

## 導論

### 入文化以曉語言，進語法以窺文化

戴金忠

《語法動起來 4》引領教師們「入文化以曉語言，進語法以窺文化」的實踐路徑，總結前三本《語法動起來》並繼續開疆拓土，拓展語言與文化的邊界。本書共分為八大部分，分別為〈導論〉、〈由「共性」、「共情」、「差異」、「變異」入手淺談語言教學〉、〈反思漢字教學——在當下科技協作教學的情況下〉、〈國際漢語教學中的文化教學——從碎片化到系統化的融合路徑研究〉、〈從計謀成語和詞彙檢視刑罰文化對語言的影響〉、〈以語篇的階段化結構看體裁教學於語言課堂的應用〉、〈初探高級中文教學之韻律語法：以〈《三國演義》章回標題為例〉以及〈後話：回顧與展望〉。筆者將從宏觀（macro）、中觀（meso）和微觀（micro）的角度切入探討本書如何從「語法教學」的視角來看「語言」和「文化」，由語法進入語篇，從語篇探究文化及其意義所建構的世界。

#### 一、宏觀

語言是文化思維的載體，作為文化系統的載體，漢語代表國家文化符號、中華民族思維方式與集體的價值觀。兩岸四地，甚至包括海外華人，用詞的不同也凸顯出社群權力及其社會秩序。之所以「語言就是文化，文化就是語言」是因為語言承載著文明的歷史、民眾的價值觀，語言邏輯更深為其社會制度以及世界觀所影響。

在海外身為漢語教師的我們時常遊走跨界於中美文化的邊界，必須以宏觀視角，培養跨文化的能力去設計課程、思辨提問。姚老師的〈由「共

動集合、進行成語俗語等的跨文化比較，設計並創造情景化練習。

#### 四、小結

筆者從宏觀（macro）、中觀（meso）和微觀（micro）的角度切入本書如何從「語法教學」的視角來看「語言」和「文化」，由語法進入語篇，從語篇探究文化及其意義所建構的世界。本書引領教師們從語法→語篇→文化→意義世界，將宏觀、中觀和微觀三層整合為「語言文化教學研究框架」；宏觀層級對應大時代的文化、歷史、價值觀、身份與權力等，希冀教師將教學重點放在跨文化理解、文化詮釋力以及思辨批判的提問能力。中觀層級對應語篇、體裁、交際語境和場合，教學重點訓練應為語篇能力和語用策略。微觀層級對應內容為詞彙、語法、語氣詞、韻律等，教學重點應為語言形式和文化細節。本書提供教師們語言教學「縱深發展」的路徑，希冀與老師們共勉，入文化以曉語言，進語法以窺文化。

## 目次

導論	入文化以曉語言，進語法以窺文化（戴金惠）／1
第一章	由「共性」、「共情」、「差異」、「變異」入手淺談語言教學（姚瑜雯）／001
第二章	反思漢字教學——在當下科技協作教學的情況下（姚瑜雯）／033
第三章	國際漢語教學中的文化教學——從碎片化到系統化的融合路徑研究（于麗萍）／043
第四章	從計謀成語和詞彙檢視刑罰文化對語言的影響（戴金惠、姚瑜雯）／083
第五章	以語篇的階段化結構看體裁教學於語言課堂的應用（戴金惠）／099
第六章	初探高級中文教學之韻律語法：以《三國演義》章回標題為例（戴金惠）／119
後話	回顧與展望（戴金惠、姚瑜雯）／141
參考文獻	／145
附錄 A	：三國演義章回標題（戴金惠）／149
附錄 B	：上屋抽梯與劉表的家務事（戴金惠）／154
附錄 C	：成語教學實用講義（戴金惠）／156

## 前 言

本文根據筆者的教學觀察與體會，以「共性→共情→差異→變異」為教學背景思維，進而思考教學的戰略、戰術、戰技，同時談及教學者與學習者的雙向理解，希望藉此提供一個不同角度的教學布局。

