

# 台灣華語教學能力認證的教師形象

李和舫 LEE He-Fang

## 1. 前言

為提高華語教師的教學能力，中華民國教育部 2006 年制定並開始實施對外華語教學能力認證考試。<sup>1</sup> 過去八年，教育部選送教師出國任教時，已陸續將華語教學認證納入申請人資格之一，此舉帶有將認證賦予國家教師形象的重大意義，實例包括與台灣合作的柏林自由大學、杜賓根大學及海德堡大學等三所德國高等院校。<sup>2</sup> 然而，針對認證考試的內容與方式，信世昌（2006）早已指出，其實並非應具備的所有能力皆能以考試的方法來評量，也認為通過目前規劃的認證不表示就能順利進行課堂教學。根據教育部（2013a）公佈的草案〈邁向華語文教育產業輸出大國八年計劃〉，針對其中五大目標之一「建立品質保證架構」，報告中提及政府預計將於 2015 到 2016 年的計劃發展期改進現行的能力認證，並進一步研訂華語教學專業認證的政策。有鑑於此，獲得國家認可的教學認證目前究竟呈現了什麼樣的教師形象？是否達到優良教師應有的基本條件？本文透過探索現行的華語教學認證官方檔案中所呈現的教師形象，以深入檢視該國家標準是否足以展現好教師的定義，同時納入北京頒佈的〈漢語作為外語教學能力認定辦法〉<sup>3</sup> 與《國際漢語教師標準》<sup>4</sup> 為討論範圍，旨在提高政府現階段眼中的華語教師形象，作為未來認證制度修訂之參考。

## 2. 華語教學認證

台灣教育部（2014a）在政策白皮書〈教育施政理念與政策〉明確指出第六項施政重點為「完備師資培育及藝術教育」。在過去的施政成果第

---

<sup>1</sup> *The Certification Examination for Proficiency in Teaching Chinese as a Second/Foreign Language*. 以下稱華語教學認證。

<sup>2</sup> 2013 年教育部遴選教師的 33 個通告中，其中 21 個機構的公告已加註華語教學認證作為申請人資格之一，包括德國杜賓根大學、波蘭格旦斯克大學、斯洛維尼亞盧比安那大學、俄國莫斯科大學、美國 PVCICS 先峰中英雙語學校、巴拉圭亞松森大學與天主教大學、索羅門群島國立大學、印尼雅加達台灣學校、泰國湄洲大學及越南 12 校。

<sup>3</sup> *Measures for Certifying Teachers' Ability to Teach Chinese as a Foreign Language*. 以下稱〈認定辦法〉，筆者在全文中保留兩岸各自對漢語及華語的詞彙使用習慣。

<sup>4</sup> *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages*. 以下簡稱《國際漢語標準》。

七點「拓展宏觀視野的國際及兩岸教育」當中詳述之第三小點「積極推動對外華語教學」，即涵蓋前述的八年計劃及推廣華語教學認證考試的業務範圍；而未來施政目標正呼應上述第六項重點，即提出推動教師專業發展法制化、確立教師專業地位之主張。按最新修訂的〈對外華語教學能力認證作業要點〉<sup>5</sup>所述，該認證帶有「提高對外華語教學人員之教學能力，確立其專業地位」之重大目的，在要點第十二條亦指出「取得本證書者，僅證明華語教學能力」（教育部 2013b）。這項認證方法顯然為台灣政府如何看華語教學人員的唯一國家關鍵標準，而近年來推薦華語教師赴國外任教的通告陸續開始規定，申請人除了有學經歷上的基本限制，還應具有華語教學認證的資格。持有認證的成功應聘者即象徵國家的專業認可，在國際間從事教學工作更代表台灣的高等教育門面，教育部展現了該認證承載國家教師形象之目的，可見一斑。因此筆者認為必須從認證的內涵來探討政府對認證者提出的具體要求。以下將討論該官方檔案的兩大面向一報考資格與考試科目，並從中分述認證中所呈現的教師形象。

