

英語全球化脈絡裡的台灣英語教育

摘要

目前全世界約有四分之一的人口使用英語，已遠超過以英語為母語的人數，英語全球化的現象正影響台灣的英語教育，但台灣社會面對英語的全球化熱潮常衍生全面擁抱和從在地化角度排拒的兩極觀點。因此本文旨在論述台灣的英語教育在全球化的大勢所趨下，應該釐清所謂標準英語的觀念，體認到英語所有權的分殊性，並探討外籍和本土英語教師在台灣教學的不同定位，以因應在地學生的英語學習需求，同時培養學生國際視野，從多元觀點來看待世界文化。在世界各地通用的英語正隨著不同的社會發展出反映當地風格的用法，英語全球化的衝擊反而造成英語的分散化與本土化的興起。為求與國際社會接軌，政府已宣示將把英語提昇為準官方語言，但要具體落實此項語言政策仍有漫漫長路要走。

關鍵字：全球化、全球英語、英語所有權、英語教育

壹. 前言:

邁入廿一世紀，由經濟全球化所導致的全球文化趨同性愈來愈明顯，不論個人主觀意志的喜好與否，這種大勢幾已成為難以逆轉的歷史必然。而且隨著全球化時代的來臨，人們對國家和文化的認同(identity)愈來愈模糊，導致對語言的認同也受到影響，呈顯某種程度的混雜性(hybridity)。最明顯的事例就是隨著全球化浪潮，英語已然成為一種國際語(international language)或全球語(global language)。據 Crystal (1997)的估計，截至廿世紀九十年代末期，全世界約有四分之一的人口，高達十二億至十五億人能自如使用英語(fluent or competent in English)。此種英語全球化的現象，不僅令世人感到驚歎不已，更對世界各國的語言教育乃至國家政策都產生重大衝擊。

而台灣社會面對英語的全球化熱潮常衍生不同的態度，基本上可分為全面擁抱全球化和從在地化角度排拒全球化的兩極觀點。有人為追求與國際社會接軌，提倡學習英語應從小紮根，以教育部的國小英語教學和引進外籍師資政策可為明證；另一方面則有人憂心忡忡，認為英語的普及會損害台灣學子的文化認同，甚至使中文的使用和思考模式被「殖民化」，難以保留本土的文化傳統，這些人通常以學院派學者居多。面對眾說紛紜的態度，在第一線工作的英語教師往往難以適從。一般而言，英語教學研究注重微觀的議題，主要探究教學法的成效或學習者的學習歷程，而較忽略從宏觀的角度談論全球化英語對教學實務所帶來的影響，殊為可惜。因此本文嘗試從英語全球化的角度出發，來探討標準英語的觀念和英語所有權分化的現象，最後論及台灣本地英語教育的因應之道，希望能對目前的全球化和在地化英語教育之爭提出一些個人淺見。

