

國立台灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

因材施教，因教施材——新
加坡華文師資培訓之現況、
困境與展望

**The Training of Chinese Language Teachers in a
Bilingual Education System—The Singaporean
Model**

指導教授：楊聰榮博士
研究生：楊淑閔 撰
中華民國 102 年 1 月

因材施教，因教施材——

新加坡華文師資培訓之現況、困境與展望

摘要

關鍵詞：二語師資培訓、華語師資培訓、雙語教育、新加坡

新加坡實施雙語教育近半個世紀，華文教師的教育背景也隨著政策由受華文教育轉為受雙語教育；在雙語教育的系統下，新加坡華語為第二語言之師資培訓的現況究竟為何？在新加坡 2004 年的華文教學檢討報告中，提到了華文師資為華文教學改革之關鍵，除了有必要增加華文教師的來源，也應重新檢討華文教師的職前和在職培訓，使其更有系統性，而在 2010 年的華文教學改革中，再次提到了擴大華文教師來源和招聘管道的必要，以及職前和在職師資培訓之問題。由此可見，新加坡華文教師在「質」與「量」方面都面臨了問題。新加坡華文師資培訓的現況究竟如何？

本論文旨在從新加坡華文師資培訓著手，通過對於新加坡華文教育系統和教師之職前培訓課程的闡述，探討新加坡華文教師所具備之素養與能力，以及新加坡華文教師在「質」與「量」方面所面臨的問題和造成問題的原因，並且針對未來之發展提出建議。

The Training of Chinese Language Teachers in a Bilingual Education System—The Singaporean Model

Abstract

Keywords: Second language teacher training, Chinese language teacher training, bilingual education, Singapore

Bilingual education has been in place in Singapore for nearly half a century, with English given the status of the “first language” and Chinese, Malay and Tamil given the status of “second languages”. How has the training of Chinese language teachers in Singapore been affected when the education backgrounds of the Chinese teachers in Singapore gradually changed from Chinese-educated to bilingual-educated?

In the Chinese Language Review Committee Report in 2004 , it was noted that there was a need to expand the potential pool of Chinese teachers as well as to review the pre-service and in-service training of Chinese teachers, making them more systematic. In the Mother Tongue Languages Review Committee Report in 2010, these concerns regarding the quality and quantity of Chinese language teachers were again raised.

This dissertation aims to discuss the Singaporean model of training of the Chinese language teachers through qualitative and quantitative research methods, in order to identify the problems and future developments for a more effective system.

目錄

目錄	iii
表目錄	v
圖目錄	vii
第一章 緒論	8
第一節 研究動機與目的	9
第二節 研究背景	12
第三節 名詞釋義	17
第四節 研究範圍	19
第五節 研究設計與實施	19
第六節 章節介紹	23
第二章 教學背景：新加坡華文教育系統	26
第一節 新加坡華文教育歷史沿革	26
第二節 雙語教育制度	35
第三節 華文教育改革	42
第四節 教師輸入及輸出	49
第五節 新加坡華文教育現況簡介	60
第三章 教師背景：職前師資培訓	68
第一節 學科內容知識：新加坡大專華文教育	68
第二節 教師專業知識與能力：新加坡華文教師職前培訓	77
第四章 新加坡華文教師背景知識和能力	108
第一節 現行華文課程所需之教師背景知識和能力分析	108
第二節 新加坡華文教師教學現況和知識與能力調查	125
第三節 教學現況和困境	129
第四節 小結：各課程要求迥異	136
第五章 結論	137
第一節 主要研究發現與建議	137

第二節 研究限制與未來研究建議	145
第三節 章節回顧與總結	146
參考資料	150
附錄	155

表目錄

表一—1	問卷回收統計.....	23
表二—1	5所新加坡學校外籍教師比例.....	49
表二—2	各地對於華文教師之要求.....	56
表二—3	某新加坡小學華文班級學生族裔/國籍.....	57
表二—4	小學華文課程每週總課時.....	62
表二—5	華文科目類別.....	64
表三—1	義安理工學院中文文憑課程安排.....	70
表三—2	國大中文系學分分配表.....	71
表三—3	南大中文系學分分配表.....	74
表三—4	漢語作為外語教學能力認定辦法.....	81
表三—5	《國際漢語教師標準》大綱.....	82
表三—6	華語能力教師認證簡章.....	82
表三—7	對外漢語教師知識結構表.....	84
表三—8	對外漢語教師能力結構表.....	85
表三—9	各級教師的專業素質.....	86
表三—10	教育文憑課程1之課程安排.....	90
表三—11	教育文憑課程2之課程安排.....	91
表三—12	教育文學士課程之課程安排.....	93
表三—13	後學士教育文憑課程之課程安排.....	95
表三—14	後學士教育文憑課程（中學／高中）之課程安排.....	97
表三—15	實習評估表.....	102
表四—1	各小學課程所需之背景知識和能力.....	109
表四—2	所有小學教師應具備之知識和技能.....	111
表四—3	不同中學華文課程以及語言技能之比例.....	112
表四—4	中學華文教師背景知識列表.....	113
表四—5	高中華文教師背景知識列表.....	119

表 四—6	新加坡教師行政小組類型.....	121
表 四—7	中學和高中華文教師能力列表.....	123
表 四—8	學科知識或能力自我評估統計結果.....	125
表 四—9	教學相關知識或能力自我評估統計結果.....	128
表 四—10	教師在教學上所遇到的困難.....	130
表 四—11	教師在教職生涯上所遇到的困難.....	131
表 四—12	某中學華文教師之每週職務和時間分配表.....	132
表 四—13	受訪教師教過的課程種類統計.....	134

圖目錄

圖一—1	章節結構圖.....	25
圖二—1	新加坡華族小一新生家庭用語.....	33
圖二—2	世界英語分佈.....	40
圖二—3	漢語三大同心圈.....	41
圖二—4	受訪教師國籍.....	53
圖二—5	受訪外籍教師長住意願.....	55
圖二—6	受訪教師對於在新加坡教導無華文基礎的外國學生自信度.....	58
圖二—7	受訪教師對於至外國任教的自信度.....	59
圖三—1	受訪教師最高華文教育背景.....	76
圖三—2	二語師資職前培訓模式.....	80
圖三—3	新加坡教師職業進程.....	88
圖三—4	新加坡小學華文教師培訓課程.....	96
圖三—5	教育學院課後學士教育文憑（中學／高中）課程.....	99
圖三—6	新加坡本地華文教師來源.....	104
圖三—7	受訪教師所受職前培訓課程.....	105
圖四—1	本國和外國籍教師新加坡相關知識平均數.....	127
圖五—1	新加坡華文教師教學科目分類建議.....	141
圖五—2	受訪教師年資.....	145

第一章 緒論

在新加坡 2004 年的「華文教學檢討報告」中，提到了華文師資為華文教學改革之關鍵，除了有必要增加華文教師的來源¹，也應重新檢討華文教師的職前和在職培訓，使其更有系統性²；而在 2010 年的華文教學改革中，再次提到了擴大華文教師來源和招聘管道的必要，以及職前和在職師資培訓之問題³。由此可見，新加坡華文教師在「質」與「量」方面都面臨了問題。是什麼原因造成這樣的現象？

本論文旨在從新加坡華文師資培訓著手，探討新加坡華文教師所具備之素養與能力，以及新加坡華文教師在「質」與「量」方面所面臨的問題和造成問題的原因。

華語文教師在華語文教學推動與實行過程中占舉足輕重之角色，因為他們除了能夠培養學生的興趣，「作為語言使用者的學習榜樣」⁴，還能將教育政策有效地落實到課堂教學中。在任何一個國家或社會中，若要推動並使華文教育持續運行，師資培訓實為關鍵因素之一。

新加坡實施雙語教育近半個世紀，華文教師的教育背景也隨著政策由受華文教育轉為受雙語教育；在雙語教育的系統下，新加坡華語為第二語言之師資培訓的現況究竟為何？在師資方面，新加坡遇到了何種困境、又如何因應？而面對全球的「華語熱」，新加坡華文師資培訓之未來展望又會是如何？本論文將試著以質化和量化的研究方法，一一回答這些問題。

¹ Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Ministry of Education. pp. 28.

² Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Ministry of Education. pp. 24-25.

³ 母語檢討委員會（2010）。*母語檢討委員會報告書*。新加坡：教育部。頁 82 - 84。

⁴ 母語檢討委員會（2010）。*母語檢討委員會報告書*。新加坡：教育部。頁 82。

第一節 研究動機與目的

筆者曾在新加坡中學和高中執教約三年半，教學生涯中深深體會到，新加坡主流學校內的中文部，主要面臨兩大問題：1. 教師人數不足、2. 人力資源分配困難。這兩大問題，恰好分別與新加坡華文教師的「量」和「質」相關。

為了要理解新加坡華文教師人數為何不足，筆者認為應先從新加坡的社會語言環境和教育制度方面著手探討。這兩個因素不但會影響華文學習者的人數，更會影響能夠成為華文教師者的人數，以及華文教師的素質。2010年的母語檢討委員會報告書中提到的四個主要建議之一，即為培養與聘請更多的「母語」教師，以改善新加坡「母語」學習的環境，在2015年將現有的6600名「母語」（包括華語、馬來語和淡米爾語）教師增加至7100人⁵。除了需更多的教師執行新的政策之外，也由於受華文教育的教師們皆至退休年齡，老一輩的華文教師人數逐漸減少，新一代的華文人才，以致新加坡的華文教育界可說是正面臨青黃不接的階段。早期的華文教師多為華校畢業生，語言基礎紮實，但新加坡的華校自二戰後逐漸減少，至1986年華校正式走入歷史，當初的華校生如今皆達適退休年齡。這些資深教師退休後，空缺理應由年輕教師補上。然而，由於修讀高層次華語文的人數驟減⁶，語言能力能夠達到一定程度的人數相較之下大大減少，因此師資的來源也跟著縮小。為了了解華文師資來源縮小之問題，筆者將通過新加坡華文教育歷史沿革的剖析加以論述，進一步說明新加坡從華文教育至雙語教育的轉變過程，以了解為何修讀高層次華語文的人數減少，和為何能夠勝任華文教職者人數不多。

同時，通過新加坡華文教育的歷史之回顧與現有體系探析，也能夠釐清這批受雙語教育的華文教師所具備的背景素養。這些華文教師所具備之背景素養是否能夠使他們足以應付日常教學呢？在英文為主、華語為輔的雙語政策中成長的教師們本身的語言能力和文化素養，已與上一代的華文教師有差異。相較

⁵ 母語檢討委員會（2010）。**母語檢討委員會報告書**。新加坡：教育部。頁82。

⁶ 自1979年的吳瑞慶報告書提出了分流制度後，只有會考成績頂尖的10%能夠修讀華文第一語言課程。雖然本條例逐年放寬，但至今仍只有小六會考成績最好的30%學生能夠有資格修讀華文第一語言課程，人數仍然有限。華文教育改革以及政策之改變，詳見第二章第三節。

之下，他們更能適應現在的社會語言環境，同時因為本身就是受雙語教育，與學生和整個體制之間並無隔閡。但另一方面，他們的語言能力卻相較下更參差不齊，文化素養也因個人背景而異。

而現行的華文教育，對於教師之知識和能力要求如何？新加坡的華文教育政策不斷的改變，但新加坡本地對於華文教育的研究文獻有限，而海外文獻又多僅止於表層的描述或跟不上新加坡華文教育改革的速度，因此並無具體文獻可完整描述這個現行的新加坡華文教育系統。筆者雖曾於中學和高中執教，教過多種不同的課程，卻仍然許多多課程是筆者不熟悉的，甚至因所教的學校未曾開辦某些課程而不知道其存在。新加坡的華文教育改革頻繁，課程種類多，大部份的華文教師和華文教育工作者皆和筆者一樣，多半只熟悉部份的課程，更遑論海外學者。因此，筆者希望能夠對於現行的新加坡華文教育系統進行描述與整理，讓讀者能夠更清楚新加坡華文教育的現況全貌。

另一方面，人力資源分配之問題除了牽涉到華文教師之人數以外，也牽涉到華文教師之素質。從現行的華文教育系統的描述中，筆者也希望能了解各套不同課程對於教師知識和能力的要求。新加坡華文教育 2010 年檢討報告書中也提到了新加坡目前「擁有一批具有獻身精神的母語教師」⁷。然而，筆者認為，除了「具有獻身精神」之外，第二語言教師應具備一些更具體、更重要的條件。舉例來說，中國的「漢語作為外語教學能力認定辦法」和台灣的「華語教學能力認證考試」，都清楚地規範了華語教師所需要具備的知識和能力。新加坡並沒有這類的考試，但是所有的新加坡華文教師都必須接受新加坡國立教育學院的職前培訓課程，並通過所有的評估項目，包括實習。因此，教育學院的職前培訓課程等於新加坡華文教師的統一能力指標；有鑑於此，本文希望通過教育學院課程的描述，得出新加坡華文教師所具備的知識和能力，在通過分析各個現行華文課程對於教師的要求，評估教師所學是否足以應付教學。

筆者認為，新加坡不但在主流教育體系中長期使用「因材施教」的分流制度，師資培訓也沿用同一理念。如此的語言政策，再加上社會環境，使得新加

⁷ 母語檢討委員會（2010）。母語檢討委員會報告書。新加坡：教育部。頁 30。

坡雙語教育制度所培養的學生華文能力與素養迥異，也同時造成了在這個制度中成長的華文教師能力與素養有相當大的差異，因此所謂的「材」指的不只是學生，也包括教師本身。為了幫助不同背景與能力的學生，新加坡有多種的華文課程可供他們選讀；也正由於如此，新加坡華文師資培訓也採取了「因材施教」之方式，針對不同程度、教育背景與教學對象的教師，提供不同的職前培訓課程。

然而，當教師們進入學校執教，學校則需要「因教施材」，根據不同的華文課程對於教師之要求，做人力資源分配。然而，因為教師能力與素養之差異，並非每位教師都具備能夠應付所有種類課程的能力，同時，對於新加坡華文課程的種類以及個別課程的內容、教學目標、教學對象，即便是新加坡在職教師也未必清楚，因此筆者希望能在本文中一一探討與列明，以期更全面地理解新加坡的華文教育制度和其對於華文教師之知識與能力要求，從中了解因教師素質與教育現況兩者而造成的人力資源分配之難處，也希望能夠通過這樣的探討，進一步釐清現有體制是否有能改進之處。

在「因材施教，因教施材」的原則下，新加坡華文教師師資培訓的現況究竟為何？未來的發展又將如何？本論文將從「教」（包括教育制度與師資培訓制度）與「材」（包括學生和教師）兩方面，探討新加坡教師質與量的問題。

綜合以上所述，本論文的預期達到的研究目的如下：

1. 釐清並描述新加坡的雙語教育系統之沿革和現況，了解其對於華文教師能力之要求，以及該制度下所培育出的華文教師之具體能力和素養。
2. 了解新加坡華文教師職前培訓系統是否能讓教師覺得具備足夠的能力應付本地和外國的華文教學。
3. 探討「新加坡模式」的華文師資培訓之困境與未來展望。

根據以上目的，本論文將針對以下問題進行研究與探討：

- 新加坡雙語和華語文教育沿革，對現今的教育制度與華文教師質與量之影響為何？
- 新加坡現今華文教育制度與課程，對教師之專業能力要求為何？
- 新加坡華文教師之背景素養、知識與能力為何？
- 本地教師是否能夠在國內外教華語為外語／第二語言？
- 「新加坡模式」的華文師資培訓的未來展望為何？

第二節 研究背景

在海外華人社會之中，華文教育一直是個非常重要之課題。而華文教育體系之存在，必須仰賴足夠的師資去執行語言知識和技能之傳授工作。因此，華文教育課題與師資培訓之關係極為密切。

新加坡所屬的東南亞社會，19世紀以來開始有大量的華人移民。然而，師資問題卻一直遲至第二次世界大戰之後才開始產生。當時的東南亞，分屬為各個不同國家之殖民地。當時的殖民地政府對於華文教育並不鼓勵，因此不給予補助，然而卻也不加以打壓，因此早期的華人教育大部份以私塾之方式進行，各地的華人組織（例如會館）也會創辦學校，教育華人子弟，教材和教師皆與中國無異，學生完成初等教育後也可選擇至中國繼續升學。然而，自第二次世界大戰之後，各個殖民地紛紛獨立，華人之國家認同漸漸從祖國轉為居住國⁸，移民程序也變得較繁複；同時，在1966年中國文化大革命之後，華校學生至中國升學之路也斷了。因此，各個國家無法再仰賴中國為輸出和培訓師資之來源。然而，若要確保華文教育之延續，培養足夠且適任之華語文教師，實為關鍵。

自1966年起，新加坡開始實行雙語教育，所有的中學一年級學生都必須修

⁸ 本論文重點為師資培訓，因此新加坡華人認同之轉變在此不加以贅述，可參考李元瑾主編《南大圖像：歷史河流中的省視》中「馬來亞國家意識的形塑與南洋大學的倡建」一節（頁292-299）。

讀一門第二語文課程⁹。因為將「華文」列入主流教育，所以新加坡的華文師資培訓行之有年，同時也對於華文師資的質與量有一定的需求。然而，華文雖然是四種官方語言之一，卻被定位於第二語言，且並不是主要的工作語言，因此使用華語文的範疇和時間有限。有鑒於此，本論文希望通過歷史探究、語言教育制度分析和華語職前師資培訓分析，描述出一種「新加坡模式」，並嘗試分析其適用性；雖並不一定能套用於其他國家或地區，但其優點以及不足之處，或也可供參考借鑒。

自建國以來，新加坡即確立了雙語政策作為主流的教育體系。何以要堅持實行雙語的教育制度呢？雙語政策從新加坡的歷史、社會結構、外交、經濟等各方面來考量，都是有其必要性的。自 1819 年開埠至第二次世界大戰之前，新加坡一直是英國的殖民地，因此獨立後在政治、教育、法律等許多方面仍沿用英制，正式的規定、條例、法律等皆仍以英文版本為準。另外，就社會結構來看，新加坡是個多元種族的國家，華裔人口占 75.2%，馬來裔占 13.6%，印度裔占 8.8%，混血和其他族群占 2.4%¹⁰。制定一個中立的語言作為各族群的共通語言¹¹，對於人民的日常生活、行政工作和維持國家內部的安定是十分必要的。而英文作為一個世界通用的語言，對於沒有自然資源，仰賴金融、進出口貿易、旅遊等行業作為主要經濟來源的國家而言，使用英語為工作語言使新加坡和其他亞洲國家相比佔了更大的優勢。

然而，另一方面，新加坡仍然有保存「母語」的需要；跟許多海外華人一樣，文化的傳承對於新加坡華人是必要和重要的。總理李顯龍表示，「我們雖然以英語做為工作語言，但是母語是我們國家重要的一部分，不但將我們與周遭的世界——亞洲、印度、中國、東南亞——聯繫起來，同時也建構了我們的身

⁹ Goh, Keng Swee & Education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. Singapore: Singapore National Printers. pp.2-2.

¹⁰ Leow, Bee Geok. (2001). *Census of Population 2000 Statistical Release 2: Education, Language and Religion*. Singapore: Singapore Department of statistics. pp.viii.

¹¹ 多語言國家為了增加社會凝聚力，常選擇一種具有國際通用語地位的外國語言 (Language of Wider communications) 作為官方語言或工作語言，而這種語言通常是前殖民國家所使用的語言。Fishman, J.A. (1972). *Language in Sociocultural Change: Essays by Joshua A. Fishman*. California: Stanford University Press. pp. 193-195.

份和認同感」¹²。在所有的東南亞國家中，新加坡是唯一將「母語」納入正式的教育體制中的國家。特別是在近年來中國的崛起，使得學習華語除了文化傳承與認同的目的外，更增加了經濟上的考量與實際功能。雖然新加坡華文課程的教學法和教學效果極具爭議性，並且每 5 至 10 年就歷經一次改革，但政府在每次改革時都會重申英語和母語並存的重要性，維持著雙語教育制度。

然而，新加坡的華文課程較其他國家來得複雜。由於社會語言結構迅速變遷，為了讓更多學生學好華語，新加坡的華文政策歷年來經歷了眾多改革。1979 年，時任的副總理吳慶瑞領導的「教育研究小組」，提出了「分流制度」，奠定了新加坡華文教學的基本框架，即將學生分為四種不同的源流¹³。1999 年，時任的副總理李顯龍領導的小組在原有的四個源流上，再提出了「華文 B」的源流；2004 年的華文教學改革則因應中國的經濟崛起，更進一步提出中國通識、雙文化等課程，並將小學的華文課程改成單元制。至今，小學華文共有 4 套課程¹⁴，中學有 7 種不同的課程¹⁵，高中則有 10 套¹⁶。2010 年的母語檢討委員會再次肯定了「因材施教」與「差異教學」的原則，並提出 2015 年起在高中再增設多一門高級水準（H2）的華文科目「語言學與翻譯」¹⁷。面對這麼多不同的課

¹² 2010 年 5 月 11 日總理記者會上，李顯龍總理回應母語教育議題時的發言。2011 年 11 月 16 日，取自新加坡總理府新聞稿網頁
http://www.pmo.gov.sg/content/pmosite/mediacentre/speechesinterviews/primeminister/2010/May/transcript_of_primeministerleehsienloongsremarksatthepressconfer.html

¹³ 吳英成（2006）**新加坡雙語政策的沿革和新契機**。新加坡：南洋理工大學國立教育學院。

¹⁴ 詳見第二章第五節和第四章第一節。小學的課程有基礎華文、華文和高級華文。華文和高級華文又依照難度由易至難分為基礎單元、普通單元和深廣單元。在低年級，學校依據學生的家庭背景和語言程度將學生分配至不同的課堂學習，高年紀則依照考試成績分配。另外又有華文會話課程，為非考試科目。

¹⁵ 詳見第二章第五節和第四章第一節。中學的 7 種課程源流難度由易至難為：華語會話（非考試科目）、華文（特別課程）、華文 B（不可算入會考分數中）、基礎華文、普通華文（學術）、華文、高級華文。除了華語會話和華文 B 以外，其他的源流分配皆以學生的小六會考總成績（包括英文、數學、科學和華文）來進行分配。

¹⁶ 詳見第二章第五節和第四章第一節。高中的 10 套課程難度由易至難分別為：華語會話（非考試科目）、華文 B（不可算入會考分數中）、華文理解與寫作（H1）、華文（H1）、中國歷史（H1）、中國通識（H1）、中國歷史（H2）、高級華文與文學（H2）、中國通識（H2）、華文特選（H3）。

¹⁷ 母語檢討委員會（2010）。**母語檢討委員會報告書**。新加坡：教育部。頁 70。

程和教材，以及背景和能力迥異的學生，華文教師所需要的教學法和背景素養也大不相同。要如何篩選適當的教師教授各個不同的課程，或是在新的課程和教材推出後，提供適當與足夠的職前或在職培訓，也是新加坡華文師資培訓的一大重點。

另一方面，新加坡主流教育對於華語教師的需求是穩定並且一直存在的。在新加坡的教育制度中，「母語」在小學和中學中為必修科目；同時，由於新加坡是東南亞國家中將華文納入正式的教育體制中的國家之一，因此歷來也有許多印尼、馬來西亞華人將孩子送到新加坡唸書。甚至，在多次的華文教改中，由於課程種類的增加，以及教育部開放更多學生修讀華文相關的科目，對於華文教師的需求量甚至更大。而隨著中國崛起，學中文的人數更日益增多。2003年教育部將中學「第三語文」政策擴大，開放讓小六會考成績優異的非華族學生修讀華文（特別課程），且在2006年進一步將本課程開放給所有非華族學生，不論會考成績為何，只要有興趣，即可選修華文為第三語文。2005年，新加坡南洋理工大學與山東大學和中國國家漢辦合作，成立了南洋理工大學孔子學院，其他公立和私立機構也推出短期華語課程，如中華總商會和新加坡國立大學語言中心等¹⁸。因此，不管是在主流的教育體制中，或是在大專或成人華語課程中，對於華文教師的需求量都在增加。

隨著國際上的「華語熱」，新加坡或許可以同時也成為華語學習的跳板，一如它是許多亞洲人學習英語之跳板。以往，有不少印尼、汶萊等東南亞國家的華人將小孩送至新加坡受教育，為的是希望孩子能夠學習華文；而近年來，越來越多非華人也將孩子送至新加坡受教育、學習華文，其中包括美國投資家 Jim Rogers。他在2007年的時候，舉家移民至新加坡，原因就是讓他的兩個孩子學中文¹⁹。然而，這個「跳板」是否能成功，仍然有待探討和觀察。新加坡的英

¹⁸ 然而，由於這些成人或大專華文課程並不屬於新加坡教育部管轄範圍內，師資也不受教育部限制，因此本論文不予討論。

¹⁹ Mak, Mun San. (2008). *We Want Our Kids to Learn Chinese*. Singapore: *The Straits Times*, 27 July 2008. 2011年10月20日，取自 <http://www.mysinchew.com/node/13297?tid=14>

語教學能成功，因為其原本就屬於第二語教學屬性²⁰，並且有大量的資源和語言環境，同時由於西方英語二語教學研究不論是針對成人或小孩都歷時已久，教材完善成熟；反觀新加坡的華語教學，由於特殊社會因素而可借鑒之處有限，再加上華語教學的基礎是早期華校時期的教學法，因此新加坡的華語教學至今仍在第一與第二語教學概念之間掙扎²¹，對於本地的教師和學生來說，教和學皆十分吃力；是否能在解決內部的問題之餘，使新加坡成為非華人學習中文的主要選擇之一，是新加坡華文教育未來所面對的挑戰。

除了主流教育中需要華文師資，近年來大專院校或私人機構紛紛開設了不少華語課程。以新加坡的社會條件、經濟條件、語言環境、移民政策、教育政策等等各方面來看，新加坡對於華語為外語／第二語言學習者來說，似乎是不錯的選擇。然而，師資的來源仍然是一個大問題。目前新加坡本地所培養的華語教師，數量仍不足以應付主流教育的需求，因此並未有條件大量為國際華語學習者或成人華語學習者開設課程。2005年成立的南洋理工大學孔子學院近期除了開設商務華語課程之外，也增設了漢語教學教育專業文憑課程，對象為在職中小學非華文教師、華語補習教師及其他希望從事漢語教學的人士。新加坡是否能利用其自身的條件，成為國際漢語教學市場上的重要一環，大部份將仰賴未來漢語教學課程在新加坡的發展。

然而，除了針對國際和成人華語學習者，重新培訓新的師資外，原本已擔任教職的教師，是否也能勝任外語／第二語言教學？新加坡華語教師的優勢，在於英語的語言能力較其他國家的華語教師強，在與零起點的學生溝通或到外國的時候，較能應付自如。況且，新加坡學生的語言背景和程度差異十分大，有幾乎零起點、基礎聽說都有問題的學生，也有程度近乎第一語言或母語者程度的學生²²。新加坡的華文教師必需能夠依照學生的程度，以不同的教學法和輔

²⁰ 胡月寶、陳志銳、陳之權（2008）。新加坡華文與英文教材比較研究：以小學低年級為例。國民中小學國語問教科書之比較探析國際學術研討會論文集。頁 187。

²¹ 胡月寶、陳志銳、陳之權（2008）。新加坡華文與英文教材比較研究：以小學低年級為例。國民中小學國語問教科書之比較探析國際學術研討會論文集。頁 187。

²² 陳志銳、陳之權、胡月寶（2008）。新加坡小學課本中的單元教材在華文做為第二語言教學上的適用性和實用性。國民中小學國語問教科書之比較探析國際學術研討會論文集。頁 25。

助教材，幫助學生學習。然而，和其他國家華語教學不同的是，在新加坡的主流教育體制中，除了部份中學開設的選修「第三語言」和「口語會話」華語課程之外，零起點的學生多在小學階段，中學和高中的教師對於真正的零起點學生並無經驗和相關的教學知識，而小學教師又對於青少年教學不熟悉。若真的需要教較年長的、甚至是成人零起點學生，教師至少應再經過短期的培訓才行。

近年來，新加坡華文師資培訓問題成為華文教育改革的其中一項重點。前已提過，在 2004 的華語檢討委員會和 2010 年母語檢討委員會的報告書中，皆提到了華語教師人數不足的問題。筆者認為本問題可從以下幾個方面進行了解與分析。

首先，從市場需求的角度來看，新加坡教育對於華文教師的需求量頗大。除了華文教師的工作量較其他科目教師來得重²³，學生人數以及教育方式也是對華文教師需求量頗大的原因。為了探討這些相關問題，筆者首先將在本章的第二節中介紹新加坡的社會以及語言背景，解釋為何在新加坡學習華文的學生有一定的人數，並且有增加的趨勢。而近年來，由於學生家庭語言之轉變，因此華文教學政策更側重因材施教的差異性教學法，使得整個體制需要更多的華文教師去執行新的華文教育政策。

面對本地華文人才的減少，華文教師的質和量都下降，但學習華文的人數並未減少，甚至有上升的趨勢，新加坡要如何維持足夠的師資，繼續實行並推廣雙語教育，是當前的重點課題之一。

第三節 名詞釋義

由於新加坡之社會語言情況較為特別，本文論中常用的某些詞語為新加坡語言政策上之定義，與一般語言學之定義迥異，特此列明。

²³ Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Ministry of Education. pp. 26.

一、第一語言：

第一語言通常指一個人出生後所學會的第一種語言，又稱為母語，而這個人即為該語言的母語者（Bloomfield, 1933）²⁴。然而，在新加坡，第一語言為國家政策所定之英語，而非人們所學會的第一種語言。新加坡教育制度中的第一語言和第二語言乃視其課程難度而訂，第一語言難度較高，學習時間也較長，第二語言難度較低，學習時間也較短。因此，也會有學生同時修讀兩種「第一語言」（英語＋「母語」）的現象。

二、第二語言：

第二語言通常指人們在學會第一語言後學習的第二種語言。然而，在新加坡，第二語言從小學至中學皆為必修科目，通常視學生的族裔而定，華人以華文為第二語言、馬來人以馬來語為第二語言、印度人則主要以淡米爾語為第二語言；若學生為其他族裔，則可自由選擇這三種之其中一種。然而，也有個別學生選擇非族裔語言為第二語言，例如馬來人選擇華文或印度人選擇馬來文為第二語言。

三、母語／「母語」：

母語通常指的是人們學會的第一種語言，與「第一語言」互通。然而，在某些國家如肯亞、印度和新加坡，「母語」為人們的族裔語言，而非第一種學會的語言，而在新加坡的教育政策中，「母語」之範圍甚至進一步縮小至華語、馬來語或淡米爾語這三種官方語言之一。在本論文中為了區分這兩個概念，筆者將後者以引號標注，以示其為因新加坡當地特殊的語言政策而出現的現象。

四、華語／華文：

Mandarin Chinese，中國稱之為「普通話」、台灣稱之為「國語」，又稱

²⁴ Bloomfield, L. (1933). *Language*. Reprinted in 2010. New York: Routledge. pp. 43.

「漢語」或「中文」。中國科學院於 1955 年現代漢語規範問題學術會議中將「普通話」定義為「以北方話為基礎方言，以北京語音為標準音，以典範的現代白話文著作為語法規範的漢民族共同語」。而「華語」指的是中國、台灣和香港以外地區所用的「漢語」或「中文」，即華人所用的語言和文字，取其「華族共同語」的意思。在新加坡，華文通常指的是書面的文字，而華語則是口語。

第四節 研究範圍

本文的研究範圍只限於主流學校（直屬新加坡教育部的小學、中學和高中）教師職前培訓課程。由於主流學校的師資是由教育部分配，而且有統一的規範要求，因此本研究以這些主流學校的在職教師為調查及研究對象，非主流學校如國際學校和自主學校，以及小學以下和高中以上的學校師資不在本研究的範圍之內。

所有的新加坡教師（包括華文教師）在正式執教之前，必須先向教育部申請，通過資格審查以及面試，方可進入教育學院接受職前師資培訓課程，畢業之後直接分發進入各個學校。開始執教之後，每位教師每年必須累積 100 小時的在職培訓課程時數。然而，由於在職培訓課程的種類繁多，並且不一定與學科相關，同時也因為在職培訓由各個不同的機構開辦，也不一定每年都有固定的課程，而且教師所上的培訓課程也受諸多因素如教師課表、學校教育方針、部門經費、年度目標等影響，每位教師所接受的在職培訓課程種類大不相同；反觀職前培訓課程為每一位教師必經之過程，且課程內容固定，因此本研究只集中在教師的職前培訓部份，即教育學院的師資培訓課程，同時，為了了解教師的知識背景，也將本地教師進入師資培訓課程之前所受之教育納入考量。

第五節 研究設計與實施

本論文主要採取質性研究法。根據 Marshall（1985）²⁵的看法，質性研究

²⁵ Marshall, C. (1985). *Appropriate criteria of trustworthiness and goodness for qualitative*

的價值在於可以：

- 深入發掘複雜性和歷程
- 試圖探索中央政策與地方知識或實務互不相容之癥結所在
- 探討阻止當中各種非正式或非結構化之歷程與關連性

本論文即是想借用質性研究之特質，試圖探討語言和教育政策、教育體系、師資供需和師資質量之間的歷程和關連性。在新加坡，由於華文人才的短缺，再加上華文教師的工作繁重，因此歷年來在新加坡從事華文教育相關研究的人員非常少，以新加坡國立教育學院以及 2009 年剛成立的新加坡華文教學研究中心人員為主，新加坡國立大學和南洋大學中文系學士和碩士論文則大多以文學、歷史、語言學和海外華人研究為主。現有的華文教育相關論文當中，有不少為海外學者之作。然而，由於新加坡的語言政策更新速度較快，且較為複雜，連現在仍在執教的華文教師本身也多不完全了解整個現行教育系統和其沿革，更遑論海外學者。因此，筆者希望以質性研究方法，較深入與全面地呈現新加坡實際的華語教學環境和師資問題，從宏觀的角度去呈現新加坡這個獨特的語言和教學環境，進而了解華文師資之各方面的問題。

本文主要的研究法為內容分析 (content analysis)，也稱為文獻分析 (documentary analysis) 或資訊分析 (information analysis) 法。主要是通過搜集、整理和分析文獻內容，以解釋某些特定的現象或發展，共有六種類別²⁶：

1. 概念分析 (conceptual analysis)：為了釐清概念，描述概念的精義或一般意義、確認概念的不同意義，或在各種例子中描述概念的適當用法。
2. 編纂 (edition or compilation)：文獻的編纂與出版，可按年代順序保留下來，對以後的研究有所助益。
3. 描述性敘述 (descriptive narration)：針對某事件做敘述性描述，以年代告

research on education organisations, *Quality and Quantity*. 19(4), pp. 353- 373. 摘自李政賢(譯) (2006)。Marshall, C. and Rossman B. Gretchen (1999)著。質性研究：設計與計劃撰寫。台北：五南圖書出版公司。

²⁶ 王文科、王志弘 (2012)。教育研究法。台北：五南圖書出版公司。頁 456—457。

知始末的故事。

4. 詮釋性敘述 (interpretative analysis)：將某事件與該時期內其他事件的關聯性結合，採取綜合和宏觀的分析方式。
5. 比較分析 (comparative analysis)：把當時與其他期間的事件的相似性與差異性，做質的比較分析。
6. 普遍化分析 (universal analysis)：透過學理或哲學分析，提供普遍的詮釋。

本論文所使用的方法集中於第3—5項，針對新加坡華文教育之歷史發展以及新加坡華文教育制度之發展與現況、師資培訓、國家政策等做出描述性和詮釋性描述。除此之外，也將使用比較分析的方法，將新加坡華文教師資格與中國對外漢語教師資格與台灣華語教師認證做比較；針對新加坡諸多被歸類為「華文」之課程，筆者也將進行概念分析，通過內容、教學對象等方面，釐清這些課程的屬性。

至於分析所使用文獻的類別和層級也各有不同，可分為零級文獻、一級文獻、二級文獻和三級文獻。零級文獻是未經發表的最原始的資料，包括書信、手稿、草稿等各種未付印的紀錄；一級文獻是紀錄事件經過、研究成果等資料的書、論文、調查報告等文獻；二級文獻是對一級文獻加工整理過後的文獻，包括摘要、編排成系統便於查找等；三級文獻則利用二級文獻，將一級文獻整理並論述，較為主觀並具綜合性質。

本論文主要將從各方面搜集零級和一級文獻，再加以分析。為了不牽涉至任何機密資訊，本文論所使用之文獻，除了教師課表之外，皆為網上或圖書館中可取得之資料。文獻來源如下：

1. 零級文獻：教師課表、實習評分表等等。
2. 一級文獻：政府官員演講稿、教育學院課程綱要、教育部網站、華文課程綱要與內容、新加坡報章報導、師資招聘要求、政策報告書、新加坡南洋理工大學和新加坡國立大學中文系課程綱要等等。

3. 二級文獻：新加坡教育、雙語教育和華語教學相關著作。

筆者從各級文獻中蒐集資料之後，經過分析和比較，設計了一系列的問題，以問卷調查的方式寄出，試圖取得一些從文獻中無法取得的資料，或是能夠驗證文獻內容之數據。據吳明清²⁷認為，問卷調查可蒐集到反應個體的主觀導向以及心理內容的資料，可了解個體所具有的內在的知識與信息、態度與信念、價值與偏好、以及過去的行為與經驗。而這些蒐集到的資料，可作為特定研究的主要資料，用來回答研究問題或驗證研究假設，也可以用來作證其他資料的有效程度。

因此，本文以第三章中的華語教師應具備能力與技能列表為基礎，再加上各個華文課程對於教師之知識與能力之要求分析設計問卷，調查在職新加坡華文教師所具備之知識與能力，以量化的方式取得一手資料。筆者曾於中學和高中任教，因此對於教師職務與體系有一定程度的了解，因此在設計問卷時將本身所知用於其中；同時，筆者也借台灣教育部招聘海外華文教師之公告 15 則了解海外對於華文教師的招聘要求和條件，整理並通過問卷了解新加坡華文教師是否覺得自己有能力應付這些職務。問題設計結束後，請了 10 位認識的教師進行了前測，聽取意見並且刪除累贅之問題。

本問卷共計 35 題，對象為在職新加坡華文教師，採用 google 文件功能作為線上調查平台，以電郵將問卷鏈結寄出。由於新加坡教育部已將各級學校分為東、西、南北四個校群，每個校群皆大致有同樣數量的中小學及高中，以便各級學校分享資源和教學經驗，同時每個校群也包括收生程度不同的學校，因此筆者認為以校群為單位可取得較平均的樣本。

筆者隨機抽樣以東校群為主，取得學校名稱後再至各校網站上搜尋教師電郵並寄出問卷。然而，並非所有的學校都將教師電郵公開於網上。可搜尋到教師電郵的學校中，共有 17 所小學、13 所中學、6 所高中和直通車學校²⁸。然而，

²⁷ 吳明清 (2009)。教育研究－基本觀念與方法分析。台北：五南圖書出版公司。

²⁸ 直通車學校即中學和高中合併之學校，有的學校為四年課程（中三、中四、高一、高二），有的為六年課程（中一至高二）。直通車的學校特點為學生不需要參加中四的會考，即可直升高中

這些各級學校都包括了「名校」、「鄰里學校」、「華校傳統」和「英校傳統」的學校，避免調查結果只反映出特定現象。問卷發放期間為 2012 年 8 月 15 日至 10 月 1 日，共寄出 1082 份問卷，共回收 80 份問卷，回收率為 14.79%。以下為各級學校的問卷發放和回收數量：

表 一—1 問卷回收統計

級別	學校(所)	寄出數量(份)	回收數量(份)
小學	17	325	38
中學	13	134	29
高中／直通車學校	6	82	13
總數	36	541	80

(資料來源：問卷調查。)

筆者認為問卷回收率低的最大原因是因為新加坡華文教師十分忙碌，工作時數長、工作繁雜，而各級學校的年終考試或會考皆在 10—11 月之間，因此 8 月到 10 月為學校最忙的時段，教師們通常無暇顧及其他事情。以筆者本身為例，以往在學校工作時平均一天會收到約 20 封電郵，處理時間從幾分鐘至幾小時不等，因此若非一定要回覆的信件，一律不回覆。而有鑒於此，筆者特地在電郵中強調問卷填寫時間為 5—7 分鐘（前測皆為 5 分鐘內），以期能夠提高回收率；另，若該校中有認識的教師，筆者也會另外寫信，請他們鼓勵同事們填寫問卷。由於問卷的回收率並不高，因此本問卷所獲得的資料僅在接下來的論述中作為參考用途；若日後有學者可通過正式的管道展開大規模的調查，相信能夠取得更全面的資料。

