

高級華語的定義困境與學習需求：師生視角比較研究

宋怡南、信世昌

摘要

現行語言能力框架在高級程度描述上存在能力範疇過廣、階段比重不明與忽略學習者異質性等侷限，使高級華語課程設計缺乏有效依據。本研究以需求分析為基，透過問卷調查高級華語學習者（117 份）與教師專家（36 份）之學習需求，運用加權統計、排序分析與獨立樣本檢定進行比較。三項研究發現為：1. 學習動機：教師顯著高估學分與家庭期待等外在動機，忽略學生強烈的內在興趣與文化認同；2. 課程主題：師生對四技均具高度需求，但在進階主題方面，教師偏好新聞與社交策略，學生則重視實用生活情境；3. 學習難點：學習者反映聽說訓練不足與主題選擇有限，教師則較關注課程難度。綜合而言，高級華語需求具「高內在動機、高主題異質性、高認知落差」特徵，因此本研究建議課程採「核心技能必修、彈性主題選修」之雙軌模組化架構。

關鍵詞：高級華語 需求分析 學習動機 師生認知差異 課程設計

* 宋怡南，台灣清華大學跨院國際碩士學位學程兼任助理教授，聯絡電郵：sung@mx.nthu.edu.tw（本文通訊作者）

信世昌，台灣清華大學跨院國際博士班學位學程教授，聯絡電郵：hsin@mx.nthu.edu.tw

一、研究背景

（一）由台美兩地趨勢看高級華語課程需求

根據美國現代語言學會（Modern Language Association, MLA）年度語言課程調查報告，美國高等教育機構境內中文課程總體註冊人數，在 2016 年至 2021 年之間下降了 14.3%（Lusin et al., 2023），但以三、四年級學生為開設對象的高級程度課程註冊比例（advanced level enrollment），在過去二十年間卻相對維持穩定，部分地區或大學甚至因應學生需求增開了更多高級中文課程。而中文入門課程（即一、二年級課程）與高級課程的註冊比例，高達 3:1，即高級課程佔所有中文課程註冊人數的 25% 或更多，此比例高於或等於大多數其他常見教學語言（commonly taught languages），例如日語的 6:1 或西班牙語 5:1，顯示學習者對中高級華語課程穩定且持續的需求趨勢。

同樣的需求趨勢，也出現在台灣的大學華語教學現場。自 2004 年教育部提出「擴大招收境外學生來台留學方案」，多項獎學金補助政策推動在台境外學生人數穩定增加。即使歷經新冠肺炎衝擊，近十年間（2014-2023 年），來台正式修讀學位之境外生（約 2.7 萬）與僑生含港澳（約 2.5 萬），排除陸生及短期交換生後，境外大專校院學位生每年平均達 5.2 萬名，年增長率為 6.84%（政府資料開放平台，2025）¹。2022 年 4 月，教育部進一步發布「重點產業領域擴大招收僑生港澳學生及境外學生實施計畫」²，要求招生學校每年至少提供 720 小時華語課程。這些學生進入大學與研究所就讀，具有專業學科和在台生活所需之雙重語言需求，對高級程度華語課程的需求力道因此持續加大，需求層面也更廣泛多樣。

（二）需求擴張凸顯高級程度定義模糊的困境

學習需求的提升理應帶動課程擴展，然而長期以來，高級程度華

1 根據政府資料開放平台「各學年度大專校院境外學生在台留學研習人數統計」，由研究者進行統計。資料來源網址：<https://data.gov.tw/dataset/42158>（查詢日期 2025 年 3 月 24 日）。

2 資料來源：教育部全球資訊網（查詢日期 2024 年 11 月 20 日）https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=47440AFFD87DA04A&utm_source=chatgpt.com。

語課程的修課人數遠少於初、中級課程，教學研究投入的資源也相對匱乏。如今需求湧現，許多學校與語言機構已開始嘗試擴增或調整高級華語課程架構，但是如何開課、開甚麼課、開多少課，仍缺乏足夠的理論研究與實踐結果支撐。各機構在開課時卻面臨無所適從的困境。

而此一困境的核心在於「高級定義」未受到應有的重視與釐清。高級程度華語課程作為二語或外語學習的最終階段，所肩負的學習內容及主題往往過於廣泛，程度提升的跨距特別大，而範疇的邊界更是模糊。以《歐洲語言共通參與架構》(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) 為例，其最高等級「C2」的能力概述³，涵蓋了口語與書面形式幾乎所有聽到或讀到的內容，要求能輕鬆理解、整合、重構，並能連貫、自發、流利且精確地產出語言。如此全面性的語言能力，既著重深度，也強調廣度 (Council of Europe, 2020)⁴，所承載的範疇著實廣泛，各語言機構在課程開設上必定難以周全，無法有效回應學習者的真實需求。

(三) 重新檢視高級程度定義與需求實為當務之急

面對高級程度定義模糊的困境，援引現有國際語言標準框架（如 CEFR）看似直接可行，然而這些框架對高級程度的描述存在結構性侷限，難以解決定義模糊的根本問題。而隨著環境變化，學習者來源與學習目的日趨多樣，高級華語課程所需回應的需求樣貌，已與過往有所不同，既有的需求調查結果未必能反映當前的真實情況。

正因如此，重新檢視高級程度定義與需求，不能再依循既有框架或過往調查，必須回歸第一線教學現場，直接聆聽關鍵對象的聲音——學習者對課程設計的落差有最直接的感受，教師則積累了大量框架難以量化的實務經驗，兩端視角的整合，正是跳脫現有框架侷限的關鍵所在。

3 摘自 CEFR Global Scale (Council of Europe, 2020)。

4 資料來源：Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Global Scale <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>，中文由研究者翻譯（查詢日期 2024 年 11 月 20 日）。

二、文獻探討

(一) 華語高級程度之定義與內涵

1. 高級程度分級與對應框架之現況

一般而言，到了高級程度，學習者應具備更明確的學習目標、更廣泛的背景知識及更多元的專業興趣（Jiang，2017）。然而，實務上對「高級」的界定，常因學制安排、教材設計及測驗標準等多重因素影響，慣用「超過中級即為高級」的相對定義替代具體標準（Kubler, 2005；顧百里，2007），造成高級華語學習者的能力範疇與標準定義，長期存在差異與模糊性（羅青松，1995；周質平，2018）。

而隨著高級學習者語言能力與發展方向日趨多元，此一「消極定義」容易造成課程內容鬆散、缺乏系統性的問題（羅青松，1995），也常會出現在不同教學系統與測驗標準下，「高級」所指涉的能力差距甚大的情形（周質平，2018）。是以有不少學者主張高級華語程度不宜採單一標準界定，以避免單一參考詞彙等級或詞頻統計造成的盲點，而應由多元面向建構系統（呂必松，1993；信世昌，2019；CEFR，2020）。

為釐清「高級」在現行主要語言分級框架中的對應位置，本研究整合四套台灣、中國大陸、美國與歐洲主流語言量表對「高級」程度的語言能力描述，包含：《台灣華語文能力基準》（TBCL，台灣教育研究院，2020）、《國際中文教育中文水平等級標準》（中華人民共和國教育部、國家語言文字工作委員會，2021）、美國外語教學協會能力指標（ACTFL Proficiency Guidelines; American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), 2024）與歐洲語言教學與評估共同參考框架（CEFR, Council of Europe, 2020）。透過整合與對照，更具體觀察出現階段對高級程度定義與分級上的明顯不足處，此處主要由「能力劃分起點」、「階段比重結構」與「核心內涵」這三項說明。

首先，要進行跨框架比較，必須找到起始點，而各框架標示「高級」的名稱就有很多種格式，其中只有 ACTFL 明確在命名上使用

「Advanced」(高級)作為等級名稱，CEFR 用「Proficient User」(精通使用者)、TBCL 用「精熟(等)」、國際中文教育標準用「高等」，此為名稱上的模糊。此外，ACTFL 以「Advanced」級為高級起始點，但此級其實並非架構中的最高級，其上還有「Superior」(優級)與「Distinguished」(卓越級)，故一併納入。而起始點的跨框架對應遵照官方公佈，無法對應之處則不強行處理。例如 ACTFL 指標中「Advanced」級別下的次級「Low」「Mid」，於 CEFR 中對應約為「B2」級，直至「Advanced High」才進入 CEFR「C1」範圍，但本表尊重各框架的分級說明，ACTFL 高級指標仍納入「Advanced」整個級別與 CEFR 之「C1」以上級別，此為起始點方面的第二處模糊處。

有了起始點，其次要探討整體高級階段的「比重結構」，意即高級程度所涵蓋的級別數佔該框架總級數的比例，反映出各框架對高級於整體結構中的範疇界定。以 TBCL 為例，共 7 級中僅第 6 至 7 級屬於高級(精熟等)，比重約為 29%；其餘三套框架的高級比重依序為：《國際中文教育中文水平等級標準》共 9 級中高等佔 3 級，約 33%；CEFR 共 6 級中「C1-C2」佔 2 級，亦約 33%。ACTFL 若以次級計則為 45%，若以大等計則高達 60%，不同框架間的差距相當可觀⁵，同樣明確反映了高級程度的認定差異和模糊現況。值得說明的是，以「級別數量佔比」衡量比重，隱含了「各級之間的學習份量相當」的前提，事實上，四套框架的官方說明就各級份量是否相等的著墨不多，例如 ACTFL 僅就「Superior」與「Distinguished」的能力說明其兼有廣度與深度，因此不適用「Performance Descriptor」(通常譯為表現描述(指標))，但「Advanced」及其上這三級份量比重並無說明。而《國際中文教育中文水平等級標準》官方說明與份量比重相關的僅有「七至九級共用同一量化基準，不再按級細分」，也未細部分析。

