

第二章 文獻探討

本章文獻探討在綜合華語師資培訓的理念與本研究相關的資料以後，確定四大要項：第一節師資培訓之理論；第二節師資培訓的目的；第三節華語教師培訓的相關研究。第四節課程內涵與培訓方式。根據這些文獻探討建構本研究的理論基礎。華語教學在第二語言教學的領域中尚屬新興，因此第一節和第二節中有關師資培訓的文獻和理論都建立在西方以英語為第二語言的教師培訓理論上，因為他山之石，可以攻玉。第三節華語教師培訓的相關研究，華語教學隨著美國 AP 中文課程與華語的學習熱潮，近年來關切師資培訓的專家、學者逐漸增多。第四節培訓課程內涵與培訓方式因培訓的時間長短和目標的不同而定，培訓方式也會因課程內涵而做調整。本章是專為「泰國華語教師師資儲訓班」進行探究所建構的理論和相關文獻。

第一節 師資培訓之理論

教學品質的優劣與成敗之關鍵不是教材而是教師，優質的老師是培訓出來的。1970 年以前學習「以英語為第二語言教學」以「觀看」與「模仿示範教學」為基礎，而「教學示範」則是圍繞著一套標準或被大家認同的教學法所構成的。學習怎麼當老師就是學習一套技巧，這套教學技巧包括課程設計、教學呈現方式、練習新的語法點和學習如何教語言的聽、說、讀和寫這四種技能。第二語言師資教育（1970 - 2000）由於理論基礎缺乏共識而產生南轅北轍的訓練機構。Richards（1998）曾感以往師資培訓的課題經常圍繞著語言學、心理語言學、社會語言學和教育學科。Freeman（1989）指出語言教師的培訓各持不同的訓練方式而顯得支離破碎、缺乏連貫性。而 Jack C. Richards 和 David Nunan（1990）認為師資培訓不僅僅是專業技術的訓練，還要整體提高專業素質，給師資的培訓建立了理論也立下了標竿。

一、基礎理論的支柱

第二語言教師培訓的核心，就是基礎理論與師資生最期待學好的教學法與教學實務。Richards (1998, pp.2-15) 提出了第二語言教師培訓的基礎理論包括 1. 教學理論。2. 教學技能。3. 溝通技能和語言能力。4. 專業知識。5. 教學

推論技能和應變決策。6.情境知識等六大核心理論。Freeman & Johnson (1998) 表示語言師資培訓時絕對不可忽略：了解教師是學習教學的學生；了解語言教和學的過程與了解教學所發生的學校和所在的社會文化背景的重要性。而教學法是語言教學成功的關鍵要素之一。

(一) 教學理論

語言教師除了要有知識，還必須清楚地了解課室實務的自然性和重要性。Darling-Hammond, Wise, & Pease (1983) 把教師比喻為科學家、經理、或教書匠；中國唐朝的韓愈曰：師者，傳道、授業、解惑也；Posner (1985) 認為從不同的教學理論來看教室內的老師，對老師這個角色就會有不同的解讀：老師可以解讀為知識傳授者，老師要能清晰、明白、簡易地說明、示範和引導課室討論；老師也可以扮演藉由知識的傳遞來引導學生自主性發展自我能力的角色；老師也可以是藉由學生和老師的互動來引發學生發表課程內容的觀點和心得的諮商、協調者。無論從哪一個角度來詮釋老師的角色，Breen (1991) 和 Woods (1996) 認為教師本身的信仰、原則與如何調整、修正教學方法，成了我們對教師認知的變數

(二) 教學技能

教學技巧是檢驗語言教師能力的核心技能，L. S. Shulman (1987) 指出一個好的老師應該具備的能力包括：課室的組織與管理；講解需簡捷、清晰易懂且生動活潑；佈置作業、批改作業；有效地與學生溝通。例如 1991 年劍橋大學 RSA Diploma, ESL/EFL 是以下列四項來評鑑第二語言教師的基本能力 (轉引自 Richards 1998, pp.6)，這四項指標為：1.溝通互動能力；2.組織能力；3.流利、正確的判斷能力；4.察覺學生錯誤的能力；5.診斷錯誤的能力，Richards (1998) 指出語言教師基本的教學技能還包括提問的能力、課室管理、教案設計；發展多種教學法；教學技巧和隨機應變的能力，以應付變化不定的課室情況。周健 (1998, pp.1-3) 對漢語教師教學技巧的看法為「教學方法與技能充分體現教師個人的教學藝術和風格。」

Brown (2003, pp.520) 給優良語言教師訂出了教學技巧的指標

- 有一套思慮周詳、深入了解的教學觀。
- 能靈活、適切地使用各種教學技巧，針對教學目標設計教案並有效執行。

- 在教學時老師能自我監控、必要時要適度地改變教學方法，非一成不變。
- 要有敏銳的觀察力，能察覺學生的語言需要。
- 要能提供對學生最有幫助的教學回饋。
- 在課室裡能夠激起互動（老師與學生，學生與學生之間）、合作和團隊精神。能用適度的方法管理學生。
- 能用清楚有效、由淺入深，活潑、有趣的方式呈現教材。能善用教科書的材料，配合相關的視聽教具，使教學更生動、有效。
- 除了紙筆測驗外，能兼顧各種不同學習類型的學生來設計測驗。並以引起內在動機的技巧來創造有效的測驗。

使用同一本教材的老師，課室的生動活潑或枯燥乏味與教師的教學風格和藝術有很大的關係。華語教師要採用傳統的教學法或是獨特、新穎的教學法有賴於教師仔細的琢磨與思考。

（三）溝通技能和語言能力

Cooper (1993, pp.473) 表示作為好老師必備溝通能力和語言能力。

「有效的溝通在語言教學中是很重要的，在語言教學的過程中，要是缺乏溝通的能力，教和學根本就無法進行；可見口語溝通能力是語言教師的核心要素之一。」

對於教師語言能力，施玉惠（2001）在國小英語教師培訓評估時強調英語教師語言能力的重要性，所有參訓者都要通過「英語能力檢定考試」，施（2001）表示語言能力和語言教學技巧是外語教學的最大要素。許多學者（Richards & Lockhart, 1994; Wallace, 1991）曾經對第二語言/外語師資培育課程提出建議，參訓者在語言能力方面要求達到美國外語教學協會（American Council on Teaching of Foreign Languages, ACTFL）之「口語純熟度指引」（Speaking Proficiency Guidelines）的進階程度。所謂「口語純熟度指引」是界定口語能力的程度，分為四類：

1.初級 (Novice)

具有初級語言能力者，未具備功能語言能力，其語言活動範圍僅限於記

憶，於日常生活中，能用已經學過的句型和淺顯的詞彙與人溝通。

2. 中級 (Intermediate)

中級語言程度者在語言使用上能有「創造」自己想表達的意思，而非只限於固定的句型使用。所用的句子雖然簡單，主題也是周遭熟悉的事物，但能以外語處理簡單的情境。

3. 進階 (Advanced)

進階程度者在時態 (英語) 使用上相當清楚，而且能把思想組織成一段有結構的篇章，在正式或非正式場合展開討論適時性的主題，而且別人能聽得懂。

4. 卓越 (Superior)

這是語言能力發展的最高境界。具備此能力者能明確說出某項事物假設、論點、抽象概念的看法，甚至能以個人的觀點跟別人辯論。

教師的語言能力是外語教學的重要因素之一，「泰國華語教師師資儲訓班」參訓者都是中文母語者，其中文聽、說、讀和寫的能力是無庸置疑的，但在泰國教華語時恐需以泰語或英語作為課堂上的溝通工具，研究者認為外語教師得兼具本國語言的能力和外語的溝通能力，有利於課堂教學順利進行。

(四) 專業知識

Richards (1998, pp.8) 研究指出第二語言教師應熟悉語言的專業知識科目包括 1. 語音學和語音教學；2. 語法；3. 第二語言習得；4. 課程規劃與教案設計；5. 篇章分析；6. 社會語言學；7. 第二語言的教學法；8. 測試與評量。(Cochran, DeRuiter, & King (1993) 認為專業科目的知識凸顯教師的專業，而語言教師專業知識絕非其他領域者所擁有的。Freeman & Johnson (1998) 指出了解語言的教和學的過程在師資培訓時是很重要的。Larsen-Freeman & Long (1986) 對第二語言學習的看法認為語言學習認知過程和語言處理過程等都會影響語言的學習和語言的輸出表現。語言學習的輸入和學習者語言的輸出，教師扮演關鍵性的靈魂角色。想要培訓良好的語言老師，首先必須有一個設計完備周全的計畫來培訓教師，Freeman (1989) 則質疑第二語言教

學的語言習得學科在培訓時的重要性。



圖 0-1 語言教與學習過程

資料來源：Larsen-Freeman & Long (1991, pp3)

呂必松 (2005, pp.194-205) 則認為專業漢語教師應該了解漢語的音、詞彙和語法系統，在教學上得具備心理學、教育學、語言教學法的知識。他指出華語專業教師應該具備下列的專業知識：

