



青森
文化

第十一屆
東亞漢語教學

研究生論壇
論文集

主編：張連航、謝家浩

編輯委員會

(按姓氏首字母順序排列)

主編

張連航 (香港教育大學)

謝家浩 (香港教育大學)

合編

李 蓁 (香港教育大學)

陸 文 (香港理工大學專業及持續教育學院)

施仲謀 (香港教育大學)

王嬋娟 (香港教育大學)

延 晶 (香港教育大學)

助理編輯

吳曉琳 (香港教育大學)

莊苗妤 (香港教育大學)

目錄

漢語作為外語／第二語言的課程設計和課堂教學研究

- 華僑崇聖大學漢語教學本科專業課程設置改革構想 8
郝志強 華僑崇聖大學

- 以互動自主的溝通式教學觀與溝通能力為參照主軸的華語線上活動設計 22
蔡蘊嫻 臺灣師範大學

- 等級大綱之比較對澳門第二語文小學課程指引的啟示 40
鍾佳利、魏慧萍 澳門科技大學

漢語作為外語／第二語言的習得研究

- 對在日漢語教學中「再 P 也 Q」句式的考察 54
申慧敏 大阪大學

- 漢語作為第二語言中的「很 + NP」結構研究 70
吳宇侖 香港大學

漢語言文化及跨文化對比研究

- 漢日直接感覺表達對比研究 82
畢鳴飛 大阪大學

- 從中英譯版《老人與海》看中英語言思維差異對中文二語教學的影響——以“and”的中文譯法為例 94
蔡沁希 香港教育大學

- 現代漢語「了」語法功能的探索 112
靳卉芝 北九州市立大學

- 程度副詞「稍」和「有點（兒）」句法功能與語義特徵探析——以語料庫為本的方法 128
孫嘉尉 臺灣師範大學

漢語作為外語／第二語言的教材研究

字幕在對外漢語視聽教材中的研究與應用——基於認知心理學角度的考查 156

黎雅琪 香港教育大學

禧在明漢語教材《華英文義津逮》的文本特徵：「故事教學」和跨文化意識的培養 178

熊野 澳門科技大學

淺談海峽兩岸初級對外漢語教材編寫的對比研究——以《漢語初級強化教程·綜合課本 I》和《新版實用試聽華語 I》為例 192

袁方 香港教育大學

現代教育技術手段在漢語教學中的應用研究

淺析網絡多媒體技術的應用對漢語教學中「智識」水平的促進作用 208

連勇清 香港教育大學

漢語教學國際交流研究

國際漢語教育碩士全球素養培養的調查思考——以中央民族大學課程設置為例 222

董樂穎 中央民族大學

教育敘事研究與日本專家型漢語教師發展——以大阪大學古川裕教授為例 240

李光曦 大阪大學

活動理論視角下國際學校新手中文教師的跨文化適應 262

沈佳晨 華東師範大學

國際文憑課程

中華傳統文學作品在 IBPYP 課程中的教學設計——以國學入門經典《三字經》為例 274

徐淨徑 香港教育大學

序言

這本論文集出版時，香港疫情是否已經消退仍是未知數。本屆（第十一屆）研究生論壇就是在疫情高漲，各地交流、交通幾乎停頓的狀態下舉辦了。透過高科技，我們讓各地學者專家及在讀的研究生透過科技在雲端相見，切磋學問、交流思想，實在是非常難得的。

仍記得那是 2011 年在臺師大華語文研究所舉辦的國際學術研討會上，各地專家學者及博碩士研究生濟濟一堂，在臺師大校園，宣讀論文，分享教學，刷新思想，學術氣氛濃厚。午膳時，主人家信世昌教授及曾金金教授特別邀請了幾位來自東亞各地大學的學者在師大附近的一間很漂亮別緻的西餐廳午餐。我跟謝家浩博士也忝列其中。那一次，教大一共去了十多位研究生。享用好美食，信教授提及希望那一次東亞研究生論壇可以繼續輪流在不同地區舉辦。他的構想，獲得在座專家學者拍手稱讚。印象裡，有華師大的吳勇毅教授、北大的李曉琪教授、韓國外國語大學的孟柱億教授、日本大阪大學的古川裕教授、越南外國語大學的阮黃英教授等。就是那次午餐，確定了這十幾年來東亞研究生論壇的持續舉辦，之後每年依次由不同地區的院校負責。香港教育大學也分別舉辦了第五屆（2015）及第十一屆（2021）論壇。論壇提供一座橋樑讓從事漢語教學的各地專家學者及研究生，每年有一交流研究成果及感興趣課題的場地。也為學界朋友建立一見面交流的機會。這麼多年來，成績斐然，已然成為學界的盛會。

本屆論壇也是秉承過往形式，有包括由專家主講的三場主題演講和研究生數十篇的分組論文報告。呈現在大家眼前的是會議結束後的部分優秀成果，共十七篇論文，內容涵蓋了漢語作為第二語言教學的諸多領域，包括：課程設計、課堂教學、句式習得、跨文化對比、教材研究、多媒體應用及師資培訓等。

感謝縱橫資訊科技語文發展中心的慷慨贊助，讓論文集得以如期出版。另外是感謝教大中國語言學系同仁，幫忙評審論文，提供修訂建議。感謝莊苗好、吳曉琳女士的協助編輯，讓這本論文集能即時跟大家見面。謹記錄這些，紀念這些年各院校同仁及同學的付出。祝願論壇可以繼續發展，培養更多的漢語教研人才。

張連航
2022 年 8 月

华侨崇圣大学汉语教学本科专业课程设置改革构想

Conception of Curriculum Reform of Chinese Teaching

Undergraduate Specialty in Huachiew Chalermprakiet University

郝志强 华侨崇圣大学

HAO, Zhiqiang Huachiew Chalermprakiet University

摘要 Abstract

1992年，泰国华侨崇圣大学成立中文系，成为泰国最早一批开设中文专业的学校，历经发展中文系于2010年开始独立，同年11月16日正式成立中国语言文化学院。该举措让华侨崇圣大学成为泰国国内第一家学院级的汉语和中华文化教学机构。尽管华侨崇圣大学中文专业起步较早，也有过几次重大调整，但是受泰国语言环境，教育体系以及教师自身等因素影响，华侨崇圣大学汉语课程方案设置在课程结构、课程内容以及培养目标三大方面仍存在一定问题，因此，本文拟对圣大汉语专业课程设置出现的问题提出改革构想，主要包含以下三个方面：调整课程结构、充实课程内容以及完善培养目标，希冀提高该专业的实用性和针对性，从而更加符合泰国本土汉语人才的需要。

关键词：泰国 汉语教学 课程设置 课程改革

Huachiew Chalermprakiet University established the department of Chinese Language and Literature in 1992, making it the first batch of schools in Thailand to offer a Chinese major. After several years of development, the department of Chinese Language and Literature officially became an independent school on November 16th, 2010, which makes Huachiew Chalermprakiet University the first school-level teaching institution of Chinese language and culture in Thailand. Although this Chinese major in Huachiew Chalermprakiet University started early and has experienced several major adjustments, there are still some problems in the structure and content of the curriculum and training objectives because of the influence of the Thai language environment, the education system and the teachers. Therefore, hoping to improve the practicality and pertinence of this major, this paper intends to put forward some reform conceptions for the problems in the curriculum of Chinese major in Huachiew Chalermprakiet University, which mainly include the following three aspects: the adjustment of curriculum structure, the enrichment of curriculum content and the perfection of training objectives, so as to make it more in line with the needs of native Chinese talents in Thailand.

Keywords: Thailand, Chinese teaching, the curriculum, the curriculum reform

一、研究背景

华侨崇圣大学（以下简称“圣大”）是泰国第一所非营利性质的私立综合性大学，1938年由报德善堂慈善基金会创设，是泰国著名侨校。圣大校长郑午楼博士为了适应时代发展需要，建立中泰文化交流桥梁，于1990年底发起成立华侨崇圣大学，泰国各界华侨纷纷响应，1992年学校开始奠基，同年5月泰王亲赐“华侨崇圣大学”，6月开始招生。圣大旨在培养专业性的汉语人才，因此中文专业成为圣大强势专业，这与泰国华文（中文）教育开始解禁有很大关系，自此汉语教学在泰国进入快速发展阶段。圣大汉语专业不同于国内汉语言文学专业，主要面向泰国本国人士，培养本土教授汉语知识的人才，大体上跟中国的汉语国际教育专业相似。为了适应中国以及国际社会需要，汉语教学硕博专业同步面向中国招生，旨在培养中泰双语型人才。王琼在《泰国华侨崇圣大学汉语教育调查与研究》一文中提到，中文系在圣大开办的十几年时间里一共发生过三次重大课程调整，删减了一些不适应社会需要的课程，增开富有泰国特色的汉语课程。（王琼，2014）2011年，圣大中国语言文化学院在汉语专业的基础上又增开了中国语言文化专业，至此形成了完整的中文教学体系。汉语教学人数占比较大，因此本文仅讨论汉语专业的课程设置情况。该专业学制为四年，实习和毕业论文撰写均安排在最后一个学期进行，答辩通过后方可申请毕业。同时学校规定，学生需在毕业前取得HSK四级水平，否则不予毕业。

随着“一带一路”影响扩大，世界各国学习汉语的人数逐渐增多。疫情前，每年外派泰国的汉语志愿者数量均位居世界前列，汉语教育已经成为泰国三大语言教育之一。圣大汉语专业成立初期曾派泰国教师赴中国攻读中文硕博学位，一定程度上保证了中文教学质量。李大遂在《上下同心振兴华教》中提到：圣大中国语言文化学院与中国境内高校互通有无，开展教学和相关专业学术经验交流，与国内广西民族大学、中央民族大学等开展留学生交换项目，一定程度上反映出圣大汉语教学专业蒸蒸日上的局面。（李大遂，1996）但是，圣大在招生过程中对学生汉语水平把控并不完善，有一定汉语水平的学生和零基础学生安排在一个班级，同时，圣大汉语教师多数为泰国人，受其母语泰语以及中泰两国教育制度差异等影响，圣大汉语教学专业在课程设置上不可避免会出现问题。

左云认为，课程设置包含四个核心方面，即课程目标、课程结构、课程内容以及课程组织形式的安排。（左云，2014）随着时代发展，圣大汉语教

学专业需要不断进行改革，即从以上四个方面着手。但是在新时代背景下，圣大该如何进行有效的课程改革。面对这种情况，笔者从圣大中文专业开设历史出发，以相关中文专业研究和国内的汉教课程设置为标准，重新设计学生问卷调查和访谈，通过分析会对圣大课程改革提供有价值的参考信息。

陈申认为，课程会经历“课程设计”、“课程贯彻”、“课程评估”以及“课程改革”四个方面。（陈申，2014）目前，在开办汉语专业前，圣大已初步完成了第一方面“课程设计”。成立至今已完整经过七届学生，所以第二阶段“课程贯彻”也已经基本完成。

另外，泰国重新修订了高等教育行政法规，规定了泰国高等院校的学分制度，部分高校学分需要进行调整缩减。因此，圣大汉语教学专业现有课程学分需进行调整。基于此，本文重点要完成第三阶段——“课程评估”，以权威标准为依据，参考国内汉语国际教育专业课程设置方案，制定以学生为中心的调查问卷和访谈大纲，了解圣大在课程设置中出现的问题，并以此为根据结合个人思考提出课程改革方案，希望对圣大汉语教学专业提供一些有意义的参考价值。