## 2.1. 報考資格

依據 2013 年修訂的〈能力認證要點〉與 2014 年最新版本的考試簡章，取得任何學士學位者、具大學同等學力者，或於海外教學年資<sup>6</sup>滿三年且時數達 200 小時以上者，都具備應考人資格。所謂學士學位即不限各領域的任何主副修專業，而 2013 年起增設的具大學同等學力的資格條款，明確訂出通過公務人員高等或一至三等特種考試及格者，同樣有華語教學認證的報考資格。換言之，毫無任何教學經驗者，以及非對外華語教學師資教育出身者，皆有公平公開的機會來透過考試合格的途徑取得國家級的教學能力認證。台灣的華語師資教育訓練管道基本上二分為正規學制的華語文教學系所和學分學程，以及非學制內的大學華語中心或民間法人團體開設的短期密集師資培訓班（姚蘭/馬寶蓮 2006）。暫不論各種途徑的修習時程與初階或進階級培訓的實際成效如何，廣義而言皆應屬於師資訓練一環。因此，當認證應考人不但非華語教學師資背景，而且同時缺乏相關工作經驗時，其資格明顯不符合一般師資教育論述所談的，專業教師應具有課程規劃、學科知識發展、評量與測試，及課室管理能力等師資教育背景的基本要件。<sup>7</sup>

<sup>5</sup> 以下簡稱〈能力認證要點〉。

<sup>6</sup> 須為外國政府或專業團體認可之學校或僑委會立案之僑校的教學年資。

<sup>7</sup> 2005 年獲英國教育研究獎（The Society for Educational Studies Book Prize）的 *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*（譯：優良教師）是相當有權威性的師資教育主流論述。作者 Moore 總結了學界與官方三十年來對好老師的

## 2.2. 考試科目

在考科方面，共計一科口試「華語口語與表達」與四科筆試，應考科目包括「國文」、「漢語語言學」、「華人社會與文化」、及唯一檢視教師如何教學的關鍵科目「華語文教學」。根據考試科目大綱所示，「華語文教學」之考試目標為：

旨在評量應試者對於以華語文為第二語言教學者所應具備合於時代潮流的教學觀、專業知識與教學能力，並熟悉教材編寫及教學方法技能（2014b: 25）。

考試範圍與內容則包括第二語言習得學理、華語文知識與語言技能、教學與學習的策略及影響第二語言學習者的因素。值得關注的是，並無考官實地觀察或考核應試者在課室真實教學情境中展現如何進行教學的實際教學能力。儘管該國家考試稱為「教學能力認證」，而且該考試科目在理論上聲明評估應考者的「教學能力」，與教學實務實測密不可分。教師反思能力和對自我教學的評估之相關內容，顯然不在考試方法和範圍之中。綜合以上分析，本文指出華語教學認證僅管特地呈現了針對應考者的學科知識與以華語作為外語教學理論的專業學科內容，然而在報考資格與考試科目兩大面向卻不完全分別呼應師資教育中有關稱職有能力及具反省力等兩項教師必備之專業形象。儘管認證制度的實施展現了官方提升教育人力素質的實際作為，在「確立華語教師專業地位」方面，專業的意涵似乎尚未達到優良教育者該有的必備條件。<sup>8</sup>

## 3. 漢語作為外語教學能力認定辦法

筆者再從中華人民共和國教育部的官方政策檔案〈認定辦法〉來探索北京政府眼中專業的漢語教師形象。根據第四條法規的申請者資格：

---

定義，指出優良教育工作者含有稱職有能力（*competent craftsperson*）以及具反省力（*reflective practitioner*）的特質。前者有教育學的基礎，不僅展現專業的教學能力，更能提高學生的學習程度與品質、強化學習的深度與廣度。具反省能力的實踐者定義則強調教學實務中自我評估的職業精神，謹慎思考工作表現，並仔細考量跟個人專業的教學反思有關的任何教育行動之結果。

<sup>8</sup> 在美國方面，有學者分析眾多個案研究後指出，效能教師的目標為提升學生學習經驗與學習成就，例如 Stronge（2002）對師資教育的綜合觀點包括：（1）獲得某學科的教育訓練並且教授該學科的教師，比未受專業訓練者更為成功。（2）傳統認證對學生成就並無直接影響；然而帶有視為教師個人能力一部份的充份教學經驗則對學習者成就極具影響力。可見，要達到提高學習者成就的目標，仍需要以教育者所受過的專業訓練作為基本條件。以上效能教師的觀點顯然支持了 Moore 的分析。

《能力證書》申請者應熱愛漢語教學工作、熱心介紹中國文化、遵守法律法規、具有良好的職業素養，須具有大專（含）以上學歷和必要的普通話水平（2004）。

上述資格條文未闡明何謂中文教師的良好職業素養。僅管第八條的辦法指出對外漢語專業的本科生與研究生可分別免試申請中、高級證書，然而其餘申請者所學的專業亦不受考生資格限制（張和生/步延新 2006）。也就是沒受過教育學專業訓練者仍有機會通過筆試的路子而獲得國家頒發的教學能力證書。以下辦法第六條將考試科目劃分為初中高三個等級：

