

**Teaching Chinese as a Foreign Language in the New**

**Normal Cross-Disciplinary Theory and Practice**

# **Applied Chinese Language Studies XIII**

Edited by  
Dan LI  
Xuan WANG



Teaching Chinese as a Foreign Language in the New Normal  
Cross-Disciplinary Theory and Practice

**Applied Chinese Language Studies XIII**

Edited by  
Dan LI  
Xuan WANG

Selected Papers from the British Chinese Language Teaching Society  
The 2023 International Conference



**Teaching Chinese as a Foreign Language in the New Normal Cross-Disciplinary Theory and Practice**  
**Applied Chinese Language Studies XIII**

BCLTS editor: Dan LI, Xuan WANG

Commissioning editor: Ranran DU

Cover design: Wenqing ZHANG, Ranran DU

Layout/Illustrations: Beijing Shuxiang Chuancheng Culture Development Co. Ltd

First published in Great Britain in September 2024 by **Sinolingua London Ltd.**

Unit 13, Park Royal Metro Centre

Britannia Way

London NW10 7PA

Tel: +44(0)2089611919

Email: [editor@sinolingualondon.com](mailto:editor@sinolingualondon.com)

ISBN 978-1-907838-71-2

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without the prior permission from the publisher. Every effort has been made to trace all copyright holders, but if any have been inadvertently overlooked, the publisher will be pleased to make the necessary arrangements at the first opportunity.

## Acknowledgements

Our sincere gratitude goes to the Universities' China Committee in London (UCCL) for its continuous funding and support towards the 20th BCLTS International Conference and the Sinolingua London Limited for its meticulous editing work and professionalism in the publication of this volume.

We would like to extend our gratitude to the Organising Committee of the International Conference and the Confucius Institute at the University of Edinburgh for hosting the conference and providing excellent resources and technical support. The conference would not have been a success without great assistance and support from the organising team.

## 前 言

2023年6月29日至7月1日，第二十届高校中文教学国际研讨会暨英国汉语教学研究会年会“新常态视角下国际中文教育的跨学科理论与实践”在英国爱丁堡大学成功召开。此次会议也是第六届苏格兰地区汉语教学大会，由英国汉语教学研究会主办，爱丁堡大学苏格兰孔子学院协办。

初夏的爱丁堡馨风煦日，草木葳蕤，这座古城的恢弘典雅以及爱丁堡大学独特的名府魅力和学术氛围，为所有与会者们营造了难得的交流机会，并留下了深刻美好的记忆。尤为意义重大的是，本届大会是自2020年全球受到新冠疫情影响以来，英国汉语教学研究会首次得以全面恢复线下国际会议，同时也结合了跨地区线上直播，旨在进一步推进后疫情时代学会的技术和理念升级，并努力践行大会主题，顺变求新，以探索新常态下国际中文教学和研究的新形势新方位。从这一点来说，此次会议是继疫情以来我们多次举办国际学术活动的经验积累和成功后的又一次突破。大会收到了来自包括中国、日本、南非、欧洲、北美等十七个不同国家和地区的一百多篇发言投稿，线下线上参会总人数共计约一百五十人，围绕大会主题做了近八十场发言，可以说是规模可观，影响甚为重大的一次会议。

毋庸置疑，本次会议最令人瞩目的是作为嘉宾的六位国际知名学者，分别从神经科学、语言政策、语料库资源、智能赋能教育、语言测评以及多语习得等方面做了重要的主题发言。爱丁堡大学哲学、心理学和语言科学学院 Thomas Bak 教授为大会做了开场讲座。他以 *Learning Chinese in the 21st Century: a Cognitive Neuroscientist's Perspective* 为题，从交际、文化和认知三个层面生动阐述了汉语的口头与书面体系与其他语言对比的显著特点，以及汉语学习对大脑和思维尤其是认知注意力的影响。伦敦理启蒙大学文理学院张新生教授的报告 *The Chinese Proficiency Grading Standard for International Chinese Education and Teaching Chinese as a Foreign Language in the UK* 着重介绍了汉语能力标准的开发及其特点，并结合欧洲外语教育现状及《欧洲共同语言参考框架》和英国的汉语教学情况，探索推动国际中文教育及汉语二语教育的学科建设与发展的方法与途径。

大会次日，北京师范大学文学院王立军教授以“基于汉字属性资源库的对外汉字教学策略”为主题，分享了在新型汉字学理论指导下他带领的科研团队打造的面向多元服务的资源平台“汉字全息资源应用系统”。他向大会详尽展示了平台的数据库技术、信息挖掘技术、可视化技术等现代化手段，从形、音、义、用、码五大维度如何使对外汉字教学的内容更加科学、手段更加高效。当日下午，诺丁汉大学文学院助理教授路扬基于自己的最新专著 *Assessing Learners' Competence in L2 Chinese* (Lu, 2022)，做了题为 *Looking Forward: Formative Assessment and its*

Importance to Learning and Teaching of L2 Chinese 的发言。她强调了在教学中二语测评理论与实践相结合的重要性,同时具体讲解了 Chat GPT 这样的最新数字技术对于形成性测评框架和质量的影响。

与路扬教授相呼应,美国印第安纳宾夕法尼亚大学外语学院的刘士娟教授通过分析智能技术时代带给国际中文教育的挑战和机遇,在第三天为大会做了总结性报告。她的发言题为 Future of Chinese Language Teachers in the SMART Technology Era,着重阐述了近年各种最新智能工具的利与弊以及在未来的教学与科研中应该如何应对。

此外,本次会议荣幸地请到剑桥大学邱吉尔学院袁博平教授,做了题为“成人二语习得为什么难以完全成功?——以英语者学习汉语不及物动词为例”的特邀讲座。他对比讨论了中国入学习英语和外国人学习汉语的情况,并以汉语不及物动词为例,在句法-语义界面关系的基础上分析了汉语二语习得者在学习掌握这一语法点的表现,针对二语学习者对目的语进行语言处理的局限性、对目的语资源分配的低效、以及对各类语言信息之间瞬间协调整合的能力进行了尝试性探讨。

为时三天的大会,各位专家的发言可谓精彩纷呈,从不同角度聚焦时代热点,会场上提问和掌声不断,反响热烈、气氛生动。除此而外,会议从众多投稿中遴选设置了九个主题分会场,分别是“多元语言与多元文化里的中文教育”、“应用语言学与语言科学”、“翻译与文学”、“国别语言政策”、“科技赋能教学”、“专业中文教学”、“教师培训与发展”、“二语习得”以及“教材研发”。大会一共推出了来自世界各地参会代表的五十场学术演讲,并有八个工作坊和十二篇学术海报展示。其中科技主题专场持续了四场,有十五位学者作了相关报告,充分体现出当前技术变革正在引领国际中文教育领域的新发展和新生态,并激活了教学与科研者们蓬勃的创新性和创造力。

回顾 2023 年爱丁堡会议,我仍然能感受到它带来的多元开放、轻松愉悦、严肃求真的研讨氛围。这次会议不仅仅在规模上有一定“量”的提升,更在“质”上进一步秉承了英汉会以研会友的传统,彰显了我们历年来不懈追求的学术前沿性和国际化程度,让来自不同高校跨领域的同行们有机会在碰撞中探讨新科技时代教、学、研的紧密结合,共同寻求未来的发展方向。此次会议得到了欧洲时报等多家知名国际华语媒体和国内新闻平台的报道。会后的反馈问卷显示,绝大多数参会者对于会议的总体质量和认可度给予了高度赞誉,尤其对主旨发言的高水平和新视野、主题分场的热切讨论、以及热情周到的会务服务留下了肯定性的评价。有参会者表示,这是一次“有高度、有深度、有温度”的学术盛会。

本期论文集是 2023 年英国汉语教学研究会国际会议的重要学术成果。我们真诚感谢主旨发言人王立军、路扬和张新生三位专家在百忙中抽出宝贵的时间撰稿,为本期论文集的质量夯实了基础,也感谢其他十篇论文的作者们,各位在各自科研领域的辛勤深耕,以及现任主编李丹老师的认真严谨,让我们能够见证此次会议的结晶。与此同时,我也代表英国汉语教学研究会全体会员向会议组委会以及诸多合作机构和人员表示诚挚的谢意:英汉会委员会王璇、施黎

静、徐社教、郭蓉、陈青、尚映红和 Don Starr; 苏格兰孔子学院和爱丁堡大学文学、语言与文化学院, 尤其是栾多、贺赞及其团队。感谢双方的坦诚信任和倾力协作, 为会议提供了台前幕后精益求精的高水准支持和保障。此外, 我们一如既往地感谢英中协会伦敦高校中国委员会 (Universities' China Committee London) 长久以来给予英汉会的肯定和支持, 以及华语教学出版社伦敦分社杜然然女士对每一期会议集的出版倾注的精力和关爱。

王璇 博士  
英国汉语教学研究会会长  
2024 年 5 月

## Preface

This volume is intended to have a broad appeal to researchers, practitioners, and postgraduate students. Hence it is insightful in nature and wide in scope. The papers are selected from the 20th BCLTS International Conference on Teaching and Learning Chinese in Higher Education, which took place at the University of Edinburgh from 29 June – 1 July 2023.

### **Featured Contributions**

It is a privilege to present the Featured Contributions section, which consists of three papers by the experts in the field of international Chinese language education. Prof Wang plays a leading role in establishing “汉字全息资源应用系统”, Chinese Character Attribute Resource Platform, which is supported by latest database technology, data mining, and data visualization technology. The platform systematically presents Chinese characters’ attributes, including form, pronunciation, meaning, use and coding; furthermore, it can provide auto analysis of Chinese character configuration, correlation between form, pronunciation and meaning, and dynamic evolution. The platform serves an invaluable resource for teaching Chinese characters to speakers of other languages.

Since its release at the end of 2022, ChatGPT - the artificial intelligence chatbot - has experienced rapid growth; however, its role in language education remains debated. Dr Lu reviews opportunities and challenges of ChatGPT as an instrument for L2 Chinese assessment; particularly, formative assessment (FA). The researcher discusses effective formative assessment strategies and activities and proposes a framework of FA practices for teachers. The researcher provides a full discussion of certain FA practices that ChatGPT can deliver but not others and concludes that teachers’ role cannot be replaced by ChatGPT.

Prof Zhang reviews the development of Chinese language proficiency standards (Standards 1.0-3.0) in China since 1980s and explores the relationship between these standards and Chinese proficiency test (Hanyu Shuiping Kaoshi, HSK). Using quantitative indicators, the researcher discusses the extent to which Standards is comparable to the Common European Framework of Reference (CEFR), an international standard for describing language ability on a six-point scale, commonly used at schools and Higher Education in the UK. Currently, it seems a lack of comparability between Standards 3.0 and CEFR; which may impact on teaching and learning; nonetheless, the researcher suggests that there is room for improvement; for instance, efforts have been made to produce a CEFR based Europe Benchmark for Chinese language (EBCL), up to Level A2.

### **Part I Second Language Acquisition and Instructions**

This section is designated to second language (L2) acquisition and instructions. Chen, in the first paper, conducts a longitudinal empirical study of L2 learners' use of cohesive devices in narrative discourses. Data was collected once a month for twelve months from six upper-intermediate learners' oral narratives. Cohesive devices of the L2 production were categorized into groups. The researcher investigates the acquisition process through use frequency and correct rates. Findings show that the sequence of acquisition, based on correct rates, was lexical cohesion, structural cohesion, ellipsis/substitution, reference, and conjunction.

In a French as the lingua franca context, Poizat-Xie conducts a study of same-translated pairs which are collected from six textbooks for learners of L2 Chinese. The same-translated pairs refer to word pairs in the target language Chinese share the same translation in L1 French. The researcher categorizes the pairs and proposes to distinguish completely same translation from partially same translation. L2 learners' errors caused by same-translation effects are thoroughly analyzed, which offer insights into L2 vocabulary learning. The researcher also discusses ways to reduce the effect of same translation that in service teachers would find beneficial.

In the third paper, Yang, presents the Continuation Theory and its implication to teaching L2 Chinese. Continuation Theory is proposed by Wang Chuming on how learners learn to use target-like language in continuation (tasks). Yang reviewed empirical studies of L2 lexical and syntactic development, which show continuation tasks had facilitative effects; the researcher therefore proposed four approaches to diversify language tasks and empower L2 learners. The fourth paper by Xu examines the Cultural Perspectives, Practices, and Products framework (also known as the Three Ps Framework) and its application in L2 Chinese classroom. The researcher draws attention to raising L2 learners' cultural awareness through putting language into practice and provides six examples from classroom settings, accessible to both pre-service and in service teachers.

### **Part II Language Course Design: Pedagogy and Practice**

Part 2 concentrates on one area of the study of Chinese as a foreign/second language, Course Design. The four papers in this section all obtain empirical evidence and integrate pedagogy and practice to achieve learning objectives. Yuen and Zeng present a Chinese for specific purposes course for students of optometry at a Hong Kong university. The researchers set learning objectives to meet students' needs in oral language, written language, and pragmatic skills. The course consists of three units (eye inspection, sales/marketing, and survey), two hours per session per week and twenty-six contact hours in total. In each class, students have the input of Chinese linguistic knowledge and vocabulary specialized for optometry and apply their knowledge and vocabulary in real-life situations. Two formative assessments were carried out, so the instructors can identify difficulties experienced by

students and provide feedback accordingly. Students were assessed individually and in small-group work. The criteria were clearly defined to reflect learning objectives. At the end of the course, students were able to perform job-related tasks.

In the second paper, Liu presents a case study of Business Chinese course for advanced learners of Chinese at a British university, delivered in three terms, three contact hours per week for eleven weeks. Pre-term, mid-term and end-of term surveys were carried out, followed by interviews, aiming to identify students' needs; survey data was used to shape the objectives and structure of the course. Assessment tasks were adjusted to better reflect learning objectives. Results of evaluation show that the course maximised opportunities for students to practice, diversified learning activities, and integrated the elements of language, culture, and business in a balanced way. Luo and Liang created a blended learning environment in a reading and writing course for Chinese beginners. They conducted a survey on students' perceptions of the blended approach and a follow-up interview; based on data collection, the researchers ran an analysis of what tasks make an effective blend. Their findings show that the most effective are as the following: reading test used in online teaching, writing practice in face-to-face teaching, and reading test after class for self-study. In the fourth paper, Hou presents a case study of teaching strategies and practices for an elementary Chinese course in a multicultural setting at a Swiss University. The researcher surveyed and interviewed both learners and teachers. Results of the survey and interview inform the need for teachers to attain the knowledge and skills to work effectively with learners from diverse backgrounds and respond effectively to the ways in which various customs and traditions interact.

### **Part III Learning Resources, Teachers' Feedback and Professional Development**

The first paper, by He et al, presents linguistic landscapes, which refer to language on display in public spaces, as a resource for raising awareness and immersive learning. The researchers surveyed sixty shops around the University of Edinburgh and collected 331 language samples, which were categorized according to their functions. The researchers summarized the linguistic features of the samples and provided examples and suggestions regarding how to use the written languages visible in public spaces as a pedagogical tool for teaching and learning. In the second paper, Shang creates a Multi-Video Feedback Writing Model (MVFW) in teaching Chinese writing by using a screen-capture tool to record marking essays. To measure the effectiveness of the model, the researcher compared two sets of L2 writing, one set with the video feedback provision and the other without. The researcher conducted error analysis and found that character mistakes and grammatical errors markedly reduced after the implementation of MVFW. In the third paper, Wang et al develop a model for excellence of Chinese teachers in primary and secondary schools in the UK based on Professional Competence Standards for International Chinese Language Teachers (T/ISCLT001-2022). The researchers



interviewed fifteen local teachers and summarised professional competency characteristics of excellent teachers. The researchers found that multicultural adaptability is a prominent characteristic, whereas research ability and career planning appear as weak characteristics. The model construction provides insight into teachers training and continuous professional development.

A proceedings volume requires and represents collective efforts and individual hard work. The selection here is subject to thorough reviews of peer reviewers and suggestions of the editorial panel. We have brought together work from various approaches, which has addressed and investigated less resolved issues regarding second language acquisition, course design, learning resources and training for teachers. We hope that readers, who use this volume, will find value and inspiration for their own teaching, learning, and research.

Dr Dan Li

April 2024

# Table of Contents

Acknowledgements .....	I
Chair's Foreword .....	II
Preface .....	V

## Featured Contributions

Strategies for Teaching Chinese Characters to Speakers of Other Languages Based on a Chinese Character Attribute Resource Platform	
Lijun WANG .....	1
Can ChatGPT Replace Teacher's Formative Assessment for L2 Chinese Instruction?	
Yang LU .....	13
The Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education and Teaching Chinese as a foreign Language in the UK	
George Xinsheng ZHANG .....	27

## Part I. Second Language Acquisition and Instructions

A Study on the Acquisition Process of Cohesive Devices in Oral Narrative Discourses Produced by Upper-Intermediate Chinese Learners	
Wanxiu CHEN .....	40
Research Same-translated Pairs in Chinese Textbooks: Example of Textbooks with French as Lingua Franca	
Grâce POIZAT-XIE .....	49
The Xu-based Chinese as a Second Language Instruction: Theory and Practice	
Mei YANG .....	59
Teaching Chinese Culture with the Three Ps Framework	
Li XU .....	67

## **Part II. Language Course Design: Pedagogy and Practice**

Teaching Chinese for Optometry-An Exploration and Practice on University Professional Chinese Learning Course	
Chun Wah YUEN, Jie ZENG .....	75
Design, Implementation and Evaluation of Business Chinese—A Case Study of Business Chinese at SOAS University	
Yingxue LIU .....	85
A Study on the Effectiveness of Blended Learning Design in Beginner-level Chinese Reading and Writing Course	
Jing LUO, Xin LIANG .....	102
Teaching Strategies and Practices for Elementary Chinese Courses in a Multicultural Context: A Case Study of the University of Geneva, Switzerland	
Donghai HOU .....	119

## **Part III. Learning Resources, Teachers' Feedback and Professional Development**

On Overseas Chinese Language Landscape from the Perspective of International Chinese Education — A Survey of Shops around the University of Edinburgh	
Qihong ZHANG, Yan TIAN, Yun HE .....	131
A Case Study of Multi Video Feedback on Students' Writings for Chinese language learners	
Yinghong SHANG, Nancy Haijing JIANG .....	141
The Competency Characteristics and Model Construction of Excellent Local Chinese Teachers in UK's Primary and Secondary Schools Based on the "Standards"	
Qi LI, Yifan WANG, Yao FU .....	158

Strategies for Teaching Chinese Characters to Speakers of  
Other Languages Based on a Chinese Character Attribute  
Resource Platform

基于汉字属性资源平台的对外汉字教学策略

王立军 WANG Lijun

北京师范大学 Beijing Normal University

**摘要：**信息技术的快速发展为国际中文教育提供了强有力的支撑，使得国际中文教育的跨学科色彩日益浓厚。近年来由北京师范大学王立军教授主持建设的“汉字全息资源应用系统”，是在新型汉字学理论指导下打造的面向多元服务的汉字属性资源平台。该平台充分运用当前的数据库技术、信息挖掘技术、可视化技术等现代化手段，从形、音、义、用、码五大维度，较为全面地呈现古今汉字的属性体系，特别是该平台的汉字构形自动分析、汉字形音义属性系联、汉字动态演化等功能，可以为对外汉字教学提供更为丰富的汉字属性资源，使对外汉字教学的内容更加科学、手段更加高效。

**关键词：**国际中文教育；对外汉字教学；汉字属性；汉字全息资源应用系统

随着信息技术的快速发展，传统人文学科的研究手段和方法不断革新。人文与科技融通互促，跨学科协同创新，成为人文学科发展的新常态。近年来，北京师范大学“汉字汉语研究与社会应用实验室”打破学科领域之间的壁垒，以汉语言文字学为学科基础，深入整合计算机科学与技术、社会学等学科，既通过新技术的运用拓宽传统人文科学的研究领域，使其在现代社会中彰显出全新的生命力，又以人文学科的研究特点和特殊需求推动信息化技术的创新发展，探索出一种融创式发展的新模式。特别是在汉字教学资源的建设方面，汉字汉语研究与社会应用实验室依托王宁先生的汉字构形学理论以及几十年来积累的丰厚的汉字基础资源，充分运用

当前的数据库技术、信息挖掘技术、图形处理技术、可视化技术等现代化手段，将前沿研究成果转化为汉字教学资源。其中由王立军教授主持建设的大型汉字属性资源平台“汉字全息资源应用系统”(<https://qxx.bnu.edu.cn>，以下简称“全息系统”)，全面描述现代通用规范汉字及古籍印刷通用汉字的形、音、义、用、码等多维属性，为汉字研究和汉字教学提供了强有力的支撑。

全息系统基于中国国务院颁布的《通用规范汉字表》及其他相关语言文字规范，以古籍印刷通用汉字字集统领其他字集，以《说文》小篆字形统摄古文字字形，以传统辞书为基础释义，以典型文献为基本用例，紧跟各类字形编码，全方位、立体性呈现汉字的各类属性。该系统采取多层级的字集设计模式，包括常用字集、现代通用字集、古籍印刷通用字集、全字符集等。其中常用字集主要面向基础教育和国际中文教育领域，可以满足中小學生以及国际学生学习汉字的一般需要；现代通用字集可以满足一般汉字使用者在通用层面使用汉字的需要；古籍印刷通用字符集面向古籍推广普及层面，可以满足传统文化传承传播方面的用字需要；全字符集则可以满足汉字研究领域专业人士的基本用字需求，为专业研究提供资源和技术支撑。

全息系统在汉字教学的应用价值是多方面的，其中的汉字字形资源、汉字字义资源、汉字字用资源都可以在汉字教学中发挥重要作用。

## 一、汉字字形资源与对外汉字教学

全息系统中集成了数以万计的历代汉字字形图片，可以全面反映各个时期汉字的字形结构及其历史演变过程，对于讲解汉字的字理、了解汉字的发展、展现汉字之间的构形关系提供了极为便捷而丰富的字例。

### 1. 借助汉字字形资源讲解汉字构形理据

汉字是表意体系的文字，其最大的特点就是字形和字义之间关系非常密切。在对外汉字教学中要充分利用汉字形体的这一优势，通过字理教学方法的运用，强化学生对汉字特点和构形规律的认识，加深学生对汉字意义的理解，提升学生学习汉字的兴趣。如下面一组字分别是“见”“视”“望”“窥”：



图 1

除了“窥”的字形在古文字中比较少见之外，其他三字在古文字中的写法非常丰富（见图2），这些生动形象的字形使得汉字的字形不再枯燥乏味，而是变得活灵活现、趣味盎然。如：



图 2

“见”“视”“望”“窥”是一组表示看的近义字，古人用十分生动的字形将他们的意义传达出来，也把他们之间的意义差别体现得十分鲜明。甲骨文、金文中“见”组字的字形，都像一个睁大眼睛跪在地上的人形，而“视”组字则像睁大眼睛站立的人形。“见”和“视”字形的共同之处是都有一只大眼睛，表示他们的意义都与看有关；他们的区别在于前者是跪姿，后者是站姿，表示“见”是跪着看，“视”是站着看；跪着看离对象距离近，所以容易看见；站着看离对象距离远，不一定能看见，这正是“见”和“视”意义的差别所在。“视”强调的是看的动作，“见”强调的是看的结果；“视”只是看，不一定看见，“见”则一定是看见了。成语有“视而不见”，字面意思是，虽然睁着眼看，却什么也没有看到。这正与二字的字形和字义相印证。这种字形上的区分，非常形象地把一组近义字辨别清楚了。基于资源平台中大量的字形观察，就可以总结出“视”和“见”在字形上的这种显著差异，从而把它们运用到字理教学当中。“视”的金文字形与甲骨文相比发生了显著变化，或者在左侧增加一个部件“氏”（如金文第一个字形），或者将下面的人形改为“氏”，这是汉字形声化的结果。所增添或改造的部件“氏”是声符，“视”字由原来的会意字变成了形声字。再往后发展，声符“氏”又替换为“示”，就成了我们现在仍然使用的“从见，示声”的形声字“视”。

“望”字的甲骨文字形也非常形象，一个竖着的眼睛和一个站立的人。眼睛竖起来是向远处看、向高处看，寓意登高望远。金文的“望”字下面人形变成了“亡”，表示人挺立的姿势；上面竖着的眼睛变成了“亡”，这也是形声化的结果，“亡”与“望”音近，所以作为声符添加进来，使“望”由会意字变成了形声字；右上角又增加了部件“月”，因为月亮又高又远，登高望月是典型的远望的场景。汉代隶书中“望”多写作“𠄎”，等于是在甲骨文字形的基础上将下面人形变成“亡”，同时在右上角增加望的对象“月”，这样“𠄎”又成了由表示人挺立的“亡”、表示竖目的“臣”和表示望的对象“月”三个部件组成的会意字了。楷书的繁体字沿用了隶书的写法“𠄎”，而简化字则沿用了金文的结构“望”。了解了“望”的早期构形及其演变过程，就可以很好地把握“望”的字义，并将它与“见”“视”进行有效区分了。

这些字的字形在平台上非常轻易地就可以获取，借助平台讲解这些字形，使汉字教学面对的不再只是干巴巴的笔画，而是变得更加生动形象。

## 2. 借助历代字形资源讲解汉字字形发展

除了讲解汉字构形的理据之外，我们还可以借助历代的字形资源讲解汉字的字形发展。全息系统汇集了数量庞大的历代汉字字形资源，从甲骨文到现代楷书，一个字在发展中所流传下来的典型字样，都可以在这个资源平台中找到，把这些字形串联起来，就可以清晰地呈现出汉字的演变历程。如图 3：

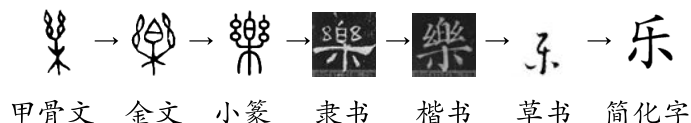


图 3

“快乐”的“乐”，又是“音乐”的“乐”。那么这个字是从“音乐”到“快乐”，还是从“快乐”到“音乐”呢？“乐”的历代字形可以给出很好的答案。简化字“乐”是由草书楷化而来，草书“乐”由繁体楷书而来，由于繁体楷书的笔画比较复杂，写成草书时便把上面复杂的部分一笔带过。“草书楷化”是汉字简化的一种重要方式，就是用楷书的笔画把草书的笔迹描下来。草书为了追求书写的快捷，对汉字字形进行了大幅度的省减，使得汉字原有的构形理据丧失殆尽，因此，运用草书楷化得来的简化字是没有理据可讲的。讲解这类字就要利用历代字形资源，系联汉字的演变过程，追溯字形的早期来源，可以追溯到隶书、小篆，也可以追溯到金文、甲骨文。甲骨文“乐”的字形下面是木，上面是两根丝，在木头上张设丝弦，就是弦乐器。金文中增加一个部件，有可能是调弦器，仍然是表示弦乐器。通过历时的推衍，我们就可以明白，“乐”本来是表示“音乐”，引申表示“快乐”，这样的意义发展路径可以在历代字形中得到证明。

### 3. 借助汉字演变动画资源提高汉字教学的趣味性

全息系统中还集成了一些汉字演变动画，用 1 分钟左右的动画呈现汉字从甲骨文到楷书发展的全过程。这些动画采用计算机前沿可视化技术，使用高清古文字字形图片，突破传统设计美学，注重用户体验，配以形象、鲜明、贴切、可爱的构意插图，以渐变动画的形式动态再现汉字形体演变全过程。汉字动画力图追根溯源，深度揭示汉字造字原理，精确解析汉字的构造意图和文化内涵，将汉字的发展演变过程与其承载的意义结合起来，发挥识字、写字、解字、解词的功能，帮助学生获取正确的汉字认知规律，让汉字教学真正“活”起来。如图 4 所示：



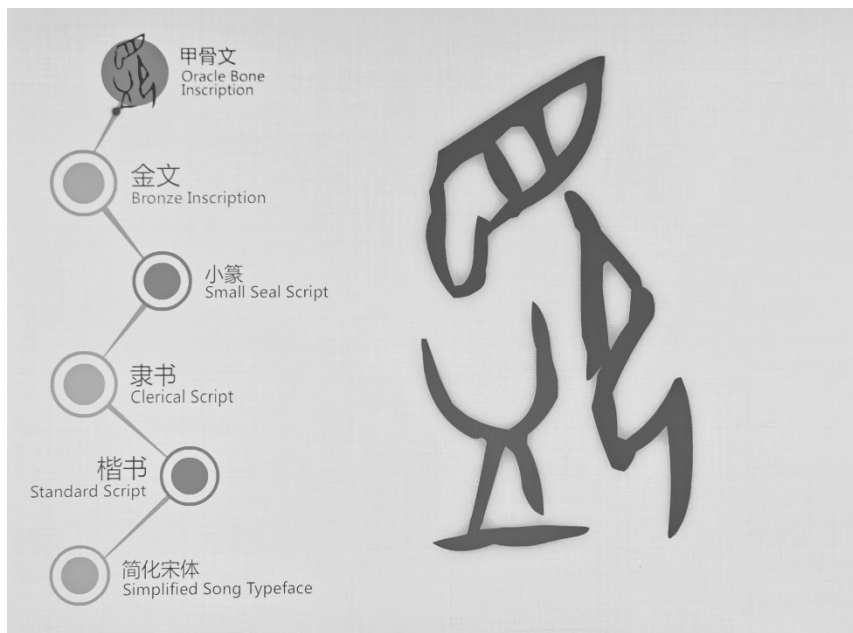


图 4

“监”（監）字甲骨文作“𠩺”，西周早期金文作“𠩺”，像一个人蹲踞或站在盆边，弯腰俯首张大眼睛用盆中的水来照看自己容貌的样子，这是最早的以水为镜的真实写照。西周晚期金文作“𠩺”，字形上方俯视器物的眼睛和人身之形分离为两部分。小篆“𠩺”的象形性逐渐减弱，睁大眼睛俯视的人形变为“卧”。后来经过隶变、草书楷化，简化为现在的“监”字，“监”的意义也由原来的俯首在水中照影，引申泛指照视，如《列女传·晋羊叔姬》：“昔有仍氏生女，发黑而甚美，光可监人。”<sup>①</sup>又引申指监视、督察，如《国语·周语上》：“王怒，得卫巫，使监谤者。”<sup>②</sup>通过“监”的动画，可以让学生十分直观地了解“监”的字形演变史，加深对其字义的理解。

#### 4. 借助汉字构形系联功能提高汉字教学的效率

全息系统的汉字构形系联功能，可以实现对每个汉字进行构形的拆解分析。比如“春”，借助资源平台的自动拆解功能，可以非常方便地将其构形拆分为“𠂇”（表示双手）、“𠂇”（也就是后来表示稻米工具的“杵”）、“臼”三部分（如图5），还可以将“𠂇”进一步拆分为左手和右手，从而更好地理解“春”字的字理，即双手抱着杵在臼里捣米。同时，平台还提供了将包含相同部件的字系联在一起的功能，如果点击图中的部件“𠂇”，就可以把所有包含“𠂇”的字都提取出来。这一功能可以为部件识字法提供十分有力的支持，从而大大提高汉字教学的

① [清]王照圆撰，虞思征点校：《列女传补注》卷3，上海：华东师范大学出版社，2012年第1版，第118页。

② [春秋]左丘明撰，徐元诰集解，王树民、沈长云点校：《国语集解》，北京：中华书局，2002年第1版，第10页。

效率。

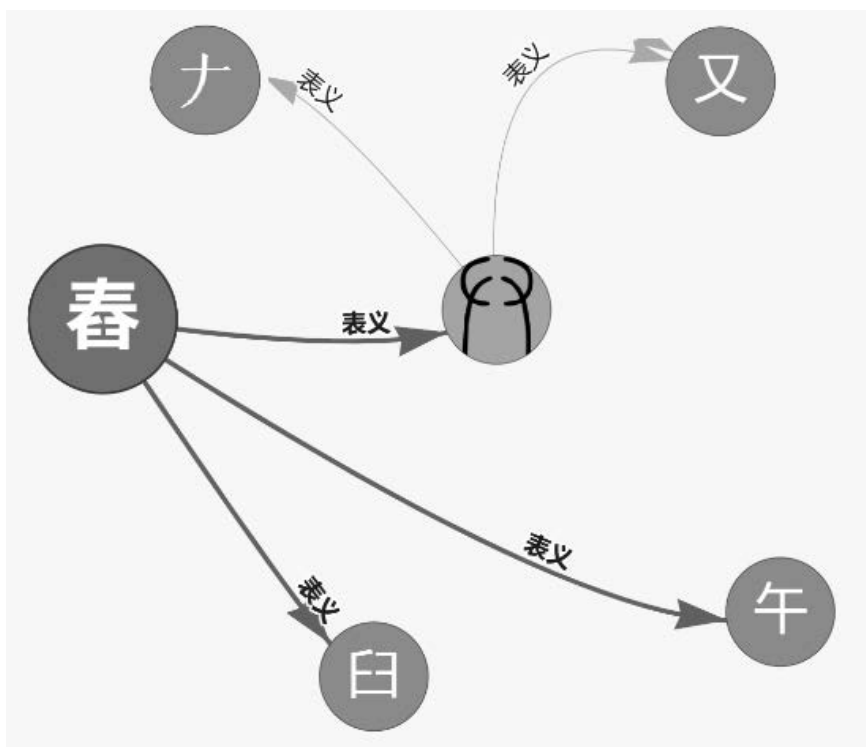


图 5

## 二、汉字字义资源与对外汉字教学

全息系统集成了大量历代字书的训释资源，如《说文》《尔雅》《字汇》《康熙字典》等，我们可以通过字书对具体字的解释去理解汉字的形义关联。

### 1. 借助《说文》本义解析加强对汉字形义关系的理解

《说文》是一部讲解汉字形义关系的古代字书，在汉字教学中具有十分重要的作用。全息系统将《说文》的文本与其他字书的释义汇集在一起，可以与历代字形资源相互参照，从而让学生更为系统地了解汉字的形义关系及其发展演变。

如《说文》：“或，邦也。从口，从戈以守一。一，地也。域，‘或’又从土。”其中的“口”不是“口”，而是读 wéi，表示一个封闭的区域，比如“围”“固”，都从“口”。“从戈以守一”就是用武器守卫疆界。“口”是范围，是疆域；“一”表示疆界；“戈”是武器的代表。三者组合起来，就是以用武器保卫边疆的方式来表达“国”。所以“或”的本义就是邦，就是国。金文





中“或”多写作、，在资源平台上展示如图 6。其中表示边界的有的字形是 4 道，有的字形是 2 道；也有的字形将左上表示疆界的“一”与右边的“戈”连起来，就与现在“或”的写法非常接近了。其实，“或”字就是“国”字，由于“或”被借用表示“或者”的意思，它的本义“疆域”不明显了，于是又加上一个表示疆域的“口”强化本义，分化出“國”字。另外，就像《说文》所说的：“域，‘或’或从土。”“或”和“域”本来也是一个字，后来二者有了分工，“域”专指疆域、区域。可见，“或”“国”“域”是从一个字分化出来的三个字，它们的形义关系原来竟是如此密切。了解这些知识，得益于《说文》给我们提供的汉字形义分析。



图 6

## 2. 借助辞书释义资源加强对字（词）义系统性的认识

全息系统所汇集的历代辞书释义资源，还可以帮助学生理解汉字的意义系统性。例如查检“休息”的“息”字，字书中列出很多义项，其中《篆隶万象名义》（梁顾野王《玉篇》的日本改编本）关于“息”的解释是：“气也，喘也，止也，劳也，灭也，归也，休也，安也，返也，殖也，林也，销也。”这么多的义项之间到底有什么关系呢？

一般来说，多义字的意义之间都是有联系的，要想找到各义项之间的联系，首先要确定字的本义，而本义往往是通过分析字形确定的。检索资源平台中“息”的字形可知，其甲骨文字形作，金文字形作，均像鼻子出气之状。由此可知“息”的本义就是呼吸、喘气。由呼吸、喘气可以引申表示休息，我们平时口语里所说的“喘口气”就是歇息、休息；由呼吸、喘气还可以引申表示时间短，我们常常说“喘口气的工夫”，就是指很短的时间；走路的时候如果要休息，就需要停下来，所以“息”有停止、止息的意思。

此外，“息”还可以表示增长的意思，传说中鲧治水时曾“窃帝之息壤”来堵洪水，这里的“息壤”就是会长的土，一把息壤撒在大地上就可以长成大堤，其中的“息”就是增长的意思。中国古代有很多谦称，比如称“媳妇”为“贱内”，称“儿子”为“贱息”，因为儿子也是


增长出来的。还有现在与我们的日常生活密切相关的“利息”，也是长出来的利，其中的“息”也是增长的意思。那么，“息”怎么既可以表示停止、止息，又可以表示增长呢？“增长”的意思是怎么来的？与停止、止息义又有怎样的逻辑关联？人走累了就停下来休息，休息一会儿后又站起来了，这是因为在休息的时候实际上也是力气恢复、增长的过程，所以“息”既是止息，又是增长。



图 7

把“息”的上述义项依照其引申路径串联起来，就可以形成“息”的意义系统，如图 7 所示。这样，“息”的众多义项就不再是孤立的，而是一个具有有机联系的意义序列。把这样的引申序列运用到汉字教学中，可以改变学生零散地、机械地学习记忆诸多义项的做法，从而起到事半功倍的效果。

### 3. 借助词义系联功能加强对字（词）际关系的把握

借助上面所说的词义系联的方式，还可以帮助学生加强对字词关系的把握。古书当中对词的训释常常采用递相训释的方式，即“A，B 也；B，C 也”。例如，“福，富也”，“富，备也”，说明这三个字的意思是有关联的。全息系统提供了强大的系联功能，通过这些近义词的系联，可以帮助我们理解字义。比如，《说文解字系传》：“福，备也。从示、畐声。”“备”就是齐备、齐全的意思，就是应有尽有、满满的幸福感。《说文解字系传》又说：“畐，满也。”可知“福”字的齐备义正是来源于其声符“畐”。“福”的金文字形作，左边是“示”字旁，古人认为幸福都是神赐予的，所以要用与神灵有关的“示”作意符；其声符“畐”则像一个容器，里面东西装得满满的，寓意东西十分丰盛、富足，就好比存钱罐里装满了钱，不就是很富有、很幸福吗！有人不了解“福”的字理，将“福”字解释为有衣服穿、有饭吃就是“福”，这是错把示字旁看成衣字旁，错把声符“畐”看成“一口田”，从而胡乱讲解汉字，把学生引入歧途。因此，我们在汉字教学过程当中，不要随便找到一本书要注意对汉字资源进行辨伪，选择能够科学讲解汉字字理的参考书。

### 三、汉字字用资源与对外汉字教学

#### 1. 借助文献用例检索功能提供更丰富的例句

全息系统还提供了大量的字用资源，可以检索汉字在历代文献中的实际用例，极大地方便了汉字教学所需例句的选择。例如前面所讲的“息”字，那么多义项如何找到合适的例句呢？全息系统在这方面具有十分强大的功能。输入“息”字检索后，在“用”的部分可以看到古籍用例，如果点选《史记》<sup>①</sup>，就可以看到《史记》中总共出现 159 次“息”字，其常见义项大都可以从这里找到例句。例如：

卷八十九《张耳陈馥列传》：“将军毋失时，时间不容息。”——喘息

卷八十七《李斯列传》：“斯乃仰天而叹，垂泪太息。”——叹气

卷一百二十一《儒林列传》：“行常带经，止息则诵习之。”——止息

卷八《高祖本纪》：“其先刘媪尝息大泽之陂，梦与神遇。”——休息

卷一百二十八《龟策列传》：“天下始定，兵革未息。”——停止

卷三十九《晋世家》：“晋焚楚军，火数日不息。”——熄灭

卷五《秦本纪》：“昔伯翳为舜主畜，畜多息，故有土，赐姓嬴。”——繁殖、增长

卷四十三《赵世家》：“左师公曰：‘老臣贱息舒祺最少，不肖，而臣衰，窃怜爱之，愿得补黑衣之缺以卫王宫，昧死以闻。’”——儿子

卷七十五《孟尝君列传》：“辞行，至薛，召取孟尝君钱者皆会，得息钱十万。”——利息

如果将平台所提供的几十种古代文献中的例句都检索出来，数量就更多了，可以说是汉字教学取之不竭的例句宝库。

#### 2. 借助字用统计功能判断汉字教学的优先度

全息系统还提供了中小学语文教材的所有文本，可以利用这些选文统计其中所有汉字的使用频度，以此作为汉字教学优先度的依据之一。例如，图 8 是中小学语文教材中使用频度位居前 200 的字，这些无疑是汉字教学应该优先识写的一批字。

<sup>①</sup> [汉]司马迁撰，[南朝宋]裴骃集解，[唐]司马贞索隐，[唐]张守节正义：点校本二十四史修订本《史记》（全十册），北京：中华书局，2013 年第 1 版。

的	14858	要	1492	老	935	两	638	作	519	海	423
一	8108	出	1483	水	922	现	638	常	515	望	420
了	6721	中	1405	想	903	知	638	正	513	打	417
我	5644	么	1382	开	881	身	636	太	512	美	414
是	5197	起	1316	很	877	她	631	当	509	力	413
不	4929	可	1301	花	860	方	627	色	506	笑	411
在	4246	和	1298	从	835	十	627	经	502	许	411
有	3764	都	1279	长	806	几	619	物	493	因	407
来	3449	生	1263	声	803	高	615	便	491	东	403
人	3378	儿	1238	走	799	日	611	最	488	空	401
上	3328	好	1228	学	786	叫	609	外	486	却	400
他	3085	家	1227	心	771	同	601	船	477	父	399
这	3080	它	1188	成	768	风	600	妈	477	远	396
着	2886	以	1177	回	766	给	579	问	473	母	395
们	2716	多	1168	前	763	所	578	已	469	快	394
子	2684	为	1152	对	756	三	574	再	462	情	390
个	2671	把	1145	如	752	飞	572	间	460	被	385
地	2586	只	1136	山	747	明	572	雨	455	路	382
到	2454	道	1117	于	741	己	570	石	454	满	382
大	2420	没	1109	用	740	行	568	话	452	放	381
里	2291	还	1100	像	736	眼	566	门	452	怎	378
小	2079	头	1052	树	735	吃	562	别	443	草	377
说	2029	又	1044	发	733	气	561	西	441	每	376
就	2025	自	1021	些	714	国	558	分	440	写	375
天	1956	面	994	边	703	白	555	者	439	口	372
那	1896	后	991	什	703	听	552	真	437	将	369
下	1801	会	989	亲	697	做	549	孩	435	四	369
时	1794	然	985	事	695	月	546	才	434	红	367
去	1773	样	971	手	695	进	536	住	433	活	365
也	1766	见	968	动	668	但	535	其	432	河	364
得	1722	之	965	无	667	光	535	呢	431		
看	1654	能	943	种	651	先	524	书	431		
你	1607	年	943	点	647	意	524	二	430		
过	1512	而	941	候	643	向	519	实	425		

图 8

以上我们介绍了全息系统都集成了哪些资源，能够为对外汉字教学提供哪些支持，又会收到怎样的教学效果。可以说，全息系统的资源规模是庞大的，平台设计是便捷的，所提供的内容是科学可信、丰富多样的，如果能够在对外汉字教学中充分发挥该平台的作用，必将显著提升汉字教学的科学性、系统性、趣味性和有效性。平台的建设是依托现代信息技术进行的，现代信息技术确实为汉字教学提供了很大的方便，也带来了很大的挑战。特别是现代信息技术已经步入人工智能阶段，ChatGPT 在社会上掀起了一股科技浪潮，我们的汉字教学也要因应这一时代变革，在教学理念和教学方法上进行深度改革，让古老汉字的魅力在人工智能时代更加彰显。

## 作者简介

王立军，北京师范大学教授，国家教学名师。现任北京师范大学文学院院长、中国文字整理与规范研究中心主任、民俗典籍文字研究中心主任、中小学国家语文教材基地副主任，兼任国家语委语言文字标准审定委员会委员、中国教育学会书法教育专业委员会副理事长、中国语言学会常务理事。主要从事汉字学、训诂学的教学与研究。

# Can ChatGPT Replace Teacher's Formative Assessment for L2 Chinese Instruction?

路扬 Yang LU

英国诺丁汉大学 The University of Nottingham

**Abstract:** The development of AI tool, ChatGPT, has aroused intense attention and interests of language educators and classroom practitioners. The tool's versatile functions for language learning have challenged formal classroom instruction and assessment of Chinese as a foreign/second language (CFL) since it not only responds to requests for translation, vocabulary, grammar but also can adjust levels of difficulty based on the learners' proficiency levels. In addition, it provides real-time-feedback on learners' responses and interact with them in speaking and writing in the target language. The questions are, however, can ChatGPT as it has developed so far replace the impact of human teachings and interaction with language learners? Can it deliver formative assessment as a classroom teacher to move learning forward? This paper reviews the advantages and disadvantages of ChatGPT as an instrument for language assessment and introduces the theoretical background, advantages, importance and strategies for formative assessment, explaining why ChatGPT's inherent incapability as a huge language model cannot replace teachers' role formative assessment

**Key words:** advantages and disadvantages of ChatGPT, formative assessment, formative assessment strategies

## 1. Introduction and discussion of ChatGPT's functionalities for L2 Chinese assessment

At the end of 2022, the online application of ChatGPT took the world by storm. Internet users and researchers have been amazed by its versatile and practical functionality. Its further development, ChatGPT4, has a much larger database, much improved accuracy and creativity, and it can handle not only words but also pictures. As a result, among the educational professionals, there have been 'whispering' about whether AI technology may take over some of the teaching or assessment activities which we have been delivering. The sector is torn about the learning opportunities that the technology offers to learners because plagiarism could also take advantage of its functionality (Muskat, 2023). In



the field of language teaching, ChatGPT has been celebrated as it can provide abundant resources for independent learning, and it is expected that it can improve L2 teaching and learning, and assessments for different purposes (Hong, 2023). Thus, some professionals for teaching L2 Chinese have attempted using ChatGPT to develop tests and quizzes for formative assessment of learning L2 Chinese.

To date, few research have studied the feasibility and capacity of ChatGPT for assessing learning progress when knowledge and competence of L2 learners of Chinese is being formed and acquired. Worth noticing is the exploration by Cai (2023) who prompted the chatbot to produce test items and questions for formative assessment (FA, thereafter). Cai asked the question: ‘Should we hire Dr GPT to teach a class?’ and examined ChatGPT’s performance on lesson planning, delivery of a lesson, designing teaching activities and materials, and on conducting FA activities. She found that ChatGPT succeeded in designing learning tasks such as think-pair-share activity or collaborative tasks which have FA functions. She was impressed that ChatGPT can design sophisticated grammar exercises of different categories (e.g. mechanical, situational, consciousness raising, structured-based production, comprehension, etc.). However, ChatGPT was found unable to focus on the planned teaching objectives and was not as flexible and sophisticated than a human teacher who can balance the use of L1 and L2 according to the learners’ proficiency levels and backgrounds. The most disappointing limitation to Cai (*ibid.*) was that it did not understand the Chinese script and made far too many mistakes when responding to requests about knowledge of Chinese characters.