### 一、共性→共情→差異→變異

#### (一) 背景說明

語言基本代表的意義有：描述世間具象的工具、表述非物質/抽象概念的手段、經過集體的排除及接受而形成的共識、對語言使用群體的文化背景的反映等等。然而人類不同的群體因為所處環境的差別，衍生發展出來的共識與文化也有所不同，因此其表述工具——語言也有相當的差異，令不同語言群體之間的交流產生困難，這也造成了語言教學和學習的挑戰。除了各種教學法以及操練手法之外，我們還可以從哪兒找到突破口呢？筆者想試著從以下幾點談起，提供老師一個可能的思考方向，並考慮用來進行教學設計，以期最終能為學生搭建起穩定平和的基礎橋樑，達到文化理解與交流的目的。



圖 1-1：教學／學習的理解與契機

#### 1. 共性

首先，我們可以藉由人類對世間萬物的觀察體驗，以及生活中的自然反應與常識判斷，找到相通的邏輯，也就是那些深藏在人類的 DNA 裡面的共同感知，這就是人類的「共性」，而這也是不同文化進行平和交流的契機。如果在教學前，老師們可以對此有一定的思考，就能從這個角度去觀察及審視自己的教學內容與方法。

#### 2. 共情

有了對「共性」的初步認識，讓我們進一步來看「共性」向「共情」的轉移，也就是類似「同理心」的現象，所謂的「換位思考」、「人同此心，心同此理。」、「己所不欲，勿施於人。」等等。但這並不意味著要將自己完全變成對方，完全同意對方，這也不等同於同情或移情，更不能過度或誇張地推理（如《韓非子》談到子貢質疑商朝「刑棄灰於街者。」那段，韓非子假借孔子將重刑合理化的推理就過頭了。）或過多地置入個人情緒／情感，而應該是設身處地思考自己會有的正常反應。這就像是一種建立在相互理解、關注及共享經驗上的共振。

這也許不需要太多的人生歷練（比如我們單純、生活順遂的年輕學生），只要能利用基本的「共性」常識判斷即可。根據筆者的教學經歷，如果能從這個角度出發，或可有利於減少學生惶惶不安的心理，還能提升其理解力，增強學習信心。

#### 3. 差異

當然，我們的教學思考並不能在「共情」此處止步，現在讓我們來談談「差異」。除了共性，各種語言之間當然還存在不少的差異，這也是學生從共性到共情之後，必須走的步驟。這是翻轉固有意識認知的階段，需要反覆進行對比及分析，也會產生文化衝擊。前面的「共性→共情」階段，學生還能帶著新鮮輕鬆的態度「觀賞」那些內容的介紹，但是到了這一步，有可能會產生排斥或抗拒感，令人感覺暈頭轉向，好在有前面共性和共情的鋪墊和搭橋，這一步驟的正面效應也可能會在讓學生對比異同，

尊重並接受差異之後，觸發部分學生挑戰的動力，以及探索未知新事物的興趣。

建議在走這一步前，先發掘不同語言觀察事物的視角，然後將這個差異展示出來，打個比方，就是展示「潛臺詞」，以「共情」為手段，說清楚某些話或詞語形成的背景含意，把語句背後的思維或「內心獨白」明白地展示在學習者面前，而不只是根據語法結構或詞彙翻譯進行教學設計。這樣做就好像在解碼一般，目的是要讓學習者看清楚不同語言的表層詞語及深層語意的銜接，再進行母語與目標語的對接。

在此提一句，翻譯法在這個時候會起到它真正的教學作用。不要小看或鄙視翻譯法的作用，如果運用得當，會產生很強的助力，但是前提是教學者本身必須對語言之間的差異有相當的了解，同時知道在什麼教學情境、階段或時機進行差異辨析。

#### 4. 變異

語言會因為時間或空間的改變而有所變化，因此發現差異還不夠，教學者還得隨時觀察收集語言的變異情況，以備教學不時之需。這不是讓老師在學生還處於建立目標語基礎時，就教他們這些變異，這會造成學生不必要的負擔及混淆。語言的變異是存在的事實，對於語言觀察者來說，是田野調查的好材料，而對語言教學者而言，則必須謹慎，甚至跟進的行動要稍微置後，緩一緩，不宜太快接受「流行」的影響。這一切的考量與學生基礎是否穩定或基本功是否鞏固有關。

