Sapir-Whorf 語言相對論與 Gadamer 前理解之相融性

- 跨文化語言教學之探討 *

彭雅卿/**Peng, Ya-Ching**
中國文化大學德文系 專任講師/**Chinese Culture univ. Department of German**

【摘要】

依據 Gadamer（1900-2002）的哲學詮釋學，理解係由前理解、效果歷史、視域融合等概念組合而成，其中前理解被視為理解的重要起始點。促成外語教學之相互理解的背後因素學者們提出了 Sapir-Whorf 語言相對論跨文化教學的看法，若將前理解結合文化因素落實在第二外語教學，將可協助教師提供較為完善的教學方案，既利於教學活動，提高教學效果，又可協助學生做好跨文化課前的預習工作，知道預習的方向與內容，提昇個人的學習效果。

【Abstract】

According to the tenets of Gadamer's (1900-2002) philosophical hermeneutics, understanding consists of pre-understanding, effective history, and fusion of horizons. Pre-understanding is considered the crucial starting point. What is the factor that improves the understanding in a foreign language teaching? Experts in the field have proposed "interculture" as the most important factor based on Sapir-Whorf's linguistic relativity. When pre-understanding is applied to the teaching of a second/foreign language, it can help teachers to provide a better instructional program, devise teaching activities, and raise the standard of teaching. Furthermore, pre-understanding can also help students prepare lessons in advance.

【關鍵詞】

1. Hans-Georg Gadamer 2. Sapir-Whorf 3. 詮釋學 4. 前理解

【Key words】

1. Hans-Georg Gadamer 2. Sapir-Whorf 3. hermeneutics 4. pre-understanding

一、前言

外語教學常出現理解不對稱的問題，揆其原因，實在於師生缺乏「共同理解」的基礎，如何構築一個共同的基礎，實為當前必須認識的問題。

為了解決「共同理解」的問題，Gadamer（1975 : 251 - 274）援引 Heidegger (1927 : 312) 的前結構（Vorstruktur）觀點，發展出前理解的論述；認為任何理解須以相互理解（sich miteinander verstehen）作為理解的開始，透過彼此一致（Einverständnis）的方式，進行對某事（物）的相互理解（Sichverstehen in etwas），讓理解雙方能同在一個理念共同體（Erfahrungsgemeinschaft）中完成理解。

至於如何透過彼此一致的方式進行對某事（物）的相互理解？ Gadamer 雖提出了前理解的論述，但能否將之運用在外語教學上？誠為進一步需要探索的問題。

促成外語教學之相互理解的背後因素是什麼？學者們提出了跨文化的看法，認為外語教學須依托在文化的脈絡中，方足以正確地認識外語的內涵；然如何尋求外語教學之跨文化的理論基礎？以及這個基礎又如何融入相互理解內，讓教師與學生同在一個經驗共同體中形成共同理解？應是值得深入研究的議題。

面對上述的議題，本文擬結合 Sapir-Whorf 的語言相對論及 Gadamer 的前理解，試圖構築跨文化語言教學的理論基礎，為解決外語教學出現理解不對稱的問題提出解決的可行性。

配合研究需要，文章概分為六個部分，除第一部分為前言外，第二部分為文獻回顧，針對外語教學的相關文獻作一系統的說明；第三部分為 Gadamer 的前理解，擬經由 Gadamer 的論述，建立起前理解的理論架構；第四部分為 Sapir-Whorf 的語言相對論，闡述語言相對論的重要內涵；第五部分為跨文化語言教學的理論基礎，擬結合 Gadamer 及 Sapir-Whorf 觀點，為跨文化語言教學提出淺見，俾瞭解兩者結合觀點是否有助外語教學；第六部分為結論。

二、文獻回顧

對於教與學存在理解不對稱的問題，不同的教學模式提出了不同的解決辦法，如 Piaget（1952）的認知模式（cognitive model），Skinner（1954）的行為模式（behavioral model），Vygotsky（1992）的社會模式（social model）；然均無法說明師生的視域（Horizont）是否會有視域融合（Verschmelzung der Horizonte）

