

國立臺灣師範大學國際與社會科學學院華語文教學系

博士論文

Department of Chinese as a Second Language

College of International Studies and Social Sciences

National Taiwan Normal University

Doctoral Dissertation

臺灣先修華語課程發展實踐與研究

Practice and Research on the Development of Preparatory

Mandarin Courses in Taiwan

The logo of National Taiwan Normal University is a circular emblem with a stylized design. In the center, the Chinese characters '師大' (Shi Da) are visible. Below the emblem, the name '林子敬' (Lin Zhiqing) is written in Chinese characters.

林子敬

Lin, Tzu-Ching

指導教授：蔡雅薰 博士

Advisor: Tsai, Ya-Hsun, Ph.D.

中華民國 112 年 8 月

August 2023

## 謝辭

我終於畢業了，終於能夠寫到這裡，心裡真的非常激動。首先，我要感謝指導教授蔡雅薰老師，您從大學開始，將近十年的時間一路的提攜與照顧，除了傳授知識，您也無時無刻給與我支持與愛，讓我能夠勇敢地走到博士畢業。振興老師、嘉馥老師、娉婷老師以及妮絲老師，感謝各位給予子敬方向，讓論文能力更加完整。嘉凌老師、詩雯老師、建宏老師、士軒老師、欣怡老師、秋良老師和雅惠老師，一路上給我許多寶貴的建議使我能夠完成論文，豐富研究內容。感謝雪妮助教的協助，讓行政流程能夠順利圓滿。

再來，我想要感謝我的家人，他們是我最強大的後盾，對於我學術上的追求都是二話不說地鼓勵與支持，謝謝你們，成為家族第一博士，我感到非常光榮。這四年，經過了低潮，當我最想要放棄的時間，是欣絨、資雅、欣樺、承熹、ERI、Adrian 和 Tarn 是你們陪在我身邊給我最多的愛跟鼓勵，沒有你們，我沒辦法完成這本論文。我最棒的同事 Joy、綺寶、盈慧還有懷琳，是你們每天聽我抱怨給我鼓勵，我才有力氣繼續走下去。超級感謝怡怡，我們在博士的路上一路扶持，今年我們一起畢業了！我最親愛的學生們，我很幸運這輩子能夠做到自己喜歡的工作，一路上也遇到好多的天使學生，Thank you all so so much. My lovely students. 還有爺爺在天上的你，有沒有看到？子敬真的博士畢業了！感謝出現在我生命的每一個你，沒辦法將大家的名字一一列出，此時此刻，我的心中充滿感激。最後，我要感謝師大，師大滋養了我，給我很多很棒的機會，能夠再次回到母校取得博士學位，深感榮幸。Last but not the least, I want to thank ME. MIKI, you are amazing. Thank me for all the days and nights. Thank me for not giving up!



# 臺灣先修華語課程

## 發展實踐與研究

### 中文摘要

近年來，臺灣積極推動與世界各國的教育交流與革新，並為了因應全球化和少子化的影響，積極擴大境外生源。因此，來臺攻讀學位的留學生人數不斷創下歷史新高。由於僑外生的華語能力不足，各大學及僑生先修部開設了先修華語課程以加強學生的華語能力。然而，研究者的調查發現，在臺灣，修讀一年至兩年的先修華語課程後進入大學的僑外生仍然存在語言能力和學科能力之間的落差。此外，僑外生先修華語課程仍然面臨許多挑戰，包括政府先修華語政策尚未明確、以及境外生華語課程安排鬆散且概念架構薄弱，大多教材偏重語言訓練等。

因此，本研究旨在深入探討臺灣先修華語課程的發展現況。研究採用比較探討與質化研究方式，分析國際文憑組織大學預科(IBDP)、2020年出版的最新AP(Advanced Placement Program)以及僑生先修部的華語課程和現代語言教育概念、素養和思維之間的異同。此外，同時深度訪談七位具有臺灣先修華語經驗和實際教學經驗的專家和教師，並整合了研究者本身的教學經驗。整合與分析資料後，本研究提出了臺灣先修華語課程的課程教學實踐要點以及現況挑戰。最後，根據專家和教師的意見，歸納出了臺灣華語課程安排的建議。研究發現，目前臺灣先修華語課程仍然面臨著五大挑戰，包括：1. 測驗內容過於單一；2. 考試偏重知識和記憶；3. 教學環境和課時安排有待改善；4. 缺乏課程核心主軸和評分指南；5. 教學與現實脫節。面對上述挑戰，本研究提出了針對課程和師資的建議：課程方面：1. 建立臺灣先修華語課程指南；2. 規劃課程主題和教學單元；3. 重新制定測驗內容和評分標準。師資方面：1. 建構完善的師資培訓機制；2. 優化先修華語教師制度。

**關鍵詞：**國際教育、華語文教學、先修華語教育、課程發展、大學先修



# Abstract

In recent years, In response to the challenges posed by globalization and declining birth rates, Taiwan has been actively expanding its overseas student population. Consequently, the number of international students pursuing degrees in Taiwan has reached historic highs. Due to insufficient proficiency in Mandarin among foreign students, universities and Academy of Preparatory Programs for Overseas Chinese Students in Tawan have established preparatory Mandarin courses to enhance their language abilities. Nevertheless, researchers have found that even after completing one to two years of preparatory Mandarin courses in Taiwan, foreign students still face a gap in language and academic proficiency when entering universities.

Therefore, this study aims to delve into the development status of Taiwan's preparatory Mandarin courses. The research adopts a comparative and qualitative approach to analyze the differences and similarities between the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP), the latest Advanced Placement Program (AP) published in 2020, and the Chinese language courses offered by the Preparatory Program for Overseas Chinese Students, in terms of modern language education concepts. Additionally, in-depth interviews were conducted with seven experts and teachers who have experience with preparatory Mandarin education, including the researcher's own teaching experience. This study presents key pedagogical practices and current challenges in preparatory Mandarin curriculum in Taiwan

The study identifies five major challenges in current preparatory Mandarin courses in Taiwan, including: 1. Narrowness of exam content, 2. Excessive emphasis on knowledge and rote memorization in examinations, 3. The need for improvements in teaching environments and scheduling, 4. Lack of a core curriculum focus and scoring rubrics, and 5. A disconnect between teaching practices and real-world applications. To address these challenges, the study proposes five recommendations for curriculum and faculty: (1) Curriculum: Establishing guidelines for preparatory Mandarin courses in Taiwan, planning curriculum themes and instructional units, and revising assessment content and scoring criteria; (2) Faculty: Developing

comprehensive teacher training mechanisms and optimizing the system for preparatory Mandarin teachers.

**Keywords:** International Education, Teaching Chinese as a Second Language, Preparatory Mandarin education, Curriculum Development, University Preparation Education



# 目錄

中文摘要 .....	i
Abstract .....	iii
目錄 .....	v
表目錄 .....	ix
圖目錄 .....	xi
附錄 .....	xiii
<b>第一章 導論 .....</b>	<b>1</b>
第一節 研究背景與動機 .....	1
第二節 研究目的與問題 .....	18
第三節 名詞解釋 .....	20
一、 僑生 .....	20
二、 境外生/僑外生 .....	20
三、 華語/漢語/國語/普通話/中文 .....	21
四、 先修教育 .....	21
<b>第二章 文獻探討 .....</b>	<b>23</b>
第一節 國際文憑組織 .....	23
一、 國際文憑組織概述 .....	23
二、 大學預科項目 (IBDP) 課程概述 .....	24
三、 IBDP 大學預科中文課程 .....	25
四、 臺灣 IB 體制的發展 .....	27
五、 臺灣 IB 研究現況 .....	29
第二節 美國進階先修課程 .....	32
一、 進階先修課程概述 .....	32
二、 AP 中國語文與文化課程 .....	33
三、 AP 中文課程特色與測驗 .....	34
四、 AP 課程在臺灣的施行現況 .....	41

五、	AP 中文課程相關研究探論 .....	42
第三節	僑生先修教育 .....	45
一、	僑生先修教育概述 .....	45
二、	僑生先修部 .....	46
三、	僑生先修華語文課程 .....	47
四、	僑生教育之相關研究探論 .....	55
<b>第三章</b>	<b>研究方法 .....</b>	<b>59</b>
第一節	研究取向 .....	59
一、	文獻分析法 .....	59
二、	深度訪談研究法 .....	60
第二節	研究流程 .....	61
第三節	研究工具 .....	62
一、	質化研究 .....	62
二、	訪談對象與大綱 .....	62
三、	研究倫理與研究者角色 .....	63
第四節	研究信度與效度之品質的維持 .....	64
一、	參與者檢核(Member check) .....	64
二、	同儕審視(Peer debriefing).....	64
<b>第四章</b>	<b>現代語言教育理念與發展 .....</b>	<b>65</b>
第一節	概念 CONCEPT .....	65
一、	概念的意義 .....	66
二、	概念為本的課程與教學(CBCI).....	67
三、	以概念為本的探究 .....	74
第二節	核心素養 CORE COMPETENCE .....	81
一、	何謂核心素養 .....	82
二、	核心素養與各國課程發展 .....	83
三、	各國核心素養課程發展相同之處 .....	86

第三節 思維 THINKING .....	89
一、 思考的定義 .....	89
二、 批判性思考與反思的重要性 .....	90
三、 語文課程與思維訓練 .....	91
四、 瑞典語文教育 .....	93
五、 小結 .....	96
<b>第五章 臺灣先修華語課程發展與實踐 .....</b>	<b>97</b>
第一節 IBDP 語言 A 與語言 B .....	97
一、 語言 A .....	97
二、 語言 B .....	100
第二節 美國進階先修課程 .....	108
第三節 IBDP、AP 中文與僑先部華語課程比較 .....	112
一、 教學核心理念 .....	112
二、 課程目的與內容 .....	113
三、 教學對象 .....	114
第四節 先修華語教學實踐 .....	114
一、 IBDP 中文與 AP 中文 .....	115
第五節 僑先部華語教學實踐 .....	120
一、 配課變更 .....	120
二、 課程教材調整 .....	120
三、 建立學伴制度 .....	121
四、 課程單元規劃 .....	121
五、 小結 .....	128
<b>第六章 臺灣先修華語課程挑戰與建議 .....</b>	<b>129</b>
第一節 臺灣先修華語課程發展現況 .....	129
第二節 臺灣先修華語教學建議 .....	131
一、 實際能力與語言能力雙軌進行 .....	132

二、	情境化與真實情境.....	134
三、	教學活動真正意義.....	136
四、	給與學生彈性與選擇權.....	138
五、	差異化學習與合作學習.....	139
第三節	臺灣先修華語所面臨之挑戰與困難.....	141
一、	課程.....	141
二、	師資.....	145
第四節	臺灣先修華語課程安排建議.....	147
一、	課程.....	148
二、	師資.....	152
第五節	研究限制.....	154
一、	調查樣本限制.....	155
二、	資料收集限制.....	155
三、	外部因素限制.....	155
第六節	未來研究建議.....	156
第七節	結論.....	156
<b>參考文獻</b>	<b>.....</b>	<b>157</b>
一、	中文部分.....	157
二、	英文部分.....	167
<b>附錄</b>	<b>.....</b>	<b>171</b>

## 表目錄

表 一-1:110 學年大專校院境外學生人數統計 .....	2
表 一-2:臺灣各大專院校先修華語課程與教材概況 .....	3
表 二-1:臺灣 IB 學校提供課程之總表 .....	28
表 二-2:美國 AP 中文課程架構 .....	34
表 二-3:AP 中文課程推薦的文本題目 .....	36
表 二-4:AP 中文課程任務類型 .....	37
表 二-5:AP 中文課程考試配分比重與時間分配 .....	38
表 二-6:AP 中文課程測驗內容 .....	39
表 二-7:臺灣 AP 課程在各校開課科目的概況 .....	41
表 二-8:僑先部 103 學年度與 105 學年度課程對照表 .....	48
表 二-9:僑先部 110 學年度秋季班國文教學單元列 .....	49
表 二-10:僑先部 104 學年度開設卓越華語課程內容與時數 .....	50
表 二-11:僑先部 104 學年度開設卓越華語課程內容與時數 .....	51
表 二-12:僑先部 105-106 學年度僑先部特輔班學分與課程比較 .....	53
表 二-13:僑先部 106 學年度迄今(110 學年度) 特輔班之課程內容 .....	54
表 四-1:知識性結各階段名稱的解釋以及特性 .....	70
表 四-2:宏觀概念與微觀概念 .....	72
表 四-3:歷程性結構組成元素解釋與舉例說明 .....	73
表 四-4:探究階段與目的 .....	77
表 四-5:單元規劃步驟與概述 .....	80
表 五-1:IBDP 語言 A 課綱三五七 .....	97
表 五-2:核心概念「認識論(TOK)」新舊指南比較 .....	100
表 五-3:核心概念「創造、活動與服務(CAS)與專題論文(EE)」新舊指南比較 .....	101
表 五-4:IBDP 語言 B 指南語言習得課程宗旨新舊指南比較 .....	102
表 五-5:語言 B 的教學主題 .....	105
表 五-6:新舊 AP 中文課程變化比較 .....	108
表 五-7:AP 溝通模式與技能類別之搭配 .....	110
表 五-8:IBDP 中文 A 課程設計步驟 .....	116
表 五-9:110 學年度與 111 學年度配課比較 .....	120



## 圖目錄

圖 二-1:IBDP 大學預科項目模式 .....	25
圖 二-2: IBDP 大學預科中文課程 A .....	26
圖 二-3:IBDP 大學預科中文課程 B .....	27
圖 二-4:ACEFL 五大外語教學目標 .....	33
圖 二-5:美國 AP 中文課程主題 .....	35
圖 三-1:研究流程 .....	61
圖 四-1:弗瑞爾模型(Frayer Model).....	67
圖 四-2:二維度的教學與三維度的教學比較圖 .....	68
圖 四-3:Erickson & Lanning 知識性與歷程性結構 .....	69
圖 四-4:結合探究為本與概念為本的學習 .....	75
圖 四-5:教學連續進程中的取徑 .....	76
圖 四-6:概念為本的探究模式 .....	77
圖 四-7:促進理解的歸納式與演繹式教學 .....	79
圖 四-8:核心素養三面九項 .....	85
圖 五-1:語言 B 教學大綱概要(2014).....	104
圖 五-2:語言 B 教學大綱概要(2019).....	104
圖 五-3:概念性理解與語言 B 的模式 .....	107
圖 五-4: AP 中文看圖寫作教學歷程圖 .....	118
圖 五-5: IB-DP 看圖口說教學歷程圖 .....	118



## 附錄

附錄 一 AP 中文 課程技能與學習目標.....	171
附錄 二 《歷代文選》 .....	177
附錄 三 《論孟選讀》 .....	180
附錄 四 《現代文選》 .....	182
附錄 五 訪談邀請與同意書.....	183
附錄 六 訪談問題.....	185





# 第一章 導論

## 第一節 研究背景與動機

臺灣在全球化背景與少子化的影響下，擴大境外學生生源，成為高等教育邁向國際化之重要發展策略（詹孟儒，2019）。行政院亦將「擴大招收外國學生來臺留學方案」列入「國家發展重點計畫」。計畫中也提到臺灣優質高等教育及精緻之華語研習環境，確具備吸引境外學生來臺留學或研習之利基，可見華語教學於國家發展計畫中扮演相當重要的地位。111年度報告中，確切指出落實「2030 雙語國家政策發展藍圖」，達成普及英語學習與重點培育雙語人才等目標。（教育部年度施政報告，2021）。

為配合「2030雙語國家政策」由國安會整合外交部、教育部、僑委會三個單規劃「華語教育 2025」，正式以總體戰略的角度提出了「國家隊形工具箱」，整合國內華語既有資源及補足華語教育的基礎工程，向外進行臺灣華語的輸出。（周湘華，2021）。其內容包括發展華語文教育推動組織機制、華語文教育課程指引、國際華語師資標準、數位教學與學習資源平臺等華語教育基礎工程。由此可見，為因應現今全球化教育的風潮，推動與世界各國教育進行交流與革新，在臺灣教育界或華語教學界已經勢不可擋且正在進行中。

因此，各大專院校配合政府政策積極擴大境外生招生策略，據教育部統計，105學年度來臺攻讀學位的留學生皆創下歷年新高，（教育部統計處，2020）越來越多的境外生進到臺灣高等教育體制內就讀，來自世界各國的學生，無論學制、文化背景及語言能力皆不同，攻讀之專業科目也相當多元。在課堂上境外生與本地生的能力落差造成學習上進度不一已是近年來大學課堂中教師遇到的最大挑戰，因此各校紛紛開設境外生語言課程與其他專業學科補救教學，盼能透過額外課程補足學生間之程度落差。

然而，研究者自海外回臺以後，任教於國立臺灣師範大學僑生先修部（以下稱僑先部），僑先部為全臺灣唯一辦理僑生先修課程的機構，負責先修華語課程規劃與教學，因此對相關議題不斷思考也欲解決之挑戰。欲了解目前先修華語課程現況，研究者針對110學年大專校院境外學生人數前23所大學，其中一所為僑生先修部不列入本表調查，於第二章第三節做更詳細之說明，下表一-1，針對此22所大專院校國際處行政人員和在學學生進行境外生華語課程內容、教材、時數、修業規定及師資之調查，如表一-2。

表 一-1:110 學年大專校院境外學生人數統計

110 學年大專校院境外學生人數統計				
排序	學校名稱	外國學位生	僑生學位生	合計
1.	國立臺灣大學	1214	1666	2880
2.	國立成功大學	1064	901	1965
3.	銘傳大學	1111	774	1885
4.	淡江大學	718	784	1502
5.	國立清華大學	910	577	1487
6.	國立臺灣師範大學	595	846	1441
7.	義守大學	843	581	1424
8.	國立臺灣科技大學	1018	345	1363
9.	明新科技大學	1245	35	1280
10.	國立陽明交通大學	719	560	1279
11.	國立政治大學	472	673	1145
12.	逢甲大學	551	530	1081
13.	中原大學	464	528	992
14.	中國文化大學	427	494	921
15.	國立臺北科技大學	528	357	885
16.	東海大學	495	368	863
17.	輔仁大學	280	551	831
18.	國立中興大學	416	383	799
19.	僑生先修部	0	783	783
20.	國立中央大學	510	190	700
21.	國立中山大學	388	305	693
22.	國立臺灣海洋大學	121	471	592
23.	國立暨南國際大學	90	496	586

研究者自行整理，資料來源：<https://data.gov.tw/dataset/6289>

表 一-2:臺灣各大專院校先修華語課程與教材概況

學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)	
1.國立臺灣大學	國際學生 國文特別班	國際生華語 初中高級	國際生實用華語 初中高級
教材選用	教師自選文章 多以與臺灣主題或 臺灣文學相關之白 話文文章	實用視聽華語 (1)~(4)	當代中文課程(1)~(4)
師資選用	國文教師	華語教師	華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 6 小時	每週 4 小時
境外生語言修習辦法			
<p>1. 本校大一僑生、國際學生入學時，應參加校內「華語文能力檢測」(以下簡稱華檢)，以校內華檢成績或 TOCFL 成績進行國文課程編班。</p> <p>一、本地生班。(修業規定比照本地生)</p> <p>二、「大學國文：僑生、國際學生國文班」。</p> <p>三、「大學國文：僑生國文特別班」：僑生參加校內華檢成績未達第一類及第二類班別之修課標準者，須修習本班課程，同時參加「僑生國文輔導班」。</p> <p>四、「大學國文：國際學生國文特別班」：</p> <p>(一) 國際學生參加校內華檢，成績未達第一類及第二類班別之修課標準者，或通過 TOCFL 聽力、閱讀、寫作三項測驗之進階級 (LEVEL3) 或該級以上，須修習本班課程。</p> <p>五、「國際生華語」課程：僑生及國際學生參加校內華檢，成績未達第一類至第四類班別之修課標準以及登記不參加華檢者，須於入學後第一學年參加本校「國際生華語」課程；該課程兩學期成績均達 C 以上者，於第二學年起得修習國文，編入「大學國文：國際學生國文特別班」。</p> <p>國立臺灣大學僑生、國際學生「大學國文」輔導辦法</p> <p><a href="https://reurl.cc/Np7696">https://reurl.cc/Np7696</a></p>			

2. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)
國立成功大學	大學國文： 古典詩詞、古典散文、 古典小說、古典戲劇、 現代詩、現代散文、現 代小說、現代戲劇、應 用文、綜合文類	由華語中心開設之華語課程 大學國文： 1. 基礎 CEFR A0-A1 Level 1~Level 2 2. 中級 CEFR A1-A1+ Level 3~Level 4 3. 華語溝通與交流 CEFR A2 4. 日常會話面面觀 5. 職場與商務實例、溝通 CEFR B1
教材選用	自編教材	1. 當代中文課程(1)~(3) 新版實用視聽華語(2)~(3) 2. 發展漢語：中級口語 II 3. 時代華語(3) 各行各業說中文(1)~(2) 4. 臺灣萬花筒·華語看世界 5. 自編教材
師資選用	專兼任國文教師	兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		
1. 「基礎國文」：由中文系負責規劃，科目名稱由通識教育中心每學期公告之。中文系學生應以修習該系選修科目 4 學分取代之。境外生(不含陸生)得以修習華語課程取代之		
2. 欲修讀境外生華語課程之學生得事先申請並經華語中心分級，若無則不得選修此課程。		

3. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課(必修)
銘傳大學	國文學鑑賞與創作	基礎、初級、中級華語(一)(二)
教材選用	僑生亦可選擇與本地生一	初級華語會話，馬昭華

	同修讀國文 自選內容 古文觀止、詩詞選	國語日報語文中心 新版實用視聽華語(1)(2) 實用生活華語 遠東生活華語
師資選用	專兼任國文教師	專兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		
1. 本校外籍生、僑生、母語為非華語的港澳生須修習「基礎華語(二)」成績達 60 分以上。		

4. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
淡江大學	中國語文能力表達	華語聽說、華語讀寫 初級、中級、進階
教材選用	中國語文能力表達 淡江大學中文系教材編輯 委員會	新版實用視聽華語(1) 時代華語(1)~(3)
師資選用	專兼任中文系教師	華語中心 專兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		
1. 國際處每學期均開設免費華語文課程，供僑生及外籍生選讀，欲修讀者需於開學參加分班測驗。		

5. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)
國立清華大學	大學中文，限僑外生	初級華語、中級華語 中高級華語、高級華語 以上皆分為一二三級 新聞華語、商用華語
教材選用	自編教材	當代中文課程(1)~(5) 讀報學華語 商用華語
師資選用	專兼任國文系教師	語言中心專兼任華語教師

上課時數	每週 2 學分	每週 2~4 學分
境外生語言修習辦法		
<p>1. 為提升外國學生中文能力，依校課程委員會議決議，自 102 學年度入學之學士班外國學生可選擇將「大學中文」及「英文領域」改為修習「華語課程」。僑生若情況特殊可另案專簽。</p> <p>2. 國立清華大學外國學生修讀華語課程實施要點</p> <p>學士班外國學生應於入學後之第 1、第 2 學年之兩年內修畢 8 學分。若未能於入學後之在學期間四學期內修畢 8 學分，則須於畢業前修畢 12 學分。已修畢華語課程 4 學分者得免修校定必修之「大學中文」。入學前具華語基礎能力者，得選擇至華語中心參加分級測驗，達到華語文能力測 (TOCFL)「基礎級」(相當於歐洲共同語言參考標準 CEFR A2 的程度)者，得免修華語課程 12 學分。<a href="https://reurl.cc/Qjv77q">https://reurl.cc/Qjv77q</a></p>		

6. 學校名稱	僑生國文 (必修)	華語系國華組 學位生 (必修)	境外生華語課 (選修)
國立臺灣師範大學	中文閱讀與思辨 中文寫作與表達	高級華語(一) 高級華語(一)	基礎華語 0 級 初級華語 A1-A2 中級華語 B1 高級華語 B2 以上
教材選用	自編講義	游梓翔. (2011). 認識辯論 馮勝利、胡文澤，對 外漢語書面語教學 與研究的最新發 展，北京語言大學出 版社 (2005)	當代中文課程 (1)~(5)
師資選用	專兼任國文教師	專兼任 華語教師	兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法			
1. 該校僑生與本地生一同修習第一國文課程但僑生如經本組鑑核認定中文能			

力不足以應付中文思辨與表達課程者，得申請比照學士班外籍生華語課程採認規定辦理。

7. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)
義守大學	未開設僑生國文如華語程度佳則與本地生一同修習「大學國文」，程度不夠之境外生可選讀華語課抵免大一國文學分。	1. 基礎華語 2. 初級華語 3. 中級華語 4. 進階華語
教材選用	古文與白話文，學校自編教材。	基礎與初級： 新版實用視聽華語(1) 中級：新版實用視聽華語(2) 進階：自選時事議題、報導及文學等教材
師資選用	通識中心中文教師	華語中心 兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時，可抵免 4 學分通識課程及大一國文學分。
境外生語言修習辦法		
1. 僑外生可依自身程度選擇國文或華語文課程，參加華語文課程者進行華語文能力分級測驗，使用華測會快篩系統。		

8. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
國立臺灣科技大學	任選 1 門課程修讀： 表達與文學閱讀 表達與經典閱讀 創意與文學閱讀 創意與經典閱讀 新生中文說寫專題	實用華語班(一)~(五) 進階華語班(一)~(二) 商務華語、華語口語訓練 初級新聞華語(一)
教材選用	自編教材 古今文學作品的導讀與賞析	當代中文課程(1)(2)(3) 新版實用視聽華語(1)(2) 遠東商務漢語

		讀報學華語(一)
師資選用	專兼任 國文教師	兼任 華語教師
上課時數	每週 3 小時	每週 3 小時
境外生語言修習辦法		
1. 境外生之新生未參加華語分級測驗，皆自行選擇國文必修課程，除外籍生之「國文」領域應修學分，得以語言中心開設之相等學分華語課程替代。		

9. 學校名稱	僑生國文 (必修)	國際產學合作專班 (必修)	日間部四技(大一) 境外學位生 (必修)
明新科技大學	未開設僑生國文與本地生一同修習「中文閱讀與表達」	華語會話練習 華語閱讀與理解 華語寫作練習 華人文學與文化	漢字結構與練習 華語聽講練習 華語語法與寫作 華語發音與正音
教材選用	大學國文選 明新科技大學國文教學研究會主編	時代華語 華語文閱讀測驗 當代中文課程 看圖學中文語法 實用生活華語 不打烊	多為教師自編參考以下教材選用： 漢字積木 時代華語 當代中文課程 遠東生活華語：聽力與口語教材 看圖學中文語法
師資選用	專兼任國文教師	專兼任 華語教師	兼任華語教師
上課時數	每周 2 小時	每周 10 小時	每周 10 小時
境外生語言修習辦法			
該校僑生與本地生一同修習國文課程。 外籍生則分為兩部分： 國際產學合作專班，整班為同一國籍學生，規定在課程中除專業科目以外也須修讀十學分之華語課程，為同時雙軌進行華語課程與專業科目課程。 日間部四技之非專班之境外學位生，大一時不修讀其他專業科目，只有每周十學分之華語課程，從基礎開始於一年間加強華語聽說讀寫能力。			

10. 學校名稱	僑生國文 (選修)	境外生華語課 (必修)
國立陽明交通大學	取消大一國文必修 1. 109 學年度起改制：語言與溝通課程：語言課程包含英文、國家語言、第二外語等。溝通課程包含溝通、表達與寫作等。 2. 110 學年度起(陽明校區) 學生中文必修，課成為歷代文選。	1. 華語(一)~(十)(選修) 2. 入門華語會話(一)~(三) 3. 時事華語
教材選用		1. 當代中文課程一二三四冊 2. 自編講義 3. 縱橫天下事-華語新聞教材、新聞華語、看報學中文
師資選用	專兼任 國文教師	語言教學與研究中心開設 專兼任 華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		
1. 依「國立交通大學學士班外籍生共同課程通則」，大學部外籍生須修畢十四華語學分始得畢業。外籍生獲本中心認可抵免十二華語學分，且其華語聽說讀寫能力達中級(含)以上程度者，經本中心審核通過後，得以修習二學分之通識課程補足其剩餘之二學分華語課程。 <a href="https://aa.nycu.edu.tw/chcourse/requiredcourselist2021/">https://aa.nycu.edu.tw/chcourse/requiredcourselist2021/</a>		

11. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)
國立政治大學	僑生與外籍生組 經典閱讀與寫作訓練 古漢語句法結構基本概念	國際學生專班(IUP) 1. 基礎華語 2. 應用華語 3. 實用華語
教材選用	自編教材	新版實用視聽華語(1)(2)
師資選用	專兼任 國文教師	兼任 華語教師

上課時數	每週 3 小時	每週 3 小時
境外生語言修習辦法		
<ol style="list-style-type: none"> <li>本校中國文學系以外之各系僑生、外籍生得另行分組授課，由中國文學系另選編適當教材講授之。</li> <li>分級測驗由國合處寄給學生一組個人帳號及密碼，再請學生完成線上測驗(聽和讀)。學生須出席第一堂課，並與教師完成口說測驗。</li> <li>國際學生專班之華語課程所有「大學部」的外籍學位生可自由選修，但持有中國大陸、香港、澳門、臺灣國籍的學生除外。修畢此 4 學期此課程，可抵免通識課程 24 學分</li> </ol>		

12. 學校名稱	僑生國文 (必修)	國際生大一不分系學位生	境外學位生 (必修)
逢甲大學	中文思辨與表達	華語加強課程 (必修) 華語通識課程： (選修) 文學與生活 中文思辨與表達 臺灣社會與文化	中文思辨與表達 (一) (二)
教材選用	國語文教學中心 自編教材 以 110 學年度為例為辯論相關主題與古代文選	時代華語 我會說華語 一千字說華語 自編教材： 現代流行歌曲	自編教材 我會說華語 1 當代中中文課程(二)
師資選用	中文系教師	專兼任通識中心 華語教師或中文系教師	
上課時數	每週 2 小時	華語加強課： 每周 4 小時 華語通識課程： 一學年 28 學分，適 學生選課狀況每周	每週 2 小時

		時數不一。	
境外生語言修習辦法			
<p>1. 對於境外生入學時並未強制規定進行華語文能力測驗分級考試，除國際生大一不分系之學位生具華語文修習學分規定，其他境外生只須滿足大一國文學上下兩學分(現稱中文思辨與表達)，可選擇一班課程或境外生專門班級。</p> <p>2. 註冊於中文授課學系之僑外生(港澳、馬來西亞地區除外)，畢業前須提出華語文能力測驗(TOCFL) Level 4 以上之證明、或修習並通過本校華語文教學中心開設之學位生華語學習系列課程(1~3 門課)，以符合畢業要求。華語課程未認列學分。</p>			

13. 學校名稱	僑外生國文(必修)	境外生華語課(必修) 全校外籍生大一不分系學生修讀	
中原大學	僑外生專班 1. 文學經典閱讀 2. 語文與修辭	1. 綜合華語(一) 2. 綜合華語(二) 3. 環境與生活	1. 華語聽力與會話 2. 華語閱讀與寫作 3. 商務華語入門 4. 新聞華語
教材選用	1. 教師自選，多為電影欣賞或自傳撰寫以及白話文小說等。 2. 應用文撰寫，公文和書信或與臺灣飲食文化相關文章。	當代中文課程(2)~(3)	1. 聲調發音介紹 當代中文課程(1) 2. 實用中文讀寫(1) 3. 教師自編：履歷表、自傳、面試與自我介紹等。 4. 看報學中文
師資選用	兼任 國文教師	語言中心開設 專兼任 華語教師	
上課時數	每週 2 小時	每週 14 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法			

1. 針對僑外生國文必修課程開設專班，其修讀條件為具備中文聽說溝通能力，簡易讀寫能力。
2. 大一不分系之外籍生須修讀十門必修課其中四門與華語學習直接相關，且須本須通過華語文能力測驗 B1 等級，始得分發至本校其他學系。

14. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
中國文化大學	初級國文與外籍生專班	中文-外籍及交換生專班 (選修)
教材選用	大學國文選 唐詩選與白話文	辦公室漢語 教師自編
師資選用	專兼任 中文系教師	兼任 華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		
<p>1. 大一國文採能力分班授課。</p> <p>(一) 大一「國文」，每位學生都有一個核定國語文能力的等級【國文能力等級在選課清單上方(身分別)】；如轉學生無等級時，學生則可視自己程度自選【高級】或【中級】國文。</p> <p>(二)【初級】國文為僑生專班；【初級】外籍生專班國文，則為英文授課；非僑生或外籍生身份者，不得加選。</p>		

15. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
國立臺北科技大學	僑生 A 班 僑生 B 班 限僑生、港澳生修讀	外籍學生專班國文課程 1. 初級 2. 中級，皆採中英文授課
教材選用	A 班：《三國演義》 B 班：中外經典賞析與翻譯	1. 當代中文課程 1 華語文閱讀測驗初級篇 華語趣味成語 2. 寓言，五南出版社 楊琇惠
師資選用	國文系教師	通識中心兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		

1. 僑生於入學時須參加僑生新生國文能力測驗，依照華文測驗成績決定學生修讀之課程，及格者不得修習外籍生專班國文課程。
2. 外籍生目前開設外籍生專班的國文課(用英文授課)供選修，所以外籍生無須參加新生華語文能力分級測驗。

16. 學校名稱	僑生國文 (必修)	國際學院學位生 (選修)	境外生華語課 (必修)
東海大學	大一中文	商業華語	中文
教材選用	古文與白話文， 教師自選	遠東商務漢語	當代中文課程(1)~(4)
師資選用	專兼任 中文系教師	兼任 華語教師	通識中心開設 兼任華語或中文系教師
上課時數	每週 2 小時 一學年	每週 10 小時 一學期	每週 6 小時 一學年至兩學年不等
境外生語言修習辦法			
每位外籍生於新生入學時參加中文程度測驗，於大一時必須修習每週 8 小時之中文基礎課程，於大二時必須修習每週 6 小時之中文進階課程。如學生已具有中文基礎，得於中文程度測驗後，華語中心提出直接修習中文進階課程。中文程度測驗如達母語者則與本地生一同修習大一中文。			

17. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
輔仁大學	僑生國文	開設無學分之華語課程，學生自行向學校申請修讀，在選課系統上亦無相關開課資訊。
教材選用	大學國文選—生命教育篇	
師資選用	專兼任 國文教師	
上課時數	每週 3 小時	
境外生語言修習辦法		
1. 學分規定：僑生國文：學年課，6 學分（上、下學期各 3 學分）。 修課方式：僑生國文：修讀對象為大一僑生、外籍生、外派子弟等。 採分班上課，須參加「國文能力分班測驗」。		

18. 學校名稱	大一僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
----------	-------------	-------------

國立中興大學	大學國文：限僑外生	實用華語(一)(二)(三)
教材選用	《中興國文》第五版 含古文與白話文	新版實用視聽華語(1)(2)
師資選用	專任 臺文所教師	語言中心 兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 3 小時
境外生語言修習辦法		
1. 該校於入學時未進行華語文分級測驗，僅於選課系統將僑外生國文安排僑外生必修之國文課程，針對境外生華語課開設實用華語課程提供學生選修可抵通識學分。		

20.學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)	
國立中央大學	Chinese for Overseas Chinese Students 限中級組僑生	僑生先修華語課： 學術華語 商業華語	外籍生華語課： 華文讀寫 華語聽說
教材選用	自編教材 以 110 學年度為例： 欣賞影片《春風化雨》。讀曹禺劇本《雷雨》與自編教材	自編教材 學習正式學術場合使用的語言。提升學生對於學術演講或專業課程的聽解能力及表達能力。 《商用華語》 國立清華大學華語中心/ 編著	實用中文讀寫(1) 時代華語(1)~(2)
師資選用	國文教師	語言中心 專兼任 華語教師	
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時	每週 2 小時
大一僑生修習國文課程			
1.須參加中文能力分級測驗。未參加者，不得修習大一國文。			
2.測驗結果為初級組者(不含中文系僑生)，在修習「僑生國文」之前，必須先選修本校語言中心所開一學年四學分之「僑生先修華語I」(LN0403)、「僑生先修華語II」(LN0404)，且此選修學分不列入畢業學分總數，通過之後方得修習「僑生國文」課程。			

大一外籍生修習國文課程

1. 中文系外籍生須參加中文能力分級測驗。測驗結果為初級組者，除修習中文系大一國文課程，必須選修本校語言中心所開一學年四學分之「僑生先修華語」(LN0403)、「僑生先修華語 II」(LN0404)，且此選修學分不列入畢業學分總數。測驗結果為中、高級組者修習中文系大一國文課程。

21. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
國立中山大學	中文思辨與表達	僑生輔導華語課
教材選用	主要教材： 教師自選篇目、中山大學中文系編：《西灣樂讀：航向生命之海》(高雄：復文，2017)	新版實用視聽華語(1)(2)
師資選用	專兼任 中文系教師	語言中心 兼任華語教師
上課時數	每週 3 小時	每週 4 小時
境外生語言修習辦法		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 未強制僑外生修讀華語學分也未於入學時進行華語文分級測驗。</li> <li>2. 新生入學時依照其華語課程意願進行開課，屬僑外生輔導經費，六人成班，依往年經驗開課均開設一學期。</li> </ol>		

22. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (選修)
國立臺灣海洋大學	大學國文(上) (下)	國際生華語(一)~(六)
教材選用	以短詩選與白話文 文選之教師自選文章	漢語大師(一)(二) 視聽華語(一)~(四) 教師自編講義與臺灣生活相關 海大華語教材與學生食衣住行相關
師資選用	專任 國文教師	兼任 華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 3 小時
境外生語言修習辦法		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 修大學國文分一般生(含陸生、港澳生、馬來西亞、緬甸生)；僑生(非港澳生、馬來西亞、緬甸生)：大學國文(上)、大學國文(下)。109 學年的國</li> </ol>		

文上課時數是每周 3 小時，而 110 學年的國文上每周 2 小時。

23. 學校名稱	僑生國文 (必修)	境外生華語課 (必修)
國立暨南國際大學	中文程度測驗如達母語者則與本地生一同修習大一國文。	僑外生華語文 初中高級
教材選用	暨南國際大學大一國文共同教材：《暨情·享讀》(修訂版)(臺北：五南圖書公司，2020年8月)。 課程有「語文」、「文學」、「文化」三個面向，在課程的規劃上，著重思考。	初級：當代中文課程第二冊 中級：各行各業說中文 1 高級：教師自編自選白話文 無固定主題或使用實用視聽華語第四、五冊。
師資選用	專兼任 中文系教師	華文碩士學程華語教師 通識教育中心兼任華語教師
上課時數	每週 2 小時	每週 2 小時
境外生語言修習辦法		
<p>1. 僑外生依入學華語文能力測驗結果，得以修習「僑外生華語文」分級抵免。關於僑生與外籍生的教學概況，首先是他們的中文能力檢定包含聽力、閱讀、寫作，依照成績分為初級、中級、高級，若學生中文程度皆屬流利難以分級，則加考文言文以區別他們的程度。</p> <p>2. 考試題目是為學生精心設計的，並兼具有鑑別度，依據測驗結果分班，目的是為能夠適於教學的成效</p>		

資料來源：研究者自行調查整理。

無論是國立或私立大專院校近年來因境外生人數不斷攀升，因應華語文程度之差距，第一章調查發現，各大專院校皆開設境外生華語課程望協助學生加強語言能力。根據研究者調查，然而，只有少數大學將華語程度要求與學分修習寫入境外生畢業門檻條件，導致多數境外生雖在臺修讀學位，華語能力卻仍為初級。也因此造成境外生招收標準不一而爆發烏干達學生淪為血汗工事件，2022年1月11日，教育部因此明確指出未來將規劃境外生經大學招生錄取後，入學修讀學位前，如語言能力未達要求之條件，將會由大學端统一安排先修華語課程，在修習一年後，通過華語文能力測驗檢定表，僑外生始能接續在大學就讀。根據教育部

於2022年4月發布的「重點產業領域擴大招收僑生港澳學生及外國學生實施計畫」，為了解決過去部分學校招收僑外生所面臨的問題，教育部計畫透過加強僑外生的華語能力和學校輔導機制等措施，結合查核機制，確保招生過程的透明和有序。該計畫提出了兩項策略，包括「重點產業系所招生」和「設立國際專修部」。國際專修部是為解決僑外生華語文能力不足所產生的各種問題而提出的解決方案，預計自111學年度開始招生。根據計畫內容，僑外生進入國際專修部的第一年需要先修一年的華語課程。學校應該開設每週至少十五小時以上的華語課程，一年至少七百二十個小時。當僑外生達到華語文能力測驗基礎級(A2)後，可以選擇進入相關產業領域的系所修讀相應課程，或者繼續在國際專修部專班修習專業課程。如果在先修華語一年期滿後未達到華語文能力測驗基礎級(A2)，僑外生將被退學，無法繼續修讀學位專業課程。此外，對於以華語授課的學生，他們需要在大二起達到華語文能力測驗進階級(B1)，學校也需要建立有效的機制來提升學生的語言能力。教育部希望透過這些措施和要求，確保僑外生能夠在華語文能力和專業學習方面得到適當的支援，順利完成大學學業。

由上述可知，目前臺灣各大專院校針對境外生所開設之華語文課程分成兩類，第一類為語言與文學課程，如：僑生國文，適用於華語能力已有一定基礎，CEFR B Level 以上之學生。第二類為語言習得課程，如：大學的境外生華語課，適用於華語非母語者，為零起點且沒有華語學習經驗或學習華語經驗非常有限之學生。然而目前境外生先修華語課多半為第二類語言習得課程，本文所指臺灣先修華語課程將以語言習得課程作為本文最後討論臺灣先修華語課程發展及未來建議之重點，但於第二章文獻探討的部分，將就目前先修華語課程兩個類別一起做探討與比較。

雖然，政府機關對先修華語課程已逐步規劃，但研究者調查中發現目前臺灣大專院校針對境外生規劃之華語課程仍存在許多挑戰如下：

1. 除國際專修部學生外，政府尚未針對大專院校之境外學位生明訂確切先修華語政策以至於各校對境外生華語程度要求不一，修業規定不明確，是否抵免學分或為必修學分等問題大多未明確說明，以致學生缺乏修讀華語動機與需求。
2. 境外生華語課程安排鬆散且概念架構薄弱，課程安排亦無連貫性且課程時數不足，仍舊以語言訓練為主，導致學生無法持續學習。教師選用多為兼任華

語教師，師資選用標準不一，課程之間無法共同設計規劃，多為各自教學之情況。

3. 大多教材仍以語言中心教材為主，因語言中心教材，如：當代中文課程和新版實用視聽華語，皆為針對日常生活溝通之主題，且教材語言形式不足，無法切合境外學位生之在臺修讀學位之語言需求，且習得之語言知識無法遷移及應用到其他學科，導致學生常感覺學了卻無法應用至學習中。

以上提出諸多挑戰，研究者於僑先部任教亦碰到相似困境且欲解決現今所面對之種種問題，於僑先部的教學經驗了解，這些來臺修讀學位之境外生華語課程應有別於一般語言中心之以華語為二語或外語語言課程設計為主，身為境外學位生之華語教師必須理解並具備跨學科整合、培養學生在學科之間橫向能力的關聯，必須認清以語言為中心的教學瓶頸，真正落實並轉化為以學習者為中心（蔡雅薰，2021）。

因境外學位生來臺修讀並不單只是華語文能力的提升，這些來自世界各地的學生都期望能夠透過華語習得，打開認識臺灣與世界的機會，因此教授語言不只是幫助學生學好語言，同時是建造一座學習其他學科與步入全球參與的橋樑。因此，身為境外生學位生華語教師，應如何定位與調整以及如何將現今先修華語課程創新與突破，故本文以研究者海外國際華語教學經驗和僑先部先修華語教學相關認知為基礎，並借鏡國際經驗融合並深入研究臺灣先修華語課程發展實踐現況及透過文獻分析法建構適合臺灣先修華語課程之現代語言教育理念，最後透過專家與教師訪談彙整臺灣先修華語課程教學建議、目前挑戰以及未來安排建議。

## 第二節 研究目的與問題

全球化教育的風潮，臺灣推動與世界各國教育進行交流與革新，打造二十一世紀全方位知識體系教育工程，「華語教育 2025」政策中提出華語文教育課程指引與國際華語師資標準，可見華語教與學已從原本偏重於語言本身和語言知識的教學工作逐漸轉變為須符合全球教育為背景下進行，崔希亮（2017）提出一位國際華語教師生涯必備的素養包含：專業訓練、國際視野、事業心、責任感、包容精神與合作精神等。未來的華語文不應只局限於語言為中心的教學與學習，而是強調以語言為媒介，既要理解與參與全球化現象，亦要培養自身的語言、文化與國家認同（鍾鎮成，2012、2015）。臺灣方面，2019年9月正式施行全新的課程綱

要，除基本學科、術科外，需建構具有各校特色之「校本課程」，期望推行以「自發」、「互動」與「共好」為理念的全人教育，並達到「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」的教育目標，這樣的精神與國際文憑組織 (International Baccalaureate Organization, IBO) 的教育理念，不謀而合。國際文憑組織課程中設定，期望學生具備「積極探究」、「知識淵博」、「勤於思考」、「善於交流」、「堅持原則」、「胸襟開闊」、「懂得關愛」、「合作探索」、「全面發展」、「及時反思」十大教育指標。(蕭士軒，2019)

此外，美國大學理事會於2020年出版最新AP (Advanced Placement Program) 中國語言和文化課程和考試說明中提到課程力求不過分強調語法準確性而是以能溝通交流為主，不為了語法而犧牲用中文交流的機會。課程文本主題包含家庭和社區、美與美學、科學與科技、個人和公共身份、全球挑戰，讓學生能用中文在當代和歷史文化中探索，培養學生的意識和欣賞文化產品之能力，例如：工具、書籍、音樂、法律、公約、機構)，實踐 (文化中的社會互動模式)；和觀點 (價值觀，態度和假設)。

由此可見，國際華語教育已順應國際潮流，語文教育同時肩負引導學生在全球化背景的探索。要如何落實在跨文化交流與多語環境的國際學習行動中，運用真實多樣的語文形式，進行多元溝通的可能性，並持續不斷地在運用語言活動中，為社區或國際服務行動中反思與探索成長，負起世界公民的責任，為也美好的社會進一份力 (蔡雅薰，2021)。

近年來，華語教學也在教育部和政府大力推動下，我國大專院校境外學生人數快速成長，境外生主要來自越南、馬來西亞和印尼等國家。(國家發展委員會，2020)。這些學生來自全球，擁有豐富的文化背景也來自於多語環境，政府擴大境外生招生無不是要藉由國際交流拓展臺灣教育界視野並增進國際能見度，因此，境外生之先修華語課程需以全球教育為背景下進行安排，且其教師在思考判斷上，引導學生與國際社會接軌；在價值關懷上，鼓勵學生關心國際議題；在行動上，協同學生進行跨國移動與合作。以上這些創新與變革，不管是各大專院校語言中心或是臺灣華語教師都必須開始嘗試用全球教育的高度正式面對來自世界改變的潮流並漸漸接受華語文教學的創新與變革。

雖各大學紛紛開設華語課程為協助境外生儘早提華語能力且跟上在臺灣之學習進度，但其先修華語課程安排與教材依舊純粹語言教學的專業標準為中心，已無法完全符合國際趨勢。再者，目前臺灣各大專院校仍以教育部之華測會所舉

辦之華語文能力測驗之分數來判定境外生之華語文能力實在不符合學生需求，其原因為：一、境外學位生目的性明確，為來臺灣學習華語並完成學位。二、除生活在臺灣所需之語言能力，也需要習得校園與自身專業主修相關之專有名詞以幫助自己順利完成在臺學業與適應臺灣校園生活。三、大專院校所提供之華語課程仍為語言教學，注重學生發音、語法及識字，所習得之華語能力無法遷移至其他學科，使得大多學生修習華語課程後卻無法延續其學習成效。

因此，研究者望藉由本文探索以下研究目的：

- 一、歸納在臺先修華語課程國際文憑組織大學預科中文、美國AP中文、僑生先修部華語課程之內容、發展現況及在臺相關研究。
- 二、分析與建構適合臺灣先修華語課程之現代語言教育理念與現況發展。
- 三、探論與比較臺灣先修華語課程發展現況並提出相關教學實踐案例。
- 四、透過研究者自身經驗與專家教師訪談彙整臺灣先修華語課程教學建議。
- 五、根據研究提出臺灣先修華語課程之挑戰與課程安排建議。