第六節 章節介紹

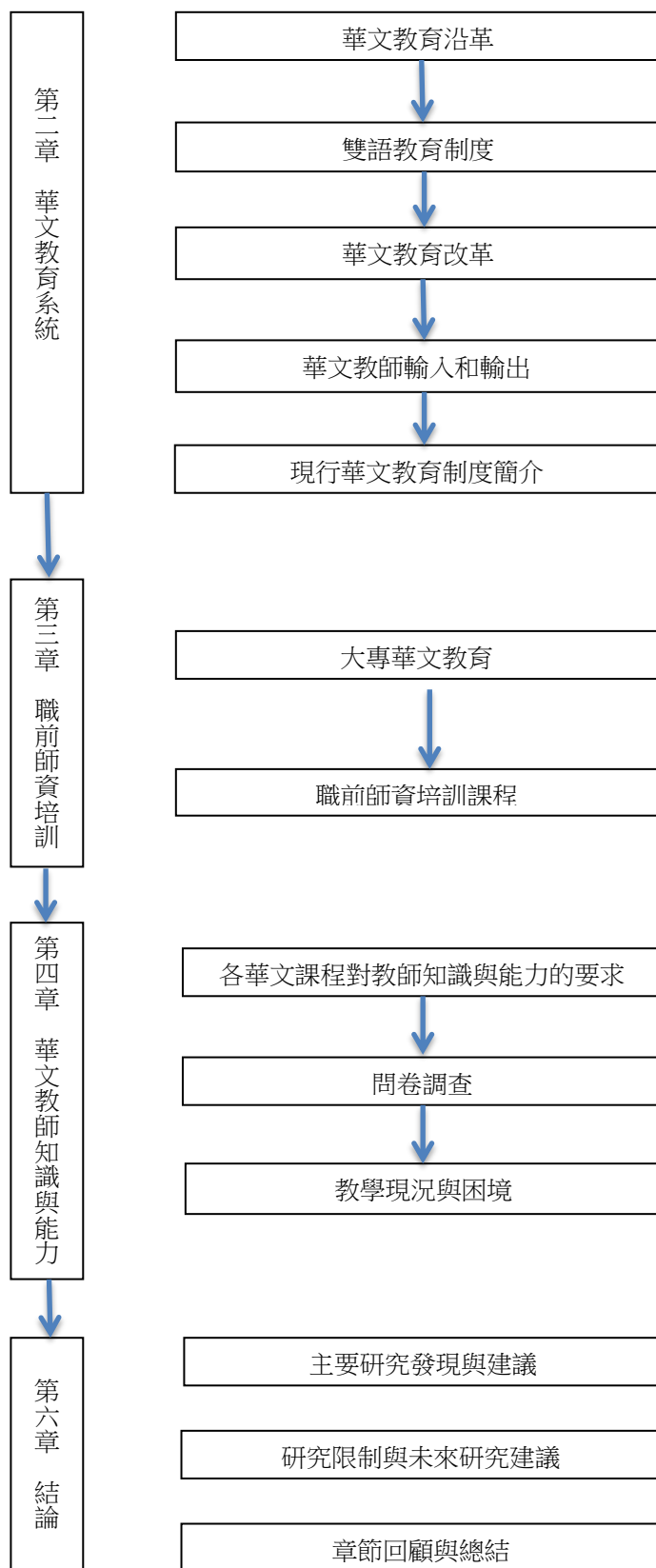
本章已介紹研究背景、動機以及目的，並且界定研究範圍和詞語，也說明了研究設計與實施。接下來的章節則將一一就新加坡華文師資的質和量兩方面進行闡述和研究。

第二章將以歷史回溯的方式，探究新加坡的華文教育系統，從歷史沿革以及各項華文教學改革，縱向探討新加坡師資結構和質量之改變，以及各項改革對於現行華文課程內容、教學法、教學對象等方面的影響，再從橫向角度闡述新加坡華文教育之現況，包括課程種類、教學目標、教學對象、時數、評估方式等等。同時，筆者也藉由雙語教育與社會語言的相關文獻探討，了解並界定新加坡的雙語政策。另外，由於新加坡的外籍教師、外籍學生和異族學生人數的增加，因此筆者在第二章中筆者也針對華語教師的輸入和輸出以及新加坡的移民政策稍加探討。

為了更了解新加坡的華文教師背景，第三章的第一節闡述了新加坡的大專華文教育，藉此了解教師的學科內容知識，第二節則是為了瞭解教師的專業知識與能力，闡述了新加坡華文教師職前培訓課程。這兩節分別通過對於大專華文教育和職前師資培訓之課程結構、內容等之闡述，探討新加坡華文教師所具備之知識與能力，並將其與現行新加坡華文主流課程對教師能力與知識要求對照。筆者在該章中也藉由師資培訓和二語師資培訓的文獻，了解師資培訓課程之重點與目的和二語教師應具備之知識和技能，再參考中國和台灣的國際漢語/華語教學認證標準和教師能力分級制度，以了解華語教師應具備之能力與知識。

在第四章中，筆者則針對小學、中學和高中的各個「華文」課程的內容、教學對象和教學目標，分析它們對於華文教師的知識與能力要求。另外，藉前三章之分析所得，筆者也設計了一份問卷，調查新加坡華文教學現況，並與第一節中的華語教師應具備之知識與能力對照。同時，筆者也想藉此問卷了解教師們對於教導外籍學生或至外國教學是否有信心，並且了解他們教學過程中所遇到的困境。

第六章為結論，筆者將在該章中總結研究結果，並提出研究建議。以下為本文章節結構圖：



圖一—1 章節結構圖

第二章 教學背景：新加坡華文教育系統

本章旨在描述新加坡華文教育系統，從歷史、社會以及語言政策的角度，縱觀新加坡雙語教育制度的發展，並追溯各種華文相關政策，以及其對華文教育的發展與影響，促成現行的新加坡華文教育制度。這些華文相關政策，不但影響教師的教學對象、內容與方式，也影響著教師本身的背景能力與素養。

第一節 新加坡華文教育歷史沿革

一、語言教育政策之變遷——從移民社會到獨立國家

新加坡自 1819 年開埠，由英國東印度公司的萊佛士（Sir Stamford Raffles）與當時的柔佛蘇丹簽訂合約，將原本只有一個小漁村的新加坡發展成一個自由港口。由於人口來源複雜，種族多元，因此當時的語言情況非常複雜。依照 1957 年的人口普查資料顯示，當時社會上所使用的語言至少有二十幾種使用人數超過 1000 人的語言，包括各種中國方言（廣東話、海南話、客家話、福建話、潮州話等）、馬來方言（馬來語、爪哇語等）、印度德拉威語系語言（淡米爾語、泰盧固語等）、印歐語系語言語言（旁遮普語、印度斯坦語、僧伽羅語言等）和英語。²⁹

在殖民地時期，殖民地政府對於教育制度並未有完善的政策³⁰，各個種族自行創辦學校，共有馬來學校（巫校）、華文學校（華校）、淡米爾學校（印校）和英語學校（英校）四種。馬來學校得到殖民地政府的支持，政府的撥款補助使得學生得以免繳學費；相較之下，華校和淡米爾學校的資金則需自行籌措，英校則多是由教會創辦與支持。當時殖民地政府的政策是將各個種族「分而治

²⁹ PuruShotam, N. S. (1998). *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*, New York: Mouton de Gruyter. pp. 33.

³⁰ Gopinathan, S. (1997). Education and Development in Singapore, *Education in Singapore: A Book of Readings*. (Eds.) Jason Tan et. al.. Singapore: Prentice Hall.

之」，各個種族之間只有少數人兼通英語或其他民族之語言，而成為殖民統治階級以及其他民族人士相溝通的「中間人」³¹。同時，當時的華校、馬來學校和淡米爾學校都只有初等教育，只有英校有中學和初級學院，因此英語成為上層社會的語言。

各個源流的學校皆以各別的母語授課，同時自行選擇教材。如此一來，各個源流的學校都自成體系，互不相關，因此各個種族的移民基本上皆保持其原有的語言，甚至仍受母國的影響。例如華校當時的教師和幾乎皆來自中國，課本等教材也沿用中國的教材，因此對於當時中國政治的認同感和參與度極高³²，1900年代中國的民族主義高漲對於包括新加坡在內的華僑子弟影響極大，使得殖民地政府不得不重新檢視其教育政策，在1920年開始嘗試對學校、教師、教材等做出規範，對於其所認可的學校提供補助，並且限制其他與殖民地政府有利益衝突的學校。

第二次世界大戰結束後，殖民地政府開始為所有種族提供免費的初等教育。1959年人民行動黨上台後，雖然將國語訂為馬來語並大力推廣，但卻給予四種語文源流學校平等的對待，並且開始推行雙語教育。同時，政府開始統一教材，不同教學媒介語的課本皆使用同樣的內容。另外，政府也設立了新加坡考試局，逐步統一四種源流學校中小學的考試³³，從教材和評估兩大方面規範不同源流學校的教育。

到了1965年新加坡正式獨立後，將馬來語、英語、華語和淡米爾語皆訂為官方語言，馬來語仍為國語³⁴。然而，由於英語是不偏向任何一個種族的中立語言，並且有利於國際貿易和科技與經濟發展，因此政府「選擇了英文為共同語言」、「以英文為謀生工具」³⁵。然而，政府卻並未立刻將英文訂為學校中的第一

³¹ 郭振羽(1985)。新加坡的語言與社會。台灣：正中書局。頁105。

³² PuruShotam, N. S. (1998). *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*, New York: Mouton de Gruyter. pp. 43.

³³ 李光耀(2011)。我一生的挑戰——新加坡雙語之路。新加坡：聯合早報。頁43。

³⁴ Part XIII 153A of the Constitution of The Republic of Singapore:

(1) Malay, Mandarin, Tamil and English shall be the 4 official languages in Singapore.

³⁵ 李光耀(2011)。我一生的挑戰——新加坡雙語之路。新加坡：聯合早報。頁46。

語言，而是在華校、巫校和印校中設立英文為第二語言的課程，在英校中設立華文、馬來文和淡米爾文為第二語言的課程。1965年的6萬名新生中，有38000人進入英校、17000人進入華校、5500人進入巫校、116人進入印校。1966年，新加坡所有的114所政府及輔助中學，包括工藝及職業學校都教導第二語文，至1969年，所有的中學生都需要在中四會考參加第二語文考試。

雖然政府對所有源流的學校給予平等的待遇，並讓家長自由選擇替孩子報名任何學校，然而卻有越來越多家長選擇讓孩子進入英校就讀，甚至有許多華校和巫校學生轉入英校。因此，越來越多華、巫、印校因為招收不到學生而關閉。自1975年起，印校已招收不到小學一年級的新生³⁶，巫校則從1983年起招收不到新生，而報讀華校的小一學生已少於新生總數的1%³⁷。最後一所以華文為第一語文的華校於1986年關閉。1987年起，除了特選學校以外，全新加坡的學校皆統一以英文為第一語文和教學媒介語，華文、馬來文和淡米爾文為第二語文，雙語教育政策延續至今。

二、華文教育之興衰——華校及南洋大學

做為一個移民社會，新加坡早期的華人來自中國各個不同的省份。從殖民地時期一直到建國初期，華人社區內使用的主要語言皆為方言。華人移民依照家鄉省份和方言群聚而居，如廣東人聚集在牛車水、瓊州人聚集在海南街。新加坡華人使用的方言達12種之多，包括福建、潮州、廣東、客家、海南、福州、興化、福清等等³⁸。當中由於福建人口占最大多數，因此不同方言族群間多使用福建話做為共同語言。

不同的族群也各自創辦了學校，如福建會館設立的道南學校、愛同學校、

³⁶ Chiew, S. K. (1980). Bilingualism and National Identity: A Singapore Case Study. In Afendras and Kuo, *Language and Society in Singapore*. Singapore: Singapore University Press. pp. 233-253.

³⁷ Gopinathan, S. (1999). Language policy changes 1979-1997: Politics and pedagogy, in S. Gopinathan, Anne Pakir, Wan Kam Ho, and Vanithamani Saravanan (Eds.) *Language, Society and Education in Singapore*. Singapore: Times Academic Press. pp. 19-44.

³⁸ PuruShotam, N. S. (1998). *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*, New York: Mouton de Gruyter. pp. 34.

南橋中學，客家幫創立的啟發小學，或潮州幫創立的瑞蒙學校等等，初期以各自的方言授課，1930年代後漸漸轉變為華文學校³⁹。華校生在完成高中教育後，可選擇到中國、香港等地的大學繼續深造。

在1949年以後，中國共產黨成立了中華人民共和國，殖民地政府開始禁止新加坡和馬來西亞華校畢業生到中國大陸的大學深造；另一方面，由於馬來亞大學是以英語為媒介語，同時並未設有中文系，因此華校生也無法進入就讀，更遑論至英語系國家留學。同時，自第二次世界大戰之後，華人的身份認同從中國轉為馬來亞，開始在當地紮根⁴⁰。因此，新馬華人社群自1950年開始有創辦第一所東南亞華文大學的念頭，1953年由福建會館的陳六使發表〈創立南洋大學宣言〉，1956年正式開課。

南洋大學的建立受到新馬華人社會的熱烈支持，上至公司行號和華人團體、下至攤販和學生，各階層皆踴躍捐款。然而，殖民地政府和其他非華語族群卻持反對立場。除了對華文大學在師資、學術和培養出來的學生素質等教育方面之疑慮，更多的反對意見是處於政治的考量。馬來亞大學副校長薛尼（Sydney Caine，1902—1991）認為：「這在某種程度上會分散國家的團結。」⁴¹殖民地政府也擔心南大成為共產主義之溫床：「還沒有證據顯示南大贊助人受到共產主義之影響，但是馬來亞共產黨已經號召其跟隨者支持南大。」⁴²南洋大學最終以「南洋大學有限公司」而非教育機構的身份成立，顯示了政府不承認南洋大學為一間合法的大學。

³⁹ 合田美穗 (2003, 3月)。新加坡及香港的福建社團及其教育事業的比較研究。第二屆海外華人研究與文獻收藏機構國際會議。香港：香港中文大學。2012年1月12日，取自 <http://www.lib.cuhk.edu.hk/conference/occ/goda.pdf>

⁴⁰ 陳六使：「二十餘年前，吾人出洋之思想為賺錢，錢賺入手，榮歸祖國……今日見解已大不同，自第二次大戰後，吾人已認識馬來亞無異吾人之故鄉」。南洋商報（新加坡）1950年9月10日。

⁴¹ “This will, to some extent, tend to split the unity of the country.” *Staffing is great problem, but Chinese Chair in university might be set up in October*. Singapore: The Straits Times, 21 January 1953, pp. 4.

⁴² Nanyang University, Singapore. Public Record Office (London), CO 1022/346. 摘自利亮時 (2005) 陳六使倡辦南洋大學：種族、政治、教育的糾葛。收錄於李元瑾 (主編) (2007)。南大圖像：歷史河流中的省視。新加坡：南洋理工大學中華語言文化中心。頁 79。

然而，南洋大學的成立也代表了當時的新馬擁有一個完整的華文教育體系，由小學、中學、高中至大學。在全盛時期，新加坡共有 238 所華校⁴³。雖然如此，南大的成立之時卻也恰好是新加坡華文教育開始逐漸式微之時。1950 年，新加坡的華校生比英校生多了 23,790 名，但到了 1954 年新加坡的英校生已比華校生多 2457 名，且英校生的新生增長率為 14.3%，遠超過華校的 2.7%⁴⁴。

華校生和英校生之間的隔閡無疑十分巨大。英校生的政治立場多認同於英國政府⁴⁵，且對於社會與政治較為冷漠⁴⁶，而華校生則受到自 1911 年以來的中國政治和思潮之影響，如辛亥革命、五四運動等等，因此他們普遍上具有較高的政治敏感度和危機意識，以及傾向早熟、熱情及敢怒敢言的性格⁴⁷。第二次世界大戰之後，華校生積極支持反殖民主義和民族主義，成為了一股強大的社會力量。從 1950 年到 1955 年，新加坡發生了十次學潮，其中有八次是由華校生所發動⁴⁸。這些學潮的爆發使得新加坡政府多次對華校（中學）下停課命令，並限制華校生參加會考的資格。1963 年的新加坡大選，有十名南大畢業生參選，反對執政的人民行動黨，並且發動了大規模的遊行助選；選舉過後，政府開始呼籲新加坡人民「應確保南大不會變成共產黨或其他左派政黨的政治工具⁴⁹。」而開始採取行動，而南大學生則開始持續地罷課、絕食、遊行，抗議並對政府提

⁴³ 李光耀 (2011)。我一生的挑戰——新加坡雙語之路。新加坡：聯合早報，頁 108。

⁴⁴ PuruShotam, N. S. (1998). *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*, New York: Mouton de Gruyter. pp. 52.

⁴⁵ PuruShotam, N. S. (1998). *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*, New York: Mouton de Gruyter. pp. 52-53.

⁴⁶ 李光耀：「我駕車經過杜尼安路新加坡大學的宿舍，卻看見那裡的學生還在開心的玩樂……國家發生這麼大的事，不是在玩遊戲啊！」摘自李光耀(2011)。我一生的挑戰——新加坡雙語之路。新加坡：聯合早報。頁 53。

⁴⁷ 摘自邱淑鈴 (2005) 變革的陣痛：1960 年代的南大學潮。收錄於李元瑾主編之南大圖像：歷史河流中的省視。新加坡：南洋人文叢書，頁 222。

⁴⁸ 甘永川 (1998)。群眾運動與新加坡社會 (1945—1955)。新加坡國立大學中文系榮譽學位畢業論文。頁 36。

⁴⁹ “The people of Singapore, in particularly the Chinese, should take steps to ensure that Nanyang University does not become the political tool of the Communists or any other political group of left-wing adventurers.” *The Straits Times* (1963). *Nanyang's Reds*. Singapore: The Straits Times, 27 September 1963. pp. 1.

出不侵犯南大主權等要求。

雖然華校的學潮使得政府對華校採取諸多措施，以「把華文教育問題同共產黨顛覆活動分開」⁵⁰，然而，除了將南洋大學和新加坡大學合併之外，政府卻並未真正強制關閉任何一所華校。在新加坡大學放寬招生條件之後，越來越多人轉入新大，因為南大學生在畢業後找到的工作待遇不如新大。1978年7月，新加坡大學和南洋大學開始聯合校園計畫，一年級的課程開始以英文為媒介語，南大學生也與新大學生一起上課，直至1980年南大被降格成為一個理工學院，並與新大合併為新加坡國立大學，東南亞史上唯一一所華文大學就此走入歷史。基於升學、就業等現實考量，越來越多家長不願意將孩子送入華文中小學就讀，整個大環境的發展趨勢使得各個層級的華校學生人數皆銳減；1965年的時候，報讀華校的小一新生占30%⁵¹（英校占61%），1976年降至14%，至1977年只剩下10%，1983年剩下不到1%。華校最終於1986年正式關閉，1987年起新加坡全面實施英文為主、母語為輔的雙語教育。

三、講華語運動和特選學校

雖然「講華語運動」和「特選學校」這兩項政策，皆為鼓勵華文華語學習的政策，但筆者卻認為它們卻也是大環境中種種因素和趨勢對於華文不利的最佳證明。

講華語運動始於1979年9月。1974年，新加坡的學生不論是在小學或中學會考中，有60%以上的學生有一或兩種語文不及格，在中四會考中雙語都及格的學生人數只占19%⁵²。1979年的〈吳慶瑞報告書〉認為當時的新加坡教育問題出自於「不合自然規律」的語文教育政策：「極大多數的學校是用中英雙語來

⁵⁰李光耀(2011)。我一生的挑戰——新加坡雙語之路。新加坡：聯合早報。頁110。

⁵¹ PuruShotam, N. S. (1998). *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*. New York: Mouton de Gruyter. pp. 65.

⁵² Goh, Keng Swee & Education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. Singapore: Singapore National Printers. pp.1-2,3-4.

教導學生，而 85% 的學生在家裡說的卻是方言。」⁵³ 因此，當時的總理李光耀認為「放棄方言，能減輕學生學習的額外負擔」，他自己停止在公共場合說方言，同時各媒體也開始逐漸取消和淘汰方言廣播和電視劇，目標是在五年內讓所有的新加坡年輕人和學生都放棄方言，改說華語，並在十年內使華語、英語和馬來語成為咖啡店、小販中心、商店、戲院等公共場合的通用語。除了每年制定一個口號為主題，政府也推出多種電話華語課程，如「打電話，學華語」和「中元節電話華語課程」，並且為公務人員開設華語會話班，設立非強制性的華語會話考試。1980 年，新加坡以方言為主要家庭用語的人口占 76.2%，華語為 13.1%；至 1990 年，以方言為主要家庭用語的人口只剩 48.2%，說華語的家庭則為 30.0%⁵⁴。這顯示了當時講華語運動成功地使說方言的人口減少，改用華語代替方言。

然而，由圖二—1 的華族小一新生的家庭用語中可看出，講華語的人數在增加的同時，講英語的家庭數量同樣地在增加。新加坡教育部對每年的小學一年級新生所做的家庭語言背景調查顯示，華族的小一新生在家裡講英語的比例持續上升，從 1980 年的 9.3%、1990 年的 26.3% 到 2000 年的 40.3%，在 2004 年的時候超越講華語的新生比例，達 47.3%。反觀在家裡講華語的新生人數比例，由於講華語運動的成功，從 1980 年的 25.9% 增加到 1990 年的 67.9%⁵⁵，之後則是持續下降。從 1990 年代開始，講華語運動的目標已從方言族群轉至講英語的族群。然而，與方言不同的是，英語所占的社會和經濟地位遠高於方言，既是政府定的工作語言，同時也是學校中的第一語言和教學媒介語。學生在學校有超過 80% 的時間都使用英語，再加上社會上使用的範圍廣泛，因此以英語為家庭主要用語的家庭急速增加。雖然講華語運動每年持續在進行中，並且隨著科技和媒體的發達有各式各樣的活動加以配合，如電視廣告、比賽、平面宣傳等等，但是卻始終無法如同 1980 至 1990 年代那般取得正面的成效。筆者認為，

⁵³ Goh, Keng Swee & Education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*, Singapore: Singapore National Printers. pp.1-1.

⁵⁴ Lau, Kak En (1993). *Singapore Census of Population 1990, Statistical Release No. 3: Literacy, Languages Spoken and Education*. Singapore: Department of Statistics Singapore. pp.6.

⁵⁵ Ministry of Education, Singapore (2004), "Refinements to Mother Tongue Language Policy", *Singapore Ministry of Education Press Release*, 9 January 2004

結合這些國家政策和社會語言等等因素，英語成為學生的主要家庭語言已經成為了近期內難以逆轉的趨勢；到了2004年，在家講華語的新生比例已經低於講英語的學生，只剩43.6%，至2010年，在家裡講英語的新生比例高達59%⁵⁶，遠遠超過在家講華語新生的人數。

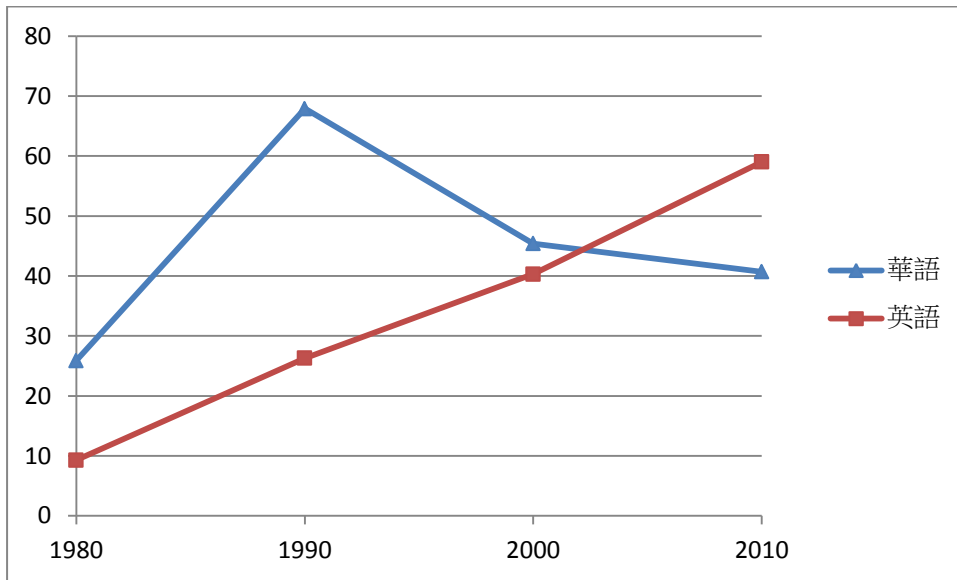


圖 二-1 新加坡華族小一新生家庭用語

(資料來源：筆者整理自 Ministry of Education, Singapore (2004), “Refinements to Mother Tongue Language Policy”, *Singapore Ministry of Education Press Release*, 9 January 2004 和母語檢討委員會 (2010)。母語檢討委員會報告書。新加坡：教育部。頁 36。)

同樣地在 1979 年，教育部也成立了「特別輔助計畫」，挑選了九所優秀的傳統華校開辦以中英雙語皆為第一語文的「特別源流」。這九所「特選學校」⁵⁷ 只受小六會考中成績最優秀的 10% 學生。1965 年，報讀華校的小一新生占 30%，1976 年卻降至 14%，因此成立特選學校的原因，原是為了通過政策，保留一些優秀的華校，使得華族文化傳統能借以保留和傳承，並且學生的英語也能達到像一般英校生的水平。特選學校的硬體設備、師資皆比一般學校好得多，同時每一班的學生人數也教少，並且為學生開辦多種額外的課程，如英文浸濡課程、

⁵⁶母語檢討委員會 (2010)。母語檢討委員會報告書。新加坡：教育部。頁 36。

⁵⁷ 至 2010 年增設了 2 所，現在共有 11 所特選中學。

戲劇課程、寫作課程等等。同時，為了鼓勵學生修讀特選課程，凡在中四會考中及格者，申請獎學金和高中時會給予優待。

政府如此不遺餘力地支持特選計畫，成功地保留了這些原為華校的中學，並使得即便在一般華校招生率偏低的情況下，優秀生們仍競相爭取這些學校的入學名額。在 1992 年的全國十大中學排名中，特選中學就占了六所，成績斐然，直至今日雖然已廢除學校公開排名，特選學校的會考成績仍然皆名列前茅。

除了特選中學之外，教育部也在 1990 年將特選小學從四所增為十所；同時，高中的「華文特選課程」也在同年開辦，使得部份優秀的學生能夠長時間修讀程度較高的華文。然而，特選學校卻非華校；學生雖然修讀英文和中文為第一語文，但是教學媒介語仍然是英語，除了華文課之外，其他時間仍然以英語上課，學生接觸華文的時間雖然比一般學校多，但也不超過 30%。隨著家庭用語的改變，學生使用華語文的時間和機會越來越少，在一個以英語為主的社會上學習華語的困難度日益增加。雖然特選學校學生的英語程度優於當年的華校生，華語程度卻是遠遠不及的了，甚至「跟英校生沒兩樣」⁵⁸。

筆者曾在 2011 年針對新加坡高中華文語文特選課程（Chinese Language Elective Programme）做了一項語言習慣調查⁵⁹，試圖了解這批比起同年齡的學生們有更多的機會去更深入地認識華文文學和文化，在正式的教育體系中接觸華文的時間也最多、最久的學生，畢業後之語言習慣。該課程始於 1990 年，目的是要培養一批雙語精英，讓有能力的學生能夠更好掌握華文和華文文學。第一至九屆的人數約每屆 50 人，第十屆後約每屆 200 人⁶⁰。新加坡 2000 年的人口普查數據顯示，大部份的新加坡人對於母語的掌握，傾向口語，即聽、說兩方面，在閱讀和工作的時候則傾向使用英語，甚至有教育程度越高、越傾向用英語的現象。而在筆者所做的問卷調查中，顯示了語特畢業生的英文能力與同齡的新加坡學生一樣，但華文能力相較之下則較為優異；若與母語者比較，他們的雙

⁵⁸ 李光耀 (2011)。我一生的挑戰——新加坡雙語之路。新加坡：聯合早報。頁 133。

⁵⁹ 楊淑閔 (2011, 9 月)。新加坡高中華文語文特選課程畢業生之語言習慣：語言政策對於語言習慣的影響。華文作為第二語言之教與學國際研討會。新加坡：新加坡華文教學研究中心。

⁶⁰ 新加坡全國高中學生人數每屆約兩萬多人。

語能力和英語及中文母語者相去不遠，唯獨中文的書寫能力相較之下顯得較弱。然而，由於環境的關係，語特畢業生在工作後運用中文的機會並不多；同時，由於語言是溝通的工具，再加上他們可以自在地使用雙語，在工作和生活中所使用的語言通常視對象的語言能力和習慣而定。

較特別的現象是，由於整個教育體系是以英文為主，語特畢業生和其他所有學生一樣，在學習新知識和分析、思考的時候，偏向使用英文，唯獨在感性思考的時候相較之下選擇中文的比例極高。語文特選課程雖然培養了一群雙語精英，但是他們使用英文和華文的場域（domain）仍然有分別，如同所有的語言政策一般，其效果仍會在某種程度上受到整個社會的環境所影響和限制。雖然華文語特之目的為培養各個領域之雙語精英，但進入教育界而成為華文教師者頗多，而新一代的華文教師本身之語言習慣，或也從以上研究中可見一斑。

然而，無可否認的是，新加坡政府在將主流語言改為英文之後，仍然致力於「母語」之保存，為了培養一批中英兼備的「雙語精英」，投資了不少金錢與人力，建立了一套從小學至高中的「特選課程制度」⁶¹，也有為了「母語」能力較若的學生而設計的基礎課程。這樣的雙語教育制度，和其他國家之雙語教育相較之下，有何不同？本文將在下一節中探討雙語教育之類型，試圖釐清新加坡之雙語教育制度之屬性。

第二節 雙語教育制度

Fishman & Lovas（1970）⁶²以美國的西班牙語英語雙語學校為例，將雙語教育課程分為四種。以下將藉此分類方式，分析新加坡的「雙語課程」，以便更了解新加坡雙語教育制度：

⁶¹ 然而，學生並毋需從小學就開始進入特選系統。只要小學、中學和高中的會考成績達到標準，在任何新生入學階段都可進入特選課程；當然，從小有較好的華文學習環境，進入特選課程的機會較高，但也有許多高中特選課程的學生並非來自特選中學，而由於特選小學數量稀少，特選中學的學生也並非全來自特選小學。

⁶² Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. TESOL Quarterly, 4, pp. 215-222.

一、過渡雙語課程（transitional bilingualism）：在學生低年級的時候，同時使用英語和學生的母語西班牙語，幫助學生適應環境和學習知識，直至他們的英語有一定的水平為止。到了中高年級之後，課程中便不再使用母語，而轉為單語授課；同時，整個課程也對母語不予評估和測試。這種課程的目的是為了要配合社會語言之轉變，並不支持母語的長期發展和學習。

新加坡一向是個移民社會，留學生⁶³和外國移民之比例非常高⁶⁴，不少私人 and 政府機構包括教育部都提供外國學生獎學金⁶⁵，讓東南亞、印度、中國等地的小學、中學、高中和大學生至新加坡留學。由於領獎學金者人數皆有一定數量，因此學校通常會在第一年時替他們特別開設補習班，在課後加強英文和其他科目，教師在授課的時候也會用其母語解釋，以幫助學生理解該科目之概念，但在學生漸漸習慣英語授課環境時，便不再給予特別幫助。除了中國留學生仍繼續上華文課之外，其他越南、緬甸、印度等留學生在學校中便完全使用單一語言（英語）了。

二、單書面語雙語課程（monoliterate bilingualism）：教導這類雙語課程的教師通常都具備雙語聽說能力，能夠與說母語的學生和家長溝通無礙。然而，學校的母語課程只停留在聽說階段，讀與寫之語言技能只以英語教授，使得學生之母語使用場域有限，進而成功將社會語言轉化成英語（或主要工作語言），而有些課程乃因語言本身並無書面語，如台灣原住民語言和方言及美國印地安雙語學校。

⁶³ 經濟發展局自 2002 年開始推動新加坡作為「世界學堂」(Singapore: A Global Schoolhouse)之計劃，大量招收來自世界各地的外籍學生。根據新加坡移民局所發之學生簽證數量，2010 年新加坡共有 91500 名外國學生，並預期在 2015 年能招收共 150000 名外國學生至新加坡求學。2012 年 6 月 5 日，取自新加坡經濟發展局網站
http://www.edb.gov.sg/edb/sg/en_uk/index/industry_sectors/education/global_schoolhouse.html

⁶⁴ 根據 2010 年新加坡人口普查數據，2010 年新加坡公民只占總人口之 63.58%，永久居民占 10.63%，外國人占 25.79%。

⁶⁵ 主要的獎學金包括亞細安獎學金（對象包括汶萊、寮國、印尼、柬埔寨、緬甸、泰國、菲律賓和越南的學生）、新航青年獎學金（對象為印度學生）、教育部獎學金（對象為各國學生）等等。

新加坡華文課程中之基礎華文課程，即類似單書面雙語課程。修讀華文基礎課程之學生為課業成績較差的學生，為了幫助他們掌握好至少一種語言⁶⁶，因此他們只要修讀主要的授課用語英語，而華語課程集中在發展聽和說兩種技能，對於書面語能力並未要求。另外，華文 B 課程也稍為相似，同樣著重於聽說技能，對於讀與寫之能力要求並不高。

然而，理論上單書面語之課程對於任何社會來說皆難以維持⁶⁷，因為這兩種語言在知識層面上無法取得平衡，特別是當工作語言傾向該書面語時。

三、部份雙語課程（partial bilingualism）：課程目標為同時發展學生之口語和書面語，能用雙語聽說讀寫，但母語的讀寫基本上只限於文化或族裔的範疇，例如文化和文學。學校通常以英語教授數理科目，以母語教授社會科學、文學和美術科目。

新加坡的雙語課程大致上皆屬於部份雙語課程，以英文為主，母語為輔。所有的科目—包括歷史、地理、數學、科學、家政等—皆以英文為教學媒介語，只有華文課（少數學生得以修讀華文文學科）以華語文為媒介語。因此，學生在學校接觸華語文的時間，實際上只佔總課時的 15-30%⁶⁸或更少；學校的朝會、公告、報告等也皆以英語進行。整個雙語政策頗符合「傳承族裔語言文化」的部份雙語教育。

然而，這種分類法是以當時的美國西班牙和其他少數裔族群為例，學生在家裡都仍然有母語的語言環境，「部份雙語」政策的目的是「維持語言能力和傳統文化」，學生本來就已經有一定程度的語言能力；反觀新加坡如今已有 60% 的小學生家裡的母語不是華語，在日常生活中接觸華文華語的時間和機會有限，學生沒有足夠的語言環境和語言能力，學習華文更近似外語或第二語言學習，因此與 Fishman & Lovas（1970）所提出的部份雙語政策仍有些許差異。

⁶⁶ Goh, Keng Swee & Education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*, Singapore: Singapore National Printers. pp.6-1.

⁶⁷ Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. TESOL Quarterly, 4, pp. 219.

⁶⁸ Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Ministry of Education. pp. 49.

四、全雙語課程 (full bilingualism)：在全雙語課程中，學生的雙語得以同步發展，所有的科目皆以雙語為授課媒介語，讓學生能夠逐步掌握兩種語言之所有技能。學生不但能在任何場合、針對任何主題使用任何一種語言，同時也深入了解兩種文化。因此，全雙語課程所培養出來的是雙語和雙文化兼備之人才。

新加坡雖然自 2004 年推出了雙文化課程，增加學生對於中國和中華文化之認識與交流，以中文教授中國社會、歷史、政治等主題，但這些主題仍然只限於社會人文科方面，數、理、藝術等各科目仍然只限於英語授課。在大學，除了中文系之外，所有系所皆以英語授課。因此，即便是新加坡的雙文化課程，也未臻全雙語課程之範疇。

雖然在美國有少數全雙語課程，但是這類課程數量極少；雖然雙語皆優之人才可於教學、翻譯、貿易等各方面對社會做出極大的貢獻，但這類課程之大量推行仍具高度困難，因為其仰賴的不止是全雙語的師資，同時也須要一個具備平衡雙語能力的社會環境。理論上，雙語平衡之社會不可能存在，因為當兩種語言之功能性重疊、可隨時互相取代，則其中一種語言便成為了多餘的 (redundant)，而沒有任何一個社會會有足夠的動機同時保持兩種功能性重疊的語言⁶⁹。

加拿大同樣也是一個雙語國家，法語和英語享有同樣的法定地位。自 1960 年代中期以來，加拿大開始發展雙語浸濡課程 (bilingual immersion programmes)，目的是因為住在魁北克 (Quebec) 的講英語家庭希望孩子能學習法語，以縮小講法語和英語人口之間的語言及文化差異⁷⁰。然而，即便是在法語人口最多的魁北克，人們仍較常使用英語為共同語言而非法語。Gendron (1972)⁷¹在魁北克做了深入的研究，發現法語在魁北克仍然是被邊緣化的語言，因為會

⁶⁹ Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. TESOL Quarterly, 4. pp. 219.

⁷⁰ Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 4.

⁷¹ Gendron, J.D. (1972). Commission of Inquiry on the Position of the French Language and on Language Rights in Quebec: Language of Work. Quebec: L'editeur officiel du Quebec. In Genesee, F.

講法語者大多同時也會講英語，在工作場合中也以英語為主，因此講英語者並不需要用到法語。新加坡也面臨同樣的狀況：會說華語者同時也會說英語，因此不諳或不精華語者若無特別需要（例如出國或考試），便毋需學習華語，練習華語文的機會也少。筆者在2011年就新加坡高中語文特選課程畢業的雙語精英⁷²做過調查，發現即便是筆者在設計問卷的時候刻意要受訪者在華語和英語兩者的使用之間做出選擇，仍有高達7%左右的人覺得語言的使用要視對象而定。因此，Genesee (1987)⁷³認為雙語之負擔對於說英語和說法語的加拿大人是不同的，筆者也認為在新加坡，雙語精通者更常需要遷就對方的語言能力，依照對方的語言選擇使用語言。以上兩個例子也間接肯定了Fishman & Lovas (1970)所提出的雙語平衡之社會為不可能之看法。

新加坡的社會語言無疑是較許多國家特別的，以下段落將通過Krachu (1992)⁷⁴的理論，來描述新加坡的社會語言狀況。Krachu以三個圓圈來描述世界上英語的分佈和擴散，即內圈(inner circle)、外圈(outer circle)、極外圈(expanding circle)，並將新加坡與印度、菲律賓等國家同列在中間的「外圈」內。英語在這些國家內廣泛地被使用，甚至有一定的政治、社會和法律地位，然而，他們所使用的英語卻也因為在地化(nativization)和文化互滲(acculturation)而產生變體，與內圈國家所使用的英語稍有出入。

(1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 7.

⁷² 楊淑閔(2011, 9月)。新加坡高中華文語文特選課程畢業生之語言習慣：語言政策對於語言習慣的影響。華文作為第二語言之教與學國際研討會。新加坡：新加坡華文教學研究中心。

⁷³ Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 7.

⁷⁴ Krachu, Braj.B. (1992). *The Second Diaspora of English*. In Machan, Tim William & Scott, Charles T. (Eds). *English in Its social Contexts: Essays in Historical Sociolinguistics*. Oxford University Press.