另外，語言產生變異的原因，可能是文化交流時，互相學習觀摩借鏡的結果，而科技的進展也擴展了其範圍，強化了其影響力。這時候，我們必須有足夠的自我反思而產生的文化自信，才能不怕吸取其他文化的優點、經驗，借力使力，同時也要承認其他語言的創作創新，不排斥、不硬搶、不盜竊，尊重並欣賞其他語言的創作及文化的融合。任何盲目的文化自信、政治立場或意識形態都無益於語言和文化的交流與發展。

## (二) 文化解鎖／解碼

語言背後是複雜的文化內容，就好像是語言的密碼，因此在進行語言教學設計時，如何解碼，是相當關鍵的，這也是一種理解其他語言的方法。本小節承接前一小節的基礎概念，找了幾個筆者教學時使用過的例子來對應，想讓大家放開思路，在進行教學解說時做一個參考。

### 1. 「共性→共情→差異」的例子

#### (1) 字源與意象的巧合

中文繁體字的「嚥」是根據古人觀察生活中常見的燕子吞食的樣子而來的，由此發展出「吞嚥」這個字詞。巧的是，英語裡的燕子與吞嚥（「swallow」、「to swallow」）也是同一個字，名詞動詞的意思都跟中文一樣。這就是一種「共性」。每回這麼介紹漢字，都能引起學生的共鳴。

再談另一個字，就是繁體字的「職」是一種工作，這個字裡含有「音」的部件，本意是仔細聽然後紀錄。再看看英文職業這個字「vocation」，本意是指特別的工作或是受到靈性召喚的工作，字根來源於拉丁文的「vocare」，是「calling」的意思，代表一種召喚，意思也是需要聆聽的聲音。雖然各有起源，但是意外地都跟聲音有關。

#### (2) 擬聲詞與動物命名

在介紹某些動物的名稱時，我們可以思考一個可能性。漢字的擬聲詞是把漢字當作音標來模擬某種聲音，有些漢字就是為了模擬那種聲音而創造的，有些則僅利用其音，但跟其字的本義無關，如：吱吱、汪汪、喵喵、淅瀝淅瀝、轟隆隆等等，但是有些動物或昆蟲名稱似乎就來源於擬聲詞，比如：貓、狗、雞、鴨、鴉、鴿子、知了<sup>1</sup>、布穀鳥，甚至虎，其漢

<sup>1</sup> 知了是蟬的別名，但是大家不妨查一下蟬這個字，韓語及日語的蟬的發音，跟臺語／閩南語非常接近，其來源也許跟擬聲詞有關，順便再提一下，蟬的英文／拉丁文（cicada），也來源於擬聲詞。

## 前 言

科技長足進步，其影響深入一般人生活中的方方面面，這些影響有正面的，比如省時省力、便利有效等等；當然也有負面的，有可能令人類怠惰、隨便、失去自主思考能力、只想找捷徑等等。這些影響也深入到了語言的教與學。本章想在傳統漢字教學的基礎上，承接前一章的有效學習概念，對漢字教學做一次整理。

### 一、認識漢字的地位

#### （一）在詞法中的地位

1. 詞素（自由詞素與黏著詞素）—詞彙的基本單位。
2. 詞彙形成的核心語義。
3. 詞彙與時俱進的創新的基礎。

#### （二）在文化中的地位

1. 是語言起源之一，也是先民日常活動的紀錄。
2. 是歷史。
3. 是藝術。

### 二、漢字字義教學的基本認識與課堂應用

#### （一）背景說明

在開始談論這個主題之前，筆者想針對造字起源無用論說幾句。有些漢語教學者認為，所謂的造字起源——六書已經和現代漢字「斷了關係」，無法逆推或溯源，對於現代漢語教學無所助益，因此不必在教學上，特別是在初級教學上花費時間與精力，只需要認字即可；再加上有打