二、研究综述

（一）培养目标

培养目标决定了课程设置，尽管国内开设汉语国际教育专业的学校众多，但是受限于地理环境以及教师等因素，各高校的培养方案不尽相同，不同院校的不同专家、学者对本专业的培养目标也持不同态度。总体而言，汉语国际教育专业的培养目标大致分为两个方向：第一，师资先行。秉持该目标的院校认为，汉语国际教育专业主要是为海内外输送大批的汉语教师人才，因此师资培养应始终处于该专业最核心位置的目标。（崔希亮，2015）；第二，师资目标与其他目标共行。秉持该目标的院校认为，该专业的培养模式以就业需求为导向，师资目标成为众多培养目标中的一部分，除了培养师资力量外，培养目标还包括从事文秘、旅游、行政、中小学教师等。从华侨崇圣大学的现有培养目标可以看出，该专业旨在培养多方面发展的综合型专业人才，属于目标中的第二种。

（二）課程設置

培养目标最直接的体现就是课程设置。课程设置主要是指“一定学校选定的各类各种课程的设立和安排”。课程设置主要规定课程类型和课程门类的设立及其在各年级的安排顺序和学时分配，并简要规定各类各科课程的学习目标、学习内容和学习要求。

尽管在汉语国际教育专业成立之际，教育部就出台过相关指导文件，但是对课程结构、课程内容并没有做具体的说明。王丽曾指出，当前国内汉语国际教育专业在课程设置上有较大的差别。（王丽，2013）陆俭明认为作为一门交叉性强的学科，汉语本体知识是本专业学生需要掌握的基础。（陆俭明，2014）除汉语本体知识外，蒋协众还把教学类课程视为该专业的核心课程。他认为，汉语国际教育专业课程应该遵从“一体两翼”的模式。其中“体”为语言学类课程和教学类课程，“两翼”为文化类课程和外语类课程。（蒋协众，2012）但蒋小棣则与以上学者的意见不同，他指出，在汉语教学处于基础阶段的大背景下，教育、心理以及外语等综合知识应该增加，汉语本体知识则应该减少。（蒋小棣，2009）

另外，国家汉办（原）出台制定的《国际汉语教师标准》也对该专业课程设置有一定影响。其中，施家炜建议该专业的课程设置应与《国际汉语教师标准》接轨，跨文化交际、中外文化对比以及第二语言习得等内容应该得到足够重视。（施家炜，2008）至于课程设置的具体原则，何建提出了整体性、渐进性和连续性，对该专业设置什么课程、课程的先后顺序、专业能力培养的连贯提出了自己的观点。（何建，2009）刘文霞梳理和回顾了近三十年学界对于对外汉语本科专业课程设置及相关问题的讨论，发现了其中的不足之处，同时依据新专业的培养目标提出如何优化和完善专业课程设置，以期达到符合国家和社会需要的实践性应用人才。（刘文霞，2014）潘玉华在《汉语国际教育本科专业课程设置新路径》一文中创新性的提出“三化一特”的培养模式，即课程设置模块化，实践教学主导化，区域化和国别化为特色。（潘玉华，2016）李泉在《汉语国际教育专业硕士指导性培养方案修订建议》一文中，提出汉语国际教育课程设置应该遵循“全面审视、系统评估、继承与更新相结合”的原则，具备引导性和前瞻性，更好的适应国家对高层次汉语专业人才的需要。（李泉，2021）这些原则同样适应于本科专业。

三、华侨崇圣大学汉语教学专业课程设置问题及改革构想

为了清楚了解圣大汉语教学本科专业，笔者结合个人思考设计了问卷调查，共回收 45 份问卷，涵盖了圣大汉语教学本科专业大一到大四的学生。问卷调查结束后，笔者随机从调查的学生中选取了四名学生进行访谈。通过问卷调查和访谈，发现圣大汉语教学专业本科在课程设置方面尚存在许多问题，而本文提到的改革也主要集中在课程结构和课程内容两大方面进行，随着这两大部分的变化，课程培养目标也相应进行调整。

（一）课程结构

表 1 课程结构的改革构想

	修改前		修改后	
	必修学分	选修学分	必修学分	选修学分
第一学年	14	8	14	6
第二学年	20	6	18	4
第三学年	20	5	12	4
第四学年	10	5	14	6
总学分（占比）	64（72.7%）	24（27.3%）	60（75%）	20（25%）

通过问卷调查发现，学生对目前所学专业的满意程度高达 70%，但是某些方面仍然需要改进。比如课程安排重合度较高、选修课种类繁多、课程实践比重较小等。同时泰国教育部要求进行缩减学分，以下笔者将根据不同板块的问题对课程学分进行调整，将部分课程重新合并甚至取消。但是从上表可以看出，课程学分的比重基本维持不变。

（二）课程内容

本节主要涉及课程内容的具体调整，关于必修课，文章明确给出了课程修改前后的变化情况，但是由于选修课众多，且并非培养方案中的选修课学校均有开设，因此本文仅根据调查结果对部分选修课提出改革构想。

1. 必修课的改革构想

根据前文的统计，必修课占汉语教学整个专业课程的 83.3%，因此是本次课程设置改革的重点。为了更好的进行调整，本文把课程内容分成了六个板块，以下为各板块学分的调整情况。

表 2 各板块课程学分改革构想

课程板块	修改前		修改后	
	学分	比例	学分	比例
汉语及语言学	30	46.8%	26	43.3%
文化文学	12	18.7%	10	16.6%
教学	6	9%	8	13.3%
外语	6	9%	4	6%
实践	2	3%	4	6%
研究	8	13.5%	8	14.8%
小计	64	100%	60	100%

以上，各个板块学分均有所调整，研究板块和实践板块加大了分值，根据调查结果，学生普遍反映实践机会少，缺乏课堂实操，所以增加了实践板块的学分。另外，论文写作也是学生的薄弱环节，所以学分保持不变，但是加大了占比，希望引起学校对此板块的重视。

(1) 汉语及语言学

表 3 汉语及语言学板块改革构想

内容分类	课程名称	修改前		修改后	
		学期	学分	学期	学分
汉语本体知识	汉语一	一	2	一	3
	汉语二	二	2		
	汉语三	三	2	二	3
	汉语四	四	2		
	汉语语法	四	2	一	2
	汉语正音	一	2	三	2
	汉语听说	一	2	三	2
	汉语会话一	二	2	二	3
	汉语会话二	三	2		
	汉语阅读一	二	2	三	3
汉语阅读二	三	2			
汉语运用	汉语写作一	五	3	四	3
	汉语写作二	六	3		
语言学理论	中国语言学基础	五	2	五	3
总学分（占比）		30（46.8%）		26（43.3%）	

汉语及语言板块开设了大量的语言本体知识课程，忽视了其他两大部分的课程。从调查问卷可以看出，学生普遍认为自己汉语运用能力仍然欠缺，因此把汉语写作两个学期的课程合并在一起，且放在第四学期进行，为学生后续论文写作打下坚实的基础。总体上汉语本体知识板块的调整如下：（1）四个学期的汉语课合并成两门，分两个学期进行且学分缩减2分。因为学校开设了商务汉语以及旅游汉语等选修课，据学生反映，课程存在一定的冲突，且选修课对于将来就业有很大的帮助。（2）汉语会话和汉语阅读也进行了合并，分别安排在第二和第三学期。

（2）文学和文化

表4 文学和文化板块改革构想

内容分类	课程名称	修改前		修改后	
		学期	学分	学期	学分
文化	中国文化艺术	二	2	二	3
	中国历史	三	2		
	中泰文化对比	四	2	三	2
文学	中国文学概论	三	2	四	2
	中国文学史一	四	2	五	3
	中国文学史二	五	2		
总学分（占比）		12（18.7%）		10（16.6%）	

该板块是继语言课程之后的第二大板块，根据调查结果，学生认为该板块的课程设置对于学生理解中国文化有很大的帮助，但是重要程度远不如其他，因此，笔者通过合并的形式缩减了一部分学分，中国文化艺术和中国历史合并，中国文学史一和中国文学史二合并，同时两门课程均缩减一分。另外，何建曾提出“渐进性”原则，为了更好的贯彻循序渐进的原则，笔者将合并后的中国历史类课程提到第二学期进行，中泰文化对比课程在第三学期开设，可以让学生对中泰文化之间的差异有进一步的认识。（何建，2009）

(3) 教学

表 5 教学板块改革构想

内容分类	课程名称	修改前		修改后	
		学期	学分	学期	学分
教育理论	汉语教学概论	四	2	三	4
	教育心理学	五	2	取消该课程	
汉语教学	汉语教学设计与实践	六	2	六	4
总学分 (占比)		6 (9%)		8 (13.3%)	

根据调查结果显示, 学生普遍认为教学能力是当前学习亟待提升的地方, 而课程设置中关于教学能力的培养仍然不足, 在问卷调查学生能力的自评中, 分数较低的几项都与教学能力紧密相关, 因此即使是在学分需要缩减的情况下, 还是给该板块增加了 2 个学分, 同时取消了教育心理学课程, 大部分同学认为该课程偏难, 且意义不大。整体上汉语教学概论从 2 学分变成 4 学分, 目的是为了加强同学们的教学理论素养, 掌握汉语教学相关理论知识。“汉语教学设计与实践”也从 2 学分变成 4 学分, 此时是第六个学期也就是大三的下学期, 学生面临实习的任务, 此时加大学分比重, 可以很好的满足学生对汉语要素教学、汉语技能教学等内容的需求, 从而更好的将理论课转化为实践课。

(4) 外语

表 6 外语板块改革构想

内容分类	课程名称	修改前		修改后	
		学期	学分	学期	学分
翻译	汉语翻译	五	2	六	2
	中泰翻译	六	2	七	2
	泰中翻译	七	2		
总学分 (占比)		6 (9%)		4 (6%)	

从上表可以看出, 现时该板块的外语课程主要集中在中泰翻译方面, 缺少英语课程。尽管是汉语教学专业, 但笔者认为对英语能力的培养也是必不可少的, 英语作为泰国的第二大语言, 几乎从幼儿园就开始了, 尤其作为汉语教师, 将来有可能面对不同国家的学生, 熟练运用英语授课的技能能够服

务于更多国家的汉语学习者，因此在该板块中加入大学英语课程，以期提高学生的英语能力。同时考虑到“中泰翻译”和“泰中翻译”的区别不是很大，于是将两门课程合并成一门课程，2学分。

(5) 实践

表 7 实践板块改革构想

课程名称	修改前		修改后	
	学期	学分	学期	学分
实习	八	2	七	4
总学分（占比）	2（3%）		4（6%）	

调查问卷结果显示，学生普遍认为实习是将来走上汉语教师岗位的第一步，通过实习可以将学习的理论知识转化为实践，对于学生就业有很大的帮助。但是，学校将实习安排在大四的第二学期，多数学生认为不太合理。大四的第二个学期也就是大学四年的最后一个学期，这个时间段不仅需要撰写毕业论文，同时面临找工作的压力，因此笔者将实习安排在第七学期，同时提高实习的学分分值，一方面引起学校对学生实习工作的重视，另一方面旨在提升学生的教学技能。另外，部分学生反映，学校对口实习机会不多，实践课的缺失会影响学生将来的职业规划，因此，笔者建议学校应尽快通过各种渠道拓展对口实习机会，尽管找到合适长期的实习学校绝非易事，但是学校也不能忽略该板块，可以与当地开设中文课程的学校积极配合，开展课堂教学见习，确保学生在完成三年理论课程的情况下能够顺利进行教学实践。