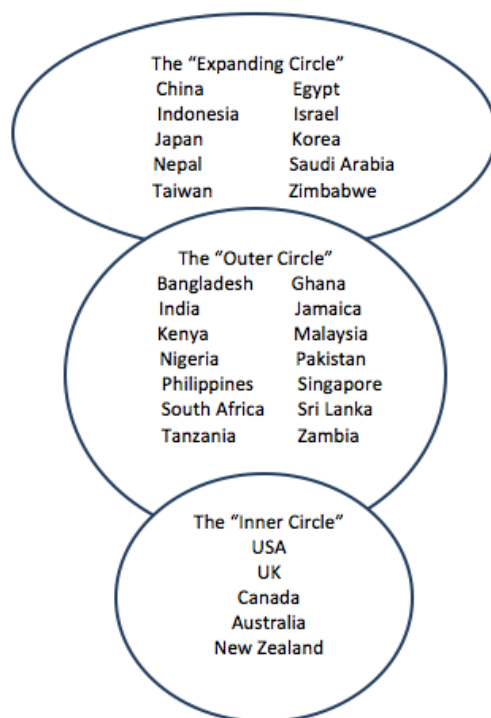


圖 二—2 世界英語分佈

(資料來源: Kruchu, Braj.B. (1992). *The Second Diaspora of English*. In Machan, Tim William & Scott, Charles T. (Eds). *English in Its social Contexts: Essays in Historical Sociolinguistics*. Oxford University Press. pp. 233)

吳英成 (2009) 借用了以上的理論，提出了「全球漢語三大同心圈」模式，即內圈的「中原」地區 (中國和台灣)，中圈的海外華人區 (包括新加坡、馬來西亞，以及美國、印尼、緬甸、泰國等各個國家內的海外華人社區)，和外圈的外語區 (包括日本、韓國、美國、歐洲等地的非華人社區)⁷⁵。在新加坡，華文不但被納入正式教育體制中，是必修的科目之一，同時，在非正式場合和老一輩新加坡人之間也仍經常被使用；雖然官方所定的「第一語言」為英文，但是被定為「第二語言」的華文仍是語言環境的一部份，與外圈的外語區的文化背景和語言環境仍然有相當的差異。

⁷⁵ 吳英成 (2010) *漢語國際傳播：新加坡視角*。北京：商務印書館。

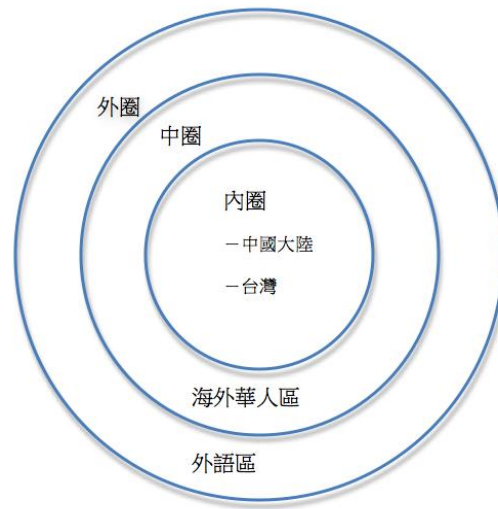


圖 二—3 漢語三大同心圈

(資料來源: 吳英成 (2010) *漢語國際傳播：新加坡視角*。北京：商務印書館。頁 85。)

從 Krachu (1992) 和吳英成 (2009) 所分析之語言分布與使用情況來看，新加坡的英語和華語皆處於中間的語言圈子，既非母語環境、也非外語學習，造成了學生的來源和背景多元化，從母語者的中港台留學生、華語家庭背景的華族本地學生、英語家庭背景的華族學生至各種語言家庭背景的非華族學生都有，因此為了因材施教，華文課程之種類眾多，而教師更要具備各種針對不同學生和課程所需之知識和技能。

然而，雖然新加坡的英語和華語皆處於中間的圈子，這兩種語言在新加坡社會中被使用的範圍和程度卻仍有不同，新加坡英語雖經在地化，但卻是主要的工作語言，被廣泛使用於各種場合，新加坡華語則通常只限於生活中的少數場合使用，成為「菜市場語言」。在 Fishman & Lovas (1970) 對於雙語教育之定義中屬於「部分雙語教育」的新加坡語言教育政策，所培養出的人才——包括華文教師——英語能力一般上較華語能力高，能夠使用英語的場合和範圍較華語廣。在這樣的部分雙語政策和雙語不平衡的社會語言情況之下，新加坡是否能夠培育出能夠勝任教職的本地華文教師呢？筆者將在第三章中通過對於新加坡大專教育以及華文職前師資培訓的闡述進一步探討。

第三節 華文教育改革

在新加坡，語言政策不只是教育議題，同時也受政治、經濟等因素考量影響。另外，再加上由於其社會背景和環境的不同，因此新加坡無法直接借鑒其他國家的雙語政策。然而，語言政策無疑是受到新加坡政府極度重視的，因此早期幾乎每十年便進行一次檢討和改革，至近期幾乎每五年一次；每一次的改革，都是為了針對當時的社會面臨的狀況，在教學法、教材等方面做出改進，以期政策更臻完善。

一、1979年吳慶瑞報告書⁷⁶

1975至1977年，雙語（第一語文和第二語文）皆不及格的學生占小學會考人數的62%，占中學會考人數的66%，顯示了當時的語文教育存在著極大的問題。當時的總理李光耀於是委任副總理吳慶瑞率領一個團隊進行檢討，並提出建議。這份建議書對新加坡教育制度影響至深，可謂是實行至今的雙語制度之基礎。其中主要建議如下：

- 英語為主、母語為輔。
- 分流制度：成績最好的學生可修讀雙語皆為第一語文，中等或以上的學生修讀英語第一語文、母語第二語文，成績較差的學生只修讀英文。
- 降低母語為第一和第二語文的水平，以利學生學習英文，同時也提高英文第一語文的水平。

自1973年至1985年，小學會考第一語文和第二語文的比重是其他科目的雙倍。1985年起至今，第一語文、第二語文、數學和科學皆占同樣比重，因此學生必須同時在其他所有科目中都有優異的成績，才有機會進入特選學校，修

⁷⁶ Goh, Keng Swee & Education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. Singapore: Singapore National Printers.

讀雙語為第一語文。若學生只有語文成績好，恐怕無法修讀「第一語文」水平的母語，甚至會出現母語成績優異的學生只能修讀母語為第二語文或無法修讀母語的現象。

另外，雖然同為「第一語文」，英文和華文之間水平的差異卻是非常明顯。政府降低母語的程度，雖然用意在於減輕學生學習的負擔，期待他們致力於英文的學習，卻也遭到華文社群的持續抨擊，認為整個教育制度過於偏重英文。

二、1992年王鼎昌報告書⁷⁷

1992年，由當時的副總理王鼎昌領導的華文教學檢討委員會，針對了當時華文課程的現狀、教學、教材和考試進行檢討，並提出了18項建議，其中包括：

- 消除人們對於「第二」語文的不滿：將華文第二語文改稱「華文」，華文第一語文改稱「高級華文」。
- 讓更多學生修讀水平較高的華文：開放所有小學的EMI學生（約22%）修讀高級華文，開放高級華文和華文文學讓成績優異的前15%中學生修讀，不再限定於特選小學和中學的學生；擴大高中語文特選課程，並增設副修水準華文理解與寫作選修課程。
- 照顧華文較弱的學生：開辦華文補救課程，華文閱讀計畫。
- 增加華文授課時間：小學高年級的公民與道德教育改用母語授課。
- 學習重點改為聽、說、讀：提早教導漢語拼音；考試加入聽力理解，加強閱讀理解。

這些建議的其中一個重點是針對華文社群對於華文水平低落之不滿進行加強和改進。開放更多的學生修讀高級華文和特選課程，以及增設高中選修課程，意味著有更多的學生能接受較長時間的華文教育。然而，筆者認為弔詭的是，將華文第二語文改稱「華文」，卻也正好意味著第二語文水平的「華文」才是一般的、大部份學生的語文水平。在當時，來自講華語家庭的華族小一新生約

⁷⁷ Chinese Language Review Committee, (1992). *Chinese Language Teaching & Learning in Singapore: Report of the Chinese Language Review Committee*. Singapore: Ministry of Education.

是來自講英語家庭的兩倍，占超過 60%，然而能修讀高級華文者卻仍然受小四分流和會考成績（即包括非語文類的成績）的限制而不超過 20%。

另外一個重點，則是將華文學習的重點改為聽、說、讀。雖然這個策略和開辦華文補救課程一樣，主要是為了照顧為數 30% 的來自講英語家庭的學生，但自此之後，新加坡華文教育的方向皆偏向聽、說、讀，寫作的技能則被視為是較高層次的要求。

三、1999 年華文教學檢討委員會報告書⁷⁸

1998 年，教育部聘請福布斯調查研究公司（Forbes Research）對小學、中學和高中的學生和家長進行華文學習調查，針對華文程度、華文課內容、學習華文所花費的時間和精力等方面發表意見。當時來自講英語家庭的華族小一新生已達近 40%，因此教育部認為有必要就不同背景、不同程度的學生制定不同的課程，以達到因材施教的目的。由當時的副總理李顯龍所領導的華文教學檢討委員會提出了以下的主要建議：

- 鼓勵更多學生修讀高級華文：放寬小學和中學修讀高級華文的限制，並增加開辦特選課程的中學和高中各一所。在小四分流考試中，以往須華、英、數三課皆一等才可修讀高級華文，開放後只要華文一等、英數二等即可修讀；而中學的高級華文方面則開放給會考成績前 30% 的學生修讀。
- 增設中學華文 B 課程：為了照顧華文較差的學生，委員會認為有必要設計較簡單、重口語能力的華文課程，幫助他們掌握基本的華文，而非厭惡、排斥華文和華族文化。

在報告書中，委員會重申了華文教學的兩個目標：1. 促進學生的聽、說、

⁷⁸ Lee, Hsien Loong. (1999). *Ministerial Statement by DPM BGE Lee Hsien Loong on Chinese Language in Schools in Parliament on 20 Jan 99*. Singapore.

讀、寫語文能力。2. 通過學習華文，灌輸華族文化與傳統價值觀。然而，後者卻往往影響了教材的選材，使得教材內容教化目的大於實用性。

華文 B 課程的增設，在當時引起熱烈的討論和爭辯，但教育部承諾盡力不讓太多學生選修華文 B，並通過保護和鼓勵的措施，使得 80%-90% 學生繼續修讀華文或高級華文。

四、2004 年華文教學檢討委員會報告書⁷⁹

教育部在 2004 年在此委託福布斯調查研究公司針對華文學習調查，發現有 77% 來自講英語家庭的小六學生認為華文難學，而來自講華語家庭的小六學生只有 36% 認為華文難學。由前教育部提學司黃慶新領導的 2004 年華文教學檢討委員會同時也舉行了多場聚焦討論會、對話和學校訪視，徵詢許多華文教育工作者的意見。

委員會認為，新加坡的華語水平已經分化，同時學生的背景也急速地在改變中，因此有必要延續並擴大 1999 年的差異教學概念，為來自不同家庭語言背景、不同語言水平的學生在各個學習階段「量身定製」合適的華文課程，並提出了以下的主要建議：

- 小學單元式教學模式：依照學生的家庭語言背景，從小一開始，語言能力較弱的學生先修讀導入單元，一般學生直接進入核心單元，能力較強者則可在讀完核心單元後進入深入廣單元。
- 語言技能之差異教學：語言能力較弱的學生，採取先聽說、後讀寫和先認字再寫字的策略，而針對高級華文的學生則聽說讀寫四技並進。
- 校本課程：學校可針對學生的程度和需求，編寫或選用適合的教材

⁷⁹ Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Ministry of Education.

作為輔助

- 增聘華文教師：單元模式、課程增設等政策都須要增加原有的華文教師人數。同時，根據 2003 年的學校普查，一般的華文教師工作量比其他教師來得更重。因此，教育部通過擴大招聘範圍和加強華文教師職業配套的吸引力，吸引更多的華文人才投入教職。

從 1999 年的改革開始，在 2004 年華文教改之後，新加坡的華文教育可說是有完整的差異性課程，自小學、中學至高中都有多種不同的華文課程，以達到因材施教的目的，也確保各個層級間的銜接性。同時，教育部也放寬各個源流之間的互通性，讓學生可在滿足某些條件下轉讀另外一個源流的課程。

然而，課程的增加同時也意味著教材、教具、教學進度、教學法、學生程度、考試與評估等都不一樣，對教師來說負擔無疑是越加沈重，再加上修讀華文的學生年齡越大、人數越少，教師的分發卻仍然受師生比的限制而非依課程種類安排，因此也容易出现中學和高中教師身兼至少二、三個不同的課程和進度、每一班的學生人數卻有可能不多的現象。

五、2004—2009 年間其他華文課程增設

新加坡學生除了修讀英文為第一語言和本族「母語」為第二語言（或第一語言）之外，在中學階段也可修讀法語、德語、日語、馬來語、阿拉伯語或印尼語為第三語言。修讀第三語言之條件頗為嚴苛，學生的小六會考總成績必須達到全國前 10% 方可選修。

自 2004 年開始，教育部推出了華文為第三語言之課程，稱之為華文（特別課程）⁸⁰，讓非華族學生可以在中學階段選讀華文。選修條件與其他第三語文相

⁸⁰ MOE Press Release (2002). *More options for third languages at the 'O' level: A new subject Chinese (special programme) to be offered and extending the existing Malay (special programme) to more students*. Singapore: MOE.
<http://www.moe.gov.sg/media/press/2002/pr01042002.htm> - accessed 16 March 2012

似，開放給小六會考成績前 10%之學生修讀，另外也允許會考成績前 30%之內、但是英語第一語言和母語第二語言成績皆優異者修讀。而為了鼓勵更多人修讀華文，教育部自 2006 年更進一步放寬修讀條件，只要在小學從未修讀過任何華文課程者，在中學選讀英文為第一語言和「母語」為第二語言之餘，不管會考成績如何皆可選修華文作為第三語言。新加坡目前有 13 所學校開辦華文（特別課程）。

另外，教育部也在 2007 年宣布，自 2008 年起，沒有修讀任何華文課程（包括第一、第二、第三語言）之學生可在校內修讀華語會話課程⁸¹（非考試科目）。教育部將提供各校額外補助，以推動華語會話課之進行，希望在未來所有的小學以及超過三分之二之中學皆能提供各種適合學生本身之程度之會話課程，讓學生能夠持續有機會接觸華語。

六、2010 年母語檢討委員會報告書⁸²

2010 年由教育部長黃永宏所領導的母語檢討委員會，以 2004 年的教改為基礎，加強因材施教的理念。2009 年的教育部小一新生家庭用語調查發現，已經有多達 60% 的華族學生來自講英語家庭，遠遠超過來自講華語家庭的 40%。這也顯示了六成的學生接觸華語的時間不多，英語才是他們的母語。因此，除了修改課程內容之外，教學和評估方式也必須有所改變，以跟上社會語言環境的變遷。委員會所提出的建議，主要有以下四個方面：

- 調整教學與評估方式，讓學生有效地使用華語：編寫語言能力描述指標，讓教師清楚知道學生在每個階段應達到的語言能力水平；課堂教學和評估方式更重互動性、實用性和真實語境；加重資訊科技的使用比例
- 為不同能力的學生提供資源，以強化學習：增設特選中學；修訂華

⁸¹ MOE Press Release (2007). *Nurturing language proficiency among Singaporeans*. Singapore:MOE. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2007/pr20070820.htm> - accessed 16 March 2012

⁸² 母語檢討委員會 (2010)。母語檢討委員會報告書。新加坡：教育部

文 B 課程

- 營造有利於華語學習與使用的環境：與社區組織和學校合作，營造和擴大實用華語的機會
- 增加華語教師的人數：擴大招聘；擴大儲備教師來源；給予更多事業發展機會

委員會在檢討過程中除了向教師、學生、家長進行問卷調查，也舉辦了 19 場聚焦小組討論會，收集教育工作者、家長和社區領袖的意見；另外，也至澳洲、中國和美國考察語言教育之發展，同時通過訪問和交流了解中、港、台學生的母語學習。然而，以新加坡社會語言變遷的速度和趨勢，以母語/第一語言教學法來教導華語或許很快地就只能適用於極少數的學生，大部份的學生需要以二語習得/學習、甚至是外語學習的方式來學華語，而非現行的一語教學法。因此，修訂課堂教學、課程內容和評估方式都是極為必要的。

另外，由於在高中以後修讀華語的學生越來越少，因此足以勝任華語教師者人數也跟著減少。除了擴大本地和海外招聘之外，長期之解決方法為培養更多學生修讀更高水平的華語；除了高中之外，義安理工學院也推出華文課程，學生可在修讀完之後進入國立教育學院接受培訓，進而成為華文教師。

七、小結：教育政策與師資不足

新加坡的華文教育自 1979 年來歷經多次重大的改革，以順應國家之政治政策，同時也不斷地配合新加坡之社會語言結構，而做出應變對策。這些政策上之變遷，對教師的教學與學生的學習造成重大的影響，進而影響著整個社會的語言變遷，包括華文教師本身。唯有清楚了解華文教育改革之歷程，方能從宏觀之角度理解華文教師所面臨之社會語言情況，以及教師本身經歷過之語言學習歷程。這些政策，在若干年後開始影響華文教師的質與量，也更直接地影響了教學的過程以及現任教師所需要面臨的挑戰。

從以上的華語政策及報告書中，可看見一個明顯的趨勢，即近年來新加坡對於推廣和鼓勵華語學習可說是不遺餘力，但卻也正說明了學生學習華語的動

機和華語能力的日趨低落。另一方面，分流教育體制固然是照顧不同學習者的方法之一，但卻也造成了只有少數精英才能夠修讀較高層次的華文，而這些精英又只有部分成為華文老師，人數不敷「因材施教」所需要的大量師資。因此，以下將稍探討新加坡的外籍華文教師現況。

第四節 教師輸入及輸出

新加坡華文教師的來源主要分為新加坡籍教師和外籍教師兩種。由於外籍教師的培訓過程不一，來源和教育背景也不同，本論文的重點在於新加坡本地的師資培訓，因此不予以深入探討。然而，由於外籍教師數量頗多，因此筆者將在本節中做為背景知識稍加探討。另外，筆者也想初步了解，除了輸入外籍教師，若新加坡內部的供需平衡了之後，是否能夠輸出華文師資？新加坡所培養出來的華文教師是否有能力至外國執教？

為了大略了解外籍教師的人數比例，筆者隨機調查了5所學校的外籍教師比例，人數分佈如下：

表二-1 5所新加坡學校外籍教師比例

學校	華文教師總人數	本地教師		外籍教師	
		人數	百分比	人數	百分比
A	10	4	40%	6	60%
B	13	10	77%	3	23%
C	12	3	25%	9	75%
D	16	5	31%	11	69%
E	6	4	67%	2	33%
總數	57	26	46%	31	54%

上述數據並非官方數據，也無法完全反映出全新加坡華文教師的國籍之比

例，同時，也無法反映出個別外籍教師在新加坡所待的時間。有些外籍教師可能自大學甚至中小學起就在新加坡受教育，與教育部直接從外國招聘而來的教師有所不同。另外，也有些外籍教師雖然未曾在新加坡受訓或念書，但已經在新加坡執教多年，並且已歸入新加坡國籍，在以上調查中便也屬於「本地教師」。即便如此，從上表中依然可得出，外籍教師在新加坡華文教師人數中占了很大的一部分。以下將稍微闡述新加坡外籍華文教師的招聘條件，同時也藉由探討新加坡的外來人才以及移民政策，了解外籍教師的招聘與任職情況。

一、外籍教師招聘條件以及任教狀況

由於新加坡本土的華人人才不足，因此華文教師一向有部份是由外國教師擔任，以往多是由馬來西亞華校畢業的教師、或是移居至新加坡的中國和台灣教師為主。近年來，由於老一輩華校畢業的華文教師皆已屆退休年齡，因此需要更多的年輕華文教師補上；另一方面，2012年的華文教改，提出了要在現有的4800名教師的名額上再增聘500名教師。因此，新加坡教育部和中國、台灣和馬來西亞等地密切合作，常年皆有招聘活動，並且會至當地進行說明會和面試（中國與漢辦合作、台灣由私人公司代辦，教育部官員至當地親自面試）。申請的條件為⁸³：

1. 知名大學畢業或應屆畢業生（中文系／文學系）
2. 有無教學經驗皆可
3. 具備良好的華文程度，口語流利
4. 對教育事業充滿熱忱
5. 具備英語口語會話能力

據筆者曾前後與8位外國同事共事的經驗，若有外國教師證或已是華文教師者，面試通過後可直接分發至學校工作，若沒有教師資格者，則需如一般的新加坡大學中文系學生一樣，進入教育學院修讀一年的後學士教育文憑（包括實

⁸³ 參考新加坡教育部至中國和台灣招聘華文教師之公文或廣告所列之要求。詳見附錄。

習)再進入學校工作。8位同事中，有3位直接進入學校教書，3人皆分別為台灣和中國師範大學中文系畢業，且在當地皆有教學經驗，然而，3位當中有兩位面臨了適應上的極度困難，而進入教育學院修讀過的同事則沒有這類的困難，同時對於整個新加坡教育體系較為了解。

從以上的招聘條件看來，外籍教師所具備的能力與條件與新加坡本籍教師有所不同。由於受的是部份雙語教育，新加坡本籍教師在學科知識和語言能力上或會較外籍教師缺乏；同時，依據招聘的條件，所聘之外籍教師皆是中文系本科畢業或在本國教授當地中文課程，對象為當地母語學生，因此對於母語非華語的學生並不熟悉，對於第二語言教學也較陌生，初開始授課時或會在學生程度、授課目標、授課方式和學習風格等方面有些許不適應。由此看來，外籍教師或較適合教授高級華文、華文文學、歷史(華文)、中國通識等對於文史知識和語言能力要求較高、通識教學法偏向第一語言教學法之課程。然而，由於這些科目皆為會考科目，學校為了成績著想，通常會派遣較有經驗、對新加坡考試制度和教學狀況較為了解的教師(通常為本籍教師或在新加坡教學已久的外籍教師)教授這些科目，外籍教師則較有可能被派去教華文 B 等非會考科目。

另外，外籍教師較無法適應新加坡教師的行政職責，諸如課外活動經營、領袖培養、社區服務、各種慶典籌備舉辦、國際交流、國內比賽等，再加上招生、學生福利等學校行政小組的工作，有的時候所占之時間比教學時間還長(詳見第四章第三節)。再者，由於新加坡的行政語言為英文，而且除了華文部的同事之外，大部份的教職和行政人員仍然必須仰賴英語溝通，因此外籍教師在人際溝通方面或會碰到些許困難。

最後，由於小學、中學和高中的華文課程目標除了培養學生的語文能力，也要培養學生「關心社會、熱愛國家」，若由本籍教師來教授與傳達會較有信度和力度。筆者即曾經聽聞過外籍同事說自己與外籍學生在課堂上痛批新加坡之制度，而此舉引起同班的本地學生不滿之情緒。誠然，這或許並非常例，許多外籍教師仍非常尊重當地文化，然而若教學目標為「愛國」，教學者對於國家歷史、文化、社會也應有一定程度的了解與認同才是。

然而，有鑒於整個社會風氣與教育體系，新加坡華文人才不足乃不爭之事實，因此外籍教師之引進為必要之徑。筆者認為除了中文系畢業生之外，也應招聘對外漢語教學專業之外籍教師至新加坡執教，因為畢竟新加坡華文為第二語文，特別是重聽說技能的小學與中學課程並不適合以母語教學法進行，而對外漢語專業之教師或許比中文本科之教師更為合適。

將新加坡各個華文課程之教師知識列表（表四—1、四—4、四—5）與對外漢語教師能力資格對比，筆者認為若教師具有「對外漢語教學能力認證」之初級與中級資格（表三—4），則適合教授新加坡小學各年級的華文課程和中學華文 B 與華文基礎課程；若具備高級證書，則適合教導小學高級華文、中學華文和高級華文課程或高中華文 B 和華文 H1 課程，因為這些課程除了語言技能的傳授，一大部份的重點也在文化傳承，因此教師必須有能力就文化議題進行教學與引導討論，而高級華文課程也需教師具備一定的古代漢語知識。

台灣的華語教師能力認證並無分級制度，考試科目皆一致（表三—6）。與新加坡各個華文課程教師所需知識表對照，具備華語教師能力認證資格者似乎具備足夠之華語文（作為外語和二語）教學、漢語語言學和文化等各方面的知識與技能，可教授小學至高中的所有華文、高級華文、華文 B、基礎華文、華文（普通）、華文 H1、華文理解與寫作等課程；而華文特選、華文文學、中國通識等課程則需具備更多的專業學科知識，若具備華語教師能力認證者同時為中文系本科畢業，則十分適合在新加坡教授這些課程。

然而，筆者認為無論是何種資格，外籍教師要在新加坡任教，最好能夠進入教育學院接受培訓，一如所有本籍教師一樣。如此一來，不但能夠更了解新加坡的教材、教學對象、社會環境、考試制度等等，也可藉由實習的機會，在講師和協導教師的幫助下適應教學環境，並且學習行政工作的執行。否則，即便是已具備教學經驗之教師，在面對新加坡華文教學環境之嚴峻考驗下，或也會在一時之間難以適應。

二、新加坡外來人才以及移民政策

由於新加坡教育部並沒有公佈外籍教師的確切數字，因此筆者通過問卷調查試圖了解外籍教師的比例是否真的如初步的隨機調查（本籍教師 46%，外籍教師 56%）一樣，比本籍教師稍多。然而，在問卷調查的結果中，外籍教師僅占 25%，新加坡本籍教師占 75%：

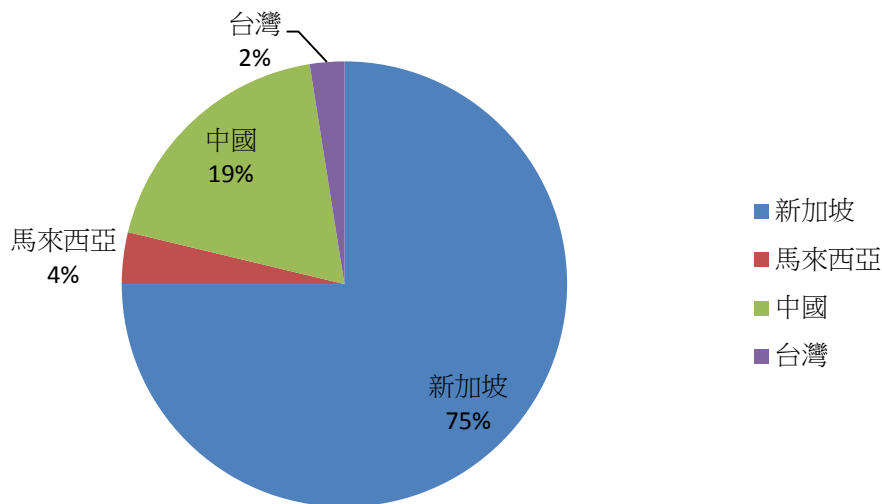


圖 二—4 受訪教師國籍

（資料來源：問卷調查。）

由於問卷的回收率不高，同時由表二—1 中其實可看出，每個學校的外籍教師比例皆不相同，有多至 75%，也有少至 23%，因此以上的數字都僅能供參考，未必能準確反映出外籍教師的比例。即便如此，我們從中依然可得知，外籍教師在新加坡華文教師人數中占了很大的一部分。

為何外籍教師人數如此多呢？除了上節所說的擴大招聘之外，新加坡歡迎外來人才的政策也有極大之影響。

新加坡一直以來都十分歡迎外來人才。作為一個移民社會以及一個新興國家，新加坡為了致力發展經濟，因而大量引進外籍人士，填補職場之缺。外籍人士在新加坡職場的比例升高，從 1980 年的 7.4% 至 1990 年的 16.1%，一直持

續地以迅速增加。至 2010 年，外籍人士占就業市場的 34.7%⁸⁴。

新加坡將外籍工作者分為兩種：一種為各行各業之專業人士，特別是在電腦、工程等高科技產業方面，或是在醫療、企業、金融、教育等專業方面，這類外籍人士被稱為「外來人才」，工作準證有效期限為 1—2 年，但可續約；而另外一種則是從事勞動方面的工作，例如女傭、建築工人、工廠工人等等，他們被稱為「外籍勞工」，工作準證有效期限為 1—2 年，不可續約。在 2010 年，月薪超過新幣 \$2000 的「外來人才」占外籍工作人士的 20%。由於「外籍人才」從事的皆為專業工作，在新加坡住滿半年後即可申請成為永久居民⁸⁵，並在成為永久居民 2—6 年後，就可申請成為新加坡公民⁸⁶。外籍新加坡華文教師約聘通常是 1—2 年，合約結束後，若雙方都覺得適任，可再續約。新加坡教師的起薪為新幣 \$2880-\$3310⁸⁷，外籍華文教師若有意申請永久居民或新加坡公民，皆合乎規定，且親屬也可申請依親簽證或歸化。因此，筆者認識一些外籍華文教師已是舉家移民至新加坡，並且擁有新加坡永久居民或公民身分；當然，也有合約期滿了即回國之外籍教師。然而，比較起其他國家之華文教職，新加坡的華文教師之長期發展穩定度較其他國家來得高，也或許是許多外籍教師選擇至新加坡執教之原因之一。雖然不知道外籍教師的確切人數，但較為明顯的一項趨勢，是受訪的外籍教師中有高達近 90% 的教師都有意長期待在新加坡（見圖二—5），顯示新加坡移民政策與外來人才政策的確是有效的。

⁸⁴ Singapore Department of Statistics (2011). *Census of Population 2010 Advance Census Release*. Singapore: Department of Statistics.

⁸⁵ 新加坡移民局(2012)。外來人才與其家屬申請永久居民條例。新加坡：移民局。2012年8月25日，取自[http://www.ica.gov.sg/data/resources/docs/PR%20Services/XplanatoryPTS\(Jul12\).pdf](http://www.ica.gov.sg/data/resources/docs/PR%20Services/XplanatoryPTS(Jul12).pdf)

⁸⁶ 新加坡移民局(2012)。新加坡公民申請條例。新加坡：移民局。2012年8月25日，取自<http://www.ica.gov.sg/page.aspx?pageid=132>

⁸⁷ 新加坡教育部(2012)。教師薪水資訊。新加坡：教育部。2012年8月25日，取自<http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/salary/geol/>

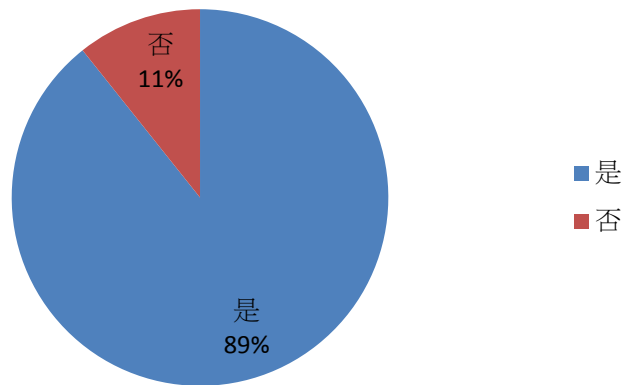


圖 二—5 受訪外籍教師長住意願

(資料來源：問卷調查。)

三、教師輸出

全球目前已有超過 4000 萬人學習華語⁸⁸，對於師資數量之要求極大。雖然現階段新加坡所培養之華文教師還無法應付內部需求；然若撇開供需問題，筆者認為新加坡華文教師若要至外國擔任教職，條件頗為合適。

首先，由於新加坡為雙語制度，因此新加坡本地華文教師皆修讀英文為第一語言，因此英文程度良好，若至英、美、加拿大等地任教，應能與當地同事和學生溝通無礙，有些教師甚至可以以英語授課。若教師本身修讀馬來語、印尼語、阿拉伯語、德語、日語等為第三語言，則也可至這些地區任教。

再者，新加坡的華文課程種類眾多，小學、中學和高中之各個年齡層，皆有各種不同難度的華文課程，學生也來自不同的家庭背景，從零起點之學生至母語家庭背景之學生皆有，因此華文教師必須熟悉和應用針對不同背景和程度之學生的各種教學法。如今世界各地之華文教師需求不單限於各大學之語言中

⁸⁸ 中國國家漢辦主任許琳在 2010 年 8 月 19 日的第十屆國際漢語教學研討會上透露，目前全球學習華語的人數已經超過 4000 萬。資料來源：中華人民共和國教育部管理信息中心，世界教育信息網。2011 年 12 月 8 日，取自 <http://www.wei.moe.edu.cn:81/article.asp?articleid=24823>

心和中文系，許多國家如印尼、英國、加拿大、美國、泰國等地之中小學也開辦華文課程，因此教師需要能夠應付中小學年齡階層間各個程度的學習者，並且依照學生或課程需要，調整語言技能訓練之比例。除此之外，許多國家也希望華文教師能夠負責文化課程或活動，甚至是文學或語言學相關的課程，這些都在新加坡華文教師原來的職責範圍內。

另外，許多學校要求華文教師能夠協助課程或教材編寫或規劃，以及籌辦課外活動，且具有團隊精神。新加坡的小學和中學華文課程中，有約 20% 可是校本課程，由個別學校的教師團隊自由編寫適合的教材或課程，因此新加坡華文教師對於課程規劃並不陌生；至於課外活動以及團隊合作更是每位新加坡教師行政工作之必要部份。

台灣教育部每年皆會遴選華語文教師至外國任教，筆者借分析 101 年遴薦華語文教師赴外國任教之通告 15 則，整理出招聘學校對於華文教師或助理之資格要求以及工作內容，從中借鑒一窺各地現今對於華文教師之條件要求：

表二-2 各地對於華文教師之要求⁸⁹

	條件要求
資格	<ul style="list-style-type: none"> • 學士學位／碩士學位 • 教師證書（部份學校要求）
語言能力	<ul style="list-style-type: none"> • 英語流利／近母語程度 • 可用英語授課（部份學校要求） • 中文母語者／近母語程度
授課對象	<ul style="list-style-type: none"> • 小學、中學、高中非華裔／非華裔學生 或 • 大學語言中心學生 或 • 大學本科生
課程種類	<ul style="list-style-type: none"> • 語言課程－初級、中級和高級課程，包括口語、會話、閱讀 • 文化課程－包括電影賞析、中華文化、流行文化等課程
職務要求	課堂教學、教材編寫、課程規劃、測試與評估、文化活動規劃、招生工作、課外活動等等

⁸⁹ 詳見附錄三。

（資料來源：筆者整理自台灣國際文化教育事業處網站，通告 101001－101015。台灣：教育部。2012年6月1日，取自 http://www.edu.tw/bicer/itemize_list.aspx?site_content_sn=14849）

筆者綜合 15 則通告內容，發現新加坡華文教師應頗能勝任外國學校之教學工作。有些語文教師對於課堂教學之外之職務較為陌生，但新加坡華文教師由於行政職務比例頗重，因此對於文化活動規劃、招生工作以及課外活動等等行政職務也應能勝任有餘。

由於新加坡華文課程之多樣化，學生程度、文化背景和語言背景各異，因此教師對於應付不同授課對象頗為熟悉，同時也慣於教授不同種類的各個課程。筆者在 2012 年 9 月時和一位資深華文教師提及教學環境之轉變時，該教師提到了近年來學生背景的轉變，除了本地華族學生家庭用語從華語和方言變為英語之外，也增加了許多外族學生。以往的外族學生多為新加坡籍的馬來和印度學生，人數至多 1－2 人，而外籍生人數也較少，且多來自印尼、馬來西亞等東南亞國家，而如今的外籍生則來源較廣泛，以該教師的班級為例，22 位學生中有 7 人為非華裔，分屬 6 種不同的國籍（見表二-3）：

表 二-3 某新加坡小學華文班級學生族裔/國籍

國籍／族裔	人數
俄羅斯	1
緬甸	1
越南	1
韓國	2
印尼	1
印度（新加坡籍）	1
華族學生	15
總人數	22

該教師提到了針對這些外籍的學生之教學困難，使得她不得不改變教學方式，學習如何教導零起點、母語國籍各不同的學生。以往若班上有馬來或印度

族的新加坡學生，雖然他們也是零起點的學生，但至少對本地和華族文化並不陌生，也有不少人喜歡看借助英語字幕看華語連續劇或流行歌曲，因此，在教學上仍稍有不同。另外，為了兼顧班上其他華族學生，她也必須額外替這些外籍生補課，以拉近他們之間的程度差距。

筆者在問卷調查中，也設計了一系列的問題，用以向現任華文教師們實際了解他們是否真的覺得自己能夠勝任外國的教職。不只在新加坡修讀華文的學生背景和程度越來越多元，世界各地的華語教學亦朝向多元化課程發展，以針對不同學生的需求，因此華文教師所需要負責的課程和面對的教學對象也日漸多元。以下是各級教師對於不同的教學對象和課程，自我評估所受之訓練和具備的知識是否足以應付教學：

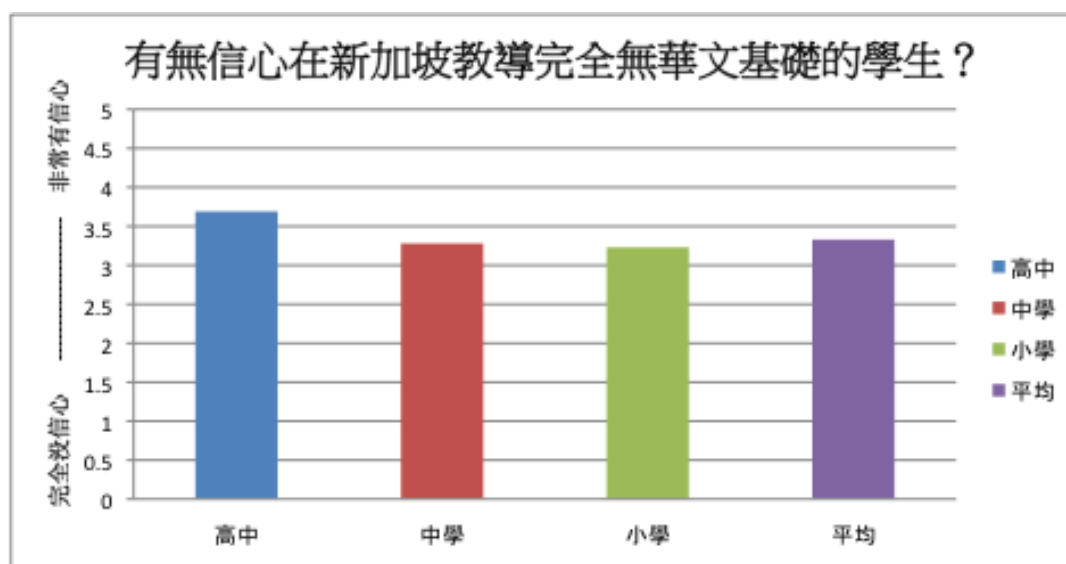


圖 二—6 受訪教師對於在新加坡教導無華文基礎的外國學生自信度

(資料來源：問卷調查。)

大部份的教師都有信心能夠教導在新加坡教導完全沒有華文基礎的外國學生，平均數為 3.33。筆者認為，由於新加坡華族學生的家庭背景和語言程度分歧日漸明顯，因此在教師培訓的時候特別注重針對華文能力較弱和家庭語言背景非華語的學生之教學，教師也比較習慣教導這類型的學生。另外，由於新加坡有一些課程是專門針對零起點的學生，例如華語會話和華文（特別課程），也

有針對華文能力較弱的學生設計的課程，例如基礎華文和華文 B 等課程（詳見第二章第五節與第四章），所以教師們對於這類學生的教學皆不陌生。若將來新加坡有志要成為如中國、台灣般的華語學習中心，撇開社會語言狀況不談，至少現任教師們對此類教學都頗有信心。

而至外國教學的情況就稍有差異，大部分的教師都沒有信心至外國的大學教課，無論是語言課或文化課程。筆者做了進一步的分析，發現受訪者之任教經驗與他們自認能否至外國任教的種類有很大的相關性：