貳. 英語全球化導致英語所有權的分化

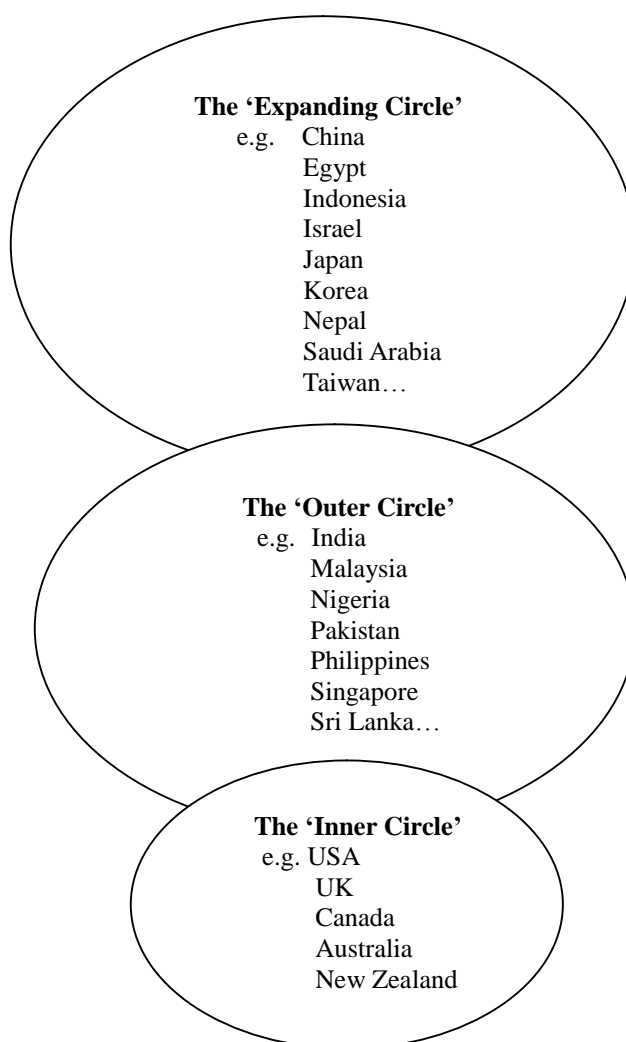
1. 英語全球化的影響

目前英語在全世界散播的速度和盛況可說是前所未見，已榮登最重要的全球語言。根據 Crystal (1997)的分析，任何語言要成就全球語的地位，光靠以該語言為母語的國家來支撐是不足的，更重要的是該語言能在世界其它眾多國家中被定位為官方語言(official language)、第二語言(second language)、或優先教學的外語(a priority in a country's foreign-language teaching)。而放眼全球只有英語能符合這樣的條件，現今已有七十多個國家將英語制定為官方語言，一百多國將英語列為第二語言或主要外語教學科目，而且這些數量仍在穩定成長中。目前全世界以英語為外語(EFL)人口數量已遠勝母語為英語(ENL)之人士，在未來十年內，據推估以英語為第二語言(ESL)的人口也將超越以英語為母語的人口，五十年後更會大幅領先百分之五十，英語全球化的程度將日益深化(Crystal, 1997)。

至於全球英語散佈的情況，Kachru (1985)曾用三個同心圓(如圖一)來表示：
(1) 內圈 (inner circle)是傳統以英語為母語的國家，如美國、英國、加拿大、澳

洲、紐西蘭等國；(2)外圈(outer circle)是賦予英語法定地位而成為一種通行語言的國家如新加坡、印度、馬來西亞等五十幾國；(3)擴展圈(expanding circle)則泛指世界其它以英語為外語的國家，包括台灣、日本、俄羅斯、沙烏地阿拉伯等，而且數量仍在擴增中。在這三個同心圓中的國家對於英語的使用也有很大的差異，內圈國家基本上是提供英語規範(norm-providing)，尤以英美兩國為甚；外圈國家是發展規範 (norm-developing)，通常致力於建立本土英語的規範(localized norm)，而發展出具語言和文化特色的英語如新加坡英語(Singlish)和印度英語(Indian English)；擴展圈國家則是依賴規範(norm-dependent)，遵循內圈國家所提供的語言標準來使用英語(Kachru, 1985)。

圖一：Kachru 界定的三個英語同心圓



根據 Kachru(1985)界定的三個英語同心圓國家，我們可知英語的全球化過程是由內圈向外傳播。特別是在西方列強殖民時期，內圈國家往往迫使外圈國家接受其語言標準和政經制度，英語扮演所謂推動現代化(modernization)或西化(westernization)的角色。而在殖民統治結束後，外圈國家中有的國家如馬來西亞

為強調本國民族文化的認同，於 1967 年制定國家語言法，廢除英語為官方語言的地位；有的國家如新加坡則是為了不同種族間的和諧，選擇英語和其它三種語言共同訂為官方語言(葉，2002)。一般而言，外圍國家經過長期殖民已建立良好的英語環境，它們對英語的使用除了作為國際(international)交流的用途外，還能作為國內(intranational)不同種族和語言社群之間的溝通工具，這也是與擴展圈國家在英語使用上最大的差異。而處於擴展圈中的台灣向來是將英語定位為外語，因缺乏英語的使用環境，一般人的英語能力普遍欠佳，也必須仰賴內圍國家提供英語學習的標準，不如外圍國家能逐漸發展出自己風格的英語，並在語法和語調上與其它國家作區別，以加強認同感，並以自己所說的英語口音為榮。而內圍國家和外圍國家雖然都是在日常生活中普遍使用英語，但兩者的英語標準其實是不一致的，也因而對所謂標準英語的觀念造成挑戰。

2. 解構標準英語的觀念

標準英語(standard English)可定義為一個社區或國家中享有最高地位的英語體，通常是指受過良好教育之英語人士所書寫和口說的語體(Richards, Platt, & Platt, 1992)。而伴隨英語的全球化，英美等國的標準語也傳播至世界各地，相當大的程度上象徵了美英等國的語言和文化霸權(hegemony)，因而在許多國家中遭到捍衛本土文化學者的抵制。例如有學者就認為標準英語的概念源自殖民主義，是殖民帝國統治被殖民者的控制手段，其語言標準就代表一種不容挑戰的殖民權威性(authority)和正統性(authenticity) (莊，2002)。