最後，要探究的是高級能力「核心內涵」。如前所述，四套框架對高級劃分的起點及階段比重各有認定基準，統計整理核心能力描述

5 ACTFL 指標共設 5 大等 11 次級。若以次級計，「Advanced」下設「Low、Mid、High」三個次級，加上「Superior」與「Distinguished」，共 5 次級，佔 11 次級之 45%；若以大等計，「Advanced、Superior、Distinguished」共 3 大等，佔 5 大等之 60%。

後⁶，將具有共通點之處列表，主要包含「能理解複雜文本、能處理多元主題與具跨文化溝通能力」；其次多數框架均提及的描述還有：「精確流利的表達能力、完整有邏輯的篇章組織能力以及靈活有效的交際與語用策略」。先撇除各框架獨特的描述，即可觀察到高級能力涵蓋範疇極廣，從日常溝通到學術表達、從書面篇章到口語互動、從語言能力到跨文化調解，幾乎涵蓋語言使用的各個面向。再次反映「高級」一詞在課程規劃實務中所承載的龐大且模糊的任務範疇。

以下就「能力劃分起點」、「階段比重結構」與「核心內涵」三面向，以圖像方式呈現高級程度分級與對應框架之現況。圖1以各框架總級數為基準，用深淺色塊呈現高級程度在架構中的比重，並於高級區段內以標籤標示各框架的共有概念，深框為四套框架共有概念，淺框為三套框架共有概念；外加各框架各自的獨特強調以淺框標籤呈現，列於色塊下方。透過此圖，可一次觀察到高級程度「比重有限、內涵廣泛、邊界模糊」這一結構性困境的視覺化呈現。

2. 現行框架的結構性侷限與課程設計困境

接續前一節之現況探討可理解，現行語言分級框架中對高級程度的定義及能力內涵描述，長期存在若干未受重視的結構性困境。

其一最直接可見的問題是能力描述過廣且以「能力終點」為導向，缺乏達成的路徑規劃。在初、中、高三個學習階段中，高級階段的能力要求在廣度與深度上遠超過其他階段，幾乎涵蓋日常、學術、專業乃至文學修辭等所有語言使用領域。然而，現行框架均未說明這些能力是否需要全數達成，對達成所需的學習時間長短和是否應設有更細部的發展子層級也缺乏明確界定。而框架描述的是能力的終點狀態，對「如何從中級過渡至高級」和「高級內部的學習如何推進」幾乎沒有說明，造成中高級之間存在明顯的課程斷層，使課程設計者在面對高級階段時，缺乏可依循的規劃依據。

其二，與此密切相關的是，各框架以等距的級別結構並列呈現，

6 為精簡篇幅，將整理之「四套主要語言分級框架之高級程度能力描述對照表」附於文後，請見附錄（一）。

圖 1 四項框架之高級程度比重結構圖



製造了一種各級難度均等的視覺印象，卻未說明各級之間的學習份量是否相當，甚至與實際學習負擔的非線性增長情況嚴重脫節。查證官方說明，四套框架中的高級學習比重設計各有不同：ACTFL 指標提出過架構中 Superior 與 Distinguished 兩個等級的能力難以用固定框架衡量（ACTFL, 2024）；《國際中文教育中文水平等級標準》亦說明高等第 7 至 9 級「共用同一量化基準，不再按級細分」（中華人民共和國教育部和國家語言文字工作委員會，2021），至於 CEFR 與 TBCL 則對此無明確說明。對於高級份量和比重說明的空缺（甚至部份仍有不少誤解），反映了高級的起始值與邊界難以劃清的現況，當然更增添了高級課程設計的困難度。

其三，即使對分級暫不細究，到了高級階段，仍採用單一標準描述所有高級學習者應具備的能力，學習者的異質性在框架中被系統性忽略，更隱含了「高級學習者應全面達標」的預設。實際上若以受過高等教育的成年母語者為參照，即便是語文程度表現優異者，不可能、也無需同時具備所有高級能力描述所涵蓋的語言表現。若連母語使用者都無需「全面達標」，對二語學習者而言，這樣的定義與內涵框架既不實際，也缺乏區辨性。更何況，高級二語學習者的學習背景、目標情境與語言需求本就高度多元，單一框架的整體性描述無法回應高級程度學習需求，卻長期主導著高級課程的規劃邏輯，使課程設計在起點上即已偏離學習者的真實處境。

上述三項結構性困境相互疊加，正是現有框架長期主導高級課程規劃卻難以有效指引實踐的根本原因。因此若持續在現有框架的思維內部定義高級程度、規劃課程，所得出的答案必是不完整的。是故本研究將不以框架等級為唯一依據，採探索性與描述性取向重新檢視高級華語學習之需求。研究設計相關說明詳見下一節及第三章。

（二）高級華語學習需求分析之現況、侷限與研究定位

1. 需求分析在高級華語教學中的應用與理論發展

需求分析（Needs analysis）理論源自專門用途英語（English for

specific purposes) 教學，自 21 世紀初進入華語教學領域後，成為課程設計前的必要程序（鄧守信，2010）。早期需求分析主要聚焦於 Hutchinson 和 Waters（1987）所提出的「目標需求」（target needs）與「學習需求」（learning needs）的區分，前者分析學習者在真實情境中需要具備的語言能力，後者則關注學習者在學習過程中的主觀期望與偏好，這兩個面向確立了需求分析的基本架構。然而早期需求分析對學習者需求的關注，主要集中在語言能力與學習任務的層面，對學習者內在動機結構的系統性探討相對不足（Deci & Ryan, 2000；Noels, 2001）。

隨著語言教學研究的關注點從學習者「應做到」與「想達到」甚麼，進一步深入至學習者「為何」學習且「如何持續」學習，「學習動機」在課程設計中的角色日益受到重視。Deci 和 Ryan（2000）的自我決定理論（Self-Determination Theory, SDT）為此提供了心理學基礎，強調個體的內在動機奠基於自主感、勝任感與關係感三項基本心理需求，三者的滿足程度直接影響學習投入與長期堅持。就語言學習而言，課程設計不僅應反映教師或外部框架的判斷，更需回應學習者的期望與自主判斷，內在動機在需求分析中不可忽視，亦是學習者視角值得獨立調查的根本理由（Noels, 2001）。自我決定理論的引入，使「學習者視角」在需求分析中取得了獨立的地位，而不只是教師視角的補充。

前人研究指出，高級階段的學習需求與初、中級有所不同，更重視實用性的讀寫技能及跨文化溝通能力，偏好討論與辯論等互動形式（Dai, 2023; Huang, 2014; Li et al., 2013; Wang & Sun, 2018）。而師生視角更呈現結構性差異，教師較重視語法準確性、詞彙廣度與四技均衡發展，學習者則更期望聚焦於實用溝通、演講與談判策略（Li et al., 2013; Sung & Tsai, 2013）；在科技輔助教學方面，學生普遍期待更多數位資源的運用，教師的實際應用頻率卻相對偏低（Huang, 2014; Lam et al., 2023）。上述研究成果均顯示了師生視角的普遍性差異，反映雙邊看法在需求分析中的重要性，少了任何一方，都會造成結果不完整。

2. 現有研究的侷限與本研究定位

然而前述研究在設計上有一個共同的前提尚待正視，即許多研究長期採用機構學制或使用的教材程度作為分級標準，未對這個前提的有效性加以說明。由於高級階段所涵蓋的能力範圍既深且廣，以課程或教材層級替代程度判斷，既限縮了研究的場域視野，也模糊了受試者的實際程度。因此若未加釐清，便會出現以下兩方面的侷限。

其一為場域的侷限性。現有以需求分析為基礎的高級華語課程研究，成果相對分散，多見於針對特定國籍、特定技能或特定用途的個案研究，且研究場域往往侷限於單一機構、單一課程類型或特定地區。例如 Li、Wang 和 Wang（2013）的研究專門針對美國大學「商務華語」課程，研究發現不見得適用於高級華語一般課程；Huang（2014）的調查同樣侷限於單一美國大學的中文課程脈絡。這類研究的貢獻固然具體，但因情境特殊性過強，跨情境整合師生兩端視角的系統性研究仍屬少數，難以反映全球化背景下高級華語學習需求的整體樣貌。

其二為程度界定的侷限性，此問題與 2.1 所指出的框架困境直接相關。在多份論文中，研究者直接沿用機構課程層級或學制年級作為「高級」的篩選標準。例如 Sung 和 Tsai（2013）研究中的「高級」學習者是修讀大學中文進階主題課程的學生，共 21 名，文中未說明進入課程的先備條件，亦未提供測驗驗證的程度；更值得注意的是，這 21 名學生中有 14 名是曾在台灣生活一至兩年的回歸傳教士，其餘 7 名則是課堂環境培養的傳統學生，兩個子群體的語言能力結構截然不同，研究者卻未加以區分，削弱了結論的參考價值。Li、Wang 和 Wang（2013）則以「最少完成二年級中文課」作為高級門檻，以修課年數代替程度判斷。如二、（一）所論，現行框架對高級的定義本身即存在系統性模糊，「修讀高級課程」與「具備高級程度」之間的對應關係並不穩固，同一課程中學習者的實際能力差距可能甚大，研究結果的普遍性受到根本影響。

綜合而論，現行語言分級框架對高級的定義本身存在系統性模糊，且現有需求分析研究多限於單一課程、機構或地區，師生視角的整合也不足。根據此現況，本研究關注的核心問題如下：