- 了解華語的漢字、語音、語法和篇章系統。
- 掌握第二語言教學的基本原理。
- 具體掌握華語聽、說、讀和寫的能力。
- 了解語言和文化的密切關係。

研究者歸納上面所述認為華語教學是一門專門學科，專業知識的重要性不容小覷，漢字、語音、語法和篇章系統為首要專業知識，了解語言教與學的過程有助於教學，至於語言和文化的關係則因地制宜。教師的知識越豐富，其課堂教學較能靈活運用。

(五) 教學推論技能和應變決策

Shavelson & Stern (1981)提出教師是理性思考的專業人員，就像醫師等專業人員必須在不確定且複雜的環境下判斷決定。Parker (1984, pp.220)觀察指出教師的行為必須隨著情境場所的不同而做改變，因此很難找出一個固定形式作為解決問題的最好方法，最好的方法就是因地制宜，隨機應變。教師在課堂上所下的決策來自於反思，Richards & Lockhart (1994)談到老師如何在第二語言教學做反思教學，首先教師必須有能力作「規劃性」(planning)、

「互動性」(interactive)、「評估性」(evaluation)和「後續性」(follow-up decisions)四種決定。所謂「規劃性」的決定就是上課前做好課程如何進行的計畫。做好計畫後，教師在課程進行當中，看當時的實際情況作適當的調整和改變，這就是「互動性」的決定。下課後老師應當自我反思，課程進行順利與否或出狀況背後所產生的原因，這就是「評估性」的決定，因為思考課堂上突發事件的前因後果，來龍去脈，可作為下次作決定的基礎，教學品質的改進應該是由反思課堂中發生的重要事件，並能檢討後做修正而達成「後續性」的決定。

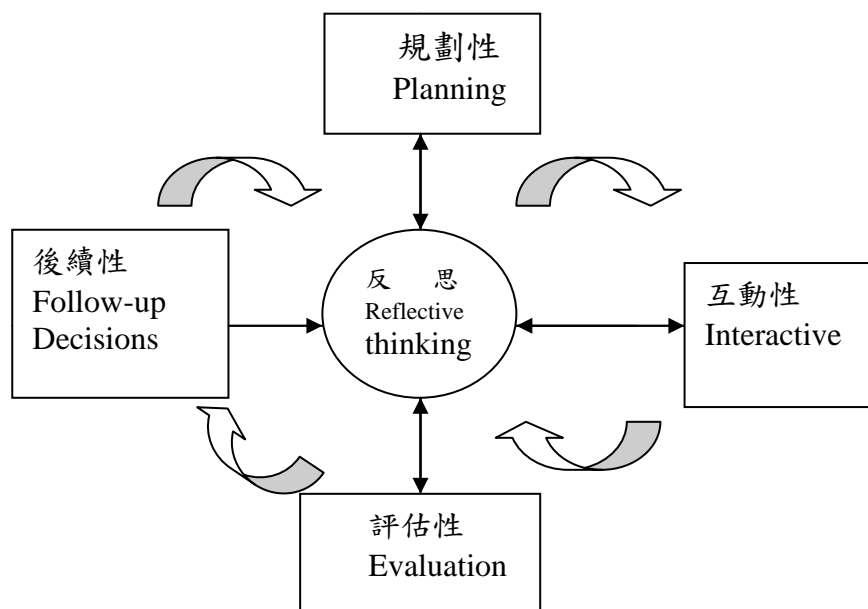


圖 0-2 整合反思的循環圖表

資料來源：本研究整合後自製

教師信念對於教學和學生學習的影響，Clark & Peterson (1986)認為教師的信仰會影響學習者的行為，教師信仰關係學習者的成功與失敗；(Devon Woods (1996, pp.60-73)認為

「教師個人對於教學的理解和詮釋 (*understanding / interpretation*)、所做的計畫 (*planning*)、與實際的教學行為 (*action / event*)，三者不斷循環」，在不斷反饋與影響循環著。」

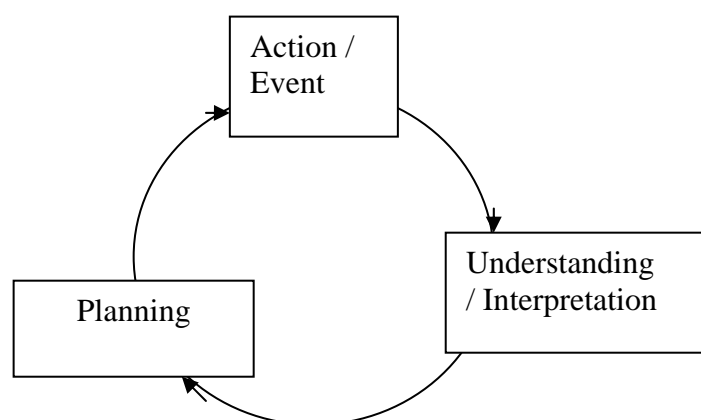


圖 0-3 教師背景知識與信念系統

資料來源：Devon Woods (1996, pp.63-70)

研究者整理以上資料認為因地制宜和隨機應變的能力是專業華語教師不可或缺的能力，老師的行為要能隨著情境與場所的不同而做改變，至於改變時如何下決策則有賴於反思，課後的反思是下次評估性決定的基礎和參考，教學品質的改進來自於反思和檢討後所做的修正，這正成了「後續性」決定的思考參考。「泰國華語教師師資儲訓班」的老師在泰國教書，由於教學場所和環境不同於國內，更需要培訓「隨機應變」的意識和概念。教完一堂課後對於課前的教學計畫以及課堂上的教學行為進行反省與思考，可逐漸修正自我的教學或提升自我的教學品質。

(六) 情境知識

Freeman & Johnson (1998)指出外語教學教師得了解教學所發生的學校和他所在的社會文化背景：因為華語教學和教學發生的學校和教師所在的社會文化背景有非常密切的關係。學校和他所在的社會文化背景有其特殊性，而非固定不變的。Posner (1985)則認為師訓班的師資生應該有分析和了解情境的知識包括知道教學所在的學校附近的社區情境；校園風氣；甚至教室空間的大小；與您協同教書的老師等因素。這些外在的周遭環境與因素都會影響教學，正如 Freeman & Johnson (1998)所言培訓時不可忽視「了解語言教和學的過程和了解教學所發生的學校和他所在的社會文化背景的重要性」。

跨文化交際意識對外語教學很重要，跨文化交際意識有助於外語學習，語言是思想的直接體現也是溝通的重要工具之一，因此從語言的使用情形可

窺視該社會生活的概況和變化。在學習外語時是否也習得語用，施家煒(2000)在跨文化交際意識與第二語言習得研究，調查顯示跨文化交際意識等級越高，SLA 效果越好。因為跨文化交際是不同文化的人之間的交際，中間的過程涉及觀念、態度、心理和價值觀念等等因素，相當複雜，可見跨文化交際意識與外語教學有密切關係。(彭增安 1997, pp.40)研究發現「文化背景不同的人，在跨文化交際中難免會出現某些言語上的誤解乃至衝突，此即造成語用的失誤」，這種失誤是由於文化認知上的差異或不足所導致的，語言的失誤因素很多，包含詞彙的語用失誤、語法的語用失誤等等。因此外語教學應適時地加入目的語的文化背景和社會語言規則，這樣才可以降低學習者不必要的尷尬。

上面的資料說明了跨文化交際意識對語言教學的影響，教學的學校和教學所在的社會文化背景正直接或間接地影響語言教學，研究者認為赴泰國教華語的教師到泰國各個不同的師範大學去教書，由於教學環境、社會文化背景都異於國內，因此在和泰國人溝通的過程中不免會因態度、心理和價值觀等客觀因素的不同或因為文化認知上的差異或不足而產生誤解，為了預防和避免這些尷尬與誤會，在培訓時對於跨文化交際意識的加強與跨文化交際的心理建設不可忽視。

二、實務體驗的必要

Gebhard、Gaitan 和 Oprandy (1990, pp.16-25) 研究指出，傳統的觀念中把培訓中的培訓教師 (teacher educator) 視為權威，而師資生(student teacher) 只能默默地聽從和接受意見，偶爾會有師資生提出一點問題和意見。這樣的培訓結果常引起有教書經驗的師資生不滿的情緒，雖然「完美無缺」的教學法不容易找到也很難學，這卻是師資生要追求的。Fanselow (1987) 和 Jarvis (1972) 提倡任何的培訓課程，最終，培訓教師不但要把課堂責任和決策權轉交給師資生，而且還要提供師資生觀課的機會、教導他們在課堂上如何做決策的方法與技巧。

至於如何幫助師資生掌握做決策的技能，Gebhard, Gaitan & Oprandy (1990) 提出了四種方法：課堂教學、觀察教學行為、對教學進行研究、在多種環境中探究教學。

(一) 課堂教學

「課堂教學」是「真正」的教學環境。可以讓師資生相互充當學生模擬教學，在模擬教學時，師資生可以把受訓時所學的各種知識進行實際教學操作。Gebhard (1985) 指出的培訓教師和師資生之間的互動以及師資生之間的互動都提供了觀察、學習、獲得決策方法的機會，將來他們可以實際運用到課堂教學上。Hoetker & Ahlbrand (1972)，Long (1984) 和 Shapiro-Skrobe (1982) 都發現有時候不論是否接受過訓練的老師，一般都不會輕易改變自己的教學模式，但是提供機會，親自執教，並且觀察別人的教學或觀摩培訓老師的教學，在親自教學與觀摩別人教學之後，自然就比較容易接納別人較好的教法了。