在觀念上，Widdowson (1994)認為標準英語一詞意含著一種穩定性，或一個相對固定的參照點(a relatively fixed point of reference)，但是人們一直都在發明新字彙來表達新的概念和態度來適應這個變動的世界，語言本身就具備動態的本質，否則就會枯竭。因此英語作為一種國際語言所必需具備的活力和調適性，是無法用特定的標準來侷限的。一旦用固定的標準來箝制英語的發展，勢將損及英語作為國際溝通工具的地位。

在實際上，所謂標準英語的使用也並不如一般人想像中普遍，反而有相當大的地域差別。標準英語的分際在全球化的時代裡也愈來愈模糊，定義因地區而異，進而呈現英語多中心(pluricentricity)或多典範(multicanons)的現象(Kachru, 1992)。過去被邊緣化的所謂「非正統英語」如新加坡英語、印度英語目前都已經制度化(institutionalized)，為國際學術機構和企業組織所接受。因此比較周延的說法是在全球化的脈絡中並不存在一套所謂唯一的標準英語，可是有多種的英語(Englises)或英語體 (English varieties)並存。這些英語體在字彙、語法、風格(style)、語段策略(discourse strategies)、尤其是在發音上都不盡相同，但在語言學觀點上並無價值或正統性高低之別。目前全球英語體中最廣為流傳使用的莫過於美式英文(American English)，台灣的英語教學和能力檢定也多以美式英文為本，但這並不意謂該語體較其它英語體傑出，而是支撐美式英文背後的權力(power)，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優勢。

而既然世界上存有如此多不同的英語體，它們之間的溝通不可能都是順暢無礙的，但至少向來皆可互相理解(mutually intelligible)，最多經過一些解釋通常即可明瞭。何況今天大眾媒體極為發達，各個英語區域的語言使用交流頻繁，易於相互瞭解各自地域的英語特色。既然標準英語在經過觀念和事實的檢視後不過是種模糊的概念，如何跳脫出以標準英語為中心的教學，而以全球化英語為考量的依據，遂成為台灣英語教育重要的課題。

3. 英語所有權的分化

因為全球化的蔓延，目前全世界約有四分之一的人口使用英語，遠超過以英語為母語的人數；而且以英語為母語的人士據估計僅佔世界所有使用英語人口的五分之一至四分之一 (Ronowicz, 1999)，英語的所有權遂開始遭受質疑。許多西方語言學家直指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 (Brown, 1995; David, 1997; Hansen, 1997; Widdowson, 1994)。例如 Widdowson (1994)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。Brown (1995)則在闡釋世界英語(World Englishes)的觀念時表示，英語已不再是以英語為母語人士的專屬資產，而是屬於全世界共有。因此使用者對英語應超脫過去單一模式的理解(monomodel understanding)，而移轉至更廣泛的多元模式理解(polymodel understanding)，也就是接受不同國家使用英語的模式。如今許多並非內圈英語國家人士的英語造詣之高連英美人士都自嘆弗如，文學家如 Wole Soyinnka 以奈及利亞英文、Derek Alton Walcott 以西印地群島英文所創作的作品甚至都榮獲諾貝爾文學獎的最高榮譽。簡言之，西方學界已不再視英語為英語系國家的資產，而是國際共有的溝通媒介和生活技能。

另外，在過去行為主義學習理論主導的 1960 年代，英語教學的目標是設定以英語為母語人士(native speakers of English)作為學習典範，不論在語音語義和表達方式上都力求模仿形似，Jenkins (2000)曾形容英語人士被尊為「英語的擁有者、英語標準的守護者、及教學規範的仲裁者」(owners of the language, guardians of its standards, and arbiters of acceptable pedagogic norms)，可見這些以英語為母語人士在過去的英語教學界佔有極為重要的地位。但時至二十一世紀的今日，因為英語全球化的結果，世界各地漸次產生各種區域性的英語體，愈來愈多語言教育學家也提出把英語學得跟英美人士一樣是不切實際而且沒有必要的教學目標。如 Jenkins(2000)就認為以英語為第二語言或外語的學習者並無必要根除自己母語的口音去學習所謂的「標準發音」(RP, Received Pronunciation)，這樣的過程既艱辛又難以達成。她在其新書 *The phonology of English as an international language* 中設計一套以英語為國際語的語音課程，簡化「標準發音」系統，但仍保留英語基本的語音區別。如此一來，學習者就無需刻意仿效以英語為母語人士的口音，也可說出可以容易被理解的英語。