### 第三節 名詞解釋

#### 一、僑生

根據僑務委員會「僑生回國就學及輔導辦法」所認定的僑生，指海外出生連續居留迄今，或最近連續居留海外六年以上，並取得僑居地永久或長期居留證件回國就學之華裔學生，在臺灣使用廣義的華裔來定義僑生，又華裔是指華僑在僑居國所生并取得僑居國國籍的子女。本文所指之僑生採用僑委會所定義之僑生。

#### 二、境外生/僑外生

係指於國內大專校院就讀之學位生及非學位生，其中學位生包括外國學生、僑生（自 103 年起增納國防醫學院）及陸生，非學位生包括外國交換生（含短期研習及個人）、華語生、海青班學生及大陸研修生。僑外生指僑生和外籍生，不含陸生。

### 三、華語/漢語/國語/普通話/中文

「華語」一詞指的是在中國、臺灣、港澳以及各地華人所使用的共同語言，英文為 Mandarin(何萬順，2009)。又稱漢語、中文，國語等。現今在中國大陸稱為「普通話」，在臺灣稱為「國語」，在東南亞稱為「華語」。在本論文中，用於語言本體討論及與教學相關皆使用「華語」一詞。若為引文或為書名，則保留原作者所使用之「漢語」或「中文」一詞。

### 四、先修教育

大學先修教育是指在學生正式進入大學學習之前，提供的一系列課程或學習機會，旨在幫助學生為大學學習做好準備。這些先修教育課程通常設計為高中或同等學歷教育的延伸，旨在填補學生在特定學科領域或學術能力方面的知識和技能差距。這些課程通常包括核心學科的基礎知識和技能，如數學、科學、語言和文學等，同時也可括大學生活和學術能力培養的方面。





## 第二章 文獻探討

本章旨在從三個方面進行文獻探討，首先，第一節將概述國際文憑組織以及大學預科項目的課程內容，並歸納出大學預科項目中文課程特色和內容，同時也會探討目前在臺灣的發展現況以及相關研究成果。在第二節中，我們將討論美國進階先修課程的情況，特別是AP中文課程在臺灣的實施情況以及相關的研究討論。最後，我們將討論目前僑生先修部華語課程的安排情況，同時也將回顧相關的僑教研究成果。綜上所述，本章將從國際文憑組織與大學預科項目、美國進階先修課程以及僑生先修部華語課程三個方面進行文獻探討，以深入瞭解先修教育課程的實施狀況和相關研究成果，並為本論文的研究提供有力支持。

### 第一節 國際文憑組織

#### 一、國際文憑組織概述

國際文憑組織(International Baccalaureate Organization, IBO)，於1968年時，一群日內瓦國際學校中的教師所共同設計的國際標準課程，至今已有超過半世紀的歷史，並且也廣為全球各國高等教育機構認可，因其課程符合時代趨勢且具備高度靈活性，活得全世界學術界非常高的讚賞。國際文憑組織以發展全球情境、培養國際情懷、尊重多元文化為創立宗旨，建立一套各國大學均能接受的文憑制度為目的，同時滿足國際學生的教育需求。(Hill, 1994; Peterson, 1987; Renaud, 1991)，建立國際文憑課程並以培養「國際文憑學習者」成為新世紀「世界公民」為目標。國際文憑組織(IBO)使命宣言中提到，國際文憑組織的目標是培養勤學好問、知識淵博、富有愛心的年輕人，他們通過對多元文化的理解和尊重，為開創更美好、更和平的世界貢獻力量。(IBDP語言B指南, 2020)。國際文憑組織最早的課程項目為針對11與12年級(等同臺灣的高中二年級與三年級)所規劃的 DP (Diploma Programme)大學預科課程，該國際標準化課程之評量成績等同於各國大學入學考試成績。爾後，於1994年創建了MYP (Middle Years Program)中學課程與1997年導入PYP(Primary Years Program)小學課程，且在2012年也成立CP (Career-related Programme)的技職項目，從而，建立起12年一貫的完整的國際教育體系。發展至今，截至2022年八月，全球共有5655所IB認證學校，提供7466項課程，參與學生超過195萬人。其中提供DP課程的學校共計3626所，亞洲太平洋地區提供DP課程的學校則有739所，DP課程是IB課程中數量最多也是發展歷史最悠久的。(IBO 官方網站, 2022)。與2021年6月的資料作比較，IB所認證的學

校增加了155所，在亞洲太平洋DP課程認證的學校增加了30所，因此，推斷IB的教育理念持續發酵越來越多學校取得 IB的認證，且DP課程亦逐漸擴大發展。

## 二、 大學預科項目 (IBDP) 課程概述

國際文憑中的大學預科項目是該組織最早建立的課程之一，針對16歲至19歲的學生進行設計。截至2021年6月，全球共有3626所學校提供DP (Diploma Programme) 課程，遍佈世界各地。大學預科課程的目標是提供具有挑戰性的綜合教育，使學生能夠理解和應對這個世界的複雜性，培養他們具備各種技能和態度，以便在未來承擔負責任的行動。大學預科課程是一個嚴格且基礎廣泛的兩年制課程，旨在激勵學生成為好奇、勤奮探究且知識豐富的人，同時具有同情心並關心他人。這個課程不僅要求學生在學術領域有深入的學習，還強調發展學生的批判思考、研究技能、跨文化理解和社會責任感。通過大學預科課程，學生將參與各種學科的學習，包括語言文學、科學、社會科學、數學和藝術。此外，他們還需要選擇一項研究主題進行深入研究，並撰寫一篇研究論文。該課程還提供機會讓學生參與服務社區的活動，培養他們的領導能力和社會參與意識。而國際文憑組織致力培養學子成為一位具有國際情懷的人，他們必須具備並承認「人類共有的博愛精神，分擔守護地球的責任，幫助開創一個更美好、更和平的世界」。並依此價值觀，國際文憑組織將其教育理念界定為「以學習者為中心」、「開發有效的教學和學習方法」、「在全球背景中開展教學」、「探索重要內容」等四項特質。

大學預科課程，包括三門核心課程分別為「EE：專題論文」、「TOK知識論」以及「CAS：創造-行動/服務」。六個學科分別為「語言與文學研究」、「語言習得」、「個體與社會」、「科學學科」、「數學」以及「藝術學科」；各項學科程度分為標準 (SL) 與高級 (HL) 兩種程度。學生從六個學術領域的每個領域中，各選取一門學科選修，但亦可不選修藝術學科，而是從另外一個學術領域選修兩門學科。課程組合彈性，但還是有其一定之限制：修習 IBDP 的學生選修高級課程以至多「四科」為限，主要是顧及到學生必須耗費大量的時間自我閱讀與研究，課業量相當沉重，但也要求學生最少也需要選修兩科高級課程，如下圖二-1：



圖 二-1:IBDP 大學預科項目模式

圖片來源：IBDP 大學預科語言 B 指南(2020)

2020年7月黃欣喬在碩士論文中提到國際文憑組織2019年2月針對DP課程開始出現較大的改變，文中以表格方式彙整並比較語言A語文與文學舊版及新版教學大綱及教學目標，並進行詳細論敘，對研究IB語言與文學有相當大的幫助，因此，本節先探討IBDP中文課程的發展及現況，在第四章，將針對IBDP中文A和B的課程設計之規範及變革進行簡述和探討。

### 三、IBDP 大學預科中文課程

國際文憑大學預科階段的中文課程主要分為三種：Chinese A、Chinese B以及Chinese Ab initio。中文A課程為語言程度接近母語者和第二語言學習者學習的中文Ab initio和中文B課程。又將這三種分為：第一學科(Group 1)和第二學科(Group 2)。第一學科組為語言與文學研究包括3門課程：語言A：文學、語言A：語言與文學，與文學與表演藝術(跨學科課程)。針對三門課程開設普通課程(SL)與高級課程(HL)，研究者整理如下圖二-2：

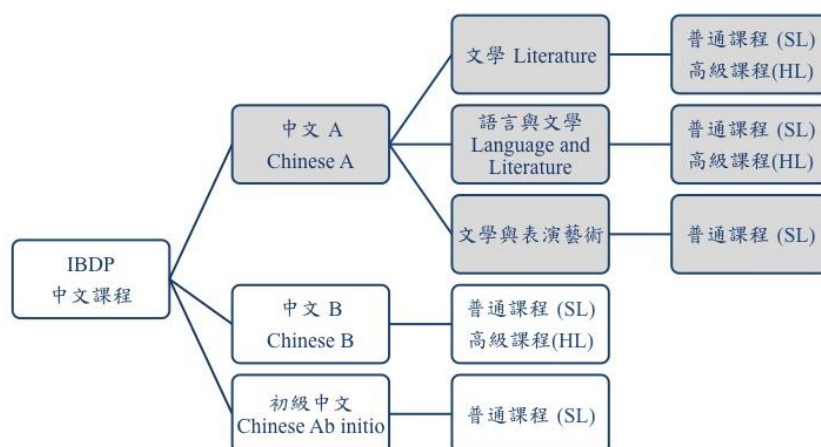


圖 二-2: IB DP 大學預科中文課程 A

### 第一學科-語言與文學

第一學科組(又稱為語言 A)——語言與文學(language and literature)包含三門課以供選擇：文學(literature)、語言與文學(language and literature)及文學與表演藝術(literature and performance)。學生多為為華語為母語者或是少數華語程度已接近母語等級之華裔或外籍學生且授課語言為華語，課程設計包含了研究文學作品及非文學文本，望透過課程培養學生高度的社會洞察力、審美和文化素養、有效的交流溝通技能，根據《語言 A：語言與文學指南》，學生透過參與語言與文學課程，進一步深化對廣泛概念的理解，這些概念通過研習文學作品和非文學文本得以探索。學生被期望以清晰、有條理的方式，對所學的內容進行解釋、分析、評價和交流。在語言 A 的課程中，分為兩種分別是「語言 A：文學」和「語言 A：文學與表演藝術」。這兩個課程的重點在於深入研究各種文學作品。學生將通過閱讀、研究和討論文學作品，發展對文學的理解和評價能力。這些課程旨在培養學生對文學作品的深度思考和批判性分析能力，並幫助他們欣賞和解釋不同文學作品所傳達的主題、情感和意義。透過對文學作品和非文學文本的研究，學生在語言 A 課程中得以建立起對廣泛概念的更深入理解。這種綜合性的學習方式有助於學生以更具洞察力和批判性思維的方式，對所學內容進行思考和表達。這種語言與文學的整合性課程設計提供了學生發展跨領域能力和思維的機會，同時也培養了他們對語言和文學的愛好和欣賞能力。

## 第二語言學科組-語言習得(Language acquisition)

第二學科組(又稱為語言 B)一語言習得(language acquisition)，包括兩門現代語言課程和一門古典語言課程。兩門現代語言課程是初級語言課程和語言 B 課程皆屬於語言習得課程且都有多種語言可以選讀，而古典語言課程僅提供拉丁語和古希臘語兩個語種的課程。語言習得在 IBDP 中文課程中又稱中文 B，英文稱為 Chinese Ab initio 和 Chinese B。Chinese Ab initio 為華語初級課程，針對華語入門或零起點之華語為第二語言的學習者所設計。Chinese B 分成標準課程(SL)與高級課程(HL)。是針對以前曾學習過華語的學生而設計的。修課學生為華語為第二語言之學生，課程的目的在於發展學生第一語言以外的語言能力，使學生除了能掌握必要的語言技能外也能獲得多元文化理解，使他們能夠在講目標語的環境中成功地進行交流。最終希望使學生能走出教室，擴展對世界的理解，提升對文化多樣性的尊重與包容。

Chinese B 中文課程架構圖，由本人整理如圖二-3 下：

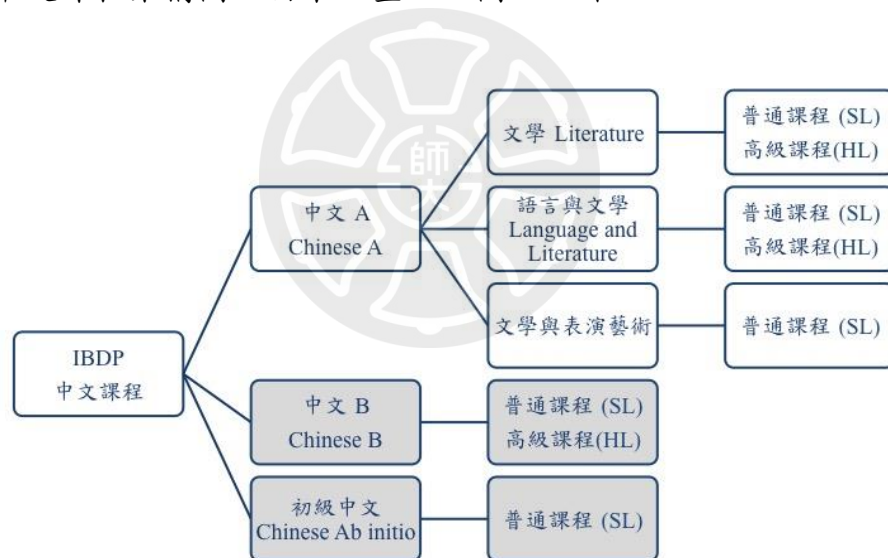


圖 二-3:IBDP 大學預科中文課程 B

## 四、臺灣 IB 體制的發展

在臺灣至 2022 年，共有 15 提供 IB 文憑課程的學校，相較 2019 年，增加了 7 所，2021 年星光教育集團旗下，星光國際幼兒園、星光國際幼兒園慧文校區通過 PYP 課程認證，星光實驗教育機構通過 PYP、MYP 課程。值得注意的是北部三間公立國高中也於 2022 年加入 IB 課程的認證，分別為臺北市濱江實驗國民中學通過 MYP 課程，臺北市西松高級中學和桃園市立大園國際高級中等學

校皆通過 DP 課程，顯示 IB 課程念已漸漸在臺灣教育體制下發揮影響力。以下列表二-1 為各學校提供課程之總表：

表 二-1:臺灣 IB 學校提供課程之總表

學校	PYP	MYP	DP	CP	提供語言
大榮高美幼兒園	V				中文
高雄義大國際中小學	V	V	V		英文、中文、其他
康橋國際學校 臺北校區		V	V		英文、中文、其他
高雄美國學校		V	V		英文
臺中明道中學		V	V		英文、中文、其他
星光國際幼兒園	V				未提供
星光國際幼兒園 惠文校區	V				未提供
臺中市星光實驗教育機構		V	V		未提供
臺北美國學校			V		英文
臺北歐洲學校			V		英文
臺北市奎山中學	V	V	V		英文
臺北市濱江實驗國民中學		V			未提供
臺北市西松高級中學			V		西班牙文
桃園市立大園國際高級中等學校			V		未提供
雲林維多利亞中小學			V		英文、中文、其他

資料來源：IBO 官方網站 <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>

由上表可知，DP 課程仍舊為臺灣 IB 學校課程主流，發展的時間也最悠久，蕭士軒(2019)更提出了國際文憑組織大學預科項目與臺灣高級中等學校課程二體系語文教學「各自為體、相互為用」之可能性。未來更多臺灣的中學進入 IB 教育體制的可能性是指日可待的。下一節將針對 IB 在臺灣研究與發展現況分類與說明。

## 五、 臺灣 IB 研究現況

近年來，研究國際文憑組織教育相關之研究和書籍在國際間繁多，在臺灣自 2018 年起大量增加，由於關於 IBDP 課程之相關研究數量不多，因此，本小節將近五年，2012 年起迄今之研究分為「教學與課程設計」、「課程理念與行政政策」，兩大類別進行整理與探討。

### (一) 教學與課程設計

在語文教學研究上，蔡雅薰和余信賢（2019）出版《IB 國際文憑與中文教學綜論》專書，探討了中文教學與國際文憑（IB）課程的相關議題。該書介紹了 IB 課程的四個教育項目，並討論了如何結合 IB 教學方法和學習方法（ATL）與華語文課程。書中針對 IB MYP 語言習得、IBDP 中文 A 和 IBDP 中文 B 這三個項目，提供了系統性的課程規劃和評量方法。此外，也介紹了 IB 課程的內涵和理念，並探討了全球情境和探究式教學。這些內容對於理解和應用 IB 整體課程提供了有價值的參考資料。這本專書的出版可以幫助教師和教育工作者更好地理解 IB 課程的特點和要求，並提供了實際的教學策略和方法。蔡雅薰（2021）主編《IBDP 國際文憑大學預科中文教學實踐與研究》持續洞悉國際華語教學趨勢，書中提到 IBDP 中文教師能力，建立其教學知能指標和分析教學能力素養。提出具體的自我教學知能分析評量表，給未來 IBDP 中文教師師資培訓建立清楚的規劃方向。此外，書中對於 IBDP 中文 A 和中文 B，提供實際課程教學並深度探討文學課程學習方法與修辭教學。針對中文二語教學融入探究式學習、國際關係融入三國課程設計實例與華語初學者之漢字教學教材分析與應用。

由於 IB 課程至今仍多辦開設於私立國際學校且學生大多為臺灣本地學生因此，關於無論是 MYP 或是 DP 語言 A 相關研究眾多，李妙芸（2017）文中從 MYP 的探究式教學與評量以十年級課程為例，舉出不同評量類型進行探討。陳葉常青（2020）《促進學習方法 ATL 技能培養之 MYP 中文語言與文學課程設計與實踐》進一步以 ATL 技能透過課堂活動和評估設計融入 MYP 中文語言與文學的教學與學習以具體教學成效研究結果提供實施 IB 課程之學校、國際教育和華語教學學界建議和反思。MYP 課程中文化與語言的結合陳樂滢（2021）以《雷雨》結合皮影戲「做中學」和 IB 課程中對交流、協助、組織與反思等學習方法，解決 MYP 中文 A 學生銜接至 DP 的挑戰與不適。由於 DP 課程目前是臺灣 IB

課程中開設數量最多也歷時最久的課程，因此關於 IBDP 語言 A 之研究近年更是蓬勃發展，吳盈臻和陳蒼宇（2019）探討了 IBDP 中文 A 語言與文學課程中的教學相關議題，並提出了教學上的建議。吳盈臻（2017）探討了語言類課程教材的選取原則和內容，探討了如何選取適合 IBDP 中文 A 語言與文學課程的教材，以及這些教材應該包含哪些內容。透過個案教學的實踐，提出了一些教學上的建議。而陳蒼宇（2019）則分析了文學課程的寫作題目和進行訪談，以了解不同文體的考題形式，研究了 IBDP 中文 A 語言與文學課程中涉及各種文學體裁。

鄧文綺、黃欣喬、王怡方（2020）皆提出以不同教學理念與設計探究 IBDP 語言 A 課程，鄧文綺以讀者反映理論以林海音《城南舊事》為例提出具體教學單元設計。黃欣喬以概念為本學習架構以三毛《撒哈拉歲月》為例建構教學單元與單元評鑑表。最後，王怡方則以莊子作品為例撰寫課程單元架構表、課程環節表，以及兩大單元詳細的課程綱要與課程學習單，提供第一線 IBDP 教師參考與借鏡。楊冠業、周愛玲（2021）延續 IBDP 語言與文學研究熱潮，楊冠業提出應用思考策略以李碧華《霸王別姬》為例利用哈佛大學教育研究院「零點計畫」（Project Zero, PZ）其中四大思考策略進行教學單元設計，周愛玲以 ATL 的「自我管理技能(self-management)」中的「情感掌控技能」為理論基礎，以貶謫文學歐陽修的〈醉翁亭記〉及蘇軾的〈黃州快哉亭記〉為文本搭並配運用薩提爾的冰山理論以及其提問與對話原則去設計課程。由此可見，IBDP 語言 A 教學正不斷地在臺灣各地開花結果並激發出更多不同的教學設計創新與可能性。當然，臺灣的教育體制也有些許希望與 IBDP 課程理念結合之研究劉聖德（2017）《高中實施國際文憑大學預科（IBDP）語文 A：語言與文學課程之行動研究》將 IBDP 語言 A 經不同的教學設計、教學方法帶入臺灣高中十二年級的教學中。謝奇懿、陳蒼宇（2018）一文中，建立並構成臺灣核心素養與 IB 教學目標相互參照表和比對臺灣高中國課程系統與 IBDP 中文 A 課程。從教學目標、課程設計和評估方面皆提供相當有前景的比較與見解。蕭士軒（2019）博士論文中對於國際文憑組織發展至 2018 年 10 月以表格統計了在全球各地區參與 IB 各課程的學校數量與最新情況並詳細記載及整理大事紀，此外，文中並論及在臺灣推廣的發展與限制是目前研究 IBDP 課程研究中重要的參考資料。

在臺灣由於修習 IB 語言 B 課程較少，目前大部分的華語教學仍舊以語言教學為主探討漢字教學、漢語語法、語言學以及二語教學法，對於 IB 語言習得研究相較語言 A 數量非常稀少。鍾鎮城（2015）《國際學校裡的 IBDP 與 AP 華語習

得規劃之比較》以三所國際學校為研究場域，進行訪問與問卷調查 15 位語言規劃者與華語老師，指出 IBDP 語言習得和 AP 中文兩者課程均呈現了語言教育國際化及全球化的語言習得規劃意識型態。洪慈薇（2017）針對中文 B 課程發展 IBDP 中文 B 普通課程的飲食文化教學設計。林宜珊、郭貞琪、李旻臻

（2018）針對 IBDP 語言 B 提出不同教學設計與策略，林宜珊以 IBDP 為框架提出華語閱讀教材設計之架構，郭貞琪以聆聽與閱讀理解應用於實際中文 B 課堂中，以先鋒高中初階華文四的 16 位學生為研究對象，使用後設認知策略、社會與情感策略及認知策略三個不同目標的課程活動提升學習成效與學生專注度。李旻臻統整 IBDP 語言 B 和 AP 中文考試中圖文寫作與圖文口說測驗題型，進行題目分類，並提出圖文轉述的教學策略。王若文（2020）則提出以 IBDP 語言 B 第一試卷為例，以內部對應和外部對照兩個方向探究 IBDP 語言 B 中文的普通測驗和高級測驗試卷的內容，得出測驗題型與測驗程度。MYP 部分研究則以林芝韻（2017）於《IB MYP 中文 B 華語差異化課室教學個案研究-以台灣一所國際學校十年級生為例》以質性研究的方式探討於台灣一所國際文憑學校中 IBMYP 十年級華語差異化教學課室現況。姜文靜（2021）從自己為美國公立學校 IB MYP 語言習得華語教師課堂中以概念為主設計語言習得課程，發展華語文零起點初階課程設計。由上述研究可見，IB 課程之相關討論隨著國際趨勢正不停地在世界和臺灣教育界深耕發芽。

## （二） 課程理念與行政政策

王秋萍（2014，2016）年發表的〈談「國際文憑大學預科課程」〉、〈國際文憑課程是臺灣教改的解藥嗎？〉文中以日本為例討論 IB 課程未來在臺灣施行的可能性與阻礙。王麗雲於（2015）發表的〈國際高中文憑學程探究〉及蔡雅薰於（2016）發表的〈從 IB 國際文憑教育探究全球視角的國際華語文教學新變〉王麗雲於該文中探討 IBDP 的發展與分析其內涵、特色與挑戰與課程評量，最後，亦討論其在臺灣教育體制中之適用性及建議。蔡雅薰則以華語教學的角度探討國際文憑組織課程對國際華語教學帶來的改變與挑戰並提出各個階段之華語教學課程。溫宥基、郭昭佑（2018）發表國際文憑（IB）課程內涵與成效初探-以 Diploma Programme(DP)為例，文中除介紹 IBDP 課程亦提出 DP 課程英美加等國受其重視與發展現況，此外，也提出臺灣在 108 課綱後更加重視素養導向和國際移動力之課程設計，呼籲談在臺主管機關、教學單位與教師更加主動了解 DP 課程並期許

在未來能於高中廣設 DP 課程。李志成（2016）進行了一項針對義大國際高中實施國際文憑課程的策略演化歷程的研究，探討了該校在實施 IB 課程方面的課程政策，以及相關的行政、教師、設備和經費管理策略。透過個案研究的方式，分析了義大國際高中在實施國際文憑課程過程中所面臨的挑戰和適應策略，並提供了教育行政機關、教育單位、教師、學生以及未來有意實施國際文憑課程的學校在臺灣教育體制中的參考。管海玲（2019）《全人教育在國際文憑課程中實踐-美國高中視角》從美國高中視角來探討全人教育在 IB 課程中的實踐。溫宥基（2021）博士論文《臺灣公立普通型高中實行 IBDP 課程可行性關鍵指標建構之研究》探討臺灣公立普通型高中實施 IBDP 課程可行性，藉由建構臺灣公立普通型高中實施 IBDP 課程可行性關鍵指標，指出目前因教育主管機關法令限制較多，導致推行 DP 課程有一定程度之阻礙，此外，目前臺灣教育部尚未認證 DP 課程因此，成績無法於臺灣升讀大學，望未來能朝更加開放的腳步邁進。

上述大多研究多屬於中文 A 語言語文學研究相關，針對中文課程語言 B 研究較少，本文研究臺灣先修華語課程設計將以 IBDP 語言 B 課程為參考目的，較接近中文為第二語言之華語課程，目前相關研究尚待未來華語教學研究者持續鑽研。

## 第二節 美國進階先修課程

### 一、進階先修課程概述

進階先修課程 (Advanced Placement, AP)，又稱大學先修課程，是由美國大學理事會 (College Board) 贊助和授權的高中先修性大學課程，在美加地區高中提供學生 38 門科目選讀。AP 課程等同於美國大學課程水準，比一般的高中課程更深入、複雜和詳細。學生通過 AP 考試換取的學分，可以同等換取相應的美國大學學分。課程的始於第二次世界大戰之後，福特基金會 (Ford Foundation) 委員會成立「凱尼恩計劃」用於協助研究教育方案，最初計劃僅在三所高中和三大學中進行，1952 年，該計畫推薦高中開辦大學先修課程後辦理學分考試，通過考試之學生即可獲得該學科於大學之同等學分。同年，委員會發展並完善了這一先修課程計劃與課程，包括 11 門課程，發展至 2022 年已有 38 門課程。AP 課程的經費來自於考試報名費用，這些經費也用來支持開課老師與學校，至 2020 年，世界上已經有超過四千萬的學生參加過 AP 考試，(College Board, 2020)，由此可知，AP 課程在美加地區的大學先修課程有著相當的影響力。

## 二、 AP 中國語文與文化課程

美國大學理事會(College Board) 因應中文學習熱潮，於 2003 年將中文正式列入的美國高中的大學先修課程之一。其中文課程涵蓋了大學兩年，約四個學期的中文課程(曾妙芬, 2007, 101)。AP 中國語文與文化課程(Chinese language and Culture)，以下簡稱 AP 中文課程，教學目標是以美國外語教學學會 (American Council on the Teaching of Foreign Language, 簡稱 ACEFL) 所公布的五大外語教學目標為基準，包括五大目標和三個溝通模式，如下圖二-4：



圖 二-4:ACEFL 五大外語教學目標

圖片來源：ACTFL - World Readiness Standards for learning languages 網站  
五大目標為：溝通(Communication)、文化(Cultures)、貫連(Connections)、比較(Comparisons)、社區(Communities)，簡稱為 5C's。五大目標中的「溝通」當中，另外包括了三個溝通模式，即為語言溝通(Interpersonal)、詮釋理解(Interpretive)和表達演示(Presentational)：

### 1. 溝通交流 (Interpersonal)：

語言能力包括聽、說、讀、寫四種技能，即「聽和說」、「讀和寫」以及「聽和寫」之間的雙向互動。在語言溝通中，人們扮演著聽者和說話者、讀者和作者，以及聽者和作者等不同的角色。這涉及到兩人或多人之間進行的雙向語言交流，其中包括有意義的協商(negotiation of meaning)。

### 2. 理解詮釋 (Interpretive)：

意指聽、讀兩種單向語言活動的能力。溝通者扮演聽者跟讀者的角色，不包含兩人或多人之雙向語言交流的溝通過程。除了兩種語言能力以外，能夠閱讀並理解各種代表中文文化與文字的印刷品也列入於此。

### 3. 表達演示 (Presentational) :

指的是說、寫兩種單向語言活動的能力。溝通者扮演作者和說話者的角色，不包含兩人或多人之雙向語言交流的溝通過程。除了兩種語言能力之外，也將肢體語言的表達也列入此類溝通模式當中。

以上三種溝通模式打破傳統語言技能聽、說、讀、寫獨立分開教學的模式，四種語言技能可以相互串聯。同時是教學活動設計的參照，以及測驗評量的遵循依據。

## 三、 AP 中文課程特色與測驗

美國大學理事會於 2019 年秋季做出較大幅度的修改，以下為 2020 年出版 AP 中國語言和文化課程和考試說明，AP 中文課程強調理解和被他人理解的溝通，在真實情境應用解釋和演示的溝通技能。包括詞彙使用、語言控制、溝通策略和文化意識。AP 中文課程力求不過分強調語法準確性而是以能溝通交流為主，不為了語法而犧牲用中文交流的機會。為了促進語言和文化的研究，課程幾乎以中文授課。AP 中文課程讓學生在當代和歷史文化中探索，培養學生的意識和欣賞文化產品之能力，例如：工具、書籍、音樂、法律、公約、機構），實踐（文化中的社會互動模式）；和觀點（價值觀，態度和假設）。

課程架構組成，由研究者翻譯整理如下表二-2：

表 二-2:美國 AP 中文課程架構

1 技能 Skill
AP 中文課程的核心是確認學生應該知道和能夠做到並能夠在課程中成功達成的技能。學生應在課程中發展及應用所述技能。
2 主題 Theme
以六項建議主題為基準，幫助教師整合語言、內容、文化以融入一系列課程和活動。在每個主題皆具備推薦文本及各式各樣的核心問題以引導課室活動並促進學生在各種環境中使用目標語言。
3 模式 Modes

課程基礎是以美國外語教學學會(ACTFL) 所公布的世界語言學習標準中的三種溝通模式：理解詮釋、溝通交流和表達演示，為課程基準。在課程中，學生透過參與書寫、印刷、視覺、視聽和聲音文本展示理解詮釋的能力；透過與他人交談和為他人書寫展示溝通交流的能力；透過為聽眾演講和寫作展示表達演示的能力。

#### 4 任務模式 Task Models

課程中的每個單元皆包含測驗中的多個任務模式，隨著時間推移，這些任務模式的難度和複雜度會逐步符合測驗的程度與期望。

這些任務模式包括 17 種不同類型的課堂活動，活動皆具備核心問題刺激理解詮釋的溝通能力。此外，溝通交流和表達演示模式由活動中的四項開放性問題任務展示其溝通能力。

課程技能與學習目標，由研究者翻譯整理如附錄二。

#### (一) 課程主題

為學生提供背景和內容，以發展他們的溝通技能，本課程採取主題式的教學。課程提供以下六項主題作為課程安排之建議，如下圖二-5：



圖 二-5:美國 AP 中文課程主題

圖片來源：AP Chinese Language and Culture Course and Exam Description (2020)

研究者翻譯。

資料來源：AP Chinese Language and Culture Course and Exam Description (2020)

六項主題中均有五到七個推薦的文本，課程按主題分為六個單元，每個單元都以一個主題為主，也连接到其他推薦文本的主題。於每個單元中教授多個主題

確保課程的豐富與多元且能夠隨著課程主題螺旋式地進行，也透過不同面向重新審視課程主題。這樣的課程設計使學生能以以各種真實情境和引人入勝的方式體驗學習語言和文化，並為教師提供在設計教學時考慮學生的興趣和需求的機會。AP中文課程推薦的文本題目，由研究者翻譯整理如下表二-3：

表 二-3:AP 中文課程推薦的文本題目

<p style="text-align: center;">家庭和社區</p>	<p style="text-align: center;">個人和公共身份</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 家庭結構/家庭角色</li> <li>● 社會習俗、傳統、價值觀、與儀式流程</li> <li>● 城鄉社區及其發展</li> <li>● 人際關係、友誼和社群網站</li> <li>● 年齡、種族、階級、宗教的觀點</li> <li>● 公民身份、社會福利和社會正義</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 民族和種族認同</li> <li>● 英雄和民族人物、流行文化偶像</li> <li>● 性別和性別角色</li> <li>● 個人興趣</li> <li>● 自我形象和社會中的個人角色</li> <li>● 民族主義、愛國主義、全球認同和責任</li> </ul>
<p style="text-align: center;">美與美學</p>	<p style="text-align: center;">科學與科技</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 建築學</li> <li>● 美的定義：中國文化中美的視角</li> <li>● 傳統和當代藝術和音樂</li> <li>● 文學</li> <li>● 時尚設計</li> <li>● 視覺和表演藝術與電影</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 科技和技術的獲得</li> <li>● 醫療保健和醫學</li> <li>● 氣候和物理</li> <li>● 創新和發明</li> <li>● 科技與科學對自我和社會的影響</li> <li>● 科學與倫理</li> </ul>
<p style="text-align: center;">當代生活</p>	<p style="text-align: center;">全球挑戰</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 教育和事業</li> <li>● 生活方式和流行文化</li> <li>● 娛樂、運動和休閒活動</li> <li>● 旅行、交通和觀光</li> <li>● 節日和慶典</li> <li>● 食物、營養和用餐文化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 人口和人口統計</li> <li>● 資源管理與保護</li> <li>● 食物和水的取得</li> <li>● 環境問題</li> <li>● 經濟趨勢</li> <li>● 國際貿易</li> </ul>

核心問題 Essential Questions

核心問題是與主題相關旨在激發好奇心並鼓勵學生對於真實世界的議題進行調查且表達不同的觀點。並與其他學科建立連結和比較自己與目標文化的異同。核心問題也很適合跨學科調查，要求學生在學習語言、文學、和華語世界文化等相關議題時應用跨領域的技能和表達的多元觀點。

每個單元指南首頁皆詳細列出本單元之核心問題

## (二) 課程模式 Course Modes

當學生學習課程主題並思考核心問題時，他們會同時參與三種模式：理解詮釋、溝通交流和表達演示。隨著發展三種模式技能構成單元核心，而學生在課程中培養聽、讀、說和寫的技能且不斷地提高學習任務的複雜度，學生應在以下領域培養技能：

- 口語人際交流
- 音檔、視覺和視聽理解詮釋交流
- 口頭表達演示交流
- 書面人際交流
- 書面和印刷理解詮釋交流
- 書面表達演示交流

## (三) 課程任務模式 Course Task Models

當學生使用上述之交流模式時會練習各種任務，這樣的練習使學生能熟悉測驗內容，同時協助學生培養語言技能和文化能力。課程任務類型，由研究者翻譯整理如下表二-4：

表 二-4:AP 中文課程任務類型

課程任務類型	模式
答辯	理解詮釋-聲音文本
交通廣播	理解詮釋-聲音文本
語音留言	理解詮釋-聲音文本
學校日常對話	理解詮釋-聲音文本
電台報導	理解詮釋-聲音文本
說明指示	理解詮釋-聲音文本
無語境對話	理解詮釋-聲音文本
筆記	理解詮釋-書面文本
關於事件前後順序的電子郵件	理解詮釋-書面文本
描述地點位置的電子郵件	理解詮釋-書面文本
與筆友的信件	理解詮釋-書面文本

海報公告	理解詮釋-書面文本
廣告	理解詮釋-書面文本
公共標誌	理解詮釋-書面文本
活動手冊	理解詮釋-書面文本
新聞報導	理解詮釋-書面文本
短篇故事	理解詮釋-書面文本
回覆電子郵件	溝通交流-寫作
故事敘述	表達演示-寫作
對話	溝通交流-口語
文化演示	表達演示-口語

#### (四) AP 中文測驗

AP中文考試評估學生是否理解課程中所述的技能和學習目標。考試時間為2小時，包括70道選擇題和4道開放式問答題。

考試配分比重與時間分配如下表二-5：

表 二-5:AP 中文課程考試配分比重與時間分配

第一部分	考試題型	題數	配分比重	測驗時間
Part A	選擇題	70	50 %	80 分鐘
	答辯問題	10-15	10 %	10 分鐘
	聽力測驗	15-20	15 %	10 分鐘
Part B	選擇題			
	閱讀測驗	35-40	25 %	60 分鐘
第二部分	考試題型	題數	配分比重	測驗時間
	開放式問答題	4	50 %	41 分鐘
	問題一： 故事敘述		15 %	15 分鐘
	問題二： 回應電子郵件		10 %	15 分鐘
	問題三： 對話（含6小題）		10 %	4 分鐘

	問題四： 文化演示		15 %	7 分鐘
--	--------------	--	------	------

考試評估以下六個主題單元中所學習的技能。

1. 在不同社會的家庭
2. 語言和文化對身份的影
3. 美與藝術的影響
4. 科技如何影響我們的生活
5. 影響生活品質的因素
6. 環境、政治和社會挑戰。

#### (五) 測驗內容

##### 第一部分：選擇題

AP中文考試的第一部分包括70道選擇題。選擇題分為三種不同類型：答辯題、帶有聽力輔助選擇的問題和帶有閱讀輔助選擇的問題。通常聽力或閱讀提示的問題都以題組出現於測驗中。以下圖表為不同類型的提示材料和題數，圖表中的順序與測驗中相互對應，但提示材料可能出現於兩組題組中。下表二-6由研究者翻譯整理。

表 二-6:AP 中文課程測驗內容

提示類型		題數	
答辯題		10-15 題	
聽力	交通廣播	2-4 題	15-20 題
	語音留言	3 題	
	學校日常對話	3 題	
	電台報導	1-3 題	
	說明指示	3-4 題	
	無語境對話	1-3 題	
閱讀	筆記	2-4 題	35-40 題
	關於事件前後順序的電子郵件	2-4 題	
	描敘地點和位置的電子郵件	2-4 題	
	與筆友的信件	2-4 題	

	筆記	4-6 題	
	海報公告	3-4 題	
	廣告	2-4 題	
	公共標誌	1-2 題	
	活動手冊	4-5 題	
	新聞報導	4-8 題	
	短篇故事	4-8 題	

第二部分：開放式問答題。

AP中文考試包括四個開放式問答題。每個問題都以六點整體量表評分。

問題 1：學生需要根據測驗所提供的四張圖片寫一個完整的故事。

此任務評估學生寫作表達能力和是否能根據圖片寫出完整且起承轉合順暢的故事。學生需使證明其能使用正確及準確的詞語來撰寫完整的段落的能力。

評估標準

1. 根據圖片敘述一個完整且符合邏輯的故事且具備起承轉合。
2. 使用轉折語句表達和銜接詞語來展示其清晰且有條理的想法。
3. 根據故事內容使用合適的稱呼。
4. 使用多樣且合適的詞彙與慣用語。
5. 使用廣泛及多元的語法結構。

問題 2：回覆來自朋友的中文電子郵件。此任務評估溝通交流模式下的寫作能力。學生必須針對郵件中所提出所有的問題利用分析、整合、比較和評估技能回覆郵件，以便能根據特定情況和文化背景做出有意義的回應。學生還得展示其能以適當且具有了解他人文化意識的方式進行溝通。

評估標準

1. 徹底了解提示並注意書寫細節。
2. 使用轉折語句表達和銜接詞語來展示其清晰且有條理的想法。
3. 全程使用合適語境的表達方式。
4. 使用多樣且合適的詞彙與慣用語。
5. 使用廣泛及多元的語法結構。

問題 3：要求學生參與模擬的對話。藉由學生在模擬對話中一系列的問答來評估溝通交流模式下的口語能力。任務為模擬對話中識別對話者的陳述和包含六個問題的一個對話主題。學生在對話中，每次皆有 20 秒的時間發言。

評估標準：

1. 徹底了解提示並注意對話細節。
2. 流暢地連接句子。
3. 表現出自然的節奏和語調、準確的發音以及使用合適語境的表達方式
4. 使用多樣且合適的詞彙與慣用語。
5. 使用廣泛及多元的語法結構。

回答問題 4:文化演示要求學生根據測驗所提供的中國文化主題挑選及描述並解釋其意義。這項任務通過要求學生就特定的中國文化主題進行口頭陳述，以評估表達演示交流方式中的口語能力。學生有 4 分鐘的準備時間和 2 分鐘的時間進行口頭陳述。

除了使用準確的語句陳述連貫且前後呼應的內容外，學生應在描述和分析特定的文化實踐、產品或觀點時表現出文化挪用的能力。

評估標準：

1. 徹底了解提示並注意內容細節。
2. 使用轉折語句表達和銜接詞語來展示其清晰且有條理的想法。
3. 提供充足、準確和詳細的文化相關資訊。
4. 流暢地連接句子。
5. 展示自然的節奏、語調與準確的發音。
6. 使用多樣且合適的詞彙與慣用語。
7. 使用廣泛及多元的語法結構。

#### 四、 AP 課程在臺灣的施行現況

除了在美國、加拿大以外，美國大學理事會亦授權世界其他各國高中開設 AP 課程。在臺灣截至 2022 年高中開設的學校有「臺灣美國學校、VIS 國際實驗高中與康橋國際學校-秀岡校區」。而設有中文 AP 課程僅臺北美國學校，以下研究者以表格整理目前 AP 課程在各校開課科目的概況，請見下表二-7：

表 二-7:臺灣 AP 課程在各校開課科目的概況

臺灣 AP 課程學校與學群課目列表	
臺北美國學校	History & Social Studies, Political Science & Forensics, Math, English, Science, Computer Science, World Languages

	(Spanish, Chinese and Japanese) Classic-Latin, Visual Arts, and Performaing Arts.
VIS 國際實驗高中	Biology, Statistics, Macro Econ, Micro Econ, Psychology, Music Theory, Chemistry, Physics, Calculus.
康橋國際學校- 秀岡校區	History & Social Studies, Political Science & Forensics, Math, English, Science, Computer Science,

資料來源：各校官方網站

臺灣 AP 課程除世界語言課程外，課程都以英語授課為主，其修課學生都以前往美國大學繼續攻讀學位或是當地美國外僑子女，因此，英語程度都是母語或是近乎母語人士。由研究者側面訪問得知，目前在臺北美國學校 AP 中文課程之上課時數為一節課 35 分鐘，每週上課時數為兩小時又二十分鐘。此外，每月第四天和第九天則無中文課安排。美國大學理事會一直以來，針對 AP 中文並外明確授權或推薦教材，只提供課程主題規劃，給予教師更大的空間及彈性去發展課程。然而，在 AP Central 的網站上對於各類教材與課程做反饋與評論，也提供獨路顧問的評估，但從未推薦適用 AP 中文之課本與教材。事實上，不只中文，所有的 AP 語言課程考試都無特定教材，因此，教師備課時並不認為教材對教學語言來說是必須的。關於教材選用，大學理事會給予教師很大的選擇空間，認為教師有權利去根據當地學生的需求選用最適合學生的教學內容。最後，臺北美國學校 AP 中文課師資皆具有美國留學經驗且教學經驗至少五年以上，因此，對於美國學制與學習都有相當程度的瞭解。相較國際文憑組織，美國 AP 課程在臺灣發展的速度較慢，因美國 AP 課程仍以美國大學學分抵免為主要目的，故修習學生數量少，課程相對也不多。

## 五、 AP 中文課程相關研究探論

2000 年初關於美國中文 AP 之相關研究分為兩部分，第一部分為針對華裔學習者在美國中文學習的現狀，McGinnis (2005, 2008) 文章中提到傳承語語言教育(Heritagr Language Education)，已經在過去幾十年中取代大學和 K-12 教育部分，成為美國中文學習主力。文中華裔語言教育的現狀闡述也關注支持和阻礙傳承語言教育發展的獨特的人口和系統條件，多數參與 AP 中文課程的學生亦多為華裔學生也就是中文為傳承語言之學習者，美國官方教育系統也逐漸重視且中文傳承語之教育已經不是美國語言的一面鏡子，而是一個指南針。第二部分為探討

AP 中文課程教材設計與測驗內容演變，課程教材設計方面，曾妙芬（2007）推動專業化的 AP 中文教學一書中以自身在美國大學二年級中文教學之教學實證研究和其學生中文語言探討，建構美國大學 AP 中文之教學模式，書中對 AP 中文測驗介紹和五大外語教學目標之實踐與實例，對當時 2006 年始設立之 AP 中文考試給了 AP 中文老師更多明確的教學設計方向。

陳紱（2006，2008）針對 AP 中文提出來的 5C 深入探討漢語與文化課教材的編寫，和總結了美國漢語教學、特別是 AP 中文課程的特點，深入分析了美國現階段推行的《21 世紀外語學習標準》和任務型教學理念必且也比較美國中學的漢語教學與中國大陸針對留學生的漢語教學之間所存在的巨大差異，提出差異，並真正明瞭美國漢語教學的理念與實際，才能編寫出適用於美國課堂的、有價值的教材。最後也介紹了一些在教材編寫過程中的具體做法，顯現我們用理論指導實踐的編寫原則。葉育婷（2010）探討 AP 中文對美國中文學校的影響，以南加州 PV 學區為主要研究場域，討論 AP 中文「以中文為外語教學」的內涵目標，以及中文學校「介於母語與外語之間」的語言教學色彩，以釐清兩者的差異性。文中結論為提出「應以『傳承語教學觀』看待華裔學習者的需求」且筆者亦認為「AP 中文標準化了美國中文教學的目標」且「中文學校作為族裔資本之力量由內聚到外擴」。美國主流學校和中文學校在美國中文教育上相輔相成成為彼此的助力。陳雅芬（2007）走入主流：美國大學先修(AP)中文考試 2007~2010 結果分析一文中，從大學理事會公布的考生人數、考生成分、考試成績來分析四年來 AP 中文考試的結果並且比對其他 AP 外語考試（法文、德文、意大利文、日文、西班牙文）、尤其是與 AP 中文同時設立的 AP 日文及與中文同樣有眾多傳承語學習者的西班牙文做比較，也探討 AP 中文考試對美國中文教育正面及反面的影響。

由此可見，從 2006 年 AP 中文設立以來後十年之研究，多半仍以族裔語言教育跟主流語言之比較和 AP 中文教材編寫及課程活動設計，這些研究就深深影響當時在無論是臺灣的華語文教學或中國的漢語教學，大多的師資班訓練和華語師資設計也多圍繞在任務型教學研究或如何融合 5C 於課堂中，朱瑞平（2008）的研究探討了美國"AP 漢語與文化"課程及考試設計中對"文化"的考量，以及其對"語言技能和文化"課程設計的發展所帶來的影響。研究中關注了如何在語言學習中融入文化元素，以提升學習者對文化的理解和認知。張金蘭（2010）的研究則探討了 5C 在華語文教學中的影響。李秀芬（2011）的研究則以 5C 融入的 AP

中文教學為例，探討了這一教學策略對學生的影響。研究者發現學生在閱讀理解、人際互動和表達演示模式方面的溝通能力都有顯著進步。此外，學生的學習動機提高、溝通能力增強、文化理解加深，並且透過與在地社區的互動，能夠更深入地學習和理解中文，並開展中文的批判思考和後設認知。修華靜與阮勇強（2015）以美國中文預科課程（AP Chinese）大綱為主導，探討了中小學漢語課程設計的問題。研究發現，目前中小學漢語教學存在著缺乏內在連貫性的問題。這是由於漢語教師在課堂教學中選擇性地使用各種教材，導致學生的學習內容不連貫且不夠扎實，從而影響到語言能力的提升。張莉（2016）AP 中文教學中的任務型教學活動對學生學習動機和學習效果的影響文中運用任務型教學法，通過學生參與、交流、合作等方式，調動其學習的主動性。文中以結合國際學校高中中文作為第二語言的教學實踐，試圖改變某些學生學習熱情缺乏、動機缺乏的現狀。實驗結果任務型教學要促進學生學習中文的積極性的提高且任務型教學活動亦使學生在 AP 考試中的成績有顯著提高。