在課堂上，當學生問問題時，老師要衡量情形，再做出適當的決策來處理以便解決問題。課堂教學是提供師資生把個人的教學理念付諸實踐的機會，同時也可趁機看別人在課堂上準備什麼教具？如何有效地糾正學生的錯誤等課堂上的實際情形，課堂教學也充分地提供同儕之間與師資生和培訓教師之間討論的機會。

(二) 觀察教學行為

觀察教學行為有兩大益處與收穫：一是可以見識不同風格的教學，拓寬視野，一是可以觀看課程是如何進行，這一課書應該怎麼教，課室內老師和學生都在做些什麼，老師可以運用什麼教學媒體，什麼教具。「觀察教學讓我明白，原來有這麼多的教學方法與技巧，我觀察到老師的行為決策的具體表現，我也可以不刻意堅持自己的教學行為」這段談話是 Gebhar 等人(1990, pp.19)引自師資生觀察教學後的內心感覺。

師資生在觀察課堂行為時可能獲得新認識，Gebhard、Gaitan 和 Oprandy (1990, pp.19)介紹了幾種教學行為觀察法像 P. Allen 和 Spada 等人提出的以交際為中心的語言教學 COLT (the Communication Orientation of Language Teaching)；又如 Ullmann 和 Geva's (1982) 所提出的目的語觀察法 TALOS (Target Language Observation Scheme) 以 Fanselow's 側重教學背景中所用的交際 FOCUS (Foci on Communication Used in Setting)，讓師資生認識課堂上教師和學生之間的溝通交際語言和目的語如何搭配運用的情形。Long

(1983)以課堂為中心的研究 CCR (classroom-centered Research)給師資生提供觀察教學的方法與策略；Rowe (1986)對於「等待時間」的研究，當老師提出一個問題問學生時，老師可花 1-5 秒的時間等待學生回答問題，提供短暫的等待時間比不留時間給學生好得多。

(三) 對教學進行研究

系統觀察可以給實施研究方案提供基礎，其目標就是要給師資生提供機會，培養他們對於課堂互動功用的意識，讓他們思考怎樣使用各種不同的方式來處理一課書，培訓教師給師資生提供指導，使研究過程能進行得順利些。Fanselow (1987a)指導循序漸進的步驟為首先選定自己所需要改進的項目，再進行錄音或錄影；然後再對錄影進行分析，例如課室互動、教學形式、教學程式、及教學行為的檢討；再進行研究思考與改進；在做好檢討，找出應該改進之處後，再行錄影一次；並與第一次錄影做比較，研究改進。讓實習生能夠達到自我研究，學會研究自我的教學。Freire (1970) 和 Jarvis 二人 (1972) 研究指出，進行自我教學研究時，可以察覺在課堂上何時該做什麼，並從錄影帶中研究自己的教學並改進缺點。

(四) 在多種環境中探究教學

通過座談會與在督導指導下的討論，可以在多種環境中進行討論、也可以用信函或便條紙等不拘形式的討論、甚至利用午飯時間、休息室，大廳等方便的場所，隨時隨地都可以進行討論。實習老師可以談教學、談觀察課堂等經驗，實習老師暢所欲言，督導員聆聽後只做描述而不做評論。Abbott & Carter (1985)認為實習前可先與督導討論後，再請督導去觀察他上課，經過討論後再修正改進教學。

研究者整理上述資料後，認為培訓時師資生學習各種華語教學的專業理論知識雖然很重要，但實務的體驗是不可少的。研究者也認為師資生透過試教後再請教指導老師，與老師一起討論和協商，因為透過實際的操練的身體力行後才能體會教學、學會教學，透過協商、討論才能不斷改進缺點。至於觀察資深老師上課可以直接看到他/她如何處理課堂上所發生的各個過程、環節與細節，繼而與老師交換意見。「泰國華語教師師資儲訓班」於培訓時，提供師資生機會去試教、觀察資深華語教師上課等體驗實務教學，對沒有教

華語經驗的師資生會來說，會是很好的培訓。

三、教學法的流派

語言老師莫不想找一個最好的教學法，成功地把教材和學生作最貼切的結合與實踐，以期達到有效的教學任務和目的。而每一個教學法都有其長處和侷限性，重要的是老師應該了解各種教學法，且要懂得如何把握各種教學法的特點，根據具體的教學需求與目標，靈活地運用。今將第二語言主要教學法之特點概略敘述於下：

(一) 60 年代以前的教學法

語法翻譯法 (Grammar Translation Method) 簡稱翻譯法，是最古老的外語教學法，是以母語教授外語，源於西歐，主要倡導者是德國的 John Seidenstucker, Carl Plotz, H. S. Ollendorff & Johann Meidinger，從 19 世紀中葉到 20 世紀 40 年代翻譯法是歐洲外語界的主要方法，以母語講解與分析句子成份、詞彙變化和語法規則，在聽、說、讀和寫的四種技能中，重讀與寫，輕聽和說。直接教學法 (The Direct Method) 在外語教學中排除母語的干擾，直接把實物、圖片和行動結合起來，教學完全不使用學生的母語和翻譯練習，Titone (1968, pp.100) 研究指出「直接」的特徵是指：學生和外語之間的直接聯繫，而不採用學生的母語，也不用語法理論作為學習時的中介。至於聽說教學法 (The Audiolingual Method) 是以口語為首要，讀和寫次要。其教學理論基於行為主義心理學和科學的學習法則，Skinnner (1957, pp.10) 指出「我們沒有理由認為語言行為與非語言行為具有本質上的差異」，教學外語是一種通過「刺激→反應」形成習慣的過程，在課堂上教師利用大量的句型練習，讓學生在學習過程中不經思索地以外語回答問題。

(二) 60 年代至 70 年代

當時語言學家 Hymes 提倡語言能力 (linguistic competence) 的概念而後有認知法和交際法引領外語學習進入新的時代。認知法 (Cognitive Approach) 反對機械性模仿，注重培養學生的創造思維、鼓勵學生學習和使用外語的創新精神。可以用學生母語運用認知心理學的原理，從學生的已知到未知的學習，Rivers (1983, pp.4) 指出「所有涉及心靈的過程都是認知」；Hadley (2001) 研究指出「有意義的學習是語言獲得最基本的要點，語法是重要的」。認知

法把有意識地認知語言規則看成語言學習的重心，強調有意義的學習是先了解語法規則，然後在有意義的情景中使用這些規則練習，學習是自覺的、有意義的、有組織的。

(三) 70 年代

沈默法 (The Silent Way) 老師盡量保持沈默，典型的作法是使用圖表，塗上各種顏色的木棒，通過啟發式教導語音、詞彙和語法結構，適合用於教學的某一環節而非長期使用。沈默法主張老師少說，讓學生多說，在課堂上，教師講話的時間不超過一節課的 10% (Bowen, Madsen & Hilfeerty, 1985, pp.44)。沈默法強調在教學過程中 (Gattegno, 1971, pp.73) 指出教師儘量少講的原因有二：

1. 課堂時間有限，教師少講，把時間讓給學生講。
2. 教師少講，教師可以多聽學生講。

至於暗示教學法 (Suggestopedia) 則認為輕鬆的環境和專心一致有助於學習者潛意識的運作，語言學習的成效不好，主因是學習者擔心害怕表現不佳，因此暗示教學法布置舒適的課室並製造輕鬆的氣氛，讓學生在最佳的思維和心理狀態下學習。Larsen-Freeman (2000, pp.84) 把暗示分為 (一) 直接暗示：比如老師告訴學生，他們學習的成功性極大；(二) 間接暗示：教室的布置有助於學習。Larsen-Freeman 認為間接暗示比直接暗示更能激發學生的潛力。社區語言學習法 (Community Language Learning) 是 60 年代初期美國芝加哥 Loyola 大學心理學教授 Charles Curran 發明的。他把心理學中有關心理諮詢的理論和實踐運用到語言教學上，Curran (1972) 把社區法視為一種「全人教學模式」(a whole-person model for education)，老師需為語言輔導者，才能去除學生的恐懼，進一步幫助學生學習，因此上課時老師和學生討論問題是平等的，使學生有安全感，自願加強合作學習。全身反應教學法 (Total Physical Response) 是美國加州 San Jose 州立大學心理學教授 James Asher 於 60 年代所創立的，Asher (1982, pp.4) 指出

「不可強迫學生說話，學生在聽到所理解的語言時，把這些語言在認知結構中內化後，產生了一個說話的待發點。這樣，學生將會自然地開始說話。」

全身反應教學法是老師給指令，學生反覆聽指令做動作，此法比較適合小學

生或初學者使用。

(四) 80 年代後期

全語學習法 (Whole Language Approach) 顧名思義是主張語言是整體的，捨棄教材中零碎、片段式的教學方式。Goodman (1986) 認為語言作為一個整體，這樣學起來比較容易；如果把語言切成小片段，有意義的也會變成沒有意義了。因此整體語言的課程方案，對老師跟學生都是有意義的，也會提高學習效率，學生在老師的引導下看到整體，而非無意義的操練，老師與學生相互交流的形式練習，口語和書面語並重。

