week, for a total of thirty-six hours in the entire school year. In this paper, we hope to use the experiences and observations we have accumulated from teaching Taiwanese at Inalco to consider the phenomenon of French students' perception of Taiwanese culture in the Taiwanese language program, especially using Inalco's students as an example. The research is structured and analyzed within the theoretical framework of second language and second culture teaching (Didactique). Through observation and interviews, a qualitative research methodology is used to develop a sense of problematic in the article. The study is developed through the following three sections: 1 the cultural points and arrangements in Taiwanese curriculum. 2.Students' perceptions of "Taiwanese culture". 3. Students' thoughts on using Chinese to learn Taiwanese.

Keywords :Taiwanese language, perception, Taiwanese culture, Inalco, second culture

Received : 22 November 2023

Accepted : 7 March 2024

法國東方語言與文化學院(Institut National des langues et civilisations orientales -Inalco)¹開設第一堂正式臺語學習課程緣起於筆者在 2019-2020 學年向本校漢學系(Département d'Etudes chinoises)提交設立臺語學習課程之計畫後,至 2020-2021 學年首次將臺語學習編入大學三年級²選修課程並具學分。事實上,東語漢學系長年來皆編有一堂學習華語語系(漢語語系-langues sinitiques)第二種語言課程。依據歷年的課程內容,可發現每年所選之語言皆為「廣東話」。基本上,就漢學在法國與歐洲的發展,此選似乎也相當理所當然,並未所有訝異之處。2019-2020 學年,因幾位教師異動之故,原先教授廣東話的老師離開東語,在並未找到接續廣東話課程的老師之時,筆者則提出了學習「臺語」之計畫以及教學內容。經過全系開會討論後,決定來年由於「臺語課」來接替「廣東話課」。而「課程名稱」也在經過多番討論之後,最後定名為「臺語初級 (Initiation au taiwanais)」,每週一堂課,上課時間為一個半小時。故,「臺語」隔年則第一次被列為東方語言與文化學院在漢學系的課程大綱裡,正式成為東語所教授的一百三十一種語言之一且載明於學校的網站上³。第一年臺語課程開設期間遭逢「新冠肺炎」疫情全球流行之影響,實體課程皆轉為線上課程的方式來執行。第一年開班人數為八十二位學生、第二年(2021-2022)五十一位、第三年(2022-2023)五十五位,第四年則來到四十二位。

以上則為東語臺語課程建立之過程的簡短爬梳。在此背景下,筆者希望藉由在東語教授臺語所累積的經歷與觀察主以 Inalco 的學生為例來思考法國學生在臺語課程中對於臺灣文化的認知現象。此處所採取的思考方式並非去「比對」學生認知中的「臺灣文化」是否符合所謂的「臺灣文化」,事實上關於「何謂臺灣文化」存在個每個主體個人的詮釋,故此,反之是來觀察法國東語學生如何透過課堂上的學習內容,經歷習得過程、多方面的「轉譯」來建構他們對於臺語和「臺灣文化」之交互關係的詮釋與感受。

此論文將透過第二語言與第二文化教學(Didactique)的理論來進行推展。透過觀察與訪談,主以質性研究方法來發展此問題意識。希冀,未來,能再透過量化的方式與其他的研究方法以及理論視角讓此研究議題有更為深入的探討以及多元交叉的批判觀點。此次,本研究將僅透過以下三個部分來論述:一、東語臺語課程中的文化點與安排。二、學生對於「臺灣文化」的認知。三、學生對於用華語來學習臺語的思考。

¹ 以下簡稱「東語或 Inalco」。

² 法國大學為三年學制制度。

³ <http://www.inalco.fr/langue/taiwanais>

臺語課程中的內容

語言、語言的表達以及使用方式同樣為文化生成與發展的一種再現，如同臺灣當今社會裡經常交叉使用華語與臺語的現象也就表現出臺灣當代社會的一種語言互動模式、語言文化以及文化結構。在學習第二外語言（或者另一種語言-second language ou Other langue）時，語言的學習過程也就可被視為是第二文化（另一個文化 – Second cultural ou Other culture）學習的過程。

