

坦桑尼亞中文教育現狀、困境及對策

肖洋

摘要

近年來，在中坦雙方政策支持與人文交流的推動下，中文教育逐步納入坦桑尼亞國民教育體系，形成了涵蓋課程設置、考試體系與教學大綱的制度框架。本文在語言政策理論的視角下，綜合運用政策文檔、學術成果及實證數據，分析坦桑尼亞中文教育的發展現狀與主要問題。研究發現：一方面，中文已進入初高中國家考試體系，但考生規模有限，社會認可度不足；另一方面，師資結構依賴外派教師，本土教師培養體系尚未成熟；此外，教材多依賴中國出版物，本土化和數字化發展滯後。針對上述問題，本文提出完善考試與認證體系、加強本土師資建設、推進教材本土化與數位化資源開發等建議，旨在為坦桑尼亞及其他非洲國家中文教育的可持續發展提供經驗借鑒。

關鍵詞：坦桑尼亞 中文教育 考試體系 師資建設 教材資源

肖洋，雲南師範大學雲南華文學院國際中文教育學院碩士研究生。聯絡電郵：xiaoyang0325hk@163.com

一、引言

隨着中非合作的不斷深化，中文教育在非洲國家實現了快速發展，並逐漸進入制度化和常態化的階段。截至 2024 年 9 月，已有近 20 個非洲國家將中文納入本土國民教育體系（呂婉瑩，2024）。其中，坦桑尼亞作為較早實現「課程—考試一大綱」體系建設的國家，成為國際中文教育本土化研究的重要樣本。中文在坦桑尼亞教育體系中的地位不斷提升，不僅體現在基礎教育與高等教育層面的課程開設，也體現在國家考試和官方政策中的制度性認可（肖洋，2025）。

然而，在坦桑尼亞，中文教育的宏觀制度嵌入到具體教育實踐之間仍存在顯著落差。在資源配置和教學運行方面，坦桑尼亞中文教育仍面臨一系列挑戰。例如，師資力量不足，本土教師培養進展緩慢；教材建設滯後，主要依賴中國出版物，缺乏適應當地文化與教學需求的本土化教材；數位化和多媒體教學資源供給有限，難以滿足新一代學習者的多樣化需求。這些問題在一定程度上制約了中文教育品質的提升，也影響了制度化向教學實效的轉化。

學界目前關於坦桑尼亞中文教育的研究主要集中於幾個方面，核心問題及觀點如下：一是中文教育的總體發展狀況，坦桑尼亞中文教育逐步發展，劉岩（2022）對坦桑尼亞中文教育的發展狀況進行了梳理，指出多多馬大學、達累斯薩拉姆大學等高等院校已開設中文課程，並通過孔子學院等平台推動中文教育的普及。然而，中文教育依然面臨師資短缺、教材匱乏以及教學管理水準亟待提升等問題（王文字，2017；楊倫，2022）；二是中文教師培訓的現狀與需求，儘管部分教師已接受一定的培訓，但本土中文教師的專業發展機會有限，培訓內容和形式亟須進一步優化（楊耀華，2023）；三是學生學習狀況與考試問題，學生在聽、說、讀、寫四項基本技能中，尤其是在寫作與口語方面表現不佳，語音問題尤為突出（李義，2022；LIKOKO, 2021）；四是教材內容與教學方法的優化需求，現有教材缺乏本地化特色，教學方法亟須更強調實踐性與互動性，以提升學生的學習興趣與效果（李秀婷，2018；崔希濤、何俊芳，2021）。總體來看，現有

研究多聚焦於教學經驗總結，對「制度建設與教學實踐之間的關係」問題關注不足。

為回應上述研究不足，本研究採用 Spolsky (2004) 提出的語言政策理論作為分析框架。Spolsky 將語言政策界定為一個由語言管理、語言實踐與語言意識形態共同構成的動態系統，並強調政策效果取決於制度安排、教育實踐與社會認同之間的互動與協調。該理論為分析坦桑尼亞中文教育由制度嵌入走向本土吸收提供了理論視角。

二、坦桑尼亞外語教育發展概況

坦桑尼亞是東非的重要國家，語言多樣性極為突出。據統計，坦桑尼亞全境內有 100 多種民族語言，但在國家層面形成了以斯瓦希里語和英語為主的雙語格局（中華人民共和國外交部，2025）。這種安排反映了通過政策手段來確定不同語言社會功能和使用領域的做法（Kloss, 1967）。斯瓦希里語既是國家認同的象徵，又是社會動員和初等教育的主要教學語言；英語則在中學及高等教育中使用，並且承擔國際交流功能。在這樣的語言生態中，外語教育逐漸成為國家教育政策的重要組成部分，中文則是在這一背景下被納入國民教育體系的重要外語之一。