Cai (*ibid.*) was also disappointed when ChatGPT was instructed to mark the learner’s compositions and totally failed to follow an analytic marking scale including content (20%), expressiveness (15%), grammar (20%), organisation (15%), new words applied (10%), new grammar concepts applied (10%) and originality (10%). Some may feel that this is a complicated analytic scale difficult for ChatGPT with insufficient training. However, when Wang (2023) instructed ChatGPT to apply another analytic scale with only four sub-criteria: content, vocabulary, organisation and variety, it failed again to distinguish the features of the writing which indicated desired qualities of writing and distribute the scores accordingly for each criterion. Cai was, though, not disappointed with the following responses that ChatGPT provided for monitoring students’ learning progress.

(1) tracking performance on exercises, analysing the frequency and types of errors and monitoring their progress through levels of modules

(2) offering real-time-feedback on learners’ responses, pointing out errors and suggesting corrections, and providing detailed explanations of grammar rules, pronunciation tips, and cultural contexts

(3) using adaptive learning algorithms to adjust the difficulty of exercises and content based on the learners’ progress so that they feel challenged but not overwhelmed.

Interestingly, ChatGPT claimed that ‘AI cannot replace the role of human teachers in providing

personalised feedback, motivation, and support' and 'a combination of AI and human teaching is often the most effective way to help learners achieve their language learning goals'. In addition, it seems that ChatGPT is fully aware that without further training and related database it is very much limited in terms of sensitivity to individual learners' strengths, weaknesses in learning and their affective and cognitive needs to assist them for achievement. Cai experimented on ChatGPT's capacities for designing test items and questions for assessing learning progress on the grammatical structures of comparatives in Chinese on the topic of 'weather'. The formats given were multiple-choice, true or false and short answers questions. ChatGPT produced the following (only part of the tests is provided here).

Part I. Vocabulary (10 points) Choose the correct definition for each word. Six questions.

e.g. 1. 比 (a) and (b) than 2. 天气 (a) temperature (b) weather

Part II. Grammar (10 points) Decide whether each sentence is true or false. Four questions.

e.g. (1) The word order in a comparative sentence with 比 is:

A 比 B + adj./V + (得) 多 / 少 + V ( )

(2) In the sentence “这个城市比我家乡冷”, the city is colder than hometown. ( )

Part III. Speaking (10 points) Answer the following questions in Chinese. Two questions.

(1) 你家乡的天气怎么样?

(2) 你喜欢什么样的天气? 为什么?

Part IV. Bonus Question (5 points) Describe the weather today using at least three of the new words or phrases you have learned in class.

In general Cai (ibid.) finds those test items satisfactory for testing declarative knowledge of grammar (Part II), focused speaking topics on weather (Part III) and creativity (Part IV). However, in consideration of the validity and reliability, there may be three issues for us to reconsider the quality of the questions. First, item reliability of Part I needs improvement. Two choices for a question gives the test-takers a 50% of chance to get the correct answer, reducing the level of difficulty and making the question as a guessing game. It seems that it is difficult for ChatGPT, without much pre-trained resources, to produce another two choices as effective distractors for multiple choice questions. On the contrary, experienced teachers or item writers can rewrite the item as below, which shows that not only the comparative conjunctions and adverbs in English, as, than and most, are used, but the two confusing words to the native speakers of English, than and then are also applied to increase the difficult level of the item.

比 (a) as (b) then (c) than (d) most

Secondly, the questions in Part II, especially (1), assess the learners' grammar knowledge through true-or-false questions of statements about the grammatical forms and meanings which are neither

declarative and procedural grammar knowledge, nor the grammar exercises mentioned above, e.g. form-focused or meaning-focused tasks. Such test items are in question because they tend to request learners of memorised grammar structures or rules which lacks construct-validity for assessing grammatical competence. Furthermore, (2) in this part shows that ChatGPT is not as sophisticated as a human test writer who would not write ‘the city is colder than hometown’, a grammatically correct but inappropriate sentence. Thirdly, the two prompts in Part III, though closely related to the topic learned, they tend to elicit very short answers, for example, to (1) the student’s responses are likely to be: ‘不好’, ‘很冷’, ‘很热’, etc. To (2), the likely responses are: ‘不喜欢, 太热’, ‘喜欢, 不冷’, etc. For a part of test taking 10 points, those prompts are not effective to initiate sufficient learner speech for evaluation. Finally, the instruction for Part IV needs improvement as it is not a clear instruction for a writing task for assessing L2 Chinese which usually informs the test-takers of the number of characters that they need to write. Unclear instruction such as this could create a situation in which some students write only one sentence consisting of the three newly learned words ; some might write a short passage. As a result, the validity of this question will be in doubt. Does it test vocabulary? Or does it test writing?

Therefore, ChatGPT at this stage does not have an experienced human L2 Chinese teacher’s knowledge and competence for writing test items and questions for summative and formative purposes. Neither can it differentiate knowledge from competence and apply the techniques to create reliable assessment. Besides, what Cai (2023) has instructed the AI tool to do does not cover all the learning arenas that FA is employed for. This is expected as ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) is a chatbot based on a large language model and fine-tuned using both supervised and reinforcement learning (Radford et al., 2018; Lee et al., 2018). When receiving an instruction or request, it engages with the users in seemingly natural dialogues, drawing from large datasets with responses in the same manner of human languages. Furthermore, it can answer follow-up questions, admit its mistakes, challenge incorrect premises, and reject inappropriate requests, etc. (MacNeil et al., 2022). ChatGPT can produce the test items and questions that Cai instructed (2023), relying on what it had been ‘trained’ and the database for Chinese language and the terminologies for language testing. As the ‘training’ and available database on the specific field was still insufficient, ChatGPT produced some problematic test items lacking construct validity and reliability as discussed above. There is still a long way for ChatGPT to be a reliable instrument for developing classroom-based assessment. In the next two parts, the theoretical backgrounds of FA, its importance, practice and strategies are introduced in order to observe whether ChatGPT’s functionalities are capable of delivering FA practice and strategies that human teachers can and have performed in L2 Chinese instruction.

## 2. Introducing formative assessment: theoretical background and importance

Educational assessment has different purposes, and the classroom-based FA helps learners and teachers to know if learning objectives have been achieved through monitoring learners' strengths and weaknesses and providing ongoing feedback. According to Bachman and Damböck (2017), different from summative assessment which is in the explicit mode, FA is in the implicit mode, which is carried out instantaneously, continuously and cyclically as part of classroom teaching. This is to say that when summative assessment is delivered the pupils and students know they are being assessed of their learning and a grade or mark will be given based on their performance. On the contrary, when FA is being implemented learners do not know they are in a process of assessment because FA is usually part of teaching integrated with learning activities or happens during interaction between teachers and learners, and learners and learners. In a sense, of all the assessments taken by a language learner, they cannot avoid FA present and unnoticeable sometimes during learning process as learning activities. Teachers are the designers, coaches and assistants of FA activities, who certainly need learners' cooperation.

FA has been considered advantageous over summative and proficiency tests as it collects extensive and diverse information about learning and can achieve higher degree of authenticity, validity and reliability as teachers know the learning objective and their learners much better (Davison and Leung, 2009). Most importantly, FA assesses learners' knowledge and competence without their preparation and awareness that they are being assessed. In addition, FA is fairer as assessment is provided through negotiated and agreed learning processes after learning outcomes and standards are communicated. FA also offers real-time and ongoing feedback that is constructive to learning with positive washback because during the process learners also assess themselves and each other. It is also beneficial to teaching since teachers are also assessing their teaching plans and methodologies, too, and can adjust them in keeping with the information provided by learners' responses. Yet, FA was overlooked and taken for granted until the late 1980s, when the *Assessment Reform Group* (1989–2010) in the UK called for changes. The group's groundbreaking review of 250 studies on the assessment in several subjects in UK schools and elsewhere showed that attention to classroom-based formative assessment led to significant gains and much better effect on learning (Black and William, 1998a, 1998b). Black and William (2009: 6) define FA as:

*an assessment functions formatively when evidence about student achievement is elicited by the assessment, interpreted and used to make decisions about the next step in instruction that is likely to be*

*better, or better founded, than the decisions that would have been made in the absence of the evidence.*

Later, Black and William (2009) summarise that the theoretical notion of FA are drawn from the constructionist view of learning proposed by Vygotsky (1978) who emphasises the social and collaborative nature of learning and the importance of the learner's zone of proximal development (ZPD, hereafter), the gap between what a learner can do without help and what a learner can only do with guidance or in collaboration with more capable peers. The *Assessment Reform Group* argued that the assessment in an educational institute should create a process of seeking and interpreting information received by learners and teachers to find where the learners stand in the process of achieving learning objectives and what help they need to fulfil their potentials (Black and William, 1998a). In this process adjusting the original teaching plans is the other aim of FA because teaching based on evidence collected from learners' responses is most beneficial to the initial stage when newly taught input is being established in their knowledge repertoire. Undoubtedly, without the teachers' FA strategies to elicit learners' responses, such evidence cannot be collected. Thus, we would wonder whether ChatGPT can do what a teacher does to formatively assess learning as it does not respond to users' questions through cognitive activities of reasoning but through comparing existing data to draw the most frequent and relevant information.

Moreover, according to Black and William (2009), the FA approach for assessment is greatly influenced by the perceptions of *cognitive acceleration* (Shayer and Adey, 2002; Adey, 2005) and *dynamic assessment* (Poehner and Lantolf, 2005). The theory of cognitive acceleration views learning as constructing knowledge based on the learners' 'guided self-discovery' of their ZPD. This process of discovery is organized knowingly or unknowingly by a mediator who is a teacher or learner. They need to set the scene (the existing knowledge) and challenge (learning objectives above current level but reachable), organise and set a pair and group activity to discover the 'conflict'. The teacher, then, needs to organise a plenary session to share the solution for the conflict which will accelerate learning. The teacher should also bridge the existing and new learning. Thus, it is obvious that ChatGPT is not able to carry out those cognitively complex tasks by the mediator for such learning sessions because it only searches and learns statistical associations between words... (van Dis et al., 2023: 615) to respond user's requests. Dynamic assessment (DA, hereafter), on the other hand, aims to make ZPD clear to the individual learners also through social and collaborative activities during learning identified as interactionist intervention (Poehner and Lantolf, 2005). Such intervention focuses on assessment of learning in L2 development and has been applied to online or e-learning in the CFL contexts, which has been shown that such programmes offer effective learning processes marked by active engagement and enhancement of the learners' independence and autonomy (Poehner and Lantolf, 2005, 2013; Poehner and Lu, 2015; Shi, 2017). In this case, ChatGPT can certainly assist

teacher or CFL programmes to generate the exercises or test items for DA with detailed instructions on the constructs and formats for assessment. The question is whether it is worthwhile to train and fine-tune ChatGPT with all the important information (e.g. learner's existing knowledge, learning objectives, potential ZPD, formats and level of difficulties for assessment, etc.) which changes with learning materials, standards and the specific needs of learners.

To summarise, FA is important for learning as it (1) ensures that teaching is tailored for learners' ZPD in instruction; (2) helps to adjust teaching plan to support learners to reach ZPD and beyond; (3) assures that language knowledge is formed and acquired through human social collaboration; (4) motivates learning by means of one's own, teacher's or peer's reward, which attends to the emotional impacts; (5) activates learners' meta-cognitive strategies to manage, monitor and regulate learning; (6) makes sure that learning is challenged, shared, mediated, and associated with existing knowledge. ChatGPT as it is designed can hardly perform FA for L2 Chinese instruction. Furthermore, built on the large language model in English originally, it needs time and users' feedback to improve its inaccuracy of the information provided in Chinese, some of which are the moment is still fabricated, or nonsensical (Cai, 2023).

### **3. Introducing formative assessment strategies for L2 Chinese classroom instruction**

The core of FA strategies relies on the sequence of two actions (Black and William (1998a). The first is the action taken to discover the gap between the learning objectives and their existing knowledge and competence. The second is the action taken for learners to resolve the gap and realise the goal of learning. The outcomes of the two actions are the feedback produced by the learners' assessment of themselves by means of learning activities such as exercises, interaction with teachers and peers. The learners' agenda in this process is to explore, clarify, consolidate and finally go beyond the ZPD, while the teacher's is to make the learning objectives available, accessible with challenge to the learners' ZPD. Teachers will also try to see if the teaching plan needs adjustment and methodologies needs to be amended. The five effective FA strategies and activities for classroom instruction recommended are (Black et al., 2004):

- 1 Sharing success criteria with learners
- 2 Classroom questioning
- 3 Comment-only marking
- 4 Peer and self-assessment
- 5 Formative use of summative tests

Specific to L2 Chinese classroom instruction and in consultation with previous research and studies (e.g. Clarke, 1998; Carless, 2012; Stiggins et al., 1989; Walsh, 2011, 2013; Tsui, 1989; Torrance and Pryor, 1998; Leung and Mohan, 2004; Wang, 2017; Devitt and Liu, 2017; Cheng and Fox, 2017; Ellis, 2008), Lu (2022: 89-101) expounds the five FA strategies (FAS, hereafter) into a systematic framework for CFL context. Table 1 summarises the strategies and the sub-categories.

**Table I. FA Strategies and Sub-categories for L2 Chinese Instruction**

FA Strategy	Sub-Category
FAS1 Clarifying and sharing learning objectives and criteria for success	1.1 Introduce with explicit wording for descriptions of behavioural performance of successful learning 1.2 Enhance through asking questions for learners to reflect on the learning objectives 1.3 Provide examples of successful performance on summative assessment
FAS2 Activating productive classroom interaction through questioning and discourse strategies	FAS2-A: Teachers' FA questioning strategies: 2.1 Ask Type A, low-order questions for checking or brainstorming sessions which do not generate much learner talk. 2.2 Ask Type B high-order questions for eliciting student thinking and extended responses. 2.3 Longer wait time for responses 2.4 Follow-up activities after responses FAS2-B: Teachers' FA discourse strategies 2.5 Conduct learner-centred discourse with reoccurring initiations and responses and fewer feedback moves 2.6 Elicit interactional scaffolding by follow-up moves 2.7 Mediate and facilitate learner's decision-making in learning
FAS3 Activating students to self-assess and peer assess learning	3.1 Organise pair or group learning activities to motivate peer and self-assessment 3.2 Organise learners to assess their preferred ways of learning 3.3 Discuss with learners the different types of learning tasks and types of questions for assessments 3.4 Ask learners to assess their own performance on tests 3.5 Organise learners to write marking criteria for assessing productive skills 3.6 Assign pair or group exercises on newly taught learning objectives with less demanding cognitive workload 3.7 Organise interactive activities on learnt content with more demanding cognitive workload 3.8 Assign peer tutoring projects or homework on new learning objectives 3.9 Organise learners to share or assess portfolios of audio or video tasks intended to transform language knowledge to competence in productive skills

FAS4 Providing effective feedback to move learning forward	4.1 Provide feedback promptly after assessment activities 4.2 Provide feedback as a 'coach' with appropriate questions types and discourse strategies 4.3 Provide constructive feedback with specifics and priorities for learning or assessment performance with behavioural characteristics 4.4 Provide corrective feedback that interacts with scaffolding of learning and is neither too explicit nor too implicit 4.5 Provide CF in consideration of learner's affective characteristics and cognitive capacity
FAS5 Using summative or proficiency tests for formative purposes	5.1 Help learners to familiarise with upcoming summative or proficiency assessment and connect the ongoing FA with them 5.2 Use the constructs for upcoming summative or proficiency assessment as the information and data to identify learner strengths and weaknesses 5.3 Allow learners to take more responsibilities through self- or peer-assessment and encourage peer tutoring 5.4 Organise preparatory activities with emphasis on improving language competence rather than on test-taking techniques

Looking into the FA strategies summarised in Table 1, we may say that some of the FA practice for L2 Chinese instruction could be delivered by ChatGPT beside those mentioned in the first part as experimented by Cai (2023). First, it can write texts in response to learners to share and clarify the learning objectives and criteria for successful learning. If trained and instructed in great details, it can use explicit wording to present the expected learning outcomes, describe successful learning with behavioural characteristics and enhance the information by means of questions. For instance, instead of telling the learners 'This week we are learning the use of the modal particle 了 expressing change of state', ChatGPT could respond when asked for the grammar study in the following week: 'We have learnt 了 that expresses what has been done or happened. This week we are learning how to use 了 to tell that something is different from before, for example, if you want to say: My father is getting old' . However, FAS1 is a frequent routine strategy for teachers at the beginning of a new academic year, semester, teaching week and even a one- or two-hour lesson, or for a new unit in the textbook. The question we need to ask is 'Is it worthwhile to train ChatGPT for all those occasions?' 'Is it part of the teaching routine that a human teacher can do much more effectively in classroom?'

Second, ChatGPT can also be employed to design FA activities for learners to carry out self- or peer assessment and assist them to connect FA with summative or proficiency assessment, inform them the criteria with emphasis on language competence and identify their existing ZPD. For example, to prevent students from attending to only the test techniques to get more correct answers in summative or proficiency assessments, ChatGPT can inform, explain and illustrate the constructs of language abilities among the learning objectives and analyse the errors and mistakes made by the learners in past papers. Finally, but not the last, one of ChatGPT's strengths for tutoring language learners is to provide real-time and ongoing feedback. This function is indeed desirable as corrections and com-



ments on exercises or learning activities greatly assist learners to find ZPD quickly and accurately.

Nevertheless, as pointed out earlier, ChatGPT is built as a large language model that uses deep learning techniques to digest users' requests and generate human-like responses by means of statistical association between words in a massive dataset of text, such as books, articles, and websites. As a result, ChatGPT has limitations if instructed to deliver FA strategies, for instance, lack of common sense, emotional intelligence, understanding of specific learning contexts and ability to handle multiple tasks at the same time. Especially, ChatGPT's knowledge about the unique features of the Chinese script is limited and its database is still short of specialized expertise on L2 Chinese education, CFL teaching and learning and assessment of L2 Chinese. Therefore, if we examine again the FA strategies presented in Table 1, it could not be clearer to us that ChatGPT as developed and trained now, is not able to deliver many of the strategies and replace teacher's classroom instruction for at least the following reasons.

1. ChatGPT does not have the exclusive and thorough knowledge of the specific CFL modules, courses or programmes from the contents of curriculum, syllabus, textbooks to teaching schedule, methodology and expected learning outcomes of individual Chinese language programs and courses. If ChatGPT is hired to develop FA for your CFL programme, it must know the assessment structure, specifications and the carefully selected constructs for assessment. It will have to be trained extensively by another huge dataset of the L2 Chinese proficiency tests, every details about your CFL programme, the standards you apply and the benchmark you follow for assessing your students' L2 Chinese competence. ChatGPT should also have the competence and knowledge for assessing a second language and be a trained and capable test writer or experienced teacher who know the nuances of the different types of test items and the techniques for testing different language skills, etc.

2. ChatGPT, as an AI bot, cannot put many of the FA strategies into actions through relying on its underpinning mechanism. It does not understand the texts it generates, or the context of the information provided. Its seemingly powerful ability for logical thinking is obtained through statistical associations between words (Thorp, 2023) rather than through reasoning, analysing and making decisions. Therefore, it is difficult for ChatGPT, when interacting with a language learner, to choose the right moment, the effective strategy or one of the sub-categories to collect evidence from the learners' responses to the learning objectives. ChatGPT can observe one learner at a time, but a teacher can observe, support and mediate much more learners to find and resolve their ZPDs. ChatGPT does not have the function and capability to manage, analyse and solve problems presented by more than one learners. In addition, ChatGPT can hardly identify and apply as a human teacher the FA questioning and discourse strategies. Neither can it offer the feedback with a balance between explicit and implicit wording for scaffolding of language learning and providing corrective feedback effectively.

3. ChatGPT does not know as much as teachers about the language learners it is 'interacting' with. It does not have emotional intelligence and the sensitivity to non-verbal languages. For instance, ChatGPT cannot decide the specific FA strategies that should be applied based on the various learning situation shown by learners' facial expression, body language, subtle but observable pair or group dynamics, etc. In addition, it does not know as much as the teacher about the learners' backgrounds, personalities, cognitive styles or whether they are CFL learners from character or non-character background so that FA practice needs to be accommodated.

#### **4. Conclusion**

Language education has been challenged by technology developments and the changes have disrupted the conventional ways of teaching and assessment. For example, speaking tests could be only provided in face-to-face mode before. Later, telephone tests, computer tests with pre-recorded audio or video prompts were and are still used to solve problems of costs for both test-takers and test-developers. At present, online speaking test can replace face-to-face oral proficiency interviews in many cases, some of which even provide instant judgement or scores on performance. With ChatGPT-4 and further developments, AI technology will become popular among language learners, and it will also certainly replace some of the FA practice by CFL teachers such as tracking and analysing individual performance on homework or in-class quizzes and tests based on learning objectives and outcomes. It may also take over the teacher's work for writing questions and test items for FA and conducting some of the FA strategies such as sharing and clarifying learning objectives and criteria, designing activities for self- and peer assessment, providing prompt feedback, helping learners to connect learning with summative or proficiency assessments. Nevertheless, ChatGPT can only deliver those FA activities after human teacher's training and fine-tuning with all the specifics of their teaching contents, outcomes, criteria, assessment standards, etc. Therefore, the question raised is whether classroom teachers or ChatGPT are more observant, insightful, flexible, emotionally sensitive to make decisions on FA strategies during versatile classroom and interpersonal interaction. Furthermore, FA is drawn from the constructionist view of learning that emphasises the social and collaborative nature of learning, the importance of learners' motivation and emotional factors. To manage such learning sessions in instruction, ChatGPT is clearly not designed for the purpose. A qualified and experienced L2 Chinese teacher has not only the native or native-like language competence and competence for assessing L2 Chinese, but also the innate ability for analytical and critical thinking, multi-tasking ability, which ChatGPT could never possess as a machine learning model. Thus, though ChatGPT can provide

certain FA functions to language learners, the answer to whether ChatGPT is or will be equipped with the functionalities for FA strategies L2 Chinese instruction is no, which is well explained by Chomsky, Roberts and Watumull (2023) who maintain that the deepest flaw of the programmes such as ChatGPT ‘is the absence of the most critical capacity of any intelligence: to say not only what is the case, what was the case and what will be the case — that’s description and prediction — but also what is not the case and what could and could not be the case. Those are the ingredients of explanation, the mark of true intelligence’. Formative assessment implemented to establish learning and form the language knowledge and competence targeted must be conducted with the assessor’s intelligence to not only describe and predict but also to reason and explain.

## References

- Adey, P. (2005). ‘Issues arising from the long-term evaluation of cognitive acceleration programmes,’ *Research in Science Education*, 35: 3–22.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Retrieved on August 18<sup>th</sup> 2018, from [www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles](http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles)
- Bachman, L. and B. Damböck (2017), *Language Assessment for Classroom Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Black, P. J. and D. William (1998a). ‘Assessment and classroom learning,’ *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5: 7–74.
- Black, P. J. and D. William (1998b). ‘Inside the black box: Raising standards through classroom assessment,’ *Phi Delta Kappan*, 80(2): 139–48.
- Black, P. J. and D. William (2003). ‘In praise of educational research: Formative assessment,’ *British Educational Research Journal*, 29: 623–37.
- Black, P. J., C. Harrison, C. Lee, B. B. Marshall and D. William (2004). ‘Working inside the black box: *Assessment for learning in the classroom*,’ *Phi Delta Kappan*, 86(1): 8–21.
- Black, P. J. and D. William (2009). ‘Developing the theory of formative assessment,’ *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5–31.
- Cai, W. (20th Feb. 2023). ChatGPT and Chinese language learning and teaching: Should we hire Dr. GPT to teach a class? Retrieved 2nd June 2023, from [https://www.youtube.com/watch?v=Q\\_UjMSqCuck&t=2759s](https://www.youtube.com/watch?v=Q_UjMSqCuck&t=2759s)
- Carless, D. (2012). *From Testing to Productive Student Learning: Implementing Formative Assessment in Confucian-Heritage Settings*. New York and London: Routledge.
- Cheng, L. Y. and J. Fox (2017). *Assessment in the Language Classroom: Teachers Supporting Student Learning*. London: Palgrave.

- Chomsky, N., I. Roberts and J. Watumull (8th March 2023). *Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT*. The New York Times.
- Clarke, S. (1998). *Targeting Assessment in the Primary Classroom: Strategies for Planning, Assessment, Pupil Feedback and Target Setting*. Banbury, UK: Hodder Education.
- Davison, C. and C. Leung (2009). 'Current issues in English language teacher-based assessment,' *TESOL Quarterly*, 43: 393–415.
- Devitt, A. and W. M. Liu (2017). 'Bootstrapping learning in a Chinese beginners' classroom,' in Lu, Y. (ed.) *Teaching and Learning Chinese in Higher Education: Theoretical and Practical Issues*. Abingdon: Routledge, 157–76.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Hong, W. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 1, 37-45. Retrieved June. 8<sup>th</sup>, 2023, from <https://www.researchgate.net/publication/369369955>
- Leung, C. and B. Mohan (2004). 'Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse,' *Language Testing*, 21(3): 335–59.
- Marr, B. (2023). The Top 10 Limitations Of ChatGPT, *Forbes Newsletter*. Retrieved on Jan. 30<sup>th</sup> 2024, from <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/03/03/the-top-10-limitations-of-chatgpt/>
- Muskat, E. (5<sup>th</sup> Jan. 2023). Students Caught Cheating Using AI on Final; Academic Integrity Policy Updated. *The Commentator*. Retrieved on Jan. 8<sup>th</sup>, 2024, from <https://yucommentator.org/2023/01/students-caught-cheating>
- Poehner, M. E. and J. P. Lantolf (2005). 'Dynamic assessment in the language classroom,' *Language Teaching Research*, 9(3): 233–65.
- Poehner, M. E. and J. P. Lantolf (2013). 'Bringing the ZPD into the Equation: Capturing L2 development during computerized dynamic assessment (C-DA),' *Language Teaching Research*, 17(3): 323–42.
- Poehner, M. E. and X. Lu (2015). 'Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation,' *Language Testing*, 32(3): 337–57.
- Shayer, M. and P. Adey (2002). *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration across the Curriculum 5 to 15 Years*. Milton Keynes: Open University Press
- Stiggins, R. J., M. M. Griswold and K. R. Wikelund (1989). 'Measuring thinking skills through classroom assessment,' *Journal of Educational Measurement*, 26: 233–46.
- Thorp, H. H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*, 379(6630), 313-313. Retrieved on Dec. 22<sup>nd</sup> 2023, from <https://www.science.org/doi/10.1126/science.adg7879>
- Torrance, H. and J. Pryor (1998). 'Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues,' *Assessment in Education*, 2: 305–20.
- Tsui, A. (1989). 'Beyond the adjacency pair,' *Language in Society*, 18(4): 545–64
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Abington, UK: Routledge.
- Walsh, S. (2012). 'Conceptualising classroom interactional competence', Novitas Royal: (*Research on Youth and Language*), 6(1): 1–14.
- Wang, D. (2017). 'Self- and peer assessment of oral presentation in advanced Chinese classroom: An exploratory study,' in Zhang, D. B. and C. H. Lin (eds.) *Chinese as a Second Language Assessment*. Singapore: Springer, 271–86.

## **Author information**

Yang Lu's research interests include discourse analysis and rater's reliability for assessment of spoken language, construct validity for assessing L2 competence in Chinese and the impacts of language frameworks and benchmarks on classroom-based assessment. She has undertaken or collaborated on the speaking test of IELTS and Michigan State University English Language Test and investigated the construct validity of HSK Level 3 and 4 and the Intermediate Speaking Test. Yang Lu has published 16 research articles on peer-reviewed academic journals, and is the editor of 'Teaching and Learning Chinese in High Education' (2017) and sole author of 'Assessing Learners' L2 Competence in Chinese' (2022).

# **The Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education and Teaching Chinese as a foreign Language in the UK**

## **《国际中文教育中文水平等级标准》和英国汉语外语教学**

张新生 ZHANG, George Xinsheng

英国理启蒙大学 Richmond American University London

**Abstract:** Since the publication of *the Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* in Spring 2021, there have been a lot of interest in and questions about its potential implications for Chinese learning and teaching (CLT) in general, and for HSK and CLT in the UK in particular. This paper is an attempt to discuss and explore these questions from the European perspective based upon some preliminary research and personal experience and observations. It first reviews the development of Chinese proficiency standards in China since 1980s, and then explores the relation between these standards and HSK development. Finally, it addresses some concerns about the possible impact of the new standards and the subsequent change in HSK and for CLT in the UK.

### **1. The development of *the Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education***

The promulgation and implementation of *the Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (hereafter referred to as Standards 3.0) in 2021 is hailed as a landmark of the new era<sup>i</sup>, often referred to as ‘international Chinese language education’ (国际中文教育) in China since 2019 where ‘Teaching Chinese as a Foreign (TCFL) or Second Language (TCSL)’ (对外汉语教学) celebrated its 70<sup>th</sup> anniversary in 2022 in terms of its practices.

This entire period can be seen as a three-phased development that demonstrates a close relationship between the Chinese language promotion policies and language competence standards (and consequently proficiency tests) as well as changing perceptions and understanding of what language competence is about. As an academic discipline, TCF/SL did not emerged till the mid-1980s, marked

with the first International Conference on Chinese Language Teaching in Beijing and introduction of TCF/SL into a selected few Chinese universities as an undergraduate programme<sup>ii</sup>. There were two main drives behind this development - the rapid increase in the number of self-financed foreigners who went to study Chinese in China, following the opening up of the country to the outside world from the late 1970s<sup>iii</sup> and gradual realisation of the Chinese government of the importance of promoting the learning and teaching of Chinese language with the establishment of the China National Office for Teaching Chinese as a Foreign Language ( 国家对外汉语教学领导小组办公室, NOCFL).

对外汉语教学 can be understood either in a broad sense, i.e. teaching Chinese to foreign nationals regardless where they are, or in a narrow sense, i.e. teaching Chinese to speakers of other languages in China. The former would include both TCSL in a broad sense as it encompasses TCFL when teachers are dispatched to teach outside China, while the latter is TCSL in its narrow sense, due to its Chinese linguistic and cultural environment. The three phased development clearly demonstrates the relationship between the Chinese language promotion policy and actual and changing practices of the learning and teaching of Chinese the language, especially with regards to language competence standards and consequently proficiency tests as well as the changing perception and understanding of what language competence is about over the time. Each phase of the development is characterised with its distinctive emphasis and focus, underpinned by factors such as policy initiatives and target learners, as evident from the relevant Chinese language standards and proficiency assessment tools developed accordingly in these phases.

Phase I is mostly featured with TCSL in its narrow sense, with foreign nationals who came to China to learn Chinese, so mostly full time and usually on very intensive programmes, though of different duration. The change in both the increasing number and types of learners since the opening of China in late 1970s led to the demand to set up a language proficiency standard and test instrument with which the level of the learners could be duly assessed and certified. Effort was under way to develop a national Chinese language proficiency test (*Hanyu Shuiping Kaoshi*, or HSK) and 1988 also witnessed the birth of the first Chinese language standards *Chinese Proficiency Standards and Syllabus* (《汉语水平等级标准和等级大纲》, hereafter as Standards 1.0). Both were designed and implemented with these learners in mind with a rather structural and traditional L2 approach focusing on language knowledge and the language use in China. These developments not only prompted the need for coordination, collaboration, quality control and academic discipline building, but also the awareness that Chinese language could be an important soft power, followed with gradual but steady institutional support year on year. However, it is quite clear that TCFL was quite minimal in this phase when 对外汉语教学 as TCSL was the mainstream during that time and in China. Such teaching is still ongoing even in today's context of 国际中文教育, but with a different significance altogether.

Then came Phase II with the development initiative to promote 对外汉语教学 overseas at the beginning of the century. Following the establishment of first Confucius Institute in 2005, many more followed and the network soon covered almost every corner of the world in the next decade, a period now often referred to as 汉语国际教育, or ‘teaching Chinese internationally’ when TCFL experienced a huge expansion world-wide. The development marked a clear policy shift to cater for the perceived needs of millions of part-time adult and young school learners of Chinese outside China and thus the change in teaching practices from TCSL to TCFL. It was against this background that *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* (《国际汉语能力标准》, hereafter as Standards 2.0) and its companion guide *International Curriculum for Chinese Language Education* (《国际汉语教学通用课程教学大纲》) were introduced in 2007 and 2008 respectively. Standards 2.0 focused on describing communicative language competence at different levels, without giving any prescribed quantitative linguistic requirements as Standards 1.0 did, a role taken on by its companion curriculum guide, designed with an assumed number of Chinese characters and vocabulary for the targeted amateur learners who usually would only have a couple of hours to spare every week on learning Chinese in a local university based Confucius Institute (as most are jointly managed and run in such a manner), or for young learners in after-school interest clubs associated with Confucius Institutes or Classrooms. HSK was also realigned to reflect this change, which resulted in a reduction in the linguistic requirements for the matching competence, in order to encourage learners to continue with their learning. Following the same guiding principles, similar adjustments were also made in other similar tests, YCT for the very young learners and BCT for those interested in business, and the number of test takers also rose dramatically. The rapid development was an envy by many similar national language promotion organisations.

However, it became increasingly clear that such effort alone was not enough, nor sustainable, as TCFL covers a lot more than just this in terms of its learners (Zhang, 2021). The quality of the learning and teaching Chinese was also becoming a concern, partly as manifested in the standards of the modified HSK (2.0). So came Phase III, marked with two major U-turns in comparison to the previous phase. One was the emphasis placed on collaboration and exchange, and the other was the effort reassumed on quality enhancement, which soon resulted in the publication of Standards 3.0 and its almost immediate implementation only a few months after.

## **2. Standards 3.0 and the Optimisation and Upgrading of HSK**

As expected, HSK, as an official test of Chinese language proficiency for non-native speakers,



is going through similar changes during the same period along with the development of Chinese language standards. However, the relationship between the two is a very interesting one and it very much reflects the background against which they came into being and demands and purposes that they are meant to meet and serve.

Both the Standards 1.0 and HSK 1.0 were products of Phase I, but HSK 1.0 was commissioned in 1984 before the appearance of Standards 1.0 a few years later. HSK 1.0 became an official national test in 1992, but was developed and approved in stages, with its Elementary/Intermediate level first (1990), followed by its Advanced (1993) and then Basic levels (1997). This is perhaps because HSK 1.0 was initially designed as a tool to assess and measure the linguistic competence of the increasing number of foreigners studying the language in an increasing number of Chinese universities, and with a growing number of often short term and beginner learners over the time. As seen in Table 1, it is worth noting that at Basic and Advanced levels, what was actually examined in HSK 1.0 exceeded what was prescribed in Standards 1.0. This probably reflected the student performance achieved with what is later termed as the Beiyu Model (invented in Beijing Language and Culture University with focus on Structure, Function and Culture), an approach marked with high-quality teaching, TCSL environment, and intensive training (20+ hour weekly schedule was common), a model that has proved to be quite successful for TCSL in China.

**Table 1. Quantitative Indicators for the Standards 1.0 and HSK 1.0<sup>iv</sup>**

ST 1.0	Character	Vocab	Grammar	HSK 1.0 Level	Grade	Character	Vocab
L4	2555	7000	910	Advanced	9-11	2905	8821
L3	2205	5253	652	Elementary/ Intermediate	6-8	2205	5253
L2	1604	3051	252		3-5		
LI	800	1033	129	Basic	1-3	1604	3051
Total	2555	7000	910	Total		2905	8821

Along with the Chinese language promotion policy shift from China to abroad in Phase II, the main target learners were no longer the same as before, with many more now learning Chinese part-time in the classrooms of Confucius Institutes and Confucius Classrooms all over the world. With this change of Chinese teaching from TCSL to TCFL, Standards 2.0 (2007) was conceived based upon a communicative approach with a functional view of language competence focusing more on language use than on language knowledge. However, with the target learners and *the International Curriculum* (2008) designed for them in mind, decision was made to also tailor HSK for the purpose of promoting

Chinese language on the principle of “Testing to encourage learning” and “Testing to promote teaching” . Subsequently, HSK 2.0 (Zhang et al, 2010) that came into action in 2009 had a much lower linguistic requirement if compared to HSK 1.0 which was evidently unattainable for most of the target learners in Phase II. Moreover, special courses were also designed and developed for taking the new HSK test. All this helped attract more test takers whose number quickly and steadily rose. Another major factor that contributed to this popularity was HSK 2.0’s self-proclaimed level reference to *the Common European Framework of Reference (CEFR)*, as shown in Table 2. CEFR had by then gained international recognition and influence, with almost all the major language proficiency tests, both European and non-European, referencing to it either directly or indirectly, and was widely adopted in European countries. As a result, HSK 2.0 was also taken as a CEFR reference by a growing number of European institutions as a comparable competence level indicator for their Chinese language teaching and test<sup>v</sup>.

The mismatch of HSK 2.0 to CEFR levels as seen in Table 2 was soon noted by Chinese language teaching professional organisations<sup>vi</sup> and individuals alike in Europe that the vocabulary requirements in HSK 2.0 were generally far too low when compared to the corresponding CEFR levels for competently demonstrating the stated proficiency. Zhang and Li (2019; 2021) also point out that HSK 2.0 blurs the fundamental difference between summative and proficiency tests and that while it might help encourage learners it could bring about damage to its reputation as a true national language proficiency test in a long run, if without effective and immediate actions.

**Table 2. Quantitative Indicators for HSK 2.0 and Its Relation to CEFR<sup>vii</sup>**

HSK 2.0	Vocabulary	ST 2.0	CEFR
HSK Level 6	5000 & above	Level 5	C2
HSK Level 5	2500		C1
HSK Level 4	1200	Level 4	B2
HSK Level 3	600	Level 3	B1
HSK Level 2	300	Level 2	A2
HSK Level 1	150	Level 1	A1

With the start of Phase III, Standards 3.0, therefore, came in a timely manner to redress some key issues in the previous phase, namely enhancement of the quality of Chinese language learning and teaching, and the restoration of HSK’s authority as a true proficiency test. It is evident that Standards 3.0 is very comprehensive in terms of its structure and scope, with detailed quantitative indicators for language requirements, a clear effort to combine functional and structural approaches together. In addition, a noticeable difference from its previous versions is its addition of syllable as a language

competence requirement, plus higher demands for both Chinese characters and vocabularies for virtually all levels than before (**Table 3**). Therefore, while Standards 3.0 was celebrated as a much-awaited measure to get TCSL back on track academically after it was announced, it also presented causes for concern with regards to how it would impact on the learning and teaching of Chinese, and potentially immense changes in HSK since there was such a huge gap in language requirements between HSK 2.0 and Standards 3.0 which, in its repertoire, also extends to skills never tested before, like translation and hand writing speed. On top of all this, there was also confusion as Standards 3.0 was often mistaken for HSK 3.0 itself<sup>viii</sup>.

**Table 3. Standards 3.0: Quantitative Indicators for 9 Bands at 3 Levels<sup>ix</sup>**

Level	Band	Syllable	Character	Vocabulary	Grammar
<b>Elementary</b>	1	269	300	500	48
	2	199/468	300/600	772/1272	81/129
	3	140/608	300/900	973/2245	81/210
<b>Intermediate</b>	4	116/724	300/1200	1000/3245	76/286
	5	98/822	300/1500	1173/4316	71/357
	6	86/908	300/1800	1140/5456	67/424
<b>Advanced</b>	7 to 9	202/1110	1200/3000	5636/11092	148/572
<b>Total</b>		1110	3000	11092	572

Apparently, it was not practical nor possible to update HSK 2.0 overnight in line with Standards 3.0, as much of Chinese learning and teaching still remained in Phase II while there was an urgent need to change HSK 2.0. So shortly after Standards 3.0 came into force, Centre for Language Cooperation and Exchange and Chinese Testing International announced their plan to optimise and update HSK over a period of time to gradually get it in line with Standards 3.0, initially in terms of the structure without modification to the 1-6 levels of HSK 2.0<sup>x</sup>. Such consideration was quite understandable as a measure to stabilise the HSK market. Soon a higher 7-9 level test was piloted in 2022 and added to HSK 2.0, which is what the current (optimised) HSK looks like (**Table 4**).

**Table 4. Quantitative Indicators for the current (optimised) HSK**

Current HSK	Vocabulary	HSK 2.0	ST 3.0 Vocab
<b>HSK Level 7-9</b>	<b>11000</b>	<b>N/A</b>	<b>11092</b>
<b>HSK Level 6</b>	<b>5000</b>	<b>5000</b>	<b>5465</b>

<b>HSK Level 5</b>	<b>2500</b>	<b>2500</b>	<b>4316</b>
<b>HSK Level 4</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>3245</b>
<b>HSK Level 3</b>	<b>600</b>	<b>600</b>	<b>2245</b>
<b>HSK Level 2</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>1272</b>
<b>HSK Level 1</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>500</b>

The change in this optimised version is minimal if compared to HSK 2.0, though a slight improvement with the addition of the higher level. However, if HSK is to be a truly “international standardised test for Chinese language proficiency” to assess “learners’ abilities to use Chinese as a second language in their daily, academic, and professional lives through a standardised examination and evaluation with a uniform grading and scoring system” based upon Standards 3.0<sup>xi</sup>, the current HSK has clearly not done enough, given the still huge discrepancy in the language requirements. So an updated version (3.0) is being proposed with the aim to move closer to Standards 3.0 (**Table 5**).

**Table 5. Proposed updated HSK (3.0) and Vocabulary required at each level<sup>xii</sup>**

<b>HSK level</b>	<b>Skills Assessed</b>	<b>Vocabulary</b>
<b>HSK Level 1</b>	Listening, reading	300
<b>HSK Level 2</b>	Listening, reading	500
<b>HSK Level 3</b>	Listening, reading, writing	1000
<b>HSK Level 4</b>	Listening, reading, writing	2000
<b>HSK Level 5</b>	Listening, reading, writing	4000
<b>HSK Level 6</b>	Listening, reading, writing	5400
<b>HSK Level 7 - 9</b>	Listening, speaking, reading, writing, translating	11000

HSK 2.0 was clearly not only a language competence testing tool, but also once as a language promotion instrument in Phase II. The current optimised version and planned update of HSK (also called HSK 3.0) in line with the Standards 3.0 can be seen as an effort to reinstate HSK as a true competence assessment test. However, it is still questionable if this updated HSK can be a truly Standards 3.0 based HSK 3.0 if it only applies part of the language requirements for the referenced competence level of the standards. Of course, consideration and care are both necessary when fully updating HSK to its 3.0 status so it can both inherit and continue to capitalise on the advantage of HSK 2.0 (in encouraging learners and test takers) and act as a genuine Chinese language proficiency test. In a forthcoming article, Zhang and Li (2024) propose that there may be measures that can help with the transition, even though to fully align HSK 3.0 with Standards 3.0 to ensure it is a genuine relevant standards-based proficiency test. They also argue that the absence of association of both Standards 3.0 and optimised and planned update of HSK with CEFR, to which HSK 2.0 referenced itself, may have some negative

impact with regards to the understanding and application of Standards 3.0 in the wider TCFL circle and that comparative and compatibility research and exchange would be beneficial and necessary for all concerned.

### 3. Standards 3.0 and TCFL in the UK

Chinese language learning and teaching in the UK is clearly TCFL or TCSL in its broad sense. TCFL in the UK is a key market for international Chinese language education, but follows its own route of development very much affected by the British systems and tradition, just like TCFL in any other countries in the world. Standards 3.0 as well as the accompanying change in HSK will surely have some impacts on TCFL in the UK, but such impacts are indirect and perhaps felt more in cooperation and exchange activities and programmes, such as application for HSK result-based Chinese scholarships, or referenced, for example, in some courses in terms of their attainment or competence level.

UK has developed its distinctive practices in TCFL over the time, with its own approaches, methodologies, system and traditions, some of which prove to be inspiring and pioneering work in TCFL, like Morrison's bilingual dictionaries, Chinese textbooks and schools, the Wade-Giles Chinese phonetic system, and Lao She's *Linguaphone Chinese* course book, just to name a few. While Standards 3.0 aims to guide and serve international Chinese language education, TCSL in the UK is very much directed by the local benchmarks set up broadly in line with the CEFR, with its own assessment norms, as seen from almost all Chinese language syllabi at all levels, both nationally and institutionally.

There is a long history of learning and teaching Chinese in British institutions of higher education, as the appointment of the first full professor in Chinese was made in the 1830s. Chinese was taught in most of HEIs in the UK before Covid (Zhang and Li, 2019). Broadly speaking, there are three types of Chinese language teaching in universities, 1) as a major (single honours are relatively few nowadays) or part of a major (as a joint honours or a minor), 2) as an accredited or 3) a non-accredited course. Over 300 undergraduate programmes contained Chinese in 2019 (Zhang and Li, 2022). However, such TCFL would follow QAA's subject benchmark *Languages, Cultures and Societies* if Chinese appears in the programme title. In this case, the Chinese language proficiency level is expected to reach C level as stated by CEFR, and ideally facilitated with a study-abroad experience, no matter if students are ab initio learners or not when joining a programme. The proficiency levels with the other two types of courses, which tend to be either on a termly or yearly basis, vary according to the demand and design

of these courses, but nevertheless all with reference to CEFR in terms of their attainment level.

TCFL in schools falls generally into two types, as a timetabled course, or as an activity of interest, which often takes place after normal school hours. The former either leads to assessed and recognised qualifications (i.e. A level or GCSE<sup>xiii</sup>), or forms part of the government requirement (e.g. TFL in primary schools). In all these cases, Chinese is not a compulsory but an electable subject that schools and students can choose. But again, all these relevant courses are referenced to CEFR in terms of their attainment level, typically B2 to C1 for A level, and B1 for GCSE, with primary schools reaching as far as A2 in most cases.

HSK is sometimes mentioned or referenced too. If so, it is mostly still HSK 2.0<sup>xiv</sup> and often in the courses associated with and offered by Confucius Institutes. Elsewhere, such as by the well-known the government funded Mandarin Excellence programme<sup>xv</sup>, it is also largely because of the claimed level match between HSK (2.0) and CEFR. With the decoupling of the current HSK and no mentioning in Standards 3.0 of any association with CEFR, there will soon be a realisation of the absence of comparability and the issue of or compatibility with CEFR of both the new proficiency standards and HSK.

Fortunately, there is no need to despair. Firstly, there has already been effort to produce a CEFR based Europe Benchmark for Chinese language (EBCL)<sup>xvi</sup>, specifically for TCFL in Europe. Although it has only completed up to A2 level, the project has laid some critical groundwork. Secondly, there is a growing awareness of the existence of and need for such a local benchmark so Chinese will no longer continue to rely on benchmarks for European languages which are often not fit for the purpose when they are applied to Chinese. Lastly, even though Standards 3.0 and the current and proposed update versions of HSK have not referenced to CEFR, there seems to be some common ground for them anyway, especially with regards to vocabulary between Standards 3.0 and EBCL for their first two bands/levels as they are actually very close to each other (**Table 6**).

**Table 6. Current HSK, Standards 3.0 and EBCL/CEFT compared in Levels 1 & 2**

Name and Level	Character	Vocabulary	Grammar	Syllable
<b>Optimised HSK/Level 2</b>	N/A	300	N/A	N/A
<b>Standards 3.0/Band 2</b>	600	1272	129	468
<b>EBCL/CEFR/A2</b>	630	1245	N/A	N/A
<b>Optimised HSK/Level 1</b>	N/A	150	N/A	N/A
<b>Standards 3.0/Band 1</b>	300	500	48	269
<b>EBCL/CEFR/A1</b>	320	590	N/A	N/A

TCFL in the UK will obviously continue its own journey and use its own benchmark for Chinese,

as most of the local TCFL practices do. However, as part of Chinese language learning and teaching worldwide, there is always room as well as need for cooperation and exchange in all aspects of TCFL, including proficiency standards and assessments. Therefore, the paths of Standards 3.0 and CEFR/EBCL will definitely cross at some point, along with their own development, increased in-depth research in each and their comparative study and collaborative efforts.