(五) 現代語言教學法

包括 CBI (Content-based Instruction) 內容導向教學法、TBI (Task-based Instruction) 任務導向教學法和 (The Lexical Approach) 詞彙教學法。CBI 顧名思義是以語言內容為首，改變以往重視語言形式的方法，而用有意義和富趣味的方式傳達想學的內容。TBI 顧名思義是以達成任務為教學目標，(Widdowson 1990, pp.173-175)

「所謂任務就是用語言（口頭、書面的或綜合的）處理模擬的或真實的生活中的問題；任務各方面的有效綜合和相互作用指向課程的總體目標。任務既可以讓學生學到語言，又可以發展學生本身。」

而任務的達成需以溝通交際活動為手段，Littlewood (1981) 把交際活動分成兩大類：預交際活動 (pre-communicative activities) 和交際活動 (communicative activities)。預交際活動包括機械性結構活動 (structural activities) 和半交際性活動 (quasi-communicative activities)。前者是語言知識和技能的單獨訓練，強調語言形式鞏固操練；後者是學習者在掌握語言形式時，必須意識到語言的功能意義。以任務為訴求的活動更具目的性，能避免為形式而流於形式，為練習語言而反覆操練。任務保證了教學活動的意義性、交際性、過程性、面向真實世界，為語言教學實現真正意義上的語言功能找到了落實。

至於詞彙教學法 (The Lexical Approach) 認為語言的組成不僅是語法還有詞語，而且詞語在教學中至少處於語法教學的同等重要的地位。Lewis

(1997, pp.3) 指出「語言不僅由傳統的語法和詞彙組成，也是由多詞結構的詞塊構成。」Lewis 甚至指出，詞語的地位應該處於語法之上。詞彙教學法的教學目的在於培養學生的詞語能力，包括單詞、詞組、句型、發音和語義等知識和技能。

綜合上面各種教學法，各有所長，但不少學者提倡折衷法 (the eclectic approach) 博採眾長、根據教學目標靈活運用合適的教學法。為了讓語言教學達到「真實性」(authentic)、「有意義」(meaningful)和「趣味性」(interesting)，適度擷取上述的現代教學法會給教學帶來更高的效率。

小結

研究者認為有理論基礎加上實務的體驗才稱得上知行合一 (Wallace, 1991, p.13) 是真正有能力勝任的教師。只有理論，沒有實務體驗，理論就成了空洞無法落實；只有實務的經驗與體驗而沒有理論基礎就不能算是專業。熟悉各種教學法流派的精髓，再把理論研究和實務成果融入教學當中，選擇適切的教學法，能使課堂生動，提高學習效率。

Richards 質疑第二語言的專業知識加入語言學和第二語言習得的重要性，Freeman & Johnson 認為培訓時「了解語言的教和學的過程」很重要，而 Larsen-Freeman & Long 則認為語言老師和學習者與目的語接觸最多，有必要了解。研究者以多年來在華語教學第一線的見證者同意後面兩位學者的見解，而 Richards 未把第二語言習得列入首要，並不表示不重要。

任務導向教學法和內容導向教學法是當今教學法的主流¹。Littlewood (1981)的看法很實際，因為有紮實的語序結構配合任務保證教學活動面向真實世界的交際性，為語言教學實現真正意義上的語言功能找到了落實。詞彙教學法使以詞為本位的漢語教學更活潑化。研究者認為很值得推薦與使用。在師資培訓時概略地介紹各種主要的外語教學法，有助於日後實際教學使用。

¹ 夏威夷大學任友梅教授 2004 年在師大國語中心講演時介紹此二教學法。

第二節 師資培訓的目的

師資在第二語言/外語的教與學的過程中扮演著極為關鍵的角色。教師是站在第一線的教育工作者，和學生、教材與課程的接觸是最密切而且是最頻繁的，語言教學的成功與否，跟教師本身的素質及教師如何進行有效的教學息息相關。而一位教學成效優良的教師端賴於周詳、成功的培訓計畫。如此看來，師資培訓就是訓練、培植教師成為能勝任教學的重要機制。Richards & Nunan (1990)研究指出語言教師教育 (teacher education)的目的不僅要求傳授教師具體可行的教學技巧，還要提供理論基礎等綜合性的知識，來提升教師的整體素質。他們提出教師培訓分為教師訓練 (teacher training) 和教師發展 (teacher development) 的理論。從微觀角度來看師資培訓是為了要訓練教師的專業技能，從宏觀角度來看師資培訓是為了要整體提升教師的專業素質。

一、訓練教學技能

教師的技能對語言的學習關係極大，因為第二語言的學習是一個漫長而複雜的過程，Krashen (1981) 研究指出學習母語和學習外語不一樣。母語習得 (acquisition)的過程是從自然的語境中產生語言的能力，而成人第二語言的學習 (learning)，通常是在課堂上透過「正式教學」來進行，這樣的學習是有意識地學習目的語的語法規則，並經由老師運用良好的策略來教導的學習過程。雖然成人學習第二語言，是在課堂上學習但也可以像兒童一樣用隱含 (implicit)的辦法在非正式的環境裡學習，不過一般成人是用顯露 (explicit)的方法，透過方法、策略、形式、結構來建構語言規律。這些方法、策略、技巧是可以訓練的。Larsen-Freeman & Long (1991) 研究指出：外語的學習經由老師的專業教導顯然可以加快語言習得的速度，這樣對語言習得的過程產生積極影響。教師的技能對語言的教學成效有直接，密切的關係。

語言教師所必備的這些專業知識和技能都可以透過培訓的機制來傳授與訓練，所謂訓練 (training) 是教導人如何做好「教」(teaching) 的工作，即學習如何教 (learning to teach)，師資培訓的目的就是「學習如何教」

(learning to teach)，簡單地說就是：老師們希望透過一些課程的訓練學會基本的教學技巧，學會怎麼教聽、說、讀和寫這四種技能。希望在透過短期

的培訓，為日後勝任教學工作做好準備、打好根基。

技能培訓是將培訓視為技術培訓，也就是在較短暫的時間可培訓一些技能。像教師在課堂上的具體行為，教學的過程，如何教好發音課、聽力課、閱讀課、說話課、寫作課。並學會各種類型之課程教學的技巧和方法，等具體的例行課堂必備之技能。這些技巧包括：

- (1) 課程大綱：上課第一天發給學生整個學期的課程計畫 (syllabus)。
- (2) 提問的技巧，提問方式，有效的利用問題能使學生更容易理解所學的問題。
- (3) 評量與測試：如何出考試題目，如何出口試題目？聽力題目？閱讀測驗？測驗方式大致分為口試和筆試，了解測試的目的，命題時應該注意的原則、評定成績的標準等原則。
- (4) 教學實務：教學內容，得先熟悉教材，該教材應該如何使用，每課的語法重點，詞彙、相關的教學活動，課室活動的設計，如何備課、如何做教具、如何批改作業、如何出考題、如何提高學生的學習興趣、如何糾正學生的錯誤，如何分析學生的中介語句和語音的糾正，以及上課時突發事件如何處理等每天要面臨的事情。

培訓時最便捷，有效的方法是從培訓教師那裡學習一些教學技巧或觀看資深老師的教學，師資生學習、仿效如何教，以應付實際教學的需要。這些技巧可於短程時間傳授，Wallace (1991)認為這種把教學看做是單純的教學行為，讓優良資深教師展示教學技巧給師資生，師資生可模仿效法，是一種技術和技藝上的訓練，Wallace 認為這樣訓練出來的老師為教書匠型的 (craft model)。Richards (1998) 給語言教師的培訓者提出了訓練程式：

- 了解基本概念和原則是應用在教學的先決條件。
- 讓老師具備更多 (教學的) 例行性活動、技巧和策略。
- 在教室試驗新的教學策略。
- 自我監督實務教學並獲得他人的意見。

二、發展專業素質

相較於「教師訓練」所追求的立竿見影之立即性，「教師成長」是一個長程且複雜的目標，教師要透過各種不同層面來檢視自我，在各種不同的層面上作反思與自省，並以不斷地自我修正與改進來自我成長。因此，「教師成長」是教師朝向專業的歷程，Richards (1998)為教師的成長立下了目標：

- 了解第二語言發展的過程為何。
- 了解教師所扮演的角色因學生的差異而有所不同。
- 了解在課堂上能隨機應變而做出適切的決定。
- 重新審視自己語言教學的理論和原則。
- 擴展對不同教學風格的了解。
- 指導學習者對課堂活動的洞察力。
- 獲得成為優秀領導者的技巧。

「教師的成長」是長期間不斷地持續進步與成長的過程，並非一朝一夕就能達成的。反思教學、與學習者和同儕之間的討論、協商就是成長進步的重要方法之一；檢視自我的教學，從教學的實際操練中，整理出資料建立檔案、和同儕之間做批判性的研討、互動、切磋也是成長的好策略。因此自我反思與檢視是「教師的成長」的重要概念與途徑。