（一）坦桑尼亞外語教育政策與語言環境

坦桑尼亞境內語言種類眾多，主要通行斯瓦希里語和英語。斯瓦希里語是國內官方語言，而英語則作為對外官方語言使用。

從語言政策理論的角度看，坦桑尼亞的語言政策演變體現了政治權力與語言意識形態的互動（Spolsky, 2004）。其發展可分為四個關鍵階段：前殖民地時期、德屬東非時期、英屬東非時期和獨立時期（魏媛媛，2019）。在前殖民時期，教育多以家庭傳授為主，民族語言佔據主導，語言生態保持自然狀態。十九世紀末德國殖民統治時期，殖民政府推行德語和斯瓦希里語雙語教育政策，規定學校必須教授德語，同時強化斯瓦希里語在行政事務中的功能（Polome & Phill,

1989）。第一次世界大戰後，英國接管該地區，語言政策隨之調整。自 1920 年起，小學低年級使用斯瓦希里語，中學及以上階段則改用英語，這一分層的語言使用體系在隨後幾十年中持續發揮影響，一直延續到獨立初期，不僅深刻影響了坦桑尼亞的教育結構（Mbaabu, 2007），也通過語言的社會分佈，塑造了不同社會階層的語言能力與社會流動（Cooper, 1989）。

1961 年獨立後，坦桑尼亞政府確立斯瓦希里語為國語，並逐步強化其在基礎教育階段的地位。1968 年提出的「教育自立政策」明確規定斯瓦希里語為小學階段的唯一教學語言，而英語則繼續作為中學和高等教育的主要教學語言（李洪峰，2023）。進入二十世紀 90 年代，全球化背景下，政府開始強調外語教育的重要性。1995 年頒佈的《教育與培訓政策》首次提出鼓勵學習除英語以外的其他外語，為中文等新興外語納入教育體系提供了制度空間。這一舉措反映了語言政策從單一主導向多語共存的轉變，將多語能力視為國家發展的重要資源（Kaplan & Baldauf, 1997）。此後，該政策在 2010 年、2014 年和 2023 年多次修訂，持續強調掌握英語與其他外語對國家發展的戰略價值。值得注意的是，2023 年修訂版還特別提到達累斯薩拉姆大學孔子學院在推動學生學習中文方面發揮的積極作用，標誌着中文教育已從教學實踐層面上升為政策認可的組成部分（The United Republic of Tanzania Ministry of Education, Science and Technology, 2023）。坦桑尼亞的外語教育發展反映了全球化背景下語言資源的重新配置（Shohamy, 2006）。

（二）中文教育的發展歷程與制度嵌入

中文在坦桑尼亞的發展過程，展現了一門外語從試點教學逐步融入國民教育體系的軌跡。這一過程大體可分為 3 個階段，每一階段都對應不同層面的語言規劃活動。

1. 起步探索期（2006—2013 年）

這一時期的主要特徵是中文教學的制度起點。2006 年，中非合作論壇第三屆部長級會議提出在非洲開設孔子學院的倡議，為中文教育

在非洲的推廣提供了政策基礎（中非合作論壇網，2006）。2010年，桑吉巴爾公立大學設立孔子課堂，成為坦桑尼亞最早的中文教學機構。2013年，多多馬大學和達累斯薩拉姆大學相繼建立孔子學院，中文由此進入坦桑尼亞高等教育體系（見表1）。孔子學院（課堂）的建立，在微觀層面推動了語言規劃的實施（Baldauf, 2006）。通過課程設計、教學活動和文化推廣，這些機構在實踐中為中文教學確立了制度位置，為後續政策的出台提供了經驗與依據。

表1：坦桑尼亞孔子學院（課堂）開設情況一覽表

序號	名稱	成立時間	合作機構
1	桑吉巴爾公立大學孔子課堂	2010年10月	浙江師範大學
2	多多馬大學孔子學院	2013年5月31日	鄭州航空工業管理學院
3	達累斯薩拉姆大學孔子學院	2013年10月9日	浙江師範大學

2. 制度建立期（2013—2017年）

此階段中文教育開始從單點試行走向系統建設。達累斯薩拉姆大學孔子學院設立中文學士學位和文憑課程，多多馬大學開設中文本科專業，並在多所高校設立教學點，中文由此獲得正式的學科地位。同時，桑吉巴爾孔子課堂推動中文進入私立小學課堂，反映出中文教學開始向低齡化延伸。這一階段的顯著特徵是語言本體規劃與習得規劃的結合。一方面，為了滿足高等教育課程的要求，中文教學要實現標準化，包括教材編寫、教學大綱制定和師資培訓等，這些工作屬於語言本體規劃的範疇（Kaplan & Baldauf, 1997）。另一方面，教學範圍從大學擴展到中小學，表明語言習得規劃的覆蓋面進一步擴大。