(6) 研究

表 8 研究板块改革构想

课程名称	修改前		修改后	
	学期	学分	学期	学分
毕业论文	八	8	八	8
总学分（占比）	8（13.5%）		8（14.8%）	

毕业论文写作是泰国高校毕业生必不可少的一环，因此该板块基本维持不变。但是，调查问卷结果显示，学生认为论文创作较难，所以笔者建议学校在最后一个学期初增开一门“论文写作方法”课程，以拓宽学生思维方式，指导学生论文选题方向。

2. 选修课改革构想

(1) 增开 HSK 培训课程

圣大规定，学生取得 HSK 四级的成绩才允许申请毕业，是有一定难度的，所以至今仍有部分同学暂未拿到毕业证书，因此在调查报告中学生建议学校增设 HSK 培训课程，进行针对性教学。基于此，笔者建议学校，从大二下学期开始增设 HSK 培训课，经过一个半学期的训练，学生已经积累了一定的汉语知识，可以进行 HSK 考试，此时开设培训课程，可以更好的帮助学生。

(2) 增开中国才艺课程

学校开设了中国文学和文化课程，但是缺失了最重要的中国才艺课，中华才艺也是中国文化必不可少的一部分。但是中国才艺众多，如果安排必修课或许不太实际，但是换成选修课，学生可以根据自己的兴趣爱好和就业需求选择适合自己的才艺课程，这样不仅丰富了教学，还能够进一步加深学生对中国文化的理解。

(3) 提升选修课种类

根据目前开设的本专业相关选修课，最大的问题是种类不够丰富，且较多课程偏怪偏难，比如：《三字经》、《中国哲学》等，是学生选修数量较少的课程。学生普遍认为，该课程生僻字较多，由于文化差异，对其中的内容很难理解。基于此，学校应该以就业为导向，增加“就业创业”型课程，帮助学生了解当前的就业趋势，提供本专业的就业方向。

3. 其他改革构想

(1) 增加基本课程设置

尽管圣大在入学前会进行汉语水平考试，但是该考试实际上并不能真实的反映学生的汉语水平，这样有基础和无基础的学生分配在一个班级，导致课堂效果不佳，严重影响了教师的教学计划。因此，笔者建议，在基础阶段汉语学习中增加课时，大力加强汉语听说读写技能的训练，能够让没有基础的学生在短时间内汉语能力得到提升。

(2) 尽快解决教材问题

当前，泰国高校汉语专业面临的最重要的问题之一就是缺乏合适的教材，圣大也不例外。因此，当务之急是慎重选取合适的教材，当前汉语教材缺乏系统性和针对性，没有考虑到学生的学习兴趣以及年龄特点等，圣大可以根据学生的学习特点，开发自己学校的教材，依据不同年级、不同级别，分别编写不同的教材，满足学生实际应用的需求。

(3) 改进教学方法

活泼好动是泰国学生的共同特点。因此，教师应该建立以学生为中心的教学方法，以学生为主导，重新设计课堂教学，教师可以根据学生的需求安排教学进度，倾听学生的心声，根据学生的建议，不断调整教学方法和教学内容。合适的教学方式加上合适的教材，能够起到事半功倍的效果。

(4) 重视实践

“汉语教学”最重要的应该是“教学”两字，但是当前学生面临的最大困境就是缺乏实践的机会，圣大开设了大量的专业基础课程，但是学习的理论知识无法很好的运用于实践，只能纸上谈兵。因此，除了前文提到的增加对口实习的机会外，学校应该从大一就开始提供社会实践机会，不断提高学生汉语交际能力。

(5) 引进中国教师

圣大目前现有的中国教师无法满足全部的教学需求。因此，需要从中国国内引进一批高水平的汉语教师，一方面教授学生，提高学生对中国的认知；另一方面培训本土教师，提高教师的教学技能。

(三) 培养目标

表9 培养目标改革构想

修改前的培养目标	修改后的培养目标
培养高水平的高级汉语人才，能够熟练运用汉语从事贸易、行政、导游、传媒以及文化传播等方面的工作。	培养高水平的高级汉语人才，胜任国际中文教育工作和中华文化交流工作，能熟练运用中英泰，善于从事工作。

课程结构和课程内容的调整也导致培养目标更加具体化。从上表可以看出，改革后的培养目标，把重点放在了汉语师资培养方面。面对当前泰国汉语师资力量的缺失，作为最早一批开设中文专业的高等院校，圣大有责任也有义务为泰国汉语教学贡献自己的一份力量。当前，中文课程在泰国遍地兴起，需要大量的汉语教师，本土汉语教师的培养迫在眉睫，因此，圣大应该改变以往的培养目标，积极响应把培养高水平汉语教师作为当前最重要的使命。

四、结论

本文主要以泰国华侨崇圣大学汉语教学专业的学生问卷调查为基础，对圣大该专业的课程设置重新进行了评估，调整了部分课程顺序，缩减和增加了部分课程学分，重新调整了培养目标，使圣大的培养目标更加具体。针对学校该专业出现的问题，提出了针对性的改进建议。希望能够为圣大汉语教学专业提供积极有益的思考。

参考文献

- 陈申（2014）：澳大利亚的中文教育环境及专项中文教师培训项目个案分析，《华文教学与研究》，4（02），28。
- 崔希亮（2015）：关于汉语国际教育的学科定位问题，《世界汉语教学》，4（03），29。
- 何建（2009）：汉语国际推广背景下的对外汉语本科专业课程设置刍议，《赤峰学院学报》，12（08），30。
- 蒋小棣（2009）：《汉语国际教育硕士专业课程设置研究》，北京，世界图书出版公司。
- 蒋协众（2012）：对外汉语本科专业课程设置的比较分析，《太原师范学院学报》，6（02），11。
- 李大遂（1996）：《上下同心振兴华教》，泰国，泰国华侨崇圣大学出版社。
- 李泉（2021）：汉语国际教育专业硕士培养方案修订建议，《国际中文教育（中英文）》，6（02），3。
- 刘文霞（2014）：新形势下汉语国际教育本科专业课程设置研究，《兰州教育学院学报》，30（12），74。
- 陆俭明（2014）：汉语国际教育专业的定位问题，《语言教学与研究》，6（2），11。
- 潘玉华（2016）：“三化一特”汉语国际本科专业课程设置新路径，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，14（02），32。
- 施家炜（2008）：普通高校对外汉语专业本科教育情况调研报告（一），《第九届国际汉语教学研讨会论文选世界汉语教学学会会议论文集》，183。
- 王丽（2013）：汉语国际教育专业应用型人才培养模式的构建，《语文建设》，36（32），14。
- 王琼（2014）：《泰国华侨崇圣大学汉语教育调查与研究》，广西，广西大学硕士论文。
- 左云（2014）：《来华留学生汉语国际教育（本科）专业课程设置研究》，海南，海南师范大学硕士论文。

以互動自主的溝通式教學觀與溝通能力為參照主軸的華語線上活動設計

Chinese Online Activities Design Based on the Interactive and Autonomous Communicative Approach and Communicative Competence Framework

蔡蘊嫻 臺灣師範大學

TSAI Yun Hsien National Taiwan Normal University

摘要 Abstract

在全球化的時代，人類社會各個領域的發展都不可避免的需要異文化溝通下進行。溝通式教學因為注重社會意義、互動交流、自主思考等特質以及語言使用者的溝通能力，在這樣的社會形態下，可說是呼應了時代的需求，可作為語言的學習參考目標。近年來，線上教學的需求漸增，尤其在冠狀肺炎爆發之後，許多實體課程需在短時間內轉型，線上教學雖有其便利性，卻也有許多限制，如何在遠距少接觸的教學模式下，有效地和學生互動、促進學習也成為近期教學者們需要思考的問題。基於以上的考量，我們嘗試以溝通式教學觀以及溝通能力為理論基礎，設計並實施線上教學活動，以自主持續使用華語溝通為目標，鼓勵學習者在實際的語言互動中習得語言，逐漸發展其溝通能力。期望能藉由這個教學活動的實驗與討論能對華語教學的需求與現況能有更好的理解並提出貢獻。

關鍵詞：溝通式教學觀 溝通能力 線上互動設計

In the era of globalization, the development of human society inevitably needs to be carried out under intercultural communication. As communicative approach focuses on social participation, interactive communication, and independent thinking, as well as communicative competence of language learners, it responds to the needs of the times and can be used as a reference target for language learning. Recently, the demand for online teaching has been increasing, especially after the pandemic of COVID-19, many physical classes need to be transformed in a short period of time. Although online teaching has its convenience, it also has many limitations. How to effectively interact with students and motivate learning under the remote teaching mode has become an issue that teachers need to think more about. Regarding the above considerations, we try to design and implement online activities based on the communicative approach and communicative competence framework, aiming at autonomous and continuous use of Chinese in communication, encouraging learners to acquire language through interaction and gradually develop their communicative competence. We hope that through the experiments and discussions of this teaching activity, we could have a better understanding of current situation, and make contributions to the needs of Chinese language teaching.

Keywords: communicative approach, communicative competence, online activities design

引言

在全球化的時代背景之下，交通工具發展快捷，國與國之間的物理距離逐漸縮短，人類不再受地理空間限制，各族群接觸交流頻繁，尤其在高科技傳媒的影響之下，世界各地資訊相互流通，人類社會各領域、階層，舉凡政治、經濟、軍事、生態環境等逐漸全球共構，相互影響、相互依存，我們可以說人類漸漸走向一個生命共同、命運共同的處境。在這樣的情形下，和諧順利的溝通、善意同理的互動似乎變得重要。一個異質對立彼此誤解的溝通，有可能造成大規模的破壞，而一個相互理解共情的互動也能夠創造惠及眾人的環境，溝通互動的影響力在這樣的社會形態下是值得重視的。

為了能建立良善的溝通，我們需要的可能不只是語言結構，諸如語法、語用、修辭、篇章等知識，或是熟練的聽、說、讀、寫等語言技巧，抑或是對話方的社會禮儀規範、文化習俗等背景知識。除了這些重要的基礎，可能還需要學習整合這些知識技巧，依照每一個特定情境的需求，善用這些工具，嘗試理解對方、表達自己，進而建立良好的溝通，而這也是溝通式教學所提倡的溝通能力的內涵。

因此，在這個大環境下，我們可以說溝通式的語言教學觀念及理論論述是具有時代意義的。它所注重的社會性、互動性、自主性，即時呼應了當前全球化、跨文化交流的情勢，能對目前的社會需求提供幫助，同時也因為擁有這些特質，溝通式教學的理論能夠隨著時代的變遷不斷調整、與時並進。

除了全球化的趨勢，近期由於新冠肺炎爆發，人類的社會活動需要在短時間內由實體往虛擬媒介轉移，就語言教學而言，雖然在疫情之前已有許多線上教學的發展，但是都不及這次的頻繁廣泛。從傳統直接與學習者近距離接觸的實體教學，轉換為凡事隔著電子裝置的交流方式，不論是在教學方法、教材運用、訊息傳遞上，都遇上新的限制，而這些限制就連帶地影響了教學上的互動性。比起過往的教學模式，虛擬空間裡的課室活動，似乎多了空白和缺憾。這讓我們不禁思索如何才能讓交流的雙方有更好的互動，並更深入的思考什麼才是互動的意義。

基於上述這些社會現象與議題，我們希望可以在華語教學的場境中，嘗試探索能夠適應這些新變化、並對這些社會需求做出回應的教學方式。我們將以溝通式教學所注重的社會性、互動性、自主性三個元素作為主要導引，並以溝通式教學觀的理論作為參照，來設計教學活動，而後藉著活動的實施和觀察，驗證理論的可行性，嘗試提出對華語教學的建議。