的可能，以致未能進一步發展出共同理解的基礎。

Pallottino（2000）研究大學課程的創新思維時指出，預習是學習的新方法，宜與研究、考試合併來看，視為構成整個學習活動的一部分。事實上，持這種看法者如戴建耘（1998）亦強調，多媒體技職教育線上學園的整個活動係由教學與實習組成，分成課前重點預習、教學及課後複習三個部分，其中預習則是學習活動不可分離的階段。Freiberg & Drisoll （1992）研究普遍式的教學策略，以及 Borich（1992）研究有效教學方法時，均將預習視為構成教與學的重要活動內容。

既然預習是整個教學或學習活動中不可缺少的一部分，那麼它對 「共同理解」又有何促進的作用，以及它的理論基礎與操作方式又與「共同理解」有何相關；換言之，在解決教與學之間理解不對稱的問題時，預習是否能作為「共同理解」的建構者，對教師與學生之共同理解能發揮出多少成效，這些都是值得重視的問題。

外語教學出現理解不對稱的問題不但存在於文本（Text）自身，同時更隱藏於文字、文法背後的文化因素。針對是項因素，人類語言學中有關 Sapir-Whorf 假說（Sapir-Whorf Hypothese）提供了理論支持。Kramsch（2002）以德語作為外國語的講課經驗指出，不論由 Sapir-Whorf 假說中的語言決定論（linguistischer Determinismus）或語言相對論（linguistische Relativität）來觀察，文化實則包括了思維、說話與世界觀三者的內在聯繫；Plueddemann（2003）、Rees（2003）及 Murray-Harvey（1999）等人也都認為，跨文化的引入是外語教學應予重視的部分。

Shaul & Furbee (1998 : 7) 認為，語言對文化保有直覺的關係，人類會形成各種不同的社群，即在他們能將一系列的價值、信念與生存技能凝聚成自己的文化與語言，因而語言所代表的意義不僅是人類的交談能力，同時亦說明了個別語言在特定社會文化的運用。張善禮（2000）研究 <跨文化人文取向德（外）語教學－亞洲地區的另類選擇> 時表示，外語教學的目標，除了教導語言的應用能力外，還要讓學生認識標的語的異我文化，擴張學生的視野與國際觀。

為了增加教與學之共同理解的基礎，本文認為教學前的預習是外語教學不可或缺的部分。至於如何看待預習這項教學活動，以及預習又應如何運作，本文擬應用 Gadamer 的前理解作為闡釋的依據，並試圖在闡釋中融入文化的因素，俾豐富前理解的內容，使 Gadamer 的前理解觀點更適合作為外語教學的理論基礎。

三、前理解的理論架構

Gadamer（1975 : 168）的詮釋學係以理解的共通性為其主要內涵，認為任何理解須透過彼此一致（Einverständnis）的方式，進行對某事某物的相互理解，讓理解雙方能同在一個經驗共同體中完成理解。

理解的共通性實為視域融合的必要條件，能讓理解者感受到自身置入（Sichversetzen）於共同的情境，循著 Gadamer（1975 : 288）所謂：向更高的普遍性提昇，展現出共同的「在的擴充」（Zuwachs an Sein）。共同理解即由「在的擴充」中獲得實現。

視域融合的過程需要效果歷史（Wirkungsgeschichte）來催生，亦即需要理解者認清自己與他者存有歷史實在性的關係，才能由此關係催生出共同理解的真實。由此鑑之，效果歷史應是理解者在理解之前即對被理解之物所能具有的先行認知。這說明了人為何總是會帶著過去累積的經驗去認識新事物，而不是在全然空白的認知情況下去瞭解新事物。依此觀點瞭解，課前預習的意義不僅是將上課的教材做事先的預覽，更應是一種積極的作為，即：盡量去累積更多的效果歷史。