我們先回到東語漢學系課程規劃下臺語課程發展的基本條件與狀態。依據三年級全年課表的規劃，「臺語初級 (Initiation au taiwanais)」設定為一週一堂、每堂一個半小時，分上下學期。選修臺語課的三年級學生不限制得修完兩個學期的課程。從 2021-2022 年起，系上取消了二、三年級學生可以交互選讀選修課程的可能性⁴，因此臺語課僅三年級學生可選修。按第二外語學習的基本教學方針以及歐洲第二語言學習課程的要求與導向，第二語言學習必須同時具備四大能力 (compétences) 的養成與訓練，因此，臺語初級課每週一個半小時裡，必須思考四項基本語言能力的安排與調配來規劃兩學期二十四週，共三十六個小時數的課程內容。倘若，將每學期期中與期末考試時間扣除之後，事實上整年臺語課程僅有三十個小時。此外，另一個筆者認為具有思考重要性的背景條件則是法國大學部 (Licence) 僅為三年，意即大學部結束之後，後續並沒有一個具有持續性的「臺語」課程學習的配套措施。三年級學生在選修「臺語初級」課時也意識到至多也僅有三十六個小時數課上的學習內容，同時第二學期也可以轉選修其他選修課。

透過上述的基本課程發展條件並根據歐洲第二外語學習內容判准指標 (CECR)⁵，筆者將臺語課程的語言學習能力僅設定在 A1 的程度，主以學習臺語基礎能力來規劃與設計教學內容，同時也加入相關文化內容的習得思考。就一般對於語言與文化課程在一個系內或課內的分配上，直接採二分法分成語言課或文化課經常為現行課程配置、規劃的常態性現象。但事實上，此二分法經常造成學生進行第二語言與文化學習過程中某些習得上的阻礙、認知問題或許負面的學習習慣，如，在語言課內僅學習第二語言之語法、辭意、結構、字型等內容，文化課程就直接在其母語條件與內容上來理解與認知第二文化。特別是所學習的第二外語具備著多元聲調以及轉調即改變字意與詞意的特殊語音系統，如臺語或華

⁴ 2020-2021 年，臺語課程有一部分的學生來自於二年級的學生。但如內文所述，隔年後，系上取消此選課的可能性。

⁵ 歐洲第二外語語言學習內容判准指標網站-<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

語。許多學習者經常在語言課上保留些許對於聲調的注意力與敏感度但同樣的字詞回到文化課程時，其母語慣常反射就因為在文化課的背景下經常凌駕於第二學習語之上，在無法熟練區分溝通語境時，進而形成荒腔走板的現象，因故生成許多學習上的認知落差以及學習者與學習者、學習者與他國文化者的溝通障礙。就教學者來說此二分法同樣也考驗著教學者，特別是語言課程教學者如何來帶領第二語言學習者進行學習。

東語的「臺語初級 (Initiation au taiwanais)」課程裡，相較於同年級華語課程⁶為了統一各組學期進度而制定了各週課程內容表，是無需配合他組之原則下，在第一、二年所建構出的課程內容可分為以下幾個部分：

1	「臺語」、「閩南語」、「福建話」所指之意以及其區別。	2	臺灣歷史演進中所發展出的臺語拼音系統類型與書寫系統
3	臺羅拼音系統與臺語聲調的認知與練習	4	臺語發音、華語發音、法語發音之語音、語調比較與感知
5	臺語與古漢語、現代韓語、現代日語的關係	6	臺灣與法國在歷史上互動脈絡的簡介
7	臺語中的變調方程式	8	臺灣地圖與發音、臺灣歷史介紹
9	疑問句句型運用以及和華語句型的比較	10	疑問句句型與臺灣不同地區說話方式的特點
11	髒話與臺灣的日常	12	臺語漢詩與創作
13	臺語歌詞裡的常用語及其字幕特色	14	臺語歌曲K T V比賽
15	相關臺灣日常影片與電影中的常用語	16	相關對話：買高鐵票、吃飯、買衣服、吵架

依據以上所規劃之課程來進行自我教學課程安排的分析，可以統整出三個較為特別的現象：一、此課程規劃以語言學習內容為主，但可發現相關文化點的運用佔有近乎一半的比例。二、可以發覺課程中帶入學習語言也是學習文化之概念的運用。三、語言習得強調在應用 (application) 上的著重。

學生對於「臺灣文化」的認知

*Language is the production of culture*⁷.