這篇論文即是此教學活動從設計到實施的過程研討，大致分為以下幾個段落：理論基礎探討、課室活動設計、活動實施情形、課後評述與結論。

理論基礎探討

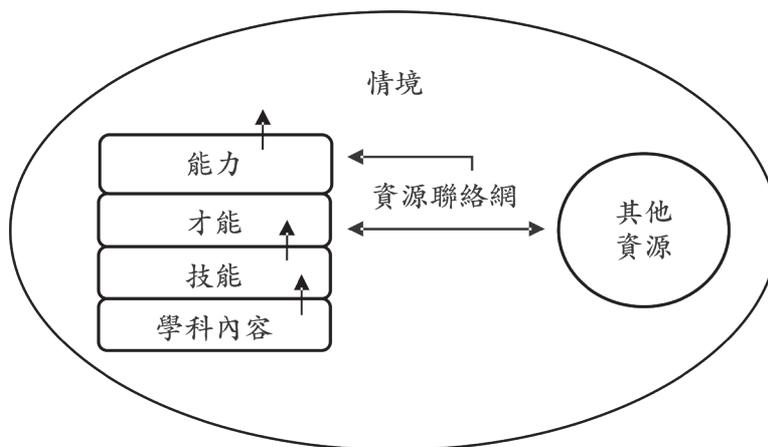
一直以來，在溝通式教學裡，培養學習者的溝通能力可說是主要目標之一。溝通能力的理論基礎包含了溝通式教學觀的基本理念，因此，溝通能力的發展可說是溝通式教學觀的一種實現。

而當我們更近一步的思考，如何幫助學習者發展溝通能力的時候，首先可能需要對能力這一個詞所包含的意義有更清楚的了解。在語言教學的範疇裡，能力、技能、知識等詞彙多有相互重疊使用的情形，能力有時等同知識，有時也代表技能，每個詞的意義都不太明確，而意義界線不明也代表著各個詞彙的定位不確定，定位不明則連帶導致教學目標模糊，不能更準確地實施教學方案，影響教學實務的有效性。因此在我們討論溝通能力之前，需要先探討能力的定義，有了這個基礎的概念再來理解溝通能力，或許可以更清楚立體。

能力這個詞彙在學術研究中也是廣為討論的，各領域因為各自的場景與需求給予這個詞彙不同角度的詮釋和定義，距離語言教學較近的教育學的研究可以為我們提供不同的思考角度。根據許彩禪（2009）的論述，Jonnaert（許彩禪引，2009）和 Le Boterf（許彩禪引，2009）所提出的能力概念架構是法語學界裡較為普遍的兩個觀點。

Jonnaert 以學校課程教綱為著眼點的論述，建立了一個階層性的能力架構，將教學內容由基礎知識到能力發展的過程做了一個垂直性的分析，以及發展過程的描述（圖 1）。

圖 1 Jonnaert 層級能力概念結構



引自「能力概念分析與建構及對臺灣中小學教育的啟示」，許彩禪，2009，嘉義大學國民教育研究學報，22，頁 168。

在這個架構中，學科內容、技能、才能是能力結構的要素，但是這幾個詞彙看起來其實有些相似，我們可以就 Jonnaert 所舉的例子來理解。

以數學科目為例，學科內容代表的就是獨立、客觀的學習內容或概念，像是數字的概念、乘法的概念。而一般學科內容會搭配技能一起出現，例如：會背九九乘法表，所以「動詞 + 學科內容」就等於技能。學科內容和技能這兩個要素都是情境外的。

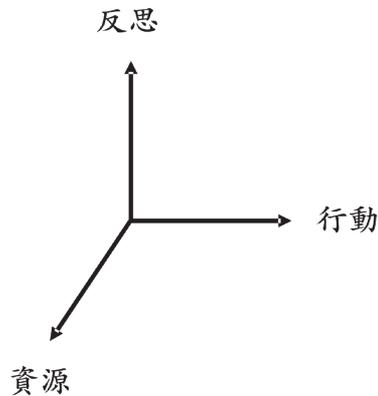
才能 (capacity) 則是技能加上情境的運用，例如：將乘法用於計算空間的面積。雖然技能與才能同樣都被 Jonnaert 定位為「認知 - 動作資源」(resources cognitive-motrices)，但是技能單屬於一個學習概念，而才能則是不同學習概念的串連和運用。如果學習者能背誦九九乘法表中 4 的乘法是技能，那麼將 4 的乘法概念運用到以 4 為除數的除式時，就是一種才能。

最後，能夠將前述的這幾項基礎與其他資源連結，來處理情境給予的問題或任務時，就是能力 (competence)，譬如規劃種植區這個情境任務，需要同時運用測量、面積計算、設計、設計圖繪製等各種才能來完成。才能與能力都與情境有關聯，但是才能是在不同情境中被搭配運用，能力則是在一特定的情境中，考量整體情況、條件、需求後，調度整合已有的才能與可用的資源來處理問題。這當中包含了對情境、對問題的認知和判斷，對所擁有資源的了解及有效的使用。

因此，Jonnaert 認為，如果沒有了情境這個要素，培養出來的只能是虛擬能力，不是真正的能力。我們將情境理解為外在環境給予的刺激，它激發主體反思、理解、整合、做出決策、解決問題，真實的活用所擁有的認知和資源，是驗證所學的重要元素。而換一個角度來說，如果學習者在這個過程裡發現了某種缺乏，也能反思學習上的缺失，正好可以藉這個機會修補完善。

不同於 Jonnaert，Le Boterf 從職業教育的範疇來討論能力的定義（圖 2）。

圖 2 Le Boterf 能力三面向



引自「能力概念分析與建構及對臺灣中小學教育的啟示」，許彩禪，2009，嘉義大學國民教育研究學報，22，頁 171。

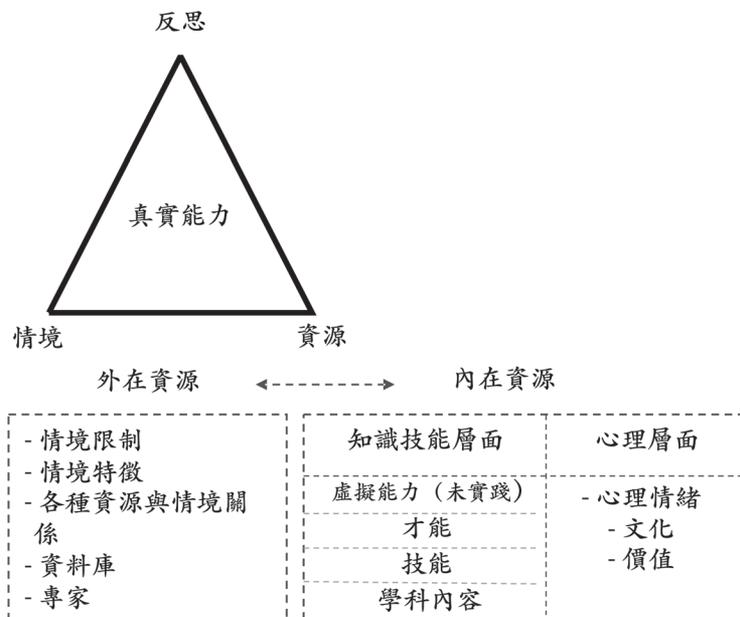
Le Boterf 將能力的概念以三個軸線來詮釋，分別代表的是資源、反思、行動。

資源即是所有主體行動時所需的基礎，包含個人內在的：知識、認知能力、情緒、文化、價值等，以及環境外在的：資料庫、科研合作網絡、同事、專家等。反思代表的是主體的後設認知，是對於情境、問題的理解，並且知道該做什麼、該怎麼做。行動則是經由主體思考判斷後，調度可用的資源，對情境或問題作出的實際回應。當這三個軸線共存，他們所組成的就是實際能力。

雖然這兩位學者的領域觀點和描述不同，但是在基本理念上有很多的重疊。Jonnaert 著重的是能力基礎構件的垂直分析和描述，Le Boterf 則較強調主體與情境互動的橫向討論，但是兩者的能力概念結構，都以情境作為能力發展的重要參照，重視主體的存在及其思考性，並且認同能力的發展來自情境、本體、資源三者之間的互動激發。

許彩禪（2009）將兩位學者的論述整合為一個相互補充且完整的結構（圖3），而我們也以這一個三角架構作為我們對能力的理解。

圖 3 許彩禪 能力內涵架構



引自「能力概念分析與建構及對臺灣中小學教育的啟示」，許彩禪，2009，嘉義大學國民教育研究學報，22，頁 173。

在對能力的定義有一個較清楚的認識後，我們將以這樣的能力觀點來回顧溝通式教學觀裡對溝通能力的定義，嘗試對溝通能力做更深一層的了解。

在語言教學的領域中，Canale 和 Swain（1980）的溝通能力定義是經典之一。1990 年，繼 Canale 和 Swain 之後，Bachman 在前兩位學者的理論基礎上提出他的觀點和補充。

對 Bachman（1990）而言，為了使用語言進行溝通，除了語言知識，還需要實際運用語言知識的能力。在他初期發表的論述中，語言溝通能力由以下三個分組成：

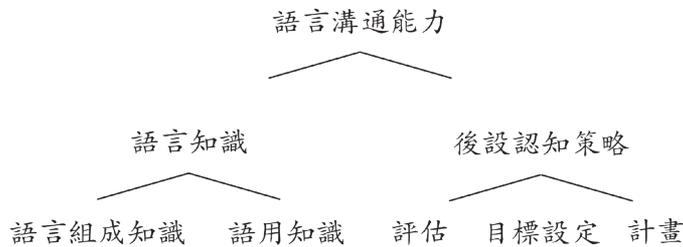
語言能力：即指語言知識，包含語法、篇章、語用等知識。

策略能力：代表串連溝通情境、語言知識以及語言使用者的心智能力，具有評估判斷如何實現溝通目標的功能。

心理生理機制：代表語言作為物理現象時，運用語言溝通所牽涉到的神經和心理運作程序。

1991年，Bachman對先前的論述做了某些調整。他認為「能力」(competence)一詞包含的意義太廣泛。在調整過後的理論架構裡，他將原名為能力的組成成分重新命名為「知識」(圖4)。

圖4 Bachman語言溝通能力成分示意圖



在新的架構裡，語言溝通能力主要有兩個組成成分，一是語言知識，一是後設認知策略。語言知識的區塊包含了原有的語言能力，分別為語言組成知識及語用知識，以及後續更細緻的次分類。後設認知策略則大致維持了原有的內容。我們可以說，後來的更新，在結構上似乎沒有太大的改變，但是在組成成分的質性及功能上有了更確切的定義。

就這位學者的觀點來說，語言溝通能力的涵意即是在合乎情境特徵的情況下，恰當地運用語言知識來表達及詮釋意義。這個能力的定義裡，同樣有一個預設的溝通情境、主體意識的判斷，以及語言知識和心理生理機制等資源的支持，而能力即是在這三者的互動之中發展而成。

換句話說，雖然這個理論架構屬於語言學習的範疇，包含語言溝通專屬的知識和相關的內容，但是就能力定義而言，在基本概念上和教育領域的觀點是相同的，同樣圍繞在情境、反思、資源三個軸線上。

從以上關於能力及溝通能力的討論中，我們的理解是，能力不等同於知識或技能，因此語言的學習如果停留在語言結構知識的討論、或是缺乏情境意義的技能訓練可能對學習者的幫助是不足夠的。如果能夠提供真實的情境、尊重主體思考，讓學習者學習調度擁有的資源來處理溝通任務或問題，或許較能幫助他發展溝通能力。