如何才能將效果歷史轉化成預習的積極作為？藉由效果歷史的形成將可闡述說明之。首先，Heidegger（1927 : 312）提出前結構（Vorstruktur）的觀點，建立前有（Vorhabe）、前見（Vorsicht）和前把握（Vorgriff）的論述，它是確認「此在」（Dasein）於時間進程所形成的理解循環結構（Zirkelstruktur des Verstehens）。理解的循環蘊藏著最原始的認識（das ursprünglichste Erkennen），是一種積極的可能性，不是突發奇想（Einfälle）或世俗之見（Volksbegriff），唯有把握這原始的認識，理解才得以完成；換言之，這些前有的見解（Vor-Meinungen），即是效果歷史意識（wirkungsgeschichtliches Bewußtsein），透過意識的作用，理解方能獲得真正的可能。因此，預習可視為「此在」從事累積其原始的認識，在效果歷史的意識下將之加入到理解的循環，成為前結構的新增見解。

Gadamer（1975 : 252）將前結構的觀點應用在文本的閱讀上，修正了啟蒙運動（Aufklärung）對成見（Vorurteil）、權威（Autorität）、傳統（Tradition）的誤解，承認理解之前存在著合理的前見（legitime Vorurteile）；所應重視的，不是避免它的存在，而是如何正確的運用它。

合理的前見即是 Gadamer（1975 : 251-274）稱之的前理解，由成見、權威、傳統三項合成。Gadamer（1975 : 255）認為，成見並不是一種錯誤的判斷，包括了肯定與否定的雙重價值；肯定的價值能使具有成見的人直接獲得理解；否定的

價值亦能使具有成見的人間接獲得理解。因此，成見是一種在先性的事實，不是理解的障礙，卻是理解的先決條件，這正如歷史學者在瞭解歷史文物時，必然會帶著自己的歷史情境和歷史意識一樣；若且擺脫了這些情境與意識，即是擺脫了歷史研究本身。理解者總會帶著成見去理解，因為成見早已在理解之前就存在了。

Gadamer（1975 : 263）認為權威不應與理性對立。權威依存於承認，當理性知覺到自己的侷限性時，便會承認自己的不足並尋求他人更為完善的看法，判斷出對自己有利的優先性；在這過程，權威的產生不是盲目的服從或非理性的選擇，反而是經過理性的認識，可以看作是合理的真實。承認權威，即是承認權威的優先判斷。

Gadamer（1975 : 265）認為傳統的本質是保存（Bewahrung），保存亦是一種理性的活動，是對保存的予以肯定、掌握和培養。在歷史的流變中，傳統一直伴隨理解者而存在著，不應視之為客體化（vergegenständlichend）的物件，傳統如同一面鏡子，須與之進行攀談（ansprechen），重新認清自己，與它融化（Anverwandlung），成為傳統的一部分。因此，如何保存傳統，如何與之進行攀談，才是真正認識傳統的方法；一味地遠離傳統或擺脫傳統，實為不理性的行為。