⁶ 東語三年級語言課程因為人數之緣故，經常將同一門課程分成四到五的小組。所以，必須有一個各組共同遵守的課程進度表，已做為上課內容與中期末評估的依據。

⁷ Thomas Szende, *Second Culture Teaching and Learning - An Introduction*, Switzerland: Peter Lang AG, 2014, p. 69.

Thomas Szende

東語「臺語初級」課程學生對於「臺灣文化」的認知主要來源基本一方面來自於上下學期課程中所帶入的教學內容，另一方面則為學生們在課外與「臺灣文化」相關內容自行建立的多元連結，如、到臺灣留學、臺灣朋友網絡交的建立、透過臺灣電影或音樂等媒介。為了觀察學生在經過兩到三年的時間後，對於課程中「臺語和臺灣文化」的認知存在著哪些特殊的感知與現象，選擇了隨機依回覆的意願以及訪談時間的可行性而不因學生上課情況以及成績表現來選擇訪談對象，與二十五位在臺語課設立的第一年與第二年修讀過臺語課程的學生進行採訪⁸。依據訪談所獲得的內容，此處將特別針對「臺語中的聲/音和聲/音裡的文化」此現象來進行探討。

關於「聲/音」的認知是所有受訪學生們皆提到的一個習得回饋，從發音（臺羅系統）、音色、聲調（七聲八調）、語調、力道，然後到音樂性、臺語歌以及臺語歌 KTV 表現了法國學生初步對於「臺語」的認識。

在受訪的二十五位學生中，對於臺語音樂性特點的認知達到百分之百。AC 同學表示：「我覺得臺語非常不同於華語，發音音色和聲調則是這些不同點生成的要素。臺語是個具歌唱性的語言同時也將音樂性特別凸顯在臺灣文化裡⁹」。雖然 AC 學生的認知顯示出其對於「臺語和臺灣文化」的片面認知以及較具個人感受的直觀判准，但回歸到「臺語初級課程」所具備的課程發展條件時，就教學者的角度來看此習得反應的形成是可理解的，就如同母語為華語或臺語人士在將法語當成第二外語來學習時也經常產生「法語」是個相當具有歌唱性（*chantant*）的語言，並且經常將其連結到「浪漫」意象與想像的認知過程。此外，法國文化政策也經常透過法國香頌來強調法語的特殊音樂性並將其作為傳遞法國文化的中介（*médiation*）。因此，對於他者語言與文化片段式的認知現象事實上是第二外語及文化習得必定會經歷的過程。

課程設計過程中，對於「聲/音」的理解與掌握確實是東語「臺語初級」課程規劃的主要教學目標，除了採取聽說能力為主、讀寫為輔的教學策略之外，同樣著重在如何強化學生對於臺語學習的動機、興趣以及實際應用的建構。為了面對一週僅一個半小時課程、得學習四個語言能力、人數近五十人的班級等課堂具體

⁸ 學生訪談內容在文中呈現方式將在引文後以字母來代替全名。訪談由以下四個問題做為對話的發端：一、在臺語課上，感知到哪些屬於臺灣文化與社會的特殊性？二、臺語有哪些特點以及其和臺灣文化有哪些關聯？三、課堂中有哪些過程或上課內容讓你留下特別的印象？四、如何看待透過華語來學習臺語的教學法？

⁹ 學生訪談時皆以法語回覆，因此筆者自行將內容翻譯成華文。以下皆以同樣的方式處理。

且具挑戰因素，筆者試著採取較具互動性之溝通教學法來解決此課程所具有的課程發展條件（挑戰）。當學生對於臺語中的「聲（發聲）」有所理解以及掌握時，轉入對於「音和調」的認知，進而在帶入「樂」透過「音樂」同時具有的「學習性」、「文化性」、「娛樂性」的多元學習媒介的特質來增強學生們對於學習內容的練習以及運用。而在「聲」到「音」再進入「樂」的過程中，則按照不同階段的教學目標加入交互搭配的學習內容，如、臺語變調規則、臺語數字文白音的特色、基本常用詞彙、基本語法點包括：否定句型、疑問句型等。