字／語音輸入等科技的協助，又何需在漢字起源教學上如此費力？！

不得不承認這是一定的依據與道理，在現代漢字中的確有些字的原始字義早已喪失，無法考察其來源，如果繼續堅持用造字起源來進行初級漢字教學，似乎有點兒食古不化了。然而將漢字起源概念的介紹加入現代漢語教學中，適度適量地選擇一些常見漢字，進行字源說明，仍然能在教學上有所助益，因為這是一種文化的交流與理解，特別在初級階段，可以利用「共性→共情→差異」，起到連結的作用，讓學生認識漢語說與寫分立的語言特性，如果要真的學會中文，就必須跳出拼音系統語言的思維。

#### （二）漢字字義教學的基本認識

漢字字義教學的一個作用是：如何幫助學生跟漢字的核心連上線。筆者在教學時，會讓學生認識及接受以下的觀念，這可以視為一種漢字解碼的前期遊說工作：

1. 漢語有獨特的說寫分立的語言系統，漢字也有其成形的「故事」。
2. 認識漢字「部首／核心語義」這個工作過程具有很高的價值，是一個將漢字歸類，建立記憶網路的一個核心。
3. 部首跟偏旁的概念要區分開來，簡單地說，一個字就一個部首，一個核心語義，偏旁則不是。
4. 某些聲符（形聲字）雖然不是部首，但是創造之初並不是隨機選取的，也可算是輔助語義，對漢字進行解碼時，適時地輸入這些概念，有利於歸納、記憶與文化的接受。
5. 有了對漢字的基礎認識，接著才有底氣談中文詞語／詞組，也才更容易跟英文（或其他語言）裡的詞彙組合進行一個對接（共性→共情→差異）。

## 前 言

「語言就是文化，文化就是語言」，這是在美國讀人類語言學的時候，讀到的第一句話。在過去多年的國際漢語教學中，我深深地體會到語言教學從一開始就和文化教學密不可分，因為即使使用同一套詞彙和語法，把它們放在兩個不同的文化系統裡，產生的結果可以是截然不同的。比如：我的剛剛學了幾個星期中文的一年級的學生把「Michael Jordan is on fire！」直譯成：「Michael Jordan 上火了」。這個例子清楚地說明語言學習絕對不可以停留在僅對語言本身的學習，還要延伸到語言之外的學習。正如呂必松先生在《對外漢語教學講義》中談到語言和文化的關係時所說的：「語言理解和語言使用都離不開一定的文化因素。人們學習語言，必須同時學習有關的文化背景知識；進行語言教學，必須同時進行跟語言理解和語言使用密切關係的文化背景知識的教學」。也就是說，我們既要讓學生理解字詞的意思，還要瞭解字詞使用的語言環境和文化環境。就教外國人漢語而言，漢語本身的發音、漢字的書寫、詞彙、語法以及篇章等就蘊含著豐富的文化內涵。除此之外，用漢語書寫的課文中也反映出了大量的具有中國特色的文化內容，比如中國人的姓名文化、飲食文化、請客送禮的文化、數字的文化、自謙的文化等等。北京大學的張英教授把「存在於語音、語法、語義等層面的文化」稱為「語言中的文化因素」，把「存在於社會交際規約等方面中的文化」稱為「文化知識」。她認為「文化因素教學和文化知識教學是相關但不相同的兩種文化教學，其最終目標都是培養學習者的跨文化交際能力」。

由於北美的漢語教材，尤其是初級教材，多以教授語言為主，或者按照語言的結構或者按照語言使用的情景同時兼顧文化教學而編寫的，使用這種教材進行的文化教學往往是碎片化的，很難做到「系統」地教授中國文化。老師往往是在課文中遇到了什麼樣的「文化現象」就處理什麼樣的文化現象，而且由於各地老師和學生的情況都不同，因此對文化因素和文

化知識的教學在各校也是參差不齊的。

本文將借鑒張英教授的理論框架，參考《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》，並結合在美國使用很廣的幾本初級、中級教材，探討如何將文化教學從「碎片化」的隨機處理，轉變為「系統化」的有意識融入，如何把語言和文化的教學做到「水乳交融」，以提高學生對中文學習的興趣並且提高學生的跨文化交際的能力。