如果能藉由這樣的學習模式，在真實的溝通情境裡表達自己、理解對方訊息，活用溝通能力架構中所包含的語言、語用、社會文化等知識，等同於引導學習者和諧得體地和別人互動，促進成功的溝通交流，實現了溝通式教學觀所注重的社會性、互動性和自主性。

課室活動設計

在課室活動的設計上，我們會以溝通式教學觀所關注的社會性、互動性、自主性三個特質作為理想目標，以能力發展的情境、主體反思、資源三個元素的交互循環作為活動主軸及實踐目標的方法。

在情境這個環節，我們期望設定的活動主題能盡量貼近學習者的真實生活，不論是居住環境、日常活動、個人專業、興趣愛好等，只要是和學習者的生活關聯密切、能讓學習者感到熟悉親切的，都可以是適合的主題。我們認為合適的主題較能提高學習者的參與度，是啟動主體反思的前導，而學習者對於較熟悉的主題可能也會有較多熟悉的詞彙或語言使用經驗，即使經驗不足也較能有意願克服挑戰。

另一方面，如果課室活動本身就是一個語言互動情境，那麼這個真實的情境就能夠更深刻地激發學習者進行互動，更實際的搜尋與運用所擁有的資源來回應溝通需求，更自然地發展溝通能力。如同許彩禪（2009）所說，教育領域中最容易受到批評的，就是學生無法學以致用，當學生在實際生活中沒有辦法運用所學來解決問題，代表他在學習過程中並沒有發展真正的能力。因此，如果語言課室就是真實的交流，學習者在課室裡就能不斷練習，或許也就能在課室外更好地和他人進行溝通。

在主體反思這個部分，我們希望可以做到以學習者為中心，尊重學習者為一獨立自主的個體，照顧學習者的學習需求。在活動的安排上能夠盡量的保留學習者參與的空間、獨立思考的時間，選擇的題材盡可能對學習者來說是具有意義

的、能導引出更多的自主學習意願及反思動機的，並且能讓學習者在課程進行時，願意更多地表達個人思想與價值觀、在交流中和對方共同建構意義。

在資源這個要點上，由於我們將語言課室視為一個真實的溝通情境，而學習者能夠就在這個情境裡學習調度個人資源來回應溝通需求，那麼為了讓學習者能更容易地進行練習，我們會盡量觀察學習者，以便設計更適合他的活動，讓他能更好地調度、應用自身已有的生活知識、專長、個人經驗等來回應互動交流時的挑戰。另一方面為了學習者在活動進行時，更有餘裕地運用這些知能，並在課堂時有更多發表的時間，我們會讓學習者提前準備，同時鼓勵他使用有助於溝通的工具。

這次活動的設定是正課後的交流活動，進行方式為線上課程，學習者的背景是波蘭籍漢學系二年級學生，中文程度為中級，單堂課時為五十分鐘。

活動實施情形

在課程開始之前，我們有和學習者相互認識及討論的時間，在這個時段，我們嘗試廣泛地了解學習者的語言程度、學習情形、學習態度、興趣愛好、人格特質等，以此作為活動設計的基礎。

由於主題的設置及活動走向皆以學習者個人經驗為主導，為了讓學習者能充分地使用課堂的學習時間、參與互動，我們會預先告知學習者下一堂課的主題，並請學習者事先準備講述內容，而這樣的課前預習也能讓他提前進入我們預設的情境、整合相關的知能，為未提及但是可能討論的相關主題做準備。在此同時，我們也會針對提出的主題多方面的閱讀相關的資料，整理適合學習者、可作為後續討論的題目。

我們在課前的討論中，觀察到學習者具有較明顯的文藝特質，因此邀請他在第一次的活動裡介紹自己欣賞的作家和歌手。在活動進行時，學習者自然地口述了一位作家的事蹟以及為什麼喜歡這位作家的原因，並且用波蘭語朗誦了一首這位作家的詩，在這過程中我們可以感受到學習者愉悅的心情。後續我們請學習者解釋詩的內容，才知道他介紹的是一位愛國詩人，也因為這詩的內容，我們談及了波蘭的部分歷史、曾經發生的戰爭、過去的經歷對現在的社會和人民的影響。這堂課原本安排的內容還沒上完，時間就用盡了。

我們在這段討論的過程中，一方面感到高興因為做了事先的準備，能有機會藉由學習者的真實經歷驗證並深入書本上的知識，同時也較能了解學習者所準備的內容以及講述時的心情，另一方面也發覺自己的淺薄，在學習者講述民族的悲傷經歷時，沒有辦法即時給予更好的回饋，但這也成為激發我們改善自己的動力，為我們提供改進的方向。

第一次活動結束後，我們察覺到學習者是個會觀察社會現象、關懷人群的人，並且很有想法，當他談及波蘭的歷史、過往的苦難時也感到悲傷。基於這個結果，我們在原訂第二次的主题裡加上「未來希望為波蘭做的事」這個題目，希望能更貼近學習者，引導出更深入的討論。

第二次的主题是請學習者介紹他的家鄉。在學習者預習的同時，我們也準備了幾個與這個城市相關的圖片，作為討論题目的建議。活動中學習者講述完畢之後，剛好看到圖片裡有他講述內容提及的著名教堂，就接續地作了介紹，而後再談到另一張圖片上的教宗若望保祿二世，接著就由教宗若望保祿二世談及他曾經對波蘭政策提出的建議，由此再延伸波蘭的社會狀況，最後再講述自己未來希望做的事。

我們準備的圖片不是每一張都用上，圖片只是話題的建議，作為引導學習者自主發言的輔助，主要還是在於學習者的選擇，我們只是在某些時間點提問、開放話題，但是是否繼續討論、是否將話題串連其他圖片、連結相關的討論內容、討論程度多寡，還是由學習者決定。我們希望藉由半開放的結構引導學習者，在較熟悉的情境設置下，多嘗試調度課前準備的相關資源來回應溝通的需求，在類似的循環裡，重複練習能力的發展。

在接續的話題中，學習者講述自己未來希望做的事。他希望能到醫院探望、幫忙照顧生病的人，因為他不喜歡看一個人太傷心，有時候他也會因為想幫助人但是沒有能力而生氣。同時他對人的生命和存在有很多疑問，所以會在宗教信仰上多研究，然後會再把得到的感悟帶回醫院鼓勵病人，守護他們的希望。他也因為對宗教的探索，藉著學中文又認識了佛教、輪迴的觀念，讓他開啟更多對信仰的研究。

我們發現在這個話題的討論上，從半開放式的模式進入到更雙向、更有交流的情況。學習者更主動更自主的與我們互動、選擇自己的話題，而這個階段討論的內容都不是預期之內的。我們發現，在這些非預期的話題討論中，學習者使用了更多的詞彙、談及更深入的個人思想。詞彙不足也因此出現，但是即時討論、

確認意義、新增詞彙也是一種溝通和學習。我們發覺，當我們不加設限、更多的尊重學習者為獨立思考、獨立存在的個體時，學習者能更自如地運用所擁有的資源、開展更多元的語境和內容，更有機會發展或驗證自己的溝通能力，結果可以是超乎預期的。

另一方面，在意義的交流上，會因為雙向互動，逐漸聚焦為雙方都希望討論的話題，意義也會因此得到延展，雙方也能有機會在相互了解的過程中更能同理對方。在這段討論中，學習者的發言讓我們受到感動與鼓舞，看到了生命的苦難使他在精神上昇華，使得他在人生中追求更高尚的情懷與理想。同時，也因此體會到雖然我們說著不同的語言，生長於不同文化，但是在人性的本質上我們是相同的，對於各種生命遭遇都是能夠同理共情的，對於生而為人的存在意義都有同樣的探究需求，而這些生命的共相也幫助我們對彼此認同和理解。

因此，我們可以說這樣的互動交流是具有時代意義的。在這個異質性、異文化接觸頻繁，時而分歧加劇，導致事態緊張的時代，溝通的雙方如果能夠相互理解認同，進而達成和諧共榮的合作，對人類共命共存的生活型態是很有貢獻的。

課後評述與結論

在兩次的教學活動中，扣除學習者事先準備好的語言內容，學習者使用語言的時間是總課時的三分之二。就學習者能夠在不同的情境中，從具象的人物事件描述，到抽象的觀念情感的敘述，都能運用相應、適當的詞彙和語句來回應溝通任務，讓互動能夠持續，我們覺得語言的質量和使用強度，都是足夠的。

語言結構的學習雖然不是直接的，但是藉由語言使用中發生問題，即時補充解決，這樣學得的語言知識是有意義的。它不是從其他文本摘錄、需要努力理解及練習的，它屬於學習者個人專有的文本，語義上因為有情境支持而更加完整，語用功能也能在真實的溝通情況下確立，並且可以藉由主題內容的意義脈絡發展來類化或串連這些語言知識，在語言習得上來說應該是有效的。

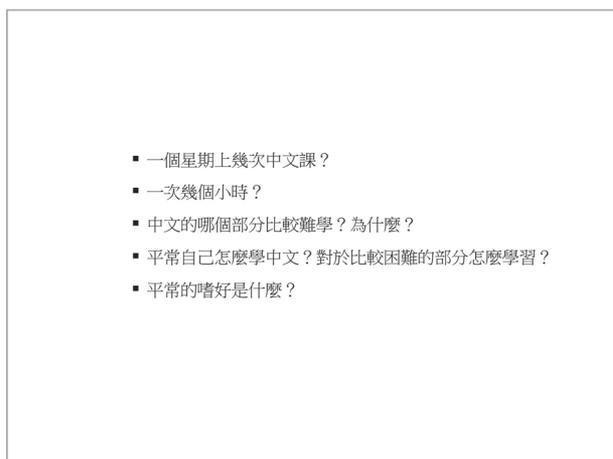
另外，能力的理論架構也讓我們反思，在過往的經驗上，可能因為教學效率的顧慮，我們雖然都注意到了情境與資源的重要，但對於學習者的自主性似乎不夠重視，因此很多的溝通式課程，還是有很大的控制性，不論是在教學內容的選擇上，或是課堂互動上，學習者真正參與的比例不是很高，能力發展所需的三個軸線不是很平衡，在某種程度上來說，可能就限制了學習者的發展，這是我們往後可以再多觀察驗證的。

經由這次的試驗，我們認為能力三要素的理論架構能幫助我們實踐溝通式教學的社會性、互動性、自主性，在語言的課室裡促進人與人之間的交流，相互學習，增進良善的溝通。這樣的教學方式不只能幫助學習者與教學者在過程中發展各自所需的知能，也能藉由這樣的互動，建構更和諧的群體社會關係，實現語言教學的社會價值，以及教學者的個人意義。

參考文獻

- 許彩禪 (2009) : 能力概念分析與建構及對臺灣中小學教育的啟示, 《嘉義大學國民教育研究學報》, 22, 159-180。
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-704.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1(2), 89-112.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. RICHARDS & R. SCHMIDT (Eds.). *Language and communication* (pp.1-21). Longman.
- Le Boterf, G. (2006). Avaliar a Competência de um Profissional: três dimensões a explorar. *Pessoal*, 6, 60-63.