鍾鎮成（2015）首度提出 IBDP 與 AP 華語習得規劃之比較，指出在臺灣國際學校 BDP 與 AP 華語習得規劃之影響，以量化問卷、質化訪談和課程觀察，發現 IBDP 華語被視為是一種教育國際化的指標，而 AP 華語則被視為一種教育美國化的象徵，且不同於 IBDP 重視學生整體能力的發展，AP 華語重視學生的華語學科能力養成，但共同點是兩者對於華語課程規劃皆呈現了語言教育國際化及全球化的語言習得規劃意識型態，在於國際化與全球化的華語習得規劃，需奠基於學校所處地域的語言、文化、學習需求以及其他各類影響面向的全球在地化思考。李旻臻（2019）分析美國 AP 中文課程和 IBDP 語言 B 課程為依據分析、統整此兩大語言測試中圖文寫作與圖文口說測驗題型，進行題目分類，並提出圖文轉述的教學策略，透過訪談有教學經驗的海內外華語教師，針對圖文寫作與口說常見的教學議題進行提問，目的為幫助教師與學習者在未來準備 AP 中文或 IBDP 中文測驗提供學習策略的參照。

AP 中文最終與 IBDP 中文最大不同為，AP 中文測驗為 AP 中文最重要之成因，學生需要通過測驗以抵免大學學分，但又因全球化和國際化的語言學習浪潮，2020 年，美國大學理事會大動作推出全新的美國中文 AP 課程之教學指引，本文將在第四章探討變革因素與現況探討。

這個變動的世界與教育息息相關，從美國 AP 中文的變革中得知，雖其課程為單一學科且主要內容銜接美國大學課程，但仍舊在全球教育的浪潮下逐步改

變。蔡雅薰(2019)闡述當代教育正需要秉持著全球視野、細心觀察周遭的脈動、努力在地耕耘、積極培養具有特色的教育，才能掌握現況，靈動應對，以獨特眼光魅力引領多變的世界趨勢。然而，研究者認為AP中文課程變革無法快速推動與其測驗內容與方式習習相關，就研究者觀察，從2015至2021年開放式問答题目與形式皆相當雷同，主要以測驗語言學科能力為主，其因或許是為追求評分之公平性與準確性，其二滿足學校學生和家長的期許與需求，因AP考試分數攸關學生大學學分抵免以及申請大學時為相當具有優勢之成績證明，因此，測驗模式並未做太大的變動。

然而，就如蔡雅薰(2019)於書中所言「語文教育同時肩負引導學生在全球化背景下的探索。」在這全球交流頻繁的時代，學生學習語言後該如何落實運用在跨文化交流與多語環境的國際學習行動，身為語言教育者要如何運用真實多樣的語文形式，使學生在課堂上持續不斷地在運用語言練習進行多元溝通，讓學生未來能為社會或國際服務行動進行反思與探索成長，盡一個世界公民的責任。然而，改變及是重重挑戰，研究者身為語文教育者，望藉由本文為華語文教學拋出更多議題反思，也能為臺灣先修華語教育盡一份力。

### 第三節 僑生先修教育

#### 一、 僑生先修教育概述

華僑教育的形成，從孫中山先生革命前就已開始積極提倡，他常說「華僑為革命之母。」可見華僑在中華民國建國之路上扮演重要角色。華僑教育興起，最早可從清朝中葉以後，大量華僑移民至海外，其中以南洋地區，如：印尼、新加坡、馬來西亞、泰國、菲律賓、緬甸、越南等地為主。

中華民國建國之後，政府重視海外僑民事務，在民國15年10月，即設立「僑務委員會」，直隸國民政府，（僑務委會網站，2018）。民國42年（1953年），前美國總統尼克森訪問東南亞之後，感於華僑在當地社會的經濟地位與領導能力均高。為了使民主自由能夠持續在東南亞社會發酵也避免共產主義極權擴散，尼克森建議美國政府大力協助當時國民政府擴大辦理僑生教育工作。因此，民國44年（1955年）美援撥款資助，無論是在教育環境和海外學生生活學費補助方面都起了相當大的作用，也設立了華僑實驗中學以及國立大學先修班(為現今僑生先修部的前身)。

為了解決海外僑生在華語文能力上的差距，僑務委員會於民國53年（1964年）起委託學校設立國語訓練中心和小學附設語文研習班，專門培養華僑和華裔青年的華語文能力（夏誠華，2005:275）。民國54年（1965年）美援中止後，政府對培育海外僑生的責任更加重大，繼續招收僑生回國升學，同時設定了專門的招生名額。除了提供各項管道供僑生回臺就學，教育部於民國95年（2006年）訂頒《補助對外華語文教材要點》、《補助對外華語文活動要點》等相關法規，推動自由市場競爭力及臺灣文化內涵之優質華語文教材，並鼓勵相關機構、學校、團體向國外主流社會人士宣導我國品牌之華語文教育等活動。（蘇玉龍、林志忠、李信，2007，p.128）。由上述可知，僑生的先修課程與華語文學習在僑生教育中扮演不可或缺的地位，也是在臺最早開始辦理之先修課程，因此，這正是僑生先修部於臺灣先修教育一環中提供最具有影響力的力量。

## 二、 僑生先修部

國立臺灣師範大學僑生先修部創立於民國44年，至今辦學已逾一甲子的歷史，是國內唯一辦理僑生大學先修教育之學府，僑生先修部以僑生教育為辦學主軸，期許透過大學先修教育，提高返臺僑生的文化素養，讓學生認識臺灣文化，養成華語文能力，並使他們能順利銜接國內高等教育體系。

僑先部先修教育的五大方向：加強僑生華語文能力、充實僑生基礎學科能力、實施大學預備教育、輔導學生適應國內生活、培養僑生對中華文化與民族精神之認知與體現等。（陳金雄，2000）。

僑先部學生來自海外各地區，因學制不同，開設三種不同課程為秋季班、春季班及華語文特別輔導班。

1. 秋季班及春季班皆分第一類組(文法商藝術教育設計)、第二類組(理工建築)及第三類組(生物醫牙藥農)。秋季班為九月開學，隔年六月結業，為一年的課程。
2. 春季班開辦於民國87年（1998年），當時因馬來西亞留臺聯總及僑界反應，僑先部專案辦理馬來西亞僑生於春季開課授業，春季班為二月開學，六月結業為期半年的修業時間。
3. 自民國81年（1992年）起，開辦了「兩年制華語文特別輔導班」（簡稱特輔班），主要針對越南、印尼、菲律賓以及其他地區的僑生，特別是華語文程度較低或初級水平的學生，以及在學歷方面未達高中三年級的僑生，提供華

語文能力和課業生活方面的增強與輔導訓練。每年九月開課，並在隔年六月結束學年，只要學業成績總平均及格，便可晉級至先修部就讀（邱炫煜，2010）。

### 三、 僑生先修華語文課程

目前僑生部學生組成主要以東南亞地區華僑為主，僑先部內僑生華語文教育分成二，先修班的國文課程，主要教授古文詩詞與白話文文學作品，屬大學的先修教育，其二為華語為第二語言的課程，使用當代中文課程之教材，搭配老師自編講義，專注語言訓練，屬語言教育。入學時所有學生皆參加華語文華語能力測驗前測，已華語文成績建議學生就讀秋季班或特輔班。

特輔班始開設之目的為如當地學制係數四年者，僅限分發僑先部特輔班，於僑先部需修業兩年，結業成績合格者，得升入先修班就讀。若華語文科程度為零起點或未具一般生活所需之基本會話能力者申請僑先部後，未通過初期之華語文能力測驗，則建議就讀特輔班，可見特輔班導師要功能為補齊不足之學制，以及奠定華語文能力基礎。（陳嘉凌，2018）。然而，僑先部華語文課程也因種種因素，在近十年內進行調整與改變，接下來，將針對華語文課程近十年來的課程安排與教材選用之變化進行分析與討論其因果。

#### （一） 先修班

僑生先修教育的五大方向：「加強僑生華語文的能力、充實僑生基礎學科能力、實施大學預備教育、輔導學生適應國內學習生活、培養僑生對中華文化與民族精神之認知與」陳金雄（2000）。因此，僑先部秋季班國文課程目標為：深入理解古今範文的內容、提昇基本的中文表達能力、陶冶個人性情與涵養品德、體會並認識古今中華文化。修讀先修班之學生多為來自馬來西亞、香港、澳門、印尼、越南等地區，除印尼及越南學生外，多數學生於僑居地皆受過華語教育或是在家的主流語言亦為華語，因此，華語程度皆屬中高級或近乎母語人士。

以 101 學年度國文課程為例，為培養僑生的中國文學及文化的認識，選用僑先部華語文學科編輯委員會編纂之「歷代文選」詳細書目見附錄三和「論孟選讀」詳細書目見附錄四，而上課時數因類組不同而有所區別。此外，由於不同僑居地的學生華文程度懸殊甚大，且雖設置特輔班但仍無法強制華語文程度較初級之學生選讀，造成先修班中學生華語文表現能力存在巨大差距，故開設國文基礎選修

課程，分為中級一班與初級二班，協助華語文程度較低落之學生，以配合秋季班國文教學進度為主，利用漸進的教學方式，並以英文關鍵字附註說明，達到加強詞彙的正確使用和課文的理解（黃紹梅、陳嘉凌，2014）。

陳嘉凌、吳婉綺（2016）於僑先部華語文學習調查與課程改革一文中，透過調查 104 學年度就讀秋季班學生共 1258 人，進行華語文能力測驗成績分析以及華語文課程學習問卷調查，得出三項課程建議，第一為適性化分班，根據華語文能力測驗結果為適性化教學的檢測基礎做分級，建議除先修班與特輔班之區別，應於先修班中增設雙語班以達到因材施教之原則。第二，教材編選與分級，問卷結果顯示多數學生認為文言文課程篇幅過多，且過於困難，建議增加白話文課文，且使用未來大學時相關之文章。第三，開設相關選修課程，如「實用中文寫作」、「基礎報告寫作」與「古典詩文選讀」等，讓學生依其興趣與能力，自由選擇，更貼近未來大學課程。因此，105 學年度僑先部部務會議正式通過學分修改與課程內容調整，研究者將 103 學年度與 105 學年度課程對照整理如下表二-8：

表 二-8:僑先部 103 學年度與 105 學年度課程對照表

103 學年度			105 學年度至 110 學年度		
一類組			一、二、三類組		
類別	課程名稱	每週時數	類別	課程名稱	每週時數
必	國文-歷代文選	4	必	國文	4
必	國文-論孟選讀	3	選	實用文指導寫作	2
二、三類組			選	文學與生活	2
必	國文-歷代文選	4	選	生活華語	2
必	國文-論孟選讀	1	依規定學生須選一門選修課以滿足必修學分。		
共同選修					
選	基礎國文	2			

除學分上之調整外，104 學年度亦通過華語文科課程委員會訂正加入現代文選，調整課程文言文與白話文之授課比例，主要使用教材國立臺灣師範大學僑生先修部主編「歷代文選」，詳細書目見附錄三，三民書局「現代文選」詳細書目見附錄五，內容多以國內高中課程，主要教授古文詩詞與白話文文學作品，以銜接大學一年級華語文程度編寫而成。

以 110 學年度秋季班國文教學單元列表二-9 如下：

表 二-9:僑先部 110 學年度秋季班國文教學單元列

上學期教學單元			
單元	教學內容	單元	教學內容
1	論語：孔子生平	5	再別康橋
2	論語選：一、四	6	詩選：登高
3	詩經概述	7	韓詩選：風木之思
4	詩經選：桃夭	8	溫州街到溫州街
下學期教學單元			
單元	教學內容	單元	教學內容
1	詞選：虞美人	4	孟子選：擴充四端
2	讀孟嘗君傳	5	陋室銘
3	一棵開花的樹	6	愛的辯證

依據僑先部主要功能在於達成大學預備教育目標，因此國文課程的教學主要為培養銜接大學程度的華語文能力。因此在訂定歷代文選和現代文選的課程內容，重點放在提升僑生華語文閱讀、鑒賞與寫作能力、充滿人文情懷、陶冶優美情操的方向，與課程目標緊扣。除了必修課程以外，亦開設選修課程其中一門「生活華語」為華語加強選修課程，使用當代中文課程(4)，其餘兩門課程為協助同學撰寫自傳與讀書計畫寫作應用。

## (二) 特別輔導班：

特輔班課程安排之轉變原因為初期設置其課程主要以銜接先修班為目的，因此課程內容以一類組先修班為基礎，除國文外，尚有數學、英文、歷史、地理、公民與憲政、計算機概論等課程，並於週五下午開設選修課，讓同學依需求加強各科課程，以 100 學年度第一學期特輔班課表為例，研究者整理之課程內容與時數如下表二-10:

表 二-10:僑先部 104 學年度開設卓越華語課程內容與時數

課程名稱	課程內容	每週時數
國文	基礎語文：發音與基本聽說讀寫訓練	4
國文	歷代文選：古文及詩詞作品	4
國文	現代文選：白話文學作品	4
國文	韻文：詩經 蓼莪篇	2
國文	論孟選讀	2
英文、數學、歷史、地理、公民與憲政、計算機概論、體育		2

然而，經過多年持續辦理後，根據研究者訪問當時華語教師，該師表示 104 年印尼地區中學校長於回臺參訪僑先部之會議中提出因印尼因應國際趨勢，有極大量之華語學習需求，但因師資及教學環境完整度不足，導致學習成果較其他地區落後。因此提議，可否舉辦針對僑生之華語班，提供海外僑生一學習華語之專業平台，同時作為未來進入僑先部及臺灣高等大學之橋樑。有感因學生因僑居地華文教育環境限制，特輔班之學生大多為華語文零起點之學習者，當時課程難度較具挑戰，課程內容仍須調整。

因此，104 學年度起，將特輔班課程轉型為「卓越華語班」，以客製化的課程設計概念，必修課以密集式訓練提生華語文聽說讀寫之能力。其課程目的，可分為以下三個重點：

### 1. 提升華語文能力

藉由各階段「分期」語文課程訓練，使不同程度的僑外生，在閱讀、寫作、口說及聽力各項能力皆能獲得完整提升，以具備後續銜接國內大學之基礎語文能力。

### 2. 升學輔導課程

在學生就學期間，課程將搭配各類「升學輔導課程」。除詳加介紹國內各大學之學群系組，以利未來選填大學志願之參考外；更將規劃個人申請相關文件讀書計畫等實務寫作課程，提升同學後續申請國內大學之競爭力。

### 3. 相關課程預修

規劃相關專業學科預先選修，藉此提高學生後續進入國內大學的適應與學習能力，俾使僑外生在國內順利完成高等教育學業，不致因適應及程度落差等問題中斷學習。

以華測會分級，將學生由零起點及入門級（A0-A1），透過閱讀，寫作，口說，聽力，文化等各種課程的綜合訓練華文各項能力皆能提升到進階級至高階級（B1~B2），銜接先修班，國內大學的基礎語文能力。課程採華語文程度分級分班教學，依照學生程度分為入門、基礎兩級，以17週一期，每週20~24節華語文課程，全學年共34週，並定期評量，通過鑑定考試者隨即升上進階之課程，幫助學生持續且有效率地學習。

104學年度開設卓越華語課程內容與時數如下表二-11：

表 二-11:僑先部 104 學年度開設卓越華語課程內容與時數

入門與初級課程	課程目標	每週時數
必修課程		
生活華語 聽力與口語 書報閱讀 華文寫作 華人文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 能夠熟稔運用習得詞彙及詞句。</li> <li>2. 能夠在適當場合與時機簡易使用並表達自身感謝、祝福與安慰他人等社會交際語言。</li> <li>3. 能夠以中文書寫短文，如便條、日記、書信。</li> <li>4. 能夠看懂路上張貼或是發送的廣告或文宣的主要內容，如能分辨宗教宣傳、餐廳開幕、房屋買賣等不同廣告性質。</li> <li>5. 能自行前往看醫生且能適當表達自己身體部位的不適，如知道如何以中文掛號填寫表單、並能在看診時告訴醫生身體異狀。</li> </ol>	4 小時， 共 20 小時。
英文閱讀與寫作	提前先修秋季班英文課程，以便未來銜接順利。	2 小時
升學輔導	介紹國內各大學之學群系組，個人申請相關文件自傳與讀書計畫等實務寫作練習。	2 小時
選修課程		
進階華語	為選修課程，為程度進度較快或欲增加華語練習機會之學生所開設。	2 小時
通識課程	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 增加對臺灣社會生活及人文傳統的瞭解。</li> <li>2. 認識臺灣風情並感興趣。</li> <li>3. 認識中國節慶所代表之文化意義並感興趣。</li> </ol>	2 小時

進階課程	課程目標	每週時數
必修課程		
華文寫作指導	訓練學生文體寫作技巧，如表格、電子郵件	4 小時，共 12 小時。
口語簡報表達	訓練學生上台口頭報告發音和提升口語流利度	
多元文化與社會	介紹臺灣歷史社會發展	
科普華語	利用大眾科學文章介紹科學相關詞彙。	3 小時，共 9 小時。
國際新聞	以臺灣國內外新聞為主，包括各類新聞，使學生習得專業或書面詞彙與應用。	
進階專業華語	為銜接大學專業所開設，專門用途華語教學，內容包含商務華語概論與旅遊華語概論等。	
英文閱讀與寫作	提前預修秋季班英文課程，以便未來銜接順利。	2 小時
升學輔導	介紹國內各大學之學群系組，個人申請相關文件自傳與讀書計畫等實務寫作練習。	2 小時
選修課程		
電腦	1. 電腦基本使用教學。 2. 常用電腦軟體介紹。 3. 網路搜尋引擎介紹。 4. 升學相關資訊搜尋。	2 小時
物理、化學、 數學、	提前先修秋季班課程，以便未來順利銜接大學教育。	

卓越華語班華語文教材選用：

1. 新版實用視聽華語 1、2、3 (正中書局)
2. 一千字說華語 (中印尼文版本，中華民國僑務委員會)
3. 遠東少年中文 (遠東圖書出版社)
4. 實用中文讀寫 1、2 (正中書局)
5. 遠東生活華語 2 (A+B) (遠東圖書出版社)
6. 初中華文第一冊 (中華民國僑務委員會)
7. 《國語文教材》(二)(國立臺灣師範大學僑生先修部華語文學科編)
8. 《國語文教材》(三下)(國立臺灣師範大學僑生先修部華語文學科編)

卓越華語班師資選用：

因卓越華語班以華語文學習為主，故師資主要由華語文科教師擔任，搭配國語教學中心及進修推廣部之華語教師，使用密集式的華語課程快速提升學生程度。

105 學年度卓越華語班更名為特別輔導班，以符合海外聯招會簡章之說明，由於課程時數需與秋季班配合，因此，105-106 學年度僑先部針對特輔班做了學分與課程上的調整，研究者整理下表二-12 如下

表 二-12:僑先部 105-106 學年度僑先部特輔班學分與課程比較

105 學年度			105 學年度至 111 學年度		
類別	課程名稱	每週時數	類別	課程名稱	每週時數
必	生活華語	3	必	實用視聽華語	4
必	華文寫作	3	必	華文書報閱讀	4
必	華文聽說讀寫	3	必	華文寫作指導	4
必	華人文化	3	必	華人文化	4
必	數位華語	2	必	數位華語	2
必	英文	2	必	英文	2
必	數學	2	必	數學	2
必	基礎史地	2	必	基礎社會	2
必	基礎科學	2	必	基礎科學	2
必	體育	2	必	體育	2
<b>必修時數</b>		<b>24</b>	<b>必修時數</b>		<b>28</b>

105 學年度特輔班開設課程，必修學分數為 24 學分，其中華語文課程共計 14 學分，另開設英文、數學、基礎史地、基礎科學、體育。其後，因考量特輔班學生的華語文能力較為落後，對於語言能力訓練的需求較廣，為符應需求，使師生能有更充分的時間得以在課堂進行頻繁的互動與演練，故將 106 學年度特輔班華語文課程學分數提高至 18 學分，共計必修學分數為 28 學分。

105 學年度迄今之特輔班華語文教材選用：

1. 當代中文課程(1)(2)(3)(4)
2. 新版實用視聽華語(1)(2)
3. 看圖學中文語法(基礎篇)
4. 實用中文讀寫(1)
5. 漢字積木

## 6. 華文寫作一學就上手

特輔班師資選用：

因特輔班以華語文學習為主，故師資主要由華語文科教師華語文教學專業之專任之師資擔任，搭配他校兼職華語教師，多為臺師大華語系畢業之教師。

特輔班自 106 學年度迄今(110 學年度)之課程內容，如下表二-13：

表 二-13:僑先部 106 學年度迄今(110 學年度) 特輔班之課程內容

106 學年度特輔班課程內容	
課程名稱	課程內容
實用視聽華語	以培養日常口語溝通能力為教學重點，透過生活化主題，並搭配中文語法教學，訓練學生的基本發音、聽力及常用字彙，達到語言流利的目的。
華文書報閱讀	以培養中文閱讀能力為教學重點，由日常書報、電視廣播之短語簡文起始，幫助學生提升詞彙量、擴展學習範圍，再進階至文學理解與欣賞，讓閱讀華文不再困難。
華文寫作指導	以提升中文寫作能力為教學重點，由漢字書寫教學起始，進階到書寫能力之訓練與指導，培養學生能以中文書寫書信，表達心得感想之能力。
華人文化	以介紹臺灣特色與中華文化為主軸，瞭解華人文化與風情，如中國書藝、飲食、信仰、功夫等，多面向幫助學生融入華人生活與社會。
數位華語	以訓練學生中文打字能力，以及教授學生如何使用線上資源為課程重點，搭配任務型教學，培養學生運用中文搜尋資料、文件編輯等能力，以便無論在何處都能夠輕鬆自在的學習華語。
英文	分基礎與進階兩級，按照學生英文能力提供適性教學。
數學	分基礎與進階兩級，按照學生數學能力提供適性教學。
基礎社會	涵蓋歷史、地理、公民等領域，介紹各學科之基礎概念，並著重將常見之重要專有名詞與中文連結，幫助學生有足夠語言能力修讀先修班課程。

106 學年度特輔班課程內容	
課程名稱	課程內容
基礎科學	涵蓋物理、化學、生物等領域，介紹各學科之基礎概念，並著重將常見之重要專有名詞與中文連結，幫助學生有足夠語言能力修讀先修班課程。
體育	透過多元化的運動課程，培養學生學習如何提昇運動技能，充實自我，增加生活樂趣

根據上述資料，僑先部華語文課程近十年來，漸漸轉變為以學習者需求為中心之課程選讀，課程安排模式也更加趨向於大學課程，進一步體現僑先部銜接大學先修教育之功能。然而，教育部自 2011 年發表《中小學國際教育白皮書》，提及本國教育面臨全球化的挑戰、社會結構的改變以及對新教育的承諾等，期望建構具備「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」、「全球責任感」的新教育體系為目標，2018 年 9 月更具體施行提倡多元學習進路，適性揚才的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。

由此可見，全球教育是勢在必行，全球教育所代表的意義是促進學生對人類和自然系統間相互關聯的了解，其目的在於藉由尊重與合作、關切全人類所共存的環境，來促進人類永續生存（高薰芳，2005）。僑先部學生來自海內外，政府大力推廣僑外生赴臺就學，希望藉由學生的多元背景與經驗搭建臺灣與全球的橋樑，因此，僑先部的課程改革速度需加緊腳步，面對瞬息萬變的世界，未來勢必須以全球教育的視角漸進式改革課程。下一節將分析目前關於僑生教育相關之研究與探論。

#### 四、 僑生教育之相關研究探論

有別於其他國家，臺灣因政治與歷史文化因素，廣納海外華僑回臺求學，因此，在臺灣的各大專院校都有為數不少的僑生在臺就學。僑生身分認定，由僑務主管機關為之，因此，僑生定義極為寬鬆，亦僑生之學費和就學條件與本地生相同，因此，根據僑委會統計 109 學年從大專院校畢業的僑生人數為 4784 人。雖僑生人數不少，但因僑生教育之獨特性與大多學校對僑生的理解不多，因此，針對僑生教育相關研究數量相對不多。

近五年來的關於僑生之相關多與僑生在臺生活及跨文化適應以及僑生來臺就學動機與政策分析相關，黃玉蘭（2016）深度訪談馬來西亞僑生使用臉書之情

況，分析線上管道對馬來西亞僑生的疑慮消除及雙邊文化連結的影響，發現多數馬來西亞僑生在來臺前透過人際與媒體管道的接觸關於臺灣生活之印象，卻與進入臺灣社會後在生活、語言溝通、學業、人際關係、意識型態與價值觀等五個方面面臨文化衝擊。林慧君（2017）利用問卷形式調查 1018 位僑生生活適應與留臺意願之關聯性，研究發現僑生生活適應情形與專業知識方面的就業優勢與僑居地跟年齡對於對於留臺就業意願具有正向影響。劉佳雯（2018）則針對南部高職餐飲科建教僑生專班從「跨文化適應」與「學習滿意度」兩大方面深度訪談老師及學生，其中研究結果顯示盡早提升僑生全方位中文能力，可改善其學習滿意度之現況。因此，除了馬來西亞港澳等地區知華語能力較佳之僑生，來自緬甸、越南、印尼華語能力尚待加強之僑生也日漸增加，因此關於華語方面之研究也開始受到矚目。

如蔡幸娟（2018）以臺灣中部某大學初級僑生華語班的 18 位學生為對象使用 LINE 作為寫作平台，以行動學習之概念發展翻轉式華語寫作教學課程，並了解學習者之科技接受度、學習興趣、社會比較傾向與作文成效之影響。自由寫作教學法與 IBDP 課程架構，透過教師引導學習不同文體的撰寫，並結合生活中真實的題材應用。

蔡桓良（2020）以建教僑生專班學僑生華語學習問題之相關問題，訪談英文、數學、電腦與國文授課教師以及 3 名僑生和問卷調查，結果發現因來臺前華語程度不一，因此授課時對於教室用語、課堂作業和考試理解程度有限，且目前教材並不適用僑生學習且大多老師未具專業華語背景，造成學生學習效果不彰，學習動機低落。有此可見，針對僑生之華語教學課程與教材並未有一致且完整的規劃。這也是本文望未來可提出解決方案之參考。此外，針對單一華語教學規劃吳晏銘（2020）針對僑生以華語雙關語閱讀測驗題目和文化涵化程度問卷進行僑生文化涵化程度與他們對於華語雙關語理解程度之研究。研究結果顯示，文化涵化程度與華語雙關語理解能力呈現一定程度的相關，亦即僑生的華人文化成長背景確實為其華語雙關語理解能力帶來優勢。許塘欣（2022）利用 Nearpod APP 設計與發展輔助高職建教僑生華語混成課程，透過教學實驗，運用 Nearpod APP 支援學習的便利性與平台豐富的功能設計輔助「課前預習」與「課堂教學」兩階段的混成教學設計，藉以發展有助提升語學習效能的課程。實驗結果發現利用華語毀城學習課程設計有效提升學習效能與學習興趣和活絡課程氣氛且有助培養高職僑生高效的自主學習模式。除華語學習外，黃仲義（2021）分析僑生生物教科書

中「或」的使用情形，再挑選帶有「或」的句子做成「填空題」，分別請作者 A、教師 B 和學生填答後再進行訪談探討學生對於「或」的語義指涉之異同並提出教科書之用字需精簡，顯示針對僑生教育之教材都須以也別於本地生教材編寫內容進行調整。

關於僑生教育之研究，以僑生先修部於 2014 年起出版之僑教研究專書，共四輯。針對僑生教育之章招生方式、適應問題、課業教學、公民意向、錄取分發、校友服務及僑生資料庫建議等議題進行探討，由於本文主題為臺灣大學先修華語課程規劃為主，將針對四本書中，僑生華語文教與學相關文章進行討論與分析。將文章分為「課程發展」與「教材與課程設計」、從兩大面向討論。

### 課程發展

黃紹梅、陳嘉凌（2015）探討僑先部華語文課程現況及困境，針對僑先部華語文教學先修班以及特別輔導班說名教學內容與課程安排，其中總結華語課程之困境為因僑生背景不一，華語文基礎能力有顯著的落差，以及制度上因為設有華語文能力門檻，因此，學生因不想花費兩年時間就讀特別輔導班而選擇直接升讀先修班，語言學習被忽略且跟不上教學進度。因此，班上之華語程度差異顯著，造成教師教學困難以及學生學習落差。針對困境，文中提出三項問題解決方案，完成中英文關鍵詞與注音符號建構課程內容、將教材放置於網站上以鼓勵學生進行課程預習與課後複習。網路教材製作成中英文不同版本的關鍵詞解說。然而，成效有限，因此，文中提出如欲解決根本問題，因建立清楚華語文能力測驗與標準並強制值行，如為達標準者須進入特別輔導班就讀且施行小班制教學並充實華語文師資。最後，開發適合僑生之華語文聽說讀寫教材。有此可見，僑生華語教學存在之獨特性與其學習目的與語言中心之華語學習有著非常顯著之異同。此外，陳嘉凌、吳婉綺（2017）利用華測會之華語為能力測驗結果作為華語文程度分析資料並在施行華語課程一年後以問卷調查結果欲了解僑先部華語課程之學習成效與狀況。最後，提出課程改革建議，適性化分班教學，除特別輔導班華語課程外，於先修班中新增雙語班，以英語為輔助，提高學生學習成效。教材編寫應增加白話文內容，朝實用性、針對性、系統性做未來教材發展。趙洲賢（1988）。最後，開設華語文相關選修課程，讓學生依興趣及能力自由選擇，奠定基礎。

江惜美（2018）從東南亞各國僑生華語學習困境到來臺中文銜接教育做完整的介紹與分析並建議僑生之中文教育須有明確的計畫與課程設計，針對學生不同的華語能力背景需求授課。課程安排與教學模式應切合僑生之學習特殊性與背景

並結合同步與非同步線上課程之建置，讓學生可以在課程利用資源反覆複習。此外，陳嘉凌（2018）亦針對卓越華語班（現為特別輔導班）之課程發展與成效分析提出除華語學習外，因學生未來將升讀臺灣各大學不同領域之課目，亦須增加各類組之基礎學課，如數學、自然、與社會學課之課程，以便銜接先修班課程。僑生華語教育不只語言學習亦需跨學科與超學科學習，這也是本文亦希望拋出之華語教學之相關議題，提供不同方向之思考與研究。

教材與課程設計方面，林振興、蔡雅薰、王暄博、林建宏（2017）提出漢字本位的教學與實證、陳麗宇、李欣欣（2018）針對馬來西亞僑生文化課程需求調查以及陳嘉凌（2021）應用合作學習法於初級華語寫作課程，三個研究中都針對僑生學習特色與需求，進行課程與教材規劃，再度顯示僑生華語教育須以也別於以往二語教學研究角度進行探討，筆者亦於任教僑先部中體認現今僑生華語教育存在之困境，望透過本文提出建議與引發更多僑生華語教育之關注，下一章節將針對僑先部華語課程之現況與建議進行探論。



## 第三章 研究方法

本章說明本論文研究時所使用之方法及流程，共分為四節。第一節說明本論文採用文獻分析法與深度研究法，利用文獻分析法統整分類現代語言教育教學理念發展與現況，整理並詮釋適合臺灣先修華語課程之三大教學理念。第二節說明本論文之整體研究流程，以流程圖依序呈現研究步驟，第三節說明本論文所採用之質化訪談研究工具與研究對象分析。第四節討論訪談問題編寫過程與資料分析，最後說明研究信效度品質之維持。

### 第一節 研究取向

#### 一、 文獻分析法

文獻分析法 (Document Analysis) 是一種方法，根據研究目的或課題，通過收集相關的歷史資料、調查報告、最新研究或產業動態等文獻資料，全面而精準地瞭解研究問題。這種方法要求收集的內容盡可能豐富而廣泛，然後對收集來的資料進行分析、歸納和整理，進一步分析事件的起源、原因、背景、影響以及其意義等。葉至誠和葉立誠 (1999) 指出，文獻分析可以幫助研究者理清研究的背景事實、理論發展狀況、具體研究方向、適當的研究設計方式以及研究工具的使用方法。它能夠幫助我們了解過去、重建過去、解釋現在並推測未來。文獻分析的步驟包括閱覽與整理、描述、分類和詮釋 (朱柔若譯，2000)。

本研究旨在透過內容分析法探討國際先修課程在華語教育領域的發展狀況，特別是國際文憑組織大學先修預科、美國大學進階先修課程以及僑生先修部華語課程。雖然目前國內對於大學先修華語課程的討論不多，但國外的相關研究和教材卻相對豐富。這些研究成果和文獻提供了許多有價值的資訊。透過內容分析法，本研究將深入分析國際先修課程的架構和內容，並將其與臺灣大學華語修課程發展進行比較。研究者將仔細研讀國際文憑組織大學先修預科課程、美國大學進階先修課程以及僑生先修部華語課程的相關文件和研究報告，以瞭解這些課程的結構、內容和目標。並藉由比較分析，探討這些先修課程在華語教育中的優點和可借鏡之處，以及如何適應臺灣大學華語修課程的發展需求。最終目的是為了提升華語教育的教學質量和學習成效，使學生能夠更好地應對國際化的學術和社會需求。最後，本論文先針對研究問題進行相關文獻之收集與分析。文獻來源

包括與本論文相關的中英文及其他外文專書、期刊論文、研究資料等，其次對相關文獻進行整理分析與歸納後取得參考依據，並以此為調查研究。

## 二、 深度訪談研究法

訪談法(Interview)是基於特定研究目的，透過雙方對話的方式，取得受訪者對特定議題的具體意見和看法，進而運用於該研究議題的分析，研究者經由前一章節文獻分析後，蒐集臺灣先修華語課程展之相關資料後，預先訪談题目的規劃與設計以深入訪談的方式獲取必要資料，經紀錄整理、比較和分析，以達到對該研究主題資料蒐集的目的。本研究採用深度訪談法(in-depth interview)，又稱為半結構式訪談(semi-structured interview)。深度訪談法是根據研究問題和目的，由研究者設計訪談大綱作為指引，進行口語交談，以實現意見交流和建構知識。受訪者透過訪談的過程和內容，揭示、分析其動機、信念、態度、做法和觀點等。深度訪談法是訪問者與受訪者之間的面對面社會互動過程，訪談所獲得的資料即是這種社會互動的產物。透過深度訪談，研究者能夠深入瞭解受訪者的主觀經驗、觀點和情感，並進一步探索其動機和行為背後的意義。

訪談過程中，研究者與受訪者之間的互動和對話是非常重要的，這種互動不僅能夠揭示受訪者的內在思維，還可以豐富研究資料，使研究結果更加具有深度和豐富性。(畢恆達，1996；李美華、孔祥明、林嘉娟、王婷玉譯，1998；袁方編，2002)。在過程中受訪者會做出主動的詮釋，表達其見解與想法，儘管研究者對於訪談如何進行以及應包括之內容有一套想法，但受訪者的回答「形塑了訪談的次序與結構」(Esterberg, 2002, p.87, 引自陳淑娟，2006)。而訪談者必須先將自己的主觀和預設的知識框架放置一旁，以傾聽的方式，引發受訪者以自己的語氣、語法，將其個人認為重要的生活經驗抒發出來，以及探索經驗形成的可能情境脈絡(高淑清，2008)。

本論文在於了解及探討當前臺灣先修華語課程發展與教學實踐現況，因此透過訪談具先修華語教育背景之專家以及目前教授先修華語課程之教師，根據訪談對象之口述，深入挖掘臺灣先修華語課呈現今發展實際情況與未來走向，並且亦能彌補當前相關研究以及文獻資料缺乏之問題。

## 第二節 研究流程

本研究的流程有確立研究範圍、收集相關資料、資料分析、訪談問題製作、專家與教師訪談、，以及最後的結論與建議。研究流程圖如圖三-1 所示。

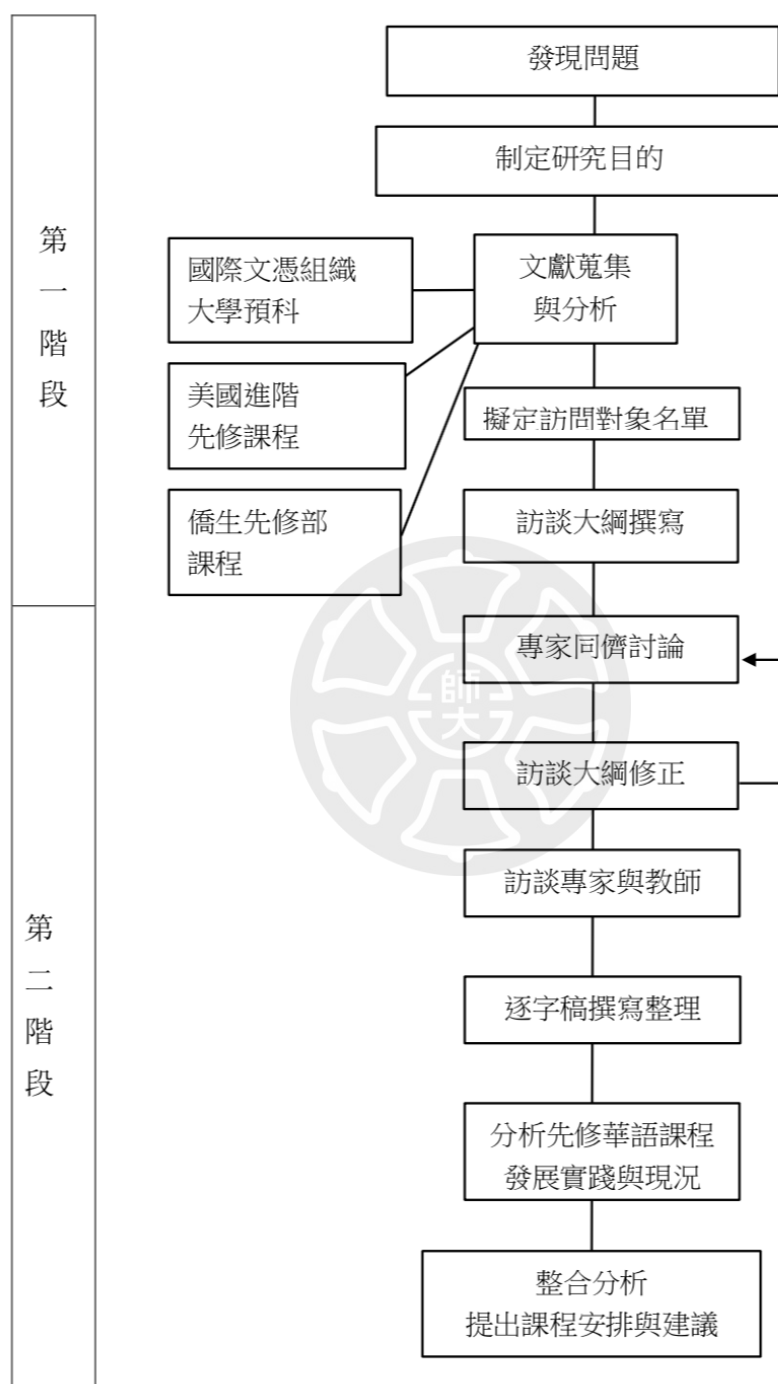


圖 三-1:研究流程

## 第三節 研究工具

### 一、 質化研究

在研究過程中扮演著觀察者、學習者、資料蒐集與分析者多重角色。因此，研究者的知識經驗背景及所受過的相關研究事物訓練都會直接影響本研究之品質，關於研究者背景簡介如下。研究者於大學始攻讀華語文教學且於大學畢業後前往加拿大繼續修讀語言教學碩士並於海外各大學開設華語課程教授華裔及非華裔之學習者，於六年前返臺後於僑先部擔任特別輔導班華語老師，開始接觸臺灣僑生先修華語課程且於2018年於博士課程接觸過國際先修華語課程相關研究，因此，結合自身教學經驗與課程所學選定本研究方方向與主題。研究過程中，研究者扮演著聆聽者、觀察者的角色，透過訪談方式仔細了解目前臺灣先修華語課程發展之現況以及所面臨之問題和未來展望。研究者將訪談記錄撰寫成文字稿，多次檢視，分析與整理，因此研究者也兼顧本研究之資料蒐集與分析角色。

### 二、 訪談對象與大綱

本論文採用半結構性訪談 (semi-structured interviews) 的方法。所謂半結構性訪談又稱引導式訪談 (guided interviews) 意指訪問者 (研究者) 在訪談過程中，使用有目的談話方式，但需依據訪談大綱的順序進訪問工作。訪談對象分為兩類，一類為臺灣先修華語教育專家學者，共 2 名。一類為目前現職為先修華語教育第一線教學人員分別為 2 名國際學校華語教師、2 名大學部僑外生先修華語教師以及 1 名僑生先修部華語教師，共 5 名。訪談大綱針對專家學者提出先修華語課程發展現況及所面臨之挑戰及未來先修華語課程安排建議。針對教師提出先修華語課程教學創新與課堂實踐之相關問題並詢問未來先修華語課程安排建議。

以下為訪談對象之背景介紹及編碼。

1. P1：教授，現職為華語中心主任，為國際文憑組織華語師資培訓教師，具數十年華語教學及華語師資培訓經驗，研究專長為華語師資培育、華語語音學、華語教材教法、華語測驗與評量、海外華人文學、國際華語文教學。
2. P2：教授，現職為先修教育機構主任，具十多年華語師資培訓教學經驗，研究專長為華人社會與文化、華語文教材編寫、字本位教學、華語修辭學。

3. T3: 助理教授，現職為大學華語教學學程教師，研究專長為漢語語言學、華語文教學、認知語言學、篇章分析，並於大學開設僑外生國文及高級華語課程。
4. T4: 助理教授，現職為大學華語文教學系教師，曾任僑生先修部華語課程教師及語言中心華語教師。研究專長數位人文、華語文教學、史記，目前開設課程為華語教材教法、華語文教學實務、應用文寫作、中國文化導論、中國文學史、中國文學史概論、企業實習、大學入門。
5. T5: 助理教授，現職為現職為大學華語文教學系教師，曾任僑生先修部華語課程教師。研究專長為文字學、辭典學、漢字教學、華語教學、寫作教學。開設課程中國文學史、華語修辭學、兩岸僑務、應用文寫作、分項教學實習、文字學。
6. T6: 教師，現職為北部國際學校中文課程教師，教授國際文憑組織大學預科中文課程。
7. T7: 教師，現職為中部私立中學國際部中文課程教師及中文部主任，教授國際文憑組織中文課程。

### 三、 研究倫理與研究者角色

#### (一) 保密與匿名

研究者本人在受訪者接受訪問前先口頭說明本研究的目的與進行方式後，以電子郵件方式正式祭出研究說明和取得書面研究同意書簽章。此外，本訪談對受訪者之任職機構與個人資料嚴加保密且採用代號取代受訪者姓名，以避免洩漏受訪者的相關資料。受訪者的個人資料、錄音檔等均會加密收藏保存，研究者會在進行訪談前將相關隱私保密的作法，妥善說明。

#### (二) 據實說明研究內容與地並取得同意

本研究於聯絡受訪者時，已說明本研究的性質、個人權益、研究進行程序、訪問進行的方式，與保密原則等，並先將「研究邀請說明信」與「訪談同意書」，兩個檔案。(附錄六)以電子郵件方式傳送給研究參與者。訪談過程中採取錄影與錄音方式輔助，並在事前告知受訪者，如個人有參與或退出研究之自由決定權。訪談過程中，研究參與者皆在訪談中不提到所任教之機構與現職。為求資料的正確性，逐字稿將送由受訪者確認後，依照研究對象的建議修正和同意後才正式採

用並進行資料分析。資料僅供研究者與指導教授為論文研究結果分析討論之用。研究結果除發表於論文研究刊物外，不會對外公開。

## 第四節 研究信度與效度之品質的維持

本論文主要採質化訪談，為維持本論文之信度與效度，以得到嚴謹且具實質意義之研究成果，故採取以下幾種方式使本論文具信度與效度之研究品質：

### 一、 參與者檢核(Member check)

在研究過程中，研究者會將所收集到的資料、所進行的分析、解釋和得出的結論交予參與者進行檢視，以確保研究的客觀性和可信度（潘慧玲，2003）。旨在驗證研究的準確性並檢查研究過程中是否存在任何偏見或主觀假設。透過參與者檢視，研究者提供資料和分析結果給參與者，並徵求他們的意見和反饋。這種反饋可以幫助研究者更好地理解參與者的觀點，並確保研究結果與參與者的經驗和看法保持一致。這種互動和對話的過程有助於糾正可能存在的偏見或主觀性，並提高研究結果的可靠性和效度。

### 二、 同儕審視(Peer debriefing)

研究者於資料的分析與詮釋時，邀請協同判斷一同檢核，有助於減少研究者因個人意見而造成的偏頗和缺漏，以及釐清研究過程中的困惑與難點。本論文的同儕檢核應用訪談大綱與問題設計。研究者將邀請具十年以上之華語教學年資的專家兩位及三位現任教師參與分析及討論。三位同儕檢核者皆具質性研究及先修華語課程安排經驗，研究者在訪談問題撰寫及課程發展兩部份與兩位專家共同檢核，以保證研究的信度及效度之品質。

## 第四章 現代語言教育理念與發展

本章透過前述對於目前國內外先修課程之發展與研究發現，近年來語言教育的轉變逐漸由專注於語言本身之教學理念轉為以語言能力為工具用於培養學生拓展展能遷移或跨學科的能力以便將來能夠面對快速變動的世界。因此，研究者歸納出三大項現代語言教育理念，概念、素養及思維。透過分析歸納與詮釋目前三大教學理念發展現況建構適合臺灣先修華語課程模式，並於第五章提出相關教學實踐案例。

### 第一節 概念 Concept

2019 年底的一場全球大流行疾病也深深地影響著我們的生活，放眼此刻，全世界的改變無所不在，教育也是。美國杜克大學經濟學家凱西戴維森預測，「2011 年入學的美國小學生中，有百分之六十五在大學畢業後從事的工作是目前並不存在的職業。」國際文憑亞太地區理事坪谷郁子(2015)在給孩子與世界接軌的教育一書中也提到假使我們還像過去那樣單純以進入法學院當律師目標教育學生，未來學生根本找不到工作。現在的教育必須未雨綢繆，培養學生自主學習能力以便在未來從事現在並不存在職業。芬蘭領先全球於 2016 年全面實施中小學新課綱，注重橫向能力與跨學科能力的培養，以培育下一代具備因應世界變動的能力。芬蘭的教育改革從三個面向出發，全球發生了那些改變？需要哪些能力因應？目前學校教育缺少什麼？（蕭富元，2015）。

西方國家教育改革浪潮也吹進了亞洲，日本於 2018 年起動將國際教育文憑課程視為「教育界的黑船」，不同於其他亞洲國家的教育改革，日本政府直接引進國際文憑組織課程進入公立學校體系，改變當前體制，逐步廢除統一考試。臺灣教育部(2011)發表《中小學國際教育白皮書》中提及本國教育面臨全球化的挑戰、社會結構的改變以及對新教育的承諾等，期望建構具備「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」、「全球責任感」的新教育體系為目標。由此可見，臺灣教育界也正努力調整與改革。此外，本章第一節討論國際文憑組織 2019 年大學預科語言課程指南中，更加強調概念性理解，透過學習語言建立概念並培養跨學科跨文化的學習力。無論是國際文憑組織或是美國大學理事會 AP 中文，課

程主題都反覆提及全球議題。因此，在現代國際教育的環境中，臺灣的華語文教學應順應全球情勢進行調整與改變，華語文教學不在只是一本華語教科書加上單科語文的教學模式，而是需要從超學科(Trans-disciplinary)、跨學科到多學科的教學進行調整，（蔡雅薰，2019）。

政府近年大力推廣境外生來臺升讀大學，希望能透過學術交流與語言學習，將臺灣推向國際，然而，這些境外學位生來臺修讀並不單只是華語文能力的提升，這些來自世界各地的學生都期望能夠透過華語習得，打開認識臺灣與世界的機會，因此教授語言不只是幫助學生學好語言，同時是建造一座學習其他學科與步入全球參與的橋樑。因此，語言課程不能只是專注於學生知道以及會做的二維度設計，單純以課程和教學為主題，並以訓練技能為本的模式，而是應採取概念為本的三維度設計，聚焦於學生上完課之後能夠，知道(Know，事實性)、理解(Understand，概念性)、會做(Do，技能純熟的)，培養學生可遷移的理解。(Erickson, Lanning, 2014)。以下章節，將探討概念為本的學習與探究、概念與華語教學相關研究和結合探究與理解為本的學習模式以及課程設計。