總而言之，語言是兼具表情達意和身份認同的工具，它雖是一文化穩定性的代表，但也會配合時代社會的需要而成長改變。目前在世界各地廣泛使用的英語，其所有權已然分化，正隨著不同區域的社會環境發展出反映當地風格的英語用法，以強化區別文化間彼此的身份認同，未來透過電腦資訊與網路科技的日愈發達，英語的大潮更將席捲全球。而這種大規模英語全球化的衝擊，長久來看，不僅不會削弱本土語言認同的意識，反將如 Kachru (1985)所言造成英語的分散化(fragmentation)與本土化(nativization)的興起，而台灣的英語教育應審慎面對此種情勢，作好因應之道。

參. 台灣的英語教育如何因應英語全球化

1. 引進外籍師資的政策

前述英語全球化的現象相當程度上將影響台灣本地的英語教育，台灣為順應全球化的洪流，從政府到民間莫不戮力強調英語教育的重要性，學習英語早已形成一種全民運動。最顯著的事例莫如教育部將引進外籍教師至國內各縣市學校教授英語，但此政策引發基層英文教師反彈，專家學者也多所批評，各界反應欠佳。

但從全球教育(global education)¹和多元文化教育(multicultural education)²的角度來看，外籍教師的引進應是可以提供學生更多元的學習經驗。姑且不論外籍教師的英語能力確實有其優勢，至少他們所帶來不同的教學觀念和方法，對學生就是種全新的知識建構，這個過程本身就是一種很好的學習。其次在文化適應問題上，有教師憂心在校園中可能引發的文化認同問題，小學生可能無形中會發展出崇洋心態，形成獨尊外師的現象。但是換個角度來看，這卻也是中外兩種教育文化碰撞而產生良性競爭的開始。學生不僅可以接受不同的文化刺激，擴大國際視野，本國教師也可以和外籍教師建立伙伴關係，截長補短，共同提昇國內英語教學的水準。至於學生英語學習成效的高低，還有賴學校行政當局對教學品質的控管以及其他中籍教師的協同教學，是個合作團隊的成果，並非聘用外籍教師就能解決一切英語教學問題。

然而在積極引進外籍師資的同時，我們也不能缺乏在地的反思。目前上自教育部引進外籍師資至國內學校任教、下至兒童英語補習班的家長堅持一定要由金髮碧眼的老外教英語，背後都難免有一基本的假設，亦即英語的使用是有位階性的標準，使用英語最高的權威(authority)是以英語為母語的人士，而台灣社會的莘莘學子則必須投資龐大的學費和心力來交換所謂正統英語之使用。但如前所

¹ 根據美國監督和課程發展協會(Association for Supervision and Curriculum Development)的定義，全球教育注重學習跨國界的議題以及文化、生態、政治、科技間的相互關聯性。同時學習瞭解和欣賞不同的文化，透過別人的觀點來看世界，以體會我們和世界其他人並無不同。

² 根據美國全國多元文化教育協會(National Association for Multicultural Education)的定義，多元文化教育是一種建立在自由、正義、平等、公平、和人類尊嚴等理念上的哲學觀念。經由提倡社會正義的民主原則來挑戰校園和社會中各種形式的歧視。並透過提供各種不同族群團體的歷史、文化和貢獻，幫助學生發展正面的自我概念。

述，在全球化的脈絡裡，英語的使用權威和所有權已經分化，所謂標準或正統英語究其實不過是種模糊的觀念。連教育部計劃引進的外籍師資都分別來自美國、英國、加拿大、澳洲等不同國家，這些國家的英語在發音、用字、乃至語法上都有或多或少的差異，甚至來自同一國家也會有南腔北調的口音，所謂的標準英語充其量僅具抽象概念上的意義，要具體落實界定有極大困難。只是國內現行體制內學校教學多是以美式英語為主，短期內若引進大量非使用美式英語之外籍師資，恐怕將對學校英語教育造成某種程度的衝擊。

2. 台灣本籍教師的定位、及使用之英語教材教法

英語全球化的現象和外籍教師的引進勢將衝擊台灣的英語教育，但本地的英語教師倒無需過度反彈或憂心，反而應該體認到全球化時代英語所有權的分殊性，瞭解各種英語體之間的關係，並注意英語學習與文化認同之間的平衡，從而建立自己在英語教學上的定位。

有關非以英語為母語之教師(NNESLs, Non-native ESL teachers)所具有的教學利基在英語教學界已有廣泛討論(Cook, 1999; Rampton, 1990; Tang, 1997)，同樣地台灣本籍教師從事英語教學也有其優勢，他們對本地學生的學習背景和需​​求，包括文化和語言的因素都有清楚的認識。也因為本籍教師是經過後天的努力不懈才得以學好英語，不像外籍教師的英語能力是拜出生地所賜，得來不費太大功夫。所以本籍教師較容易以同理心瞭解學生的學習困難和過程，特別是強調因母語轉移(L1 transfer)所產生的錯誤，並提供貼近學生英語學習經驗的教導，作為學生英語學習的模範(role model)。