初級證書的考試科目為：現代漢語基本知識、中國文化基礎常識、普通話水平。中級證書的考試科目為：現代漢語、漢語作為外語教學理論、中國文化基本知識。高級證書的考試科目為：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（2004）。

在考試科目方面亦如同台灣的認證模式，考的基本上還是以語言知識和漢語作為外語的教學理論為主，不針對實際課堂教學實務和個人在教學實況中的反思能力<sup>9</sup>進行實地考察與專業評估。

#### 4. 國際漢語教師標準

本文再參照中國國家漢辦 2007 年出版的《國際漢準》。該標準建議了適用於全球中文教師的五大模塊準則，包括語言知識與技能、文化與交際、第二語言習得理論與學習策略、教學方法、教師綜合素質等五項，內容極強調教師對教學層面與學科知識的全面性認知。模塊四「教學方法」的第八項標準談漢語教學課程、大綱、教材與輔助材料，文中標準 8.4「教師應熟悉漢語課堂教學」所包含的教師基本能力如下：

能通過評估不斷反思自己的教學，改進教學（2007: 56）。

最後一個模塊「教師綜合素質」主要描述教師整體的職業道德精神與素養，文中標準 10.1 更明確主張：

教師應具備對自己教學進行反思的意識，具備基本的課堂教學研究能力，能主動分析、反思自己的教學實踐和教學成果，並據此改進教學（2007: 62）。

其中的「基本概念範疇」正以「反思教學」與「自我評估」兩大要素為首。以上兩點雖簡短而不帶進一步的詳述，然而這項國際標準已突破兩

<sup>9</sup> 關於對反思和自省（*reflectivity*）的見解，Stronge 總結出效能教師特質：（1）重視自我評估與自我批判；（2）視自己為不斷學習的學生，並持續提高學生的學習經驗；（3）仔細考量如何以教育者的努力來提高學生成就的方式；（4）學生成就較高的老師經常強調自省能提升自我的效能（林世健 2003）。

岸教育部對中文教師能力認定的見解，更突顯出師資教育論述中認為優良教師具反思條件和自我評估能力的觀點，可見展現教學實務中的反省能力理當作為專業華語教師素質的一部份。

## 5. 討論

綜合以上分析，筆者彙整發現結果如下：

### 5.1. 華語教學認證

並非所有應考人都受過課程規劃、學科知識發展、評量與測試，及課室管理等師資教育習得的專業訓練，與實場教學密不可分的教師自我評估能力之相關內容亦不在考試方法和範圍之中。報考資格與考試科目兩大面向不完全分別呼應主流師資教育論述中有關稱職有能力與具教學反省力的教育工作者等兩項教師形象。

### 5.2. 中國〈認定辦法〉

應考人資格和考試科目兩項與台灣方面的情況雷同，即沒受過教育學專業訓練者同樣有機會通過筆試而取得國家能力認證，考試科目也不針對個人在課堂中教學實況的反思能力進行徹底的實地考察評估。

### 5.3. 漢辦《國際漢準》

在教學方法與教師綜合素質兩大面向都提出教師應具備「反思教學」與「自我評估」的基本能力，漢辦對國際漢語教師應有的規範突顯師資教育對專業教師要具有反思條件和自我評估能力的要求。

### 5.4. 綜合建議

華語教學認證的目的之一乃為「確立教師專業地位」，然而該認證對專業的定義，與好教師或優良教育者的意涵呈現一定的落差。認證應考人可包括無師資教育背景者，考科也不從實場教學來評核教師應有的教育反思能力。在檢視比較幾項教師能力標準之下，台灣教育部現行的認證必然不完全符合稱職有能力和具有反省力的雙重形象，除非應考人同時擁有華語教育師資背景和受過專業評估的教學經驗。筆者認為以上的分析不僅揭示了華語教學認證在考核實場教學能力上的漏洞，更突顯教師在自我評估教學表現方面的缺失，即缺乏檢視應考者如何於實際的教學實務經驗中展現自省能力的評估辦法。因此，認證恐怕無法完全保證，通過考試者皆能表現好教師必要的專業特質—即個人充足的、稱職的教