附錄一：課堂投影片與說明——課前認識



補充說明：

在正式開始上課前，我們會事先準備好幾個問題，引導學習者回答，但是在學習者回答的過程中，很有可能會出現新的話題，所以這些問題只是一個基本參照。

這些問題的主要功能在於幫助我們更好地認識學習者，讓我們能盡量地為他量身訂做適合他的語言課程。

問題主要圍繞在學習者的語言學習經驗與使用經驗、學習動機、擅長領域和興趣。

藉由這樣的交流我們可以從學習者的各種語言與非語言的回應和表現對他有一個概略的了解。

附錄二：課堂投影片與說明——活動一



補充說明：

這是第一個課堂活動所使用的投影片，主題是討論學習者所欣賞的作家和歌手。

我們除了預先請學習者準備下一堂課介紹這些藝術創作者，也請他先告訴我們他們的名字，讓我們也可以做課前預習。

Krzysztof Kamil Baczyński

- ☞ 請介紹這位詩人
- ☞ 請讀一首他的詩
- ☞ 說說你為什麼喜歡他

這兩張投影片都是學習者所喜歡的人物。這些圖像對我們而言很平常，即使閱讀相關資料，對他們的認識還是很淺層有限。相反的，學習者可能就在這上面投射了很多個人的思想和價值，也因為這樣，這些圖片就有更高的機率能夠喚起他的生活經驗和情感。因此，這樣的主題設置對學習者來說就會是比較親切的、有助於自我表達的，而我們也能藉著這樣的互動過程對學習者的個人世界和社會文化有更真實豐富的認識。

- ☞ 請介紹一位歌手的作品
- ☞ 說說你為什麼喜歡他

課堂上，我們邀請學習者參考圖片，逐次回答投影片上的問題。由於整個課堂內容和

學習者的背景經驗是融合的，因此學習者能夠很容易地進入主題，發表個人想法，也會在回答問題之餘又開啟新的話題。我們也因為有課前的準備，較能夠接近學習者的認知領域，進行真實的交流。

附錄三：課堂投影片與說明——活動二



補充說明：

這是第二堂課所使用的投影片，主題是討論學習者的家鄉還有他未來希望做的事。

由於我們在第一堂課談到波蘭歷史的時候，學習者因為波蘭民族的遭遇感到悲傷，我們希望在這一堂課裡更多的提及對世界有重要貢獻的波蘭籍人物，藉此鼓勵他。

基於這個原因，在這個家鄉主題的投影片裡，除了學習者家鄉的主要地標以外，在我們參考他的文藝、學術的背景之後，我們加入了天文學家哥白尼、音樂家蕭邦、物理學家居里夫人、教宗若望保祿二世、人類學學者馬林諾斯基等人物的圖片。

之後也在這些具有歷史及社會意義的地點和人物之中，再加上波蘭的地圖、時間軸和學習者的名字，嘗試將美好的波蘭民族精神與學習者的未來規劃、社會貢獻等概念串聯在一起，作為「未來希望為波蘭做的事」這個题目的參考。

在這樣的意義脈絡配置下，學習者在課堂中講述完事先準備的內容後，就繼續地引用了投影片上的地標圖片繼續介紹，而後也從其他人物的圖片延續了與主題相關但是不在預期內的話題，整個談話的內容都很充實豐富。

致謝

在此感謝為本教學實驗提供精美圖片的作者，
美好的影像帶引我們至語言所未能及的境地。

<https://niezlomni.com/wp-content/uploads/2014/07/Andrzej-Romocki-Morro.jpg?x13012>
https://api.culture.pl/sites/default/files/images/imported/muzyka/portrety%20i%20instytucje/grechuta%20marek/grechuta%20marek_5990356.jpg
https://www.rmfm.com/_files/Short_foto/625/caac837d20f52f0795048e3e81093d29.jpg
<https://www.last.fm/music/Czesław+Niemen/+images/96f09af7657b45068885060b547949d9>
http://www.krakowpost.com/wp-content/uploads/2017/01/Collegium_novum_fasada-1024x489.jpg
<https://cdn.quotesgram.com/small/4/9/1009462150-Bronislawmalinowski.jpg>
https://www.wykop.pl/cdn/c3201142/comment_kypT1JJpXfQ1isnJ6GVir8gErmSc99Lv.jpg
http://2.bp.blogspot.com/_BrEuj7zD-UE/TOVd3_3DhXI/AAAAAAAAAGj8/CGeqs__0Xo4/s400/juanpabloII.jpg
https://i2.wp.com/travelwithmikeanna.com/wp-content/uploads/2016/07/DSC_4692.jpg?resize=524%2C787
https://i0.wp.com/travelwithmikeanna.com/wp-content/uploads/2016/07/DSC_4886.jpg?resize=494%2C740
<https://travelwithmikeanna.com/波蘭 krakow 克拉科夫/>
https://cdn-images-1.medium.com/max/1200/1%2Av5WlqxWd_K731LtoYPkWrg.jpeg
<https://www.1st-art-gallery.com/Maria-Wodzinska/Portrait-Of-Frederic-Chopin-1810-49.html>
<https://i.pinimg.com/originals/a5/74/10/a57410b69b2e3c93419fcc254c25e17f.jpg>
http://s3.amazonaws.com/s3.timetoast.com/public/uploads/photos/9478642/download_%281%29.png?1485832454

等級大綱之比較對澳門第二語文小學課程指引的啟示

Grading Outline Implications of Teaching Chinese as a Second Language in Macau for Elementary Curriculum Guidelines

鍾佳利、魏慧萍 澳門科技大學

ZHONG, Jiali WEI, Huiping Macau University of Science and Technology

摘要 Abstract

《澳門第二語文課程指引》（小學冊）是澳門地區以中文作為第二語文的教學綱要，主要針對課堂語言為非漢語的中外籍小學生。本文通過比較新 YCT、《國際中文教育水平等級標準》和《澳門第二語文課程指引》（小學冊）三部等級大綱在語言要素、縱向能力與橫向能力、話題、評估等指標上的共性與差異，嘗試探索三者互學互鑒的路徑，以期為澳門第二語文教學提供更系統全面的中文教學標準體系參考。分析表明，三者語言要素量化指標、應試類評估指標、行動導向的課程設計、不同學段的橫向語言能力量化指標方面存在互學互鑒路徑。

關鍵詞：國際中文教育 等級標準 新 YCT 對比分析 澳門

The Curriculum Guidelines for Teaching Chinese as a Second Language in Macau (Version of Chinese for Primary Schools) (after-here: CGM) is a syllabus for international Chinese education in Macau, mainly for primary school students from Macau and foreign origins whose classroom language is not Chinese. By comparing the commonalities and differences in the language elements, vertical and horizontal competencies, topics, and assessments among the three syllabuses, including CGM, YCT, and Chinese Proficiency Grading standards for International Chinese Education, this paper explored the mutual learning paths of them. The aim of this research is to provide Macau students with a more comprehensive overview of the Chinese teaching standards system. The results showed that there are ways for these three guiding outlines to teach and learn from each other in terms of quantitative indicators for language elements, assessments based on tests, curriculum design based on behavior, and quantitative indicators of horizontal language skills in different class periods.

Keywords: international Chinese language education, grading standards, YCT, comparative analysis, Macau

1. 引言

中國漢語水平考試從 20 世紀 80 年代發展至今，經歷了 HSK1.0 和 HSK2.0 的探索，即將邁向 HSK3.0。在不斷提高等級大綱界定標準的過程中，實現了從普及化到系統化的過渡（劉英林，2021）。起初《漢語水平等級標準和等級大綱（試行）》（1987）將辭彙和語法分為甲乙丙三級，隨後《漢語水平辭彙與漢字等級大綱》（1992）修訂為甲乙丙丁四級，而《漢語水平辭彙與漢字等級大綱》（1996）將漢字與辭彙大綱進行等級整合與對照，形成了「二維基準」體系，《漢語國際教育用音節漢字辭彙等級劃分》（2010）從音節、漢字和辭彙要素中建構了「三維基準」體系（吳勇毅，2021），最新實施的《國際中文教育中文水平等級標準》（簡稱：《等級標準》）（2021）加入語法要素建立了「四維基準」，這意味著通用型等級標準逐步走向規範化，反觀地區型等級標準的發展，澳門在三文四語¹的語言社會中塑造了多元文化生態面貌，在歷史演進中孕育了國際中文教育的發展空間。因此，澳門教青局 2016 年印發了《澳門第二語文課程指引》（研究者在文中將其簡稱為《澳門指引》），所謂「第二語文」，指教學語言為非漢語的學校所開設的中文教育課程，主要應用於三類學校，第一類是以中國籍學生為主體，教學語言為英語的學校；第二類學校的教學語言雖然同為英語，但針對的是外籍或華裔非本地學生；第三類是以葡萄牙籍學生為主體，教學語言為葡萄牙語的學校（詳見表 1）。

當前尚未有研究對《澳門指引》內容展開分析與論述，本研究通過比較新 YCT（2009）、《等級標準》（2021）和《澳門指引》（小學冊）（2016）在語言要素、能力、評估和話題等指標上的共性和差異，嘗試探索三者互學互鑒的路徑，以期助力澳門第二語文小學在國際平台鑒定中文，發揮澳門基礎教育階段第二語文課程教學和測試的示範作用。擬以下三個研究問題：1）均限定學習者為基礎教育年齡段的新 YCT 與《澳門指引》之間在語言要素、縱向能力和評估指標中的共性與差異是什麼？2）未限定學習者年齡段（教育實踐中以面向成年學

1 澳門地區三文四語現象指，在書面語中流通中文、葡文和英文三種語言，在口語中流通漢語、粵語（方言）、葡語和英語四種語言，因此簡稱三文四語。

習者為主)的《等級標準》與《澳門指引》在語言要素、橫向能力和話題指標中的共性與差異是什麼？3)《等級標準》和新 YCT 對《澳門指引》具有哪些互學互鑒的啟示？

表 1：澳門地區第二語文課程的學習者類型

教學語言	學生的國籍類型
英語	中國籍學生
英語	外籍或華裔非本地生
葡語	葡萄牙籍學生

2. 研究方法

2.1 樣本選取

本文以三部等級大綱作為研究對象，即新中小學生漢語考試（新 YCT），《國際中文教育中文水平等級標準》和《澳門第二語文課程指引》（小學冊）。加入新 YCT 可以觀察針對同年齡段學習者的中文標準與《澳門指引》的比較結果，加入《等級標準》進而為《澳門指引》提供更為全面的互學互鑒結果。

新 YCT 是於 2009 年由商務印書館出版，專為中小學生中文學習者設計的國際漢語能力標準化考試，該考試包括筆試與口試兩部分，其中筆試涉及一至四級，口試囊括初級和中級。學界近年來已關注到新 YCT 的研究，如對 YCT 展開現狀分析（趙勛，2013；張潔、李亞男，2009），姚璿（2021）探討了華文教材第 1-4 冊與 YCT 二級的適應性，汪芳琳（2021）闡釋了 YCT 標準教程 1 與新 YCT 的匹配度問題。

《等級標準》於 2021 年 3 月由國家教育部和語言工作委員會發佈，同年 7 月 1 日正式實施，其特點包含如下三點，其一，建立「三等九級」新框架，即將學習者的中文水平從低到高分為初中高三等，根據水平差異在每一等級內部再分為次三級；其二，形成「四維基準」新體系，即以音節、漢字、辭彙、語法四種語言基本要素作為衡量中文水平的基準；其三，實施「3+5」測試和教學新路徑，提出言語交際能力、話題任務內容和語言量化指標向三個評價維度，以及「聽說讀寫譯」五個能力指標。學者思考了《等級標準》與海外中文教育的聯結（陳琪，2021；張麗，2021），同時與美國外語教學委員會（ACTFL）開展比較研究（劉樂寧，2021）。