## 一、概念的意義

在認知心理學領域中，「概念」(concept)是一種知識表徵，而知識表徵則指的是人們對於存在於外界的事物、主意、事件等的知識，並以心智中的形式儲存(Sternberg, 2010, p.287)。概念作為知識表徵的一種，是組成知識的重要組成部分，提供了一種理解世界的工具。

皮亞傑(Jean Paul Piaget)研究兒童智力發展的瑞士心理學家，建構一套人類認知發展的理論(Cognitive-developmental theory)，描述新知識獲得的歷程，以及在歷程中所產生的訊息處理策略和表徵方式的改變，影響了西方教育的改革。皮亞傑認為基模(schema)為當個體每次遇到某件事物，使用相同對應的認知結構予以核對、處理。皮亞傑將基模視為人類吸收知識的基本結構。基模是一種認知結構，用於組織和解釋個體對世界的感知和經驗，隨著年齡的增長，個體的基模會發生變化，進而影響認知發展或智力發展的過程。面對現今社會快速變遷，許多新知識可能在一夕之間變成了舊知識，如能運用概念遷移到陌生脈絡的能力將能夠賦予我們巨大的認知優勢，這也是現今教育希望未來學生所能具備的能力。學生無須再大量記憶資訊而是運用心智基模(mental schema)了解新事例。心智基模為組織並分類資訊、建立彼此間的模式與關係的心智架構，(Piaget,1950)。

概念是從主題或歷程中提出的心智構念，可以遷移到新的情境與脈絡。(Erickson, Lanning, & French, 2017)。概念幫助我們組織訊息、產生意義、分析訊息、並在複雜世界中與訊息互動。概念是思想的基石，進而創造了「在思維與世界之間的天然橋樑」(Rosch, 1999, p.61)。例如：我們在新聞上看到一則貧窮地區生活條件簡陋的報導和另一篇關於原住民團體水源遭破壞導致用水權出現爭議之新聞。即便這兩件事性質上不相同，我們閱讀之後仍舊會把這兩個真實市街的案例連結到「不平等」的議題。概念是可以跨越時間、地點與情境轉移的，猶如上面所舉的例子，我們本身對於「不平等」這個概念的理解使我們可以辨識新的事物，即使上述的兩則新聞中貧窮和用水問題毫無相關。了解概念幫助我們對物體、情境與想法產生意義並建立連結，因而建構的學生的批判思考技能，與分析並深入理解周遭事件的能力。下圖四-1 以弗瑞爾模型(Frayer Model)為例整理概念之定義：

<p>定義：</p> <p>概念是從主題或是歷程中提取的心智構念，可以遷移到新的情境與脈絡</p>	<p>特性：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 兩三個（名詞）或短詞</li> <li>• 不同程度的現象、不受時間限制、具有普世性</li> <li>• 事例具有共通屬性</li> <li>• 跨越新的情境與脈絡遷移</li> <li>• 可能是微觀的（特定）或是宏觀的（廣博）(Erickson, French and Lanning, 2017)</li> </ul>
<p>例子：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 故事</li> <li>• 系統</li> <li>• 發現</li> </ul>	<p>非例子：</p> <p>美洲原住民的民俗故事 東京的運輸 啟蒙運動</p>

圖 四-1:弗瑞爾模型(Frayer Model)

資料來源：重繪自 Marschall and French《概念為本的探究實作-促進理解與遷移的策略寶庫》譯本, 2021

## 二、 概念為本的課程與教學(CBCI)

### (一) 概念為本的課程與教學發展

「概念為本的課程與教學發展」(Concept-Based Curriculum and Instruction, CBCI) 源自 H. Lynn Erickson 於 1995 年提出的知識性結構模型。在 2002 年出版

的《概念為本的課程與教學：超越事實的教學》一書中，Erickson 提出了「概念為本的課程與教學模式」，將「概念」視為教學的核心，用以連結各種知識。另外，他們於 2017 年與 Rachel French 合著的《創造思考的教室：概念為本的課程與教學》是《Concept-Based Curriculum and Instruction》的第二版譯本（初版於 2007 年發行）。該書除了再次探討知識性結構外，還提供了實踐歷程性結構課程的方法和模型。這些著作強調「事實」、「技能」和「概念」在概念為本的教學設計中扮演重要角色。Erickson 認為傳統的教學模式僅著重於「事實內容」和「技能」，忽略了概念的層次，導致教學課程呈現平面且缺乏立體感，過度關注於達成教學目標的方面。因此，他提出了將「事實與技能」作為基本原則，並加入「概念」的教學設計，形成了一個具有三維度且立體感的教學課程模型。在書中，他使用圖五-2 來比較傳統的目標導向教學模式與概念為本的教學模式：圖四-2：二維度的教學與三維度的教學比較圖

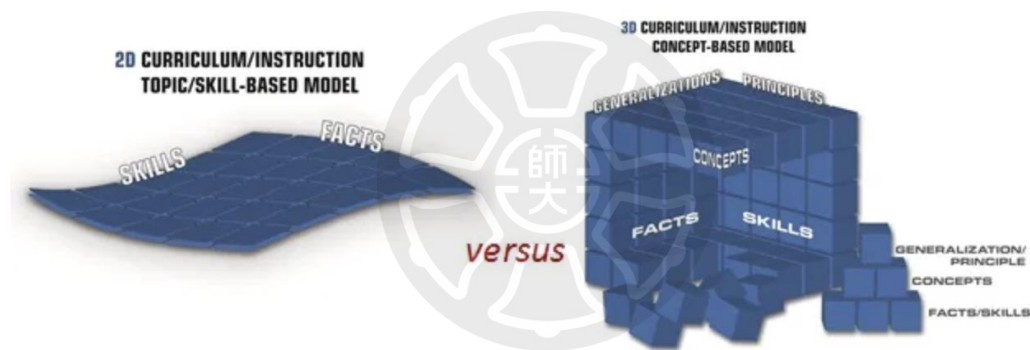


圖 四-2:二維度的教學與三維度的教學比較圖

資料來源：Erickson 〈Concept Based Teaching and Learning〉,2012

## (二) 概念為本的課程與教學架構

Erickson (1995) 在概念為本的課程中提出了知識性結構的教學架構，詳細描述了「知識性事實、主題、概念、原理與通則」之間的階層關係。這種教學架構將知識性事實視為基礎，主題則是由相關的知識性事實所組成。在更高的層次上，概念涵蓋著一組相關的主題，而原理與通則則是更廣泛的概念組合而成。這種階層結構有助於學生將學習材料組織起來，並在不同層次上理解和應用知識。在概念為本的課程中，Erickson (1995) 提出了知識性結構的教學架構，詳細描

述了概念為本的課程中「知識性事實、主題、概念、原理與通則」之間的階層關係。

Erickson 和 Lanning (2014) 發展出涵蓋完整知識性結構和歷程性結構的教學架構，該架構在教學中整合了概念和過程。在 Marachall & French (2021) 的著作《概念為本的探究實作》中提到，我們需要了解知識和過程如何結合，才能幫助學生建立可遷移的理解。對於概念為本的探究，理解單個構成元素以及構成元素之間的關係對於解釋概念性理解至關重要。知識性結構顯示了知識和概念性理解之間的關係，而歷程性結構則連結了過程和概念性理解。因此，在下一段中，將專注於分析和解釋知識性結構和歷程性結構之間的相互關係。

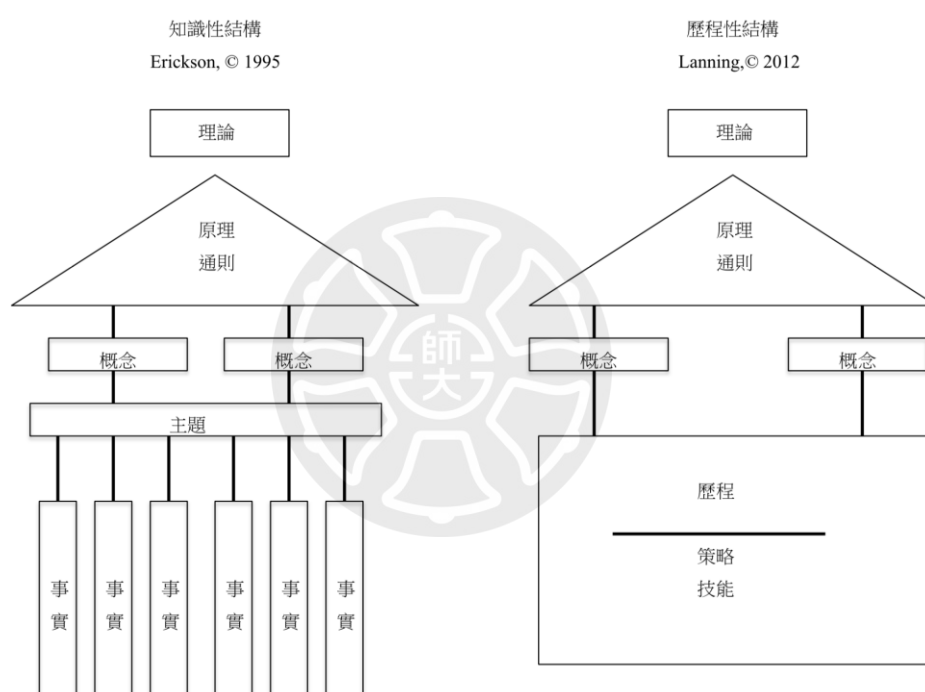


圖 四-3: Erickson & Lanning 知識性與歷程性結構

資料來源：重繪自 Erickson, Lanning and French 《創造思考的教室：概念為本的課程與教學》譯本, 2018

## (一) 知識性結構

根據 Erickson 所提供的知識性結構圖，概念為本的教學結構包含了五個主要項目，即主題、事實、概念、原理和通則，以及理論的層面。從結構圖可以觀察到，概念是由事實和主題中提取出來的，並且概念進一步導出通則和原理，通過結合兩個或更多的概念來表達對知識的理解。在知識性結構中，通則和原理被視為更高層次的概念，它們能夠跨越時間、文化和情境，實現學科內和跨學科的學習遷移。這意味著通則和原理具有普遍性和廣泛應用性，能夠適用於不同的情境和領域。這樣的學習遷移使得學生能夠將所學概念應用於不同的學科和現實生活中，進一步擴展他們的知識和理解。

以下表四-1 整理 Erickson 等人在書中知識性結各階段名稱的解釋以及特性，並舉例說明：

表 四-1:知識性結各階段名稱的解釋以及特性

階段名稱	解釋	特性
主題	說明了學習焦點，鎖定於特定的人物、時間、地點與情境，本質上許多事實的組合。	不能遷移、與特定真實事例相關
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 亞馬遜雨林的生態系統</li> <li>• 歐洲對當前難民危機的反應</li> <li>• 數學的表達式與方程式</li> <li>• 畢卡索：藝術與影響</li> </ul>	
事實	人物、事件、地點、情境或事物的特定實例，提供了通則和原理的基礎。	不能遷移、與特定真實事例相關
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 亞馬遜雨林的熱帶本質創造了稠密的生態系統。</li> <li>• <math>2+2=4</math>、<math>3+1=4</math></li> <li>• 六加一寫作常規 (Six+1 writing traits)</li> <li>• 日本政府是一個君主立憲政體。</li> </ul>	
概念	從主題提取出來可遷移至新的情境與脈絡的心智構念，不受時間限制、具有普世性，通常是兩三個字的名詞或一個短	可遷移並跨越時間、空間也可應用至其他學科。

階段名稱	解釋	特性
	詞，比主題更抽象。	
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 系統</li> <li>• 順序</li> <li>• 棲地</li> <li>• 價值</li> <li>• 線性函數</li> </ul>	
通則	說明兩個或更多概念之間關係的陳述，用來表達普遍法則，多以「經常」、「可以」或「可能」等保留用語構成句子，必須通過事實的驗證與支持。亦可穿透時間、跨越文化與情境。	可遷移並跨越時間、空間也可應用至其他學科。
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 有機體順應變化的環境以求生存。</li> <li>• 個人或事件可能創造歷史的重大轉捩點。</li> <li>• 質數的結合可以表達一個合數。</li> </ul>	
原理	科學中基本的規則或真理，不使用保留用語。	原理、通則可合為一類
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 當供給降低時，成本提高；當供給提高時，成本降低。</li> <li>• 任何持續保持直線狀態的直線將會無限延伸。</li> </ul>	
理論	用來解釋現象或實務的假定，理論為得到最佳證據而並非絕對事實的支持。	
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 宇宙緣起的大爆炸理論 (big bang theory)</li> <li>• 早期人類遷徙的陸橋理論 (land bridge theory)</li> </ul>	

上述表格，不斷提到概念是，是「不受時間限制、具有普世性、具不同程度抽象化」的字或詞，可以遷移至不同的情境。換句話說，概念在學科領域與跨學科的範圍中，概念存在於不同概括化的層級中(Erickson, Lanning, & French, 2017, p.12)，書中 Erickson 將其分為「宏觀概念(macroconcept)」以及「微觀觀念(microconcept)」宏觀概念下包含了微觀概念，「前者提供理解的廣度，後者提供理解的深度」，宏觀概念為例如：觀點、結構或平衡代表的跨學科的概念，同時也是單一學科中廣度最大的也最能夠遷移到新的脈絡與情境中。微觀觀念則在學科上有不同的項目。宏觀概念與微觀概念的比較與舉例如下表四-2：

表 四-2:宏觀概念與微觀概念

概念型態	定義	例子
微觀概念	特定且增加探究深度的學科概念	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 總和需求:經濟學</li> <li>● 共生:生物學</li> <li>● 寫實主義:視覺藝術</li> <li>● 線性函數:數學</li> <li>● 寓言:英文</li> </ul>
宏觀概念	廣博而增加探究廣度的學科或跨學科概念	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 模式</li> <li>● 功能</li> <li>● 互動</li> <li>● 運算:數學</li> <li>● 寫作歷程:英文</li> </ul>

資料來源：Erickson, Lanning and French 《創造思考的教室：概念為本的課程與教學》  
譯本, 2018

根據 Erickson 等人的觀點，他們指出當學習超越單純的事實性知識，並能夠看到概念、原理和通則之間的相互聯繫時，我們的思考已經達到了概念層次的統整。這意味著透過概念為基礎的課程設計，教師面臨如何設計學習活動的挑戰，以促使學生學習和理解概念與通則。在設計以概念為本的課程時，教師需要考慮如何引導學生進行學習活動，以促使他們對概念的深入理解。這可能包括提供有關概念背後原理和通則的相關資訊，並設計相關的問題和情境，以引導學生進行探究和思考。透過這些學習活動，學生能夠發展批判性思維和問題解決能力，並將所學的概念運用到不同的情境中。

## （二）歷程性結構

當我們測驗學生孤立、不連續的技能，或要求學生一再重新咀嚼事實時，他們可能在傳統考試得到高分，但無力把任何能力遷移到下一篇文本或不同的學習情境，這些衝突的經驗使得學生莫衷一是，導致學生不是放棄就是更加用功，但終將因為欠缺理解而徒勞無功 (Lanning, 2013)。因此，為打破這樣的惡性循環，課程設計要確實找出與歷程、內容連結的概念性理解，以此引導教學與評量。若教學中運用歸納式教學與探究法以引導學生產生概念性理解並創造深度理解，此外，藉由這樣學習的過程激低階層次與高階層次概念思考之間的綜效性思考，啟

發了個人的智能。當學生有意識地感覺到個人思考投入受到重視進而提升自我學習動機，學習再也不是痛苦且反覆的過程。透過理解，他們便能夠留更多記憶並遷移他們的學習。以語言教學為例，當教師要求學生複述特定書籍的資訊並執行常規性寫作技能時，透過深度的概念性理解，學生能學會思考、表現或成為更有能力、更有信心的閱讀者與寫作者。

上段討論之知識性結構學習說明了知識組成元素之間的關係，學科中具有豐厚內容知識理論，如：社會研究與自然科學等，皆適合使用知識性結構學習架構，然而，像是語言學習、音樂與藝術相關等學科需以技能為基礎則適合歷程性結構，因其結構從某個歷程的特定策略與技能開始向上建構出歷程學習中重要可遷移想法的深度理解。然而，語文、音樂與藝術等學科一向重視歷程、策略及技能的學習與表現，唯獨欠缺概念性理解，而概念性理解賦予這些操作攸關性並支持學習的留存(Lanning, 2013)。

華語文教學亦屬於重視歷程、策略及技能的學習與表現之學科，然而，在多年的教學經驗中，學生不斷反覆提出無法將所學詞語或語法應用在真實中生活的情境中，造成許多學生雖學習華語多年仍無法流利地使用華語進行溝通與教學，這樣的情況也呼應了 Lanning 於前段提出的問題，現今大多的華語課堂依舊以語言教學為主，反覆強調生詞背誦與語法練習並未引導學生進行概念性理解，導致學生無法將所學遷移至新的情境中，最後不是放棄就是更加用功。因此，研究者望透過本文之研究，試圖提出有別以往的華語文教學設計，或許未來能成為華語文教學課程設計的新概念並能豐富在臺灣華語文教學的研究。

關於歷程性結構的組成元素，研究者依照作者的定義以表四-3 整理解釋組成元素並舉例說明：

表 四-3:歷程性結構組成元素解釋與舉例說明

組成元素	解釋	特性
歷程 (processes)	歷程是產生結果的動作且為範圍最廣也最複雜，是導向欲求目標或最終結果的一系列行動。歷程包括連續的階段或獨立的行動，集合起來支持歷程的整體目的，歷程可以被拆解成策略。	在輸入（教材、資訊、別人的建議、時間等）過程中可能會轉變 (transform) 或改變歷程流動的方式和結果。
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 寫作歷程</li> <li>• 閱讀理解歷程</li> </ul>	

組成元素	解釋	特性
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 問題解決歷程</li> <li>• 科學歷程</li> <li>• 研究歷程</li> </ul>	
策略 (strategy)	可以把策略想像成學習者有意識的順應並監控，以改善學習表現的系統性計畫。 (Harris & Hodges, 1995)	具複雜性，為有效運用需適度的整合其他相關的技能與策略。
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自我調節 (self-regulation)</li> <li>• 表格的條列化與整理</li> <li>• 任務界定 (task definition)</li> <li>• 預測 (projection)</li> </ul>	
技能 (skills)	鑲嵌於策略中較小的操作或動作。	為更加複雜策略的基礎。
舉例：	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自我調節策略中的技能包括：知道閱讀目的、回顧、再次閱讀、交叉比對、預測、確認、釐清以及修正。</li> <li>• 條列化與表格整理的技能包括：辨認重要資訊、決定組合、列出可能方法、尋找模式、清點項目。</li> </ul>	

### 三、以概念為本的探究

#### (一) 概念為本探究的基礎

概念為本的探究包括探究為本的學習 (Inquiry-Based learning) 與概念為本的學習 (Concept-Based Learning)，兩者不同的學習途徑與方法。探究為本的學習重點為師生共同運用主動提問以推動學習的方法。而概念為本的學習則是以發展可遷移的想法為主軸，據以組織學科內和跨學科的學習。不是所有概念為本的學習都是由探究主導，而探究為本的學習也不完全聚焦與發展可遷移的想法，如圖四-4 Marschall and French, 2017 所提出之文氏圖顯示，概念為本的探究明確區分了探究式學習與通往概念性理解的探究學習，概念為本的探究代表探究式學習的一種形式，目的是幫助學生清楚表達課遷移的概念性理解，同時培養其他探究模式提出的探究技能與策略。

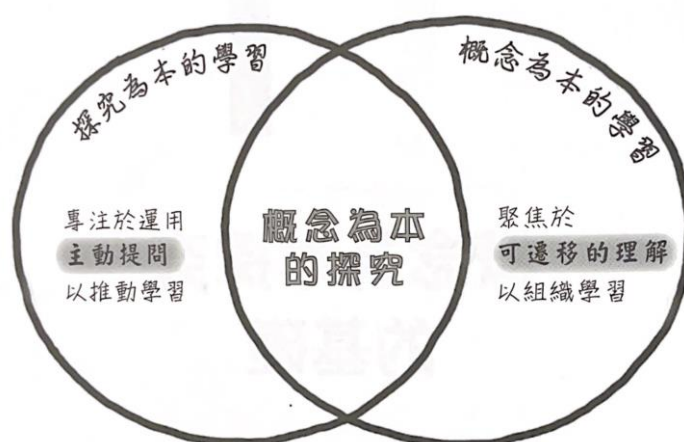


圖 四-4:結合探究為本與概念為本的學習

資料來源: Marschall and French 《概念為本的探究實作-促進理解與遷移的策略寶庫》譯本, 2021

探究式學習與其他學習的區別在於學生扮演主動角色提出問題並且回答問題已建構意義。與目前常見的較被動的直接教學法(Direct instruction)相反，直接教學法藉由講述、教材或舉例示範的告知(telling)作為主要的教學途徑，這也是目前許多學校教室或與華語教學教室中普遍存在的現象，然而，從 2007 年由 Jon Bergmann 與 Aaron Sams 提出的翻轉教室概念(Flip Classroom)，到隨著十二年國教的推動，在臺灣教育現場吹起一陣教改的風潮，2012 年天下雜誌出版「學習的革命：從教室出發的改革」一書，日本學者佐藤學所推動的「學習共同體」成為國內教改的顯學，「學習共同體」是經營一所學生協同學習、教師相互學習、家長參與學習的學校，是以「學習」為核心理念的課堂教學改革，(翁崇文，2015)。臺灣高中教師張輝誠老師 2013 年開始提倡「學思達教學法」，透過自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」等能力的培養，成為具備 21 世紀核心素養的未來人才(張輝誠，2018)至今的國際文憑組織課程，可見教學的連續進程已經從直接教學法的端點逐步跨越至結構式到開放式教與學的另一個端點。

Marschall and French, 2017 利用下圖四-5 數字的光譜圖排序教與學的連續進程，開放式教學不代表教師完全不參與，而是由主導的角色轉變為學習引導者，在概念為本的探究中，如採開放式探究(open inquiry)方式的教師仍會設計鷹架學習步驟，支撐並引導學生能達到概念層級的思考。在光譜進程的最右端為發現式學習(discovery learning)，教師僅稍微指導或無指導，(Bruner, 1961)。在此學習完全自由導向，放手讓學生獨立發現概念(concepts)。

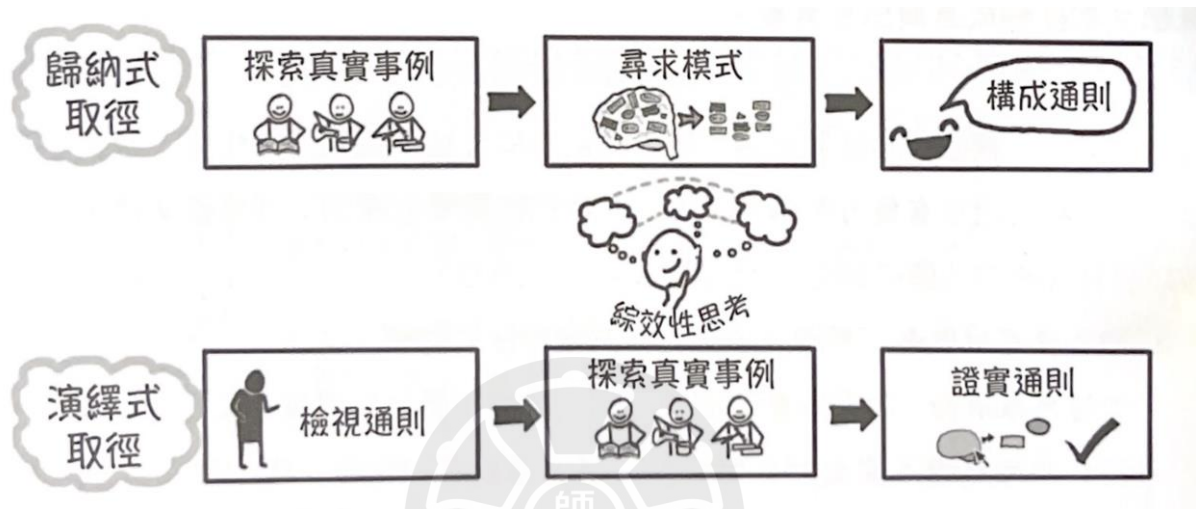


圖 四-5:教學連續進程中的取徑

資料來源: Marschall and French 《概念為本的探究實作-促進理解與遷移的策略寶庫》譯本, 2021

然而，發現式學習因於學習者身上施加大量認知負荷(Cognitive load)，引發更多錯誤和迷思概念。(Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenebaum, 2011 ; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006)。然而，沒有一種教學法能適用於所有的課堂，身為探究的教師也無需每一堂課都運用探究式教學。而是身為教師，必須審慎選擇使用這些教學策略，每種策略各有不同的適用對象與目的。Marschall and French (2017)，認為在教師主導結構式與學生主導開放式兩種探究之間，存有一條探究式學習的連續徑程跨越兩者之間，並建議在兩者中間加上半結構式的引導式探究，其中每種探究形式都以建構主義為核心，推崇學生在自己學習中成為具有能力的能通者，以及建構知識的想法。因此，探究是一種培育好奇心、主動解決問題、發展假設以及產出可能解答的教學。

## (二) 概念為本探究的模式

關於探究為本的學習目前在學術研究上已有諸多非常著名的學習模式(Dewey, 1938; Murdoch, 1998; Short, 2009)。Marschall and French, (2017)根據這些理論模式基礎形塑對概念為本探究各階段目的與特色的想法。他們提到提供模式是為了幫助教育工作者反思如何透過探究為本的學習，及教師在探究歷程中搭建照架(scaffolding)的角色，以形成概念與概念性理解。書中的概念為本探究模式如圖四-6所示，描述了可以應用於單一學科與跨學科的教學與學習歷程。



圖 四-6:概念為本的探究模式

資料來源: Marschall and French 《概念為本的探究實作-促進理解與遷移的策略寶庫》譯本, 2021

針對各個探究階段書中也明確說明目的，研究者整理表四-4 如下：

表 四-4:探究階段與目的

探究階段	目的
投入	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 從情感面與智識面吸引學生投入學習單元</li> <li>• 啟動並評量學生的先備知識</li> <li>• 引發學生初步的問題</li> </ul>
聚焦	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 運用概念形成策略對單元的主導概念發展出共通的理解</li> <li>• 導入可以在探究的調查階段深入探索的相關真實事例</li> </ul>

探究階段	目的
調查	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 探索真實事例或個案研究，連結單元概念</li> <li>• 藉提供具有複雜度及（或）引發更多問題的個案研究，以拓展學生對單元概念的理解</li> <li>• 獲得單一學科與跨學科的技能</li> </ul>
組織	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 在事實與概念兩個層級整理想法</li> <li>• 運用不同的教材、媒材及（或）主題領域以呈現概念與想法</li> <li>• 辨認並分析情境脈絡中的技能</li> </ul>
建立通則	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 在真實事例之間建立連結並找出模式</li> <li>• 說明、證實並溝通通則</li> </ul>
遷移	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 測試並證實通則的有效性</li> <li>• 將通則應用在新的事件或情境</li> <li>• 運用經驗與理解以建立預測與假說</li> <li>• 運用所學採取有意義的行動</li> </ul>
反思	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 建立學生個人的能動感</li> <li>• 使學生能夠規劃並監控自己的學習歷程</li> <li>• 在探究進行中與完成時，評估個人與團體的學習進度</li> </ul>

資料來源：Marschall and French《概念為本的探究實作-促進理解與遷移的策略寶庫》譯本，2021

表格中提到各項模式規劃和實作時需要注意的事項，遷移則是經常將課程單為延伸到教室上課之外的時間，換句話說，學生在生活中遇到時事以及與探究有關的新學習時，將會持續遷移他的理解。如教師遇到這樣的狀況，教師能在討論中強調這些理解並重新敘述如何將理解應用在教室外的世界。因此，課程中，在遷移的階段，教師需鼓勵學生測試他們的概念性理解，確認這些通則是正確且有效的，透過規劃學習任務，幫助學生評估並改善通則可遷移的程度。值得一提，作者提到反思本身不是單純探究的一個階而是鑲嵌在概念為本探究模式中的所有環節中，學生運用後設認知思考，透過深思從單元中獲得知識、技能與理解如何改變自己的心態、觀點或行為。反思是能夠無時無刻跟著遷移階段整合且在尤其適合在探究結束進行反思。本章第一節提到教學中，探究為本的取為結構式探究與開放式探究之間的連續進程，在這之中，以主動提問作為主要工具來吸引

學生投入學習並引導學生達到可遷移的理解。而書中提出歸納式取徑(inductive approach)為概念為本探究模式的核心。

學生在歸納式取徑中探索真實事例，搜尋事例間的共通點，綜合整理這些發現進而形成通則。此外，學生尋求模式以明確說明每個人自己的通則，就下圖四-7所示，學生在歸納式取徑中負責主導自己的思考。與歸納式相反為演繹式取徑(deductive approach)：老師告訴學生這堂課的學習通則，請學生調查支持這個通則的真實事例。學生調查的目的是要證實之前老師在班上分享的理解。但在歸納法與演繹法中都需要綜效性思考 (synergistic thinking)，亦即事實層級與概念層級思考之間的交互作用以引發深度理解 (Erickson & Lanning, 2014, P. 10)

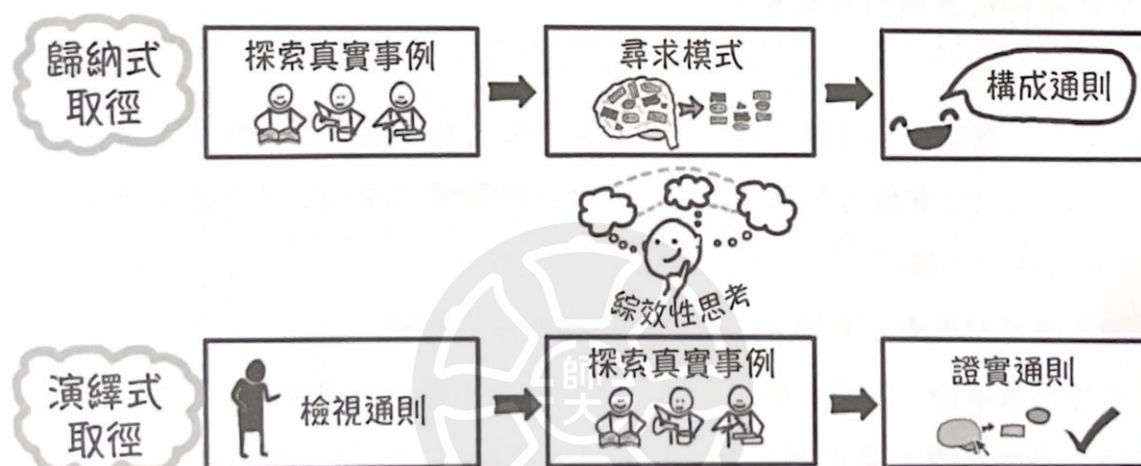


圖 四-7:促進理解的歸納式與演繹式教學

資料來源：Marschall and French，2018

### (三) 概念為本探究的單元規劃

規劃概念為本的探究要求教師找出學生在單元結束時將而會理解、知道以及會做什麼？這些重要的構成元素帶出引導問題設計、評量任務及扣合概念性理解的學活動，在單元規劃中，建構通則這個步驟使我們能夠：

- 詳細說明單元結束時將發生的可遷移的學習
- 設計促進綜效性思考的問題
- 使學習經驗扣合單元概念與通則
- 針對我們希望學生形成的概念性關係界定評量項目，設計由概念主導的形成性與總結性評量

書中作者根據 Erickson & Lanning (2014) 的原著為基礎，呈現了單元規劃步驟與概述，以下研究者以表四-5 整理呈現如下：

表 四-5:單元規劃步驟與概述

步驟	單元規劃	概述
一、	創造單元標題	目的吸引學生的興趣與勾勒單元方向
二、	辨識概念透鏡	寬廣的宏觀概念，可指出學習的焦點與深度並確保綜效性思考。
三、	運用如單元網絡等規劃工具	辨識單元支線，規劃探究領域的開始，切勿增加過多學習活動，應繼續聚焦於單元概念及次主題。
四、	辨識主導概念與微觀概念	主導概念提供學習方向，反映出學習主題。
五、	確認單元支線	把單元拆解成容易掌握的探究領域 (area of inquiry)。支線在跨學科中依學科領悟區分，在單一學科中則由次主題構成。
六、	撰寫通則	通則為關於兩個或更多概念之間關係的陳述，利用網絡中辨識出的概念，清楚說明教師期待學生從單元中推演出的通則。每個單元包括 5-9 個通則。
七、	設計引導問題	引導問題搭建學生朝向通則思考的鷹架，問題可分為：事實性 (Factual)、概念性 (Conceptual)、激發性 (Provocative)。每個通則需要 3-5 個事實性與概念性問題組合以及 2-3 個著眼於單元整體的激發性問題。
八、	辨識關鍵內容	關鍵內容為替通則奠定基礎，深入探討單元主題知識，並界定學生學習特定歷程所需的必要適時性知識。
九、	辨識主要技能與策略	主要技能與策略確認學生在單元結束時必須會做什麼，主要技能能夠遷移至不同應用的情境。
十、	撰寫終點評量與評量基準	終點評量要顯示學生對一個或兩個通則的理解。是否具備關鍵內容的知識與主要技能，教師需要創造評量基準作為評估學生作品的評分說明或規準。
十一、	設計學習經驗	我們在此步驟設計有意義、真實，且連結不同探究階

步驟	單元規劃	概述
		段的學習經驗。學習經驗反映出單元結束時學生必須理解、知道及會做什麼。
十二、	撰寫單元概述	單元概述像是釣魚鉤，用來抓住學生的興趣與專注力。同時激勵學生去學得更多。

從 Erickson (2010) 和 Erickson 與 Marschall (2018) 合著的著作到 Marschall 和 French (2021) 的《概念文本的探究實作》一書，我們可以看出國際文憑教育的課程設計與概念為本的教學模式十分相符。同時，概念理解和全球化主題也與臺灣現今華語政策和新版 AP 中文課程中的方向非常相似。國際文憑教育的課程設計強調學生對概念的理解和連結，以及探索全球議題的重要性。鼓勵學生超越單純的事實性知識，並能夠看到概念、原理和通則之間的相互關聯。這與臺灣現今華語政策和新版 AP 中文課程中的教學目標和方法相契合，都強調學生的批判性思考和跨文化理解能力的培養。因此，結合概念與現代語言教學已是現代語言課程發展中重要的一環，將概念與華語教學的結合，在臺灣仍需更多研究與華語教師共同發展與學習，望借本文拋磚引玉，引起更多探討與共鳴。除概念外，下一節研究者將介紹核心素養與各國課程改革發展之現況及比較與探論。

## 第二節 核心素養 Core Competence

人類正處於快速變遷中的世界，面對充滿變動與不確定不確定的未來。國際經濟合作暨發展組織 (OECD)、聯合國教科文組織 (UNESCO)、歐盟 (EU) 皆積極推動終身學習，以「素養」(Competencies) 為核心的教育革新，亦是為了迎接不斷改變的環境與挑戰。素養，成為未來教育的新關鍵字，現今幾個以教育革新為先驅之國家，包括芬蘭、日本，莫不重新檢視教育現場，是否落實或朝向素養導向的教學、學習與評量。以教育制度創新聞名的芬蘭，2016 年全面實施中小學新課綱，注重橫向能力(transversal competence)與跨學科能力 (work across school subjects)的培養。其中的 competence 也是就是自臺灣 108 課綱施行以來最常聽到的詞彙「素養」。臺灣的 12 年國教新課綱亦跟隨世界的脈動，正朝著同樣的方向前進中，本節將由核心素養為出發點，探討國際上語文教育的改革與創新。

## 一、何謂核心素養

在 OECD 提出「核心素養」的構念以後，世界許多國際組織、國家和地區都在思考如何培養適應二十一世紀的人才。

1997 年，經濟合作暨發展組織（OECD）提出了「核心素養」的概念，並組織了專家學者來構建和制定一系列「核心素養」的框架。最終於 2005 年發布了《素養的界定與遴選》（Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary）報告。自從 OECD 提出「核心素養」的概念後，世界上許多國際組織、國家和地區都在思考如何培養適應 21 世紀的人才。這些核心素養涵蓋了個人需要具備的各種能力，以應對快速變化的社會和經濟環境。它們被視為培養具備綜合素質和適應力的個體所必需的關鍵要素，包括認知能力、創新能力、人際交往能力、解決問題的能力等。報告中指出，素養（Competencies）= 知識（Knowledge）、技能（Skills）與態度與價值（Attitude & Values）加總並透過行動（Action）來整合學習。（陳翠服，2017）「素養」強調「軟性」（soft）、「可遷移」（transferable）、「非認知」（non-cognitive）或「21 世紀」（twenty-first century）技能的重要性，豐富了現今對於教育內容與方法上的思考（UNESCO，2015）。

2005 年，歐盟正式發布《核心素養：歐洲參考框架》（Key Competences: A European Reference Framework），以八項核心素養作為推進終身學習和教育與培訓改革的參照框架。八項核心素養包括使用母語交流的能力、使用外語交流的能力、數學素養與科技素養、數位化素養、學會學習、社會和公民素養、主動與創新意識、文化意識與表達，並且每一素養又從知識、技能與態度（knowledge, skills and attitudes）三個維度進行具體描述。（林雍智，2017）。21 世紀技能的評量與教學計畫所提出的 Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills，（ATC21s）。ATC21S 由（英特爾 Intel、思科 Cisco、微軟 Microsoft）三家企業以及九個國家（澳洲、芬蘭、葡萄牙、新加坡、英國、美國）、以及澳洲墨爾本、本大學所組成的組織，研究未來新時代所需的技能，以及培養該技能應具備之教育形式進而歸納成為「21 世紀技能」。

ATC21S 可分為「思維方法」、「工作方法」、「工作或學習的工具」與「為世界奉獻」等四大項，其中「工作或學習的工具」與「為世界奉獻」中要求的十項技能中分別提到，資訊素養與地域及國際社會裡的公民素養。由上述可見，邁入全球化及資訊化的 21 世紀，為了培養能連接國際的世界公民，使學生成為具

備國際移動力的多語言與跨文化的國際人才做好準備，核心素養的教育改革已成為各國課程中採行的主流模式，下一節本文將繼續探討各國課程發展與核心素養之間的關聯包括臺灣現行之 108 課綱所提及之有何異同之處進行比較與探論。

## 二、 核心素養與各國課程發展

### (一) 芬蘭

芬蘭最新的課程基準係在 2014 年 12 月公布，並於 2016 年度開始實施。內容上以核心素養為主軸的基礎，本次課程基準革新，除了根據芬蘭的《基礎教育法》所規定的三項目標：「做為人與社會成員的成長」、「生存所必須的知識和技能」與「推動教育機會均等與終身學習」，規範出學生所應具備的資質和能力外，更加上了以往要求的學生素質與能力，規範出「廣泛的素養」。(林雍智，2017) 教學重心也從單一分離的學科教學改變成跨領域的主題教學，芬蘭教育著重培養孩子的「跨界力」，訓練跨領域的整合與學習技能。芬蘭國家教育委員會參考了歐盟的核心素養、21 世紀型能力等世界各國對於學力的各種論述歸納並以適應 21 世紀所需要的技能以及提高未來人才的競爭力為目標，藉由 2016 年的新課綱，大幅實行課程改革，以強調培養孩子的「橫向能力」與「跨學科能力」。(莊國榮，2016) 在芬蘭的教育改革中，「橫向能力」涵蓋知識、技能、價值、態度和意願，由七項能力組成：

1. 思考與學習的能力。
2. 文化識讀、互動與表述能力。
3. 自我照顧、日常生活技能與保護自身安全的能力。
4. 多元識讀。
5. 數位能力。
6. 工作生活能力與創業精神。
7. 參與、影響，並為可持續的未來負責。(蕭富元，2015)

其中「自我照顧、日常生活技能與保護自身安全的能力」都更加強調學生自主學習與生存的能力，在現今與未來世界更顯重要。(蔡雅薰、余信賢，2019)

### (二) 英國

英格蘭地區於 2014 年 9 月實施全新國家課程改革 (National Curriculum)，總體而言，為了與國際競爭與接軌世界，新課綱以其他國家的期望為基準更較以往重視英語、數學與科學學科，比起以往更側重於必要的核心學科知識和技能，

特別強調數學的計算能力( numeracy)以及語言的素養(literacy)。課程內容上，宗教教育、公民教育等學科也列為必修或準必修。再者，相較於知識性的學科、教學的重點也轉往思考力等技能，此外，透過全國性的學力檢測以確保其品質並且給予學校與老師更高的課程自主權，授權由各學校與教師發揮創意特色。(林雍智，2017)

### (三) 日本

日本國家課綱改革，每十年會進行一次革新，2016 年為最近一次發動變革，其後 2020 年小學、2021 年初中以及 2022 年高中，日本高素質的教育一直以來備受其他國家推崇。2015 年，PISA (國際學生能力評估計畫) 測驗中，日本學生的科學排名第 2，數學排名第 5，然而居安思危的日本也於 2018 年率先將 IB 國際文憑組織課程導入公立學校，目的是以全球標準提高日本學生的國際競爭力。對於日本國定課程中的核心素養有三大方向：

1. 作為思考工具的基礎素養。(basic literacy as thinking tools)
2. 協作思考與問題解決能力。(collaborative thinking and problem solving ability)
3. 在世界中行動的實踐能力。(practical ability to act for the world)

(楊俊鴻，2018)

除此之外，日本政府也已經透過新學習指導要領的實施以及國家層級大學入學考試制度的改革，以詳敘有關 21 世紀素養中的「濡化」(enculturation)、「脈絡化」(contextualization) 以及「精緻化」(elaboration) 等概念 (Kimura & Tatsuno, 2017)。

### (四) 臺灣

臺灣 2014 年頒布的《十二年國民基本教育課程綱要》指出：「此次研修係就現行課程實施成效進行檢視，並本於憲法所定的教育宗旨，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民」(教育部，2014)。其中 12 年國教中 108 課綱強調培養以人為本的「終身學習者」並規劃三大核心素養：「自主學習」、「溝通互動」與「社會參與」，其中又分為九個細項如下：

1. 自主行動面向：
  - 「A1 身心素質與自我精進」
  - 「A2 系統思考與解決問題」

- 「A3 規劃執行與創新應變」。
- 2. 溝通互動面向：
  - 「B1 符號運用與溝通表達」
  - 「B2 科技資訊與媒體素養」
  - 「B3 藝術涵養與美感素養」。
- 3. 社會參與則：
  - 「C1 道德實踐與公民意識
  - 「C2 人際關係與團隊合作
  - 「C3 多元文化與國際理解」



圖 四-8:核心素養三面九項

圖片來源：教育部

綜上所述，基於培養「核心素養」或「21 世紀素養」的素養導向教育，已經成為世界各國課程改革的重點，接下來將各國課程改革的意義與內涵進行比較。

### 三、 各國核心素養課程發展相同之處

綜觀以上討論，多數國家核心素養課程發展政策之相同點，研究者歸類三大面向為資訊與語言素養、終身學習素養及全球公民素養。

#### (一) 資訊與語文素養

未來導向的人才培育不但牽動課程理念和教學方式的變革，也因科技媒體的日新月異，打破了學習的時空限制，甚至打開了學習的新想像（Fullan, Quinn, & McEachen, 2018），而 1980 年代以降的各國教育改革政策，可謂反映出這樣的變革趨勢。ATC21S 中「工作或學習的工具」提到資訊素養和資訊與通訊科技 (ICT) 素養，需嫻熟運用各項資訊工具，擷取自己所需的資訊並判斷是否適用，歐洲許多國家如西班牙、法國、芬蘭及瑞典，在核心素養教育中，都特意將資訊素養與語文素養列為其中要點。舉例來說，瑞典語文素養教育中也時常圍繞著媒體和資訊素養(Media and Information Literacy)，在瑞典的閱讀與寫作課程的媒體素養教育課程上，學生都會重複演練檢視資訊，查找、分析並檢視資訊來源。（吳媛媛，2022）媒體素養也為語文素養的一環，除了聽、說、讀、寫也包含了圖片和影像，因此觀看也是教學重點。以上觀點亦呼應 108 課綱中的符號運用與溝通表達和科技資訊與媒體素養的培養。學生需培養分辨與判斷的能力，並加以學習思辨及獨立且自由的思考內容再做出判斷。

在語文素養教育，芬蘭教育也強調多元識讀(Multiliteracy)意味透過各種不同媒介如：視覺、口頭、體力、音樂和字母表形式的交流來識別、解釋、創造和交流意義的能力。英國新課綱在英語學習也提出需專注於口頭表達，例如辯論和朗誦詩歌等不同文本的閱讀與表達溝通模式。目前國際教育中，以國際文憑組織語言課程為例，語言 A 第一語言學科的 Chinese A 課程，學生要學習中國古典及當代文學，學生同時必須修讀詩歌、散文、小說、戲劇和翻譯文學等不同文類，與不同時代的文學作品，並具有進行比較與賞析批評的能力。語言 B 或是語言習得各項目標要求使學生具備能夠理解和利用各種書面、口頭、視覺和數位材料。有鑑於學習者必須了解口頭、書面和視覺模式的相互影響的重要性。

由此可見，所謂的資訊與語文素養，為希望學習者能夠具備獨立分析且思考來自不同文體或媒介的訊息，並進而理解進行思辨比較賞析。有別於以往單純背誦與記憶，更希望透過此素養訓練達到遷移到各個學科領域當中運用。吳媛媛

(2022)提到每個學科的老師都是語文老師，無論是哪個學科之教師皆必須有事實意識地在每日教學中提供學生大量運用語文和練習表達理解的機會。因為，語文的素養能力是橫向能力亦是跨領域能力，因此，未來華語文教學也不在只是華語文教科書加上單科語文的教學模式而是需要超學科或跨學科到多學科的教學面向進行統整。(蔡雅薰、余信賢，2019)然而，面對面動的世界與教育，臺灣先修華語教育與國際華語教育勢必得跟著世界的進步持續創新與發展，也是本文希望帶動的討論與共鳴。

## (二) 終身學習素養

聯合國教科文組織在1996年提出“終身學習”概念，指出求學不僅求知識，而是“學會學習，學會做事，學會共處，學會做人”。從歐盟八項核心素養作為推進終身學習和教育與培訓改革的參照框架、芬蘭《基礎教育法》所規定的三目標中的「推動教育機會均等與終身學習」到國際文憑各項目課程的原則，皆是希望學習者透過探究學習成為自我主導並關懷世界的終身學習者(國際文憑組織，2016)，此外，2019年8月全面施行108課程綱要有以下的描述：「本課程綱要以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的風氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好。」中華民國教育部《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(2014)。

終身學習之動力來自於「自主行動」，不同以往老師單向傳授知識，當前的教育創新是希望學生能夠理解自己並了解自己需要、想要什麼，了解問題、思考問題進而解決問題，而非被動給予。教師不再只是站在講臺上叨叨絮絮的講述，而是積極發展跨領域素養教學，營造適性學習環境，以促使學生學會如何學習的基本能力，尤其能共同營造教學反思、研究、創新、協作和自主學習的文化(Council of the European Union, 2007, 2009)。這樣的教學使學生對學習產生好奇心且能更培養積極探究的精神，成為終身學習者，國際文憑從小學項目的課程就以六項「人類核心共性」為知識主題，分別是(國際文憑組織，2010)：

1. 我們是誰?(Who we are?)
2. 我們身處什麼時空?(Where we are in place and time?)

3. 我們如何表達自己? (How to express ourselves?)
4. 世界如何運作? (How the world works?)
5. 我們如何組織自己? (How we organize ourselves?)
6. 共享地球。(Sharing the planet.)