3. 體系完善期（2017年至今）

這一階段標誌着中文教育的全面制度化。2017年，漢語首次被納入初中國考（CSEE），成為與英語、法語、阿拉伯語並列的外語考試科目。2021年，漢語進一步成為高中國考（ACSEE）的選考科目，高中生可選擇漢語、斯瓦希里語、法語組合（簡稱KFC）或漢語、斯瓦希里語、英語組合（簡稱KEC），實現了從初中到高中的銜接。與此

同時，坦桑尼亞教育部還相繼制定了《中學漢語教學大綱》和《小學漢語教學大綱》，構成了完整的「課程—考試一大綱」的制度閉環。

三、坦桑尼亞中文教育的現狀

在 Spolsky (2004) 的語言政策框架下，語言推廣的成效取決於政策供給、教學實踐與社會認同的協同作用。就坦桑尼亞中文教育的發展而言，考試體系建設體現了官方在語言管理層面的制度安排，師資隊伍的發展反映了教學實踐的落實，而教材資源及其文化呈現則關係到社會對中文的認知與態度。對這 3 個方面進行系統分析，有助於理解中文教育在坦桑尼亞教育體系中的運行邏輯與階段性特徵。

（一）考試體系的建設與實施現狀

坦桑尼亞中文測試分為本國組織的國家統一考試（以下簡稱「國考」）和中文水準考試（HSK）。二者相互配合，在國家與國際兩個層面共同構成了中文能力的評估框架，也體現了中文教育在制度化層面的語言管理功能。

1. 坦桑尼亞實行初中和高中兩次國考

在國家考試層面，坦桑尼亞已初步建立中文考試制度，使中文具備了與英語、法語和阿拉伯語等外語同等的考試地位。學生可以憑藉中文成績參與升學與學業評價（中國文化網，2022）。根據 Matokeo Tanzania (2023) 的數據，2023 年 CSEE 漢語考試共有 880 名考生，遠低於英語、法語和阿拉伯語等科目，通過率為 91.4%（見表 2）。相比之下，高中階段的參與度較低，2023 年僅有 19 名學生選擇漢語作為高考科目，通過率為 68.4%（見表 3）。

表 2：2019–2023 年坦桑尼亞初中國考 (CSEE) 考生語言考試成績統計表

年份	漢語		法語		阿拉伯語		英語	
	參加考試人數 (人)	通過率						
2023	880	91.4%	暫無數據	暫無數據	31,480	26.1%	暫無數據	暫無數據
2022	310	95.8%	2,578	75.3%	17,738	25.3%	543,117	67.5%
2021	473	88.8%	2,470	72.8%	17,178	17.6%	510,196	64.2%
2020	126	94.4%	2,639	52.9%	18,338	15.2%	462,377	73.4%
2019	144	100%	2,845	75.2%	22,089	26.8%	459,284	64.6%

表 3：2023 年坦桑尼亞高中國考 (ACSEE) 考生語言考試成績統計表¹

語言	參加考試人數 (人)	考試通過人數 (人)	通過率
漢語	19	13	68.4%
阿拉伯語	100	97	97.0%
法語	267	264	98.9%
英語	32,270	32,099	99.7%
斯瓦希里語	29,184	29,184	100%

這些數據說明，中文考試體系已具備運行基礎，初中層面相對成熟，而高中階段仍處於逐步推進過程中。

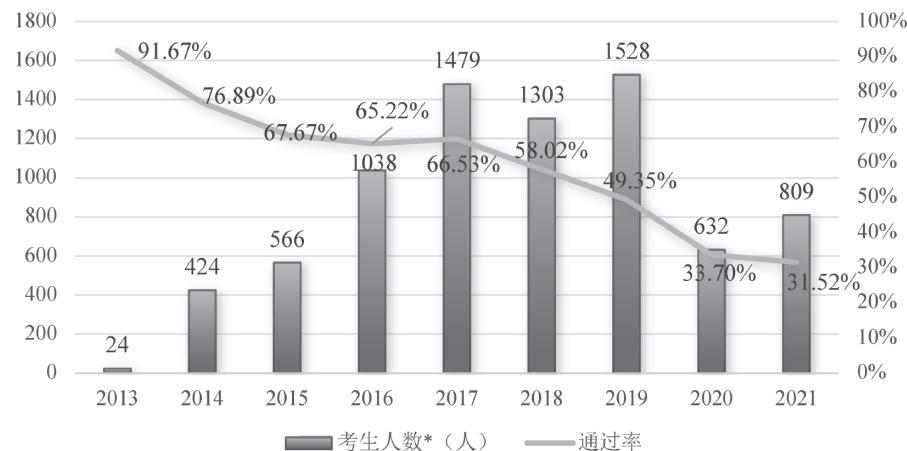
2. 漢語水準考試類型齊全

在國際考試方面，坦桑尼亞自 2013 年起陸續開設 HSK、HSKK 和 YCT 考試，目前已在達累斯薩拉姆、多多馬、桑吉巴爾等地設立 7 個考點。考生數量增長明顯，2013 年至 2019 年間擴大了約 60 倍，反映出學習者對中文學習興趣的提升。然而，考試通過率呈下降趨勢，從 2013 年的 91.67% 降至 2021 年的 31.52%（見圖 1）。這一變化表明，儘管中文學習群體持續擴大，但教學品質與學習支持體系仍需進