茲將 Gadamer 前理解的理論架構列示如圖 1：

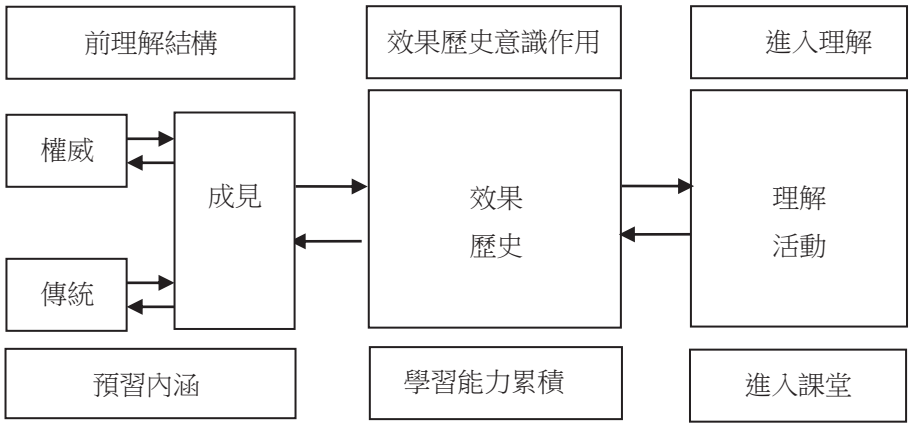

圖 1　Gadamer　前理解架構

圖 1 顯示，前理解結構涵蓋了成見，成見係由權威與傳統構成。由於權威與傳統被視為具有正面的積極作用，且是以次級資料的方式呈現，故可作為學習前預習的教材，亦可視為預習的實質內涵。透過成見的作用，教師與學生有了共同的效

果歷史意識作用，換言之，累積了學習能力。在這累積的過程，原有的理解（成見）會與原有的認知（效果歷史意識）相互調適，取得一致性的理解。最後經由一致性前的理解，進入新事（物）理解的活動，宛如教師與學生共同進入課堂，進行正式的理解活動（教學活動）。

四、語言的文化觀

誠如 Wittgenstein（1961: section 5. 6）所說：我的語言界限指出了我的世界範圍（The limits of my language indicate the limits of my world）。事實上，Wittgenstein 的這句話充分揭露了語言與文化的關係，蓋因我的世界範圍，即代表我處的文化網絡。

對語言與文化作更深入研究者，應推 Sapir-Whorf 假說，它是為了協助說明語言與文化的相關問題而提出，認為語言結構與使用該語言的文化有密切的關係。深入瞭解，Sapir-Whorf 假說涵蓋了兩個相關的部分，一是語言決定論 (linguistic determinism)，另一是語言相對論 (linguistic relativity)；若依敘述的強弱分，有強假說 (strong hypothesis) 與弱假說 (weak hypothesis) 之分。語言決定論強調語言決定思維，屬強假說的性質；語言相對論說明不同的語言有不同的思維，屬弱假說的性質 (Chandler 1994)。透過語言可以觀察、思考自己周圍的世界。

為了深入研究語言與文化的相互關係，Sapir（1933）研究北美地區印地安部落語言後表示，世界上沒有一個部落沒有自己的語言，語言不但是在給定的社群中作為表達、交談的工具，亦是文化最為主要的組成部分，是文化發展的先決條件。語言若為影響文化的重要因素，則語言需具備兩個先決條件，即：不同的語言會自然地存在於不同的社群，以及每一個語言系統（linguistic system）都有其內在的邏輯（internal logic）。藉由語言內在的邏輯特性，Sapir（1949）指出，凡是我們看的或是我們獲得的經驗，都是由自己的社群所使用的語言加以選擇表達出來，這是人們認識世界、接觸世界最根本的原因。真實的世界是建立在社群說話的邏輯習性上，沒有兩種語言對相同的社會現實會有充分的相似思考；不同社會所處的是本質上差異的世界，而非外在人種標籤上的不同。

綜合 Sapir 語言與文化的觀點，可得到下列認知：

（一）各社群都有其獨一的語言系統，系統的區隔在於其內在的邏輯結構。

（二）各社群的人利用各自使用的語言系統去思維，因而去建構其文化、開發其

文化、並且認識其世界。

Whorf 研究語言與世界觀後相信，任何一種語言都有屬乎自己認定宇宙結構的理論，這個結構可稱之形而上學（metaphysics），關於語言與文化的認知，即可透過這個結構而獲得。

Whorf（1956 : 213-214）認為，我們是依照我們的母語來剖析自然，將世界各種現象分門別類出來；然而，世界宛如萬花筒（kaleidoscopic flux）般地呈現在我們面前，必須透過我們的心智加以組織起來，亦即透過我們心智中的語言系統加以整理，進入我們的概念，供我們認識世界。Whorf 所謂的語言系統等同 Sapir 所指的語言系統，皆屬社群的話語，有其特定的編纂形式。