《澳門指引》由澳門教育暨青年局制定，於 2016 年正式實施的地區型中文等級大綱，該指引涵蓋小學、初中和高中三冊。對學生提出了在口語、識寫字、閱讀、寫作、使用工具書和感知中華文化六方面能力的量化和非量化指標要求，以此制定了語言能力等級、共同能力、價值觀和態度四維相接的基礎教育課程體系。目前尚未有研究將《澳門指引》與通用型漢語等級水平大綱進行對比。因此，本文將立足於《澳門指引》（小學冊），與新 YCT 和《等級標準》展開對比，以期洞察其中的互學互鑒路徑，為澳門地區的第二語文學校及其中文教師在課程實施中提供參考。

2.2 等級大綱的理論依據

新 YCT，《等級標準》和《澳門指引》理論依據各異。新 YCT 以增強考生學習漢語的興趣、自信心和榮譽感為目標，考試設計與當前國際中小學生漢語教學現狀、使用教材緊密結合，主要遵循「考教結合」的原則，以實現「以考促教」「以考促學」。《等級標準》基於「三等九級」新範式、「3+5」新路徑，「四維基準」等級量化指導呈現國際化新規則（劉英林、李佩澤和李亞男，2020）。《澳門指引》基於學力要求，更注重發展學生的中文素養，理解中華文化，尊重文化差異，重視中文實踐，創設豐富的中文學習環境，以發展活潑而多元的校本課程。。

因此新 YCT 和《澳門指引》的理論共性表現為，兩者不僅對學習者年齡段的學力和發展素養提出要求，而且均考慮到了教學考結合。而《等級標準》和《澳門指引》的理論共性表現為，均展現了國際化視野，充分考慮和尊重學習者來自不同母語文化的差異，且基於學習者的學力展開量化指標設計。

2.3 研究流程

本文提取現成數據展開內容對比分析，即研究語料均是官方來源。研究流程主要包含四個步驟：1) 基於大綱的理論依據，對比新 YCT 和《澳門指引》在語言要素、縱向能力和評估三個指標中的共性與差異，展開第一層質性分析；2) 對比《等級標準》和《澳門指引》在語言要素、橫向能力和話題三個指標，展開第二層質性分析；3) 分別闡釋新 YCT 和《等級標準》對《澳門指引》的互學互鑒路徑；4) 對《澳門指引》提出相應的建議。

3. 分析與討論

3.1 限定學習者年齡的新 YCT 與《澳門指引》的比較

3.1.1 語言要素指標對比

新 YCT 和《澳門指引》在語言要素指標上的比較，以音節、漢字、詞彙和語法四個維度為切入點。新 YCT 沒有明確音節的要求，漢字書寫要求在第 4 級才出現。而《澳門指引》在小一階段就對漢字提出需要達到認讀和書寫的要求，即形音義結合理解的水平，因此，新 YCT 對漢字的書寫要求相對較低。在漢字和詞彙上兩者均明確提出了量化要求，如《澳門指引》在第一學習階段（小學一至三年級）要求掌握的漢字水平與新 YCT 的三級水平一致，而第二學習階段的要求已經遠高於新 YCT 的四級要求，說明《澳門指引》對小學階段的字詞要求遠高於新 YCT 的最高級水平。新 YCT 在語法層面明確了量化指標，《澳門指引》則將語法項目融合在句、段和篇章中體現，說明《澳門指引》強調以語言運用為導向的語法教學模式（詳見表 2）。

表 2：新 YCT 和《澳門指引》語言要素比較

語言要素	新 YCT	《澳門指引》
音節	/	第一、二學習階段（小學一年級至三年級、四至六年級）：認識字詞的形音義
漢字 / 辭彙	一級：80 字詞 二級：150 字詞 三級：300 字詞 四級：600 字詞	第一學習階段：認識常用漢字不少於 800 個，至少會寫其中的 300 個 第二學習階段：累計認識常用漢字不少於 2000 個，至少會寫其中的 800 個
語法	一級：10；二級：13 三級：16；四級：16	融合在對句、段、篇章中體現對語法的要求

3.1.2 縱向能力指標對比

《澳門指引》的能力指標涉及兩類，即以年齡為基準的縱向能力指標，以及以聽說讀寫能力為基準的橫向能力指標。新 YCT 遵循「考教結合」的原則，依據學能水平將縱向能力指標劃分為一至四級，其中對交際能力提出了循序漸進的學習要求，建構了從具備學習漢語能力、滿足具體交際、達到初級優等、應對大部分交際這一遞進式發展過程。《澳門指引》在「語言能力與共通能力相結合」理念指導下，對不同年級學生提出差異化的做事能力指標，尤其在小一階段就提出將「校本識字」作為第一要求，對學習者的漢字認讀和書寫能力均明確了能力界定範圍，而新 YCT 在第四級才對學習者的書寫能力提出要求，此前更重視聽說方面的能力要求。《澳門指引》注重發展學生通過語言做事的能力，如在等級能力要求中，在小一的基礎上「小二」等級增加「記人能力」，在小三的基礎上「小四」等級增加「記遊能力」，在小五基礎上「小六」等級增加「說明和議論能力」，足顯螺旋上升式的語言表達要求及其在語言生活中的呈現。相比較而言，新 YCT 在縱向能力指標中只關注對語言能力的要求，尚缺乏對言語行為的細化，而《澳門指引》則明確提出「行動導向」的語言要求，包含語言能力、社會交際能力和語用能力，注重互動語境中的語言交際（詳見表 3）。

表 3：新 YCT 和《澳門指引》縱向能力比較

等級	新 YCT	等級	《澳門指引》
一級	可以理解並使用最常用的漢語詞語和句子，具備進一步學習漢語的能力；	小一	校本識字、心理辭彙、記物能力、傳意能力
二級	可以理解並使用一些非常簡單的漢語詞語和句子，滿足具體的交際需求；	小二	增加記人能力
三級	可以用漢語就熟悉的日常話題進行簡單而直接的交流，達到初級漢語優等水平；	小三	記事能力、記人能力、記物能力、傳意能力
四級	可以運用漢語完成生活、學習中的基本交際任務，在中國旅遊時，可應對遇到的大部分交際任務。	小四	增加記遊能力
		小五	記事能力、記人能力、記物能力、記遊能力、說明能力、傳意能力
		小六	增加說明能力、議論能力

3.1.3 評估指標對比

新 YCT 作為針對中小學生漢語水平的考試型等級大綱，在「以考促教」和「以考促學」原則中明確了一至三級的聽、讀和說評估指標，四級後增加了「寫」的評估指標，從表 4 中可見其聽和讀的評估指標始終圍繞著語言要素展開，如從詞、短語，到句子、語篇，加強學習者的文本篇幅理解與訓練，其中一至三級要求「說」達到初級，四級要求「說」達到中級，說明新 YCT 的評估與語言要素指標緊密結合。《澳門指引》在「學以致用」理念的主張下，分釋出紙筆考卷和表現性評核兩類評估標準，相比之下，紙筆考卷類的是非、配對、多項選擇題型可以對照新 YCT 的聽力和閱讀評估，而重組句子和填充題型則與新 YCT 的寫作評估相對應。另外，《澳門指引》還創設性地提出了「表現性」評核指標，如「觀察表、問卷、口頭訪問」，它們既作為考核指標，也是教學活動設計，藉此貫徹「行動導向」發展語言能力的做法，試圖從多元任務中提高、統合學生的語言學習、認知能力和行動能力。《澳門指引》提供了主客觀相結合的評估標準，對推動一線教師在標準的基礎上展開靈活有效的教學活動大有裨益，充分彰顯了《澳門指引》「鼓勵學校發展活潑而多元的校本課程」的指導作用，試圖將學習者重新定義為需要融入社會的獨立個體，要求他們在學校語言為非漢語的特定環境中，完成語言活動的任務，緊扣「行為表現」考核理念，在教學互動中凸顯了「強調中文的交際功能，全面發展學生基本的中文素養」的旨意。

表 4：新 YCT 和《澳門指引》評估比較

新 YCT				
語言要素	一級	二級	三級	四級
聽力	1. 聽詞判斷對錯 2. 聽對話選擇短語對應的圖片 3. 聽問句選答句 4. 聽對話選詞填空	1. 聽短語判斷對錯 2. 聽對話選擇句子對應的圖片 3. 聽對話選擇對應的圖片 4. 聽對話三選一答句	1. 聽句子判斷對錯 2. 聽對話選擇對話對應的圖片 3. 聽對話三選一答句 4. 聽對話問句	1. 聽對話判斷對錯 2. 聽句子三選一對應的圖片 3. 聽對話問句 4. 聽語篇判斷句子對錯
閱讀	1. 看圖選對應的詞語 2. 看圖情景選句子 3. 看對話六選一	1. 看圖選對應的短語 2. 看圖情景選對話 3. 看問答選一一對應關係答句 4. 看不完整對話六選一	1. 看圖選對應的對話 2. 看圖情景三選一句子 3. 看問答三選一 4. 看不完整對話選詞填空	1. 看圖選對應的三選一 2. 句子匹配 3. 看不完整對話三選一 4. 看語篇三選一
寫作	/			多詞寫成句子 1. 句子空格處寫漢字
口語	初級： 1. 聽後重複 (15T/4mins) 2. 聽後回答 (5T/2mins) 3. 看圖說話 (5T/4mins)			中級： 1. 聽後重複 (10T/3mins) 2. 看圖說話 (2T/3mins) 3. 回答問題 (2T/3mins)

《澳門指引》	
紙筆考卷類	是非 配對 改錯 多項選擇 填充 問答 重組句子 創作句子 擴張句子 仿作句子 擴句成段 看圖寫段 標點符號運用 修辭辨別和運用 文言語譯 改寫 鋪寫 撮寫 圖表 / 文字互換 短文寫作 實用文寫作 長篇寫作
表現性評核類	觀察表 問卷 口頭訪問 詞義推斷 繪畫 / 繪畫圖表 心意卡設計 書籤設計 標語創作 戲劇、廣播劇製作 朗讀 背誦 朗誦 演講 講故事 看圖說話 小組討論 彙報 辯論 讀書報告 讀書討論會 反思報告 專題研習 學習檔案 不同類型的短篇或長篇寫作

3.2 無限學習者年齡的《等級標準》與《澳門指引》的比較

3.2.1 語言要素指標的對比

《等級標準》基於「四維基準」等級量化指標，在音節、漢字、辭彙和語法中提出了「三等九級」的具體量化指標，《澳門指引》依託中文基本學力要求在第一學習階段對漢字和辭彙的量化指標對等於《等級標準》初等三級水平，第二學習階段對等於高等七級水平。《澳門指引》將語法要求融合到了句、段和篇章中，這與以語言運用為導向的理念不無關係，更有利於教師開展落實到具體文本的語法教學。因此，一方面《等級標準》量化指標的系統性能夠彌補《澳門指引》在四維基準中系統性不足的問題，另一方面《澳門指引》將語法融入到句、段和篇章中的做法，則呼應了《等級標準》中「語法」與「寫」結合的特點（詳見表5）。

表 5：《等級標準》與《澳門指引》在語言要素比較

語言要素	《等級標準》	《澳門指引》
音節	初等：一級 269；二級 199/468； 三級 140/608 中等：四級 116/724；五級 98/822； 六級 86/908 高等：七至九級 202/1110	第一、二學習階段（小學一年級至三年級、四至六年級）：認識字詞的形音義
漢字	初等：一級 300；二級 300/600； 三級 300/900 中等：四級 300/1200；五級 300/1500；六級 300/1800 高等：七至九級 1200/3000	第一學習階段：認識常用漢字不少於 800 個，至少會寫其中的 300 個； 第二學習階段：累計認識常用漢字不少於 2000 個，至少會寫其中的 800 個
辭彙	初等：一級 269；二級 199/468； 三級 140/608 中等：四級 116/724；五級 98/822； 六級 86/908 高等：七至九級 202/1110	融合在對句、段、篇章中體現對語法的要求
語法	初等：一級 269；二級 199/468； 三級 140/608 中等：四級 116/724；五級 98/822； 六級 86/908 高等：七至九級 202/1110	第一、二學習階段（小學一年級至三年級、四至六年級）：認識字詞的形音義