以上看似淺而易見的問題，實際上是自小開始驅使學生深度思考並由簡單的問題去了解自己與世界的關係，逐步積累自主學習與生存的能力，在近三年新冠肺炎大流行以來停滯卻變動極大的世界中更顯重要。臺灣先修華語教師，面對來自世界的國際華語生，是否能夠跳脫以往窠臼的語文訓練而融入符合現代國際教育趨勢，目前是在臺灣是相對較缺乏的。未來如果調整先修華語課程安排及教師培育是本文最後希望替先修華語課程發展提供有效且明確的方向。

### (三) 全球公民素養

教育部於 2011 年公佈《中小學國際教育白皮書》，因應全球化的發展，針對中小學的國際教育擬定策略並訂定推動計畫，幫助學習者認識全球化事實與日趨多元的文化體系。而二十一世紀的臺灣公民，必須具備國際觀和地球村概念，提升國際參與跨國競爭的實力，臺灣教育部針對國際教育提出四大目標，包括：「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」及「全球責任感」。(教育部，2011：5)。其中國際素養中提到：「讓學生從外語、文化及相關全球議題的學習中，產生具有國家主體的國際意識。」全球責任感亦提出強調人權與永續觀念，體認世界和平的價值並重視全球環境生活的相互依存性，從日常生活中養成生命共同體的概念，進而產生對整個地球村的責任感。」

此外，國際文憑大學預科項目注重以學生為中心，鼓勵學生將所學與當地和全球背景建立聯繫，作為國際文憑大學預科的教育核心所在。特別強調三大要素之發展—全球參與、多語能力和跨文化理解。所有大學預科項目課程都強調「國際情懷」，不僅反映國際文憑組織的使命，更是一種信念，「使學生有能力保衛和平，從而使世界更加美好」(Walker,2010: 7)。培養「國際情懷」更能讓學習者深入理解他們自己的觀點、信念和假設推斷，這也使學習者進一步體悟「多種觀點」之存在與其展現之價值。再者，美國大學理事會於 2020 年出版最新 AP (Advanced Placement Program) 中國語言和文化課程和考試說明中文本主題其中個人和公共身份、全球挑戰以及 ATC21s 亦提及作為國際社會裡的公民素養，並對社會有貢獻能力進而為世界奉獻。許多國家如新加坡、法國、日本、西班牙、丹麥、瑞典

等皆於國定課程中的核心素養提及公民素養與全球議題，由此可見，在 21 世界的學習者，沒有人能置身事外，每個人都是全球參與者並需具備關懷社會，為世界貢獻的能力與責任。簡而言之公民素養原則可分為：

1. 參與社會運作，遵守公共規範。
2. 追求群體正義，認同義務責任。
3. 尊重生命價值，寬容人性差異。
4. 關懷環境生態，體認永續共存觀念。（鄭百森，2016）

臺灣先修華語已經在近幾年因大力推廣華語學習的政策中，被置於全球化情境下發展，然而當前先修華語教育仍多數聽留便種語言本身及語言知識的單向教學工作，這樣的課程規劃已經無法滿足並跟上國際教育潮流。研究者認同蔡雅薰（2019）所出認為國際華語教師肩負一般語言中心教師的任務大不相同，先修華語教師需肩負引導學生在全球化的背景下探索，並落實在跨文化教學與多語環境的國際學習行動中，運用真實多樣的語文形式，進行多元溝通的可能性，並持續不斷地在運用語言的活動中，為社區或國際服務行動進行反思與探索成長，以為美好的社會盡一個世界公民的責任。因此，身為在臺灣先修華語教師，不只是為了教好華語，應同時建造一座學習其他學科與步入全球參與的橋樑亦是建立學生成為一名全球公民並學習擁抱其需具備之公民素養。

### 第三節 思維 Thinking

#### 一、 思考的定義

約翰杜威（1918）在「我們如何思考」提到思考的定義，思考根據信念亦為是真或信以為真的知識，而不是顯而易見的事物。思考的特徵為因某件事物合理地可能或不能，而加以接受或否定。亦提出產生信念的思考，有一重要性就是會帶來反省思考、有意識地質疑信念的本質、條件和面向。此外，「思考者」為國際文憑組織學習者要具備的品質之一，將思考定義為義為：「積極主動地以批判性和創造性的方式運用思維技能來識別和處理複雜的問題，並做出理由充分、合乎倫理的決定。」國際文憑組織提出學習技能的方法 (Approach to learning, ATL) 基於學習如何奠定學生在校內外的人生基礎，其中大學預科項目中將焦點放在思考技能包含批判性思考、創新性思考和反思能力等。思考技能的培養也強調各種相關的行為，例如好奇、發活、提出問題、做決定、講道理、創造力、冒險、以

及其他一些支持批判性和創造性思考的行為(Costa & Kallick, 2009)。布魯姆(B. S. Bloom)認為，思考技能可區分為低層次與高層次思考技能(Bloom, 1956)。而 Anderson & Kratwohl (2001)則再次進行細分類，將思考技能細分如下：

- 記憶：識別、回憶。
- 理解：詮釋/ 解讀、例示、綜述、推斷、比較、解釋
- 應用：執行、實施。
- 分析：區分、組織、歸類。
- 評價：檢查、批評。
- 創造：產生、計畫、製作。

以上各類別之間不存在嚴格的區分且每個類別也允許重疊及深化程度之差異。

## 二、 批判性思考與反思的重要性

思考就會帶來反思，反思因此就代表著相信或不相信某件事物，並不是因為對他本身的直接的認定，而是透過其他作為見證、證據、保證、憑證或證明的事物，也就是信念的根據。思考，就上述的探究來說，他的定義是根據現有的事實聯想到其他事實或真理的作為，因為前者的基礎或是保證而相信了後者。(杜威，1918)。生活中的各種不確定因素，人們為解決對事物所產生的困惑和疑慮而進一步探究且測試所遭遇之困惑及疑慮，因此在這樣的情境下，反思則扮演著穩定和指引的角色。此外，21世紀技能的評量與教學計畫(ATC21S)，其中思維方法包括創造性與革新性、批判性思維、問題解決及訂定決策和學習方法與綜合認知。特別說明為了創造新事物而不甘於現狀，主動發現課題，從各種選項中找出解決方案。能以宏觀的角度掌握整個過程，從中發掘需要加強學習的能力。臺灣108課綱所提即九大項目中其中一項亦包括系統思考與解決問題。

再者，國際教育上，林欣怡(2021)於學習方法在語言A：文學課程教學中的實踐一文中提到從語言A文學課程裡的各項評估細則與試題中常使用的術語可發現，比較、對照、分析、評價、論證、詮釋等等，貫串整個文學課程，學生藉由對這些術語的熟練程度展現他們對知識與技能的應用，這也意味著高層次的思考技能是文學教師教學的重心，包括了批判性思考技能(Critical thinking)與反思技能(Reflection skills)。批判性思考不是指批評並找出錯誤，而是一種能夠提出正確的問題，並且分析自己思考的對錯，進而調整觀點。在這個資訊爆炸的時代，我們面對大量的訊息，不可能花所有的時間在反覆背誦及吸收知識，因為訊

息量太多時間遠遠不夠。理想的教學情境中，教師應教導學生在排山倒海的資訊前面，先進行反思。換句話說，也就是對現有的觀點提出質疑並聯想是否有其他的可能性，再透過閱讀及查找資料去驗證這些可能是否正確或者找尋不同的觀點或證據。如此一來在下結論之前才能夠掌握一個觀點的不同面向，並且在聽取不同意見時能保持冷靜思考，穩定情緒並且擁有獨立的思辨能力。

以上提到之各項理念，無論是國際教育或是國內新課綱以及到現今 21 世紀的重要技能，不只在學學生，在這個 21 世界網路資訊爆炸的所有人，都須具備批判性思考及反思的能力，才能在生活中擁有獨立思考並不易受他人影響之思維。然而，眾所週知思維能力的重要性，但又如何能夠在教育現場順練思維技巧並促進學生思考，將在下一小節透過杜威的觀點以及瑞典語文課程現況介紹並分析如何將思維訓練應用於語文課程中。

### 三、語文課程與思維訓練

提到思維的訓練，不得不從最基本的思考說起，然而語言與思考密不可分，有著相當緊密的關聯性。雖然幾世紀以來，許多教育改革者都對於學校使用語言方式提出質疑。杜威（1910）在「我們如何思考」書中提到語言與思考關係有三種代表性的想法：一、思考和語言是一樣的。二、語言對於思考來說是非必要的，文字只是思考的外衣，語言但對於表達或是交流思緒都是畢業的。三、雖然語言並非思考，但是語言對於思考和交流思緒都是必要的。廣義的語言之定義，以邏輯上來說，除了口語和書寫文字外，也包含手勢、圖片、遺跡、視覺意象、手指運動或是任何有意識地用來作為符號的事物。思考包含了事物的意義與聯想，不僅只是對應事務而已。杜威認為語言並非完全等於思考，但是對於表達與溝通思緒是必要的工具。然而現今普遍的主流語言課程，讓語言學習成為主流，教導學生事物而非學習其意義。讓語言學習停留在連結符號或象徵以確立其能傳達實體意義。

以華語第二語言學習來說，目前臺灣的華語教學無論是先修華語課程或是語言之華語課程教學法，大多注重語言與傳達實體意思的連結，如翻譯詞語或語法練習等非思考語言本身之意義或利用語言成為思考的智力工具。導致學習華語後無法遷移至其他學科學習且易淪於背誦記憶甚至上完課即遺忘。雖在零起點華語學習者必須以翻譯或是注重語法學習堆疊且反覆練習語言能力，然而當課程已進行至 CEFR B1 等級以上，學生已具備相當華語能力能進行思維的訓練，因

此，此時大多數先修華語課程遇到的難題為無法使華語成為學生未來大學學科學習的一種思考的工具。如何指導學生的口語和書寫能力，使學生因實務或社會目的使用口語及書寫能力，這樣能力漸漸成為傳達知識和協助思考的工具是目前待探究之議題，就前述而言如前將「日常生活事物」有關之語言能力習慣轉變為「精確概念」有關之語言能力習慣而進而轉換語言成為智力思考工具，杜威提出成功的轉變需要一、擴增學生的字彙。二、讓詞彙更精準。三、建構連貫言談的習慣。擴充字彙量，是語言學習很重要的一環，然後為何對學生而言擴增字彙量有相當大的挑戰，其因為一般被動字彙比主動字彙來得多，被動字彙為所有聽到或看到而理解的文字。而主動字彙則是那些所謂聰明使用文字。在目前的語言學習環境中，學生大多依賴被動字彙，顯示一定程度的惰性與依賴外界的刺激並且缺乏智利的積極主動，在某種程度上是現在教育的模式造就這樣的狀況。學生在教室學習時通常試著去記憶並學習新的字彙，但是習得的各種樣的字彙卻根本沒有機會使用到，最終結果這樣教育不是扼殺心智就是壓力的的心智。此外，學生大多在教室學習的字彙，大多都是孤立的，也就是說這些字彙無法跟教室外時下社會所盛行的想法與文字連結，背單字這樣的學習技巧則淪為有名無實，也因此增加學生學習的惰性，終止其心智的洞悉能力。

當詞彙擴充後，訓練學生發現並增加確認字彙不同的意義也一樣重要。詞彙是來自於對事物表面的了解，通常第一個意義是含糊不清且籠統。從語言發展歷史上來說，字彙的變化發展分為其一原本廣泛運用的文字我們加以限制其法。其二原本很特定的文字，我們則擴大意義以表述關係。華語是一個擁有一詞多義且相似詞非常多的語言，這也是學習者通常到了中高級學習華語時常遇到的難點。因此，教師應該從這些歷史的改變，去帶領學生理解並學會限制和擴展熟悉字詞的意義。而不是單純用反覆普遍意義的背誦與記憶，例如：幾何學中提到的點、線、面及正方形等詞，不單是限制在數理學科而應擴展到其他學科以涵蓋通常在數理情況下使用時不會包含的一般關係。然而，現今語言教學現場常發生的情形為將這些所謂在學科中出現而不是在生活中出現的詞彙歸類為專業術語(technical)，之所以使用專業術語是用來準確的確立一種意義。然而，老師在歸納或是教授這專業術語時似乎都以了解文字敘述或定義為主要目標，如果學生知道這個專業術語的意思就表示學生理解了新的觀念，最後又回到大量孤立文字累積無效學習中。真正詞彙的難點不是文字本身而是如果沒有領會文字背面的觀念與想法，沒有確立詞彙的確切意義，在語言的教與學都是徒勞無功的。

最後，連貫的言談，語言教學中，無論是何種語言學習都強調完整句子的表述即是語言連接和組織意義，並選擇和確定意義。敘述故事、描述或推理的過程都需要句子去組織並串聯。然而在許多課堂上，老師習慣獨佔連續言談並解接受學生任何對答案細微的暗示與簡短的回答，這樣間接鼓勵了間歇片段的言談習慣也產生了阻斷思考及智力發展的影響。二則過短的課程時間卻又斟酌於細微分析問題。文學或歷史的學科中，為了在課程時間內讓學生「學會」多項內容將完整主題簡化，去掉了脈絡與屬於事件特定意義的一致性導致學生學完就忘。許多老師常忽略此問題是因為老師本身對課堂教學領域有很深的理解與知識且心智成熟能夠提供這修零散片面連結的意義，但對於學生端而言，這些依舊只是獨立的片段，無法串聯整合成有意義且具一致性的故事。最後，現今課程設計主要是教導學生偵測或找出錯誤，尤其是寫作訓練特別容易出現。華語教學尤其是寫作時特別注重學生的寫字筆畫和語法錯誤，這兩項幾乎都是給分的標準。然而太在意這樣的西小錯誤，使學生在作答時專注於小錯誤，學習的目標是避免放錯而非對知識渴求想發言或將建設性思考的精力專換為不能犯錯的焦慮。久而久之，這樣的教學限制了學生思維能力也帶來部分害處。

很難想像的是杜威在 1910 年已經在一百多年前就提出這樣教育哲學理論，一百多年後，關於思維訓練無論是素養導向教學或是培養未來全球公民及民主意識都不斷地強調其重要性。下一段將以瑞典的語言文教育課綱簡述及三大特點去深入瞭解所謂思辨的語文教育是如何在語言課程中進行思維訓練，而其中有哪些是目前華語課堂中所缺少的？

#### 四、 瑞典語文教育

瑞典語文課程的兩個核心領域包括語言和文學。語言是人類思考、溝通和學習的主要工具，而文學則包含戲劇、小說、電影等高階文藝作品，其主要目的在於讓人類更深入地探究文字，並與他人以及世界建立連結。瑞典語文課程的雙核心設計與其他西方國家相似，例如英國和美國的課程中都包含文學和語言素養培養的語言藝術課程，這兩個領域的比例相當。英國課綱的英文課程特別強調溝通素養，而國際文憑組織(IB)的語言課程則將語言 A 定義為語言與文學研究，語言 B 定義為外語習得，除了培養文學素養外，也強調學生母語溝通能力的提升。在臺灣的 108 課綱中，國語文課程分為聆聽、口語表達、閱讀和寫作等四個範疇。此外，課綱強調在自主行動、溝通互動和社會參與這三個核心素養原則下，透過

國語文教育的發展來培養學生的思辨和自主學習能力，並奠定終身學習的基礎。從以上觀察可以看出，在快速全球化的時代中，各國的課綱核心概念趨於接近，這顯然是未來的發展趨勢。

瑞典的語文課程教學目的和內容反映了課程發展的重點。在語言領域中，教學目的是讓學生學習運用語言進行理解、整合、說明、說服、思辨和批判，以建立他們未來工作、學術和個人成長，以及建立社區關係和參與民主所需的語言能力。而在文學領域中，教學目的是通過純文學和文藝作品的欣賞和創作，探索個人和他人的經驗、思想，以及認識和世界觀。這些教學目的旨在激發學生接觸新的想法和觀點，並從中觀察人類共同的經驗。不論是在語言領域還是文學領域，教學目的都是引導學生進行分析思考，並表達自己與個人經驗的連結。從這些觀點可以看出，在語言學習中，思考和表達的能力扮演著非常重要的角色。

特別一提的是瑞典各科的綱要在學習內容之前都會加上一段「學生應該得到充分機會演練一下要點」為開頭，相較於其他學習內容都注重與學生應該要學會這些要點，在瑞典則認為教育者應該要給學生充分練習的要點。這也呼應了前一節杜威所說的老師應該讓學生有機會練習連續且連貫的言談，使學生有空間也有機會去思考並完整表達自己的言談。除此之外，瑞典教育法也明定「知識」與「價值」是瑞典國民教育必須同等重要的兩大任務，而價值於民主之上，學校的每一位教育者都有責任引導學生質疑、批判與練習表達意見並且參與，培養未來公民在民主社會上需要的知識與態度。也再次提到如何思考後提出質疑、批判和練習表達意見的重要性。根據前述內容，可以觀察到瑞典語文課程的教學內容與近年來聯合國教科文組織（UNESCO）、國際經濟合作發展組織（OECD）等國際組織在現代社會發展研究中提出的「核心素養」有許多相似且重疊之處。然而，相似的素養概念在教學課堂中呈現出不同的方式。下一段將探討瑞典語文課程中的語文刻意練習，並討論將思維訓練與語文課程結合的實際操作過程與方法。

刻意練習是近年來非常熱門的概念，Anders Ericsson 和 Robert Pool 於 2017 年的著作《刻意練習》中指出，要提升某一特定能力，正確且持之以恆的練習比起天賦更為重要。在瑞典的語文教學中，特別強調文章脈絡和結構的可視化。換言之，瑞典的國文教師一直以「紅線」為重要概念，利用具體的物件來代表文章中前後文意的承接和推移，以確保句子與句子之間、段落與段落之間的連貫，使文意通順。那麼，在課堂上如何實際應用這一概念呢？抓住紅線可分為兩個步驟。首先，在撰寫文章之前，教師會輔助學生整理思緒，透過心智圖的方式，讓

學生將腦海中的想法點滴展開，然後整理和排列這些要點，確保這些內容不脫離核心思想。第二步是將這些要點串聯起來，學生需要學習使用各種連結語意的工具。例如，連接詞（例如「此外」、「儘管」、「然而」）、副詞（例如「偏偏」、「幸虧」、「竟然」）、介詞（例如「根據」、「除了...以外」），以及常用的短語（例如「首先」、「其次」、「由此可見」等）。在瑞典的語文課堂中，老師通常會在給學生寫作作業之前提供一個適合該作業的工具庫，讓學生從中選擇和運用合適的連結語意工具。此外，在閱讀文章的過程中，老師經常練習使用紅筆標出文章中的連結語意工具，例如連接詞。同時，在完成寫作之後，也鼓勵同儕合作，讓對方閱讀自己的文章，相互檢查並討論紅線是否斷裂，也就是確認對方的文章是否按照脈絡有序地描述故事情節。這種合作檢查的方式有助於提升學生的寫作水準，確保文章內容的連貫性與邏輯性。

研究者 2013 年在美國擔任中文教師時也曾在美國當地大學選修了一門學術英文寫作課堂，如同瑞典課堂一樣，老師提供許多短語和連接詞的辭彙庫，讓學生能在寫作時運用，並寫在閱讀文章時抓出這些「紅線」，回國後研究者亦將此種方法應用至先修華語課堂中，特別是針對閱讀較常之文本，學生大多都能透過理解並分析內容。語文的閱讀和寫作技能是手心和手背，兩者等同重要。有足夠的資訊輸入，才能充分練習整理和表達輸出的能力。因此，利用心智圖與工具幫助學生思考，刻意練習的思維，非常值得用於先修華語課堂之中。由此可見，在閱讀輸入之後，產出輸出文章之前，訓練學生將思緒要點整理出來，引導他們在有邏輯且遵照前後文承先啟後的刻意思維訓練是語文課程的重點。

此外，至於高中階段，在瑞典的所有高中和職業學校學生都必須自選題目完成一篇「專題研究」，因此學生基本上多多少少都會接觸到學術寫作的基本形式。老師鼓勵學生除了被動地吸收知識外，也要積極地進行資料彙整、質疑和批判。高中的研究命題確定後，這項作業將長達一年，學生將獲得相關指導教師以及國文老師的共同指導。雖然專題的規模較小且內容較為淺顯，但其架構必須完整，並且有嚴謹的格式規範。在答辯時，學生不僅需要質疑同學們的研究方法和內容，還需要為自己的研究辯護。這是為了培養學生未來在解讀他人所產生的知識時能夠思考、組織意義並具備批判性的眼光和論點。這樣的語文訓練也呼應了杜威所說的，需要有足夠的授課時間讓學生思考並組織意義後，以完整的表達方式呈現出來。在目前的先修華語課堂中，由於課時的安排和課程需求以及測驗方

式，並無法做到一整年的的專題研究教學模式，然而其中專題研究的帶領以及脈絡化的閱讀與寫作順練是值得參考與思考為來結合先修華語課程之可能性。

最後值得一提的是，在瑞典的國文課程中，並沒有固定的課本，主要著重於非文學類文體的逐步刻意練習，旨在培養學生的語文理解和表達能力，而非提升文學素養。在瑞典，文學類的文題並不在考試範圍之內，全國高中的期末考試主要以非文學類文體為主。這與臺灣目前的大學學測考試和僑先部國文考試的考試方向有著顯著的不同。讓我不禁思考，身為先修華語的老師，我們到底需要學生學會什麼？目前的課堂真正對學生有幫助嗎？還是讓他們倍感壓力？這是一個值得深思的問題。

## 五、 小結

改變的起點是辛苦的，充滿著挑戰。從國內 108 課綱的公告到目前的施行，對於老師和學生來說都並非易事。我相信臺灣先修華語課程必須朝著國際潮流邁進，但改變的開始並非易事。本章討論了概念、素養和思維等三大教育理念，並探討了各國課程發展的現況和實際教學方法。臺灣先修華語課程可以建立自己的風格，走自己的路，並在巨人的肩膀上獲得啟發。這些教育理念都值得我們學習。因此，針對這些教育理念，研究者設計了訪談問題見附錄六訪問專家以及先修教育現場的教師於第六章整理出臺灣華語課程挑戰及未來課程建議。

## 第五章 臺灣先修華語課程發展與實踐

前兩章講述了國際文憑組織、美國進階先修課程以及臺灣僑生先修教育的概述與課程內容及現代語言教育理念發展，接著本章將探究 BDP 語言 A 和 B 及 AP 中文之近年來的發展。再來，探論 IB DP 語言 A 和 B 及 AP 中文課程變化之因素並從課程核心理念、課程目的與內容及教學對象比較臺灣先修華語課程 IB DP、AP 中文以及僑先部華語課程。最後，提出近五年來的先修華語教學實踐案例及研究者僑先部華語課教學單元設計，建構適合臺灣先修華語課程模式與規劃。

### 第一節 IB DP 語言 A 與語言 B

#### 一、 語言 A

國際文憑課程提供了《大學預課中教學與學習方法》和各科的《指南》供教師使用。教師在課程安排和教學設計方面擁有相當大的自由度，只需按照官方提供的教學大綱和架構要求進行課程設計，就可以根據班級氛圍和學生需求自由發揮創意。在過去的指南中，國際文憑組織針對中文 A 課程提供了《中文 A 指定作家名單》和《指定翻譯文學作品目錄》。這份名單包含了詩歌、散文、戲劇、中短篇小說和長篇小說等五種文學體裁。然而，在 2019 年的新指南中，組織並未單獨製作一份新的名單，而是在官方網站上提供了搜索功能。儘管如此，網站提供的書目與以往的變動相對較小。

新舊版的教學時數並無太大變動但新課綱語言與文學強調教學三五七，包含三大探究領域、五大全球性問題、七大概念的理解，下表五-1 為筆者整理：

表 五-1:IB DP 語言 A 課綱三五七

三大探究領域		
1.	讀者、作者和文本	
2.	時間和空間	
3.	互文性：文本的相互聯繫	
五大全球性問題		
1.	文化、認同和社區	關注文本在家庭、階級、種族、族裔民族、宗教、性別與性等方面進行的探索，以及它們影響個人

		和社會的方式關注有關移民、殖民主義和民族主義的各種問題。	
2.	信念、價值觀和教育	關注文本探究在特定社會環境中養成信念和價值觀的方式以及它們塑造個人、社區和教育。制度的各種方式，探索因信念和價值觀以及種族衝突而產生的關係緊張。	
3.	政治、權力和公平正義	關注文本探索權利和責任的方方面面，探索政府和機關的運作和結構的各種方式。他們還可以調研權力的等級制、財富和資源的分配、正義和法律的局限性、平等與不平等現象、人權和平與衝突等等問題。	
4.	藝術、創造力和想像力	關注文本探索美學靈感、創作、手法與美的各種方式。他們還可以關注作品通過藝術構建和挑戰美感的各種方式，以及藝術在社會中的功能、價值和影響。	
5.	科學、技術和環境	重點研究文本探索人與自然環境之間關係的各種方式，以及技術和媒體對社會的影響。他們也可以考慮對科學發展和進步的看法。	
七大概念的理解			
1.	認同	2.	文化
3.	創造力	4.	交流
5.	觀點	6.	轉化
7.	呈現		

關於五大全球性問題，語言 A：語言與文學指南(2019)指出：學生可以考察以下一個或多個探究領域，以獲得如何確定在他們的口頭表達中要重點探討的一個全球性問題方面的指導。這些話題並非詳盡無遺，旨在為學生提供開展思考有用的起點，使他們產生各種想法，並派生出一個更具體的全球性問題，從而基於它進行個人口頭表達。還應該指出，這些領域之間可能存在重大的重疊。選擇加以思考的全球性問題應具有廣泛的意義，具有跨國性質，並應是一個在日常當地環境中感覺具有影響的問題。這個問題應在所選的節選中得到清楚的證明。由此可見，新課綱鼓勵學生從自身生活環境的問題，拓展到全球性的問題，從自身做

起逐漸影響世界，亦加深在地化課程議題，更貼近學生的生活，鼓勵老師在當地和全球情境下展開教學。這個改革更加緊扣國際文憑組織之核心國際情懷，新指南 (2019)提出：「語言與文學的研究有助於培養對自我的認識和理解，及其與他人的關係。學生們也認識到各種文化表現世界的不同方式，並得到鼓勵去考慮其中的原因，從而能夠更好地理解人們體驗和表現世界的不同方式。通過這種方式，語言與文學研究課程為深入思考地方與全球之間的相互作用提供了豐富的背景，成為開展跨文化批判性思考和培養跨文化意識的一條途徑。」新課綱鼓勵在全球情境下討論敏感性話題，這樣的課程學習可以明確針對敏感的話題對文本和問題展開討論，同時請學生對所提出的各種觀點進行批判性反思，不斷地鼓勵學生思考與理解。

最後這次新課綱清楚提出課程七大概念也緊扣五大全情性問題，關曉雯老師於 2022 年 6 月 25 日於國立臺灣師範大學華語文教學系所舉辦的 IB 工作坊中探討 2020-2021 年 IBDP 中文 A 與 B 課程的反思與展望時提到，近兩年國際文憑十個培養目標(LPA)與語和 B 的改變，第一，引導學生撰寫 EE (Extended Essay) 時更加注概念為基礎 (conceptual understanding)和跨學科學習方法，此外，也更加以認識論為核心。這部分可以看出新指南更加貼近國際文憑組織的核心理念，透過概念的理解鼓勵世界各地的學生成長為既積極進取又富有同情心的終身學習者。第二，2022 年中文 A 語言與文學新課程的特點除了評估項目改變外，特別也提出教學大綱設計需處概念性的理解且建立一致課程安排。國際情懷需積極融入所有語言文學教學大綱。最後，評估方式應保持一致教學大綱並清楚地反映教學大綱的目標。

新版的最後評量帶來了許多新的變革，在試卷一的引導題更凸顯，著重於某項核心技巧和形式要素，以及提供更明確的切入點提示。此外，新版試卷一強調了文體形式和語言技巧的統一性，以及內容和語言形式的結合。這些變革都旨在提供更好的評估方式，使學生能夠更好地展示他們的能力和 understanding。新版試卷二強調比較對照與作品整體理解，從概念層面切入分析文學手法和風格，學習方法具靈活性可予選三項作品，學生自由選擇和教師輔導結合。在評分標準上內容和論題理解合一，更清晰易操作，但須注意理解和分析加重分值。在高級課程的論文，以概念為基礎的研究性質導向的論文是評估要點。最後，值得一提的是在個人口試關注全球問題並且內容主題關聯比以往更明顯，注重個人表達方式的整體感和深切的社會人生問題，其次則為細小手法的分析。此外，更加深學生自主與

學習能力的培養並且對於教師管理更加嚴謹，需提前一週審查。總體而言，學習檔案中更側重學習過程。此外，關於概念探究如何有效地與學科知識習得結合起來？全球性問題是否具有廣泛的重要性且具有跨國性；其影響在各地的日常生活中能被感受到？反映了當今世界的問題？這些問題也是研究者於撰寫本文時希望臺灣先修華語教學能夠思考的走向，來自各國的國際學生踏上臺灣土地學習華語時，希望華語能夠成為一個概念探究的技能並幫助其習得各種知識，解決並影響當今全球性的問題，這也與國際文憑組織的理念不謀而合。

## 二、 語言 B

針對 2014 年出版的語言 B 舊指南和 2019 年出版的新指南，研究者針對新舊指南三大方面以表格形式進行比較與分析，分別為：「核心概念」、「課程宗旨」、「教學大綱」。

### (一) 核心概念

在 2019 年新課綱中詳細描敘語言 B 課程與大學預科項目的核心成分的整合與連結，針對認識論(TOK)、創造、活動與服務(CAS)與專題論文(EE)，舊課綱中雖亦提及與核心成分之結合但引導提問的方向皆有變動，見下表五-2：

表 五-2:核心概念「認識論(TOK)」新舊指南比較

與認識論(TOK)連結	
2014 年舊指南	認識論(TOK)處於大學預科項目的中樞位置，與第 2 學科組的關係非常重要。學習一門另外的語言涉及到語言學、超語言學、社會語言學、實際應用和多元文化等方面的技能和能力。因此，要求教師在認識論和第 2 學科組的課程之間建立聯繫，鼓勵學生思考和反思語言學習者是如何獲得這些技能和能力的，同樣要思考和反思教師是如何傳業授道的。以下提出了一些問題，可以在語言課堂上利用它們來調查 <u>4 種認識方法(推理、感情、感知和語言)</u> 與外語學習之間的聯繫。
2019 年新指南	語言本身就是認識論課程認定的一種具體的認識方法。除了這一對語言的明確探索外，學生在認識論課中發展的各種技能和更廣闊的 <u>概念性理解</u> 可以為他們語言習得課程的學習做出非常積極的貢獻。

	除了要利用在認識論中發展的各種技能來習得一門外語，學生也會從聯繫認識論與語言 B 課程的 <b>5 個主題</b> 的指導性問題中獲益。。
--	---

語言 B 與創造、活動與服務(CAS)與專題論文於舊課綱中並未提及如何將兩項核心課程融合於課程學習，但新課綱中詳細說明並提出可供參考的參與創造、活動與服務的方式，於下表五-3 說明。

表 五-3:核心概念「創造、活動與服務(CAS)與專題論文(EE)」新舊指南比較

<b>創造、活動與服務(CAS)</b>	
2019 年新指南	<p>創造、活動與服務(CAS)的各種體驗可以與大學預科項目的每一個學科組相關聯。創造、活動與服務和語言習得能夠以各種方式相輔相成。<u>在由他們的創造、活動與服務體驗提供的具體的實際情境中，學生可以通過主動和目的明確地利用他們習得的語言，加強多元文化理解。</u>學生還可以利用他們的創造、活動與服務體驗來豐富他們在課堂內外語言習得的參與。</p> <p>語言習得課程的一個重要特徵就是<u>學生發展他們對概念的理解。</u>通過作為<u>語言習得課程核心的 5 個規定性主題</u>，學生能夠以更明智和更有意義的方式對創造、活動與服務的體驗和課題開展調研、制定計劃、採取行動和進行反思。同樣，創造、活動與服務體驗可以點燃學生的激情去解決特定的個人、地方、國家和全球問題。</p>
<b>語言 B 與專題論文(EE)</b>	
2019 年新指南	<p>用所習得的語言撰寫大學預科項目的專題論文給學生提供了一個極好的機會，更深入地探索他們所選的語言的某個方面，並加強他們的多元文化理解和國際情懷。學生必須從以下 3 個類別中選擇一個，以便為他們的專題論文制定一個可行的研究課題：</p> <p>類別 1. 語言：為學生提供機會，更詳細地研究語言的某個方面。</p> <p>類別 2. 文化與社會：使學生能夠關注所學文化的某一個方面，可以聯繫一個語言細節，也可以聯繫一件文化產物，完美地使學習者培養目標和語言習得相輔相成，促使學生對所學語言的文化進行反思，還要反思學習者在語言社區中的角色。</p> <p>類別 3. 文學：為學生提供機會，探索一篇或多篇文學作品，以便從文學的角度拓展他們對所學語言和文化的理解。</p>

從上述新課綱可看出，除延續原本的跨學科，跨文化和利用推理來反思與外語學習的連結，在新指南中無論是在認識論(TOK)或是創造、活動與服務(CAS)都特別強調概念性的理解，使語言習得能夠將其技能拓展視野，創造更有意義的行動，在語言學習的同時，也發展他們的思考技能、研究技能和個人管理技能，這符合國際文憑教育注重教學方法和學習方法的要求。

## (二) 課程宗旨

Chinese B 是歸類於語言習得(language acquisition)中，而在 IB DP 語言 B 指南中，明確說明語言習得的課程宗旨，如下表五-4：

表 五-4:IBDP 語言 B 指南語言習得課程宗旨新舊指南比較

2014 年	
第 2 學科組的各項宗旨是：	
1.	培養學生的多元文化理解。
2.	使學生能夠在一系列情境中，以及出於各種目的，理解和使用他們所學習的語言。
3.	通過對語言材料的學習和社交互動，鼓勵學生認識並欣賞文化背景各異的人們的不同觀點。
4.	培養學生認識到語言在其它知識領域中的作用。
5.	培養學生認識到他們所熟悉的語言和文化之間的關係。
6.	為學生深入學習一門外語以及通過應用外語開展工作和休閒娛樂打下基礎
7.	通過掌握外語知識使學生有機會獲得愉悅、創造力和智力方面的啟迪。
2019 年	
語言 B 和初級語言課程	
1.	通過對語言、文化和具有 <u>全球重要性的思想觀點和問題的學習</u> ， <u>培養國際情懷</u> 。
2.	使學生能夠在一系列情景中，以及出於各種目的， <u>運用他們所學習的語言進行交流</u>
3.	通過對語言材料的學習和社交互動，鼓勵學生認識到並欣賞文化背景各異的各種各樣的觀點。
4.	培養學生理解他們所熟悉的語言和文化之間的關係。

5.	培養學生認識到語言在其它知識領域中的重要性。
6.	<u>通過語言學習和探究過程</u> ，給學生提供機會，發展聰明才智並學習 <u>掌握批判性思考技能和創造性思考技能</u> 。
7.	為學生深入學習一門外語，並通過應用外語開展工作和休閒娛樂打下基礎。
8.	培養學生的 <u>好奇心、創造性以及對語言學習的終身愛好</u> 。

在新舊課程宗旨，對於多元文化理解、欣賞文化的不同以及語言與文化之間關係皆提及其重要性，此外，皆強調在情境中基於不同目的理解並使用語言。然而，在新課綱中有幾點變革特別值得一提，第一強調語言、文化與全球重要性的思想觀點的學習，並試著用所學語言去思考並解決全球性的問題，藉此培養國際情懷，更加緊密貼合國際文憑組織之成立宗旨與理想，語言習得課程不僅僅有其發展語言技能的目標，而且也培養多元文化理解和全球參與。第二，更加著重於使用語言在不同情境中除了理解外亦需運用所學語言進行進行交流。最後，強調語言學習與探究的過程，希望學生學習賞握批判性思考和創造性思考的技能，這與上段強調概念性理解與語言習得的理念互相呼應，從新課綱看出，國際文憑組織對於語言習得學習的期待，從原本專注語言技能發展與文化理解，逐漸轉變為以概念性理解與探究式學習創造更多技能，並且培養學生認識到語言在其它知識領域中的重要性。

(三) 教學大綱

2014 年語言 B 教學大綱要

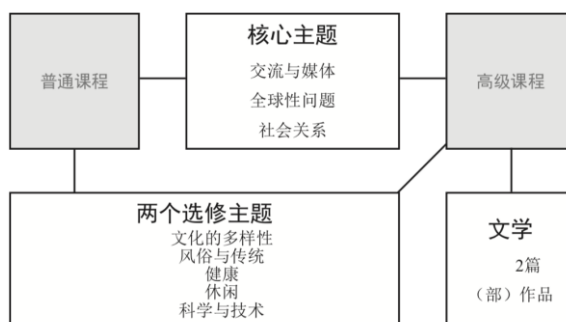


圖 五-1:語言 B 教學大綱概要(2014)

圖片來源：自 IBO 〈語言 B 指南〉，2014

2019 年語言 B 教學大綱要



圖 五-2:語言 B 教學大綱概要(2019)

圖片來源：自 IBO 〈語言 B 指南〉，2019

舊指南語言 B 教學大綱分成核心主題，分別為交流與媒體、全球性問題與社會關係，此外，教師還要選擇教授以下 5 個選修主題中的兩個，主題分別為，文化的多樣性、風俗與傳統、健康、休閒與科學與技術。教學並未涵蓋聽力部分。2019 年改版的新指南中，教學大綱有 5 個規定性主題通用於語言 B 課程和初級語言課程的教學大綱，這些主題為大學預科項目所有水平的語言習得學習提供相關的情境，並為學生提供機會，就個人、當地或國家以及全球感興趣的事情進行

交流，5 個主題分別為：身份認同、體驗、人類發明創造、社會組織、共享地球。這 5 個主題同時也與 MYP 銜接，並且也添加了聽力部分。除了課程主題的變革，新版的教學大綱中亦不斷反覆強調概念性理解，指南中提出學生發展運用所學語言進行交流的能力同時也發展了對語言如何發揮作用的概念性理解。並根據一系列情境和目的運用適合課程水平的接受技能、表達技能和互動交流技能，學生也就展示了具有交流能力的證據。

再者，緊扣國際文憑組織國際情懷的核心理念，國際情懷是國際文憑組織基於理念的核心和立志建立一個更和平世界的工具，指南中提到語言習得過程的性質支持國際情懷，國際情懷反過來也支持語言習得，國際文憑課程設計的靈活性使語言習得教師可以整合各種想法和資源，鼓勵學生以不同的(有時是各異的)視角觀察語言和文化的各個方面，做出非評判性的比較，並在全球背景下觀察語言和文化。IBO〈語言 B 指南〉,(2019)。最後對於敏感議題(Sensitive Issues)，在指南中也特別說明其意義，文中提到：「教師應謹記國際文憑組織的使命及其對國際情懷、多元文化尊重的承諾，在課程教學情境中幫助學習者以敏感、負責和反思的態度對待這些材料。還應考慮到其他人的個人和社會價值觀。作為學校集體思考的一部分，必須支持語言習得學生在學習課程期間保持一種倫理道德觀念。學校應不遺餘力地鼓勵學生在不故意冒犯他人的前提下做出恰當回應，提倡同學們之間彼此尊重，並且在採取任何行動時都要考慮到具體環境。」由此可見在新課綱中，強調全球議題和國際情懷的教學規劃下，也特別考驗教師在面對敏感議題時的安排與規劃。

於 2019 年出版之 IBDP 語言 B 指南中也明確指出，語言 B 的教學大綱內容提出五個規定性主題，針對每項主題，也提供話題供教學參考，表五-5 如下：

表 五-5:語言 B 的教學主題

主題	身份認同
指導原則	探索自我的本質以及怎樣做人。
可選用的 推薦性話題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 生活方式</li> <li>• 健康和幸福</li> <li>• 信念和價值觀</li> <li>• 次文化</li> <li>• 語言與身份認同</li> </ul>
可能提出的 問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 什麼構成身份認同？</li> <li>• 我們如何表達我們的身份認同？</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 我們把哪些思想觀點和形象與健康的生活方式聯系到一起？</li> <li>• 語言與文化如何對形成我們的身份認同做出貢獻？</li> </ul>
--	--

主題	體驗
指導原則	探索並講述塑造我們生活的事件、經歷和旅程的故事。
可選用的 推薦性話題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 休閒活動</li> <li>• 假日和旅行</li> <li>• 生活故事</li> <li>• 生活禮儀</li> <li>• 風俗與傳統</li> <li>• 遷移</li> </ul>
可能提出的 問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 旅行如何擴展了我們的視野</li> <li>• 我們的歷史如何塑造了我們的現在和將來？</li> <li>• 不同的文化如何以及為何給人生的重要時刻打上了印記？</li> <li>• 生活在另一種文化中會如何影響我們的世界觀？</li> </ul>

主題	人類發明創造
指導原則	探索人類發明創造與創新影響我們世界的各種方式。
可選用的 推薦性話題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 娛樂</li> <li>• 各種藝術表現形式</li> <li>• 交流與媒體</li> <li>• 技術</li> <li>• 科學創新</li> </ul>
可能提出的 問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 科技的發展如何影響我們的生活？</li> <li>• 藝術如何幫助我們理解世界？</li> <li>• 通過其藝術表現形式我們可以了解一種文化的什麼內容？</li> <li>• 媒體如何改變我們與其他人聯系的方式？</li> </ul>

主題	社會組織
指導原則	探索各類人群通過共同系統或興趣組織自己或者被組織的方式。
可選用的 推薦性話題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 社會關係</li> <li>• 社區/群體</li> <li>• 社會參與</li> <li>• 教育</li> <li>• 職場</li> <li>• 法律與秩序</li> </ul>
可能提出的	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 個人在社區中的作用是什麼？</li> </ul>

問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 規則和規定在形成一個社會中的作用是什麼？</li> <li>• 語言在一個社會中發揮什麼作用？</li> <li>• 21 世紀的職場帶來了哪些機遇和挑戰？</li> </ul>
----	--

主題	共享地球
指導原則	探索現代世界個人與社區面臨的挑戰和機遇。
可選用的 推薦性話題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 環境</li> <li>• 人權</li> <li>• 和平與衝突</li> <li>• 平等</li> <li>• 全球化</li> <li>• 倫理</li> <li>• 城市環境與鄉村環境</li> </ul>
可能提出的 問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 哪些環境和社會問題向這個世界提出了挑戰如何戰勝這些挑戰？</li> <li>• 現代世界的生活中產生了哪些倫理問題，如何解決它們？</li> <li>• 全球化帶來了哪些挑戰和益處？</li> <li>• 城市和農村環境的變化帶來哪些挑戰，帶來了哪些益處？</li> </ul>

新指南針對五個課程主題提供更詳細的指引與引導問題，這給予教師和學生有極大的幫助，然而，關曉雯老師於 2022 年師大 IB 工作坊以語言 B 口語報告為例更進一步解釋新指南中的概念性理解與語言 B 的模式，如圖 5-3



圖 五-3:概念性理解與語言 B 的模式

圖片來源：重繪自 IBO 〈語言 B 指南〉，2019

關曉雯老師指出在語言 B 口語報告評估中，針對節選的內容先進行概述之後將其與整部作品做連結，主要討論節選本身的事件、思想觀點和訊息，針對呈現的人

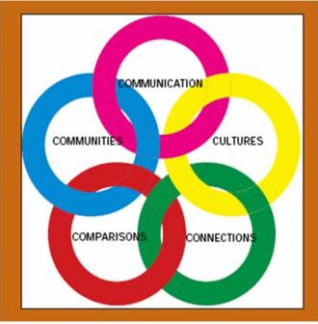

物、事件、思想觀點和主題，表達自己的見解。以上為口語報告的評估項目，也是教師在規劃課程中，重要的參考指標。可見，概念性理解與主題的串連，在新版的語言 B 中扮演了非常重要的角色。

## 第二節 美國進階先修課程

本節將從美國大學理事會所提供之AP中國語言和文化課程和考試說明2015及2020出版之兩種版本進行三大變向之比較探討其變革，課程目標、教材設計與測驗內容，最後，將目前AP中文課程主題與現今國際先修華語課程發展進行探論。

自從AP中文課程於2006年在美國實施以來(曾妙芬, 2007), 許多國際學校為與美國大學學制銜接, 因而在原有華語課程的設計與發展上做出重大的變革。譬如說, 華語教學型態轉變為以通過AP中文考試為導向(鐘鎮城, 2015)。AP中文於國際華語教學的重要性不言而喻, 然而面對世界各國進行的教育改革, 美國大學理事會於近年來積極調整AP中文課程以面對世界環境的迅速變化, 首先, 2015年和2022年美國AP中文課程和考試說明, 兩者皆延續美國外語教學學會之五大目標和三項溝通模式, 然而在名稱上由21世紀外語學習目標, (Standard For Foreign Language Learning in 21st Century) 改為世界語言學習準備目標 (World Readiness Standards For Learning Languages), 圖片上也增加了地球在五C的中央, 除了名稱和圖片上的轉變, 五C各項說明中, 雖然內容無明顯之變化, 但其中最大差異為 Community 的概念目標, 以下以表五-6呈現其比較變化:

表 五-6:新舊 AP 中文課程變化比較

21世紀外語學習目標	世界語言學習準備目標
 <p>資料來源：actfl.org</p>	 <p>資料來源：actfl.org</p>
Community	Community

<p>Participate in Multilingual Communities at Home &amp; Around the World.</p>	<p>Communicate and interact with <b><u>cultural competence</u></b> in order to participate in multilingual communities at home and around the world.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.</li> <li>• Standard 5.2: Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• School and <b><u>Global Communities</u></b>: Learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the <b><u>globalized world</u></b>.</li> <li>• Lifelong Learning: Learners set goals and reflect on their progress in using languages for enjoyment, enrichment, and advancement.</li> </ul>

21世紀外語學習目標中對於「社區」這項指標的重點在於將語言視為溝通的工具，並實在生活的各個層面，如在學校、社區乃至於海內外，要達到以下個標準：一是學以致用(School and Community)，學生能在校內外運用中文；二是終生學習(Life-long Learning)，學生將中華語文化融於日常生活，充實自我並增加趣味，（張金蘭，2010）。

然而，於最新世界語言學習準備目標中，兩次提到全球社群和全球化世界，並強調以文化素養的視角進行交流和互動，參與國內和世界各地的多語言社區。這樣的概念呼應21世紀技能的評量與教學計畫提出的 Assesment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills (ATC21S)中的第八項與第十項技能「地域與國際社會裡的公民」(Citizenship- local and global)和「個人責任與社會責任」(Personal and social responsibility including cultural awareness and competence) 之概念，其技能概念為不現於地域，具備能在國際社會裡當個「良好公民」的蓋度。（ATC21S，2019）而培養學生成為新世紀「世界公民」正是國際文憑組織的宗旨。有此可見，AP中文從自身與日常生活之國內外社區，將其視野擴展到「多元文化與國際理解」，這正是世界各級教育最關切的核心素養（蔡雅薰、余信賢，2019）。

課程目標的技能也由關注語言技能轉變為以溝通技能為主不過分強調語法之準確性，2015年課程技能概述為：「在課程中，學生通過三種交流模式磨練語言技能：溝通交流、理解詮釋與表達演示。在過程中，發展必要的漢語知識，包

括發音、詞彙、慣用語、語法結構和漢字書寫。2020年課程介紹提出：「AP中文課程雖力求提高流利程度和語言使用的準確性，但避免過分強調語法準確性而犧牲交流。為了促進語言和文化的學習，本課程以目標語言中文授課。」此外，從2019年秋季開始，使用八個技能類別對應三種交流模式，做詳細的詮釋。第一至第四項技能屬於「詮釋理解」模式，其分析思辨能力的層級由一至四隨之升高。下表五-7為溝通模式與技能類別之搭配：

表 五-7:AP 溝通模式與技能類別之搭配

溝通模式 Course Modes	技能類別 Course Skills
詮釋理解 Interpretive mode	技能一：理解文本 Comprehend Text 技能二：建立連結 Make Connections 技能三：解讀文本 Interpret Text 技能四：釋義 Make Meanings
溝通交流 Interpersonal mode	技能五：與他人溝通 Speak to Others 技能六：寫訊息給他人 Write to Others
表達演示 Presentation mode	技能七：口頭報告 Present Orally 技能八：書面報告 Present in Writing