為了解決這一問題，本文將從兩個維度展開討論：首先，從語言內部的文化因素（發音、漢字、詞彙、語法、篇章）入手，在教學中展現語言本身承載的文化內涵；其次，依據《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》所提供的三大範疇——社會生活、傳統文化與當代中國，在教學中自然融入相關的外部文化知識。同時，本文將列出一些具體可行的教學策略，以期有效提升學生的跨文化交際能力。

### 一、語言中的文化因素

#### （一）發音中的文化

漢語語音系統具有深厚的文化密碼，從聲調的辨義性、二字四字音節的成雙成對性，到大量諧音字現象，都體現了中國文化的特質。這些發音的特點反映在教學上就要求老師從一開始就要特別重視發音的準確性，例如：「同窗」和「同床」、「問你」和「吻你」、「買」和「賣」，僅僅因為音調不同，意思則截然不同；同時也恰恰是這些音調的不同促使漢語發展出春聯、詩歌、繞口令、歇後語等注重聲韻之美的語言藝術形式。

##### 1. 漢語的每個音節通常包含三個部分

聲母、韻母和聲調。聲調又分為陰平（第一聲）、陽平（第二聲）、上聲（第三聲）和去聲（第四聲），而這四個聲調的不同排列組合讓漢語具有獨特的音樂感。

四聲的掌握對美國學生來說不是一件容易的事情，老師在從第一聲到

## 前言

本文分析華語教學的高級課堂實踐反思，以及客座演講課程交叉設計衍生出的深層詞彙文化觀點的檢視；也就是從戰略和《孫子兵法》課的計謀成語教學延伸，反映出中華歷史文化的刑罰制度及其司法實踐。此類的語言，比方說，請君入甕、關門捉賊、株連九族、斬草除根、殺雞儆猴等，看似日常用語／成語，其中卻充滿了語義的演變和隱喻，詞義從刑罰或處刑方式的動詞本身，逐漸轉為抽象化的運用。為此，本文分為五大部分論述並佐以具刑罰文化的成語：一、緣起與動機衍生；二、計謀成語與歷史典故；三、中華文化中的刑罰文化；四、中國古代刑罰與詞彙應用；五、小結。

### 一、緣起與動機衍生

本文之緣起在於筆者教授「初探中國戰略」與「孫子兵法之應用課程」時，除了大量與計謀相關的成語之外，還有其典故與刑罰文化相關的成語和詞彙，如關門捉賊之請君入甕，和趙氏孤兒的株連九族。教授成語的過程中，除了形式、語義和語用之外，也要訓練學習者對詞義辨析的敏感度以及補充加強歷史典故的知識。因此，鑒於與計謀及刑罰相關的成語乃語境性極強的語言文化點，筆者曾多次邀請客座講師線下和線上演講，以補充並加強高級學習者對歷史典故、語言意涵的知識。

《美國外語教學協會 2024 能力指標》(ACTFL Proficiency Guidelines 2024) 指出，「高階的語言使用者能夠充分參與日常對話和工作相關的互動，並就社區、國家或國際關注的話題進行交流。……他們能夠在討論中表達觀點，並能應付各種突發的社交情境。他們語言運用和詞彙的廣度和深度使他們能夠將各種想法串聯成段落，並運用短語的順序和連接來增強文章的連貫性。……高階程度的語言使用者能夠辨識並提及重大的歷史或文化事件，並展現出對文化和社會規範的理解。此外，他們或

許還能用語言表達某種情緒或感受。」(ACTFL, 2024)

綜上所言，詞彙的廣度和深度以及讓語言使用者辨識的能力培養，在筆者看來，需要不同短平快的課型，如「及時的客座專家」所帶來與計謀成語和日常成語相關的深層刑罰文化，與此同時，更可促進並加深學習者對中華歷史文化的認知。在展現出對文化和社會規範理解的同時，也可以更深刻地對自身母語文化的思辨省思。如下 1 - 5 所示，由刑罰文化延伸出的「權力語言」，在歷史演變過程中已留存於日常生活中抽象表達，這類語言是刑罰文化滲透最深的一層，也是母語者常不自覺使用的詞彙語法中的隱喻部分。