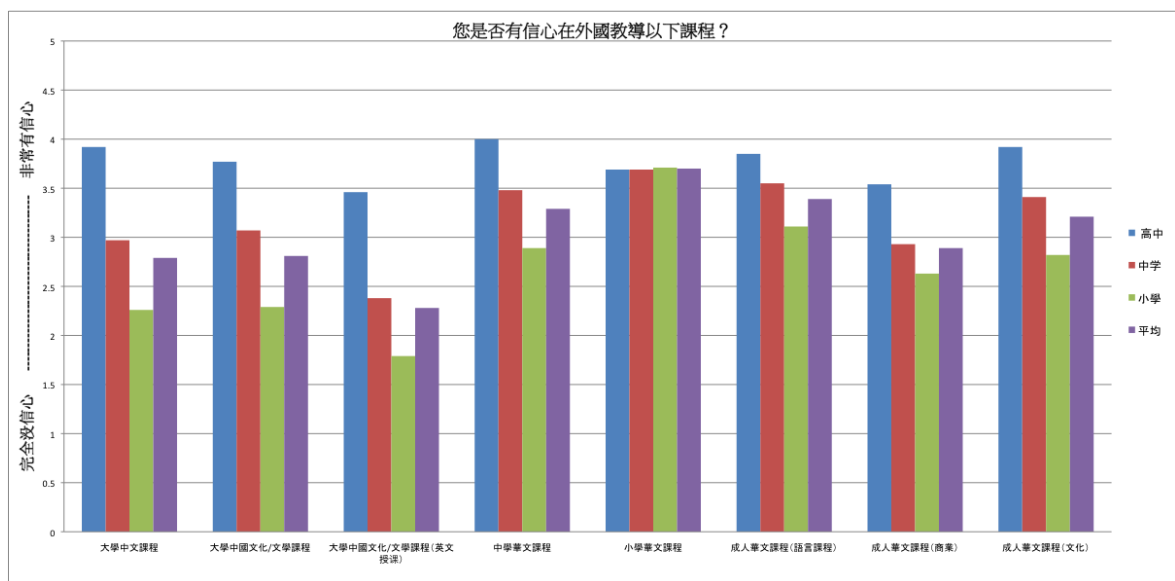


圖 二—7 受訪教師對於至外國任教的自信度

（資料來源：問卷調查。）

由上表可見，高中教師對於至國外各級學校任教的自信度最高，中學教師次之，小學教師則除了對於至外國小學任教頗具自信外，其他皆不太有信心。高中教師對於至外國大學教中文語言課程和中國文化課程，自信度平均分別為 3.92 和 3.77，以英語教中國文化課程之平均數也有 3.46，顯示了他們對於這類教職皆有一定程度的自信；反觀小學教師對於至外國大學教中文語言課程和中國文化/文學課程，自信度平均分別只有 2.26 和 2.29，以英語教中國文化/文學課程之平均數甚至只有 1.79。筆者認為，這一方面與他們所受訓練中面對的年齡層有關，因小學生和大學生之年齡差距頗大，心智成熟度和學習方式迥異，

因此教學方式也必定迥異。同理可證，高中教師對於外國的各種成人課程之教學（包括語言、商業、文化課程）自信心平均數也在 3.5-4 之間，遠高於小學教師的 3.11、2.63 和 2.82。另一方面，從第三章中將可看出，小學教師們養成教育中的文學和文化相關部份一般上只有概論式的課程，因此較欠缺學科知識方面的素養。然而，反觀高中教師對於至外國小學教華語的自信度平均仍有 3.69，與小學教師的 3.71 相去不遠。若說面對的年齡層迥異，則高中教師在本項中的平均數應在 2-3 「不太有信心」的範圍內，因此筆者認為教師的背景知識和素養為較大的因素。

然而，新加坡華文教師至外國任教之最大障礙為學歷問題。除了教學助理以外，幾乎所有表二-2 中的教職皆需相關學士學位，很多甚至需要碩士或以上的相關學歷，而新加坡的華文教師雖然都具有專業教師文憑，但大部份的小學教師都沒有華文相關學士學位，而中學和高中華文教師雖具大學學歷，具備碩士資格者則為數不多。因此，雖然新加坡華文教師對於各種課程和行政工作或許能夠勝任，能夠轉任於大專學府（對於學歷要求較高）者卻不多。

再者，由於新加坡採用簡體字和漢語拼音，因此大部份的華文教師對於繁體字和注音符號較為陌生，若當地採用的是台灣教材，則新加坡華文教師需另下功夫適應。不過，15 則招聘公告中，只有 2 間學校明言使用台灣教材或繁體字，因此使用簡體字和漢語拼音的學校仍占多數。

由此可見，新加坡要在短期內如同中國或台灣一般大量輸出華文教師，似乎不太可行。新加坡華文教師雖然在語言能力、行政能力等方面較強，且慣於教授各種不同程度的學生，但由於學歷要求與其他國家不同，因此若他國對於學歷要求較高，便較難符合資格。另一方面，新加坡本身所培養之華文教師仍然是供不應求，甚至極需靠外籍教師之輸入來補足，因此除非未來供需能夠平衡，否則新加坡不太可能培養華文教師至國外工作。

第五節 新加坡華文教育現況簡介

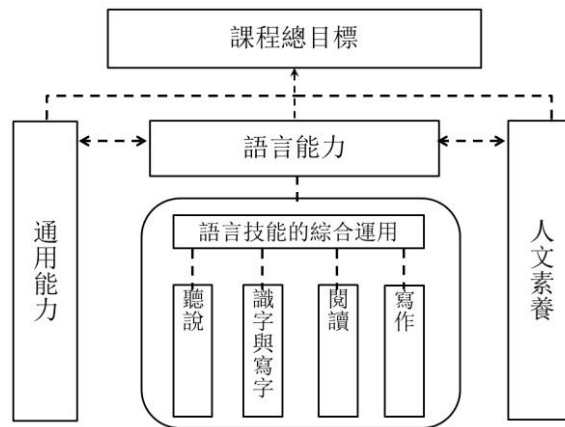
在第一節和第三節中已由歷史的回溯，從縱向的角度分析新加坡華文教育

之發展歷程，從中了解新加坡華文教師之教育背景；以下將延續第二節中針對新加坡現行所有華文課程之特色和重點，以橫向角度一覽所有不同的課程，以便更清楚解釋新加坡華文教師所具備之知識和能力，以及在新加坡教授不同華文課程時所需要之知識和能力背景。

一、小學

新加坡小學的華文教材皆由新加坡教育部統一編輯，另外學校也可自編針對本校學生需求的校本課程作為輔助。新加坡現行小學華文課程目標有三⁹⁰：

1. 培養語言能力：聽、說、讀、寫之語言技能之培養，如能聽懂日常生活的一般話題、以華語與人交談、閱讀兒童讀物、看圖寫作等
2. 提高人文素養：培養積極的人生態度與正確的價值觀念、認識並傳承優秀的華族文化、愛國、培養欣賞美的能力
3. 培養通用能力：發展思維能力、想像力、創造力、分析技巧、人際溝通能力等等



圖二—8 小學課程總目標

⁹⁰ 新加坡教育部 (2007)。小學華文課程標準 2007。新加坡：教育部。

(資料來源: 新加坡教育部 (2007)。小學華文課程標準 2007。新加坡: 教育部。頁 7。)

小學的華文課程以單元模式教學，每一課皆由兩個單元組成。來自講英語家庭背景的學生，先上著重聽說能力和認字能力的導入/強化單元，幫助他們理解之後的核心單元；大部份的學生則直接進入核心單元，之後教師則可視學生的需要，自由運用校本課程或導入/強化/深廣課程的部份內容教學；少數華語能力較強的學生則在完成核心單元後，再學習著重閱讀能力的深廣課程。核心單元占課程總時數的 70%-80%，導入、強化、深廣和校本課程皆占課程總時數的 20%-30%。各年級和課程的上課總時數如下：

表二—4 小學華文課程每週總課時

	小一	小二	小三	小四	小五	小六
華文	6.5	5.5	4.5-5.5	4	4	4
高級華文	7.5	6.5	5.5-6	5	5	5
基礎華文	無	無	無	無	2.5	2.5
華語會話	每級課程每年 20 小時，共有初級 1 和初級 2 兩種課程，不限年級					

(資料來源: 筆者整理自新加坡教育部 (2007)。小學華文課程標準 2007。新加坡: 教育部。頁 7 和 Ministry of Education (2008), “Information Sheet- Update on Conversational Chinese and Malay Programme”, *MOE Press Release 21 July 2008*, Singapore: Ministry of Education. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2008/07/information-sheet-update-on-co.php> -accessed 16 Jun 2012.)

從小一至小四，所有學生皆上統一的華文或高級華文課程，至小四分流過後，語言能力較弱的學生則改上基礎華文課程，語言能力中等的學生上華文課程，能力較強者則上高級華文課程。

華語會話的課程目標則於以上課程不相同，主要是讓沒有修讀華語為「母語」的學生，作為課外知識與能力培養，學生大部分為馬來族、印度族學生⁹¹。由於本科目非考試項目，學生只要上滿 20 小時即算完成該級課程，課程目標也

⁹¹ 以華語為「母語」的學生則可以選讀「馬來語會話」一科。

僅止於簡單的日常會話，因此不一定要在職華文教師教，也可以由家長、校友、私人機構教師來擔任，甚至也有華族中學生至小學教本課程，做為他們的社區服務項目。一般上，由於師資人力緊張，學校華文教師僅負責督導和行政，但也有學校由於經費等因素無法找到替代師資，使得該校華文教師仍需兼顧這一科。

為了確保教師能夠有足夠的時間照顧每一個學生，新加坡小學採小班制，每一個班級的學生人數約 19.3 人⁹²。教師的來源則是以教育學院中文學士、理工學院中文文憑、大學非中文本科生為主。只要中學會考成績中取得 B3 以上的成績，便可申請進入教育學院的文憑課程，接受一、二、四年不等的教師培訓，進而成為華文教師。

二、中學

新加坡中學的華文教材同樣皆由新加坡教育部統一編輯，另外學校也可自編針對本校學生需求的校本課程作為輔助。課程目標有三：

1. 加強語言交際能力：聽、說、讀、寫之語言技能之培養，依照不同的課程，在聽說和讀寫技能方面有不同的要求
2. 提高人文素養：培養積極的人生態度與正確的價值觀念、認識並傳承優秀的華族文化、愛國、培養欣賞美的能力
3. 培養通用能力：發展思維能力、想像力、創造力、分析技巧、人際溝通、自主學習能力等等

新加坡中學共有五種不同的華文課程（語言類）和一種華文文學課程（人文類），依照華族學生在小六會考中的表現，將他們分配至適合他們的語言能力之課程。然而，由於小六會考成績中英文、華文、數學和科學皆占 25%，華文科成績並非學生被分配入各種華文課程之唯一指標；實際上，華文成績只占總

⁹² 新加坡教育部 (2011)。2011 年教育數據摘要。新加坡：教育部。頁 X。

成績之 25%，因此每一類華文課程中的學生能力差異性仍然相當大。華文文學則只有少數的學校（多為特選學校）開辦。

另外，自 2004 年起，教育部開始開辦華文（特別課程），讓母語非華文之學生從中學開始修讀華文作為第三語文。一如修讀德語、法語、日語或馬來語為第三語文之學生，修讀華文作為第三語文者必須是小六會考總成績達到全國前 10%、或總成績前 30% 之內且雙語皆優等者，並且修讀英語作為第一語言和一種「母語／高級母語」作為第一／二語言。2006 年，修讀條件放寬至只要小學沒有修讀過任何華文課程者皆可選修，也就是說，沒有華文基礎，且可以同時兼顧第一和第二語言者，皆可自中一開始選修華文為第三語言。學生自中一開始從基礎漢語拼音學起，至中四約可達到中學華文（快捷）二年級之程度⁹³。

各類華文課程和課時如下：

表二—5 華文科目類別

課程	會考類別	中一	中二	中三	中四	中五
華文（基礎）	無	2 小時	2 小時	2 小時	2 小時	-
華文（B）	無	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時	-
華文（普通學術）	第二語言	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時
華文（快捷）	第二語言	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時	3.75 小時	-
華文（高級）	第一語言	4.25 小時	4.25 小時	4.25 小時	4.25 小時	-
華文文學	人文科	2.67 小時	2.67 小時	2.67 小時	2.67 小時	-
華文（特別課程）	第三語言	3.5 小時	3.5 小時	3.5 小時	3.5 小時	-
華語會話	每級課程每年 20 小時，共有初級 1、初級 2、中級 1、中級 2 四種					

⁹³ 新加坡教育部（2006）。中學華文（特別課程）標準 2006。新加坡：教育部。頁 1-4。

課程，不限年級上課

(資料來源：筆者整理自新加坡教育部 (2011)。中學華文課程標準 2011。新加坡：教育部。頁 26、新加坡教育部 (2006)。中學華文文學課程標準 2006。新加坡：教育部。頁 5、新加坡教育部 (2006)。中學華文 (特別課程) 標準 2006。新加坡：教育部。頁 3 和 Ministry of Education (2008), “Information Sheet- Update on Conversational Chinese and Malay Programme”, *MOE Press Release 21 July 2008*, Singapore: Ministry of Education. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2008/07/information-sheet-update-on-co.php> -accessed 16 Jun 2012.)

每種課程在課程內容、目標和要求皆不同，教材和教學法也不相同。基礎華文、華文 B 和華文 (特別課程) 著重學生的口語交際能力，以聽說帶讀寫，進一步促進學生綜合語言能力的發展，與華語會話課完全不要求學生讀寫漢字不同；普通學術、快捷和高級華文則較重學生的讀寫能力，以讀寫帶動聽說技能，提高學生的綜合語言能力和自學能力。

另外，在評估方面，中學華文課程也提倡形成性評價，如教師的日常提問、反饋、學習檔案等，終結性評價則在形成性評價的基礎上進行，主要以課程標準為依據來全面測試學生的語文能力，如學校的期末會考和全國性會考等。

新加坡的中學每一個班級的學生人數約 16.1 人⁹⁴ (依各校之學生源流和種族比例而異，同時由於中學和高中的課程種類多，因此各班的學生比例差異較小學大。筆者曾經於不同的學校教過 30 位學生為一班、以及 1 位學生為一班的課。這兩班皆屬於華文快捷課程，但因學校的收生來源不同，所以修讀同樣課程的比例也不同。)，教師的來源以大學中文系本科畢業生為主，學士畢業後便可申請進入教育學院的後學士文憑課程，接受一年的教師培訓，進而成為中學或高中華文教師。

三、高中

在新加坡，只要在中四高級華文會考中及格 (即考獲 C6 或以上) 的成績，便可直接用該成績報讀本地大學 (2006 年將標準降低為 D7)；因此，有約 20-

⁹⁴ 新加坡教育部 (2011)。2011 年教育數據摘要。新加坡：教育部。頁 X。

25%的高中學生豁免修讀華文科，且這一群學生算是成績最好的一群。他們當中或許有些學生會繼續選修一種 H2 華文科目，其他的學生則必須修讀 H1 華文或華文 B。另外，高中也有其他以華文授課的 H1 和 H2 科目，所有課程種類如下：

華語會話（非考試科目）、華文 B（不可算入會考分數中）、華文理解與寫作（H1）、華文（H1）、中國歷史（H1）、中國通識（H1）、中國歷史（H2）、高級華文與文學（H2）、中國通識（H2）、華文特選（H3）（H1-副修，H2-主修，H3-特別試卷）

這 10 種課程之內容和差異將在第四章中有更詳細的解釋。新加坡只有 17 所高中，因此高中的學生人數本來就不多，約占每屆學生的 28%⁹⁵，再加上進入高中的學生多是學業成績優秀者，大部份在中學已修讀並通過中四的高級華文會考，因此新加坡高中修讀華文的學生人數較中學少得多。除了開辦華文特選課程的四間高中外，每所學校修讀華文相關課程的學生人數皆不多，每一班的學生人數約在 10 人左右，甚至有 2—5 人的小班。由於學生人數不足，因此大部份學校皆無法提供所有種類的華文課程，再加上師資分配仍是以師生比例為準，因此若開辦太多種類的華文課程，每位華文教師就必須兼任多種課程和年級，與其他高中科目的教師相比（如化學、物理、歷史、地理等科目皆只有 H1 和 H2 兩種課程），華文教師的負擔相較重了許多。

新加坡高中華文教師的來源以大學中文系本科畢業生為主，學士或榮譽學士畢業後便可申請進入教育學院的後學士文憑課程，接受一年的教師培訓，進而成為中學或高中華文教師。

四、小結

在每一輪的華文教改中，報告書必定在首要之處先聲明英文作為第一語言和工作語言的重要性和必要性。英文在新加坡的地位和重要性，在可預見的未

⁹⁵新加坡教育部 (2011)。2011 年教育數據摘要。新加坡：教育部。頁 X。

來中是不會改變的，而雖然華文受重視的程度隨著中國的崛起而有所改善，但在新加坡內部卻仍然是弱勢語言；並且，自 1980 年起，短短 30 年間講英語的家庭已增加了超過 50 個百分點（見圖二—1），即便中文在國際間日漸受到重視，只要英文在新加坡的定位不變，便勢必無法扭轉新加坡家庭使用英語的趨勢。

有鑒於此，課程內容、教材、教學法和評估方式的改變有絕對的必要性。然而，每一次的改變，也意味著教師必須重新適應課程內容，重新編寫作業、測驗和考試、製作教具，並且改用新的教學法。這對於教師來說無疑是十分大的挑戰。

另一方面，由於中學畢業後修讀華文的學生人數不多，因此有能力成為華文工作者的人數有限；同時，由於英文為第一語言，修讀華文的學生同時也具備良好的英文能力，畢業後的職業選擇和所有其他學生一樣廣泛，所以未必會選擇成為華文教師、華文媒體工作者或至中國經商和工作，許多人後來在職場上很有可能鮮少用到華文。因此教育部擴大並放寬華文教師招聘的條件，招收非中文系本科畢業者為小學華文教師，大學本科畢業者則教中學或高中。這顯示了新加坡華文師資的極度缺乏，甚至仍需藉由引進外國教師來解決師資問題，華文教師的資格也參差不齊。為了提高華文教師的素養，教育部也推出了配套，補助有意進修的華文教師修讀學位，進一步提升他們的語文能力和專業素養。然而，如何一個華文越來越弱勢語言的社會，繼續培養出足夠的華文人才，來供應師資、媒體、工商業等各個行業的需求，恐怕仍然是個對新加坡政府來說十分嚴峻的挑戰。

本文將在下一章中繼續就教育制度方面來探討華文教師的各種資格，以及他們所需要面對的各種教學內容和環境。

第三章 教師背景：職前師資培訓

第三章旨將借鑒各種師資培訓、二語師資培訓和華語師資培訓課程和要求作為參照點，描述和探討新加坡現有的華文教師職前培訓課程。首先，為了要更清楚地了解教師們的教育背景以及他們各自所具備的知識和素養，筆者認為有必要先了解新加坡的大專華文教育體系以及內容。第二節將闡述新加坡國立教育學院（National Institute of Education）現行的各種華文教師職前培訓課程內容，包括知識基礎和實習過程，以期了解他們在培訓結束後所具備的知識和能力。

第一節 學科內容知識：新加坡大專華文教育

師資培訓之目的，即確保教師具備課堂上授課所需的專業知識⁹⁶，而知識的種類和獲得知識的方法，是師資培訓研究之重點。Shulman（1987）⁹⁷提出，教師所必需具備的專業知識包括：

1. 學科內容知識（content knowledge）：對於該課程內容之專精
2. 課程知識（curriculum knowledge）：了解課程的整體架構，並且熟悉課程中的各種教材
3. 一般教學法知識（general pedagogical knowledge）：超越學科分別的課堂管理與組織
4. 學科教學法知識（pedagogical content knowledge）：針對該教學科目的教材教法
5. 對學習者與其特性的了解（knowledge of learners and their

⁹⁶ Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W.R.Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York:Macmillan. pp. 291-310.

⁹⁷ Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 56. pp. 1-22.

characteristics)：了解不同年紀、個性、族裔、性別、家庭背景等等學習者之特性

6. 教育環境知識 (knowledge of educational contexts)：包括教育政策、學區運作、社區文化等等

7. 對教育目的、價值與歷史之了解 (knowledge of educational ends, purpose and values, and their philosophical and historical grounds)

新加坡的職前師資培訓課程，大部分都不涵蓋學科內容知識的培養（詳見本章第二節），因此若要了解新加坡的華文教師所具備的學科內容知識，須從新加坡的大專華文教育課程內容中著手。由於華文教師的來源不同，而且新加坡的中文系或漢學系也與中國、台灣等地的中文系稍有不同，因此需要在此加以一一闡述。

一、理工學院

在 2004 年的華文教改中，委員會提出了增加潛在的華文師資來源之需要，同時，也為了在商業、大眾傳播、翻譯等領域培養更多華文人才，因此義安理工學院在 2005 年推出了中文文憑課程，讓在中四會考後選擇進入理工學院而非高中的學生也可以修讀華文。

理工學院較高中重職業技能訓練，學生在畢業後多可直接就業（少數成績優異者若進入大學則可豁免修讀大學第一或二學期的課程）。

義安理工學院的中文文憑課程為期三年，主要教學媒介語為中文，超過 80% 課程以中文授課，課程內容包括語言學、中國文學、中國文化及歷史、翻譯和口譯、心理學和教育研究、媒體和大眾傳播、華文商務等等。學生在三年級的時候也必須至中國浙江大學或華中師範學院進行一學期的浸儒交換。學生在第三年可選擇教學專業或非教學專業，前者將至教育學院修讀半年的課程，選擇非教學專業者則必須完成為期半年的企業實習。以下為課程細節：

表 三—1 義安理工學院中文文憑課程安排

年級	課程	修課要求
一年級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中國文化史導論 2. 華語舞台與戲劇概論 3. 華文寫作 4. 基礎翻譯 5. 社會心理學 6. 中國文學史 7. 中國通史 8. 文學理論 9. 華人流行文化 10. 英文寫作 	必修
二年級	<ol style="list-style-type: none"> 1. 現代華文文學 2. 華文媒體寫作 3. 區域華文媒體概論 4. 中國古典詩詞 5. 當今世界：以新加坡為視點 6. 現代華語概論 7. 華語呈現技巧 8. 高級翻譯 	必修
	<ol style="list-style-type: none"> 9. 選修單元 1 10. 選修單元 2 	四選二： 電台節目製作 亞洲電影 網頁設計 錄像製作
三年級	1. 海外浸儒計畫	必修
	2a <ul style="list-style-type: none"> • 公民與道德教育 • 教學中的華語應用 • 華語教學技巧 • 現代漢語語法 • 中國文字學 	教學專業必修 (至國立教育學院上課)
	2b. 企業實習	非教學專業必修

(資料來源：筆者整理自新加坡義安理工學院(2012)。**課程簡介**。新加坡：義安理工學院。2012年3月15日取自 http://www.np.edu.sg/hms/courses/CHS/Pages/chs_ch.aspx# 課程簡介)

由上表可見，義安中文文憑的課程多為指定必修課程，只有兩門選修，目的是讓學生能夠打好華文相關的基礎知識和技能。課程的內容非常廣泛，涵蓋

社會學、媒體與戲劇、商業、歷史、文學等等。然而，課程卻多偏向概論，較少針對特定專業有深入的課程。由於理工學院教育為三年的職業訓練教育，較重視學生畢業後能夠立即運用所學，因此課程設計偏向廣而實用，若有意深造的學生則可選擇畢業後進入大學二年級，繼續攻讀學士學位。選擇教學專業之學生則必須在畢業後再至教育學院修讀一年（包括實習）的課程，才能取得小學華文教師文憑。

二、大學

（一）新加坡國立大學中文系

新加坡國立大學中文系創立於 1953 年，原為馬來亞大學中文系，後於 1980 年與南洋大學中文系合併，直至南洋理工大學復辦中文系之前都是新加坡唯一的一所中文系所，課程內容包括了五種專業領域：

1. 漢語語言學
2. 中國文學
3. 中國歷史
4. 中國哲學
5. 翻譯

國大中文系有三年的普通文學學士課程和四年的榮譽文學學士課程，學生可選擇主修漢語、漢學或雙主修，在修讀完三年的課程之後，若成績達一定的標準，方可進入第四年的課程，攻讀榮譽學位。四年榮譽學位的課程包括了中文和中文相關課程 100 學分與通識課程 60 學分；三年普通學位課程則包括了中文和中文相關課程 60 學分與通識課程 60 學分。以下為學分分配表：

表 三—2 國大中文系學分分配表

學分類別	普通	榮譽	課程名稱	課程難度
中文系必修	4	4	漢學導論	1000 號

	16	16	漢學專業 1. 中國文學史 2. 中國通識 3. 經史子集 4. 歷代文選	漢語專業 1. 中國文學史 2. 中國文字學 3. 漢語語音學 4. 漢語語法	2000 號
中文系選修	20	20	任選 5 門		3000 號
	0	40	任選 10 門		4000 號
文學院通識選修	12	12	從亞洲研究、人文和社會科學 3 組各選 1 門課，不包括主修科目		1000 號
通識選修	20	20	新加坡研究 1 門、科學與科技組別科目 1-2 門、人文社會科學科目至多 1 門、文學院以外科目至少 2 門		皆可
自由選修	28	28	中文系課程至少占 5 門，其他可從所有學院科目任選 2 門		皆可
	120	160			

(資料來源：新加坡國立大學人文與社會科學學院 (2012)。課程要求。新加坡：新加坡國立大學。2012 年 3 月 15 日，取自 [http://www.fas.nus.edu.sg/docs/undergrad/toknow/academic_requirement/modular_systems/2012%20Cohort\[2\].pdf](http://www.fas.nus.edu.sg/docs/undergrad/toknow/academic_requirement/modular_systems/2012%20Cohort[2].pdf))

由上表可看出，國大中文系的必修課程皆為 1000 號和 2000 號的基礎課程，學生在修讀完基本課程之後有極大的自由度，可依照個人的興趣選修相關課題。修讀漢學主修的學生可選擇專攻中國文學、中國歷史、中國哲學或翻譯，或對於各種主題皆稍涉獵（然依學校每學期實際開課之狀況，較有可能的是後者），以致畢業生之背景知識和素養深度和廣度十分多元化。反觀主修漢語之學生，由於相關課程較少，因此主修相關之背景知識反而同質性較高⁹⁸。

與中國、台灣等地的大學稍微不同的是，新加坡國立大學十分重視通識課程，所有的文學院學生必修 60 學分的通識課，占普通學位的一半、榮譽學位的三分之一總學分。如此大量的通識課程，確保了學生在未來工作中更有彈性，能夠勝任中文專業以外的工作。另外，中文系也開設以英文為媒介語的課程，

⁹⁸ 漢學及漢語主修之課程一覽表，以及各個課程之難度、類別和學分要求，詳見附錄一。

以讓更多非中文系學生能夠修讀相關課程作為其通識學分，其他學院如哲學系、歷史系、英語系等也開辦中文相關課程，例如中國思想史、中英小說比較等課程。中文系學生可選修這類以英文為媒介語之中文相關課程，但不能超過 12 學分。因此，國大中文系畢業生在校修讀學分有 60—72 學分為英語授課之課程，成為雙語教育系統之最平衡之階段。學生能夠在課堂中有機會持續使用雙語，一方面加強華文知識與技能、一方面保持英文水平，以便與以英語為主的職場能夠完美銜接。

然而，通識學分部份固有其優點，但同時卻也是缺點；多花時間使用英文即代表了少了一些時間使用華文。新加坡國民教育原本即以英語為主、華語為副，大部分學生之華文程度遠不及英文，因此，多使用華文並修讀華文課程有其絕對必要性。而且，大量的通識課程，也同時意味著學科知識的學習量較中國、台灣等地的中文系少，無法同時達到文、史、哲深度與廣度兼備。

（二）南洋理工大學中文系

南洋理工大學中文系與 1955 年成立，在 1980 年與新加坡國立大學合併之後，中文系與其他文學院便被併入國大，一直至 2005 年才又正式成為具備學士、碩士和博士班的正式學系，開設的課程包括以下五個專業領域：

1. 文學與文化
2. 歷史與思想
3. 現代中國社會、政治、經濟
4. 語言學與漢語語言學
5. 華人研究

南大中文系為四年榮譽學士課程，畢業學分為至少 126 學分，包括主修課程 69 學分和通識課程 57 學分。主修課程學分包括了 35 學分的必修核心單元與 34 學分選修單元，選修單元至少包括至少 2 門 3000 和 4 門 4000 課程；通識課程則與所有南大文學院學生一樣，必須修讀 9 門（54 學分）不同組別的通識課

程，以及 10 門自由選修課程。學生可修讀校內的任何課程，也可以修讀第二主修或副修。以下為學分分配表：

表 三—3 南大中文系學分分配表

課程類別	學分		學分	備註	課程詳情
主修課程	69	核心單元 (必修)	35	1000 號課程	1. 文學與文化導論 2. 漢語導論
				2000 號課程	1. 先秦兩漢、魏晉文學 2. 唐宋文學 3. 元明清文學 4. 中國歷史導論
				3000 號課程	1. 中國現代文學 2. 中國思想史 3. 東南亞華人
			畢業作業		
		選修單元	34	至少 2 門 3000 和 4 門 4000 課程， 類別不限	1. 文學與文化 2. 歷史與思想 3. 現代中國社會、政 治、經濟 4. 語言學與漢語語言學 5. 華人研究
通識課程	57	核心單元	12		
		選修單元	15	每一個組別 至少一門課	1. 科學與技術 2. 人文與社會科學 3. 商貿與管理 4. 通識教育
自由選修	30	選修		<ul style="list-style-type: none"> • 若選擇中文第二主修，需選修至少 13 門課程 • 若選擇中文或翻譯副修，需選修至少 1 門指定課程和 4 門選修課程 	

(資料來源：筆者整理自新加坡南洋大學中文系網站。2012 年 3 月 15 日取自 [http://chinese.hss.ntu.edu.sg/CH/undergraduateProgramme/Pages/ProgrammeOverview\(AY2](http://chinese.hss.ntu.edu.sg/CH/undergraduateProgramme/Pages/ProgrammeOverview(AY2)

[01112intakeonwards\).aspx](#))

南大中文系之必修課共有 10 門，比國大的 5 門課多出一倍，同時課程難度包括 1000、2000、3000 號的各類課程，學生選擇的自由度較低，但卻也在某種程度上確保學生之基礎知識之質量和種類。

然而，學生在修讀完必修課之後同樣可依照其興趣自由選擇相關課程，因此同樣可能會有學生專供某專題、或對各個專題皆稍有涉獵之情況出現。

南洋理工大學與新加坡國立大學皆十分重視通識教育。為了貫徹通識教育，學生有至少三分之一的學分屬於通識學分，而這些課程多半是以英語為媒介語。這三分之一的通識課不但能拓展學生本科以外的知識，同時也能確保學生之英文能力得以保持不脫節，這對於以英文為工作語言的新加坡是十分重要的。唯一與國大不同的是，南大中文系幾乎沒有以英語授課之課程，因此較能夠確保學生的中文課程知識都是以中文習得的。

南洋理工大學教育學院中也有中文系。然而，由於它是屬於中文專業的教育學士課程，因此將在第二節中與其他教育文憑課程一起探討。

三、小結：教師背景素養差異性大

筆者所回收的 80 份問卷結果顯示，華文教師的背景素養差異性大，在校內所修讀的最高華文教育課程種類也各異，包括南大中文系、國大中文系、教育學院中文系、高中主修、高中副修、中學高級華文、中學華文以及外國大學中文系（下圖中標為「其他」），百分比如下：

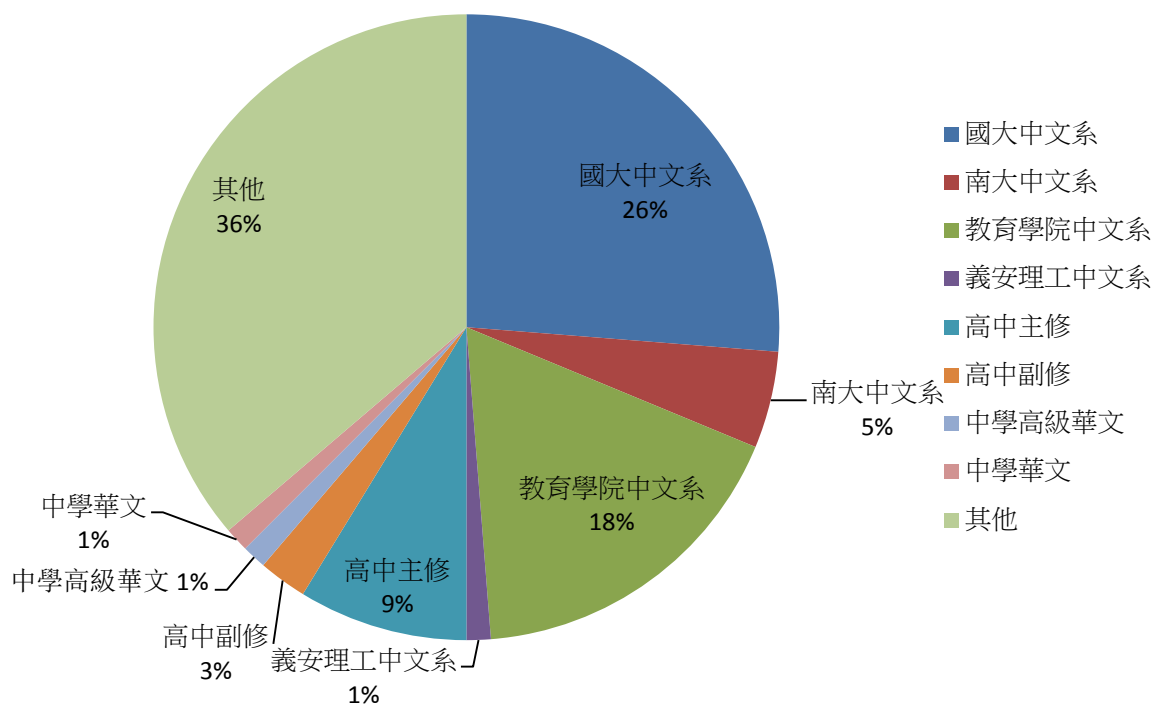


圖 三—1 受訪教師最高華文教育背景

(資料來源：問卷調查。)

從上圖可看出，2.5%的教師僅有中學華文的水平，13.75%僅有高中華文的水平，擁有本地大學文憑者僅有 48.75%，另外則有 36.25%則擁有外國大學文憑。由於華文師資的缺乏，筆者聽過不少教師在申請教職之初，並非申請教華文，但因中學或高中的華文成績尚可，便（在經由申請者同意後）被分配至修讀華文教師培訓課程。新加坡主要的語言是英文，因此在學校正式學習華文的時間為提升華文水平的重要管道，若自中學或高中後便中斷，則至大學畢業為止可能有 4—6 年的時間完全沒有接觸華語文的機會。

由此可見，由於背景教育的要求寬鬆，因此若以華文教育背景將教師依背景素養分類，已可大略分為新加坡大學中文系、外國大學中文系、理工學院中

文課程、高中華文主修、和其他（包括高中華文副修、中學高級華文、中學華文⁹⁹）等7種。

而通過以上對於義安理工學院中文課程、新加坡國立大學和新加坡南洋理工大學中文系的課程結構和內容的闡述可看出，新加坡大專華文教育所培養出的人才專業迥異，可包含歷史、語言學、媒體與傳播、現代文學、古典文學、商業或華人研究等各個方面，適合和能夠從事的工作並不一定只限於華文教師。同時，由於各個學校的必修課皆偏向概論或導論，其他較深入或較專門的課程得依個別學生的興趣選修，因此學生所具備的知識和素養差別性較大，而教育部在甄選教師的時候至多只要求中文系主修，並未規定必修概論以外的課程，也未規定專業種類，以致即便本節已針對三所大專的中文課程內容與結構探討，也僅能夠提供這些課程的畢業生所具備之知識與素養之梗概而已。

這些大專課程是否為後來真正成為華文教師者提供了足夠的學科知識以應付教學呢？新加坡的小學、中學和高中華文課程對於老師們的知識背景要求又是如何的呢？筆者將在第四章中通過課程內容分析以及問卷，嘗試了解並描述現行華文課程對於華文教師知識與能力的要求。

第二節 教師專業知識與能力：新加坡華文教師職前培訓

在上一節中，筆者從新加坡大專華文教育，探討華文教師所具備的學科內容知識。以下，將從職前培訓課程方面來了解教師們所具備的知識和能力。Shulman（1987）認為他所提出的七種教師專業知識中，以學科教學法知識最為重要，因為它代表了教師如何將學科知識和教學法融會貫通，經過分析和理

⁹⁹ 由於高中副修和中學高級華文在高中會考中分數可互相替代，而中學高級華文和中學華文的課程差別在於難度而非內容（高中主修和高中副修的課程內容完全不同），因此筆者認為這三類課程在此可歸為統一類別。（一般修讀華文為第一語言的學生在中三的時候考華文會考、中四的時候考高級華文會考，修讀華文第二語言的學生則在中四的時候考華文會考。）

解特定主題，依照學生的能力和興趣進行適合和有效的教學¹⁰⁰。

新加坡的華文定位為第二語言，因此在進入課程闡述之前，筆者認為有必要先了解其他二語教師培訓和華語師資培訓模式，以為借鑒。

一、華語為二語師資培訓與能力要求

第二語言作為一個個別的教學科目，為時並不長，因此二語師資培訓之研究數量不多，且經常較偏向語音、語法等語言學理論研究。以 1977 至 1986 年為例，關於外語和二語教師培訓的研究只有 78 篇，且主題包括了教師行為、助教、在職機會、輔導等等各個方面¹⁰¹。大部份的二語教師之專業多於結構語法、音韻學、對比分析、第一和第二語言習得方面，而較少在教育專業方面，如課程發展、教學法和評估¹⁰²。

二語師資培訓課程通常包括了兩方面：建立於語言學和語言習得理論上之知識基礎（knowledge base），和建立於各語言教學法和實際教學機會的教學實習（practical component）¹⁰³。就知識基礎方面而言，Richards¹⁰⁴認為二語教師培訓應包含：

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

¹⁰⁰ Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 56. pp. 8

¹⁰¹ Bernhardt, E.B., & Hammadou J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal* 71. pp. 289-99.

¹⁰² Richards, J.C., & Hino N. (1983). Training ESL teachers: the need for needs assessment. In J.E. Alatis, H. H. Stern, and P. Strevens (eds.), *GURT'83: Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers*. Washington, D.C.: Georgetown University Press

¹⁰³ Richards, J.C. (1987). The dilemma of teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly* 21. pp. 209-226.

¹⁰⁴ Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

5. 教學推論技能和應變決策
6. 情境知識

Canale and Swain (1980)¹⁰⁵則認為，二語教師應該具有以下的能力和素養：

1. 背景素養：語法（包括語音、語法、詞彙、文字學）、社會語言、會話/話語、文化
2. 技能：聽、說、讀、寫

除了上述之知識理論，教師也必須熟悉各種教學法，並且通過實際的教學實習累積經驗和能力。Lange (1990)¹⁰⁶提出並推動了一套職前師資培訓的模式，強調在教師培訓的過程中理論和實際經驗之結合。教師在大學畢業後，必須達到一定的入學標準方能入學，入學標準包括通過基本語言和邏輯能力測驗、大學成績優良、主修語言或在國外住至少 1—5 年、對目的語之文化熟悉等等。課程的前三個月為教育基礎課程，包括教育心理學、課室管理、科技教育、課程內容和發展、特別教育、青少年心理、教育評估、社會與教育、教育研究等等。接著，教師便進入學校實習 9 個月，實習過程包括三個部份：首先，實習教師先進入二語和其他科目的課堂觀摩教學，並且熟悉學校文化；再者，實習教師通過一對一教學、小組活動領導和教學練習等活動來練習教學技巧；最後，實習教師必須負責 2 次各長達 6 週的教學，設定教學目標並且執行，最後評估教學成果。實習結束後三個月的課程，則著重在實習經驗和理論知識之鞏固與反思，並且進一步將實習經驗情境化，進行研究。整個師資培訓過程共 15 個月（見圖三—2），在課程的最後，實習教師還須通過畢業考試，取得教師認證資格。

¹⁰⁵ Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1). pp. 1-48.

¹⁰⁶ Lange, D.L. (1990). A blueprint for a teacher development program. In Richards, J.C. and Nunan, D., *Second Language Teaching Education*. Cambridge University Press. pp. 245-268.

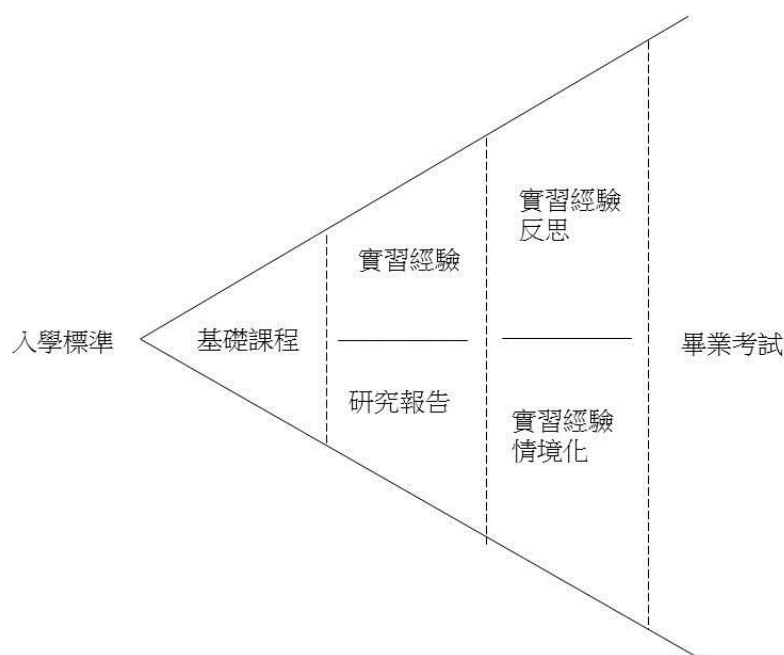


圖 三—2 二語師資職前培訓模式

(資料來源: Lange, D. L. (1990). A blueprint for a teacher development program. In Richards, J. C. and Nunan, D., *Second Language Teaching Education*. Cambridge University Press. pp. 260.)