一、由學習者角度探究高級華語學習需求，包括對語言技能、課程內容和學習方式上的期望。

二、由教學者角度觀察高級華語學習需求，比較教學雙方對需求之認知是否一致。

三、根據師生需求調查結果，歸納高級華語學習需求的綜合樣貌，並據此提出高級華語課程開設的原則性建議，以供後續課程規劃實務參考。

三、研究方法

本研究採用問卷收集學習需求，回應前兩節文獻探討所指出的研究缺口，於問卷設計上作出四項對應調整：一、避免只依照框架等級或修課年數等模糊定義界定，改採教師專家篩選與學習者自我認定之高級程度；二、不事先預設「高級應學甚麼」，而以「探索性」與「描述性」取向更廣泛收集高級程度學習需求；三、同步調查學習者與教師專家兩端需求，整合師生視角；四、涵蓋華語為母語及非母語地區的受試對象，以呈現跨地區高級華語學習需求的整體輪廓。

學生端與教師端調查採以立意取樣（purposive sampling）與專家取樣（expert sampling）方式選取受試對象，以線上形式收集。問題均採複選、排序與程度量表等方式收集答案，以利受試者彈性表達意見。初版問卷經高級華語學習者進行二至三次模擬施測，根據回饋修改有歧義處，適度增加舉例說明。確認中文題目後翻譯英文，經專家審視後方進行正式調查。

問卷所述之「華語課程」指以華語為第二語言或外國語言進行的語言訓練課程，不包括文學、文化、歷史或哲學等純知識性課程，即使課堂語言有部分或全程使用中文都不在本研究範圍內。

（一）學生端之需求問卷調查設計

學生端發放對象為目前或曾經於語言機構正式學習華語三個月以上之學習者。發放機構範圍涵蓋台灣之大學附設之華語中心學員、

設有華語教學專業之大學外籍學位生等，以及境外開設選修華語課之中文系、東亞系及漢學系大學生及研究生。為盡量避免受現行能力框架的侷限之影響，本研究對於高級程度界定，採取「教師前置篩選」與「學生自我認定」雙重機制，問卷發放均透過任職於語言機構之教師專家協助，挑選合適對象精準發放，非公開隨機廣發。問卷前半部為背景資訊和學習歷程調查 11 題，此部份同時也具備過濾題（filter questions）以再次確認受訪者符合本研究所設定之樣本條件，例如第 9 題詢問「目前華語程度」，請學生自評屬於「中級偏高」、「高級」與「高級以上」程度，以廣納「即將進入」、「正處於」及「已完成」高級階段之學習者需求，避免因框架定義模糊而排除目標受試者，並再次確認樣本正確度。問卷後半部針對高級華語學習需求調查，包括「學習主要動機」、「曾選修課程類型」、「常使用中文的場合」、「高級學習主題需求」及「學習困難」共五個項目，由學習起點、歷程、常用情境以及學習的需求及困難，全面性探索高級需求樣貌。全部題目均為中英文對照，以降低語言理解造成的障礙。

（二）教師專家端之需求觀察調查設計

教師專家端問卷針對具有第一線華語教學經驗之教師與專家進行，選取華語為母語及非母語地區之不同語言機構中，自陳具備「中級偏高」、「高級」與「高級以上」三類程度之華語教學經驗、專業資歷及課程設計經驗之教師專家為對象。此三類程度界定方式與學生端邏輯相同，以避免因現行框架定義模糊而限縮樣本範圍。問卷內容分為「背景及教學經歷調查」與「高級學習者需求觀察」兩部分，前者也提供過濾題，詢問教學年資與授課經驗共 8 題，以再次確認受訪者符合本研究之樣本條件⁷。發放前亦經設計試用，並透過在職教師或機構轉發收集，以確保回收樣本品質。後半段由「學習主要動機」、「高級學習主題需求」、「學習困難」及「學習滿意度」四方面調查高級需求。

7 背景資料僅收集對分析有直接意義之項目，以降低受試者的填答負擔與個資疑慮；地區分佈亦僅詢問所在洲別，而非國別或機構名稱。

(三) 問卷信效度驗證與差異檢定說明

本研究兩份問卷採複選、排序與程度量表題型，共設計三組師生對照之問題，附上題型類別資訊分述如下：

表 1 師生問卷三組對照問題及題型列表

組		問 題	題 型
一	生	Q1. 請問您學華語的主要原因是甚麼？	複選、排序
	師	Q1. 老師所接觸的高級程度學生，他們學華語的原因是甚麼？	複選、排序
二	生	Q4. 您覺得高級程度一定要學的主題有哪些？	程度量表
	師	Q2. 您覺得高級程度的華語課必須學甚麼主題 / 內容？	程度量表
三	生	Q5. 您上高級華語課程時，遇到過下面的問題嗎？	程度量表
	師	Q3. 學生對高級華語課程的反應和回饋，您曾聽到過以下哪些？	程度量表

信度方面，第二組與第三組屬程度量表題型，題項具備同一量尺獨立評分之特性，故進行 Cronbach's α 信度分析，其餘題型有部份為事實性填答，非態度評分，或是選項間無共同量尺可供比較，不符合 α 值計算前提，故不適用。

四組量表之 Cronbach's α 信度分析結果如表 2 所示。第一組學生問卷「高級程度華語課必學主題重要性」（23 題） $\alpha = .84$ 、教師問卷「高級程度華語課必學主題」（21 題） $\alpha = .83$ ；第二組學生問卷「學習遇到的問題（難點）」（12 題） $\alpha = .75$ ；教師問卷「學生對高級華語課程的回饋」（11 題） $\alpha = .85$ 。兩組下四題之 α 值介於 .75 至 .85 之間，均高於 .70 之常見參考門檻，顯示各量表具有良好之內部一致性，可作為後續師生觀點比較之可靠分析基礎。

表 2 學習者與教師問卷兩組問題 Cronbach's α 信度一覽

組			選項數	N	Cronbach's α
二	生	Q4. 高級程度華語課必學主題	23	117	.84
	師	Q2. 高級程度華語課必學主題	21	36	.83

三	生	Q5. 學習遇到的問題（難點）	12	112 ⁸	.75
	師	Q3. 學生對高級華語課程的回饋	11	36	.85

為進一步檢驗師生兩組問題在課程主題與學習難點的評分差異是否具統計顯著性，相同組之配對題目也執行獨立樣本 t 檢定（雙尾）。主題重要性選項共 21 項、學習難點選項共 11 項；顯著水準以 $*p < .05$ 、 $**p < .01$ 、 $***p < .001$ 三級呈現。

四、高級華語學習者需求調查結果與討論

本研究總計回收 117 份學習者問卷與 36 份教師專家問卷，調查期間為 2023 年 1 月至 2 月。完整問卷及選項請見附錄（二）及附錄（三）。為確保問卷之內部一致性，本研究學生與教師問卷中有兩組相同問題，採李克特量表題型進行，故以 Cronbach's α 進行信度檢驗。題目分別為學生問卷第 4 題與教師問卷第 2 題之「高級華語課必學之主題重要性」；以及學生端第 5 題與教師端第 3 題的「上高級課程常遭遇的困難」，信度結果詳見表 2。此外，由於上述兩組題目師生均作答，本研究亦針對對應題目進行獨立樣本 t 檢定（Independent Samples t -test），以檢驗師生差異是否具統計顯著性，結果分別於 4.3 與 4.4 節討論後呈現。

（一）受試者背景資訊概述

回收問卷中，學習者最多為 20 至 39 歲之間的大學生或研究生，約佔八成五，男女比例為 3:6。程度以高級以上（含優級）為多，佔 53.8%，中高級 29.9%，中級 15.3%。國籍分佈以歐美地區為主，佔 41.7%，其次東南亞 30.4%，再來為日韓 27%，少部分未透露。詳見附錄（四）。教師樣本中，教學年資多在 11 至 20 年以上，女性佔 77.7%。地理分佈以亞洲（60.6%）最多，其次為北美洲（33.3%）及

8 本題設有跳答條件（「還沒上過高級課程的話請跳過這一題」），因此 117 份問卷中有 5 份未作答，有效回答數為 112。

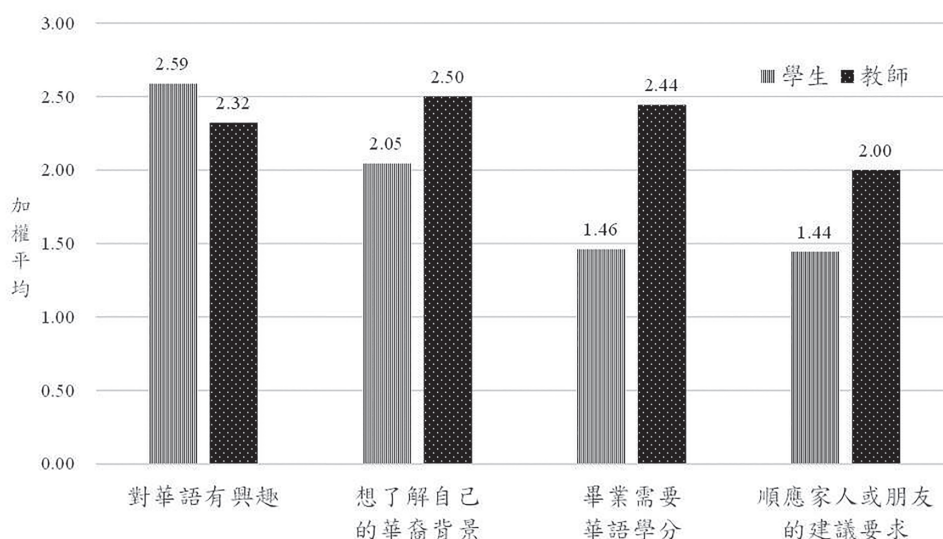
歐洲（6%）。有過半教師任職於大學（含附設語文中心或研究所），約六成有綜合類課程教學經驗，近 2 成未教過高級課程。詳細數據見附錄（五）。

