

華語文能力分級指標之建立

周中天

台師大國語教學中心主任

張莉萍

台師大國語教學中心助理研究員

摘要

在各國教育體系中，凡屬正式的課程，不論科目，多訂有課程標準、或課程綱要作為依歸，是課程與教學的最高指導原則；然而，對外華語教學領域，臺灣雖有多年的發展歷史，卻因不在正式學制內，一直沒有教學或課程綱要，作為教學的指導方針。本研究第一階段採文獻分析法，透過查閱網路、書籍、期刊等方式尋找所需文獻，針對中國《漢語水平等級標準與語法等級大綱》以及美、加、歐洲理事會所採用之 ACTFL Guidelines、CLB、CEFR 這三種外語的能力分級架構，進行研析，希望透過資料的系統化，尋找我國華語文能力分級架構的可行方向，目前已研擬《華語文能力分級綱要》草案兩個版本。兩個版本均以三等六級為縱向分級結構。第一版本之橫向分類，採用傳統之聽、說、讀、寫等四項語文技能為軸線，第二版本則採用歐洲理事會 CEFR 的理解、表達、互動、傳達等四項溝通條件分類。本研究第二階段，則透過問卷調查及專家諮詢，確定「華語文能力分級綱要」之敘寫方式，並研擬出具體的草案。透過問卷調查及座談諮詢，交流意見，大體認為較宜採用歐洲理事會 CEFR 的溝通條件分類法，並尋求與其它各主要綱要互相參照之可行性。現正依此共識，繼續修訂《華語文能力分級綱要》草案，預定本年底前提出正式草案。

關鍵字：華語教學、語文能力指標、華語文能力分級

Proposal of a framework of Chinese language competence scale

Abstract

The teaching of Chinese as a second language (TCSL) has been in practice in Taiwan for decades. As TCSL has become a major subject not only in Taiwan, but almost worldwide, it is necessary to have a common language competence scale proposed to serve as the basis of TCSL curriculum design, objective setting, teaching implementation, material development, and test and evaluation. This study aims to collect and analyze the several best-known language competence scales and propose a set of “Chinese Language Competence Scale” as a provisional basis for further studies. The study first surveys and examines the literature including some well-known language competence scales, like the HSK Competence Scale and Grammar Outlines, the ACTFL Proficiency Guidelines, the Canadian Language Benchmarks (CLB), and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Two versions of the Chinese competence scale were drafted, both in the basic structure of three levels and six ranks. The first one follows the traditional classification of language skills of listening, speaking, reading, and writing. The second one adopts the classification based on communication styles: expression, comprehension, interaction, and mediation. Formative evaluation is carried out in the second phase of the study. The questionnaire survey and interview with experts lead to the conclusion that the second version tends to better meet with the contemporary language teaching philosophy. It is decided that the second version will be the basis of further development, with the hope that some of the constructive ideas in the other scales can also be incorporated. A complete provisional set of Chinese language competence scale is to be proposed at the end of the project. The provisional set of Chinese language competence scale to be proposed at the end of the project is intended to be a basis for further empirical studies. With its validity and reliability established, the scale may be of reference to TCSL educators in the curriculum development, syllabus design, material development, and Chinese language test development.

Keywords: Teaching Chinese as a Second Language, Language Competence Scale, Chinese Language Proficiency

一、前言

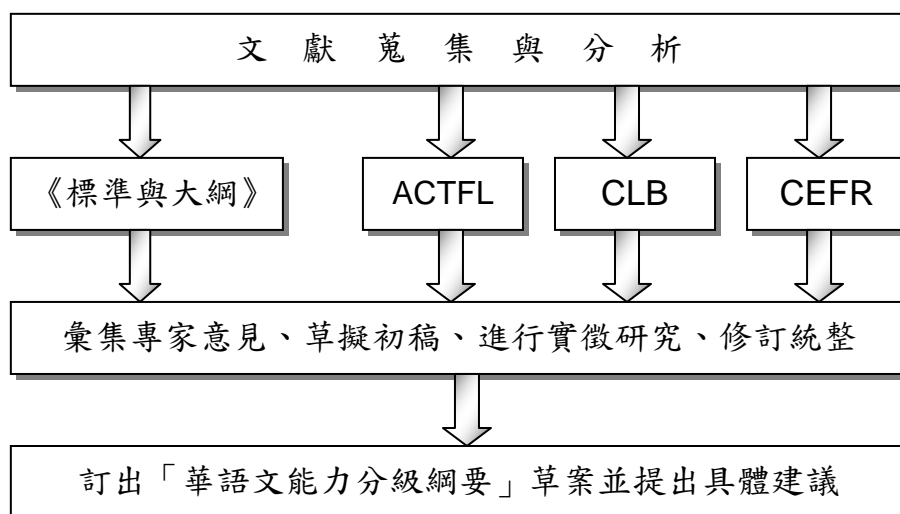
在各國教育體系中，凡屬正式的課程，不論科目，多訂有課程標準、或課程綱要作為依歸，是課程與教學的最高指導原則，不僅針對基本理念、課程目標、基本能力、學習領域以及實施要點有所條列，並且在實施期程、學習節數、課程實施、教材編輯審查及選用、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責等加以詳盡的規範。例如我國針對九年一貫國民教育階段，有「九年一貫課程正式綱要」；高中階段亦因應九年一貫課程的實施，自九十年九月起進行課程綱要修訂工作。