歐用生 (1996) 強調「反思是教師專業發展和自我成長的核心要素」，要培養一位語言教師並非短暫的訓練就一蹴可幾。語言教師專業素質的培養，得從整體的素質教育 (holistic education) 來提高教師的理論意識，拓展教師的思維空間。專業成長是漫長的非短暫期間可達成的。John Dewey (1933) 提出反思的觀念。反思的定義：「對教學的信念和作法，根據其背後原因及可能會導致的結果，主動、持續、仔細地考量。」(Zeichner & Liston, 1996, pp.9)；而國內的饒見為 (1996, pp.237)：對反思的界定為「從經驗中淬取意義、形成意義的心理活動就是反思」。訓練教師去反思自我的教學，評估自己的教學效果，教導老師如何在教學實踐中體驗新發現，反思自我，以形成自己的信念。可用在將來實際工作中做出決定，展現出自我反思與自我糾正。再不斷反覆思考中逐漸進步，成長。提供反思的概念作為專業成長的機制是非常重要的。

小結

研究者總結(Richards & Nunan,1990; Richards,1998; Wallace,1991)等培訓專家的觀點來看一名有勝任能力的語言教師，並非只懂教學技巧或只了解學科理論。微觀地看教學技能像每日上課的課堂例行技能與必備的技巧，在短期間訓練是可見效的；而整體來看，教師培訓著重教學相關的知識，演練課堂教學方法和技能，目標明確而且具體，對於理論和實務教學有根本性的認識，再逐漸發展自我的教學，審視和評估自我教學，最終目的是為了要提高教師的專業素養和發展自我成長。教師培訓是提供教師「專業成長」、反思實踐和終身學習與成長的機制。

第三節 華語教師培訓的相關研究

由於華語文教學在第二語言教學中尚屬新興，早期兩岸的華語教師多為經驗型的教師，談不上專業培訓，但是關心華語教學的教授、學者憂心華語師資質和量的不足而大聲呼籲各界應該重視華語師資培訓的工作，劉珣(1996)、呂必松(2005)、趙智超(1986)都指出華語教師應該具備的條件，這些條件也成了華語師資培訓的指標。2006 秋天年 AP 中文課程即大學前先修華語文課程(Advanced Placement Program)在美國正式實施，齊德立(2005)指出 AP 中文將要建立一個培訓 AP 老師的專業人員網站，採用全美外語教學標準中 3 種溝通模式作為 AP 測驗的標準，這將會直接影響中學中文教學的方法、策略及師資的培訓。華語師資從早期的經驗型，到專家學者呼籲培訓師資，如今由於全球華語熱的影響而使短期華語師資培訓班非常盛行。

一、早期經驗型的師資

早在六、七 0 年代孫志文 Arnold Sprenger (1979, pp.92-93)博士就已經提到華語教師培訓的重要，這位德國籍的語言博士非常關心華語教育，他說：

「許多來台灣學習中文的外國人常抱怨他們的老師不夠水準，不能很清楚地解釋中文的語言結構，教法也嫌單調死板…台灣不容易找到夠水準的師資，因為沒有好的語言教學研究中心，來訓練師資。」

華語是我們的母語，難道會說華語的人還不會教華語嗎？早期的華語教學似乎就是這樣，能說標準國語就可以教華語了，從台灣、中國和美國早期的華語教學可看出端倪。國立台灣師範大學於1956年秋天設立國語教學中心，簡稱師大國語中心，其目的是為了培養外籍人士研習中國語文，以增進並加強外籍學生在聽、說、讀、寫的能力，以便從事中國語文的教學與研究，進一步宣揚中華文化，促進文化交流。該中心創立之初只有12名學生，6位老師，像佟秉正教授²，馬盛靜恆教授等都是草創期的先鋒老師。中心第一位主任是聘請師大國文系的王壽康教授擔任，因為王教授是在台灣推行國語成效卓越的國語教育專家。而第二位主任則聘請英語中心的張在賢教授擔任，根據佟教授(2005, pp.232)的說法：「這種轉變不僅僅是單純的人事更替，更有意義的是確立了國語中心把「中文」當作「外語教學」的觀念。」

在中國大陸也有類似的情形，漢語教學機構都附屬於大學。老師大部分是來自高等院校中文系和外語(文)系的畢業生，當初他們是教授中國人母語或外國語言文學，因為這些人擁有比較高的漢語水平或外語能力，但是沒受過第二語言教學系統的、正規的、專門的訓練和教育，在中國早期的漢語教師也未經過漢語教學的專業訓練。

在美國的中文教學，很多人是在國內學習英國文學，在美國擔任教華語的工作，美國最初對中文教師的任用也沒有具體的條件要求。在台灣、中國或是美國早期的華語教學，由於起初相關單位對華語教師無具體條件要求，教師的任用資格也不嚴謹，華語教學讓很多人覺得只要會說標準華語就能從事華語教學，致使華語教師的地位以及華語教學的專業長期不受重視。

二、師資培訓的啓蒙

草創期的華語教師只憑一口標準的國語，每位老師獨自摸索教學方法或各自創立教學方式，逐漸累積多年的教學經驗。但是教學如果沒有理論和研究做基礎就不能算是專業。周淑卿(1997, pp.263-275)說：

「經驗是具體有限的，雖可即時借用，或能立竿見影；而理論的解釋和應用範圍更廣，可以幫助教師產生更多變通方案。由於學校重經驗輕理論，

²英國倫敦大學佟教授和美國衛斯理大學馬盛教授曾經任教於國語中心，當時還是師大的學生。21世紀華語機構營運策略與教學國際研討會講話，2005年六月於臺北。

在課程和教學方面的創造空間無形受限，可資運用的方式與思考面向較難拓寬，這使得教師開創新途徑的可能性大為減低。專業自主能力的一項重要因素是專業人員基於豐富的專業知能，而有源源不絕的變通、創造的可能性。缺乏此種可能性，教師難以稱為自主的專業人員。」

芝加哥大學的趙志超教授培育諸多外國的菁英學生，林培瑞（2005）教授³說：「西方世界每隔 30 年才會出現一位像趙志超教授這樣的漢語教學天才教師。」，但像趙教授這樣的好老師是可以培訓的。台灣經驗型的華語教師需經過專業的培訓才能轉型，培訓是推動專業的原動力。

在 1982 年初，師大國語中心的學生已達 795 人，當時有越來越多歐美的著名大學包括劍橋、牛津、美國著名的大學，像耶魯、哈佛、史丹福、加州柏克萊大學都紛紛把學生整批送來學中文，當時的主任李振清已經警覺到新進教師和在職教師專業化的重要性，雖然他慨嘆我國華語師資訓練工作落後了一步，卻搶先於 1984 年 3 月在教育部國際文教處的高瞻遠矚，與師大國語教學中心合作，成立「在職華文教師」進修班⁴。華語師資訓練班第一期自 1984 年 3 月 1 日至 12 月 22 日正式開始，設置課程包括：

- 對外華語教學導論：介紹華語教學的新知與願景
- 華語文教學法：介紹華語教學最新教學法與多媒體應用策略
- 語言學概論：普通語言學理論與華語教學的關連
- 中國文字學：從六書到書法的研究，及漢字教學法
- 國語語法學：介紹漢語語法學和華語教學
- 社會語言學：介紹華語教學的語言、行為與社會文化的關係
- 心理語言學：基礎心理學與華語教學的關係
- 測驗與評量：班級的測驗評量與測驗中考核華語教學
- 基礎英文：華語老師需發展外語能力，以利溝通

³ 摘自李振清（2005, pp.54）

⁴ 研究者於 2006 年 2 月 10 日親訪李振清博士，請教他當年首例舉辦國內最大規模的師資培訓，最大的動機是什麼？他說：一是推行國際化二是提升華語老師的教學品質和素質。

此計畫獲得教育部⁵補助，由國語中心聘請專家授課，專門針對該中心在職教師之所需而設計的嶄新培訓課程，一方面提升教師的華語素質，一方面藉以促進國際化。除了專業華語課程和教學法外，還開設外語課程。李博士開設基礎英語課程的目的是為了提升華語文教師的雙語歷練，進而體認跨文化的共識，除了英語班，還有法語班、德語班，以培養兼訓練華語教師的外文能力。首度經過十個月的在職華語教學訓練，受訓的老師不但懂得華語教學方法，也懂得華語文與中華文化的專業知識。1988年、1991年持續辦理第二期和第三期，訓練許多優秀華語教師。經過這3次由教育部贊助的華語師資培訓後，華語教學也喚起了許多國內的語言學專家與學者的關切。

基於目前國內華語教師仍是臨時編制人員，有關當局長久以來未正視師資的培訓。在華語教師人數逐年增加，學習華語的外籍學生也隨之越來越多。華語教師素質良莠不齊，專家、學者一再呼籲教育當局及時正視華語教師培育的問題和華語教學專業素質的提升。