（二）高級華語學習者起點經驗分析

在學生與教師專家問卷中均詢問「學華語的主要原因」，以利了解高級華語學習者的起點經驗。共提供十個選項可複選三個，同時進行排序。在學生方以自身狀況回答，教師專家則提供第一線觀察經驗，比對雙邊結果也可檢視師生對此項之認知差異。問卷回收後，將各選項依據排序先後進行加權，排第一的數量乘以 3 倍，第二為 2 倍，第三則為 1 倍，加總後根據總選項次數計算平均，進行學習華語主因排序。

學習者心中學習華語的原因，排序最前且平均得分超過 2 的有兩項（滿分 3 分），分別為「對華語有興趣」（2.59）與「想了解自己的華裔背景」（2.05）。在教師排序中，也有前述兩項，但排序不同。得分超過 2 分的共有 4 項，依序為「想了解自己的華裔背景」（2.50）、「畢業需要華語學分」（2.44）、「對華語有興趣」（2.32）與「順應家人或朋友的建議要求」（2.00）。數據對比長條圖請見圖 2。

圖 2 高級華語學習動機圖——師生排序對比



比對學習動機選項的內容，學生端較偏向「內在」之需求，重視透過華語學習「實現自我興趣」與「理解自身背景」。而教師端的觀察，除了前述兩項需求，還有來自「外在」的需求，分別是對畢業學分及家人朋友要求的回應，但後兩項在學生端的得分偏低，分別為 1.46 與 1.44，排序在十個選項中分佔第 8 與第 9，幾乎是墊底。由此可知教師高估了學分與他人影響之動機的重要性，實際上學生較少因需要語言學分或是他人要求而選修中文課。

觀察全部項目於師生兩端之差距，將得分相減後差距絕對值在 0.5 分以上的共有 4 項，由大到小分別是：「畢業需要華語學分」(0.98)、「順應家人或朋友的建議要求」(0.56)、「公司要求進修」(0.5)和「想了解自己的華裔背景」(0.45)。而 4 項中，有 3 項跟上一段排序在前的項目相同，代表無論在排名順序和實際得分差距上，師生對於學習動機的看法的確有顯著落差。推測原因可能有以下兩個面向，其一，教師對學生動機的認知可能存在時間落差，大環境改變讓高級華語學習者的動機結構逐漸轉變，內在興趣與文化認同的驅動力日益凸顯，外在因素的影響相對減弱，教師經驗若未能即時更新，便容易高估外在動機的比重。其二，可能如自我決定理論所提出，能持續學習至高級階段者往往具備較強的內在動機 (Deci & Ryan, 2000)，本研究的學習者以高級及優級程度為主 (53.8%)，此特性本身即可能解釋學生端內在動機得分遠高於教師預期的現象。上述推論有待未來質性研究進一步驗證。

(三) 高級華語學習主題需求

在「高級程度華語課必須學的主題 / 內容」調查中，根據筆者所收集之高級課程與高級教材關鍵字⁹，提供 21 個選項由受試者依重要程度作答。統計時「非常需要」的選項乘以 5 倍，「需要」則是 4 倍，依此類推至「不需要」則維持 1 倍，加權並加總後除以選擇項次取其

9 資料來源：宋怡南，2023，《高級華語課程之需求分析與理念探究》，台灣師範大學博士論文。網址：<https://hdl.handle.net/11296/9u284j>。

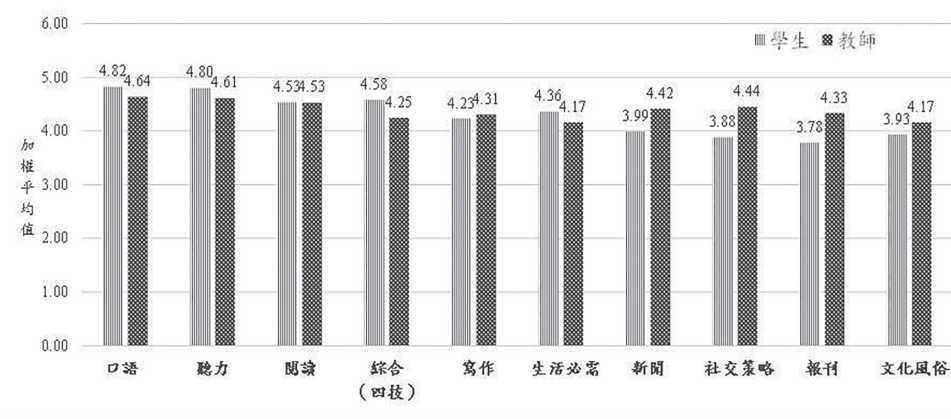
平均值。結果顯示，無論師或生都高度重視基本語言技能，包含聽、說、讀、寫分項能力及四技綜合能力，相關五個選項平均得分均高於 4 分（越接近滿分 5 分表重要程度越高）。

進一步分析 21 個選項之排序，加權平均值高於 4 分的，教師端中有高達 18 個，學生端為 15 個，高分項目佔了七成甚至八成五以上。全數選項得分的總平均，教師端為 4.03，學生端是 3.86，可見每一個選項得分都非常高。換言之，高級階段華語課若要滿足學習需求，必須涵蓋的主題與內容既多且廣。以下為加權平均最高分的前十名項目，前五名均為基本語言技能，依序是：「口語」（生 4.82，師 4.64）、「聽力」（生 4.80，師 4.61）、「閱讀」（生 4.53，師 4.53）、「綜合（四技）」（生 4.58，師 4.25）與「寫作」（生 4.23，師 4.31），其中前兩名之「口語」與「聽力」項目，在師生兩端均獲得接近滿分，顯示雙方對提升聽說能力的期望極高。

第六到十名接續為：「生活必需（實用生活主題）」¹⁰（生 4.36，師 4.17）、「新聞」（生 3.99，師 4.42）、「（跨文化）社交策略」（生 3.88，師 4.44）、「報刊（報紙雜誌）」（生 3.78，師 4.33）和「（華人）文化風俗」（生 3.93，師 4.17）。其中只有一項是學習者較教師更為看重，即「生活必需（實用生活主題）」，反映了學生對實際應用方面主題之明確需求。其他四項均為教師覺得重要性較高，尤其「（跨文化）社交策略」與「報刊（報紙雜誌）」兩項，是 10 個項目中師生得分中差距最大的，顯示教師更重視高級階段之社交互動技能及目的語文化背景理解，同時也認為學習者更需要加強書面及正式語體訓練。此一差距可能反映教師基於長期教學經驗，更能預見學習者在正式場合與書面溝通上的實際需求；而學習者則傾向優先回應當前生活情境中的即時需求，對較抽象的長期語用能力尚未有充分感知。數據對比長條圖詳見圖 3。

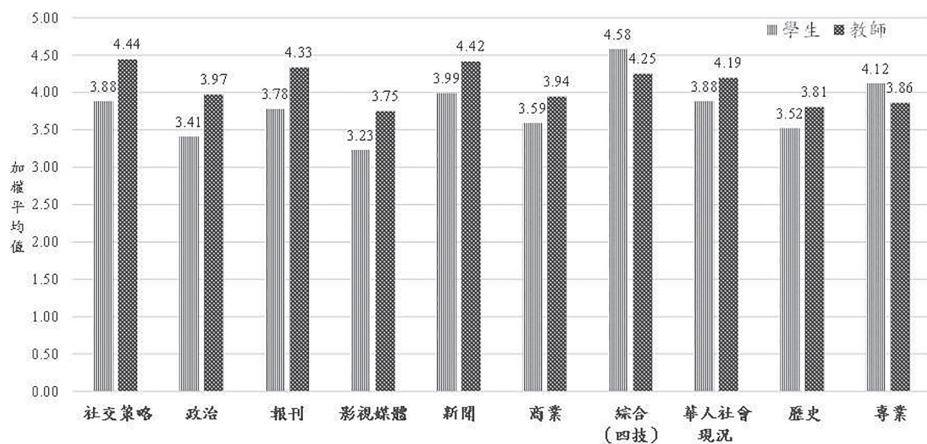
10 本段落為方便閱讀，各選項採合併方式呈現，括號外為選項內容相同部份，例如學生問卷中的選項為「社交策略」，教師問卷為「跨文化社交策略」，在文中便以「（跨文化）社交策略」表示，其他項亦同。增列的文字系根據模擬施測之回饋，修改有歧義處，旨在協助受測者釐清選項指涉範疇。

圖 3 高級華語必學主題長條圖——師生共識前十名



而在所有選項中，師生認知落差最大的前 10 項主題，多為教師覺得重要性較高的，平均得分也是教師較高，只有 2 項是學生較老師更看重的，且差距均較小，即「綜合（四技）」與「專業（華語）」（生 4.12，師 3.86），排序為 10 項中的第 7 與第 10。以下根據師生得分差距由大到小依序為：「（跨文化）社交策略」、「政治」（生 3.41，師 3.97）、「報刊（報紙雜誌）」、「影視媒體」（生 3.23，師 3.75）、「新聞」（生 3.99，師 4.42）、「商業（經濟）」（生 3.59，師 3.94）、「綜合（四技）」、「（華人）社會現況」（生 3.88，師 4.19）、「歷史」（生 3.52，師 3.81）及「專業（華語）」。所有項目之對比長條圖詳見下圖 4。

圖 4 高級華語學習必學主題長條圖——師生認知不同項目前十名



另外，在過往語言機構開課時，常於高級程度設置之「文學作品」、「小說」或「文言文」課程，於本題之排序均墊底，推測原因除了難度高，也可能受實用性較低影響，在問卷中得分也低。