更進一步而言，在全球化的時代裡，個人的國家身份已不必然等同於其文化身份和語言身份，在台灣從事英語教學的本國籍工作者，可說是中西兩種文化混融(acculturalaton)的代表。本國籍的教師大部份是生長在台灣，自幼接受本地文化的薰陶，可是在學術或專業工作上接受西方文化和語言的訓練，他們文化和語言身份可說是雙重或多元的。這種可以兼具本土獨特背景和西方學術視野來從事英語教學的理論建構和實務操作，應該是比外籍教師只能從其母語的角度和學習歷程所提供的觀點和作法更符合台灣學子的需求。

至於在英語教法教材的層面，台灣目前英語教學的主流方法是所謂的溝通語言教學法 (Communicative Language Teaching)，注重學生在各種日常生活情境和語言功能上的使用，並以培養學生的英語溝通能力(communicative competence)，能在各種社會情境適當地理解和表達不同的英語功能為教學目標。當我們把全球化英語的觀念引介到溝通語言教學法上時，學生只要能以英語達成溝通交際、解決問題、獲得資訊等目的，教師即無需太刻意要求學生學習某種標準口音、或服膺某種既成語體的規範，反而應該要加強跨文化的教學，均衡英語學習與文化認同間的發展。

若再進一步引申溝通語言教學法的理論，台灣學子需要的不僅僅是外籍教師所提供的語言輸入或刺激(language input or stimulus)，更重要的是可據以溝通表

達和創造意義的英語學習資源和環境(context of learning)。舉例而言，英語課除了可以教導學生認識對他們陌生遙遠的西洋感恩節(Thanksgiving)外，就學習的大環境而言，也可用英語來讓他們學習表達生活中很親近的台灣民俗節慶和風俗習慣，讓在地經驗能透過英語的學習更進一步舒張和深化，如此則更能提供學子有意義使用英語的實際社會情境，因此在英語教材的選用上也應該兼採國際性和地方性的題材。

目前台灣使用的英語教科書大多來自少數幾家英語系國家的大型出版商，在議題內容的編寫上無法反映台灣當地的生活經驗，在教學法的適用性上也不見得能符應我們的教育體制和環境。當然若要求台灣的英語教師放棄進口教材不用是不切實際的想法，但依據批判教學(critical pedagogy)的觀點，其實教師可以去反省潛藏在進口教科書中的意識型態(ideologies)，檢視在教材內容中反映的文化價值觀、歷史及社會經驗，以及特定族群、性別、社經階層的議題又是如何被處理。除此之外，教師也可以透過不同管道的進口教材介紹世界各個英語使用國的風土民情，更可搭配電腦科技教材如網際網路和多媒體來增進教學效果。但教師必須避免只挑選單一文化的教材，以免學生形成某種特定文化霸權的錯覺。而更積極的作法應該是針對台灣同學的需求和當地特殊文化情境，在課堂上增加與其社會生活相關的議題。例如台灣在地出版的英文報章雜誌像英文中國郵報(The China Post)或光華雜誌(Sinorama)，都能提供優質的真實教材(authentic materials)，值得教師採用，最終的理想目標則是教導學生用英語來表達台灣在地的文化思維和民俗情感。

另外，站在本土英語教學法的立場反思，莊(2002)強調現今普世通行的英語教學法也是英美社會文化情境的產物，卻成為非英語系國家的主流教學策略，這種統一標準的教學法忽略在地的歷史、風俗、人情的文化差異，可能會壓抑本土的教學思考和創意。因此西方教育情境發展出的溝通語言教學法也未必是解決台灣英語教學困境的萬靈丹，許多學者已指出溝通語言教學法較適用於以英語為第二語言(ESL)的社會環境，若在以英語為外語(EFL)的國家中採用會產生不少的副作用(Li, 1998; Kachru, 1985; Swan, 1985a, 1985b)，其中一項就是學生的英文閱讀和寫作能力的培養明顯受到忽略。而像台灣此種 EFL 國家對英語的需求其實還是以閱讀理解英語和翻譯引介外國資訊文化為主，一般人日常生活中使用英語聽說技能溝通的機會並不多見，因此國內英語教育除了致力用溝通語言教學法加強學生口語能力外，對英文讀寫能力的訓練也絕對不能偏廢。