然而對外華語教學領域，臺灣雖有多年的發展歷史，卻因不在正式學制內，所以一直沒有類似的綱要，作為課程的指導方針。目前課程架構都是各語言中心所自行規劃，至於分級教學目標也是各語言中心或教師自身依據教學法或教學對象而訂定。面對全球華語熱潮，政府已經在九十二年成立跨部會「國家對外華語教學政策委員會」，九十五年又改組為「行政院海外華語文教育及正體字推動小組」，顯示努力推動華語教學的決心。目前當務之急，應該是規劃華語文能力分級架構，以作為設定華語教學目標、課程設計、教學實施、教材編寫、學習評量的準繩。

本研究基於上述的認識，參酌中國大陸的《漢語水平等級標準與語法等級大綱》（以下簡稱《標準與大綱》），並蒐羅目前國際上針對外語學習的三個重要語文能力分級指標－美國外語教學協會指標(ACTFL guidelines)、加拿大語言基準(CLB)、共同歐洲語言架構(CEFR)等相關文獻，藉以分析能力分級依據及內涵，並期能彙整研究成果，研擬「華語文能力分級綱要」草案，並提出具體建議。

二、研究方法與進行方式

本研究採文獻分析法，透過查閱網路、書籍、期刊等方式尋找所需文獻，針對《標準與大綱》、ACTFL Guidelines、CEFR、CLB 這四個能力分級架構進行研析，希望透過資料的系統化，尋找我國華語文能力分級的可行方向，並研擬出實際的草案。研究進行方式如圖一所示。



圖一：研究架構

針對研發出的草案初稿，舉辦意見交流座談會議，邀請主管機關代表、各華語中心代表、華語文專家學者、教學實務教師以及有心參與華語文教育的人士等參與座談研討並腦力激盪，提供建議，以期此架構內容具有可行性，能夠真正引導華語文教育領域的實務運作，更期待藉由各方的建言與補充，讓此架構具備完備性與周延性，華語文教育領域無論是課程目標、教學設計、教材編輯、課程實施、學習評量等均能夠以此為指導原則。

除以專家座談諮詢等方式廣徵意見，擬徵求教學實務工作者參與進行實徵研究，請教師於設計課程時，參照本研究所發展之草案進行，並將實施結果記錄回饋，作為進一步修訂之參考依據。

三、國際上針對外語學習的語言能力分級架構檢視

(一)《標準與大綱》

1. 「漢語水平等級標準」和「語法等級大綱」之相互對應

中國大陸的《標準與大綱》，其框架由兩部分構成，分別為「漢語水平等級標準」以及「語法等級大綱」，其中「水平等級標準」為三等五級、「語法等級大綱」分為四級五層次。組織架構由下表所示，丁級語法對應到標準的四、五級；甲乙丙三級語法分別對應到標準的一、二、三級。

表一、漢語水平等級與語法等級的對應

《漢語水平等級標準與語法等級大綱》

漢語水平等級標準		語法等級大綱	
三等		四級	五層次
初等水平	一級標準	甲級語法（甲級詞彙與漢字）	語法等級大綱由「語素、詞類、詞組、句子和句群」五個層面所組成。
	二級標準	乙級語法（乙級詞彙與漢字）	
中等水平	三級標準	丙級語法（丙級詞彙與漢字）	
高等水平	四級標準	丁級語法（丁級詞彙與漢字）	
	五級標準		

2. 各級標準的內涵

在「水平等級標準」中清楚揭示，每一級標準都由「話題內容」、「語言範圍」、「言語能力」三要素構成，每一級標準都規定了學生在讀、聽、說、寫、譯（其中“譯”只存在於第三、四、五級）五種語言技能方面應該達到的水平。本文僅以其中「中等水平、三級標準」為例，其「三要素」及「五項語言技能」之內容分別如表二、表三中所示。

表二、《標準與大綱》第三級標準的三要素範圍

等	級	三 要 素		
		話題內容	語言範圍	言語能力
中等水平	三級標準	一般性日常生活、學習和一定範圍內的工作	普通話全部聲、韻、調以及輕聲、兒化，甲乙丙三級詞 5253 個，甲乙丙三級漢字 2205 個，甲乙丙三級語法 652 項點	具有一般性的讀、聽、說、寫能力，基本具備在中國高等院校入系學習的語言能力

資料來源：劉英林（1996），《漢語水平等級標準與語法等級大綱》3-4 頁。

除了以上「話題內容」、「語言範圍」和「言語能力」三要素的描述外，在聽、說、讀、寫、譯等語言技能方面，也以明確、階梯性的量化語言來界定數量、速度和準確性。請見表三，仍以「中等水平、三級標準」為例，就「言語能力」之等級說明。

表三：《標準與大綱》第三級標準的各項語言技能目標

等	級	語 言 能 力		
		讀	聽	寫
中等水平	三級標準	同課文類似的一般性文章：速度 150 字/分，理解 90% 以上 含生詞 3% 以內的一般性文章：速度 120 字/分，理解 80% 以上	課堂上：內容熟悉的連貫性講解，語速正常(180-220 字/分) 實際交際中：語速正常(180-220 字/分)的會話、談話、題材熟悉的新聞廣播	聽寫由學過的辭彙、語法任意組合的語段，速度 15 字/分，漢字準確率 90% 以上。整體聽記較長語段(300 字以上)要點的能力，速度 10 字/分 兩小時內寫出命題作文，字數 600 字以上
			說	譯
中等水平	三級標準	課堂上，能就熟悉話題與教師進行對話、提出較複雜問題、進行答辯、發表自己意見，能進行成段表達，語音語調基本正常，語句較連貫，用詞較恰當；能使用一定數量比較複雜句式，有一定活用語言能力。 實際交際中：就一般日常生活和社交活動話題較順利交談，能辦理有關手續，進行交涉和業務洽談，能表達意見和思想感情。	能用所學詞彙語法就熟悉話題較順利進行口頭對譯。能順利承擔處理日常生活、辦理有關手續、進行一般業務交往以及導遊等翻譯任務。 能夠筆頭對譯內容熟悉、語言通俗的一般性文章和常見應用文(如信件、公函、契約、合同等)。其中從母語譯成漢語的文字材料，表達基本清楚。	