此部份整體得分均高，且高分項目的師生間差距都很小，顯示學生與教師專家「高度看重每個主題」，且對於高級階段重要的必學主題看法一致。但是在學習時間沒有增加的狀況下，要面面俱到幾乎是不可能，正所謂「全是重點，也就代表沒有重點」，於課程設計上，依舊難以回應學習需求，而學習問題也依然存在。此現象與 2.1 所指出的框架結構性困境相互呼應——高級階段能力描述涵蓋範疇極廣，師生雙方在問卷中的高度評分，正是這一困境在需求調查層面的具體反映。

除描述性統計結果外，為檢驗師生在上述 21 個課程主題選項的重要程度上，評分差異是否具統計顯著性，依 3.3 節所述之獨立樣本 t 檢定程序進行分析。分析指出 21 個選項中共 7 項達 $p < .05$ 之顯著差異，其中 6 項為教師評分顯著高於學生，僅「綜合（四技）」為學生顯著高於教師（ $t=2.21, p=.028$ ），其餘 14 項差異未達顯著。此結果與前述描述性統計結論一致，差異集中於特定主題類別而非全面對立，基礎語言技能則呈現師生共識。各顯著項目之統計量詳見表 3。

表 3 高級華語必學主題師生獨立樣本 t 檢定顯著結果（學生 $N=117$ ，教師 $N=36$ ）

課程主題	學生平均值	教師平均值	差值	t 值	p 值	顯著性
影視媒體	3.09	3.75	-0.52	-4.93	< .001	***
報刊（書面新聞）	3.74	4.33	-0.55	-3.56	= .001	**
（跨文化）社交策略	3.85	4.44	-0.56	-3.32	= .001	**
新聞（視聽）	3.93	4.42	-0.43	-3.12	= .002	**
政治	3.41	3.97	-0.56	-3.11	= .002	**
商業／經濟	3.64	4.06	-0.42	-2.25	= .026	*
綜合（四技）†	4.58	4.25	+0.33	+2.21	= .028	*

註：* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. 差值 = 學生平均 - 教師平均，正值表示學生評分高於教師。† 為唯一學生評分顯著高於教師之項目。

(四) 高級華語學習難點分析

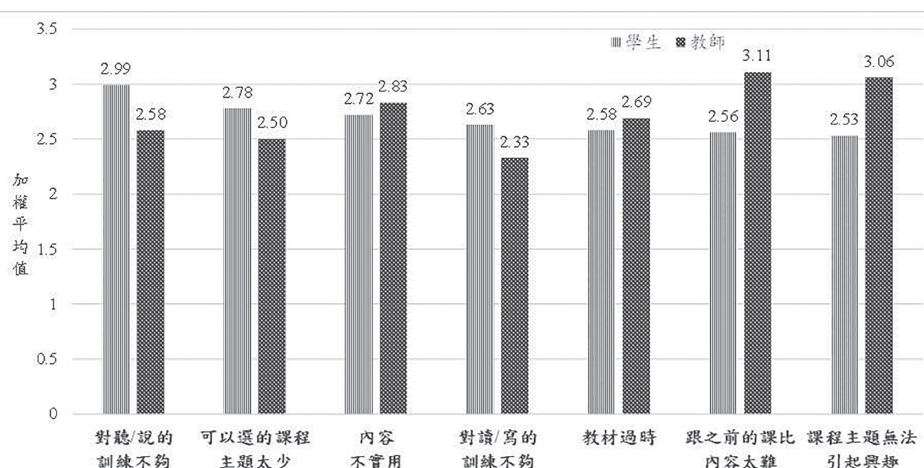
最後一題是「上高級華語課程時遭遇過的問題」，同樣也是詢問學生自身與教師專家觀察的經驗。問卷的選項是根據研究者接觸學生的經驗，分別詢問「語言技能訓練偏向」、「課程難易度與變化」與「課程主題多樣性與實用性」三個範圍內共 11 個選項，請受試者根據發生頻率以五點程度由高至低作答。統計方式採加權平均後排序，與前述問題相同，選擇非常頻繁的選項數量乘以 5 倍，常常的乘以 4 倍，以此類推。

以下排序根據師生得分之平均高於 2.5 分（即總分 5 分的一半）取前六項觀察分析。學習者認為最常遇到的難點，加權平均值最高為「對聽 / 說訓練不夠」（生 2.99，師 2.58），其次為「可選課程主題太少」（生 2.78，師 2.50），第三至第六為「內容（課程主題）不實用」（生 2.72，師 2.83）、「對讀 / 寫的訓練不夠」（生 2.63，師 2.33）、「教材過時」（生 2.58，師 2.69）和「內容太難」（生 2.56，師 3.11）。教師方面則認為高級程度學生的困難最多在「（跟之前的課比起來）太難」，其次為「課程主題無法引起興趣」（生 2.53，師 3.06），第三至第六為「內容（課程主題）不實用」、「教材過時」、「對聽 / 說訓練不足」和「可選課程主題太少」。師生排序前六的選項中，有五項相同，但在順序上，有幾項的認知差距明顯較大。以下為「學習時遭遇的問題」師生排序前六名，扣除重複項目後，根據學生端排序共七項的長條圖對比，請見圖 5。

而在前六名中，雖然重複項目很多，但是得分的差距不小，由長條圖的高低落差也可以觀察到師生之間的差異。差距最大的項目是「（跟之前的課比起來）太難」與「課程主題無法引起興趣」，兩項均為教師端認為學習時最常遇到的狀況，顯示教師覺得難度與興趣是影響學生學習的主因，但這兩項卻於學生端的排序墊底，學生最希望能有更多聽 / 說訓練，以及有更多課程主題供選擇，可見雙方對於學習難點的看法很不一樣。

至於師生共識較高的項目為「內容（課程主題）不實用」及「教

圖 5 高級華語學習難點對比圖——師生排序前六



材過時（內容太舊）」，顯示學習者普遍希望課程內容能更貼近實用需求且更具時效性，也提醒教學者需更新教材並設計更實用的教學活動。

總體觀之，師生認知差距最大的有四項，由大至小分別為「內容太簡單」（生 2.38，師 1.64）、「（跟之前的課比起來）太難」、「課程主題無法引起興趣」與「對聽／說訓練不夠」。前兩項反映課程難度太低與太高，前項是學生端得分高於教師端，後項則相反，意即學生常覺得課程有太簡單的困擾，而教師常接收到學生表達課程太困難。這類看似矛盾的回饋意見，在學習過程中卻是真實並存的。此一矛盾可與高級學習者的異質性一起理解，在同一門高級課程中，可能部分學習者因具先備知識或華語為母語地區的生活經驗，自然覺得內容過於基礎；而另一部分學習者，則可能因為開始跨入更高的語言階段，不熟悉的書面語體、正式語用、學術或專業語域，與初中級以口語溝通為主的學習經驗落差較大，因而感到難以適應，甚至感到吃力。教師面對如此多元的學習者，難以兼顧所有人的程度需求，正是高級課程設計的核心困境之一。

針對上述差異，獨立樣本 t 檢定（學生 $N=112^{11}$ ，教師 $N=36$ ，雙

11 同前 3.3 所述，本題設有跳答條件（「還沒上過高級課程的話請跳過這一題」），因此 117 份問卷中有 5 份未作答，有效回答數為 112。

尾)顯示四項差距最大者中,前三項達 $p<.05$ 顯著水準(見表4),第四項「對聽/說訓練不夠」則接近顯著($t=1.93, p=.056$)但未達門檻。整體而言,課程難度認知的矛盾具統計顯著性,並非隨機誤差,而是系統性的認知落差。

表4 學習難點師生獨立樣本 t 檢定顯著結果(學生 $N=112$,教師 $N=36$,雙尾)

問題項目	學生平均值	教師平均值	差值	t 值	p 值	顯著性
內容太簡單	2.38	1.64	+0.74	+4.07	< .001	***
對主題沒興趣	2.53	3.06	-0.53	-2.82	= .006	**
內容太難	2.56	3.11	-0.55	-2.80	= .006	**
對聽/說訓練不夠	2.99	2.58	+0.41	+1.93	=.056	

註: * $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$. 差值=學生平均-教師平均,正值表示學生評分高於教師。

而綜觀整體填答結果,本題所有項目的加權平均值都低於3分,回應多集中於「有時(會聽到)¹²」、「很少(聽到)」與「非常少(從沒聽過)」,顯示沒有哪一項描述的學習困難,是能獲得學生或老師普遍認同的。相較於本問卷前一題探討「高級必學主題/內容」,師生問卷各選項得分在3分以上的將近九成,且總平均趨近4分的分佈,差距很大。

參考問卷前測時收到的回饋,造成此結果偏向的原因可能有二,首先是因為問卷詢問的是整體修課經驗中遭遇的問題,而不是針對某一門課程提問,但高級學習者修過的課程數量通常不少,而遇到的問題可能只出現在某一門課甚至課程中的某段期間,因此在給出負面評價時,態度易趨於保守。其次,牽涉到高級階段選課的實際情況。相較於初、中級階段,高級學習者較少受畢業學分數等規定限制,在選課方面自由度較高,即使真的遇到困難,大可直接退選或改選他課,並不需要勉強修完,因此也較少遭遇嚴重的問題。問卷中其他題目較

12 括號內為教師問卷的選項,配合教師觀察學習者的角度,選項設計為: 5總是聽到、4常聽到、3有時會聽到、2很少聽到 與1從沒聽過。對學習者的問卷選項為: 5非常頻繁、4常常、3有時、2很少及1非常少。前述數字5代表頻率為最高,以此類推,數字5同時也是加權時的倍率。