新加坡國立教育學院的師資培訓課程與上述模式稍有相似，同樣兼顧了知識基礎和實習兩方面，但對於研究方面則並沒有強調。至於課程的細節，將在下一節詳述。

在看新加坡華文師資培訓的課程之前，以下段落將先就其他地區的華文師資培訓稍加論述，以作為分析和比較的參照點。早期的華文教師多屬經驗型的教師，在台灣和中國的華語教學機構多附屬於大學，例如 1956 年成立的「師大國語中心」和 1952 年成立的「北京大學外國留學生中國語文專修班」，教師大部分是來自高等學校中文系和外文系的畢業生，中文和外文能力強，但是並未接受第二語言教學的訓練。

隨著二語教師之資格日漸專業化，再加上全球各地學習華語的人數大量增

加，因此華語師資培訓也受到重視，逐漸體制化。1990年開始，中國大陸訂製了「對外漢語教師資格審定辦法」，2004年修正為「漢語作為外語教學能力認定辦法」，考試科目包括了：

表三-4 漢語作為外語教學能力認定辦法

證書	考試科目	其他要求
初級	現代漢語基本知識、中國文化基礎常識、普通話水平	
中級	現代漢語、漢語作為外語教學理論、中國文化基本知識	普通話水平二級甲等以上
高級	現代漢語及古代漢語、語言學及漢語作為外語教學理論、中國文化	普通話水平二級甲等以上

(資料來源：中華人民共和國教育部令第19號<漢語作為外語教學能力認定辦法>。2004年8月23日發布。2012年6月28日，取自http://www.edu.cn/bu_men_gui_zhang_768/20060323/t20060323_113119.shtml漢語國際推廣領導小組(2007)。《國際漢語教師標準》。北京：外語教學與研究出版社。)

另外，所有的申請者必須具有大專或以上的學歷，但是對其主修科目則無限制，同時也必須具有相當於大學英語四級或以上的證書或全國外語水平考試合格水平。雖然漢辦在2006年因進行改革而停止此認證，但是至2005年共有3690人通過考試並獲頒證書。由以上的標準看來，對外漢語教學的資格除了重視語言學、文化知識、教學理論知識，同時也十分注重教師的華語口語能力和外語能力。取得初級證書者能夠對母語為非漢語學習者進行基礎性的漢語教學工作，取得中級證書者則能進行較為系統的漢語教學工作，取得高級證書者除了能進行系統性、專業性的漢語教學，還能夠進行相關的科學研究。

在2007年，漢辦則出版了《國際漢語教師標準》，以期「為國際漢語教師的培養、培訓、能力評價和資格認證提供依據」¹⁰⁷，但仍未推出認證機制。

《國際漢語教師標準》包括了5個模塊：

¹⁰⁷ 漢語國際推廣領導小組(2007)。《國際漢語教師標準》。北京：外語教學與研究出版社。

表三—5 《國際漢語教師標準》大綱

	範疇	內容
1	語言知識與技能	1.漢語知識與技能 2.外語知識與技能
2	文化與交際	1.中國文化與中外文化比較 2.跨文化交際
3	第二語言習得理論與學習策略	1.了解漢語作為第二語言學習的規律 2.了解漢語作為第二語言學習的學習者特點
4	教學方法	1.漢語教學法 2.測試與評估 3.課程、大綱、教材與教輔材料 4.現代教育技術與運用
5	綜合素質	1.了解漢語作為第二語言學習的規律 2.了解漢語作為第二語言學習的學習者特點
6	語言知識與技能	1.職業素質 2.職業發展能力 3.職業道德

（資料來源：筆者整理自漢語國際推廣領導小組(2007)。《國際漢語教師標準》。北京：外語教學與研究出版社。）

從《國際漢語教師標準》之內容來看，可看出中國對於漢語教師之素養與要求除了注重語言知識和跨文化交際之外，也開始對於教學法和教師的綜合素質有所要求與規範，而不會只停留於知識和理論之層面。

台灣則是在 2006 年開始華語教學能力認證考試，考試科目包括：

表三—6 華語能力教師認證簡章

考試科目	內容
華語文教學	1. 二語習得學理（包括語言學習、認知心理和語言知識發展）

	<ol style="list-style-type: none"> 2. 華語文知識與語言技能 3. 對外華語文教學與學習策略 4. 影響第二語言學習者學習之因素
漢語語言學	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重要術語之定義和範例 2. 與漢語相關的名稱之內涵及其相互關係 3. 漢語的類型特徵 4. 漢語音韻、構詞、語法、篇章結構 5. 語用現象 6. 漢字形義特色
華人社會與文化	<ol style="list-style-type: none"> 1. 跨文化溝通與理解 2. 華人社會文化特質與華語表達的關係 3. 華語的溝通文化成份 4. 華人社會文化之外在表現與內在意涵
國文	<ol style="list-style-type: none"> 1. 語文知識和語文表達 2. 文白翻譯 3. 病句修改與寫作批改 4. 例舉構思 5. 摘要歸納 6. 改寫能力 7. 作文能力
華語口語與表達	<ol style="list-style-type: none"> 1. 標準語音 2. 語感與熟練度

(資料來源：台灣教育部(2012)。華語能力教師認證簡章。台灣：教育部。2012年7月22日，取自 <http://www.edu.tw/files/list/ED3109/2012年華語簡章.pdf>)

除了以上的考試科目之外，申請者也必須具有學士以上學歷，或在受認可的機構中從事華語教學超過3年或200小時以上。由上表可看出，華語文教師除了專業知識、教學技巧和一定的語言能力之外，同時也必須對於自身的華人文化有深入的理解，更需要進一步具備跨文化的理解與溝通能力，方能夠成為不同文化之間的橋梁。

雖然各地的標準仍未統一，但近年來已有多位專家和學者結合一般外語或二語教學的理念，針對華語師資培訓進行研究，並提出了一些規範指標。宋如瑜(1999)將華語教師所需要具備的知識和能力，彙整成了兩個完整的圖表如下：

表 三—7 對外漢語教師知識結構表

知識結構類別	內容	細目
中文專業知識基礎	語言學知識	現代漢語 古代漢語 語言學基本知識
	文學知識	中國古代文學 中國現代文學 基本文學理論
	文章學知識	常用文體知識 文章賞析
教育科學基礎知識	教育心理學	行為學派理論 認知學派理論 人本心理學理論 基本諮商理論 語文教學心理學
	教育哲學	中國教育思想 西方教育思潮
	教學法	傳統聽說教學法 各種語言教學法
	教育工學	使用視聽教具 電腦輔助教學工作
以哲學為中心的百科知識	基本常識	人文社會學科知識 自然學科知識 思辨推理能力
基本語文能力	聽	方言辨識基本能力 敏於辨識錯誤發音
	說	清晰的表達能力 擅於示範 擅於提問

		語言表達合乎規範 立即判斷改正病句
	讀	基本外語閱讀能力 文言白話能力
	寫	文筆流暢 基本應用文寫作

(資料來源：宋如瑜(1999)。由新手邁向專家之途——北京清華大學 IUP 對外漢語教師培訓行動研究。國立東華大學研究所碩士論文。頁 45—46。)

表 三—8 對外漢語教師能力結構表

能力結構類別	內容	細目
專業教學能力	駕馭教材	刪減教材 突顯教學重點
	組織教學	定有效教學目標 課內教學、課外實踐相輔相成
	運用教法	差異教法、因時制宜 並用各種教學法
	觀察對象	環境對學習者的影響 心理因素的影響 學習者學習風格
	教學應變	掌握課程進行 使學生積極參與 保持高度彈性 維持鎮靜態度
	作業處理能力	設計作業 批改作業 作業反饋
	設計評量能力	語言測驗基本要求 筆試測驗技巧

		口試技巧 安排全期各種測驗
--	--	------------------

(資料來源：宋如瑜(1999)。由新手邁向專家之途——北京清華大學 IUP 對外漢語教師培訓行動研究。國立東華大學研究所碩士論文。頁 48。)

由表三-7 可看出，華文教師除了基本的華文語言能力之外，還需要中文專業知識、教育學科專業知識和自然及社會學科知識。另外，表三-8 也顯示了教學能力之要求，包括了涉及教材、教學法、應變、作業處理和評估之能力。

呂必松 (1992)¹⁰⁸則更進一步將對外漢語教師能力加以分級，將教師分為三類：

1. 一級教師：能勝任課堂教學的教師
2. 二級教師：教學藝術高超的教師
3. 三級教師：能勝任教學又能從事研究工作的教師

各級教師的專業素質要求如下：

表 三-9 各級教師的專業素質

需具備之條件	細目	教師級別		
		一級教師	二級教師	三級教師
專業知識	漢語語言學	一級教師	二級教師	三級教師
	心理學、教育學			
	語言教學法			
	課程整體考量			
	至少一種外語			
	較為深厚語言學、心理學和教育學基礎			
文化知識	文史知識	一級教師	二級教師	三級教師
	文學素養			
	社會民俗			
	文化溝通			

¹⁰⁸ 呂必松 (1992)。華語教學講習。北京：北京語言學院出版社。頁 164—174。

	對於研究領域現狀有較全面的了解			
工作能力	語言文字能力	一級教師	二級教師	三級教師
	課堂教學能力：例如判斷和糾正偏誤、教具使用			
	課堂管理能力：例如啓發學習動機、維持秩序			
	充分了解教學對象			
	精通課堂教學			
	豐富的教學經驗			
	較強的邏輯思維能力			

（資料來源：呂必松（1992）。**華語教學講習**。北京：北京語言學院出版社。頁 164-174。）

上表可看出，一級教師為新進教師的最低標準，需具備專業知識、文化知識和工作能力。藉由實際的課堂教學經驗，二級教師比起一級教師來得更了解學生，能更好地運用各種教學技巧，並且除了課堂教學之外，也能宏觀地對整個課程進行規劃。三級教師則是比二級教師具備更豐富的教學經驗，同時對於整個教學科目的領域有深刻完整的認識，能夠將所有的經驗、專業知識、社會環境等因素整合並加以進行研究。由此可見，教師必須在教學的過程中不斷地進步，除了經驗的累積，也必須持續加強自身的專業知識、文化知識和工作能力。

新加坡現有的教師分級方式與以上對外漢語教師分類方式有些許類似。新加坡教師的長期事業發展可有三種不同的方向進程¹⁰⁹：領導（leadership track）、教學（teaching track）、督學（specialist track）。在課堂上累積了一定的經驗後，教師可以依據自己的志向和能力選擇不同的專業進程。教學專業進程之方向著重課堂教學，與以上一級教師、二級教師、三級教師之分類相似，從一般教師至高級教師（senior teacher）、特級教師（master teacher）、領導教師（lead teacher）、首席特級教師（principal master teacher）。

¹⁰⁹ 新加坡教育部。**教師發展進程**。新加坡：教育部。2012年3月25日，取自 <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/>

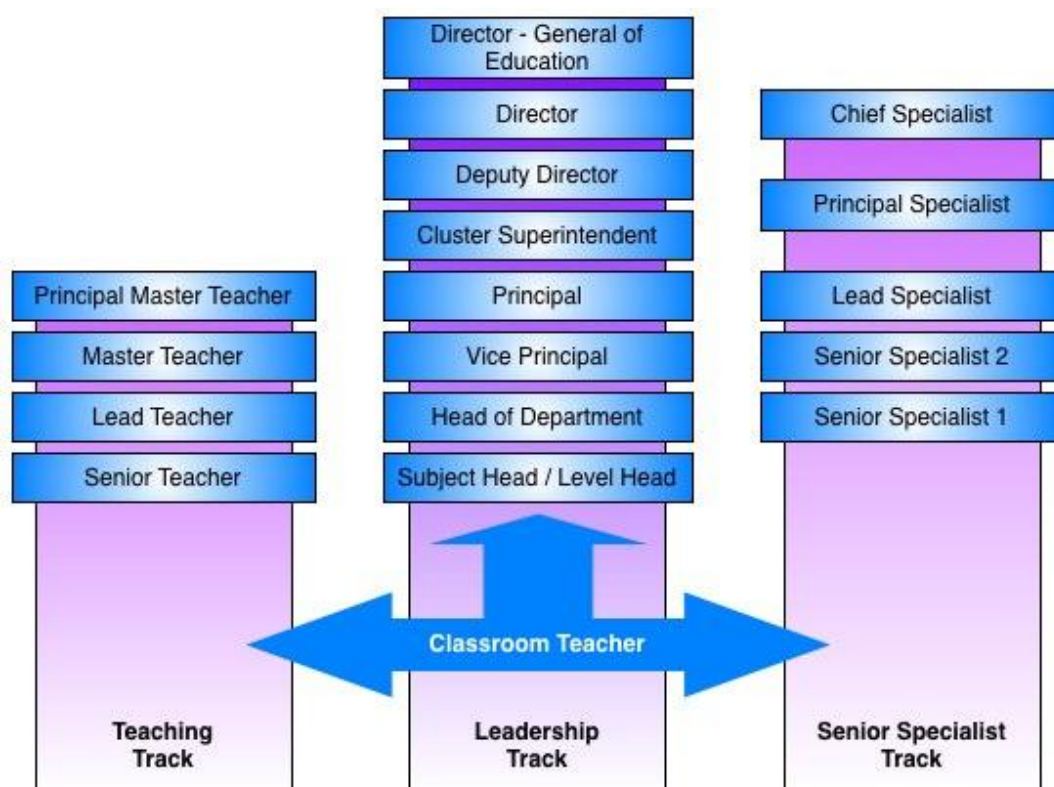


圖 三一3 新加坡教師職業進程

(資料來源: 新加坡教育部。教師發展進程。新加坡: 教育部。2012年3月25日, 取自 <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/>)

高級教師必須具有豐富的教學經驗和良好的教學技巧, 可成為年輕教師的典範, 通過經驗分享與引導的方式幫助年輕的教師, 同時也在各個校本課程、項目或活動中擔任領導的角色。特級教師則直屬於校群督導 (cluster superintendent), 通過示範、引導和研究, 幫助該校群的教師們推動適合的課程及教學法。

以上兩種教師分級法皆依照教師之年資、經驗等為分級依據, 適用於各科教師, 在某種程度上, 更近出於行政考量, 且主要以教師為考量出發點。然而, 筆者卻認為華文教師或許也可依照適合教導的對象和課程種類做分級。隨著世界各地的華語學習者急速增加, 學習者的年齡、背景和所學習的課程之種類越來越多, 為了因材施教和因時制宜, 因此差異性也越來越大。以新加坡為例,

新加坡的學生因家庭背景、社會環境等因素，有華文程度近母語者水平者、也有華文程度無法應付基本的聽與說者，以及占大部分的以英語為第一語言、華語為第二語言者；另外，近年來大量的留學生，使得華文課堂中也同時有了許多中國母語者，也有完全不會華語的外語學習者。這些不同的教學對象，都需要教師以不同方式來教學。

此外，若以課程種類來看，部份課程較重視口語訓練和實用性（例如華語會話、華文（特別課程）），另外一些課程則較接近母語者的語文課程（例如高級華文），甚至也有一些被歸類為「華文」的課程其實並不屬於語文課程的範疇（例如華文文學、中國通識）。除了具備不同的教學法知識，華語教師們也需要具備不同的背景知識或文學素養，方能適任。筆者在跟數位主任或校長詢問華文師資分配的時候，他們都不約而同提到：「不只是數量的問題，還有個別老師能教的科目跟學校所開辦的課程配對的問題。」因此，筆者認為若能更進一步羅列各種不同華文課程所需之教師資格，應能使師資之培訓更具針對性和效率。

一般的二語教師培訓課程皆不包括語文能力和語文相關知識培訓，因為教師皆為母語者，自然具備足夠的基本語文能力。然而，由於新加坡為部份雙語教育，年輕的教師本身之語言能力大都不及母語者和以往受華文教育的前輩們，因此新加坡的師資培訓課程除了教育理論、教學法等教育相關部份之外，部份課程也涵蓋了語文能力訓練和相關的文學、歷史、哲學、語言學等背景知識課程，以確保學員有基本的語文能力與知識。學院也規定學員必須具備某些先備知識，若在大學不曾修讀過相關課程者，必須補修學分。

為了增加華文教師人數，新加坡華文教師之來源十分多元，有多種課程可讓具備不同資格者受訓，進而成為教師。在進入國立教育學院之前，所有學生都必須通過英文能力測驗與華文能力測驗，並須達到一定的入學資格。以下本章將列出不同學歷的華文教師會接受何種培訓課程，以及個別課程的入學資格、課程內容和特點分析，以試圖釐清學員在培訓結束後所具備的知識和能力。

二、小學華文教師職前培訓

新加坡小學華文教師的來源較為多元化，小學華文教師培訓的課程分為 4 種：教育文憑（四年）(Ngee-Ann-NIE Diploma in Education)、教育文憑（兩年）(Diploma in Education)、教育文學士（四年）(Bachelor of Arts, Ed)、後學士教育文憑（1 年）(Post Graduate Diploma in Education, Pri)。

（一）教育文憑課程 1 (Ngee-Ann-NIE Diploma in Education)

中學畢業者，可選擇進入義安理工學院中文系，並且選擇教育專業為主修，修讀完三年的課程後，再進入國立教育學院¹¹⁰修讀一年的教育文憑，課程內容主要為教育理論和教學法知識，共 33 學分（教育理論 8 學分，教學法 20 學分，學科知識 18 學分，實習 15 學分，其他 8 學分）。其入學資格如下：

英國劍橋 O 水準考試 (GCE O Levels)：

1. 英文（第一語言）至少 C6¹¹¹
2. 華文（第二語言）至少 A2 或高級華文（第一語言）至少 B4
3. 至少其他 3 科及格（不包含課外活動）

表 三—10 教育文憑課程 1 之課程安排

課程種類	課程名稱	學分
教育理論	小學教學和課室管理	8
	科技資訊與教學	
	教育心理學：教學理論與實作	
	教學與社會	
教學法知識	華文教學法 1	11
	華文教學法 2	

¹¹⁰ 所有在新加坡主流教育體系中執教的教師都必須經過新加坡國立教育學院的職前培訓課程，包括小學、中學和高中所有科目的教師。想成為教師者，無論是本國籍或外籍，皆需先向新加坡教育部申請，若通過面試，方可進入教育學院受訓，課程內容包括理論和知識學習和實習兩大部分。若教師具備受新加坡教育部承認的教師文憑，則可免接受職前培訓。

¹¹¹ 新加坡 O 水準會考的成績等級優異依序為 A1, A2, B3, B4, C5, C6, D7, E8, F9。C6 為及格的等級。

	華文教學法 3 華文教學法 4	
英語	教學與專業英語 教師溝通技巧	4
教學實習	實習（10 週）	10
社區服務學習	服務學習計畫與執行	
		共 33

（資料來源：筆者整理自 National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *Diploma Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University. pp.98 – 104.）

（二）教育文憑課程 2（Diploma in Education）

另外，他們也可以選擇進入國立教育學院的 2 年教育文憑課程，課程內容包括教育理論、教學法知識和學科知識，共 69 學分（教育理論 8 學分，教學法 20 學分，學科知識 18 學分，實習 15 學分，其他 8 學分），完成後同樣可成為小學華文教師。進入此程資格如下：

英國劍橋 O 水準考試：

1. 英文（第一語言）至少 C6
2. 華文（第二語言）至少 A2 或高級華文（第一語言）至少 B3
3. 至少其他 3 科及格（不包含課外活動）
4. 5 科總分不可超過 20 分¹¹²
5. 年齡 30 歲以下
6. 已在教育學院內完成並通過為期兩年的準備課程

表 三-11 教育文憑課程 2 之課程安排

課程種類	一年級	二年級	學分
教育理論	小學教學和課室管理 科技資訊與教學 教育心理學：教學理論與實	教學與社會	8

¹¹² 若成績等級為 A1 則算 1 分，若為 A2 則算 2 分，以此類推，分數越少越好。

	作		
教學法知識	華文教學法 1 華文教學法 2 公民與道德教育教學法	華文教學法 3 華文教學法 4 華文教學法 5 華文教學法 6	20
學科知識	語現代語法 現代漢語辭彙與修辭 篇章分析與實作 現代文學選讀	漢語文字學 古代漢語選讀	18
語言與教學	教學與專業英語（英） 華語與教學	教師溝通技巧（英）	8
教學實習	實習（5週）	實習（10週）	15
服務學習	服務學習計畫與執行	無	
		共	69

（資料來源：筆者整理自 National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *Diploma Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University. pp. 67–96.）

（三）教育文學士課程（Bachelor of Arts, Education）

高中畢業者，可選擇進入教育學院修讀為期四年的教育文學士課程。其入學資格如下：

1. 英國劍橋A水準考試：至少兩主修、兩副修科目及格
2. 英國劍橋O水準考試：至少五科及格（C6），包括英文第一語文
3. 數學：至少O水準及格或A水準副修及格
4. 華文：A水準：高級華文或華文主修及格或副修成績至少D
或 O水準：高級華文至少B4
或 IB 文憑：高級水準及格或普通水準至少4級
或 通過華文入學測驗

比起其他新加坡大學的入學標準，本課程之入學資格要求相對較低，因為其他大學之入學標準至少要 A 水準考試三主修、兩副修科目都及格，且獲得優異的成績才行。

本課程為四年的課程，課程內容包括中文本科知識與教育專業知識。最低畢業學分為 125 學分（教育理論 12 學分，教學法 27 學分，實習 21 學分，學科知識 57 學分，其他 8 學分），學生畢業後可獲得教育文學士文憑，可至小學擔任華文教師之職位。課程內容如下：

表 三—12 教育文學士課程之課程安排

	一年級	二年級	三年級	四年級	學分
教育理論	教育視角評論 科技資訊與教學 教育心理學：教學理論與實作	教學與社會	小學教學和課室管理		12
教學法		華文教學法 1 華文教學法 2 公民與道德教學法 1	華文教學法 3 華文教學法 4 公民與道德教學法 2	華文教學法 5 華文教學法 6 公民與道德教學法 3	27
學科知識	篇章分析與習作 現代漢語語音與漢語拼音 漢語修辭 現代文學選讀 文學創作	文字學 篇章選讀與習作 漢語辭彙學 現代漢語語法 古典散文選讀 古典詩歌選讀	每組任選 2 門： A 組：翻譯與中英語法對比、新加坡華語特點、語言習得和華文學習 B 組：中國歷史、中國文學史、中國思想概論 每組任選 1 門： A 組：古代漢語語法	任選 1 門： A 組：電腦與華文教學、華文與華人文化 B 組：現代中國、中國古典小說、中國古典戲劇	57

			漢語語言學選讀 B組：唐詩、宋詞		
語言 與教 學	教學語言技巧 (英)	教師溝通技巧 (英)	多元文化與學習 (英)		8
實習	見習(2週)	助教(5週)	實習(5週)	實習(10週)	21
服務 學習	服務學習計畫與 執行	無	無	無	
				共	125

(資料來源：筆者整理自 National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *BA/BSc Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University. pp. 48 – 51.)

本課程的特點是兼顧教育專業知識與中文學科知識，一年級的課程偏向基礎奠定，因此科目以現代漢語為主，至二年級以後則始有古典文學之內容，同時開始學習如何在課堂上應用華文。另外，學生每年皆需要到學校見習、擔任助教或實習，在講師與協導教師的監督與幫助下，將課堂所學應用至教學上。

與新加坡國立大學或南洋理工大學之中文系學士課程很不同的是，由於課程中必須兼顧教育學科，因此中文本科的課程種類相對較少，同時學生可自由選擇空間也較少，主要仍然以與教學有直接相關的內容為主；且由於教學對象為小學生，因此也較少專書、作家或學術課題研究等較深入之課程。另外，相較於注重通識教育的國大和南大，教育學院的學士課程當中幾乎沒有通識課程，學生所學相對一致性較高、範圍也較為特定。

(四) 後學士教育文憑課程 (Post Graduate Diploma in Education, Pri)

新加坡國立大學或南洋理工大學之非中文系學士畢業後，可進入教育學院修讀為期 1 年的後學士教育文憑課程 (PGDE Pri)，完成 40 學分後可成為小學華文教師，課程內容主要為教育理論和教學法知識 (教育理論 8 學分，教學法 20 學分，實習 15 學分，其他 8 學分)。其入學資格如下：

1. 英國劍橋O水準考試：
 - a. 英文（第一語言）至少C6
 - b. 華文（第二語言）至少A2或高級華文（第一語言）至少B4
2. 大學學士文憑（非中文主修）

表三—13 後學士教育文憑課程之課程安排

課程種類	課程名稱	學分
教育理論	小學教學和課室管理 科技資訊與教學 教育心理學：教學理論與實作 教學與社會	8
教學法知識	華文教學法 1 華文教學法 2 華文教學法 3 華文教學法 4 公民與道德教學法 1 公民與道德教學法 2	18
教學語言	華文教學語言 教師溝通技巧（英）	4
教學實習	實習（10週）	10
社區服務學習	服務學習計畫與執行	
	共	40

（資料來源：筆者整理自 National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *BA/BSc Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University. pp. 48–51.）

由上表可見，本課程內容以教育理論和教學法為主，而學員之最低入學資格只要中學華文之成績，高中及大學或許並未再接觸華文以及華文相關課程，因此除了以上的 40 學分之外，學員也必須修讀共 15 學分的華文強化課程，以讓他們具備基本的語文程度和語文知識，並且加以提升，使他們在教學時更有信心。而若學員在大學時有選修過相關課程，則可抵免。華文強化課程科目如下：

1. 文字學與現代漢字
2. 現代漢語辭彙與語音學
3. 現代漢語語法
4. 兒童文學
5. 中英語言對比與翻譯

(五) 小結：學科知識不足

筆者綜合以上各課程，將教育學院的小學華文教師職前培訓課程的內容綜合整理為下圖：



圖 三一4 新加坡小學華文教師培訓課程

(資料來源：筆者整理自以上各課程安排。)

從以上各類小學華文教師之培訓課程內容以及入學標準看來，新加坡小學華文教師之華文教育資格幾乎皆未達大學學士水平，即便是教育文學士課程，其學科知識只占 57 學分，較於國大中文系的 60 (三年普通學士) – 100 (四年榮譽學士) 學分和南大中文系的 69 學分來得少。而由於課程時間有限，除了為

期 4 年的教育文學士課程之外，教育文憑課程中僅有為期 2 年的課程有包括學科知識內容。若教師本身受的是新加坡雙語教育，學習和使用華語文的時間相較於受華文教育者少得多，因此之語音、語法、遣詞用字等各方面或有不及之處，學科知識也較為不足。雖然所有課程皆有入學標準，但華文（第二語言）至少 A2 或高級華文（第一語言）至少 B4 實不能稱為理想之成績，更何況新加坡華文教育中常有「高分低能」之現象。

有鑒於此，教育學院在職前培訓的部份除了教育理論和教學法，也必須兼顧中文學科知識，另外要求學生補足學分；為了配合小學教材，所有必修之學科知識集中於文字學、現代漢語語法、語音、現代文學等方面，對於古代漢語的要求相對不高。

三、中學和高中華文教師職前培訓

（一）後學士教育文憑課程（中學／高中）（Post Graduate Diploma in Education, Sec/JC）

相對於小學華文教師培訓，中學和高中教師之來源相對較為一致，皆為中文系本科畢業生，大部份在新加坡國立大學或南洋理工大學中文系學士畢業後，進入教育學院修讀為期 1 年的後學士教育文憑課程，完成 40 學分後可成為中學或高中華文教師，也有少數國外大學之中文學士。其入學資格如下：

1. 英國劍橋 O 水準考試：英文（第一語言）至少 C6
2. 大學學士文憑（中文主修）

表 三—14 後學士教育文憑課程（中學／高中）之課程安排

課程種類	課程名稱	學分
教育理論	中學與高中教學和課室管理 科技資訊與教學 教育心理學：教學理論與實作 教學與社會	8
教學法知識	華文教學法 1：課程設計	18

	華文教學法 2：聽說讀寫教學 華文教學法 3：測試與評估 華文文學教學法 1：文學與文學理論 華文文學教學法 2：古典與現代文學教學 華文文學教學法 3：科技與專題作業（Project Work）指導	
教學語言	華文教學語言 教師溝通技巧（英）	4
教學實習	實習（10 週）	10
社區服務學習	服務學習計畫與執行	
電子教學檔案	電子教學檔案建立	
		共 40

（資料來源：筆者整理自 National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *Post Graduate Diploma in Education (Sec/JC) Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University. pp. 88–104.）

由於參與後學士教育文憑（中學／高中）者皆為大學中文系本科畢業生，應有一定的語文能力水平和相關知識，因此本課程之中並不包括任何學科知識課程。然而，一如本章第一節中所分析，新加坡國大和南大中文系學士之專業各異，從語言學、現代文學、歷史至海外華人研究都有，且也可能副修非華文科目（例如社會學、心理學），所學並不一定都足以應付華文教學。

然而，由於新加坡華文教材為統一教材，幾乎所有學校皆使用教育部所編之課本，因此在修讀各個教學法課程時，講師以現有教材為例，學員也以現有教材進行討論、分析和課堂設計，等於學員們花大量的時間針對現行教材做準備工作，因此大部分學員們對於教材之掌握以及日後的教學設計上皆有一定的把握。

可是，由於學員們必須在課程結束後才會被分發至各校，而且由於本課程是中學和高中師資一同培訓，因此在培訓期間學員本身也不知道未來教學對象之級別或源流。在第四章中，將會一一列出學員們在中學和高中會面臨的各種華文課程教學內容，面對如此多樣化之課程，學員們無法在短短不到一年的培訓期間熟悉中學 7 種加高中 10 種華文相關課程內容，因此教育學院講師在授課

時，通常以最多學生修讀的中學華文快捷和高級華文課程為例，較少學生修讀的基礎華文、華文 B、華語會話等課程內容，大部分的學員只有到需要授課的時候才會開始接觸；而「文學教學法」雖然被獨立出來，但通常只有少數高中以及 12 所特選中學才有固定開辦華文文學課程，大部分學員在日後執教過程中並不會用到文學教學的部份。至於高中課程的部份，由於分發至高中之教師比例較低，因此除了「文學教學法」之外，皆不特別教授。學員們日後若要擔任諸如中國通識、中文理解與寫作、H1 華文等課程之授課教師，需靠自己的背景知識或另外參加短期培訓課程。

（二）小結：培訓課程內容與實際教學內容

由於新加坡中學和高中華文教師教育背景較小學華文教師教育背景來得一致，即皆為大學中文系畢業生，因此培訓課程較為統一，課程內容如下圖：



圖 三—5 教育學院課後學士教育文憑（中學／高中）課程

（資料來源：筆者整理自上述課程安排。）

按照新加坡教育部的規定，所有的新加坡中學和高中教師都要有兩個教學

科目 (teaching subjects)，例如英文教師通常是英文和英國文學、英文和歷史或英文和地理，數學教師可能是數學和英文、數學和物理或數學和音樂；華文教師則一律是華文和中華文學。然而，筆者認為這種結構有必要重新檢討，因為中學和高中華文教師所需要教授的課程種類變得越來越多，而這些課程其實不屬於「語文」或「文學」類別，諸如中國通識、中文理解與寫作、歷史（華文）等等。另外，比較少學生修讀的課程如華語會話、華文（特別課程）等課程和中国通识等课程一样，完全不在教育學院的職前培訓課程中。現有的職前培訓課程並無法幫助教師們準備這些課程的教學，只能靠教師本身的背景素養或在職培。

然而，教育學院也有其難點，因為招收到的學員的人數不足，因此很難再將中學與高中組的學員再分班。而學員受訓完之後的分發，需視當年的職缺狀況而定，通常高中教師的職缺很少，數量不一定；另外，每個學員畢業後教的科目也不一定，要視被分發至的學校之人力資源分配而定。因此，教育學院的課程主要仍注重於大部分學員未來最有可能教的科目來教，即中學高級華文、快捷華文和普通華文。根據筆者向教育學院的講師了解，目前教育學院的學員每屆約 20—50 人左右，一年收生兩次，每年畢業生大約不超過 100 人，而分發又是依照各校當時的需求而定，因此也難預料學員們日後所教之課程，只能取大部分學員最有可能教授的課程為梗概。

四、教師實習 (Practicum)

Carter (1990)¹¹³ 強調教師的知識是經驗性 (experiential)、過程性 (procedural)、情境式 (situational) 和具針對性 (particularistic) 的。因此，實際的教學經驗也非常重要。有經驗的教師的學科教學法知識不但比經驗不足的教師豐富，同時他們的學科內容知識和教學法知識間的連接也隨著經驗的累積

¹¹³ Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W.R.Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York:Macmillan. pp. 291-310.

而更清楚、豐富和完整¹¹⁴。然而，教學知識的獲得不一定必須要靠實地進入課堂教學。除了實習之外，教學個案分析也同樣能夠讓新手教師通過分析和解決問題，獲得基礎的經驗知識¹¹⁵，否則真實的課堂狀況可能過於混亂，新手教師很有可能將注意力專注於其他不相關之處¹¹⁶。

有鑒於此，教師的知識和實際經驗皆為教師專業能力之不可或缺的部份。Woods (1996)¹¹⁷認為，教師個人對於教學的理解和詮釋、所做的計畫和實際的教學行為，三者不斷循環，互相影響。

因此，「實習」為教師培訓過程中的重要一環。新加坡華文教師的實習與其他科目教師一樣，乃非常嚴格的訓練。一如第三節 Lange (1990) 所提出的模式，新加坡教師在經過一段時間的課堂培訓後，再進入學校實習。以後學士文憑課程為例，實習共 10 週，實習其間由 1—2 位該校的教師擔任協導教師之職，以及 1 位教育學院的講師擔任督導工作。

實習教師每堂課皆需做教案，呈交給協導教師或預先和其討論課堂目標、教學法等等，事後也需跟協導教師開會檢討學生反應、是否達到學習目標和教學難點；協導教師在 10 週中，會進入實習教師課堂觀課並評估，填寫觀課評量表 10 次，幾乎每週一次，而教育學院的指導講師也會進入課堂評估至少 2 次，並與協導教師和該校主任、高級教師或校長開會討論。學校同時也會安排一些課程或經驗分享，例如讓資深教師與實習教師進行交流。在實習過程中，實習教師必須參與校內所有活動，包括例常會議、代課、節日慶典、考試與測驗等等。協導教師也會針對測驗和作業出題、批改給實習教師建議和評估。以下為實習評估表之要求項目：

¹¹⁴ Cochran, K. F. & Jones, L. (1998). The subject matter knowledge of preservice science teachers. In Fraser, B. J.; Tobin, K. G. (Ed.), *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers. pp. 707-718.

¹¹⁵ Carter, K. (1990) Teacher's knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan. pp. 291-310.

¹¹⁶ Smylie, M. A. (1989) Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary School Journal*, pp84, 543-558.

¹¹⁷ Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making & classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press. pp 63-70.