教學或學習的進程無論是對於教學者或者學習者來說事實上都可以視為是對於他者語言與文化「轉譯」的過程。過程中存在著語言認知層面上的「轉譯」，透過自己的語言轉接到他者語言，並且也從第二語言交互轉接且轉換到自己的語言來進行理解，更重要的是將其歸為(s'approprié)自己語言習得語料庫的一部分，在歸為其有的過程也透過自己的表達方式、語音與咬字特色、詮釋方法、解釋技巧來傳遞、應用且進行習得成果的產出。此「歸為其有」或者「轉譯」的過程實際上就如同一般認知上存在於兩種語言的「翻譯」過程，學習者所產出的成果跟教學者所提供的學習內容本就存在著絕對性的不同。

再者，除了「語言習得能力」層面的「轉譯」過程之外，也同時存在心理層面的「歸為其有」現象。「臺語無庸置疑是我學習過最為複雜，但也是最能引起我好奇心的語言，雖然一開始臺語的「八聲七調」讓我感到害怕，但當了解且接受後，臺語課最後卻是一堂讓我每次上課都有會心一笑時刻的課程(TR 同學)。」當學習者透過對於他者語言或文化的理解、接受、分析、吸收、消化、到透過自己可以且願意表現的方式以及當下所具有的能力，從自己的心裡立場進行習得的輸出時，第二語言與文化的習得之橋也就有個基本的雛形。

「從一個語言的發聲條件上來看，臺語是個很有趣的語言。比華語多了更多的聲調，但同樣存在了許多共同性(PL)」。從 PL 同學的表述裡，可以發現其開始透過一些類語言學知識的詞彙與觀點來對於其臺語學習習得的分析。「透過對於不同新詞彙的學習過程，我們可以學到許多關於臺灣的人事物，比如說：飲食的文化。我們學了許多臺灣特有的食物的名字」。同樣是 PL 同學的表述，但有趣的是，可以發現 PL 同學自行將其所學的內容「轉譯」成自己的對於臺灣文化認知裡面的某一部分內容。實際上，PL 同學所指的部分是學習內容運用一些常見食物的單詞：如「柑仔蜜/thoo-má-tooh/kam-á-bit (番茄)」、「芋仔/ōo-á」或「高麗

菜/ko-lê-tshà」來進行臺羅拼音系統的學習，同時筆者也加入發音與詞意與臺灣社會文化的互動關係，雖然近似 PL 同學所說之意，也並非完全對應。然而，其感知反應卻非常合適地表現了學習者對於他者語言文化「轉譯」的過程，進而成為其習得成果的產出物。

課程中，為了強化學生們的動機同時也幫助學生們建構心理層面上「轉譯」的準備，筆者所借重的如前面所述是較具有溝通式的教學策略，尤其運用多元媒體的中介性特質。除了，遊戲式的練習（辨識聲調、辨識臺羅拼音、對話、即時口譯練習等），筆者透過臺語音樂沉浸式感知背景的建構，同時為了幫助學生能夠進入到細微之處並具有實踐（*pratique*）之運用（*application*）而非僅停留在理論層面的理解則搭配臺語歌曲 KTV 文化活動的執行。整合且分析所有學生的訪談，透過臺語歌曲以及臺語 KTV 文化活動的學習效益最具有效果，同時也發展出課程後的學習延續性。

「課程中，我們特別可以感受到音樂性的影響力，有時有著傳統宗教音樂氛圍、有時有著搖滾的特質、甚至有著日本 pop 音樂的影響，尤其是當我們為了準備課程以及參與 KTV 文化的時候必須自己選擇音樂或歌曲的時候。(GP)」GP 同學本身是專業音樂家背景，相較於其他的同學，在表述中則多了許多他自己從音樂性上的觀察與感知。課程中，筆者採用翻轉教室（*classe inversée*）的策略，每堂課，由一到兩組學生，每組最多三人，利用五分鐘介紹一首臺語歌，並選用和歌曲相關的影片，如。MTV、KTV、廣告、電視劇或電影片段。介紹內容要求有：歌曲的基本資訊（歌手、年代）、歌曲大意、所選之影片和歌曲的關係、自己的感受。其中，特別要求報告學生從歌詞中選出三個最想讓其他同學學習的詞，在報告過程中，教導同學詞意與如何應用。「翻轉教室」的策略，主要希望學生能夠在某些狀況下成為學習過程中的主動者、發覺者、分析者、理解者與分享者，進而形成一個有自主學習的慣習（*habitude*）。在尋找歌曲過程中，同時也是連結其他學習內容的機會，特別是當代網路資訊豐富的條件下。「課程中，或許也可以加入一些和學習內容相關的電視劇片段、對話或者傳統戲劇有的橋段。特別是在文化層面的學習上，或許也是有趣的部分(GP)」。GP 同學的說明，表現了其自己在學習過程中思考主動性的發端，從歌曲影像連結且延伸到相關有可能作為學習內容的材料。此學生在兩年後的對於「臺語課」的反饋實際上已經達到了筆者在最初課程規劃時的教學目標。另外，為了照顧對於音樂或者比較不敢參與 KTV 活動的學生，同時也透過臺語漢詩的教學活動，同樣利用漢詩裡的音樂性來增加學生的學習效益與興趣。