第二，2020年AP中文課程推薦的文本題目，如表3-3，除了日常生活與個人與家庭之探討也涵蓋科學、藝術與現代生活，全球挑戰議題相關主題亦涵蓋其中，再者，最大的變動為教學材料，課程內新增的真實語料需要花較多時間準備，往年一貫使用多本教科書授課但今年開始強調使用真實語料授課，課程表中，需舉出聽、說、讀、打的真實材料實例外，亦須結合八項技能類別（黃湘芸，2020）。真實語料(Authentic Materials) 指得是取自於真實世界的語言材料，它的產出方式是真實世界的說話者或是文字書寫者為了向他人傳達訊息而生的，並非針對教學目的而刻意製造 (Guariento & Morley, 2001; Gilmore, 2007; Nunan, 1999; Polio, 2014)，所以能夠完整呈現語言的各種相貌，不會充滿無意義且重複性高的語法點和生詞組合 (Sweet, 1899)。課程任務模式表3-4中可得知，除教學材料的真實性外，也須提供多種語體形式，使其更貼近語言的多樣性與真實性，李泉(2007)認為教材編寫要注重語體也就是根據學習者的需求，應考慮教材的語體，包括口語和書面語，選擇適合不同交際目的、對象和環境的語體。

AP中文開始捨棄使用固定教科書授課，此概念與國際文憑組織語言教師不使用固定的語言教材，使教學材料可迅速更新。科技進步，網路時代，現代生活瞬息萬變，蔡雅薰（2019）提到IB華語教師需自編教材與自行規劃整年的教案並能夠和其他學科進行超學科、跨學科和分學科統整教學主題，而且常需要不斷地更新調整。無論是AP中文課程或IB華語課程的教材規劃都逐漸走向注重全球視角的語言教學方式，逐步打破現今多數華語文教學對於詞彙出現頻率的難易度的規範。選擇適合全球相關情境或重要的議題利用真實的材料進行編寫，這樣的內容就是學生需要學習的內容。詞彙的選擇不偏中頻率而是思考內容在全球教育的視角下是否為值得探究學習的重要概念，與以往遵循語言出現頻率高低作為編寫教材先後螺旋而上的理念有所不同。

由上述可知，現今國際華語文教學已不侷限於以語言為中心的教學與學習，（鍾鎮城，2013）除了語言知識外，希望學生利用學習語言所得之能力與其他學科進行跨學科的交流與學習，進而步入全球參與的橋樑。

最後，從AP中文測驗方面來探討，雖從上述分析發現2020年課程變革與以往有所區別，然而由於AP中文課程為測驗導向，因此，AP中文重視的是學生的華語學科能力養成，AP課程為單科課程，每個科目皆有其課程大綱，強調的是各科的學科能力培養(College Board, 2015a)。AP中文考試主要強調「實用」，這是涵蓋聽、說、讀、寫，除評估中文程度，也著重學生對中國文化的了解，部分題目和中國的節日及文化常識相關但多數不會考「大文化」，如分析唐詩或各朝代的輝煌成就等，而是注重「小文化」，即一般入門的文化常識，如主要節日、習俗、城市、配合節慶的食物等。（陳雅芬，2007）。曾妙芬（2020）提到AP文考試的部分，雖中華文化看起來和準備起來範圍很廣，但只要根據往年考試分析主題，就能發現一定的邏輯與思路，也能知曉這幾年考試較少針對特定節日、菜系或者書籍等等作為考試內容。近幾年的考試題型，如：2018年題目「近代中國的變遷」就提供了一個能讓學生自由發揮的範圍。考生既可以討論以車代步的交通發展，也能談談三代同堂到小家庭的形式，還能闡述孝順的意義等等的改變。

雖AP中文課程內容目標亦因應全球趨勢逐漸改變其教學模式，然而不同於國際文憑課程，AP中文為單一學科且考試內容形式固定，其課程選材仍受到測驗導向的限制，且在能力養成的面向上，即會呈現不同的語言成就與期望判準。鍾鎮城（2015）於比較IBDP和AP中文課程一文中提到無論是施行哪項課程語言

規劃者們都並非僅採用單一的規劃觀點，也不能單以國際教育或是在地化教育的角度泛論之，兩者皆為一種更接近教育國際化(internationalized education)甚至是全球化的動態觀點，其中，完整地結合了學校學生和家長的期許與需求，以及在地多元語言資源。

### 第三節 IBDP、AP 中文與僑先部華語課程比較

本節將從課程教學核心理念、課程目的與內容和教學對象之三大方向探討 IBDP、AP 中文以及僑先部課程，從中探論其課程發展之進程。

#### 一、教學核心理念

首先，針對教學核心理念，在國際文憑所出版的「什麼是國際文憑？」中提到所有國際文憑教育項目的目標都是培養具有國際情懷的人，他們承認人類共有的博愛精神，分擔守護地球的責任，幫助開創一個更美好、更和平的世界。所為的國際情懷在 IB 中明確提說明國際情懷是一個具有多重含義的複雜概念，要掌握一種思維方式，生活和行為要表現出對世界持開放的態度，並承認我們與他人之間存在深刻的相互聯繫。要做到對世界持開放的態度，我們就需要了解世界。因此，由此可見，IB 教學核心理念是希望培養學生面對未來的世界，即便是語言課程也希望透過概念理解的方式讓學生在學習中不停地反思與辯證，其教學目標是培養勤學好問、知識淵博、富有愛心的年輕人，他們通過對多元文化的理解和尊重，為開創更美好、更和平的世界貢獻力量。因此，國際文憑組織教學理念核心的角度從我能為世界做什麼的宏觀角度，透過不同學科的知識，不斷反覆探討我與全球和我與世界之間的關係，不單純是單方面的吸收知識與背誦而是希望透過學習改變思維，進而發揮在世上的影響力。鍾鎮城（2015）比較 IBDP 語言習得和 AP 中文指出 IBDP 華語被視為是一種教育國際化的指標，而 AP 華語則被視為一種教育美國化的象徵。此外，IBDP 華語重視學生整體能力的發展，而 AP 華語重視學生的華語學科能力養成。

因美國 AP 課程目的性強，即是在高中階段為願意接受大學學術課程挑戰之高中生所開設的美國大學一年級課程而課程完成後須參加 AP 考試，其教學也已測驗為導向，因學生可憑此成績申請大學或抵免大學學分，因此，AP 課程是非常地域性的，針對美國高等教育學術學習所設計之教學目標，其教學理念以大學層級之各學科學術研究與議題相關知識學習與探討，而且美國各大學已普遍將在

AP 考試成績結果優劣視為衡量其是否能夠勝任大學學習的依據，簡言之，在 AP 考試中取得優異的成績能增加進入名校的籌碼。僑先部之教學目的亦雷同，僑先部教學目的為補足來自不同地區之僑生學業基礎之不足，其教學核心理念為訂定學科基礎，加強華語文訓練，學生課程結束後亦須完成考試，憑考試成績分發進入理想大學。無論是 AP 課程或是僑先部課程都有非常明確的教學目的性即為通過課程學習後參加課程內容所學之測驗，以測驗成績申請大學。因此，無論是語言或是其他課程都在於該學科的知識層面之訓練。

## 二、課程目的與內容

就前段所述，國際文憑組織之目標是培養學習者成為具有國際情懷且承認人類共有的博愛精神並分擔守護地球的責任，因此課程目的也以使目標為主要方向進行，以 IB DP 語言 B：語言習得舉例說明，雖主題仍以第二外語學習為主，但其課程未使用固定教材，而其中之五大主題身份認同、體驗、人類發明創造、社會組織與共享地球更是打破目前大多第二語言學習教材之課程主題，目前以臺灣為例，如本文調查指出臺灣各大專院校使用之華語教材為當代中文課程，其課程目的為訓練學生華語文之聽說讀寫能力，屬於語言技能之訓練以。而課程主題多為與生活相關之內容，如：問路、買東西等。視角以傳統純語言訓練為主，以奠定及加強語言技能和增加溝通與交流的機會。然而，IB DP 語言 B 課程雖仍鼓勵學生使用該外語進行溝通交流但也明確指出語言技能的發展和對語言的概念性理解的發展做到相輔相成，除了語言閱讀、寫作與口語能力之訓練，亦加上對人們“為何”以及“如何”使用語言進行交流的理解，學生就成為更成功的交流者。此外，語言課程中也特別提到使用多元文本材料的重要性，包括社會中廣泛呈現的口頭、書面和視覺材料，強調使用真實性和有時效性的議題和全球議題，而不是使用根據學習者語言程度所刻意編寫的外語教材。值得一，AP 中文課程亦未使用固定教材，而是以 5 C 分別為 Communication（溝通）、Cultures（文化）、Connections（貫連）、Comparisons（比較）、Communities（社區）為主題，和三大溝通模式為教學社原則，在 2020 年改版之課程指南中明確點出課程議題，和 IB DP 語言 B 相當雷同，AP 中文注重溝通交流，不以語法糾錯為課程目的或評分基準而是以學生是否能夠成功地築起與他人溝通交流的橋樑。然而，由於 AP 中文中文的目的性極度明確，最終仍以標準化考試為導向，因此，雖主題與 IB DP 類似卻未提及概念性理解進而增進思考技能、交流技能和研究技能。

僑先部目前之特輔班華語課程，仍舊停留在語言技能的操練與訓練，注重學生聽說讀寫技能和語法與書寫之正確度，雖課程目的是希望學生能夠透過課程銜接大學學業，但課程內容仍使用第二語言訓練為主之教材，增加學生對其外語之語言能力，主題也多為生活相關之用語。

### 三、教學對象

IBDP 之學生多為十一年及或十二年級之高中學生，以臺灣為例，IBDP 多以就讀國際學校之本地生與外僑之子女為主，授課多以英語為主，中文為輔。學生多半修讀 DP 課程後前往外國繼續升讀大學，少數則留在國內就學。在美國修讀 AP 中文課程之學生，大多數為具有華裔背景或來自華語地區的留學生，因在美國高中修業規定為兩門外語且如能在 AP 課程中取得優異成績，對未來申請大學益處良多，因此，學生修讀 AP 中文課程作為可以不費力氣就取得高分的課程，而在學習過程多常出現課程過於容易或學習動機缺乏之狀況。最後，僑先部教學對象為來自海外各地的華裔子弟，多為來自東南亞之華人文化圈之後代，其華語程度落差甚大，因各國華人文化發展歷史之不同，學生的華語程度從完全不具備華語能力到接近母語者皆有，因此，課程規劃亦不相同且課程最後的目的與 AP 課程類似，皆為取得優異成績考取以申請大學，因此，學生學習目的性也非常明確，故多數學生學習動機較高且較積極。

筆者撰寫本文時於僑先部任教已逾六年，過程中發現目前華語課程規劃仍無法全面地幫助學生更有效率的學習以及培養大學所需之技能，許多學生於課程結束後，除語言能力進步有限外，也無法將所學遷移至其他學科。下一節將研究者將以近五年關於 IBDP 中文 A 與 B 之教學研究為例，舉出先修華語課程教學實踐案例。此外，以自身教學經驗在 111 學年度第二學期 (2023 年 2 月至 6 月) 為期十六週的課程，透過概念、素養、思維之角度設計課程，實際執行教學實踐並列舉實例。

## 第四節 先修華語教學實踐

本節從近五年在 IBDP 中文 A 與中文 B 和美國中文 AP 課程設計相關之研究歸納出先修華語教學實踐案例與課程設計步驟。最後，以自身僑先部特輔班華語課程提出結合概念、素養與思維教學案例。

## 一、IBDP 中文與 AP 中文

洪慈薇（2018）、黃欣喬（2020）、鄧文綺（2020）、姜文靜（2021）、楊冠業（2021）、張韻祥（2023），皆引用布魯姆 Bloom 在 1956 年提出的學習認知目標，分為三大項目：認知、情意與技能且將認知領域中的教學目標分成由低至高六個層次思考的思考歷程，分別為記憶、理解、應用、分析、評價與創造，認知領域的教學目標也被 IBDP 於 2016 年所提出之《大學預科項目中的教學與學習方法》所引用。因此，發展高層次高層次的思維能力為 IBDP 培養學生重要的目標。這套布魯姆認知分類系統，於 2001 年由 Anderson 和 Krathwohl 提出修訂版，將學生知識向度分為：A.事實性的知識。B.概念性的知識。C.程序性的知識。D.後設認知的知識。在新版的布魯姆認知目標中，概念被視為知識的一個類別，並細分為三個細項：「Ba.分類和類別的知識」、「Bb.原則和通則化的知識」以及「Bc.理論、模式和結構的知識」這顯示了概念學習在四項認知向度知識中的重要性。因此，概念與思考在課程設計上是乎相伴隨的。

此外，IB 提出的《大學預科項目中的教學與學習方法》，ATL 六項重要教學原則包括（國際文憑組織，2016）：

1. 要基於探究。（Based on inquiry）。
2. 要注重對概念的理解。（Focused on conceptual understanding）。
3. 要在當地和全球情境中開展。（Developed in local and global contexts）。
4. 要注重有效的團隊合作與協作。（Focused on effective teamwork and collaboration）
5. 要開展因材施教，以滿足所有學習者的需要。（Differentiated to meet the needs of all learners）。
6. 要通過形成性和總結性評量獲得資訊回饋。（Informed by assessment formative and summative）。

學習方法（Approaches to learning）則有五項技能：

1. 思考技能（Thinking Skills）
2. 溝通技能（Communication Skills）
3. 社交技能（Social Skills）
4. 自我管理技能（Self-Management Skills）
5. 研究技能（Research Skills）

根據語言 A 三五七以及大學預科《大學預科項目中的教學與學習方法》為課程設計主軸，研究者從以上四個不同文學文本教學實踐中整理表五-8 以下 IB DP 中文 A 課程之設計步驟：

表 五-8:IBDP 中文 A 課程設計步驟

設計步驟	設計內容
1. 確定學習主題	五大全球性問題中選取適合文本，再以三大探索領域為主題，確定學習單元主題。
2. 規劃概念主題	以七大概念為主，確定各學習單元之主要概念。
3. 設計單元提問	以三大探索領域所提供的概念引導性問題為輔（事實性問題、技能性問題、概念性問題），設計針對文本內容之引導問題或利用布魯姆認知目標分類提問。
4. 確認學習內容	確認學生學習方法五大技能：思考、社交、溝通、自我管理與研究。
5. 建立評量方式	包含形成性評量與總結性評量，其中總結性評量以分析、評價、組織、語言四大評分方向

資料來源：研究者自行整理

研究者針對近五年與 IB DP 中文 A 課程設計中的教學實踐大綱做以下分析整理，黃欣喬（2020）應用以概念為本課程設計並以三毛的《撒哈拉歲月》作為文本，開發概念教學 IB DP 語言 A 語言與文學評鑑表。在完成課程設計後，邀請專家學者使用「概念教學 IB DP 語言 A 評鑑表」進行評估。這項研究的目標是探索並提供一種以概念為基礎的有效教學模式，並遵循 IB DP 語言 A 的課程設計原則。透過評估和反思，研究者希望能夠改進教學設計，並為職前教育中的 IB DP 中文教師提供實用的指引。

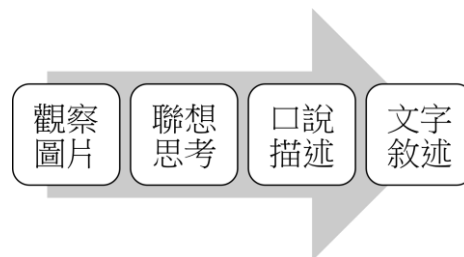
鄧文綺（2020）發現 IB DP 的語言 A 課程非常注重「讀者」、「作者」和「文本」之間的相互關係，與「讀者反應理論」有許多相似之處。以臺灣文學作家林海音的作品《城南舊事》文課程文本用讀者反應理論結合 IB DP 語言 A 課程綱要，引導學生通過「讀者反應理論」的視角來深入理解文學作品，探索讀者和作者之間的關係以及文本所傳遞的意義。在課程中鼓勵學生思考和表達他們對作品的個人反應和詮釋，並進一步探索作品與自身、社會和文化之間的聯繫。透過這樣的課程設計，學生將能夠培養批判性閱讀和文學分析的能力，同時發展自己的觀點並學習有效地與文學作品進行對話。

陳蒼宇（2019）與楊冠業（2021）皆將五大技能中的思考技能作為課程設計主軸，使語文與文學課程結合思維訓練，陳蒼宇（2019）在討論寫作課程時提出思考與寫作間相互依存的訓練關係，尤其是在評論性寫作練習時，在課程引導的部分研究者訪問第一線教師後發現，引導學生思考課程概念利用布魯姆認知學習目標提問或是深度討論 Quality talk 進行互動式的批判性思考教學，學生較能有方向思考。此外，利用心智圖構想文中人物關係以及故事情節，都有助於學生思考與寫作能力同時提升。楊冠業（2021）則利用 2000 年哈佛大學提出的零點計畫（Project Zero）中的十項「可見思考策略」以李碧華的《霸王別姬》為文本，利用「進入角色探討小說問觀點，深入了解小說人物背景以培養學生同理心與包容心」、「觀點圈」以多元觀點觸及性別相關概念，不同角度深入了解人物並節結合五大全球議題中「文化、身份和社區」討論跨性別議題、「列舉—分類—連結—闡述(概念地圖)」建立對文本的認識，從小說的內容、元素及主題進行分析理解、「4C 歷程」以了解讀者對文本的看法與評論且同時探討讀者跟文本之間的關係。周愛玲（2021）亦延伸五大技能中的自我管理技能，對其中「情感掌握技能」為學習目標，以歐陽修的〈醉翁亭記〉及蘇軾的〈黃州快哉亭記〉為教學文本利用薩提爾的冰山理論透過外在的行為，探討內在的感受、感受的感受、觀點、期待、可望與自我，以理論內在的六面向設計課程提問帶領學生理解文本內容以及作家在被貶謫時利用寫作抒發之情緒。

在IBDP中文課程設計時，最常使用逆向設計的模式（Backward design）（Wiggins & McTighe, 2005）。逆向設計分為三個階段，無論是語言與文學或是語言習得，在IBDP中，第一階段，教師在設計課程時皆先首先確認，學生需要學到什麼？確認課程大概念與主要問題後，第二階段，需準備教學內容提供有效學習證據，確保學生能參與學習任務並習得知識。第三階段為計畫學習經驗與指導並建立評量方式。因此，洪慈薇（2018）設計以飲食文化為主題的IBDP 中文B語言利用逆向設計的模式，將課程分為三大單元，中國的飲食文化、從體驗活動了解飲食文化的烹飪行為、用餐與社交技能的關係，課程單元採用探究式教學及問題導向學習法（Problem-Based Learning, PBL），引起學習動機、確認問題、蒐集資料證據、深入解釋證據、彙整結論，最後發表結論，六大步驟，引導學生學習。這也符合IBDP《大學預科項目中的教學與學習方法》教學法的第一則，基於探究的教學。IBDP中文B屬於語言習得課程，無論是在洪慈薇（2018）、李旻臻（2019）、白千晏（2022）與姜文靜（2021）都提出使用圖片與圖像幫助學生

理解課程題與概念，李旻臻（2019）發現IBDP中文B與AP中文非選擇測驗中，看圖理解並輸出語言之圖文轉述的題型皆存在於測驗中。AP中文看圖寫作且在評估標準中，針對任務完成程度、語文表達程度、語文運用程度皆清楚寫出評分細節，這也顯現AP中文是以標準語言測驗為領導的課程特色。由於寫作能力通常是華語學習者普遍認為最困難的部分，因此，在研究中李旻臻（2019）提出以四個教學步驟引導AP中文的寫作教學：

圖 五-4: AP 中文看圖寫作教學歷程圖



資料來源：重繪自李旻臻（2019）美國 AP 中文考試和 IBDP 語言:B 口說測試之中文圖文轉述能力教學策略研究

而IBDP中文B則是看圖說話，不同於AP中文使用漫畫圖像，IBDP中文B使用真實的相片但卻比較抽象為的是激發學生的聯想力。也因此學生必須靠圖片下方的文字提示作答利用關鍵字幫助自己思考輸出答案。為符合國際語言評量標準，IBDP中文B在口語能量表中清楚表述從 B2至 C2等級間的差異分析及口語技巧巧達成標準。李旻臻（2019）也進一步提出IBDP口語考試的教學策略：

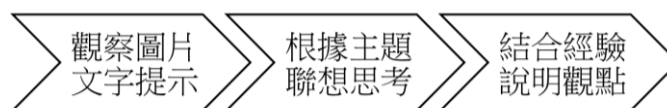


圖 五-5: IB-DP 看圖口說教學歷程圖

資料來源：重繪自李旻臻（2019）美國 AP 中文考試和 IBDP 語言:B 口說測試之中文圖文轉述能力教學策略研究

文末，結合教師及專家訪談，歸納出教學與學習的難點與建議，IBDP 的教學建議中提到教師應著重學生的文學技巧，包括詞彙擴充和正確語法使用。同

時，教師也應幫助學生提升文化內涵，透過多元的教學方式讓學生了解不同國家的文化傳統和風俗習慣。此外，教師應鼓勵學生勇於表達自己的看法，並透過同儕討論提供學生開口的機會，以促進彼此的學習和成長。則 AP 中文寫作教學提出了三項寫作教學策略，包括教師擔任輔助者的角色、引導學生思考和聯想能力，以及協助學生熟悉基本段落架構。教師的角色是引領觀察、引導聯想和鞏固架構，這三個教學重點不容忽視。以上皆能提供未來教師在教授語言寫作與口語練習時可參考的方向。白千晏（2022）以聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）為大概念，針對每一項目標選取繪本組成兒童永續書房的書目。從書目中配合 IBDP 中文 B 之五大主題及教學方法，選取社會公平主題中的三本繪本作為課程設計文本。課程設計原則以提問帶領思考透過逆向設計模式，確認學習主旨後設立反思問題，透過影片及繪本圖片不段給予學生思考問題，最後帶入對話與詞彙學習。文中亦提到 IBDP 的語言習得授課強調提供國際議題的框架，讓學習者在當地和全球情境中學習語言，理解不同文化，實現與世界接軌並進行跨文化交流。在設計有效的活動，包括關注文本內容和永續發展目標的核心價值，激發學習者的批判性思考和理解能力，以及運用有效的提問和討論方法，結合各種繪本文本都是重要的教學方向。姜文靜（2021）討論 MYP 語言習得課程以概念理解的教學單元為設計主軸三階段：

第一階段：透過探究建立學單元主題與概念且利用三類問題引導學生理解概念。選擇 MYP 學習方法技能框架社交技能中的協同合作教學模式設計課程活動。

第二階段：行動-清楚舉出學生應學會的技能與學生需要知道的內容，敘述教學過程包含學習經驗與教學策略，學習技能。本階段圖中使用心智圖作為字和生慈的延伸活動練習。

第三階段：反思-教學單元、教學過程中以及教學後的教師教學反思。

蘇育慧（2022）以在臺灣國際學校，美國 9-10 年級修讀 AP 中文之學生為教學對象，以任務型教學，結合時事與新版 AP 中文五大主題週擇一，設計三次教學主題，新冠肺炎 COVID-19、公共利益與個人利益與錢買不到的東西，結果 AP 中文 5Cs 與三項溝通能力，分別以任務初中後三階段，詳細描述教學內容與步驟，最後根據 AP 中文測驗題型設計課程作業任務，提供每單元的評量與練習，最後，透過三次教學實踐後三次教學反思，不斷修正教學內容與步驟。由上述研究可見，IB 語言課程皆是透過概念使得學習結合全球議題，以探究與合作學習的模式引導學生利用語言去探索世界，因此，研究者於 111 學年度第二學期與僑

生先修部特輔二班嘗試設計以概念為本的教學單元，引導學生以不同以往的語言教學模式習得華語，教學單元設計規劃，將於下一節詳細陳述。

## 第五節 僑先部華語教學實踐

### 一、配課變更

為使教師能夠在同一班級以密集且連續的課時，在有限的時間加速提升學生華語能力，111 學年度採用將以往不同之教學時數與教師配課安排，以下表五-9 為研究者整理 110 學年度與 111 學年度配課比較，因此，調整每位專任華語教師，主要負責一班之華語課程並擔任該班導師。研究者所教授之特輔二班，由研究者授課之華語為每週 12 小時，一週四天，每天課時 2-4 小時。

表 五-9:110 學年度與 111 學年度配課比較

110 學年度			111 學年度		
課程名稱	每週時數	教師	課程名稱	每週時數	教師
實用視聽華語	4	A 專任	實用視聽華語	4	A 專任
華文書報閱讀	4	A 專任	華文書報閱讀	4	A 專任
華文寫作指導	4	B 專任	華文寫作指導	4	A 專任
華人文化	4	B 專任	華人文化	4	B 專任
數位華語	2	C 兼任	數位華語	2	C 兼任

資料來源：研究者自行整理

### 二、課程教材調整

由於 2022 年 9 月入學時，仍受到疫情隔離之影響，學生到臺上課時間不一，不易執行需連續參與的課程單元設計。其二，由於課程人數為 38 人且學生剛到臺灣時上學期，透過線上口試華語測驗分班時發現華語能力落差甚大，三分之一學生處於華語零起點之學生，其餘三分之二學生華語程度為 A1-A2，為使學生能夠適應學習與生活環境以及提升華語聽說讀寫能力，因此上學期研究者使用當代中文課程二，以差異化與合作學習為主，訓練華語聽說讀寫，透過課程學習使華語能力能提升至 B1，此外，研究者加強班級經營規劃以便幫助學生熟悉華語學習環境且提供學生開放及舒適的學習氣氛。最後，僑先部學生多為第一次離開家鄉到國外求學，除語言上的挑戰，學生亦需要時間了解並熟悉臺灣的生活環境。

由於以上僑先部學生特殊學習狀況，研究者安排上學期以華語能力訓練為主，下學習，加入網路影片、新聞之相關真實文本，以大學生活與臺灣故事為兩大主題，幫助學生銜接大學生活與秋季班專業學科。以下將以「臺灣故事」為教學主題，結合概念為本，提出教學單元設計教案。

### 三、 建立學伴制度

111 學年度特輔二班學生人數為 38 人，學生國籍為印尼 17 名、緬甸 12 名、越南 7 名、巴西 1 名以及日本 1 名。除了語言程度落差之外，為促進班級氣氛與不同國籍學生之合作，研究者將分為兩大組，印尼及緬甸、越南、巴西、日本。上課活動多以兩人一組，以兩大組為基礎，以撲克牌紅與黑，讓學生自行抽取學習夥伴，每兩天更換學伴，使學生能夠與班上不同國家之同學熟識與練習。

### 四、 課程單元規劃

本文將以其中一教學單元設計為例，提供有別以往之先修華語課程設計之參考。

年級	僑先部 特輔二班
華語程度	CEFR A2-B1, 38 人
單元標題	臺灣故事-多元文化的熱情島嶼
課程文本	當代中文三 第十一課 臺灣故事 閱讀臺灣，學華語 第二課 多元文化的熱情島嶼 補充文本：我的母語是什麼？ <ul style="list-style-type: none"> <li>● 『等燈！征服者入侵？大航海時代的臺灣。』 臺灣世界史 第 1 集 <a href="https://youtu.be/ktLMfM_5UOc">https://youtu.be/ktLMfM_5UOc</a></li> <li>● 臺灣吧-第 8 集 Taiwan Bar EP8 Why do Taiwanese speak Mandarin? 國語運動 『為什麼要說國語？』 <a href="https://youtu.be/9t8g9WS0ha0">https://youtu.be/9t8g9WS0ha0</a></li> <li>● 印尼排華事件 <a href="https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-47946596">https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-47946596</a></li> </ul>
單元時數	36 小時
重大概念	文化、認同

<p>單元網絡圖</p>	
<p>What students should know and be able to do 知識掌握與能力培養</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 歷史事件影響被殖民地的語言與飲食文化</li> <li>2. 政府對於語言、文化破壞與支配</li> <li>3. 了解自身認同與學習華語的動機</li> </ol>	
<p>引導問題</p>	
<p>事實性問題</p>	<p>哪些因素導致大航海時代西方國家到東方冒險？ 為什麼西班牙、葡萄牙與荷蘭到臺灣建立政權？ 清朝漢人移民臺灣的原因？ 為什麼現在臺灣原住民不多？</p>
<p>概念性問題</p>	<p>為什麼原住民/移民常受到殖民強權壓迫？ 為什麼殖民者常強迫施行語言政策？</p>
<p>可辯論問題</p>	<p>偏見與歧視或隨時間消失嗎？請提出解釋 語言與自我認同的關係是什麼？</p>
<p>第一週</p>	
<p>教學流程</p>	
<p>主要活動 1 引起動機</p>	<p>(一) 與自身經驗連結，詢問學生國家殖民歷史 引導問題： 1. 你的國家以前被哪國殖民過？有哪些影響？ 2. 你在臺灣喜歡吃什麼？ (二) 尋找學伴，合作學習 再一次觀看 YouTube 影片『等燈！征服者入侵？大航海時代的臺灣。』臺灣世界史 第 1 集 回答學習單問題，學習單設計參考 Quality Talk 六大題型設計以下問題：</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 荷蘭聯合東印度公司 <i>hélán liánhé dōngyìndù gōngsī</i> VOC VOC 是什麼? VOC 有什麼特權 <i>tèquán</i>? (有 5 個)</li> <li>2. 當時中國有什麼東西是歐洲人最想要的? 最值錢的是? (有 2 個)</li> <li>3. 1624 年 VOC 為什麼選擇到『大員』來? 『大員』是現在臺灣的哪裡?</li> <li>4. 為什麼會發生『彌兵衛事件 <i>míbīngwèi shìjiàn</i>』?</li> <li>5. 台南當時最大的原住民部落 <i>yuánzhùmín bùluò</i> 是哪一族 <i>zú</i>?</li> <li>6. 為什麼會發生 <i>fāshēng</i> 『麻豆社事件 <i>mádòushè shìjiàn</i>』?</li> <li>7. 傳教士 <i>chuánjiàoshì</i> 在原住民扮演 <i>bànyǎn</i> 什麼角色?</li> <li>8. 新港文字 <i>xīngǎng wénzì</i> 是怎麼來的?</li> <li>9. 為什麼荷蘭人希望漢人到臺灣來?</li> <li>10. 『郭懷一事件 <i>guōhuáiyī shìjiàn</i>』是怎麼發生的?</li> </ol>	
<p>主要活動 2 課本閱讀</p>	<p>(三) 分組與學伴閱讀課本對話與短文，寫學習單 利用九宮格，分析文本，引導學生找出 When 什麼時候      Who 誰 Why 為什麼          What 什麼? 和連接詞 (後來、先、為了、所以、因為、但是、而且)</p>	
<p>十六世紀發生什麼事?</p>	<p>西班牙人跟荷蘭人有什麼關係?</p>	<p>為什麼叫做紅毛城? 紅毛城在哪裡?</p>
<p>十六世紀的臺灣是...?</p>	<p>紅毛城</p> 	<p>是誰建了紅毛城? 誰重建紅毛城?</p>
<p>鄭成功是誰? 跟荷蘭人有什麼關係?</p>	<p>臺灣什麼時候變成大清帝國的領土? 誰行政誰?</p>	<p>臺灣人為什麼都有原住民的血 統?</p>
<p>主要活動 3 母語連結 Mother tongue</p>	<p>利用單元網絡圖，發展雙語心智圖。由於學生可能無法透過華語完整表達內容，因此課堂中，若需要討論較難的問題或活動，研究者常使用母語學習的支持。聯合國教科文</p>	

<p>connection 雙語心智圖</p>	<p>組織(UNESCO) (Mother Tongue Maters, 2008)總結了來自四個國家八十多萬名學生的研究數據，結論是運用母語的學生更有自信也更積極參與學習。</p> <p>引導問題：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 你會說幾種語言？在家說什麼語言？（語言）</li> <li>2. 你知道你的祖先什麼時候移民到僑居地？（時間）</li> <li>3. 你家的特色菜？（飲食）</li> <li>4. 殖民/移民歷史（歷史）</li> </ol> <p>引導學生以母語向家人或於網路查詢以上問題，製作雙語心智圖。</p>
<p>第二週</p>	
<p>引起動機 複習 事實性問題</p>	<p>哪些因素導致大航海時代西方國家到東方冒險？ 為什麼西班牙、葡萄牙與荷蘭到臺灣建立政權？ 清朝漢人移民臺灣的原因？ 為什麼現在臺灣原住民不多？</p>
<p>分組討論 雙語學習</p>	<p>為什麼來臺灣殖民者常迫害原住民與漢人？ 身為華人，在你的國家有什麼不公平的感覺嗎？ 你會介紹自己是華人嗎？為什麼？</p>
<p>主要活動 1 課文閱讀 語法生詞教學</p>	<p>閱讀臺灣-第二課 多元文化的熱情島嶼</p> <p>引導學生找出</p> <p>When 什麼時候      Who 誰 Why 為什麼      What 什麼？</p> <p>和連接片語（無論...或...都、究竟、受到...影響...使得、隨著...、不僅...更）</p>
<p>主要活動 2 影片欣賞</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 臺灣吧-第 8 集 Taiwan Bar EP8 Why do Taiwanese speak Mandarin? 國語運動</li> </ul> <p>『為什麼要說國語？』 <a href="https://youtu.be/9t8g9WS0ha0">https://youtu.be/9t8g9WS0ha0</a></p> <p>Quality Talk 問題討論</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 測試型問題</li> </ul> <p>臺灣的「國語」有哪幾種？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 追問型問題</li> </ul>

	<p>在你的國家「國語」是什麼？你家說什麼語言？</p> <p>分析型問題</p> <p>為什麼國民政府要推動說「國語」運動？</p> <p>為什麼說方言在臺灣會被笑？</p> <p>為什麼原住民在社會是比較低階層的人？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 推測型問題</li> </ul> <p>如果沒有推動說國語運動，你覺得臺灣人現在應該說什麼語言？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 感受型問題</li> </ul> <p>如果你是 1949 年接受國民政府統治的福佬臺灣人，只會說福佬話或日語，你對國語運動會有什麼感覺？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 連結型問題</li> </ul> <p>你會認為說當地主流語言會比說自己的方言高級嗎？</p>
<p>第三週</p>	
<p>作業預習 補充文本閱讀</p>	<p>我的母語是....？</p> <p>臺灣被日本統治過，所以不少臺灣人都是用日語或臺語。1951 年，為了讓從中國搬過去的人和臺灣當地人交流，國民黨政府推行『說國語運動』，學語言從學校開始是最快的，老師要每個學生都說國語，禁止使用方言。三、四十年過去了，現在國語已經是臺灣人的共同語言了，會說一口流利臺語的年輕人越來越少，很多人的母語的都不是臺語了。在印尼也是這樣，印尼華人從明朝開始移民印尼，建立社區和做生意，現在印尼人口差不多有 3% 是華人。印尼華人比當地人更富裕，所以印尼歷史上也有不少排華事件。1967 年，蘇哈托 Suharto 成為印尼總統，華人和華人文化受到了很大的限制，政府要求印尼華人放棄自己的中文名字，改用印尼的名字。華人不能說自己的母語，也不能公開慶祝華人宗教和各種節日活動，在學校也不能學習華語，所以很多華人的後代都不會說華語了，很多人的母語已經是印尼語了。在緬甸雖然有華僑學校可以學習華語，但是因為政府沒有經費支持華僑學校，很多學校都是</p>

	<p>和緬甸學校一起使用，所以上課還是以緬甸語為主，因此很多的緬甸華人後代也不會說華語了。</p>
<p>暖身 主要活動 1 哈佛零點計畫 讓思考可見活動</p>	<p>(一) 利用 CSI 學習單，發表對於「母語」「華語」的感想，並於敘述處加上定式的句法 Color: _____ 讓我想到的顏色的是～，因為～ Symbol: 我選這個符號是因為～～ Image: 我選這張圖片是因為～～</p> <p>(二) 句一詞一字 (sentence-phrase-word) 先解釋文本生詞和語法意思再進行，句一詞一字</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 步驟一：請學生選擇對自己最有意義，而且有助於深入了解文本的一句話；對自己有特殊意義的一個詞；引起自己注意的一個字分享選擇。</li> <li>● 步驟二：將學生分組，請每位同學分享自己的選擇、解釋理由，並記錄下來。分享與討論輪流進行，促成有意義的對話。</li> <li>● 步驟三：回顧小組討論，請同學回顧紀錄，找出共同的主題，分析這些主題可能蘊藏的含義或關於後續發展的預測。</li> <li>● 步驟四：分享想法，公布各組紀錄。給同學時間閱讀大家選擇的句、詞、字，以及其中的主題與涵義。請各組說明對文本的理解，以及這個歷程對理解文本有何幫助。</li> </ul>
<p>主要活動 2 影片觀賞</p>	<p>印尼排華事件 <a href="https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-47946596">https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-47946596</a></p> <p>(三) 進入角色 (step inside)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 步驟一：準備 介紹圖像、影片、音檔、故事、議題或問題後，請學生選擇一個人或物，「進入那個角色」 角色：政府、印尼華人、印尼當地人、臺灣原住民、清朝移民到臺灣的人、1949 年從中國來臺灣的人</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 步驟二：這個人或物看到、觀察或注意到什麼？ 請學生想像自己是剛才選擇的人或物，描述角色看到、觀察或注意到什麼？ 你覺得這個人的外表、語言、行為會是什麼樣子？ 請畫出來或簡單描述，製作學習單使學生更易了解。</li> <li>• 步驟三：這個人或物可能知道、了解、認定或相信什麼？ 請學生從選擇的觀點來回答這個問題</li> <li>• 步驟四：這個人或物可能在意什麼？ 請學生從選擇的觀點來回答這個問題</li> <li>• 步驟五：這個人或物可能有什麼疑惑或問題？ 請學生從選擇的觀點來回答這個問題</li> <li>• 步驟六：分享 分享想法，請同學從不同觀點提出自己的想法，進一步討論</li> </ul>
<p>主要活動 3 問題討論</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 你的母語是什麼？</li> <li>2. 你為什麼想學華語？</li> <li>3. 你的家人會說華語嗎？他們為什麼希望你會說華語？</li> <li>4. 你覺得身為華人跟當地人有什麼不一樣？</li> <li>5. 如果可以，你想把印尼的名字換成中文名字嗎？為什麼？</li> <li>6. 為什麼政府要施行語言政策？</li> <li>7. 社會中的偏見與歧視會消失嗎？請提出解釋</li> <li>8. 語言與自我認同的關係是什麼？</li> </ol>
<p>總結活動</p>	<p>帶入 以前我認為學習中文，對我的意義是...，現在我認為... (I used to think ....., now I think .....) )</p>
<p>作業</p>	<p>兩人一組，回答 3-8 題，每題 50-80 字，可用英文輔助。</p>

## 五、 小結

本章節主要目的為透過目前國際先修華語課程的教學實踐案例，討論目前臺灣先修華語課程跳脫語言教學框架之可能性，並希望透過概念、素養以及思維培養三大面向逐步建構臺灣修華華語教學模式與步驟並期待未來能發展出更多更符合現代語言教育理念的課程設計以便能幫助學生養成面對未來世界挑戰及成為世界公民的能力。下一章將首先明確定義臺灣先修華語課程的範圍，並探討相關政策的發展。然後，將分析並整合訪談結果，整合並提出臺灣先修華語教學建議、詮釋目前臺灣先修華語應對國際潮流所面臨的挑戰。最後，從課程安排、評分指南和師資培育三個方向對未來的臺灣先修華語課程提出建議。希望本文能引起共鳴和討論。



## 第六章 臺灣先修華語課程挑戰與建議

本研究的主要焦點是臺灣先修華語課程現況並透過專家與教師意見分析統整對於先修華語課程的教學建議和探討遇到的挑戰與未來建議。本章將根據專家和教師的訪談內容，檢視目前臺灣先修華語課程的現況和相關政策的發展並給予先修華語的教學建議。接著，將分析受訪者對於臺灣先修華語課程所面臨的挑戰和困難。最後，針對先修華語課程和先修華語師資培訓提出未來的安排建議。

### 第一節 臺灣先修華語課程發展現況

首先，本段將針對臺灣先修華語課程的範圍進行定義，同時簡要介紹目前臺灣先修華語課程的執行現況。先修課程指的是在學術專業科目深入研究之前提供的基礎教育或預備教育，旨在加強學生在專業學科或語文方面的基礎能力，以便順利過渡到高等教育的專業學科研究。因此，先修課程主要針對有意就讀大學的學生，旨在使他們具備學術研究和大學所需的先備知識能力。在國際上，著名的先修課程包括國際文憑組織的大學預科課程（IBDP）和美國的進階先修課程（AP 課程）。此外，在英國，A-Level 是中學生準備進入大學的最後兩年的預備課程。在中國，也有稱為預備教育或預科課程的先修課程，旨在培養學習者在專業領域進行研究所需的能力。這些課程的內容非常多元化，涵蓋科學、歷史、社會學以及各種語言等領域。因此，在國外，先修課程的概念早已存在。而在臺灣，從 108 學年度開始，教育部指導下，國立中央大學主辦建立了「全國大學先修課程暨認證資訊平台」。截至 111 學年度，全國共有 14 所大學一同開設了 29 門不同領域的先修課程，這些課程的修讀將可在未來升讀大學時抵免學分。然而，需要指出的是，大多數修讀先修課程的學生通常是該開課課程所屬國家的母語人士。除了國際文憑組織的大學預科課程（IBDP）中的 Language B 或 The language ab initio 等針對第二語言學習者設計的課程外，大多數先修課程都是針對母語人士設計的。

因此，本文所指的臺灣先修華語課程是從學習者的角度來說明，即針對非臺灣籍且未曾在臺灣接受過高等中學教育的學生。前幾章節討論的先修華語課程可以分為兩種類型。一種是語言與文學課程，例如僑生國文、國際文憑組織中文 A 課程或僑先部秋季班國文課，適用於已具備一定華語能力且達到 CEFR B Level 以上的學生。另一種是語言習得課程，例如大學的境外生華語課、國際文憑組織中文 B 課程、美國進階先修課程中文課、僑先部特輔班華語課程以及國際專修

部先修華語課程，適用於華語非母語者，即從零起點開始且沒有華語學習經驗或經驗非常有限的學生。由於研究者的研究領域和授課項目的限制，本文接下來將專注於語言習得方面的先修華語課程實踐以及目前所面臨的挑戰。最後，將提出先修華語課程的安排建議。

本文將不深入討論大學開設的僑生國文和境外生華語課程，因為修讀該門課程的學生已經進入大學就讀。然而，在臺灣的高等教育機構中，出現僑生國文和境外生華語課程的原因是政府近年來廣泛招收僑外生就讀大學，但並未對學生在華語文能力方面設定明確的標準。國際專修部的成立也帶出許多議題，因國際專修部先修華語課程的總體方向與規劃，並未有完整的課程大綱或教學目標。如國際專修部之先修華語課程仍依舊依循以華語文能力測驗為基準要求去推動先修華語，可能在未來會出現幾項挑戰。

- (一) 華語文能力測驗屬於語言能力規範要求，其考試內容多以日常生活為導向之一般日常常見華語能力，因此，在考試領導教學的狀況下，華語老師選擇的教材和教授的方向，將完全專注於華語文能力考試，以通過華語能力測驗為導向去授課。對於零起點或初學者的華語學習者，在前面三個月可能會得到語文能力上的幫助，當先修華語課程學生比起一班語言中心華語學習者最大的不同是，學生上修習一年華語課程後是要進到大學修習專業科目的，如果專修部先修華語是以華語文能力測驗為導向的教學內容可能會造成，學生在一般日常生活溝通能力沒有問題，但是到了專業科目依舊造成有聽沒有懂的情況。
- (二) 延續上一點，華語文能力測驗目前要求為聽力與閱讀測驗需達到 A2，值得一提的是聽力與閱讀測驗皆屬於單向輸入的能力測驗，也就是說，學生可能會聽會讀但是無法利用寫作或口語完整表達出段落。在臺灣大學教育裡，最重要考核學生的制度為撰寫報告和口頭報告，然而，目前專修部先修華語未將此能力放在學生華語能力要求之中，即便是學生在一年中修讀過口語表達或學術報告撰寫之課程，但因未列入最後先修華語考核項目中，可能造成學生對於這兩項課程學習動機不高，因學術相關口語及報告撰寫，不只對母語者有相當大的挑戰性，更何況是華語第二語言學習者。假使學生在先修華語課程中，未能習得學術研究相關之輸

出能力，因此，學生到了大學專業學科課堂中容易造成學生無法適應大學課堂。

(三) 108 課綱在臺灣高中已如火如荼的進行，無論國內外，先修華語教育已逐漸由語言轉化成能力，如何利用語言成為學習工具，創造可遷移並能夠跨學科的能力，是目前世界各國積極在推動的。然而，專修部先修華語依然以語言教學為導向去規劃，一年的 720 個小時皆專注在語言學習，即便能夠順利通過華語能力測驗考試標準，也並不能確保未來能順利在專業學科中修習並能理解課堂中的知識。此外，將來這些學生除了進到專修部專業學科專班就讀外，也可能與臺灣本地生一同授課，目前臺灣高中生進到大學皆為接受 108 課綱之教育的學生，其思維能力與溝通表達能力皆與以往之學生有所不同。假使先修華語課仍在一年只專注語言學習而未思考應帶給學生何項使其能力在大學課堂中運用，這些僑外生進到臺灣各大學課堂依舊會與本地生產生差距而且未來差距可能不只是語言上的差距而可能力思辨能力與表達能力的差別。

因此，研究者認為臺灣先修華語課程應制定更清楚的教學目標、教學方法與教學內容。先修華語學習者，只有一年的時間就需要進入到臺灣的大學課堂當中，課程規劃應在語言基礎能力具備之後，應拋開詞頻或是詞彙分級的觀念，而從新思考，進到大學之僑外生需具備何種能力才能在大學教育中學有所得？以此為出發點構想課程大概念，進而逐步規劃先修華語課程。此外，應再次反思，用華語文能力測驗標要求專修部學生是否為完善的做法？通過語言能力標準者是否真正能夠適應大學教育？下一節將由專家教師訪談內容整合並探討目前臺灣先修華語所遭遇之困境與挑戰，第三節再從課程安排及師資培育兩大方向給予臺灣先修華語課程安排與建議。

## 第二節 臺灣先修華語教學建議

本論文訪問目前正在臺灣先修華語教育中，在教育第一線現場教學之華語教師與研究者自身經驗結合，在本小節將闡述目前臺灣先修華語教育場域中的教學實踐經驗，提供未來教師與研究者作為教學參考建議。本節將分為五大面向，一一進行說明。

## 一、 實際能力與語言能力雙軌進行

在臺灣的先修華語課程中，學生通常在修習一年或兩年的課程後，進入臺灣的大學繼續攻讀專業學科。因此，在培養華語能力的同時，也需要兼顧學生未來在大學中所需的技能培養。然而，由於許多先修華語課程的學生多數屬於華語能力零起點的學生，因此在華語課程中首要的任務是從最基礎的拼音開始，建立學習歷程，並為學生建立清晰的階梯式教學。在設計階梯式教學時，教師應該考慮學生的起點，從最基本的聽、說、讀、寫技能開始逐步構建。首先，教師可以著重教授拼音和基本的語音知識，幫助學生掌握聲母、韻母和聲調等基本元素。接著，進行聽力和口說訓練，讓學生熟悉日常生活中的常用詞彙和句型，並能夠進行基本的對話。隨著學生的進展，教師可以引入更複雜的語言結構和語法知識，並提供大量的閱讀和寫作練習，培養學生的閱讀理解和寫作能力。此外，教師還可以結合實際情境和真實語言材料，使學生能夠在課堂中體驗和應用所學的華語知識。例如，進行角色扮演、情景模擬、討論和演講等活動，讓學生在實際情境中運用華語進行溝通和表達。階梯式教學的目的是確保學生能夠逐步建立起華語能力的基礎，並為他們未來在大學中的專業學習做好準備。這樣的教學設計能夠提供結構性的學習環境，使學生能夠逐步提升他們的華語能力，並培養他們的學習興趣和自信心。

在訪問中 T6 教師提到：

“像國際文憑組織的課程比較分得比較細，我覺得他分得比較細的情況是從前端的ab initio 一直到language B 到Language A 那我覺得他就是一個循序漸進的過程，而且是一個巡迴式的探究，在巡迴式探究的過程當中他一個循序漸進，我們也可以想做他是一個階梯式的，非常清楚。然後他對尤其是他對比較初階的接觸的部分，我覺得他會是一個比較，應該是說他比較讓學生可以去融入，我們講沉浸式教學。”