資料來源：劉英林（1996），《漢語水平等級標準與語法等級大綱》15-31 頁。

3. 縱向各級能力是循序漸進，橫向同級能力則相互協調

由以上資料可以看出，中國大陸這套《標準與大綱》在語言架構的縱向方面，不管在等級、內容、語言技巧和語言能力上，均由初等到高等，由一級到五級，循序漸進，後一級涵蓋前一級；在橫向方面，同一級的話題內容、語言範圍、言語能力等，在聽說讀寫譯等方面，均是相互協調一致的。尤其是它以單一語言(漢語)為特定目標，所以不只從學習者能力上作分級界定，也就語言本身的複雜程度(包括語速、長度、題材、字詞、語法等項目)配合加以分級；整體而言，相當詳盡具體。此外，這套《標準與大綱》不僅以傳統的聽、說、讀、寫作技能分類，還納入「譯」的技能，也是其它語言分級綱要中少見的作法。

(二) The ACTFL Guidelines

1. 起源

美國雖以英語為主要語言，但國內種族眾多，對外交往密切，外語教學也相當興盛。因此美國外語教學協會¹在1980年代發展出The ACTFL Guidelines，作為外語學習目標、計畫和學習活動以及能力評估的重要依據。ACTFL Guidelines並沒有以某一特殊的語言理論或教育方法為基礎，不管學習者究竟在何處、何時或如何學習語言。

2. 內涵

ACTFL界定了語言能力不同的等級，以美國外交學院(Foreign Service Institute, FSI)所界定出來的五個等級為基礎，對於語言學習者在聽說讀寫不同等級能夠控制各種溝通功能、詞彙運用、正確度及彈性的能力有詳細的描述，這些有利於設定語言學習的目標、計畫和學習活動以及評估能力，可以評估個人會做些什麼以及不會做些什麼，傾向於整體的評量²。

3. 架構

在語言等級方面，在聽、說、讀、寫四大類別中，各分為初級(novice)、中級(intermediate)、進階級(advanced)、優級(superior)四級，其中聽、讀兩大類還有傑出(distinguished)的最高等級。初級和中級各細分為低(low)、中(mid)、高(high)三個層級，進階級則又細分為一般(advanced)與晉級(advanced plus)兩個層級，整體的架構可參見表四。

在ACTFL Guidelines的分級中，聽、說、讀、寫四項技能，其中聽、讀兩大類接收性技能(receptive skills)最高可達傑出等級，而說、寫兩大類產出性技能(productive skills)

¹美國外語教學協會(American Council on the Teaching of Foreign Language, 簡稱ACTFL)，致力於改善各階層語言教學與學習的國際組織，領導語言的教學與學習品質。

²資料來源：

<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/actflproficiencyguidelines/contents.htm>

最高只達優級。顯示此分級綱要制定者的理念，認為外語學習者在接收性技能和產出性技能上所能達到的水準是不一樣的。至於其指標內容，現以中級中等(Intermediate mid)為例，摘要列於表四。

表四、ACTFL Guidelines 中級中等指標

		聽	說	讀	寫
初級	低				
	中				
	高				
中級	低				
	中	能理解各種題材語料所組成之單句。話題除個人背景與需求、社會傳統外，亦包括住居、交通、購物等。其他話題包括個人興趣與活動之多樣性說明。聽懂之話題，除當面口語交談，亦含電話通知、簡短宣佈等。理解程度未必保持一貫。	能應付各種基本溝通社交情況。能談論自己與家人，能提問並談論基本生活所需以外之話題。能連續發言，唯停頓較長；會因力求字句正確而無法充分發揮言談策略。發音明顯有母語腔調，流利度有限。其發言偶有無法溝通之情況，但如對方用心，應可大致理解。	能為各種基本生活或社交所需，閱讀簡單連續之文段。此等級之閱讀材料應語法簡明，結構清楚；不須閱讀者作太多推想，但須聯想個人興趣與知識。例如：為一般讀者所寫之簡單描述文字。	能符合實用寫作目的，能寫簡短信件，其內容包括個人喜好、日常生活、以及其他生活經驗。能以現在式及另一時態寫作，前後一致。能掌握簡單之句型及字詞變化。寫作之句子連貫較鬆散，缺乏組織。習慣外國人士寫作者應可理解。
	高				
進階	一般				
	晉級				
優級					
傑出					

ACTFL Guidelines 不以單一語言為範圍，在分級指標制定上，對聽與讀兩項接收性技能的描述，以語言使用情境、功能、題材內容為主；在說與寫兩項產出性技能上，除了語言使用情境、功能、題材內容外，也將語言使用者的表達(如流利度、腔調、對用字及語法正確性的掌握、寫作聯貫性等)以及對方的接收情況列入指標。