關於「臺語中的聲/音和聲/音裡的文化」的探討事實上需要再透過不同的視角繼續來觀察學生們對於「臺灣文化」的感知現象，現行在此僅透過上課教學與學習的反應來進行論述。最後，課程到學期末，除了期末的綜合評量之外，筆者特別規劃了 KTV 文化的活動，將臺語學習中「音和樂」從「轉譯」再過渡到「詮釋」的階段。筆者嘗試著「跨媒體性 (transmédialité)」的機制策略，從語言學習教材到學習成果相關影音作業製作最後再到類表現性質的活動表現。在有限的條件之下，原本上課的課堂轉換成 KTV 的空間同時備有燈光、投影、無線麥克風等器材。「KTV (卡拉OK) 是在法國很少有的活動，但是在臺灣卻相當普遍 (DM)」。

整體來看，學生在臺語課堂上對於「臺灣文化的認知」事實上仍停留在片段性且具有文化投射的現象，但是透過對於學生們表述的分析，如「由於我對於臺灣的認識不深，所以我還沒有足夠的程度來批評，但我感覺到在臺語和臺灣文化之間有著交互影響的動力 (DM)」，實際上可發覺他們對於臺語和其文化的自主性思考與類專業的分析感知，同時可以體會到學生們試著在語言以及語言課程中尋找文化元素的認知痕跡，而非單存地將語言和文化或者語言課和文化課一分為二的學習態度。「語言和文明是一起演變的。文化上或社會上的演進是需要語言來適應許多新的需求。此外，所謂的演進通常就都表現在語言上(Bertil Malmberg, 1979 :155)」。Sapir(1970 :9-10)和 Szende 也皆強調了語言與文化相互互動與依存關係。語言本是文化的一部分，所以學習一種語言也就等同於學習一個文化的產物、演進與其特點。當學生感知到某些語言上的改變並透過「轉譯」或「歸為己有」的習得來輸出時，其所感知到內容，雖然相對來說仍舊是表面的、需要再深入的、不完整的片段習得內容，但這些內容本就是屬於所謂的「臺灣文化」裡的一部分。

用華語學臺語的思考

當筆者和漢學系討論臺語課程推動前製作業與推動特點，則是希望試著運用透過華語來進行臺語教學的嘗試。如前所述，此臺語課程被安排在漢學系三年級也是大學部最後一年的學習課程裡。東語三年級華語教材基本設定在 B1 要進入 B2 的教學程度，故此，「臺語初級課程」設定能夠在學習臺語的過程中也增加學生在華語聽、說、讀、寫能力上的運用機會。此外，東語的文化課程規劃有其設定之教學目標，基本上皆以法語文來授課，因此，為了增加學習者在漢語語系語

言環境的接觸率，筆者同樣也嘗試在臺語課程中用華語加臺語來培養學生的語用認知習慣，特別是在進行文化點以及文化相關內容的部分。再者，筆者希望能夠建構一個較符合現今臺灣社會的多語語境而嘗試用華語來教臺語的策略同時也再現了臺灣當今現實社會中華語與臺語在語用上交雜的實際現象。回顧第一年和第二年的上課狀況，「臺語初級」課三種語言（臺語、華語和法語）上課使用率大約為：百分之四十的臺語、百分之三十的華語和百分之三十的法語。此比例配比依據不同的課程內容皆有不同的調整。例如，幫助學生了解「臺語變調規則」時，由於其複雜性，法語的使用頻率則達到百分之六十。由於，此跨三語的策略是筆者在教學過程中的新嘗試，所以也希望在此提出來探討學生們對於此策略的感知。