表三—15 實習評估表

評估項目	細目
課堂準備	<ol style="list-style-type: none"> 1. 適當地擬定教學目標 2. 充分掌握學科知識／技能 3. 選擇適當的學習活動和教學資源 4. 照顧學生的不同需要 5. 適當分配教學時間
教學過程和規劃	<ol style="list-style-type: none"> 1. 適當的開場與總結 2. 引起並維持學生的學習興趣 3. 組織個人／小組學習 4. 鼓勵學生參與 5. 講解清楚 6. 適當提問與回應 7. 適當的音量 8. 適當的語言 9. 適當地使用資訊科技／教具／教材
課室管理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 良好的師生交流與關係 2. 學習營造有利於學習的環境 3. 適當地強化良好的言談舉止 4. 執行現有的課室常規和程序 5. 預防或阻止不當的行為
反饋和評估	<ol style="list-style-type: none"> 1. 給予學生適當的反饋 2. 考察理解程度並監督學習進展 3. 佈置有意義的作業並完成批改工作
專業素質	<ol style="list-style-type: none"> 1. 關愛學生 2. 具備教學熱忱 3. 具備應變能力 4. 樂意接受批評 5. 懂得自我檢討 6. 準時上課 7. 穿著得體、專業

(資料來源：轉錄自筆者實習時的課堂實習評估表格。)

以上每一個評估項目皆分為特優、優、合格、不合格四個等級，而細目中所有的條件皆納入評估之內，實習教師必須在所有5個評估項目中都表現合格才算通過實習，也就是說，上表為所有新加坡教師都必須具備之能力。協導教

師在觀課的當天便會與實習教師口頭檢討該堂課的優缺點並給予建議，同時在 1 星期內將書面評估表給實習教師，而累積的 10 張評估表將成為評鑑實習教師之依據。

此評估表與表三—8（對外漢語教師能力結構表）大致相同，只是由於對外漢語教師的定位為語言教師，而新加坡的華文教師乃正式學校體制的一部分，因此也必須負起「育人」的責任，所以多了諸如「關愛學生」、「具備教學熱忱」、「預防或阻止不當的行為」等要求。另外，由於實習教師只負責 10 週的課程，因此評估表中只要求一般課堂的反饋和評估，而對外漢語教師則必須具備安排全期各種測驗的能力。然而，實習教師畢業後進入學校，同樣也必須擔任測驗安排之工作，只是實習期較短，因此無法就此做出評估。

同樣與他國華文教師不同的是，新加坡華文教師除了知識傳授之外，也必須負責學生的品德培養。新加坡中小學和高中生皆需完成一定時數的社區服務，因此教育學院規定所有教師也必須親自執行和完成一個社區服務計畫，以便未來到學校能夠帶領和引導學生執行社區服務計畫，培養學生對社區以及他人的關懷。

五、小結：師資來源與素質無法統一

根據以上各個職前師資培訓課程之描述，筆者整理出了以下圖表，釐清新加坡本地華文教師之來源。由下圖可看出，新加坡的華文人才缺乏，因此小學華文教師都非中文系本科生；擁有學士文憑、並主修中文的教師都必需在中學或高中任教。雖然小學的華文教材難度並不高，但若教師自中學畢業後即未修讀任何華文華語課程，華語文的程度停留在中學程度，且中斷 6—8 年後再進入教育學院修讀華文，語言能力很大程度上因人而異，文化和知識背景也參差不齊。

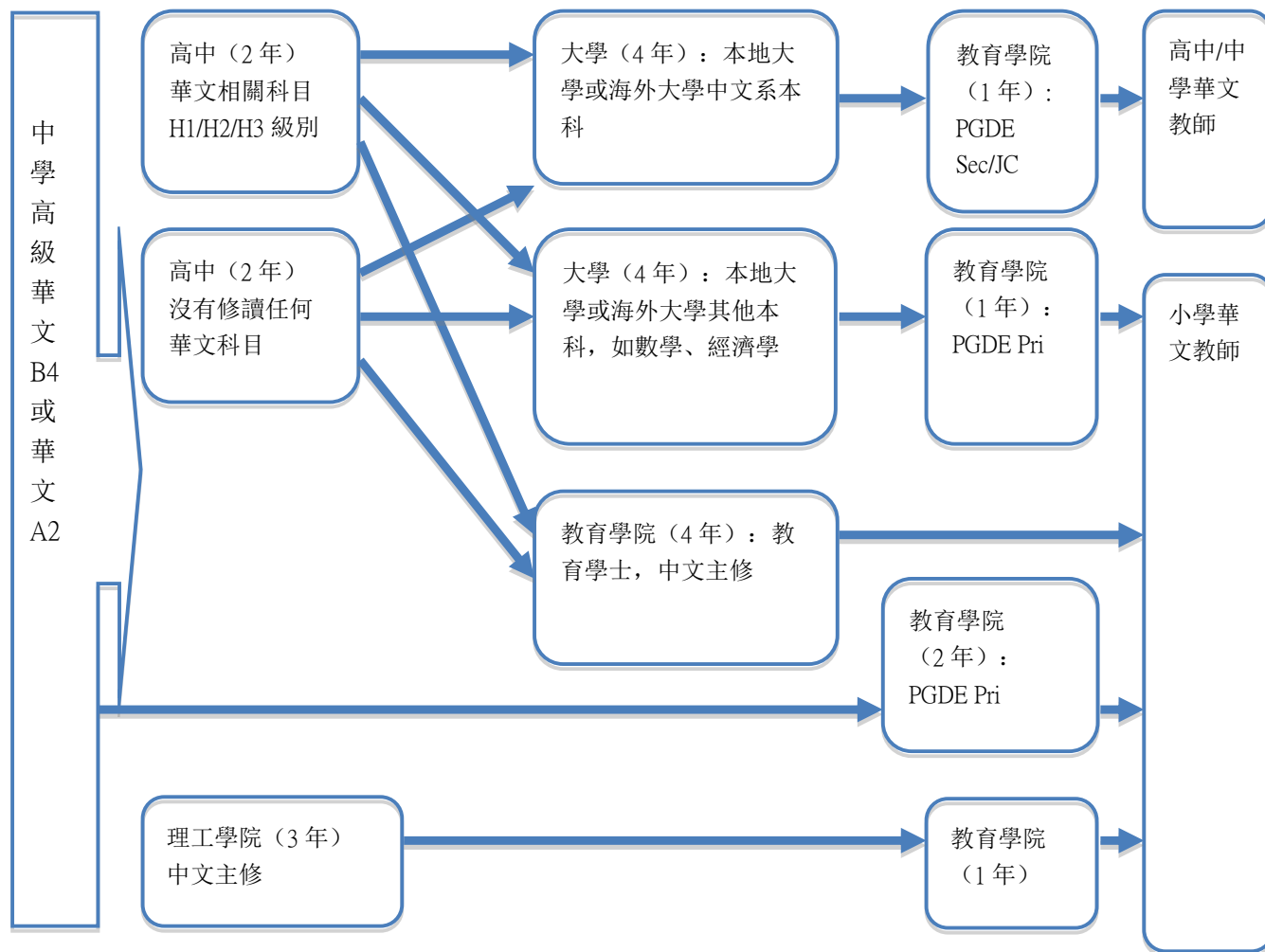


圖 三—6 新加坡本地華文教師來源

（資料來源：作者整理）

由於教師的來源不同，因此他們所受的職前培訓課程也分為許多種，筆者通過問卷調查得出的參考數據如下（圖三—7）。從教師修讀的教學學院課程種類，我們可以了解教師們在職前培訓課程中所學習的教學技能與知識。由於中學和高中教師的資格較單一，即大學本科畢業，因此修讀後學士教育專業文憑（中學／高中）者較多，占 35%，其餘的則分散在各種小學教師職前培訓課程中，而共占 12.5%的部份外籍教師或從外國師範體系畢業者則不需要接受職前

培訓，可直接投入教職。

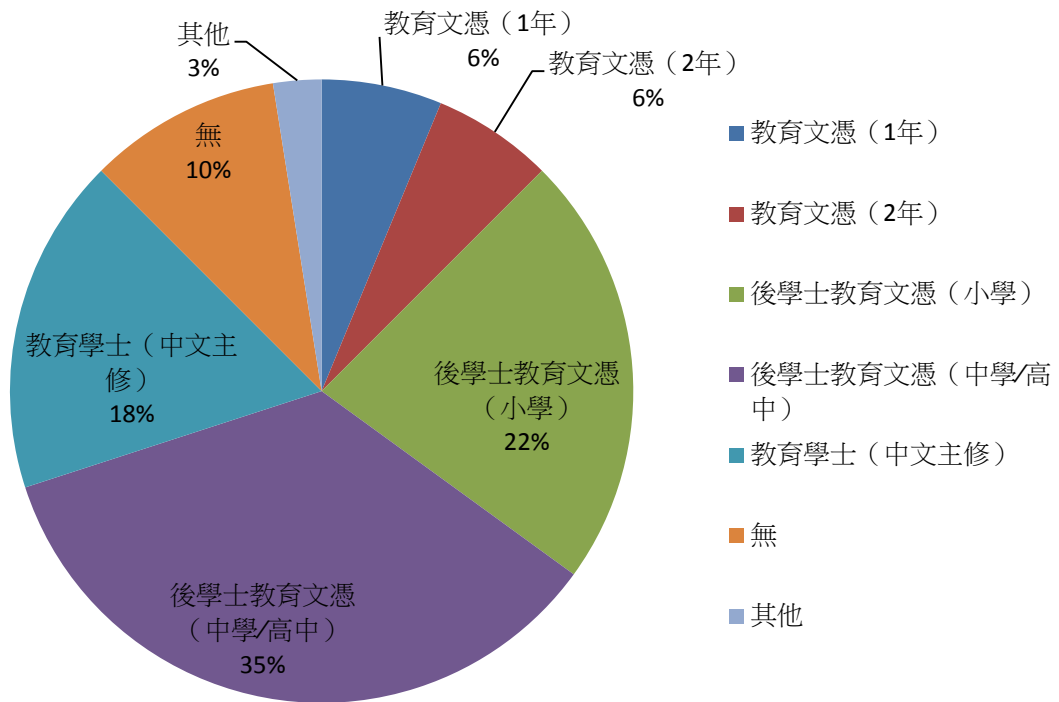


圖 三-7 受訪教師所受職前培訓課程

(資料來源：問卷調查。)

教育學院之課程內容合乎 Shulman (1986, 1987) 所提出的教師所必需具備之專業知識 7 點中之 6 點，包括：一般教學法知識、課程知識、學科教學法知識、對學習者與其特性的了解、教育環境知識和對教育目的、價值與歷史之了解，唯獨無法照顧到學科內容知識之培養。在為期短於 1 年的後學士專業教育文憑 (PGDE Sec/Jc) 中，課程的時間非常有限，因此課程集中與教學知識，而大學未主修中文者 (PGDE Pri) 則必須另行修讀 15 學分的華文強化課程，包括文字學與現代漢字、現代漢語辭彙與語音學、現代漢語語法、兒童文學、中英語言對比與翻譯，在某種程度上加強教師本身的學科內容知識。而為期二至四年的教育文憑 (Diploma in Education) 和教育學士文憑 (Bachelor of Arts, Ed.) 則同時兼顧許可內容知識和教學專業知識。然而，比起大學整整四年皆主修中文者，他們修讀學科內容知識的時間只有一至二年，仍然較之不足。相較

於十分重視師資培訓的芬蘭，該國自 1968—1979 年所有的教師已幾乎是學士，自 1979 年後則全面實施高等教育學位改革，小學師資培訓已經全面進入碩士的層級；學生除了要在 4—5 年內完成以教育科學做為主修之碩士學位，以教學科目為主修，同時要額外選修教育學分至少 40 個學習週¹¹⁸。相較之下，新加坡的華文師資培訓時間過短，特別是小學的師資培訓方面，因此在專業科目和教育學方面都無法深入培訓。

¹¹⁸ 國立教育資料館編輯（2010）。**芬蘭教育理論與實務**。台灣：國立教育資料館。頁 155。

第四章 新加坡華文教師背景知識和能力

本文在第三章中已介紹過新加坡華文教育的現行架構，以下將更進一步介紹各級學校中的各類課程，以及個別課程對於授課教師知識與能力之要求。

為了進行差異教學，因材施教，新加坡的華文課程從小學、中學至高中皆有多套課程同時並存。不同的課程的授課方式、課程目標與內容以及學生程度和背景皆不相同，例如華文 B 的重點為聽說技能，學生背景為英語家庭，因此課程類似第二語言教學方式，而華文文學課程的重點為華文文學和歷史，學生背景多為華語家庭，教學方式近似母語國家中的高級母語課程，重視文學賞析能力；教授不同課程的教師也因此必須具備不同的知識和能力，方能適任。

第一節 現行華文課程所需之教師背景知識和能力分析

一、 小學華文課程

小學的課程目標在第四章中已有介紹。而為了達到這些教學目標，每個年級之教學重點也不一樣。

小學中低年級的華文教學目標為聽、說、識字與寫字。因此，華文教師必須具備文字學知識，以教導學生漢字的辨識與書寫；教師也必須具備語音學知識，並且咬字發音標準、擅於辨析語音錯誤和糾正，以教導學生正確的發音；另外，由於導入單元的學生多來自將英語家庭，因此教師本身之英語能力也須具有一定程度，以便更了解學生，或必要時以英語輔助教學，同時由於華語並非學生的母語，因此教師也必須熟悉第二語言教學理論以及各種第二語言教學法，了解學生在學習華語文時可能遇到的情況和困難，以及何種教學法最為有效、適合。這些學生在小四分流過後，有一部份會被分配至小五、小六的基礎華文課程，教學重點仍然是著重聽與說的能力，因此教導高年級基礎華文的教師同樣須要具備一定的英語能力和第二語言教學之相關知識和技巧。

至於華文和高級華文課程，則皆注重學生的閱讀能力，因此教師必須具備篇章分析以及導讀能力，引導學生大量閱讀。高年級的華文以及一至六年級的高級華文則較其他課程重視學生的寫作能力，因此教導這些課程的教師必須擅於寫作教學，除了具備篇章結構、修辭、語法等相關知識之外，也必須擅於改正病句、錯字，並給學生具體的改進建議。

筆者將第三章中宋如瑜所整理出的「對外漢語教師知識結構」表格（表三—7）稍作修改，用以分析小學的課程內容和目標，列出不同課程之教師所需知識和能力，並且將其知識和能力類別加以分類：

表四—1 各小學課程所需之背景知識和能力

知識／能力類別	內容	細目	基礎華文	華文（英語背景）	華文（華語背景）	高級華文
學科內容知識	語言學知識	現代漢語	✓	✓	✓	✓
		古代漢語	×	×	○	✓
		語言學基本知識	✓	✓	✓	✓
	文學知識	中國古代文學	×	×	○	✓
		中國現代文學	×	×	○	✓
		基本文學理論	×	×	×	○
	文章學知識	常用文體知識	✓	✓	✓	✓
		文章賞析	✓	✓	✓	✓
一般教學法知識	教育心理學	行為學派理論	?	?	?	?
		認知學派理論	?	?	?	?
		人本心理學理論	?	?	?	?
		基本諮商理論	?	?	?	?
學科教學法知識		語文教學心理學	?	?	?	?
一般教學法知識	教育哲學	中國教育思想	○	○	○	○
		西方教育思潮	○	○	○	○
	教學法	傳統聽說教學法	✓	✓	×	×
		各種語言教學法	✓	✓	○	×
一般教學法知識	教育工學	使用視聽教具	✓	✓	✓	✓
		電腦輔助教學工作	✓	✓	✓	✓
		教材編寫與設計 （若有校本課程）	✓	✓	✓	✓
基本常識	基本常識	人文社會學科知識	✓	✓	✓	✓
		新加坡歷史	✓	✓	✓	✓
		自然學科知識	✓	✓	✓	✓
		思辨推理能力	✓	✓	✓	✓

語言教學能力	聽	敏於辨識錯誤發音	✓	✓	✓	✓
		說	清晰的表達能力	✓	✓	✓
	擅於示範		✓	✓	✓	✓
	擅於提問		✓	✓	✓	✓
	語言表達合乎規範		✓	✓	✓	✓
	立即判斷改正病句	✓	✓	✓	✓	
語言能力	讀	英語能力	✓	✓	✓	✓
		文言白話能力	×	×	×	×
	寫	文筆流暢	✓	✓	✓	✓
		各類白話文寫作	✓	✓	✓	✓

（資料來源：作者根據各華文相關課程內容自行分析。）

從上表中可看出，各小學課程對於華文教師的要求主要是在教學法和學科內容知識方面有所不同。除了高級華文之外，大部分的課程對於教師的古代漢語、現代漢語和文學方面的要求並不太高，因此現行的制度中，小學華文教師可以由非中文系本科生擔任。

另外，從上表中也可看出，對於基礎華文和來自英語家庭的華文課程學生，教師需要用有別於來自華文家庭背景和高級華文不同的教學方式。因此，若需要負責所有不同的課程，則小學教師的訓練中應具備不同的教學法訓練。

除了以上的背景知識之外，小學華文教師也需要具備一些共同的技能。在第二章第五節中已提過，新加坡華文課程目標有三，除了加強語言交際能力之外，還有提高人文素養（包括：培養積極的人生態度與正確的價值觀念、認識並傳承優秀的華族文化、愛國、培養欣賞美的能力）和培養通用能力（包括發展思維能力、想像力、創造力、分析技巧、人際溝通、自主學習能力等等）。因此教師必須具備一定的人文、社會和自然學科知識與思辨能力，並且對於華族文化和國家歷史有一定程度的認識，才能傳承華族文化和培養學生對國家的熱愛。

小學華文課程除了 70—80% 為核心單元之外，其餘 20%—30% 為基礎、深廣或校本單元，中學則有 10%—15% 的空間發展校本課程。校本單元需要教師依照該校學生的背景和需求，為學生量身定做適合的課程，因此教師不但需要能夠分析學生之弱點與需求，也必須具備教材編寫的能力，方可設計與編寫合

適的教材。

另外，為了使教學活潑有趣，引起學生對於華文的興趣，因此教師必須擅於製作教具，並且使用電腦及科技輔助教學。同時，由於所有教師必須負責至少一項課外活動，並且參與或主辦校內和校際間的各種活動、慶典和比賽等等，因此教師的籌劃與組織能力更是十分重要的。因此，無論負責教授何種年級與課程，所有小學教師皆應具備以下知識和技能：

表 四—2 所有小學教師應具備之知識和技能

知識類	技能類
1. 華族文化傳統基本知識 2. 新加坡歷史 3. 人文社會學科知識 4. 自然學科知識 5. 思辨推理能力 6. 使用視聽教具 7. 電腦輔助教學工作 8. 教材編寫與設計（校內推行校本課程之教師）	1. 駕馭教材 2. 組織教學 3. 運用教法 4. 觀察對象 5. 教學應變 6. 作業處理能力 7. 設計評量能力 8. 活動籌劃與組織能力 9. 其他專業素質（如關愛學生、教學熱忱）

（資料來源：作者根據各華文相關課程內容自行分析。）

二、 中學

如第三章中所言，為了照顧華語能力迥異的學生，新加坡中學中有 6 種華文課程，然而，由於小六會考之成績同時也包括英文、數學、科學，華文只占 25%，因此在同一類課程中，學生的華語文能力仍可能具有相當的差異性。然而，不同的課程之間選擇的條例已逐漸放寬，例如小六會考成績前 30% 已可自由選擇修讀快捷或高級華文課程，目的是盡量讓學生能在適合他們之課堂上學習。以下為各個不同的課程之學習側重比例：

表四—3 不同中學華文課程以及語言技能之比例

	聽說 (%)	閱讀 (%)	寫作 (%)	總計 (%)
華文 (基礎)	65	25	10	100
華文 (B)	50	30	20	100
華文 (普通學術)	40	30	30	100
華文 (快捷)	35	35	30	100
華文 (高級)	25	30	45	100
華文 (特別)	50	30	20	100
華語會話	100	0	0	100

(資料來源：作者根據各華文相關課程內容整理)

在中學課程中，漢字書寫已非課程強調的一部分，學生經過了小學六年的華文教育，應已經累積足夠能力可自行學寫生字，因此教師不再在課堂上教導漢字書寫，只通過測驗和聽寫抽查學生自習之成果。然而，與小學課程相似的是，除了高級華文的課程，所有的課程仍以聽說技能作為側重點，比例從 35%—65%不等。這代表了教師必須具備豐富的聽力以及口語能力教學的知識和教學法，除了熟悉情境式教學法、聽說教學法、溝通式教學法等等二語教學法之外，也必須熟悉各種二語教學理論，才能有效教導為數眾多的以英語為母語的學生。

高級華文的課程則是以寫作技能訓練為主，占了課程的 45%。因此，高級華文的教師需具備古代漢語、現代漢語、古典文學、現代文學、語言學等相關知識，包括修辭學、語法學、篇章分析、古典／現代散文和詩歌等方面的知識，同時自己也要具備一定的語言、文學和寫作能力，才能在指導和改正學生的文字時迎刃有餘，並且給予學生系統性、有建設性的評語。由於課本內的篇章多由經典文學改編，包括散文、小說、古典和現代詩等等，也有議論文和說明文，因此筆者認為高級華文課程應屬於文學類課程，或是第一語言課程。

中學華文教師所負責的課程中也包括了「華文文學」一科，但華文文學課程嚴格上來說並非語言課程，而是屬於文學課程。修讀華文文學的學生皆為高

級華文學生，具有一定的華文程度，且幾乎皆是特選學校之學生，因此其他學科成績也非常優異。

中學華文文學課程為兩年的課程，學生在中三、四其間除了修讀完以下內容，同時也必須通過課外文學篇章的閱讀，發展文學賞析的能力。指定課程的內容¹¹⁹如下：

1. 文學史：簡單介紹中國詩歌、散文、小說和戲劇之古典至現代的發展概況
2. 古典詩詞選讀：唐詩 6 首、唐宋詞 6 首
3. 文言散文選讀：6 篇
4. 現代小說選讀：微型小說 3 篇、短篇小說 3 篇
5. 新詩選讀：6 首

因此，教導華文文學的教師與一般華文課程的教師不同之處，在於必須具備較深厚的文學知識背景和能力。另外，由於學生的語言能力近乎母語者，且此課程內容也與中港台等地的普通話／國語課程相近，而非其他國家的第二語言課程，因此教師不一定要具備二語教學相關背景，反而應修讀過中國文學史、古典詩詞、文言散文、現代小說、新詩、文學批評理論等相關課程。

綜合以上分析，筆者同樣以第三章中的「對外漢語教師知識結構表」為基礎稍加更動，分析中學各華文科目對於授課教師所具備的能力和知識之要求：

表 四—4 中學華文教師背景知識列表

知識／能力類別	內容	細目	華語會話	華文（特別課程）	基礎華文	華文（B）	普通華文	快捷華文	高級華文	華文文學
學科內容知識	語言學知識	現代漢語	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		古代漢語	✗	✗	✗	✗	○	○	✓	✓
		語言學基本知識	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	文學知識	中國古代文學	✗	✗	✗	✗	○	○	✓	✓

¹¹⁹ 新加坡教育部（2006）。中學華文文學課程標準 2006。新加坡：教育部。頁 14-29。

		中國現代文學	×	×	×	×	✓	✓	✓	✓	
		基本文學理論	×	×	×	×	○	○	✓	✓	
		文章學知識	常用文體知識	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		文章賞析	×	○	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
一般教學法知識	教育心理學	行為學派理論	?	?	?	?	?	?	?	?	
		認知學派理論	?	?	?	?	?	?	?	?	
		人本心理學理論	?	?	?	?	?	?	?	?	
		基本諮商理論	?	?	?	?	?	?	?	?	
學科教學法知識		語文教學心理學	?	?	?	?	?	?	?	×	
一般教學法知識	教育哲學	中國教育思想	○	○	○	○	○	○	○	○	
		西方教育思潮	○	○	○	○	○	○	○	○	
	教學法	傳統聽說教學法	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	
		各種語言教學法	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	×	
一般教學法知識	教育工學	使用視聽教具	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		電腦輔助教學工作	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		教材編寫與設計 (若有校本課程)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
基本常識	基本常識	人文社會學科知識	○	○	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		新加坡歷史	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		自然學科知識	×	×	○	○	○	○	○	×	
		思辨推理能力	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
語言教學能力	聽	敏於辨識錯誤發音	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	×	
	說	清晰的表達能力	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		擅於示範	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		擅於提問	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		語言表達合乎規範	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

		立即判斷改正病句	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○
語言能力	讀	英語能力	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×
		文言白話能力	×	×	×	×	○	○	✓	✓
	寫	文筆流暢	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		各類白話文寫作	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

注：✓—必要 ○—有無皆可 ×—非必要

（資料來源：作者根據各華文相關課程內容自行分析）

由上表可看出，各中學華文課程對於教師之知識及能力要求稍有差異，以學科內容知識的要求差異性最大。另外，在教學法方面，和小學各課程一樣，由於學生的家庭語言背景和語言能力不同而對於華文教師的教學法要求有所不同，華文（特別課程）、基礎華文和華文 B 課程著重的為口語能力，因此對於教師的聽說技能教學能力要求較高；至於高級華文和華文文學的學生之語言能力較強，且課程著重書寫與閱讀能力，因此對於教師的語言和文學方面的知識與能力要求較高。

就教育心理學的部份，由於華文課程目標中並沒有列出任何相關知識要求，因此筆者以問號「？」標示，並於問卷中直接調查教師們在實際教學上是否須要相關知識或能力。

三、 高中

高中的華文課程眾多，然而修讀華文的學生卻減少了。每一屆的新加坡學生，每年只有約 28% 升上高中；而每一屆的中學生中，成績最好的 30% 在中學可修讀高級華文，若中四會考高級華文取得 D7（C6 為及格）的成績，在高中即可免修華文，除非學生自己選修。因此，除了特選課程之外，其他學校修讀華文學生的人數十分有限。

以下為各個不同課程之目標與教師所需具備之能力與知識¹²⁰：(H1-副修，H2-主修，H3-特別試卷)

(一) 華文 B (不可算入會考分數中)：

培養學生的會話、詞語理解和應用、閱讀理解、寫作簡短電子郵件或日記等實用性文體。主題包括核心單元自然環保、成長歷練、家國之情、文化與生活和選修單元 (二選一) 音樂與電影欣賞或網路與媒體。

(二) 華文 (H1)：

培養學生聽說讀寫之個別與綜合能力，主題包括核心單元自然環保、成長歷練、家國之情、文化與生活和選修單元 (二選一) 音樂與電影欣賞或網路與媒體。

華文 B 的聽說與讀寫比例各占 20% 及 80%，H1 華文則是 15% 和 85%。兩種課程都延續中學華文 B、華文普通和華文快捷課程之課程目標，注重學生的聽說讀寫之語文能力與日常生活的應用，同時也要培養學生對於華族文化與國家之認識與熱愛。因此，教導這兩種課程之教師知識和技能與中學華文 B、普通和快捷課程類似，除了一般的教育專業知識外，也必須具備聽力以及口語能力教學的知識和教學法、二語教學法及理論和熟悉新加坡歷史與社會。

(三) 華文理解與寫作 (H1)：

培養學生的普通知識、思想成熟度、對時事的認識，以及閱讀、分析、探討和文字表達的能力，考試完全以書面讀寫進行。內容包括本地時事與課題、華族文化與價值觀、國際時事與課題。

華文理解與寫作重寫作，特別是說明文和議論文，重點為考量學生對於時

¹²⁰ 華語會話一科由於和小學於中學的課程內容無甚差別，同時也非考試科目，選修人數非常少，因此在此不再論述。

事之理解，且是否有足夠的思想成熟度和語文能力探討及表達自己的看法。因此本課程已屬於二語學習中的高級程度，或近於第一語言課程。教師並不一定需要具備二語習得知識，而是需要具備豐富的時事課題知識，並且擅於閱讀與寫作教學。

(四) 歷史 (華文) (H1/H2):

讓學生對於各地之歷史有所理解，並能夠探討事件和情況之因素、分析發展以及影響。修讀 H1 程度的學生可從四個主題中任選一個主題，H2 學生則需從四個主題中選修兩個主題¹²¹。

本課程已非語文課程，而是屬於歷史課程範疇。然而，由於教學媒介語為華文，一般歷史教師無法勝任，因此傳統上由華文教師授課。早期的華文教師皆為華校生，即便在大學主修歷史而非中文，華文能力仍然十分優異；但受雙語教育的年輕一代，若主修歷史，則中文程度有所不及，若主修中文，則歷史知識不足（除了部份學生或會選修中國歷史）。因此，這門課程雖然仍被列為考試科目之一，但已經很少學校有適合的師資可開辦這門課程了。

(五) 中國通識 (華文) (H1/H2):

引導學生探討 1978 年以後的中國社會、文化、政治、經濟、外交等方面之

¹²¹ 四個主題包括：

東亞：商周文化、春秋政治與學術思想、五胡亂華、南北朝、隋之統一與唐代文化、晚唐之衰亂、宋之積弱、元朝成吉思汗、明朝外交與內政、滿清與西方侵入、中華民國、共產黨之興起、日本德川幕府時代、明治維新、戰爭中之中國和日本。

東南亞：早期中國與印度、滿者伯夷帝國、馬六甲蘇丹王國、葡萄牙與馬來蘇丹、荷蘭勢力、英國勢力、近代印尼、近代馬來亞、近代泰國、近代緬甸。

南亞與西亞：回教前西亞文明、早期印度宗教、及多王朝、穆罕末德與早期回教傳播、大食奧瑪耶與阿拔斯帝國、埃及之哈理法、蒙臥兒帝國、奧托曼帝國、英國統治印度、近代土耳其、埃及、波斯。

歐洲史：歐洲文藝復興、航海與殖民、宗教革命與戰爭、英國憲制之發展、法國霸權、俄羅斯興起、美國獨立戰爭與憲法、法國革命、拿破崙與歐洲、歐洲之工業革命、義大利統一、德國統一、俄國革命、第一次世界大戰、第二次世界大戰。

歷史與現況，進而分析中國的發展以及所面對的挑戰。課題包括了社會與文化、統治與全力、發展與挑戰和中國與世界。H2 學生所學習的內容較 H1 中國通識來得多，考試時間為 H1 的 1.25 倍，且需另外花 6 個月的時間撰寫一篇獨立研究論文。

本課程也非語文課程，但修讀的學生必須具備一定的語文能力，才能夠將所學知識用於問題分析和課題探討，並且能夠將想法具體論述與表達出來。教導本課程的教師需對當代中國的社會、文化、政治、經濟與外交方面十分了解，若教師主修為漢語或漢學，很有可能無法具備所有的相關知識，因為大學的中文系主要以語言學和文學為主，較少政經和外交相關課題，這一點從英語為媒介的中國通識（英文）課程通常由歷史與經濟兩科的教師合教，就可見一斑。教師若要教授本課程，可能需要再進修或培訓，或是本身具雙主修之條件，抑或是主修歷史、政治、經濟等相關課題的外國教師。

（六）高級華文與文學（H2）：每週課時 4 小時。

高級華文部份—考察學生的語言應用能力，包括古代漢語理解、現代漢語理解和現代漢語寫作能力。

文學部份：對於文學作品的理解、欣賞和分析能力。內容包括：文言文 7 篇、唐詩 5 首、宋詞 5 首、新詩 3 首、現代短篇小說 3 篇、中篇（武俠）小說 1 部、現代戲劇 1 部。

（七）華文特選（H3）：

華文特選課程學生以及部份修讀高級華文與文學成績優異者在高中二年級時可選修，每週課時 2 小時。課程目的為深化學生之寫作能力、以及對文本的理解、欣賞和分析能力。學生必須進行文學作品創作，包括散文、新詩、小說、戲劇等文體。指定篇章的部份，學生可從以下四個組別中自由選擇一個組別，針對作品進行分析和評論：

1. 論語：4 篇
2. 唐詩與宋詞：各 6 首

3. 紅樓夢：5 個情節
4. 水滸傳：5 個情節

另外，學生也必須具備針對非指定篇章（即第一次看到的作品，包括短篇散文、新詩、微型小說、戲劇等文體）進行分析和評論。

高級華文與文學課程著重學生的閱讀與寫作能力，而特別課程則除了文學分析之外，也重視學生的文學創作能力。在高中課程中，只有以上兩種課程有古代漢語內容，任課教師需要具備一定水準的語文和文學素養，對於文言文、唐詩、宋詞、新詩、現代小說和戲劇都有深入的認識和了解。另外，特別課程的任課教師本身也必須具有一定水準的寫作能力，方足以指導學生在散文、小說、新詩和戲劇方面的文學創作。

綜合以上所述，以下為高中各華文科目對於授課教師所具備的能力和知識之要求：

表 四—5 高中華文教師背景知識列表

知識／能力類別	內容	細目	華文 B	華文 H 1	華文理解與寫作	歷史（華文）	中國通識	高級華文與華文文學 H 2	華文特選 H 3
學科內容知識	語言學知識	現代漢語	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		古代漢語	×	×	✓	✓	✓	✓	✓
		語言學基本知識	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
	文學知識	中國古代文學： 唐詩、宋詞、文言散文、長篇小說（紅樓夢、水滸傳）	×	×	×	×	×	✓	✓

		中國現代文學：	×	○	×	×	×	✓	✓
		小說、戲劇、新詩							
	文章學知識	文學理論和文學批評理論	×	×	×	×	×	✓	✓
		常用文體知識	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
一般教學法知識	教育心理學	文章賞析	✓	✓	✓	×	×	✓	✓
		行為學派理論	?	?	?	?	?	?	?
		認知學派理論	?	?	?	?	?	?	?
		人本心理學理論	?	?	?	?	?	?	?
學科教學法知識		基本諮商理論	?	?	?	?	?	?	?
		語文教學心理學	?	?	?	×	×	?	?
一般教學法知識	教育哲學	中國教育思想	○	○	○	○	○	○	○
		西方教育思潮	○	○	○	○	○	○	○
	教學法	傳統聽說教學法	✓	✓	×	×	×	×	×
		各種語言教學法	✓	✓	×	×	×	×	×
一般教學法知識	教育工學	使用視聽教具	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		電腦輔助教學工作	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	其他學科知識	人文社會學科知識：經濟、政治、歷史、時事	×	○	✓	✓	✓	○	○
基本常識		自然學科知識	○	○	○	×	×	×	×
		思辨推理能力	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	聽	敏於辨識錯誤發音	✓	✓	✓	×	×	○	×
		說	清晰的表達能力	✓	✓	✓	✓	✓	✓
語言教學能力			擅於示範	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		擅於提問	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		語言表達合乎規範	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		立即判斷改正病句	✓	✓	○	○	○	○	○

	讀	英語能力	✓	✓	×	×	×	×	×
		文言白話能力	×	○	×	✓	✓	✓	✓
語言能力	寫	文筆流暢	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		各類白話文寫作	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		文學作品創作	×	×	×	×	×	○	✓

注：✓—必要 ○—有無皆可 ×—非必要

（資料來源：作者根據各華文相關課程內容自行分析）

除了以上各項知識之外，新加坡中學和高中華文教師也必須具備某些特定的能力。除了專業教學能力之外，新加坡華文教師也必須要有一定的行政能力。如前所提過，所有新加坡教師都必須負責一種課外活動，例如合唱團、戲劇社、童軍社、田徑隊等等；教師本身不一定要懂得所負責的活動，但若對該活動有所了解，則可更好地規劃學生的課外活動發展。負責課外活動的教師必須負責社團的經營，除了確保學生基本的訓練和出席率，也要培養學生如何運作社團，發展學生的領導能力、溝通能力等等；另一方面，教師也要留意和規劃在該樣社團專業上要如何提升學生的能力，例如定期上課、表演、比賽、交流等等。學生的課程輔助活動成績可以替代學生O水準會考科目中的其中一個學科成績，進入某些理工學院的課程，或是在申請獎學金的時候，學生的課外活動社團職位和經驗也常會被納入考量，藉以評估學生的領導能力等等，因此在中學和高中，課外活動為非常重要的項目。以目前的職前師資培訓課程中，並沒有和社團領導和經營相關的內容，教師只能靠本身的課外活動經驗或向其他較資深的同事學習。

除了課外活動之外，所有教師同時也必須參加一至二個行政小組，負責校內的行政工作。這些工作職責的培訓也不在教育學院職前培訓的範圍內，但每個小組都會有主要負責的組長和副組長，可以帶領和指導新手教師及整個團隊。每個學校的行政小組名稱和數量不盡相同，但以下為基本行政小組類型和所需能力：

表 四—6 新加坡教師行政小組類型

組別	工作內容	所需能力或知識
----	------	---------

招生	負責每年招生相關適宜，例如廣告、辦招生會、新聞稿、新生入學活動與行政	行銷能力 創意 組織能力
教師福利	負責教師福利，例如開會餐點訂購、教師聚會或出遊、成長營、身心健康活動規劃	行政能力 人際溝通能力
學生福利	負責學生福利，例如器材添購、學校環境加強、學生成長課程、學生獎學金與補助、學生輔導與諮商	基本輔導與諮商 人際溝通能力 補助與獎學金條例
資訊與科技	負責校內資訊與科技相關事物，例如資訊設備添購與維護、資訊科技相關課程規劃與執行、校內網頁或線上學習網之架設與維護等	電腦程式設計 網頁設計 資訊科技相關知識
學生訓育	負責學生訓育事務，例如處罰、記過和表揚事宜	基本輔導與諮商 活動規劃能力
課表編排	負責學年度課表的編排，包括上課地點安排、教師課時、學生課時、代課事宜	優異的 excel 能力 人際溝通能力

（資料來源：作者自行整理。）

另外，個別的學校可能會有特定的行政小組，例如若該校有宿舍，就會多出宿舍管理和運作相關小組，若該校需要舉辦某些大型比賽或活動，則會有該比賽或活動相關之行政小組，以分攤所有工作。

然而，每個學校每年都會定期舉辦一些活動，例如校慶、運動會、種族和諧日 / 週、國慶日、教師節、環保週 / 月、家長會等等。這些活動的行政、規劃與執行也必須由每個教師分攤，因此包括華文教師在內的所有教師都必須要有活動組織的能力，特別是人際溝通能力（因此英語能力也很重要，因為所有的行政小組和活動小組皆由不同部門的教師所組成）。而華文教師除了以上活動之外，同時也必須負責華族節日之活動，例如華人新年、端午節、中秋節等節日的慶祝活動，華文教師若同時也具備相關的能力或知識，如書法、燈謎、包粽子、相聲、短劇、燈籠製作等等，在佈置、表演規劃、活動設計的時候會更得心應手。

作者以表三—8 為基礎，在了解新加坡中學和高中課程與教學現況之後，在下表中列出新加坡中學和高中華文教師所需要具備的能力：

表四—7 中學和高中華文教師能力列表

能力結構類別	內容	細目
專業教學能力	駕馭教材	刪減教材 突顯教學重點
	組織教學	定有效教學目標 課內教學、課外實踐相輔相成
	運用教法	差異教法、因時制宜 並用各種教學法
	觀察對象	環境對學習者的影響 心理因素的影響 學習者學習風格
	教學應變	掌握課程進行 使學生積極參與 保持高度彈性 維持鎮靜態度
	作業處理能力	設計作業 批改作業 作業反饋
	設計評量能力	語言測驗基本要求 筆試測驗技巧 口試技巧（除了中學和高中高級華文與文學教師、高中理解與寫作、歷史（華文）、中國通識和特選課程教師之外） 安排全期各種測驗
	其他專業素質	關愛學生 具備教學熱忱

		樂意接受批評 懂得自我檢討 準時上課 穿著得體、專業
行政能力	活動組織能力	人力安排 人際溝通 英語交際、會話 時間分配與安排 設計主題或目標 基本財務管理 團隊合作與配合 領導能力

（資料來源：作者自行整理。）

如上所說，在所有的華文課程和師資培訓課程中，並沒有和這些行政內容相關的課程，教師必須靠自身經驗來學習和累積行政能力。若是在新加坡受教育之教師，應該具有基本的行政能力，因為在新加坡的教育制度下，所有的學生都必須參加至少一種課外活動，且課外活動成績是升學的條件之一；若在社團中擔任幹部職位或領導角色，在申請中學、高中、大學和各種獎學金時較占優勢，因此教師會盡量訓練學生的領導能力，藉由各種表演、比賽、活動、交流，讓學生學習組織、籌劃、行銷等方面的能力，也訓練學生負責社團內的日常練習和運作，加強他們的責任心、交際能力、創意和執行能力。若是從來未有過相關經驗，新加坡教育學院的必修課「社區服務學習」要求受訓教師以 15—20 人為一組，策劃和執行一個社區服務計畫，也需要受訓教師動用到上述的各種能力，在某種程度上可算是對受訓教師的某些行政能力之培養。但是，教師的課外活動經驗各異，並無任何統一的標準可循，而「社區服務學習計畫」只有一個學期，影響有限，因此新手教師的行政能力其實依教師個人的經歷、性格、學習能力等因素而有很大的不同。

第二節 新加坡華文教師教學現況和知識與能力調查

我們已大略知道新加坡華文教師的教育背景和所具備的知識素養與能力，也了解新加坡小學、中學和高中各類的華文課程對教師所要求的能力與知識。另外，第一章也簡述了外籍教師至新加坡之資格和任教狀況，以及外國各種華文課程對於華文教師之需求。針對以上所得出之結果，筆者設計了一份問卷，筆者請現任的華文教師們自我評估所受的教育和職前培訓課程中，是否讓他們具備足夠的相關知識與技能應付教學（5—非常充分，4—充分，3—還可以，2—不足，1—完全沒有），以瞭解各級華文教師之培訓結果以及教學現況，並就所收集到的資料進行分析，結果如下。

一、學科相關知識與能力

教師們所需要具備的學科相關知識與能力與他們所任教的課程相關，而各課程對於教師之要求已於上一章中闡釋，以下則是教師們的自我評估，以平均數大小依序排列：

表四—8 學科知識或能力自我評估統計結果

學科知識或能力	平均數	標準差
現代漢語	3.79	0.87
語言學基本知識	3.69	0.80
文章賞析能力	3.49	1.00
文筆流暢	3.33	0.99
中國現代文學	3.3	1.05
中國古代文學	3.28	1.04
基本文學理論	3.25	1.03
古代漢語	3.1	1.15
新加坡歷史與社會相關知識	2.88	0.95
文言文能力	2.85	1.15

（資料來源：問卷調查。）

從上表可看出，一般的新加坡華文教師都認為自己具備足夠的學科知識與技能應付教學，各個項目的平均值幾乎都在 3 以上，標準差也幾乎在 1 之內。筆者認為，教師的學科基本知識與技能除了與本身所受的教育相關，也和所教的課程種類和級別相關。即便是教師本身的來源較為多元，但現行的教職分配情況——即大學本科畢業者至中學或高中執教、餘者至小學——基本上仍然能夠確保將教師分配至他們所能夠應付的級別和科目中執教。同時，也由國立教育學院的職前培訓課程負責把關的工作，若教師缺乏某些必要的基本知識，需在職前培訓課程結業之前補齊學分，確保教師們都在某種程度上具備教學所需的知識素養。

較為明顯的現象則是古代漢語知識相關的部份較現代漢語低；其中文言文能力的平均值只有 2.85，顯示了大部分的教師都覺得自己的文言文知識和能力不足以應付教學，古代漢語和中國古代文學的平均值也分別只有 3.1 和 3.28。

然而，由於新加坡的華文教學已漸朝二語和外語學習方向發展，因此古代漢語和中國古代文學的成份並不多，小學只需要成語和俗語方面的知識，中學則只有華文、高級華文和中文文學有古代漢語和文學的部份，而真正需要教師具備文言文能力的，只有高中的高級華文與文學課程，只占新加坡華文教師非常小的一部分。

相較於文言文能力，更值得關注的另外一點，是大部分的教師都認為所受教育中的新加坡歷史與社會相關知識不足。如第二章第五節中所列，各級華文課程的目標，除了培養學生的語言能力，也須肩負文化傳承和愛國意識的培養之責任。若教師本身不具備足夠的相關知識，此目標似乎較難達成。較令人意外的是，新加坡籍教師和外籍教師所反映出來的數據差別不大，雖然新加坡籍教師稍微高一些，但仍然在「不足」的範圍內。下圖為本國籍和外國籍新加坡教師對於自身的新加坡歷史與社會相關知識的自我評估：

新加坡歷史與社會相關知識

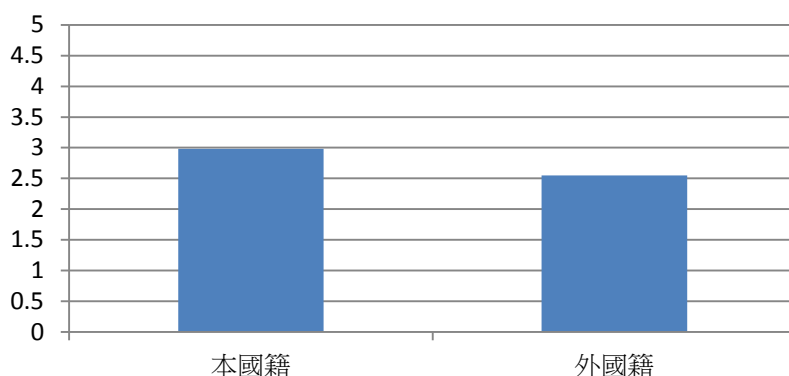


圖 四—1 本國和外國籍教師新加坡相關知識平均數

(資料來源：問卷調查。)

新加坡各級學校都有「國民教育」的活動，然而，由於大專教育和職前師資培訓課程中並無相關課程，因此無法確保所有的教師都具備足夠的相關知識。而根據小學和中學華文課程總目標，文化與愛國意識卻又與語言技能為同等重要的目標，因此，是否將語文教學回歸於語言技能的傳授，或是在職前培訓課程中加入於國民教育相關的教學知識，筆者認為未來或許有需要在兩者之間重新評估。

二、教學相關知識與技能

針對各種教學相關的知識和技能，教師們的自我評估如下：

表四—9 教學相關知識或能力自我評估統計結果

教學相關知識或能力	平均數	標準差
使用電腦輔助教學工具	3.86	0.92
擅於示範	3.81	0.71
教育心理學理論	3.36	0.73
組織教學	3.58	0.87
能立即判斷改正病句	3.54	0.83
作業處理能力	3.54	0.97
運用教學法	3.53	0.81
駕馭教材	3.51	0.90
觀察教學對象	3.48	0.78
教學應變	3.46	0.86
表達能力清晰、合乎規範	3.43	1.00
設計評量能力	3.41	0.84
活動與安排能力	3.2	1.01
教材編寫能力	3.18	0.99
英語能力	3.15	0.98
各種第二語言教學法	3.1	0.92
語文教育心理學理論	2.94	0.96
基本諮商理論	2.69	0.84

（資料來源：問卷調查。）

由於新加坡非常強調資訊科技教學，同時近年來也強調使華文學習活潑有趣，以引發學生們的興趣，達到「樂學善用」的目的，並在職前培訓中的理論和實習部份明確強調電腦教學的設計和教學法，因此教師們都能夠具備課堂中所須要用到的實際教學技巧，自我評估的平均數皆達3以上，特別是「電腦使用」和「擅於示範」兩欄，分別為3.86和3.81，顯示大部分教師都認為針對這兩方面所受之訓練為足夠甚至是充分的；其他諸如組織教學、運用教學法、觀察教學對象、教學應變和活動與安排能力，皆為教師實習評估的重點，所以一般上講師和協導教師予以較多的幫助，使得大部分的新加坡教師對於課堂的掌握能力頗優，自我評估約在3.5左右。而至於評量和教材設計方面，平均數也一

樣在 3 以上，顯示了新加坡的職前師資培訓對於這些教學所需的能力皆規劃得頗完善。

較為不足的則是心理學方面的知識，包括語文教育心理學理論和諮商理論，平均數分別為 2.94 和 2.69。在教育學院中，教育心理學為通識類的課程，並不特別針對語言教學；同時它也非必修科目，因此並非所有會員都會選修。另外諮商理論也是選修課。雖然心理諮商與課堂教學並無直接相關性，但不少教師認為自身所學不足以應付教學。這或許是因為除了課堂教學，教師們也必須關注和照顧學生身心的發展，特別是如今的華文教師也必須兼任級任教師的工作。雖然新加坡所有的學校皆有全職或兼職心理輔導員，但教師們仍然站在發現和處理學生身心問題的第一線。新加坡每 50 人中就會有 1 人在他們的人生中經歷某種精神上的問題，16—30 歲間則是狀況發生的高峰期¹²²；作為科任教師和級任教師，筆者在 3 年內曾經輔導和處理過不少相關問題，較常見的包括課業、感情、同儕和家庭方面的問題，嚴重的包括輕生、自殘、強迫症和精神分裂案件。教師必須能夠在發現問題後先做緊急處理，之後和心理輔導員或心理醫師合作，並且注意後續狀況。若能夠具備諮商或輔導方面的知識，能夠使教師能夠更有效地執行這方面地職責。

第三節 教學現況和困境

以上提到的學生程度來源和程度較為分歧的現象，在筆者針對教學認為在教學上所遇到的困難可互相印證：

¹²² “In Singapore, one of 50 people will experience a psychotic episode in their lifetime. The age range of 16-30 is the peak period of major mental illnesses, including schizophrenia.” Evelyn Gan (2012), *When the Illness is in the Family*, Singapore: Today, 24 Oct 2012.