#### 1. 責任要連貫，屜要見光。<sup>1</sup>

原意：公開宣布對方的罪過，加以譴責。

#### 2. 遲早要清算你們<sup>2</sup>。

原意：列舉全部罪惡或錯誤並做出相應的處理。

#### 3. 他剛剛上任怎麼這麼兇！要給大家一個下馬威，現在他說了算。<sup>3</sup>

原意：指新官到任時故意向下屬顯示威風；一開始就向對方顯示的威力。

<sup>1</sup> 狄志遠，責任要連貫問責要見光——評「部門首長責任制」，香港 01，[https://www.hk01.com/article/60281693?utm\\_source=01articlecopy&utm\\_medium=referral](https://www.hk01.com/article/60281693?utm_source=01articlecopy&utm_medium=referral)

<sup>2</sup> 李木子，「披身警皮，遲早要清算你們」中國女士怒斥警察，看中國，<https://www.secretchina.com/news/b5/2024/03/27/1058399.html>

<sup>3</sup> Jiao, L., & Stone, B. (2014). *500 common Chinese proverbs and colloquial expressions: An annotated frequency dictionary*. Routledge.

## 摘要

體裁教學 (genre-based pedagogy) 乃是於特定社會情境中形成有目的之語篇模式的語言使用規則，而並非孤立的語法結構。對於語言學習者來說，瞭解並能掌握應用語篇規範，乃為培養語言使用能力的先備條件之一。體裁教學相當於參加駕訓班，教學生如何對「道路規則與通行範式」的熟練掌握以便在不同道路上安全行駛<sup>1</sup>。正如同駕訓班之於路駕的必須性，那麼教師就必須在語言教育的過程中認識並瞭解體裁教學的應用價值。該教學法乃屬於語篇層的實踐執行；筆者認為若能與其他教學法整合使用時，將能更好地支持學習者在真實語境中的習得。體裁教學連結了文化語境、語篇結構與語言形式，使學習者不僅學會語法規則，更能理解語言在特定文化情境中的組織方式與交際功能。因此，本文將從五大方面來探討「以語篇的階段化結構看體裁教學於語言課堂的應用」：體裁教學的定義、體裁教學、篇章語法、文化和語境的關係、初中級到高級的實踐案例、體裁教學實例與其他教學法的應用以及總結。

### 一、「體裁教學」和「語篇的階段化結構」的定義

所謂「體裁」包含三個核心要素：交際目的 (communicative purpose)、語篇結構 (discourse structure) 以及語言特徵 (linguistic features)，如圖一所示。也就是說，體裁教學的目標即為讓學習者理解在什麼情境下、為了什麼目的以及應該如何組織語言。

<sup>1</sup> 參照拙作〈駛向任務分解、內容本位與體裁教學的三岔路口：以《哪吒2》的貪嗔癡哲學文本為鏡的高級漢語教學省思〉(2026出版，出自新、戴《任務解構實踐篇》)。

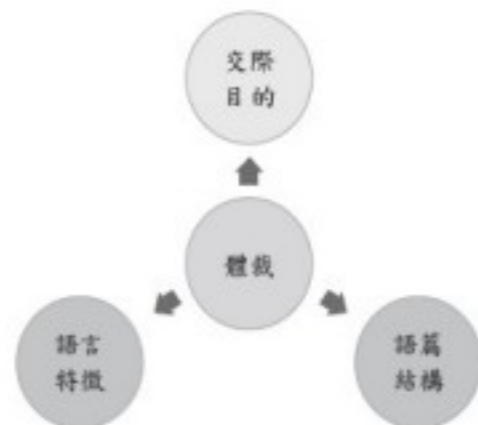


圖 5-1：體裁教學三大核心要素

「語篇的階段化結構」是體裁理論 (Genre Theory) 與系統功能語言學 (Systemic Functional Linguistics, SFL) 中非常核心的概念。在焦點與訊息結構 (Theme–Rheme) 中，體裁定義語篇「階段」，決定了段落功能，而韻律確定階段中的「語義焦點」，決定「句間訊息組織」。筆者認為「語篇的階段化結構」正是韻律語法、語篇教學、寫作研究與語用分析的重要工具，亦是應用於成語、慣用語、歇後語、詩詞古漢語等教學的重要觀念。