整合學生們的意見後，提出兩個現象來探討：一、對於「聲調」上的掌握。二、基礎語言結構及語法的掌握。

依據語言學所做的分類，臺語與華語皆可被歸類在漢語語系/華語語系（*langues sinitiques*）裡，對於同時可以掌握此兩種語言的教學者來說，事實上此兩種語言在語法結構、語調系統等方面在某些部分上有著相互重疊的現象。法國學生們現今正在學習的「現代華」事實上是屬於現代華人社會裡的一個現代「文化產物」。對於現代華語聲調結構有基本認識且經過一段運用時期的學習者來說，臺語的八聲七調除了讓其了解聲調的多元性與音樂性之外，臺語聲調的困難度反而提供了學習者一個與現代華語聲調進行比較的契機。

「在法國，我們透過華語來學習臺語能達到我們所說的《*une pierre deux coups* /一石二鳥》的效果，因為這兩種語言存在著某些程度上的重疊性，特別是在聲調上，透過此方法可以在大腦上產生很多正面的反應（DM）」¹。過往，在只學習華語的狀態下，法國學生們僅能感知到華語聲調裡的變化。即使是對於學習華語多年的學生來說，聲調的掌握與準確性經常是法國學生的弱點。而當臺語的八聲七調加入學習內容時，難度高於華語聲調的臺語聲調，反而成為學生們反思他們原本認知中對於華語聲調生成之困難度、不可掌握性、不可超越性的想法。雖然學生們可能有混淆臺語聲調和華語聲調歸類聲調的用詞以及標記方式的學習障礙，但透過相對比較的狀態、可能性與經驗的產生，幫助了學生理解到兩種語言聲調的變化性，進而發展出華語聲調難度可以被降低的感受甚至減緩聲調習得過程中的焦慮。再者，華語聲調的認知基底也幫助學生能夠較快速地掌握聲調的概念與生成方式。

「這是一個好方法。我在亞洲的時候也自己用這樣的方式來學習日文。透過在某些基礎點存在著相似性的兩種語言，然後利用 A 語言來學習 B 語言有著很多學習效益 (MT)」。MT 學生的表述也強調了利用同一語系之間具有某些重疊性的學習益處，除了幫助學生能快速進入學習狀況以及學習內容，同時也提供他們發覺學習過程中細微不同之處的可能性。如 MC 學生所分享，「細微的發現，經常成為課程裡讓我感到開心或興奮的小地方。」這個部分，除了聲調上，學生經常也在發聲上、語法以及詞彙上找到基礎內容中存在於兩種語言間的相同處以及細微不同之處。當學習者開始有能力意識到細微處的內容並進行理解、分析與轉譯之後，學習者就開始進入到將學習內容從被動習得 (acquis passif) 過渡到主動習得 (acquis actif) 的階段。

受訪的學生們由於他們主修華語文的背景，對於透過華語來學習臺語的策略全部表示認同且覺得可在學習臺語上帶來正面的益處。此現象的產生可以被理解為這些學生們已經具有漢語語系語言結構的基本理解、分析與運用能力，同時也呼應了筆者在設計課程時所企圖加以利用的背景與特點。學生們的反應應證了筆者所規劃要達成的學習效益與認知。但同時間，學生們在經過一到兩年的沈澱與消化後對於此策略也發展出新的看法。「對我來說，我覺得也必須從這個方式跳脫出來看，以避免總是系統性地來看這兩種語言之間的平行性。因為，兩種語言不總是帶著同樣的使用功能與意義，同時所使用的語境以及語意的重要性也經常不一樣。有時候，透過法文直接來學習臺語的語法反而在理解上更為直接 (PR)」。PR 同學在經過兩年的消化時間後，認知到了我們可能會太直接把臺語與華語並置在同一個語言學習平行狀態下，進而形成一個固化的理解與運用趨勢。雖然某些基本學習內容可能存在著重疊現象，但學習的規劃與安排卻也需要因應課程條件以及其他的外在因素來調整與取捨。DT 同學則思考，「假如學習者可以在同時具有漢字認知能力的條件下，從法文來學臺語文也可以在漢語語系 (臺語文和華語文) 之間學習形成區隔學習效益，因為兩種語言以漢字為基礎在實際學習上也滿容易造成混淆」。確實，當臺語學習裡仍具有將漢字作為學習內容的條件之一時，或許教授外國人臺語的規劃上就可以思考是否可以對應教授外國人學習日語文以及韓語文的教學架構與教學規劃思維模式。或許，未來我們同樣也可以這樣思考且看到臺語文學習的發展，即便臺文中的漢字雖然和華文有某一程度上的重疊性，但透過對於一種語言自主發展性認知與語文主體性的建構，同樣可以完全跳脫於華語文的框架並建構出另一套具有有機性的語言學習知識系統。