表四—10 教師在教學上所遇到的困難

教學困難	人數	百分比
學生程度相差太大	61	76.3%
文學知識	22	27.5%
教學法	18	22.5%
班級管理	18	22.5%
語言知識	16	20%
語言能力	12	15%
其他	4	5%

注：本題為複選題，因此百分比以受訪者的總人數為底數

（資料來源：問卷調查。）

有高達 76.3%的教師認為，學生的程度相差太大，造成他們教學上的困難。除了各種不同程度和性質的課程之外，在同樣的班級中，學生的語言能力差異也常迥異，原因是由於學生修讀的華文課程種類，通常是依其會考成績而定，而會考成績又包括了英、數、理、人文等各種科目，因此可能會出現高級華文課程的學生語文能力比華文課程學生弱的現象。某些學校若有足夠的學生和教師，則可進行華文能力分班，然而，大部份的學校華文教師有限，修讀各類華文課程的學生人數也有限，因此很多時候每種課程也只能有 1—2 班，無法再依學生的華文能力或家庭語言背景再進行分班。

另外，從上表中也可看出 27.5%的教師認為文學知識的不足是他們教學上的困難之一。雖然除了中學和高中的華文文學課程之外，其他的華文類課程之定位皆為語言課程，但其中仍是有些許文學成份，包括成語、俗語、詩、詞等等。以現行的中學華文課程為例，四年的課文中僅有 4 首新詩、1 首唐詩、1 首宋詞和 1 篇現代劇本節選，其餘的成語、神話故事和古典小說（西遊記）皆為介紹性或改寫過的文章，一如小學課文中的處理方式。即便數量已不多，但卻已足以讓部份教師們覺得吃力。筆者在帶實習教師或觀察其他教師的課之時也發現，除了專門教導華文文學課的教師之外，大部分的教師在文學知識背景方面都稍弱，只能依照教師手冊中的解釋進行教學，無法自行變通，教學效果也

十分有限。

至於教學法、班級管理、語言知識和語言能力等，只有 15%-22.5%的教師認為這些因素是他們在教學上所面臨的困難，大部分的教師都沒有選取這些選項為教學難點，與第一、二節中大部分教師認為本身具備足夠相關能力和知識（平均數 3 以上）應付教學的調查結果可互相印證。

除了教學上遇到的困難之外，在筆者也調查了教師在課堂外所面臨的問題，試圖了解教師們在教職生涯中所遇到的困難為何，調查結果如下：

表四—11 教師在教職生涯上所遇到的困難

困難	人數	百分比
行政職務冗雜	72	90%
學生態度負面	47	58.8%
負責課程種類或進度太多	40	50%
課外活動耗時	39	48.8%
其他文化活動耗時	29	36.3%
家長態度負面	25	31.3%
教學時數太長	20	25%
教材更新速度太快	19	23.8%
其他	1	1.3%

注：本題為複選題，因此百分比以受訪者的總人數為底數

（資料來源：問卷調查。）

前已提過，新加坡的華文教師並非如大學語言教師一般，只需專著於教學即可，而是需要負責大量的行政工作。然而，竟然有高達 90%的教師都把「行政工作冗雜」列為他們教師生涯上所遇到的困難，則顯示了情況之嚴重性和普遍性。為了更深入地了解狀況，筆者訪問了一位具有四年教學經驗的中學華文教師，整理出她每週職務和時間分配表：

表四—12 某中學華文教師之每週職務和時間分配表

職務	時間
上課時數（華文正課）	17 小時
補習/強化課	3 小時
級任課（週會、職業輔導、領袖技能培訓、性別教育等課程）	3.5 小時
班級社區計畫	3 小時
課外活動	至少 4 小時
開會（包括全校會議、部門會議、教學備課會議、活動小組會議）	至少 4 小時
華文相關活動（農曆新年等節日；短劇、朗誦、猜燈謎、書法、相聲、歌唱、剪紙比賽等等）	至少 1 小時
學校其他活動工作小組（家長會、學校開放日、校際競賽等等）	至少 2 小時
事業發展小組（學生事務、教師事務、媒體與公關、國際關係、考試與評估、課表編排、資訊科技等等）	約 1 小時
實習老師指導	至少 1.5 小時
共計	至少 40 小時

該教師為級任教師，因此除了每日 10 分鐘至 1 小時不等的班級時間¹²³外，也需負責該班的社區計畫，輔導學生籌劃、處理各種行政和交通事宜、並且全程在旁督導。另外，由於該學期剛好有兩位實習教師至該校實習，因此部門內稍資深的四位教師皆需承擔一些實習教師指導責任，包括教案談論、觀課、評估和反饋等等。同時，由於該教師所教授課程多達 3 個年級的不同課程，因此除了不同課程的備課會議，也必須出席各年級的學校會議。

以上時間表，為教師課表上固定的時間，不包括其他可自行彈性調整（亦即意味著時間長短不定）的時間，例如學生生活輔導，包括課業、感情、家庭、經濟等問題，以及與家長面談、通電話、電郵等時間。教師也必須為了各種會議和活動撰寫計畫書和報告書，各種行政職務很多時候也必須靠電郵和電話協

¹²³ 短一些的班級時間可用來處理點名、請假等各種行政事宜，長一些的時間可用來開班會、上職業輔導或性別教育等課程，或是讓教師針對學生進行個別輔導。

調，因此教師們花在電郵回覆的時間頗為可觀。另外，每名教師每年必須完成100小時的在職進修，大部份的教師會選擇在週末或學校假期的時候上進修課程，然若課程時間無法配合，有時候也需與學生和校方協調掉課和補課事宜。該教師表示：

有的時候，我都不知道我的正職是什麼。雖然我上課才17小時，可是我曾經算過，我一個星期工作超過80小時。你在時間表上看不到的是，備課、出考題、出作業、該作業…這些才是老師該做的吧？我教四個班，一次作文我要改80多份，一篇作文快的話，包括挑錯字、改語法、寫評語和給分要10分鐘，應用文大概3—5分鐘。規定是一年要做8篇作文和6篇應用文…我週末很多時間都在改作文和應用文。其他作業能讓學生互評，但是這個不行。可是我其實很樂意改作業，因為這樣才知道學生學到什麼、錯在哪裡。

除了改作業之外，教師也必須花時間備課。該教師每星期每個年級至少需要2—3小時製作投影片、分析教學目標和重點、想課堂活動、準備教具和其他教學資源以及設計作業、評估和測驗等等。若是剛好同年級的同樣課程，則可重複使用：

可是我只有2班用同樣的課本。而且一班是「好班」、一班是「紅毛派」，還是要做調整。幸虧另外一個年級我去年教過，所以只要花少過1小時調整到適合近年學生的程度就可以了。有些時候同年級的老師們會分享資源，像投影片或是作業。但是我覺得大部份時間，別人做的投影片很難用，還是要自己調整過才講得比較順。以前實習的時候可以每天花2小時備課，現在簡直是不可能。

另外，由於該教師也擔任級任教師，因此也需教授性別教育、職業輔導等課程：

而且不只華文課要備課，級任課有時也要。不過那個不用改作業和準備測驗。有的時候我雖然很想多花點時間備課，讓課堂比較有趣和有效，但是我真的沒有時間，只能準備個60%—70%就上場，其他的就臨場發揮，因為不上課的時候我有太多email要回覆、要開會、要寫proposal、要安排各種事情，上課

反而變成打擾了我這些工作的進行，很諷刺。

由此可見，新加坡的教職中，有可能出現行政工作多至使得教學工作（如備課、批改作業、製作教具和準備資源等等）反而靠邊站的現象，違反了教師為人師表的初衷。值得一提得是，這種現象不單發生在華文教師身上，其他科目教師也同樣會遭遇相同的狀況；然而，華文教師較為吃力之處，在於文化活動較多，以及華文課程的種類太多樣化，而學生總人數又較少，使得要準備的進度太多，不如其他教師可準備單一進度或至多兩種進度。表四—11 中反映了，高達 50% 的教師認為所負責的課程種類或進度太多。而筆者統計了參與問卷調查的教師曾教過的課程種類（見表四—13），結果發現大部份的教師都教過多種課程，高中教師甚至每位平均教過 5.1 種課程（不包括不同年級）。雖然未必是在同一年份中所負責，但若每年都教不同的課程，教師所需做的準備工作則又更多了。

表四—13 受訪教師教過的課程種類統計

任教學校	教過的課程種類數量（平均）
高中	5.1
中學	2.7
小學	1.8

（資料來源：問卷調查。）

從表四—12 中也可看出該教師每星期花在課外活動的時間為至少 4 小時。該教師所負責的課外活動為華樂隊，每週練習次數為 2 次，遇到比賽時則可能高達 4 次，每次 2 小時。雖然有另外一位教師共同負責，可輪流留校陪學生練習，但課外活動的行政也花去不少時間，包括社團領袖的培養與訓練、比賽或交流相關事宜等等，因此在問卷調查中有 48.8% 的老師表示課外活動耗時。然而，課外活動為每位老師都需要負責的項目，因此不獨華文教師，所有科目的教師皆會面臨同樣的問題。華文教師們額外必須辦的是各種華文和文化相關活動，例如節日慶祝（農曆新年、中秋節）、種族和諧日、「母語」雙週、各式各樣的華語文競賽（相聲、短劇、朗誦、猜燈謎、書法、剪紙、歌唱、翻譯、寫

作等等比賽)等等。籌辦活動時，從場地、器材、訓練學生、流程彩排、經費、撰寫報告等等，皆十分耗時耗力。另外，近年來，新加坡和各地的學校交流日益頻繁，若是遇上中國的學校訪問或交流團，負責接待的也必定得是華文老師，筆者曾經在一年內接待過3團中國學校的交流團，負責安排食宿、文化活動、接待學生訓練、參訪行程等等。幸好這些文化活動皆非常年性的活動，各項活動通常一年只有一次，因此受訪教師中有36.3%認為這些其他的文化活動為他們教職生涯中的困難之一。

和其他科目不同的是，學生態度和家長態度也是新加坡華文教師所面對的困境之一，58.8%的教師將學生的負面態度列為教職生涯的困難之一。新加坡的華族學生中有一部份對華文學習的態度十分負面，除了討厭華文之外，甚至以不會華文華語為榮，與世界各地其他為了興趣或實用目的而學習華文的學生大不相同，因此新加坡的華文教師必須花大量的時間和心思克服這一層障礙，使華文課變得活潑有趣，每一次的華文教學改革也都會提出不同的教學法建議，例如提倡運用資訊科技和多媒體、戲劇教學法、發展校本課程等等。教育部在2010年曾經針對學生和家長做了「學習華語地重要性和興趣」調查，發現有88%的小六學生和69%學生喜歡學習華文¹²⁴，但超過90%的家長皆認為學習華語或「母語」是重要的。

相較學生的負面態度，僅有31.3%的受訪教師認為家長的態度負面，和教育部的調查結果互相吻合。筆者在執教之初，曾遇過家長努力要讓孩子選修「較容易」的華文課程或豁免修華文，也曾經遇過家長因孩子的考試成績不好，致電學校責罵華文老師將測驗題目設得太難，使得孩子的自信心受打擊。然而，近年來卻也有家長表示希望孩子能夠讀「較難」的華文課程，甚至有不少不擅華語的家長，在家長會的時候會特別請教華文教師如何幫助孩子學習華文。筆者認為，雖然華語文在新加坡社會中的使用情境和機會並未增加，但隨著中國經濟的崛起和全球化的效應，越來越多家長認為華文對孩子的將來是重要的，甚至有些家長本身也曾被派去中國出差或工作，在工作上會大量使用到華語文，因而肯定華文科的學習，因此本現象應會日漸改善。

¹²⁴ 母語檢討委員會(2010)。母語檢討委員會報告書。新加坡：教育部。頁99。

第四節 小結：各課程要求迥異

本章就不同級別的華文課程，分析教師所需具備之知識和技能，同時就新加坡的教育環境，分析華文教師所具備以及所需要之能力。筆者利用前兩章中的資料設計一份問卷，希望能實地了解現任新加坡小學、中學和高中華文教師對於自身的知識和能力與現任課程的想法。

從這些課程對於華文教師的知識與能力要求分析中可看出，新加坡華文課程對於華文教師的學科內容只是、教學法知識、甚至語言能力要求都各有差別。雖然在第三章中已得知新加坡的華文教師素質差異大，但這是否代表經過職前培訓課程之後，每位教師都能剛好配分配至可勝任的課程？

從第二節中可看出，大部分的教師對於本身的知識和能力的自我評估，都屬於尚可的範圍，既不是非常有自信、也不會覺得無法應付教學。由此可見，現行的師資培訓和分發制度，似乎仍然可行，但卻也未臻理想。教師對於所教的科目，實應具備「充分」或「非常充分」的知識才對。第三節中也提及了，新加坡華文教師所需教授的課程種類（不包括若教不同年級的不同進度）太多，或許也是造成教師無法很好地掌握所有課程所需要的知識之原因之一。

第三節也探討了新加坡華文教師所面臨的其他困境，除了受華文科在新加坡所面臨的狀況影響之外（例如學生或家長態度負面），更多似乎則是源於行政等其他非教學方面，與教師本身的學科知識或教學能力似乎皆無甚大的關係。然而，卻從中也可看出，新加坡的華文教育定位是整個正式教育體制的一部分，因此對於華文教師的要求也並不止於語言的教授而已。

第五章 結論

本文藉由經典文獻，探討了師資培訓、二語教師培訓、華語教師培訓和雙語課程等與新加坡華文教育和華文師資培訓相關之概念，再由第三章開始針對新加坡的教育政策和華文改革進行詳述，藉此了解新加坡華文教育之脈絡、發展和現況。第三章和第四章也試圖藉由新加坡華文教育之現況，了解華文教師的背景素養和語言習慣，並更進一步通過了解各種華文教師職前培訓課程，以及小學、中學、高中之各種華文課程對教師之要求，釐清各種不同背景之華文教師適合之教職，並通過圖表列出新加坡華文教師所具備之能力與知識。另外，筆者也敘述了新加坡華文教師之輸入和輸出之狀況，並對其加以分析和探討。第五章則是藉由問卷，了解新加坡華文教師的背景素養、教學現況以及當下面臨的困境。

第一節 主要研究發現與建議

一、教學專業培訓完善 但學科知識要求之不足

筆者認為，新加坡華文師資之問題主要在於新加坡華文教師之語言能力與素養。從第三章的師資培訓課程描述和第四章的問卷分析中可看出，新加坡華文教師的職前培訓體制可算是十分完善，特別是教學法的知識技能學習，以及長達10週的實際課堂實習，在各個方面的專業素質培訓頗為嚴謹，並且有完善的培訓和評估制度。因此，新加坡華文教師之教學技巧和能力一般頗佳，並且能夠勝任級任教師、課外活動教師等各種不同教學角色。

相較之下，面對不同級別和類別的華文課程，則並非每一位華文教師都能夠勝任。為了解決華文教師短缺之問題，教育部對於華文教師之資格要求頗為寬鬆。從各種職前培訓課程的入學要求看來，只要中學或高中華文會考成績尚可，即可提出申請受訓成為華文教師，甚至還有些受訓教師在提出教職申請之時並非申請成為華文教師，卻因為具備不錯的華文成績，而被分配至受訓成為華文教師。這些不同來源的華文教師所具備之學科知識質量迥異，有些是本地

或外國大學中文系畢業、有些卻只具備中學高級華文的知識；以如今人力資源分配的方式來看，幾乎所有的小學教師皆非大學本科系畢業。雖然通過問卷調查後可發現，這種分發的方式似乎是可行的，幾乎所有的教師皆覺得自己具備足夠的知識和技能應付教學，但卻皆未達「充分」水平，所有答案皆停留在「還可以」（平均數3—4之間）階段。

進入職前培訓課程之後，由於時間緊湊，課程中也無法花太多時間替學員們補足本科知識，僅能加強與教學直接相關的部分，如兒童文學、語音、語法概論等部分。再加上非平衡雙語教育制度的關係，新加坡華文教師在職前理應花費更多時間修習華文和華文相關知識，特別是未具中文系主修學位者。然而，筆者認為，由於新加坡的雙語教育為部分雙語教育，所培育出來的學生之雙語能力並不一致，無論是新加坡中學或高中的華文水平，皆未臻足以教學之能力與知識水平，因此學科知識的大量學習是非常必要的。

即便是中文系學士，由於新加坡兩所大學中文系之專業方向較多，因此畢業生所學、所專或許與現有之小學至高中的華文教材和課程內容不符，以致在「因教施材」時難以派遣適任之教師。筆者在第四章中所列出的新加坡小學、中學和高中各課程教師所需之知識和技能表格或可作為參考；雖然本文並未特別針對制定華文教師必修學分或科目的可行性和必要性提出探討，但意欲成為華文教師之大專學生可通過該表格了解現行課程對於華文教師之知識和技能的要求，並在選課時注意學分之選修，而教育部或學校在派遣和分配教師時也可藉以作為教師適任性的參考。同時，在職教師本身也藉以評估自己所欠缺之知識和技能，做在職或全職進修。新加坡教育部有一套在職進修鼓勵制度，教師工作滿三年後，即可申請無薪假，進修學士或碩士學位；教師也可嘗試申請全額或部份獎／助學金，於國內或國外進修相關學位。此制度對於提升教師之學科知識無疑是有利的。

二、「因材施教」之反思：差異教學之重點階段

新加坡華文師資問題之一，為教師是否適任於各種不同課程。從第二和第四章中我們可看出，為了達到差異教學，同時也為了鼓勵更多學生（包括非華裔）學習華文，新加坡推出了各種不同課程，以讓利同背景、不同能力的學生學習華文，以致現今的小學有 4 套不同的華文課程，中學有 7 套，高中將有 10 套課程。

然而，筆者認為，若進行差異教學之目的是為了幫助來自不同家庭背景之學生，那麼所謂的因材施教應於小學階段重點實施，其目的應該是以不同的教材和教學法，幫助來自講英語家庭者提升其華語程度，縮小不同語言背景的學生之間的語文能力差異，以達到「殊途同歸」的效果，在經過小學六年和中學四年之強制華文教育後，來自不同家庭背景學生之語言程度之差異應越來越小，使得整體的華文水平皆有所提升，而非差異越來越大。一如新加坡的英文教育，無論學生家庭語言背景為何，所有學生至小學六年級皆能達到一定的水平，至中學畢業之時，除了普通（工藝）源流的學生之外¹²⁵，所有學生皆統一參加一樣的劍橋 O 水準英文會考。因此，筆者認為差異教學之重點應在小學，拉近學生因為家庭語言背景不同而造成的程度差異，在中學和高中階段就毋須因為遷就學生的個別程度而開設越來越多種類的課程。

另外，若能拉近學生程度之差異，對於解決華文教師短缺之問題應有所幫助。一方面，若學生語文能力分化現象減輕，或許在未來能夠減少中學和高中華文課程之種類。如今在高中修讀華文的學生人數較中小學少得多，課程種類又多，但每所學校之教師人數仍以師生比分配，因此造成雖然教師缺額已滿，但每名教師皆需身兼多個進度，學生人數卻仍不足之情況。另一方面，若學生證體語文程度有所提升，則有資格、興趣和意願成為華文教師的人數也會增加，師資水平也較一致，在師資培訓時也能夠更具系統性和針對性。

三、「因材施教」至「因教塑材」：「華文」課程與華文教師的重新定位

¹²⁵ 普通（工藝）源流的學生在中五畢業的時候，參加的是劍橋 N 水準英文會考。

前已提過，雖然新加坡華文課程種類眾多，但在科目類別上卻因為教學媒介語的關係，因此除了華文文學被列為「文學」類之外，全被列為「華文」科。在新加坡的教育制度下，每位老師皆需有兩個「教學科目」，例如數學老師可選擇教初數和高數、初數和物理，歷史老師可選擇教歷史和英文、歷史和地理，英文老師可選擇教英文和英國文學、英文和音樂等等。在現行的制度底下，所有的華文教師的兩個「教學科目」都是華文和公民與道德教育（小學）和華文和華文文學（中學和高中）。筆者認為這不但是華文教師所需負責的進度較其他教師多的原因之一，更是限制華文師資培訓有效度之因素之一；若能將「華文」與「華文教師」重新定位，則可使得師資培訓更專業、精確，而非如現行課程，雖全面，卻無法深入。

筆者認為，若在不更動現有的華文課程種類和內容的情況下，根據第二和第四章中的各種「華文」課程類別、內容、教學法、教學對象作為分類考量，新加坡的「華文」科目應重新定位分為六種：

1. 華文（第一語言）
2. 華文（第二語言）
3. 華文（外語）
4. 華文文學
5. 人文
6. 其他

高中和中學的華文課程可先依課程內容分為語言類和文化類兩種，文化類再依內容分為文學（包括中學高級華文、中學華文文學、高中華文文學、高中華文特別試卷）、文化（中國通識、歷史（華文））和其他（翻譯與語言學），語言類則依教學法、教學目標和教學對象分為第二語言（包括中學快捷華文、普通華文、華文 B、基礎華文、高中 H1 華文、高中華文理解與寫作）和外語（包括中學與高中華語會話和中學華文特別課程）。至於小學，則主要依教學對象和教學法分為第一語言、第二語言、外語三種科目，另外再加上現今所有「母語」教師都必須負責的非語言類科目——道德與教育（詳見圖五—1）。



圖 五-1 新加坡華文教師教學科目分類建議

（資料來源：筆者自行整理。）

以此為基礎，筆者認為新加坡華文教師的「教學科目」應有所改變，不再限於僅「華文和公民與道德教育」（小學）和「華文與華文文學」（中學／高中）兩種組合，應讓教師們依照其大專教育所修之專業來選擇；教師也不應只有小學華文教師和中學／高中華文教師兩類，而應該分為三類，即：

1. 小學華文教師
2. 中學／高中華文（語文類）教師
3. 中學／高中華文（文化類）教師

現行的華文師資職前培訓系統，主要依照受訓學員之學歷將學員分配至各課程，然而，由於學員未來畢業後可能被分配負責的科目種類太多，因此一般無法根據他們正式執教後所負責的科目進行訓練，學科和專業知識的學習針對性也較低，使得教師們雖然都覺得「還可以」應付教學，卻未達到應付自如的階段。因此，若「華文教師」重新被定位為三種不同類別，將能夠幫助他們在職前培訓的階段，接受更完整與深入的教育與訓練，甚至在大專教育的時候，也能夠有意識地選擇與教學科目更相關的學程。教育部在招聘教師時，除了傳統的中文系本科生之外，也可考慮其他主修的學歷，例如「應用華語系」、「對外漢語教學系」本科畢業者的背景知識，非常適合在新加坡教授華語為第二語言或外語，主修「漢語」或「語言學」者則除了能夠勝任語文類的教師之外，也可教導較專門的科目「翻譯和語言學」，至於文化類的科目如「中國通識」，則可考慮吸收具備「社會學」、「國際關係」等相關知識的其他系所畢業生；至於傳統的「漢學」和「中國文學系」畢業的教師，則教師和教授各級的華文文學相關科目。

小學華文教師的教學專業科目，可包括第一語言、第二語言、外語和公民與道德教育四種，教師可在職前培訓時選定其中兩項作為其「教學科目」，並選修相關課程。例如教師若選擇第二語言作為教學科目，那麼在培訓甚至是大專教育時便能夠更深入地選讀相關科目，例如對比語法、第二語言習得、第二語言教學法等等，若選擇公民與道德教育，則應選擇增進新加坡歷史與社會相關知識的科目。

中學和高中教師則可分為語文類教師和文化類教師。由於高中教師的人數不多，因此筆者認為與其依照教學級別將教師分類，不如仍然沿用現今將中學和高中教師一起培訓的制度，只是依照課程內容和課程目標將教師分為語文類教師和文化類教師兩種。如此，不但可使教師培訓課程更為專精與深入，也可保持中學和高中華文教師之間調動的靈活性。語文類教師的兩個「教學科目」為第二語言和外語，因此，教師若至中學執教，可能負責的課程包括中學快捷

華文、普通華文、基礎華文和華文 B、華文（特別課程）或華語會話，若至高中則可能負責 H1 華文、華文理解與寫作和華語會話等課程。文化類的教師則可從三種「教學科目」中的文學、文化和其他任選兩種，文化類的教師若至中學，可能負責中學華文文學和中學高級華文，若至高中執教則可能負責高級華文與華文文學（H2）、高中華文特別試卷（H3）、中國通識（H1 和 H2）、歷史（華文）、翻譯與語言學等課程。

以上的分類主要以各課程教師所需之專業知識與能力、教學對象所需的教學法以及教學內容與目標做考量。筆者認為，若能參考以上分類，重新改變「華文」科與「華文教師」之定位，便可更恰當地「因教塑材」，使教師之知識與能力更是何其所負責的課程，同時也減輕華文教師備課、教學與行政之負擔。

四、「新加坡模式」：華文教師培訓中心？

新加坡是否可以成為外國華文教師培訓中心之一？本論文在此問題上似乎仍然不足以下任何定論，因實際執行仍然須要各機構多方面的探討和協調，但以下因素卻能納入考量：

（一）學生背景和能力多元：新加坡的學生背景和能力種類眾多，因此教育學院的講師們皆對於各種類型和程度的學生十分熟悉，在訓練新教師們的時候也能夠分享相關經驗。若須要找相應的學生種類參觀教學和實習，應也能找到，例如印尼華文教師可參觀以馬來和印度學生為主的華語會話或華語（特別課程）、英國中學教師可參觀學生為英語背景為主的中學華文 B 課程，馬來西亞華校教師可參觀中學或高中高級華文和華文文學課程。

（二）受訓課程多元：新加坡華文教師的來源本就較多元，因此因應促成了多種的教師職前培訓課程。而來自各地的華文教師程度也不盡相同。印尼 2001 年剛對華文教育解禁，華文教師的華文程度同樣地相當分歧，普遍有華語聽讀能力欠佳、口語表達能力不足、漢字書寫偏誤、語法辭彙使用不當的問題¹²⁶；而一直以來皆擁有完整華校系統的馬來西亞，華校生以華文為母語。這樣

¹²⁶ 宋如瑜（2010）。《華語文教師的專業發展——以個案為基礎的探索》。台北：秀威科技。頁 99。

的分歧與新加坡華文教師華語文程度的分歧有所類似。因此，可針對受訓教師本身的華文程度和教學對象，而分配他們至不同的職前培訓課程內。然而，要考慮的是，新加坡華文教師的人力資源分配為中央分配，而現行的做法是將華語文能力較高者派至要求較高的華文課程，而外籍教師將來若回國教學的對象是未知數，那麼在分配職前培訓課程時則會有難度。

（三）教材和課程內容：新加坡的職前培訓中，很多時候都以現行教材作為課堂範例，使得學生能夠更熟悉教材與教學運用。然而，若外國教師來受訓之後要返國教學，則過多的本地教材便顯得不實際。雖然在東南亞國家中，也有不少國家直接用新加坡教育部所編的教材，例如印尼所使用的華文教材中，新加坡教材占 30%¹²⁷，但若真的要培訓外國教師，則此為其中一項應加以調整之處。

（四）語言環境：在新加坡，主要的工作語言為英文，因此外籍教師若至新加坡受訓和生活，應不會碰到太大的語言障礙，特別是東南亞國家的教師，甚至也有機會說他們的母語；然而，卻也因為如此，他們或許也無法得到純華語文環境的浸濡。新加坡並非沒有使用華語文的環境，只是使用的場域有限，因此若希望能夠大量接觸和使用華語文，則現階段的新加坡並非最佳的訓練地點。

（五）外來人才和移民政策：新加坡一向十分歡迎外來人才，且針對來新加坡求學或工作的外國人皆已有十分完善的短期或長期簽證政策，因此若有意開辦這類的課程，相信就簽證等各方面應不成問題，且如筆者的問卷調查中所顯示，現有的外籍華文教師高達 90% 願意留在新加坡，若外籍教師來新加坡受訓後選擇留在新加坡執教，也未嘗不是解決新加坡本身華文教師不足之方式之一。

五、教師教齡偏淺

筆者從問卷調查中，發現了新加坡華文教師有教齡偏淺的現象；另外，筆

¹²⁷ 宋如瑜（2010）。《華語文教師的專業發展——以個案為基礎的探索》。台北：秀威科技。頁 96。

者本身在學校執教的經驗中也同樣有這個現象，即資深老師人數較少，大部分華文老師都頗為年輕。

受訪教師年資

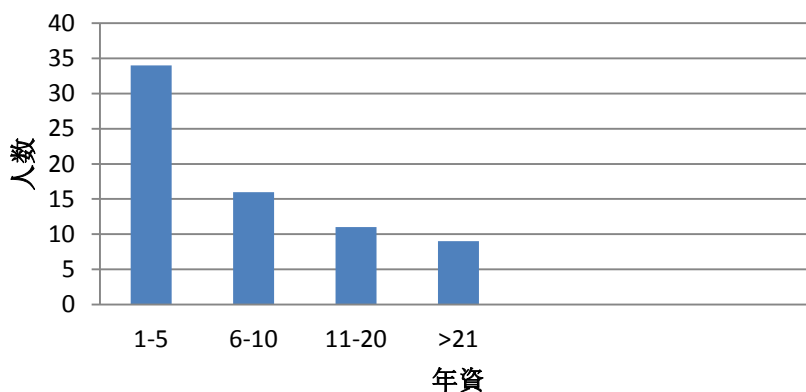


圖 五-2 受訪教師年資

（資料來源：問卷調查）

從上圖中可看出，受訪教師中有高達 45% 的教師教齡少於 5 年。從市場供應的角度來看，這或許有兩種原因：一、自 2004 年以來，教育部有意識地擴大華文教師的招聘，並且增加華文教師的人數，因此新進的教師佔了較大的比例；二、因現任華文教師退休、辭職，造成必須聘請新進教師填補空缺。新加坡教育部並沒有公布教師辭職率的統計數字，因此筆者以調查同屆受訓的華文教師任職現況，以做為參考：50 位學員中有 7 位已辭職，共占 14%，然由於樣本數量有限，因此本數字僅供參考。至於退休率，同樣地也沒有官方數字，但由於新加坡至的華校生自 80 年代起就已剩少數，因此可推算受華文教育的教師們已過或正值退休年齡，這或也是華文教師人數暫值青黃不接的階段之原因。筆者也認識數位已退休或應退休的華文教師，因學校需要老師而繼續以約聘或代課的方式留任，顯示了華文教師的替換率仍然不理想。

第二節 研究限制與未來研究建議

一、擴大受訪對象

本論文主要的資料來源是以文獻蒐集和問卷為主，受訪者皆為現任華文教師。然而，由於問卷回收率低，因此僅能供參考，再加上主要收集到的資料仍只限於教師本身的觀點和看法，若能夠針對訓練華文教師的新加坡國立教育學院講師們進行訪談或問卷調查，則可獲得更全面的資料，反映出新加坡華文師資培訓之發展與現況。

二、在職培訓

本研究的範圍僅限於職前培訓，然而，新加坡華文教師每年都要接受至少100小時的在職培訓，因此他們所具備之知識和能力不僅止於職前培訓課程所學。然而，由於開辦在職培訓課程的機構眾多，主要包括新加坡教育部、新加坡教研中心、新加坡華文教師總會、國立教育學院等，也有任教學校各自聘請講師或機構進行教師培訓，因此較難找出統一的課程作為研究範圍。然而，每年100小時的培訓時數頗為可觀，因此仍十分具研究意義。未來研究或能先由教師所受的在職訓練種類和個別時數著手，進一步了解教師們在執教的過程中會針對何種方向繼續深造。

三、教師信念、人格特質與其他

影響教學之因素除了教師之學科和專業知識與能力之外，也包括了教師對於教學的信念和想法，以及教師人格特質等其他因素。然而，由於新加坡華文師資所面臨的最大問題仍在於數量，因此若未來的潛在華文教師來源超過市場對於華文教師的需求，或許解釋在選擇華文教師的條件中可針對其教學信念、人格特質等其他條件做更進一步的要求。

第三節 章節回顧與總結

本文在第一章中提出了新加坡華文教育的關鍵問題之一，在於極需增加華

文教師的質與量。由於新加坡對於雙語教育仍然十分堅持，再加上漢語逐漸成為國際語言，因此新加坡對於華文教師的需求量一直都在。

然而，新加坡教育從單語教育變為雙語教育之後，華文師資的供應量卻較單語教育制度時期少。筆者於第二章中藉由雙語教育和社會語言相關文獻回顧，了解新加坡的雙語教育制度實為「部分雙語教育」，即只有華文科是以華文為教學媒介語，其他科目皆以英語為媒介語。學生接觸華語文的時間較少，因此華文相關知識與能力一般無法達到足以教學的水平，能夠成為華文教師者越來越少；同時，筆者在該章中也藉由歷史回溯，闡述新加坡語言政策的改變，從中探討現行華文教育系統結構的形成以及華文教師本身語言背景之改變。

因為社會語言環境等因素，學生的華文能力逐漸分化，為了幫助學生學習，新加坡的華文教育近年來十分重視差異教學，以「因材施教」的理念設計了各種華文課程。然而，由於新加坡華文教師本身即是該政策下之產物，因此教師本身的語言知識和能力素養也同有分歧。筆者先於第三章第一和第二節中，分別探討新加坡大專華文教育以及新加坡華文教師職前培訓課程，釐清新加坡本地所培養的華文教師所具備的學科內容知識和專業知識與能力，並進一步在第四章中，分析各現行華文課程之教學目標、教材內容、教學方式、教學對象等等，以及個別課程對於華文教師知識和能力之要求。新加坡的華文教師，由於所受的背景教育不同，因此在學科內容知識和學科教學法方面較為不足。

從第四章第一節中的各級華文教師所需之能力與知識表格中，除了可看出各課程之間的對教師的要求不盡相同，同時也因為並非所有的華文教師都能夠具備所有的條件，所以造成了實行「因材施教」的困難。然而，也或許因為新加坡華文教育系統兼顧了多種的學習者背景和能力，筆者認為新加坡華文教師的靈活性頗高，若要到外國任教，應會較其他華文為母語國家的教師適任。在筆者的問卷調查中，受訪教師們對於至外國教學頗有自信，除了中小學教師在至外國大學任教不太有自信外，新加坡華文教師對於其他各級華文課程的教學都具自信心，高中教師甚至有信心能夠應付問卷中所列的所有課程。

筆者認為，第四章第一節中各級華文教師所需之能力與知識表格，可供有意成為華文教師者作為選課參考，同時也能夠供有意至新加坡執教的外國教師做為參考。由於新加坡的外籍教師人數頗為可觀，因此筆者特在第二章中探討

外籍教師的招聘條件以及任教狀況，同時也在問卷調查中發現外籍教師長期待在新加坡的意願非常高，這與新加坡外來人才與移民政策也不無關係。

在筆者的問卷調查中，除了驗證新加坡華文教師的教育背景十分多元之外，筆者也發現新加坡華文教師的教齡偏淺；另外，新加坡教師的教學相關知識與技能較學科相關知識與技能來的高，顯示了新加坡華文師資問題主要仍在於語言背景素養。另外，該調查也顯示了教師們認為自己較為不足的是新加坡歷史與社會相關知識和心理學方面知識；從華文課程教學目標和教學環境和現況來看，這兩項知識對於現階段的新加坡華文教學是十分必要的。

雖然筆者認為新加坡華文師資問題主要在於學科知識和學科教學法的分歧，但現任華文教師們通過問卷調查所反映出他們認為教學上最大的困難，則是「學生程度上的差異」以及「行政職務冗雜」，而非學科知識或能力的不足。這或許顯示了，現行的教師分發制度在某種程度上仍然算是有效的。另外，也有半數教師反應了所負責的課程種類太多。筆者認為，這或許也是加重教師行政和教學負擔的原因之一，同時也再次反映了新加坡華文教育系統「因材施教，因教施材」而造成的學生程度差異性大和教師分配困難之問題。為不同的學生提供適合他們程度的課程、增加他們學習華文的意願和使用華文機會，雖然用心良苦，但筆者認為實行差異教學的最終目的，應是縮小學習者之間的差異，將所有的學習者提升至一定的水平，而非不斷地為各類的學習者制定不同的課程和最終學習目標。

新加坡對於雙語教育與華文教育之堅持，反映於其語言政策中。為了更適合語言環境之改變，新加坡華文教育政策近年來幾乎「五年一小改、十年一大改」，而華文教師則隨著每一次的華文教改，需要重新學習和適應新的教學法、教學內容或教學對象。新加坡《聯合早報》的高級執行編輯就曾提到：「華文老師在島國是一個特殊的群體……島國的教育史當中，最為折騰的是華文，沒有其他科目像華文一樣，需要跟著內部和外部的環境過山車。」¹²⁸ 筆者希望本論文所提出的闡釋、論述和建議，能夠為華文師資培訓提供一些可借鑒與參考之