首先，何謂「語篇的階段(化)結構」？根據 Swales (1990) 和 Martin (1992)，Swales 將語篇階段化結構稱之為 moves，乃是一種修辭步驟，Martin 稱之為 stages，就是語篇階段。語篇不是任意隨機排列的句子，而是為了特定的交際目的而組織成一系列的功能步驟。每一個步驟都有其特定的功能，依序推進語篇的目的，進而相互銜接形成整體的結構。比方說，《三國演義》的章回標題為了說故事，有故事的「開端—發展—高潮—結局」，為了評價人物有「立場—理由—例證—總結」，而此一過程即為一種功能性的過程。

## 摘要

本文探究韻律與語法的關係在教學實踐中的應用，特別是將有關《三國演義》的成語、俗語和慣用語的鋪墊為章回標題的口語韻律語法的訓練。馮勝利（2020）指出，韻律與語法的關係，就像是鐘錶的擺動，所說出的每一次「嗒」聲是等值的，但人的聽覺會自動將其分組為「嗒嗒、嗒嗒」的強弱循環。而這樣音律輕重的組合亦是語法的底層結構，韻律和節奏規範並制約著詞彙的組合。筆者教授的「三國與國際關係」所使用部分編寫教材《三國演義》的章回標題便是以精練的對仗形式，其音律串聯並濃縮了從東漢末年黃巾起義到三國歸晉的史詩意象。本文分為六大部分：從課程設計到「體裁」和韻律語法、語篇的階段化結構（moves/stages）、韻律語法：初探初級到高級中文的音律教學、以《三國演義》章回標題為例；從設計到教學、韻律語法：以《三國演義》章回標題為例和小結。

本文採用跨學科視角，以體裁導向的教學（Genre-based Pedagogy），探究並提升學習者對漢語韻律語法觀（Prosodic Grammar Awareness）的認識和習得。體裁教學源自於系統功能語言學（Halliday, 1994; Martin, 1992），強調學習者在參與目的語文化社會行動的實現形式，並在不同的交際情境下知道該如何應用語篇的階段化結構，該使用何種語言資源達成服務其功能的目的。本文以《三國演義》的微語篇為例，在實現特定交際目的過程中，會依序展開的一系列功能性步驟。每一階段承擔不同語義功能，並共同構成語篇的整體意義進程（Martin, 1992; Swales, 1990）。因此，本文更重視語篇如何在功能與語境驅動下讓學習者逐步建構意義。

### 一、從課程設計到「體裁」和韻律語法

語言學習的本質不僅是對智力的挑戰，也是通過參與並體驗目的語文化的過程中讓學習者成長並產生共情。學習者在跨文化的空間裡經歷體驗中將形成「新的眼光」看世界，而此一「新」的視角可能是從跨語言文化的生詞、語法、隱喻、文學／體裁、音律／韻律等等中去習得、調整、瞭解並檢視這世界的方法。比方說，「體裁」（genre）是系統功能語言學的重點之一，「體裁」乃是決定語篇的功能組織方式；而「韻律」（prosody）則是決定訊息在語流中呈現的方式。根據《計劃學習的關鍵》（The Keys to Planning for Learning），筆者在設計「三國與國際關係」課程的思維模式（mindset）力求體現出一個良好的單元設計（ACTFL, 2017）必須具有溝通的目的，讓學習者朝向專業的方向發展，同時能聚焦文化，發展跨文化能力，選擇的內容有趣且與生活或專業相關，如此一來更能貼近學習者的經驗和生活，其中也有認知參與性的批判性任務，並反映出標準導向 5Cs 的核心目標。

此外，21 世紀的語言課程應該圍繞全球性主題（global themes），以提供學習者有意義的學習情境，提供學習者在習得的過程中，發展