無此類影響，因此得到的結果較為明確清楚。

而在教師專家問卷中，設有非強制性的意見欄，詢問教師所收到的其他反應或回饋，本題共收 6 筆。其中有 2 筆屬於對課程內容及主題設計的回饋，提及「對於通過……口語考試 (OPI) 沒有最直接的幫助」和「希望能加入更多時事新聞」，另 1 筆反映「……需要主題能引起青少年共鳴」，但表達的角度似乎是由教師出發，與提問的方向略有出入。還有 1 筆，也是許多老師都收到過的：「作業太多、對學生要求太高」。此外，還有 2 筆，是學生對自身語言能力的回饋，包括「對不同情境難以使用精準的語言表述」、「不知道更有效的聽力練習方式、想用高級詞彙卻總是用錯」。上述質性回饋雖屬個別意見，但與問卷量化結果相互呼應，共同指向高級課程在聽說訓練、主題實用性與難度調配上的結構性缺口，亦為後續質性研究提供了值得深入探討的方向。

五、綜合討論與結論

本研究旨在回應現行語言能力框架下，對高級華語定義及內涵界定模糊之困境，透過對師生兩端視角的系統性對照，嘗試勾勒出當前高級學習需求的樣貌與核心特徵。過程中採探索性與描述性之觀察取向，並在量化描述的基礎上，結合統計檢定檢視師生認知之顯著差異。在此基礎上，本章進一步提出對高級華語課程設計的原則性建議，並就本研究的侷限與未來研究方向加以說明。

（一）研究問題之回應與討論

透過對師生兩端視角的對照，針對高級華語學習需求的三項研究問題回應如下：

1. 學習者視角：動機、主題與難點（回應研究問題一）

調查顯示，高級學習者展現出強烈的「內在動機」。相較於畢業學分或他人建議，學習者更看重個人興趣與對華語背景的認同。這與自我決定理論（Deci & Ryan, 2000）所指出的「長期自主學習者多具

備強烈內在動機」相符，也在某種程度上反映了高級學習者有別於初中級學習者的動機結構特性。在內容期望上，學習者對「口語」與「聽力」的需求接近滿分，且在聽說技能訓練與實用生活化主題上的期待尤為突出，呈現對具體而實用的能力的高度重視。在學習難點上，學習者最直接的挫折來自「聽說訓練不足」以及「課程主題選擇有限」，甚至有部分學生認為當前內容過於簡單，反映出學習者對挑戰性與實用性並重的渴望。

2. 師生視角對比：共識與系統性落差（回應研究問題二）

師生在基礎語言技能的重視程度上具有高度共識，但在部份具體面向上存在統計顯著性落差。透過獨立樣本 t 檢定，可發現以下認知偏誤：1. 動機誤判：教師顯著高估了外在因素（如學分、家庭壓力）的影響力，與學生自陳的內在驅動力形成對比。2. 主題取向分歧：在課程內容上，師生對基礎技能具備共識，但在進階主題上，教師對跨文化社交策略、新聞報刊等正式語體主題的重視程度顯著高於學生。推測教師基於專業判斷，認為高級學習者應掌握正式語體，但學生則更傾向於應付即時的生活實用情境。3. 難度感知的矛盾：統計證實，教師顯著認為課程難度太高或主題無趣，但學生則顯著反映課程太簡單。這種「難度悖論」明確呼應了高級教學中「一體適用」模式的侷限性。

3. 綜合視角：高級需求整體樣貌與課程原則建議（回應研究問題三）

綜合上述發現，高級華語需求呈現「高內在動機、高主題異質性、高認知落差」之特徵。據此，本研究初步提出以下實務建議：

（1）雙軌架構之模組化主題設計

既然師生對各項主題之重要性均給予高分，但在顯著性檢定中卻有偏好上的「高認知落差」，課程應由「通才教育」轉向「主題選修」思維，透過「核心技能必修」加「彈性主題選修」之雙軌架構，將聽說讀寫等師生具共識的基礎技能設為必修，其餘主題以模組方式提供選擇，以兼顧師生雙方的側重差異，也能正面回應高級學習者的高度

異質性。

(2) 強化實用語用與聽說比重

課程設計應以回應學習者「高內在動機」特徵為出發點，提供一定的主題選擇空間，以強化學習者的自主感，鼓勵持續投入。此外，應在課程中增加具時效性的影視與新聞素材，並融入具體的社交策略訓練，回應學生對「聽說不足」與「內容不實用」的顯著回饋。在課程安排上重視分組、分層教材或課前調查等機制，避免以單一標準規劃所有學習者的學習路徑。

惟需說明的是，所建議之雙軌架構並非截然對立的兩套系統。就語言學習之本質而言，聽說讀寫係語言運用之基礎技能，任何主題課程亦必然在四技框架上開展，二者之間其實存在相互融合之空間。

本研究提出之雙軌架構，在於釐清課程設計時的「優先目標導向」。以「核心技能」為主軸之課程，側重系統性技能訓練與整體語言能力之提升，主題情境作為學習脈絡之輔助；而以「彈性主題」為主軸之課程，則以學習者切身所需之主題情境為導向，於情境中適度推進四技發展。如此一來，技能導向課程可有效填補主題課程中可能產生之訓練空缺，亦能為尚未形成明確主題取向之高級學習者提供更具彈性之選擇，兩軌之間實可相輔相成，同步推進。

(二) 研究貢獻、限制與未來展望

文獻探討指出，現行框架（如 ACTFL 或 TBCL）在描述高級程度時，存在「能力描述過廣」且「缺乏達成路徑」的結構性限制。本研究透過師生視角之對比，具體指出了教學現場在動機判斷與主題期望上的認知偏誤，為現行框架轉化為教學實務時提供了修正依據。此外，本研究整合「需求分析」與「自我決定理論」，初步勾勒出高級學習者強烈的內在動機特徵，而所呈現的顯著落差數據（如影視新聞與社交策略之分歧），可供各機構在規劃高級課程或編寫教材時，作為調整難度與選取主題的實證基準。

然而，受限於目前的探索性與描述性取向，本研究在樣本與設

計上仍存在進步空間。首先，約八成三之學生受試者曾在台灣學習華語，在反映高級程度需求上具地區侷限性。其次，受試者程度認定多採自陳方式，雖是因應現行框架定義模糊的設計取舍，但不同受試者的主觀理解標準可能存在差異。

有鑑於此，未來研究建議採取「質量並行法 (mixed methods)」，透過深度訪談進一步釐清本研究所發現的師生認知落差背後的文化或心理因素，例如教師為何傾向高估外在動機，以及學生對「聽說訓練不足」的具體語境為何。這將有助於將目前的宏觀描述轉向深層的成因詮釋，建構更具解釋力的高級華語教學框架。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部、國家語言文字工作委員會 (2021)：國際中文教育中文水平等級標準 (GF0025-2021)。http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210329_523304.html
- 鄧守信 (2010)：對外漢語教學：理論與實踐。北京語言大學出版社。
- 顧百里 [Kubler, C. C.] (2007)：高級漢語口語語法與詞彙的訓練：對漢語非其母語學生的教學法研討 [Teaching advanced-level spoken Chinese grammar and vocabulary to non-native learners]。載於崔希亮 (編)，海外漢語教學：中國與海外的互動與互補 [Chinese language pedagogy: Interaction and mutual complementation in China and overseas] (頁 169-184)。商務印書館。
- 林慶隆 (2020)：華語文教學的課程指引——台灣華語文能力基準。台灣教育研究院電子報，216。https://epaper.naer.edu.tw/storage/upfiles/edm_216_3748_pdf_0.pdf
- 羅青松 (1995)：談高級漢語課程設置與教材使用——兼評英國杜倫大學東亞系的高級漢語課程。漢語學習，1995(3)，56-60。
- 呂必松 (1993)：關於中高級漢語教學的幾個問題。語言教學與研究，1993 (1)，20-33。
- 宋怡南 (2023)：高級華語課程之需求分析與理念探究〔博士論文〕。台灣師範大學。
- 台灣華語測驗推動工作委員會 (2021)：TOCFL 成績單新增 TBCL 對應欄位答客問。https://toctf.edu.tw/assets/files/announcement/TOCFLandTBCL01.pdf
- 台灣教育研究院 (2020)：台灣華語文能力基準。https://coct.naer.edu.tw/TBCL/。
- 信世昌 (2019)：依情境與主題的漢語詞彙處理——兼論漢語教學之分級。〔專題演講〕。德國區漢語教學協會第 21 屆漢語教學研討會。(未出版資料)
- 周質平 (2018)：漢語教學的理念、內容與方法之我見。國際漢語教學研究，2018 (2)，8-14。
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2024). *ACTFL proficiency guidelines 2024*. https://www.oregon.gov/ode/students-and-family/equity/EngLearners/Documents/ACTFL-Proficiency-Guidelines-2024.pdf
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4
- Dai, D. W. (2023). What do second language speakers really need for real-world interaction? A needs analysis of L2 Chinese interactional competence. *Language Teaching Research*, 1-38. https://doi.org/10.1177/13621688221144836
- Huang, C. (2014). A needs analysis for Chinese teaching at a university in the United States. *Language Learning in Higher Education*, 4(2), 395-422.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Jiang, S. (2017). The impacts of theme-based language instruction: A case study of an advanced Chinese intensive program. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 21, 167-208.
- Kubler, C. C. (2005). “The handwriting is on the wall, but can we read it? training superior-to-distinguished-level learners in the recognition of cursive handwriting”, *Journal for Distinguished Language Studies*, 3, 27-40.
- Lam, K-C., Ang, L-H., Hoe, F-T., & Ting, H-L. (2023). Subjective and objective needs analysis of Mandarin learners. *International Journal of Chinese Education*, 12(1), 1-17.
- Li, S., Wang, S., & Wang, J. (2013). A preliminary investigation of business Chinese teaching among U.S. institutions of higher education. *Journal of Chinese Language Teachers' Association*, 48(2), 69-89.
- Long, M. H. (2005). A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M. H. Long (Ed.),

- Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Lusin, N., Peterson, T., Sulewski, C., & Zafer, R. (2023). *Enrollments in languages other than English in US Institutions of higher education, Fall 2021*. Modern Language Association of America. <https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf>
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Sung, K-Y., Tsai, H-M. (2013). Investigating students' needs in a Chinese language program. *GSTF International Journal on Education*, 1(2), 47-54.
- Wang, H., & Sun, Y. (2018). Mixed-methods needs analysis of a Chinese language program: Perspectives from stakeholders. *Chinese as a Second Language*, 53(2), 109-130.

附錄（一）：四套主要語言分級框架之高級程度能力描述 對照表¹³

框架	高級級別	高級程度核心能力描述摘要
TBCL（台灣教育研究院, 2020）	第 6 至 7 級 (精熟等)	能理解不同形式、複雜主題內容與專業領域的觀點及隱含的意義。能以書面語及結構完整的篇章，精準表達觀點、摘要、評論及創作。
《國際中文教育中文水平等級標準》（中華人民共和國教育部、國家語言文字工作委員會，2021）	七至九級 (高等)	能理解多種主題與體裁的複雜材料，就社會生活、學術研究等話題進行得體討論。擅長運用交際策略，邏輯清晰，具備國際視野與跨文化溝通能力。
ACTFL 指標 (ACTFL, 2024)	Advanced / Superior / Distinguished	能深度分析文化產物與觀念之複雜關係。在各種專業及社交情境中，能精確運用文化知識與外交辭令處理敏感話題，展現具國際視野的跨文化調解力
CEFR（Council of Europe, 2020）	C1 至 C2	能深度解析複雜文本並辨識隱含意義。具備流利精確的產出能力，能細膩辨析意義差別。在各種專業及社交情境中，展現卓越的篇章組織、跨文化調解，具語言應變素養。

13 TBCL 與 CEFR 及 ACTFL 之等級對應參考台灣華語測驗推動工作委員會（2021）、林慶隆（2020）及華語文能力測驗（TOCFL）官網之研究成果（查詢日期 2025 年 4 月 17 日）。《國際中文教育中文水平等級標準》目前無與其他框架的官方正式對照表，本表依據該標準自身描述呈現。

附錄（二）：高級華語學習者需求分析：學習者問卷¹⁴

一、背景資料 Background Information

1. 性別 Gender：女 Female／男 Male／不透露 Prefer not to say
2. 您的年齡 Your age group：20 歲以下 Under 20／20-29 歲／30-39 歲／40-49 歲／50-59 歲／60 歲以上 Above 60／不透露 Prefer not to say
3. 國籍 Nationality：（開放式文字填答）
4. 有無華裔背景 Do you have Chinese background? 有 Yes／沒有 No／不知道 I am not sure／不透露 Prefer not to say／其他 Other (請註明 Please fill in)
5. 最高學歷 Educational background：
高中畢業 High school diploma／大學畢業 Bachelor's degree／研究所畢業 Master's degree or higher education／不透露 Prefer not to say／其他 Other (請註明 Please fill in)
6. 現職 Please select your industry：
教育 / 研究 Education／學生 Students／法律 / 政府機關 Law & Government／資訊 / 通訊業 Software & Internet／製造業 Industrial Goods & Manufacturing／商業 / 自營業 Business & Professional Services／金融 / 保險業 Finance／農林漁牧 Agriculture & Forestry／觀光 / 旅遊 Tourism & Leisure／交通 / 運輸 Transportation Industry／餐飲 / 食品 Food, Beverage & Restaurants／服務業 Service Industry／自由業 Self-Employed／家管 Homemaker／不透露 Prefer not to say／其他 Other (請註明 Please fill in)
7. 學華語時間 How long have you studied Chinese?
1 年以下 Less than 1 year／1-2 年 1-2 year(s)／3-5 年 3-5 years／5 年以上 More than 5 years／不透露 Prefer not to say／其他 Other (請

¹⁴ 為節省空間，此處問卷選項部份採不分行列出。

註明 Please fill in)

8. 曾經學華語地點 Where have you studied Chinese?
台灣 Taiwan／中國大陸 Mainland China／香港 / 澳門 Hong Kong/
Macau／自己的母國 Home Country／其他 Other (請註明 Please
fill in)
9. 目前華語程度 Chinese Language Level (請填寫自己覺得的程度
Please choose the level based on your self-assessment) :
中級 Intermediate／中高級 Upper Intermediate／高級 Advanced／
優級或以上 Proficient or above／其他 Other (請註明 Please fill in)
10. 預計還會繼續學習華語多久? How long do you expect to continue
learning Mandarin?¹⁵
3 個月以下 Less than 3 months／4-6 個月 4-6 months／7-12 個月
7-12 months／一年以上 More than a year／其他 Other (請註明
Please fill in)
11. 做過需要使用華語的工作嗎? 是哪一類工作? Have you had a job
that required speaking Chinese? (開放式文字填答)

二、高級華語學習 Advanced Chinese Learning

12. 請問您學華語的主要原因是甚麼? What is your main reason for
learning Chinese? (複選最多 3 項 Please choose a maximum of 3
items in order of priority)
對華語有興趣 Interest in Chinese language／畢業需要華語學
分 Chinese credits for graduation／為了找更好的工作 Better job
opportunities／公司要求進修 On-the-job training required by the
company／想到華語地區讀書或旅遊 Desire to study in or travel to
a Chinese-speaking region／需要跟說華語的家人朋友溝通 Need to
communicate with family and friends／想了解自己的華裔背景 Want

15 本題英譯採用「Mandarin」，與問卷其他題目之「Chinese」未能統一，為排版疏漏，兩者意涵一致，均指華語。

to further understand my Chinese background／學華語後才能進一步學習其他專業知識（如京劇研究或亞洲政治）Enhanced study of other professional subjects (e.g., Beijing Opera or Asian politics)／沒有甚麼特別的原因 No particular reason

13. 請問之前上過哪些華語課程？ What Chinese courses have you taken before? (可複選 Multiple choice)

- 綜合類，例如當代中文、實用視聽華語等聽說讀寫綜合課
General courses, e.g., Integrated Chinese (textbook), Practical audio-visual Chinese, and other four-skill integrated courses (listening, speaking, reading, writing)
- 新聞類，例如讀報學中文、雜誌文選、電視新聞華語等 News and magazines courses, e.g., Chinese for reading newspapers, magazine articles, Chinese for TV news, etc.
- 古文類，例如文言文入門、孔子孟子、水滸傳等 Classes in ancient/literary Chinese, e.g., Introduction to Literary Chinese, Confucius and Mencius, and Outlaws of the Marsh, etc.
- 商業類，例如各行各業說中文或財經新聞等 Business courses, e.g., advanced business Chinese, financial news, etc.
- 文學類，例如現代小說選、魯迅小說選、歷史故事等 Literature courses, such as selection of modern fiction, Lu Xun fiction, historical stories, etc.
- 其他 Others (請註明 Please fill in)

14. 您最常在哪些場合使用中文？ In which occasions do you use Chinese frequently? (請根據常用程度選擇，1 代表很少用，5 代表很常用。For each occasion, please select the level of frequency from 1 to 5, 1 being very rarely, 5 being very frequently.)

- 個人領域，如交朋友、參加小孩的活動 Personal sphere, e.g., making friends, attending children's activities
- 公共領域，如參加教會、社團活動 Public sphere, e.g., attending

church, community activities

- 職場領域，如打工、在公司上班 Workplace sphere, e.g., working full or part-time, business trips
- 教育領域，如讀大學、研究所或當老師 Education sphere, e.g., studying at university, graduate school, or teaching

15. 您覺得高級程度一定要學的主題有哪些？How essential are the following courses topics for advanced level Chinese classes? (以下的主題，請選擇重要程度，1 代表不重要，5 代表非常重要。For each topic, please select the level of importance from 1 to 5, 1 being not import, 5 being very import.)

綜合（聽說讀寫）Integrated skills (listening, speaking, reading and writing) / 工作 Work / 文學作品 Classic literary works / 文言文 Literary Chinese / 小說 Contemporary fiction / 閱讀 Reading / 寫作 Writing / 口語 Oral speaking / 聽力 Listening / 商業 Business / 社交策略 Social strategies / 華人社會現況 Chinese society and culture / 文化風俗 Customs and traditions / 生活必需 Practical daily topics / 政治 Politics / 歷史 History / 語言考試 Language test strategies / 影視媒體 Film & TV/video / 報刊 Written news (e.g., newspaper) / 專業 Professional language

16. 您上高級華語課程時，遇到過下面的問題嗎？Did you encounter any of the following problems when you took advanced Chinese courses? (還沒上過高級課程的話請跳過這一題。If you have not yet taken an advanced course, please skip this question.)

請根據自身經驗回答，1 代表非常少（遇到這樣的問題），5 代表很常（遇到這樣的問題）For each problem, please select the level of frequency based on your own experiences from 1 to 5, 1 being very rarely, 5 being very frequently.

對主題沒興趣 Lack of interest / 內容不實用 Material was impractical / 可以選的課程主題太少 Too few course topics to

choose from／教材過時 The textbook was outdated／內容太難
Material was too difficult／內容太簡單 Material was too simple／對
聽 / 說的訓練不夠 Not enough training in listening/speaking／對聽 /
說的訓練太多 Too much training in listening/speaking／對讀 / 寫的
訓練不夠 Not enough training in reading/writing／對讀 / 寫的訓練
太多 Too much training in reading/writing

附錄（三）：高級華語學習者需求分析：專家與教師問卷¹⁶

一、基本資料與教學歷程

1. 性別：男／女／不透露
2. 所在地區：亞洲／歐洲／非洲／北美洲／南美洲／大洋洲
3. 教學年資：1 年以下／1-5 年／6-10 年／11-20 年／20 年以上／其他／不透露
4. 您目前任教機構的類型：大學含研究所／大學（BA 課程）／大學附設語文中心／國高中／其他
5. 目前任教機構一季或一期提供幾門高級華語課（語言技能訓練課）？¹⁷
1-2 門／3-5 門／6-10 門／11 門以上／其他
6. 目前任教機構提供的高級華語課程型態有哪些？（可複選）
2-4 人小班／2-15 人一般班／15 人以上大班／一對一個人班／未提供高級課程（跳至第 4 題作答）
7. 目前任教機構開設過哪些類別的高級華語課程？（可複選）。
未開設過高級課程／綜合類，例如當代中文、實用視聽華語等聽說讀寫綜合課／新聞類，如讀報學中文、雜誌文選、電視新聞華語等／古文類，如文言文入門、孔子孟子、水滸傳等／文學類，如現代小說選、魯迅小說選、歷史故事等／商業類，如各行各業說中文或財經話題等／其他
8. 老師您於此機構教過甚麼類別的高級華語課程？（可複選）
未教過高級課程／綜合類，例如當代中文、實用視聽華語等聽說讀寫綜合課／新聞類，如讀報學中文、雜誌文選、電視新聞華語等／古文類，如文言文入門、孔子孟子、水滸傳等／文學類，如現代小說選、魯迅小說選、歷史故事等／商業類，如各行各業說

¹⁶ 為節省空間，此處問卷選項部份採不分行列出。

¹⁷ 以下問題均於作答處說明「高級的範圍由您認定，或可根據貴機構認定，例如課名中標註高級或安排於中級以上程度修習。」此處也不重複列出。

中文或財經話題等／其他

9. 請您提供教過的高級程度課程名稱（或填寫「無」）

二、高級程度學生學習目標與需求：

1. 老師所接觸的高級程度學生，學華語的原因是甚麼？（可複選／需排序）

對華語有興趣／畢業需要華語學分／為了找更好的工作／公司要求進修／想到華語地區讀書或旅遊／需要跟說華語的家人或朋友溝通／想了解自己的華裔背景／學華語後才能進一步學習其他專業知識（如戲曲研究或亞洲政治）／沒有甚麼特別的原因／其他

2. 您覺得高級程度的華語課必須學甚麼主題／內容？（請根據必要程度選擇 1-5，1 為不需要，5 為非常需要）

綜合（聽說讀寫能力綜合訓練）／職場會話（如求職、談待遇）／商業／經濟／經典文學作品（散文、傳記等）／文言文／名家小說／閱讀能力／寫作能力／口語能力／聽力／跨文化社交策略／社會現狀（中國社會概況、兩岸三地現況等）／華人文化風俗／實用生活主題（如修車、糾紛、搬遷）／政治／歷史／語言考試應考策略／影視媒體（如劇本會話、社會情境等）／專業華語（如法律華語、科技華語）／新聞（視聽新聞）／報刊（書面新聞）／其他

2.1 承上題，還有您覺得高級華語課必須開設的主題或內容嗎？

3. 學生對高級華語課程的反應和回饋，您曾聽到過以下哪些？

教材過時，內容太舊／課程主題不實用／課程主題每期都差不多，選擇不多／跟之前的課比起來太難／跟之前的課比起來太簡單／課程難以引起興趣／對聽或說的訓練不夠／對聽或說的訓練太多／對讀或寫的訓練不夠／對讀或寫的訓練太多／其他

3.1 承上題，學生對高級華語課程還有其他的反應或回饋嗎？

4. 整體來說，您覺得目前您的機構的高級課程能滿足學生的需求嗎？

能滿足大部份學生需求／能滿足小部份學生需求／能滿足所有學生需求／無法滿足學生需求／其他

附錄（四）：高級華語學習者問卷調查「背景資料」各項統計數據

1. 性別：以女性為主，佔 63.2%，男性佔 35%，不透露為 1.7%
2. 年齡：以 20-29 歲最多，其次為 30-39 歲，共佔約 85.4%。全體九成以上都是 49 歲以下
3. 國籍：根據不同國別之學習特性分為三個類別統計，以歐美西方的學習者最多，佔 41.7%，其次為東南亞佔 30.4%，以及日韓二國佔 27%
4. 華裔背景：「沒有」華裔背景者為多，佔 58.9%，「有」背景佔 39.3%，另有少數不知道或不透露
5. 最高學歷：大學畢業和高中畢業者¹⁸為多，各佔 40.1% 與 36.7%。研究所畢業為 19.6%。大學及研究所畢業總計為六成
6. 現職：最多的是學生，佔 61.5%，其次在教育及研究領域工作者為多，佔 9.4%，再其次是自由業和商業，各佔 5.9% 與 5.1%
7. 學華語時間：以學習 3-5 年及 5 年以上為最多，各佔 39.3%，其次為學習華語 1-2 年時間，佔 17%
8. 曾學華語地點：因就近取樣，有八成三在台灣學習過中文，其次超過五成五在自己的母國學習過，近二成去過中國大陸學習
9. 目前華語程度：超過一半的受試者屬優級與高級程度，共佔 53.8%，中高級佔 29.9%，中級佔 15.3%
10. 預計繼續學習華語多久：大多數人規劃再學一年或以上，佔了 67.5%，自由回答有「終身學習」或「持續自學」，也有「不學了」
11. 做過需要使用華語的工作：59.5% 做過華語相關之工作，41.4% 沒有工作過或沒有華語相關工作經驗。工作需使用華語之中，有 26% 是翻譯相關工作，其次是中文老師佔 11%，服務業為 9.6%，其他還有客服、研究、業務、工程、外語教學相關等產業。

18 高中畢業者多為正在大學就讀、尚未畢業的學生。

附錄（五）：高級華語教師與專家問卷調查「背景資料」 各項統計數據

1. 性別：以女性為主，佔 77.7%，男性佔 19.4%，不透露為 2.7%
2. 所在地區：分別來自亞洲（60.6%）、北美洲（33.3%）與歐洲（6%）
3. 教學年資：以 20 年以上最多，其次為 11-20 年，各佔 30.5% 與 25%，6-10 年與 1-5 年則各有 22.2%，可以說資深與中生代教師各半
4. 任教的機構類型：填寫問卷之專家教師中在「大學（BA 課程）」與「大學附設語文中心」任教者最多，各佔 30.5%，其次為「大學含研究所」，有 22.2%，少數填寫「其他」的機構有夏季學校、線上補習班、私人語言機構、國高中或個人工作室等。若教師在一所以上之機構服務，希望根據最主要或課時最多之機構作答。
5. 任教機構提供的高級華語課數量：有 38.8% 的機構每期有 1-2 門高級華語課，30.5% 有 3-5 門，最多有 11 門以上的約佔 8.3%，有 2.7% 未提供高級課
6. 任教機構提供的高級華語課型態：以 2-15 人一班的型態最多，佔全體的 75%，其次有 36.1% 為一對一個人班，最少的是 15 人以上之大班，約有 8.3%
7. 任教機構開設過的高級華語課類別：依序以綜合類、新聞類與商業類的高級課最多，都佔六成以上，其次為文學類與古文類，也有 5 成 5 和 4 成
8. 作答教師教過的高級華語課類別：有近六成教師有綜合類課程的教學經驗，其次依序為新聞類、文學類、商業類、古文類和技能類，有近 2 成未教過高級課程
9. 教過的高級程度華語課名稱：本題為開放式填答，除少數以教材名稱為課名，比如當代中文課程五或六

Definitional Ambiguity and Learning Needs in Advanced Chinese: A Comparative Study of Learner and Instructor Perspectives

SUNG, Yi-Nan HSIN, Shih-Chang

Abstract

Current language proficiency frameworks exhibit structural limitations in advanced-level descriptions, including overly broad capability descriptors, unclear stage weightings, and neglect of learner heterogeneity, leaving advanced Chinese curriculum design without adequate grounding. Grounded in needs analysis theory and Self-Determination Theory, this study collected questionnaire data from 117 advanced Chinese learners and 36 instructor experts across Asia, Europe, and North America, analyzed using weighted statistics, rank-order analysis, and independent samples t-tests. Three main findings were identified: (1) regarding learning motivation, instructors significantly overestimated extrinsic motivators such as credit requirements and family expectations, while overlooking learners' strong intrinsic interests and cultural identity orientation; (2) regarding curriculum topics, both groups reached consensus on foundational skills, but diverged on advanced topics — instructors preferred news media and communication strategies, while learners emphasized practical everyday contexts; (3) regarding learning difficulties, learners reported insufficient listening and speaking practice and limited topic choices, while instructors were more concerned with course difficulty and content engagement. Drawing on these findings, this study identifies three defining characteristics of advanced Chinese learning needs: strong intrinsic motivation, high thematic heterogeneity, and pronounced learner-instructor

perceptual gaps. Accordingly, this study proposes a dual-track modular curriculum framework, with compulsory core language skills and elective thematic modules, designed to accommodate the diverse backgrounds and intrinsic motivations of advanced learners.

Keywords: advanced Chinese learning, needs analysis, learning motivation, learner-instructor perceptual gap, curriculum design

* SUNG, Yi-Nan, Adjunct Assistant Professor, International Intercollegiate Master Program, Tsing Hua University, Taiwan.
HSIN, Shih-Chang, Professor, International Intercollegiate Ph.D Program, Tsing Hua University, Taiwan.