(三) Canadian Language Benchmarks (CLB)

1. 起源

CLB (Canadian Language Benchmarks) 是加拿大政府為了成人學習英語作為第二語言 (簡稱 ESL) 所制定的一種國家級的架構。在 1993 年，成立了一支語言基準的工作團隊，由 ESL 教師、學習者和學者以及國家政府、省政府及州政府代表所組成，CLB 的草案曾於 1995 年在加拿大經過田野測試，後來被修訂為 CLB2000，目前由加拿大語言基準中心³ (The Centre for Canadian Language Benchmarks, 簡稱 CCLB) 所管理。CLB 被認可為加拿大官方的標準，以標準的方式描述和測量 ESL 學習者 (成年移民者和即將移民者) 的溝通能力，提供學習者、教師、評估者明確而可具體測量的表現結果；同時也確保在加拿大任何地方學習語言所拿到 ESL 證書的準確性，並協助發展加拿大 ESL 學習者能力指標的計畫、課程與教材。

2. 內涵

CLB 是加拿大成人在 ESL 領域中，有關學習、教學、計畫和評估的參考架構，以能力為基礎，強調學習者能夠應用語言知識和技巧的表現結果或能力，是一種個別學習者學得知識、技能的應用 (CLB2000: VIII)。

CLB 此語言基準共分為初等(basic)、中等(intermediate)、進階(advanced)三階段。初等能力的學習者需要在普通及可預測的環境內溝通，以滿足其基本需求並且實行日常的活動。在第一階段的課程將著重在直接與個人相關的課題。具有中等能力的學習者將得以在社會的、教育的與工作相關的環境中更充分地參與，使用英語的環境脈絡將不再這麼地熟悉且具有可預測性，並且展現出來的能力將讓學習者可以更獨立的運作。具有高等能力的學習者將可以在大多的環境裡有效地、適當地、正確地、流利地溝通，展現了聽眾的感受，並且以語言特徵如：適當的風格、聲域與形式來進行溝通(CLB2000: XI)。

在三個階段中，再各分為四級：初始(initial)、進展(developing)、尚可(adequate)、流暢(fluent)，共形成十二個基準點(benchmarks)，每一「基準點」描述個人使用英語完成溝通任務的具體能力，敘述內容包含了「整體表現指標」、「表現情境」、以及「能力成果與標準」。整體表現指標對於 ESL 學習者在各基準點上，於聽、說、讀、寫的一般語言能力有簡短的描述；表現情境則給予溝通、場所、聽眾、主題、時間限制、任務期限、可用資源等特有情境；能力成果與標準告訴學習者可以做到什麼，例如溝通任務和文字，加上學習者應該表現達到的基準成果。

特別值得一提的是，基準規範除了列出每一基準點的整體表現(global performance descriptor)以及表現條件(performance conditions)外，並在說、聽、讀、寫四項技能表現

³這是一個國家級、非營利的組織，在 1998 年 3 月建立，為了促進法語和英語教學的精進，同時也為了支持成人教育、勞動市場和移民整合計畫的國家標準而設立。

上，分別詳細描述在該基準點上，使用者能力表現(What the person can do)、活動與文段示例(examples of tasks and texts)、表現指標(performance indicators)，如表五所示。

以第二階段(中等能力)中第六基準點(Benchmark 6)為例，「說」的整體表現包括：能進行非正式社交談話、描述說明事物或想法、使用多種句型(但常有語法錯誤)、熟悉日常字詞語句、言談順暢、能進行電話交談。表現條件包括：當面或電話交談、語速介於慢速至中速間、熟悉但略有難度之內容、正式與非正式語境、明確主題、長度五至七分鐘。

使用者能力表現方面，在「社會互動」上，能就一般對談開始、持續、結束；能將某人向一群人介紹；能預訂或取消約定；能表達或接受歉意；能表示部分理解；能適時插入談話；能提出意見附和對方；能迴避問題。在「說明」上，能就日常活動之程序作逐步說明，但不是條列式宣讀。在「說服」上，能提出理由作正式建議；能簡單預估後果；能提出請求。在「資訊」上，能將過去事情原委完整描述；能對人、地等作描述比較；能簡單描述事務程序。

表五、CLB 架構 (資料來源：CLB2000：X II)

基準	能力等級	聽/說	讀	寫
第一階段：初等能力				
1	初始	在日常、輕鬆的環境中，就以下類型言談，能夠說出或理解： ● 社會互動 ● 說明 ● 說服 ● 資訊	理解簡單的文段： ● 社會互動的文字 ● 說明 ● 商業／服務的文字 ● 資訊文字	創作簡單的文段： ● 社會互動 ● 記錄資訊 ● 商業／服務訊息 ● 呈現資訊
2	進展			
3	尚可			
4	流暢			
第二階段：中等能力				
5	初始	在適度需要專注的環境中，就以下類型言談，能夠說出或理解： ● 社會互動 ● 說明 ● 說服 ● 資訊	理解略為複雜的文段： ● 社會互動文段 ● 說明 ● 商業／服務文段 ● 資訊文段	創造適度複雜的文段： ● 社會互動 ● 再製資訊 ● 商業／服務訊息 ● 呈現資訊／觀念
6	進展			
7	尚可			
8	流暢			
第三階段：進階能力				
9	初始	在極度需要專注的環境中，就以下類型言談，能夠說出或理解： ● 社會互動 ● 說明 ● 說服 ● 資訊	理解複雜及非常複雜的文段： ● 社會互動文段 ● 說明 ● 商業／服務文段 ● 資訊文段	創造複雜及非常複雜的文段： ● 社會互動 ● 再製資訊 ● 商業／服務訊息 ● 呈現資訊／觀念
10	進展			
11	尚可			
12	流暢			