(一) 國內關心華語師資培訓

李振清(1982)提出重視華語師資培訓的重要

「教外國人華語，與教中國學生國語，完全是大相逕庭的兩件工作。主要是社會、文化背景不同，學習動機及方法不同使然。…是大不相同的。因此華語教學的師資難求。」

1989年6月19日師大國語中心覆函教育部的「國語教學中心發展計畫」九項工作重點中，及明定了「掌握對外華語教學之師資培訓、甄試及任用」，李振清(2005, pp.55)以提高師資素質和訓練專業人才的準則。李博士又於(1997, pp.531-539)呼籲教育成功的基礎在於受過專業培訓的師資。他非常重視師資培訓，他指出：

「有理想的現代華語文師資，則相關的教材編纂、教學方法、測驗與評量、以及其他語言學理論架構中所涵蓋的教學策略，自可逐一地貫徹語言學理論，從而落實華語文學習的成效。」

李博士提到中文教學國際化的趨勢，教師除了語文及教學的專業知識，

⁵ 教育部長阮大年、國際文教處處長李炎。

對於國際外交、現代科技文化、歷史、以及政治、經濟等範疇都應該攝掠。同時他還強調正體字應該要積極推行到國際上，否則正體字極有可能會像拉丁文或是梵文一樣，逐漸消失無形。

葉德明教授（2004）認為華語師資培育乃當務之急。她說：

「一方面提升華語文教學的品質，另一方面因應國內外的需求。因為真正合格的華語文教師，才能負擔起以華語文為第二語言教學的重任。目前雖有師資培養，也有對外師資輸出計畫，但至目前為止，尚未訂出有關華語文教師資歷審定相關的定位法規與條例，因此待遇也無法標準，致使華語文教師妾身不明而無法安於專業，雖身負中華文化的大任，但並無其相稱的社會地位與應得的待遇。」

曹逢甫⁶(1998, pp.50-63)大聲呼籲台灣應該成立師資培訓機構的必要，他曾對當時台灣 15 個公、私立華語中心近 700 名華語教師的問卷中，得知有 58.3% 在教華語時最大的困難是「文法不易說明」，可見廣大的「土法煉鋼的經驗型」華語教師嚴重缺乏專業理論基礎，更凸顯師資培訓的需求。當時已經有世界華語文教育學會的民間機構和各大學的語言中心像台師大、台灣大學、東海、輔仁、中山大學舉辦的短期華語師資講習班。

（二）中國關心漢語師資培訓

劉珣（1996）鑑於中國廣大的漢語教師都為“經驗型”的教師，而漢語教師的需求非常急迫，重視師資的培訓，對漢語教師培訓立下了目標：

- 具系統的漢語語言學的理論知識和規範及書面語的熟練與運用能力。
- 熟悉漢語做為第二語言教學的基本理論與原則，根據這些原則創造。
- 能尊重並正確認識中華文化，具有一定的中華文化、中國文學和中國社會的背景知識，特別是與漢交際直接相關的文化知識。
- 具語言學、社會語言學、心理語言學、語言學習理論和教與學等理論知識，了解語言學習和習得的過程和規律。

⁶ 首次有學者對台灣的華語教師展開問卷調查

- 具有學習並獲得第二語言及其相關文化-最好是學生的母語和母語文化或與之有一定聯繫的第二語言和文化的經歷。
- 熱愛漢語教學工作並具有一定的組織工作能力。

三、師資培訓的指標

由於華語師資培訓的學術理論基礎較西方第二語言教學薄弱，關心華語教學品質的專家學者紛紛為華語教師的專業寫下了規範，而這規範也就是華語專業素質的培訓指標了。呂必松 (2005, pp.194-205) 對華語教師專業素質的基本要求，把對外漢語的教師分成三類：(一)能勝任課堂教學的教師。(二)教學藝術高超的教師。(三)能勝任教學又能從事研究工作的教師。

表 0-1 專業華語教師之基本要求

能 勝任 課堂 教學 的 教師 應該 具備	<p>1.專業知識和文化知識：</p> <p>①了解漢語的語音、詞彙和語法系統。在教學上具備心理學、教育學、語言教學法的專業知識。</p> <p>②文化知識：文史知識、文學素養、社會民俗、名勝古蹟和文化溝通的知識。</p> <p>③準確判斷學生的偏誤並且適時糾錯，且熟練電腦輔助設備。</p> <p>④啟發學生的學習動機，維持良好秩序與解決學生的糾紛。</p> <p>2.教學經驗：教師需要經過教學經驗的磨練才能在實踐的過程中落實專業知識和文化知識。</p>
教學 藝術高超 的教師 應該具備	<p>1.了解教學對象：了解學習者的語言學習能力、興趣和愛好、性格特徵及對學習上可能產生的特點或難點。</p> <p>2.教學任務、目標、內容：熟悉教學內容、對教學目標及任務一定要達成。</p> <p>3.教學方法和要領：教學要清楚明白、深入淺出、課前做好充分準備。</p>
勝任教學兼 具研究	<p>能做教學總體設計、教材編寫、課堂教學、各種測驗和評量的設計、並能進行不同研究方法的研究工作。</p>

趙智超教授（1986, pp.572-577）指出教學效果好的外語教師⁷應該具備的條件可分三面：

● 個人條件：

- 1.要有耐心：要讓學生在有安全感和成就感的學習氣氛與環境中學習。糾正學生錯誤的方式與態度，絕不能讓學生感到窘迫，更不能讓學生感到灰心和失望。
- 2.要有敏銳的觀察力：隨時注意學生的反應，按實際需要改變教學的方式，調整教學的內容和進度，依照已訂好的教學大綱做靈活的變動，以達更好的效果。
- 3.要有熱愛教學的使命感：熱愛所教的課程，要有看到學生的進步而感到興奮與安慰的衝動。處處留心可作為輔助教材的一切材料。
- 4.要有能說「我不知道的勇氣」：如果碰到學生提出的問題自己不會回答，不要只為了顧及面子，而是要堅持實事求是的科學態度。
- 5.要永遠有「不準備好課程就不能教書」的教學態度：趙教授把課前的準備分為「長程的」、「短程的」和「臨降的」三種。是語言教師不可忽視的。
6. 要有既不「固步自封」，又不「追求時髦」而「敢於創新」地尋求最有效的教學法的精神。

● 專業能力

- 1.包括所教學科的語言知識與能力和學生的母語：擔任「以漢語作為外語教學」的教師，應該具備豐富的漢語知識和所使用標準漢語的能力，而教師掌握學生的母語，便於需要時做比較，利於發現學生因受母語的干擾而發生的錯誤。
- 2.與語言教學有關的知識：語言學、社會語言學、心理語言學、及應用語言學中以語言學習與習得的理論、方法和技巧及語言教學法。

- 課堂上的教學活動：傑出的外語教師應該具備下列 32 個條件⁸。

由於語言學家、專家的關切和華語專業的需求與日遽增，且在目前漢語教學大為發展的新形勢下，教師培訓已經是華語教學界的熱門議題，到底能勝任教學的華語教師應該要具備什麼樣的素質和條件一直是師資培訓的指標和典範準則。

從兩岸對華語教學關切的程度，可清楚明顯地看出大家對華語師資培訓的殷切。尤其是當今全球的華語熱，漢語師資不足的現象，更引起各界的高度關切，趙燕清（2005）說：

「來自世界各地的資訊表明，師資的嚴重匱乏已經成為漢語教學所面臨的最突出的問題，成為制約漢語教學發展的瓶頸。」

華語師資培訓顯然是華語教學界最關切的議題，也是華語界當務之急。大陸重視漢語師資的培育，2002 年舉辦“首屆漢語教師研修國際學術研討會”⁹ 主要討論的是新世紀的漢語教師研修工作，中心議題為：“開拓新世紀的漢語教師研修工作，完善漢語教師的知識結構，提高漢語教師的基本素質”包括以下 8 個主題目標：

- 漢語教師研修的目標、內容與課程設置。
- 漢語教師研修的方式與途徑。
- 漢語教師研修各類類型的教學法。
- 漢語教師研修與遠端教育和現代化教育技術應用。
- 漢語教師研修的發展歷史與展望。

⁸ 根據美國 Philadelphia 地區，對一些外語教師在課堂上的教學活動，進行調查所得結果。趙引自《外語年鑑》第九卷第二期（*Foreign Language Annals 9, No.2*）傑出的外語教師在課堂教學中所導出的雙邊活動。（The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers）。

⁹ 爲了迎接漢語教學事業在新世紀的發展形勢，進一步推動漢語教師研修事業的發展，中國國家對外漢語教學領導小組辦公室（國家漢辦）與北京語言文化大學於 2002 年 7 月 20 日至 21 日舉行了“首屆漢語教師研修國際學術研討會”。國家漢辦於 2005 年 7 月“世界漢語大會”上公佈《國家漢辦支持周邊國家漢語教師建設五年規劃 2006-2010（徵求意見稿）》。《規劃》提出：靈活多樣地展開國外漢語教師的培訓與培養工作：展開非學歷教育短期教師培訓；完善多層次的學歷教育；靈活多樣的聯合辦學模式，建立對外漢語教師供需資訊網路互動網站，解決目前周邊國家漢語需求與教師資源資訊不暢的問題。