為了說明語言與世界觀的看法，Whorf（1956 : 57-58）強調，使用印地安 Hopi 語的人都有相似的自我社會文化的觀念，對於時間與空間也常有普遍的認定，並不覺得時間是一流暢的移動連續體（continuum），按照相等的速度流動著，由過去到現在，再由現在進入未來；因此，Hopi 的語言與文化隱藏著一種形而上學，是一種對時間與空間的天賦觀（native view）。類似的例子亦出現在 Whorf 研究 Eskimo 人對雪有多詞彙的認知上，這是 Eskimo 人自我文化的特色，因為雪在他們的生活世界佔有極為重要的一環，讓他們對雪有了天賦的看法。

綜合 Whorf 的觀點，可得到如下的看法：

（一）人的概念系統依賴於個人的語言。不同語言的比較會顯示出不同的人會以不同的方法去分析他理解的世界。

（二）概念的形成並不是獨立的過程，屬特殊語法的一部分，特殊的語法即為母語的語法，所以，人會透過母語去分解自然。

（三）語言不是為報導經驗而設置，是為了經驗而設定的架構。

由 Sapir-Whorf 語言相對論的觀點瞭解，語言若脫離了文化，素樸的語言也就沒有思維的邏輯系統，更無法透過語言呈現出語言的生命力。語言藉由文化而豐富其內涵，同時也表徵出它的獨一性；文化經由語言而體現其存在，同時也述說它的延續性。外語教學若未能與文化相互融合，講授的外語即為無生命的表達符號，看不到語言所代表的世界觀，學生又如何能在不同的情境下正確地運用該語言。

五、跨文化語言教學模式

今日，理解者身處的理解環境是由不同的語言結構建立起的文化網路，透過語言的傳導，理解者時時會在文化網路中穿梭，汲取不同的文化資源，對理解的認知具有強化的作用。誠如 Sapir-Whorf 假說所揭示的論述，語言結構與使用該語言的文化具有密切的關係。加以今日我們處的社會網絡異於昔日的部落社會環境，社群與社群間往來頻繁，語詞相互借用情況頗多，加之科技的進步，伴隨諸多新詞、新字出現，語言與文化已成為一體的兩面，語言能塑造文化，文化也能影響語言，蓋因兩者均為人類社會的「活化物」，不但具有「增生」的性質，更具有「互滲」的特性，因此語言誠屬「開放」的結構，很難依因果律來界定其隱藏的不變定律。語言有文化的屬性，文化又有語言的內涵，實不宜將兩者切割來看，依此觀點 Sapir-Whorf 假說中的語言相對論應會與 Gadamer 前理解相融，契合今日的語言與教學、教學與文化的探討。