配合以上使用者口說能力表現，還列舉了「活動與文段示例」，例如「社會互動」上，例句包括：*Well, I should be going. I'll let you get back to... See you tomorrow. Could you be more specific? Sorry to interrupt, but... I am not really sure. I'm afraid I don't know* 等。在「說明」上，文段示例是：*Before depositing the slip in the box, check if it is signed.*。在「說服」上，例句包括：*It's cold---perhaps we should close the window. If we do X, Y will happen. I ordered X a while ago; I was wondering when it will be ready.* 在「資訊」上，活動示例是：將兩位歷史上或現代人物描述、比較；能對加拿大郵件收取、分揀、投遞過程加以描述。

對此一基準點 (Benchmark 6)的口說能力表現，「表現指標」甚至詳細指出可用「四到五個字」結束談話、可採用肢體語言、目光接觸、可採用簡單時態等等。

限於篇幅，以上僅就 CLB 分級標準當中第二階段(中等能力)中第六基準點 (Benchmark 6)「說」的技能作為舉例。這套標準以英語為主要對象，其中分級主要是以語言使用者的能力為主，但舉例上都以英語之字詞語句為內容。不過它不像中國大陸的《標準與大綱》那樣，將語言詞彙與句法作由簡而難的分級，而是將語言功能配合語言能力提昇來作分級依據。

(四) The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

1. 起源

歐洲因為多樣語言而產生了豐富的文化遺產，相對地，也阻礙了彼此的交流，因此，為了要保護並延續這難得的共同資源，也為了促進歐洲流動、相互了解與合作並克服偏見與歧視，希望透過歐洲現代語言的最佳知識，促進歐洲不同母語之間的溝通與互動，將溝通的障礙轉化為互相豐富及了解的資源，讓歐盟成員之間達到更大的統一性，並且在文化領域中為追求目標而採取共同的行動，因此，共同歐洲語言架構 (The Common European Framework of Reference for Languages, 簡稱 CEFR) 乃運應而生。

西元 2001 年 11 月歐洲聯盟會議決議推薦這份文件作為確認語言能力的系統。CEFR 企圖解決歐洲現代語言專業工作領域中不同教育體系的障礙，這讓教育行政者、課程設計者、教師、教師培訓者、測驗組織等檢視現有的實務現況，設身處地並同理地設想並滿足學習者真實的需求，因此提出這個共同的基礎，明確敘述出目標、內容和方法等，此架構將提高課程、授課大綱、資格的透明度，因此促進現代語言領域的國際合作，也促使在不同學習脈絡下的語言能力證書彼此認可，因此將可促進歐洲的流動。

2. 內涵

CEFR 提供了語言綱要、課程方針、測驗、教材等的細節，以廣泛的方式描述溝通所需要的能力、相關的知識和技能、溝通的情況與領域，描述語言學習者必須學習做什麼才能使用語言進行溝通，學習者必須發展什麼樣的知識與技能才能有效地行動，這其

中涵括了語言所置的文化脈絡，也定義了能力的層級，這才能有效測量學習者在每一個學習階段的進步程度。

CEFR 架構包括：(1) 語言學習計畫的籌畫：像是先備知識的設定，以及與早期學習的聯接，特別是在國小、國中、高中及高等教育之間的銜接，還有語言學習計畫的目標與內容等；(2) 語言檢定的計畫：包含測驗的內容大綱、評量的標準；(3) 自我指導的學習計畫：引起學習者察覺自我知識的狀態、自我設定合理且值得的目標、教材的選擇與自我的評量。這架構不僅促成了教學、學習和方法的清楚定義，也提供了能力評量的必須工具。

3. 架構

CEFR 在學習、教學與評量的共同架構，以六個廣泛的層級來涵蓋歐洲語言學習者的學習空間。首先初步分為 ABC 三等級，每等級再細分兩個階層，各等級的總體能力概述如下表：

表六、共同參照等級-總體能力說明

程 度	級 數	說 明
Proficient User 精熟使用者	C2 (精通級) Mastery	能毫無困難且完全了解所聽與所讀到的訊息。能由不同的口頭或書面訊息作出摘要，重建要旨以作有條理的呈現。能自然、流利、精確地表達自我，甚至能在更複雜的情況下，精準分辨當中的細微差異
	C1 (流利級) Effective Operational Proficiency	能瞭解多智識領域且高難度的長篇文字，認識隱藏其中的深意。能流利隨意地自我表達而不會明顯地露出尋找措辭的樣子。針對社交、學術及專業的目的，能彈性地、有效地運用言語工具。能清楚的針對複雜的議題，創造出清晰、結構完整且詳盡的內容，顯示其有效掌控體裁、銜接、與連貫的技巧。
Independent User 獨立使用者	B2 (高階級) Vantage	無論是具體及抽象主題的複雜內容，均能瞭解其重點，這也涵括了個人專業領域的技術討論。能以某種流暢度且自然地與母語人士互動，且不會感到緊張。能針對大多數的主題創造出完整詳盡的內容，並能針對相關議提出解釋，對各種觀點分析優缺。
	B1 (進階級) Threshold	針對一般職場、學校、休閒等場合，常遇到的熟悉事物時，在收到標準且清晰的訊息後，能瞭解其重點。在目標語言地區旅遊時，能應付大部分可能會出現的一般狀況。針對熟悉及個人感興趣之主題能製造簡單且相關的話題。能敘述經驗、事件、夢想、希望及志向，針對看法及計畫能簡短地給予理由及解釋。
Basic User 基礎使用者	A2 (基礎級) Way stage	能了解大部分與切身相關的句子及常用詞彙，例如：非常基本之個人及家族資訊、購物、當地地理環境、工作狀況等。針對熟悉、單純、例行性的任務能以簡單、直接地溝通方式交換訊息。能簡單地敘述出個人背景，週遭環境及立即需求。