- 漢語教師的知識結構。
- 漢語教師的基本素質和必備條件。
- 對外漢語教學及其他相關研究。

四、AP 中文與師資培訓

美國 College Board (譯為大學理事會) 主席 Gaston Caperton 說：「淵博的學識與了解他國的文化和語言對年輕一代來說非常重要。」2006 年秋天 AP 中文課程即大學前先修華語文課程 (Advanced Placement Program) 已經進入美國的教育體系(K-12)，AP 中文課程的 5 個學習目標及 3 個溝通模式。三個溝通模式為雙向交流、理解詮釋和表達演示範以及五 C 的目標。美國的外語學習準則 (The Standards for Foreign Language Learning) 於 1993 已經公佈 5C 的學習指標和方向。5 C 為：1.communication (溝通) 要有目的語的交際與協商能力，能用目的語表達個人的情感並有能力與人做雙向溝通。2.cultures (文化)：體認中國多元文化及習俗。外語教學培養文化交際能力，以了解外國社會文化知識能力有助於進行跨文化交流。3.connections (連貫) 以外語為求知的工具，獲得第一手資訊。以便擴展進一步整合與連結各方面的知識以觸類旁通。4.comparisons (比較)：明白語言和語言之間只有差別，沒有好壞之分，文化內涵只有差異，沒有優劣，從語言的學習可以探索文化的差異與思維方式和價值觀念的不同，學會尊重他國的文化。5.communities (社區) 藉著外語的學習，參與社區、全球社區的的活動，進一步培養國際地球村的觀念，以多元的社區的概念和胸襟來處事。

美國是個重視外語教育的國家，外語教育的國家標準所訂的 AP 中文學習指標明確，至於教師培訓、課程設置、測驗評量、教材編寫等今後都有指標可遵循。

小結

兩岸的華語教師已經從早期無師自通的經驗型教師逐漸轉型，以前大多注重教學經驗而忽略專業理論，經過李振清 (1985, 1997, 2005)；葉德明 (2004)；曹逢甫 (1998)；呂必松 (2005)；劉珣 (1996)；趙智超 (1986) 一再呼籲華語師資培訓的重要，現在已有大學、研究所對外華語教學學士、碩士、博士班課程的設置以培育專業人才，引領華語教學逐漸走向專業。最

近全球掀起了學習華語的熱潮，短期華語師資培訓班也隨之風起雲湧處處盛行。各培訓班也都隨著各自培訓目的的不同而設置各式各樣的培訓班。AP 中文計畫的推出影響華語為第二語言教學中師資培訓的內容與方向。在大陸的「國際漢語教師中國志願者計畫」大量設置短期培訓課程培訓教師派往國外任教漢語；北京語言大學的短期師資培訓班行之有年；台灣的各大學進修推廣部門廣泛設置華語師資培訓班¹⁰，近年來華語師資培訓不但是個熱門話題，各式各樣的短期師資培訓正如火如荼地舉辦著。短期師資培訓班各有其培訓目標，至於培訓課程設置的內涵和培訓方法與途徑一直引起大家的興趣和關注。

研究者倒是認為早期華語師資的培訓類似早期西方第二語言師資教育的情形「由於理論基礎缺乏共識而產生南轅北轍的訓練機構」，如今隨著各界的關切而逐漸邁向專業。回顧有關兩岸的華語師資相關研究資料，從早期的華語師資任用資格寬鬆，幾經各界的呼籲培訓的重要性，如今短期華語師資培訓班極為盛行。

第四節 課程內涵與培訓方式

David Nunan (1999)研究指出成功的語言教學，因素很多，而教師本身是個關鍵角色。研究者整理 Freeman (1982)，Freeman & Richards (1993)，Pennington(1990)，趙智超 (1986)，劉顯親 (2000)，施玉惠 (2001)，呂必松 (2005)，劉珣 (1996) 的資料歸納出培訓語言師資之相關研究議題項目為：1.語言教師的聽、說、讀寫能力；2.目的語的文化；3.教學法及教學技巧；4.有效的課室管理技巧；5.語言評量的知識。Brosh (1996) 強調高效的語言教師應該具備 1.教目的語的使命感和知識；2.有能力去組織，解釋所教的課題，還要引起並維持學生的學習興趣和動機。Richards (1998)指出語言教師教育的六大核心基礎，這些都是培訓時設置課程和培訓程式的參考指標。

¹⁰ 與本所教授非正式談話中得知，目前台灣的華語師資培訓單位共有 29 個。研究者擔任幾個華語師資培訓班的任課老師，也做過非正式的調查，結果顯示，師資班的師資生九成五以上都對華語教學這個新興行業抱持好奇的態度。他們想在這一波華語熱中尋找商機或是發展個人第二專長。

一、課程內涵

華語教師必須走向專業，教師除了要有標準的語音之外，還要兼具語言教學的專業知識，像語言學的理论，語言習得的理论，語法分析，教材教法，以及電腦輔助教學。師資培訓的課程應該如何設置，應該針對教師的不同，如在職教師與新手教師的培訓課程有所差異；教學任務的不同，進修的目的，影響培訓課程的設置，因此課程的設置必須有針對性地做出不同的安排以培訓的目標來決定課程設置，發展教師專業素質為目的的課程設置不同於以培訓教學技能的短期培訓。短期課程設置，本研究分別從國內各大學進修推廣部華語中心師資培訓課程，美國明德大學「華語教學理論與實踐課程」（2006），中國國家漢語教師志願者培訓課程等三個案例，來探究短期培訓的課程設置內涵及培訓方式。

短期課程之設置是以訓練教學技能為主，為了達到特定的目標所設計的課程內涵，完全得針對目的和培訓對象來設計課程內涵。比如在台灣盛行的短期華語師資培訓班，根據研究者非正式之問卷調查，顯示有九成五以上的人，因沒有華語教學的經驗而想了解華語教學的行業；美國明德大學短期的研究生學分課程，是以從實際操作中學習(learning-by-doing)的理念規劃的課程。中國國家漢語教師中國志願者培訓¹¹（以下簡稱志願者）是為了配合 500 所孔子學院的需求，而大量設置短期培訓課程，訓練教師派往國外教漢語。這些短期培訓班課程內涵及培訓方式都隨著培訓目標而調整其內容和方式。

（一）國內華語中心的培訓課程內涵

研究者蒐集國內語言中心的培訓課表，歸納出短期課程 40-100 小時不等，課程內涵大同小異，經過比對各大學華語中心的短期師訓班，課程內涵大致包括華語教學的理論課程，教師的實務示範經驗分享。每門課從 3-6 小時不等。參加的條件寬鬆，凡大學畢業對華語教學有興趣者皆可報名，培訓

¹¹ 中國國家對外漢語教學領導小組辦公室制訂「國際漢語教師中國志願者計畫」，2004 年 3 月 26 日「國際漢語教師中國志願者計畫」(Volunteer Program for International Chinese Program) 正式實施。一志願者首先要熱愛祖國，熱愛中國文化，立志於中華文化和漢語教學的傳播工作；二對漢語教學有一定的經驗，有專門的知識；三、應該有所在國所需的外語及國際交往能力。外派的老師應該具備外語能力，英語能力或是前往國的語言，如派往泰國教漢語，老師應該具備泰語能力，派往法國則老師應該具備法語能力或英語能力，這樣在生活上和教學上的溝通比較方便。

目標，不很確定。課程內涵分成華語專業理論、理論與教學應用、實務示範。

表 0-2 國內華語中心的短期培訓之課程內涵¹²

課程 內涵	培訓對象：凡大學畢業對華語教學有興趣者
	培訓目標：無特定目標。
	課程內容：理論課程、觀看老師的實務教學，試教
課程內容	
華語專業理論	華語文教學總論：現況/趨勢/內容/教材/分級
	第二語言習得、第二語言教學法
	漢語語言學
	漢語語法學
	華語教材教法
理論與教學應用	華語語音原理與教學應用
	漢字理論與教學
	華語辭彙與教學應用
	漢語語法句型教學
實務示範	電腦與華語文教學
	初級華語教學實務
	中級華語教學實務
	高級華語教學實務
師資生試教	筆試、分組試教
結業	結業式，頒發結業證書

¹² 研究者根據國內各大學華語中心短期師資培訓的課程，歸納其課程所制訂的表格，各校的培訓課程大同小異，但各有其調整和些許不同。

(二) 明德大學「華語教學理論與實踐」課程 (2006)¹³

以結合理論與實務為教學目的，所開設的短期課程，其課程內涵針對培訓目標和培訓對象來設置。這是僅僅 3 個禮拜的短期研究生級學分課程，其目標設在極短的時間內讓研究生從「實際操作」中體驗理論知識和實務技能的應用。課程內容有理論探討、課堂觀摩和實際操作三大區塊，以探索理論和實際教學中的應用及真正的意義和價值。因此課程內涵相當有針對性：

表 0-3 明德大學「華語教學理論與實踐」課程 (2006)