¹²⁸ 李慧玲（2009）。將掌聲留給華文老師。新加坡：聯合早報。2009年11月29日。

觀點，若能夠重新將華文科定位，或許未來的華文師資培訓將能夠更專精，不管華文教育政策如何改革，所培育出的教師仍然能夠對其所選擇的兩個「教學科目」中的任何課程應付自如。

新加坡華文教育之課題十分複雜，本論文若有缺失或未臻完善與周詳考量之處，請不吝賜教。

參考資料

一、中文資料

- 王文科、王志弘（2012）。**教育研究法**。台北：五南圖書出版公司。
- 甘永川（1998）。**群眾運動與新加坡社會（1945—1955）**。新加坡國立大學中文系榮譽學位畢業論文。
- 母語檢討委員會（2010）。**母語檢討委員會報告書**。新加坡：教育部。
- 李光耀（2011）。**我一生的挑戰——新加坡雙語之路**。新加坡：聯合早報。
- 李元瑾（主編）（2007）。**南大圖像：歷史河流中的省視**。新加坡：南洋理工大學中華語言文化中心。
- 李政賢（譯）（2006）。Marshall, C. and Rossman B. Gretchen (1999) 著。**質性研究：設計與計劃撰寫**。台北：五南圖書出版公司。
- 李慧玲（2009）。**將掌聲留給華文老師**。新加坡：聯合早報。2009年11月29日。
- 台田美穗（2003，3月）。新加坡及香港的福建社團及其教育事業的比較研究。**第二屆海外華人研究與文獻收藏機構國際會議**。香港：香港中文大學。
- 吳英成（2010）。**漢語國際傳播：新加坡視角**。北京：商務印書館。
- 吳明清（2009）。**教育研究—基本觀念與方法分析**。台北：五南圖書出版公司。
- 吳英成（2006）。**新加坡雙語政策的沿革和新契機**。新加坡：南洋理工大學國立教育學院。
- 宋如瑜（2010）。**華語文教師的專業發展——以個案為基礎的探索**。台北：秀威科技。
- 宋如瑜（1999）。**由新手邁向專家之途——北京清華大學 IUP 對外漢語教師培訓行動研究**。國立東華大學研究所碩士論文。
- 呂必松（1992）。**華語教學講習**。北京：北京語言學院出版社。
- 郭振羽（1985）。**新加坡的語言與社會**。台灣：正中書局。
- 胡月寶、陳志銳、陳之權（2008）。新加坡華文與英文教材比較研究：以小學低年級為例。**國民中小學國語問教科書之比較探析國際學術研討會論文集**。
- 陳志銳、陳之權、胡月寶（2008）。新加坡小學課本中的單元教材在華文做為第二語言教學上的適用性和實用性。**國民中小學國語問教科書之比較探析國際學術研討會論文集**。
- 國立教育資料館編輯（2010）。**芬蘭教育理論與實務**。台灣：國立教育資料館。
- 楊淑閔（2011，9月）。新加坡高中華文語文特選課程畢業生之語言習慣：語言政策對於語言習慣的影響。**華文作為第二語言之教與學國際研討會**。新加坡：新加坡華文教學研究中心。

- 新加坡教育部 (2007)。小學華文課程標準 2007。新加坡：教育部。
- 新加坡教育部 (2006)。中學華文文學課程標準 2006。新加坡：教育部。
- 新加坡教育部 (2006)。中學華文(特別課程)標準 2006。新加坡：教育部。
- 新加坡教育部 (2011)。中學華文課程標準 2011。新加坡：教育部。
- 新加坡教育部 (2011)。2011年教育數據摘要。新加坡：教育部。
- 漢語國際推廣領導小組 (2007)。國際漢語教師標準。北京：外語教學與研究出版社。

二、英文資料

- Bernhardt, E.B. & Hammadou, J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal* 71.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Reprinted in 2010. New York: Routledge.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (11).
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W.R.Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York:Macmillan.
- Chiew, S. K. (1980). Bilingualism and National Identity: A Singapore Case Study. In Afendras and Kuo, *Language and Society in Singapore*. Singapore: Singapore University Press.
- Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Ministry of Education.
- Cochran, K. F. & Jones, L. (1998). The subject matter knowledge of preservice science teachers. In Fraser, B.J.;Tobin, K.G. (Ed.). *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Dixon, L.Q. (2005). *Bilingual Education Policy in Singapore: An Analysis of its Sociohistorical Roots and Current Academic Outcomes*. USA: Graduate School of Education, Harvard University
- Gan, Evelyn (2012). *When the Illness is in the Family*. Singapore: Today, 24 Oct 2012.
- Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. TESOL Quarterly, 4.
- Fishman, J.A. (1972). *Language in Sociocultural Change: Essays by Joshua A. Fishman*. California: Stanford University Press.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gendron, J.D. (1972). Commission of Inquiry on the Position of the French Language and on Language Rights in Quebec: Language of Work. Quebec: L'editeur officiel du Quebec. In Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goh, Keng Swee & Education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. Singapore: Singapore National Printers.
- Gopinathan, S. (1997). Education and Development in Singapore, *Education in Singapore: A Book of Readings*. (Eds.) Jason Tan et. al. Singapore: Prentice Hall.
- Gopinathan, S. (1999). Language policy changes 1979-1997: Politics and pedagogy, in S. Gopinathan, Anne Pakir, Wan Kam Ho, and Vanithamani Saravanan (Eds.) *Language, society and education in Singapore*. Singapore: Times Academic Press.
- Kruchu, Braj.B. (1992). The Second Diaspora of English. In Machan, Tim William & Scott, Charles T. (Eds.). *English in Its social Contexts: Essays in Historical Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Lange, D.L. (1990). A blueprint for a teacher development program. In Richards, J.C. and Nunan, D., *Second Language Teaching Education*. Cambridge University Press.
- Lee, Hsien Loong (1999). *Ministerial Statement by DPM BGE Lee Hsien Loong on Chinese Language in Schools in Parliament on 20 Jan 99*. Singapore.
- Mak, Mun San (2008). *We Want Our Kids To Learn Chinese*. Singapore: The Straits Times, 27 July 2008.
- National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *BA/BSc Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University.
- National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *Diploma Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University.
- National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *Post Graduate Diploma in Education (Pri) Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University.
- National Institute of Education, Nanyang Technological University (2012). *Post Graduate Diploma in Education (Sec/JC) Handbook*. Singapore: Nanyang Technological University.
- PuruShotam, N. S.(1998), *Negotiating Language, Constructing Race: Disciplining Difference in Singapore*, New York: Mouton de Gruyter.
- Republic of Singapore. *Constitution of The Republic of Singapore*. Part XIII 153A
- Richards, J.C.& Hino N. (1983). Training ESL teachers: the need for needs assessment. In J.E. Alatis, H. H. Stern, and P. Strevens (eds.), *GURT'83: Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers*. Washington, D.C.: Georgetown University Press
- Richards, J.C.(1987) The dilemma of teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly* 21.
- Richards, J.C. (1998) *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 56.

Singapore Department of Statistics (2011). *Census of Population 2010 Advance Census Release*. Singapore: Department of Statistics.

Smylie, M. A. (1989) Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary School Journal*.

The Straits Times (1953). *Staffing is great problem, but Chinese Chair in university might be set up in October*. Singapore: The Straits Times, 21 January 1953.

The Straits Times (1963). *Nanyang's Reds*. Singapore: The Straits Times, 27 September 1963.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making & classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

三、網路資料

中華人民共和國教育部（2004）。中華人民共和國教育部令第19號〈漢語作為外語教學能力認定辦法〉。2004年8月23日發布。2012年6月28日，取自
http://www.edu.cn/bu_men_gui_zhang_768/20060323/t20060323_113119.shtml

台灣國際文化教育事業處網站(2012)。通告101001－101015。台灣：教育部。2012年6月1日，取自 http://www.edu.tw/bicer/itemize_list.aspx?site_content_sn=14849

台灣教育部(2012)。華語能力教師認證簡章。台灣：教育部。2102年7月22日，取自
<http://www.edu.tw/files/list/ED3109/2012年華語簡章.pdf>

李顯龍(2010)。2010年5月11日母語記者會演講稿。2011年11月16日，取自新加坡總理府新聞稿網頁。
http://www.pmo.gov.sg/content/pmosite/mediacentre/speechesinterviews/primeminister/2010/May/transcript_of_primeministerleehsienloongsremarksatthepressconfer.html

新加坡教育部。教師發展進程。新加坡：教育部。2012年3月25日，取自
<http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/>

新加坡移民局(2012)。外來人才與其家屬申請永久居民條例。新加坡：移民局。2012年8月25日，取自 [http://www.ica.gov.sg/data/resources/docs/PR%20Services/XplanatoryPTS\(Jul12\).pdf](http://www.ica.gov.sg/data/resources/docs/PR%20Services/XplanatoryPTS(Jul12).pdf)

新加坡移民局(2012)。新加坡公民申請條例。新加坡：移民局。2012年8月25日，取自
<http://www.ica.gov.sg/page.aspx?pageid=132>

新加坡教育部(2012)。教師薪水資訊。新加坡：教育部。2012年8月25日，取自
<http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/salary/geo1/>

新加坡經濟發展局。世界學堂。2012年2月16日，取自新加坡經濟發展局網站
http://www.edb.gov.sg/edb/sg/en_uk/index/industry_sectors/education/global_schoolhouse.html

新加坡義安理工學院(2012)。課程簡介。新加坡：義安理工學院。2012年3月15日取自
http://www.np.edu.sg/hms/courses/CHS/Pages/chs_ch.aspx#课程简介

新加坡國立大學人文與社會科學學院(2012)。課程要求。新加坡：新加坡國立大學。2012年3月15日，取自
[http://www.fas.nus.edu.sg/docs/undergrad/toknow/academic_requirement/modular_systems/2012%20Cohort\[2\].pdf](http://www.fas.nus.edu.sg/docs/undergrad/toknow/academic_requirement/modular_systems/2012%20Cohort[2].pdf)

MOE Press Release (2002). *More options for third languages at the 'O' level: A new subject Chinese (special programme) to be offered and extending the existing Malay (special programme) to more students*, Singapore: MOE. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2002/pr01042002.htm> - accessed 16 March 2012

MOE Press Release (2007). *Nurturing language proficiency among Singaporeans*, Singapore: MOE. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2007/pr20070820.htm> - accessed 16 March 2012

附錄

附錄一：新加坡國立大學與南洋大學中文系課程、類別與學分要求

1. 新加坡國立大學中文系漢學主修課程、類別與學分要求一覽表

129

課程難度	課程名稱	課程類別	學分要求
1000號課程	漢學導論	核心	必修
	公案小說（英）	通識	無
	中國音樂、語言與文學（英）		
2000號課程	中國通史 中國文學史 經史子集 歷代文選	核心	必修
	中國小說 中國散文選讀 唐宋詞 作家／專書研究（一） 新馬華文文學（一） 中國文學專題（英）	文學	任選
	中國女性：歷史與文學	史學	
	中國哲學史	哲學	
	工商華文 新加坡的中文媒體 中國商務 中國史上商業與文化（英） 中國社會中的宗教	海外華人與當代中國	

¹²⁹ 資料來源：新加坡國立大學中文系網站。2012年3月15日取自
[http://www.fas.nus.edu.sg/chs/docs/CL%20CH%20Requirements/CH/092009/CH/Single%20Major%20Honors/B.A. Hons CH Cohort2009%20After.pdf](http://www.fas.nus.edu.sg/chs/docs/CL%20CH%20Requirements/CH/092009/CH/Single%20Major%20Honors/B.A._Hons_CH_Cohort2009%20After.pdf)

	跨界現代中國：文學、文化、歷史 中國電影文化（英） 東南亞華人		
	中國藝術概論（英） 中國傳統導論（英）	其他	
3000號課程	中國韻文選讀 中國韻文研究 中國戲劇 中國現代文學 中國白話小說 唐宋詩選與習作 作家／專書研究（二） 中國文學專題（一） 新馬華文文學（二）	文學	至少5門
	近代中國社會政治史 中國歷史專題（一） 中國文化史	史學	
	中國哲學專題（一） 儒家思想專題 宋明理學	哲學	
	當代中國研究 中國社會經濟史 當代中國：1949 至今 當代中國文化（英） 當代中國社會與文化 海外華人社會	海外華人與當代中國	
	專書：四書 中國藝術專題（英） 中國文明專題（英） 中國古代科學與醫學（英） 締造「中國」：中國古代帝國的形 成（英） 中國實習課程（英）	其他	
	漢語修辭學 漢語辭彙學 漢語華語分析與語用學 古代漢語 語言學專題（二） 漢語社會語言學	漢語	

	漢語音韻學		
4000 號課程	城市與現代中國文學 中國章回小說 中國文學批評 中國文學專題(二)	文學	至少 10 門
	中國歷史專題(二) 中國地方史 中國斷代史(一) 中國斷代史(二)	史學	
	中國哲學專題(二) 中國近代、現代思想	哲學	
	當代中國報刊文化 現代中國與現代世界 海外華人專題	海外華人與當代中國	
	專書：莊子 榮譽學位論文(等於 3 門課)	其他	

2. 新加坡國立大學中文系漢語主修課程、類別與學分要求一覽表

130

課程難度	課程名稱	課程類別	學分要求
1000 號課程	漢語導論	核心	必修
2000 號課程	中國文學史 中國文字學 漢語語音學 漢語語法	核心	必修

¹³⁰ 資料來源：新加坡國立大學中文系網站。2012年3月15日取自
[http://www.fas.nus.edu.sg/chs/docs/undergraduate_programmes/08072009/List_of_Modules_\(CL\).pdf](http://www.fas.nus.edu.sg/chs/docs/undergraduate_programmes/08072009/List_of_Modules_(CL).pdf)

	漢語語義學 漢語風格學 語言學專題（一） 語言與文化 漢語語言學要略 漢語語言習得 漢語人類語言學 （英）	漢語	任選
3000 號課程	高級翻譯	翻譯	至少 5 門，也可從漢學專業課程選修
	漢語修辭學 漢語辭彙學 漢語華語分析與語用學 古代漢語 語言學專題（二） 漢語社會語言學 漢語音韻學	漢語	
4000 號課程	漢語訓詁學 漢語方言學 漢語的概念隱喻 漢語語法的理論問題 漢語史 漢語		至少 10 門，也可從漢學專業課程選修
	翻譯研究	翻譯	

3. 新加坡南洋大學中文系課程類別與學分要求一覽表¹³¹

課程難度	課程名稱	課程類別	學分要求
1000號課程	台灣與香港文學	文學與文化	無
	漢字學 現代漢語	語言學與漢語語言學	
	新馬華人	華人研究	
2000號課程	中國古典小說 唐詩	文學與文化	無

¹³¹ 資料來源：新加坡南洋大學中文系網站。2012年3月15日取自
[http://chinese.hss.ntu.edu.sg/CH/undergraduateProgramme/Pages/ProgrammeOverview\(AY201112intakeonwards\).aspx](http://chinese.hss.ntu.edu.sg/CH/undergraduateProgramme/Pages/ProgrammeOverview(AY201112intakeonwards).aspx)

	中國俗文學 文學與文化批評理論 華文劇場與表演		
	先秦諸子思想 儒家思想 分裂與統一——從春秋到五代	歷史與思想	
	理解中國 當代中國政治與社會	現代中國社會、政治、 經濟	
	閱讀與寫作 漢語辭彙 語言與社會 漢語的變體	語言學與漢語語言學	
	東南亞華文教育 新馬華文文學	華人研究	
3000號課程	中國古典戲劇 專家詩研究 文學創作 現代詩、現代主義與現代性 中台港電影研究的文化研究 中國古典文化專題	文學與文化	至少2門
	中國的佛家與道家思想 征服王朝——從宋初到清末 現代中國的戰爭與記憶	歷史與思想	
	中國的改革開放與經濟發展 現代中國的城市文化 中國在亞洲	現代中國社會、政治、 經濟	
	漢語音韻 漢語與語法理論	語言學與漢語語言學	
	歐美地區華文文學 新加坡的跨文化劇場 海外華人與中國	華人研究	
4000號課程	中國古典文學批評 晚明文化中的情與欲 中國小說的敘事 中國文學與性別研究	文學與文化	至少4門

	華文文學與文化研究專題		
	中國現代思想與文化運動 中國文化交流史 中國歷史與思想專題	歷史與思想	
	台灣海峽兩岸關係 中國與亞細安 全球化的中國 現代中國專題	現代中國社會、政治、 經濟	
	漢語語意學 篇章、修辭與風格 漢語語言學專題	語言學與漢語語言學	
	全球化與海外華人 華人移民 華人研究專題	華人研究	

附錄二:外籍教師招聘條件

1. 新加坡至台灣招聘華文教師廣告

由於新加坡政府至台灣招聘教師之方法是委託一間私人機構（新門科技服務私人有限公司¹³²）進行，因此招聘廣告以網站形式為主，通過各校網站、論壇等方式傳播。以下為其中一例：

獻身教育，展望未來¹³³
- 誠徵中文教師 -

您是否即將步出校門卻感到前途茫然，不知所措？是否因為有限的名額給您增添無限的煩惱？如果您對教育事業擁有一定的熱忱，對年輕的莘莘學子有著無限的希望並嚮往教育事業，機會來了！

到新加坡從事教育行業

¹³² 本機構(Gateway Technology Service Pte. Ltd)為 1991 年成立的半官方機構，最初目標是接受政府的專案委託到世界各地招聘科技業人才及高附加價值人才。爾後隨著政府政策及時代施政方向的調整及改變，開始擴充招聘業務至其他領域，包括教育領域。該公司的網址為：
<http://www.gtspl.com/>，針對在台灣招聘華文教師的資訊網為：
<http://www.wretch.cc/blog/singteach/34475202>

¹³³ 資料來源：2012 年 1 月 15 日取自 <http://www.ptt.cc/bbs/Teacher/M.1292949677.A.AD8.html>

自 2005 年開始我們便已在台灣進行教師招聘項目，也一直和台灣各著名學府進行聯繫及合作，成功地為無數台灣應屆畢業生和合格教師開拓到新加坡發展教育事業的途徑。

我們目前正緊鑼密鼓籌備明年的台灣招募活動。若您具備以下條件並對教育行業有濃厚的興趣，請不要再遲疑，即刻將您的申請表格及個人資料寄給我們：

- 大學畢業或 2011 年應屆畢業生（中文系/文學系）；
- 具備良好的華文程度，口語流利；
- 對教育事業充滿熱忱；

所有合格的申請者將會在稍後時間獲得通知有關面試的詳細安排。

- 合格教師起薪約 S\$2,800/-（約 NT62,720/-）
- 師範大學/大學畢業（學士學位/碩士學位）
- 有教學經驗者為佳，接受代課/代理老師報名
- 無教學經驗但有合格教師資格證（不超過兩年）也歡迎報名
- 國文系/文學系優先考慮

有興趣者請準備好以下所需文件並直接發函或致電詢問：

1. 履歷表（中英即可）
2. 學士文憑影印本（中英文版）
3. 大學成績單影印本（中英文版）
4. 教師證（中英文版）
5. 護照影印本
6. 出生證明影印本
7. 身份證影印本（雙面）

2·新加坡至中國大陸招聘條件

新加坡在中國則可通過官方的管道招聘華文教師，因此新加坡的華文教師由漢辦招募，並且可通過各省、市教育廳取得資訊。以下為漢辦之招聘公告¹³⁴：

¹³⁴ 資料來源：2012 年 1 月 15 日取自 <http://gjilc.gov.hnedu.cn/show/86604.html>

根據中新兩國教育部的教育交流合作協定，經協商，我辦擬於4月下旬為新招募一批漢語言文學專業的應屆畢業生和在職中小學語文教師赴新加坡中、小學從事漢語教學工作。現將有關事宜通知如下：

一、漢語教師應具備的條件

- 1.熱愛祖國，身心健康。
- 2.有較強的對外交往能力和團隊精神。
- 3.本科畢業，具有畢業證和學士學位證，學制為全日制（不含自考、函授、夜大）。
- 4.專業為漢語言文學。
- 5.具有較高的英語交際能力。
- 6.普通話水準為二級甲等以上。
- 7.有兩年以上教學經驗者優先。

二、漢語教師在新加坡的任期：2-3年

三、漢語教師應填報的有關材料

- 1.赴新加坡漢語教師申請表（英文）（見附件1，可複印使用）
- 2.赴新加坡漢語教師申請表（中文）（見附件2，可複印使用）
- 3.學位證書影本
- 4.畢業證書影本
- 5.教師資格證影本
- 6.大學成績單影本（加蓋公章）
- 7.工作或實習證明（注明起始時間）
- 8.護照影本（若有）
- 9.結婚證影本（若已婚）
- 10.出生證明
- 11.普通話證書影本
- 12.身份證影本
- 13.赴新加坡漢語教師綜合情況審核表（到報名點領取）
- 14.如3-10不是英文文本，申請者須提供英文翻譯檔，並附在相應檔後面。

（注意：所有原件留在本人處，以備日後報名、面試、公證驗查；報名當天請攜帶原件；申請材料請按1-12的順序裝訂；材料13由報名點統一匯總上報）

四、漢語教師國外待遇

- 1.每月2409.14-4352.72元新幣；
- 2.除了每年十二個月的薪金，教師享有浮動年終獎金；
- 3.教師在新加坡的一切費用自理。

五、報名地點和時間

國家漢辦將從安徽省、湖北省、四川省、福建省、浙江省、黑龍江省、河北省、河南省、湖南省、江西省、吉林省、廣東省、甘肅省、遼寧省、江蘇省、陝西省、山東省、山西省、雲南省、北京市、上海市、天津市、重慶市招募赴新加坡漢語教師。上述地區有意者可向所屬省、市教育廳（委）外事處諮詢。各省、市報名截止時間為3月21日。

六、注意事項

1.凡申報該專案者報名時均需所在單位批准。在職教師申請者赴外期間的國內工齡、待遇等問題均由所在單位提出意見逐級報所屬省、市教育廳（委）審定。國家漢辦不負責赴新加坡漢語教師回國後的工作安排等問題。

- 2.國家漢辦不接受直接申請，不接受來人來訪。
- 3.參加面試人員名單、地點、時間將於4月初另行通知。
- 4.申請材料概不退還，逾期不予受理。

附件：

- 1.赴新加坡漢語教師申請表（英文）
- 2.赴新加坡漢語教師申請表（中文）

附錄三：臺灣教育部赴外華語教學人員公告 15 則

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101001 號通告

任教國家	美國
合作學校	聖道大學（University of the Incarnate Word）
擬聘教師數	1
教師資格	1. 碩士學位（語言學或教育等相關領域）。 2. 對外華語教學能力相關證明文件。
授課內容（教學及行政）	每學期大學部初級及中級 2 門華語課程（每週授課時數 6 小時）及該校附屬高中臺灣文化與歷史課程（每週 4 小時）。
授課對象	該校大學部學生及附屬高中美國學生

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101002 號通告

任教國家	斯洛維尼亞
合作學校	盧比安那大學 University of Ljubljana
擬聘人數	教師：1 名
教學人員資格	1. 中華民國國籍 2. 具教學經驗 3. 於大學任教之講師以上學者專家
授課內容（教學及行政）	共開設4門課，每週授課8小時： 1. 以正體中文教授當代華語。 2. 文言文課程。 3. 中華文化介紹。 4. 臺灣文化介紹。
授課對象	盧比安那大學亞非研究學系中文組學生

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101003 號通告

任教國家	加拿大
合作學校	卑詩大學（University of British Columbia）
擬聘教學人員數	教師：2-3名
教學人員資格	1. 精通中英文 2. 具中文為第二外語教學或相關科系碩士以上學歷 3. 具大學程度中文教學能力且能獨立或配合編寫教 4. 具中文為第二外語教學經驗
授課內容（教學及行政）	春季及秋季學期各講授三堂3學分中文課程
授課對象	該校學生

教育部101年遴薦華語文教師赴外國任教第101004號通告

任教國家	美國
合作學校	聖路易市華盛頓大學 (Washington University in St. Louis)
擬聘教師數	1
教師資格	1. 碩士學位 (語言學、應用語言學、第二外語教學、對外華語教學等相關領域)。 2. 對外華語教學能力相關證明文件 3. 具美國大學華語教學經歷2年以上經驗者尤佳。
授課內容 (教學及行政)	大學一、二年級3門華語課程，授課時數每週8至10小時
授課對象	該校華裔及一般美國學生

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教 101005 通告

任教國家	俄羅斯聯邦
合作學校	國立莫斯科語言大學 (Moscow State Linguistic University)
擬聘教師數	1 名
教師資格	1. 中華民國國籍 2. 具對外華語教學能力證書 3. 具三年 (含) 以上教導外國人士學習初級及高級華語之教學經驗 4. 具備英文能力 5. 積極進取，富教學熱忱
授課內容 (教學及行政)	1. 基本授課內容： (1) 大學部一至四年級各 1 門華語會話課程、 (2) 每週授課時數 6 小時【1 門課 90 分鐘】 2. 期待授課內容：臺灣文化及歷史。
授課對象	國立莫斯科語言大學各系所學生

教育部101年遴薦華語文教師赴外國任教第101006號通告

任教國家	美國
合作學校	明尼蘇達大學 (University of Minnesota)

擬聘教師數	1位
教師資格	1. 具對外華語文教學或相關領域碩士學位 2. 曾於美國擔任華語文教學工作者優先考量。 (請於個人經歷中敘明曾任職學校及時間)
授課內容 (教學及行政)	教授6門華語文課程(秋季及春季各3門課程、每週15小時)、安排提供辦公諮詢時間(Office Hours)、教材準備、課程發展、準時進行測驗及評量(包括學生之期末學習成績)、受理並及時回復職務相關之電子郵件及撰提學術活動報告等。
授課對象	該校大學部學生

教育部101年遴薦華語文教師赴外國任教101007通告

任教國家	美國
合作學校	漢彌爾頓大學 (Hamilton College)
負責人名銜	東亞語文學系 許德寶主任 Professor of Chinese and Chair East Asian Languages and Literatures Department Hamilton College, NY 13323 Tel : 1-(315)-859-4797 Email : dxu@bamilton.edu
擬聘教師數	1名
教師資格	1. 中英文流暢、以中文為第二語言教學或其他相關類科碩士 2. 須具備以中文為第二語言教學經驗(至少兩年的CSL教學經驗)
聘期起迄	101年8月1日至102年7月31日
薪資	稅後年薪2萬3,050美元
其他待遇 (如:保險、膳宿、進修機會等)	提供健保及在職訓練機會
教育部補助項目	1. 聘期內每月生活補助費1,200美元 2. 乙次教材教具補助費300美元 3. 臺灣至美國往返最直接航程經濟艙機票乙張, 機票款補助上限1,530美元
授課內容 (教學及行政)	每年兩學期教授5門中文課程 (一學期2門課、一學期3門課) ; 1. 若一學期教授兩門課, 則每星期教學時數為8小時, 外加中文系所相關活動 ; 2. 若一學期教授3門課, 則每星期教學時數為12小時, 外加中文系所相關活動。
授課對象	修習中文課程學生 ; 每班約10~15人

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101008 號通告

任教國家	德國
合作學校	Muenster 明斯特大學 漢學與東亞學系
負責人名銜	系主任：Prof. Dr. Reinhard Emmerich
擬聘教學人員數	教學助理：1 名
教學人員資格	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國內華語文教學相關系所或學程之在學學生。 2. 或國內大學校院以上在學學生，曾於國內大學校院對外華語教學師資培訓班修習九十小時以上課程，獲有證書。 3. 學業優異、性格開朗積極、適應能力強
聘期起迄	2012 年 10 月 1 日至 2013 年 7 月 31 日，共 10 個月，不含 2013 年其他暑假期間。
薪資	由德國明斯特大學提供之薪資為每月 464 歐元，10 個月共計 4,640 歐元
其他待遇 (如：保險、膳宿、進修機會等)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 德國明斯特大學提供該校德語進修機會和學習資源使用權，至於簽證、房租、保險、膳食、稅率、戶口手續費等皆須由實習者自付。 2. 教育部提供華語教學助理每月生活費補助 800 美元 3. 華語教學人員初次應聘時，教育部得補助臺灣至德國往返最直接航程經濟艙機票一張，機票款補助上限為 1,670 美金。
授課內容 (教學及行政)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學：負責教授初、中、高三等級華語課程，內容包括：發音訓練、語法講解、漢字書寫、口語會話練習、情境任務設計、歷史文化介紹等，在計畫期間多方增進該校學生運用華語的表達能力。 2. 行政：與當地教師合作，參與華語文領域相關研究計畫。
授課對象	擔任大學部華語課程教師，教授漢學系各年級大學生，授課班級共五班，每週教學時數總計十小時。

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101009 號通告

任教國家	美國
合作學校	紐約市立亨特大學 (Hunter College, City University of New York)
擬聘教師數	1 人

教師資格	語言學、應用語言學、以中文為第二語言教學或其他相關類科碩士，中英文流利，具有兩年以上教授美國大學生經驗，必須使用華語教學並熟悉美國ACTFL 外語水準
授課內容 (教學及行政)	每學期大學兩門課。每星期教授一對一輔導課，授課時數不超過 20 小時，加上參與中文組其他活動等，總計每星期不超過 40 小時（※實際教學每週僅約為 25 小時，所謂 40 小時乃加上備課、批改作業、師資培訓、教學觀摩等，除稅前年薪 26,500 美元外，教師尚可免費選課並使用學校設備）。
授課對象	修習中文密集班課程學生；華裔及非華裔

教育部 101 年選送華語教學人員赴國外學校第 101010 號通告

任教國家	美國
合作學校	北愛荷華大學 (University of Northern Iowa)
擬聘教師數	1 位
教師資格	1. 中、英文流利；並可以中、英雙語從事教學。 2. 於申請截止日前取得對外華語教學碩士或博士學位。
授課內容 (教學及行政)	1. 上、下學期各教授 3 門華語文課程：包括每學期 1 至 2 門之正體字華語教學、以及每學期 1 至 2 門華語翻譯文學、語言學、電影研究或對外華語師資教學。 2. 每週工作 35 小時：包括 9 小時教學、3 小時辦公諮詢時間 (Office Hours)、3 小時 (校務) 委員會及其他交辦事項；其餘 20 小時則提供教師進行備課及個別研究。
授課對象	美國大學部學生 (將包括來自商學、教育、歷史及語言等科系之學生)。

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教 101011 通告

任教國家	帛琉共和國 (Republic of Palau)
------	---------------------------

合作學校	帛琉社區學院 (Palau Community College, PCC)
擬聘教師數	1 位
教師資格	華語文教學或相關領域碩士、具實際教學經驗者、英文流利
授課對象、上課時數	(1) 該校學生 (每日 1-2 小時, 每週 5 日) (2) 社會人士--報名參加華語班者 (每日 2 小時, 每週 5 日)

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101012 號通告

任教國家	美國
合作學校	Brown University 布朗大學
擬聘教師數	1 名
教師資格	條件以具備碩士資格者優先, 且在大學擔任過相關語文教學經驗兩年以上、可與同仁密切配合者。
授課內容 (教學及行政)	負責初級與中級程度 (beginning and/or intermediate levels) 的中文教學。教學時數為每週 10-12 小時; 個別輔導時數為每週 3-4 小時; 每週 2 小時的 Office hours; 及備課及批改作業時數約每週 20 小時 (本項工作時間將因每位老師教學經驗而不同), 每週共計工作約 35-40 小時。
授課對象	布朗大學大學部學生

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101013 號通告

任教國家	德國
合作學校/學區	柏林自由大學東亞所 (Freie Universitaet Berlin, Ostasiatisches Seminar)
擬聘教師人數	1
申請者應備條件/資格 (含托福成績、教師	1. 碩士或對外華語教學相關科系學士畢業 2. 具中華民國國籍, 且在臺灣地區設有戶籍

證層級、其他證照等)	3. 具有教育部對外華語教學能力證書（或符合教育部對外華語教學能力認證作業要點第二點規定之外語能力條件，並具有對外華語教學經驗）
授課內容及要求配合事項 （含使用教材、每週教學時數及行政支援項目）	1. 每週授 14 節課 2. 授課內容為華語教學、臺灣文化、現代媒體、會話、聽力等。 3. 課程名稱：華語（一）、大三及碩士班之會話與閱讀。 4. 辦理語言口試、學生赴臺及臺灣所提供獎學金之諮詢。
授課對象	學士班及碩士班學生

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101014 號通告

任教國家	美國
合作學校	斯克蘭頓大學（Scranton University）夥伴學區 Howard Gardner School for Discovery
擬聘教師數	1 人（全職華語文教師）
教師資格	1. 中、英文流暢，可順利進行電話或 Skype 溝通面試。 2. 華語文教學或 CSL（中文為第二語言教學）學程相關研究所或碩士學位；另外，學士學位，擁有 90 小時訓練證書者亦可考慮。 3. 須具備兩年 CSL 教學經驗。
授課內容 （教學及行政）	<ul style="list-style-type: none"> • 於中學（5-8 年級）及小一至中班（1-4 年級）教授「中文入門」（Introductory Chinese） • 每學期教授 4~5 班，每週 12~16 小時；並協助推動華語文及各項文化交流活動
授課對象	幼稚園至國中階段（K8 年級）學生；每班學生人數約 7~22 人

教育部 101 年遴薦華語文教師赴外國任教第 101015 號通告

任教國家	美國
合作學校	University of California, Davis 加州大學戴維斯校區
擬聘教師數	1 位
教師資格	<ol style="list-style-type: none"> 1. 具中文語言學、第二外語教學、教育學或相關領域碩士以上學歷 2. 優良中英雙語能力 3. 具大學各年級中文任教經驗 4. 具在美國大學任教經驗，瞭解目前第二語言教學法，及可於課堂教學應用資訊設備者尤佳
授課內容 (教學及行政)	教師應於 1 年 (三學期) 共教授 7 門中文語文課。一、二年級語文課為每週 5 小時，3 年級語文課為每週 4 小時。實際課程安排將視教師資格及校方開課需求而定。
授課對象	該校學生

附錄五:問卷

新加坡华文教师培训之背景与现况

亲爱的老师:

您好! 我是新加坡中学华文老师, 现于台湾师范大学进修华语语文教学。本问卷的目的是想进一步了解新加坡华文教师培训的背景、困境与现况, 所花费的填写时间约5—10分钟。本问卷完全是匿名问卷, 您的意见只供本论文学术用途, 身份也绝对不会外泄, 请放心作答。

同样是华文老师, 我知道您必定是十分忙碌的。非常感谢您在百忙之中拨冗填写问卷! 若有疑问和建议, 也欢迎您跟我联络: yangshuhung@gmail.com

敬祝 教安

台湾师范大学华语语文教学研究所硕士生
杨淑闳敬上

背景	
1. 您在学校内正式修读华文相关课程之最高程度为：	
<input type="checkbox"/>	中学华文（第二语言） / 华文
<input type="checkbox"/>	中学华文（第一语言） / 高级华文
<input type="checkbox"/>	高中副修（AO/H1）
<input type="checkbox"/>	高中主修（A/H2/H3）
<input type="checkbox"/>	新加坡国立大学中文系
<input type="checkbox"/>	南洋理工大学中文系
<input type="checkbox"/>	国立教育学院中文系
<input type="checkbox"/>	义安理工学院中文系
<input type="checkbox"/>	Other:
2. 您在教育学院受训课程为：	
<input type="checkbox"/>	Dip Ed（Pri）（一年）
<input type="checkbox"/>	Dip Ed（Pri）（两年）
<input type="checkbox"/>	PGDE（Pri）
<input type="checkbox"/>	BA in Education（Chinese）
<input type="checkbox"/>	PGDE（Sec/Jc）
<input type="checkbox"/>	未在教育学院受训
3. 您的国籍为：	
<input type="checkbox"/>	新加坡
<input type="checkbox"/>	马来西亚
<input type="checkbox"/>	中国
<input type="checkbox"/>	台湾
<input type="checkbox"/>	Other:
4. 若您外籍教师，请问您是否	
a. 有意愿长期待在新加坡？	
<input type="checkbox"/>	是
<input type="checkbox"/>	否
b. 参加过教育部的外籍教师培训课程（非教育学院文凭）？	
<input type="checkbox"/>	是
<input type="checkbox"/>	否
5. 您的教学资历为：	
<input type="checkbox"/>	0—3年
<input type="checkbox"/>	4—5年
<input type="checkbox"/>	6—7年
<input type="checkbox"/>	8—10年
<input type="checkbox"/>	11—15年
<input type="checkbox"/>	16—20年
<input type="checkbox"/>	21年以上

6. 您所教过的课程有哪些（可复选）：

小学：

- 华文
- 高级华文
- 基础华文
- 华语会话（CCM）

中学：

- 基础华文
- 华文B
- 普通华文（学术）
- 华文
- 高级华文
- 华文文学
- 华文（第三语言）
- 华语会话（CCM）

高中：

- 华文B
- 华文理解与写作H1
- 华文H1/AO
- 中国历史H1/H2
- 中国通识H1/H2
- 高级华文与文学H2
- 华文特选H3
- 华语会话（CCM）

请问您认为您所受的教育和教师训练中，是否让您具备以下相关知识？

	非常充分	充分	还可以	不足	完全没有
1. 现代汉语					
2. 古代汉语	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 语言学基本知识	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 中国古代文学	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 中国现代文学	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 基本文学理论	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 文章赏析能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 教育心理学理论 例如行为学派理论 (Behaviorist Theories)、 认知学派理论 (Cognitivist Theories)、 人本心理学理论 (Humanistic Approach Theories)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 语文教学心理学理论	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. 基本咨商理论 (Basic Counseling)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 各种第二语言教学法 包括听说教学法、直接教学法、全身反应法、暗示教学法、沟通式教学法、语言操练等等	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 新加坡历史与社会相关知识	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
请问您认为您所受的教育和教师训练中，是否您具备以下相关技能？					
	非常充分	充分	还可以	不足	完全没有
13. 使用视听教具 例如板书、投影设备、道具、录音等等	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 使用电脑辅助教学工作 包括各种网站、录像、网路平台等等	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 擅于辨识错误发音 包括听说教学法、直接教学法、全身反应法、暗示教学法等等	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 表达能力清晰、合乎规范	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 擅于示范	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 擅于提问	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 能立即判断改正病句	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 英语能力 包括听、说、读、写	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 文言文能力 文言文之阅读与解释能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 文笔流畅 包括各种文体之写作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 驾驭教材 例如删减教材、突显教学重点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 组织教学 例如定有效教学目标、课内教学与课外实践相辅相成	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 运用教学法 例如将各种教学法并用，或依照状况进行差异教学	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 观察教学对象 例如了解环境、心理因素对学习者的影响和学生的学习风格	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 教学应变 例如掌握课程进行、使学生积极参与、本身保持高度弹性、维持镇静态度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 作业处理能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

例如批改作业、设计作业、作业反馈					
29. 设计评量能力 例如语言测验基本要求、笔试和口试技巧、测验安排	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 教材编写能力 例如根据特定学习目标设计教材、作业	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. 活动与安排能力 例如文化活动安排与组织	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	非常有信心	有信心	还可以	不太有信心	完全没有
请问您是否有信心					
32. (在新加坡) 教导完全没有华文基础的外国学生?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. 到外国 (例如欧美国家美国、英国或亚洲国家印尼、越南等国家) 教华语? 课程分别为:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. 外国大学中文课程 (语言课程, 从初级班到高级班)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. 外国大学中国文化/文学课程 (中文授课)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. 外国大学中国文化/文学课程 (英文授课)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. 外国中学华文课程 (语言课程, 从初级班到高级班)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. 外国小学华文课程 (语言课程, 从初级班到高级班)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. 成人华文课程 (语言课程, 从初级班到高级班)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. 成人华文课程 (商业)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. 成人华文课程 (文化)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. 您认为在教学上，您所遇到的困难为何？（可复选）

- 语言能力
- 语言知识
- 文学知识
- 教学法
- 学生程度差异太大
- 班级管理
- Other:

35. 您的教职生涯中，所遇到的困难为何？（可复选）

- 负责之课程种类或进度太多
- 行政职务冗杂
- 教学时数太长
- 课外活动耗时
- 其他文化活动耗时
- 学生态度负面
- 家长态度负面
- 教材更新速度太快
- Other:

全问卷完，谢谢您！