配合文化因素的引入，茲將融入文化因素後的前理解架構示之如圖 2：

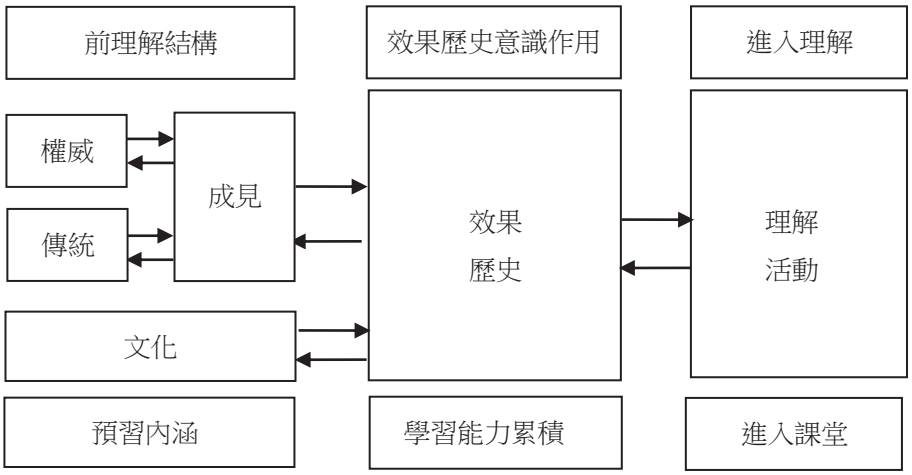

圖 2 融入文化因素後的 Gadamer 前理解架構

融入文化因素後的前理解是否可作為外語教學之用？本文擬將跨文化語言教學模式安排如下：

（一）教學前

- 前理解庫的建立：教學前四週，教師與學生需共同蒐集完成上課教材，建立前理解庫；主題教材由教師負責，輔助教材由學生負責。
- 前理解庫的分類：前理解庫由權威、傳統與文化三個部分組成。權威係以學術性論文為主，傳統是以非學術文獻為重，文化則以報章雜誌文章為要。

- 前理解庫的使用：教學前三週開放前理解庫，供教師、學生使用；教學前一週停止使用，讓教師、學生有充裕時間將教材資料轉化為教學資訊。

（二）教學時

- 透過教師提問，讓學生自行調整自己的理解。
- 透過學生提問，讓教師融入學生的理解。
- 透過對文本的閱讀，讓教師、學生重新認識文本。

透過上述跨文化教學模式安排，教師與學生需要有預習的期間，預習時有了具體的研讀資料、研讀時程，這些都與前理解庫的建立產生密切的相關。前理解庫的建立是教師與學生課前相互瞭解的平台，不是封閉式的資料庫，只要教師、學生有了新的資料或新的見解，都可融入於前理解庫內，作為前理解的一部分。正如 Gadamer（1975 : 159-160）認為，理解不是對過去的修補（Restitution）、恢復（Restauration），亦不是傳達僵死的意義（Mitteilung eines erstorbenen Sinnes），它是一種第二次創造（zweite Schöpfung）。前理解庫的建立即是考慮到這種解釋循環的需要。

課堂的提問表現了雙向的意涵，不僅教師可以提問，學生亦可提問。雙向提問的設計是讓教師與學生逐漸走入視域融合的可能。提問的次數愈多，視域融合的可能性就愈大。Gadamer（1975 : 324）闡述效果歷史意識時表示，效果歷史意識不是探究作品遺留下來的腳痕（Spur），而是作品自我產生的效果，視域形成（Horizontbildung）和境域交融（Horizontverschmelzung）即是闡明效果歷史意識的作用。

推動效果歷史意識的力量來自兩個方面，一是過去累積的前理解，另一是現在新增的前理解；過去的累積是文本存在方式的呈現，現在的新增是「此在」對文本創建（Stiftung）的存在方式，無論過去的存在方式或是今日的存在方式，都共同構築了文本「在的擴充」，有利消除教師與學生出現資訊不對稱的問題，縮短教師與學生的中隔距離。

六、結論與建議

外語教學存在的教與學之理解不對稱的問題始終困擾著教師與學生，若是無法建立雙方「共同理解」的基礎，問題依然存在，徒增教師教學的成本以及學生

學習的成本。

外語教學有其特殊性，上課前學生若無任何的預習，只單憑教師在課堂上講授，不但會對語詞、語法、語意難以瞭解，對整個作品的訴求亦難以掌握；原因有二，一是語言學習需要更多的課前準備，二是語言學習除了學習語詞、語法等文字符號的架構外，尚需瞭解語言與文化的深層聯繫。

多數教師由教學經驗體認，課前的預習對學習能力會有一定的成效，屢屢勸告學生多做課前預習的準備；然實際瞭解，學生應如何預習，其方式與方法又應如何，未見明確的說明，因而學生雖已瞭解預習的重要，卻無從著手預習，以致教與學出現的理解不對稱的問題始終存在著。