課程說明	
課程定位	短期 (3 週) 研究生級的學分課程
課程目標	從做中學 (learning-by-doing) 以循序漸進的方式逐步提升師資生理論知識和實務技能
上課方式	以課堂觀摩、協商討論、教學實習等交互循環策略，加強對華語教學的專業核心認識，並增進教學的實務操作能力
課程內涵	
理論探討	每日全程以漢語授課 3-4 小時。並閱讀華語教育相關的中、英文文獻，再進行批判性的討論。其目的在探索理論和實際教學中的應用及真正的意義和價值
課堂觀摩	觀察明德大學中文學校的各級語言課堂教學，並仔細分析教學過程，教學策略和教學技巧
實際操作	先規劃教學，再於真實課堂中進行溝通教學演示，然後師資生再相互批判與討論
知識整合	觀摩課堂教學，參加備課會議和教學輔導活動，師資生有足夠的機會跟華語學習者互動，以歷練自己的教學

¹³ 美國明德大學 (Middleberry) 「華語教學理論與實踐」課程 (2006)，節錄自李利津 (2006)。目標導向的華語師訓推廣課程模式。第四屆台灣華語文教學研討會論文集，534-542。

(三) 中國志願者：根據「國際漢語教師中國志願者計畫」制訂培訓大綱。

表 0-4 中國志願者培訓課程內涵

課程內涵	教學對象：具有中國國籍，身心健康，年齡在 65 歲以下 ¹⁴	
	教學目標：對招募的志願者進行業務和外事方面的強化培訓	
	課程內：專業理論、對外漢語教學觀摩實踐、跨文化交際、試教	
課程內容		
	時數	科目詳細內容
涉外教育	20 小時	志願者文化、國家主義和愛國主義、外事紀律、外交禮儀、涉外僑務與宗教政策，外交政策及國別政策。
現代漢語知識	32 小時	語音和漢字與詞彙和語法
對外漢語教學方法	48 小時	漢語作為外語教學的性質與基本概念：教學及課程設計、教案設計、教材的介紹推薦和使用，現代化教學技術應用的介紹。
		語言要素與漢字教學：語音教學、詞彙教學、語法教學和漢字教學
		語言技能教學：綜合課教學、口語課教學、聽力課教學、閱讀課教學、寫作課教學。
教學觀摩與實踐	12 小時	觀摩：綜合課、口語課、聽力課、閱讀課、寫作課。 座談與討論：與任課教師座談，小組或全班討論。 教學準備：備課、準備教案。 試講：每人 15-20 分，分組或大班試講。
中國文化當代國情與跨文化交際	18 小時	中外文化交流、中國傳統文化、中國當代國情、文化差異、文化意識、案例分析。
考試及其他	10 小時	現代漢語基本知識 (2 小時)；中國文化、當代國情基礎常識 (1 小時) 查考：涉外教育對外漢語教學法：教案設計；教學觀摩與實踐：每人 15-20 分鐘試講。
總計	140 小時	

¹⁴ 有奉獻精神、熱愛對外漢語教學事業，熱心志願者服務活動，志願到國外從事漢語教

大陸的志願者中心，以培訓志願者前往海外教漢語，其培訓時間共 140 學時，課程內容包括涉外教育 20 學時和專業培訓 120 學時。其課程的設置是根據「國際漢語教師中國志願者計畫」所制訂的國際漢語教師中國志願者培訓大綱。考試則包括現代漢語基本知識，中國文化，當代國情基本常識，與每人 15 分鐘的試教。課程內容有漢語語音、語法、詞彙等知識和教學技能；派往國之國情介紹和外事禮儀，專業培訓，考試合格者按計畫之需要派出國。

綜合上面各種培訓課程的內涵，看出短期的課程則是以訓練教學技能為主，針對目標來設置課程，國內短期華語師資培訓的課程，參訓的目的多為發展事業第二專長，因此課程設置是一般性地包含理論課程和實務課程，師資亦良莠不齊，沒有強烈的目標。強調「從做中學」的明德大學課程則以整合理論和實務的操作為主要訴求；至於志願者培訓課程則除了一般的漢語教學課程外，還把外交禮儀等「涉外教育」也包含進去。總之，短期的培訓課程以配合培訓目標而調整或加強課程所需。

二、培訓方式

（一）國內華語中心的培訓方式

短期培訓以講習的方式傳授華語專業理論知識，專業知識大多聘請大學教授講授，教學實務與演示由華語界的資深教師現身說法及經驗分享，配合教學演示的方式進行。結訓時的評量方式為筆試和試教。

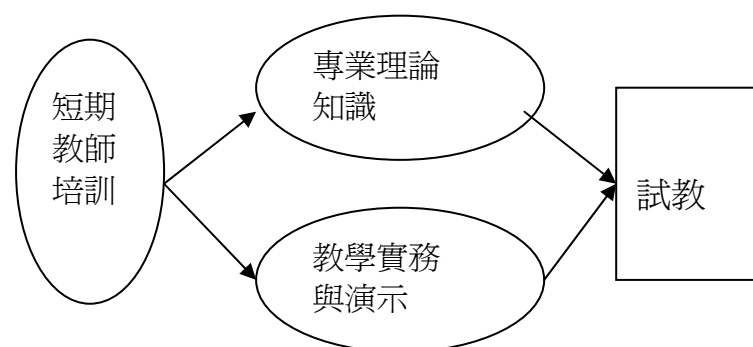


圖 0-4 國內華語中心短期培訓方式

資料來源：本研究繪製

試教部分以分組試教的方式進行，每組由組員共同設計教案，組員各自準備自己的教具，由 2 到 3 位評審評分，成績合格者頒發證書，成績優異者可望進入該培訓的語言中心教華語。

(二) 明德大學「華語教學理論與實踐」

先閱讀基礎理論並進行批判性討論，以探索教學理論和實際教學的運用；再進行課室的教學觀摩，並分析教學程式、策略和技巧；再進行實際教學操作，可融合理論知識和教學觀摩的心得實際體驗教學，然後再與參訓者相互評論；最後再整合經驗與理論知識以磨練教學技巧。整個過程以理論為基礎，以實踐為依歸，再經過批判性的討論與協商。是透過「做中學」的方式來進行培訓。

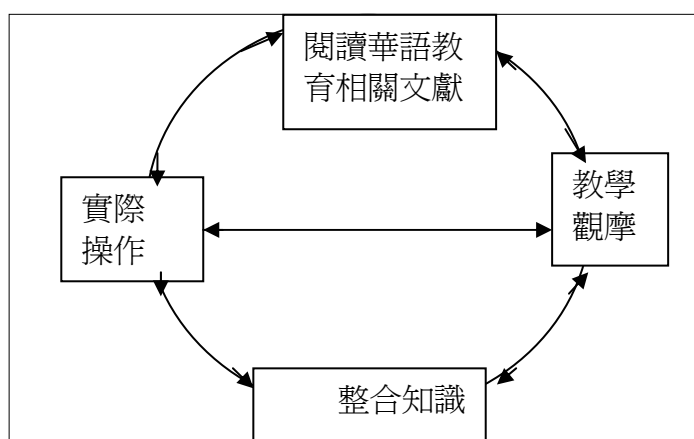


圖 0-5 明德大學短期培訓方式

資料來源：本研究繪製

(三) 中國志願者培訓方式

中國志願者中心，以培訓志願者前往海外教漢語，課程內容包括涉外教育和專業培訓。特定目標是培訓志願者到海外教漢語，課程內容有所調整，例如加上涉外教育，和以實用為主的教學法，另有 12 小時的教學觀摩與討論和試教等結合專業理論與提供實際操作的機會。

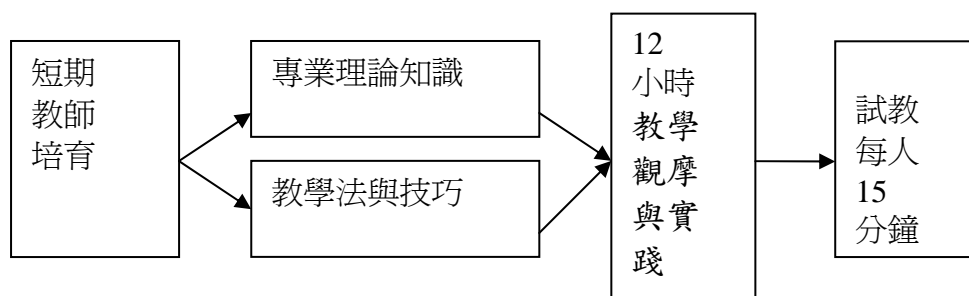


圖 0-6 中國志願者培訓方式

資料來源：本研究繪製

小結

師資培訓的課程內涵與培訓方式隨著培訓目標和培訓對象的不同而有相當大的差異。紮實地培育華語專業人才或研究人才需要好幾年的時間，而短期的培訓課程內涵，就會因培訓目標和培訓對象而各有其針對性，像美國明德大學「華語教學理論與實踐」是以「做中學」來實際體會教學、國內華語中心的短期師訓班以了解華語教學為首要目地，中國志願者培訓則增加了外事禮儀等項目。無論哪種形式的培訓課程，其最終目的都是要提升教師的教學技能、強化教師的語言專業素養，使成為有勝任能力的語言教師，以提升教學效率和品質，因此理論知識和教學技巧並重，研究者認為短期培訓傾向以訓練師資生的教學技巧為主，所以實習和實際操練的機會就顯得格外重要。