學能力與實際課堂中對教學的反思自省能力，因此理當有改革的必要性。在報考人資格方面，筆者建議修習過教育學、華語教學相關領域學分課程或者至少應具有華語師資訓練基礎等要求應納入考生資格；而考試科目未來或能考慮加入教學實務考核或建立有效的替代方案，也就是從實際的教學考核來審視教師的自我評量，以確立應考人對教學過程與課後反思具有自我評估和改進的能力。對此，中國大陸的《國際漢準》給中文教育者考慮反省能力作為教師條件時，提供了相當重要的參考價值。

## 6. 結論

本文分析的結果指出，為符合優良教育者的條件，作為國家標準考試的華語教學認證在報考人資格與考試科目兩大面向尚有改革之必要性，應重新衡量認證的所有相關背景要素，以提高政府認可的華語教師之形象，誠如信世昌與教育部的〈能力認證要點〉和最新的〈八年計劃〉共同提及，未來應視實際需要，分級辦理認證考試或研制進階級專業認證的政策。筆者需強調，本文焦點在於促進未來改善能力認證的可能性，並非否定持有認證者所擁有的個人教師形象與取得認證過程中付出的所有努力。除了提出修訂的建議，本文亦主張為進一步提高台灣華語教師在國際間的優良專業形象，無論是於國內執教的老師或代表台灣於海外從事華語教學工作的國家外派教育工作者，不僅應參考台灣的官方標準，同時需要納入北京漢辦制定的《國際漢準》作為個人職業精神之考量。

## 文獻

- 漢辦 (2007), 《國際漢語教師標準》, 北京: 外語教學與研究出版社。
- 林世健 (2003), 《效能教師》, (Stronge, J. (2002), 原著), 台北: 正中書局。
- Moore, A. (2004), Being a good teacher – influences and calls, in: A. Moore, *The Good Teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*, London: Routledge, 3–26.
- Stronge, J. (2002), *Qualities of Effective Teachers*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 台灣教育部 (2013a), 〈邁向華語文教育產業輸出大國八年計劃〉草案, 台北: 中華民國教育部。
- 台灣教育部 (2013b), 〈對外華語教學能力認證作業要點〉, 台北: 中華民國教育部。
- 台灣教育部 (2014a), 〈教育施政理念與政策〉, 台北: 中華民國教育部。
- 台灣教育部 (2014b), 《對外華語教學能力認證考試簡章》, 台北: 中華民國教育部。

- 信世昌 (2006), 〈華語教學能力認證制度之探討〉, 《台灣華語文教學》創刊號, 73–76, 台北: 台灣華語文教學學會。
- 姚蘭/馬寶蓮 (2006), 〈華語熱, 人才荒: 台灣華語教師之培訓與認證〉, 《華文世界》第 98 期, 10–25, 台北: 世界華語文教育學會。
- 張和生/步延新 (2006), 〈大陸: 從“對外漢語教師資格審定”到“漢語作為外語教學能力認定”〉, 《華文世界》第 98 期, 26–33, 台北: 世界華語文教育學會。
- 中國教育部 (2004), 〈漢語作為外語教學能力認定辦法〉, 北京: 中華人民共和國教育部。

## Summary

Taiwan's Ministry of Education (MOE) has striven to enhance the ability of teachers to teach the Chinese language by the implementation of '*The Certification Examination for Proficiency in Teaching Chinese as a Second/Foreign Language*', which was introduced in 2006. This certification, obviously, authorises educators to officially affiliate themselves with this national standard, and is considered part of the prerequisites applied to teachers worldwide who are supported by the MOE. One aim of the present paper is to improve the image of TCSL teachers in the eyes of the government by exploring what images of the teacher are emerging from particular core policy documents in relation to this certification, and examining whether the criteria adequately define what is meant by a "good teacher" in general. Hence, China's "Measures for Certifying Teachers' Ability to Teach Chinese as a Foreign Language" and an international benchmark, '*Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages*', are both presented as evidence so as to highlight some characteristics of the image of the good educator.

The main purpose of this essay is to point out the necessity for this national assessment to be re-contextualised and reformed in two specific dimensions: that of candidate eligibility as well as the subject of the examination. With regard to eligibility, the author suggests that those who have acquired a grounding teacher education or have training pertinent to TCSL be eligible for this exam. Self-reflection of candidates regarding their educational practices should be considered as part of such a benchmark in respect of the content and scope of the key subject 'Chinese Language Teaching'. This paper, meanwhile, argues that those who are either domestic or overseas instructors with official support from the MOE should take into account not only the criteria provided by Taiwanese authorities but the global standard formulated by the Chinese government when determining the prerequisites for a good educator in the field of TCSL.