1 根據 2023 年坦桑尼亞國家考試委員會發布的各語言類科目《高級中等教育證書考試考生試題作答分析報告》整理。網址：https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/125_ARABIC_LANGUAGE.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/123_FRENCH_LANGUAGE.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/126_CHINESE_LANGUAGE.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/121_KISWAHILI.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/122_ENGLISH_LANGUAGE.pdf。

一步完善。

圖 1：2013–2021 年坦桑尼亞 HSK 考生人數與通過率變化趨勢圖



(二) 師資隊伍的結構與發展現狀

師資是教育資源體系中的關鍵組成部分，也是影響坦桑尼亞中文教育品質提升的重要因素。目前，當地中文教師主要由中國外派教師和本土教師兩類構成，整體呈現「外派為主、本土為輔」的格局。

1. 外派教師及中文教師志願者是教師主力

自 2011 年以來，教育部中外語言交流合作中心持續向坦桑尼亞派遣中文教師和志願者，他們主要任教於達累斯薩拉姆大學、多多馬大學和桑吉巴爾公立大學等孔子學院（課堂）。截至 2019 年，累計派出教師和志願者近百人（劉岩，2022），這些外派中文教師在推動中文課程開設、建立教學規範和傳播中國文化方面發揮了重要作用，為坦桑尼亞中文教育的初步發展奠定了基礎。

2. 本土中文教師逐漸成長

近年來，本土中文教師的培養工作逐漸展開。自 2018 年起，坦桑尼亞通過獎學金項目和碩士培養計劃選拔優秀學生赴華學習，系統性地建設本土教師隊伍。截至 2022 年，已有 30 餘人完成學業並返回任教（劉岩，2022），主要分佈在孔子學院和部分中學項目中。本土

教師的優勢在於熟悉學生背景、能夠在跨文化交流中發揮橋樑作用，也更具長期穩定性。

(三) 教材與教學資源的使用現狀

教材在中文教育中處於核心地位，其編寫理念與使用狀況直接影響教學品質和學習效果（周小兵等，2018）。根據中外語言交流合作中心的《國際中文教育教學資源發展報告（2024）》²調查顯示，坦桑尼亞中文教材的使用情況呈現出以下特徵：主要依賴中國出版教材，教師總體滿意度較高，但教材的本土化和數字化發展仍顯不足。該報告基於 52 名在坦桑尼亞任教或曾任教的中小學及高校教師的問卷與訪談數據，為了解一線教學資源的使用狀況提供了較為具體的實證依據。

1. 中國出版的通用型紙質教材佔主導

從教材使用現狀來看，中小學中文課程大多使用中國出版的通用型教材，如《快樂漢語》、《跟我學漢語》，部分學校使用《世界少兒漢語》。高校使用的教材種類更為豐富，以《HSK 標準教程》、《新實用漢語課本》、《博雅漢語》等為主（見表 4），但整體上仍然高度依賴中國出版物（中外語言交流合作中心，2024）。

表 4：坦桑尼亞高校使用率最高的五種中文教材

序號	教材名稱	出版社	出版年份	比例
1	《HSK 標準教程》	北京語言大學出版社	2015 年	27%
2	《快樂漢語》	人民教育出版社	2014 年	16%
3	《新實用漢語課本》	北京語言大學出版社	2009 年	13%
4	《博雅漢語》	北京大學出版社	2013 年	9%
5	《發展漢語》系列教材	北京語言大學出版社	2012 年	7%

2 數據來源：中外語言交流合作中心（2024）發佈的《國際中文教育教學資源發展報告》。本文作者參與該報告中第五部分國別篇《坦桑尼亞中文教學資源發展狀況》的調研與內容撰寫。

2. 教師整體滿意度較高，但對教材優化仍有期待

多數受訪教師對現有教材持肯定態度。調查顯示，約 66% 的教師對現有教材表示「滿意」或「很滿意」，近 56% 教師也傾向繼續使用現有教材。然而，也有超過三分之一的教師對是否繼續使用教材持「猶豫」或「不確定」態度，這表明教師整體滿意度較高，但在教材更新與適配性上意見分歧明顯。部分教師指出，教材存在「內容陳舊」、「缺乏本土文化元素」、「配套資源有限」等問題（中外語言交流合作中心，2024）。