回顧法國東語臺語課程的設置，至 2023 年九月份起東語臺語課程已邁入第

四年，經過這幾年的發展，東語學校體制裡逐漸意識到臺語課程的存在，新進的學生也開始耳聞臺語的獨特性以及可以修讀臺語課程的可能性並發展出某種程度的興趣。當然此轉變生成的因素，有一部分是受到這幾年國際政治現況的影響。有關臺灣現狀及其歷史、社會、文化、語言的談論在法國媒體的出現頻率是從以前到現在前所未見的高。早期經常將「臺灣 Taiwan」誤以為「泰國 Thaïlande」的法國人也因此有了更多的機會與媒介在可能是被動或主動的接觸背景下，逐漸有了更正「自以為」的認知以及進入細微處並具有辨別意願與能力的機會。由於此現象的形成，則逐擴大臺語文課程未來在法國甚至是在法語區國家可拓展的基底，但事實上所需要面對的「挑戰」依舊為數眾多並且來自不同的面向。回到東語臺語課程的現狀，由於現行漢語系整體課程所做的規劃，相較於系上華語課程一週至少有八個小時的語言相關課程，一週僅一個半小時的臺語課難以建構成具連貫性、具持續強化性、具系統性（將課程分成語法課、詞彙課以及三堂聽、說寫的練習課）的教學架構。再者，臺語課安排在三年級（大學最後一年）形成無法建構一堂具有延續性的課程，學生修完一年三十六個小時課程之後，基本上有百分之九十五以上的學生就離開東語，也因為這樣的規劃，系上也並未有開設另一堂進階臺語課程的思考。現行東語臺語課程的條件，在建構具延續性學習、合適的學習空間與條件、持續強化學習動機以及增加和臺灣相關文化的接觸上發展出許多架構條件上的挑戰。

雖然挑戰在前，但「挑戰」之意也表示仍存在著很多發展空間，故此，筆者將朝著規劃設置一個臺語文學系為目標，在現有且可能有的條件下逐步來推展，當然同時也需要臺灣各教學機構以及政府單位對於海外臺語文課程的理解、支持與實際的協助，希冀未來建構一個符合臺灣社會特質具多語性、多元文化性以及開放性的臺語文學習課程。臺灣是個多元且多語的社會，每個語言都該有其被重視與被發展的條件、重要性以及屬於每一個語言的發展空間。再者，如同先前所述，每一種語言就是一種文化，因此，未來臺語文學系的定位以及發展方針將不僅僅只侷限在臺語及其文化的推展，整體內容將包含臺灣南島語群、臺灣客語和臺灣華語的共時與共進發展，來建構一個最符合於臺灣社會與文化特質的知識與學習架構系統。

Bibliographie

Pierre ACHARD. “*La sociologie du langage.*” Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

Jean Claude BEACCO. “*Les dimensions culturelles des enseignements de langues.*” *Des mots aux discours*, Paris : Hachette, 2000.

Dominique Desjeux, “*Le sens de l’autre : stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle.*” Paris : L’Harmattan, 1994.

Robert GALISSON. “*De la langue à la culture par les mots.*” Paris : Clé International, 1991.

Edward Twitchell HALL. “*La dimension cachée.*” Paris : Seuil, 1971.

Bertil MALMBERG. “*Le langage, signe de l’humain.*” Paris : Picard, 1979.

Edward SAPIR, *Le langage.* “*Introduction à l’étude de la parole.*” Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1970.

Thomas SZENDE. “*Second Culture Teaching and Learning – An Introduction.*” Switzerland: Peter Lang AG, 2014

Geneviève ZARATE. “*Enseigner une langue étrangère.*” Paris : Hachette, 1986.

Geneviève ZARATE. “*Représentation de l’étranger et didactique des langues.*” Paris : Didier, 1993