	A1 (入門級) Breakthrough	能了解並使用熟悉的日常表達方式，及使用非常簡單之詞彙以求滿足基礎需求。能介紹自己及他人並能針對個人背景資料，例如住在哪裡、認識何人以及擁有什麼事物等問題作出問答。能在對方語速緩慢、用詞清晰並提供協助的前提下作簡單的交流。
--	-----------------------------	--

資料來源：*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment : 24*

然而，本文參酌的四大語言架構，除了CEFR以外，其餘三者皆依照等級的劃分，分別敘寫各等級內「聽、說、讀、寫」的能力指標，唯讀CEFR將溝通語言活動分成四種：產出型(productive)活動與策略、接收型(receptive)活動與策略、互動型(interactive)活動與策略、傳達型(mediating)活動與策略等，其下再依活動的表現形式(口語或書面)加以次分類(如表七所示)。

表七、CEFR 溝通活動的分類

產出型活動與策略	口語產出
	書面產出
	產出型策略
接收型活動與策略	聽覺接收
	視覺接收
	視聽接收
	接收策略
互動型活動與策略	口說互動
	書面互動
	面對面互動
	互動機制的溝通
	互動策略
傳達型活動與策略	口語傳達
	書面傳達
	傳達策略

每一次分類下面，還會視語言使用情境的不同，再作細分類。例如：「口語產出」之下，就細分為「整體口語表達」、「持續獨白—描述經驗」、「持續獨白—說明立場」、「公開宣告」、「對眾人講述」等細項，各細項分別視適合條件以表格明列出A1到C2的能力指標。如表八所示。

關於傳達型活動與策略，在「口語傳達」之下，也細分為「同步口譯」、「逐步口譯」、「非正式口譯」等細項；「書面傳達」之下，細分為「準確筆譯」(exact translation)、「文學筆譯」(literary translation)、「摘要」(summarizing gist)、「改寫」(paraphrasing)等細項。只是這一部分還沒有訂出具體分級指標。

表八、「口語傳達－公開宣告」之等級能力說明

級數	說明
C2	不適用
C1	能輕易流利作宣佈，並用適當口音聲調精確表達語意。
B2	能就一般話題作宣佈，口語清楚、流利、自然，一般人能輕易聽懂。
B1	能於事先準備後，就個人熟悉之事項作簡短之宣佈，口音聲調雖可能極不道地，但一般人能聽懂。
A2	能於事先準備後，就明確事項作極簡短之宣佈，讓專心聆聽者能聽懂。
A1	不適用

資料來源：Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment : 60

(五) 小結

歸納上述四種語言能力架構，為清楚表述其間同異，請見下表之比較。

表九、各個能力架構等級之比較

	標準與大綱	ACTFL Guidelines	CLB	CEFR
所屬	中國大陸	美國	加拿大	歐盟
起源	為測試母語非漢語者的漢語水平而設立的國家級標準	美國針對外語學習者所設立的國家級標準	針對移民者所建立的第二外語（英語）能力的國家級等級標準	為促進歐洲流動，建立國際級的語言能力共同架構
分級架構	<p>【三等五級】</p> <p><基礎水平> 一級標準 二級標準</p> <p><初中等水平> 三級標準</p> <p><高等水平> 四級標準 五級標準</p>	<p>【五等十級】</p> <p><初級> 下 中 上</p> <p><中級> 下 中 上</p> <p><進階> 中 上</p> <p><優級> <傑出></p>	<p>【三等十二個基準】</p> <p><初等> 基準 1 基準 2 基準 3 基準 4</p> <p><中等> 基準 5 基準 6 基準 7 基準 8</p> <p><高等> 基準 9 基準 10 基準 11 基準 12</p>	<p>【三等六級】</p> <p><A級> A1 (入門級) A2 (基礎級)</p> <p><B級> B1 (進階級) B2 (高階級)</p> <p><C級> C1 (流利級) C2 (精通級)</p>

	標準與大綱	ACTFL Guidelines	CLB	CEFR
分級內容	針對聽、說、讀、寫、譯（三、四、五級才有）敘述應該達到的能力。 描述語文能力外，也將漢語字詞、語彙、語法分級，以數據化資料配合分級。	描述了聽說讀寫在各等級應達到的能力。	描述聽說讀寫在各等級應達到的能力。	CEFR 分為產出、接收、互動、傳達等溝通活動，細分子項，再就各子項詳細條列各級能力指標。

四、研擬「華語文能力分級綱要」面臨的議題

大陸的《標準與大綱》行之多年，美國、加拿大、歐盟的外語能力分級綱要也都體例完備、各具特色，我們要如何才能研擬出一套真正實際可行，又能與國際銜接的華語文能力分級綱要？須考量的議題如下：