3. 教材需求呈現多樣化與數位化趨勢

受訪教師對教材的需求呈現出新的趨勢。一方面，在教材類型上，視聽說教材與綜合教材的需求最突出，其次是口語、文化、漢字和課外閱讀類資源。另一方面，在教材的適用人群上，53.85% 的教師提出需要面向學前兒童、小學生和在職學習者的教材，這與中文教育在全球的低齡化和職業化發展趨勢相吻合（李宇明，2018；崔永華，2020）。此外，教師對數字化教學資源的需求尤為顯著，教學課件需求位居首位（55.77%），短視頻素材需求緊隨其後（38.46%），這表明多媒體、互動式教學資源已成為課堂的重要輔助工具（中外語言交流合作中心，2024）。

四、坦桑尼亞中文教育中存在的問題

雖然坦桑尼亞已經將中文納入國民教育體系，並在非洲國家中處於較為領先的位置，但總體發展仍不平衡，存在資源不足、體系銜接不暢和品質保障機制薄弱等問題。這些問題既囿於政策與制度層面的局限，也與資源分配、社會認知及技術條件密切相關，已成為制約中文教育深化發展的主要障礙。

（一）考試體系發展不均衡，社會認知不足

儘管坦桑尼亞已將漢語納入初中和高中的國家考試科目，並建立

了 HSK、HSKK 和 YCT 等國際考試體系。但高中階段選考漢語的人數極少，表明中文在升學體系中的功能尚未得到社會普遍認可。與此同時，HSK 考生雖曾快速增長，但通過率逐年下降，表明「以考促學」的效果尚未形成。這說明考試制度落地與社會需求之間仍存在距離，造成這種「有體系但認同度低」現象的原因主要有兩點：

第一，受傳統語言聲望格局的慣性排斥。一種語言的價值是由其在社會中的象徵資本和工具性價值共同決定的 (Bourdieu, 1991)。在坦桑尼亞，存在着一個穩固的區別社會階層層級的語言聲望格局，它是在歷史結構、政治資源與社會用途中長期形成的等級差異，也是後殖民國家社會分層與語言資本競爭的結果 (Bourdieu, 1991；Bambose, 1991；Spolsky, 2004)。在坦桑尼亞，英語長期主導國家治理、高等教育與職業晉升通道，語言聲望高。法語與阿拉伯語依託區域合作及宗教傳統擁有既定學習群體。中文尚處於資源輸入與社會認同培育階段，未形成廣泛的社會基礎和穩定的學習群體，語言聲望更多依賴於中坦兩國關係的「政治熱度」，因而具有不穩定性，導致中文在社會認知和個體選擇中容易被邊緣化。

第二，中文學習的職業回報路徑尚未明確。從語言經濟學視角看，語言學習具有投資屬性，其根本動力來源於潛在的經濟回報 (Grin, 1996)。在坦桑尼亞，中文能力目前主要與中資企業合作項目相關，職業機會集中於建築、基礎設施、通信與貿易等特定行業 (邸光飛等, 2025)，尚未形成類似英語那樣覆蓋坦桑尼亞政府、本地大型企業及高端服務業的就業網路。中文僅是一項附加技能，而非實現社會流動的關鍵能力，這使得中文學習在學生的職業規劃中缺乏清晰明確的收益預期，無法形成廣泛的社會吸引力。

（二）師資結構依賴外派，本土教師身份建構滯後

目前坦桑尼亞中文師資呈現「外派為主、本土起步」狀況。這一模式在早期確實保障了教學的啟動與推廣，但在穩定性和本土化發展方面已顯現局限性。

第一，外派師資流動性強，難以形成教學積累。外派教師與中文教師志願者仍是主要教學力量，然而任期多為2—3年，人員替換頻繁，難以承擔課程連續性、教師培養及長期教學規劃。加之對本地語言、文化與制度環境陌生，進入角色存在適應週期。這種高流動性使中文教育在政策層面的推進與學校層面的實踐之間存在落差。

第二，本土教師培養注重技能訓練，身份認同建構不足。近年來通過碩士培養與獎學金管道，本土教師數量逐步增加，但培訓模式主要聚焦語言能力與課堂教學技巧，較少涉及教師身份建構、文化主體性與本土教育需求。語言教師不僅是知識傳授者，還應承擔跨文化溝通者與本土學習者發展支持者的角色（Barkhuizen, 2017）。當前模式可能導致教師雖具備語言能力與教學技巧，但難以有效將中文教學與本地學習需求、學生經驗及社會語境聯結，從而影響教學的持續吸引力。