本文擬藉由融入文化因素後的 Gadamer 前理解理論架構作為說明預習的意涵、方式及方法，期望為預習建構起「共同理解」的平台，以縮短教與學的中隔距離。「共同理解」的平台實為「前理解庫」，庫內有權威、傳統、文化等側面合組的教學、學習資料，供師生自由取用。「前理解庫」象徵著前理解，是由效果歷史意識推動而成，裡面有教師、學生的歷史效果，又有教師、學生的創造，融入這個「前理解庫」後，即走入 Gadamer 的解釋循環，呈現出教師、學生、文本共同的存在方式，彼此視域融合，共同成為教學的主體，完善的「共同理解」因而可獲得確認。

為求日後外語教學能有所突破，本文建議：

（一）上課前，教師、學生應共同建立「前理解庫」，供雙方使用；「前理庫」為開放式的資料庫，可任由教師、學生添加相關資料，充實庫內訊息，成為雙方的效果歷史；在這之中，有關文化的資料尤其重要，可藉以檢驗前理解庫是否具有實用的價值。

（二）課堂中的提問方式，不侷限於教師對學生提問，亦可鼓勵學生向老師、學生向學生提問；提問是促進師生視域融合的方法，亦是建立「共同理解」的必要手段。

* 本文為行政院國家科學發展委員會 92 年度專題研究計畫案 <Gadamer 前理解理論在德國寓言教學之應用> 成果報告:理論部分，計畫編號 NSC 92-2411-H-034-013。

本論文於 2006 年 7 月 24 日通過審查。

參考文獻

Borich, G. D. (1992), Effective Teaching Method, Macmillan Publishing Co.

Chandler, D. (1994), The Sapir - Whorf Hypothesis,

http://www.ober.ac.uk/media/document/short/whorf.html

Freiberg, H. J. & A. Drisoll (1992), Universal Teaching Strategies, London: Allyn & Bacom.

Gadamer, Hans - Georg (1975), Wahrheit und Methode - Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: J. C. B. Mohr.

Heidegger, M. (1927), Sein und Zeit, Rowohlts.

Kramsch, C. (2002), Linguistic Relativity in the Classroom. An International Conference, Hong Kong: HKU.

Murray-Harvey, R. (1999), A Cross-Cultural Comparison of Student Concerns in the Teaching Practicum, International Education Journal, Vol.1. No.1., PP. 32-42.

Pallottino, G. V. (2000), Innovation for a University Course: Experimental Results, GIREP 2000 Conference, Barcelona.

Piaget, J. (1952), The Origin of Intelligence in Children, New York: International University Press.

Plueddemann, J. (2003), Cross-Cultural Teaching and Learning,

http:// www.sim.org/Directors_Page_7. asp

Rees, D. K. (2003), Gadamer Philosophical Hermeneutics : The Vantage Points and the Horizons in Readers Responses to An American Literature Text, The Reading Matrix, Vol.3. No.1., PP.1-14.

Sapir, E. (1933), Language, Encyclopedia of the Social Sciences, pp. 155-69.

Sapir, E. (1949), The Status of Linguistics as a Science. In: D. G. Mandelbaum (Ed.), Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality (pp. 160-166), Berkely and Los Angeles: University of California Press.

Shaul, D. L. & N. L. Furbee (1998), Language and Culture, Illinois: Waveland Press.

Skinner, B. F. (1954), The Science of Learning and the Art of Teaching, Harvard Educational Review, 24, PP. 86-87.

Vygotsky, L. S. (1992), Thought and Language, A. Kozulin Ed & Trand, Cam.

Wittgenstein, L. (1961), Tractatus Logico-Philosophicus, London : Routledge & Paul Kegan.

Whorf, B. L. (1956), Language, Though, and Reality, in : J. B. Caroll (Ed.), Cambridge MA : MIT Press.

張善禮 (2000)，＜跨文化人文取向德（外）語教學－亞洲地區的另類選擇＞，《第四屆兩岸外語教學研討論文集》，台北：淡江大學編印。

戴建耘 (1998)，＜健全師資培育的前瞻與發展＞，《技術及職業教育雙月刊》，48 期，頁 28-37。