#### 4. Concluding Remarks

There are a number of possible interpretations of the term international Chinese language education - teaching Chinese internationally as a continuing effort by China, TCFL embedded in national education systems around the world, and teaching Chinese as an international language. Chinese as an international language is perhaps what everyone involved would like to see it happen in the future (Zhang and Li, 2018), but little research has been done on how and what to do in order to achieve this ultimate goal. What is recommendable in Phase III is the clear direction that emphasises the importance of cooperation and exchange, as it has a key role to play in the promotion of Chinese language, as international Chinese language education needs to take note of the local development and requirements since it is a critical segment of its target audience.

While it is true Standards 3.0 and the changing HSK seem to have decoupled themselves from CEFR or other international language proficiency standards, there exist certain comparability and compatibility between all language proficiency standards because of the common nature in the use of languages, though the linguistic and pragmatic (cultural) details can be different. It can be predicted that with the increased research on Standards 3.0 and long-awaited completion of EBCL, which is essential for the sustainable development of TCFL in Europe, there will be more room for their comparative study and matching to a certain degree, as internationalisation of Chinese language education can only be achieved through localisation, which includes standards and assessments.

#### Bibliography

- Research Group on Chinese Proficiency Standards, All China's Association for Teaching Chinese as a Foreign Language. (1988). *Chinese Proficiency Standards and Syllabus* (《汉语水平等级标准和等级大纲》试用). Beijing Language Institute Press.
- Centre for Language Education and Cooperation. (2021). *Chinese Proficiency Grading Standards for Interna-*

- tional Chinese Education* (《国际中文教育中文水平等级标准》). Beijing Language and Culture University Press.
- Hanban. (2007). *Chinese language proficiency scales for speakers of other languages* (《国际汉语能力标准》). Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.
- Hanban. (2008). *International curriculum for Chinese language education* (《国际汉语教学通用课程大纲》). Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2019). *Subject Benchmark Statements: Languages, Cultures and Societies*. <https://university-council-for-languages.org/wp-content/uploads/2020/05/subject-benchmark-statement-languages-cultures-and-societies.pdf>
- Wei, L.Q. (2015) Historical Review and Future Prospects of the Development of Study in China [ 来华留学事业的历史回顾与未来展望 ]. *Journal of World Education* [ 《世界教育信息》 ]. 20, 67-71.
- Zhang, G. X. and Li, L.M. 2018. International Chinese and Localisation of International Education of Chinese [ 国际汉语教育的终极目标和本土性 ]. *Chinese Journal of Language Policy and Planning* [ 《语言战略研究》 ]. 6, 25-31
- Zhang, G. X. and Li, L.M. (2019) A Preliminary Comparative Study of Frameworks of Competence for Chinese Language [ 汉语能力标准比较初探 ]. *Journal of International Chinese Teaching* [ 《国际汉语教学研究》 ]. 1, 31-47
- Zhang, G. X. and Li, L.M. (2019) Chinese language learning and teaching in the UK. In Chris Shei, Monica Zikpi and Der-lin Chao (eds) *The Routledge Handbook of Chinese Language Teaching*. London: Routledge.
- Zhang, G. X. and Li, L.M. (2021) New Chinese Proficiency Standards and Its Impacts on Chinese Proficiency Test, *International Journal of Chinese Language Education* [ 《國際中文教育學報》 ]. 10, 83-105
- Zhang, G. X. (2021) CEFR and Chinese Proficiency Standards for International Chinese Education [ 欧洲语言共同参考框架与国际汉语水平等级标准 ], *International Chinese Language Education* [ 《国际中文教育》 (中英文) ]. 2, 65-73
- Zhang, G. X. and Li, L.M. (2022) On the Recent Development of Chinese Language Education in the UK [ 英国中文教育近年发展情况评述 ], *Journal of International Chinese Teaching* [ 《国际汉语教学研究》 ]. 1, 4-14
- Zhang, G. X. and Li, L.M. (to be published in 2024) Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education and Optimisation and Upgrading of the Chinese Proficiency Test [ 《国际中文教育中文水平等级标准》 和汉语水平考试的优化升级 ], *Chinese Language Teaching and Studies* [ 《中文教学与研究》 ].
- Zhang, J., Xie, N., Wang, S., Li, Y., & Zhang, T. (2010). The report of researching and producing the new HSK [ 新汉语水平考试 (HSK) 研制报告 ]. *Chinese Examination* [ 《中国考试》 ], 9, 38-43.



## Endnotes

- i. <http://jx.people.com.cn/n2/2021/0521/c186330-34737222.html>
- ii. Xinzhongguo duiwaihanyujiaoxue fazhan jieshao. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/xw\\_zt/moe\\_357/s3579/moe\\_1017/tnull\\_10565.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/s3579/moe_1017/tnull_10565.html)
- iii. The statistics in Wei (2015) indicates that altogether around 12,800 overseas students studied in a few designated Chinese universities between 1950 and 1978, mostly via government schemes. The number went up to 41,221 just between 1978 and 1989, studying in many Chinese universities across the country, with two thirds on self-financed basis.
- iv. Figures are quoted from the Chinese Proficiency Standards and Syllabus (《汉语水平等级标准和等级大纲》试用, 1988); , Beijing Language Institute Press; and character and vocabulary lists in Hanyu Shuiping Kaoshi (Basic) Dagang (2009), the Commercial Press, and Zhangguo Hanyu Shuiping Kaoshi Dagang (Elementary/Intermediate, 2001, Xiandai Press, and Zhangguo Hanyu Shuiping Kaoshi Dagang (Advanced), 2002, Beijing Language and Culture University Press.
- v. HSK 2.0 was mentioned in a number of European national Chinese language syllabus, such as Italian (2016), Romanian (2017) etc.
- vi. Fachverband Chinesisch. (2010). <https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/sprachpruefungen/>
- vii. The info is no longer on HSK official website, but still on many institutions' website about HSK (2.0).
- viii. For example, New HSK Vocabulary. <https://mandarinbean.com/new-hsk-vocabulary/> and HSK3.0 shidai yida. <https://support.italki.com/hc/zh-cn/articles/4410134497049-HSK3-0%E6%97%B6%E4%BB%A3%E5%B7%B2%E8%BE%BE>
- ix. Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education (《国际中文教育中文水平等级标准》)
- x. Yiju <guojizhognwenjiaoyu zhongwen shuiping dengjibiaozhun> tiaozheng “Hanyu shuiping kaoshi HSK” de shuoming. <https://www.facebook.com/107674817613428/posts/293622045685370/>
- xi. <https://m.chinesetest.cn/HSK>
- xii. 汉语考试服务网: <https://old.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#>
- xiii. For example, Cambridge Assessment International Education offers Chinese for both A Level and GCSE, both with reference to CEFR. Details are available at <https://www.cambridgeinternational.org/>
- xiv. One can find many examples of this if searching a British university website that has HSK info page.
- xv. In introducing Mandarin Excellence Programme, CI at IoE states that the programme would expect students “to be on track to complete their GCSE/A Level (or equivalent), and eventually HSK level 4 and 5” .

<https://ci.ioe.ac.uk/mandarin-excellence-programme/>

xvi. The German version of the document was published in 2015 in Chinesisch Unterricht Chun (《春》) available at <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/15346/EBCLxinklxxAppendizesx23Juni2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## **Author information**

Professor George X Zhang teaches at Richmond American University London. He is Vice President of The International Society of Chinese Language Teaching, and the European Association of Chinese Teaching, and visiting professor or senior researcher in a number of Chinese and European universities. Previously he worked as the Director of the SOAS Language Centre and London Confucius Institute, chaired the British Chinese Language Teaching Society, and led and coordinated the European Benchmarks for Chinese Language project. His research interest and publications cover language policy, language standards, language learning and teaching and teacher education. Chinese in Step (《步步高中文》) a series textbook of which he was the chief editor, won the award of "Outstanding International Chinese Language Teaching Materials" in 2010.

Email: [zhangg@richmond.ac.uk](mailto:zhangg@richmond.ac.uk)

## |第一部分|

# Part 1

### A Study on the Acquisition Process of Cohesive Devices in Oral Narrative Discourses Produced by Upper-Intermediate Chinese Learners

### 中级高等汉语学习者口语叙事语篇衔接方式习得过程研究

陈婉秀 Wanxiu CHEN

英国纽卡斯尔大学 Newcastle University

**摘要：**在口语叙事语篇表达中，连贯性是中级高等汉语学习者语言能力的重要组成部分，而衔接方式在其中发挥重要作用。本研究在一年间每月跟踪采集六名中级高等汉语学习者的口语叙事语篇，选取指称关系、省略和替代、连接、结构衔接、词汇衔接五种衔接方式，从其使用率和正确率发展及两者间关系探讨其习得过程的特点和规律，发现：该六位中级高等汉语学习者对口语叙事语篇衔接方式的习得正确率总体较高，但在使用率和正确率发展方面均无明显变化；各类衔接方式的使用率和正确率变化呈负相关；若以正确率为判定标准，则五种衔接方式的习得顺序依次为词汇衔接和结构衔接、省略替代、指称关系、连接。

**关键词：**口语叙事语篇；衔接方式；习得过程；中级高等；汉语学习者

## 一、引言

国际中文教育的主要目标是培养具有综合交际能力的汉语使用者，让汉语学习者能够最终“用汉语进行交际，具有‘汉语生活’”（李宇明、施春宏，2017）。笔者在个人的教学实践与观察中发现，汉语学习者在达到中级高等水平之后，单句之内的词汇和语法偏误较之初级水平时期大大减少，但在产出较为日常的口语叙事语篇时往往磕磕绊绊，出现单句语法和词汇正确

但整体却缺少连贯性的情况,这使得听者在理解过程中总觉得不够顺畅,在某些情况下甚至会造成部分意义的理解不到位乃至错误。影响语篇连贯性的因素众多,其中,各类衔接方式贯穿于句子间并与之结合紧密,连贯上下文的作用颇为明显;可以说,对衔接方式的得体使用是语篇连贯性的重要保证,汉语学习者对衔接方式的使用直接影响其所说所写是否连贯通顺。因而,语篇衔接方式的教学对增强汉语学习者产出语篇的连贯性颇为重要,而这则需要以语篇衔接方式方面的理论与实证研究为基础。

基于以上,本研究以口语叙事语篇衔接方式为研究对象,为期一年跟踪调查六名中级高等汉语学习者,以其为例从衔接方式的使用率和正确率切入,探讨中级高等汉语学习者在习得语篇衔接方式过程中可能的发展特点,提出以下三个研究问题:在中级高等阶段,学习者:

- (1) 各类衔接方式的使用率发展呈现怎样的特点?
- (2) 各类衔接方式的正确率发展呈现怎样的特点?
- (3) 各类衔接方式的使用率与正确率之间存在怎样的发展关系?

## 二、文献回顾

笔者搜索了中国知网、JSTOR 和 ProQuest 等数据库,发现国内外学者对汉语学习者语篇衔接方式的习得研究目前相对较少,近二十多年的相关文献多为硕士学位论文,多集中于偏误分析,且母语背景多样化,涉及的主要有英语(鲁健骥,1999;陈晨,2005;孙健,2012;张宇,2019;Yuan Lu, 2019)、韩语(曹秀玲,2000)、日语(马燕华,2001)、泰语(陆莹,2018)等语言背景学生的语篇衔接偏误,学习者水平多为中、高级,少量为初级。这些偏误分析有的包括对多个衔接方式的考察(李炜东、胡秀梅,2006;陆莹,2018),也有的重点研究某一具体的衔接方式,如照应(肖奚强,2001)、词汇衔接(孙健,2012)、连接(Yuan Lu, 2019)等。总体来看,学者们考察所得的主要偏误为衔接手段的漏用、误用与冗余,成因主要是对某些衔接手段的理解不到位和汉语文化与语用知识的缺乏。以上研究对写作语料的考察远多于口语语料,且多为共时性的偏误分析,与本研究类似的涉及历时性衔接方式习得过程的研究目前尚不足,有待学界同仁后续研究与补充。

三、研究对象、步骤及方法

3.1 研究对象

本研究的语篇衔接方式分类以郑贵友（2002）所做划分为准。郑贵友（2002）认为，衔接方式包括指称、省略和替代（下文称为“省略替代”）、连接、词汇衔接、结构衔接、音律衔接和应用于汉语对话语体中特殊的“拼合”与“岔断”等方式。以上分类紧密贴合了汉语语篇衔接方式的特点。其中，因本研究采集的语料为口语叙事语篇，故不将应用于对话语体的“拼合”和“岔断”纳入考察的范围，音律衔接的方式也暂不考虑。故本研究考察的语篇衔接方式为：指称、省略和替代、连接、词汇衔接和结构衔接。各类衔接方式具体小类列表如下（因篇幅限制，部分小类下的具体特征词暂不一一列举）：

表 1 郑贵友《汉语篇章语言学》( 2002 ) 语篇衔接方式分类

衔接方式	内部小类	
指称关系	人称指称关系：他（们）、她（们）、它（们）、我们 / 咱们、你们、自己、人家等。	
	指示指称关系：这（个 / 里 / 些 / 么 / 时）、那（个 / 里 / 些 / 么 / 时）。	
	零式指称	
省略替代	名词省略、动词省略、小句或小句主要成分省略。	
	名词替代：X 的、X 者。	
	动词替代：干、来、搞、整、弄、闹等。	
	代词替代：这、这样、那、那样。	
连接	并列（平列、递进、换言、补充）	
	因果（因果、条件、目的）	
	逆转（转折、让步、对立、对比）	
	顺序（时间顺序、逻辑顺序）	
词汇衔接	同一词语的重复	同义近义词语的同现
	反义词语的同现	上下义词语的同现
	整体局部关系词语的同现	集合关系词语的同现
	因果关系词语的同现	专指泛指词语的同现
	“联想关系”词语的同现	
结构衔接	仿词	同构相连：对偶、排比等

同时,本研究参考《国际汉语通用课程大纲》中的《汉语教学话题及内容建议表》整理得出 48 个话题,并通过后续语料的实际采集情况最终筛选得出 12 个话题(所选话题需为六名被采集者皆有相应经历的):说一次旅游的经历、说一次印象深刻的周末、说一次去一个陌生地方问路的经历、说一次参加集体活动的经历、说一次实习/兼职/打工/上班的经历、说一次你写/赶作业的经历、说一件/次让你感到遗憾的事情或经历、说一说大学入学报到的经历、说一件/次让你感到尴尬的事情或经历、说一次照顾小孩子(或与小孩子一起玩耍)的经历、说一次你(或你家人/朋友)参加葬礼的经历、说一次看电影的经历

### 3.2 研究步骤与方法

(1) 确定话题并采集口语叙事语篇语料,由笔者本人完成。

本研究参考《国际汉语通用课程大纲》中的《汉语教学话题及内容建议表》筛选确定 12 个话题,在 1 月至 12 月间每个月采集一次,每人每次采集一个话题的语篇。在采集语料时,笔者先告知受采集者话题;在准备 3 分钟左右后,受采集者就话题叙述自身的经历,时长为 3-5 分钟不等。采集过程中,笔者和受采集者同时保持微信在线,通过微信音频录取的形式保存语料。定期的跟踪调查法能有效记录受采集者在中级高等的汉语学习过程中对各类衔接方式习得情况的语料。

受采集者来自于北京语言大学汉语学院同年级两个平行班,其授课教师相同,采集期间皆从二年级下学期升到三年级上学期,汉语水平相当,为中级高等。该水平的学习者在初级阶段的学习后已学习掌握了各类衔接方式中涉及的相当一部分词汇及语法点,该阶段的重点在于如何将其得体地使用于语篇中。此外,受采集者所在班级学生母语背景多样,该组受采集者的母语涉及土耳其语、日语、越南语、俄语和绍纳语(尼日尔-刚果语系班图语族)。

(2) 语料转写和衔接方式分类,由笔者本人完成。

笔者将采集到的 72 个口语叙事语篇转写成文本,根据郑贵友《汉语篇章语言学》(2002)语篇衔接方式分类特征对其中的衔接方式进行分类,统计其使用及正误情况。一方面,笔者为汉语母语者,具备汉语国际教育专业本硕学位和多年中级水平汉语教学经验,对该水平学习者的语篇衔接方式使用情况较为敏感;另一方面,因郑贵友(2002)所划分的各类语篇衔接方式皆含有具体且确定的分类标准及特征词,模糊性极低,故笔者本人的主观意志对分类结果影响也甚少。

(3) 数据分析,通过软件 IBM SPSS Statistics 21.0 完成。

具体为:计算各语篇衔接方式的使用率和正确率;分别绘制使用率和正确率总发展趋势图与分类别(指称、省略替代、连接、词汇衔接、结构衔接)发展趋势曲线;分析显著性与相关性,分别探寻在一年期间各类衔接方式的使用率和正确率是否分别存在显著性差异,检验使用率与正确率之间存在怎样的相关性。以上两个步骤均涉及定量分析的研究方法,为研究发现的

讨论提供了充足的数据支撑。

四、研究结果分析

4.1 各类衔接方式使用率与发展趋势分析

本研究综合六名受采集者在各阶段对各类衔接方式的使用数据，绘制如下折线图（图 1）。使用率的计算方式为某一衔接方式的使用量除以该阶段所有衔接方式的总使用量，百分比取两位小数。

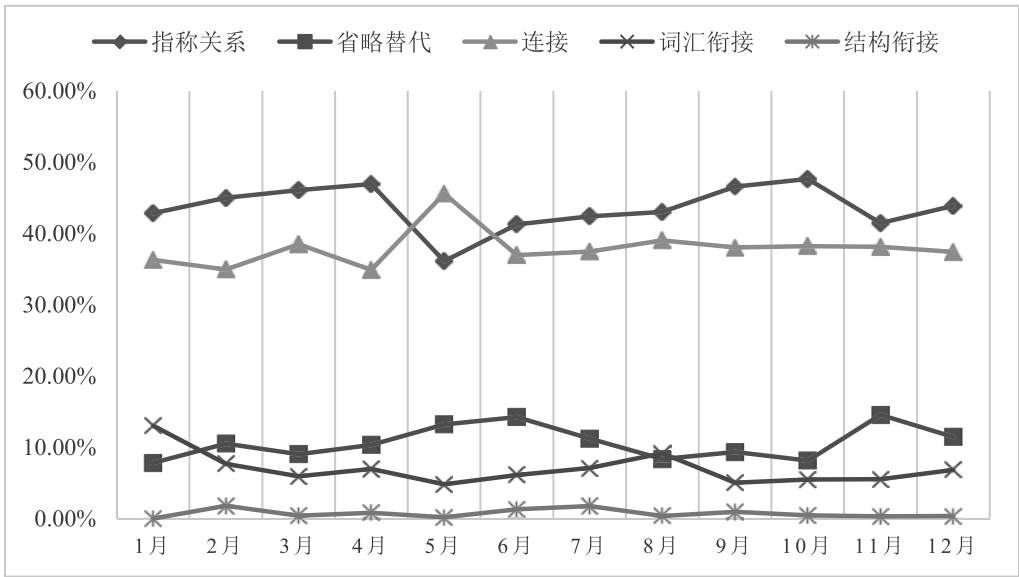


图 1 衔接方式使用率占比与发展趋势图

从各类衔接方式的使用率来看，指称关系与连接两类衔接方式遥遥领先于其余三类，其中前者总体上高于后者；其次分别为省略替代和词汇衔接两大类，使用率最低的为结构衔接。指称关系的衔接方式主要包括人称代词，如“我 / 咱（们）”、“她 / 他（们）”、“你们”等；指示代词“这（个 / 里 / 些 / 么 / 时）”、“那（个 / 里 / 些 / 么 / 时）”等以及零式指称（即语篇中对以上两类代词的省略）。这类指称关系衔接方式所包含的代词及相应的零式指称一般在语篇中充当主语或者谓语的语法成分，在我们进行日常叙事时的语篇中出现率极高。而连接的衔接方式下所包含的类别众多，即连接包括并列、因果、逆转和顺序四类，其下又依次涵盖了十三个小类（平列、递进、换言、补充；因果、条件、目的；转折、让步、对立、对比；时间顺序、逻辑顺序），这些小类所涉及的词和短语数量巨大，故虽其单个词或短语的出现率不及上文提及的各类代词高，但从总体上来看，整个连接大类的使用率颇高，居于第二位，并远高于其余三类。

而对于处于末位的结构衔接方式，其所要求使用者的汉语水平较之其他衔接方式都更高，故总体使用率较低；此外，此次所采集语篇中出现的此类衔接方式皆为其中的同构相连，即语篇中有若干个部分的句子或句子成分具有相同的结构，形成对偶或排比，而仿词这一小类均无出现，这大概是由于相较于同构相连，仿词的衔接方式要求使用者具有更高的汉语运用水平，此次受采集者或许尚未达到其所需的水平。

结合方差齐性检验与单因素方差分析（前者的显著性为 1.00，大于 0.05，表明所检验数据方差齐性，可采用后续单因素方差分析），我们也可以发现方差分析的显著性（p 值）为 1.00，大于 0.05，即以月份为因子的因变量使用率变化并无显著性差异，则在一年的跟踪周期中，受采集者对各类语篇衔接方式的使用率并未随着时间发生明显变化，然而笔者观察到各类语篇衔接方式在各阶段的绝对使用数量有明显增加，使得衔接方式的总使用量也在增加，故占比仍保持相对不变，未有大起大落。

#### 4.2 各类衔接方式正确率发展趋势及特点分析

笔者整理各阶段的衔接方式正确使用量，计算各类别正确率（正确量除以总使用量），绘分类别衔接方式正确率发展趋势图如下（图 2），百分比取两位小数。

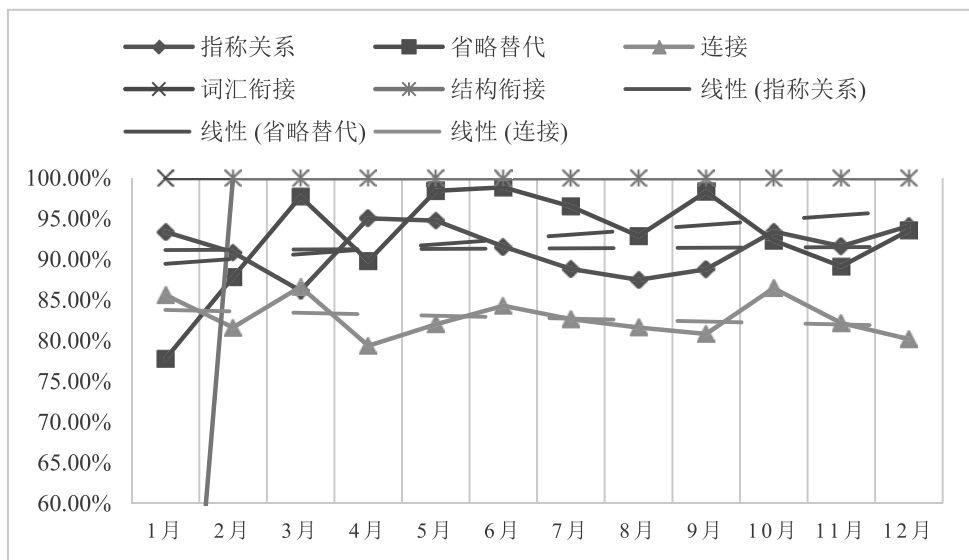


图 2 衔接方式分类别正确率发展趋势图

从图中我们可以看到，各衔接方式除去 1 月的结构衔接之外（无人使用，故不存在正确率数据），其余正确率均在 75% 以上，我们可以说，受采集者对这五类衔接方式的习得程度都较高。词汇衔接与结构衔接的正确率为百分之百；省略替代的正确率从 1 月份的 77.78% 波动上升到 12 月份的 93.55%；指称关系的正确率在 1 月份为 93.40%，12 月份为 94.09%，两者相近，但期间有所波动；连接的正确率从 1 月份的 85.63% 波动降低到 80.20%。若以正确率为标准判



定习得情况,再综合各衔接方式的月份平均正确率来看,受采集者对这五类衔接方式习得程度从高到低依次为词汇衔接、结构衔接、省略替代、指称关系与连接。

从正确率发展情况来看,词汇衔接和结构衔接在语料中尚未出现偏误,可能是由于前者注重词语意义间的联系,后者注重分句间结构的统一,受采集者较容易把握。除此之外,其余三类衔接方式的正确率折线皆在不同时间阶段呈现出3个“下降—回升”的趋势;其中,省略替代和连接的正确率发展趋势在2月至11月间大概一致。在1月的起始数据中,指称关系的正确率(93.40%)依次高于连接(85.63%)和省略替代(77.78%),而在12月,指称(94.09%)和省略替代的正确率(93.55%)极为相近,连接的正确率(80.20%)则最低。由此可看出,省略替代正确率的上升幅度最为明显,其次为指称关系,连接的正确率呈下降趋势。以此来看受采集者的习得情况,我们可以说,在采集期间,其对省略替代和指称关系的习得情况相对较好,而连接的则相对不太乐观。这可能是由于指称关系和省略替代所涉及的词汇与结构都是相对固定的,如前者包括人称代词、指示代词及相应的主语或宾语位置的零形式,后者一般指名词、动词在语篇中的省略与替代。相对固定的词汇与结构使学习者在习得时更有目的性,故随着学习时间和程度的深入,其对这两类衔接方式的习得情况也逐步增强。相比之下,连接这一衔接方式所包含的词汇范围广阔,受采集者不断习得新的词汇并试错,在此期间伴随着对新学、已学词汇的误用、混淆、泛化等偏误情况,自然就导致了正确率的下降。

笔者随后对分类别正确率发展趋势图的前后数据进行了方差齐性检验与单因素方差分析,前者的显著性为0.995,大于0.05,表明所检验数据方差齐性,可采用后续单因素方差分析,而后续方差分析的显著性结果(p值)为0.998,大于0.05,表明所检验数据不具备显著性,即在采集期间,受采集者的正确率发展变化虽有波动,但并不明显。

#### 4.3 各类衔接方式使用率与正确率相关性分析

笔者根据各类衔接方式在各阶段的使用率和正确率,运用数据分析软件IBM SPSS Statistics 21.0进行了相关性分析,得相关系数(r值)为-0.708,表明各类衔接方式的使用率和正确率之间存在负相关关系,即在本研究采集语料的一年期间,受采集者对某一衔接方式的高使用率伴随着相应的低正确率。在使用率上,指称关系和连接的使用率远高于省略替代、词汇衔接和结构衔接,但前两者的正确率却在总体上低于后三者,尤其是连接的正确率处于五类衔接方式正确率的末位,而处于使用率末位的结构衔接和词汇衔接却具有最高的正确率。

具体来看,一方面,受采集者在产出口语叙事语篇时并未频繁使用词汇衔接和结构衔接,这可能是由于该两类衔接方式的频繁使用要求汉语学习者具备更高的水平,此次受采集者尚未达到,故总体来看使用率低;但由于词汇衔接无固定的词汇代表,而更侧重于词汇之间的内在意义联系,受采集者处于中级高等汉语水平,对所使用的词语意义及相互之间联系的理解与运用水平相对来说更高;结构衔接强调两个句子或小句之间具备相同的结构,如排比等,这类结

构一旦使用于语篇之中,其核心成分的重复使用也不容易出现偏误,故这两者的正确率一直都处于高位。另一方面,由于指称关系所包括的词汇较为基础且固定,受采集者对其的掌握程度相对更高,使用信心也更强,而连接所包含的词汇众多,故两者使用率都很高。但同时,也是因为连接所涉及的词汇众多,其正确率受到新旧词汇因意义理解不到位或泛化、僵化使用导致的冗余、错用、缺失等偏误影响而有所下降;而对于指称关系,笔者观察到受采集者在语篇中的零式指称偏误出现较多,从而可能影响了该类总体的正确率水平。

## 五、结语

本研究依次讨论了各类衔接方式的使用率和正确率的发展情况以及两者的相关性,得出结论如下:

首先,各衔接方式的使用率从高到低依次为指称关系、连接、省略替代、词汇衔接、结构衔接;从发展趋势来看,指称关系、连接、省略替代和结构衔接使用率稍有上升,词汇衔接则略有下降;各类衔接方式使用率发展均有波动,但前后无显著性变化。笔者基于对语料的详细考察,推测这可能是由于各类语篇衔接方式在各阶段的绝对使用数量均有明显增加,使得衔接方式的总使用量也在增加,故其占比变化不明显。

其次,若从正确率来判定习得情况,则受采集者对这五类衔接方式的习得程度总体较高;分类别来讲,习得程度从高到低分别为词汇衔接、结构衔接、省略替代、指称关系、连接。五类衔接方式的正确率发展无显著性变化;发展趋势在大体上相当,其中省略替代与连接的正确率发展过程特点更趋一致。

最后,各类衔接方式的使用率和正确率之间存在负相关关系,即在本研究采集语料的一年期间,受采集者对某一衔接方式的高使用率伴随着相应的低正确率发展趋势。

以上结论为我们了解中级高等汉语学习者语篇衔接方式的习得过程提供了一个初步的研究角度,在一定程度上丰富了该方面的实证研究。然而,本研究尚存在可继续深入的方面,如从数据的全面性与研究结果的代表性来说,受采集者及语篇数量还可适当增加;后续研究也可深入探讨所采集语篇中出现的具体偏误类型与变化特点,以及在此基础上讨论可供汉语教学实践参考的具体教学建议等。此外,从历时性角度考察汉语学习者对语篇衔接方式习得过程的相关研究也亟需该领域专家学者们的进一步开展和探讨。

## 参考文献

曹秀玲. 韩国留学生汉语语篇指称现象考察. 世界汉语教学, 2000, 4

- 陈晨. 英语国家学生中高级汉语篇章衔接考察. 汉语学习, 2005, 1
- 孔子学院总部, 国家汉办编制. 国际汉语教学通用课程大纲. 北京: 北京语言大学出版社, 2014
- 李炜东、胡秀梅. 中级汉语学生的语篇衔接偏误分析. 语言文字应用, 2006, 2
- 李宇明、施春宏. 汉语国际教育“当地化”的若干思考. 中国语文, 2017, 2
- 鲁健骥. 外国人学汉语的篇章偏误分析——兼谈拓宽中介语的研究领域. 第六届国际汉语教学讨论会. 德国下萨克森州汉诺威市, 1999
- 陆莹. 中高级阶段泰国留学生汉语语篇衔接偏误研究. 硕士学位论文. 中国. 广西大学. 2018
- 马燕华. 中级汉语水平日本留学生汉语语段衔接调查分析. 语言文字应用, 2001, 4
- 孙健. 基于衔接理论的英语国家留学生词汇衔接偏误研究. 硕士学位论文. 中国. 山东大学. 2012
- 肖奚强. 外国学生照应偏误分析. 汉语学习, 2001, 1
- 张宇. 高级阶段英国留学生汉语议论语篇衔接偏误研究——基于 HSK 动态作文语料库. 硕士学位论文. 中国. 山东大学. 2019
- 郑贵友. 汉语篇章语言学. 北京: 外文出版社, 2002
- Yuan Lu (2019). L2 distribution of Chinese connectives: Towards a comprehensive understanding of a discourse grammar. *Second Language Research*, 35(4), 557-586

## 作者简介

陈婉秀, 英国纽卡斯尔大学孔子学院中文教师, 北京语言大学汉语国际教育硕士, 研究方向为国际中文教学、第二语言习得与语篇研究。电子邮箱: wanxiu.chen@newcastle.ac.uk; wanxiu.chen@outlook.com

# Same-translated pairs in Chinese Textbooks: Example of Textbooks with French as Lingua Franca

## 中文教材的同译词问题：以媒介语为法语的教材为例

谢红华 Gr ce POIZAT-XIE

瑞士日内瓦大学 Universit  de Genève

**摘要：**目前常用的中文教材中，生词释义最常见的方法之一是翻译法。本研究通过对六本媒介语为法语的中文教材的统计调查分析，指出同译词现象是中文教材词语释义的一个普遍问题。本文分五个部分：1. 总结前人的研究成果与六部教材统计结果；2. 对同译词现象进行分类；3. 分析同译词现象的基础与原因；4. 以学习者的偏误为例，分析同译词效应对习得过程所造成的负面影响；5. 就如何避免同译词提出个人的建议。

**关键词：**同译词；作为二语 / 外语的中文教材；词汇教学；词语语法偏误

### 引言

目前常用的中文教材中，翻译法仍然是生词释义最常见的方法之一，也是教师课堂上解释词语频繁使用的方法，尤其是初级水平的班级。这一现状有诸多原因，从理论上讲，二语 / 外语（下称“二语”）学习不可避免地跟一语结合在一起，不管用什么方法来解释、理解二语词语的意义，学习者都会首先、自然而然地寻找一语中的对应词，以一语为基点来解码目的语的生词。同时，研究证明（孟春国、陈莉萍 2015），一语注释对二语词语的理解与习得都有积极作用。对于学习者、尤其是初学者，其他方法有很多的限制：师生交流的障碍、有限的教材篇幅、有限的课堂时间等等，这些原因都让翻译法成为最简明、最受欢迎的释义方法之一。

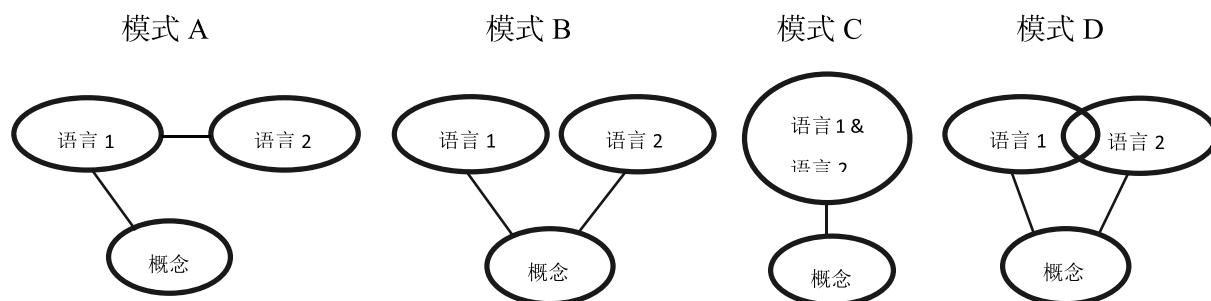
尽管翻译释义法有效且可行度高，但也存在诸多问题，其中之一就是本文讨论的同译词现象。同译词现象指的是用 A 语言（即媒介语，一般是英语或学习者的母语，本文中指法语）同一个词来翻译、注释 B 语言（即目的语，本文指中文）的不同词语，比如“还是 / 或者”皆被译成法语的 *ou*，“认识 / 知道 / 熟悉”都译注成 *connaître*，这些汉语词语构成一个同译词组，A 语言释义词可称为对应词。这里的“词”是一个简单化的说法，实际上包括所有的词汇单位如

词组、固定用语等。

本文分为五个部分：1. 简介前人的研究成果与对六本中文教材中同译词的统计结果，证明此现象的普遍性；2. 尝试对同译词进行分类；3. 分析同译词的基础与原因；4. 以学习者的偏误为例，分析同译词效应对习得过程所造成的负面影响；5. 对如何避免同译词提出一些个人建议。

## 一、前人研究成果与六部教材统计结果

语言学界从上世纪六十年代就开始关注二语学习者的心理词库，八十年代开始建立二语词习得的各种模式，如下图所示（Boulton 1998:83）。本文研究的同译词现象属于模式 A，即以一语或媒介语的词语为中介来联想、理解、习得目的语词语。



中国的英语教学界很早就注意到中国英语学习者的同译词现象，目前多对英语学习者同译词（same-translated pairs）的心理词汇语义加工、心理词库联想模式、同译词心理表征的语义迁移、同译词造成的“同时僵化”等现象进行深入的实证研究（张萍 2010, 2016；王庆等 2018；田莉莉等 2019）。这些研究从心理语言学与语料库语言学的角度，探讨二语词汇习得过程中的“同译效应”，认为“由于同译词彼此语义接近，语义差异凸显度低，加之语境化的输入不足，母语对译词语义长期占据同译词心理词条中的语义插槽，使学习者很难发展起同译词的词汇语义信息，因而很难彻底掌握几个同译词在语义上的细微差异，导致对同译词组的学习发生连带停滞、同时僵化”（田莉莉等 2019:69）。

在国际中文教学界，最早的研究是阎德早（1987），作者在对西班牙背景学生的教学过程中，发现教材里常常把“汉语里几个意义相近或不同、甚至截然相反的词，译成学生母语时却变成了一个词”。作者第一次把这种“多词一译”现象命名为“同译词”或“同译语”；他还注意到同译词现象涉及的不仅仅是近义词。多年后，才有学者接棒关注汉语教材词汇中译英的同译词（孟祥英 1999，苏英霞 2000）。刘怡、李柏令（2017）对近 30 年对外汉语教材中的同译词现象研究进行了述评。过去的研究主要集中在同译词的标准、分类与实证调查及定量分析等方面。另外，此文引用了 1987 年以来跟同译词研究相关的 19 篇参考文献，其中 14 篇为硕士学位论文。笔者最近在 CNKI 以“同译词”为关键词的搜索结果也发现（2023 年 6 月 15 日查

索), 39 篇文献中 25 篇为硕士论文; 2017 年以后有 14 项研究, 8 篇为硕士论文。尽管研究成果仍主要表现在硕士论文中, 但研究领域逐渐扩展到英语以外的语种, 如用越南语、韩语、日语、俄语、西班牙语等注释的中文教材; 另一个倾向是研究者开始细化某一专题, 如某部教材中同译词、基于新 HSK 词汇大纲同译词对比、教材注释某一类词的同译词现象等等。可见, 同译词现象已经引起了很多年轻学者们的广泛注意, 其研究有望得以进一步的扩展与深入。

多年前笔者就已经初步关注到同译词及其相关的偏误问题(谢红华等 2018:161-186), 本文以媒介语为法语的中文综合教材为基础, 对六本通用初级教材的同译词现象进行了统计, 其中三本是中国出版并翻译成法语的教材, 都是中国汉办(今语合中心)对外推广的综合汉语核心教材; 三本是法国出版、分别面对中学生、专业汉语、非专业汉语等不同使用者的本土教材。统计结果如下:

教材名称	总收词量	同译词组	涉及词语量	同译词占总词量百分比
汉语会话 301 句	382	21	58	15
当代中文	755	62	135	18
新实用汉语课本	459	34	69	15
你说呢?	808	45	94	12
汉语入门	528	18	38	7
学中文	1000	83	172	17

统计结果同时表明: 1. 同译词是教材的一个普遍现象, 所涉及的词语占教材总词量少为 7%, 多达 18%, 平均为 14%; 2. 法国本土教材的同译词(平均为 12%)比翻译成法语的中国教材(16%)比重稍微低些, 但也有教材如《学中文》高达 17%。《汉语入门》是一部集体著作, 作者群中有专门研究词汇学与词法的专家, 比较注重生词释义中各类问题, 同译词比较少, 而《学中文》词汇量大, 编者就一人, 同译词比率非常高。

## 二、同译词分类

根据不同的标准, 可以对同译词做出不同的分类。

1. 根据同译词组里各词语是否构成近义关系, 可以分为近义关系与非近义关系, 如苏英霞(2000)。前者如“帮助/帮忙”, 都被译成英语的 help; 后者又细分为三种情况: 第一种是同译词在意义上有一定的关联, 或者具有某个共同义素, 但作为完整的意义单位, 彼此界限分明, 如“生产/产生”同注为 to produce; 第二种是同译词具有整体与部分的关系, 如“海洋/海”同注为 sea; 第三种是同译词的基本意义有相同之处, 但相异之处也很明显, 如“商量/讨论”同注为 to discuss。这一标准的困难来自于如何定义近义词, 近义词标准的宽松会影响到判断同

译词组是否近义。

2. 根据同译词组里各词语是否拥有共同的构成语素, 分为共素同译词组与非共素同译词组, 前者如“忙 / 忙碌” (busy), 后者如“再 / 重新” (again)。这一标准完全是形式上的, 简单明了, 没有模糊或混淆的可能, 只需注意有时共素的不一定近义, 如“国家 / 家”; 在非共素同译词里还可以分出许多不同的类别。

3. 根据对具体对应词组的考察, 笔者更倾向于把同译词分成完全同译词与部分同译词。前者是用同一个对应词来译注目的语中两个或多个生词, 如“还是 / 或者”都注为 *ou*, “做 / 办 / 搞”都注为 *faire*; 后者是指对应词组中有相同与相异的部分, 如“认识 / 知道 / 熟悉”分为注释为 *connaître/savoir*, *connaître/connaître*, *se familiariser avec*, 相同部分为 *connaître*, 而“知道”的注释多了 *savoir*, “熟悉”多了 *se familiariser avec*。仅以《当代中文》的 62 组同译词组为例, 有 32 组 (含 69 个汉语词语) 为完全同译词, 30 组 (含 66 个汉语词语) 为部分同译词, 各占 51% 与 49%, 两类比例相当。这一标准限于形式, 一目了然, 可行度高, 不会出现两可的现象。从教学角度出发, 两类同译词组对学习者的影响也不完全相同: 完全同译词给人的印象是同译组中的词语完全对等, 可以互换; 而部分同译词已经表明不同词语之间的某些区别。后文谈到的避免同译词现象的策略之一正是细化义项。

这些同译词组包含各种不同类型的词语: 离合词, 如“起 / 起床、游 / 游泳”; 基本意义相同但功能、位置不同的词, 如“二 / 两、怎么 / 怎么样”; 单纯趋向动词与复合趋向动词 (带趋向补语的趋向动词), 如“回 / 回来、出 / 出去”; 动作动词与结果动词, 如“摔 / 倒”; 意义完全不同而因对应词的多义被排在一起, 如“点 / 小时” (法语对应词 *heure* 既表时点即“点”, 也表时长即“小时”); 更多的是基本意义相同而有细微差别的近义词, 如共素单双音节近义词, 如“国 / 国家、写 / 写作”, 或不共素, 如“几 / 多少、得 / 应该”; 或者没有音节区别、不共素的近义词, 如“爬 / 登、漂亮 / 好看 / 美丽”等。

### 三、同译词现象的基础与原因

同译词不是一个偶然现象, 其基础与原因至少有以下几个方面:

1. 语言是人类不同群体的共同现象, 不同语言的词汇拥有客观的、相似的对应用, 持不同语言的人群通过翻译可以交流, 因为不同语言之间的词汇存在对等的元素。大自然的万物虽然在不同语言里命名不同, 但在人类眼里, 都是同样的事物。“太阳、sun、soleil、sonne、sol、sole”等等指的都是太阳系的中心天体, 是人类能看到的早上从东方升起、晚上从西边下落的恒星。尽管不同语言中表达同样概念的词语所占的语义空间不完全一样, 但语义分布存在重叠部分, 正是此部分让不同词语可以有互相译释的可能。

2. 因为生活环境、历史文化背景、对万物的理解等不同, 两种语言中的两个词语语义完全

重合的可能性不大,对应词必然造成某种差距、片面理解或误解。“路”在不同文化背景下、不同语境中可以是“公路、高速公路、马路、大街、小巷、山路、动物走的小道、心路历程”等等。而且,二语学习是在掌握了至少一种语言前提下进行的,不管通过什么方式来学习,在一语中寻找对应词语是无可避免的,尤其是初级阶段,甚至可以说是必经之路。法语背景学习者遇到“路”时必然会在 route、autoroute、chemin、rue、ruelle、boulevard、avenue、voie、itinéraire、passage、sentier、parcours、trajet、piste、artère 等众多法语词中寻找对应词。

3. 虽然一语与二语重叠的语义占位有助于学习者快速扩大二语词汇,但是“不管是多义同词还是同/近义异词,二语学习者更多且无意识地趋向于认可两者语义相同的部分,而对语义元素不同的部分难以有意识地去辨别加工。”(张萍 2016:392)而且,“双语学习者心理词库中的词汇语义加工都存在跨语言启动的同译效应,且这种翻译对等效应总是强于词汇间的语义相关程度。持续的学习还会不断固化二语。”(张萍 2016:394)

4. 中国教材翻译成媒介语存在质量上的问题,某些对应词缺乏准确性与针对性。海外教学对象母语或媒介语统一,翻译法用得比国内更为普遍。国内外的中文教学主要由母语为汉语的老师负责,其外文水平可能没有达到学生一语水平,所选的对应词一般都比较简单。

#### 四、跟同译词现象相关的学习者偏误

中介语中的偏误是二语习得过程中的一个复杂的自然现象,其根源可能跟一语负迁移、目的语规则泛化、某种特定的思维方式与文化背景、教学误导等等方面有关,而同译词现象也是导致偏误的原因之一。

##### 1. 易混淆词现象

易混淆词是张博于 2005 年提出的一个概念(张博等 2008:15),所列举的七类易混淆词中,其中第五类就是母语一词多义对应的汉语词,比如英语的 live 分别对应“生活/住”。实际上,媒介语一词对应目的语多词(即本文讨论的同译词现象)也涉及其他类别,比如汉语近义词如“解释/说明”、有相同语素的词如“天气/气候”等。笔者曾经统计了法语背景学习者的 34 万字初级汉语中介语写作材料,最常见的易混淆词有 32 组(谢红华等 2018:174),其中三分之二(共 21 组)跟以上六部教材的同译词组有关。可见,同译词是造成易混淆词的根本原因之一,不解决同译词问题,就很难避免易混淆。



## 2. 词语与语法偏误

既然两个汉语词变成了法语的一个词,学习者就会认为 1. 法语对应词与汉语同译词意义相同, 2. 同译词组不同词语的意义相同, 偏误就很难避免。说“\* 明年的音乐会, 我比较担心三个东西”、“\* 我要告诉你两个东西”, 是因为学习者把“东西”与 chose 完全对等起来, “东西”在《当代中文》、《新实用汉语课本》、《你说呢? 》被注译为 chose; 而《汉语入门》或《学中文》注为 chose, objet 已经进了一步, 让学习者明白“东西”多指具体的物品, 而不等同于 chose 的抽象意义。再如“\* 每年夏天我跟家一起旅行”“\* 我忘了给家打电话”, 是因为教材都把“家”解释为 famille, maison (《当代中文》、《新实用汉语课本》、《你说呢? 》、《汉语入门》、《学中文》)。没有一本教材列出“家人”一词(《汉语入门》列出“一家人”, toute la famille), 也没有一本教材强调 famille 有“家人”之意, 而“家”不表家人义, 难怪学习者以为“家”跟 famille 一样, 也可以指“家人”。

用多功能词来对应不同的汉语词而导致的偏误比比皆是, 如“\* 我去饭馆为吃饭”与“\* 为青年工资不太低的工作很难找到”, 偏误原因是用 pour 来注释“为”(《当代中文》、《新实用》、《汉语入门》)。pour 有多个功能: 带出目的(为、为了), 连接两个动词, 引出对象(对……来说), 但只有第一个功能才能用“为”。学习者先学并记住了第一个功能, 之后其他功能就因为对应词同一词形的陷进而用“为”代替其他同译词。所以, 选择对应词时, 必须尽最大努力避免 pour、faire、jouer 之类的多功能词。

## 3. 词汇量不足

调查表明, 欧美学生进入中级水平词汇学习的主要问题是词汇里严重不足、缺乏辨别近义词的能力(张和生 2010:27), 而同译词在某种程度上加剧了此问题的严峻性。不同目的语词语与同一母语词挂钩, 在学习者的心理词库中变成了同一个词; 因为同一对应词的引导, 后学的词语又被先学词语的“领先地位”所“同化”、所“排挤”, 无法牢固建立并占据属于自己独特的心理地位。要根本改变词汇量不足的现状, 避免同译词是通道之一。

## 4. 偏误固化现象

一旦母语对译词的意义信息进入并占据二语心理词条的语义位置, 学习者就很难建构起真正属于二语词语自己的独立语义信息, 就会发生“僵化”, 以致无法彻底掌握。同译词更加特殊, 因为建构同译词组词语的自主语义的影响或阻碍来自于同一个母语或一语对应词。田莉莉等(2019)的实验研究证明, 因为大多数同译词为近义词(近义词辨别本身已经是学习者的难

点之一),语义差别凸显度低,加上语境化输入不足,又同时共享母语对应词的语义,这些词语就“命运与共”,在达到一语词目中介阶段后便集体停滞与僵化,学习者将混同并无法区分使用同译词系列,视其为完全同义词或语义同一词。

我们在教学实践中发现,由同译词引起的一些偏误会固化,既有上述的“同时僵化”,但更常见的是用同译词组中最早习得的词语来代替后学词语,因为前者印象深刻,占据了一语对应词在目的语对应过程中的语义位置。因此,学习多年后学生还会用“问”代替“请/让(某人做某事)”(同注为 *demander*)、用“还是”代替“或者”(同注为 *ou*)。

周小兵等(2022:47)通过对多部汉语教材的统计研究认为,目前教材生词释义常见的问题有以下几种:1. 意义解释不当,2. 语法解释不当,3. 感情色彩偏差,4. 释义词难度超过被释义词,5. 超量解释,和课文不一致,6. 外汉对比“一对多”。第六类就是同译词现象。从行文分析与例子中还可以看到,除了第4与第5类,其他都跟同译词有关。

## 五、避免同译词现象的建议

同译词虽然在某种程度上不可避免,但弊远远大于利,我们必须努力减少同译词的数量。

首先,教材编者、翻译者、老师们要时刻保持避免同译词的强烈意识。以上分析证明,绝大部分的同译词是可以避免的,只有少数很难避免或者无法避免,对后者也可以做出相应的处理,增加一些注释,让学生一接触生词就注意到两个同译词之间的差别。选择对应词时必须特别谨慎,理想状态是对目的语的生词与媒介语的对应词的异同有深入的了解,注释部分同时关注两者的意义与用法异同。

其次,对应词常常是多义词,注释时必须细化义项,说明在具体语境中指的是哪一个概念或理性意义。“时间/时候/天气/气候”皆被解释为 *temps* 显然不合适、不完整, *temps* 义项很多,但这个词所引起的联想到可能就是其中一个义项,而此义项不一定就是目的语词的意思。可以分别处理为:时间, (*avoir du*) *temps*; 时候 (*il est*) *le moment de*; 天气 *temps (qu'il fait)*; 气候 *climat (météo)*。括弧里的内容引导学习者联想正确的对应义项。细化义项还有另一种可能性,即每个生词都出现在一篇课文的具体语境中,只有一个意义,注释时以课文语境为基础,标出生词的具体意义。“时间”的语境可能是“有时间、没有时间、时间很长、时间很短、时间过得真快”等,“时候”的语境可能是“下雨的时候、这时候、那时候、什么时候”等。

跟细化义项密切相关的是尽量避免用多义多功能词来注释,此类词语使用频度极高,概括性极强,适用面广,而学习者通过这类“万能”词感触到的目的语词是极为模糊不清的。用 *faire* 来注释“做/作/搞/干/办”等没有错,但学生一用就错,因为这些词不是所有用法都可以用 *faire* 来代替, *faire* 的很多意义与用法也不等同于这些汉语词。根据具体语境,可以对应 *fabriquer, entreprendre, établir, faire faire, durer, offrir, former, traiter, jouer, ressembler, obtenir, fêter*

等等。

实在没有办法避免同译词时，可以采取部分同译词的做法，即在相同对应词的基础上加上其他对应词，扩大联想，使之准确化。

所有对照实验研究都证明，被测词在译释修改之后，学习者的正确率都提高了（如洪玉珠 2014），但修正前后正确率区别有的高达 43%，有的才 5%。是某些词本身就比较另外一些词难学？是修正还不到位？是每个学习者对同一词语或不同学习者对同一词语的敏感度与接受度不一样？在释义条件之外，影响词语习得可能还有其他因素。

再次，很多教材的词汇部分过于简单，只释义而不顾及或少涉及词语的语法与语用特征；在选用对应词时，很少考虑对应词与目的语词的异同。一方面需要准确解释汉语词的语义，并简洁标明其他语法或语用特征，如细化词类、搭配、重叠形式、风格与色彩等；另一方面，要选用语义、语法、语用皆一致的对应词，如果有不对应之处，必须明确指出。“\* 我恐怕他不来”表明学习者认为“恐怕”是个动词，因为对应词是 *craindre*；实际上对应 *peut-être*, *probablement*, 或者 *on craint que...*（后跟贬义情况）可能更合适。“\* 我公然告诉大家这个事情和我没有什么关系”说明学生不清楚“公然 / 公开”的褒贬区别，仅仅注 *publiquement* 是不够的。

近义词的辨别是教材中需要大力改进的部分，一是汉语近义词本身的辨别，一是媒介语与目的语近义词之间的辨别。前者早就得到关注，后者做得不够。“同意”注为 *être d'accord avec*, *être de l'avis de* 完全正确，但学生造出这样的句子“\* 我不同意你、\* 游行者和政府不同意”，因为对应词有介词 *avec* 或 *de*，而且介词后经常是表人名词，而“同意”后面不可以跟表人名词，必须是“看法、意见、决定”之类的词语。可见，注为 *approuver* 更合适，更接近汉语词的用法。

学习者的词汇能力包括四个方面：语言能力即词的意义与形式，话语能力即词的功能与在句子中的位置，指称能力即词与词之间的关系，社会文化能力即词在具体文化语境中的价值与意义（Hamel & Milicevic 2007 :27）。教材生词释义部分必须充分考虑这四个方面的内容，才能帮助学习者正确理解并使用词语。

## 启示

本文统计调查说明，初级阶段绝大多数同译词都集中在几十对近义词或媒介语多功能词上，重点处理好这些词语的译注，同译词现象就会大大减少。

不管教材编写或者课堂教学，给中文词语寻找媒介语对应词，看起来是很简单的工作，实际上需要十分慎重，否则可能会误导，后果严重且长时间产生负面影响。教材词汇部分的编写，给予学生固定、长期的视觉效果；又因篇幅限制，没有深入的分析比较，应该特别重视精确度

与针对性,以便达到最好的释义与导用效果。本研究意在抛砖引玉,希望引起广大同行对同译词现象的重视,共同努力减少教材里与课堂上的同译词,改进生词释义方法,从而减少学习者的词语偏误,提高词汇学习效率。

## 参考文献

- ALLANIC B. (2009) 学中文 (*Le chinois...comme en Chine*). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOULTON A. (1998) *L'acquisition du lexique en langue étrangère*. UPLEGESS, 26, pp.77-87. hal-00114355.
- HAMEL&MILICEVIC (2007) Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 4 :27
- 洪玉珠 (2014) 欧洲中级水平留学生同译词使用偏误研究. 南京大学硕士论文.
- 刘珣主编 (2009) 新实用汉语课本 (第一册) (*Nouveau manuel du chinois pratique*). 北京语言大学.
- 刘怡, 李柏 (2017) 近 30 年对外汉语教材中的“同译词”现象研究述评. 现代语文 (语言研究版), 6:16-18.
- 康玉华, 来思平 (2006) 汉语会话 301 句 (上册). 北京语言大学.
- 孟春国, 陈莉萍 (2015) 生词注释对限时阅读理解与词汇附带习得的影响. 外语与外语教学, 1.
- 孟祥英 (1999) 教材中的同译词现象及其对策. 天津对外汉语教学研讨会论文集. 百花文艺.
- PILLET I., LAMOUREUX C., ARSLANGUL A. (2009) 你说呢? (*Ni shui ne ?*). Paris : Éditions Didier.
- RABUT I., WU Yongyi, LIU Hong (2009) 汉语入门 (*Méthode de chinois, premier niveau*). Paris: l'Asiathèque.
- 苏英霞 (2000) 同译词辨别的几种方法. 汉语学习, 2:60-62.
- 田莉莉, 姜孟, 陈宏俊, 王慧莉 (2019) 外语学习者同译词学习“同时僵化”假设. 外语教学与研究, 1:57-70.
- 王庆, 潘雪瑶 (2018) 英语同译词心理表征发展中的语义迁移机制. 当代外语研究, 3:87-92.
- 吴中伟主编 (2010) 当代中文 (入门版) (*Le chinois contemporain pour les débutants*). 华语教学.
- 谢红华主编 (2018) 法语背景学生学汉语偏误分析. 巴黎: 友丰.
- 阎德早 (1987) 同“译”词教学初探. 世界汉语教学, 2:42-44.
- 张博等 (2008) 基于中介语语料库的汉语词汇专题研究. 北京大学.
- 张和生 (2010) 对外汉语词汇教学研究 ---- 义类与形类. 北京大学.
- 张萍 (2010) 中国英语学习者心理词库联想模式对比研究. 外语教学与研究, 1:9-16.
- 张萍 (2016) 中国英语学习者心理词汇语义加工中的同译效应. 外语教学与研究, 3:382-395.
- 周小兵等 (2022) 汉语教材词汇研究. 北京: 商务.

## 作者简介

谢红华，日内瓦大学汉学系资深教师，硕博生导师，日内瓦大学孔子学院瑞方副院长。研究方向为汉语语言学、国际中文教学、中国当代文学法译等，出版著作 10 部，论文 40 多篇。专著有《汉语词，法语词》、《汉语的微妙》、《汉语水平词汇系列》（4 本）等，主持集体项目《法语背景学生学汉语偏误分析》。近年来致力于构词法与词汇教学、中国文学法译过程中主要问题的研究。

联系地址：grace.poizat@unige.ch

# The Xu-based Chinese as a Second Language Instruction: Theory and Practice

## 基于续论的汉语二语教学：理论与实践

杨 梅 YANG Mei

蔡子婕 CAI Zijie

兰卡斯特大学 Lancaster University

华南理工大学 South China University of Technology

**摘要：**续论由中国应用语言学家王初明先生提出，强调学习者在“续”中学会正确使用语言，语言学习的高效率可以通过“续”实现。研究者在续论学习观基础上致力于探索高效的外语教学策略及方法，续论和续作任务的促学效果在实证研究中得到了反复检验。为推进续论学习观在汉语二语教学研究中的应用，本文介绍续论的发展背景及主要理论观点，梳理续论在汉语二语教学中的应用现状，讨论续论在汉语二语语言能力培养中的应用途径。

**关键词：**续论；汉语二语教学；互动协同；语言发展

### 一、引言

汉语二语教学研究在近年取得丰硕成果，但现有研究大多聚焦西方理论的引介与检验，鲜有汉语二语教学理论的创新。中国应用语言学家王初明先生在探索二语学习的认知机理、实现外语教学理论和实践创新的基础上，提出续论语言学习观，强调学习者在“续”中学会正确使用语言，语言学习的高效率可以通过“续”实现（王初明，2017）。在续论学习观基础上，二语教学研究蓬勃发展，续论的解释力和自洽性在大量实证研究中得到反复验证（如王敏、王初明，2014；Peng et al, 2020；Ren & Ye, 2019；Wang & Wang, 2015；Zhang, 2017 等）。但是，续论在汉语二语教学研究领域的应用刚刚起步，相关理论发展和实践应用均有待深入探究和系统考察。因此，本文介绍续论理论背景，梳理续论在汉语二语教学研究中的应用现状，并分析续论应用于汉语二语语言能力培养的具体操作方式。

## 二、理论背景

续论是一种旨在解释语言习得机制和规律的学习观（王初明，2016）。在基于使用的语言习得观框架下（Tomasello, 2003; Tyler, 2010），续论强调学习者是在“续”中学会正确使用语言的，所以语言学习的高效率可以通过“续”实现（王初明，2017）。王初明（2017: 547）指出，所谓“续”是指说话者在语言交际使用中承接他人的表述，阐述自己的思想，前后关联，推动交流，可操作化为互动过程中语言使用者对语言输入的补全、拓展和创造（completion, extension, and creation, 简称 CEC）。

续论强调语言学习过程中的“创造性模仿”。王初明（2019）指出，“创造性模仿”由语言理解与语言产出的不对称性所驱动，语篇不完整性和理解与产出不对称性所引发的协同效应（Pickering & Garrod, 2004）是“续”可以高效促学的基本原理。目前常见的外语学习方式如听写、阅读、翻译等主要依托他人创造的内容，较少借助学习者的内生表达动力来驱动，难以激发学习者的主观能动性及其交际意愿。而在续论基础上设计的语言学习任务，可以把内容创造与语言模仿紧密结合，激发学生的内生表达动力，促使学习者模仿和吸收有助于创造交流内容的语言表达形式，在真实语境中准确、流利地使用语言。

续作任务是在续论学习观基础上开发的语言学习任务，强调先为学生提供不完整的语篇输入，让学生在充分理解语篇基础上，接续补全语篇内容（王初明，2019）。不同的语言输入方式（视、听、读）与输出方式（说、写、译）可以以“续”为媒介，组建成多种续作任务，如听后说、视后说、读后说、对比续说、读后续写、听读续写、图文续写、对比续写、读后续译等（王初明，2016）。目前已有大量实证研究以英语二语学习者对象，考察了“续”在促进词汇发展、保证语法准确及提高篇章连贯性等方面的促学效果（Zhang, 2017; Peng et al, 2020; Ye & Ren, 2019），以续促学理念的应用价值得到了反复验证。

## 三、基于续论的汉语二语教学实践

续论在汉语二语教学领域的应用在近年也成为研究热点，涌现出一批基于续论的汉语二语教学研究。这些研究可以分为二类：第一类主要检验续作任务的汉语二语促学效果；第二类致力于推进续论理论发展及其在汉语二语教学中的实践应用。

### 3.1 续作任务的促学效果检验

词汇和句法是汉语二语学习的两大难点，在续论基础上设计续作任务，是否可以有效促进汉语二语学习？如何聚焦汉语二语词汇和句法学习难点，有针对性地设计汉语学习续作任务？这是此类研究主要关注的焦点。

在词汇学习层面，汉语量词的学习是热点也是难点，研究者在续论基础上设计了读后续写和读后续听等任务，尝试比较传统任务和续作任务在促进汉语量词及其它目标此类二语习得上存在的差异，检验读后续写的促学效果。其中，郝红艳（2015）采用读后续写任务与传统的填空任务考察了 56 名初级水平汉语二语学习者使用汉语名量词的基本情况，比较了两种任务类型条件下二语学习者产出名量词的特点，发现大多数学习者在完成读后续写任务后提高了名量词的使用频率和增加了使用类型。与缺乏创造性促学特征的填空练习相比，读后续写对汉语名量词习得具有较佳的促学效果。洪炜、石薇（2016）以 59 名中偏下水平汉语学习者为考察对象，分组进行了续写及阅读教学实验，考察读后续写任务是否能有效促进汉语二语者的量词习得、促学效果的延时效应、读后续写较传统阅读有何优势等三个问题。实验结果表明，读后续写和阅读均对提高量词使用质量起到了促进作用，但读后续写促学效果更佳，而且读后续写延时促学效果优于阅读。此外，洪炜、申昭贞（2021）对读后续听任务在汉语二语词汇学习中的有效性展开研究，他们考察了韩语母语者在读后续听、短文听写、无听写等三种任务条件下，学习 45 个汉语目标词的效果，发现读后续听任务可以显著促进目标词词形、词义的记忆和词语理解运用能力，而且与传统短文听写任务相比，读后续听任务对目标词各维度的促学效果均具有明显优势。研究讨论了读后续听任务高效促学的机理，认为这样的续作任务实现了理解与产出的紧密结合，催生了互动协同效应，有效缓解了二语者产出的压力。

在句法学习层面，研究者们聚焦常见的汉语二语句法偏误，设计读后续写任务，结合先进的心理语言学实验手段，考察了续作任务促进汉语二语空间短语结构和动结式等结构学习的效果，讨论了续作任务高效促学的原因及认知机制。其中，王启、王凤兰（2016）以母语为韩语的中级水平汉语学习者为考察对象，开展了读汉续汉和读韩续汉测试，探讨不同语言的前读材料在续写中的协同效应及其促学效果。结果表明，在前读材料适合学习者水平的前提下，读汉续汉更能降低部分句法偏误的发生率，从句法习得层面验证了读后续写在汉语二语教学中的适用性，表明以目标语作为前读材料的续作任务促学效果更佳。Zeng et al（2017）以中级水平的汉语二语学习者对象，考察了读后续写与阅读理解练习在学习汉语空间短语结构上的促学差异，发现读后续写任务更能提高框式结构、介词和方位词的正确率，证明了读后续写对空间短语结构的习得促学作用。刘丽、王初明（2018）采用有声思维和即时访谈的方法，考察了两个中级水平汉语二语学习者读后续写的心理过程，研究发现读后续写不仅能促进动结式的正确使用，还在语言、篇章结构和连贯性方面产生了明显的协同效应，验证了读后续写在汉语二语句



法习得上的促学效果。

### 3.2 基于续论的汉语二语教学理论和实践发展

基于续论的汉语二语教学理论及实践发展在近年取得较大进展, 相关研究(郝红艳等, 2020; 王初明, 2015; 王启, 2019, 2020; 王亚桥、严修鸿, 2019; 杨梅、严晓朦, 2023; 周一书, 2021) 不仅致力于探讨汉语二语教学以续促学的认知机理, 更关注通过课堂教学实验探究续论在汉语二语教学中的应用价值与潜在困难。其中, 为验证读后续写任务如何激发汉语二语学习者表达动机、促进汉语二语发展, 王初明(2015) 深入探究了读后续写因何促学的认知机理, 考察了读后续写任务完成过程中存在的协同效应, 指出读后续写任务可以有效解决汉语二语理解和产出的不平衡, 促使学习者在创造性模仿基础上提高准确使用二语的能力。郝红艳等(2020) 把互动协同理念应用到汉语二语写作教学中, 挖掘互动教学过程中的促学因素, 发现语言输入输出的频率和选择性注意在汉语二语互动学习中发挥了促进作用。此外, 续论强调理解产出不对称所引发的认知协同是二语发展的内在机理, 杨梅、严晓朦(2023) 从续论学习观视角出发考察汉语关系从句的二语理解和产出, 采用自定步速阅读和句子连接任务收集数据, 发现汉语关系从句二语理解准确率高于产出, 揭示了汉语关系从句二语理解和产出的不对称特点, 从续论学习观视角分析了相关特点的理论 and 实践价值, 探究了汉语二语发展的深层机理, 为汉语二语教学理论发展及应用带来启发。

在教学实践方面, 王启(2019) 在 58 名中级汉语学习者中开展读后续写实验, 探究了读后续写任务设置及材料选择如何影响学习效果。研究考察了“字字相连”与“分词连写”的阅读材料对读后续写协同效应的影响, 结果发现分词连写可增进汉语文本理解, 增强学习者对目标结构的关注度, 从而加强汉语二语读后续写的协同效应。作者据此为基于续论的汉语二语教学实践提出具体的操作建议, 指出汉语读后续写任务设计需要重点考虑采用难度适中的分词连写作为前读材料。王亚桥、严修鸿(2019) 在 24 名中级汉语学习者中开展为期 16 周的教学行动研究, 考察读后续写在汉语二语写作教学中的可行性及其效果, 发现汉语二语读后续写在实际操作上存在的困难有: 较难寻找合适的阅读材料; 课堂活动较难控制; 读后续写的词汇、语法与教材的顺序不一致等。周一书(2021) 考察了续作训练对提高留学生汉语产出能力的有效性, 发现续作训练增强了学生借鉴和模仿标准汉语表达的意识 and 能力, 提高了学生语言表达的准确性、丰富性和流利性, 学生汉语学习的主动性和自信心都有所增强, 团队合作精神和自主学习能力也得到培养和提升。

以上研究显示, 续论正在被广泛应用于汉语二语教学研究中, 研究方法在不断更新, 研究内容也在不断扩展。但由于相关实践起步较晚, 基于续论的汉语二语教学研究在应用实践和具体操作方面还存在以下不足: (1) 虽然现在已经开发出种类丰富的续作任务, 但目前汉语二语研究多采用读后续写的方法, 对其他续作形式的考察鲜有涉足; (2) 实证研究样本普遍偏小,

研究对象多为初级和中级水平的二语学习者，而且多为共时研究，缺乏大样本历时研究，影响了研究结果的普适性和有效性；(3) 在读后续写促学效果检验方面，研究方法多样，科学性较强，但在续论的汉语二语教学实践应用方面，研究方法还比较单一；(4) 探讨“续”如何促进语言能力的汉语二语习得研究相对较少，缺乏如何有效利用“续”机制提高汉语二语语言能力发展的研究，续作任务的教学实践和具体操作还有待进一步探索。

#### 四、续论与汉语二语能力培养

针对以上不足，我们结合汉语二语语言能力培养的现状，分析在续论指导下开展汉语二语教学的具体操作手段和途径。

首先，汉语二语听力能力训练一直存在孤立听音解词的问题，虽然近年听说结合训练模式应用较为广泛，但鲜有听力与其他技能相结合的训练方式。续论强调有效的创造模仿以充分理解原文为基础（王初明，2016），强调以续促听的练习可以推动学生对听力材料的深度理解和加工。根据王初明（2016），适应汉语听力训练的设计有：(1) 听后续说。在不完整的汉语听力材料输入后，用汉语进行补充性续说。听力材料根据学习者水平及教学目标，对其题材，用词，语速等进行调整。(2) 听后续写。与听后续说类似，在不完整的汉语听力材料输入后，要求学习者用汉语续写，以续写形式考察对听力文段的理解，同时还能考察学生汉字听辨、识记与书写。值得注意的是，随着多媒体教具的普及，与听力训练相关的续作训将不限于听后续说及续写两种形式，通过调整输入材料的模态，听后续说、听后续写还可以跟视觉结合，发展为视听续说与视听续写等多模态续作形式；而通过增加续作轮数，传统听后续说及听后续写还可调整为多轮听后续说与续写等具有较高互动强度的续作任务。

第二，在汉语二语口语教学任务的设计上，续作训练弥补了传统口语训练依赖教材、脱离现实语境的不足，续作中的语言输入材料可以为口语训练提供语境及背景知识，各类形式的续作任务可以激发学生表达的内生动力，提高课堂参与度与学习积极性。基于王初明（2016），包含口语活动的续作任务有听后续说、视听续说、读后续说、对比续说等。我们认为，根据不同阶段学习者的学习目标，续作类型也可作相应调整：对初级学习者来说，语感培养及语音训练是学习重点，听后续说和视听续说能变换语言输入形式，提供丰富的语音语调模仿范例，有助于反复刺激学习者学习正确的语音语调；而对于中高级学习者，提高表达能力是主要任务，读后续说和对比续说的语言输入材料则可以提供丰富的语境，可以激发了学习者外生动力，促进学习者创造性模仿和使用输入材料中的正确语言，提高语言表达的准确性。

第三，汉语二语阅读教学多以介绍阅读技巧为主，缺少有创新性的阅读任务设计，现有“听说读写”结合模式、“读说主导”阅读教学模式等也缺乏完整的理论体系。续论能为汉语二语阅读教学提供创新性理论指导，开展具有针对性的阅读练习设计和实践。基于王初明（2016）

对续作基本形式的设计,与阅读相关的续作任务包括:(1)读后续说,即在充分理解输入材料的基础上,进行拓展性续说等理解性产出练习。(2)读后续写,即读后针对不完整的语篇输入内容进行扩写或重写等练习。我们认为,根据教学需要,输入材料的难度、续作任务的广度和深度均可通过增加前读材料篇幅或续作轮数等进行适当调整。此外,充分理解文章、提高语言水平、提升阅读能力是提高汉语阅读能力与水平的重要途径,用于阅读理解训练的续作任务可以有针对性地提高阅读理解的能力,激发阅读动机和意愿,促进有效阅读。

第四,汉语二语写作教学一直是公认的难点,相比其他语言技能教学的研究,写作研究数量少,写作精品教材少,也缺乏全面系统的理论指导。读后续写有助于改善二语写作的一些主要问题如语篇衔接手段单一、语法错误多见、内容创造不足等,因为在这样的任务设计中不仅增加了即时语言输入,提供了模仿资源,而且还加入了内容创造的机会,有利于学习者提高交流意愿,丰富表达内容,提高语言表达技巧。根据王初明(2016)的续写练习设计,我们认为应该针对不同语言水平的学习者提供类型多样的读后续写任务:(1)听读续写可以帮助初学者学会断词,匹配字词声调,明确词语搭配;(2)对比续写可提升语篇衔接连贯能力,适合中高级学习者;(3)图文续写适合需要提高语言准确性的中高级学习者;(4)多轮续写提供了语境,促进学习者使用正确的外语表达,适合不同水平学习者。

## 五、结语

本文介绍了续论学习观的主要理念,分析了“续”可以促学的认知机理,介绍了基于续论的汉语二语教学研究现状,指出了现有研究的不足,并从听说读写四个方面为基于续论的汉语二语教学实践提出了操作建议。文章分析了续论在汉语二语教学研究中的应用现状,一方面有助于检验续论学习观在汉语外语教学中的实效,促进续论学习观和汉语二语教学研究发展,另一方面还可为构建创新型汉语二语教学模式提供理论参考,具有积极的应用价值。由于篇幅有限,本文未深入分析续论的核心机理,也未开展实证研究检验续论在汉语二语能力发展中的具体效用。下一步我们计划深入了解续论运作的规律,探索续论在汉语二语教学中的应用途径和方法,进一步检验其教学实效。

## 参考文献

- 郝红艳.“读后续写”练习对汉语名量词促学促用效果研究.广东外语外贸大学学报,2015,(6): 90-94.
- 郝红艳、张欢、缪静.汉语二语写作“互动协同”促学探讨.华文教学与研究,2020,(3): 47-54.
- 洪炜、石薇.读后续写任务在汉语二语量词学习中的效应.现代外语,2016,(6): 807-818.

- 洪炜、申昭贞. 读后续听任务在汉语二语词汇学习中的有效性研究. 汉语学习, 2021, (4): 84-93.
- 刘丽、王初明. “续论”与对外汉语动结式的学习. 广东外语外贸大学学报, 2018, (3): 21-28.
- 王初明. 读后续写何以有效促学. 外语教学与研究, 2015, (5): 753-762.
- 王初明. 以“续”促学. 现代外语, 2016, (6): 784-793.
- 王初明. 从“以写促学”到“以续促学”. 外语教学与研究, 2017, (4): 547-640.
- 王初明. 运用续作应当注意什么? 外语与外语教学, 2019, (3): 1-7.
- 王敏、王初明. 读后续写的协同效应. 现代外语, 2014, (4): 501-512.
- 王启、王凤兰. 汉语二语读后续写的协同效应. 现代外语, 2016, (6): 794-805.
- 王启. 读后续写协同效应对汉语二语学习的影响. 外语与外语教学, 2019, (3): 38-46.
- 王亚桥、严修鸿. 读后续写在汉语二语写作教学中的应用研究. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2019, (4): 125-132.
- 杨梅、严晓朦. 汉语关系从句的二语理解与产出: 续论学习观视角. 汉语学习, 2023, (4): 73-81.
- 周一书. 续作训练提高留学生汉语产出能力的行动研究. 华文教学与研究, 2021, (3): 88-94.
- Peng, J., Wang, C., & Lu, X. (2020). Effect of the linguistic complexity of the input text on alignment, writing fluency, and writing accuracy in the continuation task. *Language Teaching Research*, 24(3), 364-381.
- Pickering, M., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2), 169-226.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, A. (2010). Usage based approaches to language and their applications to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 270-291.
- Wang, C., & Wang, M. (2015). Effect of Alignment on L2 written production. *Applied Linguistics*, 36(5), 503-526.
- Ye, W., & Ren, W. (2019). Source use in the story continuation writing task. *Assessing Writing*, 39(1), 39-49.
- Zhang, X. (2017). Reading-writing integrated tasks, comprehensive corrective feedback, and EFL writing development. *Language Teaching Research*, 21(2), 217-240.
- Zeng, L., Mao, Z., & Jiang, L. (2017). The effect of the continuation task on the acquisition of the Chinese spatial phrase structure by L2 Chinese learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(3), 298-315.

## 作者简介

杨梅, 博士, 女, 兰卡斯特大学孔子学院中方院长, 华南理工大学外国语学院教授。研究方向为二语习得。主持“英语国家学习者汉语二语学习机制研究”、“基于续论的外语教学理论和实践创新研究”等项目, 在《世界汉语教学》、《外语教学与研究》等刊物发表多篇汉语二语

习得文章。

电子邮件 : m.yang15@lancaster.ac.uk; flmyang@scut.edu.cn

本文受 2022 年国际中文教育研究课题项目资助 (This paper was funded by a grant from 2022 International Chinese Language Education Research Program (22YH21C) to the first author.)

# Teaching Chinese Culture with the Three Ps Framework

## 利用 3 Ps 框架设计汉语文化教学

徐丽 XU Li

昆山杜克大学 Duke Kunshan University

**摘要:** 在外语课堂的文化教学中，教师往往把文化教学等同于文化知识的讲解，学生所学到的文化内容无法应用在实际交际之中，因而具有一定的局限性。本文强调文化教学应注重学习文化视角、进行文化实践，并在文化实践中培养学习者的文化意识，以避免语言教学和文化教学的割裂。本文列举了在 3 Ps 框架指导下设计出的文化教学活动实例，旨在探讨各类文化教学的方法与操作，供外语教师在实际教学中参考。

**关键词:** 汉语教学；文化教学；3 Ps 框架

### 1. 引言

外语教学中应该融入文化教学，这已是所有外语教育工作者的共识。常见的做法是教师遵循课本，学习出现在课文或者注释中的文化知识点，或在节假日举办文化活动，例如品尝一些地道食物或者玩有文化特色的游戏等，具体到汉语教学领域也不例外。祖晓梅（2015：53）指出这种文化教学方法虽然“能够帮助汉语学习者了解中国文化的知识，但在培养学习者的文化意识、跨文化意识以及汉语交际能力方面有明显的局限性”，而且“容易导致文化教学与语言教学的脱节。”因此本文着力于通过列举具体范例探讨如何在文化实践中培养汉语学习者的文化意识，使语言教学和文化教学有机结合。

### 2. 文化教学的目标与实践

美国外语教学委员会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 和多个外语教育组织联合颁布的《美国 21 世纪外语学习标准》(Standards for Foreign Language Learning in

*the 21st Century*) (2006) 中指出交际是外语学习的核心, 但如果学习者缺少与该语言相关的文化背景, 那就不能真正地掌握一门语言。作为美国外语教学的指导方针, 该标准明确了外语教学与文化的关系。在其指导下, 美国外语教学界逐渐从单纯关注怎么说 (how)、说什么 (what), 即语法和词汇, 转向同时重视为什么这样说 (why)、对谁说 (whom)、以及什么时候说 (when)。也就是说, 在交际中既要有内容, 又要符合情境和目的, 而要想实现这一目标就必须在语言教学中融合文化教学。

具体到文化教学的目标和标准, 美国外语教学委员会 (2006) 给出的指导意见是学习者可以使用外语来调查、解释并反思所学文化的实践、产物和视角之间的关系。原文中提到了三个概念, cultural perspectives, cultural practices 和 cultural products, 本文分别翻译成文化视角、文化实践和文化产物, 在下文中简称为 3 Ps。Cutshall (2012) 对这三个概念进行了具体的解释。文化实践指的是在某个文化中被社会普遍接受的互动模式, 即在何时何地如何做事。文化产物是某个文化中所创造或生产的有形或无形的产物, 例如书籍、工具、食物、法律、音乐和游戏等。而文化视角则是该文化中的价值观、信念、思维方式和世界观。文化视角是这三者中的核心, 它既塑造了文化实践和文化产物, 也在文化实践和文化产物中表现出来。

虽然美国外语教学委员会为教师们在文化教学方面搭建起了这个 3 Ps 框架, 然而如果要落实到课堂上教什么文化, 怎么教文化这样具体的问题上, 老师们却往往感到无从下手, 力不从心, 处理方法相对单一。美国教育部在外语学习标准公布后曾进行过一项调查 (A Decade of Foreign Language Standards: Influence, Impact, and Future Directions), 结果显示实际教学中相当多教师并没有采用 3 Ps 框架进行教学和评估。大量受访教师只是使用英语进行文化教学, 有教师直接提到文化教学只要解释就可以了。Cutshall 的研究 (2012) 也发现了一些文化教学上的问题。例如, 有教师认为自己对目的语文化缺乏足够了解, 因此只能按照课本照本宣科。有教师认为 3 Ps 框架的难点是文化视角, 即使他们已经认识到 3 Ps 框架的重要性, 但将文化视角纳入教学也是一项挑战。有教师不知该如何具体操作, 或不确定学习者是否具有足够的语言能力来学习文化视角。还有教师认为只有等到学习者达到高级语言水平以后才能理解文化, 因而忽略了初中阶段的文化教学。

具体到汉语教学中, 虽然当前国内外汉语课堂大部分教师是汉语母语者, 不存在上面提到的对目的语文化缺乏了解的情况。但根据笔者的观察, 许多汉语教师同样对如何进行文化教学缺少深入的思考和系统性的训练。这就造成了文化教学容易流于表面形式或是单纯依靠讲解来进行的问题。祖晓梅 (2017: 5) 认为“汉语教学与文化教学结合的情况很不理想。”原因在于汉语教师把文化当成知识来处理, 无论在教材编写上还是在课堂教学的设计上, 停留在传授和讲解客观的文化知识层面, 进而造成了语言教学和文化教学的脱节, 文化教学在汉语课堂中边缘化。

因此, 如何把文化教学与学习者的语言交际结合起来, 就成为了外语教学中的一个痛点。对此有学者进行了讨论。Byram (2002) 强调教师的角色是引导学生提出问题、激发他们的好奇

心和培养他们的跨文化意识。教师本人不必成为文化专家,而是需要帮助学生主动思考和提问。Cutshall (2012) 列举了“发现式学习”(discovery learning) 应用在外语教学上的成功案例。此教学法不依靠教师讲解如何看待某种文化,而是让学习者把自己看成是“初级人类学家”。教师安排学生对特定文化主题进行仔细研究并系统观察记录,进行文化比较并提出文化见解。祖晓梅(2015)大力倡导应用“体验型文化教学模式”,从以教师教为主转换成以学生学为主,使学习者通过角色扮演、调查采访等方式感知、了解、理解和比较文化,并在此过程中进行意义协商和语言输出,从而实现语言和文化教学的结合。

上述教学原则和方法有助于培养学习者的文化意识和跨文化交际能力,对传统的文化教学已有极大的改进,笔者对此表示认同。但同时,作为一线教师笔者也深感缺少成熟的文化教学材料和教学案例,汉语文化教学尚处于摸索阶段,亟需更多的支持和资源来丰富和完善教学内容。为此,下文中笔者将抛砖引玉,列举一些在 3 Ps 思路下设计出的教学活动,以期为同行提供一些经验和启发。

### 3. 文化教学范例

#### 3.1 文化视角

如上文所述,文化视角是 3 Ps 框架的根本,也是文化教学的难点。但目前在汉语教学领域系统地总结汉语文化视角方面的材料却很少。绝大部分的教科书的做法是罗列社会上或生活中出现的与文化相关的现象或者个案,而无法做到让学生知其然也知其所以然,也就是说了解一例例个案背后更深层次的文化视角。

由汤雁方、李坤珊等主编的《行为汉语》(Acting Chinese)在这方面提供了很有价值的材料。汤雁方等(2021)在这本教材中系统总结了六大文化视角,包括群体意识、礼的观念、贵和思想、面子心理、人情法则、差序格局。在每个文化视角下,又包含了一些更为具体的行为模式或者说文化实践模式。例如“贵和思想”下又包含了以和为贵、忍字当头、和中庸之道。课文部分除了宏观地讲述某个行为模式的特征、背后的核心价值观及原因以外,也经常用古文、新闻事件或生活中的小故事,深入浅出地举例说明。

学习文化视角之所以重要,就是因为可以让学习者更深刻地理解那些纷繁复杂的现象(文化产物)和行为模式(文化实践)背后体现出的价值观,从而增强文化意识,提高跨文化交际能力。因此,学习文化视角不仅适合综合汉语课,也适合带有专门目的的汉语教学课程,例如商务汉语、影视汉语、中国文学、新闻时事等等。融入文化视角的学习可以使以上课程中的讨论更深入,而不只是流于表面的语言形式。对于大学开设的汉语课,对文化视角的讨论可以提



高成年学习者的思辨、对比、反思能力，因此也尤为重要。

不过，在教学实践中笔者也注意到如果要使用汉语来学习、理解和讨论文化视角，学习者需要具备一定的汉语和认知水平，更适合中高级成年学习者。

### 3.2 交际情景

交际情景既体现文化视角，也是文化实践的具体范例，还是母语者之间自然的口语化的语言演示，是理想的语言和文化学习材料。下面的例子选自《行为汉语》（汤雁方等，2021）。对话的背景是大一新生在校门口遇到了学长，学长主动提出帮新生拿行李。

学长：来，我来帮你拿行李。

新生：不用了，不用了。我自己能拿。

学长：你看你的行李这么多，这么重，还是我来帮你吧。

新生：没事儿的，这里离学生宿舍不远了，我自己能行。

学长：还有好几百米呢！来吧，给我吧。

新生：那太麻烦学长了，谢谢，谢谢！

在双方并不熟悉的情况下，这位新生用了“不用了、不用了”、“没事儿的”、“我自己能行”婉拒了学长的帮助，然后在对方反复坚持下才接受帮助，并且用“那太麻烦学长了”来表示感谢。这段对话语言本身非常简单却反映了中国文化中在生人之间礼的观念（文化视角），而这种你让我辞的礼俗客套（文化实践）就是在这样的观念下产生的。如果学习者不了解这种文化视角，就容易产生误会，以为一方是在明确地拒绝另一方。

在日常教学中，教师们经常会用到电影、短视频等真实语料作为学习材料，而这类材料当然也可以为文化学习提供更为直观的交际情景，趣味性和真实性比课文对话当然更胜一筹。这里举一例笔者为教学搜集到的例子。电视剧《二十而已》中，大学生姜小果借给了同学钱，她一直想要回来但却不好意思张口。听说同学收到了助学金，小果才决定去要钱。有趣的是出发前小果拿了三根香蕉。到了同学的宿舍，小果没有直接要求还钱，而是先说自己是来送香蕉的。接下来的对话中小果还强调自己是因为换手机缺钱还有看到对方有了助学金才来要钱的。虽然小果非常着急但她最后却说“不用太着急了，周六之前还我就好。”借钱的同学明明没有还钱，但面对债主她却说：“我没还给你吗”、“我以为我还给你了。”这段视频让我们看到了交际双方的行为和语言（文化实践）背后是以和为贵和保全面子的价值观（文化视角）。

类似的交际情景对话可以作为语言学习材料。因为口语对话的语言相对简单，在实际操作中，教师可以要求学生进行模仿和角色扮演，学生可以学到在这个情境下最地道的口语表达方式，同时也会注意到母语者之间沟通或者解决问题的交际模式。

但出于文化教学目的，教学活动就不能停止在这一步。接下来，教师应有意识地引导学习者留意其中体现出的交际模式与自己本民族的方式有何相同或不同之处，以及这背后体现出什

么更深层的价值观。对于汉语水平较高的学习者，可以直接通过讨论的方式进行。例如对上文列举的第一个对话可以讨论新生为什么一再拒绝学长的帮助，他真的不希望有人帮他吗，中国文化和学习者本民族文化对于提供和接受帮助有什么不同的方式，背后的原因是什么，对话中的人物关系对于他们处理问题的方式有什么影响等等。而对于初级水平汉语学习者，则可以继续使用角色扮演的方式引导学生进行语言练习和文化思考。教师可以将情景发生地、对话双方身份和关系重新进行设定，引导学习者根据自己对本民族文化和中国文化的了解编写新的对话，并进行角色扮演。

### 3.3 言语行为

“言语”(discourse)的概念不同于“语言”(language)。Pennycook (1994)认为言语是组织意义的方式，它通常通过语言实现(引自 Kramsch, 2013: 63-64)。教师因此应该有意识地介绍这种被赋予了特定含义的表达方式。例如“都行”、“都可以”、“随便”这几个词表示说话人没有意见，但是学习者也应了解到这也可能是因为说话人体贴地考虑对方的喜好或为了避免冲突而不愿意主动提出自己的意见，体现了礼的文化视角。再比如“好像”、“也许”、“说不定”、“可能”字面意义表示不确定，但是到了交际中就可以用来保护他人的面子，尊重对方的观点。比如为了给对方留面子，可以说：“这好像不太好”，“我可能说得不对”，“也许再确认一下比较好”，“说不定是我记错了”。提出建议时可以用：“也许这样做更好”，“可能那么改更合适”。在中国人的交际中，给予他人面子是一种重要的价值观，而这些表达方式正体现了面子心理这种文化视角。

学习言语行为单靠生词表或者词典是无法完成的，只能通过具体的交际情景体现出来。因此笔者建议除了在课内进行角色扮演以外，应在课外布置观察作业来培养学习者对言语行为的敏感度。例如在观看影视片段时，观察交际发生的场景、对话双方的身份和关系、对话的目的等因素对言语行为的影响。

### 3.4 误解分析

在文化实践上，毋庸置疑最理想的就是进入目的语环境与母语者直接交流，比如旅行、留学等。然而并不是每个外语学习者都有这样的机会，因此设计误解分析练习就尤为必要。误解分析的案例往往是外语学习者与母语者交流时，因为文化差异而产生的误解。例如，某位知名教授在讲座的结语中说：“我研究得还不够，希望大家多多批评指正”。作为汉语为母语的听众听到这句话大概不会有什么特别的反应，但这却可能造成汉语学习者的不解，为什么知名教授会公开表示自己的研究不够好。

误解分析可以用作课堂讨论话题，学习者首先可以运用学到的文化视角和文化实践知识来

尝试理解误解产生的原因，接下来可以提出自己会如何解释或解决案例中的误解或冲突。误解分析是没有标准答案的，其目的是加强学习者对文化的敏感度和换位思考的能力（汤雁方等，2021）。

### 3.5 课外活动

对于有机会接触母语者或正在目的语国家的学习者，采访、观察、实地调查、参观访问等是更为有效的文化学习方式。这些活动不仅能让学习者在与母语者互动中观察到文化现象，理解和反思文化视角，更重要的是可以避免产生对目的语文化的刻板印象。

笔者所在的大学在中国大陆，每年笔者都组织留学生进入中国社区与中国公立学校学生互动。开始几年活动内容往往包括参观中国校园、写书法、画扇子、吃中国菜等等。但是笔者逐渐发现这样的形式虽然热闹，但留学生处于被动位置，使用汉语的机会不多，且无法通过活动了解到中国人的行为方式、价值观、教育理念等更深层的文化内容。

在了解了 3 Ps 文化教学框架后，笔者对活动设计进行了改革。留学生在中国学校的任务变为进入课堂，介绍留学生本国文化并与中国学生进行问答，观察中国课堂中的师生关系、课堂环境。同时笔者也设计了交际任务，例如用符合中国文化的方式在欢迎仪式上发言、在欢送仪式上表达感谢、发微信跟中国老师沟通课程安排等等。在活动结束后，留学生需要完成反思报告，介绍他们观察到的现象（文化产物），总结如何与中国师生有效互动（文化实践），以及反思他们对自己的经历的理解（文化视角）。通过这种形式，留学生使用汉语的机会大大增加，而且他们开始主动地使用符合中国文化的表达方式，并有意识地进行文化观察和反思。在活动后的反思报告中，留学生能够列举实例比较中国与本国的教育模式和师生关系。许多参加活动的留学生在课程评估中表示这是他们来中国后最有意义的一次实践活动。

### 3.6 反思

反思是培养跨文化交际能力至关重要的一环。因为只有通过反思才能让学习者培养出对目的语文化的开放态度，促进对目的语文化价值观即文化视角的审视，同时帮助消除刻板印象和误解。

全美语言监督委员会与美国外语教学委员会联合发布的有关语言学习者语言运用能力之说明（The NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements）（2017）中提供了跨文化交际的反思步骤和大量范例供教师参考。具体步骤如下：首先师生在课内用目的语介绍讨论某一文化话题，接下来学习者在课外进行反思，最后回到课内，教师设计活动让学习者运用他们的目的语技能和学到的文化视角。例如，中级外语水平的学生关于正式和非正式关系对人的语言和行为的影响。第一步是课内讨论。题目包括美国师生之间关系的正式程度与目的语文化相比有什么不同，在美国和

目的语文化中,人们如何通过行为和语言表达对他人的态度等。第二步课外反思。可以思考的话题包括:你跟你父母、朋友、老师之间的关系有多正式,你跟他们交流的时候,语言和行为会有什么变化,这与目的语国家有什么相同不同之处,正式程度的相似或不同可能有哪些原因,你觉得美国师生之间过于随意了吗,这种关系的好处和坏处是什么等。第三步课内跟进。教师要求学生想象一个来自目的语国家的交换生在美国由于对人际关系的正式程度的理解不同,可能会遇到什么令这个交换生惊讶的地方,交换生的哪些行为和语言应该调整,为什么。学生还被要求课外以此题目完成一篇作文。笔者认为上述反思框架完整详实,值得汉语教师参考和运用到汉语课堂中。

#### 4. 小结

3 Ps 为汉语教师处理文化教学提供了很有价值的框架。笔者倡导在汉语学习的初级阶段,增加与汉语语言本身相关的文化实践,例如通过角色扮演的方式模仿交际情景对话,理解言语行为。教师可以引导学习者初步了解与之相关的文化视角,这样有助于学习者理解文化实践,进而使汉语的运用更加符合中国文化。

随着学习者汉语水平的提高,教师应增加对文化视角的讨论,提高反思活动的比重,重视反思的质量。通过误解分析、课外实践等活动使学习者能够思考和表达他们对文化视角的理解,比较其母语和汉语文化的异同,增强文化意识,进而真正提高跨文化交际能力。

#### 参考文献

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe. Retrieved June 1, 2023, from [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey\\_InterculturalDimensionByram.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf).
- Council of Foreign Language Teachers. (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3rd ed. Lawrence, KS: Allen Press.
- Cutshall, S. (2012). More Than a Decade of Standards: Integrating “Cultures” in Your Language Instruction. *The Language Educator*, April, 32-36.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Pennycook, A. (1994). Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, 15, 115-138.

Tang, Y., Lee, K. C., Xu, L., Zhang, J. & Yu, P. (2021). *Acting Chinese: an intermediate-advanced course in discourse and behavioral culture*. Abingdon, Oxon: Routledge.

The NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements for Intercultural Communication and the Reflection Tool for Learners. (2017). Retrieved June 1, 2023, from [https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Intercultural-Can-Dos\\_Reflections-Scenarios.pdf](https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Intercultural-Can-Dos_Reflections-Scenarios.pdf).

U.S. Department of Education. (2011). *A Decade of Foreign Language Standards: Influence, Impact, and Future Directions*. Retrieved June 1, 2023, from <https://www.actfl.org/uploads/files/general/StandardsImpactSurvey.pdf>.

祖晓梅. 体验型文化教学的模式和方法. 国际汉语教学研究, 2015, 3: 53-59

祖晓梅. 跨文化交际能力教学的现状和未来方向. 国际汉语教育, 2017, 2: 5-8

## 作者简介

徐丽, 昆山杜克大学语言与文化中心高级讲师。主要研究方向为国际汉语教学、跨文化交际、社区服务学习等。

电子邮件: [li.xu@dukekunshan.edu.cn](mailto:li.xu@dukekunshan.edu.cn)

## |第二部分| Part 2

### Teaching Chinese for Optometry-An Exploration and Practice on University Professional Chinese Learning Course

### 大學專業中文的課程設計與教學實踐 ——以眼科視光學專業為例

袁振華 YUEN Chun Wah

曾潔 ZENG Jie

香港理工大學 The Hong Kong Polytechnic University

**摘要：**隨着香港與內地的專業往來愈加頻繁，為配合社會行業的中文應用需求，香港理工大學把專業中文設為大學生的必修科。本文以眼科視光學專業為例，探討大學專業中文課程的設計、教學與評估。專業中文把中文運用與學科專業掛鉤，訓練學生在情境口語表達和實用文寫作中掌握專業中文的溝通策略。課程教學立足於知識傳授和技能訓練，模擬真實的工作語境，引用專業中文實例，以任務解難和協作學習引導學生在專業語境中進行中文表達。教師根據建設性調準原則，設計教學活動和評估，實現課程各層面的預期學習成果。教學實踐與持續性進展評估證明，大學生能迅速掌握專業中文的文書寫作和口語運用技巧，樹立職場專業身份意識，提升了專業範疇的語文轉化能力。

**關鍵詞：**大學專業中文，課程設計，教學實踐，評估方法

## 1. 引言

香港理工大學（理大）是香港唯一提供眼科視光學專業教育的大學，眼科視光學專業的學

生會在理大的眼科視光學診所實習，畢業後主要在香港醫管局轄下醫院、眼鏡連鎖店等就業，也有部份畢業生受聘於內地眼鏡店從事管理和培訓員工的工作。陳月紅（1997）指出，香港自1997年回歸祖國後，香港大專教學最受關注的是如何提高大學生的中文水平，以滿足社會的需要。香港理工大學除了提供大學語文課之外，還開設專業中文課，是爲了配合學系專業需要和社會行業的中文應用要求，培養大學生用準確得體的中文傳情達意。李學銘（1996）指出，大專學生的語文學習需要得到語文應用的提示和指導，令其畢業後在工作上懂得適當地運用語文。因此，大學專業中文課程設計以實用爲取向，模擬真實的工作語境，使大學生掌握切合職場實際需要的傳意策略，有效完成工作溝通任務。

眼科視光學專業中文由理大中文及雙語學系與眼科視光學專業學系共同設計，把中文教學與專業掛鉤，使大學所教的中文與社會需求緊密結合。在編寫教材前期，課程小組訪問了眼科視光學機構的雇主、從業人員、往屆畢業生，到理大眼科視光學診所現場觀察學生實習的情況，了解大學生在職場上應用中文的迫切需求和不足之處，在社會行業中文需求調查的基礎上確立大學專業中文課程目標、內容、評估項目和要求。調查發現，眼科視光學系畢業學生對專業中文詞彙掌握得不夠理想，在與病人溝通時較難用中文作清晰表達；在寫中文報告時，對報告的格式規範及得體用語意識不強。因此，大學眼科視光學專業中文課程的教學和評估目標，定位爲訓練專業常用文類的寫作和專業語境中的口語溝通，提高學生的專業書面和口語中文傳意水平、表達技巧。香港與內地的商務交往愈加頻繁，因此教學和口語評估的語言定爲普通話，書面語和口語的評估對象設定爲眼科視光師角色，樹立學生的專業身份意識。

理大的眼科視光學專業中文課程每週上課2小時，每學期13週共26教時。黃瑞珍（1998）指出，在設計大學專業中文課程時，需同時兼顧學科專業、短暫教時和學生水平三方面的總原則。本文以視光學大學專業中文課程爲例，總結大學專業中文課程的設計理念與教學、評估方法的實踐經驗。

## 2. 課程目標和教學設計框架

本科目根據建設性調準（Constructive Alignment）原則（Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011）設計教學活動和評估，以實現課程各層面的預期學習成果。建設性調準的教學設計理念，強調教學目標、教學方法和評估之間的相互連結和一致性，確保教學活動能有效促進學習成效、學生的學習活動能夠適切地實現教學目標。專業中文課程致力促進學生在專業語境的普通話口語溝通能力和書面語表達能力，學生完成本課程後以期能達到下列學習目標：

- （1）口語層面：掌握普通話專業表達的語音、詞彙、語法，提高口頭表達能力；
- （2）書面語層面：掌握專業實用文體的格式、篇章結構和語言風格，用詞精確恰當，文句流暢，段落連貫，結構完整清晰，簡明扼要；

(3) 語用層面：能在專業語境中使用適當的溝通策略，根據實際語境作出調適，熟練運用不同的語言功能，達致快速、規範、得體的傳意效果。

課程共分為三個單元：每個單元平均教時為 8 小時，每學期 13 周，每週上 2 小時共 26 教時。三個單元分為眼睛檢查、眼鏡營銷、眼科視光學專業問卷調查。教學與評估相結合，一教一評，以評估引導教學內容和方法。單元教學體現專業中文知識與能力目標，評估項目結合口語與書面語傳意，文體互為所用。例如寫眼鏡產品新聞宣傳稿，成為眼鏡產品口語推銷的書面語基礎；寫問卷調查書面報告，其結論為眼鏡產品口語推銷作出事實陳述和驗證；問卷調查報告則在眼科視光學新聞宣傳稿背景上展開。

該課程的教材是由香港理工大學中文及雙語學系任教老師編寫的《眼科視光學專業中文》，針對學生在讀寫中文時容易受英文干擾的通病，設置了配上普通話拼音的眼科視光學專業中文詞彙表，便於學生進行專業的口語表達；也編制了眼科視光師給病人做眼睛檢查時的情景對話文本、錄音與視頻，模擬真實的專業工作語境。書面語例文來自香港報紙雜誌上的眼科視光學新聞宣傳稿、中港台兩岸三地的眼科視光學專業問卷調查報告。按照講題，從現實生活中選取真實的專業中文篇章範例，讓學生觀摩仿作、學以致用。

為使學生在每週 2 教時的有限時間內迅速掌握專業中文傳意技巧，本課程將教學內容分為知識傳授和技能訓練，理論與實踐並重，精講多練。頭一小時講課由教師為主導，講解課題重點內容；後一小時以學生為主體，圍繞課程主題進行練習，採取個人和分組模式，師生雙向溝通，討論分享、集思廣益、實時回饋評改，加強學生對專業中文知識與技巧的掌握。

### 3. 教學實踐

#### 3.1 口語傳意教學實踐

##### 3.1.1 眼睛檢查情景對話

本單元結合聽、讀、說的活動，訓練學生掌握眼科視光學眼睛檢查的專業中文語音、詞彙、語法和語用，運用普通話對病人進行系統的眼睛檢查，培養學生的職場專業口語應用能力。語音方面重點教授普通話翹舌音、舌面音和舌尖音的區別，輕聲和變調，疑問句和祈使句的語氣語調等；詞彙方面主要教授眼睛檢查的專業中文詞彙，包括眼科病徵和眼睛檢查的中文術語、粵普對譯的詞彙；語法方面主要教授詢問句式的種類和句法結構，如是非問、特指問、選擇問和正反問，表示指示和請求的祈使句等；語用方面涉及眼睛檢查開場白的自我介紹、過程中詢問眼睛病史的癥狀舉例和檢查結束的致謝語等。



### 3.1.2 眼鏡產品推銷情景對話

本單元的教學針對如何提煉眼鏡賣點，整理成銷售語言，以下定義、詮釋、分類、舉例、比較、數字、圖片實物等說明方法，介紹眼鏡產品的質量、功效和性價比；以理解同情、讚美認同、激勵引導、解決難題、滿足需求、主動分享、引起興趣等體現語言功能的情感共鳴方式，與顧客進行有效溝通；從鏡片、鏡架到價格的說明順序，促使眼鏡產品成交。課堂活動提供眼鏡銷售的問題情境，讓學生分組分析不同性格特質、不同年齡層顧客的眼鏡需求，制定相應的營銷策略和用語，現場進行眼鏡店眼科視光師和消費者的角色扮演，師生共同評價，加強學生專業口語的語境意識，使學生掌握有效的專業口語傳意策略。

## 3.2 書面語傳意教學實踐

### 3.2.1 新聞宣傳稿寫作

本單元從宣傳的知曉層次、態度層次和行為層次闡明宣傳文字的常用表達方式，例如以褒義的形容詞、用比喻和設問等形象具體的修辭手法，建立眼鏡公司為民衆提供護眼產品和服務的正面宣傳形象。引導學生分析新聞稿例文的內容特點和結構特點。提供新聞宣傳稿內文，讓學生練習撰寫新聞稿的大小標題和導語，使學生掌握宣傳文字形象具體、簡明扼要的表達技巧。

### 3.2.2 問卷調查報告寫作

本單元的教學主要針對問卷設計和問卷調查報告的寫作。問卷設計教授問題的設計原則、表述方式和排列順序，教學生如何設計問題和回答方式，分析問卷例文的結構特點。教師提供問卷例文，讓學生辨析正誤，修訂問答方式的偏誤。問卷調查報告的寫作訓練中，教師提供調查報告範文，讓學生從傳訊目的與背景、傳訊者與受訊對象、傳訊方式與內容結構、語言風格與寫作策略等方面對範文做語境分析表，評價調查報告的優劣，從而揚長避短。教師也提供問卷調查報告的內文，訓練學生提煉大小標題和撰寫前言、做圖表，讓學生根據調查結果歸納概括恰當的結論與建議，使調查資料和觀點相統一。

## 4. 評估作業

### 4.1 評估範疇與項目

本課程的評估活動分為口語和書面語傳意，採用持續性的進展評估，評估形式分為個人和小組，具體項目見表 1：

表 1 評估範疇與項目

評估範疇	評估項目
口語傳意	眼睛檢查情景對話（個人）
	眼鏡產品推銷（小組）
書面傳意	眼鏡產品服務新聞宣傳稿（個人）
	市民用眼狀況問卷調查報告（小組）

整體能力評估要求表現如表 2：

表 2 評估能力目標與要求

能力目標	具體要求表現
專業語境把握能力	能根據語境因素確立清晰的傳意目的，準確快捷地篩選和整合重要信息，選用切合語境需要的傳意策略，圓滿完成傳意任務。
實用文寫作能力	能掌握實用文體的格式、結構和語言風格，根據實際語境和不同的語言功能，達致快速準確、得體精練的傳意效果。
口語傳意能力	能掌握專業語境口語傳意特點，以流利達意的普通話，採用有效的傳意策略、生動豐富的語言和姿勢語，進行檢查、推銷、報告等口頭傳意活動。
語言態度和表達技巧	語言態度端正，能以流暢純熟的表達技巧，積極主動地進行語言溝通，有團隊合作精神。

### 4.2 口語傳意評估

#### 4.2.1 眼睛檢查情景對話評估

要求學生兩人一組進行角色扮演，一位是眼科視光師，一位為病人，在課堂上抽取一個情境進行 2 分鐘的眼睛檢查對話，評估考查眼科視光師角色的口語表達。情境主要為詢問病人眼

睛病史和視力需求、指示病人進行眼睛視力檢查。舉例如下：

情境一：詢問病人的眼部癥狀、眼部往史、屈光情況、一般情況。

情境二：詢問病人的藥物史、過敏史、家庭成員眼疾史和一般情況、視力需求、用眼習慣。

情境三：指示病人進行戴助視器的視力檢查、一般近視力檢查、遮蓋試驗。

情境四：指示病人進行集合近點、集合調節、色覺初步測試、雙眼焦距測試。

評分項目分為：(1) 語言面貌和表達技巧：能以標準純熟的普通話表達溝通，語調流暢自然，用語句法豐富準確，條理清楚；(2) 專業語境意識和溝通能力：能夠圍繞視光學眼睛檢查主題展開話題，表達精闢到位，能運用清楚明白的話語及高效的傳意策略，達到與病人溝通和為病人檢查的目的；(3) 內容和組織能力：能夠緊扣眼睛檢查目的，問題清晰，內容組織有序，準確快速地篩選和整合重要信息；(4) 語言態度和銜接回應：態度熱情，保持禮貌風度，尊重病人，表現自信，儀態大方，銜接回應得體。

#### 4.2.2 眼鏡產品推銷情景對話評估

要求學生兩人一組，和另一組互相扮演眼鏡店的眼科視光師和銷售對象角色。兩位眼科視光師分工合作，一起對顧客推介眼鏡產品，解答顧客的問題。評分以眼科視光師角色的推介和問答為依據，時間共 5 分鐘。學生現場抽籤決定銷售的對象：

A 組對象：兒童和家長 B 組對象：年青人 C 組對象：中、老年人

評分項目分為：(1) 語言面貌和表達技巧：普通話標準純熟，語調自然流暢，詞彙語法準確無誤，生動豐富地運用口語，準確適當地運用肢體語言；(2) 專業語境意識和傳意能力：能夠圍繞眼鏡推銷的目的，抓住不同年齡層顧客的視力需求展開話題，提出可行建議，表達精闢到位，能運用令顧客清楚明白的話語及有效的傳意策略，深入淺出，達到良好的與顧客溝通的目的；(3) 內容和組織能力：能夠緊扣推銷目的進行說明介紹，信息量適中，內容組織流暢有序，準確而快速地篩選和整合重要信息，把握眼鏡產品賣點，提出可行建議，消除顧客疑難，引起顧客購買產品或服務的興趣；(4) 語言態度和回應：態度熱情真誠、有禮得體，能準確配合眼科視光師身份和眼鏡推銷目的，語氣措辭適切，建立良好的營銷關係，解說和回應切中問題，觀點清晰具說服力、有感染力。

### 4.3 書面傳意評估

#### 4.3.1 新聞宣傳稿評估

設定撰稿人身份為眼鏡公司的眼科視光師，要求學生參考新聞數據，針對宣傳對象，圍繞宣傳主題，在課堂上撰寫一篇 800 字左右的護眼活動新聞宣傳稿，以期在報紙或雜誌上刊登，宣傳公司相關的護眼產品和服務。

評分項目分為：(1) 信息內容：宣傳主題明確，要點突出，內容充實，信息齊備；(2) 行文結構：思路清晰，層次分明，鋪排有序，題文相符，符合新聞宣傳稿的格式；(3) 語言表達：用詞恰當，語句通順，句間連貫，措辭客觀生動；(4) 格式文面：標題醒目，正文簡明，版面整潔，文字無誤；(5) 傳意效能：易於理解，有說服力，有吸引力，針對特定宣傳對象突出相應的護眼產品和服務，合乎語境。

#### 4.3.2 問卷調查報告評估

要求學生三至五人一組，自定調查對象，確立與眼科視光學相關的調查目標、主題和內容。學生分組於課後設計編制問卷進行 30 個樣本以上的調查，整理分析問卷調查結果數據，根據調查結果小組撰寫一篇 2000 字左右的調查報告。

評分項目分為：(1) 內容：能清晰交代調查背景，調查對象明確，調查主題和目標清晰，調查角度和內容適切，調查結論分析得當，建議客觀；(2) 結構：符合問卷調查報告的格式，恰當運用圖表，內容鋪排層次分明，主次詳略安排得宜，行文照應緊密；(3) 文字表達：用詞精確，詞彙豐富，文句簡潔流暢，標題精要，論述精煉，能呈現客觀真實、簡明準確的調查報告寫作風格。

## 5. 教學回饋與成果

Stiggins (2008) 認為，評估過程與學生的學習動機有密切關係，當學生得到老師和同儕的鼓勵和意見，了解自己的成功和不足，能引發努力學習的動機。更重要的是，評估給教師提供分析數據，使教師改善自己的教學，修訂課程，令今後的教學策略更有效。(Sutton, 1995)

眼科視光學專業中文各進行兩次口語和書面語的持續性進展評估，教師可診斷學生的專業中文學習效果，找出學生在專業中文學習上遇到的困難，提供有效的講解回饋，幫助學生改善學習，促進專業中文的教學效能。由於香港學生口語受到粵語方言、書面語受到英文的影響，教師需提醒學生在進行眼科視光學專業中文表達時避免以下粵化和歐化的負遷移，加強語境意識，掌握恰當的溝通策略。

### 5.1 粵化

#### 5.1.1 口語

- (1) 我今次幫你做眼睛檢查。(正確：這次給)
- (2) 請把出面那張表的第一行字讀給我聽。(正確：外面)

- (3) 請你看住我的右眼。(正確：看着)
- (4) 膠框比金屬鏡框輕。(正確：塑料眼鏡框)

### 5.1.2 書面語

- (1) 在可見光中，藍光的能量最強，對眼睛做成的傷害亦最多。(正確：造成)
- (2) 使用電子產品應半小時休息十分鐘，並且校低屏幕亮度。(正確：調小)
- (3) 多食含有玉米黃素的蔬果等對眼睛有益的食物。(正確：多吃)

## 5.2 歐化

濫用名詞詞組、介詞結構，使句子詞性單一和冗長：

### 5.2.1 書面語詞彙

- (1) 藍光長時間進入眼睛很大機會導致永久視力損害。(正確：很可能)
- (2) 乾眼症在香港大學生中具有普遍性。(正確：香港大學生患幹眼症很普遍)

### 5.2.2 書面語句式

- (1) 藍光對於眼睛有不少危害。(正確：藍光危害眼睛)
- (2) 如有眼睛的不適，應立即尋求眼科醫生的協助。(正確：眼睛不適)

## 5.3 溝通策略與語境意識

### 5.3.1 口語

(1) 用詞不夠得體委婉：學生在為中老年顧客驗配眼鏡時，檢查出顧客的眼睛有老花現象，立即推介其配戴“老花眼鏡”，令顧客感到尷尬。遇到這種情況，不可直接問該客戶年齡，銷售過程中不宜常提“老花”字眼，可輔以“晶體退化”等專業字眼，解釋該鏡片只可看見較近的實物而不可在駕車時配戴，令客人明白這是老花鏡片，但不直說。

(2) 針對顧客大眾的用語不夠通俗易懂：眼科視光師在向顧客推介濾藍光鏡片時，介紹甚麼是藍光及藍光對視力的危害。有些學生會說：“藍光是波長處於 400-480 納米之間具有相對較高能量的光線。這個波長內的藍光會使眼睛內的黃斑區毒素量增高，嚴重威脅我們的眼底健康。”為了使顧客更容易明白，應該避免使用太艱澀的專業詞彙。更恰當的表達可以改為：“在可見光中，藍光的能量比較高。眼睛長期接觸藍光，容易對視網膜造成傷害，形成黃斑病變。”

### 5.3.2 書面語：

(1) 用詞不夠得體：例如“調查反映學生對眼鏡的無知程度很高”，宜用“認知不足”的得體表述。

(2) 用詞不夠客觀：例如“大學生大多佩戴即棄型的隱形眼鏡，相信這是經濟和方便上的考慮因素”，應該用“調查數據所得”的客觀表述。

學生在課程問卷調查意見回饋中認為：眼科視光學專業中文課題設計切合眼科視光行業的專業需要，對未來工作較實用；通過專業中文的教學，可掌握專業中文用語；該學科的教學材料實用，所選文類適當；讚賞教學給學生提供了實踐機會進行專業體驗式練習，教學活動有助於提高解難能力，課堂小組討論可讓學生發揮自主學習的積極性，有足夠的師生互動，能與同學協作學習；本科採用的評估方式較適當，內容豐富，評分指引清晰，在評估中得到的教師意見能幫助自己進步，考核的內容與預期學習成果相符。

教學評估證明，眼科視光學專業的學生能在有限的教時內迅速掌握專業的中文書寫和口語運用技巧。2017-2021 年度理大眼科視光學專業學生於專業中文 GPA 平均績點約 3.0，成績等級分佈見表 3：

表 3 眼科視光學系學生專業中文 GPA 平均績點

等級績點	B+ (GPA3.5)	B (GPA3)	C+ (GPA2.5)	備注
數量	27	85	24	共 136 人
百分比	20%	62.5%	17.5%	100%

## 6. 結語

大學專業中文課程根據建設性調準 (Constructive Alignment) 原則，設計教學活動和評估。教學目標配合該專業中文聽說讀寫的傳意需要，與專業的中文知識能力相結合，教學方法和模式以任務解難、學生協作學習為主，通過課堂教學活動增強教師和學生、學生之間的互動。專業中文採用持續性的進展評估，注重學生平日的學習表現。教師從課堂討論和評估活動中給予學生明確的回饋，使學生了解自己在中文語音、詞彙、語法、內容、結構、語用等方面需要改善的地方，鞏固語文基礎，培養在專業範疇的語文轉化能力，樹立專業身份意識，在專業語境中使用適當的溝通策略，提升專業書面語和口語溝通能力。

大學專業中文課程的設計與教學，在未來面對挑戰，仍有若干問題有待解決。首先專業中文教師需要在中文領域有意識地裝備該專業學科的知識，熟悉專業運作實況，例如眼科視光學眼睛檢查的方法、配眼鏡的方式、乾眼症等，備課需多花時間和功夫；其次專業中文教師需適

應社會行業的變化，及時更新教材內容和教學方法，留意搜集最新的專業趨勢和產品信息，例如濾藍光鏡片、漸進鏡片、兒童近視矯視眼鏡、最新的隱形眼鏡和眼藥水。大學專業中文課程尚在起步階段，只有與時俱進，才能使中文課程與社會專業需求緊密結合，使課程的發展日趨完善。

## 參考文獻

- 陳月紅。專業中文課程設計構想。語文建設通訊 ( 香港 ), 1997 年 3 月 第 51 期 : 頁 68 -71
- 黃瑞珍。專業中文課程設計與教學實踐。中國語文通訊, 1998 年 6 月 第 46 期: 頁 1-6
- 李學銘。香港大專中國語文教學取向的思考。語文建設通訊 ( 香港 ), 1996 年 9 月 第 39 期: 頁 38-62
- Biggs, J.B. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32: 1-18.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (4th Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Prentice Hall. Sutton, R. (1995). *Assessment for learning*. England: RS Publications.
- Stiggins, R. (2008). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Columbus, Ohio: Pearson

## 作者簡介

袁振華 YUEN Chun Wah 香港理工大學中國語文教學中心講師，研究方向為對外漢語教學。曾參與的研究項目有：「香港非華語學生職業中文寫作課程設計」、「香港非華語小學生中文學習校本支持計劃」。曾發表《香港非華語學生漢語寫作分析及其對策研究》等論文。

電郵: [david.cw.yuen@polyu.edu.hk](mailto:david.cw.yuen@polyu.edu.hk)

曾潔 ZENG Jie 香港理工大學中國語文教學中心導師，研究對外漢語教學。曾參與「香港南亞裔小學生中文學習研究」、「香港非華語學生職業中文課程」等研究項目，曾發表《專題組合式與教師協作式的對外課型探究》等論文。

電郵: [jzeng@polyu.edu.hk](mailto:jzeng@polyu.edu.hk)

# Design, Implementation and Evaluation of Business Chinese ——A Case Study of Business Chinese at SOAS University

## 商务汉语课程设计、实施与评估 ——以伦敦大学亚非学院商务汉语课为例

刘莹雪 LIU Yingxue

北京师范大学 Beijing Normal University

**摘要：**商务汉语作为一门专门用途的汉语课程，近年来在英国高校汉语教学中有了较大发展。本文的研究重点在于商务汉语课程设计、实施与评估。因此，本文立足笔者担任在线课程助教和赴英短期交流的经历，以伦敦大学亚非学院（SOAS）商务汉语课为例展开研究。笔者通过设计章节专题问卷、数据汇报示范与问答讨论等环节进行教学实践；通过学生期中和期末汇报、课后作业（命题作文、看图写作和给定范围内选题写作）和课上测验（四字词语填空测验）完成教学评估；通过问卷法和访谈法从学期前、中、后三个阶段采集课程设计评估数据；此外，鼓励帮助学生参与商务汉语大赛，让课内所学知识“走出去”。以期实现让学生能够理解商务语言、表达（演讲和写作）对某一商务文化的看法并能利用在线中文资源提高商务知识和技能的目标。

**关键词：**商务汉语 课程设计 实施 评估

### 1. 引言

经济和文化全球化背景下，中英经贸往来日益密切。英国商界人士、社会人员和未来打算从事跨国经贸工作的学生，对商务汉语这一专门用途的汉语学习也提出了较大需求。2022 年 10 月至 2023 年 5 月，笔者在伦敦大学亚非学院（SOAS）进行了三个学期的汉语教学实习，担任《商务汉语》课线上助教。该课程由系部主讲老师在线下教授，笔者作为助教配合实施问卷、访谈、汇报等教学环节，完成教学任务。

这是一门面向本校汉语高级水平（已达到或超过 HSK5 级）学生的汉语选修课，班级人数为 14 人，所用教材为《中国商务文化导读》。该课程共包含三个学期，每学期 11 周，每周授



课时长为 3 小时。学生需要在第一学期和第二学期完成课程内容的学习,在第三学期复习考试。

经过第一学期的教学实习,结合学生课程评教情况,初步确定了三个研究目标:第一,如何在课上更好地发挥学生主体性,实现教师精讲、学生多练;第二,如何更好地丰富教学实践环节和创设教学测评形式,增强课程趣味性和挑战性,满足学生学习期待;第三,如何在优化教学设计的同时,将商务、语言和文化教学有效结合。因此,基于上述问题,在第一学期课程结束后,笔者在原课程设计基础上进行了优化,并在第二学期和第三学期进行了实施和评估。

## 2. 文献回顾

商务汉语是专门用于商务场合的特定工作与交际语言,既与基础性对外汉语的使用密切相关,又具有商务活动的专业性,其教学目的是为了让学习者能用汉语从事与商务或经贸有关的活动(袁建民,2004;张晓慧,2004;张黎,2007)。商务汉语的基本属性决定了商务汉语课要做到商务、语言与文化三位一体,并将商务知识与商务实践有机结合(张黎,2006)。

关道雄和费飞(2010)基于加州大学圣塔芭芭拉分校和密歇根州立大学中级商务汉语课程设计,提出对商务汉语课程设计实用性和需求分析的重视;冯传强(2018)利用北京语言大学慕课平台,通过问卷评估来华留学生商务汉语综合课混合式课程设计实践的效果;杭虹霞(2020)以上海市商务语言景观为辅助教学材料,商务汉语班来华留学生汇报展示评估教学效果,并提出了增加与课程内容相关的课外交际任务的建议。上述学者的研究启示笔者在进行课程设计时,应关注对学生学习需求、教学效果和课程设计效果的评估,同时还可以增设课外交际任务巩固,帮助学生学以致用。因此,笔者在学期前、中、后,通过问卷和访谈进行了评估数据采集,关注学生学习需求、目标和期待;同时,对教学检测中学生汇报环节的评分标准进行优化,从语音、语法、内容和表达及整体表现等维度,进行客观评价;此外,笔者将学生在教学评估中需要进行的两次汇报形式调整为:一次商业问卷调查、一次商务提案设计,鼓励学生将汇报展示延申到课堂之外,通过商务汉语大赛平台将创意落地,在比赛中学生也可获得更多汉语学习和就业实习指导。

总的来说,商务汉语作为专门用途汉语,作为汉语教学的特殊分支,具有很强的实用性。因此,在进行商务汉语课程设计时,既要遵照教学设计的基本原则,又要考虑商务汉语教学本身的特殊性,要处理好商务、汉语与文化三者之间的关系。本课程的目标为:学生通过对本课程的学习,能够理解商务语言、表达(演讲和写作)对某一商务文化的看法并能利用在线中文资源提高商务知识和技能,本文的课程设计即是为了实现上述教学目标。

### 3. 研究方法和步骤

#### 3.1 研究方法

本文主要使用的研究方法为问卷调查法和访谈法。首先，在学期前运用问卷调查法调查学生通过学习本课程希望达到的目标，以及学生学习本课程的需求和对本课程的期待；其次，在学期中，通过章节专题问卷了解学生对本章所学主题的理解情况，对本章所讲内容和语言知识的掌握情况，以及对相关文化知识的理解情况，此处需要补充说明的是，该章节专题问卷同时具备检测教学效果的作用；最后，在学期后的课程评价和建议部分，运用访谈法，与问卷调查法互为补充，对学生问卷中两极分化较鲜明的选项进行着重访谈，为问卷调查数据提供注解，并最大程度理解学生想表达的真实含义。

#### 3.2 数据采集步骤

##### 3.2.1 学期前：问卷

在第二学期课程开始前，向学生发放问卷，调查学生学习商务汉语课的需求、目标和期待，进行需求分析，尽可能满足学生的学习需求、目标和期待。本问卷共发放 14 份，回收 14 份，均为有效问卷。结果和分析如下：

表 1 伦敦大学亚非学院商务汉语课学生学习需求调查问卷

题号	问题
第 1 题	你为什么选择学习商务汉语课程？
第 2 题	你希望通过学习商务汉语达到什么目标？
第 3 题	你对即将开始的商务汉语课程学习有怎样的期待？

第一题旨在调查学生选修商务汉语课程的原因，了解学生对本课程的学习需求。调查结果显示，14 位学生中有 8 位学生认为学习该课程对语言学习和提高交际能力有帮助，同时可以了解更多与中国文化和商务文化知识有关的知识；此外，14 位学生均认为该课程对未来实习和就业有帮助，有助于未来发展。

此题 14 位同学的回答与第一题呼应，可总结为“学”和“用”两个方面：第一，在“学”方面，学生希望通过此课程提高汉语水平，积累词汇，提高口语表达能力；第二，在“用”方面，学生希望通过此课程了解商务文化知识并用于未来实习和工作。学生目标与教学目标契合

度较高,在本文的课程设计中,从教学实践和教学测评两方面对原教学设计进行了优化,使得本课程的各教学实践环节满足实用性、真实性、灵活性和趣味性的原则,同时也使本课程教学测评中形成性评测的形式更为合理。

最后一题学生的期待可总结为以下几点:第一,趣味性和挑战性。学生希望教师围绕每章的主题灵活设计思考题和讨论题,适当增加课堂上师生交流和生生讨论的机会,增加实践环节,丰富形成性评测的形式,使之更具趣味性和挑战性。第二,实用性和真实性。学生希望教师能围绕每章的主题适当补充时效性较强的商贸新闻和热点文章,并为学生创设或提供一定的应用情景和实践活动,使本课程所学语言、商务和文化知识更具实用性和真实性。

针对上述调查,笔者对商务汉语课程设计进行了优化。第一,在教学实践方面,笔者从章节专题问卷入手,根据学生作答数据,围绕章节主题,灵活设置思考题和讨论题,组织课堂讨论;为学生提供真实且有一定时效性的热点新闻素材和短视频材料,创设较为真实的商务情景,提高学生语言、商务和文化知识的应用能力;鼓励学生参与课外商务汉语比赛,“学以致用”和“从用中学”。第二,在教学测评方面,笔者基于学生的学习期待和教学设计实际,对本课程的形成性评测进行了优化,将随堂词语测验和课后作业(作文)成绩以10%和20%的比例计入形成性评测;将学生个人汇报设定为一次商业问卷调查和一次商务提案设计,在评分标准中增加整体印象分(10%),使学生形成性评测形式更为客观;将课后作业(作文)设置为命题作文、看图写作及允许学生从5-7题中任选3-5题写作三种形式。

### 3.2.2 学期中: 问卷

第二学期共学四章,在学习完每章内容后,向14位学生发放与本章内容有关的问卷,每份问卷约8-10题,通过李克特五点量表(1表示完全不重要,5表示非常重要),调查学生对某一现象或某一观点(如:面子、人情、关系等),在中国和在西方(或学生自己的国家)的表现差异,从而了解学生对本章语言和文化知识的理解情况,同时借助该问卷帮助学生形成站在不同文化视角思考和看待同一文化现象的意识。由于篇幅有限,此处仅以第5章和第6章章节专题问卷中三道题目为例进行说明,数据和分析如下(表1):

表 2 部分章节问卷中部分题目调查结果

问题	国别	选项	人数	百分比
《第 5 章 中国人的关系论》 3. 你认为面子重要吗?	在中国	1 完全不重要	0	0%
		2 不重要	0	0%
		3 一般	0	0%
		4 重要	2	14%
		5 非常重要	12	86%
	在西方 (或你的国家)	1 完全不重要	2	14%
		2 不重要	3	22%
		3 一般	4	28%
		4 重要	5	36%
		5 非常重要	0	0%
《第 5 章 中国人的关系论》 7. 你认同中国的名言“父母在，不远游 (父母在世的时候，子女不可离开父母 太远或者太久，应该侍奉身旁)”吗?	在西方 (或你的国家)	1 完全不认同	5	36%
		2 不认同	6	43%
		3 一般	0	0%
		4 认同	2	14%
		5 非常认同	1	7%
	在西方 (或你的国家)	1 完全不认同	2	14%
		2 不认同	1	7%
		3 一般	3	22%
		4 认同	6	43%
		5 非常认同	2	14%

对于第 5 章第 3 题的调查与统计显示，学生对本章所学的商务文化知识有较充分的认识，能够准确理解在中西方文化语境中，人们在人际交往和商务活动中的侧重，如：与中国人进行商务合作时，应更多地注意尊重和维护对方的面子。此题也能较好启发学生思考中西方文化价值观异质性及其成因。

对于第 7 题，在中西方不同文化背景下，学生对于出远门做生意有不同的看法和观念，课本中仅写“父母在，不远游”，导致学生对中国传统“孝”文化产生误解，因而不认同此观点。当教师告诉学生名言原句“父母在，不远游，游必有方”和释义后，学生纷纷表示认同。因此，对于课文中代表中国文化的名言，一方面编者应当注意其完整性，避免因断章取义导致意义错误，从而让学生对中国文化产生误解；另一方面，教师应提高自身中国文化知识储备，以便及时发现课本中的疏漏加以补充。

第 6 章第 2 题表示不认同的学生认为在西方（或学生自己的国家），进行商务合作和贸易往来不应掺杂人情，应当“公事公办”。对于西方（或学生自己的国家）人而言，商人通过商

务谈判主要目的是达成合作,获取经济利益,因而对于中国人所提倡的“买卖不成仁义在”的理念也较为认同,但人们也并不会对商务谈判和合作中的感情和关系给予过多关注。对于现代商务谈判与合作而言,过多重视“仁”、“义”、“和”、“礼”等,这些虽能体现个人美好素质和品性,但如果没有相关法律的支持和条款的约束,则会为商务谈判和合作增加未知风险。

### 3.2.3 学期后: 问卷和访谈

为了解学生对本学期课程所设计的各环节的实施效果和未来进一步的优化建议,在第二学期课程教学结束后,于第三学期向学生发放期末课程评估调查问卷并进行深入访谈。在中英学术奖学金基金会资助下,笔者前往伦敦大学亚非学院与7位学生进行线下一对一深入访谈(学生可自愿参与访谈),访谈语言以中文为主。根据访谈时收集到的学生的反馈意见和启发,形成课程评估问卷(见表3-5),以此测评是否商务汉语课的14位学生都有同样或者近似的意见,同时收集未访谈学生和访谈中学生未提及的课程设计问题及建议。

## 4. 教学实践与测评

为了让学生对课上所学语言和文化知识进行实践运用,多说多练,发挥学生主导作用。根据教学目标,在教学实践和教学测评中,笔者分别设计并全程参与如下环节:

### 4.1 教学实践

#### (1) 数据汇报、组织讨论

为使章节专题问卷在发挥数据采集作用外,发挥其应用于教学实践和为学生提供汇报范例的双重作用。笔者将学生填写的章节专题问卷编号统计,为学生进行数据汇报,并将特殊数据高亮标注,设置问题,引发学生讨论和思考,在帮助学生巩固本章所学内容的同时,增加学生“说”和“练”的机会。

#### (2) 课堂问答、专题讨论

由于教材出版时间较早(2015年),书中引用的商务案例时效性不佳。因此,笔者会根据每章的不同主题,在课堂上与学生进行问答和讨论,为学生提供表达的机会。学生可以提问与本章内容有关的问题,老师进行补充解答并组织学生通过小组讨论进行总结发言。

#### (3) 课外比赛、活用知识

除上述课堂教学实践外,笔者还设计了课外衍生环节,即鼓励帮助学生用个人汇报内容参与商务汉语大赛。旨在让商务汉语课走出课堂,走向学生日常生活实际,让学生将课内所学的语言与文化知识,在课堂之外进行实践、运用和转化,实现商务汉语课程培养学生在日常生活和工作中运用商务汉语和文化知识的作用。

## 4.2 教学测评

根据教学大纲，学生成绩由平时成绩 50% 和期末考试 50%（学校专门组织）构成。因此，笔者仅对学生平时成绩各组成部分进行的设计，各部分占比为：四次词语填空测验（本学期共学共四章，每章进行一次随堂测验）10%、学生个人汇报 20%（期中、期末各一次）、课后作业（作文）20%。

### （1）词语填空测验

课程名称、性质和教学目标都凸显着对语言学习本身的重视。同时，由于学生处于汉语高级水平，所用课文文体为较正式的书面体，四字词语和成语丰富。因此，笔者将每章课文中的四字词语及成语整理成表，帮助学生增加词汇储备；同时，每章选取 20 个词设计填空测验，学生需填空并写出释义，帮助学生强化记忆，提高汉字书写能力。

### （2）学生个人汇报

根据课程大纲要求，学生需在每学期完成两次个人汇报，每次以 10% 的比重计入期末成绩。第二学期学生在第 7 周和第 11 周进行个人汇报展示。一次任务商业调查问卷，一次商务提案设计。旨在让学生更好地将所学内容与实际应用相结合，以演讲的方式，从宏观层面上帮助学生提高口语表达能力。

\* 评分规则：{ 语音语调（20 分）+ 流利通顺（20 分）+ 语法用词（30 分）+ 内容结构（10 分）+ 表现 / 问答（20 分）} × 90% + 整体印象（100 分）× 10% = 总分（100 分）

### （3）学生作业（作文）

为了锻炼学生汉语读写能力和对某一文化现象准确表达自身观点和撰写文章的能力。笔者根据每章所学内容，设计作文要求。在具体设计时主要有三种方式：第一，命题作文；第二，看图作文；第三，在本章所学范围内，设置 5-7 个小题目，让学生自选 3-5 个感兴趣的或想谈的主题来写。学生需按时完成并提交，老师按时批阅并反馈，此项以 20% 比重计入期末成绩。以第二学期第 2 周（命题作文）、第 3 周（看图作文）和第 8 周（学生从 6 题中自选 3-5 题完成作文）为例，具体要求如下（表 2）：

表 3 第二学期课后作业（作文）题目及要求

周次	题目	方式
第 2 周	谈谈中西方的关系论	命题作文
第 4 周	根据《东西相遇》中的 10 幅图，谈谈中西方文化差异	看图作文

第 8 周	1. 你认为“独生子女”有哪些利弊？（家庭、教育、就业、婚姻、养老等） 2. 如何看待课文中提到的“上学难（人口多，资源少且分布不平衡，上学名额有限）”问题？在西方（或你的国家）有这样的问題吗？ 3. 你如何看待“在本国留学（如在中国攻读英国学位）”的学习模式？在西方（或你的国家）也有这样的模式吗？ 4. 你如何看待课文中提到的“就业难（几千人竞争一个岗位）”的问题？在西方（或你的国家）有这样的问題吗？ 5. 对于中国当前的人口、教育、就业状况，在发展跨国商务合作方面，你有什么想法和建议？	学生自选 3 题 完成作文
第 10 周	1. 你认同中国传统商务文化中提倡的“和气生财”吗？ 2. 在商务往来中，你认同《论语》中孔子说的“不义而富且贵，于我如浮云（用不正当的手段获取荣华富贵毫无意义，也不应该这样做）”吗？ 3. 你认同中国传统商务文化中提倡的“义利兼顾”吗？ 4. 你认同中国传统商务文化中说的，商人应当“造福桑梓（家乡），反哺社会”吗？ 5. 你是否认同在商务文化发展中应该适当减少政府的干预？ 6. 你认为中国现代商务文化中提倡的“与时俱进”重要吗？ 7. 你认为中国现代商务文化中提倡的“慎寻伙伴（找到的伙伴既要有实力、有潜力，又要正规、正派）”重要吗？	学生自选 5 题 完成作文

## 5. 课程设计评估

基于上述商务汉语课程设计，在评估环节主要采用问卷调查和深入访谈相结合的方式，从课程评估、课堂学习体验、课程整体评价及优化建议三个方面进行调查。共发放问卷 14 份，回收 14 份，均为有效问卷；访谈人数 7 人（学生可自愿参与），均为有效访谈。具体阐述如下：

### 5.1 课程评估

通过李克特五点量表，经过问卷回收和数据统计，以及对访谈内容的整理。学生对该课程评估的数据统计如下：

表 4 课程评估调查结果

问题	选项	人数	百分比
1. 在课程开始前, 老师询问了我参与商务汉语课的目的与期待	A. 是	14	100%
	B. 否	0	0%
2. 我认为这门课对我的帮助:			
(1) 提高了汉语表达能力	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%
(2) 提高了汉字书写能力	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 同意	4	28%
	5 非常同意	10	72%
(3) 锻炼了批判思维能力	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
	3 一般	2	14%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	9	64%
(4) 学到了商务本体知识	1 完全不同意	1	7%
	2 不同意	5	36%
	3 一般	5	36%
	4 同意	2	14%
	5 非常同意	1	7%
(5) 学到了商务文化知识	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	2	14%
	3 一般	3	22%
	4 同意	5	36%
	5 非常同意	4	28%



(6) 丰富了跨文化交际知识	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 同意	2	14%
	5 非常同意	12	86%
(7) 提高跨文化交际能力	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 同意	1	7%
	5 非常同意	13	93%
3. 在课程结束后，老师询问了我对商务汉语课的意见和建议	A. 是	14	100%
	B. 否	0	0%
4. 我认为本课程对今后工作的帮助	1 完全没帮助	0	0%
	2 没帮助	0	0%
	3 一般	2	14%
	4 有帮助	7	50%
	5 非常有帮助	5	36%

由上述问卷数据可知，学生认为该课程在学习商务本体知识和商务文化知识方面还存在一定薄弱性，其中以商务本体知识学习的不足尤甚。但结合学期前对学生学习需求、目标和期待的调查，以及学期后对部分学生深入访谈的结果整理可知，由于学生选择该课程的初衷主要是提高汉语水平、学习更多中国文化知识，因此，该课程选用的课本更偏重文化（与商务有关的人际、礼仪、合作、谈判文化等），教学目标也更偏重对理解能力和读写能力的培养，但教师在教学过程中，通过组织随堂师生问答讨论、学生个人汇报等环节，有意识且适当地帮助学生补充了一定的商务本体知识。

5.2 课堂学习体验

通过李克特五点量表，经过问卷回收和数据统计，以及对访谈内容的整理。对学生课堂学习体验的数据统计如下：

表 5 课堂学习体验调查结果

问题	选项	人数	百分比
1. 我认为课程总体设计：			
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(1) 教学大纲清晰	3 一般	3	22%
	4 同意	4	28%
	5 非常同意	7	50%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(2) 课程进度合理	3 一般	0	0%
	4 同意	4	28%
	5 非常同意	10	72%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(3) 教学内容丰富	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(4) 学习要求明确	3 一般	3	21%
	4 同意	10	72%
	5 非常同意	1	7%
	1 完全不同意	1	7%
	2 不同意	5	36%
(5) 课时量（每周 3 小时）充足	3 一般	5	36%
	4 同意	2	14%
	5 非常同意	1	7%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
2. 我认为教学实践环节多样，让我有兴趣学习	3 一般	2	14%
	4 同意	5	36%
	5 非常同意	7	50%
3. 我认为教学实践环节和教学测评形式的设置：			

(1) 每章设置专题问卷	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 喜欢	4	28%
	5 非常喜欢	10	72%
(2) 助教汇报问卷数据、组织讨论	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 喜欢	3	22%
	5 非常喜欢	11	78%
(3) 学生个人汇报	第一次：学生自选商务主题设计问卷并进行数据汇报		
	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 喜欢	3	22%
	5 非常喜欢	11	78%
	第二次：学生自选商务主题设计商务提案并汇报		
	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	0	0%
(4) 课堂上的师生问答讨论	4 喜欢	4	28%
	5 非常喜欢	10	72%
	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	0	0%
(5) 学习四字词语和成语	4 喜欢	3	22%
	5 非常喜欢	11	78%
	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	0	0%
(6) 每章四字词语及成语填空测试	4 喜欢	3	22%
	5 非常喜欢	11	78%
	1 完全不喜欢	0	0%
	2 不喜欢	0	0%
	3 一般	1	7%
	4 喜欢	5	36%
	5 非常喜欢	7	50%

(7) 课后作业（作文）	命题作文	1 完全不喜欢	0	0%
		2 不喜欢	1	7%
		3 一般	3	21%
		4 喜欢	5	36%
		5 非常喜欢	5	36%
	看图写作	1 完全不喜欢	0	0%
		2 不喜欢	0	0%
		3 一般	1	7%
		4 喜欢	5	36%
		5 非常喜欢	8	57%
	从 5-7 题中自选 3-5 题写作	1 完全不喜欢	0	0%
		2 不喜欢	0	0%
		3 一般	0	0%
		4 喜欢	4	28%
		5 非常喜欢	10	72%

由上述问卷数据可知，学生对于本学期课程设计各环节的满意度较高，对本课程的课堂学习体验总体满意度也较高。与此同时，对于第二学期课程设计中的各教学实践和教学测评环节，结合深入访谈结果可知，学生认为目前每章四字词语填空测试，仅以填空和写出意义的形式考察学生掌握情况，学生可能存在了解意义但不能正确运用的问题，学生希望能够在测试中随机增加造句考察，从而让学生掌握其正确用法，以便用于日常交际；对于命题作文和看图写作，部分学生对既定命题和图片兴趣较低，因而更加赞同在一定范围内选题写作的形式。上述调查也为我们进一步优化课程设计提供了宝贵意见。

5.3 课程整体评价及优化建议

通过李克特五点量表，经过问卷回收和数据统计，以及对访谈内容的整理。对学生该课程整体评价的数据统计及优化建议如下：

表 6 课程整体评价及优化建议调查结果

问题	选项	人数	百分比
1. 我对这门课老师的满意度	1 完全不满意	0	0%
	2 不满意	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 满意	0	0%
	5 非常满意	14	100%

	1 完全不赞成	0	0%
	2 不赞成	0	0%
2. 我对这门课的课外教学实践环节（参加商务汉语大赛）的赞成度	3 一般	2	14%
	4 赞成	3	22%
	5 非常赞成	9	64%
	1 完全不推荐	0	0%
	2 不推荐	0	0%
3. 我对这门课的推荐度	3 一般	0	0%
	4 推荐	2	14%
	5 非常推荐	12	86%
	1 完全不满意	0	0%
	2 不满意	0	0%
4. 我对这门课的总体满意度	3 一般	0	0%
	4 满意	2	14%
	5 非常满意	12	86%
5. 我希望这门课今后能够：			
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(1) 课程开始前让学生了解全部计划	3 一般	0	0%
	4 同意	4	28%
	5 非常同意	10	72%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(2) 助教开设课余班，让学生有更多时间学商务汉语知识	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(3) 课堂上给学生更多“说”的机会	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%

	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	3	22%
(4) 考虑不再使用固定教材	3 一般	4	28%
	4 同意	5	36%
	5 非常同意	2	14%
	1 完全不同意	1	7%
	2 不同意	5	36%
(5) 授课时, 主讲教师使用自编教材或时效性强的案例作为补充	3 一般	4	28%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	1	7%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(6) 提供与每章内容相关的课外补充学习材料, 供学生自主学习	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	5	36%
(7) 请专门领域的学者讲解如何设计一份好的问卷	3 一般	5	36%
	4 同意	3	21%
	5 非常同意	1	7%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(8) 请商界人士或专家讲解如何设计一份商务提案	3 一般	1	7%
	4 同意	5	36%
	5 非常同意	8	57%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(9) 延续学和记四字词语及成语的模式	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%
	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
(10) 延续四字词语及成语填空测试的模式	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%

(11) 在随堂小测验中随机增加造句题, 让学生知道如何用所学的四字词语及成语造句	1 完全不同意	0	0%
	2 不同意	0	0%
	3 一般	0	0%
	4 同意	3	22%
	5 非常同意	11	78%

由上述问卷数据可知, 本学期学生对该课程的总体满意度较高。结合深入访谈和问卷调查结果, 学生也为该教学设计提出了优化建议: 第一, 希望在课程开始前了解全部计划; 第二, 希望助教老师开设课余班, 延申课上未展开的讨论; 第三, 希望适当增加学生个人汇报次数; 第四, 希望教师提供与每章所学内容和主题相关的资源包, 供学有余力的学生课余时间自主学习; 第五, 认为应延续学习、测试四字词语和成语的模式, 同时在测试中随机增加造句题, 帮助学生正确使用所学的四字词语和成语。

此外, 对于授课教材和案例使用问题, 结合深入访谈, 学生认为尽管该教材存在时效性不强和偏重文化知识的问题, 但不同教材均有其优劣, 而从学生学习需求出发, 学生并不是专业的商界人士也不是商科专业的学生, 主要目的是提高汉语水平和学习中国文化知识, 因此该教材能够较好地满足学生学习需求。且教材本身可以为学生提供较为规范的学习参考, 学生可以此为基础, 自主搜索其他感兴趣的学习内容进行拓展学习。

## 6. 结语

在学界已有研究成果的基础上, 笔者基于第一学期商务汉语课程设计中存在的问, 进行了课程设计的改进, 并在第二学期进行了实施和评估。实践证明, 学生对该课程设计满意度高且本文的课程设计也较好地实现了教学目标。由于笔者参与汉语教学实习的时间有限, 该课程设计中的部分环节尚存在不足有待优化。但总体而言, 本文的课程设计仍为商务汉语课的优化提供了良好的思路和案例, 为专门用途汉语教学的发展和“中文+”人才培养提供了有益思考。

## 参考文献

- 冯传强. 基于北语模课平台的微课设计与应用研究——以高级商务汉语综合课为例 [C]// 中文教学现代化学会, 澳门科技大学. 第十一届中文教学现代化国际研讨会论文集. 清华大学出版社, 2018: 389-390.
- 关道雄, 费飞. 商务汉语教学中的任务类型及设计 [J]. 国际汉语教育, 2010(01): 40+48.
- 杭虹霞. 语言景观在商务汉语教学中的运用探究 [D]. 上海师范大学, 2020: 47.
- 李泉. 论专门用途汉语教学 [J]. 语言文字应用, 2011(03): 114.

- 沈庶英. 翻转课堂“三步十环节”班级教学模式构建探索——以商务汉语翻转学习为例 [J]. 语言教学与研究, 2019(06):25.
- 徐锦芬. 具有中国特色的内容语言融合教育理念与实践——兼评常俊跃教授团队的实践探索与理论创新 [J]. 西安外国语大学学报, 2023, 31(02):47.
- 张黎. 商务汉语教学的认识误区 [J]. 国际汉语教学研究, 2014(04):33.
- 张晓慧. 试论商务汉语教学的定性、定位与定量问题 [C]// 刘珣, 张旺熹, 施家炜. 对外汉语教学论文选评(中)第二集(1991-2004)[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2008:111.

## 作者简介

刘莹雪 (LIU Yingxue), 北京师范大学硕士研究生, 研究方向为汉语教学与文化研究。电子邮件: 202122090036@mail.bnu.edu.cn

感谢伦敦大学亚非学院宋连谊老师对我在教学实习期间的指导和帮助, 感谢 Sino British Fellowship Trust (英中学术基金会) 对我赴英访学的资助。



# A Study on the Effectiveness of Blended Learning Design in Beginner-level Chinese Reading and Writing Course

## 初级汉语读写课混合式教学设计的效能研究

罗晶 LUO Jing

梁歆 LIANG Xin

香港科技大学 The Hong Kong University of Science and Technology

**摘要：**本研究旨在调查混合式初级汉语读写课的有效教学设计并探究其产生效能的原因。研究采用混合式研究方法，以量化研究探索其效能程度，采用质化研究探究高效设计产生作用的原因。在分析 36 位学习者的问卷结果及 8 位受访者的访谈资料后发现，该课程中所有教学设计均有效。其中，线上、线下教学及教学次序中的最高效设计分别为阅读测验、写作练习及课后阅读测验。阅读测验的题型设置、在线功能及其段落篇章适应了学习者认知进程，加强了他们对语言点的注意、理解及运用；写作练习提供机会调动学习者的多种认知活动，训练了他们的阅读、汉字书写及语言表达技能，帮助巩固所学；课后阅读测验有助于学习者复习拓展课内所学，自主提升其阅读理解能力。

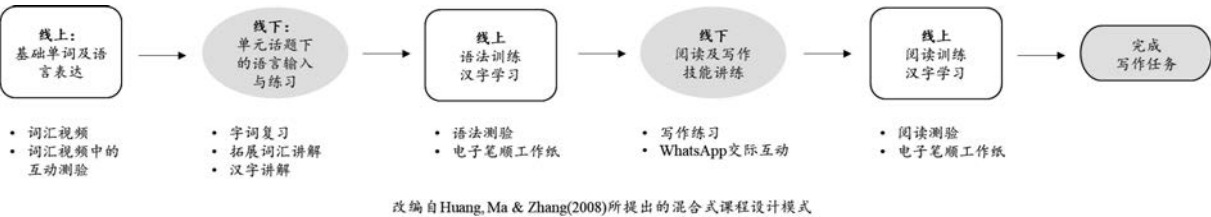
**关键词：**混合式学习；初级读写课；效能研究；学生感知

### 1. 引言

香港科技大学自 2022 年秋季实施新的对外汉语课程：初、中、高级口语课程和初、中级读写课程。由于初级读写课同一班级内的学生中文能力差别较大（学习者具备 0-50 小时的中文学习经验），因此课程采用混合式教学模式，以尽可能满足不同学习需求。本研究中混合式教学模式指将面对面的课堂学习经历与线上学习经历相结合（Garrison and Kanuka, 2004）。面对面的课堂学习和线上学习界定则采用 Neumeier(2005) 的定义，语言教学中的面对面课堂学习（即线下教学）是指所有在教室内进行的具有交互性的教学活动，线上学习则为科技辅助下的自主学习活动。基于此，根据 Huang, Ma & Zhang(2008) 所提出的混合式教学模式单元设计框架，在对香港科技大学初级汉语学习者的学习需求、初级读写课的课程目标进行充分分析后，

提出了初级汉语读写课的混合式教学模式，见图 1。

图 1. 初级汉语读写课混合式教学模式



如图 1 所示，课程中每一单元的学习均按照线上与线下教学部分相结合的形式展开。每个单元聚焦一个话题，围绕话题安排了对话，以及在同一话题语境下的相关阅读和写作任务。具体示例见附录 1。

Neumeier(2005) 提出，在设计混合式语言教学的过程中，除了应确定各教学活动的开展模式外，设计者还应考虑不同模式教学活动间的衔接。据此，本研究将图 1 中的教学设计按照线上教学、线下教学、教学次序这三大模块进行归类整理，共梳理出 14 项具体教学设计（见表 1），各项教学设计示例见附录 1。

表 1. 初级汉语读写课混合式教学设计

混合式教学模块	教学设计
线上教学	词汇视频
	词汇视频中的互动测验
	语法测验
	汉字书写工作纸
	阅读测验
线下教学	字词复习
	拓展词汇讲解
	汉字讲解
	WhatsApp 交际互动
	写作练习
线上教学设计次序	课前词汇视频学习
	课后语法测验
	课后汉字工作纸练习
	课后阅读测验

经过两个学期的教学实践，笔者发现在这种混合式教学模式下课通过率高达 100% 且获得优秀的学员比率超过 50%。在学期两次课程评估中，100 分制获得 50 分以上即为通过，获得 85 分以上为优秀。由此可见，这一教学模式有助于初级汉语学习者读写能力的提升并能兼顾多元学习需求。那么，在图 1 所示的模式中，哪些教学设计促进了学习者读写能力的提升？故此，本研究希望以上述混合式教学设计框架为基础，探索这一框架下的高效能教学设计及其

效能产生的具体原因。

## 2. 文献回顾

在对外汉语教学领域,混合式教学模式的实证研究主要聚焦于综合课型的整体效能探究(Tran & Nguyen,2018; Yang, Yin & Wang,2018; 王业奇、马遂莲,2015; 张倩,2019; 孙瑞、孟瑞森、文萱,2015; 马洪海、许嘉骞,2017; 步延新,2022),部分研究探究了线上和线下的不同效能。过往所运用的混合式教学模式大致可分为两类:1. 线上与线下教学相结合(如 Tran & Nguyen,2018, Chayanuvat, 2021; 钱艳秋,2019; 张倩,2019);2. 翻转课堂(如 Yang et al., 2018; 王业奇、马遂莲,2015; 钟彩虹、陈迁,2021; 高晨,2017; 孙瑞等,2015; 陆丹妮,2018; 步延新、孙红娟,2019; 薛瑛,2020; 马洪海、许嘉骞,2017; 步延新,2022)。总结上述研究发现,尽管翻转课堂的线上学习承载了更多的语言输入,但这两种混合式教学模式的效能主要包括:能帮助学习者深入理解所学语言点(Tran & Nguyen,2018; 王业奇、马遂莲,2015; 孙瑞等,2015),提升学习者的语言能力(Tran & Nguyen,2018; Tan,2021; Chayanuvat, 2021; Yang et al., 2018; 钱艳秋,2019; 张倩,2019; )、自主学习能力(王业奇、马遂莲,2015; 步延新、孙红娟,2019; 马洪海、许嘉骞,2017),且能适应不同学习者的学习需求(张倩,2019; 薛瑛,2020)。深入理解所学语言点是指在混合式学习模式中,线上教学部分让学习者有更多机会和时间去巩固所学,同时,教师在线下课堂的针对性讲解能让他们加深对这些语言点的理解。例如:Tran & Nguyen(2018)的访谈结果显示学习者认为线上与线下相结合的教学模式为他们提供了充足的机会去学习课程相关内容,他们能更好地理解所学,从而巩固记忆。学习者语言能力的提升主要体现在混合式学习后学习者的语言测试成绩得到显著提升。如,马洪海、许嘉骞(2017)的研究发现,进行翻转课堂学习后,实验组实现了平均分低于对照组到平均分显著高于对照组的飞跃。自主学习能力主要是指学习者的预习能力,薛瑛(2020)的研究发现75%的学习者认为课前的线上学习资源及任务能为其预习提供具体指引,帮助他们养成预习习惯。而适应不同学习者的学习需求则体现为混合式教学模式能适应不同学习者的学习风格,提升其语言能力(Chayanuvat, 2021; 薛瑛,2020)。

上述研究基本都将混合式学习模式作为一个整体进行研究,部分区分了线上和线下环节,这些研究显示了混合式教学模式的效能,有助于了解线上和线下教学设计的作用。然而,上述研究并未探讨线上与线下环节的衔接,且未对线上、线下具体的教学设计效能进行进一步探究,通常线上教学会包括不同的教学设计,如:课前的视频、课前练习题等,若不区分不同教学设计的效能,课程设计者很难从中了解混合式教学模式中具体有效的教学设计。因此,针对这一模式中所有教学设计进行探究更能的教学设计者提供针对性的借鉴意义。

过往少数研究提及了某个或某些线上教学设计的效能,如高晨(2017)发现学习者认为翻

转课堂中课前线上的语法视频能提供比课堂更多的例句,让他们在语境中更好地理解所学语法点的运用规则。此外,课前线上练习能检测学习者的线上学习情况,同时让他们在练习中深入理解语言点并从中发现自己的问题(Tan,2021;钟彩虹、陈迁,2021;步延新、孙红娟,2019)。钟彩虹、陈迁(2021)发现课前线上练习题在考察学习者预习情况的同时能让他们形成问题,带着问题进入线下课堂可以提升课堂参与度。同时,Tan(2021)也发现大部分学习者最喜欢的线上教学活动是课前词汇测试,因为这些题目能让他们在有意义的语境下理解汉字的含义。这些发现强调了课前视频及课前练习题的作用。至于线下教学,马洪海、许嘉骅(2017)的研究发现学习者认为课内操练有助于巩固所学。由此可见,过往研究并未涉及课后进行的线上教学设计,也并未能探究产生效能的原因。此外,过往研究以综合课为基础,故而仅能呈现混合式教学模式对学习者的整体语言能力的效能,很难了解其中不同教学设计对学习者的阅读、写作能力的影响。因此,本研究将以初级读写课的混合式教学设计为基础,探索其中不同教学设计对学习者的读写能力的效能,并探讨这些效能产生背后的原因。本研究的具体问题如下:1.在初级读写课程中,混合式教学模式中的哪些教学设计有助于学习者阅读与写作能力的提升,哪些教学设计未能促进提升?2.不同设计模块中最具效能教学设计产生作用的原因为何?基于上述问题的探讨,本研究希望发现混合式教学模式下初级汉语读写课的高效教学设计。

### 3. 研究方法

本研究采用混合式研究方法,运用量化研究方法探究第一个研究问题,即初级汉语读写课混合式教学模式中教学设计的效能;用质化研究方法回答第二个研究问题,即不同教学设计产生不同作用的原因。研究者将初级读写课程的14项教学设计归纳为线上教学、线下教学及教学次序三个设计模块(详见表1),以此为基础设计李克特五度量表问卷,通过5种有效程度选项(“没有用”;“作用不大”;“比较有用”;“很有用”;“非常有用”),让学习者对各教学设计的有效程度进行选择,以探究每项教学设计的效能。在探究第二个研究问题时,本研究采用了半结构个别访谈的形式,对受访者进行英文访谈以收集资料理解教学设计产生效能的原因。

问卷填写者为2023年春季学期选修初级汉语读写课程(CORE1414)的36位学习者,分别来自印度尼西亚、印度、韩国、法国、德国、葡萄牙、越南、斯里兰卡、塞浦路斯、尼泊尔、美国、菲律宾、中国及中国香港等国家和地区。学习该课程之前,36位学习者的识字量及写字量如图2所示。在识字方面,22.22%的学习者识字量为0,61.11%的学习者识字量小于50,13.89%的学习者认识50到100个汉字,只有1位学习者(2.78%)认识100-200个汉字;在汉字书写方面,83%学习者的写字量小于50,3位(8.33%)能书写50-100个汉字,3位(8.33%)能书写超过200个汉字(能写繁体字但不认简体字)。36位学生中有8位乐于接受访谈(受访者资料见表2)。

图 2. 课程学习前研究对象的识字及写字情况

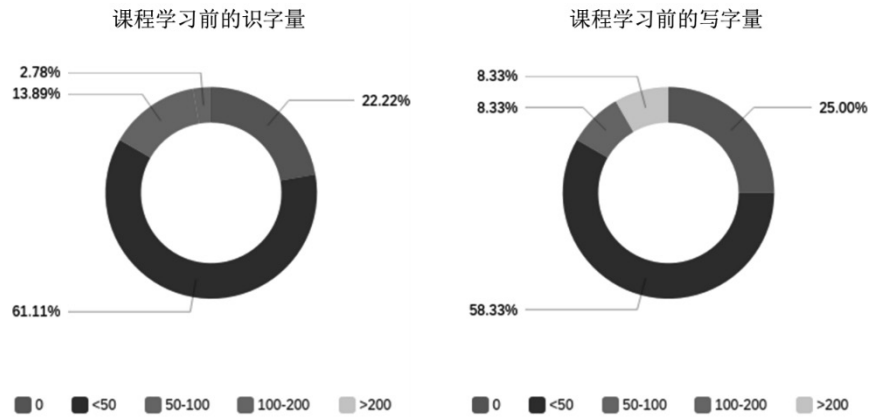


表 2. 受访学习者的具体情况

学生编号	国籍	课程学习前识字量	课程学习前写字量
S1	葡萄牙	50-100	<50
S2	印度尼西亚	<50	<50
S3	德国	<50	<50
S4	印度	<50	<50
S5	印度尼西亚	100-200	>200
S6	印度尼西亚	50-100	<50
S7	韩国	<50	<50
S8	印度尼西亚	50-100	<50

4. 研究发现

4.1 初级汉语读写课混合式教学中的有效教学设计

为探究各教学设计的有效程度，本研究将李克特量表的五个维度进行了赋值处理，用数值 0-5 分别表示“没有用”到“非常有用”，并统计各教学设计最终获得的平均值（见表 3）。数据显示，本课程所有教学设计的平均值均大于中位数 3，表明学习者认为这些设计的效能均超过“比较有用”这一中等水平。然而，不同教学设计的有效程度存在明显差异，如表 3 所示，阅读测验、写作练习、字词复习、语法测验等包含学生输出活动设计的有效程度大于其他仅包含输入活动的设计，如，汉字讲解、词汇视频学习等。

表 3. 各教学设计有效程度平均值

各教学设计有效程度平均值	
阅读测验	4.333
写作练习	4.306
字词复习	4.222
课后阅读测验	4.139
语法测验	4.056
拓展词汇讲解	3.944
课后语法测验	3.944
汉字讲解	3.889
课后汉字书写工作纸练习	3.778
词汇视频中的互动测验	3.528
词汇视频	3.528
汉字书写工作纸练习	3.5
课前词汇视频学习	3.5
WhatsApp交际活动	3.472

为进一步展现不同教学模块中各教学设计的效能差异，本研究采用优序图法对此进行了权重分析，分析结果见表 4。如表 4 所示，教学设计对应的权重值越高，其有效程度就越高。由此可知，线上教学中，最有效的教学设计为阅读测验，且测验类的教学设计效能更高；线下教学最有效的是写作练习，相比其他课堂活动，个人独立完成的输出活动更加有效；而在教学次序中，最有效的则为课后阅读测验，并且课后线上教学设计优于课前。

表 4. 各教学设计权重值计算结果

线上教学	
项目	权重值
阅读测验	30.56%
语法测验	25.00%
词汇视频中的互动测验	16.67%
词汇视频	16.67%
汉字书写工作纸练习	8.33%
线下教学	
项目	权重值
写作练习	36.00%
字词复习	28.00%
拓展词汇讲解	20.00%
汉字讲解	12.00%
WhatsApp交际活动	4.00%
教学次序	
项目	权重值
课后阅读测验	43.75%
课后语法测验	31.25%
课后汉字书写工作纸练习	18.75%
课前词汇视频学习	6.25%

## 4.2 各设计模块中最具效能教学设计产生作用的原因

### 4.2.1 线上教学中的阅读测验

通过分析访谈资料,研究者发现阅读测验有效的原因有四点:一、选择题型及自动反馈的机制;二、阅读材料的篇章形式与测验的可重复操练功能;三、阅读材料所呈现的真实情景;四、阅读材料提供写作范例。

首先,选择题型包括题干及选项,学习者需要理解所有内容并选择关键词在篇章中进行定位判断。与其他题型相比,选择题提供了更多机会重现已学字词,让学习者在辨认理解的过程中巩固记忆。如,S8表示:“我试着从这些选项里中找到我在课本上学过的词语,理解每个选项的意思,然后再在阅读篇章里找到带有选项词语的句子……”答题后,阅读检测的自动反馈帮助学习者检验自己的理解。S8补充道:“如果我答对了这道题,我就会觉得我准确理解了这道题目和文章中对应的句子。”

其次,由于测验所提供的阅读材料均为长句组成的段落篇章,所以在完成测验题时,学习者除了进行关键词定位之外,还需理解关键词所在的句义。而在理解句义时,他们不仅需要辨认字词,还要回顾所学语法结构,分析这些字词在句中的语法含义,这样才能把握整体句义做出判断。S4提到:“(看文章的时候)我会试着根据学过的基础句式,比如主语、宾语和动词去把句子分为不同的词块。在这个过程中,我得回想在课本或课堂上学过的词语及相关意义,然后才能弄清楚(这个句子是什么意思)。”在此基础上,S4还表示阅读测验的可重复练习功能让他能在反复练习中提升自己在长句中辨认字词的能力,巩固对所学语法结构的理解,从而提升自己的阅读能力。

此外,阅读材料所展现的真实场景为语言点有意义的输入提供了基础。S5举例说明到:“你只知道‘裙子’,‘衬衫’的词义是没有什么用的,当你看这个篇章的时候,它能让你在大脑里构建人们在商店购物的情景,而这些词都是在这个场景下发生的……当我再看到这些词的时候,我就能将它们和这个使用场景联系起来。”由此可见,材料呈现的真实情景帮助学习者记忆语言点的使用场景,建立语言点之间的语义联系,从而增强记忆效率。

最后,因为每单元阅读材料与写作任务的话题一致,所以在写作时,学习者会参考阅读材料中的句式以帮助自己组句表达。S1谈到:“中文的句子结构与我学过的其他语言完全不同,所以对我而言,句子结构和句序很重要,当我写作的时候,我就会用这些材料的例子,然后模仿他们。”

综上,阅读测验在不同层次上加强了学习者对语言点的注意、理解及运用,并促使他们对自身学习状况进行自我评估,调整学习策略以提高学习效率。由此可见,该测验适应了学习者的认知进程,并有效促进了他们的多种认知及元认知活动。

#### 4.2.2. 线下教学中的写作练习

访谈数据显示,课堂写作练习产生效能的原因有二:其一,写作练习的设计能帮助学生巩固课堂所学。在访谈中,S3提及:“(完成这个练习)首先你要能理解句子,要能读懂句子,然后还要知道填什么词,怎么写字……”由此可见,写作练习的完成需要学习者辨认词语、回顾词语意义及用法、理解句法结构及句义,了解不同语境下词语及句型的使用,选择正确词语进行表达并书写汉字。而在这个过程中,学习者能复习所学语言知识,深入理解并加以运用。如S4就提到了这一练习对他的具体帮助。

S4:“(写作练习)可以帮助我记住词语和语法,比如:‘史蒂夫\_\_\_\_北京的书店’。如果你划分这个句子,就是‘史蒂夫’,空格,‘北京’,‘书店’,所以这个空一定是个动词,这就能帮我记住词序。之后,我就要想用什么动词比较好,‘去’?‘喜欢’?或类似的词,所以(这类练习)不仅能够帮我记词,也能根据句内词序学习词语用法。”

其二,课上教师能对写作内容及时给出简明的反馈,让学习者及时发现自己的错误。S1指出“(教师的反馈)非常直接、简单,她纠正错误后,我马上就知道正确答案并能改正。”

由此看来,写作练习在让学习者进行汉字书写及语言表达的同时,还锻炼了其阅读技能,这充分体现了初级读写课的特点,写作任务不只是单纯的输出表达,还伴随着阅读和书写技能的训练。此外,课上教师的简明反馈为学习者及时检测、调整相关理解提供了有力的条件。因此,完成写作练习的整个过程激活了学习者不同的认知活动,帮助他们复习运用所学。

#### 4.2.3. 教学次序中的课后阅读测验

阅读测验安排在课后之所以有效是因为学习者可以通过这个环节训练阅读理解能力,包括复习、拓展课内所学,提高学生的学习自主性。首先,阅读测验能够提供具体的语言情境中,让学生在有意义的情境中复习汉字、词语和语法,强化课内所学。正如S2提及“课上我会主要注意新学词语或结构,而课后的阅读测验能让我复习课上所学的新内容,而且课后的阅读篇章更长,能给我更多课上没有讲过的例子,这些能帮我了解更多(句型的用法)。”其次,由于阅读篇章里面会出现所学字、词和语法的新用法,乃至个别新词语,因此就拓展了课内所学的内容。S4认为“在课后阅读篇章中能够学习新的内容,因为(其中)会有一些新词,就比如‘购物网站’,(我们学过‘网站’),但这个词从来没在教材中出现过。”此外,由于课后完成阅读测验没有时间、次数限制,学生能够自主学习,且没有课堂上因时限带来的压力。S3谈到:“课上的阅读时间通常很短,但是教师的引导可以让我的注意力更集中,课下的阅读需要自己独立完成,尽管难度更大但有更多的时间,这样我就有更多的时间去思考篇章中的问题,提升阅读能力。”



## 5. 研究结论与建议

首先,本研究提出初级读写课程的混合式教学设计应促进学习者多种认知与元认知活动的参与从而提升教学效能。无论是线上还是线下的教学设计,高效能的设计都具备促使学习者多种认知与元认知活动参与的特点,这包括线上的阅读测验、语法测验、及线下教学的写作练习。以最有效的线上阅读测验为例,它能帮助学习者记忆、理解所学字、词、句以及语法内容,同时还能帮助学生理解语言在不同语境下的用法,提供语言运用的范例。测验的及时反馈也能促使学习者元认知的发展,分析、评价自己的阅读及相关能力。课内的写作练习除了要有上述认知活动的参与,还要有书写的输出。这些教学设计的共同特点是不仅包含了再认、记忆、理解、运用、分析等认知活动,同时对应测验的及时反馈也能促使学习者元认知的发展。由此可见,当学习者的认知和元认知能力共同参与到学习过程中,学习者的学习会更有效。

其次,在初级读写课程中,线上教学设计应根据不同的教学目的强化不同功能。本研究的课前线上教学设计主要承担自学预习的功能,而课后线上教学则主要负责练习检测。课前线上教学设计起作用的因素主要有多模态的展现形式、互动测验的即时反馈功能以及话题内容与课堂内容的一致,而课后线上设计有效的原因则在于提供了可反复操练的机会和即时反馈的功能。由此可见,在用于自学预习的线上教学设计中,教学设计者应利用多模态的形式展现学习内容,调动学习者的多种感官、提供视听结合的学习体验;其次,自学资源应加入带有反馈功能的交互性设计以提升学习者在自学过程中的注意力并助其检测自学效果。而在用于练习检测的线上教学设计里,应加入即时反馈与可重复操练的功能,帮助学习者发现自身问题,从而根据自己的学习需求利用线上资源,发挥混合式学习适应个性化需求的特点(Huang et al., 2010);同时,所用词句应与所学内容紧密结合以实现语言点的再现,巩固学习者的记忆;此外,所用材料的情景应与对应单元的交际情景保持一致,这样有助于学习者建立语言点之间的练习,了解更多具体用法。

线下教学则应尽量为学生创造运用语言的机会。本研究发现,尽管学生肯定了字词复习和汉字讲解环节的效能,但他们认为最有效的是写作练习。这显示即便在课内,主动运用语言也要比单一复习讲解更有效。在本项研究中,写作练习通常都是在一定语境下展开,即学生要同时结合阅读、写作及汉字书写技能。因此,若能调动学生的多种技能、让学生投入到课堂输出的活动中,就能进一步促进他们的学习效果。

最后,若想提升教学效能,初级读写课程的混合式教学设计更应关注课后活动的设计。这与过往的研究发现截然不同,过往发现课前的视频和测试有效(Tan, 2021),但由于本研究涵盖了课前和课后的线上教学设计,因此发现课后优于课前。对初级学习者而言,课后线上教学设计,如阅读测验和语法测验,能提供机会让他们运用、输出所学。同时,这些设计能帮助他们

检测所学、发现问题、确认学习难点, 据此进行记忆、巩固、修正和提升。因此, 在设计这些活动时要区别于课前、课内的类似活动, 尽量涵盖所有课前及课内的重难点内容, 提升对应难度。

## 参考文献

- Chayanuvat, A. (2021). Effectiveness of a Blended Learning Model for Teaching Chinese Listening Skills to Mathayom Suksa Four Thai Students. *APHEIT International Journal*, 10(2), 57-75.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Huang, R., Ma, D., Zhang, H. (2008). Towards a Design Theory of Blended Learning Curriculum. In Fong, J., Kwan, R., Wang, F.L. (Eds.), *Hybrid Learning and Education. ICHL 2008. Lecture Notes in Computer Science*, vol 5169 (pp. 66-78). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-85170-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-540-85170-7_6)
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning—parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000224>
- Tan, X. (2021). Teaching Mandarin Vocabulary Using a Flipped Approach. In S. Hrastinski (Ed.), *Designing Courses with Digital Technologies* (pp. 89-94). Routledge.
- Tran, K. X., & Nguyen, T. T. H. (2018, November). Blended learning model for a chinese integrated module: A case study of a university of education, Vietnam. Paper presented at the 17th European Conference on e-Learning, Athens, Greece. Academic Conferences International Limited. <https://www.proquest.com/docview/2154983727?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Yang, J., Yin, C. X., & Wang, W. (2018). Flipping the classroom in teaching Chinese as a foreign language. *Language Learning & Technology*, 22(1), 16-26. <https://dx.doi.org/10125/44575>
- 步延新, & 孙红娟. (2019). 翻转课堂在“商务文化”课中的应用研究. *国际汉语教育 (中英文)*, 2019(1), 49-58.
- 步延新. (2022). 翻转课堂在在线汉语综合课中的应用. *文学教育 (下)*, 2022(08), 41-45.
- 高晨. (2017). 翻转课堂在美国大学中文课程中实施的行动研究报告. *国际汉语教学研究*, 2017(1), 64-70.
- 陆丹妮. (2018). 对外汉语中级写作“翻转课堂”应用分析. *教育现代化*, 2018(43), 295-296.
- 马洪海, & 许嘉骅. (2017). 翻转课堂在海外初级汉语综合课教学中的实践研究. *海外华文教育*, 2017(4), 476-487.
- 钱艳秋. (2019). 混合式学习在对外汉语听力课中的应用研究. *江西电力职业技术学院学报*, 2019(02), 41-42+45.
- 孙瑞, 孟瑞森, & 文萱. (2015). “翻转课堂”教学模式在对外汉语教学中的应用. *语言教学与研究*,

2015(3), 34-39.

王业奇, & 马遂莲. (2015). 微信平台支持下的混合式汉语学习研究. 西北工业大学学报: 社会科学版, 35(4), 99-103.

薛瑛. (2020). 翻转课堂模式在对外汉语初级口语教学中的应用探究. 海外英语, 2020(5), 64-65.

张倩. (2019). 在线学习平台辅助下初级汉语混合式教学模式个案分析. 海外华文教育, 2019(5), 14-24.

钟彩虹, & 陈迁. (2021). “翻转课堂”在对外汉语初级综合课的实践与分析. 科学咨询 (科技·管理), 2021(08), 56-57.

## 作者简介

罗晶, 香港科技大学语文教育中心助教, 研究方向为课程与教学设计、国际中文教育。

电子邮件: [lcluojing@ust.hk](mailto:lcluojing@ust.hk)

梁歆, 香港科技大学语文教育中心高级讲师, 研究领域涉及中文课程设计与教学、国际中文教育、教师及学校发展。

电子邮件: [lcsheila@ust.hk](mailto:lcsheila@ust.hk)

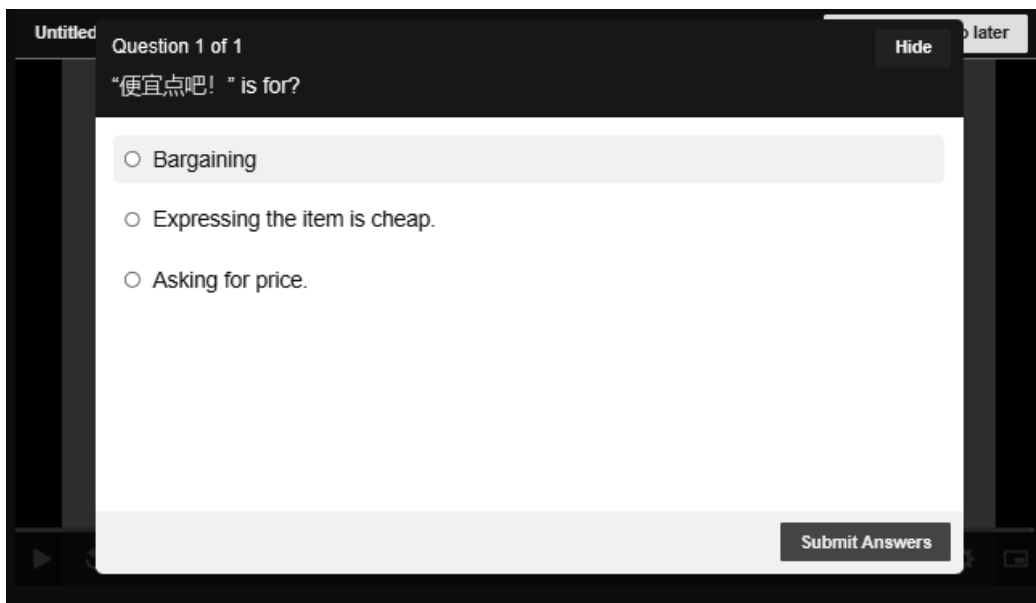
## 附录 1 初级汉语读写课混合式教学模式示例

线上：基础单词及语言表达

### ● 词汇视频



### ● 词汇视频中的互动测验



→线下：单元话题下的语言输入与练习

● 字词复习：

例：闪卡字词复习活动

大衣

dà yī

coat

● 拓展词汇讲解：

例：从已学词汇“东”，“南”，“西”，“北”拓展相关词汇，如“东南”，“西北”。

● 汉字讲解：

例：教师用象形法解释“飞”：like a bird flying in the sky；用部件法建立汉字间的联系：介绍“衣”字后，列举带有“衣”字旁的重点书写生字“裤”、“衬”、“衫”，帮助学生建立义符概念及相关生字词的记忆联系。

→线上：语法训练、汉字学习

● 语法检测

Question 1		1 pts
Choose the most appropriate numeral words to complete the phrase.		
1. 一(yī)	[ Select ]	裤(kù)子(zi)
2. 一(yī)	[ Select ]	毛(máo)衣(yī)
3. 一(yī)	[ Select ]	医(yī)生(shēng)
4. 一(yī)	[ Select ]	路(lù)
5. 一(yī)	[ Select ]	鞋(xié)子(zi)

- 电子笔顺工作纸：

Unit 8\_Writing Exercise

衣												
服												

→线下：阅读及写作技能训练

- 写作练习：

**3 Complete the sentences.**

Shǐdìfū Běijīng de shūdiàn  
1 史蒂夫 \_\_\_\_\_ 北京的书店。

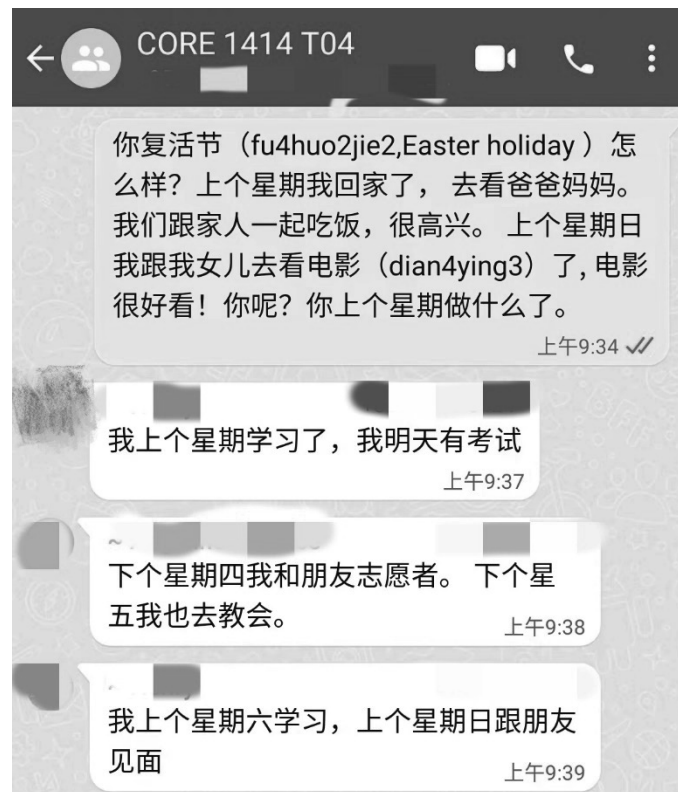
hěn yuǎn  
2 \_\_\_\_\_ 很 远 。

Tā gěi gēge mǎile hé  
3 他 给 哥哥 买了 \_\_\_\_\_ 和  
de tīxù  
\_\_\_\_\_ 的 T恤。

Měi gè zhōumò dōu yǒu hěn duō rén  
4 每个 周末 \_\_\_\_\_ 都 有 很 多 人。

Měi gè Xīngqītiān zǎoshang tā dōu zài  
5 每个 星期天 早上 他 都 在  
mǎi dōngxi  
\_\_\_\_\_ 买 东 西。

●WhatsApp 交际活动:



→线上: 阅读训练、汉字学习

● 阅读训练:



Read Anna's blog and check the true statements.

- ☐ “淘宝”的东西很贵。
- ☐ 安娜给姐姐买了两件黄色的毛衣。
- ☐ 安娜的姐姐最喜欢的颜色是黄色。
- ☐ 安娜买的红色的毛衣130元。
- ☐ “淘宝”是中国的一个购物网站。

- 电子笔顺工作纸；

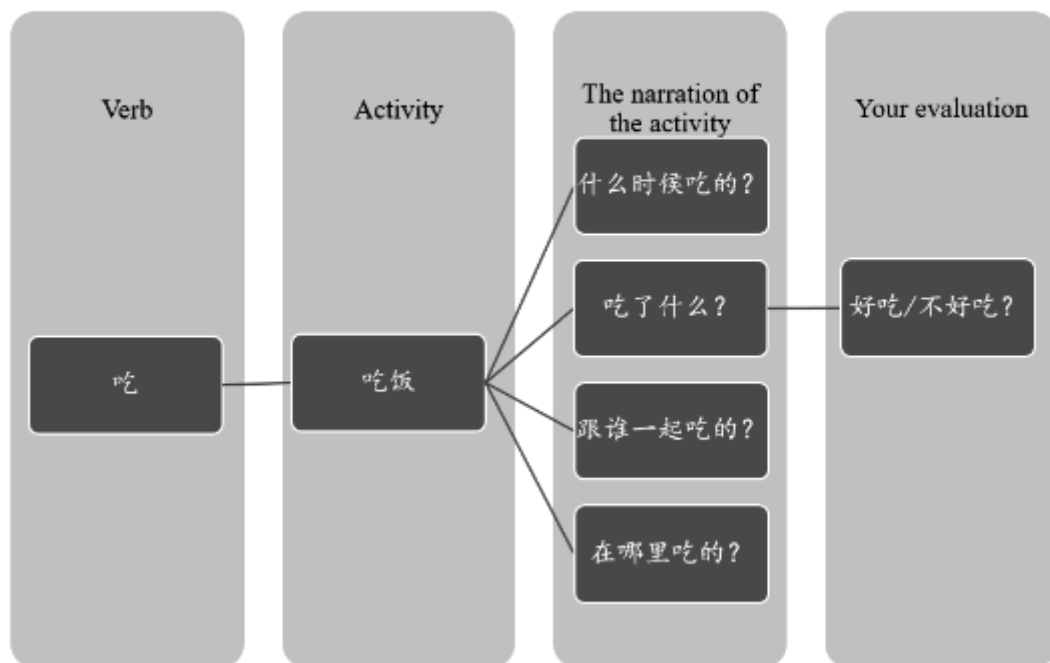
### Unit 8\_Writing Exercise

裙	丶	㇏	丿	丿	丿	丿	丿	丿	丿	丿	丿	丿
裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙	裙
蓝	一	一	一	一	一	一	一	一	一	一	一	一
蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝	蓝

→单元写作任务：

#### My Blog, My Day

1. You can organize your blog by the activities you have done in one day.
2. When describing each activity, you can think about the same kinds of questions as the mind map below suggests(Mind map):





### 3. Writing Tips

Passage structure you may use:

- To conclude at least two activities that you have done on that day briefly.
- To introduce the activities in detail.
- To express your feelings of the day.

Sentence pattern you may use:

Sentence Pattern	Example
1. Verb+ 了	早上我跟王玉一起去 南北小厨吃了早茶。
2. 真+Adjective	早茶真好吃!

Based on the above instructions, please complete the After class-Writing Assignment: Write your blog for one day and upload it on the Canvas Assignment.

Word Limit: within 50 words

# Teaching Strategies and Practices for Elementary Chinese Courses in a Multicultural Context: A Case Study of the University of Geneva, Switzerland

## 多元文化背景下初级中文课程的教学策略与实践 ——以瑞士日内瓦大学为例

侯东海 HOU Donghai

瑞士日内瓦大学 Université de Genève

**摘要:** 本研究探讨了多元文化环境下初级中文课程的教学策略与实践，以瑞士日内瓦大学为案例研究。通过问卷调查和访谈，我们了解了教师和学生多元文化背景下教学中所面临的挑战，以及他们对于教学方法和实践的看法。研究发现，多元文化背景下的初级中文课程需要采用多样化的教学策略，如多媒体教学、游戏化教学和情境教学，以满足学生的不同需求。教师在教学中应注重文化和语言的融合，提高学生的实际语言运用能力，同时加强跨文化和跨学科教育的整合。在实践方面，本研究提出了一些具体的建议，包括加强口语交流能力培养，推动学生之间的语言实践，以及开展跨文化交流活动，以促进学生的跨文化交流和交融。本研究旨在为多元文化背景下初级中文课程的教学策略和实践提供启示和参考，同时也为跨文化教育和跨学科教育研究提供了有价值的实践案例。

**关键词:** 初级中文课程、教学策略与实践、多元文化背景

### 1. 引言

在当今全球化的时代，跨文化交流和多元文化社会变得愈加重要。随着中文作为一门国际语言的地位不断上升，越来越多的人选择学习中文，无论是为了商业交流、文化探索还是纯粹的兴趣。这种趋势在各个国家和地区都有所体现，特别是在瑞士这样的多元文化社会中。在瑞士，来自不同文化背景的学生汇聚在同一校园，而初级中文课程成为一个关键的教育领域，旨在帮助学生建立中文语言技能，了解中国文化，并促进跨文化交流。

## 1.1 研究背景与动机

瑞士日内瓦大学作为瑞士最重要的高等教育机构之一，承载着培养未来国际领袖和跨文化交流人士的使命。2011年，日内瓦大学设置了与汉学专业互为补充的大学公共汉语学分课程，随后又将“中国语言文化”项目纳入日内瓦大学的继续教育课程体系。至此，日内瓦大学的中文教育形成了汉学专业汉语、公共汉语、继续教育汉语互为补充的“铁三角”模式，分别发挥培养中国研究专业人才、多元化人才和促进中瑞人文交流的功能。初级汉语教学的教学目标就是培养学生全面的初级中文能力，使他们在中国文化环境中具备更强大的交际和文化适应能力。本研究旨在探讨瑞士日内瓦大学公共汉语与继续教育初级中文课程的教学策略和实践，以了解如何更好地应对多元文化背景下的挑战，并提供一些有价值的教育经验。同时，本研究也对跨文化和跨学科的中文课程提供了一些实际案例，为未来的研究和实践提供了参考。

## 1.2 研究目的与重要性

本研究的主要目的在于：

- 一、探究多元文化背景下初级中文课程的教学策略和实践，包括教师和学生的观点和建议。
- 二、分析初级中文课程教学中存在的问题和挑战，特别是在多元文化环境中。
- 三、提出可行的改进措施和教育建议，以增强初级中文课程的质量和效果。
- 四、为多元文化背景下的语言教育和跨文化教育领域提供一些实践经验和参考。

本研究的重要性在于帮助教育界更好地理解多元文化教育的挑战和机遇，为初级中文课程的改进提供具体建议，并促进跨文化交流和理解的发展。通过研究多元文化环境下的中文教育，我们可以为今后的教育政策和实践提供有力支持，推动更广泛的跨文化教育目标的实现。

## 2. 文献回顾

### 2.1 多元文化教育和语言教育

多元文化教育在教育领域的一个重要概念，旨在推动跨文化理解和尊重。Gregory K L (1983) 提出了多元文化教育的五个核心维度，包括内容集成、知识的建构、社会正义、教育变革和反思性学习。这些维度提供了一个框架，帮助教育者更好地适应不同文化背景的学生，使教育更具包容性和普遍性。

语言教育在多元文化教育中起着关键作用，因为语言是文化的载体。Carby H (1993) 强调外语教育的目标不仅仅是语言技能的培养，还包括文化意识的培养。他提出了一种教育模型，强调外语学习应该涵盖知识、技能和态度的综合发展。Meng (2008) 也强调了外语教育对于学生思维方式和视野的扩展作用。这些观点强调了在多元文化环境中外语教育的重要性，特别是在大学设置中。

## 2.2 中文教育和多元文化挑战

中文教育作为国际教育领域的一个增长领域，也面临着多元文化挑战。中文不仅是一种语言，还是中国文化的载体。在教授中文时，教育者需要考虑学生对中国文化的理解和背景知识，这可能因学生的多样性而异。Wang (2004) 在他的研究中指出，中文教育需要采用多元文化教育的原则，以帮助学生更好地理解中国文化，同时也促进跨文化交际能力的培养。

## 2.3 教学策略和多元文化环境

在多元文化环境中，语言教育需要采用灵活的教学策略。Svalberg A M L (2012) 提出个性化教育、沉浸式教学和跨文化教育被认为是有效的教学方法。个性化教育允许教育者根据学生的需求和背景进行课程定制，以提高学习成效。沉浸式教学提供了在实际语境中学习语言的机会，加强了语言技能的习得。Shen (2011) 认为跨文化教育培养了学生的文化敏感性和全球视野，有助于构建和谐多元文化社会。

教育者的文化敏感性也是教育成功的关键因素。Kramsch C (2014) 强调，教育者需要理解学生的文化背景，并避免对不同文化的误解和偏见。这需要教育者接受跨文化培训，提高他们的文化敏感性，以更好地满足多元文化学生的需求。

# 3. 研究方法

## 3.1 研究设计

本研究采用了混合研究方法，结合了定性和定量研究方法，以全面地了解多元文化背景下初级中文课程的教学策略和实践。混合研究方法允许研究人员从不同维度来探究问题，以获取更丰富和全面的数据。

### 3.2 数据收集

#### 3.2.1 问卷调查

我们发放了 50 份问卷调查被用来收集定量数据，以了解多元文化背景下的初级中文课程教学情况。问卷设计了多个问题（见附录），其中包括学生的学籍、掌握的语言、汉语学习情况、课程内容、教学方法、文化差异、语言挑战等多方面。受试者是瑞士日内瓦大学 50 位 2022 至 2023 学年参与初级中文课程的学生。

#### 3.2.2 访谈

为了深入理解学生和教师的观点，以及揭示更多细节和见解，研究采用了半结构化访谈。研究人员对 5 名从问卷中随机抽取的学生和 2 名任课老师进行了访谈，以获得他们在课程中的经验和看法。访谈涵盖了教学方法、文化交流、语言挑战和改进建议等主题。访谈大纲如下表：

多元文化背景下初级中文课程的教学策略访谈提纲

教师 / 学生个人信息	请简要介绍一下你的背景和参与中文课程的经验。
教学方法	在你的教学 / 学习经验中，你觉得哪种教学方法最有效？为什么？
	教师：是否尝试过不同的教学方法？哪一种效果最好？
文化交流	在中文课程中，有没有特定的文化交流活动或经验给你留下深刻印象？
	教师：在你看来，应该如何促进学生之间以及学生与老师之间的跨文化交流？
语言挑战	学生：在学习中文的过程中，你觉得语言方面的挑战是什么？
	教师：在教授中文的过程中，你发现学生通常面临哪些语言挑战？
改进建议	学生：有没有对中文课程提出的改进建议？如何能让学习体验更好？
	教师：有没有关于提升课程质量的建议？如何更好地满足学生需求？
其他	请分享在中文课程中的一个有趣或有意义的经历。
	有没有其他想分享的关于多元文化中文课程的观点或体验？
补充问题	有没有其他你认为重要但在上面没有涉及的主题？

### 3.3 数据分析

#### 3.3.1 问卷调查数据分析

问卷调查数据将通过统计分析软件进行处理和分析。描述性统计方法将用于总结学生和教师的回答，以及对不同问题的观点分布。

3.3.2 访谈数据分析

访谈数据将通过内容分析方法进行分析。首先，研究人员将整理和转录所有访谈录音，然后进行主题编码和分类。这有助于确定教师和学生 在初级中文课程中的共同关切和观点。访谈数据的分析将帮助我们更好地理解定量数据中的模式，并提供深层次的见解。

3.4 伦理考虑

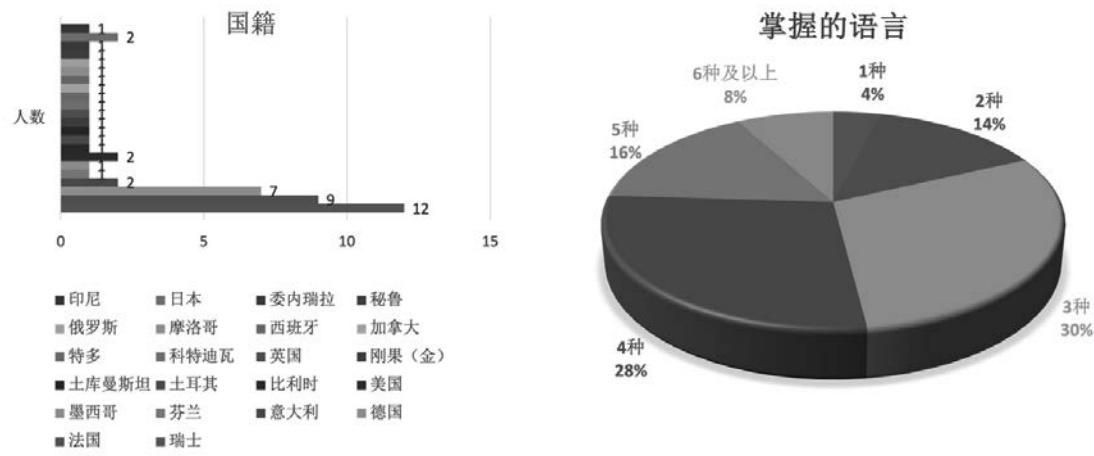
研究遵守伦理原则，包括保护参与者的隐私和获得适当的许可。参与研究的学生和教师都会被告知研究的目的，并要求提供书面同意参与。他们的个人信息将被保密处理，仅用于研究目的。

3.5 研究限制

本研究的限制包括样本的局限性，因为研究仅关注瑞士日内瓦大学的初级中文课程。此外，研究的时间范围和资源有限，可能无法覆盖所有可能的因素和变量。然而，通过混合方法的应用，研究仍旨在提供有价值的见解和建议。

4. 研究结果

4.1 问卷调查结果



问卷调查的具体情况如下：

图一 学生的国籍和语言背景

#### 4.1.1 学生情况分析

**国籍:** 根据调查数据, 50 名参与调查的学生中, 有来自瑞士、法国、德国、意大利、芬兰、墨西哥、美国、比利时、土耳其、土库曼斯坦、刚果(金)、英国、科特迪瓦、特多、加拿大、西班牙、摩洛哥、俄罗斯、秘鲁、委内瑞拉、日本和印尼等多个国家的学生(多重国籍的学生选择其出生地国籍)。

**母语与外语:** 在语言背景方面, 40% 的学生以法语为母语, 30% 以英语为母语, 而有 30% 的学生则以其他语言为母语。这表明学生的语言背景非常多元化。

学生来自不同国家, 但其中有相当比例的学生以法语为母语。这种共同的语言背景可能促使这部分学生在学习中共享一些语言上的相似性, 使得他们更容易理解某些语法和词汇。另外, 日内瓦属于法语区, 日内瓦大学本科生的法语水平都必须达到欧框架 C1 水平, 所以学生日常交流所使用的主要语言为法语。

**跨文化交流:** 不同语言背景的学生之间的跨文化交流是一种丰富的学习体验。这可以促进他们更全面地了解中国文化, 因为每个学生都可以带入不同的文化视角。

**语法差异:** 以母语为法语的学生为例, 中文与法语有一些基本的语法差异。法语属于印欧语系, 而中文则是一种汉藏语系的语言。这会导致在一些语法结构上的理解困难。

**词汇差异:** 不同语言背景的学生可能在词汇方面遇到不同的挑战, 特别是对于那些母语不属于印欧语系的学生, 因为中文的词汇体系与印欧语系的语言存在显著差异。

**个体差异:** 在母语为法语和英语的学生中, 仍然可能存在个体差异。有些学生可能因为先前学过其他亚洲语言而对中文有一定的语言优势, 而有些学生可能对汉字的学习感到较为困难。

**学习背景:** 考虑到学生的学习背景, 了解他们之前是否学过类似的亚洲语言, 或者是否已经有跨文化学习经验, 对于更深入地理解他们在学习遇到的问题至关重要。

#### 4.1.2 学生对课程内容的满意度分析(满意度评分: 1-5, 5 表示非常满意)

学生对课程内容的满意度高(75% 给出 4 或 5 分的评分)相对于不满意的学生比例(5% 给出 1 或 2 分的评分)明显较大, 这可以被视为中文课程内容的编制在整体上得到了高度满意的反馈。这说明以下几个方面:

**课程设计质量:** 学生的高满意度反映了中文课程内容的设计得当, 吸引了学生的兴趣, 提供了有趣和有效的学习体验。

**教学方法的有效性:** 高满意度也与采用的教学方法相关。如果教师采用了能够激发学生兴趣和提高学习效果的教学方法, 学生更有可能对课程内容产生积极的评价。

**文化差异的考虑:** 如果课程内容考虑到了学生来自不同文化背景的需求和兴趣, 那么学生更有可能感到满意。这表明课程内容具有多元化和包容性。

**学生参与度:** 学生对课程的高满意度还与学生的积极参与有关。如果课程内容能够激发学

生的学习兴趣，那么学生更有可能投入更多的时间和精力。

#### 4.1.3 学生认为最有挑战的方面：

语法（35%）

学生可能面临语序、虚词、时态等方面的挑战。中文的语法结构与许多西方语言不同。

汉字书写（25%）

汉字是中文的一大特色，对于非汉字文字的学生，掌握汉字的书写可能是一项巨大的挑战。汉字的笔画和结构较为复杂，需要反复练习和记忆。

口语表达（20%）

口语表达可能涉及到读音、声调、语调等问题。发音不准确可能导致沟通障碍，而语调和口音则可能受到学生母语的影响。

文化差异理解（15%）

具体问题：理解和融入中文文化可能是一项挑战。这包括礼仪、习惯、价值观等方面的文化差异。学生可能需要投入额外的努力来理解和适应中国文化。

听力理解（5%）

具体问题：听力理解的挑战可能涉及到语速、口音、生词等问题。对于非母语者来说，听力理解可能需要更多的实践和适应。

#### 4.1.4 数据分析

学生普遍认为语法是学习中文时最具挑战性的方面，具体包括：

- 一、语序差异：汉语与许多其他语言的语序不同，这可能导致学生在构建句子时感到困惑。
- 二、量词的使用：汉语中存在大量的量词，学生可能难以理解何时以及如何正确使用它们。
- 三、时态和语气：汉语时态相对简单，但语气的表达方式可能是一个挑战，尤其是在表达说话者的态度和情感时。

四、虚词和助词：汉语中有许多虚词，比如结构助词和语气词，学生难以准确使用它们并理解它们的含义。

其次是声调，其中二声对学生来说是最困难的。

#### 4.2 访谈结果

在半结构化访谈中，研究人员与 5 名学生和 2 名教师进行了深入交流。

##### 4.2.1 学生观点摘要：

- 一、学生普遍认为多媒体教学非常有帮助，因为它增强了他们的听力和口语技能。



二、学生提到了汉字的挑战，但他们认为通过更多的练习和指导可以克服。

三、学生强调了在课堂中进行角色扮演和小组项目的重要性，这有助于他们更好地理解中国文化和跨文化交流。

#### 4.2.2 教师观点摘要：

一、教师认为多元文化背景下的初级中文课程需要更多的教学资源，以满足学生不同的语言背景。

二、教师指出，通过游戏化教学可以增加学生的学习兴趣 and 积极性。

三、教师提到了跨文化交流的挑战，包括学生之间的文化差异和语言障碍，但他们强调了这为学生提供了宝贵的学习机会。

#### 4.4 改进初级中文课程的建议

基于问卷和访谈的研究结果，我们提出以下改进初级中文课程的建议：

一、设计文化整合课程，融入语言学习中，让学生通过学习语言的同时了解和体验中国文化。

二、增加多媒体资源的使用，包括视频、音频、互动应用等，提供生动、真实的语境，激发学生的学习兴趣。实用真实语言和文化元素的视频，让学生通过观看、聆听更好地理解汉语的应用场景。

三、引入角色扮演活动，让学生在模拟场景中运用汉语，提高他们的语言实际运用能力。安排学生扮演不同文化背景的人物，通过对话展示多元文化交流的情境。

四、采用小组合作学习，让来自不同国家和文化背景的学生共同学习、交流，促进彼此之间的文化理解。小组任务可以涉及到解决实际问题、共同创作等，激发学生团队协作和跨文化交流的能力。

五、设计个性化的学习任务，满足学生个体差异，提高他们的学习激情。

六、安排学生到中国进行暑期夏令营或短期交流，让他们在汉语环境中更深入地学习语言和文化。

七、继续参加培训，能够更好地适应多元文化背景下的教学需求，包括跨文化交流的培养。

#### 4.5 对培养汉语教师的建议：

基于访谈结果，我们对汉语教师培训提出以下几个建议：

一、帮助教师掌握在多元文化环境中进行有效沟通的技能，包括语言、肢体语言和非语言沟通。

二、介绍和解释不同文化背景学生可能庆祝的传统节日，以增加教师对学生的文化庆典的理解。

三、帮助教师了解和尊重不同文化中的禁忌和敏感话题，以避免可能的冒犯。

四、探讨多元文化教育理念，鼓励教师采用开放、包容的态度对待学生的多元文化背景。

五、介绍不同文化中的饮食习惯，以便理解学生可能在饮食方面的需求和习惯。

六、通过案例研究和角色扮演等方式，帮助教师理解多元文化背景下学生的差异，提高文化敏感度。

七、培养教师在多元文化环境中的适应性，鼓励他们灵活调整教学策略以适应学生的文化差异。

八、提供冲突解决技能，使教师能够处理可能因文化差异而产生的冲突和误解。

九、安排教师参观当地社区、参与文化活动，增加他们对多元文化的实地体验。

#### 4.6 研究局限性与未来研究方向

本研究的一个主要不足之处是样本的局限性。研究仅关注了瑞士日内瓦大学的初级中文课程，学生和教师的样本相对较小。分析数据不够深入，调查问卷开放性不高。因此，研究的结果可能不具备十分广泛的适用性，不能代表其他地区和文化背景下的初级中文课程情况。未来的研究可以扩大样本范围，涵盖更多不同地区和文化背景的学生和教师，以获得更全面的数据。

### 5. 总结

本研究以瑞士日内瓦大学的初级中文课程为例，探讨了多元文化背景下初级中文课程的教学策略和实践。通过问卷调查和访谈的方式，本文研究了学生和教师对课程的看法和体验，以及他们的建议和观点。以下是本研究的主要发现和总结：

首先，多元文化教育和跨文化教育在初级中文课程中发挥着重要作用。学生和教师来自不同的文化背景，需要建立相互理解和尊重的氛围。因此，教学策略需要灵活多样，以满足学生的不同需求和背景。

其次，初级中文课程的教学策略需要充分利用多媒体教学、游戏化教学和情境教学等方法。这些策略可以增强学生的语言输入和输出，提高学习动力，并培养实际语言运用能力。

第三，教师在多元文化背景下的初级中文课程中扮演着关键的角色。他们需要了解学生的语言背景，关注文化差异和语言差异的融合；汉语教师培训的方案和内容也应包含这些内容，同时加强跨文化教育和跨学科教育的融合。

最后，本研究提出了一系列建议，包括增加教学资源、强调语言实践、促进文化融合、持

续研究和评估, 以及推广跨文化教育。这些建议旨在改进初级中文课程, 提高教育质量, 培养学生的跨文化交流能力。

总之, 多元文化背景下初级中文课程的教学策略和实践是一个复杂而重要的领域。通过研究和改进, 我们可以更好地满足学生的需求, 培养他们的语言技能和跨文化能力, 为他们的未来成功做好准备。希望本研究的发现和建议能够为多元文化背景下的中文教育提供有益的启示和参考。

## 参考文献

1. 樊改霞, 王嘉毅. 多元文化教育的实践困境与理论悖论. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2013, 31(3): 8
2. 和学新. 课程: 教育的文化选择——课程设计的文化学思考. 教育理论与实践, 1997, 17(3): 51-54.
3. 孟凡丽, 于海波. 国外多元文化背景下教师教学能力培养的探索及启示. 高等教育研究, 2008, 29(2): 40-44.
4. 钱民辉等. 略论多元文化教育的理念与实践. 北京大学学报. 哲学社会科学版, 2011(03): 138-145.
5. 沈小碚, 颜红平. 论多元文化背景下课堂教学文化的建构. 教育与教学研究, 2011, 25(2): 22-26.
6. 沈银珍. 论多元文化视野下的课程模式与教师角色. 宁波大学学报: 教育科学版, 2006, 28(5): 50-53.
7. 孙传远. 学会用多元文化视角进行教学: 美国中小学教师教育中的必修课. 外国中小学教育, 2007 (3): 42-45.
8. 万明钢. 论多元文化教育的发展与面临的困境. 西北师大学报: 社会科学版, 2007, 44(1): 58-62.
9. 王辉. 多元文化教育 with 多元文化教师. 通化师范学院学报, 2004, 25(6): 7-10.
10. 王鉴. 多元文化教育论纲. 西北师大学报: 社会科学版, 1998 (3): 78-84.
11. 赵海涛. “多元文化教育”探究. 沈阳教育学院学报, 2006, 8(1): 35-38.
12. Barany, L. K. (2016). Language awareness, intercultural awareness and communicative language teaching: Towards language education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4).
13. Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT journal*, 57(3), 251-259.
14. Alvarado, M., Buscombe, E., & Collins, R. (Eds.). (1993). *The screen education reader: Cinema, television, culture*. London: Macmillan.
15. Ford, D. P., & Chan, Y. E. (2003). Knowledge sharing in a multi-cultural setting: a case study. *Knowledge management research & practice*, 1(1), 11-27.
16. Gregory, K. L. (1983). Native-view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organizations. *Administrative science quarterly*, 359-376.
17. Kramsch, C., & Hua, Z. (2016). Language and culture in ELT. *The Routledge handbook of English language teaching*, 38-50.
18. Rex, J. (1987). The concept of a multi-cultural society. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 14(1-2),

218-229.

19. Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language teaching*, 40(4), 287-308.
20. Svalberg, A. M. L. (2012). Language awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45(3), 376-388..

## 附 录

### 多元文化背景下的初级中文课程教学情况调查问卷

亲爱的同学，你好！感谢你参与本次调查。您的反馈对改进我们的中文教学至关重要。请您认真填写以下问题。

1. 你的国籍是：\_\_\_\_\_
2. 你会说几种语言？  
A. 一种 B. 两种 C. 三种 D. 四种 E. 四种以上，请写出\_\_\_\_\_
3. 你的母语是\_\_\_\_\_  
A. 法语 B. 德语 C. 意大利语 D. 英语 E. 其他，请写出\_\_\_\_\_
4. 你对目前参与的初级中文课程感到满意吗？（1-5 分，1 为最低，5 为最高）  
\_\_\_\_\_
5. 请评价中文课程对你中文水平提升的效果。（1-5 分，1 为最低，5 为最高）  
\_\_\_\_\_
6. 你是否喜欢与来自不同国家的学生一起学习中文？（1-5 分，1 为最低，5 为最高）  
\_\_\_\_\_
7. 你认为学习中文对你来说最有挑战的方面是什么？  
A. 听力理解 B. 口语表达 C. 语法 D. 书写汉字 E. 文化差异 F. 其他，请写出\_\_\_\_\_
8. 在中文课程中，你觉得最吸引你的是什么？  
A. 课程内容 B. 教学方法 C. 文化体验 D. 其他，请写出\_\_\_\_\_
9. 在中文课程中，你更喜欢哪种教学方法？  
A. 传统课堂教学 B. 小组合作 C. 角色扮演 D. 多媒体教学 E. 其他，请写出\_\_\_\_\_
10. 中文课程是否提供了足够的文化背景信息，帮助你更好地理解中国文化？（1-5 分，1 为最低，5 为最高）\_\_\_\_\_
11. 你对中文课程的文化体验感到满意吗？（1-5 分，1 为最低，5 为最高）  
\_\_\_\_\_
12. 如果你能为中文课程提出一个新的学习活动或建议，是什么？  
\_\_\_\_\_

## 作者简介

侯东海，现任日内瓦大学孔子学院讲师，中国人民大学汉语教师。曾任教于意大利罗马大学、英国伦敦大学亚非学院、芬兰赫尔辛基大学等。他的研究方向为对外汉语教学法研究、第二语言习得研究、跨文化交际研究。

邮箱：[Donghai.hou@unige.ch](mailto:Donghai.hou@unige.ch)

## |第三部分|

# Part 3

### On Overseas Chinese Language Landscape from the Perspective of International Chinese Education ——A survey of shops around the University of Edinburgh 国际中文教育视域下海外中文语言景观调查研究 ——以爱丁堡大学周边商铺为例

张齐红 ZHANG Qihong

田艳 TIAN Yan

贺赞 HE Yun

中央民族大学 Minzu University of China

**摘要:** 语言景观是物质载体化的语言，是社会公共区域内可视书面语言的集合。本文首先运用实地调查法、内容分析法、观察法，共收集英国爱丁堡大学周边中文景观 331 个。随后按功能分类对其进行描述性梳理，最后提出相关建议。研究发现，爱丁堡大学周边中文语言景观的字词贴近日常生活，文化内涵丰富。本文认为，中文语言景观应有效运用于语言教学、文化教学及语言技能提升，并促进语言景观资源共享平台的建立。

**关键词:** 国际中文教育；语言景观；爱丁堡大学社区；教学资源

## 一、引言

路牌、街名、商铺招牌以及政府楼宇的公共标牌之上的语言共同构成某个属地、地区或城

市群的语言景观 (Landry&Bourhis, 1997)。近些年, 海外众多地区出现了很多中文语言景观。语言景观的信息功能、文化功能及教育功能可以培养二语学习者的多语及语用能力, 促进其二语学习 (Hewitt-Bradshaw, 2014; 尚国文, 2017)。

语言景观在国际中文教育场域内有着显著的应用价值, 不仅可以作为汉语习得过程中真实语言的输入之源, 还是中文学习者体验中国社会、理解中国生活的空间文本 (边婷婷, 2022)。将语言景观适当地引入汉语课堂中, 可以丰富海外汉语教学资源, 提高课堂教学效率。

## 二、文献综述

### (一) 社区理论和教育生态学理论

社区理论认为, 社区是某一地域里个体和群体的集合 (董洪杰、刘视湘, 2018)。地域是社区自然地理与人文地理的空间载体, 文化是社区范围内具有特质的精神纽带。社区空间中的语言景观对生活其中的人群具有影响作用 (童星、赵夕荣, 2006)。

教育生态学是由教育学、生态学、社会学、心理学等不同学科相互交叉形成的 (范国睿, 1995; 曹盛华, 2014), 探索教学主体与教学环境诸因素之间的联系 (吴鼎福、诸文蔚, 1990)。语言景观是教育生态的重要组成部分, 对于提升课堂教学质量和育人功能都具有重要影响。

### (二) 二语视域下的语言景观

近年来, 语言景观成为语言学和社会学研究热点, 并在原有理论体系上开始延展至二语教育视域。理论上, 国内外学者普遍认同语言景观作为一种真实语料在二语学习中的功能 (Cenoz&Gorter, 2008; 周晓春, 2021)。Luke Rowland (2013)、魏笑梅 (2019) 提出语言景观是外语教学体系中重要的教学环境要素, 能够帮助学生提高读写、语用能力、对语言内涵的敏感度, 增加偶发性学习机会等教育功能。实践上, 实证研究不断出现。Chesnut 等 (2013) 及 Roos Jana & Nicholas Howard (2019) 指出, 德国和韩国的英语学习者从当地的英语语言景观受益。其他一些研究 (如 Chern&Dooley, 2014; Barrs, 2016; Al-Jarf, 2021) 也证实了语言景观对语言学习及跨文化意识培养具有积极影响的研究。

上述研究多以英语作为二语背景展开。相比之下, 国际中文教育视角下语言景观的研究非常有限, 主要集中在理论研究、教学设计及文化传播等 (穆亚格, 2019; 单英姿, 2021; Zhou& Zhang, 2023)。研究对象多以国内中文语言景观为切入点 (张瀚文, 2018; 杨佩美, 2021; 胡清, 2022)。仅有三篇研究 (任文雨, 2019; 苏艺, 2021; 黎妮、李冬, 2021) 关注到海外中文语言景观, 且多着重于当地中文语言景观的构建情况及问题, 研究地域限于泰国及拉丁美洲。总体来说, 研究呈现“量少面窄”的特点 (边婷婷, 2023)。

海外国家，尤其是华人及中国留学生聚集的海外国家地区的中文语言景观，可以作为教授语用学、语言形式、词汇、习惯表达、语法特征等的教学资源（Leung&Wu, 2012）。英国爱丁堡地区华人群体较多，已形成独特的中文语言景观社区，但目前未见相关研究。本文以英国爱丁堡大学周边的中文语言景观为对象，基于社区理论和教育生态学理论，对该区域的语言景观进行调查研究，旨在探讨海外中文语言景观作为二语教学辅助资源的应用。

### 三、研究设计

#### （一）研究对象

爱丁堡位于英国苏格兰东海岸，爱丁堡大学（以下简称爱大）系为本地大学。在通往爱丁堡大学各校区的沿途中有许多商铺，且位置相对集中，从而构成了独特的中文语言景观。本文研究对象即为爱丁堡大学社区周边语言景观。

#### （二）研究方法及语料来源

研究团队采用观察法、实地调查法和内容分析法，在 2023 年 3 月至 4 月，对爱丁堡大学中央校区附近中文语言景观进行田野摄录，共收集了 60 家店铺的 331 个语言景观样本。随后，对样本数据进行整理分析，总结爱大社区中文景观的文字情况和文化特征。

#### （三）研究问题

基于国际中文教育视角，提出以下研究问题：

1. 爱丁堡大学周边店铺的中文语言景观基本情况如何？
2. 爱丁堡大学周边店铺的中文语言景观呈现什么样的文字特征、文化内涵？
3. 中文语言景观如何应用于教学实践？

### 四、爱丁堡大学周边中文语言景观概况

#### （一）商铺数量

60 家带有中文标识的店铺类型分为：餐厅（28）、超市（11）、奶茶甜品（14）、美发（4）、医药（1）及其他（海鲜市场 1）等类别。详见图 1。



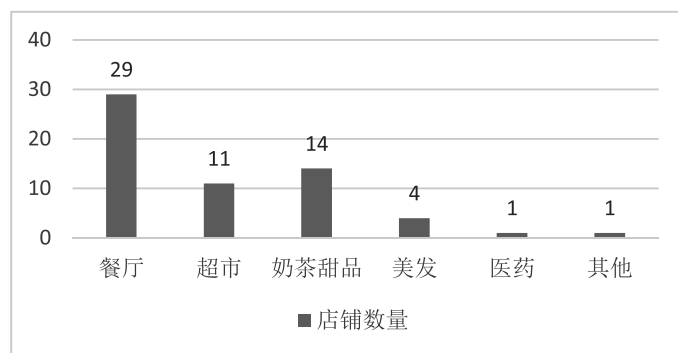


图 1 爱大周边含中文景观的店铺类型

如图所示，调查区域商铺主要集中在中餐馆及奶茶甜品等餐饮行业，其次为超市和美发行业。这一行业格局与爱大留学生及当地华人对中国超市、美发、中医、饮食等服务机构的需求有较大关系。

## (二) 功能分类

爱大附近中文语言景观无论是直接表达，还是暗含的文化含义，都有着不同功能及属性。参考 Spolsky 和 Cooper (1991) 对语言景观功能类型的分类，331 个语言景观样本分为五个类别。

### 1. 店铺名称

店铺名称具有表明行业内容、经营项目的功能（赵世举，1999）。调查范围内的店铺名称常由地名、行业名称、店内特色、符号象征、词语简称等构成，如表 1 所示。

表 1 爱大周边商铺名称构成示例表

店铺名称	构成形式
爱丁堡饭店	地名 + 行业名称
澳门餐厅	店内特色 + 行业名称
一线一串	店内特色
中国红	地名 + 符号象征
爱城美发	简称 + 行业名称

地名指代的是店铺所在地名或者店铺经营产品的代表地，以显示其地域特色，如“爱丁堡饭店”“澳门餐厅”。“一线一串”用“线”“串”直接表明了该店经营米线和烧烤业务。“中国红”运用了颜色象征符号，“爱城美发”中的“爱城”运用了简称。此外，也有店铺的名称采取简单化处理的方式，如只写“中医”两个字。

### 2. 场所名称

场所名称指用来标识、命名特定地点或场所的词语或短语，既可提供场所信息，也包含了

具有的功能,如“包间”“男/女洗手间”等。借助场所名称,人们可以准确识别、定位和交流关于该场所的信息。

### 3. 提示语

提示语指用来引导人群在特定场景或情境中采取特定行为或注意事项的短语或句子。门店通常会对支付方式、营业时间等进行提示,如带微信二维码的“微信支付”,用以提供支付方式信息。蜀香门第、雍乐轩等店铺挂有“营业中”“休息中”等提示牌。南洋便利店、信之优品等店铺在门把手处张贴了“拉”“推”等提示语。

### 4. 广告招贴

广告招贴是由图形、文字、色彩组成的各种广告牌、宣传海报等。爱大周边店铺张贴的广告一般分菜单、标语及优惠信息。餐饮类商铺会把菜单张贴到橱窗门口,如南洋料理将“马来西亚餐”“点心”的立体宣传海报摆放在路口。此外,张贴“学生 95 折”等信息能吸引顾客进行消费。同时,一些中国超市会承接商家广告,如“爱侨中文学校”的中文学习广告、“走吧,去高地”的苏格兰高地旅行广告。

### 5. 装饰物品

装饰物品是运用中国元素的装饰或摆件。在门上张贴“福”“年年有余,吉祥如意”等吉祥用语,并摆放财神爷等带有汉字的特色摆件,反映出在中国文化中人们对正面情感和愿望的表达。

## 五、爱丁堡大学周边中文语言景观特征

### (一) 语言特征

#### 1. 文字情况

在 331 个样本中,文字组合模式为单语模式和多语模式。其中“汉语+英语”组合占比最高,达到 96.3%,单独使用汉语的占 2.9%，“汉语+日语+英语”模式的仅占 0.8%。汉字繁简使用方面,简体字占 80.98%，繁体字占 18.78%，繁简并用占 0.24%。

字频方面,依据《现代汉语常用字表》发现,除“雍”“麒麟”“豚”“褚”等个别词语外,93.54% 为现代汉语常用高频字(甲级词及乙级词)。部件方面,一些字词属于相同语义场,包

含同类部首，如“灬”“彳”“扌”“火”等。

2. 词汇特征

语言景观词类以双音节词汇居多，占 99.1%，单音节词为 0.9%。名词占 58.5%，动词占 19.7%，形容词占 12.2%，其他占 9.6%。构词方法多为联合（32.1%）、偏正（35.2%）和动宾（31.5%）等，详见表 2。

表 2 爱大周边中文景观构词示例表

构词法	示例
联合型	奶茶、旅游
偏正型	牛奶、火锅、短发、川菜
动宾型	烤肉、理发、拉面

由上表可见，景观词汇覆盖了一般基础性的交际话题，主要有四类：饮食、购物、工作、旅游。这些话题还涉及众多子话题，如表 3 所示。

表 3 爱大周边中文语言景观话题分类示例表

话题	示例
饮食类	“饮品”“甜品”“招牌菜”“餐厅”“味道”
购物类	“学生折扣”“支付”“现金”“优惠”
工作类	“招聘”“兼职”“全职”“工资”
旅游类	“路线”“旅游”“民宿”“网红打卡”

语言景观的设立使得爱大周边社区的中文学习者对高频词汇耳濡目染，为学生课堂交际练习提供了语料，从而形成语言“学习 - 实践 - 学习”的良性循环。

(二) 文化内涵

1. 地域特色与饮食文化交汇

调查区域商铺从店名到装修颇具地域特色，尤其表现在饮食文化，巧妙运用地区简称，如“川湘府”“蜀香门第”中的“湘”“川”“蜀”等。运用地域别称，如“天府小厨”中的“天府”。

调查区域的餐厅主要有湘菜、川菜、鲁菜和粤菜。“有口福”餐厅主打粤菜，商家在门口张贴菜肴海报——“广东烧腊”。餐厅的外部广告和装饰也在一定程度上展示了中国丰富多彩的地域饮食文化。

## 2. 传统文化与当代中国并存

调查区域中文景观传统文化和当代文化并存。传统文化多为风俗习惯、各类艺术、祥瑞动物等。如众多超市都保留着春节张贴的“春联”“福”字等。“美麒麟”的超市是由“Michelin”谐音而来，“麒麟”也蕴含了中国传统文化中杰出祥瑞之意。

当代中国文化元素方面，多数中国超市会张贴现代支付方式标识。此外，语言景观中有关“商店”这一范畴的称呼，既有古代流传下来的通名如“府”“轩”“行”等，也有随经济发展而衍生的时代产物，如“便利店”“超市”等。

## 六、语言景观应用于国际中文教学的建议

### （一）融入语言教学，丰富教学内容

教师可以根据语言大纲要求，从社区中文景观中提炼汉字、词汇等内容，适当运用于语言教学，以丰富教学资源。

汉字教学方面，语言景观中的常用字占比较大。初级阶段要帮助初学者构建对汉字体系的认知（李庭，2022）。餐饮店铺张贴的食物菜单中“烤”“烧”“炸”“煮”“煎”等均包含“火”，店铺出入口“推”“拉”等包含“扌”。整合语言景观同类部件可以培养学生的部件意识。爱大孔子学院初级汉语课程《当代中文》的第五课《能不能试一试》涉及了食物、商店的话题。教师引导学生在食物和商店等语义场中总结相同部首，有效地增强了学生的部件意识。

词汇教学方面，中高级阶段教学可以从词汇意义和类型两方面入手。语言景观的词汇多为HSK四级以下，可将课本中的词汇与景观中的语料结合在情境里教学。爱大孔院中级汉语课程《当代中文3》第一课《一片红叶》涉及四季、爱好等，教师基于课本内容，采用了语言景观的图片、视频帮助学生领会语义，达到迅速扩展词汇量的效果。语言景观的词汇多为联合、偏正和动宾。在高级汉语课堂上，可将景观中各类相同构词法的词语整理归纳。爱大孔院中高级汉语课程《当代中文4》第四课《希望》中涉及词汇“让座”“推门”等，通过讲解词语结构，有助于学习者理解并习得汉语的构词规律。

### （二）应用于文化教学，加深内涵理解

文化教学和当地语言景观相结合，可以使学生了解中国传统文化、当代中国、社会与生活的概况和主要特点，理解中国文化的多样性和动态性（祖晓梅，2022）。根据《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》，文化教学可从社会生活、传统文化、当代中国三方面进行。

社会生活方面，语言景观包含饮食、居住、出行、节庆等。爱大基础汉语的公选课中涉及颜

色词、数词、动植物词的教学。教师在春季课程尝试利用语言景观中的文化要素等进行文化教学,让学生充分感受到了中国人的社会生活和观念,培养学习者对中外社会生活异同的敏感性。

传统文化方面,语言景观包含历史、文学、艺术等信息。可以借助图片、视频、亲身体验等方式,让学生从语言景观中找寻传统文化的痕迹,如儒家文化、楹联文化等。爱大孔院“孔院开放日”开设了剪纸教学、服饰体验等活动,利用当地景观直接有效地进行了文化教学。

当代中国方面,语言景观包含地理、经济、教育、科技等元素。爱大中文专业的口语课程中,可以基于当代中国国情,就地取样于景观,结合科技、教育等口语话题让学生通过比较开展讨论。

### (三) 开展户外实践,提升语言技能

开展语言景观户外实践活动,可以有效地锻炼学生在真实语言环境下的语言技能。教师可以根据课堂讲解的语言及文化知识布置社区实践调研等活动任务。在实践活动中,学习者可以通过对社区中文语言景观的调查实践、参观体验等形式融入到自然语言环境中,了解中国人地道的表达方式(刘锐、王珊,2021)。以爱大孔院成人高级课程《HSK 汉语教程 4》中《家乡的萝卜饼》一课为例,该课话题为介绍家乡食物,教师可以利用中国餐厅的语言景观设计实践活动任务,让学生调研中国地域饮食文化。实践活动可以帮助学习者缩短跨文化适应的过程,并进一步在交际中提升学生的语言能力。

### (四) 建立资源共享平台,促进语言景观数字化

社区的中文景观是真实的教学资源。同时,国际中文教育视域下的语言景观可以成为未来数字资源建设的重要部分。

在收集开发上,教师和研究者可以对社区的中文语言景观数据按照需求进行梳理归纳,建立语言景观语料库,并有机融合课本教材。同时,开发社区型的中文教学资源,研制基于语言景观库的教学应用程序。也可以鼓励学生在 Padlet 等共享软件中上传自己在生活中发现的中文语言景观,共同建设语言景观资源共享平台。

在资源应用上,中文语言景观语料库可以用于多种课型的设计、翻转课堂的实际使用,以及学生课后的数字化学习实践。语料库不仅适配于口语交际课程,也可用于词汇、汉字、阅读、文化以及写作的话题延展等。可按照主题框架来搜选语言景观中的语料,以景观中的语料为线索设计任务。

## 七、结语

全球化背景下的海外中文语言景观为海外汉语学习者提供了丰富的学习资源和文化体验的

机会。本研究以教育生态学理论、社区理论为基础,对爱丁堡大学周边店铺中文语言景观进行深入探讨,并基于中文语言景观概况及特征,提出语言景观运用于语言教学、文化教学、实践活动以及建设资源平台的建议。当然,本文作为个案研究仍有一定的局限性,具体的推广及应用效果还需继续开展深入实践,并在教学实践中进行验证。

## 参考文献

- 边婷婷.二语教育视域下语言景观国内外研究对比分析及展望.语言与文化研究.2022,(2):18-25
- 曹盛华.论教育生态学理论及其实践意义.华北水利水电大学学报(社会科学版).2014,(3):108-110
- 董洪杰、刘视湘.基于社区内隐结构的社区心理研究新视野.社区心理学研究.2018,(1):37-50
- 范国睿.英美教育生态学述评.华东师范大学学报.1995,(2):84-89
- 胡清.西安市语言景观在对外汉语教学中的作用研究.西安.长安大学.2022
- 姜丽萍.HSK标准教程4下.北京:北京语言大学出版社,2014:2-9
- 黎妮、李冬.拉丁美洲西班牙语国家孔子学院语言景观构建原则研究.世界教育信息.2021,34(7):20-25+49
- 李庭.汉字字形结构分析的部件化趋势及对汉字教学的影响.汉语学习.2022,(2):96-102
- 刘锐、王珊.运用真实语料开发国际汉语教材:理论与实践.语言教学与研究.2021,(1):1-11
- 穆亚格.语言景观在对外汉语教学中的作用抽样调查与研究——以韩国留学生为主要抽样调查对象.现代语文.2018,(8):170-177
- 任文雨.泰国曼谷地区语言景观及其汉语使用情况研究.福建.华侨大学.2019
- 单英姿.语言景观中的地方文化及其对外汉语教学设计——以济南市宽厚里和芙蓉街为例.上海.上海师范大学.2021
- 尚国文.语言景观与语言教学:从资源到工具.语言战略研究.2017,2(2):11-19
- 苏艺.语言景观作为泰国汉语教学资源的调查与教学设计研究.上海.上海师范大学.2021
- 童星、赵夕荣.“社区”及其相关概念辨析.南京大学学报(哲学人文科学社会科学).2006,43(2):67-74
- 吴中伟.当代中文.北京:华语教学出版社,2010:42-48
- 杨佩美.语言景观作为汉语二语教学资源的应用研究.广东.广东外语外贸大学.2022
- 张瀚文.语言景观对国际学生汉语学习的影响研究.大连.辽宁师范大学.2018
- 赵世举.当代商业店名的构成类析及文化透视.云梦学刊.1999,(1):78-80
- 周晓春.教育场域语言景观多维透视与思考.重庆工商大学学报.2021,(38):136-144
- 祖晓梅.国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架.北京:华语教学出版社,2022:18
- Al-Jarf, R. (2021). Teaching English with linguistic landscapes to Saudi students studying abroad. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 4(3), 1-12.
- Barrs, K. (2016). The typology of English in Japanese society: Learning from the linguistic landscape. *Electronic*

- Journal of Foreign Language Teaching, 17(1), 7-15.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL - International review of applied linguistics in language teaching*, 46(3), 267-287.
- Chesnut, M., Lee, V., & Schulte, J. (2013). The Language Lessons around Us: Undergraduate English Pedagogy and Linguistic Landscape Research. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2), 102-120.
- Chern, C. L., & Dooley, K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT journal*, 68(2), 113-123.
- Hewitt-Bradshaw, I. (2013, April). Linguistic landscaping as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. Paper presented at Biennial Conference of the UWI Schools of Education. Barbados, West Indies.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16(1), 23-49.
- Leung, G. Y., & Wu, M. H. (2012). Linguistic landscape and heritage language literacy education: A case study of linguistic rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language & Literacy*, 15(1), 114-140.
- Roos, J., & Nicholas, H. (2019). Using young learners' language environments for EFL learning: Ways of working with linguistic landscapes. *AILA Review*, 32(1), 91-111.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494-505.
- Spolsky, B., R. L. Cooper. The Language of Jerusalem[M]. Oxford: Clarendon Press, 1991, (6): 201-205
- Zhou, Y., & Zhang, Y. (2023). The Role of Linguistic Landscape in Teaching Chinese as a Foreign Language: Taking the Linguistic Landscape in Lanzhou Subway Station as an Example. *Journal of Social Science Humanities and Literature*, 6(4), 201-212.

## 作者简介

张齐红 (ZHANG Qihong), 女, 中央民族大学硕士, 英国爱丁堡大学苏格兰孔子学院语言教师, 研究方向为国际汉语教学模式研究、中华文化传播。邮箱: gezelligheidz@163.com

田艳 (TIAN Yan), 女, 博士, 中央民族大学国际教育学院副教授, 研究方向为汉语国别化研究、中华文化传播、国际汉字教学。邮箱: autumn sunset@163.com

贺赟 (HE Yun), 男, 中央民族大学硕士, 英国爱丁堡大学苏格兰孔子学院语言教师, 研究方向为国际中文教学、中华文化传播。邮箱: hyun\_henry@163.com

# A Case Study of Multi Video Feedback on Students' Writings for Chinese language learners

## 汉语学习者写作教学中使用视频反馈的实例研究

尚映虹 Yinghong SHANG

蒋海静 Nancy Haijing JIANG

英国华威大学 University of Warwick

**Abstract:** Based on my experiences teaching CSL, I have developed a model for teaching Chinese writing which incorporates multi-video-feedbacks with writing tasks that progress in difficulty. In this article, we call this model “MVFW”. After examining current scholarship on effective instructor feedback and discussing how I came to develop this feedback model, I evaluate the effectiveness of MVFW by analysing 66 sets of writing papers—half of which were written before the MVFW model was implemented, and half after. These papers were written by students in at the University of Warwick from 2015 to 2019. In addition, a survey has been conducted among students about the video feedback.

After analysing past papers and conducting a student survey, I conclude that MVFW is effective in improving CSL writing skill. First, there are markedly reduced character mistakes and grammatical errors in student papers after I implemented MVFW. Second, the survey on learner’s opinion regarding multi-video-feedbacks shows that learners find this feedback method to be useful, convenient, informative, valuable and comprehensive. Alongside the implementation of MVFW, I also discuss other factors that might have contributed to the reduced errors and improved marks, in particular class cohort size which directly affects teaching results.

**Key Words:** Chinese Teaching Technology enhanced teaching and learning audio/video feedback Teaching of Second Language Writing



## 1. Introduction

As generally acknowledged in pedagogical practice and scholarship, teaching Chinese writing to Chinese as a second language learners (CSL writing) is more difficult than teaching English writing to English as second language learners. Writing in Chinese can have more challenges, such as memorizing and writing characters correctly, as well as avoiding unique grammatical mistakes particular to the Chinese language. Effective instructor feedback is crucial for ensuring that students grasp these unique challenges of learning Chinese writing. Yet the most common form of feedback within Higher Education learning—written feedback—is often limited in conveying the precise sense of the essay’s corrections. As a result, students take longer to understand how to improve their writing, and instructors often have to waste more time during office hours or between classroom breaks explaining their feedback again.

In recent years, scholars have developed varying models to explain how feedback affects the learning process (Purbohadi and Nugroho 2013). Molloy, for instance, has provided a conceptual model which places the learner at the centre of the feedback process and explicitly acknowledges their learning process (Molloy 2013), which is shown as Figure 1.

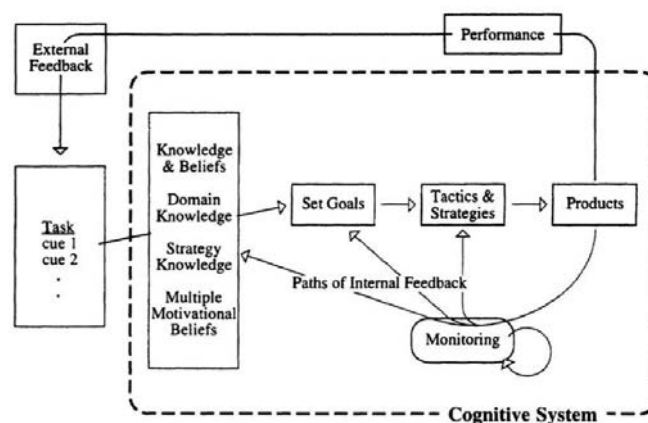
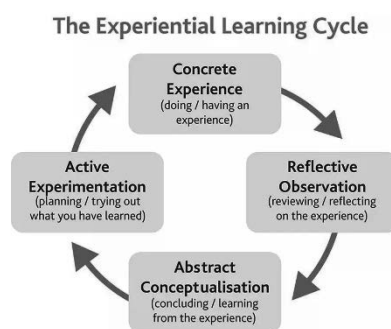


Figure 1 a conceptual model of self-regulated learning

Some scholars consider the learning outcome as an industry product that can be improved with customer feedback about their performance (Bulsara and Thakkar 2015). Just as a product might advance through performance feedback, so might a student improve their learning outcome if they receive effective feedback from their instructors. Teng and Zhang, for example, using the multidimensional models of Self-regulated Learning Strategies in English as a foreign language writing, found

that the effectiveness of teachers' feedback is an important factor for ensuring the students' writing experience is enjoyable and promoting active and efficient learning when they studied (Teng and Zhang 2016).

Effective feedback, then, is paramount for a successful learning experience, as reflected through Kolb's Learning Cycle (Figure 2) as the stage of reflective observation (Kolb 1984).



*Figure 2 Kolb's Learning Cycle*

Yet which feedback format provides the most effective feedback is frequently debated in scholarship. Luck, for instance, compared the effectiveness of and preference for written feedback to vocal feedback with video replays when training teachers, and she concluded that all the participants preferred vocal feedback (KLuck, Lerman et al. 2018). Mahoney's research has shown that video feedback is highly accepted amongst both staff and students and it can help to strengthen student-marker relationships (Mahoney, Macfarlane et al. 2019). Both these studies, then, argue that feedback which contains audio, video elements are often more effective for student experience than traditional written feedback.

Based on my experiences teaching CSL, I have developed a model for teaching Chinese writing which incorporates writing tasks that progress in difficulty with multi-video-feedbacks. In this article, I call this model "MVFW". After examining current scholarship on effective instructor feedback and discussing how I came to develop this feedback model, I evaluate the effectiveness of MVFW by analysing 66 sets of writing papers—half of which were written before the MVFW model was implemented, and half after. These papers were written by students at the University of Warwick, in a Chinese language module named "Chinese 2 module" from 2015 to 2019. Students in Chinese 2 have completed Learning Chinese 1 or have some basic knowledge of Chinese - equivalent to that covered by the Learning Chinese 1 syllabus. All students come from a non-Chinese background. The Chinese level of the students is about as lower intermediate. In addition, a survey has been conducted among students about the video feedback.

After analysing past papers and conducting a student survey, I conclude that MVFW is effective

in improving CSL writing skill. First, there are markedly reduced character mistakes and grammatical errors in student papers after I implemented MVFW. Second, the survey on learner's opinion on multi-video-feedbacks shows that learners find this feedback method to be useful, convenient, informative, valuable and comprehensive. Alongside the implementation of MVFW, I also discuss other things that might have contributed to the reduced errors and improved marks, in particular class cohort size which directly affects teaching results.

## 2. Literature Review

In recent years, second language writing teaching has gradually shifted from a product approach to process approach. Process approach in pedagogical theory means understanding and planning the sequence and interactions of processes in teaching and learning (Hayes, 2012). Building on this model, the process approach in writing teaching can be structured as five stages: prewriting, drafting, revising, final drafting and feedback. Prompt and effective feedback from instructors play an essential role in the process approach (Su and Yang 2001). For instance, Dan Mo's research and model for feedback-based CSL multi-draft writing teaching indicated that instructor and peer feedback are important for improving learners' writing skill (Mo 2018).

Understanding the importance of instructor feedback in writing teaching, scholars have investigated the most effective feedback method. Researchers compared the development of syntactic complexity composed by students of first-year Chinese course at a university in North America and concluded that instructional intensity and types of feedback can influence the effectiveness and durability of form-focused instruction to CSL learners (Zhou and Lü 2022). Other researchers, like M. Kessler, confirmed that oral instruction can increase the lexical complexity and syntactic richness (Kessler, Polio et al. 2020). Ziegler suggested that increasing instances of interactional feedback, where students and instructors converse more directly about reviewed work, is beneficial (Ziegler, Moranski et al. 2020).

Some researchers have used Error Analysis (EA) to improve language teaching, which is a method to investigate errors, including the causes of errors and the learning rules of foreign language learners (Corder 1967). Lirui Zhang has applied EA in analysing the types of errors when learners use Chinese connectives (Zhang, Sun et al. 2022). Their research also examines the particular strategies learners can adopt to combat errors within writing, from "memory strategies", where students are given particular memetics to help them learn characters, and "social strategies", where students are encouraged to improve language skill by interacting with other speakers (Zhang, Sun et al. 2022). Zhang et

al., however, did not examine the effectiveness of instructor feedback on learners' error analysis, a factor that will be a focus in this paper.

### 3. Experience with Screen Capture Tools

I started to teach CSL writing using video feedbacks since 2017 after I found Kaltura was a useful screen capture tool which enabled me to record the computer screen while answering students' questions. I found that using audio, video feedbacks for their written work helped to engage my students interactively. Normally, students are requested to handwrite essays because writing Chinese characters are essential for helping them memorize the characters and learn their uses and constructions. During my time using Kaltura, I marked handwritten essays and scanned them into PDF files. I then recorded myself on screen as I marked and corrected their scanned PDF files, using Kaltura to capture it on video. After Warwick University ended their subscription to Kaltura, I switched to a similar screen-capture tool called Screencast-o-matic, which I personally subscribed to as an individual user (for 10 annually).

A time of widespread remote instruction due to Covid-19 has advanced the technology of online teaching dramatically. During and post-Covid, students have been asked to submit scanned homework exclusively online and they can easily take a picture of their handwritten work using their mobile phone and send the work by email. For instructors, handwritten marking on paper was replaced by electronic marking, i.e. an electronic writing tablet linked with computer co-working with the drawing tools on Microsoft word, PDF reading software etc. This made on-screen marking the easiest choice. What is more, videos can be made by giving vocal explanations while marking electronically.

Since 2021, I have used Microsoft Teams meeting to capture my screen recordings due to a few of its benefits. First, students can access the recordings more easily. Before giving feedback, I set up a private channel for each student, start a meeting, and share my screen when I mark their essay. I then need to record the meeting and the student can access the recording any time they want. The recording is also saved in Microsoft stream which enables me to organize my video content easily, allowing me to change file names etc. Because students can access all video feedback in one place, they are able to review their past work effectively before exams.

#### 4. Multi-Video-Feedbacks Writing Model (MVFW)

The procedure of applying MVFW is as follows:

Stage 1: **Concrete Experience:** Students learn conversational text in the lesson. The writing homework required after this lesson will be rewriting the conversation into a narrative text. This process enables them to grasp vocabulary, understand sentence patterns, and digest language input.

Stage 2: **Reflective Observation:** Essays are marked and corrected, with a focus on character mistakes and grammatical errors, and this feedback is recorded visually and audibly with screen-capture tools.

Stage 3: **Abstract Conceptualisation and Active Experimentation:** Students reflect on feedback and understand the writing process better, and they can write the second or third draft after they have reflected on video feedbacks sent to them through email or webspace.

Stage 4: **Reflective Observation:** After the learners have gained a range of appropriate vocabulary on a certain topic, the follow-up writing task extends from the conversational text and encourages learners to write their own experiences. Learners apply the language they learned from the previous task.

Stage 5: **Abstract Conceptualisation and Active Experimentation:** After reflecting on their video feedback, learners then create a final draft which fulfils the task with appropriate response and original ideas, while applying the range of appropriate vocabulary and structure. Stage 4 and 5 can be repeated if necessary until the level of writing on a given topic has reached a satisfactory standard. By doing this, the students can obtain writing skills effectively.

The above-mentioned essays written by students are their work of daily practice. Students writing skills are trained this way and outcome can be tested by final exams each academic year. I will analyse some papers from the final exam to show the teaching outcomes.

Below is a model detailing the process through which learners are guided in this writing process, and the ways I scaffold MVFW into the process to further their learning experience. As evidenced by the image below, I applied theory of Kolb's Learning Cycle (Kolb 1984) and Molloy's Conceptual Model of Self-regulated learning (Molloy, 2013) to my development of this model.

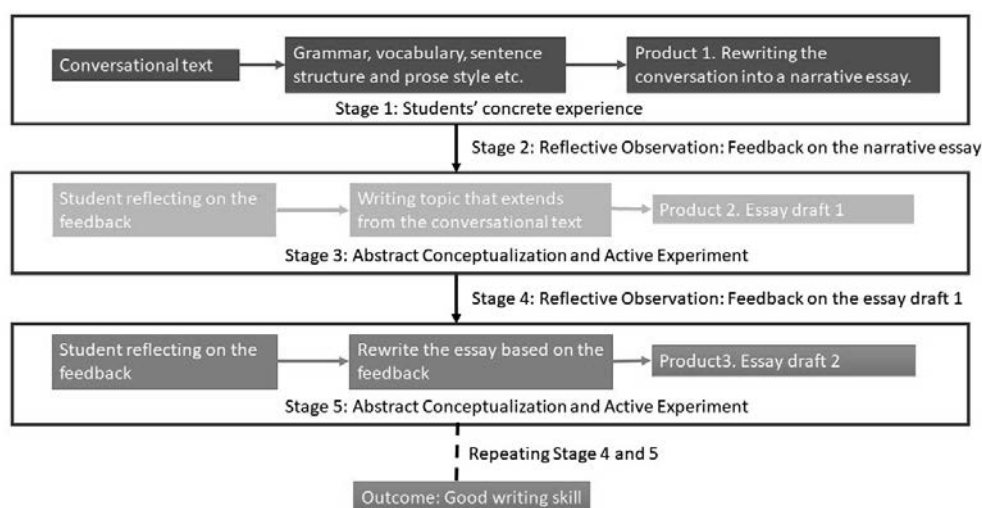


Figure 3 Multi-Video-Feedbacks Writing Model

Over the last year, my use of MVFW have remained almost the same in this way to help my students improve their writing skill. One slight change is the shift from Kaltura to Microsoft Teams which allowed students to access their private channels to check feedback and review their past writings, thus making students more motivated, which is shown by Figure 3.

## 5. Methodology

In order to analyse the effectiveness of MVFW, I compare 66 sets of writing papers—half of which were written before the MVFW model was implemented, and half after. These papers are final exam past papers of students in Chinese 2 from the Language Centre of Warwick University.

The skills and levels of each student in Chinese 2 in the beginning of each academic year are very similar. This is because the Chinese team at Warwick's language centre has a rigorous process for assessing student language suitability for this class. Some students who enroll in Chinese 2 have already completed Chinese 1, learning chapter 1-10 of the standard textbook: *New Practical Chinese Reader*, books 1 (Liu, 2010). For students with some previous Chinese knowledge wishing to take Chinese 2, but were not in a Chinese module the previous year, a diagnostic test is given to make sure they are in the similar level to be enrolled in this module.

Chinese 2 final exam writing papers are selected from 2015-2019 because the textbook, class contents, instructor, and writing time are the same across these years. The textbook is *New Practical Chinese Reader*, books 1 and 2 (Liu 2010); and the learning contents are chapter 11-20. The final writing test includes two tasks, the first task is short note of 80 simplified Chinese characters and the

second an essay of 160-200 simplified Chinese characters. The short note should be composed in a letter format and the longer essay pertains to personal experience based on the topics learned in this module, such as using library, shopping, renting a house, going to a post office etc. Table 1 has listed the tasks of the final writing exams from 2015 to 2019. The writing tasks are similar but might be of different topics, however, The tasks of 2015-2016 are the same as the ones of 2018-2019.

The writing exam time is set for 1 hour, and exams were taken in person in the classroom, after which the papers are collected by invigilators. The marking criteria for this exam are published on Warwick Language centre website (Guo 2017). All papers are double marked by two instructors, myself and one other colleague.

Table 1. Tasks of the final writing exams of Chinese 2 from 2015 to 2019

Year	Task1: Short note (80 characters)	Task 2: Long essay (180-200 characters)
2015-16	A note to your pen pal to describe a celebration you attended	Experiences of renting a house
2016-17	A note asking your roommate to post you a parcel.	A Shopping Experience
2017-18	A note asking your friend who works in an estate agency.	My Experience of Using the University Library
2018-19	A note to pen pal about Christmas celebration.	Experiences of renting a house

In my research, I applied Error Analysis to the papers in order to examine writing improvement. There are two reasons I did not use papers during and after Covid-19 for quantitative analysis. Firstly, the exam conditions after 2019 have changed. To accommodate remote learning during the pandemic in 2019-20, we allowed students to submit the final exam essays via Moodle, with a 24-hour window for submission. During 2020-21 and 2021-22, we gave them a 1-hour submission window for their final exam essays. Secondly, I started to use the model of MVFW since 2017 and the main pedagogy has remained the same since Covid-19 even though new technology such as Microsoft Teams have applied.

I started to teach the students writing using MVFW model since the beginning of the 2017-2018 academic year. In 2015-2017, students' written homework was marked in written form; students submitted hard copies of handwritten essays which I marked by hand. Marked homework pieces were returned to students in class and they can ask questions during break-time office hours. Since the 2017-2018 academic year, students began to receive video feedback for their written homework. They can also ask questions during break-time or office hours. Since the implementation of MVFW, I have experienced a dramatic decrease in office hour time with students.





	3.9	3.7	7.6	6.4	8.0	14.4	22
--	-----	-----	-----	-----	-----	------	----

Table 3 has listed the errors in the papers of year 2015-2016. There are 12 papers in total. And the average of characters mistakes in the short note is 3.9 and average of grammatical errors is 3.7 which are added up to 7.6 total errors in this task. And the average of characters mistakes in the long essay is 6.4 and average of grammatical errors is 8.0 which are added up to 14.4 total errors in this task. There are more errors in the long essay than the short notes due to the length of the articles. The average of the total errors of each paper is 22.

Table 4. 2016–2017 Chinese2 Writing Paper Error Analysis

	Short note			Longer essay			total errors
Paper	characters mistakes	grammatical errors	total errors	characters mistakes	grammatical errors	total errors	
1	1	2	3	1	3	4	7
2	3	6	9	7	11	18	27
3	4	2	6	6	7	13	19
4	0	3	3	4	5	9	12
5	1	5	6	1	12	13	19
6	6	4	10	6	12	18	28
7	6	4	10	13	8	21	31
8	18	3	21	33	6	39	60
9	6	11	17	16	11	27	44
10	5	3	8	7	8	15	23
11	7	3	10	8	5	13	23
12	3	3	6	5	11	16	22
13	7	10	17	20	13	33	50
14	2	5	7	8	7	15	22
15	3	5	8	12	8	20	28
16	13	5	18	6	8	14	32
17	0	0	0	1	4	5	5
18	22	5	27	32	11	43	70
Average:							
	5.9	4.4	10.3	10.3	8.3	18.6	29

Table 4 has listed the errors in the papers of year 2016-2017. There are 18 papers in total. And the average of characters mistakes in the short note is 3.9 and average of grammatical errors is 4.4 which

are added up to 10.3 total errors in this task. And the average of characters mistakes in the long essay is 10.3 and average of grammatical errors is 8.3 which are added up to 18.6 total errors in this task. The average of the total errors of each paper is 29. Comparing the data of Table 3 and 4, more average errors of each paper occur in 2016-2017 than 2015-2016. Reasons for the difference can be that the specific topics of each paper and students of each year are different. And there are more students in the class of 2016-2017 (18) than 2015-2016 (12). More studies need to be done in the future to find out how these factors could affect the teaching outcome. I will focus on comparing the results of 2015-2017 to those of 2017-2019 to see the effect of applying MVFW.

Table 5. 2017–2018 Chinese2 Writing Paper Error Analysis

Paper	Short note			Longer essay			total errors
	characters mistakes	grammatical errors	Total errors	characters mistakes	grammatical errors	Total errors	
1	4	1	5	1	4	5	10
2	1	3	4	0	1	1	5
3	1	2	3	0	2	2	5
4	2	3	5	0	2	2	7
5	7	2	9	5	7	12	21
6	3	5	8	8	10	18	26
7	0	4	4	2	3	5	9
8	1	1	2	0	3	3	5
9	5	3	8	4	8	12	20
10	1	3	4	3	4	7	11
11	4	5	9	9	4	13	22
Average:							
	2.6	2.9	5.5	2.9	4.4	7.3	12.8

Table 5 has listed the errors in the papers of year 2017-2018. There are 11 papers in total. And the average of characters mistakes in the short note is 2.6 and average of grammatical errors is 2.9 which are added up to 5.5 total errors in this task. And the average of characters mistakes in the long essay is 2.9 and average of grammatical errors is 4.4 which are added up to 7.3 total errors in this task. The average of the total errors of each paper is 12.8. There are fewer average errors in this year compared to the data of 2015-2016, which has proved that it is more effective by applying MVFW (2017-18) in teaching students writing with more vocal explanations given by the video feedback and students' writing more drafts.

Table 6. 2018–2019 Chinese2 Writing Paper Error Analysis

	Short note			Longer essay			total errors
Paper	characters mistakes	grammatical errors	total errors	characters mistakes	grammatical errors	total errors	
1	2	3	5	1	6	7	12
2	6	4	10	6	10	16	26
3	1	2	3	3	5	8	11
4	0	1	1	2	0	2	3
5	10	4	14	13	9	22	36
6	0	0	0	3	3	6	6
7	8	3	11	5	4	9	20
8	1	4	5	2	11	13	18
9	1	2	3	1	3	4	7
10	1	4	5	2	2	4	9
11	3	2	5	4	7	11	16
12	3	5	8	2	8	10	18
13	7	5	12	9	9	18	30
14	5	2	7	1	6	7	14
15	1	2	3	13	9	22	25
16	1	8	9	2	1	3	12
17	7	4	11	9	6	15	26
18	2	1	3	7	8	15	18
19	2	2	4	4	5	9	13
20	6	2	8	11	10	21	29
21	1	1	2	6	7	13	15
22	6	2	8	2	3	5	13
23	2	2	4	7	4	11	15
24	1	5	6	5	5	10	16
25	1	4	5	5	0	5	10
Average:							
	3.1	3.0	6.1	5.0	5.6	10.6	16.7

Table 6 has listed the errors in the papers of year 2018-2019. There are 25 papers in total. And the average of characters mistakes in the short note is 3.1 and average of grammatical errors is 3.0 which are added up to 6.1 total errors in this task. And the average of characters mistakes in the long essay is

5.0 and average of grammatical errors is 5.6 which are added up to 10.6 total errors in this task. The average of the total errors of each paper is 16. Comparing the data of Table 6 with Table 3,4 and 5, slightly more average errors of each paper occur in 2018-2019 than 2017-2018. This can be a future research topic. We would like to focus on the obvious decrease of average errors from 2015-2016 and 2016-2017 to 2017-2018 and 2018-2019. The data of average total errors of each year are listed with student numbers and final writing test results in Table 7.

Table 7 EA of the final writing exam papers of Chinese 2 of 2015–2019 against the average marks

Academic year	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Number of Students	12	18	11	25
Average writing marks	59.6	58.8	64.4	62.9
Average errors in the short note	7.6	10.3	5.5	6.1
Average errors in the longer essay	14.4	18.6	7.3	10.6
Average total error in the whole exam	22	29	12.8	16.7

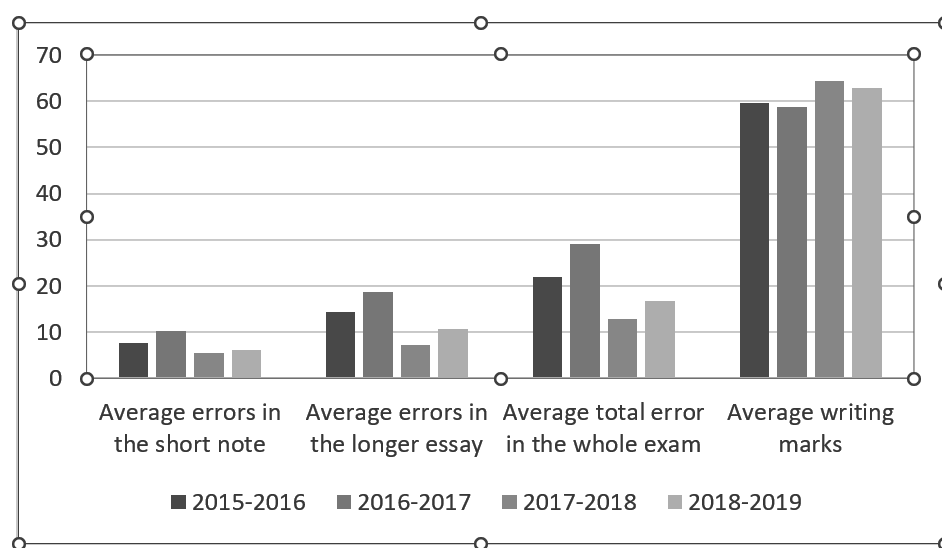


Figure 4 EA chart of the final writing exam papers of Chinese 2 of 2015-2019 against the average marks

The data from Table 7 are analysed using a chart shown by Figure 4. Average total errors in one paper of 2017-2018 is 12.8 and 16.7 of 2018-2019 which are reduced by more than 30% compared to 22 of 2015-2016 and 29 of 2016-2017, matching the increase of average writing marks which was

below 60% before 2017 and above 60% after 2017.

In conclusion, applying MVFW model for teaching CSL writing during 2017-2019 academic year has an obvious positive impact on the outcome compared to 2015-2017 when students' written homework was marked only in written form. Multi-video feedback can help students understand better, e.g. sentence structures and their writing skills can be improved.

## 7. Students' feedback

In order to understand student responses to MVFW, I created a questionnaire that was sent out to my students who experienced this model of feedback, encouraging them to share their experience. 23 students completed the questionnaire. These students are from different Chinese modules I have taught in the year of 2021-2022. More specifically, they are students from Chinese 2 (LL227), 3(LL230), 4(LL239) and Advanced Chinese Literacy and Oracy (LL327). A survey is a better method to do the qualitative evaluation of MVFW because it is hard to do quantitative evaluation for a few reasons. Firstly, there exam conditions are varied. Secondly, the students are in classes of different levels so that the data is hard to compare.

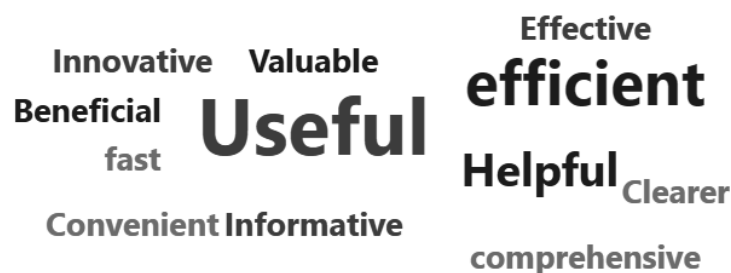
Results of the survey are shown in Table 8. 22 out of 23 students are very positive about video feedback and see it as an asset for improving their learning writing experience.

Table 8. Students' feedback on MVFW

1. Do you prefer the video feedback for your Chinese writing?	22 out of 23 yes, 1 somewhat, 0 no
2. Does the video feedback help you to easier understand your mistakes?	22 out of 23 yes, 1 somewhat, 0 no
3. Do you find the video feedback to be more efficient for your learning?	22 out of 23 yes, 1 somewhat, 0 no
4. Did you face any issues when using the video feedback?	22 out of 23 yes, 1 somewhat, 0 no
5. On a scale of 1 to 10, please circle the number that best represents your experience with the video feedback (1 being poor).	Average 8.78

When the students are asked to describe their experience with the video feedback, they described it as "useful," "beneficial," "clearer," "comprehensive," "informative," "fast," "valuable," "effective" , and "convenient" etc. 23% of the students described the method as useful, which is shown by Figure 3.

5 respondents (23%) answered **Useful** for this question.



*Figure 3 In one word, please describe your experience with the video feedback.*

Interestingly, we can see that only 1 student out of the 23 did not find video feedback helpful. Some factors from the student's learning background might have contributed to this negative reaction. The student, who is from the Advanced Chinese Literacy and Oracy module (LL327), is a fluent speaker from a Chinese background, and engaged in extracurricular reading that took his reading level above the class. He might have preferred written feedback because he might not have needed the extra explanations in video-feedback and desired to save time. Although the vast majority of students did find video feedback helpful, more research is needed to examine the factors that might make video-feedback less helpful for some students.

## 8. Conclusion

Average marks of final writing exam papers have increased from 2015-2016 and 2016-2017 to 2017-2018 and 2018-2019. I argue that this distinct increase is linked to the use of MVFW. The increase of the exam marks is compatible with the decrease of total errors (character mistakes and grammatical errors) that students made in both essays. This proves that multi-video-feedbacks improves writing skills.

Teaching outcome can be affected in many factors and more study can be done. The variety in students' language skill year by year can also be another factor in a particular year group's high attainment. However, the rigorous diagnostic tests within Warwick's language department ensures that there should be no dramatic fluctuations in student ability within each class.

The data used in this study came before 2019 because teaching conditions and exam formats remained fairly static up to that point. Yet since the dramatic changes to pedagogy and teaching technologies after the pandemic, more research must be carried out regarding the effectiveness of MVFW across varying teaching conditions and exam formats after covid-19. The evident benefits of MVFW—

as show both in student response and attainment levels—suggest that conducting more research on how to implement it across multiple formats and circumstances is worthwhile.

## References

- Bulsara, M. and H. Thakkar (2015). "Customer Feedback-based Product Improvement: A Case Study." *Productivity* **56**(1).
- Corder, S. P. (1967). "THE SIGNIFICANCE OF LEARNER'S ERRORS." <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161> **5**(1-4): 161-170.
- Guo, Z. (2017). "Marking criteria (written) Chinese/Japanese/Korean levels 1/2." from <https://warwick.ac.uk/fac/arts/languagecentre/academic/markingcriteria2/>.
- Kessler, M., C. Polio, C. Xu and X. Hao (2020). "The effects of oral discussion and text chat on L2 Chinese writing." *2020 ACTFL*, [wileyonlinelibrary.com/journal/flan](http://wileyonlinelibrary.com/journal/flan), *Foreign Language Annals*. (53): 666-685.
- KLuck, M., D. C. Lerman, W. Wu, D. L. Dupuis and L. A. Hussein (2018). "A Comparison of Written, Vocal, and Video Feedback When Training Teacher." *J Behav Educ* **27**: 124-144.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall., Englewood Cliffs.
- Liu, X. (2010). *New Practical Chinese Reader*, Beijing Language and Culture University Press.
- Mahoney, P., S. Macfarlane and R. Ajjawi (2019). "A qualitative synthesis of video feedback in higher education." *Teaching in Higher Education* **24**(2): 157-179.
- Mo, D. (2018). "Action Research on Feedback-based CSL multi-draft Writing Teaching model." *语言教学与研究* **193**(5): 13-23.
- Molloy, E. (2013). *Feedback Models for Learning, Teaching and Performance*. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York, Springer: 413-424.
- Purbohadi, D. and L. Nugroho (2013). "GaMa Feedback Learning Model: Basic Concept and Design." *Peer Reviewed Papers* **9**(3): 67-77.
- Su, H. and L. Yang (2001). "结果教学法与过程教学法 - 谈英语写作教学改革." *北京第二外国语学院学报* **102**(2).
- Teng, L. and L. Zhang (2016). "A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies." *The Modern Language Journal* **100**: 1-28.
- Zhang, L., S. Sun and S. Yao (2022). "Error Types of and Strategies on Learning Chinese Connectives: A Study on Chinese as a Second Language Learners' Writing." *Frontiers in Psychology*: [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org) **12**.
- Zhou, J. and C. Lü (2022). "Enhancing Syntactic Complexity in L2 Chinese Writing: Effects of Form-Focused Instruction on the Chinese Topic Chain." *Frontiers in Psychology*: [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org) **13**.

Zieglar, N., K. Moranski, G. Smith and H. Phung (2020). "Metacognitive Instruction and Interactional Feedback in a Computer-Mediated Environment." TESL Canada Journal/Revue TESL DU Canada **37**(2): 210-233.

## **Author information**

Dr. Yinghong Shang is an Assistant Professor in School of Modern Language and cultures of University of Warwick and a fellow of Higher Education Academy, UK. Her research interests are in second language teaching, and technology enhanced teaching and learning. She is the author of the *One to One Dictionary* published by Star Foreign Language Books.

Dr. Nancy Haijing Jiang is a Teaching Fellow in Medieval and Early Modern literatures at the University of Warwick. Her research interests focus on religious pedagogy, economic humanities, and the History of the Book. She is passionate about teaching and have won teaching awards at Warwick and Northwestern University (Chicago, U.S.)



# The Competency Characteristics and Model Construction of Excellent Local Chinese Teachers in UK's Primary and Secondary Schools Based on the "Standards"

## 基于《标准》的英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征及模型构建

李琦 LI Qi

首都师范大学 Capital Normal University

汪怡帆 WANG Yifan

付瑶 FU Yao

中国政法大学 China University of Political Science and Law

**提要:**《国际中文教师专业能力标准》(T/ISCLT 001-2022)(以下简称“《标准》”)于2022年8月26日由世界汉语教学学会正式发布。作为团体标准,它可为国际中文教师的培养、培训、评估及教师专业发展提供参考和指导。首先,本研究基于《标准》,考察了15名英国中小学优秀本土中文教师所拥有的胜任力特征,由此构建了由4个模块、15项特征构成的英国中小学优秀本土中文教师胜任力模型。其次,本模型的教师胜任力特征群与《标准》高度契合,研究发现本土优秀中文教师在“多元文化适应能力”上的特征较凸显,但在“科研能力”和“职业规划”特征上有所欠缺;最后,研究结论对未来本土教师的专业化发展以及国际中文教育人才培养和学科建设有一定参考价值。

**关键词:**《国际中文教师专业能力标准》;英国;本土中文教师;胜任力

### 一、引言

随着经济全球化的到来,各国对中文学习的需求不断增加。截至2021年底,联合国教科文组织、联合国粮食及农业组织、世界旅游组织等10个联合国下属专门机构将中文作为官方语言,180多个国家和地区开展中文教育,76个国家将中文纳入国民教育体系,外国正在学习中文人数超2500万,累计学习和使用中文人数近2亿<sup>[1]</sup>。然而,当前国际中文教师的人数远

不能满足中文学习者的需求,巨大的专业师资缺口已经成为制约国际中文教育发展的首要瓶颈(王迪、丁安琪,2023)<sup>[2]</sup>。(李东伟,2014)指出大力培养本土汉语教师是解决世界各国汉语师资短缺问题的重要战略。因此,培养更多合格优秀的本土中文教师是缓解当前师资短缺、推动国际中文教育海外发展的有效途径。2022年8月《国际中文教师专业能力标准》(T/ISCLT 001-2022)(以下简称《标准》)正式发布,张新生(2023)指出《标准》实现了从重视数量发展到质量和数量发展并举的转变。

当前在海外任教的国际中文教师面临诸多困难和挑战,但本土教师中不乏涌现出诸多优秀的国际中文教师。他们由于长期定居海外,从事国际中文教育相关工作时间长,适应当地语言文化环境,有效克服了种种困难,取得了良好的教学效果,在专业 and 职业发展上取得了长足的进步。(王添森,2020)指出构建一支高素质的教师队伍是国际中文教育学科和事业发展的必要条件。因此,非常有必要发现、整理和分享这些优秀本土中文教师的教学经历、工作经验和优良的个人品质,这将对未来本土教师的培养和国际中文教育的可持续性将提供有利帮助,从而构建一致专业化,高水平,高素质的本土中文教师队伍。本研究拟回答以下问题:

- (1) 英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征群具体有哪些表现?
- (2) 英国中小学优秀本土中文教师胜任力模型是怎样的?
- (3) 构建基于《标准》的本土优秀中文教师胜任力模型对海外国际中文传播有何启示?

## 二、研究设计

### (一) 研究对象

本研究的对象是15位任教于英国中小学的优秀本土中文教师。从国籍看:9名英籍华人教师,6名英籍本土教师;从学校等级看,10位是中学教师,5位是小学教师;从教龄看,这些教师均有3年以上的教龄,其中有3人为中小学专职中文教师;从学历看,6名教师拥有硕士学位,9名教师拥有学士学位;从专业学习看,15位教师在本硕博阶段内至少有一节阶段为教育学或语言学专业学习经历;从获奖情况来看,每位教师都至少获得过1项国际中文教师优秀志愿者奖项,个别教师获得过“优秀汉语教师”荣誉称号;从资格证书来看,15名教师均取得了国际中文教师资格证书或英国教育部认可的教师资格证书。由此可见,本研究的对象筛选标准符合本土优秀中文教师的定位。

(二) 研究工具及过程

1. 工具使用录音笔和文本转录软件，方法采用行为事件访谈法和 NVivo11 软件分析法。收集资料的方法：我们对符合条件的教师进行深度访谈，访谈时间 30-40 分钟，访谈采用中文语言进行。访谈内容从任教经历、初入课堂、融入课堂、得心应手、教师发展 5 个阶段开展，要求被试者针对以上 5 个阶段进行描述，在征得被采访者同意后，进行了录音转写。
2. 解析数据的方法：我们借助 NVivo11 软件进行编码，对访谈提取的数据依次进行三级编码：开放式编码、轴向编码和选择性编码，在编码过程中，分别对所收集到的访谈数据资料进行属性节点提取、树结构关联、特征群属性分类（即胜任力特征群），进而构建海外英国优秀本土国际中文教师胜任力模型体系。

三、研究结果

(一) 英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征群分布

1. 树状节点结果分布
- 根据《标准》(2022)，我们对英国本土国际中文教师应有的胜利力特征进行了节点的筛选和整合，本研究最终形成了 24 个子节点，并在此基础上归纳为 5 个根节点（多元文化适应能力、教学核心能力、性格及品质、爱岗敬业、使命感与荣誉感）（见表 1）。

表 1 树状节点分布

根节点	子节点	材料来源数（份）	参考点数（次）	节点描述（访谈资料节选）
多元文化适应能力	环境适应	13	57	较快适应英国的文化环境对我的教学有很大的帮助。
	教法调整	11	42	英国学生更适应轻松活泼的方式，反感压力和教条。
	有效参与	10	35	教师应快速适应“英国式”课堂管理模式。
	理解沟通	14	68	沟通是工作中的重要一环。
	团队合作	13	57	教师需要具备良好的团队合作能力（与同事、家长等）。
	反思能力	5	15	我会不断在教学中反思探索以取得进步。
	批判思维	3	7	在不同的国家和地区应该从他们的角度思考问题。
	文化应对	13	52	适应不同的文化对我的教学有很大的帮助。

教学核心能力	专业知识	15	83	对同义词比较之类的知识要掌握的比较多。
	课堂管理	13	65	要学习本土教师的课堂管理方式。
	活动策划	15	72	我尽可能多地涉及学生感兴趣的文化活动
	语言能力	13	56	汉语国际教师必须具备流利的中文口语和书写能力。
	科研能力	1	1	需时刻关注新的教学理论以服务于实践。
性格品质	充满激情	12	47	教学风格活泼，可以吸引孩子的注意力。
	乐于分享	11	74	我乐于比较、分享不同文化之间的异同。
	保持自信	14	81	我对中华文化有发自内心的热爱。
	积极乐观	5	24	乐观开朗的性格对教学和工作起到了重要的促进作用。
	尊重包容	9	36	海外的工作需要在相互尊重、包容的前提下进行。
	开朗活泼	4	21	开朗的老师才能在汉语课堂中对学生有带动的作用。
爱岗敬业	职业道德	14	87	从事国际中文教师工作的初衷是出于热爱。
	热爱学生	11	59	教师需要有耐心、擅长鼓励学生。
	职业规划	2	3	我觉得很长时间内我都会是汉语老师。
使命荣誉	获得认可	13	64	我真切地感受到了学生和家长对学习中文的热情。
	成就感	12	75	学生的成绩和作品让我充满成就感。

通过表 1，我们可以直观的看出，“多元文化适应能力”、“教学核心能力”、“性格及品质”、“使命感与荣誉感”始终是优秀本土中文教师的关键特征。但在“职业规划”和“科研能力”子节点上的表现较为欠缺，仅 1 位教师提到了“科研能力”，没有教师提及“职业规划”。而《标准》框架中，“职业规划”和“科研能力”是教师应有的重要能力。因此，本研究在构建优秀本土中文教师胜任力模型时，将“科研能力”和“职业规划”纳入为该模型的重要特征之一。

(二) 英国中小学优秀本土中文教师胜任力现状及影响因素

根据访谈结果，我们将英国中小学优秀本土中文教师胜任力描写为三个维度：一级维度分别是基于《标准》的知识技能、实践技能、科研技能和专业发展四个指标构成的教师应有的基本技能。二级维度则是影响胜任力的具体表现。基于《标准》，我们概述了本土中文教师胜任力的 15 个基本特征，这 15 个特征分别是：专业知识、教育学知识、自我反思与调整、突发事件处理能力、沟通协同配合能力、人格魅力、价值取向、活动策划与执行、文化应对、科研能力、有效参与、批判思维、问题意识、职业规划、国际视野。如表 2：

表 2 英国中小学优秀本土中文教师胜任力表现特征

技能	表现特征	子节点
----	------	-----

知识技能	专业知识	第二语言教学法、汉语本体知识
	教育学知识	语言能力
实践技能	自我反思与调整	(1) 教法调整 ; (2) 反思能力
	突发事件处理能力	课堂管理
	沟通协同配合能力	(1) 同事关系 ; (2) 团队合作 ; (3) 理解沟通
	人格魅力	(1) 充满激情 ; (2) 乐于分享 ; (3) 保持自信 ; (4) 积极乐观 ; (5) 尊重包容 ; (6) 开朗活泼
	价值取向	(1) 热爱国际中文教育事业 ; (2) 热爱学生 ; (3) 成就感 ; (4) 获得认可
	活动策划与执行	(1) 活动策划 ; (2) 成就感 ; (3) 乐于分享
科研技能	文化应对	(1) 跨文化适应能力 ; (2) 理解沟通 ; (3) 文化应对 ; (4) 尊重包容 ; (5) 积极乐观
	科研能力	科研能力
	有效参与	-
	批判思维	批判思维
专业发展	问题意识	反思能力
	职业规划	-
	国际视野	热爱国际中文教育事业

表 2 概述了影响本土中文教师胜任力的 15 个具体表现,可以看出,英国本土优秀中文教师在“实践技能”方面表现突出,如:沟通协调能力、教师人格魅力、文化应对、价值取向等;但在“科研技能”和“专业发展”方面表现不足,相对较弱,尤其是科研技能,这也是今后值得优秀本土中文教师重视的地方。

### (三) 英国中小学优秀本土中文教师胜任力模型构建

基于《标准》框架下的教师职业发展,通过对访谈数据的筛选和整理,深入贯穿胜任力模型构建的内涵及理念,以及对教师的任教经历、初入课堂、融入课堂、得心应手、职业提升等专业发展动态进行了跟踪描述,由此构建了英国中小学优秀本土中文教师胜任力模型。可以说,该模型中他们所展现出的 15 个特征是海外本土教师的共性,也为教师胜任力模型构建提供了依据。

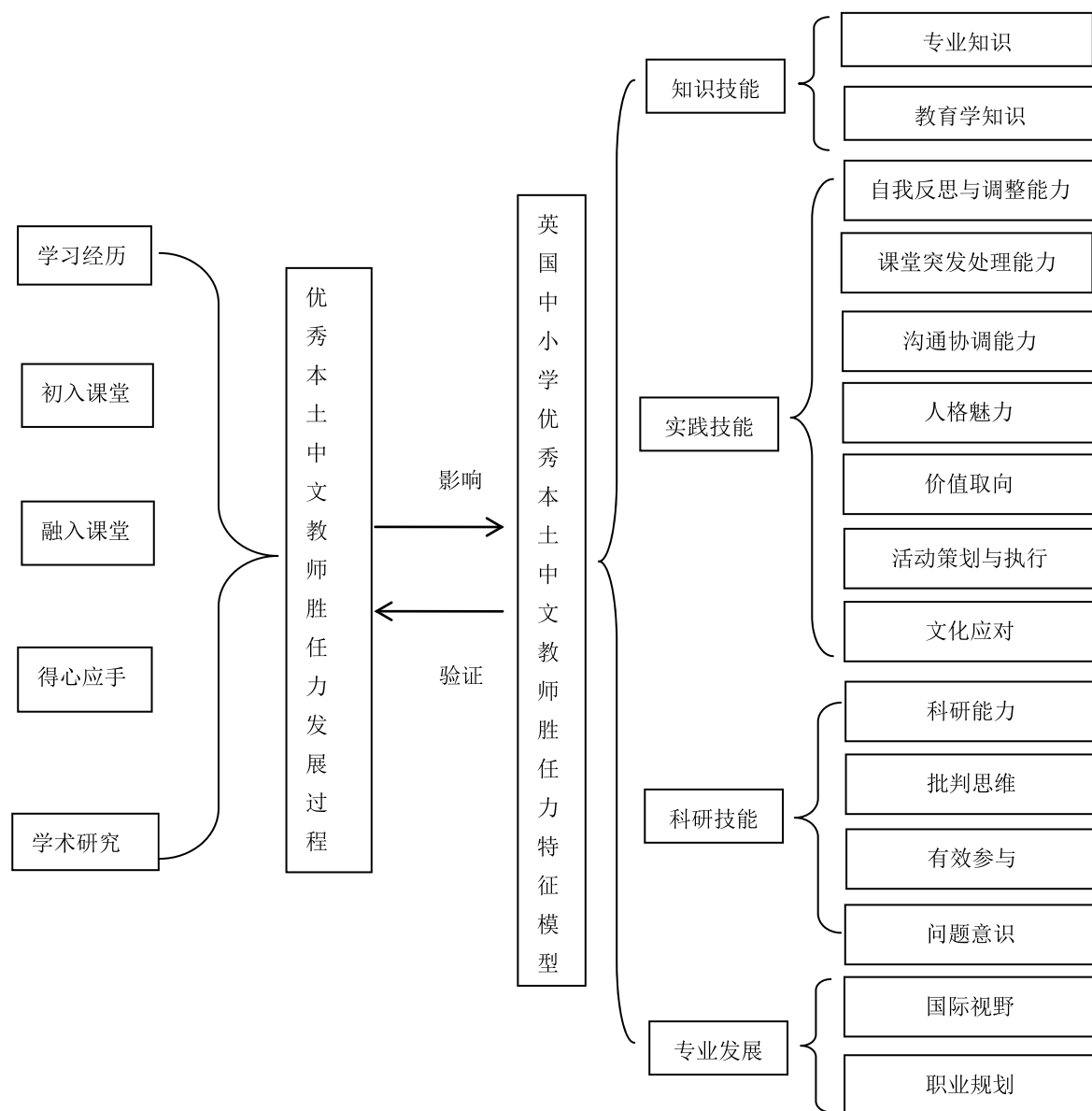


图 2 英国中小学优秀本土中文教师胜任力模型

## 四、讨论

### (一) 优化《标准》框架下海外本土中文教师能力标准体系建设, 构建动态发展的本土教师胜任力模型

《标准》(2022 版) 继承和发展了《标准》(2012 版), 与时俱进。研究发现本土优秀中文教师的胜任力特征与《标准》框架下的教师能力指标高度契合, 且在跨文化交际能力方面尤为凸显。就跨文化交际能力而言, 适应海外文化对国际中文教师而言是极其重要的, 如果无法适应海外环境将会使得他们的生活教学受到影响, 尤其是对海外学生在学习行为上的理解, 教师可以对这些行为做出判断和对策, 以提高课堂管理能力和教学质量。

其次,《标准》框架下本土中文教师标准体系构建应包括对教师信念和教学实践性的不断培养, 对教师的专业素养和教学技能不断更新、增强教师的职业发展理念, 及跨文化交际与文化阐释能力的强化。此外也应与国际中文教育界同仁和同事合作能力等方面的全面进步(王添淼, 2019)。根据教师生涯发展理论(Theory of Teacher's Career Development), 即教师职业素养、能力、成就和职称等随着时间轨迹而发生的变化过程以及相应的心理体验与心理发展历程(申继亮, 2006), 而本土中文教师的职业发展也是动态发展过程, 教师在职业发展过程中将依次经历实习教师、新手教师、熟手教师、专家型教师(优秀教师)等不同阶段(Kwok 等, 2022)。

### (二) 关注优秀本土中文教师的“科研能力”和“职业规划”问题, 进而提升本土教师职业幸福感

“职业规划”是《标准》第五大模块“专业发展”的重要组成部分, 针对优秀本土中文教师在构建本模型过程中凸显出的“科研能力”和“职业规划”问题, 我们有如下建议:

从科研方面来说, 本土教师在保持教学“实践性”的同时, 也要体会到“科研技能”的重要性。人们普遍认为, 教学和科学研究是相辅相成的。Byram & Parmenter(2012) 和 Liddicoat & Scarino(2013) 等学者都强调了科学研究在教学中的重要性。要有好的语言教学技能, 同时也要有对知识和问题的洞察力, 使教学能够带来有意义的体验。在国际中文教育领域也是如此, 汉语教学和科研也应是齐头并进。学术研究是提高教师学术水平和晋升的重要途径, 因此, 我们建议未来本土国际中文教师应该在保持教学实践性的同时, 也要加强科研能力的提升, 如积极参与各类教学研讨、学术讲座、增强教学反思意识, 有针对性地参与学术研究项目, 提高自身的学术水平, 关注学术动态和教学前沿等。

从职业规划来说, 本研究发现较多的海外本土优秀中文教师仍然面临职业发展方面的问题,

如对未来职业发展没有清晰的规划,职称评审、晋升等都表示存在很多不确定因素。因此我们认为负责本土教师的海外教学机构或中方合作院校需要健全和完善海外本土教师的晋升、职称评审机制。在具体实施中,可以充分考虑地区、教学环境、艰苦程度和教龄等方面存在的差异,在某些情况下,可能还需要通过一定的考试或面试。

### (三) 注重本土中文教师人才培养方案重构,提升教师数字化信息能力

结合本研究中对英国优秀本土国际中文教师的胜任力模型构建,我们认为在未来国际中文教育人才培养方面需进一步重视海外本土教师人才培养方案重构,并增强本土教师的数字应用技能。

第一,重构海外本土国际中文教育人才培养方案。在本模型的构建过程中,“跨文化交际能力”永远是英国本土中文教师的核心素养。因此,在人才培养体系上,强化教师教育课程和交叉学科课程,拓展“教”与“学”的内涵和外延,在培养“学习者”的基础上,加强“教育者”的培养,加快培养优秀的海外本土中文教师,设计超越语言教学的跨学科专业教育,充分利用国家和地区研究基地与国际中文教育研究与实践基地的融合功能,培养未来了解中国、与中国为友的高端汉语人才和更多的海外优秀本土教师。

第二,《标准》以学习者为中心,强调教师终身发展,除了强调教师跨文化交际能力外,重点突出教师的数字技术应用能力。随着 ChatGPT 的出现,大数据,互联网+,人工智能时代的到来,以及网络、数字技术和人工智能的远程学习、智慧学习需求的迅猛增长。这启示我们要有效实现国际中文的“教”与“学”的数字化转型升级,促进国际中文教育教师的教学方式的多样化、差异化、本土化、数字化。

## 五、结语

本研究基于《标准》,通过对英国中小学优秀本土中文教师所表现出来的优秀特征进行了考察和整理,构建了英国本土中文教师胜任力模型体系,依据《标准》框架对优秀本土教师的模型构建进行了优化,从而为海外本土中文教师队伍培养和发展提供了借鉴。

本研究的不足之处在于未将中小学教师分开,未将华人教师和移民教师进行区分研究,同时;受样本量限制,未将中学教师和小学教师呈现的胜任力特征进行区分,我们期待今后的研究尽可能扩大样本量,如进一步考察海外职业院校、高校等本土中文教师的胜任力特征及表现,另外也应关注本土中文教师与其他语言教师的共性及特殊性,发掘海外优秀本土中文教师的深层胜任力特征。



## 参考文献

- 扎实推动国际中文教育高质量发展《人民日报》.2022.12.09.
- 王迪,丁安琪.国际中文教师身份认同研究评述[J].国际中文教育(中英文)2023,03,(10).
- 参见中外语言交流合作中心官网:聚焦“国际中文教师标准与认证”,推动师资队伍职业化专业化进程。
- 张新生.关于《国际中文教师专业能力标准》运用和发展的几点思考[J].国际汉语教育(中英文),2023,8(1):38-39.
- 李宇明,孔子学院:架起语言文化互信互鉴互惠之桥[J].中国高等教育,2014(23):20-21.
- 王添森,袁礼.终身学习理念下的国际中文教师专业能力分级认定[J].国际中文教育(中英文)2023,03,(10).
- 李泉.论专门用途汉语教学[J].语言文字应用,2011,(3).
- 陆俭明.新时代国际中文教育理念创新和实践探索的若干思考[J].语言教学与研究2022(4):1-8.
- 王添森.国际汉语教师专业发展模式的构建[J].国际汉语教育(中英文)2019(1):44-48.
- 王添森.国际中文教师教学能力再探:成为“学的专家”[J].东北师大学报(哲学社会科学版)2021(6):150-155.
- 王添森.国际汉语教师专业发展现状及其对策[J].东北师大学报(哲学社会科学版)2015(2):229-231.
- 刘利,刘晓海.关于国际中文智慧教育的几点思考[J].语言教学与研究2022(9).
- 李东伟,大力培养本土汉语教师是解决世界各国汉语师资短缺问题的重要战略[J].民族教育研究,2014,5(25):53-54.
- 申继亮.教师人力资源开发与管理:教师发展之源[M].北京:北京师范大学出版社2006.
- 王添森,成为反思性实践者:由《国际汉语教师标准》引发的思考[J].语言教学与研究2010(2):25-30.
- 吴应辉.国际中文师资需求的动态发展与国别差异[J].教育研究,2016(11).
- 张袁月,陈纪宁.国际中文教师全球胜任力培养的内涵、挑战及路径[J].高教论坛,2022,04,(20).
- 庞晖,李惠文,黄秀秀.美国中小学优秀中文教师胜任特征[J].国际汉语教学研究2021,04,(15).
- 冯丽萍,姜凝馨,叶一帆.《国际中文教师专业能力标准》的特征与应用分析[J].国际汉语教育(中英文),2023,8(1):21-25.
- 李宝贵,刘家宁.新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J].世界汉语教学,2021,35(1):3-13.
- 王添森.国际汉语教师专业发展模式的构建[J].国际汉语教育(中英文),2019,4(1):44-48.
- 康玥媛.国外优秀教师特征及启示——基于国外优秀教师认定标准及评奖条件的研究[J].外国中小学教育,2019(2):51-59.
- 王文军,陆小兵.新时代国际中文教育质量评价指标体系构建研究[J].云南师范大学学报(哲学社会科学)

学版), 2022 (11).

韦罗尼卡·博伊克斯·曼西尼亚, 安东尼·杰克逊. 全球胜任力: 融入世界的技能 [M]. 赵中建, 王政吉, 吴敏, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2019: 12.

BOYATZIS R E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance [M]. New York: John Wiley & Sons, 1982.

LI H, PANG H, HU Z. Chinese language teacher competency: a literature review for a study series [J]. Chinese Language Teaching Methodology and Technology, 2018 (1.4): 59–67.

## 作者简介

李琦 Liqi, 首都师范大学, 博士研究生, 研究方向为汉语国际教育。

Email: 2210101004@cnu.edu.cn

汪怡帆 Wang yifan, 通讯作者, 中国政法大学, 研究方向为汉语国际教育。

Email: wangyifan0627@163.com

付瑶 Fu yao, 中国政法大学副教授, 硕士生导师, 英国班戈大学孔子学中方院长, 研究方向为法律翻译和国际语言服务。

Email: fuyaocupl@126.com

 华英教学出版社·伦敦  
Sinolingua · London

**Sinolingua London Ltd.**  
Unit 13 Park Royal Metro Centre  
Britannia Way  
London NW10 7PA

£32.99