（三）教材本土適配性不足，資源更新與技術整合滯後

雖然現有教材體系已為課程實施提供基礎，但在內容更新、文化適配與技術整合方面仍存在明顯不足。

第一，教材內容對本土語境覆蓋不足，本土文化關聯度有待提升。現行教材多為引進版本，知識組織與文化呈現以中國語境為中心，優先解釋中國社會文化、交際習慣與生活情境，對坦桑尼亞學生的本土生活經驗、日常交際場景與未來職業需求關注有限。語言知識與本地體驗脫節，使學習者難以將課堂輸入轉化為真實交際能力，這也在一定程度上削弱了學習動機與語言認同。

第二，教學資源呈現方式較為傳統，多模態與數位化資源供給不足。儘管部分教材已配套音頻、視頻與課件資源，但整體仍以紙質教材和基礎音視頻材料為主，更新週期長，可操作性與互動性不足。數位化資源開發尚處初級階段，缺乏與本地教學條件相匹配的產品。例如，在網路覆蓋率較低的地區，缺少可離線使用的學習資源，使教學手段難以適應資訊化學習需求。這在一定程度上限制了中文教育在新

技術環境下的可持續發展。

五、坦桑尼亞中文教育發展策略

在《中非合作論壇－北京行動計劃（2025－2027）》的政策推動下，坦桑尼亞中文教育的發展進入了新的階段。結合前述坦桑尼亞中文教育發展的現狀及問題分析，並依據 Spolsky (2004) 的語言政策框架，本文從考試體系、師資建設以及教材與教學資源 3 個方面提出改進策略。

（一）完善考試與認證體系，提升社會認知度

坦桑尼亞的中文考試體系在制度上已具雛形，但社會認可度仍然有限。要提高其社會影響力，不僅需要加強考試和教學之間的銜接，也需要教育、企業與政府多方協同，使考試制度在社會資源配置中發揮更實質性的功能 (Spolsky, 2009)。

在考試體系建設方面，應以「考教銜接」為核心，推動教學與評價的同步發展。當地教育主管部門可進一步加強考試與課程體系的聯動，明確不同學段的學習目標與評價標準，在國家層面制定統一的考試大綱，確保命題難度和考查內容與教學內容相協調，避免出現教材、課程與考試之間的脫節。同時，應建立科學的考試評價與回饋機制，通過定期發佈考試分析報告，及時總結學生的學習薄弱環節，為教師改進教學提供依據，形成考試、課程與教學之間的正向迴圈，促進中文教育品質的持續提升。

在此基礎上，可通過多方協作，構建「教育－認證－就業」的發展通道。政府、教育機構與中資企業商會可共同推動，將 HSK 等級證書納入招聘體系，作為錄用或晉升的參考標準。還可倡議將中文能力納入公務員外語選考科目，尤其是貿易、旅遊、外交等涉華業務較多的領域，從而擴大中文的社會功能與政策認可度。在公共傳播層面，應將中文與職業發展、經濟合作等現實機遇相結合，以強化社會認知與語言聲望。中方在合作與推廣中，可依託魯班工坊等中非職業教育



合作平台，推動「語言 + 技能」一體化培養模式，將中文教育與先進製造、數字經濟等新興產業培訓相融合，為非洲青年提供通往高質量就業的管道（呂景泉，2021；王嵐，2021），並通過展示坦桑尼亞青年因掌握中文而實現職業發展的典型案例，凸顯中文學習的現實價值與發展潛能。

（二）加強本土中文教師培養，構建「文化仲介者」的專業身份認同

培養本土教師遠不止於語言技能和教學法的傳授，更是一個複雜的專業身份建構過程。他們既是本地文化的代表，又是中文教育的傳播者，這種雙重角色會帶來很多認同上的挑戰，需要在二者之間找到平衡，形成穩定的「文化仲介者」身份認同（Barkhuizen, 2017）。因此建議坦桑尼亞教育部門在與中方合作時，在職前培養和職後發展兩個層面支持本土教師「文化仲介者」身份認同的建構，將培養策略從「技能補給」轉向「身份賦能」。

在職前培養層面，應重視教師的身份認同培養。從職業起點就明確他們是「文化轉譯者」而非「知識搬運工」的角色定位。在獎學金生的選拔與培養過程中，優先考慮那些對中坦文化交流有濃厚興趣，並對本土教育事業發展有使命感的候選人。在學習期間，引導他們思考如何將中國文化與知識體系「在地化」，並將所學內容轉化為適應本土課堂的教學資源。

在職後發展層面，可通過建立學習共同體強化職業歸屬感。為在職本土教師提供繼續教育，幫助他們解決教學中遇到的文化衝突與教學困難。可以建立「坦桑尼亞中文教育學會」「坦桑尼亞中文教師協會」或「坦桑尼亞中文教學研究會」等學術組織，定期舉辦本土教學研討會，鼓勵教師分享將中文知識與坦桑尼亞農業、旅遊、礦業等本土產業需求相結合的教學案例，同行認可是強化本土教師職業認同感和成就感的動力。

(三) 推動中文教材本土化，開發符合本地需求的教育資源

結合坦桑尼亞中文教育的現實基礎，可以通過本土教材建設與多元傳播管道擴展，提升教學內容與傳播方式對本地語境與學習者需求的適應度。

首先，建議推動中坦雙方教育專家、教師與學術機構協同開發本土教材，實現從「內容移植」向「語境共建」轉型。教材應充分呈現坦桑尼亞社會文化與生活實踐場景，結合坦桑尼亞《中學漢語教學大綱》與本地生活語境，場景可以覆蓋集市購物、公共交通、醫療服務、家庭禮儀、校園交際與基礎公共服務等日常高頻交際場所，高校教材可以擴展至旅遊、港口物流與農業合作等職業領域，設置「斯瓦希里語—漢語對照」板塊，提升理解與表達效率。同時，還可結合中坦合作產業需求，開發旅遊中文、物流中文、農業中文等專題版塊，通過「語言+職業能力」模式增強中文在就業市場的應用價值，提升學習的目標感與收益感。

其次，結合教師與學習者需求，加強數位化教學資源建設，但要充分結合坦桑尼亞的傳播環境和技術條件。調研顯示，廣播和電視仍然是當地最主要的資訊傳播方式，約 45% 的民眾每天收聽廣播，47% 的民眾每月至少使用一次電視獲取新聞 (Media Council of Tanzania, 2024)。與之相比，數字媒體雖然在城市地區發展較快，但受制於電力和網路條件，在農村的普及率仍然有限。這意味着如果單純依賴網路平台，可能難以覆蓋廣泛的學習群體。在這種背景下，中文教育的數位化建設應當走「多管道融合」的道路。一方面，可以利用電視、廣播等傳統媒體平台，開發面向大眾的中文學習節目。例如，借鑒四達時代與教育部中外語言交流合作中心推出的《快樂中文》、《你好，中文》等欄目，通過本土化的製作方式，使節目更貼近非洲觀眾的文化習慣和學習需求，從而幫助零基礎學習者獲得入門體驗。另一方面，可以通過與本地主流媒體（如 TBC 和 Azam Media）合作，將中文學習內容嵌入新聞、紀錄片或文化節目中，提升受眾對中文的興趣與接觸率。

六、結語

坦桑尼亞中文教育的發展，標誌着一種外語從外部倡議成功嵌入國民教育體系的制度性突破，展現了語言規劃在實踐層面的複雜軌跡。當前中文教育所面臨的挑戰，本質上是新生語言生態在既有社會結構中找到穩定「生態位」過程中的必然磨合。

未來，坦桑尼亞中文教育的發展重心可從「制度建立」轉向「功能融合」，讓中文教育更深層地對接坦桑尼亞青年的發展願景與國家的社會經濟需求。當中文能力被廣泛視為能夠帶來切實機遇的「人力資本」，而不僅僅是課程表上的一門學科時，它才能真正實現從「被教授的語言」到「被需求的技能」的根本性轉變，從而在中坦兩國之間構建起一條更具韌性、更富生機的人文交流橋樑。

參考文獻

Likoko, M. H. (2021) :《坦桑尼亞大學生學習漢語面臨的語音問題研究》，鄭州大學碩士學位論文。

崔希濤、何俊芳 (2021) :來華非洲留學研究生學術適應問題探究——以坦桑尼亞為例，《民族教育研究》，32(02)，158-165。

崔永華 (2020) :試說漢語國際教育的新局面、新課題，《國際漢語教學研究》，04，3-8。

邸光飛、湯淑惠、田敬峰 (2025) :「一帶一路」倡議下中國—坦桑尼亞職業教育國際合作：歷程、動向與路徑，《職業技術教育》，46(21)，75-80。

杜文濤 (2023) :坦桑尼亞漢語考試開展情況探析，《鄭州航空工業管理學院學報（社會科學版）》，42(02)，105-112。

孔子學院 (2024) :《全球孔院》，檢自 <https://ci.cn/qqwl>，檢索日期：2025.10.1

李洪峰等 (2023) :《非洲國家語言狀況與語言政策》，北京，外語教學與研究出版社。

李秀婷 (2018) :《坦桑尼亞多多馬大學孔子學院漢語課堂教學現狀調查》，鄭州大學碩士學位論文。

李義 (Salum Mussa Haruna) (2022) :《坦桑尼亞莫羅戈羅穆斯林大學漢語教學情況調查研究》，哈爾濱師範大學碩士學位論文。

李宇明 (2018) :海外漢語學習者低齡化的思考，《世界漢語教學》，32(03)，291-301。

劉岩 (2022) :坦桑尼亞中文教育發展現狀概述，《國際中文教育（中英文）》，7(01)，50-59。

呂景泉 (2021) :非洲魯班工坊項目建設、發展策略及管理政策研究，《職業教育研究》，05，10-17。

呂婉瑩 (2024) :《未來，中非人民將會心更近、情更深》，檢自 <https://www.163.com/dy/article/JBFSBGRV05530KS1.html>，檢索日期：2025.3.10

王嵐 (2021) :中國參與全球職業教育治理的權力、機制與成效——以「魯班工坊」為例，《職業技術教育》，42(31)，27-33。

王文字 (2017) :《坦桑尼亞學生漢語學習動機調查研究》，鄭州大學碩士學位論文。

魏媛媛 (2019) :坦桑尼亞語言教育政策的歷史演變，《語言政策與規劃研究》，2，72-79。

肖洋 (2025) :中文納入坦桑尼亞國民教育體系的方式、問題與發展對策，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，23(02)，66-74。

楊倫 (2022) :多多馬大學孔子學院中文專業課程設置的問題與對策，《管理工程師》，27(02)，75-78。

楊耀華 (2023) :《坦桑尼亞本土中文教師培訓現狀與需求調查研究》，浙江師範大學碩士學位論文。

中非合作論壇網 (2006) :《中非合作論壇北京行動計畫（2007-2009 年）》，檢自 http://www.focac.org.cn/zywx/zywj/200909/t20090917_8044399.htm，檢索日期：2025.3.10

中國日報中文網 (2023) :《傳音助力非洲漢語基礎教育發展，支持桑吉巴爾公益漢語教學項目》，檢自 <https://caijing.chinadaily.com.cn/a/202308/07/WS64d067dca3109d7585e48286.html>，檢索日期：2025.4.4

中國文化網 (2022) :《坦桑尼亞高中即將開設漢語課程》，檢自 <https://cn.chinaculture.org/pubinfo/2022/07/23/200001003002001/c3bddaf1506e47a197967deb4eb3a9de.html>，檢索日期：2025.4.3

中華人民共和國外交部 (2024) :《坦桑尼亞國家概況》，檢自 https://www.fmprc.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/fz_677316/1206_678574/1206x0_678576/，檢索日期：2025.4.3

中外語言交流合作中心 (2024) :《國際中文教育教學資源發展報告 2024》，北京：北京語言大學出版社。

周小兵、張哲、孫榮、伍占鳳 (2018) :國際漢語教材四十年發展概述，《國際漢語教育（中英文）》，3(04)，76-91。

Baldauf, R. B. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 147-170.

Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh University Press; Heinemann of Nigeria.

Barkhuizen, G. (Ed.). (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Polity Press.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.

Fishman, J. A. (1972). *Language and nationalism: Two integrative essays*. Newbury House.

Grin, F. (1996). The economics of language: Survey, assessment, and prospects. *International Journal of the Sociology of Language*, 121, 1-44.

Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.

Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Multilingual Matters.

Kloss, H. (1967). Bilingualism and nationalism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 39-47.

Matoko Tanzania (2023). *Chinese language CSEE results 2023*. <https://matoko.co/csee/subject/chinese/2023/>

Mbaabu, I. (2007). *Historia ya usanifishaji wa Kiswahili. Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili*, Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili (TUKI), University of Dar es Salaam.

Polomé, E. C., & Hill, C. P. (Eds.). (1980). *Language in Tanzania*. Oxford University Press.

Ricento, T. (Ed.). (2015). *Language policy and political economy: English in a global context*. Oxford University Press.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

The United Republic of Tanzania Ministry of Education, Science and Technology. (2023). *Education and training policy 2014, 2023 edition*. <https://www.moe.go.tz/nyaraka/education-and-training-policy-2014-2023-edition>

Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.

The Current Situation, Challenges, and Countermeasures of Chinese Language Education in Tanzania

XIAO, Yang

Abstract

In recent years, with the deepening of China-Tanzania cultural exchanges and policy cooperation, Chinese language education has gradually become institutionalized in Tanzania, forming a comprehensive framework that includes curricula, examinations, and teaching syllabi. Drawing upon language policy theory, policy documents, academic studies, and empirical data, this paper systematically examines the development, challenges, and improvement strategies of Chinese education in Tanzania. The findings show that while Chinese has been incorporated into national examinations at both lower and upper secondary levels, the number of candidates remains small and public recognition is limited. The teaching workforce relies primarily on Chinese-dispatched teachers, and local teacher training is still in its infancy. Moreover, teaching materials are largely imported from China, with insufficient localization and digitalization. To address these issues, the study proposes improving examination and certification systems, strengthening the cultivation of local teachers, and promoting localized and digitalized teaching resources, providing practical insights for the sustainable development of Chinese education in Tanzania and other African countries.

Keywords: Tanzania, Chinese language education, examination system, teacher training; teaching resources

XIAO, Yang, PhD Candidate, School of International Chinese Language Education, Yunnan Chinese Language and Culture College, Yunnan Normal University.