因此，在課程實踐初期，先修華語課程可以注重語言能力的培養，利用沉浸式的教學引導學生在短時間架構華語語言能力基礎，並導入探究式學習，帶入問題、假設、驗證、結論，以四個步驟在課堂上展開討論和對話是一種有效的教學方式，可以培養學生的探究方法和思維方式。透過對話，學生有機會提出問題、

分享意見、解釋觀點，並與其他同學進行互動。透過討論和對話，學生可以學習如何提出合理的問題，收集和整理資訊，並進行邏輯思考和推理。同時，他們也能夠學會聆聽和尊重他人的觀點，並學習有效地表達自己的想法。教師在討論和對話中扮演著引導者和促進者的角色，應該創造一個開放和支持性的環境，鼓勵學生積極參與討論，提出自己的觀點並發展自己的思考能力。因此，討論和對話是一種促進學生探究方法和思維方式訓練的有效教學策略，討論與對話也是在語言訓練中非常重要的一環，這需要課程一開始從教師端刻意練習與培養的學習模式，除了探究式學習，T4 教師亦提出另一種更容易在課堂在實踐的方法：

**“Quality Talk(QT)，對。你可以去先把那一些固定的文本管他是赤壁賦，管他是什麼樣的文本。你都可以先去把那一些 QT 的題目列出來。因為 QT 這些題目其實他其實他可以去訓練思辨的。”**

此外，當語言能力提升到初級後，先修華語課程確實需要開始著重學生準備前往大學專業學科所需的能力。在臺灣的情境中，大部分修讀華語的學習者在一年後需要使用華語進行學術相關的論述和課堂討論。因此，課程設計應該思考學生在這一年的先修華語課程中，除了提升中文的聽說讀寫能力之外，研究者也依據過往的經驗歸納出五點臺灣先修華語學生應具備能力：

1. 專業詞彙和術語：學生應該學習和掌握與他們所選擇的專業學科相關的詞彙和術語。這包括學習專業名詞的拼音、意義和用法，以便他們能夠理解和使用這些詞彙。
2. 學術寫作能力：學生需要學習如何撰寫學術論文、報告或其他專業文件。這包括學習如何組織思路、撰寫清晰的段落、引用資料和進行文獻審查。
3. 學術閱讀能力：學生應該培養閱讀學術文獻的能力，包括理解複雜的專業文章、提取關鍵資訊和進行批判性思考。
4. 學術演講和討論能力：學生需要學習如何進行學術演講和討論，包括表達自己的意見、提出問題、回答問題和參與討論。
5. 跨文化溝通能力：由於先修華語學習者往往來自不同的文化背景，他們還需要培養跨文化溝通的能力，以便在跨文化環境中順利進行學術交流和合作。這些能力的培養可以通過課堂教學和相應的練習活動來實現。教師可以設計情境化的課堂活動、小組討論、角色扮演、演講比賽等，以幫助學生發展這些能力，

並提供相應的反饋和指導。同時，給予學生充足的練習機會，讓他們在語言使用的過程中不斷提升自己的能力。除此之外，T7 教師在訪問中問到素養導向與先修華語課程節結合時，他表示，

“素養導向的教學他有三個很重要的東西，知識、態度跟能力，就這三個知識、態度跟能力。我們要交給學生能力，這個素養導向我們要交給學生帶著走的能力包含什麼？包含了分析、評價、組織、語言四個能力，那麼這是個能力剛好也就是剛好以中文這一科來說，在中文的不管是哪一個課程，不管是文學課啦，語言文學課啦或者是 Chinese B 的課程裡面共通的評估標準就是這四個。那我覺得這個就是帶著走的能力，那這四個能力會展現在哪裡呢？展現在聽說讀寫，以教中文來說就是展現在聽說讀寫。”

在學生擁有語言能力後，需要開始從聽說讀寫四方面開展不同的實際能力，由上述分析、評價、組織、語言四個能力來說，一、分析，透過閱讀文本，去分析其比較異同及優劣和思考衝突與矛盾之處。二、評價，透過分析後的文本，給予口頭或寫作的建議與想法，並利用分析過後的知識進行論述，進行口說與寫作的輸出能力練習。三、組織，將前述兩種能力，組織其欲輸出之口語或書寫之建議，產出有清楚重要論點且有憑有據的內容。四、語言，針對所處的情境是用語是否正確且發音是否標準，及是否清楚理解問題內容。學生一旦能夠具備這四項能力，除了未來能應用在大學學術環境中能運用在課堂作用，也能夠透過不段的練習這四項技能，無論在哪一門學科當中都相當有幫助，因為這四項技能就是思考的訓練，而具備思考的能力是身為一名全球公民都應用有的技能。

## 二、 情境化與真實情境

目前臺灣先修華語教育並未有一套明確的教學規準，也就是說關於先修華語教什麼？這個問題也仍在討論中，然而有一點是非常明確的，先修華語的教學一定要情境化，教學文本文本的選擇一定要跟學生的生活做連結。目前已研究者在第一章所調查，現今臺灣各大學先修華語課，依舊是使用固定華語教材，這些華語教材單元主題，是以在語言程度範圍內所刻意編寫的語言。換句話說，學生學完這些這些內容並不能馬上應用到真實的課堂或是生活中。特別是這些在臺灣各

大學就讀的僑外生，他們需要立即應用的語言，就是他們生活中的校園的各式情境，如 T3 教師說，

“我覺得可以從這一塊去反思，那我怎麼讓學生融入大學的教育，那我到底是哪一些的課程。到底是哪方面的華語才會是他的需求？可能反思過你去評估完還做完調查之後，你覺得是這幾個層面，那種行政方面的，那一部分的華語對學生來說都是陌生的。因為我們有時候會被詞彙的難易度綁住了。他就是要用到了啊，那個對他來說就是很重要了，其實對學生來說他沒有什麼難不難。因為我們如果可以跳脫那些詞彙的分級，或是該學什麼再學什麼。因為你不同的情境，也有可能不同情境的高頻詞彙跟高頻句子。”

目前臺灣先修華語課程所使用的教材常以語言程度和詞頻為基準，這限制了學生從何處開始學習。對於需要在臺灣求學並生活至少四年的先修華語學生而言，區分難易度並不實際，他們需要立即運用到與校園生活相關的詞彙。詞彙的分級在這種情況下並不可行。此外，教材的內容應該真實且以多種形式呈現，以更好地符合學生的需求和興趣。因此，臺灣先修華語教材應該採取靈活的教學方法，讓學生能夠在真實情境中學習，從而降低學習焦慮，並促進學生的進步。

T3 教師說到

“比如說關於財經的，就可以把他綁成一個大概念去做設計，那也可以用影片的方式來呈現也不一定是書面的，那我們在執行上更有彈性，這樣教材不一定要都是紙本。”

T7 教師也闡述：

“那情境教學是什麼意思呢？你的教學材料要能激發他思考，就譬如說我們選的是新聞事件，或者是說這個在這個時間點，他的國家或是我們大部分的國家剛好是一個什麼樣的節日，或者是現在在在社群媒體上面特別流行什麼東西？這些東西在學生的情境裡面，他要有 feel 的。他有 feel 他就可以思考的多，那就你的這個教學材料才能夠激發他的思考，不然他就還是隔得這麼一層，那麼所以呢教學的活動就是來輔助思考的，那麼這個是我主要使用的方式。”

教材的文本內容應與學生有實際的關聯，以激發他們的學習動機並降低學習華語的障礙。確保教材內容與學生的興趣和現實生活相關，可以增加學習的意義感，並減少學習焦慮。為了達到這個目標，教師可透過逆向思考設計課程，了解學生的需求和興趣，並考慮他們所在的時代背景和流行文化。教師應關注學生想要學習的內容，例如與大學學業相關的專業知識、社會熱點議題、實用的生活技能等等。這樣的教材設計可以使學生在課堂中更有共鳴，並能夠直接應用所學到的知識和技能。

T7 教師在訪談中提出一個教學實例，在教授數字的課程中，希望學生必須了解數字在不同情境下的含義和訊息。例如，股票市場中的數字代表著什麼？新聞報導中的數字又意味著什麼？GDP 數字所代表的意義是什麼？透過這些不同情境中的數字，我們可以獲得哪些資訊？同時，學生也需要思考這些數字在不同情境中是否存在意識形態、偏見或刻板印象。作為教育者，我的核心思考是教授數字的同時不能與真實世界脫離，教學不能僅僅停留在理論層面，而需要與真實情境相結合。因此，教師需要時時思考如何培養學生具備世界公民的責任。在我的課堂上，學生學習數字並不僅僅是學習數字本身，而是學習如何運用中文表達自己的觀點和理解。每個學生都可以討論新聞中的數字是否存在偏見，他們可以談論刻板印象，他們可以討論股票市場的數字。不同學生的中文程度可能表達內容有所不同，但在我的數字課堂中，他們不僅僅是聽我介紹數字，而是參與討論。因此，我個人對教育的期待是不能與真實世界脫離。我們不能放棄成為世界公民的責任。這也是我對整個教育環境的願景。

教材的內容應該與時俱進，隨著時代的轉變而變動。這意味著教師需要不斷關注社會和文化的變化，以及學生所面臨的現實挑戰和需求。教材的內容可以涵蓋當代的議題、媒體資源、文學作品、電影和音樂等，最重要的是培養學生成為世界公民，以使學生與所學的華語能力與世界建立更緊密的聯繫

### 三、 教學活動真正意義

在華語教學中，教學活動的設計確實是非常重要的環。然而，目前有些教學活動似乎偏離了其真正的意義，將注意力放在讓課堂變得有趣而非著重於學習的本質。事實上，教學活動的真正目的是讓學生能夠真實地練習學習目標，同時降低他們在學習一門完全陌生的語言時的焦慮感。有效的教學活動應該是能夠

促使學生積極參與、實際應用所學知識和技能的活動。這些活動應設計得具有挑戰性和適應性，以確保學生能夠在有足夠的支持和引導的情況下，逐步提升他們的語言能力。此外，教學活動還應該具備學習目標導向的特點。教師應該清楚地設定每個活動的學習目標，並確保這些目標與整體課程的目標相關聯。學生應該明確了解每個活動的目的和預期結果，並瞭解如何將所學應用到實際情境中。這樣的設計有助於提高學生對學習的動機和專注度，並使他們意識到自己的學習進展。最後，教學活動的設計應該考慮到學生的學習焦慮。學習一個新的語言對許多學生來說是具有挑戰性的，因此教師應該運用各種方法來降低學生的焦慮感，例如提供正向的回饋和支持、鼓勵合作和互助、創造輕鬆和友好的學習環境。

T7 教師闡述課堂實踐時說到：

“所以我覺得這個概念其實一開始其實給我蠻大的啟發，就是說語言不應該成為他思考的障礙，然後所以呢？當我在面對學生的時候，尤其是 Chinese B 的學生的時候，我就會去思考，當我在選取教材的時候，我應該要用什麼方式去上課才能夠讓語言給他的障礙降到最低。這是一個我的思考的方式，然後呢在這個邏輯之下，我才會去想那我要用什麼教學活動，所以我們看起來我們看起來很有趣的活動，其實是在輔助降低語言給他的障礙。他其實會有時候老師他如果沒有思考到你剛剛提到的這個點的話，那麼老師就會很單純的就是為了做活動而做，for fun。”

因此，無論是上一段討論的接近學生真實的題材選擇到教學活動的設計與執行，在先修華語課堂上的教師都需要重新去思考活動方向，活動本身是否能協助學生將語言的障礙降並且增加課堂的互動情境。在討論批判性思維的訓練時，許多華語老師仍質疑學生在語言能力還在初級時是否能夠順利完成思辨的任務活動？需要突破窠臼的第一步是老師本身對於批判性思維的概念是否清楚，老師是否已掌握其教學要點，第二選擇教材文本時，不能夠脫離學生的生活，批判性思維本來就是一種抽象的議題，假使又選擇了難度很深的文本，對華語學習者簡直是難上加難。最後，除了貼近生活，教材也必須要能激發學生考，且其教學活動設計的主要目的是用於降低學習難度，而教學活動本身帶來的樂趣則是活動的附加條件也不是必要條件。

#### 四、給與學生彈性與選擇權

在訪談中得到教師們跟這幾年研究者自身的教學經驗，在先修華語教學中，由於考試引導的教學壓力，有時候教師可能會傾向於強調學生的統一進度和表現，而忽略了給予學生彈性和選擇的權利。然而，每個學生的學習能力和背景都有所差異，要求每個學生都在相同的時間內達到相同的目標是不現實的。給予學生彈性和選擇的權利是非常重要的，這樣可以充分考慮到每個學生的個別需求和學習差異。教師可以提供不同的學習選項和教學方式，讓學生根據自己的興趣、學習風格和能力選擇適合自己的學習進路。這種個別化的教學方法可以激發學生的學習動機，提高學習成效，T7 教師在談到自身經驗時說，

“但是成績拿得比較差，不是因為他的數學能力或者是化學能力比較差，你讓他用中文講或是你讓他用中文表達，他是解題是很快的，他完全是概念是通的。他們在數學方面的表現不好，那語言的障礙其實是占蠻大一個因素的。所以他其實思考能力沒有差，但是語言就是變成溝通的橋樑，這個時候，如果我們給他很低的成績對他來說是不公平的。那我們在學校的做法就是，我們就是提供給他字典，就是給他一些輔助。就是你考試的時候你可以翻字典，又或者是說一個學期的前面三分之一的時間，你的考試時間把它拉長。就是會有一些輔助，讓你克服語言的問題。”

經過這次訪問也給我教學上的啟發，以研究者自身經驗來說，到第五年才開始試著調整並降低期望，降低期望聽起來像是一個在教學上的負面詞語，但是降低期望意思是給予學生更多選擇，讓學生擁有決定自己抵達終點的時間與終點的距離。舉例來說，於考試時，試卷不是只有統一的試題，而是按照程度給予分級試卷，學生能夠根據自己想到達到的成績作選擇。上述教師所說，語言不該是阻擋思考的阻礙，應該是助力。或許在標準化的考試很難做到給予學生那麼多選擇，但是從平常課堂上的考或平時測驗，教師是否能夠放手，考試不用來考倒學生也是希望學生透過測驗能檢視自己是否已學會測驗中內容。然而，在臺灣很多教師似乎是要考倒學生才算是有效的教學與試驗，但學生再次次的挫敗中，可能對於繼續學習的動力就逐漸消失了，更因此產生排斥學習的效應。除了課程與測驗能給予彈性之外，教師本身對於學生的偏見也需要改變。通常在全校性的考試

當中，批閱老師的評分標準如沒有統一的規範，亦造成特別是非選題的部分，有不公平的給分狀況。

T4 教師也提到同樣的建議，

“我覺得給分的標準一定要訂得非常清楚。比如說，不能因為一個緬甸的學生他寫了七八行字，字很漂亮，論述首先什麼的，然後你就給了他比方說滿分 10 分，你就給他 9 分。不能因為一個印尼的學生可能他只是草草地答出了像剛剛那個華生的那一個題目可能他就是說比例算錯，然後可能就是做善事的方法不對。你就這樣子你就只給他 2 分，這個是錯誤的。因為其實印尼的學生他有回答到關鍵字，你就要個勇敢的給他 6 分 7 分，只是他沒有去論述你的給分的標準要講清楚，學生是會感到挫敗的。”

在先修華語課堂中，學生學習華語的時間有限，而在這短暫的時間內使他們準備好進入大學學習是一項極大的挑戰。不僅對教師也對學生帶來了壓力。因此，教師的自我成長和調整在先修華語課程中變得非常重要。教師需要持續地自我反思和尋求專業發展，以不斷提升自己的教學能力和知識。教師的自我成長和調整還包括與同事和專業社群的合作與交流。這種合作可以促進教師之間的互相學習和分享，激發創新思維和教學方法的共同發展。同時，這種合作也可以提供支持和鼓勵，讓教師能夠更好地應對先修華語課堂中的挑戰。總之，教師的自我成長和調整在先修華語課程中至關重要。然而，評分的標準訂定和出題方向的改變是目前先修華語課程的挑戰之一，這些挑戰和困難將在下一節更詳細的論述。

## 五、 差異化學習與合作學習

在先修華語可堂中，大多都是混合程度，也就是在班上可能有程度很好的學生也可能會有程度剛起步的學生，在這個時候如果學校依舊得按照教學進度與考試去授課，那麼差異化與合作學習就成了最實用的方法。T4 教師提出了實際的課堂實踐，

“我有一個蠻有意思的教案，我讓學生他們分組，因為我希望他們去閱讀那個文本，可是你不能出一個太難的題目。所以我讓他們就是說你們去統計一下孔子跟哪些弟子講話，就是你只要把一些人物找出來就行了，然後講了什麼內容，

然後他們就分組去做。然後做完之後，我用數位人文一個分析軟體，我就把那些人物全部串連在一起，然後我開那一張圖告訴他們說，這是論語呈現出來的人際網路。裡頭你們看到的是什麼樣的內容？論語的文字雲是什麼？然後去從裡頭讀到了什麼樣概念？接下來我就會有些提問，就是提問說這一張圖有沒有什麼樣的盲點，然後那個盲點就是可能就是他跟媒體識讀有關係。”

T3 教師也同樣透過任務型教學設計與合作學習創造先修華語更多的可能性，

“那班上人數就是學生很多元。那我們就設計一個就是我怎麼協助在地的老店家，因為在某個地區老店家大概 4、50 年了，都已經沒落了。然後他們就要做一個任務就是他們要用他們的文字能力來去協助在地的老店家，他們就會去訪談啊，訪談了解問題呀設計訪談的大綱，實際訪談。然後最後把訪談內容轉換成訪談稿，其實這個中間過程中有很多的語言的學習，然後他還是記得去接洽然後時實際地去訪談”

在研究者本身課堂中，也每天每天應用合作學習與差異化的教學模式，因為班級人數多且語言程度不一，一定要透過合作學習達到互助合作，互相成長的班級學習氣氛，再綜合上述兩位老師發現，在設計合作學習的課堂，第一要先思考我要帶給學生什麼樣的學習？是研究論語本身，但是透過論語訓練學生分析、評價、組織及語言能力？第二在教師本身可控的測驗內，採取不同的評估方法，以更全面地了解學生的學習狀況和進步。單一的考試成績並不能完全反映學生的學習成果，因此，教師可以考慮使用多元評量方式，例如作業、專題報告、口頭演講等，以更全面地評估學生的學習成果和能力發展。最重要的是，教師應建立支持和鼓勵學生的學習環境，讓他們感受到自己的進步和成就，並培養他們的自主學習能力和學習動機。給予學生彈性和選擇的權利可以幫助他們發展個人化的學習路徑，並在學習華語的過程中減輕焦慮感，提高學習效果。先修華語課堂要走的長遠，一定要跳脫目前的框架，世界的變動是分秒再進行著，而先修華語也一定要著世界轉動。本文討論了許多目前國際先修華語的教育理念，概念、素養與思維，當這些新理念衝擊臺灣先修華語時，目前面臨的挑戰與困難，將在下一小節分課程與師資兩大方向探論。

## 第三節 臺灣先修華語所面臨之挑戰與困難

### 一、課程

#### (一) 測驗內容過於單一

就目前多數臺灣各大專院校針對境外生入學華語標準為通過華測會之華語文能力測驗，其中以閱讀及聽力測驗考試為主。再者，僑先部的考試制度分為兩種，除了根據高中成績和提供自傳與讀書計畫等資料以個人申請至各大學外，大多數學生仍然需通過學校統一結業考試並按照考試成績排名和志願選填順序進行分發到臺灣各大學。僑先部的結業考試內容與華語文能力測驗皆為單向輸入之考試模式且內容偏重記憶背誦與知識型考題。導致學生通常於通過測驗之後，無法將所學存放於長期記憶中或遷移到其他學科。無論是華語文能力測驗或是僑先部的結業考試，對學生來說為相對公平之測驗方式，但這種單向輸入的考試訓練可能會導致培養出一批具有聽讀能力但表達能力不足的學生。這樣的情況將使語言課程回到以教師為中心，學生只能被動地輸入知識，而無法學習如何主動輸出知識。這些問題對於臺灣先修華語的發展構成了阻力。

為了解決這些問題，針對僑先部來說，一方面可以考慮調整課程內容，改變出題方式並建立明確的評分標準，以確保課程與測驗能夠與世界其他地區的教育接軌。儘管分發考試制度為了公平性而不易變動，但在課程內容、出題方式和評分標準方面仍有可調整的空間。另一方面，各大專院校應將華語能力測驗標準更全面地覆蓋口語和寫作測驗，以確保學生能夠全面發展聽、說、讀、寫的語言能力。這樣的改進將有助於提高學生的語言能力水平，使其更適應國際環境。關於這些挑戰的具體建議，將在下一節中進一步詳細論述和探討。通過這些改進措施，我們可以期待臺灣的先修華語教育在課程內容、評估方式和教學標準方面實現更大的進步，以提供學生更具價值和有效性的學習體驗，並培養出更具國際競爭力的華語能力。

#### (二) 考試偏重知識與記憶

目前臺灣先修華語課程所面臨的一個挑戰是考試內容偏重於知識背誦和記憶，而缺乏對學生能力運用的評估。這一點可以從僑先部秋季班國文考科的例子中看出。該考試的選擇題主要關注國學常識和文學修辭，而非選題則不包含對詩詞的默寫。而特輔班的考題與國際專修部課程或語言中心測驗相似，主要著重於

生詞和語法句型的記憶，偏重第二語言學習。目前的考試內容使得學生在學習過程中更注重於知識的記憶，而非知識的運用。學生可能會花大量的時間和精力去背誦詩詞、生詞和語法，而缺乏對於文學和華語的真正理解和應用能力的培養。這種考試內容的問題可能會使學生對學習產生壓力和失去興趣，因為他們只需要達到表面的記憶要求，而無法真正喜歡文學或是將語言能力轉化為實際應用能力。這樣的情況也可能阻礙學生對於語言和文化的深入理解和探索，以及對於自主學習和創造性思維的培養。

然而，對於零起點或是華語學習經驗較少的學生來說，生詞和語法的句型教學是非常重要的，因為這樣的教學法提供了建立華語基礎溝通交流的能力且這些知識和練習使學生能夠理解和表達基本的華語句子，與他人進行簡單的溝通。然而，在培養語言能力的同時，我們也應該致力於培養學生使用華語輸出的能力以及其他語言技能。僅僅掌握生詞和語法是不夠的，學生需要學習如何將這些知識應用到真實的語言情境中，並培養他們的語言表達能力和創造性思維。

### （三）教學環境與課時安排待改善

一直以來華語學習的課堂都是著重在教學法，關於教學環境與班級經營方面的議題，在華語師資培訓上較少被討論。杜威的教育哲學以經驗為基礎，強調學習應該建立在實際體驗和互動中。他認為學生應該透過親身參與和實際操作，從中建構新知識和理解。以經驗為基礎的學習方式有助於學生發展批判思考、問題解決和創造性思維的能力且亦主張教育應以科學的方法進行評估和改進，以確保教學策略和學習環境的有效性。此外，杜威也提倡以民主為目標，他相信教育應該培養學生成為具有主動性、批判性思維和公民意識的個體。學校作為一個社會環境，扮演著重要的角色，不僅是知識傳授的場所，更是培養學生社會化和民主價值觀的基石。學校提供學生一個寬廣的生活空間，讓他們能夠在這個小社會中學習、成長和互動。在《明日的學校》一書中描述了對多元教育領域的想像，其中包括體能教育、自然研究、手工、工業訓練以及各種社會化活動。

在臺灣的先修華語教育中，學生所處的學校和課室扮演著重要的角色，不僅僅是學習華語的場所，更是他們認識臺灣民主社會和成為世界公民的場域。臺灣政府積極推動僑外生到臺灣留學冀望臺灣能成為他們學習和成長的起點，其中臺灣在華語世界最大的優勢，臺灣具有能培養學生成為具有民主意識和國際視野的公民的環境與條件。然而，除了目前先修華語課程中仍停留在介紹語言與文化的

層次外，目前的臺灣先修華語學習環境並未在課室中提供太多的特殊安排。儘管使用了沈浸式的教學方法，但在課堂上學生並沒有機會親手觸碰實際的學習工具或教具，除了數位工具之外，缺乏實際操作的機會。因此，學生僅僅是到課室中學習，缺乏與整個學習環境的連結和感應。這樣的學習方式讓學生的學習變得無意識且缺乏熱情，當學生對學習缺乏熱情和動機時，教師在班級管理和同儕合作學習方面也會面臨更大的困難。

再來，以僑先部特輔班華語課時數為每週 18 小時而國際專修部華語課程規定為每週 18 小時。如按照每學期 18 週的課程安排，時數看起來雖多，但以僑先部特輔班為例，18 個小時是拆分成五門課，其中四門課為 4 學分，其中一門為 2 學分。單看一門課的時數，一學期若不包含放假僅 72 小時，對比 IBDP B 當中 SL 課程一學期語言總課時 150 小時，則減少了一倍之多，目前課時的安排這對語言的養成訓練是不夠的。目前每一門課的授課老師皆不一，也導致每門課的學習除了無法連貫之外，也無法每天都安排課程，這樣對學習是容易產生斷點。

#### (四) 缺乏課程核心主軸與評分指南(Scoring rubric)

目前臺灣先修華語課程，除了專修部規定一年後要達到 A1 外，僑先部目前對於學生結業時的華語程度是沒有要求的，學生在結業時無論華語程度高低，只要結業總成績達到標準皆可結業進入分發大學。此外，就讀一年特輔班之後對華語的要求也不明確，依舊是學期總成績及格即可升讀秋季班。無法明確規定升讀秋季班或大學原因眾多，但以近年僑先部招生狀況來說，因為其他大專院校招收僑外生時，因大學自主且國家政策沒有強行規定，學生即便是華語程度為零起點也能夠申請進入大學就讀。如這時候僑先部明確規定結業學生必須達到某種語言能力方可結業，這對招生來說勢必會產生衝擊。

再者，本文探論 IB 和 AP 在教學內容上與臺灣的先修華語教育不同為 IB 注重學生成為全球領袖的培養，強調更加全球化的語境，而 AP 則為大學抵免學分且注重以大學課程銜接，然而，目前臺灣的先修課程在課程內容上偏向中國文學化，其中一個例子是大一國文課程。雖然各大學對於大一國文課程設計也有很多差異，但目前仍缺乏統一的核心主軸。在測驗評估方面，也沒有明確的指標評分指南。相比之下，IB 和 AP 則有明確的教學理念、教學目標及評分指南。臺灣先修華語教育面臨著諸多挑戰，其中課程中最大的挑戰是缺乏明確的教學理念、教學目標以及評分指南。這使得先修華語課程在不同學校之間可能存在差異，因而

對學生而言，雖然某些課程可能對其有所幫助，但未必符合他們升讀大學的需求。同時，擔任先修華語課程的教師可能只是按照學分要求進行教學，缺乏明確的教學理念和信念。儘管教師在教授課程方面可能具有卓越的能力，但未必能真正滿足學生的需求。相比之下，IB 和 AP 在教學內容和指導方面更加明確。它們擁有清晰的教學理念、目標和評分指南，確保學生在語言能力和全球領導力方面得到全面發展。因此，建立一套具有臺灣先修華語特色的課程核心主軸和評分指南，將是未來需要引起華語共鳴的一大議題。

#### （五） 教學與現實脫節

在臺灣的先修華語課程中，面對幫助學生銜接大學學科這一目標，確實存在一些挑戰。雖然這些課程有助於學生提升基本語言能力，但他們進入大學後仍然面臨著具有挑戰性的專業學科學習。華語課程的目標並不僅僅是讓學生掌握專業學科中的專有名詞，更重要的是幫助學生將華語作為一種工具，以此去學習其他學科的知識。此外，教學應該思考學生進入大學所需具備的能力。除了教授語言，課堂應該培養學生的探究、思辨、整合、組織和表達能力，以使其能夠在大學甚至未來社會中立足。然而，目前的教學仍存在與學生需求和國際教育的差距。隨著國內高中教育的改變，包括 108 課綱的實施，先修華語課程也必須相應地進行調整和挑戰。教學內容應更貼近學生需求，並與學生的生活情境相關聯。在考慮到學生必須在臺灣生活並進入大學校園的情況下，我們需要重新思考目前的教學內容是否能夠滿足先修華語學生的需求，以確保先修華語課程不僅僅是提供語言能力的提升，而且能夠幫助學生在學術領域中運用華語作為學習工具，並教導他們如何在學術研究中運用華語。

此外，選擇教學主題時需要考慮到現代學生的生活方式已經與過去有了很大的變化，他們使用的社群媒體已成為他們生活的一部分和發表意見的平台。這些社群媒體包括，YouTube、抖音等，提供了不同的內容和語言使用情境，這些也應被考慮在先修華語課程中。在使用詞頻計量方法所編寫教材如，傳統的華語 8000 詞表，可能無法完全涵蓋現代學生所使用的詞彙。由於社群媒體的快速發展和變化，新興詞彙和網絡用語的使用頻率可能超出了傳統詞表的範疇。因此，在教學中應該更加靈活地適應學生的需求，包括使用和教授現代生活中常用的詞彙和表達方式。除了詞彙的變化外，還有不同的語言使用情境和風格也需要被納入考慮，根據學生的需求和興趣提供相應的語言學習資源。

## 二、 師資

### (一) 師資培育訓練不足

在臺灣先修華語教育領域中，引入國際教育理念（如概念、素養和思維）面臨數個挑戰。首先，儘管大部分華語教師對於接受不同教學理念和觀念持開放態度，但他們主要面臨的困難在於缺乏全面先修華語師資培訓。即使教師對於了解國際上的先修華語課程抱有興趣，目前仍然缺乏多元的資源渠道。其次，臺灣社會、學校領導層、教師、家長和學生對於國際觀的掌握明顯不足。相對於國際形勢的迅速變化，例如 IB、AP 和概念、素養、思維訓練等在國際教育領域的廣泛應用，臺灣許多教師仍難以跟上潮流，無法理解這些觀念，更無法將其融入課堂教學。第三個挑戰是各大華語教學系所目前仍然以傳統的經驗傳承方式培訓華語教師。因此，在課堂上的教學示範和教案設計多數仍然按照傳統的語言教學模式進行。即使新一代教師希望嘗試新穎的教學模式，除了不知道如何開始之外，也不一定能夠獲得教授的認同和支持。此外，除了臺師大對於 IB 華語師資培訓提供專門課程外，其他大學的華語師資培訓對於國際教育理念仍然相對陌生，甚至對於國內 108 課綱的轉變也不夠熟悉。這顯示臺灣華語教學仍然停留在舒適圈中，走出傳統框架具有相當挑戰性。然而，未來時代的快速變動將迫使臺灣華語課程不得不改變。最後，教師的主動性不足也是一個挑戰。改變是痛苦的，缺乏足夠的資源支持，再加上教師對於新的教育理念缺乏認同且不願意去了解，導致教師在課堂上推動學生參與和引導思考的能力不足。這種情況影響了課堂活動的積極性，使學生無法得到有效的引導和啟發。

### (二) 新舊世代差異

在教學領域中，世代差異是一項重要的挑戰，且臺灣的先修華語教師群體亦難免受到該差異所影響。這種差異主要體現在資深教師和年輕教師之間，以及他們對於新教學理念和方法的接受度。資深教師可能對於新方法持保留態度，並認為這些方法只是噱頭。他們深信學習應該是扎實而傳統的，而年輕教師則可能持有不同的觀點，並樂於接受新的理念。世代差異涉及個人能力的差異，資深教師擁有豐富且專業的經驗能力，而年輕教師則具備創新與勇於嘗試的能力。然而，當前的世代差異需要雙方共同合作和包容，而非相互對立。資深教師可能認為年輕教師欲推翻其教學方法，並感到自身的教學法和在學校的地位受到威脅。當他

們面對素養、概念導向和批判性思維等教學理念時，他們可能意識到自身的方法已過時且可能被淘汰。然而，世代差異並非對立之問題，因每種方法都有其優點。相互包容和合作是共同進步的關鍵，而非相互推翻對方觀點。無論是資深教師或年輕教師，皆需持續檢視自身的教學思維和信念，並勇於改變。傳統的授課方式固然有其優勢，但面對國際潮流，我們也需具備探究精神、好奇心以及勇於跨出舒適圈的勇氣。教師應保持開放態度，願意接觸和了解新的教學理念和方法。同時，教師應培養探究精神和好奇心，勇於探索新的教學方法和策略。

### （三） 缺乏福利保障

根據本文調查，臺灣華語教師普遍以鐘點費形式受雇，薪酬依教學時數計算，且大多數先修華語教師為兼職教師，缺乏穩定的收入保障。此情境下，要求教師改變教學方法可能存在合理性上的困境。兼職教師通常每週教學時間為4至8小時，在多所學校兼課，因此若學校要求教師融合概念、素養、思維訓練等教學方法進行教學，對兼職教師而言無疑是不公平的。另外，在寒暑假期間，兼職教師無教學工作，即無薪資收入。即使教師願意參加工作坊或進修，亦因無收入而難以兼顧學習與生計。值得一提的是，進修及參與工作坊亦需要負擔相關費用，然而大部分華語教師並未獲得研究經費或補助，且由於非編制內教師，未享有教師法所提供之保障與福利。故要求教師追求創新與改變在現實情況下顯得不合理。此外，由於華語中心與大學未提供專任教師職位給先修華語教師，導致兼任教師人數超過專任教師，這使得教師難以共同研討教材準備以及合作開發課程。大部分兼任教師多數時間不在校園，這也阻礙了先修華語教育的改革進程。儘管教師個人或許具備改變教學思維和信念的意願，但面臨薪資壓力、缺乏支援與資源、經濟負擔等問題，使其改變舊有教學模式的困難不容忽視。最後，華語教師鐘點費標準均未明訂，在華語教學界是知情但卻無能為力的事實，薪資及福利無法受到保障，也造就華語教師無法積極進修與參與教育變革。

### （四） 行政與教學資源不足

在前述討論中，探討了將素養、概念和思維等概念納入華語課程的議題。然而，目前面臨著資源不足的挑戰。這些資源包括學校提供的資源，由於校方主管單位可能尚未深切理解這些概念的重要性，並未認識到投資於相關書籍和資源的必要性。因此，未能提供教師進一步學習和教學資源，包括書籍和教具等。因此，

資源缺乏成為一個問題，行政單位無法支持教師進行教學改革，這使得新的教學理念難以融入先修華語課程。此外，為鼓勵專任華語教師進行教學創新，行政主管是否考慮建立一套升等機制，該機制能夠提供相應的獎勵和認可，讓教師感受到在教學升等方面的投入和努力具有實質性的回報。然而，支援不足也可能來自校方和家長的不支持，家長可能認為教師不稱職，花太多時間在「無意義」的活動上。因此，家長的支持以及整體教育環境的資源供應成為一個關鍵問題。行政主管和學校是否能夠為華語教師提供足夠的軟硬體設備和資源，包括對基本薪資的重視程度，這些都是行政和教學資源的一部分。

#### (五) 政策端須改變

在面對這些變革時，主管機關應該扮演領導者的角色，積極主動地推動改革。先修華語課程的指定方向不應僅限於要求學生通過華語文能力測驗，尤其是在 108 課綱的背景下，學生將與先修華語學生一同進入課堂。國內高中已率先展開改革，因此，主管機關不應僅著眼於解決國內流動教師的問題，而是應全面檢討先修華語課程的核心目標以及師資培訓和評鑑制度。其次，華語教師薪資偏低的問題已經存在近 20 年。然而，在推動教學創新和改革的同時，我們卻忽略了教師的主體性和獎勵機制。提高基本薪資和制定相應政策僅能由主管機關主導和改變，這是華語教師普遍面臨的重大挑戰。最後，臺灣目前積極推動國際化和成為雙語國家的計畫，但主管機關在積極推動外籍生和僑生來臺留學時，卻忽略了他們之間本質上的差異。雖然推動國際專修班的初衷是好的，但僑生和外籍生在語言和文化背景上存在著巨大差異。因此，在設計先修課程時應該針對這些差異性進行綜合性檢討和專家學者討論，不能僅僅通過語言能力認證來確定他們是否具備進入大學的資格。

### 第四節 臺灣先修華語課程安排建議

本節將以探究國際先修華語課程發展與現代語言教育的三大面向，包含概念、素養與思維，作為本節論述基礎。同時，本節也將訪談臺灣的先修華語專家、第一線先修華語教師之結果以及研究者本身之教學精應，綜合專家與教師的教學經驗與觀點，從課程安排與師資培育兩大方面提出臺灣先修華語課程的建議。

## 一、課程

### (一) 建立臺灣先修華課程指南

本文的第二章和第五章詳細探討了國際先修課程和現代語言教育課程的教學理念和教學主題。其中，IBDP 中文和 AP 中文透過其指南清晰地陳述了其課程的主要教學理念和宗旨。此外，儘管沒有指定固定教材，但這些指南中充分列舉了課程的主題和課堂話題。此外，測驗方式和評分標準也獲得了詳盡的描述和闡釋。因此，為了順利推動臺灣的先修華語課程，主管機關必須率先制定臺灣華先修語課程指南，並逐步推動實施。課程指南應包含以下三大重要面向：一、臺灣先修華語課程的核心理念和目標；二、課程主題和教學單元；三、測驗方式和評分標準。這三個方面的完整呈現對於建立全面的課程指南至關重要，並將有助於推進臺灣先修華語課程的有效實施。

此外，由於臺灣具有不同的歷史背景，臺灣先修華語課程的學生包括僑生和外籍生。在專家訪談中，也提到針對不同的學習者，臺灣先修華語課程的課程內容設計應有所差異。臺灣僑生和外籍生升讀大學的先修華語課程應具備共同的核心理念，但需要進行雙軌客製化的發展。例如，僑生先修部的學生都是僑生，需要通過全校性的統一測驗，根據成績排名分發到大學。此外，僑生先修部的先修華語課程分為語言與文學和語言習得兩大類課程，只有修習完語言與文學課程才能升讀大學，因此，測驗內容主要涵蓋語言與文學方面的知識。國際專修部的一年華語課程則以語言習得為主，目前的測驗內容也偏向語言習得和第二外語學習。考慮到臺灣先修華語的獨特環境，對於未來指南的建立方向，建議採用統一的核心主軸，但在語言與文學和語言習得課程方面進行雙軌綜合發展，設計出具有臺灣先修華語特色的指南。

最後，在專家和教師的訪談中一致認同，臺灣先修華語課程的主要目標是為了銜接大學教育。因此，先修華語課程的內容不能脫離真實世界，也不能與大學教育脫節。此外，為了增加學生的學習動機，建議大學採取先修華語課程學分抵免的制度，這將對學生修習先修華語課程產生正向的增強效果。

### (二) 規劃課程主題與教學單元

本文中提及，臺灣先修華語課程的語言習得課程主要針對零起點的華語學習者。目前，這些學習者的課程安排仍然是根據華語詞頻高低來設計。研究者強調，

對於零起點的學習者來說，使用目前的初級教材是有幫助的。然而，當學生累積了一定的詞彙量之後，他們需要面對真實生活情境，也就是他們在校園中所遇到的情況。這些學生需要在臺灣居住至少四年以上，無論學習者的起始華語程度為何，在日常生活中的特定場景成為臺灣先修華語學習者必須學會的範圍，本文認為課程應該兩大階段，第一階段為零起點至 CEFR A2，第二階段為 CEFR B1 以上。教學單元的規劃需與學生生活相關，讓學生能學了能夠立即使用。此外，無論是 IBDP、AP 或是瑞典的語言課堂，都有共同的課程核心皆是語言學習與全球情境的連結和培養學生成為世界公民的責任。語言學習的目的就是能透過語言和他人進行溝通與交流，且先修華語另一項重要任務是與大學教育的連結，因此，研究者根據教師訪談內容和自身經驗歸納出先修華語課程中第一階段與第二階段之課程主題如下：

在第一階段以訓練聽說讀寫能力為主時需包含以下三大主題：

第一階段：

- I. 日常生活用語：因應一般日常生活所需使用的語言，如食、衣、住、行、育、樂等。
- II. 校園生活用語：因應校園各種情境所需之語言，包含：選課、社團、應徵工讀、各處室業務詢問、宿舍等。
- III. 留學移民用語：需申辦之相關證件如：居留證、健保卡、工作證、銀行帳戶等。

臺灣先修華語的課程第一階段之後，一定要跳脫詞頻的限制，因為學生只有一年的時間養成語言及銜接大學的能力，除了給予知識，也要培養學生學術研究能力和自主學習，先修華語的學生是要進入大學教育的，學術研究相關之理解（聽、說）及表達（讀、寫）能力之培養相當重要，因此，在第二階段開始本文以五大主題為出發點，選取學術文章，由淺至深，脈絡化設計課程內容。無論學生將進入何種專業領域繼續深造，在課程中培養出學術相關的研究能力皆可遷移至新的學習場域。

在第二階段以培養學術研究相關理解與表達能力為主時需包含以下五大主題：

第二階段

- I. 個人與身份認同
- II. 家庭與社會

- III. 當代生活體驗
- IV. 藝術與科學
- V. 全球議題

先修華語除了語言能力養成，也需要透過語言課培養學生銜接大學教育之能力，本文建議以下五大技能，作為臺灣先修華語課程內容設計之能力指標參考，

- I. 學術研究能力：括良好的閱讀理解能力、批判性思考和分析能力以及問題解決，能夠獲取和整合各種學術資源，並有效地應用於學習和研究。
- II. 寫作和口語表達能力：良好的書面和口頭表達能力，需要能夠清晰、有邏輯地表達自己的觀點，並能夠有效地與他人進行溝通和討論。
- III. 團隊合作能力：大學學習常常涉及小組項目和合作研究，因此學生需要具備良好的團隊合作能力。這包括有效的溝通和協作技巧，能夠在團隊中貢獻自己的專業知識和才能，並具有共同解決問題的能力。
- IV. 跨文化和國際視野：現代社會越來越國際化和多元化，特別是先修華語學生都來自於海外，跨文化和國際視野是必然會出現在學習中，這包括尊重和不同文化背景的能力，能夠適應和應對多元文化環境中的挑戰，並具備全球問題意識和跨國合作的能力。
- V. 自主學習和時間管理能力：學生具備自主學習的能力，能夠有效地組織和管理學習時間，制定學習計劃並保持學習的紀律性。他們需要具備自我驅動的精神和能力，並具有解決困難和克服挑戰的毅力。

以上五項能力的培養，皆須體現在先修華語課程文本選擇及教師教學實踐當中，教師需能清楚掌握能力培養為原則，以課程主題為大概念，進而設計課程教學單元。

最後，在課程設計的規劃中，除了課程主題的選擇外，還需注意兩個關鍵因素。首先，課程時數必須足夠，以確保學生有充足的時間進行學習。此外，課程的安排應採用循環式上課的模式，每週至少需要四天的上課時間，以便使學生學習能夠連貫。這樣的安排有助於學生持續性地複習和強化學習成果。在師生比例的規劃上，根據研究者的經驗和調查結果，在臺灣目前先修華語課程中，每班的學生人數為 40 至 60 人之間。然而，這樣的師生比例容易導致語言課堂中溝通和交換的機會減少，且教學活動難以在課堂時間內順利進行。因此，本文建議將先修華語課堂的每班人數限制在 25 至 30 人之間，以達到最佳的學習效果。最後，教學環境的優化也是相當重要的，教學環境優化與良好學習氣氛的建立是互相緊

扣的，學習環境亦會影響學生學習成效，因此，學校行政單位應積極提升教室環境和硬體軟體設備。此外，確保教師有足夠的途徑申請教學資源，例如教科書、教具以及與上課相關的文具等。這些行動的實施將有助於支持先修華語課堂的教學活動，提升學生的學習體驗和成效。

### （三） 重新制定測驗內容與評分標準

根據目前的先修華語測驗內容分析，可以觀察到測驗題型主要以選擇題為主，而非選擇題的比例相對較低，且完全缺乏口語考試。這樣的測驗設計在一定程度上限制了對學生語言能力的全面評估。先修華語的主要目標是為了銜接大學教育時，學生所面臨的任務包括撰寫論文報告和進行口頭發表，然而目前的測驗並未充分考慮到這兩個任務的評估。撰寫論文報告和進行口頭發表是大學教育中重要的語言活動。這些任務不僅要求學生具備語言表達的能力，還需要他們掌握分析、評價和邏輯思考等高階認知技能。然而，目前的先修華語測驗未能充分涵蓋這些能力的評估，可能導致學生在日常生活中具備了一定的語言能力，但在大學課程中仍感到語言能力不足。此外，根據僑先部秋季班的國文考試情況，我們可以觀察到該測驗仍然偏向文學方面的考試，即依賴記憶和背誦。然而，僅依賴記憶和背誦的測驗內容對於學生銜接大學教育的能力幫助有限。大部分學生在測驗結束後很快就忘記了測驗的內容，這樣的測驗方式缺乏實際意義，並未能真正培養學生在大學學習中所需的能力和技能。因此，我們迫切需要對先修華語測驗的設計進行改進。

首先，專家、教師和研究者一致認為測驗應加入寫作和口試的部分，以全面評估學生的語言表達能力和高階認知技能。這樣的改變將更好地符合先修華語課程的目標，幫助學生順利銜接大學教育。同時，測驗內容應該減少依賴記憶和背誦的題目，而更加注重學生的分析、評價、理解和語言運用能力。這樣的測驗方式能夠培養學生在銜接大學專業領域時所需的能力，並避免在大學先修華語課程中出現更大的斷層。最後，在新增寫作和口試的測驗方式之後，必須制定清晰的測驗評分指南。這需要主管機關聘請專家和教師共同編撰，以確保評分方式的公平性，並使學生能夠按照評分標準妥善準備測驗。評分指南將提高測驗的信度和效度，確保評估結果能夠真實反映學生的語言能力和表現。

制定測驗評分指南，這一步驟至關重要，以確保測驗評分的公平性和準確性。為了達到這一目標，主管機關應該聘請專家和教師共同參與評分指南的編撰

工作。測驗評分指南的制定需要考慮多個因素。首先，指南應明確規定評分標準，以確定學生在寫作和口試測驗中所需展示的能力和技能。例如，在寫作測驗中，評分指南可以明確要求學生展示清晰的組織結構、豐富的詞彙運用、合適的語法和句子結構，以及有力的論證和觀點表達。而在口試測驗中，評分指南可以關注學生的流利度、語言表達的清晰度和內容的豐富性與邏輯性。

其次，評分指南應該提供明確的評分標準和評分範例，以幫助評分人員進行統一而準確的評分。這些標準和範例可以涵蓋不同能力層次的表現，並具體說明每個層次所需展示的特徵和質量。例如，在寫作測驗中，可以設定多個評分層次，從基礎的結構和表達能力到高級的思想深度和文體運用。評分指南應提供具體的例子，以幫助評分人員理解如何將學生的表現與評分標準對應起來。總結而言，先修華語測驗的改進需要將寫作和口試納入考慮並制定清晰的測驗評分指南。這將有助於全面評估學生的語言能力，培養他們在大學專業領域所需的能力，並減少在大學先修華語課程中的斷層。同時，測驗評分指南的制定需聘請專家和教師共同參與，以確保評分的公平性和準確性。

## 二、師資

### （一）建構完善師資培訓

在建立新課程時，師資培訓成為至關重要的一環，因為教師在教學中扮演著關鍵角色。將課程的核心主軸、課程主題、教學內容、測驗方式和評分標準清楚傳達給教師是師資培訓中最重要且複雜的部分。首先，專家和教師在訪談中一致認為，師資培育需要改變思維。政府主管機關和學校主管部門是需要率先踏出改變的第一步。政府主管機關應與專家、學者和教師進行跨部會的討論，制定一套清晰的臺灣先修華語課程。隨後，應該針對教師培育單位提供經費補助和教學人員的培訓。這是一項長期計劃，需要持續 5 年或 10 年，且不能因政黨輪替而改變計劃方向。

其次，當政府機關和學校主管單位同意進行課程轉變和師資培育教學人員訓練時，值得關注的是臺灣未來先修華語教師的培訓。目前，大多數培訓教師的教學人員在大學擔任助理教授或更高職位。然而，讓這些教授在行政和學術研究的壓力下參與課程培訓並非易事。因此，建議在大學的升等和教師評鑑標準中，納入教學實踐作為評估的標準，或提供獎勵給願意參與執行課程培訓的教師。這樣

一來，教授們可以根據個人志向選擇評估內容，鼓勵他們參與培訓教學人員的計劃。

第三，目前教育部對外華語師資認證考試的證照內容涵蓋國文、漢語語言學、華語文科教學和華人社會與文化。然而，在華語文教學測驗科目中，題材仍然偏重於華語作為第二語言學習、語言學和語法教學相關的問題。該測驗科目未納入目前國際語言教育所提倡的概念、素養和思維訓練等相關教育理念。從考題中可以看出，臺灣的華語教師培訓機構仍然採用本位主義和經驗傳承式的教學方法。儘管這種方法具有其優點，但在應對未來世界的變化時，臺灣的華語教師培訓需要更多轉變，以與國際接軌。因此，建議在未來臺灣發展全國先修華語課程時，師資培訓應加強對當前國際教育理論基礎的學習。每種教育理論背後都有強大的教育哲學作為基礎，教師在運用教學方法時，也需要理解和接受其背後的教育哲學。這樣培訓出來的教師才能夠相信自己的教學能夠改變世界、幫助學生，而不僅僅是會教書和寫教案，卻不懂其背後的原理和基礎。

最後，長期以來，華語師資培訓都在語言教學的圈子，鮮少與其他學科做結合，然而，跨學科整合的教學模式已儼然成為趨勢，且在先修華語課程中非常重要，因學生結束先修華語課程之後是要進到大學各領域專業學科繼續就讀，因此，華語不只是語言學習更要成為學習其他知識的工具，跨學整合，旨在將不同學科的知識和概念相結合，以提供更全面和豐富的學習體驗。與單一學科教學相比，跨學科整合的教學方法可以突破傳統的學科框架，鼓勵學生將不同學科的知識相互連結，從而透過華語學習到與實際生活且與其他學科相關連的知識。因此，具備跨學科的整合能力在先修華語師資培訓具有重要的意義。在實施跨學科整合教學時，教師需要結合不同學科的內容和教學策略，並創造多元的學習機會和環境，以促進學生的全面發展和學習成效。

## （二）先修華語教師制度優化

臺灣華語教師目前面臨著普遍的問題，主要體現在職缺形態與薪資結構方面。大部分華語教師職缺皆為鐘點給薪，且多為兼任職缺。在大學內，先修華語課程的教師大多隸屬於華語中心，而華語中心聘請的教師多為約聘制或僱傭聘任，缺乏正式專任的職缺。目前制度安排帶來了一系列問題，限制了華語教師在教學領域的發展與穩定。為了改善現狀，本文建議，首先，主管機關和校方單位應該積極聘用華語教師為專任年薪制職位，尤其是符合大學講師或助理教授以上

資格的教師，應該獲得專任專職的華語教師職位。同時，華語教師的職權應納入教師法的保護範圍，以確保他們在生活和工作方面都能夠得到充分的保障，並鼓勵他們積極參與進修和應對不斷變化的世界，從而有更多時間和精力投入教學實踐。

第二步是全面調整華語師資的鐘點費和進修研究補助。目前臺灣華語師資的鐘點費並未訂定明確薪支給基準，建議政府主管機關應該參照大學教職員鐘點費的標準，制定華語師資鐘點費的支付標準。此外，華語中心的鐘點費應按照大學教職員的鐘點費支付，而非由各大學華語中心自行訂定。同時，在要求華語教師提升教學能力的同時，也應給予相應的支持，例如與編制內教師相同的研究補助資源。最後，對於教學表現優秀的教師，應給予升等和師資獎金等獎勵，這將成為華語教師積極提升教學表現的強大動能。

第三，學校單位在進行課程安排時應避免兼任教師多於專任教師的情況。課程的規劃和討論需要專任教師之間的合作，如果兼任教師過多，將增加課程合作的困難度。因此，在課程安排上，學校應該確保專任教師數量足夠，不得出現兼任教師過多的現象。改善臺灣華語教師制度的變革需要政府主管機關的積極推動。如果能實現以上改變，相信大多數的華語教師都會熱切歡迎，並激發他們面對教學挑戰的動力和勇氣。優秀的教師也需要有良好的政策支持，僅靠熱情是無法持續在教學之路上堅持下去的。因此，透過制度的改革和政策的支持，可以營造出一個有利於華語教師發展的環境，從而提升華語教學的品質和效果。

本節提出了對臺灣先修華語課程的建議，旨在引起專家學者、教師和政府主管機關對相關議題的關注和回應。儘管無法在本節中提供詳細的課程安排和教學單元內容，但希望透過本論文能夠喚起更多人對這些議題的共鳴和討論。建立一個完善的課程需要時間和眾多人的努力。透過本文提出的議題，希望能夠引起更多的關注和討論，並促使專家學者、教師和政府主管機關共同努力改進臺灣先修華語課程。下一節將對本文的研究限制進行說明。

## 第五節 研究限制

本研究因人力與環境因素，難以全面顧及研究所有面向，本節將針對「調查樣本限制」、「資料收集限制」、以及「外部因素限制」，說明本研究未盡之處。

## 一、 調查樣本限制

首先，本研究在需求分析的過程中遇到樣本限制。具體而言，本文中的調查涵蓋了臺灣地區 23 所大學的先修華語課程現況，而這僅僅代表了特定地區及特定學校的情況。因此，無法完全代表全國範圍內先修華語課程的現況。這樣的限制對研究結果的泛化性造成了一定的限制。未來的研究可以擴大樣本規模，涵蓋更多地區的大專院校，從而提高調查結果的代表性和普遍性。

## 二、 資料收集限制

本研究由於無法進行長時間的研究調查，本研究通過訪談兩位專家和五位華語教師來收集資料。然而，這樣的資料收集方式無法全面涵蓋全臺灣具有先修華語課程之專家教師的意見和經驗。這可能影響到資料的全面性和準確性。然而，應注意的是，兩位專家擁有豐富的對於政府政策、課程核心以及師資培訓的經驗，而五位華語教師則能提供實際的教學實踐經驗，這些資料依然能夠展現先修華語領域的實際現況並給予實質的建議。然而，為了提高資料的可靠性和廣度，未來的研究可以進行更大規模的訪談調查，廣泛涵蓋全臺灣的教師群體。

## 三、 外部因素限制

在研究的過程中，由於 2019 年烏干達外籍生淪為工廠黑工事件，教育於 111 學年度始設立「國際專修部」，然而本文撰寫時國際專修部創設僅一年，相關課程資料尚未明確且未能被完全掌握。因此，撰寫本文時無法詳盡涵蓋關於國際專修部課程內容與發展現況的資料。這樣的限制可能對本研究的完整性和深度造成一定的影響。

儘管存在這些限制，本研究仍希望能夠為臺灣先修華語課程相關議題的討論和改進提供一個起點，並促使更多人關注和參與相關的研究和實踐工作。透過多方的共同努力，可以不斷改進臺灣先修華語課程，提升華語教學的品質和效果。未來的研究可以克服這些限制，拓展研究範圍，並採用更多元和全面的方法來探索先修華語課程的發展和改進。

## 第六節 未來研究建議

基於對臺灣先修華語課程的分析和討論，以下是一些未來研究建議，以促進未來研究發展：

- 一、教學方法與教學單元研究：未來研究可透過更多先修華語教學實踐，以及實際教學方法比較不同教學方法的成效後，開發符合學生需求的教材與探索不同的教學方法和教學單元設計，以提高學生的華語學習效果和動機。
- 二、寫作口語能力評估與訓練：針對先修華語的寫作口語能力評估和訓練，研究人員可以探索有效的評估方法和訓練策略。
- 三、教師專業發展與支持：研究人員可以探索如何提供更好的教師專業發展和支持，以提升華語教師的教學能力和教學創新。這包括設計和實施教師培訓課程、建立教師交流和合作的平台，以及提供教學資源和指導。

## 第七節 結論

本研究探討臺灣先修華語課程的發展現況及相關研究，並著重分析適合臺灣先修華語課程的現代語言教育理念與現況發展。在探討臺灣先修華語課程發展現況時，本研究回顧了國際文憑組織大學預科中文、美國 AP 中文、僑生先修部華語課程的內容與發展現況。同時，本研究還透過研究者自身經驗和專家教師訪談，彙整了相關的教學建議。最後，根據研究結果提出了臺灣先修華語課程所面臨的挑戰以及課程安排的建議。在臺灣先修華語課程的發展過程中，語言教育理念也在不斷更新與轉變。現代語言教育強調學生的主動學習，鼓勵學生積極參與課堂活動，並且提供多樣化的學習資源和教學方法。

然而，臺灣先修華語課程仍面臨著一些挑戰。其中之一是師資培訓。另外，課程內容的設計也需不斷改進，以符合學生的實際需求和學習目標。基於上述研究結果，本研究建議臺灣先修華語課程應繼續借鑒國際語言教育模式的經驗，不斷優化課程內容與教學方法。同時，也應重視師資培訓，加強教師的專業訓練，確保教師能夠有效地引導學生學習。此外，課程的設計應更加貼近學生的需求和興趣，讓學生在學習華語的過程中感受到樂趣和成就。總而言之，臺灣先修華語課程的發展在未來仍具有巨大的潛力，本文望未來臺灣先修華語教育中建立一個有意義且有銜接性的體系。目的是能夠使學生在進入到大學科系後能夠順利適應學術要求，在處理語言上的挑戰與學習的同時也能夠成為一位世界的公民。

## 參考文獻

### 一、 中文部分

中文書籍

王文科 (2001)。教育研究法。臺北市：五南。

王文科、王智弘 (2014)。教育研究法。臺北市五南。

江惜美 (2018)。華語文教材與教學設計。臺北市：新學林出版社。

伍晴文(譯)(2018)。讓思考變得可見。(原作者:Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison)。新北市：大家出版。

李宏鑑(譯)(2017)。認知心理學(原作者:R.J. Sternberg, K. Sternberg)。臺北市：雙葉。

呂金燮、吳毓瑩(譯)(2018)。明日學校：杜威論學校教育(唯一繁體中文版)。(原作者:John Dewey)。臺北市：商周出版。

吳忠信(2018)。僑教研究第三輯：僑教理論實踐與發展。臺北市：書林出版有限公司。

吳氏祿、李紫菱、姜景嚴、陳俞秀、陳鈺茹、傅筱雯、彭妮絲、廖宜瑤、劉碩、衛祥、黎承豪(2016)。專業華語概論。台北市：新學林出版股份有限公司。

吳媛媛(2022)。上一堂思辨國文課：瑞典扎根民主的語文素養教育。新北市：奇光出版社。

吳媛媛(2022)。思辨是我們的義務：那些瑞典老師教我的事【新公民素養暢銷口碑版】。新北市：奇光出版社。

禹慧靈(2013)。國際文憑組織大學預科項目中文 A 語言與文學課程指導。香港：三聯。

高熏芳(2002)。師資培育教學案例的發展與應用策略。臺北：高等教育出版社。

- 胡衍南、王世豪 (2020)。深度討論教學法理論與實踐。臺北市：高等教育出版社。
- 張郁雯 (2009)。華語評量。新北市：正中書局。
- 張碧珠等譯 (2018)。差異化班級—回應所有學習者需求。(原作者：Carol Ann Tomlinson)。臺北市：五南出版社
- 陳豐祥 (2009)。新修訂布魯姆認知領域目標的理論內涵及其在歷史教學上的應用。歷史教育，15，1-54。
- 舒兆民 (2014)。華語文教學。臺北市新學林。
- 章瑋 (譯) (2017)。我們如何思考：杜威論邏輯思維。(原作者：John Dewey)。臺北市：商周出版。
- 國際文憑組織 (2014)。IBDP 語言 B 指南。IBO 出版。
- 國際文憑組織 (2019)。IBDP 語言 B 指南。IBO 出版。
- 國際文憑組織 (2021)。IBDP 中文 A：語言與文學。IBO 出版。
- 國際文憑組織 (2021)。IBDP 中文 A：文學。IBO 出版。
- 黃沛榮 (2016)。漢字教學的理論與實踐。臺北市：樂學書局。
- 曾妙芬 (2007)。推動專業化的 AP 中文教學：大學二年級中文教學成功模式之探討與應用。北京市：北京語言大學出版社。
- 葉乃嘉 (2006)。研究方法的第一本書。臺北市：五南。
- 廖柏森、朱雯琪、李明哲、金瑄桓 (2021)。大學全英語授課：900句課堂情境句型與應用。臺北市：眾文圖書股份有限公司。
- 鄭昭明 (2009)。華語文的教與學理論與應用。新北市：正中書局。
- 鄧守信 (主編) (2016)。華語教師專業發展。臺北市：新學林出版社。

蔡雅薰 (2015)。僑教研究第一輯：僑教研究：臺師大僑生先修教育探討。臺北市：書林出版有限公司。

蔡雅薰 (2017)。僑教研究第二輯：僑教研究：策略與教學。臺北市：書林出版有限公司。

蔡雅薰 (2020)。探究教學法理論與實踐。臺北市：高等教育出版社。

蔡雅薰 (2021)。IBDP 國際文憑大學預科中文教學實踐與研究。臺北市：新學林出版社。

蔡雅薰、余信賢 (2019)。IB 國際文憑與中文教學綜論。臺北市：新學林出版社。

劉恆昌 (譯) (2018)。創造思考的教室：概念為本的課程與教學。(原作者：H. L. Erickson., L.Lanning., R. French)。新北市：心理。

劉恆昌、李壹明 (譯) (2021)。概念文本的探究實作-促進理解與遷移的策略寶庫。(原作者：Carla Marschall and Rachel French)。新北市：心理出版社。

賴明德 (主編) (2019)。華語文教學導論。臺北市：新學林出版社。

蕭富元 (2008)。芬蘭教育世界第一的祕密。臺北市：親子天下。

蕭惠貞 (2017)。認知語言學視角下之華語教學實證探究。臺北市：新學林出版社。

鐘榮富 (2009)。對比分析與華語教學。新北市：正中書局。

#### 研討會文章

舒兆明 (2010)。來臺留學生華語文學習需求分析與校園數位課程規畫。載於華文數位與傳播學術研討會會後論文集 (頁119-134)。苗栗：育達商業科技大學應用中文系。

舒兆明 (2011)。大學課堂之學術華語初探—以大學共同科人文類科目為範圍。載於第十屆世界華語文教學研討會論文集—語言分析冊 (頁391-405)。臺北：世界華語文教育學會。

未出版之碩博士論文

- 王怡方(2020)。**IBDP 中文 A 文學課程研究與設計—以莊子作品為例**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文(未出版)。
- 王若文(2021)。**華語課綱及閱讀測驗試題搭配之研究：以國際文憑(IBDP)語言 B 第一試卷為例**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文(未出版)。
- 白千晏(2022)。**IBDP 中文 B 之華語教材設計—以 SDGs 社會公平類繪本為主**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文(未出版)。
- 吳氏霞(2020)。**深度討論(Quality Talk)運用於華語成語主題教學的課程設計**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文(未出版)。
- 吳晏銘(2020)。**文化涵化與華語雙關語理解之相關性：以臺灣僑生為例**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文(未出版)。
- 吳盈臻(2017)。**IBDP 中文 A 語言與文學之課程個案研究**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文(未出版)。
- 宋繼容(2017)。**校園華語的需求分析與教材設計研究-以中國文化大學為例**。臺北市：中國文化大學華語文教學碩士學位學程碩士論文(未出版)。
- 李豐里(2000)。**外國學生生活適應及其相關因素之調查研究**。臺北市：國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文(未出版)。
- 李宗薇(2000)。**教學設計理論與模式的評析及應用：以師院社會科教材教法的教學設計為例**。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 李秀芬(2011)。**華語文溝通教學策略研究-以5C 融入之 AP 中文教學為例**。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所博士論文(未出版)。
- 李志成(2016)。**義大國際高級中學實施國際文憑課程策略演化歷程之研究**。高雄市：義守大學管理碩博士班碩士論文(未出版)。

- 李妙芸 (2017)。IB-MYP 語言與文學課程評量系統初探-以十年級台灣文學單元為例。高雄市：國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 李旻臻 (2019)。美國 AP 中文考試和 IB DP 語言：B 口說測試之中文圖文轉述能力教學策略研究。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 呂翠芳 (2022)。多倫多法國學校華語課程與法國畢業會考-以華語作為 LVB/LV3 教材設計與教學。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 林家盈 (2016)。初級華語課程中之口語任務型教學設計與實驗—以華裔青年來臺學習之短期班為範圍。臺北市：臺北市立大學華語文教學碩士學位學程碩士論文 (未出版)。高雄市：義守大學管理碩博士班碩士論文 (未出版)。
- 林宜樺 (2009)。外籍留學生學位預備華語課程設計。臺北市：臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 林妙治 (2015)。華語文新聞閱讀課程之設計與實踐研究-以熱門話題為討論範圍。高雄市：國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 林芝韻 (2017)。IBMYP 中文 B 華語差異化課室教學個案研究-以台灣一所國際學校十年級生為例。高雄市：文藻外語大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 林慧君 (2017)。僑生生活適應與在臺就業優勢對留臺就業意願之影響。臺北市：國立臺灣大學國家發展研究所碩士論文 (未出版)。
- 林宜珊 (2019)。華語閱讀教材之設計與發展—以國際文憑大學預科課程為框架。南投縣：國立暨南國際大學華語文教學碩士學位學程碩士論文 (未出版)。
- 周愛玲 (2021)。IB DP 中文 A 語言與文學作品中的情感掌控技能之課程設計：以宋代貶謫文學為例。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。

- 姜文靜 (2021)。IB/MYP 國際文憑中學項目概念為主的課程設計以語言習得華語第一階段與第二階段為例。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學系海外華語師資數位碩士在職專班碩士論文 (未出版)。
- 施秀玲 (2005)。外國學生來臺社會支持與生活適應歷程之探究-以銘傳大學桃園校區外國學生為例。臺北市：銘傳大學公共事務學所碩士論文 (未出版)。
- 陳盈羽 (2013)。真實語料在初級華語文教學之應用研究。臺北市：國立政治大學華語文教學碩士學位學程論文 (未出版)。
- 陳雅芳 (2015)。中高級俗諺語教材設計及教學研究。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所博士論文 (未出版)。
- 陳蒼宇 (2019)。國際文憑大學預科 (IB-DP) 語言 (中文) A 寫作能力之外部評估分析研究。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳葉常青 (2020)。促進學習方法 ATL 技能培養之 MYP 中文語言與文學課程設計與實踐。高雄市：國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳樂滢 (2021)。MYP 課堂中的文化與語文結合--《雷雨》結合皮影戲演出的實踐。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 許塘欣 (2022)。Nearpod APP 融入僑生華語混成教學設計-以高職建教僑生專班學生為對象。高雄市：文藻外語大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 許升洋 (2022)。緬甸僑生來台求學與就業之研究。臺北市：國立政治大學企業管理研究所(MBA 學位學程)碩士論文 (未出版)。
- 張莉 (2016)。AP 中文教學中的任務型教學活動對學生學習動機和學習效果的影響。上海市：上海師範大學碩士論文 (未出版)。
- 張皓 (2021)。以國際學位生為對象之預備課程校園華語教材編寫研究。臺北市：國立政治大學華語文教學博碩士學位學程碩士論文 (未出版)。

- 郭貞琪 (2019)。國際文憑 IB DP 中文 B -聆聽與閱讀理解課程設計與實施之行動研究。新北市：淡江大學課程與教學研究所碩士在職專班學位論文 (未出版)。
- 黃玉蘭 (2016)。飄洋過海來適應：馬來西亞在台僑生使用臉書與跨文化適應。臺北市：國立政治大學傳播學院傳播碩士學位學程碩士論文 (未出版)。
- 黃欣喬 (2020)。IB DP 中文 A 概念為本教學設計：以三毛《撒哈拉歲月》為例。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 黃仲義 (2021)。教科書作者對於「或」的理解和使用情形—以僑生生物教科書作者為例。臺北市：國立臺灣師範大學科學教育研究所博士論文 (未出版)。
- 舒兆民 (2011)。以修讀學位為目的之國際生華語文養成課程設計與教學實施。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所博士論文 (未出版)。
- 溫宥基 (2021)。臺灣公立普通型高中實行 IB DP 課程可行性關鍵指標建構之研究。臺北市：國立政治大學教育學系博士論文 (未出版)。
- 楊冠業 (2021)。應用思考策略於 IB DP 中文 A 課程之教學設計：以李碧華《霸王別姬》為例。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 葉育婷 (2010)。AP 中文對美國中文學校的影響—以南加州 PV 學區為主。臺北市：臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 管海玲 (2019)。全人教育在國際文憑課程中實踐-美國高中視角。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學系碩士論文 (未出版)。
- 蔡幸娟 (2018)。翻轉式行動學習運用於初級僑生華語寫作 -以 LINE 為例。南投縣：國立暨南國際大學華語文教學碩士學位學程碩士論文 (未出版)。
- 蔡桓良 (2020)。高職建教僑生專班之華語學習研究—以高雄市某高職為例。屏東縣國立屏東大學華語文教學碩士在職學位學程碩士論文 (未出版)。

劉佳雯 (2018)。東南亞僑生來臺就學跨文化適應與學習滿意度之研究-以南部高職餐飲科建教僑生專班為例。高雄市：國立高雄餐旅大學餐旅研究所在職專班碩士論文 (未出版)。

蕭士軒 (2019)。國際文憑組織大學預科項目中文 A 課程與臺灣高級中等學校國語文課比較之研究。私立東吳大學中國文學研究所博士論文 (未出版)。

鄧文綺 (2020)。讀者反應理論應用於 IB DP 語言 A 的課程設計探究-以林海音《城南舊事》為例。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。

謝嘉悅 (2020)。IB 教育哲學對 DP 中文 B 教師職前培育之敘事探究。臺北市：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文 (未出版)。

魏敏 (2015)。留學生預科漢語模塊化教學模式研究。武漢市：華中師範大學語言學及應用語言學研究所碩士論文 (未出版)。

蘇育慧 (2022)。任務型教學融入美國 AP 中文課程之行動研究-以臺灣某國際學校學生為對象。南投縣：國立暨南國際大學華語文教學碩士學位學程碩士論文 (未出版)

#### 期刊論文

王秋萍 (2016)。國際文憑課程是臺灣教改的解藥嗎?。教育研究月刊, 270, 101-113。

王秋萍 (2014)。談「國際文憑大學預科課程」。教育研究月刊, 247, 118-132。

王麗雲 (2015)。國際高中文憑學程探究。課程與教學季刊第 18 卷, 3, 125-155。

朱瑞平 (2008)。美國“AP 漢語與文化”課程及考試設計的“文化”考量。中原華語文學報, 2, 25-35。

李泉 (2007)。論對外漢語教材的實用性。語言教學與研究, 3, 28-35。

邱炫煜 (2011)。近五十年來僑民教育的成效與發展-以僑生大學先修班的設立與變革為例。海外華人研究, 4, 1-25。

高熏芳 (2005)。全球化情境下高等教育的課程革新-論全球教育在師資培育之實施。淡江人文社會學刊, 五十五週年校慶特刊, 115- 151。

翁崇文(2015)。「翻轉」教育在「翻轉」什麼？**臺灣教育評論月刊**，4(2)，99-100。

陳紱(2008)。編寫美國 AP 中文教材的思考與實踐。**中原華語文學報**，2，13-23。

陳雅芬(2011)。走入主流：美國大學先修(AP)中文考試 2007~2010 結果分析：  
Going Mainstream: An Analysis of 2007~2010 AP Chinese Exam Results。**臺灣華語教學研究**，57-71。

陳寅清(2018)。法律華語學習者需求分析。**臺灣華語教學研究**，14(2)，145-164。

張金蘭(2010)。5C 理論在華語文教學中的運用。**中原華語文學報**，5，71-90。

曾妙芬、余雨洋(2017)。AP 中文話十年：由考生與全球課程分佈看未來發展趨勢。**國際中文教育**，1，47-58。

黃湘雲(2020)。AP 中文課程革新與答疑。**華文世界**，126，98-105。

溫宥基、郭昭佑(2018)。國際文憑(IB)課程內涵與成效初探-以 Diploma Programme (DP)為例。**中等教育第 69 卷**，4，69-73。

廖婉君、宋如瑜(2014)。以真實材料融入華語教學。**華文世界**，113，35-45。

蔡雅薰(2016)。從 IB 國際文憑教育探究全球視角的國際華語文教學新變。**華文世界**，120，101-109。

蔡雅薰、張孟義(2023)。IB 華語文國際教師師資培育之發展：以國立臺灣師範大學華語文教學為例。**教育研究月刊**，345，47-64。

鍾鎮城(2013)。中介語理論典範與語言事實：華語雙語習得規劃觀點的檢驗。**國立台北教育大學語文集刊**，24，1-37

鍾鎮城(2015)。國際學校裡的 IBDP 與 AP 華語習得規劃之比較。**高雄師大學報**，39，43-56。

謝奇懿、陳蒼宇(2018)〈IBDP 中文 A「語言與文學」與台灣高中國文課程之參照研究——以質性分析為主〉。**應華學報**，12，52-89。

網路資源

修華靜、阮勇強(2015)。以美國中文預科課程(AP Chinese)大綱為主導的中小學漢語課程設計探討。2022年10月2日，取自：

<https://www.academia.edu/8737167/%E6%8E%A2%E8%AE%A8%E4%BB%A5AP%E4%B8%AD%E6%96%87%E6%95%99%E5%AD%A6%E5%A4%A7%E7%BA%B2%E4%B8%BA%E4%B8%BB%E5%AF%BC%E7%9A%84%E7%BE%8E%E5%9B%BD%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E6%B1%89%E8%AF%AD%E8%AF%BE%E7%A8%8B%E8%AE%BE%E8%AE%A1>

修訂 Bloom 認知分類。2023年6月30日，取自：

<http://nhuir.nhu.edu.tw/retrieve/52664/%E4%BF%AE%E8%A8%82Bloom%E8%AA%8D%E7%9F%A5%E5%88%86%E9%A1%9E.pdf>

教育部統計處。僑生及港澳生人數概況統計。2022年7月2日，取自：

[https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News\\_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=212B2CF76078EBF4](https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=212B2CF76078EBF4)

國際文憑組織（2016）。大學預科項目教學與學習方法。2016年10月中文版。

2022年9月18日，取自

<https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/dp-brochure-ch.pdf>。

國家發展委員會。大專院校境外學生人數。110學年度大專校院境外學生在台留學/研習人數。2022年7月2日，取自：

[https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=80C3A12901E1F481](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=80C3A12901E1F481)

陳金雄、陳伯駒（2001）。僑生大學先修班在僑生教育上所扮演之角色及其績效之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：

NSC89-2413-F1-226-001），未出版。2022年11月8日，取自：

<https://grbdef.stpi.narl.org.tw/fte/download4?docId=2590800&responseCode=2933&grb05Id=724088>

陳國維（2022）。維護外籍生學習權益，教育部：將規劃華語先修制度。中央廣播電視臺。2022年1月12日，取自 <https://www.rti.org.tw/news/view/id/2121948>

課程發展語教學後向設計模式。2023年6月30日，取自：

[https://jweb.kl.edu.tw/userfiles/1429/document/34570\\_4-1%E5%BE%8C%E5%90%91%E8%A8%AD%E8%A8%88%E6%A8%A1%E5%BC%8F.pdf](https://jweb.kl.edu.tw/userfiles/1429/document/34570_4-1%E5%BE%8C%E5%90%91%E8%A8%AD%E8%A8%88%E6%A8%A1%E5%BC%8F.pdf)

蘇玉龍、林志忠、李信(2007)。主要國家僑民教育政策之研究。教育部僑民教育委員會委託專案報告。臺北市：教育部。2022年8月5日，取自：

<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/RelFile/7804/38471/%E4%B8%BB%E8%A6%81%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E5%83%91%E6%B0%91%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E4%B9%8B%E7%A0%94%E7%A9%B6.pdf>

## 二、 英文部分

- Ansary, H. & Babaii, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2).
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT journal*, 36(1), 5-18.
- Al Fraidan, A. (2012). Evaluation of two ESP textbooks. *English Language Teaching*, 5(6). Retrieved August 9, 2022 from <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p43>
- Boring, E. G. (1952). *A history of psychology in autobiography: Volume Iv*. Clark University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, Dean, James. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers Lnc.
- Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Dewey, J., & Authentic, I. E. L. (1938). *Experiential learning*. New Jersey: Pentic Hall.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice-Hall.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice-Hall.
- Diploma Programme Language B guide. (2018). *International Baccalaureate Organization*. Retrieved October 9,2022 from: <http://www.cosmopolitanschool.de/wp-content/uploads/2018/10/dp-language-B-guide.pdf>
- Diploma Programme Language A guide.( 2019). *International Baccalaureate Organization*. Retrieved October 9,2022 from: <https://www.holyheart.ca/wpcontent/uploads/2019/06/English-A-Literature-Guide-first-assessment-2021.pdf>

- Erickson, H. L. (2013). *Concept based teaching and learning*. IB Position Paper. International Baccalaureate Organization.
- Holliday, A. & Cooke, T. (1982). An ecological approach to ESP. *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 5 (Issues in ESP). University of Lancaster.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes – a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemp, J. et al. (1998). *Designing Effective Instruction*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman Group Ltd. Leveridge.
- Li, D., & Duff, P. A. (2018). *Learning Chinese as a heritage language in postsecondary contexts*. The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition, 318–335. etrieved August 16, 2022 from <https://doi.org/10.4324/9781315670706-14>
- Murdoch, J. (1998). The spaces of actor-network theory. *Geoforum*, 29(4), 357 – 374. Retrieved August 2, 2022 from [https://doi.org/10.1016/s0016-7185\(98\)00011-6](https://doi.org/10.1016/s0016-7185(98)00011-6)
- McGinnis, S., Bauckus, S., & Kagan, O. (2007). *In Heritage Language Education* (pp. 14-17). essay, Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, United States of America: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neile (2008). *The relationship between language and culture and the implications for language teaching*. Retrieved September 2, 2022 from <http://www.tefl.net>.

- Rosch, E. (1999). Is Wisdom in the Brain? *Psychological Science*, 10(3), 222 – 224.  
Retrieved September 2, 2022 from <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00140>
- Swales, J. M. (1971). *Writing Scientific English*. London: Nelson.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*.  
Cambridge: Cambridge University Press.
- Short, J. C., Moss, T. W., & Lumpkin, G. T. (2009). Research in social  
entrepreneurship: Past contributions and future opportunities. *Strategic  
Entrepreneurship Journal*, 3(2), 161–194. Retrieved September 5, 2022 from  
<https://doi.org/10.1002/sej.69>
- Sternberg, R. J. (2010). *Teaching for creativity*. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman  
(Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 394- 414). Cambridge  
University Press. Retrieved September 2, 2022 from  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020>
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. New York: Harcourt  
Brace.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilkinson, I. G., Soter, A. O., & Murphy, K. P. (2011). *Developing a model of  
Quality Talk about literary text*. In *Bringing reading research to life* (pp.  
142-169). Essay, Guilford Press.



## 附錄

### 附錄 一 AP 中文 課程技能與學習目標

由研究者翻譯整理如下：

技能類別 1 理解文本	理解書面、音檔、影片文本（文字和圖片）。	學習目標
	1.A 描述文本的字面意思。	1.A.1：識別文本主旨。 1.A.2：識別論述和相關細節。 1.A.3：敘述文本的前後順序。
技能類別 2 建立連結	讓文化和跨學科連接。	學習目標
	2.A 於文本中建立文化和跨學科領域的連結。	2.A.1: 判斷或推測文化和跨學科資訊的文本含義。 2.A.2: 解釋文本訊息如何與目標文化相關或跨學科現象連接。 2.A.3: 描述文化和跨學科主題之間的内容和關聯。
技能類別 3 解釋文本	解讀內容書面或聲音文本。	學習目標
	3.A 解釋與區分文本的特徵。	3.A.1：識別目標聽眾。 3.A.2：識別目的。 3.A.3：識別和/或描述要點、觀點、語氣或態度。
	3.B 解釋文本的意思。	3.B.1：解釋道德或主題。 3.B.2：推測文本隱喻。
技能類別 4 產生意義	從詞語和表達中產生意義。	學習目標

	4.A 判斷熟悉和陌生字詞。	4.A.1：識別各種詞彙的意思(未列入測驗)。 4.A.2：推斷生詞含義。
	4.B 於特定的文本使用正確字詞。	4.B.1：於書面和口頭交流中使用多元的詞彙。 4.B.2：解釋或使用慣用語和貼近真實文化與境的表達方式。

技能類別 5 與他人交談	人際交流與他人交談	學習目標
	5.A 了解並在人際口語溝通情境中應用適當的溝通策略。	5.A.1：發起、維持和結束口語交流。 5.A.2：理解對話者的口語交流。 5.A.3：以口語形式提供和取得相關的訊息。 5.A.4：口語交流中對目標文化的聽眾使用適當的稱呼和問候語 5.A.5：使用可理解的發音和語調與目標語言的說話者進行口語交流。 5.A.6：使用有效的語調模式、節奏和發表意見與說目標語言說話者進行口語交流。 5.A.7：口語交流中，使用多種的溝通策略，如：婉轉表達、要求澄清、要求重複及轉述。
	5.B 了解並在人際口語溝通情境中應用適當和多種的句法表達。	5.B.1：於口語交流中使用多種語法和句法。 5.B.2：於口語交流中使用轉折語句表達和銜接詞語。 5.B.3：於不同時間範圍內的口語交流 理解並說出簡單、複合和複雜的句子。

		5.B.4：監控語言產生；識別錯誤和嘗試在口語交流中進行自我糾正。
--	--	-----------------------------------

技能類別 6 為他人書寫	以書寫方式與他人交流。	學習目標
	6.A 了解並在人際書寫溝通情境中應用適當的溝通策略。	<p>6.A.1：發起、維持和結束書面交流。</p> <p>6.A.2：以書面形式提供和取得相關訊息。</p> <p>6.A.3：於書面交流以論述細節和/或範例提供建議、想法和/或意見</p> <p>6.A.4：於書面交流使用多種語法和句法。</p> <p>6.A.5：於書面交流使用適合目標文化觀眾的稱呼</p> <p>6.A.6：使用多種溝通策略，如婉轉表達、要求澄清和釋義保持書面交流。</p>
	6.B 了解並在人際書寫溝通情境中應用適當和多種的句法表達。	<p>6.B.1：於書面交流中使用轉折語句表達和銜接詞語創造段落文章。 (未列入測驗)</p> <p>6.B.2：於不同時間範圍內的書面交流 理解並說出簡單、複合和複雜的句子。</p> <p>6.B.3：於書面交流中使用書面語言的標準（例如，正確拼寫和標點符號）。</p> <p>6.B.4：監控語言產生；識別錯誤和嘗試在書面交流中進行自我糾正。 (未列入測驗)</p>

	6.C 了解並在人際書寫溝通情境中應用適當的寫作系統。	6.C.1：在書面交流中使用統一的書寫系統（簡體或繁體字）。 6.C.2：使用手寫進行書面交流。(未列入測驗) 6.C.3：使用鍵盤打字進行書面交流。
--	-----------------------------	---

技能類別 7 口語表達	透過口頭演講表達溝通。	學習目標
	7.A 計畫和研究口頭演講的一個問題或主題。	7.A.1：使用流程設計來計劃演講。(未列入測驗) 7.A.2：使用研究方法收集口頭演講中所需的訊息與證據。(未列入測驗)
	7.B 使用適當聲音和視覺策略表達口頭演講的內容與想法。	7.B.1：以適當的名稱設計口頭演講開場介紹、主題發展，和結論。 7.B.2：於口語演講中使用轉折語句表達和銜接詞語創造段落。 7.B.3：於口語演講中使用目標語言說話者可以理解的發音和聲調。 7.B.4：於口語演講中使用有效的語調模式、節奏和發表意見。 7.B.5：於口語演講中，使用溝通策略，如：迂迴及釋義。
	7.C 於口頭演講中目標對聽眾使用合適的語言和詞彙。	7.C.1：於口語演講中使用多種語法和句法。 7.C.2：於不同時間範圍內的口語演講中說出簡單、複合和複雜的句子。 7.C.3：監控語言產生；識別錯誤和嘗試在口語演講中進行自我糾正。
	7.D 於口頭演講中利用細節敘述與例子闡述一個觀點和想法。	7.D.1：於口語演講中使用範例解釋想法和觀點。 7.D.2：於口語演講中識別和描述特

		徵(包括目標文化社區的產品、實踐和觀點)。
--	--	-----------------------

技能類別 8 寫作表達	透過寫作表達溝通。	學習目標
	8.A 計畫和研究寫作表達的一個問題或主題。	8.A.1: 使用流程設計來計劃寫作。(未列入測驗) 8.A.2: 使用研究方法收集寫作中所需的訊息與證據。(未列入測驗)
	8.B 使用適技巧與策略表達寫作的內容與想法。	8.B.1: 以適當的名稱撰寫開場介紹、主題發展, 和結論。 8.B.2: 於寫作中, 使用溝通策略, 如: 婉轉表達及釋義。 8.B.3: 根據視覺敘述故事—清楚表達文章的起承轉合。
	8.C 了解並於寫作表達中應用適當和多種的句法表達。	8.C.1: 於寫作中使用轉折語句表達和銜接詞語創造段落文章。 8.C.2: 於寫作中使用多種語法和句法。 8.C.3: 於不同時間範圍內的寫作中寫出簡單、複合和複雜的句子。 8.C.4: 使用書面語言的標準(例如, 正確拼寫與標點符號)。 8.C.5: 監控語言產生; 識別錯誤和嘗試在寫作中進行自我糾正。(未列入測驗)
	8.D 了解並於寫作表達中應用適當的寫作系統。	8.D.1: 在寫作中使用統一的書寫系統(簡體或繁體字)。 8.D.2: 以手寫文字進行寫作。(未列入測驗) 8.D.3: 使用鍵盤打字進行寫作。



## 附錄 二《歷代文選》

單元	教學內容	作者	單元	教學內容	作者
1	詩經選(關雎、桃夭、伯兮、蓼莪)	詩經	21	始得西山宴遊記	柳宗元
2	左傳選(鄭伯克段於鄆、曹劌論戰)	左丘明	22	陋室銘	劉禹錫
3	管子牧民選(四維、四順)	管仲	23	琵琶行并序	白居易
4	兼愛(上)	墨翟	24	岳陽樓記	范仲淹
5	莊子選	莊子	25	秋聲賦	歐陽修
6	勸學(節選)	荀況	26	讀孟嘗君傳	王安石
7	楚辭選(卜居、漁父)	屈原	27	六國論	蘇洵
8	馮諼客孟嘗君	戰國策	28	前赤壁賦	蘇軾
9	貴公	呂氏春秋	29	上樞密韓太尉書	蘇轍
10	愚公移山	列子	30	劉基文選	劉基
11	伯夷列傳	司馬遷	31	廉恥	顧炎武
12	韓詩外傳選(孔子過而不式、風木之思、戴晉生往見梁王、齊景公游於牛山之上)	韓嬰	32	左忠毅公軼事	方苞
13	典論論文	曹丕	33	范進中舉	吳敬梓
14	出師表	諸葛亮	34	明湖居聽書	劉鶚
15	登樓賦	王粲	35	臺灣通史序	連橫
16	陳情表	李密	36	古詩選(西北有高樓、生年不滿百)	古詩十九首
17	桃花源記	陶潛	37	樂府選(陌上	不詳

				桑、飲馬長城窟行、木蘭辭)	
18	世說新語選(管寧割席、小時了了、新亭對泣、俄而雪驟、竹頭木屑、王弼說無、七步成詩、絕妙好辭、不見長安)	劉義慶	38	詩選(終南別業、歲暮歸南山、逢入京使、把酒問月、登金陵鳳凰臺、登高、草、無題、和子由澗池懷舊、書憤)	王維、孟浩然、岑參、李白、杜甫、白居易、李商隱、蘇軾、陸游
19	說文解字序(節選)	許慎	39	詞選(菩薩蠻、漁歌子、憶江南、菩薩蠻、鵲踏枝、虞美人、蘇幕遮、蝶戀花、雨霖鈴、水調歌頭、蘭陵王、聲聲慢、釵頭鳳、永遇樂)	李白、張志和、白居易、溫庭筠、韋莊、馮延巳、李煜、范仲淹、歐陽修、柳永、蘇軾、周邦彥、李清照、陸游、辛棄疾、姜夔、吳文英
20	師說	韓愈	40	曲選(大德歌·秋、四塊玉·別情、沉醉東風·漁夫詞、憑闌人·寄征衣、天淨沙·秋思、清江引·山居春枕、秋思套數)	關漢卿、白樸、姚遂、馬致遠、張可久



## 附錄 三《論孟選讀》

單元	教學內容
論語	
1	孔子簡介
2	學而第一(原十六章錄七章)
3	為政第二(原二十四章錄十章)
4	八佾第三(原二十六章錄二章)
5	里仁第四(原二十六章錄十三章)
6	公冶長第五(原二十八章錄八章)
7	雍也第六(原二十八章錄五章)
8	述而第七(原三十七章錄九章)
9	泰伯第八(原二十一章錄三章)
10	子罕第九(原三十章錄六章)
11	鄉黨第十(原一章錄一章)
12	先進第十一(原二十五章錄三章)
13	顏淵第十二(原二十四章錄四章)
14	子路第十三(原三十章錄七章)
15	憲問第十四(原四十七章錄七章)
16	衛靈公第十五(原四十一章錄十三章)
17	季氏第十六(原十四章錄六章)
18	陽貨第十七(原二十六章錄九章)
19	微子第十八(原十一章錄一章)
20	子張第十九(原二十五章錄七章)
21	堯曰第二十(原三章錄一章)
孟子	
單元	教學內容
1	梁惠王篇：仁義而已、仁者無敵、不嗜殺人、進賢退惡、湯武革命、上恤下親
2	公孫丑篇：浩然之氣、王霸之分、擴充四端、與人為善、人和為貴、辭受之道

3	滕文公篇：道一而已、所謂大丈夫、一傳眾咻
4	離婁篇：禍福自取、自暴自棄、觀其眸子、學應務本、過猶不及、不孝者五
5	告子篇：一暴十寒、舍生取義、求放心、天爵與人爵、以鄰為壑、動心忍性
6	盡心篇：善教得民心、良知良能、因材施教、民為貴、學貴有恆、養心莫善於寡欲



## 附錄 四 《現代文選》

現代詩			現代散文		
單元	教學內容	作者	單元	教學內容	作者
1	再別看橋	徐志摩	5	溫州接到溫州街	林文月
2	一棵開花的樹	席慕蓉	6	許士林的獨白	張曉風
3	愛的辨證	洛夫	7	梨花	許地山
現代小說					
4	槍	林雙不			



附錄 五 訪談邀請與同意書

000 教授，您好：

我是國立臺灣師範大學華語文教學系博士班研究生林子敬，目前在國立臺灣師範大學蔡雅薰教授的指導下進行研究。本研究主題是「臺灣先修華語課程實踐與研究」，旨在了解「臺灣先修華語課程發展現況與未來展望」，期能探討現今臺灣先修華語課程與國際華語教育課程發展之比較以及未來在僑外生不斷增加的情況下，臺灣先修華語課程發展應如何進行相關規劃。本研究期許透過對目前國內外先修華語課程發展的探討與專家和教師對目前臺灣先修華語課程的實踐與建議並分析其結果，提出未來臺灣先修華語課程內涵及先修華語課程安排實務之參考，並且增進華語教師對先修課程內涵之認識，進而思考自身未來專業能力之發展。在此非常感謝您願意參與本研究分享您寶貴的經驗。本研究考量各教師所處地點不一，訪談方式將尊重研究參與者的選擇，可以現場訪談、線上視訊或是電話等方式進行，以了解您對臺灣先修華語課程發展現況與建議，訪談問題將會事先提供給您，預計會有 1 次訪談，每次訪談大約 30-40 分鐘，訪談過程中會以錄音的方式記錄訪談內容。訪談結束後，我將會把錄音檔謄錄為逐字稿，以利研究整理與分析。除了與指導教授進行討論，所有訪談內容將遵行匿名與保密原則，在未徵得您同意前，不會將資料轉移他人，同時有關於您的個人資料，以及您提及的相關人事物之資訊，將以匿名方式呈現於論文當中，資料僅做學術之用途，不會以個別方式公開，敬請依實際情形安心回答。

為確保您所表達的內容及意涵與我再次呈現出的訪談內容是相符的，我將會在資料整理分析後，與您一同確認我所整理的內容，是否與您所要表達的意涵相符，更歡迎您與我討論閱讀後的想法與感受，提供修改的方向與建議。為感謝您的參與，將提供訪談費用新台幣 000 元。待訪問結束，我將會惠請助理協助撥款事宜並且將逐字稿整理後與您分享，研究資料預計於論文通過後全數銷毀。如有任何疑問，我非常樂意向您再次說明。

敬祝 平安健康 順心如意!

國立臺灣師範大學 華語文教學系

指導教授：蔡雅薰教授

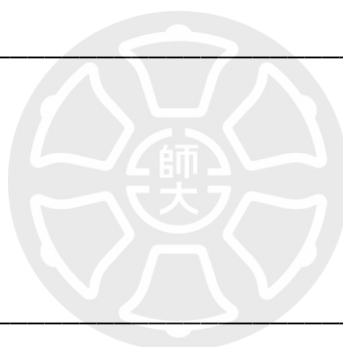
研究生：林子敬

## 訪談同意書

我是國立臺灣師範大學華語文教學系博士研究生林子敬，誠摯邀請您參加「臺灣先修華語課程實踐與研究」之相關議題訪談，訪談過程將錄音且製作逐字稿，僅供本論文研究資料分析，未經同意不對外公開或重製。研究者將遵循研究倫理進行研究，確保研究參與者之相關權益。本人瞭解上述研究內容，我同意參與本次訪談活動。

參與者簽名：\_\_\_\_\_

研究者簽名：\_\_\_\_\_



中華民國                      年                      月                      日

## 附錄 六 訪談問題

### 教師訪談問題:

1. 您認為國際文憑組織大學預科課程(IBDP)美國 AP 中文課程中的哪些理念能借鏡於當前臺灣先修華語課程中?您的建議為何?
2. IB 課程中提到以概念為本的教與學,請問您建議以概念文本的教與學如何與先修華語教育結合?
3. 國內 108 課綱或是國際教育理念皆倡導素養導向的教育理念,請問您建議素養導向之課程如何融入臺灣先修華語課程?
4. 21 世紀技能與評量的教學計畫(ATC21S)和 108 課綱中皆提倡批判性思維、問題解決、訂定決策為目前教育應培養之技能,請問您建議訓練思維技能如何結合臺灣先修華語課程?
5. 素養、概念為本、思維之課程為當前國際教育是趨勢,您認為為何臺灣先修華語教育仍未普及這樣的教學理念?執行上遭遇何種困難?
6. 素養、概念為本、思維這些教學理念融入臺灣先修華語課程時將面對何種衝擊與挑戰?臺灣華語教師面對這些創新教學理念會遭遇何種挑戰?
7. 您認為華語師資培育應加強華語教師哪方面之能力使其能夠符合國際華語先修教師之資格?在執行上可能會遭遇何種困難?
8. 您對臺灣未來先修華語課程安排的建議?

### 專家訪談訪談問題:

1. 您認為國際文憑組織大學預科課程(IBDP)美國 AP 中文課程中的哪些理念能借鏡於當前臺灣先修華語課程中?您的建議為何?

2. 素養、概念為本、思維之課程為當前國際教育是趨勢,您認為為何臺灣先修華語教育仍未普及這樣的教學理念?執行上遭遇何種困難?
3. 素養、概念為本、思維這些教學理念融入臺灣先修華語課程時將面對何種衝擊與挑戰?臺灣華語教師面對這些創新教學理念會遭遇何種挑戰?
4. 您認為華語師資培育應加強華語教師哪方面之能力使其能夠符合國際華語先修教師之資格?在執行上可能會遭遇何種困難?
5. 您對臺灣未來先修華語課程安排的建議?