其實對於提昇學生英文讀寫技能有一相當有效的教學活動和學習策略，就是台灣傳統英語課常用的翻譯活動(廖，2003a, 2003b)。翻譯的本質是一種跨文化的傳播活動，它不只侷限於語言層面的轉述(rendering)功能，更具備文化層面的闡釋(interpretation)功能(王，2003)。而本國籍教師身兼中英雙語、雙文化的認知能力，可以同時使用中英兩種語言作為教學工具(instructional tool)，並有效協助學生分析比較中英語言及文化的特色和異同，這是只操英語的外籍教師無法企及的優勢。但今天許多新世代的英語老師不喜歡在教學中使用翻譯是不想重蹈過去文

法翻譯教學法(Grammar-Translation Method)的覆轍，只是讓學生背單字文法和做翻譯練習，何況文法翻譯法也無助於提昇學生的口語溝通能力。但是翻譯作為一種教學技巧(technique)或活動(activity)並不同於文法翻譯的教學法(method)，翻譯也可以被應用在其它的教學方法中，而且已經有多位學者建議將翻譯整合到溝通語言教學法(Husain, 1994; Levenston, 1985; Zohrevand, 1992)。例如 Tudor (1987)論道：「翻譯傳達跨語言和跨文化的訊息，是種最佳的溝通活動，應該比現行的教學情況更為廣泛使用。」他認為翻譯練習不僅要「以意義為中心(meaning-centered)」，也要「以接收者為中心(receptor-centered)」，所傳達的訊息才能跨越語言和文化的界限。而 Levenston (1985)和 Zohrevand (1992)也在溝通語言教學法架構下設計許多筆譯和口譯的活動，例如角色扮演(role-playing)和難題解決(problem-solving)等來達成學生語際溝通的目的，促進學習外語的成效。

更何況在翻譯過程中若能作到明確的雙語、雙文化對比分析(contrastive analysis)，可以使學習者在語言轉換中更有意識地排除母語的干擾，進而增進外語技能。劉 (1997)就指出在雙語對比的翻譯中，學生可以借助母語的交流模式(communicative patterns)獲致語言轉換的直觀信息，而在目標語的學習上有更積極的疏導。吳 (1994) 也有相同主張，他認為學習外語就是一種翻譯活動，學習者總是在有意或無意間將母語的觀念轉移到外語上。但天下畢竟沒有兩種完全相同的語言，若逕自把母語轉換成外語，難免會產生錯誤，而要避免母語干擾的方法可從兩種語言的翻譯對比分析入手，由詞彙、語法、生活習慣、文化背景、思維模式等各方面體察兩種語言之間的異同。

以教學實例來說，在英語的閱讀和文化教學上，Chan(2000)就認為平行研讀原文和譯文是種有效的教學策略，學生對原文若有理解困難時，閱讀譯文會比翻查字典更有幫助。她建議在教導高階學生時，可以使用中國文學作品的英文翻譯，讓學生能夠學習使用英文來表達他們已經很熟悉的文化概念，學生在讀英文譯本時甚至會發現原先讀中文時所忽略的意義。總之，翻譯活動作為一種教學技巧或學習策略對學生有相當大的助益，而且翻譯與目前盛行的溝通語言教學法相結合，更能提昇學生全方位說、聽、讀、寫、譯的外語能力。所以使用翻譯在台灣英語教學上的正面功能實值得本土英語教師再加深思，無需一味尾隨西方教育情境主導的教學法而迴避使用翻譯唯恐於不及。

歸結以上所言，若我國的英語教學目標是由在地的文化主體性出發，兼顧英語的全球溝通功能，那麼本國籍的英語教師、台灣本土的社會文化情境、以及翻譯教學活動應是能提供本地學生更多的助力。

3. 台灣的英語教育與本土文化認同：

我國教育部在九十年一月公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」的十項基本能力中與英語教學具有直接關係的能力為「文化學習與國際瞭解」，其主要內涵為「認識並尊重不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀」。在七大學習領

域中的語文學習領域則明列「包含本國語文、英語等，注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習」。這些課程目標的基本精神都與全球教育和多元文化教育的理念契合，皆在鼓勵各級學校進行外語能力的教學與國際交流的活動，幫助學生學習尊重及欣賞不同文化的歧異，以培養具國際觀的未來世界公民，進而發展跨語言、跨文化的認同。

儘管政府的教育政策體認到全球化時代的來臨以及語言多元性和發展性的本質，進而提倡尊重多元文化的價值和學習跨文化溝通的能力，此種用心值得嘉許。但目前台灣社會在英語教學實務的推動上並不如理想，常有分歧意見。例如有人以現今的兒童英語教學情況提出警語，倡言在國內若強調英語教學，使用原版英語教材，將使我們的民族幼苗全盤接受英美文化，浸潤在其價值體系與意識型態中，也將使台灣淪為英美的殖民地，引發文化認同危機。但平心而論，最容易產生文化認同危機的通常是對本土文化缺乏信心且又對外來文化充滿不切實際憧憬的人士，而如果說學童一週接受幾小時的英語教學就會造成文化認同混亂，那未免言過其實，並且太低估了台灣本地文化的包容性。事實上，位於英語擴展圈的台灣仍是以中文為主要語言、英語為外語的環境，即使有心想學好英語，一週數小時的英語課在語言輸入的質與量上均有嚴重不足的現象，更遑論能學習到英語深層的文化涵養(cultural literacy)和思維行為等領域。