（一）華語文能力分級的依據

依據表九，可以看出各語言能力架構之間多分為三個階段：初等、中等、高等。然而，在級數上，卻有極大的差異，從五級到十二級均有。在制定能力等級之際，究竟要以何為依歸？以何為準則？

九十四年十二月法國國家東方語言文化學院暨教育部漢語總督學白樂桑(Joel Bellassen)教授來台訪問，至國立台灣師範大學演講時，指出我國現階段制定華語文能力綱要時猶未晚。CEFR 經過長期的科學研究以及廣泛的商議才發展出來的，在學習以及評估成果方面，以國際對照的方式提供清晰的標準，這架構已作為現今多種語言證書認可的基礎⁴，並且逐漸被國際聯盟使用在國家課程改革，作為語言證書的對照⁵。也因此，在國內英語能力測驗的分級上，教育部作出了相關指示，依教育部 94 年 7 月 21 日台社（一）字第 0940098850 號函，決定採用 CEFR 參考架構作為機關學校及民眾衡酌語言能力及測驗需求之參考。

基於以上種種因素，未來面對廣大的全球華語文教育市場，我方制定華語文能力分級之際，若採 CEFR 的能力分級方式「三等六級」，以此架構為大綱，適度修改並融入華語文漢字、詞彙和語法等特性的能力指標，發展出的華語文能力分級綱要，則有利於與國際社會接軌。

⁴ 劍橋英語、德語 TestDaF、法語 DELF/ DALF、台灣的全民英檢都是以 CEFR 能力架構為對照的基礎。

⁵ 資料來源：

<http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language%5FPolicy/Common%5FFramework%5Fof%5FReference/>

(二) 「華語文能力分級綱要」內涵的敘寫方式

語言能力一般分為聽、說、讀、寫四個技能討論，中國大陸的《標準與大綱》中，部分等級還列入了「譯」的技能。以本次研究範圍中，美國的 ACTFL Guidelines、加拿大的 CLB、中國大陸的《標準與大綱》都以這幾項語言技能為主要分類；但是，推出年代最近的歐盟 CEFR 卻以「產出型」、「接收型」、「互動型」、「傳達型」作為橫向分類題綱。究竟應該符合傳統習慣，按聽、說、讀、寫四個技能分類，還是接受歐盟 CEFR 創新作法，仍有待進一步研究決定。

(三) 「華語文能力分級綱要」和「詞彙及語法分級綱要」的關係

美國的 ACTFL Guidelines 與歐盟 CEFR 沒有針對單一語言設計，所以分級綱要都是以學習者能力為準。加拿大的 CLB 是以英語為第二語言為對象所設計，但是對英語本身的使用分級，主要是配合語用功能，並未就字詞語法之難易加以分級。中國大陸的《標準與大綱》是針對「對外漢語」所制定，其中除針對學習者個人語言能力、語言使用情境等詳加分析，排列等級外，還將詞彙語法作詳細分級；這是目前所見外語分級綱要中最特殊的⁶。未來我們制定正式的華語文能力分級綱要時，是否也需要一套相對應的「詞彙及語法分級綱要」，此一綱要如何制定？如何與「能力綱要」結合，以作為教材編輯、教師教學、學生學習、能力測驗的實際依據，也須再加以深入探討。

(四) 「華語文能力分級綱要」與「學習環境」的議題

現在的華語教學推動，不僅限於臺灣地區，更要顧及海外的發展。因此，在制定「華語文能力分級綱要」時，將需要考慮國內外進行華語教學之情況不同，包括教學時數、學生背景、學習環境等因素；也要考慮到所制定的綱要是否影響到國內各華語文中心教學的課程安排，以及正在推動的華語文能力測驗分級標準。

五、現階段成果

本研究於 96 年 5 月間以書面郵寄及電子郵件方式寄發問卷給各華語中心負責人或教務代表，共發出 24 份問卷，回收 18 份，該問卷乃是針對華語能力分級敘寫方式為主。提出兩種版本，第一種是以傳統聽、說、讀、寫四項技能分項敘寫的版本；第二種是以歐盟架構為主，分為產出、接收、互動、傳達四項溝通活動來敘寫的版本。同年 6 月 20 日召開華語能力分級座談會，邀請台灣各華語中心負責人及華語教師代表，共 29 名齊

⁶ 大陸的《標準與大綱》規定了詞彙、漢字、語法的數量範圍，但不嚴格規定這些均要百分之百納入各等級的教材編寫中，而是根據以往實踐的經驗以及語言理論研究和語言教學發展的結果，在各級教材編寫上制定了彈性的調節比例，針對未納入的詞彙與漢字則有以下建議：可彈性地放在各課生詞後，讓教師在教學中可彈性地運用；或是在替換練習中出現，並在詞彙後面標注拼音，以供學生自學；或在專門為教學編寫的補充教材或課外讀物中出現。這些彈性作法對於我國也有相當的啓示作用。

聚一堂，針對能力分級的敘寫方式及內涵進行面對面意見交流，問卷暨座談會各方意見彙整如下：

（一）對於兩種版本的反應

百分之三十五的人選擇版本一的理由是容易評量、能快速完成並瞭解學生的程度，敘述完整。百分之六十五的人選擇版本二，認為語言是溝通活動，溝通是整體的，此方式能全面掌握語言能力，合適作為語言能力分級的指標。