3.2.2 橫向能力指標對比

《等級標準》提出了「3+5」新路徑，「5」指聽說讀寫譯五種技能，其中，「譯」是新增技能，出現在中等四級指標中，也就是說，從《等級標準》從第四級開始對學習者提出了跨文化翻譯的要求。《澳門指引》在貫徹「重視中文實踐，強調學以致用中文，開拓中文的實踐性」理念過程中，以聆聽、說話、識字與寫字、閱讀、寫作和綜合運用為核心，將「識字和寫字」單獨提為一項，並等同於聽說讀寫作的的能力，從而提升了「識字」與「書寫」漢字的地位。在語言要素指標中對比發現《澳門指引》在第一學習階段中，對漢字和辭彙所要求掌握的水平相當於《等級標準》的初等三級水平，因此本研究將《等級標準》的三級標準與《澳門指引》的第一階段標準展開對比，發現《等級標準》具有量化指標，與語言要素結合，同時借助了多模態的表現形式，與四維基準建立關聯。而《澳門指引》則缺少量化指標，在描述語言能力時與語言要素的結合度偏低，並且沒有明確小一至小六不同階段橫向能力的量化指標（詳見表6）。

表6：《等級標準》的三級標準和《澳門指引》的第一學習階段標準比較

能力	三級標準	第一學習階段
聽	能夠聽懂涉及三級話題任務內容、以較長單句和簡單複句為主的對話或一般性講話（300字以內），對話或講話發音基本標準、語音清晰、語速接近正常（不低於180字/分鐘）。能夠通過語音、語調、語速的變化等輔助手段理解和獲取主要信息。	聆聽故事時，能比較有條理地掌握故事的主要內容
說	能夠掌握三級語言量化指標的音節、發音基本正確。能夠使用本級所涉及的辭彙和語法，完成相關的話題表達和交際任務。具備一般的口頭表達能力、能夠使用少量較為複雜的句式進行簡單交流或討論。	能比較完整地講述簡短的故事
讀	能夠準確認讀三級語言量化指標涉及的音節、漢字和辭彙。能夠聽懂涉及本級話題任務內容、語法基本不超出本級範圍的語言材料（300字以內），閱讀速度不低於120字/分鐘。能夠理解簡單複句，讀懂敘述性、說明性等語言材料，理解文章大意和細節資訊。能夠利用字典、詞典等，理解生詞意義。初步具備略讀、態度等閱讀技能。	能借助讀物中的圖畫理解詞義及文章內容，認識記敘文和說明文的體裁，認識賀卡、便條和簡單的書信，認識句號、問號、頓號、感嘆號、逗號和專名號的用法

寫	能夠掌握初等手寫漢字表中的漢字 300 個。能夠較為熟練地掌握漢字筆劃和筆順的書寫規則以及各類標點符號的用法。能夠正確地抄寫漢字，速度不低於 20 字 / 分鐘。具備一般的書面表達能力、能夠進行簡單的書面交流，在規定時間內，書寫郵件、通知及敘述性的短文等，字數不低於 200 字。語句基本通順，表達基本清楚。	能運用學過的詞語，寫出通順、完整的句子
其他	「譯」在中等四級標準出現	識字與寫字：能借助閱讀，認識和理解字詞的形、義及懂得正確的讀音

3.2.3 話題指標對比

話題指標中，《等級標準》在初級和中級整體傾向日常生活和社會交往話題，在高級階段則加入了跨文化視角的「中外對比」，這與《等級標準》針對的母語非漢語學習者從零基礎開始，逐漸提升漢語能力和跨文化理解能力有關。《澳門指引》為幫助多元母語背景的學生理解中華文化，融入社會生活，聯繫中文與文化，不僅明確提出了文化類話題，在尊重多元文化差異的理念的指導下，還提出品德類話題，從學力視角對話題進行分類。這與《等級標準》的話題指標不謀而合，將話題依託於初中高等水平，對照式地劃分等級，與「三等九級」新範式相承接。《等級標準》話題指標要求學習者只需要達到「生存生活」要求，反觀《澳門指引》，由於學習者居住在目的語環境中，因此更鼓勵學習者思考和表達富有人文色彩的話題，以達到「自我實現」的要求（詳見表 7）。

表 7：《等級標準》和《澳門指引》話題比較

《等級標準》			
水平	主題	等級	話題
初等	日常生活、學習、工作、社會交往	一級	個人信息、日常起居、飲食、交通、興趣愛好
		二級	基本社交、家庭生活、學習安排、購物、用餐、個人感受
		三級	出行經歷、課程情況、文體活動、節日習俗、教育、職業
中等	日常生活、工作、職業、社會文化	四級	社區生活、健康狀況、校園生活、日常辦公、動物、植物
		五級	人際關係、生活方式、學習方法、自然環境、社會現象
		六級	社會交往、公司事務、矛盾紛爭、社會新聞、中外比較
高等	日常生活、學習、工作、社會交往	七至九級	社交禮儀、科學技術、文藝、體育、心理情感、專業課程

《澳門指引》			
層面	主題	第一學習階段	第二學習階段
文化	風俗習慣	傳統節日	傳統節日
	傳說故事	神話傳說、民間傳說、歷史故事、成語故事、寓言故事	
	歷史名人	君主、賢臣、名將、思想家、文學家、科學家	
	山川名勝	長江、黃河、泰山、黃山、三峽、長城、故宮	
品德	個人	樂觀、真誠、公平、謙虛	自信、自律、節約、忍耐
	家庭	孝順父母、尊敬長輩、與人分享、誠實、有禮、守信	關心家人、體諒家人
	學校	愛護學校、尊敬老師、關心同學、與人分享、誠實、有禮、守信、遵規	接納、包容
	群體	守秩序、誠實、有禮、與人合作、幫助別人、和睦相處、愛護公物	尊重別人、守法、盡公民責任

4. 結語

4.1 結論

基於澳門多語和多元文化交匯的特殊環境，《澳門指引》（小學冊）的實施為教學語言非漢語、教學對象為中小學華裔和非華裔學生的澳門特區中文教學工作提供了綱領性的指引。這一學習群體在年齡和身份認同中具有特殊性，值得與同樣針對中小學生漢語水平的新 YCT 展開比較分析；另一方面，通過與 2021 年公佈的系統化、國際化的新《等級標準》相對比，在語言要素指標、橫向能力和話題指標方面，均有助於更全面地考察《澳門指引》的優勢與不足。

研究結果表明：1) 新 YCT 沒有提供音節的量化指標，漢字書寫要求至第四級才出現；《澳門指引》的音節和語法層面要求同樣未見量化指標，但《澳門指引》第二學習階段對漢字和辭彙量化指標要求已超過新 YCT 四級；2) 新 YCT 關注語言能力要求，卻未對言語行為提供細化任務描述；《澳門指引》則對學生提出行動為導向的語言能力及配套任務要求；3) 新 YCT 的評估與語言要素指標緊密結合，《澳門指引》提供紙筆考卷類與表現性評核類結合的評估模式，後者既是考核指標，也可作為教學活動設計的重要參考，在務實而多樣化的語言與行動任務中提高學生的語言學習、認知能力和行動能力。4) 《等級標準》對學習者跨文化意識有明確要求，《澳門指引》重視漢字，將「識字和寫字」指標設為與「聽說讀寫」同等地位；《等級標準》明確話語指標需達到「生存生活」要求，《澳門指引》則明確需達到「自我實現」要求。其語言教育理念之不同可見一斑。研究者進而提出三者語言要素量化指標、應試類評估指標、行動導向的課程設計、不同學段的橫向語言力量化指標方面存在互學互鑒路徑。

4.2 互學互鑒的啟示

中文水平等級大綱的對比研究，要充分結合對象的特點和理論依據展開。基於結論，本研究提出兩點互學互鑒的啟示：1) 新 YCT 作為考試系統導向的漢語水平考試，在語言要素的量化指標和應試類評估指標為《澳門指引》提供考試借鑒；《澳門指引》作為行動導向的課程設計，其縱向能力和表現性評估指標為新 YCT 針對考生提出更為具體細化的言語行為要求提供指引，同時，也為遵照 YCT 大綱進行教學的教師提供了對標考試指引及開展豐富教學活動的指引；2) 《等級標準》將語言要素、橫向能力與話題指標緊扣量化標準的科學設計，值得《澳門指引》效仿，尤其是需要合理量化小一至小六學生學習階段的橫向能力評估指標。

參考文獻

- 陳琪（2021）：新加坡中小學華文課程標準與《國際中文教育中文水平等級標準》對比的意義與構想，《國際漢語教學研究》，（01），22-24。
- 劉樂寧（2021）：美國外語教學委員會外語教學標準與《國際中文教育中文水平等級標準》的互鑒和互補，《國際漢語教學研究》，（01），16-17。
- 劉英林（2021）：《國際中文教育中文水平等級標準》的研制與應用，《國際漢語教學研究》，（01），6-8。
- 劉英林、李佩澤和李亞男（2020）：漢語國際教育漢語水平等級標準全球化之路，《世界漢語教學》，（02），147-157。
- 汪芳琳（2021）：《YCT 標準教程 1》與新 YCT 一級考試的匹配度研究，杭州，浙江科技學院碩士論文。
- 吳勇毅（2021）：漢語母語國的擔當和責任——《國際中文教育中文水平等級標準》制定的意義，《國際漢語教學研究》，（01），18-20。
- 姚璿（2021）：基於「考教結合」的適應性分析，杭州，浙江科技學院碩士論文。
- 張潔、李亞男（2009）：中小學生漢語考試的信度和效度研究，《暨南大學華文學院學報》，（03），0-45+77。
- 張麗（2021）：西班牙中文教育與國際中文水平等級標準，《國際漢語教學研究》，（01），20-21。
- 趙勛（2013）：尼泊爾中小學生漢語考試（YCT）發展現狀分析，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，（03），89-92。

第十一屆東亞漢語教學研究生論壇論文集

主編：張連航、謝家浩
編輯：青森文化編輯組
設計：4res
出版：紅出版（青森文化）
地址：香港灣仔道 133 號卓凌中心 11 樓
出版計劃查詢電話：(852) 2540 7517
電郵：editor@red-publish.com
網址：<http://www.red-publish.com>

香港總經銷：聯合新零售（香港）有限公司

台灣總經銷：貿騰發賣股份有限公司
新北市中和區立德街 136 號 6 樓
(886) 2-8227-5988
<http://www.namode.com>

出版日期：2022 年 11 月

圖書分類：語文教學

ISBN：978-988-8822-24-9

定價：港幣 160 元正／新台幣 640 元正



在當下動態且多元的環境之中，
本書希望打破地域界限，讓同業
聽到更多年輕學者的新聲音。

本書精選了「第十一屆東亞漢語教學研究生論壇」十七篇優秀論文，立足東亞地區漢語教學領域，致力於向讀者呈現各地年輕學者的新穎研究發現及成果。內容涵蓋課程設計、課堂教學、句式習得、跨文化對比、教材研究、多媒體應用及師資培訓等主題，希望各位教研同業都能從書中有所得益。

ISBN 978-988-8822-24-9



9 789888 822249 >



專業出版 國際銷售

紅出版文化平台

加入我們：www.red-publish.com

Mod & E.

上架建議：語文教學

定價：港幣 160 元正