另外也有人主張獨尊英語會戕害中文學習，亦將衍生文化認同的問題。但所謂獨尊英語是相對於其它外語如日語、法語而言，在台灣社會無法自如使用英文的條件下，實際上無人能排拒中文學習。英語在各級學校充其量仍只是一門學科，如果說學習英語有礙學習中文，就如同說學習數學或科學會妨礙學習中文一般荒謬。以第二語言習得(second language acquisition)的研究證據來看，中英文同時學習是可能會產生語言干擾(language interference)，但在使用中文的台灣社會，通常出現的是中文干擾英語學習，產生錯誤的中式英文，較少以英文干擾中文學習。現時台灣學子中文程度低落的窘境，還是應由中文教師想方設法來解決，而不是歸咎於英語的學習。

依筆者個人淺見，以上所言學習英語會導致文化認同危機的論述似乎在理論上流於淺薄、在研究上缺乏實證、在現狀上也昧於事實。簡言之，目前學習英語的熱潮並不能被誇大等同於文化被殖民。當然英語作為一種語言，並不只是種溝通交流的工具，它還負載大量的文化內涵，透過學習英語也會薰染一個英語文化群體的特殊性和本質性。但無論如何，我們不可能只願接受學習英語，卻排斥伴隨語言的外國文化。甚至可以說學習英語時，語言本身並非我們最終的學習目標，而是獲致一種得以悠遊於全球眾多不同文化間的乘具。

肆. 結語：台灣未來面對英語全球化的省思

日益澎湃的全球化現象將使世界各國人民的互動交流更為緊密，並重新界定我們的時代意義和生活方式，而英語無疑會在這過程中扮演重要的推手。既然英

語全球化之浪潮勢不可擋，因此本文旨在論述台灣的英語教育在全球化的大勢所趨下，應該釐清所謂標準英語的觀念，體認到英語所有權的分殊性，並探討外籍和本國籍英語教師在台灣教學的不同定位，以因應在地學生的英語學習需求，同時培養學生國際視野，從多元觀點來看待世界文化。

在未來全球化更為緊密的脈絡裡，區分本籍和外籍教師將不再具有深刻的意義，無論本籍和外籍教師對於台灣的英語教育都能有特定的貢獻，提供學子多元的學習經驗和文化觀。如 Rampton (1990)就反對將英語教師貼上說母語(native speaker)和非母語(nonnative speaker)的標籤(labels)，而建議只用語言專業(language expertise)來描述教師的語言技能和知識。語言專業不是與生俱來或固定不變的，它必須經過學習訓練以及認證(certification)的過程，如此就能將焦點從「你是何種人(who you are)轉移到「你知道什麼(what you know)」(Rampton, 1990)。這種對不同國籍教師態度上的轉變也才能矯治以往「只要會講英語就會教英語」的謬思，符合全球化時代尊重多元共生的氛圍，對台灣英語教學的專業發展也會有正面的影響。

另外，一般人往往把全球化和本土化視為矛盾或兩難的命題，但其實兩者的發展亦可從起初的對立排斥到之後的互補共生。Kachru(1992)就認為英語今日多中心、多典範的現象，也是英語最初在非英語的社會文化和語言情境下混融的結果。而目前所謂的全球化英語所關注的並非傳統各內圈國家英語的使用標準，而是隨著文化全球化的發展，使英語一方面能成為跨越文化藩籬的橋樑，另一方面又能兼顧區域語言使用的差異。為了主動參與經濟全球化的宏圖，各國已紛紛從政府官方的層次鼓勵英語「全球在地化」(glocalization)。放眼未來，台灣的語言教學也可能不再是以單一國家語言為中心，而是朝國家語言與全球化英語並行教學的方向邁進。

為加速台灣國際化的腳步，國內行政院早已宣示未來將把英語提昇為準官方語言，而且已經汲汲努力塑造國內英語環境。例如研考會於 2002 年承辦為期六年的「挑戰 2008: 國家發展重點計畫」，其中「E 世代人才培育計畫」揭櫫營造國際化生活環境、提昇全民英語能力之目標。具體措施包括營造英語生活環境如標示和網站英語化、平衡城鄉英語教育資源、大專院校教學國際化、提高公務員英語能力、和推動英語與國際文化學習五大項目。這種大型國家計畫雖然立意良善，但一來我們無法確知政府當局對於準官方語言位階的具體義涵為何，另外相關配套的立法制度和行政措施闕如，台灣目前的社會文化條件亦尚未成熟，光是想像若是將來政府的法規、法條、判例、公文、會議紀錄都要求得中英文並列，就可預見此工程之龐雜和問題之艱難，在正式落實以英語為準官方語言的政策之前似乎仍有漫漫長路要走。

總之，語言是一種重要的身份認同，為追求在地主體性，我們要推廣自己民族的母語和文化；但在與國際社會接軌溝通的全球化需求下，我們也應該學習一種流通全球的國際語言。如戴(2003)所言，文化可縱向的傳承、再製、轉化，也可橫向聯接多種文化同時移植、轉換、交替、再交融成另類新文化的典範。而台

灣的在地文化透過英語學習，是有可能打破國家疆域與其它異文化交融，進而開闊文化胸襟和視野，意識到全球議題的緊密關聯性，並包容不同文化的差異性，晉身為地球村中善盡國際責任的一員。

參考書目：

- 王寧 (2003)。《全球化與文化研究》。台北：揚智。
- 吳潛誠 (1994)。《中英翻譯：對比分析法》。台北：文鶴。
- 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，頁 1-16。
- 葉玉賢 (2002)。《語言政策與教育》。台北：前衛。
- 廖柏森 (2003a)。探討翻譯在外語教學上之應用。《第七屆口筆譯教學研討會論文集》，頁 217-234。台北：輔仁大學外國語文學院暨翻譯學研究所。
- 廖柏森 (2003b)。論翻譯在外語學習上之角色，第八屆口筆譯教學研討會論文集，頁 4-1 至 4-17，台北，國立台灣師範大學翻譯研究所。
- 劉宓慶 (1997)。《英漢翻譯訓練手冊》。台北：書林。
- 戴維揚 (2003)。《英語文課程革新的三大目標：文字、文學、文化》。《語言與文化》，戴維揚、梁耀南主編(頁 23- 37)。台北：文鶴。
- Brown, K. (1995). World Englishes: To teach or not to teach. *World Englishes*, 14, 233-245.
- Chan, T.-h. L. (2000). *Translation and the foreign language program: Whither are we going?* Paper presented at the Ninth International Symposium on English Teaching, Taipei, Taiwan, R.O.C.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge 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.
- Husain, k. (1994). Translation in the ESL classroom: Emerging trends. *International Journal of Translation*, 1, 115-130.
- 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, B. B. (1992). World Englishes: approaches, issues, and resources. *Language Teaching*, 25, 1-14.
- Levenston, E. A. (1985). The place of translation in the foreign language classroom. *English Teacher's Journal*, 32, 33-43.
- Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 677-703.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the native speaker: expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, 44, 97-101.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). Longman dictionary of language teaching & applied linguistics. Essex: Longman.
- Ronowicz, E. (1999). Introduction. In E. Ronowicz & Y. Colin (Eds.), *english: one language, different cultures* (pp. 1-25). London and New York: Cassell.
- 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.
- Tang, C. (1997). The identity of the nonnative ESL teacher: on the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31, 577-580.
- Tudor, I. (1987). Using translation in ESP. *ELT Journal*, 41(4), 268-273.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-388.
- Zohrevandi, Z. (1992). Translation as a resource: Teaching English as a foreign language. In R. De Beaugrande & A. Shunnaq & M. H. Heliel (Eds.), *Language, discourse, and translation in the West and Middle East* (pp. 181-187). Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins.

English as a Global Language and its Effects on Taiwan's English Education

Abstract

Nearly a quarter of the world population now is using English as a means of communication, far greater than the number of native speakers of English. The unparalleled spread of English around the world is having a marked impact on Taiwan's English education. However, people in Taiwan often have conflicting attitudes toward the globalization of English and how English should be taught in the local context. Thus, the aim of this article is to deconstruct the myth of Standard English, to recognize the fact that no culture or nation can have a rightful claim to the ownership of English, and finally to identify the advantages for local students of having both foreign and Taiwanese teachers to meet their specific learning needs as well as to expand their global views. English nowadays has developed many new varieties in different areas for people to express their national and cultural identities. The emergence of English as a dominant international language has actually led to the fragment and nativization of various English varieties. In order to be successfully integrated into the international community, Taiwan's government has already proposed to make English as a quasi-official language in the near future. However, it may take a long time to really implement the new language policy.

Key Words: globalization, English as a global language, the ownership of English, English education