（二）認為版本一以「聽說讀寫」做為分類的優點

1. 細項詳細，四種分類清楚。
2. 符合傳統教師的評鑑習慣。
3. 易於施測，易於應用於教學。
4. 分項訓練能更了解學生的能力，教師也容易作具針對性的練習。
5. 符合現狀，易就學生狀況依「聽、說、讀、寫」作個別補強。
6. 對評估者與被評估者而言易於掌握要點容易達成，門檻不會過高，項目不會過多，可直接針對弱項進行加強。
7. 教學與施測上前有所承，能明確運用，細部設計方便，各類能力敘述清楚，包括各項條件與限制。
8. 提供明確的指標結果。

（三）版本一的缺陷或困難處

1. 細項有時互相矛盾，聽與說常為合併表現能力，因此不易劃分。
2. 語言是整體表現，但版本一整體描述度不足。
3. 缺乏語言技能間的整合，與應用情境相距較遠。
4. 每級標準不夠清楚，目前針對「聽、說、讀、寫」而編寫的個別教材少。
5. 缺乏學習互動與學習策略，無法突顯學生在第二語言學習中，以學生為主體之教學與學習。

（四）認為版本二以「表達、理解、互動、轉述」為基本分類的優點

1. 確實為語言學習的指標，說明容易掌握，是語言能力內在之具體表現。
2. 橫向縱向都分類詳盡說明完整。
3. 貼近語言語用的原則與實際的應用情境。
4. 強調務實，將生活情境、學習與評量等三項融為一體。
5. 合乎學習第二外語者達到溝通的功能是學習基模。
6. 分類清楚，清楚易執行。
7. 條列分明符合現代需求，易制定評估標準。
8. 突破傳統思維，以學生為主體，並加入互動語學習策略之思考。

9. 以學生為主體的思考，突破以傳統教師為中心的評斷與教學方式，「聽、說、讀、寫」四項技能融入到「表達、理解、互動、轉述」中，能兼具傳統的分級優點。
10. 人性化的編寫方式，由整體到細節。

(五) 版本二的缺陷或困難處

1. 漢字書寫是中文一大特點，版本二較難清楚呈現這部分。
2. 新型態分級制的熟悉度需要訓練與發展。
3. 對使用者而言，整體敘述不易分析。
4. 細項分類不清楚，策略方面難以檢測，教學方式需另行設計。
5. 不以語法與詞彙為大綱，因此教學者需要有完整的訓練，否則難有系統性教學，執行難度高。
6. 口語等級分類比重稍高，可能忽略其他能力的審視。
7. 較適用於中高級程度的學生，較無法了解初級學生程度，另，版本二較瑣碎，將「聽、說、讀、寫」散於「表達、理解、互動、轉述」中，分級概念抽象。
8. 分類分項太多，對初中級而言，可考慮將部份不適用項目刪除。
9. 在單向（表達理解）與雙向（應用互動）的能力要進一步劃分清楚，細部分項類別應避免重疊，能力描述要再精細，但細項不要太多。

(六) 其他建議

1. 加強形音義之間的連貫，版本二的順序可以先理解再表達。
2. 應綜合參照 ACTFL, AP 中文、歐盟等分類方式進行綜合評估，每一類可分六級，但最初級與最高級兩端較難有適當級數。
3. 分級標準可以再具體些，可依照具體功能或是情境分類，可將各級程度需知道的單字語法放入其標準中。
4. 版本二較科學，但項目與分類最好請專家，特別是實際從事教學的人重新訂定。
5. 以國際化的標準來思考是很好的方向，版本二列有與電腦互動是時代化需求的新考量，可否多列入對漢字的辨認項目？版本一、版本二也應加入文化理解之考量。
6. 綜合版本一、版本二之優點會更理想。

針對第一線華語教學工作者提出之意見，目前本研究以版本二為修訂藍本，繼續修訂「華語文能力分級指標」的分項內容。

六、未來方向與結語

面對全球華語熱潮，制訂華語文能力分級架構，以做為華語文課程規劃、教學實施、教材編輯、學習評量的準繩，實屬必要。綜合前述討論，一個垂直與水平面向兼具的語言架構，有助於定義特定的教學目標，辨認不同學習情形或某部分特定語言能力。然而這個工作需要語文教育工作者、華語各領域學者專家、教師通力合作。在擬制階段，除需理論、方法論的支撐，還需要經過實徵研究階段，以確定各項指標之可信度及可執行度，這也是未來這個研究的重要工作之一。

參考文獻：

崔希亮、郭樹軍（2003）。中國漢語水平考試（HSK）的回顧與展望。論文發表於「漢語教學與測試國際研討會」，澳門理工學院，2003/3/27-29。

<http://www.china-language.gov.cn/webinfopub/list.asp?id=861&columnid=129&columnlayer=00080129>

劉英林主編（1996）。漢語水平等級標準與語法大綱。北京：高等教育出版社。

American Council for the Teaching of Foreign Languages（1983）。*ACTFL Proficiency Guidelines*. Retrieved December 12, 2005, from :

<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/actflproficiencyguidelines/contents.htm>

Centre for Canadian Language Benchmarks（2000）。*Canadian Language Benchmarks 2000*. Retrieved December 14, 2005, from :

http://www.language.ca/display_page.asp?page_id=254 .

Centre for Canadian Language Benchmarks（2002）。*Canadian Language Benchmarks 2000 : Theoretical Framework*. Retrieved December 14, 2005, from :

http://www.language.ca/display_page.asp?page_id=257 .

Council of Europe（2001）。*A Common European Framework of Reference for Language : Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved December 14, 2005, from :

<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf>