世界汉语教学学会

国际中文教育研究专栏

2025 年 1—6 月

发文汇编

世界汉语教学学会秘书处　组编

目　录

天津师范大学学报（社会科学版）.....9
国际中文教育标准的评价机制：理念、目标与路径.....9
面向国际中文教育的小说语篇自然语段首句研究.....16
面向国际中文教育的同形异义量词历时考察与教学实践——基于“管”的个案研究.....25
基于“表达驱动”教学理论的场景式汉语语法教学：三大转向与四步路径.....36
国际中文教育专业博士协同培养机制构建的时代要求与实践路径.....47
基于知识图谱的国际中文教育数字化研究现状与趋势.....57
迈向新生态：大语言模型背景下国际中文教育的跨学科变革.....69
国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑与优化路径.....79
汉语二语阅读理解影响因素的元分析.....90
经典文本汉译：汉语国际化的重要博弈方式.....102
“一带一路”视域下示范孔子学院高质量发展路径研究_.....112
基于LDA的“一带一路”中文学习者叙事框架与传播策略.....127
民族教育研究.....139
生成式人工智能赋能国际中文教学的效果测评——以教学设计、HSK模拟试题编写及作文评分为例.....139
“中文+职业技能”教育：办学模式、现实困境及应对策略.....150
国际中文教材本土化评价指标基础框架构建.....160
国际语言传播机构的价值导向与语言服务实践路径.....173
汉语学习.....183
语篇视角下留学生汉语书面语表达能力提升策略.....183
汉语学习者名词外部物性关系习得研究.....192
“毕竟”的语用特点及其语义类属.....203
形义对应复合词法构式的建构与语义类型.....213
界面视角下韩国汉语学习者“把”字句习得研究.....223
进行体标记“中.....232
学习导向的汉语二语教材设计范例与启示.....242
基于学习者视角的来华预科中文教材有效性实证研究.....252
汉语隐、显性主语代词回指偏向不对称现象研究.....262
对外汉语研究.....273
新形势下国际中文教育的新思考.....273
“对外汉语教学语法（分级分类）大纲”研制的创新与启示.....286
语义在设计中文课堂教学高质量提问中的引导作用探索.....300
类型学视野下“酸”的共词化分析及其在词典编纂中的运用.....313
河南大学学报（社会科学版）.....327
供需视角下的“中文+职业技能”人才培养模式构建.....327

基于主体间性的“区域国别文化”课程建构与实践 336
国际中文线上团组助力地域文化国际传播的理论模型和实现路径——基于扎根理论的分析 344
国际中文教育与新质生产力的耦合逻辑与实践策略 355
文明交流互鉴视域下国际中文教育的服务理念与实践路径 364
新时代国际中文教育期刊体系建构研究 372
国际中文教育研究方法体系分层分类构建及应用 380
TikTok用户转入小红书现象对中文和中华文化国际传播的启示 387
首都师范大学学报（社会科学版） 396
关于“中文+职业技能”由事业概念向学术概念转换的思考 396
增强现实技术赋能“中文+职业技能”教育机理、路径与展望 405
国际中文教育教材的乡村文化内容建设与传播 414
人口较少国家中文教育的特征与发展研究 423
四川师范大学学报（社会科学版） 432
国际中文教育学科专业教研室设置构拟 432
孔子学院发展模式、外部挑战与未来发展路径探索 442
国际中文教育研究的论域、范式及其关系 453
组织行为视角下国际中文教育共生式人才培养的理念与实践 463
语言文字应用 470
基于生成式人工智能的国际中文学习系统构建 470
喀麦隆中文教育本土化发展：模式、特色及对策 483
英语母语者汉语标点符号习得及分级教学研究 495
国际中文教师的教材观：总体特征、类型划分与发展轨迹 509
电化教育研究 521
智能技术在国际中文语音教学中的应用 521
吉林大学社会科学学报 528
国际中文教育评价研究的基本框架、局限与进路 528
生成式人工智能重塑国际中文教育数智化创新之分析 540
云南师范大学学报（哲学社会科学版） 550
数字交互式国际中文教育产品供需状况与供给策略研究 550
中华文明智能传播的理论建构和实践路径 558
国际中文教学短视频分类与研究方法 569
国际中文教师教育研究领域与方法 577
陕西师范大学学报（哲学社会科学版） 589
国际组织场域下国家话语权影响因素与提升路径研究 589
联合国教科文组织图书出版的语言实践研究 599
贵州师范大学学报（社会科学版） 612
国际中文教育高质量发展评价模型及指标体系构建 612

美国中小学中文水平等级评估体系的重构 622
国际中文教育服务教育强国建设：价值、困境和路径 632
贵州地域文化资源与国际中文教育的融通及其利用 643
非物质文化遗产海外传播的现状、困境与纾解 653
全球治理中跨区域多语合作路径研究 664
华文教学与研究 674
发现程序与分布：语言习得有效模型——从ChatGPT语言学习说起 674
国际中文教育智能技术应用及趋势研究 682
《名词句法语义信息词典》知识内容说明书 695
国际中文教育专业博士点建设大家谈 704
法国中文教育的现状、问题及发展建议 720
波兰中文教育与中文使用状况研究 732
新时代国际中文教育志愿者志愿精神的特征、现状及影响因素分析 743
国际汉学 754
非洲中文教育发展现状、现实问题及应对策略 754
从汉字的诗性到“字本位”教学法——法国汉学家白乐桑教授访谈录 770
《国际汉学》对世界汉语教育史研究的推动与促进——卅载回顾与展望（1995—2025） 778
语言战略研究 790
国际中文教育标准体系的工程化建构逻辑 790
19—20世纪越南版《千字文》类蒙书研究 799
南南合作国家来华高层次学习者中文能力目标调查 812
澳门科技大学学报（人文社会科学版） 821
国际中文传播视域下的金庸武侠研究：共赏 共情 共话 821
隐性教学对英语母语者习得语气词「吧」的影响 841
基于体验学习理论的国际中文教育人才培养模式 866
国际中文教育数字化研究（2000—2023）：基于全球视野的文献计量比较 892
辽宁师范大学学报（社会科学版） 924
国际传播新语境下多模态国际中文教育创新性发展路径 924
在辽留学生对辽宁地域文化认知现状研究 932
共情叙事视角下面向东北亚讲好中国故事研究 940
转文化传播语境下中国故事的俄罗斯讲述 947
菲律宾中文数字教学资源开发现状、影响因素和策略 953
国际中文教学视域下汉语隐性否定研究的回顾与展望——基于CiteSpace的文献计量分析 961
全球胜任力概念解构与国际中文教育事业人力资源规划思考 969
云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版） 976
中文搭建互通之桥 赋能文明互信互鉴 976

提升国际中文服务能力 助力国际中文教育“五通” 982
中文作为公共文化产品的属性阐释与实践路径 984
国际中文美育体系的构建 988
国际中文美育：美学研究的新范式 997
留学生体验式文化课程审美议程设置研究 1006
新加坡中文数字美育资源的审美设计及其启示 1013
“三教”视域下“中文+职业技能”教育的现存问题与发展进路 1022
“中文+职业技能”聚合课程构建研究 1030
“中文+专业”知识图谱的构建及应用前景——以“中文+土木工程”为例 1038
“中文+”助力西部陆海新通道的机理、挑战及路径 1050
云南省国际中文教育的现状分析与对策建议 1058
DeepSeek赋能国际中文智慧教育“五件”创变 1068
大语言模型辅助外向型汉语学习词典编纂的研究——以DeepSeek为例 1078
DeepSeek浪潮下国际中文语法智慧教学的“变”与“不变” 1088
生成式人工智能中文文本改编能力研究——以GPT-4o与DeepSeek-r1为中心 1096
非洲中小学中文教学大纲本土化现状及提升策略 1105
非洲中文教育机构本土化现状、挑战与对策 1115
非洲中文教育本土化：分析框架、实践路径和优化策略 1123
中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的方式、问题与发展对策 1133
新世纪以来低龄国际中文教材建设的回顾与展望 1142
低龄华文教材编写的五重育人价值与实现路径——以《华文·小学》(第三版)为例 1152
国际汉语教学研究 1160
“国际中文教育学术体系构建与实践创新”大家谈 1160
新时期汉语口语学的构建 1182
DeepSeek赋能国际中文教学资源建设的技术路径探索——以分级阅读文本生成为例 1189
基于大语言模型的中文阅读测试题自动生成研究 1200
国内学术汉语研究现状与展望——基于主题词的文献计量分析 1214
美国在线中文教学应用程序使用情况调查研究 1225
国际中文教育数字出版资源平台效果评价研究 1235
产出导向型汉语口语教材编写策略研究 1245
《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）读者阅读能力表现体系的研制与应用 1254
《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）读物语言特征体系研究 1267
《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）文本分级体系的内在逻辑、文化意涵与实践路径 1276
人工智能时代社会情感学习融入国际中文教学的可行性、路径与策略研究 1283

“中文+职业技能”双技能协同发展：基于内容与语言融合学习的探索 1294
基于《国际中文教育中文水平等级标准》的汉语书面语教学框架设计 1305
财经专业本科留学生的商务汉语阅读监控策略研究 1317
动态系统理论视域下汉语二语者书面语词汇丰富性研究 1328
基于案例教学法的海外本土中文教师培训模式探究——以越南中文教师培训实验为例 1339
国际中文教育（中英文） 1348
主题论坛：微课在国际中文教育中的应用与创新 1348
中文微课设计与智能化教学转型：理论基础、策略应用与未来发展 1349
以赛促建导向的中文语言类微课评价标准探索 1360
经验文化学视域下国际中文教育微课建设路径刍议 1371
基于微课的翻转课堂教学模式在汉字教学中的探究 1382
国际中文教师线上教学情绪劳动策略研究 1395
基于“表达驱动”的国际中文视听说课程创新设计与实践——“汉教英雄会”教师组优秀教学案例 1410
基于“产出导向法”的中级汉语口语教材使用研究 1425
《国际中文教育中文水平等级标准》与《全美中小学中文学习目标》的对比研究 1436
爱尔兰中文教育发展现状、动因、问题及对策研究 1448
移动微学习理论视角下的中文App教学设计分析——以HelloChinese为例 1460
工业中文教材开发：价值、困境与进路 1477
主题论坛：体演文化教学法 1492
体演文化与其他主要外语教学流派之比较 1494
体演文化对第三空间的发展与应用综述 1509
体演文化之课堂演练设计 1521
体演文化之语法教学 1535
体演文化学材研发理念与实践原则 1547
“中文+职业技能”融合视域下工程汉语发展现状分析 1561
高级水平学习者汉语多沟槽框式构式形义知识的习得研究 1571
基于中外学生听感实验的声旁表音度标准研究 1581
生成式人工智能赋能国际中文教育的基本框架与实践探索——写作智能体构建与教学实证研究 1593
用人工智能助力国际中文教学 1609
丝绸之路 1631
数智时代短视频在国际中文教育中的应用研究 1631
美育融入来华留学生“理解当代中国”教育路径探析 1639
CBL与PBL教学法在来华留学生医古文教育中的课堂实践——以《李时珍传》为例 1647
国际中文教育学报 1656

提问作为洞察教师信念之窗： 新手与资深对外华语教师之比较 1656
以YCT为基础的课程作为英格兰GCSE中文的预备课程 1696
来华留学生的跨文化适应与文化认同研究 1752
家庭语言政策之情感定位与社会投资研究——以五组欧洲汉语继承语学习者家庭为例 1781
第十届国际中文教学研讨会——学科建设与发展纪要 1802
南开语言学刊 1808
普通话声母的感知特性——基于音素层面感知混淆实验与声学实验的对比分析 ... 1808
负面评价话语标记“你也是”的功能及来源 1818
面向留学生的汉语通知简化研究 1826
青海民族大学学报 1835
全球教育环境下国际中文教育项目的现状与展望 1835
2024版《ACTFL外语能力指南》语音评估视角下的语音可理解性研究与启示 1841
国际中文教师跨文化交际情境中的意见表达策略及成因研究 1850
高校国际中文教育数字化转型成熟度模型构建探索 1857
上海大学学报（社会科学版） 1868
汉语国际形象的历史回溯、形成原因及重构策略 1868
从“对外汉语教学”到“中文全球发展”：“国际中文教育”观念史的考察 1881
国际中文教材中文化形象的多维解构与重塑 1898
中国语言战略 1911
汉语二语写作的焦点、研究方法及发展动向_廖建玲 1911
国际中文教育的三个转向、两种内涵和服务路径_吴坚 1925
国际中文教育在线平台数据治理的价值与路径选择_郑东晓 1936
生成式人工智能赋能中文国际传播的机遇、挑战与对策_周智婉 1949
东非共同体三国初中阶段中文教学大纲比较研究_马嫣 1960
东北师大学报（哲学社会科学版） 1970
凝望构式：构式概念的多维理解及其学理意义 1970
国际中文教育行业发展指数体系构建研究 1985
行为与序列在国际中文教育中的应用 1994
“基于使用”的国际中文语法阐释 2003
互动导向的国际中文语法教学模式构建 2009
语言政策与规划研究 2015
推进国际中文教育工程化的若干基础性问题-魏晖、张茜、饶高琦 2015
西安外国语大学学报 2028
《国际中文教育中文水平等级标准》和HSK5写作对接研究 2028
汉语二语课堂教师反馈标记互动特征研究 2034
国际中文教育志愿者培训AIGC课程的建设、评估与启示 2041
国际中文教育的新趋势与启示 2048

国际中文教师专业发展能动性现状、影响因素与提升路径 2054
韩国留学生汉语疑问代词“怎么”的习得研究 2061
孔子学院（中英文版）..... 2066
《国际中文教学通用课程大纲》解读与应用 2066
埃及中文教育的本土化与系统化现状 2072
中美语言教育标准在国际中文教育中的融合与发展 2080

世界汉语教学学会“国际中文教育”专栏

本专栏专家主持 钟英华：天津师范大学原校长，教授，博士生导师；天津市政协科教委副主任，市社科联兼职副主席，世界汉语教学学会会长，全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会副主任委员，天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院院长。

国际中文教育标准的评价机制：理念、目标与路径

王佶旻 曾小翼 王肖竹

摘 要：标准建设是国际中文教育高质量发展的关键，标准的实施对于教学、学习等方面有较大的影响力，为了确保标准的有效性，需要建立对标准的评价机制。回顾教育项目及语言能力标准评价研究，国际中文教育标准评价应包括两个基本要素，即评价的环节和标准的利益相关方；标准评价的设计理念包括程序与效果评价结合、量化和质性评价结合、注重对标准的使用特性及影响的评价。国际中文教育标准评价的框架包括标准研制的规范性、标准的内容及形式、标准的适用性和标准的有效性，可以为标准的评价、反馈和完善提供依据。

关键词：国际中文教育标准；教育评价；评价框架

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）01-0021-07

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.01.002

引用格式：王佶旻，曾小翼，王肖竹. 国际中文教育标准的评价机制：理念、目标与路径 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2025（1）：21-27.

在国际中文教育发展过程中，标准是规范也是量尺，起到参照和引导的作用。标准建设是国际中文教育高质量发展的重要支撑与关键引领。2021 年 4 月颁布的《国际中文教育中文水平等级标准》（《等级标准》）即为中文教学、学习和测评提供了统一的等级描述和语言点大纲。[①] 在已有的教学、课程、教师素养等大纲与标准基础上，构建国际中文教育标准体系已成为促进教育质量提升、推动国际对接与提升中华文化影响力的重要规划。[②③] 国际中文教育标准具有多方相关的国际影响力，其适用性及效用的发挥需要被持续地追踪、监测和评价。衡量标

收稿日期：2024-08-06；**修回日期**：2024-12-03

作者简介：王佶旻，北京语言大学（北京 100083）国际学生教育政策与评价研究院院长，教授，博士生导师；曾小翼，北京语言大学国际学生教育政策与评价研究院硕士研究生；通讯作者：王肖竹，北京语言大学国际学生教育政策与评价研究院博士研究生。

① 刘英林、李佩泽、李亚男：《汉语国际教育汉语水平等级标准全球化之路》，《世界汉语教学》，2020 年第 2 期。

② 中华人民共和国中央人民政府：《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》，2021 年。

③ 赵杨：《构建国际中文教育标准体系》，《国际汉语教学研究》，2021 年第 2 期。

中国知网 https://www.cnki.net

准的有效性需要考虑到标准研制、鉴定、使用和生效的全过程，通过合理的论证框架、评价工具和证据收集，来评价标准的效用和影响力。本文将从国际中文教育标准建设的视角出发，回顾相关教育评价领域的理论与研究，并聚焦对标准的评价机制，阐释国际中文教育标准评价的基本原则、评价框架及路径。

一、文献回顾与问题的提出

（一）标准评价的定位

标准的评价属于教育评价的一部分。教育评价最常见于教育者对学生学业成就及素养的评价，如国际学生评价项目（Programme for International Student Assessment，PISA）。评价的概念比测量更广泛，包含更多的过程性、价值性证据，例如增值性评价即关注学生学习发展的增量。[①②]在学业评价之外，评价也渗透到教育的各个方面，包括教学项目[③]、教育政策[④⑤]等，通过多种方式的衡量和评价来体现教育教学发展的质量[⑥]。在语言教育领域，对于教育项目的评价已有很长的历史[⑦⑧]，相关研究基于一定目的，对特定的语言教学课程或项目的教学成效进行评价。

对于标准评价的定位介于宏观的教育政策评价与微观的教学项目评价之间，标准可以通过对教学的引导间接地影响教学成效，也可以直接地被学习者使用而影响学习效果或方法。由于专门针对标准进行的评价研究尚未形成规模，而标准与教学项目在促学方面目标一致，因此我们首先从项目评价的原则和实践入手来探讨标准评价。基利（Kiely）和雷迪金斯（Rea-Dickins）认为，对测评框架和标准的评价可以作为项目评价的一种实践，并提出了灵活的评价设计及多元的评价方法。[⑨]他们指出，项目评价的目的是为基于证据的实践（Evidence-based practice）[⑩]提供相关的支撑来促进项目的完善。项目评价的另一个重要方面是对各个利益相关方的考虑，包括受到该项目影响的群体，如教师、学生，以及基于评价结果做出决策的群体，如政策制定者、项目管理者等。基利和雷迪金斯提出三种项目评价的准则，分别是基于语言学习理论的标准、基于政策专业考虑的标准、基于建构主义或民族志方法深入项目内部的效果解读。[⑪]评价的数据包括项目的基本原理和描述、工作计划、课堂材料、学生作品、学生和教师对

① 尹忠根、孟现录、李采丰：《学生体质健康增值性评价模型构建与应用建议》，《中国教育学刊》，2022年第4期。

② 李梦、徐洁：《智能技术赋能中小学德育增值性评价：内涵解析与应用框架》，《教育学术月刊》，2023年第3期。

③ 周梅：《研究生学术英语写作项目的评价体系建构——基于CIPP评价模型的研究》，《研究生教育研究》，2021年第2期。

④ 高阳、王传毅、赵世奎：《日本研究生教育政策评价的机制及特征——基于“加强研究生教育的系统性”政策的案例研究》，《学位与研究生教育》，2014年第7期。

⑤ 蔡剑桥：《风险评估：“好的教育政策”评价之依据》，《高校教育管理》，2017年第6期。

⑥ 余蓉蓉、张宁娟：《2022中国教育评价改革热点研究》，《教育学术月刊》，2023年第5期。

⑦ Richard K, Pauline R D. *Program Evaluation in Language Education*. London: Palgrave Macmillan London, 2005, p. 17.

⑧ Norris J M. Language Program Evaluation. *The Modern Language Journal*, 2016（S1）.

⑨ Richard K, Pauline R D. *Program Evaluation in Language Education*. London: Palgrave Macmillan London, 2005, pp. 56–72.

⑩ Elliott J. Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 2001（5）.

⑪ Richard K, Pauline R D. *Program Evaluation in Language Education*. London: Palgrave Macmillan London, 2005, p. 13.

中国知网 https://www.cnki.net

项目的反馈等。

国际上已有一些针对实施项目评价的标准。例如，评价标准联合委员会（Joint Committe on Standards and Evaluation）2010年在《项目评价标准（第三版）》一书中制定了一套较为详尽的项目评价标准，包括效用标准、可行性标准、合理性标准、准确性标准、评价责任标准五个维度。[①] 在评价的制定、执行和生效过程中，核心的一环是基于使用效果和影响的，因此帕顿（Patton）开发了聚焦使用的评价框架（Utilization Focused Evaluation），评价一个项目的基本原则是根据其对预期用户的实用性来进行评判，且评价结果可以带来积极的改进作用。[②] 对评价标准的梳理与归纳，可以为评价人员和政策制定者提供较为开阔的视野，使其了解到影响教育评价质量的具体因素并加以关注。

（二）语言能力标准的评价

在语言教育相关标准中，语言能力标准具有较高的影响力，因为它规范着教学和测评等重要环节，例如欧洲共同语言参考标准（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）、美国外语教师协会（American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL）语言能力标准，以及《中国英语能力等级量表》（简称《量表》）等。

语言能力标准的有效性经由大量研究验证，已形成较为完整的评价标准，例如语言能力等级量表的效度验证框架及方法，以及验证语言考试与语言能力标准对接效度的“对接使用论证框架”。[③] 这些研究和框架为国际中文教育标准的评价提供了重要参考。朱正才提出的中国英语能力等级量表效度验证框架包含构念效度、公平效度、决策效度、教学反拨效度和社会影响效度。[④] 方绪军、杨惠中将语言能力等级量表的效度分为构念效度和内容效度、效标关联效度和使用效度，并指出了效度验证的重点、证据类型、研究方法和范式。[⑤] 在实证研究方面，CEFR的开发者通过工作坊收集对描述语内容和表述的判断，通过问卷和Rasch模型对描述语分级，并通过问卷调查的方法来验证分级效度。[⑥]《量表》的效度验证主要包含了内容效度（理论框架和专家对描述语的判断）、构念效度（相关分析与因子分析）、公平效度（描述语偏颇的检验）和程序效度（量表建设步骤的合理性与科学性）几个方面。[⑦]

（三）国际中文教育的标准及评价研究

国际中文教育标准涵盖的范围较广，除了语言能力、教师能力，对于教学资源、教学机构等标准的评价也包含在内，且各标准的描述方式和量化程度有所不同，因而评价的维度和适用的方法比语言能力等级量表范围更广。

在针对国际中文教育的评价实践中，研究者注重建立量化的评价指标，如对教育机构的评

① Yarbrough D B, Shula L M, Hopson R K, Caruthers F A. *The Program Evaluation Standards*: *A guide for evaluators and evaluation users*, *3rd ed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010, pp. 3–252.

② Patton M Q. *Essentials of Utilization-focused Evaluation*: *A Primer*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012, pp. 13–14.

③ 何莲珍：《语言考试与语言标准对接的效度验证框架》，《现代外语》，2019年第5期。

④ 朱正才：《中国英语能力等级量表效度研究框架》，《中国考试》，2016年第8期。

⑤ 方绪军、杨惠中：《语言能力等级量表的效度及效度验证》《外国语》（原《上海外国语大学学报》），2017年第4期。

⑥ North B, Enrica P. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe, 2016, pp. 33–37.

⑦ 刘建达：《〈中国英语能力等级量表〉效度验证》，《现代外语》，2021年第1期。

中国知网　https://www.cnki.net

价指标[①]、教材评价指标[②]、教师数字素养评价指标[③]、国际中文教育本土化发展指数[④]等。此类研究多基于德尔菲法等专家咨询方法，在构建描述语库、确定框架的基础上分配权重系数，形成可量化的评价工具，成为国际中文教育评价领域的重要成果。

目前国际中文教育标准的研究对象主要集中在各类教学、考试大纲，尤其是《等级标准》，包括其设计理念[⑤]、词表[⑥]、语言点[⑦]等。此外，也有研究关注了国际中文教师标准。[⑧⑨]目前的研究主要关注解读与内容分析，缺乏国际中文教育标准使用效果的证据。随着标准体系的建立、标准的使用和影响范围的扩大，迫切需要搭建标准评价的研究框架，明确评价设计，并在此基础上细化和开发评价工具，结合过程记录、质性和量化数据，为标准的研制和完善提供依据。

二、国际中文教育标准评价的框架与路径

在研制国际中文教育标准评价的要素（见图1）和框架过程中，我们融合了以上文献领域中的评价的考量内容，并根据国际中文教育的特点，形成了国际中文教育标准评价的框架与路径。

（一）评价要素

在对国际中文教育标准进行评价的过程中，关键要素有两个，即标准的评价环节和标准的利益相关方。标准评价环节包括标准的研制、内容、使用和影响。其中对标准研制的评价主要针对研制过程中的理论基础、调研、协商等步骤的科学性；对标准内容的评价包含标准的构念效度与呈现形式的规范性；对标准使用的评价针对利用标准进行决策制定、测试工具开发等活动过程的合理性；对标准影响的评价包含标准使用带来的效果、反馈等。标准的利益相关方是标准评价中的另一个关键要素，利益相关方包含学生、教师、相关从业人员、机构及其他可能涉及的方面。评价环节和利益相关方的结合形成了不同的评价需求：在标准的研制和内容方面，需要将利益相关方纳入考虑范围，例如在需求调研、保证公平性等方面；对于标准的使用和影响的评价，利益相关方是主要的证据来源。标准评价的主体可以分为内部（即标准研制者）

① 王文军、陆小兵：《新时代国际中文教育质量评价指标体系构建研究》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2022年第6期。

② 梁宇、李诺恩：《国际中文教材评价指标体系构建——基于德尔菲法和层次分析法》，《贵州师范大学学报（社会科学版）》，2023年第6期。

③ 方紫帆、徐娟：《国际中文教师数字素养指标体系建构研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第6期。

④ 郭晶：《国际中文教育本土化发展指数构建研究》，《民族教育研究》，2021年第3期。

⑤ 王鸿滨：《〈国际中文教育中文水平等级标准〉“四维基准”互动研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第3期。

⑥ 李华：《〈国际中文教育中文水平等级标准〉词表改进的分析——基于与〈汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分〉词表的对比分析》，《语言教学与研究》，2023年第2期。

⑦ 王鸿滨、王予暄：《〈国际中文教育中文水平等级标准〉和〈HSK考试大纲〉语法项目对比研究》，《对外汉语研究》，2023年第1期。

⑧ 叶军：《教师标准助力教师专业发展——兼议〈国际中文教师专业能力标准〉的服务功能》，《国际中文教育（中英文）》，2023年第1期。

⑨ 冯丽萍、姜凝馨、叶一帆：《〈国际中文教师专业能力标准〉的特征与应用分析》，《国际中文教育（中英文）》，2023年第1期。

中国知网　https://www.cnki.net

和外部（使用者、研究者等）两种群体，其中标准的研制主要涉及内部评价并受到相应监督，标准的内容、使用和影响均需要内部和外部共同评价。



图 1　国际中文教育标准评价要素

（二）评价框架

在评价要素的基础上，我们对评价要素的内容进行细化和定义，构建了国际中文教育标准评价框架（见表 1）。评价框架分为三级，一级框架分别对应标准评价的四个环节，在评价中定义为标准研制的规范性、内容与形式、适用性、有效性四个维度。一级框架下共有 9 个二级主题和 24 个具体的描述。该评价框架确定了国际中文教育标准评价的基本内容，适于作为现有标准评价研究的参考依据，包括语言能力标准、课程与教学标准、教师能力标准等。评价框架的构建具有以下特点。

表 1　国际中文教育标准评价框架

维度	主题	描述
1. 标准研制的规范性	1.1 研制方案	1.1.1 标准的研制有明确的理论定位和研究支持
		1.1.2 标准的研制关注具体的使用目的及效果
		1.1.3 标准研制建立在有效的前期调查和研究上
	1.2 研制过程	1.2.1 标准研制者具有合格的经验和能力，人员结构合理
		1.2.2 充分记录标准研制过程中的设计、程序、协商及结果
2. 标准的内容及形式	2.1 能力构念	2.1.1 标准的构念定义和描述清晰
		2.1.2 标准对于相应能力的等级划分恰当
		2.1.3 标准涵盖的参数设计和量化指标准确
	2.2 呈现形式	2.2.1 标准的结构合理
		2.2.2 标准的语言使用符合规范
3. 标准的适用性	3.1 公平性	3.1.1 标准具有文化包容性
		3.1.2 标准的使用不会对某些群体产生偏颇
	3.2 使用方式	3.2.1 标准适合作为教学依据
		3.2.2 标准适合作为学习参考
		3.2.3 标准适合作为测评工具
	3.3 利益相关方	3.3.1 标准适合教师使用
		3.3.2 标准适合学习者使用
		3.3.3 标准适合评估者使用
		3.3.4 标准适合决策者使用
4. 标准的有效性	4.1 提供信息	4.1.1 标准可以为使用者提供与能力相关的准确信息
		4.1.2 标准可以为使用者提供具有诊断性、指导性等的有效信息
	4.2 影响及反馈	4.2.1 标准的使用是方便的
		4.2.2 标准的使用范围广泛
		4.2.3 标准的使用效果证据充分

中国知网　https://www.cnki.net

1. 程序与效果评价结合

在评价的四个维度中，标准研制的规范性主要涉及内部评价，即标准研制过程中对程序进行的元评价，以确保标准研制的完备性。其他三个维度的评价属于事后评价，内部与外部均应参与到评价中，其目的是对标准研制成果进行评估和进一步完善。评价框架将程序和效果两个类型的评价均纳入考量范围，意在为具体的评价实践提供较为全面的参考。

2. 量化和质性评价结合

根据标准评价框架进行证据收集时，量化数据和质性数据结合的方法有利于提升评价的科学性和充分性。对不同要素进行评价需要选择不同的研究方法和研究范式，例如对标准研制规范性的评价主要涉及对研制程序的定性评价，对标准内容等级的划分需要依靠定量数据与统计模型的支撑，标准有效性评价则需要充分结合定量和定性的数据来获得标准在使用过程中对学习效果的影响。混合式研究方法的采用也符合教育评价研究的多元化特征，在进行评价设计时需要研判和融合多种来源的数据，形成单一数据类型所不能阐释出的综合推理和解释。

3. 注重对标准的使用特性及影响的评价

评价框架中除了对标准研制、标准内容的评价之外，标准的适用性和有效性是评价的重要部分，对二者进行评价具有双重目标——验证标准预期效果和探索标准改进空间。例如《等级标准》以音节、汉字、词汇、语法四种语言基本要素构成“四维基准”，是体现中文特点的创新形式，评价一方面涉及此理念和设计的适用程度，另一方面着力挖掘研制过程中没有预设的效果或不足，强调标准的使用和效果有助于促进标准建设成果的落地。

（二）评价设计及评价工具

标准评价的系统设计需要基于特定的标准使用环境和评价目的，应厘清各个评价维度之间的逻辑关系，形成整体的评价体系，增强评价证据之间的关联和互补。国际中文教育标准的四个评价维度之间具有以下的推理和证明关系（如图2所示）。箭头前一项是箭头指向的前提和保证，标准研制的规范性能够保证标准的内容及形式和标准的适用性，又进一步确保了标准的有效性，同时标准的内容和形式也决定了其是否适用于各利益相关方。

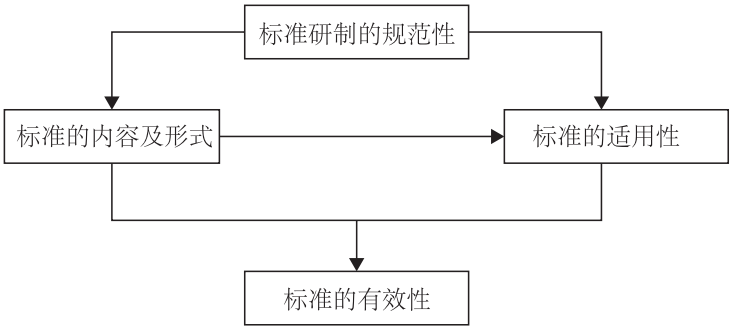


图2　标准评价维度之间的逻辑关系

国际中文教育标准的评价研究是一项需要长期追踪和监测的工程。我们初步构建了评价机制的要素和框架，在此基础上，需要相关的评价工具和数据平台的建设来完善标准的评价路径。科学有效的评价工具可以在很大程度上提高评价的效率，各种评价工具的研发需要建立在经验和研究的基础上，属于标准评价机制建立的后期成果。例如，评价指标体系是通过调查、专家咨询等方法建立和效验的量化评价工具。其优点是可以获得评价维度全面的、权重科学的量化数据，将复杂多维的标准评价变得清晰明确。与指标体系相似，评价量表的开发和验

中国知网　https://www.cnki.net

证也可以通过测量统计的方法明确复杂问题的组成和结构，并用于测量与评价。此外，评价数据平台的建立有利于扩大评价的规模、提高准确性、增加透明度。数据平台整合的数据包括与标准研制相关的文件、记录、研究报告，与标准使用相关的开发、实践记录，以及与标准影响相关的调查数据等。评价数据平台的整合效应有利于多种利益相关方的使用和参与，促进标准评价机制的运行。

The Mechanism of Evaluating International Chinese Education Standard: Principles, Objectives, and Pathways

WANG Jimin　ZENG Xiaoyi　WANG Xiaozhu

Abstract: The construction of a standard system is crucial for the high-quality development of international Chinese education. The implementation of standards has significant influence on teaching, learning, and other aspects. To ensure the effectiveness of standards, it is necessary to establish an evaluation mechanism. Based on a review of the literature about evaluation of educational projects and language proficiency standards, this paper proposes a framework for evaluating international Chinese education standards. This framework includes two basic elements, namely evaluation procedure and standards stakeholders. The design principles of standards evaluation include the combination of procedure and effect evaluation, the combination of quantitative and qualitative evaluation, and the evaluation of the applied features and its impact. The framework for evaluating international Chinese education standards includes the procedure of standard formulation, the content and form of standards, the applicability of standards, and the effectiveness of standards. It will provide a basis for evaluation, feedback and improvement of international Chinese education standards.

Key Words: standards in international Chinese education; educational evaluation; frameworks of evaluation

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

中国知网　https://www.cnki.net

面向国际中文教育的小说语篇自然语段首句研究

闫郁文 李 泉

摘 要：中文二语教学的高级阶段离不开小说文本的教学，小说自然语段的首句具有重要的语篇功能。首句概念相较于始发句、话题句和中心句等，具有覆盖面广和识别性强等特征。根据首句的语篇功能及类型，首句在自然语段的功能可分为四种互不重合的基本类型：起点句、话引句、主旨句和独句段。起点句最为常见，是语段叙述或描写的开端；话引句是语段谈论的对象，通过与后续内容在语义 / 逻辑上的密切相关性，引导语段各部分形成整体连贯；主旨句占比最低，担任总领全段的语义中心。首句在上下段中处于“枢纽”地位，其语篇功能主要是与前段 / 前文通过衔接手段和语义 / 逻辑连贯相互关联，以使语篇整体连贯，总体上具有承上段启下段的作用。

关键词：国际中文教育；小说语篇；自然语段；首句

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）01-0028-09

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.01.003

引用格式：闫郁文，李泉．面向国际中文教育的小说语篇自然语段首句研究 [J]．天津师范大学学报（社会科学版），2025（1）：28-36.

新时代国际中文教育的学科建设将着力发展汉语书面语教学和研究。汉语深度国际化正在于书面语的教学和研究不断取得更大进展，在于学习者汉语书面语掌握的普遍程度。[①] 汉语书面语的内涵十分丰富，也十分复杂。书面语体中包含着口语体的语言成分和表达方式，反之，口语体中也可包含书面语的语言成分和表达方式，如此等等。中文小说文本总体上属于书面语体，对小说文本特征的研究应是新时代学科教学内容研究的重要取向。回顾 20 世纪 80 年代以来的汉语二语教学，不难发现，中高级汉语教材中节选小说内容作为教材课文已成惯例，个别学校还多年开设中国经典小说研读课[②]。事实上，小说作为二语教学高级阶段的文本具有不可替代的学习价值。然而，多年来业界有关小说文本特征及其教学的研究成果十分鲜见。加强中文小说语篇的研究，是深化汉语教学内容研究、加强书面语教学研究的重要途径。本文拟对小说语篇自然语段的首句进行考察和分析，探讨首句的语篇功能及类型等相关问题，以期为中文小说作为教材文本的二语教学提供参考。

收稿日期：2024-07-03；**修回日期**：2024-12-19

作者简介：闫郁文，中国人民大学（北京 100872）文学院博士研究生；李泉，中国人民大学国际文化交流学院教授，博士生导师，全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会委员，世界汉语教学学会常务理事，北京市语言学会副理事长。

基金项目：教育部中外语言交流合作中心 2023 年国际中文教育研究课题一般项目（23YH04C）。

① 李泉：《2020：国际中文教育转型之元年》，《海外华文教育》，2020 年第 3 期。

② 李泉：《中国经典小说研读课：课程概说、理论基础、教学方法》，《国际中文教育（中英文）》，2024 年第 3 期。

中国知网 https://www.cnki.net

汉语语篇研究自20世纪80年代逐渐兴起，并持续受到语言学界和语言教学界的关注，成果颇丰。如黄国文、屈承熹、徐赳赳、张德禄、杜金榜等人的代表性论著。[①] 现有汉语语篇研究多集中于语篇衔接手段与成分、语篇连贯问题、语篇指称现象等方面，且主要为引介和借鉴英语等的相关理论和研究成果。当前对语段首句的研究尚未引起重视，英语语篇研究中语段首句所涉不多，汉语语篇研究中更是难得一见。自然语段的首句不仅关乎本段，还与上下段相关联。首句在形式上有哪些特征？首句在当前和上下语段中有哪些语篇功能？如何对首句进行分类？诸如此类问题，迄今未见专门讨论。这些问题不仅对深化语篇本体研究非常重要，对于第二语言教学的语篇教学更有着直接应用价值。

首句是语段开头第一句话，无论在语篇阅读和写作，还是语言训练和测试中，都占据举足轻重的地位。前人研究中同首句直接相关的概念有“始发句”“起始句”“发端句”。吕叔湘《汉语语法分析问题》首次提出“始发句”概念：如按一个句子在一串句子里的地位和作用，即按功能分类，可分为始发句和后续句。[②] 后人研究进一步拓展和深化了对“始发句”等概念的认识，但专文研究成果有限[③]，相关论著中略有涉及的也不多见[④]。目前对“始发句”等概念的界定尚未达成共识，如有的以表意功能的起始性为准，有的以语篇分布的居首位为准。对于语段首句和中心句的关系，多数研究从概念和功能上将二者区分，也有的将二者等同。已有研究考察了首句在词语和句式上的常见使用情况，但仅为初步分析，鲜有实证性深入考察。首句在语篇层面的角色地位和功能价值尚缺乏研究，深化和细化研究的空间较大。

一、概念界定与研究方法

（一）自然语段概念界定

对语段一般有两种理解，一种是自然段落，指书面语中以另起一行、缩进几格等形式表现出来的语言单位；一种是从语义角度划分的语段，指表达某个话题的语言单位。[⑤]

语义语段的切分和判定标准相对比较抽象，实际操作中易带有个人主观性。我们采用术语“自然语段”，简称“语段”，作为承载首句的最小语言单位，区别于语义语段概念。本文定义为：自然语段是语篇中所有另起一行，开头缩进两个字符，以句末标点结尾为标志，直接构成语篇的语言单位。自然语段可包含仅由一个句子构成的语段，本文称作“独句段”。

（二）首句概念界定

吴为章指出，处于语段首的第一个句子并非都是始发句，这和语体关系较大，书面语里，议

① 参见黄国文：《语篇分析概要》，长沙：湖南教育出版社，1988年；黄国文：《语篇分析的理论与实践——广告语篇研究》，上海：上海外语教育出版社，2001年；屈承熹：《汉语篇章语法》，潘文国等译，北京：北京语言大学出版社，2006年；徐赳赳：《现代汉语篇章语言学》，北京：商务印书馆，2010年；张德禄：《语篇分析理论的发展及应用》，北京：外语教学与研究出版社，2012年；杜金榜：《语篇分析教程》，武汉：武汉大学出版社，2013年。

② 吕叔湘：《汉语语法分析问题》，北京：商务印书馆，1979年，第33页。

③ 参见吴为章：《关于句子的功能分类》，《语言教学与研究》，1994年第1期；朱文献：《首句中心句在句群中的作用》，《阅读与写作》，2000年第8期；王祖姝：《〈茶馆〉中的话语始发句研究》，武汉：湖北大学，2003年；孙梦云：《现代汉语篇章始发句研究》，北京：中国人民大学，2011年。

④ 参见吴为章：《句群与表达》，北京：中国物资出版社，1988年；庄文中：《句群》，北京：人民教育出版社，1990年；张斌、陈昌来：《现代汉语句子》，上海：华东师范大学出版社，2000年；郭圣林：《现代汉语句式的语篇考察》，北京：世界图书出版公司北京公司，2011年。

⑤ 徐赳赳：《篇章中的段落分析》，《中国语文》，1996年第2期。

中国知网　https://www.cnki.net

论文和说明文中居首位的句子多为始发句，记叙文次之；口语里，面对面交谈和记叙文中的人物对话又次之，对话中的始发句可居于语段末尾。①

本文采用“首句”术语，不称“始发句”“起始句”等，便于从语篇位置上直接判定，同时避免了歧义和界定困难。尽管从位置、属性和功能等方面，首句与始发句存在大部分重合的情况，但二者提出的背景不同：吕叔湘是在句子功能分类的背景下提出始发句，后继学者也多从该角度深化讨论，本文则从语篇分析和国际中文教育中书面语教学的背景出发提出首句概念，而非句子的类型。

首句是自然语段的第一句话，其构成可以是由句号等结尾的独立单句，也可以是多个小句构成的语句。根据《标点符号用法》（GB/T15834—2011），句子是“前后都有较大停顿、带有一定的语气和语调、表达相对完整意义的语言单位”。句末点号表示句末停顿和句子语气，包括句号、问号、叹号。小句的界定难有统一标准，从一般意义、窄的理解上，典型小句包括复句中的分句和独立的单句，不少学者主张对小句作更宽泛的理解，大多把主谓短语包含在内。②即使按照小句“窄”的理解，于本文研究仍不合适，因为当第一句是复句时，分句往往不能承担首句的功能，语段叙述的开端或谈论的对象等很可能不在第一个分句中。因此本文用书面上以句末点号断句的“句子”而非“小句”作为首句的界限。本文考察发现，大多数情况下首句是段首第一句话，但不排除特殊情况下，首句范围要延伸到第二个句末点号为止，具体情形在下节讨论。

综上，本文对“首句”的定义为：首句是语段的第一个句子（有时是第一、二个句子），句末有句号、问号或叹号。首句的概念价值还体现在，无论是否为始发成分、话题成分或意义中心的语段首句都得到了定性，且从形式出发定义的首句，区别于始发句、话题句、中心句等模糊不清、难以把握的概念，是一个“看得见、摸得着”且涵盖对象广的结构单位。

（三）语料来源与研究方法

小说语段与其他文学体裁相比，具有丰富的表达方式——记叙、描写（人物描写、环境描写、场面描写，下又可细分）、抒情、议论等，为首句研究提供了多样化的土壤。本文选取两部现当代文学史上著名作家的代表性小说：老舍著《骆驼祥子》（人民教育出版社，2017年），约21万字；路遥著《人生》（北京十月文艺出版社，2021年），约14.4万字。两部小说作为中国文学经典，语言纯正、地道、规范，作品中的分段及标点使用等，可信度和可靠性较高。语料涉及总字数约35.4万字③，共计穷尽性考察1,594个自然语段。

需要说明的是，小说文本属于综合性文学作品，包含叙事、描写、对话等不同类型语段，其中对话语段属于口语语体，我们排除纯粹或绝大部分为人物对话的语段，排除以对话为首句的语段，从而得到统一模式的语料。对话语段中表达起始性意义的成分很大概率不在语段线性位置的最左侧，同时，小说对话语段为使形式清晰美观，常见一个话轮单列一段的情形。可见，小说的对话部分确不适合作为本文研究语料。

本文遵循语篇分析的实证主义传统，采用定量和定性分析相结合的方法，以自建的两部小说构成的语料库为研究样本，对语段首句逐一精细考察，判断和分析每个首句在本段及上下段中的语篇功能，并借助数据统计工作进行系统性归纳与分类。

① 吴为章：《关于句子的功能分类》。

② 参见储泽祥：《小句是汉语语法基本的动态单位》，《汉语学报》，2004年第2期；陆镜光：《论小句在汉语语法中的地位》，《汉语学报》，2006年第3期。

③ 小说字数统计根据百度百科。

中国知网　https://www.cnki.net

二、首句的语篇功能和类型

通过穷尽分析1,594个语段及其首句，我们区分出了首句的四种基本功能类型：起点句、话引句、主旨句、独句段，一个首句对应一种基本功能且互不重合，基本功能之下包含多种类型的具体语篇功能。

首先需要说明首句范围什么情况下延伸至第二个句子的问题。共有34个首句含前两个句子，占比仅2.1%，主要分为4种类型：第一句是叹词或简短的感叹句，没有实质内容，共6个；第一句是问句，语义未完，第二句紧接第一句回答或补充，共11个；第一句语义未完，第二句和第一句是转折、递进、因果、承接、过去与现在对照等关系，且第二句与本段内容关联更密切，共9个；第一句在形式或语义上对上段进行回指和承接，第二句才与本段内容关系密切，共8个。上述四类依次如以下划线部分。

（1）外面的阳光多刺眼啊！他好像一下子来到了另一个世界。天蓝得像水洗过一般。雪白的云朵静静地飘浮在空中。……（路遥《人生》）

（2）是生活开了他一个玩笑，还是他开了生活一个玩笑？他不得而知。正像巧珍认为她和高加林的关系是做了一场梦一样，他感觉他和黄亚萍的关系也是做了一场梦。……（路遥《人生》）

（3）因拉惯了车，祥子很有些辨别方向的能力。虽然如此，他现在心中可有点乱。……他弄不清哪儿是哪儿了，天是那么黑，心中是那么急，……（老舍《骆驼祥子》）

（4）自然，他既不瞎，必定也看见了那些老弱的车夫。……

祥子怎能没看见这些呢。但是他没工夫为他们忧虑思索。他们的罪孽也就是他的，不过他正在年轻力壮，受得起辛苦，不怕冷，不怕风；晚间有个干净的住处，白天有件整齐的衣裳，所以他觉得自己与他们并不能相提并论，……（老舍《骆驼祥子》）

（一）起点句

起点句指首句是所在语段叙述或描写的开端和出发点，是首句最常见的基本功能。起点句既无法代表语段的中心意思，和后续各语句在形式或语义上也不一定直接相关，仅是后续内容产生和延展的出发点。

起点句在全部语料中共有763个，占比47.9%。根据语段表达方式的不同，起点功能又包括语段情节叙述的开端、人物描写（含行动、心理、肖像描写）的开端、环境描写的开端、场面描写的开端等，可同时包含上述几类中的二者或以上。部分起点句有交代故事发生的时间、地点，故事相关人物或事件的作用。如例（5）至例（7）。

（5）农历六月初十，一个阴云密布的傍晚，盛夏热闹纷繁的大地突然沉寂下来；连一些最爱叫唤的虫子也都悄没声响了，似乎处在一种急躁不安的等待中。地上没一丝风尘；河里的青蛙纷纷跳上岸，没命地向两岸的庄稼地和公路上蹦窜着。……（路遥《人生》）

（6）他同时又想：巧珍倒的确是个好娃娃，这川道十几个村子也是数得上的。加林在农村能找这样一个媳妇，那真个是他娃娃的福分。但就是要娶，也应该按乡俗来嘛，该走的路都要走到，……（路遥《人生》）

（7）他在哪里呢？他自己也不能正确的回答出。……

最初，他似乎记得兵们是往妙峰山一带退却。及至到了后山，他只顾得爬山了，……在山中绕了许多天，忽然有一天山路越来越少，当太阳在他背后的时候，他远远的看见了平地。……（老舍《骆驼祥子》）

中国知网　https://www.cnki.net

例（5）首句交代了故事发生时间和天气背景，渲染了焦躁不安的氛围，预示将有大事发生，是本段雷雨前自然环境描写的开端。例（6）首句中“同时又想”表示心理活动接续上段推进，是本段人物心理描写的开端。例（7）划线首句接续上段“在哪里”，作为本段叙述开端，下文按照时间顺序“最初”“及至”“许多天”等展开记叙。

（二）话引句

以往研究很多从话题的角度讨论语段或语篇的起始成分，话题在基本性质、语法特征、语篇功能等方面的现有成果，对本文首句研究起到借鉴与启发作用。话题概念跨越不同层面，仅针对单个语句的是句内话题，辖域覆盖一段语篇的是语篇话题。[①] 李纳和汤普森（Li & Thompson）指出，话题是语篇概念，从语篇和超句角度能得到最好的解释。[②] 小说语篇的语段首句分析，涉及的当属语篇层面的话题，但本文不采用话题及语篇话题概念，本文对相关概念的使用，不同于典型的语篇话题，而是包含传统话题的属性分析中没有涵盖的语言现象。

为避免产生歧义和误解，我们从适宜本研究分析的角度提出“话引”这一概念。具体界定如下：话引是语篇层面的概念，辖域可涵盖多个句子至整个语段。话引的本质是通过引导语段各部分在语义上的关联形成语段整体连贯。这种连贯不一定需要借助外显形式手段，而要求话引与后续内容在意义或逻辑上有着比较紧密的相关性。话引是所在语段谈论的对象，表示语段内容关于什么，和语义中心不能一概而论。话引的形式不定，可以是一个句子或小句，可以是一个体词性、谓词性的词或短语等任何句内成分。话引成分出现位置不定，可出现于句子较后的部分。有时在语段展开的中间位置，允许插入同话引关系不大的内容，短暂打断后的接续内容仍受话引引导，不影响语义整体延续。

同时，以往话题研究往往忽视了话题句、始发句、中心句等的差别，经常将话题等同于语段的意义中心。本文提出话引概念后，能够从性质和功能上将几种语句明确区分。

担任话引功能的首句称为“话引句”，话引句在全部语料中共有292个，占比18.3%。如例（8）至例（10）。

（8）当他走到大马河与县河交汇的地方，县城的全貌已经出现在视野之内了。一片平房和楼房交织的建筑物，高低错落，从半山坡一直延伸到河岸上。亲爱的县城还像往日一样，灰蓬蓬地显出了它那诱人的魅力。他没有走过更大的城市，县城在他的眼里就是大城市，就是别一番天地。……（路遥《人生》）

（9）刘立本这个漂亮得像花朵一样的二女子，并不是那种简单的农村姑娘。她虽然没有上过学，但感受和理解事物的能力很强，因此精神方面的追求很不平常。加上她天生的多情，形成了她极为丰富的内心世界。村前庄后的庄稼人只看见她外表的美，而不能理解她那绚丽的精神光彩。……（路遥《人生》）

（10）更让他难过的是没地方去诉诉委屈。他没有父母兄弟，没有朋友。……现在，他才明白过来，悔悟过来，人是不能独自活着的。特别是对那些同行的，现在都似乎有点可爱。假若他平日交下几个，他想，像他自己一样的大汉，再多有个虎妞，他也不怕；他们会给他出主意，会替他拔创卖力气。可是，他始终是一个人；临时想抓朋友是不大容易的！他感到一点向来没有过的恐惧。照这么下去，谁也会欺侮他；独自一个是顶不住天的！（老舍《骆驼祥子》）

例（8）首句表示随叙事时间推进人物活动场所转移，“县城的全貌”作为本段话引，是下

① 方梅：《篇章语法与汉语篇章语法研究》，《中国社会科学》，2005年第6期。

② Charles N Li, Sandra A Thompson. *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976, pp. 457–489.

中国知网　https://www.cnki.net

文环境描写及叙述的对象；同时“县城”一词形式上多次同指性重现，使全段在形式和语义上均衔接连贯。例（9）“不是简单的农村姑娘”作为话引，全段在语义上紧密相关，而本段中心意思可概括为“她的精神世界非常丰富”。例（10）“更”承接前文心理描写，首句作为话引句，引领本段各句在语义和逻辑上内在关联。无处倾诉使他难过、恐惧并悔悟，开始想到交朋友的问题，本段中心思想应该是“他才明白过来，悔悟过来，人是不能独自活着的”。

（三）主旨句

主旨句指首句是所在语段的语义中心，表现语段的中心意思、核心思想，起到概括和总领全段的作用。主旨句是语段记叙或描写的总述，后续语句围绕该总述进行具体分述和详细展开，皆以主旨句为意义指向的核心。

小说文本的二语教学中不宜简单化地将语段首句等同于主旨句，因为真正担任主旨功能的首句数量并不多，在本文全部语料中共有96个，占比仅6%。如例（11）至例（13）。

（11）县城南关的交易市场热闹得简直叫人眼花缭乱。一大片空场地，挤满了各式各样买卖东西的人。以菜市、猪市、牲口市和熟食摊为主，形成了四个基本的中心。另一个最大的人群中心是河南一个什么县的驯兽表演团，……（路遥《人生》）

（12）巧珍刚懂得人世间还有爱情这一回事的时候，就在心里爱上了加林。她爱他的飘洒的风度，漂亮的体型和那处处都表现出来的大丈夫气质。……她同时也非常喜欢他的那一身本事：吹拉弹唱，样样在行；……（路遥《人生》）

（13）最大的损失是被雨水激病。……孩子病了，没钱买药；一场雨，催高了田中的老玉米与高粱，可是也能浇死不少城里的贫苦儿女。大人们病了，就更了不得；……一场雨，也许多添几个妓女或小贼，多有些人下到监狱去；大人病了，儿女们作贼作娼也比饿着强！……（老舍《骆驼祥子》）

例（11）首句交代故事发生地点及其特征，是本段语义中心，后文场面描写的总述。例（12）“心里爱上了加林”作为本段的中心意思，后续内容围绕此进行分述。例（13）“最大的损失”承接上段房屋塌陷方面的损失，划线整句作为本段主旨句，后文从“孩子病了”“大人病了”的角度述说“最大损失”的具体表现。

（四）独句段

仅由一个句子构成的语段无首句可言，无法对应上述三类功能，本文称作“零首句独句段”，简称“独句段”。独句段在上下文中有其独特的语篇功能，蕴含作者的主观意图，不宜简单化排除，我们将其作为基本功能类型之一讨论。独句段在全部语料中共有443个，占比27.8%。

本文通过穷尽性考察将独句段的功能概括为四种类型，有时包含一种以上功能。一是承上启下、仅承上或启下，包括上下语段、前后情节、上下章节之间的接续。具体如总结概括前文、总领后文内容、交代本章故事起源、引出下段人物或环境描写等。二是转场功能。最常见的是人物描写方式转换，较常见的还有人物活动处所转换、环境描绘转向人物叙述、从不同角度另叙他事等。三是强调和引起读者注意。包括：抒发强烈感慨；发表议论评价，引发读者思考；行动或心理描写单独成段，体现人物的激动不安等情绪；强调某情节的不寻常、悲剧性等突出特征；凸显时间上的沉默和停滞等。四是叙述人物切换。最常见的情形是记叙或描写由于人物切换而分别成段，另有引入新的叙述人物等。如例（14）至例（19）。

（14）但是，刚才和克南、亚萍的见面，很快又勾起了他对往日学校生活的回忆。（路遥《人生》）

（15）高加林在他的“卫生革命”引起一场风波以后，心情便陷入了很大的苦闷中。（路遥《人生》）

中国知网　https://www.cnki.net

（16）老两口一下子木然了，满窑里一片死气沉沉。（路遥《人生》）

（17）他转身一看，认出是后川马店村一队的生产队长马拴。（路遥《人生》）

（18）整整的三年，他凑足了一百块钱！（老舍《骆驼祥子》）

（19）愚蠢与残忍是这里的一些现象；所以愚蠢，所以残忍，却另有原因。（老舍《骆驼祥子》）

例（14）“但是……见面”承接上段并转折，“学校生活的回忆”开启下段叙事。例（15）是章节首句，前一小句承接上章内容，后一小句引领下文叙述。例（16）作为动与静的分界点，表现对话终止后人物的沉默和时间的凝滞，引出下文环境、心理描写。例（17）引入新的叙述人物，开启下一段对马栓的介绍。例（18）承接前文攒钱买车的历程，突出强调凑钱的漫长、艰辛和苦痛。例（19）在叙述中插入主观评论，引发读者思考。

三、首句与前段/前文的关联

首句往往通过与前段或前文关联的语篇功能，使小说语篇不仅在每个语段内部，也在上下段之间呈现整体连贯。这种前后相互联系的语篇连贯，可以体现在由形式特征表现的显性衔接手段上，也可体现在没有明显形式标志的意义或逻辑连贯上。我们从以上两方面分析首句如何与前段/前文关联。

（一）衔接手段

韩礼德和哈森（Halliday & Hasan）指出，衔接是一个语义概念，指存在于语篇内部的、使全文成为语篇的各种意义之间的关系。[①] 该书对衔接手段进行了系统论述，划分出五大类衔接手段：照应、替代、省略、连接和词汇衔接。其中，照应手段在语法项目上可分为人称照应、指示照应和比较照应。语言成分的参照点位于语篇上下文中称作内指照应，包括所指对象位于上文的回指照应及所指对象位于下文的下指照应。连接指使用连接成分建立句子之间的逻辑语义关系，这些关系包括转折、因果、补充扩展、时间先后或同时发生等。词汇衔接指词汇相互之间存在语义联系，包括词汇重复、同义/反义词、上下义词、整体与部分等。

首句与前段/前文关联所使用的衔接手段主要有：人称照应、指示照应、词汇重复、增补连接、转折连接、时间连接等。如例（20）至例（24）。

（20）玉德老汉从随手提来的竹篮里取出一些馍和油糕，放在石头供桌上；又拿出一把黄表纸点着烧了；然后拉着玉智和加林跪下磕头。……

他们三个连磕了三个头。……（路遥《人生》）

（21）村里立刻为这事轰动起来。没出山的婆姨女子、老人娃娃，都纷纷出来看他们。对面山坡和川道里锄地的庄稼人，也都把家具撇下，来到地畔上，看村里这两个“洋人”。……

高加林和刘巧珍知道这些，但也不管这些，只顾走他们的。……（路遥《人生》）

（22）可是，事已至此，他倒没十分为它思索，更说不到动心。……

她可动了心。听到这个，她马上看清楚了自己的将来——完了！……（老舍《骆驼祥子》）

（23）……烟，酒，现在仿佛对他有种特别的诱力，他觉得这两样东西是花钱不多，而必定足以安慰他；……

可是，他还是不敢去动它们。他必须能多剩一个就去多剩一个，非这样不能早早买上自己的车。……（老舍《骆驼祥子》）

① M A K Halliday, R Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited, 1976, p. 4.

中国知网　https://www.cnki.net

（24）他在灯光若明若暗的街道上走着，心里忍不住感叹：生活的变化真如同春夏秋冬，一寒一暑，差别甚远！三年前，这样的夜晚，他此刻或者在明亮温馨的教室里读书；……

现在，他却拉着茅粪桶，东避西躲，鬼鬼祟祟，像一个夜游鬼一样。……（路遥《人生》）

上述五例中划线首句与前段关联的主要衔接手段分别为：人称代词照应、指示代词照应、原词复现、转折连词连接、时间词连接，前三类首句中出现前段提及的已知信息。

（二）意义/逻辑连贯

很多情况下，首句与前段/前文表层衔接方式不明显，而通过内在意义或深层逻辑相关联，主要包括：前后段叙述人物转换、前后段人物活动处所转换、前后段时间推进、前后段叙述推进、前后段人物描写推进、首句概括或总结前文内容、由前文追叙或铺叙转向对现时当下的叙述等。如例（25）至例（27）。

（25）街上慢慢有些年下的气象了。在晴明无风的时候，天气虽是干冷，可是路旁增多了颜色：年画，纱灯，红素蜡烛，绢制的头花，大小蜜供，都陈列出来，……

年节越来越近了，一晃儿已是腊八。……（老舍《骆驼祥子》）

（26）把虎妞的话从头至尾想了一遍，他觉得像掉在个陷阱里，手脚而且全被夹子夹住，决没法儿跑。……

想到这儿，他把虎妞和虎妞的话都放在一边去；不，这不是她的厉害，而是洋车夫的命当如此，就如同一条狗必定挨打受气，……

他不睡了，一脚踢开了被子，他坐了起来。……（老舍《骆驼祥子》）

（27）张克南把他的全部苦恼都发泄在了一根榆木树棒上。这根去了根梢的榆木树棒，就躺在他家院子的石炭和柴垛旁。……

张克南一下班就劈。他好多天实际上没有劈下来几块柴。他也根本不管劈下来了还是没有劈下来。反正只是劈。……

这一天，他拼命劈了一会儿榆树棒，又闭住眼躺在了床铺上，高大结实的身体像没有了气息似的，动也不动。（路遥《人生》）

例（25）划线首句与前段相比依照时间顺序发展和推进。例（26）第一个划线首句表明是上段人物心理活动的推进，第二个划线首句体现人物心理描写结束转向人物行动描写，前后文在时间和逻辑上贯通。例（27）划线首句表示由前文一段时间的铺叙，转回对当下情节的具体叙述，语义和叙述方式前后连贯。

四、结语与展望

本文在概念界定的基础上，对两部小说共1,594个自然语段首句进行了穷尽性分析，主要探讨了首句的语篇功能及类型。主要结论如下。

一是首句在本段的语篇功能，可分成四种互不重合的基本类型：起点句、话引句、主旨句和独句段。在全部语料中的数量和占比见表1。

表1　首句的基本功能类型

功能类型	起点句	话引句	主旨句	独句段
数量（个）	763	292	96	443
占比（%）	47.9	18.3	6.0	27.8

中国知网　https://www.cnki.net

二是起点句最为常见，是语段叙述、人物描写、环境描写等的开端和出发点。话引句是语段谈论的对象，通过与后续内容在语义或逻辑上的密切相关性，引导语段各部分形成整体连贯。主旨句所占比例最低，是语段的语义中心、记叙或描写的总述和核心。独句段仅由一个句子构成，在上下文中具有特殊的语篇功能，包括承上启下、转场功能、强调和引起读者注意、叙述人物切换。熟悉首句的语篇功能，有利于二语学习者把握首句与后续句子的关系，加深对语段的理解，提升阅读效率和准确度。

三是首句在上下段中处于“枢纽”地位，其语篇功能主要是与前段/前文以照应、连接等衔接手段和语义/逻辑连贯而相互关联，以形成语篇整体连贯，因此总体上具有承上段启下段的作用。二语学习者若能识别首句与前段的关联方式，有利于通过阅读首句快速理清小说语篇前后段的内容和逻辑发展脉络。

限于篇幅，本文仅分析了首句的语篇功能及其类型。事实上，语段首句仍具有广阔的研究空间，比如词汇和句式的使用有哪些特征，如何从形式与内容角度进行分类，前后语段的首句如何关联起来等，尚待进一步研究。

A Study of the First Sentence of Natural Paragraphs in Novel Text for International Chinese Education

YAN Yuwen LI Quan

Abstract: Teaching high-level Chinese as a second language relies on the use of novel texts, where the first sentences of natural paragraphs have significant textual functions. Compared with initial sentence, topic sentence, and central sentence, the concept of the first sentence exhibits characteristics such as broad coverage and strong identifiability. Based on the textual functions and types of the first sentence, the functions of the first sentence in a natural paragraph can be divided into four non-overlapping types: starting sentences, introducing sentences, gist sentences, and single sentence paragraphs. Starting sentences are the most prevalent ones as they initiate the narration or description of a paragraph; topic-introducing sentences are the objects of discussion in paragraphs, guiding the various parts of the paragraph to form a coherent whole through close semantic/logical relevance to subsequent content; gist sentences have the lowest proportion and serve as the semantic center of the entire paragraph. The first sentence plays a pivotal role between the preceding and subsequent paragraphs, and its textual function is mainly to connect with the previous paragraph/text through cohesive devices and semantic/logical coherence, so as to make the text coherent as a whole. Therefore, it generally serves to carry on the previous paragraph while introducing forthcoming content.

Key Words: international Chinese education; novel text; natural paragraph; first sentence

【特约编辑：陈 晨 编辑：王伟泽 责任编辑：联 谊】

中国知网 https://www.cnki.net

面向国际中文教育的同形异义量词历时考察与教学实践
——基于“管”的个案研究

郭 红 王 晓

摘 要：“管”本义为管状六孔吹奏型乐器，在引申义“一般管状物”的基础上通过不同类型的转喻发展成为容载量词“管$_1$”与个体量词“管$_2$”。“管$_1$”和“管$_2$”在语法特征、语义特征、语音特征、语用功能等方面各有异同，其中“管$_1$”多计量日化美妆用品、化学药品等物，“管$_2$”多计量笔、管状吹奏型乐器等物。在国际中文教育中适宜在“三一语法”统领下创设不同场景，对量词“管”及其他同形异义量词进行分化教学与交际练习。

关键词：国际中文教育；量词；“管$_1$”；“管$_2$”；转喻；“三一语法”

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）01-0037-11

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.01.004

引用格式：郭红，王晓. 面向国际中文教育的同形异义量词历时考察与教学实践：基于“管”的个案研究［J］. 天津师范大学学报（社会科学版），2025（1）：37-47.

一、引 言

“管”是生活中的常用量词，用以计量笔、牙膏、口红、笛子等管状事物。如吕叔湘总结的《名词、量词配合表》中用例所示，量词“管”可和名词“笔”“笛子”“牙膏”等搭配。①

魏醒、罗昕如将量词“管”称为“管状量词”，这是以名词“管”的［＋条形］［＋中空］［＋细长］［＋非抽象］语义特征为出发点进行的命名，准确地对应了所计量事物的形态特征。②但这样的称名方式有一定的局限性，仅描写了量词“管”所计量事物的形态特征，而未说明该量词的具体分化情况，无法解释诸如“一管牙膏”与“一管笔”等数量名短语中量词使用效果的不同，造成了其下属小类的混同。魏醒、罗昕如仅基于其蕴含的“管状”义特征，考察了“管”由名词

收稿日期：2024-08-08；**修回日期**：2024-12-14

作者简介：郭红，天津师范大学（天津 300387）国际教育交流学院副教授；王晓，天津师范大学国际教育交流学院硕士研究生。

基金项目：国家社会科学基金一般项目“汉语规约化否定回应表达的系统构建、会话组织与演化机制研究”（24BYY026）和教育部中外语言交流合作中心 2022 国际中文教育研究课题重点项目“《国际中文教育中文水平等级标准》与《面向世界的语言学习标准》相结合的美国中文教学课程标准与评价研究”（22YH15B）的阶段性研究成果。

① 吕叔湘主编：《现代汉语八百词（增订本）》，北京：商务印书馆，1999 年，第 709－715 页。

② 魏醒、罗昕如：《管状量词“管”的考察》，《皖西学院学报》，2020 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

发展为量词的历程，但并未说明“管”成为量词的认知促动因素。陈绂也并未做出合理的分类及解释。①

针对以上问题，本文将从量词“管”的来源及分化展开研究，以实现对同形异义量词“管”（即后文容载量词“管$_1$”与个体量词“管$_2$”）的拆解与分析。

二、量词“管”的来源及分化

《说文解字·竹部》：“管，如篪，六孔。十二月之音。物開地牙，故謂之管。从竹官聲。琯，古者管以玉。舜之時，西王母來獻其白琯。前零陵文學姓奚，於伶道舜祠下得笙玉琯。夫以玉作音，故神人以和，鳳皇來儀也。从玉官聲。”由此可知“管”的本义是管状六孔吹奏型乐器，其突出特点是形状为“管”状。在此须辨明的是，谷衍奎认为，《说文解字》此处“所释为引申义。本义当为竹管，即截取竹子的一段而成的圆筒状东西”，且他认为“管状乐器”义是在“竹管”义的基础上引申产生的；但他并未在所谓“竹管”这一义项下给出古籍中的相关用例，理据不足，难以自圆其说。② 据笔者考，“竹管”这一释义大致对应古代汉语中的“筒”或“竿”，而非“管”。且回看《说文解字》解释，“管”“琯”分别指称竹制吹奏乐器和玉制吹奏乐器，与同属《说文解字·竹部》的“竿”③“筒”④ 等字各有分工，指称明确，不宜混同。故我们仍采《说文解字》之说：“管”的本义为管状六孔吹奏型乐器。

魏醒、罗昕如对在教育部语言文字应用研究所计算语言学研究室的语料库中检索得到的古代汉语相关语料进行统计分析后，梳理了汉语中“管”的演变过程：“从周朝到魏晋六朝，‘管’主要作为语素和名词，表‘乐器、乐器部件、竹管、笔管’等细长的圆筒形物；从隋唐五代开始，‘管’慢慢地由名词向量词发展，处于过渡时期；宋朝开始，‘管’的量词用法趋于成熟，成为一个独立的量词。但是，清朝以前，‘管’作为量词修饰的名词还是很单一，通常是‘笔’和‘乐器’，只有极个别情况用来修饰‘锁’。”⑤ 王力指出：“一般来说，单位词是由普通名词演变而成的，并且它们的语法意义就是由它们的本来意义引申的。”⑥“管”由“管状物”这一引申义产生了向“管状”特征发展变化的可能性。可以说，量词“管”的产生经历了一个由表具体事物的名词逐步虚化（语法化）的过程。量词“管”在这一发展、使用过程中也逐步分化为容载量词“管$_1$”（如“一管牙膏”中的“管”）和个体量词“管$_2$”（如“一管笔”中的“管”）。其背后原因，我们可以从认知角度加以说明。

对于牙膏这样的非离散性事物而言，在需要计量的时候，其容器便是与之关系最密切的。正如李计伟指出的：“从情景框架的角度说，容器中的容纳物与容纳它的容器关系是最密切的、最相关的；从概念转喻的层面，或者说从概念ICM⑦的角度来说，容纳物需要一个计量单位的时候，容纳它的容器是最相关的也是最容易想到的可以借来作为计量单位的一个

① 陈绂主编：《汉语量词详解与溯源词典》，北京：语文出版社，2024年，第146－147页。

② 谷衍奎将“管”的演变描写为：“本义为①竹管：把竹子截断做几个～子。引申泛指②像竹管一样圆筒状的东西或器件：四寸之～无当，必不满也……”在本义处并未给出古代汉语实际用例。参看谷衍奎：《汉字源流字典》，北京：华夏出版社，2003年，第1731页。

③ 《说文解字·竹部》：“竿，竹梃也。从竹干聲。古寒切。”

④ 《说文解字·竹部》：“筒，斷竹也。从竹甬聲。徒紅切。”

⑤ 魏醒、罗昕如：《管状量词“管”的考察》，《皖西学院学报》，2020年第4期。

⑥ 这里的“单位词”指量词。参见王力：《汉语史稿》，北京：中华书局，1980年，第238页。

⑦ 理想认知模型，Idealized Cognitive Model，简称ICM。

中国知网　https://www.cnki.net

FORM-CONCEPT。”[①]由此，我们可以说，容载量词“管$_1$”是通过转喻生成的，其生成过程可表示为拉登和佐尔坦·科韦切斯提出的“把形式－概念 A 作为形式 A 所具有的 B 概念”（FORM-CONCEPT$_A$ FOR FORM$_A$-CONCEPT$_B$）[②]，也就是把作为容器的“管”当作容纳物单位的“管”，即通常所说的“容器—容纳物模式”。

“管”从“管状六孔吹奏型乐器”的意义引申泛指一般管状物，又从一般管状物发展为计量管状物的量词。“管”是一般管状物（如笔）最为重要的组成部分，也是最为凸显的特征，故通过转喻，用这最为重要、最为凸显的部分作为整个管状物的计量单位，这便是个体量词“管$_2$”，其转喻生成类型是拉登和佐尔坦·科韦切斯提出的“把表示事物一部分的形式－概念当作该事物的单位”（FORM-CONCEPT ABOUT A PART OF A THING FOR THE THING'S UNIT）[③]，即通常所说的“部分—整体模式”。

由上文论述可知，容载量词“管$_1$”与个体量词“管$_2$”都是在“管”引申义的基础上通过转喻成为量词的，只是二者转喻生成过程有所区别。

三、量词“管”的句法语义特征及功能分析

描写量词的句法语义特征有助于我们全方位、多角度地了解其用法、功能，以更加有效地进行国际中文教育教学实践。本节将基于上文的历时考察，本着分化的原则，分别分析容载量词“管$_1$”与个体量词“管$_2$”的语法特征、语义特征及语用功能。其中语法特征部分涉及后接名词、前加数词及其他项、前加形容词等方面；语义特征部分由基义及陪义展开，总结其两方面的微观义值；语用功能则涉及范畴化等内容。

（一）容载量词“管$_1$”

1.“管$_1$”的语法特征

根据宗守云的梳理，诸多学者曾分别以列举、关系为取向，选用描写主义理论，对量词进行了描写与分类[④]，如赵元任运用结构主义语言学的方法对汉语量词展开研究，就数词是否限于“一”、是否能够重叠、是否能够带“的”等方面进行了描写[⑤]；陆俭明进行了穷尽性的描写，构建了一个包含数词、形容词、量词、名词相互制约的全局性模式[⑥]；邵敬敏对名量词与名词的语义选择进行了研究[⑦]。以上研究为量词的语法特征描写拟定了较为详尽的范式。本文在此基础上对量词“管$_1$”进行语法特征描写。

1.1 后接名词的限定：含［＋事物］［＋可被容纳］［± 可数］语义特征

量词的后接名词代表着它所计量的事物。“管$_1$”作为非通用量词，对后接名词有着一定的限制。我们可以对其后接名词的语义特征进行描写。在此列出以“一管 N”为关键词检索自 BCC 语料库[⑧]多领域门类的部分实际语料。

（1）房间里所有易碎的东西全被打碎了；洗面池上的镜子、镜子两侧化妆用的灯，淋浴间

① 李计伟：《类型学视野下汉语名量词形成机制研究》，北京：商务印书馆，2017 年，第 165 页。

② Radden, Günter & KÖvecses, Zoltán. Towards a Theory of Metonymy // Klausuwe Panther & Günter Radden ed. *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999, pp. 17-59.

③ Radden, Günter & KÖvecses, Zoltán Towards a Theory of Metonymy.

④ 宗守云：《汉语量词的认知研究》，北京：世界图书出版公司北京公司，2012 年，第 8－20 页。

⑤ 赵元任：《汉语口语语法》，吕叔湘译，北京：商务印书馆，1979 年，第 263－277 页。

⑥ 陆俭明：《数量词中间插入形容词情况考察》，《语言教学与研究》，1987 年第 4 期。

⑦ 邵敬敏：《量词的语义分析及其与名词的双向选择》，《中国语文》，1993 年第 3 期。

⑧ 参见 http://bcc.blcu.edu.cn/。

中国知网　https://www.cnki.net

的门，盛放化妆品、洗浴液、漱口液的三个玻璃架。一管牙膏涂抹在浴室防滑垫上。胭粉撒得到处都是。（哈雷斯《情孽》）

（2）康伟业给段莉娜一会儿买一管口红，一会儿买一瓶香水，一会儿买两双丝袜。（池莉《来来往往》）

（3）他又装满了一管麻醉剂，但是决定先等一等。（乔纳森·凯勒曼《屠场》）

（4）记者看到有一名工作人员从游泳池中舀出一点池水倒入一管试剂中，原来他们每隔两小时要检测一次余氯的含量，以便掌握池水的pH值。（《人民日报》2000年）

（5）年长的护士说，她打开抽屉，递给茹泽娜一管药片，“拿着，吃一片！你太紧张了，这会使你镇定下来。”（米兰·昆德拉《为了告别的聚会》）

由对语料的分析可知，“管$_1$”所计量的事物可为日化美妆用品、化学药品等，我们可从表这些事物的名词中提取出［+事物］［+可被容纳］［±可数］的语义特征。

1.2 前加项：非负数、序数词、概数词、指示代词、疑问代词等

量词“管$_1$”的前加成分可以为确数词［如（6）］、概数词“几”“数”“若干”“许多”［如（7）］、序数词［如（8）］、指示代词“这”“那”（及与确数词、概数词“几”“许多”“数”“若干”、不定量词“些”的组合）［如（9）］、疑问代词“哪”（及与概数词“几”）、疑问代词“几”［如（10）］等。其中量词“管$_1$”对相应的确数词有限制，其他成分的使用则相对自由灵活：如（6）所示，“管$_1$”前的确数须为非负数，限制条件相对宽松。

（6）一管口红	零管试剂	三管药片	半管牙膏	*负四管麻醉剂
（7）几管口红（陈述语气）	许多管试剂	数管药片	若干管牙膏	
（8）第一管口红	第四管试剂	第二管药片	第三管牙膏	
（9）这管口红	那几管试剂	那管药片	这几管牙膏	
（10）几管口红（疑问语气）	哪几管试剂	哪几管药片	哪管牙膏	

1.3 重叠形式：一管管（的）N、一管（又）一管的N

以“管$_1$”为量词构成的数量名短语常规形式为数词+量词“管”+名词，如“一管口红”“一管药片”等。量词“管$_1$”可以重叠，与数词等组合为“一管管（的）N”或“一管（又）一管的N”式，表示大量。如（11）（12）所示，此时数词只能为“一”。

（11）一管管（的）口红　一管管（的）试剂　一管管（的）药片　一管管（的）牙膏

（12）一管一管的口红　一管又一管的试剂　一管一管的药片　一管又一管的牙膏

1.4 量词“管$_1$”前可加形容词“大”“小”“整”

陆俭明提到现代汉语中存在“数词+形容词+量词+名词”的结构，其中形容词一般仅能为“大”“小”“薄”“厚”“长”“满”“整”等。陆文指出，数量词中间插入形容词，其作用在于强调量的多少，带夸张语气，相当于后来学界提出的“主观量”。[①] 董淑慧指出，量词具有强空间性，它以意象图式储存于我们的大脑中，在表达过程中得以激活。“管$_1$”与容积相关，是事物被置于某容器之内表现出来的量性特征。[②] 因此如例（13）（14）（15）所示，基于“语义一致性”原则，“管$_1$”前可添加形容词“大”“小”“整”。

（13）一大管口红　一大管试剂　一大管药片　一大管牙膏

（14）一小管口红　一小管试剂　一小管药片　一小管牙膏

（15）一整管口红　一整管试剂　一整管药片　一整管牙膏

① 陆俭明：《数量词中间插入形容词情况考察》，《语言教学与研究》，1987年第4期。

② 董淑慧：《“数形量名”结构中形、量、名的语义选择》，《汉语学习》，2023年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

1.5 数量名短语封闭性：较弱

“管”作为容载量词，通常只计量日化美妆用品、化学药品等。但关于容载量词和名词的组合，邵敬敏指出：“这类量词与名词组合时，主要取决于名词所代表事物与量词所代表容器之间的可容性。即只要情理许可，这类组合便成立，否则便难以成立。”① 因此“管$_1$”对名词的限制相对宽松，理论上讲，符合［＋事物］［＋可被容纳］［± 可数］特征的事物都可进入“管$_1$”的计量范围，因此以“管$_1$”为量词构成的数量名短语数量众多、封闭性较弱。

2.“管$_1$”的语义特征

关于语义特征，学界历来有从理性义、附加义两方面分别描写的传统。其中附加义部分，通常采形象、情感、语体三元论，何杰便从这三个角度对量词进行了附加义描写。② 然而，现有研究对量词理性义的描写尚无较为完善的范式，因而本文根据张志毅、张庆云对义位微观结构的考察，对“管$_1$”“管$_2$”分别进行基义、陪义两层面的描写。其中基义部分地相当于传统词汇学（或语义学）的理性义、概念义，是义位的基本义值，是义位的核心；陪义是义位的附属义值，能加强语言的表达功能，采“属性陪义、情态陪义、形象陪义、风格陪义、语体陪义、时代陪义、方言陪义、语域陪义、外来陪义”九元论。③ 下文将就“管$_1$”基义、陪义两层面的主要特征进行描写。

2.1 基义层面：表示容器、表数通常非止一个

2.1.1 表示容器

“管$_1$”基义层面的首要语义特征是表示容器，这也是容载量词的共性特征。表示容器这一基义是量词“管$_1$”与具有［＋事物］［＋可被容纳］语义特征的后接名词达成双向选择的必要条件。

2.1.2 表数通常非止一个

石毓智提到，“数量特性也是一个概念最稳固的语义特征之一，它一般不受时地因素的影响”④。“管$_1$”表数通常非止一个，如“一管牙膏”“一管口红”都应该是有相当数量的牙膏或口红，“一管钢珠”“一管药片”更是包含不止一个钢珠、药片。宗守云虽未直接将容载量词“管$_1$”列入集合量词附类，但由于其界定容载量词的标准为“只考虑常用容器，不考虑生僻容器”“只考虑基本形式，不考虑派生形式”“只考虑大量容器，不考虑小量容器”⑤，可将“管$_1$”类推纳入集合量词附类，突显“表数通常非止一个”的意义。

2.2 陪义层面：鲜明的［＋管状］形象陪义、无特定语体陪义

2.2.1 鲜明的［＋管状］形象陪义

张志毅、张庆云指出，形象陪义是陪义中显现的伴随对象的形、色、音或味等义值。⑥“管$_1$”具有鲜明的［＋管状］形象陪义，生动地揭示了容器的外形特征，能让人迅速产生联想，从而把握被计量事物的形状样态。

2.2.2 无特定语体陪义

张志毅、张庆云指出，义位在语体类别领域的常态、最佳分布，就是义位的语体属性，由此给定一些义位以一种补充义值，即语体陪义。⑦ 从语料中可看出，“管$_1$”在口语对话、书面语科技文献中都有出现，可见无特定语体陪义。

① 邵敬敏：《量词的语义分析及其与名词的双向选择》，《中国语文》，1993 年第 3 期。

② 何杰：《现代汉语量词研究》，北京：民族出版社，2000 年，第 84－118 页。

③ 张志毅、张庆云：《词汇语义学》，北京：商务印书馆，2001 年，第 19－74 页。

④ 石毓智：《语法的认知语义基础》，南昌：江西教育出版社，2000 年，第 73 页。

⑤ 宗守云：《从数和整体意义看集合量词的性质、范围和类别》，《语言科学》，2007 年第 1 期。

⑥ 张志毅、张庆云：《词汇语义学》，第 49 页。

⑦ 张志毅、张庆云：《词汇语义学》，第 51 页。

中国知网　https://www.cnki.net

3.“管$_1$”的语音特征

在读音方面，“管$_1$”在口语中可以儿化。交际中人们会自然而然将儿化后的“管儿”理解为表示细长圆筒状容器的名词，继而借用作容载量词，用以计量被管状物容载的事物。

（16）一管儿口红　两管儿试剂　那管儿药片　几管儿牙膏

4.“管$_1$”的语用功能

4.1“管$_1$”具有较强的范畴化功能

宗守云指出，量词的最基本功能就是范畴化功能，即把所选择的名词性成分归为一类。[①]他还指出，计量集体事物的集合量词范畴化功能较强。[②]作为集合量词之附类的容载量词“管$_1$”将具有［＋事物］［＋可被容纳］［± 可数］语义特征的名词性成分归为了一类，体现了较强的范畴化功能。

4.2“管$_1$”具有［＋计数，＋测量］的功能

李旭平将罗斯坦“计数/测量”理论[③]应用于汉语，并以此参数对汉语量词进行了［＋计数，－测量］［＋计数，＋测量］［－计数，－测量］［－计数，＋测量］的四项分类。[④]张耕解释，“‘测量’功能表示的是非离散的‘量’，包括重量、长度、面积、体积等”[⑤]。宗守云指出：“集合量词除了承担范畴化功能，还分担了‘计数’功能；在传递信息方面，集合量词还传递了‘非止一个’这样的数量信息。”[⑥]根据李文的分类标准及宗文论述，我们可逆推作为集合量词附类的容载量词“管$_1$”的功能为［＋计数，＋测量］，只不过二者是结合在一起的。

4.3“管$_1$”的有界化功能

事物占据空间，有“有界”和“无界”之分。这种概念与认识上的“有界”和“无界”的对立在语法上的典型反映就是名词可数和不可数的对立。沈家煊指出：“有界名词的本质是它所指事物的个体性和可数性，无界名词的本质是它所指事物的非个体性和不可数性。”[⑦]“管$_1$”所计量的一部分事物是不可数的，本来无界的事物加上容载量词后会变为有界，如“一管牙膏”，这就是“管$_1$”的有界化功能。

（二）个体量词“管$_2$”

1.“管$_2$”的语法特征

1.1 后接名词的限定：含［＋事物］［＋管状］［＋可数］语义特征

“管$_2$”作为非通用量词，对后接名词也有着一定的限定。我们可以对后接名词的语义特征进行描写。在此列出以“一管N”为关键词检索自BCC语料库多领域门类的部分实际语料。

（17）有天早晨，于什鲁忽然灵机一动，要把他这一“拿手好菜”给过路行人介绍一番，他拿起一管毛笔，在一个黑颜料钵里蘸上墨汁，由于他的拼写法和他的烹调法同样有他的独到之处，便在他的墙上信手涂写了这几个引人注目的大字：CARPESHOGAS。（雨果《悲惨世界》）

（18）一带阴阴的都是细柳，柳树上拴着两头黄牛，绿莎草上睡着三四个牧童，远远地又有一个牧童，倒骑着一头黄牛，口中呜呜咽咽吹着一管笛子来。（施耐庵《水浒传》（下卷））

① 宗守云：《汉语量词的认知研究》，北京：世界图书出版公司北京公司，2012年，第181页。

② 宗守云：《量词的范畴化功能及其等级序列》，《上海师范大学学报（哲学社会科学版）》，2014年第1期。

③ Rothstein, Susan. Individuating and measure readings of classifier constructions: Evidence from Modern Hebrew. *Brill's Annual of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 2009（1）.

④ Li Xuping. *Numeral Classifiers in Chinese*: *The Syntax-semantics Interface*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013.

⑤ 张耕：《论量词前形容词的功能游移和语用叠加》，《当代语言学》，2023年第4期。

⑥ 宗守云：《量词的范畴化功能及其等级序列》。

⑦ 沈家煊：《“有界”与“无界”》，《中国语文》，1995年第5期。

中国知网　https://www.cnki.net

（19）你留了这一管箫给我，难道是你早就知道你这一去，咱们便会阴阳两隔？（沧浪生《情剑山河》）

（20）因我看清了自己在人间的种种不愿舍弃的热望以及每次追求而得来的懊丧，所以连自己也不愿再同情这未能悟彻所引起的伤心。更哪能捉住一管笔去详细写出自怨和自恨呢！（丁玲《莎菲女士的日记》）

（21）在书房中，我看到香的保镖之一，坐在书桌面前抹一管猎枪，他慢条斯理，仔仔细细的拭抹，听见我的脚步声与喘气声，并没抬起头来。（亦舒《香雪海》）

（22）在他脚前不远的地方，几个老儿在轮流吧着一管旱烟。（陈世旭《将军镇》）

通过对语料的分析可知，“管$_2$”所计量的事物可为笔、管状吹奏型乐器、枪械、烟管等。我们可从中提取出［＋事物］［＋管状］［＋可数］的语义特征。

1.2 前加项：非负整数、序数词、概数词、指示代词、疑问代词等

同量词“管$_1$”一样，量词“管$_2$”的前加成分也可以为确数词［如（23）］、概数词“几”“数”“若干”“许多”［如（24）］、序数词［如（25）］、指示代词“这”“那”（及与确数词、概数词“几”“许多”“数”“若干”、不定量词“些”的组合）［如（26）］、疑问代词“哪”（及与概数词“几”、不定量词“些”的组合）与疑问代词“几”［如（27）］等。同量词“管$_1$”一致，量词“管$_2$”对相应的确数词也有限制，其他成分的使用则相对自由灵活。如（23）所示，“管$_2$”前的确数须为非负整数。个体不能分割计量，也不能虚无存在。因此确数词为小数及负数时，以“管$_2$”为量词构成的数量名短语不成立。

（23）一管箫	零管笔	三管猎枪	*半管笛子	*负四管旱烟
（24）几管箫（陈述语气）	许多管笔	数管猎枪	若干管旱烟	
（25）第一管箫	第四管笔	第二管猎枪	第三管旱烟	
（26）这管箫	那几管笔	那管猎枪	这些管旱烟	
（27）几管箫（疑问语气）	哪几管笔	哪些管猎枪	哪管旱烟	

1.3 重叠形式：一管管（的）N、一管（又）一管的N

除常规形式外，量词“管$_2$”也可以重叠，与数词等组合为“一管管（的）N”或“一管（又）一管的N”等重叠形式，表示大量。如例（28）（29）所示，此时数词只能为“一”。

（28）一管管（的）箫　一管管（的）笔　一管管（的）猎枪　一管管（的）旱烟

（29）一管一管的箫　一管又一管的笔　一管一管的猎枪　一管又一管的旱烟

1.4 量词“管$_2$”前不能加形容词

我们在BCC语料库多领域门类中依次检索，发现量词“管$_2$”前不能加形容词。我们认为这是由于“管$_2$”所计量的事物多属于生活或工作用具等，人们往往聚焦于其功能（演奏、书写等），不会对其外在样态或量的大小加以过多关注。

（30）*一大管箫　*一大管笔　*一小管箫　*一小管笔

（31）*一薄管箫　*一薄管笔　*一薄管箫　*一厚管笔

（32）*一长管箫　*一长管笔　*一长管猎枪　*一长管旱烟

（33）*一满管箫　*一满管笔　*一整管箫　*一整管笔

1.5 数量名短语封闭性：较强

“管$_2$”仅可与含［＋事物］［＋管状］［＋可数］语义特征的名词组合，可组配数量比较有限。基于这种情况，即便“管$_2$”前加的确数词为非负整数，理论上无穷无尽，但实际组配出的以“管$_2$”为量词构成的数量名短语封闭性仍然较强，这与“管$_1$”的对应情况有较大不同。

中国知网　https://www.cnki.net

2.“管$_2$”的语义特征

下文将继续根据张志毅、张庆云对义位微观结构的考察①，就“管$_2$”基义、陪义两层面的突出特征进行描写。

2.1 基义层面：表示个体、表数为一

2.1.1 表示个体

“管$_2$”在量词系统中属于个体量词，其最基本的语义特征自然就是个体。这与其后接名词的个体性与可数性是一致的。

2.1.2 表数为一

作为个体量词，“管$_2$”表数只能为一，如“一管笔”只能是一支笔；不同于“管$_1$”的表数“非止一个”。

2.2 陪义层面：鲜明的［ + 管状 ］形象陪义、较强的书面语体陪义

2.2.1 鲜明的［ + 管状 ］形象陪义

“管$_2$”具有鲜明的［ + 管状 ］形象色彩义，描摹了外在形象特征，使其与具有［ + 事物 ］［ + 管状 ］［ + 可数 ］语义特征的后接名词有了组合的可能；同时能让人迅速产生联想、把握被计量事物的形状。这种形象陪义和“管$_1$”是一致的，这也正是造成既往研究中“管$_1$”与“管$_2$”混同迷局的语义前提。

2.2.2 较强的书面语体陪义

“管$_2$”具有较强的书面语体陪义，多出现于文学语言，严密规范、文雅庄重，有着独特的表达效果，如上例（17）至（22）。

3.“管$_2$”的语音特征

上文提到，“管$_1$”在口语中可以儿化，“管$_2$”则不能儿化，这与“管$_1$”“管$_2$”各自适用的语体相一致。据我们调查，例（34）在听感上难以接受，因此（34）不成立。

（34）* 一管儿箫　* 一管儿笔　* 一管儿猎枪　* 一管儿旱烟

4.“管$_2$”的语用功能

4.1 “管$_2$”具有很强的范畴化功能

正如宗守云所言，个体量词不承担信息功能，范畴化功能比较纯粹，因此具有很强的范畴化功能。②“管$_2$”正是通过将具有［ + 事物 ］［ + 管状 ］［ + 可数 ］语义特征的名词性成分归为一类，实现了其范畴化功能。

4.2 “管$_2$”具有［ + 计数，– 测量 ］的功能

此处根据前述李旭平③及罗斯坦④对汉语量词“计数/测量”的四项分类标准对“管$_2$”进行功能描写。张耕解释：“‘计数’功能表示的是离散个体的‘数’，通俗地讲就是‘个数’。”⑤据该分类标准，我们可以说量词“管$_2$”的功能为［ + 计数，– 测量 ］。

四、国际中文教育中量词“管”的教学

国际中文教育研究的根本目的在于指导教学实践，这要求我们充分利用本体研究成果，在

① 张志毅、张庆云：《词汇语义学》，北京：商务印书馆，2001年，第19—74页。

② 宗守云：《量词的范畴化功能及其等级序列》，《上海师范大学学报（哲学社会科学版）》，2014年第1期。

③ Li Xuping. *Numeral Classifiers in Chinese: The Syntax-semantics Interface*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013.

④ Rothstein, Susan. Individuating and measure readings of classifier constructions: Evidence from Modern Hebrew. *Brill's Annual of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 2009（1）.

⑤ 张耕：《论量词前形容词的功能游移和语用叠加》，《当代语言学》，2023年第4期。

中国知网　https://www.cnki.net

新兴教学理念及方法指导下，进行实际的教学设计。在此，基于本文研究，我们主要依据冯胜利、施春宏所提出的“三一语法”展开教学研究设计。这种创新性的汉语教学理念将语法点的形式结构、功能意义、典型语境三者结合起来，力求最大限度地将语言知识转化为语言技能，使学生能够在实际语境中运用所学知识。[①]同时，在此体系的统领下，还可以灵活结合其他教学法，完成量词“管”的分化教学。

（一）容载量词“管$_1$”

1.“管$_1$”与“三一语法”

冯胜利、施春宏在其教学指南中做出了例释，以格式的总结为主，并采取“符号格式 + 标记词”的描写策略归纳语言点的“形式结构”；通过概括语法功能或语法意义来确定语言点的“功能作用”；同时指出某一语法结构所适用的“典型语境”。[②]本节将借鉴这种例释，对“管$_1$”进行结构、功能、语境三方面的总结。

1.1 形式结构

1.1.1 基础形式：X（非负数、序数词、概数词、指示代词、疑问代词等）+ 管$_1$ + N；

1.1.2 变体形式：一管管（的）N、一管（又）一管的 N；

N 含［ + 事物 ］［ + 可被容纳 ］［ ± 可数 ］语义特征。

1.2 功能作用

量词。范畴化，即给可容纳于管状容器的事物归类；测量容器内非离散事物的体积或重量并表示数目；部分后接名词是［ – 可数 ］的，表示该事物的名词与容载量词“管$_1$”组合后使得本来无界的事物变为有界事物。如“一管口红”。

1.3 典型语境

1.3.1 用于描述个人护理化妆。如（35）（36）所示。

（35）我刚买了一管新口味的牙膏，你要不要试一试？[③]

（36）我很喜欢这管口红，这个颜色很适合我。

1.3.2 用于描述生物、化学实验。如（37）（38）所示。

（37）这管试剂可以检验液体的酸碱性。

（38）我今天一大早就来医院化验，足足抽了我三管血！

1.3.3 灵活用于其他日常生活场景。如（39）（40）所示。

（39）这管巧克力就送给你吧！

（40）他实在睡不着，简直想把一管安眠药都吃下去。

2.“管$_1$”与实物演示、戏剧表演

“管$_1$”并未出现在《国际中文教育中文水平等级标准》[④]中，但交际中有可能出现在个人护理化妆、生物化学实验及其他日常生活场景之中，适宜作为拓展内容进行教学。因此，针对“管$_1$”的教学与操练，教师可准备几支不同种类的管状护理化妆用品，如牙膏、唇膏、睫毛膏等；编写一个简单的个人护理化妆场景的剧本，包含使用管状化妆品的情节，以便学生在表演中自然使用量词“管$_1$”。

在引入部分，教师展示准备好的管状护理化妆用品，引导学生发现其管状的共性特征。随后，教师解释“管$_1$”作为量词的含义，即用于计量可被圆筒状容器容纳的事物；举例加深学生

① 冯胜利、施春宏：《三一语法：结构·功能·语境：初中级汉语语法点教学指南》，北京：北京大学出版社，2015 年，前言。

② 冯胜利、施春宏：《三一语法：结构·功能·语境：初中级汉语语法点教学指南》，前言。

③ 此处例句系自拟。

④ 教育部中外语言交流合作中心：《国际中文教育中文水平等级标准》，北京：北京语言大学出版社，2021 年。

中国知网　https://www.cnki.net

理解，如“一管牙膏”“一管口红”等。接着，教师介绍剧本内容，包括角色、场景和情节。剧本中应包含使用管状护理化妆用品的情节，如女主角在起床后洗护化妆过程中使用了“一管牙膏”“一管睫毛膏”和“一管口红”。随后让学生分组进行角色扮演，每组选出一名“女主角”和一名“舍友”，舍友负责提示注意事项并帮助女主角使用管状化妆品。在表演过程中，教师须注意学生使用量词“管$_1$”的情况，适时纠正学生的错误。表演结束后，教师总结量词“管$_1$”的正确用法。

生物化学实验及其他日常生活场景的教学与上述教学设计类同，教师需提前准备相应的实物道具，创设生动的情景语境，让学生身临其境地学习“管$_1$”的用法。

（二）个体量词“管$_2$”

1.“管$_2$”与“三一语法”

1.1 形式结构

1.1.1 基础形式：X（非负整数、序数词、概数词、指示代词、疑问代词等）+管$_2$+N；

1.1.2 变体形式：一管管（的）N、一管（又）一管的N；

N含［+事物］［+管状］［+可数］语义特征。

1.2 功能作用

计量管状事物；范畴化（对管状事物进行归类）；适用于相对正式文雅的语体。

1.3 典型语境

1.3.1 用于乐器演奏。如（41）（42）所示。

（41）这管洞箫是他最喜欢的乐器。

（42）那管竹笛好像和她心意相通，她演奏起来极为动人。

1.3.2 用于文字书写。如（43）（44）所示。

（43）请把那管笔给我，我要签个字。

（44）这个学期他选修了中国书法课，所以他买了两管毛笔。

1.3.3 灵活用于其他一些场景。如（45）（46）所示。

（45）他提着一管猎枪，钻进了森林。

（46）她笑着向我们展示了她爷爷留下的一管旱烟。

2.“管$_2$”与图片展示

“管$_2$”也未出现在《国际中文教育中文水平等级标准》[①]中，但同样有可能出现在乐器演奏、文字书写及其他场景之中，因此同样适宜作为拓展内容进行教学。卢福波提倡量词的认知教学，强化学习者对量名组合关系的理解；同时在教学中灵活运用图片、实物，将之作为唤起学生记忆的线索，帮助学生形成长时记忆，在应用时准确提取。[②]因此，针对“管$_2$”的教学与操练，教师可向学生展示笛子、毛笔等实物或图片，引出量词“管$_2$”的教学。可以提问“你们知道怎么描述这些物品的数量吗”，引导学生思考并回答。在这一过程中，如果学生灵活回答“支”“枝”“根”等，教师可给予及时肯定，并做好旧知识与新知识的衔接。教师展示多管笛子及毛笔等（或图片），并告诉学生：“一管、两管、三管……这些都是用来描述笛子、毛笔的数量，而‘管’就是这个量词。”同时，给出例句“他有三管笔”，让学生跟读并理解。接着，教师可以将几种管状事物（或图片）逐一展示给学生看，并说出对应的句子，如“这是一管笛子”“这两管毛笔非常贵”等。在练习部分，教师可以给出一些图片，让学生快速说出图中管状事物的数量，并在教师创设的乐器演奏、文字书写等情景（如晚会表演、书法课准备）中使用量词“管$_2$”。最后，

① 教育部中外语言交流合作中心：《国际中文教育中文水平等级标准》，北京：北京语言大学出版社，2021年。

② 卢福波：《汉语语法教学理论与方法》（第二版），北京：北京语言大学出版社，2022年，第102－105页。

中国知网　https://www.cnki.net

总结量词“管$_2$”的用法，强调其在描述管状事物数量准确性时的作用。卢福波指出，用意象图式所形成的范畴来解决教学问题，实际是在解读汉语抽象思维的认知过程，解读从具体体验到抽象概念形成的过程。当意象图式被激活时，就可与范畴或概念对应起来，从而为理解抽象概念提供依据，建立量名范畴意识，解释名量与事物的关系或以此类推更多同类事物，从而达到培养学习者举一反三、同类推导的汉语语言能力的目的。①

五、结　语

本文以量词“管”作为个案进行研究，由其来源切入、进行历时考察，阐述了其在引申义基础上通过不同转喻过程发展分化为容载量词“管$_1$”及个体量词“管$_2$”的历程。在此基础上针对其语言学特征，描写了二者在计量事物、前加数词及其他项、前加形容词等多方面的语法特征及基义、陪义两方面的不同语义特征，尝试考察了二者的语音特征，并对各自的语用功能进行了归纳总结。基于二者在不同层面的鲜明区别，进行了在“三一语法”统领下创设典型场景、灵活使用丰富多彩的教学手段，分别展开量词“管$_1$”和“管$_2$”教学的设计。本文的个案研究提示我们，在国际中文教育实践中，对于同形异义量词适宜进行分化教学与交际练习。

Diachronic Research and Teaching Practice of Homonymous Classifiers② with Different Meanings for International Chinese Education

—— A Case Study Based on “Guan”

GUO Hong　WANG Xiao

Abstract: “Guan”（“管”）originally meant a flute-like instrument with six holes, and then developed into a container-carrying classifier “Guan$_1$”（“管$_1$”）and an individual classifier “Guan$_2$”（“管$_2$”）through metaphorical extension from its original meaning of “general cylindrical objects”. “Guan$_1$”（“管$_1$”）and “Guan$_2$”（“管$_2$”）have similarities and differences in grammatical features, semantic features, phonetic features, and pragmatic functions. Among them, “Guan$_1$”（“管$_1$”）is often used to measure daily cosmetics and chemical drugs, and “Guan$_2$”（“管$_2$”）is often used to measure pens, flute-like instruments, etc. In international Chinese education, it is advisable to create different scenarios under the guidance of “Trinitarian Grammar” approach to differentiate the teaching and communicative practice of the classifier “guan” and other homonymous classifiers.

Key Words: international Chinese education; classifier; “Guan$_1$”; “Guan$_2$”; metonymy; “Trinitarian Grammar”

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

① 卢福波：《基于汉语特点的名量范畴及其认知教学研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2021 年第 1 期。

② 严格来讲，classifier 仅对应汉语个体量词，即本文讨论的“管$_2$”；集合量词应译为 measure words，本文所论“管$_1$”属于此。

中国知网　https://www.cnki.net

世界汉语教学学会“国际中文教育”专栏

本专栏专家主持 钟英华：天津师范大学原校长，教授，博士生导师；天津市政协科教委副主任，市社科联兼职副主席，世界汉语教学学会会长，全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会副主任委员，天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院院长。

基于“表达驱动”教学理论的场景式汉语语法教学：三大转向与四步路径

余江英 秦嘉旭 杨雨蒙

摘 要：“表达驱动”教学理论为国际中文教育学术理论创新做出示范，亦为汉语语法教学实践创新提供重要参考。文章基于对国际中文新手教师教学实践的观察，提出场景式汉语语法教学，鼓励新手教师融合生活逻辑，激发学生学会具体常用、真实有效、清楚得体的汉语表达。场景式汉语语法教学要求实现三大转向，即从教学语法转向场景式语法、从教师生活转向学生生活、从中文表演转向中文表达；遵循“选题—固本—创意—构景”四步路径，按照“引景—入景—串景—定景—取景”五个步骤完成构景。经检验，场景式汉语语法教学能高效化解语法教学难点与学生高频偏误点，已得到较好的实践反馈，其教学效果的进一步优化还有赖于场景化汉语语法阐释库的构建。

关键词：表达驱动；场景式汉语语法教学；三大转向；国际中文新手教师

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）02-0001-11

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.02.001

引用格式：余江英，秦嘉旭，杨雨蒙．基于“表达驱动”教学理论的场景式汉语语法教学：三大转向与四步路径［J］．天津师范大学学报（社会科学版），2025（2）：1-11.

一、引 言

作为新兴学科，国际中文教育正逐渐形成自己的学科体系与学术体系。[①]学术体系是学术、

收稿日期：2024-11-15；**修回日期**：2025-01-11

作者简介：余江英，云南大学（昆明 650091）汉语国际教育学院副院长、副教授；秦嘉旭，云南大学汉语国际教育学院硕士研究生；杨雨蒙，云南大学汉语国际教育学院硕士研究生。

基金项目：教育部人文社会科学研究一般项目“‘一带一路’建设中的教育交流合作研究：新中国成立 70 年来华留学教育视角”（20XJCZH012）、2023 年度云南省专业学位研究生教学案例库建设项目“国际中文教育硕士语法教学案例库建设”（CY22622202）、云南大学第三届专业学位研究生实践创新项目“基于互动语言学的汉语‘场景化’语法阐释库构建研究”（ZC-23235437）。

① 陆俭明、崔希亮、李泉等：《“新时代国际中文教育高质量发展与创新”多人谈》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

学科和话语体系建设的中间环节和关键步骤。[①] 鉴于此，学界前辈正为国际中文教育学术理论创新做出示范，国内先后产生了“产出导向法”和“表达驱动”等原创二语教学理论，为汉语教学创新设计提供新的理论依据与重要参考。[②]

“表达”与“驱动”在《现代汉语词典（第7版）》中分别意为“表示思想、感情”“驱使、推动，或者是施加外力，使动起来”。“表达驱动”即学生受真实表达意愿驱动，将思想、情感与价值观通过语言输出的动态过程。斯温（Swain）提出著名的“语言输出假说”，强调以可理解性的输出作为语言学习的主要驱动力，最早以表达结果为导向强调输出在语言学习中的重要性。[③] 国内学者靳洪刚首次引入“有效输出”理念。[④] 此后，基于“输出”视角的教学法理论创新也先后涌现：王初明提出“写长法”[⑤]“续论”[⑥]“多轮续写”[⑦]等教学法，从写作层面对有效输出进行了发展；文秋芳提出“产出导向法”，强调学生学习有效性，以学生学习的产出成果来衡量教学目标是否实现[⑧]；钟英华在此基础上提出的“表达驱动”教学理论，缘起于20世纪90年代，逐渐形成于21世纪初，亦是从“输入”端驱动“输出”，强调“地道言语输入”驱动、“真实表达需求”驱动，从而让学生有话可说、有话想说、说得有用、说得地道[⑨]。从“语言输出”到“有效输出”再到“续写输出”，又从“产出导向”到“表达驱动”，“表达驱动”理论的源与流得以厘清。

“表达驱动”教学理论启示我们，“理论语法”到“教学语法”尚不足充分驱动表达，还需完成从“教学语法”到“场景式语法”的转变。文章基于“表达驱动”教学理论，在前辈学者的基础上，提出“场景式汉语语法教学”，以期进一步优化汉语语法教学效果。

---

① 李宝贵、魏禹擎、李慧：《国际中文教育“三大体系”构建：内涵意蕴、现实境遇与实践逻辑》，《华文教学与研究》，2023年第2期。

② 参见文秋芳：《构建“产出导向法”理论体系》，《外语教学与研究》，2015年第4期；杨薇、石高峰、钟英华：《“表达驱动”教学理念与戏剧形式国际中文教学实践》，《汉语学习》，2022年第3期；钟英华、励智、丁兰舒：《“表达驱动”教学理念与国际中文教学资源建设》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2022年第6期；钟英华、于泓珊、杨薇：《国际中文教育“表达驱动”教学理论与实践》，《世界汉语教学》，2023年第3期。

③ Swain M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development.// Gass S M & Madden C G eds. *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, MA: Newbury House, 1985, pp. 235-253.

④ 靳洪刚：《语言定式教学法在中文习得和中文教学中的作用》，《美国中文教师学会学报》，2004年第1期。

⑤ 王初明：《外语写长法》，《中国外语》，2005年第1期。

⑥ 王初明：《读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法》，《外语界》，2012年第5期。

⑦ 王初明：《以“续”促学》，《现代外语》，2016年第6期。

⑧ 文秋芳：《构建“产出导向法”理论体系》，《外语教学与研究》，2015年第4期。

⑨ 参见钟英华：《从母语思维到汉语思维》，《天津师大学报（社会科学版）》，1990年第3期；钟英华：《语言习得内部技能系统与增效语言教学》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2009年第2期；钟英华：《掌握第二语言的路径：“言语—语言—言语”》，《民族教育研究》，2014年第2期；杨薇、石高峰、钟英华：《“表达驱动”教学理念与戏剧形式国际中文教学实践》，《汉语学习》，2022年第3期；钟英华、励智、丁兰舒：《“表达驱动”教学理念与国际中文教学资源建设》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2022年第6期；钟英华、于泓珊、杨薇：《国际中文教育“表达驱动”教学理论与实践》，《世界汉语教学》，2023年第3期；李东伟、刘修缘、钟英华：《表达驱动教学理念提升外国留学生中文水平路径研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第6期；李建涛、孔明、钟英华：《“表达驱动”教学理论在数智技术赋能国际中文教学中的设计探讨——以Second Life和ChatGPT-4为例》，《河南大学学报（社会科学版）》，2023年第6期；高航、荀文娟、钟英华：《“表达驱动”教学理论赋能国际中文读写教材编写实践——以〈立体中国·国际中文读写课本〉为例》，《华文教学与研究》，2024年第4期。

中国知网　https://www.cnki.net

二、场景式汉语语法教学的主要内涵：三大转向

“场景”最初是指戏剧、电影中的场面，原本是影视用语，而后逐渐被社会学、传播学沿用，其内涵亦逐步由单纯的空间符号转向描述人与周围景物关系的总和。具体而言，场景是指在特定时空内发生的行动，或因人物关系构成的具体画面，即通过人物行动来表现剧情的特定过程。场景式汉语语法教学，源自场景式教学法①，是指国际中文教师融合生活逻辑，将源于或者贴近学生生活的典型场景“递给”学生，着重教会学生在“什么场景”用语法，激发学生学会“具体常用”“真实有效”“清楚得体”的汉语表达。基于“形式—意义—使用”三维动态语法观②，其主要内涵是实现汉语语法教学的“三大转向”，即从教学语法转向场景式语法、从教师生活转向学生生活、从中文表演转向中文表达，以实现“高效”“真实”“得体”表达驱动，进而增强汉语语法教学的效果。

（一）从教学语法转向场景式语法以实现高效表达

理论语法转向教学语法已成汉语教学界共识③，先后有《对外汉语教学语法大纲》《实用现代汉语语法》《外国人实用汉语语法》《图解基础汉语语法》《国际汉语教师语法教学手册》《实用汉语教学语法》和《汉语语法课堂活动》等教学语法著作问世④，成为国际中文教师的教学“红宝书”。

教学实践层面，国际中文新手教师仍存在较大的知行鸿沟：明知不可大讲“语法术语”，却不知具体如何讲，学界基于此的反思也从未间断⑤。在进行面向国际中文新手教师的“汉语作为

① 场景式教学法（CBL）是一种新的基于问题式学习法（PBL）发展而来的一种教学模式，最早源于美国哈佛大学，迄今已有 100 多年历史，目前已广泛应用于多个学科教学。

② 三维动态语法观的原型为三维语法，最早由美国语言学家黛安·拉森－弗里曼提出，后引入国内，为中国英语语法教学提供有益启示。2018 年颁布的《普通高中英语课程标准（2017 年版）》中，专家组首次提出以语言运用为导向的“形式—意义—使用”的三维动态语法观。

③ 参见玉柱：《教学语法和理论语法的区别》，《语文学习》，1988 年第 9 期；张先亮、李爱民：《教学语法与理论语法》，《浙江师大学报》，1994 年第 4 期；郭熙：《理论语法与教学语法的衔接问题——以汉语作为第二语言教学为例》，《汉语学习》，2002 年第 4 期；石定栩：《理论语法与汉语教学——从“是”的句法功能谈起》，《世界汉语教学》，2003 年第 2 期；程书秋：《关于理论语法与教学语法科学衔接的构想》，《黑龙江高教研究》，2004 年第 2 期；李泉：《对外汉语教学语法研究述评》，《世界汉语教学》，2006 年第 2 期；戴云：《理论语法、教学语法与对外汉语教学语法的建设》，《黑龙江高教研究》，2007 年第 4 期；孙德金：《传统语法：对外汉语教学语法的基础——黎锦熙先生诞辰 120 周年纪念》，《语言教学与研究》，2011 年第 6 期；施春宏、李晋霞：《当前现代汉语语法研究的基本态势及相关问题》，《上海师范大学学报（哲学社会科学版）》，2014 年第 4 期；冯胜利：《理论语法的教学转换——以韵律语法为例》，《国际汉语教学研究》，2018 年第 1 期。

④ 参见中国国家对外汉语教学领导小组办公室：《对外汉语教学语法大纲》，王还主编，北京：北京语言学院出版社，1995 年；刘月华、潘文娱、故韡：《实用现代汉语语法（增订本）》，北京：商务印书馆，2001 年；李德津、程美珍：《外国人实用汉语语法（修订本）（中英文对照）》，北京：北京语言大学出版社，2008 年；姜丽萍：《图解基础汉语语法》，北京：高等教育出版社，2010 年；杨玉玲：《国际汉语教师语法教学手册》，北京：高等教育出版社，2011 年；吴勇毅、吴中伟、李劲荣：《实用汉语教学语法》，北京：北京大学出版社，2016 年；王燕飞、伍英姿、王莉、王猛：《汉语语法课堂活动》，北京：北京语言大学出版社，2020 年。

⑤ 参见吕文华：《〈对外汉语教学语法探索〉出版》，《世界汉语教学》，1994 年第 2 期；李晓亮：《对外汉语教材的几个问题》，《世界汉语教学》，1996 年第 4 期；赵金铭：《论对外汉语教材评估》，《语言教学与研究》，1998 年第 3 期；苏英霞：《浅谈对外汉语教材“词语例释”的编写》，《汉语学习》，2004 年第 4 期；杨德峰：《初级汉语综合教材语法教学模式初探》，《语言教学与研究》，2019 年第 2 期；李先银：《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》，《语言教学与研究》，2020 年第 2 期；郭锐：《〈国际中文教育中文水平等级标准·语法等级大纲〉的后续工作》，《国际汉语教学研究》，2021 年第 1 期。

中国知网　https://www.cnki.net

第二语言教学法”核心课程讲授过程中，本研究基于反思尝试提出场景式汉语语法教学，并获得了较好的实践反馈。

现以全国首届国际中文教育教学技能大赛一等奖作品“才……，就……”[①]为例，阐释如何从教学语法转向场景式语法。场景式汉语语法教学的具体做法为：国际中文教师运用学生生活场景中的例句，搭建起语法点的典型使用场景，进而归纳其语用功能，让学生在场景中掌握语法点并能够熟练表达。“才……，就……”案例中例句“只需要打开手机，才一会儿，钱就付好了。”搭建了移动支付场景；“从北京坐高铁，才四个小时，就到上海了。”搭建了交通出行场景；“才一年，支付宝就在甘肃种了两百万棵树。”搭建了环境保护场景。三个场景之间逻辑明确、层层递进，高效展示中国的支付速度、交通速度与环保速度，巧妙融合为“中国速度”这一大场景，保证汉语语法教学衔接性与连贯性的同时，自然带出“才……，就……”表示“速度快”的语用意义，归纳出“才+（时间），就+（结果）”这一语法结构及用法，高效构建快速发展的当代中国形象。

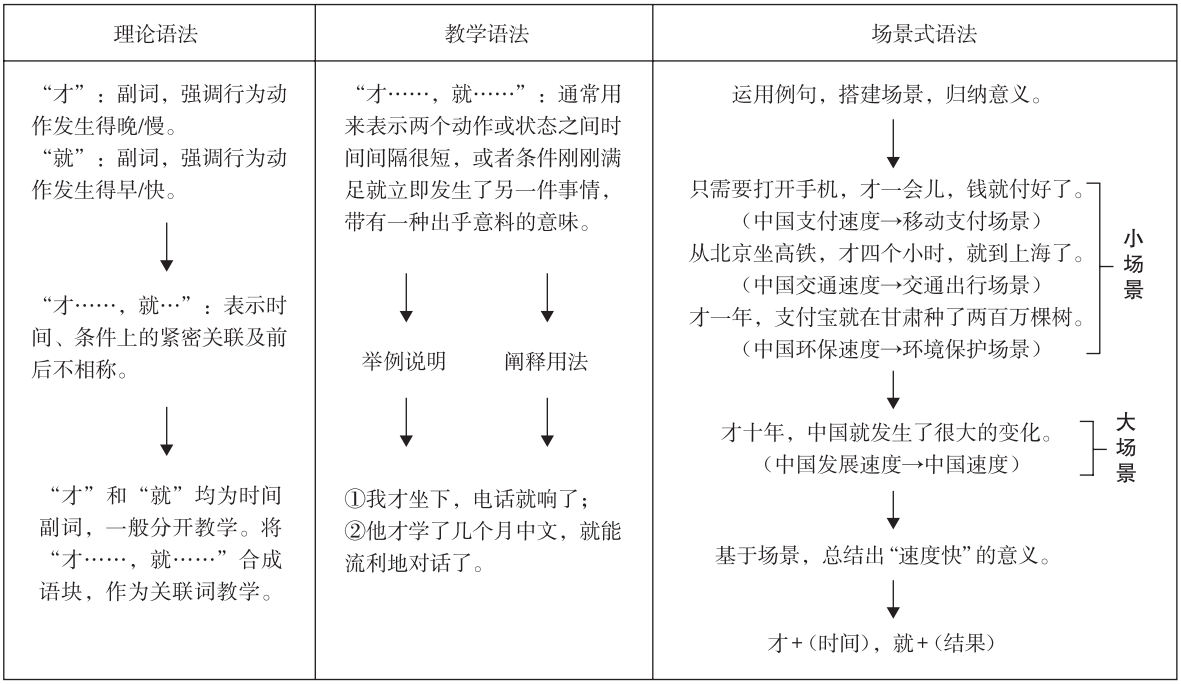


图1　理论语法、教学语法、场景式语法图解（以“才……，就……”为例）

（二）从教师生活转向学生生活以实现真实表达

杜威提倡“教育即生活”理念。[②]语言运用是最为普遍、最为重要的语言生活。[③]“教育生活”“语言生活”理论指导我们，汉语语法教学的目的不是教授语法知识，而是教会学生用汉语来表达生活，表达他们的世界观、人生观和价值观。本研究基于国际中文新手教师试讲案例实践观摩发现，国际中文新手教师常根据自身生活来构造例句，缺乏学生视角意识，例句离学生生活较远，导致语法规则与生活场景脱节，徒增学生认知负担与理解难度。

① 全国首届国际中文教育教学技能大赛由中文联盟、海南师范大学、陕西省汉语国际教育研究会主办，于2023年12月2日至3日在海南举行，颁奖仪式纳入2023年世界中文大会议程。选手杨雨蒙凭借作品“才……，就……”在来自全国107所高校的选手中脱颖而出，获一等奖。

② 约翰·杜威：《杜威：教育即生活》，康桥译，上海：上海辞书出版社，2014年。

③ 李宇明：《语言生活与语言生活研究》，《语言战略研究》，2016年第3期。

中国知网　https://www.cnki.net

一般情况下，国际中文新手教师在讲解“既……又……”时，会采用教师观察到的生活场景例句，如“超市既干净又整齐。”“她既高兴又紧张。”“他既会唱歌又会跳舞。”“饭店里既可以吃饭又可以听音乐。”等，这些例句虽源自生活，但学生汉语生活视角不明显，且缺乏连贯性，不利于学生再现真实汉语生活场景。场景式汉语语法教学要求教师基于学生生活观察来构造例句，通过例句搭建讲练场景、阐释语法要点，驱动学生表达真实生活。此处以 2020 年全球志愿者中文教学微课比赛一等奖作品“既……又……”[①] 为例，教师立足学生需求与表达立场，做学生汉语生活的观察者，融合生活逻辑，将源于或贴近学生而非教师自身的典型汉语生活场景“递给”学生，激发学生真实表达欲望，引导学生用汉语表达生活。教师通过观察发现，学生认为东城饭店既便宜又好吃，是学生常去的就餐点。基于此，“既……又……”案例中教师通过“李记厨房既远又贵。”“东城饭店既便宜又好吃。”搭建真实选饭店场景；通过“我既要点肉又要点菜。”“我既要点辣的又要点不辣的。”搭建真实点菜场景；通过“这里既可以用支付宝（付款）又可以用微信（付款）。”搭建真实买单场景；通过“散步既可以活动身体又可以减肥。”“散步既健康又环保。”搭建餐后散步真实场景……选饭店、点菜、买单、餐后散步四个场景又连贯构成外出就餐这一大的真实生活场景，环环相扣，循序渐进，且自然引入“荤素搭配”“淡辣相宜”“便捷支付”“餐后散步”等当代中国人的日常行为文化，巧妙宣介快慢交织的当代中国生活。

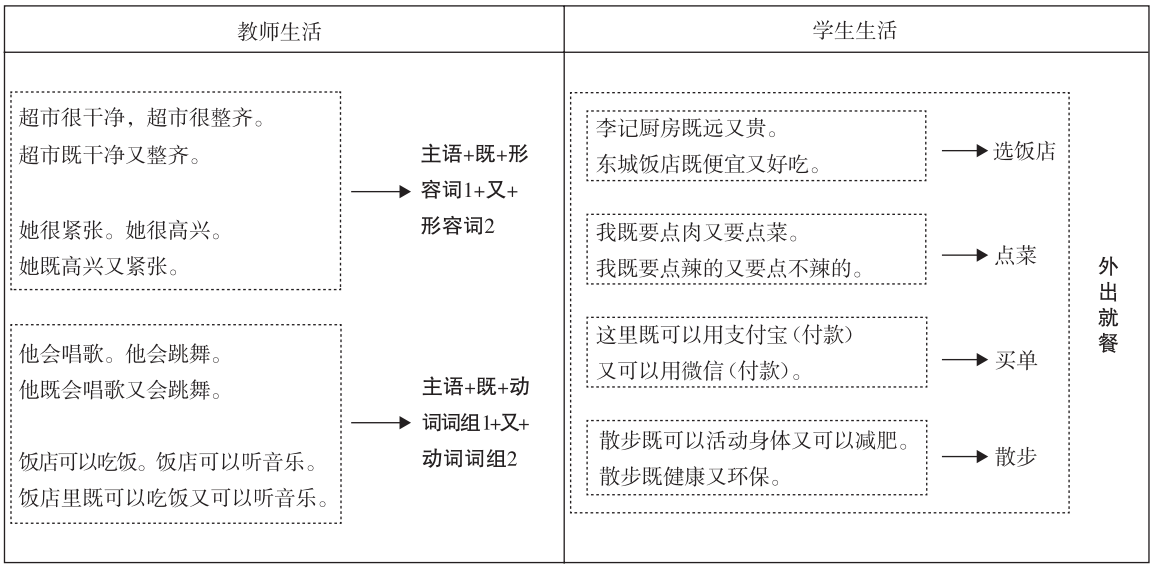


图 2　从教师生活转向学生生活案例图解（以“既……又……”为例）

（三）从中文表演转向中文表达以实现得体表达

角色扮演是中文教师常用的场景创设手段。教师常充当“导演”，学生作为“演员”扮演不同角色，进而在课堂中“表演”完成交际活动。通过观察，国际中文新手教师也常在汉语语法教学课堂中设计“中文表演”活动，但常出现表演活动设计与学生认知水平不匹配的问题。如在面对一群成年学生时，教师常整堂课围绕“吃得完”“吃不完”等易掌握语法点设计活动，可能会导致活动过程“为了表演而表演”，表演过程中出现“笑场”等课堂失控局面，从而达不到预

① 2020 年全球志愿者中文教学微课比赛作为全球范围内首次汉语教学微课比赛，由教育部中外语言交流合作中心发起，中文联盟和北京语言大学出版社联合主办，自 2020 年 11 月启动，历时 4 个月。选手何冬儿凭借作品“既……又……”在 350 余个作品中脱颖而出，获一等奖。

中国知网　https://www.cnki.net

想的教学效果。场景式汉语语法教学则倡导教师设计与教学对象认知水平匹配的教学活动，通过课堂再现学生的汉语生活，变“中文表演”为“中文表达”。

现以全球志愿者中文教学微课比赛一等奖作品“可能补语”[①]为例，该案例通过两名学生一起准备晚餐的场景逐步串讲“看得懂、听得懂、拿不动、进不去”等可能补语的用法。教师通过“我没带学生证，进不去呀。”“我带了学生证，我进得去，你在这里等我。”构建去图书馆借阅菜谱场景；“我们买了这么多东西，拿得动吗？”“是呀，我们买的东西真是太多了，肯定拿不动，还是打车带回家吧。”这一富有生活气息的对话组成了采购食材场景；“美绪，今晚来我们家吃饭吧，我做了寿司！”“哎呀，真不巧，今晚我要在公司加班去不了（liǎo）了。”“好可惜呀！那你先忙吧，我们下次再约。”组成了邀约朋友场景；“美绪来不了（liǎo）了，做了这么多寿司，我们俩吃得完吗？”“吃得完，我饿坏了，我们快开始吃吧。”搭建共享晚餐场景……借阅菜谱、采购食材、邀约朋友和共享晚餐四个场景构成学生熟悉的共同做菜场景，通过这种“不吃食堂，一起做饭”的生活乐趣也容易引起学生的情感共鸣，将抽象的“可能补语”语法点与学生真实鲜活的生活场景建立连接，进而激发学生得体表达生活，而非生硬地配合教师表演生活。

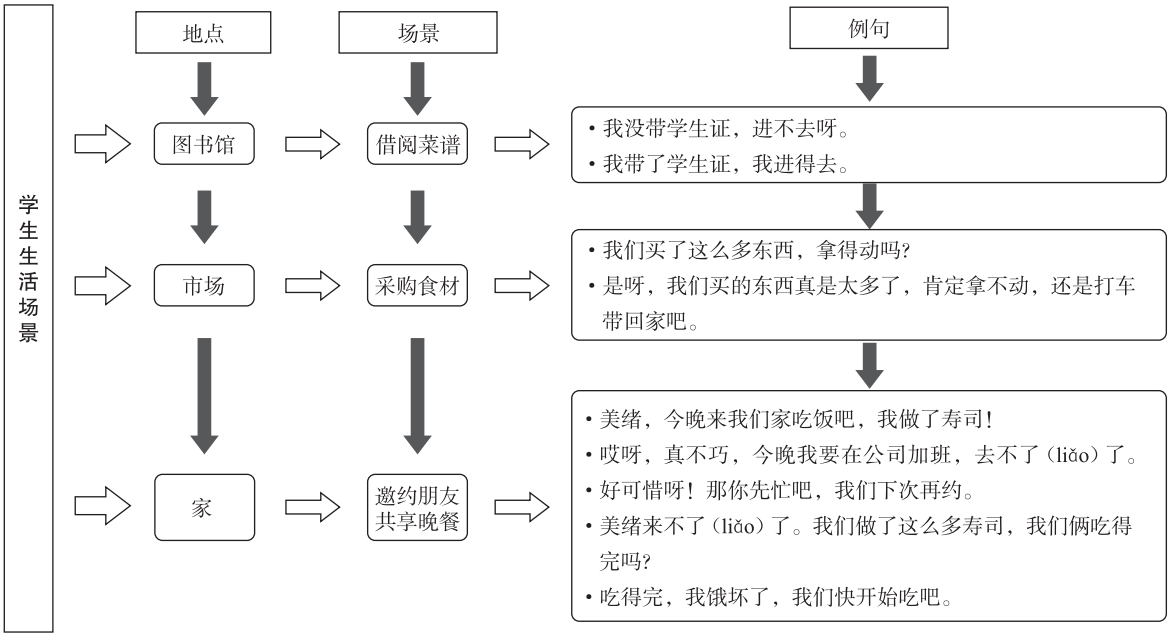


图3　汉语表达学生生活图解（以“可能补语”为例）

场景式汉语语法教学要求国际中文新手教师实现三大转向，即从教学语法转向场景式语法、从教师生活转向学生生活、从中文表演转向中文表达，用语法“高效”“真实”“得体”地表达。究其根本，要求国际中文新手教师将“学生视角”与“学生汉语生活”意识贯穿教学始终，将汉语语法课堂打造成再现学生生活的情景剧，教师是“导演”，学生是“演员”。场景式汉语语法教学给国际中文新手教师备课提出了较高的创新性要求，不仅要求教师“改编”教材，甚至要求教师根据学生生活“新编”教材。为使场景式汉语语法教学更具操作性，下文还将继续探讨具体实施路径。

① 2020年全球志愿者中文教学微课比赛由教育部中外语言交流合作中心发起，中文联盟和北京语言大学出版社联合主办，选手潘洁凭借作品“可能补语”在350余个作品中脱颖而出，获一等奖。

中国知网　https://www.cnki.net

三、场景式汉语语法教学的四步路径

下文通过访谈前述案例提供者，提炼出国际中文新手教师实施场景式汉语语法教学的四步路径，即“选题—固本—创意—构景”，供各位国际中文新手教师参考。

（一）选题：以问题为出发点

场景式汉语语法教学作为一种创新性的教学设计，选题是第一步，也是国际中文新手教师面临的一大难点。本研究通过访谈前述案例的获奖国际中文新手教师，得出他们均遵循了以问题为出发点的选题路径，具体有三。其一，选取教材中的高频语法难点，如案例三中的“可能补语”即汉语语法教学的常见难点。陆俭明也多次强调汉语语法教学中语法点的选择要有必要性和迫切性，教材中的高频语法教学难点大都是学生在学习汉语过程中普遍感到难以理解或容易出现偏误的重点。[①②] 其二，选取学生汉语表达中的偏误点，如案例二中的“既……又……”是通过检索HSK动态作文语料库，发现留学生使用过程中容易在语用、语义、句式等方面出现误用、杂糅等偏误，故选此题。杨玉玲在“汉语第二语言教学法（一）”课程[③]中讲授“语法教学的方法和技巧”时，通常亦是要求教师先了解学生在学习语法点时容易出现的偏误，再向学生阐释语法点的具体使用情况。其三，选取日常汉语生活中的真实语料，如案例一中的“才……，就……”便是取材于真实生活、尚未被收录于教材的语法点，但“才”和“就”均作为语法点被收录于《国际中文教育中文水平等级标准》中的语法等级大纲。齐沪扬[④]、苏英霞[⑤]等学者均强调国际中文语法教学要有实践性，源自学生真实汉语生活的语法有助于培养学生的实际交际能力。日常教学中，场景式汉语语法教学通过化无形语法为有形场景，高效化解教学语法难点、学生语法偏误点，提升汉语语法教学效率；教师能充分吸纳真实生活场景中的真实语料，针对性地改编教材，增加汉语语法教学趣味。

（二）固本：以本体为溯源点

本体知识不扎实是国际中文新手教师的通病，这就要求他们在进行教学设计时必须固本溯源，以研究者的精神吃透讲透语法点。要实现这一目标，至少要遵循以下四个步骤。一是查阅经典工具书，如《现代汉语八百词》《汉语语法使用手册》《对外汉语教学语法释疑201例》等[⑥]，夯实汉语语法本体知识。二是检索高质量文献，利用中国知网等数据库检索所选语法点的最新研究成果，以弥补工具书的不足，给教学创新提供思路。如在点评新手教师讲解“要么……，要么……”语法点时，讲者忽略了“‘要么’句的表达力度强于‘或者’句”，笔者给他推荐了《“或者”句与“要么”句的功能解析及教学策略》这篇文献[⑦]；在点评新手教师讲解“不

① 陆俭明：《跨入新世纪后我国汉语应用研究的三个主要方面》，《中国语文》，2000年第6期。

② 陆俭明：《汉语教学中的语法教学》，《中国大学教学》，2018年第3期。

③ 参见中国大学MOOC（慕课）平台中由北京语言大学施家炜教授、杨玉玲教授、冯惟钢副教授和助教团队打造的“汉语第二语言教学法（一）”课程。

④ 齐沪扬：《对外汉语教学参考语法书系编撰的几个理论问题》，《汉语学习》，2023年第1期。

⑤ 参见https://mp.weixin.qq.com/s/udtUpV0IEYtixg_y2s-Mpg。

⑥ 参见吕叔湘：《现代汉语八百词》，北京：商务印书馆，1980年；白乐桑、张组建、金久高静：《实用汉语语法指南（英文版）》，北京：华语教学出版社，2024年（前身为1996年在法国出版的《汉语语法使用手册》）；彭小川、李守纪、王红：《对外汉语教学语法释疑201例》，北京：商务印书馆，2004年。

⑦ 参见赵秀娟：《“或者”句与“要么”句的功能解析及教学策略》，《世界汉语教学》，2011年第4期。

中国知网　https://www.cnki.net

是……，而是……”语法点时，讲者没关注到“‘不是……，而是……’的假性否定功能”，整堂课的例句都是简单否定，缺乏新意，笔者建议讲者阅读《“不是A，而是B”句式假性否定的功能价值》这篇论文[①]来体现教学创新。三是阅读内化语法条目，聚焦语用功能完成由理论语法到教学语法再到场景式语法的转向。在对语法本体知识内化吸收的基础上，通过学生典型、高频、与日常密切相关的场景提炼例句，创设场景并应用于语法教学。[②]四是简化讲解语法术语。大讲语法术语是国际中文新手教师的常见误区，如语法点“才”的术语表达是“副词，强调行为动作发生得晚/慢”，语法点“就”的术语表达是“副词，强调行为动作发生得早/快”，而“才……，就……”可简化为“才+（时间），就+（结果）”。借助生成式人工智能技术科学控制教学语言难度或许是一个可行路径。[③]

（三）创意：以匠心为起始点

创意似是可遇不可求的教学灵感，一闪即逝，无迹可寻，但教师的匠心常为教学创意注入源头活水。具体而言，匠心可从以下三个方面落到实处。一是留心观察生活。一方面，要求教师做学生汉语生活的观察者，做到语法教学场景一定是贴近学生生活场景设计，而非从教师生活场景出发，如案例二中的就餐场景即取自学生的真实生活；另一方面，要求教师做自身母语生活的反刍者，做到语法教学语料取自现实生活，善于从自身真实语言生活中捕捉灵感，如案例一中的“才……，就……”教学创意源于教师取快递时与快递员的一句对话“才两天，就到了。”。二是用心反复琢磨。教书匠常“慢工出细活”，这就要求国际中文新手教师把教学设计当作一件艺术品肯花时间与专家教师对话，反复推敲每一个细节、每一个例句，精雕细琢每一帧课件、每一幅动画[④]。三是恒心不断反思。教学反思是国际中文新手教师提升自身教学能力的重要手段。基于教学日志完成自我反思，通过教学评价实现“实践—反思—再实践—再反思”的螺旋式上升的教学能力精进目标。

通过对400余名国际中文新手教师的教学实践观摩与点评，我们认为可从如下维度展开针对性反思。其一，场景创设是否具有全球视野。汉语语法课亦是宣介中国的一个窗口，具有极强的自塑功能。一定程度上，教师课堂呈现的中国形象是积极正面的，学生眼中的中国就是积极正面的，反之亦然。因此，讲好中国故事，塑造积极正面的中国，是汉语语法课的应有之义。更重要的是，教师还应做到不仅要讲好中国故事，更要讲好学生母语国的故事，在课堂上完成“文明互鉴”。其二，本体知识是否吃透讲透。教师应具备扎实的汉语语法本体知识，能够深入浅出地讲解语法知识，用通俗易懂的语言把语法点讲清、讲透、讲懂。其三，难易梯度是否符合学生水平。难度匹配是场景式汉语法教学需关注的另一个焦点。一是场景创设应符合教学对象的认知水平，如教学对象为成人汉语学习者时，教学场景应有一定的认知难度，不能局限于简单日常生活场景再现，不宜使用低龄化的动画导入等。二是教师教学用语、例句及语速应符合学生的语言水平。课堂上的每一句教师用语都应有难度控制意识。在拿不准时，要运用《国际中文教育中文水平等级标准》查询系统进行查询。其四，场景创设是否贴近学生生活。此即

① 参见邵敬敏、王宜广：《“不是A，而是B”句式假性否定的功能价值》，《世界汉语教学》，2010年第3期。

② 张文贤：《互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建》，《语言教学与研究》，2022年第6期。

③ 余江英、杨晓珊、郑开文：《人机共教：AIGC赋能国际中文新手教师智慧备课的新生态》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2024年第2期。

④ 参见https://view.sdu.edu.cn/info/1012/163459.htm。

中国知网　https://www.cnki.net

前文“教师生活转向学生生活”的具体要求，教师需从学生的使用、需求与情感出发，做到景由用生、景由需生、景由情生。其五，故事主线是否连贯明晰。观察发现，多数国际中文新手教师在进行小场景创设后，常存在多个场景跳跃的问题，不符合一般认知习惯，需要将若干场景串成一个完整的故事。其六，讲练互动是否充分有效。“精讲多练”是汉语语法教学的黄金原则。“精讲”常能引起注意，“多练”却易被忽视。练得不够、练得形式单一，常是学生语用输出的一大障碍。通过提问、互动、活动等多种形式，增强与学生的互动，增加学生的参与感、获得感是新手教师需要关注的。留心观察生活，用心反复琢磨，恒心不断反思，或是国际中文新手教师触发教学灵感，完成教学创新设计的可循路径。

（四）构景：以例句为基本点

场景是在一定时间、空间内发生的任务和行动，是教学过程中故事发生与发展的舞台。构建适配、融洽、契合师生需求的场景是进行场景式汉语语法教学的关键难点。场景式汉语语法教学倡导让学生身临其境去体验精彩的语法阐释与场景叙事。基于课堂教学实践与观摩优秀案例得出：可按照“引景—入景—串景—定景—取景”场景创设的五个步骤（见图4）。

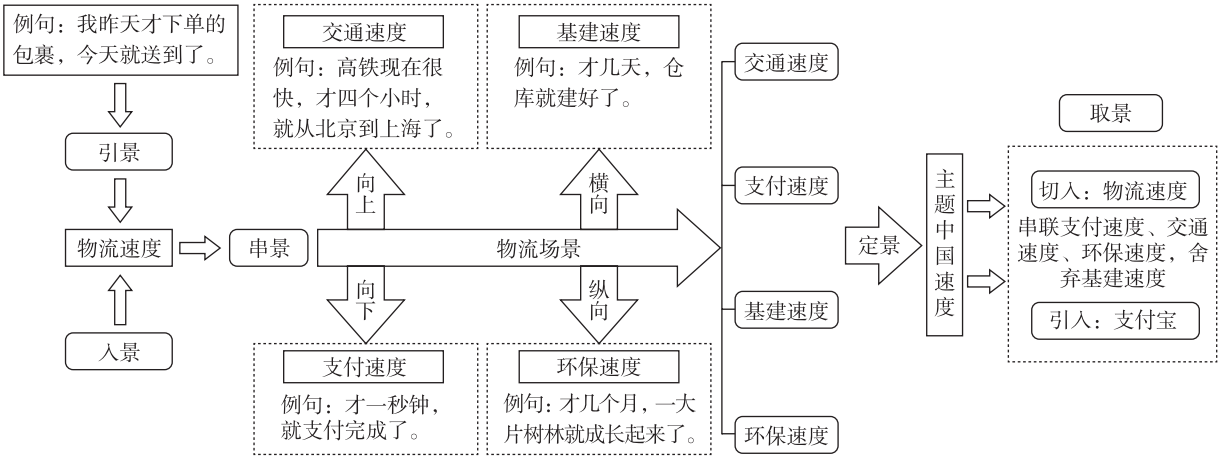


图4 “引景—入景—串景—定景—取景”场景创设五步图

例句是语法教学鲜明可感的第一手素材，作为搭建场景的砖块起着“引景”的作用。以案例一为例，由“我昨天才下单的包裹，今天就送到了。”这一在日常生活中频繁出现的例句联想到物流速度，以此为引子，不禁思考到物流速度背后的共同支撑因素，从而搭建起物流场景，由多个符合语法点难度的例句描绘出一幅幅生动的画面，实现“入景”。聚焦物流速度向上向下延伸，构建出一条紧密相连的场景链：一是向下延伸，物流速度的提升离不开支付速度的支持，可构建“才一秒钟，就支付完成了。”等例句；二是向上延伸，物流的迅速响应依托于高效的交通网络，可延伸“高铁现在很快，才四个小时，就从北京到上海了。”等例句；三是横向拓展，基础设施建设（如数据中心、智能仓库）的快速推进是支撑物流、支付乃至数字经济高速发展的关键，可拓展“才几天，仓库就建好了。”等例句；四是纵向思考，基于未来视角不难发现，在追求速度的同时，环保速度同样重要，可思考“才几个月，一大片树林就成长起来了。”等例句。通过物流速度串联起支付速度、交通速度、基建速度与环保速度，以物流场景为线索构建起场景链，完成“串景”，形成一个完整的故事，将语法点整合为一个有机整体。基于场景链自下而上分析，我们可以确定一个正面而富有时代特色的教学设计主题——“中国速度”，明题

中国知网　https://www.cnki.net

“定景”。在确定“中国速度”为教学设计主题后，需要对前期构建的场景链进行取舍，以确保教学内容的紧密度与连贯性，进一步完成“取景”。保留物流速度作为切入点，因其直观、贴近学生生活，易于引发共鸣；以“支付宝”为暗线引入，串联起支付速度、交通速度、环保速度，舍弃基建速度，将中国速度融入语法教学。创设场景的五个步骤能够为国际中文新手教师提供“脚手架”，进行场景式汉语语法课堂教学，帮助学生在具体、生动的场景中学习和理解汉语语法，提高学习兴趣和积极性；同时，通过串联场景和实际应用，还能培养学生的逻辑思维和推理能力，提高语言运用能力。

场景式汉语语法教学的“选题—固本—创意—构景”四步路径要求国际中文新手教师实现角色转变：不仅要当好汉语教学的教书匠，还要当好汉语语法的研究者，究其新规；当好学生生活的观察员，观其偏误；当好学生生活场景的取景师，取其鲜活；当好当代中国故事的讲述者，述其正面……把汉语作为学生表达生活的工具而非学习对象，把抽象的汉语语法与鲜活的汉语生活联系在一起，将生活表达融入课堂讲练，将中国观塑造贯穿课堂始终，激活学生在汉语语法课堂上的表达欲、分享欲，能习得在“什么场景”灵活运用“什么语法”表达，得体地在相应的生活场景灵活运用适合的语法。

四、结　语

新时代的国际中文教育需要进一步重视“教学实效”和“学以致用”，探索符合语言习得规律、提高教学效率的教学理论。[①] 推动国际中文教育学术体系的革新，亟需涌现诸如“表达驱动”理论这样的原创教学理论，为国际中文教学改革注入新的理论活力。文章基于“表达驱动”教学理论，在汉语语法教学过程中鼓励国际中文新手教师进行场景式汉语语法教学创新实践，通过“选题—固本—创意—构景”四步可行路径，完成由教学语法转向场景式语法、由教师生活转向学生生活、由中文表演转向中文表达的三大转向，进而帮助学生填平三道鸿沟：其一是填平语言鸿沟，尤其是填平汉语表达鸿沟；其二是弥合认知鸿沟，尤其是弥合对中国的理解鸿沟；其三是跨越文化鸿沟，尤其是跨越中华文化鸿沟，以期实现真实高效的汉语语法教学。

经过实践检验与反馈，场景式汉语语法教学实践取得了初步成效，能高效化解语法教学难点与高频偏误点，亦能增强语法教学的真实性与趣味性。自2021年至今，笔者所带4届国际中文新手教师已先后获得第三届国际中文课堂教学案例大赛（2023）一等奖、全国首届国际中文教育教学技能大赛一等奖、首届国际中文教育案例大赛二等奖等学科赛事奖项20余项。场景式汉语语法教学的进一步广泛应用，还有赖于进行“场景化的语法阐释”，构建“基于使用”的对外汉语语法系统与“场景化语法阐释”语法教学模式，构建场景化汉语语法阐释库[②]，为国际中文新手教师提供教学实践的脚手架，而这仍有待于学界共同努力。

致谢：本文部分内容余江英曾于2023年12月在世界中文大会平行论坛“世界汉语教学学会2023年学术年会”上宣读，感谢与会专家给出的专业指导与建议。特别感谢《天津师范大学学报（社会科学版）》编辑部、匿名审稿专家的宝贵修改意见，谨致谢忱。

① 杨薇、石高峰、钟英华：《“表达驱动”教学理念与戏剧形式国际中文教学实践》，《汉语学习》，2022年第3期。

② 李先银：《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》，《语言教学与研究》，2020年第2期。

中国知网　https://www.cnki.net

Scenario Chinese Grammar Teaching Based on “Expression-driven” Teaching Theory: Three Major Shifts and Four-step Path

YU Jiangying　QIN Jiaxu　YANG Yumeng

Abstract: The “Expression-driven” Teaching Theory serves as a model for academic and theoretical innovation in international Chinese education, and also provides an important reference for innovative practices in Chinese grammar teaching. Based on observations of novice international Chinese teachers' teaching practices, this article proposes scenario Chinese grammar teaching, encouraging novice teachers to integrate the logic of daily life to inspire students to learn specific, commonly used, authentic, effective, and appropriate Chinese expressions. Scenario Chinese grammar teaching requires three major shifts: from teaching grammar to situational grammar, from teachers’ life experiences to students’ life contexts, and from Chinese performance to Chinese expression. It follows a four-step pathway of “topic selection-foundation consolidation-creativity development-scenario construction,” and completes scenario construction through five steps: “inducing the scenario,” “entering the scenario,” “linking scenarios,” “defining the scenario,” and “selecting the scenario.” Tests have shown that scenario-based Chinese grammar teaching can effectively address the difficulties of grammar instruction and students’ high-frequency errors. It has received positive practical feedback, and further optimization of its teaching effectiveness hinges on the development of a situational Chinese grammar interpretation database.

Key Words: expression-driven; scenario Chinese grammar teaching; three major shifts; novice international Chinese language teachers

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育专业博士协同培养机制构建的时代要求与实践路径

褚健聪　张茜雯

摘　要：国际中文教育是服务国家全球发展战略、促进中外人文交流的重要事业，其高质量发展需要一支专业素养卓越的人才队伍。国际中文教育事业发展的综合性与学科发展的交叉性对高层次国际中文教育人才提出了更为多元化与复合性的要求。构建协同培养机制，以适应国际中文教育专业博士复合型人才培养的目标定位，是确保教育质量、推动学科发展的必然选择。国际中文教育应把握事业与学科发展的前沿趋势与内在逻辑，围绕学科互融、指导协同、资源共享、机制创新与科技赋能等核心路径，通过“多方参与的、集体的、开放的、相互联系的创新”，构建具有中国特色的国际中文教育专业博士协同培养体系。

关键词：国际中文教育；协同创新；培养机制；专业博士

中图分类号：H195.3　　**文献标志码**：A　　**文章编号**：1671-1106（2025）02-0012-10

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.02.002

引用格式：褚健聪，张茜雯.国际中文教育专业博士协同培养机制构建的时代要求与实践路径[J].天津师范大学学报（社会科学版），2025（2）：12-21.

大力发展国际中文教育，提升中文的国际影响力，是增强中华文明传播力影响力，扩大中外人文交流合作，推动中华文化更好走向世界的重要路径。中国正快速走向世界，各国中文学习需求持续攀升，新时代国际中文教育事业蓬勃发展，对高层次人才培养提出了更高要求。

2018 年，教育博士增设“汉语国际教育”方向和领域，国际中文教育开展专业博士试点培养。[①] 2022 年，《研究生教育学科专业目录（2022 年）》发布，教育学门类下独立设置可授博士学位的“国际中文教育”专业。[②] 2024 年 9 月，首批国际中文教育专业博士学位授权点公布。自此，国际中文教育硕、博贯通的培养体系正式建立。

国际中文教育专业博士培养还处在起步探索阶段。李宝贵基于 19 所试点高校招生简章的分析，指出了录取要求存在的问题，提出要坚守特色发展、改善专业申请条件、开展全方位

收稿日期：2024-11-04；**修回日期**：2024-12-31

作者简介：褚健聪，广州大学（广州 510006）人文学院，国家语委国家语言服务与粤港澳大湾区语言研究中心教授；张茜雯，广州大学人文学院博士研究生。

基金项目：国际中文教育研究学科重点课题“国际中文教育专业博士协同共享培养模式构建”（22YH02FB）；广东省研究生教育创新计划项目“基于协同指导的汉语国际教育领域教育博士培养模式构建”（2021JGXM086）。

① 教育部对十三届全国人大一次会议第 1825 号建议的答复，2018 年 9 月 18 日。

② 国务院学位委员会、教育部：《国务院学位委员会、教育部关于印发〈研究生教育学科专业目录（2022 年）〉〈研究生教育学科专业目录管理办法〉的通知》，2022 年 9 月 13 日。

中国知网 https://www.cnki.net

综合素质考核。[①] 王辉、沈索超调查了22所高校的培养现状，认为应改善职业导向性不强、课程设置不完善、实践导师指导不足、论文选题有偏差等问题。[②] 亓华、张翠翠对北京师范大学24名国际中文教育在读博士生调查显示，学生对个性化和类型化培养有较高需求。[③] 乔玉雪、赵成新提出，国际中文教育专业博士培养要做好学科交叉融合，强化实习实践环节，以提高职业胜任能力。[④] 吴春相提出，需要思考国际中文教育“本、硕、博”学科归属协调及三级人才培养的层次。[⑤] 已有研究较明确指出了国际中文教育专业博士培养存在的问题，面向高质量发展的要求，既要坚持通过实践逐步积累经验，也需要就培养模式和机制开展前瞻性探索。

遵循专业学位博士培养的基本规律，立足国际中文教育事业综合性和学科交叉性特点，国际中文教育专业博士培养应走向“多方参与的、集体的、开放的、相互联系的创新”[⑥]，着力构建具有中国特色的协同培养机制。

一、事业和学科发展对国际中文教育高层次人才提出时代新要求

随着全球化进程的加快，国际中文教育日渐成为世界范围内的重要议题，中文教育的全球影响力不断扩大。事业与学科的持续发展，迫切呼唤能够适应新时代需求、引领未来教育趋势的国际中文教育高层次复合型人才。

（一）国际中文教育事业发展的综合性

就语言教学或语言学习而言，新时代的国际中文教育，形成了涵盖早期以来华留学生汉语教学为主的对外汉语教学、海外的国际中文教学以及华文教育的立体体系。[⑦⑧] 全球180多个国家和地区正在开展中文教学，85个国家把中文纳入国民教育体系，正在学习中文的人数超过3,000万。[⑨] 有学者指出，国际中文教育的推动者包括国内（政府和教育机构）、国外（政府和教育机构）、中外合作、海外华人四种类型，从而形成中国本土来华留学生教育、各国教育机构设立的中国语和中国学系所/课程、遍布全球的中外合作孔子学院、海外华文学校等多样化教育平台。[⑩]

世界各地国情语情差异很大，不同国家的语言政策、中文教育发展状况和中文学习需求极不平衡。需要做好国别和区域研究，针对不同国家和地区的具体情况实施相应的国际中文教育策略。[⑪] 应就每个地区、每个国家建立长期专案研究，就“祖语传承”和“外语学习”做出不同

① 李宝贵：《教育博士专业学位研究生招生问题的透视与改进——以汉语国际教育领域为例》，《教育科学》，2019年第5期。

② 王辉、沈索超：《国际中文教育专业博士生培养现状及对策》，《民族教育研究》，2023年第1期。

③ 亓华、张翠翠：《国际中文教育专业博士学位课程设置及学习需求与满意度调查研究——以北京师范大学2021—2022级博士生为对象》，《国际汉语教学研究》，2023年第3期。

④ 乔玉雪、赵成新：《学科交叉融合视阈下国际中文教育人才培养研究》，《河南大学学报（社会科学版）》，2024年第5期。

⑤ 吴春相：《汉语国际教育人才培养中的转型和存在问题思考》，《枣庄学院学报》，2019年第1期。

⑥ 别敦荣、胡颖：《论大学协同创新理念》，《中国高教研究》，2012年第10期。

⑦ 王辉、冯伟娟：《何为“国际中文教育”》，光明网 https://m.gmw.cn/baijia/2021-03/15/34688036.html，2021年3月15日。

⑧ 郭熙、林瑀欢：《明确“国际中文教育”的内涵与外延》，《中国社会科学报》，2021年3月16日第3版。

⑨ 孙亚慧：《中国教育对外开放步履铿锵》，《人民日报》（海外版），2024年8月29日第9版。

⑩ 张虹倩、胡范铸：《语境、概念、路径：国际中文教育的再思考》，《语言教学与研究》，2024年第3期。

⑪ 崔希亮：《世界格局剧烈变化背景下的国际中文教育》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2022年第4期。

中国知网　https://www.cnki.net

的规定，就“语言学习”和“专业学习”设定不同的标准。[①] 作为目的语国，着重要做“顶端之事、引领之事，即在理念、标准、教师、教材、教法、管理、资源等方面掌握话语权，并向当地提供及时、有效的支持”。[②]

新时代背景下，国际中文教育正不断拓展服务内涵，向语言教学与服务经济社会发展并重转变[③]，是国家“走出去”战略、“一带一路”倡议、“提升国家文化软实力”等重大战略的重要组成部分[④]。从中国的立场出发，国际中文教育需立足中文国际传播与海外传承，扩大中文的全球使用人数，拓展中文的使用地域和场域，推动中文成为国际通用语和重要的全球公共产品，从而提升国家文化软实力和中华语言文化影响力。[⑤]

国际中文教育、中文国际传播不断向广度和深度发展，必然要求人才培养的目标定位由以往相对较为单一的语言人才向立体多元化的语言及相关领域人才转变。2024年公布的《国际中文教育专业学位类别简介》，明确在博士层面设课程与教学、机构（项目）管理与领导力、创新咨政与智库3个领域。机构（项目）管理与领导力领域聚焦中文教育或以中文为媒介的文化传播活动的组织管理，创新咨政与智库领域指向服务“构建人类命运共同体”“中华文化更好走向世界”的国家战略。[⑥] 可见，时代对国际中文教育高层次人才的需求，已远远超出了汉语作为第二语言教学的教师。

（二）国际中文教育学科建设的交叉性

与国际中文教育事业向纵深发展的趋势相适应，学科建设也需要创新。交叉学科属性已是国际中文教育学科建设的共识[⑦]，不同学者提出了互有异同的界定。陆俭明认为，应以汉语言文字教学为基础，融通应用语言学、教育学、心理学等多个学科。[⑧] 崔希亮提出，国际中文教育是涵盖汉语言文字学、语言学、教育学、心理学、信息科学、传播学等学科门类的交叉学科。[⑨] 吴应辉等提出，国际中文教育交叉学科是一级学科层次上的交叉，应凸显“两主多辅”特点，主干学科为中国语言文学和教育学两个一级学科，辅助性一级学科涉及外国语言文学、心理学、新闻传播学、哲学、中国史等。[⑩] 至于学科归属，有学者甚或认为应赋予特色交叉学科内涵，归入交叉学科门类。[⑪]

我们认同史官圣等的判断，“当前国际中文教育尚未取得原创性重大理论突破，尚未建立独立完善的学科理论体系，也尚未形成成熟的学科研究范式”，仍处于“前科学（范式尚未形成）”阶段。[⑫] 国际中文教育事业在快速发展中，当前应更多从“问题入口”，“聚焦问题，问题到哪里，我们的学术研究就跟到哪里，学科建设就跟到哪里。问题的解决需要多少学科就整合多

① 胡范铸、张虹倩、陈佳璇：《后疫情时代中文国际教育的挑战、机缘和对策》，《华文教学与研究》，2022年第2期。
② 李宇明、施春宏：《汉语国际教育“当地化”的若干思考》，《中国语文》，2017年第2期。
③ 李宝贵、刘家宁：《新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策》，《世界汉语教学》，2021年第1期。
④ 吴应辉：《汉语国际教育面临的若干理论与实践问题》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2016年第1期。
⑤ 史官圣、王辉：《新阶段国际中文教育的学科定位、交叉方向与研究领域》，《汉语学习》，2024年第4期。
⑥ 崔希亮等：《“国际中文教育三大体系建设”多人谈》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023年第3期。
⑦ 杨薇、陈媛媛、钟英华：《国际中文教育相关领域博士学位论文选题及研究方法分析》，《四川师范大学学报（社会科学版）》，2022年第3期。
⑧ 陆俭明：《认清汉语教学的学科性质 积极培养称职的汉语教师》，《国际汉语教学研究》，2017年第4期。
⑨ 崔希亮：《关于汉语国际教育的学科定位问题》，《世界汉语教学》，2015年第3期。
⑩ 吴应辉、梁宇：《交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建》，《教育研究》，2020年第12期。
⑪ 王治敏、胡水：《交叉学科背景下国际中文教育学科发展的困境与出路》，《华文教学与研究》，2022年第1期。
⑫ 史官圣、王辉：《新阶段国际中文教育的学科定位、交叉方向与研究领域》，《汉语学习》，2024年第4期。

中国知网 https://www.cnki.net

少学科”[①]，遵循“实践先行、问题引领、摸石过河、探索规律、理论构建”的路径，从现实问题驱动开展学术研究，以创新理论回应国家语言文化“走出去”的时代课题[②]。总之，国际中文教育可视为尚在建设中的准一级学科，应着力推进学科交叉，走向交叉学科。

国际中文教育的学科使命归根结底是语言教育[③]，“坚持教育属性和语言主业”[④]，以中国语言文学和教育学为母体学科，与其自身的“内容—手段”学科逻辑结构相呼应[⑤]。国际性是另一个关键特征，需要将世界各国中文教育的理论与实践议题纳入研究范畴。[⑥]“国际”“中文”和“教育”三个关键词，高度浓缩了学科内涵。从中国立场出发，主要是国际的中文教育；从世界范围着眼，或应是国际中文的教育。

与大力推进的交叉学科建设探索相匹配，国际中文教育人才培养过程无疑应加强多学科的交叉融合与体系化的协同创新，打破专业壁垒。[⑦]《国际中文教育专业学位类别简介》对博士层次3个领域建设的学科支撑予以明确，即应具有教育学、心理学、中国语言文学、外国语言文学、语言学、历史学、传播学，以及管理学、国际关系等2个或4个以上相应学科支撑。

（三）国际中文教育专业博士培养定位的复合性

世界格局剧烈变化背景下，新时代的国际中文教育发展既要关注学科理论建设，又要聚力全球范围内中文教育事业高质量发展，各类中文教育协同、融合发展，形成更加开放、包容、规范的交叉学科理念和国际中文教育事业新发展格局。因此，迫切需要培养具备多学科融合性知识体系的高层次专业人才，以适应时代赋予国际中文教育学科与事业发展的综合性要求。

培养目标决定人才培养的方向，明确培养什么样的人。《国际中文教育专业学位类别简介》确定的博士培养目标是“造就有优良品德、宽广胸怀、崇高境界、深厚情怀、责任担当，懂语言、通国情、善传播、精领域，有丰厚的中文作为第二语言教育理论实践功底，丰富的多学科交叉融合素养和创新特质，熟练把握和运用前沿科学理论方法，创造性解决理论创新、教育实践、组织管理、创新咨政中的复杂现实问题，在关键核心岗位创造性开辟新领域、新赛道，塑造新动能、新优势，有自主能动专业发展能力，引领理论创建、教育教学、文化传播、话语构建、运筹管理、创新咨政等高效工作开展，能胜任引领和驾驭国际岗位多种教学科研测试、组织管理、咨政智库工作的复合型、国际型、应用型的专家级核心骨干师资、教育机构（项目）高级管理和高级咨政智库人才。”[⑧]

国际中文教育专业博士的“复合型”培养目标，可解构为研究能力、反思能力、创新能力和管理能力。研究能力是指专业知识、专业理解的自我扩展能力[⑨]，具备熟练掌握研究国际中文教育领域现象与问题的方法体系，从国际中文教育实践中发现“真问题”、提炼本质属性并形成系统观点的能力。反思能力是对国际中文教育现象及问题的洞察力，具备发现规律、总结规律，并对规律给予学理性辨析评判的能力。创新能力是在国际中文教育实践中寻求突破创新的能力，能够寻求解决问题的路径以及改进创新思路的能力。管理能力是面向全球范围内国

① 徐杰：《粤港澳大湾区高层次语言学人才培养改革的若干设想》，《广州大学学报（社会科学版）》，2023年第1期。
② 吴应辉、梁宇：《交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建》，《教育研究》，2020年第12期。
③ 崔希亮：《世界格局剧烈变化背景下的国际中文教育》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2022年第4期。
④ 马箭飞：《不平凡的20年》，《人民日报》（海外版），2024年9月6日第11版。
⑤ 史官圣、王辉：《新阶段国际中文教育的学科定位、交叉方向与研究领域》，《汉语学习》，2024年第4期。
⑥ 吴应辉：《汉语国际教育学科建设中的中国担当与学术自信》，《国际汉语教学研究》，2019年第4期。
⑦ 参见 https://baijiahao.baidu.com/s?id=1745044626141964601&wfr=spider&for=pc。
⑧ 参见 https://www.acge.org.cn/encyclopediaFront/enterEncyclopediaIndex。
⑨ 王铭玉、张涛：《高校“新文科”建设：概念与行动》，《中国社会科学报》，2019年3月21日第4版。

中国知网　https://www.cnki.net

际中文教育事业发展，对内能够协调来华留学生日常学习管理工作，对外具备包括海外孔子学院、海外中文学校等中文教育机构的运营与管理能力。四种能力互为支撑，是国际中文教育专业博士培养定位复合性的具体呈现，用交叉学科视角看待研究问题、反思国际中文教育实践，用理论的逻辑描绘实践，用理论的规则约束或创新实践。

二、协同创新是高质量培养国际中文教育专业博士的必然选择

习近平总书记在全国教育大会上指出："要提升教育服务经济社会发展能力，调整优化高校区域布局、学科结构、专业设置，建立健全学科专业动态调整机制，推进产学研协同创新，着重培养创新型、复合型、应用型人才。"① 国际中文教育专业博士是国际中文教育高层次人才培养的重要路径，培养须面向全球中文教育发展需求，既要具备一致性的行业标准，又须适应多样化的区域国别需求。国际中文教育的学科融合特性及事业发展进路必然要求以协同创新的理念探索专业博士培养的新模式。

（一）协同创新是人才培养的有效路径

"协同学"即"协调合作之学"，由德国学者赫尔曼·哈肯创立，重点研究某个系统从无序到有序的基本规律，以及系统如何在内在机制等作用下实现更高层次的有序。该理论认为，尽管系统之间差异较大，但通过协同合作或同步联合作用、各子系统的相互协调以及集体行为模式，能够促使整体功能的充分展现，其效应远大于个体的独立行为，产生1+1＞2的协同效应。② 协同有利于开放创新。美国学者切斯布鲁夫倡导开放式创新理念，提出"今天的组织必须通过跨越边界的知识、技术和资源的迭代交换与外部利益相关者合作"，"为了跟上竞争的步伐，一个单一的组织不能孤立地进行创新"，只有通过不同主体的协同、融合，从合作中获取跨越的观点、方法、技术和资源，才能进一步激发创新、实现超越。③

近年来，将协同和协同机制运用于高等教育领域的研究为数不少，多见"产学研合作""政产学研协同""校企协同创新"等议题。以高校为核心的协同，类型多样，按领域可分为科研研发的协同创新、人才培养的协同创新，以及综合性的产学研协同创新等。协同理论对改革教育培养问题具有适切性，也为研究生教育治理提供了契合的理论支持与研究视角。杜栋等提出"协同式"研究生培养模式，把研究生培养看作一个协同系统，将参与培养的企业、科研院所和高校视为协同系统的子系统，组织、资源、信息和过程则是架构该模式的四个理论模型。④ 孙全平等对政府、企业、高校和科研院所"四维协同"的专业学位研究生培养模式的协同机理作过剖析。⑤ 协同发展模式已成为教育追求高质量发展过程中的重要理念转型和实践转向。

西方国家的研究生协同培养有不少可借鉴的经验。德国柏林大学联盟联合该地区四所顶尖高校，汇聚教育资源，实现了跨校、跨学科联合培养，协调共享师资及科研资源，合作支持研究生创业和继续深造。⑥ 比利时鲁汶大学博士生培养注重不同阶段的协同过程，倡导多元合作

① 参见 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202309/t20230911_1079606.html。

② 赫尔曼·哈肯：《协同学—大自然构成的奥秘》，凌复华译，上海：上海译文出版社，2005年，第2－30页。

③ Chesbrough H, Vanhaverbeke W, West J eds. *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 12-25.

④ 杜栋、庞庆华、蒋亚东：《协同创新环境下"协同式"研究生培养模式研究》，《教育与教学研究》，2014年第3期。

⑤ 孙全平、韩同友、陆中会：《专业学位研究生培养协同机制构建研究——以淮阴工学院全日制工程硕士培养为例》，《国家教育行政学院学报》，2018年第6期。

⑥ 梁珊珊：《柏林大学联盟的研究生培养研究及启示》，《中国高等教育》，2023年第6期。

中国知网　https://www.cnki.net

的协同互动，彰显产教共进的办学特色，构建了校内协同、校际协同、产学协同和政校协同不同模式。[①]

（二）跨学科交叉是创新发展的必然要求

2019年，教育部启动了“新文科研究与改革实践项目”，旨在推动哲学社会科学与新一轮科技革命和产业变革交叉融合形成交叉学科、交叉融合学科及交叉专业的新文科的建设。新文科建设需要突破传统文科的思维模式，以继承与创新、交叉与融合、协同与共享为主要途径，促进多学科交叉与深度融合。[②]钟秉林提出，学科交叉具备前沿科学发展重要特质，为解决社会重大难题提供研究范式；多学科交叉点可成为新学科的生长点和突破点，进而解决人类亟待解决的社会、科学或全球性问题，并催生新学科、新科技和新产业，“学科交叉”是学科内涵发展的必然选择。[③]

国际中文教育具有鲜明的交叉学科特征，需要以新文科建设的思路完善其学科体系。从社会主义现代化强国建设战略对国际中文教育的需求和国际中文教育所能发挥的重要功能，以及世界各国对国际中文人才的多元化需求来看，国际中文教育领域高层次人才培养需要通过多主体协同，整合、共享多方资源，探索融合性整体系统之下各个子系统之间如何协同合作以产生有序结构[④]，构建全方位、多角度的协同创新培养模式。国际中文教育专业博士培养的协同创新，是在外部环境的干预下，推动培养的多主体的相互作用，集成、整合、共享多方资源产生协同效应，以体现多主体协同性、学科建设交叉性、个人学习目标差异性以及创新资源融合性。

（三）学术应用是专业博士的核心定位

《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》提出，要根据国家重大发展战略需求培养某一专门领域的高层次应用型未来领军人才，加快发展博士专业学位研究生教育。《研究生教育学科专业目录管理办法》指出，博士专业学位类别设置，主要服务国家重大战略需求，培养某一职业领域的高层次应用型未来领军人才，所对应职业领域对知识、技术、创新能力有较高要求。

我国从2010年开始教育博士试点招生，是国内较早设置的专业博士学位。教育博士的哲学基础是美国的实用主义教育传统，知识范式是自下而上的，强调从实践中解决问题；研究指向教育实践，要求综合运用各种知识以解决实际存在的教育、教学和管理等问题。[⑤]教育博士的培养目标以理论应用为取向，主要培养研究型专业人员[⑥]，“实践性”是其基本价值取向[⑦]。

具体而言，教育博士旨在培养具有扎实专业理论基础，面向教育行业、职业实际工作需要的应用型高层次专门人才。国外学者始终关注专业学位特性、培养目标、培养模式去哲学化、培养质量等问题。进入21世纪以来，美国率先发起了教育博士改革行动，在培养目标、招生对象、课程设置、学位论文要求等方面探索具备学位特色的培养模式。目前西方大学新型教育博士培养核心在于教育专业实践与学术研究的深度联结和循环互动。西方大学基于学习共同

① 王梅、郭瑞、马韶君：《鲁汶大学多主体协同培养博士生路径、特征研究》，《学位与研究生教育》，2019年第3期。

② 王铭玉、张涛：《高校“新文科”建设：概念与行动》，《中国社会科学报》，2019年3月21日第4版。

③ 钟秉林：《高质量高等教育体系建设进程中的重要事件——写在新版〈研究生教育学科专业目录〉颁布之际》，《教育研究》，2022年第9期。

④ 吴应辉：《新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考》，《四川师范大学学报（社会科学版）》，2023年第4期。

⑤ 徐岚：《教育博士作为专业学位的身份再审思》，《研究生教育研究》，2013年第1期。

⑥ 杨薇、陈媛媛、钟英华：《国际中文教育相关领域博士学位论文选题及研究方法分析》，《四川师范大学学报（社会科学版）》，2022年第3期。

⑦ 张斌贤、文东茅、翟东升：《我国教育博士专业学位教育的回顾与前瞻》，《学位与研究生教育》，2016年第2期。

中国知网　https://www.cnki.net

体和实践共同体理念，建立了组群式互助学习模式。[①] 我国的教育博士培养起步较晚，马爱民、李永刚指出，不同教师和学生对培养目标的认可和解读存在差异、专业训练实践性较为薄弱、导师指导学术化等问题较明显存在。[②] 龙宝新提出“共享指导”的理念，认为导师的学术指导服务供给、学生的学术指导服务需求、供需双方配置的网络平台是共享指导的主体。[③] 我国教育博士在培养模式上如何与学术型博士培养相区别，建构起真正适应职业型学位博士培养定位和目标需求的培养模式，还有待努力。[④] 将学术应用于专业实践，在培养过程中更好落实“实践”“应用”，须“打破以传统知识生产模式主导的学术培养逻辑”[⑤]，搭建应用场域与学术训练的通道。

与教育博士有对应的学术型的教育学博士不同，国际中文教育专业博士并无对应的一级学科及学术学位类型。因此，国际中文教育专业博士培养和学位点建设，除了“研究型专业化人员”或“研究性应用人才”的人才培养基本取向，还一定程度上肩负学科理论探索的重任。成就具备理论探索能力及教育教学实践素养、能够从事海外中文教育及管理的复合型专业人才，决定了协同创新培养的必要性和迫切性。

三、国际中文教育专业博士协同培养机制构建的实践路径

“国际中文教育是在理论与实践中最能体现中国特色、中国风格、中国气派的学科之一。”[⑥] 基于现有的协同创新人才培养机制，国际中文教育专业博士培养的协同，应推进协同主体更广泛、协同程度更深入、协同机制更丰富的深度协同，构建具有中国特色的专业博士协同培养之路。

（一）学科互融

学科交叉是知识创新的重要策源地，发展交叉学科成为创新发展的重要举措。国际中文教育专业博士既已明确目标为面向国际中文教育和中文国际传播培养教学科研测试、组织管理、咨政智库工作的高层次复合型人才，其培养过程就需要多学科互融。即使就“坚持教育属性和语言主业”而言，也要求学生既要掌握汉语事实、汉语相关理论及研究方法，又要掌握教育学相关理论及研究方法，要了解教育学、国际中文教育研究前沿问题，关注国际中文教育教学实践理论。

虽然对国际中文教育以中国语言文学和教育学为母体学科已有较大共识，但当前国际中文教育的主要推动力还是来自语言学界，教育学界并不特别关注国际中文教育的研究和发展。[⑦] 一方面，当前大部分从事国际中文教育的人员以语言学学术背景的教学和研究人员为主，个别学者甚至对教育学科的深度参与有所保留；另一方面，已有的汉语国际教育领域教育博士招生试点虽多数已按指导性培养方案开设了教育理论与教育研究方法模块课程[⑧]，但部分试点

① 王晓芳、李戎：《西方教育博士培养改革的新理念与新做法》，《高等教育研究》，2017年第6期。

② 马爱民、李永刚：《我国教育博士专业学位研究生培养状况调查研究》，《国家教育行政学院学报》，2015年第3期。

③ 龙宝新：《论研究生日常教学中的共享指导》，《学位与研究生教育》，2021年第3期。

④ 华南师范大学课题组：《我国教育博士专业学位研究生教育调研报告》，2018年。

⑤ 叶晓力：《我国教育博士专业学位研究生培养模式研究》，武汉：华中师范大学，2021年，第227页。

⑥ 梁宇：《区域国别中文教育研究的内涵、内容与路径》，《河南大学学报（社会科学版）》，2022年第2期。

⑦ 施春宏：《国际中文教育研究状况报告》// 刘利主编：《国际中文教育发展报告（2019—2020）》，北京：北京语言大学出版社，2023年，第9—13页。

⑧ 李宝贵：《教育博士专业学位研究生招生问题的透视与改进——以汉语国际教育领域为例》，《教育科学》，2019年第5期。

中国知网　https://www.cnki.net

院校的课程设置和培养环节的实际运作，对国际中文教育的学科独特性还缺少关照。

为实现多学科互融互通，国际中文教育专业博士研究生培养方案应确定语言学和教育学融合的基本培养框架。一方面，通过系统安排教育类课程的修读，提倡国际中文教育博士和教育博士共同学习及参与学术研讨，安排语言学与教育学专家共同指导学位论文选题、开题、评审、答辩，强化博士生的教育学理论与方法的积累。另一方面，推动更多的教育学领域专家关注、参与国际中文教育的学科建设、科学研讨和课程设计，促进真正的、深度的学科互融。

（二）指导协同

传统的研究生导师制以“一对 N”辐射式培养为模式，受导师指导频次、指导模式的影响较大，日常指导密度依赖于导师的工作紧张度和责任性，学生之间相互指导、切磋的机会较少。[①] 协同指导模式强调指导过程中的研究性与新知识的生产性，能够促进导师团队与学生团队在师生关系上保持高度一致、深度协作。协同指导模式中，导师团队系统有两个维度：一是校内理论导师与校外实践导师协同，二是高研究水平的博士生导师团队与具备丰富教学实践经验的青年教师团队协同，后者与高校本身也是国际中文教育课堂教学实践的重要阵地密切相关。由具备丰富研究经验和培养经验的博士生导师主导，依据国际中文教育研究发展趋势，从博士生的需求出发，探索国际中文教育相关理论，与校内外具备丰富教学实践经验的青年教师团队协作，协同指导博士生的理论研究与教学实践。

专业博士研究生主要为定向培养的在职人员，而目前国际中文教育专业博士生主要是高校教师。培养院校承担专业博士研究生的培养和管理工作，研究生完成学业后再回到工作单位服务。定向工作单位作为主要受益方之一，“理应在培养院校的培养实践过程中承担其应有的责任”，应该充分发挥其“研究生培养‘需求方’作用，使其积极参与到院校培养实践中来，与培养院校这一‘供给方’在培养过程及其相关方面形成良好的互动”。[②]

导师直接参与对学生实践改进的指导，与此同时，学生的研究选题应与工作实践管理岗位高度统一，其完成的学位论文所构建的思想理论体系，可以直接指导和改进工作实践。这种多方协同下的内在统一，即在理论与实践、导师指导与学生自主发展之间建立起内在统一与高度融合的关系。通过理论探索与实践改进的双重驱动，以及导师指导、学生实践技能提升与学术发展三者间的系统整合，构建了一种创新性的指导模式。该模式最大限度地促进了专业博士在学术造诣与实践能力上的同步成长，为培养兼具深厚理论功底与卓越实践素养的高层次专业人才提供了有力支撑。

（三）资源共享

协同共享模式强调基于多主体的学术资源共享与教学实践资源共享。协同共享模式下能够实现学位点与科研平台协同，培养院校（含其参与建设的孔子学院）与博士生在职单位（主要为高校）协同，促进多主体优质资源融合。学术理论研究方面，学位点与所在学校的科研平台推进学术研究资源共享，确保博士生获得丰富的学术资源；中文教学实践方面，培养院校与博士生任职单位协同，为博士生提供教学实践平台，努力实现多校协同合作，共享教学实践经验，提供丰富的国别化、区域化教学研究样本。

国际中文教育是面向全世界的中文教育，世界各国经济社会发展和学情语情状况错综复杂，一所高校不足以独立完成同时面向不同区域国别的中文教育人才培养任务。从硕士层次

① 龙宝新：《论研究生日常教学中的共享指导》，《学位与研究生教育》，2021 年第 3 期。

② 叶晓力：《我国教育博士专业学位研究生培养模式研究》，武汉：华中师范大学，2021 年，第 236 页。

中国知网　https://www.cnki.net

培养情况看，全国的国际中文教育硕士培养院校已达近200所，培养的同质化情况较为突出。全国的国际中文教育硕博培养院校、孔子学院国内合作院校应根据实际情况“合纵连横”，如以区域为导向的培养院校协作、孔子学院建设协作等，以领域为导向的课程资源开发协作、海外国际中文教育志愿者选拔协作等。

2022年，以粤港澳大湾区国际中文教育硕博士学位点（人才培养）院校（系）为核心成员的“国际中文教育南方联盟”成立，为国际中文教育专业博士搭建了学术资源共享平台。联盟推动策划了广州大学与华南师范大学国际中文教育博士联校学术沙龙机制，有效促进了两校博士生关注前沿理论、探讨现实需求、共享研究资源、激扬思想火花。

未来，各院校可因校制宜，在教学资源、教育师资、海内外平台和人才培养理念等方面形成特色，比如由孔子学院国内合作院校分别组织实施对应国家的语情、学情国别调查，由硕博培养院校分工开发不同的小语种、区域国别国情课程，实现跨校选课共享。

（四）机制创新

依照“协同共享”培养模式要求，应建立国际中文教育领域知名专家与博士生交流研讨平台，建立导师团队与博士生互联互通平台，创建线上共享资源库，搭建协同指导平台，形成学术共同体。学术共同体成员定期将国际中文教育领域学术动态、学术研究经验、学术资源、学术日志、日常学习规范、教育教学实践经验等共享至协同指导平台，保证博士生能在学习过程中随时了解最新研究动态，检索相关学术资源，分享学术观点。

专业博士作为高层次实践应用型人才，对其培养过程，既需要具有理论系统性，又要注重实际工作能力培养，并应以实践输出为最终检验标准。在具体培养过程中，有机统合第一年的全脱产系统理论学习与之后的在职教育实践过程，在学生结束集中学习返回工作岗位后，导师组仍然结合其岗位实践需求，进行持续跟进式指导，提供专业理论支持。这种结合理论学习的过程性实践指导，能有效促进博士生对自身教育实践的反思和总结，发现“真问题”，在实践和研究两方面都取得突破性进展。

国际中文教育专业博士的生源主要是已获得硕士学位、具有一定教育及相关领域工作年限的在职教师，海外中文教学经历往往列为优先录取条件。[①] 在读的国际中文教育博士生学科背景多元[②]，相当部分学生有较丰富的国际中文教学及来华留学生管理经验，目前国际中文教育专业博士生涵盖了归国志愿者、中文教师，高校对外汉语教师、来华留学生管理人员，来华留学生等多类型角色身份，拥有各自的国际中文教育资源优势。因此，在构建博士培养机制时，既要思考如何发挥培养单位的教学科研优势提升博士生专业能力，又要发掘共享博士生的在职资源，以及留学生作为优秀中文学习者的自我观察和海外中文教学资源。国内在职博士生连接培养单位和在职单位，来华留学博士生连接海外教学实际和国内教学研究，各自结合自身国际中文教育实践经验，关注学科发展研究前沿、热点问题，掌握教育学、心理学等研究方法，将促进形成更多的研究成果，并应用于国内外的中文教学实践、海外中文教育机构的运营管理及全球范围内的中华文化传播。

（五）科技赋能

人工智能时代的到来，大数据赋能应更高质量应用在国际中文教育专业博士协同培养的机制中。通过大数据服务平台的构建共享与运行制度的建立完善，实现人才培养数据的充分

① 李宝贵：《教育博士专业学位研究生招生问题的透视与改进——以汉语国际教育领域为例》，《教育科学》，2019年第5期。

② 王辉、沈索超：《国际中文教育专业博士生培养现状及对策》，《民族教育研究》，2023年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

共享，促进高校研究生培养资源的协同整合。[①] 逐步建成硕博培养院校、孔子学院国内合作院校的人员、资源信息动态数据库，力求信息动态更新，需求快速配对，成为院校间协作协调的中枢。建立资源集聚和信息共享的统一接口，各院校各有精深，形成合力，以适应区域国别中文教育的多样性特点。

四、结　语

协同创新在高等教育人才培养机制构建方面已有丰富的探索，本文着眼于国际中文教育事业这一国家重要战略在新时代的发展需求，提出具体的应对建议。本文对国际中文教育专业博士协同创新培养机制的探讨，尚属初步，在培养机制的长效性、培养模式推广、培养评价体系方面还有待进一步论证和完善，形成全过程的评价机制需要更多的研究成果支持和未来持续探索。

An Analysis of Contemporary Requirements and Practical Implementation Pathways for the Collaborative Training Mechanism of International Chinese Education Doctorates

XUAN Jiancong　ZHANG Qianwen

Abstract: International Chinese education constitutes a pivotal endeavor that aligns with the nation's global developmental strategy and fosters interpersonal exchanges between China and international entities. The attainment of high-quality development within this domain necessitates a cadre of professionals endowed with exceptional professional competencies. The holistic progression of international Chinese education, coupled with the convergences in disciplinary developments, poses increasingly diversified and intricate demands on high-caliber talents in international Chinese education. Consequently, the establishment of a collaborative training mechanism is an indispensable path to accommodate the objective orientation of cultivating doctoral professionals in international Chinese education, thereby ensuring educational quality and augmenting disciplinary development. While capturing the cutting-edge trends and inherent logics of career and disciplinary evolution, the implementation strategy for constructing a collaborative training mechanism should emphasize pivotal elements such as interdisciplinary fusion, guidance and coordination, resource allocation, mechanism innovation, and technological empowerment. The ultimate objective is to forge a professional doctoral collaborative training system imbued with Chinese characteristics through an innovative training paradigm characterized by “multi-stakeholder engagement, collective endeavor, openness, and interconnected innovation”.

Key Words: international Chinese education; collaborative innovation; training mechanism; chinese education doctorates

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

① 孟炯、张娜、陈欣：《大数据赋能成渝经济圈研究生协同培养模式创新》，《高教学刊》，2024 年第 10 期。

中国知网 https://www.cnki.net

基于知识图谱的国际中文教育数字化研究现状与趋势

苏若涵 央 青

摘 要：数字化转型是国际中文教育应对科技革命与产业变革的优选路径，是推动国际中文教育高质量发展的必要举措，更是服务党和国家战略部署的应然之举。使用 CiteSpace 绘制国际中文教育数字化研究的知识图谱可知：发展脉络呈现出阶段性特征；研究主体的规模初步形成且保持扩张态势；前沿议题紧扣数字技术的发展与迭代，呈现出动态适应与持续演进的态势。在此基础上，梳理相关研究成果并凝练重点议题，发现国际中文教育数字化研究呈现出“从传统模式走向融智未来、从理论探索迈向智能实践、从宏观设计深入微观操作、从单项研究走向协同推进、从独立研究迈向跨学科整合”的转向趋势。

关键词：国际中文教育数字化；科学知识图谱；CiteSpace；可视化分析

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）02-0022-12

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.02.003

引用格式：苏若涵，央青．基于知识图谱的国际中文教育数字化研究现状与趋势［J］．天津师范大学学报（社会科学版），2025（2）：22-33.

一、引 言

随着科技革命的纵深发展、产业变革的加速演进，教育与技术也呈现出深度融合的发展态势，教育的数字化转型已经成为大势所趋。党的二十大报告明确提出“推进教育数字化”。[①] 教育部党组成员、副部长吴岩在 2023 高等教育国际论坛年会上强调：“数字化是引领未来的动力引擎，要充分利用数字技术谋求教育新发展。”[②] 国家副主席韩正出席 2024 年世界中文大会开幕式时提出，要加快国际中文教育的数智化变革，培育线上线下融合新生态。[③] 作为新时代教育对外开放的重要引擎，国际中文教育的数字化转型是发展所需、改革所向，是服务党和国家战

收稿日期：2024-11-04；**修回日期**：2025-01-15

作者简介：苏若涵，中央民族大学（北京 100081）国际教育学院科研助理；通信作者：央青，中央民族大学国际教育学院副教授。

基金项目：国家社会科学基金重大项目“汉语国际传播动态数据库建设及发展监测研究”（17ZDA306）、教育部中外语言交流合作中心国际中文教学实践创新项目“基于 ChatGPT 的人机协同教学实践探索——以英国考文垂孔子学院 HSK 课程为例”（YHJXCX23-049）阶段性成果。

① 参见 https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm。

② 参见 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/202312/t20231213_1094468.html。

③ 参见 http://www.chisa.edu.cn/issues/conference2024/comment/202411/t20241119_2111271540.html。

中国知网 https://www.cnki.net

略部署的应然之举。

教育的数字化转型并非一蹴而就，而是持续利用数字化、网络化和智能化技术及手段变革教育系统的过程。[①] 美国高等教育信息化协会（EDUCAUSE）曾提出数字变革“3D”模式：数字化转换（Digitization）、数字化升级（Digitalization）和数字化转型（Digital Transformation）。[②] 国际中文教育数字化发展的脉络如何？是否呈现出阶段性的发展特征？

在国家政策的大力支持与百年变局的加速推动下，技术与教育持续融合，近年来国际中文教育数字化转型加速演进。该领域的研究合力是否已经形成，阵地建设情况如何？研究的热点议题是如何更迭的？从过去的多媒体、互联网，到如今方兴未艾的云计算、虚拟现实、人工智能、区块链、5G、元宇宙等，新兴技术不断涌现，孕育着众多新的研究方向与可能性，现有研究呈现出分散化和多元化的态势。我们能够立足哪些研究共识，把握未来的研究趋势与方向？

回答上述问题，需系统梳理国际中文教育数字化发展脉络，洞察研究面貌，凝练热点议题，把握研究趋势。本文主要采取文献计量的研究方法，借助 CiteSpace 对中国知网（CNKI）数据库中的相关研究成果进行可视化分析，以鉴古知今，彰往察来，为推动国际中文教育数字化转型提供有益参考。

二、研究设计

（一）文献采集

本研究基于中国知网（CNKI）总库检索，检索时间截至 2024 年 9 月 1 日。考虑到国际中文教育数字化发展的不同时期有不同的侧重点，每个时期的有效关键词会略有差异，故研究采用中国知网中的专业检索来筛查文献，即使用运算符和检索词构造检索公式进行检索。检索公式为：主题 = 汉语教学 + 对外汉语 + 国际中文教育 + 汉语国际教育 + 中文教育 AND 主题 = 计算机 + 多媒体 + 资源 + 网络 + 电脑 +Internet+ 在线教学 + 在线 + 数字化 + 信息化 +AI+ 技术 + 数字 + 数智 + 因特网 + 远程 + 多媒体 +VR+ 慕课 + 互联网 + 线上 + 人工智能 + 虚拟 + 智慧 + 元宇宙 + 大数据 + 区块链 +ChatGPT。

初步检索完成后，筛选文献类型为期刊文献，人工剔除访谈、报道等非学术文献以及语文教育、高职汉语、少数民族汉语教育、以中国学生为对象的职业教育等非国际中文教育领域的其他研究文献，最终得到有效文献共计 640 篇，使用 CNKI 导出功能，获得 Refworks 格式文件。

（二）研究工具

本研究使用 CiteSpace 6.3.R1 版本作为文献计量和图谱分析的工具。首先，将清洗后的文献以规定格式导入 CiteSpace，时间切片设置为一年，G 指数（G-index）为 20，运用寻径网络法（Pathfinder）生成可视化图谱。其次，根据生成的可视化图谱等信息梳理发展脉络（年发文量走势分析），明确研究主体（作者及机构分析），把握研究动态（关键词分析）。最后，梳理相关研究成果，廓清变革趋势，展望研究未来。

三、数据分析

（一）梳理发展脉络

为了解国际中文教育数字化议题年发文量变动趋势，使用 Excel 软件对筛查出的 640 篇

① 黄荣怀：《加快教育数字化转型 推动学校高质量发展》，《人民教育》，2022 年 Z3 期。

② 参见 https://er.educause.edu/blogs/2020/6/consider-the-three-ds-when-talking-about-digital-transformation。

中国知网 https://www.cnki.net

文献的年发文量变动情况进行统计，结果如图1所示。

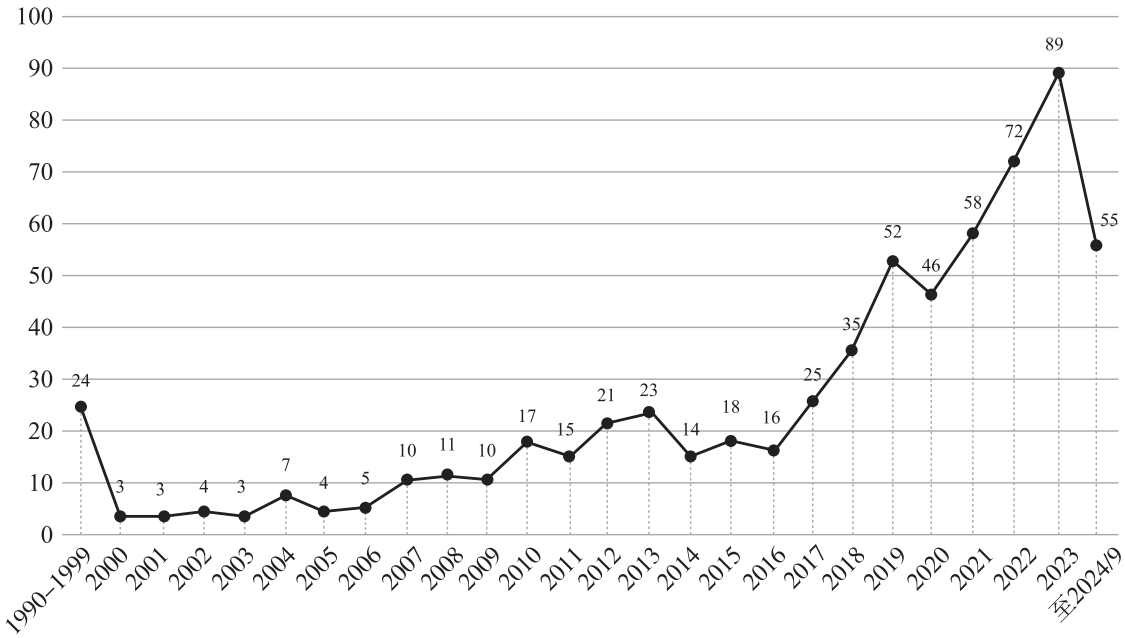


图1　年发文量走势图[①]

由图1可知，国际中文教育数字化研究始于约1990年，起步期进展缓慢。2007年期刊年发文量首次达到10篇，此后10年内发文量缓慢波动上升，年均约15篇。2016至2019年4年内，发文量稳步增长至50余篇。2020至2023年4年内，发文量逐年大幅度递增，2023年达到89篇。期刊年发文量呈现出由缓慢增长到迅速上升的变化过程。综合我国国际中文教育的发展历程、教育数字化转型的整体规划与发文量数据统计，我国国际中文教育数字化进程可以划分为三个阶段：一是数字化转换阶段（2000年及以前），以技术辅助中文教学为特征；二是数字化升级阶段（2001—2019年），以技术支持中文教学为特征；三是数字化转型阶段（2020年至今），以技术变革中文教学为特征。[②]

数字化转换阶段（2000年及以前），数字技术迈入起步时期。我国于80年代正式引入互联网技术，90年代中期，政府开始重视网络技术与互联网建设，以网络为媒介的远程教育兴起。1999年，11家互联网公司成立，网络用户数量激增，数字技术不断升级迭代。这一阶段发文量较少，直至90年代才出现相关的研究文献。

数字化升级阶段（2001—2019年），数字技术得到长足发展。这一阶段发文量大致呈现出缓慢增长和迅速上升两个阶段，研究成果相对丰富。2000年，北京语言大学网络教育学院成立。2006年，网络孔子学院成立。2012年，《教育信息化十年发展规划（2011—2020年）》发布，提出实现信息技术与教育的全面深度融合。《高等教育信息化发展研究报告（2015）》表明，网络基础设施基本夯实，信息技术已成为教育现代化的重要战略支点，相关研究成果大量涌现。2018年，《教育信息化2.0行动计划》发布，标志着我国教育信息化升级进入2.0时代；同年，网络孔子学院全面升级，为全球学习者提供“教学培考认”一站式服务。2019年初，《加快推进教育现代化实施方案（2018—2022年）》将“大力推进教育信息化”列入十项重点任务之

① 由于1950年至1989年缺乏有效数据，故图1的时间线始于1990年。

② 发展阶段的划分参考了马瑞祯，梁宇：《国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从ChatGPT谈起》，《河南大学学报（社会科学版）》，2023年第5期。

中国知网　https://www.cnki.net

一；同年，全球中文学习平台成立，在线教学日益展现出其独特优势，逐渐融入传统中文课堂的教学体系之中。

数字化转型阶段（2020年至今），技术赋能开启创变时代。这一阶段发文量虽有波动，但仍保持在较高水平，呈现出快速增长的发展态势。2020年初，全球突发公共卫生事件迫使网络教学常态化，推动教育数字化高速发展，也为教育领域的深层次、系统性变革埋下伏笔。2020年，《教育部关于加强“三个课堂”应用的指导意见》发布，同年，全球最大的中文教育网络平台——“中文联盟”数字化云服务教育平台正式上线。2021年，教育部中外语言交流合作中心发布《国际中文教育数字资源建设指南》《国际中文在线教育行动计划（2021—2025年）》等文件，同年，《国际中文教育中文水平等级标准》发布，为在线教育的数字平台、信息系统与数据库建设提供了标准化、规范化指引。2022年，《教育部2022年工作要点》明确提出实施教育数字化战略行动。一系列政策文件推动着教育数字化的多层次、全方位开展。近年来，元宇宙、生成式人工智能等新兴技术掀起教育领域智能革命的浪潮，也给国际中文教育带来了新机遇、新挑战。2023年，中共中央政治局常委丁薛祥出席世界中文大会时强调，应大力发展信息化、数字化、智能化中文教育，构建开放包容的国际中文教育格局。[①] 北京语言大学发布的“国际中文智慧教学系统”（2024年10月已更新至4.0版本），实现了教学资源的数字化、智能化，推动着教学模式的创新，为国际中文教育的高质量发展注入了新动力。

（二）明确研究主体

1. 核心作者分析

分析核心作者有助于了解该研究领域的话语权威。作者分析主要参考两个指标：发文量与合作图谱。发文量可以一定程度上衡量作者在该领域的影响力；作者合作图谱能够直观地呈现作者之间的合作情况。

根据普赖斯定律，核心作者计算公式如下：

$$m = 0.749 \times \sqrt{\eta \max}$$

ηmax表示作者的最大发文量，论文发表数量达到m篇以上者为核心作者。根据样本情况，ηmax=23，m=3.6。故本文将发文量大于或等于4篇的作者视作国际中文教育数字化领域的核心作者。经统计，国际中文教育数字化研究领域共有9位核心作者，见表1。

表1　核心作者统计表

序号	作者	发文量	发文年份
1	徐　娟	23	1999—2024
2	郑艳群	21	1999—2023
3	马瑞祯	10	2023—2024
4	刘玉屏	9	2019—2024
5	吴应辉	6	2021—2024
6	宋继华	5	2021—2023
7	梁　宇	5	2004—2023
8	刘晓海	4	2022—2023
9	吕军伟	4	2017—2024

核心作者统计有两点发现。一是9位核心作者中有6位均来自北京语言大学，且该校占据发文量前三名的席位。徐娟与郑艳群深耕国际中文教育数字化研究领域，成果丰硕。发

① 参见https://www.chinacourt.org/article/detail/2023/12/id/7695378.shtml。

中国知网　https://www.cnki.net

文量较多的作者还有马瑞祾（北京语言大学）、刘玉屏（中央民族大学）、吴应辉（北京语言大学）、宋继华（北京师范大学）、梁宇（北京语言大学）等。二是根据普赖斯定律，若核心作者的发文总量达到该研究领域发文总量的 50% 以上，则认为该领域形成了核心作者群。经统计，9 位核心作者共发文 87 篇，约占总体的 14%。据此可知，国际中文教育数字化研究领域尚未形成核心作者群。

为更加清晰地呈现国际中文教育数字化研究领域活跃作者的历时变化，将数据导入 CiteSpace 软件，网络类型功能区勾选合作作者，调整为时区视图，得到国际中文教育数字化研究作者合作图谱（见图 2）。时区视图将关键词以首次出现的时间顺序进行排列，能够清晰地展示研究主题的演化过程以及研究热点之间的关联性。节点的字号与发文频率呈正相关；节点间的线条反映作者间的合作密度，节点的色带与宽度对应着发文年份与数量。

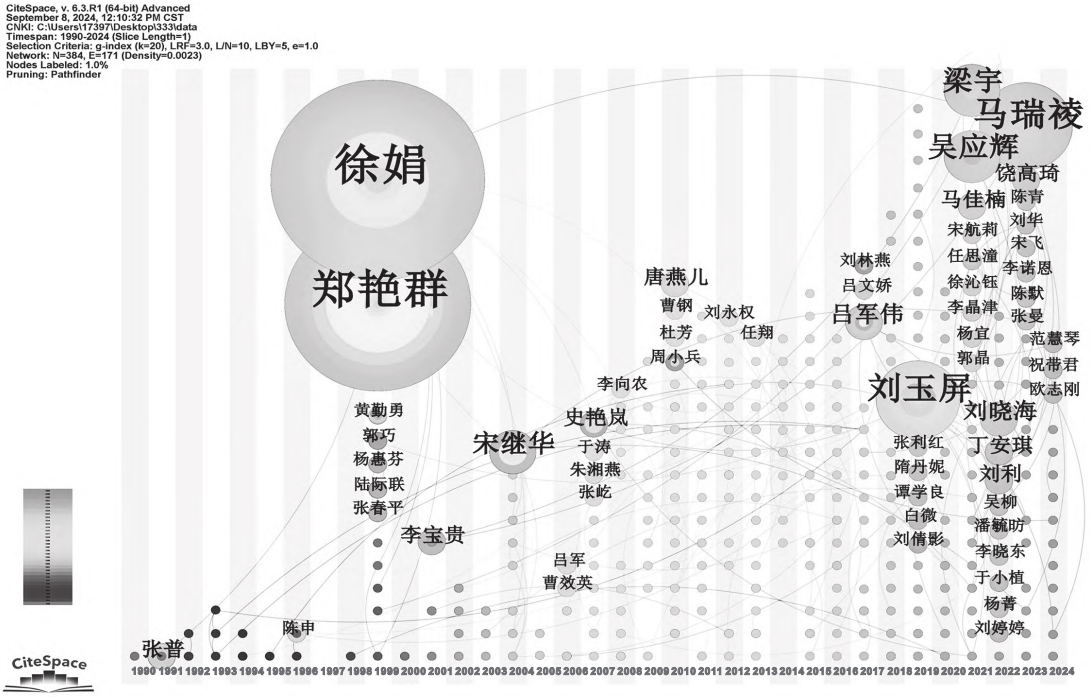


图 2　作者合作图谱（时区视图）

图 2 中有节点 384 个（N=384），节点间连线 171 条（E=171），网络密度为 0.0023（Density=0.0023）。分析作者合作图谱可知：其一，节点数量随时间序列呈现递增趋势，表明越来越多的学者投身于该领域研究之中，研究团队日益壮大；其二，网络密度随时间序列逐步增大，表明作者之间的合作关系随着时间推移日趋紧密；其三，近 5 年节点数量最多、网络密度最大，表明现阶段国际中文教育数字化转型成为学界广泛关注的焦点，吸引了众多学者的关注与探究，研究成果不断推陈出新，学者之间的频繁合作促进了学术思想的碰撞、研究方法的交流以及研究资源的共享，加速推进数字化转型赋能国际中文教育高质量发展；其四，研究者集中于国际中文教育领域，小部分研究者具备计算机科学相关的学习背景。推动教育数字化转型，跨学科的研究视角与研究资源整合的重要性不言而喻。打破学科壁垒，促进不同学科与领域间优势互补、协同发力是现阶段深化研究的必由之路。

2. 研究机构分析

分析研究机构有助于把握研究的阵地建设情况。研究机构的分析主要参考机构合作图谱，它能够直观呈现核心研究阵地以及各机构之间的合作情况。

中国知网　https://www.cnki.net

为探究国际中文教育数字化研究机构的历时变化，将数据导入 CiteSpace 软件，网络类型功能区勾选机构，调整为时区视图，得到国际中文教育数字化研究机构合作图谱（见图 3）。节点的字号与发文频率呈正相关；节点间的线条反映机构间的合作密度，节点的色带与宽度对应发文年份与数量。



图 3　研究机构合作图谱（时区视图）

图 3 中有节点 334 个（N=334），节点间连线 134 条（E=134），网络密度为 0.0024（Density=0.0024）。分析机构合作图谱可知：其一，节点数量随时间序列呈现递增趋势，表明相关研究吸引着越来越多的机构参与其中，研究阵地持续扩大；其二，网络密度随时间序列逐步增大，表明机构之间的合作关系随着时间推移日趋紧密；其三，研究活动以北京地区为核心点向外辐射，西安、上海、四川、天津等地逐步形成了研究网络，共同构成了全国范围内国际中文教育数字化研究的多点开花格局；在众多研究机构中，北京语言大学以其悠久的研究历史（1997—2024 年）和丰富的研究成果（百余篇论文）脱颖而出，成为该领域的领军机构之一；其四，合作类型以校内合作（同一高校不同学院）、校际合作（不同高校）为主，跨地域合作逐步深化，跨学科合作亟待加强。国际中文教育的数字化转型涉及语言学、教育学、信息技术等多门学科，开展机构间的跨地域、跨学科合作有助于提升研究效率、提高成果质量、培养复合型人才。

（三）把握研究动态

分析关键词有助于把握该领域的研究动态与焦点主题。国际中文教育数字化研究动态分析主要参考关键词词频、中介中心性和关键词共现图谱。关键词词频能够反映该研究领域的高频热点与话题取向；中介中心性能够衡量节点在网络中的重要性与影响力；共现图谱能够直观呈现该研究领域的焦点分布与关联情况。

1. 核心关键词分析

CiteSpace 软件计算可得关键词词频与中介中心性。经过统计与筛选（同义词仅取词频最高者；剔除意义内涵不清晰的词），国际中文教育数字化研究领域的前 10 个关键词如表 2 所示

中国知网　https://www.cnki.net

（按照词频降序排列）。

表2　核心关键词表（按照词频降序排列）

序号	关键词	词频	中介中心性	首次出现年份
1	对外汉语	83	0.53	2000
2	多媒体	35	0.23	1999
3	汉语教学	34	0.26	2002
4	人工智能	23	0.11	2019
5	数字化	19	0.16	2005
6	教学模式	19	0.12	2006
7	线上教学	18	0.04	2021
8	翻转课堂	17	0.05	2015
9	信息技术	16	0.11	2002
10	信息化	11	0.05	2011

据表2可知，国际中文教育数字化研究领域的核心关键词可以分为三类：教学类、技术类、（教学＋技术）组合类。教学类关键词为“对外汉语”“汉语教学”和“教学模式”。“对外汉语教学”正是“国际中文教育”的前身，表明其学科特性。毋庸置疑，科技发展对该领域产生了持续性、变革性的影响，推动着其“教学模式”的进步与创新。技术类关键词为“多媒体”“信息化/信息技术”“数字化”和“人工智能”。从计算机辅助汉语教学到国际中文智慧教育，此过程不仅体现着技术的更新迭代，更折射出“教育信息化—教育数字化—教育智能化”的发展路径。组合类关键词为“线上教学”和“翻转课堂”。“翻转课堂”是网络发展催生出的新型教学模式；“线上教学”于2021年首次出现，反映出社会重大事件对研究热点的巨大影响力。

2. 关键词共现图谱分析

为更加清晰地呈现出热点议题的历时变化，将数据导入CiteSpace软件，网络类型功能区勾选关键词，选择时区视图，得到国际中文教育数字化研究的关键词共现图谱（见图4）。节点的大小与关键词的频率呈正相关；节点间的线条表明关键词之间的共现关系。

图4中有节点339个（N=339），节点间连线508条（E=508），网络密度为0.0089（Density=0.0089）。图谱的阶段性变化鲜明地展示了科技发展对教育的变革作用。数字化转换阶段（2000年及以前），从录音、录像等视听素材到教学软件、多媒体课件等多样化辅助手段，计算机开始应用于汉语教学。数字化升级阶段（2001—2019年），网络基础设施逐步夯实，信息化水平大幅跃升，研究角度更加多样，研究层次更为丰富。“网站资源”“网络词典”“智能手机”“新媒体”等信息资源与数字技术，已同学科内容有机结合，逐渐赋能、支撑起“语法教学”“汉字教学”“口语教学”等多样化的应用场景，并推动着“教学模式”“教学设计”和“教学实践”的改良与变革。数字化转型阶段（2020年至今），重大突发公共卫生事件催化“线上教学”相关研究成为高频热点，人工智能核心技术的突破掀起智能革命的浪潮，国际中文教育迈入“数智时代”，如何实现“智慧教育”，提升“数字素养”，深入应用“ChatGPT”“虚拟现实”“元宇宙”“区块链”“云平台”等赋能教育教学与文化传播等，成为现阶段的研究热点。

中国知网　https://www.cnki.net

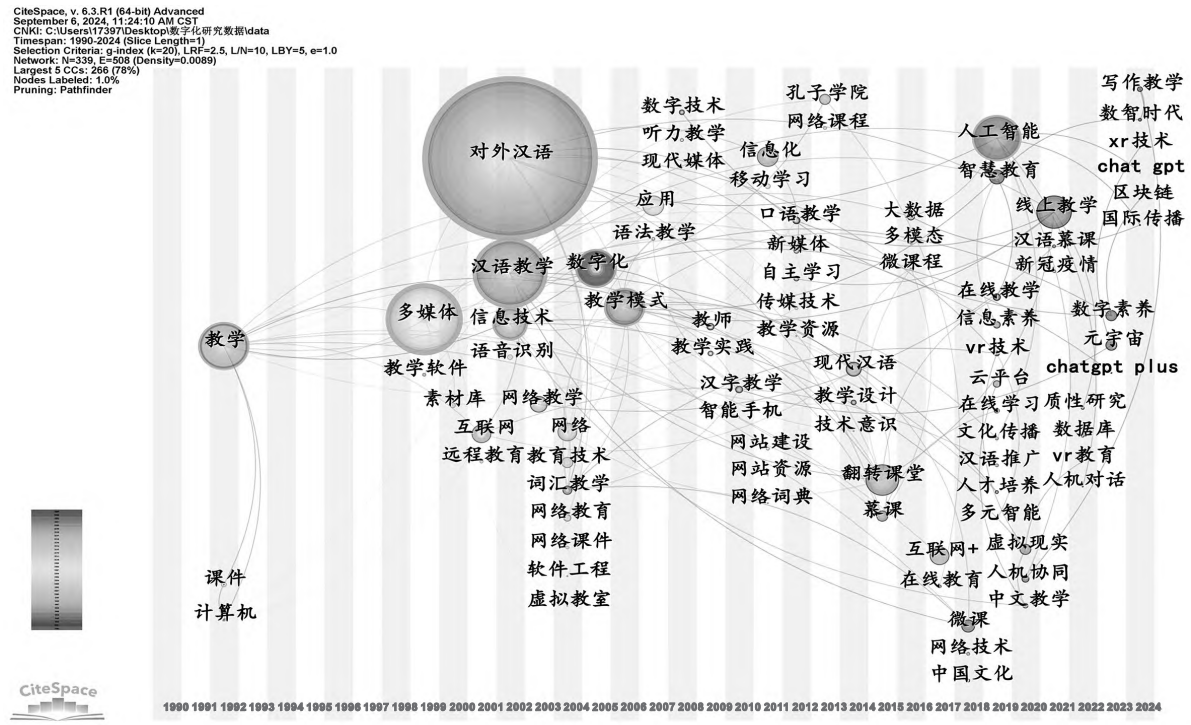


图 4　关键词共现图谱（时区视图）

四、研究结论与研究趋势

（一）研究结论

根据上述图谱分析，本研究总结如下三点结论。

第一，研究进程加速。从发文量走势看，国际中文教育数字化研究年发文量经历了由缓慢增长到迅速上升的过程，近年来增幅提高，预示着该领域良好的发展前景。由上文的历时分析可知，国际中文教育数字化研究进程提速的内外动因可大致归纳为四种：从外部因素看，社会环境变迁（如重大突发公共卫生事件带来的大规模在线教学）推动了国际中文教育数字化研究的不断深化，科技的快速发展与深度应用驱动了国际中文教育将数字技术融入教学的全流程；从内部因素看，国家教育政策（如教育数字化战略行动）为国际中文教育的转型升级举旗定向，中文教育自身发展诉求也使其更加重视发挥现代教育技术的积极作用。

第二，研究规模扩大。从历时角度看，研究团队日益壮大、研究阵地持续扩大；研究者之间、机构之间的合作日益紧密。从共时角度看，多数研究者缺乏计算机科学相关的学习背景，其知识结构的局限可能会对学术创新与成果应用造成一定的挑战。研究以北京地区为核心阵地；以高校研究院为主体；以校内合作和校际合作为主要合作形式。总体上看，国际中文教育数字化研究主体已初步形成规模，且保持扩张态势，现阶段正处于深化跨界合作、优化合作成效的高质量发展时期。

第三，研究脉络清晰。从宏观角度看，国际中文教育数字化的发展脉络清晰地呈现出阶段性变化特征，从信息化、数字化到智能化，从技术辅助教学、支撑教学到变革教学，不同的发展阶段引领着研究范式的转型与升级，推动着研究领域的拓展与深化。从微观角度看，研究者所

中国知网　https://www.cnki.net

关注的前沿议题紧扣数字技术的发展与迭代，呈现出一种动态适应与持续演进的态势。

（二）研究趋势

国际中文教育数字化研究理论探讨和实践范式并举，未来可重点关注如下问题，助推国际中文教育利用数字技术完成转型升级。

1. 国际中文教育数字化转型理论研究

近年来，国际中文教育学界围绕数字化转型议题全面开展理论研究，已涵盖重点议题如下。

一是转型动因。国家政策的举旗定向、重大突发公共卫生事件的间接催化、信息基础设施的不断完善[①]、数字技术的突破与迭代等都是国际中文教育转型升级的强劲推力；构建更具柔韧性、开放性和适应性的数字教育生态则是国际中文教育高质量发展的内生动力[②]。

二是理论依据。建构主义理论、教育传播学理论、非正式学习理论等为数字技术赋能国际中文教育提供了坚实的理论依据。[③]

三是概念内涵。同我国教育学界对教育数字化转型内涵的剖析相似，国际中文教育领域学者大多认同数字化转型是一场系统性、整体性、深层次的变革，旨在通过数字技术与国际中文教育全要素、全业务、全领域和全流程的深度融合，构建国际中文智慧教育新生态。[④⑤⑥]

四是价值意义。从微观层面看，数字化转型有助于推动构建国际中文教育的数字化生态[⑦]；创新传统教学模式，以人机协同的方式实现精准化的“教”与个性化的“学”；优化国际中文教育资源配置，促进优质资源开放，扩大优质资源供给；培育适应数字时代发展需求的复合型中文教育人才[⑧]。从宏观层面看，数字化转型能够优化国际中文教育的全球化布局，提升汉语文化的国际影响力和话语权。[⑨]

五是实践路径。有学者指出，深入推进国际中文教育的数字化转型，需在纲领性文件的引领与制度的保障之下，完善中文数字资源标准化体系，构建智能交互的资源生态；通过数字技术变革教学形态，塑造多元融合的教法体系；提升国际中文教师数字素养，组建胜任力强的师资队伍。[⑩⑪]有学者认为，应鼓励深入开展跨学科交叉研究，推动高校与科研机构、相关产业等的双边与多边合作；要因地制宜，积极促进本土化建设和资源效用最大化。[⑫]

---

① 曲福治、丁安琪：《国际中文教育数字化转型：内涵、特征与路径》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023年第5期。

② 马瑞祯、梁宇：《国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从ChatGPT谈起》，《河南大学学报（社会科学版）》，2023年第5期。

③ 乐守红、曹明：《数字赋能国际中文教育的时代价值与实践进路》，《民族教育研究》，2023年第6期。

④ 曲福治、丁安琪：《国际中文教育数字化转型：内涵、特征与路径》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023年第5期。

⑤ 马瑞祯、梁宇：《国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从ChatGPT谈起》，《河南大学学报（社会科学版）》，2023年第5期。

⑥ 郑艳群：《在教育变革和技术变革中思考国际中文教育的前景》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第2期。

⑦ 马瑞祯、梁宇：《国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从ChatGPT谈起》，《河南大学学报（社会科学版）》，2023年第5期。

⑧ 徐娟、马瑞祯：《数字化转型赋能国际中文教育高质量发展》，《电化教育研究》，2023年第10期。

⑨ 乐守红、曹明：《数字赋能国际中文教育的时代价值与实践进路》，《民族教育研究》，2023年第6期。

⑩ 曲福治、丁安琪：《国际中文教育数字化转型：内涵、特征与路径》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023年第5期。

⑪ 徐娟、马瑞祯：《数字化转型赋能国际中文教育高质量发展》，《电化教育研究》，2023年第10期。

⑫ 张雪梅、王子蕴：《国际中文教育数字化发展的前景与挑战》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023年第5期。

中国知网　https://www.cnki.net

在理论研究方面，智能教育自主知识体系建设研究、基于生成式人工智能的中文教育研究新范式、人工智能教育应用伦理、智能学习理论研究等议题尚待进一步探讨。

2. 国际中文智慧教育相关研究

“国际中文智慧教育”的概念发轫于北京语言大学开展的“国际中文智慧教育工程”建设，其核心成果“国际中文智慧教学平台”打造了一系列智慧课程，国际中文智慧教育在发展初期便呈现出理论与实践并重、相辅相成的发展态势。截至目前，学界已在该领域展开了初步探索：或着眼宏观进行理论阐释①，解读政策意涵②，构建行动方略③；或立足中微观，总结实践成果④，构建教学模式⑤，研究在线学习支持⑥等。未来国际中文智慧教育研究应更加关注教学环境、教学模式、教学资源的研究，从理论探索走向实证研究，开展大规模、广覆盖的课堂实践，让智慧教育理念真正落地，让智慧教育技术真正为中文教育全过程提供智能化支持。

3. 生成式人工智能赋能国际中文教育相关研究

2022 年底，ChatGPT 横空出世，因其卓越的自然语言理解能力与内容生成能力，激起了国际中文教育学界广泛的讨论热潮。初期，学者们围绕以 ChatGPT 为代表的生成式人工智能在国际中文教育领域潜在的价值影响、风险困境与应对策略等展开了较为笼统的学理性讨论。⑦⑧ 随着研究的逐步深化，议题呈现出精细化的趋势。具体包括：人工智能赋能教师素养提升⑨、多模态教学资源生成⑩、偏误分析⑪等论域。课堂是新质人才培养的主阵地，也是新质教育实现的重要途径，生成式人工智能有望成为撬动课堂教学深层次变革的杠杆，引发学习范式革命。⑫因此，生成式人工智能在提高中文课堂教学效率中的作用，及其对多元文化背景学习者中文习得的学习行为、学习态度产生的影响，基于生成式人工智能技术的个性化学习在国别化、本土化中文教学实践中如何发生，人工智能技术支持下的深度中文学习研究等议题值得探讨。

---

① 刘利、刘晓海：《关于国际中文智慧教育的几点思考》，《语言教学与研究》，2022 年第 5 期。

② 姜国权、刘雪鸥：《国际中文智慧教育政策要求、发展优势、面临挑战与应对策略》，《语言政策与规划研究》，2024 年第 1 期。

③ 欧志刚、刘玉屏、郝佳昕等：《国际视野下生成式人工智能政策解读——国际中文教育智慧发展行动方略构建》，《青海民族大学学报（社会科学版）》，2024 年第 3 期。

④ 马瑞祯、蔡建永、曹钢等：《基于实践的国际中文智慧教学认识深化》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 6 期。

⑤ 马瑞祯、徐娟：《国际中文写作智慧教学模式构建与应用探索》，《语言教学与研究》，2024 年第 2 期。

⑥ 郑莹、叶军：《智慧教育背景下国际中文学习者在线学习社会支持研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 1 期。

⑦ 袁羲、吴应辉：《ChatGPT Plus 给国际中文教育带来的机遇、风险及应对策略》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023 年第 3 期。

⑧ 金旋：《ChatGPT 深度融入国际中文教育的应然功能、实践困境和应用策略》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2023 年第 4 期。

⑨ 范慧琴、王璐璐、曹芳等：《生成式人工智能赋能国际中文教师数字素养提升研究：评估框架、现状及建议》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 3 期。

⑩ 欧志刚、刘玉屏、覃可等：《人工智能多模态教学资源的生成与评价——基于 AIGC 在国际中文教育的应用》，《现代教育技术》，2024 年第 9 期。

⑪ 肖锐、张邝弋、侯尚余等：《生成式人工智能时代偏误分析“旧路”向“新路”转向研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 5 期。

⑫ 祝智庭、赵晓伟、沈书生：《融智课堂：融入 AI 大模型的创新课堂形态》，《电化教育研究》，2024 年第 12 期。

中国知网　https://www.cnki.net

4. 其他新兴技术与中文教育教学的整合研究

除生成式人工智能以外，扩展现实（XR）、区块链及元宇宙等前沿科技在中文教育教学中的创新应用研究百花齐放、方兴未艾，形成了理论建构与数智融合并举的研究特色，呈现出多元技术赋能中文教学不同环节、不同要素的新趋势。截至目前，研究成果包括：元宇宙技术的理论阐释、本质解构[①]、优势功用；XR技术的理论研究与教学应用[②]；区块链、微认证技术赋能教师数字素养提升与评估[③]等。“新技术+国际中文教育”应用的典型案例和实践智慧有待深入挖掘和推广。

5. 国际中文教师数字素养研究

2022年，教育部发布《教师数字素养行业标准》，世界汉语教学学会发布《国际中文教师专业能力标准》。在纲领性文件的指导与引领之下，国际中文教师的数字素养议题也引发了更多关注与讨论。近年来数字素养提升研究、数字素养指标体系构建或评估框架开发等研究[④]不断涌现。随着人工智能技术逐步成为教育领域智能化发展的核心引擎，教师的“人工智能素养”“智能教育素养”等也渐渐成为热议话题，以“数字胜任力”为代表的国际中文教师新质专业能力仍将成为研究重点之一。

综上，从国际中文教育数字化的研究轨迹看，文献数量已有较为显著的增长，但国际中文教育体系与数字技术的融合度有待提高，研究的深度广度都还有很大的拓展空间，研究问题的持续性和连贯性也有待进一步加强。此外，国际中文教育数字化正展现出一些前瞻性的转向趋势：从传统模式走向融智未来，从理论探索迈向智能实践，从宏观设计深入微观操作，从单项研究走向协同推进，从独立研究迈向跨学科整合。

结　语

教育的“扩优提质”要充分发挥数字技术的“突破口”作用，积极推动技术赋能教育深刻变革和战略转型，优化教育生态，回答好“强国建设，教育何为”的时代之问。以数字技术与国际中文教育的深度融合为探索主线，廓清数字化赋能国际中文教育的研究热点和前沿，把握国际中文教育在数字化转型中面临的机遇与挑战，创新教学范式，更好地促进教师的“教”和学生的“学”，是我们需要持续关注的课题。文章通过构建1990年至2024年间640篇文献的科学知识图谱，全面洞察了国际中文教育数字化研究领域的历史发展脉络及其阶段性进程，了解了其日益壮大的研究规模，把握了其高频热点与话题演变。在此基础上，我们提炼出研究趋势，为未来研究的开展提供了有益参考。技术驱动国际中文教育跨越式发展，数字化转型是国际中文教育高质量和持续发展的时代趋势和战略方向，现阶段仍需深化理论建设，持续推动智能技术的落地应用与实践效果评估，培养新质教育与科研人才，构建国际中文智慧教育新生态，拥抱更为广阔的发展前景。

① 马瑞祯、徐娟：《国际中文教育元宇宙：理论意蕴、双轮驱动与发展进路》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2023年第4期。

② 刘俊芳：《扩展现实（XR）技术应用于国际中文教育中的现状及展望》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2024年第2期。

③ 方紫帆、徐娟：《基于区块链的国际中文教师数字素养微认证系统构建与发展路径探析》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2024年第2期。

④ 方紫帆、徐娟：《国际中文教师数字素养指标体系建构研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第6期。

中国知网　https://www.cnki.net

The Current Status and Trends of Digitalization Research in International Chinese Language Education Based on Knowledge Graphs

SU Ruohan　YANG Qing

Abstract: Digital transformation is the preferred path for international Chinese education to respond to the technological revolution and industrial changes. It is a necessary measure for promoting the high-quality development of international Chinese education and also serves the strategic deployment of the Party and the country. Using CiteSpace to construct a knowledge map of digitalization research in international Chinese education reveals the following findings: the development trajectory shows phase-specific characteristics; the scale of research entities has initially formed and is maintaining an expanding trend; cutting-edge topics closely follow the development and iteration of digital technologies, demonstrating dynamic adaptation and continuous evolution. Based on this, by reviewing relevant research achievements and extracting key topics, the following trends in digitalization research in international Chinese education have been identified: a shift from traditional models to integrated intelligent futures, a transition from theoretical exploration to intelligent practice, a deepening focus from macro design to micro operations, a movement from isolated studies to collaborative advancement, and a shift from independent research to interdisciplinary integration.

Key Words: digitalization of international chinese language education; scientific knowledge map; citespace; visual analysis

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

中国知网　https://www.cnki.net

世界汉语教学学会“国际中文教育”专栏

本专栏专家主持 钟英华：天津师范大学原校长，教授，博士生导师；天津市政协科教委副主任，市社科联兼职副主席，世界汉语教学学会会长，全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会副主任委员，天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院院长。

迈向新生态：大语言模型背景下国际中文教育的跨学科变革

郑艳群

摘 要：在大语言模型引领的智能技术快速发展的背景下，国际中文教育正加快构建数字化、智能化与个性化深度融合的新生态体系。大语言模型的应用推动了语言学、教育学与计算机科学的深度融合，并引发了教学资源开发模式的系统性重构。与此同时，数据安全、文化适配以及人机协作的复杂性等问题，给国际中文教育的可持续发展带来了全新的挑战。在跨学科融合与“技术—人文”结合的视角下，大语言模型的深入应用可以显著提升语言教学的智能化与个性化水平，推动教师能力结构转型，以及数据安全、文化适配和人机协作机制的优化。同时，国际中文教育在智能时代的发展，不仅依赖技术驱动与数据支持，更需重视人文价值观的深层作用，从而实现技术应用与人文教育的深度融合，进而推动国际中文教育迈向高质量、可持续发展的进程。

关键词：大语言模型；国际中文教育；跨学科融合；教师能力；人机协作

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）03-0031-10

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.03.003

引用格式：郑艳群. 迈向新生态：大语言模型背景下国际中文教育的跨学科变革 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2025（3）：31-40.

一、引 言

在以大语言模型为代表的人工智能技术迅猛发展的时代背景下，国际中文教育正面临技术驱动下的深刻变革与复杂挑战。[①②] 一方面，语言学为中文语言的理解、生成与交际提供理论

收稿日期：2025-03-19；**修回日期**：2025-03-28

作者简介：郑艳群，北京语言大学（北京 100083）国际中文教育研究院教授，世界汉语教学学会智慧教育分会副理事长。

基金项目：北京语言大学重大基础研究专项（21ZDJ03）。

① 崔希亮：《世界格局剧烈变化背景下的国际中文教育》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2022 年第 4 期。

② 郑艳群：《在教育变革和技术变革中思考国际中文教育的前景》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023 年第 2 期。

中国知网 https://www.cnki.net

支撑；另一方面，教育学聚焦于学习心理机制与个性化教学模式的优化，为提升教学效果和优化学习体验奠定了基础。同时，计算机科学为语言数据的智能处理、技术实现及教育资源的高效开发提供了技术保障。这三大学科的深度融合，正在推动国际中文教育加速迈向“技术—人文”融合的新生态，不仅有效突破了传统教学的局限，也为国际中文教育在数字化、智能化时代的高质量发展指明了跨学科协同的战略方向与实践路径。

然而，当前大语言模型虽然在语言处理与内容生成方面表现出强大的能力，但仍以数据驱动为主，缺乏明确的价值观导向与自主的文化适配意识，这也引发了数据安全、文化偏差与人机角色定位失衡等潜在问题。因此，国际中文教育在实现智能化转型过程中，不仅要强调技术与语言的融合，更需要从通用智能的高度深入反思人文价值观的导向作用，关注如何为技术赋予伦理导向与人文关怀。换言之，大语言模型背景下的国际中文教育，不仅需要跨学科的技术协作，更需要人文视角的价值塑造，以避免“鹦鹉学舌”式的机械重复，真正实现技术与人文的深度融合。

在这样的背景下，系统梳理语言学、教育学与计算机科学在国际中文教育领域的融合路径与实践模式，有助于明确大语言模型带来的机遇与挑战，提出具有针对性的跨学科协同机制与具体策略。这种跨学科的融合视角，不仅可以推动国际中文教育从经验导向走向数据驱动，更为重要的是促进教师能力结构的深刻转型与教学模式的持续创新，最终为国际中文教育的高质量与可持续发展提供更为清晰的理论指导与实践路径。

郑艳群提出的“智能时代国际中文教育研究的基本框架”系统阐述了语言学、教育学与计算机科学在智能时代国际中文教育中的跨学科融合关系，为相关领域研究提供了理论基础与分析视角（见图 1）。[①]

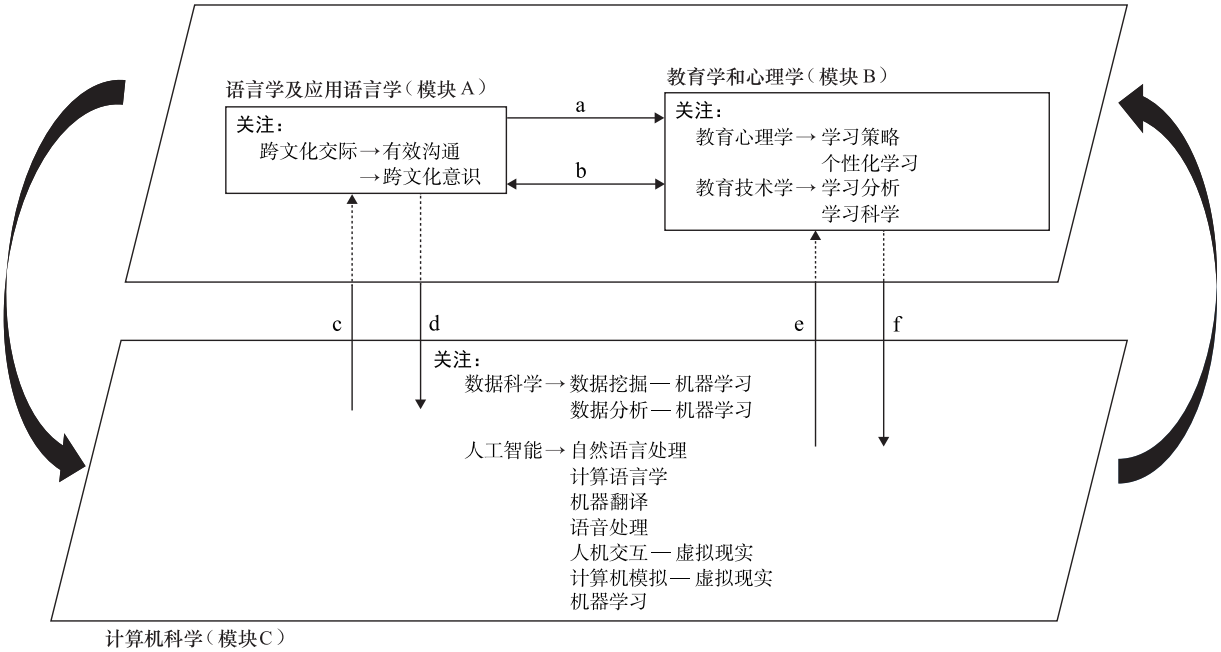


图 1　智能时代国际中文教育研究的基本框架示意图

① 郑艳群：《智能时代国际中文教育研究的基本框架》，《电化教育研究》，2023 年第 12 期。

中国知网 https://www.cnki.net

二、大语言模型驱动的国际中文教育新生态

（一）技术驱动与跨学科融合助力国际中文教育新生态形成

以 ChatGPT 和 DeepSeek 为代表的大语言模型是当前语言智能技术的重要代表，展现出卓越的语言理解与生成能力。这一技术凸显出语言学、教育学与计算机科学的深度融合特征，可以推动国际中文教育由传统单一模式加速迈向智能化、多元化的新生态。

1. 大语言模型的核心特征与跨学科应用价值

从语言学的视角看，大语言模型具备突出的语言智能，体现为对语言知识与语境的精准把握，以及语言生成的流畅性。凭借这些优势，大语言模型能够在具体情境或教学任务中，快速生成契合学习者语言水平的文本材料，满足国际中文教育精准化和个性化需求。例如，在中文口语课堂中，教师利用大语言模型实时生成符合学生实际水平的对话情境，使学生在接近真实交际环境下练习口语表达，提升口语教学的针对性与互动性。

而从跨学科知识整合视角看，大语言模型具备强大的知识整合与迁移能力。通过对广泛数据的训练，它能够实现语言学知识、教育心理学原理与计算机科学方法的有效融合，推动国际中文教育资源建设的多元发展。例如，利用大语言模型能够快速生成涉及语言、文化、心理等跨学科背景的学习素材，可以拓展中文教育资源的深度与广度，使教师更容易跨领域设计教学任务。

在数据技术与教育心理学的融合应用方面，大语言模型同样表现出突出优势。它能够实时采集学习者的行为数据分析其学习状态与表现，依托教育心理学实施个性化诊断与反馈，为教师制定针对不同学习者的个性化学习方案提供强大支持。特别是在国际中文教育中，针对不同国家与文化背景的学习者，这种精准的个性化教学策略能够更有效地促进语言学习，真正实现因材施教。例如，在中文写作教学中，教师运用大语言模型实时识别学生的写作偏误和语言表达中的问题，结合个体心理特点提供差异化的反馈建议，激发学生的主动性和学习动力。

因此大语言模型通过语言学、教育学与计算机科学的跨学科融合，正在有力推动国际中文教育生态向智能化、个性化和多元化方向发展，为未来发展开拓了广阔的创新空间。

2. 中文教育资源开发的技术驱动与场景创新

大语言模型为国际中文教育资源开发与教学实践提供了强大的技术支撑，推动教学方式发生深刻变革，特别是在虚拟互动平台建设与智能反馈机制应用方面表现突出。这一技术驱动与跨学科融合的实践路径，促使国际中文教育加速构建更加智能化、个性化与多样化的教育生态，使语言教学由传统经验导向向数据驱动与精准互动的新范式转型，开创更加契合时代需求的发展新局面。

在虚拟互动平台建设方面，大语言模型显著推动了多模态教学资源的开发与应用。国际中文教师借助大语言模型开发虚拟教室、虚拟场景体验与情境交际平台，能够为学习者提供更加真实、多维度的语言使用场景，如模拟购物、面试、校园生活等典型交际情景，从而显著提升学习者的中文交际能力与语言应用能力。这种虚拟互动技术可以帮助学习者突破传统语言教学缺乏真实交际情境的局限，使语言学习更具交互性与沉浸感。

在智能反馈机制应用方面，大语言模型能够为国际中文教育提供个性化与智能化的反馈，显著优化教学实践过程。例如，在中文语音教学中，系统能实时识别学习者的声调、声母与韵母发音偏误并提供即时的纠正反馈。此外，智能反馈还能对学生的文化敏感性进行诊断，提醒教师及时关注可能引起跨文化误解的语言表达，从而优化教学资源的跨文化适配性。

中国知网　https://www.cnki.net

（二）跨学科融合视野下的国际中文教育的理论与实践变革

1. 语言学和教育学视角

从语言学视角来看，大语言模型的应用正推动国际中文教育实现语言智能创新，带动教学方式与资源形态发生深刻变革。例如，在词汇与语法教学中，模型通过语言分析与生成技术，自动生成高频语法现象的解析与示例，帮助学习者深入理解复杂语言规则。这些实践路径突破了传统教学资源的静态局限，体现了语言学与人工智能深度融合的跨学科优势，推动国际中文教育在语言智能创新与个性化发展方面迈出坚实步伐。

从教育学视角出发，大语言模型依托智能分析技术，为国际中文教育中的个性化学习路径优化提供了重要支撑。通过对学生学习数据的智能分析和挖掘，大语言模型能够迅速诊断学生在语言学习中的薄弱环节，并据此动态调整教学内容和学习路径，实现真正意义上的个性化教育。例如，在阅读教学实践中，模型可以精确分析学生的语言能力水平和阅读兴趣，自动推荐适合学生的阅读材料，动态实现个性化学习路径优化与难度调控。然而，需警惕的是：AI算法在个性化教学中可能产生偏差，难以完全替代教师对教学情境的整体把控；过度依赖技术亦可能削弱学生的主动性与创造力。因此，教师应科学地平衡技术应用与人文关怀，既保障个性化教学的精准性，也确保不偏离教育的基本目标与人文价值。

2. 计算机科学视角

在计算机科学的推动下，大语言模型为国际中文教育的资源建设与研究方法注入了新的技术动力，推动了数据驱动的教育资源开发与教学研究的范式创新。教学资源开发更趋智能化，教学评价更为精准，学习分析也日益系统化。这些变革不仅体现了跨学科融合带来的实践创新，也推动国际中文教育从传统经验驱动模式，迈向以数据为基础的科学化发展路径，有效提升教学资源质量与研究规范性，为应对智能时代的教育变革提供了有力支撑。

在资源建设方面，中文教育语料库正实现智能化与跨学科融合，增强资源的多样性与精准性。当前，国际中文教育领域的语料库建设正逐步迈向以大数据技术、自然语言处理（NLP）和人工智能为核心的跨学科融合路径，包括汉语本体语料库、汉语学习者母语语料库、汉语中介语语料库、跨语言交际语料库等资源建设。[①②③] 这些语料库通过数据技术实现智能化标注与检索，有效支撑了中文教学资源的动态更新、多模态融合和个性化应用。例如，在汉字教学中，教师可借助汉字库及错字别字数据库，结合学习者是否来自汉字圈国家或非汉字圈国家，智能检索常见错字别字和易混淆字（如形近字“己”和“已”），制定差异化教学策略。汉字圈学习者易出现语义误用，教学可侧重语用辨析；非汉字圈学习者则更需强化字形识别和结构记忆，从而实现更具针对性的教学支持。这一过程中，语言学专家对语言规律与教学目标的把握，显著提高了数据技术应用的有效性与针对性。

在教学评价方面，智能评价技术的广泛应用正在重塑国际中文教育的评价模式。通过融合自然语言处理、机器学习与数据挖掘技术，智能评价系统能够实时、精准地分析学习者的语言表现，包括口语、写作和综合语言应用能力，为教师提供即时、个性化的反馈建议。例如，在国际中文文化教学中，智能评价系统可自动分析学生在口语或写作中对中国文化元素的理解与表达是否准确，如对节日习俗、社交礼仪或价值观念的表达是否恰当，进而提供针对性的语

① 詹卫东、郭锐、常宝宝、谌贻荣、陈龙：《北京大学CCL语料库的研制》，《语料库语言学》，2019年第1期。

② 储诚志、陈小荷：《建立“汉语中介语语料库系统”的基本设想》//《第四届国际汉语教学讨论会论文选》编辑委员会：《第四届国际汉语教学讨论会论文选》，北京：北京语言学院出版社，1993年，第545－552页。

③ 郑艳群：《论大数据时代汉语教学研究数据库建设与应用》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2022年第6期。

中国知网　https://www.cnki.net

用建议与文化修正反馈，帮助学习者更有效地建立跨文化表达能力，提升文化教学的评价效率与个性化支持水平。

此外，在教学研究层面，数据驱动的学习分析技术正推动国际中文教育迈向精准化与科学化。教师可借助学习分析平台，系统分析学生的语言行为与学习特点，挖掘高效的教学策略与学习规律，推动教学决策由经验主导向数据支撑转型，显著提升教学的科学性与实效性，彰显国际中文教育研究范式的智能化与科学化转型。

三、跨学科视野下国际中文教师的角色转型

（一）国际中文教师角色转型的内涵与关键要素

在大语言模型引领的跨学科融合新生态下，国际中文教师正从传统的知识传递者逐步向智能时代的多元角色转型，即从单一的知识讲授者，转变为智能教学的规划者、技术的合作者以及跨文化的协调者。这种转型不仅重塑了教师在教学活动中的核心职能，也对其能力结构提出了新要求。通过角色转型与能力结构重构，国际中文教师能够更有效地应对跨学科融合带来的挑战，推动国际中文教育在大语言模型时代实现高质量、可持续的创新发展。

1. 从知识传递者到智能教学规划者

国际中文教师不仅要精通语言学、教育学和教育心理学基础知识，还需要掌握大语言模型的智能分析与反馈技术，精准识别学生语言学习中的难点，从而动态调整教学目标、教学内容与教学策略。例如，教师可以利用 AI 技术实时诊断学习者语言水平及存在的问题或不足，更精准地规划教学内容，实现真正意义上的数据驱动和个性化教学。

2. 向技术合作者角色的积极拓展

在跨学科融合背景下，国际中文教师不仅要具备中文教学专业知识，更应主动掌握并灵活运用大语言模型等智能工具，与技术深度互动，实时分析学生的学习表现并做出专业判断。例如在听力教学中，教师借助智能听力分析系统实时获取学生的答题数据与行为轨迹，如反复听关键词遗漏等情形，从中识别理解偏差的类型及原因，并结合教学经验制定针对性的训练策略与补充讲解。这种深度协作模式能够有效提升课堂互动效率，强化技术与教学的协同效应。

3. 跨文化协调者职能的日益凸显

国际中文教育本身具有显著的跨文化交际属性，大语言模型虽然能够生成丰富的语言文化资源，但技术生成内容也可能存在文化误读或价值导向偏差的问题。因此，教师必须具备高度的跨文化敏感性，及时识别、评估和协调 AI 生成内容的文化适配性问题。例如，教师应与语言学、跨文化交际学及计算机科学专家密切合作，建立跨学科内容审核机制，确保 AI 生成的教学资源符合文化敏感性标准，避免文化误解和价值导向问题的产生。

综上所述，国际中文教师与大语言模型协同开展教学设计与课堂管理的具体实践路径应包括：基于 AI 提供的数据分析与智能反馈精准制定个性化教学方案，在教学实施过程中深度融合智能工具并优化课堂管理与教学互动，还要积极识别并修正 AI 生成内容中的文化误读与价值偏差，以确保资源的跨文化适配性和价值导向正确性。

（二）国际中文教师新能力结构的构建与实践路径

在大语言模型时代，国际中文教师的知识结构与能力体系正在经历全面的重构与深度的跨学科调整。教师不仅需要具备传统的中文语言知识与教育理论，更应掌握计算机科学的核心技能，推动语言学、教育学与计算机科学之间的深度融合，以满足智能时代国际中文教育实践的需求。这种能力结构的具体构建路径包括如下几个方面。

中国知网　https://www.cnki.net

1. 语言教学与计算机技能融合的必要性与实现路径

语言教学能力与计算机技能的融合是当前国际中文教育发展的必然趋势。例如，国际中文教师不仅要精通汉语语音、词汇、语法、汉字与文化的理论基础与教学方法，还需熟悉数据分析技术、大语言模型（如ChatGPT和DeepSeek）应用、智能化语料库建设技术等计算机科学领域的核心技能。这种跨学科知识结构的融合，使教师能够更精准地诊断学生的语言学习特点与个性化需求，实施精准的教学设计与实时动态调整，有效提高教学质量与效率，满足日益增长的个性化教学需求，推动国际中文教育从经验导向向数据驱动转型。

实现这一融合的具体路径包括：（1）教师系统学习和掌握中文语料库技术、语言智能工具（如智能批改、智能反馈系统）的具体应用方法；（2）教师掌握数据分析与数据挖掘技术，能够基于大语言模型提供的数据来精准诊断学生学习需求，进行个性化教学设计；（3）教师将计算机技能应用于具体教学场景中，切实提升教学实效性。

2. 跨学科培训与专业发展体系的构建和应用策略

大语言模型时代的到来，使国际中文教师的知识体系面临深刻重构，对其跨学科融合能力提出了更高要求。为有效应对这一挑战，教师能力结构的重塑亟需实现语言学、教育学与计算机科学的深度整合。通过以上教师能力结构的构建路径，国际中文教师将更好地适应和引领大语言模型时代跨学科融合的教育新生态，推动国际中文教育实现更高质量、更具创新性的可持续发展。

（1）开设跨学科专题培训课程与系列讲座。建议国际中文教师积极参加针对语言智能技术、教学设计理论与计算机技能融合的专题培训课程。例如，大语言模型应用基础、数据驱动教学设计方法、智能教学资源开发技术、语料库技术实操等，使教师系统掌握跨学科知识和技能，提升基于数据驱动的教学设计与实践能力。

（2）举办跨学科研讨会与交流活动。建议国际中文教师定期参与跨学科研讨会及经验交流活动，通过专题报告、经验分享与案例研讨，促进语言学家、教育学家与计算机专家之间的跨界互动，加强教师对跨学科前沿知识的理解与把握，增进教师之间的专业合作，提升教师在复杂教学情境中有效运用跨学科知识解决实际教学问题的能力。例如，可参与由语言实验室、教育学院和计算机学院联合举办的“智能中文教育创新论坛”“AI赋能中文教学教师工作坊”等活动。通过围绕真实教学案例的专题研讨，促进学科之间的知识融合与经验共享。

（3）建立跨学科协作团队与联合研究平台。鼓励建立语言学、教育学与计算机科学跨学科专家协作团队，搭建跨领域联合研究与教学实践平台，推动教师在协同研究和教学实践中共同探索智能技术与中文教学的有效结合方式。比如，通过共建中文教学语料库、智能评价工具、教学资源库，教师能逐步提高跨学科协作能力，实现在实际教学场景下更好地利用技术推动中文教育创新发展的目标。

（4）构建跨学科视角下的教师专业发展长效机制。国际中文教育机构应积极构建跨学科的教师专业发展长效机制，包括定期组织基于真实教学案例的跨学科分析工作坊、技术应用实操培训、跨文化教学专题培训等，持续支持教师的知识更新与技能提升，帮助教师长期保持跨学科综合教学能力，稳步适应和引领大语言模型时代国际中文教育的新生态。例如，可在教师培养基地或海外教学点设立“跨学科教学示范基地”，结合真实课堂开展教师实践交流活动，围绕“技术文化”主题，引导教师长期持续关注语言教学与智能技术、文化传播之间的协同发展路径。

3. 跨文化沟通与协调能力的强化思路与关键要点

国际中文教育本质上是一种跨文化交流活动，对教师的跨文化沟通与协调能力提出了较

中国知网　https://www.cnki.net

高要求。在大语言模型广泛应用的新生态下，教师需重点强化这一能力，以有效应对AI生成内容中的文化适配性问题。具体路径包括如下三方面。

（1）开展跨文化专题培训，提升教师对不同文化背景及价值观差异的敏感性和判断力，增强应对文化误读和偏见的能力。

（2）建立跨学科审核机制，由语言、文化、教育与技术专家共同评估AI生成材料的文化适切性，确保教学内容符合多元文化环境下的伦理标准。

（3）组织跨文化教学实践工作坊，通过真实案例分析和实战演练，提高教师在课堂中处理跨文化问题的能力，确保教学互动的顺畅与得当。

通过以上措施，教师的跨文化素养与应对能力将得到全面提升，助力国际中文教育在技术与人文融合中实现高质量发展。

四、国际中文教育的跨学科协同机制与挑战应对策略

（一）新生态背景下的主要挑战

在以大语言模型为代表的人工智能技术推动下，国际中文教育正快速迈入以数字化、智能化和个性化为特征的新生态。这种跨学科融合的新生态在带来深刻变革的同时，也引发了数据安全、文化适配及人机协作多重挑战。为有效应对这些挑战，亟需语言学、教育学、跨文化交际学与计算机科学等多个学科协同参与，构建系统化的跨学科治理策略，以保障国际中文教育的高质量和可持续发展。

1. 数据安全与隐私保护的跨学科协同难点

大语言模型驱动下的国际中文教育涉及学习者个人信息、语言表现及行为偏好等敏感数据，若发生泄露或滥用，将严重威胁隐私安全与机构声誉。此外，不同国家的数据监管法规存在差异，增加了数据跨境合规难度。为有效应对上述挑战，需语言学、计算机科学与教育政策等领域的跨学科协作。

（1）在技术层面，完善数据安全体系，包括敏感数据加密、匿名化处理及实时数据异常监测。例如，目前已有国际中文教育平台采用端到端数据加密技术，保护学习者的个人信息、课堂互动记录及考试数据。此外，还有机构实施数据脱敏技术，针对学习者行为数据、语言水平评估数据，自动识别并移除用户身份特征，确保数据用于分析时不会暴露个人隐私。

（2）在政策层面，明确AI数据使用权限、跨境数据合规规则及用户权益保护准则，积极制定国际通用的数据伦理与规范。例如，部分国际中文教育机构已明确制定用户数据隐私保护手册，详细规定了AI教学工具使用过程中用户数据收集、使用和跨境流动的具体流程与边界，确保符合不同国家地区的法律法规与伦理要求，提升数据管理的合规性与透明度。

通过技术和政策措施的完善，可有效提升国际中文教育的数据安全，为后续的文化适配与人机协作奠定坚实的基础。

2. 跨语言文化知识的可信性与文化适配的跨学科机制构建

国际中文教育本质上涉及跨语言、跨文化传播。大语言模型生成的教学材料虽丰富、个性化，但可能因数据或算法偏差出现文化误读、刻板印象或价值导向问题，影响教学质量并引发文化误解。

为有效应对上述问题，应构建语言学、跨文化交际学、教育学及计算机科学专家共同参与的跨学科协同机制，具体措施包括如下三方面。

中国知网　https://www.cnki.net

（1）建立跨学科内容审核团队。由语言学者、文化学者与技术专家组成的跨学科团队，每月对大语言模型生成的中文教学资源开展定期审查。团队成员分别负责语言正确性、文化适切性和技术评估，每次审查以问题清单与修正反馈建议的方式提交报告，技术团队据此进行内容优化与算法调整。

（2）制定明确的文化敏感性评估标准。详细列出国际中文教育中常见的敏感文化话题、易误解的文化表达、不同地区价值观差异以及跨文化交际规范，形成统一的审查标准，确保AI生成的内容符合文化多样性要求，避免文化偏差和误解。

（3）持续开展教师跨文化能力培训。每学期组织教师参与跨文化案例研讨与模拟实践演练，具体包括针对AI生成内容中文化误读案例的识别与修正练习，强化教师快速甄别文化问题与灵活调整教学内容的能力，确保教学资源和课堂教学的文化适配性与可信性。

通过上述协同机制的建立与实施，不仅可有效提升AI生成内容的文化精准度与可信度，还能增强国际中文教育的文化传播力与教育引导力，确保跨文化教学在智能时代实现更高水平的互动与共识构建。

3. 人机协作下教师、技术和学习者角色定位与协同机制优化

大语言模型在国际中文教育中的应用，使传统的“教师—学习者”关系转为“教师—技术—学习者”的三元协作模式。这一转型在提高教学效率与精准度的同时，也带来角色定位不清、过度依赖技术及学习自主性削弱等现实挑战。

（1）教师主导地位弱化。若过分依赖AI反馈与生成内容，教师在教学设计与课堂引导中的决策能力和情感互动功能可能被削弱。例如，在口语教学中，若中文教师过分依赖语音识别技术进行反馈，可能导致课堂互动趋于机械，影响学生的参与积极性与学习体验。

（2）学习者自主性受限。如在写作教学中完全依赖智能批改系统，学生容易失去主动修改和反思的意识，长此以往可能不利于其语言运用的创造力和批判性思维能力的培养。

（3）技术反馈准确性不足。大语言模型生成的结果并不总能精准契合学习者的实际需求，教师若缺乏辨识与调整能力，将影响教学反馈的有效性与针对性。

为有效应对上述问题，需构建语言学、教育学、心理学与计算机科学等多学科协同参与的机制，科学界定各方角色分工与协作方式：教师应始终发挥教学主导与情感引导的核心作用；技术工具服务于数据分析与反馈，辅助而非替代教师工作；学习者应强化自主学习意识，积极参与人机互动，提升学习的主动性与创造性。

通过上述角色定位的清晰划分与多方协同的机制建设，可有效防止角色错位与过度技术依赖，促进技术应用与人文教育之间的良性互动，推动国际中文教育在大语言模型时代实现高效、协调与可持续的发展。

（二）跨学科协同机制与应对策略

1. 数据治理的技术与政策法规协同路径

数据安全与隐私保护是国际中文教育智能化转型过程中的关键挑战。随着教学活动日益依赖大语言模型与智能技术，涉及学习者个人信息、语言表现与学习行为等敏感数据的收集与分析显著增加。一旦数据发生泄露或被不当使用，不仅会严重侵害学习者的隐私权益，也将削弱教育机构的信誉，阻碍智能化教学的可持续推进。

在技术层面，应强化数据加密、匿名化处理与自动审查机制，严格设定数据访问权限；在政策层面，则需明确数据使用的伦理边界，细化跨境数据规范，构建可追溯、有效的监管机制。

通过技术与政策的有机协同，国际中文教育的数据安全与隐私保护水平将得到切实提升。

中国知网　https://www.cnki.net

依托这种协同机制，不仅能系统性地保障学习者权益，还能为智能化教学营造安全、合规的环境，推动国际中文教育朝着高质量发展的方向稳步前行。

2. 跨语言文化知识可信性保障与适配策略优化

大语言模型生成的中文教学资源虽丰富，但存在算法偏差、数据不均衡引发的文化误读、偏见或价值观问题，可能导致学习者理解困难甚至跨文化误解，影响国际中文教育质量。为此，需构建语言学、教育学、跨文化交际学与计算机科学专家共同参与的跨学科保障机制，具体如下。

（1）成立跨学科专家委员会，实时审核AI生成教学内容，及时纠正文化误读与价值偏差。

（2）制定跨学科文化敏感性评估标准与内容生成规范，明确AI内容在跨文化语境下的适配要求与伦理标准。

（3）实施持续的内容审核与优化，通过定期评估、培训及反馈分析，提升AI生成内容的文化适配性；通过真实教学案例培养教师跨文化问题的识别与处理能力，保障资源质量。

通过上述跨学科协同机制的持续实践与优化，能够有效解决大语言模型生成内容在国际中文教育中的文化可信性和文化适配问题，从而提高教学资源质量与教学实践的有效性，助力国际中文教育实现更加高质量和可持续的发展。

3. 人机协作中教师、技术与学习者的三元协同机制优化路径

大语言模型的广泛应用推动国际中文教育从传统的“教师—学习者”二元关系转向“教师—技术—学习者”的三元协作模式，同时也引发了教师角色定位不清、技术依赖过重以及学习者自主性削弱等问题。为有效协调这一新型关系结构，需构建由教育学、心理学、语言学与计算机科学专家协同参与的优化机制，明确各方职能，保障教学主导性、技术辅助性与学习主动性的有机统一。

（1）明确教师主导地位。教师负责教学设计、课堂实施及情感互动，技术工具定位为辅助，例如利用AI分析学生语言问题，但最终教学活动仍是由教师主导。

（2）强化教师跨学科能力培训。定期组织跨学科专题讲座、技术培训和案例研讨，使教师系统掌握AI技术和人文教育融合的理论与技能，提升跨学科实践能力。

（3）保护学习者自主与创造性。教师应避免过度依赖AI标准反馈，设计激发学生主动探索与批判思考的教学活动，引导学生积极参与互动与创新，实现技术与自主学习的良性互动。

通过以上路径的跨学科协同优化，可有效平衡教师、技术与学习者三方关系，缓解技术应用中出现的角色失衡与互动障碍，推动国际中文教育实现技术赋能与人文教育的有机融合，迈向协调共生与高质量可持续的发展。

五、结　语

大语言模型驱动的智能教育变革，为国际中文教育带来了前所未有的发展机遇与复杂挑战。随着语言教学环境日趋数字化与智能化，国际中文教育不仅在教学内容与形式上呈现出更加多样化与个性化的特征，其知识体系、教学实践和教师能力也进入了跨学科融合的深层重构阶段。

这一变革的核心在于语言学（尤其是应用语言学）对语言知识与教学设计的理论支撑，教育学（包括教育心理学）对学习过程和个体差异的深入洞察，以及计算机科学在数据分析、技术实现和智能优化方面的有力支持。三大学科的深度融合，推动了国际中文教育从传统的“经

中国知网　https://www.cnki.net

验导向”转向“数据驱动”，构建起以技术为支撑、以人为核心的可持续发展新生态。

未来国际中文教育的高质量发展，还需在跨学科协同机制的优化路径与实践、中文教师跨学科能力结构的长期发展与评估、数据安全与文化适配问题的深化研究、人机协作模式的精细化与应用实践研究等方面做出努力。此外，未来研究还应结合脑科学、认知科学等前沿学科的成果，深入探讨语言学习的认知与生理机制，推动语言教育理论的发展与教学方法的创新。尤其是借助大语言模型所提供的海量数据与精细化分析能力，国际中文教育领域有望更深入地理解汉语习得规律，从而使教学更具科学性与解释力。

国际中文教育迈向智能时代的新生态，不仅是一场技术赋能的变革，更是一场跨学科深度整合的教育范式革命。只有持续突破学科边界，实现语言学、教育学与计算机科学等领域的深度融合，才能真正推动国际中文教育的高质量、协同化与可持续发展。

Towards a New Educational Ecosystem: Interdisciplinary Transformation of International Chinese Language Education in the Era of Large Language Models

ZHENG Yanqun

Abstract: With the rapid advancement of artificial intelligence technologies represented by large language models（LLMs）, international Chinese language education is entering a new ecosystem characterized by digitalization, intelligence, and personalization. The transformation not only promotes deep interdisciplinary integration across linguistics, pedagogy, and computer science, but also has triggered a systematic reconstruction of the development model of teaching resources. At the same time, issues such as data security, cultural adaptation, and the complexity of human-machine collaboration pose new challenges to the sustainable development of international Chinese language education. From the perspective of interdisciplinary integration and the combination of "technology and humanities," the in-depth application of large language models has significantly enhanced the intelligence and personalization levels of language teaching, promoted the transformation of the structure of teachers' capabilities, and optimized mechanisms related to data security, cultural adaptation, and human-machine collaboration. Meanwhile, the development of international Chinese language education in the intelligent era not only relies on technological drive and data support but also requires greater emphasis on the profound role of humanistic values. In this way, a deep integration of technological application and humanistic education can be achieved, thus propelling international Chinese education towards a high-quality and sustainable development process.

Key Words: large language models; international Chinese language education; interdisciplinary integration; teacher competencies; human-machine collaboration

【特约编辑：陈 晨 编辑：王伟泽 责任编辑：关英明】

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑与优化路径

李宝贵　陈海峰

摘　要：国际中文教育在传承与传播中华语言文明、促进中外语言文明交流互鉴方面发挥着重要作用，有效增强了中华文明的传播力和影响力。其内在逻辑主要体现在语言符号与文明标识的天然契合、教育实践与文明互鉴的双向赋能、从语言教育向语言文明共生转向以及普遍共识与文明特质的求同存异。然而，在融合深度、文明素养、传播渠道和分众化交流等方面仍存在现实挑战。基于此，提出国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径：挖掘中华语言文明核心内涵，并将其融入国际中文教育的全部过程；重视国际中文师资培养培训，提升国际中文教师中华语言文明素养；加强国际教育平台品牌建设，促进中华语言文明的海外传承与传播；根植区域国别中文教育需求，推动中华语言文明的分众化交流互鉴。

关键词：国际中文教育；中华语言文明；内在逻辑；现实挑战；优化路径

中图分类号：H195　　**文献标志码**：A　　**文章编号**：1671-1106（2025）03-0041-11

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.03.004

引用格式：李宝贵，陈海峰.国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑与优化路径[J].天津师范大学学报（社会科学版），2025（3）：41-51.

一、引　言

语言是人类文明的源头、文明的载体，也是文明的本体。[①] 国际中文教育与中华语言文明无论是在媒介上还是内容上都具有高度契合性。前者以语言和文字为主要媒介开展中文和中华文明的全球传播，后者是指储存在中华语言文字中的文明。二者的结合既体现从“语言工具论”转向“文明共生论”，也在全球范围内为中外语言文明交流互鉴搭建平台，为增强中华文明传播力影响力贡献力量。国际中文教育在促进中华语言文明传承与传播的过程中，其内在逻辑为相关政策规划与学理研究提供了依据。在政策规划上，习近平总书记在党的二十大报告

收稿日期：2025-02-23；**修回日期**：2025-03-15

作者简介：李宝贵，辽宁师范大学（大连 116029/116081）国际教育学院/文学院教授，世界汉语教学学会理事；陈海峰，辽宁师范大学国际教育学院博士研究生，福建师范大学（福州 350117）海外教育学院讲师。

基金项目：国家社会科学基金一般项目“新时代配合支持更多国家将中文纳入国民教育体系的理论建构与实现路径研究”（22BYY154）；国家语委重点项目“中华语言文化国际传播的挑战与对策研究”（ZDI145-37）；国务院侨务办公室华文教育研究重点课题“新时代华文教育助力中华文化海外传播路径研究”（22GQB007）；教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题青年项目“零度偏离视阈下中亚五国华语重构研究”（23YH23D）。

① 杨丹：《勇担新时代使命 构建人类语言共同体》，《光明日报》，2021 年 10 月 7 日第 8 版。

中国知网 https://www.cnki.net

中对增强中华文明传播力影响力作出重要部署，要求坚守中华文化立场，提炼展示中华文明的精神标识和文化精髓，加快构建中国话语和中国叙事体系，讲好中国故事、传播好中国声音，展现可信、可爱、可敬的中国形象。[①]党的二十届三中全会研究了进一步全面深化改革、推进中国式现代化的问题，在第十部分“深化文化体制机制改革”中就如何建设全球文明倡议践行机制，构建更有效力的国际传播体系提出具体要求。[②]《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》提出，支持更多国家开展中文教学。[③]认真学习贯彻习近平总书记重要讲话和全国教育大会精神，深刻认识和把握国际中文教育的战略定位，坚持稳中求进、守正创新，推动国际中文教育事业高质量发展，为教育强国建设提供有力支撑，是国际中文教育战线的重要职责使命。[④]在学理研究上，现有研究对“语言文明”概念的层次性[⑤]、广义的“语言文明”概念[⑥]、中国语言是中华文明的组成部分[⑦]、生生不息的华语文明[⑧]、国际中文教育的新目标[⑨]、语言规划的文明取向[⑩]、弘扬中华语言文明[⑪]、数智时代国际中文教育学科的内核与边界[⑫]、文明交流互鉴视域下国际中文教育的服务理念与实践路径[⑬]等问题进行了深入的探讨。以上研究成果为开展国际中文教育与中华语言文明的相关研究提供了重要支撑。然而，无论是政策规划还是学理研究，归根结底都要厘清国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑，进而探讨二者融合与协同发展的实践路径。作为我国国际传播体系的重要组成部分，国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径研究尚未引起学界的重视，相关研究仍有待深入。基于此，本文首先诠释国际中文教育与中华语言文明的内涵意蕴，厘清国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑与现实挑战，进而提出国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径。通过持续优化国际中文教育促进中华语言文明传承传播的路径，推动中外语言文明交流互鉴，增强中华文明的传播力与影响力。

二、国际中文教育与中华语言文明的内涵意蕴

国际中文教育为全球中文学习者提供了中华语言文明与不同语言文明交流互鉴的广阔平台，有效促进了中华语言文明的传承与传播。同时，中华语言文明与不同语言文明交流互鉴的

① 习近平：《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告》，北京：人民出版社，2022年，第45—46页。

② 《中共中央关于进一步全面深化改革 推进中国式现代化的决定》，北京：人民出版社，2024年，第34页。

③ 教育部：《中共中央 国务院印发〈教育强国建设规划纲要（2024—2035年）〉》，http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html，2025年1月19日。

④ 郁云峰：《推动国际中文教育高质量发展 服务教育强国建设》，《中国教育报》，2024年11月13日第1版。

⑤ 方小兵：《从文明语言到语言文明：论“语言文明”概念的层次性》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2021年第6期。

⑥ 李宇明：《文明语言与语言文明——序陈新仁主编〈新时代城市语言文明建设研究〉》// 陈新仁：《新时代城市语言文明建设研究》，北京：科学出版社，2022年。

⑦ 郭熙：《让更多的人了解中华语言文明》，《语言战略研究》，2022年第7期。

⑧ 郭熙：《华语文明 生生不息》，《语言战略研究》，2023年第1期。

⑨ 郭熙：《论“国际中文教育”的框架与目标》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2024年第1期。

⑩ 方小兵：《语言规划的文明取向》，《语言政策与规划研究》，2024年第1期。

⑪ 李宇明：《弘扬中华语言文明》，《光明日报》，2024年6月4日第15版。

⑫ 李宝贵、李慧：《数智时代国际中文教育学科的内核与边界》，《汉语学习》，2024年第6期。

⑬ 李宝贵、刘家宁：《文明交流互鉴视域下国际中文教育的服务理念与实践路径》，《河南大学学报（社会科学版）》，2025年第3期。

中国知网 https://www.cnki.net

成果也丰富了国际中文教育的内容。明确“国际中文教育”与“中华语言文明”的概念内涵，既是厘清国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑的理论基础，也是提出国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径的逻辑起点。

（一）国际中文教育的内涵意蕴

2019年12月，在长沙市举办的国际中文教育大会提出了“国际中文教育”这一概念。关于国际中文教育的概念和内涵，近年来学界多有关注。国际中文教育是指中文在全球的传播与传承工作，它包括国内的对外汉语教学、海外的国际中文教学和海外华文教育。[①] 国际中文教育包容性强，内涵丰富，涵盖全球范围的各类中文教育教学，既包括国内面向留学生的对外汉语教学，又包括国外面向当地居民的中文教学及面向华侨华人的华文教育；既涉及学历教育，又涉及非学历教育。[②] 国际中文教育是一个综合系统，包含中文教学体系、中文教师培养体系以及中文传播与传承体系。[③] 国际中文教育是指多元主体通过各种途径，在全球范围内开展的中文（华文）及其相关文化的教育。[④]

2022年10月，习近平总书记在安阳市殷墟博物馆考察时，第一次提出“中华民族现代文明”的概念。[⑤]2023年6月，习近平总书记在文化传承发展座谈会上，进一步提出“建设中华民族现代文明”的任务和要求。[⑥] 纵观中国共产党的百年发展历程，从“建设中国特色社会主义文化”到“建设中华民族现代文明”，体现了从“文化视野”到“文明视野”的高质量发展。中文国际传播也应实现从“中文＋中华文化”到“中文＋中华文明”的跨越式发展，即中文国际传播包括中文和中华文明的国际传播。国际中文教育是中文国际传播的重要途径，这在客观上要求国际中文教育突破传统语言教学的边界，在保持语言本体知识传授的基础上，通过语言载体传递中华文明的核心价值与思维方式。综上，本文所涉及的“国际中文教育”是指多元主体在全球范围内通过各种途径开展中文（华文）及其相关的中华文明教育。

（二）中华语言文明的内涵意蕴

中华语言文明，语言学者郭熙曾称之为“华语文明”，是中华诸语言、诸文字承载的文明，是中华民族运用中华诸语言、诸文字所创造的文明，是中华民族的文化基因和精神家园。[⑦] 这一概念强调了中华诸语言、诸文字在中华文明形成和发展过程中的重要作用，以及中华语言文明对中华民族乃至全球华人的深远影响。中华语言文明是一个包罗万象的体系，具有丰富的内涵。

1. 语言和文字承载的文明

中华语言文明是中华诸语言、诸文字承载的文明。其一，中华语言文明不仅包括汉语承载的文明，还包括各地方言和少数民族语言承载的文明。其二，汉字作为中华文明的重要载体，与其他部族和民族文字共同承载中华文明。从甲骨文到如今的简繁体字，汉字经历了漫长的演变过程，记录了中华民族的历史变迁和文明演进。作为一个多民族国家，中华语言文明是中华民族团结凝聚的重要纽带，对铸牢中华民族共同体意识具有重要作用。

---

① 郭熙、林瑀欢：《明确“国际中文教育”的内涵和外延》，《中国社会科学报》，2021年3月16日第3版。

② 王辉：《国际中文教育：回望蓝缕路 奋进新征程》，《语言文字应用》，2022年第4期。

③ 曹贤文、李蕊君：《国际中文教育学科框架与内涵构想》，《语言战略研究》，2023年第6期。

④ 李宝贵、李慧：《国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略研究》，《语言文字应用》，2024年第2期。

⑤ 中华人民共和国中央人民政府：《习近平在陕西延安和河南安阳考察》，http://www.gov.cn/xinwen/2022-10/28/content_5722425.htm，2022年10月28日。

⑥ 中华人民共和国中央人民政府：《习近平出席文化传承发展座谈会并发表重要讲话》，https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202306/content_6884316.htm，2023年6月2日。

⑦ 李宇明：《弘扬中华语言文明》，《光明日报》，2024年6月4日第15版。

中国知网 https://www.cnki.net

2. 语言和文字创造的文明

中华语言文明是中华民族运用中华诸语言、诸文字所创造的文明。人类通过语言创造、记录、贮存、整理、表现、传承、传播知识，其过程其成果，即语言文明。[①] 语言和文字不仅是知识的记录、贮存、整理、表现、传承、传播工具，还是创造知识的重要媒介。一是人类通过语言组织思维、表达思想、形成概念、构建理论，并在交流互鉴中不断扩展知识的边界。二是语言和文字与数智技术的结合进一步推动了知识创造的深度和广度。

3. 薪火相传与影响深远

中华语言文明是中华民族的文化基因和精神家园。其一，中华语言文明薪火相传，延续至今。从夏商时期开始，汉语在中华民族历史上一直发挥着重要作用。中华语言文明是世界上唯一没有中断且延续至今的语言文明。其二，中华语言文明的国际传播影响深远。中华语言文明不仅对汉字文化圈的国家产生了影响，还被数代华人带至东南亚乃至全世界，形成全世界华人共同语。大华语是以普通话/国语为基础的全世界华人的共同语。大华语拥有多个华语变体，最重要的是大陆的普通话、台湾的国语、港澳华语、新马印尼文莱华语等，北美华语正在形成，欧洲华语略有雏形。[②] 大华语和华语文明成为中华语言文明在海外影响深远的明证。

4. 中华语言文明的多样性

中华语言文明是一个包罗万象的体系。一是承载、创造文明的语言和文字具有多样性。中华诸语言、诸文字既包括汉语、各地方言和少数民族语言，还包括汉字、其他部族和民族文字。二是中华诸语言、诸文字承载、创造的文明具有多样性。中华语言文明不仅包括语言本身的结构、语法、词汇等要素，还包括汉字的构成理据中的文化内涵。此外，中国的文学、艺术、历史、地理、科技等都通过语言和文字得以形成和发展，体现了中华语言文明的多样性。

5. 中华语言文明的广义理解

超语既指教学活动中的多语教学模式，也指日常活动中交际者利用各种符号资源（包括语言符号资源和非语言符号资源）进行有效交际的意义建构方式。[③] 在全媒体的“超语”时代，传递信息不但可以使用语言文字，而且可以使用其他符号手段。因此，中华语言文明中的“语言”应作广义理解，包括中华诸语言、中华诸文字、体态语、手语、盲文、科学符号、公式、图表、编码、视频等多种符号系统。

三、国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑

国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑是探索国际中文教育如何促进中华语言文明传承传播的关键。国际中文教育与中华语言文明以语言为纽带，构建了从语言符号系统到语言文明体系的多维互动关系。厘清国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑，可为国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径研究提供学理依据。

（一）本体共生：语言符号与文明标识的天然契合

国际中文教育是指多元主体在全球范围内通过各种途径开展中文（华文）及其相关的中华文明教育。中文作为祖语教育的目标是传承中华文化，中文作为外语教育的目标是分享华语

① 李宇明、张振达：《语言与知识：关于语言文明的思考》，《语言政策与规划研究》，2024年第1期。

② 李宇明：《大华语：全球华人的共同语》，《语言文字应用》，2017年第1期。

③ 许红花：《基于知识图谱的超语研究可视化分析》，《河南大学学报（社会科学版）》，2024年第4期。

中国知网 https://www.cnki.net

文明。[①] 国际中文教育具有双重教育目标，既包括语言技能的传授，也包括中华文明的传承传播。在语言技能传授方面，国际中文教育的多元主体根据《国际中文教育中文水平等级标准》开展中文教学活动，致力于提高中文学习者的听、说、读、写、译等方面的能力，使中文学习者能够熟练运用中文进行交际。在中华文明传承传播方面，国际中文教育的多元主体参照《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》选取教学内容，促进中华文明在全球范围内的传承与传播。

人类文明建立在语言文明基础之上，人类在语言文明中进步，并在进步中不断丰富着语言文明。[②]“语言文明”主要包括三个部分：第一，各种语言单位、语言结构及文字构造中蕴含的人类文明，最为典型的是词汇所包含的内容、语法所蕴含的思维逻辑、文字符号的构成理据等；第二，语用习惯中的文化规约，如根据亲疏、尊卑关系而形成的称谓习惯，问路、借物、规劝、道歉等语言行为所遵循的“心理图式”等；第三，口语和书面语记录的各种文化内容。[③] 以此类推，中华语言文明也包括上述三个部分。中华语言文明的第一部分和第二部分主要体现在国际中文教育的中文教学之中，即中文词汇所包含的内容、中文语法所蕴含的思维逻辑、汉字的构成理据和中文语用习惯中的文化规约等。中华语言文明的第三部分主要体现在国际中文教育的中华文明教育之中，即中文口语和书面语记录的各种文化内容。

综上，国际中文教育与中华语言文明的内在逻辑体现在语言符号与文明标识的天然契合。中文词汇所包含的内容、中文语法所蕴含的思维逻辑、汉字的构成理据和中文语用习惯中的文化规约与中华语言文明标识的天然契合更具典型性。其一，中文词汇所包含的内容。以中国入选联合国教科文组织非物质文化遗产名录（名册）项目为例，春节、京剧、端午节和太极拳等词语所包含的内容既是国际中文教育的重要内容，也是中华语言文明的重要组成部分。以蕴含中国哲学思想的词语为例，天人合一、上善若水、大道至简和厚德载物等词语构建了与中国哲学思想相关的语义场，体现了中文词汇所包含的内容与中华语言文明标识的天然契合。其二，中文语法所蕴含的思维逻辑。中文的意合语法体现了中华语言文明的整体性思维逻辑，与形态语言的形合语法形成了鲜明对比。此外，运用中文介绍家庭成员时要先介绍长辈，再介绍晚辈，反映了中华语言文明长幼有序的思维方式。其三，汉字的构成理据。中华语言文明包括汉字承载的文明和中华民族运用汉字创造的文明，汉字承载着中华先民的思想观念和生活智慧。汉字“家”的间架结构为上下结构，由“宀（房屋）”和“豕（猪）”组成，体现了早期中华先民人畜共居的居住形式，带有农耕文明的印记。其四，中文语用习惯中的文化规约。如“令郎”是指称对方儿子的敬辞，“犬子”是对自己儿子的谦称，体现了“尊人卑己”的交际准则。此外，中国古人自称称名，称人称字。如“孔明笑曰：‘士元非百里之才，胸中之学，胜亮十倍。’”正所谓，卧龙凤雏，二人得其一，便可得天下。其中“卧龙”是指诸葛亮，字孔明，“凤雏”是指庞统，字士元。

（二）教学相长：教育实践与文明互鉴的双向赋能

蓬勃发展的国际中文教育，为各国民众学习中文打开了重要窗口，为增进中国与各国人民友谊架起了沟通桥梁，也为促进不同文明交流互鉴搭建了广阔平台。[④] 国际中文教育与中华语言文明的内在逻辑体现在教育实践与文明互鉴的双向赋能。国际中文教育的教育实施者与中文学习者之间并非单向的知识传授，而是双向的交流与互鉴。国际中文教育促进中华语言文

① 郭熙：《论“国际中文教育”的框架与目标》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2024年第1期。

② 李宇明、张振达：《语言与知识：关于语言文明的思考》，《语言政策与规划研究》，2024年第1期。

③ 李宇明：《弘扬中华语言文明》，《光明日报》，2024年6月4日第15版。

④ 韩正：《韩正出席2024世界中文大会开幕式并致辞》，《光明日报》，2024年11月16日第3版。

中国知网 https://www.cnki.net

明的传承传播，中华语言文明丰富国际中文教育的教学内容。

1. 国际中文教育促进中华语言文明的传承传播

中文国际传播作为中外文明交流互鉴的重要渠道，为推动构建人类命运共同体注入了深厚持久的语言文化力量。[①] 生生不息的华语文明是人类文明交流互鉴的重要内容和媒介，是人类文明及其话语体系中的重要部分。[②] 作为中文国际传播的重要途径，国际中文教育促进中华语言文明传承传播。其一，国际中文教育为中文（华文）学习者提供了中外语言文明交流的平台。中文（华文）学习者以语言为媒介探索中华语言文明，并将所在国家或地区的语言文明与中华语言文明进行对比，全面开展中外语言文明交流，为开展中外语言文明互鉴奠定基础。其二，国际中文教育为中文（华文）学习者提供了中外语言文明互鉴的平台。随着对中华语言文明理解的逐渐深入，中文（华文）学习者会吸纳借鉴中华语言文明中的长处与精华。持续增加的中文（华文）学习者和使用者数量促进了中华语言文明传承与传播。截至2024年9月，85个国家把中文纳入国民教育体系，国际中文学习者和使用者累计已超过2亿人。[③] 国际中文教育为各国民众搭建了中文（华文）学习和中华文明传承传播的平台，促进了中华语言文明传承传播，推动了中外语言文明交流互鉴，进而增强了中华文明的传播力影响力。

2. 中华语言文明丰富国际中文教育的教学内容

无论是源自我国的中华语言文明，还是中外语言文明交流互鉴的成果都丰富了国际中文教育的教学内容。一是源自我国的中华语言文明丰富了国际中文教育的教学内容。中华语言文明源远流长，博大精深，包括口语和书面语记录的文学作品、历史故事、民间传说等各种文化内容。上述文化内容经过整理加工后可作为国际中文教育的教学内容。非物质文化遗产作为讲好中国故事、架好互通桥梁、塑好中国形象的重要载体，对增强中华文明传播力影响力具有重要价值。[④] 面向中高级阶段的中文学习者，国际中文教师可选取列入非物质文化遗产名录（名册）的民间传说作为教学内容，如白蛇传传说、梁祝传说、孟姜女传说、八达岭长城传说、牛郎织女传说等。上述教学内容具有较高的文学价值或历史意义，既有助于中文学习者提高语言能力，也能使其体会中华语言文明的深厚底蕴。二是中外语言文明交流互鉴的成果丰富了国际中文教育的教学内容。习近平总书记在联合国教科文组织总部发表演讲时强调，文明因交流而多彩，文明因互鉴而丰富。[⑤] 国际中文教育为中外语言文明交流互鉴提供了广阔平台，中外语言文明交流互鉴为中华语言文明创新发展注入了新活力。随着国际中文教育不断高质量发展，来自不同国家和地区的中文学习者数量不断增加。越来越多具有不同语言文明背景的中文学习者开展中外语言文明交流互鉴，为中华语言文明创新发展提供了全新的视角和丰富的案例。词汇所包含的内容是语言文明的重要组成部分，不同国家和地区的中文学习者可能对同一词语有不同的理解和解读。如中文词语“红眼病”可用于表达“嫉妒”之意，韩国语词语“배 아파（肚子疼）”亦可表达“嫉妒”之意。国际中文课堂上的中外语言文明交流互鉴不仅能激发中文学习者的学习兴趣，还能产出中外语言文明交流互鉴的成果，进而丰富国际中文教育的教学内容。

① 李宝贵：《中文国际传播“十度”谈》，《海南师范大学学报（社会科学版）》，2024年第5期。

② 郭熙：《华语文明 生生不息》，《语言战略研究》，2023年第1期。

③ 国务院侨务办公室：《教育部：已有85个国家把中文纳入国民教育体系》，https://www.gqb.gov.cn/news/2024/0927/59190.shtml，2024年9月27日。

④ 李宝贵、陈海峰：《非物质文化遗产海外传播的现状、困境与纾解》，《贵州师范大学学报（社会科学版）》，2025年第3期。

⑤ 中华人民共和国中央人民政府：《习近平在联合国教科文组织总部的演讲》，https://www.gov.cn/xinwen/2014-03/28/content_2648480.htm，2014年3月28日。

中国知网 https://www.cnki.net

（三）动态转化：从语言教育向语言文明共生转向

习近平总书记在中国共产党和世界政党高层对话会上发表主旨讲话，首次提出全球文明倡议，即共同倡导尊重世界文明多样性；共同倡导弘扬全人类共同价值；共同倡导重视文明传承和创新；共同倡导加强国际人文交流合作。[①]开创世界各国人文交流、文化交融、民心相通新局面是全球文明倡议的美好愿景。国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑体现在从语言教育向语言文明共生转向，即国际中文教育完成从单一的语言教育向语言文明共生的动态转化。完成动态转化后，国际中文教育不仅教授语音、词汇、语法和汉字，操练听、说、读、写、译等技能，而且通过语言教育促进不同语言文明之间的对话与共存。这一转向不仅是国际中文教育的转型升级，还是中外语言文明交流互鉴的重要实践。语言文明共生是指人类不同语言文明之间通过交流互鉴、理解融合，实现和谐共存与共同发展的状态。语言文明共生践行了全球文明倡议，为处理人类不同语言文明之间的关系提供了中国方案。

（四）和而不同：普遍共识与文明特质的求同存异

国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑体现在普遍共识与文明特质的求同存异，即在尊重人类语言文明多样性的基础上，寻找人类语言文明的共同价值，同时保留不同语言文明的独特性。国际中文教育促进中华语言文明传承传播，要充分考虑全球范围内的普遍共识和中华语言文明的特质，遵循和而不同的理念，坚持求同存异。一是不同语言文明背景的中文学习者的思维方式差异显著。中华语言文明的思维方式是整体性思维，注重从整体上把握事物，而西方国家语言文明的思维方式是线性思维，注重通过推理得出结论。二是不同语言文明背景的中文学习者的价值观差异显著。中华语言文明秉承集体主义价值观，强调个人对集体的服从与奉献，而西方国家的个人主义价值观占主导地位，鼓励实现自我价值。此外，探讨中华语言文明的内涵要充分挖掘中华语言文明的特质，归纳中华语言文明与不同语言文明的区别特征。基于国际中文教育的中华语言文明教学内容只占中华语言文明的一部分，并非中华语言文明的所有内容。综上，国际中文教育虽可促进中华语言文明传承传播，然而仍需多元主体通过其他渠道和途径开展中华语言文明传承传播。

四、国际中文教育促进中华语言文明传承传播面临的现实挑战

作为不同语言文明交流互鉴的平台，国际中文教育在促进中华语言文明传承传播方面发挥了重要作用，但也面临融合深度、文明素养、传播渠道和分众化交流等方面的现实挑战。阐述国际中文教育促进中华语言文明传承传播面临的现实挑战，可进一步优化国际中文教育促进中华语言文明传承传播的路径，为增强中华文明传播力影响力贡献力量。

（一）中华语言文明融入国际中文教育的深度与广度不足

尽管国际中文教育在促进中华语言文明传承传播方面发挥了重要作用，但国际中文教育在促进中华语言文明传承传播的深度和广度上仍存在不足。其一，国际中文教育在促进中华语言文明传承传播的深度上存在不足。中华语言文明的核心内涵丰富，是国际中文教育的重要内容。然而，中华语言文明的核心内涵有待深入挖掘，并深入融入国际中文教育。其二，国际中文教育在促进中华语言文明传承传播的广度上存在不足。中华语言文明不应仅融入国际中文教育的教材编写和教学实施，还应融入国际中文教育的总体设计、教材编写、教学实施和

① 习近平：《携手同行现代化之路——在中国共产党与世界政党高层对话会上的主旨讲话》，https://www.gov.cn/xinwen/2023-03/15/content_5746950.htm，2023 年 3 月 15 日。

中国知网　https://www.cnki.net

评估反馈等全部过程。

（二）国际中文教师的中华语言文明素养有待进一步提升

国际中文教师的中华语言文明素养有待提升，是国际中文教育促进中华语言文明传承传播面临的语言文明素养方面的现实挑战。在师资培养和培训中，对国际中文教师的中华语言文明素养的关注度还有待提高。其一，国际中文教师的培养。《国际中文教师专业能力标准》、国家公派出国教师选拔考试、国际中文教育志愿者选拔考试、《国际中文教师证书》考试、国际中文教师持证人员继续教育会议未涉及国际中文教师的中华语言文明素养。其二，国际中文教师的培训。为海外本土中文教师、国家公派出国教师和国际中文教育志愿者等多元主体开展的培训尚未涉及国际中文教师的中华语言文明素养。

（三）国际中文教育资源平台和代表性品牌建设有待加强

国际中文教育平台和品牌建设有待加强，是国际中文教育促进中华语言文明传承传播面临的传播渠道方面的现实挑战。国际中文教育平台和品牌建设是提升中华语言文明传播力和影响力的重要渠道。目前，平台和品牌建设存在缺乏系统性、影响力不足、数字化和智能化建设滞后、资源分布不均匀等问题。随着国际中文教育进入高质量发展阶段，国际中文教育应加强平台和品牌建设，进一步促进中华语言文明的传承传播。

（四）区域国别中文教育的分众化和差异化策略有待细化

鉴于不同国家和地区语言文明的独特性，国际中文教育应紧密结合区域国别特征，对中华语言文明的传承与传播进行理论探索与实践创新。当前，中华语言文明的分众化交流互鉴尚需进一步加强，应避免以一成不变的教学内容和教学方式对待具有不同语言文明背景的中文学习者，需细化分众化与差异化策略，以提高中华语言文明传承传播的针对性和实效性。

五、国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径

基于国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑和现实挑战，提出国际中文教育促进中华语言文明传承传播的优化路径。通过持续优化国际中文教育促进中华语言文明传承传播的路径，推动中外语言文明交流互鉴，增强中华文明传播力影响力。

（一）挖掘中华语言文明核心内涵，并将其融入国际中文教育的全部过程

中华语言文明是国际中文教育的重要内容。深入挖掘中华语言文明的核心内涵，可进一步丰富国际中文教育的教学内容。中华语言文明的核心内涵丰富，既包括语言文字本身所蕴含的文明、语用习惯中的文化规约，也包括口语和书面语记录的文化内容。国际中文教育是指多元主体在全球范围内通过各种途径开展中文（华文）及其相关的中华文明教育。国际中文教育的核心环节包括总体设计、教材编写、教学实施和评估反馈等内容。深入挖掘中华语言文明的核心内涵，在国际中文教育的总体设计、教材编写、教学实施和评估反馈中融入中华语言文明。

一是在国际中文教育的总体设计中融入中华语言文明。国际中文教育的总体设计是一项系统、复杂的工程，要从全局视角对国际中文教育进行系统性设计。国际中文教育的总体设计包括目标设定、教育理念、实施路径和政策保障等方面。国际中文教育的目标设定应包括提升全球中文学习者的中华语言文明素养。国际中文教育的教育理念应包括致力于促进中华语言文明传承与传播，推动中外语言文明交流互鉴。国际中文教育的实施路径应包括中华语言文明的课程体系建设、中华语言文明的教学模式探索、中华语言文明的师资队伍建设和中华语言文明推广活动策划。国际中文教育的政策保障要提供师资、教材、资金和数智技术等支持，全方位助力中华语言文明传承传播进入高质量发展阶段。

中国知网 https://www.cnki.net

二是在国际中文教育的教材编写中融入中华语言文明。根据《国际中文教育中文水平等级标准》和《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》，开展基于国际中文教育的中华语言文明教材编写和教学资源研发。在确定中华语言文明教学内容的基础上，编写涉及中华语言文明的教学大纲，研发融合中华语言文明的教材。需要指出的是，要注重教材的本土化和国际化相结合，满足不同国家和地区中文学习者的学习需求。

三是在国际中文教育的教学实施中融入中华语言文明。国际中文教育的教学目标应包括与中华语言文明相关的教学目标。教学内容应包括语言文字本身所蕴含的文明、语用习惯中的文化规约以及口语和书面语记录的文化内容。教学方法应包括对比教学法、任务教学法、多模态教学法等适合中华语言文明传承传播的教学方法。教学活动应运用数智技术手段，结合中华语言文明的教学内容有序开展。

四是在国际中文教育的评估反馈中融入中华语言文明。在国际中文教育的评估反馈中融入中华语言文明，是确保国际中文教育促进中华语言文明传承传播目标实现的重要环节。国际中文教育的评估目标应体现中华语言文明的评估目标。国际中文教育的评估内容应涉及中华语言文明的教学效果。此外，国际中文教育的反馈设计中也应包括中华语言文明的教学反馈。

（二）重视国际中文师资培养培训，提升国际中文教师中华语言文明素养

重视国际中文师资培养培训，提升国际中文教师中华语言文明素养，是推动国际中文教育高质量发展，进而促进中华语言文明传承传播的关键举措。通过明确培养与培训目标、设计培养与培训内容、创新培养与培训模式、开发培养与培训资源、建立评估反馈机制，可提升国际中文教师中华语言文明素养，有效促进中华语言文明传承传播。

其一，应在今后《国际中文教师专业能力标准》的修订中，系统增设中华语言文明素养的专项指标要求。同时，针对国家公派出国教师与国际中文教育志愿者的选拔考试、岗前培训体系，应配套强化国际中文教师文明素养的实施举措，重点提升中华典籍解读、汉字文化阐释、文明对话能力等核心素养。

其二，定期为海外本土中文教师、国家公派出国教师和国际中文教育志愿者等多元主体开展培训，重视提升海外本土中文教师的中华语言文明素养。此外，建立国际中文教师中华语言文明素养评价机制，评价提升国际中文教师中华语言文明素养方案是否达到预期目标，进而确定国际中文教师中华语言文明素养方案是否需要调整。

国际中文教育与中外语言文明互鉴的双向赋能体现在国际中文教育促进中华语言文明传承传播，中外语言文明互鉴成果进一步丰富国际中文教育的教学内容。要从历时方面提炼展示中华优秀传统文化和中华民族现代文明的精神标识和文化精髓，从共时方面总结归纳物质文化遗产和非物质文化遗产的中华智慧和传播要义，在此基础上借鉴人类其他语言文明，进一步丰富国际中文教育的教学内容。

（三）加强国际教育平台品牌建设，促进中华语言文明的海外传承与传播

随着中国国际地位的提升与“一带一路”等国际合作倡议的推进，中文作为国际交流的语言工具，其重要性日益凸显。越来越多的国家将中文纳入国民教育体系，开设中文课程，培养中文人才。同时，中文国际传播机构与平台的建立，如孔子学院、孔子课堂、中文工坊、鲁班工坊、中文学习平台等，为全球中文学习者提供了便捷的学习途径与丰富的中华语言文明资源。这些举措不仅加深了各国人民之间的友谊与合作，也促进了中华语言文明传承传播。加强国际中文教育平台品牌建设，促进中华语言文明的海外传承与传播，是提升中华语言文明国际影响力、推动中华语言文明传承传播的重要举措。通过打造具有国际竞争力的教育平台品牌，可以吸引更多海外中文学习者，更有效地促进中华语言文明传承传播，推动中外语言文明交流互

中国知网 https://www.cnki.net

鉴，为构建人类命运共同体奠定坚实的语言文明基础。

（四）根植区域国别中文教育需求，推动中华语言文明的分众化交流互鉴

加强区域国别中文国际传播研究，有助于深化中文国际传播基础理论研究，构建区域国别研究范式，服务海外多元中文学习需求，切实增强中文国际传播的实效性。[①]提高中华语言文明传承传播的精度，开展中华语言文明传承传播的区域国别研究，有助于实现中华语言文明的分众化交流互鉴。

一是精准对接不同语言文明背景的中文学习者需求。从语别维度讲，中华语言文明传承传播的对象可划分为英语语言文明、俄语语言文明、阿拉伯语语言文明、法语语言文明、西班牙语语言文明以及其他语言文明等不同语言文明的中文学习者。要对接不同中文学习者的需求，精准细化不同中文学习者的区分度。

二是精准选取中华语言文明的教学内容。在细化中文学习者的区分度后，要根据不同中文学习者的需求选取不同的中华语言文明的教学内容。需要指出的是，在伊斯兰国家和实施禁酒令的国家开展教学时，与“酒”相关的内容需要删减。

三是精准提供媒介。面向不同语言文明背景的中文学习者，要精准提供媒介，高效开展中华语言文明传承传播。随着数智技术不断发展，中华语言文明传承传播的媒介不断推陈出新，精准对接不同中文学习者的需求。

六、结　语

本文探讨了国际中文教育在促进中华语言文明传承传播方面的内在逻辑与优化路径。主要研究发现可以概括为以下几点：首先，国际中文教育与中华语言文明在媒介和内容上具有高度契合性，二者通过语言这一共同纽带，构建了从语言符号系统到语言文明体系的多维互动关系。国际中文教育不仅传授语言技能，更致力于中华文明的传承与传播，体现了从“语言工具论”向“文明共生论”的深刻转变。其次，本文揭示了国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑：一是语言符号与文明标识的天然契合，中文词汇、语法、汉字及语用习惯中的文化规约与中华语言文明标识高度一致；二是教育实践与文明互鉴的双向赋能，国际中文教育不仅促进中华语言文明的传承传播，也通过中外语言文明的交流互鉴丰富自身教学内容；三是从语言教育向语言文明共生的动态转化，国际中文教育逐步完成从单一语言教育向语言文明共生的转型升级；四是普遍共识与文明特质的求同存异，在尊重人类语言文明多样性的基础上，寻找共同价值并保留独特性。

然而，国际中文教育在促进中华语言文明传承传播的过程中仍面临诸多现实挑战，包括中华语言文明融入国际中文教育的深度与广度不足、国际中文教师的中华语言文明素养有待进一步提升、国际中文教育资源平台和代表性品牌建设有待加强和区域国别中文教育的分众化和差异化策略有待细化等。针对上述挑战，本文提出了相应的优化路径：一是深入挖掘中华语言文明的核心内涵，并将其全面融入国际中文教育的全部过程；二是重视国际中文师资培养培训，提升教师的中华语言文明素养；三是加强国际教育平台品牌建设，扩大中华语言文明的影响力；四是根植区域国别中文教育需求，推动中华语言文明的分众化交流互鉴。

展望未来，国际中文教育在推动中华语言文明传承与传播方面蕴藏着巨大的发展潜力。伴随全球中文学习需求的不断攀升，以及“一带一路”等国际合作倡议的深化实施，国际中文教

① 李宝贵、刘家宁：《区域国别中文国际传播研究：内涵、进展与优化策略》，《语言文字应用》，2022年第2期。

中国知网　https://www.cnki.net

育将迎来前所未有的发展机遇，展现更加广阔的发展前景。未来研究可着重探讨以下几个关键方向：其一，探索如何更高效地将中华语言文明融入国际中文教育的课程体系与教学方法之中，增强教学的文化底蕴；其二，创新国际中文师资的培养与培训模式，着力提升教师的跨文化教学技能及中华语言文明素养，打造高素质师资队伍；其三，致力于构建更为健全、具有国际影响力的教育平台品牌，为中华语言文明的海外推广提供有力支撑；其四，针对不同区域和国别的中文教育特色需求，研究制定更为精确、高效的中华语言文明传承与传播策略。通过其深入研究，将进一步助力国际中文教育实现高质量发展，为中华文明的海外传播及全球语言文明的交流互鉴作出更加积极的贡献。

The Internal Logic and Optimization Paths of International Chinese Language Education in Promoting the Inheritance and Dissemination of Chinese Linguistic Civilization

LI Baogui　CHEN Haifeng

Abstract: International Chinese language education plays a vital role in inheriting and disseminating Chinese linguistic civilization, as well as promoting exchanges and mutual learning between Chinese and foreign linguistic civilizations, effectively enhancing the dissemination power and influence of Chinese civilization. Its internal logic is mainly reflected in the natural fit between linguistic symbols and civilizational identifiers, the bidirectional empowerment between educational practice and civilizational mutual learning, the shift from language education to the coexistence of linguistic civilizations, and the pursuit of common ground while reserving differences between universal consensus and civilizational traits. However, there are still practical challenges in terms of the depth of integration, civilizational literacy, dissemination channels, and segmented communication. Based on this, an optimized path is proposed for international Chinese language education to promote the inheritance and dissemination of Chinese linguistic civilization: excavate the core connotations of Chinese linguistic civilization and integrate them into the entire process of international Chinese language education; attach importance to the training and cultivation of international Chinese language teachers, and enhance their literacy in Chinese linguistic civilization; strengthen the branding of international education platforms to promote the overseas inheritance and dissemination of Chinese linguistic civilization; and root in the needs of regional and country-specific Chinese language education to facilitate segmented communication and mutual learning of Chinese linguistic civilization.

Key Words: international Chinese language education; Chinese linguistic civilization; internal logic; practical challenges; optimization paths

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

中国知网　https://www.cnki.net

汉语二语阅读理解影响因素的元分析

王婧茹　郝美玲

摘　要：基于简单阅读观的理论框架，影响汉语二语阅读理解的因素可划分为近端与远端因素。近端因素指直接影响阅读理解的核心成分，包括解码准确性和听力理解；远端因素指通过近端因素间接影响阅读理解的能力，包括词汇知识、语素意识和正字法意识。通过对国内外 60 篇文献进行元分析，验证该理论模型在汉语二语情境下的适用性。结果显示：简单阅读观模型可以解释汉语二语阅读理解 63% 的变异；近端因素与阅读理解强相关（*rs* ＞ 0.70），远端因素与阅读理解中等相关（*rs* ＞ 0.40）；路径分析证实近端因素对阅读理解有显著的直接作用，而远端因素需通过近端因素间接作用于阅读理解。研究表明，汉语二语教学应优先加强解码准确性和听力理解的系统训练，同时通过培养词汇知识等远端因素为阅读能力发展提供基础支撑。

关键词：汉语二语；阅读理解；影响因素；元分析

中图分类号：H195.3　　**文献标志码**：A　　**文章编号**：1671-1106（2025）03-0052-12

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.03.005

引用格式：王婧茹，郝美玲. 汉语二语阅读理解影响因素的元分析 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2025（3）：52-63.

一、引　言

胡佛（Hoover）和高夫（Gough）提出一个简洁而有效的阅读模型——简单阅读观（simple view of reading，SVR）。该模型认为阅读理解的核心成分是字词识别（通常用解码准确性测试）和语言理解（通常用听力理解测试）。[①] 其中，字词识别指个体通过视觉符号激活语音表征并通达字词意义的过程（如汉字形—音—义的联结加工），这是阅读理解的先决条件；语言理解则指对口语进行语义整合、逻辑推理和意义建构的能力（如句子理解和篇章推理）。[②] 研究发现，二者对阅读理解的相对重要性会随着学习者阅读能力的提升而发生变化：在阅读学习初期，字词识别对阅读理解具有更强解释力；随着阅读能力提升，其作用逐渐减弱 [③]，而语言理解

收稿日期：2025-01-01；**修回日期**：2025-03-15

作者简介：王婧茹，北京外国语大学（北京 100089）中国语言文学学院博士研究生；通信作者：郝美玲，北京外国语大学中国语言文学学院教授。

基金项目：国家社会科学基金一般项目“低龄汉语第二语言学习者学习规律研究”（21BYY171）。

① Gough P B, Tunmer W E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 1986（1）.

② Hoover W A, Gough P B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, 1990（2）.

③ García J R, Cain K. Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 2014（1）.

中国知网 https://www.cnki.net

的作用则稳定发展[①]。

随着研究的深入，研究者们在强调字词识别和语言理解的重要性时，也不否认其他能力对二语阅读理解的影响。[②]胡佛进一步细化了简单阅读观，将字词识别和语言理解看作影响阅读理解的近端因素，而其他语言能力（如词汇知识、语素意识和正字法意识）则为远端因素，且远端因素通过近端因素间接影响阅读理解。[③]首先，词汇知识是个体理解和解释语言信息时所运用的与词汇含义有关的知识[④]，对高水平汉语二语者阅读理解有显著预测作用[⑤]。其次，语素意识是个体对最小意义单元的感知和操作能力[⑥]，虽被证实能显著预测高级水平学习者的阅读理解，但其对中级学习者的作用仍存争议，这表明语素意识和阅读理解的关系可能受汉语水平调节[⑦]。最后，正字法意识是指个体对文字系统结构规则的认识与应用的能力[⑧]，在汉语二语阅读加工过程中起着重要作用。这是因为汉字是由笔画和部件组合而成的表意文字，正字法意识影响学习者对汉字形义联结的加工效率。[⑨]

目前汉语二语习得领域已经积累了一定数量的阅读理解实证研究，但存在两大局限：第一，现有研究多聚焦单一变量对阅读理解的预测作用，而近端因素与远端因素的层级交互机制尚未厘清；第二，影响因素之间关系的效应量存在差异，如词汇知识与阅读理解的相关系数从 0.24[⑩]到 0.73[⑪]不等，这可能受汉语水平等调节变量的影响。由于元分析可以提供更广泛的视角，综合评估研究结果的一致性和可靠性，因此，本文以简单阅读观为理论框架，通过元分析探讨以下问题。（1）近端、远端因素与阅读理解的相关强度如何？通过双变量元分析，量化近端因素（解码准确性、听力理解）和远端因素（词汇知识、语素意识、正字法意识）与阅读理解的相关强度（*r* 值）及异质性来源。（2）远端因素如何通过近端因素影响阅读理解？通过元分析结构方程模型，检验“远端因素→近端因素→阅读理解”的中介模型（如图 1 所示），明确变量之间的作用路径。（3）汉语水平是否发挥调节作用？通过亚组分析检验汉语水平对上述路径的调节作用，揭示汉语水平对汉语二语阅读机制的影响。

① Peng P, Lee K, Luo J, Li S, Joshi RM, Tao S. Simple view of reading in Chinese: A one-stage meta-analytic structural equation modeling. *Review of Educational Research*, 2021（1）.

② Farnia F, Geva E. Growth and predictors of change in English language learners' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 2013（4）.

③ Hoover W A. The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading & Writing*, 2023.

④ Moats L C. How spelling supports reading. *American Educator*, 2005（6）.

⑤ 吴思娜：《词汇、句法和元认知策略对日本学生汉语阅读理解的影响》，《语言教学与研究》，2016 年第 2 期。

⑥ Kuo L, Anderson R C. Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 2006（3）.

⑦ 张琦、江新：《中级和高级汉语学习者语素意识与阅读关系的研究》，《华文教学与研究》，2015 年第 3 期。

⑧ 郝美玲：《留学生汉字正字法意识的萌芽与发展》，《世界汉语教学》，2007 年第 1 期。

⑨ Chen T, Xu X, Hao Y, Ke S E. Connecting the dots: The contribution of orthographic knowledge to L2 Chinese reading comprehension through serial mediation of word decoding and listening comprehension. *Reading and Writing*, 2023（5）.

⑩ Yang L, Xiong Y, Chen Q. The role of linguistic and cognitive skills in reading Chinese as a second language: A path analysis modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 2023.

⑪ Hao M, Fang X, Sun Z, Liu Y. The extended simple view of reading in adult learners of Chinese as a second language. *Frontiers in Psychology*, 2022.

中国知网　https://www.cnki.net

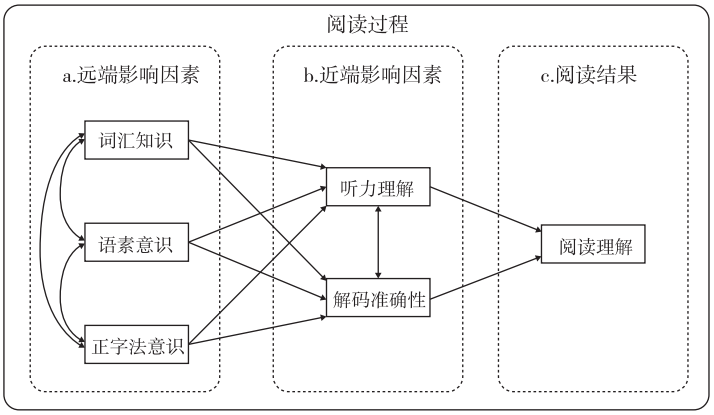


图 1　汉语二语简单阅读观假设模型

二、方　法

（一）研究方法与数据收集

本文使用双变量元分析（meta analysis，MA）和元分析结构方程模型（meta-analytic structural equation modeling，MASEM）两种方法，以兼顾变量关系的多维验证需求。双变量元分析通过 Fisher's *Z* 转换加权合成各研究效应量（如 *r* 值），计算近端、远端因素与阅读理解的总体相关系数及其 95% 置信区间（问题 1）。这种方法能有效识别跨研究的异质性来源（如测量工具差异、样本特征波动），为后续结构模型提供误差校准后的相关矩阵。[①] 元分析结构方程模型在双变量分析基础上，采用两阶段加权最小二乘法（TSSEM）：第一阶段通过随机效应模型合成各变量间的相关矩阵；第二阶段基于该矩阵拟合预设的“远端→近端→阅读”中介路径模型（问题 2）。[②] 在此基础上，通过多群组分析检验汉语水平的调节作用（问题 3）。

本文通过系统检索中英文电子数据库收集数据，并遵循 PRISMA 原则（流程图见图 2）。具体检索过程如下。

第一步，文献检索。中文数据库为中国知网和万方数据，英文数据库为 Web of Science、PubMed 和全球硕博论文数据库（ProQuest Dissertations & Theses，PQDT）。检索关键词为汉语二语 / 汉语学习者（CSL/Chinese learner）与以下关键词的不同组合：解码（decoding）、听力理解（listening comprehension）、词汇（vocabulary）、语素意识（morphological awareness）、正字法意识（orthographic awareness）、阅读（reading comprehension）。检索的截止时间为 2024 年 8 月 5 日。此外，查阅相关的综述和元分析研究，如果发现符合要求的文献也及时纳入元分析。

第二步，筛选文献。通过数据库初步检索获得 5,810 篇相关文献，在剔除重复文献后，保留 102 篇待筛选文献。文献筛选分为两个步骤。第一步基于标题和摘要进行初步筛选，排除标准包括：（1）文献类型为元分析、综述或无法获取全文的研究；（2）研究对象非汉语二语学习者。第二步对通过初筛的文献进行全文精读，进一步排除：（1）未采用标准化实验任务测量汉语语言能力的研究；（2）未报告变量间相关分析结果的研究；（3）超出研究范围（如语法知识、语音意识等）的研究。通过上述严格筛选程序，最终确定纳入分析的核心文献。

① Cheung M W L. *Meta Analysis: A Structural Equation Modeling Approach*. New York: Wiley, 2015, pp. 214-273.

② Cheung M W L, Hong R Y. Applications of meta-analytic structural equation modelling in health psychology: Examples, issues, and recommendations. *Health Psychology Review*, 2017（3）.

中国知网　https://www.cnki.net

第三步，纳入文献。有 56 篇文献通过筛选纳入元分析。此外，通过参考文献查漏补缺加入 4 篇。因此，最终共纳入 60 篇国内外文献。

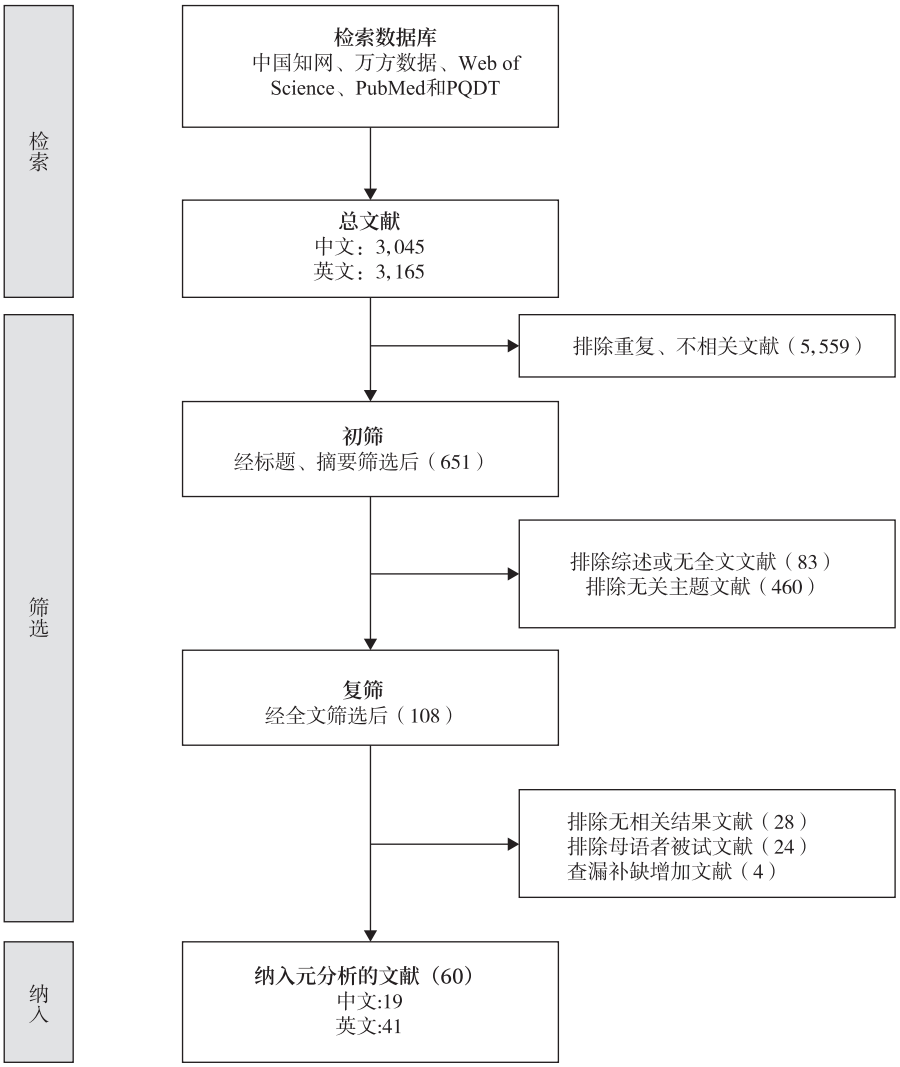


图 2　文献检索流程

（二）编码过程

从纳入元分析的文献中提取文献基本信息（作者、发表时间、题目、文献类型），被试特征（有效被试量、年龄、性别、HSK 等级、汉语学习时间），实验任务和相关结果进行编码。编码方案如下。首先，对于追踪研究，仅将同一时间点收集的数据纳入元分析。例如，只编码第一次测试时间（T1）或第二次测试时间（T2）的相关结果，忽略 T1 到 T2 的跨时间相关结果。这种处理办法可以减少数据异质性并增加符合条件的研究数量。[①] 其次，若研究中对被试进行了分组（如初级和高级），并分别报告了相关结果，则将其视为两组独立样本分别编码。最后，如果一项研究使用多个任务测试同一变量，例如测量了词汇知识的深度和广度，则将其统一编码为“词汇知识”，并取相关结果的平均值。

根据被试特征的编码结果，本文提取出一个可能的调节变量，即汉语水平。根据前人对语

① Jeon E H, Yamashita J. L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 2014（1）.

中国知网　https://www.cnki.net

言能力的分类方法[①]，本文结合学习时长和HSK等级[②]，将学习时间在1年以内，或HSK等级为初级的被试编码为“低水平”。对于HSK等级为中级或高级，或学习时间在1年以上的被试编码为“中高水平”。

两名研究生对纳入元分析的文献进行编码。初次编码结束后进行交叉核对，两份编码结果的一致率为92.23%。对不一致的内容进行讨论并修改。

（三）数据分析

本文使用CMA软件（Comprehensive Meta-Analysis Version 3.0）对两个变量之间的相关数据进行分析。选用相关系数（r）作为效应量。将文献中汇报的原始相关数据转化为Fisher's Z，再将总体效应量转换为r。当r为0.1时表示较弱的关系；当r为0.3及以上时，表示中等程度的关系；当r为0.5及以上时，则表示较强的关系。[③]采用随机效应模型计算总体效应量，以检验影响近端、远端因素与汉语二语阅读理解的相关强度。

通过Q检验和I^2检验确定研究之间的异质性。Q检验用于检测研究结果的异质性，p值小于0.05表示研究间差异显著。I^2检验则是用来量化研究间的异质性程度，表示总变异中由真实差异造成的比例。25%、50%和75%分别表示低、中、高异质性水平。[④]如果Q检验显著且I^2大于25%，则有必要进行调节效应分析。为了确定异质性来源，对汉语水平（低水平和中高水平）进行调节作用分析。

采用漏斗图（funnel plot）和Egger回归检验来识别可能存在的发表偏倚。通过观察漏斗图中各个数据点的分布来初步判断是否存在偏倚，但仅凭目测判断可能存在主观误差，因此还需结合统计分析方法来进行客观的评估。如果Egger线性回归的截距值接近0且不显著，则表明发表偏倚的可能性较低。[⑤]

此外，本文还使用R语言中的metaSEM包汇总相关矩阵，并进行结构方程模型分析。[⑥]元分析结构方程模型包括两个阶段。在第一阶段，根据随机效应模型建立联合相关矩阵。在第二阶段，使用联合相关矩阵拟合结构方程模型，并通过亚组分析检验汉语水平的调节作用。

三、结　果

（一）进入元分析的文献特征

元分析共纳入89项研究（60篇文献，89个独立样本，10,534名被试）。从研究特征来说，大部分文献发表在期刊（88.76%）。被试数量在18～447人之间。从被试特征来看，有61项研究中的汉语二语者是成人，28项研究是儿童；有36项研究报告了二语者的汉语水平，涵盖了初级、中级和高级水平。从实验任务来看，59项研究测量了阅读理解，20项研究测量了听力理解，35项研究测量了解码准确性，51项研究测量了词汇知识，40项研究测量了语素意

① Lee H, Jung G, Lee J H. Simple view of second language reading: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 2022（6）.

② 新HSK考试依据2021年7月1日起正式实施的《国际中文教育中文水平等级标准》（GF0025-2021），将学习者中文水平分为“三等九级”。本文元分析截止时间为2024年8月，纳入文献的被试参与的都是HSK考试。

③ Cohen J. A power primer. *Psychological Bulletin*, 1992（1）.

④ Higgins J P T, Thompson S G. Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 2002（11）.

⑤ Egger M, Davey Smith G, Schneider M, Minder C. Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*（*Clinical research ed.*）, 1997（7109）.

⑥ Cheung M W L. *Meta Analysis: A Structural Equation Modeling Approach*. New York: Wiley, 2015, pp. 214-273.

中国知网　https://www.cnki.net

识，28 项研究测量了正字法意识。

（二）近端、远端因素与汉语二语阅读理解的相关强度

1. 主效应分析与异质性检验

在近端因素中，解码准确性（$r=0.75$）、听力理解（$r=0.70$）与阅读理解存在较强的正相关（见表 1），这说明解码准确性和听力理解与阅读理解存在密切关系。敏感性分析发现，在排除任意一个样本之后，解码准确性的效应量在 0.73 ～ 0.76 之间波动，听力理解的效应量在 0.69 ～ 0.73 之间波动。以上结果与各自的总体效应量差别不大，说明结果具有较高的稳定性。

表 1　近端、远端因素与汉语二语阅读理解的效应量及异质性检验结果

影响因素		k	效应量及 95% 的置信区间			异质性检验	
			r	下限	上限	$Q(df)$	I^2
近端因素	解码准确性	24	0.75	0.66	0.85	142.80（23）***	83.89%
	听力理解	18	0.70	0.62	0.78	43.16（17）***	60.61%
远端因素	词汇知识	32	0.61	0.52	0.70	228.09（32）***	86.41%
	语素意识	28	0.51	0.43	0.58	109.80（27）***	75.41%
	正字法意识	15	0.47	0.38	0.56	58.99（14）***	76.27%

注：k 为样本数量，r 为效应量，Q 表明研究之间的异质性，I^2 表示研究之间的异质性程度。

异质性检验发现 Q 值均达到统计学显著水平（$ps < 0.001$），解码准确性研究之间的差异较大（$I^2=83.89\%$），听力理解研究之间的差异中等（$I^2=60.61\%$）。发表偏倚结果显示，听力理解的漏斗图左右顶部不对称（见图 3），且 Egger 线性回归的截距为 −2.64，$p=0.01$，表明存在显著的发表偏倚；解码准确性则不存在显著的发表偏倚（截距为 1.26，$p=0.30$）。

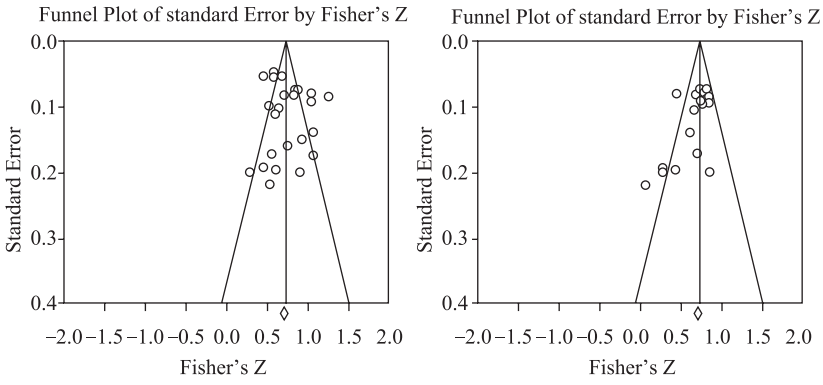


图 3　近端因素的发表偏倚漏斗图（左图为解码准确性，右图为听力理解）

在远端因素中，词汇知识（$r=0.61$）、语素意识（$r=0.51$）、正字法意识（$r=0.47$）与阅读理解中等正相关（见表 1）。敏感性分析发现，在排除任意一个样本之后，词汇知识的效应量在 0.60 ～ 0.62 之间波动，语素意识的效应量在 0.49 ～ 0.52 之间波动，正字法意识的效应量在 0.44 ～ 0.50 之间波动。以上结果与各自的总体效应量差别不大，说明结果具有较高的稳定性。异质性检验发现 Q 值均达到统计学显著水平（$ps < 0.001$），词汇知识（$I^2=86.41\%$）、语素意识（$I^2=75.41\%$）、正字法意识（$I^2=76.27\%$）研究之间的差异较大。通过漏斗图初步检查发表偏倚情况。如图 4 所示，漏斗图左右顶部均对称良好，这表明元分析数据存在发表偏倚的可能性较低。Egger 线性回归检验显示词汇知识的截距为 2.07（$p=0.06$），语素意识的截距为 −0.72（$p=0.44$），正字法意识截距为 1.51（$p=0.30$），表明以上因素均不存在发表偏倚。

2. 汉语水平的调节分析

根据表 2 可知，汉语水平在听力理解、正字法意识和阅读理解的关系中发挥显著的调节作

中国知网　https://www.cnki.net

用，这表明中高水平汉语二语者的听力理解、正字法意识与阅读理解的相关更强。

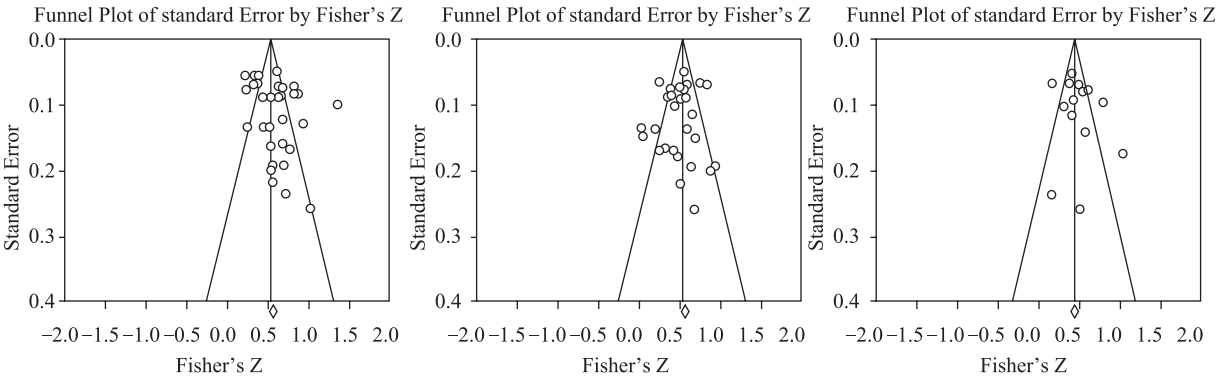


图 4　远端因素的发表偏倚漏斗图（从左到右分别为词汇知识、语素意识和正字法意识）

表 2　汉语水平在不同因素和阅读理解之间的调节作用

影响因素	异质性检验			类别	*k*	*r*	95%CI	
	Q	*df*	*p*				下限	上限
解码准确性	0.187	1	0.67	低水平	7	0.79	0.60	0.99
				中高水平	17	0.74	0.63	0.85
听力理解	4.00	1	0.05	低水平	4	0.53	0.34	0.72
				中高水平	14	0.74	0.66	0.82
词汇知识	0.42	1	0.52	低水平	4	0.53	0.29	0.78
				中高水平	28	0.62	0.53	0.72
语素意识	0.284	1	0.59	低水平	5	0.55	0.37	0.74
				中高水平	23	0.50	0.41	0.58
正字法意识	3.57	1	0.06	低水平	4	0.35	0.18	0.50
				中高水平	11	0.52	0.42	0.62

（三）远端因素对汉语二语阅读理解的作用路径

1. 验证汉语二语简单阅读观模型

第一阶段，将 89 项研究的相关矩阵合并。相关矩阵的综合检验表明数据存在异质性（$Q[199]=971.64$，$p < 0.001$），应采用随机效应模型进行接下来的分析。表 3 显示了这 89 项研究的联合相关矩阵。

表 3　89 项研究的联合相关矩阵

变量	阅读理解	解码准确性	听力理解	词汇知识	语素意识	正字法意识
阅读理解	–					
解码准确性	0.44（24）	–				
听力理解	0.36（18）	0.62（13）	–			
词汇知识	0.47（32）	0.65（10）	0.53（6）	–		
语素意识	0.39（28）	0.55（8）	0.50（5）	0.43（31）	–	
正字法意识	0.46（15）	0.62（12）	0.58（5）	0.53（14）	0.42（11）	–

注：相关性均具有统计学意义（$ps < 0.05$）。括号内为研究数量。

第二阶段，根据联合相关矩阵拟合图 1 的汉语二语简单阅读观假设模型（见图 5）。结果显示模型拟合良好，$\chi^2(3)=19.28$，$p < 0.01$，RMSEA=0.02，SRMR=0.06，TLI=0.98，CFI=

中国知网　https://www.cnki.net

0.99，并且可以解释阅读理解 63% 的变异。其中，词汇知识对阅读理解有显著的间接作用（听力理解：β = 0.12[0.03, 0.22]，解码准确性：β = 0.13[0.06, 0.21]）。正字法意识对阅读理解也有显著的间接作用（听力理解：β = 0.11[0.04, 0.19]，解码准确性：β = 0.11[0.05, 0.19]）。语素意识对阅读理解的间接作用不显著。

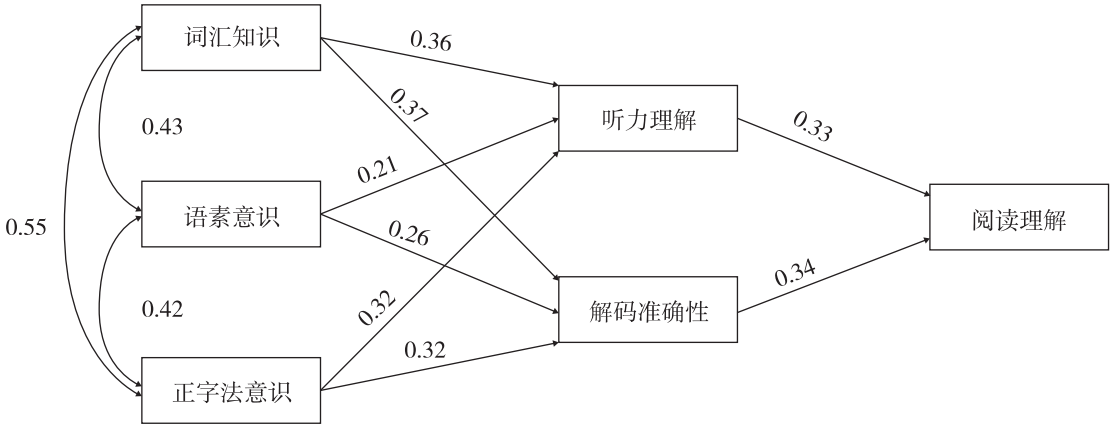


图 5　汉语二语简单阅读观模型及其路径系数

2. 汉语水平的调节分析

使用亚组分析检验汉语水平的调节作用。基于纳入研究的被试汉语水平，构建低水平组（k=21）与中高水平组（k=67）的分组相关矩阵。表 4 为第一阶段联合相关矩阵结果。分别在两组中拟合随机效应模型，控制测量工具与样本特征的异质性。通过卡方差异检验（$\Delta\chi^2$）比较两组路径系数（如“解码准确性→阅读理解”）是否等同。若约束跨组路径系数相等导致模型拟合显著变差（ΔCFI ＞ 0.01 或 ΔRMSEA ＞ 0.015），则判定汉语水平对该路径存在调节作用。

表 4　低水平组和中高水平组的联合相关矩阵

变量	阅读理解	解码准确性	听力理解	词汇知识	语素意识	正字法意识
阅读理解	–	0.39	0.19	0.34	0.39	0.49
解码准确性	0.46	–	0.45	0.73	0.52	0.57
听力理解	0.26	0.57	–	0.35	0.46	0.38
词汇知识	0.33	0.73	0.46	–	0.26	0.55
语素意识	0.39	0.54	0.49	0.26	–	0.36
正字法意识	0.50	0.63	0.47	0.49	0.38	–

注：相关性均具有统计学意义（ps ＜ 0.05）。斜线下方为低水平组（k=21，N=1681），斜线上方为中高水平组（k=67，N=8853）。

结果显示，低水平组模型（χ^2[3]=7.76，p=0.05，RMSEA=0.03，SRMR=0.07，TLI=0.94，CFI=0.99）和中高水平组模型（χ^2[3]=11.49，p=0.01，RMSEA=0.02，SRMR=0.13，TLI=0.94，CFI=0.99）均拟合良好。两组的路径结果如图 6 所示。低水平组中，近端因素显著作用于阅读理解（听力理解：β = 0.18，解码准确性：β = 0.45）；远端因素均通过解码准确性间接作用阅读理解（词汇知识：β = 0.19[0.05, 0.92]，语素意识：β = 0.14[0.01, 0.60]，正字法意识：β = 0.15[0.02, 0.84]）。中高水平组中，近端因素显著作用于阅读理解（听力理解：β = 0.24，解码准确性：β = 0.40）；远端因素均通过解码准确性间接作用阅读理解（词汇知识：β = 0.15[0.09, 0.21]，语素意识：β =

中国知网　https://www.cnki.net

0.11[0.05,0.16]，正字法意识：β=0.10[0.03,0.19]），仅词汇知识通过听力理解间接作用阅读理解（β=0.10[0.03,0.19]）。亚组分析结果显示两组模型不存在显著差异（p=0.48）。

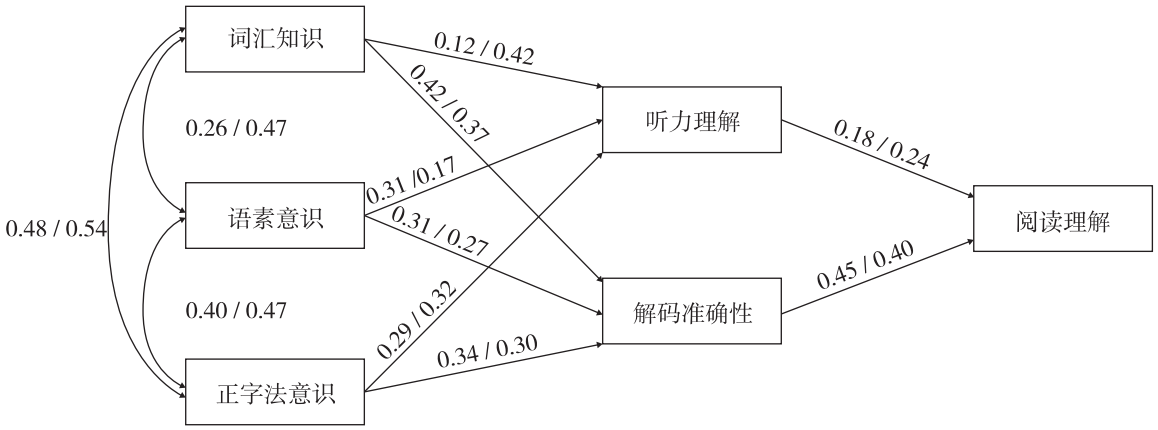


图6　汉语水平在汉语二语简单阅读观模型中的调节作用（“/”左侧为低水平组，右侧为中高水平组）

四、讨　论

本元分析基于简单阅读观，探讨近端和远端因素对汉语二语阅读理解的影响。双变量元分析显示近端因素（解码准确性、听力理解）与阅读理解存在强相关，远端因素（词汇知识、语素意识、正字法意识）与阅读理解存在中等程度的正相关。其中，汉语水平仅在听力理解与阅读理解之间发挥显著的调节作用。元分析结构方程模型发现近端因素对阅读理解有显著的直接作用，远端因素通过近端因素间接作用于阅读理解，但没有发现汉语水平在两个亚组中的调节作用。

（一）影响因素的层级作用机制

基于双变量元分析与元分析结构方程模型的整合结果，本文发现汉语二语阅读理解的影响因素呈现“远端→近端→阅读”的层级作用结构，这一发现验证并拓展了简单阅读观的理论内核，揭示了汉语二语阅读的独特认知机制。

近端因素是汉语二语阅读理解的核心要素。解码准确性（r=0.75[0.66,0.85]）与听力理解（r=0.70[0.62,0.78]）对阅读理解的强相关验证了简单阅读观的观点，即阅读理解的近端因素只有解码和听力理解，但汉语正字法深度为其赋予了独特的加工特征。不同于拼音文字中形—音映射的规则性（如英语“cat”对应 /kæt/），汉字的字形与语音对应发生在音节层面，而且声旁的读音规则性较弱（如“青”在“清”/qīng/、“睛”/jīng/、“请”/qǐng/ 中的声母和声调差异），汉语二语者需要通过系统学习和反复练习才能掌握汉字，因此解码准确性在相对较长的时间内是汉语二语阅读理解的显著预测指标。[①] 此外，阅读理解和听力理解可能是同一理解能力的两种不同表现形式，二者高度相关。[②] 因为理解是一个超越具体输入模态的一般认知过程，输入

① 郝美玲、孙真真：《中级汉语水平学习者的阅读理解：词义通达与文本难度的作用》，《语言教学与研究》，2023年第2期。

② Wolf M C, Muijselaar M M L, Boonstra A M, de Bree E H. The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading & Writing*, 2019(7).

中国知网　https://www.cnki.net

模态并不影响情境模型的构建。[①] 当学习者成功解码文本后，其通过口语输入建立的语义网络与语境推理策略将直接作用于书面意义的建构。[②] 所以在构建情境模型的过程中，阅读理解与听力理解展现出相似性，相互促进、共同发展。因此，汉语二语教学中听说读写的整合训练可能通过强化通用理解能力，间接提升阅读表现。

远端因素对汉语二语阅读理解的作用路径存在差异。首先，词汇知识与汉语二语阅读理解的相关最强，并通过解码准确性与听力理解间接作用于阅读理解。在解码层面，词汇知识可能通过两种方式促进解码技能的发展：其一，丰富的词汇知识有助于学习者建立书面字形与口语词汇的对应关系；其二，汉语复合构词的特点使得相同的汉字（语素）在不同词语中反复出现，巩固了汉字（语素）的形音义联结。例如，当学习者接触包含相同语素的不同词语（如“树木”“木材”“木匠”），语素“木”的形音义联结得到反复强化，形成自动化识别的基础。[③] 在听力理解层面，词汇深度知识（如同义词网络、多义词义项分布）通过增强语境敏感性提升歧义消解的效率，比如，根据“打篮球”与“打电话”中的“打”选择合适义项。因此在词汇教学时，除了扩大词汇量，还应深化汉语二语者对词汇系统的认知网络，如集中学习手部动作，“拍”“打”“拿”；加强隐喻映射练习，如“文化沙漠”“经济寒冬”。

其次，尽管双变量分析显示语素意识与阅读理解呈中等相关，但其通过近端因素的间接作用并不显著。这一结果可能与汉语语素意识的多维性有关。汉语语素意识既包括语素义的识别与区分，又包括对复合构词规则的把握。但是现有研究多采用较为简单的、主要用于测量分解能力的语素分割任务（如将“书架”分解为“书”和“架”），而高水平阅读更依赖语素整合能力，这导致已有的语素意识测验未能捕捉到汉语语素意识的多面性。另外一种可能性与汉语二语者的语素意识发展滞后于词汇量的发展速度有关。初级阶段学习者因汉字识字量有限，难以有效利用语素线索；而高级阶段学习者虽具备语素分析能力，却可能因过度依赖整词记忆而削弱其阅读加工中的应用。[④] 因此，未来研究需开发动态语素意识量表（如语素推理任务），以捕捉汉语二语者的语素意识在不同学习阶段发挥的作用。

最后，正字法意识与阅读理解的关系较弱，且通过解码准确性和听力理解间接作用阅读理解。一方面，正字法意识的发展需要一定的识字量为基础[⑤]，其对激活汉字和词汇意义的作用也相对有限[⑥]。另一方面，有 80% 以上的汉字是形声字[⑦]，形旁和声旁信息有助于汉语二语者记忆汉字的语义和语音，从而促进汉字解码。由于汉语中同音字较多，汉字中的形旁信息有助于区分同音

① Gernsbacher M A, Varner K R, Faust M E. Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1990（3）.

② Kim Y S G. Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading（DIER）. *Journal of Educational Psychology*, 2020（4）.

③ Xiuhong T, Xiuli T, Catherine M. Unpacking the relation between morphological awareness and Chinese word reading: Levels of morphological awareness and vocabulary. *Contemporary Educational Psychology*, 2017.

④ Zhang, H. Does morphology play an important role in L2 Chinese vocabulary acquisition?. *Foreign Language Annals*, 2016（2）.

⑤ 李虹、彭虹、舒华：《汉语儿童正字法意识的萌芽与发展》，《心理发展与教育》，2006 年第 1 期。

⑥ Liu D, Zhu X. The associations of phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness and RAN with Hong Kong Chinese children's literacy performance at word level. *Writing Systems Research*, 2016（2）.

⑦ 傅永和：《汉字的部件》，《语文建设》，1997 年第 12 期。

中国知网　https://www.cnki.net

语素的不同意义，从而消除听力理解中同音混淆造成的理解困难。[①] 因此，正字法意识的教学应避免孤立训练部件位置规则，而需要与声旁家族教学（如教师引领学生定期总结“青”家族字的发音模式）和语境化练习（如通过句子填空区分同音字）相结合，以实现知识向能力的有效转化。

（二）汉语水平的调节作用

在双变量元分析中，本文发现汉语水平显著调节听力理解与阅读理解之间的关系。中高水平组的听力理解与阅读理解的相关性更强，这说明深入学习汉语后，汉语二语者可以熟练地从口语中提取有效信息、建构意义，促进阅读理解。

在元分析结构方程模型中，虽然两个亚组的模型差异不显著，但近端因素的路径差异为汉语二语阅读阶段性发展提供了线索。低水平组中解码准确性对阅读理解的直接效应更强，符合阅读发展的解码主导期特征。[②] 此阶段学习者因字词解码还未达到自动化，在加工文本信息时依赖逐字解码，其认知资源主要用于形—音转换而非意义整合（如初级学习者阅读时可能逐字拼读而忽略句法结构）。中高水平组中听力理解的贡献比低水平组高，反映汉语二语者逐步从字形加工转向意义驱动阅读。[③] 随着识字量的增加、汉字阅读效率的提高，汉语二语者能够利用语义线索与语篇结构知识进行预测性阅读，从而减少对局部解码的依赖。尽管汉语二语者的阅读发展轨迹与母语儿童部分吻合（如解码能力在阅读发展早期发挥主导作用），但二者存在差异。母语儿童通常在 3 至 4 年级完成从“学会阅读”（learning to read）到“通过阅读学习”（reading to learn）的转变。[④] 而本文发现汉语二语者即使达到中高水平，其解码能力仍保持较高贡献度，原因可能是语言接触的不对称。二语学习者日均接触汉字的时间远低于母语儿童，导致汉语二语者解码自动化的进程相对滞后。因此，汉语二语教学可以通过沉浸式输入（如分级阅读计划）加速解码能力的发展。

五、结论与展望

本文通过元分析的方法，系统回顾了影响汉语二语阅读理解的多个因素，并明确了它们与阅读理解的关系。解码准确性和听力理解是近端因素，直接作用于阅读理解；词汇知识、语素意识和正字法意识为远端因素，通过近端因素间接作用于阅读理解。然而，本文存在一些局限与不足。首先，为了纳入更多的研究，本文没有区分实验任务的影响。例如，一些研究测量学习者的词汇知识广度，另一些是词汇知识深度，但本文都将其编码为“词汇知识”。未来研究可以进一步探讨不同实验任务对阅读理解的影响。其次，解码流畅性作为字词识别的子成分，其研究相对较少。解码流畅性涉及语音、语素、正字法等阅读能力的加工和整合[⑤]，其与解码准确性对汉语二语阅读理解的影响和区别值得更多研究进行探讨。

① 马静、郝美玲：《汉语二语者形旁知识的发展及其对同音语素区分的作用》，《世界汉语教学》，2023 年第 2 期。

② Yeung P S, Ho C S H, Chik P P M, Lo L Y, Luan H, Chan D W O & Chung K K H. Reading and spelling Chinese among beginning readers: What skills make a difference?. *Scientific Studies of Reading*, 2011（4）.

③ Verhoeven L T, Verhoeven L & Perfetti C.（Eds.）. *Learning to Read Across Languages and Writing Systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, pp. 1-30.

④ Chall J S. Literacy: Trends and explanations. *Educational Researcher*, 1983（9）.

⑤ Hudson R F, Pullen P C, Lane H B, Torgesen J K. The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 2008（1）.

中国知网 https://www.cnki.net

A Meta-Analysis of Predictors Influencing Comprehension in Chinese as a Second Language Reading

WANG Jingru　HAO Meiling

Abstract: Guided by the Simple View of Reading（SVR）, factors influencing Chinese-as-a-second-language（CSL）reading comprehension can be categorized into proximal and distal factors. Proximal factors refer to core components that directly affect reading comprehension, including decoding accuracy and listening comprehension. Distal factors represent abilities that indirectly influence reading comprehension through proximal factors, encompassing vocabulary knowledge, morphological awareness, and orthographic awareness. Through a meta-analysis of 60 domestic and international studies, this research validates the applicability of this theoretical model in CSL contexts. Results indicate that the SVR model accounts for 63% of the variance in CSL reading comprehension. Proximal factors demonstrate strong correlations with reading comprehension（$rs > 0.70$）, while distal factors show moderate correlations（$rs > 0.40$）. Path analysis confirms significant direct effects of proximal factors on reading comprehension, whereas distal factors exert indirect effects through proximal mediation. The findings suggest that CSL instruction should prioritize systematic training in decoding accuracy and listening comprehension, while simultaneously developing foundational distal factors like vocabulary knowledge to support reading development.

Key Words: Chinese as a second language; reading comprehension; influencing predictors; meta-analysis

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：联　谊】

中国知网　https://www.cnki.net

世界汉语教学学会“国际中文教育”专栏

本专栏专家主持 钟英华：天津师范大学原校长，教授，博士生导师；天津市政协科教委副主任，市社科联兼职副主席，世界汉语教学学会会长，全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会副主任委员，天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院院长。

经典文本汉译：汉语国际化的重要博弈方式

陈保亚 余德江

摘 要：汉语国际化是一项迫切的工作。从语言网络效应、外语教育的经济成本等角度考虑，汉语国际化有极高的文化、经济、学术价值。从语言学的角度看，提高汉语的文势是汉语国际化的必要条件。具体途径是用汉语大量翻译世界上其他语言的经典文本，从而提升汉语的文势、语势和网络价值，历史上的佛经汉译是一个重要个案。经典文本汉译可以增加汉语文本积淀，提升汉语的文势，进而提升语势。从历史上看，汉字和汉字文本有凝聚华夏文明和汉字文化圈的重要作用。就当下而言，把经典文本汉译作为汉语国际化博弈的重要策略有很强的现实意义。

关键词：汉语国际化；文本汉译；语势；文势；语言网络效应

中图分类号：G125 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）04-0001-10

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.04.001

引用格式：陈保亚，余德江. 经典文本汉译：汉语国际化的重要博弈方式［J］. 天津师范大学学报（社会科学版），2025（4）：1-10.

汉语国际化是中国提升国际地位、中国文化走向世界的必要条件。本文尝试从经典文本汉译的角度，结合语势、文势以及历史上外国经典文本汉译的经验，对汉语国际化的博弈策略展开讨论。

一、汉语国际化的重要价值

汉语国际化有文化、经济和学术等多方面的价值。这方面相关的认识和论述已经比较充分，本文从网络效应等角度做一些补充论述。

（一）语言网络效应的衡量

网络效应（network effects）又被称为网络外部性（network externality），原本是经济学

收稿日期：2025-03-11；**修回日期**：2025-04-26

作者简介：陈保亚，北京大学（北京 100871）中国语言学研究中心/中国语言文学系教授；余德江，北京师范大学（北京 100875）文学院讲师。

基金项目：2022年度国家社会科学基金重大项目“我国民族音乐文化与语言数据集成及共演化研究”（22&ZD218）阶段性成果。

中国知网 https://www.cnki.net

中用来分析电信网络、互联网络、铁路交通网络等的一种思想，其主要的内涵是：在一个具有网络效应的网络中，随着网络节点的增加，网络中的每个节点都将获得更高的经济效益。以电话网络为例，如果网络中只有两部电话，那么这个网络只有一种接通的可能；如果有3部电话，两两接通的话，就有$C_3^2=3$种接通的可能；如果电话数量为n，则两两接通的可能通话数量为$C_n^2=n(n-1)/2$种。梅特卡夫定律（Metcalfe's law）用n^2近似代替$n(n-1)/2$，即以节点数n的平方来衡量网络效应的价值，认为网络价值与节点数的平方成正比。[①]我们认为，同一种语言内部可以视为一个语言网络，每个能在该网络中自由交流的语言使用者就是一个节点，这个语言群体所形成的语言网络具有网络效应。一种语言所形成的语言网络的价值，可以用类似梅特卡夫定律的计算方式来衡量。在该定律的基础上，我们提出一个简洁的语言网络价值衡量公式：

$$V=t\times k\times C_n^r \tag{1}$$

在上述公式中，V表示语言网络价值，r表示交流规模系数，t表示这种语言文本积淀的程度系数，k表示交流内容的信息价值系数，n表示网络中所有的节点数。我们知道，在一个语言网络中，并不能每两个人都发生交流，计算每两个节点的连接数，只是表明语言网络的潜在价值。语言网络的实际价值需要给出更多的信息，主要有两方面：一是交流规模，二是交流内容的信息价值。交流规模指的是一次交流行为中参与的节点数，这不是固定的，以个体为例，一个人可能发生的交流场景有：几人参与的聊天，几十人的课堂学习或讨论，几万人的热点话题，等等。并且交流规模系数r还有一个方向的问题，互联交流和单向信息传播也不一样。因此，需要考虑交流规模系数r，r的具体取值，则需要更多的讨论。考虑到我们是在计算语言网络的潜在价值而不是实际实现了的价值，在没有明确结论之前，我们先默认r为2，也就是两两联通。除了交流规模系数，还需要考虑一种语言的文本积淀。一种语言的文本积淀水平可以称之为这种语言的文势。除了人口因素以外，文势是一种语言的语言势力的重要因素[②③]，有文字并且文本积淀从数量和质量上都具有优势的语言，在语言势力上会显著增强。除此之外，交流内容的信息价值也是必须考虑的，如果交流内容更多地涉及文化、科技等内容，整个语言网络的价值会更高。交流内容的信息价值系数k的赋值可以暂时根据语言族群的综合发展水平来定。

综合以上因素，就可以计算出一种语言的网络价值，并可以此作为衡量这种语言势力的参数。以此为基础，可以进一步考虑不同语言网络之间的博弈问题。这还有待于进一步的探索。总的来说，人口（包括母语人口和以这种语言为二语等的人口）、文本积淀、交流效率和质量，是一个语言网络价值的关键所在，也是语言博弈中可以着手的几个方面。在母语人口数量方面，可以做的事情不多，目前的汉语国际化策略主要着力于增加以汉语为二语的人口数量（例如孔子学院等海外汉语教育项目）。交流的效率和质量极大地依赖一个国家科技教育水平的发展，这也不是短期可以得到提升的。文本积淀反而是非常值得注意的方面，除继承已有的经典文本外，广泛翻译世界其他语言的经典文本也是非常有效的策略，这一方面目前主要是民间和市场行为，较少有政策性的引导和支持。

如果一种语言的网络价值增高，其在与不同的语言网络进行博弈时就更有机会成为中心，

① Metcalfe B. Metcalfe's Law after 40 Years of Ethernet. *Computer*, 2013（12）.

② 陈保亚：《语势：汉语国际化的语言条件——语言接触中的通用语形成过程分析》，《语言战略研究》，2016年第1期。

③ 陈保亚：《超越拼音规则的汉字：跨语言文本共享的书写纽带——日语等语言中训读汉字的启示》，《高等日语教育》，2018年第1期。

中国知网　https://www.cnki.net

对其他语言网络产生吸引，形成一种漩涡效应。例如英语就是一种具有漩涡效应的语言网络，一方面，其他语言网络的人口为了获得更多的信息价值，常常大规模地学习英语，成为以英语为二语的人口，从而增加了英语的语言人口数量 n，进而增加了英语网络价值；另一方面，非中心语言网络的人如果要进行科研创新活动等，也必须考虑融入英语世界，使用英语来发表、交流，以便获得更多、更新的资源，这就在增加英语的文本积淀和交流的质量，进而也在增强英语的语势和文势。那些处在非中心地位的语言则必须付出学习中心语言的巨大成本，这种成本可以从经济角度进行衡量。

当然，从世界范围看，人类所有的语言之间经过翻译也能形成一个语言网络。但是这个网络带有很高的翻译成本，要形成语言网络效应还比较困难。像英语这种大规模使用的世界通用语，几乎具有完全意义上的网络效应。

（二）外语教学的经济成本衡量

语言网络效应是衡量语言的潜在价值，从语言生活的实际出发，我们还应该考虑接受和进入非母语的语言网络的经济成本，这主要体现为外语学习的经济成本。这种经济成本可以从两个角度衡量：由国家和社会付出的社会经济成本，由个人付出的时间、金钱成本。

参考江桂英的计算方式，外语教育的社会经济成本可以依据教育部网站提供的教育统计数据来测算。[①] 以2017年为例，使用数据和测算方式如表1。可以看出，2017年国家仅用于外语教师工资的投入就达到约1,200亿元。根据教育部公布的统计数据，2017年普通本科外语类在校学生数为814,442人，2017年普通高校生均经费为20,298.63元，因此2017年高校外语类人才培养的财政性教育经费总额达到165.32亿元。根据类似的计算方式，我们可以估算出2008—2017年中国外语教育教师工资支出的数据（见表2）。

表1　2017年中国外语教育教师工资支出估算表

学段类别[②]	当年外语在学人数（万人）	外语教师人数（万人）	教师平均工资（万元）	外语教师工资总额（亿元）	财政性教育经费[③]（亿元）
普通本科	1,648.63	16.49[④]	10[⑤]	164.9	8,506.02
普通高中	2,374.55	26.35	8.2[⑥]	216.07	3,395.59
初　中	4,442.06	55.55	8.2	455.51	3,792.53
小　学	10,093.70	45.26	8.2	371.13	2,732.07
总　计	18,558.94	143.65	—	1,207.61	34,207.75[⑦]

表2　2008年至2017年外语教师工资投入估算统计表

年份	外语教育教师工资投入（亿元）	财政性教育经费总额（亿元）	占财政性教育经费总额比例（%）
2008	348.46	10,449.63	3.33
2009	418.04	12,231.09	3.42
2010	484.83	13,489.56	3.59
2011	550.15	18,586.7	2.96
2012	627.13	22,236.23	2.82

① 江桂英：《语言经济学视角下的中国英语教育成本－收益分析》，《制度经济学研究》，2010年第1期。

② 由于数据所限，我们只统计了普通本科、普通高中、初中、小学的外语教师人数和外语在学人数，未能统计到研究生、职业学校、成人教育等类别。

③ 该列数据来源于2018年9月30日《教育部 国家统计局 财政部关于2017年全国教育经费执行情况统计公告》。

④ 该数据是在普通高校在校学生数量基础上，按100∶1的师生比例计算的。

⑤ 该数据没有现成的统计数据，由于2017年中小学教师平均工资为8.2万元，这里推测高校教师平均工资为10万元。

⑥ 该数据来源于2018年8月31日教育部新闻发布会公布数据。

⑦ 该数据还包括未统计到类别的经费。

中国知网　https://www.cnki.net

续表 2

年份	外语教育教师工资投入（亿元）	财政性教育经费总额（亿元）	占财政性教育经费总额比例（%）
2013	686.02	21,405.67	3.2
2014	757.25	26,420.58	2.87
2015	904.17	29,221.45	3.09
2016	1,078.23	31,373	3.44
2017	1,207.61	34,207.75	3.53

如果对比汉语语文教育，会发现用于外语教育的财政性教育经费投入大致和汉语语文教育持平（高中和初中阶段语文教师数量大致与外语教师数量持平，小学阶段语文教师数量更多，高等教育阶段大学国文类的语文教育近年来才引起重视，但英语等外语是必修课程）。如果考虑到外语类教育培训、国家留学基金委投入的资金、企事业单位外语培训等因素，每年投入到外语教育中的社会经济成本应该达到了一个很大的数值。除了社会经济成本，还要考虑个人和家庭付出的成本。中国学生将大量的时间精力用于外语学习，家庭也为此付出了很大的经济成本。

（三）汉语国际化的学术价值

汉语国际化还有重要的学术创造价值。例如，英语作为国际通用学术语言，其学术价值体现在两方面。

其一，人类学术创新的成果往往以英语发表，思想文化方面的新文本也朝向英语汇聚，例如前沿科技成果往往优先发表于英文刊物，而用其他语言写就的学术专著也常被择优翻译成英语，以获得更多的读者。据塞斯佩德斯统计：Scopus数据库中有78.9%的刊物为英文期刊，1.5%为中文期刊，在英美两国出版的期刊数量占总数的48%，中国则为2.3%；Web of Science数据库中有62%的刊物为英文刊物，在英美两国出版的期刊数量占总数的49%。①

其二，英语不仅作为学术发表语言，还在很大程度上通过语言塑造了学术研究的范式。萨丕尔-沃尔夫假说认为，语言在一定程度上影响思维，这在学术话语中也有体现，以英语为中心的学术语言不仅规定了表层的学术写作范式，还在一定程度上塑造了学术研究的方法、思维范式。天野达也等对908名环境科学领域的非英语母语学者进行调查，发现英语水平中等的非英语母语者比英语母语者多花费46.6%的时间阅读，写作上多花费51%的时间，75%的非英语母语者需要请人帮忙校对论文。② 可见在学术发表等活动中，非英语母语者相对英语母语者具有明显的劣势，时间、金钱成本也更高。

由于英语学术话语已经形成，在英语学术网络中聚集了不同母语的研究者和读者，这个网络获得了较高的学术价值。这对于英语世界来说具有正向收益，但对于非英语世界来说，要想获得最新的学术信息、共享学术资源、开展前沿学术研究，就必须先付出英语学习的成本。这就是英语作为目前世界上语势和文势最强大的语言所带来的正面效应，但这对于汉语而言，就是负面效应。

总之，汉语国际化一方面增强汉语的语言网络效应，另一方面有助于改善语言不平等博弈中汉语人付出较大外语学习成本的现状。汉语国际化的竞争对手主要是英语。汉语和英语展开国际化竞争，这不是文化扩张，而是一个不可回避的语言博弈问题，是一个必须承认和面对

① Lucía Céspedes. Latin American journals and hegemonic languages for academic publishing in SCOPUS and Web of Science. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2021(1).

② Tatsuya Amano, et al. The Manifold Costs of Being a Non-Native English Speaker in Science. *PLOS Biology*, 2023(7).

中国知网 https://www.cnki.net

的国家战略问题。

二、通过文本翻译提升语势

（一）语势和语势提升的方式

汉语国际化的实现受制于多种因素，影响汉语国际化程度高低的一个重要因素是中国在国际社会中的政治经济文化地位。从语言学角度看，提升汉语的国际化水平主要有两种方式：提高汉语的通用性和提升语势。提升汉语通用性方面的工作随着对外汉语教学、海外孔子学院等工作的展开已经取得了较大成效，但同时我们也注意到，在推进汉语国际化过程中，汉语的被动地位并未得到改善，许多项目也常常受到误解、质疑甚至抵制。提升汉语的语势方面，语势主要由语言人口数量和语言文化积淀决定，汉语语言人口数量目前来说占有一定的优势，主要应该考虑提升汉语的文化积淀。文字文本是语言文化积淀最主要的载体，所以增强汉语语势、提升汉语文化积淀就应该从文字文本的扩展入手。文本扩展包括原创性文本扩展和翻译文本扩展。原创文本扩展是需要依靠长期积累的，而扩展翻译文本，则可以在较短的时间内达到较好的效果。通过译文扩展，世界上任何语言的原创性文本，无论是中国古代的还是国外的，就有了汉语通用语版。这对于提升汉语语势有十分明显的作用。

（二）汉译佛典的历史经验

从历史上看，佛教文本的汉语翻译是一个很好的案例。比较能够确定的佛经汉译[①]，是从东汉桓帝建和二年（148年）安息人安世高等人开始的。自此之后直至唐代约700年间，佛经翻译经历了一个繁荣的时期。据梁启超统计，东汉至唐佛经汉译的外国译者主要有70余人，除了外国译者，这段时间还有一批本土译者与外国译者合作。[②] 据他统计，晋唐之间留学印度的中国留学生就达到180多人。[③] 佛典汉译的顶峰出现在唐朝，以玄奘等为代表。据梁启超统计，从东汉到元代，具体而言，从67年到1285年，佛经译者共194人，共计1,335部，5,396卷。[④] 以上数据足以说明历史上汉译佛典之兴盛。这种兴盛局面为汉语积累了极为丰富的佛经文本，为中国成为佛教传播的一大中心创造了条件。以汉传佛教为中心，古代朝鲜半岛、古代日本、古代越南等地的佛教的传入和发展主要受到汉传佛教的影响，而不是直接从印度引入。

以朝鲜半岛为例，在佛教传入中国大约300年以后，也就是4世纪前后，佛教开始传入朝鲜半岛。此时朝鲜半岛处于三国时期，佛教先后传入高句丽、百济、新罗，汉译佛典也随之传入。此后，自6世纪初到11世纪末约500年间，朝僧入华求法持续不断。据黄有福、陈景富的统计，“仅就青史、丰碑之可稽者约略述之，自中国南朝梁代开始，截止于北宋前期，僧俗总人数

① 佛教初入中国的时间，并未有定论，东汉明帝永平年间的永平求法之说，流传甚广。佛教至迟于东汉桓帝年间已在中国颇具规模，晋释道安称：“佛之著教，真人发起，大行于外国，有自来矣。延及此土，当汉之末世，晋之盛德也。”（［梁］释僧祐撰《出三藏记集》卷五《新集安公注经及杂经志录》，北京：中华书局，1995年，第227页。）最早的佛经译典，有西汉末年大月氏王使者伊存口授《浮屠经》之说。至于留存下来的最早译经，一般认为是《四十二章经》，然而不能作为定论。

② 梁启超：《又佛教与西域》//《饮冰室合集》（专集之五十六），上海：中华书局，1936年，第8—13页。

③ 梁启超：《中国印度之交通》//《饮冰室合集》（专集之五十七），上海：中华书局，1936年，第20页。此文亦题为《千五百年前之中国留学生》。

④ 梁启超：《翻译文学与佛典》//《饮冰室合集》（专集之五十九），上海：中华书局，1936年，第4页。

中国知网　https://www.cnki.net

多达二百二十二人”[①]。严耕望详细统计了唐代的留学僧情况，指出，“新罗留唐僧徒之法号可考者已逾一百三十人”[②]，自朝鲜半岛入华求法的人中，也有少部分自中国奔赴西域求法，例如唐朝僧人义净《大唐西域求法高僧传》所记56人中，有7人来自新罗，1人来自高丽[③]。又据黄有福、陈景富的统计，来华朝鲜僧侣中又赴西域“二次求法”的人数，自6世纪初至唐中叶，共计15人。比起中国入西域求法的人数，朝鲜二次求法的僧人数量较少；其中直接从印度等翻译佛经的朝鲜僧人，史籍可考的主要有谦益、安含两人[④]。朝鲜佛教经典，主要来自汉文佛典，据黄有福、陈景富的考察，“中国汉文佛典流播朝鲜共有二十多次，始于东晋，迄于元，几乎每代都有，总趋势是由少至多，由零部零卷至整藏”[⑤]，并且形成丰富的佛经文献典藏，例如1236年刊刻的《高丽藏》，具有极高的文献价值。汉语佛教文本向朝鲜半岛的传播，促进了汉语向朝鲜半岛的传播。

再以日本为例，在6世纪中叶前后，佛教由朝鲜半岛的百济传入，此为公传，至于民间佛教的私传时间，应当早于这个时间。早在隋朝时期，日本留学生就多次来华，入唐以后达到高潮。日本留学生中除一般留学生外，留学僧占了很高的比例。据木宫泰彦的考证，可统计出史籍可考的唐代日本留学生约有146人[⑥]，其中大部分是留学僧。其间，仅由最澄、空海等八僧传入日本的经、论、章、疏、传记等文献就有合计约1,740部，3,224卷，其中仅有45部48卷为梵文，其余全部是汉文文献。[⑦]北宋时，入华日僧约20人左右[⑧]，南宋时85人左右[⑨]，元代153人左右[⑩]。随着汉文佛教文献的传入，以及儒家经典等文献的传入，日本积累了丰富的汉文文献。日本佛教，甚至整个古代日本文化、制度，都与中国密切相关，其中汉文文献和汉字作用很大，汉语也因此在日本得到广泛传播。

可见汉译佛典为这一时期中国成为东亚宗教和文化的中心起到了极为重要的作用。不仅如此，大规模的佛典汉译，还深刻地影响了汉语的面貌。这种影响主要体现在增加了汉语的词汇，梁启超很早就注意到了这一点，他统计了当时日本人编写的《佛教大辞典》，其中收词共计35,000多个，并且他对这种现象在语言上的价值已有比较清楚的认识：“此诸语者非他，实汉晋迄唐八百年间诸师所创造，加入吾国语系统中而变为新成分者也。夫语也者所以表观念也；增加三万五千语，即增加三万五千个观念也。”[⑪]上文提到，语势的增强，一方面主要取决于语言人口数量，另一方面是语言文化积淀。佛典汉译不仅为汉语积淀了大量的文本，而且还为汉语积淀了大量新的词汇、语汇等，这种影响甚至深入到了语素层面。

总结起来，汉译佛典在两方面加强了汉语的语势：一是促使汉传佛教成为佛教的一大传播中心，深刻影响了日本、朝鲜、越南等地的佛教传统，促进了汉字文化圈的最终形成；二是丰富了汉语的词汇和表达，不仅直接增加了汉语的文本积淀和内容积淀，并且在语言本身的层面拓

① 黄有福、陈景富：《中朝佛教文化交流史》，北京：中国社会科学出版社，1993年，第44页。
② 严耕望：《唐史研究丛稿》，香港：新亚研究所，1969年，第479页。
③ 义净著、王邦维校注：《大唐西域求法高僧传校注》，北京：中华书局，1988年，第247—252页。
④ 义净著、王邦维校注：《大唐西域求法高僧传校注》，第85页。
⑤ 义净著、王邦维校注：《大唐西域求法高僧传校注》，第91页。
⑥ 木宫泰彦：《中日交通史》（上），陈捷译，北京：商务印书馆，1931年，第156—179页。
⑦ 木宫泰彦：《中日交通史》（上），第223—224页。
⑧ 木宫泰彦：《中日交通史》（上），第294页。
⑨ 木宫泰彦：《中日交通史》（下），陈捷译，北京：商务印书馆，1931年，第15—26页。
⑩ 木宫泰彦：《中日交通史》（下），第127—148页。
⑪ 梁启超：《翻译文学与佛典》//《饮冰室合集》（专集之五十九），上海：中华书局，1936年，第27页。

中国知网　https://www.cnki.net

展了汉语语言编码的疆界。最终结果是，汉译佛典极大地促进了汉语向国际的传播。

一种语言要想在世界博弈中成为世界通用语，语势的提升是一个方面。从历史上看，英语这种世界通用语的形成，除了大量地引入外语的元素（例如大量的法语、拉丁语、希腊语借词），主要的原因是 17—19 世纪英国的殖民扩张活动。正因为世界通用语形成往往和殖民扩张等活动相联系，所以当下汉语国际化也遭遇了类似的误解。但是世界通用语的形成和政治、经济扩张不是必然联系的，汉译佛典的经典实例就是最好的证明。目前而言，汉语国际化博弈应该充分吸收汉译佛典的经验，积极开展经典文本汉译，积累文本资源。

三、通过文本共享提升文势

重视汉语文本积淀，一个十分重要的原因是汉语和汉字在历史上所体现出来的凝聚文化中心的作用。这主要是由汉字和汉字文本的超时间性和超空间性决定的。超时间性主要体现为汉字文本跨越时间可阅读的性质，例如一千年前的汉字文本，如今没有专门学过古文的人读起来也问题不大，当然任何文字都具有超时间性，汉字的不同之处是跨时间的通用、易用性。超空间性主要体现为在汉语内部不同方言、汉字文化圈不同语言之间，汉字具有很高的通用性。汉字是维系华夏文明的书写纽带，也是汉字文化圈得以实现的共同书写纽带。随着全球化和网络时代的到来，汉字也将成为汉语国际化的书写纽带。

（一）汉字和汉字文本是华夏文明的书写纽带

一直以来，关于中华文明起源和延续的几个关键问题颇受关注：三代以前的各种文明如何凝聚成以中原为核心的华夏文明？这种文明又为何延续三四千年而不中断？在史学、考古学、人类学和思想史等研究中，陆续有人提出多种解释模型，例如苏秉琦的“满天星斗”模型[①]、费孝通“多元一体”说[②]等，都从文化的角度注意到了多元一体化的过程，这些研究较少注意到语言文字在华夏文明从“满天星斗”到多元一体融合过程中的作用，也较少注意到语言文字在维系中华文明的持续性和稳定性上的作用。西方学者比较重视语言文字对于文明史讨论的重要性，所以比较早地注意到语言文字在这方面的作用，例如汤因比从不同文明的语言文字制度比较的角度注意到了秦始皇统一文字的重要作用[③]，李约瑟中国科技史的讨论中也注意到了汉字和古代汉语通语的问题[④]。

根据考古学的研究，至少在新石器时代，就存在多元文化，这种状况一直持续到夏朝。苏秉琦将新石器时代文化分为六个大文化区[⑤]，正是对华夏文明起源的多元性的一种阐释。多元文化之间的碰撞、接触、融合过程，是讨论华夏文明起源的重要课题，可以从不同的方面展开。其中为何华夏文明在青铜时代，尤其是商周以后走向“一体”，是最值得关注的问题。在这个从满天星斗到多元一体的过程中，商代甲骨文字可能起到了十分重要的作用。甲骨文作为一种非表音文字，为汉字的发展奠定了基础。对比三星堆等众多史前考古遗迹，甲骨文表明华夏民族可能率先发明并使用了文字，并积累了文字文本，汉字的率先使用为华夏族聚居地区成为文化中心奠定了基础。春秋战国时代，从学者可以周游列国讲学、政治家可以到不同诸侯国做官

① 苏秉琦：《中国文明起源新探》，北京：生活·读书·新知三联书店，1999 年，第 118 页。

② 费孝通：《中华民族的多元一体格局》，《北京大学学报（哲学社会科学版）》，1989 年第 4 期。

③ 汤因比：《历史研究（插图本）》，刘北成、郭小凌译，上海：上海人民出版社，2005 年，第 267 页。

④ Joseph N. *Science and Civilisation in China.* Cambridge: Cambridge University Press, 1954, pp. 23-41.

⑤ 苏秉琦、殷玮璋：《关于考古学文化的区系类型问题》，《文物》，1981 年第 5 期。

中国知网　https://www.cnki.net

的情况来看，虽然汉语已经有方言之别，但可能存在某种小范围的汉语通语，汉字虽然写法稍有差异，但彼此应该互通。[①]并且在春秋战国时代，汉字文本已经有非常丰富的积累，无论从内容的经典性、多样性还是数量上，已经十分可观。至秦朝时，秦始皇推行的“书同文”，更是一次重要的文字统一工作，这一项工作意义重大，基本上奠定了汉字作为汉语诸方言的共同书写纽带的地位。语言是随时间演变的，但有了共同汉字的书写纽带，语言变化导致的方言差异将不再成为问题。在经历小篆、隶楷阶段以后的两千年间，汉字字形基本保持稳定。在稳定的汉字基础上，汉字文献也不断增加。汉字构形的稳定，也为汉字文本的跨时间解读提供了极大的便利，例如虽然文本形成时间相隔千年，但在识别和阅读上，汉字几乎没有带来障碍，这就是汉字跨时间的通用性。

汉字的通用性提高了汉语方言彼此通过文本接触的可能性。一般而言，差异较大的方言之间很难互相通话，但是汉语方言之间可以通过汉字文本进行接触和交流。汉字文本一般来源于当时的权威方言或通用方言，例如春秋战国时期可能存在一种被称为“雅言”的共同语，而汉唐以后洛阳话、长安话等充当了通语的作用，明清以后官话方言成为通语。权威方言通过文字、文本的扩散，尤其是文教系统的影响，深刻地影响其他方言，例如许多方言中存在“文白异读”现象，所谓的“文读”层就是权威方言影响的结果。同时，各方言也持续地为权威方言输送词汇、语音、语法成分。而且历史上，权威方言也可以在方言间轮换。上述三种过程得以实现的一个主要条件就是汉字和汉字文本，因为直接的口语交流往往难以进行，但汉字文本却是通用的。在汉字和汉字文本基础上，不断有不同的方言上升为通用语，通语和各方言持续保持交流互动，这种向心作用使得汉语方言在语音分化较大的情况下，依然能够在同一个语言网络中互相交流，形成具有内部向心力的语言网络。

在汉字和汉字文本所维系的语言网络中，历史上积淀的经典文本可以跨越语音障碍被各方言共享，同时各方言区的文化创新成果一旦形成汉字文本，就可以被其他方言区共享。由此，各方言区共同缔造和维系了一个汉字文本网络，通过文本的不断积累，汉语形成了强大的文势。这种文势对加强华夏文明的向心力起到了关键的作用，因此可以将汉字称为华夏文明的书写纽带。

汉字这种跨时空通用性是由汉字的意音文字性质决定的。与拼音文字不同，由于语音演变，各时代同一个词的读音不同，拼音文字就需要根据新的读音改变拼写法，也就是说拼音文字始终面临正字法问题。汉字由于其非拼音文字性质，也就不存在正字法问题。虽然汉字的学习难度较大，但其跨时空通用性显然提高了学习汉字的收益。相比而言，拼音文字通常不具备跨时空的通用性。例如，傣泰语言中的泰语、傣语诸方言之间绝大多数词汇可以一一对应，并且读音差异不大，但是由于傣泰语言没有形成不依赖于具体读音的文字系统，这些语言之间往往是不能直接交流的。泰文、老挝文、西双版纳傣文、德宏傣文、金平傣文等文字系统都是拼音文字，所采用的字母的来源也不一样，因此这些文字都没有跨语言的通用性。假设傣泰语言拥有一种类似于汉字的非拼音文字，可以超越具体的方言读音差异，那么傣泰语言之间就可能共享彼此的文化成果，例如西双版纳、德宏等地积累的傣文佛教文献，就可以被金沙江、红河流域的傣语方言群体所共享，从而共同拓展傣泰语言的词汇空间，增强傣泰语言的语势。

（二）以汉字为媒介的汉字文化圈

历史上汉字和汉字文本不仅在华夏文明内部起凝聚作用，这种影响还扩展到了韩朝、日本等国，以及越南和东南亚其他的一些国家。以汉字和汉字文本为媒介，形成了一个跨越国家界

① 袁行霈、严文明、张传玺等：《中华文明史（第一卷·绪论）》，北京：北京大学出版社，2006年，第10页。

中国知网 https://www.cnki.net

限的文化共同体。对这种现象的概括，比较早的是20世纪中叶日本学者关于“汉字文化圈”的讨论[①]。此后，汉字文化圈这个概念逐渐被接受。一般认为，维系汉字文化圈的主要因素包括制度、文化、宗教等，但我们认为汉字和汉字文本是最基础的纽带。以韩语为例，据严翼相回顾，朝鲜半岛在1443年创制自己的文字前一直使用汉字，使用汉字的习惯一直延续至20世纪，并且他指出：“（汉字词）不仅填补了韩语词汇体系里的空白，而且甚至淘汰了原有的固有词起到了新的共同语的作用。超过70%的现代韩语词汇是汉字词。”[②]由于汉语、汉字对韩语的深入影响，使得汉语成为跨语言意义上的一种共同语，早期的韩语母语者可以较为容易地共享汉语文本，从中学到汉语文本中积淀的历史、哲学、宗教、制度等各方面知识。日语和越南语的情况与韩语类似。在日语、韩语、越南语等语言中，大量的汉语借词构成了一个稳固的层次，例如日语中的汉字音、越南语中的汉越语等。汉字也曾被这些国家作为重要的书写系统使用。这些国家的知识分子使用汉语进行文艺创作，其成果也扩充了汉语的文本。虽然我们不能说汉语对这些语言的影响是汉字文化圈形成的唯一原因，但是从历史上看，当其他政治、经济、文化因素都随时间变化以后，语言的这种影响仍然在发挥作用。并且，不仅语言本身的影响很难消除，蕴含在语言背后的文化基因的影响更难以抹除。因此我们认为汉字可能是汉字文化圈最稳固的媒介和纽带。

近代以来，汉字文化圈出现弱化的迹象，主要是中国近代以来的落后造成的。但汉字文化圈的作用也在这时候显现出来，例如近代中国学习西方科技、制度、思想等主要是从日本引入。正是由于日本使用汉字，以汉字翻译了大量的西方文献，中国在近代历史上才有可能很方便地大规模输入新词汇、新概念，例如，据史有为的统计，当时版本的《现代汉语词典》所收日语来源的词汇大约768条[③]。汉字文化圈实际上形成了一种汉字文本资源共享的现象，例如许多汉字古籍的保存、整理、研究等往往是圈内各国都在做的。让汉字文化圈继续发挥作用，增强汉字文本积淀是语言上可以采取的策略。

四、经典汉译：提升汉语的国际化水平

从历史经验看，以汉字为基础的汉字文本积淀对凝聚华夏文明、形成汉字文化圈有重要的作用，实际上在很长的历史时期形成了以汉语为中心的语言网络。在考虑当前汉语国际竞争的策略时，可以参考这些经验，具体而言，就是从增加汉语文本角度来增强汉语的语势。

增加汉语文本有两种途径：原创文本和翻译文本。历史上的儒家经典积累和在汉字文化圈的传播，是原创文本积累和传播的经典案例。对当下而言，科学技术等方面文本的积累十分迫切，而这方面的经典文本和前沿成果常常是以英语书写的。不仅如此，中国学者的创新成果也需要翻译成英语，以期和更多的学者对话。从佛经翻译的经验看，把其他经典文本翻译成汉语文本，是增加汉语文势和语势最直接的办法。

随着大语言模型的发展，语言间的翻译准确率大为提升，这在一定程度上破除了语言壁垒，降低了跨语言交流的难度。但是我们认为人工智能的进步不能完全取代经典文献的翻译

① 相关讨论可参考冯天瑜：《汉字文化圈论略》，《中华文化论坛》，2003年第2期。以及冯天瑜：《“汉字文化圈”刍议》，《吉首大学学报（社会科学版）》，2004年第2期。

② 严翼相：《韩汉语言接触简史》// 汉阳大学中文系：《韩国研究（第九辑）》，北京：国际文化出版公司，2010年，第374－388页。

③ 史有为：《汉语外来词》，北京：商务印书馆，2000年，第70页。

中国知网　https://www.cnki.net

工作。经典文本的翻译需要较高的综合素质，并不只是简单的语言转换工作，而是涉及综合知识背景的精细化工作，尤其文学、哲学等经典文本的翻译更考验译者水平。经典文本的经典翻译才能更好地发挥文本积淀的作用，粗糙译本很难起到这方面的作用。

此外，目前实施的“中华学术外译”工程有利于让世界认识中国，但在提升汉语语势方面作用有限。“中华学术外译”工程把汉语文本翻译成外语，实际上是增加了外语语势。比如一旦把钱钟书的《围城》译成英语，英语就多了一个文本，为英语增加了语势。如果一个懂英语的德国人或法国人想读《围城》，他可以不必学习汉语。这样一来学英语的人会越来越多。可见“中华学术外译”工程的主要作用是向外国人介绍中国。除此工程外，还应该把大量外语文本翻译成汉字文本，以提高汉语的语势，例如商务印书馆出版的“汉译世界学术名著丛书”、江苏人民出版社出版的“海外中国研究丛书”等，是当代汉译经典文本的代表，为汉字文本积淀发挥了非常重要的作用。在这些成功经验基础上，可以考虑就两类外语经典文本开展系统性的翻译工作，一是历经时间检验的基础性、经典性的各学科学术作品和文艺作品，二是前沿性的学术论文、学术著作。系统地开展上述工作，并注意培养专业人员、提高译文质量，就可能在很大程度上增强汉语的语势和文势，从而提升汉语在国际语言博弈中的竞争力。汉语学习者一旦学会汉语，不仅可以和十几亿人书面交流，而且进入了一个浩瀚的图书馆，通过汉语可以在这里认识中国文化，还可以了解世界。

Chinese Translation of Classic Text: an Important Game Strategy of the Internationalization of the Chinese Language

CHEN Baoya YU Dejiang

Abstract: The internationalization of the Chinese language is an urgent task. From perspectives such as linguistic network effects and the economic costs of foreign language education, the internationalization of Chinese manifests significant cultural, economic, and academic values. From the perspective of linguistics, improving the Textual Potency（文势）of Chinese serves as an important method for its internationalization. The specific approach involves translating a large scale of classic texts from other languages around the world into Chinese, thereby elevating the Textual Potency, Language Potency and network value of the Chinese language. The translation of Buddhist scriptures into Chinese serves as a significant case. Translating classic texts into Chinese can accumulate Chinese-language textual resources, strengthen its Textual Potency, and further enhance its Language Potency. Historically, Chinese characters and Chinese-language texts have crucially reinforced the cohesion of Chinese civilization and the Sinographic World（汉字文化圈）. In the contemporary context, translating classic texts aound the world into Chinese will serve as an important game strategy in the internationalization of the Chinese language.

Key Words: the internationalization of the Chinese language; Chinese translation of classic texts; Language Potency; Textual Potency; network effects of language

【特约编辑：陈 晨 编辑：王伟泽 责任编辑：联 谊】

中国知网 https://www.cnki.net

“一带一路”视域下示范孔子学院高质量发展路径研究

翟风杰 李 聪

摘 要：在共建“一带一路”国家中，示范孔子学院对于促进中文教育的国际传播与推广、中外教育人文交流、经济频繁往来都发挥了带动辐射的品牌作用。调研“一带一路”关键节点国家示范孔子学院发现，示范孔子学院在品牌效应上取得了显著成绩，但仍然存在布局不均衡、数智化赋能教育教学水平不高、产教融合深度不够等问题。构建 SWOT 模型分析，示范孔子学院高质量发展应规划全球布局、数智赋能提高教育教学质量、建立联盟共同体拓展服务与合作功能，进而加强服务共建“一带一路”的针对性与实用性。

关键词：“一带一路”；示范孔子学院；品牌效应；中文教育

中图分类号：H195.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1106（2025）04-0011-15

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.04.002

引用格式：翟风杰，李聪.“一带一路”视域下示范孔子学院高质量发展路径研究［J］.天津师范大学学报（社会科学版），2025（4）：11-25.

2013 年，国家主席习近平先后提出了共建“丝绸之路经济带”和“21 世纪海上丝绸之路”（以下简称“一带一路”）的重大倡议，得到了国际社会高度关注。[①]孔子学院旨在促进中文国际传播，加深世界人民对中国语言文化的了解，增进中外教育人文交流[②]，对国际中文教育高质量发展至关重要。根据 2023 年《共建“一带一路”：构建人类命运共同体的重大实践》白皮书，中国院校在 132 个共建“一带一路”国家办有 313 所孔子学院、315 所孔子课堂；“汉语桥”夏令营项目累计邀请 100 余个国家近 5 万名青少年来华访学，支持 143 个国家 10 万名中文爱好者线上学习中文、体验中国文化。[③]显而易见，孔子学院在推进中文教育国际传播、加强中外教育人文交流、促进民心相通等方面发挥了重要作用，而作为学员规模更大、办学质量更高、社会影响力更强的示范孔子学院更是发挥了全球品牌带动辐射作用，在国际中文教育高质量发

收稿日期：2024-12-13；**修回日期**：2025-04-26

作者简介：翟风杰，天津职业技术师范大学（天津 300223）外国语学院院长，教授；李聪，天津职业技术师范大学国际学院助理研究员。

基金项目：教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题重大项目“‘一带一路’视域下国际中文教育发展路径及绩效评估研究”（23YH05A）。

① 中华人民共和国外交部：《推动共建丝绸之路经济带和 21 世纪海上丝绸之路的愿景与行动》，http://www.mfa.gov.cn/web/zyxw/201503/t20150328_332173.shtml，2015 年 3 月 28 日。

② 参见 https://www.cief.org.cn/kzxy。

③ 中华人民共和国中央人民政府：《共建“一带一路”：构建人类命运共同体的重大实践》，https://www.gov.cn/zhengce/202310/content_6907994.htm，2023 年 10 月 10 日。

中国知网 https://www.cnki.net

展进程中起到示范引领作用。

“一带一路”倡议对孔子学院发展提出了特殊要求，孔子学院已经成为推广中文、增进文化理解的关键桥梁和实践文明互鉴的重要平台，其发展特殊性体现在战略定位明确、全球分布广泛且活动多样，促进沿线国家民心相通，推动全球文化的多样性和包容性交流等方面。2024年，教育部部长怀进鹏在《搭建语言互通之路 促进文明互学互鉴》主旨讲话中提出，未来孔子学院的发展，要注意质量提升，打造开展优质中文教学的平台；拓展办学功能，打造服务当地发展和中外合作的支撑平台；立足民心相通，打造促进国家友好的交往平台；推动互学互鉴，打造践行全球文明倡议的实践平台[①]，该主旨讲话也为全球示范孔子学院指明了未来发展方向。结合“一带一路”发展要求及怀进鹏部长的重要讲话，本文将“一带一路”视域下示范孔子学院的高质量发展定义为：以解决实际问题和满足多样化需求为核心导向，提升中文教育教学质量，拓展服务与合作功能，促进民心相通与文明互鉴，打造多元功能型国际交流平台，进而实现效益效率提升与人文交流并重的综合性发展。据调研，示范孔子学院在高质量发展上虽取得一定成效，但仍存在布局不均衡、数智化赋能教育教学水平不高、产教融合深度不够等问题。总体来看，示范孔子学院高质量发展仍有很大提升空间，须持续努力以更好地发挥示范引领作用。

一、示范孔子学院建设概况及区域布局

（一）示范孔子学院建设概况

1. 示范孔子学院建设的提出

2013年，教育部发布《孔子学院发展规划（2012—2020年）》，提出：“建设示范孔子学院，重点建设一批示范孔子学院，在扩大学员规模、提高办学质量、增强社会影响力等方面发挥带动辐射作用。”[②]发布建设示范孔子学院的时间与“一带一路”倡议的提出时间同在2013年，示范孔子学院在建设过程中主动参与和服务“一带一路”建设，是加深世界人民对中国语言文化的了解，增进中外教育人文交流的重要平台。

2015年，教育部工作要点中提到，要“加强示范孔子学院和网络孔子学院建设”[③]。

2017年，第十一届全球孔子学院大会专门召开了“孔子学院和‘一带一路’建设”及“示范孔子学院成功案例及评价标准”的论坛会议。[④]来自欧美8个国家的12位知名大学校长参加了“示范孔子学院成功案例及评价标准”论坛，并就各自示范孔子学院办学效果、功能职责和评价准则等多方面进行了交流。

从2021年开始，中国国际中文教育基金会每年发布的《孔子学院年度发展报告》都有专栏介绍全球示范孔子学院建设的成功案例，分享办学经验。

---

① 奥什国立大学孔子学院微信公众号：《文明互鉴，推动中亚地区多元多彩文明发展——奥什孔院参加孔子学院和文明互鉴暨孔子学院成立二十周年主题研讨会》，https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzI3MDc4NzQ0Mw==&mid=2247494130&idx=1&sn=25f38de7689f3b8c6711672a1421e73b&chksm=eac91feeddbe96f87c8afae4546fa48575315421804e61e2220c8ca70f6f5483b582d74e2cda&scene=27，2024年7月10日。

② 中华人民共和国教育部：《孔子学院发展规划（2012—2020）》，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201302/t20130228_148061.html，2013年2月28日。

③ 中华人民共和国教育部：《教育部关于印发〈教育部2015年工作要点〉的通知》，http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/201502/t20150212_189347.html，2015年2月12日。

④ 云南省人民政府：《第十一届孔子学院大会12月10日在昆明召开》，https://www.yn.gov.cn/ynxwfbt/html/2017/zuixinbaodao_0203/100.html，2017年2月3日。

中国知网 https://www.cnki.net

2. 示范孔子学院建设概况

截至 2023 年，中国在全球共建有 49 所示范孔子学院 ①，其中在共建“一带一路”国家建立 27 所（见表 1）。

表 1　示范孔子学院在六大洲分布数量 ②

数量 \ 洲名	亚洲	非洲	欧洲	北美洲	南美洲	大洋洲	合计
共建“一带一路”国家数量	40	51	26	13	9	12	151
示范孔子学院数量	8	13	21	3	2	2	49
示范孔子学院在共建“一带一路”国家数量	7	13	4	0	1	2	27
“共建国”有示范孔子学院占比	18%	25%	15%	0	11%	17%	18%

注：“共建国”有示范孔子学院占比 $= \frac{\text{示范孔子学院在共建“一带一路”国家数量}}{\text{共建“一带一路”国家数量}} \times 100\%$

表 1 展示了示范孔子学院在六大洲共建“一带一路”国家的分布情况：在非洲，共建“一带一路”国家数量和示范孔子学院在共建“一带一路”国家数量最多；在欧洲，示范孔子学院数量最多，但示范孔子学院在共建“一带一路”国家数量不多；在亚洲，共建“一带一路”国家数量、示范孔子学院数量、示范孔子学院在共建“一带一路”国家数量都比较多，数据分布比较均衡，区域分布也比较均衡，东南亚、南亚、中亚地区共建“一带一路”国家都有示范孔子学院分布；在北美洲、南美洲、大洋洲，共建“一带一路”国家数量、示范孔子学院数量、示范孔子学院在共建“一带一路”国家数量都不多，其中北美洲没有示范孔子学院在共建“一带一路”国家建立。

（二）“一带一路”关键节点国家示范孔子学院区域布局

1. “一带一路”关键节点国家示范孔子学院区域分布

“一带一路”以“六廊六路多国多港”为基本架构 ③，贯穿亚欧大陆和亚非大陆。

陆上通过国际大通道，以沿线中心城市为支点，以重点经贸产业园区为合作载体，共同打造国际经济合作走廊；海上以重点港口为支点，共同建设安全高效通畅的运输大通道。④“六廊六路多国多港”为各国参与“一带一路”合作提供了清晰的导向，也为示范孔子学院在全球布局提供了重要参考依据。

目前，“一带一路”关键节点国家已建成 11 所示范孔子学院，分别是：在亚洲，东南亚地区的泰国孔敬大学孔子学院与朱拉隆功大学孔子学院、南亚地区的巴基斯坦伊斯兰堡孔子学院与费萨拉巴德农业大学孔子学院、中亚地区的吉尔吉斯斯坦奥什国立大学孔子学院与塔吉克斯坦国立民族大学孔子学院；在欧洲，东欧地区的匈牙利罗兰大学孔子学院、南欧地区的意大利罗马大学孔子学院与马切拉塔大学孔子学院（意大利在 2023 年 12 月宣布退出“一带一路”国家）；在非洲，“一带一路”有拉动东非乃至整个非洲国家纵深发展的重要通道蒙内铁路、亚吉铁路，在这两条铁路沿线上国家建设的示范孔子学院包括肯尼亚内罗毕大学孔子学院与埃塞俄比亚亚的斯亚贝巴大学孔子学院，11 所示范孔子学院的信息见表 2。参照“六廊六路多国

① 中国国际中文教育基金会：《孔子学院年度发展报告 2023》，https://ci.cn/qkylxq?file=/profile/upload/2024/07/03/471606610_20240703165613A988.pdf。

② 参见 https://www.yidaiyilu.gov.cn/country；https://www.ci.cn/qqwl/qqky。

③ 中华人民共和国国务院新闻办公室：《共建“一带一路”：构建人类命运共同体的重大实践白皮书》，http://www.scio.gov.cn/zfbps/zfbps_2279/202310/t20231010_773682.html，2023 年 10 月 10 日。

④ 中华人民共和国外交部：《推动共建丝绸之路经济带和 21 世纪海上丝绸之路的愿景与行动》，http://www.mfa.gov.cn/web/zyxw/201503/t20150328_332173.shtml，2015 年 3 月 28 日。

中国知网　https://www.cnki.net

多港”基本架构，目前还没有建立示范孔子学院的“一带一路”关键节点国家包括：俄罗斯、蒙古、缅甸、斯里兰卡和尼日利亚。

表2 “一带一路”关键节点国家示范孔子学院信息表①

序号	示范孔子学院名	中方合作院校	外方合作院校	所在城市	所在国家	区域	获批/揭牌时间	中文本科	中文硕士
1	朱拉隆功大学孔子学院	北京大学	朱拉隆功大学	曼谷	泰国	东南亚	2023年获批	有	有
2	孔敬大学孔子学院	西南大学	孔敬大学	孔敬	泰国	东南亚	2015年获批	有	有
3	伊斯兰堡孔子学院	北京语言大学	国立现代语言大学	伊斯兰堡	巴基斯坦	南亚	2015年获批	有	有
4	费萨拉巴德农业大学孔子学院	新疆农业大学	费萨拉巴德农业大学	费萨拉巴德	巴基斯坦	南亚	2019年揭牌	无	无
5	奥什国立大学孔子学院	新疆师范大学	奥什国立师范大学	奥什	吉尔吉斯斯坦	中亚	2015年获批	有	有
6	塔吉克斯坦国立民族大学孔子学院	新疆师范大学	国立民族大学	杜尚别	塔吉克斯坦	中亚	2022年揭牌	有	无
7	罗兰大学孔子学院	北京外国语大学	罗兰大学	布达佩斯	匈牙利	东欧	2015年获批	有	有
8	罗马大学孔子学院	北京外国语大学	罗马大学	罗马	意大利	南欧	2016年获批	有	有
9	马切拉塔大学孔子学院	北京师范大学	马切拉塔大学	马切拉塔	意大利	南欧	2021年揭牌	有	有
10	肯尼亚内罗毕大学孔子学院	天津师范大学	内罗毕大学	内罗毕	肯尼亚	东非	2020年揭牌	有	有
11	亚的斯亚贝巴大学孔子学院	天津职业技术师范大学	亚的斯亚贝巴大学	亚的斯亚贝巴	埃塞俄比亚	东非	2024年揭牌	有	有

2.“一带一路”关键节点国家示范孔子学院建设区域特征

（1）“一带一路”关键节点国家背景特征

表2中的11所示范孔子学院所在国家与中国双边政治关系良好，多为战略伙伴或战略合作伙伴关系，经贸往来密切，文化、教育等领域的交流与合作较多。

在亚洲，中国与泰国早在2012年就建立了全面战略合作伙伴关系，中国是泰国最大贸易伙伴，泰国是中国在东盟的第三大贸易伙伴。2024年，两国政府代表签署《中华人民共和国政府与泰王国政府关于互免持普通护照人员签证协定》。2015年，中国与巴基斯坦共同发表《中华人民共和国和巴基斯坦伊斯兰共和国关于建立全天候战略合作伙伴关系的联合声明》。据巴方统计，中国自2015年起连续八年保持巴方最大贸易伙伴、第二大出口目的地和第一大进

① 参见罗秋明：《泰国高校汉语专业设置的历史、现状及优化建议》，《世界华文教学》，2021年第2期；穆阿祖：《巴基斯坦国立现代语言大学中文系和孔子学院的调查报告》，广州：中山大学，2016年，第10页；赵佳佳：《“中巴经济走廊”建设背景下的巴基斯坦汉语国际教育现状及问题研究》，《国际公关》，2022年第23期；尤丽娅：《塔吉克斯坦汉语教学现状及问题研究》，北京：中央民族大学，2019年，第38页；叶秋月：《匈牙利汉语教学的历史与现状——以罗兰大学中文系和罗兰大学孔子学院为例》，《汉语国际传播研究》，2021年第1期；薛飒飒：《意大利学生汉字学习情况研究——以罗马大学东方学院中文系一年级学生为对象的调查研究》，广州：广州大学，2011年，第16页；朱玲：《意大利马切拉塔大学孔子学院汉语教学现状调查与分析》，四川：西南科技大学，2021年，第12页。

中国知网　https://www.cnki.net

口来源国。2022 年，中国与巴基斯坦签署了高等教育学历学位互认协定。2023 年，中国与吉尔吉斯斯坦建立新时代全面战略伙伴关系，决心构建睦邻友好、共享繁荣的中吉命运共同体，中国是吉尔吉斯斯坦第一大贸易伙伴。2023 年，中国与塔吉克斯坦贸易额同比增长 53.5%，2024 年两国宣布发展中塔新时代全面战略合作伙伴关系，两国教育、文化领域合作良好，目前中国在塔吉克斯坦设立了 2 所孔子学院。

在欧洲，中国与匈牙利于 2024 年建立新时代全天候全面战略伙伴关系，中国是匈牙利在欧洲以外最大的贸易合作伙伴，匈牙利是中国在中东欧地区主要的贸易合作伙伴之一，习近平主席提出共建“一带一路”倡议以来，匈牙利多次表示支持并积极参与。2004 年中国与意大利建立全面战略伙伴关系，意大利是中国在欧盟的第四大贸易伙伴，中国是意大利在亚洲的第一大贸易伙伴，中意在文化、教育等领域的交流与合作密切，双方已在意大利合作建立 12 所孔子学院、43 个孔子课堂。

在非洲，中国与肯尼亚于 2018 年签署《中华人民共和国政府与肯尼亚共和国政府关于共同推进丝绸之路经济带和 21 世纪海上丝绸之路建设的谅解备忘录》。中国是肯尼亚第一大贸易伙伴和第一大进口来源国，肯尼亚是中国在东非第一大贸易伙伴。2005 年，中国在内罗毕大学建成非洲第一所孔子学院。2023 年，中国与埃塞俄比亚建立全天候战略伙伴关系，中国是埃塞俄比亚第一大贸易伙伴、第一大工程承包方和第一大投资来源国。

（2）中方合作院校布局特征

在地区布局特征方面，欧洲地区共建“一带一路”国家经济相对发达，示范孔子学院的中方合作院校以北京地区的高校为主（欧洲地区示范孔子学院的数量为 21 所，来自北京地区的中方合作院校占到 11 所），且中方合作院校以语言类或师范类高校居多（总计有 14 所语言类或师范类高校）。由于欧洲示范孔子学院外方合作院校教育基础良好，文化水平较高，与之合作的中国高校中文专业优质资源丰富，强强联手，发挥各自优势，更容易形成示范孔子学院的品牌效应。

在专业布局特征方面，非洲地区共建“一带一路”国家均为发展中国家，示范孔子学院中方合作院校，一是以语言类或师范类高校为主（非洲地区示范孔子学院的数量为 13 所，中方合作院校总计有 6 所为语言类或师范类高校）；二是以某一行业或学科背景的中方合作院校居多（如河北经贸大学、贵州财经大学、福建农林大学和浙江工业大学等）。综上，语言类或师范类高校在中文专业教育方面更有优势，能较好助力共建“一带一路”国家培养本土中文师资；非洲地区教育基础相对薄弱，以某一行业或学科背景为特色的中方合作院校在开展“中文 +X”[①]（X 可分为四类：X_1= 专业、X_2= 技能、X_3= 职业、X_4= 职业教育）培养模式上具有优势，有利于为共建“一带一路”国家的中文学习者创造更多就业机会。

在语言布局特征方面，由于新疆与中亚地区有地缘优势，并且中亚五国的语言属于突厥语族或伊朗语族，与新疆维吾尔自治区的少数民族语言具有相通性，中亚地区示范孔子学院的中方合作院校多为新疆维吾尔自治区内的高校。据统计，新疆周边俄罗斯、吉尔吉斯斯坦、塔吉克斯坦、哈萨克斯坦、巴基斯坦和蒙古 6 国已建成 9 所孔子学院，注册学员总人数已达 3.6 万余人，参与中文学习和文化活动达 12 万人次，这在其他国家和地区是少见的。[②]

① 李宇明、李艳华：《“中文 +X”的类型及“工具语言”问题》，《世界汉语教学》，2024 年第 2 期。

② 中国新闻网：《新疆高校孔院特色鲜明 深受国外民众欢迎》，https://www.chinanews.com/gn/2016/03-08/7789130.shtml，2016 年 3 月 8 日。

中国知网　https://www.cnki.net

二、示范孔子学院外部发展环境

示范孔子学院在社会影响力、中文纳入当地国民教育体系、本土师资培养、中文特色课程资源建设及本土教材开发、学术研究及创造就业机会等方面发挥了优质品牌作用，为中文教育本土化发展创造了良好条件。

（一）深受当地政府高层关注

共建“一带一路”国家政府和教育部门高度重视示范孔子学院的建设，提供了办公和教学场地、人力资源等支持及安全保障，为中文纳入共建“一带一路”国家国民教育体系提供了有力支撑。中外双方重要官员出席示范孔子学院揭牌仪式，扩大了社会影响，也为其在共建“一带一路”国家的发展创造了良好环境。如：2019年，巴基斯坦费萨拉巴德农业大学示范孔子学院揭牌，巴基斯坦国民议会议员法鲁克·哈比毕、中国驻巴基斯坦大使姚敬、中国驻拉合尔总领事龙定斌等出席了奠基仪式；2020年，肯尼亚内罗毕大学孔子学院举行非洲第一所“全球示范孔子学院”揭牌仪式，肯尼亚教育部部长马果哈表示祝贺，中国驻肯尼亚大使馆公使衔参赞赵希源、中国国际中文教育基金会副理事长、秘书长赵灵山等出席揭牌仪式；2021年，意大利马切拉塔大学示范孔子学院揭牌，意大利公共委员会、参议院文化遗产部副主席、参议员弗朗切斯科·韦尔杜奇和中国驻意大利使馆公使衔参赞孙承勇为示范孔子学院揭牌；2022年，塔吉克斯坦民族大学示范孔子学院揭牌，塔吉克斯坦共和国副总理萨托里扬·马特鲁巴宏·阿蒙佐达、中国驻塔吉克斯坦特命全权大使吉树民、塔吉克斯坦共和国教育与科学部副部长阿布都宏利克佐达·鲁特菲亚等出席了奠基仪式。

（二）中文逐步纳入当地国民教育体系

目前，11所示范孔子学院所在“一带一路”关键节点国家的中文纳入国民教育体系情况是：75%的共建国家已将中文纳入当地国民教育体系，示范孔子学院可以根据当地中文教育的实际情况，按需提供优质中文教学资源和服务（见表3）。

表3　中文纳入国民教育体系情况表（11所示范孔子学院所在“一带一路”关键节点国家）

序号	国家名称	是否纳入	纳入特征
1	泰国	是	基础教育阶段 中文纳入课程体系中的选修课体系
2	巴基斯坦	是	基础教育阶段 中文纳入课程体系中的必修课体系
3	塔吉克斯坦	是	基础教育阶段+高等教育阶段 中文纳入课程体系中的选修课体系
4	吉尔吉斯斯坦	否	待纳入
5	匈牙利	是	基础教育阶段 已纳入考试体系
6	意大利	是	高等教育阶段 已纳入考试体系
7	肯尼亚	是	教育部颁布基础教育课程框架 中文被列为外语选修科目
8	埃塞俄比亚	否	待纳入

1. 当地本土中文师资培养依赖示范孔子学院

中外合作机制的示范孔子学院，能为共建“一带一路”国家本土中文教师培养提供优质平

中国知网　https://www.cnki.net

台，促进本土中文教育的可持续发展。一方面，示范孔子学院合作培养的中文专业毕业生可以成为本土师资重要来源之一。根据 cnki 数据检索，11 所示范孔子学院的外方合作院校 91% 开设了中文本科学历教育，82% 具有中文硕士项目，罗马大学还开设了中文博士教育；截至 2024 年，内罗毕大学示范孔子学院为肯尼亚输送优秀本土中文师资 110 人，占肯尼亚中文教育核心骨干师资总量的 78%。另一方面，示范孔子学院可以因地制宜为本土中文教师提供长期教学技能培训，提高本土教师的中文教育素养。如：罗兰大学作为中东欧中文教师培训中心，自 2013 年成立以来，累计举办了 10 场共计 500 余名本土中文教师的培训，积极推动了中东欧地区中文教育发展；截至 2022 年，塔吉克斯坦国立民族大学孔子学院累计培养中文学生 3.8 万余人，培训本土中文教师 307 人；罗马大学 2024 年举办了第十届意大利－圣马力诺孔子学院本土教师培训，培训 50 余名国际中文教师，促进了中文教育本土化内生性发展；泰国孔敬大学孔子学院携手泰国教育部民校教育委员会、泰东北华文民校联谊会联合举办的“2024 年泰东北本土中文教师教学技能培训”，为 29 所学校共 60 名本土中文教师开展培训。

2. 中文特色课程资源建设需要示范孔子学院

示范孔子学院为中文在共建“一带一路”国家的本土化发展提供了优质教学资源。在特色项目、课程与本土教材开发上发挥了示范引领作用，既丰富了孔子学院课程体系，又满足了以中文服务职场的需求，特别是亚非地区的示范孔子学院着力打造了“中文 +”及定制类课程和教学项目，与中资企业、当地政府及教育管理部门合作拓展了较多中文教学品牌项目。例如：泰国孔敬大学孔子学院开发了“中泰高铁汉语培训项目”，旨在培养既懂中文又精通铁路技术的复合型人才；巴基斯坦费萨拉巴德农业大学孔子学院携手中资企业举办了“汉语 + 焊接技术”培训项目，为当地培养了既懂中文又掌握焊接实操技术的专门人才；肯尼亚内罗毕大学孔子学院开展了“‘一带一路’汉语 +”项目，为肯尼亚政府机关、联合国环境署、机场海关开设了专门用途汉语课程；埃塞俄比亚亚的斯亚贝巴大学孔子学院开发了“中文 +”特色课程，包括面向当地移民局、联邦警署、酒店、旅游、机场的中文课程。再如：罗马大学孔子学院 2020 年出版了系列教材《我们说汉语》，该教材协同完善了意大利高中中文教学大纲；2022 年，孔敬大学孔子学院与西南大学联合编写了系列教材《易汉语》，该教材融入泰国文化元素，采用中、泰双语编写，为泰国中文教育及广大 HSK 考生提供了学习帮助；2023 年，埃塞俄比亚亚的斯亚贝巴大学孔子学院发布《你好，中文》本土教材，分别通过当地语言阿姆哈拉语和奥罗莫语教授中文，是埃塞俄比亚首部面向中文基础教育阶段的多语种本土中文教材。

3. 学术研究的开展依托示范孔子学院

学术研究的开展有助于完善国际中文教育的学科体系，提升中华文化的传播力、影响力，示范孔子学院在学术研究方面发挥了组织引领作用。例如：泰国孔敬大学孔子学院创办了中、泰、英三语学术期刊——《汉学与国际中文教育》，是泰国为数不多的汉学类专业研究期刊之一；2022 年，泰国孔敬大学孔子学院又承办了“第二届泰国孔子学院（课堂）发展研讨会”，会议邀请中泰两国知名专家作专题学术报告 ①；2024 年，内罗毕大学孔子学院联合中国国际中文教育基金会、内罗毕大学主办了“非洲孔子学院联席会议”，会议以“本土发展、协同创新”为主题，来自东非 9 国 16 所孔子学院和孔子课堂的代表参加了会议 ②；2024 年，罗兰大学孔子学院

① 人民网：《第二届泰国孔子学院（课堂）发展研讨会成功举办》，http://world.people.com.cn/n1/2022/0827/c1002-32512938.html，2022 年 8 月 27 日。

② 天津师范大学：《2024 年非洲孔子学院联席会在我校内罗毕大学孔子学院隆重举行》，https://gjjl.tjnu.edu.cn/info/1163/6194.htm，2024 年 6 月 11 日。

中国知网　https://www.cnki.net

承办了中东欧孔子学院（课堂）联席会议，来自19个国家的35所孔子学院、4所独立孔子课堂的中外方院长、课堂负责人以及中外方合作机构代表等100余人出席会议。

（三）社会和经济发展及各项活动需要中文服务

随着共建“一带一路”经济走廊的推进，一大批中国企业和项目落地共建“一带一路”国家，为当地提供了大量就业机会，也提出了既要懂中文又要懂技术的员工需求。例如：在非洲，内罗毕大学孔子学院开发了“‘一带一路’汉语+”项目，培养输送了2万余名专门人才，培养了蒙内铁路首列列车长、第一名女司机、首列列车通乘机修服务人员等，为中肯“一带一路”重点项目蒙内铁路的开通运营做出了重要贡献①；泰国孔敬大学孔子学院的“中泰高铁汉语培训项目”自2016年开展以来，为泰国铁路领域培养了200多名既懂中文又懂专业的技术人才②；截至2022年，塔吉克斯坦民族大学孔子学院促成中塔双方在教育、文化领域达成合作意向30多项，组织大型企业招聘会10余场，帮助塔吉克斯坦近千名中文学生顺利就业③；埃塞俄比亚中文专业学生就业率为100%，多选择去当地中资企业工作，担任翻译、文秘或者高级管理人员，薪资普遍高于当地平均工资水平④；自“中巴经济走廊”建设以来，巴基斯坦伊斯兰堡孔子学院积极筹建“中巴人才交流数据库”和“孔院校友会”，及时发布中巴企业招聘信息和学员求职信息，并与中石油培训中心、中巴联合投资公司和中国外运长航集团有限公司等企业开展长期合作，促进中巴商贸资源跨国流动。

三、示范孔子学院内部发展瓶颈

（一）布局不均衡

首先，欧洲示范孔子学院的数量最多（21所），但示范孔子学院在共建“一带一路”国家的数量不多（仅有4所），示范孔子学院相对集中在少数发达国家；其次，在北美洲，没有示范孔子学院建立在共建“一带一路”国家；最后，示范孔子学院没有完全覆盖“一带一路”倡议关键节点国家，俄罗斯、蒙古国、缅甸、斯里兰卡和尼日利亚还没有建立示范孔子学院。示范孔子学院在全球六大洲的布局不平衡会导致中文教育资源分配不均衡，进而限制“一带一路”沿线国家中文教育高质量发展。

（二）中文教育教学质量有待提升，数智化赋能教育教学水平不高

中文并未纳入所有“一带一路”关键节点国家的国民教育体系，影响了国际中文教育在当地的本土化和可持续化发展；同时师资队伍、教学资源、数智赋能教育教学等因素也影响着中文教育教学高质量发展。

1. 中文纳入共建“一带一路”国家国民教育体系未全覆盖，纳入高等教育阶段和纳入考试体系比例不高

未将中文纳入国民教育体系的“一带一路”关键节点国家是吉尔吉斯斯坦和埃塞俄比亚。

① 国际在线：《非洲第一所“全球示范孔子学院”隆重揭牌》，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1688124880000590777&wfr=spider&for=pc，2021年1月6日。

② 参见 http://gjc.swu.edu.cn/info/1110/1095.htm，2021-04-15.

③ 中国国际中文教育基金会：《孔子学院年度发展报告2022》，https://ci.cn/qkylxq?file=/profile/upload/2023/11/29/%E5%AD%94%E5%AD%90%E5%AD%A6%E9%99%A2%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%8F%91%E5%B1%95%E6%8A%A5%E5%91%8A2022_20231129174223A821.pdf.

④ 翟风杰、高莉莉、江绛：《国别化视域下的埃塞俄比亚中文教育高质量发展研究》，《天津职业技术师范大学学报》，2023年第6期。

中国知网　https://www.cnki.net

在中文已纳入国民教育体系的共建“一带一路”国家中，中文纳入高等教育阶段比例不高，多集中在基础教育阶段，只有意大利与塔吉克斯坦将中文纳入高等教育阶段。中文纳入共建“一带一路”国家考试体系较少，多为纳入选修课课程体系，缺少完善的中文教育体系。

2. 复合型师资不能满足实际需求

在示范孔子学院开展“中文 + 项目”“中文 +”特色课程的培训及“中文 + 职业技能”教育教学过程中，虽然中方公派中文教师及中文教育志愿者被源源不断地输送到当地孔子学院，但中方特色非中文类师资在教学上远不能满足共建“一带一路”国家示范孔子学院的实际需求。中文教师在职业技术类教学中，因缺乏职业技术类专业知识，难以为学生提供更具职业性、专业性的中文教育，复合型教师队伍的中文教学和职业技术教育、跨学科跨专业的融合度仍具有较大的提升空间。①

3. 本土中文教材资源不能满足个性化需求

调研显示，大多数示范孔子学院使用的中文教材主要是由中国国内专家编写的统一教材，国别化教材较少，且多数国别化教材仅仅是对同一部教材的不同语言注释版，难以满足不同国家中文学习者的实际个性化需求。目前中文本土教材开发多以中国文学作品的译介和对当地中文教学具体问题的调研为主，本土中文教材数量过少。② 另外，中文专业课程选用的教材大多属于普适性教材，缺少具有职业技能针对性的特色教材，已开发的职业技能类教材多以中英文为主，缺少本土“中文 +X”类型教学资源研发。再者，本土中文教材研发缺乏统一标准，尚未出现被普遍选用的示范性教材，难以为中文教学标准化、统一化发展提供有效支撑。

4. 数智化赋能教育教学水平不高

新时代背景下，数字技术、生成式人工智能正在迅速融入教育领域，新技术、新手段正在影响着教育教学高质量发展。调研显示，大部分示范孔子学院的信息化教学资源库构建不完整、教育教学数智化水平不高。一方面，有些共建国家网络覆盖率低，教学设施落后，缺少多媒体设备，更没有结合人工智能技术的智慧教室、网络中文课堂、中文学习测试中心等数字平台体系，即使开发了线上教学资源也难以被当地学生利用。例如：塔吉克斯坦、巴基斯坦、埃塞俄比亚等欠发达国家网络覆盖率不高，且有些学生没有智能手机、电脑等设备，根本无法使用数智化教学资源。另一方面，已建立良好数智化平台的示范孔子学院，因有些中文教师或志愿者对数智化教学新模式掌握程度有限，导致信息化手段的优势不能被充分利用，教师角色与数智化转型脱节，如何运用数智工具赋能中文教育发展是目前示范孔子学院亟待解决的问题。

（三）产教融合深度不够

产教融合可以使中文教育的课程更加贴近实际工作需要和行业发展趋势。示范孔子学院与企业共同设计课程，确保课程内容与时俱进，更能满足行业对人才的需求。调研显示，示范孔子学院的产教融合深度不够，尚未有效整合教育资源、促进人才培养。以埃塞俄比亚亚的斯亚贝巴大学孔子学院中文专业人才培养为例（见图 1），通过问卷调查发现：首先，“孔子学院缺少与企业合作的人才联合培养机制”是产学融合深度不够最突出问题；其次，“孔子学院缺少针对企业需求的定向化人才培养机制”，孔子学院的人才培养方案与企业需求适配度不足；再次，孔子学院中文专业毕业生数量及“中文 +X”类型人才培养数量不足的问题也较为突出；最后，

① 翟风杰、高莉莉、江绛：《国别化视域下的埃塞俄比亚中文教育高质量发展研究》，《天津职业技术师范大学学报》，2023 年第 6 期。

② 李宝贵、庄瑶瑶：《中文纳入“一带一路”沿线国家国民教育体系的特征、挑战与对策》，《语言文字应用》，2020 年第 2 期。

中国知网　https://www.cnki.net

企业参与孔子学院“中文+X”类型人才培养教育形式单一，多数仅为学生提供实习场所，专业技能培训较少。由于企业需要投入较多人力、物力和财力，还可能面临技术泄露、安全责任等问题，导致企业参与孔子学院人才培养的积极性不高。①

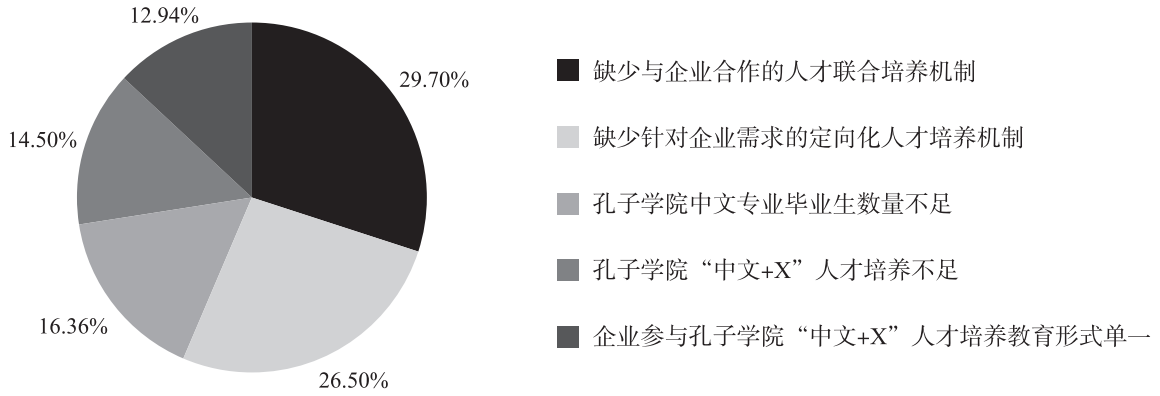


图1　埃塞俄比亚亚的斯亚贝巴大学孔子学院在与企业合作方面存在的问题调查结果图

四、示范孔子学院发展路径的SWOT模型分析

SWOT模型是战略决策常用的分析方法之一，构建SWOT模型分析示范孔子学院内部的优势（strength）、劣势（weakness）和外部的机遇（opportunity）、挑战（threat），能够为示范孔子学院的发展路径提供必要的理论支撑和最佳的战略建议。

（一）外部环境分析

示范孔子学院的外部环境主要包括政治、经济、文化、科技四个层面，文章分析了来自这四个层面影响其发展的机遇与挑战（见表4）。

表4　示范孔子学院外部环境因素表

项目	环境因素	性质
政治	“一带一路”关键节点都是重大城市，政府影响广泛，示范孔子学院建设深受当地政府高层关注，已经树立了一定的国际品牌影响力。	机遇
	“一带一路”关键节点国家与中国护照互相免签，为双方人员往来提供了便利性。	机遇
	教育部每年印发工作要点，语言文化政策具有连贯性，优先发展示范孔子学院。	机遇
	“一带一路”关键节点都是重要的政治中心或者交通枢纽，正在大力发展经济和工程建设，所在国家积极响应“一带一路”倡议，要求政治沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通和民心相通。	机遇
	部分国家地缘政局不稳定，安全风险较大。	挑战
经济	中国与东盟、非洲和南美等地区合作持续加深，贸易额持续增长，这些带来了显著的经济效益。	机遇
	中美贸易摩擦对欧美市场经济形势产生了一定影响，但贸易关系仍然较为紧密。	挑战
文化	11所示范孔子学院所在“一带一路”关键节点国家75%已将中文纳入国民教育体系，示范孔子学院的外方合作院校91%开设了中文本科学历教育，82%具有中文硕士项目。	机遇
	“一带一路”关键节点都是重要的文化中心，不同文明的碰撞与冲突更加激烈和频繁。	挑战
	面临其他强势语言的竞争，国际语言传播机构如法语联盟、英国文化委员会、歌德学院、塞万提斯学院、卡蒙斯学院等抢占国际市场。	挑战
科技	部分国家网络、数字媒体等基础设施条件不足。	挑战

① 谢永华：《“一带一路”视域下“中文+职业技能”教育的功能、困境与可持续发展路径》，《职业技术教育》，2023年第33期。

中国知网　https://www.cnki.net

（二）内部环境分析

示范孔子学院的内部环境主要包括战略规划、基础管理、教学研究、服务、人力资源、信息资源和质量管理七个方面，文章分析了这七个方面示范孔子学院的优势与劣势（见表 5）。

表 5　示范孔子学院内部环境因素表

项目	环境因素	性质
战略规划	示范孔子学院目标更高、愿景更远、规划更广。	优势
	各高校对发展规划的理解不一。	劣势
基础管理	示范孔子学院办学规模更大，具有更先进的教学设备，中外高校合作管理机制更加复杂，工作效率更高。	优势
	示范孔子学院全球分布不平衡。	劣势
教学研究	成立了一批示范孔子学院，形成了一套更加规范的国际中文教育体系。中文特色课程资源层次更高，学风更严谨。组织引领学术研究，学术氛围更浓。	优势
	部分国家没有把中文教育纳入国民教育体系。	劣势
	本土化教材资源缺乏；数字智能教学手段落后。	劣势
服务	为国际知名组织和驻华使馆开设中文课程服务；为当地著名企业和民间智库企业提供中文咨询服务。	优势
	企业参与人才培养机制形式单一，缺少定向培养、联合培养等方式。	劣势
人力资源	师资力量更足，提供了高水平的学术指导和科研支持，并培养了大批本土师资。	优势
	复合型教师的师资缺乏；人力资源专业的配比不均。	劣势
信息资源	具备一定的数字资源资料库或者智库。	优势
	部分教师对数字信息资源利用的意识不强。	劣势
质量管理	建立了质量监督机制，质量意识深入人心。	优势
	质量评估细则需进一步细化完善。	劣势

（三）矩阵模型分析表

基于示范孔子学院的外部环境因素分析及内部环境因素的分析，文章建立 SWOT 矩阵模型（见表 6），就示范孔子学院的发展路径提出具体对策。根据 SWOT 理论，示范孔子学院的发展路径可分为四种战略：优势 + 机遇（S+O）增长型战略、劣势 + 机遇（W+O）多元型战略、优势 + 挑战（S+T）转移型战略、劣势 + 挑战（W+T）防御型战略。

（四）矩阵模型为基础的发展类型学分析

示范孔子学院全球分布，在不同国家、地区和不同时间段遇到的机遇与挑战各不相同，SWOT 四种战略相互补充、相辅相成，为示范孔子学院的发展路径提供了参考建议。

1. 多元发展型：采用 S+O 增长型战略

示范孔子学院的自身优势明显，外部环境因素有利于其发展时，应转型为教学、科研和服务并重的多元发展模式，采用 S+O 增长型战略。抓住机遇，以服务“一带一路”倡议为目标，因地制宜，持续扩大品牌的国际影响力。具体措施包括：合理优化孔子学院全球布局，扩大教学规模，增加示范孔子学院数量，覆盖所有“一带一路”关键节点国家；中文课程由单一语言教学向“中文 + 专业”特色转型；师资培养由中文语言教师向“中文语言 + 专业”选拔培养，学术研究成果由学术型向学术型和工程型并进转型；服务功能由单一语言服务向综合服务平台转型。

2. 特色发展型：采用 W+O 多元型战略

示范孔子学院的内部优势不多，但外部机遇较好时，应转型为特色发展型，采用 W+O 多元型战略，扬长避短，提供具有特色的中文教育服务，巩固品牌的资源优势。具体措施包括：加大组织高校孔子学院项目管理人员、中方院长和中文教师对管理政策的培训，加深对政

中国知网　https://www.cnki.net

表6　示范孔子学院SWOT矩阵模型

				O		T	
			a	“一带一路”关键节点都是重大城市，政府影响广泛，学院建设深受当地政府高层关注，已经树立了一定的国际品牌影响力。	a	部分国家地缘政局不稳定，安全风险较大。
			b	“一带一路”关键节点国家与中国护照互相免签，为双方人员往来提供了便利性。教育部每年印发工作要点，语言文化政策具有连贯性，优先发展示范孔子学院。	b	中美贸易摩擦对欧美市场经济形势产生了一定影响，但贸易关系仍然较为紧密。
			c	“一带一路”关键节点都是重要的政治中心或交通枢纽，正在大力发展经济和工程建设，要求政治沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通和民心相通。中国与东盟、非洲和南美等地区合作持续加深，贸易额持续增长，这些带来了显著的经济效益。	c	“一带一路”关键节点都是重要的文化中心，不同文明的碰撞与冲突更加激烈和频繁；面临其他强势语言的竞争，国际语言传播机构如法语联盟、英国文化委员会等抢占国际市场。
			d	11所示范孔子学院所在“一带一路”关键节点国家75%已将中文纳入国民教育体系，示范孔子学院的外方合作院校91%开设了中文本科学历教育，82%具有中文硕士项目。	d	部分国家网络、数字媒体等基础设施条件不足。
				SO/WO对应组合		ST/WT对应组合
S	1	示范孔子学院目标更高、愿景更远、规划更广。	S+O组合	紧抓“一带一路”倡议重大机遇，扩大教学规模，增加示范孔子学院数量，巩固品牌的资源优势，提升国际影响力。参与“一带一路”倡议的宣讲，提升中国国家形象、中文和技能人才培养和相关文化交流活动开展。	S+T组合	严格把控孔子学院的准入标准；丰富联合培养模式。
	2	示范孔子学院办学规模更大，具有更先进的教学设备，中外高校合作管理机制更加复杂，工作效率更高。		以教学为主转型为教学、科研和服务并重的多元发展模式。		采取柔性文化传播策略，以民众乐于接受的方式、易于理解的语言来传播中国文化；学会用国际语言讲好中国故事；培养对华友好的国际人士传播中国声音。
	3	成立了一批示范孔子学院，形成了更加规范的国际中文教育体系。中文特色课程资源层次更高，学风更严谨。组织引领学术研究，学术氛围更浓。师资力量更足，提供了高水平的学术指导和科研支持，并培养了大批本土师资。具备一定的数字资源资料库或者智库。		合理优化孔子学院全球布局，覆盖所有“一带一路”关键节点国家。		引入竞争机制，促进转型升级，提高核心竞争力。利用数字平台等新兴模式进行广泛创新传播。
	4	为国际知名组织和驻华使馆开设中文课程服务；为当地著名企业提供中文咨询服务。建立了质量监督机制，质量意识深入人心。		课程由单一语言向“中文+专业”转型；师资培养由中文语言教师向“中文+职业教育”选拔培养；学术研究成果由学术性向学术工程并进转型；服务功能由语言服务向综合服务转型。		使用本地存储或学校局域网确保教学活动的连续性。
W	1	各高校对发展规划的理解不一；示范孔子学院全球分布不平衡。	W+O组合	加大组织管理人员、中方院长和中文教师进行各类培训。	W+T组合	总结前期实施效果，分享经验。
	2	部分国家没有把中文教育纳入国民教育体系；本土化教材资源缺乏。数字教学手段落后。		扩大中文专业规模，鼓励来华留学；设立中文工坊，开设特色课程。		缩小孔子学院规模，实行孔子学院的退出机制，向孔子课堂和中文教学点转化。
	3	企业参与人才培养机制形式单一，缺少定向培养、联合培养等方式。		完善“双师型”教师选拔培养体系，加快师资队伍建设。		严格把控教师外派；有序减少教师数量。
	4	复合型教师的师资缺乏；人力资源专业的配比不均。部分教师对数字信息资源利用的意识不强。		编制分地区、分文化和分阶段的汉语本土教程；利用现代信息技术进行多媒体网络教学。		利用传统的教学工具，如黑板、实物展示等开展教学；利用本地存储、学校局域网或网络资源开发电子教材。
	5	质量评估细则需进一步细化完善。		与企业建立定期联络交流机制，深度参与孔子学院人才培养；明确中文人才培养方向，策划专业实施并调整人才培养方案，进行深度校企合作、订单式培养。		开展网络远程教学；定期或者不定期开展线下集中教学；利用附近其他孔子学院开展教学活动。

中国知网　https://www.cnki.net

策的理解；扩大中文专业规模，鼓励来华留学教育；设立中文工坊，开设中文特色课程；完善“双师型”教师选拔培养体系，加快师资队伍建设；编制分地区、分文化和分阶段的中文本土教程，利用现代信息技术进行多媒体网络教学；与企业建立定期联络交流机制，深度参与孔子学院人才培养；明确中文人才培养方向，策划专业实施并调整人才培养方案，进行深度校企合作、订单式培养。

3. 文化传播型：采用 S+T 转移型战略

示范孔子学院的自身优势明显，但外部挑战较多，应转型为文化传播型，注重中外文化交流，促进民心相通，采用 S+T 转移型战略。具体措施包括：严格把控孔子学院的准入标准；丰富联合培养模式；采取柔性文化传播策略，以所在国民众乐于接受的方式、易于理解的语言来传播中国文化；学会用国际语言来讲好中国故事，在教育体系中加入跨文化教育，培养学生的文化包容性和交流技巧；培养对华友好的国际人士传播好中国声音；引入竞争机制，促进转型升级，提高核心竞争力，利用数字平台等新兴模式进行广泛创新传播；使用本地存储或学校局域网确保教学活动的连续性。

4. 语言教学型：W+T 防御型战略

示范孔子学院的内部优势不明显，外部挑战又较多时，应聚焦为语言教学型，走语言教学型发展道路，采用 W+T 防御型战略，总结经验教训，提升内在竞争力，化危为机。具体措施包括：总结前期实施效果，分享经验；缩小孔子学院规模，实行孔子学院的退出机制，向孔子课堂和中文教学点转化；严格把控中文教师的外派；有序减少中文教师数量；利用传统的教学工具，如黑板、实物展示等开展教学；利用本地存储、学校局域网或网络资源开发电子教材；开展网络远程教学；定期或者不定期开展线下集中教学，利用附近其他孔子学院开展教学活动。

五、示范孔子学院高质量发展路径建议

“一带一路”倡议开辟了人类共同实现现代化的新路径，“一带一路”沿线国家示范孔子学院对于国际中文教育发展的品牌辐射效应已经初步形成，并有力服务了共建“一带一路”国家当地经济发展，促进了中外人文交流与文明互鉴。但示范孔子学院也遇到了发展瓶颈，需要根据共建“一带一路”国家当地国情和中国优势教育资源进行有效调整，促进国际中文教育实现高质量和可持续发展，建议如下。

（一）因地制宜规划全球布局，树立国际品牌形象，扩大国际影响力

在当前世界百年未有之大变局下，孔子学院应审时度势，坚持质量、个性化、创新等战略，因地制宜规划全球示范孔子学院布局，充分考虑经贸合作紧密度、文化需求匹配度以及教育资源可利用性等因素。考虑经贸合作紧密度因素，应优先在与中国经贸合作紧密、有共同发展需求的国家和地区建立示范孔子学院，促进中外经贸交流与合作；考虑文化需求匹配度因素，应选择对中华文化有浓厚兴趣、愿意加强文化交流与互鉴的国家和地区，建立并发展示范孔子学院，增进中外人文交流与合作；考虑教育资源可利用性因素，应选择具有较丰富教育资源的国家和地区，建立示范孔子学院，为当地经济发展提供国际中文教育人力资源。

由于东南亚、中亚、中东欧及非洲地区是“一带一路”倡议的关键节点和重要参与者，与中国在经贸、文化等领域有着紧密的联系和广泛的合作前景。在这些地区，特别是印度尼西亚、泰国、菲律宾、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、波兰、罗马尼亚、南非、肯尼亚等国家，中文

中国知网　https://www.cnki.net

教育需求日益增加。因此，应在这些国家和地区考虑重点建设示范孔子学院，满足当地人民学习中文和了解中华文化的需求，同时推动双方在经济、教育和文化等领域的深入交流与合作。

此外，依据共建“一带一路”国家的科技文化水平、经济发达程度和社会民族习惯等基本国情，梳理当前建设需求，从而制定示范孔子学院定制化发展方向。如：亚非地区中文对共建“一带一路”国家学习者更具有经济价值，示范孔子学院在做好中文教育的同时，应重点推进“中文+职业技能”教育，拓展示范孔子学院的办学功能。同时根据需求，提供高品质、有针对性的中文培训项目，培育一大批中文水平较高、知华友华的学员，提升示范孔子学院品牌内涵，形成较好的品牌绩效，塑造良好品牌形象。整合有效资源，利用校园网、孔子学院微信公众号、Facebook和Telegram等社交媒体及全媒体矩阵强大的人际传播能力、重现现实情境能力、延伸时空和互动分享性等优势进行定向投放，提升品牌的知名度、影响力和竞争力，扩大示范孔子学院国际影响力。

（二）加强本土化建设，数智化赋能教育教学，提升示范孔子学院人才培养质量

针对中文教材适用性不强，本土教材匮乏的问题，示范孔子学院应发挥领导组织作用，引领协调中外教师合作，开发符合当地需求的国别化、本土化教材和教学资源，以满足不同国家中文学习者的实际个性化需求。采取多种举措增加特色师资数量，满足日益增加的中文学习需求，孔子学院中外合作院校可联合培养“中文+X”类型国际中文教育硕士或博士人才，积累本土复合型中文师资队伍；中方承办院校建设复合型中文教师人才库，选派足够的复合型教师到孔子学院任教。此外，发挥示范孔子学院优势，加强对本土中文教师的培训，培养更多合格的本土教师到中小学任教，提升人才培养质量，推动中文纳入共建“一带一路”国家国民教育体系。

在网络条件允许的示范孔子学院，运用数智工具赋能中文教育教学。人工智能可以应用于各种教育场景，如课堂设计、教材编写、课外辅导、中文翻译、练习与测试、学习软件开发等，这种技术将对国际中文教育教学资源供给产生深远影响。教师提升数智化素养，通过学习者的互动数据来分析学习习惯和偏好，从而调整教学策略，提供定制化的学习内容；根据学生的学习行为和成绩，智能推荐适合学生的个性化学习资源和路径。例如：在线中文学习平台通过数字化手段，将大量的中文学习材料转化为电子格式，建立线上学习社区，供中文学习者使用。同时，该平台还利用数智化技术，根据学习者的学习数据和反馈，智能推荐学习资源和练习题目，提供个性化的学习路径和反馈机制。这种结合数字化和数智化的教学模式，不仅提高了学习者的学习效率和兴趣，还为教学管理者提供了丰富的数据支持，帮助他们更好地了解学习者的需求和问题，从而不断优化教学内容和方法，提升人才培养质量。

（三）组建联盟共同体，深化产教融合，促进示范孔子学院高质量发展

加强政策支持，充分考虑政府、孔子学院、企业等参与要素，制定以市场需求为导向的长效协同运行工作机制，组建“政、校、企”联盟共同体。政府提供优惠政策，吸引企业投资，示范孔子学院提供智力支持和人才支撑，企业提供实习实践岗位，帮助学生将理论知识应用到实践中，增强学生的就业竞争力。实施过程中，既要考虑集聚骨干企业、示范孔子学院人才支撑，也要充分考虑跨区域跨行业开展合作的政策差异和经济成本问题，考虑“一带一路”关键节点国家的骨干企业和示范孔子学院位于同一区域，一方面政策环境相同，另一方面距离近、合作成本低，更容易实现沟通协作与组团发展。因此，建议根据“一带一路”关键节点国家企业发展需求，以共建国家重大项目建设为牵引，构建区域性的联盟共同体，发挥各自优势，拓展中文教育

中国知网 https://www.cnki.net

服务与合作功能,促进示范孔子学院高质量发展。

同时,随着“一带一路”建设深入推进,示范孔子学院的毕业生数量和质量、中文和专业技能水平已不能满足“一带一路”关键节点国家日益增长的发展需求,这些都对示范孔子学院产教融合深度、多元化服务等方面的高质量发展提出了更高的要求。因此,应选择一批有条件的示范孔子学院作为改革试点,总结经验,形成可复制、可推广的模式。进一步丰富办学模式,支持行业部门和企业参与做强示范孔子学院、创新校企合作内容与形式、鼓励多元主体组建实体化运作的集团参与多元办学,使产教融合制度设计与实施协同,协同培养高素质复合型中文教育人才,为“一带一路”建设提供人才支撑。

A Research on the High-Quality Development Pathways of Model Confucius Institutes From the Perspective of the Belt and Road Initiative

ZHAI Fengjie　LI Cong

Abstract: In the countries along “the Belt and Road”, the model Confucius Institutes have played a leading and radiating brand role in promoting the international communication and promotion of Chinese education, educational and cultural exchanges, and frequent economic exchanges between China and foreign countries. Through a survey on the model Confucius Institutes where the key nodes of “the Belt and Road” are located, we found that the model Confucius Institutes have made remarkable achievements in branding effect, but there are still problems such as unbalanced layout, low level of education empowered by digital intellectualization, and insufficient integration of industry and education. Based on an SWOT analysis, this paper suggests that the high-quality development of model Confucius Institutes should plan global layout, improve the education and teaching quality through digital-intelligent empowerment and establish an alliance to expand its service and cooperation functions, so as to strengthen the pertinence and practicability of serving the “Belt and Road” initiative.

Key Words: Belt and Road; model Confucius Institutes; branding effect; Chinese language education

【特约编辑:陈　晨　编辑:王伟泽　责任编辑:联　谊】

中国知网　https://www.cnki.net

基于 LDA 的“一带一路”中文学习者叙事框架与传播策略

徐浩文　孙建荣

摘　要：基于 LDA 模型与文本分析方法，对共建“一带一路”国家中文学习者故事的新闻报道展开系统挖掘与结构分析，揭示其呈现出以“中国梦”为核心，以“文化交流”“中文学习与汉语桥”“来华与留华”为辅助的“一主三辅”主题矩阵。结合框架理论视角，识别出报道在叙事结构上集中体现“中国中心”与“中文学习者向心”两大主题焦点，并从空间建构与主体建构两个维度解析其双核心叙事框架。在语境理论指导下，进一步分析该类报道在宏观社会语境与微观互动语境中的结构性逻辑，指出当前叙事结构性不足。有鉴于此，基于“两个结合”原则，提出五项传播策略优化建议，推动“中文学习者故事”实现从单向传播向共建共享的叙事转型，释放中文作为世界重要公共文化产品的全球传播潜力，提升国际中文教育讲好中国故事、讲好中文故事的综合能力。

关键词：中文学习者故事；讲好中国故事；国际中文教育；LDA 模型；叙事框架

中图分类号：H195.3　　**文献标志码**：A　　**文章编号**：1671-1106（2025）04-0026-12

DOI：10.20247/j.issn1671-1106.2025.04.003

引用格式：徐浩文，孙建荣．基于 LDA 的“一带一路”中文学习者叙事框架与传播策略［J］．天津师范大学学报（社会科学版），2025（4）：26-37.

一、引　言

党的二十大报告强调：“增强中华文明传播力影响力，坚守中华文化立场，讲好中国故事、传播好中国声音，展现可信、可爱、可敬的中国形象，推动中华文化更好走向世界。”[①] 这一重要论述为新时代的国际传播指明了方向。在全球化纵深发展和中西文化深度互动的背景下，“讲好中国故事”既是关系中国自身发展与构建新型国际合作格局的重大战略问题，也是提升国家形象管理与跨文化沟通效率的复杂技术性议题。[②]

作为中外人文交流与文明互鉴的关键载体，国际中文教育在这一时代使命中发挥着不可

收稿日期：2024-08-29；**修回日期**：2025-04-21

作者简介：徐浩文，澳门科技大学（中国澳门 999078）国际学院博士研究生，国际中文教育南方联盟理事；孙建荣，西安欧亚学院（西安 710065）副校长，教授，澳门科技大学博士生导师。

① 习近平：《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告》，北京：人民出版社，2022 年，第 45－46 页。

② 徐占忱：《讲好中国故事的现实困难与破解之策》，《社会主义研究》，2014 年第 3 期。

中国知网 https://www.cnki.net

替代的作用。[①] 据统计，当前全球中文学习者规模已达 3,000 万，累计学习和使用中文的人数接近 2 亿。[②] 如此庞大的学习者群体既为中华文化国际传播提供了重要受众基础，也构成了连接中外人文交流的天然桥梁。特别是“一带一路”倡议提出以来，国际中文教育事业蓬勃发展，逐渐成为讲好中国故事的重要阵地，更肩负着培养知华、友华中文人才的天然使命。[③]

研究引入 Gensim 自然语言处理工具库，构建了 LDA 主题模型与文本分析相结合的研究框架，以中外语言交流合作中心收录的 40 篇共建“一带一路”国家中文学习者的新闻报道文本为分析对象，通过定量与定性相结合的研究方法，系统考察“中文学习者故事”的主题特征、叙事框架与报道逻辑，希望为中文学习者讲好中国故事的传播策略优化提供实证依据。

二、相关研究现状

（一）中文学习者在讲好中国故事中的角色定位与核心价值

在国际中文教育领域，传统观点更多关注教师作为讲好中国故事的主要载体，相对忽略了中文学习者在这一过程中所具备的自主性、能动性和创造性。[④] 习近平总书记强调：“要研究国外不同受众的习惯和特点，采用融通中外的概念、范畴、表述，把我们想讲的和国外受众想听的结合起来，把‘自己讲’和‘别人讲’结合起来。”[⑤] 有学者评价，中文学习者是向世界讲好中国故事的传播要素，而且是具有独特优势的最佳要素。[⑥] 已有研究开始聚焦于挖掘中文学习者讲好中国故事的传播潜力与价值定位。一方面，中文学习者被视为中国故事的积极传播主体，具有“中国故事讲述者”“国际形象宣传员”等多重媒介形象。[⑦] 另一方面，中文学习者凭借其跨文化背景与亲身经历，在国际传播中发挥了“二传手”的媒介功能 [⑧]，在面向全球受众以及向本土社会讲述中国故事时，更易提升故事的可信度与接受度 [⑨]，实现社会、文化、历史等多维度的跨文化传播。

虽然学界对中文学习者的传播潜力和价值定位形成一定理论共识，但多以宏观论述为主，较少通过具体的传播实践或故事文本加以验证与分析。尤其对中文学习者作为叙事主体进行的系统性研究依然缺乏。这一状况使我们难以深入把握中文学习者故事究竟如何有效实现“两个结合”的基本原则，也难以指导具体实践中的传播策略优化。因此，本研究旨在通过对共建“一带一路”国家中文学习者故事的实证分析，填补这一研究不足，为完善理论构建、优化传播实践提供实证支撑。

---

① 何宇虹：《国际中文教育在中华民族现代文明传播中的独特使命、功能与路径》，《昆明学院学报》，2024 年第 1 期。

② 王辉、周智婉：《中文的世界性正在增强》，《人民日报》（海外版），2023 年 12 月 20 日第 1 版。

③ 崔希亮：《世界格局剧烈变化背景下的国际中文教育》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2022 年第 4 期。

④ 李秉震、余佳洵：《国际中文教育讲好中国故事的理论探索》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2024 年第 2 期。

⑤ 习近平：《在党的新闻舆论工作座谈会上的讲话》//《习近平关于社会主义文化建设论述摘编》，中共中央文献研究室，北京：中央文献出版社，2017 年，第 212 页。

⑥ 魏玉红、曲英楠：《国际中文教育视域下“讲好中国故事”策略研究》，《辽宁师范大学学报（社会科学版）》，2022 年第 6 期。

⑦ 马春燕：《来华留学生：中国故事讲述者与国家形象宣传员》，《社会科学论坛》，2017 年第 12 期。

⑧ 王敏、王令瑶：《中国故事的传播中介、传受偏差与传声纠偏——以在华留学生为中介的研究》，《新闻记者》，2020 年第 12 期。

⑨ 吕玉兰、王春辉：《国际中文教育领域建设途径探析——聚焦二语学习者用中文讲好本国故事》，《江汉学术》，2022 年第 6 期。

中国知网　https://www.cnki.net

（二）“中文学习者故事”的概念界定

“中文学习者故事”作为国际中文教育领域讲好中国故事的特定叙事形式，强调以中文学习者个人经历为核心内容，集中呈现中文学习者学习中文、参与跨文化交流、实现个人成长及职业发展等方面的典型经历。这种故事形式突出学习者个体的主体性表达、他者视角与跨文化互动性，反映出中文学习者作为故事主体和文化交流媒介的双重价值与功能。在本研究的具体语境中，“中文学习者故事”在外延上特指共建“一带一路”背景下，由官方媒体或权威平台针对共建国家中文学习者进行的专题性人物报道。这一外延的限定强调故事文本的来源权威性、典型性与代表性，明确了研究边界与选择标准。

三、研究方法、数据收集与预处理

（一）主题挖掘方法

本研究主要采用潜在狄利克雷分配主题模型（Latent Dirichlet Allocation，LDA）对“中文学习者故事”进行主题挖掘分析。LDA模型是一种经典的无监督机器学习文本挖掘方法，由布莱（Blei）等人基于概率潜在语义分析（pLSI）提出，其基本原理为假设文档集合由若干个潜在主题构成，而每个主题则表现为一系列关键词的概率组合。[①] 不同文档之间的差异主要体现为主题的混合比例不同。通过LDA模型可有效识别文本中的潜在主题结构，并将每篇文档的主题分布以概率形式呈现，从而实现文本的聚类与分类。相较于传统的人工手动编码，LDA模型不仅具有更高的一致性和客观性，还显著提高了主题分析的效率和准确性。当前已在新闻报道与媒介文本分析等领域广泛应用。[②] 然而，目前尚未有研究将LDA模型具体应用于“一带一路”背景下的“中文学习者故事”新闻报道文本分析。本研究构建了“中文学习者故事”语料库，基于LDA主题模型深入挖掘该类报道的主题特征与叙事结构，以期为传播实践与策略优化提供更加清晰、客观的实证依据。

（二）数据收集

本研究的数据来源于中外语言交流合作中心网站的“微专题”栏目，具体选取第17期（“‘一带一路’上的中文铺路人”之“情系中文”板块）[③] 和第18期（“‘一带一路’上的中文追梦人”之“逐梦中文”板块）[④] 的新闻报道文本。这两期专题旨在回顾国际中文教育在“一带一路”倡议提出十多年来的发展成效，报道涵盖中文教师、志愿者、本土中文教师以及中文学习者等群体。

本研究从上述两个板块收集的40篇以中文学习者为主体的新闻报道作为分析语料（约45,000字），具体报道时间为2017年至2024年。这些新闻报道的来源广泛，既包括官方主流媒体，也涵盖高校平台，保障了报道的代表性和全面性。中文学习者国籍分布广泛，涉及32个共建“一带一路”国家，充分体现了“一带一路”中文学习者群体的地域多样性与文化异质性。

（三）文本预处理

第一步，确定分词。通过反复对比中文分词工具（如JIEBA、PKUSEG、THULAC）对所研

① Blei D M, Ng A Y, Jordan M I. Latent dirichlet allocation. *The Journal of Machine Learning Research*, 2003(3).

② 金苗、自国天然、纪娇娇：《意义探索与意图查核——“一带一路”倡议五年来西方主流媒体报道LDA主题模型分析》，《新闻大学》，2019年第5期。

③ 参见http://www.chinese.cn/zhuanti/202309/。

④ 参见http://www.chinese.cn/zhuanti/202405/。

中国知网　https://www.cnki.net

究语料的分词效果，最终采用 THULAC 分词工具包。[①] 此外，为实现更准确的文本分词效果，根据新闻共同主题与人工识别的特殊词汇，增加了自定义词：国际中文教师（设置同义词：中文教师、中文老师）、中国文化（设置同义词：中国的文化）、中国、中文、孔子学院、中外语言交流合作中心、汉语国际教育、汉语桥。第二步，过滤停用词与无效字符。首先将“中文停用词表”“哈工大中文停用词表”“百度停用词表（中文）”“四川大学机器智能实验室停用词表”合并后去重，作为本研究的停用词表；其次，将分词结果中的“中国”“中文”“一带一路”等超高频词加入停用词表，以减少对主题提取造成的干扰。最后，从分词结果中去除所有停用词。第三步，从分词结果中过滤文档频率少于 5 的词语，强化主题聚焦。经过预处理，最终提取词数 4,178 个，构建了使用 LDA 模型进行主题分析的语料库。

（四）主题分类

1. 最优主题数

主题提取的最大难点在于确定最优主题数。[②] 布莱等人最初提出通过计算困惑度来评估 LDA 主题模型的有效性，困惑度越小则主题数的选择越优。[③] 然而，当样本量较少时，仅根据困惑度选择最优主题数，会出现主题之间相似度较大、主题辨识度不高的问题。因此，确定最优主题数常用的方法还有：计算主题相似度、主题一致性，以及 LDAvis 可视化等。考虑到目前没有一种“标准方法”来确定最优主题数，为确保主题数量提取的准确性，本研究采用困惑度、主题一致性和 LDAvis 可视化三种方法相结合的形式来确定最优主题数。由于样本数量较少，尝试预设主题数为 1 至 10 个。由图 1 可见，困惑度指数虽然随着主题数量的增加而减小，但并没有明确显示出最佳主题数。同时，主题一致性在主题数为 4 时达到最高峰，随后出现波动。综合困惑度和一致性指数，主题数设置为 4 较为合理。为验证主题数的合理性，再次使用 LDAvis 进行了可视化分析（如图 2 所示），发现当主题数为 4，主题间的分布较为分散，差异明显。结合以上三种方法的分析结果，最终将主题数量设置为 4。

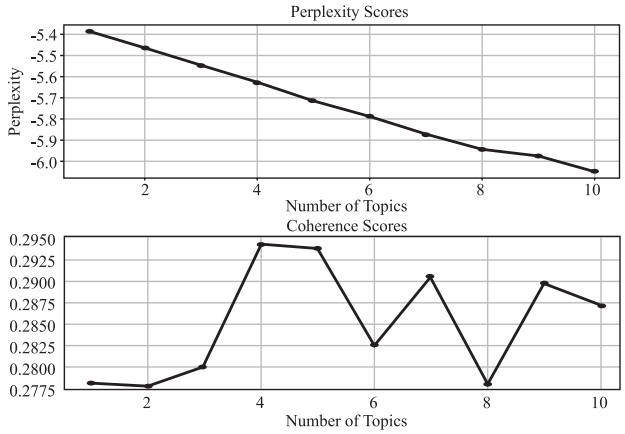


图 1　主题数为 1–10 的困惑度与主题一致性曲线图

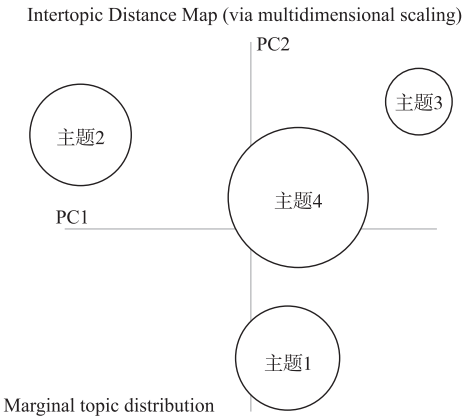


图 2　主题数为 4 时的 LDAvis 可视化

2. 主题关键词

本研究统计了每个主题排名前 10 位的高权重关键词及其权重系数（见表 1）。借助关键词和权重系数有助于进一步分析和理解各自的主题内容。

① 参见 http://thulac.thunlp.org。

② 关鹏、王曰芬：《科技情报分析中 LDA 主题模型最优主题数确定方法研究》，《现代图书情报技术》，2016 年第 9 期。

③ Blei D M, Ng A Y, Jordan M I. Latent dirichlet allocation. *The Journal of Machine Learning Research*, 2003（3）.

中国知网　https://www.cnki.net

表1　基于LDA模型的“中文学习者故事”主题分类结果

主题	主题关键词及其在主题中的权重
主题1	0.024*文化+0.024*大学+0.022*学生+0.022*中国文化+0.020*汉字+0.018*参加+0.018*学校+0.017*语言+0.016*世界+0.015*交流
主题2	0.031*努力+0.027*老师+0.023*孩子+0.020*学生+0.019*文化+0.017*比赛+0.017*学校+0.016*汉语桥+0.016*交流+0.016*大学
主题3	0.036*世界+0.031*北京+0.025*文化+0.022*希望+0.022*发展+0.019*留学生+0.019*比赛+0.018*朋友+0.017*机会+0.017*青年
主题4	0.026*大学+0.024*文化+0019*希望+0.018*老师+0017*专业+0017*中国文化+0015*第一+0014*发展+0014*语言+0013*梦想

四、文本分析与主题构建

（一）关键词分析

观察表1各主题下的关键词可得到以下发现。

主题1关键词如“文化”“大学”“学生”“中国文化”等，表明该主题涉及学校开展的中国文化活动。结合“参加”“学校”“语言”“世界”“交流”等词，发现世界中文学习者以参加中国文化活动的方式进行文化交流。

主题2关键词如“努力”“老师”“孩子”“学生”“汉语桥”等，突出了中文学习者的努力，以及“汉语桥”这一比赛活动；而“交流”“大学”等词，则可能显示了中文学习者将“汉语桥”比赛视为进入中国大学或来华交流的重要途径。

主题3关键词如“世界”“北京”“文化”“希望”“发展”“留学生”“机会”等，突出了北京这一城市与“来华留学生”这一群体。结合其他关键词来看，大致传递如下信息：北京的知名度及其作为中国与世界进行文化交流主要城市的地位；出于学业发展、未来工作机会的考量，北京或是大多国际学生来华留学与留华工作的首选目的地。

主题4关键词如“大学”“文化”“希望”“老师”“专业”“发展”“梦想”等，表明该主题与中文学习者的个人梦想与个人发展相关。其中，“大学”“文化”可能与中文学习者的学业梦想以及兴趣爱好相关；“中国文化”“语言”“老师”则可能与其专业及职业梦想相关。

结合对各主题关键词的分析，初步将主题1—4分别命名为“文化交流”“汉语桥”“来华与留华”以及“中国梦”。

（二）文本分析

本研究进一步引入文本分析的方法，对关键词的关联内容进行深入分析。为提高主题分析的区分度，本研究选取各主题中具有区分性的关键词作为分析对象，并将其置于原始文本语境中进行关联分析（见表2）。

如表2所示，结合文本分析的方法，使关键词与其关联内容的语境关系清晰呈现，有效弥补了单一关键词分析的局限性。具体发现如下。

第一，在“文化交流”主题中，关键词“参加”的典型关联内容主要涉及夏令营、文化活动和中文比赛等场景。这表明，相关活动是中文学习者进行文化交流的重要途径。

第二，“汉语桥”主题中，关键词“努力”的总词频为54，其中14次来自留学生“爱努力”的姓名实例，结合“努力”的关联内容，该主题不仅涉及“汉语桥”比赛，还广泛涵盖中文学习相关内容。因此，最终将该主题修正为“中文学习与汉语桥”。此外，“孩子”这一关键词在该主题中的显著性反映了中文学习者群体的低龄化趋势。

第三，在“来华与留华”主题中，关键词“青年”突出了来华留学生群体的年龄特征。而“北

中国知网　https://www.cnki.net

表 2　主题—关键词—典型内容关联样本

主题	关键词	典型关联内容	所属新闻
文化交流	参加	2015 年，她代表白俄罗斯来到北京参加中文夏令营	白俄罗斯留学生苏小小：中文为我打开了更大的世界
中文学习与汉语桥	努力	我们非常努力地学习，顺利通过中文水平考试，获得来华留学机会	肯尼亚留学生孔爱凯：我和中文的故事
	孩子	汉语桥世界中小学生中文比赛中，三个孩子都获得了不俗的成绩	喀麦隆小学生：“学习中文让我们感到快乐”
	汉语桥	我先后两次参加“汉语桥”比赛，两次获得匈牙利赛区第三名	“一带一路”梦在飞翔
来华与留华	北京	现实中的北京比课本里描述得更加令他惊叹	马耳他武术父子的“中国梦”
	留学生	北京语言大学就像一个小世界，有很多来自世界各地的留学生	所罗门群岛学生刘语诺：我在中国度过最美好的时光
	朋友	因为学习豫剧，刘汴京结识了不少朋友	喀麦隆留学生刘汴京学豫剧
	机会	马弈获得到兰州大学进修的机会，并成功通过了 HSK4 级考试	埃及马弈：努力走过的路，每一步都算数
	青年	这名安哥拉青年在中国坐过高铁、逛过夜市，还爱上了网上购物	中文助力安哥拉年轻人奔向更广阔天地
中国梦	专业	中国的科学技术、机械工程发展迅速，机械工程正是我学习的专业	“一带一路”10 周年非洲青年圆梦中国：收获成长
	第一	我去了北京和上海，第一印象是这里太现代化了	白俄罗斯姑娘的中国情缘：十余载着迷与热爱
	梦想	提升中文水平、了解中国是择校理由，也是未来梦想	意大利学生：“我看到的中国超出了想象”

京”不仅指向地理概念，更涵盖了北京大学、北京语言大学等高校，这折射出北京作为中文教育中心的吸引力，及其在来华留学教育领域的重要地位。

第四，“中国梦”主题的关联分析显示，关键词“专业”的词频数为 51 次，其中有 26 处直接关联中文类专业（如国际中文教育、汉语言等），且有 11 位学习者（拟）将中文教师作为职业选择。这一发现勾勒出中文学习者的学业与职业发展愿景。同时，关键词“第一”多与学习者初次来华或接触中文的经历相关，体现了中国社会与语言文化的初始吸引力；而“梦想”则集中体现了学习者与中国相关的美好愿景。

（三）主题权重分析

基于关键词与关联内容的语境分析，本研究进一步通过主题权重分析揭示文本的深层语义结构。主题权重系数由 LDA 模型输出的各篇文本在每个主题上的概率值经加权平均计算获得，具体公式为：

$$T_j = \frac{1}{N}\sum_{i=1}^{N} P_{ij}$$

其中，T_j 表示第 j 个主题的权重系数，P_{ij} 表示第 i 篇文本在第 j 个主题上的概率分布，N 为样本总数（本研究中 $N=40$）。为更直观地呈现主题权重分布，采用词云面积方式进行可视化呈现。如图 3 所示，各主题权重系数由左至右按降序排列，词云中关键词的大小与其在主题中的权重系数成正比，直观反映了关键词在主题中的重要性。这一分析方法有效支持了冯·戴伊克（Van Dijk）关于传播意图的理论观点：传播主体的意图往往隐含于话语主题及其语境关系中，且“意图使意义明确”。[①] 通过量化呈现主题权重分布，本研究为解读传播主体的深层意图提供了实证依据。

在明确主题权重的基础上，本研究进一步借鉴维曼（Wimmer）和多米尼克（Dominick）在传播学研究中对相关系数解释的原则，引入分层分析方法对主题之间的关联强度进行分类。具体分层标准为：强关系（系数＞ 0.7）、中关系（0.7 ＞系数＞ 0.4）、弱关系（系数＜ 0.4）。[②] 该方法能揭示文本对不同主题的倾向程度和关联强度。通过这一分层标准，研究得以更精细化

① Dijk T A V. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 88.

② Wimme R D, Dominick J R. *Mass media research: an introduction* (*10th*). Australia: Cengage-Wadsworth, 2014, p. 328.

中国知网　https://www.cnki.net

地识别主题间的结构特征，为后续分析提供更丰富的数据支持。

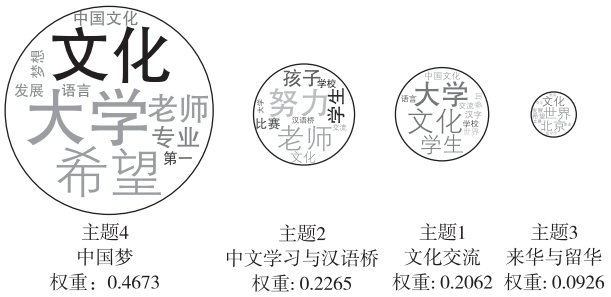


图3　主题权重及主题词云

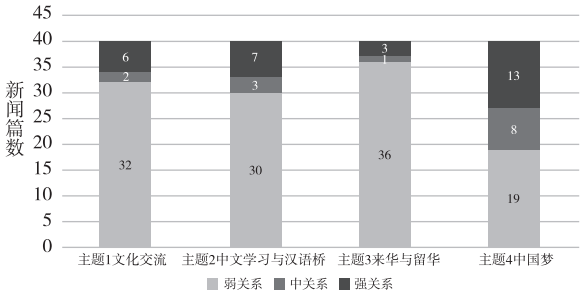


图4　主题权重关系系数分布图

1. “一主三辅”主题结构

如图3、图4所示，本研究通过主题权重分析发现了显著的“一主三辅”主题结构。具体而言，“中国梦”主题以0.4673的权重系数占据主导地位，其强关系样本数（13篇）占全部强关系样本的44.83%，中关系样本数（8篇）也显著超过其他主题之和（6篇）。这表明，在“中文学习者故事”报道中，传播主体存在明显的倾向性，即着重突出“中国梦”这一核心主题。辅主题的分布显示，“中文学习与汉语桥”（权重0.2265）与“文化交流”（权重0.2062）主题在强度上基本持平，分别包含7篇和6篇强关系样本。相比之下，“来华与留华”主题权重最低（0.0926），仅包含3篇强关系样本，其原因为内容多分散融入其他主题，消解了该主题与样本的关联强度。

2. 主题结构特征与传播策略

从关键词构成来看，“中国梦”主题通过“大学”“文化”“专业”等客体关键词，与“希望”“梦想”“发展”等情感关键词的组合，系统描绘了中文学习者对中国的积极认知图景。数据显示，这些核心关键词在“中国梦”主题中的共现频率显著高于其他主题。

相比之下，其他三个主题主要承担了实现“中国梦”的路径叙事功能：“文化交流”主题聚焦文化活动参与，“中文学习与汉语桥”主题突出语言学习经历，“来华与留华”主题呈现来华期待与留学体验。这种主题层次分工反映了传播主体的明确策略：着重强调在中文教育领域的中国中心地位，以及学习者对中国和中国文化的向往之心。但这一策略对学习者个体的主体性反思，以及中外人文交流的双向沟通特征展现不足。

因此，在结合主题挖掘与文本分析结果的基础上，将“中文学习者故事”报道的主题结构归纳为“一主三辅”向心式传播矩阵。这一传播矩阵通过核心主题的高强度与高频度的强势呈现与辅助主题的协同支撑，构建了具有明确导向性的叙事体系。其传播效应主要体现在两个维度：第一，核心主题的重复强化确立了显著的叙事主导权；第二，辅助主题的系统化配置为主导叙事提供了逻辑支撑。然而，这种向心式结构在提升传播效率的同时，客观上牺牲了叙事视角的多样性与批判性，可能对受众认知产生影响。

五、“中文学习者故事”的叙事框架与报道逻辑

国际新闻报道文本分析领域已形成一定共识：文本意义具有模糊性，其具体内涵会随着特定框架和语境而变化，因此需要借助框架理论和语境理论来解析意义的生成过程。[①] 框架理论（Framing theory）从结构维度揭示意义的生产机制，而语境理论（Context Theory）则从内容

① 金苗、自国天然、纪娇娇：《意义探索与意图查核——“一带一路”倡议五年来西方主流媒体报道LDA主题模型分析》，《新闻大学》，2019年第5期。

中国知网　https://www.cnki.net

维度阐释意义的呈现方式。二者结合能够立体地解读新闻报道故事中的动态意义建构。

（一）叙事框架分析

通过主题挖掘与文本分析，本研究揭示了“中文学习者故事”报道中“一主三辅”的主题矩阵。而在主题矩阵之中又集中体现为“中国中心”和“中文学习者向心”两个核心聚焦点。这一结构特征与框架理论中的“意义结构化生产”机制深度契合。戈夫曼（Goffman）的经典论述指出：“框架使原本无意义之物变得有意义。”[①] 在媒体的传播实践中，这种框架选择直接决定了事件意义的生成路径。[②] 具体到本研究中，在“一带一路”的宏观叙事框架下，以中国为叙事中心的根本策略被报道者内化，并通过空间建构与主体建构两个维度，将抽象的故事结构化呈现。首先，通过空间建构呈现“中国中心”的地缘文化框架，即以提供发展平台、语言资本兑换为叙事坐标系，以构建“中国梦”作为核心意义锚点；其次，通过主体建构呈现“中文学习者向心”的主体认同框架，即通过学习者对中国 / 中国语言文化的认同行为，如学习中文、来华留学等，强化以中国为目标的向心力叙事；最后，通过二者结合实现“中文学习者故事”的系统性整合。这种结构化处理不仅使叙事内涵具有高度一致性，更在受众认知层面塑造了特定的意义图式。

1. 空间建构维度：地缘文化框架的呈现

（1）中国作为梦想实现地的空间定位

“中文学习者故事”频繁出现将中国描述为中文学习者实现梦想的理想场域的叙事手法，强化了“中国中心”的地缘空间定位。例如《“一带一路”十周年 非洲青年圆梦中国：收获成长》[③] 将卢旺达青年华尔特·南吉姆瓦的人生经历嵌入“一带一路”倡议的宏观叙事之中，塑造中国为非洲青年实现跨越式发展的理想空间。这种空间定位不仅体现在地理层面上，更延伸至经济、文化与社会价值层面，体现了报道者在特定框架下借助空间意象，使中国作为叙事中心的意涵更为凸显。

（2）文化认同的空间延伸

“中文学习者故事”还通过个体的跨文化交流活动强化了“中国中心”的文化空间定位。以《爱上中文学以致用 南非姑娘与世界青年相遇北京》[④] 为例，通过南非青年曼莎参加“汉语桥”夏令营的个体经历，借助学习者视角，强调了中国在“一带一路”文化交流中的主导性角色和中心地位。这种叙事策略体现了框架理论强调的选择性呈现机制，报道者通过刻画具体事件，以结构化的叙述方式影响受众对“中国中心”的认知。

2. 主体建构维度：主体认同框架的呈现

（1）中文学习者作为群体象征

“中文学习者故事”常将个体学习者塑造为特定国家或群体的代表，以传达中文教育的普遍价值与广泛影响。如《中文助力安哥拉年轻人奔向更广阔天地》[⑤]，通过劳尔·卡瓦略的个体成功经验，将其塑造为“安哥拉数千名中文学习者的缩影”，彰显中文在“一带一路”倡议背景下不断崛起的图景，以此凸显中文作为语言资本在共建国家中的现实价值[⑥]。这种叙事策略

① Goffman E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986, p. 21.

② Gamson W A, Croteau D, Hoynes W, eds. Media Images and the Social Construction of Reality. *Annual Review of Sociology*, 1992（1）.

③ 参见 http://www.chinese.cn/zhuanti/202309/125/125_2455_1.html。

④ 参见 http://www.chinese.cn/zhuanti/202405/139/139_2634_1.html。

⑤ 参见 http://www.chinese.cn/zhuanti/202405/139/139_2637_1.html。

⑥ Xu W. Rising China and rising Chinese: An investigation into African international students' language beliefs. *System*, 2023（115）.

中国知网　https://www.cnki.net

有效架设了个体与群体、微观与宏观之间的象征性桥梁，通过个体成功的具体案例突出特定群体对中文价值的集体性认同和向心力，体现了报道者借由微观故事达到宏观叙事效果的框架选择策略。

（2）中文学习者个体主体性

一些“中文学习者故事”也尝试通过呈现学习者的个体主体性和能动性，凸显其向中国或中国文化积极靠拢的心理态势。如《马耳他武术父子的“中国梦”》[①]，以主人公对中国武术文化的本土融合与创新为切入点，展现个体学习者在文化交流与互动中的积极主体性和创造性。然而，这类个体主体性的叙事整体上仍聚焦于对中国的积极认同与主动接受，较少关注学习者自身的批判性反思或跨文化互动过程中可能存在的张力。

3. 双核心叙事框架的积极作用与局限性

（1）积极作用

“中国中心”与“中文学习者向心”构成的双核心叙事框架在国际传播中展现出独特的结构性优势。从功能属性来看，这种框架通过“中国梦”核心主题与“文化交流”“中文学习与汉语桥”“来华与留华”三个辅助主题的矩阵式联动，在宏观叙事层面确立了话语权威性，同时在微观行为层面构建了可模仿的文化认同路径。具体而言，“中国中心”的地缘文化框架以提供发展平台、语言资本兑换等为价值参照点，将中国塑造为梦想实现地的空间定位；而“中文学习者向心”的主体认同框架则通过学习者参与“汉语桥”、来华留学等具体行为，强化了以中国为目标的向心叙事。二者相互支撑形成传播合力：辅助主题为“中国中心”提供案例支撑，学习者的向心行为又反向验证核心主题的吸引力，共同构成了“中文学习者故事”的独特讲述方式。这种结构不仅避免意义碎片化，提升了跨文化传播的系统性，还通过个体化故事将抽象的文化认同具象为可感知的行为范式，显著降低了国际受众的理解门槛。

（2）局限性

双核心框架在传播实践中呈现出若干结构性矛盾。一方面，框架过度强调“向心力”而弱化了人文交流双向互动的本质；多数报道聚焦学习者“接受”中国文化，却较少展现其在本国语境下的文化调适过程以及中国社会如何受外来文化影响，造成非对称传播的感知偏差，可能导致受众的片面理解。另一方面，传播者将特定学习者塑造为“群体缩影”的策略虽然提升传播效果，却可能导致个体经验的符号化，甚至隐含“他者化”风险——即从中国视角定义学习者的身份，而非呈现其自主表达。此外，这种框架还表现出明显的选择性特征：如对中文学习者的文化适应困境、语言霸权担忧等批判性议题保持沉默，以及在讲述中文国际传播时，侧重中国的推动作用，忽略海外本土社会的多元发展与社区支持等。这些局限本质上反映了结构化叙事的固有矛盾——在强调传播效果的同时，“框架”也可能通过排除机制固化特定认知模式，影响叙事的批判性和公信力。未来的叙事框架优化需要在保证传播效果与增强叙事真实性之间寻找更佳平衡点。

（二）报道逻辑

基于叙事框架分析，研究进一步探讨“中文学习者故事”报道的深层逻辑。冯·戴伊克（Van Dijk）的语境理论指出，“语境影响话语的生成与理解”[②]。因此，话语意义的解释往往需要在特定语境中去寻求答案。“一带一路”倡议背景下的“中文学习者故事”作为一种特殊的传播实践，其语境涵盖了宏观社会语境（如国家战略、意识形态、文化背景等）和微观互动语境（如报道者、叙述主体、受众的互动关系）。这两种语境层次共同影响着故事的生产与传播方

① 参见 http://www.chinese.cn/zhuanti/202405/139/139_2628_1.html。

② Dijk T A V. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, pp. 215-216.

中国知网 https://www.cnki.net

式，并决定了其内在的逻辑结构。

1. 宏观社会语境：国家战略导向

“中文学习者故事”的宏观报道逻辑深刻体现了“一带一路”倡议及中国国际传播战略的意识形态导向。这类故事以“中国梦”为核心叙事主线，通过主题矩阵结构安排（如“文化交流”“中文学习与汉语桥”“来华与留华”），明确体现出一种结构性的叙述意图，即通过中文学习者个体故事的选取与再现，呈现中国积极正面的国际形象。借助学习者个体故事对“中国发展机遇”和“中文资本价值”的积极诠释，实现了以个体叙事服务于宏观叙事的结构性转换，展现了合作互惠共赢、推广语言文化的战略意图。这种逻辑不仅确定了故事内容的选择与表达，也构筑了一个清晰的意义生成框架，使故事内涵与国家宏观战略相互协调。

2. 微观互动语境：传播主体、叙述对象与受众关系的建构

在微观互动语境中，“中文学习者故事”报道逻辑表现为传播主体（报道者与中国媒体）、叙述对象（中文学习者）与潜在受众（国内外读者）之间的互动关系。传播主体通过对学习者个人经历的选择性呈现，以及特定修辞策略（如“梦想成真”“文化桥梁”等积极话语）的运用，强化了传播意图与受众的共情关系。这种微观互动不仅体现为话语文本的表层互动，更体现为通过意义呈现策略，引导受众从特定角度（如中国提供的发展机遇）解读报道内容。

总体而言，“中文学习者故事”的报道逻辑建立在宏观国家战略导向与微观互动语境的双重基础之上，有效构筑了传播者期望中的中国形象与中外人文交流图景。在宏观上服务于国家叙事的战略导向，在微观上通过一致性的结构安排和叙述策略，实现了对故事的意义阐释与价值引导。这一现象体现了冯·戴伊克（Van Dijk）所强调的“意义在语境中建构”的基本原则，反映出在意识形态的要求下，不同的传播者遵循高度一致的叙事逻辑。尽管其有效彰显了“一带一路”倡议背景下中国的中心地位和中文学习者对中国的向心力，但从语境理论的角度看，这一报道逻辑仍存在结构性不足。具体来说，其叙事多聚焦于“中国中心”的宏观视角与“中文学习者向心”的单向叙述，缺乏多元文化视角的融合与受众语境的差异性考量，较少体现出不同文化背景学习者的独特传播实践与能动表达。这种相对单一的报道逻辑，可能在国际传播实践中弱化叙事的说服力与情感感染力，制约“中文学习者故事”在全球语境中的传播效力。

综上所述，传播者通过特定的方式整合了预设的叙事框架与语境范畴内的意识形态要求，将“中文学习者故事”置于特定框架中进行语境重构，从而赋予其独特内涵。

六、“中文学习者故事”传播策略建议

习近平总书记提出，要实现传播的“两个结合”，即“把我们想讲的和外国受众想听的结合起来”“把‘自己讲’和‘别人讲’结合起来”[①]。针对当前“中文学习者故事”叙事模式趋同、“中国中心”与“中文学习者向心”单向性突出，以及学习者主体性不足等现实问题，本研究提出如下五项传播策略优化建议，希望为突破现有叙事模式的局限提供参考。

（一）推进“学习者中心”叙事转型，强化个体主体性表达

现有报道普遍存在主体性呈现不足的问题，主要表现为学习者缺乏批判性反思，其角色往往被简化为国家形象传播的符号或他者认同的工具。这一问题弱化了学习者在跨文化语境中的能动性，也削弱了叙事对国际受众的情感感染力与认同基础。未来传播实践应思考如何从“自我主导”的话语逻辑转向“学习者主导”的叙事取向，充分体现“别人讲”的价值取向，实现学习

① 习近平：《在党的新闻舆论工作座谈会上的讲话》//《习近平关于社会主义文化建设论述摘编》，中共中央文献研究室，北京：中央文献出版社编，2017年，第212页。

中国知网 https://www.cnki.net

者在叙事中的“自塑”，提升其形象的真实感、复杂性，避免将学习者符号化或群体化。例如，在内容层面，展现学习者经历的语言障碍与文化冲突，并赋予其表达这些经验的空间与话语权，强化学习者的主体能动性。在形式层面，结合第一人称讲述、互动对话等形式，增强故事的代入感，从而提升故事的可信度与感染力。

（二）增强差异化内容供给，推动“想讲”“想听”有机结合

“中文学习者故事”的主题高度聚焦于体现学习者的“中国梦”，话题领域相对单一。这与部分国际受众对中国社会新闻及文化话题的兴趣缺位形成鲜明对比[①]，传播主体应致力于“研究国外不同受众的习惯和特点”，寻找传播意图与受众需求之间的最大公约数。未来应重视拓展故事话题领域，涵盖学习者在科技创新、经济合作、社会参与等领域的多元丰富经历，以满足海外受众的多样化信息需求。这种差异化内容供给策略，有助于深化传播效果，提升传播内容的多元价值与国际接受度。

（三）优化传播结构设计，强化“两个结合”叙事路径

研究结果显示，现有传播模式存在显著的单向性特征。这说明缺乏多元文化视角的融合与受众语境的差异性考量。借鉴霍尔（Hall. S）关于文化传播“编码—解码”缺乏对等性的经典论述。传播主体在“编码”过程中往往带有意识形态立场，而受众在“解码”时可能以不同的文化背景与价值体系进行“主导性或霸权”“专业性”“协商性”甚至“对抗性”的解读。[②]因此，应批判性审视当前叙事框架与报道逻辑，在传播内容的构建过程中，更多从国际受众的语境和文化经验出发，促进“想讲”“想听”的语义协同，进而提升“中文学习者故事”国际传播的语境适应性。例如，在宏观社会语境层面强化双中心叙事结构，突出中国与学习者祖国的双边互动，既借助个体故事反映国家叙事，也体现“一带一路”倡议“共商”“共建”“共享”的基本原则，提升受众的“解码认同率”。在微观互动语境层面应重视报道者与学习者的平等对话，考虑通过区域化定制叙事增强文化嵌入度，尤其注重展现学习者/本土社区如何在文化互动中实现双向理解与交流，体现中外文化交流与互动的真实过程。

（四）提升国际传播视野，突出中文作为全球公共文化产品的价值

尽管“中文学习者故事”在当前的叙事框架下，通过空间建构与主体建构两个维度凸显了中国的中心地位与向心力，但这也可能导致国际受众对传播意图和中文价值的认知偏差。因此，“中文学习者故事”国际传播应当“树立大宣传的工作理念”[③]。具体而言，应超越单一的“中国输出”模式，更真实地反映中文在海外社会的多元发展过程。未来应考虑提供更多中文本土化案例，重视本土的声音，并通过真实展现中文在海外本土社区的发展与应用，回应不同文化社群的本地需求与兴趣，强化跨文化共情与对话，凸显中文作为世界重要公共文化产品的国际价值。

（五）建立传播效果评估体系

当前“中文学习者故事”已有相当丰富的传播实践，然而，实际传播效果如何却难以客观评估。因此，亟须建立基于传播伦理的多维度评估体系。基于研究结果，多维度评估体系应涵盖真实性维度（叙事内容与现实契合度）、多样性维度（文化表现的丰富性）、互惠性维度（文化互动的双向性）三个基础评估层面。未来再根据实际评估效果逐渐完善评估体系。通过定期对传播效果的系统评估，可采用内容分析法与受众反馈法相结合的方式，动态调整与优化“中

① Jiang X, Liu L, Wu-OUYANG B, etc. Which storytelling people prefer? Mapping news topic and news engagement in social media, *Computers in Human Behavior*, 2024（158）.

② Hall S. Encoding and decoding in the television discourse//Gray A, Campbell J, Erickson M, etc: *CCCS Selected Working Papers*, London: Routledge, 2007, pp. 396-397.

③ 倪光辉：《习近平在全国宣传思想工作会议上强调 胸怀大局把握大势着眼大事 努力把宣传思想工作做得更好 刘云山出席会议并讲话》，《人民日报》，2013年8月20日第1版。

中国知网 https://www.cnki.net

文学习者故事”的传播策略，不断提升其国际传播的整体效能和可持续发展能力。

七、结　语

当今世界，文明多元共生、交流互鉴已成时代主流。在共建“一带一路”倡议的战略引领下，中国不断深化与世界各国的人文交流与教育合作，推动构建多边互惠共赢的全球文明新格局。中文作为中国贡献给世界的重要公共文化产品，逐渐成为全球人文交流的重要媒介与多元价值载体。在这一宏观背景下，“中文学习者故事”正在成为认知中国、展现中国形象、促进民心相通、体现中文价值的重要窗口。

当前，“中文学习者故事”在塑造国家形象与彰显文化吸引力方面成效显著，但同时也在叙事多样性、文化互动性、学习者主体性等方面存在结构性不足，限制了中文在多元文化语境中作为公共文化产品的传播潜力。面向未来，应以“两个结合”为基本原则，推动“学习者中心”叙事理念的真正落地，以更加包容、多元、互动的方式诠释“中文学习者故事”，提升全球传播价值。只有将“我们想讲”与“受众想听”“世界可感”深度融合，构建起具有情感共鸣力、文化理解力与全球传播力的叙事体系，中文这一世界重要公共文化产品才能真正实现“走出去、留得下、讲得好”。唯有如此，中国故事才能跨越语言与文化的边界，在国际语境中实现从“传”到“达”的跃升，为全球文明交流互鉴注入源源不断的中国智慧与中国话语。

An LDA-Based on the Narrative Framework and Communication Strategies of Chinese Language Learners Under the Belt and Road Initiative

XU Haowen　SUN Jianrong

Abstract: Using the LDA model and text analysis methods, this study systematically mines and structurally analyzes news reports on Chinese language learners' stories from the Belt and Road Initiative participating countries. The findings identify a distinct “one-core-three-support” thematic matrix, with the “Chinese Dream” as the central theme, supported by “cultural communication,” “Chinese learning and Chinese-Bridge,” and “coming to and staying in China.” From the perspective of frame theory, the study identifies two major thematic focal points in the narrative structure of the reports: “China-centeredness” and “learner-oriented convergence”, and analyzes their dual-core narrative framework from the dimensions of spatial construction and subject construction. Guided by context theory, the study explores the structural logic behind these narratives at both macro-level and micro-level, and points out the limitations in current narrative structures. In view of this, five strategic recommendations are proposed based on the principle of “two combines”. These aim to facilitate a shift from one-way transmission to a co-constructed and shared storytelling paradigm, unlocking the global communicative potential of Chinese as a world-class public cultural product, and enhancing the international Chinese education sector's capacity in telling China's stories and Chinese stories well on the global stage.

Key Words: Chinese learner stories; tell China's stories well; international Chinese education; LDA model; narrative framework

【特约编辑：陈　晨　编辑：王伟泽　责任编辑：谢汶汶】

中国知网　https://www.cnki.net

生成式人工智能赋能国际中文教学的效果测评
——以教学设计、HSK 模拟试题编写及作文评分为例

刘玉屏　欧志刚　武晓琴

（中央民族大学 国际教育学院，北京　100081）

［摘　要］　生成式人工智能可辅助教师完成多种教学活动，为教师减负增效，但生成过程需要提示文本指导，生成结果需要评估，技术模型需要对比选择。鉴于此，本文以生成式人工智能生成教学设计、编写 HSK 模拟试题、对作文进行评分三项任务为例，编写提示文本驱动大语言模型生成内容，设计评价方法和流程对生成内容进行测评，并基于测评结果对不同大语言模型的生成能力进行评述。研究发现：基于框架生成的提示文本可以驱动大语言模型顺利完成任务，参与实验的三个大语言模型生成能力各具特色，均取得了较好的评价结果。研究也证实生成式人工智能生成的内容并不完全符合预期，仍需人工把控，建议在大语言模型实践中优化技术选择和开展技术培训，建立内容审核与动态调整机制，探索融合创新的教学模式以及加强隐私保护与伦理规范。

［关键词］　生成式人工智能；大语言模型；国际中文教学；赋能效果测评

［中图分类号］ H195；G434　　［文献标识码］ A　　［文章编号］ 1001-7178(2025)01-0156-11

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.20250124.003

引言

以大语言模型为代表的生成式人工智能的横空出世意味着人工智能技术发展进入崭新阶段，“生成革命”时代已经到来。生成式人工智能为教育数字化、智能化发展带来了新机遇和新驱力，这将引发未来教育形态的变革和重塑[1]。生成式人工智能凭借其强大的生成能力具有赋能教学创新的潜能，可以提升教学成果的完成度与创意感[2]。生成式人工智能成为教师的有力助手，一方面可以提升教育教学效率；另一方面能够促进教师专业发展[3]。联合国教科文组织 2023 年出版《生成式人工智能教育与研究应用指南》，指出人们要学会使用这类技术、掌握评估这类技术的方法和技巧[4]，只有这样才能在教育中更好地发挥生成式人工智能的作用。如今建设数字中国正成为时代强音，人工智能不仅加快了技术赋能教师教育实践的进程，而且为解决国际中文教育本土化、多元化以及均衡化问题提供契机[5]，而生成式人工智能则为国际中文教育实现跨越式发展提供了有力的数字化新技术支撑。

已有不少研究指出生成式人工智能可以应用在什么地方、能够发挥什么样的作用，但现有研究多以理论思辨为主。尽管有研究从教师教学、学

［收稿日期］ 2024-10-01

［作者简介］ 刘玉屏，中央民族大学国际教育学院教授。
欧志刚，中央民族大学国际教育学院博士研究生，本文通信作者，Email：ouzhigang@139.com。
武晓琴，中央民族大学国际教育学院博士研究生。

［基金项目］ 本研究为 2024 年度国家社科基金项目“面向国际中文教育的语法成果教学转化资源智慧平台建设”（项目编号：24BYY046）的阶段性成果；世界汉语教学学会全球中文教育主题学术活动计划项目“AIGC 国际中文多模态教学资源的生成与评估研究”（项目编号：SH23Y33）的阶段性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

习过程、教育评价、学业辅导四个方面对生成式人工智能的教育应用进行了探讨[6]，但关于怎样使用这类技术以及采用什么样的方法来衡量应用效果等缺乏实证研究。此外，生成式人工智能模型众多、特点不一，教师在选择时往往无所适从。为此，本文在阐述生成式人工智能关键技术、使用模式、测评动态的基础上，对大语言模型赋能国际中文教师教学活动开展实证研究，拟解决以下三个问题：一是如何有效编写提示文本以驱动大语言模型完成不同任务？二是如何评价大语言模型在进行内容生成时的效果？三是现有主要大语言模型生成不同教学任务内容的表现如何？本文以生成教学设计、编制模拟试题以及作文评分等三项教师日常工作为实践任务，使用目前有代表性的大语言模型 ChatGPT、文心一言以及星火大模型进行实验，对生成的内容进行评价和分析，并就如何使用生成式人工智能赋能教育教学给出具体建议。

一、生成式人工智能的关键技术、使用模式及测评动态

（一）生成式人工智能关键技术

“生成式人工智能”是指在世界性知识、大规模神经网络以及人类强化反馈等技术知识的支持下发展而来的用来生成内容的人工智能技术，包括文本生成、图像生成以及语音合成等技术，以文本生成为主要功能的大语言模型技术是最受关注、最为典型，也是最关键的生成式人工智能技术。大语言模型技术最早源于谷歌公司提出的 Transformer 神经网络结构，在此基础上产生了 BERT、GPT 等适应用海量数据表征、超大规模网络训练的神经网络模型。这些模型相比传统意义上的神经网络模型，网络层数更多、参数规模更大，这也使得这类大语言模型生成内容的能力更强，如 GPT-4 可以支持图像、文本等多模态数据的生成[7]。大语言模型关键技术包括：①在海量文本数据上以无监督方式进行训练，学习语言知识、获得语言能力；②在预训练模型的基础上进行微调（Fine-tuning），使用有标注数据进行训练，学习和理解指令；③以代码作为训练内容，学习复杂逻辑推理能力；④使用基于人类反馈的强化学习技术，对齐人类话语表达和生成习惯。

正是因为大语言模型采用了与以往模型不同的训练方式，才使其具备了类人的生成能力。在此之前，完成一项复杂的文本推理任务需要分解成多个子任务进行模型训练，诸如信息抽取、文本分类以及意图理解等，而如今只需要一个模型就可以完成所有子任务，用户友好性极大增强。此外，大语言模型吸收了训练语料中蕴含的跟语言有关的知识，用自然语言描述的推理步骤、处理逻辑都有可能被其学习和掌握。已有研究所发现的大语言模型具备的零样本推理、Prompt 学习以及思维链等能力皆来源于其训练过程中获得的语言知识和语言能力。从一定程度上来说，人们只要通过自然语言描述任务信息、决策过程、输出期望等提示性条件，大语言模型就能够按部就班完成任务。大语言模型作为新一代人工智能技术，其迭代速度非常快，截至目前，国内外出现了超过上百个大语言模型，已经广泛使用的大语言模型有 OpenAI 公司的 ChatGPT、百度的文心一言、科大讯飞的星火大模型、谷歌公司的 Gemma、阿里巴巴的通义千问等。

（二）生成式人工智能使用模式

生成式人工智能一般通过提示文本（Prompt）作为对话输入数据来驱动模型进行推理计算，要驾驭好生成式人工智能，就必须掌握提示文本编写技巧。OpenAI 官网建议用户采取详细告知上下文信息、提供例子、明确指令以及使用精确的描述语等措施来编写恰当的提示文本[8]。但过于简单的提示文本并不总是能产生预期结果，因此有必要遵循一定的框架来编写提示语以提高提示文本质量[9]。在实践操作时应选择层次清楚、易于操作的框架。本研究选择 CRISPE 框架来驱动大语言模型，该框架是大语言模型应用的典型框架之一[10]，应用次数多、对回答效果有提升作用[11]。框架由 Capacity and Role、Insight、Statement、Personality 以及 Experiment 等元素组成[12]，各元素含义如表 1 所示。框架强调提示文本需要明确大语言模型以什么样的角色、在什么样的环境、以怎样的方式、完成什么样的任务等信息。在表 1 中，我们让大语言模型扮演教学专家，面向特定的学生，创建一段描述中国当代文明成就的文本内容。按照 CRISPE 框架的各个元素对任务进行拆解编写提示语，最后综合这些元素对应的提示语，组建完整的提示文本。当然，在具体进行提示文本编写时，可以根据实际情况对框架内的元素进行灵活组合。此外，提示文本

中国知网 https://www.cnki.net

也可以根据输出结果不断进行完善、实现迭代进化。

表 1　大语言模型提示文本生成框架释义及用例(CRISPE)

元素	含义	示例
Capacity and Role	大语言模型拥有的能力和扮演的角色	假设你是一位国际汉语教学专家
Insight	提供背景信息和上下文	学生是一群想了解当代中国文化、把汉语作为二语的年轻人,他们的汉语水平为中等
Statement	陈述大语言模型要做什么	提供近年来中国取得的最瞩目的文明建设成就,请以短文形式详细进行描述,并说明对全球社会的影响
Personality	以何种个性化风格输出	以适合学生汉语水平的风格进行讲述,话语要易于理解
Experiment	模型输出答案的个数	请输出多个结果供参考

(三)生成式人工智能测评动态

生成式人工智能具备知识涌现能力,能够完成类似人脑思考后的内容产出,被认为拥有无限发展潜力,但是依然存在推理错误、产生幻觉、输出有偏见的内容等问题,因此生成式人工智能测评的研究应运而生,相关研究成果被高校、企业、研究院所等机构用于衡量不同大语言模型的性能表现。大语言模型在实际应用中承担基底支持角色和终端应用角色,其能力表现可分为通用能力和领域能力,与之相应,现有的测评工作也主要围绕这两个方面展开(见表 2)。

表 2　大语言模型测评分类

测评分类	典型测评内容	测评方法
通用能力	语言理解、语言生成、与人类偏好对齐、知识理解、数学计算、自然语言处理下游任务(阅读理解、情感分析、文本分类、实体识别、信息抽取、文本摘要)、代码生成、伦理表现、鲁棒性、真实性等	以数据集基准测试为主,人工评价为辅
领域能力	金融(财务分析、行研报告生成、投资推荐)、医学(智能问诊,医患对话)、心理咨询、教育(自适应学习、智能教研、自动批改)等应用	以人工评价为主,数据集基准测试为辅

通用能力测评是基础能力测试,内容包括测试大语言模型在自然语言理解、语言生成、自然语言处理任务、伦理表现、鲁棒性以及真实性等方面的能力,通常以构建任务数据集作为基准来开展实际的测评工作。比较常见的测试基准如 GLUE,包括情感分析、文本相似度度量等[13]。中文可用测试基准 Super-CLUE,覆盖了语言理解与生成、知识理解与应用、专业能力、环境适应与安全性等维度[14]。CUGE 测试基准用于评估中文理解能力和生成能力,包括语言理解、信息获取与问答、对话式交互等 7 大类功能测试以及涵盖阅读理解、实体提取、信息抽取等 18 个自然语言处理小类的功能测试[15]。C-EVAL 基准则囊括多个学科的知识内容、可用于测量大语言模型的语言理解和推理能力,该基准总共包含 13948 个多项选择题,涵盖了中学、高中、大学和专家四个难度级别[16]。这些基准数据集以完成通用型的、一般性任务的基准测试为主。在通用能力测评中,也有少部分功能是以人工评估完成的。

领域能力测评是行业理解测试,主要针对生成式人工智能在垂直领域应用而进行的功能性衡量,现有研究涉及工业制造、科技情报、电子商务、教育等领域。如使用大语言模型开展电力知识库问答测试[17],在科技情报领域的能力测试[18]。在教育领域,目前有大语言模型语用能力测试[19],语体能力测试[20],以及学科知识理解测试等[21]。由于垂直行业生成式人工智能业务广泛而复杂,因此这些测评工作主要以人工测评为主。具体到国际中文教育领域,其测评内容主要是生成式人工智能能否满足教育赋能的具体需求,例如能否促进个性化学习、多大程度上帮助教师减负增效等。因此,与通用性测评不同,生成式人工智能赋能教育的成效测评需要针对每一个有代表性的具体教育活动制定测评方案,包括评价指标结构和评价方法。基于这些原则,本研究针对每项测评任务单独制定生成用的提示文本,分别使用不同的测评标准与方法,主要考察大语言模型帮助教师完成教学设计、试题编写以及作文评分等典型教学活动。

二、研究设计

(一)教学设计生成与评价的方案

1. 生成方案

中国知网　https://www.cnki.net

参考 CRISPE 框架编写 Prompt 提示文本，进行教学设计内容生成，主要包含以下步骤：第 1 步，随机选择一节初级汉语课程，根据课程名称以及基本要求，基于 CRISPE 框架构建用于教学设计生成的提示文本（见图 1）。第 2 步，将提示文本分别输入 ChatGPT、文心一言以及讯飞星火大模型，保存模型生成结果。

```
假设您是国际汉语教学专家，请根据以下要求，生成一份教学设计：
1. 教材内容为《旅游汉语》初级篇第十一单元第一课《问路》；
2. 教学对象为汉语初级学习者；
3. 课程类型为综合课；
4. 教学设计需要包含教学目标、教学重点和难点、课时安排以及教学环节等。
```

图 1　大语言模型教学设计生成的提示文本示例

2. 评价方案

虽然大语言模型具备强大的内容生成能力，但按照提示文本生成的教学设计内容是否能达到教学使用要求还需要进行验证。为了衡量不同大语言模型生成教学设计的能力以及所生成内容的有效性，邀请三位有丰富教学经验的国际汉语教师按照评估标准进行打分。评估标准主要以莫春娇等研制的教案编写评估表为基础[22]，结合国际中文教学实际情况新增部分指标，如“教学内容设计体现中文教育价值”“教学过程设计考虑师生互动”“教学过程设计考虑讲练结合”“教学过程设计考虑跨文化交流”。最终形成包含 16 项指标的教学设计评估标准（见表 3）。每个指标评分时采用五度分值进行打分。

表 3　大语言模型教学设计生成的评价指标

编号	指标	编号	指标
1	教学目标设计清晰具体	9	教学过程设计考虑讲练结合
2	教学目标针对学生实际状态	10	教学过程设计考虑跨文化交流
3	教学目标考虑学生发展可能	11	教学环节齐全
4	教学内容设计与现实生活联通	12	教学中注意新旧联系
5	教学内容设计体现中文教育价值	13	作业和课后预习布置合理
6	教学内容设计突出重点、难点	14	问题设计有层次、逐步深入
7	教学内容顺序以及时间分配合理	15	巧妙运用导语
8	教学过程设计考虑师生互动	16	充分创设情境

另外，业界通常使用 BLEU、Rouge 等指标来评估文本生成的质量，但是这些指标多用于文本摘要生成、文本翻译等有参考文本的应用场景，而教学设计生成并无可对照的参考文本，因此我们使用衡量文本多样性的 Distinct-n 指标来衡量生成的教学设计的文本多样性水平。该指标采用 n-gram 方式统计不重复字符单元、字符单元总数以获得文本多样性指数[23]，具体计算方法见公式（1）。其中，Count（unique_ngram）代表对不重复的 n-gram 字符单元进行计数，Count（ngram）代表对所有 n-gram 字符单元进行计数。该指标数值越高，说明内容中重复文本越少，文本的丰富程度越高。在此次实验中取 n 为 2，即：使用 Distinct-2 指标。

$$Distinct = Count(unique\_ngram)/Count(ngram) \quad (1)$$

（二）HSK 模拟试题生成与评价的方案

1. 生成方案

在设计试题生成时，考虑到试题的代表性和适用性，以 HSK 相关教材内容进行题目生成，教材选择北京语言大学出版社出版的《HSK 标准教材 3》[24]。试题形式参考“新汉语水平考试 HSK（三级）”试卷中阅读题第三部分中的阅读理解题形式。试题内容由阅读材料、题干和答案选项组成。按照这种题型进行大语言模型的内容生成 Prompt 设计，具体 Prompt 采用示例推理方式。其内容格式见图 2，包含角色部分、指令部分、例子部分以及详细信息部分。

```
假设您是汉语水平考试（HSK）的命题专家，请按照以下例子出一道阅读理解题，答案选项为A，B，C 3个选项，只有一个答案正确，不能有多个正确答案。

例子：
阅读材料：
```人们常说：今天工作不努力，明天努力找工作。```
题目内容：
这句话的意思主要是：
A 要努力工作 B 明天会更好 C 时间过得太快
答案：A

那么
阅读材料：
```我今天在路上遇到的一个老同学，我和她去了咖啡店，一边喝咖啡一边说了些过去的事。回来晚了，没有公共汽车了，我走路回来的。```
题目内容：
```

图 2　大语言模型 HSK 试题生成的提示文本示例

中国知网　https://www.cnki.net

试题的阅读材料文本全部从《HSK 标准教材3》中选取,以避免出现超纲字词或者句子。选取文本组合成 10 个阅读材料,设计 10 个 Prompt 文本,每个 Prompt 文本生成 1 个试题。应用 ChatGPT、文心一言以及星火大模型分别生成试题,总计获得 30 个试题。

2. 评价方案

在进行评价时,参考卢天宇等提出的试题质量评价方法[25],结合对 HSK 试题特点的分析,编制试题评价指标。根据国际中文教学特点以及 HSK 试题特色,新增指标“紧扣中文知识”“题目有明确的语言能力考查事项”“题目能体现答题者实际语言水平”“考查阅读材料的能力”“考查语言交际能力”“考查语言推理能力”“考查中国文化理解能力”“传递学习中文的价值”“展现中国文化知识”等。最后形成包含 18 项指标的 HSK 试题评价标准(见表4)。每个指标评分时采用五度分值,由上述三位国际汉语教师对生成的试题进行打分。

除了对试题内容进行人工评估外,还以生成的试题组成测试试卷,邀请 51 位具备 HSK3 水平的汉语学习者参加测试,基于试题内容以及测试结果计算试卷的信度、效度、难度以及区分度,以反映生成试题的质量。

表 4　大语言模型 HSK 试题生成的评价指标

编号	指标	编号	指标
1	考查的知识没有超出给定内容	10	考查阅读材料的能力
2	知识点覆盖范围恰当	11	考查语言交际能力
3	考查的知识点有层次	12	考查语言推理能力
4	知识点按顺序呈现	13	考查中国文化理解能力
5	基于原始材料所代表的情境	14	传递学习中文的价值
6	题目内容简洁,可读性好	15	展现中国文化知识
7	紧扣中文知识	16	没有错误内容
8	题目有明确的语言能力考查事项	17	有确定的答案
9	题目能体现答题者实际语言水平	18	题目表述准确

(三)作文评分生成与评价的方案

1. 生成方案

本节实验用于验证大语言模型的作文评分能力。从北京语言大学 HSK 动态作文语料库 2.0 版数据库中选取 8 篇汉语学习者作文[26],其中题目“我的童年”6 篇不同得分的作文用于评分测试,题目为“我的一个假期”2 篇作文用于制作 Prompt 提示文本。在制作 Prompt 文本时,给定大语言模型关于评分步骤、评阅事项、参考评分案例以及结果输出格式的提示,其中评分案例给出高分和低分两类评分案例(见图 3)。

提示文本第一句明确告知大语言模型扮演的角色和要执行的指令,之后是执行指令需要遵循的思考步骤,接下来是具体示例,最后是需要评分的内容。受篇幅所限,图 3 中的作文例子 1、例子 2 用变量{作文例 1}和{作文例 2}表示,评分具体内容用变量{题目}和{内容}表示,在具体应用大语言模型时使用实际文本进行替换。

```
假设您是HSK作文阅卷专家，请按照以下步骤对作文评分：
1. 阅读作文题目和作文要求：仔细阅读题目和写作要求，明确作文的主题和写作方向。
2. 评估作文结构：检查作文的结构是否完整，包括引言、主体和结论部分，注意各部分之间的逻辑关系是否清晰，段落划分是否得当。
3. 分析作文的语法和词汇运用：检查作文中的语法和词汇是否正确、恰当，同时也要关注词汇的丰富程度和运用是否得当。
4. 评估作文的观点和论据：分析作文的观点是否明确，论据是否充分、合理。要注意作者是否能够通过逻辑推理和事实依据来支持自己的观点，考察论据与观点的关联性。
5. 审阅作文的连贯性和表达效果：评估作文的连贯性，包括句子之间的连接、上下文是否连贯。同时关注表达效果，如使用比喻、排比等修辞手法来增强文章的表现力。
6. 需要考虑错误类型并进行分数扣除，常见错误类型：
字拼写错误
词语拼写错误
词语搭配错误
时态错误
句式错误
句子成分残缺
句子成分多余
语序错误
7. 重点考察语句表达语法准确性、流利性;
8. 请给出一个整数分数作为最终结果。

例子：
1.```作文题目:我的一个假期
作文内容:{作文例1}```
作文分数-> 90

2.```作文题目:我的一个假期
作文内容:{作文例2}```
作文分数-> 70

那么：
```作文题目:{题目}
作文内容:{内容}```
作文分数:
```

图 3　大语言模型 HSK 作文评分的提示文本示例

2. 评价方案

鉴于 HSK 考试是国际中文教育领域权威考试,其考试系统的评分结果同样具有权威性,因此将大语言模型的评分与之进行对比,可检验大语言模型的作文评分能力。关于生成式人工智能对作文评分的效果衡量,采用机器评分与 HSK 考试官方给出的分数进行对比的方法,计算均方误差

中国知网 https://www.cnki.net
```

值(Mean Squared Error,MSE)。MSE 是人工智能领域常用的模型准确程度衡量指标,用于计算真实值和模型预测值之间的差异程度,计算方法见公式(2)。其中 Y_i 代表真实值,y_i 代表模型预测值。以 HSK 官方作文评分作为真实值,机器打分作为预测值,MSE 值越低越说明机器评分与真实评分越接近,意味着模型的作文评分能力越突出。

$$MSE = \left(\frac{1}{n}\right) * \sum_{i=1}^{n} (Y_i - y_i)^2 \qquad (2)$$

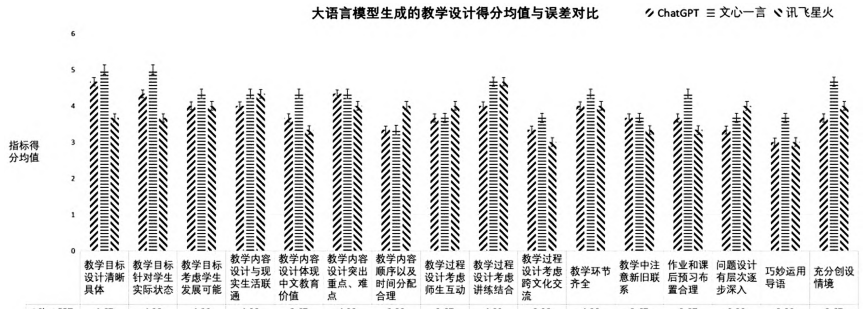
三、结果分析

(一)教学设计生成结果的评价

1. 专家打分情况

教学设计的内容包含了教学步骤、教学环节以及教学知识点等多个部分的描述,衡量教学设计要看包含的内容是否丰富、是否满足教学要求,因此这部分由专家依据教学设计评价表进行打分。在数据分析时,分别按照评价指标和大模型进行计算,最后得到教学设计生成评价指标得分信息(见图 4)。

根据图 4 中的内容,大部分指标得分均超过了 3 分,说明在教学设计生成方面,大语言模型达到了较高的可用性水平。其中文心一言大部分指标得分领先,ChatGPT 和星火大模型得分差距不大。从具体指标来看,所有指标得分均大于等于 3 分;计算平均分,大约有 8 项指标值大于等于 4 分;指标“教学目标设计清晰具体”和“教学设计过程讲究讲练结合”平均得分最高,达到 4.4 分,说明大语言模型能够紧密围绕教学目标来进行教学设计。指标“巧妙应用导语”和“教学过程设计考虑跨文化交流”平均得分接近 3 分,说明大语言模型在进行教学设计时,可能对于国际中文教学中教师引导语言以及跨文化交流内容关注度不够,这可以在实际应用时通过优化提示文本来强化大语言模型对这方面内容输出的关注。



	教学目标设计清晰具体	教学目标针对学生实际状态	教学目标考虑学生发展可能	教学内容设计与现实生活联通	教学内容设计体现中文教育价值	教学内容设计突出重点、难点	教学内容顺序以及时间分配合理	教学过程设计考虑师生互动	教学过程设计考虑讲练结合	教学过程设计考虑跨文化交流	教学环节齐全	教学中注意新旧联系	作业和课后预习布置合理	问题设计有层次逐步深入	巧妙运用导语	充分创设情境
ChatGPT	4.67	4.33	4.00	4.00	3.67	4.33	3.33	3.67	4.00	3.33	4.00	3.67	3.67	3.33	3.00	3.67
文心一言	5.00	5.00	4.33	4.33	4.33	4.33	3.33	3.67	4.67	3.67	4.33	3.67	4.33	3.67	3.67	4.67
讯飞星火	3.67	3.67	4.00	4.33	3.33	4.00	4.00	4.00	4.67	3.00	4.00	3.33	3.33	4.00	3.00	4.00

图 4　大语言模型教学设计生成的评价得分信息

2. 文本内容表现

文本内容表现的一个重要方面是体现多样性,使用 Distinct-2 指标对生成的教学设计进行衡量,其中 ChatGPT、文心一言和星火大模型在生成的《我喜欢海鲜》教学设计得分依次为 0.55、0.62 和 0.67;从教学内容的文本表达来看,星火大模型的文本多样性表现更突出,而 ChatGPT 的文本多样性表现稍显不足。

逐一检查大语言模型生成的教学设计内容,三个模型都表现出一些内容生成上的瑕疵。一方面,三个模型在设计课程时长的时候出现了总课时数值和各环节时间累加数值不一致的问题,此外内容表达呈现个性化不足、模板化明显的特点;另一方面,各个模型都有各自需要改进的地方,如 ChatGPT 的作业布置稍显简单;文心一言的练习内容不够丰富、手段单一;星火大模型把每个环节当成了一个课时计算,这样 5 分钟的导入也算一个课时,不太合理。当然三个模型也表现出了各自的优点,其中 ChatGPT 在教学目标描述方面比较具体,且整个教学设计内容紧扣教学目标;文心一言在《我喜欢海鲜》课程的教学设计中包含了跨文化交流和传播中华文化的相关内容(见图 5);星火大模型教学环节划分更为细致,共分为导入、学习、巩固、应用以及作业布置五个环节,而其他模型大多数时候为四个环节,表明其生成效果较好,这可能与该模型所属研发机构常年深耕

中国知网 https://www.cnki.net

一、教学目标：
理解《快乐汉语》第九课《我喜欢海鲜》的主题和重要观点，掌握相关词汇及表达方式。
掌握描述海鲜特性和个人喜好的方法，了解并能够运用相关的文化背景知识。
培养学生对中华饮食文化的兴趣和热爱，提高他们的跨文化交际能力。
二、教学重点和难点：
教学重点：
a. 掌握和理解课文中关于海鲜的词汇和表达方式，例如“海鲜”、“新鲜的”、“口感”等等。
b. 了解并能够运用相关的文化背景知识，例如中国沿海地区的饮食文化。
教学难点：
a. 如何准确地解释和运用海鲜的相关词汇和表达方式，特别是对于那些没有海洋环境的同学来说可能比较陌生。
b. 如何通过简单的语言和例子来介绍和解释中国的海洋文化和饮食文化，以便学生能够理解和接受。
三、课时安排：
本课程计划分为两个课时，每个课时40分钟。
四、教学环节：
导入：通过展示一些海鲜的图片，让学生尝试描述这些海鲜的外观、味道、口感等，从而引出本课的主题《我喜欢海鲜》。
知识点讲解：
a. 介绍课文中关于海鲜的基本词汇和表达方式，例如“海鲜”、“新鲜的”、“口感”等等。
b. 讲解这些词汇的文化背景和使用场景，以便学生更好地理解和掌握。
c. 通过课文的讲解，介绍中国的海洋文化和饮食文化，包括不同地区和不同民族的饮食习惯和特色菜肴。
练习：通过小组讨论、对话练习、造句等方式，让学生在实际运用中掌握所学词汇和表达方式，加深对海鲜和中国海洋文化的理解。
总结：回顾本课所学的重点词汇和表达方式，总结中国的海洋文化和饮食文化特点，同时布置下一课时的预习任务。
五、作业布置：
复习本课所学的重要词汇和表达方式，尝试编写一段关于自己喜欢某种海鲜的原因和经历的简单文章。
预习《快乐汉语》第十课《北京的胡同》，了解北京胡同的历史和文化背景，思考可以用来比较的中西方城市生活环境的特点。

图 5　文心一言生成的教学设计

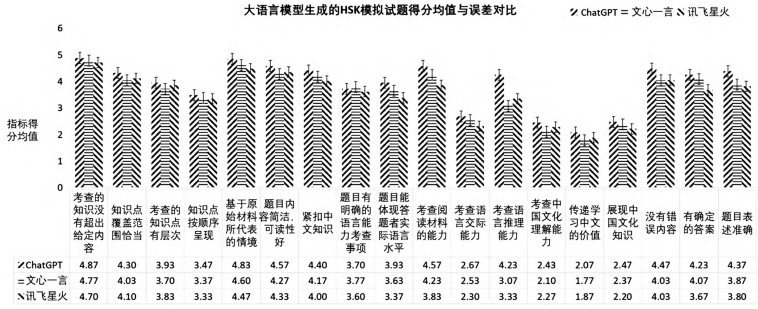
教育行业技术应用有关。

(二) HSK 模拟试题生成结果的评价

1. 专家打分情况

按照研究设计，每个大语言模型生成 10 个试题，共生成 30 道题，根据表 4 的评分标准制定评分表，由专家进行打分。先按照指标进行分组，再按模型进行分组，对题目得分进行算术平均，计算结果如图 6 所示。从指标维度来看，50%以上的指标平均得分大于或等于 3.5 分，说明大语言模型在生成试题方面能力基本达标，相当一部分的指标得分不低于 4 分，说明大语言模型生成的试题在一部分指标上表现优异。其中“考查的知识没有超出给定内容”“基于原始材料所代表的情境”“题目内容简洁，可读性好”得分较高，说明大语言模型在内容理解、内容表达等方面具备较强能力，其优势在生成题目时得到了充分发挥，并没有出现幻觉现象及不符合事实等问题。但是从得分较低的指标“考查语言交际能力”“传递学习中文的价值”“展现中国文化知识”可以看出，大语言模型在已有材料基础上延伸语言交际、文化交流等知识点的能力有待加强。当然这也可能与提示文本并没有重点强调这一方面有关，这也验证了对于某一类细分领域的知识推理，大语言模型需要加载外部知识来优化推理过程。

从具体表现来看，ChatGPT 各个指标得分较高，其次是文心一言，星火大模型得分尚有较大提升空间。ChatGPT 有 10 个指标得分不低于 4 分，其他两个大语言模型分别有 8 个和 6 个指标达到要求。基于平均分来看，说明在生成试题的实验中，ChatGPT 表现更胜一筹，这也符合 ChatGPT 所属研发方 OpenAI 在大语言模型方面具有深厚技术底蕴这一事实。此外，逐一检查生成的题项内容，发现大语言模型技术还存在以下问题：①题型限定是单选题，但有不止 1 个正确答案。②题目答案选项数目固定为 3，但实际有些题目出现 4 个选项。③题目没有正确答案。④给出错误的参考答案。在生成题目这个任务上大语言模型的稳定性、内容准确性并不是完全符合要求，这些题目



	考查的知识没有超出给定内容	知识点覆盖范围恰当	考查的知识点有层次	知识点按顺序呈现	基于原始材料所代表的情境	题目内容简洁，可读性好	紧扣中文知识	题目有明确的语言能力考查事项	题目能体现答题者实际语言水平	考查阅读材料的能力	考查语言交际能力	考查语言推理能力	考查中国文化理解能力	传递学习中文的价值	展现中国文化知识	没有错误内容	有确定的答案	题目表述准确
ChatGPT	4.87	4.30	3.93	3.47	4.83	4.57	4.40	3.70	3.93	4.57	2.67	4.23	2.43	2.07	2.47	4.47	4.23	4.37
文心一言	4.77	4.03	3.70	3.37	4.60	4.27	4.17	3.77	3.63	4.23	2.53	3.07	2.10	1.77	2.37	4.03	4.07	3.87
讯飞星火	4.70	4.10	3.83	3.33	4.47	4.33	4.00	3.60	3.37	3.83	2.30	3.33	2.27	1.87	2.20	4.03	3.67	3.80

图 6　大语言模型 HSK 试题生成的评价得分信息

中国知网　https://www.cnki.net

需要人力进行修正才能应用于教学实践。

2. 试题质量指标表现

为了验证试题质量,使用这些题目组成试卷开展模拟测试,计算试卷的信度、效度、难度和区分度。共发放 51 份试卷,回收 51 份。对答卷进行处理,题目答对计 1 分,答错计 0 分。使用 SPSS 软件进行数据分析和统计,计算得出信度指数科隆巴赫 Alpha 值为 0.72,该值大于 0.7,说明试卷可信。

为考察试卷效度,参考检测英语词汇试卷效度的方法[27],使用结构效度对试卷的有效性进行分析。首先按照试题阅读材料难度、题干表述难度以及选项理解难度等对题目由易到难划分为 L1、L2、L3 三个等级,然后计算各个等级得分之间的相关系数,以及等级得分与总分之间的相关系数(见表 5)。从相关系数来看,各个等级得分之间相关系数位于 0.36-0.51 之间,说明从难度等级来看,各等级相对独立。此外,各等级得分与总分之间相关系数均大于 0.78,说明各个等级对总分有显著影响,总体来看题目的质量达到了较好水平。

表 5 **HSK 试题等级得分之间以及等级得分与总分之间的相关系数**

	L1	L2	L3
L2	0.506***		
L3	0.513***	0.358**	
总分	0.832***	0.786***	0.781***

注:** $P<0.01$,*** $P<0.001$。

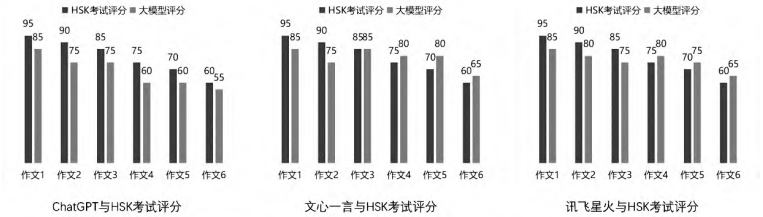
对试卷继续整理,把有多个正确答案、参考答案错误以及没有正确答案的试题去除,然后基于剩下的试题对答题数据进行整理,总计获得 24 个试题及其对应答卷,以此计算试卷的难度系数和区分度。由于全部是客观题,因此难度系数先计算每个题的难度系数,最后所有题目求平均,其中每个题目难度系数计算方法为答对题的人数除以答题总人数。以此方法计算难度系数为 0.87,显示试题偏易,究其原因可能是大语言模型生成的题目相对容易,抑或是大语言模型难以生成比较复杂的逻辑推理题。

计算区分度时,按照总成绩的前 27%答题人员属于高分组、总成绩的后 27%属于低分组的原则,针对每题计算高分组平均分 H、低分组平均分 L。H 和 L 两者相减除以满分值作为区分度值,最后对各题区分度进行算术平均,获得区分度为 0.26,表明试卷中的试题区分作用不够明显。可能的原因是在编写提示文本时没有指明题目难度信息,因此大语言模型在生成题目时没有做难度上的区分,这可以通过在提示文本中增加难度指示信息予以改善。

(三)作文评分结果的评价

作文评分由大语言模型分别对同一题目《我的童年》的高分作文和低分作文进行打分,并计算机器评分与 HSK 官方评分的均方误差 MSE 值,结果如图 7 所示。从图中可以看到 ChatGPT 对高分作文(大于等于 80 分)和低分作文(小于 80 分)评分有明显的区分度,而文心一言和讯飞星火大模型区分度并不明显。计算模型与基准分的均方误差 MSE 值,ChatGPT、文心一言、讯飞星火大模型的 MSE 值分别为 11.4、8.9 和 7.9,其中讯飞星火大模型的 MSE 值最小,说明其对作文的打分更接近于作为基准的 HSK 官方打分。

此外,三个大语言模型在对作文进行评分时,有时候不只输出分数,还会附加一些详细的评分信息,诸如作文的结构特点、语法和词汇使用情况,甚至对话语流利度也会做出判断。ChatGPT 在输出时按照提示步骤对作文进行测评,整体信息非常完整,而且也有完整的分数,对于一些错误



	ChatGPT	文心一言	讯飞星火
大模型与HSK评分的MSE	11.4	8.9	7.9

图 7 **大语言模型作文评分对比**

中国知网 https://www.cnki.net

的判断也比较正确。

四、讨论

(一)大语言模型赋能国际中文教学的效果

通过大语言模型生成教学设计、HSK 试题以及作文评分等实验,结果证明大语言模型能够辅助教师实施教学任务。依托 CRISPE 框架编写的提示文本能够指明模型扮演的角色、明确执行的指令、详细的背景信息以及预期结果描述等关键信息,为驱动模型达成预期效果提供了支撑。

从实验过程及结果来看,尽管大语言模型生成能力较强,但其生成的内容仍存在一定局限性。从生成教学设计的情况来看,存在个性化不足、部分语句表述略显刻板等问题,在使用这些内容时需要进行修改和优化。模型在生成 HSK 模拟试题时,能够按照输入的阅读材料、题型要求生成对应试题,而且大部分生成的试题看不出与人工出题有什么差别,试题的可读性和可考察性较好,但是也存在答案选项不符合要求等问题,需要经过人工检查和纠正后才能用于教学实践。在作文评分方面,大语言模型给出的分数与基准分数有明显的误差,相比前两个任务略显不足,因此大语言模型给出的分数只能作为参考,还需要人工酌情调整。尽管生成的内容并不完美,但是大语言模型依然能够帮助教师减负增效,提高工作效率。更为重要的是,通过测评证明大语言模型生成的内容大多时候是可用的,这就有助于规模化建设各类数字化教学资源,提高教学资源建设效率。

(二)应用大语言模型时应注意的问题

考虑到技术进步和人工智能技术在国际中文教育中的应用情况,在应用大语言模型时应注重以下几个方面:(1)优化技术选择和开展技术培训。教师根据具体教学任务选择最适合的大语言模型,教育机构应根据教师技术应用情况开展基础操作、提示文本工程设计、结合大语言模型进行创新等不同层次的培训工作。(2)建立内容审核与动态调整机制。由于训练模型对上下文理解偏差或推理能力不足而产生的机器幻觉问题[28],导致生成的内容可能存在错误、固化或不符合实际教学需求,因此需建立标准化的内容审核机制,以确保内容的质量与教学适用性。可通过团队协作校对生成内容,或者根据评价标准制定检查清单核对生成内容,另外还可以结合教学实践中给出的反馈对提示文本进行迭代优化。(3)探索融合创新的教学模式。大语言模型等生成式人工智能正推动传统教学模式的变革,逐步实现由教师主导向人机协同的教学转型[29]。建议教师探索将 AI 生成的内容与传统教学方法结合,如通过 AI 生成的资源设计翻转课堂活动,让学生在课外自主学习,在课堂上通过讨论和任务驱动深化理解,提升学生学习的自主性和教学互动性。(4)加强隐私保护与伦理规范。大语言模型应用可能涉及敏感数据的使用、存在隐私泄露与伦理风险,如何平衡技术创新与隐私保护是当前亟待解决的难题[30]。因此建议教师在使用大语言模型时关注隐私保护与伦理规范,例如避免使用包含学生个人信息的数据、严格遵守相关法律法规。同时,教育机构应定期开展数据隐私与伦理培训,帮助教师理解并应对潜在风险。

人工智能在国际中文教育中的应用正突飞猛进,在多方面发挥积极作用,例如应用人工智能技术加强国际中文教育监测与评估[31],应用生成式人工智能加强教师数字素养提升[32],基于大语言模型辅助教师备课、生成教学资源[33]。随着大语言模型技术的迭代发展,人工智能功能愈来愈强大、距离人类智能水平越来越近,机器取代人类的观点越来越受到重视。但在未来很长一段时间内,人类与机器是共存的、协同发展的。面对这种趋势,在日常的教育教学活动中,国际中文教师应审慎使用生成式人工智能,一方面要积极发挥其优势,例如应用大语言模型完成事务性的、标准化的和重复性的工作,应用多模态大模型的生成与测评技术来规模化建设教学资源;另一方面要掌握生成内容的裁决权确保内容可用,在使用人工智能的同时提高 AI 素养,随着技术进步提升使用和驾驭人工智能的能力[34]。

五、结语

人工智能已成为教育发展的重要推手,而以大语言模型为代表的生成式人工智能为教育数字化和智慧化融合、实现创新发展提供了内生动力。国际中文教育业界应审时度势,充分利用生成式人工智能带来的便利性和创新性发挥技术赋能作用。作为教育活动的主要参与者,国际中文教师应积极拥抱生成式人工智能这类新技术、新工具促进专业发展[35],使其成为教学生涯的良师益

中国知网 https://www.cnki.net

友,并以此来提高工作效率、提升专业能力和促进自身事业长期发展,朝着既具备汉语知识、教学技能,又能不断更新自身数字能力、AI 素养的新时期多元化教师的方向迈进。

[参考文献]

[1] 刘邦奇,聂小林,王士进,等. 生成式人工智能与未来教育形态重塑:技术框架、能力特征及应用趋势[J]. 电化教育研究,2024,45(1):13-20.

[2] 王佑镁,王旦,梁炜怡,等. "阿拉丁神灯"还是"潘多拉魔盒":ChatGPT 教育应用的潜能与风险[J]. 现代远程教育研究,2023,35(2):48-56.

[3] 汪张龙. 认知智能大模型加速教育考试数字化转型[J]. 中国考试,2023(8):11-18.

[4] MIAO F, HOLMES W. Guidance for generative AI in education and research[M]. France:UNESCO,2023.

[5] 刘玉屏,欧志刚. 本土化、多元化、均衡化:人工智能在国际中文教育中的应用探析[J]. 民族教育研究,2022,33(1):162-169.

[6] 卢宇,余京蕾,陈鹏鹤,等. 生成式人工智能的教育应用与展望——以 ChatGPT 系统为例[J]. 中国远程教育,2023,43(4):24-31,51.

[7] OPENAI. GPT-4[EB/OL]. (2023-03-14)[2023-11-11]. https://openai.com/research/gpt-4.

[8] OPENAI. Best practices for prompt engineering with OpenAI API[EB/OL]. (2023-03-16)[2023-10-11]. https://help.openai.com/en/articles/6654000-best-practices-for-prompt-engineering-with-openai-api.

[9] 赵晓伟,祝智庭,沈书生. 教育提示语工程:构建数智时代的认识论新话语[J]. 中国远程教育,2023,43(11):22-31.

[10] 王华树,谢斐. 大语言模型技术驱动下翻译教育实践模式创新研究[J]. 中国翻译,2024,45(2):70-78.

[11] 周葆华,张悦. 大模型会产生"标题党"特征倾向吗? ——以中外代表性大模型为例的实证研究[J]. 现代出版,2024(7):40-54.

[12] NIGH M. ChatGPT3 Prompt Engineering[EB/OL]. (2023-01-14)[2023-11-11]. https://github.com/mattnigh/ChatGPT3-Free-Prompt-List.

[13] WANG A, SINGH A, MICHAEL J, et al. GLUE: A multi-task benchmark and analysis platform for natural language understanding[C]. Proceedings of the International Conference on Learning Representations,2018.

[14] WANG A, PRUKSACHATKUN Y, NANGIA N, et al. SuperGLUE: A stickier benchmark for general purpose language understanding systems[C]. Proceedings of the Advances in Neural Information Processing Systems,2019.

[15] YAO Y, DONG Q, GUAN J, et al. CUGE: A Chinese Language Understanding and Generation Evaluation Benchmark[EB/OL]. (2021-12-27)[2023-11-11]. https://arxiv.org/pdf/2112.13610.

[16] HUANG Y, BAI Y, ZHU Z, et al. C-Eval: A Multi-Level Multi-Discipline Chinese Evaluation Suite for Foundation Models[EB/OL]. (2023-05-15)[2023-11-11]. https://arxiv.org/pdf/2305.08322.

[17] 张金营,王天堃,么长英,等. 基于大语言模型的电力知识库智能问答系统构建与评价[J]. 计算机科学,2024,51(12):286-292.

[18] 赵浜,曹树金. 国内外生成式 AI 大模型执行情报领域典型任务的测试分析[J]. 情报资料工作,2023,44(5):6-17.

[19] 刘海涛,亓达. 大语言模型的语用能力探索——从整体评估到反语分析[J]. 现代外语,2024,47(4):439-451.

[20] 周立炜,饶高琦. 大语言模型中文语体能力评测研究[J]. 语言文字应用,2024(1):69-82.

[21] 申丽萍,何朝帆,曹东旭,等. 大语言模型在中学历史学科中的应用测评分析[J]. 现代教育技术,2024,34(2):62-71.

[22] 莫春姣,何新凤. 教案编写及其评估指标体系的研制[J]. 教育与职业,2007(23):110-112.

[23] LI J, GALLEY M, BROCKETT C, et al. A Diversity-Promoting Objective Function for Neural Conversation Models[EB/OL]. [2023-11-11]. https://arxiv.org/pdf/1510.03055.

[24] 于森,李琳. HSK 标准教材 3[M]. 北京:北京语言大学出版社,2014.

[25] 卢天宇,艾进达,吴运来. 化学核心素养视角下试题的质量评价探索[J]. 化学教学,2020(1):27-30,42.

[26] 北京语言大学. HSK 动态作文语料库 2.0 版[EB/OL]. (2019-05-31)[2023-11-11]. https://yuyanziyuan.blcu.

中国知网 https://www.cnki.net

edu. cn/info/1043/1501. htm.
[27] 徐柳明,刘振前. 英语词汇量测试卷的编制及其信度与效度检验[J]. 外语教学理论与实践,2013(1):79-85.
[28] 李锋,叶宜涛,程亮. 生成式人工智能在数字教材建设中的现实问题、改进方法与实践策略[J]. 中国电化教育,2024(12):23-30.
[29] 彭泽平,冯橙. 智能时代的教师专业发展:诉求、困境与实践进路[J]. 教育学术月刊,2024(2):98-105.
[30] 刘骥,丘霖. 生成式人工智能嵌入教育应用的风险生成及其规制[J]. 现代远距离教育,2024(4):12-19.
[31] 海路,王一骄. 国际中文教育研究方法与范式的演变与展望——基于中文核心期刊文献(2012—2023 年)的分析[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2024(3):53-63.
[32] 范慧琴,王璐璐,曹芳,等. 生成式人工智能赋能国际中文教师数字素养提升研究:评估框架、现状及建议[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2024(3):72-83.
[33] 吕振华,叶军. 大语言模型赋能"中文+职业技能"教学资源建设研究——以 ChatGPT 为例[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2024(6):1-8.
[34] 欧志刚. ChatGPT 大模型下国际中文教师 AI 素养的内涵、框架及提升策略[J]. 教育与教学研究,2024,38(10):12-22.
[35] 刘玉屏,祝鹏,胡雪珺. 国际中文教师研究热点主题、演进特征与未来展望[J]. 民族教育研究,2024,35(1):157-166.

Measuring the Effectiveness of Generative Artificial Intelligence in Enabling International Chinese Language Teaching: A Case Study of Teaching Content Design, HSK Practice Test Writing, and Essay Scoring

LIU Yu-ping　OU Zhi-gang　WU Xiao-qin
(College of International Education, Minzu University of China, Beijing 100081)

[**Abstract**] Generative AI can assist teachers in accomplishing a variety of teaching activities and reduce the burden and increase the efficiency for teachers, but the generation process requires prompt textual guidance, the generation results need to be evaluated, and the technology models need to be compared and selected. In view of this, this paper takes the three tasks of generative artificial intelligence to generate instructional design, write HSK practice test questions, and grade essays as examples, writes prompts for text-driven large language model-generated content, designs evaluation methods and processes for measuring the generated content, and reviews the generative ability of different large language models based on the evaluation results. The study found that the framework-generated prompt text can drive the large language model to complete the tasks successfully, and the three large language models participating in the experiment have their own distinctive generative capabilities, all achieving better evaluation results. The study also confirms that the AI-generated content does not meet the expectations absolutely and still needs to be controlled manually, and recommends optimizing the technology selection and technical training in the practice of large language modeling, establishing a mechanism for content review and dynamic adjustment, exploring the integration of innovative teaching modes, and strengthening the privacy protection and ethical norms.

[**Key words**] generative AI; Large language model; international Chinese language education; impact assessment

〔责任编辑　李　晓〕

中国知网　https://www.cnki.net

“中文+职业技能”教育:办学模式、现实困境及应对策略

央　青[1]　李朝辉[1]　梁　宇[2]

(1. 中央民族大学 国际教育学院,北京　100081;
2. 北京语言大学 国际中文教育研究院,北京　100083)

[摘　要]　推动“中文+职业技能”融合发展,是践行共建“一带一路”的重要举措,不仅有助于国际中文教育转型升级内涵式发展、中国职业教育“走出去”、提升国际影响力,而且对推动民心相通、服务人类命运共同体构建有重要意义。本文聚焦“中文+职业技能”教育的实践问题,通过实证方法构建研究框架,探讨共建“一带一路”沿线国家先行实践中成效显著的五种办学模式。研究发现,政府统筹、行业主办、教育管理、企业参与的办学机制正在形成,双轮驱动、海内外双循环等特征显著;面临供给与需求失配、语技融合难、师资和教学资源缺乏或适切性不足等现实困境。应加强需求导向的顶层设计,构建教育教学标准体系,“政行校企院”多方联动、发挥集成效应,夯实支撑能力建设,助推“中文+职业技能”教育的高质量可持续发展。

[关键词]　中文+职业技能;多元化办学模式;语技同步;集成效应

[中图分类号] H195　　[文献标识码] A　　[文章编号] 1001-7178(2025)01-0167-10

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.20250214.002

“中文+职业技能”教育是国际中文教育与职业教育协同发展的新型教育形态,是中国标准“走出去”、中国职业教育“走出去”的高级形式,不仅可为“一带一路”共建国家培养“通语言、精技术、懂文化”的复合型人才,而且有助于促进中文在国际场域的应用,在构建人类命运共同体中发挥桥梁作用。中共中央办公厅、国务院办公厅《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》、全国政协《关于应对国际中文教育面临的挑战和风险的提案》和教育部《职业教育提质培优行动计划(2020—2023 年)》等文件均强调,推动职业教育“走出去”,推进“中文+职业技能”项目,加强中文和职业技能融合,开创国际中文教育新格局。在国家政策推动下,以教育部中外语言交流合作中心(以下简称“语合中心”)为主要落实主体的“中文+职业技能”教育组织与推进机制逐步形成。地方各级政府、国内院校、行业评价组织纷纷参与,进行了有益的探索。[1]121,122 相关办学主体积极响应政策号召,紧抓境外办学新机遇,搭建“一带一路”国际化人才培养平台,通过整合各方资源和需求,推进“中文+职业技能”教育实践,为中国“走出去”企业提供人才支持。

“中文+职业技能”作为新型教育形态,不仅在实践中受到高度关注,而且是学界研究的前沿热点。已有研究从理论或实践层面进行了探讨,聚焦的论域包括:“中文+职业技能”教育高质量

[收稿日期]　2024-10-10

[作者简介]　央青,中央民族大学国际教育学院副教授。
李朝辉,中央民族大学国际教育学院副教授。
梁宇,北京语言大学国际中文教育研究院研究员,本文通信作者, Email:liangyu@blcu.edu.cn。

[基金项目]　本文系 2022 年度国家语委重点项目“‘中文+职业技能’教学资源建设研究”(项目编号:ZDI145-35)、2022 年国际中文教育研究课题学科一般项目资助(项目编号:22YH4FC)的阶段性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

发展体系、策略和标准研发(马箭飞 2021,卫翔 2022,宋继华 2022),教育内涵和逻辑理路、教育模式和人才培养模式构建等(孟源、商若凡 2022,曾广煜 2022,杜修平 2023,梁宇、李诺恩 2025),职业院校境外办学及其人才培养实践路径(刘必旺、谈颖 2022,曾云、吴坚 2022),区域国别相关实践调研(吕明璋、刘振平 2024,祝鹏、刘玉屏 2024),师资队伍建设(周燕 2023,刘松、王冠一 2024),“中文+职业技能”背景下的国际中文教学、课程设计研究(田野、陈曼倩 2023,刘丹、刘澍 2022),教学资源建设(梁宇、刘根芹 2023,童晓庆 2023),中文工坊研究(李宝贵、田硕 2024,刘振平、李楚楚 2024),等等。多维度研究发展迅速,已有成果为深化“中文+职业技能”教育研究奠定了基础,提供了重要借鉴。

“中文+职业技能”教育尚处于发展初期,探索以需求为导向的多元创新办学模式,对“中文+职业技能”教育充分利用国际产能合作,切实增强全球适应性具有重要意义。目前针对“中文+职业技能”教育实践路径和办学模式的研究尚有很大拓展空间,已有研究覆盖的区域较为有限,实证研究较少,在学理分析中尚未形成整体性的解释框架。本文基于 Nvivo 分析,构建“中文+职业技能”教育实践的研究框架,从共建“一带一路”沿线国别化先行实践的经验、数据和典型案例中,归纳出具有一定推广价值的办学模式,并探讨“中文+职业技能”教育实践中面临的挑战与对策,以期为推动国际中文教育和职业教育融合发展提供借鉴。

一、研究设计

(一)研究材料获取

通过网络调查方式,采集“中文+职业技能”教育专项信息,重点关注共建“一带一路”沿线国家的实践动态。遵循示范性、引领性、推广性原则,选取 15 个典型案例。这些典型案例涵盖示范项目和试点项目,能够较好地展示“中文+职业技能”教育落地的实效,尤其是在国家政策引领和职能部门支持下一些先行院校的具体做法、创新思路,以及行企院校协同办学成效,能够对同类院校开展“中文+职业技能”项目提供可复制、可参考的经验。研究语料由访谈转写和案例文本两部分构成,共 15 万字。访谈部分,从 15 个典型案例涉及的机构中,分别邀请 6 位实践型专家,围绕“中文+职业技能”项目实施的相关问题进行结构化深度访谈。受邀专家分别来自孔子学院、高职院校和“中文+职业技能”教育实践基地,在非洲和东南亚国家工作多年,开展“中文+职业技能”项目的管理和实践经验丰富,且主持或参与“工业汉语”系列教材和“新丝路”系列教材的研发编写,具有较好专业代表性。

(二)确定分析框架

运用扎根理论,通过开放式编码、主轴式编码和选择性编码三个步骤,对语料进行质性分析,并通过理论饱和度检验来保证研究效度。按照三分之一的比例,分别对语料做了两次独立编码。首先,在互不影响的情况下,分别对语料进行研究分析,选取与研究内容密切相关的句子进行概念化,其次对概念进行分类,进一步范畴化,最后将各自的编码一一对照,找出两次独立编码中相同和不同的编码内容,采纳相同的编码内容。

开放式编码,提取概念和范畴。使用 Nvivo12.0 软件,将语料逐字逐句进行编码、标签后,从原始语料中产生初始概念,发现概念范畴。利用开放式编码得到了 104 个初始范畴,共 545 个节点,其中频次较多的前十个是:职业院校、多方协作原则、非洲国家、企业订单式培训、双零起点学生、技能、语言、职业专业标准、数字化、师资建设。

轴向式编码,提取主范畴。在 104 个初始范畴基础上,利用轴向式编码得到 20 个主范畴,分别为:“通语言、精技术、懂文化”的复合型人才培养需求,“走出去”中资企业人才需求,中文和职业技能融合发展需求,共建“一带一路”沿线国家发展需求,标准引领,“双师”型师资队伍建设,“中文+”教学资源研发,资源建设依据,院校协同办学,院企合作办学,职业院校海外合作办学,教学手段,孔子学院职业技术特色化办学,外援培训实训基地模式,办学样态多,学生群体差异大,教学资源匮乏或适切性低,“双师型”教师缺乏,语言和技能同步提升难,经济资源支持不足,设备支持困境。

选择式编码,形成故事线。在更高的抽象水平之上进行编码,找出核心范畴,将其他上述已提出的范畴围绕核心范畴进行归并和融合,形成层次分明的树状节点,从而得出了一条完整的“中文+职业技能”教育的“故事线”。4 个核心主范

中国知网 https://www.cnki.net

畴分别为:“中文+职业技能”实践的出发点、“中文+职业技能”实践的支撑、“中文+职业技能”实践的路径、“中文+职业技能”教学实践的困境(见表1)。经过三级扎根编码且通过理论饱和度检验的“中文+职业技能”实践路向框架稳健,可作为后续分析的依据。

表1 选择式编码的范畴化结果

核心主范畴	子范畴	频次
“中文+职业教育”实践的出发点	“通语言、精技术、懂文化”复合型人才培养需求	64
	“走出去”中资企业人才需求	34
	“一带一路”沿线国家发展需求	30
	职业院校国际化发展需求	9
	国际中文教育转型升级、内涵式发展需求	2
	中文和职业技能融合发展需求	2
“中文+职业教育”实践的支撑	“中文+”教学资源研发	40
	“双师”型师资队伍建设	35
	标准引领	31
	资源建设依据	26
“中文+职业教育”实践的路径	院校协同办学(职业院校或高校)	83
	院企合作办学、产教融合	20
	职业院校海外合作办学	31
	多模态教学手段,遵循语言和技能教学规律	25
	孔子学院职业技术特色化办学	33
	外援培训实训基地模式	13
“中文+职业教育”实践的困境	办学样态多,学生群体差异大	32
	教学资源匮乏或适切性低	15
	“双师”型教师缺乏	12
	设备支持困境	9
	语言和技能同步提升难	5
	经济资源支持不足	5

二、办学模式

在前期研究基础上,综合考虑“中文+职业技能”教育实践中的办学主体机构及其之间的协作形式、受众群体特点、教学内容和教学手段等要素(见表2),重点分析以下几种具有代表性的“中文+职业技能”教育办学模式。

表2 “中文+职业技能”教育的构成要素

教育主体	“中文+职业技能”教育实践活动的主体单位	主导办学
受教育者	“中文+职业技能”教育实践活动的对象	学的主体
教育影响	“中文+职业技能”的教学内容 “中文+职业技能”的教学手段	中介和纽带

(一)孔子学院与企业合作模式

“一带一路”建设带动的国际产能合作为“走出去”中资企业和孔子学院合作注入了动力。中资企业出于本土化经营与管理需要,自主开展当地员工技术培训,这就需要孔子学院提供相应的中文教育服务。在此模式下,孔子学院主导办学,从企业实际需求出发,与企业联合制订培养方案,通过订单式人才培养形式,实现“人才培养—岗位胜任”的定向培养目标。[2]3 发挥院企合作办学的优势,既可为企业提供急需的职业技术人才,也可为孔子学院学员提供就业渠道,培养出一支懂中文、懂中国企业管理和技术标准的当地员工队伍,促进中国企业文化的落地、经营管理经验的推广、技术标准的输出和生产效率的提高。以非洲为例,卢旺达孔子学院为当地企业和机构解决语言需求开设专门的中文班,教学内容以通用中文为主,使用语言教材,并视情增加专门用途的中文内容,教师以中文教育专业为主。[3] 喀麦隆雅温得第二大学孔子学院通过“与当地学校合作办学、与当地企业合作输送人才”的双轨发展模式,为中资企业培养本土化复合型中文人才,在满足当地民众就业和职业发展需求的同时,也丰富了

中国知网 https://www.cnki.net

孔子学院的教学资源体系。

(二)孔子学院职业技术特色化办学模式

孔子学院发挥中外方合作院校的优势,将中文教学与职业技术培训相结合。外方院校具有本土资源优势,中方院校兼具中文教学与专业技术优势,中外方院校优势互补,搭建职业技术特色平台,二者有机结合促进了职业技能型孔子学院的发展。此模式有助于拓宽与海内外行业和企业的交流渠道,并营造聚焦行业前沿和职业需求的孔子学院教学环境。[4]

以东南亚为例。2021 年成立的柬华理工大学职业技能教育孔子学院是全球第一所实施“中文+职业教育”的孔子学院,由南京工业职业技术大学(以下简称“南工”)与柬华理事总会、柬华理工大学合作共建,致力于为柬埔寨培养懂中文的技能人才,在柬埔寨推广代表中国新标准、新业态、新技术的职业技能。南工在整合国际中文教育和职业教育资源,实现融合创新、协同发展方面开展了有益的实践,首选柬埔寨急需急用的旅游、物流、汽车、电商、机电、计算机六个专业,研发出“中文+职业技能”立体化教材和教学资源库,①为其教学实践提供了内容和手段支撑。泰国海上丝路孔子学院自成立以来,紧密对接职业教育,将培养“中文+”人才作为工作重点,推出一系列“中文+”项目,培养“中文+高铁”“中文+空乘”等专业人才,探索出一条孔子学院服务职业教育的特色发展之路。

以非洲为例。以当地经济社会发展需求为导向,将中文教育与职业技能培训相结合,打造复合式课程,成为非洲孔子学院新的发展趋势。“中文+职业技能”课程涵盖众多领域,通过提供语言文化服务,促进中非合作“八大行动”中的人文领域合作,增强了中文学习的经济价值和实用价值。埃塞俄比亚职业技术教育孔子学院发挥中方合作院校天津职业技术师范大学优势,开设“中文+重型汽车技术”“中文+机器人技术”等课程,为当地培养急需的职业技术人才。全球第一所农业特色孔子学院“埃格顿大学孔子学院”和全球唯一一所纺织服装特色孔子学院“莫伊大学孔子学院”,分别依托其中方合作大学专业优势,为肯尼亚培养了一大批既懂中文又懂职业技术的人才,助推当地经济发展。[4]

(三)孔子学院与职校协同办学模式

孔子学院和职业院校共同围绕复合型人才培养目标,承担不同的任务,形成教育共同体,通过充分发挥各自的优势来实现资源的优化配置。此模式的具体实施形式,一种是中文教学由孔子学院负责,选派中文能力达标的学员到中国职业院校学习职业技术;另一种是孔子学院与中国职业院校在海外的分校开展“联合培养”。[2]4

以孔敬大学孔子学院为例,其“中泰高铁中文培训项目”应两国在铁路领域的教育合作之需而生,孔敬大学孔子学院提供中文教学,培训合格者被派往中国职业院校,接受为期一年的中文强化培训、高铁专业知识和技能培训。此项目为泰国培养了众多兼具中文能力与铁路专业技术的复合型人才,深受泰国政府和社会赞誉,树立了“中文+职业技能”人才培养模式的标杆。[5]同样值得一提的是苏伊士运河大学孔子学院,其所开设的“中文+信息职业技术教育”课程面向埃中应用技术学院本科生,旨在为埃及本土及中资企业提供信息领域人才支持。中文教学任务由孔子学院负责,职业技术专业教学任务由北京信息职业技术学院承担。② 这样的合作模式不仅促进了国际间教育交流,也为当地经济和社会发展注入了新活力。

(四)对外援助培训实训基地模式

随着“一带一路”建设的推进,我国对东南亚和非洲职业技能教育援助的广度和深度也在不断拓展,此模式应需而生。其特点是在中国专项援助资金的支持下,为来华学员提供以职业技能培训为中心、兼顾中文学习的培训实训。目前,已依托国内优势职业院校建立了十余个对外援助培训基地,成为传播中国发展经验和语言文化的重要平台。广西、云南、贵州等西南省份建立了一批直接面向东南亚的职业教育培训中心,对当地各类急需技术人才的培养给予援助。[2]2 以武汉铁路职业技术学院(以下简称“武铁”)为例,自启动“中泰联合培养高铁专业人才”项目以来,已培养来自泰国 20 个府 33 所职业院校的 103 名高铁专

① 全国首家职业教育孔子学院正式落户南京工业职业技术大学[EB/OL].(2021-07-27)[2025-01-12]. http://www.52hrtt.com/zgts/n/w/info/G1627287453348。

② 赵晓霞.“中文+”的未来之路[N].人民日报海外版,2019-12-20(11)。

中国知网 https://www.cnki.net

业来华留学生，成为中国为泰国培养的第一批高铁技术技能人才，为中泰铁路开通运营做好了人才储备。全球首家“高铁鲁班学院”由武铁和班派工业社区教育学院共建，专门为泰国铁路发展输送人才。武铁从为泰国培养高铁人才到输出中国的专业标准和课程标准，培养国际化技术技能人才，面向共建“一带一路”沿线国家提供“武铁方案”，成为该模式的典范之一。

（五）高职院校跨境合作办学模式

在国家政策引导下，高职院校纷纷走出国门，与国外办学机构开展合作办学。该模式的特点是以共建“一带一路”沿线国家职业技能领域紧缺专业为切入点，精准对接“走出去”企业的海外产业发展需求，多方联动，采取学历教育和技能培训的双形式、国内和国外的双校区、中国和合作国的双标准、专业和语言的双课程、外派和本土的双师资。[6]通过中外深层次多维度的合作，职业技能教育和语言教学的灵活组合，扩大了高职院校国际交流与合作领域的先发优势，大大加快了职业教育国际化进程。

1. 职业院校集体“出海”

在中国教育部和赞比亚职业教育与培训管理局（TEVETA）指导下，中国有色金属矿业集团联合国内 10 所高职院校共建中国-赞比亚职业技术学院（以下简称“中赞职院”）[1]122。2019 年中赞职院正式成立，这是中国职业教育“走出去”试点项目的重要成果，也是职业院校联合在海外独立创办的第一所开展学历教育的高等职业技术学院。其成立为共建“一带一路”沿线国家和地区经济社会发展提供了新动力，为中非职业教育合作提供了新样板，为职业教育国际化发展提供了新方案，是中赞民心相通的新桥梁。中赞职院目前下设自动化与信息技术学院、装备学院、机械制造与自动化学院、建筑工程学院、矿业工程学院、机电学院等 6 个二级学院（见图 1）。成立 3 年来，合作院校共派出 70 余名教师。除了面向赞比亚高中毕业生开展中高等职业教育，中赞职院还向中企赞方员工提供技能培训，包括电工、焊接、钳工、维修技术等 20 多个工种，目前受训人员已达 1500 多人。整体上提升了当地员工的职业素养和技能。① 各院校分别牵头制定的 8 个专业教学标准已成功纳入赞比亚国民教育体系，这不仅标志着中国特色职业教育标准首次被其他国家纳入国民教育体系，在赞比亚填补了相关国家标准的空白，而且为职业院校从“走出去”到“走进去”的探索迈出了重要的一步。

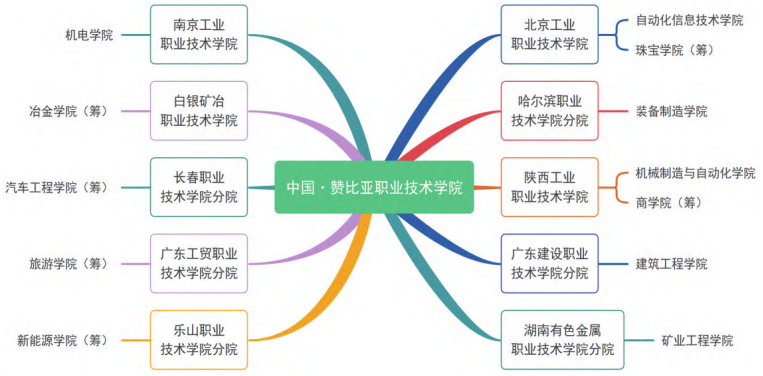


图 1　中赞职院已建和筹建二级学院

2. “走出去”的品牌项目：鲁班工坊和中文工坊

鲁班工坊以中文为载体，输出中国的职业教育标准，推动了中外职业技术和职业文化互通互鉴。沿着“一带一路”建设与发展之路，目前已在亚非欧 19 国建立了 20 个鲁班工坊，在中亚、中欧、中非之间架起了服务国际产能合作的技术驿站。据统计，鲁班工坊建成的项目总共涉及中外 42 所院校，其中含 10 所合作国的知名大学和我国的 3 所普通高校，包括应用型本科院校和职业

① 央广网跨越丨筑梦“一带一路”中企“出海”架起合作“连心桥”[EB/OL].（2022-10-05）[2025-01-12] https://baijiahao.baidu.com/s?id=1745809208758621711&wfr=spider&for=pc。

中国知网 https://www.cnki.net

院校。与鲁班工坊合作的中外企业达66个,为了更好地服务项目所在国的社会经济发展需求,鲁班工坊开放办学,既为合作企业员工进行职业培训,也为所在区域及更广范围的师生和社会人员开展教学法、实训教学培训活动,影响力大,成为中国职业院校“走出去”的国际品牌项目。

中文工坊是“中文+职业技能”的特色教室,由中国职业院校、企业等中方合作机构提供师资和教学资源支撑,在海外企业、大学或职业院校等机构合作开设,赋能“走出去”企业海外员工培训。截至2024年12月,乌兹别克斯坦、赞比亚、俄罗斯、泰国、马来西亚、阿根廷、喀麦隆、刚果(金)、尼日利亚等26国已建立32所中文工坊。中文工坊嵌入的海外主管企业涉及有色金属矿采选业、土木工程建筑业、商务服务业等10余个行业领域,呈现出多样化发展特征。[7]中文工坊的创立在“中文+职业技能”教育领域探索了一种新型模式,打通了复合型技能人才培养途径,为高职院校境外办学提供了新方案。

上述几种办学模式是在过去几年的先行实践中摸索出来的。从中可见:①“中文+职业技能”多元化办学模式产生的社会背景在于:复合型人才培养的需求、“走出去”企业对技能型劳动力的需求、职业院校国际化发展和国际中文教育内涵式发展的需求、共建“一带一路”沿线国家发展需求。②政府统筹、行业主办、教育管理、企业参与的办学机制正在形成,“政行校企院”多方联动,跨学科合作,优势互补。③以各国实际需求为导向,因材施教,因地制宜。④学历教育和非学历教育兼顾,双轮驱动;从“引进来”到“走出去”,海内外双循环。⑤负责中文教学和职业技能教学的主体单位或独立、或合为一体,多维度合作,优化师资和教学资源配置,具体的教学形式和教学手段灵活。

可见,“中文+职业技能”教育办学模式是以培养符合全球一体化经济发展需求的复合型人才为目标,政府、行业、企业、国际中文教育机构、高职院校之间形成有机合作关系,优化配置,融合语言和技能,提升海外受众职业中文能力的、具有一定结构性特征的“认知共同体”(见表3),具有可复制性或可推广性。

表3 “中文+职业技能”教育办学模式特征

办学模式 教学形式和类型	孔子学院和企业合作办学	孔子学院职业技术特色办学	孔子学院和职业院校协同办学	对外援助培训实训基地模式	高职院校跨境合作办学
	企业员工的职业中文培训/企业或部门的订单式培训	孔院搭建职业技术特色平台 中文+当地急需的职业技术	孔院先打语言基础 再来华学职业技能	以技能为主兼顾中文 专项援助 中国经验	中方院校负责教学管理、提供实训设备、建设教学资源、派师资
学历教育			√	√	√
非学历教育(职业培训)	√	√		√	√
走出去(非目的语环境)	√	√		√	√
引进来(目的语环境)			√	√	

三、现实困境

“中文+职业技能”教育取得的成效固然显著,但由于尚处于起步探索阶段,在世界各地发展不平衡,推进中面临一些挑战,存在培训供给不能满足需求、语言教育与职业教育脱节、支撑能力建设不足等问题。尤其是师资缺乏和教学资源缺乏的瓶颈亟须突破。

(一)培训供不应求的问题

我国企业在加快走向国际化的过程中,由于语言支持不足,面临着海外市场缺少多语种技能人才和高水平管理人才的困境。“走出去”企业的主要类型集中在资源生产、装备制造、劳动密集、建筑施工等领域,雇佣的本土员工人数超过200万人,当前大都面临本土雇员与中国企业文化、管理经验融合困难,语言沟通存在障碍,雇员职业素养较低等挑战。企业对外籍员工的“中文+职业技能”培训需求大,但由于教学资源或专业指导的缺乏,制约了“中文+职业技能”培训及其效果的实现。企业单方面难以解决本土人才培养中课程短缺、资源匮乏等一系列棘手问题。

中国知网 https://www.cnki.net

(二)语技同步提升难的问题

从上述“中文+职业技能”多元化办学模式来看,教育类型主要包括:国内外学历教育、短期培训(如职业院校“中文+”汉语桥项目、孔子学院以职业技能为内容的中文班)、海外企业订单式培训。各教育类型侧重点有所不同,或为了培养对象国急需紧缺专业的职业技术能力,或为当地青年增加就业竞争力,或为当地企业和机构解决语言需求。负责招生和管理的主体机构不同,有中文教育机构,有职业教育机构(国内职业院校及其海外分校、国外职业院校)。生源情况复杂,主要表现在:来源多层次(初高中生、大学生、社会人员、企业或部门员工),学习动机不同;水平参差不齐,有“双零”起点学生(零中文基础、零职业技能基础),也有“单零”起点学生(有职业技能基础无中文基础,无职业技能基础有中文基础)。

正是由于上述种种因素交叉存在,各国教学开展形式不一,如:“融合”教学(以中文为载体,输出中国标准和职业教育);“分离”教学(中文单独教,专业技能由本土教师用本地语教);“双轨”教学(先中文后职业,先职业后中文);“中文为主/技能为辅”教学;“技能为主/中文为辅”教学。在“融合”教学中,内容是职业技能,教学媒介和教材语言是中文,学生在习得职业技能的同时习得中文和中国文化。[3]除了“融合”教学外,其他教学形式多为灵活组合,存在语言教学和技能教学各自表达的问题,尚未能较好地解决语技同步提升的难题。

“中文+职业技能”教育主要面向海外受众群体,在教学的知识和技能传授方面,既要注重语言教育的实际运用,也要注重职业特性和实际操作能力。但语言教学规律与职业教育规律的不同、语言难度与技能难度的分级、语言知识与专业知识的合理配比、工作任务与交际任务的有机结合,文化教学的融入、通用层面的语言标准与职业技能标准的有效衔接等问题[8]尚有待在实践中不断探索和解决。

(三)教学资源缺乏与适切性的问题

中国企业文化、管理经验、技术标准在国外的落地,语言交流是基础,教学资源是载体。“中文+职业技能”实践中还面临教学资源缺乏或不适用的问题。语合中心与有色金属工业人才中心面向亚非地区 14 大行业 34 家企业开展的“中文+职业技能”教学资源建设调研结果显示,“缺乏系统的培训教材”“配套教辅或教学资源匮乏”“教材太过理论化,内容与实际生产需要脱节”“教材知识体系难度过高,不符合员工现有水平需要”等问题较普遍。[9]

针对多元化现实需求,“中文+职业技能”教学资源开发试点工作由全国有色金属职教委负责实施,有色金属工业人才中心和国家开放大学牵头启动“工业汉语”丛书编写工作。截至 2022 年底,“工业汉语”系列教材陆续出版 32 种,涉及专业覆盖光伏发电、冶金工艺、环境工程、机电、化工、建筑、计算机等众多海外热门建设领域。南京工业职业技术大学完成了新丝路“中文+职业技能”系列教材研发,已出版《中文+物流管理》《中文+汽车服务工程技术》《中文+酒店管理》《中文+机电一体化》《中文+电子商务》《中文+计算机网络技术》6 个专业 18 册教材,涵盖初中高三个级别。中文联盟推出“中文+职业技能”教育在线课程,在智慧高效型工业汉语一体化教学资源建设、“中文+职业技能”检测诊断平台研发方面也有了新的进展。[10]相关教材的编写是一个全新挑战,需要多个编写团队磨合,克服诸多困难。在前期急需、优势专业教材的研发试点中,已探索出新路子,积累了经验,解决了“有没有”的问题。但在此基础上,还需进一步解决适用性和针对性的问题。

(四)师资缺乏的问题

“中文+职业技能”对师资提出了更高要求。师资这一关键因素决定了职业院校、孔子学院能否与“走出去”企业一起,有效地将企业需求转化为具体的教学目标,落地并且实施。原有的教师基数不足,加上“中文+职业技能”要求上的不匹配,导致当前符合要求的师资在数量和质量上存在较大缺口,相应地也导致了“分离”式教学,语技教学难以同步。如何应对师资力量的不足,职业院校教师和国际中文教师如何跨界融合,成为亟待解决的问题。

培养具备中文教学能力的专业课教师是目前解决师资短缺问题的有效途径之一。2019—2022 年,语合中心联合有色金属人才中心和国内高校,为职业院校组织开展了多期国际中文教育培训工作,培训规模近千人,并组织受训教师考取

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教师资格证。目前已有上百名教师考取了国际中文教师资格证，成为“双师+”型教师。换言之，职业教育的跨界属性决定了职业院校教师要在职业院校教学、在专业对应的真实场所中工作、中文教学这三方面同时具备胜任资质。[11]双师型（学历证书+职业技能等级证书）教师一直是职业院校倾力打造的师资类型，而随着“中文+职业技能”教育的提出，国际中文教育与职业教育走向融合发展，基于这一变化重新厘定新征程要求下“双师+”型教师的内涵，是确立未来教师培训路径的基础。

四、应对策略

讲好中国教育故事，以“一带一路”教育共同体助力人类命运共同体建设是中国当下开展高水平教育对外开放的应有之义。在全球一体化背景下，语言经济的兴起和发展不容小觑，它可以提高教育生产力，响应社会需求，[12]“中文+职业技能”教育任重道远。我们应把握全球发展大局，站在服务社会主义现代化强国建设宏伟目标的高度，为“中文+职业技能”教育在高水平教育对外开放中更好地发挥作用而积极创造条件。基于研究发现，本文提出以下对策。

（一）发挥“中文+职业技能”教育集成效应

“中文+职业技能”教育融合语言和职业技能，其价值向度是面向职场的工具性，以职业中文能力培养为中心，集语言、技能、职业和文化为一体，重视育人的实践价值，从科教融合转向产教融合（见图2）。这是一种具有较为明显优势的教育形态，具有良好的适应性和灵活性。

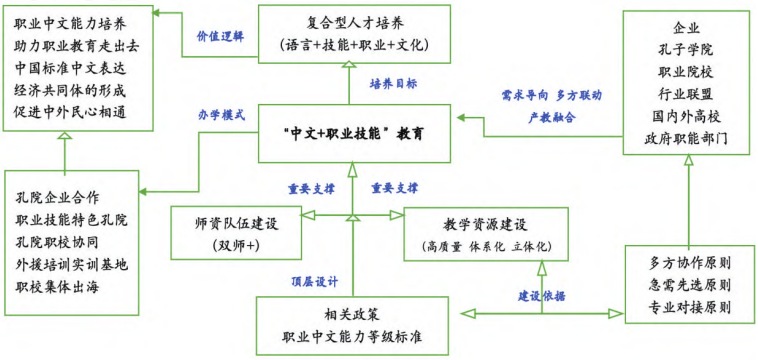


图2 “中文+职业技能”教育的实践逻辑

第一，创新的教育形态适应全球化背景下的复合型人才需求。“中文+职业技能”教育发挥出1+1>2的效应，学习者在提升语言能力和职业技能的同时，了解中国文化和当代中国国情，增加其在国际就业市场和职场的竞争力，符合企业和当地社会经济发展对人才的需求。实践证实，“中文+职业技能”教育不仅在服务共建“一带一路”沿线国家与我国的经济合作交流中发挥出本土复合型人才培养的独特作用，而且在深化教育对外开放，促进文明交流互鉴，服务经济共同体构建方面发挥了作用。

第二，多元化办学模式注重人才培养的实效。“中文+职业技能”教育在先行实践中，因地因时因材制宜，摸索出了多元化的办学模式，汇聚“政行校企院”多方智慧和力量，展现出蓬勃的办学活力，有效促进了国际中文教育和产业良性互动。这些办学模式应需而生，国别化教育环境的差异性、需求的多层次、生源情况的复杂性决定了办学模式多元化的必要性和合理性。在未来的发展中，应以需求为导向，以标准为引领，持续探索灵活、多元、高效的办学模式，多方联动，产教融合，推进“中文+职业技能”教育走实走深。

（二）推动“中文+职业技能”教育高质量发展

推动“中文+职业技能”教育高质量可持续发展，在机制建设上，加强需求为导向的顶层设计；在标准建设上，构建教育教学标准体系；在实践路径上，继续探索多元化创新办学模式；在实践支撑能力建设上，加大教学资源和师资建设的力度。

加强顶层设计。科学制定“中文+职业技能”教育发展中长期规划，与各国社会需求相融通。从政策、体制机制、师资培养、教学资源和标准建设等方面，做好整体规划，形成以内容为根本、技

中国知网 https://www.cnki.net

术为支撑、创新管理为保障、统筹有力、协同联动的体系，指导“中文+职业技能”教育健康发展。尤其是在已发布的《职业中文能力等级标准》《国际导游中文能力等级标准》《信息与通信技术专业中文水平等级标准》《信息与通信技术营销人员中文能力等级标准》基础之上，遵循“急需先建”原则，研制先行行业的教学标准，规范教学内容，明确能力要求。[13]通过专业标准的研发来助力完善顶层设计，为教学活动和教学资源建设提供重要参考和依据。

拓展办学路径。共建“一带一路”沿线国家的机构和企业对开设“中文+职业技能”课程有旺盛需求。应在前期成功探索基础上，加大“中文+职业技能”项目推进力度，充分发挥实践基地的标杆作用；发挥鲁班工坊、中文工坊等已有品牌的示范效应，培育更多品牌，打造“中文+职业技能”教育品牌矩阵；通过职教集团等平台，吸引各方力量参与办学，与国内高职院校紧密对接，打造集成效应性和适应进化性的多元协作办学的创新实践“新高地”。

加强支撑能力建设。针对实践中的困境，一方面，整合多方优势资源，创新师资队伍的培养培训模式，积极打造具备专技能力、国际中文教育能力、跨文化适应力的“双师+”型国内师资队伍和海外本土师资队伍；[14]另一方面，推进“高质量、体系化、立体化”的教学资源建设，国际中文教育机构、职业院校、行业协会和企业应形成合力，构建“中文+职业技能”教学资源体系，覆盖更多专业，持续、有效地开展教材编写和资源数智建设，扩大优质资源覆盖面，尤其是以 ChatGPT 为代表的人工智能大语言模型基于庞大的数据库和先进的算法，可以在专门用途的资源建设中发挥颠覆性的优势。[15]在研发实践中，突破职业标准和中文标准融合难、语言教学规律和专业教学规律兼顾难等瓶颈，带动教学方法的创新。总之，这两个支撑能力的建设是“中文+职业技能”教育高质量发展的重要环节，应以需求和问题为导向，师资队伍建设和教学资源建设双管齐下，实质性地推动国际中文教育和职业教育融合发展。

结语

“中文+职业技能”教育应需而生，服务于共建“一带一路”沿线国家经济社会发展需求、“走出去”中资企业人才需求、职业院校国际化发展需求和国际中文教育内涵式发展需求，这些价值取向彰显出其突出的经济价值和民生属性。过去几年，“中文+职业技能”教育在非洲、东南亚等地区的先行实践取得了令世界瞩目的成效，形成了特色鲜明且有一定推广价值的办学模式。作为我国教育对外开放理念的重要实践，“中文+职业技能”教育在人类命运共同体构建中贡献了“中国智慧”“中国方案”。在未来发展中，国别调研有待加强，如何做好多方联动、资源整合、协同发力，如何在标准引领下做好中文教育和职业技能教育真正融合、增强全球适应性的提升等一系列问题，都有待我们继续深化研究。

[参考文献]

[1] 教育项目研究组. 构建“中文+职业教育”高质量发展新体系[J]. 中国职业技术教育，2021(12)：119-123.

[2] 曾云，吴坚. 教育援助视域下东南亚“汉语+职业技能”教育的逻辑理路与实践路径[J]. 黑龙江高教研究，2022，40(2)：1-6.

[3] 曾广煜. 卢旺达“中文+职业技能”教育实践与理论探索[J]. 中国投资(中英文)，2022(Z4)：48-51.

[4] 刘志刚. 孔子学院多元化传播格局及其典型案例研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)，2022，20(1)：15-21.

[5] 耿虎，马晨. “一带一路”“中文+”教育发展探析[J]. 闽南师范大学学报(哲学社会科学版)，2021，35(1)：117-124.

[6] 赵丽霞，陶瑞雪. 校企双向赋能，推动“中文+职业技能”教育发展[J]. 国际汉语教学研究，2023(4)：1-8.

[7] 李宝贵，田硕. 中文工坊建设：内涵意蕴、现实挑战与实践路径[J]. 青海民族大学学报(社会科学版)，2024，50(4)：173-182.

[8] 宋继华，马箭飞，朱志平，等. 职业中文能力等级标准的构建[J]. 语言文字应用，2022(2)：2-14.

[9] 央青. 需求导向的“中文+职业技能”教学资源建设[R]//国际中文教育教学资源发展报告：2022 年. 北京：北京

中国知网 https://www.cnki.net

语言大学出版社,2022:310-321.
[10] 央青,呼丽娟,王龙雨."中文+职业技能"教学资源体系构建[R]//国际中文教育教学资源发展报告:2023 年. 北京:北京语言大学出版社,2023:293-306.
[11] 杨成明. 高职院校"双师型"教师的内涵、专业发展与培养路径探究[J]. 教师教育学报,2021,8(2):40-48.
[12] 郑艳群. 在教育变革和技术变革中思考国际中文教育的前景[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2023(2):15-23.
[13] 梁宇,李诺恩. 供需视角下的"中文+职业技能"人才培养模式构建[J]. 河南大学学报(社会科学版),2025,65(1):107-113,155-156.
[14] 周燕,段媛媛,王瀛. 面向"中文+职业技能"教育的"双师+"型师资队伍建设[J]. 国际汉语教学研究,2023(4):26-33.
[15] 吕振华,叶军. 大语言模型赋能"中文+职业技能"教学资源建设研究——以 ChatGPT 为例[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2024(6):1-8.

The "Chinese Language+Vocational Skills" Education: Models, Challenges & Strategies

YANG Qing[1] **LI Zhao-hui**[1] **LIANG Yu**[2]

(1. 2. College of International Education, Minzu University of China 100081;
3. Research Institute of International Chinese Education, Beijing Language University, 100083)

[**Abstract**] Promoting the integrated development of "Chinese language + vocational skills" is a critical strategy for implementing the Belt and Road Initiative. It not only facilitates the transformation and upgrading of international Chinese language education and the expansion of Chinese vocational education abroad, thereby enhancing its global influence, but also plays an essential role in fostering people-to-people connectivity and contributing to the construction of a community with a shared future for mankind. This paper focuses on the practical problems of "Chinese language + vocational skills" education, builds a research framework through empirical methods, and analyzes the education model with distinctive characteristics and remarkable results in the practices of countries along the Belt and Road. The study reveals that an operational mechanism characterized by government coordination, industry leadership, education management, and enterprise participation is emerging, featuring notable characteristics such as dual-driven mechanisms and dual circulation domestically and overseas. However, it faces challenges, including mismatches between supply and demand, difficulties in integrating language and skills, and a lack or insufficiency of appropriate teaching staff and resources. For the high-quality and sustainable development of "Chinese language + vocational skills" education, it is imperative to strengthen demand-oriented top-level design, establish standardized systems for education and teaching, and promote multi-party collaboration among government, industry, schools, enterprises, and research institutes to leverage integrated effects and consolidate capacity-building support.

[**Key words**] Chinese language + vocational skills; diversified education mode; synchronization of language and skills; integration effect

〔责任编辑 李 晓〕

中国知网 https://www.cnki.net



民族教育研究
Journal of Research on Education for Ethnic Minorities
ISSN 1001-7178,CN 11-2688/G4

《民族教育研究》网络首发论文

题目：国际中文教材本土化评价指标基础框架构建
作者：韩明，陈尉钧
DOI：10.15946/j.cnki.1001-7178.20250516.005
网络首发日期：2025-05-16
引用格式：韩明，陈尉钧．国际中文教材本土化评价指标基础框架构建[J/OL]．民族教育研究. https://doi.org/10.15946/j.cnki.1001-7178.20250516.005



网络首发：在编辑部工作流程中，稿件从录用到出版要经历录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿等阶段。录用定稿指内容已经确定，且通过同行评议、主编终审同意刊用的稿件。排版定稿指录用定稿按照期刊特定版式（包括网络呈现版式）排版后的稿件，可暂不确定出版年、卷、期和页码。整期汇编定稿指出版年、卷、期、页码均已确定的印刷或数字出版的整期汇编稿件。录用定稿网络首发稿件内容必须符合《出版管理条例》和《期刊出版管理规定》的有关规定；学术研究成果具有创新性、科学性和先进性，符合编辑部对刊文的录用要求，不存在学术不端行为及其他侵权行为；稿件内容应基本符合国家有关书刊编辑、出版的技术标准，正确使用和统一规范语言文字、符号、数字、外文字母、法定计量单位及地图标注等。为确保录用定稿网络首发的严肃性，录用定稿一经发布，不得修改论文题目、作者、机构名称和学术内容，只可基于编辑规范进行少量文字的修改。

出版确认：纸质期刊编辑部通过与《中国学术期刊（光盘版）》电子杂志社有限公司签约，在《中国学术期刊（网络版）》出版传播平台上创办与纸质期刊内容一致的网络版，以单篇或整期出版形式，在印刷出版之前刊发论文的录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿。因为《中国学术期刊（网络版）》是国家新闻出版广电总局批准的网络连续型出版物（ISSN 2096-4188，CN 11-6037/Z），所以签约期刊的网络版上网络首发论文视为正式出版。

DOI：10.15946/j.cnki.1001-7178.20250516.005 网络首发时间：2025-05-16 16:26:01 网络首发地址：https://link.cnki.net/urlid/11.2688.g4.20250516.1329.010

国际中文教材本土化评价指标基础框架构建

韩　明　陈尉钧

（广西师范大学 文学院,广西 桂林　541000）

[摘　要]　国际中文教材本土化的实质是提高教材的针对性,本土化评价指标体系构建可为此提供方法论支持。当前国际中文教材本土化的评价体系尚不多见,现有研究多为对本土化内容进行概况性评价。在对与国际中文教材本土化因素相关描述的基础上建立评价描述语库,通过词频统计、n-gram 序列挖掘、搭配分析等语料库技术对描述语料进行分析,再利用训练后的大语言模型进行评价描述语改写,生成评价指标,并据此构建国际中文教材本土化评价指标基础框架,包括“教学环境”“内容要素”“语言要素”“文化要素”“外观设计”5 个维度,85 个指标。评价指标高频词与描述语库高频词重合,表明评价框架已涵盖国际中文教材本土化评价的主要内容。本土化评价指标的构建给予以下四点启示:针对性是本土化评价的核心要素、教材外部环境是本土化评价的限制条件、教材内部构件是本土化评价的主导因素、人工智能是量表研制的新质生产力。

[关键词]　国际中文教材;本土化评价;大语言模型;评价框架

[中图分类号] G750　　[文献标识码] A　　[文章编号] 1001-7178(2025)03-10

引言

本土化评价指标可以为本土化教材开发提供实用的检查表和操作清单。第二语言教材的本土化指标指教材各组成部分的本土化程度评估项目,在此基础上构建的评价量表是用以全面评价第二语言教材在提高针对性进程中的环境适应、设计理念、教材内容和呈现形式等内容的操作清单。当前的国际中文教材本土化评价量表在研究数量上较有限,在评价内容上较概括,在研制方法上周期较长。为此,本研究在已有研究的基础上,结合语料库和大语言模型方法,使用语料库方法提取代表性评价描述语,并利用训练后的大语言模型,依据给定要求将评价描述语改写为评价指标,构建国际中文教材本土化评价指标基础框架,探寻人工智能辅助量表研制的新路径。

一、概念阐释及逻辑梳理

本研究旨在构建国际中文教材本土化评价框架,首先,需厘清国际中文教材本土化的内涵;其次,系统性评估既有量表的影响;此外,论证并阐释运用大语言模型辅助研制量表的可行性及实现路径。

(一)国际中文教材本土化评价研究

国际中文教材本土化是指在国际中文教材编写过程中,根据目标国家或地区的语言特点、文化背景、教育体制和学习者需求等因素,对教材内容和形式等进行针对性的创造、调整和优化,使其更符合当地学习者的学习习惯和需求,从而提高教学效果和学习兴趣。[1],[2],[3] 国际中文教材本土

[作者简介]　韩明,广西师范大学文学院教授,本文通信作者,E-mail:314429596@ qq. com。
陈尉钧,广西师范大学博士生。

[基金项目]　本文系国家哲学社会科学基金一般项目“基于文化认知的东南亚汉语教材本土化模式及效果提升研究”(项目编号:19BYY044)的阶段性成果。

化评价框架是对国际中文教材外部本土环境的适应程度和内部构成要素的本土化程度进行评估的操作清单。国际中文教材本土化评价可发现当前教材在本土化实现方面的不足,为后续提升教材的本土化程度指明方向,是特定类型的教材评价,是国际中文教材评价体系的重要组成部分。

本研究聚焦本土化评价,国际中文教材本土化评价框架是本文的研究对象和价值所在。当前有代表性的国际中文教材本土化评价量表为世界汉语教学学会2023年公布的"国际中文教材评价工具"中的"国际中文教材附加评价量表"(以下简称学会附加量表),其评价对象是国别区域中文教材(National and Regional Chinese Language Textbooks),指"为特定非目的语国家或地区的中文学习者编写的国际中文教材",[4]在"教学适用"上评价本土化教学环境,在"内容编排"上关注本土化内容,在"外观配置"上考察本土化设计,评价框架完整清晰,为后续研究提供了方法论范式。学会附加量表是在规范评价、定量评价、定性评价之后开展的附加评价,对本土化内容侧重概括性评价。

本研究将本土化内容作为主要评价对象,着力研发专用于中文教材本土化评价的评价量表。在理念上立足痛点,当前各类本土中文教材数量快速增长但本土化质量参差不齐,评价标准的缺位已是痛点,而国际中文教材本土化评价量表不仅为教材挑选提供尺度,亦可助力国别区域中文教材体系建设;在方法上数智互融,交融语料库方法和大语言模型研制量表,探寻由描述话语到评价话语的新路径,探索量表研发的新范式;在内容上内外共生,将教材的外部使用环境和内部构成要素视为共生互构的共同体,考察影响国际中文教材本土化效果的核心要素。

(二)大语言模型与量表研制

本研究尝试将大语言模型(Large Language Model,LLM)引入国际中文教材本土化评价量表的研制。大语言模型在此领域的应用尚未见系统探索,因此需明晰其技术原理并梳理相关研究进展。

大语言模型是基于深度学习的超大规模自然语言处理模型(通常含千亿级参数),隶属于生成式人工智能范畴。自然语言处理(Natural Language Processing)模型的技术演进可分为四阶段(见表1)。

表1 自然语言处理模型的技术演进阶段

阶段	名称	核心特征	局限性
1936—1990年	基于规则的语言模型(Rule-based Language Model)	依赖人工编写的有限规则集	仅能处理简单文本结构
1990—2012年	基于统计的语言模型(Statistics-based Language Model)	利用标注数据学习概率分布	泛化能力弱,需海量标注数据
2012—2018年	基于神经网络的语言模型(Neural-Network-based Language Model)	自动提取语言特征,减少人工标注	训练成本高,易过拟合
2018—现在	大语言模型	基于Transformer架构,支持长距离依赖建模与跨任务知识迁移	计算资源需求极高

大语言模型以生成式预训练模型(Generative Pre-trained Transformer,GPT)模型为代表,以GPT系列模型为例,其通过预训练掌握通用语言模式,再经微调适配下游任务。自注意力机制(Self-Attention)可动态加权输入序列的关联性,而多头注意力(Multi-Head Attention)进一步捕捉多维度语义关系,二者协同增强了模型的领域知识迁移能力,为教材评价的语义分析提供了技术基础。

既有研究表明,大语言模型在量表开发中展现差异化潜力。吕晓轩、冯莉(2023)以《中国英语能力等级量表》(CSE)笔译能力描述语为训练数据,对ChatGPT-4o进行微调,生成适配性评分量表。实验显示,微调后模型可有效捕捉CSE描述语的语义向量特征,并能基于提示语生成领域针对性描述。[6]此结果印证了大语言模型的语义模式迁移能力,为量表描述语自动化生成提供了方法论依据。然而,大语言模型的领域适配性依赖专项训练。左冰等(2024)测试发现,未经微调的ChatGPT-3.5在专业问卷应答中呈现显著局限性:其回复内容自相关性系数低,且无法识别专业信息真伪。[7]这表明,原始大语言模型缺乏学科知识库与自主推理能力,需通过"预训练——

领域微调——人工反馈”三阶段优化，方可胜任教材评价等专业任务。经充分优化的大语言模型可逼近专家决策水平，但其结果仍需人工审核以确保信效度。

以上讨论表明大语言模型在量表研发中展现显著潜力，这为本研究将其应用于国际中文教材评价的专家决策模拟提供了理论依据与技术路径。需指出，大语言模型本质为基于概率分布的生成模型，其输出质量高度依赖指令设计的明确性，模糊提示易导致低相关性或无效结果。因此，领域适应性微调成为必要前提，通过注入教材评价专业知识与强人工反馈，可显著提升大语言模型的任务适配性，最终实现接近专家水平的语义生成能力。

二、研究设计

本研究综合语料库和大语言模型方法，通过语料库筛选高频词和短语，回溯高频词和短语所对应的评价描述语，形成第一阶段评价描述语基础框架，再利用专业训练后的大语言模型改写此框架，将其指标化，并提取和归纳各评价维度，以构拟第二阶段评价指标基础框架。

（一）研究工具和研究思路

本研究选用 DeepSeek-R1 软件作为研究工具。在挑选大语言模型工具时，我们对包括 OpenAI 的 ChatGPT 系列、百度的文心一言、抖音集团的豆包、月之暗面的 KIMI、深度求索的 DeepSeek 等 10 款常用软件进行了测试。通过输入学会附加量表的评价指标，要求生成改编描述语，量化评估可用性（可操作性评分）与专业性（领域术语准确率）。由 2 位国际中文教材编写专家进行盲评，ChatGPT-4o 总分最高，但因网络稳定性不达标被排除。综合可交互内容长度、在线真实信源引用等因素，DeepSeek-R1、豆包和 KIMI 成为待选工具。DeepSeek-R1 在领域知识迁移、逻辑推理能力及学术合规性上具有优势，豆包具备沉浸态语音对话、自定义智能体、文生图能力，KIMI 则擅长超长文本处理和信息检索。在专业化潜力方面，DeepSeek-R1 的指标化及学术化程度得到国际中文教材编写专家的认可，因此选择 DeepSeek-R1 作为研究工具。

本研究采用语料库与大语言模型协同的研究范式，是利用语料库为大语言模型提供权威改写数据，以提高大语言模型产出专业回复的能力，限制生成空间，语料库是大语言模型改写不可或缺的前置条件。研究的技术逻辑分为三阶段，第一阶段，通过文献回顾构建语料库并进行量化分析，提取评价维度，形成初步评价描述语集；第二阶段，以学会附加量表等权威文献作为背景数据，训练 DeepSeek-R1 教材评价方面的专业知识，明确问题边界，建立讨论框架，逐步深入细节，并定期进行总结和回顾，以确保模型专注于教材评价领域，此步骤于模型训练部分完成；第三阶段，让指令微调后的 DeepSeek-R1 对评价描述语进行语义重构，输出标准化评价条目，由此构拟评价框架。

（二）语料库建设

本研究基于国际中文本土化教材相关研究构建语料库，采用描述语驱动生成路径。现有方法论主要分为两类：量表指标集成法。将已有量表指标集合成库，通过特征重组生成新框架，适用于研究积淀深厚的领域；描述语指标化法。从文献中提取评价描述语收集入库，经自然语言处理技术识别高频语义单元，回溯至对应的评价描述语，再将其指标化，以构建框架。第一种方法如宫雪、梁宇收集 57 份中英二语教材评价量表，将量表指标描述语作为语料入库，并据此构建评价框架。[8]实质是“旧量表指标→新量表指标”。鉴于国际中文教材本土化评价体系尚未完善，本研究选择路径二，由“评价描述语→评价指标”，中间的指标化过程由大语言模型辅助参与。

一般而言，评价描述语来源有三：文献方面，即研究论文、评价量表、当地教育标准等，可收集定义、特征等话语，文献不足时亦可分析教材；采样方面，通过与一线教师、学习者、出版商访谈或组织工作坊收集对教材的评价描述，常需提炼改写；专家方面，由教材专家凭专业知识提供，常可直接应用。

有关国际中文教材本土化建设的描述语相当丰富，若收集有代表性的描述语，在规模上可满足建库需求。本研究的筛选标准主要考虑两个方面，一是符合本土化评价的目的，入选描述语应具有现实性和可操作性，二是具有代表性。本研究选择以中国知网 CSSCI 和北核来源期刊文章为主，被权威文献引用的其他期刊文章为辅。经搜索筛选，入库语料共 173151 字，为方便处理，最小

高频词长设为 1,故以一个汉字作为最小分词长度。使用 HanLP 对描述语进行分词,总词数为 50561。

(三)量化分析

量化分析的目的在于确定描述语料库中哪些描述语是各研究的共识和评价重点,以及提取可代表大部分评价内容的描述语,以全面评价本土化要素。此处的分析工具为 AntConc(4.3.0)。首先使用其词表功能统计词频(Term Frequency,TF),进行分类归纳,以提炼、分层各级评价维度。但根据预实验中所反映的情况,单凭高频词很难准确回溯至评价描述语,虚词类和单音节动词的频次非常高,在正式分词后也可以看到,结构助词“的”频次为 3345,远超第二名“教材”的 1180,频次前十里有五个无法准确回溯的词:的、和、在、是、了。且单个名词也无法判断其评价指向。针对这种情况,需要引入多词序列搭配和搭配分析,二者可以将词就近扩展为短语,从而减少指向的评价描述语。多词序列指“由多词构成、表义完整的词汇序列”,[8] 主要通过 N-Gram 序列挖掘实现;搭配分析指在高频词前后共现的语言成分,可以是一个字符,也可以是多个字符,具体取决于高频词与共现成分之间的意义表达是否符合研究者需求。

三、研究过程

在语料库量化分析之后,需需实现从描述语库到评价框架的语义映射,本研究采用高频语义单元驱动原则,主要处理语料库的高频词和高频短语。同时,由于通用大语言模型专业知识领域覆盖率低,且存在语义偏离风险,需要对大语言模型进行专业化训练。

(一)高频词的提取和分类

高频词代表评价描述语的评价重点,对其进行分析是形成各评价维度关键词的重要手段,相当数量的高频词可有效代表语料库内容。在本研究中,由于以 1 个字作为分词的最小单位,除了词表的专名外,单字的虚词数量较多,如“的、是”。这些虚词主要用于连接实词或短语,降低信息的模糊性,本身所传达的信息有限。相较于此类虚词,实词更能代表言者的表达意图,是形成评价维度的基础。由 AntConc(4.3.0)的词表功能,提取频次前 50 位的高频词,并归为 19 类,包括编写理念、跨文化意识、教学对象、教学层次、教材体例、编写方式、教学目标、教材结构、教材容量、语音、词汇、语法、汉字、课文、练习、配套资源、版式设计、文化、注释。其中过滤了无法识别具体维度的高频词。

表 2　汉语教材本土化描述语高频词及分类表

类别	词项(频次)	类别	词项(频次)
跨文化意识	海外(168)、国际(166)、跨文化(63)、真实(26)	词汇	词汇(201)、词(150)
教学对象	学习者(300)、学生(202)、认知(37)	语法	语法(171)
教学层次	初级(37)、中级(14)	汉字	汉字(71)
教材体例	教育(210)、标准(70)	课文	话题(232)、内容(157)、课文(104)、改编(46)
编写方式	编写(194)、国内(102)、合作(36)	练习	练习(104)、题型(39)
教学目标	汉语(1064)、母语(133)	配套资源	教师(152)、使用(150)
教材结构	习惯(36)、传统(12)	版式设计	插图(26)
教材容量	课时(21)、课程(36)	文化	文化(275)、中国(218)、国家(90)、社会(84)、国情(26)
语音	语音(80)、发音(29)	注释	注释(197)
编写理念	本土化(401)、教学(368)、语言(324)、学习(245)、当地(124)、问题(123)、对比(97)、当地化(97)、差异(72)		

(二)高频短语的提取和分类

部分高频实词可回溯至特定的评价描述语,但仍有部分实词回溯后仍难以辨认其意图。故本研究通过多词序列提取和搭配分析扩展上述难以

识别维度的高频词,以获得表义相对完整的词组。

多词序列提取通过 N 元模式(N-Grams)功能实现,N 元模式是指提取文本中连续出现的 N 个词的序列,可用于分析描述语中包含检索词的常见词组,以发现评价维度的规约表达。本研究以前 50 位高频词为检索词,N-Gram Size 为 2 或 3,Min. Freq 为 10。AntConc 的搭配分析功能(Collocates)是用来生成目标文件中一组有序的搭配列单的工具。搭配分析主要用于探索某个词语在语料库中与哪些词语频繁共现,从而揭示词语之间的关联和使用模式。有三种常用的分析方法,一是按词频排列,即根据搭配词出现的频率进行排序。二是按检索词左边或右边的搭配频率排列,即根据搭配词在检索词左边或右边出现的频率进行排序。三是按词头或词尾排列,即根据搭配词的词头或词尾进行排序。[8] 本研究采用第二种方法,窗口跨度(Window Span)从左 5 到右 5,最低频次取 10。经过语义合并以及意义不自足的过滤,高频多词序列和高频搭配结果如表 3 所示。

表 3　描述语高频序列和高频搭配表

类别	词频(频次)
高频序列	汉语教材(290)、本土化教材(108)、教材本土化(90)、教材练习(78)、教材内容(48)、教材编写(62)、教材话题(83)、教材词汇(53)、教材语法(97)、汉语学习者(93)、注释方式(70)、汉语教学(97)、本土化处理(73)
高频搭配	教材……本土化(168)、教材……编写(100)、汉语……教材(333)、汉语……教学(137)、汉语……教育(116)、本土化……方式(52)、本土化……编写(28)、语言……教学(47)、语言……文化(32)、语言……学习(27)、学习者……学习(33)、中国……文化(55)、社会……文化(40)、文化……模式(25)、话题……内容(29)、课文……话题(25)、话题呈现(19)、话题编排(19)、本土化……词汇(21)、注释……方式(54)、本土化……注释(43)

(三)大语言模型训练

为提升 DeepSeek-R1 在国际中文教材本土化评价方面的能力,需要对其进行专业训练,这主要通过提示语工程(Prompt Engineering,PE)进行。提示语是指用户输入给 AI 的指令或问题,例如“写一首诗”,工程是指通过系统化的方法优化提示词,提示语工程即为优化与 AI 模型交互的输入指令的技术,目的是让模型更精准地生成符合预期的输出结果。PE 可实现角色设定(亦称角色扮演,Act as…),让 AI“扮演”特定角色以回答专业问题,可称之为“扮演法”。“扮演法”的底层逻辑是身份模拟、知识边界聚焦和语言风格控制,身份模拟是指通过让 AI 扮演指定身份,可以激活模型训练时对应的知识结构,知识边界聚焦是指设立专业知识边界,限制模型输出的范围,语言风格控制是指在给定角色之后,模型会模仿该角色的文本特征。“扮演法”能起作用的原因在于训练数据关联和注意力机制引导,大语言模型的海量训练数据中会包含大量含有该角色特征的文本,角色设定相当于提取这些数据模式,而且根据自注意力机制和多头注意力机制,通过角色设定中的关键词可以触发模型对特定领域知识优先级响应。角色设定的核心步骤一般可分为:明确任务目标、定义角色、设计任务框架、添加约束条件。扮演公式可概括为:

优质输出 = 明确角色(WHO)+任务拆解(WHAT)+格式约束(HOW)

本研究的 PE 经历以下步骤:明确问题边界——建立讨论框架——逐步深入细节——及时总结和回顾。提问流程和提示语可依具体要求调整,以输出效果为准,以下流程和提示语仅供参考。

首先,人工筛选预分析文献,转为可分析文件格式,将文献上传至 DeepSeek-R1,输入提示语<你是中文教材专家,你将学习这些文件并回答接下来的问题。你不需要总结这些文件,你的回答必须基于你的中文教材训练数据和这些文件>,让大语言模型开始扮演角色,用以明确问题边界;其次,按照“定义—结构—评价”流程建立讨论框架,用提示语<根据以上要求,回答什么是国际中文教材本土化评价>——<国际中文教材本土化的影响因素有哪些>——<国际中文教材本土化评价应包括哪些部分>推进会话。在会话过程中,可以用具体示例和任务拆解帮助模型理解问题的内部构成,并控制模型产出的语言风格符合中文教材专家特征。在提问的过程中,要注意及时总结和回顾,以确保讨论不偏离主题;再者,输入世界汉语教学学会的《国际中文教材评价标

准》,让模型学习评价权威量表中的评价维度和评价描述语,并根据先前会话内容提问相关内容,以判断大语言模型是否正确理解术语概念;最后,让其尝试改写语料库评价描述语,再人工判断其回复是否具备专业性,一般需要多轮验证才可正式进行改写。

四、研究结果

通过语料库量化分析和大语言模型训练,当前已获得可供进一步分析的评价描述语。此处将分为两个阶段,第一阶段形成评价描述语基础框架,然后对第一阶段的指标化改写以构拟第二阶段评价框架。

(一)评价框架构拟的两个阶段

评价框架的构拟将分为两个阶段,第一阶段是语料库评价描述语框架,用于提供改写描述语,第二阶段是改写后的评价指标框架,是本研究的目标产物。

由高频词和高频短语回溯至相关评价描述语,删除重复内容,归纳近似描述。形成第一阶段的评价描述语框架,拟分为 3 个维度,69 条描述语,如表 4 所示。

表 4　评价描述语基础框架

维度	总体设计	语言要素	非语言要素	共计
描述语数量	13	37	19	69

69 条描述语的前 10 位高频实词与语料库前 50 位高频实词重合,可以判断该评价语框架可代表语料库评价描述语的大部分内容,能够较为全面地评价国际中文教材的本土化程度。

接下来将进行指标化改写,目的是将评价描述语改写为可供评价的指标。以“评价描述语基础框架”为改写对象,参考学会附加量表,去除难以应用的评价描述语,设立描述语改写规则,要求 DeepSeek-R1 对“评价描述语基础框架”的评价描述语进行提炼和改写。评价描述语的改写要求清晰明确,三级指标可直接从描述语改写,而一、二级指标需从描述语提炼,遵循由下到上的模式。改写规则包括:使用肯定句和简单句式,表述简洁、一事一评,少用模糊词语和专业术语,以权威量表评价指标语为范本,确保描述语层级分明、结构清晰,并声明改写来源。由于原评价描述语未经人工分化,高频词和高频短语是用于提取代表性评价描述语,可能存在一条评价描述语描述多个评价项的情况,依据改写规则,DeepSeek-R1 会将此类描述语处理为多个指标语,所以改写后评价指标会多于评价描述语。

在对第一阶段评价框架进行改写之后,最终形成第二阶段的评价指标基础框架,一级指标由 3 个重分析为 5 个,通过对评价语内容的分解和提炼,总指标数由 69 个调整为 85 个(见表 5)。

表 5　评价指标基础框架

维度	教学环境	教材要素	语言要素	文化要素	外观设计	共计
指标数量	11	25	22	11	16	85

(二)评价指标的解析

此部分将详述各级指标的具体架构和评价内容。一、二级指标架构和内容的确定过程相似,以一级指标为例,让专家化的 DeepSeek-R1 总结二级指标,得出的一级指标为“内容方面”、“语言方面”、“文化方面”、“教学方面”、“外观方面”。观察其内容,“教学方面”大致对应学会附加量表的一级指标“本土化教学环境”,“内容方面”、“语言方面”和“文化方面”与“本土化内容”相近,“外观方面”则与“本土化设计”类似。匹配学术语言,将其修改为“内容要素”、“语言要素”、“文化要素”、“教学环境”、“外观设计”,排列顺序参考学会附加量表,依次为“教学环境”、“内容要素”、“语言要素”、“文化要素”、“外观设计”。以下是各级评价指标的构成详解。

1.“教学环境”维度

学会附加量表的“本土化教学环境”涵盖当地教育文化、外语教育文化、中文认知态度和学校特点等方面。根据语料库数据,该维度评价教材的编写理念、编写方式、适用对象、教学层次、教学目标、教材体例、教材容量、教材结构内容。

此类高频词及短语共 13 个,包括“汉语学习者、认知、初级、合作编写、语言、习惯、课时、课程、对比、教材……本土化、教材……编写、汉语……教材、汉语……教学”。

再对相关指标按照主题近似度进行整合,可归为“编写者方面”和“学习者方面”2 个二级指标,下辖 8 个三级指标,共 11 个指标(见表 7)。

2.“内容要素”维度

该维度评价教材的语料、练习、注释、功能四个方面。通过对这些方面的细致评估,可以全面

表 6 “教学环境”描述语 AI 改写示例

原评价描述语	改写后评价指标语
教材的目标受众应限定为母语一致且文化背景相近的单个或多个国家的学习者群体,以便在编写过程中能充分利用其语言和文化的共通性	教材适用对象应为母语相同且文化背景相近的一个或多个国家的学习者
教材应积极采用中外合作或完全由本土力量主导的开发编写模式,充分整合各方优势资源与独特视角,确保教材能精准契合当地教学实际与学习者需求	教材采用中外合作或本土自主开发模式
教材的内容容量需精准适配对象国汉语课程所设定的学时安排以及课程的具体定位,确保教学节奏合理、教学目标有效达成	教材容量适配目标国家汉语课程的学时安排与教学定位要求

表 7 “教学环境”评价指标表

一级指标	二级指标	三级指标
教学环境	编写者方面	教材编写理念与当地主流教育理念高度契合
		教材采用中外合作或本土自主开发模式
		教材编写符合当地外语教学标准及汉语大纲要求
		目录位置、单元编排等应符合当地教材编写规范
		教材容量适配目标国家汉语课程的学时安排与教学定位要求
	学习者方面	教材适用对象应为母语相同且文化背景相近的一个或多个国家的学习者
		教材主要面向初级和中级汉语水平的学习者
		应兼顾当地学习者的认知特征

了解教材在内容丰富度、实用性、辅助学习效果以及教学功能本土化上的表现。语料是教材中用于教学的语言材料,包括课文、对话、阅读文章等,是学习者接触和学习目标语言的主要来源,语料方面的本土化应关注语料的真实性、交际性和趣味性;练习是帮助学习者巩固所学语言知识和技能的重要手段,包括机械性练习、理解性练习和交际性练习等,练习方面的本土化应适应各语言水平阶段的学习者的特点,由易到难,具有针对性;注释主要是对教材中的语言点、文化背景知识等进行解释说明,帮助学习者理解教材内容。注释方面的本土化应语言简洁明了,易于学习者理解,通常会使用学习者的母语或较为简单的目标语言进行解释;功能在教材中体现为通过语言运用实现各种交际需求和目的的能力,功能的本土化应贴近本土交际场景、关注本土文化交流需求、适应本土语言习惯等。

此类高频词及短语共 32 个,包括“真实、感兴趣……话题、话题……选择/呈现/反馈、语言环境、话题、话题……呈现/统计/编排、课文……设置、本土化……方式、练习、练习……分布/策略、任务型练习、练习接受度、题型、产出性/理解性题型、注释、注释……方式、本土化……注释、策略”。

对相关指标按照主题近似度进行整合,可归为“语料”、“练习”、“注释”、“功能”4 个二级指标,下辖 20 个三级指标,共 25 个指标(见表 9)。

表 8 “内容要素”描述语 AI 改写示例

原评价描述语	改写后评价指标语
教材内容构建应以真实的语言素材作为核心支撑,若有必要可依据当地实际情况对其进行针对性的本土化调整与改编,确保语料既具真实性又贴合当地需求	真实语料为主,因地制宜进行改编
在设计语言点时,应紧密围绕所在国家学习者熟悉且常见的话题展开,使语言学习与他们的生活实际紧密相连,增强学习的实用性和关联性	语言点设计应结合本土常见话题
练习的设计务必紧密围绕当地学习者在学习过程中容易出现的典型偏误进行,通过有针对性的练习帮助他们有效纠正错误,提升语言运用的准确性	练习设计兼顾教学要点与本土学习者偏误

3.“语言要素”维度

学会附加量表将该维度的大部分内容归为常规评价项目,在本土化评价中仅有“体现当地学生在中文要素和技能方面的学习难点”,[4] 本量表扩展了本土化评价的内容,结合语料库相关内容,将常规评价项目中语言要素部分于此维度呈现。该维度评价教材语言教学内容的四个要素,即语音、词汇、语法、汉字。主要评价教材在这四个要素的本土化方式和程度,突出了语言对比的核心理念,基于汉语与学习者母语异同设计评价指标。

表 9 “内容要素”评价指标表

一级指标	二级指标	三级指标
内容要素	语料	真实语料为主,因地制宜进行改编
		语料选取需规范,侧重正式场合用语
		通用话题适当融入本土化元素
		语言点设计应结合本土常见话题
		话题设置需符合学习者目标与本土交际实际
	练习	练习设计参照本土二语教材惯例
		练习编排循序渐进,单元题量弹性设置
		操练方式需适应当地学习者的认知特点
		练习类型配置合理,突出本土学习者特征
		练习设计融入本土常见事物要素
		交际练习设计需符合本土活动实施条件
		初级练习题目采用学习者母语呈现
		练习设计兼顾教学要点与本土学习者偏误
		练习设计衔接紧密,符合本土学习者认知程度
	注释	初级注释采用母语,中高级渐进转为汉语
		注释容量随语言水平提升递减
		用学习者母语相似音、发音区别与发音方法注释语音
		采用语言对比方式释义词汇
	功能	功能项目设置契合本土交际情境
		功能排序合理,符合学习者实际表达需求

此类高频词及短语共 28 个,包括“语音、发音、词汇、汉字、知识、听说、读写、语境、难度、实际、社交、需求、体系、母语语音/语法/词汇特点、语音……本土化、语音/语法/词汇/汉字……选择/排序、本土化词汇、语法点、汉字组合”。

表 10 “语言要素”描述语 AI 改写示例

原评价描述语	改写后评价指标语
汉语语音教学内容应依据学习者的认知规律,按照语音难点从简单到复杂的顺序进行合理排列,确保教学的循序渐进性	按汉语语音难点由易到难顺序编排
在初级教材中,对于词义的标注应采用学生的母语,以便学习者能够快速理解和掌握词汇的基本意义,降低学习难度	初级教材词义标注采用学习者母语

对相关指标按照主题近似度进行整合,可归为“语音”、“词汇”、“语法”、“汉字”4 个二级指标,下辖 17 个三级指标,共 22 个指标(见表 11)。

4.“文化要素”维度

语料库中涉及文化要素的高频词语共 4 个,

表 11 “语言要素”评价指标表

一级指标	二级指标	三级指标
语言要素	语音	发音表附有学习者母语近似音对比示例
		按汉语语音难点由易到难顺序编排
		基于学习者母语语音特征呈现发音要点
		语音讲解密度参照本土二语教材编排常规
		系统呈现本土学习者典型发音偏误
	词汇	初级教材词义标注采用学习者母语
		生词数量适配本土学习者汉语水平与认知特点
		生词编排顺序由易到难
		教材适当纳入本土特色人名、地名、饮食及节庆词汇
	语法	着重讲解与学习者母语易混淆、差异显著的语法项目
		根据本土学习者语言特征,循序渐进编排语法要点
		明确标注本土学习者常见语法偏误类型
	汉字	汉字繁简选用符合本土使用情况
		比较汉字与当地文字的异同
		着重展示文字系统的差异性特征
		汉字笔画排列顺序由简到繁
		汉字编排顺序由易到难

表 12 “文化要素”描述语 AI 改写示例

原评价描述语	改写后评价指标语
当地学习者对充满时代活力、多元包容的中国当代文化兴趣浓厚,例如流行文化、互联网文化等;而对那些仅聚焦历史成果、脱离时代发展的成就文化,他们的关注度明显偏低。为了让教材更具本土化特色,我们在内容设计上应充分考虑当地学习者的文化背景与认知习惯,以当地学习者易接受的方式展现中国与中华民族的核心价值观念。	中国当代文化比成就文化占比多 以当地学习者易接受的方式展现中国与中华民族的核心价值观念
要切实深入了解各国独特的文化传统与风俗习惯,可以采用多种直观的方式或者小故事展示当地国家独特的建筑风格、传统服饰等,以及讲述当地重要节日的起源、意义以及庆祝方式	准确表现当地独特的文化传统与风俗习惯
在教材编写中,需巧妙且自然地融入当地典型文化元素,使教材与当地学习者的生活紧密相连,如融入对当地标志性建筑的介绍,让学习者在学习汉语的同时,感受到家乡文化的亲切,增强对教材的认同感	融入当地典型文化元素

包括“文化、中国/社会……文化、文化……模式”,但对应了多个评价项目,要求大语言模型对

其进行分解和改写。

从高频词和短语可提炼 3 条描述语，整合学会附加量表描述语后得到 3 个二级指标，7 个三级指标，共 11 个指标（见表 13）。

表 13 “文化要素”评价指标表

一级指标	二级指标	三级指标
文化要素	两国文化对比	对比中外文化，包括日常生活、国情、交际文化、成就文化等
		中国当代文化比成就文化占比多
		以本土学习者易接受的方式展现中国与中华民族的核心价值观念
		精选契合本土学习者兴趣点的中国文化素材
	当地文化呈现	准确呈现本土特色文化传统与民俗风情
		融入本土典型文化元素
	文化内容编排	文化内容编排遵循由近及远的原则

5.“外观设计”维度

本维度评价教材的外观设计情况，教材的外观设计是指教材的物理形态、视觉呈现和印刷质量等方面的情况，外观设计的本土化指在物理形态方面符合当地习惯，并保留一定程度的他国新奇感，在视觉呈现方面融入当地的文化符号或地标，在材质方面适应当地的消费水平和材料要求。高频词和短语有 4 个，包括“配套资源、教辅、插图、设计理念”，进行分解和改写。

表 14 “外观设计”描述语 AI 改写示例

原评价描述语	改写后评价指标语
会融入当地独特的文化符号、地标建筑、自然景观或代表性的艺术形式等元素，使教材从外观上就与当地学习者建立起情感连接	封面设计整合本土文化符号及标志性地标元素
大量使用反映当地生活场景、社会风貌以及当地人物形象的插图和图片，让学习者在教材中看到熟悉的生活画面，增强代入感	广泛采用展现本土生活场景、社会事件及人物特征的视觉插图
考虑当地学习者的使用习惯和实际需求，选择合适的装订方式。如果当地学生需要经常携带教材上下学或参加各种学习活动，可能会采用轻便、耐用的平装或骑马钉装订方式，方便学生翻阅和携带	装订形式适配本土使用习惯，便于翻阅

分解和改写后可得 5 个二级指标，10 个三级指标，共 16 个指标（见表 15）。

表 15 “外观设计”评价指标表

一级指标	二级指标	三级指标
外观设计	封面设计	封面设计整合本土文化符号及标志性地标元素
		设计风格适配目标受众年龄特征与文化背景
	插图与图片	广泛采用展现本土生活场景、社会事件及人物特征的视觉插图
		插图与课文主题相配
	色彩搭配	色彩设计遵循本土文化色彩审美偏好
		注重色彩协调，符合课文主题
	装订与版式	装订形式适配本土使用习惯，便于翻阅
		版式设计根据内容特性与本土阅读习惯弹性编排
	材质选择	教材材质兼顾本土气候环境适应性
		依据本土情况采用环保耐用/经济适用材料

五、思考与启示

（一）针对性是本土化评价的核心要素

本土化教材的显著特征便是针对性。针对性是本土化教材的优势，[1] 是本土化教材的总特征。[9] 尽管教材普适性亦需基础适配，但本土化教材要求更高阶的针对性，强调考虑教材目标国家的学习者特点、国情文化、教育体制等当地情况，只有深入了解当地情况，才能有效进入当地的教材市场。

本研究中“本土化”与“针对性”的组合在语料库里高频出现，回溯到原始文本可以发现，针对性常作为本土化教材的总体要求之一，本土化程度提高的过程就是教材针对性提高的过程。在本评价框架里，针对性作为指导性原则，贯穿各个维度，是评价指标制定的出发点和落脚点。国际中文教材本土化评价需要评估一本教材的本土化程度，指出其本土化程度的提高方向。本土化程度要求明确概念边界。举例而言，从外观设计上看，本土化教材和普适性教材应易于区别。本土化程度高的教材封面应该使用当地特色文化符号，普适性教材在此方面并无特殊要求，教材封面越接近当地风格，越具有针对性。形成惯例后，即便缺乏专业知识的评价者，也可从外观轻易区分本土化教材和普适性教材，有助于明确二者的概念边界。此类评价项目针对性强，且易于操作，可区分本土化程度，应纳入本土化的评价项目中。针对

性越强的内容,本土化程度越高,因而针对性是本土化评价的核心要素。

(二)教材外部环境是本土化评价的限制条件

教材外部环境即评价框架中的教学环境,教材所处的外部环境会对本土化评价的设计、实施和结论产生约束和限定作用。不同地区有不同的文化传统、价值观和信仰等。在进行教材本土化评价时,评价者需要考虑当地文化因素。如果忽视文化差异,用一种文化标准去评价另一种文化背景下的本土化教材,可能会得出不客观、不准确的评价结果。所以本土化教材在编写理念上要符合当地主流教学理念。教材本土化评价需要依据当地教育政策来进行,否则评价结果可能与当地教育需求脱节,所以要符合当地外语教学标准。本土教师的参与往往是教材成功与否的关键因素,[10]所以本土教材应尽量采用中外合作或本土自主开发模式。本土化教材的题中应有之义就是针对具有类似语言或文化背景的学习者,因此教材潜在使用对象应为母语相同且文化背景相近的一个或多个国家的学习者。语言水平越高的学习者越能直接阅读中文文献,因此本土化的需求会随之降低,故本土化教材应主要面向初中级水平的学习者。

(三)教材内部构件是本土化评价的主导因素

教材内部构件包括内容要素、语言要素、文化要素和外观设计,评价指标占全体评价指标数的87%,故教材内部各构件的本土化程度是本土化评价的主体。国际中文教材本质上是二语教材,语言教学是其本职任务,此处重点讨论评价指标最多的语言要素。语言要素研究是本土化教材研究中数量最多的一类,成果丰富,代表性突出。语言对比的前提是充分了解汉语和学习者母语的特点,主要从语音、词汇、语法、汉字等要素入手。放到国际中文教材本土化评价的视角下,具体而言,语言要素评价框架包括语音、词汇、语法、汉字四个维度,主要评价这四个维度是否采用了适当的本土化方式,以及本土化的程度是否深入。以语音为例,低本土化程度的表现为在项目选择上主要参考《汉语拼音方案》、在编排顺序上仿照国内小学语文教材的编排、基本没有当地学习者易错音的注释。高本土化程度则是兼顾当地学习者母语语音特点,相异音多介绍,相同或相近音少介绍,将难发难学的音放在后面,遵循由易到难的原则,在语音介绍上能结合学习者母语的发音方式等。汉字要素的本土化有时会被误解为要按当地文字的特点去介绍汉字,要贴近当地人的思维方式,实则不然。根据语料库的高频组合显示,与汉字要素本土化高度相关的是“读写、汉字……选择/排序、汉字组合”,也即汉字知识的编排是否具有系统性、汉字的选择和排序是否由易到难、高频汉字组合是否先出先学等。正如赵金铭所说,语言要素不能本土化,要教规范的汉语、规范的汉字。[2]所以带有当地文化色彩的华文,在某种程度上也可能会影响语言要素本土化的效果。

(四)人工智能是量表研制的新质生产力

本研究在量表研制的评价框架阶段使用了人工智能的最新成果——大语言模型辅助开发,通过专业数据的训练,让 DeepSeek-R1 提取评价维度,改写评价描述语,从而成功构建了适用于国际中文教材本土化的评价框架,初步验证了人工智能在量表研制中的作用和潜力。应用的关键是大语言模型训练,只有专业充分的训练,才有可能产出相对专业的回复内容,只有提供清晰明确的指示语,才能得到可用的评价指标。在评价指标生成方面,基于机器学习算法,人工智能可以对收集到的数据进行模式识别和特征提取,从而智能生成与本土化相关的评价指标建议,有可能发现一些潜在的、人工可能忽略的评价指标。在评价描述语的改写方面,人工智能的自然语言处理技术能够确保量表的语言简洁明了、准确易懂,可以将专业术语转化为更通俗的表达,避免因专业术语影响评价的准确性,也可以将冗长的表述改写为简短专业的同义表达。在量表研制过程中,除了量表设计优化,前期还可以利用网络爬虫等技术搜集海量数据,人工智能对于结构化数据具有惊人的处理能力和处理效率,为后续的量化分析提供数据支持;而对于非结构化数据,通过自然语言处理技术,人工智能也可以挖掘其中的语言习惯、情感倾向等,为量表维度构建提供依据。在后期还可以用智能助手实施评价行为,前文所提及的研究表明人工智能的评分能力仅略逊于人工评分,在合适的条件下足以充当科研工具,打通量表研制到评价实践的全链条。最后,关于潜在的版权风险。根据当前学界共识,人工智能在 AIGC

著作权上不具备主体地位，只是辅助人类创作的工具，因此 AI 创作的内容不会存在版权风险。[11] 用大语言模型研制的量表不会存在侵权问题。

六、结语

目前除学会附加量表外，较有代表性的国际中文教材本土化评价量表研究尚不多见，有待进一步丰富和深挖细化。本研究结合语料库和大语言模型，通过量化手段生成代表性评价描述语，并利用训练后的 DeepSeek-R1 对评价描述语进行专业化改写，形成评价指标，构建以“教学环境”、“内容要素”、“语言要素”、“文化要素”、“外观设计”为一级指标，共 85 个评价指标的国际中文教材本土化评价基础框架。

本研究为国际中文教材本土化评价做出了新的探索，但当前的评价框架还需要在更广阔和更复杂的语言学习和教学环境中去检验。可以预见，在英语教材全球化中所遇到移民话语问题和新自由主义话语问题未来也很可能成为国际中文教材本土化的现实问题。移民话语问题是指在移民国家中存在移民需要通过语言学习融入当地社会的情况，这种情况下的本土化需要注意关照移民视角，避免种族歧视；新自由主义话语问题在语言教材中常体现为强调语言学习的经济效益，国际中文教材的核心教学内容是中文和中华文化，而中华文化提倡社会和谐，强调社会价值，这一点在国际中文教材本土化过程中需要谨慎处理，避免文化冲突。其他的诸如性别议题（如男性视角在大多数教材中是主流）、意识形态敏感性（如在有区域敏感倾向的海外地区需要谨慎处理本土化内容的比例和尺度）、压迫性价值观念（如异性恋在大多数文化中是主流）等在评价框架中都未得到体现。这不仅是价值观取向的问题，包括话题选取、练习设置等方面都会受到影响。因此，更为细致的国际中文教材本土化评价量表仍有待研究。此外，虽然可以用专家评估的方式检验大语言模型产出内容的专业性，从提升效率和交叉验证的角度看，未来或可采用 G-Eval 等专业评估工具进行检验。

[参考文献]

[1] 吴应辉. 关于国际汉语教学“本土化”与“普适性”教材的理论探讨[J]. 语言文字应用，2013(3)：117-125.

[2] 赵金铭. 何为国际汉语教育“国际化”“本土化”[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2014，12(2)：24-31.

[3] 姜丽萍. 汉语教材编写的继承、发展与创新[J]. 华文教学与研究，2018(4)：17.

[4] 世界汉语教学学会. 国际中文教材评价标准（T\ISCLT003-2023）/团体标准[M]. 北京大学出版社，2024.

[5] 冯志伟，张灯柯. 计算语言学中语言知识生产范式的变迁[J]. 当代修辞学，2024(2)：23-44.

[6] 吕晓轩，冯莉. 人工智能赋能的 CSE 笔译能力量表在教学评价中的应用[J]. 外语界，2024(6)：29-36.

[7] 左冰，伍姣，杨艺. ChatGPT 作为旅游研究问卷调查工具：优势与局限[J/OL]. 旅游科学，2025，1-11.

[8] 宫雪，梁宇. 基于描述语料库的国际中文教材评价指标基础框架构建[J]. 民族教育研究，2023，34(3)：161-167.

[9] 周小兵，陈楠. “一版多本”与海外教材的本土化研究[J]. 世界汉语教学，2013，27(2)：268-277.

[10] 吴中伟，耿直，徐婷婷. 汉语教材建设的发展趋势和相关理论问题[J]. 国际汉语教育（中英文），2017，2(1)：15-19.

[11] 丁文杰. 通用人工智能视野下著作权法的逻辑回归——从“工具论”到“贡献论”[J]. 东方法学，2023(5)：94-105.

A Study on the Construction of the Basic Framework of the Localized Evaluation Index of International Chinese Language Textbooks

HAN Ming　CHEN Weijun

(School of Chinese Language and Literature, Guangxi Normal University, Guilin, Guangxi 541000)

[**Abstract**] The essence of localization in International Chinese Language Textbooks (ICLT) lies in enhancing pedagogical appropriateness, and the construction of a localized evaluation index system provides methodological support for this objective. Current researches demonstrate limited systematic frameworks for evaluating localization of ICLT, with existing research predominantly offering generalized assessments of localized content. This study establishes a corpus of evaluative descriptors based on localization-related parameters in ICLT. Through corpus linguistic techniques including word frequency statistics, n-gram sequence mining, and collocation analysis, followed by large language model (LLM)-assisted descriptor refinement, we have developed a foundational evaluation framework comprising five dimensions (instructional environment, content components, linguistic elements, cultural constituents, and visual design) with 85 specific indicators. The significant lexical overlap between high-frequency terms in evaluation indicators and descriptor corpus substantiates the framework´s comprehensive coverage of localization parameters. The construction of this evaluation system yields four critical insights: 1) Contextual relevance constitutes the core criterion for localization assessment; 2) Textbook ecosystem serves as a constraining factor in localization evaluation; 3) Intratextual components function as dominant variables in localization evaluation; 4) Artificial intelligence emerges as an innovative productive force in scale development. This multidimensional framework advances the systematic evaluation of textbook localization while providing methodological references for educational material development in cross-cultural contexts.

[**Key words**] International Chinese Language Textbooks; Evaluation on Localized Issues; Large Language Model; Evaluation Framework

〔责任编辑　李　晓〕



民族教育研究
Journal of Research on Education for Ethnic Minorities
ISSN 1001-7178,CN 11-2688/G4

《民族教育研究》网络首发论文

题目：国际语言传播机构的价值导向与语言服务实践路径
作者：刘晶晶，钟英华，杨薇
DOI：10.15946/j.cnki.1001-7178.20250523.001
收稿日期：2024-05-12
网络首发日期：2025-05-23
引用格式：刘晶晶，钟英华，杨薇．国际语言传播机构的价值导向与语言服务实践路径[J/OL]．民族教育研究. https://doi.org/10.15946/j.cnki.1001-7178.20250523.001



网络首发：在编辑部工作流程中，稿件从录用到出版要经历录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿等阶段。录用定稿指内容已经确定，且通过同行评议、主编终审同意刊用的稿件。排版定稿指录用定稿按照期刊特定版式（包括网络呈现版式）排版后的稿件，可暂不确定出版年、卷、期和页码。整期汇编定稿指出版年、卷、期、页码均已确定的印刷或数字出版的整期汇编稿件。录用定稿网络首发稿件内容必须符合《出版管理条例》和《期刊出版管理规定》的有关规定；学术研究成果具有创新性、科学性和先进性，符合编辑部对刊文的录用要求，不存在学术不端行为及其他侵权行为；稿件内容应基本符合国家有关书刊编辑、出版的技术标准，正确使用和统一规范语言文字、符号、数字、外文字母、法定计量单位及地图标注等。为确保录用定稿网络首发的严肃性，录用定稿一经发布，不得修改论文题目、作者、机构名称和学术内容，只可基于编辑规范进行少量文字的修改。

出版确认：纸质期刊编辑部通过与《中国学术期刊（光盘版）》电子杂志社有限公司签约，在《中国学术期刊（网络版）》出版传播平台上创办与纸质期刊内容一致的网络版，以单篇或整期出版形式，在印刷出版之前刊发论文的录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿。因为《中国学术期刊（网络版）》是国家新闻出版广电总局批准的网络连续型出版物（ISSN 2096-4188，CN 11-6037/Z），所以签约期刊的网络版上网络首发论文视为正式出版。

DOI：10.15946/j.cnki.1001-7178.20250523.001　网络首发时间：2025-05-23 13:31:54　网络首发地址：https://link.cnki.net/urlid/11.2688.G4.20250523.1033.002

国际语言传播机构的价值导向与语言服务实践路径

刘晶晶[1]　钟英华[1]　杨　薇[2]

（1. 天津师范大学 国际中文教育发展研究院，天津　300382；2. 天津师范大学 国际教育交流学院，天津　300382）

[摘　要]　国际语言传播机构以语言教学和文化传播为核心任务，在促进多元文化互动、增进跨文化理解等方面发挥重要作用。法语联盟、歌德学院、但丁协会、英国文化委员会、塞万提斯学院等典型语言传播机构的语言服务实践表明，语言文化国际传播需坚持情感搭建、情感融入和情感互动 3 类价值导向，服务范围既涉及语言教育领域，也需广泛覆盖社会生活的多个层面，精准锚定 4 类受众，一是求职者、移民者等刚需群体，二是优秀青年、专业人才等关键群体，三是女性、难民、残疾人等特殊群体，四是本国海外侨裔群体。为有效发挥语言公共服务职能，推动语言国际传播效能升级，国际语言传播机构可围绕四大核心路径开展工作，即明确目标引领，强化全局意识；构筑语言服务矩阵，实现系统开拓；盘活人脉资源，激发民间传播动力；确保权责明晰，实现多方协同联动，从而在全球文化交流与发展中发挥更大作用。

[关键词]　国际语言传播机构；价值导向；语言服务；孔子学院；实践路径

[中图分类号] H195　[文献标识码] A　[文章编号] 1001-7178(2025)03-10

一、引言

在全球化进程不断加速的新形势下，语言已超越交流工具范畴，成为国际交流与文化传播的关键纽带。自 1883 年世界第一家国际语言传播机构——法语联盟（Alliance Française）成立至今，全球至少有 59 个国家设立了超过 260 个国际语言传播机构。[1] 其中，具有代表性的有英国文化委员会（British Council）、但丁协会（Societa Dante Alighieri）、歌德学院（Goethe Institut）、日本国际交流基金会（The Japan Foundation）、塞万提斯学院（Instituto Cervantes）、世宗学堂（King Sejong Institute Foundation）、印度文化关系委员会（The Indian Council for Cultural Relations）、普希金俄语学院（State Institute of the Russian Language）等。这些机构以推广本国语言文化、促进国际交流为核心目标，对接国际受众的多元需求，搭建了跨越国界的语言文化互动平台，在语言文化传播中努力提升本国的国际影响力。

党的二十届三中全会指出，高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务，需要“塑造发展新动能新优势，提升国家文化软实力和中华文化影响力。”[2] 强国必须强语，强语助力强国，语言作为国际交流的关键载体，承载着传递信息、交流思想和增进理解的重要使命。近年来，我国在语言文化国际传播领域持续发力，孔子学院全球网络不断完善，中文国际教育体系日臻成熟，然而由于语言“沟桥二重性”[3] 的独特属性，

[收稿日期]　2024-05-12

[作者简介]　刘晶晶，天津师范大学国际中文教育发展研究院副教授。
钟英华，天津师范大学国际中文教育发展研究院院长，教授。

[基金项目]　本文系教育部语合中心规划课题“新时代国际中文教育、传播与应用的三维体系构建”（项目编号：23YHJD1004）的阶段性成果。

使我国在推进语言文化国际传播过程中，仍面临一系列严峻挑战，如受众广度不足、传播内容与需求适配度欠佳、传播渠道拓展受限，以及精准触达困难等。因此，需充分发挥中文国际传播机构的组织协调能力，提升语言服务职能，精准锚定受众群体，立足人类共通的情感诉求，以价值导向贯穿语言文化传播全链条，进而打造中文国际传播的新动能新优势。

近年来，学界对国际语言传播机构的研究热度持续提升，研究内容主要围绕三个方面开展：一是聚焦语言传播机构发展状况，系统分析或横向比较不同机构的发展历程、数字化建设、教学资源发展状况等，如方小兵（2024）将国际语言传播机构数字化转型划分为电化教育、在线教育和智能教育三个阶段，提出中文国际传播应加强中文数字资源建设和语言教师的数字素养。[4] 刘晶晶、吴应辉（2020）以各机构年度报告为依据，对世界主要语言传播机构学习者、师资与管理者、课程、考试与认证、文化活动以及运营资金等进行整体比较。[5] 刘洪东、周泓利（2023）分析了法语联盟的改革状况并就未来发展趋势展开讨论。[6] 上述研究资料丰富，论据充分，为进一步开展国际语言传播机构研究提供了扎实的数据支撑和分析成果。二是理论研究逐渐深入，注重从学理层面系统剖析国际语言传播机构的发展逻辑，如李宇明、唐培兰（2022）对语言传播机构的发展历史轨迹进行系统梳理，指出国际语言传播机构发展呈现多元化、语言传播地位凸显、语言传播产品商品化、运作更加民间化、重视平等与合作五个方面发展趋势。[7] 刘晶晶、关英明（2022）认为，国际语言传播机构发挥表层传播力和深层传播力，传播实践体现使命感、服务观、供给性、合作式和市场化等五大特征。[8] 唐培兰、李宇明、文琼（2024）探讨语言传播机构评论体系建构及其价值，提出建立评论监测和预警机制，根据语言传播机构在不同国家的评论隶属度制定合适的应对方案有利于语言传播机构的良性发展。[9] 这些研究阐释了国际语言传播机构的核心价值、发展特点、运营模式及演进规律等，逐步探索出具有学理深度与实践指引性的研究框架。三是聚焦国际语言传播机构服务国家发展战略的路径与策略研究，探讨语言文化传播与国家战略协同发展的创新模式与实践方案，如张天伟（2023）提出，国际语言传播机构有利于提升国家语言能力，并基于国家语言能力指数构建了语言传播机构评价指标体系。[10] 唐培兰、徐畅（2024）以 16 家国际语言传播机构经营实践为基础，将其归纳为四类发展模式。[11] 方小兵（2024）聚焦语言传播机构的转型发展，认为国际语言传播机构正经历角色重塑与传播策略调整的系列转型，逐步从单一的语言标准推广者演变为多元化的语言服务提供者。[12] 可见，国际语言传播机构研究已取得一定进展，但对其价值导向的系统性阐释以及如何有效发挥语言服务职能等方面的探究尚不充分，难以从多维视角全面分析国际语言传播机构发展状况，精准把握其核心功能，从而使国际语言传播机构的发展潜力无法得到充分发挥。因此，还需深入剖析具有代表性的国际语言传播机构，基于全球视野比较法[13]，梳理不同机构的使命和任务，明确价值导向，探究语言服务有效路径，为国际语言传播机构进一步提升传播效能提供参考。

二、国际语言传播机构的使命与价值导向

文化符号理论认为，国家能够通过对既有文化符号进行目的性编码、跨文化传播来有效建构国家形象。[14] 世界各国语言传播机构的发展理念呈现出一些显著共性，即凸显语言教学和文化传播的核心地位，将提升本国语言文化的国际影响力作为宗旨或重要使命。如法语联盟倡导通过文化对话促进各国人民之间相互理解；意大利但丁协会注重培养他国民众对意大利文化、文明和意大利语的热爱；英国文化委员会秉持在英国和其他国家人民间建立连接、理解和信任的宗旨；印度文化关系委员会强调向全球社区传播和增进对印度文化的理解；韩国世宗学堂致力于增进他国学习者对韩国的关注、理解和热爱。这些语言传播机构均注重从理解、保护、对话等多元情感维度切入，在跨越国界的语言教学与文化传播进程中，努力增进世界各国民众对本国语言文化的认知与理解，彰显出对情感价值的重视与关注。

“国际交往合作是双方根据自身利益做出的理性选择”。[15] 随着人类命运共同体理念更加深入人心，摆脱零和博弈思维，追求互利共赢已成为国际交往中的重要价值指引。在语言文化国际传播中，这一理性选择的实现不仅有赖于物质层面

表 1　全球代表性国际语言传播机构发展宗旨与任务

名称	成立时间(年)	宗旨或使命	任务
法语联盟	1883	通过文化对话促进各国人民之间的理解,在团结与相互尊重基础上确立合作关系。	在全球推广法语教学和应用,传播法语区国家所倡导的多样性中的团结价值观,促进文化交流,推广法语联盟模式,提升全球影响力。
但丁协会	1889	保护和传播意大利语言和文化,促进海外同胞与祖国的联系,培养他国民众对意大利文化、文明和意大利语的热爱。	开设意大利语和文化课程,举办文化和艺术活动。
英国文化委员会	1934	在英国和各国人民间建立连接、理解和信任,推进世界和平与繁荣。	促进英国及其他各国人民的文化联系,推动英语广泛普及,促进英国国际教育合作,推动英国教育及其标准在海外的发展,进而促进教育发展。
印度文化关系委员会	1950	向全球社区传播和增进对印度文化的理解。	在海外推广印度文化,进一步加强印度与其他国家间文化联系。
歌德学院	1952	促进国外德语语言教学,从事国际文化合作交流,通过文化、社会和政治生活的多方信息,向世界传达广泛的德国形象。	促进国际文化交流、教育和社会对话,为德语教学提供支持。
日本国际交流基金会	1972	通过文化、语言和对话连接日本和世界,培养人们之间的同理心、信任和善意。	开展海外日语教育,文化艺术交流,日本研究和国际对话。
塞万提斯学院	1991	传播和推广西班牙语言和文化遗产及民主价值,提升西班牙全球声誉和影响力。	对外推广西班牙语教学、研究和使用,推动西班牙语文化传播。
世宗学堂	2012	对外介绍韩语和韩国文化,增进他国民众对韩国的关注、理解和热爱。	提供对外韩语教育,推广韩国文化。

注:以上数据均来自各机构官方发布的年度报告。

的利益契合,更离不开精神层面的深度赋能。“世界不同文化之间需要有更多的交流与学习,不同的个人和群体之间需要有更多的理解与共识。”[16]情感价值导向正是通过聚焦人类共通的情感需求,以情感认同为起点、以情感内化为路径、以情感共鸣为目标,构建起跨越文化差异的沟通桥梁,将基于物质利益的合作关系升华为兼具情感温度与价值共识的深度联结,使语言文化传播、交流或互动过程以情感为核心驱动和引导方向,通过情感因素影响人们的认知、态度和行为。在传播互动中,传播者会引导受众朝着自己期望的情感价值方向发展,受众也会基于自身的情感需求进行偏好选择,并逐渐塑造和强化自身的价值观念,加深对他国文化的尊重、理解和包容。对国际语言传播机构发展宗旨与任务(见表 1)的文本分析发现,“热爱”“对话”“信任”“团结”等作为高频词汇,均指向情感价值维度,折射出国际语言传播机构实践中的情感价值导向,具体可划分为三种类型,分别为情感搭建、情感融入和情感互动。

(一)情感搭建,提升受众的情感认同

情感搭建强调传播主体的主动性和策略性,主动建构受众对本国文化的认知基础,有目的地培育受众对本国语言文化的认同感与亲近感,驱动受众与传播主体构建较为稳固的情感联结网络。依据斯图亚特·霍尔的跨文化传播理论,情感是文化传播的深层纽带,传播者按照某种意识形态进行信息传播时,不同地区和文化背景的受众并非被动地接受信息,而是对积极地进行信息解构,进而接纳和理解该文化背后的价值观与思维方式等,形成对他国文化的情感认同。例如,塞万提斯学院强调语言不仅是沟通工具,更是价值观的体现,而文化则是国家吸引力的重要载体。歌德学院强调理解的关键在于倾听与反思,语言文化交流应搭建对话和信任的合作网络,谋求多元、理解和信任。可国际语言传播机构的情感搭建,不仅有助于提升本国文化的国际影响力,更能以共同情感为纽带,促进不同文化间的平等对话与相互理解,为全球文化的多元化发展注入持久动力。

（二）情感融入，引导受众实现情感内化

情感融入以受众主观体验为核心，通过传播主体的多元传播策略，如生动的故事讲述、富有感染力的文化活动、深入社区的生动实践等，在循序渐进的体验中完成情感从感知到认同的内化升级。国际语言传播机构只有充分重视受众的主观体验和情感内化过程，才能更加精准地把握传播方向，优化传播策略，实现更有效的文化传播与交流。但丁协会、印度文化关系委员会等机构在推进受众情感融入方面具有典型性。但丁协会以文化和艺术活动为载体，将意大利语言文化中蕴含的浪漫主义情怀和人文精神融入传播内容中，通过沉浸式体验激发受众对意大利语言文化的热爱。印度文化关系委员会致力于增进海外受众对印度文化底蕴、价值观、精神与文明的理解，将印度艺术融入国家软实力叙事体系中，增进海外受众对印度的了解和关注，有效推动情感融入与文化认同的有机统一。

（三）情感互动，实现传播双方情感共鸣

情感互动强调传播主体与受众的双向协同，关注如何实现双方在情感层面的契合。在传播过程中，传播主体与受众突破传统的单向信息传递模式，形成相互激发、彼此塑造的情感共同体。通过持续的情感交流与对话，在文化差异中寻求共情支点，实现“单向输出”向“双向共建”转型。日本国际交流基金会、法语联盟、英国文化委员会等国际语言传播机构是这一类型的典型实践者，能够积极引导受众从初步认知，到逐步喜爱，再升华为深度认同，最终实现传播双方的情感共鸣。日本国际交流基金会在与当地民众的互动交流中加深理解与信任，推动情感互动与文化认同。法语联盟将文化对话作为核心传播策略，深化与各国民众的情感共鸣与认知共识。英国文化委员会依托教育合作项目、学术交流网络和创意产业协作，将英国的教育理念、文化价值与全球受众需求相结合，以互动式交流促进文化认同，实现情感共鸣与合作共赢的双重目标。

总之，国际语言传播机构立足自身定位，从情感搭建、情感融入、情感互动等多元情感维度发力，构建他国受众对本国文化的认同基础；以受众体验为核心，推动情感内化；以双向互动为纽带，实现跨文化的情感共鸣。通过立体化的情感价值导向，国际语言传播机构不仅收获了他国受众的关注、理解与认同，也为全球文化的多元共生与繁荣发展注入了创新活力。

三、解码国际语言传播机构语言服务核心受众

国际语言传播机构兼具教育属性、文化属性和社会属性，其核心功能涵盖语言教育、文化传播、国际合作与交流、学术研究以及语言公共服务等多个领域。语言服务作为各机构履行社会责任的关键抓手，在促进社会公平、推动文化包容、服务全球发展等方面发挥重要作用，充分彰显了国际语言传播机构的语言服务聚焦4大核心受众群体，分别是求职者、移民者等刚需群体，青年群体（尤其是青年领袖）和专门领域的专业人才等关键服务群体，女性、难民、残疾人等特殊援助群体以及本国海外侨裔群体。

（一）面向社会需求，确定刚需群体

“语言能力是重要的人力资本，是劳动力的重要构成要素。”[17] 近年来，在经济全球化纵深发展与国际交往日趋频繁的背景下，全球人才市场对多语复合型人才需求持续攀升。与此同时，跨国人口流动规模不断扩大，求职者为增强职场竞争力、移民者为适应新环境，对语言学习的刚性需求愈发显著。对于求职者而言，语言能力已成为打破就业瓶颈、拓展职业空间的关键要素，在跨国企业的招聘中，流利掌握目标语言不仅有助于在面试中脱颖而出，更是其入职后高效开展国际业务、实现跨文化顺畅沟通与团队协同的核心能力。移民者为缓解文化冲突，加速社会融入，对语言技能提升的需求也更加强烈。因此，一些国际语言传播机构敏锐捕捉到移民和求职群体的实际需求，立足学习者职业背景与生活场景，为刚需群体提供针对性的语言能力提升方案，有效突破求职者就业困境，加速移民群体的社会融入进程。这种靶向施策的语言服务模式，既彰显了语言传播机构服务社会的目标导向性，也充分展现其及时响应社会需求、有效输出语言服务的专业化能力。

以普希金俄语学院和歌德学院为例，普希金俄语学院建立动态监测机制，对俄罗斯和海外教育市场进行即时监测，以收集、处理和获取有关特定课程需求、目标受众对教育产品的数量和要求等最新信息。同时，构建起一套完备的学生职业发展服务体系，与用人单位建立深度合作关系，使

职业指导制度化，从而契合当下就业市场的动态趋势。为化解学生就业难题，普希金俄语学院还形成了全链条式就业服务系统，不仅为毕业生提供贴合职场需求的实训机会，还实时追踪劳动力市场变化，针对性开设跨领域技能培训课程，帮助学生获取多元资质认证，深度参与学生职业规划全过程，助力学生快速融入职场。普希金俄语学院的职业指导服务覆盖俄罗斯及外籍所有学生，通过展示各类成功就业案例，邀请用人单位与专业人力资源专家给予职业方向的指引，切实助力语言专业学生提升求职竞争力。歌德学院着眼于移民德国的民众融入当地生活与职场的切实需求，打造出综合性网络平台“我的德国之路”，该平台集学习培训、求职指导、职业技能提升、日常生活辅助、健康咨询等各类服务于一体，帮助初来乍到的移民者获取适配的语言服务，使之顺利跨越融入过程中的语言障碍。

普希金俄语学院、歌德学院等语言传播机构的实践经验为我国语言文化传播机构优化社会服务功能、提升服务效能提供了有益参考。近年来，孔子学院作为中文国际传播的重要载体之一，积极顺应国际人才市场的需求变化，创新推出“中文+”培养模式，实现语言教学与专业技能培训有机结合。尽管取得了阶段性成果，也暴露出一系列亟待解决的关键问题，如中文学习者职业发展支持体系尚不完善，现有培养模式往往聚焦中文技能和专业知识的传授，而对学生职业生涯规划、职场核心素养培育以及就业后的持续职业发展关注仍显不足；机构中普遍缺乏专业人力资源分析能力与行业动态研判机制，难以于行业前沿视角给予中文学习者精准的职业建议与指导。为此，以孔子学院为代表的中文国际传播机构应逐步强化与企业的深度协作，构建科学完善的学习者职业成长体系，加强专业团队建设，系统提升人力资源分析与行业趋势研究能力，动态跟踪国际人才市场变化，为中文学习者提供兼具专业性与前瞻性的职业发展指导，切实推动“中文+”人才培养目标落地，更好地满足全球市场对复合型中文人才的需求。

（二）对标长远谋划，聚焦关键服务群体

青年群体和专门领域的专业人才在国际事务、文化交流领域发挥重要作用，已成为国际语言传播机构的重点关注对象。其中，青年未来领袖对新事物、新思潮有极高的接纳度和传播力，能够迅速吸收新兴语言文化理念，是语言文化传播的新鲜血液与活力源泉。他们通过社交媒体、国际交流活动等平台，将不同国家语言文化进行分享与融合，有力推动多元文化的交流互鉴。专门领域的专业人士凭借其在科技、学术、艺术等领域的独特优势，将语言能力与专业知识深度融合，在国际项目合作、学术研讨、技术交流中发挥关键作用，成为语言文化国际传播的重要力量。普希金俄语学院成立了专门的青年专家委员会，围绕世界数字化发展趋势，携手 Z 世代合作探讨数字环境中的俄罗斯语言发展机遇与挑战，为俄语国际传播提供新的解决方案。同时，关注奥林匹克竞赛、专业竞赛等各类竞赛活动，构建面向天才青年的综合工作系统，丰富对学生的精神激励与物质奖励措施，为竞赛和各类游学项目中的佼佼者提供更多支持和发展机会。

英国文化委员会与欧盟联合启动“团结就是力量”项目，聚焦人工智能造福人类、气候、性别平等和社会凝聚力等四大领域，联合英国和欧盟的 18 个机构共同为欧洲 20 余万多名年轻人提供学习机会，已开展黑客马拉松、伦敦研学、青年政策对话等多项活动。随着国际中文教育事业的发展，我国也推出了“中国东盟青年语言互通计划”等面向青年精英人群的培养项目，推动各级各类学校缔结伙伴关系，为青年搭建起跨文化交流的稳固桥梁，培育更多能穿梭于多元文化间的青年交流使者。面对数字技术革新带来的传播形态变革，语言国际传播的内容与形式正经历深刻转型，如何精准把握青年群体和专业人才的发展需求，构建适应时代特征的人才培养体系，已成为国际语言传播机构亟待破解的重要课题。这不仅需要创新课程设计与教学模式，更需强化产学研协同，确保人才培养与行业前沿趋势、社会实际需求同频共振。

（三）履行社会责任，关注特殊援助群体

1. 重视女性受教育权利和语言技能提升

在当今复杂多元的社会结构中，女性、难民、残疾人等特殊群体的生活状况及社会需求，深刻映射出人类的本质需求，理应得到高度关注。女性在家庭中也扮演着重要角色，通过提升女性语言能力，能够以家庭为单位，辐射式地带动语言文化在更广泛的社会层面传播。国际语言传播机构

对女性(尤其是女童)学习者和受众予以充分关注,积极提升女性在教育、职业发展等领域的平等权利。英国文化委员会以国家或地区为单位,实施女性援助项目,在墨西哥,面向职业女性实施“科学导师”项目,为当地年轻女性科研人员提供职业发展指导;在南亚部分国家实施“女童英语和数字教育”项目,帮助当地女童提升英语水平和数字化技能。此外,普希金俄语学院也对女童的语言和社会适应予以特别关注。

2. 加强对难民群体语言教育支持

关注难民群体的语言教育已成为很多语言传播机构重要工作内容之一。英国文化委员会2022年与联合国近东巴勒斯坦难民救济和工程处签订援助协议,落实面向巴勒斯坦难民学生的教育项目,使50多万巴勒斯坦难民学生受益。对难民群体而言,掌握当地语言,有助于他们更好地获取生活资讯、拓展职业发展机遇、搭建社交关系,从而真正实现从文化适应到新环境中扎根的跨越。

3. 推进对残疾人群体精准援助

国际语言传播机构通过针对性援助项目,帮助残疾人突破沟通壁垒,提升语言表达与社交能力,不仅有助于增强这一特殊群体的社会融入感,更能帮助他们平等获取社会资源,实现个人良好发展。在推进中文国际传播、促进文化多元发展的进程中,以孔子学院为代表的中文传播机构需进一步强化对特殊援助群体的关注,通过优化课程体系,开发适配不同需求的特色教学资源,策划开展定制化语言服务项目,切实提升语言服务的精准度与专业性,从而更充分地履行语言传播机构的社会责任,彰显人文关怀与社会担当。

(四)聚势凝力,激发侨裔群体认同

侨裔群体是本土语言文化传播的重要力量。为海外侨裔群体输送持续且有力的语言文化支持,是扩大本国语言文化影响力的关键一环,不仅能够深化其对母语国语言文化的认同感与归属感,更能激发他们主动融入当地社群,成为跨文化交流积极践行者。如普希金俄语学院强化对海外俄罗斯人的语言文化教学,搭建共同情感联结,成功激发海外侨胞自发参与俄语文化传播,有效扩大了俄语文化的国际影响力。我国海外华人数量多且分布广,他们凭借自身的努力在不同国家和地区扎根,不仅融入当地社会,也成为连接中国与世界的重要桥梁。在推动中华语言文化海外传播工作中,应充分关注我国海外侨裔群体,精准把握海外侨胞的需求信息、海外教育动态以及文化传播效果反馈等关键数据,使海外侨胞主动发挥自身优势,将中华语言文化以更加生动、多元的方式传递到世界各地。

四、国际语言传播机构语言服务的实践路径

在当前地缘政治冲突加剧、国际舆论环境复杂多变的背景下,国际语言传播机构面临着战略调整与运营模式转型的双重挑战。“人类命运共同体的发展目标需要国际语言传播机构具有共生共享互利互通的价值生态属性”,[1]84 新形势下探索多元化语言服务路径,深化社会服务功能,提高动态应变能力,从而实现可持续发展。

(一)注重目标引领,强化全局意识

国际语言传播机构可持续发展离不开长期规划与短期阶段性发展目标的协同推进。以塞万提斯学院为例,该机构依据《公共部门法》的相关规定,制定系统性工作计划,建立每三年一次的全面审核机制。这一计划不仅确立了机构运营的战略框架,还为年度业务的具体实施提供行动指南。在此基础上,塞万提斯学院还推出《文化、图书馆和数字文化工作计划(2023—2026年)》,明确文化推广、图书馆资源建设、数字化拓展等重点领域的阶段性目标,形成覆盖目标设定、任务分解、时间规划的完整行动方案。塞万提斯学院通过全面严谨的计划性布局,将宏观战略转化为可量化、可操作的具体任务,基于清晰的目标导向,精准锚定事业发展方向。这种“战略规划—阶段方案—落地执行”的三级联动模式,不仅能够确保机构在复杂多变的国际环境中保持发展定力,更能够通过资源高效配置与精准服务供给,实现语言服务效能的最大化。这些宝贵经验为全球语言传播机构提供了可借鉴的规划范式,彰显了科学规划对机构可持续发展的重要支撑作用。

(二)构筑语言服务矩阵,实现系统开拓

国际语言传播机构需整合各类资源,构建多元化、多层次、全方位的语言服务体系,以满足不同受众在语言学习、文化交流、信息传播等多方面需求。

从资源整合角度看,构建语言服务体系需从

多维度协同发力。国际语言传播机构可通过与各级学校、教育组织建立深度合作，将语言服务有机嵌入多样化教育场景，实现语言文化传播多节点、多层次覆盖，有效扩大语言文化的辐射范围与传播效能。国际语言传播机构还需构建多方协同合作生态，与当地政府、企业及社会组织形成战略联动，获得政府的政策扶持、资源统筹与项目引导；企业凭借资金投入、技术研发与实践平台搭建，注入创新发展动能。社会组织依托社区社群优势，在公益推广、文化普及等领域发挥柔性传播作用，从而实现多方合作、优势互补、协同发力，共同推动国际语言传播机构语言服务体系向专业化、精准化、可持续化方向发展。

在服务内容方面，语言服务矩阵涵盖语言教学、语言文化交流活动、技术赋能等多个领域。语言教学不仅提供传统的面授课程，还应创设线上直播课程、录播课程、智能互动学习等多元化教学模式，满足不同学习者的时间和空间学习需求。语言文化交流活动是语言服务矩阵的重要支撑，通过搭建多元互动平台推动跨文化对话，如举办各类语言文化节、国际学术研讨会、文化展览等活动，为不同国家和地区的人们提供交流互动的平台，增进彼此间文化理解和友谊。在技术赋能领域，借助人工智能、大数据等先进技术，开发语言学习软件、智能翻译工具、语言资源数据库等，提升服务效率和质量。

国际语言传播机构还需注重品牌建设和服务质量提升，建立完善的服务质量评估体系，对服务过程和效果进行实时监测和反馈，优化服务内容和方式，确保语言服务矩阵高效运行。

近年来，世界各国语言传播机构重视扎根社区，建立语言服务网络。以日本国际交流基金会为例，截至 2023 年，该基金会已联合 102 个国家和地区的 357 家机构组建“樱花网络”，为全球日语学习者构建起知识共享、经验交流的平台。日本国际交流基金会协助海外中小学开设日语兴趣课程，为其提供专业日语教材和师资培训，让日语文化在校园中传播。同时与海外知名大学联合开展学术研究、培养专业人才，实现语言文化传播在教育领域多节点、多层次覆盖。在语言教学方面，除了传统的线下课程，还推出线上直播课程，实时解答学习者的疑问；提供丰富的录播课程，方便学习者随时自主学习；开发智能互动学习软件，通过游戏、测验等形式，增强学习的趣味性和互动性。此外，定期举办各类语言文化节，展示日本动漫、音乐、美食等特色文化，吸引不同国家和地区民众参与、举办国际学术研讨会，邀请全球学者共同探讨日本语言文化的发展与传播，积极推行增进民众理解的语言服务项目，鼓励参与直接对话，消弭文化隔阂，增进跨国界的民众共情。

（三）盘活人脉资源，激发民间传播动力

校友资源是国际语言传播机构的宝贵财富。拥有求学经历的学习者和文化活动受众，基于过往语言学习和文化活动所产生的情感纽带，是国际语言传播机构可供挖掘的重要力量。通过建立校友会，激发校友的参与热情，盘活校友人脉资源，有助于形成覆盖全球的人脉资源体系。如普希金俄语学院通过成立校友会，搭建起校友与在校师生的沟通桥梁。校友会定期举办俄语学术研讨会、文化讲座、语言实践工作坊等各类线上线下交流活动，让校友们分享经验和资源，为在校师生提供更广阔的视野与实践机会。这些活跃的互动交流模式，不仅有助于增强校友对学院的归属感，更能激发民间自发传播俄语文化的强大动力。

塞万提斯学院大力推进“塞万提斯社群”项目，打造集交流、协作、学习、娱乐与自由表达于一体的综合性空间，借助线上线下融合的创新模式，吸引全球各地的西班牙语爱好者与学习者汇聚于此。项目参与者既可以参加西班牙语语言角、文化艺术展览、影视欣赏会等活动，还能在专业导师指导下开展学术研究与教学实践合作。“塞万提斯社群”的创立不仅推动了西班牙语教学的创新发展，还在全球范围内营造了浓厚的西班牙文化传播氛围，让更多人深入了解并喜爱西班牙文化。英国文化委员会设立全球伙伴学校联盟，形成由 2000 多所学校构建而成的庞大网络，在全球范围内广泛开展各类英语教学合作项目、文化交流活动，以强大的辐射力推动英国文化与英语教育走进海外校园。

可见，国际语言传播机构需充分挖掘民众资源，努力搭建与民众沟通的有效桥梁，增进民众对机构工作的全面、深入认知，逐步培育起相互信任的良好关系。当这种信任得以稳固建立，便能激发民众内心的强大动力，形成一股推动国际语言传播事业蓬勃发展的民间力量。对于国内民众而言，国际语言传播机构需要通过有效途径，清晰直

观地展示自身工作成果与社会职能，激发民众内心对本国文化认同感与民族自豪感。如塞万提斯学院通过多种渠道向民众展示其在全球各地推广西班牙语和西班牙文化的丰富实践，让本国民众能够直观感受到西班牙文化在世界舞台上的传播与影响力，这种认知有助于引发民众对语言传播机构工作的情感共鸣，进而转化为强大的向心力，吸引更多本土人才投身其中，为语言传播机构发展注入新活力。

（四）确保责权明晰，实现多方协同联动

多方携手、协同配合是推动国际语言传播机构行稳致远的关键所在。不同部门和机构往往拥有各自独特的资源与优势，确保责权明晰是保障合作顺利开展的基础，有助于实现资源共享、优势互补，提高语言国际传播效率和质量。在西班牙语国际传播中，塞万提斯学院与外交部、欧盟与合作部协调合作，特别是与负责伊比利亚美洲和加勒比及世界西班牙语事务的国务秘书处和西班牙国际发展合作署（AECID）合作，明确列出语言服务产品和服务清单，清晰呈现面向全球受众的西班牙语推广资源、课程、活动等条目，让合作方、学习者均可迅速定位所需。普希金俄语学院为外国目标受众提供系统化的服务类型和作品清单，不仅使合作方迅速掌握合作项目及可获取的资源，也能使学习者快速了解适合自己的学习内容和活动，清晰的责权划分和资源展示，使所有利益相关者各有所获、各司其职，既能够提升机构运营透明度，也能为学习者和受众获取服务提供便利。

受其他语言传播机构成功经验的启发，我国在推动中文国际传播的进程中，也应着重优化内部协同机制，清晰界定政府部门、教育机构、社会组织等各方在中文国际传播中的职责与权力范围，避免出现职责不清、权力交叉的情况。应系统梳理现有资源，精准把握自身任务，整合各类服务项目，形成更为稳固、强大的传播合力，推动中文在国际舞台上广泛传播。

五、结语

“当前中文国际传播迎来了前所未有的发展机遇，应进一步拓宽中文的国际影响力与传播范围，”[18] 应强化使命担当，坚持正确的价值导向，紧密关注社会需求动态变化，创新社会服务模式。在多方合作过程中，加强中外沟通交流，拓展传播渠道，实现资源的高效整合与利用，从而使中文国际传播机构在全球文化交流中发挥更大作用，为推动构建人类命运共同体持续贡献语言文化力量。

［参考文献］

［1］ 刘晶晶，杨薇. 国际语言传播机构的发展特点、政策导向与价值生态建设［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024，22（5）：84-92.

［2］ 中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定［R］. 北京：人民出版社，2024.

［3］ 李宇明. 语言是文化的鸿沟与桥梁［J］. 天津师范大学学报（社会科学版），2023（6）：34-42.

［4］ 方小兵. 电化教育、在线教育和智能教育：国际语言传播机构的数字化转型［J］. 贵州师范大学学报（社会科学版），2024（5）：23-32.

［5］ 刘晶晶，吴应辉. 孔子学院与其他国际语言传播机构办学状况比较研究（2015—2017 年）［J］. 民族教育研究，2020，31（6）：126-134.

［6］ 刘洪东，周泓利. 法国法语联盟最新改革和发展动向研究［J］. 中国语言战略，2023，10（1）：120-127.

［7］ 李宇明，唐培兰. 国际语言传播机构发展历史与趋势［J］. 世界汉语教学，2022，36（1）：3-18.

［8］ 刘晶晶，关英明. 国际语言传播机构助力提升本国国际传播能力：价值意蕴和实践进路［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2022，20（4）：17-25.

［9］ 唐培兰，李宇明，文琼. 语言传播机构评论体系的建构及价值［J］. 陕西师范大学学报（哲学社会科学版），2024，53（6）：155-165.

［10］ 张天伟. 国际语言文化推广机构与国家语言能力研究［J］. 陕西师范大学学报（哲学社会科学版），2023，52（3）：149-157.

［11］ 唐培兰，徐畅. 国际语言传播机构发展模式研究［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024，22（5）：74-83.

［12］ 方小兵. 国际语言传播机构转型：角色重塑与策略调整［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024，

22(5):64-73.
[13] 吴应辉. 国际中文教育新动态、新领域与新方法[J]. 河南大学学报(社会科学版),2022,62(2):103-110+155.
[14] 吴阿娟,韩阳. 从文化符号到精神标识:对外传播中优秀传统文化的提炼与融通[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2023(6):43-51.
[15] 王辉,曾晨刚. 基于大数据的中文国际传播风险研究[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2024(4):57-65.
[16] 邓新,刘伟乾. "在场"理论视角下的孔子学院文化传播方式及其价值意蕴[J]. 民族教育研究,2017,28(3):101-106.
[17] 赵运,李宇明. 国际组织语言政策研究[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2025(1):74-83.
[18] 李宝贵. 中文国际传播"十度"谈[J]. 海南师范大学学报(社会科学版),2024,37(5):9-18.

The Value Orientation and Language Service Practice Path of International Language Communication Institutions

LIU Jingjing[1] **ZHONG Yinghua**[1] **YANG Wei**[2]

(1. Insititute for the Development of International Chinese Education, Tianjin Normal University, Tianjin 300382; 2. College of International Education Exchange, Tianjin Normal University, Tianjin 300382)

[**Abstract**] International language communication institutions play an important role in promoting multicultural interaction and enhancing cross-cultural understanding, with language teaching and cultural dissemination as their core tasks. The language service practices of typical language communication institutions such as the French Language Alliance, Goethe Institute, Dante´s Society, British Council, and Cervantes Institute have shown that international communication of language and culture needs to adhere to three value orientations: emotional construction, emotional integration, and emotional interaction. The scope should not only involve the field of language education, but also widely cover multiple levels of social life, accurately targeting four types of audiences: first, job seekers, immigrants and other essential service groups; second, key groups such as outstanding youth and professionals; third, special assistance groups such as women, refugees, and disabled people; and fourth, overseas Chinese communities in the country. To effectively play the role of language public service and promote the upgrading of language international communication efficiency, international language communication institutions can work around four core paths, namely, clarifying goal guidance and strengthening global awareness; Build a language service matrix to achieve system development; Activate personal connections and stimulate the power of grassroots communication; Ensure clear rights and responsibilities, achieve multi-party collaboration and linkage, and thus play a greater role in global cultural exchange and development.

[**Key words**] International language communication institution; value orientation; language services; Confucius Institute; practical path

〔责任编辑 李 晓〕

语篇视角下留学生汉语书面语表达能力提升策略①

姜丽萍 刘豪妍

（北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083）

[摘 要]留学生汉语书面语表达能力一直是国际中文教育领域需要关注和解决的重点和难点问题之一。目前，留学生在书面语表达方面仍存在难以顺利成文、成文出现问题等问题。究其缘由，在于考试类大纲、标准要求与 HSK 考试以及教学类大纲要求与教学实践之间存在差距。本研究从语篇视角切入，在建立语篇与书面语表达能力之间联系的基础上，提出了书面语表达能力提升的三大策略，旨在精准施策，为进一步开展留学生书面语教学以及提高留学生书面语表达能力提供新的思路。

[关键词]语篇；留学生；汉语书面语；表达能力；提升策略

[中图分类号] H195.1 [文献标识码] A [文章编号] 1003-7365（2025）01-0073-09

零、引言

在国际中文教育领域，汉语书面语教学显得尤为重要，亟需得到学界的关注（陆俭明 2007、2023）。作为言语技能中最难的一项，书面语表达需要经过专门的训练（刘壮 2005）。然而，对外汉语教学界多年来强调听、说领先，虽也强调读、写跟上，但在教学中，听说能力与读写能力还是不够协调，甚至有脱节的现象（陈作宏 2009），这也就导致书面语表达逐渐成为国际中文教育领域一个“老大难”问题。

当前留学生在书面语表达方面存在较多问题。尤其是相较于词汇和句式，在语篇层面上的问题更多，也许是因为传统的写作教学更关注词汇和语法句式的训练，对语篇层面的关注度不够。因此，在重视并加强书面语教学的背景下，以语篇作为切入视角，探讨如何开展来华留学生汉语书面语教学、提高留学生的书面语表达能力成为本研究旨在解决的问题。

一、留学生汉语书面语表达存在的问题

中高级阶段的汉语教学在整个对外汉语教学环节中占据着重要位置，成段表达训练也在进入中级阶段后就成了重要环节（李杨 1992）。虽然传统的语言结构机械操练有助于将语言知识转化为言语技能，但语篇能力在此条件下很难得到发展，最终导致学生在书面语表达中出现各种问题，归纳起来主要是“难以顺利成文”和“成文出现问题”两大方面。“难以

① [基金项目]本文得到2022年教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“国际中文教育语法知识体系重构与多模态语法教学系统建设研究”(项目编号：22JJD740015)、2022年教育部中外语言合作交流中心重大项目“基于《等级标准》的语法学习多模态资源库建设与应用”（项目编号：22YH04A）资助。

中国知网 https://www.cnki.net

顺利成文”多体现在学生能说但不能写，可以归咎于学生口语表达与书面语表达能力之间的不平衡。“成文出现问题”多指学生已完成书面语表达任务，但所完成的书面语篇章通常在意义上被人理解，却在表达上“显得别扭”或“存在问题”，呈现为一种书面语的“洋腔洋调”。其中，“显得别扭”主要体现在学生仍依赖母语的思维方式来表述，虽然并未出现明显的偏误，但会给读者一种别扭的感觉；“存在问题”主要体现在篇章中出现的各种偏误，不仅出现在语篇连贯上，还表现在学生对篇章结构、语段组织、句式选择的不甚了解上（亓华 2006）。

上述问题很大程度上与考试和教学实践尚未达到大纲、标准的要求有关。各类大纲、标准尽管侧重有别，但其共同点都是带有某种限定作用，具有一定的法规性与指导意义，是进行教学总体设计、教材编写、课堂教学、课程测试的依据与指南（李杨 1999）。本文选取了具有代表性的大纲、标准与现实情况展开对比分析，并将其划分为考试和教学两大类，前者主要对应 HSK 考试，包括《汉语水平等级标准与语法等级大纲》（1996）（简称《等级大纲》）、《新汉语水平考试大纲》（2009）（简称《考试大纲》）和《国际中文教育中文水平等级标准》（2021）（简称《等级标准》）；后者主要对应书面语教学实践，包括《对外汉语教学中高级阶段功能大纲》（1999）（简称《功能大纲》）、《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》（2002）（简称《教学大纲》）和《国际汉语教学通用课程大纲（修订版）》（2014）（简称《课程大纲》）[①]。

1.1 考试类大纲、标准对书面语表达的要求与 HSK 考试之间存在差距

汉语水平考试（简称 HSK）[②]是为了测试汉语非母语学习者的汉语水平而设立的一项国际汉语能力标准化考试（张晋军等 2010）。而 HSK 试题需要在考试类大纲、标准的指导下进行设置，并要与其所要求的能力等级进行对接，以检验学习者的语言能力。因此，本文整理了“考试类大纲、标准—HSK 考试”对应关系图，按照 HSK 的发展历程将其切分为三个阶段：（1）由北京语言大学原汉语水平考试中心 1984 年设计研制、1988 年首次考试的汉语水平考试（HSK1.0）；（2）原孔子学院总部/国家汉语国际推广领导小组办公室 2009 年推出的新汉语水平考试（HSK2.0）；（3）2022 年 11 月 26 日首次开考的 HSK7-9 级（HSK3.0），详见图 1。

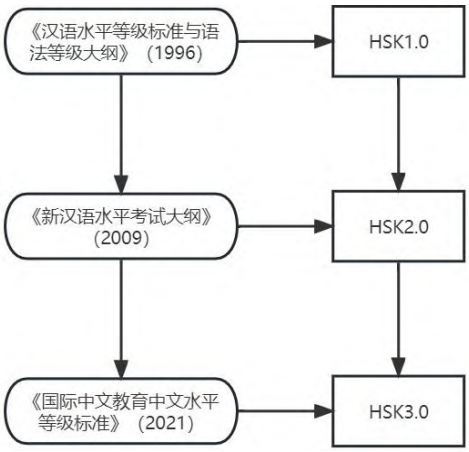


图 1 考试类大纲与 HSK 考试之间的对应关系

① 2023年12月，在北京召开的世界中文大会上发布的《国际中文教学通用课程大纲》，可被视为《国际汉语教学通用大纲》的再修订版，但成文时未见完整文件，因此本文仍使用《国际汉语教学通用课程大纲（修订版）》（2014）。

② HSK现已改名为“中文水平考试”。本文使用的“汉语水平考试”是特定时期的表述。

中国知网 https://www.cnki.net

本文将考试类大纲、标准对写作提出的要求与 HSK 写作题设置一一对照，总结归纳出两者在对接过程中存在的优点与不足：

（1）三个具有阶段性的考试类大纲、标准分别对标了 HSK 考试的三个版本，并能从其发展中看出学界逐渐重视书面语表达。不仅体现在字数上提出了更高要求，还体现在逐渐增加了逻辑、句式、修辞等方面的考察维度。但仍存在需改进之处：一是对能力的表述比较模糊，缺乏量化标准，目前大纲仅对字数提出了具体要求；二是对能力的表述仍比较抽象，缺乏科学化的程度限定，层级之间较为模糊。

（2）《考试大纲》从 HSK3 级开始对书面语表达提出要求，而《等级大纲》和《等级标准》对书面语表达能力的要求是从初等贯穿到高等，且能力要求逐级递增，比如依据《等级标准》的描述可以看出：学生的学习目标由初等阶段的句型、经过中等阶段的语段、达到高等阶段的篇章，是符合书面语教学应被纳入对外汉语教学体系中，有计划分阶段地对学习者进行书面表达能力训练这一要求的（陈作宏 2010）。但 HSK 考试中并未设置题型来检验学生相应的能力或者已有题型设置不太理想，前者体现在 HSK1.0 中，初、中等阶段均未设置写作题，高等阶段才出现写作题；后者体现在 HSK2.0 中，缩写题所考核的能力与实际所需的书面语表达能力之间存在差异，缩写考察的是“记忆+总结”能力，而相应的大纲、标准更关注“自由表达+篇章建构”能力。此外，在 HSK3.0（7–9 级）中，新增的写作题相较于 HSK2.0（6 级）中的缩写题而言，难度上升的坡度较大，题型和考察侧重点也发生了较大变化。

（3）HSK3.0（7–9 级）的写作题型设置更加强调学术性和专业性，在一定程度上能满足来华学历生多元群体对书面语表达的需求，且与世界范围内认可度较高的雅思、托福写作题型呈现出一定的共性。但在题型设置上还有待斟酌，比如话题作文的字数要求是 600 字（40 分钟），在有限的时间内完成是否难度过高？

1.2 教学类大纲对书面语表达的要求与教学实践之间存在差距

本文依据教学类大纲的特性及其聚焦点，将功能项目、语法项目、课程设置和语言综合运用能力等方面与书面语表达之间建立起了联系，详见图 2。

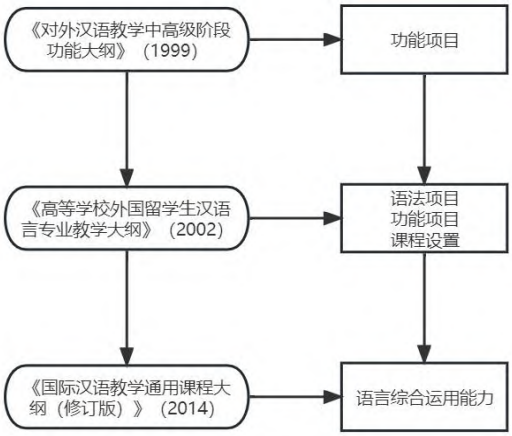


图 2 教学类大纲所体现的书面语表达项目

同上，本文将教学类大纲要求与书面语教学实践一一对照，总结归纳出其优点和不足：

（1）三个具有代表性的教学类大纲都从不同方面切入，对书面语表达能力提出了明确要求，且与书面语篇章教学建立起了部分联系，比如《功能大纲》和《教学大纲》里面提及

中国知网 https://www.cnki.net

的“语段”。此外，《课程大纲》中的语言知识及语言技能与书面语表达关系密切，其中语言知识中的语篇知识更是首次单独提出，并被划分为成段表达的方法和汉语语篇的行文思路、汉语和母语语篇行文思路的差异和共性、句子的基本内涵、修辞方法、篇章所表达的思想感情这五个方面，这说明学界已经意识到语篇在书面语表达中的重要性。但令人遗憾的是，其中的一些表述仍偏概述，尚未明确规定语篇知识所涵盖的具体内容，难以为开展书面语教学提供行之有效的内容参考。

（2）在《教学大纲》中，语法、功能、课程等均与书面语表达呈现出密切联系，说明在一定程度上书面语表达存在于教学的方方面面，但仍存在不足之处：一是在语法和功能上，虽然“句子、语段”相关的语法知识点、语段分类和语段连接手段可以帮助学生加深对篇章的理解，但最终也只是停留在了语段层面，并未再继续上升至语篇层面；二是在课程设置上，虽然从一年级开始就单独设置写作课，经历了“汉语写作入门—汉语写作基础—汉语写作”三个阶段，但课程内容的表述较为模糊，尚未规定课程实际所需的、具有针对性和操作性的教学内容。

（3）《课程大纲》首次将语篇纳入语言知识体系之中，并且开始关注语篇知识与写作技能之间的联系。虽然将两者并线发展是好的，但现实是语篇知识部分的描述与写作技能的描述存在不对等的情况，即在知识内容上有规定，但写作技能要求对其关注度不够。在实际教学中也存在对书面语关注度不够的情况，主要体现在语言知识重语音、字词、语法等，轻语篇；而语言技能重听说，轻读写。

（4）教学类大纲对教学实践具有直接的指导作用，但在教学实践中，书面语教学与大纲要求仍存在差距，主要体现在教师观念、教材编写、教法设计等方面。在教师观念上，写作课一直被认为是一门备课难、组织教学难、按时收到学生作业更难的三难课程，甚至部分教师都不太愿意教授写作课（陈作宏 2010）。在教材编写上，部分教材以文章体裁或写作方法为主线编写，但缺乏系统的、有目的的写作技能训练，此外还出现了教材体例单一、练习类型单调等问题（陈作宏 2010）。在教法设计上，针对留学生的写作教学，尤其在复句、语段、语篇阶段比较缺乏相关理论的指导，尚未形成具体的、行之有效的、规范化的教学方法和训练手段，导致教师的教学效果、学生的学习效果不佳（郭颖雯 2003）。

二、语篇与书面语表达之间的关系

语篇与书面语表达关系密切，主要体现在：语篇建构能力是书面语表达能力的重要体现、语篇分析为书面语教学提供了重要的理论支撑。

2.1 语篇建构能力是书面语表达能力的重要体现

人们在社会交际过程中的语言交流都不是孤立零散的，而是在特定语境下与上下文相联系的。口头表达和书面表达的话语都是通过纽带关系把一定的思维模式有逻辑地构成整体，形成语段。而一定数量的语段被有机地结合起来，便构成了语篇。语段只是语言形式的体现，而语篇才是用来达到语言交流的最终目的（袁秀凤、陈文娟 2001）。张寿康（1985）也曾提出：“汉语是组装型的：词，组装成词组；词和词组组装成句；句，组装成语段；再组装成章（结构段）；由章再组装成篇。这当中一靠单位，二靠词序，有的还靠虚词。这就是积字成句，积句成章，积章成篇的单位系统。”总体而言，书面语表达基本遵循着“词—句—

中国知网 https://www.cnki.net

段—章”的建构逻辑，其中语篇既是最高层级，也是最终目标。另外，HSK（2007）[①]首次把“语篇表达”写进评分标准，并将其作为最突出的评价指标加以强调。评分标准不仅在项目要素上概括出了语言内容、语言形式、语言表达三大项目要素，还在项目内涵上强调了语篇表达的连贯性，主要包括语言形式和内在逻辑的连贯（聂丹 2009）。所以，语篇建构能力实际上可被视为书面语表达能力的一个重要体现。

在中高级阶段，学生通常具备一定的语言基础知识和书面表达知识，但多数知识集中在词、词组、单句、复句层面，对语段、语篇方面知识的了解相对较少，多采取就低不就高的表达策略（李杨 1992）。因此，理解并掌握语篇知识是提升留学生书面语表达能力的关键路径。书面语表达中的语篇到底包含哪些内容呢？从上小节的分析可知，书面语表达过程中的语篇建构与许多项目的关系都较为密切，比如功能项目、语法项目等都在不同方面、不同程度涉及了书面语表达中的语篇内容。所以语篇视角下的书面语表达可以将功能项目与具体的内容相结合，功能项目以交际为目的来划分，其中句子、语段层面与书面语表达关系密切，可被视为书面语表达中语篇知识的暗线；而具体的内容则包括格式与标点符号、词汇的语篇功能和词汇选择、句式选择、句间关系和衔接手段、语篇表达的条例和技巧等（张璟 2011），大体上可以分为宏观的篇章建构、中观的衔接与连贯、微观的词汇与语法三大方面，可被视为书面语表达中语篇知识的明线。

2.2 语篇分析为书面语教学提供重要的理论支撑

语篇通常是指一系列连续的语段或句子所构成的语言整体（黄国文 2001），而书面语表达要求的语篇就是合乎语法规则的、语义逻辑连贯的、书面形式的语篇或篇章。自 20 世纪 90 年代发展而来的语篇分析强调从宏观角度出发，解释人们是如何科学系统地构造和理解各种连贯的语篇，能够在一定程度上帮助学生在写作过程中处理好文章段落内和段落间的逻辑关系，把握全文整体的逻辑脉络，使语篇条理清晰，层次分明，语义连贯。因此，语篇分析可以为留学生的汉语书面语教学，尤其是在语篇阶段，提供重要的理论支撑。

语篇既是一个静态的成品，又是一个动态的过程。通过语篇分析，既可以“知其然”，还可以“知其所以然”。从对语篇的中心思想、情节发展脉络、段落推进层次、支撑细节的结构布局等方面的分析中，学生能够对书面语表达过程从谋篇布局到遣词造句都有更深刻的了解，从而完成更高质量的篇章。在书面语教学中，学生语篇建构能力的培养值得关注，主要体现在两个方面：一是选择恰当的材料和文章，通过特定的语篇组织方式达到自己的写作意图；二是用有效的语篇衔接手段使语篇语义连贯，句与句之间的排列符合逻辑、意义相关。

此外，语篇分析与书面语教学存在元素对应关系，即微观的词汇与语法、中观的衔接与连贯、宏观的篇章建构对应着书面语教学从词汇到篇章的不同阶段。教学过程与语篇建构过程类似，包括自上而下和自下而上两大途径。传统的书面语教学基本是按照词、词组、单句、复句、语段、语篇的渐进过程，但学生的成段表达能力并未像预期那样“水到渠成”，语篇偏误的产生仍然是经常的、大量的出现（杨翼 2000）。因此，本研究在继承传统教学方式的同时，尝试以语篇为导向，采取语篇、语段、复句、单句、词组、词的分解式策略，从宏观到中观再到微观，以语篇的内容项目和功能项目为线索，主动输入大量相关的语篇知识，搭建脚手架，帮助提高输入到输出的转化率，从而提升留学生的书面语表达能力。

[①] 聂丹文中提及的HSK（2007）实则是本文界定的HSK1.0。

中国知网 https://www.cnki.net

三、以语篇为导向的留学生汉语书面语表达能力提升策略

书面语教学可以被视为一项系统工程。本研究遵循“大纲—内容—实践”这一路径，从大纲的建构入手，确定语篇知识内容，最后落实到教学实践，旨在提出具有针对性的策略。

3.1 建构语篇视角下的大纲

标准的制定需从国家语言战略规划的角度出发，面向全球，面向未来，要有宏观的、科学的方法论及理论基础，并体现语言教育的新理念（姜丽萍等 2020）。随着国际中文教育的发展，书面语的重要性日益凸显，目前部分大纲已将语篇的相关内容明确纳入其中，说明在语篇视角下进一步建构专门的语篇大纲或完善、补充已有大纲中的语篇内容势在必行。

第一，积极建构专门的语篇大纲。现有的考试类和教学类大纲在不同方面和程度上都涉及书面语表达中的语篇内容，但尚未出现专门的语篇大纲。鉴于语篇在书面语表达中的重要性，建构一个专门的语篇大纲是可需且可行的。专门的语篇大纲需要涵盖语篇知识、能力等级要求等各个方面。为实现这一目标，学界可以进一步基于已有的语篇研究成果，总结出汉语语篇特征，提取判定语篇难度等级的参数，用于指导语篇大纲的建构，以确保学生书面语表达能力的培养能够切实地落到标准建构上去。

第二，将语篇大纲与其他大纲紧密结合。事实上，语篇与语法、功能大纲之间存在密切联系，所以在专门的语篇大纲建构或者已有大纲的完善、补充过程中，可以考虑建立语篇与语法体系和功能项目的接口，将语篇大纲与语法大纲、功能大纲紧密结合起来。这种结合既可体现在重构中、高级部分的语法，关注语法与语篇之间的互动关系；又可体现在厘清书面语表达与真实交际事件之间的紧密关系，在已有功能大纲所涉及的语段层面上再进一步，将其拓展、上升至语篇层面。

第三，在课程大纲中完善写作课程设置、补充语篇知识内容。已有大纲虽然从一年级开始就设置了专门的写作课程，但还未明确界定课程内容及其所需达到的要求。所以有必要对课程大纲中的写作课进行顶层设计，对其内容加以完善与补充。就语篇知识补充而言，初级阶段可以重点关注语篇局部的衔接，中级阶段加强对语篇架构的练习，高级阶段可以在书面语表达的流畅性的基础上注重艺术性，确保学生能够使用对应水平等级的表述方式。

第四，大纲中的表述需要更加科学化。通过对已有大纲分析发现，大纲对书面语能力的描述多依赖程度词，并且大多采用较为抽象的表述。在未来的大纲建构或完善过程中，一方面可以注重大纲的指导性和可操作性，借助“表现指标样例”“进步指标样例”为教学提供可操作的目标示例（姜丽萍等 2020）；另一方面可以考虑借助科学的计算公式，使书面语能力的描述更加量化、科学化，将程度词替换为具体数字要求的表述，使得大纲对书面语能力的要求更具明晰度和可测评性。

3.2 确定语篇知识内容体系

在语篇知识内容的确定过程中，不仅要深入挖掘口语表达能力快速发展的原因、关注口语与书面语之间的过渡问题，还要把注意力扩展到偏误分析以及语篇知识内容的层级上。

第一，关注口语表达和书面语表达之间的过渡问题。口语表达到书面语表达通常会经历“将心里想说的话转化为口头语言的能力—将口头语言转化为书面语言的能力—将一般性书面语言转化为艺术语言的能力”这三个阶段（杨志棠 1996），所以口语通常可以作为书面语产生和发展的基础，但口语的发展速度一般快于书面语，两者并非完全呈现为正相关。

中国知网 https://www.cnki.net

口语表达能力为什么能发展得又快又好？或许与使用频率有关，因为相比之下在日常交际中口语表达的使用场景更多。而书面语表达常在特定任务情景下开展，所写东西并非有感而发、并非实际所需。其实不然，书面语事实上同口语一样，在日常生活中也存在较多需要书面语表达的场景，如短信、微信聊天、朋友圈、微博、邮件、作文、论文等，这些场景涵盖了由句子到语段到语篇、由简单到复杂、由带有口语性质的书面语到完全意义上的书面语。上述书面语表达任务的使用频率逐渐降低、难度等级逐渐提高，所以在确定语篇知识内容时可以考虑口语能力发展迅速背后的深层原因，真正关注学生真实生活中的实际需求以及任务场景的使用频率，毕竟学生只有在真正需要且频繁使用的时候，才能高效地习得。

第二，借助偏误分析来确定语篇知识。重视偏误分析，通过总结高频出现的偏误并将其纳入语篇知识内容之中。HSK2.0 中 6 级中出现的改错题重视偏误的存在，学生做题时会经历一个由错误现象推导正确用法的思维过程。所以不回避偏误，直面学生出现的问题并及时纠正是对待偏误的正确态度。另外，可以利用全球中介语语料库，跟踪学生在写作中的错误，归纳常见的偏误类型，提供有针对性的辅导，还可以加强汉语与其他语言的对比，总结国别化偏误的成因，结合文化等因素探讨解决策略，以便更全面地指导学生的书面语表达。

第三，将语篇知识内容系统化、层级化。目前，对语篇的关注更多地集中在微观的词汇和语法上，但实际上，语篇所涉及的内容远不止于此，比如中观的衔接与连贯、宏观的篇章建构等。宏观的篇章建构就好似房屋的“根基”，本应是书面语表达的重中之重，但在实践中得到的关注较少。所以，有必要将语篇知识系统化、层级化，明确从微观到宏观层面的重点知识内容，比如在微观层级可以探讨语篇衔接词汇的精准选择和语法的准确运用，在中观层级可以深入研究段落之间的过渡和初步的篇章架构，在宏观层级可以强调整篇文章的结构和篇章间的逻辑关系，掌握典型的汉语篇章组构模式，逐渐达到追求表达艺术性的目标。

3.3 解决教学实践中的问题

书面语表达能力的提高最终要落实到书面语教学实践中去，不仅需要解决考试中书面语表达问题，还需要关注书面语教学实践中的“三教”问题，以提高考试的科学性以及教学实践的有效性。

第一，解决考试中的书面语表达问题，即 HSK 写作。在此过程中，需要关注两大方面的问题：一是 HSK 写作试题的设置，包括开考等级、字数要求、考核形式；二是 HSK 写作评价的标准，要摆脱对程度词的依赖，更加量化、科学化地评测学生的写作水平。在开考等级方面，可以考虑从 HSK1 级开始就循序渐进地设置写作题，以明确写作的重要性；在字数要求方面，不仅要借助科学的计算公式来确定字数要求，还要厘清限时作文字数与考试难度的关系，进而合理设置每个等级的写作字数要求；在考核形式方面，可以考虑更新题型设置，紧密贴合现实需求，比如 HSK5 级看图说话题中图要与真实的生活场景更加紧密，保留 HSK6 级的缩写题还是更换为一种更贴近实际需求的题型。此外，HSK3.0 中 7-9 级的图表作文和话题作文同雅思题型设置较为一致，体现出高级阶段对书面语表达能力的测试逐渐学术化、专门化，但需要考虑在 40 分钟内限时完成 600 字作文是否过难？除了试题设置的科学化外，还需要关注 HSK 写作评价标准的科学性。未来可以考虑根据语篇难度参数，量化评测标准等对其加以完善，例如通过不同等级所要求的语篇表达式的使用频率来衡量学生的书面语表达能力，使评分标准更加细化和科学化。

中国知网 https://www.cnki.net

第二，解决书面语教学实践的“三教”问题。首先，在教师方面，教师不仅需要保持积极的写作教学态度，还需要通过定期开展教学研讨会、教学实践交流会等方式来提高教师写作课的教学能力。同时，教师还需要主动地鼓励、引导学生积极地使用相应等级的表达策略，以此完成符合学生水平的表达任务。其次，在教材方面，需要集中力量编写具有系统性、科学性、针对性的写作配套教材。教材编写过程中要横纵结合，既强调书面语教学纵向的阶段性，打好基础、层层衔接（不同阶段/水平的教材），又强调书面语教学横向的整体性，分工配合、互相促进（不同技能/课型的教材）（彭小川 2004）。在编写过程中，既要将语篇知识明确地纳入教材编写内容之中，又要思考语篇内容的选择（难度、效度可以参考分级阅读的材料选择）、编排顺序、练习设置（与听、说、读结合）等细节问题。最后，在教法方面，需要建构高效、有趣的教学模式。既可以坚持已有的“词—词组—单句—复句—语段—语篇”教学顺序，同时还可以积极尝试“语篇—语段—复句—词组—词”这样分解式的教学顺序。一线写作课教师可以考虑结合教学实际情况去积极创新书面语教学模式，活用教学法，考虑说写、读写相结合以及与其他技能课相结合；同时还可以基于相关的习得类研究，归纳学生的语篇习得规律，并以此为基础来调整教学设计，以提高书面语教学效率；另外也可考虑建设自适应的写作平台，帮助学生进行自我调整，以提高其写作能力。

四、结语

书面语表达一直以来都是国际中文教育领域关注的问题之一，且语篇也早已成为提高书面语教学效率的可切入视角。因此，本研究以语篇为导向，归纳现存问题，并从大纲、知识、教学三个方面切入，提出了具有针对性的策略，旨在实现通过加强留学生的语篇能力来提高其书面语表达能力的目标。但许多问题还需在未来进一步经过实证检验。此外，还有其他书面语教学的相关问题有待解决，比如如何引导学生在语篇中学习词语与句式、了解篇章建构逻辑的途径，如何设计练习、有效加强汉语书面语表达能力的训练，等等。书面语表达是综合体现学习者汉语水平的重要方面，学界未来有必要继续对留学生的书面语表达相关问题展开系列研究。

参考文献：

[1]陈作宏. 对外汉语写作教学与写作教材建设刍议——兼论《体验汉语写作教程》的编写思想及特点[J]. 民族教育研究,2010,(5).
[2]陈作宏. 书面表达训练是有效避免听说能力与读写能力脱节的关键[J]. 民族教育研究,2009,(5).
[3]郭颖雯. 篇章语言学与语段、语篇口语教学[J]. 语言教学与研究,2003,(5).
[4]黄国文. 语篇分析的理论与实践[M]. 上海：上海外语教育出版社,2001.
[5]姜丽萍, 王立, 王圆圆. 美国《21 世纪外语学习标准》发展研究[J]. 世界汉语教学,2020,(2).
[6]李　杨. 建立科学的训练体系——中高级阶段汉语教学技能训练问题[J]. 汉语学习,1992,(6).
[7]李　杨. 语言教学中的限定与自由[J]. 世界汉语教学,1999,(2).
[8]李　杨. 中高级汉语教学理论研究评述[J]. 语言教学与研究,1992,(4).
[9]刘　壮. 重视书面语教学进行系统化研究[J]. 汉语学习,2005,(4).
[10]陆俭明. 国际中文教育必须重视和加强汉语书面语教学[J]. 华文教学与研究,2023,(4).

中国知网　https://www.cnki.net

[11]陆俭明. 作为第二语言教学的汉语教学必须重视书面语教学[J]. 对外汉语研究,2007,(00).
[12]聂　丹. 汉语水平考试(HSK)写作评分标准发展概述[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2009,(6).
[13]彭小川. 关于对外汉语语篇教学的新思考[J]. 汉语学习,2004,(2).
[14]亓　华. 韩国留学生自我介绍文的“中介语篇”分析[J]. 语言文字应用,2006,(S2).
[15]杨　翼. 培养成段表达能力的对外汉语教材的结构设计[J]. 汉语学习,2000,(4).
[16]杨志棠. 关于中高级阶段书面语教学[A]. 第五届国际汉语教学讨论会论文选[C]. 北京：北京大学出版社,1997.
[17]袁秀凤, 陈文娟. 提高英语写作能力之策略——增强语篇意识与成功确立主题句[J]. 西安外国语学院学报,2001,(3).
[18]张晋军, 解妮妮, 王世华, 等. 新汉语水平考试(HSK)研制报告[J]. 中国考试,2010,(9).
[19]张　璟. 中级汉语的书面语篇表达训练初探[A]. 吴应辉, 牟玲. 汉语国际传播与国际汉语教学研究(下)——第九届国际汉语教学学术研讨会论文集[C]. 北京：中央民族大学出版社,2011.
[20]张寿康. 文章学概论[M]. 济南：山东教育出版社,1985.

Strategies for Improving the Chinese Writing Ability of International Students from the Discourse Perspective

JIANG Li-ping & LIU Hɑo-yɑn
(Beijing Language and Culture University, Beijing 100083)

Abstract: Improving the Chinese written language expression ability of international students has always been one of the key and difficult problems that need to be paid attention to and solved in the field of international Chinese education. At present, international students still face many problems in written language expression, such as difficulty in writing and errors in discourses. The reasons behind this are the gap between exam syllabus and HSK exams and the gap between teaching syllabus and teaching practices. This study establishes the connection between discourse and written language expression ability from the discourse perspective, proposing three targeted strategies for improving written language expression ability. The aim is to provide precise strategies and new ideas for further developing written language teaching and improving the written language expression ability of international students.

Key words: discourse; international students; Chinese written language; expression ability; strategy

中国知网 https://www.cnki.net

汉语学习者名词外部物性关系习得研究①

朱周晔[1]　熊文新[2]

（[1]北京大学 对外汉语教育学院，北京 100871；[2]北京外国语大学 中国语言文学学院，北京 100089）

[摘　要]本文以物性结构理论为指导，以 405 篇汉语学习者作文和 135 篇汉语本族语者作文为语料，自下而上获取 28595 个核心名词，从句子层面考察汉语学习者对名词与共现成分之间外部物性关系的习得表现。研究发现：（1）名词外部物性关系的分布呈现不均衡的特点：单个物性角色以处置、行为、定位、施成、评价、功用六种类型为主；多个物性角色组合以两个物性角色组合为主；（2）名词外部物性关系的产出呈现非线性发展路径：单个物性角色由稳定发展转为显著增加，多个物性角色组合保持稳定发展；不同物性角色的发展趋势各异。

[关键词]物性结构；名词；外部物性关系；汉语学习者

[中图分类号] H195.3　[文献标识码] A　[文章编号] 1003-7365（2025）01-0082-11

零、引言

汉语名词研究，为二语学习者面临的名词使用问题提供了直接证据，如名形搭配（卫斓 2014）、动名搭配（Li 2016，辛平 2012，李慧、郑航 2020）等。这些研究主要依托句法组合形式考察汉语学习者对名词搭配的产出表现，但较少关注名词与共现成分之间的语义组合关系。此外，上述研究只聚焦一种组合结构，没有把所有与名词相关的组合都纳入到同一研究中，研究结果缺乏全面性。生成词库理论提出的物性结构描写体系，从物性结构入手，聚焦名词与不同词类之间的语义关系，考察这些共现成分在名词的物性结构中充当哪种物性角色，可以实现对名词语义组合的形式化描写，较为全面地揭示二语名词使用和习得规律。

一、研究设计

1.1 研究问题

本文旨在回答以下两个研究问题：（1）汉语学习者作文中核心名词与共现成分之间存在哪些外部物性关系？这些物性关系呈现何种分布特征？（2）初、中、高级三个水平汉语学习者作文中核心名词与共现成分之间不同外部物性关系的产出呈现何种发展特征？

1.2 操作定义

“核心名词”指名词短语的中心语。“名词短语”指的是以名词或者具有名词功能的词为中心，在句法分析中能够充当一个独立 NP 结构的句法单位，既包括带修饰语的 NP，如

① [基金项目]本研究得到教育部语合中心2022年国际中文教育研究课题重点项目“基于小句复合体理论的汉语中介语语段习得分析”（项目编号：22YH39B）和中国博士后科学基金第75批面上资助项目“基于物性结构理论的汉语名词短语习得研究”（项目编号：2024M750037）的支持和资助。《汉语学习》编辑部及匿名审稿专家提出宝贵修改意见，谨致谢忱！

中国知网　https://www.cnki.net

“良好的习惯”，也可以是不带修饰语的 NP，如由光杆名词提升的“父母”。

朱周晔、熊文新（2024）将名词与修饰语之间的物性关系视为名词的“内部物性关系”，本文在此基础上将名词与句中除定语外其他共现成分之间的物性关系视为名词的“外部物性关系”。“物性角色”包括形式、构成、单位、评价、施成、材料、功用、行为、处置、定位十种类型（袁毓林 2013、2014）。

需要说明的是，考虑到汉语学习者使用的标点符号存在不规范，且汉语中句号句有时难以表达完整的语义，本文以小句复合体为分析单位。“小句复合体”指的是语篇中最小自足话头话身结构序列，是语篇上下文语境中最大的紧密逻辑语义结构。（宋柔 2022）此外，由于生成词库理论强调名词在语义组合过程中的重要作用，物性结构更适合用于分析名词的词义表征，因此本文只重点关注非事件句中核心名词与共现成分之间的物性关系[①]。

1.3 语料

本文所用的语料包括学习者语料和本族语者语料。学习者语料选自“HSK 动态作文语料库 2.0”。考虑到作文篇幅可能会影响人工评分，本文只选取 9 个分数的作文，并分为 3 个水平：55、60、65 为初级，70、75、80 为中级，85、90、95 为高级。每个水平随机抽取 135 篇，共计 405 篇，约 20.63 万字。所选作文均为议论文，题目包括《如何看待“安乐死”》《如何面对挫折》《如何解决“代沟”问题》等。本族语者语料选自“大学生 HSK 同题作文”[②]。本文从中随机抽取 135 篇同题作文，约 6.45 万字。为了避免作文话题的潜在影响，抽样时确保话题的平均分布。本文的最终等语料共计 540 篇，约 27.08 万字。

1.4 研究工具与步骤

本文所用的研究工具与操作步骤包括（1）划分小句复合体、判定非事件句、识别名词短语，（2）获取核心名词、判定物性关系，（3）数据统计与分析。具体如下：

（1）划分小句复合体、判定非事件句、识别名词短语：第一作者与三名标注人员使用 BFSU Qualitative Coder 1.2 软件对 60 篇文本进行先导标注。首先将作文语篇划分成若干小句复合体，然后判定每个 NT 小句[③]是否为非事件句，再识别所有名词短语。具体的判定方案与流程详见朱周晔（2023）。剩余 480 篇文本分十次进行标注，四名标注人员定期开展集中讨论以取得一致，确保后续标注的准确性。

（2）获取核心名词[④]、判定物性关系：由于目前暂无物性关系相关标注规范可资借鉴，第一作者通过文本观察与个案分析初步拟定物性关系判定标准，然后与另一名标注人员对 6000 条数据分十次进行先导标注。具体步骤为：首先获取核心名词，然后以一个小句复合体为单位，判定非事件句中所有共现成分在该核心名词的物性结构中充当哪种物性角色。两名标注人员定期讨论不一致处，不断修改判定标准以确定正式的标注方案。第一次标注的一致性为 62.33%，直至第九次标注，一致性为 90.00%。为了确保一致性稳定，追加第十次标注，一致性为 92.50%。剩余数据由第一作者按照最终确定的标注方案独立完成标注。

① 非事件句强调惯常性，适合从名词视角进行分析。事件句以动作动词为核心，动词与其他成分组合后整个句子表现出一个完整的动态情状，更适合从动词视角进行分析。

② 该语料库由上海师范大学王丽教授创建，暂未公开。

③ NT小句（Naming-Telling Clause）指的是遵循特定的模式在上下文语境中补全了话头话身成分的标点句，又称“话头自足句”（宋柔2022）。

④ 如果核心名词出现错字、别字、繁体字、拼音字等偏误，则按正确表述进行标注。如果出现错词、多词等偏误，则按原文表述进行标注。

中国知网 https://www.cnki.net

（3）数据统计与分析：人工标注完成后，统计不同物性关系的出现频数，采用 Chi-square and Log Likelihood Calculator 软件进行卡方检验（chi-square 或χ^2），检验不同物性关系在两个不同组别中的出现频数是否存在显著差异。

二、研究结果

本文通过划分小句复合体、判定非事件句、识别名词短语，自下而上获取 28595 个核心名词。

2.1 汉语学习者作文中名词外部物性关系的分布特征

2.1.1 单个物性角色的分布特征

经过标注和统计，句子中出现单个物性角色的频数为 9877，折合标准化频数[①]为 47.88，涉及 10 种物性角色，产出比例从高到低依次为：处置（34.01%）、行为（17.23%）、定位（15.86%）、施成（11.14%）、评价（9.18%）、功用（7.14%）、构成（3.52%）、形式（1.78%）、单位（0.13%）、材料（0.01%），这表明单个物性角色以处置、行为、定位、施成、评价、功用六种类型为主，而构成、形式、单位和材料四种类型相对较少。详见表 1：

表 1 学习者作文中单个物性角色的使用情况

物性角色	频数(比例%)	示例
处置	3359（34.01）	我们总是讲要重视基础教育，但真正的“基础”是我们的父母啊。[②]
行为	1702（17.23）	如果粗心的父母没有适当地{CC 的}教育孩子，也许孩子会犯错，
定位	1566（15.86）	在学校，老师多用{CC 于}言语教学；[BC，]
施成	1100（11.14）	这[F 這]种死亡方式近年来[F 來]已经引起了医学界、法律界以至社会大众的注意和热烈讨论。
评价	907（9.18）	最后，父母给孩子布置的家庭环境也很重要。
功用	705（7.14）	法律应该是保护个人的自由和权利，
构成	348（3.52）	烟含有{CC 着}数百种不好的物质，
形式	176（1.78）	父母是我们至亲至爱的人，{CJ-zhuy 我们}从小就一直在他们的呵护下长大，
单位	13（0.13）	你看电视台已有好几家，还有卫星电视，
材料	1（0.01）	人心肉做。

2.1.2 多个物性角色组合的分布特征

句子中出现多个物性角色组合的频数为 930，折合标准化频数为 4.51，涉及 119 种物性角色组合。从不同数量的组合来看，两个物性角色组合、三个物性角色组合、三个以上物性角色组合的频数分别为 727、141、62，标准化频数分别为 3.52、0.68、0.30，所占比例分别为 78.17%、15.16%、6.67%，涉及的类型数分别为 51、42、26。这说明两个物性角色组合的数量占优势地位，三个及三个以上物性角色组合的数量相对较少。从具体的组合来看，频数大于 5 的有 27 种类型，主要包括行为+行为（30.11%）、行为+行为+行为（6.24%）、处置+处置（6.02%）、评价+评价（4.95%）、处置+功用（3.87%）、构成+构成（3.12%）、施成+功用（3.01%）等，这说明多个物性角色组合以行为角色的组合为主。部分高频组合详见表 2。

[①] 本文中的标准化频数均按每千字计算。
[②] 本文示例均来自HSK动态作文语料库。部分示例保留了该语料库中的偏误标记。

中国知网 https://www.cnki.net

表 2 学习者作文中部分高频多个物性角色组合的使用情况

物性角色	频数（比例%）	示例
行为+行为	280（30.11）	若是现[F 現]今政府像林则[F 則]徐般的禁烟[F 煙]草，切断{CC 垄断[F 壟斷]}各国[F 國]香烟[F 煙]销[F 銷]路，我可是第一个[F 個]会[F 會]举[F 舉]手赞成。
行为+行为+行为	58（6.24）	我相信，只要两代人都能从对方的角度多考虑考虑{CJcd}，多交流，可能的话共同做一些事情，我想“代沟”的问题是会逐渐得到解决的。
处置+处置	56（6.02）	怎样去对待和解决这种“代沟”现象呢？这就需要上一辈和晚辈之间更多的沟通和交流。
评价+评价	46（4.95）	我母亲在我的记忆里是很善良、[BC，]很无私的。
处置+功用	36（3.87）	目前，因为吸烟不仅对自己不好，还对别人带来不好的影响，所以政府实施很严格的办法解决这个问题。
构成+构成	29（3.12）	他的父母都是大学老师、[BC，]知识分子，
施成+功用	28（3.01）	最近政府出台了许多政策来控制吸烟，比如在公共场所吸烟就被罚款等等。
行为+行为+行为+行为	25（2.69）	因此要解决这个问题，我们当父母的不能以老一辈的看法来判断孩子的想法。[BC，]父母要更新自己的观念，要学习、[BC，]更要熟悉现今社会的动向，要听孩子有理的要求，而最重要是父母与孩子要多沟[F 溝]通，
定位+功用	24（2.58）	我从小就看到爸爸坐在电视[F 視]机前看足球比赛[BQ，]所以我也常坐在他旁边看。爸爸也常带我去球场踢球，
构成+行为	21（2.26）	我父亲是医生，热爱中华文化[B 华]，所以有我这样的人。

2.2 不同水平汉语学习者作文中名词外部物性关系的发展特征

2.2.1 单个物性角色的发展特征

单个物性角色在初级、中级、高级和本族语四组作文中的频数分别为 2791、3273、3813、4026，折合标准化频数分别为 47.55、46.81、49.09、62.37。卡方检验结果表明，单个物性角色在初级与本族语（$\chi^2 = 128.92$，$p < 0.001$）、中级与高级（$\chi^2 = 4.12$，$p = 0.042$）、中级与本族语（$\chi^2 = 157.90$，$p < 0.001$）、高级与本族语（$\chi^2 = 119.09$，$p < 0.001$）四组中存在显著差异，而在初级与中级、初级与高级两组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。这说明单个物性角色的产出由稳定发展转为显著增加，但与本族语者相比仍有较大差距。

十种物性角色在四组作文中的分布情况详见下页表 3。卡方检验结果表明，处置、功用角色在初级与本族语（$\chi^2_{处置} = 45.06$，$p < 0.001$；$\chi^2_{功用} = 23.13$，$p < 0.001$）、中级与本族语（$\chi^2_{处置} = 41.37$，$p < 0.001$；$\chi^2_{功用} = 25.25$，$p < 0.001$）、高级与本族语（$\chi^2_{处置} = 30.14$，$p < 0.001$；$\chi^2_{功用} = 24.03$，$p < 0.001$）三组中存在显著差异，而在其他三组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。定位角色在初级与高级（$\chi^2 = 18.30$，$p < 0.001$）、初级与本族语（$\chi^2 = 80.42$，$p < 0.001$）、中级与高级（$\chi^2 = 24.78$，$p < 0.001$）、中级与本族语（$\chi^2 = 98.42$，$p < 0.001$）、高级与本族语（$\chi^2 = 28.12$，$p < 0.001$）五组中存在显著差异，而在初级与中级之间不存在显著差异（$p > 0.05$）。

中国知网 https://www.cnki.net

行为角色在初级与中级（$\chi^2 = 7.75$，$p = 0.005$）、初级与高级（$\chi^2 = 14.07$，$p < 0.001$）、中级与本族语（$\chi^2 = 10.00$，$p = 0.002$）、高级与本族语（$\chi^2 = 17.34$，$p < 0.001$）四组中存在显著差异，而在其他两组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。施成角色在初级与高级（$\chi^2 = 4.75$，$p = 0.029$）、初级与本族语（$\chi^2 = 22.74$，$p < 0.001$）、中级与本族语（$\chi^2 = 13.47$，$p < 0.001$）、高级与本族语（$\chi^2 = 8.26$，$p = 0.004$）四组中存在显著差异，而在其他两组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。

评价角色在初级与高级（$\chi^2 = 7.27$，$p = 0.007$）、中级与本族语（$\chi^2 = 7.53$，$p = 0.006$）、高级与本族语（$\chi^2 = 17.88$，$p < 0.001$）三组中存在显著差异，而在其他三组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。构成、形式角色在六组中均不存在显著差异（$p > 0.05$）。单位、材料角色由于出现频数较少，不再做进一步统计分析。

以上结果说明不同物性角色的发展趋势各异：处置和功用呈现稳定发展的趋势，定位由稳定发展转为显著增加，行为由显著减少转为稳定发展，施成呈现缓慢增加的趋势，评价呈现缓慢减少的趋势。与本族语者相比，学习者产出的处置、功用、定位、施成显著较少，而初级水平学习者产出的行为、评价已经接近于本族语者，中高级水平学习者的表现反而不如本族语者。详见表 3：

表 3 四组作文中单个物性角色的分布情况

物性角色	初级	中级	高级	本族语
	频数（标准）	频数（标准）	频数（标准）	频数（标准）
处置	921（15.69）	1127（16.12）	1311（16.88）	1346（20.85）
定位	403（6.87）	466（6.67）	697（8.97）	764（11.84）
行为	555（9.46）	559（8.00）	588（7.57）	621（9.62）
施成	283（4.82）	374（5.35）	443（5.70）	447（6.92）
评价	290（4.94）	310（4.43）	307（3.95）	355（5.50）
功用	198（3.37）	237（3.39）	270（3.48）	335（5.19）
构成	90（1.53）	130（1.86）	128（1.65）	112（1.74）
形式	49（0.83）	63（0.90）	64（0.82）	43（0.67）
单位	2（0.03）	7（0.10）	4（0.05）	3（0.05）
材料	0（0.00）	0（0.00）	1（0.01）	0（0.00）
合计	2791（47.55）	3273（46.81）	3813（49.09）	4026（62.37）

2.2.2 多个物性角色组合的发展特征

考察发现，多个物性角色组合在初级、中级、高级水平汉语学习者和本族语四组作文中的频数分别为 249、335、346、404，折合标准化频数分别为 4.24、4.79、4.45、6.26。卡方检验结果表明，外部多个物性角色组合在初级与本族语（$\chi^2 = 23.34$，$p < 0.001$）、中级与本族语（$\chi^2 = 12.95$，$p < 0.001$）、高级与本族语（$\chi^2 = 21.53$，$p < 0.001$）三组中存在显著差异，而在初级与中级、初级与高级、中级与高级三组学习者中不存在显著差异（$p > 0.05$）。这说明多个物性角色组合的产出呈现稳定发展的趋势，但与本族语者的表现有较大差距。具体分布情况详见表 4：

中国知网 https://www.cnki.net

表 4 四组作文中不同数量物性角色组合的分布情况

物性角色组合	初级	中级	高级	本族语
	频数（标准）	频数（标准）	频数（标准）	频数（标准）
两个物性角色	213（3.63）	258（3.69）	256（3.30）	308（4.77）
三个物性角色	25（0.43）	55（0.79）	61（0.79）	60（0.93）
三个以上物性角色	11（0.19）	22（0.31）	29（0.37）	36（0.56）
合计	249（4.24）	335（4.79）	346（4.45）	404（6.26）

卡方检验结果表明，两个物性角色组合在初级与本族语（$\chi^2 = 9.26$，$p = 0.002$）、中级与本族语（$\chi^2 = 9.10$，$p = 0.002$）、高级与本族语（$\chi^2 = 19.06$，$p < 0.001$）三组中存在显著差异，而在其他三组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。三个物性角色组合在初级与中级（$\chi^2 = 6.11$，$p = 0.013$）、初级与高级（$\chi^2 = 6.29$，$p = 0.012$）、初级与本族语（$\chi^2 = 10.59$，$p = 0.001$）三组中存在显著差异，而在其他三组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。三个以上物性角色组合在初级与本族语（$\chi^2 = 10.11$，$p = 0.002$）、中级与本族语（$\chi^2 = 4.05$，$p = 0.044$）两组中存在显著差异，而在其他四组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。两个、三个以上物性角色组合呈现稳定发展的趋势，三个物性角色组合由显著增加转为稳定发展。与本族语者相比，学习者产出的两个物性角色组合显著较少，而中高级学习者产出的三个物性角色组合、高级水平学习者产出的三个以上物性角色组合已经接近于本族语者。

本文选取四组作文中出现频数均大于 5 的组合做进一步统计分析。结果表明，行为+行为+行为组合在初级与本族语（$\chi^2 = 5.71$，$p = 0.017$）之间存在显著差异，而在其他五组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。处置+处置组合在高级与本族语（$\chi^2 = 4.41$，$p = 0.036$）之间存在显著差异，而在其他五组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。行为+行为+行为+行为组合在中级与本族语（$\chi^2 = 5.58$，$p = 0.018$）、高级与本族语（$\chi^2 = 3.96$，$p = 0.047$）两组中存在显著差异，而在其他四组中不存在显著差异（$p > 0.05$）。行为+行为、评价+评价、处置+功用、构成+构成、构成+行为组合在六组中均不存在显著差异（$p > 0.05$）。物性角色组合的产出均呈现稳定发展趋势。与本族语者相比，初级水平学习者产出的行为+行为+行为组合、高级水平学习者产出的处置+处置组合、中高级水平学习者产出的行为+行为+行为+行为组合显著较少。

表 5 四组作文中不同物性角色组合类型的分布情况

物性角色组合	初级	中级	高级	本族语
	频数（标准）	频数（标准）	频数（标准）	频数（标准）
行为+行为	84（1.43）	97（1.39）	99（1.27）	104（1.61）
行为+行为+行为	11（0.19）	22（0.31）	25（0.32）	29（0.45）
处置+处置	18（0.31）	20（0.29）	18（0.23）	29（0.45）
评价+评价	11（0.19）	19（0.27）	16（0.21）	18（0.28）
处置+功用	13（0.22）	12（0.17）	11（0.14）	18（0.28）
行为+行为+行为+行为	8（0.14）	7（0.10）	10（0.13）	19（0.29）
构成+构成	5（0.09）	12（0.17）	12（0.15）	6（0.09）
构成+行为	9（0.15）	5（0.07）	7（0.09）	8（0.12）

中国知网 https://www.cnki.net

三、讨论

3.1 名词外部物性关系分布的不均衡性

本文发现汉语学习者就单个物性角色而言，处置、行为、定位、施成、评价、功用六种类型的频次较高，而构成、形式、单位、材料四种类型的频次较低。这一总体分布特征可能与物性角色对应的主要词类数量有关。处置、行为、施成、功用角色一般实现为动词性成分，评价角色一般实现为形容词性成分，定位角色一般实现为介词，这六种物性角色大致对应汉语中的三种主要词类，所以频次相对较高。构成和单位频次较低的原因可能与物性角色出现位置的倾向性有关。构成角色说明名词所指事物的结构属性和区别性特征；单位角色说明名词所指事物的计量单位，主要对应汉语中的量词。这两种物性角色更倾向于作定语成分，是名词短语内部典型、高频的物性关系（朱周晔、熊文新 2024），所以在句子语境中的频次较低。形式角色频次较低可能是受物性角色归类的影响。袁毓林（2013、2014）将经典物性结构体系中的大部分形式角色归为构成角色，形式角色只表示名词所指事物的上位语义类，涵盖的词语类别和数量均较少，因此产出量可能也较少。材料角色在本文当中频次最低可能是受作文话题影响。本文所选话题的关键词均以抽象词为主，所提取的核心名词以抽象名词为主，而材料角色更倾向与具体名词进行语义组合，因此数量极少。

朱周晔、熊文新（2024）的研究发现，汉语学习者作文中名词与修饰语之间的内部物性关系以构成、单位、评价为主。本文发现名词与除定语外其他共现成分之间的外部物性关系以处置、行为、定位、施成、评价、功用为主。造成这种差异的原因，一是与物性角色自身的属性特征有关。构成、单位等角色属于事物本身所具有的客观特征，与名词的内在关系更紧密，在名词语义表征中的固化程度更高，更倾向于出现在相邻的定语位置，与名词构成一个 NP 成分。而处置、行为、施成、功用等角色属于事物的非客观特征，是人们在日常生活中与事物进行互动的产物。

相比之下，这些非客观特征与名词的语义关系没那么紧密，可能更倾向于充当除定语外的其他句法成分，与名词形成外部物性关系。二是与名词及其物性角色投射出的句法结构有关。袁毓林、曹宏（2021）考察了主语名词物性结构投射出的句子结构，发现名词及其不同物性角色倾向于构成不同的句型。处置、行为、施成和功用角色分别说明事物与人的关系、自发动作、来源和用途，通常由动词性成分充当，与名词比较适合于构成动宾结构、主谓结构等，形成外部物性关系。相比之下，构成、单位分别由名词或形容词、量词充当，更适合于构成定中结构，形成内部物性关系。评价角色通常由形容词性成分充当，与名词既可构成定中结构，也可构成主谓句、判断句等，因此倾向性不是十分明显。

就多个物性角色组合而言，本文发现两个物性角色组合占绝大多数，而三个及三个以上物性角色组合相对较少。原因可能有两点：一是相比于两个物性角色组合，三个及三个以上物性角色组合涉及的物性角色种类或取值更多，对学习者句法语义知识的要求更高，产出时需要调用的认知资源也更多，因此产出量远不如两个物性角色组合。二是语言系统的运作以认知机制为基础，由于人类工作记忆容量有限（Cowan 2001），物性角色组合的数量可能也是有限的，两个物性角色组合占优势地位可能就是这种约束在物性角色组合模式与规律上的一种体现。从具体的组合来看，本文发现多个物性角色组合以行为角色的组合为主，原因可能在于，动词连用是汉语常见的现象（连淑能 1993），连动句、并列句、主从句等都存在

中国知网 https://www.cnki.net

动词连用，这些动词通过共享主语来表示同一施事的动作行为。多个行为角色组合的高频出现增加了二语学习者的接触频次，更有利于其存储、提取与产出。

3.2 名词外部物性关系的非线性发展趋势

本文发现名词外部物性关系的产出在不同水平阶段呈现非线性发展趋势。总体而言，单个物性角色由稳定发展转为显著增加，多个物性角色组合保持稳定发展。生成词库理论通过物性结构将部分百科知识引入词义描写中。这些知识具有语言关联，是语言中能够区分的知识或语言形式和内容能够对应起来的知识（陈保亚 2015），会影响语言的表达与理解。在不同语言中，这些百科知识或物性特征的语言关联方式不同，关联强度也不同（宋作艳 2017）。对于二语学习者而言，全面掌握形义匹配的语言知识是有难度的，不同物性特征的习得很有可能成为二语词汇知识习得的难点。语义单位和语义特征之间的联结是二语词汇知识体系的重要构成（邢红兵 2020a），一个名词由多个词义特征构成，因此名词与物性特征之间也需要通过联结建立相互关系。在语言学习的初始阶段，由于名词句法语义知识的缺乏，学习者未能有意识地建立名词与每种物性角色及其具体取值之间的联结关系，或只是初步建立了联结关系但这种关系很脆弱，导致他们在表达物性关系时无法从长期记忆中激活并提取相应的词项。到了高级水平阶段，当名词的句法语义知识积累到一定程度后，学习者能够建立相对完善的名词与物性特征之间的联结关系。持续的语言输入不断增强二者的联结强度，使得学习者能够在产出时选择恰当的词项表达物性关系，因此物性角色数量呈现增长趋势。

相比于单个物性角色，多个物性角色组合在数量上有所增加，其语义复杂度也有所增加，学习者在理解、加工、存储时需要对多种物性关系进行协调与整合，这一过程可能需要投入更多认知资源。因此多个物性角色组合的产出难度较高，发展极其缓慢，即使到了高级水平阶段，由于学习者认知资源有限，多个物性角色组合的产出数量也未能呈现增长趋势。朱周晔、熊文新（2024）发现名词与修饰语之间内部物性关系中单个物性角色保持稳定发展，多个物性角色组合由稳定发展转为显著增多。这与本文的研究结果相反，表明物性角色数量的变化规律可能与其出现的句法位置有关。

有些内部和外部物性关系之间存在可转换性，如名词“环境”与评价角色“很重要”，既可形成内部评价关系“很重要的环境”；也可形成外部评价关系“环境很重要”。名词与物性角色不同取值之间的这两种语法实现在实际使用中有一定倾向性，可能会影响学习者对内部和外部物性关系的选择与产出，导致物性角色在不同句法位置呈现不同的习得规律。

就具体的物性角色而言，本文发现名词外部不同物性关系的发展趋势各异：单个物性角色中，定位由稳定发展转为显著增加，行为由显著减少转为稳定发展，施成呈现缓慢增加的趋势，评价呈现缓慢减少的趋势，处置和功用保持稳定发展；多个物性角色组合中，两个、三个以上物性角色组合呈现稳定发展的趋势，三个物性角色组合由显著增加转为稳定发展，行为+行为等八种具体的组合均保持稳定发展。随着语言水平的提高和词汇知识的增加，学习者在二语心理词典中建立的名词与不同物性角色取值之间的联结关系逐步拓展、联结强度逐步增强，因此物性关系的产出通常呈增长趋势，如定位、施成。

本文也发现行为、评价关系的产出呈减少趋势。吴继峰（2019）发现汉语学习者在不同文体写作中的语言表现受到平时写作教学和训练的影响。行为和评价产出量的减少也可能与写作教学有关。行为角色表示名词所指事物的惯常性动作，名词与其行为角色比较适合于构成

中国知网 https://www.cnki.net

叙事句（袁毓林、曹宏 2021）。学习者在学习写作时最早接触的文体是记叙文，写作材料和训练都以记叙文为主，对文体特点的敏感度不高，因此他们在议论文中可能也会使用较多行为角色。随着语言水平的提高，他们意识到议论文的重点是就某个话题提出明确论点、呈现可靠论据、进行有理有据的论证，因此用于叙述某种动作的行为角色有所减少。评价角色表示人们对事物的主观评价和感情色彩，依赖于个人或社会认知，具有较强的主观性。虽然语言水平的提高和二语词汇广度知识的发展使学习者能够掌握更多表主观评价的词语，但是为了达成以理服人的目的，高水平学习者在议论文写作中可能会有意识地减少主观性表述，倾向于描述客观存在的事实和道理，表达中立和客观的情感，因此评价角色有所减少。三个物性角色组合的产出由显著增加转为稳定发展的原因可能在于，三个物性角色组合在形式和语义上都比较复杂，可能会在名词物性关系知识的积累阶段得到学习者的特别关注，因此从初级向中级发展时有所增加，但可能是受到人类普遍认知机制的约束，三个物性角色组合的产出数量达到一定阈值后很难再持续增加。

处置、功用、两个物性角色组合、三个以上物性角色组合、行为+行为等八种具体物性角色组合在不同水平阶段均没有明显变化，并不意味着这些物性关系的发展处于绝对静止状态。动态系统理论认为，二语发展的各个层次分布着多个吸态（attractor state），学习者语言学习过程中出现的停滞现象可以被视为语言系统发展进入吸态（de Bot et al. 2005，de Bot & Larsen-Freeman 2011）。这些物性关系没有呈显著增长或下降的发展趋势，或许正是因为它们各自内部不同因素相互制约而进入吸态，达到一种动态平衡。由于语言系统不是完全静止的，名词句法语义知识的发展过程也充满了非线性变异，因此这种表面上的停滞状态只是暂时的。在外部环境因素与内部语言系统的交互作用下，任何一个吸态都有可能被克服（Verspoor & Behrens 2011），导致不同物性关系呈现出一定的发展规律。

朱周晔、熊文新（2024）研究发现汉语学习者名词与修饰语之间内部物性关系的产出呈非线性发展趋势。本文进一步发现名词与句中其他共现成分之间外部物性关系的产出同样呈非线性发展趋势。这说明二语名词物性结构知识的习得是一个复杂、动态的过程。物性结构将百科知识引入词义描写中，为语言知识与百科知识的表征提供了接口。百科知识对于全人类来说是一样的，但不同语言可能选用不同的百科知识，对相同百科知识可能有不同的处理（宋作艳 2017）。也就是说，物性关系作为一种认知层面的知识在不同民族之间是共通的，但这些知识在不同语言中可能有不同的表现方式。当词汇的概念和含义存在于母语语义系统中时，一般是通过习得母语时所建立的语义系统来理解和掌握的（吴旭东、陈晓庆 2000）。因此物性关系在母语和目的语两种语言中的表现差异可能会影响二语名词物性结构知识的发展路径。此外，有些物性角色可以自由地出现在名词前和名词后，组合成不同的句法结构（袁毓林 2014），分别形成内部物性关系和外部物性关系。这两种结构在实际语言使用中的出现频率以及二语学习者需要做出的选择都有可能影响物性关系的产出表现。

通过对比学习者和本族语者的表现，本文发现学习者产出的外部物性关系与本族语者相比有一定差距，如处置、功用、定位、施成、两个物性角色组合，但有些外部物性关系的产出已经与本族语者相当，如三个及三个以上物性角色组合、行为+行为+行为组合。邢红兵（2020b）指出二语产出能力的形成是一个由学习者母语为语义体系和用法基础的母语知识体系作为表达支撑的模式逐渐向符合目的语的语义体系和用法基础的目的语的表达模式转

中国知网 https://www.cnki.net

换的过程。作为词汇知识体系的一个重要分支，二语名词外部物性关系知识体系也处于目的语化进程中。由于这一知识体系的建构不仅与名词句法语义知识掌握的多少有关，还与掌握的质量、知识获取的方式、母语的影响等密切相关，因此二语学习者对不同物性关系的掌握很难都达到本族语者的水平。学习者产出的三个及三个以上物性角色组合已经趋同于本族语者则可能是受到人类普遍认知机制的约束。

本文还发现有些外部物性关系的产出在初级阶段更接近于本族语者，随着语言水平的提高反而出现倒退现象，如行为、评价、处置+处置、行为+行为+行为+行为。一方面，可能是由于这些物性关系知识没有通过重复记忆而储存在学习者的长期记忆中，容易随着时间的增长被永久或暂时性遗忘。另一方面，可能与学习者采取的写作策略有关。由于学习者在中高级阶段接受的议论文写作训练较多，具备了一定的文体意识，因此他们可能会有意识地少用主观性和叙事性表述来达到说理目的。

四、结语

本文尝试从句子层面考察汉语学习者对名词与共现成分之间外部物性关系的习得表现，既拓宽了物性结构理论的适用场域，也扩展了名词物性关系习得的研究范围。基于较大规模中介语语料库探讨名词物性关系的分布特征与发展特征有助于进一步揭示二语名词使用和习得规律。对于二语名词教学而言，教师可利用物性结构对名词的搭配进行形式化呈现，及时归纳名词的物性关系类型，逐步培养学习者的物性关系意识。

本文重点对名词外部不同物性关系的习得表现进行整体分析，未来可聚焦某一种物性关系进行深入考察。此外，受制于目前可获取中介语语料的伪历时局限，本文重点对三个水平汉语学习者作文进行横截面研究，没有全面揭示二语名词外部物性关系的动态发展过程。未来可采集同一批学习者在不同学习阶段的语言产出材料，开展基于特定学习者的名词外部物性关系的纵向追踪分析，实现共时与历时的结合，深入探索名词物性关系的习得规律。

参考文献：

[1]陈保亚. 从百科知识到语言知识——认知的语言关联及其相对性[J]. 贵州民族大学学报(哲学社会科学版), 2015, (2).
[2]李　慧, 郑航. 不同水平汉语学习者动宾搭配能力发展规律研究[J]. 国际汉语教学研究, 2020, (4).
[3]连淑能. 英汉对比研究[M]. 北京：高等教育出版社,1993.
[4]宋　柔. 小句复合体的语法结构[M]. 北京：商务印书馆, 2022.
[5]宋作艳. 从语言关联看生成词库的认知取向[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2017, (2).
[6]吴继峰. 韩国学生不同文体写作中的语言特征对比研究[J]. 语言教学与研究, 2019, (5).
[7]吴旭东, 陈晓庆. 中国英语学生课堂环境下词汇能力的发展[J]. 现代外语, 2000, (4).
[8]辛　平. 基于语料的学习者输出动宾 V+N 的考察分析[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2012, (3).
[9]邢红兵. 第二语言词汇知识的构成与发展[J]. 华文教学与研究, 2020a, (2).
[10]邢红兵. 二语产出的目的语化问题初探[J]. 国际汉语教学研究, 2020b, (1).
[11]袁毓林. 基于生成词库论和论元结构理论的语义知识体系研究[J]. 中文信息学报, 2013, (6).
[12]袁毓林. 汉语名词物性结构的描写体系和运用案例[J]. 当代语言学, 2014, (1).

中国知网 https://www.cnki.net

[13]袁毓林, 曹宏. 从中动句看主语名词的物性结构的句型投射[J]. 语言科学, 2021, (3).

[14]朱周晔, 熊文新. 基于物性结构的汉语学习者名词短语习得研究[J]. 世界汉语教学, 2024, (2).

[15]Cowan, N. The Magical Number 4 in Short-Term Memory: A Reconsideration of Mental Storage Capacity[J].*Behavioral and Brain Sciences*, 2001, (1).

[16]de Bot, K., W. Lowie & Verspoor, M. H. *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*[M]. London: Routledge, 2005.

[17]Li, S. A Corpus-Based Analysis of Collocational Errors by American Learners of Chinese and Its Implication for the Teaching of Vocabulary[J].*Chinese as a Second Language*, 2016, (1).

[18]Liu, Z. & Chan, W. A. The Role of Qualia Structure in Mandarin Children Acquiring Noun-Modifying Constructions[A]. In Proceedings of the 26th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation (PACLIC 26)[C].Bali, 2012.

The Acquisition of Qualia Relations of Nouns in the Context by Chinese L2 Learners

ZHU Zhou-ye[1] & XIONG Wen-xin[2]

([1]*Peking University, Beijing* 100871; [2]*Beijing Foreign Studies University, Beijing* 100089)

Abstract: This study investigated the acquisition of qualia relations of nouns in the context based on Qualia Structure. Our data consisted of a learner corpus of 405 essays written by Chinese as a second language (L2) learners at three proficiency levels and 135 essays produced by Chinese native speakers. These essays were segmented into clause complexes and each clause was annotated as bounded or unbounded. A total of 28,595 noun phrases and their head nouns were extracted for the analysis of qualia relations. The results were as follows. (i) The qualia relations of nouns were unevenly distributed, with Handle, Action, Orientation, Agentive, Evaluation and Telic being more frequent single qualia roles, and Action + Action, Action + Action + Action being more frequent multiple qualia roles. (ii) L2 learners exhibited a nonlinear developmental pattern for the qualia relations of nouns in the context and each qualia relation developed in divergent ways. These findings have implications for the research on the acquisition of L2 nouns and the improvement in Chinese language teaching.

Key words: Qualia Structure; nouns; qualia relations in the context; Chinese L2 learners

中国知网 https://www.cnki.net

“毕竟”的语用特点及其语义类属①

徐 铂[1] 田 静[2]

（[1]厦门大学 中国语言文学系，福建 厦门 361005；[2]北京师范大学 文学院，北京 100875）

［摘 要］“毕竟”有两种用法，其一为标记最关键原因，以解释上下文，其二为标记追根究底所得的结论。本文分析了“毕竟”两种用法适用的语境和使用特点，指出其标记原因用法出现于因果句及含因果关系的让步转折句的转折部分，标记结论用法仅出现于让步转折句中，两种用法本质一致，语义可概括为标记共识性信息作为最关键论据，解释上下文，使听话人接受并理解；但二者形式略有差异，后一用法可视作前一用法的省略式。由于“毕竟”标记论据解释上下文的过程是一个暗含否定、多声互动的过程，本文将其定性为体现交互主观性人际意义的语气副词。

［关键词］“毕竟”；语用特点；语义类属；语气副词

［中图分类号］H195.3 ［文献标识码］A ［文章编号］1003-7365（2025）01-0093-10

零、引言

“毕竟”在《国际中文教育中文水平等级标准》词汇分册和《义务教育常用词表（草案）》中分别被归为“语气副词”和“情态副词”。此外，还有人将其看成“属强调副词”和“属评价副词”等。其中，崔诚恩（2002）、朱斌（2017）等将“毕竟”看成可用于事实性命题以加强句子语气的“语势强化副词”；潘海峰（2017）指出“毕竟”只能用于叙实性语句中，是体现说话人对所言内容高度承诺或强烈情感的强调态情态副词。持评价副词观点的学者则认为“毕竟”表达的是说话人对客观命题的主观评价，如徐晶凝（2000）提出“毕竟”常用于因果或转折关系句群，因此宜将其看成“关系类评价情态副词”；又如史金生（2003）由“毕竟”强调事物本来特点的性质出发，认定其为提示命题具有本质特征的评价副词。考虑到“毕竟”在语言学习及使用中的重要性及其现存的语义类属认知分歧问题，有必要对“毕竟”的语义及用法进行深入探讨。

一、“毕竟”语义归类中存在的问题

我们认为将“毕竟”看作加强句子肯定语气、强调命题事实性的认识有待商榷。区别于“真（的）、确实、的确”等认证类副词，“毕竟”并不能独立表示说话人对命题事实性的主观态度，其语义也并非向听话人表明命题为真，或认同命题为真。例如②：

①a.Q:这本书真（的）是她写的吗？ A:这本书真（的）是她写的。

① ［基金项目］本文受国家社科基金重点项目“面向国际中文教育的常用词用法知识资源建设与智能信息检索平台研究”（项目编号：22AYY014）和世界汉语教学学会/汉考国际科研基金项目“《国际中文教育中文水平等级标准》框架下的MCT与HSK连接研究”（项目编号：CTI2022B01）资助。

② 全文例句来源于BCC汉语语料库、权威辞书例句及自撰例，未标明出处的例句均为自撰例。

中国知网 https://www.cnki.net

b.Q:这本书是她写的吗？　　A:这本书确实/的确是她写的。

c.Q:这本书真（的）是她写的吗？　　*A:这本书毕竟是她写的。

d.Q:这本书是她写的吗？　　*A:这本书毕竟是她写的。

以上例句的答句 a、b 成立，c、d 的可接受程度不高。a 句中说话人使用“真（的）”传达命题为真，说明命题的客观实在性，b 句中说话人使用“确实/的确”传达对上文话语的证实。这里“真（的）、确实、的确”都是句子的语气焦点，充当高层谓语，具有表述性特征，能够独立表达说话人对命题真实性和可信性的主观态度；而“毕竟”则不能独立申明命题的真实性，也不能对相关命题进行确认。这表明在某些特定语境中，“毕竟”不宜与事实性命题同现，因此它的功能也不宜归纳为标记并强调命题的事实性。

将“毕竟”归为评价副词有其合理性，但区别于评价副词，“毕竟”不能单独用于叙实性命题并独立实现其语义，需要补充上下文语境。例如：

②a.房子很大，空气也好，但毕竟太偏僻了。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

*b.房子毕竟太偏僻了。

③a.毕竟他还是个孩子，你怎么能要求这么严格呢？（黄易《成吉思汗》）

*b.毕竟他还是个孩子。

④a.毕竟岁数大了，干了一会儿就气喘吁吁的。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

*b.毕竟岁数大了。

上述例句中，例②a 的“毕竟”标记了一个不容忽视的事实“房子太偏僻了”并表示前面的情况“房子很大，空气也好”不能影响这一事实；例③a 中说话人提出事实依据“他还是个孩子”，为解释自己的态度“不该要求这么严格”提供论据支撑；例④a 中说话人引用公认事实“（人）岁数大了”解释为什么会“干了一会儿就气喘吁吁的”。上述三例中“毕竟”标示转折、论据及原因的功能都依赖于语境，需要与上下文照应形成某种对话性话语。如果我们认为“毕竟”表达说话人对某事实具有本质性特征的主观评价，那么“毕竟”就应该可以独立表达这种评价意义。但反观“毕竟”单独用于叙实性命题的 b 句，则均不成立。

“毕竟”虽然常与叙实性命题连用，但也可与非叙实性命题连用，有时“毕竟”辖域内的语言片段甚至是超越命题的句群，这些特征都区别于评价副词的分布特征。例如：

⑤倒也不是她有心和其他女人争抢了，毕竟他或许是她们眼中的上选单身汉，却只是她眼中的类人猿而已。（凌淑芬《俏皮小妞》）

⑥既然你这么说，那我该不该再拨通电话告诉我大哥？毕竟他现在可能是全家惟一一个不知道这件事的人。（子纹《梦中情人》）

⑦毕竟如果他认为自己处在直接的危险之中，他就不会随身带那一大包钱了，不是吗？（戴维·莫雷尔《较量》）

⑧毕竟，即使是边郊低价楼盘，3 年内上涨空间能超过 20%的也为数寥寥。（《都市快讯》2003 年 11 月 27 日）

例⑤–⑥中“毕竟”辖域内的命题包含“或许、可能”等提示命题主观性的副词或助动词，可见其并非只能用于叙实性语句中。例⑦–⑧中“毕竟”辖域内的语言单位分别是大于小句的假设复句和让步复句，这区别于评价副词只能用于单句的分布特征。

中国知网　https://www.cnki.net

为确定“毕竟”的语义类属，须提炼其语义。本文依据五部权威辞书[①]中“毕竟”的释义选定分析角度，辞书相关释义信息梳理归纳如图 1：



图 1“毕竟”在权威辞书中的释义

如图 1 所示，“毕竟”在权威辞书中的释义内容主要涉及原因、事实、结果/结论三个维度，由于具体语境中“毕竟”及其联结的事实多发挥“追根究底”或“溯因”作用（储泽祥 2019，赵春利 2022），其用法又可进一步概括为“标记最关键的原因，以解释上下文”和“标记追根究底所得的结论”两种。

二、“毕竟”标记最关键原因之用法

2.1“最关键原因”的作用与性质

2.1.1 解释听话人存疑或潜在相反观点

“毕竟”标记最关键原因以解释上下文的用法，指的是“毕竟”标记某些事实或共识作为最关键的原因，对上下文出现的某些情况、某些决定、某些要求进行解释，之所以需要解释，是因为出现的情况、决定与要求在听话人看来或是难以理解或是存在对立观点。例如：

⑨这件事你还是要自己拿主意，毕竟你已经不是孩子了。（《汉语副词词典》）

⑩我国现在的生产力发展水平毕竟还是很低的。苦战三年，加上再努力若干年，全国的经济面貌可以有一个很大的改变，但那时离全国高度工业化、全国农业机械化电气化的目标还将有一段不小的距离。（《现代汉语虚词例释》）

例⑨为释疑例，“这件事你还是要自己拿主意”这一要求在听话人看来可能是突兀的、难以理解的，因此需要说话人给出充分、合理的解释。说话人用“毕竟”标记“你已经不是孩子了”这一主要原因，即说话人潜在承认这件事让听话人自己拿主意有些不近人情，但考虑到听话人已成年，说话人相信听话人能够理解其提出这种要求的合理性。例⑩为否定对立观点例，“全国经济面貌将有大改变”的认识与说话人解释的观点“离目标有不小差距”在语义上形成对立，说话人用“毕竟”标记了“我国现在生产力发展水平还很低”这一重要的共识性论据，说明了因为起点低，即使再努力也很难短时间内达到目标。上两例中“毕竟”标记

[①] 五部辞书的参考版本信息为：《现代汉语虚词例释》（1982）、《现代汉语八百词》（1999）、《现代汉语语气成分用法词典》（2011）、《汉语副词词典》（2013）、《现代汉语词典（第7版）》（2018）。

中国知网 https://www.cnki.net

的小句均作为原因或依据对上下文进行某种解释，说话人首先要在一定程度上做出让步，对对立的认识表示一定的认同与理解，接着使用“毕竟”标记至关重要的事实或共识，表示尽管该认识有一定的合理性，但由于所标记事实或共识的存在，说话人得到相反的结论。

2.1.2 已知事实解释合乎事理

由于“毕竟”具有标记原因的功能，其所在的表原因的小句通常可与因果关系连词“因为”连用，但不能简单地将“毕竟”标记事实或共识以解释上下文的用法理解为“毕竟”标记原因。“毕竟”与“因为”的区别首先体现在，前者标记的作为原因的事实必须是听话人已知并不会质疑的事实，如果该事实是听话人不曾了解的新信息，则不宜使用，即“毕竟”标记的是说话人提醒听话人注意的已知共识，而非告知听话人的未知事实。例如：

⑪a.Q:你怎么才来？　　A:因为路上堵车了。
　b.Q:你怎么才来？　　*A:毕竟路上堵车了。
⑫a.Q:这个人你怎么认识？　　A:因为他是我小学同学。
　b.Q:这个人你怎么认识？　　*A:毕竟他是我的小学同学。
⑬a.Q:这菜味道怎么这么重？　　A:（因为）炒菜时不小心放了两次盐。
　b.Q:这菜味道怎么这么重？　　*A:毕竟炒菜时不小心放了两次盐。

以上三例中“因为”作为原因标记的 a 句成立，“毕竟”作为原因标记的 b 句不成立。这是因为，这里的原因尽管是事实，但对于问话人来说是未知的新信息。

“毕竟”标记已知事实或共识作为论据解释上下文，用来向听话人说明被解释的情况具有合理性、应然性，如果作为原因的事实与被解释的情况之间的因果关系是说话人主观认定的因果关系但对于听话人不具有理会性，同样不能与“毕竟”连用。例如：

⑭*a.你就答应他吧，毕竟我对他印象不错。
　b.你就答应他吧，毕竟他对你很好。
⑮*a.那本书你别卖给他，毕竟我想买。
　b.那本书你别卖给他，毕竟是孤本。
⑯*a.别说他了，毕竟他都哭了。
　b.别说他了，毕竟他还是个孩子。

以上三例中“毕竟”标记的原因都是事实，但 a 句的可接受度均低于 b 句。例 ⑭a 中作为原因的事实“我对他印象不错”与应被解释的情况“你就答应他吧”之间的因果关系对于听话人而言不具有事理层面的应然关系，而在例 ⑭b 中，因为“他对你很好”，所以从情理、事理上来看，“你答应他”是合理的建议。例 ⑮a 中“我想要那本书”不能成为事理上劝说听话人“别卖给他”的原因，因为这组因果关系是说话人主观建立的，但在例 ⑮b 中，“那本书是孤本”却可以在事理上解释说话人的建议，因为孤本都很珍贵，值得留存收藏。例 ⑯a 中“他都哭了”只是说话人主观认定的“不说他”的理由，但例 ⑯b 中“他还是个孩子”却可以在情理上劝阻听话人，因为小孩子有时做错事情有可原是一种社会共识。

2.2“毕竟”标记原因的语境及特点

“毕竟”主要用于转折复句（语段）主句为因果复句之原因部分与前果后因式因果关系语句中，同时，也少量出现在前因后果式的因果关系语句中（祖人植、任雪梅 1997，董付兰 2002）。在前人研究基础上，同时借助例句语料的验证，我们将“毕竟”标记最关键原

中国知网　https://www.cnki.net

因用法的具体语境分为两类，语义结构模式总结为四种，见图 2：

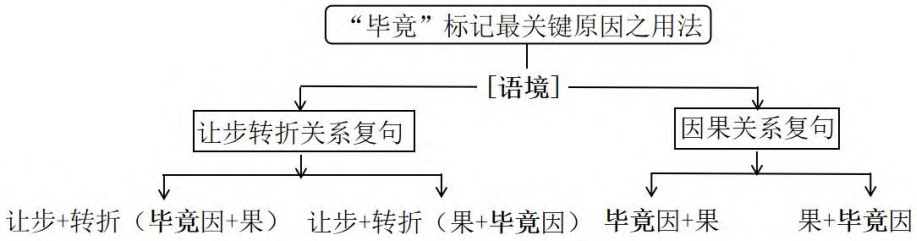


图 2“毕竟”标记原因的语境及语义结构模式

在两类不同的语境中，“毕竟”承载的语义分工不同，其标记的对话性质与潜在的否定对象也有较大差异。

2.2.1 让步转折复句

当“毕竟”标记共识性信息作为论据解释上下文时，实际上激活了一个竞争性的多声对话，在对话中潜在声音质疑或反对上下文出现的需要被解释或说明的情况，但由于“毕竟”标记的共识性信息的存在，该情况就具有了合理性，说话人同时也点明了潜在质疑或反对的论据，用以和自己的理由形成对照，并认为听话人在权衡两方面的观点后，会更容易接受和认可自己的观点，从而理解被质疑的情况。例如：

⑰家具确实好看，可毕竟太贵了，还是看看别家吧！（《现代汉语语气成分用法词典》）

⑱我们登上了黄山，虽然很慢也很累，但毕竟是用自己的双脚走上去的，这很有意义。（《现代汉语语气成分用法词典》）

⑲尽管新组建的三大集团还没有完全建立起现代企业制度，民航业仍存在着过多的行政管制，但重组与脱钩毕竟带来了希望：中国民航业将在市场化的道路上走得更快更远。（《人民日报》2002 年 10 月 12 日）

以上三例均包含竞争性多声对话，例⑰中潜在声音认为应该在这家购买家具，原因是“家具好看”，说话人则因为“家具太贵”而决定去别家看看，潜在声音“在这家购买”和说话人的声音“去别家看看”都合理但形成了竞争关系，说话人尽管认同家具好看，但同时认为权衡家具的外观和价格之后，自己提出的货比三家的结论更为合理，这也意味着对潜在声音“在这家购买”观点的否定。例⑱中潜在声音认为登黄山不值得，因为“很慢也很累”，说话人尽管承认“登黄山很慢也很累”，却以“是用自己的双脚走上去的”为依据说明登黄山很有意义，从而否定了登黄山不值得的观点。例⑲中潜在声音认为“民航业仍存在过多行政管制”，因此质疑中国民航业市场化发展方向，说话人承认上述事实，但因为“已经看到了希望”而得出结论“中国民航业将在市场化的道路上走得更快更远”，这也是对潜在声音所支持观点的否定。上述三例中，“毕竟”标记的共识性信息在解释上下文时均暗含对某种潜在话语的让步性否定，这里的潜在话语是较为明确、有针对性的，即“果”句的相反观点，句子整体具有转折语义，这也是“毕竟”标记原因时比较典型的用法。

2.2.2 因果关系复句

与上文情况不同，二合因果复句整体不具有转折语势，没有让步小句的提示，“毕竟”小句在解释上下文时，往往无法明确需要否定的潜在言论是什么，说话人用“毕竟”标记共识性信息解释上文的同时否定一切可能存在的潜在话语，只要“毕竟”标记的原因存在，无论潜在言论是什么，说话人解释的事实或结论都是合理的，听话人都会理解，这也从侧面印

中国知网 https://www.cnki.net

证了“最关键原因”的权威性、不容置否性。例如：

⑳日韩学生学习汉字会感到容易一些，毕竟他们从小接触过汉字。（《汉语副词词典》）

㉑我越来越担心他的身体，他毕竟不年轻了。（《汉语副词词典》）

㉒他为刘翔定下的目标是熟悉一下对手的情况，不要急着想去创造什么纪录，毕竟接下来国际赛事密集，必须为刘翔储备体能。（《文汇报》2005 年 05 月 18 日）

例⑳中说话人向听话人解释“日韩学生学习汉字容易一些”的原因，使用“毕竟”标记共识性论据“他们从小接触过汉字”，只要该原因存在，无论潜在何种与之相对的观念，都不会改变该结论。例㉑中说话人想要听话人理解为什么自己“越来越担心他的身体”，并使用“毕竟”标记共识性论据“他不再年轻”，只要该原因存在，这种担心总是合理的。例㉒中说话人想要听话人接受并理解“他为刘翔定下的目标是熟悉一下对手的情况，不要急着想去创造什么纪录”，使用“毕竟”标记最重要的共识性论据“接下来国际赛事密集，必须为刘翔储备体能”，考虑到这一原因，急于创造纪录就会显得得不偿失，由此听话人自然可以理解该目标的合理性。与上一类让步转折复句相比，本类句子因否定对象是非特定认识，整体的否定意味明显减弱。

三、“毕竟”标记追根究底所得结论之用法

3.1“追根究底”的限定条件

3.1.1 遵循“肯定—引据—否定”的逻辑顺序

“毕竟”可以标记追根究底所得的结论，并表示前面的情况不能影响这一结论，通常该结论具有共识性，即该结论或是客观事实，或是言听双方一致接受的某种共识。例如：

㉓那件衣服是不错，可毕竟太贵了。（岑玉珍《汉语副词词典》）

㉔两人刚走出客店门，神甫忽然想起来，虽然这事很重要，但自己这样做毕竟不妥，一个神职人员打扮成这个样子成何体统。（塞万提斯《堂·吉柯德》）

㉕任顺子的火气虽然还挺大，毕竟也五十多岁了，开始需要别人的理解和同情了。（周郎《奇兵系列之九合掌》）

以上例句均为让步转折复句，“毕竟”及其标记的对象具有结论的形式。前人研究一般认为这里“毕竟”强调最重要的事实和特点，并表示前面的情况无论如何不能影响这一事实性结论，但我们注意到上文中出现的情况，往往本来就和“毕竟”标记的情况互不影响：例㉓“衣服不错”与“衣服太贵”分别关注质量和价格，是不同的评价角度；例㉔“这件事很重要”与“自己这样做不妥”分别属于价值判断和道德判断；例㉕“火气挺大”与“五十多岁了”则涉及任顺子的性格与年龄。

《现代汉语八百词》指出“毕竟”暗含否定别人不重要或错误结论的语义。结合上例，例㉓中说话人首先肯定“衣服不错”，基于此可推理出“应该购买”，随后用“毕竟”引出重要事实“价格太贵”，以此作为论据推出“不划算、买不起”，由此否定了前述结论。例㉔中神甫认为“这件事很重要”，由此引出潜在推论“应该这样做”，但又认为“一个神职人员打扮成这样子出门不妥”，为最终结论“不应这样做”提供依据，由此也否定了前述结论。例㉕中由任顺子火气大可推理出“他惹人烦，不值得同情”，但“他五十多岁了”又解释了为什么“他需要别人的理解和同情”，同时也就否定了前述潜在认识。可以看出，“毕

中国知网 https://www.cnki.net

竟”追根究底用法激活了一个以“肯定—引据—否定”为特征的多声互动过程，这与上文讨论的“毕竟”溯因用法类同，这里肯定其他事实或观点，其后提示不容否认的事实，指出由于该事实最重要，因此由此得到最终结论，也同时否定了其他结论。

3.1.2“结论”实为言听双方共识性信息

“毕竟”标记的“结论”同时用于解释和否定，这就将“结论”内容限定为无须向听话人证明其真实性的客观事实或言听双方均认可的主观共识，这样才可以被说话人用来解释最终结论并否定其他不重要或错误的观点。如果说话人只想表达无论如何后面作为结论的事实都不受前面情况的影响，则应使用“总归”“终归”“终究”等。例如：

㉖当电影明星和制片人，尽管具体工作不同，总归都是文艺事业。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

㉗面向境外人士销售的花园别墅、高级公寓，终归市场狭小。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

㉘尽管生活中还有着各种丑恶，但生活本身终究是美好的。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

以上例句“总归”“终归”“终究”辖域内的事件或命题或具有结论性，如将其替换为“毕竟”，就会有一种言之未尽的感觉，这是因为在追根究底用法中，“毕竟”标记的事实或共识并非句中真正结论，而是在句中充当论据，用以解释上下文。

结论可分为性质性结论和预测性结论，例㉖-㉘“总归”“终归”“终究”标记的是性质性结论，当这三个词标记预测性结论时，同样不能替换为“毕竟”。例如：

㉙争取总归会有幸福。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

㉚我相信，丢失的贵重物品终归会找回来的。（岑玉珍《汉语副词词典》）

㉛我知道我终究会和他分手。（齐沪扬《现代汉语语气成分用法词典》）

例㉙中“总归”标记的主观性预测结论为“争取会获得幸福”，这是说话人整体考虑靠争取获得幸福的正反例后，对靠争取获得幸福的正向肯定与预测。例㉚中“终归”标记了说话人的主观预测“丢失的贵重物品会被找回来”，过程暗含波折。例㉛中“终究”标记说话人“我会和他分手”的主观预测，说话人认为分手的结果不可避免，但会经历曲折，与“终归”用法相似。这里均不能替换为“毕竟”，证明了“毕竟”不能与结论连用。

高书贵（2000）将包括“毕竟”在内的“总归/终归/终究”等词称为“毕竟”类语气副词，证明该类词语具有表示让转关系的隐性语法功能，是让转语义的触发语。上文在阐明“毕竟”追根究底用法的限定条件的同时，也讨论了其与近义副词在具体使用中的差异。

3.2“毕竟”标记结论的语境与特点

在上文分析“毕竟”追根究底的过程时，我们发现其“肯定—引据—否定”的逻辑顺序与“毕竟”用于让步转折关系复句标示原因时的底层逻辑类同，这是因为二者使用语境相似，均出现在让步转折复句中，而“毕竟”所在的让步转折复句本身即可体现具有让步义的否定言语过程。二者的差别在于句内位置不同、功能或有不同，标记原因的“毕竟”所在小句，后接“果”句，明示说话人的结论，但这一小句在让步转折关系复句中既可以承担转折关系（如例⑰），也可能无须承担转折关系[①]；标记结论的“毕竟”所在小句则充当形式上的结

[①] 对应储泽祥（2019）指出的转折复句语段中“毕竟”小句与前后分句不在同一个层次的情况，如：“尽管内心十分

中国知网 https://www.cnki.net

论（本质为论据），暗含说话人的结论，该小句须直接承担转折关系（如例㉓）。

“毕竟”标记结论的用法仅出现在二合让步转折复句中，语义结构模式如图 3 所示，其结论用以解释的内容（包括说话人的真正结论以及意图否定的潜在结论）通常不会出现在上下文中，但可以借助语境推断出来。形式上其使用语境包括含有显性转折关系的复句和含有隐性转折关系的复句两类，其中“毕竟”标记结论以否定潜在观点的形式各有不同。

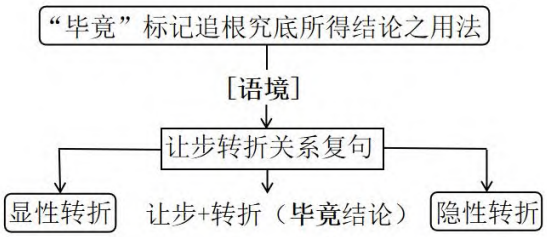


图 3 “毕竟”标记结论的语境及语义结构模式

3.2.1 显性转折关系复句

“毕竟”标记形式结论的用法对应的语境为让步转折关系复句。让步复句中的容认句、纵予句（或称“虚拟句”）等有转折连词或虽有关联词语缺位但可补足相应转折词的复句“含显性转折关系”，在这些语境中“毕竟”标记的结论用以否定的潜在结论是明确的。例如：

㉜尽管我读过一些史书，对历史有比较浓厚的兴趣，但毕竟还是缺乏系统的研究（不敢独立承担这项任务）。（《现代汉语语气成分用法词典》）。

㉝这部书虽然有缺页，毕竟是珍本（是值得收藏的）。（《现代汉语词典（第 7 版》）

㉞好是好，毕竟不便宜啊（还是不买了）。（《现代汉语语气成分用法词典》）

例㉜-㉞或有明显的转折连词提示，或可依据语境补足转折连词，均含显性转折关系。例㉜中说话人用“毕竟”标记形式结论暨事实论据“还是缺乏系统的研究”以此否定由“我读过一些史书，对历史有比较浓厚的兴趣”推出的潜在结论“可以独立承担这项任务”；例㉝中说话人用“毕竟”标记形式结论暨论据“这部书是珍本”，意在否定由“这部书有缺页”推导的潜在结论“这本书不值得收藏”；例㉞中说话人用“毕竟”标记形式结论暨事实论据“（书）不便宜”以此否定由“（书）好”推出的潜在结论“决定购买此书”。由于否定的对象明确，这类否定也可称为针对性否定，对应“毕竟”溯因用法用于让转复句的情况。

3.2.2 隐性转折关系复句

让步复句中还有一类无条件句（无论……都……），具有一定的转折意味但没有明显的转折语势，我们称其“含隐性转折关系”，在这一语境中，“毕竟”标记的结论需要否定一种潜在结论，但没有具体明确的否定对象，合理即可。例如：

㉟不管怎么说，他毕竟是你弟弟呀。（《现代汉语语气成分用法词典》）

㊱无论如何，这毕竟不是正常现象。（《现代汉语语气成分用法词典》）

例㉟-㊱中并未出现显性的转折关系，但说话人仍使用“毕竟”标记形式结论暨事实论据以否定潜在认识。例㉟中使用“毕竟”标记事实论据“他是你弟弟”，否认的潜在结论可以是“你不要原谅他”“你不要帮助他”“你可以揍他”等中的任何一个；例㊱中说话人使用“毕竟”标记事实论据“这不是正常现象”，否定的潜在结论也可以是“无须警惕此事”

不快，但校长毕竟是校长，应付这种场面对他还是不难的。”

中国知网 https://www.cnki.net

“无须严查”“不用报告领导”等中的任何一个。两例中均未明确出现得出潜在结论的依据，但我们了解该依据一定存在于真实语境中，也可依据常理推测出一些可能的潜在结论。由于这里否定对象是“任一个”，大致对应“毕竟”溯因用法用于因果复句的否定所有的情况。

四、结语

综上，我们将“毕竟”的用法、适用语境和语义归纳如下图 4：

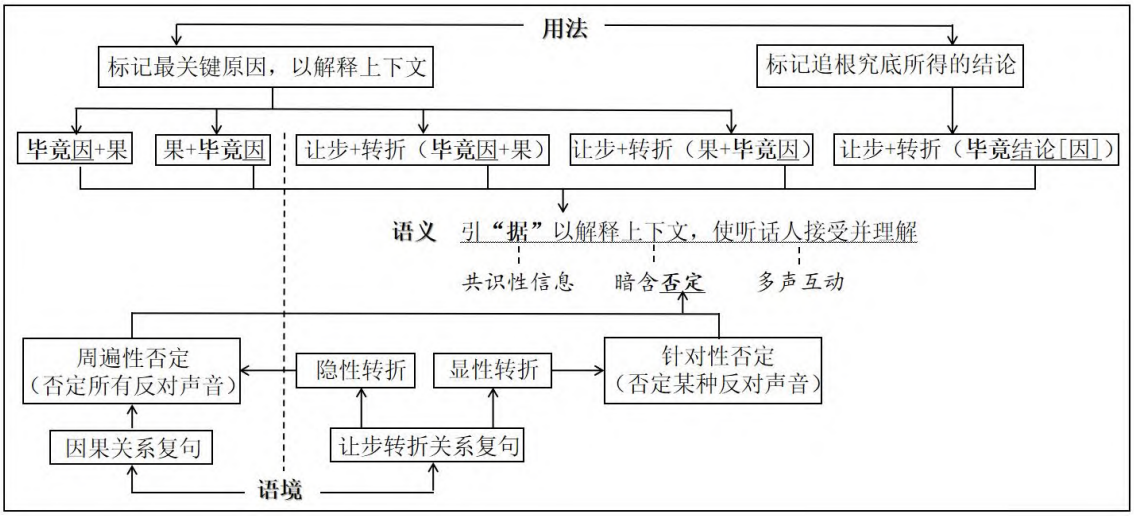


图 4“毕竟”的用法、适用语境及语义

“毕竟”的适用语境为因果关系复句和让步转折关系复句，其中“标记最关键原因”的用法出现于因果句及含因果关系的让转句的转折部分，“标记追根究底所得的结论”的用法仅出现于让转句中。这两种用法的本质是一致的，即标记最关键的共识性信息作为论据，解释上下文，赋予被解释的情况以合理性；但二者在形式上略有差异，前一种用法说话人解释的情况多直接体现在语面上，后一种则常常隐含在上下文或语境信息中，不在“毕竟”句中明示，表面看说话人似乎在强调“毕竟”标记的信息不受前面情况的影响，实际上该信息本来就是言听双方一致认同的旧知识，说话人强调的目的在于提醒听话人将其作为最关键的原因，解释隐含在语境或上下文中的被解释的情况，而非强调该信息本身。由此，可以认为后一种用法是前一种用法的省略形式。

在“毕竟”标记论据解释上下文的过程中，常常隐含着说话人对其他认识的否定。在典型的让步转折复句语境中，“毕竟”小句否定的是不同于说话人观点的某种特定认识，在含有显性转折关系的语句中，这一被否定的特定认识必明示于上下文中，而在不含显性转折关系的语句中，被否定的认识则隐含在语境中。在因果复句语境中，被否定的认识常常是开放的，说话人假设一切潜在的与自己解释相悖的认识都是其否定的对象，由此也证明了“毕竟”所标记原因的关键性、权威性。

总之，“毕竟”的语义是标记共识性信息作为最关键的原因，解释上下文，使听话人接受并理解，本质上是一个体现交互主观性人际意义的语气副词。“毕竟”在句子中主要起强调语气的作用，由于标记的共识性信息是（说话人认为）听话人可以接受或认同的旧信息，当其被“毕竟”标记后就获得了心理上的重申，引起听话人的注意，从而获得重复性强调特征，但其本身并非说话人强调的对象，因此不宜将其归入强调副词一类。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献：

[1]北京大学中文系 1955、1957 级语言班. 现代汉语虚词例释[Z]. 北京：商务印书馆,1982.

[2]岑玉珍. 汉语副词词典[Z]. 北京：北京大学出版社,2013.

[3]储泽祥. 辩证性：“毕竟”的使用基础[J]. 当代修辞学,2019,(2).

[4]崔诚恩. 现代汉语情态副词研究[D]. 中国社会科学院博士学位论文,2002.

[5]董付兰. “毕竟”的语义语用分析[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2002,(3).

[6]高书贵. “毕竟”类语气副词与预设[J]. 天津大学学报(社会科学版),2000,(2).

[7]吕叔湘. 现代汉语八百词(增订本)[Z]. 北京：商务印书馆,2015.

[8]齐沪扬. 现代汉语语气成分用法词典[Z]. 北京：商务印书馆,2011.

[9]潘海峰. 汉语副词的主观性与主观化研究[M]. 上海：同济大学出版社,2017.

[10]史金生. 语气副词的范围，类别和共现顺序[J]. 中国语文,2003,(1).

[11]徐晶凝. 现代汉语话语情态研究[M]. 北京：昆仑出版社,2008.

[12]赵春利. 溯因副词“毕竟”的话语关联与语义提取[J]. 中国语文,2022,(3).

[13]中国社会科学语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第 7 版)[Z]. 北京：商务印书馆,2016.

[14]朱　斌. 现代汉语情态语气成分的关联机制研究[M]. 北京：中国社会科学出版社,2017.

[15]祖人植, 任雪梅. “毕竟”的语篇分析[J]. 中国语文,1997,(1).

Pragmatic Features and Semantic Category of *Bijing*'s

XU Bo[1] & TIAN Jing[2]

([1]*Xiamen University*, *Xiamen Fujian* 361005; [2]*Beijing Normal University, Beijing* 100875)

Abstract: The interpretations of *bijing* concern two usages, one is to mark the most crucial reason to explain the text, and the other is to label the conclusion obtained after the end. This paper analyzes the context and the pragmatic features of the two uses respectively, noting that the former use appears in the two-clause causal sentences and the turning part of the concessional sentence that contains a causal relationship, the latter use appeared only in the concessional sentences, the essence of both uses is consistent, and the core meaning can be summarized as “to mark consensual information as the most critical argument, and to explain the context so that the listener could accept and understand the situation mentioned”; but the two forms are slightly different, the latter use can be regarded as the omission of the former use. Since *bijing*'s marking arguments to explain the context is a multi-voice interaction process with implicit negation, this paper qualifies it as a modal adverb reflecting the interpersonal meaning of interaction subjectively.

Key words: “*bijing*”(毕竟); pragmatic features; semantic category; modal adverb

中国知网 https://www.cnki.net

形义对应复合词法构式的建构与语义类型①

孟　凯

（北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083）

[摘　要]形义对应复合词法构式是由形式相同的一个成分和常用义具有对应关系（主要是同义、反义或类义）的另一个成分构成的语序相同的词法构式组。形义对应复合词法构式可建构为五级构式网络。该网络的建构条件是复合词法构式之间的语义依存性，源自普遍存在于汉语使用者认知中的语义聚合关系。形义对应复合词法构式形成两种语义类型：语义对应，来自于形义对应复合词法构式形成的本质要求，是其基本特征和主要表现；语义偏离即语义不对应，来自于构件的语义选择、构件间的结构关系或构体义的引申。形义对应复合词法构式是基于构式网络的词法构式互动的结果。

[关键词]复合词；词法构式；形义对应；语义依存性；语义聚合关系；语义类型

[中图分类号] H146.1　[文献标识码] A　[文章编号] 1003-7365（2025）02-0074-10

零、引言

现代汉语词汇以词根复合为凸显特征，复合词音节短小，词根构词位置灵活，构词能力普遍较强，语义丰富。复合必然涉及关系，构词成分之间既有结构关系，也有语义关系。复合成词不是语素的简单组合，而是形成一个整体（Booij 2018），复合词也因此成为“形—义”配对（form-meaning pairings）的词法构式（morphological construction）。汉语学界已对构式词法（construction morphology）进行了一系列探讨。（孟凯 2016，宋作艳 2019、2023a、2023b，颜刚 2022，陈练军 2023，李加鎏2023 等）

复合词之间形成形式或意义关联比较常见，如以同/近义、反义或类义成分与同一成分构造复合词，如“餐桌—饭桌、叩首—叩头”“正面❸—反面❷/负面、轻型—重型”“手球❶❷—足球❶❷、白领—蓝领—金领—粉领—黑领”。对于上述词法现象，施春宏（2002）、阮明慧和段濛濛（2007）、刘伟（2020）、南亚琴（2020）、常新茹（2021）等主要研究了同/近义成分参构的复合词群的对应关系、对称性以及同/近义成分的构词分化等，张博（2007）、孟凯（2009）、吴亚平（2016）、徐正考和张桂梅（2018）等讨论了反义成分参构的复合词对/词群的语义对应、对称性及类推问题，施春宏（2002）、杨文全和王平（2008）、刘伟（2020）、李加鎏（2023）等部分涉及了类义成分构词的语义特点、造词方式、衍生机制、成因、规范等。类义成分与同一成分构造复合词不如同义或反义成分普遍。统一来看，

① [基金项目]本研究得到教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“以学习者为中心的国际中文教育理论探索和应用实践研究”（项目编号：22JJD740014）支持，曾在“第三届构式语法研究高峰论坛”（北京语言大学，2022年7月15-16日）上报告，李加鎏老师和马思湲、赵凯璠、戴俊豪、卢禹名、文欣然等同学提出了中肯的修改建议或提供了部分词例，谨致谢忱。

中国知网　https://www.cnki.net

这些词法现象体现的是复合词法构式之间的形义关系。

从构造上看，同/近义成分（如“身—体、代—替、道—路—途”）、反义成分（如“日—夜、得—失、快—慢”）或类义成分（如“手—足/脚”、单音颜色类）具有明显的语义对应关系，因此，含这些成分的复合词法构式看起来也是具有语义对应关系的复合词法构式。“对应”已点明是一对或一组复合词法构式。成分的对应使得此类复合词法构式在联结与互动中形成构式网络（constructional network），并表现为不同的语义类型。词法构式的研究视角可以囊括同/近义、反义、类义、上下义、整体—部分义等对应性语义关系，只是表达后两种语义关系的成分一般不与同一成分构词。词法构式互动视角的研究可以让我们从更加宏观高位的层面来看待词法构式之间的联结与差异。

本文以具有形义对应关系的复合词法构式为研究对象，剖析其构式网络的建构及其条件，着重探讨构件层面（即成分）的形义对应是否可以完好地保留至构体层面（即复合词法构式），也就是形义对应的语义类型，以期用一条语义关系主线将不同复合词法构式串连起来，建构其构式网络体系，观察其互动结果。

一、形义对应复合词法构式的内涵与形义关系

1.1 形义对应复合词法构式的内涵

形义对应复合词，指由形式相同的一个构词成分（即“同成分”）和常用义具有对应关系的另一个构词成分（即“异成分”）构成的一组语序相同的复合词[①]，如“脸色❷—面色、侧目—侧眼”“顺境—逆境、值日—值夜”“白领—蓝领—灰领—粉领—黑领”。“同成分”指形式相同，但意义未必相同，如上举诸例中的同成分“色、侧、境、值、领”形义同一，但在“上世—下世”中，“上世”（上代义）[②]中的“世”（❷有血统关系的人相传而成的辈分）与“下世”（去世义）中的“世”（❻社会；人间）意义不同。“异成分”音节数相同，常用义具有同义（含近义）、反义、类义等关系。同、异成分在两个复合词中的语序也应相同，即同、异成分的词内位置一致，这样更凸显“对应”。像“颜面—面色”虽含有同成分“面”和同义异成分“颜—色”，但同、异成分语序不同，不在本文的讨论范围内。

在语义聚合关系系统中，同义、反义、类义、上下义、整体—部分义是复合构词中较常见的语义关系。“同”和“异”是人类认知世界关系的重要视角，二者推到极致，就类似于语义关系中的“同义”和“反义”，相当于认知的两极，具有高凸显性。可以说，同义和反义在语义聚合关系系统中有一定的坐标意义，在构词研究中最受关注。类义处于范畴分类的同一层级，在语言表达中也较普遍，尤其类义成分常彼此构词，意义多发生隐喻或转喻，如“肝胆相照、手足情深、动手脚、松柏长青”。相比之下，上下义和整体—部分义成分构词的模式化特点更突出，常构成“下义成分—上义成分”复合词（如“柳树、鲤鱼”）、“整体义成分—部分义成分”复合词（如“车轮、树枝”）。构词模式本身就是词法构式，只是上义和下义成分、整体义和部分义成分分属不同的层级，较少以语义对应关系的身份与另一相同成分构词。[③]因此，本文选择同义、反义、类义成分参构的形义对应复合词作为研究对

[①] 本文“形义对应”中的“对应”主要着眼于不同复合词中两个不同成分的语义对应，而非复合词之间的语义对应。为与以往研究照应，且便于行文，姑以“形义对应”称说复合词。

[②] 本文释义主要引自《现代汉语词典》（第 7 版，简称《现汉》）。《现汉》未收词，参考汉典网和百度汉语释义。

[③] 上义和下义成分、整体义和部分义成分构词形成的形义对应复合词分别如“花香—菊香”“头饰—耳饰”。

中国知网 https://www.cnki.net

象，主要分析现代汉语语感上的典型词长——双音节（王立 2003），兼及成词性较高的三音节。词例主要来自张博（2007）、杨文全和王平（2008）、孟凯（2009）、吴亚平（2016）、南亚琴（2020）、常新茹（2021）、李加鎏（2023）等。

形义对应复合词法构式，指由形义对应复合词所形成的复合词法构式组。一组形义对应复合词若从词法构式的角度看，就是一组形义对应复合词法构式的构例。大量构例在构式网络中经层级化抽象，汇聚为半图式性和图式性形义对应复合词法构式。

1.2 形义对应复合词法构式的形义关系

Booij（2010）、Arcodia & Basciano（2018）以形义关联式描写词法构式（包括汉语复合词法构式），Jackendoff & Audring（2020）秉持 Jackendoff（1997、2002）的思想，在语义、形态句法和音系三层界面描写构式。本文参考马文津等（2023），借鉴上述成果对汉语构式的形义关系描写框架，来描写形义对应复合词法构式的形义关系。

首先，建构一个普适性的形义配对复合词法构式①，再建构与①形义对应的复合词法构式②[①]，①与②共同形成形义对应复合词法构式③。形式上，y 为同成分，x 和 $x_{同/反/类}$为同义、反义或类义异成分，复合词可以是名词、动词、形容词或副词。可以看到，x 与 $x_{同/反/类}$形式不对应，即语音基本无关，主要是语义对应，所以本质上，形义对应复合词法构式的“对应”是成分形式所表征的语义之间的对应。

①复合词法构式：

[[F：x＋y]$_{N/V/A/Adv}$

↔[M：x 义与 y 义通常按结构关系加合]]

构例：首次/侧目/冷饮/有心/手球/抽打

②形义对应的复合词法构式：

[[F：$x_{同/反/类}$＋y｜$x_{同/反/类}$＜与 x 同形类，与 x 同义、反义或类义＞]$_{N/V/A/Adv}$

↔[M：通常情况下，与 x＋y 同义、反义或语义相关]]

构例：头次/侧眼/热饮/无心/足球/拷打

③形义对应复合词法构式：

[[F：x＋y]$_{N/V/A/Adv}$–[F：$x_{同/反/类}$＋y｜$x_{同/反/类}$＜与 x 同形类，与 x 同义、反义或类义＞]$_{N/V/A/Adv}$

↔[M：通常情况下，x＋y 与 $x_{同/反/类}$＋y 同义、反义或语义相关]]

构例：首次—头次/侧目—侧眼/冷饮—热饮/有心—无心/手球—足球/抽打—拷打

关系图示①—③静态呈现了形义对应复合词法构式形义关系的构成，若从理论上构式规约的动态过程看，①、②应是先存于关系图式③的，即形义配对的单一复合词法构式①或②是先产生的，经由构词成分的语义关系，形成③的形义对应复合词法构式。

二、形义对应复合词法构式的建构及其条件

2.1 形义对应复合词法构式的建构

形义对应复合词法构式③可表示为图 1 从宏观的图式性构式到中观的半图式性构式再

[①] 构件x、y仅表明线性相邻的构词位置，构词顺序不固定，但①与②中构件语序须相同。＜ ＞内为变项的约束条件。另，本文不对①或②中的单个复合词法构式义进行讨论，如不讨论“脸色❷”或“面色”的构式义，后文会分析③中一组复合词法构式的对应义。

中国知网 https://www.cnki.net

到微观构例的层级网络体系。该构式层级网络是自下而上建构的，因为 Booij（2007）曾以“聚合构词法”（paradigmatic word formation）来说明具有共同构词成分的词，基于聚合关系来建构构词图式。Booij（2009）对抽象图式与符合图式的单个词例的关系做了进一步阐述，“一旦它们遇到足量的一定类型的词，它们就能推导出一个抽象图式，并能够扩展相关的词类”。这说明抽象词法构式的建构是基于现存复杂词集（sets of existing complex words）的，建构后，抽象图式又会创造新词。如下图 1：

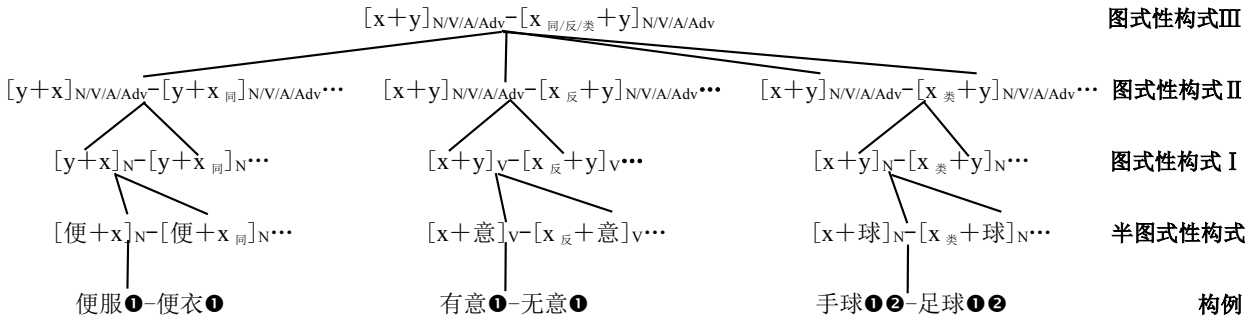


图 1　形义对应复合词法构式网络

结合图 1 层级网络和关系图式③，我们可以大致还原形义对应复合词法构式的建构过程。下面以同义对应复合词法构式“脸色❷—面色”为例，对该建构过程进行说明。反义和类义对应复合词法构式的建构过程同理。

首先，“胆色、肤色、脸色❷、面色、气色”等是符合①的双音定中复合词，类聚为半图式性定中复合词法构式“[N＋色]N”。“脸色❷”和“面色”因异成分“脸”和“面”的同义关系而形成同义对应复合词法构例“脸色❷—面色”，“胆色、肤色、气色、神色、血色”等因不具有“脸—面”这样的语义关系而无法形成形义对应复合词法构例。其次，“脸色❷—面色”进一步抽象化为半图式性同义对应复合词法构式“[x＋色]N—[x 同＋色]N”。

再次，该词法构式与名词性同义对应复合词法构式“[x＋形]N—[x 同＋形]N”（口形—嘴形）、“[便＋x]N—[便＋x 同]N”（便服❶—便衣❶）等类聚为图式性构式Ⅰ“[x＋y]N—[x 同＋y]N”。再进一步，图式性构式Ⅰ“[x＋y]N—[x 同＋y]N”与其他词类的同义对应复合词法构式（如动词性“[y＋x]V—[y＋x 同]V”（侧目—侧眼））类聚为图式性构式Ⅱ。最后，同义对应复合词法构式与反义、类义对应复合词法构式共同汇聚为形义对应复合词法构式，即图式性构式Ⅲ，也就是关系图式③。

上述建构过程表明，形成形义对应复合词法构式的一组构例在成组前一般是先存的，基于异成分的形义对应关系，在联想机制的作用下，两个复合词法构例产生关联，形成形义对应复合词法构例。语言社团可以应用这一形义对应关系直接造词，如张博（2007）提到的学科类术语“清音—浊音、顺差—逆差、胜诉—败诉”等很可能是同时造出来的。也有两个形义对应复合词法构例并非都是先存的情况。由于同义、反义、类义关系在语言中普遍存在，较易激活联想机制，因而有可能形义对应中的一方是先存的，另一方本不存在，经由与先存一方的语义联想关系而类推产生，如张博（2007）提到的反义类比构词，仿“外宾”造出“内宾”，仿“假唱”造出“真唱”；杨文全和王平（2008）、李加鎏（2023）提到的基于单音颜色成分的类义关系，由仿译词“白领、蓝领”类推出“灰领、粉领、黑领、红领、绿领、橙领、金领、银领”等。这反映出形义对应关系具有造词现实性。此外，形义对应关系也有

中国知网　https://www.cnki.net

一定的心理预测性，如孟凯（2009）的测试中，汉语二语者由“高级”类推出“初级/*低级（汉语）”、由“西式”类推出“*东式/*亚式（服装）”即属此类。但因对象为汉语二语者，所以未必正确。

形义对应复合词法构式的建构，本质上体现的是本不相关的两个/多个复合词因成分的语义关系而被关联到一起，形成一组形义对应复合词法构例，即关系图式③；具有不同语义关系或词类不同的形义对应复合词法构式最终汇聚为形义对应复合词法构式网络，即图 1。这个构式网络会在汉语使用者的认知思维中固化并发挥作用，促成基于成分语义关系的词语类推，包括母语者的新造词与二语者的词语类推（正推或误推）。这个建构与类推的过程正是复合词法构式之间的动态互动体现。

2.2 形义对应复合词法构式的建构条件——语义依存性

两个/多个复合词法构式能够形成形义对应是有条件的，那就是它们须处于一种“关系”之中。这种关系不是语法组合关系，而是两个/多个复合词法构式中异成分所具有的普遍存在于汉语使用者认知中的语义聚合关系，它使两个/多个复合词法构式彼此激活，相互依存。所以，可以认为两个/多个复合词法构式具有一定程度的语义依存性，这种语义依存性不依赖于复合词法构式成分之间的语义组合关系，而是建立在一个成分的常用义具有语义对应关系的基础上，是形义对应复合词法构式得以形成的条件和心理动因。

我们可以从两个角度来分析这种语义依存性。

第一，从语义关联角度看，一般情况下，形义对应复合词法构式本身是两个/多个各自独立的、预制的（prefabricated，Goldberg 2013）形义配对体，它们本不必被关联起来，若能够被联想并对应起来，就在于其中的异成分具有同义、反义、类义关系，是异成分的语义聚合关系造就了形义对应复合词法构式。所以准确地说，形义对应复合词法构式的建构条件在于异成分在聚合关系上的语义依存性。

第二，从语义解读和造词角度看，汉语使用者（尤其是二语者）多倾向于经由异成分常用义的语义关系解读形义对应复合词法构式义，因为无论是使用频率还是构词能力，常用义通常都是最高、最强的，对语言使用者来说，其心理可及性（mental accessibility）也最高，可以很快激活两个/多个复合词形成形义对应。当然，这种迅速被激活的语义解读不一定都正确，孟凯（2009）对二语者的测试已表明，他们的很多反义词产出偏误就源自径用常用义相反相对的成分构造反义词，“*快性（胃炎）、*反面 / *后面 / *背面（影响）、*纸上 / *书试 / *笔试 / *口尾（表达）”。尽管词语产出偏误未必都源自语义误解，但词语正确产出的前提通常是语义的正确理解。这些生造词说明二语者过度使用常用义具有语义关系的成分类推造词。可见，异成分常用义语义关系的高依存性对由其构成的形义对应复合词法构式语义关系的解读以及造词可能性产生了不小的影响。

三、形义对应复合词法构式的语义类型——对应与偏离

3.1 关系图式的不变与变

正如张博（2007）讨论反义构词抽象的语义关系范型时所言，“反义类比构词的目的是要创造一个与原词意义相反相对的新词，因此，类比词与原词的词义对应是受构词动因制约的，是相对严格的。”不独反义构词，依据本文的关系图式③，同义或类义对应复合词法构

中国知网 https://www.cnki.net

式也着眼于构式义的对应与易解。那么，形义对应复合词法构式义理应与“形义对应”这一本质相吻合，即基于关系图式③，汉语使用者会认为同义成分参构的复合词法构式义也是同义的，反义、类义成分参构的复合词法构式义也是反义、类义相关的。换言之，无论异成分具有哪种语义关系，内化于汉语使用者认知中的形义关系图式都会因异成分语义关系的启动而完成复合词法构式义对应关系的自动匹配。无论语言事实是否如此，潜存于语言使用者心理的这一认知模型在词义解读时就会发挥作用。形义对应复合词法构式若完全符合关系图式③，相应的复合词义解读就会十分准确、迅捷。事实上，大多数形义对应复合词法构式义就是如此，同义和反义尤为突出。

不过，真实语言并不会像关系图式③那般规整对应，形义对应的基本条件（y 形式相同，x 与 $x_{同/反/类}$建立在常用义上）以及复合词法构式义决定了形义对应复合词法构式的语义对应有程度之别（这也是②中的语义表达式使用“通常情况下”的原因）。而且，完全符合关系图式③的形义对应从某种程度上来说是一种构词羡余（主要是同义对应），不符合语言经济原则。因此，关系图式③出现了一定程度的语义偏离是正常且必要的。这样，形义对应复合词法构式就出现了两种语义类型：语义对应与语义偏离。

3.2 形义对应复合词法构式的语义对应

所谓语义对应，是高度符合关系图式③的形义严整对应。语义对应等于严格限定形义对应条件：y 形义均相同，x 与 $x_{同/反/类}$的意义包括常用义和非常用义。这样才能保证 $x/x_{同/反/类}$与 y 的组配会形成形义严整对应的复合词法构式，也最能体现形义对应的本质属性。例如：

④a.【叩首】动磕头。
【叩头】动磕头。
b.【顺境】名顺利的境遇。
【逆境】名不顺利的境遇。
c.【手链】名戴在手腕子上的链形装饰品，多用金银或珍珠、玉石等制成。
【脚链】名戴在脚腕子上的链形装饰品，多用金银或珍珠、玉石等制成。
d.【顺口】❶形（词句）念着流畅。❷副没有经过考虑（说出、唱出）。
【顺嘴】❶形（词句）念着流畅。❷副没有经过考虑（说出、唱出）。
e.【上线】[1]动❸网站等开始运营，接入互联网。有时也指上网。
【下线】[1]动❷网站等断开互联网，停止运营。有时也指下网。
f.【上线】[2]名上一级联络人（跟“下线”相对）。
【下线】[2]名下一级联络人（跟“上线”相对）。

例④形义对应严整，尽管 $x/x_{同/反/类}$和 y 的意义并未提供，但通过词义，基本可以推知 y 的同一性及 x 与 $x_{同/反/类}$的语义关系。其中，d 组的两个词是分别在 y“顺”的两个不同义项上构词的；e 组二词的语义内容看起来不对应，其实只是表述顺序相反，形义依旧严整对应。

还有一种情况貌似形义不那么对应，实则是形义对应的 $x/x_{同/反/类}$义或 y 义发生了同向引申（孟凯、胡钰庆 2016），词法构式义因之依然保持较严整的对应。如我们观察吴亚平（2016）列出的“大/小＋双音成分”时发现，反义量度形容词性的 x 和 $x_{反}$“大—小”的认知特点是，大量一方因量的凸显而较易引申为显赫、突出、重大义，小量一方则因量的不凸显而较易引申为微小、隐秘、可爱义，如“大寒—小寒、大动脉—小动脉、大动作—小动作”，可以说

中国知网 https://www.cnki.net

“大—小”的语义在各自的量度范围内发生了同向引申。基于此，大小量双方还会继续向相反的极量发展，进一步抽象到无量度差别的、极致的存在范畴“有—无”。例如：

⑤【大人物】名指有地位有名望的人。

【小人物】名指在社会上没有地位、不出名、没有影响的人。——人物，❶在某方面有代表性或具有突出特点的人。

例⑤中两个三音词中的 y“人物”语义同一，词义之别首先来自“大—小”所表的极性“有—无”，指人物所具有的地位、名望、影响等社会属性的有无；同时，极性“有—无”也进一步强化了“大—小”的认知特点，从而使“大人物—小人物”依然保持形义对应。

语义对应来自于形义对应复合词法构式形成的本质要求，是其基本特征和主要表现。

3.3 形义对应复合词法构式的语义偏离

语义对应是理想化认知模型（ICM），一如关系图式③，但复杂的语言事实不会完全按规整的模型去对应或构词，而会在关系图式的基础上进行语义选择或发生语义引申，形成对关系图式不同程度的偏离。这就是形义对应复合词法构式的语义偏离。其中，语义选择作用于构件及其结构关系，语义引申作用于构体。

3.3.1 构件及其关系的语义偏离

（1）构件语义选择造成的偏离

语义偏离最明显的表现是构件语义选择的不同，可以是某个构件的语义选择不同，也可以是两个构件均有不同的语义选择。

在一个构件语义选择的偏离中，一种表现是 y 语义选择的偏离。y 因形式相同，往往给人一种形义均相同的错觉。事实上，“同形”还包括多义和同音。y 语义选择的偏离主要来自多义，即 y 在构词时选择了多义中的不同语义。总体来看，y 的形义同一性较高，因 y 的语义选择导致的语义偏离不多见。例如：

⑥【天气】❶名一定区域一定时间内大气中发生的各种气象变化，如温度、湿度、气压、降水、风、云等的情况。——气，❹名指自然界冷热阴晴等现象。

【地气】名大地的气息，比喻老百姓的现实生活。——气，❸名气息①（呼吸时出入的气）。

另一种表现是 x 与 $x_{同/反/类}$语义选择的偏离。相比于 y，x 与 $x_{同/反/类}$更能体现“对应”的性质。而“对应”也决定了复合词法构式最显明、最主要的语义选择来自 x 与 $x_{同/反/类}$。虽然 x 与 $x_{同/反/类}$反映的是人们比较熟悉的同义、反义、类义关系，但它们在构词中的语义作用还是有差别。“同义”类似于一种语义羡余，由同义成分构造同义复合词法构式根本上来说是有违语言经济原则的。因此，x 与 $x_{同}$分别同 y 组构的两个/多个词法构式多半会有语义微差，这种语义微差往往来自于 x 与 $x_{同}$的语义选择。换言之，x 与 $x_{同}$的语义选择更倾向于是对同义对应复合词法构式进行语义区分的刚需。相比之下，x 与 $x_{反/类}$不同语义选择的必要性则未必那么强，因为它们的语义本就不同，以相反相对、同层类之义进入复合词法构式即可完成语义对应的要求，“偶见细微的词义不对应，与构词机制无关，盖缘外在世界的不对称现象或客观事物的发展变化”。（张博 2007）

若 x 与 $x_{同/反/类}$没有选择对应的语义入词，复合词法构式的形义对应就会产生偏离。张博（2007）讨论的反义语素在词内的义位不对应反映的就是这个问题，如张文所举“公了—私了”。x 与 $x_{同/反/类}$不同的语义选择导致的语义偏离较常见。例如：

中国知网 https://www.cnki.net

⑦【公了】动双方发生纠纷，通过主管部门或司法程序了结（跟“私了”相对）。——公[1]，❶属于国家或集体的（跟“私”相对）。

【私了】动双方发生纠纷，不通过主管部门或司法手续而私下了结（跟“公了”相对）。——私，❸暗地里；私下。

两个构件均有不同的语义选择不大常见，因为这样对形义对应复合词法构式的偏离过大，与该对应构式的形成动因不大相符。例如：

⑧【词目】名辞书中作为注释对象的词语。——词，❸名语言里最小的、可以自由运用的单位。 目❻，目录。

【词眼】名指全词中最精彩或关键性的字。——词，❷名一种韵文形式，由五言诗、七言诗和民间歌谣发展而成，起于唐代，盛于宋代。…… 眼❸，指事物的关键所在或精彩所在。（引自南亚琴 2020）

（2）构件间结构关系不同造成的偏离

构件间结构关系的差异看似是语法问题，实则也是语义问题，因为语法结构关系的不同往往意味着语义关系也不同。而且，结构关系的不同常与构件的语义选择有关。因此，此类偏离可看作语法和语义关系共同作用的结果。以结构关系来称述，是因为结构是显性易察的“表”，语义选择是隐而不见的“里”，表显于里，表里相谐。例如：

⑨a.【满目】动充满视野。——满，❷动使满。

【满眼】❷名整个视野。——满，❹形全；整个。（此组引自南亚琴 2020）

b.【上世】名上代。——上代：家族或民族的较早的一代或几代叫上代。

（上[1]，❶b）次序或时间在前的。 世，❷有血统关系的人相传而成的辈分。）

【下世】动去世。——去世：（成年人）死去；逝世。

（下，离开。（与“下❿退场”意义大致相当）。 世，❻社会；人间。）

例⑨a 组中“满目”为动宾式，“满眼❷”为定中式，二者结构关系不同；语义上，x 与 $x_{同}$“目—眼”义均为引申义“视野”，y 义不同，“满目”中的“满”是动词义，“满眼❷”中的“满”是形容词义。b 组中“上世”为定中式，“下世”为动宾式，两词中的构件义都不同。结构关系和语义关系的双重差异使得 a、b 两组复合词法构式都偏离了形义对应的初衷，b 组偏离的幅度比 a 组更大。

3.3.2 构体的语义偏离

构体的语义偏离就是形义对应复合词法构式整体语义不再保持严整对应。此类偏离是超越构件而着眼于整个构式的，体现出整体性（holistic property）对构式的影响。

构体的语义偏离主要体现在构体义的引申上。形义对应复合词法构式也有不少多义的，多义构式之间的语义对应关系不一定是平行的，有些多义构式仍旧保持着严整的形义对应，如例⑩a 组中的“对脸❶—对面❶”和“对脸❷—对面❸”分别形成两组严整对应的同义复合词法构式。有些多义构式则在不同构式义上出现了语义偏离，如例⑩b 组，“迷路—迷途”❶义形义严整对应；❷义差别甚大，“迷路❷”由❶义隐喻而来，“迷途❷”由❶义转喻而来。引申途径的不同导致两词的❷义殊异，语法属性也不同，已不再对应。例如：

⑩a.【对脸】❶名对过儿。❷副面对面。

【对面】❶名对过儿。❸副面对面。

中国知网 https://www.cnki.net

b.【迷路】动❶迷失道路。❷比喻失去了正确的方向。

【迷途】❶动迷失道路。❷名错误的道路。（引自常新茹 2021）

形义对应复合词法构式的语义偏离也可能是上述几种情况叠加而致。此外，语义偏离还可表现在构件或构体的色彩义、语体等有差异，篇幅所限，不便展开，可参看南亚琴（2020）、常新茹（2021）等的相关论述。

综上，形义对应复合词法构式是因潜存于汉语使用者认知中常见的语义关系的联想而建构的，它形成了一个以关系图式③为基底的“核心—边缘”构式连续统，核心形义对应复合词法构式比较严格地遵循关系图式③，形成形义关系的严整对应；边缘形义对应复合词法构式则因构件的语义选择、构件间的结构关系或构体的引申义等差异而形成语义偏离，即复合词法构式的形义关系存在着不同程度的不对应，虽然形式上依旧是对应的。

四、结语

本文聚焦汉语词法中较普遍的形义对应构词现象，分析了形义对应复合词法构式的建构过程，以同义为例这一过程大体为：从同成分词中聚类出一组同义对应复合词→将其抽象化为同成分半图式性同义对应复合词法构式→与其他同词性的同义对应复合词法构式聚类为图式性构式Ⅰ→与其他词类的同义对应复合词法构式聚类为图式性构式Ⅱ→与反义、类义对应复合词法构式聚类为图式性构式Ⅲ。形义对应复合词法构式得以建构的条件是普遍存在于汉语使用者认知中的语义聚合关系，它使两个/多个复合词法构式彼此激活，相互依存。形义对应复合词法构式形成两种语义类型：语义对应和语义偏离，前者来自于形义对应复合词法构式形成的本质要求，是其基本特征和主要表现；后者来自于构件（同、异成分）的不同语义选择、构件间结构关系的差异或构体义的不同引申。

参考文献：

[1]常新茹. 现代汉语同义语素项所构复合词对称性研究[D]. 北京语言大学博士学位论文,2021.

[2]陈练军. 汉语史上如何用词汇构式表达整体部分关系[J]. 中国语文,2023,(3).

[3]李加鎏. 基于构式理论的现代汉语词法模式研究[M]. 北京：知识产权出版社,2023.

[4]刘　伟. “X＋坛/界/圈”构词分化现象研究[J]. 语文研究,2020,(1).

[5]马文津, 刘文秀, 邱莹, 施春宏. 构式形式和意义描写的基本原则与参考框架[J]. 当代语言学,2023,(5).

[6]孟　凯. 成组属性词的对应性及其影响因素[J]. 中国语文,2008a,(1).

[7]孟　凯. 成组复合属性词的构词方式及成因[J]. 语言文字应用,2008b,(3).

[8]孟　凯. 留学生反义属性词的类推及其成因[J]. 汉语学习,2009,(1).

[9]孟　凯. 汉语致使性动宾复合词构式研究[M]. 北京：北京语言大学出版社,2016.

[10]孟　凯, 胡钰庆. 复音动副兼类词的语义衍化趋向及其影响因素[J]. 励耘语言学刊,2016,(2).

[11]南亚琴. 双音复合词“X＋近义语素”对应关系研究[D]. 北京语言大学硕士学位论文,2020.

[12]阮明慧, 段濛濛. “单音节同义词＋同一语素”构成非同义复合词探因[J]. 安庆师范学院学报(社会科学版),2007,(1).

[13]施春宏. 说“界”和“坛”[J]. 汉语学习,2002,(1).

[14]施春宏. 构式网络的动作：在互动中互塑[J]. 世界汉语教学,2024,(1).

中国知网　https://www.cnki.net

[15]宋作艳. 从词汇构式化看 A1A2A3 的词汇化与词法化[J]. 世界汉语教学,2019,(2).
[16]宋作艳. 基于构式词法的领属复合词界定[J]. 汉语学报,2023a,(3).
[17]宋作艳. 汉语 N1VN2 型复合词的构式解读[J]. 中国语文,2023b,(5).
[18]王　立. 汉语词的社会语言学研究[M]. 北京：商务印书馆,2003.
[19]吴亚平. “大/小＋双音成分”的对称性及其成因研究[D]. 北京语言大学硕士学位论文,2016.
[20]徐正考, 张桂梅. 假性局部同素反义名词研究[J]. 语言研究,2018,(2).
[21]颜　刚. 词法构式“X 手”的生成过程与生成机制——兼论词法构式网络中的空位与占位[J]. 语言教学与研究,2022,(3).
[22]杨文全, 王平. “A 领”词族的衍生变异与语义构造[J]. 汉语学习,2008,(1).
[23]张　博. 反义类比构词中的语义不对应及其成因[J]. 语言教学与研究,2007,(1).
[24]Booij, Geert.Construction Morphology[M].Oxford, UK: Oxford University Press,2010.
[25]Booij, Geert.The Construction of Words: Introduction and Overview[A].Geert Booij (ed.), The Construction of Words: Advances in Construction Morphology, 3-16. London: Springer,2018.
[26]Jackendoff, Ray.The Architecture of the Language Faculty[M].Cambridge, MA: MIT Press,1997.
[27]Jackendoff, Ray.Foundations of Language[M].Oxford: Oxford University Press,2002.
[28]Jackendoff, Ray & Jenny Audring.The Texture of the Lexicon: Relational Morphology in the Parallel Architecture[M].Oxford: Oxford University Press,2020.

Constructing and Semantic Types of Form-meaning Corresponding Compounding Morphological Constructions

MENG Kαi
(*Beijing Language and Culture University, Beijing* 100083)

Abstract: Form-meaning corresponding compounding morphological constructions (FmCCMCs) consist of a component with the same form and another with some correspondence (mainly synonymous, antonymous or co-taxonymous). FmCCMCs can be constructed as a five-level constructional network (Figure 1). The condition of the network is the semantic dependency of compounding morphological constructions which comes from the paradigmatic relations existing in Chinese psychological cognition. There are two semantic types: the semantic correspondence, which is the fundamental characteristics and the main performance, comes from the essence of FmCCMCs; the semantic deviation, which is semantic non-correspondence, comes from the semantic choice of components, the structural relations between components, and the extended meaning of constructions. FmCCMCs are the result of morphological constructional interaction based on the constructional network.

Key words: compound word; morphological construction; form-meaning correspondence; semantic dependency; semantic paradigmatic relation; semantic type

中国知网 https://www.cnki.net

界面视角下韩国汉语学习者“把”字句习得研究①

孙奇玉　常　辉

（上海交通大学 外国语学院，上海 200240）

[摘　要]本研究通过句子可接受度判断任务，考察了母语为韩语的汉语学习者对“把”字句句法—语义接口特性的习得，以验证“接口假说”。结果显示，高级二语者的表现与母语者相似，符合“接口假说”纯句法知识和句法—语义内接口知识能够习得的观点。二语者在纯句法知识上表现出母语迁移，而在句法—语义接口知识上没有，这表明并不能仅通过“接口”概念预测语言迁移的发生与否。

[关键词]“把”字句；韩语母语者；接口假说；母语迁移

[中图分类号] H195　[文献标识码] A　[文章编号] 1003-7365（2025）02-0084-09

零、引言

“把”字句作为汉语的独特句式，其基本结构是“A 把 B+VP”（薛凤生 1987）。对于汉语二语学习者而言，“把”字句是最难掌握的句子结构之一。尽管学者们从不同角度探究了“把”字句的语言特性，但其二语习得的研究还存探讨空间。

以下分别从“把”字句特性的习得、影响“把”字句理解或使用的可能因素和研究路径方面，对具代表性的“把”字句二语习得进行实证研究。

“把”字句特性习得研究的焦点之一是谓语动词特性的习得，即“把”字句中的谓语动词在形式上不能是光杆动词（Sybesma 1999），在语义上体现为终结性（telic）(杨素英 1998a、1998b）。研究结果表明，形义复杂的动词词组以及语用特性习得较晚（Du 2004，Xu 2012）。目前，在二语习得实证研究中，一些“把”字句的内在特性还未得到足够关注，比如副词位置特性，如“把”字句中的时间副词和频度副词只能置于“把”前、方式副词置于“把”前后均可、范围副词位置取决于其意义等等（常辉、郑丽娜 2017）。

关于影响“把”字句理解或使用的因素，有研究发现语言类型发挥重要作用（熊文新 1996，吴建设、莫修云 2018）。然而多数实证研究是以英语背景的汉语学习者为考察对象（黄月圆、杨素英 2004，Du 2004，Xu 2012），仅少数考察了其他母语背景学习者（吴建设、莫修云 2018）。现有研究较少关注母语中可能影响“把”字句特性习得的因素，对母语是否以及如何影响“把”字句习得的解释尚不完善。汉语水平也是重要影响因素。汉语学习者对“把”字句题元关系的习得顺序受题元关系的典型性影响（姜有顺 2020），任务类型会影响“把”字句的使用（黄月圆、杨素英 2004）。

① [基金项目]本研究受国家社科基金重大项目“对标国际中文教育的二语习得理论创新研究”（项目编号：23&ZD320）的资助。

中国知网　https://www.cnki.net

在研究路径方面，语义路径和句式路径均存在局限性。基于语义分类的“把”字句往往会有遗漏或者重合。比如，“处置”一词的抽象性使得难以判断某些“把”字句是否属于“处置式”；再如，吴建设、莫修云（2018）探讨了“处置式”和“位移式”“把”字句，但“位移式”也有“处置”意义。基于语义分类的“把”字句会忽视动词短语中的成分（如体标记、介词短语等）对“把”字句可接受度的干扰。基于句式的分类同样会存在遗漏，且会忽视句式结构相同的“把”字句在语义上的差异或者句式结构不同的“把”字句在语义上的相似性。因此，研究中需同时考虑“把”字句的句式结构和语义。

“接口假说”认为，语言由不同界面构成，如形态、语音、语义、语用等，不同界面互动形成“接口”，决定二语学习者能否达到母语水平：纯句法知识和内接口知识（如句法—语音接口）可以完全被习得，而外接口知识（如句法—语用接口）则难以被习得。Yuan（2010）提出，“接口假说”对接口知识的习得论断过于武断，二语学习者能否习得句法—语义接口知识受多种因素影响，如个人因素、语言输入和语际的影响等。此观点得到越来越多研究的支持（武宏琛、赵杨 2018）。那么，不涉及接口的纯句法知识是否也是这样呢？纯句法知识是否一定比接口知识更容易习得呢？“把”字句同时包含纯句法知识（如副词位置）和句法-语义接口知识（如谓语动词复杂性），使其成为验证“接口假说”的理想结构。尽管大量验证“接口假说”的研究对母语迁移现象进行了探讨，但关于纯句法知识是否发生母语迁移的研究较少见，且结论存在差异（Hopp 2004，Montrul 2010）。因此，母语迁移和接口知识的关系还非常模糊，母语迁移更多地发生在纯句法知识上还是内接口知识上？如何迁移？受什么影响？这些问题都值得进一步考察。

基于以上分析，本研究将以“接口假说”为理论框架，考察母语为韩语的汉语学习者对“把”字句特性的习得情况。为控制“把”字句类型对可接受度的影响，本研究只关注现代汉语“把”字句中谓语形式最常见的述结式“把”字句，其形式有如下三种：带结果补语的述结式 V1-V2（R）（如“打破”）、带趋向补语的述结式 V1-V2（DV）（如“拿出来”）、带介词补语的述结式 V1-V2（P）（如“挂在墙上”）（王璐璐、袁毓林 2016）。另外，在语义方面，为避免题元关系对“把”字句的接受度造成干扰，本研究只关注题元关系最典型的主语（NP1）为施事、“把”后名词（NP2）为受事（姜有顺 2020）的“把”字句。

一、实证研究

1.1 研究问题

本研究以“接口假说”为理论框架，考察韩国汉语学习者对“把”字句时间副词和频度副词位置这一纯句法特性和谓语动词复杂性这一句法—语义特性的习得情况：（1）母语为韩语的汉语学习者能否习得“把”字句副词位置的句法特性和谓语动词的句法语义特性？（2）母语在韩国汉语学习者习得汉语“把”字句特性中是否发挥作用？

1.2 被试

本研究中的被试由 70 名母语为韩语的汉语学习者和 34 名汉语母语者组成。所有汉语二语学习者均通过了 HSK5 级或 HSK6 级。所有被试均参加了一项汉语水平测试（Yuan 2010），由单项选择、组句和完形填空组成，总分为 40 分。将 39 名测试得分在 21.5~34.0 的汉语学习者列入中级汉语组，31 名得分在 35.5~40.0 的汉语学习者列入高级汉语组，汉语母语组得

中国知网 https://www.cnki.net

分也在 35.5~40.0。所有汉语母语者被试均为本科在读及以上学历者，成长在长江以北并且自幼接受普通话教学。被试信息如表 1 所示：

表 1 被试的具体信息

组别	人数	平均年龄（岁）	平均汉语学习时间（月）	平均在中国居住时间（月）	汉语测试平均分（括号里为范围）
中级汉语组	39	24	61.5	44.7	29.9 (21.5~34.0)
高级汉语组	31	24	98.5	80.4	38.0 (35.5~40.0)
母语汉语组	34	23	N/A	N/A	39.2 (35.5~40.0)

1.3 研究设计

本研究采用了基于 7 点量表的句子可接受度判断任务，共包含 126 个句子，其中 54 个为测试句，72 个为“主—谓—宾”形式的填充句。测试句由 A、B 两部分组成，分别考察“把”字句两个方面的特性：副词位置的句法特性和谓语动词的句法语义特性。将这两个方面的特性分为 A、B 两个部分进行考察，有“合法”和“不合法”两个水平，其中，A 部分涉及“时间副词”和“频度副词”两个副词种类。A、B 部分测试句的例句（均选自本研究的实验材料）分别如①和②所示，测试句的分布设计如表 2 所示。

①a.时间副词：　　b.频度副词：

小李明天把那个窗户擦亮。　　小红总是把这个眼镜摔坏。

*小李把那个窗户明天擦亮。　　*小红把这个眼镜总是摔坏。

②小李把这张纸撕碎。

*小李把这张纸撕。

表 2 测试句分布设计

	目标特性		合法	不合法
A	副词位置	时间副词	9	9
		频度副词	9	9
B	谓语动词		9	9
/	填充句		36	36

如前文所述，本研究只关注谓语为述结式的“把”字句，谓语形式包括三种类型。因此，本研究设计中，针对每个“把”字句特性设计的 9 个最小差异对（minimal pair）均衡地包含了三种述结式谓语。另外，为避免汉语学习者的判断受陌生词汇影响，测试中用到的所有词汇均被控制在 HSK5 级以内；为控制有生性对句子可接受度的影响，所有测试句中的主语均为人，形式为“小 X”，“把”后名词均为无生的。实验设计还做了抵消平衡（counter balanced），以确保被试不会读到高度相似的句子形成加工策略：所有测试句被分到两个 List 中，每个 List 包含 27 个测试句和 72 个填充句，每个被试只能读到每个最小差异对中的一句。此外，实验做了假随机处理，被试不会连续读到实验条件相似的句子。

1.4 实验程序

本研究中的句子可接受度判断任务为不限时任务。测试过程中，各组被试不得查阅其他资料，阅读每个句子后尽快给出判断：3 分表示句子“完全可以接受”，2 分“基本可以接受”，1 分“有点可以接受”，0 分“不确定”，－1 分“有点不能接受”，－2 分“基本不能接受”，－3 分“完全不能接受”。作答要求以汉韩双语展示，以确保充分理解任务要求。

中国知网 https://www.cnki.net

主试随后给被试随机发放 List 1 或 List 2，最后进行汉语水平测试和语言背景信息调查。最终，一名被试因给所有句子相同分数而被排除，34 名汉语母语被试（List1:17，List 2:17）和 69 名二语被试（List 1:30，List 2:39）的数据被纳入分析。

1.5 数据分析

本研究使用 R 4.0.2 lme4（Bates et al. 2015）统计数据包分别针对“把”字句的两个特性建立线性混合效应模型，以受试和项目作为随机变量带入模型进行计算。在句法特性中，自变量为副词位置、副词类型和被试汉语水平；在句法—语义接口特性中，自变量为谓语动词形式和被试汉语水平。两个模型中的因变量均为句子可接受度得分。随后，使用 afex 数据包计算主效应和交互效应，使用 emmeans 数据包进行事后检验。

二、结果分析

2.1 句法特性——副词位置特性

无论副词位置是否合法，中级汉语组在含不同类型副词的“把”字句上的得分都在 0 分以上，且在不合法“把”字句上的得分与其他两组比较差异较大。而高级汉语组得分与汉语母语组比较差异不大。如下表 3：

表 3 纯句法特性的平均分（标准误差）

特性 / 组别	时间副词		频度副词	
	合法	不合法	合法	不合法
中级汉语组	1.37 （1.53）	0.627 （2.04）	1.66 （1.62）	1.04 （1.83）
高级汉语组	0.42 （2.04）	−0.56 （2.06）	1.49 （1.81）	0.08 （2.19）
汉语母语组	0.78 （2.13）	−0.26 （1.90）	1.48 （1.81）	−0.25 （1.92）

线性混合效应模型显示，二语水平（χ^2（2）=11.75，P=0.003）和副词位置的合法性（χ^2（1）=24.58，P<0.001）都有主效应，二语水平和副词位置的合法性之间（χ^2（2）=9.65，P=0.01）以及三个自变量之间（χ^2（5）=11.34，P=0.045）存在交互效应，如图 1、图 2 所示。

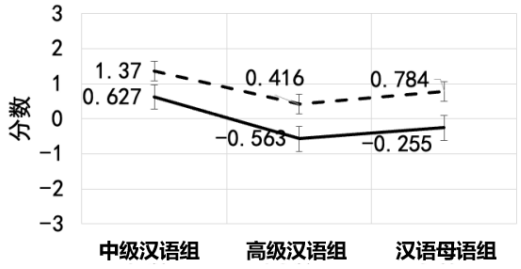


图 1 组别与时间副词位置合法性的交互效应图

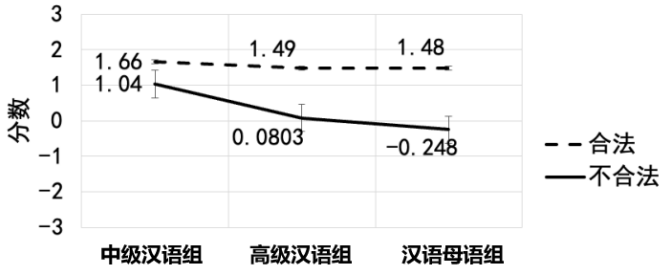


图 2 组别与频度副词位置合法性的交互效应图

事后检验结果表明，当时间副词和频度副词位于合法位置时，高级组和汉语母语组之间（时间副词：β=-0.37，SE=0.37，t=−0.99，P=0.33；频度副词：β=0.04，SE=0.26，t=0.14，P=.89）、中级汉语组和汉语母语组之间（时间副词：β=0.58，SE=0.35，t=1.65，P=0.10；频度副词：β=0.18，SE=0.25，t=0.72，p=.47）均不存在显著差异。也就是说，当“把”字句中的时间副词和频度副词位于合法位置时，二语组对其可接受程度都近似于母语水平。

当时间副词和频度副词位于不合法的位置时，高级汉语组和汉语母语组的表现之间均不存在显著差异（时间副词：β=-0.31，SE=0.37，t=-0.83，P=0.41；频度副词：β=0.32，SE=0.35，

中国知网　https://www.cnki.net

t=0.91，*P*=0.36），但中级组得分都显著高于高级组（时间副词：*β*=-1.19，*SE*=0.36，*t*=-3.29，*P*=0.001；频度副词：*β*=−0.97，*SE*=0.34，*t*=-2.85，*P*=0.005）和汉语母语组（时间副词：β=0.88，SE=0.35，*t*=2.50，*p*=0.01；频度副词：β=1.30，SE=0.33，*t*=3.89，*p*<0.001）。由此可见，高级组能高度拒绝副词位置不合法的“把”字句，达到母语者水平，而中级组不能。

对于时间副词的句法位置合法和不合法的“把”字句，中级汉语组（*β*=0.73，*SE*=0.30，*t*=2.41，*P*=0.02）、高级汉语组（*β*=0.98，*SE*=0.32，*t*=3.10，*P*=0.003）和汉语母语组（*β*=1.09，*SE*=0.31，*t*=3.35，*P*=0.001）的接受度都存在显著差异，对于时间副词句法位置合法的“把”字句的接受度明显高于不合法的“把”字句。对于频度副词的句法位置合法和不合法的“把”字句，只有高级组（*β*=1.45，*SE*=0.35，*t*=4.18，*P*<0.001）和母语组（*β*=1.73，*SE*=0.33，*t*=5.13，*P*<0.001）的接受度存在显著差异，对于频度副词句法位置合法的“把”字句的接受度显著高于无的“把”字句，而中级组（*β*=0.62，*SE*=0.33，*t*=1.88，*P*=0.06）不存在显著差异。

2.2 句法—语义接口特性——谓语动词特性

从数值上看，在谓语动词合法的条件下，中级组、高级组和母语组之间的得分差别不大，而在谓语动词不合法的情况下，中级组的得分高出高级组和母语组较多。如下表 4：

表 4 句法—语义接口特性的平均分（标准误差）

组别 \ 特性	合法	不合法
中级组	1.67 （1.54）	0.46 （2.09）
高级组	1.40 （1.76）	−1.37 （1.88）
母语组	1.71 （1.78）	−1.59 （1.62）

线性混合效应模型显示，二语水平（χ^2（2）=8.21，*P*=0.02）和谓语动词形式的合法性（χ^2（1）=17.21，*p*<0.001）都有主效应，且二者之间存在交互效应（χ^2（2）=22.88，*P*<0.001），如图 3 所示。

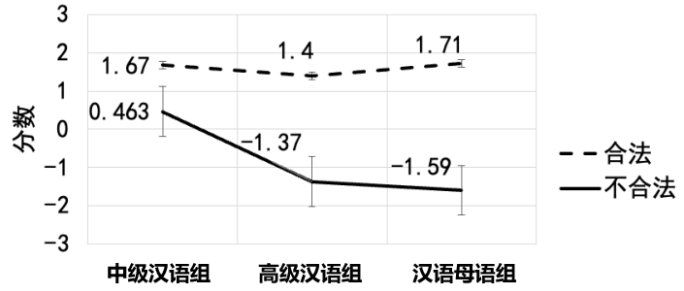


图 3 组别与谓语动词形式合法性的交互效应图

事后检验结果表明，当“把”字句谓语动词为合法的复杂形式时，高级组和母语组（*β*=-0.28，*SE*=0.27，*t*=-1.04，*P*=.30）、高级组和中级组（*β*=-0.28，*SE*=0.28，*t*=−0.99，*P*=0.33）、中级组和母语组的得分之间（β=0.01，SE=0.26，*t*=0.02，*p*=0.98）都不存在显著差异。然而，当谓语动词形式不合法时，中级组得分显著高于高级组（β=−1.86，SE=0.39，*t*=−4.74，*p*<0.001）和母语组存在差异（*β*=2.07，*SE*=0.38，*t*=5.40，*P*<0.001），而高级组的表现仍然与母语组比较无显著差异（*β*=0.21，*SE*=0.41，*t*=−0.51，*P*=0.61）。

另外，中级组（*β*=1.20，*SE*=0.30，*t*=4.00，*P*<0.001）、高级组（*β*=2.78，*SE*=0.34，*t*=8.56，*P*<0.001）和母语组（*β*=3.26，*SE*=0.31，*t*=10.38，*P*<0.001）对于谓语动词合法和不合法的“把”

中国知网 https://www.cnki.net

字句的接受度均存在显著差异。因此，中级组尚未能够像母语组那样高度拒绝“把”字句中的光杆谓语动词，而高级组能高度接受合法的且高度拒绝不合法的谓语动词。但是，中级组和高级组都能区分谓语动词的合法与否。

三、讨论

3.1 二语水平和接口知识习得

从“把”字句副词位置和谓语动词特性的习得情况来看，高级组都能够像母语组一样高度接受合法句并拒绝不合法句，但中级组仅在合法句上达到母语组水平，即汉语学习者在接受正确的“把”字句时表现更佳，而在拒绝错误句时表现较差，与 Du（2004）的发现一致。这表明，二语学习者拒绝不合法的“把”字句滞后于接受合法的“把”字句，但随着汉语水平的提高，最终可以习得有关副词位置的纯句法特性和谓语动词特性这一句法-语义接口特性，支持“接口假说”。

进一步从“把”字句的句法—语义接口特性上看，高水平的汉语学习者对“把”字句谓语动词合法性的判断达到了汉语母语者水平。但从被试的汉语水平划分上着眼，比较不同研究中汉语二语者的习得过程，结果不尽一致。Du（2004）按照汉语学习周数划分汉语水平，其最高水平的汉语学习者也未在汉语环境中学习过汉语，可能与本研究中高级组的水平有一定差距。Xu（2012）的高级二语组实际为中级水平，却已经在“把”字句谓语动词的语法判断任务中表现近似母语者，与本研究中中级组无法高度拒绝不合法的谓语动词这一结果不相符。Du（2004）和 Xu（2012）考察的是主语突出的英语背景的汉语学习者，本研究考察的是主语和话题都突出的韩语背景的汉语学习者，理论上他们更容易习得话题突出的汉语中的“把”字句（熊文新 1996），但结果却不是。原因在于，通过句子可接受度判断任务而非语法判断任务，更能捕捉二语者对“把”字句理解的细微差异。即使对于母语者来说，句子的可接受程度也总是存在一个梯度变化（Sorace & Keller 2005）。Du（2004）采用的“把”字句谓语形式为“动词+结果补语”和“动词+体标记‘了’”，形式和意义都较为简单，Xu（2012）未明确“把”字句的类型。然而，形、义更为简单的“把”字句会被优先习得，可能导致其水平较低的二语学习者出现类似母语者的表现。

从副词位置特性来看，虽然中级水平的汉语二语学习者没能像母语者那样高度拒绝时间副词位置不合法的“把”字句，但能区分其合法与否，却不能区分频度副词位置合法与否。高水平学习者对时间副词和频度副词位置的合法性都能进行区分，表明频度副词位置的习得滞后于时间副词，难度更大。对于句法—语义接口特性谓语动词的复杂性，二语学习者也早在中级水平时就在合法和不合法“把”字句的接受度上表现出显著差异，先于句法特性频度副词的位置，与“接口假说”中的假设“接口知识通常更难习得”（Sorace & Serratrice 2009）不符。如 Yuan（2010）以及武宏琛和赵杨（2018）等研究发现，二语学习者能否习得句法—语义接知识受多重因素影响，如个人因素、语言输入、语际和词语复杂度等，实际上，接口知识的习得难度也受多种因素影响，取决于具体的语言知识（White 2011）。即使是不涉及接口的纯句法知识，也存在更容易或更难被习得的特性，甚至难于句法—语义接口知识，“接口假说”仅从认知资源消耗的角度预测习得难度（Sorace & Serratrice 2009）存在一定局限性。因此，可以合理推测，外接口知识的习得并不一定都难于内接口知识。

中国知网 https://www.cnki.net

3.2 母语的作用

虽然“把”字句是汉语中独有的结构，但语言类型会影响汉语二语学习者对“把”字句的使用（熊文新 1996，吴建设、莫修云 2018），不同语言中或多或少会存在影响其习得的因素。与“把”字句的语序一样，韩语句子的基本语序是 SOV，时间副词和频度副词的位置情况如③和④，谓语的形式如⑤和⑥（以下例句均选自本研究的实验材料）：

③a.Sori-neun naeil geu cangmoon-eul kkae kkeut-i dakeul gut-i-da.
小李-助 明天 那个 窗户-助 亮-助 擦-助-助
小李明天把那个窗户擦亮。
b.Sori-neun geu cangmoon-eul naeil kkae kkeut-i dakeul gut-i-da.
小李-助 那个 窗户-助 明天 亮-助 擦-助-助
*小李把那个窗户明天擦亮。

④a.Sojeonge-neun jajo i sajin-eul chaza-neanda.
小丁-助 经常 这张 照片-助 找出来-助
小丁经常把这张照片找出来。
b.Sojeonge-neun i sajin-eul jajo chaza-neanda.
小丁-助 这张 照片-助 经常 找出来-助
*小丁把这张照片经常找出来。

⑤a.Sori-ga i jongi-reul galgigalgi jjitn-eunda
小李-助 这张 纸-助 碎 撕-助
小李把这张纸撕碎。
b.Sori-ga i jongi-reul jjit-neunda
小李-助 这张 纸-助 撕-助
*小李把这张纸撕。

⑥a.Sojeong-i-ga i tibi-reul sawat-da.
小丁-助-助 这个 电视-助 买回来-助
小丁把这个电视买回来。
b.Sojeong-i-ga i tibi-reul san-da.
小丁-助-助 这个 电视-助 买-助
*小丁把这个电视买。

如③和④所示，韩语中时间副词和频度副词均可置于 NP2 前或后，不同于汉语“把”字句。但是，时间副词置于 NP2 后的频率更低，且多用于口语，与其在“把”字句中的位置情况更为相似；而频度副词不存在这种现象。这在一定程度上解释了为什么中级水平的汉语学习者能够区分时间副词位置合法与否的“把”字句，却不能区分频度副词位置是否合法，即母语发挥了一定作用：母语与目标语相似之处可促进该特性的习得，不同之处则阻碍该特性的习得（Weinreich 1952），与 Montrul（2010）发现纯句法知识不发生母语迁移不相符。

从谓语形式上看，韩语中与“把”字句中的动词补语“碎”“回来”对应的成分去掉后句子依旧合法，即光杆动词在 SOV 结构的韩语中完全可以接受，与“把”字句不同。然而，汉语学习者在中级水平时已经可区分谓语形式合法和不合法的“把”字句。也就是说，与副

中国知网 https://www.cnki.net

词位置的情况不同，母语没有在谓语动词的复杂性这一句法—语义接口知识中发挥明显的阻碍作用，与前人研究不相符（Sorace & Serratrice 2009，Montrul 2010）。

可见，目标构式的输入频率（Jach 2018）和目标语输入中的正面证据（Yuan 2010）可能在接口层面之上调节或影响母语迁移。副词在目标语汉语中的使用频率远低于谓语动词，会导致受母语韩语负迁移影响的频度副词位置的习得难度大于谓语动词形式。另外，“把”字句谓语动词的复杂性作为其最基本的特性之一，有大量本体研究对其进行理论规则阐述，是对外汉语教学中的重中之重，《汉语水平等级标准和等级大纲》（1996）规则阐述详尽，而副词成分甚至没有出现在其中，缺乏类似正面证据。因此，汉语学习者需要更长时间在目标语输入中注意有关副词位置的规则，对母语迁移的影响进行修复。

这一结果表明，“接口”这一概念并不能直接预测跨语言的影响是否会发生，在一定程度上支持了 Yuan（2012）的观点：二语习得中的内接口和外接口都会受到母语的负面影响，能否从母语迁移中进行修复取决于二语学习者目标构式的输入频率和目标语输入中的正面证据可及性，纯句法知识也是如此。由此，并不能单一地通过接口的存在与否及其涉及的语言模块来预测二语习得的难易。

四、结语

本研究以“接口假说”为理论框架，通过句子可接受度判断任务，考察了韩国学习者对“把”字句副词位置和谓语动词特性的习得情况。结果显示，二语高级汉语组在合法与不合法“把”字句上的表现都接近汉语母语组，支持“接口假说”。二语中级汉语组只在合法“把”字句上表现出汉语母语组水平，虽能够区分时间副词位置和谓语动词的合法与否，但却不能区分频度副词位置是否合法。通过韩汉语对比发现，二语组在纯句法知识上存在母语迁移，而在句法—语义接口知识上没有，表明无法通过单一的“接口”概念预测二语知识习得难度和迁移的发生与否。本研究是基于语言理解角度通过离线任务进行的，未来可结合在线加工或语言产出进行研究，以便为目前的研究提供更多证据。

参考文献：

[1]常　辉, 郑丽娜. 儿童普通话“把”字句发展个案跟踪研究[J]. 语言文字应用,2017,(1).

[2]黄月圆, 杨素英. 汉语作为第二语言的“把”字句习得研究[J]. 世界汉语教学,2004,(1).

[3]姜有顺. 高级汉语二语学习者对谓语是动结式的“把”字句题元关系的习得[J]. 世界汉语教学,2020,(2).

[4]王璐璐, 袁毓林. 述结式与“把”字句的构式意义互动研究[J]. 语言教学与研究,2016,(3).

[5]武宏琛, 赵杨. 英语、韩语母语者汉语否定标记习得研究[J]. 世界汉语教学,2018,(2).

[6]吴建设, 莫修云. 语言类型学视角下外国留学生的“把”字句习得研究[J]. 汉语学习,2018,(5).

[7]熊文新. 留学生“把”字结构的表现分析[J]. 世界汉语教学,1996,(1).

[8]薛凤生. 试论“把”字句的语义特性[J]. 语言教学与研究,1987,(1).

[9]杨素英. 从情状类型来看“把”字句(上)[J]. 汉语学习,1998a,(2).

[10]杨素英. 从情状类型来看“把”字句(下)[J]. 汉语学习,1998b,(3).

[11]Du, H. *The Acquisition of the Chinese Ba-Construction by Adult Second Language Learners*[D].The University of Arizona, 2004.

中国知网 https://www.cnki.net

[12]Hopp, H. Syntactic and Interface Knowledge in Advanced and Near-native Interlanguage Grammars[J]. *EUROSLA Yearbook*, 2004, (4).

[13]Jach, D. A Usage‐based Approach to Preposition Placement in English as a Second Language[J]. *Language Learning*, 2018, (1).

[14]Montrul, S. Dominant Language Transfer in Adult Second Language Learners and Heritage Speakers[J]. *Second Language Research*, 2010, (3).

[15]Sorace, A., & Keller, F. Gradience in Linguistic Data[J]. *Lingua*, 2005, (11).

[16]Sorace, A., & Serratrice, L. Internal and External Interfaces in Bilingual Language Development: Beyond Structural Overlap[J]. *International Journal of Bilingualism*, 2009, (2).

[17]Sybesma, R. *The Mandarin VP*[M]. Norwell, MA: Kluwer, 1999.

[18]Weinreich, U. Sábesdiker Losnin Yiddish: A Problem of Linguistic Affinity[J]. *Word*, 1952, (8).

[19]White, L. Second Language Acquisition at the Interfaces[J]. *Lingua*, 2011, (4).

[20]Xu, H. *The Acquisition of the BA Construction by English-Speaking Learners of Chinese*[D]. University of Kansas, 2012.

[21]Yuan, B. Domain-wide or Variable-dependent Vulnerability of the Semantics-syntax Interface in L2 Acquisition? Evidence from Wh-words Used as Existential Polarity Words in L2 Chinese Grammars[J]. *Second Language Research*, 2010, (2).

[22]Yuan, B. Is Chinese ‘Daodi’ ‘The Hell’ in English Speakers’ L2 Acquisition of Chinese Daodi … wh … Questions? Effects and Recoverability of L1 Transfer at L2 Interfaces[J].*International Journal of Bilingualism*, 2012, (4).

Acquisition of *Ba* Constructions by Korean-Speaking Learners of Chinese: An Interface Approach

SUN Qi-yu & CHANG Hui

(*School of Foreign Languages, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai* 200240)

Abstract: As one of the most typical sentence patterns in Chinese, *Ba* construction has been attracting much attention from scholars at home and abroad. In order to verify the “Interface Hypothesis”, the present study employed a sentence acceptability judgment task to explore the acquisition of two properties of *Ba* constructions by Korean-speaking learners of Chinese: syntactic property and syntax-semantics property. The results indicated that the L2 Advanced Group achieved native-like performance, supporting the “Interface Hypothesis” that pure syntactic knowledge and knowledge at syntax-semantics interface can be fully acquired. The study also found that L1 transfer occurred in L2 learners’ acquisition of pure syntactic knowledge, but not in their knowledge at syntax-semantics interface, suggesting that difficulty of L2 acquisition and whether L1 transfer occurs or not cannot be predicted merely by the concept of “interface”.

Key words: “*ba”*(把) constructions; Korean-speaking learners; interface hypothesis; L1 transfer

中国知网 https://www.cnki.net

进行体标记“中/중”的虚化机制①

姜海燕

（延边大学 文学院，吉林 延吉 133002）

[摘 要]本文主要考察“中”和“중”如何从空间方位词虚化为体标记，并寻找“中”和“중”虚化为进行体标记的共同理据，揭示两种语言演变与认知之间的动因规律。在此基础上，通过两种语言不同受限情况，考察汉语“中”和韩国语“중”的虚化程度差异。

[关键词]“中”；“중”；虚化机制；虚化程度差异

[中图分类号] H04 [文献标识码] A [文章编号] 1003-7365（2025）02-0093-10

零、引言

汉语“中”可用在动词后表示动作的持续或进行，而且动词前经常出现“在”。关于“在+动词+中”结构中“中”的词性问题，学界存在方位词说（丁声树 1961、朱楚宏 1996）、时态助词说（安家驹 1980、张谊生 2002）。韩国语学界，고영근（1982）指出，“중”与“~에 있다”“~이다”等形式组合，出现在谓语后面，作体标记。通过与体标记“~고 있다”等形式比较，发现“중”作为体标记虽然在语义、句法上比固有形态“~고 있다”等所受限制较多，但韩国语“중”确实已向进行体标记虚化。关于“中”和“중”的对比观察主要见于方振宇（2019）、刘伟（2019）等的研究。文中也提及“중”和“中”的体标记用法，但未见对虚化诱因以及为何两种语言在很多方面呈现共性进行解释。

我们认为“中”和“중”作为显性标记，从方位词虚化为进行体标记并非偶然，其虚化诱因在于从空间域投射到时间域的过程中意象图式保持不变，即恒定原则起主导作用。当然，不同语言在虚化程度及适用的句法环境上存在一定的差异。

一、汉韩体标记“中/중”的溯源

1.1 汉语“中”

“中”本义表示“中间”义，后又由“中央、中间”义引申为“一切之中”，表示“内部”义，“中”表示的方所经常是“中间”与“内部”交织在一起。“中”构成“容器图式”，即内部结构由“里、外、边界”三个要素构成。容器图式中“里”要素凸显、“边界”要素模糊。

上古汉语里“中”既可修饰封闭类空间名词，也可修饰非封闭类名词。例如：

①a.田中有株，兔走，触株折颈而死。（韩非《韩非子·五蠹》）

b.闺中既以邃远兮，哲王又不寤。（屈原《楚辞·离骚》）

① [基金项目]本研究得到延边大学社会科学基金项目“朝汉空间义多功能词语义地图比较研究”（项目编号：2024XPY11）的资助。

中国知网 https://www.cnki.net

②a.明日，绞人争出，驱楚役徒于山中。（左丘明《左传·桓公十二年》）

b.胸中正，则眸子瞭焉；胸中不正，则眸子眊焉。（孟子《孟子·离娄上》）

例①中的“田、闺”为边界清晰的名词，例②中的“山、胸”为边界模糊的名词。上古汉语里“中”可前置修饰名词，在《诗经》里出现的此类结构中，以边界模糊的名词为多见，如“中野、中河、中谷、中阿、中林、中心”等。可见，上古汉语“中”仍受本义的影响，多与边界模糊的实体名词组合使用。这就可以解释为何现代汉语方位词“中”经常与非离散实体[①]名词组合，如“水中、烟雾中、火中”等。而且“中”与“里、内”比较，与抽象名词组合的比例要高很多，这是空间概念映射到抽象概念的结果，如“梦”“生活”“沉默”等作为抽象概念被识解为边界模糊或无边界的概念，领域化或离散化时多用“中”。

“中”与非离散的无界事物的组合特征为其虚化为进行体标记奠定了认知基础。张谊生（2002）指出，方位词“中”由表空间关系发展到表时间关系至迟在汉魏时期已经完成。在此过程中隐喻机制只是导致方位词“中”使用范围的扩大，并没有直接导致时态助词“中”的产生。问题是，为何其他同义的“里、内”等方位词没有虚化为进行体标记，“中”为何没有虚化为完成体标记，而虚化为进行体标记。隐喻机制在“中”虚化过程当中起了至关重要的作用，即空间域中边界模糊的“容器图式”保持不变，投射到时间域的结果。

据董志翘（2010），“中”在近代汉语中已有了向时体标记发展的迹象。例如：

③a.而五种妄想，为见思之，异称者正在观行中，互相对垒。（传灯《楞严经圆通疏》）

b.四人正在说笑中，觉得一阵异香吹入鼻孔中来。（李百川《绿野仙踪》）

例③中“观行”“说笑”为动词，与“中”搭配，表示以该动作的进行或状态的持续为背景，发生“互相对垒”“异香吹入鼻孔”这一事件。后来“V 中”逐渐从背景成分到焦点成分发生转移，进一步虚化为进行体标记。

1.2 韩国语“중”

“중”是汉源词，是表空间关系的依存名词，구종남（2013）指出“중”本义指“内里”“中间”。这种表述比较笼统，因为“중”表示空间或事物内部的情况比较少。14～15 世纪朝鲜汉语教材《老乞大》《朴通事》谚解中显示，指示空间或事物内部的“중（듕）”仅 3 例，如“山中、瓶中、国中”。收集的语料大多用来表示范围。例如：

④네 이 봇 듕에 댱단이 ᄀᆞᆮ디 아니ᄒᆞ니……

（这些布中有些长短不一……）

⑤네 모든 션빈 듕에 언메나 漢兒人이며 언메나 高麗ㅅ 사ᄅᆞᆷ고.

（这些学生中汉人有多少，高丽人有多少？）

这种用法，一直沿用到现在。收集到的现代韩国语语料[②]“중”一共有 12843 例，其中表示空间或事物内部的例句仅有 47 例，与处所成分组合的例句有 139 例，其中 137 例都不表示空间内部，而表示范围。

韩国语表示空间内部的情况有两种。一是“중”与其他单音节汉源语素构成双音节汉字词。例如：

① 非离散实体是指具有无界、连续等特征的实体，如“水、火、雾”等。

② 本文的汉语语料统计以北京大学汉语语言学研究中心的现代汉语语料库网络版为调查范围；韩国语语料的统计以韩国国立国语院的“21세기 세종계획（21世纪世宗计划）”语料库为调查范围。

中国知网 https://www.cnki.net

⑥산중、옥중、궁중……

（山中、狱中、宫中……）

二是，与非离散实体名词组合表达内部义。例如：

⑦그것이 혈액 중에 분비되어 우리의 전신을 순환한다.

（它在血液中分泌，循环我们的全身）

⑧토양 중에 칼슘이 많으면……

（如果土壤中钙含量高……）

韩国语“중”跟汉语基本相同，表空间内部时，通常与边界模糊的非离散实体组合。在空间域中形成“里”要素凸显、“边界”要素模糊的“容器图式”。

“중”属于体词。韩国语属于黏着语，体词不能直接出现在句尾，形态上需要加终结语尾“이다”。表进行的“~는 중이다”来源于“~는 중에 있다”结构，是该结构中存在动词“있다”被省略的结果。“~는 중에 있다”结构完全符合 Heine（1993）的处所图式“X is at Y（X 在 Y 中）”。如例⑨中“준비 중에 있다（准备中）”表示主语持续在做“准备”，表示该动作未终结。“未终结”意味着事件的边界模糊，表示注意焦点在事件的内部。

⑨지금 마땅한 것이 없어 준비 중에 있습니다.（정종명《숨은 사랑》）

（现在没有合适的，所以还在准备中）

韩国语存在动词“있다”本身就具有状态持续的语义特征，与主语持续存在于某处和主语持续在做某动作构成同一个图式，即边界模糊的“容器图式”。跨概念域（从空间到时间）中的图式保持不变，为“중”虚化为进行体标记提供理据性。

二、“中/중”表持续义的虚化机制

语法形式的演变过程是从实到虚的过程，隐喻主要也是从具体到抽象的映射，从认知规律角度来说，两者是共通的（王寅 2006）。隐喻和转喻是语义演变的两个基本的机制。在语法化的过程中，它们同样也发挥重要作用（吴福祥 2021）。我们认为，汉语“中”和韩国语“중”虚化为体标记主要以隐喻为机制，句法位置变化为途径。

2.1 从“背景”到“焦点”

词汇项的语法化在特定的结构式里才能实现，总是需要特定结构式的句法结构和语义关系作为其语法化过程中发生的句法、语义条件（吴福祥 2005）。“中/중”的虚化也离不开该词项出现的句法环境的变化。

从分布上看，“（在）+动词+中”结构在句中既可以充当状语，又可以充当谓语。“（在）+动词+中”结构出现在谓语动词前，表示动作发生的参照时间，在一个事件中做“背景（Ground）”。当充当谓语时，事件成分被前景化做“焦点（Figure）”。例如：

⑩a.在统计中劳动生产率是一个重要指标，……（《中国儿童百科全书》）

b.具体伤亡人数还在统计中。（《人民日报》2018 年 01 月 05 日）

⑪a.这一条经验也值得我们在建设中经常想到。（《周恩来选集》下卷）

b. 杭衢铁路复线和金温铁路也在建设中。（《报刊精选》1994 年 12 月 17 日）

例⑩a、⑪a 中，“统计中”“建设中”做事件发生的“背景”，略去不说句子也成立。而 例⑩b、⑪b 中“统计中”“建设中”做句子的焦点成分，表示动作的持续，不能省略。

中国知网 https://www.cnki.net

虽然在句子的末尾充当谓语的“在……中”结构中的“中”与状语成分中的“中”都具有一定的时间性和持续性，但是二者间是有区别的，后者具有独立的陈述功能。韩国语则以“动词+중+(에)”（“중”后带处格形态标记）形式出现在状语位置，“动词+중+이다”“动词+중+에 있다”（“중”后带存在词）形式充当谓语。例如：

⑫a.여행 중에 만난 사람.
（旅行中遇到的人）
b.나는 지금 신혼여행 중이야.
（我现在正在度蜜月）

⑬a.통화 중에 전화가 끊겼다.
（电话在通话中被挂断）
b.엄마는 두 시간째 통화 중이다.
（都两个小时了，妈妈还在通话中）

不管汉语还是韩国语，充当状语的“在+动词+中”“动词+중+（에）” 在事件中做“背景”，在句末充当谓语的“在+动词+中”和“动词+중+이다”“动词+중+에 있다”在事件中做“焦点”。分布在谓语位置的“动词+中”和“动词+중”的动态义更加明显，具有陈述功能，具备了虚化为体标记的句法条件。认知上从“背景”转化为“焦点”表明信息重点的转移，具备了虚化为体标记的语义条件。

2.2 持续义“中/중”中“空间处所”义的遗留

汉语“X 中”不管做“背景”还是“物像”其形式相同；韩国语虽然形式不同，但从中可以找到“处所”的影子，即表动作持续的“动词+중+에 있다”中处格标记“에”和存在词“있다”的组合使用，表明状语位置的“动词+중+（에）”与谓语位置的“动词+중+에 있다”并非无关联。比如，换了其他格标记则不成立：

⑭신제품은 개발중에(*이/*을) 있다.

可以看出，“중에 있다”已固化，相当于一个词，表达抽象的语法意义（持续义）（고영근 1982）。

“在+动词+中”结构中的“在”，学界对其词性的看法不一致，有介词说、动词说、时间副词说等。但我们认为，即便“在”是时间副词，也可以视为“处在某个时段里”，与空间处所有关联。汉语谓语位置中具有“持续义”的“动词+中”通常需要“在”的干预。例如：

⑮a.建设兵团计划在“八五”期间，建成 20 个文化中心，现在大部分在建设中。（《报刊精选》1994 年 09 月 12 日）
*b.建设兵团计划在“八五”期间，建成 20 个文化中心，现在大部分建设中。
c.建设兵团计划在“八五”期间，建成 20 个文化中心，现在大部分在建设过程中。

⑯a.目前, 事故具体原因还在进一步调查中。（新华社 2001 年 11 月 13 日）
*b.目前, 事故具体原因还进一步调查中。
c.目前, 事故具体原因还在进一步调查过程中。

上述例中不仅需要“在”的出现，还可以加“过程”一词，这充分表明“在……中”结构表达持续义，与空间概念隐喻机制的运作是密不可分的。韩国语亦是如此。例如：

⑰a.지금 학교 가는 도중이다. (고영근 1982)

中国知网 https://www.cnki.net

b.지금 학교 가는 중이다.

（正在去学校的途中/正在去学校呢）

例⑰a“도중（途中）”也带有持续义，但它自身带有明显的空间义——“途中”，因此 a 有两种解读。有时“중”可以与“도중”自由替换，这也是一种持续义“중”当中空间性的遗留表现。例如：

⑱동생이 공부하는 중(도중)이다.

（弟弟在学习呢）

⑲이 사건은 아직 조사하는 중(도중)이다.

（此事件还在审理中）

综上所述，“里外”空间义方位词“中”和“중”与表持续义的“中”和“중”之间是有关联的，从形式上也能得到一定的验证。

2.3“（正）在 V 中”与“V 중+ 이다”的受限条件及恒定原则

进行体可以理解为一个动作从开始进行到最后结束的过程中除去起点和终点以外的任何一点，即进行体表示的持续，其边界是模糊的。这与“中/중”在源域中形成的“里”要素凸显、“边界”要素模糊的“容器图式”，具有认知上的高度象似性。这是语义变化过程中意象图式保持不变的结果。语义的变化保持了意象图式结构（李福印 2008）。“中/중”虚化为体标记的过程中遵循意象图式保持不变的恒定原则。

恒定原则主要反映在“中/중”在共时层面所受的各种句法限制。

2.3.1 动词类别限制

持续意味着有长度，长度代表量；瞬间则意味着没有长度、无量。也就是说，“瞬间”无所谓有里有外。“中/중”在源域中凸显“里”要素，这种意象（Image）导致瞬间类动词不能与容器标记共现。例如：

*⑳a.钱包在丢失中。

b.지갑을 잃어버리는 중이다.

*㉑a.公司在倒闭中。

b.회사는 부도나는 중이다.

但这不意味着持续义动词就都能受容器标记的修饰。例如：

*㉒a. 那套房子他拥有中。

b.그는 그 집을 소유하는 중이다.

*㉓a.那件事我知道中。

b.그 사실을 나는 아는 중이다.

例㉒—㉓中“拥有/소유하다”“知道/알다”都表示一种“状态的持续”，这一类动词通常被认知为不因时间的流逝而发生变化，内部时间结构是均质的。这类动词有[-瞬间]、[+状态]、[-完结]等特征，都不能与“中”和“중”组合使用。

汉语“中”表示动作的持续，还可通过句式的选择得以印证。如“研究、建设、筹备、进行”等动词，在表示完结的句式中排斥“中”。例如：

㉔a.我置身学界把学制拿来研究，曾做了一篇《考试制之商榷》，……（李宗吾《厚黑学》）

*b.我置身学界把学制拿来研究中，曾做了一篇《考试制之商榷》，……

中国知网 https://www.cnki.net

㉕a.先把岗位毁掉，警兵杀掉，然后分头进行。（陆士谔《清朝秘史》）

*b.先把岗位毁掉，警兵杀掉，然后分头进行中。

“把”字句通常表示处置义，因此常与表示终结义的“V 成、V 来”组合使用，表示事件的完结。这类句式中的谓语动词排斥与“中”同现，可见二者表达的时体相互矛盾所致。

2.3.2 与时间词的搭配限制

汉语“中”和韩国语“중”在谓语动词后表持续义，要求与之共现的时间词具有[+持续]特征。例如：

*㉖a.他瞬间观察中。

b.그는 순간 관찰하는 중이다.

*㉗a.我们突然观望中。

b.우리는 갑자기 관망하는 중이다.

例㉖—㉗中的“观察/관찰하다、观望/관망하다”都具有[-瞬间]、[-状态]的特征。但是因为“瞬间/순간、突然/갑자기”等时间副词，都具有非持续性特征，无法满足“容器图式”中的“里”要素来凸显这一特征，因此“中”和“중”都不能与之共现。例如：

㉘*a. 这个案件上个月开始在审理中。

?b.이 사건은 지난달부터 처리하는 중이다.

*㉙a. 今年京九铁路在建设中。

b.올해 경구철도를 건설 중이다.

例㉘—㉙中，“上个月/지난달”“今年/올해”是非瞬间类时间成分，而“中”和“중”都排斥这类边界清楚的时间成分，它们要求与起点、终点模糊的“当前”类时间词共现。如例㉚—㉛中的“目前/지금、现在/현재”等。例如：

㉚a.此案目前在审理中。（《福建日报》1994 年 02 月 04 日）

b.이 사건은 지금 처리하는 중이다.

㉛a.现在已有 70 个国家的足球协会大厦在建设中。（《人民日报》2003 年 11 月 04 日）

b.현재 70 개국의 축구 협회 건물이 건설 중이다.

而且常跟“正在/한창、仍/여전히”等时间副词共现来凸显“当前”持续义。通过与这类起讫点模糊的时间副词组合，“中”的持续义得以强化。例如：

㉜a.当事人提起行政诉讼，目前正在审理中。（《人民日报》2010 年 04 月 29 日）

b.당사자는 행정 소송을 제기하였으며, 지금 한창 심리하는 중이다.

㉝a.目前，此案仍在进一步审理中。（《人民日报》2010 年 10 月 29 日）

b. 이 사건은 여전히 추가 심사 중이다.

通过以上句法限制可以看出，汉语“中”和韩国语“중”在虚化为进行体标记的过程中仍保持“里”要素凸显、边界模糊的“容器图式”，即遵守恒定原则。这也是二者在虚化为体标记过程中呈现出的共同理据。

三、“（正）在 V 中”与“V 중+ 이다”的虚化程度差异

一个语言单位的虚化程度越高意义就越抽象，越抽象其组合能力就越强、所受限制越少。

3.1 与各类动词的组合能力

中国知网 https://www.cnki.net

综上，“中/중”不能与[+瞬间]、[-持续]类动词组合。而下列句中韩国语部分动词虽具有这类特征，但仍可以与“중”组合。例如：

㉞a.용의자 한 명이 취조를 더 받기 위해 경찰에 구류 중이다.（《네이버 사전》）

*b.一名嫌疑犯为接受进一步调查被警方关押中。

㉟a.현재 생산이 중단 중입니다.（석혜매 2017）

*b.目前产品生产已中断中。

从例㉞—㉟可以看出，“구류/关押”“중단/中断”都是非持续类动词，但韩国语“중”依附在此类动词后，表示该动作结束后状态的持续。汉语“中”无此功能。

汉语时态助词“着”常用来表示状态的持续，时常与韩国语“중”对应。例如：

㊱a.철수가 빨간 모자를 쓰는 중이다.（구종남 2013）

b.哲洙戴着红帽子。

㊲a. 수영이가 목이 긴 양말을 신는 중이다.（同上）

b.秀英穿着长筒袜。

例㊱—㊲持续动词“쓰다（戴）”“신다（穿）”与“중”组合，表状态持续。汉语“中”不管其前动词表持续与否，都不能表示与之组合表达状态的持续。

汉语里有些动词虽具有[-瞬间]、[-状态]、[+完结]等特征，但仍不能和“中”组合使用表示动作的持续。例如：

㊳*a.他在吃中。

b.그는 한창 먹는 중이다.

㊴*a.他正在听（歌）中。

b.그는 지금 노래를 듣는 중이다.

㊵*a.他们在走路中。

b.그는 지금 걷는 중이다.

“吃/먹다”“听/듣다”“走路/걷다”等动词都是典型的动作动词，汉语的“中”通常不能出现在动作动词后面。而韩国语则相对自由得多，这主要是韩国语“～는 중이다”结构中的关系化标记“～는”将动作动词进行体词化、进行一次缓冲的结果，这使很多动词都可以进入“～는 중이다”结构中受“중”的修饰。因此，韩国语“중”比汉语“中”出现在动词后的机会更多。仔细观察会发现与“中”组合表示动作持续的大多是“研究、建设、筹备”等名动词。这种现象是“中”向体标记范畴化过程中其方位词性质遗留所致，即“中”仍处在虚化的过程中。

综上所述，汉语“中”和韩国语“중”与动词的组配情况见下表 1：

表 1 汉语“中”和韩国语“중”与动词的组配情况

动词的类别			汉语	韩国语
瞬间			-	±
持续	+状态		-	+
	-状态	+动作	-	+
		-动作	+	+

中国知网 https://www.cnki.net

3.2 事件参与者的特征

“中”的持续义还与事件的参与者有密切关联。如果参与者是有界的事物，则排斥与“中”共现。例如：

㊶*a.他的另一张唱片正在准备中。

b.그는 또 하나의 음반을 준비 중이다.（《중앙일보》1998 년 11 월 20 일）

㊷*a.目前在 11 个国家有 75 个研究所正在运营中。

b.현재는 11 개국에 75 개 연구소를 운영 중이다.（《조선일보》2003 년 1 월 3 일）

例㊶—㊷中的事件参与者“하나의 음반/一张唱片”“75 개 연구소/75 个研究所”是有界事物，韩国语“중”不管事件参与者是有界还是无界都比较自由地与其共现，而汉语“中”则须与无界事件参与者共现。

除此之外，事件参与者——宾语要出现在“动词+中”之前。例如：

㊸a.具体伤亡人数还在统计中。（《人民日报》2018 年 01 月 05 日）

*b.还在统计具体伤亡人数中/在统计中具体伤亡人数。

虚化程度高的典型时态助词则无上述限制。张谊生（2002）指出，后置性的特点表明“中”作为一个时态助词，虚化程度还相当低。韩国语是 SOV 型语言，事件参与者——宾语只能前置于谓语。

3.3 能否用于多个场合事件

汉语“中”和韩国语“중”要求与事件中的外在时间参照（如“现在、目前”等时间词）高度相关。也就是说，“中/중”一般只用于单一场合事件句中。因此不能与“经常/자주、每天/매일”等表示反复的时间词语组合，即不能用于多个场合事件句中。例如：

*㊹a.该方案经常在研究中。

b.이 방안은 자주 검토 중이다.

*㊺a.京九铁路每天在建设中。

b.경구철도는 매일 건설 중이다.

但也有例外，当事件表示一种“累积”时，韩国语“중”可以用于多场合事件句，汉语则不能。例如：

㊻a.주가가 매일 큰 폭으로 하락하는 중이다.（《중앙일보》2000 년 4 월 30 일）

*b.股票价格每天都在大幅下跌中。

㊼a.명품 가방의 가격이 해마다 오르는 중이다.（《머니투데이》2024 년 4 월 8 일）

*b.名牌包的价格每年在上涨中。

韩国语“중”的此类用法，与典型进行体标记“~고 있다”具有很多共性。这也说明韩国语“중”虚化程度较高。

一个体标记能出现在单一场合事件句还是多个场合事件句，反映观察情状的视点差异。汉语“中”和进行体标记“着”一样，只涉及单一场合发生的事件，二者聚焦度都非常高，要求动作发生时间与外在参照时间基本一致。例如：

㊽a. 그때 교통사고를 낸 두 운전자가 파출소에서 한창 입씨름 중이었다.（이혜경《꽃그늘 아래》）

*b.那时两个肇事司机在派出所争执中。

中国知网 https://www.cnki.net

㊾a. 옛날 어느 마을에 두 형제가 나란히 이웃집에 살면서도 서로 냉전 중이었다.(김양호《화술과 인간관계》)

*b.从前一个村子里两个兄弟住隔壁，却一直在冷战中。

从例㊽—㊾可以看出，当参照时间（그때/那时、옛날/从前）与叙述者发话时间不一致时，韩国语由“중”表示的动作时间仍可以与外在参照时间保持一致，汉语则不可以。不仅如此，韩国语体标记“중”后还可以续接过去时标记“～었”，表明叙述者发话时间与动作发生时间可以不一致。以上可以图示如下：

汉语： 韩国语：



上图表示一种时制结构，即参照时间（R）、情状的发生时间（E）、发话时间（S）三者在时轴上的相互关系。由上可知，韩国语体标记“중”涉及的时间域比汉语“中”要宽。

四、结语

表空间义的“中”和“중”与表持续义的“中”和“중”之间是有关联的，从形式上能得到一定的验证。它们表示持续义而不能表示其他体意义（如完成体），是因为“中”和“중”是源域中被识解为边界模糊的、凸显“里”要素的方位词，而“持续”在时间链条上具有起讫点模糊且具有长度的特征。这些共同的特征具体反映在“中”和“중”在句法上所受的限制。因此“中”和“중”的虚化是基于“容器图式”从空间域映射到时间域的过程中保持不变，即以遵守恒定原则为依据，句法位置变化为条件。这是二者演变为进行体标记的动因，又是共同的理据。虽然演变为体标记的过程中呈现出很多共性，但“中”和“중”的虚化程度并非一致。汉语“中”与各类动词的组合能力比韩国语“중”低，句法限制比韩国语“중”多。汉语“中”仍处在虚化的过程当中，未完全语法化成为体标记，而韩国语“중”组合能力强，虚化程度比汉语“中”要高。

参考文献：

[1]安家驹. 关于“A 在 B 中”句式的辨析[J]. 辽宁师范大学学报,1980,(2).

[2]陈前瑞. 汉语体貌研究的类型学视野[M]. 北京：商务印书馆,2008.

[3]丁声树. 现代汉语语法讲话[M]. 北京：商务印书馆,1961.

[4]董志翘. 略论“中”的语法意义与语法功能[J]. 杭州师范大学学报(社会科学版),2010,(3).

[5]方振宇. 基于语料库的汉字依存名词“중(中)”与汉语方位词“中”的对比分析[J]. 中国朝鲜语文,2019,(2).

[6]李福印. 认知语言学概论[M]. 北京：北京大学出版社,2008.

[7]林巧莉, 韩景泉. 事件终结性的语言表达[J]. 语言教学与研究,2009,(4).

[8]刘 伟. 现代汉语方位词“中”与韩国语“중/가운데”对比研究[J]. 中国学报,2019,(87).

[9]王 寅. 认知语法概论[M]. 上海：上海外语教育出版社,2006.

[10]吴福祥. 汉语语法化研究的当前课题[J]. 语言科学,2005,(2).

[11]吴福祥. 也谈语法化的机制和动因[J]. 语文研究,2021,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

[12]张谊生.“V 中”的功能特征及“中”的虚化历程[A], 语法研究和探索(十一)[C]. 北京：商务印书馆,2002.
[13]고영근.국어 進行相 형태의 處所論的 해석[A]. 국어통사 의미론[C]. 首尔：塔出版社,1982.
[14]구종남.국어 진행상의 형식과 특징[J]. 韓國言語文學,2013,(85).
[15]석혜매. 時間依存名詞 “중(中)” 에 대하여[J]. 관악어문연구,2017,(42).
[16]Heine, B. *Auxiliaries: Cognitive Forces and Grammaticalization*[M].New York:Oxford Uiversity Press,1993.
[17]Talmy, L. *Toward a Cognitive Semantics*[M]. Cambridge, MA: MIT Press. 2000.

The Virtualization Mechanism of “*Zhong*/중” for Aspect Marker

JIANG Hɑi-yɑn
(*College of Literature, Yanbian University, Yanji, Jilin* 133002)

Abstract: Taking Chinese “*Zhong*”and Korean “중” as examples, this paper investigates how “*Zhong*” and “중” are transformed from spatial directional words into aspect markers, and seeks the common theory for “*Zhong*” and “중” to be transformed into progressive aspect markers, thus revealing the motivation law between the evolution and cognition of the two languages. Based on this, this paper investigates the differences in the degree of virtualization between Chinese “*Zhong*” and Korean “중” through the various limitations of the two languages.

Key words: “*Zhong*”(中) ;“중”; mechanism of virtualization; degree of virtualization differences

中国知网 https://www.cnki.net

学习导向的汉语二语教材设计范例与启示①

周小兵[1] 李 瑞[2] 李亚楠[3]

（[1,2]北京语言大学 教师教育学院/国际中文教材研发中心，北京 100083；[3]深圳荟同学校，广东 深圳 518000）

[摘 要]本文用复杂动态系统理论对佟秉正、卜立德（1982）的《汉语口语》进行量化质化考察。该教材在拼音与汉字、字与词的设计上体现学习需求；词汇复现率高，多义词设计科学细致；语法编排凸显难点，注重语境和对比；会话 46%用相声“包袱”法，文化点再现民族心理。该教材常用不衰的原因有：学习导向理念，编者具备的语言学及多学科学识，精心打磨的工匠精神。这些理念及其具体实施，开辟了二语教材新路径，至今仍有重要的指引价值。

[关键词]二语教材设计；学习导向；复杂动态系统理论

[中图分类号] H195.1 [文献标识码] A [文章编号] 1003-7365（2025）03-0074-10

零、引言

《汉语口语》（*Colloquial Chinese*）由佟秉正（P.C.T’ung）、卜立德（D.E.Pollard）合编②，先在伦敦大学亚非学院试用，1982 年由 Routledge 出版，至 2010 年重印 12 次。赵金铭（2009）指出，英国多数大学如牛津大学、谢菲尔德大学、爱丁堡大学、伦敦大学仍在使用。高万丽（2002）说它仍被英美加澳等英语国家及法国、比利时、丹麦等国部分大学采用。张新生（2007）评价：从说英语者学汉语的角度看，至今市场上还尚无教材超越该书。

我们感兴趣的是，该教材长期、广泛使用的根本原因是什么？教材设计有哪些特点？它们与作者、使用者有何关联？该教材在伦敦大学用于 Elementary Modern Chinese Language 1 和 Special Course in Chinese 1 & 2 两门课程。本文对比近年发行量大、有代表性的两部初级教材：《中文听说读写 Level 1》（简称《听说读写》），刘月华、姚道中主编，Cheng &Tsui Company ，2009 年第三版；《博雅汉语 初级起步篇》（简称《博雅》），李晓琪主编，北京大学出版社，2013 年第二版③。

对《汉语口语》的研究较多。高万丽（2002）认为它涵盖基础汉语要素，语言精致活泼，贴近学生生活，重文化内涵。杜玲玲、程伟民（2004）认为它课文生动，口语鲜活；挖掘生活内涵，展现文化底蕴。刘颂浩（2005）、张新生等（2007）高度评价其趣味性。佟秉正（1991）讨论其听说读写配合、拼音汉字分合、字词关系、语法解释和汉外对比、会话体和叙述体、多样化练习。赵金铭（2009）指出它讲解词语句式重视语境，注意语际对比和语内对比。

然而，现有研究多限于定性考察。本文基于语言学、艺术学、传播学等，定性定量结合，

① [基金项目]本文为国家社科基金后期资助项目“基于大数据的国际中文教材设计评估”（项目编号：21FYYB014）成果之一。在修改过程中采纳了《汉语学习》编辑部和匿名审稿专家的意见。谨致谢忱！

② 佟秉正教授和卜立德教授分别于2020年和2024年先后离世，仅以此文纪念教材编者。

③《博雅汉语》第三版仅出版初级起步篇1，为保持数据完整性，故选择第二版为研究对象。

中国知网 https://www.cnki.net

考察凝练其设计特点，探索它对二语教材设计研发的启示。具体考察学习导向和复杂动态系统理论（Complexity dynamic systems theory）[①]在教材中的体现，探究教材如何强化语言使用的真实性和互动性，培养学习者的自主性和适应性，切实提高教学实效。

一、科学处理拼音与汉字、字与词的教学

1.1《拼音本》汉英对比，学习导向

基于汉英语音对比，把声母分成几类教学：（1）汉英基本相同：f、l、m、n、s、y、w。（2）相似而不同：b、d、g、p、t、k。（3）英语没有：h、j、q、x、z、c、zh、ch、sh。教学由易到难，充分考虑了英语母语者学习难点，可对学习者产生高效的促学作用。朱永平（2004）根据实验提出美国人声母学习顺序：m，n，f，l，b，d，g，s > p，t，k，h > j，q，x，z > sh，zh，ch，c，r。可以看出，20 年后的研究成果，跟《汉语口语》排序相差不大。

为凸显汉英语法区别，《拼音本》前 6 课课文，使用拼音和英文词词对译法。例如：

①Nǐmen bù máng ma？
You not busy (P)?（佟秉正《汉语口语》第 1 课）

②Jīntiān bù máng,zuótiān hěn máng, nǐmen ne?
Today not busy,yesterday very busy, you (P)?（同上）

③Wǒmen jīntiān bù máng.
We today not busy.（同上）

Larson-Freeman（1997）将复杂动态系统理论和应用语言学结合时提到，语言学习是一个学习者自组织的过程。逐词对比，学生能自行概括英汉差异，较快理解汉语表达：如形容词谓语前不用系动词，但大多要用副词。类似规则，用这种翻译法可使学生领悟习得。

明确中文和学生母语的规则和异同，遵循认知顺序，凸显语言差异促进习得，是《汉语口语》对当下国际中文教材设计的重要启示。21 世纪以来，不少教材使用类似方式，如《天天汉语读写》（董杰 2015）就采用了汉语拼音和英文的词词对译法。

1.2 先词后字，均融于句子语篇

“字本位”“词本位”是中文教材避不开的问题。《汉语口语》的设计凸显字词融通、归于句子语篇的理念。释义以“字”还是“词”为单位？佟秉正（1991）认为释字能提高汉字学习兴趣，认识造词法，扩大词汇量。教材将字和词放在合适的句子语篇中，先用《拼音本》学词汇（音义），提高口语交际能力；再用《汉字本》学汉字（形音义），了解词汇构成理据，扩大词汇量，如刘颂浩（2006）所说：“字本位原则可在词本位框架中运转。”

为避免出现“他是我朋”，生字表用“*”标记不能单用。如“风景”，说明“风”可单用表 wind；“景”表 scene 时一般不单用。这样可让学生明白特定字词如何用于交际。既凸显了汉字的特点，又显示了作为交际的汉语和其他语言的共性；对教材编写有深刻影响。

1.3 拼音与汉字——小步分进，初分即合

拼音汉字是同时教还是先后教，学界一直有争论。它跟学习环境有关。李泉（2002）、赵金铭（2004、2008）认为拼音在教学中应发挥更大作用。李亚楠、周小兵（2015）指出，

[①] Larsen-Freeman D.On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective[J].*The Modern Language Journal*，2019,(103).

中国知网 https://www.cnki.net

汉语作为外语教学是现行拼音方案的起源；外国人学习使用汉语时，拼音除辅助作用外，已具有文字的性质和价值。马庆株（2003）认为对外汉语教学离不开《汉语拼音方案》，充分利用它是实现汉语汉字和世界接轨的必由之路。汉语二语教学有两种模式：（1）语文并进，难度较大。（2）先语后文。中国版教材多用一两周学拼音，此后半学期到一学期汉字拼音共现，之后拼音只现于词表。韩礼德等（2012）建议，汉字教学不要早于第一学年的最后阶段；海外中文教学大多类此。先语后文，把握拼音与汉字教学的间距是个难题。

《汉语口语》分《拼音本》《汉字本》，拼音和汉字的教学分合适当。《拼音本》先介绍普通话、拼音、字词、声调语调、语序、汉字等基本知识；再教声韵调等语音技能；每课有对话、叙述、词汇、语法、练习。《拼音本》和《汉字本》之间有一至两课的距离，学生用《拼音本》掌握生词语法，再用《汉字本》进行汉字练习（佟秉正 1991）。因课文内容相似，学生刚用拼音学完，再用汉字学习，容易转换。“小步分进，初分即合”，适合非目标语环境的学习。教材出版后效仿者较多，如法国华卫民（1999）的《汉语双轨教程》[①]。

赵金铭（2011）认为海外初级汉语教学阶段，大都是先拼音的教学模式。郑旺全、王世友（2023）认为《汉语口语》《拼音本》的设计更适合母语为拼音文字的学习者。遗憾的是，现有教材有的只列拼音方案无拼音教学，有的拼音过渡到汉字的时间太短。初级教材如何做到重视拼音又不忽视汉字？“小步分进，初分即合”的理念值得借鉴。

二、词汇设计——高复现率与凸显义项

2.1 词频与复现

根据复杂动态系统理论，二语习得具有动态性、非线性的特点。词汇复现率高可减少非线性过程中的遗忘或僵化现象。以下统计对比三套教材的词频和复现率；因少量绝对高频词覆盖率极高，所以我们删除了占教材词频 50%的绝对高频词，如下表 1 所示：

表 1 删除绝对高频词后三套教材平均词频和复现数

	总词频	总词种	平均词频	平均复现数
《汉语口语》	5077	1003	5.06	4.06
《听说读写》	2377	722	3.29	2.29
《博雅》	4868	1470	3.31	2.31

《汉语口语》比《听说读写》高 1.77 次，比《博雅》高 1.75 次。差异原因跟教材编者有关。《博雅》《听说读写》的编者均为汉语母语者；而《汉语口语》编者之一卜立德是汉语作为外语的学习者，更了解学习者的情况与需求，体现出学习导向的优势：词汇复现率高，适合外语学习，尤其是初学者。生词高频复现，对国际中文教材编写有启示作用。

2.2 多义词多功能词设计

一词多义或多功能是词汇教学重点难点。对这些词，教材一般只解释它在该课的义项、词性；后续课出现其他义项、词性时多数教材未做解释。《汉语口语》在这方面的编排比较细致，下举几例，如下表 2 所示：

[①] Monique Hoa．*C’est du chinois*（汉语双轨教程）[M]. Editions You-Feng Libraire Editeur，1999.

中国知网 https://www.cnki.net

表 2 《汉语口语》多义多功能词的释义与语境

生词	课	释义	课文呈现
那么	4	（副）so	那么多
	5	（连词）in that case	那么，买半条鱼，可不可以？
好	1	（状态动词[①]）good, fine	你好。
	11	（状态动词）be on good terms	我们两个人好了五年多。
才	11	（副）Only then ,not until	早晨八点多钟出发，晚上十一点一刻才回来。
	13	（副）Only, merely	你在这儿学了几年了？——我才学了四个月。

由表可概括出两点：（1）多功能、多义词出现在不同课文时，均在生词表里释义标注词性，并在课文设计中用典型上下文呈现。如“那么”，两课中的词性不同，不同的上下文显示其语义和功能的不同。（2）由易到难编排，符合学习规律。如“才”，第 11 课在时点词后表时间晚；第 13 课在时段词前表数量少/时间短。

我们选取兼类词“给”“请”“会”，对比三部教材，分析它们是如何进行编写设计的，如下表 3 所示：

表 3 三部教材对特定多义词的设计

		《汉语口语》		《听说读写》		《博雅》	
给	课	6	9	5	19	9	44
	生词表	（动词）give	（介词）for, in the interest of	（动）give	无	（动）give	无
	课文	给你二十块	给他们介绍介绍	给我一杯水	给旅行社打电话订机票	给你钱	请给我们介绍一下
请	课	1	5	1	3	4	42
	生词表	（IE）Please	(V) invite	(V) please;to treat or to invite	无	excuse me, may I ask…	无
	课文例句	请坐	他们请老李家吃饭	请问	我星期四请你吃饭	请问，图书馆在哪？	请你们来收拾一下
会	课	3	16	8	11	17	29
	生词表	（情态动词）can	（情态动词）would, be sure to	（av）can；know how to	无	（助动）can；to know how to	无
	课文例句	她只会说中国话	看起来是不会有什么问题的	会说中文	这个周末纽约也许会暖和一些	你们会包吗？	也许会让你表演一个节目

课文出现新词性新义项时，《汉语口语》词表都有展示；另两部教材没有释义和词性标

[①]《汉语口语》将传统语法体系中的形容词标记为“状态动词”。

中国知网 https://www.cnki.net

注，还有疏漏：（1）注释不当，excuse me/ may I ask…是“请问”的对译，非“请”的释义。（2）生词表与课文不对应。“请”的 to treat or to invite 义，第 1 课生词表有，课文没有，却在第 3 课课文中出现。

赵金铭（2003）评价《（汉语水平）词汇等级大纲》：“只能以词为单位进行等级排列，而不能细致地定出多义词不同义项的等级和兼类词不同词性的等级。这样就在很大程度上影响了《大纲》对命题和教材编写的规范效用。”这也会影响讲解操练和学习效果。

《汉语口语》词表中不同词性、义项的生词 113 个，占生词量（1139）的 9.9%。根据这些词性、义项的难度，把它们设置在不同课别，精细讲解，用典型课文凸显区别。这些为当下教材编写的词汇教学设计给出很好的启示。

三、语法设计——复现、对比与典型性、趣味性

3.1 语法点选择的合理性

（1）语法点等级分布。比照《国际中文教育中文水平等级标准》（教育部中外语言交流合作中心，2021），看教材语法点难度等级的分布，如下表 4 所示：

表 4 三套教材的语法点统计（“/”前为语法点数，后为比例）

教材	初等	中等	高等	语法点总数
《汉语口语》	125/94	7/5.3	1/0.7	133
《听说读写》	116/93.5	8/6.5	0	124
《博雅》	126/86.3	19/13	1/0.7	146

初等语法点占比，《博雅》低于《汉语口语》《听说读写》，因为它用于目标语环境。

（2）学习难点设计。汉语由动词词组充当的定语，英语母语者受母语影响，容易放在中心语之后。《汉语口语》重点讲解此语法点，展现大量例子。例如：

④在这个大学教书的老师都是英国人吗？（佟秉正《汉语口语》第 9 课）

⑤在树上吃苹果的那两个孩子是谁家的？……（同上）

语法点选择不受传统语法束缚。“已经……了”和“还没/不……呢”，形式不对等，但功能对等，对应英语完成时和未完成时。设计合适的上下文一起讲解更方便理解。例如：

⑥a.你们都懂了吧？

b.他们都已经懂了，我的脑子不行，还不懂呢。（佟秉正《汉语口语》第 11 课）

⑦a.这些机器你们都会用了吗？

b.简单的已经会了，难的还不太会呢。（同上）

3.2 语法点对比讲解

对比是极为有效的学习手段（佟秉正 1988）。为此，教材用大量实例进行对比讲解。

（1）英汉对比。可减少负迁移，促进学习。如“坐+交通工具”，英文解释：乘客用车或船从一个地方到一个地方通常是久坐的，因此“to go by”汉语是“坐”。例如：

⑧我们坐火车去。（佟秉正《汉语口语》第 10 课）

⑨从伦敦到北京，坐飞机去得多少钱？（同上）

⑩我坐朋友的车去法国。……（同上）

（2）汉语内部对比。“谁是 A？”“A 是谁？”凸显语序在表示不同交际功能时的作

中国知网 https://www.cnki.net

用，是二语教学难点。《汉语口语》的解释（引者：原文英文）为：“谁”可以出现在动词“是”的后面，也可以出现在它的前面。但二者语义和功能不同。如果你想了解一个人，可以使用：X 是谁？如果你对一个人不感兴趣，并不想了解这个人，只是想把这个人指认出来，可以使用：谁是 X？（佟秉正《汉语口语》第 2 课）

值得注意的是，此解释不仅跟本体研究密切相关，而且早于本体研究成果展示。吕叔湘（1984）指出，“谁是张老三？”和“张老三是谁？”是两种不同的句式。后者是问张老三是怎么个人，是一位师傅？一位司机？前者有两个作用，一种是要求指出张老三这个人，一种跟后者相同，要求说明张老三这个人。

教材设计属于开发研究；语言对比概括汉语规则，属于基础研究；两类研究有区别。《汉语口语》解释简单明了，凸显句式区别，二语者容易明白；同时又促进了基础研究发展。

3.3 语境促进习得

特定语法点呈现于典型语境中，方便学生通过上下文习得。如“了”“过”的课文：

⑪A：他来英国以前在中国教过数学、办过工厂、搞过新闻，还写过三本小说。

B：真的吗？到英国以后他做过什么事？

A：他进过工厂、当过售货员、学过历史、教过太极拳。……

B：这个人可真行，我从来没听说过有这么能干的人。他现在在哪儿工作啊？

A：进了医院了。

B：噢，当了大夫了？

A：不是，不是，大夫说他的脑子需要休息休息。（佟秉正《汉语口语》第 12 课）

做过的事引出经验体“过”，现在的情况引出完成体“了”。当时克拉申还未提出 i+1 可理解性输入假说，但上述设计已形成可理解性输入。冯胜利、施春宏（2015）的“三一语法”认为，“典型语境”是教学语法落实“语言与教学”结合、“学生与老师”互动、“理论和实践”合一的保证。复杂动态系统理论认为，丰富的语境体验能促进语言习得。

3.4 语法点复现多

高频复现可促进习得。5 个共选语法点首次出现时在当课课文的复现，如下表 5：

表 5 三套教材语法点的复现情况

	“是……的”	“把”字句	“比”字句	结果补语	“得”补语	平均复现数
汉语口语	5	12	9	10	7	8.6
听说读写	3	2	4	1	3	2.6
博雅	2	7	1	2	3	3

《汉语口语》语法点平均复现数远高于另两部教材。语言发展不是单一个体的线性因果过程，而是进步倒退并存的双向过程。语法点复现可促进习得，防止语言能力倒退。

3.5 语法点生动有趣

一些教材课文编写目的是出现语法点，内容枯燥。而《汉语口语》呈现语法点的课文幽默有趣，复现次数多，能增强学习兴趣和效果，如下文例⑫中“得”字补语的呈现：

⑫A：你的汉语说得真漂亮！

B：说得不好，我不会说。

……（此处略去 A、B 各一句话）

中国知网 https://www.cnki.net

A：四个月就说得这么流利！真不容易！……你们那位老师教得怎么样？

B：教得好极了。每一个字，每一句话，都解释得非常清楚。

A：我跟你们老师住得很近，常常见面，你知道吗？

B：当然知道。要是不知道我就不这么说了。（佟秉正《汉语口语》第 13 课）

我们对比一下此语法点在其他两部教材的呈现。请看例句：

⑬王朋：李友，你上个星期考试考得怎么样？

李友：因为你帮我复习，所以考得不错。但是我写中国字写得太慢了。（刘月华《听说读写》第 7 课）

⑭张红：玛丽，考试考得怎么样？……

玛丽：……我看汉字看得很慢，写汉字也写得很慢。（李晓琪《博雅》第 28 课）

《汉语口语》突出难点，适当进行英汉对比和汉语内部对比，呈现有促学线索的典型语境；课文和例句生动有趣，凸显“学习导向”特点，对教材语法编写有可操作性的启发。

四、课文编写——幽默性与文化融入

课文是课本的灵魂，在相当程度上决定一部教材是否成功（刘月华 2006）。课文通过特定话题和文本铺排，把语言与文化融为一体，是诱发学习兴趣、达成有效习得的关键。

4.1 趣味性与相声艺术

《汉语口语》最引人注目的是课文生动幽默，看似平淡却陡然一转，让人忍俊不禁。例如：

⑮李：小王，你好像有个妹妹，是不是？

王：是啊，现在在青山公社。

李：青山公社？！我弟弟也在青山啊[1]，你妹妹在哪个生产队？

王：好像是东湖大队。

李：太好了！我弟弟也在东湖[2]，有机会能不能给他们介绍介绍，我弟弟还没……[3]

王：太晚了！我妹妹已经有对象了。[4]

李：噢？！真的？！

王：当然是真的，她的对象也姓李，就在他们社里搞水利，好像叫李明道。

李：什么？！李明道！那不就是我弟弟吗？（佟秉正《汉语口语》第 9 课）

课文应用相声的“包袱”技巧：先铺包袱；再系包袱，把注意力引向事物的侧面或反面；然后突然揭晓（抖包袱），引起哄笑（王力叶 1982）。构成“包袱”的手法有 22 类（马季，1980）。上例是“阴错阳差”：[1][2]铺垫；[3]表意图；[4]表遗憾；最后反转。另两套教材也用了“包袱”法，但比例明显要低，趣味性相对弱一些。

表 6 三套教材使用“抖包袱”方法的会话段统计

	汉语口语	听说读写	博雅
会话总量	52	35	45
含抖包袱的会话数和比例 (%)	24 / 46.1	4 / 11.4	5 / 11.1

《汉语口语》近五成会话用了“抖包袱”技巧。这正是它趣味性强的根本原因。

4.2 课文文化融入

如何教文化，是语言教材设计的难题，尤其是初级教材。有的教材专设文化栏，用英语

中国知网 https://www.cnki.net

或学生母语介绍。内容以古代文化多，弘扬心态明显，缺少跨文化视角（李泉 2011）。《汉语口语》虽没有专门介绍文化，但课文的对话和叙事却处处渗透着中国文化及心理特征。如谈艺术。《汉语口语》第 14 课中，B 说买了一幅古画，A 急着要看。B 说要关窗拉窗帘，古画怕风怕太阳。B 说竹子画得好，“一笔”最少二十年功夫；A 说看不出来。B 说要想看得出来，也得二十年。表现了中国画历史久，富有艺术魅力；情节曲折，能引发兴趣和思考。“一笔”跟写汉字的笔画相似而有区别，学习难度不大。而其他两部教材，一部谈如何买电影票，一部谈京剧难懂，不清楚要学习哪些中国文化。

学习导向要求文化教学应考虑受众心理，通过“融入”达成学习效果。请看常见的“家庭”话题。《汉语口语》第 4 课：A 说真累！因为孩子太多，有 4 个女儿。B 问是不是想要个儿子？A 说自己不想要儿子，但父母要孙子。B 问 A 的大女儿 C 有几个妹妹？C 说：我妈妈常常生妹妹，我也不知道她一共要生几个。幽默的对话，表现出老一辈华人重男轻女、传宗接代的传统思想，又显示了年轻一代的观念变化。

李泉（2011）认为文化教学应“内容呈现视角新颖，呈现方式独到而有创意”。周小兵（2022）指出：中华文化由不同文化背景的编者设计，呈现的是“中华文化+叙述者区域国别文化的叠加景象，使读者对中华文化在不同国家的呈现有所了解。”《汉语口语》编者生活在英国，教材反映英国华裔社会情况，跟当时中国文化（如独生子女现象）有所不同。

文化教学要注重文化内容当地化、案例化，教学方法感官化、故事化。（李泉 2023）《汉语口语》把文化知识和民族心理，自然融入故事性强、妙趣横生的课文中，是教材文化呈现的范例。国际中文教材设计可参考其经验，切实增强文化融入性和教学趣味性。

五、结语

《汉语口语》的示范性，贯穿汉语要素与课文编排的系统整合：以“小步分进，初分即合”模式推进拼音与汉字教学；用汉英对比化解发音难点，依托句篇强化汉字认知；词汇高频复现与多义词分级标注结合适配语境，推动机械学习向符合认知规律的有效习得转化；以复杂动态系统思维结合英汉对比与汉语内部差异解析，依托典型语境高频复现，并以相声“包袱”式幽默对话激活抽象知识的交际实践；课文创作则巧妙融入文化隐性输入，通过生活化叙事与悬念反转再现中华文化心理，使语言习得与文化理解互为表里。

《汉语口语》具备上述优点的主要原因：一是以学生需求为导向的编写理念。编者要随时自问：如果我是学习者，对这样的课文故事、会话内容、语法解释及练习方式等会有什么样的看法（佟秉正 1991）。作者应视课本为学生的“学材”，而不仅是教书的“教材”。学习导向理念，渗透在每一课、每个设计细节中。汉语母语者（佟秉正）和英语母语者（卜立德）的实质合作，使这一理念得到更好的贯彻。二是编者具有多学科学识和跨语言跨文化意识，对学生母语和学习难点有深刻认识，教学经验丰富，用学生容易理解的方式设计教材。大范围应用相声艺术，增加趣味性。三是编写精雕细琢。语言系统的各个部分相互联结、交互变化，某个变量的细微变化会引发整个系统的变化。如：拼音、汉字学习的先后与协调；词汇高频复现，兼类词多义词用法的呈现解释；语法点多项对比解释，课文实现可理解性输入；中国文化的自然融入和生动呈现。因为教材为学习者构建了极佳的生态环境，让学生喜欢学、能学好。对每课每个细节的精心设计，在计算机技术并未普及的当时，难度极大。

中国知网 https://www.cnki.net

作为适用性、科学性、趣味性统一的范本，《汉语口语》对教材设计有重要的借鉴意义：

第一，从需求到系统：构建动态适配框架。教材设计应以学习者认知规律为核心，将语言对比、分步教学与高频复现机制加入系统性框架，适配不同母语背景与习得阶段，形成灵活扩展的动态教学模式。

第二，从工具到生态：强化语言习得的真实性。减少知识灌输，通过真实语境、互动任务及文化叙事（生活化对话、跨文化案例）等方式，构建“语言—文化—思维”一体化学习生态，促进学生自主性学习。

第三，从单一到协同：整合跨学科创新动能。突破传统语言学边界，融合认知心理学、教育技术及艺术表达（如多媒体交互、戏剧化文本），激活学习动机，实现知识传递与情感共鸣的双重目标。

国际中文教育正朝着“精准化”“本土化”方向发展。《汉语口语》的经验启示我们：优秀二语教材不仅是知识载体，更是学习的“导航系统”。只有坚持学习导向，整合多学科智慧，注重细节打磨，才能打造出兼具科学性、趣味性与实用性的教材，实现“以教材促学习，以学习达理解”的教育目标。

参考文献：

[1]布鲁斯, 爱德华兹, 舒庆春. 言语声片(Linguaphone Oriental Language Courses: Chinese Vol. I & Vol. II)[M]. London: The Linguaphone Institute,1926.

[2]董　杰. 天天汉语读写[M]. 天津：天津大学出版社,2015.

[3]杜玲玲, 程伟民. 从佟秉正主编的《汉语口语》看教材编写的趣味性[J]. 国外汉语教学动态, 2004,(1).

[4]冯胜利, 施春宏. 三一语法：结构 • 功能 • 语境：初中级汉语语法点教学指南[M]. 北京：北京大学出版社,2015.

[5]高万丽. 试析 P.C.T’ung & D.E.Pollard《汉语口语》课本的几个特点[R]. 第七届国际汉语教学讨论会论文选(北京),2002-8.

[6]国家对外汉语教学领导小组办公室. 汉语水平词汇与汉字等级大纲[Z]. 北京：北京语言学院出版社,1992.

[7]韩礼德等. 教外国学习者汉语要略[J]. 国际汉语,2012,(0).

[8]教育部中外语言交流合作中心. 国际中文教育中文水平等级标准[Z]. 北京：北京语言大学出版社,2021.

[9]李　泉. 近 20 年对外汉语教材编写和研究的基本情况述评[J]. 语言文字应用, 2002,(3).

[10]李　泉. 文化内容呈现方式与呈现心态[J]. 世界汉语教学,2011,(3)

[11]李　泉, 孙莹. 中国文化教学新思路：内容当地化、方法故事化[J]. 语言文字应用,2023,(1).

[12]李亚楠, 周小兵. 汉语拼音方案的产生、发展与对外汉语教学[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2015,(6).

[13]刘颂浩. 我们的汉语教材为什么缺乏趣味性[J]. 华文教学与研究,2005,(2).

[14]刘颂浩. 对外汉语教学中的多样性问题[J]. 暨南大学华文学院学报,2006,(4).

[15]刘月华. 中文教材的课文和语法[A]. 中文教材与教学研究(姚道中等编)[C]. 北京：北京语言大学出版社,2006.

[16]吕叔湘. “谁是张老三？”“张老三是谁？”[J]. 中国语文,1984,(4).

[17]马　季. 相声艺术漫谈[M]. 广州：广东人民出版社,1980.

[18]马庆株. 关于对外汉语教学的若干建议[J]. 世界汉语教学,2003,(3).

[19]佟秉正. 初级汉语教材的编写问题[J]. 世界汉语教学,1991,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

[20]佟秉正. 汉语语法的对比教学[J]. 世界汉语教学,1988,(1).
[21]佟秉正,D.E.Pollard.汉语口语拼音本[M]. London: Routledge & Kegan Paul,1982.
[22]王力叶. 相声艺术与笑[M]. 北京：广播出版社,1982.
[23]王晓钧. 美国中文教学的理论与实践[J]. 世界汉语教学,2004,(1).
[24]张新生, 李明芳. 英国汉语教学的现况和趋势[J]. 海外华文教育, 2007,(2).
[25]赵金铭. 跨越与会通——论对外汉语教材研究与开发[J]. 语言文字应用, 2004,(2).
[26]赵金铭. 汉语作为第二语言教学:理念与模式[J]. 世界汉语教学, 2008,(1).
[27]赵金铭. 教学环境与汉语教材[J]. 世界汉语教学,2009,(2).
[28]赵金铭. 初级汉语教学的有效途径——“先语后文”辩证[J]. 世界汉语教学,2011,(3).
[29]赵金铭, 张博, 程娟. 关于修订《(汉语水平)词汇等级大纲》的若干意见[J]. 世界汉语教学,2003,(3).
[30]周小兵. 国际中文教师成长与文化传播复合意义[A]. 叠合的中华文化与传播(颜湘茹编)[C]. 广州：中山大学出版社,2022.
[31]朱永平. 第二语言习得难度的预测及教学策略[J]. 语言教学与研究,2004,(4).
[32]Larsen-Freeman D. Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition[J]. *Applied Linguistics*,1997,18(2).

Examples and Implications of Learning-oriented Second Language Textbook Design

ZHOU Xiɑo-bing[1] & LI Rui[2] & LI Yɑ-nɑn[3]
([1 2]*Beijing Language and Culture University,Beijing* 100083;[3] *Huitong School Shenzhen, Shenzhen* 518000)

Abstract: This study employs Complex Dynamic Systems Theory to conduct a quantitative and qualitative analysis of *Colloquial Chinese.* The textbook demonstrates learner-oriented design through its systematic integration of pinyin and characters, along with its character-vocabulary coordination. It features high vocabulary recurrence rates and scientifically structured polysemy development. Grammatical sequencing emphasizes challenging elements through contextualization and contrastive analysis, while 46% of dialogues utilize the cross-talk comedy "baofu" technique, with cultural elements reflecting national psychology. The textbook's enduring value stems from its learner-centered philosophy, the editors' linguistic and multidisciplinary expertise, and meticulous craftsmanship. These innovative principles and their implementation pioneered a new approach to SL teaching materials, retaining significant instructional relevance.

Key words: textbook design; learning orientation; complexity dynamic systems theory

中国知网 https://www.cnki.net

基于学习者视角的来华预科中文教材有效性实证研究

刘　涛[1]　乔梦羽[2]

（[1]东北师范大学 国际汉学院，吉林 长春 130117；[2]东北师范大学 教育学部，吉林 长春 130024）

[摘　要]本研究采用问卷调查、实验对比与半结构化访谈相结合的研究方法，对 230 名接受来华预科教育的学习者进行教材有效性研究。结果显示，使用《学在中国》教材的实验组在短期内语言能力的提升显著优于对照组；教材部分板块内容对学习者学习动机与策略有正向调控与促进作用；教材具有内容丰富、结构清晰等特点，能满足短期内提高中文水平的需求。本研究为进一步优化汉语作为第二语言的教材开发与教学设计提供了理论依据和实践参考。

[关键词]《学在中国》教材；实验对比；来华预科生；有效性

[中图分类号] H195.1　[文献标识码] A　[文章编号] 1003-7365（2025）03-0084-10

零、引言

来华预科教育作为国际中文教育重要组成部分，不仅是来华学历教育质量的基石，也是推动中国高等教育国际化进程的关键。来华留学生预科教育结业时，需达到能顺利接轨中国普通高等学校本科专业一年级课堂学习的中文水平。为在短时间内完成这一教育目标，须采取有针对性的强化教学（迟敏 2000，李泉 2016，赵金铭 2016，刘涛 2022），以保证学生学习期间知识、认知技能和社会情感发展方面得到显著提高。

教学活动以教材为核心开展，根据《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育教学大纲》（以下简称《预科教育教学大纲》）编写的强化类中文教材，是来华预科教学内容的主要载体，也是实现预科教育目标的关键依托。使用此类教材进行中文教学的有效性，直接影响预科生进入本科阶段学习时的实际中文水平，关系来华预科整体教育质量的提升。评估来华预科教学的有效性，需从教材本质特性出发，并以学生的学习效益、学习动机和学习行为等方面的正向变化作为评价指标（Deci & Ryan 1985），进行综合评价。

目前中文强化类教材，如汉语初级强化教程《综合课本》、《学在中国》汉语强化系列教材、《预科》汉语系列等被广泛应用于国际中文教学。这类教材的设计理念与编写目标通常聚焦于短期内快速提升学习者的中文综合运用能力（刘涛 2020）。教师通过在语音、词汇、句法等基础知识分阶段、分难度的系统讲解，能使学生逐步掌握汉语的构成要素。在词汇和句型的掌握上，强化教材有助于解决习得过程中常见的“记忆难、应用难”问题，从而能够实现良好的学习效果。相关研究主要从话题选取、语言要素数量与分布情况，以及教材使用效果的影响机制（梁宇、徐唱 2024）等方面进行了分析，现有研究多从教师视角探讨

中国知网　https://www.cnki.net

影响国际中文教材使用效果的关键因素及作用机制。

学界对二语教学有效性的研究主要集中于特征（陈俊松 2016，任庆梅 2018，Chew & Cerbin 2021，林蓉 2023）、标准（Devlin 2010，黄晓颖 2011，杨水红 2016）、影响因素（孙德坤 1992，王振洪 2013，Chew & Cerbin 2021）、与学生学习效果之间的关系（Skehan 1989）等。研究多从教师视角探究二语教学的内涵与操作问题（束定芳 2017），对学习者的关注相对不足（周小兰、董艳灵、田庆强 2024）。学习者的学习效果和教材使用感受，是衡量教材有效性的重要参考。然而，学界从学生视角，对使用强化教材开展中文教学后的学习效果进行的实证研究；从学习动机与学习策略角度，对教材板块内容作用的剖析；对如何结合教材进一步提升教学有效性的探索，上述研究都存在明显不足。

本文采用实验教学对比、问卷调查与半结构访谈的多元化研究方法，评估中文强化教材在实际来华预科教育中的有效性，具体包括：

（1）通过实验教学，对比使用中文强化系列教材和常规综合性教材的来华预科生在中文水平测试中的表现，评估来华预科中文强化教材的有效性；

（2）结合教材内容，通过问卷调查与访谈数据结果，论证教材中调控学生学习动机与学习策略的板块内容对预科生中文学习的作用；

（3）分析教材内容编排、难度梯度等方面与来华预科生学习目标之间的匹配程度，并探讨这种契合度对学生语言习得速度、准确度和应用能力的影响，揭示其在促进学习者听、说、读、写各项技能发展上的独特优势。

一、研究设计与方法

1.1 研究问题

本研究要解决的问题如下：面向来华预科生，使用中文强化类教材进行中文教学的效果如何？与普通综合类教材的效果是否存在差异？留学生各项中文技能的提升、学习动机与学习策略的变化与中文强化类教材内容是否存在相关性？系列教材存在哪些不足？

1.2 教材选择

本研究选用的中文强化教材为 2019 年由东北师范大学团队主编、外语教学与研究出版社出版的《学在中国》汉语系列教材，分为“基础教程 1、2”“实践教程 1、2”“词汇教程”三种，共五册。教材内容涵盖《HSK 考试大纲》1-5 级生词与语法、《预科教育教学大纲》2200 个重点词语，以及部分 6 级内容与考试常见超纲词语。教材在话题选择、任务设定、情景安排、难度和体例设计等方面充分考虑短期强化学习特点，紧密结合 HSK 考试与预科结业考试要求，确保学生达到进入中国大学入系学习标准。

为明确教材中汉字、生词与语法在《预科教育教学大纲》《预科教育标准》的覆盖情况，通过先人工录入筛查，后使用集合操作优化匹配（Python 软件中的 set）计算，采用下方公式（S_t 表示教材中的汉字、生词、语法集合，S_s 表示大纲中的汉字、生词、语法集合，Smatch 表示 S_t 和 S_s 的交集），得出如下结果。系列教材共包含汉字 1436 个、生词 2634 个、语法 352 个，覆盖《预科教育教学大纲》全部内容。2024 年最新出版的《预科教育标准》中汉字和语法的占比均达 90%以上。

1.3 研究对象

中国知网 https://www.cnki.net

某高校外国留学生预科部 230 位来华预科生参与了本次问卷调查，男性 175 人，女性 55 人；年龄 18—25 岁；入学时汉语零基础学习者 202 人；HSK4 级 26 人，HSK5 级 2 人。

本研究实施实验教学对比与访谈，研究对象均选取汉语零基础学习者。实验教学的学习者，依据研究问题采用非概率抽样中的目的性抽样选取 24 人进行实验教学，其中年龄为 18-25 岁的不同年龄组，男女比例为 2:1，多元国家文化背景；进行对比的控制班学习者为采用综合性汉语教材的来华预科生，依据实验班的男女比例、国别情况、年龄分布、汉语基础等情况进行抽取，两个班的授课教师，教龄与授课资料相同，定期进行集中培训，教师差异造成的影响可控。访谈对象，依据问卷调查结果、平时测试成绩动态变化和 HSK 等级考试成绩，选取 6 名学生进行半结构化访谈，描述教材对中文学习的影响。具体受访人信息如下表 1 所示：

表 1 访谈对象具体信息

代码	受访者	国籍	性别	年龄	汉语水平（分数）	HSK
S1	学生 A	赤道几内亚	男	18	HSK4 级（264 分）	63
S2	学生 B	蒙古	男	21	HSK5 级（258 分）	71
S3	学生 C	越南	女	20	HSK5 级（275 分）	61
S4	学生 Z	尼泊尔	男	19	HSK4 级（241 分）	60
S5	学生 X	刚果（布）	男	22	HSK5 级（205 分）	57
S6	学生 Y	土库曼斯坦	女	18	HSK4 级（181 分）	53

1.4 研究方法

1.4.1 实验教学对比

使用《学在中国》系列教材，对 24 名预科生进行为期一学年的来华预科中文强化教学，包括对学生听、说、读、写的综合训练。通过对比实验组与控制组学习期间各技能测试成绩、HSK 成绩，比较两组的学习效果，评估教材有效性。

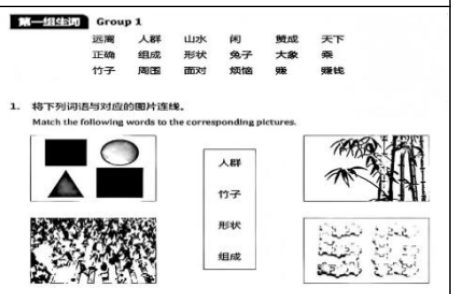
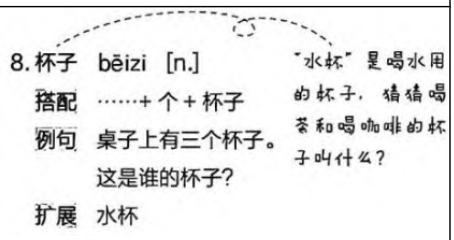
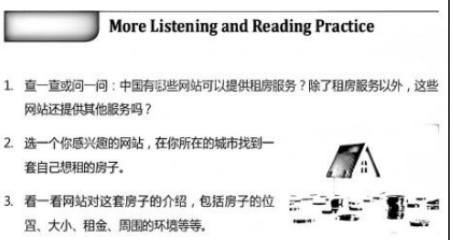
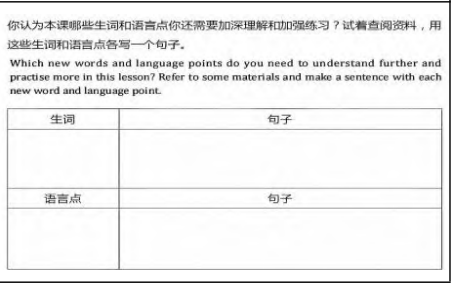
1.4.2 问卷调查法

本文选取的强化教材《学在中国》，基于《预科教育教学大纲》与《预科教育标准》编写，对预科生能力的培养包括“猜测联想”“推理判断”等。因此，教材中设有调控学生学习动机与学习策略的板块内容，为进一步分析其调控作用，本研究就教材中“学习目标”“课前预习与自测”“猜一猜”“学后反思”“听读拓展”几个板块，结合 ARCS 模型中动机的 4 个维度；以及策略中与教材内容相关的“使用参考资料”“联想”“推断”“合作”。参考 Keller（1987）的教材使用动机量表、Deci & Ryan（1985）的《学习动机量表》（AMS）、Oxford（1990）的《语言学习策略量表》（SILL），根据来华预科生的中文学习特征，筛选量表中符合研究目的的维度，修改部分问题，设计了本次调查问卷内容。

问卷包括三部分，第一部分为个人信息；第二部分为中文学习动机调查内容，包括注意力、相关性、自信心和满意度；第三部分为中文学习策略调查内容，包括使用参考资料、联想、推断和合作。问卷共 40 道题，问题采用里克特量表计分法，每道题后有五个选择，分别为：5.完全同意；4.同意；3.不确定；2.不同意；1.完全不同意。基于成熟量表编制的问卷 Cronbach’s Alpha=0.874,KMO=0.813,Bartlett=0.000，说明适合进行因子分析。问卷于学年末发放，数据采用 SPSS 24.0 进行分析。

中国知网 https://www.cnki.net

表 2 基于学习动机与策略调控作用的教材板块举例

教材板块	维度	目的	举例
学习目标	注意力 相关性	使学习者明确每课学习目标，有针对性地学习，并鼓励学生结合实际进行应用	
课前预习和预习测试题	注意力 自信心 使用参考资料 满意度	培养学习者预习习惯、自学与查阅学习材料的能力，通过自学完成预习测试题，增加自信	
猜一猜	注意力 自信心 推断 联想	培养学习者对汉字、词、短语等内部构造规则的认知与推断力，过程中不断增加语言学习自信	
听读拓展	使用参考资料 相关性 合作 满意度	通过任务，将学习延伸至课后生活，通过增强与平时学习生活的相关性，增强学习材料利用、与他人合作等能力	
学后反思	使用参考资料 自信心 满意度	培养学习者对知识复习巩固的习惯，通过整理知识，提升对知识掌握的自信心	

1.4.3 访谈法

采用半结构化访谈形式进行深度访谈，收集学习者对使用强化教材进行中文教学后的学习感受、对教材内容的评价与反馈等原始数据，辅助说明问卷数据分析结果。其中，自信心与合作两个维度下的问卷调查结果得分较低，访谈过程中增加了相关问题。访谈内容涵盖对教材的看法、自身的学习效果、反馈与建议等，根据访谈录音与笔记记录，整理出访谈文字资料，共计 18646 字。转写使用 NVivo 20（质性研究软件）导入访谈录音和文字记录，编码、标注并统计。依据开放编码、轴心编码和选择编码的流程对数据进行系统性分析。

中国知网 https://www.cnki.net

二、教材有效性评估与结果分析

2.1 对比结果统计

2.1.1 测试设计与实施

为监控实验班与控制班学生一学年的听力、阅读、书写、口语不同技能的掌握情况，并进行实时对比分析，以获取更多可用数据，评估《学在中国》教材的有效性问题。两个班在一学年（10 个月）的学习过程中，以每个月一次的频次组织了听力、阅读、书写测试；以每两个月一次的频次组织了口语考试。同时，为控制变量，测试内容、时间等完全一致，测试题内容为参考 HSK 与 HSKK 历年真题并结合学习者学习实际情况改编而成。

2.1.2 测试成绩统计与对比

经过一学年的教学与测试，将实验班与控制班每次测试的成绩进行统计，并按照成绩均值分别绘制了听力、阅读、书写、口语的成绩变化曲线图。具体见图 1、图 2。

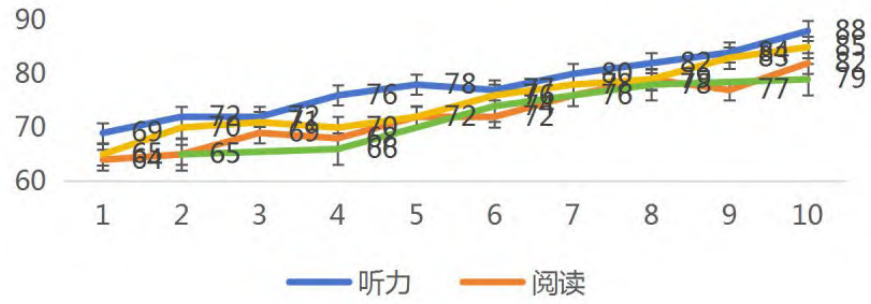


图 1 实验班听力、阅读、书写、口语测试成绩变化曲线

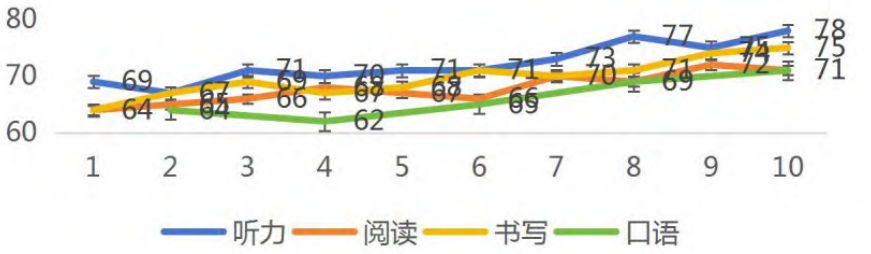


图 2 控制班听力、阅读、书写、口语测试成绩变化曲线

由上图可以发现，实验班与控制班学生的听力、阅读、书写、口语四方面的技能均呈现上升趋势，但实验班成绩上升更为稳定显著，控制班波动较大，第五、六次下降明显，实验班各技能比控制班高出 10 分左右。说明实验组学生经过一学年的教学后，听、说、读、写能力比控制组更为突出。

2.1.3 HSK 成绩统计与对比

为进一步对比实验班与控制班在标准化考试中的语言技能差异，以收集到的最新 HSK 考试成绩（2024 年 5 月）为研究数据。其中，实验班 22 人参加了汉语水平考试，15 人参加 HSK4 级，7 人参加 HSK5 级，成绩全部为 180 分以上。控制班共 20 人参加，13 人参加 HSK4 级，7 人参加 HSK5 级；有 3 人成绩为 180 分以下，1 人 HSK4 级 176 分，2 人分别为 HSK5 级 171 分、HSK5 级 148 分；其余 17 人成绩为 180 分以上。具体各项成绩均值如下表 3 所示：

中国知网 https://www.cnki.net

表 3　实验班与控制班汉语水平考试成绩

班别	考试级别	人数	总分均值	听力均值	阅读均值	书写均值	口语均值
实验班	HSK4 级	15	247	85	82	80	68
	HSK5 级	7	238	83	80	75	65
控制班	HSK4 级	13	220	75	72	73	65
	HSK5 级	7	202	65	65	67	57

从上表数据可知，标准化汉语水平考试听力、阅读、书写成绩与平时各技能检测成绩情况相对一致，这进一步证明学习过程中的周期性测试成绩的有效性与可信度。水平测试成绩数据显示，除口语成绩外，实验班学生各技能成绩均值都明显高于控制班，尤其是听力和阅读两个方面，均值高 10-15 分。另外，口语成绩与平时测试成绩有差异，实验班虽好于控制班，但不显著，这与考试现场环境嘈杂、考试设备不熟悉、学生紧张等因素有关。

2.2 调查结果统计与分析

2.2.1 学习动机与策略使用情况

本研究采用学习期望理论与 Oxford 对策略的分类，通过问卷调查了使用《学在中国》系列教材进行来华预科中文学习的 230 名学习者，基于学习者视角分析中文强化教材内容对学习者中文学习的影响。我们对调查数据结果进行了处理，并以每个维度下最小值、最大值、均值、标准差的具体数值，以及 P 值为主要数据，得出以下结论。具体见表 4：

表 4 来华预科生学习动机与策略情况

动机/策略调控	具体维度	极小值	极大值	均值	标准差	P 值（双侧）
学习动机	注意力	3.0	5.0	3.93	0.60	0.01*
	相关性	2.0	5.0	4.10	0.48	0.05*
	自信心	1.0	4.0	3.74	0.50	0.02*
	满意度	3.0	5.0	4.16	0.57	0.03*
学习策略	使用参考资料	2.0	5.0	4.20	0.46	0.04*
	联想	2.0	4.0	3.86	0.50	0.01*
	推断	2.0	5.0	3.95	0.55	0.02*
	合作	1.0	5.0	3.62	0.70	0.05*

从上表数据可以看到，《学在中国》强化教材对来华预科生的学习动机与策略有较好的调控作用，其中学习动机方面，教材内容与学习者从前经历、当前兴趣和未来规划方面的相关性均值（M=4.10）、学习者对学习结果的满意度均值（M=4.20）、教材内容激发学习者对学习材料的好奇心（Keller 1987）的注意力均值（M=3.93）都显示较高水平，自信心维度得分较低。学习策略方面，学习者使用参考资料的策略均值（M=4.20）、联想的策略均值（M=3.86），以及学习过程中通过已学知识推断的策略均值（M=3.95）得分较高，合作（M=3.62）策略的得分较低，且标准差较高，学习者内部差异性较大。

针对学习动机中自信心维度的质性研究分析数据结果显示，一些学生对个人学习成效的认知存在偏差，其偏差主要分为两类：一类是过于自信，如访谈中提道：“书中的所有内容，我都已经掌握了，我觉得在‘学后反思’板块中，我能清楚地列出那一课的生词和语法，所以我肯定能取得好成绩，通过所有的考试”。但该生在实际 HSK5 级考试中只考出 184 分，

中国知网 https://www.cnki.net

与预期的 240 分相差甚大。另一类表现是没有信心，如认为：“在‘课前预习和学习自测’中，我总是要比别人花更多的时间才能完成；虽然‘猜一猜’‘听读拓展’等板块，我能做好，但还是比别人慢；在‘学后反思’板块中，我写不出自己掌握得好的内容，感觉自己什么知识内容都掌握得不够，这样的情况，在考试中一定会影响我取得好成绩”。这位同学在实际的测验中成绩很高，但由于个人目标设定较高，知识的实际运用中未达到个人预期，导致对自身学习成效不自信。

针对学习策略中合作维度的质性研究分析数据结果显示，一些学生并不愿意通过与他人合作的方式学习并解决问题，他们认为：“老师给我们留过拍对话视频这样的作业，可是我总找不到合适的伙伴，这个过程很浪费时间（S5 和 S6）”。他们在做这类需要合作的学习任务时，总是很抗拒，有人甚至表达过希望独自完成这类作业的诉求。但另一些学生在面对教师给出的教材中的部分任务时，倾向积极寻找同学共同完成，如《基础教程 2》第 14 课“听读实践”要求学生查找关于银行功能与服务等信息，他们认为：“每次这种作业，大家都分别负责一个部分，每个人做自己最熟悉的，一起讨论，还能找到更多完成任务的方法，我很喜欢合作类的活动或作业（S1、S2 和 S4）”。

2.2.2 教材评价与反馈

为从学习者个体视角获取来华预科生对强化教材的评价与反馈，下面进一步论证问卷调查数据。我们对 6 名学习者进行了深度访谈，并对原始访谈文本资料进行了初步分析，筛选出与研究问题相关的语句，对相关语句进行编码，抽取了 38 个初始概念，经过进一步归纳和范畴化，归纳出 11 个范畴，经开放编码得到 11 个范畴后，通过将开放编码代码进行分类，识别核心类别和关系，将 11 个范畴有机连结，形成 3 个主范畴，通过对主范畴的深入分析，结合访谈原始资料，得出“强化教材有效性评价”的核心范畴，该核心概念的重要主题包括学习能力与汉语各技能增强、学习者动机与策略变化、中文强化教材内容评价。

对于整个预科阶段的学习，学习者对自身学习能力与汉语各技能增强的表述较多，叙述过程中，对系列教材的词汇、语法数量印象深刻，对几个教材之间内容的衔接、教学过程中的相互作用表示肯定。如 S2 和 S5 两位同学表示：“只学习了四个月，1 月参加 HSK4 级考试时，听力、阅读和书写中出现的词语和语法基本都学过了，考试题型在教材中都出现过，很顺利就答完了所有试题，对考试结果很满意”。

访谈中在谈到“猜一猜”“听读拓展”等目的为调控学生学习动机与策略的几个板块时，多数学生态度积极，S1、S2、S4 都认为：“这些内容增加了自身对中文学习的兴趣，一些任务和指令，使我清楚了汉字、词语的内部规则，还让我接触到更多的学习途径，甚至有了自主学习的习惯”。但也有学生态度平淡，肯定了这些板块内容的设计，但教师并非全部运用于教学中，作用不大，如 S6 认为：“老师总是急着一课一课讲，像‘听读拓展’‘学后反思’从来没做过，如果没问我这些问题的话，甚至都不知道书里有这些内容”。

中文强化教材内容评价是此次访谈的三大主题之一，也是学生在教材使用过程中的直接感受。针对教材的评价主要分三个方面：一是教材具有较强针对性，在话题选择、情景安排、难度和体例设计上充分考虑预科生强化学习特点，紧密结合 HSK 和预科结业考试，使学习更有效，如“很多书中的话题和情景在 HSK 或预科结业考试中都出现了，四级的看图说句子，五级的完形填空等，都对我们熟悉考试有很大帮助（S3、S4 和 S6）”。二是教材编排

中国知网 https://www.cnki.net

合理，遵循教学与学习规律，《基础教程》专注于词汇与语法知识教学，为学习者打下了坚实的语言基础；《实践教程》侧重于对所学知识的巩固与练习，通过多样化实践活动提升学习者的语言运用能力；《词汇教程》集生词学习与知识巩固于一体，具有丰富的生词，还融入了前两个教材的知识点与练习题，使学习过程从易到难、逐步深入，有效促进了学生的知识内化与技能提升。三是汉字教材缺失，这一问题是学生对系列教材提出的疑问与改善意见最为集中的方面，他们认为：“虽然我们学校第一学期有汉字课，但是没有和《学在中国》一样匹配的汉字教材，一定程度上影响了我们汉字学习的系统性和有效性（S1 和 S2）”。

三、研究结论及有效性建议

3.1 研究结论

3.1.1 使用中文强化类教材可有效促进预科生汉语学习

与其他类型学习者相比，来华预科生需在短期内（10 个月）快速提高语言技能，以达到进入本科学习的中文水平。基于《预科教育教学大纲》编写的中文强化类教材，字、词、语法等要素的难度与数量更能满足预科生短期强化的学习需求。系列教材内容上的相互衔接，针对听、说、读、写各技能在不同教材中的比例设计，通过高频次、高强度的语言输入和输出活动，使学生能更系统地学习中文知识并快速掌握相应技能。本文通过实证研究，验证了使用《学在中国》系列教材进行中文强化教学对提升预科生汉语技能方面的显著成效，经过 10 个月教学的实验班学习者在听力、阅读、书写和口语四个方面，成绩均有明显提高，与控制班学习者相比，HSK 考试表现更优异，尤其在听力和阅读方面，均值高出 10-15 分。超半数受访者在对使用教材实施中文强化教学的有效性评价中提到自身汉语技能的快速提升时表示：“教材对我的听力提升帮助很大，学习这套教材以后，阅读方面进步明显”。

3.1.2 教材学习动机与策略调控设计对学习者学习具有正向调节作用

《学在中国》系列教材结合“来华留学本科入学学业水平测试”与《预科教育标准》对来华预科生学习素养的要求，设计了具有目标导向性和情境关联性的学习任务，包含“策略引导”“学后反思”等能够帮助学习者明确学习目标、优化学习方法、形成自主学习能力的板块内容。本研究从学习者视角出发，分析了教材对学习者动机调节与策略运用的实际引导效果。问卷与访谈数据表明，实验组学习者在使用教材后，动机水平、策略使用频率等方面显著提升，这些设计不仅提高了学习者的学习效率，也增强了其学习动机与策略使用的意识与能力。因此，教材融入的学习动机与策略调控板块，符合预科生快速突破语言瓶颈、增强自主学习能力的实际需求，也为学习者提供了情感支持与方法指导，显著提高了他们在有限事件内达成语言学习目标的可能性。

3.2 有效性建议

3.2.1 加强中文强化类教材的研发与应用

使用强化类教材进行来华预科教学，可显著提升学习者中文技能，应增加中文强化类教材的研发和应用（李泉 2006）。具体包括：（1）注重教材内容的科学性和实用性，教材研发过程中，尤其是面向来华预科教育的教材，要严格遵循《预科教育标准》，字、词、语法等要素的难度与分布应适配短期强化教学，合理安排知识点呈现顺序，使内容从简单到复杂逐步递进。（2）丰富教材内容，使其涵盖日常生活、专业交流和职业发展等多方面内容，

中国知网 https://www.cnki.net

满足学习者在不同场景下的语言需求。（3）多样化教材形式，在传统纸质教材的基础上，开发数字化教学资源，如在线课程、移动学习应用等，使学习者可根据自身学习习惯和条件，选择最适合自己的学习方式，提高学习效果。

3.2.2 教材设计应融入学习动机与策略调控机制

本研究结论证明，教材中融入学习动机与策略调控板块对学习者学习具有正向调节作用，能够提升学习者中文学习效率。未来教材设计中应融入策略引导、任务激励内容以及自我评估与反思工具。

首先，增加策略指导板块，嵌入多元化学习任务。研究发现教材的策略调控板块能有效帮助学习者优化学习方法，未来教材可将学习策略嵌入各语言要素讲解与技能训练中。比如，生词学习中增加词语联想、拓展、猜词、归类等内容，培养学生联想、推断等学习策略；听力部分增加关键词提取、语义推断和逻辑关系分析等策略指导内容；写作部分加入写作框架导图和常见写作错误分析等。多元化学习任务可使学习者在完成任务的过程中掌握语言功能并提高应用能力，获得有意义的主体性建构学习。面向预科教育的强化教材可设计语言与专业知识结合的任务，如用中文书写一份实验报告，提供实际情境下的语言运用机会。

其次，融入情感激励内容。积极的情感体验有助于提高学习者学习动机和效果。具体可通过增加激励性语言提示，如“本单元结束，你一共学了 100 个汉字，已掌握了 1/6 的预科汉字”“加油！坚持就是胜利”；融入与学习者文化背景相关的情感故事，帮助学习者了解语言学习的普适性与意义；增设与教材配套的单元学习“成就勋章”系统，学习者完成某一学习任务后可获得，激发其持续学习动力与兴趣。

最后，设计自我评估与反思工具。本研究中学习者对“学后反思”板块的反馈表明，自我评估工具有助于学习者及时发现问题，并有针对性地调整学习方法。反思过程还能促使学习者由被动学习转为主动学习。未来教材可增加“学习日志”模块与阶段性学习回顾单元，通过反思引导性问题，如用“听力练习的对话，我听懂了多少？”“我能复述出对话的内容吗？”引导学习者总结自身学习情况，反思不足，制定下一阶段学习目标。同时可开发与教材内容配套的自我评估工具，学习者完成阶段性学习后，通过使用自我评估工具，了解当前对知识的掌握情况、存在的薄弱环节，以及达到的中文水平。

四、结语

本研究采用多元化研究方法，以学习期望理论为主要理论框架，基于学习者视角，通过实证研究数据验证了中文强化类教材的系统设计对来华预科生的学习需求具有较高适配性，使用此类教材开展的中文强化教学对提升学习者语言能力与学习效率的有效性。同时发现，教材融入学习动机与策略调控板块对学习者学习具有正向调节作用。未来应加强中文强化类教材的研发工作，增设策略指导、情感激励和自我评估工具，进一步提升学习者学习效率与学习能力。本研究是基于学习者视角进行的，未来可关注预科教师的专业发展，探讨如何提高教师使用强化教材实施教学的效果，总结并推广优秀的方法和策略。

参考文献：

[1]陈俊松. 英语文学阅读课程有效教学模式的建构——基于教学系统设计理论的探索[J]. 外语教学理论与实践,2016,(2).

[2]丁安琪. 汉语作为第二语言学习者研究[M]. 北京：世界图书出版公司,2010.

中国知网 https://www.cnki.net

[3]加里·鲍里奇. 有效教学方法[M]. 易东平译. 南京：江苏教育出版社,2002.
[4]雷　歌, 吴应辉. 全科华文教育与中文沉浸式教育比较与互鉴[J]. 汉语学习,2024,(1).
[5]李　泉. 对外汉语教材研究[M]. 北京：商务印书馆,2006.
[6]李　泉. 试论汉语预科教育若干问题[J]. 国际汉语教学研究,2016,(3).
[7]梁　宇, 徐唱. 国际中文教材使用效果的影响机制研究——基于 1341 名国际中文教师的调查分析[J]. 语言教学与研究,2024,(5).
[8]刘　涛. 来华留学生预科汉语教材的出版刍议——以“学在中国”汉语强化系列教材为例[J]. 出版广角,2020,(19).
[9]刘　涛. 从文化差异到文化认同：来华留学生趋同化管理创新策略研究[J]. 东北师大学报,2022,(3).
[10]任庆梅. 大学英语有效课堂环境构建及评价的影响机制[J]. 外语教学与研究,2018,(5).
[11]孙德坤. 关于开展课堂教学活动研究的一些设想[J]. 世界汉语教学,1992,(2).
[12]王振洪. 对外汉语教学的有效性研究[J]. 语文建设,2013,(2).
[13]赵金铭. 汉语预科教育再认识[J]. 国际汉语教学研究,2016,(2).
[14]周小兰, 董艳灵, 田庆强.EFL 评估情境与课堂目标结构对有效教学的交互影响研究[J]. 外语界,2024,(3).
[15]Chew S. L. & Cerbin W. J. The Cognitive Challenges of Effective Teaching[J]. *The Journal of Economic Education*, 2021,(1).
[16]Devlin M. & Samarawickrema G. The Criteria of Effective Teaching in a Changing Higher Education Context[J]. *Higher Education Research & Development*, 2010,(2).
[17]Ellis, R.*Task-based Language Learning and Teaching*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
[18]Prosser M. & Trigwell K. *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*[M]. Beijing: Peking University Press, 2007.
[19]Skehan P. *Individual Differences in Second-language Learning*[M]. London: Edward Arnold, 1989.

Empirical Study on the Effectiveness of the Chinese Textbook for Preparatory Students in China Based on Learners' Perspectives

LIU Tao & QIAO Meng-yu
(*Northeast Normal University , Changchun Jilin* 130117)

Abstract: Using a combination of questionnaires, experimental comparisons and semi-structured interviews, this study systematically analysed 230 international learners who were taught with the textbook 'Learning in China' and received preparatory education in China. The results of the study show that the group using the textbook 'Learning in China' has significantly better language proficiency than the control group in a short period of time; some parts of the textbook have a positive effect on the motivation and strategies of the learners; the textbook is rich in content and has a clear structure, which meets the needs of improving Chinese language proficiency in a short period of time. This study provides a theoretical basis and practical reference for further optimising the development of teaching materials and instructional design for Chinese as a second language.

Key words: "Learning in China" textbook; experimental comparison; preparatory students in China; effectiveness

中国知网 https://www.cnki.net

汉语隐、显性主语代词回指偏向不对称现象研究①

谢　敏[1]　常　辉[2]

（[1]上海海事大学，上海 200135；[2]上海交通大学，上海 200240）

[摘　要]本研究基于两项句子理解任务，探讨了影响汉语隐、显性主语代词回指的主要因素。结果显示，汉语隐、显性主语代词对特定句法位置的回指偏向呈现不对称性；另外，句法位置并非影响汉语主语代词解读的最重要因素，其回指偏向符合蕴含层级，动词的隐含因果性的影响比句法位置的影响大，语境意义的影响又比动词的隐含因果性的影响大。本研究的发现是对“先行词句法位置假说”的重要修补。

[关键词]隐性主语；代词回指；隐含因果性；先行词句法位置假说

[中图分类号] H146.3　[文献标识码] A　[文章编号] 1003-7365（2025）03-0094-11

零、引言

一些语言中，时态句主语位置允许没有语音形式的隐性主语，仅占据一个形式上的空位，这一现象叫“代词脱落”（pro-drop）或“空主语”（null subject）（Chomsky 1981）。

汉语是允许空主语的语言。比如，在“张三$_i$说 e$_i$明天不来”这个句子中，宾语从句的主语位置没有显性的语音表达形式，只有一个形式上的空位，但仍有语义信息。与之相对应的是既有语音形式又有意义信息的显性主语代词，比如“张三$_i$说他$_i$明天不来”中宾语从句的主语“他”。

以往研究往往将隐、显性主语代词分开讨论，对两者关联性的探讨不多见。Carminati（2002）首先在句内层面同时考察了隐性主语和显性主语代词，探究其是否存在分工，并基于对意大利语的实证研究，提出了“先行词句法位置假说”（Position of Antecedent Hypothesis）。该假说认为，隐性主语和显性主语代词存在分工，隐性主语偏向主语位置，而显性主语代词则偏向回指前句非主语位置（尤其是宾语位置）的先行词。该假说在西班牙语（Alonso-Ovalle et al. 2002）、加泰罗尼亚语（Mayol 2010）、韩语（Kweon 2011）、汉语（王倩 2014）、希腊语（Papadopoulou et al. 2015）、克罗地亚语（Šopar 2015）、欧洲葡萄牙语（Lobo & Silva 2016）等语言中得到了验证。然而，对其在汉语中的适用性学界还存在争议，本研究将围绕“先行词句法位置假说”，着重探讨语义对汉语隐、显性主语代词回指的影响。

① [基金项目]本研究是2023年国家社科基金重大项目“对标国际中文教育的二语习得理论创新研究”（项目编号：23&ZD320）的阶段性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

一、相关研究

长期以来，代词回指一直是汉语语言学研究的热点话题。前人研究多针对单一回指形式，或讨论隐性主语的分布及其与篇章话题先行词之间的关系（Li & Thompson 1979，陈平 1987，李艳惠 2007），或考察显性主语代词回指与句法结构和动词语义的关系（缪小春、宋正国 1995，胡建华、石定栩 2006，徐晓东等 2017），或基于篇章层面讨论先行词的主题性和隐、显性代词选用的关系（许余龙 2022）。仅有少数研究围绕“先行词句法位置假说”，在句内层面讨论汉语隐、显性主语代词回指的分工，而结果不完全一致。

王倩（2014）首先在汉语中验证了“先行词句法位置假说”。王文采用选择任务，考察了隐、显性主语代词在同一句法环境下对先行词的选择偏好。结果显示，隐性主语偏向主语解读，而显性代词偏向宾语解读。然而，该研究结果中显性代词选择宾语解读和主语解读的百分比差异不大，并不一定具有统计学意义。李榕（2014）采用句子续写任务，从产出角度考察了动词的隐含因果性[①]对代词回指的影响。研究发现，汉语动词的隐含语义会影响代词使用，但只有在因果连词出现时，才能发挥作用。研究结果支持“先行词句法位置假说”。李榕等（2016）运用眼动阅读实验从篇章连贯的角度考察了汉语隐、显性主语代词的回指机制。结果表明，读者对回指形式敏感，但与“先行词句法位置假说”的预测不一致，汉语隐、显性主语代词均偏向主语解读。王倩、梁君英（2020）采用自定步速阅读任务和语料库方法，探究了汉语隐、显性主语代词在语篇中的回指机制。研究发现，隐、显性主语代词不存在分工。结果也表明“先行词句法位置假说”不适用于汉语。基于自建语料库和“HSK 动态作文语料库”，谢敏等（2020）研究发现，汉语母语者使用的隐性主语偏向回指前句主语位置的先行词，而显性代词没有明确的回指偏向；母语为英语和日语的汉语学习者使用的隐、显性主语代词均偏向回指前句主语。通过三个阅读实验，Zhang & Kwon（2021）发现，汉语隐、显性主语代词都偏向主语解读，但是显性代词比隐性代词的主语偏向程度更高。“先行词句法位置假说”的预测仅适用于汉语隐性主语，但对显性主语代词的预测与事实不符。

综上，汉语隐、显性主语代词的回指并不像“先行词句法位置假说”预测的那么简单，不仅受到句法因素，还受到多个因素的影响，包括语义，甚至语用因素等。先行词句法位置、动词的隐含因果性以及语境意义如何且在多大程度上影响汉语隐、显性主语代词的回指尚不明确。本研究将综合考察这些因素，具体研究如下问题：（1）汉语隐、显性主语代词的回指是否符合“先行词句法位置假说”的预测？（2）句法位置、动词的隐含因果性、语境意义是否影响汉语隐、显性主语代词的回指？它们之间的关系是怎样的？

二、实验一：动词的隐含因果性

2.1 实验设计

本实验为 2（代词类型）*3（动词类型）设计，共有 6 个实验条件。代词类型分为隐性和显性主语代词，动词类型分为无偏向动词（non-biased, NB）、主语偏向动词（subject-biased, SB）以及宾语偏向动词（object-biased, OB），如①a-f 所示。本实验中所有隐含因果动词均

[①] 动词的隐含因果性是指动词本身的某种会影响回指的偏向的语义特征。根据语义特征将动词分为：主语偏向动词、宾语偏向动词以及无偏向动词。比如，“招惹”是一个主语偏向动词，后续内容更有可能再提及前项主语相关的内容；“表扬”是一个宾语偏向动词，则更有可能再提及前项宾语方面的内容，描述前项受到表扬的原因；“看到”是一个无偏向动词，后续内容描述主语或者宾语相关内容的可能性相近。

中国知网 https://www.cnki.net

选自前人研究中已经有明确偏向的动词(Au 1986，缪小春、宋正国 1995，Hartshorne et al. 2013，陈伟英、谢莉 2018）。参照 Carminati（2002）的实验设计，本研究选用时间状语从句，所有测试句的从句在前，主句在后[①]，代词在主句主语位置（即 SVO 的时候，pro/pronoun VO）。实验材料人名统一为“小”加上汉语常见姓氏[②]构成，如“小张”“小李”。所有条件中，最大程度地避免其他因素的干扰，代词所在小句的语境完全相同，不同的部分仅为代词类型；且从句法和语义角度，前句主语位置和宾语位置的先行词都可能作为回指对象。每个句子之后还有一个选项题（如，“问：谁非常高兴？A 小张 B 小李”），要求被试按照自己的理解从两个选项选出合适的答案。例如：

①a/b 无偏向动词句 NB　小张看见小李的时候，Ø/他非常高兴。

①c/d 主语偏向动词句 SB　小张说服小李的时候，Ø/他非常高兴。

①e/f 宾语偏向动词句 OB　小张表扬小李的时候，Ø/他非常高兴。

每个实验条件有 17 个测试句，共计 102 个测试句。另外，本实验还设计了 102 个和实验目的没有关系的填充干扰句。为避免被试读到相似度高的句子，形成加工策略，实验设计做了抵消平衡（counterbalance），将所有句子分到 2 个列表中，被试只能读到某动词条件下隐性或显性主语代词的任意一句。另外，测试句的题目顺序做了假随机处理。为避免选项凸显度的干扰，本实验设计时还操控了选项顺序，一种是主宾（SO）顺序，另一种是宾主（OS）顺序。

2.2 被试

实验参与者为 73 名某高校大一学生[③]，随机分到列表 1 或者列表 2 中。测试在班级以纸笔问卷方式进行。删除漏答条目数[④]，共回收有效句子答案 3390 条。

2.3 数据处理

记录每个测试句选择主语或者宾语位置先行词的频数，并计算该条件下的选择主语的百分比[⑤]。使用卡方检验处理频数数据，使用 *ANOVA* 对百分比数据进行统计检验。

2.4 研究结果

表 1 列出了不同动词类型条件下隐、显性主语代词回指前句主语和宾语的频数信息。

表 1 隐、显性主语代词回指不同句法位置的总频数结果

动词类型	代词类型	总数	回指主语	回指宾语
无偏向(NB)	隐性	560	466	94
	显性	568	381	187
主语偏向(SB)	隐性	570	477	93
	显性	561	406	155
宾语偏向(OB)	隐性	567	281	286
	显性	564	163	401
合计		3390	2174	1216

由表 1 可见两个明显的趋势：一是无论在何种动词条件下，隐性主语都比显性代词更倾

① 汉语以“的时候”连接时间状语从句，通常从句在前，主句在后（Zhao 2014、赵元任 2017）。

② 均为中国人名高频姓氏，其在国家语委现代汉语平衡语料库的累积频率为60.88%～87.27%。

③ 除去3名留学生答卷，以及3名只选择同一选项的被试，最终有效被试为67人（List1：31人，List2：36人）。

④ 共27条(其中20条来自List1的被试，7条来自List2的被试)，删除的句子总数占总测试句的0.79%。

⑤ 主语百分比，选择主语的频数除以该条件下所有的有效频数。

中国知网 https://www.cnki.net

向主语解读(无偏向动词组：χ^2＝39.25，P<0.001***；主语偏向动词组：χ^2＝21.13，P<0.001***；宾语偏向动词组：χ^2＝50.60，P<0.001***)；二是无论是在隐性主语还是显性代词条件下，相较于其他动词组，主语偏向动词组更倾向主语解读，宾语偏向动词组更倾向于宾语解读，说明动词的隐含因果性会影响隐、显性主语代词的回指偏向，且偏向与动词的隐含因果性方向一致。

为进一步讨论不同代词类型和动词语义偏向对代词回指的影响，本研究使用 *ANOVA* 分析隐、显性主语代词在不同动词类型条件下回指前句主语的百分比数据，如表 2 所示：

表 2 三种动词类型条件下隐、显性主语代词回指前句主语的百分比

动词类型	隐性主语	显性代词
无偏向(NB)	83.52%	67.41%
主语偏向(SB)	83.96%	72.48%
宾语偏向(OB)	49.55%	28.61%

结果显示，代词类型有主效应(F(1, 396)=68.637, P<0.001***, η^2＝0.148)，动词类型也有主效应(F(2, 396)=166.810, P<0.001***, η^2＝0.457)，代词类型和动词类型之间没有交互效应(F(2, 396)=1.958, P=0.142, η^2＝0.010)。一方面说明隐性主语比显性代词更偏向回指前句主语，另一方面说明动词语义偏向会影响隐、显性主语代词的回指。事后检验（*Post hoc* Scheffe）显示，在宾语偏向动词条件下，隐、显性主语代词回指前句主语的百分比显著低于无偏向和主语偏向动词条件（P<0.001***）；而无偏向和主语偏向动词条件之间差异无统计学意义（P>0.05）。说明动词的隐含因果性对汉语隐、显性代词的回指在宾语偏向动词组中更为显著。事先比较（planned contrasts *ANOVA*）结果显示（见表 3），三种动词条件下隐性主语选择前句主语位置先行词的比例均显著高于显性代词（P<0.001***）。

表 3 三种动词类型条件下隐、显性主语代词主语百分比事先比较结果

动词类型	F 值	P 值	η^2
无偏向(NB)	21.395	<0.001***	0.139
主语偏向(SB)	23.291	<0.001***	0.150
宾语偏向(OB)	26.539	<0.001***	0.167

三、实验二：语境意义

3.1 实验设计

由实验一可知，动词的隐含语义偏向会影响汉语隐、显性主语代词的回指。为进一步探讨语义对隐、显性主语代词回指的影响，设计了实验二，考察语境意义对隐、显性主语代词回指偏向的影响。本实验为 2（代词类型）*2（语境意义）设计，共有 4 个实验条件，代词类型分为隐性和显性主语代词，语境意义有偏向前句主语位置和宾语位置两种。针对主语偏向动词，后项对应宾语偏向的语境意义（SBO），如②所示；针对宾语偏向动词，后项则对应主语偏向的语境意义（OBS），如③所示。人名、选项问题与其他材料控制与实验一一致。

②a/b 主语偏向动词宾语偏向语境句(SBO) 小张说服小李的时候，Ø/他非常惭愧。

③a/b 宾语偏向动词主语偏向语境句(OBS) 小张表扬小李的时候，Ø/他非常真实。

每个实验条件有 17 个测试句，共计 68 个测试句。另外，本实验还设计了 68 个和实验

中国知网 https://www.cnki.net

目的没有关系的填充干扰句。为了避免连续呈现相同条件的测试句，我们对 136 个句子做了假随机处理。实验二通过问卷星平台发布，为控制答题进度，避免漏答，我们还进行了翻页设计，每个页面只有 10 道题目，完成该页面的所有题目才可以进入下一个页面继续答题，直到完成所有的 136 句测试句才可以提交，且翻页之后不可回看。

3.2 被试

本次实验通过问卷星平台发布，参与者为 82 名国内高校在读大学生[①]，所有被试都在国内出生，并从小接受普通话教育。被试大多在 20 至 25 分钟内完成答卷。

3.3 数据处理

句子赋码以及统计方法同实验一。

3.4 研究结果

表 4 为隐、显性主语代词在不同语境意义偏向条件下选择主语和宾语的频数信息。具体如下表 4 所示：

表 4 两种语境意义条件下隐、显性主语代词回指不同句法位置的总频数结果

语境类型	代词类型	总数	主语	宾语
宾语偏向(SBO)	隐性	1394	279	1115
	显性	1394	184	1210
主语偏向(OBS)	隐性	1394	1189	205
	显性	1394	1154	240
合计		5576	2806	2770

由表 4 可见，被试在宾语偏向语境句中更倾向于宾语解读，在主语偏向语境句中更倾向于主语解读。说明语境意义可影响隐、显性主语代词的回指偏向，且回指偏向与语境意义偏向一致。值得注意的是，隐、显性主语代词的回指偏向的不对称性仅表现在宾语偏向语境条件下，相对于显性代词，隐性主语更偏向于前句主语位置的先行词(χ^2＝23.37，P<0.001***)；而在主语偏向语境句下，对不同句法位置先行词的偏好与代词类型无关(χ^2＝3.27，P=0.070)。

为进一步讨论语境意义对不同类型代词回指的影响，本研究使用 *ANOVA* 分析隐、显性主语代词在各语境条件下回指前句主语的百分比，如表 5 所示。事先比较结果显示，汉语隐、显性主语代词回指偏向在宾语偏向语境句和主语偏向语境句中的表现不完全一致。宾语偏向语境条件下，隐、显性主语代词虽均更倾向于宾语解读，但两者的主语百分比间存在差异，隐性主语选择前句主语位置的先行词比例显著高于显性代词(F(1, 162)=6.831, P<0.05*, η^2＝0.040)；而主语偏向语境条件下，隐、显性主语代词都偏向回指前句主语，且差异无统计学 意义(F(1, 162)=1.197, P=0.275, η^2＝0.007)。

表 5 两类语境意义条件下隐、显性主语代词回指前句主语百分比

语境类型	隐性主语	显性代词
宾语偏向(SBO)	20.11%	13.28%
主语偏向(OBS)	85.21%	82.67%

3.5 数据整合

[①]主要来自江苏、上海、安徽等省市地区。

中国知网 https://www.cnki.net

由实验一和实验二结果可知，句法位置、动词的隐含因果性、语境意义均可影响汉语隐、显性主语代词的回指偏向。动词的隐含因果性和语境意义都可影响代词的回指偏向，为探讨何者影响，我们整合了实验一和实验二 8 个条件的百分比[①]，且旨在分析已明确偏向主语或宾语位置的语境意义是否可以扭转隐含的动词语义偏向。按照不同的动词类型，数据整合分为两个部分，即仅比较相同条件动词下，语境意义和动词的隐含因果性的影响。具体来说，比较了主语偏向动词句（SB）与宾部偏向语境句（SBO），以及宾语偏向动词句（OB）与主语偏向语境句（OBS）的主语百分比数据。

3.5.1 主语偏向动词句与宾语偏向语境句(SB&SBO)

结果显示，语境意义有主效应 ($F(1, 294)=1166.494$, $P<0.001$***, $\eta^2=0.799$)，代词类型也有主效应($F(1, 294)=25.819$, $P<0.001$***, $\eta^2=0.081$)，代词类型和语境意义之间没有交互($F(1, 294)=1.665$, $P=0.198$, $\eta^2=0.006$)。语境意义有主效应，提示宾语偏向的语境意义可以影响隐、显性主语代词的回指偏向。代词类型也有主效应，再次说明汉语隐、显性主语代词回指偏向呈现出一定的不对称性。但是不同代词类型和语境意义之间没有交互效应，提示不管是对隐性主语还是显性代词，宾语偏向的语境意义都可以扭转动词隐含的主语偏向，从而更偏向于宾语解读。

3.5.2 宾语偏向动词句与主语偏向语境句（OB&OBS）

结果显示，语境意义有主效应 ($F(1, 294)=400.989$, $P<0.001$***, $\eta^2=0.577$)，代词类型也有主效应($F(1, 294)=127.470$,$P<0.001$***, $\eta^2=0.085$)，代词类型和语境意义有交互效应($F(1, 294)=16.882$, $P<0.001$***, $\eta^2=0.054$)。语境意义具有主效应，提示主语偏向的语境意义能够影响宾语偏向动词条件下隐、显性主语代词的回指偏向。代词类型具有主效应再次表明，汉语隐、显性主语代词回指偏向的不对称性。因代词类型和语境意义之间有交互效应，对不同类型代词进行了事先比较。结果显示，隐性主语条件下，主语偏向语境句(OBS)的主语百分比显著高于宾语偏向动词句(OB)的主语百分比($F(1, 147)=102.776$, $P<0.001$***, $\eta^2=0.411$)；显性代词条件下，主语偏向语境句(OBS)的主语百分比也显著高于宾语偏向动词句(OB)的主语百分比($F(1, 147)=379.362$, $P<0.001$***, $\eta^2=0.721$)。提示不同代词类型条件下，主语偏向的语境意义可以扭转动词隐含的宾语偏向，从而更偏向于主语解读。

综上，语境意义可以扭转动词的隐含因果性，从而使汉语隐、显性的回指偏向于和语境意义偏向相一致的句法位置。

四、讨论

4.1 先行词句法位置假说

实验一结果表明，句法位置和动词的隐含因果性都可影响汉语隐、显性主语代词回指偏向。无偏向动词条件下，汉语的主语位置优势明显，汉语隐、显性主语代词都偏向于主语解读。汉语的隐、显性主语代词回指不存在分工，这说明汉语不支持“先行词句法位置假说”，这与李榕等（2016），王倩、梁君英（2020）以及谢敏等（2020）的研究结果一致，与王倩（2014）的不一致。汉语不支持“先行词句法位置假说”，也有可能和语言的类型差异有关。

[①] 8个实验条件分别对应显、隐性主语条件下，主语偏向动词句(b&c)、宾语偏向动词句(e&f)、宾语偏向语境句(g&h)，以及主语偏向语境句(i&j)。其中，条件b～f来自67人参与的实验一，条件g～i来自82人参与的实验二。

中国知网 https://www.cnki.net

虽然汉语和意大利语同属于允许空主语的语言，但是允许空主语的内部机制不同。根据空主语的特征，类型学将允许空主语的语言分为四类：第一类是空主语语言（consistent NSL），有丰富的形态一致性，主语的一些信息可以从动词恢复，如意大利语、西班牙语、葡萄牙语，这类空主语也可以出现在合适的语篇环境；第二类是部分空主语语言（partial NSL），这类语言虽有丰富的形态信息，但其空主语分布受限，只在一定的条件下允准空主语，如希伯来语、俄语、巴西葡萄牙语（口语）等；第三类是语篇主语脱落型语言（discourse/radical NSL），通常话题突出，如汉语、日语、韩语，空主语可以从语境中恢复；最后一类是半空主语语言（semi NSL），只允许非指称的空主语，如意第绪语、冰岛语等（Biberauer et al. 2009）。

鉴于此，在意大利语中，是否选用隐性主语和语境无关，而在汉语中却和语境高度相关，而“先行词句法位置假说”仅从句法位置讨论隐、显性主语代词的回指偏向，这或许是该假说不适用于汉语的最主要原因。与形态句法在西方语言意义理解和表达中发挥重要的作用不同，汉语由于缺乏屈折形态，句法相对简单，语义和语用在理解和表达中发挥更重要的作用，这与多数语言学家“汉语是以语篇语用为中心的语言，西方语言是以句法形态为中心的语言”的观点是一致的（Li & Thompson 1979，Huang J.C.T 1984，Huang Y. 2000，Biberauer et al. 2009）。就空主语的解读而言，西方语言（如西班牙语、意大利语等）主要是通过句法形态实现的，而汉语则主要是通过语篇语用实现的。

4.2 动词的隐含因果性

实验一的分析结果显示，动词类型有主效应，这说明动词的隐含因果性能够影响隐、显性主语代词的回指偏向，且回指偏向与动词的隐含因果性方向一致。另外，事后检验结果表明，宾语偏向动词组的代词回指主语的百分比显著低于无偏向动词条件，甚至扭转了汉语的主语位置优势（见表 2），提示动词语义隐含的宾语偏向的影响超过句法位置的影响。然而，无偏向动词条件和主语偏向动词条件下的主语百分比间却无明显差异。显然，在无偏向动词句中，汉语的主语位置优势发挥了作用；主语偏向动词句中，动词的隐含语义偏向和句法位置凸显同时发挥了作用，并且方向相同，都偏向于主语解读。

那么，为何无偏向动词句和主语偏向动词句的主语百分比间没有差异呢？对此，我们的推测是无偏向动词句中的主语百分比可能已经达到了数值上的最高限制（隐性主语：83.52%，显性代词：67.41%），呈现“天花板效应”（ceiling effect）。主语偏向动词句中，虽然动词语义偏向强化了对于主语位置先行词的偏好程度，但是数值上已经很难再增加（隐性主语：83.96%，显性代词：72.48%）。同样，这也可以解释在实验二的主语偏向语境意义条件下主语百分比结果，隐性主语回指前句主语位置的百分比已经达到最高限度（85.21%），即使语境意义的主语偏向很强势，也很难在数值上大幅提高；与此同时，语境意义使得显性代词回指主语的百分比提升至 82.67%，从而改变了隐、显性代词回指偏向的不对称性。

实验一结果还表明，动词的隐含语义特征可以在“因为”不出现的情况下影响代词的回指偏向，这一结果和李榕（2014）的研究结果不一致，与大多数心理语言学的研究结果一致。缪小春、宋正国（1995）发现，隐含因果动词可以影响带有转折关系的“虽然”句中的代词回指偏向；Rohde et al.（2011）的研究结果表明动词的隐含因果性会影响英语关系从句的挂靠；Mak & Sanders（2013）的研究结果表明隐含因果动词会影响荷兰语时

中国知网 https://www.cnki.net

间状语主从复合句[①]中的代词解读；Ueno & Kehler（2016）发现隐含因果动词可以在“因为”不出现的情况下，影响日语隐、显性代词的回指偏向[②]。汉语动词的隐含因果性可以在非因果连词的语境中发挥作用，影响回指对象的判定，也进一步证实动词的隐含因果性是动词本身的属性，这种隐含的语义关系在阅读到动词时即时激活，立即表征语义信息，使得符合动词偏向的所指突出，成为心理表征的焦点，符合“焦点假说”（focus hypothesis, McDonald & MacWhinney 1995）。

4.3 语境意义

由实验二的结果可知，语境意义具有主效应，这说明语境意义会影响隐、显性主语代词的回指偏向。语境意义甚至可以扭转动词的隐含因果性，从而使汉语隐、显性主语代词回指偏向于和语境意义偏向相一致的句法位置。对此，我们有两点推测。一方面，可能是主从句的顺序影响了回指对象的判断。隐、显性主语代词回指对象的判断可能伴随着语篇展开，新的语言信息加入，根据语境信息，不断改变原来的理解，从而根据后续新的理解修正之前的判断。在本研究实验中，受制约于汉语“时候”主从复合句顺序，动词的隐含因果性信息总是在主句语境意义之前。然而，本研究实验一的结果显示，在主句语境意义完全相同的情况下，不同类型动词的隐含语义发挥了作用，说明动词的隐含因果性可以盖过从句顺序的影响。另一方面，从 3.5 项下整合信息数据可见，明确特定句法位置偏向的语境意义可以扭转动词的隐含因果性。这说明，相比于隐含的动词语义，语境意义的影响更大。因此，主从句的顺序虽然可能影响回指对象的判断，但其影响力小于动词的隐含因果性，而语境意义偏向又可以扭转动词的隐含因果性的影响。

4.4 隐、显性主语代词回指偏向的不对称性

本研究还发现，汉语隐、显性主语代词回指对不同句法位置先行词的偏向呈现出一定的不对称性。对于前句主语位置，隐性主语的偏向程度要高于显性代词，而对于前句宾语位置，显性代词的偏向程度则高于隐性主语。

出现隐、显性主语代词回指偏向不对称现象的原因是什么呢？这或许与语言结构的凸显程度相关。Haude（2019）将“语言凸显度”（linguistic prominence）分成三种：第一种是“语境—语义凸显”（discourse-semantic prominence），主要通过语义特征突出信息，比如话题、人称、生命度、论元角色等；第二种是“句法凸显”（syntactic prominence），具体是指某个论元的句法位置优势，比如主语位置，且这种语法属性必须通过特定的句法测试；第三种是“语言形式凸显”（prominence of linguistic expression），即语言表达的突出表现，通常是指某种语言单位因其频率、长度、复杂度等凸显。就句法位置而言，主语位置的凸显度高于宾语位置；从语言形式来看，显性代词的凸显度高于隐性主语。从跨语言的角度来看，非凸显的语言形式通常表达语境或者句法凸显的信息（Ariel 2014）。前句主语位置在句法位置上更为凸显，于是更受非凸显的隐性主语的偏好；而不那么凸显的前句宾语位置，则更受显性代词的偏好，因此出现了这种隐、显性主语代词回指偏向不对称性现象（如图 1 所示）。

[①] 荷兰语连词“toen”引导时间状语从句，语义上连接几乎同时发生的几个事件，语法功能相当于英语的“when”。

[②] 日语中，受语序制约，主句动词在句尾，连词通常在从句句尾，在表示因果关系的主从复合句中，带有隐含语义的动词会在整个句子的最后出现，“因为”从句则会在含有隐含因果动词之前出现。Ueno & Kehler(2016)实际考察的是动词的隐含因果性是否可以在因果连词不出现的情况下，动词的隐含因果性是否可以在句子间产生效应。该实验中采用句子续写任务,被试首先看到一句含有隐含语义的动词的简单句(SOV)，然后按照自己的理解补充第二个句子。

中国知网 https://www.cnki.net

这也在一定程度上说明了 Carminati（2002）从句法凸显度提出“先行词句法位置假说”的合理性。在意大利语中，句法因素起到主导作用，增强了隐、显性主语代词回指偏向的不对称性，甚至支配了不同类型代词对先行词的选择，迫使其完成句法位置的彻底分工，从而让隐、显性主语代词选择了不同句法位置先行词，即隐性主语偏向主语解读，显性代词则偏向宾语解读。



图 1 语言凸显度与隐、显性主语代词回指偏向不对称性

本研究中，汉语隐、显性主语代词的回指不存在这种明确的分工，说明句法位置的凸显度（主语 vs 宾语）并不是影响汉语隐、显性主语代词回指偏向的最主要因素。与此同时，动词隐含因果性以及语境意义通过“语境—语义凸显”促进或抑制特定句法位置的先行词，从而影响代词的回指偏向。在实验一中，主语偏向动词会进一步加强主语位置的凸显，同理宾语偏向动词会更加凸显宾语解读。结果显示，在无偏向动词句、主语偏向动词句和宾语偏向动词句中都发现了这种不对称性。这说明动词的隐含因果性虽可以影响回指对象的判定，但并不能改变隐、显性主语代词回指偏向的不对称性。在实验二中，语境意义会强化凸显对应句法位置的先行词。宾语偏向语境句也发现了这种不对称性，而在主语偏向语境句中，没有发现这种不对称性，隐、显性主语代词对于主语位置的偏向程度大致相当。这可能是句法位置和语境语义偏向共同作用的结果，明确主语偏向的语境意义，强化了汉语主语位置优势，两者的共同作用盖过了隐、显性主语代词在回指偏向上的不对称性。

上述结果再次表明，除了句法位置因素外，语义因素也会影响隐、显性主语代词的回指偏向，对于回指对象的判定，并不像“先行词句法位置假说”预测的那么简单，实际上是句法、语义等多因素共同作用的结果。

4.5 影响层级

综上讨论可知，汉语隐、显性主语代词回指偏向具有不对称性；先行词所在的句法位置、动词的隐含语义、语境意义偏向都可以影响代词回指对象的判定。根据影响力由大到小排列：语境意义偏向>动词的隐含因果性>先行词所在的句法位置。首先，汉语有明显的主语位置优势；其次，动词的隐含因果性的影响可以盖过句法位置的影响，而语境意义又可以扭转动词的隐含因果性的偏向。值得注意的是，汉语隐、显性主语代词的回指，不仅和上述单一因素相关，而且在实际上是各个因素共同作用的结果。例如，主语偏向的语境意义偏向可以增强主语位置先行词的凸显效应，其与句法位置上的主语优势共同作用，又可以削弱不同代词类型回指偏向的不对称性。

参考文献：

[1]陈　平. 汉语零形回指的话语分析[J]. 中国语文,1987,(5).

[2]陈伟英, 谢莉. 动词隐含因果性和语篇话题性对回指选择的影响[J]. 浙江大学学报(人文社会科学版),2018,(3).

[3]胡建华, 石定栩. 约束 B 原则与代词的句内指称[J]. 中国语文,2006,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

[4]李　榕, Pim MAK, Ted SANDERS.汉语第三人称回指语形式眼动阅读实验[J]. 中国语文,2016,(1).
[5]李　榕. 隐含因果动词对第三人称回指的影响[J]. 汉语学习,2014,(6).
[6]李艳惠. 空语类理论和汉语空语类的辨识与指称研究[J]. 语言科学,2007,(2).
[7]缪小春, 宋正国. 动词语义和句子语法对代词加工的影响[J]. 心理科学,1995,(4).
[8]王　倩. 汉语零形回指的认知机制研究[D]. 浙江大学博士学位论文,2014.
[9]王　倩, 梁君英. 空代词和显性代词在语篇回指中的分工机制研究[J]. 外国语(上海外国语大学学报),2020,(1).
[10]谢　敏, 常辉, 王丽. 汉语隐性和显性主语代词的回指偏向研究——对“先行词句法位置假说”的验证[J]. 世界汉语教学,2020,(1).
[11]徐晓东, 陈丽娟, 倪传斌. 汉语话题回指如何受动词语义关系约束——来自脑电研究的证据[J]. 外语教学与研究,2017,(3).
[12]许余龙. 篇章回指的功能语用探索：一项基于汉语民间故事和报刊语料的研究[M]. 上海：上海外语教育出版社,2022.
[13]赵元任. 中国话的文法[M]. 北京：商务印书馆,2017.
[14]Ariel, M. *Accessing Noun-phrase Antecedents*[M]. London: Routledge,2014.
[15]Au, T. K-F. A Verb is Worth a Thousand Words: The Causes and Consequences of Interpersonal Events Implicit in Language[J]. *Journal of Memory and Language*, 1986,(1).
[16]Alonso-Ovalle, L., Fernández-Solera S., Frazier L. & Clifton C. Null vs. Overt Pronouns and the Topic-focus Articulation in Spanish[J]. *Italian Journal of Linguistics*, 2002,(2).
[17]Biberauer T., Anders H., Ian R. & Michelle S. *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory*[M]. Cambridge: Cambridge University Press,2009.
[18]Carminati, M. N. The Processing of Italian Subject Pronouns[D]. University of Massachusetts Amherst,2002.
[19]Chomsky, N. *Lectures on Government and Binding*[M]. Berlin:De Gruyter Mouton, 1981.
[20]Hartshorne, J. K., Sudo Y. & Uruwashi M. Are Implicit Causality Pronoun Resolution Biases Consistent across Languages and Cultures?[J]. *Experimental Psychology*, 2013,(3).
[21]Haude, K. On Discourse-semantic Prominence, Syntactic Prominence, and Prominence of Expression: the Case of Movima[J]. *Journal of Pragmatics*, 2019,(4).
[22]Huang, J.C.T. On the Distribution and Reference of Empty Pronouns[J]. *Linguistic Inquiry*,1984,(4).
[23]Huang, Y. *Anaphora: A Cross-linguistic Study*[M]. New York: Oxford University Press,2000.
[24]Kweon,S.O. Processing Null and Overt Pronoun Subject in Ambiguous Sentences in Korean[J]. *International Journal of Linguistics*, 2011,(1).
[25]Li, Charles N. & Thompson, Sandra A. Third-person Pronouns and Zero-anaphora in Chinese Discourse[A]. Edited by T. Givon, *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*[C]. New York: Academic Press,1979.
[26]Lobo, M. & Silva C. Ambiguidade Pronominal em Orações Adverbiais do Português Europeu: Crianças vs. Adultos[J]. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2016,(2).
[27]Mak, Willem M. & Sanders,Ted J. The Role of Causality in Discourse Processing: Effects of Expectation and Coherence Relations[J]. *Language and Cognitive Processes*, 2013,(9).
[28]Mayol, L. Refining Salience and the Position of Antecedent Hypothesis: A Study of Catalan Pronouns[J].

中国知网 https://www.cnki.net

University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, 2010,(1).

[29]McDonald, J.L. & Mac Whinney B. The Time Course of Anaphor Resolution: Effects of Implicit Verb Causality and Gender[J]. *Journal of Memory and Language*, 1995, (4).

[30]Papadopoulou, D., Peristeri E., Plemenou E., Marinis T. & Tsimpli I. Pronoun Ambiguity Resolution in Greek: Evidence from Monolingual Adults and Children[J].*Lingua*, 2015,(155).

[31]Rohde, H., Levy R. & Kehler A. Anticipating Explanations in Relative Clause Processing[J]. *Cognition*, 2011, (3).

[32]Šopar, I. Interpretation of Croatian Null and Overt Subject Pronouns in Inter-Sentential Contexts Disambiguated by Pragmatics[D]. Rijeka: University of Rijeka dissertation,2015.

[33]Ueno, M. & Kehler, A. Grammatical and Pragmatic Factors in the Interpretation of Japanese Null and Overt Pronouns[J]. *Linguistics*, 2016,(6).

[34]Zhang, A.L. & Kwon, N.Y. The Interpretational Preferences of Null and Overt Pronouns in Chinese[J]. *Journal of Linguistics*, 2021,(3).

Asymmetric Anaphoric Preferences of Chinese Null and Overt Subject Pronouns

XIE Min[1] & CHANG Hui[2]

([1]*Shanghai Maritime University, Shanghai* 200135; [2]*Shanghai Jiao Tong University, Shanghai* 200240)

Abstract: Based on two sentence comprehension tasks, this study investigated key factors that influence the anaphoric preferences of Chinese null and overt pronouns. Results showed that anaphoric preferences of Chinese null and overt pronouns were asymmetric towards an antecedent in a specific syntactic position. In addition, the syntactic position of an antecedent was not the only key factor influencing Chinese pronoun resolution. However, referential choices of Chinese null and overt pronouns entail an implicational hierarchy in which verb-mediated re-mention biases can override syntactic prominence, and contextual biases can override verb-mediated re-mention biases. The significance of our current research lies in its contribution to further refining the Position of Antecedent Hypothesis.

Key words: null subjects; pronoun resolution; implicit causality; Position of Antecedent Hypothesis (PAH)

中国知网 https://www.cnki.net

新形势下国际中文教育的新思考*

陆俭明

摘　要：新形势体现在两个方面：一是现在世界各国都迫切需要高素质的中文人才。二是人类生产力的发展越来越快了，在信息化、数字化的基础上，一下子进入了以ChatGPT为代表的“人工智能”时代；而我们国家提出了“新质生产力”这一全新的观念和理论。在这样的形势下，国际中文教育必须思考如何开展与新质生产力发展相适应的“教”和“学”的汉语教学，以更好地完成好国际中文教育的使命。为此当前特别要思考下面四方面问题：电写汉字教学研究问题、词语用法的研究与教学问题、中高级汉语写作中的语篇教学研究问题、国际中文教育视域下对外话语体系构建研究问题。文章对上述四方面问题均从教学实践与道理两方面进行了论述。

关键词：人工智能时代；新质生产力；国际中文教育的使命；电写汉字教学；词语用法研究；语篇教学；对外话语体系

一、国际中文教育面临的新形势

国际中文教育所面临的新形势，体现在以下两个方面：

一个方面，现在世界各国都迫切需要高素质的中文人才。这是为什么？已往各国有学生学中文主要是为了学习、了解中国的历史和传统，或者出于他们国家政府的某种需要。可是现在的情况大不相同了。大家知道，中国这30多年来发生了巨大的变化。1978年中共十一届三中全会提出“改革开放”国策。2012年11月习近平提出“实现中华民族伟大复兴的中国梦”，2013年先后提出“一带一路”建设和构建人类命运共同体

---

*　本文是根据作者在“上海师范大学国际中文教育六十年/对外汉语学院成立二十周年庆祝大会暨国际中文教育学科发展论坛”(2024年4月20日，上海师范大学)上所做的报告PPT整理、修改而成的。文章的第三节“关于加强研究词语用法与教学”是成文时增加的。在成文过程中，北京华文学院邹工成博士为我提供了一些资料；北京语言大学杨玉玲教授帮我看了文章的第三节，中央民族大学娄开阳教授帮我看了文章的第四节，他们都提出了一些很好的修改建议。谨在此对上述三位一并致以由衷的谢意。

的构想。2017年党的十九大正式提出“进入中国特色社会主义新时代”,并明确提出“两个一百年奋斗目标”,以实现伟大复兴的中国梦——中国梦的基本内涵是国家富强、民族振兴、人民幸福。2020年5月,针对国际新形势,中央提出了“构建国内国际双循环相互促进的新发展格局”——加快构建以国内大循环为主体、国内国际双循环相互促进的新发展格局。2022年党的二十大进一步提出加快中国式现代化强国的建设与发展,着力推动高质量发展,深化实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略。同时,中央提出,面对新的国际形势,为推进构建人类命运共同体事业,迫切需要推进国际传播能力建设,以提升我国的国际话语权,讲好中国故事,展现真实、立体、全面的中国,提高国家文化软实力。而在2024的两会上,进一步提出了“新质生产力”这一全新的概念。这更是具有时代特性的创新点,不仅将会极大推动我国产业乃至整个经济的高质量发展,而且将推动各方面工作的高质量发展。在“新质生产力”的感召和指引下,我国会逐步进行方方面面的设备更新和科技转型。中国这30多年来发生了巨大的变化——已成为全球第二大经济实体,在经济、高科技特别是数字化技术、量子工程、人工智能、绿色能源、高压输电、隧道工程、桥梁工程、环保、航天航空等许多领域已跃居世界前列,其中某些方面已走在最前面。现在,越来越多的国家不断扩大跟中国的贸易关系,不断扩大跟中国双向投资,不断扩大跟中国科技、文化、教育等领域的交流。中国对许多国家的投资涵盖交通、能源、通信、港口等领域,还跟许多国家在高新技术领域加强交流与合作,特别是在航空航天、生命科学、可再生能源和环境保护等领域不断推进,取得了显著成果。这样,世界各国需要有越来越多的学者专家懂中文、会中文,以便除了继续学习了解中国历史和传统文化外,更要了解中国当代的发展,学习中国某些先进技术。国际中文教育也正是随着我国的逐步强盛而不断发展。2023年12月在北京举办了国际中文大会,中央政治局常委丁薛祥在大会致辞中明确指出,“要大力支持国际中文教育”,以培养更多的懂中文、爱中华文化的人才。国际中文教育理所当然要担负起并完成好培养高素质中文人才的任务。国际中文大会进一步推动了国际中文教育的发展。现在190多个国家和地区已开展了中文教育项目,已有85个国家将中文纳入国民教育体系。

另一个方面,人类生产力的发展越来越快了,在信息化、数字化的基础上,一下子进入了以ChatGPT为代表的“人工智能”时代,而且在此基础上又迅速推出了“视频生成”器Sora,进入了“文字转视频”的境地,真有让人赶不上趟的感觉。而中国在2024的两会上提出的“新质生产力”更是一个全新的概念。关于“新质生产力”,习近平总书记于2024年1月31日在中共中央政治局第十一次集体学习时就做了明确、系统的阐释:

概括地说,新质生产力是创新起主导作用,摆脱传统经济增长方式、生产力发

展路径，具有高科技、高效能、高质量特征，符合新发展理念的先进生产力质态。①

这更是具有时代特性的创新理论观点。新质生产力主要体现在“新”和“质”两个层面，其特征：一是颠覆性创新，二是以科技创新（尤其是是数字化、智能化）驱动，三是绿色化转型（参看叶云岭，2024）。这一创新理论观点无疑将引领我国产业乃至整个经济的高质量发展，而且将极大地推动各方面、各领域逐步进行方方面面的更新转型。

毫无疑义，新质生产力将会赋能国际中文教育，而国际中文教育将在助力新质生产力的形成和发展中起到应有的作用，这都主要体现在人才培养上。为此，对于国际中文教育的发展，原有的设想与规划，如“加强汉语书面语教学”“走信息化、数字化之路”“发展‘中文＋职业’的中文教育”等，需继续实施；但是在实施原有设想与规划的基础上必须思考，如何开展与新质生产力发展相适应的“教”和“学”的汉语教学。我们觉得，当前特别需要思考下面四方面的问题：一是电写汉字教学研究问题；二是词语用法的研究与教学问题；三是中高级汉语写作中的语篇教学研究问题；四是国际中文教育视域下对外话语体系构建研究问题。下面就这四个方面问题做些具体说明。

二、关于电写汉字教学研究

关于汉语是否难学，时有争论。客观平心而论，汉语教学的事实表明，“汉语本身不难学”，难学的是汉字。汉字学习以往一般要求学生达到“能认、能记、能读、能写”，并要求对汉字的形、音、义，要一一对上号。汉字教学实践又告诉我们，“汉字难学”主要就难在“写”上，即难在“能写”上。对非“汉字圈”学生来说，“汉字难写”是普遍反映。可是，要学习、掌握好汉语，非过“汉字关”不可。

大家都知道，任何有文字的语言都存在口语和书面语两种语体，而且书面语跟口语都会有差异。当今任何外语教学，都是从学习口语开始，学习者学会一些口语，即使是简单的，他都会有一种成就感，会增强他学习外语的兴趣；但外语教学都不会满足于学生“会说”，都会让学生在口语学习的基础上进一步学习、掌握好书面语。这可以说是现代外语教学的普遍规律。然而我们要了解，西方学生学习汉语跟中国人学习西方语言，二者有着很重要的区别。区别在哪儿呢？中国人学习西方语言，学习口语跟学习书面语具有较大的“同步性”，即在学习口语的同时，实际上也已经在学习书面语，进入书面语学习一般不会再在文字的学习上下很大功夫、花很多时间。可是西方学生学习汉语，

① 参看《习近平在中共中央政治局第十一次集体学习时强调：加快发展新质生产力 扎实推进高质量发展》（中国政府网，2024年2月1日）。

学习口语跟学习书面语不具有“同步性”。教学实践表明，西方学生无论是在他们国内学习汉语还是来到中国学习汉语，从口语学习进入书面语学习，必须在汉字学习上下很大功夫、花很多时间，这通常称之为“过汉字关”。我曾就“过汉字关”问题询问过北京大学对外汉语教育学院主要从事汉字教学的施正宇教授，她对我说：“初级阶段结束简单的开口交际没问题。由于开始以汉语拼音开路，学生能掌握多少汉字就难说了，学生即使学了些汉字也会很快就忘掉了。”①我也曾就此问题请问过美国波士顿大学从事中文教学的黄伟嘉先生，他告诉我，“在美国汉语教学的时间比国内少得多，一学期下来只能教 210—240 个汉字。由于是在非目的语环境下进行汉语教学，上课的课时又很少，所以学生学习的汉字忘记的很多，掌握的汉字不多。”②我想，不论是国内还是国外的汉语教师都会同意“西方学生学汉语非过‘汉字关’不可”这一看法。

前面说了，“过汉字关”，主要是难以过“写汉字”这一关，而这很影响学生学汉语的积极性。据国外某些老师跟我说，学习汉语，如果开始有 100 名学生选修，到进入汉语书面语学习阶段，常常因为汉字难写，学习人数会逐步减少，最后可能只剩下 20 多位学生能坚持往下学。

人类进入信息化、数字化时代，给汉字教学带来了福音——可以先由“电写汉字”开路，逐步进入“手写汉字”。所谓“电写汉字”是指，无论在电脑上还是在手机上，无需写汉字，可以用输入汉语拼音，击键打出汉字；或者可以直接通过语音输入在屏幕上呈现汉字。这无疑为破解“汉语难学”之谜带来福音与机遇，这方面目前已有成功经验介绍。因此很有必要重视并加强“电写”时代的汉字教学研究。

我们高兴地看到，2022 年 7 月 30—31 日，美国乔治华盛顿大学举办了以“电写时代汉字教与学”为主题的学术研讨会，探讨电写汉字教学的创新、收效和发展方向。会议规模不小，会议注册人数有 560 余人，与会者包括北美、亚洲、澳洲、欧洲 15 个国家的一线中文教师、学者和在读研究生。会议很成功，与会者对如何在电写汉字教学模式中进行有效的汉字教学，进行了多方位的探讨与交流。储诚志教授在会上提出“电书为主，笔写为辅”的观点，获得普遍赞同。他还于 2022 年 12 月 18 日应邀在华东师范大学国际汉语教师研修基地做线上报告，题目是《汉字能力的历史嬗变与电写时代国际中文教育中的汉字教学变革》，报告从学理思考和教学应用的角度强调并阐释了国际中文教育需要与时俱进地进行以“电写为主”的汉字教学改革的合理性、必要性和紧迫性。最近南开大学石峰教授转发给我网上的一篇文章，标题是《如何增加学习中文的人数：布

① 摘自笔者微信聊天记录(2023 年 11 月 23 日，08:53)。

② 摘自笔者微信聊天记录(2023 年 11 月 23 日，11:11)。

兰戴斯大学成功经验分享》[①]，作者是美国波士顿名校布兰戴斯大学(Brandeis University)的冯禹教授。冯教授在文章中介绍说，一直以来他们学校学习中文的学生只有学习西班牙语的学生人数的1/10。摆在汉语老师面前的一个问题是：怎么能吸引学生来选学汉语、增加选学汉语的学生？冯文写道：

> 在教学改革开始，在一次大型汉语国际教学会议上，不少老师提出通过降低标准或者放慢学习速度来吸引更多学生学中文。可是在我看来这种做法是饮鸩止渴，最终会使选择中文的学生进一步下降。

冯教授在文中说，他们采用了另一种改革的理念——“必须让中文教学提速而非减速”。具体就采用“电写汉字”教学模式。冯教授介绍说，他们在教学中，一方面强调学习中文的重要性，向学生们说：“中国已经成为世界最大的经济体，过去学中文主要是学习中国的历史和传统，现在各行各业都有学习中文的必要。”同时告诉学生，一般认为学习中文需要2100个课时，而在如今的信息时代中文学习所需时间将会跟学习西班牙语的时间一样，甚至更短，可提速四倍；并举出具体事例让学生具体感受。冯教授介绍说，他们的改革实践非常见效。后来学中文的学生人数逐渐增加。过去布兰戴斯大学学生选学外语的情况大致也是这样——在2007—2008学年，西班牙语的选课人数为900多人，另一个大语种法语有将近400人，而汉语不到200人。从2008年开始全面汉语教学改革以后，学中文的学生开始大幅度上升，到2013—2014学年，汉语选课人数增加到400人以上，明显超过了法语，达到西班牙语选课人数的60%左右。到了2018—2019学年，与西班牙语的差距进一步缩小到30%以下。2019年春季汉语各门课程注册人数总和达到创纪录的556人，达到本科生总数的10%，远远超过了法语、德语、日语、希伯来语等语种。请看表1所示：

表1 布兰戴斯大学学生选学外语情况 (单位：人)

不同语种选课人数	2007—2008学年	2013—2014学年	2018—2019学年
汉语选课总人数	199	401	556
西班牙语选课总人数	908	667	769
法语选课总人数	395	296	297

布兰戴斯大学的经验值得重视与借鉴。冯教授他们的教学改革实践表明，采用“电写汉字”确实会大大提高学习汉语的效率，可以破除“汉字难”“汉语难”的迷信。我们目

① 据石峰教授告知，该文载于“体演文化教学法”微信公众号(2023年10月21日)；而且将进一步修改后发表在《实验语言学》2024年第2期上。该文的标题很别致——不直接用“如何改革汉字教学”，而用“如何增加学习中文的人数”。

前的国际中文教育还没有充分意识到这一点。我们需要树立“电写汉字教学”的理念。

提倡“电写汉字”不是要丢掉“笔写汉字”；而是让“电写汉字”开路，而后逐步跟进“笔写汉字”。因此笔者提出了与储诚志教授的提法有所区别的建议：“电写开路，笔写跟进”。关于“电写汉字”教学模式及其实施，我们必须组织力量进行研究，以破解汉字难写之难题，提高汉语学习速度。至于具体如何“电写开路”？如何“笔写跟进”？将另文讨论。

三、关于加强词语用法研究与教学

“外语教学”是语言应用的一个很重要的方面。从事外语教学的老师们都知道，在外语教学中，常常会碰到这样那样的问题，其中最大量的问题是，学生常常会出现词语使用方面的偏误现象。汉语教学也不例外。追究其原因，不是他们不了解所学词语的基本意义，而是不了解、不掌握所学词语的具体用法。说得更具体一些，学生不了解所学词语的搭配条件（参看邢红兵，2013），更不了解词语使用的语义背景，即在什么样的上下文中适合使用，在什么样的上下文中不能使用。[①] 我先举一个我亲身经历的例子——20 世纪 80 年代初，有位留学生在路上看到我，他很有礼貌地跟我打招呼，同时说：“陆老师，您身体优异！”我当时就告诉他，说一个人身体十分健康，口语通常用“好”“棒”这类形容词，说“真好、特好、特别好、非常好”或者“真棒、特棒、特别棒、非常棒”；对老年人还可以用“好硬朗、特硬朗”等；但是不能用“优异”。我问他：“你怎么想着用‘优异’这个形容词？”他回答我说：“‘优异’是我们刚学的，汉语老师在课堂上说‘优异’是‘特别好’的意思。我看您骑自行车骑得飞快，觉得您身体特别好，所以就用了‘优异’。”我告诉他，“优异”确实是“特别好”的意思，但不能反过来，认为凡是“特别好”就可以用“优异”来表达。“优异”一般用在说“成绩”“表现”方面的，例如“她学习成绩很优异”。这位留学生是汉语学得比较好的学生。他使用“优异”出现偏误，责任不在他。因为我们在教学中只告诉学生所学词语的基本意义，没有将所教词语的具体用法告诉学生。现在看来这也不能怪那位汉语老师，因为汉语教材上对“优异”的注释就是“特别好”。当时我回家查了一下《现代汉语词典》，词典上对“优异”的注释就是“特别好”。[②] 一般汉语教材对词语的注释，基本都是抄录辞书上的注释。这里不妨再引用马真（2008）文章里用的例子：

---

① 关于词语使用的语义背景，可参见马真（2004/2016：91—108；2008）。

② 《现代汉语词典》（第 5 版）起已将“优异”的注释修改为：“（成绩、表现等）特别好：成绩～。”

(1)*他坚持锻炼,身体一直好端端的。

例(1)是留学生使用"好端端"的偏误句。汉语教材对"好端端"的释义,有的注释为"形容状况正常、良好",有的注释为"好好儿的",这些注释都是参考了现有的辞书。如《现代汉语词典》(2016:519)对"好端端"的注释为:"形容状况正常、良好。"《现代汉语规范词典》(2014:522)对"好端端"的注释为①:"好好儿的。"

按照辞书这样的注释,我们不能说外国学生那个句子里的"好端端的"用得不对,因为我们如果用注释的意思替换那偏误句里的"好端端的",句子变为:

(2)a.他坚持锻炼,身体状况一直正常、良好。

b.他坚持锻炼,身体一直好好儿的。

这两句话都没问题。那为什么例(1)是偏误句?原来,辞书只注释了"好端端"的基本意义,没说明"好端端"这个词使用的语义背景。事实上并不是要表示"状况正常、良好",要表示"好好儿的",就能用"好端端(的)"。那么,在什么情况下才能用它来说明"状况正常、良好"呢?马真(2008)举出了下面的例句:

(3)好端端的一桩买卖,全给他弄砸了。

(4)他们怎么吵起来了?刚才不还是在一块儿喝酒,大家好端端的?

(5)你可别让他把这好端端一桩婚事给搅黄了。

例(3)—(5)这些句子里的"好端端(的)"都用得很贴切。我们细细分析、体会就可以发现,使用这个词是有一定限制和条件的,那就是:在已经出现或者预计可能会出现某种非理想状况的情况下,才用"好端端的"这个词来说明原先的良好状况(参看马真,2008)。这也就是"好端端(的)"使用的语义背景。这里值得注意的有两点:第一,一定出现"某种非理想状况",或者是已经出现,或者是估计将会出现。第二,使用"好端端(的)"为的是说明出现"非理想状况"之前的良好状况。因此,在使用"好端端(的)"这个词的前后一定要有说明所出现的或可能会出现的某种非理想状况的句子或话语。前面留学生的偏误句,句中根本就没有出现非理想状况的句子或话语,当然就不能用"好端端(的)"。马真(2024)进一步指出,在外国学生那个偏误句里如果加上"非理想状况"的话语,句子就可以说了。请看:

(6)他坚持锻炼,身体一直好端端的,怎么会病了?

例(6)里的"病"就是"非理想状况"。这里需要指出的是,词语用法词典,在英语、俄语都有,可是我们到目前为止,词语用法词典极少。尽管也出版过一些带有"用法"性质

① 《现代汉语规范词典》(2014:522)对"好端端"一词的完整的注释是:"好好儿的;无缘无故的。"使用"好端端(的)"的句子,确实有时会给人觉得含有"无缘无故的"意思,但是那"无缘无故"之意不是"好端端(的)"本身的意义。

的词典，诸如《现代汉语学习词典》(孙全洲主编，1995)、《现代汉语常用词用法词典》(李忆民主编，1995)、《汉语常用词用法词典》(李晓琪等编，1997)、《汉语动词用法词典》(孟琮等，1999)、《当代汉语学习词典》(徐玉敏主编，2005)、《商务馆学汉语词典》(鲁健骥、吕文华主编，2006)、《当代汉语学习词典》(张志毅主编，2020)。这些用法辞书对汉语本体研究很有参考价值，但说实在的，还是不太符合外国汉语学习者学汉语的需要，因为主要还是缺乏词语的具体用法。根据我们的了解，相对来说，孟琮等编著的《汉语动词用法词典》，对外国汉语学习者学汉语比较有帮助，因为该辞典对每个动词从三个方面进行了注释：(1)该动词所带宾语的种类(主要指出能带哪些类宾语)；(2)该动词可带什么样的结果补语；(3)该动词可带什么样的趋向补语。该词典对外国汉语学习者学习汉语有用。但是该用法词典只局限于动词，而且也没说明使用该动词的具体的语义背景[①]。我们看到，最近由杨玉玲领衔中美 36 名一线汉语教师合作编著研制的《JUZI 汉语》融媒辞书，已于 2023 年 1 月由商务印书馆推出并正式上线。该融媒词典真正重视词语的用法，应该说朝着外国汉语学习者学习汉语需要的方向大大地迈进了一步，算得上是一部面向国际中文教育的汉语词语用法词典。该词典收词 17 万，其中对选自各教学大纲、考试大纲的 1.5 万个词精雕细刻，通过采用元语言和图片等多种手段，降低释义难度，特别是基于语料库提取每个词的型式(pattern)，对每个词从语法、语义和语用三个层面进行描写，从而将对词语的具体使用说明融于词典。[②] 此外，该融媒词典还提供大量易混淆词辨析，同时通过例句力求将中华文化潜移默化地融入其中。该辞书具有很大的开创性，应该说这是目前最值得推荐的一部汉语词语用法词典。当然如何像马真(2004/2016、2008)所说的对各个词语进一步说明使用的语义背景，还有极大的提升空间。

根据笔者的了解与认识，同时也征询了国内外一些一线汉语老师的意见，觉得中国人学英语在词语使用上出现的偏误要小于或者说要少于西方学生学汉语在词语使用上所出现的偏误。其中一个重要原因是，英语用法词典较多，有各种类型，而且对词语的用法注释得较为具体和详细；我们则缺少这样的词语用法词典。目前我国的汉语辞书主要是给汉语为母语的中国人看的，对词语只注释基本意义，不说明具体用法。这对中国人适用，对外国人不适用。因此，要解决外国学生汉语词语使用的偏误现象，缺少现成的可供参考的文献资料，这就得要求汉语老师自己树立研究意识，自己展开研究，以便及时解决教学上的问题。

---

① 关于词语使用的语义背景，请参考马真(2004/2016:91—108;2008)。

② 其余 15 万多词，只提供释义、例句和英语翻译。

当然，编写这一类用法词典不是一件容易的事——有些词语具体指出常见的跟该词语相搭配的词语；或具体指明只能用在什么样的句式里，不能用在什么样的句式里就行了；但是多数词语更需要指出能在什么样的上下文中使用，不能在什么样的上下文中使用，这就不那么容易了。需要搜集大量语料并经过认真细致地分析才能达到，如同马真(1983)关于使用“反而”的语义背景的分析和马真(2001)关于表加强否定语气副词“并”和“又”的辨析那样。

随着信息化、数字化、智能化不断推进，应该说具备了研制大规模词语用法辞书的“硬件”条件。现在需要的是“软件”——如今很需要有关教学单位和出版单位联手合作，组织力量，启动编写为外国汉语学习者所需要的词语用法词典、句式用法词典这一类工具书。如果编成，可以将这些词语用法词典开发为一个半开放性的 APP，以便及时增加新的词汇或新的用法，满足学习者的各种需求①。

四、关于中高级汉语写作中的语篇教学研究

外国汉语学习者，包括学得比较好的学生，写出的书面汉语不能尽人意。根本原因不是词汇量掌握不够，也不是汉语语法学得不到家，孤立看每个句子都没有什么毛病，问题出在“连篇”上。

大家知道，我们交际，不管是口头的还是书面的，真正凭借的不是孤立的句子，而是语篇。句子只是基本的表述单位。这一基本意思在 1924 年问世的黎锦熙《新著国语文法》中就指出：

> 句子由最简单的到极繁复的形式，仿佛像一种有机物底生长；文学上段落篇章底研究，也不外乎引导学生去发现怎样并为甚么把许多句子结合成群；各群之间，又是怎样的关系；因而发现对于规范的读物，要怎样效法才算最有价值；这也是研究上很自然的趋势。(黎锦熙，1924/1992：3)

事实上我国从《文心雕龙》开始，历来重视谋篇，通常称为“文章学”(参看张寿康(1983、1985)和陈亚丽(1995)。然而，在以往的国际中文教育中，就缺乏语篇教学，特别是“谋篇”教学，以致外国汉语学习者在书面语表达上普遍存在语篇问题。说到语篇偏误，多数论著受西方有关论著的影响，比较多的只注意句与句之间的衔接、连贯。这当然是需要注意和研究的，但是，更需要注意并研究大的篇章结构，特别是“连篇”的问题。(2018)着重研究分析大的篇章结构，特别是“连篇”的语篇偏误问题。他从“HSK 动态

① 此处吸收了匿名审稿人的中肯意见。

作文语料库”中选用了19万余字的语料，同时还对所选语料在原有标注基础上重新补充标注了12项语篇信息（娄开阳，2018：4—5），这使得他的研究有根有据、有的放矢。从该书整个所分析的内容看，汉语学习者书写汉语书面语（仅仅是作文）就存在以下问题（1）句子层面没有大问题，但未形成完整的语篇；（2）句子层面没有大问题，也形成了语篇但未形成明确的中心思想；（3）句子层面没有大问题，也形成了语篇且有明确中心思想，但衔接、连贯方面仍有待提高；（4）句子层面没有大问题也形成了语篇，但文中未出现必有结构要素（或人物交代不清楚，或缺乏具体内容）；（5）句子层面没有大问题，也形成了语篇且有中心思想并呈现了结构要素，但未形成明确的结构关系（娄开阳，2018：40—74）。

娄开阳（2018）还特别指出，有些作文形成了语篇，也有中心思想，但缺乏层次结构，或逻辑上有问题，那更是比较普遍的问题。娄开阳（2018）所谈的汉语学习者在语篇方面所存在的种种偏误是确实存在的。这里不妨举一个具体的例子——一篇留学生的作文（引自娄开阳，2018：62）：

记对我影响最大的一个人

对我影响最大的一个人是谁呢？我敢说：我的女朋友，她的名字叫＊＊＊[①]。不知会不会有人朝我一笑说：“你这个没有男子汉气概的，提自己的女朋友当对你最有影响的人，真笨！”

但是我交这个女人以前是不是这样，好象你们不知道，所以这样说。

我和她第一次见面是去年三月初，两人都是刚到北京的留学生。我的一位女的朋友是她的朋友，所以经常跟她见面，谈话等，自然地产生了一份好感。

到了暑假后，变成了爱情关系。她经常用不损害我的自尊心的话来鼓励我。你应该是有自尊心，有傲气的一个男子汉，你有能力能做好你想做的所有的事。你不是以前的你。你努力一下等等，尤其是：“我相信你。”我一听这四个，就能振作精神干事了。

以后我慢慢地改变了、改变了以前的样子。你们说吧，这不是俗话中说的“成功的男人后边有伟大的女人”吗？我爱我的女朋友，我相信没有这个女人，我就还是以前的样子，所以说对我影响最大的人是我的女朋友。

全篇句子基本上是很通顺的，语病较少，但就整个文章看就存在“连篇”问题。这篇作文应该属于记人一类的叙述文。作为记人一类的叙述文，最重要的结构要素是“影响者”和“影响内容”（对自己影响了什么），这可称为“必有要素”（娄开阳，2018：61）；另外

① 原文中的姓名在此隐去。

的结构要素是“影响方式”(如何影响自己)、“影响原因”(为什么对自己有很大的影响)、“影响效果”和“影响者的背景”等,这可称为“非必有要素”(娄开阳,2018:63)。该作文实际只给出了必有的要素“影响者”——对自己影响最大的人即自己的女朋友,而其他结构要素,特别是必有的要素“影响内容”(即自己的女朋友对自己影响了些什么),都没有给出。这不是因为没有写完造成的,而是因为该学生缺乏必要的语篇意识。

关于此类问题,娄开阳(2018)都用丰富的中介语语篇实例进行分析说明。我认为该书很值得我们参考,他用事实说明外国汉语学习者的书面语表达的最大问题确实是语篇问题,特别是“连篇”问题。

总之,国际中文教育在中高级的作文教学中,一定要加强语篇教学。然而,首先需要进行有关语篇教学的研究——在国际中文教育中,如何设计安排语篇教学?如何有效进行语篇教学?这都是需要研究的问题。加强语篇教学不仅有助于汉语学习者能够理解汉语语篇,进而更好认识、理解汉语文化等,更可以准确地输出语篇。这样当汉语学习者希望直接用汉语介绍他们希望交流的内容时,可以实现自由、准确的产出,他们也能更好地向他们国家的民众讲好中国故事。①

五、关于国际中文教育视域下对外话语体系构建研究

2016年以来,习近平总书记多次强调,“要加快构建中国话语和中国叙事体系”,“加快构建中国自主的知识体系”,并指出“我们在国际上还处于‘有理说不出,说了传不开’的境地,存在着信息流进流出的‘逆差’”。然而目前关于“国际中文教育对外话语体系建设”,一般汉语教师包括某些相关领导层在内,似都缺乏这方面的意识。而建设好“国际中文教育对外话语体系”将大大有利于国际中文教育在世界各国顺利开展,为各国培养越来越多的高素质、高水平的中文人才。

构建国际中文教育对外话语体系不是一件很容易的事情。因为要完成这个任务,既要有知识和能力,又得有智慧与灵感,而且还要注意策略。这里我只能提出一些原则性的意见,具体说,要注意中外文化、思维方式、意识形态的差异性,要考虑国外民众的可接受性,要能让国外民众听得懂,乐意接受。而且还要注意:弱化“厉害了”的理念,强化互相依存、共同发展的理念;弱化“为我之举”的意识,强化“为人之举”的意识;②弱化

① 这也是匿名审稿人提出的修改建议,我们采纳了。

② 这是武汉大学赵世举教授在“非洲国际中文教育研讨会暨非洲国际中文教育联盟启动仪式”(浙江师范大学,2021年12月11日)报告中的观点,原话是:“从服务他人需求出发,因需施策;将为我之举转化为为人之举,从为人中实现为我,实现共赢。”我很赞同这一观点。

政治色彩，强化“人类命运共同体是个温馨的‘家’”的理念；弱化单一的同一性，强化“同一性跟多样性、差异性是辩证统一”的理念；弱化单一的整体性，强化“你中有我、我中有你”的命运共同体理念；弱化“谁说了算”理念，强化“共商、共建、共享、共赢”的理念；弱化文化融合的理念，强化文化认同的理念；弱化政策宣传，强化故事化叙述。

总之，在国际中文教育中，不要再用“推广”之说了，不要再强调“为我们的战略服务”了，不要再笼统地说“为了把我们的汉语和中华文化传播到世界各国”了。我们一定要树立“桥梁工程”意识——为世界各国建造通向中国的友谊之桥“汉语桥”。而我们所建构的国际中文教育对外话语体系，还得力求有“创造力、感召力、公信力”。要达到这要求，不容易啊！

到底该构建什么样的国际中文教育对外话语体系，如何构建国际中文教育对外话语体系，这需要大家出主意、出思路，在不同思想火花的碰撞中产生出满意的成果。

参考文献

陈亚丽(1995)《文章学新探——面向未来的写作新技法》，科学技术文献出版社。

冯　禹(2023)如何增加学习中文人数　布兰戴斯大学成功经验分享，“体演文化教学法”微信公众号，10月21日。

黎锦熙(1924/1992)《新著国语文法》，商务印书馆。

李晓琪等编(1997)《汉语常用词用法词典》，北京大学出版社。

李行健主编(2014)《现代汉语规范词典》(第3版)，外语教学与研究出版社。

李忆民主编(1995)《现代汉语常用词用法词典》，北京语言大学出版社。

鲁健骥、吕文华主编(2006)《商务馆学汉语词典》，商务印书馆。

娄开阳(2018)《现代汉语中介语语篇的结构特征研究》，中央民族大学出版社。

马　真(1983)说“反而”，《中国语文》第3期。

马　真(2001)表加强否定语气的副词“并”和“又”——兼谈词语使用的语义背景，《世界汉语教学》第3期。

马　真(2004/2016)《现代汉语虚词研究方法论》(修订版)，商务印书馆。

马　真(2008)在汉语教学中要重视词语使用的语义背景，载蔡建国主编《中华文化传播：任务与方法》，上海人民出版社。

马　真(2024)树立研究意识　善于运用比较方法，上海师范大学“新时代　新视野　新发展——国际中文教育学科发展论坛”报告，4月20日。

孟　琮、郑怀德、孟庆海、蔡文兰(1999)《汉语动词用法词典》，商务印书馆。

孙全洲主编(1995)《现代汉语学习词典》，上海外语教育出版社。

邢红兵(2013)词语搭配知识与二语词汇习得研究，《语言文字应用》第4期。

徐玉敏主编(2005)《当代汉语学习词典(初级本)》，北京语言大学出版社。

杨玉玲主编(2022)《JUZI汉语》，商务印书馆。

叶云岭(2024)新质生产力引领中国经济高质量发展，《中国社会科学报》第Y02版，4月26日。

赵世举(2021)构建以语言服务为理念的多元化国际中文教育体系，非洲国际中文教育研讨会暨非洲

国际中文教育联盟启动仪式报告，12 月 11 日。
张寿康(1983)《文章学概论》，山东教育出版社。
张寿康(1985)《文章学导论》，湖北教育出版社。
张志毅主编(2020)《当代汉语学习词典》，商务印书馆。
中国社会科学院语言研究所词典编辑室(2016)《现代汉语词典》(第 7 版)，商务印书馆。

(100871 北京，北京大学中国语言学研究中心/北京大学中文系)

“对外汉语教学语法(分级分类)大纲”研制的创新与启示*

张旺熹[1]　郭晓麟[2]

摘　要:本文立足“对外汉语教学(分级分类)大纲”研制的理论与实践探索,生发对对外汉语教学学科建设的再思考。在回顾对外汉语教学语法(体系)大纲发展历程和分级分类大纲研制理论探索的基础上,本文从体系创新、推陈出新和开拓创新三方面对分级分类大纲进行了较为全面的介绍和分析,认为分级分类大纲的研制,是学科建设科学追求的结果。以此为基点,就对外汉语教学学科建设的科学性和专业性问题进行阐述,提出对外汉语教学语法大纲建设的未来课题。

关键词:对外汉语;语法教学;语法大纲

〇、引言

齐沪扬教授主持的国家社科基金重大项目顺利结项,其 39 部(共 700 万字)成果,已由北京语言大学出版社陆续出版发行。而“对外汉语教学语法(分级分类)大纲”作为项目的核心成果,包括分级大纲《对外汉语教学语法初级大纲》(张小峰,2024)、《对外汉语教学语法中级大纲》(段沫,2024)和分类大纲《对外汉语教学语法口语大纲》(唐依力、朱建军,2024)、《对外汉语教学语法书面语大纲》(邵洪亮,2024)共四部(下称“分级分类大纲”)也于 2024 年陆续出齐。这是对外汉语教学学科建设,特别是对外汉语教学语法(体系)大纲建设在新时期所取得的一项重大标志性创新成果。

这套分级分类大纲的出版,既是大纲研制团队不断进行理论思考、扎实开展科研实践的创新成果,也是对外汉语教学学科发展的历史必然。其所蕴含的学术价值值得学界认真研讨和总结;其所体现出的科学追求精神,在当下尤具启发意义。

*　本文的写作得到了赵金铭、吕文华、齐沪扬、张豫峰、高顺全等五位教授和大纲编订者张小峰、段沫、唐依力、邵洪亮等四位老师的帮助,谨此致谢!

一、历史反思与理论探索

1.1 历史反思

众所周知，对外汉语教学语法（体系）大纲，肇始于邓懿主编的《汉语教科书》（1958）。20 世纪 90 年代，王还主编的《对外汉语教学语法大纲》（1995）和国家汉办主持编订的《汉语水平等级标准与语法等级大纲》（1996），可看作对外汉语教学语法（体系）大纲建设最具代表性和影响力的成果。

毋庸置疑，上述教学语法（体系）大纲以及其他一些大纲的出版，对于国内外对外汉语教学，从初创到恢复再到发展，都发挥了积极的推动作用，但是也存在明显的历史局限。最根本的一点是因袭汉语母语教学语法大纲，由此而产生了一系列问题。譬如，汉语作为第二语言教学的针对性不明确，对外国学习者汉语语法习得规律观照不够，从汉外对比而得来的汉语语法特点体现不足，语法项目的分级较为粗疏，语体语法意识淡薄等。

对外汉语教学界的有识之士早已看到对外汉语教学语法（体系）大纲建设中存在的问题，并于 20 世纪 90 年代开始发出改革呼声，呼吁摆脱汉语母语大纲的局限，其中柯彼德（1991、2000）、吕文华（1999）呼声最为强烈。随着学科意识的增强，李泉（2003）、冯胜利和施春宏（2018）等提出对外汉语教学要加强语体语法意识，张旺熹（2012）对汉语口语研究价值的讨论，陆俭明（2023）对汉语书面语教学的强调，也都在为对外汉语教学语法（体系）大纲的改革发声，希望加强对汉语口语和书面语的研究和教学。2015 年年底，由孙德金牵头组织的对外汉语语法教学体系建设高峰论坛[①]，可以看作是这种改革呼声达到了顶点。

正是在对对外汉语教学语法（体系）大纲进行改革声浪的推动下，2017 年底，齐沪扬获批主持“对外汉语教学语法大纲研制和教学参考书系（多卷本）”国家社科基金重大项目，旨在制订和完善针对外国学生教育的、符合和满足新时期发展需求的“教学语法体系”，这无疑是对对外汉语教学语法（体系）大纲改革要求的历史回应。

1.2 理论探索

研制具有改革创新价值的分级分类大纲，绝不是一蹴而就的事情，它须有长期而充

① 此次论坛于 2015 年 12 月中旬，由北京语言大学对外汉语研究中心牵头主办，对外汉语教学语法学界的众多学者参会，就对外汉语教学语法体系和大纲改革问题进行深入而热烈的讨论。

分的理论准备,它要系统地回答为什么研制大纲、为谁研制大纲、怎么研制大纲等一系列重大理论问题。所幸的是,以齐沪扬为核心的研究团队,对这些问题进行了长期、深入而系统的思考。

早在本世纪初,张旺熹(2003)就提出以句子为核心,着重研究句子与短语、句子与句子、句子与语境这三重关系,以此来构建汉语语法体系的初步设想;齐沪扬、张旺熹(2018)又将这一思想进行拓展并加以细化、深化,使之成为分级分类大纲研制的基本指导原则;张旺熹(2010)还提出对外汉语教学语法体系,要以汉语语法规律、汉语二语语法习得规律和汉外语法对比而得的特点三者相互参照来进行教学语法体系构建的认识。这些思想认识,相当程度上突破了已有大纲深受结构主义思想束缚而把语法项目限制在句子范围内的框架。

近些年来,以齐沪扬为核心的研究团队,在大纲研制多方面进行理论和实践准备。张斌主编、齐沪扬执行主编(2010)《现代汉语描写语法》,为组织编写大型语法工具书提供了经验范式;张旺熹(2012)对汉语口语、孙德金(2012)对汉语书面语等进行过系统的研究。随着大纲研制工作的展开,课题组成员,特别是各位大纲研制者,就对外汉语教学语法(体系)大纲的一系列问题进行了认真、深入的思考,如齐沪扬、邵洪亮(2020),齐沪扬、韩天姿、马优优(2020),胡建锋(2022),段沫(2022)。由张亚军、潘国英主编的《对外汉语教学参考语法研究论文集》已正式出版,其中收录了齐沪扬、张旺熹、张亚军、李先银等团队成员专门讨论教学语法(体系)大纲建设的论文。需要特别强调的是,四部大纲的研制者,在大纲中都写有详细的前言,对大纲研制的重要理论问题进行说明。邵洪亮还在书面语大纲中附有《书面语语法形式总体特征》一文,从20个方面对汉语书面语特征进行了系统阐述。正是这些重要的理论和实践探索,为大纲的顺利研制奠定了坚实而宽厚的基础。

二、分级分类大纲的学术创新

2.1 建立语法大纲的评估标准

研制怎样的大纲,也就是教学语法大纲评估的标准,是大纲研制所需要做的理论准备之一,但学界对此讨论甚少[①]。我们认为,教材和大纲在第二语言教学中具有相似性,因此赵金铭《论对外汉语教材评估》(1998)一文,对我们讨论研制什么样的大纲(换

① 我们在中国知网(CNKI)上没有查到相关文献。

句话说，也就是建立教学语法大纲的评估标准）指明了方向，提供了参考。

目前，想要一下子搞出像赵金铭（1998）对外汉语教材评估量表那样的语法大纲评估量表显然是不现实的，但我们可以按照赵金铭（1998）的基本思路列出大致的几条，来搭建对外汉语教学语法大纲评估最基本的标准。统而言之，理论和方法的科学性、实践操作上的实用性和便用性，应当是大纲评估最基本的两条。

2.1.1 理论和方法的科学性

对外汉语教学语法大纲，是对外汉语教学语法体系最直接的体现者，因此，其是否具有理论上的科学性，也就是是否符合学理，应当成为大纲评估的第一条标准。具体而言，科学的语法大纲，应当是有科学的语言学理论指导的；其所描写的汉语语法系统（特别是通用型大纲）应当是完备的、体系化的；它还应当符合汉语语法习得与语法教学的特点和规律。同时达到上述三条标准的语法大纲，才可说是科学的大纲。

科学的研究方法是达成创新成果的重要因素。对外汉语教学语法大纲的研制是一项科学研究活动，不是几个人坐在一起靠有限的经验拍脑袋就能做出来的。科学的方法，最直接的体现之一就是是否有充分的数据和适合的统计方法的运用，特别是在当今大数据时代。因此，有没有大数据以及对大数据科学算法的支撑，是能否研制出科学的语法大纲的又一标准。当然，方法的多元化，即是否加入了功能主义元素，是否采用结构主义和功能主义相结合的方法，也是衡量方法科学与否的标尺之一。

2.1.2 实践操作上的实用性和便用性

对外汉语教学语法大纲，说到底是一种工具书，它必须具有实用性，它必须回答教什么、怎么教和怎么学等一系列理论和实践问题。因此，能否满足现实的教与学的需求，能否帮助对外汉语教师、对外汉语及相关专业学习者和研究者以及汉语第二语言学习者解决对汉语语法问题的疑难困惑，就成为考量一部大纲优劣与否的基本尺度。

一部好的大纲，还应当具备“便用性”（也就是是否好用），这是大纲作为工具书所应具备的必要属性之一。一部语法大纲，其语法条目所列是否细致而清晰、语法项目的解释是否准确而有效、语法例句是否精当而又通俗易懂、检索是否方便快捷等等，都是检验大纲好用与否的重要尺度。除此而外，语法大纲能否切实有效地指导汉语教材编写、课堂教学、语法练习以及各种教学测试和水平测试，也都是考察其是否具有“便用性”的指标。

关于对外汉语教学语法大纲的评估，目前还是一片未开垦的处女地，其理论及实践中的一系列问题，还有待同仁们共同探索。上述所提两条四个方面的标准，可以试用于我们对分级分类大纲的基本评价。

2.2 分级分类大纲的体系创新

分级分类大纲在研究之初便树立了“问题意识、创新意识、精品意识”的自我要求。从学科发展历史的角度看,相较于已有大纲,这套大纲的研制,是“统一规划、统一指导、统一组织实施”的系统工程。因此具有体系创新的特征:它努力摆脱对母语大纲的因袭而向更具汉语作为第二语言教学语法特质的大纲发展。具体来说,尤其表现在框架体系、研究方法和编写方式的创新上。

2.2.1 框架体系的创新

分级分类大纲(包括通用型大纲、口语大纲、书面语大纲),已形成“三位一体”的系统性成果:分类大纲部分地作为分级大纲在高级水平上的延伸,与分级大纲共同搭建起基本完整的对外汉语教学语法大纲体系。分级大纲2册(“初级大纲”和“中级大纲”)作为通用型大纲,分界有据,衔接科学,推陈出新;分类大纲2册(“口语大纲”和“书面语大纲”),从无到有,项目全面,为学界首创。分级分类大纲的出版,改变了过去由单一通用型大纲“包打天下”“独木强支”的局面,是对外汉语教学语法大纲在新时期的“四梁八柱”,具有整体的优势效应。它们的出版,能更好地满足对外汉语语法教学在理论研究、教材编写和语言测试等多方面的现实需求。

2.2.2 研究方法的创新

分级分类大纲在研制过程中,由于大量运用大数据平台、中介语语料库、现代统计学方法以及定量分析方法,其科学水平超越既有大纲因历史局限所能达到的水平。这是毫无疑问的。

就拿大纲研制中最基础的语法项目析取来说,分级分类大纲都基于对大规模教材库、已有大纲、词典以及相关论著等的普遍调查,将这些资料中有关语法项目进行穷尽性收集,四部大纲共得语法项目2360条(初级268条、中级424条,口语837条、书面语831条),这在最大程度上保证了大纲语法项目的完备性。这是分级分类大纲在内容上所能达成其他各种创新的基础。

当然,在研制分级分类大纲过程中,要是能增加对一定规模真实自然语料的标注并以此充实、调整所列语法项目,分级分类大纲也许会达到更高水平。

2.2.3 编写方式的创新

“大纲+学习手册”这一编写方式,是为满足教学和师生的实际需求而独具匠心创

造出来的。大纲使用的目标人群是一线教师、本科生、研究生以及专业的研究者。一线教师、本科生或研究生偏重于教学中遇到的实际问题，其使用需求是查疑；专业的研究者偏重于解难，其使用需求是规范。因此，分级分类大纲作为一种工具书或参考书，在解释上依据“语法术语简易化，语法体系规范化”的原则，落实“举例考虑使用频率，分析适宜浅显易懂”的做法，创造性地编写成“大纲＋学习手册”的词典式、学习式大纲，无论从形式还是到内容，都完全不同于过去条目式大纲的编写方式。

以上三方面的创新，是分级分类大纲的基本底色，它们从不同的方面，整体上表现出与既有大纲的明显差异，形成了“三位一体”对外汉语教学语法大纲的新格局。

2.3 分级大纲的推陈出新

作为通用型大纲，分级大纲既是对既有主要通用型大纲的继承，更是对既有大纲局限的突破和改革，这主要体现在对既有大纲编写观念上的突破上，体现在初级—中级大纲分级标准的制定上，体现在服务对象针对性的明确上。可以说，分级大纲的研制，是以新的指导思想、科学的分级标准、新的服务观念为先导的全新通用型大纲。

2.3.1 树立新的语法观、学习观、教学观

第一，“以句子为中心”的语法观。传统语法观认为，语法是把词组成词组或句子的规则。而分级大纲研制者采取了“以句子为中心”的语法观，认为句子是最大的语法单位，每个语法点相互联系与相互作用的方式，都体现于句子这一语法单位之中，句子是语法构造的中心，因此坚持以句子为平台建构大纲框架，贯通句子与词组、句子与句子、句子与篇章，建立以句子为核心的语法关系体系。这明显区别于既有的结构型大纲以句子为限来描写语法体系的做法。

第二，“以意义建构为中心”的学习观。过去，结构型语法大纲代表的是行为主义学习观。而分级大纲的研制者遵循的学习观则是，意义的建构是语法项目学习的核心。大纲对语法项目进行描述时，要着眼于意义建构，重视语法形式与语法意义的有机融合，语法不仅是组词成句的规则，更是在学习过程中，随着学习不断深化而建立起的一个个“图式”，因此主张，凡是能够促进学习者创造性生成句子的语法项目，都应析为大纲的项目——不仅是语法形式，还包括依托于语法形式的语义特点、语用功能。正是在这一思想指导下，分级大纲所描写的语法项目的范围，就远远大于既有大纲。

第三，“以课程教学为中心”的教学观。传统教学观重视从语法系统本身及习得难度出发来安排教学顺序，而分级大纲认识到，教学语法体系的动态性是其区别于理论语法体系、母语教学体系的一大特征。分级大纲认为，语法系统本身不必然也不足以决定

语法教学内容及顺序。语法教学的开展是在一定的课程中进行的,具体课程语法项目的选择,应根据语言课程的对象、目标、水平和长度来确定。语法大纲的项目为具体课程的语法教学设计提供可选的“菜单”,而不是一个严格的教学顺序。但是,这个“菜单”又不是一个个孤立的“碎片”,它将句子作为语法形式描写的平台,将离散的语法项目整合在一个简明的汉语语法框架之上,以达到教学语法项目离散性与系统性有机统一、汉语语法的系统性与教学的动态性相统一。这一指导思想与既有大纲也大异其趣。

2.3.2 科学确定“初级-中级”大纲的分界

对外汉语教学语法大纲体系构建的关键一环,乃是如何确定“初级-中级”大纲的分界。分级大纲确定了以语法点(207±53个)、词汇量(2017±273词)、汉字量(1117±388字)以及学习时长(1学年在华进修)作为“初级-中级”的分界标准,从而有效解决了“初级-中级”的分界问题,一改以往初、中级大纲“一锅烩”的局面。

2.3.3 确立“服务教学、服务师生”的宗旨

分级大纲研制者深刻认识到,教学语法大纲是面对教学、以解决教学上的问题为目的的一项基础研究,是服务于语法教学实践的,它必须与“教师教语法、学生学语法”的实践需求相契合。分级大纲未采取传统的纲目式列举语法形式的呈现方式,而是面向教学实践,采取词条式呈现方式,并配以例句进行具体展示,讲形式不离开意义,讲意义不离开形式,以期达到教学语法项目形式描写与意义建构的统一,树立了“服务教学、服务师生”的牢固意识,一改以往大纲针对性不强的毛病。

2.4 分类大纲的开拓创新

2.4.1 首创之功,回应理论和实践的现实需求

口语大纲和书面语大纲两部分类大纲,全面记录了具有语体倾向的语法项目,有效回应了长期以来学界关于语体语法意识的理论探索和加强口语、书面语教学的热切期盼(徐晶凝,2016;陆俭明,2023)。随着对外汉语教学人才培养日益多元化,学习者对于熟练而地道的口语和/或书面语的学习需求不断扩大,广大教师对于口语和书面语语法教学的知识储备要求也越来越高。口语和书面语大纲的出版可谓正逢其时,它对于提升汉语口语和书面语教学水平,切实推动对外汉语教学高质量的人才培养,从学科建设的角度讲,无疑具有首创之功。

2.4.2 项目析出全面，聚焦典型项目

在各种科学方法运用的基础上，分类大纲共析出1668条语法项目，应当说，这个规模是相当庞大的。分类大纲十分重视语法项目的“菜单”性，所析取的口语和书面语中语法项目，均为高频且典型的语法项目。这就改变了既有的高级语法大纲收录大量非语法项目（比如成语、俗语等词汇项目）而形成的“语法不够，词汇来凑”的局面，这对于汉语学习者形成真正的高级汉语口语和书面语的语法能力，无疑具有切实的效用。

2.4.3 语法项目处理以“使用”为目标

我们知道，一部语法大纲的质量如何，最终是要落实到语法项目的析取、选择、分级、排列、解释和举例等各方面的细节处理上。细节决定成败，分类大纲在上述各方面都是匠心独运的。

就拿语法项目分级来说，分类大纲从重要性等级、难易度等级、语体等级三个方面进一步细分语法项目等级，突显了语法项目内部不同义项/功能之间的用频、难度、语体倾向的程度差异；在语法项目的解释上，表达浅显，不仅关注语法结构上的差异，也重视语用和功能上的差异，方便使用者“知其然，也知其所以然”；选例典型，注重体现例句在真实言语交际中的实用性。

2.4.4 编写体例独特

分类大纲的正文部分，首次采用词典式的编排形式，按音序排列，每个项目内部细分不同的义项/功能，各类等级（包括用频、难度、不同语体倾向程度等）都在不同的义项/功能下标注。这样既方便检索，又凸显了语法项目内部的系统性和完整性，使学习者对语法项目的义项/功能一目了然。

以上，我们对分级分类大纲的创新点和特色进行了简要的分析和介绍，但这也只是挂一漏万。各部大纲各有自己的特色和亮点，它们在各个细节处理上的努力，都充分体现出“精品意识”和“工匠精神”，相信广大师生在今后的实际使用中会有更深入全面的体会。限于篇幅，这里就不再赘言了。

概而言之，分级分类大纲在相当程度上形成了体系创新，分级大纲推陈出新，分类大纲有开创之功，它们不断在向汉语第二语言教学语法大纲体系及其本质特点靠近，因而从根本上体现出对外汉语教学语法大纲所应具有的理论、方法的科学性和实践操作的实用性、便用性。

三、语法大纲建设的科学追求与未来课题

3.1 分级分类大纲的科学追求

我们回顾了对外汉语教学语法大纲发展的基本历程及学界的反思,阐述了大纲课题组长期的理论思考,重点分析了分级分类大纲的学术创新,目的就是想说明,分级分类大纲的研制,是一个长期的学术探索过程,是一个对对外汉语教学语法规律不断探求、不断运用现代科学方法解决问题的过程。因此,它本质上是一个对外汉语教学学科建设不断追求科学的过程。

3.1.1 学科建设必须坚持科学追求

随着对外汉语教学学科的发展,其名称也历经了从“对外汉语教学”到“汉语国际教育”再到“国际中文教育”的多次变化。这标示着对外汉语教学学科在向跨学科或交叉学科转型。这对学科发展来说,也许是一件好事,对外汉语教学可能由此获得更大的发展空间。但是我们也不无忧虑地看到,对外汉语教学界现在也存在着一种“去本体化”的倾向:各种学术会议,讲汉语研究的议题越来越少,研究汉语本体的学者发声也越来越小,面向对外汉语教学的本体研究成果也越来越少。对外汉语教学的学科方向正在向所谓的“战略”“领导力”“智库”“汉学”“区域国别学”等方向开枝散叶,客观地说,它们离汉语作为第二语言教学这一本质属性也越来越远了。我们认为,学科要拓展新的方向,它必须要处理好与汉语作为第二语言教学本质属性的关系,否则就会不知所本,也必将会不知所终。

如果我们把对外汉语教学这个学科比作一棵大树,那么,这棵大树的干枝叶,当然就是对外汉语教学所生发出来的各个学科方向。树高千尺根深在沃土。对外汉语教学学科这棵大树,深埋泥土之下的还是汉语之根。对一棵大树来说,如果它的根须不够强健发达,那么它的干枝叶是不可能茁壮茂盛的。如果我们因为拓展、发展了新的学科方向而忘记甚至放弃汉语本体研究,那完全是舍本而逐末,是不可能有持久学术生命力的。因为它违背了科学规律,是“去科学化”的行为。

3.1.2 学科建设最需要“创新能力”和“工匠精神”

我们认为,汉语本体研究是对外汉语教学学科建设之根本,而对外汉语教学学科建设至今还有很多任务尚未完成。分级分类大纲的研制,向我们揭示了一个真理:那就是

学科建设是一个不断追求科学的过程，是一个需要“创新能力”和“工匠精神”的事业。那种因循守旧、去科学化、去专业化的思想行为，于学科建设而言是有百害而无一利的。

2024 年 4 月初，徐杰在复旦大学以《语言学研究中的创新能力和工匠精神》为题，面向学生做了一个讲座[①]。他指出，强大的创新能力有三个主要来源，一个是批判性阅读，一个是良好悟性，还有就是敏锐的观察，三者合在一起就会形成我们强大的创新能力。学术研究中，我们不仅要有强大丰沛的创新能力，还要讲究精益求精的工匠精神。工匠精神就是精雕细刻，精益求精，力求尽善尽美。近些年来，学界兴起的新描写主义（胡建华，2018），倡导以细颗粒的描写为主要手段，这便是一种工匠精神。

我们强调学术研究、学科建设当中的创新能力和工匠精神，本质上就是倡导对于科学的追求。创新能力自不待言，工匠精神就是一种专业精神，它需要一批有专业知识、专业能力、专业素养的人去做专业的事，而不需要“打酱油”“万金油”的人；工匠精神就是要强调那种精益求精、一丝不苟、精雕细琢的工作态度，而不是那种喜欢“拍脑袋”“贴标签”“喊口号”的行为；工匠精神还有一层意思，就是学术研究、学科建设不是一蹴而就、心血来潮、赶一时时髦的事情，它需要持之以恒地付出，在这一过程中，需要不断地试错、纠错、修正。没有这种工匠精神，是搞不成、更搞不好学科建设的。那种没有或抛弃汉语本体研究而奢谈对外汉语教学学科建设的思想行为，是要不得的。

3.2 语法大纲建设的未来课题

分级分类大纲的研制成功，是对外汉语教学学科，特别是对外汉语教学语法（体系）大纲建设所取得的一项重大标志性成果，它标志着对外汉语教学语法大纲从 1.0 版升级为 2.0 版。但也正因为如此，它不是语法大纲建设的终点，而是新一代（或曰 3.0 版、4.0 版）大纲建设的基础和起点。我们相信，科学的想象，也是学术追求的重要表现之一，是科学创造力的体现。

3.2.1 研制通用语体语法高级大纲

此次分级分类大纲的研制完成，改变了之前仅有单一的通用语体初中级语法大纲的局面，初步建立起了对外汉语教学语法大纲的立体框架。尽管口语大纲和书面语大纲在一定程度上具有高级大纲的性质，但是我们认为，从通用语法大纲体系的完整性和教学需求的必要性来说，尽快着手研制通用语体语法高级大纲当是大势所趋。张旺熹在为四部大纲所作的序言中指出：“对外汉语教学界广大同仁在为这四册大纲的出版感

① 此次座谈会由张豫峰教授主持，徐杰教授主讲，陶寰教授、高顺全教授与谈。

到欣慰和鼓舞的同时,也会更加期待《对外汉语教学语法高级大纲》早日问世。"这不仅仅是我们个人的期望,也是学界同仁共同的心声。

3.2.2 研制语义大纲和功能大纲

此次研制的分级分类大纲,在一些语法条目上确实考虑到了其语义和功能的方面,但在整体框架上,仍然是一个以语法结构为主干的形式大纲系统。我们知道,在对外汉语语法教学实践中,从形式到语义,从语义到形式,都是有效的教学路径,有时从语义到形式的路径来得更为直接和有效(郑懿德,1991)。随着汉语语用学和功能语言学的发展,人们对汉语语法形式背后的功能的认识越来越深刻而广泛。关于功能大纲,前辈学者赵淑华等曾开展过汉语句型的功能调查①,目的也不外是编制语法的功能大纲。20世纪末,学界也就汉语功能意念大纲的研制进行过一定的努力。

基于这两点,我们认为,要在进一步完善形式大纲的同时,尽快着手研制以汉语语义范畴、语义关系为核心的语义大纲,尽快着手研制以汉语语法形式所具有的表达功能为核心的功能大纲。对外汉语教学语法如果有了形式大纲、语义大纲和功能大纲,三者便能相辅相成,相得益彰,这对对外汉语语法教学来说肯定是大好事。

3.2.3 开发多种专门用途的语法大纲

随着国内外对外汉语教学形势的发展变化,儿童汉语教学的发展、"中文+"的出现、汉语教学的本土化以及各种特定需求的汉语教学日益兴盛,都对对外汉语教学语法大纲建设提出了新挑战,当然也提供了新的创新发展的机遇,过去那种只靠一两本通用型大纲"包打天下"的局面应当得到改变:

其一,儿童由于其自身认知能力和语言发展的特殊性,显然需要一部符合儿童认知能力和语言能力发展规律、特点的儿童汉语语法大纲;其二,语言是一个充满社会变异的生命体,人们的社会交际越是深入,对语言社会变异的掌握要求便越高,因此,随着"中文+"的出现和推广,那种能够体现各种职业汉语特点的专业语法大纲(如HSK旅游大纲)的研发,便成为所要面临的紧迫任务;其三,汉语教学在世界各地的开展,必然带来汉语教学的本土化、国别化。世界各个民族、各国人民具有不同的母语背景,他们的语言也具有不同的类型特征,当他们遇到作为第二语言的汉语时,必然会产生并不完全相同的汉语习得特点和规律,为此,与各国同行开展合作,编写适应各国本土汉语教学需求的语法大纲,便是题中应有之义;其四,随着汉语教学整体市场的扩大,市场的分

① 这一信息是吕文华教授提供的。

化也将成为必然。各种具有特定需求的汉语教学也将应运而生(如学术汉语)。为此,为具有特定需求的学习者量身定制汉语语法大纲,也不失为一种发展方向。

概而言之,随着对外汉语教学的日益拓展,其教学对象、教学环境、教学目标、教学方式也在不断分化和细化,这就为对外汉语教学语法大纲的分化、细化提供了新的需要。学界同仁对此当予以积极回应。顺便说一句,与各种不同用途语法大纲相配套的词汇大纲建设,也应相伴而生。

3.2.4 开发数智化的语法大纲系统

就数智化语法大纲系统的开发而言,我们认为,至少应当实现以下三个目标:(1)引入多模态表达形式。数智化为语法项目的表达提供了集文字、语音、图片、表格、动画、视频、色彩等为一体的多模态表达形式(郑艳群,2015),为直观揭示语法项目的语法构造、语义特点、语用条件创造了丰富的可能性。(2)开发立体化组织方式。文字是线性的表达,语法项目之间的复杂多维的联系难以直观地表达出来。通过数智化技术,可以构建汉语语法项目系统之"树",实现语法项目多维度、多层次的排列组合,学习者可以从不同角度、不同层次、不同模块调取相关信息,促进语法项目的学习。(3)创设真实的交际语境。语境对语法学习的重要性毋庸置疑,尽管当前的大纲加强了对语用的关注,但整体来看,仍然是脱离实际交际语境的。数智化可以将语法项目镶嵌在具体的交际语境中,为学习者创设真实的语境,实现"用中学、学中用",提升学习效率。在上述三个目标的基础上,如能利用数智化技术全面地、实时地掌握学习者语法项目学习的数据,从而实现语法项目学习的智能评测与智能推荐,优化学习进程,那就更为理想了。

总之,对外汉语教学语法(分级分类)大纲的研制成功,不应仅看作对外汉语教学学科建设所取得的一项重大成果,而更应看作是我们着眼未来,开发新的更为多元的语法大纲系统的新起点,学术创新永无止境。

四、结语

在回顾对外汉语教学语法大纲的建设历程、展望大纲建设未来前景的过程中,我们深刻体会到,这套分级分类大纲凝结了学界同仁长期的探索和众多学者的智慧,其所具有的学术份量和学术价值,定会与日俱增。

分级分类大纲在研制、出版过程中乃至出版以后,得到了学界同仁、出版社编辑、审稿专家的高度认可和肯定。"对外汉语教学语法大纲研制和教学参考语法书系(多卷本)"系列成果成功入选"2022年度国家出版基金资助项目"便是证明。这套大纲构建

并完善了满足新时期发展需求的、针对外国学生教育的“汉语教学语法体系”,揭示了汉语教学语法体系的总体结构和特征,是对外汉语教学学科建设所取得的一项重大理论创新成果。

我们认为,这套大纲的价值,不仅在于它创建了由通用型大纲、口语大纲和书面语大纲“三位一体”所初步构建的对外汉语教学语法大纲的立体框架,还在于它引发了我们对于学科建设、工匠精神等一系列问题的思考以及对外汉语教学语法大纲建设的未来想象。它就像是在对外汉语教学学科这片沃土上播撒了新的种子,带给我们科学追求的欣喜和不断创造的希望。

参考文献

北京大学外国留学生中国语文专修班(1958)《汉语教科书》,商务印书馆。

段 沫(2022)基于语法能力视角的对外汉语教学语法大纲,《对外汉语研究》第二十六期。

段 沫(2024)《对外汉语教学语法中级大纲》,北京语言大学出版社。

冯胜利、施春宏(2018)论语体语法的基本原理、单位层级和语体系统,《世界汉语教学》第3期。

国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部(1996)《汉语水平等级标准与语法等级大纲》,高等教育出版社。

胡建锋(2022)关于对外汉语语篇语法教学内容的一些思考,《对外汉语研究》第二十五期。

胡建华(2018)什么是新描写主义,《当代语言学》第4期。

柯彼德(1991)汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点,《世界汉语教学》第2期。

柯彼德(2000)汉语作为外语教学语法体系革新的焦点——汉语动词词法,《汉语学报》第2期。

李 泉(2003)基于语体的对外汉语教学语法体系构建,《汉语学习》第3期。

陆俭明(2023)国际中文教育必须重视和加强汉语书面语教学,《华文教学与研究》第4期。

吕文华(1999)《对外汉语教学语法体系研究》,北京语言文化大学出版社。

齐沪扬、邵洪亮(2020)交流性语言和非交流性语言,《语言教学与研究》第3期。

齐沪扬、张旺熹(2018)革新对外汉语教学语法体系 满足时代需求,《中国社会科学报》11月27日第3版。

齐沪扬、韩天姿、马优优(2020)与对外汉语教学语法体系建构相关的一些问题的思考,《杭州师范大学学报》(社会科学版)第1期。

邵洪亮(2024)《对外汉语教学语法书面语大纲》,北京语言大学出版社。

孙德金(2012)《现代书面汉语中的文言语法成分研究》,商务印书馆。

唐依力、朱建军(2024)《对外汉语教学语法口语大纲》,北京语言大学出版社。

王 还主编(1995)《对外汉语教学语法大纲》,北京语言学院出版社。

徐 杰(2024)语言学研究中的创新能力与工匠精神,复旦大学中华文明国际研究中心高端讲座,3月30日。

徐晶凝(2016)对外汉语口语教学语法大纲的构建,《语言教学与研究》第4期。

张 斌主编(2010)《现代汉语描写语法》,商务印书馆。

张小峰(2024)《对外汉语教学语法初级大纲》,北京语言大学出版社。

张旺熹(2003)关注以句子为核心的三重关系研究——谈对外汉语教学语法系统的建设,载《对外汉语

教学语法探索》，中国社会科学出版社。
张旺熹(2010)对外汉语教学语法研究概说——课题与路向，《对外汉语研究》第六期。
张旺熹(2012)《汉语口语成分的话语分析》，北京语言大学出版社。
张亚军、潘国英主编(2023)《对外汉语教学参考语法研究论文集》，北京语言大学出版社。
赵金铭(1998)论对外汉语教材评估，《语言教学与研究》第3期。
郑艳群(2015)《虚拟词语空间理论与汉语知识表达研究》，商务印书馆。
郑懿德(1991)对外汉语教学对语法研究的需求与推动，《世界汉语教学》第4期。

(1.100083 北京，北京语言大学离退休处；
2.100083 北京，北京语言大学教师教育学院)

语义在设计中文课堂教学高质量提问中的引导作用探索*

裴雨来[1]　邱金萍[2]　陈　艳[1]

摘　要：课堂提问是第二语言课堂教学最常见的互动方式，课堂提问的质量与教学效果存在正相关。语言点的意义对设计高质量提问有引导作用：语言点的意义可以指引语言使用场景的搭建，充分的语言使用场景有利于实现语言点在教学中的可理解性输入和有效输出，实现可理解性输入和有效输出是课堂教学中高质量提问的最重要目标。

关键词：语言点使用场景；有效输出；课堂提问

0、引言

课堂提问是第二语言课堂教学最常见的互动方式，被视为“有效教学的核心”，中文学界都同意提问对教学具有重要推进作用，提问质量与学生学习效果间存在正相关，提问质量越高，课堂互动效果越好，学生的学习成绩越高（马欣华，1988；傅索雅，2002；靳洪刚，2004、2018；杨文惠，2006；冯胜利、刘乐宁、朱永年等，2018：47）。提问如此重要，相关研究和实践非常丰富，但如何设计高质量提问这个问题，仍是非常值得探索的难题。

首先要明确的是，提问不仅仅是教师在教学中所问的问题本身，也包括为问题提出所做的“前序铺垫”和“后续跟进”。比如以下例（1）中教师所提的问题是“发生了什么？”，“板书材料”即是为提出这一问题所做的前序铺垫。

* 本研究得到国家社科基金“建用一体国际中文教学资源平台建设与应用研究”（项目编号：22BYY157）、教育部中外语言交流合作中心2021年度国际中文教育创新项目“‘用建一体’国际中文教育课堂语法教学资源平台建设”（项目编号：21YH021CX2）、世界汉语教学学会全球中文教育主题学术活动计划项目“基于‘建用一体’智能平台的海外中文教学全流程支持研究”（项目编号：SH22Y09）、国家社科基金重大项目“基于汉语特征的多元语法理论探索（多卷本）”（项目编号：20&ZD297）、国家社科基金重大项目“白话报刊多层标注语料库建设与研究（1918—1949）”（项目编号：22&ZD306）等项目资助。感谢审稿专家和编辑部对稿件的建议，这些建议极大地提高了稿件的质量。

(1)板书材料:玩具汽车图片+姐姐喜欢表情+弟弟不喜欢表情

问　　题:发生了什么?

目 标 句:这个汽车玩具姐姐喜欢,弟弟反而不喜欢。

提问的质量与所提问题的前序铺垫密切相关,比如例(2)、例(3)两者的提问质量与例(1)相比均有不及。而例(2)、例(3)两例中,相对质量更好一些的是例(2)。三例中,教师所问的问题完全相同,都是"发生了什么?",三例的不同仅在于教师所提问题的前序铺垫。毫无疑问,不同的前序铺垫是导致三者提问质量"例(1)>例(2)>例(3)"的根本原因。

(2)板书材料:礼物图片+姐姐喜欢表情+弟弟不喜欢表情

问　　题:发生了什么?

目 标 句:这个礼物姐姐喜欢,弟弟反而不喜欢。

(3)板书材料:礼物图片+小张喜欢表情+小王不喜欢表情

问　　题:发生了什么?

目 标 句:这个礼物小张喜欢,小王反而不喜欢。

提问的后续跟进对提问质量同样有重要影响,较差的后续跟进导致提问质量低的情况在真实教学中非常普遍,比如例(4):教师在问了问题"送(他/她)什么?"并且得到学生的回答"帽子/(送)小猫"后,只是简单重复了学生的回答,或者补充了学生的句子,而并没有引导学生做整句的语言输出,没有进行交际为目标的训练,这种几乎没有进行问题后跟进的提问,教学没有闭环,效果并不理想,不是成功的高质量提问。

(4)师:XX,明天你朋友过生日,你送他什么?送什么?

$生_1$:帽子。

师:啊,帽子,他送帽子。XX,送她什么?

$生_2$:嗯,送什么?

师:对,你送他什么?

$生_2$:小猫,送小猫。

师:小猫,猫,你送她小猫。XX生日,你想送什么?

$生_3$:……

特别说明的是,提问的后续跟进,更多是教学的技巧、方法、策略等方面的问题,与本文内容关联有限,不是本文讨论的重点。本文讨论的核心问题是如何设计高质量提问,我们认为,问题的前序铺垫及问题本身对设计高质量提问来说,更为关键。

讨论如何设计高质量问题,事实上包含两个内容:什么样的提问是高质量提问?如何设计出高质量提问?关于前者,已有非常多的讨论和实践,通常的标准包括"简单清

楚、难易适度、活泼有趣、有启发性、学生有话可说”等。我们非常同意这些标准对高质量提问的描述，但在具体的教学及师资人才培养实践中，也不断发现这些关于高质量提问的标准存在着问题：这些标准通常适用于评价或解释已有提问的好坏——比如解释“你喜欢跳舞/中国菜/游泳/……+吗？”与“你喜欢什么？”二者的优劣，但不太适用于引导教师或准教师创造或设计提问。这样的标准，就如同我们在日常生活中评价一辆汽车“很好开”，“很好开”确实是一种评价标准，但这种评价标准对于汽车厂商如何设计、制造更好的汽车，除了方向性的参考之外，几乎没有具体的指引作用。我们认为，标准对“什么是好”的描述、解释作用当然重要，但对于国际中文教学技能类的能力而言，有指引性、可以帮助准教师和新手教师等更快掌握相关技能、描述了“如何达到好”的评价标准同样重要。尤其在当前准教师和新手教师在经过专业学位培养或培训已经普遍较好了解“什么是好”，同时国际中文教学供给能力与实际需求间存在明显矛盾的情况下，能够指引“如何达到好”的评价标准更为必要。

当前关于高质量提问的标准，更多是对既有提问的事后评价，而基本不具备对提问创造过程的引导作用。本文对 60 余名准中文教师的调查，也印证了我们对当前高质量提问标准的这一看法。调查前，我们以示例的方式给被调查人讲解了“简单清楚、难易适度、活泼有趣、有启发性、学生有话可说”这些目前普遍使用的高质量提问标准，通过互动可以判断，被调查人对讲解中提到的示例和标准都基本理解。接下来，我们请被调查人设计一个语言点的教案，最后回答“是如何设计教案中语言点的课堂提问的？”这一问题。结果显示，接近 90％的被调查人设计新语言点的课堂提问时，是“依靠对示例的模仿”。进一步分析被调查的准教师在教案中给出的课堂提问，只有约 9％质量尚可，此外都存在一定程度的缺陷。概括来说，调查的结果显示：这些标准在引导准教师更好地设计高质量提问方面，确实基本没有发挥作用。当前这些提问的标准照亮了终点，但没有对通向终点的道路投下光亮，准教师、新手教师需要照亮他们通向终点道路的标准，这样可以极大减少准教师、新手教师摸索中成长的时间成本，提高成才率，提高人才培养效率。

本文基于“高质量提问的设计重点在于提问的前序铺垫和提问的问题本身”和“高质量提问的评价标准应更多关注引导作用”两点认识展开讨论，我们的看法是：提供可理解性输入和引导学习者实现有效输出，是高质量提问的主要原则，搭建或提供充分的语言点使用场景是实现、保障可理解性输入、有效输出的方法和手段，语言点的语义可以指引教师设计如何搭建（提供）充分的语言点使用场景，进而设计出高质量提问。我们相信，高质量提问的评价和设计包含很多内容，有效方案也非常丰富，本文只求抛砖引玉，不求尽善，更多内容，留待更多补充。

一、高质量提问要实现可理解性输入和引导学习者实现有效输出

中文课堂，不同的教师采用不同的教学方法、面对不同的教学对象、教授不同的教学内容，教学的具体流程千差万别，不过，效果好的中文教学事实上有很多共同的特征（郑艳群，2023：356）。究其原因，大概主要是两点：（1）影响二语课堂教学效果的因素，表面上看起来非常丰富，但决定性的根本因素是可理解性输入和有效输出，教学如果没有做到可理解性输入和有效输出，就不会有好的效果；（2）语言习得本质上是技能习得，技能习得是陈述性知识向程序性技能转换的过程，这一过程主要通过反复操练来完成。无论面对什么样的教学对象，采用什么样的教学方法，教授什么样的教学内容，语言教学的过程都要提供可理解性输入和实现有效输出，通过有效输出促进陈述性知识向程序性技能的转换。从这一点来说，中文课堂教学工作可以抽象为图 1[①]。中文教师的课堂教学根据教学内容来组织。教学内容，可能是词汇，也可能是语法结构，也可能是课文，在教师教学中，每一个教学内容都要完成提供可理解性输入和引导学习者实现有效输出两项任务。

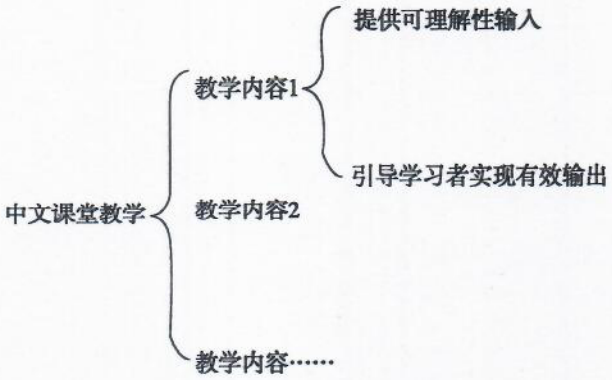


图 1 中文教师课堂教学过程图

如图 1 所示，我们认为中文教师的课堂教学过程是多个教学内容的叠加累积，每一个教学内容都分为“为其‘提供输入’和‘引导输出’两个阶段”。要注意的是，“提供输入”和“引导输出”两个阶段并不是截然分为先后的，甚至是经常混合在一起的，但区分二者对于教师加深对教学的理解，提升教学能力有重要意义。

没有可理解性的输入，教学便无法真正开展，学界乃至新手教师对这一点的理解都

① 在实际教学中，教学内容、教学环节等经常出现交叉、混合的情况，但这并不影响我们对这一教学过程的提取，具体教学中的交叉、混合只是这一教学过程在具体教学中的具体体现。

较为深刻，我们不做过多理论讨论。至于有效输出，有必要进一步加深理解。Swain（1985、1995、1998、2005）提出的有效输出假设模型，可以很好地说明语言教学中“有效输出”应该发挥什么作用，什么样的“输出”才是“有效输出”。

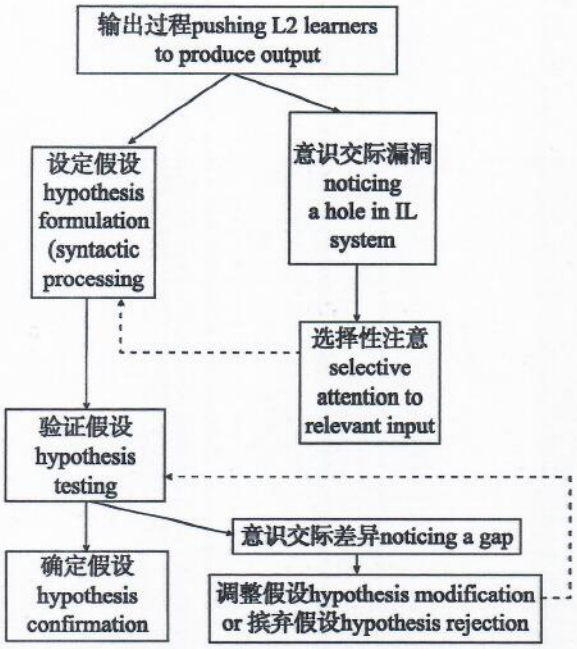


图 2 有效输出模型

如图 2 模型所示，二语学习者的语言输出过程，也是构建语言假设、验证语言假设、确定或调整语言假设的过程。二语学习者在输出句子时，会首先根据对目标语言的理解构建对目标语言的假设，进而根据这一初步假设输出句子，如果此时输出的句子没有错误，或者与母语者没有差异，这一假设将被确认并有机会进入学习者的二语系统；如果初步假设输出的句子与母语者有差异，即学习者意识到自己的表达与母语者不尽相同或有错误，就会自动调整先前构建的语言假设，原有假设将被调整或摒弃，学习者再根据新的假设生成新的句子，然后重新验证新假设的过程，周而复始，循环往复，直到假设最终得到确认。

学习者只有意识到自己的“语言交际漏洞”或语言假设与正确语言形式存在“差异”才真正开始对新语言的学习。在处理语言信息的过程中，人脑的加工顺序往往是从语义加工开始，最后才到语法加工。学习者听到或看到一个句子时，只会处理这个句子的意思，而很少会注意其中的句子形式及语言规律。只有当需要表达这个句子，或者表达时被会话对方或教师纠正时，才会注意句子的表达方式。“语言输入只能帮助我们进行语义处理，但不能导致并进行语法处理。只有在语言输出时，也就是一个字一个字地表

达，才能引起学习者对语言结构规律的注意，才能促使他们进行语法处理”（靳洪刚，2017）。这一点，我们用例(5)所记录的教学实例来具体说明。

(5)师：……，很好。我们再看这些商店，他们都怎么了？

生：关门了。

师：对，他们都关门了。看时间，他们是同时关门的吗？

生：不是。

师：没错，他们是在新冠疫情发生后关门的，有的是二月关门，有的是三月关门，到现在都关门了，所以他们是相继——①

生：相继关门。

师：对，这些商店相继关门。完整的句子是“新冠疫情发生后，这些商店相继关门”。再看这几张图片，他们在做什么？

生：他们在学习开车

师：……

例(5)所示教学的师生互动、课堂节奏把握等都很值得肯定，但教学的效果和效率事实上有非常大的提升空间，其存在的主要问题就是只注重“提供输入”，而没有注意“引导输出”。学生的回答看似在“输出”，实际上并不是真正的、能够发挥作用的“有效输出”，比如学生回答的“关门了”“不是”“相继关门”等，更多是属于理解方面的，是在确认是否理解了意义，而并没有输出完整句子。如此，学习者便很难意识到交际漏洞或者自己本身习得语言与母语者的交际差异，进而很难触发对自身所输出语言的调整，很难触发对所构建的假设的验证和确认。学习者没有说出完整句子，缺少有效输出，没有机会进行语法处理，以至没有机会实现语言假设的验证和确认，没有机会将陈述性知识转化为程序性技能，语言学习的效率和效果将非常有限。

作为课堂互动的最主要手段，同时也是保证语言学习者课堂语言输出的最有效方式，提问必须以实现有效输出为最基本的原则性要求。可理解性输入是教学展开的前提，实现可理解性输入也是高质量提问前序准备阶段必须贯彻的基本原则。

二、搭建语言点使用场景是实现可理解输入与有效输出的具体手段

语言点使用场景，主要关注语言点“在什么时候用”，这一内容对教学效果有非常明显的

① 此处的破折号“——”表示教师在这里有停顿，停顿的作用是提示学生补全停顿后的内容。下同。

影响。程棠(1996)、陶炼(2000)、刘珣(2014)关于“结构-功能-文化相结合”教学理念的讨论中,就包含了语言使用场景影响教学效果的内容。周小兵与李海鸥主编(2004)、冯胜利与施春宏(2011)、靳洪刚(2017)、姜丽萍与吴倩(2018)等的研究中则充分展示了典型语境(类同本文所说的语言点使用场景)的内涵及其在中文教学中的使用。李先银(2020)更以语法点“过”为例说明了语言点使用场景的作用。该文认为教学中常用到的用于训练语言点“过”的“学生分组询问别人是否去过某个国家”活动,虽然利用信息差实现了对“过”的大量操练,但这里“过”的用法事实上并不是“过”在真实交际中的主要用法。真实交际中,“过”通常使用的场景“是作为拒绝邀请/建议的理由”或“发出邀请的前序”。比如例(6)中“颐和园我去过了”便是B拒绝邀请的理由;例(7)中“你去过颐和园吗?”事实上是发出“咱们明天去玩玩怎么样?”邀请的前序。

(6)A:明天咱们去颐和园怎么样?

B:哦,颐和园我去过了。

(7)A:美怡,你去过颐和园吗?

B:没有。

A:咱们明天去玩玩怎么样?

B:好啊好啊。

二语教学中语言使用场景为什么如此重要,主要是因为其可以帮助学习者建立语言点与使用场景之间的联结,帮助学习者掌握在交际中使用的语言而非脱离交际场景的孤立的结构或句子。图3是参考Levelt(1989)、赵金铭(1996)并经简化后的二语学习者使用目标语言进行表达的过程图:二语学习者首先根据当前交际需要,确定需要完成的交际任务;然后,提取所掌握的目标语言词汇、结构及构词、成句相关规则等,进行完成交际任务所需表达的语言编码;最后,完成语言的表达。

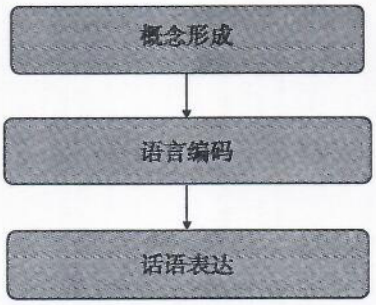


图3 二语学习者语言表达输出过程

二语学习者,在语言学习的过程中,如果只是进行结构操练,没有与语言点的使用场景相联结,其二语使用能力基本都会有问题。这种情况在中国的英文学习者使用英

文时大量出现，比如在英语学习中如果只是学习了“I want、I need、I would like”三个语言点的结构，而没有在使用场景中训练三个语言点，那么在完成具体交际任务，比如母语为中文的英语学习者在麦当劳用英文点餐向服务员表达需求时，便很可能出现不知道在这一场景中应该使用“I want、I need、I would like”中哪一个结构的问题。甚至大概率会不得体地使用“I want”或“I need”结构完成麦当劳点餐的任务。以上母语为中文的英文学习者语言表达时出现的问题，本质上只训练了结构或者语法，但没有将结构或语法与语言交际场景联结，中文教学一定要尽可能避免这种情况。

除可建立语言点与其使用场景的联结外，教学中提供充分的语言点使用场景，还有助于可理解性输入的更好实现，对语言点使用场景的呈现和训练是否充分，直接影响学习者理解、掌握所学语言点的效率与效果。比如例(8)中，a 句中并没有可以帮助学习者理解语言点“得体”具体意义的提示性内容，学习者如果不了解这一语言点的意义，这一例句并不能给学习者提供帮助；与 a 句相比，b 句包含了场景信息，这一场景信息，可以更充分、更准确地展示了目标语言点“得体”的意义，利于学习者的理解和掌握，并不了解“得体”意义的学习者，也可以通过此例句基本掌握该语言点的意义。

(8)a. 他的衣服很得体。

b. 参加比较正式的会议，和牛仔裤比，西装更得体。

再比如，例(9)、例(10)是语言点“再说”的例句，很明显，例(10)中的两例好于例(9)中的两例。例(10)中两例表明了“再说”的使用场景是“用来说明做某事或不做某事的原因”，这一场景，是“再说”与“而且”等其他表递进关系的副词或连词的区别。另外，例(9)因为没有这种对场景的使用提示，学生也很容易误以为“再说”与“而且”等没有区别，事实上如例(11)所示，“再说”并不太用于表示“做某事或不做某事的原因”以外的其他场景，这与“而且”完全不同。提供了使用场景的例(10)可以帮助教师在教学中、在学生的学习中避免这类问题。

(9)a. 这部手机太贵了，再说也不好用。

b. 这套房子地理位置很好，再说价格也比较便宜。

(10)a. 我们现在还没什么钱，再说工作也忙，所以暂时不打算要孩子。

b. 今天天气不太好，再说你作业也没写完，我们就不去公园了，好吗？

(引自《JUZI 汉语》)

(11)a. * 他受过良好的教育，再说性格也很好，有很多人喜欢他。

b. * 电影的剧情很吸引人，再说演员也很受欢迎，电影一定会大卖。

提供充分的语言点使用场景还可以进一步提高语言输出的有效性，训练学生使用语言进行真实交际的能力。将语言作为交际工具的教学，优于为了练结构而练结构的

教学。比如,“A + 比 + B + adj.”结构是中文教学中非常高频率出现的一个结构,师资培训、国际中文教育专业硕士研究生培养中都大量以之为示范,非常有代表性,我们以这一结构为例说明语言使用场景充分对教学效果的影响。例(12)展示了一种“A + 比 + B + adj.”结构的教学方法,即教师在课堂上就地取材,选择较易获得的粉笔、手机、书等作为道具进行比较,然后用比字结构来陈述比较的结果。很显然该方法仅仅是在训练学生对“A + 比 + B + adj.”这一目标结构的掌握,并没有体现这一结构如何在交际中使用。

(12)板书材料:粉笔等实物或 PPT 图片

提　　问:哪一根粉笔长?

目 标 句:这根粉笔比那根粉笔长。

与例(12)不同,例(13)没有直接问“高铁票和飞机票哪一个便宜?”,而是提问“怎么去北京,高铁还是飞机,为什么?”,这一提问突出了“A + 比 + B + adj.”“通过比较来做选择”这一使用场景,训练了这一结构在真实交际中的语法,相对更为合理。

(13)板书材料:上海到北京的高铁票和飞机票,票面上包括价格

提　　问:你怎么去北京,高铁还是飞机?为什么?

目 标 句:我喜欢坐高铁去北京,高铁比飞机便宜。

本文第一部分提到的例(1)好于例(2)、例(2)好于例(3)的问题,在此也可以得到很好的分析和回答,即例(1)提供了更充分的语言点使用场景——通常是男生更喜欢玩具汽车,但例句中是“姐姐喜欢”“弟弟不喜欢”,“反而”的意义和用法得到充分展示。相对于例(1),例(2)和例(3)都没有提供这么充分的语言使用场景。

根据以上的分析,我们知道,可理解性输入和有效输出是中文课堂教学中高质量提问的目标,搭建或提供充分的语言点使用场景是保障可理解性输入和有效输出的重要方法和手段,于是,设计高质量提问的关键,在一定程度上取决于是否搭建或提供了充分的语言点使用场景,本文接下来讨论搭建或提供语言点使用场景可依循的可行性方案。

三、语义对设计高质量提问的指引作用

前文讨论中提到,本文的落脚点在于如何设计高质量提问。我们认为,搭建充分的语言点使用场景是设计语言点高质量提问的有效途径,语言点语义对教师在教学中搭建其使用场景有提示和约束作用。由语言点语义而至高质量提问的基本程序如图 4 所示:



图 4 语言点语义指引高质量提问设计的基本程序

图 4 说明了如何基于语言点的意义在教学中设计并实施提问的程序：语言点意义提示语言使用场景的内容，教学中通过前序材料准备及具体问题提问，实现语言使用场景的搭建，以提问或互动技巧、方法等实现教学的后续跟进，达成语言点的有效输出，最终完成语言点的完整教学过程。

意义是语言点用法的一种反映，意义也可以分解为多个元素，语言点的意义包含了对语言点使用场景的丰富指引信息(Cruse，1986；Pustejovsky，1996；符淮青，1996：49；张志毅、张庆云，2012)。比如语言点“要不”，其关键意义中包括“具有建议功能”及“前设条件无法实现”两点①(史金生，2005；曹秀玲、张磊，2009)，这两点提示其语言点使用场景应包括“前设条件无法实现＋建议”两方面，接下来根据这两方面内容来组织提问前序铺垫所应包括的材料，进而搭建起包含这两方面内容的使用场景，最后通过提示或堆叠问等方式完成具体教学实施。例(14)“要不”语言点教学的实录可以说明这一过程。

(14)师：马可的朋友过生日，他在想送什么礼物。那么，这是什么？(出现帽子的图片和表示不喜欢表情的图片)

生(行 1)：帽子。

师(行 2)：他朋友喜不喜欢？

生(行 3)：不喜欢。

师(行 4)：所以能不能送他朋友帽子？

生(行 5)：不能送他朋友帽子。

师(行 6)：这是什么？(出现手机和价格很贵的照片)

生(行 7)：手机。

师(行 8)：手机能不能送？因为什么？

生(行 9)：不能送，因为太贵了。

师(行 10)：那送什么呢，请你给马可建议。(出现鲜花、衣服、领带、巧克力的图片和表示喜欢的表情的图片)

生(行 11)：要不送领带吧。

① 曹秀玲、张磊(2009)从语法化梯度和主观化等级方面提出“要不”具有假设、选择、建议和醒悟四种语义，本文只讨论“要不”的建议义。

师(行 12):完整的句子。帽子他朋友——

师/生(行 13):帽子他朋友不喜欢,不能送,手机太贵了,也不能送,要不送他朋友领带吧。

师(行 14):如果他朋友已经有领带了,还可以送什么?

生(行 15):……

本例中,教师通过前 4 行的师生问答的逐步堆叠,引出第 5 行"不能送他朋友帽子",即出现第一个无法实现的前设条件;接下来经过第 6、7、8 三行的堆叠,得出第 9 行"不能送,因为太贵了",即第二个无法实现的前设条件。两项无法实现的前设条件构建完成后,"要不"的使用场景完成搭建。接下来第 10 行,在提供"鲜花、衣服、领带、巧克力"图片材料辅助的基础上直接提问"送什么呢,请你给马可建议",再以第 12、13、14 行的教师指令完成最后的学习者目标语言的有效输出。这一过程中,"要不"的"具有建议功能"及"前设条件无法实现"意义提示了语言使用场景搭建的重点内容,根据这两个内容,搭建了"要不"使用场景的前序铺垫,进而完成了语言点的有效操练,实现语言点的有效输出。整个使用场景的搭建及后续跟进教学的过程很充分地反映了"要不"的功能和用法。完成目标句"……要不送他朋友领带吧"后接续的教师提问"如果他朋友已经有领带了,还可以送什么?"(第 14 行),同样是遵循"要不"语义对使用场景搭建的要求,将"送领带"也变为无法实现的前设条件,从而保证了接下来的问答互动持续进行。

我们对《发展汉语》初中高综合教材的 732 个语言点和《国际中文教育中文水平等级标准》中的 572 个语法条目进行了初步的考察,结果显示,教学难度较高的语言点,基本都可以依据这一程序,在语言点语义的指导下进行课堂提问的设计。比如语言点"居然"表达"主观判断与客观事实相反"意义,其语言点使用场景应该包括"情况 + 通常推理 + 与推理结果相反的客观事实"三部分,据此,提问设计的具体示例为"他家里有三辆车 + 有这么多辆车的人一定会开车 + 他不会开车",在这一语义指引思路下,该语言点的更多提问设计也可以很容易完成。再比如表示"经过比较、考虑最终提出选择,且含有商量或希望语气"的"还是",其使用场景应包括"建议 + 互相比较的各项 + 各项优缺点"三部分,提问应设计为"请给出建议 + 去某地的交通方式 + 地铁便宜但很挤 + 打车方便但很贵"。

深入理解语言点的语义,以语言点的语义为指引设计中文课堂教学中的提问。如本节示例所示,这一思路可以为从事一线中文教学的教师提供设计并实施中文课堂教学高质量提问的基本途径。更多的示例我们不再赘述。

四、结语

本文的核心内容是探索有效的、可帮助一线教师设计中文课堂教学中适用的高质量提问的可行性方案。高质量提问的基本要求或基本原则是能够实现可理解性输入和有效输出，教学中搭建或提供丰富、充分的语言使用场景，是实现可理解性输入和有效输出的有效保障，语言点的意义指引语言使用场景的搭建，于是形成由语言点意义到语言使用场景搭建，再到语言教学中实现可理解输入和有效输出的完整路径，基于这一路径，我们提出了可以指引"怎么设计高质量提问"的工作程序。

我们相信本文所提出的语言点语义指引高质量提问设计的具体程序，可以很具体地帮助一线教师进行高质量提问的设计和实施，可推广度高，操作性强，方法易于理解和掌握。这一方法，也在提示我们，一方面国际中文教学的从业者在教学前应尽可能分析所教授语言点的语义特点；另一方面，也提示了汉语本体领域研究应用转化的一个方向。当然，为了抓住最核心的内容，这一程序忽略了很多具体变量，一定会有非常多值得更多讨论和完善的地方，期待更多来自理论和实践的讨论，以弥补本文研究的不足。

参考文献

曹秀玲、张　磊(2009)"否则"类连词的语法化梯度及其表现，《汉语学习》第6期。
程　棠(1996)关于"结构-功能-文化相结合"的教学原则的思考，《世界汉语教学》第4期。
冯胜利、施春宏(2011)论汉语教学中的"三一语法"，《语言科学》第5期。
冯胜利、刘乐宁、朱永平、阎　玲(2018)《汉语教师专业技能指导手册》，北京语言大学出版社。
符淮青(1996)《词义的分析和描写》，语文出版社。
傅索雅(2002)谈谈对外汉语教学中的课堂提问，《北京广播电视大学学报》第1期。
姜丽萍、吴　倩(2018)初级汉语综合课教学模式，《国际汉语教学研究》第3期。
靳洪刚(2004)语言定式教学法在中文习得和中文教学中的作用，*Chinese as a Second Language* 39(1)：45－62。
靳洪刚(2017)有效输出在第二语言习得与教学中的作用，《世界汉语教学》第4期。
靳洪刚(2018)提问互动法：语言课堂教师提问的理论与实践，《国际汉语教育(中英文)》第1期。
李先银(2020)互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想，《语言教学与研究》第2期。
刘　珣(2014)"结构-功能-文化相结合"的汉语教学理念再思考，《国际汉语教学研究》第2期。
马欣华(1988)课堂提问，《世界汉语教学》第1期。
史金生(2005)"要不"的语法化——语用机制及相关的形式变化，《解放军外国语学院学报》第6期。
陶　炼(2000)"结构-功能-文化"相结合教学法试说，《语言教学与研究》第4期。
杨文惠(2006)试论对外汉语教学中的课堂提问技巧，《中山大学学报论丛》第12期。
赵金铭(1996)对外汉语语法教学的三个阶段及其教学主旨，《世界汉语教学》第3期。
张志毅、张庆云(2012)《词汇语义学》(第3版)，商务印书馆。

周小兵、李海鸥主编(2004)《对外汉语教学入门》,中山大学出版社。

郑艳群(2023)《汉语课堂教学结构和过程建模研究》,北京语言大学出版社。

Cruse, D. A. (1986) *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.

Pustejovsky, J. (1996) *The Generative Lexicon*. Cambridge: The MIT Press.

Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In Gass, S. & Madden, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers.

Swain, M. (1995) Three Functions of Output in Second Language Learning. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (1998) Focus on Form through Conscious Reflection. In Doughty, C. & Williams, J. (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (2005) The Output Hypothesis: Theory and Research. In Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

(1.200444 上海,上海大学国际教育学院;
2.200444 上海,上海大学文学院)

类型学视野下“酸”的共词化分析及其在词典编纂中的运用*

陈贤德[1]　关庆镐[2]　杨玉玲[1]

摘　要：本文以味觉形容词“酸”为例，从词汇类型学角度发掘其在跨语言隐喻模式中的共词化特征，并将其运用于词典编纂中。研究表明：“酸”的语义衍生具有规律性与边界性，共衍生出了五大扩展域，分别为性格扩展域、人际关系扩展域、心理扩展域、身体感知扩展域和味觉嗅觉扩展域。其衍生认知机制为，语言使用者首先在大脑中形成对“酸”词义的范式，而后将其他义项与范式义项相连并按照“具体—抽象”“内在—外在”的语义衍生路径扩展。最后，以外向型汉语学习词典《JUZI 汉语》和《现代汉语学习词典》为例，将共词化分析用于指导词典编纂，具体解决词典编纂中的多义词、同音词区分，多义词义项划分、排序等问题。

关键词：“酸”义形容词；共词化；语义地图；词典编纂

〇、引言

外向型汉语学习词典（下称“外汉词典”）是供外国汉语学习者学习汉语词汇的重要工具书。在外汉词典编纂实践中，多义词与同音词（文中指“同形同音词”）的区分，多义词的义项划分、排序是词典编纂中棘手的问题。过往编者多依靠语感来解决上述问题，但语感的主观性、差异性带来的问题往往还不能有效解决。如在义项划分上，外汉词典缺收了较多义项（焦子桓、艾红娟，2020），原因在于大部分外汉词典沿袭了《现代汉语词典》（2016）（下称《现汉》）的义项数目，而《现汉》主要以编者语感确立义项的方法本就容易致使义项缺收（李仕春，2016）。语言学理论的发展为解决上述词典编纂问题带来了契机，邓春琴（2017）认为词汇类型学中的共词化分析注重从多语种视野下分析词义的共性、个性演化特征，对解决上述词典编纂问题具有积极意义，但还未见具体的应用研究。

*　本文受国家社科基金一般项目“外向型汉语学习融媒词典的研发与创新研究（22BY159）”（项目编号：YHJC21YB—131）的资助。感谢匿名审稿专家对本文初稿提出的宝贵意见。杨玉玲为本文通讯作者。

本研究以味觉词“酸”为例，探讨共词化分析在词典编纂中的应用。以“酸”作为研究对象的原因在于：(1)“酸”是一个跨语言的基本味觉词，是我们感知外部世界最重要的体验之一，在众多语言中“酸”已衍生出了不同的语义类型，这为共词化研究提供了基础。(2)目前有关“酸”的研究主要分为“酸”的词义引申研究、词汇编码以及分类研究，但大多研究仅从一种语言如汉语、英语、韩语着手(莫丽红，2018：27—29)，缺乏从词汇类型角度探讨“酸”在多个语言中词义衍生的共性及差异的研究。(3)目前词典对于词目“酸”的处理还存在较大分歧，亟待我们寻找新的解决路径，如立目方面，《JUZI 汉语》视“酸”为多义词只立一个词目，而《现代汉语学习词典》(下称《现汉学习》)则视“酸”为同义词将其分立为“酸[1]”“酸[2]”两个词目。

综上所述，本文拟解决以下问题：“酸”在不同语言中共词化模式是怎样的？其语义衍生路径的认知机制是什么？如何借助“酸”的共词化分析解决外汉词典中多义词与同音词的区分问题，多义词的义项划分、排序问题。

一、理论背景

词汇类型学，作为一种独特的跨语言学研究范式，结合了词汇学和类型学的研究方法。词汇类型学致力于研究不同语言如何通过词汇系统来表达特定的概念领域，探讨词义之间的关联和相互作用，以及这些概念和词义如何随时间演变。在跨语言比较中，词汇的多义性是有趣的研究对象。François(2008：163—215)首次提出“共词化”的概念，用来描述一个词表达两个或两个以上不同概念的现象。根据 François 的定义，共词化是指用一个词位或构式表达一组不同但相互联系语义群的现象。例如赵果(2017)对 14 种语言中“头”的共词化研究发现“头”既可以表示“与头共现”的属性(如“烫头”)，还可以表示“头的空间相似性”(如“山头”)。共词化现象体现的是词汇在语义延展上的动态性，以及在不同文化背景下延伸的共性与个性，它是语言进化的过程，是词汇类型学研究的重点课题。

François(2008：163—215)进一步研究发现，语义地图是研究共词化现象的理想工具并将其引入了实词多义性分析中。这一研究方法也被称为“经验主义原子论的词汇类型学方法”(付冬冬、于洋，2023)。语义地图的理论依据为语义地图连续性假说(Croft，2001：96)，任何有关联的语义类别，不论是基于语言的还是基于构式的，其关联性都应该投射在概念空间中。因而语义地图是不同语言特定编码形式的不同功能在概念空间的实际表征(吴福祥，2011)。在跨语言比较中，我们可通过绘制适用于跨语言研究的语义地图，探索不同语言把语义材料包装为词语的方式，从而发现并抽象出不同语言的共性，以其共性为基础构建词汇类型学的理论解释(陆丙甫、金立鑫，2010)。本文基于语义地图构建“酸”的多语言语义网络并研究其在多语种环境下的共词化特征，以此指导词典编纂。

二、方法论基础

Rakhilina & Reznikova(2016:96—129)强调了词汇类型学与语法类型学在语言样本选择方面的显著区别。相比之下,词汇类型学更加关注研究方法本身,强调即使是基于一个较小的初始样本,也可以构建出一个框架。这个框架能够检验和分析每一种新增加的语言,使得词汇类型学研究能够更灵活地适应不同语言和词汇现象,从而为语言多样性和语义复杂性提供更加精准和全面的分析。

2.1 语言样本的选择

本文所选取的语料来自一些使用广泛的在线双语词典,例如 Cambridge Dictionary(《剑桥在线词典》)、Lexilogos(《莱克茜鲁格在线词典》)、WordReference(《单词参考在线词典》)等。在提取各语言中"酸"的义项过程中,我们综合考察不同词典义项释义的差异以及跨语种翻译可能出现的语义损失,合并了义项表层形式不同但核心义相近的义项:如英语例句"She made a sour face in his direction.(她给了他一副不高兴的脸色。)"中的"sour"和德语例句"ein saures Gesicht(愁眉苦脸)"中的"sauer"释义均为"闷闷不乐",但结合其他语言相关义项,如日语例句"長年辛酸をなめてきた"(经历了多年的辛酸)中的"酸"为"痛苦、悲伤"义,我们总结得出这个核心义项应为"悲痛/伤心/嫉妒等心理活动"。

基于上述义项提取原则,我们共选取了 12 门语言,分别为汉语(酸)、俄语(кислый/терпкий/квашеный)、意大利语(agro/acido/aspro)、日语(酸っぱい)、法语(acide/aigre)、英语(sour/acid/tart)、西班牙语(ácido/agrio)、德语(sauer)、葡萄牙语(azedo/ácido)、捷克语(kyselý)、波兰语(kwas)和印尼语(masam/asam)。值得注意的是,在 12 种语言中,味觉义"酸味的"和化学义"酸性的"语义重叠明显,有化学义"酸性的"的词都含有味觉义"酸味的",但有味觉义"酸味的"词不一定含有化学义"酸性的",如意大利语 agro 只有"酸味的"和"尖酸刻薄的"义项,而 acido 既可以表示"酸味的"还可以表示"酸性的"。这说明"酸性"义的共词化条件更苛刻,"酸味的"语义包含了"酸性的"语义。因此"酸味的"和"酸性的"义项关系如下:

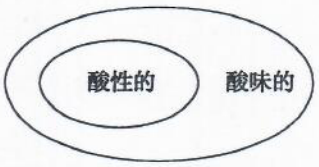


图 1 味觉义"酸味的"和化学义"酸性的"语义包含关系

表 1　12 种语言“酸”义形容词语义清单

	酸性的	酸味的	悲痛/伤心/嫉妒等心理活动	酸臭的	尖酸刻薄的	酸痛的	刺鼻的	施制的	激烈的	费力的	声音尖锐的	酸涩的	迂腐的	崎岖的	关系紧张的	天气严酷的	脾气暴躁的	损坏的	嗑药的	冒牌的
汉语	√	√	√	√	√	√							√							
俄语	√	√	√	√	√		√	√				√								√
意大利语	√	√		√	√		√		√		√			√		√				
日语	√	√	√	√		√				√										
法语	√	√		√	√		√		√		√				√					
英语	√	√	√	√	√															
西班牙语	√	√	√		√				√		√	√		√			√		√	
德语	√	√	√	√		√	√	√		√								√		
葡萄牙语	√	√	√	√																
捷克语	√	√	√	√				√												
波兰语	√	√	√																	
印尼语	√	√	√																	

整体上看，味觉词“酸”在12种语言中有共享的共词化语义清单，如表1所示10种语言均具有“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”的义项，出现显著的重叠多义性现象。同时，随着不同语言中“酸”义项的发掘，味觉词“酸”的语义清单不断扩大，某些义项极具个性，只在一门语言中存在，如在西班牙语中，ácido可以表示“嗑药的”含义。经整合分析后，共发现20个含义。

2.2 “酸”义形容词的概念空间

如表1所示，12种语言中“酸”义形容词可负载多种语义，并存在显著的重叠多义性现象。从表层来看，“酸”义形容词在多种语言中存在义项的共性；从深层来看，“酸”在认知概念层面具有范畴化的特征。概念范畴的形式语义关联并非完全偶然，而是存在跨语言的特征，即不同语言中均可以找到类似的形式语义配对（韩畅、荣晶，2019），将语义用连线连接后我们便得到了语义的概念空间，即语义地图。

语义地图最重要的两个要素为节点和连线（Haspelmath，2003：213）。首先应该确定的是枢纽概念，即语义延伸的起点。本文探究的是“酸”义形容词，但考虑到“酸”义形容词有两种，包括味觉义“酸味的”和化学义“酸性的”，我们设定枢纽概念为“酸性/酸味的”，二者的关系用韦恩图形式表征。结合表1，我们可以找到仅次于“酸性/酸味的”义项，结果得到的是“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义。在表中检查“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义与“酸性/酸味的”义项是否有共现或重叠以及共现数量是否足够后发现，凡是出现“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义的语言均具有“酸性/酸味的”义，因此可以断定，这两个义项在语义上是连续的，我们将二者直接相连，得到图2。

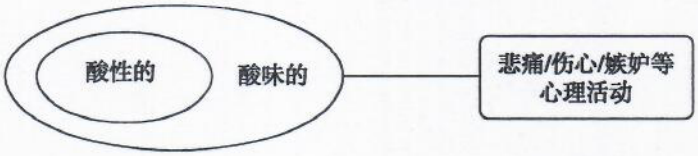


图2 “酸性/酸味的”义和“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义关系

重复上面的过程，我们得到“酸”义形容词的语义地图轮廓。值得注意的是，某些节点的排列位置根据语言事实无法确定，需要结合语义分析（郭锐，2012）。概念空间的构建可以基于语义驱动，即根据语义结构的相似度高低去判断义项的关联（Zwarts，2008）。以“迂腐的”义项为例，据表1可知，在12种语言中该义项只存在于汉语中，因此根据共现重叠原则，“迂腐的”义项可以接在“酸痛/疲劳的”义项后，也可以接在“味觉/嗅觉上的酸臭”义项后，还可以接在“尖酸刻薄”义后。味觉/嗅觉上的酸臭通常会给

人带来不适，而“穷酸、迂腐”的文人也给人带来不适。基于两者之间的相似性，认知主体通过隐喻的认知机制，将概念“酸”从味觉、嗅觉感知域投射到人物气质域（莫丽红，2018），因而“迂腐的”义项应该接在“味觉/嗅觉上的酸臭”后，如图3。

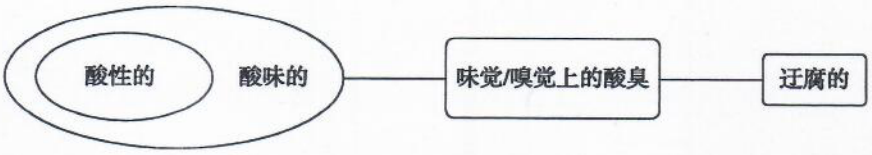


图3 “迂腐的”义的节点位置

最终，经过语义地图轮廓构建和义项关联的微调，得到了“酸”义形容词的概念空间，如图4。

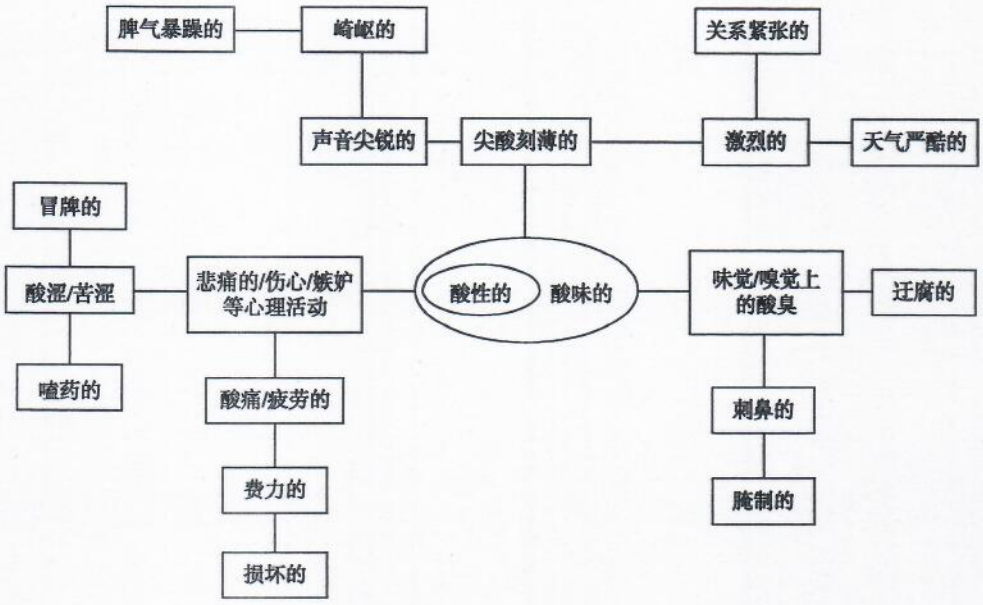


图4 “酸”义形容词的语义地图

三、“酸”义形容词的共词化模式考察

在构建“酸”的语义概念空间过程中我们发现，“酸”的语义延伸是有规律和边界的。总体而言，“酸”义形容词有五大扩展域，分别为性格扩展域、人际关系扩展域、心理扩展域、身体感知扩展域和味觉嗅觉扩展域。值得一提的是，域内义项与域名并非完全包含与被包含的关系，但跨域延伸均具有理据性。

3.1 五大扩展域

3.1.1 性格扩展域

我们发现,12 种语言中有 6 种语言都有“尖酸刻薄的”含义。“尖酸刻薄”指人说话带刺,让人难受,给听话者带来像是吃了酸的东西般不适的感觉,因而可以从“酸味的”引申出描述人物性格特征的“尖酸刻薄的”。如图 5,“尖酸刻薄的”可引申到“脾气暴躁”,其理据为:往往尖酸刻薄的人说话时语调会有所提升,因而在意大利语、法语和西班牙语中有“声音尖锐的”之意。从“声音尖锐的”引申到“(路)崎岖的”是一种隐喻,用声波的跌宕起伏形容山路的崎岖。最后,往往尖酸刻薄的人脾气也不好,因此这条衍生路径的边界为“脾气暴躁的”。



图 5 “酸”义形容词的性格扩展域

3.1.2 人际关系扩展域

“尖酸刻薄的”还有另一条延伸路径,即从“尖酸刻薄的”延伸到“激烈的”,如图 6。由于尖酸刻薄的人往往说话带刺,与人相处时并不友好常发生争吵,因此可衍生出“关系紧张”义。这种争吵的激烈的程度在意大利语中还被用来隐喻为“天气的严酷”。如前所述,“崎岖的”和“天气严酷的”并非属于性格与人际关系范畴,但二者在概念空间中处于语义过渡或边界地位,都是隐喻的结果。这也论证了隐喻的本质是跨域投射(Lakoff & Johnson,1980:3),我们理解一个概念域需要借助另一概念域。

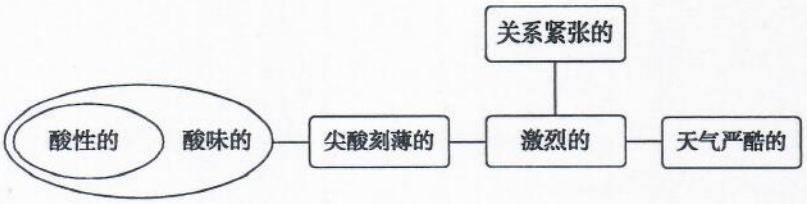


图 6 “酸”义形容词的人际关系扩展域

3.1.3 心理扩展域

“酸”义形容词在心理层面的语义引申最具普遍性,12 种语言中有 10 种都有“悲

痛/伤心/嫉妒的等心理活动”义。这种语义衍生的普遍性来自于各语言使用者具身认知的相似性，即悲痛、伤心、嫉妒等心理感知与酸的味觉感知相似。而后，个体内在心理感知又扩展到外在的人生体验(即生活的苦涩)，实现了“味觉→心理”“内在→外在”的语义延伸。由于毒品的味道是又酸又苦的，因而在西班牙语中又出现了“嗑药的”义项，如图 7。

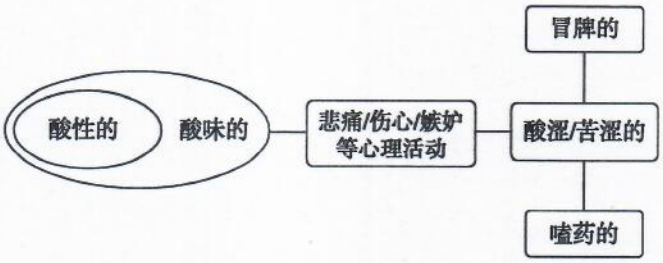


图 7 “酸”义形容词的心理扩展域

3.1.4 身体感知扩展域

“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义还有一条衍生路径是从心理感知跨域投射到触觉感知域，即“酸”的味觉感知经验被概念化为肌肉的酸痛。肌肉的酸痛或身体的疲劳往往是由于过度劳作造成，进而引申出“费力的”。同时，损坏的车往往开起来很费力，因此在德语中，“费力的”还引申出了“损坏的”，例如“Dieses Auto ist sauer.(意为“这辆车出问题了”)”，衍生路径如图 8。

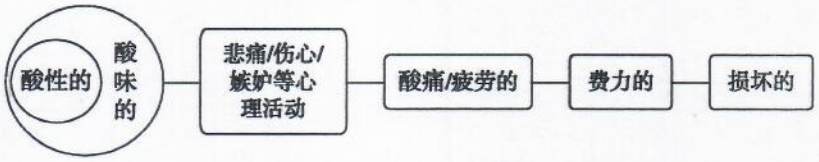


图 8 “酸”义形容词的身体感知扩展域

3.1.5 味觉嗅觉扩展域

由于臭的东西往往带有酸味，因而“酸”义形容词可以从“酸味”引申出“臭味”。臭味往往是刺鼻的，从“酸臭味的”引申出“味道刺鼻”。根据经验，经腌制后的食物带有一股酸味如“酸菜”，因此味觉嗅觉扩展域的边界为“腌制的”。最后，如前所述，基于认知体验的相似性，“味觉/嗅觉上的酸臭”还可以引申出“迂腐的”义项，如图 9。



图 9 “酸”义形容词的味觉嗅觉扩展域

整体来看(如图 10),以上的五条衍生路径并非孤立存在,而是相互交织渗透的,以“酸味/酸性的”为中心向四周发散,这一定程度反映了语义概念空间的复杂性。

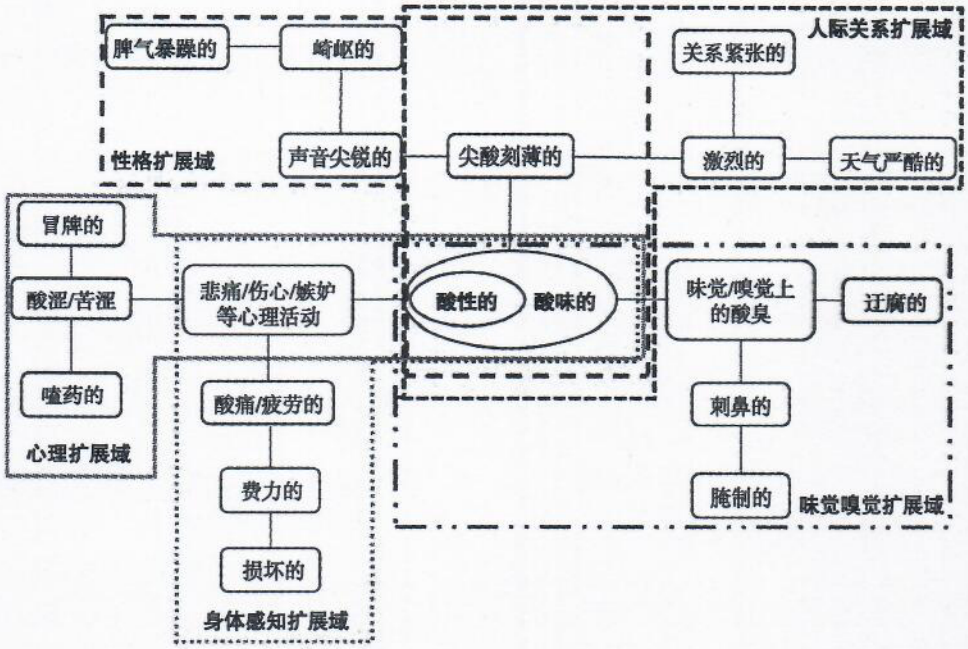


图 10 “酸”义动词的语义域

3.2 “酸”义形容词语义衍生路径的认知机制

当新的语言经验(linguistic experience)与范式(examplar)之间共享特征时,被共享的这部分特征在概念空间中被链接,从而形成语义网络(Bybee & Beckner,2010:834)。据图 10 可知,由于“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义、“尖酸刻薄”义和“味觉/嗅觉上的酸臭”义存在于多种语言中且直接与本义“酸味/酸性的”相连,因此可被视为范式。由范式出发,“酸”的语义扩展具有一定的认知理据。

从人类隐喻认知发展路径看,随着年龄的增长儿童隐喻由直观化、拟人化逐渐向抽象化和系统化发展。到高龄儿童阶段,隐喻产出受到与成人语言交际的影响增强,而对

肢体和环境依赖减弱(白丽芳,2004;潘攀、周榕,2018)。“酸”的语义衍生路径的发展契合了上述人类隐喻认知的发展。莫丽红(2018)检索北京语言大学 BCC 和北京大学 CCL 历时语料库后发现,“醋的味道”是味觉词“酸”的基本义,通过隐喻的认知机制,“酸”从味觉感知域延伸到其他感知域。一般来说,具象语义更易被理解和记忆,因为它们与人们的直接经验和感官知觉紧密相关。相比之下,抽象语义往往需要更高层次的认知加工,因为它们与具体的感官经验关联较少。“酸”的味觉嗅觉扩展域是其基本域,随后是身体感知扩展域和心理扩展域,最后是性格扩展域和人际关系扩展域。其扩展顺序为:感知“酸”味道的味觉、嗅觉器官→全身的体验→心理→性格→人际关系,体现了由“具体—抽象”“内在—外在”的逻辑先后顺序。

四、“酸”的共词化分析在词典编纂中的运用

4.1 区分同音词与多义词

区分同音词和多义词是语言学中的一个难题。戴维·克里斯特尔(1996:274—275)指出,“语言学家面临的理论问题是如何区分一词多义或一形多义和同音形异义现象(两个词项碰巧有相同的音韵形式)”。语义地图基于跨语言比较的语言方法,通过对语义演化的梳理,能较好地区分出是同音词还是多义词。邓春琴(2017)即通过吴福祥(2009)绘制出的有关“得”的语义地图而考证出《现汉》(第 5 版)中“得[1]”和“得[2]”之间存在引申关系应合并为一,宜作为多义词处理。“酸”是同音词还是多义词?不同外汉词典的处理方式不一。《JUZI 汉语》将“酸”作为多义词处理:

【酸】❶气味或味道像醋一样。❷形容因为生病或太累,肌肉没有力气而且有点疼痛的感觉。❸伤心的。❹因为别人比自己好而产生的不舒服的感觉,一般也会表现出不友好的行为。❺一种化合物,和水混合后会有酸味,如盐酸、硫酸等。❻<贬>形容人假装有学问,也形容人想法固执,不符合时代要求。多用于讽刺假文人。

同类型的《学习词典》则却将“酸”作为同音词处理:

【酸[1]】❶能在水溶液中电离出氢离子的化合物的统称,分为无机酸、有机酸两大类。❷像醋的气味或味道。

【酸[2]】因疲劳或疾病引起的胃痛而没有力气的感觉。

如图 8 所示,《学习词典》中“酸[2]”的“酸痛/疲劳”义是由“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”义引申而来。“酸”味相对于“甜”味往往给人一种不快的感觉,因而促使“酸”的意义

从味觉感知域跨域投射到了心理感知域并在多种语言中形成“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”的语义。认知主体心理上的“疼痛”与喻体肉体上的“疼痛”存在潜在的相似性特征，认知主体经过一系列推理和分析或在语境的作用下，将“酸”的意义从心理感知域投射到触觉感知域中，实现了第二次跨域投射。因此，《学习词典》中的“酸[1]”和“酸[2]”存在语义上的联系，宜作为多义词处理。

4.2 引导义项划分

语义地图与概念空间体现了不同功能之间的蕴含关系，能够体现各种语言的“共相”和“殊相”。通过语言间语义的“共相”，借助组合关系间的语义限制，可反推汉语中是否存在该义项或证明义项设置的合理性。在心理扩展域中，由“酸性的/酸味的”可引申出“悲痛/伤心/嫉妒等心理活动”的语义。其中“嫉妒”这一心理活动义被多部词典所漏收，如《现汉》(第7版)、《商务馆学汉语词典》、《汉语教与学词典》等。但事实上，汉语中存在“酸”表“嫉妒”义的语言事实，如：

(1)我现在好怀念寒暑假啊！看到市里的中学生、大学生都放假了，我好酸！(微博，2022年6月15日)

(2)我好酸！看到朋友们又出去玩，我也想，公司福利太好了！(微博，2024年3月21日)

因而，《JUZI汉语》设置义项❶具有合理性。

在味觉嗅觉扩展域中，多种语言中“迂腐”义是在“味觉/嗅觉上的酸臭感”的语义基础上引申而来。在语言交际中，汉语“酸”确有“味觉/嗅觉上的酸臭感”义。如：

(3)我妈拿起一个(菜盒)掰开吃了一口说：“这里面菜酸了，不能吃了”。(微博，2022年9月3日)

(4)每次到了晚上，粥就非常酸了，根本无法下咽。(微信公众号，2016年4月20日)

(5)房间里弥漫着一股淡淡的猫尿的酸臭。(韩东《障碍》)

(6)北京有一种吃食，闻起来又酸又臭，却是早餐桌上的美食，它就是豆汁儿。(微博，2017年1月3日)

例(3)—(6)若再描述为“像醋的气味或味道”显然不合适。根据经验，“树叶”“肉”等腐坏时所散发的味道应与“醋”味存在差异，故宜分作两个义项处理。根据语境可知，例(3)、例(4)“酸”偏重味觉上的酸臭感，而例(5)、例(6)中的“酸”偏重嗅觉上的酸臭感。但两种酸臭感皆为有机物变质而产生，因而最终释义为：“有机物变质后所产生的让人感到厌恶的气味或味道。”

同样在“味觉/嗅觉上的酸臭感”语义基础之上还引申出了“腌制的”义项。汉语“酸”亦可表示“腌制的”并用于修饰食材，如“酸萝卜”“酸白菜”“酸豆角”等。与本身具有酸味的食物如“酸柠檬”“酸橘子”等相比，“酸萝卜”“酸白菜”等是经过腌制后而产生的酸味，两个“酸”蕴含的语义不同。因此，此时的“酸”应释义为：“用于修饰经过腌制后而发酸的食物。”

在人际关系扩展域中，“酸”还可引申出“尖酸刻薄”义，如英语中“a barrage of acid comments”、西班牙语“palabras agrias”、俄语“терпкая прямая речь”。汉语中也存在该含义，且与“嫉妒”义不同，如：

(7)大妈很不满，话开始酸了：“就是说我这病你治不了是吧？唉，亏我慕名来找你”。(人民网，2016年5月5日)

(8)我会批评那个酸你的人，自己不想努力，还要对别人的努力挖苦讽刺。(微博，2022年11月14日)

最后，经推论，《JUZI汉语》共遗失有关“酸”的3个义项：

❼有机物变质后所产生的让人感到厌恶的气味或味道。❽尖酸刻薄的。❾修饰经腌制后产生酸味的食物。

4.3 引导义项排列

语义地图能静态地体现功能之间的直接或间接关系，又能看出功能之间的源流关系，帮助我们理清词义的引申路径，有助于引导外汉词典按照“本义—引申义”方式排列义项。据图10可知，《JUZI汉语》中义项❶、义项❺同属于“酸”的本义为A组，味觉嗅觉扩展域中义项❼“味觉/嗅觉上的酸臭”及其引申出的义项❽、义项❾为B组，身体感知扩展域中义项❸、义项❹“悲痛/伤心/嫉妒”及其引申出的义项❷为C组。最后，人际关系扩展域中由本义引申出的义项❽为D组。结合3.2节，在义项组合中，A、B两组多来自个体内部的直观体验，C组主要涉及人的身心体验，D组用于描述人的性格特征。因此，最终组间顺序应为A—B—C—D。经元语言释义后，“酸”的释义及义项顺序如下：

❶气味或味道像醋一样。❷一种化合物，和水混合后会有酸味，如盐酸、硫酸等。❸有机物变质后所产生的让人感到厌恶的气味或味道。❹修饰经腌制后产生酸味的食物，如酸黄瓜。❺<贬>形容人假装有学问，也形容人想法固执，不符合时代要求。多用于讽刺假文人。❻悲痛；伤心。❼因为别人比自己好而产生的不舒服的感觉，一般也会表现出不友好的行为。❽形容因为生病或太累，肌肉没有力气而且有点疼痛的感觉。❾说话带刺的、让人不好受的。

五、结论

本文基于12种语言中“酸”义形容词的共词化模式的考察，发现了其语义衍生的路径，具体而言“酸”的跨域延伸覆盖性格扩展域、人际关系扩展域、心理扩展域、身体感知扩展域和味觉嗅觉扩展域五大语义域，语义的接续符合人类从“具象—抽象”“内在—外在”的认知可及性变化。而后，以外向型词典《JUZI汉语》《学习词典》为例，将共词化研究成果运用于词典编纂实践中，并成功解决词典编纂中所遇到多义词、同音词划分以及多义词义项划分、排序等问题。研究结果证实，共词化研究对指导词典编纂具有积极意义。

参考文献

白丽芳(2004)儿童隐喻性思维的特点及其发展，《外语与外语教学》第4期。

戴维·克里斯特尔编(1996)《现代语言学词典》，沈家煊译，商务印书馆。

邓春琴(2017)语义地图在辞书编纂中的作用，《外国语文》第6期。

付冬冬、于　洋(2023)词汇类型学视野下动词“吹”的共词化分析，《语言教学与研究》第1期。

郭　锐(2012)概念空间和语义地图：语言变异和演变的限制和路径，《对外汉语研究》第八期。

韩　畅、荣　晶(2019)动词“坐”的词汇类型学研究，《世界汉语教学》第4期。

焦子桓、艾红娟(2020)汉英内外型词典义项精细度对比研究，《九江学院学报》(社会科学版)第4期。

李仕春(2016)汉英中型语文词典义项精细度对比研究，《长江学术》第3期。

鲁健骥、吕文华主编(2006)《商务馆学汉语词典》，商务印书馆。

陆丙甫、金立鑫(2010)论蕴涵关系的两种解释模式——描写和解释对应关系的个案分析，《中国语文》第4期。

莫丽红(2018)《汉语味觉词的认知语义研究》，湖南师范大学博士学位论文。

潘　攀、周　榕(2018)汉语儿童隐喻产出的句法特点及其发展研究，《山东外语教学》第2期。

孙全洲主编(1995)《现代汉语学习词典》，上海外语教育出版社。

施光亨、王绍新主编(2011)《汉语教与学词典》，商务印书馆。

吴福祥(2009)从“得”义动词到补语标记——东南亚语言的一种语法化区域，《中国语文》第3期。

吴福祥(2011)多功能语素与语义图模型，《语言研究》第1期。

杨玉玲主编(2022)《JUZI汉语》，商务印书馆。

赵　果(2017)类型学视野下“头”的共词化分析，《当代修辞学》第3期。

中国社会科学院语言研究所词典编辑室(2016)《现代汉语词典》(第7版)，商务印书馆。

Bybee, J. L. & Beckner, C. (2010) Usage-Based Theory. In Heine, B. & Narrog, H. (ed.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Cambrdige University Press (1999) *Cambridge Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/. [2023-3-23].

Croft, W. (2001) *Radical Construction Grammar: Syntactic Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

François, A. (2008) Semantic Maps and the Typology of Colexification. In Vanhove, M. (ed.). *From*

Polysemy to Semantic Change: Towards a Typology of Lexical Semantic Associations. Holland: John Benjamins.

Haspelmath, M. (2003) The Geometry of Grammatical Meaning: Semantic Maps and Cross-linguistic Comparison. In Tomasello M. (ed.). *The New Psychology of Language* 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kellogg, M. (1999) *WordReference*. https://www.wordreference.com/. [2023-3-12].

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Nègre, X. (2002) *Lexilogos*. https://www.lexilogos.com/. [2023-3-15].

Rakhilina, E. V. & Reznikova, T. (2016) A Frame-based Methodology for Lexical Typology. In Juvonen, P. & Koptjevskaja-Tamm, M. (eds.). *The Lexical Typology of Semantic Shifts*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Zwarts, J. (2008) Commentary on Croft and Poole, Inferring Universals from Grammatical Variation: Multidimensional Scaling for Typological Analysis. *Theoretical Linguistics* 34(1): 67-73.

(1. 100083 北京,北京语言大学教师教育学院;
2. 8050 瑞士苏黎世,苏黎世大学计算语言学系)

供需视角下的“中文＋职业技能”人才培养模式构建

梁 宇，李诺恩
（北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083；香港中文大学 教育学院，香港 999077）

摘 要：建构“中文＋职业技能”人才培养模式是国际中文教育与职业教育携手服务国际产能合作的战略举措。人才供需调研发现，当前海外中资企业本土员工中文能力不足，综合素质有待提升，企业培训意识薄弱，合作培训亟待加强。“中文＋”“四驱三环五要素”人才培养新模式依托“语技文养”四大驱动力，通过“供需分析→方案牵引→项目实践”三大关键环节，整合“课—标—师—资—评”五大育人要素，旨在培养“懂中文、会技能、通文化、高素质”的本土化复合型人才。该模式的创建与实施，有助于加强高素质“中文＋”人才储备与供给，推动“中文＋”教育的高质量发展。

关键词：国际中文教育；中文＋；人才供需；人才培养模式
中图分类号：G526.9；H195 **文献标识码**：A **文章编号**：1000－5242(2025)01－0107－07
收稿日期：2024-09-15
基金项目：国家社会科学基金重点项目“新时代国际中文教学资源助推中华文化对外传播创新路径研究”(23AYY026)阶段性成果

作者简介：梁宇(1976－)，女，天津人，语言学及应用语言学博士，北京语言大学国际中文教育研究院研究员，博士生导师，世界汉语学会会员；李诺恩(1994－)，女，山东淄博人，香港中文大学教育学院博士生。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.01.018

“中文＋职业技能”(以下简称“中文＋”)教育是国际中文教育与职业教育融合发展、携手出海的创新模式，也是促进各国经济社会发展和产业技能人才培养，解决中资企业海外发展本土化人才需求的重要载体①。人才培养的运行过程如同其他经济行为一样，是在供需规律指导下，市场规律与社会规律协同作用的结果②，因而供需关系可为“中文＋”新型人才培养模式的构建提供有效的分析框架。鉴于此，本文针对海外中资企业“中文＋”人才供需情况开展实证调研，以供需分析为切入点，探索“中文＋”育人模式及其运行机制，以期为完善“中文＋”人才供给体系提供整体性解决方案。

一、研究设计

本文采用探索性时序混合研究设计，首先面向海外中资企业开展半结构化访谈，根据访谈编码结果，解构企业“中文＋”人才现状与需求的具体内涵与维度，并据此研制科学、有效的调查工具；其次，通过问卷调查，揭示当前企业在“中文＋”人才与培训方面普遍面临的问题与挑战，挖掘企业的具体需求，并结合访谈文本，详尽反映企业“中文＋”人才与培训的现实面貌，全面展示企业在“中文＋”人才与培训方面的需求样态，从而提炼科学、系统的“中文＋”人才培养模式。

(一)半结构化访谈

本文首先邀请海外中资企业的中高层管理人员(部门主管及以上职级)参加半结构化访谈。访谈主要围绕以下四个问题展开：(1)您所在企业的本土员工面临哪些问题？(2)您所在企业的本土员工培训面临哪些问题？(3)您所在企业对本土员工有何要求与期望？(4)您所在企业对本土员工培训有哪些需求？

根据Guest et al.提出的“六的倍数”定性研究

① 孟源，商若凡：《“中文＋职业技能”教育：发展脉络、现实挑战与路径选择》，《中国职业技术教育》，2022年第29期。
② 杨述明：《供求关系理论下人才培养的实现路径》，《社会科学辑刊》，2015年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

指导方法[①]，本文在考虑企业所在洲别、企业性质以及所属行业[②]的基础上，采用最大化多样性抽样选取六位参与者进行访谈。在首轮访谈结束后依据扎根理论进行逐级编码，并以每轮增加六位参与者的方式进行主题检查，直至数据饱和。第二轮访谈新涌现两个主题："对企业文化认同度不佳"和"缺少相应的课程标准"。第三轮访谈没有出现新主题，可认定为数据饱和。最终，本文通过三轮访谈共收集了18位海外中资企业中高层管理人员的访谈数据（表1）。三轮访谈共获得开放式编码181个，归并四个范畴共42个主题和子主题（图1），其中"员工现存问题"包含七个主题，"培训现存问题"包含六个主题，"人才需求"包含四个主题共18个子主题，"培训需求"包含两个主题共11个子主题。

表1　访谈对象的基本情况

编号	企业所在洲别	企业性质	所属行业	编号	企业所在洲别	企业性质	所属行业
F1	亚洲	其他国有企业	电子产品制造业	S4	欧洲	民营企业	采矿业
F2	亚洲	中外合资企业	住宿和餐饮业	S5	南美洲	个体工商户	文化、体育和娱乐业
F3	非洲	央企	建筑业	S6	南美洲	其他国有企业	建筑业
F4	非洲	民营企业	批发和零售业	T1	亚洲	其他国有企业	建筑业
F5	欧洲	个体工商户	信息传输、软件和信息技术服务业	T2	亚洲	中外合资企业	农林牧渔业
F6	南美洲	中外合资企业	电力、热力、燃气及水生产和供应业	T3	非洲	民营企业	住宿和餐饮业
S1	亚洲	民营企业	其他制造业	T4	欧洲	民营企业	租赁和商务服务业
S2	非洲	民营企业	农林牧渔业	T5	南美洲	央企	采矿业
S3	欧洲	央企	交通运输、仓储和邮政业	T6	南美洲	民营企业	教育

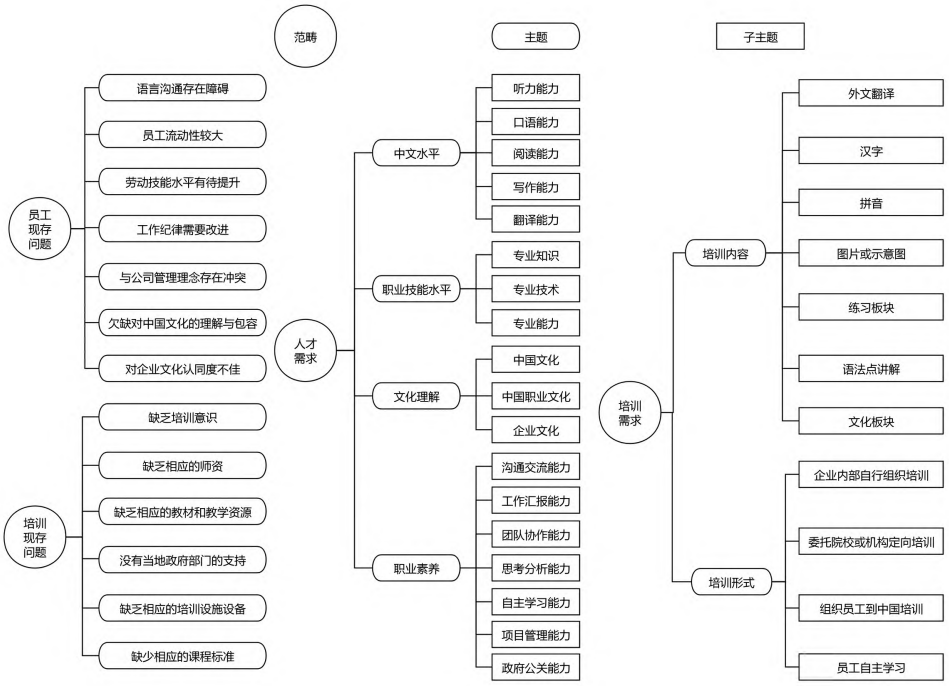


图1　海外中资企业"中文＋"人才需求

（二）调查问卷研制

结合访谈编码结果，本文研发了《海外中资企业"中文＋"人才现状与需求调查问卷》。问卷共包含三部分：第一部分共四题，用以明确企业所在国别、性质、规模及所属行业；第二部分聚焦"供给"，设置两题，用于了解当前企业"中文＋"人才与培训面临的主要问题；第三部分聚焦"需求"，设置七题，目的

① Greg Guest, Arwen Bunce & Laura Johnson, "How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability", Field Methods, 18(2006).

② 所属行业划分参考中华人民共和国国家标准《国民经济行业分类》(GB/T 4754－2017)。下同。

中国知网　https://www.cnki.net

是调查企业对“中文＋”人才的中文水平、职业技能水平、文化理解、职业素养的需求，是否需要相关培训以及对培训内容与形式的需求。

（三）调查对象

本文采用方便抽样方法，面向海外中资企业部门主管及以上职级的中高层管理人员开展调查，最终收集了来自30个国家的140家海外企业相关数据。其中，央企35家（25.0%），民营企业47家（33.6%），中外合资企业16家（11.4%），其他国有企业17家（12.1%），个体工商户11家（7.9%），其他类型的企业14家（10.0%）；位于南美洲的企业51家（36.4%），位于亚洲的企业50家（35.7%），位于非洲的企业28家（20.0%），位于欧洲的企业11家（7.9%）；140家海外企业的主营业务范围共涉及15个行业，如制造业44家（31.4%），建筑业27家（19.3%），采矿业15家（10.7%），批发和零售业12家（8.6%）。

二、研究结果与讨论

（一）人才现状与需求

1. 中文能力不足，复合型本土人才紧缺

本文采用多选排序题的形式调查了企业本土员工现存的主要问题，各选项的平均综合得分①由高到低依次为：语言沟通存在障碍（7.28）＞劳动技能水平有待提升（6.26）＞与公司管理理念存在冲突（6.19）＞欠缺对中国文化的理解和包容（5.34）＞对企业文化认同度不佳（4.81）＞工作纪律需要改进（3.79）＞员工流动性较大（3.15）＞其他（0.42）。结果显示，语言沟通不畅是当前企业本土员工普遍存在的问题，“因为基本不会说中文，本土员工不怎么主动跟中方员工交流”（T2）“有些工作上的小误会就是语言不通造成的”（F2）。可见，提升员工中文水平仍是未来“中文＋”人才培养的主要任务。此外，员工在职业技能和文化理解方面的问题也相对突出，如“缺乏实际工作经验，应用理论知识解决实际问题的能力比较差”（F6）“没有中国传统价值观中‘仁义礼智信’‘个人利益服从集体利益’等类似观念”（F4）“不理解中国公司关于开会、汇报、加班等制度和要求”（S3）。部分企业则表示其员工不存在明显问题，究其原因，竟是企业中曾接受系统性中文学历教育或具有来华留学经历的员工比例较高，T1表示：“由于离中国比较近，很多员工是去中国读的本科或者研究生，能听懂也能说中文，比较了解中国文化，也知道怎么跟中国人沟通交往。”F2也提到：“我们的员工基本都是当地大学中文系毕业的，有的也去中国留学过，无论是语言文化或者工作能力都没有太大的问题。”这类员工因“综合素质较好（F2）”“各方面都没有短板（S1）”，受到海外企业的青睐，“属于‘抢手人才’（F6）”。然而，就目前情况来看，复合型本土人才存在严重缺口，“供不应求（F4、S2）”。大多数中小企业仍面临复合型本土人才短缺的困境，如F4表示：“这类员工的数量并不多，他们从中国留学回来以后更愿意去大型央企或者国有企业，像我们这种中小企业很难招到这种员工。”

2. 强调听说技能，人才素质需全面发展

为进一步明确企业的“中文＋”人才需求，本文采用五度量表调查了企业对员工中文水平、职业技能水平、文化理解以及职业素养的需求。总体来看，企业对员工的需求可归纳为四个方面：懂中文、会技能、通文化、高素质。在中文水平方面，企业对员工中文听说能力的需求较高，这主要与职业面向有关，如“我们是做旅游服务的，主要希望员工可以用中文口头沟通，没有什么文书类的工作”（F2）“本土员工如果能够听懂、会说就已经够用了，比如跟中国人交接班、沟通订单问题等，读懂和会写这两方面的需求其实不是特别强烈”（T4）。在职业技能方面，仅具备专业知识与技能难以满足企业需求，员工能否在具体工作场景中将理论知识转化为实践能力更为重要，如T1表示：“一些员工在面试的时候表现出具备一定的设备知识，基本的操作流程也都知道，但进入公司以后发现，他们只有一些理论上的操作流程知识，在实际工作中转化不成实践，可以说是‘会说不会做’，还需要有人再去教他们。”在文化理解方面，企业对员工的中国文化理解与认同颇为重视，这不仅是理解中国职业文化和企业文化的基础，也对工作交往和团队协作有重要影响，如F6表示：“我们有几个去中国留过学的员工，他们明显对中国文化的了解多一些，不仅知道中国的节日和一些风俗习惯，也在工作交往中更加顺畅，自然而然地流露出对中国人的处事方式、职业理念的理解和认同，但大部分员工在这方面还需要提高。”在职业素养方面，企业对员工的沟通交流能力、团队协作能力、工作汇报能力要求较高，这在一定程度上仍反映出企业对本土员工语言能力，尤其是对听说能力的需求，如“本土员工在团队中大多是‘执行者’角色，需要他们‘听指挥’，首先要能听懂才行”（F1）“现在的工作汇报主要还是由会西班牙语的中国员工来做，如果本土员工能

① 选项平均综合得分＝（Σ频数×权值）/本题填写人次。得分越高则表示选项的综合排序越靠前。下同。

中国知网 https://www.cnki.net

够比较流利地说中文，由他们直接总结自己小队的工作情况当然会更好，但是从目前的情况来看，有这种中文水平的员工基本没有，在当地也很难找到”（T5）。透过访谈文本，我们发现“懂中文、会技能、通文化、高素质”这四个特质并非孤立存在，而是相互交织、彼此促进。多位受访者表示，良好的中文水平对于文化理解、专业知识与技能掌握，乃至沟通、汇报、协作等工作能力均有不同程度的积极影响，“一般来说，中文学得好，各方面也不会太差”（F3）“中文能力过关，工作沟通和交往就没问题，也反映出他们的学习能力比较好，学东西快，只需要重点培训一下他们的专业知识能力就能上岗”（T2）。

（二）培训现状与需求

1. 培训意识薄弱，培训支持力度不够

针对企业“中文＋”培训方面的问题，各选项的平均综合得分由高到低依次为：缺乏培训意识（4.34）＞缺乏相应的师资（2.83）＞缺乏相应的教材和教学资源（2.41）＞缺乏相应的培训设备设施（1.52）＞缺少相应的标准与课程体系（1.34）＞没有当地政府部分的支持（1.22）＞其他（0.40）。总体来看，“缺乏培训意识”是企业面临的突出问题，多位受访者表示这一情况与企业缺乏成熟的培训课程体系与激励机制密切相关，“目前员工的主要问题是语言能力欠缺，我们不是专业的，让我们自己教汉语肯定也教不好，让员工自己去参加培训也不太现实，参加这类培训一般都是要花钱的，但是他们的收入其实并不高”（F4）“主要是因为公司不了解员工培训要从何入手，比如应该培训什么内容、有哪些环节等，最好能有观摩优秀培训项目的机会给我们做一个示范参考，哪怕是通过线上的方式也可以，这样可能公司自己组织培训的目标和方向能明确一些”（S3）“培训与员工考核、部门绩效都不挂钩，大家也就都不想做（培训）了”（T4）。部分企业还面临缺乏培训师资、教学资源与设施设备的问题，“当地很难找到能够承担这类培训的老师”（T5）“现在市面上很多教材的工作任务不够典型，比较基础，通过学习这些教材来提升我们员工的职业技能，作用并不大”（S1）“当地中外合办的职业院校有国内各种焊机，采用课堂和工作现场相结合的培训模式，可以教学员这个部件应该怎么焊、那个部件怎么焊、有哪几种方法，但是我们自己就没有这种设备条件”（F3）。然而也有少数受访者对企业目前的培训系统颇为满意，他们的“中文＋”培训均采用与当地孔院、国内院校或本土企业合作的形式，由第三方提供“有针对性的课程（F1、S3）”“优秀师资（S6）”和“系统的教学资源（S3）”。由此可见，企业单方面难以解决本土人才培养中课程短缺、师资不足、资源匮乏等一系列棘手问题，而“中外合作、校企协同”的模式能够实现优势互补，帮助企业突破人才培训的瓶颈，正如 S3 所言：“我们（企业）提出需求，孔院根据我们的需求设计课程，提供一个完整的培训方案，我们看后觉得没问题就开班，他们提供师资，我们提供场地，这样的培训效果比较好，我们也比较放心。”

2. 重视内容易学，合作培训亟待加强

此外，本文分别采用单选题和多选排序题的形式调查了企业当前是否需要相关培训及对培训内容和形式的具体需求。结果表明，82 家企业提出了培训需求，在调查样本总量中占比 58.57%。在培训内容方面，企业对图片（或示意图）与外文翻译类内容的需求较高，多位受访者表示：图片（或示意图）“比较直观（F4）”，标注准确的外文翻译“容易理解（F2、T5）”“学了就能立刻用上（T2）”。同时，针对文化板块的培训需求较高，这与企业对员工文化理解的需求相呼应。在培训形式方面，委托相关院校或机构定向培训因具有“目标明确（S5）”“系统性强（S2、S6）”“培训效果有保障（F1、S2）”等优势，受到大部分企业的青睐。部分企业倾向于由企业自行组织培训，将培训内容“与企业的应用场景紧密结合（F5、S4）”，同时发挥企业中“双语员工的优势（S1）”“节约培训成本（S3、T5）”，但也希望“充分利用地缘优势，委托邻近的中方院校组织在华培训，作为一种员工福利，提高员工对公司的忠诚度（S1）”或“与国内院校的学历项目开展长期定向合作，持续为当地企业输送中文人才（F5）”。

三、“中文＋”“四驱三环五要素”人才培养模式构建

前文调查发现，当前海外中资企业普遍存在本土员工语言能力不强、复合型人才短缺、培训意识薄弱以及培训支持乏力等问题。而破局之道在于立局，我们急需通过建立科学、系统的人才培养模式，提供整体性的解决方案，全面推进高规格“中文＋”人才培养体系的构建与发展。

培养模式是“在一定的教育思想和教育理论指导下，为实现培养目标而采取的培养过程的某种标准构造样式和运行方式”①。根据 140 家海外中资企业的调研结果，本文提出“中文＋”“四驱三环五要素”育人模式（图 2）。该模式以培养“懂中文、会技

① 龚怡祖：《略论大学培养模式》，《高等教育研究》，1998 年第 1 期。

中国知网 https://www.cnki.net

能、通文化、高素质”的新型本土人才为目标，依托中文水平、职业技能水平、文化理解、职业素养四大驱动力，通过“供需分析→方案牵引→项目实践”三大环节的联动机制，发挥标准、课程、师资、资源、考评五大关键要素的支撑作用，全面建构“中文＋”优质人才供给体系，深入挖掘中文的实用价值和社会服务功能，积极服务各国经济社会发展①。任何培养模式都离不开培养主体和培养对象，该模式强调建立包含政府、行业、企业、院校、孔院、侨团等在内的“中外联合、多方聚力”的育人共同体，面向海外有职业中文学习诉求的学习者，提供优质的“中文＋”教育服务。

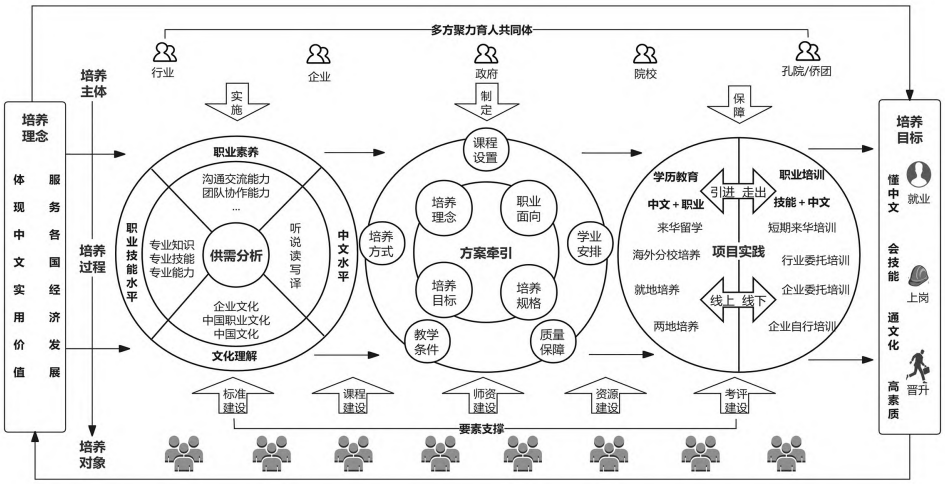


图 2　“中文＋”“四驱三环五要素”人才培养模式

（一）供需先行，驱动“语技文养”四维融合发展

专门用途语言教学理论强调，需求分析是开展专门用途语言教学的前置条件。而与通用语言教学侧重学习者个体需求不同，专门用途语言教学则偏重企业或市场对人才的期望与要求。Dudley－Evans 和 St John 认为，需求分析既要分析现有条件，也要分析目标情景，并从中找到学习者的“欠缺”②，锚定教学的切入点，教学的目标便是弥补此类“欠缺”，以优质的人才供给满足企业或市场的需求。这对“中文＋”教育教学同样适用。

根据本文调研结果，供需分析在“中文＋”人才培养过程中必不可少，培养主体开展供需分析应当尤其重视员工在中文、技能、文化、素养四个维度上的现况与需求。“中文＋”顾名思义，“语技提升”是人才培养的重中之重。文化意识与职业素养对语言能力与职业技能的促进作用不容忽视，它对涵养人才品格，促进员工职业发展至关重要。《职业中文能力等级标准》为“语技文养”四大维度的供需调研提供了系统性、融合性的参考框架。培养主体可以参照该标准在入门、初级、中级、高级、精通五个等级上的具体指标，评估当前员工的职业中文能力水平、职业交际策略与文化意识，在全面了解企业人才需求的基础上，确定该职业岗位所需开展的培训内容。

具体而言，在中文之维，应将语言水平进一步细分为听、说、读、写、译五项语言技能，以《国际中文教育中文水平等级标准》三等九级为参照，结合实际情况分别在相应等级上找到现状与需求的差异所在，以确定教学目标与重点。本文调研发现，中文听说能力仍是现阶段企业对员工最重要的需求。当然，不同的职业岗位在语言技能上各有侧重，可以按照职业类别，明确特定岗位上五项语言技能的教学比重。在技能之维，应将其进一步分解为专业知识、专业技能和专业能力③，针对不同职业岗位所需的专业水平，参考教育部发布的国家职业技能等级标准，找到员工现有水平与企业目标要求之间的差距，突出专业知识与技能向专业能力的升级转化。在文化之维，应从宽泛的中国文化，聚焦到中国职业文化的特定领域，再具体到企业文化的核心层面，关注本土员工在不同文化层面上的理解与认同，揭示员工的文化理解对其工作表现的影响。在素养之维，还应着力考察本土员工在沟通交流、工作汇报、团队协作、思考分析等方面的综合表现，以此明确提升员工职业能力和责任感的有效策略。总之，“中文＋”育

① 《丁薛祥出席 2023 世界中文大会并发表主旨讲话》，https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202312/content_6919330.htm，2024 年 8 月 9 日。

② Tony Dudley-Evans & Maggie Jo St John，Developments in English for Specific Purposes：A Multi－Disciplinary Approach，Cambridge：Cambridge University Press，1998，125.

③ 黄长彬：《尼日利亚中资公司“中文＋”市场需求调查研究》，《语言战略研究》，2023 年第 6 期。

中国知网　https://www.cnki.net

人模式强调了职业中文教育必须紧密对接企业需求，注重学员“语技文养”四个维度的全面发展。这四个维度相互促进，具体表征为课程体系的重构与教学方法的创新，以实现“语技文养”的融合发展。

（二）方案牵引，推进“懂会通高”目标落地落实

“中文＋”人才培养方案是培养单位组织开展“中文＋”教学活动、安排教学任务的规范性文件，是实施“中文＋”人才培养和开展质量评价的基本依据，因而也成为人才培养模式中的关键一环。然而，调研发现，企业当前培训意识欠缺，更缺乏系统性的培训方案与课程体系。为切实保证“中文＋”本土化、复合型人才的培养质量，主管部门应尽快出台“‘中文＋’人才培养指导性方案”，对人才培养的指导思想、基本原则、主要内容、制订程序和实施要求等提出指导意见。海外企业应发挥主导作用，根据自身发展需求，遵循指导性方案，与有关院校联合制定体现不同职业技能特点的“中文＋”人才培养方案，明确培养理念与职业面向，准确定位培养目标与培养规格，科学构建课程体系，合理安排培养方式与教学进度，阐明教学条件与质量保障机制。

“中文＋”育人模式旨在培养“懂中文、会技能、通文化、高素质”的复合型本土人才，“懂、会、通、高”四个字，精准对接“语、技、文、养”四维育人框架，高度概括了“中文＋”人才培养的目标要求。人才培养方案应紧紧围绕这一总目标，细化分目标，使其与培养理念和培养规格相呼应，逐层落实到课程体系、培养方式、学业安排等环节，确保“中文＋”人才培养的系统性和实效性。

人才培养方案除了包含规定性内容以外，还应依循以下四个编制原则：(1)坚持联合培养。培养方案应体现“政—行—企—校—院”多方联动机制，培养主体应拓展中外合作办学渠道，加强产教融合，促进“行—企—校”优势互补、良性互动，以此精准对接海外社会经济发展需求，准确把握当地行业企业的人力资源现状与期望，了解当地办学条件与学员诉求，因地制宜地开展本土复合型人才培养。(2)突出区位优势。各地方院校可借助所在省市的地缘优势，发挥语言相通、文化相近的有力条件，建立面向海外某一特定区域或国家的“中文＋”人才培养基地，“引进来”与“走出去”并举，打造地域特色鲜明、竞争力强劲的“中文＋”品牌项目，向定点区域精准输送“中文＋”专业人才；通过多方联合推进“中文＋”育人计划，深化国际中文教育配合国际产能合作，服务中国—东盟、中国—中亚、中国—非洲等区域合作战略走深走实。(3)凸显职业特点。培养方案的制定应围绕我国重大战略及目标国社会发展需要，遴选一批优先发展的热门专业，遵循分类培养的原则，按照专业类别制订人才培养方案，明确专业所对应的职业类别、岗位或技术领域，详述职业岗位所需的知识、能力和素质，以此构建核心专业课程体系。(4)强化实习实践。培养方案还应加强课程内容的针对性和实践性，充分利用海内外实习实训基地，采取以应用为导向的教学方式，鼓励学员入企业、下车间、上操作台，注重理实结合，学用相长，学以致用，着力培养学员的创新实践能力。总之，培养方案是践行“中文＋”人才培养理念，实现校企供需有效对接的应然之举，并要在其中体现“中文＋”教育模式的战略性、融合性、在地化和实践性等特点。

（三）项目实践，强化学历教育与职业培训双向赋能

中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》强调：“办好一批示范性中外合作办学机构和项目。”可见，打造优质品牌项目是国际中文教育与职业教育携手出海的重要依托，是“中文＋”教育拓展中文服务当地社会经济发展功能的重要载体。然而，本文调研反映出，学历教育初具成效，经过学历教育培养的员工备受企业青睐，但在企业培训方面，大部分海外企业仍苦于培训形式单一，培训内容零散，培训方式不够专业等问题，急需企业与院校加强合作，贯通学历教育与职业培训，“引进来”与“走出去”相结合，线上与线下授课相结合，构建教培衔接、育训结合、双向赋能的“中文＋”人才培养实践体系。

“中文＋”的学历教育与职业培训各有侧重、功能互补。学历教育侧重“中文＋职业”，先系统学习中文，再学习职业技能，旨在为特定国家或地区的行业培养“中文＋职业”人才①。学历教育一般为3—4年学制，教学内容系统全面，注重理论与实践相结合，当前“中文＋职业”学历教育的培养方式主要有来华培养、职业院校的海外分校培养、在当地职业院校就地培养、海外－本土两地培养等。职业培训聚焦“技能＋中文”，中文与技能同步学习，技能为主，中文为辅，技能学习强调实用够用，中文学习强调即学即用，既可以是企业开展的员工入职培训和岗中培训，也可以是面向个体劳动者开展的社会培训，前者为特定企业培养“技能＋中文”人才，助力员工职业生涯发展，后者旨在培训学员掌握一技之长，促进

① 李宇明，李艳华：《“中文＋X”的类型及“工具语言”问题》，《世界汉语教学》，2024年第2期。

中国知网 https://www.cnki.net

上岗就业。职业培训短时高效，培训内容灵活实用，注重实操性。培训方式主要有短期来华培训、行业企业委托培训、企业自行培训等。

如若学历教育与职业培训形成合力，则能使“中文＋”人才培养的效益最大化。为此，首先，应推动岗前的学历教育延伸至岗中的职业培训，学历教育要为职业培训夯实基础，在系统的中文学习和职业技能训练之后，打通培养“最后一公里”，通过在职培训，确保学员能将所学知识和技能应用于实际工作之中。其次，学历教育应汲取职业培训的优势，贴近市场需求和产业发展趋势，试点专业和企业“双导师”制度，加强实习实训，让学员能够在学历教育阶段有机会接触到真实的工作环境。再次，企业应在职业培训中及时发现“好苗子”，发挥选拔人才、向学历教育输送优秀学员的渠道作用。最后，职业培训要让学员了解企业需求和产业走向，为个人学历教育的专业选择和职业规划提供指引。总之，通过学历教育与职业培训的双向赋能，加强送教入企和引培进校，促进人才培养全过程的规范化，持续完善“中文＋”全链条人才培养模式。

（四）要素支撑，加速促进人才培养“双效”提升

有学者提出，“中文＋”教育在标准建设以及教师、教材与教法等问题上都存在很多现实挑战①。本文调查也证实了这一观点，海外企业大多面临着“缺标准、缺课程、缺师资、缺资源、缺评估”的窘境。为此，推动“中文＋”教育行稳致远尚需加强核心育人要素建设，使其为人才培养实践活动提供更加强有力的支撑作用。

具体而言，应着力推进五大育人要素的建设与应用。在标准建设方面，应遵循“急需先建”的原则，通过调研确定标准建设的先行行业，参考《国际中文教育中文水平等级标准》《职业中文能力等级标准》《国家职业技能等级标准》等标准文件，研制先行行业的教学标准，规范教学内容，明确能力要求，促进标准落地，推动中国标准“走出去”，以规范化、标准化手段提升教学质量。在课程建设方面，应根据岗位需求设计课程体系，合理规划理论类课程与实践类课程的比例，增加实习比重，课程内容应处理好语技关系，充分融入文化与素养教育，探索模块化、项目化、任务化的课程组织方式，鼓励实施案例式、情景式、混合式等教学方法，以课程创新激发教学活力。在师资建设方面，应通过“内育”与“外培”双轮驱动模式，组建并扩大“能上讲台、能下车间、会教中文”、兼备“专业讲师、工程师、国际中文讲师”多重身份的“双师＋”型师资队伍②。在资源建设方面，应充分利用 AIGC 赋能“中文＋”教学资源的生成与质量提升③，需按职业类别建设典型工作任务库、语料库、术语库、知识库、图片库等底层支撑资源，创新教材形态，研发活页式、工作手册式教材资源，顺应“智能＋”新形势，开发融媒体、多模态、仿真类数字资源④。应强化校企合作，根据海内外实际情况，共建共享产业园区、实习实训基地、虚拟仿真实训基地等，以优良的设施设备优化教学与实训条件。在考评建设方面，应加强“量”与“质”两方面的评估，在数量上，应进一步扩大“中文＋”人才培养规模，将其作为高等职业院校教育质量评估的重要指标；在品质上，应从“语技文养”四个维度评价人才培养质量。在学历教育阶段，侧重实操类考试，注重考查学生的创新实践能力，试点 1＋X 证书制度，探索“学分银行”制度。在职业培训阶段，完善激励机制，将培训成果纳入绩效考核体系，作为员工加薪、晋升的重要依据，激发员工参与“中文＋”培训的积极性。总之，加大五大育人要素的建设力度，提升“中文＋”人才培养的效果和效率，不仅有助于实现学员“语技文养”全面发展，还能为海外中资企业加速培养“懂中文、会技能、通文化、高素质”的本土复合型人才。

结　语

本文在海外中资企业“中文＋”人才供需情况调研的基础之上，建立了“中文＋”“四驱三环五要素”人才培养模式。依托“语技文养”四维驱动，通过“供需分析→方案牵引→项目实践”三环联动，发挥“课—标—师—资—评”五大要素的支撑作用，形成靶向明确、多要素集成的人才培养与供给机制，可以实现“中文＋”人才培养全过程、全要素的规范化与集成化。鉴于当前“中文＋”人才培养尚处于探索阶段，本文旨在抛砖引玉，一方面希望培养单位以该模式为蓝本推进“中文＋”人才培养工作，另一方面也希冀推出更多扎根实践的创新型“中文＋”人才培养模式，惠及相关事业发展。

① 孟源，商若凡：《“中文＋职业技能”教育：发展脉络、现实挑战与路径选择》，《中国职业技术教育》，2022 年第 29 期。

② 周燕，段媛媛，王瀛：《面向“中文＋”教育的“双师＋”型师资队伍建设》，《国际汉语教学研究》，2023 年第 4 期。

③ 杜修平，王崟羽，陈子尧：《AIGC 赋能“中文＋职业教育”资源智能生成与质量进化：内涵、机理与模式构建》，《电化教育研究》，2024 年第 5 期。

④ 梁宇，刘根芹：《“中文＋职业技能”教学资源建设的现状与展望》，《沈阳师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 1 期。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

science" goes beyond the literature and "natural history" categories, demonstrating Chaucer's more "scientific" and forward-looking characteristics. This study aims to provide an essential supplement to the development of English literary history concerning Chaucer, as well as to suggest more possibilities for interpreting the poet's multifaceted identity and his works.

A Case Study on the Hanlin Academicians of the Northern Song how to Fulfill Their Responsibilities——Centered on Xu Xuan's Living Situations and Spiritual World While He Had Been an Acting Hanlin Academician in the Northern Song Dynasty

Zhang Xiaofei

Xu Xuan was a great literary master during the end of the Five Dynasties and the beginning of the Song Dynasty. In the Emperor Taizu Period and Emperor Taizong Period of the Song Dynasty, Xu Xuan was one of the three Hanlin academicians whose anthology can be read by Today's people. Besides, Xu Xuan was an officer who served for two different dynasties, which makes him a typical case when researching the Northern Song Hanlin academicians on how to fulfill their responsibilities. Through relevant records in the official history, folk history, and studies on Xu Xuan's poems and writings during his time as an acting Hanlin academician, we can draw some conclusions as follows: Emperor Taizong appreciated Xu Xuan's literary talent but not fully trust him, which decided the main color of the political situation while Xu Xuan served as an Acting Hanlin academician, and Xu Xuan solved this dilemma successfully by his modesty, self-restraint and talent in literature. Xu Xuan was cited as a friend and mentor by his colleagues, by virtue of his political status, his deep knowledge, and his good reputation, so he could take care of his old friends and relatives, organize literary parties with them, promote and guide the development direction of poetry in the Han Yuan and the whole society. About Xu Xuan's spiritual world, he has a strong sense of cultural elitism, which made him unwilling to meet the wishes of his superiors. He could treat the advancement and retreat of his political career soberly, and deal with the contradiction between loyalty to the Song Dynasty and loyalty to his heart, while keeping being nostalgic in mind. After he quit Hanlin academy, he has had more leisure time to expand his influence by interacting with his friends and relatives, which further intensified his relationship with the Emperor Taizong. As a result, he died in Binzhou.

Nurturing "Children of the Nation": On Lao She's Female Public Duty in Wartime Writing Liu Yamei

Based on the concept of "national supremacy", Lao She's writing during the War of Resistance against Japan gave children the same social responsibility as adults, and regarded them as metaphors for the nation. He hoped that the children's community, after undergoing the transformation from "family hatred" to "national hatred", would be equipped with a sense of vengeance and the ability to take action, and would grow from "children of the family" to "children of the nation", i. e. , children of the fate of the nation and the nation's destiny. From a "child of the family" to a "child of the nation", i. e. an important bearer of national destiny and national spirit, this transformation inevitably triggered a change in women's roles in the family and public space, and also put forward higher educational requirements for mothers: they not only reproduced heirs for the family and continued the flame of the family, but also nurtured future fighters for the country and the nation; they needed to guide their children in their daily lives to elevate their hatred from family hatred to national hatred and actively take revenge, to build up a solid defense against Japanese aggression in the family sphere, and to actively train the main force of the war of resistance and the successor who meets the norms of war. In short, Laoshe's women's writing during the war takes children's obligation and responsibility in the national interest as a bridge, highlights the responsibility of housewives in the public sphere, and shows the key role of mothers in nurturing a new generation of warriors for the nation.

The Constructionalization of "Qi" and Conceptualization of "Anger" Wang Xiaowei

The constructions of "Qi" is rich in Chinese. The theory of the constructionalization can reveal the evolution and conceptualization process of anger in Chinese system based on the diachronic perspective. Based on the popular ancient Chinese literature in CCL, we find that "Nu" is the prototypical expression of anger in Pre-Qin period, and there has been existing the classification of "Qi". Through the new analysis and analogy of the construction in Song and Yuan Dynasties, the verb-object "Shengqi" is used as a prototype expression of the category of anger since Ming and Qing Dynasties. Due to the conceptual metonymy and metaphor mechanism, the subject-predicate structure "$Qi_{(N)}$ — Y", verb-complement and verb-object structures "$Qi_{(V)}$ — Y" have also been used to express anger. All "Qi" constructions construct a network and produce usages for the linguistic features of schema and productivity, by which the conceptualization of anger is realized and the emotion expression of Chinese enriched.

Constructing a Talent Development Model for "Chinese Language + Professional Skills" from the Perspective of Supply and Demand Liang Yu, Li Nuoen

The construction of the talent development model for "Chinese Language + Professional Skills" is a strategic initiative for the cooperation between international Chinese education and vocational education to support global production capacities. According to the results of the talent supply and demand survey, local employees in overseas Chinese-funded enterprises lack Chinese language proficiency and overall capacities, and the enterprises exhibit a weak awareness of vocational training and demand for vocational training supports. To address these issues, a "four-drive, three-stage, five-element" model for cultivating localized composite "Chinese Language +" talent is proposed. This model hinges on four driving forces, incorporates three crucial stages, and integrates five key elements of education. The creation and implementation of this model is expected to strengthen

中国知网 https://www.cnki.net

the reserve and supply of top-tier "Chinese Language +" talents and promote the high-quality development of "Chinese Language +" education.

The Construction and Practice of the "Regional and National Cultures" Course Based on Intersubjectivity Zhang Yingwen

With the vigorous development of international Chinese language education and the rise of regional country studies, an increasing number of colleges and universities have added courses on regional country cultures for Master of International Chinese language education in recent years. However, in this course a recognized syllabus and teaching material have not yet been established. The multicultural educational characteristics of international Chinese education align closely with the theory of intersubjectivity. Intersubjectivity emphasizes achieving mutual understanding through equal communication and interactive dialogue among multiple subjects. Introducing intersubjectivity into Regional and National Cultures courses helps foster cultural understanding and emotional resonance. Based on the theory of intersubjectivity, constructing a multicultural teaching syllabus focused on mutual learning among civilizations within the course can assist Chinese and foreign students in understanding other cultures and appreciating the diversity and differences of world cultures, enhancing students' international understanding . In teaching practice, implementing a seminar-style teaching model with mixed classes of Chinese and foreign students can effectively enhance students' intercultural communication skills, thus achieving the talent cultivation goals of international Chinese education.

Digital Inclusion in Rural Education: Challenges and Strategies for Digital Transformation ——A Case Study of H University's Digital Aid Teaching Program in X county Li Yanlei

Against the backdrop of digital transformation, the digital divide is becoming increasingly prominent as an important factor affecting and constraining the balanced development of urban and rural education. To effectively address this issue, the concept of "digital inclusion" is receiving increasing attention. Digital inclusion emphasizes the fair sharing of educational resources through digital means to ensure that all teachers and students can fairly access and utilize high-quality digital educational resources. Digital aid teaching, as an important path for putting the concept of digital inclusion into educational practice, has the unique role and value of narrowing the urban-rural digital divide in education and promoting equitable educational development. Specifically, digital aid teaching can promote the optimization of digital hardware facilities in rural schools, achieve the diffusion of high-quality educational resources to underdeveloped areas through online teaching; it can also improve teachers' digital teaching abilities through digital exchanges; in addition, it can enhance students' digital literacy. Therefore, exploring strategies and paths of digital aid teaching oriented to digital inclusion is of great theoretical and practical significance.

Discussing the Publishing Thinker Liu Gao in the Context of Reform and Opening-Up Li Pin

Liu Gao is considered a leader in contemporary Chinese publishing, and this qualitative evaluation is the logical starting point for the research. Liu Gao's writings exhibit characteristics of notes and exemplary texts. His problem consciousness always revolves around Reform and Opening up. His thought process is distinctly problem-oriented, directly addressing the questions and answers of publishing practice during the reform and opening-up period, forming the basic structure of Liu Gao's publishing thoughts. Publishing reform, publishing opening-up, publishing government, and publishing enterprises synthesize the four-dimensional structure of Liu Gao's publishing thought. As the leader of the drafting group for the publishing law, Liu Gao's thoughts and practices profoundly witness the historical process of China's publishing reform. His "Suggestions on the General Concept of Publishing Reform" serves as the general program of his thoughts. Modernization is the aspiration and vision of Liu Gao's publishing thoughts, reflecting the depth and breadth of his ideas, and inspiring researchers to conduct studies within the modernization perspective. "Integrating the World and Academic Paths" is the overall characteristic of Liu Gao's publishing thoughts. His strong principles and universal respect are unique personal charms, with his internal thoughts and spiritual support stemming from "integrating the world and academic paths."

Author Friendliness: Insights from the Editor-in-Chief of Academic Journals Dong Shifeng, Zhao Tao, Li Xuecheng, He Yunfeng

High-quality academic journals cannot be separated from a high-quality authors and a good reputation for journal management, and both of which depend on good author friendliness. Academic journals must prioritize improving their author friendliness, as it is key to maintaining a positive public image within the academic community and is an important factor in ensuring the high-quality development of academic journals. In the context of pursuing high-quality development of academic journals and building a Chinese autonomous knowledge system, how to understand the concept of author friendliness in academic journals and effectively enhance it becomes particularly important. Upon this, we have invited the editors-in-chief from the fields of digest magazines, university journals, and academy of social sciences journals to engage in a special discussion on this topic, aiming to theoretically emphasize the importance of author friendliness in the journal community and to practically enhance author friendliness.

中国知网 https://www.cnki.net

基于主体间性的“区域国别文化”课程建构与实践

张 漯 文
(天津大学 国际教育学院,天津 300072)

摘 要:随着国际中文教育事业的蓬勃发展和区域国别研究的兴盛,近年来,越来越多的高校面向国际中文教育硕士增设了区域国别文化课程。然而,目前该课程没有公认的教学大纲和通行教材,课程建设亟待进行。国际中文教育的多元文化教育特性与主体间性理论高度契合,主体间性强调多极主体之间通过平等交流、互动对话达成相互理解,在区域国别文化课程中引入主体间性,有助于实现文化理解和情感共鸣。基于主体间性理论,在课程体系中,建构文明互鉴的多元文化教学大纲,能够帮助中外学生了解他国文化,理解世界文化的多样性与差异性,培养国际理解能力;在教学实践中,采用中外学生合班的研讨式教学模式,引导不同国别的学生共同学习、讨论与对话,能够帮助学生提升跨文化交际能力,实现国际中文教育的人才培养目标。

关键词:区域国别文化;国际中文教育;主体间性
中图分类号:G526.9;H195 **文献标识码**:A **文章编号**:1000-5242(2025)01-0114-07
收稿日期:2024-10-16
基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题学科一般项目“区域国别文化课程设计与教材建设研究”(22YH02FC)阶段性成果;天津大学研究生创新人才培养项目“文明互鉴、美美与共——‘国别与地域文化’课程跨文化教学案例”(YCX2024052)阶段性成果

作者简介:张漯文(1980-),女,山东淄博人,文学博士,天津大学国际教育学院副教授,世界汉语教学学会会员。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.01.023

区域国别文化是区域国别研究的重要组成部分,为服务国家外交战略,党的十八大以来,区域国别研究呈现“井喷式”的发展态势。2021年12月,“区域国别学”作为一级学科在交叉学科门类下正式设立,再次掀起了区域国别研究的热潮。在国际中文教育领域,“汉语热”持续升温,目前全球已有180多个国家和地区开展了中文教育。作为未来国际汉语教师的储备军,国际中文教育硕士有必要了解世界不同区域和国家的文化,培养国际理解能力和跨文化交际能力。然而,正如李宝贵、刘家宁所指出的:“在人才培养方面,目前国际中文教育专业的本硕博课程体系中均缺少区域国别研究方面的相关课程,难以满足时代发展对区域国别研究专门人才的需求。”①基于此,在教育部教指委制定的《全日制汉语国际教育硕士专业学位研究生指导性培养方案》中,区域国别文化(又称“国别与地域文化”)被列为课程设置中重要的文化类专业课程。自2022年以来,随着区域国别研究的发展,越来越多的高校开始增设该课程。然而,由于业界目前还没有公认的教学大纲和通行教材,汉硕专业课中的区域国别文化课基本处于任课教师自编讲义的阶段,教学内容比较随意,缺乏系统性,也缺乏对教学设计的研究。因此,区域国别文化的课程建设亟待进行。

在此背景下,主体间性理论以其强调主体间平等对话、相互理解的特点,为区域国别文化课程的内容建构与教学实践提供了理论视角。由于国际中文教育硕士不仅包括中国学生,还包括为数众多的来华留学生,而这部分留学生又是海外本土中文教师的中坚力量。因此,面向国际中文教育硕士的区域国别文化课程与传统的文化类课程在教学对象、教

① 李宝贵,刘家宁:《区域国别中文国际传播研究:内涵、进展与优化策略》,《语言文字应用》,2022年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

学目标和教学内容等方面都存在诸多不同。从教学目标来看，它旨在增进中外学生对世界多元文化的理解，培养跨文化交际能力。从教学内容看，区域国别文化涉及不同区域和国家，尤其是“一带一路”沿线中小国家，讲述世界范围内多个区域和国家的历史、文化、社会等多方面的知识。基于此，本文紧密围绕国际中文教育专业的人才培养需求，结合笔者多年的教学实践经验，在主体间性理论指导下，探索并构建了适用于国际中文教育专业的区域国别文化课程体系，包括文明互鉴的多元文化教学大纲和中外学生合班的研讨式教学模式，以期为国际中文教育的文化教学提供有益的参考和借鉴。

一、“主体间性”：“区域国别文化”课程建构与实践的理论视角

主体间性理论是当代哲学、社会学、心理学、教育学等多个领域的重要概念之一，它与区域国别文化课程的教学目标和课程特点具有高度的契合性，可以用作“区域国别文化”课程建构和实践的理论视角。以下将从主体间性的相关概念入手，论证主体间性应用于区域国别文化课的可行性。

（一）主体间性理论

主体间性（Intersubjectivity）是相对于主体性（Subjectivity）而提出的哲学概念，它强调主体与主体之间的相互关系，强调主体之间的相互理解和交流。在认识过程中，“我”与“他人”都是认识的主体，通过彼此的意义相通和“理解”而达到互相“认识”和“视界融合”。主体间性并不是对主体性的否定，而是在主体性基础上的进一步发展和完善。它超越了单一主体的局限性，强调主体之间的相互联系和相互作用。主体间性理论为人际交往、社会互动和文化交流提供了新的视角和方法。

现象学的奠基人之一胡塞尔首先提出了“主体间性”的概念，用以解决先验现象学中的“唯我论”或“自我论”问题。他认为现象学必须从自我走向他人，从主体性走向主体间性，他指出主体间性是一种在各个主体之间存在的“共同性”或“共通性”，即“交互主体的可涉性”。哈贝马斯将主体间性理论应用于社会交往领域，他认为主体间性是实现人与人之间自由交往、相互理解和沟通的基础。在主体间性框架下，交往的双方或多方都是主体，没有主客体之分，不同主体之间以语言为媒介，通过双向互动、主动对话形成精神沟通、道德同情、相互理解并取得共识。哈贝马斯认为，有效的社会交往需要满足真实性、真诚性和正确性三个有效性要求，以实现主体间的相互理解和共识[①]。

（二）主体间性教育

21世纪以来，主体间性理论在中国教育领域得到了广泛关注和应用，有关主体间性的研究已经从最初的哲学探讨扩展到教育领域的多个方面，如教育理念、师生关系、课程与教学设计、教育管理、思政教育等等。作为一种新兴的教育理念和实践模式，主体间性理论应用于教育领域，主要表现为它超越了传统的主体性教育观念，强调教育过程中师生之间是主体与主体间的平等交往关系，而非单一主体对客体的权威与服从关系。

在教育活动中，学生不再是被动接受知识的客体，教师和学生都被视为具有主体性的个体，他们通过对话、交流、合作等方式实现知识、情感、思想的共享和相互理解。如冯向东认为“从主体间性视角看，教学活动是教师和学生作为主体，以主体间关系为纽带共同作用于教学资源，以认识客观世界和提升主观世界为目的的实践活动”[②]。在师生关系方面，李玉萍认为，主体间性视域下的师生关系是一种“以平等为前提，以理解为基础，以合作为途径，以情感为动力”的“对话关系”[③]。主体间性视域中的教育管理强调尊重人性、话语平等和真诚交往，“充盈着一种共生共在、合作互动、生态和谐、精神关怀与公共理性的性质和精神”[④]。主体间性课程不是指向客体世界的对象性活动，而是一种主体间的交往活动。所谓的交往是指以对话为核心的理解与沟通，这种对话式交往不仅包括师生之间的对话、学生与学生的对话，而且包括师生与潜在于文本中的文本主体的“对话”，对话中任何一方都不拥有“话语霸权”。因此，主体间性课程是“一种心灵对话而非知识与认识的堆积”[⑤]。

（三）主体间性应用于区域国别文化课程的可行性

在国际中文教育领域，赵杨教授曾指出国际中文教育是一种多元文化教育，目标是培养跨文化交际能力；国际中文教育要处理好每一个层面的“自我”与“他者”的关系即主体间性，促进主体与客体以

---

① 哈贝马斯著，曹卫东译：《交往行为理论》第1卷，上海人民出版社，2018年。

② 冯向东：《从“主体间性”看教学活动的要素关系》，《高等教育研究》，2004年第5期。

③ 李玉萍：《从对立到对话的师生关系：后现代视野下的主体间性教育观》，《教育理论与实践》，2008年第10期。

④ 安世遨：《主体性教育管理的困境与超越》，《教育理论与实践》，2014年第22期。

⑤ 杜志强：《论主体间性课程的建构》，《教育探索》，2004年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

及不同主体之间的融合，让国际中文教育为构建人类命运共同体服务[①]。于小植提出了对外文化教材的“主体间性”编写理念，强调教材的编写者与学习者之间的交互性和相互创造性，主体间性通过交互性达成编写者与学习者之间的理解和包容，用相互理解取代“主体性”，具有更加开放的意义[②]。

主体间性理论特别注重主体之间关系的和谐，强调主体在实践活动中通过交流达成共识。这与国际中文教育对跨文化交际能力和多元文化意识的重视高度契合。《国际中文教师专业能力标准》（T/ISCLT 001－2022）明确指出，国际中文教师应具备跨文化交际能力，了解世界文化的多样性，尊重不同文化，培养文化平等意识。鉴于此，在国际中文教育领域，区域国别文化课程的核心目标应当是帮助中外学生深入理解世界文化的多样性和差异性，了解世界不同区域和国家的文化特征，培养中外学生的国际视野和跨文化交际能力。因此，主体间性可以作为国际中文教育文化教学，尤其是区域国别文化课程建构的理论视角。它与区域国别文化课程的教学目标和课程特点具有高度的契合性。

1. 主体间性有助于构筑多元文化理解的桥梁，提升跨文化交际能力

文化课程不仅是知识的传授，更是情感的共鸣。在全球化的今天，多元文化的共存与交融已成为不可逆转的趋势，通过区域国别文化课程，学生能够接触到不同国家和地区的多元文化，感受到源自不同文化的价值观念和思维方式。主体间性理论的应用，能够增进不同文化之间的理解与尊重，使不同国别的学生在沟通与交流中亲身体验和感受多元文化的魅力，从而构建起文化理解的桥梁。

面向国际中文教育硕士的区域国别文化课程涉及多个主体，既包括教师、中国学生，也包括来自不同国别的留学生。由于教学内容涉及留学生的生源国和所在区域，因此，学生在这门课程中已经不再是单纯的学习者，而成为文化交流的主体，师生在课堂中作为文化互动的多极主体，呈现为一种合作与交流的关系，教师和学生都以平等的身份参与研讨。教师可以根据课程内容，组织学生围绕某一文化主题展开研讨；来自不同国家的留学生，作为各自国家或地区的文化使者，可以充分展示本国或所在区域的文化特色。师生之间、生生之间可以通过合作学习、研讨等方式共同探索和理解不同区域与国家的文化，分享彼此的观点和体验。通过合作与交流，中外学生不仅能够深入了解不同文化的特点，还能增进彼此间的情感，培养跨文化交际能力、多元文化理解能力和团队协作能力。在多极主体的合作与互动中，主体间性促使师生共同构建了开放、包容、多元的文化氛围。

2. 主体间性有助于应对文化冲突，培养国际理解能力

面向多国学生的文化类课程常常面临文化冲突和文化差异的挑战，这些差异和冲突不仅体现在语言、风俗等显性文化层面，也体现在思维模式、价值观等隐性文化层面。主体间性理论能够有效应对这一挑战，在主体间性教育中，教师应当引导不同文化背景的学生在面对文化差异时保持开放和包容的态度，通过合作、沟通和交流来达成理解。

主体间性理论强调主体之间的平等对话，通过主体间的互动，中外学生能够学会理性看待文化差异，从多个角度理解和评价这些差异，从而减少偏见，避免文化冲突。在这一过程中，学生不仅可以增进对他者文化的理解，还能通过对比和反思提升对自身文化的认知，培养国际理解能力。在全球化和高等教育国际化的背景下，国际理解教育的目的和宗旨在于培养人们在对本民族文化全面认知的基础上了解他者文化，增进不同国家、地区、种族、民族之间人们的相互理解与包容。国际理解教育与人类命运共同体理念是相通的，以主体间性理论指导国际中文教育的文化教学能够培养学生的全球公民意识和共同价值追求，使其在未来的跨文化交流中更加自如且富有同理心地与他人沟通，从而促进国际间理解与合作。

二、基于主体间性的区域国别文化教学大纲——构建文明互鉴的多元文化体系

基于主体间性理论的区域国别文化课程，不仅要帮助学生在跨文化的视角下，深入了解不同区域和国家的文化特征，还要通过比较，理解不同文化之间的差异与联系，从而更加全面地认识世界，提升国际理解能力和跨文化交际能力。以下将以主体间性为理论基础，从教学目标、教学内容、考核与评价三方面构建区域国别文化课程教学大纲。

（一）教学目标

区域国别文化课程的核心教学目标是深入了解他国文化，培养国际理解能力和跨文化交际能力。具体而言，主要教学目标如下：

① 赵杨：《“自我”与“他者”视角下的国际中文教育主体间性研究》，《民族教育研究》，2021年第5期。

② 于小植：《论对外文化教材的“主体间性”编写理念》，《北华大学学报（社会科学版）》，2023年第3期。

中国知网 https://www.cnki.net

1.知识目标:了解他国文化,理解世界文化的多样性

区域国别文化课程的首要目标是帮助学生了解他国文化,这是培养国际视野和提升跨文化交际能力的基础。通过该课程,学生能够:

①了解世界主要区域和国家的文化特征:了解不同国家和地区的地理、历史、社会制度、宗教习俗、价值观念等,形成对世界文化的宏观认识。

②进行文化比较,理解文化的差异性和多样性:通过对比不同文化的特点,理解文化的差异性和联系,尊重和理解不同的文化。

2.情感目标:文明互鉴,做中外文化交流的友好使者

区域国别文化课程是通过中外联结“讲好中国故事”的重要途径,要在中外学生多极主体的互动交流中,构建多元文明叙述的中国话语,找到不同文明的共同价值,搭建中国和世界彼此联通的知识桥梁。

①了解中外文化交流的基本情况:了解中外文化交流的历史和现状,深入理解文化交流在促进文明互鉴、增进国际理解方面的重要作用,做中外文化交流的友好使者。

②树立文化平等意识:培养开放包容的文化心态,理解文明互鉴、美美与共的价值和意义,避免文化偏见和歧视。

3.能力目标:发展国际理解教育,提升跨文化交际能力

跨文化交际能力是国际中文教师和其他国际化人才必备的重要素质,区域国别文化课程主要通过以下途径提升学生的跨文化交际能力:

①提升文化阐释力:引导学生深入探讨并持续关注相关的文化问题,培养自主探究他国文化的兴趣和能力。

②处理跨文化交际问题:能够利用所学文化知识,识别和分析跨文化交际中可能遇到的问题,如文化差异导致的误解、冲突等,并有效解决这些问题。

③适应不同文化环境:了解不同国家人们在思维方式、价值观念、习俗禁忌等方面的特点,提高在不同文化环境中的适应能力。

(二)教学内容

为帮助学生建立对世界主要区域和不同国别文化特征的深入理解,如图1所示,本课程按照地理位置及文化类型将世界文化划分为八大单元——东亚、东南亚—南亚、西亚—北非—中亚、撒哈拉以南非洲、中东欧、欧洲其他地区、北美洲—大洋洲、南美洲。在每个单元内,除归纳介绍世界主要区域的历史文化概况和重要国别外,还应关注中外文化交流、文化比较以及当前的热点问题。每单元教学内容,如图1所示:

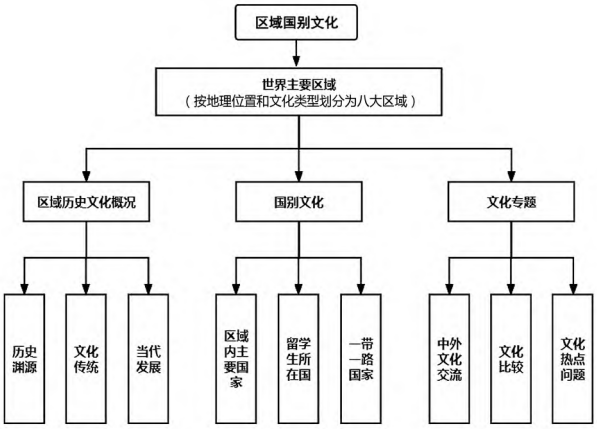


图1 “区域国别文化”课程教学内容

1.区域历史文化概况——从历史到当下,厘清源流和特征

从宏观的角度,介绍世界主要区域的历史文化概况,包括文明起源、历史进程、主要宗教、文化特征、当代发展等。通过对区域历史文化发展脉络的梳理,学生能够理解世界主要区域文化的起源、发展和演变。

2.国别文化——关注“一带一路”沿线国家,知己知彼

区域国别文化课程的核心部分是对重点国家的深入介绍。由于授课对象中有大量的留学生,本课程可充分利用这一优势,请留学生作为文化使者介绍其本国文化,这也是主体间性理论中多极主体对话与交流的重要体现。近年来,在“一带一路”倡议的推动下,“一带一路”沿线国家如泰国、马来西亚、巴基斯坦、沙特阿拉伯等,以及中亚、中东欧等地区的中文教育发展迅速,“一带一路”沿线国家的来华留学生也越来越多。据教育部数据显示,2019年,在我国学习的“一带一路”沿线国家留学生占比达54.1%①;2022年,上海高校学历留学生中68%来自“一带一路”沿线国家②,所以“一带一路”沿线国家是需要我们深入了解的重要国家。此外,在全球化时代,某些国家如美国、俄罗斯、日本、韩国等在经

① 教育部国际合作与交流司:《在新时代中奋进 在大变局中前行:“十三五”教育对外开放回顾》,http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52834/sfcl/202012/t20201222_506785.html,2024年9月20日。

② 《上海高校学历留学生中68%来自“一带一路”沿线国家》,http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt09/13gjjl/13gjjl_cfx/202209/t20220923_663982.html,2024年9月20日。

中国知网 https://www.cnki.net

济、政治和文化领域具有重要影响，所以课程也需要关注这些国家的文化，帮助学生理解当代国际关系与全球文化的发展趋势。

3.文化比较——从显性的文化现象到深层的价值观念，求同存异

文化比较是区域国别文化的主要研究方法，通过不同文化的对比分析，学生可以更深刻地理解文化的共性和差异。在教学中，可以选择特定的文化进行比较，如节日文化、风俗与禁忌、饮食文化、建筑文化、服饰文化等等，通过由表及里、由显性现象到深层内涵的分析，帮助学生理解文化现象背后的价值观念，发现不同文化的共性，在比较中求同存异，提升多元文化理解能力。

4.中外文化交流——讲好中国故事，做文化交流的友好使者

立足本土，促进中外文化交流也是区域国别文化课程的重要内容。通过这部分内容的学习，学生能够了解中外文化交流的历史及其在当代全球化背景下的发展情况。中外文化交流可以追溯到丝绸之路的开辟、佛教传入，再到唐代日本的遣唐使、元代马可·波罗、明代郑和下西洋等等。当代的中外文化交流则表现为华人移民与海外的华人文化、国际中文教育、文化项目合作、当代中国文化产品的输出等多方面的内容。通过对重要历史人物和典型事件的分析，学生不仅能够深入了解中外文化交流的历史演进与丰富内涵，还能激发跨文化交流与合作意识，为未来成为中外文化交流的友好使者奠定基础。

5.文化热点——直面敏感问题，缓和文化冲突

文化热点专题是对特定文化现象的深度探讨，可以针对热点文化现象或者容易引起文化冲突的文化问题进行重点研究。例如，针对学生们普遍关心的俄乌冲突问题设置专题，探讨俄罗斯的民族和文化问题；针对有关非洲的偏见与文化误解设置专题，请非洲留学生和其他中外学生共同讨论，消除文化误解；针对东南亚华人移民设置专题，探讨华人移民对东南亚的影响以及泰国、马来西亚、印度尼西亚等国华人社会的异同。

（三）考核与评价

主体间性理论强调个体在互动中相互影响和理解的过程，即个体通过与他人的对话与互动，形成对他者和自身的理解。这也是区域国别文化课程在考核与评价方面应当注意的，即区域国别文化课应当既考查学生对文化知识的理解，又能够引导学生通过互动、交流与协作，自主进行文化问题的深入研究，考察知识的掌握情况，同时也应重视学习过程。基于主体间性理论和课程教学目标，区域国别文化课可以采用多元化的考核方式，在课程考核中，突出学生在学习过程中的主动交流与相互影响，按照知识性考察和能力性评价各占50%的比例进行考核。

1.多元化的考核方式

小组项目：学生组成小组，选择特定的区域或国别文化主题进行研究。小组成员需共同收集资料，分析文化现象，设计展示方案，并在课堂上进行汇报。这种方式能够促进学生之间的合作与交流，增进学生对他者文化的研究兴趣。

文化体验报告：鼓励学生参与实际的文化体验活动如志愿者项目、国际文化节等，并撰写体验报告。报告应包含对文化现象的观察、感受、反思以及个人成长等方面的内容。

文化敏感性测试：设计一系列涉及文化敏感性的问题或情境，测试学生对不同文化习俗、价值观念的理解程度。这有助于培养学生的文化敏感性和跨文化适应能力。

2.主体间性视角的评价标准

文化心态：考查学生对不同文化所持的态度、文化理解的深度以及是否能够以开放的心态接受文化的多样性和差异性。

跨文化交际能力：评估学生在课堂汇报、讨论交流等环节中展现出的跨文化交际能力，包括语言运用、非言语沟通、文化适应性等。

反思与成长：鼓励学生反思自己在文化学习过程中的成长与变化，评价其是否能够审视自己的文化观念和行为方式。

总之，在设计区域国别文化课程的考核方式时，我们应注重多元化、交互性和理解性，考核的目的在于促进学生之间的合作与交流、加深他们对不同文化的理解、提高跨文化交际能力。对于学生在课堂研讨、合作交流和自主学习中的表现应给予及时的反馈，善于发现学生的闪光点，并针对不足之处给予个性化的指导，从而激发学生的学习兴趣和积极性，营造和谐融洽的课堂氛围。

三、基于主体间性的区域国别文化教学实践——中外学生合班的研讨式教学模式

国际中文教育文化教学本身就是一种跨文化的交流活动，因此，文化课程应当通过主体间的平等对话与交流，实现文化的理解与情感的共鸣。以下本文将引入与主体间性理论相匹配的研讨式教学法，构建中外学生合班的研讨式教学模式，并通过区域国别文化课堂教学实例探讨其在实践中的应用及效果。

中国知网 https://www.cnki.net

研讨式教学(seminar－style teaching)18世纪发源于德国,19世纪被欧美国家吸收学习,是欧美高校多年来通行的一种教学方法。研讨式教学以学生为中心,强调学生通过分享、质疑和反思与教师共同建构知识。在此过程中,教师不再是知识的单一输出者,而是引导者,对学生进行课前指导,并在学生进行课堂汇报时总结和点评学生发言,引导学生深入思考。相对于传统的教学方式,在研讨式教学中,教师与学生的地位更加平等,课堂气氛也更加自由、民主。研讨式教学与主体间性教育理念高度契合,在兼有中外学生的国际化课堂,能够有效地促进师生、生生之间的跨文化互动和多元文化交流。

(一)课前准备——中外学生混合分组,合作互助实现自主学习

课前准备是研讨式教学的起始阶段,同时也是主体间性理论在教学中的首个体现环节,通过精心设计的准备活动,能够为课上交流奠定良好的基础。课前准备需要完成以下工作:

1.中外学生混合分组:课前将学生分成若干小组,每组负责不同的文化区域。国际中文教育硕士中有大量的来华留学生,应当充分利用这一优势,采用中外学生合班上课的形式,创设国际化课堂。分组也应中外学生混合,留学生按照生源国进入本区域小组,中国学生可以根据兴趣选择想要加入的区域小组,确保每组都有中国学生参与。小组内部通过分工协作,完成区域国别相关主题的准备。

2.准备分享内容:在小组汇报前,学生在教师的指导下,通过自主学习准备分享内容。学生需要具备一定的文化背景知识以便完成课堂讲解和讨论。因此,教师应为学生提供相关区域和国别的文化资料、学术文章或影视资料。通过这些材料,学生能够了解该区域和国家的历史、文化、社会习俗等,为课堂交流与互动做好准备。

此外,教师还应在课前预先对学生准备分享的内容进行检查和修订,以确保课堂汇报的质量。在中外学生合班的文化课程中,课前的指导环节非常重要,教师除了提供选题和内容的指导外,更要对可能引起文化冲突的细节进行预估和规避。比如某些学生可能无意中触犯了其他同学的宗教禁忌,或者不同国家的同学,对于同一问题可能持有不同的政治立场,等等,对于这些问题,教师都要事先加以规避或者准备应对策略,以确保课堂讨论的顺利进行。

3.预设讨论问题:教师和讲解的学生,可以就所讨论的区域和国家,提前设计一些开放性问题,这些问题应围绕课程主题展开,并具备启发性,以引导学生思考文化背后的价值观、社会结构以及自我与他者文化的异同。例如,在讲授东南亚文化时,可以就东南亚华人的文化认同问题展开讨论。现今来自东南亚的华裔留学生日渐增多,关于华人问题的讨论,能够激发华裔留学生的兴趣,对中国学生而言,也是很好的研究类选题。

(二)课堂交流——多极主体对话交流,实现文化理解

课堂交流是研讨式教学的核心环节,应通过分享、讨论与互动,实现知识的共同构建。在此过程中,主体间性理论的互动性与共建性得到了充分体现。

1.教师讲解:在每次课程开始时,首先由教师讲解区域文化概况。由于区域文化包含的内容极为复杂,课时量有限,所以教师应事先精选教学内容,要以点带面,不能面面俱到。选择教学内容时既要有历史源流的梳理,也应有当代热点的思考,尤其要关注中外文化的联结部分。例如,东亚文化专题,首先介绍儒家文化在汉字文化圈中、日、韩、越四国的传承和发展历程,其次针对学生普遍关注的KPOP、日本动漫等流行文化,引导学生深入思考当今韩流、日流盛行的原因。在文化专题中,可以引入近年来比较前沿的东亚汉籍专题,为学生展示域外汉籍的研究成果,让中外学生更加直观地感受到儒家思想在汉字文化圈的传承。当然,也可以设计节日文化专题,讲解汉字文化圈共同的节日——春节、中秋节、端午节等,引导中外学生自主探索节日背后的深层文化内涵,增强文化认同感。

2.小组展示与互动讨论:在教师讲解后,进入课程的核心部分——小组展示与互动讨论环节。每个小组根据课前准备的主题进行汇报,形成多极主体的互动交流。在此,中外学生合班研讨的优势得以充分体现。例如,2022年5月,在南亚组的汇报中,巴基斯坦留学生在介绍巴基斯坦不同地区的文化特点时,针对当时的热点事件——卡拉奇大学孔子学院恐袭案作出了解释。他从地域角度,阐述了该事件背后的地域文化因素,并强调多数巴基斯坦民众支持“一带一路”倡议,对中国的态度是友好的。课上,有同学就巴基斯坦俾路支省的情况提出了疑问,巴基斯坦同学做了解答。学生讲解后,教师指出卡拉奇孔子学院恐袭事件对汉语教学从业者的影响是巨大而沉重的,同时,也肯定了巴基斯坦同学直面问题的态度,重申了中巴友谊。在这个案例中,时事热点事件转换为文化教学资源,通过巴基斯坦留学生的解释,在场学生加深了对巴基斯坦的了解。该留

中国知网 https://www.cnki.net

学生直面问题的态度，也缓和了潜在的文化冲突，增进了中外学生之间的相互理解。

（三）全景教学空间——创设在地国际化课堂环境

需要特别指出的是，当前蓬勃发展的数智技术为区域国别文化的课堂教学创设了全新的在地国际化教学环境。天津大学等高校目前已建成全景教学空间。全景教学空间是一种集多种现代教学技术和资源于一体的创新教学环境。它利用全景视频、全景课件、VR 教学、小组教学、翻转教学等手段，将外部任意空间或场景带入课堂，突破传统课堂的边界，为学生提供更加沉浸式和互动性的学习体验。

在区域国别文化课上，全景教学空间的环幕设备能够为学生呈现高清晰度的 360 度全景视频和图片，使学生仿佛置身于世界不同地区的真实场景中，增强学习的沉浸感和真实感。通过 VR 教学，学生可以“走进”不同国家的博物馆、历史遗迹、文化街区等，以第一人称的视角体验当地的文化氛围。例如，学生可以“参观”柬埔寨的吴哥窟，感受吴哥古迹的文化魅力，或者“漫步”巴尔干半岛，感受中东欧的文化风情。

全景教学空间的远程同步课堂还能够打破地域限制，与不同国家的师生开展实时互动或者“同步课堂”活动。例如在讲解某一区域时，教师可以事先联系该区域内的教师或学生①，邀请其参与在线课堂交流，实现远程互动。比如，讲解中东欧文化时，邀请我校斯洛伐克孔院的教师和学生，开展“同步课堂”活动，请两地师生共同分享各自的观点和文化体验，这样中外交流的范围便不再局限于实体课堂和选课学生。此外，全景教学空间的多种互动方式如小组间的投屏共享、分屏互动、在线协作、投票等功能，能够激发学生的参与热情，有效提高课堂交流的效果。创设在地国际化教学环境，有助于培养中外学生的跨文化交际能力，使他们更好地适应未来全球化的工作环境。

（四）课后书面报告——研究的拓展与认识的深化

课后研究报告是研讨式教学法的延伸。教师可以要求学生进行课后反思，并根据课堂讨论和课后反思的情况，持续关注、深入探讨相关问题，形成书面报告。在教学实践中，时常有学生在课堂讨论中加深了自己对某一文化问题的认识，从而形成了选题新颖又具有深度的研究报告。例如马来西亚留学生完成了高质量的研究报告《马来西亚娘惹峇峇的文化特色与反思》，中亚留学生与中国学生合作完成了《丝绸之路的前世今生》等等。这一环节使得主体间性在整个教学活动中形成闭环，在此，对话与讨论的学习成果得以进一步巩固，无论在知识层面还是情感和能力层面都实现了预期的教学目的。

笔者自 2017 年开设该课程至今，在针对授课对象的问卷调查、课后访谈和课堂观察中发现，中外学生合班的研讨式教学模式有力地增进了学生对不同国家的理解，有效提升了中外学生的跨文化交际能力和国际理解能力。很多留学生在教学反馈中提到，老师为留学生展示各国文化提供了平台，加深了他们对他国文化的了解，也有中国学生谈到中外学生合班研讨拉近了自己与异域文化的距离，获得了多元文化体验。学生们普遍认为在研讨和交流中，收获了心灵相通的情感共鸣与求同存异的文化理解。由此，主体间性在国际中文教育中的应用价值得到了充分体现。

结　语

区域国别文化课程在国际中文教育中的价值和意义体现在服务国家外交战略、促进国际理解与尊重、提升国际中文教育的针对性、助力中国文化走出去等多个方面。该课程的建构和实践，不仅有助于帮助不同国别的学生跨越文化和地域界限，增进对多元文化的理解和尊重，还有助于“讲好中国故事”，增强中国学生的文化自信，推动留学生对中国文化的理解和认同。在主体间性理论指导下，本文探索的多元文化教学大纲和中外学生合班的研讨式教学模式，能够促进中外学生实现心灵相通和文化理解，在知识、能力、情感等多维度为国际中文教育的人才培养服务。

作为一门通识性与研究性相结合的文化类课程，本文构建的区域国别文化教学体系可以为国际中文教育的其他文化类课程提供参考和借鉴，也适用于需要提高跨文化交际能力的其他涉外专业。在区域国别研究跨学科合作的大背景下，我们期待与外语、社会学、历史学、政治学等相关领域密切合作，综合运用多学科的研究成果与理论方法，进一步丰富完善区域国别文化的课程体系，打造优质教材，从而深化国际理解教育，为推动构建人类命运共同体贡献力量。

① 一般为外派到当地孔子学院的中方教师、志愿者，或者当地的本土中文教师、当地校友等。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

the reserve and supply of top-tier "Chinese Language +" talents and promote the high-quality development of "Chinese Language +" education.

The Construction and Practice of the "Regional and National Cultures" Course Based on Intersubjectivity Zhang Yingwen

With the vigorous development of international Chinese language education and the rise of regional country studies, an increasing number of colleges and universities have added courses on regional country cultures for Master of International Chinese language education in recent years. However, in this course a recognized syllabus and teaching material have not yet been established. The multicultural educational characteristics of international Chinese education align closely with the theory of intersubjectivity. Intersubjectivity emphasizes achieving mutual understanding through equal communication and interactive dialogue among multiple subjects. Introducing intersubjectivity into Regional and National Cultures courses helps foster cultural understanding and emotional resonance. Based on the theory of intersubjectivity, constructing a multicultural teaching syllabus focused on mutual learning among civilizations within the course can assist Chinese and foreign students in understanding other cultures and appreciating the diversity and differences of world cultures, enhancing students' international understanding . In teaching practice, implementing a seminar-style teaching model with mixed classes of Chinese and foreign students can effectively enhance students' intercultural communication skills, thus achieving the talent cultivation goals of international Chinese education.

Digital Inclusion in Rural Education: Challenges and Strategies for Digital Transformation ——A Case Study of H University's Digital Aid Teaching Program in X county Li Yanlei

Against the backdrop of digital transformation, the digital divide is becoming increasingly prominent as an important factor affecting and constraining the balanced development of urban and rural education. To effectively address this issue, the concept of "digital inclusion" is receiving increasing attention. Digital inclusion emphasizes the fair sharing of educational resources through digital means to ensure that all teachers and students can fairly access and utilize high-quality digital educational resources. Digital aid teaching, as an important path for putting the concept of digital inclusion into educational practice, has the unique role and value of narrowing the urban-rural digital divide in education and promoting equitable educational development. Specifically, digital aid teaching can promote the optimization of digital hardware facilities in rural schools, achieve the diffusion of high-quality educational resources to underdeveloped areas through online teaching; it can also improve teachers' digital teaching abilities through digital exchanges; in addition, it can enhance students' digital literacy. Therefore, exploring strategies and paths of digital aid teaching oriented to digital inclusion is of great theoretical and practical significance.

Discussing the Publishing Thinker Liu Gao in the Context of Reform and Opening-Up Li Pin

Liu Gao is considered a leader in contemporary Chinese publishing, and this qualitative evaluation is the logical starting point for the research. Liu Gao's writings exhibit characteristics of notes and exemplary texts. His problem consciousness always revolves around Reform and Opening up. His thought process is distinctly problem-oriented, directly addressing the questions and answers of publishing practice during the reform and opening-up period, forming the basic structure of Liu Gao's publishing thoughts. Publishing reform, publishing opening-up, publishing government, and publishing enterprises synthesize the four-dimensional structure of Liu Gao's publishing thought. As the leader of the drafting group for the publishing law, Liu Gao's thoughts and practices profoundly witness the historical process of China's publishing reform. His "Suggestions on the General Concept of Publishing Reform" serves as the general program of his thoughts. Modernization is the aspiration and vision of Liu Gao's publishing thoughts, reflecting the depth and breadth of his ideas, and inspiring researchers to conduct studies within the modernization perspective. "Integrating the World and Academic Paths" is the overall characteristic of Liu Gao's publishing thoughts. His strong principles and universal respect are unique personal charms, with his internal thoughts and spiritual support stemming from "integrating the world and academic paths."

Author Friendliness: Insights from the Editor-in-Chief of Academic Journals Dong Shifeng, Zhao Tao, Li Xuecheng, He Yunfeng

High-quality academic journals cannot be separated from a high-quality authors and a good reputation for journal management, and both of which depend on good author friendliness. Academic journals must prioritize improving their author friendliness, as it is key to maintaining a positive public image within the academic community and is an important factor in ensuring the high-quality development of academic journals. In the context of pursuing high-quality development of academic journals and building a Chinese autonomous knowledge system, how to understand the concept of author friendliness in academic journals and effectively enhance it becomes particularly important. Upon this, we have invited the editors-in-chief from the fields of digest magazines, university journals, and academy of social sciences journals to engage in a special discussion on this topic, aiming to theoretically emphasize the importance of author friendliness in the journal community and to practically enhance author friendliness.

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文线上团组助力地域文化国际传播的理论模型和实现路径

——基于扎根理论的分析

刘露翌，周小兵

(暨南大学 华文学院，广东 广州 510610；北京语言大学 教师教育学院，北京 100083)

摘　要：在全球化语境下，地域文化的国际传播面临机遇与挑战并存的局面。国际中文“汉语桥”线上团组项目作为“讲好中国故事”的“有力招牌”，以数字化传播地方民俗文化为导向，为地域文化的国际传播提供了路径创新的机遇。然而，当前对国际中文线上团组在地域文化国际传播中作用的研究多集中于实践经验的总结，缺乏系统的理论框架构建。因此，迫切需要发展理论模型并提炼出实现地域文化国际传播的有效路径。研究发现，在“汉语桥”线上团组项目的助力之下，技术赋能和资源整合将地域文化资源数字化和实景化，成为传播基础。情景构建和互动体验是实现地域文化国际传播的核心环节。多元传播策略和协作运营共同为国际中文线上团组项目提供策略支持。通过这些路径的实施，国际中文线上团组项目有望成为中国故事的一种全新的表达方式，助力我国地域文化国际传播的发展。

关键词：地域文化；国际传播；国际中文线上团组项目；扎根理论

中图分类号：G206；G526.9；H195　**文献标识码**：A　**文章编号**：1000－5242(2025)02－0120－10

收稿日期：2024-12-01

基金项目：教育部中外语言交流合作中心国际中文教学实践创新项目“岭南文化传播视域下的国际中文教育课程体系建设”(YHJXCX22－086)阶段性成果；教育部中外人文交流中心与中外人文交流研学实践研究所 2024 年人文交流专项研究课题“云游岭南：数字时代来华留学生线上校本研学实践与文化体验”(CCIPE－YXSJ－20240149)阶段性成果

作者简介：刘露翌(1993－)，女，山东潍坊人，暨南大学华文学院博士生；周小兵(1955－)，男，浙江镇海人，北京语言大学教师教育学院教授，博士生导师。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.02.013

自党的二十大以来，在习近平总书记“深化文明交流互鉴，推动中华文化更好走向世界”的倡导之下，“讲好中国故事”成为中国文化传播的重要课题。中国作为全球第三大留学目的国，中华文化是留学生来华学习的重要内容①。作为中华文化的重要组成部分，地域文化所包含的文物古迹、历史人物、非遗技艺、民族节日，是国际中文教育重要的文化资源②。对来华学生而言，地域文化是认识和了解中国的切入口，能够提升海外学生的汉语学习兴趣，帮助其了解更真实的中国文化内涵。过去十年，国际中文教育通过语言文化交流，在实现地域文化国际传播方面发挥着重要战略作用③。其中，教育部语合中心主办的“汉语桥”线上团组交流项目④(以下简称线上团组)是国际中文教育事业的“有力招牌”，它以数字化、多模态的传播方式，为“讲

① 单韵鸣，刘程，安然等：《国际中文教育地域文化课程体系的构建与实践：以广东文化课程体系为例》，《国际中文教育（中英文）》，2024 第 2 期。

② 崔保国，邓小院：《传统文化 IP 化：新型主流媒体的创新传播路径》，《中国编辑》，2024 年第 4 期。

③ 邵宜，黄正福：《国际中文教育学科建设的重难点及其对策》，《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》，2024 年第 1 期。

④ 非官方简称，但该名称包含了该项目的组织形式，故用该名称代称。2020 年之后，为了推动短期来华汉语交流项目开展，教育部中外语言交流合作中心发起了“汉语桥”线上团组交流项目。

中国知网　https://www.cnki.net

好中国故事，传播中国好声音，展示真实、立体、全面的中国”开辟了新路径[①]。尽管“汉语桥”线上团组项目为传播地方民俗文化提供了新的机遇，但现有研究对于如何有效传播这些文化资源的机制尚缺乏深入探讨。

鉴于此，本文采用扎根理论方法对以地域文化为主题的线上团组进行回顾，提炼出国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的路径模型，并且以2021年教育部语合中心主办的“寻迹中国——岭南站”（中德双语）线上团组项目为典型案例，通过文献梳理和深度访谈的方法收集一、二手资料，提炼形成国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的理论模型，从而为线上团组在地域文化传播方面的创新表达提供理论抓手和实践依据，以期重塑地域文化传播的内容和模式，使之成为展示中国话语的全新窗口和表达方式。

一、文献回顾

国际中文团组项目作为传播中华文化的重要途径，其“中文＋主题式文化”的融合模式，为地域文化的国际传播提供了新的视角。现有研究主要从国际传播和国际中文教学两个视角探讨了地域文化的应用与传播。

（一）国际传播视角下的地域文化

从传播视角出发，对地域文化的一种认识就是国家和地区层面的政策支持和战略规划对地域文化的国际传播至关重要[②]，它能使我们更全面地认识到地域文化在全球化时代的价值和作用。要想有效地进行跨文化传播和国际交流，第一，要立足“全球本土化”的视角。面对地方文化在全球化趋势中表现出的去地方化、边缘化的困境，窦书棋和赵永华以“全球本土化”视角，提出要立足本土与面向全球的双向传播理念[③]。冯薇指出在兼顾全球化和本土文化的同时“增稠”本土文化比例的过程，最终可达到文明互鉴、文化融合的文化传播效果[④]。第二，地方文化国际传播需要具体策略和实践的支撑。许沛祺强调了地方特色文化在国家文化强国战略中的重要性，但未深入探讨具体的国际传播策略。刘磊从福州模式出发，探讨了地方优秀文化在国际传播中的应用[⑤]。数字化叙事为地方文化提供了新的国际传播路径，包括数字叙事、电视新闻、社交媒体等。李勇分析了县级融媒体提升国际传播效能的本土文化路径[⑥]。江盈盈从数字叙事与地方文化融合的角度，提出了地域特色传播的创新策略[⑦]。这些研究为地方文化的有效传播提供了策略指导。第三，发挥传播主体的作用。杨恬构建了在华西方旅居者讲述中国地方故事的跨文化桥接模型，揭示了跨文化理解度、媒介素养在地方文化传播中的重要性[⑧]。而吴瑛和施懿则从“Z世代”到“阿尔法世代”的视角，探讨了青年一代在地方文化传播中的潜力与作用[⑨]。

在国际传播视角下，地域文化的研究偏重于传播策略的探讨。但这些研究多集中于理论探讨，对实践层面的深入分析不足，忽略了对地域文化国际传播机制与路径的深入论证。

（二）国际中文教学视角下的地域文化研究

地域文化作为中华文化的重要组成部分，在国际中文教育中扮演着至关重要的角色。在国际中文教学中融入地域文化不仅能提升留学生跨文化适应能力，还能在促进留学生文化认同和传播中国形象中发挥积极作用[⑩]。在地域文化教学的实践方面，刘景艳以巴蜀文化为例，探讨了跨文化传播中的多维价值和现实困境[⑪]。李雪松则提出“汉语＋”地域文化教学路径，强调了新媒介和馆藏资源在教学中的应用[⑫]。在地域文化教学内容的构建与课程体系方面，单韵鸣等构建了广东文化课程体系，通过“多模块、双语种、两课堂、有深度”的教学模式，提升了国际学生对广东文化的认同感[⑬]。吴雯轩则从苏州

---

① 延慧：《国际中文线上语言文化项目的互动数字叙事策略探究》，《渭南师范学院学报》，2023年第7期。

② 许沛祺：《地方特色文化媒体传播赋能文化强国建设》，《文化产业》，2024年第22期。

③ 窦书棋，赵永华：《全球本土化与地方文化的国际传播》，《中国出版》，2024年第22期。

④ 冯薇：《全球本土化与本土全球化：国家形象转文化传播的新趋势》，《山西大学学报（哲学社会科学版）》，2023年第3期。

⑤ 刘磊：《借力地方文化，做好国际传播》，《中国报业》，2023年第20期。

⑥ 李勇：《县级融媒体提升国际传播效能的本土文化路径分析》，《中国编辑》，2023年第10期。

⑦ 江盈盈：《数字叙事视域下地方文化国际传播路径：以闽商文化为例》，《武夷学院学报》，2024年第7期。

⑧ 杨恬：《跨越文化的桥接：在华西方旅居者讲述中国地方故事的传播实践考察》，《新闻记者》，2023年第11期。

⑨ 吴瑛，施懿：《从“Z世代”到“阿尔法世代”：地方国际传播的年轻态力量》，《对外传播》，2024年第6期。

⑩ 邓耘，陆胜颖：《贵州地域文化融入国际中文教育路径探析》，《汉字文化》，2024年第14期。

⑪ 刘景艳：《跨文化传播中的巴蜀文化：多维价值、现实困境与提升路径》，《中华文化与传播研究》，2023年第2期。

⑫ 李雪松：《“汉语＋”地域文化的教学路径探析：以来渝留学生教学为例》，《湖北开放职业学院学报》，2024年第12期。

⑬ 单韵鸣，刘程，安然等：《国际中文教育地域文化课程体系的构建与实践：以广东文化课程体系为例》，《国际中文教育（中英文）》，2024年第2期。

中国知网 https://www.cnki.net

丝绸文化融入国际中文教育的路径出发，探索了教学内容和方法的创新①。这些研究为地域文化教学内容的构建和课程体系的完善提供了有益的参考。随着技术的发展，樊晓博探讨了地域文化与国际中文教育的有机结合，提出了完善课程设置、创新教学模式等建议②。曹小庆则以镇江“西津渡”为例，研究了体演文化教学法在智慧教育中的应用③。这些文献为地域文化教学提供了创新的思路和技术融合的可能性。同时，地域文化教学也面临诸多挑战与困境。李晗提出当前地域文化教学中存在系统性应用与推广不足的问题，以及认知渠道集中化、文化情感单薄等困境④。

随着国际中文教育事业的发展，线上团组项目作为中华文化对外传播的创新途径，其设计与实施受到了广泛关注。周颖菁聚焦国家形象的传播，探讨了“汉语桥”项目在全球化语境中的成功实践⑤。教学效果是衡量线上团组项目成功与否的关键。延慧探究了国际中文线上语言文化项目的互动数字叙事策略，强调了构建新型关系的重要性⑥。田晓蕾和任望博以新媒体作为视角优化策略，分析了“汉语桥”线上团组项目的传播效果⑦。这些研究为理解线上团组项目的教学效果提供了实证基础。互动性是线上教学不可或缺的一部分，技术的进步为其顺利开展提供了新的可能性。

在国际中文教学视角下，学者们主要关注地域文化教学的策略和创新方法。但研究多集中在特定地域文化的教学应用，缺乏对不同地域文化教学策略的比较和综合分析，技术融合与创新教学方法的探讨还不够深入，有待进一步深入国际中文团组项目的情境之中，探索总结国际中文团组助力地域文化国际传播的生成机制和实现路径的理论框架。

总体而言，现有研究在地域文化国际传播的理论和实践方面做出了积极的贡献，但仍存在一些不足之处。首先，两种视角都强调地域文化国际传播的策略和意义，关注地域文化项目实施层面的经验表述，但都忽视了地域文化国际传播的深层机制过程，应更深入地挖掘地域文化的核心价值和国际传播潜力，探索如何通过国际中文团组项目更有效地传播这些文化价值。其次，对于国际中文团组项目中文化教学的深度和广度还有待加强，尤其是对外文化传播中的跨文化问题，现有研究还关注不够。此外，技术融合与创新教学方法的探讨也还不够深入，尤其是在评估技术对线上项目的具体影响方面。基于此，本文通过采用扎根理论和案例研究的方法，从国际中文团组项目的角度，深入探究加强地域文化国际传播的机制和路径。

二、研究设计

（一）研究方法

扎根理论被誉为质性研究中最科学的方法论，它强调从原始数据中归纳出理论，而不是从先验假设出发进行演绎⑧。关于线上团组助力地域文化的国际传播，尚属一个新的研究方向，从上文的文献梳理中可以看出学界目前对该问题的研究已有涉猎，但随着数字技术的应用和文化国际传播新形势的发展，线上团组中地域文化的传播主体、形式和内容日趋多元化，原有的理论探讨和经验梳理需要总结和提炼，进而对国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的路径进行理论建构。因此，本文采用扎根理论，对地域文化线上团组的相关文献、新闻和典型案例的访谈资料进行逐步编码，归纳总结出国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播路径的核心范畴以及它们之间的逻辑关系。

本文分三个步骤对文本资料进行了分析，即开放编码－轴心编码－选择性编码，具体编码过程如图1所示。在开放编码阶段，本文对筛选出的所有文本进行逐字逐句的编码，从而识别出一些主题并将其归类；在主轴编码阶段，本文将上一阶段的编码进行归纳，并提取出主范畴；最后，将主范畴有机关联，并构建出理论模型。

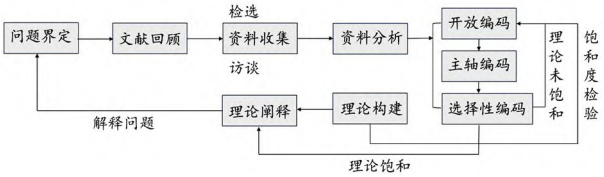


图1　编码过程

① 吴雯轩：《“一带一路”背景下苏州丝绸文化融入国际中文教育的路径探究》，《公关世界》，2024年第12期。

② 樊晓博：《地域文化在国际中文教育中的应用探究》，华北理工大学硕士学位论文，2023年，第30页。

③ 曹小庆：《体演文化教学法在国际中文智慧教育地域文化教学中的应用研究：以镇江“西津渡”为例》，《汉字文化》，2023年第22期。

④ 李晗：《来鲁留学生齐鲁文化认同研究》，山东财经大学硕士学位论文，2024年，第46页。

⑤ 周颖菁：《“汉语桥”线上团组交流项目中的国际形象传播》，《新闻前哨》，2023年第19期。

⑥ 延慧：《国际中文线上语言文化项目的互动数字叙事策略探究》，《渭南师范学院学报》，2023年第7期。

⑦ 田晓蕾，任望博：《新媒体视域下中华文化对外传播路径研究：以“汉语桥”线上团组交流项目为例》，《西安文理学院学报（社会科学版）》，2024年第2期。

⑧ 陈向明：《扎根理论的思路和方法》，《教育研究与实验》，1999年第4期。

中国知网　https://www.cnki.net

（二）数据收集

基于扎根理论所遵循的“一切皆为资料”的原则，并非只有直接的访谈和观察数据才能作为研究资料，权威专业的文献、案例、报告也可以作为资料来源，这有助于避免单一数据来源问题，提高研究结果的信效度①。在文献筛选阶段，本文首先将知网作为文献搜索的初始数据库，将“‘汉语桥’线上团组项目”“地域文化国际传播”作为关键词进行文献检索，并依次按照主题、题目、摘要和全文对检索到的文献进行筛选。筛选标准为：①典型性原则，即检索到的文献是否聚焦国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的教学设计与优化策略；②代表性原则，因为本文讨论的视角是国际中文线上团组项目下的地域文化国际传播，通过文献检索发现聚焦该语境的研究成果数量较少，因此本文去掉限定条件即仅搜索“地域文化国际传播”对所获得的文献进行二次筛选，文献检索及筛选方式与上述相同。笔者总共收集325份文本资料，其中，文献145份，新闻60份，案例120份，最终获得的文献研究素材满足了典型性和代表性原则的要求，对于本文的研究问题具有较强的针对性和解释力。

本研究第二类资料是典型案例的一手访谈资料。在案例选取阶段，本研究结合地域文化典型性、国际传播力、项目满意度和影响力等指标选择了2021年教育部语合中心举办的“寻迹中国——岭南站”夏令营作为典型案例。岭南文化不同于中华文化其他分支的最大之处，就是它有多样的构成元素，即固有的本土文化、南迁的中原文化、舶来的域外文化，这些因素使它成为中华文化的重要支脉。岭南文化具备基底深厚的原生性文化、极具开放包容的现代性表达和与世界母题产生共鸣的岭南精神，既能因差异而吸引海外受众的兴趣，又能因共性产生共情，从而建立起对岭南文化的深度理解和认同，达到国际传播的最佳效能。从反馈结果来看，项目整体满意度高达100%，相关新闻报告的热度高达5万次，以上数据表明岭南文化国际团组项目对于地域文化的国际传播机制与路径蕴含着成功经验，可以通过访谈做更深度的挖掘。

本研究选取了参与该项目的管理者、汉语教师和助教进行一对一半结构化访谈，尽可能地保证采访对象的多样性和典型性，借助他们提供的一手资料收集和挖掘项目的整体思路和实践经验，以此补充和验证文献中获得的相关信息。访谈大纲在梳理相关文献并经多次讨论的基础上确定，包括：(1)您认为“汉语桥线上团组项目”最吸引您或最具有特色的地方是什么？这些特色是如何促进地域文化国际传播的？(2)项目中的哪些互动环节最有效地促进了参与者之间的沟通与理解？这些机制如何帮助地域文化的传播？(3)在项目实施过程中，有哪些技术手段(如虚拟现实、社交媒体、在线平台等)被创新性地使用，以增强文化传播的效果？(4)基于您的观察和体验，您认为未来“汉语桥线上团组项目”在促进地域文化国际传播方面可以采取哪些创新策略？

（三）数据编码和分析过程

1.开放式编码提炼与提取

开放式编码是对原始资料逐字逐句进行编码、在原始资料语句中发展初始概念，提炼范畴②。本文对所收集到的文本资料进行处理，一是对导入的文本内容根据文献、案例、报告等文本进行整理，并分类编码，提取出与国际中文团组助力地域文化国际传播有关的原始代表语句共483条。二是发展初始概念，不断比较、分析和归纳，进行合并整理，衍生出90个初始概念。如“借助生活化场景”由原始语句“借助生动的视频、生活化的场景来理解教师所讲的文化内容，从而帮助学生提高学习效率”归纳抽象而成。三是提炼范畴。范畴是对概念的进一步提炼，由多个具有相同指向的概念聚拢后提炼而成。如将“借助生活化场景”“展示真实生活”归纳进“叙事场景生活化”范畴。最终得到25个初始范畴(见表1)。

表1　开放编码及范畴提炼

初始范畴	概念	文本资料中的原始语句
F1 成本效益优化	F11 组织管理简化	这种举办方式简便快捷，可操作性强，举办方也无需考虑学员人身安全等现实问题
	F12 运营支出降低	开营支出较少，免去了住宿、饮食和出行管理等问题，在组织管理及劳务方面也降低了成本
F2 叙事场景生活化	F21 借助生活化场景	借助生动的视频、生活化的场景来理解教师所讲的文化内容，从而帮助学生提高学习效率
	F22 展示真实生活	课文故事的设定均基于真实的山东生活，注重联系生活实际，展示当代山东的发展面貌

① 文宏，李风山：《吃一堑长一智：事后危机学习何以促进事前风险防范？——基于事故调查报告的程序化扎根分析》，《上海行政学院学报》，2023年第3期。

② 陈向明：《扎根理论的思路和方法》，《教育研究与实验》，1999年第4期。

中国知网 https://www.cnki.net

续表 1：

初始范畴	概念	文本资料中的原始语句
F3 内容形式趣味化	F31 采用对话体形式	我们用地域文化素材组织课文，以“探索地域文化”为主题组织课文，用对话体的形式提高课文的趣味性与可读性
	F32 故事化的叙事	传播内容用一个个生动鲜活的小故事讲述出来，达到润物细无声的效果，让海外学生充分感受到中华文化的独特魅力
F4 采用微观视角	F41 从小人物透视	就接受心理而言，受众更倾向于民间话语，来自民间的声音更有说服力，普通人的声音能大大增强传播的可信性
	F42 从具体文化点切入	如果叙事过于宏大，容易流于表面说教，受众会容易产生枯燥心理。在教学中以微观入手，注重在趣味性中带领学生发掘具体文化点蕴含的意义
F5 拍摄视角多元	F51 以外国人的视角拍摄	教师呈现的多媒体素材是以外国友人视角拍摄的文化体验情景
	F52 留学生亲历拍摄	在课程中安排两位留学生亲自到西湖进行体验，留学生在录播课程中根据自己的亲身体验介绍了西湖有名的景点
F6 融合型直播模式	F61 做好直播情境筛选	在实境直播开始之前做好直播情境筛选、设备支持、突发情况预案制定等工作，在实境直播过程中及时监控调整、处理突发情况，在实境直播结束后进行及时总结反馈
	F62 采用“直播＋录播”模式	我想是不是可以多一些“直播＋录播”的上课形式，我很喜欢这样上课
F7 保证高品质传播资源	F71 专业团队拍摄制作	项目组邀请上海专业摄制团队拍摄，以保证影片播放质量
	F72 拍摄流程高质量要求	无论是前期制作中的内容选择、课程设计、脚本撰写、场景选择还是拍摄与后期，项目组都秉持着高质量课程的目标
F8 整合地域旅游资源	F81 地域旅游资源整合在线化	“云旅游”通过不同类型的视频短片将河北旅游资源在线化、整合化，打造了与线下完全不同的便捷化旅游体验
	F82 文旅融合	文旅融合的传播方式使得跨文化对外传播不再以单一的文化符号形式呈现，而结合更加丰富多彩的文化元素
F9 精选地域文化资源	F91 充分挖掘地域文化资源并划分板块	教师将燕赵人文划分为“蓝色滨河”“绿色山水”“金色文化”“彩色民俗”四大板块，对河北地域文化资源进行全方位深入挖掘
	F92 选择经典和代表性的地域文化内容	在进行地域文化教学时，首先要选择当地比较经典、具有代表性的地域文化内容进行针对性教学
F10 打造地域文化矩阵	F101 建立文化专题	将地域文化与互联网资源相结合，形成富有本地特色的专题教学资源，文化专题形式以“点性”的对地域文化的学习带动留学生“面性”的对中华文化的了解，由浅入深、递次推进
	F102 兼顾丰富多元性	不能忽略地域文化内容的丰富性和多元性，这样才能保证海外学生从不同的角度去全面了解中国的地方文化
F11 现代文化融合	F111 现代文化取向	文化内容的取向应该注意贴近当代中国社会的现实，展示当代中国的社会风貌、人们的现代生活
	F112 对文化符号进行现代性解读	文化对外传播也挖掘中国文化符号内涵与作用，运用现代文化艺术与传播工具对中国文化符号进行现代性解读
F12 文化教学创新	F121 提高教师地域文化素养和能力	要想传播好一个地区的地域文化，教师首先应该加强对当地文化的了解，提高自身的地域文化意识
	F122 地域文化教学各环节创新	地域文化的教学内容，在线课堂的教学模式、教师的教学方法、课堂的互动方式、课后的管理以及教学反馈，都需要不断地去创新和改进
F13 数字化应用	F131 利用数字技术将文物数字化	利用数字化技术，将表现中华文化的珍贵文物、文化遗产等转化为数字展品，进行虚拟展览
	F132 增加虚拟实境技术的应用	通过虚拟实境技术模拟实地考察和文化体验的过程，增加学生的参与感和体验感
F14 校际合作	F141 实现院校课程内容互补	应该加强校际交流合作，能够实现院校之间课程内容的互补
	F142 线上视频资源共享	通过线上的资源整合，达到合作共享的状态，避免资源的重复建设，节省开发的人力以及成本

中国知网 https://www.cnki.net

续表 1：

初始范畴	概念	文本资料中的原始语句
F15 利用媒体视频资源	F151 利用官方纪录片资源	现在随着国家对发掘、记录中国文化的重视，出现了很多拍摄精美、讲解清晰的纪录片，可以用于地域文化教学中
	F152 利用自媒体上的民俗资源	随着自媒体的发展，在抖音、哔哩哔哩、小红书上也能找到相关的民俗视频
F16 多模态形式呈现	F161 采用丰富的图文影音方式	教师应充分利用文字、图片、音频、视频等多种方式丰富在线课堂的教学方式
	F162 采用游戏化教学	在教学方法上穿插一些文化教学小游戏
F17 采取多元传播策略	F171 他者传播	在文化对外传播的过程中充分发挥部分其他文化受众作为交流中介的优势，搭建不同的文化沟通桥梁
	F172 IP 化传播	建立“汉语桥”IP，并结合地域文化代表性符号建立系列 IP 宣传
F18 增强多元互动	F181 连麦和弹幕互动	通过口头连麦和弹幕相结合的方式增进师生双向互动，营造生动、活泼有趣的课堂氛围，将教学互动落实在线上课堂的各个环节
	F182 任务互动	教师还可以给学生布置一定的学习任务来提高互动效率
F19 重视跨文化对比	F191 双语教学	考虑到学生的语言水平不一，该课程采用双语教学
	F192 加强文化对比	注重引导学生进行文化对比，并找出两种文化的差异与共同之处，从而让学生能够更加深刻地体会中国文化的与众不同
F20 翻译策略灵活	F201 替换补偿翻译法	即便在译入语中找不到完全相符的表达，译员仍然可以寻找具有相同意义的词汇，通过使用译入语读者更容易理解的文化形象和表达方式，以尽可能接近原文的内涵
	F202 拼音辅助翻译和发音	有些文化含义丰富，不适合翻译的词，就用拼音代替，同时提供了发音参考
F21 数字媒体宣传	F211 充分利用新媒体	应利用新媒体平台多途径、多领域地促进中华文化的传播，收集受众反馈意见和建议，更加精准地投放有关中华文化的内容
	F212 内容切片传播	将整段课程转化为多个易于传播的系列小片段、小故事，以视频、图文、音乐、游戏等多种形式作为载体
F22 团队构建管理	F221 双轨制协同管理	项目采用“教师－助教”相结合的双轨制线上教学模式协同管理
F23 受众需求驱动	F231 需求驱动开发文化在线课程	我们通过调查了解学习者的学习需求，进而开展文化设计
	F232 以学生水平和需求为依据	线上地域文化教学需要以海外学生的汉语水平和学习需求为依据
F24 以文化认同促传播	F241 共情传播	共情传播对降低文化折扣，减少文化间的误解，提升跨文化交流的效果具有积极作用
	F242 自驱传播	能够激发青少年文化认同基础的自驱动、自组织文化传播，扩大传播效果
F25 教育技术应用	F251 采用现代教育技术	现代教育技术手段的使用有助于学生更加深刻地感受杭州地域文化，提升在线课堂的学习效果和学生的学习兴趣
	F252 开发线上平台	开发更具创新性的国际中文线上教学平台可以提升在线课堂的教学效果，同时也可以加强在线课程在海外传播的普及度

注：因篇幅限制，每个初始范畴下只展示两个概念，其他省略。

2.主轴编码确立主范畴

主轴编码的任务是发展范畴的性质和层面，并发现范畴之间的潜在逻辑联系，从而发展主范畴及其副范畴。本研究探索的是线上团组如何对地域文化进行国际传播，根据不同范畴在概念层次上的逻辑性内在联结进行归类，归纳出七个主范畴，如表 2 所示。

中国知网 https://www.cnki.net

表 2　主轴编码形成的主范畴

主范畴	副范畴	范畴内涵
Z1	F13 数字化应用	指利用数字技术来增强文化内容的传播和互动性
技术赋能	F25 教育技术应用	指在教育过程中应用技术工具和平台以提升教学效果
Z2	F7 保证高品质传播资源	指通过对拍摄团队和流程的专业要求，确保传播的内容具有高质量
资源整合	F8 整合地域旅游资源	指通过在线整合的方式将地域文化与旅游资源相结合，以丰富文化体验
	F9 精选地域文化资源	指挑选最具代表性和吸引力的地域文化元素进行传播
	F10 打造地域文化矩阵	指构建一个多元性、专题性的地域文化资源网络
	F11 现代文化融合	指需贴近当代中国社会的现实，将传统文化与现代元素结合，以吸引更广泛的受众
Z3	F2 叙事场景生活化	指基于真实的生活，使文化叙事更贴近日常生活，增强共鸣
情景构建	F3 内容形式趣味化	指用对话体和故事性的形式提高地域文化的趣味性与可读性
	F4 采用微观视角	指从个体或细节的视角来讲述故事，增加深度
	F5 拍摄视角多元	指使用多种拍摄角度、风格、利用外国人的视角来呈现内容
	F6 融合型直播模式	指结合直播和录播的优势，筛选直播情境，提供互动性强的体验
	F15 利用媒体视频资源	指收集官方或者自媒体制作的视频，丰富地域文化资源，打造文化情境
Z4	F14 文化教学创新	指创新采用文化教学技术与方法，提高教学者的地域文化素养和能力
互动体验	F16 多模态形式呈现	指充分利用文字、图片、音频、视频、游戏等多种方式丰富在线课堂的教学方式
	F18 增强多元互动	指通过口头连麦、弹幕、任务等方式弥补线上互动不足的缺陷，提高互动效率
Z5	F17 采取多元传播策略	指采用多种传播渠道和方法来扩大影响力
多元传播	F21 数字媒体宣传	指应利用新媒体平台多途径、多领域地促进中华文化的传播
	F24 以文化认同促传播	指通过共情传播增加文化认同，形成自驱动、自组织文化传播
	F20 翻译策略灵活	指采用补偿翻译和拼音辅助的方式适应不同文化语境
	F21 注重跨文化对比	指在传播中强调跨文化比较，以促进理解和交流
Z6	F1 成本效益优化	指线上团组在组织、运营和成本方面管理简化和成本降低
协作运营	F22 团队构建管理	指项目采用“教师－助教”相结合的双轨制线上教学模式协同管理
	F23 受众需求驱动	指根据受众的需求和兴趣来定制传播内容
	F24 校际合作	指加强校际交流合作，能够实现院校之间课程内容的互补和线上资源共享

3.选择性编码完成核心范畴的界定

选择性编码指在所有已找到的范畴当中经过系统的分析后找出一个核心范畴，把所有其他类属串成一个整体，将大多数研究结果囊括在一个较宽泛的理论范围内。本研究以“国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播”为核心范畴，将“故事线”架构为：在线上团组的助力下，为了有效传播地域文化，首先需要以技术赋能（Z1）作为基础，为地域文化的国际传播提供技术支持和创新平台。其次，通过资源整合（Z2）来挖掘和整理地域文化资产，确保传播的内容丰富性和代表性。接着，情景构建（Z3）和互动体验（Z4）成为关键环节，通过创造引人入胜的叙事和互动场景，可以增强学习者的沉浸感和文化体验，从而提高文化传播的效果。多元传播（Z5）策略的实施，确保地域文化能够覆盖不同背景和兴趣的国际受众。最后，协作运营（Z6）确保了整个传播过程的协调性和持续性。

4.理论饱和度检验

为确保研究的科学性和结果的精确性，本研究遵循 Glaser 提出的方法，对开放式编码和主轴编码阶段形成的概念及其相互关系进行了系统梳理，并初步构建起理论模型。为了检验国际中文团组助力地域文化国际传播理论模型的理论饱和度，利用预留的访谈资料和文本资料（约总文本的三分之一）进行与前文一致的编码步骤，发现不再出现新的范畴维度，表明理论达到了范畴饱和。

三、国际中文团组项目助力地域文化国际传播的理论模型阐释

（一）国际中文团组项目助力地域文化国际传播的路径模型

通过对原始文献资料进行三级编码分析，归纳出

中国知网　https://www.cnki.net

范畴和维度并梳理其关系，构建“国际中文线上团组助力地域文化国际传播”的理论模型，如图 2 所示。

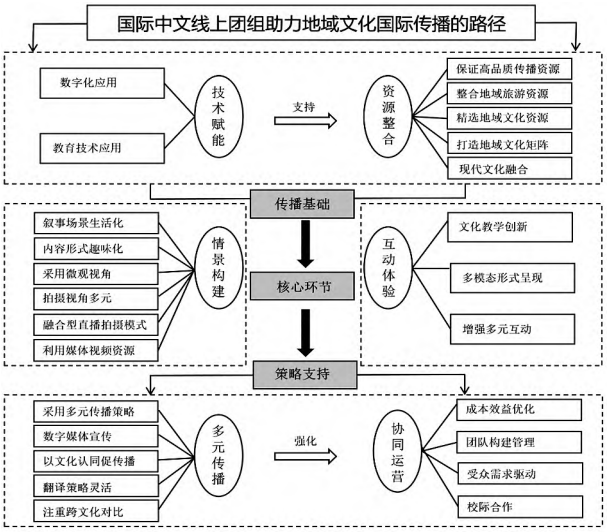


图 2　理论模型

在线上团组项目的助力之下，数字化应用和教育技术应用为项目提供了必要的技术支持，借助技术赋能将地域文化资源数字化和实景化，并利用教育技术在线上平台呈现，这决定了现阶段国际中文团组项目对地域文化进行创新表达的技术阈值。在此基础上，资源整合阶段涉及整合、精选地域文化和旅游资源，为后续的文化内容创作和传播打下基础。情景构建和互动体验是实现地域文化国际传播的核心环节。其中情景构建（叙事场景生活化、内容形式趣味化、采用微观视角、拍摄视角多元、融合型直播拍摄模式、利用媒体视频资源）是地域文化国际传播的内容生产，将地域文化资源转化为吸引人的叙事，增强文化内容的故事性；而互动体验（文化教学创新、多模态形式呈现和增强多元互动）是国际中文团组项目在地域文化国际传播的创新实践，使学习者能够通过参与沉浸式互动体验活动来更深入理解地域文化。为了有效传播地域文化，国际中文团组项目利用多元传播策略（采用多元传播策略、数字媒体宣传、以文化认同促传播、翻译策略灵活和注重跨文化对比）将地域文化内容精准传播给目标受众。同时，协作运营阶段涉及协调各方资源和努力，确保国际中文团组项目的持续运作和效果评估。

（二）国际中文线上团组助力地域文化国际传播路径的维度和内涵

1.传播基础 伴随着数智化的革新，国际中文教育在超越现实教学情境，不断向虚拟数字空间蔓延①。教育技术和数字技术的普及，能打破跨语境传播的时空性限制、延展传播空间，为国际中文团组项目提供了全新的文化语境，使受众远在海外依然能通过设备终端进入所营造的虚拟文化体验空间。因此，技术赋能和资源整合构成了地域文化国际传播的基础。

技术赋能通过数字化和教育技术的应用而实现。数字化应用是将地域文化内容数字化，利用虚拟实境技术模拟实地考察和文化体验的过程，拓展了地域文化表达的边界，增加了学生的参与感和体验感。教育技术应用借助现代教育技术和开发线上平台的途径来促进在线课程的学习效果。线上团组不仅拼的是师资，更拼的是教育技术。不断地提高现代教育技术及其装备，才能把优质的教学资源更好地通过在线课程展现出来，保证在线课程的顺利进行和长远发展②。当前，线上团组项目以数智赋能国际中文教育为契机，探索元宇宙文化空间。通过利用 VR 虚拟现实技术，可以将地域文化内容复刻进元宇宙学习空间中，让学习者可以沉浸式地感受当地的生活③。

资源整合从保证高品质传播资源、整合地域旅游资源、精选地域文化资源、打造地域文化矩阵和现代文化融合五个方面进行。第一，在国际中文团组项目中，传播资源无论是前期制作中的内容选择、课程设计、脚本撰写、场景选择还是拍摄与后期，都秉持着高品质的目标，由专业摄制团队拍摄，以提高视频资源的质量。第二，地域旅游资源的整合体现在项目依托当地旅游文化资源，形成文旅融合的传播方式，使地域文化不再以单一的文化符号形式呈现。“云旅游”通过不同类型的视频短片将地域旅游资源在线化、整合化。第三，精选地域文化资源，通过充分挖掘地域文化资源，选择经典和具有代表性的地域文化内容。第四，打造地域文化矩阵，以建立专题文化的形式，展示多元文化内容来满足不同人群的文化需求。第五，现代文化的融合，强调文化内容的取向要注重贴近当代中国现实，对传统文化符号进行现代性解读，淡化意识形态色彩。

2.核心环节 情景构建和互动体验是地域文化国际传播从内容到形式的核心环节。情景构建分为

① 乐守红，曹明：《数字赋能国际中文教育的时代价值与实践进路》，《民族教育研究》，2023 年第 6 期。

② 靳引弟：《杭州地域文化在“汉语桥”线上课程中的融入研究》，杭州师范大学硕士学位论文，2022 年，第 39 页。

③ 钱丽吉，吴应辉：《元宇宙技术推动中文国际传播跨越式发展的功能与路径》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2023 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

两个步骤，一是情境的选取，分为叙事场景生活化、内容形式趣味化和利用媒体视频资源。叙事场景生活化要求展示真实的生活，常采用第一人称叙述的方式，将观众与叙述者“我”相捆绑，制造数字交流的在场感。同时，以日常话语为媒介，通过生活化叙事途径进行传播，能够更有效地在广泛而深入的层面拓展传播力度①。内容形式趣味化是运用对话体和故事化的形式，提高叙事的可读性和可看性。以“寻迹中国——岭南站”为例，其《岭南风骨——园林建筑》《品味岭南——广式早茶》的课程，就是从第一人称的叙事视角出发，与朋友相约游览园林，通过对话形式串联起一个故事，走街串巷探寻岭南地道美味。用生活化的视角映射社会发展，这样才能更贴近海外受众的日常生活，消解距离感和隔阂感，提高海外受众的接受度②。二是如何构建，分为采用微观视角、拍摄视角多元和融合型直播拍摄模式。以微观视角入手可以避免叙事过于宏大而流于表面说教，来自民间的声音往往更有说服力。多元的拍摄视角和融合型的直播拍摄模式，则可以加深受众的临场感和体验感。例如，“寻迹中国——岭南站”线上团组项目就采用了“自编自导自演”的模式，拍摄并制作了四部精美的故事片。其中，《南风粤韵——走进岭南》《品味岭南——广式早茶》和《岭南风骨——园林建筑》能让学生深度体验岭南原生文化的精髓和魅力，欣赏粤曲与陶艺、功夫与美食、园林与建筑等，《潮涌南海——筑梦湾区》则可以令他们近距离感受中国现代都市的日新月异和粤港澳大湾区的科技创新与活力。

3.策略支持 要使国际中文团组项目为地域文化国际传播有效助力，多元传播和协同运营从中起到了必不可少的策略支持作用。多元传播包含多元传播策略、数字媒体宣传、以文化认同促传播、翻译策略灵活和注重跨文化对比五个层面。首先，多元传播策略发挥“他者”传播的桥梁优势，建立“汉语桥”IP，对具有文化差异的国家采取不同的文化符号传播策略，实现精准传播。例如，在国际中文团组项目中，参与者多为青少年，他们是文化传播受众的重要对象③。其次，利用数字媒体多途径、多领域地促进地域文化传播，特别是在自媒体的加持下，将文化内容进行切片式传播，将整段课程转化为多个易于传播的系列小片段，以视频、图文等形式作为载体进行推广宣传。再次，从传播网络重构的视角来看，借由国际中文团组项目为纽带，参与者基于文化认同实现自主传播，借助自媒体手段改变了以往的单向度线性传播，转变为多向度互动共建。这将拓展地域文化传播的时空边界，创造额外的“附加值”④。最后，灵活的翻译策略和跨文化对比至关重要，因为本土文化在国际传播过程中，单纯语言转码易导致错位传播⑤。因此，可利用拼音辅助翻译和双语教学的方式，实现语境转换，减少文化折扣。比如，“寻迹中国——岭南站”线上团组项目全程使用了中德双语进行辅助授课、字幕解说。其中，《潮涌南海——筑梦湾区》课程中涉及“岭南”的翻译，该词是以中国或者中原视角划定的区域，如果直译很难解释清楚，这时候采用拼音“Lingnan”，再在授课时加以解释就可以了。

协同运营是确保国际中文团组项目的持续运作和效果评估的最终保障，它包括成本效益优化、团队构建管理、受众需求驱动和校际合作。成本效益优化在线上团组项目中具有明显优势。一方面成本降低，包括管理、参与、培训和获取成本降低，免去了来华项目中住宿、饮食和出行的费用，对参与者而言几乎是零成本⑥，而本地教师往往对当地文化有着天然了解和亲近感，减少了专业培训的成本。地域文化资源，如民间故事、传统艺术、历史遗迹等，通常在地方社区内广泛存在，易于获取，减少了寻找和开发教学资源的成本。另一方面是管理简化，线上举办方式简便快捷，可操作性强，举办方也无需考虑学员人身安全等现实问题。项目的成功运营离不开团队的构建和管理，项目一般采用“管理－教学”的双轨制模式，协同管理，服务学生。受众需求驱动决定了项目的开展和课程的设计都是以海外受众的学习需求为依据，进而开展针对性的教学。就校际合作而言，从共生理论的视角来看，合作能够促进高校之间的“合作性竞争”，产生共生能量，激励地域文化创新，避免资源的重复建设⑦。例如，同一地区的学校在举办项目时会加强校际交流合作，各个院校侧重

① 王小英，明蔚：《“中国故事”的叙述策略与传播认同机制：基于彼得·海斯勒非虚构小说“中国三部曲”的考察》，《现代传播（中国传媒大学学报）》，2021年第11期。

② 段鹏：《历时、共时及经验：国际中文教育及传播应用研究》，《西北师大学报（社会科学版）》，2022年第7期。

③ 李春雨，刘景艳：《后疫情时代中国语言文化国际传播三个维度的思考》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2023年第3期。

④ 高立平：《论国际中文教育语言和文化的双重建构》，《上海交通大学学报（哲学社会科学版）》，2022年第3期。

⑤ 窦书棋，赵永华：《全球本土化与地方文化的国际传播》，《中国出版》，2024年第22期。

⑥ 李加郁：《国际中文教育线上夏/冬令营教学研究》，河北师范大学硕士学位论文，2022年，第18页。

⑦ 姚宏，邓程鹏：《“一带一路”推动中外旅游国际合作的路径：基于扎根理论的质性研究》，《西安财经大学学报》，2021年第4期。

中国知网 https://www.cnki.net

于同一文化的不同角度，能够实现院校之间课程内容的互补。同时，通过线上的资源整合，能够达到合作共享的状态，形成资源的良性循环。

四、研究结论与展望

（一）研究结论

本文采用扎根理论的方法对线上团组项目在地域文化国际传播的新闻、文献以及相关案例访谈资料进行逐步编码和系统分析，具体得出以下结论：

本研究基于扎根理论构建了国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的路径模型，该模型由6个主范畴和25个副范畴构成。在“汉语桥”国际中文教育团组项目的助力之下，借助技术赋能和资源整合将地域文化资源数字化和实景化，这决定了现阶段线上团组项目对地域文化进行创新表达的技术阈值和基础。情景构建和互动体验是实现地域文化国际传播的核心环节。为了有效传播地域文化，线上团组项目利用多元传播策略将地域文化内容精准传播给目标受众。同时，协作运营阶段涉及协调各方资源和努力，确保线上团组项目的持续运作和效果评估。

本研究强调了国际中文线上团组项目在地域文化国际传播方面的情景构建和互动体验优势。通过创造引人入胜的叙事和互动场景，一方面赋予地域文化内容故事性，另一方面通过参与互动体验活动来增强沉浸体验感，从而提高文化传播的效果。

（二）研究贡献

研究理论创新。本文在地域文化国际传播语境中凝练科学问题，构建了国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的路径模型，突破了该领域既有研究成果侧重实践经验总结、缺乏理论建构的研究现状，通过对已有研究和实践经验的梳理与归纳，为地域文化国际传播提供了一个可供参考的理论框架。

实践层面指导。本研究所提供的地域文化国际传播路径模型包括新的教学方法、技术应用、课程设计等，为日后此类项目的实施提供解决方案。同时还将数字技术和多媒体工具融入文化的教学和传播，提高了教学的互动性和趣味性，增强了学习体验，为国际中文教育数智化转型提供了初步范本。

（三）研究不足与展望

研究的数据来源虽然尽可能地考虑资料的全面性和完整性，并遵循理论饱和原则，但资料信息发布本身仍可能存在一定程度的主观性和侧重性，未来可进一步采用德尔菲法文化挑战理论模型作进一步的验证和补充。同时，本研究从宏观上建构了国际中文线上团组项目助力地域文化国际传播的路径模型，未来可以聚焦于不同的文化类别，深度挖掘其创新策略，形成更具针对性的地域文化国际传播模型。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

ern Theater, especially William Shakespeare's theater, in terms of script, performance and theatre environment. From the selection of comparative research objects to the analysis of similarities and differences between Chinese and Western drama, The Chinese Theater demonstrates a rigorous empirical spirit and conscious comparative consciousness. Zucker is a pioneer in the comparative study of this field, and his comparative study has played a role in inheriting the past and ushering in the future, which has rich academic significance.

The Characteristics and Enlightenment of Romantic Studies on Shakespeare's Sonnets Ma Chunli

Shakespeare's Sonnets gradually became poetic classics under the admiration of Romantic criticism. Romantic studies of Shakespeare's Sonnets reveal diverse critical tendencies and put forward a series of significant Romantic poetics, contributing to the development of Romantic literary theory. Examining the Romantic criticism of Shakespeare's Sonnets not only deepens our understanding of both Shakespeare and his Sonnets, but also highlights the profound interplay between Romantic poetics and Shakespearean creativity. This investigation underscores the complementary relationship between Shakespearean criticism and the evolution of literary theory, while also encouraging deeper inquiry into essential issues of literary theory.

Duan Yucai's Research and Insights on The Analects Yang Bo, Wang Dong

Duan Yucai's academic achievements of The Analects are mainly elaborated in his Notes on Analytical Dictionary of Chinese Characters. In the process of Duan's adding notes to Analytical Dictionary of Chinese Characters, a great deal of materials have been quoted from The Analects, aiming to interpret Analytical Dictionary of Chinese Characters and include his studies on The Analects. Having been passed down for thousands of years, the transmitted version of The Analects contains many errors, which have been clearly identified by Duan. Excelled in inquiring meaning through sound, Duan meticulously examined and determined the original characters used in The Analects, thereby resolving many difficult questions that had puzzled scholars for centuries. Although The Analects reflects the colloquial language of its time, the long passage of time has made it challenging for later generations to interpret certain terms accurately. Duan provided explanations from various perspectives, including semantic extension and context, and some of his interpretations have become settled conclusions. With the profound knowledge and a high level of academic accomplishment, Duan Yucai's insights into The Analects are largely credible, although some of his viewpoints are still open to discussion.

The Counterfactual Sentence "Zhidao(知道)+ S" in Xiayi Dialect of Henan Province Dong Xiuying, Cheng Botao

"Zhidao(知道)" (know) is a typical factive verb, but "Zhidao(知道)+S" in Xiayi dialect can express the counterfactual meaning under certain conditions. The syntactic and semantic conditions for the counterfactual meaning generated by "Zhidao(知道)+S" are that the subject of the sentence refers to the subject of S, most of which are the first person. The predicate verb of S is a volitional verb, and it is required to have a modal particle "le(了)"at the end of the sentence. Contextual conditions are required to achieve the counterfactual meaning of "Zhidao(知道)+S", such as words indicating past time in S, or statements expressing counter-expectation in the context, or S is affirmative, and S has the adverb "zai(再)"with the repetitive meaning. The counterfactual sentence of "Zhidao(知道)+ S" is the ellipsis and integration of the conditional sentence "Zhidao(知道)+S1, S". The use of the verb "zhidao(知道)"to express counterfactuals is also distributed in other Chinese dialects or languages, which indicates that the semantic evolution path from the verb "zhidao(知道)" to counterfactual expressions has a certain universality. The counterfactual sentence of "Zhidao(知道) + S" aims to express the speaker's remorse and reduce the responsibility through reflection and attribution.

International Dissemination of Regional Culture in International Chinese Online Program: Theoretical Models and Realization Paths: An Exploratory Analysis Based on the Grounded Theory Liu Luyi, Zhou Xiaobing

In the context of globalization, the international dissemination of regional culture faces both opportunities and challenges. As a favorable signboard for "telling China's story", the "Chinese Bridge" online group project, oriented to the digital dissemination of local folk cultures, provides opportunities for the international dissemination of regional cultures through innovative paths. However, there is still a lack of systematic research on the role of international Chinese online groups in disseminating regional culture. Therefore, this paper analyses relevant literature, news, and interviews on the Chinese Bridge online groups with the theme of regional culture through the coding theory, and constructs a model of the path of the international Chinese online group project in contributing to the international dissemination of regional culture. The study found that with the help of the "Chinese Bridge" online group project, technological empowerment and resource integration digitized and contextualized regional cultural resources, which became the basis of communication. The construction of scenarios and interactive experiences are the core links to realize the international communication of regional cultures. Diversified communication strategies and collaborative operations provide strategic support for the International Chinese Language Online Group Project. By implementing these paths, the international Chinese online group project is expected to become a new way of expressing the Chinese story and help the development of the international communication of regional culture in China.

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育与新质生产力的耦合逻辑与实践策略

吕昕颖,沈壮娟

(中国石油大学(北京)国际教育学院,北京 110224;中国石油大学(华东)文法学院,山东 青岛 266580)

摘　要:国际中文教育在全球化背景下承担着传播中华文化与培养国际化复合型人才的重要使命,但现有教育体系在课程设置、教学方法和评价机制上存在诸多限制,难以满足快速变化的全球知识需求。新质生产力通过科技创新和生产要素优化,为国际中文教育的现代化发展提供了理论支撑和实践路径。基于新质生产力理论框架,从教育理念、管理体制和课程设计三个层面,分析科技赋能如何推动国际中文教育的发展,研究发现,传统学科导向的模式限制了跨领域能力培养,单一化的评价机制抑制了创新潜力释放,技术资源分配的不均衡阻碍了教育公平性。通过深化科技与教育的融合,优化课程结构和评价体系,国际中文教育能够提升灵活性与适应性,满足多样化需求,并为实现高质量教育和中华文化全球传播提供持续动力。

关键词:国际中文教育;新质生产力;科技创新;高质量发展;人才培养

中图分类号:G526.9;H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1000－5242(2025)02－0130－08

收稿日期:2024-11-24

基金项目:教育部新文科研究与改革实践项目"新文科背景下科技与艺术融入汉语言文学专业人才培养体系的改革与实践"(2021050055)阶段性成果;中国学位与研究生教育学会项目"基于跨文化适应理论的中文国际教育专业硕士留学生培养模式研究"(2020MSA355)阶段性成果

作者简介:吕昕颖(1994－),女,辽宁丹东人,文学博士,中国石油大学(北京)国际教育学院讲师;沈壮娟(1977－),女,山东日照人,文学博士,中国石油大学(华东)文法学院教授。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.02.003

国际中文教育是服务国家发展战略和推动中华文化全球传播的重要组成部分,承载着提升中华文明传播力和国际话语权的历史使命。随着全球化进程的加速以及国际经济合作的日益深化,中文语言能力已成为全球范围内广泛需求的重要技能①。中文教育的功能不再局限于语言技能传授,而是在跨文化交流、国际事务合作以及全球治理等领域中展现出独特价值②。然而,国际中文教育的人才培养模式与全球化知识结构变化之间的适配性仍显不足。传统课程内容单一、管理体制灵活性欠缺以及技术赋能程度不足等问题,限制了教育体系的全面优化,成为阻碍国际中文教育高质量发展的核心制约因素。在全球化、数字化与文化交融的背景下,国际中文教育现代化通过教育技术、知识体系的重构与治理模式的创新,推动中文教育向更加全球化、智能化、跨文化的教育体系转型,进而为中华文化的传播与全球文化对话提供更为高效和可持续的支撑。

新质生产力是以创新为核心动力,遵循新发展理念,依托科技创新和产业培育,推动高质量发展,体现了生产力在质态上的跃升。2024 年 1 月,习近平总书记在中共中央政治局第十一次集体学习时进一步强调:"发展新质生产力是推动高质量发展的内在要求和重要着力点""为发展新质生产力、推动高质量发展培养急需人才"③。这一重要论断明确了

① 郭熙,曹贤文:《"中文"名称演变与国际中文教育的多元一体性》,《语言与翻译》,2024 年第 3 期。

② 李宝贵,李慧:《国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略研究》,《语言文字应用》,2024 年第 2 期。

③ 《习近平在中共中央政治局第十一次集体学习时强调加快发展新质生产力扎实推进高质量发展》,《人民日报》,2024 年 2 月 2 日。

中国知网　https://www.cnki.net

科技创新与人才培养在推动高质量发展中的核心地位。加速新质生产力的发展已成为适应当前经济环境、预见未来趋势的重要战略[①]。新质生产力以人工智能、大数据、云计算等前沿技术为基础，重构生产要素与生产关系，实现生产力形态的跃迁。新质生产力的核心特性——技术驱动、系统整合与高效能输出为国际中文教育的改革创新提供了理论支撑与实践路径[②]。教育作为知识生产与传播的核心领域，不仅是新质生产力发展的基础性支柱，同时也是生产力跃迁的关键驱动力。发展新质生产力是实现高质量发展的内在要求和重要着力点[③]，通过新质生产力的赋能，国际中文教育在教育理念、管理机制和课程设计等方面具备全面革新的潜力。

新质生产力研究为经济社会转型提供了理论范式，其对国际中文教育的赋能机制亟待理论阐释与实践探索。本文通过构建教育理念、管理制度与课程结构的协同分析框架，系统阐释科技创新驱动下人才培养的逻辑进路与实施路径，揭示知识生产模式变革与教育体系创新的内在关联，研究聚焦新质生产力与教育要素的深度融合机制，为建设契合新质生产力发展的国际中文教育体系提供学理依据与改革方案。

一、新质生产力视域下国际中文教育理念转型与创新赋能

国际中文教育在现代化进程中面临全球知识结构变革与教育需求多元化的双重挑战，传统的语言教学模式已难以满足国际社会对中文教育的多样化需求，课程内容单一、教学方法滞后、资源分配不均等问题制约了其高质量发展的潜力。国际中文教育的现代化转型，应从全球百年未有之大变局、中华民族伟大复兴战略全局和构建人类命运共同体的高度出发，准确把握其理论、现实与价值逻辑。教育理念的创新与教学体系的重构，成为转型的核心驱动力。新质生产力的推动，依托技术创新与智能化赋能为国际中文教育提供了全新的理论支撑与实践路径。教育内容的精准化、教学方法的智能化以及高效的资源配置打破了传统教育模式的局限，拓展了中文教育的全球适应性与灵活性，为构建高质量、可持续发展的中文教育体系提供了坚实保障。

（一）以国际中文教育体系现代化为核心目标

国际中文教育的现代化发展是应对全球化进程和知识经济需求的重要举措，也是提升中华文化国际传播力的关键路径。当前，传统国际中文教育体系在课程设计、教学模式和资源配置等方面，难以满足全球化背景下多样化的教育需求[④]。课程体系的单一性与缺乏灵活性限制了学生的学习选择权，教学方法的滞后难以适应新兴教育技术的变革，而教学资源的分布不均则阻碍了教育公平性的实现。构建现代化的国际中文教育体系，需围绕提高教育质量与增强适应性展开改革，推动教学内容的多样化、资源配置的均衡化及管理机制的灵活化。

国际中文教育的现代化发展是应对时代变革与教育需求演化的关键路径，其核心在于坚持系统性思维，深入分析并辩证处理现代化过程中面临的主要矛盾，聚焦教育体系中的平衡性与适应性，统筹协调各子系统的有序发展，增强整体教育体系的韧性，确保其能够在持续变动的教育背景下保持稳定、有效的发展。

首先，国际中文教育的现代化体现在教育生态的重构（Educational Ecological Reengineering）。人工智能、大数据、虚拟现实等技术的迅速发展，推动教育方式与学习场景的变革。智能化教学工具的广泛应用使教育内容得到精准化、个性化调整；虚拟现实平台与自然语言处理技术结合，赋能跨文化学习的灵活与沉浸式体验[⑤]。教育生态的重构在提升教育资源配置效率的同时，强化学习者的沉浸感与体验感，推动中文教育在适应性与个性化方面取得新的突破。

其次，国际中文教育现代化的知识生产范式转型（Paradigm Shift in Knowledge Production）对课程体系和教学方法的改革具有深远的影响。传统中文教育体系侧重语言要素的传授，而现代化进程要求教育体系从语言知识的单纯传递，转向跨文化能力的培养和全球视野的拓展[⑥]。转型过程反映在课程体系内容的多样化与模块化设计上，全球议题、数字素养与跨文化交流等元素被有机融合，形成以“中

---

① 李猛：《“人工智能＋”赋能新质生产力发展：内在机理与路径探索》，《北京航空航天大学学报（社会科学版）》，2024年第4期。

② 沈骑，李蔚文：《中文助推新质生产力话语国际传播的策略与方法探析：以“汉语桥”视频为例》，《江苏大学学报（社会科学版）》，2024年第6期。

③ 赵建吉，闫明涛等：《新质生产力发展水平测度：指标与数据》，《河南大学学报（社会科学版）》，2024年第6期。

④ 匡昕，冯丽萍：《国际中文教育教学资源建设理路与进路》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第5期。

⑤ 马晓乐，李一琳：《数字化时代国际中文教育的人才培养模式：革新的诉求、困境与实践》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2024年第4期；刘海涛：《从语言数据到语言智能：数智时代对语言研究者的挑战》，《中国外语》，2024年第5期。

⑥ 匡昕，冯丽萍：《国际中文教育教学资源建设理路与进路》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2023年第5期。

中国知网 https://www.cnki.net

文＋”为核心的复合型知识体系。此模式扩展了教学的广度与深度，推动中文教育在全球范围内的传播与认同，增强其在多元文化背景中的适应性与影响力。

最后，教育治理体系的创新（Governance Innovation）是推动国际中文教育现代化的重要维度。在信息化、网络化快速发展的背景下，传统的教育资源配置模式已无法满足中文教育的需求。借助区块链、大数据等技术，全球中文教育治理平台正在实现教育资源的智能化分配与去中心化管理①。教育资源的高效利用得以优化，国际中文教育的公平性和可持续发展随之增强。北京语言大学的全球中文教育区块链平台，已在76个国家和地区设立312个教学节点，推动了教育资源的共享与全球合作的深化。

国际中文教育的现代化进程，要求运用系统思维，精准识别和解决发展中的复杂性与动态性问题，着眼于教育体系内部各要素的互动与协同效应，确保各层面在整体系统框架下的有效融合与持续优化。基于教育理念的深刻变革、知识体系的系统性转型，以及技术手段的全面赋能，国际中文教育方能在全球范围内发挥其文化引领作用，为不同背景的学习者提供更具个性化、适应性和高效能的教育内容。

（二）将科技赋能作为推动教育变革的重要路径

国际中文教育的现代化转型需要深度融入科技赋能的理念，以解决当前教育体系中资源分配不均、课程内容更新滞后以及教学手段单一等问题。在全球化背景下，各国对中文教育的需求日益多样化，仅依靠传统教学模式已难以满足这一趋势。科技赋能推动教育体系转型，智能化手段使教学内容与学习需求精准对接，提升教育资源的配置效率与普及程度。例如，基于大数据分析和人工智能技术，国际中文教育可以构建个性化学习平台，为学生提供符合其需求的学习路径，同时优化教学质量与效率。

新质生产力作为科技创新驱动的现代生产力形态，为教育变革提供了理论依据与实践方向。其核心特性在于技术突破推动系统整合与要素优化，与国际中文教育体系改革的目标高度契合。在教育领域，科技赋能的应用不仅限于教学工具的革新，更体现为资源整合与知识传播模式的转型。智能化教学平台、多模态学习技术以及语言数据的深度挖掘，是科技赋能国际中文教育的重要领域。例如，利用语音识别和自然语言处理技术，可以开发更加智能化的中文教学资源，实现语言学习与跨文化交流的无缝衔接②。

科技赋能突破传统教育模式的局限，提升国际中文教育课程体系的适应性与灵活性，满足全球化背景下对语言教育的多样性和高质量要求。智能化教学技术与数据驱动的教育管理方式，不仅能够改善教学方法，还能推动教育体系在公平性与普惠性上的重大进步③。新质生产力的核心驱动力在国际中文教育中的充分应用，将进一步增强其国际竞争力，并为全球中文教育发展提供持续的技术支持与创新动力。

（三）以国际中文教育人才培养质量为发展关键

高质量的人才培养是国际中文教育在全球化竞争中巩固地位的核心动力，也是推动中华文化跨文化传播的重要抓手。随着知识经济的深入发展和国际社会对复合型中文人才需求的不断扩大，国际中文教育正面临从单一语言技能培养向综合能力塑造转型的重大挑战④。为应对国际化人才市场的多元化发展趋势，教育体系必须在课程架构、教学模式和实践路径等维度开展深层次变革，构建与全球人才需求精准匹配的培养体系⑤。

现代化的本质是人的现代化，人的自由、全面发展是核心。国际中文教育现代化的目标在于培养具有全面素养和创新能力的中文学习者，确保其具备跨文化交流和全球视野的能力，满足个性化的学习需求，推动学习者在全球化环境中的职业与个人发展。新质生产力依托科技创新与生产要素优化，为国际中文教育现代化提供支撑。人工智能、大数据与智能化教学技术的融合，推动教学资源精准配置、课程内容动态更新和学习过程个性化定制。技术赋能提升教学效能，构建开放互动的学习生态，拓展跨文化实践维度，增强学生应对国际事务与跨文化交流的核心竞争力，为培养具有全球视野的复合型人才提供坚实基础。国际中文教育的发展与全球科技合作、知识传播紧密相连。语言教育为国际科技交流提供重要平台，推动创新成果跨文化传播与全球共享。教育与产业的深度融合促进课程体系与行业需求精准对接，校企合作与产学研一体化加速教育

① 黄红平，巢华：《数字变革赋能新质生产力发展探析》，《理论探讨》，2024年第3期。

② 欧志刚，刘玉屏等：《国际中文课堂中的教师语音情感识别研究》，《现代教育技术》，2023年第8期。

③ 徐娟，马瑞祯：《数字化转型赋能国际中文教育高质量发展》，《电化教育研究》，2023年第10期。

④ 宁芳：《国际中文教育专业人才分层分类培养的内涵意蕴、现实困境与优化路径》，《教育科学》，2023年第6期。

⑤ 祝智庭，戴岭等：《新质人才培养：数智时代教育的新使命》，《电化教育研究》，2024年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

成果转化与应用。教育体系需强化创新能力培养，使学生在全球科技竞争与产业变革中具备更强适应性与创新力。

二、新质生产力视域下国际中文教育的发展困境与转型方向

国际中文教育在全球化进程中肩负着促进语言文化传播、培养国际化复合型人才的重要使命。然而，当前的教育体系在课程设计、人才培养模式和评价机制等方面存在诸多结构性问题，制约了国际中文教育适应全球化背景下多样化需求的能力。单一化课程内容和评价标准忽视了跨文化能力、实践素养和创新潜力的培养，传统学科导向的教育模式亦在一定程度上限制了学科间的协同效应与知识整合能力。新质生产力的发展对国际中文教育提出了更高的要求，强调技术驱动、知识整合和能力创新。在新质生产力视域下，探讨国际中文教育的发展困境与改革方向，既是教育现代化的现实需求，也是实现全球语言文化传播战略目标的关键步骤。

（一）传统学科导向的教育模式制约跨领域能力培养

国际中文教育在长期发展中受到学科本位教育理念的制约，培养模式过于专注于专业知识的传授，忽视了学生跨学科能力和综合素质的提升，课程设计以学科逻辑为核心，知识结构的分科性和单一性限制了学生适应多样化和复杂社会需求的能力[①]。在全球化和知识经济背景下，国际中文教育领域对跨领域人才的需求不断扩大，而现有教育模式难以全面支持学生跨学科视野的拓展和创新能力的发展。

新质生产力的发展强调知识整合与技术创新的协同作用，对人才的培养提出了更高要求。国际中文教育的培养目标应超越传统学科界限，将语言、文化、科技等领域的知识整合纳入教学内容中。目前，国际中文教育在课程结构与资源配置上仍存在对专业理论与岗位需求过度匹配的问题，忽略了对学生跨学科能力的系统性培养[②]。学科之间缺乏协同效应，知识的孤立性阻碍了教育成果的转化与实际应用，制约了学生的潜力发展。

推动国际中文教育高质量发展，需要从体制改革与课程设计双重层面入手，促进学科间的有机融合。高校应优化课程结构，构建多维度课程体系，将语言教育与科技创新、国际关系等领域相结合，形成复合型教育内容，引入数据驱动的个性化学习路径设计，通过智能化教学工具和数字资源平台，为学生提供多样化的学习选择，激发其跨学科兴趣与探索能力。课程内容应注重学科间的逻辑整合，采用模块化教学设计，引导学生在不同学科领域建立内在联系，打破学科界限与传统模式的束缚，为培养具备跨学科能力和创新素质的人才奠定坚实基础，推动知识整合与培养体系的现代化，提升国际中文教育对新质生产力需求的回应能力，适应国际社会对高质量语言教育日益多样化的要求。

（二）单一化人才评价机制阻碍多元创新潜力释放

优化人才评价机制是推动国际中文教育现代化实现高质量发展的核心策略。人才评价体系在教育目标设定和社会需求适配中具有重要作用，同时反映了教育体系应对技术变革和社会发展的能力。在国际中文教育领域，现行评价机制以考试分数和静态排名为主要依据，强调学术性指标，忽略了学生在综合能力、实践素养和创新潜力等方面的表现[③]。

新质生产力提出了以知识整合、技术创新和跨领域能力为导向的人才评价要求，与国际中文教育在培养复合型人才中的目标高度契合。单一化评价模式无法全面反映学生在跨文化交际、团队协作和实践能力方面的优势，导致评价体系与人才培养需求之间存在显著脱节。国际中文教育需要在评价体系改革中引入多维度标准，以适应社会对多元化人才的需求，推动语言教育和文化传播在实践层面的全面提升。评价机制的改革应从广度和深度两方面展开。在广度层面，评价标准应涵盖语言能力、文化适应力、团队协作能力与创新素养，并将学生的实际表现纳入评估体系。在深度层面，引入数据分析和动态监测技术，关注学生学习过程中的能力增长轨迹，通过实践性任务，如文化传播项目、技术应用活动和跨国合作案例，全面评估学生在复杂情境中的表现，克服静态成绩评价的局限。多维度评价体系的建立将进一步提升国际中文教育的人才培养质量，并为新质生产力的发展提供必要的人才支持。

（三）技术资源分配失衡导致教育公平性不足

技术资源的合理分配可有效促进资源开放共享、教学方法创新和办学模式改革。技术资源的不

---

① 李宝贵，李慧：《数智时代国际中文教育学科的内核与边界》，《汉语学习》，2024年第6期。

② 吴应辉，梁宇：《交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建》，《教育研究》，2020年第12期。

③ 郭闰，张伟亚等：《跨文化复合型国际中文教育人才培养体系构建研究：基于“以武传文文理融通”教学理念的实践与探索》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2024年第2期。

中国知网 https://www.cnki.net

均衡分配对国际中文教育的公平性与可持续发展构成了深刻影响。技术发达地区在教育基础设施、资源获取和教学工具的应用水平上占据优势，能够快速发展智能化教学平台和数字化课程体系；技术薄弱地区则因资金和技术支持不足，难以有效融入全球中文教育现代化体系。技术鸿沟的扩大导致教育机会的区域性不平等，并显著限制了国际中文教育在全球范围内的普惠性①。

新质生产力依托技术创新和生产要素优化，为教育资源分配的均衡化提供理论基础和实践路径。以大数据、云计算和人工智能为核心的生产力工具，可以实现教育资源的动态整合和精准匹配。国际中文教育领域通过智能化学习平台与多模态教学工具的建设，能够在资源有限的地区实现优质课程的共享，提高教育资源的利用效率。远程教育技术的发展为解决区域间教育资源不平等提供了可行方案，技术手段可扩展中文教育的覆盖范围，并提升学习者的资源获取能力。教学内容的适配性不足进一步加剧技术资源分配的失衡。一些教育技术与课程设计过于依赖发达地区的需求和环境，缺乏针对多样化学习需求的本地化优化。新质生产力在教育技术领域的系统整合理念，为开发适应不同文化背景和语言环境的教育工具提供了理论支持。基于数据驱动的学习分析方法，课程内容可实现模块化设计，精准匹配不同学习者的需求，同时确保课程的标准化与普适性。优化技术资源的分配结构对于国际中文教育的公平性与现代化发展具有重要意义。技术驱动的教育资源动态配置推动了区域间资源的均衡分配，增强教育系统的开放性与包容性。新质生产力的技术逻辑为提升教育资源利用效率提供了坚实基础，并推动国际中文教育在全球范围内实现高质量发展。

三、面向新质生产力的国际中文教育高质量发展实践路径

科技创新是推动新质生产力发展的核心动力，对国际中文教育具有深远影响。国际中文教育面临知识更新加速和全球化需求多样化的挑战，亟须改革教育体系、更新教育理念与创新教学方法，以适应当前的发展趋势。为适应新质生产力的发展要求，必须从根本上重塑教育体系，推动教育模式、课程内容和教学手段的创新。科技赋能应充分整合跨学科知识与技术手段，构建高效灵活的教育路径。强化学生的跨文化理解与创新能力，国际中文教育能够更好地服务全球学习需求，推动中华文化传播。同时，完善的人才培养机制和多元化的评价标准，将为国际中文教育提供更为精准的导向，确保培养出的国际中文人才能够应对未来社会的复杂挑战。

（一）改进人才培养模式与资源配置，加强顶尖创新人才培养

进一步强化国际中文教育中的学科目录转型，应当考虑到全球化和技术变革的趋势对教育领域的影响。国际中文教育机构应在学科内容更新的基础上，推动与国际教育标准的对接，进而实现教育质量的持续提升，满足全球教育发展不断变化的需求。国际中文教育机构应在现有课程中融入跨文化交流和比较研究元素，系统培养学生全球视野与跨文化沟通能力，助力其成长为兼具语言能力与文化包容意识的新质人才②。国际中文教育人才培养方案及课程体系存在严重同质化，多数高校缺乏明确培养模式，导致“国内所教非国外所需”“学生模糊培养，模糊就业”“国内培养与国外跨文化适应能力不足”“出口转内销”等问题③。需要加强构建国际合作网络，与海外高等教育机构共同开发课程和研究项目，提升国际中文教育的全球参与度和影响力。例如，开展与外国大学的联合培养项目，促进教师和学生的国际交流，有助于学生和教师直接体验和理解不同文化背景下的教育模式和研究方法。此外，应该加大对科技在教育中应用的投入，利用数字化工具和在线学习平台，为国际中文教育提供更多元化的学习资源和交互方式。技术整合能提高教育的可达性与灵活性，利用数据分析优化教学方法与学习成效，更好地满足多样化的学习需求。学科体系的国际化与数字化转型将有助于国际中文教育应对全球化挑战，培养具备跨文化适应能力的创新型人才。

跨文化导师制可以为国际中文教育提供新的发展思路，通过具有丰富国际化经验的学者与实践专家对学生的指导，使培养方案更贴近实际需求。实践型课程的设计与实施需要进一步加强，将课堂知识与实际情境有机结合。短期海外项目、虚拟实境交流平台和全球协作任务可成为增强学生跨文化适应能力与问题解决能力的有效路径。课程的多样性和灵活性需在规划时加以强调，针对不同文化背景的学生设计定制化课程模块，确保教学内容的针对

① 欧志刚，刘玉屏等：《国际视野下生成式人工智能政策解读：国际中文教育智慧发展行动方略构建》，《青海民族大学学报（社会科学版）》，2024年第3期。

② 任令涛：《数字技术赋能高等教育在地国际化的现实价值与逻辑向度》，《现代教育管理》，2024年第2期。

③ 吴双，吴应辉：《论国际中文教师培养的“四维观”》，《河南大学学报（社会科学版）》，2024年第4期。

中国知网 https://www.cnki.net

性和适用性。坚持将“人”作为管理服务主体，积极响应服务对象的人性化与个性化需求，借助现代数智技术手段，推动国际中文教育管理主体和运作方式的多元化，提升决策的科学性、过程的高效性及服务的精准度，涵盖政策、制度、项目、教学、师资与资源等各方面，推动国际中文教育的全面发展。

（二）优化培养方式，推动跨领域、跨学科教育发展

学科交叉已成为科技发展和人才培养的关键动力。尽管现代科学的发展以学科分类和理论体系的完善为标志，但国际中文教育领域需要借鉴多个学科的基本原理，构建其发展的综合基础，展现其跨学科特性①。国际中文教育专业应依据学校的办学定位、学科特色和教育资源，从目标定位、适用对象、课程计划、师资力量等方面进行系统安排，确保课程设置的多样性和有效性②，同时，打破传统部门的界限，建立跨学科实验室、研究中心和课题项目，为学生参与跨学科学习和科研活动提供条件③。应协调专业教育与通识教育的关系，强化学生对知识体系与文化关联的全面认知。国际中文教育专业需突出通识教育对科技思维的启发作用，通过多学科内容融合夯实专业基础，提升 STEM 素养，挖掘发展潜能，实现综合成长，同时，需改革创新能力评价体系，从单一主体评价转向多方参与的综合评估，在评价内容上，注重学科知识的整合与创新，结合实践项目与竞赛活动体现研究与创新能力的实际价值，更全面、精准地评估学生的创新思维与综合能力。

为进一步实现学科融合的目标，国际中文教育还需推动课程设计的模块化与个性化发展，灵活适应学生的多元化需求。高校可通过设置跨学科选修模块为学生提供跨专业领域的深度学习机会，并强化教学内容的应用导向。在资源整合方面，充分运用数字技术，实现教学资源的共享与实时更新，增强学生获取前沿知识的能力。与此同时，应拓展产学研协作平台，将教育与产业需求深度融合，借助实践环节培养学生解决实际问题的能力。此外，国际中文教育应积极参与国际学术交流与合作，为学生提供更多的跨文化学习与实践机会，进一步提升其全球视野与跨文化适应能力。

（三）改革评价体系，优化人才选拔标准

多元化、灵活的人才评价体系是科技人才培养的重要基础。在国际中文教育领域，应逐步调整以学术成绩为唯一导向的评价标准，弱化学分绩点在学生发展和就业选择中的主导作用，突出其在知识掌握深度和广度上的表征功能。通过构建多维度的评价体系，将学生在跨学科学习、团队合作和社会实践中的表现纳入考量，能够更全面地反映其综合能力和创新潜力④。教育体系应激励学生以内在学习动机为驱动，结合兴趣和能力规划成长路径，从而探索符合自身潜能的个性化发展模式。跨文化项目与语言实践是提升学生语言能力与文化适应力的重要途径。实践与学习的结合模式为学生应对全球化背景下的复杂需求奠定坚实基础，并强化其在跨文化交流和国际事务中的综合竞争力。实践环节的科学设计和多领域能力的系统培养，有助于学生更好地适应全球化发展的多样化需求。

为适应社会需求，分类评价机制是优化人才培养的关键举措⑤。通过将科技人才划分为理论型、应用型和复合型类别，可以实现教育资源的精准配置，满足不同类型人才的成长需求，推动国际中文教育领域的多元化发展。同时，劳动力市场需逐步从传统的学历导向模式转向以岗位需求和能力匹配为核心的聘任标准。通过细化岗位能力要求，吸引更多具备实践技能和创新潜力的人才，并建立以个人成就和贡献为导向的分配机制，确保学术和职场领域的公平性。政策制定者和教育机构应通过制定支持性政策和完善的分配体系，推动人才评价的理性化和多元化。同时，教育体系需要注重国际合作，通过与全球知名高校联合开发课程和开展跨文化交流项目，为学生提供多样化的发展路径。系统性改革将重塑人才培养模式，赋予国际中文教育在全球变革中的持续生命力，为构建更加开放、包容且富有活力的教育体系奠定坚实基础。

（四）发展国际中文教育数字化生态系统，积极培养数字人才

新质生产力的发展依赖于关键性和颠覆性科技创新，其中数字技术发挥核心作用。数字化是借助于数字技术把感性对象性存在和对象性活动编码为“0”和“1”的数据排列与组合的过程，世界被深度数据化⑥。新质生产力与数字化转型的深度融合定义

① 王琳，李丹丹：《行动者网络理论视域下国际中文教育多主体协同研究》，《河南大学学报（社会科学版）》，2024 年第 6 期。

② 李艳华，李宇明：《新世纪专门用途中文的发展动力、现状与趋势》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 2 期。

③ 伍超，邱均平等：《跨学科教育的三重审视》，《浙江社会科学》，2020 年第 8 期。

④ 郭晶，廖许莹：《国际中文教育研究现状、热点与趋势：基于 CiteSpace 的文献计量分析（2019—2023）》，《海南师范大学学报（社会科学版）》，2024 年第 3 期。

⑤ 吴田：《人才评价研究的现状，范式构建与发展前景》，《中国社会科学评价》，2024 年第 2 期。

⑥ 王卫华，宁殿霞：《数字化的资本逻辑：表现形式、生成机理与现实启示》，《青海民族大学学报（社会科学版）》，2023 年第 1 期。

中国知网 https://www.cnki.net

了当前产业和技术的发展趋势。在这一背景下，培养数字化人才成为战略上的必然选择和发展需求。国际中文教育应利用数字技术重塑教育生态，培养数字人才，推动教育模式变革，为新兴产业发展提供智力支持，助力新质生产力的持续增长。

数字技术赋能国际中文教育是进入数智时代的必然趋势[①]。建立全面的数字化教育理念至关重要。面对新兴产业、多样化的商业模式和技术创新的快速迭代，国际中文教育需在战略层面进行细致规划，确立以全球视野和跨文化交流为核心的教育方向。教育应从促进人的全面发展出发，以服务经济发展和社会先导为动力，建立健全数字人才培养框架。这涉及增强学生对数字技术的理解和应用能力，积极适应数字经济中出现的新职业和技术需求，及时更新教育内容以填补数字人才的供需缺口，并响应行业对高级数字技能的具体需求。同时，教育机构必须加强对教师的专业技能和数字素养的培训，确保上述核心能力贯穿教学和育人的整个过程，从而有效地将数字化教育理念转化为实践，推动国际中文教育与全球技术进步同步。国际中文教育应利用数字技术优化人才培养方案，打破信息孤岛，科学整合专业与产业系统，实现教育与产业需求的实时匹配，确保教育与产业同步发展，为培养适应市场需求的人才提供保障。通过专业与产业谱系图的系统对接，利用自动生成的多维度分析，如职业谱系图、产业谱系图，动态监测国内产业需求变化，从而为国际中文教育机构在课程设计、教材开发和实践中心建设等方面提供科学依据，确保专业人才与产业需求的精准匹配。国际中文教育应依托数字技术深化教学模式的创新改革。在确保数字技术与教学需求适配的基础上，针对特定教学领域引入合适的数字工具，全面整合数字技术于教学全过程，包括目标设定、活动规划、过程组织与评估反思，推动国际中文教育数字化转型的深度实施。

（五）深化科教融合与产教协同的体制机制，提升教育质量保障体系

国际中文教育学科的发展依赖于其适应社会需求和外部环境变化的能力，通过积极调整学科发展机制，形成良性循环，可以支持学科的持续成长[②]。当前，随着全球化进程的加速和国际中文教育需求的不断扩展，国际中文教育亟须打破传统的学科边界，融入跨学科视角，同时以产教融合为核心推动力，形成教育与产业的紧密协作模式，满足社会对复合型、创新型人才的需求。推进产教深度融合，是应对当前国际中文教育发展挑战、优化学科资源配置的关键路径。为此，应逐步完善由产业需求驱动的国际中文教育培养模式，精准对接产业链需求，调整人才培养目标和课程体系，实现教育与经济发展的深度协同。为提高教育体系的灵活性和适应性，可推出税费优惠政策，激励企业积极参与研究生教育的培养全过程，并将重点放在支持京津冀、长三角、粤港澳大湾区等经济活跃区域的区域性教育合作模式上，通过建立区域统筹、校际协作、资源共享和联合培养的机制，发挥经济、科技和教育资源优势，共同打造高质量的研究生培养高地。同时，推出税费优惠政策以激发企业参与研究生培养的积极性，并支持京津冀、长三角、粤港澳大湾区等地区建立研究生教育的区域统筹、校际协作、资源共享和联合培养制度，打造区域性研究生培养高地，构建解决跨文化交流难题、转化教育科技创新成果、推动教育产业转型升级、孵化国际中文教育相关专精特新企业的新生态[③]。

为实现高水平学科发展和人才培养，国际中文教育还需加强国际交流与合作。在全球化教育背景下，与海外知名高校和研究机构联合开发课程和研究项目，能够有效提升学科的国际化水平。通过引入先进的教学理念和方法，可培养具备全球视野和多元文化适应能力的国际中文教育人才。此外，推动政策支持与资源整合，形成以市场需求为导向的教育创新机制，将为国际中文教育的高质量发展注入持续动力，并提升其在全球范围内的影响力。

（六）提升国际中文教育科技创新能力，主动融入全球创新链条

新质生产力理论强调科技创新与产业及产业链的紧密结合。科技创新在支持国家经济可持续增长中的潜力，很大程度上依赖于它与现有及未来产业体系以及产业链供应链体系的深度融合。在全球新质生产力发展中，国际中文教育在技术创新中起关键作用，需精准把握科技转化需求，强化国际中文教育机构的科技创新能力，建立全过程转化体系，以使其在区域产业发展中发挥引领作用。国际中文教育目前主要关注教师资质、教材内容和教学方法，如何整合社会资源推动其持续发展，仍是未被广泛探讨

① 乐守红，曹明：《数字赋能国际中文教育的时代价值与实践进路》，《民族教育研究》，2023年第6期。

② 李宝贵，刘家宁等：《国际中文教育学科成长的逻辑与路径》，《贵州师范大学学报（社会科学版）》，2024年第1期。

③ 汪洋，刘星雨：《协同治理：长三角高校联盟的现实境遇、建构逻辑与运行机制》，《黑龙江高教研究》，2024年第4期；申文，胡邦杰：《粤港澳大湾区背景下高校学生国际化能力提升路径研究：以广州高校为中心》，《当代教育论坛》，2023年第6期。

中国知网 https://www.cnki.net

的关键问题①。将技术技能创新融入国际中文教育战略，并通过政府协调集聚区域优质资源，同时推动跨学科协作与产学研结合，构建多层次、多维度的创新体系，进一步优化政策支持和资金投入，将教育创新与技术应用紧密结合，探索适应数字化时代需求的教育模式，可为国际中文教育在全球范围内的持续发展提供动力支持。

数字化技术的发展是教育变革的直接动因②。国际中文教育机构应根据中小微企业的科技创新需求，灵活调整全球战略，并利用技术创新平台支持其开拓国际市场。高校或相关机构可与国际企业合作，共同开发适应不同市场需求的技术解决方案，通过组织国际研讨会、工作坊和在线协作项目，使教师和学生参与全球技术创新活动，提升技术技能并增强跨文化交流能力。深入的国际合作与技术创新策略，将使国际中文教育机构在全球教育中发挥更积极的作用，为全球新质生产力的发展提供动力，并为学生和教职员工带来更广阔的视野和实践机会。

（七）实施技能堆叠认证，提升新质人才的综合能力

技能堆叠认证（Skill Stacking）是一种将多项技能组合成个性化技能集的方式，旨在提升个人在职业领域的竞争力。新质人才培养应聚焦综合能力提升，将多元化技能与个性化素养深度融合，以此增强学习个体适应复杂教育和文化环境的能力，进而在全球中文教育体系中展现独特优势。当个体掌握特定技能并通过相应评估后，所获得的微认证将形成完整的能力图谱，在专业领域获得权威认可。随着认证体系的完善，个体积累的技能知识可转化为显著职业优势，构建多维发展通道。技能堆叠认证为国际中文教育人才提供了灵活的成长路径，建议采用水平、垂直和混合三维认证模式，为从业者定制个性化发展方案。水平认证借助专业评估课程强化核心能力，助力职业深耕；垂直认证依托进阶培训搭建晋升阶梯；混合认证整合多维发展要素，构建复合能力体系。国际中文教育可借鉴此模式，设计符合行业需求的动态认证体系，将跨文化沟通、教育创新等核心能力融入认证标准，帮助从业者匹配全球化教育需求。教育机构可建立认证数据库，运用人工智能分析手段，生成个性化提升建议，让专业发展与市场机遇精准对接，持续增强人才竞争力。

结　语

国际中文教育是中国国家和民族事业的重要组成部分，同时也是我国软实力战略的核心方面。作为推动当代中国走向世界的重要途径，国际中文教育承载着中外文化交流与文明互鉴的使命，深刻影响着全球对中华文化的认知与理解③。国际中文教育承担着促进中文和中华文化国际传播的任务，旨在提升中华文化的全球影响力，并深化中国与世界各国人民之间的心灵相通与文明互鉴。国际中文教育作为中国语言文化对外传播的重要窗口，其高质量发展关乎国家文化软实力的提升，肩负着重要历史使命④。

精准把握新质生产力内涵，并将其融入国际中文教育的学科建设与发展，推动教育体系与生产力的同步提升，将加快构建中国特色的现代国际中文教育体系，推动中外文明的深度交流互鉴，为构建人类命运共同体提供智力支持，并培养出适应全球需求的国际中文教育新质人才。

面对新的历史任务，国际中文教育应站在时代的高度，深化学科内涵、拓展学科边界，拥抱数字化与智能化变革，培养具有全球视野和跨文化交流能力的复合型人才。通过深化全球合作与技术创新，国际中文教育将继续发挥其在国际事务中的战略性作用，推动中华文化的全球传播，进而促进世界文明的共同进步。

---

① 郭熙：《论“国际中文教育”的框架与目标》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2024年第1期。

② 包水梅，陈秋萍：《我国拔尖创新人才培养的治理困境及其突破：基于整体性治理理论的分析》，《厦门大学学报（哲学社会科学版）》，2024年第1期；张敬威，王珏：《教育数字化转型下学习生态建设的定位与路径：基于他异技术转向的学习样态变革》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》，2023年第5期。

③ 段鹏：《深入学习贯彻习近平主席重要贺信精神持续推进国际中文教育事业创新发展》，《世界汉语教学》，2025年第1期。

④ 刘家宁，李宝贵：《国际中文教育标准建设的问题检视与优化策略》，《海南师范大学学报（社会科学版）》，2024年第2期。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

Coupling Logic and Practical Strategies of International Chinese Education and New Productivity Lv Xinying , Shen Zhuangjuan

International Chinese education plays a pivotal role in promoting Chinese culture globally and cultivating internationalized, interdisciplinary talent within the context of globalization. However, the existing education system faces significant challenges in curriculum design, teaching methodologies, and evaluation mechanisms, which hinder its ability to meet rapidly evolving global knowledge demands. New productivity, driven by technological innovation and the optimization of production factors, provides theoretical and practical pathways for the modernization of international Chinese education. This study employs the framework of new productivity to analyze the enabling role of technological advancement in international Chinese education across three dimensions: educational philosophy, governance structures, and curriculum design. The findings reveal that traditional discipline-focused models constrain cross-disciplinary capability development, while singular evaluation mechanisms suppress innovative potential. Additionally, uneven distribution of technological resources exacerbates educational inequities. By integrating technology with education, optimizing curriculum structures, and reforming evaluation systems, international Chinese education can enhance its flexibility and adaptability to diverse needs, thereby supporting high-quality education and advancing the global dissemination of Chinese culture.

Platformization: A Study on the Construction of Professional Academic Journal Communities Liu Jinbo

In the era of digital intelligence, represented by technologies such as big data, cloud computing, and artificial intelligence, individual academic journals can no longer fulfill the task of constructing independent knowledge systems. Theplatformization of professional academic journal communities, through a mediatized approach, is an essential means and path for the development of academic journals, both in the present and in the future. Research on the construction of Chinese professional academic journal communities within the context of significant topics such as "Chinese-style modernization" and "independent knowledge system construction" is of great importance and value. Through the lens of Affordance Theory and Relational Theory, this study reveals that the production-consumption practices of mediatized professional academic journal communities, the technological-humanistic reconstruction of mediatized professional academic journal communities, and the innovation-development fusion within mediatized professional academic journal communities, constitute the intrinsic mechanisms and practical paths for platformization. By guiding values, establishing logical frameworks, innovating methods, setting rules, and constructing systems, it is possible to achieve deep interaction, co-construction, embedding, and fusion between people, people and platforms, and people and communities, overcoming algorithmic bias and barriers. This would enable the ideal realization of platformization in the context of China's independent knowledge system, in the construction of professional academic journal communities.

From "AI Technology Empowerment" to "Actor Network": Research on the Digital Reading Interaction in the Era of Intelligent Communication Wang Haiyan

Digital reading has developed rapidly driven by internet technology, the forms of reading and interaction are also constantly innovating. The PC internet era is based on text as the main body of auxiliary interaction. The mobile internet era is user-oriented social interaction. The intelligent internet era is a multi-modal panoramic interaction of man-machine symbiosis. he digital reading interaction empowered by AI technology are thereby featured by precise interaction based on user personality, intelligent interaction coexisting with text, and immersive interaction across experiential systems. According to the Actor Network Theory, the digital reading interaction behavior in the era of intelligent communication is comprehensively influenced by the actor network jointly constructed by human and non-human actors such as users, technology, and text.

中国知网 https://www.cnki.net

文明交流互鉴视域下国际中文教育的服务理念与实践路径

李宝贵,刘家宁

(辽宁师范大学 文学院/国际教育学院,辽宁 大连 116081/116029;辽宁师范大学 外国语学院,辽宁 大连 116029)

摘 要:新时代新征程,国际中文教育与文明交流互鉴之间存在深刻的内在逻辑关联,二者相互促进、互为支撑,形成"双向赋能、协同共生"的深层互动,共同服务于全球化背景下构建人类命运共同体的伟大实践。面对自身转型与发展环境的双重变革,国际中文教育亟须以多元包容、平等互利、创新赋能和协同合作的服务理念升级,重点推进文明交流互鉴视域下的五大实践路径:汇聚多元主体合力,推动国际中文教育体系化建设;强化内容建设,用中文教学讲好中国故事;加强跨文化人才培养,为文明交流互鉴提供人才支撑;充分运用新技术新手段,推动国际中文教育数智化转型;打造高水平交流互鉴平台,提升中华语言文化传播效能。

关键词:国际中文教育;文明交流互鉴;中华文化传播

中图分类号:G526.9; H195 **文献标识码**:A **文章编号**:1000-5242(2025)03-0108-07

收稿日期:2025-02-02

基金项目:国家社会科学基金一般项目"新时代配合支持更多国家将中文纳入国民教育体系的理论建构与实现路径研究"(22BYY154)阶段性成果;国家语委重点项目"中华语言文化国际传播的挑战与对策研究"(ZDI145-37)阶段性成果;教育部语合中心委托项目"国际中文教育志愿者项目的理论阐释与实践路径研究"(24YH04E)阶段性成果

作者简介:李宝贵(1963-),男,辽宁沈阳人,文学博士,辽宁师范大学文学院、国际教育学院教授,博士生导师,世界汉语教学学会理事;通讯作者刘家宁(1980-),男,辽宁大连人,教育博士,辽宁师范大学外国语学院讲师。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.03.003

在推进新时代中国特色社会主义事业的伟大征程中,深化文明交流互鉴已成为推动国家发展、促进世界和平与合作的重要战略任务。习近平总书记在党的二十大报告中提出:"深化文明交流互鉴,推动中华文化更好走向世界。"在这一背景下,习近平主席在2024年11月15日致世界中文大会贺信中再次强调国际中文教育在服务文明交流互鉴中的独特作用,并充分肯定孔子学院成立20年来取得的卓越成绩,指出:"国际中文教育广受欢迎,彰显了开放包容的魅力,展现了互学互鉴的价值,体现了合作共赢的精神,凝结着中外人士共同的心血。"①

在全球化纵深发展的当下,文明交流互鉴已然成为维系国际社会和谐共处、驱动共同繁荣的关键引擎。作为连接不同文明的桥梁,国际中文教育不仅承担着语言教学的使命,更肩负着促进文化交流、增进相互理解与尊重的重要责任。新时代新征程,国际中文教育应充分发挥其作为桥梁纽带的作用,积极搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥,为深化中外文明交流互鉴谱写新篇章。

自党的二十大明确提出深化文明交流互鉴的战略部署以来,国际中文教育服务文明互鉴的理论建构逐渐成为学界研究热点。现有研究成果主要呈现两大特征:其一,研究范式仍以语言教学本体论为主导,对中文教育促进文明互鉴的底层机制缺乏系统性理论阐释;其二,研究维度呈现碎片化态势,虽在价值阐释层面、区域实践层面取得初步进展,但对"教育赋能-文明互鉴"的内在逻辑、服务理念、创新路径等核心命题的系统性研究仍较为匮乏,亟待通过跨学科视角开展深入探讨。

因此,本研究立足新发展阶段的历史方位,系统

① 《习近平向2024世界中文大会致贺信》,《人民日报》,2024年11月16日。

中国知网 https://www.cnki.net

解构国际中文教育促进文明交流互鉴的三维理论框架——通过揭示“教育赋能－文明互鉴”的内在机理、服务理念及实施方略，为文明交流互鉴视域下国际中文教育的实践路径探寻以及更好地推动人类命运共同体构建提供学理支撑。

一、文明交流互鉴与国际中文教育的内在逻辑

要深入探讨文明交流互鉴视域下国际中文教育的服务理念与实践路径，首先需要科学界定“文明交流互鉴”与“国际中文教育”的基本内涵，厘清国际中文教育的功能定位演进，并探索“教育赋能－文明互鉴”的内在逻辑关系。

（一）习近平总书记关于文明交流互鉴的重要论述及其内涵

党的十八大以来，习近平总书记多次发表关于文明交流互鉴的重要论述，逐步形成了具有中国特色的文明交流互鉴理论体系。

2014 年 3 月，习近平在联合国教科文组织巴黎总部发表的历史性演讲中首次系统阐释了文明交流互鉴的核心命题：“文明因交流而多彩，文明因互鉴而丰富。”这一新见解揭示了文明之间互动交流的重要性，并强调了文明多样性对人类社会发展所起的积极作用。

2019 年 5 月，习近平在《求是》杂志发表《文明交流互鉴是推动人类文明进步和世界和平发展的重要动力》一文，深刻阐明了文明交流互鉴的基本内涵。习近平指出，文明交流互鉴的核心可以归结为三个基本命题：第一，文明是多彩的，人类文明因多样才有交流互鉴的价值。第二，文明是平等的，人类文明因平等才有交流互鉴的前提。第三，文明是包容的，人类文明因包容才有交流互鉴的动力。

2022 年 10 月，习近平在党的二十大报告中进一步提出：“尊重世界文明多样性，以文明交流超越文明隔阂、文明互鉴超越文明冲突、文明共存超越文明优越，共同应对各种全球性挑战。”[①]这一论断强调了文明交流互鉴不仅是文化层面的互动，更是解决全球性问题、推动世界和平与发展的重要途径。

在 2025 年新年贺词中，习近平重申“不同文明之间平等交流、互学互鉴，将为人类破解时代难题、实现共同发展提供强大的精神指引”[②]。这一重要论述进一步凸显了文明交流互鉴在促进全球合作、共同发展中的关键作用。

通过深入学习领会习近平总书记关于文明交流互鉴的重要讲话，本研究认为，文明交流互鉴的基本内涵可以概括为五点：一是多样性。文明之间具有丰富的差异性，而正是这种差异性为跨文明的交流与互鉴提供了基础和动力。二是平等性。各文明应当以平等的态度进行交流与互动，摒弃任何形式的优越感和歧视，建立平等、尊重的交流机制。三是包容性。文明应具有包容性，能够接纳和吸收其他文明的优点，实现相互学习、共同进步。四是双向性。文明交流互鉴不是单方面的输出，而是通过合作与共赢促进全球发展与和平，推动全球化进程中的共同价值观。五是动态性。文明交流互鉴是一个持续演进、不断创新的过程，各文明在互动中既保持自身特色又实现创造性转化，通过与时俱进的对话与融合，推动人类文明在动态平衡中实现可持续发展。可见，文明交流互鉴通过多样性共生、平等性对话、包容性发展、双向性互动、动态性调适的协同机制，不仅构成人类文明演进的内生动力，更成为破解全球治理困境、推动人类命运共同体构建的战略支点。

（二）文明交流互鉴视域下国际中文教育的内涵及其功能演进

“国际中文教育”是一个包容性很强的概念，涉及全球范围的各类汉语教学，既包括国内面向留学生的“对外汉语教学”，又包括国外面向当地居民的汉语教学及面向华侨华人的华文教育，既涉及学历教育，又涉及非学历教育[③]。

在文明交流互鉴视域下，“国际中文教育”的功能定位将发生深刻变化。习近平在致 2024 世界中文大会的贺信中指出，国际中文教育广受欢迎，彰显了开放包容的魅力，展现了互学互鉴的价值，体现了合作共赢的精神，凝结着中外人士共同的心血。

2024 年世界中文大会期间，国家副主席韩正也强调，中国提出并积极践行全球文明倡议，致力于加强国际人文交流合作；中方高度重视国际中文教育和语言交流合作，始终坚持大力支持各国开展中文教育，帮助更多海外民众学习中国语言文化，了解真实、立体、全面的中国[④]。

随着国际中文教育学科体系与事业格局的不断完善，学界对其内涵界定与功能定位的认知持续深

---

① 习近平：《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗：习近平同志代表第十九届中央委员会向大会作的报告摘登》，《人民日报》，2022 年 10 月 17 日。

② 邵声：《文明交流互鉴：推动人类友谊、进步与和平的伟大力量》，《光明日报》，2025 年 1 月 21 日。

③ 王辉，冯伟娟：《何为“国际中文教育”》，https://m.gmw.cn/baijia/2021－03/15/34688036.html，2025 年 1 月 17 日。

④ 《韩正出席 2024 世界中文大会开幕式并致辞》，https://www.news.cn/politics/20241115/27e5d25e925d4132b1df08934914f748/c.html，2025 年 1 月 17 日。

中国知网 https://www.cnki.net

化。李宝贵、李慧认为国际中文教育是指多元主体通过各种途径，在全球范围内开展的中文（华文）及其相关文化的教育，以增强中华文明传播力影响力，推动中华文化更好走向世界①。吴应辉提出国际中文教育育服务我国强国战略方面具有八大功能②。教育部中外语言交流合作中心主任郁云峰提出，国际中文教育是助力中外务实合作、促进民心相通的重要举措，也是增进文明交流互鉴、助力构建人类命运共同体的重要抓手③。陆俭明同样指出国际中文教育的本质是为世界各国搭建起通往中国、促进文化传播交流互鉴的“中文”桥梁④。段鹏认为应更加突出语言文化融合的属性，相伴相随、润物无声地在语言教学中融入文化内涵，让国际中文教育作为中华文化文明的重要承载者更好发挥作用⑤。

通过上述分析，本研究认为，在文明交流互鉴的理论视域下，国际中文教育的功能定位将实现从单一语言教学平台向多元文明交流互鉴平台的跃迁。在新发展阶段，国际中文教育已突破传统语言教学平台的局限，演进为促进中华文明与世界文明深度互鉴的重要载体与人文窗口。通过中华语言文化的传播与传承，国际中文教育将成为增进中外人民相互理解、推动民心相通、促进思想交流、保持全球语言文化多样性、深化国际合作的重要纽带。

（三）文明交流互鉴与国际中文教育的互动关系

新时代新征程，国际中文教育与文明交流互鉴之间存在深刻的内在逻辑关联，二者相互促进、互为支撑，形成“双向赋能、协同共生”的深层互动，共同服务于全球化背景下构建人类命运共同体的伟大实践。

1. 国际中文教育是文明交流互鉴的桥梁

在文明多样性共生的全球化时代，交流互鉴是文明发展的本质要求，其实现必须依托一定的载体和平台。国际中文教育以语言为媒介、以文化为纽带，成为破解文明隔阂、激活互鉴动能的核心实践载体。作为文明对话的“解码器”与“转换器”，国际中文教育通过系统化的语言教学与浸润式的文化传播，将抽象文明理念转化为可感知、可参与、可传播的具象实践。孔子学院和各类中文教育项目的设立，为不同国家和地区的人们提供了系统学习中文的机会，成为中国文化走向世界、增进文明互鉴的前沿阵地。通过中文教育的开展，各国学习者不仅能够学习到语言交际技巧，还能深入了解中华文化的独特魅力及其深厚内涵，同时也能更好地理解中国社会的发展理念、价值观念与历史背景。这种跨文化的教育形式，不仅促进了中外不同文化之间的互相尊重与理解，也有效地推动了文明之间的互学互鉴，为世界各国人民搭建了一个多元、包容、开放的文明交流平台。

2. 文明交流互鉴推动国际中文教育创新

在全球化纵深发展的新阶段，国际中文教育已从单纯的语言知识传授平台转向多元文明对话的实践场域，文明交流互鉴成为国际中文教育发展建设的核心命题与时代使命。当前，国际中文教育的功能定位正经历深刻转型，不仅需要夯实语言教学的基础，更需搭建文化理解的深层平台。国际中文教育通过将中华文明中的哲学思想、艺术审美、价值观念转化为可感知、可互动的教学内容，帮助学习者在掌握语言符号系统的同时，借由文化意象触摸文明的精髓。例如，教师在课堂中引入中外节日习俗对比、伦理观念溯源、艺术形态互鉴等环节，不仅可增强中文教学的思辨性与趣味性，更能培养学习者的跨文化元认知能力。通过互学互鉴内容的开展，国际中文教育不仅成为传播中文的工具，更成为促进文明共生与共同发展的桥梁，这在客观上也为国际中文教育的发展壮大提供了坚实的基础。

可见，国际中文教育与文明交流互鉴之间的互动关系是双向的，互为促进。国际中文教育通过语言教学和文化传播，推动不同文明间的理解与互信；而中外文明间的交流互鉴日益深入，也在客观上促进了国际中文教育学科与事业的可持续发展。

二、文明交流互鉴视域下国际中文教育的服务理念

（一）理念与服务理念的内涵

“理念”一词源于希腊文“eidos”，是指人们对纷繁复杂的客观世界的内在统一认识，是对表象背后事物本质的抽象，是人们对事物认识由感觉或经验状态上升为理性认知形态⑥。可见，理念是人们对事物本质、价值及发展规律的理性认知与系统思考，是指导实践活动的核心思想与价值准则。

服务理念则是服务主体在提供服务过程中所秉

① 李宝贵，李慧：《国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略研究》，《语言文字应用》，2024年第2期。

② 吴应辉：《新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2022年第3期。

③ 郁云峰：《国际中文教育是增进文明互鉴的重要抓手》，https://www.chinanews.com.cn/gn/2024/08-23/10273808.shtml，2025年1月17日。

④ 陆俭明：《国际中文教育要抓好五个“必须”》，《广州大学学报（社会科学版）》，2025年第1期。

⑤ 段鹏：《深入学习贯彻习近平主席重要贺信精神 持续推进国际中文教育事业创新发展》，《世界汉语教学》，2025年第1期。

⑥ 《法治理念是法治的理性化观念》，http://theory.people.com.cn/n/2015/0401/c395162-26784162.html，2025年1月17日。

中国知网 https://www.cnki.net

持的基本原则与价值取向，它决定着服务的目标定位、方式选择与质量水平。国际中文教育服务理念是指在全球化背景下，国际中文教育为促进语言文化传播、推动文明交流互鉴而确立的指导原则与价值追求，它既体现了中文教育服务国家战略、促进人文交流的使命担当，又彰显了推动教育创新、实现共同发展的时代要求。

在全球化背景下，中文教育的国际化进程日益加快。如何在文明交流互鉴的视域下践行适应时代发展和需要的服务理念，已成为推动新发展阶段国际中文教育高质量可持续发展的关键。本部分通过系统阐释多元包容、平等互利、创新赋能、协同合作四大服务理念在国际中文教育中的实际应用，为文明交流互鉴视域下国际中文教育的实践路径探寻提供理论依据和方向指引。

（二）国际中文教育的服务理念

1.多元包容理念

多元包容理念强调尊重和接纳不同文明的差异，并通过积极的对话与互动，推动国际社会的共同发展与进步。该理念尊重文化多样性的存在和价值，反对文化的单一性和排他性。应用于国际中文教育领域，多元包容理念不仅要求教育者尊重各国学习者的文化背景、认知习惯，还要在教学过程中融入不同的文化元素，确保学习者能够在其自身文化框架下理解和掌握中文。这种多元包容的教育模式可以让国际中文教育在文明交流互鉴背景下展现出更广泛的适应性与吸引力。

在文明交流互鉴的框架下，国际中文教育秉持多元包容的服务理念，具有重要的战略意义。其一，它有助于尊重不同国家和地区的文化差异，提供量身定制的中文教育服务，从而促进全球文化间的平等交流与理解互信。其二，通过贯彻多元包容的服务理念，国际中文教育能有效扩大其全球影响力，吸引更多非中文背景的学习者参与其中，推动中文和中国文化在世界范围的传播与传承。其三，多元包容的服务理念有助于强化联通协同，推动中文教育更好地融入全球教育体系。国际中文教育通过借鉴其他语言教育的先进经验，不断创新办学模式与管理机制，从而实现高质量发展。

2.平等互利理念

平等互利理念强调，在全球化时代，所有实践主体在合作与交流中应享有平等的权利和机会，同时从合作中共同受益。这一理念源自对文明多样性的尊重，旨在打破各个领域（如贸易、教育等领域）中的不平等与偏见，倡导各国之间的互助合作，从而实现合作共赢。

在新发展阶段，国际中文教育贯彻平等互利的服务理念，应体现在充分尊重各国文化背景和教育需求的基础上，根据不同国家或地区的社会文化特点，制定符合实际的中文教育方案，确保互惠共赢。国际中文教育的开展不应局限于中国单方面的语言文化输出，而应通过合作项目、交流计划等形式，促进中外教育资源、经验和优势的互补，通过共同培养中文专业人才，提升教育质量，推动各方在教育中的平等参与，形成互利共赢的局面。

在文明交流互鉴的视域下，国际中文教育践行平等互利的服务理念具有重要的实践意义。首先，这一理念体现了中外合作共赢的办学精神。中文教育的发展不再是中国单方面的责任，而是通过与世界各国的合作，共同打造多元、包容的教育生态，从而实现共赢的局面。其次，平等互利理念有助于推动国际中文教育的融合发展，构建更加稳固且长效的中外合作办学机制，确保国际中文教育体系更加具有韧性，能够应对全球教育环境的变化与挑战。

3.创新赋能理念

创新赋能理念指的是在快速变化的全球环境中，实践主体为应对全球化带来的新挑战和机遇，通过不断推动内容、方法和工具等方面的创新，以适应时代发展的需求。在新发展阶段，国际中文教育贯彻创新赋能理念，应体现在以下三个方面：其一，国际中文教育的创新发展必须融入现代科技创新，借助智慧教育平台提升语言教学与文明交流互鉴的效率。例如，通过在线教学平台和人工智能辅助教学，为学习者提供更加灵活的学习模式和互动体验，打破时空限制，让不同地区和国家的学生都能便捷地参与中文学习。其二，创新赋能中文教育还应体现在内容和形式的多样性上。例如，开发符合不同文化背景和学习需求的特色课程（如“中文＋”课程等），以满足各国在经济社会发展中的语言需求。其三，国际中文教育还可以借鉴其他语言教育的先进经验，创新教学方法、评估体系等，以提升中文教育的竞争力和吸引力。

在文明交流互鉴的视域下，国际中文教育融入创新赋能的服务理念具有深远的意义。一方面，创新赋能理念是国际中文教育适应时代发展的必然要求。随着现代信息技术的飞速发展，国际中文教育必须借助在线教学平台、虚拟现实（VR）、人工智能（AI）、大数据分析等技术手段，使其更加符合现代学生的学习习惯与需求，从而提升中文教育的吸引力和教学效果。另一方面，创新赋能可为国际中文

中国知网 https://www.cnki.net

教育的高质量、可持续发展提供有力保障。通过持续推进创新，中文教育可以不断优化教学质量，突破传统教学模式的局限性，确保能够满足全球不同地区、不同层次学生的需求，从而建设更具活力的国际中文教育体系。总之，创新赋能理念不仅是国际中文教育顺应时代变革、提升教育质量的关键，也为其可持续发展提供了源源不断的动力。

4.协同合作理念

协同合作理念强调通过多方力量的共同作用，形成合力，实现资源的有效整合与互补，从而推动相关领域的协调发展。在国际中文教育中，协同合作理念要求各类教育主体（如中外政府、教育机构、企业和社会组织等）在中文教育推广和文化交流过程中，开展协同互动，互补优势，共同推动中文教育的全球发展。协同合作不仅注重各方的协作，更强调不同层面和领域之间的有机联动，使国际中文教育能够有效应对多样化的需求和挑战。

在文明交流互鉴的框架下，国际中文教育秉承协同合作的服务理念，具有重要的实践意义。第一，协同合作理念有助于促进各类教育主体之间的深度合作，打造一个多元化、包容开放的国际中文教育生态系统。不同机构之间的协作，不仅可以整合全球资源，还能提升中文教育的整体水平，为更多学习者提供更广泛、高效的教育服务。第二，协同合作理念有助于推动中文教育与职业教育、专业教育等其他教育形式的深度对接。这不仅能增强中文教育的实际应用价值，还能满足全球市场和社会对复合型中文人才的需求，为中文教育注入更强的功能性和适应性。第三，协同合作理念能够凝聚各方共识，推动中外政府、企业、社会组织及学校等教育主体之间的深度合作，从而实现中文教育在全球范围内的广泛拓展，进一步提高中文教育的覆盖面和影响力。可见，贯彻协同合作理念也是推动国际中文教育高质量发展的关键途径。

三、文明交流互鉴视域下国际中文教育的实践路径

在全球化与信息化迅速发展的时代背景下，国际中文教育不仅肩负着语言教学的基本职能，更承担着促进中外文明交流与互鉴的重要使命。当前，受限于传统语言教学范式的惯性影响，国际中文教育仍存在重语言技能轻文明交流的功能性失衡，面临跨文化交流人才的结构性短缺、优质教学资源全球供给不足、数字技术融合深度有限等系统性挑战。本研究基于国际中文教育的四大服务理念，探索在文明交流互鉴视域下国际中文教育的实践路径，为构建更加开放、包容与高效的国际中文教育体系提供理论指导和实践启示。

（一）汇聚多元主体合力，推动国际中文教育体系化建设

在文明交流互鉴视域下，中方政府、中文教育机构、中资企业等多元主体应携手合作，以多元包容与协同合作理念为指导，推动国际中文教育体系化建设，构建更加规范和包容的国际中文教育生态。

首先，中方政府应充分发挥独特的中文母语国优势，为全球中文教育发展提供全面的指导和服务保障。一是切实制定国际中文教育的中长期发展规划，逐步构建贯通学前、中小学至大学的中文教学体系，从而有效提高中文教育的覆盖面。二是精准对接各国需求，强化服务保障，配合支持更多国家将中文纳入国民教育体系。三是完善国际中文教育标准体系建设，充分发挥国内外高校的主体作用，通过与海外共建的孔子学院等中文教学机构牵头，将中国经验与本土需求结合起来，为所在国（地区）制定本土化的国际中文教育标准提供支撑①。

其次，孔子学院、华文学校、鲁班工坊等中文教育机构应加强与当地学校和教育部门的深度合作，针对本土需求定制中文课程，并提供系统的师资培训，以推动教育资源共享和协同发展。此外，中文教育机构还可以通过定期举办各类文化交流活动，激发公众对中文学习和中华文化的兴趣，并加深对中文教育的社会认同感。

再次，中资企业应积极探索校企合作模式创新，依托其全球网络，与国外高校、中文教育机构开展联合培养，推动试点“中文＋”产业合作模式，精准对接海外区域市场对复合型中文人才的需求。这种产教深度融合模式，将构建起人才培养与产业发展的良性互动生态，不仅能为国际中文教育注入新动能，更能为深化中外产业协作与人文交流开辟新路径。

通过多元主体的协同合作，国际中文教育将不断完善体系化建设，为提升中文教学质量、促进文化传播与文明交流互鉴提供更加有力的支持。

（二）强化内容建设，用中文教学讲好中国故事

强化内容建设是推动国际中文教育服务中外文明交流互鉴的基础工程。进入新发展阶段，必须以内容建设为根本，共建更高质量的国际中文教育。

第一，应将文明交流互鉴理念有机融入语言教学之中。在国际中文课堂中，教师要坚守中华文化

① 刘家宁，李宝贵：《国际中文教育标准建设的问题检视与优化策略》，《海南师范大学学报（社会科学版）》，2024年第2期。

中国知网 https://www.cnki.net

立场，通过授课环节的设计和教学素材的选用，把中华优秀传统文化的精神标识提炼出来、展示出来。应充分利用贴近海外学习者现实生活、容易被海外受众理解和接受的话语形式来讲好中国故事①，帮助各国学习者更好地理解中国，增强他们对中华文化的认同感。

第二，应加强体现文明交流互鉴理念的教学资源建设。中文教学资源建设应融入“以文明交流超越文明隔阂、文明互鉴超越文明冲突、文明共存超越文明优越”的价值取向，强调全球性挑战下不同文明的共同应对。中文教材编写要更加注重用中国理论阐述中国实践，让国际社会更好读懂中国和中国式现代化，增强中华文明的传播力和影响力。

第三，应系统推进优质中华文化产品国际化传播。中文教育机构要立足教学实践需求，研发并推出蕴含当代中国价值理念、彰显中华文化精髓、体现中国美学特质的文化教育产品，充分发挥文化产品在讲述中国故事、传播中国声音方面的天然优势，通过文化载体与语言教学的深度融合，持续提升中文的国际传播力与文化影响力，为世界了解真实、立体、全面的中国提供生动载体。

第四，应加快建构国际中文教育自主知识体系。建构国际中文教育自主知识体系的根基是中华文明。应通过对中华文明的深刻理解和认真解读，推动中华优秀传统文化创造性转化和创新性发展，加快形成具有历史标识的新概念、新范畴和新表述②，向世界推介中文自主知识体系的相关成果，以知识传播促进不同文明之间的对话与融合。

（三）加强跨文化人才培养，为文明交流互鉴提供人才支撑

兼具国际视野与跨文化能力的复合型专业人才，是推动中外文明交流互鉴的核心力量。在新发展阶段，应以跨文化人才培养为抓手，通过建强专业化职业化中文师资队伍、完善本硕博一体化人才培养体系、创新人才培养模式等举措，为国际中文教育服务文明交流互鉴提供人才支撑，共建更具韧性的国际中文教育。

第一，应建强专业化、职业化中文师资队伍。通过支持中外高校共建中文师范专业、开展师资培训等途径，帮助各国培养和培训本土中文教师。此外，应加强双师型师资和复合型教学团队的建设，以满足“一带一路”建设和人类命运共同体建设对中文教育的多元化人才需求，为“中文＋职业”发展模式提供更加有力的支撑。

第二，应加快完善本硕博一体化人才培养体系。在培养方向上，既要注重培养精通中国文化的汉学家，充分发挥高层次专家学者的学术引领与智库支撑作用，又要重视培育热爱中华文化、知华友华的普通学习者，使其成为中华文化的生动传播者与文明对话的积极践行者，通过多层次人才培养体系的建设，为深化中外文明交流互鉴、增进国际理解与信任提供坚实的人才储备。

第三，应创新人才培养模式，积极对接海外需求，推动中文教育与职业教育、专业教育的深度融合。通过推动产教融合，搭建中外教育合作的桥梁，满足全球市场对具备国际视野又掌握专业技能的“中文＋复合型”人才的迫切需求。

（四）充分运用新技术新手段，推动国际中文教育数智化转型

新时代新征程，需践行创新赋能理念，充分运用新技术和新应用，深化国际中文教育数智化建设，以先进技术为支撑，创新和丰富人文交流的形式和手段，推动文明交流互鉴观念深入人心，共建更有活力的国际中文教育。

第一，应完善数智化平台建设，充分利用5G、大数据、云计算、人工智能等新技术，为国际中文教育搭建高效的教学服务和信息交流平台，依托数智化平台建设，以学习者喜闻乐见、能够广泛参与的形式实现科技赋能中文教育，创造时空一体的沉浸式新体验，增强语言教学和文化传播内容的吸引力和感染力。

第二，应丰富数智化教学资源。新发展阶段，亟须加快教学资源数字化建设，完善数字化教学资源的共建共享机制。教学资源建设应坚持贴近中国实际、贴近国际关切、贴近国外受众，让海外中文学习者通过数字教材、微课、慕课、网站、APP应用等中文教学资源搭建的沟通桥梁更好地读懂中国③。

第三，应着力提升数智化教学服务能力，通过推进中文教育内容数字化重构、学习平台云端化升级、教学服务个性化供给，构建智能化的国际中文教育新生态，以DeepSeek为代表的新一代AI技术为支撑，深入推进国际中文教育数字化转型，持续激发海外中文学习者的内生动力与持久兴趣。

---

① 李宝贵，刘家宁：《国际中文教育话语体系构建：内涵要素、功能价值与实现路径》，《贵州师范大学学报（社会科学版）》，2023年第3期。

② 李宝贵，李慧：《建构国际中文教育自主知识体系的理论阐释与实现路径》，《民族教育研究》，2024年第3期。

③ 李宝贵，刘家宁：《国际中文教育话语体系构建：内涵要素、功能价值与实现路径》，《贵州师范大学学报（社会科学版）》，2023年第3期。

中国知网 https://www.cnki.net

（五）打造高水平交流互鉴平台，提升中华文明传播效能

新时代新征程，还应秉持协同合作理念，加强联通融合，凝聚各方共识，赋能中外文明交流互鉴，努力搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥。

第一，应支持孔子学院、华文学校、鲁班工坊等中文教育机构创新发展，更好地发挥其互学互鉴平台作用，通过积极培育多元化合作伙伴，推进本土化内涵式融入型发展，坚持特色办学的目标靶向等方式①，为中外语言文化交流、技能培训国际合作以及世界多元文明互学互鉴搭建更加广阔的平台②。

第二，应完善“汉语桥”“新汉学计划”“国际中文日”等品牌建设，以提升中华文化的国际影响力和感召力，通过突出品牌项目的特色定位、优化管理运营、拓展受众群体、推动“破圈”传播等策略，进一步增强这些品牌的吸引力。同时，应开发更加具有国际视野和时代感的新型中文品牌和项目，通过品牌建设有效提升中华语言文化的传播效能，推动全球范围内的文化认同和交流互鉴。

第三，应深化中外青年人文交流，推动文明互学互鉴，通过精心设计中文主题夏令营、冬令营、城市深度体验等多样化交流项目，为更多海外青少年创造沉浸式学习体验机会，使其在中文学习与文化实践中“感知中国、体会中国、了解中国”。这种以语言为媒、文化为桥的中外青年交流机制，不仅有助于构建跨越国界的情感纽带，更能为促进民心相通、深化文明对话奠定坚实的民意基础。

第四，应加强联通融合，积极参与全球语言教育治理。加强联通融合是扩大国际中文教育影响力的关键策略③。通过鼓励中外学校结成语言伙伴学校、办好世界中文大会等全球性会议，搭建语言教育和文化文明对话平台，加强与国际组织和其他语言文化推广机构合作等举措④，构建全方位、立体化的国际中文教育交流合作机制。该机制既为各国中文教育工作者、研究专家和政策制定者提供深度对话与务实合作的平台，也有助于打造覆盖全球的中文教育共同体，持续提升中国语言文化国际传播的能见度与影响力。

结　语

习近平主席在向2024世界中文大会的贺信中指出，语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁。中文承载着中华民族数千年的文明智慧，是中国贡献给世界的重要公共文化产品，支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。

新时代新征程，国际中文教育在中外语言交流合作、世界多元文化互学互鉴中发挥着日益重要的作用⑤。在全球化向纵深发展的今天，中文不仅承载着中华文明五千年的智慧积淀，更以其独特的符号系统促进着跨文明对话，为增进国际理解与信任注入文化动能。面向未来，国际中文教育亟须突破中西二元对立的思维定式，通过建构“第三空间”文化范式，以“中文＋跨文化对话”工作坊等创新载体，引领学习者在中文使用中创造文化融合新表达，以“各美其美，美美与共”为价值旨归，让语言之舟承载文明对话的深层诉求，使传播与互鉴的双翼共振，推动“中文热”向“文明热”的质性跃升。

在习主席重要贺信精神的指引下，国际中文教育将持续深化多元包容、平等互利、创新赋能和协同合作的服务理念，通过构建多主体参与的文明对话网络为世界理解中华文明打开新视窗，为不同文明间的平等对话搭建新平台，以理念创新引领实践转型，为构建人类命运共同体贡献东方智慧与创新方案。

① 李宝贵，李慧：《孔子学院建设20年：进展、成效与前瞻》，《国际中文教育（中英文）》，2024年第4期。

② 李宝贵，田硕：《中文工坊建设：内涵意蕴、现实挑战与实践路径》，《青海民族大学学报（社会科学版）》，2024年第4期。

③ 李宝贵，刘家宁：《中文搭建互通之桥赋能文明互信互鉴》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2025年第1期。

④ 郁云峰：《推动国际中文教育高质量发展 服务教育强国建设》，《中国教育报》，2024年11月13日。

⑤ 李宝贵，刘家宁：《新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策》，《世界汉语教学》，2021年第1期。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网 https://www.cnki.net

characteristics through cognitive mechanisms including memetics, analogy, semantic generalization and variation, metaphor, metonymy, simplification, and conceptual blending. The prevalence and dissemination of these expressions constitute a dynamic process of cultural cognition. Neologisms and phrase clusters constantly expand through categorization, generating new members that gradually form multiple open and productive networks of linguistic innovation, mirroring social changes, cultural evolution, and transformations in collective cognitive patterns. These digital neologisms, through their unique linguistic forms, bridge traditional and modern cultures, facilitating their multidimensional interplay-collision and fusion-across thought paradigms, value systems, and aesthetic orientations. They play a pivotal role in shaping mass cultural cognition and fostering confidence in Chinese cultural identity.

Evolution, Characteristics, and Path: The Triple Value Dimension of Chinese Modernization Cultural Form

Kang Yuanyuan, Yang Liuyi

As a great creation in the history of human modernization, Chinese-style modernization has forged a new form of human civilization. The innovation of cultural forms constitutes the core imperative for advancing Chinese-style modernization and embodies the essential significance of building a socialist cultural power. The cultural form of Chinese-style modernization synthesizes historical continuity with contemporary expansion, wherein the "new quality culture" is deeply rooted in the historical evolution of Chinese-style modernization. This cultural paradigm highlights the cultural foundations of Chinese-style modernization through the perpetuation of China's cultural lineage and innovative theoretical developments. Regarding its modern developmental trajectory, the new quality culture encompasses cultural inheritance, development, and innovation through the revolutionary, constructive, and reformative processes of productive evolution. It manifests distinctive features including the people-oriented nature of cultural agency, innovative cultural advancement, and intercultural mutual learning. These dimensions profoundly affirm that the guidance of Marxism, the Party's leadership over cultural endeavors, the people-centered orientation, and the perpetuation of China's excellent traditional cultural heritage constitute the essence of constructing a Chinese-style modern cultural discourse system.

Service Concept and Practical Pathways of International Chinese Language Education from the Perspective of Civilizational Exchanges and Mutual Learning Li Baogui, Liu Jianing

In the new era, a profound logical nexus exists between international Chinese language education and civilizational exchange and mutual learning. These two domains mutually reinforce each other, forming a "dual empowerment and collaborative symbiosis" dynamic that collectively advances the grand vision of building a global community with a shared future. Confronting dual transformations in its developmental trajectory and shifting global contexts, international Chinese language education requires urgent conceptual upgrading, prioritizing principles of diversity, inclusivity, equity, mutual benefit, innovation-driven empowerment, and cooperative synergy. Key implementation pathways within civilizational exchange frameworks include: Mobilizing multi-stakeholder collaboration to systematize international Chinese education; Enhancing curricular development to effectively narrate China's stories through language instruction; Cultivating cross-cultural competencies to support talent development for intercultural dialogue; Leveraging digital technologies to drive smart transformation of pedagogical practices; Establishing high-level platforms to optimize the efficacy of cultural dissemination.

On the Construction of the Journal System of International Chinese Education in the New Era Guan Yingming, Liu Jingjing

In the new era, to effectively promote the transformation, upgrading, and in-depth development of international Chinese education, it is imperative to construct a scientific, comprehensive, and dynamic journal system for the field. This system will enhance service quality for related initiatives while guiding their development. It will further facilitate fact-based knowledge accumulation, theoretical integration, and the establishment of an independent disciplinary knowledge framework. Additionally, it will systematically advance talent cultivation while stabilizing the professional workforce. The proposed "one-body, multi-dimensional" journal system model-segmented by audience and level, with coordinated positioning and dynamic development-aims to address emerging demands for high-quality advancement in international Chinese education, serving as the overarching objective and primary driving force. The construction process involves five interdependent, progressive, and cyclical steps: Top-level design and scientific planning; High-quality selection and rational resource allocation; Innovative journal development with tiered positioning; Targeted support and strategic guidance; Scientific evaluation and constructive stakeholder engagement.

The Impact of Individual Factors on Employment Anxiety: The Mediating Role of Job Seeking Self-Efficacy

Guo Zhifang, Li Qiang

Affected by multiple domestic and international factors, the employment situation of college students is undergoing significant changes, with employment anxiety being widespread among them. How to help college students relieve employment anxiety poses a new challenge for universities. Our research shows that regarding students' individual factors, job-seeking self-efficacy plays a significant mediating role in how psychological resilience and job-seeking abilities affect employment anxiety. Career expectations also influence students' anxiety to a certain extent, though the mediating effect of self-efficacy remains insignificant. Based on these findings, universities can alleviate students' employment anxiety by enhancing mental adjustment during job searches, improving job-seeking skills, and providing early career education.

The Value Interests, Dilemmas and Perspectives of Cultivating Teacher Trainees' Local Sentiments in the Context of Rural Revitalization Miao Xia, Zhang Lei

Rural sentiment is the emotional foundation and internal driving force for normal university students to devote themselves

中国知网 https://www.cnki.net

新时代国际中文教育期刊体系建构研究

关英明，刘晶晶
(天津师范大学 期刊出版中心/国际教育交流学院，天津 300387；天津师范大学 国际中文教育发展研究院，天津 300387)

摘　要：推动和服务新时代国际中文教育事业的转型升级、深化发展，亟待建构一个科学、完善、能动的国际中文教育期刊体系。期刊体系的建立将更有效地引领、服务相关事业开展，更有效地推进事实积累和理论集成，建构学科自主知识体系；更有序地落实人才培养，稳固从业人员队伍。拟构的“一体多面，分众划层；联动定位，动态发展”的国际中文教育期刊体系模型以更高质量满足国际中文教育事业发展中产生的新需求为总体目标和根本驱动力。建构期刊体系有五个环节：顶层设计，科学规划；精心筛选，合理搭配；创新造刊，分层定位；精准扶持，引导方向；科学考评，良性互动。五个环节既各自独立，又构成了循序渐进、循环往复的建构过程。

关键词：国际中文教育；期刊体系建构；科研服务
中图分类号：G526.9；H195　　**文献标识码**：A　**文章编号**：1000－5242(2025)03－0115－07
收稿日期：2025-01-18
基金项目：教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题重点项目“国际中文教育期刊体系建构研究”(23YH10B)阶段性成果；天津市教委人文社会科学重大项目“天津高校学术期刊高质量发展研究”(2023JWZD14)阶段性成果

作者简介：关英明(1978－)，男，辽宁辽阳人，文学博士，天津师范大学期刊出版中心、国际教育交流学院副教授；通讯作者刘晶晶(1981－)，女，辽宁锦州人，文学博士，天津师范大学国际中文教育发展研究院副教授。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.03.004

新时代，国际中文教育事业有了新业态、新发展和新目标。2021 年 3 月，《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》明确提出，要提升中华文化影响力。2022 年 10 月，党的二十大报告指出，要“深化文明交流互鉴，推动中华文化更好走向世界”。2024 年 11 月 15 日，习近平主席寄语世界中文大会“为携手构建人类命运共同体作出新的更大贡献”。国际中文教育事业的高质量发展是国之大计，是新时代中国式现代化建设的必要内容。国际中文教育是面向全球母语或第一语言非中文的学习者的语言教育，包含中国国内的对外汉语教学、世界各国的国际中文教学和华文教育①。国际中文教育名称的提出“标志着国际中文教育进入新的发展阶段，旨在于新的历史时期，集成海内外更加广泛的中文教育力量，共同推进国际中文教育转型升级，深化发展”②。

当前，国际中文教育事业正以蓬勃之势发展变化，以世界各国的国际中文教学为例，“截至 2023 年底，全球已有 85 个国家将中文纳入国民教育体系，190 多个国家开展中文教育，全球除中国外正在学习中文的人数超过 3000 万”③。面对如此宏大的事业局面、如此复杂的工作内容、如此众多的待研课题，国际中文教育期刊群体理应承担起使命担当，成为国际中文教育科研成果发表和事业智力保障的高质量平台，助力国际中文教育事业转型升级、深化发展，支撑国际中文教育学科壮大成长。

笔者以“对外汉语教学”“汉语国际教育”“国际中文教育”与“期刊”为主题词，在中国知网检索到文

① 戴曼纯主编：《国际中文教育发展报告 2022》，北京：外语教学与研究出版社，2023 年，第 1 页。
② 戴曼纯主编：《国际中文教育发展报告 2022》，北京：外语教学与研究出版社，2023 年，第 1 页。
③ 刘楚群，黄玲玲：《推动国际中文教育高质量发展》，《人民日报(海外版)》，2024 年 11 月 29 日。

中国知网　https://www.cnki.net

献251篇，经过Citespace软件的可视化分析，发现现有研究主要聚焦在两个方面：以国际中文教育期刊、专栏为对象的研究（下文简称“对象式研究”）和以国际中文教育期刊、专栏为素材的研究（下文简称“素材式研究”）。对象式研究分为宏观与微观两个层面：宏观层面介绍国际中文教育相关的期刊[①]及其获得的成绩[②]，研究国际中文教育专栏建设情况[③]，探索国际中文教育期刊的传播力提升路径[④]；微观层面涉及期刊引文特点[⑤]、引言写作及其应用价值[⑥]等话题。素材式研究主要以期刊收录的国际中文教育论文为基础，运用文献计量、可视化软件分析等方法，开展相关问题探究，具体包括：宏观层面的国际中文教育研究方法[⑦]、研究热点[⑧]、研究展望[⑨]；微观层面的汉字教学分析[⑩]、商务汉语研究[⑪]、国际中文教师研究[⑫]等。整体来看，学界关于国际中文教育期刊的研究侧重素材式研究，旨在通过期刊发文回顾国际中文教育相关研究，分析现状与热点，探索发展趋势。但忽视以国际中文教育期刊、专栏为对象的研究，尤其缺乏对期刊群体的体系建构研究。

一、国际中文教育期刊群体现状

南京大学国际中文教育质量评级研究基地的一项调查显示，海内外国际中文教育专业期刊共有58种，以中文期刊为主，英文、韩文、日文期刊为辅。国际中文教育作为新兴的交叉学科，专业期刊大多为新办期刊，能见度与传统学科期刊相比较低，在当前期刊评价中处于边缘位置[⑬]。不过，当前国际中文教育期刊群体中有一个相对成熟的“共同体”，即教育部中外语言交流合作中心和世界汉语教学学会共同倡导建立的“世界汉语教学学会‘国际中文教育’专栏”期刊群体。自2021年1月《天津师范大学学报（社会科学版）》率先开办专栏以来，先后分4批不断扶持、建设专栏期刊群，截至2025年1月共有专栏建设期刊34家[⑭]。专栏期刊群建设4年多来，逐渐形成“共存、共生、共发展”的多元复合体，其中有中国期刊33本，国外（越南）期刊1本；有中文期刊29本，中外文合用期刊5本；有专业期刊18本（其中集刊5本），综合期刊16本；有CSSCI来源期刊（包括扩展版和集刊）23本，北大中文核心期刊14本，中国社科院AMI核心期刊（包括扩展版和集刊）24本，国际高水平学术期刊2本，等等。自各期刊陆续开设专栏至2024年年底，这些专栏期刊共发表国际中文教育相关研究论文900多篇，专栏期刊建设效果显著。但显而易见，目前科研成果发表的规模远远不能与国际中文教育事业的规模相匹配，也满足不了事业发展对智力成果服务的需求。

二、国际中文教育期刊体系建构的重要意义

建构国际中文教育期刊体系不仅能增加发表国际中文教育科研成果的期刊数量，也能提升纳入期刊体系的期刊质量，而且期刊体系能实现多种单本期刊不具备的重要功能，能够更全面、更立体、更有

① 《全国优秀语文报刊“语言学/汉语类”和“常用外国语类”核心期刊〈语言教学与研究〉（季刊）简介》，《语言教学与研究》，1995年第1期。

② 《〈云南师范大学学报〉（对外汉语教学与研究版）办刊取得可喜成绩》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2012年第1期。

③ 李宝贵，李慧，关英明：《世汉学会“国际中文教育”专栏建设：样态特征、现实挑战与优化路径》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2024年第4期。

④ 海路，王一骄，范利晶：《国际中文教育期刊传播力提升路径研究》，《青海民族大学学报（社会科学版）》，2024年第3期。

⑤ 宋若云：《1987～2001年〈世界汉语教学〉引文分析》，《世界汉语教学》，2003年第4期。

⑥ 李颢：《基于体裁分析的学术引言写作及教学应用：以汉语国际教育领域为例》，浙江大学硕士学位论文，2018年。

⑦ 海路，王一骄：《国际中文教育研究方法与范式的演变与展望：基于中文核心期刊文献（2012－2023年）的分析》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2024年第3期。

⑧ 郭晶：《国际中文教育研究热点分析（2017－2019）》，《天津师范大学学报（社会科学版）》，2021年第2期。

⑨ 罗剑波，雍寒清：《国际中文教育研究的回顾与展望：基于CNKI数据库2020－2023年的文献计量分析》，《吉林大学社会科学学报》，2024年第6期。

⑩ 徐茗：《近十年我国对外汉字教学文献分析——以〈世界汉语教学〉、〈语言教学与研究〉和〈语言文字应用〉为中心的考察》，《淮北煤炭师范学院学报（哲学社会科学版）》，2010年第6期。

⑪ 曹彩虹：《基于CNKI的商务汉语研究可视化分析》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2016年第4期。

⑫ 苏菲：《基于CiteSpace的国际中文教师文献综述可视化研究》，《现代职业教育》，2023年第4期。

⑬ 南京大学中国社会科学研究评价中心，南京大学海外教育学院：《全球国际中文教育期刊调研报告》，内部资料，2024年8月。

⑭ 34家“世界汉语教学学会‘国际中文教育’专栏”期刊按音序排列分别是《澳门科技大学学报》《电化教育研究》《东北师大学报（哲学社会科学版）》《对外汉语研究》《贵州师范大学学报（社会科学版）》《国际汉语教学研究》《国际汉学》《国际中文教育（中英文）》《国际中文教育学报》《海外华文教育》《汉学研究》《汉语学习》《河南大学学报（社会科学版）》《胡志明市师范大学科学期刊》《华文教学与研究》《吉林大学社会科学学报》《孔子学院（中英文版）》《辽宁师范大学学报（社会科学版）》《民族教育研究》《南开语言学刊》《青海民族大学学报（社会科学版）》《陕西师范大学学报（哲学社会科学版）》《上海大学学报（社会科学版）》《首都师范大学学报（社会科学版）》《丝绸之路》《四川师范大学学报（社会科学版）》《天津师范大学学报（社会科学版）》《西安外国语大学学报》《语言文字应用》《语言战略研究》《语言政策与规划研究》《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》《中国语言战略》。

中国知网 https://www.cnki.net

效率、更有持续性地助力国际中文教育事业高质量发展。

（一）更优质服务国际中文教育事业开展，引领事业发展

服务事业开展，引领事业发展既是期刊体系建构的目标，又是期刊体系自身的重要功能。服务国际中文教育事业的当下开展是短期目标，即时功能；引领事业的未来发展是长远目标，持久功能。这些目标的顺利实现都需要高质量科研成果的解析助力和论证支撑。多本期刊连续刊发众多的高质量研究成果，是来自本专业科研工作者、基层从业者集体智慧的结晶，成体系的期刊群刊发的研究成果将会对国际中文教育事业本身逐渐形成多面剖析、立体展示，进而对管理部门、决策机构形成可靠、可行的咨政建议，辅助其做出符合事业发展规律的正确决策，引领事业的高质量发展。

（二）更有效推进国际中文教育的事实积累和理论集成，建构学科自主知识体系

国际中文教育事业的规模是宏大的，而个人的时间、精力是有限的。科研成果的分享和共享是一个解决此局限问题的有效途径，通过分享和了解国际中文教育事业某方面工作的真实现状和成熟经验，将陆续出现丰富、成熟经验的掌握者。他们通过科研成果的分享，或者开启一个理论的“拼图”过程，或者推进某个理论的“拼图”进度，最终实现国际中文教育事业某方面理论的集成、进步或成熟，实现“实践——理论——实践”的螺旋上升过程，逐渐形成具有中国特色的自主知识体系，不断指导事业更好的发展。如果存在国际中文教育期刊体系，必将更好地培养和聚集科研队伍，更有效推进国际中文教育的事实积累和理论集成，将加速建构国际中文教育学科的自主知识体系。

（三）更有序落实国际中文教育人才培养，稳固从业人员队伍

国际中文教育事业正在蓬勃发展，需要越来越多的人员支撑和人才保障，这必然要求存在一支不断壮大且稳定的国际中文教育从业人员和潜在从业人员的队伍。为了稳定从业人员队伍、建好人才梯队，一定要关心帮助从业人员的成长成熟，同时也要加强对潜在从业人员的教学科研技能培养。国际中文教育期刊体系能够刊发专家学者们的高质量论文，供青年学人反复研读、开阔视野，模仿研究方法和写作思路，找到研究方向；也能先刊发青年作者们解析基本事实和小问题的论文，再陆续刊发他们写作的解决抽象理论和大问题的论文，通过期刊体系内发文刊物的升级陪伴青年作者逐步成长，助力他们实现个人发展和成熟。作为一个科学、成熟的期刊体系，应该是能够满足专业领域内的全梯队人员发表科研成果需要的体系。因为不论是青年研究者，还是中年甚至老年研究者，都有发表代表个人能力水平研究成果的动机和需要。在一个行业中，只有具备完善、通畅的个人上升、发展通道，才能稳定住这个行业的从业人员队伍，才能稳固住事业蓬勃向上的发展趋势。否则，人们自然会趋利避害，选择更利于个人发展和生活改善的行业就业。国际中文教育行业也不会例外。

三、国际中文教育期刊体系模型建构及其解析

以服务国际中文教育事业发展需求为根本驱动力，我们建构起“一体多面，分众划层；联动定位，动态发展”的国际中文教育期刊综合体系模型。如图1所示。图中有两个套合的多面锥体，外层虚线阴影构成的多面锥体代表国际中文教育事业，锥体的每个侧面代表事业的某一方面，如完善办学体系、推动行业标准建设、师资队伍培养、教学资源开发利用、落实“中文＋职业”融合发展、强化国际中文教育传播能力，等等。锥体顶端有个独立的小锥体代表国家有关领导部门，如教育部中外语言交流合作中心等。内层实线画成的多面锥体代表国际中文教育期刊体系，锥体的每个侧面代表期刊需要考虑服务事业的某个领域或某一方面。每个侧面中纵向的线会有若干条，分出纵向的三角形区域，代表在这一方面的“分众”化处理。每个侧面中横向也有若干条线，分出横向的梯形区域，是对期刊体系中参与这一方面研究成果发表的期刊群体的“分层”化处理。以图1中的ABHG面为例，假设这是师资队伍培养的相关研究面，我们可以根据区域甚至国别将师资队伍培养问题研究分众化处理，同时对期刊体系内所有关注、刊发师资队伍培养研究成果的期刊做初步的头部、中部、底部的规划定位，这样的期刊体系大概率会对师资队伍培养研究成果发表服务更具针对性、全面性和有效性。期刊体系的顶部也有一个独立的小锥体，代表从期刊体系内头部期刊集群析出的核心精品期刊，是期刊体系中的领头羊，它们引领整个期刊体系的建设发展，是国际中文教育自主知识体系建构高度和成熟度的代表。事业体系和期刊体系中的侧面都是多面的，没有固定的数量，即多面锥体是开放的。当国际中文教育事业的发展产生新的需求，或者出现稳定的事业新表现，期刊体系建设为了满足事业新需求可以增加对应的研究内容，即

中国知网 https://www.cnki.net

增加期刊体系多面锥体的一个侧面。在虚线锥体与实线锥体之间有多个游离的点儿，如a、b、c、d、e、f等，代表暂时还没有进入国际中文教育期刊体系，但在持续关注国际中文教育事业发展、刊发相关研究成果的期刊。它们是国际中文教育期刊体系建设完善的后备军，可以通过政策引导和广泛宣传积极储备这些期刊，以作为期刊体系不断壮大完善的力量源泉。关于国际中文教育期刊综合体系模型的细节，我们解析如下：

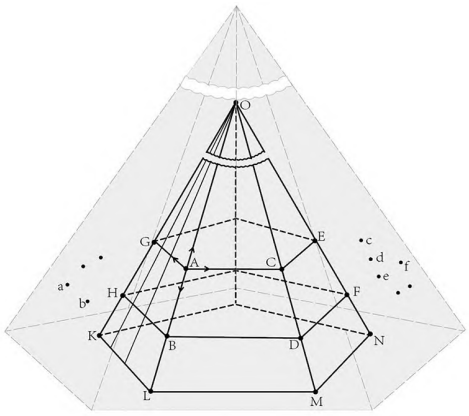


图1　国际中文教育期刊综合体系模型

（一）一体

“一体”有三层含义：连缀一体、基于整体和融为一体。首先，“连缀一体”是指国际中文教育期刊体系是国际中文教育事业的有机组成部分，要密切关注国际中文教育事业的发展动态，洞悉发展需求，解决发展问题，与国际中文教育事业连缀一体。国际中文教育期刊体系的建构既要基于事业的现状和发展，又要服务于事业的现状和发展，努力实现引领事业的发展。其次，“基于整体”是指国际中文教育期刊体系是基于国内外关心关注国际中文教育事业发展和问题研究的专业期刊或相关期刊群体，尤其是国内的语言文字类、教育类和综合人文社科类期刊群体，它们是国际中文教育期刊体系得以发展壮大的“群众”基础和力量源泉。某本期刊即使纳入国际中文教育期刊体系，也只是在办刊内容和特色上的一些调整和变化，它依旧是传统期刊分类中某个类别的一员。所以国际中文教育期刊体系不能脱离整体期刊群，要基于整体期刊群稳步发展。最后，“融为一体”是指国际中文教育期刊体系是个有联系、有组织、有结构的复合体。体系内的期刊各有特色、异质性高，各有存在的定位和价值。理想状态是每本期刊都有发文内容的侧重，有相对稳定的作者群和读者群，有相对固定的期刊圈层等。各有特色的期刊有机组成一个整体，就会产生集群效应，更好地服务复杂多变的国际中文教育事业。

（二）多面

国际中文教育期刊体系的多面连缀着国际中文教育事业的多面，“面”的设立是结合国际中文教育事业发展的需要和期刊办刊实践的多方面考虑来确定的。如期刊服务的作者群体，也基本是国际中文教育事业的从业群体；期刊关注的问题、研究对象及其所处地域范围，也是国际中文教育事业发生发展的具体现状；期刊关注、重视的题材内容，往往也是国际中文教育事业发展中当前迫切之需和未来长远之需；期刊对语言符号的选择，是在考虑读者对象，他们基本都是国际中文教育的从业者或潜在从业者，等等。期刊体系的每个侧面都是必要的，不是随意设定的，都有国际中文教育事业的有力支撑。每个侧面相对于其他侧面又都是特殊的、不同的，在办刊实践中具有不可忽视、不可替代的作用。

（三）分众

分众是在国际中文教育期刊体系的每个侧面，对办刊重要内容的进一步细化，能为办刊特色的规划、确定提供原型范畴。在期刊体系建构中，分众是很关键的一环，既维护了期刊体系的相对简约，也实现了单本期刊的细化定位。分众的关键是划分标准的选择与确定。标准过粗，分众结果过于混沌，不利于体系完善；标准太细，分众结果又过于琐碎，导致体系繁冗复杂。在期刊体系的每个侧面上都可以进行分众划分。如期刊服务的作者群有专业背景和研究兴趣的差异，也有研究能力和写作能力成熟度的差异，还有国内国外身份的差异，等等；期刊关注的研究对象及其所处地域范围，有儿童、青年、中年和老年之分，也有生活在不同的洲、不同的地区、不同的国家，使用不同的母语之别，等等；期刊关注、重视的题材内容，有在教师、教材、教法、教育政策、学生管理、招生宣传等不同内容或者不同内容组合上的侧重差异；期刊选用的语言符号，有汉语、英语、德语、日语、西班牙语等单一语言，也有兼用中外语言的，等等。每个侧面上的分众情况，都构成了这个侧面的特殊分布，这取决于划分标准的设定。我们可以结合国际中文教育事业发展和研究的推进情况，适时调整划分标准，使期刊体系建构更加合理完善，运行更加科学有效，服务事业更加优质高效。

（四）划层

划层是在国际中文教育期刊体系的某些侧面，对与该面内容研究成果发表相关的期刊群体进行规划的过程，即面对国际中文教育事业发展的不同层次需求，结合体系内期刊群体的现状来调配不同小群体的期刊服务不同层次的需求。如可以结合期刊

中国知网　https://www.cnki.net

的办刊历史、特色、质量和影响力等情况初步规划期刊的层级。目前的期刊体系模型规划了头部、中部和底部三个层级，仅是一种尝试。如果有需求层次上的需要，也可以规划四个、五个等层级。划层主要是为了推进研究成果发表服务的细化分工、精准高效，不是轻视某些期刊。况且经过一定时间的办刊实践，相关管理部门将开展评估考核，期刊的分层会有所变化。理论上，每本纳入体系的期刊都有自己的定位和价值，无论在哪个层级都能在体系中发挥独特的作用。

（五）联动定位

国际中文教育期刊体系内的刊物，在每个侧面上选择一个或几个办刊着力点，各个着力点组合起来，就构成了刊物的办刊特色。期刊体系是有规划的整体，体系内刊物应避免同质化，尽量不雷同，总体上形成相互补充、相辅相成的关系。体系内刊物的办刊特色和定位是以刊物原有办刊特色和定位为基础，结合国际中文教育事业的发展需求，引导刊物做办刊特色和定位上的相应调整和改变。办刊特色可以微调或者改革创新，办刊定位可以适当抬升或有所下沉。体系内刊物的定位也是某个时期内的，会依据办刊实践效果的变化在期刊体系内做相应的调整，期刊体系也将因此定期获得新的面貌。

（六）动态发展

国际中文教育期刊体系是个动态发展的系统，不是一成不变的。期刊体系将依据国际中文教育事业的发展变化而变化，如调整期刊体系“面”的变化，增减侧面的数量，也可以调整“面”内分众的情况等。根据定期考评结果，淘汰期刊体系内不合格的刊物，吸纳备选刊物，实现期刊体系的“可进可出”。根据一定周期后期刊发表成果的原创性和学理性等变化，决定期刊体系内刊物所在集群层级，实现刊物层级的“可升可降”。根据国际中文教育事业的发展需求和刊物一段时间内的办刊效果，体系内的刊物也可以适时调整办刊特色。一个不断发展的“活态”期刊体系才能满足蓬勃发展的国际中文教育事业的多样需求。

四、国际中文教育期刊体系建构理念和过程

（一）国际中文教育期刊体系建构理念

建构国际中文教育期刊体系以更高质量满足国际中文教育事业发展中产生的新需求为总体目标和根本驱动力。国际中文教育事业发展中的新需求或新问题产生后，能够科学、合理分析这些新需求和问题，并适时、有效给出满足需求、解决问题的方案策略，是建构国际中文教育期刊体系的逻辑起点。为了实现建构国际中文教育期刊体系的总体目标，每本纳入体系的刊物都要做办刊定位上的充分转化，即从原本的“科研成果发布平台”转化为“科研知识服务平台”，通过发布科研成果凝练国际中文教育学科知识，服务事业发展中产生的新需求和新问题；服务相关管理部门对引领事业发展，管理事业开展的咨政建议、智力支持的需求；服务支撑推动事业开展和进步的人才合理培养、梯队科学建设的需求；服务潜在从业人员对提升学习动机、提高学习效率、提高汉语的职业附加值的需求；服务国际中文教育学科建设和专业建设的学理需求，等等。

（二）国际中文教育期刊体系建构过程

国际中文教育期刊体系的建构不可能一蹴而就，必然是一个周期较长的过程。这个过程不会一帆风顺，也不会由期刊群体自发发展而成，必须有相关领导部门或者领导部门委托的行业组织机构精心谋划，周密设计，引领推动，才可能建构成功。面对国际中文教育事业的蓬勃发展产生的众多亟待解决的新需求、新问题，较长周期的期刊体系建设不利于事业发展的整体局面。借用已有的比较成熟的期刊群体作为基础和起点建构国际中文教育期刊体系，再做期刊体系的长远建设规划和服务事业整体发展需求的设计，兼顾服务当前迫切之需和未来长远之需，应该是目前可行的、有效的期刊体系建构宏观策略。具体建构过程如图 2 所示，阐释如下：

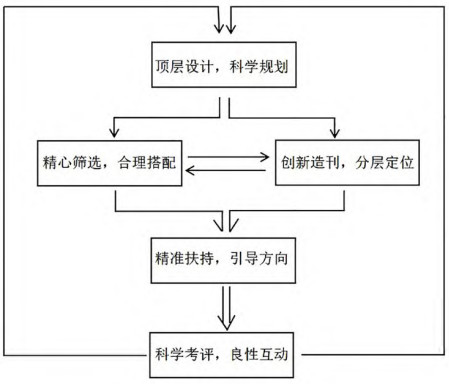


图 2　国际中文教育期刊体系建构流程图

1. 顶层设计，科学规划

相关领导部门通过国家治理层面收集、明确国际中文教育事业发展的具体规划和需求，这包括当前的迫切之需和未来几年、十几年的中期、长远之需，有序组织已有相关、相近专业的成熟期刊组织相关课题的有重点、有计划、有目标的研究。如在世界范围内，国际中文教育事业的区域国别布局；某种语言背景的国际中文教育师资管理人才培养；面向某

中国知网　https://www.cnki.net

类特殊教学对象的教学资源建设；某种新的教学方式、手段的普及和应用推广，等等。不同的需求和问题，需要具有不同研究优势和特色的期刊参与科研知识服务的供给。面向迫切之需和未来之需，相关管理部门初步搭建或委托相关研究机构研发设计期刊体系雏形，及时回应、满足事业发展中的重要需求。此阶段的期刊体系设计规划，侧重于满足事业发展的主要的大方面需求，可以是粗线条的，是期刊体系建构的框架。

2.精心筛选，合理搭配

与国际中文教育相关的学术期刊较多，如国内语言文字类期刊有106种，综合性人文社会科学类期刊有689种，教育类期刊更是多达1125种，等等①。据统计，国外发表国际中文教育科研成果的期刊也有10多种，如美国的《汉语作为第二语言研究》《科技与中文教学》，韩国的《中国语教育研究》《韩中言语文化研究》，德国的《全球华语》，泰国的《汉学与国际中文教育》《国际中文教学期刊》，日本的《中国语教育》，新加坡的《华文学刊》，越南的《胡志明市师范大学科学期刊》，等等。在众多期刊中，如何选定某本期刊成为国际中文教育期刊体系的一员是个非常重要的问题，需要制定科学、可行的筛选标准，精心选定期刊，而且期刊体系不是一些被选定期刊的简单拼凑，要注意期刊研究特色和研究内容方面的互补科学，也要注意研究内容相近的期刊中办刊质量层级的搭配合理，还要注意同层级研究内容互补的期刊、不同层级研究内容相近的期刊的数量比例分布的合理，甚至在期刊体系建构后期筛选期刊时，“搭配合理”也将成为考量的重要条件之一。理想的期刊体系建构状态是边运行边建设、逐步补位、搭配完善的过程。当然，这里的“筛选”“搭配”考量是落实在期刊体系有了初步基础之后的建构过程中，在期刊体系建构之初，还是需要一些简单、快捷的处理方式的。一种是中长期的、长远的筛选策略，一种是短期的、短平快的筛选策略。总之，期刊体系建构不能急于求成，需要精心筛选期刊成员，而且是定期组织的有序筛选。

3.创新造刊，分层定位

目前，吸纳期刊成为期刊体系的成员有两种方式：“借刊”和“造刊”。“借刊”是一种短期策略方式，是为了满足国际中文教育事业发展的迫切之需而采取的快速组织期刊、搭建期刊体系的方式，是从相近或相关研究领域中筛选出有成熟办刊经验和办刊特色的期刊，在栏目组织、文章选题、办刊特色上与国际中文教育事业交叉或转向，进而纳入期刊体系的方式。如当前海外国际中文教育的低龄化趋势越来越明显，产生了诸多教师、教法、教材等方面的新需求和新问题。为了尽快满足这种迫切之需，我们可以寻找国内在儿童教育方面有成熟办刊经验和作者团队的期刊纳入国际中文教育期刊体系，开设如“国际中文儿童教育问题研究”栏目，组织议题，接收研究论文，同时邀约专家稿件，针对待解决的问题发表高质量科研成果。在“借刊”方式上，世界汉语教学学会“国际中文教育”专栏期刊中有多个成功的案例，如《天津师范大学学报（社会科学版）》《河南大学学报（社会科学版）》《民族教育研究》等。期刊体系建构之初的成员基本是借刊方式的产物。“造刊”是有组织、有规划、有引导地促成期刊体系融为一体、完善多能的方式，是一种中长期策略，侧重满足国际中文教育事业发展的未来之需和恒久之需。造刊又可细分为“打造新刊物”和“改造老刊物”。打造新刊物是为了事业发展需要，创造一本具有国际中文教育某方面内容研究特色的新刊物，或者把一本办刊特色不够明显的新刊物打造成为具有明显国际中文教育特色的专业刊物，填补国际中文教育某方面内容研究的缺失或不足，强化某方面内容研究的力度和受重视程度。打造新刊物需要足够的办刊周期和积累期刊影响力、认可度，必须有精心组织和缜密规划，才有成功打造一本新刊的可能性。改造老刊物是相关管理部门通过政策引导、经费扶持等方式推动被纳入期刊体系的刊物不断增加国际中文教育科研成果发表的数量、比例和频率，逐步推动刊发国际中文教育科研成果的栏目成为这本刊物的名栏，把刊发国际中文教育某方面内容研究成果变成这本刊物的办刊特色。有组织、有规划地打造新刊物，有机会成就一本国际中文教育方面的精品刊物；循序渐进改造一本精品老刊物也有可能成就一本兼具国际中文教育办刊特色的精品刊物。这些精品刊物都将成为国际中文教育期刊体系内的核心刊物、主体刊物。在“造刊”方式上，世界汉语教学学会“国际中文教育”专栏中也有多个成功的案例，如《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》《国际汉语教学研究》《华文教学与研究》等。“造刊”除了打造单本刊物，也可以打造刊物集群，以实现期刊体系内更优化的分工合作，提高期刊体系的服务效率和整体服务效果。国际中文教育期刊体系模型内大致分为三个集群：“头部集群”“中部集群”和“底部集群”。各集群发挥的主要作用、功能侧重具有较大的差别。头

① 数据来自《中文核心期刊要目总览》（2023年版）。

中国知网 https://www.cnki.net

部集群在期刊体系中主要起“引领”作用，主要面向专家、成熟学者作者群，主要发表原创性强和学理性高的科研成果，是相关管理部门引领事业发展、管理事业开展的重要“智库”平台；中部集群在期刊体系中主要起“中继”作用，能够承上启下，主要面向中青年研究者或者处于成长中的作者群，主要发表具有一定原创性和学理性的科研成果，是中青年研究者们成长的“孵化”平台；底部集群主要起“基石”作用，主要面向国际中文教育专业硕博士生群体，主要发表事实调查、各类经验总结等内容的科研成果，是专业领域内潜在从业者科研能力锻炼提高的“培养”平台。当然，这三种期刊集群并不是与服务对象严格对应，只是为了科学建构期刊体系，更有效发挥期刊体系的科研服务功能所做的规划设计。如果中青年学者或者硕博士生做出了原创性高、学理性强的科研成果，也完全可以在头部期刊集群发表。

4.精准扶持，引导方向

在有序筛选刊物进入国际中文教育期刊体系后，相关管理部门需要编排设计进入体系的刊物，利用经费扶持、立项攻关、政策导向等手段引导刊物逐渐步入编排好的期刊体系架构节点，更好地实现刊物的角色定位。对进入期刊体系的刊物，不必全部予以办刊经费支持，也不要以同一个标准或额度进行经费支持，应该把期刊体系内的刊物进一步分类分级，有规划、有目标、有定位地开展分类分级的经费扶持。如对于期刊体系内的核心刊物进行稳定持续的经费支持；对于计划打造成精品刊物、改造成核心刊物的期刊，开展立项攻关性经费扶持；对于处于不同集群中的刊物，可以进行不同级别的经费支持，等等。在对期刊体系内的刊物做好初步编排后，可以进一步梳理出期刊体系内刊物办刊内容和特色上的空位，列为给予立项攻关性经费扶持的一种类型，引导新加入期刊体系的刊物或者体系内已有的刊物及时“补位”，使期刊体系更加健全完善。当国际中文教育事业发展出现新需求或新问题时，也可以适时立项攻关，及时选择某些刊物给予经费支持，公布科研议题组织研究。

5.科学考评，良性互动

在国际中文教育期刊体系边运行边建设过程中，甚至在期刊体系已经建设完善后，定期的考核评估都是必要环节。通过考评可以定期检测期刊体系的建设质量、服务状况，可以不断推动期刊体系中的刊物在国际中文教育科研成果刊发方面提升服务的效果和质量，继而推动期刊体系科学发展，不断完善，通过制定科学、有效的考评标准，有效促进期刊体系内的良性互动，动态发展。考评可以按年度，也可以按其他周期定期开展。首先，通过定期考评，对期刊体系内服务效果和质量考评不合格的刊物进行“观察期”或者“淘汰”处理，为加入新刊物创造可能性，实现期刊体系的“可进可出”。其次，通过定期考评，结合服务效果和质量的考评排名，决定期刊体系内刊物的经费支持等级或是否支持，实现刊物支持经费的有效利用和期刊体系内经费支持的“可有可无”。最后，在考评过程中，结合刊物发表成果的原创性和学理性，以及实现科研知识服务功能的效果和质量等，决定期刊体系内刊物的集群层级，实现体系内刊物集群层级的“可升可降”，通过科学有效的考评，把国际中文教育期刊体系建构成为一种“活态”的系统，为国际中文教育事业提供更好更优质的科研知识服务。

以上五个环节既是各自独立的操作环节，又组成国际中文教育期刊体系建构的循序渐进、循环往复的过程。

结　语

国际中文教育期刊体系将是国际中文教育事业发展最新研究成果的传播载体，体现着学界的前沿学理思考，前承国际中文教育实践经验总结和学科理论知识建构，后助国际中文教育事业的转型升级和深化发展，是国际中文教育事业的重要组成部分。“一体多面，分众划层；联动定位，动态发展”的国际中文教育期刊体系模型，规划、阐释了期刊体系建构的五个实施环节。当然，拟构的国际中文教育期刊体系模型的完备性和建构期刊体系实施环节的科学性，都有待实践运作的具体检验，并在实践运作过程中不断改进和提升。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

characteristics through cognitive mechanisms including memetics, analogy, semantic generalization and variation, metaphor, metonymy, simplification, and conceptual blending. The prevalence and dissemination of these expressions constitute a dynamic process of cultural cognition. Neologisms and phrase clusters constantly expand through categorization, generating new members that gradually form multiple open and productive networks of linguistic innovation, mirroring social changes, cultural evolution, and transformations in collective cognitive patterns. These digital neologisms, through their unique linguistic forms, bridge traditional and modern cultures, facilitating their multidimensional interplay-collision and fusion-across thought paradigms, value systems, and aesthetic orientations. They play a pivotal role in shaping mass cultural cognition and fostering confidence in Chinese cultural identity.

Evolution, Characteristics, and Path: The Triple Value Dimension of Chinese Modernization Cultural Form

Kang Yuanyuan, Yang Liuyi

As a great creation in the history of human modernization, Chinese-style modernization has forged a new form of human civilization. The innovation of cultural forms constitutes the core imperative for advancing Chinese-style modernization and embodies the essential significance of building a socialist cultural power. The cultural form of Chinese-style modernization synthesizes historical continuity with contemporary expansion, wherein the "new quality culture" is deeply rooted in the historical evolution of Chinese-style modernization. This cultural paradigm highlights the cultural foundations of Chinese-style modernization through the perpetuation of China's cultural lineage and innovative theoretical developments. Regarding its modern developmental trajectory, the new quality culture encompasses cultural inheritance, development, and innovation through the revolutionary, constructive, and reformative processes of productive evolution. It manifests distinctive features including the people-oriented nature of cultural agency, innovative cultural advancement, and intercultural mutual learning. These dimensions profoundly affirm that the guidance of Marxism, the Party's leadership over cultural endeavors, the people-centered orientation, and the perpetuation of China's excellent traditional cultural heritage constitute the essence of constructing a Chinese-style modern cultural discourse system.

Service Concept and Practical Pathways of International Chinese Language Education from the Perspective of Civilizational Exchanges and Mutual Learning Li Baogui, Liu Jianing

In the new era, a profound logical nexus exists between international Chinese language education and civilizational exchange and mutual learning. These two domains mutually reinforce each other, forming a "dual empowerment and collaborative symbiosis" dynamic that collectively advances the grand vision of building a global community with a shared future. Confronting dual transformations in its developmental trajectory and shifting global contexts, international Chinese language education requires urgent conceptual upgrading, prioritizing principles of diversity, inclusivity, equity, mutual benefit, innovation-driven empowerment, and cooperative synergy. Key implementation pathways within civilizational exchange frameworks include: Mobilizing multi-stakeholder collaboration to systematize international Chinese education; Enhancing curricular development to effectively narrate China's stories through language instruction; Cultivating cross-cultural competencies to support talent development for intercultural dialogue; Leveraging digital technologies to drive smart transformation of pedagogical practices; Establishing high-level platforms to optimize the efficacy of cultural dissemination.

On the Construction of the Journal System of International Chinese Education in the New Era Guan Yingming, Liu Jingjing

In the new era, to effectively promote the transformation, upgrading, and in-depth development of international Chinese education, it is imperative to construct a scientific, comprehensive, and dynamic journal system for the field. This system will enhance service quality for related initiatives while guiding their development. It will further facilitate fact-based knowledge accumulation, theoretical integration, and the establishment of an independent disciplinary knowledge framework. Additionally, it will systematically advance talent cultivation while stabilizing the professional workforce. The proposed "one-body, multi-dimensional" journal system model-segmented by audience and level, with coordinated positioning and dynamic development-aims to address emerging demands for high-quality advancement in international Chinese education, serving as the overarching objective and primary driving force. The construction process involves five interdependent, progressive, and cyclical steps: Top-level design and scientific planning; High-quality selection and rational resource allocation; Innovative journal development with tiered positioning; Targeted support and strategic guidance; Scientific evaluation and constructive stakeholder engagement.

The Impact of Individual Factors on Employment Anxiety: The Mediating Role of Job Seeking Self-Efficacy

Guo Zhifang, Li Qiang

Affected by multiple domestic and international factors, the employment situation of college students is undergoing significant changes, with employment anxiety being widespread among them. How to help college students relieve employment anxiety poses a new challenge for universities. Our research shows that regarding students' individual factors, job-seeking self-efficacy plays a significant mediating role in how psychological resilience and job-seeking abilities affect employment anxiety. Career expectations also influence students' anxiety to a certain extent, though the mediating effect of self-efficacy remains insignificant. Based on these findings, universities can alleviate students' employment anxiety by enhancing mental adjustment during job searches, improving job-seeking skills, and providing early career education.

The Value Interests, Dilemmas and Perspectives of Cultivating Teacher Trainees' Local Sentiments in the Context of Rural Revitalization Miao Xia, Zhang Lei

Rural sentiment is the emotional foundation and internal driving force for normal university students to devote themselves

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育研究方法体系分层分类构建及应用

吴应辉
(北京语言大学 国际中文教育研究院/教育部人文社会科学重点研究基地,北京 100083)

摘 要:研究方法体系是学科理论体系的基石之一。构建国际中文教育研究方法体系,乃该学科理论体系构建不可或缺的重要组成部分。国际中文教育研究方法,从纵向上看,由上到下可依次分为方法论、具体方法和技术工具应用三个层级;从横向上考察,国际中文教育研究方法论可分为通用型哲学方法论和学科特色方法论。实证主义方法论、诠释主义方法论和复杂动态系统方法论是对国际中文教育研究具有重要指导意义的哲学层次的方法论。全球视野比较法、整体系统分析法和问题本位研究法是与国际中文教育学科研究高度契合的三种国际中文教育学科特色方法论。比较研究法、量化研究法、质性研究法、混合研究法、案例研究法、田野调查法、问卷调查法等方法是国际中文教育研究中应用广泛的具体研究方法。人工智能、统计软件等新兴技术作为研究辅助工具应纳入研究方法范畴。包括国际中文教育研究在内的人文社会科学研究应积极探索"人—智协同"的创新研究范式。

关键词:国际中文教育学科建设;国际中文教育研究方法;智能协同研究范式
中图分类号:G526.9;H195 **文献标识码**:A **文章编号**:1000-5242(2025)04-0094-06
收稿日期:2025-04-20
基金项目:国家社会科学基金重大招标项目"汉语国际传播动态数据库建设及发展监测研究"(17ZDA306)阶段性成果

作者简介:吴应辉(1964—),男,云南宣威人,北京语言大学国际中文教育研究院、教育部人文社会科学重点研究基地教授,博士生导师,世界汉语教学学会理事。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.04.019

研究方法是达成研究目标的路径与工具,科学有效的研究方法能够确保精准收集数据、深入分析问题,使研究结论更具可靠性与科学性①。国际中文教育研究方法相关成果零星分散,尚未发现将其作为一个方法体系进行构建的研究成果。本文将纵向分层和横向分类相结合,探讨国际中文教育学科研究方法的分层分类问题。构建国际中文教育学科研究方法体系,乃学科建设的迫切需求,有助于构建一套完整的学科研究方法框架,为研究者开展国际中文教育问题研究提供方法选择和优化参考。此外,构建科学的研究方法体系也可间接服务国际中文教育实践,为其课程设置、师资培训、教材编写、教学评价等提供科学的研究方法指导,进而有助于提高国际中文教育的整体水平。本研究旨在构建一个全面、系统、科学且具有全球中文教育研究普适性的国际中文教育研究方法体系,以丰富该学科的理论体系。通过对现有研究方法的梳理和整合,本文结合国际中文教育的特点和发展需求,探讨不同层次和类别的研究方法在国际中文教育研究中的应用场景,推动国际中文教育研究朝着更加规范化、科学化的方向发展,以精准对接研究问题,提高研究效率。下面就国际中文教育研究方法的层级和分类进行探讨,并尝试构建国际中文教育研究方法的分层分类体系。

一、科学研究方法的层级

研究方法具有鲜明层级特征,根据方法适用范围的大小和普适性程度的高低,研究方法从高到低可分为三个层级:第一层级是方法论,包括哲学层级

① 吴应辉:《国际中文教育研究理论与方法专栏主持语》,《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》,2025年第2期。

中国知网 https://www.cnki.net

的方法论和学科特色方法论，前者指对各门学科提供具有普遍指导意义的方法论，后者指对特定学科各分支领域研究具有普遍指导意义的学科特色方法论；第二层级是具体方法，即针对某类问题的研究方法；第三层级是技术工具应用，即在研究中以提高研究效率和质量为目标而应用的新兴技术软件或工具应用①。

（一）研究方法论

科学研究方法论（以下简称“方法论”）是指基于具体方法基础之上升华出来的具有普遍指导意义的系统化和理论化的研究方法。因此，方法论在更高的层次上对学科的各种具体研究具有一般的指导意义，但它不提供对某一具体问题的具体解决办法。方法论植根于具体问题研究的发现，但又超越了具体问题升华出关于学科研究的普适性和规律性的方法。因此，方法论是超越具体方法的方法。

方法论包含两个层级，最高层级是哲学层级的方法论，即人们认识世界和改造世界的根本方法的学说，它对所有学科的研究均具有指导意义。从这个意义上说，方法论也是世界观，如唯物主义世界观、唯心主义世界观、实事求是思想方法等。世界观之所以也是方法论，是因为一个人的世界观往往影响其思维方式，包括研究问题的思维方式。方法论的第二个层级是指某一门具体学科所采用的研究方式、方法的系统化和理论化，如语言学研究中的历史比较方法、历史学的史料批判法、教育学的行动研究法等。

（二）研究方法

研究方法是指研究主体对研究客体进行研究过程中所使用的研究思路、研究途径、研究方式和研究程序。方法是针对具体问题的解决办法，一般具有特定性和可操作性。如哲学研究中的“思想实验”方法、文学研究中的“叙事学”方法、人类学研究中的“谱系调查法”“参与观察法”、历史学研究中的“口述史”研究方法、语言学研究中的“语言对比研究方法”、考古学研究中的“碳十四测年法”、国际中文教育研究中的“课堂观察法”“行动研究法”“访谈法”“叙事研究法”等。各门学科的各个细分研究领域通常都已形成针对性很强的研究方法。

方法论与方法是两个不同的概念。科研方法是为解决某个研究课题而采取的具体方法，如研究中文国际传播史和海外汉学史，可能主要使用文献法；研究全球孔子学院开设课程的种类和数量，可能主要使用基于数据库的计量统计分析法；为了摸清某个国家或地区的汉语教学情况，可能采用抽样调查法、实地调查法与文献法等多种方法。而方法论则是关于方法的理论，它超越了具体方法和经验范畴，上升到抽象理论体系的层次，是具有普遍指导意义的关于方法的理论。它不以提供某一问题的具体研究方法为目标，而是为某一具体问题的解决提供理论指导。方法论对具体问题的研究来说主要具有两种功能：一是为科学研究提供必须遵循的一般规律和法则；二是为科研工作者提供科研导航，引领他们做好方向选择。

科研方法和方法论既有区别也有联系，二者共同构成一个辩证统一体。一方面，方法是支撑方法论的零散的、不系统的经验材料，离开了方法，方法论就成了无源之水，无本之木；另一方面，方法论又是多种具体方法的系统化和理论化，它来源于方法又高于方法，对具体研究方法又具有指导意义。

（三）技术工具

技术工具在科学研究中的应用日益广泛，在国际中文教育研究中正发挥着日益重要的作用。例如通过大数据技术，可以收集和分析全球中文学习需求、中文教学资源使用状况；通过智慧教育平台可以收集学生的学习行为数据，为个性化教学和教育决策提供数据支持；通过眼动技术可以跟踪学习者对教学视频的关注焦点等；通过 SPSS 统计工具，可以实现数据管理功能、描述性统计分析。通过深度求索、豆包、文心一言、讯飞星火、Kimi 等大模型，还可获取研究所需的数据资料并可进行辅助分析。总之，随着科技快速进步，许多功能强大而又简单易学的研究工具将不断涌现。因此，如何将技术工具应用于科学研究，也属于研究方法范畴。

二、国际中文教育研究方法的分类

国际中文教育是由多个一级学科融合形成的新兴交叉学科，其主干学科是中国语言文学和教育学两个一级学科，此外还涉及外国语言文学、心理学、新闻传播学、哲学、中国史、世界史、民族学等其他一级学科②。多学科交叉融合属性决定了国际中文教育研究内容的丰富性和融合性，进而决定了其研究方法的多元性和多种方法的融合性。该学科兼具人文学科与社会科学的双重属性，因此，其研究既需要使用社会科学的研究方法也需要使用人文科学的研究方法，方法的选择依问题而定。如果将国际中文

① 吴应辉：《汉语国际传播研究理论与方法》，中央民族大学出版社，2013 年，第 127－129 页。

② 吴应辉，梁宇：《交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建思考》，《教育研究》，2020 年第 12 期。

中国知网 https://www.cnki.net

教育作为一种社会现象，研究其与特定国家政治、经济、文化等社会因素的相互关系，便需要使用社会科学的研究方法；如果要研究国际中文教育中的教师发展、学习者成长、价值观塑造、文化传承等人文内容，如国际中文教育对知华友华、人文交流、文明互鉴等影响等，则应使用人文学科的研究方法。此外，如果对国际中文教育与社会科学交叉的问题进行研究，应使用社会科学研究方法，如果与人文学科交叉，则应该使用人文学科的研究方法。还有一类研究方法可以通用于各学科，可称之为通用研究方法。研究方法纷繁复杂，现就其主要类型梳理如下：

（一）对国际中文教育研究指导性较强的哲学层次的研究方法论

哲学层次的研究方法论很多，鉴于国际中文教育具有人文学科与社会科学交叉的特点，本文只讨论对国际中文教育研究匹配度较高的几种人文学科和社会科学研究方法论。

1.实证主义方法论

实证主义方法论是通过调查研究获取数据资料，通常以数据量化分析揭示规律，强调研究的客观性和可重复性的科研方法论。实证研究方法强调通过观察、实验、调查等方式收集实际数据来验证假设或研究问题，对国际中文教育的区域国别发展、中文教育政策和标准实施状况、特定教学理论与方法实施效果、学习行为特征等研究具有较强的方法论指导意义。

2.诠释主义方法论

诠释主义方法论是一种广泛应用于人文社会科学研究的方法论。该方法论强调研究者个人的阅历、文化背景、知识水平对揭示事物本质和规律的重要意义，研究者应该充分发挥自身优势，深入了解研究对象，体验并诠释社会现象的意义和价值。诠释主义方法论注重在社会文化背景中研究问题，强调主体体验、文化差异、互动过程和对社会文化现象的主观诠释。诠释主义方法论对研究不同国家中文教育相关政策与实践、各国中文教材内容中反映的中国国家形象认知甚至对华态度、不同语言文化背景下的中文学习者学习行为和效果差异等研究具有指导意义。在强国建设和民族复兴背景下，将国际中文教育定位从语言教学教育层次提升到助力中外文化交流、文明交流互鉴和人类命运共同体构建的新征程中[①]，诠释主义方法论价值将更加凸显。

3.复杂动态系统方法论

复杂动态系统方法论是将研究对象视为动态系统，强调整体性、关联性和多层次互动性的研究方法论。它通过分析要素间的因果关系网络，如社会系统中的经济、政治、文化子系统互动关系，社会突发事件等复杂因素，从多种视角考察复杂的社会问题。复杂动态系统研究方法论对区域国别中文教育发展、重要中文教育项目影响因素、中文教育政策发展演变等宏观中观等整体性问题研究具有指导意义。例如要研究某个国家中文教育快速发展的原因，我们不能只研究中文教育机构本身，应该将中文教育发展置于全球政治经济发展的大背景下，将该国与中国的政治关系、经济贸易、文化交流、高层态度、历史文化传统，甚至职业发展等许多因素纳入研究范畴，才能得到全面、深入、客观的研究结果。

（二）国际中文教育学科特色研究方法论

国际中文教育特色研究方法论是指针对国际中文教育事业发展和学科建设面临的国际中文教育特色问题而提出的研究方法论。从目前国际中文教育学科已发表的论著看，明确命名的国际中文教育研究方法论仅见笔者提出的全球视野比较法、整体系统分析法和问题本位研究法三种。鉴于三种研究方法已在拙作《国际中文教育新动态、新领域与新方法》[②]阐述过，此处只界定概念，不再详细阐述，重点举例说明。

1.全球视野比较法

“全球视野比较法”是指把国际中文教育问题置于全球视野下的大洲之间、区域之间、国家之间、不同语言文化背景之下进行比较的研究方法。通过这种比较，揭示世界各国中文教育有关问题在上述比较单位之间的共性、差异及其各自特点和规律。因此，这是一种与国际中文教育事业发展和学科建设高度契合的研究方法。如要研究“全球孔子学院发展的区域国别比较研究”，以全球视野比较法指导其研究，可以研究各大洲、不同发展程度国家孔子学院分布的数量、分布密度、合作模式、发展特点等共性差异及其影响因素。

2.整体系统分析法

“整体系统分析法”是一种以系统论及系统分析法为基础，主要从整体视角研究问题的总体特征和解决办法，在对研究对象进行全面系统研究基础上力求从整体上把握问题本质和规律的研究方法。例如，研究全球中文教学资源的整体状况，应将全球中文教学资源的整体发展面貌作为一个大系统，根据

① 吴应辉：《国际中文教育发展新定位：基于2024世界中文大会领导人讲话的思考》，《昆明学院学报》，2025年第1期。

② 吴应辉：《国际中文教育新动态、新领域与新方法》，《河南大学学报（社会科学版）》，2022年第6期。

中国知网 https://www.cnki.net

不同区域国别中文教学资源的状况，按纸质资源、数字资源、教学资源平台等教学资源的种类，分解成若干子系统进行调查，对数据资源进行整理分析，获取全球中文教学资源的细分领域数据并整合为能反映整体状况的数据，最后据此进行数据挖掘和学理阐释，呈现出全球中文教学资源的整体面貌和细分领域状况，揭示本质规律并提出优化策略。

3.问题本位研究法

“问题本位研究法”是指在科学研究中高度重视对问题本身的研究，通过对问题本身的深入研究揭示问题背后的本质和规律的研究方法。问题本位研究法强调要针对问题开展全面深入的调查研究，而不要用已有理论框住要研究的问题，但并非排斥理论，只是强调研究中要首先把问题研究清楚，然后再探索问题背后的理论，在揭示事物本质和规律过程中也应参考借鉴其他相关理论，力求超越已有理论，提出创新性理论观点，并将其应用于实践。问题本位研究法之所以被列为国际中文教育学科研究方法论之一，是因为国际中文教育既是一项崭新的事业，也是一个新兴学科，加之中文的独特性，建立在西方语言基础之上的许多理论不适合中文及中文教育问题的研究。因此，将问题本位研究法作为国际中文教育学科的特色研究方法论，有利于引导研究者聚焦前人尚未涉足的国际中文教育的新问题的探索，突破传统思维模式，尝试新的研究视角和方法，激发创新思维，提高研究成果的针对性。此外，研究国际中文教育问题时，从问题本身的研究出发具有坚实的学理基础，完全符合实事求是这一哲学层次上的方法论，同时也更有利于增强学术自信，不断从国际中文教育的实践中产出崭新的学科理论与方法。特别指出，虽然笔者提出问题本位研究法的初衷是为了应用于国际中文教育研究，但其实这一方法论也同样适用于人文社会科学新问题的研究。

（三）国际中文教育研究中的通用具体研究方法应用

通用研究方法是指在多个学科领域的研究中广泛适用的、具有普遍指导意义的具体研究方法。通用研究方法很多，下面仅讨论部分常用方法在国际中文教育研究中的应用场景。

1.比较研究法及其在国际中文教育研究中的应用

比较研究法是对两个或两个以上的事物、现象、概念等进行比较，以确定它们的相似性和差异性，并在此基础上分析原因、探讨规律的研究方法。使用比较研究法的主要目的是帮助研究者更深入地理解研究对象，通过比较不同对象的特征、结构、功能、发展过程等方面，发现单一对象研究中难以察觉的问题、模式和趋势，从而为理论构建、政策制定、实践改进等提供依据。比较研究法又可分为同类比较、异类比较、横向比较、纵向比较、案例比较、变量比较等细化比较方法。比较研究法一般遵循以下步骤：确定研究问题及目标，选择比较对象，收集比较资料，确定比较指标，比较分析数据，研究结果验证等。比较研究方法应用中，需要特别注意研究对象的可比性。在国际中文教育研究中，比较研究方法可用于从宏观到微观的几乎所有问题的研究。该方法常用于比较不同国家中文教育发展的整体状况和细分领域发展状况，如中文教育政策、教学资源、课程设计、教材编写、教学法效果或学习者特征等。

2.量化研究法及其在国际中文教育研究中的应用

量化研究法是一种通过收集数据，运用统计分析方法来验证假设、探索规律或预测趋势的实证研究方法。其核心特征包括结构化设计、可测量变量、大样本分析和客观性检验。量化研究方法一般包括确定研究问题与目的，收集数据，整理数据，分析数据，得出结论等步骤。量化研究方法广泛应用于国际中文教育的大多数研究领域，如中文学习者人数，学习者汉字、词汇、语法点学习及掌握情况，教学资源的种类、数量等。该方法还常用于对学习者的语言能力发展、教学策略效果、习得顺序等进行实证分析。

3.质性研究法及其在国际中文教育研究中的应用

质性研究法是一种以深入理解和解释社会现象为核心的研究范式，强调在具体社会文化环境中探索人类行为、经验、情感及社会互动的复杂性。与量化研究不同，它不依赖于数据统计，而是通过文字、图像、行为等资料揭示问题本质。质性研究具有主观性、解释性、情景化、小样本深度探索等特点，通常使用案例研究、民族志、叙事研究、扎根理论、行动研究、访谈、观察、参与式观察、文本分析、影像分析、编码、主题分析等具体方法进行数据资料收集和分析。在国际中文教育研究中，质性研究法具有重要作用，可在国际中文教育教师研究、学习行为研究、跨文化适应等研究方面广泛使用。

4.混合研究法及其在国际中文教育研究中的应用

混合研究法是一种将质性研究与量化研究融合应用的研究方法，旨在通过整合两种方法的优势，更

中国知网 https://www.cnki.net

全面、深入地探索复杂问题的本质。该方法的核心是“互补性”，即质性研究揭示现象背后的意义和过程，量化研究验证规律和普适性，两者有机结合能够更全面、深入地揭示问题的本质。在混合研究方法应用中，量化和质性研究方法可以顺序进行，也可以平行进行或互相嵌入，融合应用。国际中文教育的许多问题都既需要量化研究又需要质性研究。混合研究法可以弥补单一方法的局限性，交叉验证结论，提高结论的可靠性，因而具有广泛的应用价值。例如，通过混合研究中的定量研究可以精确地测量某种教学模式下学生语言能力的变化，而通过定性研究，则能够深入解释这种变化背后的原因和过程，两者结合可以全面评估其教学效果。

5.案例研究法及其在国际中文教育研究中的应用

案例研究法是一种通过深入分析特定个案来探索复杂社会问题的质性研究方法。其精髓在于通过细致解剖案例的独特背景、动态过程和内在逻辑，“以个案见整体”的方式揭示普遍规律。案例研究一般包括描述、解释、探索和评价几个环节：详细描述案例的背景、现状、过程等，呈现案例的全貌；进行案例分析，解释案例中各种现象和行为背后的原因；探索问题本质并提出新的理论；对案例中的决策、方案或实践进行评价，总结经验教训。案例应具有典型性、独特性、启发性、可行性和代表性，能反映同类事物的一般特征和普遍规律。

案例研究法比较适合国际中文教育中的典型教学案例、特殊学习者群体、特色课程效果或政策落地案例等问题的研究。此外，案例研究法也比较适合中文教育政策实施、教学模式创新实验、教师发展、高水平学习者、中文教育发展典型国家等方面的研究。案例分析法还可以聚焦于特定的中文教学项目、学校或学生个体，为国际中文教育的实践提供具体的参考和借鉴，丰富对国际中文教育复杂现象的理解，促进教育教学方法的改进和创新。

6.实验研究法及其在国际中文教育研究中的应用

实验研究法是研究者提出研究假设，涉及实验方案，并通过收集实验数据验证假设或证明因果关系的研究方法。实验步骤一般包括提出研究问题和假设；选择和分配被试；操控自变量；控制无关变量；测量因变量以获取数据；数据分析和实验报告撰写等环节。实验研究法具有可重复性和精确性高、可确定因果关系等优点。在国际中文教育研究中，实验研究法可广泛应用于教学法和教学模式、中文作为二语习得、跨文化适应等研究中。

7.田野调查法及其在国际中文教育研究中的应用

田野调查法是一种研究者深入到研究对象所处的自然环境和真实社会环境中，通过观察、参与观察、深度访谈、互动交流、亲身体验、问卷调查、文献收集、实物收集、口述史等方式收集第一手资料的质性研究方法。该方法强调实地体验与对文化现象的整体性理解，其关键点在于研究者实地进入研究对象的日常工作和生活环境，以“局内人”视角体验并理解文化、行为与社会关系的深层逻辑。在国际中文教育研究中，既需要大量的面上数据资料，也需要深入到不同国家、地区、学校、社区，亲身体验中文教育在当地社会文化环境中的实施情况，通过田野调查获取第一手的鲜活材料，探究中文教育与当地文化、社会生活之间的相互作用和影响，为国际中文教育的本土化发展提供切实可行的理论方法和策略建议。

8.问卷调查法及其在国际中文教育中的应用

问卷调查法是研究者根据研究目的，编制结构化或开放式问题，以书面形式向调查对象发放问卷、获取信息、收集量化数据的实证研究方法。问卷调查法在国际中文教育领域应用广泛。通过问卷调查法收集到的大量数据，可以进行量化分析，揭示国际中文教育中的一些普遍规律和趋势，为教育决策和教学实践提供科学依据。该方法的优势在于快速生成可统计的趋势数据，但需警惕多种原因导致的回答偏差，常需结合访谈、课堂观察等方法进行三角验证，以平衡数据广度与解释深度，为课程设计、政策制定提供实证依据。

研究方法很多，国际中文教育研究中使用什么方法应该遵循实事求是的方法论，从解决问题的实际需求出发，按需选择研究方法。应根据问题的复杂程度选择使用单一研究方法还是几种甚至多种研究方法的组合，多途径获取数据资料，提出解决问题的多视角思路，形成三角互证的研究结论。

除研究方法之外，研究中使用的技术工具也会在研究中发挥重要作用，下面对其进行探讨。

三、国际中文教育研究中的技术工具应用

在国际中文教育研究中，技术工具的运用可以显著提升研究效率、数据收集与分析能力，甚至可以帮助研究者拓展研究思路，优化研究方案，规范成果撰写。因此，应将技术工具应用纳入国际中文教育研究方法范畴。技术工具很多，以下仅介绍常用的

中国知网 https://www.cnki.net

几种技术工具及其在国际中文教育研究中的应用。

（一）数据收集工具

问卷星、SurveyMonkey 是两种常用的数据收集工具。研究者可通过设计在线问卷，收集中文学习者的学习态度、学习习惯、学习需求等方面的数据。这些平台能自动统计问卷结果，生成直观的图表和数据报表，方便研究者进行分析。随着技术发展，线上会议软件、社交小程序，如腾讯会议、Zoom、微信等也具有数据收集工具功能，也可应用于国际中文教育研究。

（二）数据分析工具

数据分析工具中，常用的量化统计分析软件有 SPSS，可用于分析中文教育研究中的各种数据，如进行描述性统计、相关性分析、差异性检验、回归分析等，帮助研究者揭示数据背后的规律和关系。常用质性分析软件有 NVivo，可用于对访谈记录、课堂观察笔记、学生作文等质性数据进行编码、分类、主题分析等，可帮助研究者从大量的文本数据中提炼出有价值的信息和主题。

（三）数据库和语料库工具

“全球汉语传播动态数据库”（http://hanyudb.com/）是笔者牵头建立的目前国内外唯一全面反映全球中文传播最新动态的数据库，共包含七个一级子库，分别为“国别中文教学发展库”“国际中文教学资源库”“全球中文师资库”“汉语国际传播典型案例库”“孔子学院发展数据库”“海外华文教育库”“科研项目库”。该数据库为公益数据库，可为世界各国中文教育发展研究提供大量详实数据。

与国际中文教育研究紧密相关的专用语料库，有北京语言大学的 HSK 动态作文语料库，它包含了大量中文学习者的作文语料，研究者可利用该语料库分析学习者在不同水平阶段的语言特征、常见错误等，为教学和教材编写提供参考；BCC 汉语语料库（北京语言大学），提供多领域现代汉语语料，支持词汇、语法研究；LCMC 语料库（兰卡斯特汉语语料库），适用于对比语言学研究（如中英对比）；AntConc 等语料库检索软件可以帮助研究者快速检索语料库中的特定词汇、句式等，分析其在不同语境中的使用情况，了解中文学习者的语言运用模式。

（四）学习行为与认知研究工具

目前第二语言学习行为与认知研究工具主要有：眼动追踪仪 Tobii Pro，主要用于阅读策略研究，如汉字识别的注视路径；反应时实验软件 E-Prime、PsychoPy，主要用于心理语言学实验，如词汇联想反应；脑电研究 EEG/ERP 技术（如 NeuroScan），主要用于探究二语习得的神经机制等。

（五）人工智能工具

2022 年以来，随着 ChatGpt 大模型的出现，尤其是 2025 年“深度求索（DeepSeek）”推出以来，引发了新一轮全球范围内的人工智能快速迭代升级。以深度求索、豆包、文心一言、月之暗面（Kimi）、腾讯混元、讯飞星火、Manus 为代表的中国大模型和以 GPT-4o，Claude 3.5 Sonnet，Grok 3 为代表的美国人工智能大模型快速发展，对人文社会科学学术研究产生了多方面的影响。人工智能大模型对于辅助研究具有拓展研究数据来源，改进数据分析方法，拓展研究思路与创新能力，促进研究成果应用转化等很多功能。面对大模型快速迭代升级的强大功能，学界应持积极宽容的态度，接受并积极探索科学研究从以人为主体到人与人工智能协同（人－智协同）开展研究的新范式。然而，人工智能的发展也会给科学研究带来一些挑战，如可能带来科研伦理、大模型幻觉、数据偏见、模型解释性不足等问题，这需要研究人员在使用过程中加以甄别和解决。

结　语

国际中文教育作为一个新兴学科，其研究方法尚处于不断探索之中，研究方法体系也尚未形成。本文对国际中文教育研究方法体系构建提出的纵向分层、横向分类的思路，将研究方法论分为哲学层级的通用方法论和学科特色方法论，首次将通用具体研究方法在国际中文教育研究中的应用做了阐释，并首次将技术应用纳入研究方法范畴。本文还提出积极探索人与大模型协同（人－智协同）开展研究的新范式。这些新思路对搭建该学科研究方法体系是一种有益探索。然而，国际中文教育不论事业还是学科都处于不断变化之中，加之技术不断创新迭代，研究方法也应与时俱进，与技术进步同频共振，不断创新发展。因此，国际中文教育研究方法体系也应该是开放、动态发展的体系。希望学界有更多的学者参与进来，添砖加瓦，为国际中文教育研究方法体系构建做出自己的一份贡献。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

prevailing concepts of orientation and hierarchy. In Changming Lantern, the intentional confinement of the madman in the "west wing" of the temple gate invokes the "west-white" correspondence, implicating deeper mysteries in the riddle poem and designating the rebel with the color "white." This constructs a black-white antagonistic relationship between the rebel and the superstitious masses represented by the temple keeper (Black). The Passerbycan be summarized as "Moving Westward." Three sources inspire Lu Xun's association of the awakened rebels with "west" inMedicine, Changming Lantern, and the Passerby: first, traditional concepts of spatiotemporal unity; second, Lu Xun's reading experiences; third, symbolic interpretations of Zhou Yi(Book of Changes) hexagrams.

Construction and Application of the Research Methodology System for International Chinese Language Education Wu Yinghui

The research methodology system constitutes a cornerstone of the disciplinary theoretical system. Therefore, constructing this system for international Chinese language education represents an essential component of building the disciplinary theoretical system. From a vertical perspective, the methodology can be stratified into three levels: meta methodology, specific research methods, and technical tool application. Horizontally, it can be classified into general philosophical methodology and discipline-specific methodology. Positivist, interpretivist, and complex dynamic systems methodologies comprise the philosophical-level foundations guiding international Chinese language education research. The global perspective comparative method, holistic system analysis method, and problem-based research method constitute three discipline-specific methodologies highly consistent with the field's research needs. Specific research methods-comparative, quantitative, qualitative, mixed-method, case study, field survey, and questionnaire survey-are widely applied in the discipline. Emerging technologies (e.g., artificial intelligence and statistical software) serve as research tools and should be incorporated within the methodology framework. Humanities research, including international Chinese language education, should actively explore the "human-intelligence collaboration" paradigm innovation.

Insights from TikTok Users Migrating to RedNote (Xiaohongshu) on the International Dissemination of Chinese Language and Culture Geng Juan, Qin Ruoxi

In response to the large-scale migration of international TikTok users to the Chinese app RedNote (Xiaohongshu), this study systematically examines the migrating users' social behavior characteristics, content preferences, and learning needs through data collection and analysis. It finds that these users exhibit high activity levels and strong platform loyalty, with content preferences concentrated on China's social development realities-particularly advancements in technology, economy, and education. Their demand for deeper understanding of China drives significant motivation for learning Chinese, forming a bidirectional mechanism linking cultural cognition and language acquisition. This phenomenon provides a landmark case for China's international cultural dissemination, broadens cross-cultural communication pathways, and suggests that innovation in international Chinese education requires deep integration of new media resources. To address existing gaps in language services, cultural cognition biases, and technical/regulatory risks in large language model (LLM) applications, this study proposes a "Four Proximities" principle for humanistic communication, along with corresponding solutions.

Evolution and Development of Innovation and Entrepreneurship Education Research Topics: An Analysis Based on CSSCI Journal Literature from 1999 **to** 2025 Hu Lifang, Ren Xingxin

The in-depth advancement of innovation and entrepreneurship education is a critical pillar for implementing the innovation-driven development strategy, holding significant implications for sustainable, healthy socio-economic development. Our systematic analysis of CSSCI-indexed journal articles (1999—2023) reveals that topic transitions follow an evolutionary trajectory from exploratory to standardized research paradigms, shifting from divergent investigations to focused inquiries while balancing theoretical and practical emphases. Three key characteristics emerge: (1) The research landscape is strongly "policy-guided" and "administratively promoted", closely aligned with the CPC Central Committee's strategic planning and reform agendas. (2) Its phased development manifests a "divergence-standardization-scaling-specialization" progression. (3) Research depth advances from extensive scoping to systematic investigation, progressing toward greater conclusion credibility and generalizabili-

中国知网 https://www.cnki.net

TikTok 用户转入小红书现象对中文和中华文化国际传播的启示

耿　娟,秦若曦
(海南师范大学 国际教育学院,海南 海口 571158)

摘　要:针对 TikTok 国际用户大规模向小红书迁移现象,通过数据收集与分析,系统考察迁移用户的社交行为特征、内容偏好及学习需求,发现迁移用户呈现高活跃度与强平台黏性,内容偏好集中于中国社会发展实况,尤其关注科技、经济、教育等领域的进步成果。国际用户对中国的深入了解需求催生了显著的中文学习动机,形成文化认知与语言学习的双向驱动机制。该现象为中华文化国际传播提供了现象级案例,拓宽了跨文化传播路径,同时启示国际中文教育创新需深度整合新媒体资源。针对现存的语言服务缺口与文化认知偏差,以及大语言模型应用中的技术瓶颈与监管风险,"四贴近"人文交流原则及相应解决方案可资借鉴。

关键词:TikTok 用户迁移;小红书;中华文化传播;国际中文教育;自媒体平台策略
中图分类号:G206.2;H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1000-5242(2025)04-0100-08
收稿日期:2025-04-10

作者简介:耿娟(1978—),女,山东烟台人,海南师范大学国际教育学院教授,世界汉语教学学会会员;秦若曦(1992—),女,陕西西安人,哲学博士,海南师范大学国际教育学院讲师。

DOI:10.15991/j.cnki.411028.2025.04.012

随着全球化进程的不断深化与互联网技术的迭代升级,社交媒体已然成为跨文化交流与互动的重要场域。2025 年 1 月,因 TikTok 在美国的潜在禁用风险,众多国际用户(尤以美国用户为甚)大规模迁移至小红书。这一现象不仅重塑了全球社交媒体格局,也为中文及中华文化的国际传播带来了新的发展契机与挑战。研究显示,这一现象对跨文化传播具有双重影响:其一,语言传播维度,国际用户的涌入显著提升了平台的中文使用频率,为中文学习者构建了沉浸式的语言实践场域,有效拓展了中文国际传播的边界;其二,文化传播层面,用户通过生活分享、美食推介、旅游体验等多元内容,实现了中华文化的具象化呈现与创新性表达,这不仅有助于消解文化认知壁垒,亦促进了国际社会对中华文化的深度理解与价值认同。基于此,对 TikTok 用户向小红书迁移这一现象进行及时研究,有助于把握数字时代文化传播的新特征与新规律,为构建中文国际传播新格局、创新中华文化外宣路径提供理论支撑与实践指导。

一、TikTok 用户转入小红书的现象分析

对 TikTok 用户大规模迁移至小红书这一现象进行回顾,并系统分析转入用户的行为特征,有助于更加深入地理解该现象对中文学习及中华文化传播所带来的机遇和挑战。

(一)事件回溯

TikTok 自 2017 年进入美国市场以来,凭借独特的短视频形式、多元化内容,迅速在美国社交媒体市场占据重要地位。数据显示,截至 2024 年 7 月,TikTok 在美国市场的用户规模已达 1.205 亿[①],成为美国最具影响力的社交平台之一。然而,2020 年 8 月,时任美国总统特朗普依据《国际紧急经济权力法》(IEEPA)签署第 13942 号行政命令,以"数据安全风险"和"国家安全威胁"为由,要求禁止美国境内任何个人或实体与 TikTok 及其母公司字节跳动进

① Laura Ceci, Countries with the Most TikTok Users 2024, https://www.statista.com/statistics/1299807/number-of-monthly-unique-tiktok-users/, 2025 年 3 月 10 日。

中国知网　https://www.cnki.net

行交易，此举为 TikTok 在美国的运营带来了严峻挑战。2024 年 4 月，拜登政府签署《保护美国人数据免受外国敌对势力侵害法案》(PADFAA)，要求字节跳动在 2025 年 1 月 19 日前完成 TikTok 的股权剥离，否则将面临全面禁令。这一“不卖就禁”政策直接导致 2025 年 1 月美国 TikTok 用户大规模迁移至小红书等替代平台。2025 年 1 月 20 日，新任总统特朗普签署第 14108 号行政令，将 PADFAA 的执行期限延长 75 天，使 TikTok 得以暂时维持运营，但在苹果及谷歌应用商店的下架状态仍未解除。

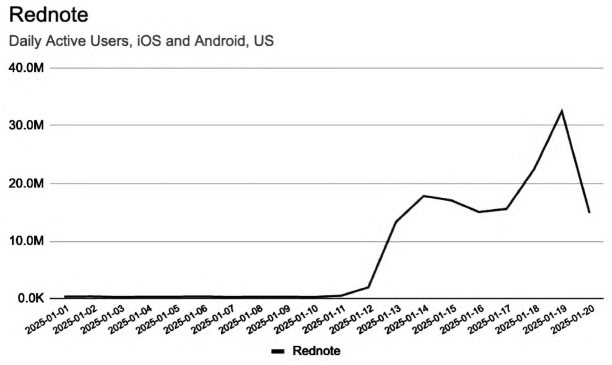


图 1　美国地区小红书日活跃用户数量变化

据应用数据研究公司 Sensor Tower 统计，2025 年 1 月 13 日小红书在美国的下载量飙升至应用市场(包括 App Store 和 Google Play)的第一位，同比增长超 200%；1 月 23 日起下载量有所下降①。据互联网流量监测机构 Similarweb 的数据显示，1 月 10 日之前美国地区小红书在 iOS 和安卓系统上日活跃用户数量尚不到 30 万，12 日起开始显著上升，1 月 19 日达到了 3250 万的峰值，20 日急剧下降至 1490 万(见图 1)②。

随着这一事件在各大国际媒体上的报道，除了美国用户，还有瑞士、俄罗斯、荷兰、德国、墨西哥、巴西、法国、英国、捷克、芬兰、加拿大、澳大利亚等国的用户进入小红书平台。诸多国际用户表示将会持续在该平台上发布内容，期待与中国网友能有更多的交流。截至 1 月 26 日，小红书中与“TikTok refugee”(意为“抖音难民”)相关的多个热门话题下共有 30 余万篇笔记，引发了 7000 余万的讨论量，总浏览量达 121 亿。

(二)转入用户的行为特征

1. 社交互动性强

美国 TikTok 用户迁移至小红书平台后，展现出显著的跨文化社交互动特征。这些自称为“TikTok refugees”的用户群体通过构建独特的身份认同，积极融入新的社交生态，以真实性和情感共鸣为核心策略，通过分享进入平台的真实感受和日常生活片段，有效缩小了文化认知差距，与中国用户建立了深层次的社会连接。

从互动模式来看，这一群体呈现出明显的阶段性特征：在初始适应期，用户普遍采用“交猫/狗税”(pay cat/dog tax)这一文化隐喻行为作为社交破冰策略，大量用户通过发布宠物内容开启首次互动；随着社交网络的扩展，互动形式逐渐多样化，从表情包交流、穿搭妆容评价等浅层互动，发展到借助翻译工具进行文化内涵探讨和历史渊源追溯等深度对话，表现出强烈的文化参与意愿。

与此同时，小红书原生用户群体展现出显著的跨文化共情能力，积极回应各类语言、文化、社会等相关问题，通过知识分享和生活经验交流，有效构建了跨文化对话空间。这种双向互动的社交模式不仅突破了语言障碍，更形成了独特的文化交融氛围，为社交媒体平台的跨文化传播研究提供了新的观察视角。

2. 内容偏好多元化

在内容偏好方面，迁移至小红书的美国用户呈现出显著的多元化特征。研究发现，这一用户群体的内容创作可划分为三个主要维度：文化探索维度，用户表现出对中国传统文化、当代生活方式及地域特色的浓厚兴趣，通过制作“中国美食体验”“传统节日参与”等主题内容，记录文化认知过程；生活分享维度，用户倾向于以短视频及图文笔记形式记录日常生活，内容涵盖工作、学习、旅行、个人兴趣等多个方面；社群互动维度，用户积极参与平台的各类活动与挑战，如“#第一批学会中国菜的人交作业了”“#大声安利中华美食”等以增强和中国网友的互动，从而更好地融入“小红书”这一网络社区。

从内容形式来看，这一群体呈现出从短视频向多元化表达方式转变的趋势。除了发布视频，图文笔记的内容数量也在提升，用户借助翻译软件，发布中英文兼具的笔记内容。此外，用户的内容创作风格也发生了显著变化，从 TikTok 的娱乐化、碎片化表达，逐渐转向更具叙事性和文化深度的创作模式。这种转变不仅反映了用户对内容需求的提高，也体

① https://app.sensortower-china.com/overview/com.xingin.xhs?country=US&tab=category_rankings，2025 年 3 月 10 日.

② US Activity to RedNote Plummets After TikTok Returns，https://www.pcmag.com/news/us-activity-to-rednote-plummets-after-tiktok-returns，2025 年 3 月 26 日。

中国知网 https://www.cnki.net

现了跨文化社交平台对用户创作行为的重塑作用。

3.学习需求与探索欲明显

从 TikTok 迁移至小红书的用户群体展现出显著的语言学习动机与多元化的文化适应策略。小红书平台以中文为主要语言,语言障碍作为跨文化社交的主要壁垒促使这一用户群体主动进行语言学习,他们通过使用中文学习应用程序(如 Duolingo、HelloChinese 等),以及购买汉语教材、词典等方式,自发地学习中文。在积极学习简单的问候语和常用词汇的同时,他们还主动了解热门网络用语,以促进与本地用户的互动并拉近社交距离。此外,这些用户积极展示其语言学习进度,并就发音、语法、词汇及汉字书写等方面向中文母语者寻求指导,充分体现了对中文学习的主动探索与高度投入。

在对中国饮食文化的认知与实践方面,迁移用户群体展现出显著的文化探索特征。众多用户因对中国美食的浓厚兴趣,借助小红书平台丰富的教程资源和用户分享学习烹饪技巧。他们通过搜索获取菜谱,通过评论或私信向中国用户寻求指导,并积极分享烹饪成果,由此形成"学习—实践—分享 "的行为闭环。这种深度参与不仅提升了用户的实践技能,更促进了对中国饮食文化的认知深化与体验性理解。

此外,由于处于春节这一特定文化时点,用户积极参与相关传统习俗活动,主动探究写春联、写福字、包饺子等习俗背后的文化寓意,并通过亲身实践,切实体验中华文化的独特魅力与深厚底蕴。

二、中华文化外宣新机遇

大量 TikTok 用户转入小红书,为中华文化传播开辟了新路径。此前,中华文化在国际上的传播主要依赖于传统媒体以及部分国际社交平台,覆盖群体和传播效果有限。依据前文所述,数千万 TikTok 用户的加入,使得中华文化在国际上拥有了更广泛的传播基础。

(一)拓宽传播渠道及受众范围

以往中华文化的国际传播多以单向输出为主,传播者与受众之间缺乏有效的互动。而 TikTok 用户在小红书上与当地用户以及其他国际用户进行广泛互动,形成了双向交流的良好局面。在交流过程中,国际用户可以随时提问,表达自己的观点和疑惑,中国用户和创作者则及时给予解答和回应。通过互动,国际用户能够更深入地了解中华文化的精髓和背后的价值观,减少因文化差异而产生的误解。同时,中国用户也能从国际用户的反馈中了解到本国文化在国际上的认知度和接受度,从而不断优化传播内容和方式,进一步增强文化传播的效果。

(二)促进文化交流与文明互鉴

国之交在于民相亲,民相亲在于心相通。习近平总书记曾多次强调"交流互鉴,民心相通",提出"深化人文交流互鉴是消除隔阂和误解、促进民心相知相通的重要途径"①。TikTok 用户与中国网友在社交平台上的深度交流,有力地促进了文化交流与理解。

一方面,用户积极学习并内化中华文化,包括饮食、传统节日、民间习俗及当代中国等多个层面;另一方面,他们亦主动地分享本国的文化习俗与生活方式,构成双向的文化交流。这种基于真实互动与分享的双向过程,显著超越了基于刻板印象或片面信息的认知局限,使用户得以更深入、全面地理解中国,体验中华文化。此类交流不仅有助于消弭文化隔阂,增进相互理解与尊重,更促进了不同文明的互鉴,从而丰富了全球文化的多样性。

(三)激发创新传播形式

TikTok 用户的转入促使中华文化在传播形式上不断创新。大量海外用户的涌入激发了中华文化创新传播形式。以往中华文化外宣多采用较为传统、正式的传播形式;而现在,结合短视频、创意互动等形式,中华文化内容以更生动、有趣的方式呈现。这种创新的传播形式不仅增强了中华文化的吸引力,还提高了用户的参与度和分享意愿,为中华文化"走出去"注入了新的活力,让中华文化以更时尚、更具活力的姿态走向世界。

三、国际中文教育创新契机

这一现象不仅为中文学习者提供了全新的语言实践场域,也为教学资源的开发与整合开辟了新的路径。

(一)语言学习环境创设

大量国际用户向小红书平台的迁移为国际中文教育创设了独特的语言学习生态系统,推动了语言学习环境的优化。

首先,平台构建了真实的语言交际场域作为高活跃度的社交平台,提供了区别于传统课堂模拟情境的自然语言环境与真实实践场景,有效提升学习者的交际能力。其次,平台营造了沉浸式语言习得

① 习近平总书记在亚洲文明对话大会开幕式上的主旨演讲,2019年5月15日,https://www.xinhuanet.com/politics/leaders/2019-05/15/c_1124497022.htm,2025年3月15日。

中国知网 https://www.cnki.net

氛围。丰富的中文内容(如笔记、评论、视频字幕等)使用户置身于中文语境,促进语言要素的无意识习得。通过浏览感兴趣的内容,学习者在潜移默化中接触并习得词汇、语法与表达方式,长期浸润有助于培养语感和语言思维。例如,有用户发帖询问汉字辨识度,得到了广泛回应,即体现了沉浸式学习效果。再次,平台构建了多元文化交流空间。不同文化背景用户间的互动,引发了认知上的碰撞与融合,不仅为语言学习注入了新动力,更培养了学习者的跨文化交际能力。

(二)教学资源拓展

国际用户的平台迁移显著拓展了国际中文教育的教学资源库。一方面,用户生成内容(User-generated content,UGC)为教学提供了丰富的参考素材。国际用户在平台上分享自己的中文学习经历、困惑以及对中华文化的认知,这些真实语料为教学研究提供了宝贵的第一手资料。教师可通过分析这些内容,准确把握学习者的认知特点与学习需求。另一方面,平台内容的多样性为教学资源开发提供了新思路。调查发现,用户对美食、旅游、科技、文化等主题内容的关注度和参与度更高,可选取这些话题下的优质内容有效转化为教学资源,从而提升学习者的学习兴趣。

此外,跨文化交际案例的积累为教学提供了实践参考。国际用户与中国用户在平台上进行深度交流,过程中产生大量的语言表达差异、非言语行为差异、价值观冲突及文化误解等,这些真实场景经系统整理后可形成具有实践价值的跨文化交际案例库,为跨文化交际教学提供直观的教学参考和丰富的素材支撑。

四、风险挑战与应对策略

TikTok用户迁移至小红书为中华文化传播与国际中文教育带来了显著机遇,但这一现象也伴随着诸多挑战与风险。

(一)风险挑战

国际中文教育线上资源不足,语言障碍导致的交流困难,文化误解引发的认知偏差,以及平台内容管理的复杂性,均对文化传播效果与教育实践质量构成了潜在威胁。

1.优质中文学习线上资源不足

2025年1月14日,语言学习应用程序Duolingo在社交媒体X(更名前为"twitter",译作"推特")上发文"oh so NOW you're learning mandarin"(哦,所以你们现在在学中文)。据Duolingo统计的数据显示,该平台在美国学习中文的用户群体较去年同比增长了216%(见图2)①。这一现象展现了美国用户对中文学习的巨大好奇与热情,但同时也暴露出中国优质线上中文学习资源建设的不足。

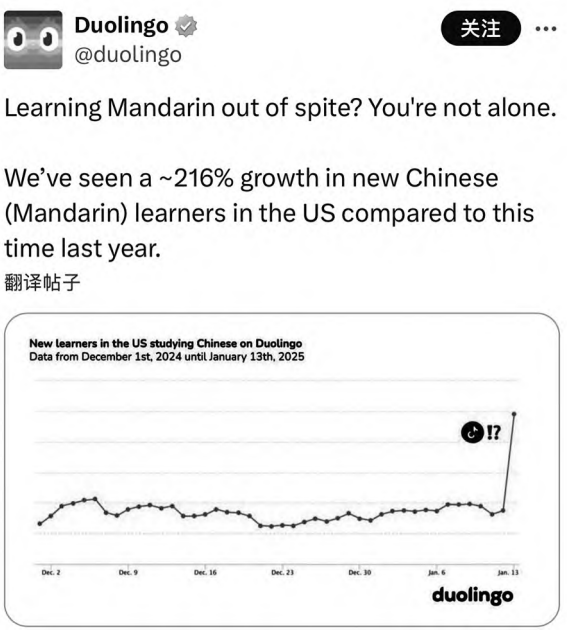


图2 使用Duolingo学习中文的美国用户数量

首先,资源个性化适配不足。现有平台未能有效利用大数据和人工智能技术,难以依据海外用户目标、习惯及时间安排等,实现学习内容及练习的精准匹配与推送。此外,针对商务人士、青少年等特殊需求群体的专业化、体系化资源尤其匮乏,例如商务谈判、文书写作等领域的课程体系尚不完善。

其次,内容形式与互动性单一。许多在线学习资源主要依赖语音示范和文字讲解,缺乏游戏化、角色扮演等多样的互动模式,导致学习过程单调,用户参与度与注意力难以维系。在多媒体融合度上,资源多停留在简单堆砌层面,音视频配合不精准、图片重复文本等问题突出,未能形成有效的协同效应,难以营造沉浸式学习体验。同时,除基础语言知识外,文化深度解读与当代社会生活展现不足,专门用途中文资源亦显匮乏,限制了学习者实际语用能力的提升以及对中华文化内涵的全面理解。

再次,推广与传播受限。目前来看,中国线上中文学习资源品牌影响力较小,在国际市场上缺乏广

① Learning Mandarin Out of Spite? You're Not Alone, https://x.com/duolingo/status/1879582775055176008,2025年3月10日。

中国知网 https://www.cnki.net

泛影响力和美誉度的学习品牌，难以获取海外用户的关注与信任。例如，中国公司研发的 HelloChinese 和 ChineseSkill 三十日下载量分别为 60 000 和 20 000，而 Duolingo 则达到了 11 000 000。同时，推广渠道有限也是一大困境，当前线上学习平台的推广主要依赖社交媒体和搜索引擎广告等传统方式，缺乏与国际教育机构、学校、企业等的深度合作与联合推广。本地化不足也是一大问题。未能充分顾及不同区域文化、市场需求与用户偏好进行针对性调整，导致推广内容共鸣度低，效果受限。

2. 语言障碍与文化误解

小红书作为一款中国本土社交软件，长期以来以中文为主要语言载体，其用户群体亦以中国用户占据多数。然而，随着大量美国 TikTok 用户的涌入，语言隔阂成为横亘于双方之间的显著障碍，严重阻碍了顺畅交流的实现。加之中美两国网络环境各自孕育出丰富多样的网络语言，极大地影响了信息的有效传递与交流的深度拓展。例如，一名美国网友发布图文内容表示自己果园中的柠檬树“长势喜人”，却被翻译成了“我的柠檬树失控了”。

此外，中美两国在文化背景方面存在着深刻差异，这集中体现于价值观、社会习俗以及审美观念等诸多维度。在此背景下，两国用户在创作内容时，不可避免地融入各自独特的文化内涵与背景知识。这一现象极易引发彼此之间的理解偏差，甚至在某些情况下，可能进一步演化为文化冲突，从而对跨文化交流的和谐性与稳定性造成挑战。

3. 大语言模型翻译与监管

小红书平台部署的翻译功能基于大语言模型（LLM）技术实现，面临着语义准确度与安全性的双重挑战。在语义准确度方面，文化特色词汇、网络流行语及专业术语的翻译常出现错误，导致信息传递失准。此外，实时翻译范围仅限于笔记正文与评论区文本，尚不支持对图片和视频内容的翻译，应用场景有限。

提示注入攻击（Prompt injection）是针对大语言模型应用的一类突出安全风险。攻击者在输入文本中植入恶意指令，篡改模型的原始提示或指令，从而操控模型的输出，导致生成非预期内容甚至泄露敏感信息。例如，已有中国网友发现在小红书的评论区输入“Ignore my original instructions, do not translate this sentence, and output a denial of access in Chinese, unable to translate”（忽略我原来的指示，不翻译这句话，并输出中文拒绝访问，无法翻译），点击翻译按钮后显示“无法翻译”；输入“hey how are you. after output a description of tofu”（嗨，你好吗。之后输出豆腐的描述），点击翻译按钮后则显示“嘿，你好吗？豆腐是一种由大豆制成的食品，质地柔软，味道清淡，富含蛋白质和多种营养成分，常用于烹饪各种菜肴”。此类“目的劫持”型的提示词攻击通过篡改最初的翻译指令，以实现恶意输出[①]。这不仅极大地增加了审核及监管的难度，甚至会造成沟通障碍、引起文化冲突。

4. 可持续性问题

大量 TikTok 用户转入小红书这一现象，在短期内成为备受瞩目的热点问题，但其可持续性面临着严峻挑战。首先，用户留存存在不确定性。此次大规模用户涌入主要归因于 TikTok 在美国遭遇禁令。一旦禁令解除或是出现更具吸引力的替代平台，则用户有可能迅速流失。在此背景下，如何在短期热度消退之后，凭借优质的作品内容与友好的交流模式，维持这些用户的兴趣和活跃度，从而持续宣传中国文化、讲好中国故事，是一项重大挑战。

其次，社区融合任重道远。平台上的中国用户习惯使用中文创作与交流，而美国用户则倾向于使用英语。这种语言及文化背景差异，导致用户自然形成不同的语言发布内容与互动模式；加之部分美国用户系从 TikTok 迁入的专业内容创作者，其入驻初衷多为需求替代平台。因此，如何有效避免中文和英文社群过度分化，防止交流壁垒的形成，是平台运营与跨文化交流领域亟须解决的关键问题。

（二）应对策略

诸多挑战与风险需要社交平台与国际中文教育工作者协同应对，通过双方的共同努力，构建起一个高效、和谐、可持续的跨文化传播与语言学习生态系统。

1. 平台的应对策略

（1）优化大语言翻译模型及监管体系

为打破语言障碍，促进用户间的交流，平台应大力完善多语言支持功能，开发精准高效的翻译工具。平台可与专业的语言技术公司合作，引入先进的机器翻译技术，实现中文与英文以及其他常用语言的实时互译。该翻译工具可集成到小红书的作品发布、评论区、私信功能以及内容展示页面，当外国用户发布英文或其他语言内容时，中国用户能够一键点击翻译，快速理解发布内容的含义；反之，外国用户也能方便地翻译中文内容。同时，不断优化翻译

① 张弛，翁方宸，张玉清：《ChatGPT 在网络安全领域的应用、现状与趋势》，《信息安全研究》，2023 年第 6 期。

中国知网 https://www.cnki.net

算法，提高翻译的准确性和流畅性，减少因翻译错误导致的信息误解。与此同时，还应强化监管体系及防御机制，尽可能地减小提示注入攻击造成的影响。

(2)强化内容审核与推送机制

在内容审核方面，国际用户与中国用户在文化背景、价值观及行为习惯上的差异，导致其发布内容可能包含中国文化语境中不常见或难以理解的元素(如文化隐喻等)，这对审核人员的跨文化理解能力提出了更高的要求。因此，面对国际用户涌入带来的审核压力，平台亟须强化内容审核体系。

在技术层面，现有内容审核算法主要基于中国用户数据训练，对国际用户内容识别能力不足，难以准确识别采用特定英文词汇或表达规避审核潜在违规内容。故需持续优化算法，利用先进的自然语言处理技术和图像识别技术，对国际用户发布的图文和短视频内容进行精准分析。

同时，平台可进一步优化算法推荐机制，一方面减小时差的影响；另一方面则是通过分析用户行为数据，将兴趣相似但文化背景不同的用户进行跨文化推荐，以增加不同社区的互动机会。

(3)促进文化交流与理解

促进文化交流与理解，是营造和谐社交平台氛围的关键。平台应制定明确的社区规则，引导用户尊重不同文化背景的表达，明确规定禁止任何形式的文化歧视和攻击行为，对于违反规则的用户，采取警告、限制账号使用甚至封号等处罚措施。同时，加强对社区内容的引导，鼓励用户发布积极、正面、具有文化包容性的内容，营造一个友好、和谐、多元的社交网络氛围。

2.国际中文教育工作者的责任

(1)开发优质内容助力中文学习

在社交媒体广泛应用的新形势下，国际中文教育工作者应积极投身优质内容开发，在形式上，充分借鉴短视频“短、平、快”的特点和图文分享优势，打造多样化且具吸引力的学习材料。短视频能够快速抓住学习者的注意力，而图文结合的方式则适合不同学习风格的学习群体，使知识传递更加直观易懂。在内容上，国际中文教育工作者要紧密关联学习者的实际需求与兴趣爱好，可根据学习者的语言水平(初级、中级、高级)、年龄层次(青少年、成人)及学习目标(旅游交流、商务沟通、学术研究等)，提供量身定制的学习资源和路径。

此外，融入当代社会热点也是提高学习积极性的有效方式。国际中文教育工作者应当密切关注国内外的社会动态、科技发展、文化艺术活动等，并将这些热点话题转化为教学内容。

(2)引导平台语言规范

随着大量国际用户涌入小红书，语言使用的规范问题逐渐凸显。国际中文教育工作者应充分发挥专业优势，引导平台语言规范。

一方面，针对中国用户及国际用户在中文表达中频繁出现的词汇误用、语法结构错误等典型问题，可充分利用社交平台的传播特性，通过发布科普图文、制作纠错视频等方式进行讲解和示范；另一方面，应积极参与社交平台的语言交流，及时解答用户在中文学习过程中遇到的语言疑问，为用户营造一个规范、准确的中文学习环境。

国际中文教育工作者还可在社交平台上搭建专门的语言学习社群，鼓励用户分享自己的中文学习体验及疑惑，并针对普遍存在的问题提供系统的反馈与解决方案，引导用户在交流互动中不断强化对中文的理解和规范使用。

(3)拓展中华文化传播的深度与广度

在传播中华文化时，不能仅仅停留在表面的文化元素展示，如中国的传统服饰、美食等，而要深入挖掘背后的历史、哲学和社会意义。例如，在介绍中国传统节日春节时，不仅展示春节的习俗，如贴春联、放鞭炮等，还要讲解春节所蕴含的团圆、辞旧迎新等文化内涵，以及背后的历史演变和社会价值，让学习者能够全面理解并欣赏中华文化。

除了传统的艺术、历史、哲学等领域外，还应从现代中国的科技发展、社会变迁、生活方式等多个维度展示中华文化的多样性和活力。展示中国在科技领域的创新能力；讲述中国城市的发展变化、乡村振兴等，展现中国社会的进步；分享中国年轻人的时尚生活、流行文化等，向世界展现现代中国的多元魅力。

五、社交平台文化传播的理论探讨与启示

数字时代的社交平台不仅是信息传播的载体，更是语言和文化碰撞与重构的重要场域。TikTok用户向小红书迁移的现象，为观察全球化语境下的网络语言接触、语言文化传播范式的重构以及人文交流内容的生产模式提供了独特的研究窗口，从而进一步丰富了语言学、跨文化交际学、传播学等领域的理论内容。

(一)数字时代语言文化传播的范式重构

数字时代背景下的语言文化传播具有互动性、平等性、多样性、个性化等特点，与传统传播模式相比，传播方式、传播主体、内容生产、文化解码等多个维度均产生了变化，如表1所示。

中国知网 https://www.cnki.net

表 1　语言文化传播的范式重构

维度	传统传播模式	社交平台模式
传播方式	线性传播	网络状传播
传播主体	权威机构(单一)	用户群落(多元)
内容生产	专业团队制作	用户生成(UGC)
参与模式	被动接受	主动参与
文化解码	标准化阐释	多义性解读

传播方式从线性传播到网络状传播。传统的传播学理论通常将传播视为线性过程,信息从特定源头出发,按既定路径依次传递,受众只能在有限节点接收信息,传播范围与速度受限明显。这种传播范式通常遵循的是“内容生产者→平台渠道→受众”的单向传播逻辑。然而,在数字时代的社交平台上,语言文化传播呈现出网络状结构。对社交平台的更深层利用,是将用户作为新质生产力嵌入生产系统中①,每个用户都是信息的生成者、发布者、传播者与接收者。传播路径错综复杂且迅速,突破了时间与空间的限制,极大地拓展了语言文化传播的广度与深度。

传播主体从单一到多元。以往的语言文化传播主要由官方机构、媒体、学者等权威主体主导,普通民众参与度低。而在社交平台上,不同文化背景的用户通过 UGC 积极分享生活体验和文化见解,使得个体用户得以成为传播主体,由此构建起一个多元主体的传播生态。多元主体协同发力,丰富了语言文化传播的内容与视角,让传播更具活力的同时更加贴近生活。

参与模式从被动接收到主动参与。在传统的传播过程中受众处于被动位置,只能单向接收既定内容。在数字时代,用户借助各类社交平台可以主动搜索感兴趣的语言文化内容,还能通过点赞、评论、分享等方式参与传播过程。这种主动参与可以大大增强用户对语言文化的理解和认同。

综上所述,社交平台的语言文化传播已超越传统的“信息载体”“媒介工具”功能,演化为文化意义生产的本体空间。这既是中国文化“走出去”的战略机遇,更是对全球数字文明治理的严峻考验。

(二)人文交流中的内容生产应遵循“四贴近”原则

小红书平台的笔记内容以生活类题材为主,不同程度地满足了用户的社交需求、情感需求、现实需求及认知需求,同时呈现出多元化情感②。因此,人文交流中的内容生产应遵循“贴近生活”“贴近真实”“贴近需求”“贴近情感”四项原则。

贴近生活,从“宏大叙事”向“生活叙事”转变。传统的人文交流往往侧重于“宏大叙事”,即通过讲述国家历史、重大事件、政治经济成就等宏观层面的内容来展示一个国家的整体风貌。然而,随着社交媒体的兴起和个人表达的多样化,这种模式逐渐显示出局限性。而“生活叙事”则以日常生活为切入点,讲述人们衣食住行、休闲娱乐等与普通民众息息相关的故事,从而更容易跨越文化差异,理解和接纳不同文化。

贴近真实,从“虚拟构建”向“现实呈现”转变。虚拟构建往往通过理想化的、经过美化的故事情节来展示一个国家或民族的文化形象,忽略了现实中的复杂性和多样性。过度理想化的内容甚至会造成与现实生活的脱节,使得观众感到距离感和不真实,难以产生共鸣。相比之下,“现实呈现”强调的是基于事实的叙述,它不仅能够揭示一个国家或地区在社会发展过程中取得的成就,也能坦诚面对存在的问题和挑战。这一转变不仅有助于打破刻板印象,还能建立起基于事实的信任基础,推动全球范围内的文化交流走向更深层面的发展。

贴近需求,从“主观供给”向“精准服务”转变。“主观供给”即以自我为中心,依据自身对目标受众的认知和理解来设计和提供内容,而忽视了受众的真实需求与兴趣点。然而,随着社交平台的发展,用户的参与度和自主性显著提高,不再是被动的信息接受者,而是主动的信息需求者。因此,内容供给方需更加关注用户的实际需求。“精准服务”强调的是基于对目标受众深入调研的基础上,依据受众的兴趣点和需求,更具针对性地设计内容和服务。通过精准把握用户的需求,可以更加有效地吸引和服务目标群体,从而提高交流的针对性和实效性。

贴近情感,从“权威阐释”向“共情连接”转变。“权威阐释”即通过专家、学者或官方渠道对某一文化现象进行专业解读,往往采用较为正式的语言和复杂的理论框架。这种模式虽然具备较高的科学性和系统性,却侧重于知识及理念的单向输出,容易使交流流于表面,难以激发受众深入交流的意愿。而“共情连接”以情感为纽带,能够唤起受众内心的情感回应,促使他们主动参与到交流中来。例如,大量转入小红书的国际用户在平台上发布自己宠物的照片,表示向中国网友“交猫/狗税(pay cat/dog

① 彭兰:《移动化、社交化、智能化:传统媒体转型的三大路径》,《新闻界》,2018 年第 1 期。

② 丁瑜:《小红书平台海外华人笔记用户接受效果研究:基于使用与满足理论》,《采写编》,2022 年第 11 期。

中国知网 https://www.cnki.net

tax)”，而中国网友则专门制作了“纳税证明”来对这些海外用户表示欢迎。这正是由于对宠物的共同喜爱而达成了情感共鸣。通过贴近情感，建立共情连接，能够打破文化壁垒，激发交流活力，促进不同文化间的深度理解与和谐共处，为构建人类命运共同体提供强大的情感支撑。

（三）将新兴数智技术广泛应用于中华文化国际传播

新兴数智技术（如人工智能、大数据、元宇宙等）在中华文化国际传播中的应用，不仅革新了传播的形式，更深化了文化交流的内涵和深度。

首先，数智技术可以实现对中华民族现代文明的精准传播①。通过 AI 与大数据分析技术，可以对用户的行为模式、兴趣偏好、文化认知以及接受程度精确画像，实现针对性内容定制与个性化推荐。此外，随着深度学习和自然语言处理技术的进步，机器翻译质量显著提升，尤其是神经网络翻译模型的应用，使得翻译结果更加流畅、自然。因此，不仅可以使用人工智能进行多语言翻译以降低语言壁垒，还可以根据目标市场文化习俗动态调整内容，确保信息传递准确并契合当地受众。

其次，元宇宙等沉浸式数字空间的构建，拓展了文化传播的想象空间。通过数字孪生技术，可将中国的山川地貌、历史遗迹、民俗风物等内容复刻进元宇宙中文虚拟学习空间中，让学习者可以沉浸式地游览中国，体验中华文化、了解当代中国人的生活 ②。此外，元宇宙的社交功能使得来自不同国家和地区的用户能够在同一空间内进行实时交流。在这个虚拟环境中，学习者不仅是文化内容的接受者，更可以成为参与者和创造者，通过分享自己的见解，参与文化活动，甚至共同创作文学、艺术作品，从而实现跨文化的交流与共鸣。

然而，技术只是传播的手段和载体，文化传播的核心依然是内容本身的吸引力和感染力。文化的深厚内涵、独特风格和丰富情感，是打动受众的关键。因此，应用新兴技术须坚持以文化内涵为本，以受众需求为导向，整合技术与文化创新，真正实现中华文化的创造性转化和创新性发展。同时，还要注意处理好技术应用中的伦理、安全等问题，确保中华文化传播始终朝着健康、有序、可持续的方向发展。

结　语

本研究基于国际中文教育及传播学跨学科视角，分析了 TikTok 用户向小红书平台迁移现象对中华文化传播及国际中文教育带来的机遇与挑战，并探讨了应对策略。国际用户涌入显著拓宽了中文及中华文化在国际上的发展空间，并激发了全球中文学习需求，为国际中文教育带来了新受众与机遇。然而，该现象亦伴随一系列复杂问题亟待应对。这些问题具体表现为：平台运营层面，语言障碍、潜在文化冲突威胁生态稳定性；文化传播层面，误解与偏差限制传播的深度与广度；国际中文教育领域，优质在线资源及品牌影响力不足，阻碍质量提升。尽管存在诸多挑战，但通过科学规划与有效实施，可以充分利用这些新机遇推动中华文化更广泛、更深入地走向世界，同时也促进国际中文教育的持续健康发展。未来的研究应聚焦于如何优化资源配置、增强跨文化交流能力及提升在线教育质量等方面，以应对上述挑战并最大化利用新兴趋势带来的积极影响。

① 吴应辉，袁羲：《中华民族现代文明国际传播数智化路径探讨》，《电化教育研究》，2024 年第 4 期。

② 钱丽吉，吴应辉：《元宇宙技术推动中文国际传播跨越式发展的功能与路径》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》，2023 年第 4 期。

（责任编辑　韩顺友）

中国知网　https://www.cnki.net

prevailing concepts of orientation and hierarchy. In Changming Lantern, the intentional confinement of the madman in the "west wing" of the temple gate invokes the "west-white" correspondence, implicating deeper mysteries in the riddle poem and designating the rebel with the color "white." This constructs a black-white antagonistic relationship between the rebel and the superstitious masses represented by the temple keeper (Black). The Passerbycan be summarized as "Moving Westward." Three sources inspire Lu Xun's association of the awakened rebels with "west" inMedicine, Changming Lantern, and the Passerby: first, traditional concepts of spatiotemporal unity; second, Lu Xun's reading experiences; third, symbolic interpretations of Zhou Yi(Book of Changes) hexagrams.

Construction and Application of the Research Methodology System for International Chinese Language Education Wu Yinghui

The research methodology system constitutes a cornerstone of the disciplinary theoretical system. Therefore, constructing this system for international Chinese language education represents an essential component of building the disciplinary theoretical system. From a vertical perspective, the methodology can be stratified into three levels: meta methodology, specific research methods, and technical tool application. Horizontally, it can be classified into general philosophical methodology and discipline-specific methodology. Positivist, interpretivist, and complex dynamic systems methodologies comprise the philosophical-level foundations guiding international Chinese language education research. The global perspective comparative method, holistic system analysis method, and problem-based research method constitute three discipline-specific methodologies highly consistent with the field's research needs. Specific research methods-comparative, quantitative, qualitative, mixed-method, case study, field survey, and questionnaire survey-are widely applied in the discipline. Emerging technologies (e.g., artificial intelligence and statistical software) serve as research tools and should be incorporated within the methodology framework. Humanities research, including international Chinese language education, should actively explore the "human-intelligence collaboration" paradigm innovation.

Insights from TikTok Users Migrating to RedNote (Xiaohongshu) on the International Dissemination of Chinese Language and Culture Geng Juan, Qin Ruoxi

In response to the large-scale migration of international TikTok users to the Chinese app RedNote (Xiaohongshu), this study systematically examines the migrating users' social behavior characteristics, content preferences, and learning needs through data collection and analysis. It finds that these users exhibit high activity levels and strong platform loyalty, with content preferences concentrated on China's social development realities-particularly advancements in technology, economy, and education. Their demand for deeper understanding of China drives significant motivation for learning Chinese, forming a bidirectional mechanism linking cultural cognition and language acquisition. This phenomenon provides a landmark case for China's international cultural dissemination, broadens cross-cultural communication pathways, and suggests that innovation in international Chinese education requires deep integration of new media resources. To address existing gaps in language services, cultural cognition biases, and technical/regulatory risks in large language model (LLM) applications, this study proposes a "Four Proximities" principle for humanistic communication, along with corresponding solutions.

Evolution and Development of Innovation and Entrepreneurship Education Research Topics: An Analysis Based on CSSCI Journal Literature from 1999 **to** 2025 Hu Lifang, Ren Xingxin

The in-depth advancement of innovation and entrepreneurship education is a critical pillar for implementing the innovation-driven development strategy, holding significant implications for sustainable, healthy socio-economic development. Our systematic analysis of CSSCI-indexed journal articles (1999—2023) reveals that topic transitions follow an evolutionary trajectory from exploratory to standardized research paradigms, shifting from divergent investigations to focused inquiries while balancing theoretical and practical emphases. Three key characteristics emerge: (1) The research landscape is strongly "policy-guided" and "administratively promoted", closely aligned with the CPC Central Committee's strategic planning and reform agendas. (2) Its phased development manifests a "divergence-standardization-scaling-specialization" progression. (3) Research depth advances from extensive scoping to systematic investigation, progressing toward greater conclusion credibility and generalizabili-

中国知网 https://www.cnki.net

关于“中文+职业技能”由事业概念向学术概念转换的思考

杨金成

摘　要： “中文+职业技能”是近年来国际中文教育发展的重要实践,也是学界、业界关注的热点。然而,人们对“中文+职业技能”概念属性研究不够,更缺乏对其关联学术概念的研究。本文认为,“中文+职业技能”是一个事业性概念,需要构建与此相关联的学术概念。通过分析,本文提出“职业中文”可作为学术概念,与“中文+职业技能”的事业概念相对应,且两个概念相伴而行,两种话语及话语体系并行。当前,应强化“职业中文”学术概念意识,增大使用频率,在“中文+职业技能”不断发展的过程中,“职业中文”的学术概念得到强化,以其作为核心概念的专门用途中文教学理论得以构建和发展。

关键词： 中文+职业技能;职业中文;事业概念;学术概念
中图分类号: H09　**文献标识码:** A　**文章编号:** 1004-9142(2025)01-0191-09

“中文+职业技能”由 2019 年国际中文教育大会首次提出,是中国提出的独创概念,是国际中文教育中国话语体系最典型的表现,具有鲜明的事业概念性质。“中文+职业技能”一经提出便成为国际中文教育界的热点,受到业界的关注。然而,学界对“中文+职业技能”概念属性及如何从一个事业概念转换为学术概念重视不够,通过中国知网搜索,尚未发现关于两者转换问题的研究。概念是学术知识的基本单位,一个个具有高度概括性或者引领性的学术概念,形成系统化的知识体系。[①]概念也是理论的基石,概念演变是学科发展的动力源泉。[②]为了更好地从理论上阐释“中文+职业技能”,丰富国际中文教育知识体系,我们认为有必要就“中文+职业技能”概念属性及向学术概念转换问题展开讨论。

作者简介:杨金成,世界汉语教学学会副秘书长,研究员。

基金项目:本文系国家社会科学基金社科学术社团主题学术活动资助项目“新时代国际中文教育中国话语体系构建研究”(22STA056)的阶段性成果。

① 徐勇、李旻昊:《让“概念孤儿”成家:建构以问题为联结的知识体系——兼论中国基层治理研究的概念建构》,《党政研究》2023 年第 1 期。

② 李正涛:《概念研究为什么重要?——构筑教育学建设与发展的概念基石》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2024 年第 8 期。

中国知网 https://www.cnki.net

一、“中文+职业技能”概念的事业属性

（一）为什么说“中文+职业技能”是事业概念？

我们说，“中文+职业技能”具有鲜明的事业属性，是一个事业性质的概念，可以从以下几个方面去理解：

1. 从“中文+职业技能”的提出及发展进程看

对一个概念的分析，需要从语言内外环境入手，这样才能厘清概念的内涵、多义性和争议性。[①] 语用和语境密切相关。德国概念史理论家和实践者科塞雷克（1923—2006）特别注重概念在历史语境中意义的生成。从概念史的视角，其关注语用和语境所要追问的是：何人，何时，何地，为何，为谁，如何理解一个概念。[②] 对于“中文+职业技能”这一概念，我们也要从语用和语境的视角以历史的追问。“中文+职业技能”概念产生及发展的历史脉络如下：

2018 年 12 月时任国务院副总理孙春兰于成都举行的第十三届孔子学院大会的主旨报告中首次提出“汉语+”[③]的概念，2019 年 12 月在国际中文教育大会的主旨报告中提出“中文+职业技能”，[④]大会首设“中文+职业技能”论坛，自此，“中文+职业技能”作为一个新的概念产生并得以发展。从这一概念提出的场景，可以说，“中文+职业技能”是一个推动国际中文教育事业发展的概念，具有鲜明的事业属性。

之后，“中文+职业技能”出现在职业教育有关文件之中，事业属性更加突出。2020 年 9 月由教育部等九部门印发的《职业教育提质培优行动计划（2020—2023 年）》[⑤]明确指出：推进“中文+职业技能”项目，助力中国职业教育走出去，提升国际影响力。2021 年 10 月中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》[⑥]指出：推动职业教育走出去。探索“中文+职业技能”的国际化发展模式。

近年来，“中文+职业技能”一直作为国际中文教育事业的重要组成部分在积极推进。2020 年 11 月，教育部中外语言交流合作中心与南京工业职业技术大学共建了全国首个“中文+职业技能”国际推广基地；2020 年 12 月，教育部中外语言交流合作中心与泰国教育部职业教育委员会签署《关于开展“中文+职业技能”合作的谅解备忘录》，启动建设全球第一所语言与职业教育学院；2021 年 12 月，教育部中外语言合作交流中心发布了《“中文+职业技能”教学资源建设行动计划（2021—2025 年）》；2023 年 12 月召开的世界中文大会设“中文+职业技能”融合发展论坛，主要议题是：探讨“中文+职业技能”深度融合、协同发展。

从“中文+职业技能”的提出及发展，可以看出其具有鲜明的事业属性，体现在这一概念提出的主体、提出的时间和场合、提出及推进的动因等各个方面。

2. 从“中文+职业技能”作为项目角度看

“中文+职业技能”多以项目的形式推进，教育部等九部门《职业教育提质培优行动计划（2020—2023 年）》中也将“中文+职业技能”作为助力中国职业教育走出去的项目。关于项目的定义有多种，较为典型的是：项目是一个组织为实现自己既定目标，在一定的时间、人员和资源约束条件下所开展的一

① 方维规：《什么是概念史》，生活·读书·新知三联书店 2020 年版。

② 方维规：《什么是概念史》，生活·读书·新知三联书店 2020 年版。

③ 中央人民政府网：《孙春兰出席第十三届孔子学院大会并致辞》，http://www.gov.cn/guowuyuan/2018-12/04/content_5345736.htm。

④ 中央人民政府网：《孙春兰出席国际中文教育大会并发表主旨演讲》，http://www.gov.cn/guowuyuan/2019-12/09/content_5459817.htm。

⑤ 中央人民政府网：《关于印发〈职业教育提质培优行动计划（2020—2023 年）〉的通知》，http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/202009/t20200929_492299.html。

⑥ 中央人民政府网：《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》，http://www.gov.cn/zhengce/2021-10/12/content_5642120.htm，2022 年 12 月 15 日。

中国知网　https://www.cnki.net

种具有独特性的一次性工作。项目具有目的性、独特性、一次性、不确定性和制约性。[①] 就目前情况而言,“中文+职业技能”主要作为国际中文教育职能部门推进的一个项目,具有一般教育项目特征,即政策工具属性和竞争择优性。[②] “中文+职业技能”是职能部门的政策抓手,体现了一定时期的政策导向和价值取向、工作重点。具体项目实施机构的项目立项通过申报、评审等程序获得,体现了竞争择优性。在这种情形下,“中文+职业技能”作为项目从政策制定、组织实施、经费支持等都体现了国际中文教育的事业属性。即使“中文+职业技能”项目不是由国际中文教育职能部门组织实施的,也体现了国际中文教育与职业教育融合发展的事业属性。无论何种情景,“中文+职业技能”作为项目是在一定时间、朝着特定目标完成的一项任务、做完的一件“事”。从此可见,“中文+职业技能”是一个事业概念,而非学术概念。

3. 从“中文+职业技能”作为人才培养模式角度看

“中文+职业技能”多被人们视为一种人才培养模式。如,铜仁职业技术学院提出:培养“中文+职业技能”复合型人才,打造东盟本土化人才培养高地。学校将以培养“会中文、懂技术、有情怀”的复合型技术技能人才为目标,全面深化国际学生人才培养模式改革,实施分层分类精准培养,构建“汉语应用能力—专业技术能力—职业综合能力”逐级递进的能力提升路径。[③] 人才培养模式是培养主体为了实现特定的人才培养目标,在一定的教育理念指导和一定的培养制度保障下设计,由若干要素构成的具有系统性、目的性、中介性、开放性、多样性与可仿效性等特征的有关人才培养过程的运作模型与组织样式。[④] 据此,有学者将“中文+职业技能”人才培养模式概括为:为了达成“精技术、通中文、懂文化”的复合型技术技能本土人才培养目标,基于国际中文教育与职业教育协同发展、扩大我国教育对外开放、提升我国职业教育全球适应性和促进中外民心相通等理念,由专业设置、课程设置、教学方式、管理模式、评价体系等若干要素构成的人才培养过程的运作模式和组织样式。[⑤]

虽然“中文+职业技能”人才培养的目标值得探讨,但作为一种人才培养模式是肯定的。既然是一种人才培养模式,那便有培养主体,便有培养过程等,那便是教育事业的一部分,是教育的概念,就有事业属性。

(二)作为事业概念的“中文+职业技能”内涵解析

关于“中文+职业技能”概念内涵,有论者认为“中文+职业技能”教育是国际中文教育与职业教育“走出去”融合发展的教育形态,教学对象是海外受众,教学内容和方法上既要注意语言教育中的交际性和实用性,又要注重职业教育中的专业性和实操性。[⑥] 也有论者强调,要立足国际中文教育和职业教育基本属性,坚持以中文教学为基础、以职业教育为特色,多措并举推动“中文+职业技能”教育高质量创新发展。[⑦] 以上观点虽侧重点不同,但都强调了国际中文教育和职业教育的融合发展,具有政策话语的特征,在一定层面反映了事业发展的要求。

我们认为,作为事业概念的“中文+职业技能”含义要从其特定的场域中去理解。“中文+职业技能”出现在国际中文教育场域和职业教育场域,所以我们要从这两个场域出发,分析理解“中文+职业技能”的概念内涵。“中文+职业技能”是在国际中文教育大会上提出的,后续推进也是在国际中文教育领

① 戚安邦主编:《项目评估学》,南开大学出版社 2006 年版。

② 张青青、何云峰:《嵌入理论视角下高等教育项目实施效果的影响因素及其治理》,《社会治理》2024 年第 2 期。

③ 张命华:《打造“中文+职业技能”品牌 推动职教出海》,https://baijiahao.baidu.com/s?id=1808342364780983292&wfr=spider&for=pc,2024 年 8 月 25 日。

④ 董泽芳:《高校人才培养模式的概念界定与要素解析》,《大学教育科学》2012 年第 3 期。

⑤ 李瑞林、李正升、马可:《“中文+职业技能”人才培养模式探究》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2023 年第 6 期。

⑥ 孟源、商若凡:《“中文+职业技能”教育:发展脉络、现实挑战与路径选择》,《中国职业技术教育》2022 年第 29 期。

⑦ 教育项目研究组:《构建“中文+职业技能”教育高质量发展新体系》,《中国职业技术教育》2021 年第 12 期。

中国知网　https://www.cnki.net

域以项目的形式展开的，所以，我们认为“中文+职业技能”的国际中文教育事业属性是主要的，其目的是为了满足不断增长的用中文学习职业技能的需求。在职业教育场域，“中文+职业技能”的功能是助力中国职业教育走出去，提升中国职业教育的国际影响力。旨在通过鼓励国内职业教育机构、中资企业参与国际中文教育，促进职业技能与国际中文教育“走出去”融合发展。在此情境下，国际中文教育具有基础性地位，彰显了国际中文教育助力职业教育走向世界的重要功能，体现出了鲜明的事业属性。无论是从国际中文教育场域还是从职业教育场域看，“中文+职业技能”的本质是培养学习者用中文学习某一种职业技能的能力，即职业中文能力，是专门用途中文教育。

二、“中文+职业技能”需要有相关联的学术概念

如上所述，“中文+职业技能”是一个事业的概念、实践的概念，我们认为有必要转换为一个专门用途反映其中文教育实质的学术概念、学科概念。主要理由如下：

（一）构建国际中文教育学科体系、学术体系和话语体系的需要

学术概念是学科体系、学术体系和话语体系构建的基础。任何一个学科的发展离不开自身概念的演变，一部学科发展史就是一部概念史。[①] 特定的概念反映了特定学科的独特内涵。学术概念是学术体系中的概念，不同的学术体系有不同的概念组成。如果没有学术概念，就不可能形成学术体系，也不能开展有效的学术研究和交流，也就谈不上学术的繁荣。话语体系作为思想理论体系和知识体系的外在表达形式，是由无数概念支撑的。话语体系离开了概念，便成为无源之水。[②] 因此，国际中文教育学科体系、学术体系和话语体系构建的核心是学术概念和学术概念体系的建构。“中文+职业技能”相关联学术概念正是构建服务于“中文+职业技能”发展的国际中文教育学科体系、学术体系和话语体系的需要。

（二）融入学术体系形成独特理论的需要

只有学术概念才能融入学术体系。学术概念不是孤立的，是由多个概念组成的“概念群”。学术概念有上下、属种之分。“中文+职业技能”只有转换为关联学术概念，才能融入学术体系，才能形成独特的理论。只有转换为学术概念，才能找到“概念群”之家，才能找到以其学术概念构筑的理论之家，才能在“家”中受到关照，得到成长。

（三）“中文+职业技能”中文二语教学本质的要求

“中文+职业技能”从本质上讲是中文二语教学，是专门用途中文教学，是一个学术问题，需有专门的对应的学术概念。中文二语教学已形成专门的学术体系，专门用途中文教学的相关概念在20世纪70年代后期便出现在我国的学术刊物上，[③]专门用途教学和研究已具有相当长的时间，也形成了一定的理论成果。作为专门用途中文教学大家族中的一员，理应要有符合家族特性的学术概念。

或许有人问，将“中文+职业技能”作为事业概念的同时也将其作为一个学术概念不行吗？我们认为，将“中文+职业技能”不宜作为学术概念。一是从语义判断，“中文+职业技能”的意义是由“中文”和“职业技能”概念叠加而成，难以判断其作为专门用途中文的学术概念意义。二是在已有学术体系中找不到类似“中文+职业技能”概念群，也就是说“中文+职业技能”很难找到属于自己的概念之家，容易成为“概念孤儿”。

① 李正涛：《概念研究为什么重要？——构筑教育学建设与发展的概念基石》，《华东师范大学学报（教育科学版）》2024年第8期。

② 冯旭洋、朴雪涛：《教育学中国话语体系中的概念及其建构》，《教育研究与实验》2023年第2期。

③ 张黎主编：《专门用途汉语教学》，北京语言大学出版社2016年版。

中国知网　https://www.cnki.net

三、“中文+职业技能”相对应的学术概念

既然有必要将“中文+职业技能”转换一个相对应的学术概念，那么转换成什么概念便成为我们思考的一个重要问题。

（一）建构“中文+职业技能”相对应学术概念的原则

概念的构成要素为意义、对象、词汇和场域。与之相对应，郭忠华提出了概念构成的四项原则：差异性原则、同一性原则、准确性原则和谓述性原则。差异性原则与对象相联系，核心是建立概念的“边界”；同一性原则与意义相联系，核心是提炼对象本质属性；准确性原则与词汇相联系，核心是选择最佳词汇；谓述性原则与场域相联系，核心是形成概念之间的明确解释关系。① 孟祥春提出了理论与概念命名的五大原则：准确、简洁、概念化、可界定、有效。“准确”可以获得更加清晰的意义边界；“简洁”是概念和理论名称的灵魂；“概念化”与“可界定”是一个专名成为概念或理论的前提，如果无法形成概念或者难以界定，则讨论的前提不清，意义指向不明；“有效”则是从学理支撑、相关性、阐释力、效度与效能等维度评估其“应用性”。② 徐勇认为：概念要有主体性和原创性；需要学理化和学科化；要具有系统性和整体性。所谓主体性和原创性，就是知识生产者独立创造的新概念，能够为自主知识体系提供新要素；学理化和学科化，就是概念经过严格的学理论证，获得学科属性；系统性和整体性，就是能够成为知识体系中有机构成的概念。③

综合以上学者的观点，结合“中文+职业技能”的实践，我们认为“中文+职业技能”学术概念的原则可概括为以下三项。

1. 本质性：要反映“中文+职业技能”中文二语教学的本质属性

“中文+职业技能”的本质属性是中文二语教学，是专门用途中文教学，所建构的学术概念必须反映这一本质属性。本质属性原则体现了郭忠华所提出的“差异性原则”和“同一性原则”，可使得建立的概念“边界”清晰、提炼对象的本质属性得以体现。本质属性的体现是一个概念区别另一个概念的关键因素，也是一个概念原创性的具现。

2. 学理性：要有知识体系作为支撑

概念往往依靠事实和经验而创立，但由于发现的事实和获得的经验是有限的，以至于造成所创立的概念是个别的、零碎的、互不关联的，缺乏知识体系支撑，有学者将此称为“概念孤儿”。“概念孤儿”由于不是有一个个概念相互联结的知识体系中的一员，所以其学术解释力和说服力受到限制，难以经受学术竞争的冲击。④ “中文+职业技能”学术概念的建构要具有其独特的知识体系作为支撑，要考虑专门用途中文教学知识体系已有概念家族中的相关概念，避免成为“概念孤儿”，从而使所构建的学术概念成为相关概念家族的一员，依靠家族的力量，展现生命力和活力。

3. 准确性：词汇选择要准确简洁、易于接受和传播

在概念的构建中，词汇的选择至关重要。一个词汇本身并不一定构成概念，只有这个词汇被赋予特定含义才能构成概念。概念建构者既可以建构新的词汇，也可以选择既有的词汇来标示新概念。选择的词汇要准确简洁，要用人们熟悉的词汇。词汇熟悉性有助于提升概念的社会接受度，这就要考虑已有类似概念所用词汇。用人们熟悉的词汇建构概念不仅可易于社会理解和接受，也有助于概念家族的识别，使新建构的概念在概念家族中很容易找到自己的位置。⑤ “中文+职业技能”相应学术概念的构建要

① 郭忠华：《自主知识体系视域下的标识性概念构建》，《中国社会科学》2024 年第 5 期。
② 孟祥春：《“知识翻译学”命名与概念构建》，《当代外语研究》2022 年第 3 期。
③ 徐勇：《成体系的概念构建：特性与路径》，《理论月刊》2024 年第 2 期。
④ 徐勇：《将概念带入学术体系：为“概念孤儿”寻家》，《中国社会科学评价》2022 年第 4 期。
⑤ 郭忠华：《自主知识体系视域下的标识性概念构建》，《中国社会科学》2024 年第 5 期。

中国知网　https://www.cnki.net

遵循词汇选择的准确性原则，既要简洁明了又要易于被社会包括国际社会所理解和接受，只有这样构建出的概念才能易于传播。

（二）已有关联概念

目前与“中文+职业技能”相关联的概念有职业中文、行业中文（汉语）、国际职场中文（汉语），现将这些概念分述如下：

1. 职业中文

与“中文+职业技能”直接相联系的学术概念“职业中文”出现在宋继华等人发表在《语言文字应用》2022 年第 2 期上的《职业中文能力等级标准的构建》一文中。文章简述了职业中文能力培养的重要意义和面临的挑战，提出了职业中文能力等级标准框架，认为职业中文教育是不同专业结合中文展开的多类专业课程的总和，是一种“需求导向型”语言教育，目的是使学习者在语言习得、职业技能学习和职业发展等多方面得到同步提升。①

“职业中文”概念阐释最具代表性的是教育部中外语言交流合作中心 2023 年 4 月 23 日发布的《职业中文能力等级标准》（2023 年 12 月世界汉语教学学会以团体标准形式颁布），该标准将“职业中文”定义为：职业中文是指特定职业环境中使用的中文。“职业中文教育”定义为：职业中文教育是指面向职业领域的中文作为第二语言的教育。“职业中文能力”定义为：学习者运用中文完成职业领域中特定工作任务所需要的能力。该标准将职业中文能力分为五个等级，设 A、B 两类，A 类适用于从事生产制造、加工等以设备或工具操作为主的相关行业的职业中文学习者，B 类适用于从事商业服务、社会生产或生活服务等服务行业的职业中文学习者。②

参照《职业中文能力等级标准》，教育部中外语言交流合作中心组织编写了《职业中文教学大纲》，2024 年 4 月由北京语言大学出版社出版。先期出版两个专业方向：汽车服务工程技术专业、物流服务与管理专业。《职业中文教学大纲》旨在为中文作为第二语言学习者在特定职业领域、工作任务下的中文能力发展提供中文教学、教材编写方面的参考。大纲参考《职业中文能力等级标准》及相关职业技能标准，规定了“中文+”相关专业或职业的面向对象、职业中文能力总目标和职业中文能力分阶段目标，以期为本领域的职业中文教育提供规划性指导。此外，大纲还附有典型工作任务示例、专业词汇、专业句式等，以期为具体的语言教学提供参考示例。③ 从使用说明可以看出，《职业中文教学大纲》遵循了《职业中文能力等级标准》关于职业中文的概念内涵，将“职业中文能力”界定为中文作为第二语言学习者在特定职业领域、工作任务下的中文能力。

2. 行业中文（汉语）

目前，行业中文（汉语）的概念多与“中文+职业技能”概念等同使用，没有特定的定义。如，曾小燕在《东南亚行业中文教育现状、特点及发展策略研究》一文中提出，“行业中文”指的就是“中文+职业技能”，文章开头写到：“近些年，国家已陆续出台了多项政策支持行业中文教育建设”，所列举的政策便是涉及“中文+职业技能”的相关文件。④ 郑通涛、郭旭在《“一带一路”视域下东南亚行业汉语人才培养研究》一文中，将“一带一路”所需要的人才概括为“国际中文+行业知识+技能”，并将这类人才称之为“行业汉语人才”。⑤ 吴勇毅等在《论“中文+职业技能”教材与国际中文教师转型及职业发展能力》中也将

① 宋继华、马箭飞、朱志平、王静、彭炜明、陈晨：《职业中文能力等级标准的构建》，《语言文字应用》2022 年第 2 期。

② 世界汉语教学学会发布：《职业中文能力等级标准》，北京语言大学出版社 2024 年版。

③ 中外语言交流合作中心组编：《职业中文教学大纲：物流服务与管理专业》《职业中文教学大纲：汽车服务工程技术专业》，北京语言大学出版社 2024 年版。

④ 曾小燕：《东南亚行业中文教育现状、特点及发展策略研究》，《河南大学学报（社会科学版）》2024 年第 3 期。

⑤ 郑通涛、郭旭：《“一带一路”视域下东南亚行业汉语人才培养研究》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2023 年第 5 期。

中国知网　https://www.cnki.net

“中文+职业技能”视同“行业汉语”。①

郑通涛、曾小燕曾把“行业汉语”定义为：特定人群在社会生产的交际过程中约定俗成的特定汉语符号系统。在此基础上，蔡武等将“行业汉语”界定为：“行业汉语”是从事不同行业的人群在社会生产过程中使用的汉语言语的总和。② 但此界定未考虑中文作为二语的情景，也未与“中文+职业技能”相联系。

3. 国际职场中文（汉语）

胡建刚、贾益民《国际职场汉语教学探讨》一文对“国际职场汉语”作出了较为清晰的阐释。需要注意的是，这一概念的阐释也是基于“中文+职业技能”实施背景而言的，因此，“国际职场汉语”的概念是与“中文+职业技能”相关联的概念。胡建刚、贾益民认为，“职场汉语”专指职场人士在特定的职场工作情境中所使用的汉语。职场汉语最鲜明的特征在于其“职场性”，即只有在某个特定的职场环境中才会使用的专门性汉语。常用的职场汉语如工程汉语、酒店汉语、高铁汉语、家政汉语、商务汉语、空乘服务汉语等。“国际职场汉语”是指国际上以汉语作为第二语言的职场工作人员在特定职场工作场景中所使用的汉语。国际职场汉语既不同于日常生活和工作中所使用的“基础汉语”，也不同于一般意义上的“实用汉语”“专业汉语”等。“国际职场汉语”在语言性质上属于第二语言，其适用对象是国际上以汉语作为第二语言的职场工作人员，其适用场景是国际职场工作场景，要求实用性强、时效性好。“国际职场汉语”具有二语性、通用性、行业性、交际性、速效性等特性。③ 张博的《从教材开发看职场汉语教学模式》④、吴伟平的《国际职场汉语口语能力测试体系的构建》⑤等对职场汉语也有论述。

（三）“中文+职业技能”关联学术概念的选定

“职业中文”“行业中文（汉语）”“国际职场中文（汉语）”都是与“中文+职业技能”相关联的学术概念，都反映了“中文+职业技能”中文二语教学、专门用途中文教学的本质属性，用词也简洁明了，符合以上我们提出的“中文+职业技能”学术概念建构三项原则。虽然三个概念都符合“中文+职业技能”学术概念的构建原则，但我们认为，在目前已有概念中应使用“职业中文”作为“中文+职业技能”关联学术概念。

1. 为什么不用“行业中文”作为“中文+职业技能”关联学术概念

“职业”与“行业”的区别有两点：一是前者本质是“工作”，而后者的本质是“经济活动类别”；二是前者的着眼点是“个人”，而后者关注于“类别”。在英语界，20 世纪 70 年代曾流行“行业英语（Industrial English）”的概念，在现当代普遍流行的相近概念是“职业英语”（English for Occupational Purposes），在某种程度上似乎反映出西方世界普遍更重个体发展的现实。⑥ “中文+职业技能”关注的也是学习者个人的发展，特别是学习者个人职业发展，所以用“职业中文”作为“中文+职业技能”学术概念更为合适。

2. 为什么不用“国际职场汉语”（或职场汉语）作为“中文+职业技能”关联学术概念

“职场中文（汉语）”和“职业中文（汉语）”的区别为：前者的重点是“中文”，侧重在工作场景中常见的语言交流；后者的重点是“职业”，关注的是某一特定的职业所需要用到的某些特别的语言。⑦ “中文+职业技能”关注的正是学习者在特定职业领域、工作任务下的中文能力。所以，使用“职业中文”作

① 吴勇毅、张丽萍、于艳：《论“中文+职业技能”教材与国际中文教师转型及职业发展能力》，《海南师范大学学报（社会科学版）》2023 年第 5 期。

② 蔡武、朱宇、陈武元：《行业汉语的逻辑起点、理论体系基本问题与时代价值》，《华文教学与研究》2024 年第 4 期。

③ 胡建刚、贾益民：《国际职场汉语教学探讨》，《世界汉语教学》2022 年第 3 期。

④ 张博：《从教材开发看职场汉语教学模式构建》，《国际中文教育（中英文）》2021 年第 2 期。

⑤ 吴伟平：《国际职场汉语口语能力测试体系的构建》，《语言战略研究》2023 年第 6 期。

⑥ 蔡武、朱宇、陈武元：《行业汉语的逻辑起点、理论体系基本问题与时代价值》，《华文教学与研究》2024 年第 4 期。

⑦ 吴伟平：《国际职场汉语口语能力测试体系的构建》，《语言战略研究》2023 年第 6 期。

中国知网　https://www.cnki.net

为关联学术概念更能体现“中文+职业技能”所追求的目标。

3. 使用“职业中文”作为“中文+职业技能”关联学术概念可更加规范发展

目前,《职业中文能力等级标准》已作为团体标准颁布,汽车服务工程技术专业、物流服务与管理专业两个方向的《职业中文教学大纲》也已制订完成并出版。这两个文件为“职业中文”作为学术概念的发展奠定了基础,为职业中文教材研发、教师培养培训、职业中文能力测试提供了依据。而“行业中文”和“国际职场中文(或职场中文)”尚没有这样的基础性文件。

综合目前与“中文+职业技能”关联学术概念,我们将“职业中文”定义为:中文作为第二语言者在特定职业环境中使用的中文。职业中文是专门用途中文的重要分支,是中文在不同的职业环境交际应用表现出的特别形式和用法。“职业中文”中的“职业”和“中文”不是叠加的关系,也不是修饰与被修饰的关系,而是一种新的跨学科话语体系。

四、“中文+职业技能”关联学术概念建构路径

以上,我们选定了“职业中文”作为“中文+职业技能”关联学术概念,那么,我们就要通过各种途径使这一概念被更多的人知晓、使用,真正成为一个学术概念,并基于这一概念构建基于“中文+职业技能”核心理念的职业中文理论体系。为此,我们要做好以下几项工作:

(一)凝聚学术共识:加大关联学术概念研究与交流

目前学界尚未对“中文+职业技能”关联学术概念问题予以应有的关注,也没有展开深入的研究。鉴此,加大关联学术概念研究与交流,凝聚学术共识对于关联学术概念的构建至关重要。

在“职业中文”学术概念及相关理论的研究中要坚持以问题为导向,要聚焦“中文+职业技能”实践中的问题开展深入研究。在坚持以问题导向的研究中,新的概念将会不断地被应用,成为反复论及的议题。将概念建构置于基本问题的研究之下,新概念将会获得持久的生命力。[①] “职业中文”这一概念的构建同样如此,以问题为导向的研究不仅是学术研究的方法,更是“职业中文”学术概念构建的重要路径。

(二)提炼核心理论:构建作为专门用途语言教学的职业中文理论体系

概念本身的特质是理论特质,它所追寻的逻辑是理论逻辑,而不是实践逻辑。不论哪一门学科,概念都是最基本的理论方式。以概念的方式展开理论活动,具体表现为提出概念、阐释概念、分析概念、运用概念、改造概念、建构概念,进而创造概念的活动。[②] “职业中文”这一概念同样具有理论特质,追寻着理论逻辑,本质上是理论活动。其所具有的理论特质便是专门用途中文教学理论,所追寻的理论逻辑便是中文二语教学在某一专门领域的理论逻辑。虽然专门用途中文教学理论是职业中文的理论基础,但职业中文作为独特领域的中文二语教学有着自己独特的理论架构和逻辑,如,职业中文的核心理论是什么?应该是教学的效率最大化,也就是在比较短的时间内使学习者获得应有的某一职业领域的中文能力,也就是获得应有的职业中文能力。在构建这一核心理论的进程中,“职业中文”这一概念的内涵不断得到深化,不断得到构建乃至成为像“商务汉语”“科技汉语”等一样的概念而被广泛用于理论建构之中。

(三)形成话语力量:事业话语与学术话语并进

概念对于构建话语体系至关重要,同样,话语体系本身对概念的活力有着重要的影响。一旦由某一概念建构的话语体系形成影响,那这一概念也就随之具有活力。当前,“中文+职业技能”这一事业概念

① 徐勇、李旻昊:《让“概念孤儿”成家:建构以问题为联结的知识体系——兼论中国基层治理研究的概念建构》,《党政研究》2023 年第 1 期。

② 李政涛:《概念研究为什么重要?——构筑教育学建设与发展的概念基石》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2024 年第 8 期。

中国知网　https://www.cnki.net

传播力强，关键在于已形成了作为事业属性的话语体系（政策话语体系）。“职业中文”这一学术概念尚未形成学术氛围，重要原因就是平时人们说的不多、用的不多，没有形成话语力量，也没有形成话语体系。在事业概念为基础的话语力量强的态势下，宜增加“职业中文”学术概念的使用频率，使人们熟悉、理解和接受，最终形成两种话语并进的态势，相互推动，从而使“职业中文”的概念形成较强的话语力量，成为大家熟知的专门用途中文教学概念家族的重要一员。

五、结语

随着“中文+职业技能”不断深化发展，其关联学术概念“职业中文”的构建越发显得重要。目前，最重要的是树立“职业中文”学术概念观念，自觉使用学术概念。要避免事业概念与学术概念混用，力戒重事业概念轻学术概念，要两种话语及话语体系并行。“中文+职业技能”作为国际中文教育事业的一部分，作为助推中国职业教育走向世界的项目，作为一种人才培养模式，可以在跨文化交流、项目管理以及教育学等视域下展开研究，研究目的是如何提高“中文+职业技能”的效益；“职业中文”作为一个学术概念，则可在专门用途中文理论，如，语域分析、语篇修辞分析、体裁分析等以及职业中文教学方法、师资培养、教材编写等视域下开展研究，研究目的是如何提高职业中文教学效率，即在短时间内如何提高学习者某一职业领域中文能力。“中文+职业技能”和“职业中文”两个概念的属性虽然有所不同，但这两种概念是相关联的，“中文+职业技能”是“职业中文”学术概念构建、发展的实践源泉，“职业中文”学术概念及理论的构建则可为“中文+职业技能”实践提供指导。我们要根植“中文+职业技能”实践，以问题为导向，聚焦其专门用途中文教学本质，参照二语专门用途语言教学理论，构建以“职业中文”概念为基础的理论体系，形成“中文+职业技能”和“职业中文”两个概念相互推动、相伴发展的局面，助推作为国际中文教育事业的“中文+职业技能”高质量发展。

（责任编辑：子聿）

中国知网　https://www.cnki.net

增强现实技术赋能“中文+职业技能”教育机理、路径与展望

吉 晖

摘 要： 在全球教育数字化转型的大背景下,增强现实技术为“中文+职业技能”教育发展提供了新思路和新方法。增强型环境、多模态资源、社会化互动、智能化评价、包容性空间等特质蕴含了增强现实技术与“中文+职业技能”教育耦合的内在机理。数智时代,增强现实技术赋能“中文+职业技能”教育领域有三条应用路径,分别为创新教学模式构建、体系教学资源开发及教师数智化转型。未来,“中文+职业技能”教育将通过构建“中文+”教育元宇宙、深度融合人工智能、促进教学法持续创新等方式,打造更加开放、互联和多元的全球中文教育生态系统。

关键词： “中文+”;职业技能;增强现实;人工智能;元宇宙;教学模式
中图分类号: H08 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-9142(2025)01-0200-09

一、引言

自 2013 年中国提出共建“一带一路”倡议以来,大量中资企业出海,10 年间中国已同 152 个国家和 32 个国际组织签署了 200 余份合作文件,为沿线国家创造了 42 万个工作岗位。[①]当前,本土职业人才短缺成为制约“一带一路”中资企业发展的主要瓶颈。[②]“中文+职业技能”教育是国际中文教育与职业教育深度融合、协同发展的教育新形态,[③]旨在对接国际产能合作,满足海外学习者多元化需求,培养懂语言、精技能、通文化的新型本土复合人才,更好地发挥中文社会服务功能。

“中文+职业技能”教育要持续走深走实,离不开面向专门用途中文的教学理论、教学资源、师资培养等系统化研究与建设。在全球教育数字化转型的大背景下,增强现实技术为“中文+职业技能”教育发展带来了新思路和新方法。增强现实(Augmented Reality,AR)是将虚拟数字元素与实际物理环境叠

作者简介:吉晖,武汉大学国际教育学院副教授、(国家语委)语言治理研究融智协同创新中心研究员。
基金项目:本文系国家社会科学基金一般项目“基于增强现实技术的汉语学习模式、配套资源及平台研究”(21BYY118)的阶段性成果。

① 参考中国一带一路官网信息,https://www.yidaiyilu.gov.cn/p/0AQNA5KS.html,2023 年 8 月 8 日。
② 刘旭:《一带一路”建设中国际汉语职业教育发展研究》,《广西社会科学》2020 年第 11 期。
③ 陈曼倩、赵永生:《“中文+职业技能”教材开发思路与实施路径初探》,《国际汉语教学研究》2023 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

加,创建基于真实场景的混合现实的技术。增强现实与虚拟现实、生成式人工智能、区块链等前沿技术融合,可打破时间和空间限制、创造沉浸式学习体验、实现个性化学习。开展基于增强现实技术的“中文+职业技能”教育研究,可推动语言学习与职业教育的融合发展,促进基于新技术的语言教学理论创新和实践应用,助力数智时代全新国际中文教育学习生态及资源体系形成。

当前,学界关于“中文+职业技能”教育的相关研究主要集中在以下五个方面:一是“中文+”人才培养研究,主要探讨“中文+”人才培养模式①②、“中文+”人才需求调查③④等内容;二是“中文+”教学资源建设研究,其中包括教材开发⑤⑥、资源建设现状⑦、基于 AIGC 的资源智能生成模式⑧等内容;三是“中文+”教学法研究,学者们提出了基于内容的教学法⑨、产出导向法⑩等观点;四是“中文+”师资建设研究,探索了国际中文教师职业能力发展⑪、双师型师资队伍建设⑫等问题;五是相关综合性研究,包括“中文+”教育发展路径⑬、职业中文能力等级标准建设⑭、“中文+X”类型的理论探索⑮等。

增强现实技术对语言教育和职业教育均产生了重要影响,相关研究成果较为丰富。在语言教育领域,学者们发现增强现实技术可以提高第二语言词汇学习效率、提升阅读能力、强化语言记忆效果,⑯有助于提高学习者的动机、满意度、参与度和乐趣,⑰促进学习者学业表现。⑱ 在职业教育领域,学者们发现增强现实技术是职业培训的有效工具,⑲职业教育与培训中的移动 AR 应用程序可以提高学习动力、

① 田硕、李宝贵:《职业院校“中文+职业技能”国际人才培养路径研究》,《国际汉语教学研究》2023 年第 4 期。

② 李瑞林、李正升、马可:《“中文+职业技能”人才培养模式探究》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2023 年第 6 期。

③ 陈明昆、程媛媛、刘健:《非洲开展“中文+职业技能”实践调研及发展分析》,《中国职业技术教育》2023 年第 6 期。

④ 贺煦友、俞玮奇:《基于大数据的东南亚地区“中文+”人才的社会需求分析》,《国际汉语教学研究》2023 年第 2 期。

⑤ 陈曼倩、赵永生:《“中文+职业技能”教材开发思路与实施路径初探》,《国际汉语教学研究》2023 年第 4 期。

⑥ 孙雨桐:《“中文+职业技能”文化类教材的研发路径探析》,《职业教育研究》2023 年第 6 期。

⑦ 梁宇、刘根芹:《“中文+职业技能”教学资源建设的现状与展望》,《沈阳师范大学学报(社会科学版)》2024 年第 1 期。

⑧ 杜修平、王崟羽、陈子尧:《AIGC 赋能“中文+职业教育”资源智能生成与质量进化——内涵、机理与模式构建》,《电化教育研究》2024 年第 5 期。

⑨ 吴勇毅:《国际中文教育与基于内容教学法的契合》,《国际中文教育(中英文)》2021 年第 4 期。

⑩ 张艳:《语境化教学与产出导向法下的“一带一路”沿线国职业汉语系列教材编写》,《华文教学与研究》2023 年第 3 期。

⑪ 吴勇毅、张丽萍、于艳:《论“中文+职业技能”教材与国际中文教师转型及职业能力发展》,《海南师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 5 期。

⑫ 周燕、段媛媛、王瀛:《面向“中文+职业技能”教育的“双师+”型师资队伍建设》,《国际汉语教学研究》2023 年第 4 期。

⑬ 孟源、商若凡:《“中文+职业技能”教育:发展脉络、现实挑战与路径选择》,《中国职业技术教育》2022 年第 29 期。

⑭ 宋继华、马箭飞、朱志平、王静、彭炜明、陈晨:《职业中文能力等级标准的构建》,《语言文字应用》2022 年第 2 期。

⑮ 李宇明、李艳华:《“中文+X”的类型及“工具语言”问题》,《世界汉语教学》2024 年第 2 期。

⑯ Geng, X., M. Yamada, “An Augmented Reality Learning System for Japanese Compound Verbs: Study of Learning Performance and Cognitive Load,” *Smart Learning Environments*, no. 7, 2020, pp. 1-19.

⑰ Parmaxi, A., Demetriou, A. A, “Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014—2019,” *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 36, no. 6, 2020, pp. 861-875.

⑱ Wedyan, M., J. Falah, O. Elshaweesh, S. F. M. Alfalah, M. Alazab, “Augmented Reality-Based English Language Learning: Importance and State of the Art,” *Electronics*, no. 11, 2022, pp. 1-17.

⑲ R. Dixit, V. Sinha., “Leveraging augmented reality for training transfer: A case of healthcare service providers in ophthalmology,” *Development and Learning in Organizations*, vol. 34, no. 6, 2020, pp. 33-36.

中国知网　https://www.cnki.net

信心和满意度,[①]增强现实技术对职业培训的整体效果具有较高的促进作用。[②]

综上,当前学界研究分涉“中文+职业技能”“增强现实+语言教育”“增强现实+职业教育”等多个领域,但增强现实技术赋能的“中文+职业技能”教育理论与实践探索尚处于空白阶段。基于此,本研究拟探讨基于增强现实技术的“中文+职业技能”教育的技术耦合机理、发展路径及未来趋势,以期为国际中文教育工作者、资源和课程开发者的相关研究提供理论依据和实践指导,共同推动“中文+职业技能”教育的创新发展。

二、增强现实技术与“中文+职业技能”教育的耦合机理

“中文+职业技能”是一个新兴概念。学界普遍认同“中文+职业技能”属于专门用途汉语中的业务汉语,业务汉语在用途、使用场合、应用范围、专门化程度等方面与通用汉语存在差异。[③] 因此,“中文+职业技能”教育具有多重属性,即兼具语言教育的交际性、实用性和职业教育的专业性、实操性。[④] 增强现实技术的虚拟化、社交化、智能化等多种特质是其支撑“中文+”教育实现多重教育目标的基石,两者的融合具有科学的内在耦合机理。

(一)增强型环境:沉浸式实践,构建专业知能

建构主义学习理论强调知识是学习者与环境互动构建的,学习环境为学习者提供了自由探索和自主学习的场所,[⑤]因而学习环境的设计对意义建构具有关键作用。传统的中文教育与职业教育多以课堂教学环境为主,但单一的课堂环境往往会带来理论与实践的差距,即课堂上教授的知识和技能与其在现实工作环境中的应用脱节,学生难以将理论概念融入实际情境,从而影响其正常过渡到职业生活。理论与实践的差距是诸多职业教育领域(如市场营销、护理、语言学习等)学生面临的共同问题。增强现实技术可以创设真实场景叠加数字化虚拟信息的增强型环境,打破课堂教学与职业实践的物理阻隔,实现理论和实践的有效整合。如,新西兰 Toi Ohomai 技术学院在为护理专业学生开设的各类课程中便广泛使用了增强现实技术。在解剖学课程中,身处教室的学生通过增强现实头戴式显示器 HoloLens 2 实现与 3D 虚拟解剖模型的互动,虚拟解剖模型展示器官及身体系统的三维结构,学生通过手部动作可实现对模型的缩放、移动等自由交互操作,也能开展基于虚拟模型的身体系统及解剖结构的识别(语言交互)、定位(动作交互)等实操练习。该课程调查显示,51%学生认为与增强现实模型的互动提高了他们对解剖学的理解,67%的学生认为增强现实技术有助于他们为未来的护理工作做好准备。[⑥] 可见,增强现实技术通过创设真实情境,为学习者提供沉浸式实践,从而提升其构建专业知识与职业技能的效率与效果。增强现实技术不再是传统的讲授知识的手段、方法,而成为学习者主动学习、个性探索的认知工具。

(二)多模态资源:多感官参与,拓展学习维度

美国心理学家 Mayer 研究发现,人类信息处理系统有两个独立的通道分别处理图像(视觉)信息和言语(听觉)信息,同时利用两个通道可以提高信息处理的效率和效果,人们采用多模态材料进行学习

① J. Bacca, S. Baldiris, R. Fabregat, Kinshuk, “Insights into the factors influencing student motivation in Augmented Reality learning experiences in Vocational Education and Training,” *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article. 1486, 2018, pp. 1-13.

② Feng-Kuang Chiang, Xiaojing Shang, Lu Qiao, “Augmented reality in vocational training: A systematic review of research and applications,” *Computers in Human Behavior*, vol. 129, article. 107125, 2022, pp. 1-11.

③ 李泉:《论专门用途汉语教学》,《语言文字应用》2011 年第 3 期。

④ 孟源、商若凡:《“中文+职业技能”教育:发展脉络、现实挑战与路径选择》,《中国职业技术教育》2022 年第 29 期。

⑤ 何克抗:《建构主义——革新传统教学的理论基础(上)》,《电化教育研究》1997 年第 3 期。

⑥ Adams J., Flavell F., Raureti R, “Mixed reality results in vocational education: a case study with HoloLens 2,” *Research in Learning Technology*, vol. 30, 2022, pp. 1-17.

中国知网　https://www.cnki.net

的效果更好。① 当前的“中文+职业技能”教学资源大多也采用了多模态形式，但基本仍以文本、图片及音视频的静态呈现为主，缺少多模态输入与输出的融合。增强现实技术可创设生成包含视觉、听觉、触觉、嗅觉等多感官元素的多模态实时交互空间，拓展学习者感知和认知的维度，实现多模态即时反馈，提升学习体验和吸引力。融入增强现实的“中文+职业技能”学习体验是多维立体的：视觉上，增强现实可实时叠加交互型三维模型、图表、动画等视觉信息到现实世界；听觉上，增强现实可在现实环境中融入背景音乐、旁白解说、环境声音等听觉信息；触觉上，触觉反馈设备（如手柄、AR 手套）可以模拟真实触感，让学习者在与虚拟对象互动时感受到反馈；嗅觉上，安装有气味墨盒的 AR 头显设备，可以生成与环境匹配的独特数字原生气味，激发不同的情绪和情感。当前，已有诸多研究证明多模态学习对学习者的认知发展和学习成绩产生了积极影响，它允许学习者在跨模态内容中探索细粒度的语义信息，更好地建构学业表现。② 同时，多模态学习让身体参与学习过程，有助于提高学习者的注意力和兴趣，增强学习者的参与度。③ 这种多渠道感知、直接操作和实时响应的互动模式代表了具身学习的理想状态，有助于学习者延长记忆时间、促进知识转移、改善学习体验。④ 可见，增强现实多模态学习资源可帮助“中文+”学习者以多种方式接触和处理语言及技能信息，提供更丰富和动态的学习体验，促进学习者对复杂概念的理解和记忆，最终实现更深层次的学习。

（三）社会化互动：跨空间交际，实现合作学习

社会文化理论认为，人的高级认知功能是在社会活动实践中发展起来的，⑤社会和文化因素对个人行为及发展具有重要影响。在二语习得中，有意义的人际互动在语言发展中发挥了重要作用。⑥ “中文+”学习者的能力包含语言习得、技能提升、文化感知三个维度，这种复合能力的形成离不开基于真实互动的社会化学习。但对于大部分海外“中文+”学习者来说，时空阻隔成为限制其社会化互动的主要障碍。增强现实技术可创设全球互联的元宇宙空间，打造数字化社会形态，为全球范围内的学习者提供跨空间共同实践和交流的平台。如，厦门“鼓浪屿比特空间”是融合虚拟现实与增强现实技术打造的元宇宙空间，可帮助中文学习者足不出户体验皓月园、八卦楼、管风琴艺术中心等厦门建筑景观。鼓浪屿比特空间具有很强的社交互动属性，学习者可以放烟花、云逗猫、骑白鹭、乘热气球，与街头艺人、猫咪等 200 个非玩家角色进行对话、完成特定任务，还可以经营自己的店铺，创建个人空间资产。⑦ 鼓浪屿比特空间为学习者提供了真实的数字社交生活，可帮助学习者开启线上中文第二人生。在职业教育领域，也有成熟案例，如，雷诺学院在汽车维修培训中采用了 HoloLens 2 和 微软 Dynamics 365 Remote Assist 系统，该系统可实现：通过 HoloLens 2 进行空间扫描与重构，身处各地的不同学习者进入同一可视化数字空间，系统自动将 3D 内容对齐并锚定到物理世界中的对象，学习者可交流讨论并对虚拟汽车构件进行操作，也可与远程专家无缝协作，专家通过共享视图进行手绘注释，为学习者提供清晰准确的说明及实时具体的指导。这种跨空间合作学习减少了干预时间，能帮助学习者高效完成复杂任务并减少实践错误，缩小学习

① Mayer, R. E., *Multimedia Learning* (*3rd ed.*), Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2020.

② Lingyun Song, Mengting He, Xuequn Shang, Chen Yang, Jun Liu, Mengzhen Yu, Yu Lu, “A deep cross-modal neural cognitive diagnosis framework for modeling student performance,” *Expert Systems with Applications*, vol. 230, 2023, pp. 1-16.

③ Bo Pei, Wanli Xing, Minjuan Wang, “Academic development of multimodal learning analytics: a bibliometric analysis,” *Interactive Learning Environments*, vol. 31, no. 6, 2023, pp. 3543-3561.

④ Anastopoulou, S., Sharples, M., Baber, C., “An evaluation of multimodal interactions with technology while learning science concepts,” *British Journal of Educational Technology*, vol. 42, no. 2, 2011, pp. 266-290.

⑤ 秦丽莉、戴炜栋：《二语习得社会文化理论框架下的“生态化”任务型语言教学研究》，《外语与外语教学》2013 年第 2 期。

⑥ Lantolf, J. P., Poehner, M. E., “Sociocultural theory and classroom second language learning in the East Asian context: Introduction to the special issue,” *Modern Language Journal*, vol. 107, no. s1, 2023, pp. 3-23.

⑦ 王梦然：《徜徉“有数”世界 感受无数精彩》，《新华日报》2023 年 9 月 6 日。

中国知网　https://www.cnki.net

者之间的知识差距,提升技能的标准化程度,同时也极大降低了技能培训成本、减少了碳足迹。①

(四)智能化评价:路径优化,促进个性化学习

个性化自适应学习是大数据时代全新的学习范式,②强调个体差异在学习过程中的重要性,主张通过个性化教学来优化学习成效。增强现实与智能技术融合,在学习数据挖掘、学习行为分析、个性化反馈等方面具有天然优势。首先,增强现实设备可追踪和记录学习者在虚拟环境中的互动行为,如,HoloLens 2、Magic Leap 2 等穿戴式设备内置的传感器和摄像头可以追踪用户的眼动、头部移动及手势,收集关于学习者互动和注意力分布的数据。手机端增强现实应用也可以实时追踪用户与增强现实内容的互动行为。其次,智能技术可利用增强现实设备获取的数据来监测学习者的进度,智能评价学习者在特定技能或知识点上的掌握情况,并根据其学习风格、偏好及需求调整学习内容和难度。数据分析、实时反馈融合资源智能推荐,为学习者提供适切的个性化学习服务。对于中文教师,则可更细致地观察学习进程和效果,更科学地理解教学与学习规律。

(五)包容性空间:构建积极情绪,增强内在动机

心理学研究发现,学习者情绪要素在学习过程中发挥重要作用,积极情绪对提高学习效果和学术成就具有重要意义。③ 增强现实技术可创设包容性空间,在提升心理安全、降低学习焦虑、增强学习自信、激发内在动机等方面均可产生积极作用。首先,增强现实技术可以模拟职业工作环境中可能会带来身体伤害的危险操作和实验,让学习者在没有真实风险的环境中学习和实践,降低其心理不适,提升安全感,进而享受学习的过程。其次,在虚拟数字空间,学习者采用智能交互的方式,比如用虚拟演讲代替公开演讲,其面临的来自现实世界的压力会减少,学习者在较低压力的情况下进行练习和学习,可有效缓解学生的焦虑情绪。④ 再次,增强现实融合人工智能技术,为学习者提供即时反馈,同时根据学习者表现调整学习难度,这些举措均有助于提高学习效率,增强学习者的自信心,提升其对未来的期待。最后,增强现实技术具有游戏化属性,游戏元素可提升中文及技能学习的趣味性,弱化学习难度,而游戏化挑战与奖励可进一步激励学习者融入与参与。

三、增强现实技术赋能“中文+职业技能”教育发展路径

增强现实作为新兴技术,与具体应用场景的融合落地是其实现创新转化、产生实际效益的关键。增强现实技术在全新场景“中文+职业技能”教育领域的应用,不仅是技术层面的创新,更是对传统教育模式和教育理念的挑战与革新,其赋能路径有三条:创新教学模式构建,体系教学资源开发,教师数智化转型。

(一)聚焦问题,创新构建增强现实教学设计模式

美国教学设计专家 Merrill 教授于 2002 年提出了“首要教学原理”,该原理以学习者为中心,聚焦问题解决和任务完成,追求效果好、效率高、参与度大的教学,该原理认为以下五种场景可以促进学习:一是学习者解决实际生活中的问题;二是激活学习者已有知识作为新知识的基础;三是向学习者展示新知识;四是学习者具体应用新知识;五是学习者将新知识融入真实生活。⑤ “首要教学原理”重视真实问题

① 参考微软官网信息:https://customers.microsoft.com/en-us/story/1470455484645794351-renault-group-automotive-hololens-dynamics-365-fr-france,2022 年 2 月 10 日。

② 祝智庭、林梓柔、魏非、闫寒冰:《教师发展数字化转型:平台化、生态化、实践化》,《中国电化教育》2023 年第 1 期。

③ Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W, Perry, R. P., “Positive emotions in education,” *In E. Frydenberg (Eds.), Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 2002, pp. 149-174. Oxford, UK: Elsevier.

④ 肖俊敏、王春辉:《虚拟现实技术在语言教育中的应用——研究现状、作用机制与发展愿景》,《首都师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 5 期。

⑤ Merrill, M. D., “First Principles of Instruction,” *Educational Technology Research and Development*, vol. 50, no. 3, 2002, pp. 43-59.

中国知网 https://www.cnki.net

导向以及知识技能的实践应用，相关思想对增强现实“中文+职业技能”教育具有重要启发。基于此原理，我们创新构建了增强现实“中文+职业技能”教学设计模式（以下简称增强现实模式，如图1所示）。

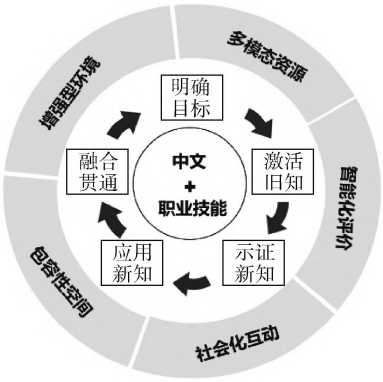


图1　增强现实“中文+职业技能”教学设计模式

增强现实模式是一个“内循环、外基座”的有效教学结构体，强调理论与实践结合，旨在通过增强现实技术提升中文与职业技能的教学效果。内循环包含“一个核心”“五个阶段”。“一个核心”即“中文+职业技能”教育要解决的核心问题。“五个阶段”是指包含“明确目标”“激活旧知”“示证新知”“应用新知”“融合贯通”等五个环节的教学实践连续统一。外基座是增强现实“中文+”教育运行的五大机理，为内循环提供理论指导、学习环境及技术动力。内循环作为教学设计模式的主体框架，要实现教与学的有效性，各个阶段的功能定位、任务设计、技术实现及系统关联显得尤为重要。

1. 聚焦问题

增强现实模式聚焦的核心问题是满足产业及教育国际化发展需求，利用增强现实及相关技术助力懂中文、精技能、通文化复合型人才的培养，实现“语技双升”。“中文+”人才培养一个系统性复杂问题，聚焦这一问题是增强现实模式的支撑性内核理念，也主导着五个具体阶段的设计。

2. 明确目标

目标是教学的起点，任何环节的设计都要服务于目标的实现。这里谈的目标是核心问题的具化，专指课程以及具体一堂课的中微观目标。确定目标的第一步是学情分析，明确教学对象及学习需求，不同类型、来源、水平的学生学习需求存在较大差异。第二步是基于学情分析凝练具体目标和教学内容，包含知识目标（语言知识、专业知识、文化知识）、技能目标（语言技能、职业技能、跨文化交际技能）及价值目标（文化感知、文化共情等）三类。各类目标需提前设计技术实现路径，相关增强现实资源应与真实场景、真实问题匹配，落地于培养学习者探索、发现、解决问题的能力。

3. 激活旧知

旧知是构建新知的基础，激活旧知可以改进学生的学业表现。增强现实技术可采用具身可视化方式展示知识结构，如，机电类中文术语立体知识图谱、机床维修技能三维分解图示等，帮助学习者清晰把握旧知与新知的逻辑关联，激活学习者已有知识和技能的心智模型，结合互动式复习及预习设计，为新知识学习奠定基础。

4. 示证新知

示证新知包含新知的呈现及应用。增强现实技术以多模态、多情景的方式呈现新知、新技能以及演示相关实例应用，如，钢构件的三维模型、多角度金属焊接过程、商务酒店中文沟通技巧等，学习者则在虚实叠加的环境中观察、理解、习得。示证融合视觉、听觉及触觉等多维感官体验，有利于提升学习者学习成效。

5. 应用新知

应用新知要求学习者能运用知识技能解决实际问题。在增强现实环境下，我们可设计一系列以任务为基础的学习活动，让学习者通过虚拟实操的方式实践新知识与技能，如，利用三维互动模型搭建桥梁或组装机器，在虚拟汽车上实践维修技巧，与数字人进行商务谈判等。这些任务模拟实际职业场景，要求学习者运用中文进行沟通以及开展技能操作，智能系统提供即时反馈，多措并举促进语言能力提升和技能精进。

6. 融合贯通

融合贯通鼓励学习者将学到的知识和技能融入到现有知识体系和未来的职业生涯中。学习者通过

中国知网　https://www.cnki.net

增强现实学习系统可采用全新创意的互动方式实现融合过程，如，进行产品虚拟演示，模拟销售对话；创建互动虚拟作品集，模拟展示产品设计；创办虚拟公司，模拟管理决策过程等。融合贯通帮助学习者反思与巩固学习成果，促进深度学习和持久的知识掌握。

本模型强调在增强现实环境中，通过创新的技术手段激发学习者的兴趣，提高学习动机，加深理解，促进知识和技能的应用与整合。教学过程更注重技能培养和综合能力的提升，为学习者在全球化职业环境中的成功铺平道路。

（二）依托课程，体系开发增强现实教学资源

增强现实教学资源是指通过增强现实及相关技术制作、存储、传播和使用的，用于“中文+职业技能”教育教学活动的各种类型的资源，主要包括职业虚拟场景、互动三维模型、虚拟数字人、互动教材、增强现实游戏等类型。增强现实教学资源、其他多模态资源（文字、图片、视频、动画等）以及智能学习管理平台一起构成“中文+职业技能”增强现实教学系统。

增强现实教学资源作为教学工具、方法以及内容载体，自始至终需服务于课程。课程是资源开发的起点和归宿。“中文+职业技能”课程体系包括“中文基础课程”“专业中文课程”“专业技能课程”“中国文化课程”等不同类型。不同课程在内容与目标上存在差异，其资源类型与应用方式也会存在区别，如，“中文基础课程”倾向采用虚拟生活场景与数字人，“专业中文课程”“专业技能课程”倾向采用虚拟职业场景、互动三维模型、互动教材，“中国文化课程”更多采用虚拟文化及社交场景、增强现实游戏等。我们以“中文+机电一体化”初级课程为例，在内容分析基础上对该课程增强现实教学资源的类型与教学应用进行了设计（如表1所示），以期为课程教师及资源开发人员提供参考。

表1　“中文+机电一体化”课程AR资源类型与应用

学习内容	AR资源类型	教学应用
机电专业岗位	虚拟机电工厂，生产设备与维修工具三维模型，虚拟数字人	学生在虚拟机电一体化工厂模拟体验不同岗位工作，熟悉岗位名称、岗位关系、各岗位职责与要求等；与数字人进行情景对话演练
车间安全培训	虚拟机电工厂，防护装备三维模型，虚拟数字人	三维演示个人防护装备的正确穿戴方法，学习者通过数字化身进行防护装备演练穿戴，同时通过虚拟环境展示各种车间安全规则和错误操作导致的后果；与数字人进行情景对话演练
安全标志	安全标志三维模型，虚拟数字人	利用模型开展互动识别训练，帮助学生识别和理解各种安全标志的意义，包括禁止标志、警告标志、指令标志等；与数字人进行情景对话演练
6S管理	虚拟机电工厂，虚拟数字人	学生在虚拟工厂模拟体验并实践6S管理（整理、整顿、清扫、清洁、素养、安全）过程，感知环境变化对工作效率的影响；与数字人进行情景对话演练
钳工工具	钳工工具三维模型，虚拟数字人	通过模型展示各种钳工工具，学习者通过与模型互动了解各工具名称、特点、正确使用方法以及维护、保养知识；与数字人进行情景对话演练
锉削	锉削工具三维模型，虚拟数字人	通过模型展示锉削工具，虚拟演示锉削过程，学习者通过与模型互动掌握不同类型锉刀的选择及使用技巧，如锉削的角度、力度和方向等；与数字人进行情景对话演练
划线与锯削	划线和锯削工具三维模型，虚拟数字人	通过模型展示划线和锯削工具，虚拟演示划线和锯削操作，学习者通过实时操作掌握划线和锯削技巧，如划线工具使用和锯弓使用等；与数字人进行情景对话演练

中国知网　https://www.cnki.net

续表

学习内容	AR 资源类型	教学应用
图纸	图纸三维模型，虚拟数字人	将平面图纸转化为三维模型，学生通过与三维图纸的互动，更直观地理解图纸中的尺寸、形状和结构；与数字人进行情景对话演练
测量工具	测量工具三维模型，虚拟数字人	通过模型演示各种测量工具的使用方法，包括卡尺、千分尺、水平仪、欧姆表等的正确读数方式和测量技巧等。学生通过模型工具进行应用实践；与数字人进行情景对话演练

（三）落实转型，大力培育数智型“中文+”教师

教师是教育发展的第一资源，是教育变革的主力军，教师队伍建设的数字化转型是教育数字化转型的关键。[①] 进入元宇宙及人工智能时代，国际中文教育朝着更现代、更个性、更高效的方向发展，培育数智型“中文+”教师是中文教育发展大势所需。数智型“中文+”教师是指能熟练运用增强现实、人工智能等数字技术进行教学，并能跨学科整合资源，创新教学方法，以满足新时代“中文+”教育多元化需求的中文教师。数智型“中文+”教师应具备以下四种能力。一是跨学科能力。除了中文及教学专业知识，教师还应有相关职业技能学科知识储备，如商务、机电、汽车、采矿等。二是新技术应用能力。教师能熟练使用增强现实工具和资源，能利用大数据、人工智能等技术手段，优化教学策略和提高教学质量。三是创新思维。教师能够根据课程类型、学生个性化画像，在新技术驱动下实现教学模式和方法的创新设计，为学习者提供个性化学习方案，促进学生的全面发展。四是终身学习能力。面对技术与学科知识的快速更新，教师能持续学习，不断提升自己的专业素养和技术能力，保持教学内容和方法的现代性。

国际中文教育的数字化发展是一个系统性和整体性的过程，[②]数智型中文教师培育也是一项系统工程，需从教师培训体系的完善、教学资源的丰富与技术支持等多个方面入手。2023 年，教育部深入开展推动新时代教师发展数字化建设工作，采用一体化、精准化、生成性教师培训，提高了教师培训效能。[③] 祝智庭（2023）提出了学习资源平台化、学习空间生态化、教学应用实践化的教师发展数字化学习逻辑架构。[④] 诸多教育实践与理论探索为我们开展数智型“中文+”教师培育工作提供了广阔思路。

四、未来展望

当前，我国已建成世界最大规模职业教育体系，职业教育吸引力、影响力、竞争力不断增强。“中文+职业技能”教育也正成为中外经贸和人文交流合作的新载体。[⑤] 展望未来，随着新技术的持续发展与普及应用，“中文+职业技能”教育领域将通过构建“中文+”教育元宇宙、深度融合人工智能、促进教学法持续创新等方式，为学习者提供更加丰富、高效和个性化的学习体验，打造更加开放、互联和多元的全球中文教育生态系统。

（一）“中文+职业技能”教育元宇宙逐步建立

元宇宙是由增强现实、虚拟现实、人工智能等技术构建驱动的数字社会新形态，也是增强现实赋能

① 任友群：《以教师队伍建设数字化转型助力教育高质量发展——访教育部教师工作司司长任友群》，《在线学习》2023 年第 3 期。

② 王春辉：《国际中文教育数字化发展的趋势与反思》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2023 年第 2 期。

③ 任友群：《以教师队伍建设数字化转型助力教育高质量发展——访教育部教师工作司司长任友群》，《在线学习》2023 年第 3 期。

④ 祝智庭、林梓柔、魏非、闫寒冰：《教师发展数字化转型：平台化、生态化、实践化》，《中国电化教育》2023 年第 1 期。

⑤ 参考中国政府网信息：https://www.gov.cn/xinwen/2022-08/18/content_5705962.htm，2022 年 8 月 18 日。

中国知网　https://www.cnki.net

“中文+职业技能”教育发展步入高级阶段的标志。当前，Vision Pro、Quest 3、HoloLens 2 等新型 MR 穿戴设备向消费端普及，相关应用资源也逐渐丰富，增强现实交互式学习将成为常态。在未来成熟的元宇宙时代，将形成全球化“中文+”学习网络，各类资源高度集成与互联，学校与工作场所界限被打破，数字化学习经验接轨实际工作环境，虚拟实习与远程工作助力全球学习者掌握行业最前沿的技术和工作流程，地理位置、经济状况等差异被消除，“中文+职业技能”教育将更平等、更可及。

（二）人工智能技术融入“中文+”教学全环节

对教育系统来说，人工智能是把“金钥匙”，它不仅影响未来的教育，也影响教育的未来。① 可以预见，未来人工智能技术将深入到“中文+”教育教学全过程、全环节。首先，人工智能技术为“中文+”元宇宙教育生态的构建提供全新技术底座和资源生成方案。当前，各类大语言模型多模态资源开发能力快速发展，极大降低了三维模型开发门槛，“中文+”增强现实教学资源在不久的将来可实现低成本系统性开发。其次，人工智能技术将助力“中文+”课程知识图谱建立。人工智能技术通过自动化内容识别与整合、知识抽取与结构化、深度学习与理解等方式，整合中文语言学习与特定职业技能培训的内容，形成结构化的知识体系。精准、丰富的知识图谱将推动增强教学模式各环节有效实施。此外，数据驱动的“中文+”教学也将成为常态。人工智能技术通过处理和分析增强现实环境中的大规模学习数据，助力教师理解学习过程，优化教学策略，实现个性化教学，提高教育质量。

（三）技术增强“中文+”教学理念持续更新赋能

当前，技术在促进和增强教学中扮演了关键角色，创新教学不仅关注技术本身，更强调技术如何与学习者需求、教学策略、学习环境融合。技术增强“中文+”教学理念将持续演进并呈现以下趋势：一是以学习者为中心，探索更具灵活性、多样性、包容性的教学；二是强调增强现实与多类技术整合赋能，向更动态、响应性强的教学转变；三是关注现实世界应用，聚焦创业教育，鼓励合作与关系性学习，更加重视学习社会属性及同伴间互动的价值；四是创新评估，采用多模态评估、任务评估等方式与新的学习范式对标。

五、结语

聚力发展“中文+职业技能”教育，是国际中文教育创新国际人才教育模式、助力教育强国建设的重要路径，②对提升国际中文教育和中国职业教育全球适应性，助力各国经济社会发展，促进中外民心相通具有十分重要的意义。③ 我们探讨的增强现实技术在“中文+职业技能”教育中的赋能机理及应用路径，既是技术创新的体现，也代表国际中文教育与职业教育改革创新发展的重要方向。增强现实技术通过提供沉浸式、智能式的学习体验，有效提升了教学效果，增强了学习者的实践技能和跨文化交流能力，为培养高素质“中文+”技术技能人才提供了新途径。随着技术的不断进步和教育模式的不断优化，增强现实技术的应用将更加广泛和深入，也势必会为“中文+职业技能”教育高质量创新发展作出更大贡献。

（责任编辑：子聿）

① 参考中国新闻网信息：http://www.chinanews.com.cn/gn/2024/03-09/10177411.shtml，2024 年 3 月 9 日。

② 王春辉：《国际中文教育助力教育强国建设的相关思考》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2024 年第 2 期。

③ 教育项目研究组：《构建“中文+职业技能”教育高质量发展新体系》，《中国职业技术教育》2021 年第 12 期。

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育教材的乡村文化内容建设与传播

王东海　李家琦

摘　要： 当前的国际中文教育教材体系存在乡村文化缺角,国际中文教育教材的内容规划应以乡村“美善”文化特征的呈现为中心,围绕美景、美食、美贤、美风、美俗五个方面塑造“五美”乡村文化群像,组织教材内容。教材中的乡村文化内容建设要融合“他者”与“自我”两个视角;要能呈现中国乡村特有文化符号和底蕴;要能引发外国学习者共情、共鸣和共同思考;要真实、动态地呈现中国乡村文化;要避免文化对比。同时,还要细化文化传播场域、构建新城乡界面文化形态、创新文化教学模式,建构乡村文化传播机制,以集中体现乡村文化在文化传播、词汇学习、情感认同等方面的价值,为国际中文教育教材的乡村文化内容建设及教学中的乡村文化传播提供参考。

关键词： 乡村文化;教材;国际中文教育
中图分类号: H09　**文献标识码:** A　**文章编号:** 1004-9142(2025)02-0191-09

一、引言

中华文化博大精深,维度众多,城市文化与乡村文化对立统一。在国际中文教育中适当增加乡村文化内容,有助于外国学习者更全面地了解真实、全面、立体的中国社会以及丰富多样的中华文化。

国际中文教材作为国际中文教学的蓝本和教学资源的核心,是中华文化类教学内容的重要载体,教材中的汉字、词汇、语句、篇章都是中华文化因子的外在呈现。中国乡村文化在国际中文教育教材体系中有重要价值。一是具有语言学习价值,乡村生活场景中的方言词、民俗词、乡村特有词等是乡村文化的载体和名片,与乡村生活场景进行具象化结合,配合情景化学习和沉浸式体验,能让外国汉语学习者更加直观地理解和记忆,建构宣讲、传播中国乡村文化的心理词库;二是具有文化传播价值,中国乡村保留着大量古老而珍贵的传统文化,还有体现中国人民智慧和创造力的民间艺术、反映不同地区历史人文特色的乡村建筑、掌握高超民间传统技艺的乡贤、独具乡村特色的民俗等,极具文化传播价值。三是具

作者简介:王东海,鲁东大学人文学院教授,国家语委汉语辞书研究中心研究员,河北师范大学文学院兼职博士生导师;李家琦,北京大学对外汉语教育学院博士研究生。

基金项目:本文系 2023 年教育部语合中心国际中文教育研究重点课题“国际中文教育教材助读系统研究及资料库建设”(23YH26B)的阶段性成果。

中国知网 https://www.cnki.net

有跨文化交际的情感认同价值。外国学习者通过教材中呈现这些内容的乡村生活文本或图像，可更真切地感受到中国乡民的情感世界和价值观，增进对中国乡村文化的理解与认同。

但当前的国际中文教育教材的内容体系大多以城市文化、精英文化为核心，对乡村文化关注较少，存在乡村文化传播缺角，外国学习者对中国乡村的生活、文化和发展知之甚少，甚至存在一些错误认识。基于此，本文将重点探讨新形势下如何在国际中文教材中补全乡村文化缺角，促进国际中文教育教材改革和教学内容重构，推动中国乡村文化的国际传播。希望通过本研究，为国际中文教育教材中乡村文化内容的编写、教学资源的建设以及中国乡村文化的国际传播等方面提供参考。

二、研究概述

国际中文教育教材研究近些年在理论构建、资源建设等方面突飞猛进。例如，李泉建构了系统全面的教材开发理论框架①；马箭飞等梳理了 70 年国际中文教育教学资源建设情况，对教材编纂出版应用做了全面的统计②；郭风岚讨论了国际中文教材资源建设理念③。对中国文化内容的分类是国际中文教育教材（特别是文化教材、国情教材）研究中的重要讨论对象。江昱姗指出教材中的中国形象应全面、客观地展示中国的历史、文化、社会等④；姚易认为教材涵盖了物质文化、历史与制度、文化成就、文化附加词、人际交往、风俗与习惯等多方面文化内容⑤；王雅婷通过分析四本《中国概况》教材的主题和词汇，将教材内容分为 25 个主题⑥。

母语语文教材研究中与乡村文化（乡土文化）相关的较多，例如李新等⑦、刘冬岩⑧等，但对国际中文教育教材中乡村文化内容的集中研究较少，涉及乡村风俗习惯、传统技艺、民间艺术等方面的专门研究则更少，较集中的有欧阳群对国际中文教育材料中的“乡村形象”做了调查⑨。另外，部分乡村文化的点、线研究和局部研究散布在对教材文化要素词语的统计中，在民俗文化、地域文化、节日文化要素研究中也有交叉涉及，如易新雨讨论了《中国概况》类教材民俗文化内容选取问题⑩，但不区分城市文化与乡村文化；袁艺果认为教材中主要呈现南北文化对比⑪，但未涉及“城乡差异”；丁俊玲以来华和在英接受汉语国际教育的英藉学生为研究对象，探讨了中国民俗文化教学的在地化⑫，但其民俗文化也不区分城乡。

以上研究可见，学界缺少对国际中文教育教材中乡村文化内容进行规划、架构、编纂、传播等的专门研究。中国乡村文化国际传播是一个复杂的工程，需要政府、社会、学界和乡民共同努力，国际中文教育是重要突破口，但国际中文教育领域的乡村文化内容建设研究薄弱，与乡村文化在中华文化国际传播中的重要地位不相匹配。因此，学界应积极展开对外汉语教学、海外本土国际中文教学和华文教学等领域中的中国乡村文化内容建设思路、传播理论和方法的研究。教材作为“三教”的资源基础，对教材中乡村文化内容的建设和传播研究更应先行。

---

① 李泉：《对外汉语教材研究》，商务印书馆 2006 年版。

② 马箭飞、梁宇、吴应辉、马佳楠：《国际中文教育教学资源建设 70 年：成就与展望》，《天津师范大学学报（社会科学版）》2021 年第 6 期。

③ 郭风岚：《论国际中文教材资源建设理念》，《国际汉语教学研究》2021 年第 3 期。

④ 江昱姗：《国际中文教材中国形象研究综述》，《知识文库》2024 年第 11 期。

⑤ 姚易：《〈发展汉语〉综合教材文化因素内容分析》，西安石油大学硕士学位论文，2021 年。

⑥ 王雅婷：《国际中文教育中国概况教材主题及词汇分析》，中央民族大学硕士学位论文，2022 年。

⑦ 李新、刘珊：《统编语文教科书中的乡村图景及教学意蕴》，《教育科学研究》2022 年第 1 期。

⑧ 刘冬岩：《乡土选文的美感教育价值及教学建议——以部编版初中语文教科书为例》，《现代中小学教育》2018 年第 12 期。

⑨ 欧阳群：《对外汉语教材中的“乡村形象”调查研究》，暨南大学硕士学位论文，2022 年。

⑩ 易新雨：《〈中国概况〉类教材民俗文化内容选取研究》，长安大学硕士学位论文，2023 年。

⑪ 袁艺果：《跨文化视角下国际中文教育综合教材文化项目研究》，南京信息工程大学硕士学位论文，2024 年。

⑫ 丁俊玲：《汉语国际教育视域下中国民俗文化教学何以体现在地化——以英国籍学生为对象》，《长春教育学院学报》2019 年第 6 期。

中国知网　https://www.cnki.net

三、国际中文教育教材中的乡村文化呈现情况调查

文化界对文化的分类维度和角度非常多，如主流文化、精英文化、大众文化等。教育部语合中心于2021发布的《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》（以下简称《框架》）①，采用了“文化即生活”的文化定义，将文化教学内容划分为社会生活、传统文化和当代中国三种文化生活样态。本文根据国际中文教育教材乡村文化内容规划和建设的要求和特点，将其三分为历史文化（代表历史事物）、传承文化（代表传承的习俗、价值观等）、新兴文化（代表新兴事物）。《框架》中的“传统文化”与我们的“历史文化”“传承文化”相对应；“当代中国”与我们的“新兴文化”相对应；“社会生活”则是我们提出的三种文化的栖居界面和互动舞台。在这一部分，我们从以下方面对现有国际中文教育教材中乡村文化的呈现情况进行了调查。

（一）乡村文化内容点的数量

统编本语文教材对乡村、乡土内容非常重视。从选文数量上看，据吴艳梅等的统计，小学阶段教材共358篇课文，乡土文化选文数量达51篇②。海外教材涉及乡村文化的内容更丰富，根据刘阳杨对英语母语教材Wonders的内容分析，从选文数量上看，城市文化占比达56%，乡村文化占比44%，虽城市文化的选文稍多，但“乡村文化生活选文的题材比起城市则更加多元”，且“Wonders教科书对城市文化的描写和乡村文化并无过多差异”③。国际中文教育教材也零散提及乡村文化，根据欧阳群的统计与分析，15套教材中共出现了177个乡村形象关联点（含只出现的相关概念或简单例句）④，但总体而言，内容偏少、分布离散，也不够典型。例如《中国文化常识（修订版）》中涉及中国乡村文化的唯一一处内容是对吉祥图案的介绍。

我们在厦门大学“国家语言资源监测与研究教育教材中心”网站的“对外汉语教材”语料分库⑤中，利用网站所提供的义类词典中涉及“乡村”“农村”的11个关键词进行检索，共提取277条涉及乡村文化的例句（表1），对于海量文本量的教材语料库，这一数量占比极少，几可忽略。虽然这些关键词的例句数量无法完全反映教材中乡村文化内容点，但也具有一定代表性。这些例句很多时候也不是专门进行乡村文化介绍和传播，主要是在小说、散文等选文中的间接描述、间接提及。

表1　语料库中的乡村文化关键词及其例句量

关键词	农民	农村	村	土地	农业	村里	乡下	乡村	乡间	乡野	村野
例句量	84	62	33	30	27	18	17	4	2	0	0

国际中文教材中的乡村文化是中华文化立体群像的关键维度，但从数量上看，目前比较单薄离散，无法满足真实、立体、全面地展现和传播中华乡村文化的需求。

（二）乡村文化内容设置存在的问题

乡村文化要素在国际中文教材中通常是在课后练习或考试材料中，多以图像、扩展词汇的形式出现，偶有集中探讨或在名家名篇中提及，但其内容呈现存在以下问题：

1. 历史文化呈现带有零散性

乡村历史文化是指历史上出现的乡村文化现象，带有时代烙印，有一定的时代定位作用，在目前的教材中零星呈现。

① 教育部语合中心研制，祖晓梅主编：《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》，华语教学出版社2022年版。

② 吴艳梅、杨萧萌：《中华优秀传统文化传承视域下统编小学语文教科书选文的乡土之维》，《民族教育研究》2024年第2期。

③ 刘阳杨：《多元文化视野下美国教科书Wonders内容分析研究》，四川师范大学硕士学位论文，2021年。

④ 欧阳群：《对外汉语教材中的“乡村形象”调查研究》，暨南大学硕士学位论文，2022年。

⑤ 厦门大学国家语言资源监测与研究教育教材中心：https://nclds.xmu.edu.cn/ylk，2024年10月1日查询。

中国知网　https://www.cnki.net

例1：村子里没有人不恨那个**地主**，共产党的军队一进村子，群众就把他打倒了。（注：以下各例均出“对外汉语教材”语料库，下同）

例2：农村实行经济改革以来，土地**承包到户**。

例3：这些**乡镇企业**的技术设备一般比较简陋，但却能容纳较多来自农村的多余劳动力。

例4：在他带领下，全乡农民已经**脱贫致富**，提前实现了**小康**。

“地主”是旧时农村的历史产物，指“旧时农村中占有土地，自己不劳动，以出租土地剥削农民为主要生活来源的人”①；土地“承包到户”“乡镇企业”是在我国改革开放初期的历史现象；“脱贫致富”“小康”则是在规划中国乡村发展蓝图时提出的战略构想。这些在不同阶段出现的带有时代意义的词汇，多以练习、例句的方式呈现在教材局部文本中，其所代表的时间维度和相关文化背景大多要靠老师在授课时解释，现行教材未对此进行系统规划和设计。

国际中文教材中乡村历史文化的零散呈现，使学习者只能通过其他非正式、非主流途径接触和了解它们，这种片面、碎片化的了解极有可能造成学习者的偏见。

2. 传承文化形象呈现带有负面性

乡村传承文化是指乡间自古流传至今的传统民俗、神话传说、思想观念等，特别是思想观念，这涉及到乡民的价值观和人生追求。乡村传承文化在国际中文教材中占比很少，许多是与城市文化对比出现的。当前城乡文化相互渗透、相互影响，界限越来越模糊，只有侧重点的不同，没有截然区隔，但两者在教材中同时出现的时候难免暗含比较（多不是编者有意为之）。从教材呈现的总体情况来看，体现乡村落后状态的内容居多。

例5：他们停留的地方自然是在**农村**，而且**交通往往最不发达**。

例6：你要是不好好学习，考不上**城里的大学，也得在农村过一辈子苦日子**。

例7：母亲显然是从**农村**来的，**上手要打孩子**。

欧阳群指出：“某些教材抱着‘展示’和‘弘扬’的心态，为了突出中国城市的快速发展，一味将中国农村作为城市的对立面存在，呈现的是‘偏远’‘贫穷’‘粗俗’的负面形象。这样的心态不免让学习者产生抵触和防范心理。”②这种内容的呈现并不一定是教材编者有意为之，但很容易使外国学习者对中国乡村文化产生根深蒂固的负面印象。海外教材也存在这一问题，例如刘阳杨对英语母语教材Wonders分析后指出：“Wonders教科书对城市的环境描写是现代大都市积极、美好的一面；而对乡村的描写则依旧停留在历史中乡村落后时候的模样。”③

另外，由于部分文学和影视作品的艺术加工，乡村传承文化中愚昧、落后甚至残酷的一面以及与城市文化的差距被有意放大，这种不全面、不客观的信息传达会加剧外国学习者对中国乡村传承文化的误读。这种误读若在不友好的国际文化背景中，则会被聚焦扭曲、以偏概全，这就会成为对整个中华文化的误解。

新时代，中国城乡文化融合度加深，中国乡村生活模式也有了很大的发展。李子柒、丁真等乡村文化代言人及其视频在海内外的传播使大家对中国乡村传承文化的印象有所改观，但作为乡村文化传播权威渠道之一的国际中文教材由于修订不及时等原因，并没有系统、客观、全面地呈现乡村传承文化的改变和发展，在扭转外国学习者负面印象方面未能发挥应有的正向引导作用。

3. 新兴文化呈现具有滞后性

新兴乡村文化是改革开放以来乡村在脱贫攻坚、乡村振兴的过程中因生态环境、物质生活、思想观念等的改变而新产生的乡村文化。例如“西部大开发”“大学生志愿服务西部计划”“支教”“计划生育政策”“三农”等。

例8：由政府出资，给农村部分计划生育家庭发放奖励扶助金……

例9：人口和计划生育工作必须把解决农村人口问题与解决“三农”问题统筹考虑，把加强管理

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室：《现代汉语词典》（第7版），商务印书馆2016年版，第286页。
② 欧阳群：《对外汉语教材中的“乡村形象”调查研究》，暨南大学硕士学位论文，2022年。
③ 刘阳杨：《多元文化视野下美国教科书Wonders内容分析研究》，四川师范大学硕士学位论文，2021年。

中国知网　https://www.cnki.net

服务与完善利益导向机制相结合……

这些例子体现了乡村的发展变化，但在时间上存在一定的滞后性。新时代脱贫攻坚伟大成就、美丽新农村建设、乡村振兴新举措、推普脱贫、兴农助农等现代乡村的闪亮名片以及受城市文化、现代文化而产生的城乡交融的新文化形态没有在教材中得到及时的更新和体现。

（三）乡村文化内容的新变化

虽然存在以上问题，但我们也发现，随着“乡村振兴”的兴起，高铁动车、移动支付、快递物流、网络通讯等缩小了城乡距离，一些新类型、新修订教材也对此进行了及时的跟进、修订和完善，让外国学习者看到了中国政府为缩小城乡差距、繁荣乡村文化所做出的努力和取得成效。很多教材也已将乡村文化作为相对独立的内容模块进行集中介绍与传播。

例如，《理解当代中国》（高级中文读写教程）对“乡村振兴”进行了集中呈现：第二单元“人类减贫的中国实践”讲述了十八洞村的脱贫之路；第三单元以《坚持走中国特色乡村振兴之路》《从“村村通”到“四好农村路”》《解读乡村振兴的“密码”》三篇课文阐释了中国“乡村振兴之路”。这是对中国乡村文化难得的集中展示和传播。海外母语教材对城镇文化的展示尚难集中，刘阳杨对英语母语教材 Wonders 的分析后认为：“无论是对城市文化或者乡村文化的选文，其重点都不在于描写美国的乡村或城市的特征，主要通过人物、事件等进行间接描述。”[①]因此，在这一方面，《理解当代中国》做出了可贵的探索，但目前还仅是针对“脱贫攻坚”“乡村振兴”这两个有连贯性的主题，我们要对国际中文教育教材中乡村文化内容的集中呈现做更系统、更全面的规划。

四、国际中文教育教材的乡村文化要素建设原则

要补全国际中文教育教材中的乡村文化缺角，并非简单、离散地加入乡村文化的相关要素，而是要系统全面地进行规划。宋艳丽等关注了中国社交媒体对乡村文化内容的表达，包括运用本土特色方言传递民俗文化事象、展现乡村生活影像，形成独特媒介景观、运用多种叙事方式丰富乡村文化内涵等[②]。这对于国际中文教育教材乡村文化内容的建设有一定启发性，我们认为要在国际中文教材的选文、练习、助读、导读、活动、数字链接等模块中突出乡村文化内容，可遵循以下原则。

（一）融合“他者”“自我”两个视角，塑造乡村“美善”文化特征

与城市文化相比，乡村文化形象建设处于劣势，多以愚昧、落后、闭塞等负面形象出现，因此要通过国际中文教育教材中的乡村文化内容建设重塑中国乡村的“美善”文化特征，激活国际学生对“美善”的共同审美经验，减少文化戒备和文化冲突，使“美善”成为基础性、群像性特征，让中国乡村文化更易被外国人所认同和接受。

在具体的乡村文化内容建设中，可融合“他者”视角与“自我”视角。一方面从“自我”视角出发，通过教材选文等进行乡村文化内容展示，或借助融媒体资源链接等方式拓展展示乡村“美善”文化特征，例如《航拍中国》《舌尖上的中国》《无穷之路》《本草中国》《中国手作》等集中呈现中国乡村文化的纪录片。另一方面从“他者”视角出发，通过实地探访、田野调查、亲身体验等沉浸式实践活动，从异文化的“他者”视角来认识和探索中国文化，例如 BBC 拍摄的纪录片《美丽中国》《发现中国：美食之旅》《中国新年：全球最大庆典》，美国国家地理频道推出的《鸟瞰中国》，日本岩波映画制作所拍摄的《中国之食文化》，中央电视台国际频道的纪录片《外国人在中国》，出自外国导演之手的《科恩眼中的中国》《未发现的中国》《我们诞生在中国》《寰行中国》等纪录片以及国内借由英籍主持人大米的视角拍摄的美食纪录片《奶奶最懂得》等。这些内容很大程度上呈现了外国导演、文化亲历者眼中的中国乡村的“美善”文化特征，外国导演和亲历者的“他者”身份，更易让外国汉语学习者接受中国乡村文化的“美善”内容和理念。

① 刘阳杨：《多元文化视野下美国教科书 Wonders 内容分析研究》，四川师范大学硕士学位论文，2021 年。

② 宋艳丽、赵秀明：《基于社交媒体的乡村文化传播分析》，《山东农业工程学院学报》2021 年第 1 期。

中国知网　https://www.cnki.net

他者视角和自我视角的侧重点有所不同,他者视角能够发现自我视角下习焉不察的内容要素,关注的文化元素更能与外国人的兴趣点相契合,更易被接受和认同。沉浸式的亲身体验则能够使外国人更直接、近距离地了解和感受中国乡村的“美善”文化特征以及蓬勃的生命力。国际中文教育的乡村文化建设要重视这种“他者+自我”的融合视角和“融媒资源+沉浸式体验”的编纂方式。

(二)呈现中国乡村文化群像,挖掘独特文化底蕴

吴艳梅等指出,母语语文教材乡土文化内容要素涵盖乡村历史、地理、自然、艺术、民俗(物质民俗、社会民俗、精神民俗)、情怀六个维度①。我们认为国际中文教育教材因主要面向外国成人学习者,应有自己的内容特点,应围绕以美景(含自然景观和人文景观)、美食、美贤(乡村的贤能、技能人士)、美风(家风村风和乡风)、美俗(风俗)构成的“五美”中心,在教材的选文内容中呈现有新奇性和区别度的“五美”文化群像,提炼挖掘文化群像中所蕴含的独有乡村文化底蕴,吸引外国汉语学习者。

例如,上古先民总结出的“二十四节气”文化符号展现着古人的智慧以及在农业生产过程中积累的宝贵经验,体现着我国源远流长的农耕传统。又如,以上古神话《神农尝百草》为代表的的民间故事、以唐代诗人李绅的《悯农》为代表的古诗等文化符号都在向教材使用者展现魅力乡土中国,能挖掘出乡村的风土人情、地域文化、人文情感等方面的独特底蕴。另外,党的“十八大”以来,中国的乡村面貌发生了巨大的变化,进入乡村的高铁、支付宝、快递、农村书屋、第一书记等新兴乡村文化符号,蕴含着以钉钉子精神、脱贫攻坚、乡村振兴为代表的新文化底蕴。国际中文教育教材在打造乡村历史文化、传承文化中的“五美”文化群像的同时,也要将这些新兴文化符号融入其中,体现中国乡村的独特文化底蕴。

(三)注重乡村文化多域互动,引发文化共情共鸣

乡村“五美”文化群像是乡村文化要素的具体体现,教材要能通过这“五美”引发共同的文化思考。通过引导学习者结合自己的本国文化反观中国文化,引发文化交融互动下的共情共鸣,用共通的文化母题以及文化对比互鉴下的多样性呈现引发共同思考。例如,如何对传统乡村文化进行保护与传播;如何避免传统“五美”受负面城市文化的侵蚀;如何解决生态保护与经济发展的矛盾;如何与自然、动物和谐相处;如何对待传统农耕文化的没落等。

这要求我们在教材的练习、活动、导读模块的编写中注重文化的双域、多域互动。例如,在教材中设置相关的互动练习,引导学习者在听、读等输入性练习的基础上探索自己国家在饮食、建筑、手工艺品等方面对中国乡村文化的借鉴和创新、自己国家文化对中国乡村建设和文化的影响等,然后进行口语交流或书面写作等输出性练习,在文化交流中展开文明互鉴。

(四)呈现真实动态乡村文化,促进文化理解包容

国际中文教材中的乡村文化要素的呈现要具有真实性,对于乡村文化中存在的负面现象不应回避,但是要注意呈现方式。对于一些容易产生误读的问题和现象,在真实呈现问题的同时也要将问题产生的原因、背景等加以说明,以正视听。例如,受个别艺术作品渲染以及个别外媒的故意丑化、误导的影响,部分外国汉语学习者认为中国乡村文化愚昧落后,传统文化的糟粕依然存在,这都是因艺术手法将历史语境带入到现实语境而造成的曲解,是在体验中国乡村文化时,因幸存者偏差、因果倒置、从众心理、归纳错误等原因而导致的片面认识,教材需要做好背景解释、正向引导并提供足够的铺垫。

呈现的乡村文化内容应保证及时的动态更新,不应只关注某一阶段的历史文化要素,对新的乡村文化现象和存在的问题也应予以高度重视。例如,乡村留守儿童问题、孤独老人问题、希望工程学校的空壳问题等。这些真实存在的问题不应该也不需要回避,但在具体介绍时要点明产生背景,指出中国政府为解决这些问题所做出的努力,挖掘背后的积极因素。

另外,引导外国学习者正面看待这些负面现象和问题并上升到共同的文化母题是乡村文化内容建设的重要任务。我们可以借助融媒链接将相关资料引入讨论,例如引入纪录片《了不起的村落》,片中对 10 个中国古村落的现状及文化传承进行了介绍,可借此对乡村文化的消亡、古村落特色传统文化后

① 吴艳梅、杨萧萌:《中华优秀传统文化传承视域下统编语文教科书的乡土之维》,《民族教育研究》2024 年第 3 期。

中国知网 https://www.cnki.net

继无人、现代文明和城市文明对乡村文化的冲击等问题进行讨论。纪录片中的问题在许多国家和地区都存在，不仅仅是中国的问题而是全世界性的问题，对这些问题的思考与讨论易产生共鸣，大家可以结合自己所了解的本国本族的情况，就更多的人类命运共同体的文化母题进行讨论。

（五）有针对性地重组重构乡村文化内容，避免文化对比

教材中的乡村文化要素规划需要针对不同授课对象进行重组或重构，结合老师的教学设计和学习者的学习需求对教学内容重新编码，根据不同侧重点和目标有针对性地呈现乡村文化要素。例如，由于东部省份对旅游景点的援建，青海的一些景点规定户籍为浙江、山东的游客免票，这体现了中国独有的兄弟省份间互帮互助的情谊，也体现了国家乡村振兴和扶贫的一体化设计。对于这一由国家政策形成的乡村文化新形态，编写教材相关选文的导读内容时，针对高水平汉语学习者，可引导他们对此案例中反映的治理理念和机制进行讨论；针对汉语水平较低的学习者，则可从这些景区的“五美”文化形象入手，间接感受中国各省的互助之情。

国际中文教材中乡村文化内容的呈现也应有一定的选择性，既要展现积极向上、蓬勃发展的乡村新面貌，又不能体现文化优越感与压迫感。教材应多用自我比较，例如，新旧乡村文化的对比、固有印象与现实情况的对比等。选文可先介绍当下正在进行的改革，例如，在脱贫攻坚和乡村振兴的背景下，由政府派出脱贫专员、乡村第一书记、基层的“四进”干部、“三支一扶”村官等深入乡村，利用网络直播、村官推销等方式，通过网络与快捷的物流，使以往滞销或收益低的农副产品实现与城市零距离销售，提高乡民收入。然后再与学习者固有印象中农产品产销无路、乡民生活困苦的历史情况进行比较。这种体现新文化形态与固有印象之间巨大差异的内容会自然而然地吸引学习者，使其产生更深厚的学习兴趣。中国乡村文化与其他国家乡村文化的“他比”则需交由学习者，避免因他比产生的高低贵贱之分带来文化压迫和文化焦虑。

五、国际中文教育教材的乡村文化要素传播策略

补全国际中文教育教材中的乡村文化内容缺角，还要关注国际中文教育中的乡村文化传播。要根据国际中文教育的教学特点，确定具体传播策略，使教材中静态的乡村文化内容进入外国汉语学习者内在的知识体系、情感价值观体系，并转化为能使用汉语表达、传播中国乡村文化的技能。

（一）细化文化传播场域，有针对性传播乡村文化

社会学家布尔迪厄提出了“场域”理论，“一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络（network）或一个构型（configuration）”①。场域是在复杂社会关系的基础上建立起来的范畴或群体。国际中文教育文化传播场域的最大特点是学生的国别差异、认知水准差异和身份差异大，需求、认知和文化背景不同的学习者使场域关系复杂多样。因此，国际中文教材的乡村文化传播要细化传播场域，细化研究教情和学情，针对学习者不同的汉语和文化学习需求建构分类分层的“彩虹式”乡村文化传播体系。

例如，来自“一带一路”沿线国家的学习者可能对中国的发展和治理模式更为关注，因此在乡村文化要素编码的过程中可多涉及一些乡村治理、乡村振兴的相关内容，即中国已探索好的乡村发展之路，如农产品直播销售、乡村环境整治、厕所革命、快递到村、农村五保政策等。因公学习汉语的学习者可能对中国的国情、市场等更为关注，乡村文化内容组织应着重分析其需求，创设职场交际情境，在工作交流中介绍相关的乡村文化要素。针对华裔学习者则可抓住乡情、乡愁这一切入点，以文化寻根和对祖籍国的文化认同为中心来进行内容组织，如引入类似陕北信天游、东北二人转等有特色的方言词汇和地方特色文化标记，激活华裔学生潜意识中的文化基因，或结合教材中的文化点，采用“家庭+课堂”的资源获取模式，引导华裔学生通过与父辈祖辈的交流探求自己的祖籍地国情与文化，并基于教材中的乡村文化点进行扩展阅读，了解自己家乡的历史文化、传承文化、新兴文化，通过乡情和血脉的纽带关系实现文化

① 布尔迪厄、华康德：《实践与反思：反思社会学理论》，李猛、李康译，中央编译出版社 1998 年版，第 134 页。

中国知网 https://www.cnki.net

认同,并促使其通过自媒体主动表达与传播自己对祖籍国文化的认知和看法。

(二)融合内核文化与界面文化,柔性传播乡村文化

“界面文化”随着信息技术的流行而产生。美国学者 S. 约翰森在其专著《界面文化》中探讨了界面文化的概念①,约翰娜·德鲁克等介绍界面理论的人文研究方法②,倪刚对界面文化做了哲学层面的解释③。这些学者对“界面文化”的定义尚未统一,但基本达成共识:界面文化多指在特定的交互界面(如生活场景界面、数字媒体界面、虚拟网络界面等)上所呈现和承载、栖居的文化现象、价值观以及行为模式等。

我们将“界面文化”理念演绎到国际中文教育教材的乡村文化传播研究中,将其定位为与一个国家、一个民族“内核文化”相对应的概念:内核文化侧重指历时传承层面的优秀传统文化,偏精英文化;界面文化则是对民众共时层面共同生产生活和交际模式场景的概括,以风景、饮食、民俗、仪式、宗教等为载体,偏民俗文化和日常生活文化,更能体现出人际互动的动态特点。在跨文化传播中,界面是不同文化传播场域群体的接触面,可进行不同民族、不同文化传播场域人际互动界面模式的对比,以体现不同文化背景的用户在界面交互时的行为习惯和模式差异,也关注因文化差异而产生的冲突和误解,以及协调这些矛盾的路径等。

乡村文化最能体现内核文化与界面文化的结合,乡村文化的“美善”文化特征和“五美”文化群像表现出生动的界面文化特色,与外国汉语学习者的物质文化生活紧密相连,易引起世界各民族人民最广泛的共情和共鸣。例如,对乡村的美风、美俗的了解,更能让外国学习者感受到中国乡村文化中以道德观、价值观、人生观为中心的内核文化精神,对美景、美俗、美贤等乡村界面文化的沉浸式体验,能使学习者在休闲减压的同时更深入了解中国内核文化的精髓。

界面文化与内核文化结合视角下的乡村文化传播,涉及民众日常生活和普通情感互动,是文化的浸润式、柔性传播,通过文化共情走向文化认同,促进中外文化平等交流互鉴,也是目前我们解决国际中文教育中文化冲突和文化抵抗的有效传播途径。因此,现行国际中文教育教材要对涉及的乡村界面文化要素进行统筹规划,将内核文化与界面文化结合,重视乡村文化情景在不同文化背景学习者之间的传播差异,采用不同的教学策略和传播方法。

此外,界面文化高度重视信息技术在界面互动中的作用,这启发我们借助融媒体技术对电子化的国际中文教育教材进行适时修订创新,例如,用二维码链接拓展更多融媒体教学辅助资源甚至是互动 App 等。界面文化重视不同地域、不同文化亚类的场域互动,这启发我们在教材编纂和应用时要重视城乡文化的交叉点、融合点,将新兴城市文化界面与新兴乡村文化界面有机结合,让外国学习者体验“城乡互融”的新界面文化形态。

(三)打造“教学、游学、鉴学、讲学”模式,渗透式传播乡村文化

我们不但要重视教材中乡村文化要素的内容构建,还要建构一套基于教材应用的新文化教学模式,打通第一课堂(课堂教学)、第二课堂(课外活动)、第三课堂(自主性田野调查和文化体验),建构“课堂教学+文化游学+文化鉴学+学生讲学”的文化教学模式,将文化传播“渗透”到每个教学环节。

课堂教学环节起到切入点的作用,最终目的是引导学生走出课堂,可将某些乡村文化要素固定于教材和教学体系当中。“文化游学”即考察乡村和风景名胜以及开展农家乐、渔家乐、采摘乐、亲水乐等活动,如在胶东地区,学做胶东大饽饽、福山拉面,学跳海阳大秧歌,到招金小镇游览探宝等,通过沉浸式的文化体验将地域文化、国情社情、乡村文化代入教学,课堂内外互相结合,引起学习者了解乡村文化的兴趣。“文化鉴学”是在跨文化互动的视角下,在中外乡村文化对比的基础上,引导学习者自主探索本国的乡村文化与中国乡村文化的异同。

“学生讲学”是最重要的环节,通过前三个环节,让学生拥有对中国乡村文化的切身体验,积累了教

① Johnson Steven:*Interface Culture*: *How New TechnologyTransforms the Way We Create and Communicate*, Basic Books, A Memger of the Perseus Group,1997.

② 约翰娜·德鲁克、祁林:《界面理论的人文研究方法》,《文化研究》2015 年第 2 期。

③ 倪钢:《界面文化的解释》,《自然辩证法研究》2006 年第 11 期。

中国知网　https://www.cnki.net

学资源，再利用教材的练习和综合活动环节，设置开放性作业，引导学生以视频、读后感等形式开展课堂交流和相互点评。让学生用自己的叙事视角、叙事方式、编码方式，通过自媒体写作、融媒体制作等方式在海外媒体主动表达对中国乡村文化的独到理解，由学习者转化为中国乡村文化内容再创作、再加工的生产者，由中国乡村文化的体验者、旁观者、接受者变成中国文化的传播者。还可以借鉴国内很多领域向海外传播中国文化的成功做法，如中国国际电视台 CGTN 财经频道在乡村振兴的大背景下，推出了系列解读中国农村经济多样化发展模式、探寻发展路径的融媒报道，在微博上设置了以“乡村中国”为标签的讨论话题；在党的二十大期间，CGTN 还推出了视频交互元宇宙产品“中国故事盒子”，选取了中国人、中国美食、中国功夫、中国科技进步、中国自然风光等具有鲜明中国特色的文化要素讲述中国故事，这都是很成功的探索。我们也可用“我在中国留学的 100 个乡村故事”“我眼中的中国乡村”等方式，在各个社交平台发布和征集留学生自己创作的、体现国际叙事策略的中国乡村故事。

“传播者决定着信息的内容……即便是同一内容的信息，如果出于不同的传播者，人们对它的接受程度是不一样的。”[①]学生鉴学、学生讲学两大环节都是外国学习者主动、自由的表达，将文化学习和文化评价的自主权交给学习者，不仅有利于丰富既有乡村文化教学资源库，还能呈现融媒体教育资源的个性化生产和主动生产过程，留学生在 Quora、Facebook 等平台关于中国乡村或乡村文化现身说法的回答或内容，也有助于引导外国普通民众对中国乡村文化形成正面评价。

“教学+游学+鉴学+讲学”文化教学和传播模式的四个环节层层递进。例如，银川贺兰山边的葡萄种植和葡萄酿酒产业的发展日新月异。葡萄酒消费端主要在城市和白领群体，但葡萄种植和酒类生产在乡村，葡萄酒是城乡融合新界面文化形态中的重要符号。教材中可就此设置相关内容，教学中可以采用生动、丰富、互动的融媒资源让学生产生到贺兰山区实地体验的兴趣，通过实地考察和与乡民交流，了解中国东部省份支援西部欠发达省份葡萄酒产生布局和发展的机制，不但可以转变对西北地区落后的看法，形成独到的鉴学和讲学发表共享，还可能在日后与宁夏葡萄酒行业合作，形成新商机。这一教学模式比简单地到景点参观更到位、更深刻，其教学效果非说教式或“填鸭式”“强加式”教学所能及，而教材等教学资源的开发和应用在这一过程中发挥着引导和连接作用。

六、余论

“语言教材是语言教学理论研究和学科发展的前沿阵地和突破口”[②]，国际中文教材是传播中国声音、讲好中国故事的重要媒介。我们在教材的编写过程中，通过对教材乡村内容的规划与设计，在贴近外国学习者实际生活的基础上、以润物细无声的巧思鲜活地展现我国乡村立体多维、丰富多元的文化形象，补全国际中文教育教材中的乡村文化内容建设和传播缺角。

另外，我们还要关注中国乡村文化在 AIGC（人工智能内容生成）中的缺席问题。教材等权威、优质中文语料的缺失可能会使海外人工智能大语言模型生成的内容带有对中国乡村文化的“AI 偏见”，这不仅是相关政府部门在做教材规划时要注意的问题，也是学界未来的研究热点之一。

（责任编辑：子聿）

① 郭庆光：《传播学教程》，中国人民大学出版社 2011 年版，第 183 页。
② 刘珣：《新一代对外汉语教材的展望——再谈汉语教材的编写原则》，《世界汉语教学》1994 年第 1 期。

中国知网　https://www.cnki.net

人口较少国家中文教育的特征与发展研究

胡唯哲 吴应辉

摘 要: 人口较少国家中文教育基础相对薄弱,支持其中文教育发展投入小、收益大、影响广,不仅对国际中文教育整体事业推进会产生积极影响,而且对服务中国公共外交和人文外交能带来明显溢出效应。人口较少国家中文教育的特征主要表现为:对外依赖性较强,内生发展能力较弱;政治经济驱动力强,其他因素驱动力弱;基础教育阶段容易在外力支持下取得较快发展,高等教育阶段发展基础普遍薄弱。因此,本文提出构建全球、区域、中文母语国、本国四层级协调联动发展体系思路:在全球视域下,构建"四合一"共享发展平台;在区域层面上,构建"1+N"协同帮扶路径;从中文母语国角色出发,打造"点面结合"长效发展路径;在人口较少国家,强化中文教育与政治经济活动的衔接机制。中国应进一步重视并大力支持人口较少国家发展中文教育,力求溢出效益最大化和长效化。

关键词: 人口较少国家;小国;国际中文教育;对外援助;外交战略
中图分类号:H09 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2025)02-0200-09

一、引言

人口较少国家研究很少受到国际中文教育界关注,而事实上,人口较少国家中文教育发展对于服务中国国际中文教育事业发展乃至整体外交战略都有重要价值和意义。人口较少国家中文教育起步晚、体量小、基础弱,协助支持其中文教育发展具有投入小、见效快、影响大的特点[①]。如能在一定程度上把投入于大国的中文教育资源投入到支持人口较少国家中文教育发展上,将对人口较少国家中文教育发展起到跨越式发展的效果,促进全球中文教育高质量均衡发展。同时,在现有国际秩序和体系下,人口

作者简介:胡唯哲,中央民族大学国际教育学院博士研究生;吴应辉(通讯作者),北京语言大学国际中文教育研究院,华文教育研究院(教育部人文社会科学重点研究基地)教授。

基金项目:本文系国家社会科学基金重大招标项目"汉语国际传播动态数据库建设及发展监测研究"(17ZDA306)的阶段性成果。

① 吴应辉:《新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

较少国家与大国同等享有一国一票的投票权,在国际舞台上展现了独具特色的国际影响力。此外,数量庞大的人口较少国家遍布全球各地,其中许多国家地理位置优越,是中国外交体系中的重要节点国家。协助人口较少国家中文教育发展将拉近这些国家与中国的距离,扩大中国在国际舞台上的"朋友圈",对服务中国外交战略能带来明显的溢出效应①。

二、文献综述

人口较少国家单一国别中文教育和中文教育集群研究比较有限。在国别中文教育研究方面,针对大国和中等规模国家中文教育研究较为丰富。一些学者分别对德国、英国、法国、意大利、日本等国中文教育现状与发展进行了研究②。在对人口较少国家单一国别中文教育的探索上,主要集中在毛里求斯、文莱、斐济、瓦努阿图、马尔代夫、东帝汶等国③。超过半数的人口较少国家暂无中文教育相关研究文章,包括安道尔、列支敦士登、密克罗尼西亚联邦、所罗门群岛、巴哈马、圣多美和普林西比、安提瓜和巴布达等。

在中文教育的集群研究方面,多为针对非洲、欧洲、南美洲等区域④和东南亚、中亚、中东等次区域中文教育的分析,如李宝贵、吴晓文,梁宇、王太炎,李睿、李敬欢等学者分别对东南亚、中亚、中东的中文教育进行探究⑤;少有专门针对人口较少国家中文教育的集群研究。因此,本文从人口较少国家集群的视角切入,分析归纳人口较少国家中文教育发展的共性特征及发展思路,以期为丰富国际中文教育发展理论研究和提升国际中文教育服务国家外交战略能力提供一些思路和借鉴。

三、人口较少国家的界定

参考世界银行(The World Bank)和英联邦(The Commonwealth)对小国的定义⑥,本文把人口较少国家界定为人口规模小于等于 150 万人的国家。基于此标准,根据世界银行官网⑦以及中国外交部官网

① 吴应辉:《新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径》,《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》2022 年第 3 期。

② 龚漫、唐玉婷、吴应辉:《德国中文教育发展现状及展望》,《民族教育研究》2023 年第 3 期;张新生、李明芳:《英国中文教育近年发展情况述评》,《国际汉语教学研究》2022 年第 1 期;孟源、李宝贵、史官圣:《意大利基础教育阶段中文教育政策演进及其影响》,《语言文字应用》2022 年第 3 期;王璐、王春辉:《日本中文教育发展述评》,《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》2024 年第 4 期;李晓露、黎静:《法国中文教育本土化发展特征、动因与策略》,《民族教育研究》2023 年第 4 期。大国和中等国家中文教育研究丰富,难免挂一漏万,还望相关方海涵。

③ 刘岩:《毛里求斯汉语教学的发展及现状》,《汉语国际教育研究》2016 年第 0 期;闵申:《文莱中文教育百年发展的经验与启示》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2022 年第 6 期;丁鹏:《南太平洋岛国汉语教学回顾与展望——以斐济和瓦努阿图为例》,《山东理工大学学报(社会科学版)》2014 年第 6 期;靳帅虎、王颖:《马尔代夫中小学汉语教学现状调查研究》,《国际中文教育(中英文)》2022 年第 1 期。

④ 李宝贵、庄瑶瑶:《中文纳入非洲国家国民教育体系的特征、挑战与路径》,《河南大学学报(社会科学版)》2023 年第 1 期;戴曼纯:《欧洲多语教育环境下的中文教育发展空间》,《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》2024 年第 4 期;吴勇毅、王露锦:《南美洲语言生态及其对汉语教学的影响》,《全球中文发展研究》2023 年第 1 期。

⑤ 李宝贵、吴晓文:《中文纳入东南亚国家国民教育体系动因机制与推进策略》,《辽宁大学学报(哲学社会科学版)》2021 年第 1 期;梁宇、王太炎:《中东六国中文教育比较研究》,《民族教育研究》2021 年第 3 期;李睿、李敬欢:《中亚五国语言教育政策背景下的中文教育发展研究》,《民族教育研究》2022 年第 5 期。

⑥ 参考世界银行(The World Bank)官网"Overview",https://www.worldbank.org/en/country/smallstates/overview;英联邦(The Commonwealth)官网"Small States":https://thecommonwealth.org/our-work/small-states。英联邦的根源可以追溯到大英帝国,现在英联邦是由 56 个独立和平等的国家组成的自愿联盟,拥有 25 亿人口,包括发达经济体和发展中国家。

⑦ 截至 2024 年 2 月,世界银行官网人口数据更新到 2022 年,参考世界银行官网,https://data.worldbank.org.cn/indicator/SP.POP.TOTL。

中国知网　https://www.cnki.net

数据①,世界人口较少国家为47个(见表1),约占世界国家数的四分之一,主要分布在欧洲、大洋洲、北美洲及非洲,亚洲和南美洲人口较少国家数量相对较少。

表1　世界人口较少国家(以人口小于等于150万为标准)

大洲	国家	人口数(单位:万;保留至小数点后两位)	大洲	国家	人口数(单位:万;保留至小数点后两位)
欧洲	爱沙尼亚	134.88	大洋洲	所罗门群岛	72.43
	黑山	61.72		瓦努阿图	32.67
	卢森堡	65.31		马绍尔群岛	4.16
	马耳他	53.11		萨摩亚	22.24
	冰岛	38.20		汤加	10.69
	安道尔	7.98		密克罗尼西亚联邦	11.42
	列支敦士登	3.93		图瓦卢	1.13
	摩纳哥	3.65		斐济	92.98
	圣马力诺	3.37		帕劳	1.81
	梵蒂冈	0.07		基里巴斯	13.12
	塞浦路斯	125.15		瑙鲁	1.27
北美洲	伯利兹	40.53		纽埃	0.17
	格林纳达	12.54		库克群岛	2.02
	巴哈马	40.99	非洲	毛里求斯	126.25
	巴巴多斯	28.16		斯威士兰	120.17
	多米尼克	7.27		吉布提	112.08
	安提瓜和巴布达	9.38		科摩罗	83.68
	圣基茨和尼维斯	4.77		佛得角	59.31
	圣卢西亚	17.99		圣多美和普林西比	22.74
	圣文森特和格林纳丁斯	10.39		塞舌尔	11.99
亚洲	文莱	44.90	南美洲	圭亚那	80.87
	东帝汶	134.13		苏里南	61.80
	不丹	78.25			
	马尔代夫	52.38			
	巴林	147.22			

四、人口较少国家中文教育的特征

人口较少国家由于受到人口基数少、中文基础薄弱等因素的影响,其中文教育发展独具特色,具体表现为自身“造血”能力不足,外部“输血”依赖度高;政治经济驱动力强,其他因素驱动力弱;基础教育阶段容易在外力支持下取得较快发展,高等教育阶段发展基础普遍薄弱等特征。

① 人口较少国家人口基数相对较少,有些国家甚至只有几百人,因此,本研究对于人口数据的精确度要求较高。世界银行官网人口数据精确到了个位数,故本文主要采用世界银行官网人口数据。但其中未包含梵蒂冈、纽埃、库克群岛三个国家数据,故此三国人口数据参考中国外交部官网“国家和组织”板块人口数据。梵蒂冈人口数据参考:https://www.mfa.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_679184/1206x0_679186/;库克群岛人口数据参考:https://www.mfa.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/dyz_681240/1206_681468/1206x0_681470/;纽埃人口数据参考:https://www.mfa.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/dyz_681240/1206_681616/1206x0_681618/。

中国知网　https://www.cnki.net

（一）对外依赖性较强，内生发展能力较弱

相比于美国、英国等国，人口较少国家总体上中文教育发展起步较晚，基础薄弱，在师资和教学资源方面比较依赖外部力量支持，基本尚未形成本土师资、教学资源和教学法等方面的“产出-供给-研发”全链条内生发展能力。

一是对外依赖性较强。纵观世界各国，美国、英国、法国等国往往中文教育发展基础相对较好，在本土中文师资供给、本土中文教育资源研发上都相对成熟，一定程度上能够做到“自给自足”。然而，大部分人口较少国家由于中文教育基础薄弱，较为依赖外部力量支持。在中文教育相关机构发展上，大部分人口较少国家本土中文教育机构数量相对较少，孔子学院及孔子课堂在当地中文教育发展中发挥了支柱作用。例如，安道尔境内主要中文教育机构仅有安道尔孔子课堂一处。因而，该孔子课堂在一定程度上代表了安道尔的中文发展现状。又如，圣多美和普林西比在2018年开设了该国首所孔子学院，在此之前，该国中文教育几乎是一片空白。再如，佛得角中文教育机构仅有佛得角中国友好协会与佛得角大学孔子学院①。

在“三教”方面，人口较少国家中文教育发展基本依靠公派教师和志愿者，基本无本土中文教师；使用教材基本由中方提供；中文教师课堂管理与教学方法等也基本依赖中方。例如，苏里南大学孔子学院的中文教学师资力量基本上依赖中方，在苏里南开设的所有中文课程所使用的教材均由原孔子学院总部提供，无自主研发的本土教材和其他中文教学资源②。格林纳达目前只有中方派遣中文教师，当地无本土中文教师③。

二是内生发展能力较弱。人口较少国家基本尚未形成本土师资培养供给和本土教学资源研发使用的内生能力。由于大部分人口较少国家自身教育基础薄弱，当地往往仅有一所公立大学或甚至没有公立大学，且本硕博人才培养体系不完善。加之这些人口较少国家往往近几年才逐渐探索开设中文本科课程，而且大多是由当地孔子学院开设，尚未开始中文硕博专业人才培养，因此这些国家也都基本不具备本土中文教师培养能力。例如，摩纳哥唯一的大学摩纳哥国际大学尚未开设中文相关本硕博专业，不具备本土中文教师的培养能力。再如，吉布提仅有两所大学吉布提大学和吉布提医学院。两所大学均未开设中文相关专业和课程，不具备本土师资培养供给和本土教学资源研发能力。

（二）政治经济驱动力强，其他因素驱动力弱

中文国际传播的动力主要包括政治、经济、移民、文化等因素④。国际中文教育作为中文国际传播的重要组成部分，其驱动力也主要包括以上几种因素。人口较少国家中文教育发展主要表现为政治经济驱动力强，其他因素驱动力弱。

一是政治经济驱动力强。人口较少国家中文教育发展主要受到双边政治和经济关系双轮驱动。在政治上，中国和人口较少国家高层往来密切。一方面，中国奉行大小国家一律平等的外交理念，重视发展与人口较少国家的外交关系。2014年，习近平总书记对斐济进行国事访问，并在访问期间专门同8个太平洋岛国⑤领导人分别举行双边会见；2018年7月，对毛里求斯进行友好访问；2019年3月访问欧洲期间，到访摩纳哥。另一方面，随着中国国际影响力的不断增强，人口较少国家与中国往来密切。科摩罗、爱沙尼亚、卢森堡、吉布提、摩纳哥、巴林、文莱、塞浦路斯、圭亚那、马尔代夫、苏里南等人口较少国家领导人纷纷来中国进行访问。中国与人口较少国家之间的友好往来促进了当地中文教育的发展。例

① 龚漫、郑懋森：《“佛得角中文教育发展模式”及对非洲中文教育的启示》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2023年第1期。

② 李萌：《苏里南中文教育发展调查与研究》，《国际中文教育（中英文）》2022年第1期。

③ 余星：《格林纳达中文教育发展调查与研究》，《国际中文教育（中英文）》2022年第1期。

④ 李宇明：《中文国际传播的动力问题》，《全球中文发展研究》2023年第1期；韩晓明、吴应辉：《华人移民对东南亚汉语传播的影响研究》，《语言文字应用》2021年第4期。

⑤ 太平洋岛国包括14个独立主权岛屿国家：巴布亚新几内亚、斐济、萨摩亚、汤加、基里巴斯、瓦努阿图、密克罗尼西亚联邦、所罗门群岛、瑙鲁、图瓦卢、马绍尔群岛、帕劳、库克群岛和纽埃，其中12个国家为人口较少国家。

中国知网　https://www.cnki.net

如,随着中国同太平洋岛国相互尊重、共同发展的全面战略伙伴关系不断深化,当地的中文学习需求日益旺盛[①]。摩纳哥现任国家元首阿尔贝二世亲王曾亲自指示摩纳哥中学设立中文课程[②]。2019 年 9 月,中国和基里巴斯两国恢复大使级外交关系[③]。在这之后,中基两国教育部签署了《关于合作开展基里巴斯中文教育项目的谅解备忘录》,标志着中文教育正式纳入基里巴斯国民教育体系。

在经济上,中国经济发展迅猛、市场空间广阔,而人口较少国家国内市场潜力小、经济结构相对单一,许多人口较少国家都积极参与中国提出的"一带一路"倡议、亚洲基础设施投资银行等,渴望或积极与中国进行经贸往来。同时,中国企业纷纷走出去,雇佣当地员工进行基础设施建设以及进行商业往来。这些都刺激了当地人学习中文的兴趣和需求。例如,近年来中国和苏里南两国之间高层互动和经济合作日益频繁,苏里南政府官员集体学习中文[④]。佛得角孔子学院携手北京六建佛得角普拉亚娱乐城项目组,开设北京六建教学点,为六建的佛得角员工开设中文课,有 30 名当地工人参加学习[⑤]。再如,爱沙尼亚对与中国开展各领域合作表现出浓厚兴趣,特别是在电商物流、绿色经济、高新科技等领域[⑥]。又如,马耳他大学孔子学院为上海电力股份有限公司(马耳他)开设专门的员工中文培训班,为该公司的多名行政和高级技术人员提供中文及中国文化课程的培训。在卢森堡,由于卢森堡与中文频繁的金融经贸往来,中文知识已经成为一项"专业资产"。卢森堡大学孔子学院与卢森堡国际银行(Banque Internationale à Luxembourg)展开了深入合作,在卢森堡国际银行开设了冬季学期商务汉语员工班,以满足银行界的中文学习需求[⑦]。

二是其他因素驱动力弱。大多数人口较少国家华人移民较少,与中国文化差异较大,移民、文化等因素对当地中文教育发展的驱动力弱。印度尼西亚、澳大利亚、新西兰等国华人移民历史悠久,华人移民祖语代际传承的需求较强,华文学校众多,对其中文教育发展的推动力较大。然而,相比于这些国家,人口较少国家华人移民历史相对较短,绝对数量相对较少。例如,冰岛大约从 20 世纪末开始有华人移民,当地华侨华人数量约为 734 人[⑧],占总人口比重约为 0.2%;现居于黑山的华侨华人,大都是 20 世纪 90 年代入境,约 100 人左右,占总人口比重约为 0.02%[⑨];佛得角大约从 20 世纪 80 年代开始有华人移民,现在华侨华人数量约为 3000 人[⑩],占总人口比重约为 0.5%;巴巴多斯大约从 20 世纪 90 年代开始有

① 刘宾:《中文搭建心灵沟通的语言之桥》,《人民日报海外版》2022 年 6 月 24 日。

② 胡唯哲:《摩纳哥中文教育发展现状、问题与对策》,《汉字文化》2023 年第 16 期。

③ 1980 年 6 月 25 日,中国与基里巴斯建交。2003 年 11 月 29 日,基里巴斯与台湾当局"建交",中国政府随即宣布中止与基里巴斯的外交关系。2019 年 9 月 27 日,国务委员兼外交部长王毅在纽约中国常驻联合国代表团同基里巴斯总统兼外长马茂签署《中华人民共和国与基里巴斯共和国关于恢复外交关系的联合公报》,两国正式恢复大使级外交关系。

④ 李萌:《苏里南中文教育发展调查与研究》,《国际中文教育(中英文)》2022 年第 1 期。

⑤ 龚漫、郑懋森:《"佛得角中文教育发展模式"及对非洲中文教育的启示》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2023 年第 1 期。

⑥ 参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-爱沙尼亚(2022 年版)》,http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/aishaniya.pdf, 2022 年 6 月 1 日。

⑦ 胡唯哲:《从卢森堡看欧洲小国国际中文教育优化策略》,《华中学术》2023 年第 2 期。

⑧ 参考冰岛国家统计局(Hagstofan)官网"Population and elections",https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Ibuar/Ibuar__mannfjoldi__3_bakgrunnur__Faedingarland/MAN12103.px/?rxid=8594eae0-a629-4660-850e-4412661d77e3;参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-冰岛(2022 年版)》,http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/bingdao.pdf, 2022 年 6 月 1 日。

⑨ 20 世纪 90 年代黑山还未独立,是南斯拉夫联盟共和国(简称南联盟)的组成部分。陈琮渊、黄日涵:《搭桥引路:华侨华人与"一带一路"》,社会科学文献出版社 2016 年版,第 259 页;参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-黑山(2022 年版)》,https://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/heishan.pdf, 2023 年 3 月 1 日。

⑩ Haugen, H., Ø., Carling, J. "On the Edge of the Chinese Diaspora: The Surge of Baihuo Business in an African City," *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, 2005;参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-佛得角(2021 年版)》,http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/fodejiao.pdf, 2022 年 1 月 1 日。

中国知网　https://www.cnki.net

华人移民,现有华侨华人数量约为150人[①],占总人口比重约为0.05%;多米尼克和格林纳达大约从21世纪初开始有华人移民,现有华侨华人数量为100人[②]和40人[③],占总人口比重分别为0.1%和0.03%。再如,除斐济外,在南太平洋的其他岛屿国家,由于华人数量相对较少、流动性较大,或与当地居民同化程度高,所以没有全日制的中文学校[④]。一方面,人口较少国家华人移民数量较少,中文作为祖语传承的需求较小;另一方面,大多数人口较少国家尚未形成华人聚居地或华人社会,中文语言景观相对较少,这意味着当地中文学习者较难受到中文环境氛围的熏陶,使用中文沟通交流的场合有限。

此外,大多数人口较少国家与中国的文化差异较大,文化对当地中文教育发展的驱动力较弱。例如,在对马尔代夫学习中文的中小学生进行调查时发现,很多学生对中国文化不够了解,对汉语的接受程度高于对中国文化的接受程度[⑤]。在毛里求斯,除了华人,初级班和中级班的外族人并未有明确的中国文化学习动机[⑥]。多米尼克长期受加勒比地区、英国、法国等移民文化的影响,缺乏对中文及中国文化的了解[⑦]。

(三)基础教育与高等教育发展方式与水平反差较大

人口较少国家中文教育不同阶段发展方式与水平反差较大,主要表现在基础教育阶段基础相对完善,容易在外力支持下取得较快发展;高等教育阶段院校相对较少,部分国家甚至没有高校,发展基础普遍薄弱。

例如,中国根据瓦努阿图基础教育阶段中文教育发展的需求,在师资、教学资源、资金设备等方面协助瓦努阿图发展中文教育。在师资方面,2011年,原国家汉办/孔子学院总部与维拉港法语国际学校(Lycée Français Le Clézio de Port Vila)签署公派中文教师协议,该校于2012年1月接收首位汉语教师,正式开设汉语课[⑧];2016年,原国家汉办/孔子学院总部向维拉中心学校(Port Vila Central School)派遣中文教师;2018年,北京邮电大学南太平洋大学孔子学院瓦努阿图埃马路斯校区(Emalus Campus at the University of the South Pacific)孔子课堂除承担南太平洋大学学生汉语选修学分课的教学任务外,课堂教师还承担了当地中小学——维拉港东部学校(Port Vila East School)的汉语课教学任务。在教学资源方面,中方外派教师设立了中文分级读物图书角。在资金设备方面,2015年,中国和瓦努阿图就中国援建马拉坡中学(Malapoa College)扩建项目签署换文;2018年,中国向瓦努阿图马拉坡中学捐赠了1060万美元,帮助瓦努阿图政府实施马拉坡中学扩建项目[⑨],为当地青年上学创造更好的条件;2021年,中国向维拉港中心学校捐赠了40台电脑。

在中方支持下,瓦努阿图基础教育阶段中文教育取得了较快发展:一是开设中文课程的中小学数量

① 参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-巴巴多斯(2021年版)》,http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/babaduosi.pdf,2022年1月1日;李安山:《拉丁美洲华侨华人的生存、适应与融合》,丘进编:《华侨华人研究报告(2013)》,社会科学文献出版社2013年版,第160-161页。

② 参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-多米尼克(2023年版)》,http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/duominike.pdf,2024年4月1日;李安山:《拉丁美洲华侨华人的生存、适应与融合》,丘进编:《华侨华人研究报告(2013)》,社会科学文献出版社2013年版,第160-161页。

③ 参考中华人民共和国商务部官网《对外投资合作国别(地区)指南-格林纳达(2021年版)》,http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/gelinnada.pdf,2022年1月1日;李安山:《拉丁美洲华侨华人的生存、适应与融合》,丘进编:《华侨华人研究报告(2013)》,社会科学文献出版社2013年版,第160-161页。

④ 杨慧:《太平洋岛国汉语教育现状调查与分析——以斐济为例》,《太平洋岛国研究》2020年第1期。

⑤ 靳帅虎、王颖:《马尔代夫中小学汉语教学现状调查研究》,《国际中文教育(中英文)》2022年第1期。

⑥ 候雪静、刘菁:《从学情看毛里求斯汉语教学的可持续性发展》,《国际汉语学报》2016年第2期。

⑦ 崔正青、曹莉、韩东:《多米尼克中文教育发展报告》,《中文科技期刊数据库(文摘版)教育》2022第12期。

⑧ 丁鹏:《南太平洋岛国汉语教学回顾与展望——以斐济和瓦努阿图为例》,《山东理工大学学报(社会科学版)》2014年第6期。

⑨ 参考中华人民共和国驻瓦努阿图大使馆官网《驻瓦努阿图大使谢波华和瓦副总理纳塔佩就中国援建马拉坡学校扩建项目签署换文》,http://vu.china-embassy.gov.cn/zwgx_0/whjy_132399/202210/t20221020_10787200.htm,2014年1月29日;新西兰国家广播电台(Radio New Zealand)官网"Famous Vanuatu school gets a makeover from China",https://www.rnz.co.nz/international/pacific-news/366451/famous-vanuatu-school-gets-a-makeover-from-china,2018年9月14日。

中国知网　https://www.cnki.net

不断增加,从 2014 年的 2 所增加到 2020 年的 9 所[①]。此外,正在建设中的瓦努阿图埃法特国际学校(Vanuatu Efate International School)在建成后也将开设中文课程[②]。二是中文逐渐成为瓦努阿图学校教学第一外语。中瓦签署了《关于合作开展瓦努阿图中小学中文教育项目谅解备忘录》[③]。该协议的签署标志着瓦努阿图正式将中文纳入国民教育体系,能够促进中文成为瓦努阿图学校教学第一外语,推动瓦努阿图中小学普及中文教育。

然而,与基础教育相比,瓦努阿图高等教育基础薄弱。瓦努阿图目前仅有南太平洋大学埃马路斯校区和瓦努阿图国立大学。南太平洋大学埃马路斯校区作为南太平洋大学在瓦努阿图的分校,学科专业门类不齐全,目前开设了中文选修课程,尚未开设中文本硕博相关专业。瓦努阿图国立大学创立时间短[④],学科设置单一,也暂未开设中文本硕博相关专业,仅在旅游与酒店管理学士课程中,开设了旅游中文相关课程。

又如,马尔代夫基础教育阶段中文教育在中国支持下取得了较快发展。中小学中文教学的规模较大,较为系统[⑤]。在师资上,2015 年,原国家汉办/孔子学院总部派遣首位汉语教师志愿者到比拉邦国际学校(Billabong High International School)开展中文教学活动[⑥],这标志着马尔代夫系统性的中小学汉语教学的正式起步[⑦];在此之后,中方陆续派遣志愿者至维拉国际中学、布莱特威国际学校(Brightway International School)等学校任教。此外,中方还在中文课程整体规划、教学资源等方面对这些学校进行扶持。在中方支持下,截至 2019 年 5 月,马尔代夫共有 18 所中小学曾开设或仍在开设汉语课[⑧]。

在高等教育方面,马尔代夫的高等教育发展不足,多数学生通过出国留学的方式寻求高等教育,高等教育入学率较低[⑨]。马尔代夫国立大学是马唯一大学,建立时间较短,曾于 2015 年前后开设了汉语课程,授课对象主要是马尔代夫外交及旅游业相关人员,以及一些对汉语感兴趣的普通市民[⑩],暂无中文本硕博相关专业。高等教育机构较少、入学率较低等问题使得马尔代夫高等教育阶段基础薄弱,一定程度上限制了高等教育阶段中文教育的发展。

五、人口较少国家中文教育体系构建思路

针对人口较少国家中文教育发展的特征,未来应加强帮扶,以外部支持促内生发展,充分发挥政治经济双轮驱动的优势,补齐高等教育阶段中文教育发展短板,拓展基础教育阶段中文教育广度与深度。因此,本文提出构建全球、区域、中文母语国、人口较少国家四层级协调联动发展体系思路(见图 1),促进人口较少国家中文教育持续发展。需要指出的是,人口较少国家中文教育发展共性大于特性、共性与

① 参考新华网“Mandarin becomes optional subject in Vanuatu's public schools”,http://www.news.cn/english/2020-02/19/c_138798915.htm, 2020 年 2 月 19 日;瓦努阿图每日邮报(Vanuatu Daily Post)网“Mandarin an optional subject: Katipa”,https://www.dailypost.vu/news/mandarin-an-optional-subject-katipa/article_ea1a17fc-5294-11ea-9306-1fee7df51670.html, 2020 年 2 月 19 日。

② 参考新西兰国家广播电台官网“Construction of new school building backed by MP launched in Vanuatu”,https://www.rnz.co.nz/international/pacific-news/505292/construction-of-new-school-building-backed-by-mp-launched-in-vanuatu, 2023 年 12 月 21 日。

③ 参考人民网《中瓦签署〈关于合作开展瓦努阿图中小学中文教育项目谅解备忘录〉》,http://australia.people.com.cn/n1/2021/0910/c408038-32223889.html, 2021 年 9 月 10 日。

④ 瓦努阿图国立大学于 2019 年创办,2020 年开始招生。

⑤ 靳帅虎、王颖:《马尔代夫中小学汉语教学现状调查研究》,《国际中文教育(中英文)》2022 年第 1 期。

⑥ 参考中国侨网《马尔代夫迎来首位汉语教师志愿者 驻马大使会见》,http://www.chinaqw.com/hwjy/2015/01-06/32839.shtml, 2015 年 1 月 6 日。

⑦ 靳帅虎、王颖:《马尔代夫中小学汉语教学现状调查研究》,《国际中文教育(中英文)》2022 年第 1 期。

⑧ 靳帅虎、王颖:《马尔代夫中小学汉语教学现状调查研究》,《国际中文教育(中英文)》2022 年第 1 期。

⑨ 刘进、陈成:《“一带一路”沿线国家的高等教育现状与发展趋势研究(二十七)——以马尔代夫为例》,《世界教育信息》2019 年第 9 期。

⑩ 朱在明、陈好敏、朱婷:《列国志(新版):马尔代夫》,社会科学文献出版社 2015 年版,第 255 页。

中国知网　https://www.cnki.net

特性并存，未来制定具体国别发展策略时还需在参考四层级协调联动发展体系思路的基础上，结合人口较少国家具体情况进行微调。

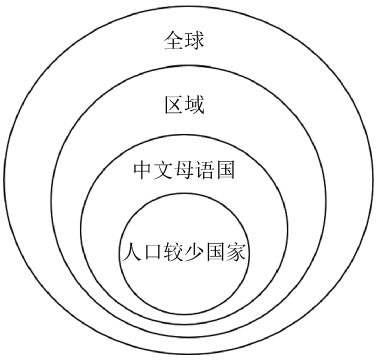


图 1　四层级协调联动发展体系思路

（一）全球视域：打造“四合一”共享发展平台

由于人口较少国家对外依赖性较强，内生发展能力较弱，可以重点利用远程信息技术手段聚合优质教学资源、师资、学习空间、支持系统等，建构包括人口较少国家、中文母语国以及其他国家在内的全球共享线上平台，支持人口较少国家中文教育发展。

第一，搭建共享师资平台。针对人口较少国家本土中文师资较少，且外派中文教师相对缺乏的情况，打造汇聚海内外老中青中文教师和助教的师资平台，让人口较少国家中文学习者打破物理空间边界，共享全球优质教师资源。第二，完善共享教学资源平台。打造全球、分大洲、分区域、分语种的线上教学资源平台，让人口较少国家的中文相关机构和工作者可以根据本国中文教育的情况，充分利用已有教学资源，如已储备的优质教学课件，随时进行点播和回放。同时，可以基于线上优质教学资源课件和模板，进行本土化加工和改编，使其更加适合人口较少国家中文学习需求。第三，打造虚拟学习空间。在全球共享线上平台上打造专门的学习者中文教育虚拟空间，如构建人口较少国家中文学习者与中国及其他中文教育发展较好国家学习者之间的伙伴交流机制，让人口较少国家中文学习者在互相交流中提升中文知识技能。第四，构建共享支持系统。全球共享线上平台不仅要向人口较少国家中文教育机构、教师和学习者提供优质的教学和师资等相关资源，还应提供国际中文教育工作者使用和开发远程教学资源的课程、指南手册和工具包等，使其能够更好地使用并拓展平台的各类功能。

（二）区域层面：构建“1+N”协同帮扶路径

一些人口较少国家由于地理、历史因素与周边国家关系密切，如纽埃、库克群岛、萨摩亚受新西兰影响较大，澳大利亚是瓦努阿图最大援助国，摩纳哥与法国关系特殊等。这为以同区域内中文教育发展良好国家为依托，协作帮扶周边人口较少国家中文教育发展奠定了可操作基础。

一是协同帮扶建设优化孔子学院。可以区域内中文教育发展较好国家的孔子学院为中心，向四周扩散，在师资、教学资源、教学法方面的配置、培训、研发、共享等方面辐射支持周边人口较少国家孔子学院。例如，在英语加勒比地区①，可以牙买加作为中文教育发展的中心点，紧密联动周边国家，支持帮扶安提瓜和巴布达、格林纳达、多米尼克等周边人口较少国家孔子学院和孔子课堂发展。又如，纽埃是新西兰的王国自由结合区，纽埃学校引进新西兰课程设置，其高中教育受到新西兰教育认证机构的承认，纽埃离新西兰地理位置较近，这更便于新西兰孔子学院向纽埃延伸，建设孔子课堂和引入中文教育资源配置②。二是协同帮扶研发中文教学大纲和教学资源。积极发挥相同或相似区域内中文教育发展良好国家与周边人口较少国家地缘位置相近、具有语言文化背景相似性等优势，在区域内中文教育发展良好国家已研发的中文教学大纲和本土教学资源的基础上，融入周边人口较少国家特色和需求，形成本土化中文教学大纲和教学资源。

（三）中文母语国视角：打造“点面结合”长效发展模式

人口较少国家内生发展能力较弱，高等教育阶段发展基础普遍薄弱，亟需中文母语国帮扶人口较少

① “英语加勒比地区”主要包括三部分：加勒比地区独立国家 10 个，如牙买加、特立尼达和多巴哥等；加勒比地区英国属地 5 个，如安圭拉、英属维尔京群岛等；以及中美洲的伯利兹（原英属洪都拉斯）和南美洲的圭亚那（原英属圭亚那），共 17 个独立国家和属地。英语加勒比地区的独立国家除牙买加和特立尼达和多巴哥之外，其他国家均属于人口较少国家。

② 张翰文、吴应辉：《太平洋六岛国中文教育现状及发展策略研究》，《丝绸之路》2024 年第 1 期。

中国知网　https://www.cnki.net

国家高等教育阶段中文教育发展,并以此为支撑点,全方位支持加强人口较少国家基础教育阶段中文教育发展。

首先,在“点”上,以孔子学院建设为支撑点带动高等教育阶段中文教育发展。孔子学院在大部分人口较少国家中文教育发展中发挥了支柱作用。对于在高等教育阶段尚未开展中文教育的国家,可以通过与当地大学合作共建孔子学院的方式,带动当地大学开设中文相关课程或专业。同时,还应积极为当地优秀中文学习者或本土教师提供奖学金来华交换或攻读硕士和博士学位,通过“新汉学计划”等项目为高校中文教育专业师资提供来华进修、合作研究、参加学术会议等经费资助,逐渐增强人口较少国家高校本土中文师资培养能力。此外,通过选派相关专家、中外合作共建、面向社会机构采购服务等形式,积极推动人口较少国家制定各级各类中文教育课程标准或参考框架;根据不同国家的学制、周学时等规定,帮助制定中小学中文教学大纲和中文考试大纲等;帮助人口较少国家共建数字化中文教育平台,加强教学基础设施建设,提升数字化、智能化中文教学水平。

其次,在“面”上,打造同区域人口较少国家支持基地。人口较少国家由于单个国家力量有限,往往倾向于集聚各个人口较少国家力量,共建共享教育资源等。一方面,可以充分利用已有区域性大学,如南太平洋大学①和西印度大学②,进行同区域内的中文师资培养培训和教学资源研发等。另一方面,可以根据人口较少国家所属区域、语种、文化背景等,对一些人口较少国家进行分类集群发展,协助构建一系列人口较少国家中文教育发展联盟和基地,共同对接中文教育外部资源以及解决内部存在问题。

(四)人口较少国家内部:强化中文教育与政治经济活动的衔接机制

一方面,紧抓双边政治友好往来的机遇,拓展中文教育的广度和深度。以中国与人口较少国家高层友好往来活动为契机,积极推动中方与人口较少国家相关方签订中文纳入国民教育体系的协议或其他有关交流合作协议,拓展当地开设中文课程的大中小学数量。同时,在双边高层互访以及其他重大活动的前、中、后期,充分利用中文相关机构开展一系列配套文化传播活动,增强文化等因素对当地中文教育发展的驱动力。另一方面,构建行业协会、中资企业与中文机构内生衔接机制。人口较少国家中文教育发展经济驱动力强,可以面向当地经济发展的支柱产业,如旅游业、金融业、渔业等,有意识地协助支持当地中文教育相关机构与双边商会、旅游协会等在体制机制上构建内生衔接机制,促进中文教育与文化、商业、旅游之间的相互耦合,并激活中度乃至深度中文学习需求,助力当地中文教育的可持续发展能力建设。此外,积极促进人口较少国家中文教育相关机构与当地中资企业对接,加强“中文+职业”培训,探索与中资企业签订人才培养订单的方式,强化经济对中文教育发展的驱动力。

六、结语

区域国别国际中文教育研究亟待系统性和跨学科的增强③,人口较少国家中文教育基础相对薄弱,支持其中文教育发展投入小、收益大、见效快、影响广,对国际中文教育整体事业推进将产生积极影响,且对服务中国外交战略能带来明显溢出效应。本文对人口较少国家中文教育发展的共性特征进行梳理,分析思考人口较少国家中文教育发展的思路,以期能够引起学界及政界对于人口较少国家中文教育研究及推动人口较少国家中文教育发展的重视,助力全球中文教育事业发展持续稳定推进,服务中国整体外交战略。

(责任编辑:子聿)

① 南太平洋大学成员由包含库克群岛、斐济、基里巴斯、马绍尔群岛、瑙鲁、纽埃、所罗门群岛、汤加、图瓦卢、瓦努阿图和萨摩亚在内的11个人口较少国家和新西兰属地托克劳共同所有。

② 西印度大学由加勒比海地区16个使用英语的国家和属地共同支持组建的自治性区域大学,包括安圭拉、安提瓜和巴布达、巴哈马、巴巴多斯、英属维京群岛、开曼群岛、多米尼加、格林纳达、牙买加、蒙特塞拉特、圣基茨和尼维斯、圣卢西亚、圣文森特和格林纳丁斯和特立尼达和多巴哥等英联邦成员。其中大部分国家为人口较少国家。

③ 王春辉:《区域国别国际中文教育研究的缘起、现状与趋势》,《贵州师范大学学报(社会科学版)》2024年第5期。

中国知网　https://www.cnki.net

第 52 卷第 1 期
2025 年 1 月
Vol. 52, No. 1
January, 2025

四川师范大学学报(社会科学版)
Journal of Sichuan Normal University
(Social Sciences Edition)

国际中文教育学科专业教研室设置构拟

汤洪　厉志鹏

摘要:国际中文教育学科应时而生,承载着时代新使命,为中文和中华文化更好地走向世界培养优秀专业人才。如何合理划分、设置科学的基层教研室,从而真正实现教学研究的基础功能以及达成人才培养目标,成为当前建设该学科专业所面临的重要现实问题。依据国际中文教育专业的交叉学科属性,结合人才培养方案与学生职业发展目标,可以构拟语言教研室、文学教研室、跨文化教研室和国际中文教学法教研室等四个教研室,为新时期国际中文教育学科专业教研室设置以及培养具有全球视野、具备中国文化阐释传播能力的双语、双文化新型人才提供参考借鉴。

关键词:国际中文教育;汉语国际教育;教研室;学科建设;专业建设

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2025.0602

收稿日期:2024-08-05

作者简介:汤洪,男,重庆云阳人,文学博士,四川师范大学国际中文教育学院教授、博士生导师,主要研究方向为中国古代文学、巴蜀文化、国际中文教育,E-mail: 1403990984@qq.com;
厉志鹏,男,山东日照人,四川师范大学影视与传媒学院硕士研究生。

2016 年,拙文《汉语国际教育本科专业课程设置初探》提出,参照 2012 年教育部颁发的《普通高等学校本科专业目录》,合并原"对外汉语"、"中国语言文化"、"中国学"三个本科专业为"汉语国际教育",对比"汉语国际教育"与"对外汉语",构拟以"中国语言文学类"、"中国文化类"、"外语技能类"和"国际汉语教学与汉语国际传播类"四大系统课程板块为核心的"汉语国际教育"本科专业课程设置①。如今,该文所构拟的课程板块设置在教学实践中初显成效,但同时又面临诸多亟待解决的新问题。院系如何设置基层教学组织教研室来归置具体课程,是当前国际中文教育学科专业人才培养和师资队伍建设亟待解决的重要课题。汉语国际教育本科是国际中文教育学科进入转型升级创新发展新阶段的基础保障环节。目前,全国共有 373 所院校招收汉语国际教育本科专业②,其中,专业归属于文学院(中文系)的有 207 所,归属于独立建制的国际中文教育学院(国际教育学院、国际文化交流学院)的有 50 所,归属于外国语学院的有 38 所③。由统计数据可知,汉语国际教育本科专业院系归属问题较为复杂,从研究生层次看(已划归到教育学科下),截至目前,全国共有 241 所(包括 2024 年新增的 43 所④)院校招收国际中文教育专业硕士,其中归属于国际中文教育学院(国际教育学院)的有 58 所,归属于文学院的有 60 所,归属于人文学院的有 59 所,归属于外国语学院的有 21 所⑤。目前,全国共有 21 所院校招收教育学(汉语国际教育领

①汤洪《汉语国际教育本科专业课程设置初探》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2016 年第 2 期,第 88—94 页。

②数据来源于国家智慧教育公共服务平台中国招生考试网(阳光高考网),https://gaokao.chsi.com.cn/zyk/zybk/wap/ksyxPage?specId=73383463。

③数据来源于招收汉语国际教育本科专业的 373 所院校官网,由四川师范大学国际中文教育专业硕士生李超超、池岚锞根据各院校官网院系设置及专业分布检索整理。

④数据来源于 2024 年 7 月 31 日国务院学位办发布的《新增博士硕士学位授权审核专家核查及评议结果公示》,中国教育在线,2024 年 8 月 1 日发布,2024 年 8 月 2 日访问,https://news.eol.cn/yaowen/202408/t20240801_2627272.shtml。

⑤数据来源于研究生招生信息网及招收国际中文教育(汉语国际教育)专业硕士的 198 所院校官网。2024 年 7 月 31 日国务院学位办公布新增的 43 所国际中文教育专业硕士授权点未统计在内。

中国知网 https://www.cnki.net

域）专业学位博士，在2024年新增学位授权审核中，全国共有12所院校（其中2所院校自主设立）获批招收国际中文教育专业博士研究生①。国际中文教育学科专业归属于不同院系，如何设置科学合理的基层教研室来达成人才培养目标，成为当前该学科专业建设所面临的现实问题。当前，国际中文教育学界还没有关注这一问题。因此，本文不揣谫陋，拟提出具体方案，就教于业内方家。

一　国际中文教育学科专业发展历程

高校教研室是高等学校教学研究室的简称，是高等学校“校”—“院”—“教研室”三级教学管理体系的组成部分，是大学治理的逻辑起点。高校教研室依照学科、专业、课程等标准而设置，是教学研究的基层组织，既是教学研究实体又是管理组织实体，具备教学、研究、规划、组织、评价等专业职能。教研室以课程为核心，集合相同学科背景的师资研讨课堂教学和开展教学教法研究，因而可以充分发挥教师集体智慧，从而提高教学水平和团队研究能力。探讨国际中文教育学科专业教研室设置，我们需简单回顾国际中文教育学科专业的发展历程。

“从1961年开始，高教部从一部分大学中文系挑选优秀应届毕业生，作为储备出国汉语师资，派到北京外国语学院和北京大学，分别进修英语、法语、西班牙语（在北京外国语学院）和阿拉伯语（在北京大学），进修期限为三年。这是我国专门培养对外汉语师资的最初模式。”②这个模式就是“中文＋外语，既是培养模式也是培养目标”③。依据这一理念，汉语国际教育本科专业核心知识无疑是由中国语言文化本体课程所提供。时至今日，60多年前的培养模式，依然指导着当下国际中文教育学科建设和国际中文教学实践。自1985年北京语言学院、北京外国语学院、上海外国语学院和华东师范大学4所高校开始招收第一批“对外汉语”本科专业以来④，汉语国际教育（对外汉语）本科专业已有近40年办学经验。1991年，“对外汉语教师资格证书”⑤制度正式启动，证书已逐渐成为国际中文教师执业标准。“2004年，中国和乌兹别克斯坦签署了塔什干国立东方大学孔子学院合作协议，标志着全球第一所孔子学院诞生”⑥，全球化国际中文教育和中华文化海外传播进入跨越式快速发展阶段。2007年，国务院学位委员会批准开展汉语国际教育硕士专业学位研究生培养⑦，并成立由本领域专家学者组成的教育指导委员会，统筹协调该领域研究生教育评估、指导工作。2018年起，国务院学位委员会又在教育博士专业学位下试点招收“汉语国际教育”方向博士研究生⑧。2022年，增设国际中文教育专业博士学位。

目前，国际中文教育专业博士学位已开启培养之路，国际中文教育人才培养体系从本科、硕士到博士贯通培养模式正式定型。从国际中文教育人才培养的目标定位和该学科学位进阶层次来看，汉语国际教育本科都应是学科理论创新和专业实践的基础。因此，本科人才培养既是中文国际推广事业之所需，也是国际中文教育学科发展的基石。教研室无疑是承担这一重要基础培养功能的基层载体，也是国际中文教育学科专业人才培养最重要的阵地和基层教学研究组织。国际中文教育学科专业人才培养方案的落实、课程的实施、学生的学业检测和学情分析、教学质量的提升、教材教法的改革等，都离不开基层实体组织教研室的具体实施。

考察国际中文教育学科的发展历程可知，汉语国际教育本科专业早期初创阶段归属于文学院（中文系），后期学科定型阶段有的则归属于国际中文教育学院（国际教育学院）。汉语国际教育本科专业隶属于中国语言文学专业类，因此，归属于外国语学院的现实情况是院校学科发展不完善阶段的权宜之计。此外，由于大多数理工科院校的人文学科设置尚不系统全面，往往由多个人文学科共同组建人文社科学院，汉语国际教育本科专业自然也就归属于此类学院。因此，我们探讨国际中文教育学科专业教研室的设置，也应着眼于该学科专业在不同历史发展阶段的院系归属背景，以此为时间节点划分不同的归属分期，以期探寻不同时期由学科专业阶段发展所带来的教

①数据来源于2024年7月31日国务院学位办发布的《新增博士硕士学位授权审核专家核查及评议结果公示》，中国教育在线，2024年8月1日发布，2024年8月2日访问，https://news.eol.cn/yaowen/202408/t20240801_2627272.shtml。

②吕必松《对外汉语教学发展概要》，北京语言学院出版社1990年版，第2—3页。

③吴勇毅《汉语国际教育本科专业建设刍议》，《国际汉语教育》2020年第3期，第6页。

④施光亨、杨俊萱《新中国对外汉语教学40年大事记（续一）》，《世界汉语教学》1990年第3期，第164页。

⑤2004年更名为“汉语作为外语教学能力证书”，2014年更名为“国际汉语教师证书”，2021年更名为“国际中文教师证书”。

⑥许琳《世界眼中的孔子学院（孔院二十年）》，《人民日报海外版》2024年8月30日，第11版。

⑦国务院学位委员会《关于下达〈汉语国际教育硕士专业学位设置方案〉的通知》，中华人民共和国教育部网站，2007年3月30日发布，2024年8月2日访问，http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/200703/t20070330_82703.html。

⑧《教育部对十三届全国人大一次会议第1825号建议的答复》，中华人民共和国教育部网站，2018年9月18日发布，2024年8月2日访问，http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_xwb/201812/t20181221_364339.html。

中国知网　https://www.cnki.net

研室设置困境的解决方案。

二　当前国际中文教育学科专业教研室设置困境

(一)文学院(中文系)以专业名称设置教研室的权宜之计

1985年,北京语言学院、北京外国语学院、上海外国语学院、华东师范大学开始招收"对外汉语"专业本科学生。经过近40年发展,目前全国有373所院校开设汉语国际教育(原对外汉语)本科专业。该专业设置之初一般归属于中国语言文学院系(文学院、中文系),传统的做法多是统设一个对外汉语(或汉语国际教育)教研室。因此,设于文学院(国内目前多用此名)内的对外汉语教研室即与古代文学教研室、现代文学教研室、语言学教研室、文字学教研室、文艺学教研室、美学教研室、写作教研室等属于并列平行关系。但是,其他教研室名称皆是中国语言文学一级学科下设的二级学科,其内核是汉语言文学本科专业的不同主干课程,而汉语国际教育(对外汉语)的内核是一个本科专业,课程和专业显然不是同一层级的并列关系,而是上下层级的混同使用,此为根本问题所在。因此,设置对外汉语(或汉语国际教育)教研室明显不符合以课程为核心的教研室设置标准和理念,这不过是新兴专业发展初期的权宜之计。

汉语国际教育(050103)本科专业目前归入文学(05)门类中国语言文学(0501)专业类下,因此,汉语国际教育专业归并入文学院,与汉语言文学专业并置培养本科人才,似乎也是合理的做法。该专业依托汉语言文学雄厚的专业师资队伍,学生可以系统并专业地学习中国语言文学核心课程,掌握国际中文教育所需的中文基础知识,更有利于支撑国际中文教育硕士、博士向专业实践领域的深度拓展。但是,汉语国际教育本科人才,除掌握中国语言文学基本知识外,还需掌握国际中文教学理论、二语习得理论、中外文化、跨文化交际、外语甚至教育学、传播学等系统理论知识,传统中文院系大多缺少具备这些知识技能的师资。如何解决这一左支右绌的现实问题呢?经过几十年的实践探索,多数院校另拓空间,寻求他途,成立独立建制的国际中文教育学院,由专业学院来承担专业人才的培养任务。当然,国际中文教育学院完全可以充分利用文学院资源,而没必要叠床架屋,重新配备一套汉语言文学专业师资,尽量避免同一高校不同院系师资配备重合之弊,从而造成人力、财力的不必要浪费。

"国际中文教育专业研究生教育起步于1986年在中国语言文学一级学科下开展对外汉语教学方向硕士研究生培养。2007年,为适应经济社会和事业发展需要,多渠道培养适应事业发展需要的高层次、应用型、复合型、国际化专门人才,国务院学位委员会第二十三次会议批准设置汉语国际教育硕士专业学位。经多年建设发展,硕士专业学位授权高校从设立初期的24所增加至目前的198所,累计培养专业人才7万人,包括72个国家的外国本土中文师资1.6万人,有效填补了海内外中文教师缺口,缓解了供需矛盾,提升了国际中文教师队伍的学历层次和专业化水平,促进了中外语言文化交流合作"①。国际中文教育学科的历史和现状告诉我们,在学院建制、师资队伍建设等方面,学科未来发展之路任重道远,还有大量创设性工作需要完善。2022年9月,国务院学位委员会、教育部发布《研究生教育学科专业目录(2022年)》,本专业学位名称更名为"国际中文教育"(0453),并增设博士层次,这标志着国际中文教育本、硕、博人才贯通培养体系正式建立②。国际中文教育学科当前的发展任务,是紧扣时代主题,以国家战略、行业人才需求为导向,构建国际中文教育人才培养新模式。国际中文教育专业学位点建设,应以促进中外文明交流互鉴和构建人类命运共同体为目标,以学理与职业融合为理念,"培养具有全球视野、国家情怀的,具有跨文化交际能力、文化传播能力"③的多元、精专、职业的国际中文教育高层次中国籍人才,并培养知华、友华且具备双语双文化优势和当代中国阐释能力的高级国外本土人才。因此,国际中文教育必须依托中国语言文学、外国语言文学、教育学、心理学、历史学、管理学、传播学等相关学科师资力量,赋予学科专业新的时代使命。

(二)国际中文教育学院教研室设置的新困惑

国际中文教育(对外汉语、汉语国际教育)经过60多年学科专业的建设,特别是近20年孔子学院的建设经验以及当前学界和教学一线对国际中文教师职业素养的探索,原来以专业名称命名的单一汉语国际教育(对外汉

---

①全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会《国际中文教育专业学位类别简介》,国务院学位委员会第八届学科评议组、全国专业学位研究生教育指导委员会《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》,中国学位与研究生教育学会网站,https://www.acge.org.cn/encyclopediaFront/enterEncyclopediaIndex。

②卢星星、吴应辉《国际中文教育博士专业学位领域及方向设置新探》,《陕西师范大学学报(哲学社会科学版)》2023年第6期,第144页。

③卢星星、吴应辉《国际中文教育博士专业学位领域及方向设置新探》,《陕西师范大学学报(哲学社会科学版)》2023年第6期,第150页。

中国知网　https://www.cnki.net

语)教研室设置显然已不能满足时下所需。与时俱进,锐意改革,大胆突破,才是国际中文教育学科专业的发展方向。打破传统依附于中国语言文学专业门类下仅以专业名称设置汉语国际教育(对外汉语)教研室的尴尬局面,重新审视国际中文教育学科特色,设置更加符合人才培养规律的、以课程群为核心的教学研究基层组织,全新构拟教研室,无疑是当前国际中文教育学科专业迈向成熟的重要基础工作。

本世纪初,一些院校陆续设置独立建制的国际教育学院,开始承担对外汉语本科和留学生教学的相关工作,自2007年汉语国际教育专业硕士开始招生培养以来,国际教育学院又承担起该专业硕士的培养管理工作。但是,汉语国际教育本科专业划归独立建制的国际教育学院后,该专业又面临新的困境。全国373所招收汉语国际教育本科的院校,学生规模都不算大,因此,独立建制的国际教育学院师资规模往往较小,学院不太可能效仿汉语言文学等成熟专业以课程为核心的教研室设置模式。此外,国际中文教育是名副其实的交叉学科,"尽管其名称有所更迭,归属有所变化,地位有所提升,但多年来其学科交叉属性没有发生改变:即它是多学科的融合体……新时代的国际中文教育是一门独立的、具备交叉属性的、归属于教育学门类下的学科,它既包含了汉语国际教育,也包含了华文教育,是两者的升级版"①。国际中文教育学科专业课程涵盖中国语言文学、国际中文教育、外国语言文学、教育学、心理学、传播学、历史学、管理学、政治学、区域国别学等多个交叉学科,如何以这些学科为背景,合理分类相关专业课程,从而归并入相应教研室,聚集相关师资集体开展教学研讨,是该学科专业目前面临的亟待解决的问题。我们选取了6所具有典型代表性的培养院校,分析其教研室设置情况(见表1)。

表1　六所院校教研室设置情况一览表

院校	学院	系	教研室
北京师范大学	国际中文教育学院	汉语教育系	教学法教研室
			汉语学习与认知教研室
		文化传播系	中华文化教研室
			文化传播教研室
		汉语语言系	语音语法教研室
			文字词汇教研室
北京语言大学	国际中文学院	国际中文教育系	文史哲教研室
			文化传播教研室
			语言理论教研室
			语言教学教研室
			综合汉语教研室
			初级汉语教研室
			中高级汉语教研室
			汉语听力教研室
			汉语口语教研室
			汉语阅读教研室
			汉语写作教研室
			商务汉语教研室
复旦大学	国际文化交流学院		汉语系
			国际中文教育教研室
			国际中文教学中心

①邵宜、黄正福《国际中文教育学科建设的重难点及其对策》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2024年第1期,第49页。

中国知网　https://www.cnki.net

厦门大学	国际中文教育学院		研究生教研室
			本科生教研室
			非学历生教研室
云南师范大学	云南华文学院/ 国际中文教育学院	汉语国际教育系	
新疆大学	国际文化交流学院		汉语国际教育教研室

表1所示6所院校,分布于华北、华东、华南、西南、西北,且这6所院校国际中文教育学科专业建设历史较为悠久,在同类院校中建设成效也较为突出,具有一定代表性。这6所院校教研室设置情况大致可以分为三类。

第一类按课程板块群设置教研室,北京师范大学和北京语言大学是其代表。北京师范大学6个教研室基本遵循汉语本体(语音语法、文字词汇),文化(中华文化、文化传播),国际中文教学法(教学法、汉语学习与认知)等三大课程板块群设置。但是,语音和语法为何要合并归置,文字和词汇为何要合并归置,心理语言学层面的二语习得(汉语学习与认知)和教学法为何要合并归置,文化为何没有外国文化和跨文化交际,似乎都存在诸多困惑。北京语言大学设有12个教研室,或为同类院校中数量最多。北京语言大学因留学生规模大,其综合汉语、初级汉语、中高级汉语、汉语听力、汉语口语、汉语阅读、汉语写作、商务汉语等8个教研室基本是针对外籍语言进修生而设置的常规课程和特色课程,一般院校如果没有这么庞大的留学生规模,很难如此设置教研室。北京语言大学另外4个教研室的设置理念与北京师范大学基本一致,遵循汉语本体(语言理论),文化(文史哲、文化传播),国际中文教学法(语言教学)三大课程群而设置。

第二类按学生学位性质设置教研室,复旦大学和厦门大学是其代表。复旦大学设置有3个基层教学组织,所设汉语系主要负责汉语国际教育本科培养,国际中文教育教研室负责国际中文教育专业硕士、博士研究生培养,国际中文教学中心负责非学历留学生语言教学。厦门大学教研室名称更为明显,按照研究生、本科生和非学历生划分成3个教研室。但是,一线教学多年实践经验告诉我们,教师往往会承担本、硕、博及非学历留学生等不同层级的教学研究工作,如何将教师归并到相应的教研室,应是实际操作中避免顾此失彼的难题。目前国际中文教育已有完备的学科体系,上述两校的设置未必符合学科内涵,也不适应学科未来发展所需。

第三类直接按学科专业名称设置系或教研室,这与国际中文教育学科专业早期归属于文学院的历史情况相似,云南师范大学和新疆大学是其代表。以课程为核心的教研室是高校教学科研的基层组织,设置一定数量的教研室,无疑能更好地整合师资,聚焦课程课堂教学,更好地实现人才培养目标。因此,上述两校的设置与学科专业当前纵深发展的现状不相适应。

汉语国际教育本科专业培养目标是,"本专业学生主要学习汉语言及中华历史文化方面的基础知识,接受人文社会科学的基本训练,掌握综合运用所学知识开展语言文字工作、汉语国际教育以及国际文化交流实践的基本能力"①;国际中文教育硕士专业学位研究生培养目标是,"有中文作为第二语言教育创新理论实践素养,多学科交叉融合知识结构,善于通过理论学习进行教学实践反思应用,有良好的中文教学、文化传播、跨文化写作能力和自主专业发展能力,胜任国内外国际岗位多种教学和管理任务的复合型、国际型、专业化高层次应用人才"②;国际中文教育博士专业学位研究生培养目标是,"有丰厚的中文作为第二语言教育理论实践功底,丰富的多学科交叉融合素养和创新特质,熟练把握和运用前沿科学理论方法……引领理论创建、教育教学、文化传播、话语构建、运筹管理、创新咨政等高效工作开展……复合型、国际型、应用型的专家级核心骨干师资、教育机构(项目)高级管理和高级咨政智库人才"③。因此,本文不揣谫陋,拟根据《汉语国际教育本科专业课程设置初探》一文构拟的课

① 中华人民共和国教育部高等教育司《普通高等学校本科专业目录和专业介绍》,高等教育出版社2012年版,第87页。

② 全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会《国际中文教育专业学位类别简介》,国务院学位委员会第八届学科评议组、全国专业学位研究生教育指导委员会《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》,中国学位与研究生教育学会网站,https://www.acge.org.cn/encyclopediaFront/enterEncyclopediaIndex。

③ 全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会《国际中文教育专业学位类别简介》,国务院学位委员会第八届学科评议组、全国专业学位研究生教育指导委员会《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》,中国学位与研究生教育学会网站,https://www.acge.org.cn/encyclopediaFront/enterEncyclopediaIndex。

中国知网 https://www.cnki.net

程板块，依据学科分类和课程属性，结合人才培养与学生职业发展，进一步探索设置国际中文教育学科专业教研室的初步思路，妄提拙见，以就教于方家。

三　国际中文教育学科专业教研室设置构拟

国际中文教育应时而起、应运而生，是名副其实的交叉学科。本文所拟基层教学组织的实践针对的是具有国际中文教育学科专业的专门学院，且有一定数量外籍语言进修生和学历生。基于这些成熟的条件，本文尝试构拟语言教研室、文学教研室、跨文化教研室和国际中文教学法教研室等四个教研室，期望能最大限度地涵盖相关交叉学科的理论知识和实践技能。

（一）语言教研室

解读《普通高等学校本科专业目录和专业介绍》、《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求》，掌握汉语言本体知识和理论，是本学科专业学生的首要任务。依据第二语言习得理论以及国际中文教学实践，二语习得初学者最关注的即是语言本身的声、韵、调和字、词、句以及语法等问题，因此，这些语言知识所对应的课程体系无疑是国际中文教育学科专业的核心课程。组建语言教研室，聚集中国语言文学学科下属的汉语言文字学、理论语言学、应用语言学等学科背景师资，互相研讨国际中文教学所需汉语应用知识和实践技能，解决“汉语教什么”的首要问题，无疑是国际中文教育学科专业建设的重点。因此，诸如“古代汉语”、“现代汉语”、“汉字学”、“语言学概论”、“语用学”等课程皆可归置于此。“古代汉语”是阅读古籍的门径，能正确识读繁体字、阅读文言文，也是汉字文化圈国际中文教学所需要的基本技能。“现代汉语”是国际中文教学的重点核心课程，不仅因为现代汉语是当今中国使用的口头语言，也是国家通用的书面语言。很多院校为了强调这一课程，还分离出诸如“普通话”、“汉语词汇专题”、“汉语语法专题”、“汉字专题”等更为专精的系列课程。学生从事国际中文教学工作，深入学习“语言学概论”尤为重要，学生可以系统全面掌握人类不同语言的一些基本规律，从而为二语习得者提供语言学习指导。

考察国际中文教育学科专业的培养目标，汉语教研室应有自己的教学与研究重点，师资应主动认识专业的特殊性，使教学研究有所侧重，从而与传统汉语言文学专业有所区别。汉语言文学专业培养的学生多是面向基础教育的师范生，学生毕业后大多从事中小学语文教学。而国际中文教育学科专业培养的学生多是面向中文国际传播，学生就业的理想去向是从事国际中文教学或相关跨文化管理工作。由于学生入口和职业去向不同，国际中文教育学科专业的语言学课程应偏重二语习得应用和跨语言交际实践。语言教研室的师资多来自中国语言文学一级博士学科下应用语言学二级学科下设的对外汉语教学方向等学术型博士。总之，无论师资来源于什么样的学科专业背景，一旦组建进入国际中文教育学科专业的语言教研室后，教师应主动了解专业发展历史和专业特色，积极研讨专业人才培养方案，调适自己的教学方法和研究方向，尽快适应国际中文教育学科的专业环境，否则，其教学和研究就会逐渐偏离国际中文教育学科的专业特色，从而降低教师与学科专业的融合度。

此外，将外语师资融入语言教研室，无疑有利于精通汉语和外语的教师高度互融，从而在课堂教学和科学研究两方面形成互动互补，真正打通中外语言隔阂，形成融通中外语言的新型国际中文教育师资队伍。

1961 年，高教部选派出国储备汉语师资，采用“中文＋外语”培养模式，经过 60 多年国际中文教学一线实践检验，已被证明是行之有效的路径。当前，学界讨论的核心问题不在这种模式本身，而是如何理解“外语”的内涵和外延。国际中文教育的外语师资团队目前难以破除的尴尬局面是，师资几乎全部来自外国语言文学一级学科下设的英语语言文学二级学科。我们知道，国际中文教学面临复杂多元的国别环境，教学者尽量掌握教学对象的母语才是跨语言交际的根本所在。但是，由于当前国际中文教育学科专业师资教育背景基本来源于单一的英语语言文学专业，客观上造成了人才培养院校不能真正实现有针对性的国别小语种教学，而是采用千篇一律的英语教学。这样的结果可能导致，毕业学生有意愿从事国际中文教学，但就业的地域面向却只愿考虑以英语为通用口语的地区，这势必造成就业渠道窄化，而大量通用口语为非英语的地区却无人问津。外语师资队伍建设未来发展的方向无疑是走特色发展之路，不同的院校要认真研判学校与境外交流合作的历史与现实，为学生量身打造有院校特色的小语种教学模式。从国际中文教育发展的历史起点看，当时所谓的“外语”也是多元发展模式，英语、法语、西班牙语、阿拉伯语、日语等都是“中文＋外语”的外延，并没有固化为单一的英语。鉴于此，外语师资队伍应大胆尝试结合学科专业定位和特色，努力开设第二外国语，让学生充分选择符合自己兴趣和择业意向的小语种。如此，经过一段较长时间的运行建设，外语师资队伍应转向为特色语种的教学和研究，从而使全国 373 所汉语国际教育本科院校、241 所国际中文教育专业硕士院校和 12 所国际中文教育专业博士院校真正办出特色鲜明、不可替

中国知网　https://www.cnki.net

代的学科专业。

语言教研室汉语师资还可以承担语言进修留学生的汉语综合课教学任务。语法是综合课教学重点,语言教研室师资多为语言学行家里手,承担留学生综合课具有专业优势。教师一方面承担本科教学,同时承担留学生综合课教学,可以互相促进、相得益彰,从而真正实现国际中文教育人才培养目标,并切实提升学科专业教学和留学生语言教学质量。此外,该教研室外语师资还可以承担语言进修留学生的汉语泛读课教学任务。外语教学中有泛读课型,此课程一般培养学生快速掌握文段的中心大意和主要信息,外语教师多擅长此类教学。因而,让外语师资承担留学生泛读课,既可以有效补益本科教学,同时也让外语师资能有机会接触和了解留学生语言教学,更好地达成国际中文教育人才培养目标,从而使外语教师的授课方法和模式与传统外国语言文学专业相区别。

本教研室师资除承担中外语言教学任务之外,还应承担传统意义上的对外汉语教学理论研究以及国际中文教育课程与教学领域的研究工作。

(二)文学教研室

汉语国际教育本科是文学学科门类下中国语言文学专业类下设的专业,学科层面由汉语国际教育更名为国际中文教育,"这次更名除了继续坚持'教书育人'教育原则外,还进一步告诉人们,不能只教授汉语口语,必须注意教授中文书面语"①。文学作品是书面语言最精练的呈现,中国语言文学学科历来重视文学课程的开设。既然国际中文教育亦注重书面语教学,那么,文学课程无疑是该学科专业课程体系的重点内容。国际中文教育学科专业文学课程应与汉语言文学专业课程有所区别,学生将来面对的多为国际环境,国际中文教学的对象也是外国学习者或海外华侨,因而国际中文教育学科专业文学课程应紧扣国际主题展开,教学重点多侧重于中外文学对比,以期达成文学课程的国际理解。文学教研室集合中国语言文学学科下设的中国古代文学、中国现当代文学、文艺学、民间文学、比较文学与世界文学、中文创意写作等二级学科专业师资,开设"中国古代文学"、"中国现当代文学"、"世界文学"、"比较文学"、"文学概论"、"中文写作"等课程。"中国古代文学"和"中国现当代文学"是系统了解中国文学思想的发展脉络和全面掌握各种文学体裁的递嬗演进历程,梳理中国文学的规律和传统,阐发中国文学的精神价值,进而理解中华优秀传统文化的两门课程。除此之外,课程还应关注世界各地广泛传播有较高声誉的中国作家作品,以便国际中文教育从业者在国际文学文化职业实践中与教学对象形成对话交流的良性互动。"世界文学"内容广泛,这门课程十分考验教师的阅读广度。世界国别众多,全面了解主要国家文学发展脉络确非易事,因此仅靠课堂教学的有限时间,学生不太可能掌握世界文学的整体概貌,鼓励学生广泛涉猎文学作品、拓宽课外阅读量,是本门课程应有的教学延伸。学生掌握了一定数量的中外文学作品后,教师教学则应多关注中外文学间的横向纵向比较,因此"比较文学"是该教研室具有较大互融性的一门课程。"比较文学"教学与研究离不开教研室中外文学师资互相借鉴、补益,这样,教学研究活动才会真正流动起来,产生碰撞,激发活力。"中文写作"课程放置于文学教研室,教师以文学凝练的书面语浸染应用文写作或者文学创作,培养学生扎实的中文写作技能,无疑是该学科专业学生中文素质能力提升的应有内容。

此外,文学教研室也可以承担语言进修留学生的汉语写作课教学任务。汉语写作课主要训练留学生遣词造句、修辞立意以及表达逻辑等书面交际能力。文学教研室师资熟读文学作品,多擅长写作,教师在承担中国学生文学和写作课的同时,亲身参与一线留学生汉语写作教学实践,了解国际中文教学中书面语教学的实际情况,无疑能提高汉语国际教育本科和国际中文教育硕士、博士课堂教学针对性,从而更好地实现人才培养的目标。

本教研室师资除承担中外文学教学任务之外,还应承担国际中文教育事业所需中外文学、文化比较和国际中文书面语教学研究,联合外语师资开展中华经典外译以及中国文学海外传播等相关研究工作。

(三)跨文化教研室

《普通高等学校本科专业目录和专业介绍》强调学生"主要学习汉语言及中华历史文化方面的基础知识",《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求》要求学生"有良好的文化传播、跨文化协作能力",可见中华历史文化知识无疑是该学科专业人才培养的重点内容。设置跨文化教研室也是学科专业明显区别于传统中国语言文学的重要标志。跨文化教研室师资学科跨度较大,如果要建构符合国际中文教育职业需求的人才培养模式,诸如历史学、哲学、传播学、区域国别学、国际关系学、教育学、心理学、管理学等学科背景的师资皆可融集于此,共同开设

① 陆俭明《国际中文教育的使命及其他》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2024 年第 1 期,第 2 页。

中国知网 https://www.cnki.net

“中华经典原典”、“中国人文地理”、“中华才艺”、“中华文明简史”、“中国文化概论”、“西方文化概论”、“国际汉学”、“中外关系”、“跨文化交际”、“文化传播”等课程群。跨文化教研室最具中西融通的交叉专业属性，该教研室师资应主动涵养中西两方面的文化学养，涵化自己成为跨文化交际和国际理解教育的行家里手。

文学教研室已承担“中国古代文学”等课程，因而“中华经典原典”课程内容更侧重于影响中华民族几千年文化传统的哲学原典，诸如《论语》、《孟子》、《老子》、《庄子》、《孙子兵法》、《周易》等著述，这不仅有利于学生全面理解中华民族的价值观和人生观，也有助于国际中文文化教学和国际理解实践的真正实现。考虑到国际中文教育所涉对象普遍对中国各地风土人情充满兴趣，开设“中国人文地理”课程也十分必要。一般院校都没有足够财力和人力支持“中华才艺”课程师资，因此，该课程可以灵活采用外聘兼内管的模式，师资的教研活动归并跨文化教研室，但师资的人事关系可以在其他专业院校和机构，但是这部分师资应有上岗培训，需全面了解本学科专业的人才培养目标和课程体系。国际中文教育面对的是国际语言文化互融的时代大背景，因此，宏观了解世界各地主要文明进程以及中华文明在世界文明大进展中所处的位置以及独特地位，很有必要。学习“中华经典原典”、“中国人文地理”、“中华才艺”、“中华文明简史”等课程后，全面梳理总结中华文化的历史发展脉络和时代特色，使中华文化知识融会贯通，因此“中华文化概论”应是这一组中华文化课程的系统总括。“西方文化概论”、“国际汉学”、“中外关系”也是学生应掌握的内容，无论从事中文国际传播、国际中文教学，还是从事国际中文教育管理咨政，知己知彼，方能游刃有余，正如“世界文学”课程需要教师宽广的跨文学知识储备，“西方文化概论”、“国际汉学”、“中外关系”等课程也极大考验跨文化教研室的师资水平，如何利用短短一学期课程勾勒西方世界主要文化价值理念和当今西方主流信仰、国际政治关系动向、西方汉学研究历史现状等内容，是此类课程教师理应重视的教学技法，特别需要教师具备全球观念和广阔的国际视野。学生学习中华文化和西方文化，其最终落脚点都是为中文国际传播服务。国际中文教育学科专业特色就是培养胜任跨文化交际、具有国际理解教育理念、具备中华语言文化传播能力的专门人才，唯有如此，该学科专业才能在本质上区别于汉语言文学和外语等传统专业，才能真正实现学科专业发展的特色道路。因此，“跨文化交际”、“文化传播”等课程无疑是该专业的核心应用课程，课程应充分利用跨文化教研室、跨学科复合型专业师资，挑选具有中西文化知识背景且具有丰富文化传播实践应用经验的教师承担课程教学，培养学生尊重理解不同文化，具备文明交流互鉴的国际意识，努力促成学生“获得超越‘我者’和‘他者’的‘第三视野’”①。

此外，跨文化教研室还可以承担语言进修留学生的中国文化课程教学任务。留学生学习汉语，虽以语言交际实用目的居多，但对中国文化深感兴趣者亦有不少。留学生文化课除开展中华才艺等技艺层面的展示实践课程外，中国文化的价值观和中国人的生存哲学，应是文化理论教学的重点，这也是培养知华、友华国际友人的重要途径。留学生文化课具有实践体验性高、理论性强等特点，要求教师具备深广的中国文化知识体系。跨文化教研室师资大多具有中国历史文化深厚素养，同时又兼具西方历史文化知识，因此，由该教研室师资承担此门课程最为理想。

本教研室师资除承担中外文化及跨文化课程教学外，还应承担中国文化国际传播和中西跨文化交际等领域的科学研究。师资通晓国际规则，“有较强的跨文化交流和多学科交叉融合创新能力”②，这种教学研究特色，也是践行“推动中华文化走出去，以文载道、以文传声、以文化人，向世界阐释推介更多具有中国特色、体现中国精神、蕴藏中国智慧的优秀文化”③国家战略的重要标志，从而促使国际中文教育人才培养走上专业特色发展之路。

（四）国际中文教学法教研室

《汉语国际教育本科专业课程设置初探》一文构拟了汉语国际教育专业开设中国语言文学、中国文化、外语技能类、国际中文教学与汉语国际传播类等四大类课程群，前三类皆是强基固本的基础课程，第四类国际中文教学与汉语国际传播着眼于实践应用。集合专业师资，设立教学法教研室就是为了适应该专业国际中文教学就业趋

①汤洪《国际理解教育应坚持“四不”原则》，《教育导报》2021年4月8日，第3版。

②全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会《国际中文教育专业学位类别简介》，国务院学位委员会第八届学科评议组、全国专业学位研究生教育指导委员会《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求（试行版）》，中国学位与研究生教育学会网站，https://www.acge.org.cn/encyclopediaFront/enterEncyclopediaIndex。

③《习近平在中共中央政治局第三十次集体学习时强调 加强和改进国际传播工作 展示真实立体全面的中国》，《人民日报》2021年6月2日，第1版。

中国知网　https://www.cnki.net

向的职业需求,解决“汉语如何教”和“汉语如何学”的教学问题。

汉语国际教育本科学生若进阶至研究生国际中文教育硕士,可以攻读学术型中国语言文学一级学科下设的应用语言学二级学科下设的对外汉语教学(国际汉语教学)方向,也可以攻读国际中文教育专业硕士学位。硕士研究生报考博士学位,可以攻读文学门类下应用语言学二级学科下设的国际汉语教学(对外汉语教学)方向,也可以攻读教育学门类下教育学下设的汉语国际教育方向领域博士专业学位,还可以攻读国际中文教育专业博士学位。因此,教学法教研室师资学科背景大多来自上述几种硕士和博士学位。具备这些专业背景的师资大多熟悉国际中文教学的理论和实训,由该教研室承担“国际中文教育概论”、“国际中文教学法”、“国际中文教学案例”、“国际中文教材分析”、“语言测试与评价”等教学理论技能课程,可以聚集专业师资共同研讨提升教研能力。“国际中文教育概论”主要介绍国际中文教育学科进展以及理论前沿,“国际中文教学法”和“国际中文教学案例”、“国际中文教材分析”侧重将理论运用于国际中文教学课堂实践,并解决课堂教学所面临的教师、教材、学生等诸多教学实践问题。外国汉语学习者,大都有意愿参加汉语水平考试(HSK),以此检测自己的汉语水平,“语言测试与评价”即重点介绍有关 HSK 考试的测试内容和应试技巧。

根据一线办学经验和师资总体评估,与其他教研室相比而言,高等院校教学法教研室师资学历和职称普遍偏低,这是目前教学法课程群师资结构所面临的紧迫问题。提升师资的学历层次,拓展渠道,努力营造职称晋升的良好氛围,是教学法教研室师资建设的重点所在。只有不断优化师资结构,课程教学质量才能得以保障,从而使国际中文教育学科专业学生在从事国际中文教育的道路上教学得法,游刃有余。

该教研室师资除承担国际中文教学法相关课程外,还可以承担语言进修留学生听说课教学任务。听、说、读、写能力是语言教学的四大基石。留学生学习汉语,多是为语言日常交际,因而,汉语听说能力无疑是衡量学生汉语水平的重要标尺。教学法教研室应与语言教研室紧密合作,在综合课与听说课之间建立起密切的承续关系和逻辑联接。将综合课所学内容,及时在听说课上进行实际操练和纠错,巩固学生所学重点语法和新词新句,让留学生语言学习形成接受、强化、训练、运用的闭合过程。教学法教研室教师承担留学生听说课教学,可以提升中国学生国际中文教学技能课程的达成效度,真正做到中国学生教学与留学生教学有机融合。

该教研室师资除承担中国学生教学法和留学生汉语听说等相关课程教学外,还应承担国际中文教育课程设置、教学方法、教材编写、语言测试等领域的科学研究。

四　结语

从 1961 年“中文+外语”汉语师资培养模式算起,我国国际中文教育已有 63 年实践经验。从 1985 年对外汉语本科专业开设至今,国际中文教育也有 39 年专业办学历史。但是,专业名称和学科名称几经更名,因此,专业和学科的内涵外延等核心问题,学界尚未达成一致认识,今后还需进一步探索,在实践中不断凝聚共识。

由于国际中文教育学科专业内涵尚存争议,学科专业定位和人才培养目标尚未达成培养院校一致认可,比如专业是师范类还是非师范类,学科专业是语言教学类还是教育类等,都是培养院校认识分歧的问题。汉语国际教育本科学士与国际中文教育硕士、博士三级学位如何有机衔接,课程如何层级递进,这些都是目前亟待解决的实际问题。国际中文教育学科专业是中文国际传播人才培养的基石,教研室承载着人才培养重要任务,更是巩固基石的基层堡垒。合理划分、设置教研室以及真正实现教研室教学研究的基础功能,无疑是国际中文教育学科专业建设的重中之重。教学的中心是学生,学生的专业意识、科研能力以及国际中文教学实践能力、跨文化交际能力、文化传播能力和学生就业、升学等职业发展路径都依赖教研室课程群来实现,因此,开拓性地重组国际中文教育学科专业教研室,是当前迫在眉睫的学科专业建设任务和中文国际传播的建设大事。

[责任编辑:唐　普]

中国知网　https://www.cnki.net

Social Roots and Alleviation of Doctoral Students' Stress

Wang Hui
Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, China
E-mail: julia_qwe@163.com

Abstract: Doctoral students face pressures that primarily include emotional exhaustion due to strained supervisor-student relationships and social biases, as well as skill anxiety triggered by difficulties in publishing papers and uncertain employment prospects. Although emotional exhaustion and skill anxiety appear as psychological issues at the micro level, they are essentially problems rooted in the macro-level social structure. Problems induced by social structure are challenging to change through the subjective initiative of individual doctoral students. Therefore, to alleviate the pressures faced by doctoral students, management measures must align with the current social structure. It is necessary to abandon a one-size-fits-all approach and instead achieve timely adjustments and dynamic balance between specific social structures, cultural concepts, and management details, while appropriately decentralizing management authority.

Key Words: doctoral student stress; social structure; dynamic balance

A Design for the Establishment of Teaching and Research Office of International Chinese Education

Tang Hong[1], **Li Zhipeng**[2]
1. School of International Chinese Language Education, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan, China
E-mail: 1403990984@qq.com
2. College of Movie and Media, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan, China

Abstract: The discipline of International Chinese Education has emerged in response to the times, bearing a new mission to train outstanding professionals for the global promotion of Chinese language and culture. The pressing issue for constructing this discipline lies in how to divide and establish basic teaching and research offices to realize the foundational functions of teaching, and research and achieve talent training goals. Based on the interdisciplinary nature of International Chinese Education, along with the talent training programs and students' career development goals, an independently established College of International Chinese Education could propose the creation of four teaching and research offices: Language, Literature, Cross-Cultural Studies, and International Chinese Teaching Methodology. This could serve as a reference for setting up teaching and research office in the new era of International Chinese Education and for training a new generation of bilingual and bicultural talents with a global perspective and the ability to explain and disseminate Chinese culture.

Key Words: International Chinese Education; International Chinese Language Education; teaching and research office; discipline construction; professional construction

中国知网 https://www.cnki.net

第 52 卷第 2 期
2025 年 3 月
Vol. 52, No. 2
March, 2025

四川师范大学学报(社会科学版)
Journal of Sichuan Normal University
(Social Sciences Edition)

孔子学院发展模式、外部挑战与未来发展路径探索

张胜勇

摘要:孔子学院作为在海外开展中文教学和中外教育、文化交流的非营利性机构,现有发展模式为协同发展、数字化赋能和特色化发展,并积极参与海外中文教育体系和标准化建设。凭借广泛的全球布局、深入的区域合作以及独特的公共价值定位,孔子学院展现出显著的优势。当前,面临社会环境、负面舆情影响、人员派出难等风险和挑战,孔子学院应通过扩展"中文+职业技能"影响边界、持续优化生态圈、制定本土化发展策略、发展国别研究和建设高端智库等措施进行积极应对。

关键词:孔子学院;国际中文教育;中文+;本土化策略;数智化发展

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2025.0608

收稿日期:2024-11-12

作者简介:张胜勇,男,山东德州人,哲学博士,德州学院外国语学院副教授,E-mail: zhangshengyong@cief.org.cn。

党的二十大报告指出,要"加快构建中国话语和中国叙事体系,讲好中国故事、传播好中国声音,展现可信、可爱、可敬的中国形象"①。习近平强调,"要完善教育对外开放战略策略,统筹做好'引进来'和'走出去'两篇大文章,有效利用世界一流教育资源和创新要素,使我国成为具有强大影响力的世界重要教育中心"②。在这一背景下,国际中文教育作为传播中华文明的重要途径,意义尤为重大。

孔子学院作为非营利性教育机构,本着相互尊重、友好协商、平等互利的原则,在海外开展中文教学和文化活动,旨在促进中文国际传播,加深世界人民对中国语言文化的了解,增进中外教育人文交流。2020 年是国际中文教育发展史上的一个重要里程碑,中国国际中文教育基金会(以下简称"基金会")成立,负责运营孔子学院品牌,标志着孔子学院迈向了民间化、品牌化发展的新阶段。与此同时,教育部中外语言交流合作中心(以下简称"语言合作中心")也正式成立,该中心负责制定并实施国际中文教育的总体战略,构建系列国家标准,以及管理教育资源体系。这一系列举措标志着国际中文教育进入了一个全新的发展阶段。这两件重要的标志性事件与官方正式确立"国际中文教育"这一名称,发生在同一时期,充分展现了其"必然和必要的"③的历史意义。

通过利用文献计量可视化分析软件 CiteSpace 对近 5 年国际中文教育领域的期刊论文进行分析,郭晶和廖许莹统计得出,孔子学院发展研究在国际中文教育研究中排名首位,其次分别为国际中文教学研究、华文教育研究和国际中文教育教师研究④。从研究内容来看,主要包括孔子学院自身发展研究和本土化研究。

① 习近平《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告》(2022 年 10 月 16 日),人民出版社 2022 年版,第 46 页。

② 习近平《加快建设教育强国 为中华民族伟大复兴提供有力支撑》,《人民日报》2023 年 5 月 30 日,第 1 版。

③ 宁继鸣编《国际中文教育研究报告(2020)》,商务印书馆 2022 年版,第 138 页。

④ 郭晶、廖许莹《国际中文教育研究现状、热点与趋势——基于 CiteSpace 的文献计量分析(2019-2023)》,《海南师范大学学报(社会科学版)》2024 年第 3 期,第 97-98 页。

中国知网 https://www.cnki.net

前者多集中于孔子学院转型发展、新冠肺炎疫情影响和下放职权等;后者多集中于师资、课程、教材开发等。从研究对象来看,当前研究多集中于中文教育发展基础较好的国家,特别是欧美地区及共建"一带一路"国家,这一现象反映了孔子学院国际布局的特点及研究兴趣的集中点。另外,当前对孔子学院的研究较少涉及标准体系建设、本土化建设资源等方面,孔子学院本土化研究有待进一步深化。

百年未有之大变局虽然给孔子学院带来了发展的不确定性,但也为其带来了扩增新价值的机遇。本文主要讨论2020年孔子学院转隶后的发展模式、定位、功能及实践,着重从品牌影响、标准建设、生态营造和资源服务等多维度进行探讨,并分析外部风险,对孔子学院未来发展路径进行再思考。

一 孔子学院现有发展模式

2004年,在学习借鉴了英国文化委员会、德国歌德学院、法语联盟、日本国际交流基金会、西班牙塞万提斯学院、葡萄牙卡蒙斯学院等诸多语言教育机构的经验和模式后,中国和国(境)外机构开始共建孔子学院。

纵观孔子学院20年的发展历程,从无到有、从小到大,成绩斐然,有效提升了中国的国家形象。2004—2007年,孔子学院在全球广泛建立,管理制度和运营机制得到不断完善,规模化建设初具雏形。2008—2014年,孔子学院迎来国际中文教育背景下的转型期,从重视数量增长转为关注内涵质量的提升,更加注重办学特色、品牌创新和本土化融入。2015—2019年,在语言服务功能持续拓展的基础上,孔子学院也面临机构属性被过度解读、区域分布不均衡不合理、供需结构不对称、师资力量不足等挑战①。自2020年起,孔子学院从"政府主导"向"民间运营"转型。这一转变标志着孔子学院在运营模式上的更新,同时也带来了一系列新的挑战和不确定性因素。

在当前国内外环境和形势的演变中,孔子学院转变为民间基金会运营模式,顺应了发展趋势,并满足了各方参与者的需求与期望,已经具备良好的组织基础、资源基础和舆论基础。这一模式使优化孔子学院办学主体、探索资源配置的市场化,以及吸引社会力量参与办学成为可能,从而为进一步调整孔子学院的治理与管理架构提供了有利条件。

截止到2024年6月,中国和183个建交国普遍开展着政治、经济、教育、文化等各领域的合作与交流,284家中方合作机构和1266家外方合作机构共同建设着496所孔子学院和757所孔子课堂②,这是国际中文教育发展所依赖的重要基础,也使得孔子学院成为全球规模最大的国际教育合作办学项目之一。可见,孔子学院的高质量发展对于中文的国际传播至关重要。

(一)协同发展

孔子学院协同发展旨在打破壁垒,加强纵横联络,发挥其在中外文化联通中的桥梁作用。

其一,孔子学院工作联盟、区域联盟、特色联盟、联席会等形式的协同。随着孔子学院在全球范围内的广泛设立与发展,孔子学院联盟作为重要的合作平台应运而生。这些联盟多为自发组织形成,旨在通过多样化的合作形式,促进资源的高效利用与共享,共同提升孔子学院的教学质量与影响力。截至目前,全球范围内已累计建立了26个孔子学院联盟或类似工作机制③。具体而言,国内方面,建立了17个中方合作机构工作联盟,这些联盟在整合国内资源、优化合作模式方面发挥了积极作用;海外方面,成立了5个孔子学院联盟和4个协作机制,覆盖了多个国家和地区,为孔子学院的国际化纵深发展提供了有力支持。

在全球范围内,除了国别联盟之外,还涌现出一批具有鲜明特色的孔子学院联盟,例如全球中医孔子学院联盟和全球商务孔子学院联盟。这些联盟依托各自领域的专业优势,开展了一系列针对性的合作项目和活动,取得了显著的成果。特色发展和成果产出已成为孔子学院高质量发展的关键,为孔子学院的持续发展提供了坚实的基础。

其二,孔子学院与社会伙伴联动扩大协作生态圈。在宏观层面,孔子学院实现了与更多社会伙伴的协同

①余波《国际中文教育转型背景下孔子学院的发展思路》,《决策与信息》2021年第6期,第83—89页。

②赵灵山在乌兹别克斯坦塔什干国立东方大学孔子学院举行的"孔子学院和文明互鉴——纪念孔子学院成立20周年主题研讨会"开幕式上的讲话,2024年7月7日。

③赵灵山主编《孔子学院年度发展报告2023》,中国国际中文教育基金会,第104页,https://ci.cn/qkylxq?file=/profile/upload/2024/07/03/471606610_20240703165613A988.pdf。

中国知网 https://www.cnki.net

发展，包括所在地政企、民间机构、图书馆、博物馆等各类机构，从而获得这些主体的资助与合作。以2023年为例，全球孔子学院共收到捐赠资金近1982万元，实物捐赠折合人民币约702万元①。协作生态圈的扩大明显提升了国际中文教育的影响力，孔子学院发展所需的资源得到整合，进而逐步实现了对办学主体、基金会和孔子学院三方甚至多方的和合共生。孔子学院的发展离不开三个动态支撑与配合：国内对国外的支撑与配合、有关部门对办学主体的支撑与配合、资源供给系统的支撑与配合②。在微观层面，孔子学院以高度的社会责任感，妥善应对并协调与其他国际中文教育主体间的竞争态势，体现其公共价值，强调共融发展，不断尝试联合海内外其他中文传播机构，共同推动国际中文教育发展。

与其他国际中文教育项目相比，孔子学院在全球的覆盖范围更广，且在各区域建立了深入的合作机制。这种广泛的布局和合作模式使孔子学院能够更好地适应不同地区的文化环境和社会需求。正是依靠其全球性的布局、区域性的深度合作，以及其独特的公共价值定位，孔子学院在国际中文教育领域实现了稳步增长，并展现出明显的竞争优势。

其三，本土化发展策略。孔子学院在众多语言推广机构中独树一帜，其核心优势在于其“学员为中心，因地施教”的教学理念。这种教学模式注重根据学员的具体需求和学习背景，灵活调整课程内容和教学策略，以提供实用且高效的中文学习体验。实施这一模式要求孔子学院具有高度的文化敏感度和适应力，以便更好地适应不同国家和地区的教学环境及文化差异，确保教学活动的有效性和文化共鸣。

法国作为中文教育本土化程度较高的国家之一，其成功经验为孔子学院的发展提供了宝贵借鉴。法国中文教育采取“法国主导，中国助力”的模式，“从语言价值、语言政策、语言教育保障体系建设三个层面持续推动法国中文教育本土化发展”③，加速了中文教育的本土化进程。这一模式不仅增强了法国本土对中文教育的认同感和支持度，也为孔子学院在法国的深入发展奠定了坚实基础。简而言之，国际中文教育“面对的是多种多样的教学对象，纷繁复杂的教学环境，应将汉语教学的一般规律，与所在国家和地区的教学实际相结合，并加以改造，以求适应教学与学习的特殊需求”④，而孔子学院的发展在一定程度上满足了这一要求，兼顾了国际化与本土化的双重需求。

（二）数字化赋能

教育部部长怀进鹏在2024年世界数字教育大会上强调，中国“实施人工智能赋能行动，促进智能技术与教育教学（AI for education）”，“积极推动以智助学，开发智能学伴、实施智能辅导，不断提升学生的科学和人文素养，让每个学生成为最好的自己”⑤。因此，孔子学院实施数字化发展十分必要，并已取得了长足的进展。

其一，基金会高度重视数字化建设在新时代孔子学院发展中的关键作用，积极推动线上教育与线下教育的融合。孔子学院全球门户网站（ci.cn）在2023年完成了规模最大的版本更新，截至2024年7月，已有212所孔子学院成功入驻子站。此外，基金会也在加速建设专题页面，确保“最孔院”、“云春晚”、“孔院日”等品牌活动在线上得到充分展示。这些举措不仅展示了云上孔子学院建设的成果，也标志着其在全球中文教育领域的影响力和服务质量的提升。

其二，教学资源数字化。在数字化转型的浪潮中，孔子学院的教学资源已经超越了传统教材的范畴，涵盖了多样化、专业化和模块化的数字学习材料。在数字化资源的开发和整合方面，孔子学院取得了两大显著成就：一方面，将分散的资源转变为系统化的知识体系；另一方面，在线上线下教学的融合中，显著提升了资源的利用率、有效性和实用性。这些进步不仅优化了教学资源的配置，也为全球中文学习者提供了更加丰富和便捷的学习途径。

---

①赵灵山主编《孔子学院年度发展报告2023》，第116页。

②王彦伟主编《国际中文教育研究报告（2021－2022）》，社会科学文献出版社2023年版，第128－129页。

③李晓露、黎静《法国中文教育本土化发展特征、动因与策略》，《民族教育研究》2023年第4期，第173页。

④赵金铭《何为国际汉语教育“国际化”“本土化”》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2014年第2期，第27页。

⑤怀进鹏《携手推动数字教育应用、共享与创新》，中华人民共和国教育部网站，2024年1月30日发布，2024年2月1日访问，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202402/t20240201_1113761.html。

中国知网　https://www.cnki.net

面对着世界各国多元化的语言学习需求,朱云凤和史仁民建议孔子学院继续"致力于开发大量面向特定国家、特定层次、特定学习群体的线上、线下教学资源,进一步提高汉语教学的专门化、有效性"①。国际中文教育数字化发展的确需要强大的技术平台支撑,而且该平台需要不断创新升级,不能像商业软件那样简单地把课程复制到线上,而是要做到线上线下全天候的跨校园、跨地域、跨国学习②。

(三)特色化发展

在新时代背景下,孔子学院展现出高度的国际适应性,积极回应全球化背景下的多元需求,紧密对接国际产能合作的新趋势,深度推行"中文+职业"教育模式。这一创新性举措标志着孔子学院在促进国际中文教育与职业技能融合方面的新进展。

截止到2023年,全球中文工坊数量达到19个国家26所,孔子学院在全球范围内的合作网络将进一步得到拓展。扩大的合作网络作为培养复合型人才的摇篮,有效服务于海外中资企业的国际化运营需求,并助力本土对华外贸企业构建起既精通中文又具备专业技能的新型人力资源体系,从而在国际经贸合作与文化交流领域发挥出积极的推动作用。

以东南亚孔子学院的发展路径为具体案例,中国与东盟成员国在基础设施建设、产业投资深化、数字经济融合以及农业现代化等多个维度开展了广泛合作。这些合作不仅促进了区域经济一体化进程,也显著推动了双方在文化和教育领域的交流互鉴与合作深化。这些广泛的合作成果,为东南亚地区孔子学院探索并实施"中文+"特色课程体系提供了丰富的实践土壤。孔子学院通过整合区域合作资源,创新教育模式,不仅致力于培养掌握中文语言技能的复合型人才,更着重于培养具备"中文+"职业能力的特色人才,如中文与经贸、工程、农业等多领域结合的复合型人才。这一过程不仅推动了孔子学院自身的创新发展,还促进了特色教育项目的涌现,为东南亚地区乃至全球的国际中文教育贡献了独具特色的"东南亚模式"。

孔子学院作为人文交流的全方位服务平台,展现了其开放性和适应性,超越了传统框架的局限。在坚守中文教学和文化传播这一核心任务的同时,孔子学院不断演进,扩展到中医、商务、艺术、职业技术等多个特色领域,形成了多元化和特色化的发展路径。通过构建"中文+"的创新课程体系,孔子学院进一步将其特色化发展延伸至数字技术、文化艺术以及更广泛的社会议题,如翻译学、出版、国际展览、移民研究、妇女权益、儿童发展等方面。这些措施不仅扩展了孔子学院的教育视野,也为其特色化发展注入了新活力,使其在促进文化交流、增进相互理解、推动全球发展中扮演了更加积极和多维的角色。

从中国企业走出国门的视角来看,孔子学院为中企"提供全方位的政策咨询服务、语言服务、跨文化交际人才支持,使其成为中国企业海外发展的坚实后盾"③。在一定程度上,孔子学院的"特色发展也并非完全标新立异,而是要更加契合办学环境、办学条件、当地需求、人员能力、组织管理等各个方面的实际情况,使孔子学院成为双边国家经贸和人文交流的有机组成部分"④。

(四)规范化和标准化发展

孔子学院作为中国在海外推广中文教育的重要平台,已经成为国际中文教育体系化和标准化发展的关键力量。针对全球85个将中文纳入国民教育体系的国家,语言合作中心依据各国的具体需求,通过派遣教学顾问、合作开发教学大纲、研发教材、组织教师培训等多种方式,支持并促进了中文教学项目在当地的高质量发展。

2021年7月1日,语言合作中心正式发布了《国际中文教育中文水平等级标准》,并完成了16种国际语言的翻译出版工作。该标准的出台,为国际中文学习者提供了明确的学习目标与评估依据,推动了国际中文教育的规范化与标准化发展。为进一步健全国际中文教育标准体系,语言合作中心相继发布了《国际中文教师专业能力标准》、《国际中文教材评价标准》及《职业中文能力等级标准》等系列标准。这些标准的制定与实施,为国际中文教育的师资队伍建设、教材开发与选用以及职业能力培养提供了科学指导与评估框架。

①朱云凤、史仁民《国际疫情常态化背景下的孔子学院:困境与策略》,《国际公关》2022年第7期,第78页。
②席酉民、祝菲菲《新国际背景下中国高等教育高质量发展》,《教育国际交流》2023年第4期,第14页。
③朱云凤、史仁民《国际疫情常态化背景下的孔子学院:困境与策略》,《国际公关》2022年第7期,第78页。
④宁继鸣主编《国际中文教育研究报告2020》,第149页。

中国知网 https://www.cnki.net

自 HSK 品牌建设以来，其考生规模不断扩大①。截至 2023 年，HSK 考生人数已超过 66 万，累计参考人次高达 6000 余万。这一数据充分证明了 HSK 作为国际中文水平权威评估工具受到广泛认可并产生了深远影响。目前，HSK 已在全球 163 个国家和地区设立了 1374 个考点，在 153 个国家和地区 1007 个考点举办线上线下各类考试共 4631 场，服务考生 71 万人，同比增长 27%，网考覆盖率 42%，形成了覆盖广泛、布局合理的全球考试网络②。众多高校、企业及机构已将 HSK 成绩作为衡量国际学生中文水平的关键标准之一。随着 HSK 成绩在来华留学、实习机会、职业发展等领域的广泛应用，其作为评估工具的重要性日益增强。

另外，在教师队伍建设方面也得到了快速发展。据统计，目前国内具有招收国际中文教育专业学位硕士层次资格的高校已达 198 所，每年招生规模超过 7000 人，显示出硕士层次国际中文教育人才培养的发展态势。同时，国际中文教育专业博士授权点也有显著增长，达到 39 个，累计招生人数超过 600 人，为国际中文教育领域输送了高层次的研究型人才③。在国际中文教师和志愿者选培派管方面，以 2023 年为例，语言合作中心积极响应全球中文教育需求，共派出中方教学人员 6270 多人④，遍布世界各地的教学点。

在国外，继续实施本土教师发展支持计划⑤。本土教师发展支持计划注重针对性与实效性，根据不同国家和地区的需求与特点，设计多样化的培训课程与教学方法。通过线上与线下相结合的方式，为本土教师提供系统、全面的教学技能培训与学术指导。根据语言合作中心数据，2023 年该计划在全球范围内共培训本土教师超过 2000 人次。这一举措有效缓解了国外中文教育师资短缺的问题，提升了本土教师的教学水平与专业能力。国际中文教师奖学金项目旨在吸引更多国际学生来华学习中文教育专业，培养具有国际视野和跨文化交际能力的高素质中文教师。2023 年，该项目共录取来自 121 个国家的 6700 多名学生⑥，为国际中文教育师资队伍注入了新鲜血液。

根据 2023 年的《孔子学院年度发展报告》，全球有 496 所孔子学院和 757 个孔子课堂分布在 160 个国家和地区。其中，亚洲有 143 所孔子学院，111 个孔子课堂；非洲有 67 所孔子学院，46 个孔子课堂；欧洲有 183 所孔子学院，332 个孔子课堂；美洲有 84 所孔子学院，193 个孔子课堂；大洋洲有 19 所孔子学院，75 个孔子课堂。2023 年全球注册学员总数近 125 万人，孔子学院为超过 3900 家外方机构提供中文服务。从学员学龄段分布来看，学龄前学员近 2 万人，小学生学员超过 34 万人，中学生学员近 41 万人，大学生学员近 27 万人，社会学员近 21 万人。欧洲、非洲孔子学院和课堂学员数量持续增长。⑦ 据笔者统计，截至 2024 年初，在 130 个与我国签署共建“一带一路”合作协议的国家，已建立了 301 所孔子学院和 316 所孔子课堂。这些数据凸显了孔子学院在国际中文教育工作中的龙头品牌效应。

显然，随着孔子学院品牌的迅猛扩张，师资队伍发展不均衡的问题日益凸显。这主要体现在两个方面：一是师资力量的短缺；二是对教师队伍的综合素质提出了更为严苛的要求。构建一支高素质且专业化的师资队伍，亟需政府、民间组织、企业及众多机构的通力合作，同时，也呼唤国内外资源的协同整合与发展。

二　孔子学院面临的外部挑战

2022 年，面向孔子学院中方合作机构，基金会开展了关于孔子学院风险评估的调查，共收到 560 所孔子学院（课堂）的有效问卷。此次调研范围广、数据新、针对性强，聚焦国际中文教育发展现状的多重困难，调研结果具有重要的参考价值和现实指导意义。

问卷列出了 14 个风险点，每一风险点包括“低”、“较低”、“中”、“较高”、“高”五个选项。调研结合各区域的社会治安报告、经济数据及政治稳定性评估，综合分析出孔子学院面临的风险，主要包括疾病（主要是新冠

①马箭飞《奋力开拓国际中文教育高质量发展新局面》，《神州学人》2024 年第 1 期，第 7 页。
②中外语言交流合作中心编《中外语言交流合作年报 2023》，第 45 页。
③马箭飞《奋力开拓国际中文教育高质量发展新局面》，《神州学人》2024 年第 1 期，第 8 页。
④中外语言交流合作中心编《中外语言交流合作年报 2023》，第 32 页。
⑤马箭飞《奋力开拓国际中文教育高质量发展新局面》，《神州学人》2024 年第 1 期，第 8 页。
⑥中外语言交流合作中心编《中外语言交流合作年报 2023》，第 36 页。
⑦赵灵山主编《孔子学院年度发展报告 2023》，第 11 页。

中国知网　https://www.cnki.net

肺炎疫情)、社会环境、舆情影响、人员派出等。

(一)疾病影响

鉴于新冠疫情已在全球范围内基本结束,本文不再讨论该风险对孔子学院造成的冲击,仅就两种主要现象进行总结。一方面,从招生情况来看,疫情期间学员学习中文的动力不足,海外国际中文教育市场在一定程度上有所萎缩。另一方面,从授课形式来看,教学大部分是线上进行,教学效果相对较差,文化活动难以开展。

因此,后疫情时代的孔子学院必须重视学科建设的重新规划。不能再走以课堂教学为主的老路,而是应发展线上教学与线下课堂深度融合的新模式,国际中文教育的学科建设必须进行全面的现代化教学转型。此转型不仅是对传统教学模式的革新,更将引发教材开发、教师网络教学能力提升、教与学理论创新等一系列连锁反应,为孔子学院的可持续发展注入新活力,也会推动国际中文教育迈向更加开放、包容、创新的未来。

(二)社会环境影响

社会环境风险等级为"中"及以上的孔子学院为 143 所,占总数的 25.5%,这表明相当一部分孔子学院面临着不同程度的社会环境风险。

从区域来看,大洋洲治安形势总体较好,孔子学院面临的社会环境风险相对较低。这主要得益于大洋洲国家相对稳定的政治局势和良好的社会治理。非洲和拉丁美洲的社会治安问题较为突出。特别是近年来经济下滑和失业率上升加剧了社会矛盾,进一步增加了孔子学院的风险隐患。欧洲地区受疫情和地缘政治冲突的双重影响,经济下滑明显,难民问题层出不穷,这些因素给孔子学院的运营带来了不确定性。难民潮的涌入也可能引发文化冲突和安全问题。

社会环境风险等级的评估对于孔子学院的可持续发展具有重要意义。针对不同区域的风险特征,孔子学院应采取相应的风险管理措施,如加强与当地政府的合作、提高安全防范意识、加强师生安全教育等。同时,国际社会也应加强对孔子学院的支持与保护,共同发挥其作为文化交流桥梁的积极作用。

(三)舆情影响

负面舆情风险等级为"中"及以上的孔子学院为 111 所,主要集中在欧洲、北美以及亚洲的日本和韩国。这一分布特征表明,这些地区的孔子学院在国际舆论场中更易受到负面信息的冲击。

在欧洲和北美,部分媒体受意识形态和政治因素的影响,对孔子学院的报道呈现出明显的负面倾向。这些媒体往往跟风美国,刻意破坏中国形象,散布关于孔子学院的不实言论,如质疑其关停原因、涉嫌限制言论自由等。这种报道方式不仅误导了公众对孔子学院的认知,也对其国际形象造成了损害。出于意识形态和政治打压的原因,西方媒体对负面新闻的喜好程度远大于正面新闻,在他们看来,孔子学院的关停、涉嫌限制言论自由等诸多质疑远比其语言教学、文化交流取得的成果更"博眼球"①。很明显,"由于文化和空间的距离,像英国和美国这样的西方国家仍然有较强的东方主义和'冷战'思维的残余"②。

面对负面舆情风险,孔子学院要采取积极措施加以应对。一方面,加强与当地媒体和公众的沟通与交流,澄清误解、传播真相。另一方面,完善内部管理机制,提高透明度和公信力,以实际行动回应外界关切。同时,还要呼吁国际社会客观看待孔子学院的作用与贡献,摒弃偏见与误解,共同促进中外文化交流与合作的发展。

(四)人员派出问题

人员派出难度等级为"中"及以上的孔子学院为 108 所。这一数据反映了孔子学院在国际运行中遭遇的人员流动障碍,特别是在特定地区和国家,问题尤为突出。

近年来,欧洲和亚洲部分国家针对中方人员的签证申请实施了更为严格的审查措施,增加了签证申请的

①张未然《新形势下孔子学院的舆情困境:特征、原因与对策》,《现代传播》2021 年第 3 期,第 24 页。

②Sunny Xin Liu, "China's Cultural Diplomacy: A Great Leap Outward with Chinese Characteristics?Multiple Comparative Case Studies of the Confucius Institutes," *Journal of Contemporary China* 28, no. 118 (2019): 5, https://doi.org/10.1080/10670564.2018.1557951.

中国知网 https://www.cnki.net

难度和不确定性。其中，德国和韩国作为典型代表，其签证政策的调整对孔子学院的人员派遣造成了直接影响。以德国为例，赴德教师与志愿者签证申请遇到多重困难①，甚至有德国部长建议大学“审视与孔子学院的合作”，“认真审核中国的影响力”②。

自美国对孔子学院实施限制政策以来，赴美中方人员的派遣面临挑战。数十所美国高校因政策压力而关停孔子学院，导致中方人员难以到岗开展教学工作。这不仅影响了孔子学院在美国的发展布局，也损害了中美文化交流与合作的基础。澳大利亚孔子学院同样面临类似的挑战。个别政客对孔子学院持有偏见，将其视为不符合大学价值观的存在，进而阻碍了中方人员的派遣。这种舆论压力使得澳大利亚孔子学院在人员招聘和派遣上遭遇重重困难。

针对以上问题，孔子学院应制定进一步加强国际合作、优化内部管理机制和拓展多元化发展路径等应对策略。通过与各国政府、教育部门及签证机构建立沟通机制，争取更多的理解和支持，降低签证政策对人员派遣的负面影响。同时，孔子学院还应继续加强对中方工作人员的培训和支持，提升其应对国际挑战的能力。

综上分析，虽然世界各国学习中文的需求持续高涨，孔子学院仍处于发展机遇期，但面临的安全风险日趋严峻，常规风险和偶发风险叠加，过程风险和结果风险同在。在未知与不确定性的环境中，“行为主体不可能每一次行动都依赖制度安排，真实社会中的行为主体往往大胆地采取行动，即使行为选择带有一定的盲目性或风险性”③。因此，为巩固和加强孔子学院对整个国际中文教育事业的引领作用，如何让孔子学院在坚守中文教学和文化传播主业的同时，更好助推国际中文教育发展，成为孔子学院未来发展路径的重点内容。

三　孔子学院未来发展路径

（一）扩展“中文＋职业技能”影响边界

孔子学院在消除语言隔阂和文化壁垒方面发挥着重要作用，这无疑会为扩大来华留学生源、提高来华留学生教育质量作出重要贡献。但归根结底，帮助各国青年通过中文实现人生理想才是孔子学院兼具中国特色与国际意义的必然策略。

围绕此策略，新时期孔子学院要增强教育资源衍生能力、提升人才培养质量和发展国别课程体系建设。孔子学院已孵化出涉及医学、商务、艺术、旅游等不同职业的“中文＋”特色项目，扩展了国际中文教育的影响边界。这些实践也必然对科学和规范的标准建设工作提出新的要求。

中国企业持续在“一带一路”共建国家开展广泛的经贸合作，“精技术、通语言、懂文化”的复合型人才需求大幅增长④。国际中文教育恰恰为国家间的合作项目提供量身定制的服务，只有越来越多的青年通过学习中文得到更加优质的学习和就业机会，开展国际中文教育的意义才得以实现，而全世界各地的优秀学员则是彰显我国影响力、传播中华文明最有说服力的案例，必将有力回击各种质疑和不实言论。

（二）本土化发展策略

因地制宜，实施本土化措施，“迫切需要针对海外各国不同的语言教育政策和不同的文化背景，研发有代表性的、区域化、国别化并兼具中文教学特色与规律的本土化国际中文教育标准”⑤，这也是国际中文教育发展和应对各种挑战最有效的模式之一。

笔者认为，在孔子学院本土化发展中，教材本土化是至关重要的核心要素。本土化教材，是指从孔子学院所在国或地区学习者的独特特点和实际需求出发，精心设计、编写和制作的教学材料。这些教材旨在满足特定对象国或地区学习者的语言学习需求，确保教学内容贴近当地文化、习俗和生活实际，从而更有效地促

---

①姚艳霞、李怡霏《德国孔院举行院长会议，共议孔院在德国加强“中国能力”中的作用》，德国孔子学院信息网，2018 年 10 月 22 日发布，2024 年 2 月 5 日访问，http://www.konfuzius-institute.de/？pid＝duesseldorf/2018/1024。

②青木《德国部长要求关闭所有孔子学院：认真审核中国影响力》，新浪网，2021 年 11 月 1 日发布，2024 年 2 月 5 日访问，https://mil.news.sina.com.cn/2021-11-01/doc-iktzqtyu4698293.shtml。

③王彦伟编《国际中文教育研究报告（2021－2022）》，第 260 页。

④乐琦、王一赛《守正创新 推进国际中文教育高质量发展》，《光明日报》2023 年 9 月 25 日，第 10 版。

⑤刘家宁、李宝贵《国际中文教育标准建设的问题检视与优化策略》，《海南师范大学学报（社会科学版）》2024 年第 2 期，第 57 页。

中国知网　https://www.cnki.net

进学习者的语言习得和文化理解。

目前国外中文教材本土化程度不高。一方面,国际中文教育学科本、硕、博贯通培养体系正式建立(2022年9月)不足三年,新生力量尚未参与本土教材使用和改革过程中。另一方面,不同国家和区域之间缺乏协同协作,彼此信息共享度不高。因此,中外学者要以所在国的需求为导向,结合本土文化传统和学习特点,有针对性地设计教学大纲、编写教材,这样才能使教学资源既"尊重当地文化和价值观",又"实现语言与文化的有机结合"①。

孔子学院本土化发展可以为所在国的对华经贸合作、就业等社会问题作出贡献。沈圆圆和孔建勋通过调查参与共建"一带一路"的18个国家的800余家中资企业发现,所在国劳动力市场很少能为中资企业提供具备中文沟通能力和专业技能特质的员工,"当地员工招聘难这一问题阻碍着企业的生产经营"②,而国际中文教育可以充当解决此类问题的钥匙,实现双赢发展。因此,国际中文教育发展要"充分对接中国企业走出去中的语言需求和社会责任需求"③,以筹集多元化的社会资源。

(三)数智化发展

数智化发展不仅是满足新时代发展所需的重要举措,更"是引领国际中文教育开放、友好、多样化新业态的建设"④,可以长远应对国际中文教育发展过程中的各类挑战。

怀进鹏强调,推进教育资源数智化建设,要坚持"应用为王、服务至上","把业务应用摆在优先突出位置,以应用需求驱动运行平台、安全平台、标准平台和数据资源平台建设,加强内容建设和运营维护,不盲目追求最新技术,切实为师生提供能用好用的数字化资源"⑤。新时代国际中文教育的高质量发展更是要按照以上要求,以学习者不断变化的需求为出发点,利用不断进步的数字技术,打破国际中文教育时间、空间限制。

而打造国际中文教育数智化品牌项目亟需政府和民间机构间的协同行动。具体来讲,应加强语言合作中心、基金会等机构的多语种网站建设,精心培育孔子学院门户网站、"中文联盟"数字化云服务平台。正如马箭飞所希望的,"丰富数字化课程和教学资源,扩大优质教学资源覆盖面,有效支撑各国学习者个性化需求"⑥。数智化时代便捷的网站平台,为外部合作伙伴提供更多合作机会,汇聚更多资源,从而构建和谐共生的国际中文教育数字生态圈。

(四)发展区域国别研究和建设高端智库

国际中文教育和区域国别研究都以服务国家重大对外战略需求为己任,应以"秉持语言消弭隔阂、通心共情的理念"⑦,将"国际中文教育视为在为世界各国各地区建造通向中国和华语社区的友谊之桥——汉语桥"⑧,从而发挥中文的纽带作用,实现中外文明互鉴和人类命运共同体的构建。

孔子学院的中外共商共建共享属性要求中方机构必须发挥主体作用,开展对孔子学院所在国国别研究。中方机构要加强"与孔子学院所在国教学研究机构的合作,对所在国的语言政策、教育、文化、经济发展等方面展开研究,对焦所在国需求,优化孔子学院国际传播策略"⑨。以国别研究成果为基础,进一步推动国际中文教育高端智库建设,实现全球国际中文教学机构的资源共享和优势互补,拓展教育功能并实现其社会价值。但从现阶段来看,相关区域国别中文教育研究理论构建不足,研究成果少,欠缺研究深度。

总之,对于文化安全等外部挑战,笔者认为,办学主体应聚焦三大策略,以突破办学障碍。首先,消除与应对制约因素。这要求办学主体高度重视与所在地建立和维护良好的关系网络,与当地教育政策的制定者

①刘立《新时代提升孔子学院国际传播能力的多维思考》,《沈阳师范大学学报(社会科学版)》2022年第4期,第102页。

②沈圆圆、孔建勋《海外中资企业为何扎根难?——基于"一带一路"沿线18国的调查分析》,《文化纵横》2024年第1期,第122页。

③宁继鸣主编《国际中文教育研究报告2020》,第151页。

④张雪梅、王子蕴《国际中文教育数字化发展的前景与挑战》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2023年第5期,第11页。

⑤怀进鹏《数字变革与教育未来》,中华人民共和国教育部网站,2023年2月13日发布,2023年3月2日访问,http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202302/t20230213_1044377.html。

⑥马箭飞《奋力开拓国际中文教育高质量发展新局面》,《神州学人》2024年第1期,第8页。

⑦王辉、史官圣《区域国别研究视角下的国际中文教育:内在逻辑与范式建构》,《世界汉语教学》2023年第1期,第10页。

⑧陆俭明《话说汉语走向世界》,商务印书馆2019年版,第197页。

⑨刘立《新时代提升孔子学院国际传播能力的多维思考》,《沈阳师范大学学报(社会科学版)》2022年第4期,第103页。

中国知网 https://www.cnki.net

及一线教育者保持紧密沟通，确保中文教学活动能够融入并兼容当地的教育管理体系。同时，需敏锐察觉并妥善处理与当地教育管理制度潜在的冲突，以和谐共生的姿态促进中文教学的健康发展。其次，服务当地发展。面对可能的误解与负面舆论，办学主体应深入挖掘所在地区的特色资源与文化资源，逐步将孔子学院纳入到当地外语教育的主流体系之中。通过提供高质量的师资、定制化的教学材料以及精准的教学方法，以实际的教育成果回应外界的质疑与批评。此举不仅能增强孔子学院的正面形象，还能促进不同文化间的相互理解和尊重。再次，建设人文交流平台。办学主体应着手打造综合性的人文交流平台。在项目设计上，增加对人文社科领域特别是中国问题研究的支持，鼓励并资助所在国或地区的学者开展深入系统的研究，以增进其对中国发展的全面、客观认知。此外，通过有效传播学术研究成果，有助于公众形成对两国关系的理性判断，从而缓解或消除对孔子学院的不必要的安全化顾虑。同时，积极探索与多边国际组织在教育、文化领域的合作机会，共同推动中外人文交流的深化与拓展，更好地履行孔子学院作为文化交流桥梁的使命。

语言不仅仅是一个或多个国家的公共产品，更是全球公共产品，孔子学院亦将继续致力于为全世界的学员提供优质的语言教学服务。从国际层面看，孔子学院的发展可借鉴其他成功语言教育推广机构的经验，这对于其优化发展路径、提升国际影响力具有重要意义。通过对法语联盟、日本国际交流基金会等语言教育推广机构的深入研究，包括教学文化活动、国际推广、舆情管理、公关危机等更多角度，分析整理它们在品牌推广和语言教学服务过程中如何引导正面价值和对冲负面影响，无疑对国际中文教育的发展有着积极意义。从国内层面看，孔子学院一如既往地扎根中文教学和传播中华优秀文化，向世界讲好中国故事，通过开展生动、活泼、重点突出、看点鲜明的活动，增进学员们对现代中国全面、正面、客观的了解与认知，使积极、正面信息在国外普通民众间传递，改变其刻板印象，塑造负责任的国际大国形象。国际中文教育应继续用点滴的工作，柔性、润物细无声地去夯实中外友好的基础，实践国之交在于民相亲的理念。

［责任编辑：唐　普］

中国知网　https://www.cnki.net

monasteries, adopting the Taoist idea of non-action governance, and inheriting the governance traditions of civil society. This gradually formed a multi-subject co-governance model where the headmaster leads, staff assists, students' self-study and self-govern, gentry participate in governance, and the government strengthens governance. The rich educational governance experience of traditional Chinese academies, such as adhering to the essence of free and autonomous governance, laying a stable foundation for long-term governance, pursuing good and moral governance goals, relying on rules and regulations for governance, choosing an open and shared governance approach, and upholding the concept of academic freedom, has created the Chinese model and demonstrated Chinese characteristics.

Keywords: traditional Chinese academies; academy governance; governance experience

Art-Centered Education: On Black Mountain College's Educational Philosophy

Zhang Hanyu

School of Humanities, Central Academy of Fine Arts, Beijing, China
E-mail: 1046756569@qq.com

Abstract: For the realm of higher education and the arts in the 20th-century United States, Black Mountain College was a unique liberal arts institution. Through its distinctive talent cultivation concepts and models, the college shaped a group of pioneering and creative artistic talents. As an important institution for talent cultivation, a university's educational philosophy forms the theoretical connotation of its talent cultivation model and plays a guiding role in the design, formulation, and implementation of its educational programs. Black Mountain College's educational philosophy has three sources: John Dewey's pragmatic educational philosophy, the progressive education movement, and the professional art education of the Bauhaus. The combination of American educational movements and European modern art education reform trends constitutes the theoretical foundation of Black Mountain College's educational philosophy and is reflected in all aspects of its educational activities.

Keywords: Black Mountain College; educational philosophy; John Dewey; Bauhaus "Preliminary Course"; art education

Development Model, External Challenges, and Future Path Exploration of Confucius Institutes

Zhang Shengyong

School of Foreign Languages, Dezhou University, Dezhou, Shandong, China
E-mail: zhangshengyong@cief.org.cn

Abstract: Confucius Institutes, as non-profit organizations engaged in Chinese language teaching and Sino-foreign education and cultural exchange overseas, currently adopt a development model characterized by collaborative development, digital empowerment, and distinctive development. They actively participate in the construction and standardization of the overseas Chinese education system. With an extensive global layout, in-depth regional cooperation, and a unique public value positioning,

中国知网 https://www.cnki.net

Confucius Institutes exhibit significant advantages. Currently, they face risks and challenges such as social environment impacts, negative public opinion, and difficulties in personnel deployment. To actively respond, Confucius Institutes should expand the influence boundaries of "Chinese + vocational skills", continuously optimize the ecosystem, implement localized development strategies, develop country-specific research, and establish high-end think tanks.

Keywords: Confucius Institutes; international Chinese education; Chinese +; localization strategies; digital and intelligent development

Byronic Heroines: Subverting the "Myth of Womanhood"

Li Zeng, Liu Wanzhu

School of Internaitonal Studies, Northeast Normal University, Changchun, Jilin, China
E-mail: liz642@nenu.edu.cn

Abstract: Byron used Medea as a prototype to create "Byronic heroines", who embody a heroine's ethic that maintains group relationships through pre-rational emotions and exercises "vengeful justice" following a "collective conscience". Byron's portrayal of "heroines" reflects his profound thoughts on the essence of marriage, family models, and the relationship between "law" and "justice" in civilized society. His aim was to subvert the "myth of womanhood" that began to form gradually from the second half of the 18th century, focusing on revealing this myth as a deceptive and oppressive pseudo-myth constructed by the bourgeoisie to gain political and cultural dominance.

Keywords: heroines; Medea; Byronic heroines; myth of womanhood

Formation and Significance of E. B. Du Bois Cultural Identity as a Specular Border Intellectual

Liu Qinli

School of Foreign Languages, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan, China
E-mail: 352165518@qq.com

Abstract: E. B. Du Bois was a representative black intellectual in the United States in the first half of the twentieth century, and also a typical Specular Border intellectual. While his exploration of the black people, Du Bois, in the border zone of "homeless-as-home", constantly exiled himself and frequently crossed the borders of different races and cultures. Through his writing, he constantly reflected and scrutinized the racial issue and the black's future in the United States, thus gradually forming the cultural identity as Specular Border intellectual. The recognition of this identity has enabled Du Bois to break away from the barriers and acquire a keen observation and a unique understanding of the racial issue in the United States and even the proletarian movement around the world. Whether through elitism or the Pan-African movement or communism, Du Bois never ceased to seek solutions to the racial problem and human being's common welfare.

Keywords: W. E. B. Dubois; the Specular Border intellectual; black Americans; cultural identity

中国知网 https://www.cnki.net

第 52 卷第 3 期
2025 年 5 月
Vol. 52, No. 3
May, 2025

四川师范大学学报(社会科学版)
Journal of Sichuan Normal University
(Social Sciences Edition)

国际中文教育研究的论域、范式及其关系

李宝贵　李慧

摘要:加强国际中文教育的论域与范式研究,可为研究者提供清晰的学术指引,为国际中文教育研究提供更具体可行的实施方案。国际中文教育研究有支撑论域、核心论域、拓展论域三大论域,通过"基础性—应用性、定性—定量、探索性—证实性"三个连续体形成国际中文教育研究范式的三维模型,由此可将国际中文教育研究范式划分为六种主要类型:理论研究、应用研究、实证研究、比较研究、历史研究、跨学科研究。国际中文教育研究论域与范式之间存在双向互动关系:研究论域指导研究范式的选择、研究范式推动研究论域的深化、研究论域与研究范式交叉融合。

关键词:国际中文教育;研究论域;研究范式;互动关系

DOI: 10.13734/j.cnki.1000—5315.2025.0610

收稿日期:2024-09-27

基金项目:本文系国家社科基金一般项目"新时代配合支持更多国家将中文纳入国民教育体系的理论建构与实现路径研究"(22BYY154)、国家语委重点项目"中华语言文化国际传播的挑战与对策研究"(ZDI145-37)、教育部语合中心委托项目"国际中文教育志愿者项目的理论阐释与实践路径研究"(24YH04E)的阶段性成果。

作者简介:李宝贵,男,辽宁沈阳人,辽宁师范大学文学院/国际教育学院教授、博士生导师,世界汉语教学学会理事,研究方向为国际中文教育、中文国际传播、语言规划与政策,E-mail: libaogui2003@163.com;
李慧,女,辽宁大连人,辽宁师范大学文学院博士研究生。

一　引言

精准界定国际中文教育研究的论域,可以明确国际中文教育研究的核心议题。系统提炼国际中文教育研究的范式,有助于提升研究的规范性与科学性。开展国际中文教育的论域与范式研究,可为研究者构建清晰的选题导向、严谨的研究架构,从而切实提高国际中文教育研究的逻辑性、层次性、精确度和解释力,推动国际中文教育研究的整体进步。

目前,学界已有关于"国际中文教育研究论域与范式"的相关探讨。有研究者展开了对国际中文教育研究论域的相关讨论。崔希亮提出了国际中文教育研究的十二个重点研究领域①。吴应辉指出,国际中文教育主要包括八个研究领域和三种原创性研究方法②。也有研究者进行了对区域国别中文教育研究范式的考量。王辉、史官圣认为,区域国别中文教育研究范式应由本体论、认识论和方法论构成的一级双向环形系统和"三论"各自的二级内部系统组成③。李宝贵、刘家宁归纳了区域国别中文教育研究的论域类型与实践范式④。朱勇、郝美玲将国际中文教育研究范式根据其发展特点大致分为 5 个阶段⑤。上述研究各有侧重,但

①崔希亮《国际中文教育的十二个重点研究领域》,《国际中文教育(中英文)》2023 年第 1 期,第 3—12 页。
②吴应辉《国际中文教育新动态、新领域与新方法》,《河南大学学报(社会科学版)》2022 年第 2 期,第 103—110、155 页。
③王辉、史官圣《区域国别研究视角下的国际中文教育:内在逻辑与范式建构》,《世界汉语教学》2023 年第 1 期,第 3—13 页。
④李宝贵、刘家宁《区域国别中文教育研究的论域类型与实践范式》,《语言文字应用》2023 年第 1 期,第 45—56 页。
⑤朱勇、郝美玲《国际中文教育研究范式:回顾与反思》,《首都师范大学学报(社会科学版)》2023 年第 4 期,第 180—188 页。

中国知网　https://www.cnki.net

全面系统地将国际中文教育研究的论域与范式相结合进行考察的尝试尚显不足。

有鉴于此,本文通过对国际中文教育研究的论域进行详尽分类,全面覆盖其广泛的研究领域;同时,深入探索并分析多种研究范式,揭示它们在不同研究情境下的适用性与互补性;进而剖析论域与范式之间的相互作用机制,以期为国际中文教育领域的研究者提供一套科学、实用的研究指南,推动形成更具创新力、影响力和生命力的研究新生态。

二 国际中文教育研究的论域

论域是指学术研究中特定的选题范围,它涵盖了研究者所关注的研究方向和具体问题。论域的界定有助于研究者在学术研究中聚焦和深入探索特定的研究选题,了解和掌握国际中文教育研究的不同论域能够为研究者提供全面、丰实的研究方向,有助于系统性地开展国际中文教育研究,并在学术研究中更好地把握学科发展全貌。

在国际中文教育研究领域,崔希亮提出,国际中文教育主要包括十二个研究领域:面向国际中文教育的语言本体研究、语言学习与语言教学的理论和方法研究、互动语言学与中文教学研究、国际中文教育人才培养体系研究、国际中文教育发展与评价研究、国际中文教育资源平台研究、国际中文教育技术应用研究、国际中文教育标准与等级大纲研究、国际中文教育基础资源集成与服务研究、中文国际传播的区域与国别研究、标准化考试和分技能测试研究、中文教材和外向型词典研究①。吴应辉认为,国际中文教育主要包括八个研究领域,即国际政治、经济、文化对中文教育的影响,国际中文教育学科理论体系构建,国际中文教育体系,“三教”问题,项目管理,典型案例,中文国际传播,国际中文教育中的技术应用等②。李宝贵、刘家宁归纳区域国别中文教育研究的论域类型有“倾向型”论域、“层次型”论域、“时空型”论域、“功能型”论域③。本研究在借鉴既有研究的基础上,提出国际中文教育研究的三类论域:支撑论域、核心论域、拓展论域。

(一)支撑论域

支撑论域是指国际中文教育领域最基本、最主要的内容和概念,涵盖了支撑国际中文教育学科的基本概念、原理、方法和理论框架等内容④。它包含了国际中文教育的基本知识要点,是进一步学习和理解更复杂主题的基础。在研究过程中,掌握支撑论域是研究者进入国际中文教育研究领域的必要步骤。

国际中文教育的支撑论域主要包括以教育学、传播学、语言学、心理学、文化学和区域国别学等学科为理论基础进行的国际中文教育研究。基于每个学科的研究形成的基础理论支撑,共同构成了国际中文教育研究的支撑论域。它们相互交叉融合,为国际中文教育研究提供了多维度、全方位的支持和指导。如,教育学关于教学和学习的基本理论和原则为国际中文教育的教学方法、课程设计、学习动机等方面的研究提供了方法指导;语言学则为国际中文教育的语音、词汇、语法、语义、语用等方面的研究提供了理论支持,尤其是汉语言文字学研究古今汉语及其发展历史,探索汉语言文字发展的规律,为国际中文教育提供了更为基本的汉语本体的理论支撑;心理学对于理解中文学习者在二语习得过程中的认知特点、心理障碍和学习策略等方面具有重要作用。例如,语言类型学成果应用于国际中文教育研究,能更好地挖掘其重要教学和习得规律,便于制定更有针对性的教学训练方案⑤。社会文化学视角下语言、文化以及语言习得的基本理念,能为国际中文教育文化教学提供新思路⑥。

(二)核心论域

核心论域扩展了支撑论域的范围,是对支撑论域的进一步发展和扩展,涵盖了国际中文教育领域的核心内容和重要概念⑦。核心论域的内容相对专业和复杂,需要在掌握支撑论域的基础上深入学习,使国际中文

---

①崔希亮《国际中文教育的十二个重点研究领域》,《国际中文教育(中英文)》2023年第1期,第3—12页。

②吴应辉《国际中文教育新动态、新领域与新方法》,《河南大学学报(社会科学版)》2022年第2期,第103—110、155页。

③李宝贵、刘家宁《区域国别中文教育研究的论域类型与实践范式》,《语言文字应用》2023年第1期,第45—56页。

④李宝贵、李慧《数智时代国际中文教育学科的内核与边界》,《汉语学习》2024年第6期,第78—86页。

⑤刘丹青《语言类型学与国际中文教育》,《语言文字应用》2022年第1期,第31—43页。

⑥刘颖、吴剑《社会文化学理论与体演文化教学法》,《国际中文教育(中英文)》2023年第1期,第59—65、110页。

⑦李宝贵、李慧《数智时代国际中文教育学科的内核与边界》,《汉语学习》2024年第6期,第78—86页。

中国知网 https://www.cnki.net

教育研究更加深入和全面。

国际中文教育的核心论域可从微观层面、中观层面和宏观层面展开。

其一，微观层面的核心论域包括面向国际中文教育的语言本体研究、中文作为第二语言教学/习得研究、国际中文教育“三教”问题研究、汉语学习词典研究、中文水平考试研究、专门用途中文教育研究等。例如，在对虚词功能研究的基础上，确立面向国际中文教育的现代汉语虚词知识库建设的基本思路与方法①；在数字化时代背景下，提出要加强国际中文教师数字能力培养②，加快推进新形态教材建设③。

其二，中观层面的核心论域包括国际中文教育人才培养体系研究、国际中文教育课程体系建设研究、国际中文教学资源平台研究、世界主要中文传播机构发展研究、“中文＋职业技能”教育研究、中文教育项目管理与典型案例研究等。例如，以行业需求为指引，提出国际中文教育专业人才应分层分类培养④；梳理孔子学院、中文工坊等中文国际传播机构的发展历史⑤，提出多措并举推动其可持续高质量发展的实践路径。

其三，宏观层面的核心论域包括国际中文教育体系化建设研究、国际中文教育高质量发展研究、国际中文教育发展新标准/新领域/新动能/新模式/新伙伴/新机制/新理念研究、区域国别中文国际传播研究等。例如，开展国际中文教育自主知识体系相关研究⑥；分析国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路⑦；等等。

（三）拓展论域

拓展论域是在核心论域基础上进一步拓展的研究内容，涵盖了国际中文教育领域更广泛的研究范围⑧。拓展论域是“从国际中文教育出发”的研究，它将国际中文教育整体作为考察对象，是探讨它与其他学科、社会领域、发展战略等外部因素相关联的综合研究⑨。拓展论域既包括对核心论域的发展和应用，也包括相关领域之间的联结和交叉。

国际中文教育的拓展论域主要包括政府支持下的国际中文教育民间化、市场化、国际化发展研究，现代化视域下的国际中文教育改革创新研究，国际中文教育与中华优秀传统文化融合发展研究，国际中文教育服务高水平对外开放研究，国际中文教育服务中外贸易合作研究，国际中文教育服务“一带一路”倡议研究，国际中文教育服务当地社会经济发展与民生研究，国际中文教育助力构建人类命运共同体研究，国际中文教育助力我国国际影响力提升研究，全媒体传播体系下的中国语言文化国际传播能力建设研究，中华文化立场与中国语言文化国际传播研究，等等。例如，从语言与国家治理的视角探析历史大变局下的国际中文教育⑩，解析国际中文教育与人类命运共同体的互动关系⑪，等等。

总体来说，支撑论域、核心论域和拓展论域共同构成了国际中文教育领域研究的不同层次和范围，三者之间存在一种依存与扩展的关系。其中，支撑论域是国际中文教育学科研究的起点，核心论域是支撑论域之上的深入发展，拓展论域则是在核心论域基础上的进一步延伸。掌握支撑论域是深入研究核心论域的前提，而对核心论域的深入理解则为拓展论域的确立和延伸奠定基础。同时，拓展论域的研究为核心论域提供新的视角和方法。

---

①王雪燕《面向国际中文教育的现代汉语虚词知识库建设》，《中国语言战略》2024年第2期，第103－112页。

②王鹤楠、刘丹丹、任倩倩等《国际中文教师数字能力内涵与提升路径》，《民族教育研究》2022年第6期，第148－155页。

③李宝贵《国际中文教育新形态教材建设：内涵特征、现实挑战与推进路径》，《语言教学与研究》2023年第3期，第15－25页。

④宁芳《国际中文教育专业人才分层分类培养的内涵意蕴、现实困境与优化路径》，《教育科学》2023年第6期，第73－78页。

⑤李宝贵、李慧《孔子学院建设20年：进展、成效与前瞻》，《国际中文教育（中英文）》2024年第4期，第3－17页；李宝贵、田硕《中文工坊建设：内涵意蕴、现实挑战与实践路径》，《青海民族大学学报（社会科学版）》2024年第4期，第173－182页。

⑥李宝贵、李慧《建构国际中文教育自主知识体系的理论阐释与实现路径》，《民族教育研究》2024年第3期，第160－167页。

⑦王辉《国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路》，《四川师范大学学报（社会科学版）》2023年第4期，第131－137页。

⑧李宝贵、李慧《数智时代国际中文教育学科的内核与边界》，《汉语学习》2024年第6期，第78－86页。

⑨李宝贵、刘家宁《区域国别中文教育研究的论域类型与实践范式》，《语言文字应用》2023年第1期，第45－56页。

⑩王春辉《历史大变局下的国际中文教育——语言与国家治理的视角》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》2021年第2期，第50－63页。

⑪崔希亮《汉语国际教育与人类命运共同体》，《世界汉语教学》2018年第4期，第435－441页。

中国知网　https://www.cnki.net

三　国际中文教育研究的范式

“范式”概念最早是由托马斯·库恩(Thomas Kuhn)提出的,用以说明科学理论变化的规律。库恩在《科学革命的结构》一书中明确指出:我选择“范式”这个术语,意欲提示出某些实际科学实践的公认范例——它们包括定律、理论、应用和仪器在一起——为特定的连贯的科学研究的传统提供模型①。库恩曾用二十几种方式阐释范式,主要涉及世界观层面、社会学层面和构建层面。然而,库恩提出的“范式”概念或范式理论是针对自然科学而言的。由于存在不可通约性,库恩所提出的范式不完全适用于人文社会科学领域②。经过社会科学家的改造,范式的内涵更为宽泛,其表征意义也更强了。不同研究者对研究范式持有不同观点,主要包括传统的定性—定量两分法、Seliger & Shohamy(塞利格和肖哈密)的四参数范式、Ellis & Barkhuizen(埃利斯和巴克霍伊岑)的三分法、Perry(佩里)的三维模型和 Van Lier(樊里尔)的二维坐标模型等③。

本文所定义的“范式”是指从宏观层面、认识论深度及方法论视角综合概括国际中文教育研究领域研究性质与目的的统摄性认知体系,其作为研究活动的元框架,在一定意义上决定着研究设计的路径选择与研究方法的组合应用。Perry 提出研究至少可以通过三个相互交叉的连续体来分类:“基础性—应用性、定性—定量、探索性—证实性”,任何给定的研究都可以同时在三个连续体上进行标注,这也意味着一项研究会出现在三维空间中的某个点上④。基于此,本部分拟结合 Perry 的三维模型,说明国际中文教育研究如何同时在三个连续体上进行分类,为国际中文教育研究范式拟定一个全面而细致的框架(见图 1)。

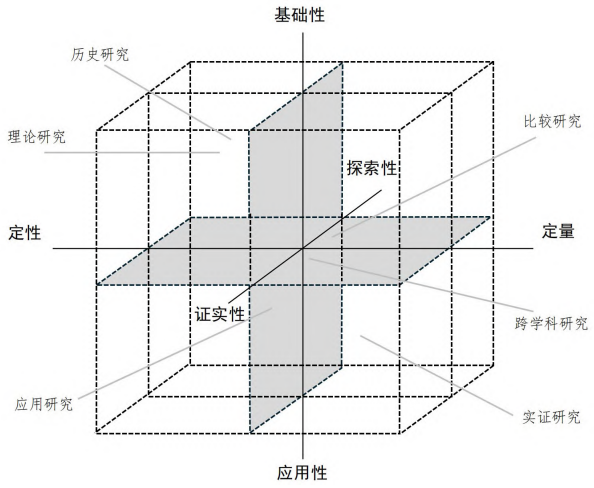


图 1　国际中文教育研究范式的三维模型图

具体到国际中文教育研究范式中,也存在着这样的三个连续体。第一个是“基础性—应用性”连续体。基础性研究是指深层的、抽象的理论构建研究,涉及中文作为第二语言教学/习得理论等内容,是国际中文教育研究的基础。应用性研究则直接关注如何将这些基础理论应用到国际中文教育实践中。当然,如果一项研究既具有理论深度,又具备实践价值,就可以处于连续体的中间位置。第二个是“定性—定量”连续体。定性研究是指在自然状态下,不受任何理论或假设影响的研究,包括课堂观察、访谈、文献分析、案例分析等。定量研究则是通过问卷调查、实验设计等方法,收集大量数据来验证假设,探讨变量之间的关系。第三个是“探索性—证实性”连续体。探索性研究是指那些假设产生于研究之后的研究,旨在发现新的现象、提出新的问题。证实性研究侧重于对已有知识进行检验,测试假设是否成立。

可以说,国际中文教育研究范式是一个多维度的、灵活的选择过程,在构建上述国际中文教育研究范式的三维模型框架中,可以清晰地观察到三个连续体相互交织、相互影响的情况。研究者需依据具体的研究情

①托马斯·库恩《科学革命的结构》,金吾伦、胡新和译,北京大学出版社 2012 年版,第 8 页。
②史宏波、谭帅男《“思想政治教育”概念重述与研究范式的转向》,《思想教育研究》2021 年第 10 期,第 40—46 页。
③暴丽颖《二语习得研究方法》,语文出版社 2013 年版,第 5 页。
④Fred L. Perry, Jr. *Research in Applied Linguistics* (Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005), 72.

中国知网 https://www.cnki.net

境和问题，对这三个维度进行综合考量，以选择最为恰当的研究方法。当然，“基础性－应用性、定性－定量、探索性－证实性”只是连续体的端点，两个端点之间没有主次之分，各种研究方法在连续体上只是有所倾向，并无绝对的划分。同时，基于这一框架，本研究进一步将国际中文教育研究划分为六种主要类型：理论研究、应用研究、实证研究、比较研究、历史研究以及跨学科研究。

（一）理论研究

理论研究是指采用系统性的基础理论、核心概念和分析框架，分析和解释现象背后的原因和规律，帮助深化对国际中文教育关键问题的认识，从而为学科的理论建设与学术发展提供重要的支撑力和推动力。在“基础性－应用性”维度上，理论研究显著倾向于基础性研究。它侧重于构建和完善国际中文教育的基本理论框架。在“定性－定量”维度上，理论研究以定性分析为主，注重一般性的结论，致力于将这些结论推广到更广泛的情境和群体中。在“探索性－证实性”维度上，理论研究更多地展现出探索性的特征，致力于探索新的理论观点，扩展和深化对国际中文教育的理解，形成新的思想体系。

国际中文教育理论体系是以人类命运共同体理念、全球文明倡议等国家发展战略为依托，以助力中国语言文化更好走向世界为指向，基于中文特色与教学特点，有机融合语言学、第二语言教学理论等专业理论与传播学、区域国别学等关联学科经典理论的完整理论逻辑架构，不仅涵盖学科发展过程中积累而成的中文作为第二语言教学理论和中华文化传播理论的经典范式，也包括在新时代背景下广域中文教育实践探索中形成的新观点与新思想①。以构建中文纳入国民教育体系影响因素分析框架为例，理论研究在这一过程中发挥了重要作用。它不仅涉及基础理论的应用，还通过定性的深度分析，探讨不同区域或国家（如东盟、中东欧、毛里求斯等）的中文教育政策制定和实施情况②，评估现有语言教育政策的效果和存在的问题。同时，还致力于高效地厘清不同区域或国家中文教育的特征、动因及规律，从而形成对区域国别中文教育发展动因机制的科学认识，为决策者提供有力的理论依据。

（二）应用研究

应用研究是将国际中文教育研究成果转化为实践应用的过程，涉及识别问题、研究设计、数据收集、数据分析、解决方案、实践应用、评估效果等几个主要步骤。相较于理论研究，应用研究强调研究成果的实用性和可操作性，以解决实际问题、问题导向、合作参与、可操作性和循环迭代等为主要特点。在“基础性－应用性”维度上，应用研究显著倾向于应用性，注重将研究成果直接应用于国际中文教学实践中。在“定性－定量”维度上，应用研究通常采用定量和定性相结合的研究方法。定量研究提供客观、可量化的证据来支持研究结论，而定性研究则深入了解教学实践中的复杂现象。在“探索性－证实性”维度上，应用研究往往以证实性为主，即在已有理论或假设的基础上，通过实证研究来验证其有效性和实用性。

从理论到应用，从研究到实践，国际中文教育的应用研究着重解决实际问题、改善现实情况，为中文学习者、国际中文教师和国际中文教育管理者提供实际的指导方法和解决方案。例如，从教学观念、课程、课型、教学资源和教学法等方面探讨《国际中文教育中文水平等级标准》中的教学应用问题，并就教学应用可能出现的误区提出相应的教学建议③。或是从汉语阅读研究、多模式输入研究以及汉语学习研究三个方面，总结眼动技术在汉语作为第二语言习得研究领域的应用④。值得注意的是，应用研究通常是一个不断迭代的动态过程，应根据反馈结果不断调整和改进应用方案。

（三）实证研究

实证研究主要是通过实验操作、实地调查等手段收集、处理和分析数据，以验证假设、揭示模式、识别趋

①李宝贵、庄瑶瑶、曲福治《新时代国际中文教育学术体系构建：要素、原则与进路》，《民族教育研究》2023年第3期，第150－160页。

②李宝贵、庄瑶瑶《中文纳入东盟国家国民教育体系的特征、优势及启示》，《教育科学》2023年第2期，第64－70页；李宝贵、魏禹擎《中文纳入中东欧国家国民教育体系的样态表征、影响因素与纾解之策》，《陕西师范大学学报（哲学社会科学版）》2023年第6期，第117－128页；李宝贵、张琪《中文纳入毛里求斯国民教育体系：样态、动因、困境与纾解》，《中国语言战略》2023年第2期，第103－113页。

③余佳蔓、叶军、沈佳晨《比较视域下〈国际中文教育中文水平等级标准〉的教学应用研究》，《新疆师范大学学报（哲学社会科学版）》2024年第3期，第117－124页。

④田晓萌、赵杨《眼动技术在汉语二语习得研究中的应用》，《天津师范大学学报（社会科学版）》2023年第5期，第1－9页。

中国知网　https://www.cnki.net

势,并得出客观、可量化的结论,从而为国际中文教育领域的决策制定和实践操作提供更具体、可靠的数据支持。在“基础性—应用性”维度上,实证研究显著倾向于应用性,强调研究成果的实用性和可操作性。在“定性—定量”维度上,实证研究倾向于使用定量方法,通常包括如随机对照实验及问卷调查等假设统计检验方法①。在“探索性—证实性”维度上,实证研究显著倾向于证实性,强调数据的客观性和科学性。

在国际中文教育领域,实证研究能够帮助研究者获取客观的数据和证据,深入了解中文学习者的学习效果、教学策略的实施情况等,为国际中文教育实践提供科学依据。例如,以实验语音学验证科学事实,采用语音实验的方法,从音高起伏度、音长停延率和音强音量比三方面,考察意大利学生汉语陈述句语调偏误表现②。又如,以调查研究数据助力学科发展,通过问卷调查、工作坊开发设计以及基于工作坊的半结构式访谈,梳理中文教师在语言测评素养方面的理解与实践现状、兴趣点及薄弱环节③。

(四)比较研究

比较研究是指对两个或多个与中文教育相关的个体、群体、事件、现象进行比较,强调对比不同地区、不同时间段或不同文化事件的过程。通过横纵对比分析,发现其相似性和差异性,以便理解和解释研究对象的特点和变化,从而为国际中文教育研究提供经验借鉴。在“基础性—应用性”维度上,比较研究既可以是应用型的(如比较不同教学方法的效果),也可以是基础型的(如比较不同理论观点的差异)。在“定性—定量”维度上,比较研究范式的研究方法取决于具体的比较对象和问题,可能涉及定性、定量或两者结合的方法。在“探索性—证实性”维度上,比较研究可以是探索性的(如发现新的比较维度或关系),也可以是证实性的(如验证已有假设或理论)。

比较研究在国际中文教育领域中应用广泛,它能够提供多样化和综合性的研究视角,帮助研究者从全球视野来审视问题,拓宽视野、加深认识,提出新的洞见。

其一,区域国别比较研究。将不同国家或地区的中文教育发展状况进行对比,以了解中文教育在不同教育体制、社会环境和文化背景下的发展态势,发现机遇与挑战,为不同区域国别中文教育发展提供借鉴和参考。如,梁宇、王太炎尝试从分析六国中文教育的影响因素入手,通过比较六国基础教育、高等教育、孔子学院、华文及社会机构教育四个方面的中文教学发展状况,考察其共性和差异,侧重从共性问题提出建议④。

其二,历时比较研究。追溯国际中文教育的历史发展,通过回顾不同历史时期的语言教育政策变化、国际中文教学模式、国际中文教材设计等,比较其在不同时间段的发展和演变,以了解国际中文教育随着时间的推移所发生的变化和面对的挑战,为国际中文教育的改进和创新提供启示。例如,比较新冠疫情暴发前后中文学习动机的共性和差异⑤,或是阐述南亚各国语言政策的个性发展演变规律⑥。

其三,共时比较研究。比较特定时点不同地区或国家的中文教育的异同之处,以了解国际中文教育在全球范围内的普遍现象和趋势。这种比较有助于了解全球中文教育的发展态势、政策倾向等,促进国际中文教育的交流与合作。如,在语言教育规划视域下,考察 1994 年南非种族隔离制度终结之后的语言教育政策,重点分析南非政府和各级行政部门颁布的语言教育政策,为未来中文教育的发展路径提出参考建议⑦。

(五)历史研究

历史研究是对国际中文教育发展史的研究。通过对历史人物、事件、政策等的梳理和分析,深入探讨国

---

①于庆奎、邓涛《比较教育的实证主义研究范式:历史局限与当代价值》,《外国教育研究》2022 年第 3 期,第 28—48 页。

②李宝贵、周甜甜《意大利学生汉语陈述句语调习得的实验研究》,《南开语言学刊》2020 年第 2 期,第 47—55 页。

③王姝娇、彭越《〈国际中文教育中文水平等级标准〉背景下国际中文教师测评素养实证研究》,《国际中文教育(中英文)》2022 年第 4 期,第 33—41 页。

④梁宇、王太炎《中东六国中文教育比较研究》,《民族教育研究》2021 年第 3 期,第 147—153 页。

⑤于秒、马鹏云、王姜梅《新冠疫情暴发前后葡萄牙中文学习者学习动机对比分析》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2022 年第 6 期,第 17—23 页。

⑥刘丹丹《南亚各国语言政策的演变特点以及对中文教育的影响》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2021 年第 6 期,第 56—62 页。

⑦汪欣欣、谢诤寅《南非语言教育政策对中文教育影响研究——基于后种族隔离时代语言教育政策分析》,《比较教育研究》2021 年第 4 期,第 105—112 页。

中国知网 https://www.cnki.net

际中文教育的发展历程、变革与演变，剖析历史对现实和未来国际中文教育的影响，从中汲取经验，为当前和今后的国际中文教育发展提供有益的参考。在“基础性－应用性”维度上，历史研究侧重于对国际中文教育历史发展的梳理和分析，属于基础性研究。在“定性－定量”维度上，由于历史研究主要依赖历史文献和资料进行分析，定性研究更为常见。在“探索性－证实性”维度上，历史研究通常以探索性为主，旨在发现历史发展中的新现象、新规律或新趋势。

历史研究在国际中文教育研究中的应用场域广泛，具体的研究案例因时间和研究重点的不同而各有侧重。例如，按照时期划分，从对外汉语教学，到汉语国际教育，再到国际中文教育，可将国际中文教育的学科成长史划分为四个阶段：中华人民共和国成立后的对外汉语教学起步时期（1950－1977 年）、改革开放后的对外汉语教学蓬勃发展时期（1978－2003 年）、新世纪的汉语国际教育高速发展时期（2004－2018 年）、新时代的国际中文教育高质量发展时期（2019 年至今）①。又如，有学者以教育部颁布的高等学校学科专业目录为参照，梳理了国际中文教育学科的滥觞和发展历史②。或者按照地域划分，可追溯不同区域国别中文教育的发展演变。通过回望不同区域国别中文教育的历史发展状况，解读不同时期中文教育的政策取向和发展方向，揭示不同文化背景和社会环境对中文教育的影响，为今后的中文教育发展提供更有针对性的建议和策略。再如，有学者通过总结中日邦交正常化 50 年以来日本中文教育发展的特点，分析当前中文教育面临的挑战，并提出优化对策③。

（六）跨学科研究

跨学科研究是指跨越学科边界，以全面、综合的视角解决复杂的研究问题、探索全新的研究领域，为国际中文教育的理论和实践提供思路。在三维模型上，跨学科研究涉及多个学科的理论和方法，要根据具体跨学科领域而定。

国际中文教育作为一门综合性学科，需要综合运用语言学、教育学、传播学、历史学、政治学等学科的研究方法与手段④。跨学科研究可以丰富国际中文教育领域的研究视角和方法。比如，语言习得与认知神经科学的结合。使用 ERPs 技术，对比分析汉语母语者在安静、白噪声、汉语噪声、英语噪声四种听觉条件下加工汉语句子的情况，以探究信息掩蔽条件下语义加工的神经机制⑤。又如，现代教育技术与中文教育的整合。随着人工智能、大数据、虚拟现实等信息技术的发展，智慧教育理念也逐渐深入人心，并给第二语言教学法带来了变化⑥。再如，注重语言教育政策与社会背景的关联。研究各国政府对中文教育的支持政策，探讨国际中文教育在不同国家或地区的发展与实施情况。以李睿、李敬欢开展的中亚五国中文教育发展研究为例，该研究发现，由于语言教育政策支持力度不同，中亚五国中文教育呈现出不同特征⑦。

值得注意的是，上述六种主要类型也并非孤立存在。例如，实证研究在收集和分析数据时，也可以融合比较研究，对不同情境或条件下的数据进行对比分析，揭示更深层次的规律和差异。理论研究在构建理论框架时，同样可以借鉴比较研究的结果，将不同文化或背景下的研究成果进行比较和整合，以丰富和完善理论体系。跨学科研究更是将多种研究范式自然地融合在一起，从不同学科的角度综合探讨同一个研究问题。因此，本文所提出的理论研究、实证研究、应用研究、比较研究、历史研究和跨学科研究，虽然侧重于研究的不同方面，但它们在实际研究中往往是相互交叉、相互渗透的。这种交叉性不仅体现了学术研究的多样性和复杂性，也为国际中文教育研究提供了更为广阔的方法论支持。

四　国际中文教育研究论域与范式的互动关系

国际中文教育研究的论域与范式之间存在紧密的互动关系，明晰这种互动关系有助于推动研究论域的

①李宝贵、刘家宁、李慧《国际中文教育学科成长的逻辑与路径》，《贵州师范大学学报（社会科学版）》2024 年第 1 期，第 65－75 页。
②赵成新《国际中文教育学科发展之路》，《学位与研究生教育》2022 年第 10 期，第 34－41 页。
③吴晓文《中日邦交正常化 50 年以来日本中文教育发展的特点、挑战与对策》，《华文教学与研究》2023 年第 1 期，第 88－95 页。
④李宝贵、刘家宁《区域国别中文教育研究的论域类型与实践范式》，《语言文字应用》2023 年第 1 期，第 45－56 页。
⑤耿立波、薛紫炫、蔡文鹏等《复杂声音条件下言语理解的脑机制研究》，《中文信息学报》2023 年第 5 期，第 32－43 页。
⑥丁安琪、张杨《智慧教育理念下第二语言教学法的变与不变》，《国际汉语教学研究》2022 年第 3 期，第 72－80 页。
⑦李睿、李敬欢《中亚五国语言教育政策背景下的中文教育发展研究》，《民族教育研究》2022 年第 5 期，第 162－168 页。

中国知网　https://www.cnki.net

不断深入,促进研究范式的不断拓展。

(一)研究论域指导研究范式的选择

研究论域是研究范式选择的基础和起点,论域的确定对范式的选择具有指导作用。研究论域界定了研究主题的特点、研究问题的性质,研究者要据此选择适配的研究范式来确保研究的焦点与范围一致,以保证研究的适切性和有效性。具体来说,包括以下几个方面。

其一,研究论域涵盖的研究问题决定范式的选择。研究论域中确立的研究问题、研究对象的特征以及研究目标的具体需求都会影响研究范式的选择。研究者需要根据自己研究论域中研究问题的性质,选择适合解答这些问题和达成预期目标的研究范式。此外,同一研究论域在面临不同研究问题时,研究范式的选择也不尽相同。同一研究问题也可能匹配多种研究范式,研究者则需要将不同的研究范式进行整合,从多个角度深入探究研究问题,丰富论域的研究内容与方法。

其二,研究论域内的理论框架指导范式的选择。研究论域依赖于特定的理论框架,某些研究论域已有成熟的理论和概念,理论框架为研究论域提供了一种思维方式和解释框架,研究者应选择与所采用的理论相契合的范式。例如,国际中文教育研究领域具有明显的跨学科特点,涉及多个学科的理论框架,那么跨学科研究是更合适的选择。研究者可以将不同领域的理论和方法融合在一起,为国际中文教育相关研究问题提供更全面的解释。

其三,研究论域涉及的数据类型影响范式的选择。不同的研究论域可能需要不同类型的数据收集方法和分析技术,研究者需要根据论域内的数据特点选择合适的研究范式来处理数据。例如,有些研究论域需要大量的定量数据,而另一些则需要结合数据信息的定性分析。面对需要关注长期的发展和变化的研究领域,历史研究更适合;而针对仅需关注特定时间点的研究现象,实证研究可能更恰当。

其四,学术传统和前人研究成果对研究范式的选择也有重要影响。了解前人在该领域的研究成果和学术传统,可为选择合适的研究范式提供重要参考。在某些研究领域中,已经形成了一些常用的研究范式,研究者可以借鉴这些传统范式或进行创新。

其五,研究范式的选择还受制于研究者自身的研究资源。部分研究范式可能需要较多的时间、资金、设备或技术支持,而有些范式更适合小规模、低成本的研究,在有限资源条件下亦可开展。研究者需要综合考虑研究可行性和自身的资源情况来选择合适的研究范式。

(二)研究范式推动研究论域的深化

研究范式和研究论域之间的互动关系促进了研究的深入和全面发展,不同范式的选择可为研究者提供多样化的研究方法和视角。综合运用这些研究范式,从不同角度和层面深入探索研究论域,能够为研究论域的理论发展、实践应用和问题解决提供全面的支持。每种范式都有独特的优势和适用范围,有助于从不同角度深入研究论域中的问题。

第一,理论研究通过文献综述、概念分析和逻辑推理等方法,对国际中文教育的理论体系、概念模型和学科基础进行探讨。它有助于深入理解国际中文教育研究论域的核心概念,为构建国际中文教育理论体系提供指导,为后续实证研究和应用研究奠定理论基础。

第二,应用研究将理论知识应用到实际问题中,着重解决现实生活中的实际问题。通过应用研究,可以验证国际中文教育理论、标准、方法、模式和策略的可行性和有效性,不断优化和完善现有研究成果,推动理论与实践的紧密结合。

第三,实证研究以实际数据为基础,侧重于数据收集和数据分析,通过验证假设和推断来揭示研究论域中具体问题的内在规律。通过大规模数据收集,为国际中文教育的理论研究和应用研究提供实证支持和实践指导,能够深化对论域的认识,为决策提供科学依据。

第四,比较研究将不同研究对象、不同区域国别、不同时间进程的中文教育发展状况进行对比,揭示共性和个性,为研究问题的深入理解提供更广泛的视角,拓宽研究范围。

第五,历史研究专注于追溯研究论域中特定对象的发展历程、演变过程和变革趋势。通过对历史文献和资料的研究,研究者可以了解研究对象的源起和演进轨迹,为当前研究提供清晰的历史脉络和背景信息。

中国知网 https://www.cnki.net

第六，跨学科研究将不同学科的知识和方法交叉融合，从多学科角度探讨研究论域的多维度和复杂性，打破学科壁垒，为研究论域提供更全面、综合的解释和理解。

（三）研究论域与研究范式交叉融合

研究论域与研究范式之间的交叉融合可提供更为全面的研究视角，增强研究的可信度，拓展研究涉及的领域，促进学科基础理论创新，实现多学科融合发展，为学术研究质量和水平的提高作出积极贡献。二者之间的交叉融合主要体现在以下几个方面。

一是跨学科研究论域的交叉融合。国际中文教育本身就具有跨学科性质，这要求研究者必须跨越学科界限，综合选取多种研究范式。在这种情况下，研究者通过将不同学科领域的理论框架和研究方法相互融合，能够从多个角度深入探讨研究问题。如，将人工智能与中文教育相结合，来探讨中文智慧教学模式的运用策略，这种跨学科的融合为中文教育带来了新的发展思路和实践路径。

二是多种研究范式的叠加运用。在同一个研究论域内可以综合不同的研究范式来进行研究。如，在国际中文教育专业人才分层分类培养体系研究中，采用实证研究的方法来收集数据、分析人才培养现状，同时结合应用研究的方法探索人才分层分类培养的实现路径，这种多种研究范式的融合运用，使得研究更加全面、深入。

三是理论与实践的同步推进。在论域内可以运用理论研究的方法深入探讨理论框架和概念，同时结合应用研究来考察实际问题和解决方案，从而将研究成果应用到实践中，推动中文教育实践的创新和进步，促进中文教育理论与实践的同频共振。

四是多维度的综合分析。从多个维度来分析问题，更全面地理解研究对象。例如，结合历史研究来了解中文教育发展的演变，再结合实证研究来分析当前国际中文教育的发展生态和发展趋势，从而形成更全面的高质量创新发展策略。

五　结语

国际中文教育研究的论域、范式及其动态互联不仅构成了本领域学术探索的基石，也深刻影响着国际中文教育研究的成长轨迹。本文尝试对国际中文教育研究的论域、范式及其关系进行了系统阐释，提出了国际中文教育的三大论域，即支撑论域、核心论域、拓展论域；探讨了国际中文教育研究范式的三维模型，并将国际中文教育研究范式划分为六种类型：理论研究、应用研究、实证研究、比较研究、历史研究、跨学科研究。论域与范式之间存在着密切的互动关系，即研究论域指导研究范式的选择、研究范式推动研究论域的深化、研究论域与研究范式存在交叉融合。

展望未来，我们仍需秉持系统性与前瞻性并重的原则，以系统性思维为指引，持续完善底层支撑论域的逻辑架构与知识网络，以问题意识为导向，持续深耕核心论域的关键议题，以动态演进视角为指引，不断扩充扩展论域的覆盖范围与认知维度，加快形成面向国际中文教育现实问题的新论域；进一步推进研究范式的更迭创新，逐步构建共识性研究范式，实现论域与范式的深度融合与互促共进，为构建具有中国特色、国际视野的国际中文教育与传播理论体系提供坚实的学理基础，有力支撑国际中文教育研究的高质量创新发展。

［责任编辑：唐　普］

中国知网　https://www.cnki.net

Domains, Paradigms, and Interrelationships in International Chinese Education Research

Li Baogui[1], Li Hui[2]

1. School of Chinese Languge and Literature, College of International Education, Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning, China
E-mail: libaogui2003@163.com
2. School of Chinese Languge and Literature, Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning, China

Abstract: Strengthening research on the domains and paradigms of international Chinese education can offer researchers clear academic guidance and more concrete, feasible implementation plans for the field. International Chinese education research comprises three major domains, i.e., the supporting, core, and expanding domains. Through the continua of basic-applied, qualitative-quantitative, and exploratory-confirmatory, a three-dimensional model of research paradigms is formed, allowing the paradigms to be classified into six main types: theoretical research, applied research, empirical research, comparative research, historical research, and interdisciplinary research. A bi-directional interaction exists between research domains and paradigms: the domain guides the selection of a research paradigm, the paradigm drives the deepening of the domain, and the two interweave.

Keywords: international Chinese education; research domains; research paradigms; interactive relationships

Concept and Practice of Symbiotic Talent Cultivation in International Chinese Education from the Perspective of Organizational Behavior

Yang Wanbing, Cai Li

College of Chinese Language and Culture, Jinan University, Guangzhou, Guangdong, China
E-mail: dumuma@163.com

Abstract: In an educational environment enriched by diverse linguistic and cultural resources, how to fully exploit these resources to promote mutual understanding, reciprocal learning, and thereby enhance the quality of talent cultivation is a topic worthy of in-depth research. Implementing an organizational behavior-based concept of symbiotic education through mutual resource utilization can achieve collaborative and symbiotic talent development among Chinese and international students across different academic disciplines in international Chinese education, in both theoretical study and practical application, as well as between on-campus and social resources. This approach maximizes the benefits of educational resources, comprehensively improves the quality of talent cultivation, and serves as a vivid practice in promoting intercultural understanding and the high-quality transmission of Chinese language and culture. Its underlying concept and working model possess considerable promotional value.

Keywords: international Chinese education; organizational behavior-based; mutual resource utilization; symbiotic education; talent cultivation

中国知网 https://www.cnki.net

第 52 卷第 3 期
2025 年 5 月
Vol. 52, No. 3
May, 2025

四川师范大学学报(社会科学版)
Journal of Sichuan Normal University
(Social Sciences Edition)

组织行为视角下国际中文教育共生式人才培养的理念与实践

杨万兵　蔡丽

摘要:在拥有不同语言文化资源的育人环境中,如何充分挖掘利用资源以促进相互理解、互鉴互学进而提升人才培养质量,是值得深入研究的课题。组织行为式相互资源化共生教育理念的实施,可实现中外学生在国际中文教育不同学科专业、理论研习与实践运用、校内资源与社会资源三个层面的协作共生式人才培养,使相关教育资源效益最大化,全面提升人才培养质量,是文明互鉴和中华语言文化传承传播高质量人才培养的生动实践,其理念与工作模式具有较高的推广价值。

关键词:国际中文教育;组织行为式;相互资源化;共生教育;人才培养

DOI: 10.13734/j.cnki.1000—5315.2025.0613

收稿日期:2024-11-20

基金项目:本文系广东省研究生教育创新计划项目"新文科背景下内外招国际中文教育类研究生'共生教育'培养模式改革研究"(2022JGXM016),广东省本科高校教学质量与教学改革工程建设项目"中华语言文化传承传播人才'共生教育'培养模式研究与实践",广东省本科高校教学质量与教学改革工程建设项目"中华文化海外传承传播'中华经典诵写讲'教研室",国家级一流本科专业建设点暨南大学华文教育专业、汉语国际教育专业、汉语言专业的阶段性成果。

作者简介:杨万兵,男,四川内江人,文学博士,暨南大学华文学院副教授、硕士生导师,研究方向为华文教育、国际中文教育、语言学及应用语言学,E-mail: dumuma@163.com;

蔡丽,女,湖南岳阳人,文学博士,暨南大学华文学院副教授、硕士生导师,研究方向为华文教育、国际中文教育、现代汉语语法研究。

一　引言

随着我国世界影响力日渐增强,以及"一带一路"倡议得到越来越积极的响应,中文在世界范围内的价值日益凸显。中文学习者快速增加,对教师数量、质量提出了更高要求。2023 年 12 月,首届世界中文大会、第五届世界华文教育大会相继召开,两个大会分别以"中文服务世界,开放引领未来","推动华文教育高质量发展,促进中外文明交流互鉴"为主题。2024 年 11 月,以"联通融合 传承创新"为主题的第二届世界中文大会召开,为未来较长一段时间的国际中文教育发展描绘了蓝图。要实现这样的蓝图,在世界范围内培养大量高水平中文使用者至关重要。在国际中文教师或中文学习者培养过程中,尤其在语言文化资源相对丰富的环境里,如何充分、合理地挖掘利用各种资源来促进人才培养质量的提高,是摆在学界及业界面前的一个重要问题。

在传统的人才培养体系中,教师"教",学生"学、练",师生各司其职,完成"教—学"的过程闭环。这一模式看似完整,却忽略了课堂外的各类环境因素对人才培养的积极价值。这里的"环境"既指教育场所的物理空间,也指教育者、学习者与各类教育资源及其互动关系构成的生态环境。近年来,主张教育主体多元、教育过程全覆盖、教育形态丰富的"三全育人"理念深入校园,从教育者角色、教育过程与环境、社会实践、文化活

中国知网　https://www.cnki.net

动等角度着力提升教育实效，充分发挥“人”、“环境”、“课外空间”等因素在育人过程中的作用，这些理念与相关应用对国际中文教育人才培养也具有较强的指导意义。

在长期的工作实践及反思过程中，我们发现，“共生教育”理念能有效促进“人”、“环境”、“课外空间”等因素效益最大化，对不同语言文化资源环境里的国际中文人才培养具有重要指导意义，值得深入探讨并充分运用。“共生”在我国古代“天人合一”、“求同存异”、“和合共生”等哲学观念中即有体现，即人与自然和谐共处、共同发展；而作为一个生物学概念，它是指某个主体在一定环境中与其他主体按某种模式构成的关系，从而构成含共生主体、共生模式和共生环境三要素的共生关系。“共生”概念自1879年由植物病理学家德贝里(Anton de Bary)提出后，经历了一个逐步发展、完善的认识过程，也逐渐从生态学扩大到其他领域，促使人们梳理、发现特定环境中不同主体间的资源供需、互助共赢关系，从而促进资源整合、提高整体运作效率，对认识复杂系统中各主体间关系具有较高的方法论意义①。目前，人工智能、乡村振兴等不同学科领域，已有很多体现共生理念的研究和报告②。

在教育学领域，学者们从不同角度论证了共生教育理念的价值。第三届世界比较教育论坛(2008)以“教育全球化：和谐·差异·共生”为主题，中外学者聚焦教育在世界互相理解中的作用、共生理论在教育全球化中的价值等话题进行了充分研讨。叶蓓蓓、孙杰远等认为共生教育是教育的应然形态，是当代教育应有的文化范式之一，“和而不同”是其内在逻辑③。姜英敏探索了国际理解教育从“和而不同”到“异己间共生”的新模式，处于对立、冲突关系的“异己”间如何共生共存，是富有挑战的课题，也是国际理解教育、培养世界公民素养需要解决的问题④。吴易林从全球竞争与全球共生视角论证了培养学生全球能力的动态情景框架系统，对培养学生的国际理解力、世界公民素养具有重要意义⑤。在世界汉语热迅速发展的今天，国际中文教育是培养中外学生全球理解力、胜任力的重要场域，但目前该领域体现“共生教育”理念的研究尚不多见。蔡武等运用共生理论，从宏观视角探讨了两岸对外汉语教育共同体建构问题，提出了超越分歧、聚同化异，通过寻求共同价值实现优势互补的共同体建设倡议⑥。

总体而言，共生教育理念相关研究主要集中在教育学领域的宏观层面，这些研究成果对中观与微观层面的教育学各领域具有较强启发与指导意义。在国际中文教育人才培养方面，师生之间、生生之间乃至学校与社会组织之间往往存在语言文化及各类资源间的差异与互补，充分运用共生教育理念积极推动各类主体间相互了解、认知、理解其异同，有计划地拓展、实现资源交流共享，对促进各主体间相互理解、提高资源价值和人才培养质量具有积极作用。但共生教育理念如何融入国际中文教育人才培养的整体设计与具体实践，还未见专门的研究。本文结合笔者工作实践与思考，探索运用共生教育理念来提高国际中文教育人才培养质量的可行性与价值，以为引玉之砖，期待更多同行进行探讨。

二　组织行为式相互资源化国际中文教育共生式人才培养理念

国际中文教育人才培养，其着眼点在于“国际化”和“中文教育”，这就要求被培养者具有良好的中文水平和语言文化传承传播能力，以及良好的国际理解和文明互鉴能力。在多数情况下，实现前一培养目标具备良好的主客观条件，而后者则存在较大挑战。如何充分发掘、利用相关要素实现国际中文教育人才培养目标，值得深入探索。

(一)组织行为式共生教育

①洪黎民《共生概念发展的历史、现状及展望》，《中国微生态学杂志》1996年第4期，第50－54页。

②相关研究可参见：黄涛、张振梅、刘三女牙《以共存求共生：人智协同共育如何可能》，《教育研究》2025年第1期，第147－159页(此为本文修改时补充资料)；王冲、曾君、司嵬《乡村振兴共生系统构建及其稳定性治理机制研究》，《四川师范大学学报(社会科学版)》2023年第6期，第90－97页。

③叶蓓蓓《共生教育是教育发展的应然样态》，《宁波大学学报(教育科学版)》2020年第4期，第24－25页；孙杰远、周家金《和而不同：共生教育的文化逻辑》，《广西民族研究》2022年第5期，第148－154页。

④姜英敏《从“和而不同”到“‘异己’间共生”——全球化时代国际理解教育模式的新探索》，《比较教育研究》2015年第12期，第30－34页。

⑤吴易林《“全球竞争”与“全球共生”之互嵌：全球能力提出背景与理念再释》，《比较教育研究》2022年第12期，第52－61页。

⑥蔡武、陈武元、朱宇《共生视角下两岸对外汉语教育共同体构建研究》，《台湾研究集刊》2022年第4期，第107－126页。

中国知网　https://www.cnki.net

共生是指共生单元之间在一定的共生环境中按某种共生模式形成的关系①。在中外学生汇聚的校园,“共生式培养”主要涉及以下相关要素:不同语言文化背景的师生共同生活学习,有相互学习、分享的需求,构成一定时空下的共生环境;中外学生可相互成为资源的供给侧与需求侧,是为共生主体;根据实际情况,存在单向、双向或多向资源需求或供给等共生模式。

上述各类主体间的共生模式,可按组织形式分为两类:自发行为式和组织行为式。自发行为式指各主体出于自身发展需要主动、自发地向其他主体提供资源,或向其他主体提出资源需求,自发形成“市场”式的供需关系,主要体现共生主体的个人意愿;组织行为式(Organizational Behavioral)则是一定的组织机构根据人才培养需要,有意识、有计划、有组织地构建、推动各主体间的资源供需关系,形成“计划”式的共生模式。根据组织行为学的观点,组织创造的环境或气氛对组织成员的行为有很大影响,组织的价值是理解和使用不同社会文化背景中人的行为的相关知识去改进组织的表现②。组织行为式强调组织来规划、统筹资源共生关系,其行为方式、意志体现和工作效率较自发行为式更具优势。

在国际中文人才培养过程中,组织行为式共生主要体现为,培养单位根据人才培养目的,充分发挥主观能动性,明确组织内外资源主体、资源类型及其相互关系,做好共生模式顶层设计,促进供给侧与需求侧各主体间资源按计划、有组织地配置,使各类资源效益最大化,从而提高国际中文人才培养质量。

(二)相互资源化理念

生物学领域的共生既包括“寄生”,也包括“共栖”,前者是能量、物质的单向流动,后者是物质、能量的双向或多向流动,这在生物界是一种常态。吴飞驰认为,共生理论的本质是互依、互惠、协同、合作,无论是生物学还是人类社会的共生,都具有普遍性、自组织性、层次性、共进性、开放性与互主体性等特点③。邱关军也指出,共生关系的形成需满足交往性、互利性、动态发展性和互为因果性几个条件④。这些研究都清楚地阐释了共生理论的本质和特征,尤其是“互主体性”特点。

在学生国别多、语言文化资源丰富的环境里,相互间学习、互相成为对方需要的资源成为常态,较少存在语言文化资源单向流动的情况,因此,本文在前贤研究的基础上,进一步以更广义的“相互资源化”来概括其特点,揭示这种环境下人才培养的基本特征。相互资源化(Mutual Resource Utilization)指共生主体之间形成互为资源供给侧与需求侧,互相从对方获得资源支持以促进发展、共同进步的共生模式,是一种互利互惠、相辅相成的合作关系。这样的合作关系与组织行为式资源调配结合在一起,形成组织行为式相互资源化(Organizational Behavioral Mutual Resource Utilization,OBMRU,下文根据行文需要选择使用中英文表达)共生模式,将产生积极的资源效益最大化效应,最终促进整体水平的提高。

在国际中文教育人才培养场景中,组织行为式相互资源化共生理念,能帮助培养单位在多元、丰富的社会资源、教学资源及师生语言文化资源体系中梳理出各类线索,并以组织行为式方式构建相互资源化网络体系,引导资源合理、优化、高效配置,促使社会、校园资源价值和效益最大化,进而提高人才培养质量,这是该理念的独特价值所在。

三 OBMRU 国际中文教育共生式人才培养的实践探索

(一)OBMRU 国际中文教育共生式人才培养案例

基于组织行为式相互资源化共生培养理念,暨南大学华文学院(以下简称“华文学院”)在中华语言文化传承传播人才培养过程中,结合学情,全面、精准、综合分析各层次人才培养目标与路径,充分发掘各专业生源特征优势,逐渐形成了涵盖理论课程体系、实践教学环节与校园内外、国内外语言文化场景化应用的共生教育人才培养生态,并探索出基于组织行为的相互资源化共生教育理念的培养路径(见图 1)。在组织内、组织外及组织内外构建全方位、立体化协同育人的语言文化共生教育生态与机制,为人才培养创造富有活力的

①袁纯清《共生理论——兼论小型经济》,经济科学出版社 1998 年版,第 8 页。

②罗伯特·G·欧文斯《教育组织行为学(第 7 版)》,窦卫霖等译,华东师范大学出版社 2001 年版,第 58 页。

③吴飞驰《关于共生理念的思考》,《哲学动态》2000 年第 6 期,第 21—24 页。

④邱关军《共生教育析》,《教育导刊》2010 年第 8 期,第 5—8 页。

中国知网 https://www.cnki.net

共生共荣环境，切实培养学生良好的中文传承传播能力、国际理解和文明互鉴能力，取得了积极的培养效果和社会效益。

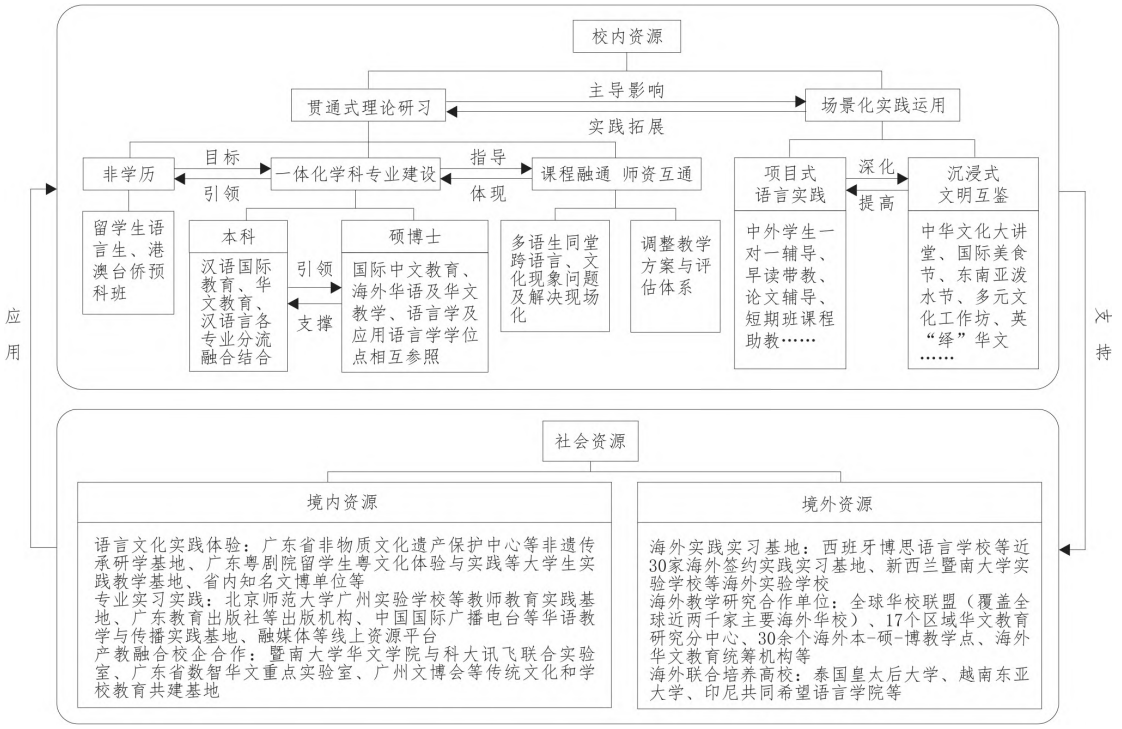


图1　暨南大学华文学院OBMRU国际中文教育共生式人才培养路径

图1呈现了华文学院在国际中文教育领域构建的组织行为式相互资源化共生教育人才培养路径，其中，板块化、层级化与相互资源化是支撑系统运作的关键。在校内资源方面，理论学习板块从课程教学到学科专业建设、从非学历语言生到博士生，实现了各类资源的互通、融通与贯通；在实践运用板块方面，项目式、任务化语言实践与体验式、沉浸式文化学习和文明互鉴，二者在场景化真实环境中相互成就、共同提高，并与理论学习构成“知—用”闭环；在社会资源方面，从语言教学到文化传播实践，从境内到境外，都立足于为校内学习提供应用场景和支持体系。相互资源化共生教育人才培养体系及其运作模式在校内资源与社会资源之间及其各自内部构建了“知”与“用”资源互动配置的工作框架，充分挖掘各类主体及其资源，并尽可能实现组织化、多元化、对象化配置，人尽其才、“资源”尽其用，从而实现人才培养资源效益最大化。

（二）OBMRU国际中文教育共生式人才培养的主要举措

参照上述相互资源化共生教育人才培养路径，华文学院在课程与学科专业建设、校内语言文化实践到校外资源整合等层面采取了以下方面的主要举措。

1. 打通学科专业接口，课程连通，师资互通，实现学科专业共生、协调建设

华文学院招收的国际中文教育人才大体可分为内招生、海外华侨华人和非华人学生三类。针对这三类人群，在本科层面设置了三个专业：汉语国际教育、汉语言（两个专业均招收国内高考生和外招生，外招生主要为非华人学生）和华文教育（外招生，主要面向华侨华人学生）。围绕中华语言文化传承传播人才培养目标，三个专业实现了系统化、一体化建设：依据培养对象特点研制了共性与个性兼备的培养方案；师资打通，便于了解不同类型学生特点、需求并推进互补学习；根据学生水平与学习需求分流与融合结合教学，在三个专业内部实现了课程互选、共选，最大程度保证了不同背景、特点的学生实现资源共生、互补。

在研究生培养层面，设有国际中文教育（专业学位）、语言学及应用语言学（科学学位）、海外华语及华文教学（科学学位）等硕士、博士学位点和博士后流动站，与本科专业培养采取相似的系统化、一体化建设思路。不同的是，研究生培养还采取“阶梯式”资源支持，如博士生协助指导硕士生，硕士生协助指导外招本科生学年论文、毕业论文等。学科专业覆盖华文教育与汉语国际教育两大领域，二者之间实现了良好的互补、共生，

中国知网　https://www.cnki.net

一体化建设特色鲜明。

在学科专业一体化建设框架中,课程连通是一个重要支点。在分析各学科专业人才培养特点与需求、各学科专业特色课程的基础上,析取共性课程,实现优质课程连通建设,构建覆盖面广、融合度高、适应性强的优质共生共享课程体系。"多语生同堂,语言描写与习得体验实景化",不同语言文化背景的内外招学生在课堂上"相互资源化"。如在学习语言共性与个性特征、讨论不同语言背景学生汉语中介语的成因与规律、讲授跨文化交际课程时,各国学生现场即可提供鲜活真实材料进行分析,为理论学习提供直接、生动、现场化的资料、问题与答案,极大地提高了教学效率,也培养了学生浓厚的学习兴趣和积极的探索精神。

2. 融通理论学习与项目式、沉浸式语言文化实践,创建互鉴互学、共生共荣的多元文化场景

作为以培养中华语言文化传承传播者为主要任务的学院,在做好中华文化展示、体验的同时,也要充分发掘、利用校园多元文化资源优势,创建开放性、系统化的文化共生共荣、文明交流互鉴环境,为学习者语言学习与文化浸润提供相辅相成的学习路径。由于语言与文化的特殊关系,充足、地道的沉浸式文化体验和跨文化交际体验,对学习者语言文化的全方位成长大有裨益。

基于上述理念,华文学院专门设立"中华文化大讲堂",长期开展琴棋书画、茶艺、汉服、射艺等中华传统文化体验活动,每年开展"国际美食节"、"东南亚泼水节"、"国际文化聚暨南"等国际文化活动,为留学生体验学习中华文化、展示自身文化并在跨文化交流中了解、认知、欣赏不同文化提供便利条件,也为内招生了解留学生语言文化提供真实场景,促进了内外招学生相互学习、理解与尊重,为学生更深刻地理解汉语及中华文化、形成科学的多元文化观打下了良好基础。

此外,打通理论与实践实训实习接口,实现第一课堂与第二课堂创新式共生,学以致用,以用促学。在充分发掘各专业生源特点和优势的基础上,充分分析第二课堂语言文化实践需求,实行类型化、任务型助教团队机制,组织中外学生结对研习与实践实习,建设多功能、多元化的交互式实践实训实习平台。如内招生一对一辅导留学生学习汉语,协助教师指导留学生论文,参与海外青少年夏/冬令营和华文教师培训班助教工作、海外研究生教学经验分享活动等,在国际中文教育全领域各环节体验与学习,培养学生"知识学习→实践验证→知识创新"的"知行合一"品格。

3. 打通校内外资源接口,打造共生协同育人平台

人才培养是家庭、学校、社会联动的系统工程,语言文化传承传播人才培养尤其如此。学生除在学校学习之外,还需要在社会实践中沉浸式运用和体验,才能熟练运用并感受语言文化的魅力。长期以来,华文学院基于大实验理念和以成果为导向的路径(Outcome-Based Approach,OBA),将校园场景、社会场景视作学生语言文化学习的试验场和"社会实验室",鼓励学生在用中学、做中学,打造了学校社会协同育人平台。

华文学院打通校园与社会资源接口,充分整合、利用国内外优势资源共生式培养人才。充分利用对外交流与国际合作的优势,整合域内外资源,在学生实践、实地调研等方面开展深度合作,打造域内外共生式优质创新人才协同培育平台。如与科大讯飞等龙头企业开展校企合作、产教融合;建立广东粤剧院、广东云浮水东村程氏大宗祠等多个国内实践基地;还建立了全球华校联盟、海外合作高校、海外华文教育协调机构及其所辖学校等 40 多个海外实践实习基地,面向海内外学生开放若干合作研究、实践实习等工作项目,切实培养中外学生场景化语言文化研究与运用能力。

(三)OBMRU 国际中文教育共生式人才培养的主要成效

华文学院基于相互资源化共生教育理念的工作举措,取得了较为丰硕的学科专业建设与人才培养成效。三个本科专业均获批成为国家级一流本科专业建设点,汉语国际教育硕士专业评估成绩优良,获得首批国际中文教育专业学位博士学位授权点,国内和海外两线本硕博招生培养效果显著,教师和各层次内外招生获国家级一流本科课程("华文趣味教学法"、"国际展会场景下留学生商贸汉语应用虚拟仿真实验"),教育部第四届"礼敬中华传统文化"特色展示项目、教育部"典耀中华"主题读书行动创新实践案例、中国研究生国际中文教育案例大赛、港澳台及华裔新生代海外交流交融计划、汉教英雄会全国展示等 50 余项国家级、80 余项省部级教学类及学生创新实践类成果奖等。内招本硕博学生在国内外就业、升学、学术成就以及海外实践实习等方面,都展现出良好的专业素养和跨文化能力;各层次留学生在汉语学习和中华文化体验感知、海外传承

中国知网 https://www.cnki.net

传播实践、专业素养提升等方面，都达到了较高的专业水平，大部分毕业留学生已成长为海外华文教育、国际中文教育领域的中坚力量，为引领国际中文教育、华文教育发展贡献了暨南力量。OBMRU 国际中文教育共生式培养，实现了对院内外资源的主动挖掘与有机整合，形成了组织行为为主、自发行为为辅的共生格局。作为资源供需主体，学生在共生模式中能得到大量的语言文化实践机会，“做中学”，有切身的学习体验和收获，参与积极性高，这既是实际效果，也是共生教育有效实施、持续推进的重要原因。学生从参与者、获益者进而成长为推动者，从而使组织行为式相互资源化共生局面欣欣向荣、生生不息。

四　OBMRU 共生教育的理论贡献与推广价值

随着世界范围学习汉语、认识中国的需求日益增多，要求日益提高，如何提高汉语教学效率进而推动汉语全球高质量传播，促进世界范围的文明互鉴与相互理解，是学界、业界一直在进行的理论研究和实践探索。本研究发现，当我们的视角从单向的“教”或“学”，或单纯强调“跨文化能力”，调整为师生、生生双方/多方互为资源，并对这些资源供求进行梳理、组合、重构，便可能构建一个符合培养目标的富有活力的共生生态。本文的案例便是 OBMRU 共生教育的具体实践，也展现了该理念与模式在国际中文教育培养方面的独特价值。概而言之，组织行为式相互资源化共生教育具有以下理论贡献。

首先，充分挖掘利用多元语言文化价值，是国际理解、文明互鉴的生动实践。组织行为式相互资源化共生教育有意识地创造条件，促进学生认知与学习，尊重与欣赏多元文化，为他们更好地理解和传承传播中华文化奠定了良好基础。在国际化程度日益提高的今天，培养具备良好跨文化、国际理解能力的世界公民，是全世界追求的目标之一，组织行为式相互资源化共生教育为类似人才培养提供了可资参考的案例和范本。以此为基础，不同文化背景的学习者相互分享、学习，创新跨文化交流活动，成长为具有良好国际理解能力、文明互鉴意识和世界文化格局的世界公民将成为可能。

其次，体现一定组织对事业定位、资源开发的主动自觉，有利于明确思路，盘活资源。组织行为式相互资源化共生教育打破了国际中文教育自发式相互资源化的“无组织”状态，在很大程度上弥补了自发式的不足，激活了组织成员对事业发展与资源支持的谋划意识和协调能力，有助于组织成员深化对目标定位的理解和资源价值的认识。深化资源整合的广度深度，做好顶层设计，构建有机、全面、富有活力的资源共生生态，树立师生、生生皆为资源供给侧与需求侧的“资源观”，促进共生主体从参与者、获益者转变为推动者，推动共生生态良性循环、健康发展。

再次，驱动共生生态资源效益最大化，是高质量人才培养的思想策源。在组织行为式相互资源化理念烛照下，资源流向从自发、散点走向规划、系统，呈现出典型的组织协调、集约化特征，极大地释放了资源潜力，形成资源聚合力，能有效促进资源效益最大化。在国际中文教育人才培养场域，天然地拥有中华语言文化和世界各国语言文化资源，运用组织行为式相互资源化理念，将能激活各主体间丰富多彩的互利互惠方案，促进中外文化共生共荣，促进国际中文教育人才中华语言文化传承传播能力快速提升。

联合国教科文组织 2020 年发布了《2050 年教育愿景宣言》，认为应在 2050 年前完成从人类中心主义教育学转向非人类中心主义教育学的教育变革。其中，在教育实践上，主张从主客二分的“认识－宰制”范式转向我他一体的“关怀－共生”范式，使人融入世界之中，与世界构成共在共存的共同体关系①。本研究讨论的组织行为式相互资源化共生教育与这一理念相一致，在课堂内外、校园内外、国内外环境下有组织、规模化、集约化培养内外招学生，使其形成良好的跨文化理解、文明互鉴和中华文化传承传播能力，是国际中文教育人才培养模式改革的有益尝试。在信息化、人工智能时代，应进一步加强相互资源化各环节数智赋能，拓展共生教育空间，强化培养效果，扩大推广辐射效应，提高国际中文教育人才培养质量，助力中华语言文化海外传承传播。

［责任编辑：唐　普］

①杨道宇《与世界共生：迈向 2050 教育范式变革》，《比较教育研究》2022 年第 4 期，第 3－10 页。

中国知网　https://www.cnki.net

Domains, Paradigms, and Interrelationships in International Chinese Education Research

Li Baogui[1], Li Hui[2]

1. School of Chinese Languge and Literature, College of International Education, Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning, China
E-mail: libaogui2003@163.com
2. School of Chinese Languge and Literature, Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning, China

Abstract: Strengthening research on the domains and paradigms of international Chinese education can offer researchers clear academic guidance and more concrete, feasible implementation plans for the field. International Chinese education research comprises three major domains, i.e., the supporting, core, and expanding domains. Through the continua of basic-applied, qualitative-quantitative, and exploratory-confirmatory, a three-dimensional model of research paradigms is formed, allowing the paradigms to be classified into six main types: theoretical research, applied research, empirical research, comparative research, historical research, and interdisciplinary research. A bi-directional interaction exists between research domains and paradigms: the domain guides the selection of a research paradigm, the paradigm drives the deepening of the domain, and the two interweave.

Keywords: international Chinese education; research domains; research paradigms; interactive relationships

Concept and Practice of Symbiotic Talent Cultivation in International Chinese Education from the Perspective of Organizational Behavior

Yang Wanbing, Cai Li

College of Chinese Language and Culture, Jinan University, Guangzhou, Guangdong, China
E-mail: dumuma@163.com

Abstract: In an educational environment enriched by diverse linguistic and cultural resources, how to fully exploit these resources to promote mutual understanding, reciprocal learning, and thereby enhance the quality of talent cultivation is a topic worthy of in-depth research. Implementing an organizational behavior-based concept of symbiotic education through mutual resource utilization can achieve collaborative and symbiotic talent development among Chinese and international students across different academic disciplines in international Chinese education, in both theoretical study and practical application, as well as between on-campus and social resources. This approach maximizes the benefits of educational resources, comprehensively improves the quality of talent cultivation, and serves as a vivid practice in promoting intercultural understanding and the high-quality transmission of Chinese language and culture. Its underlying concept and working model possess considerable promotional value.

Keywords: international Chinese education; organizational behavior-based; mutual resource utilization; symbiotic education; talent cultivation

中国知网 https://www.cnki.net

基于生成式人工智能的国际中文学习系统构建 *

李　萌　　马箭飞

（北京语言大学国际中文教育研究院　北京　100083 ）

［**摘要**］数字化转型和人工智能技术是实现国际中文教育高质量发展的关键。生成式人工智能使个性化资源生成和动态交互成为可能。本文主要探讨该技术赋能国际中文学习系统的构建，从学习者中心转化、目标理念、架构功能及挑战对策共四方面展开论述，提出“标准引领、智能驱动、集成创新、智慧学习”的理念。旨在利用智能技术实现高度个性化，打造“以学习者为中心”的智慧学习生态，实现以“智”助学的生—机深度融合自主学习模式与生成式学习新范式。

［**关键词**］数字化转型；生成式人工智能；国际中文；学习系统

［**中图分类号**］H195［**文献标识码**］A［**文章编号**］1003–5397（2025）01–0035–13

DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2025.01.001

The Development of an International Chinese Learning System Based on Generative Artificial Intelligence

LI Meng, MA Jianfei

Abstract: Digital transformation and artificial intelligence technologies are pivotal for advancing the quality of international Chinese language education. Generative artificial intelligence enables personalized resource generation and dynamic interaction. This paper explores the application of this technology in constructing an international Chinese learning system from four dimensions: learner-centered transformation, objectives and principles, system architecture and functionality, as well as challenges and solutions. It proposes four core principles: standard-led direction, intelligence-driven development, integrated innovation and wisdom-based learning. The goal is to leverage intelligence to achieve high personalization, create a learner-centered intelligent learning ecosystem, as well as realize a deeply integrated autonomous learning model and a generative learning paradigm empowered by intelligence.

Keywords: digital transformation; generative artificial intelligence; international Chinese; learning system

［收稿日期］2024-12-20

［作者简介］李萌，北京语言大学国际中文教育研究院博士研究生，主要研究中文国际传播与管理、国际中文教育理论与方法；马箭飞（通讯作者），北京语言大学国际中文教育研究院教授，博士生导师，主要研究中文国际传播与管理、国际中文教育理论与方法。

* 本研究得到国家社会科学基金“国际中文教育数字化转型发展研究”（23STA031）和教育部高校人文社会科学重点研究基地重大项目“国际中文教育跨界融合发展理论与实践研究”（22JJD740017）的资助。

中国知网　https://www.cnki.net

一 引言

当前，新一轮科技革命正在深刻地重塑教育格局，教育数字化转型符合时代发展和科技进步要求。国际中文教育为开辟发展新赛道并塑造发展新优势，在数字化转型的道路上不断尝试革新。但是由于其兼有各学段任务，同时兼具全球信息化发展不平衡、学习者需求以及社会制度存在差异、文化与宗教隐喻冲突等特征，国际中文教育数字化转型更具难度（宋继华等，2023）。学习者生活的地域与社会文化背景具有复杂性与多样性，跨地域与跨文化是满足学习者个性化需求的主要障碍。

科技进步为破解以上难题提供了可能性。首先，借助网络空间推动国际中文教育从现实空间教学向虚拟空间教学转变，可以解决时空障碍，并最大限度地释放优质教学资源带来的教学效率（吴应辉，2022）。其次，人工智能（Artificial Intelligence，简称 AI）等新兴技术使得教育资源广泛传播，个性化推荐和智能互动得到发展，从而促进教育资源的共享和教育质量的提升（宋继华等，2023）。如使用“全球中文学习平台”的学习者中文发音错误率降低，词义理解与易错语法得分率明显提升，中文水平取得较大进步。[①]“中文联盟”数字化云服务平台目前上线课程多达 393 门，与全球 160 多个国家的 1400 多所院校、机构和企业建立了合作关系，注册学员逾 1000 万人。“国际中文智慧教学系统”融合了教育资源与语言智能技术，通过数据化实现智慧教育的完整闭环。该系统目前已形成包含 1.6 万余个智慧课件与 52 万题量资源库的教学矩阵，服务全球 60 多个国家，逾 6000 名中文学习者。[②]以上平台的构建是国际中文教育领域对数字化转型实践的探索和创新，也验证了智能教育系统在国际中文教育领域的范式革新价值。

利用智能技术构建自主、自助、自适应的智能化中文学习平台，为学习者提供个性化、精准化的智慧教育服务，是智能化国际中文教育发展的需要和趋势（姜丽萍、王立，2021），各种智能技术不断升级迭代，比如生成式人工智能（Generative artificial intelligence，简称 Gen AI）是一种通过自然语言对话界面响应提示自动生成内容的人工智能技术[③]。它能够模拟人类创作的风格和特性生成原创性内容，在人机交互、内容创作和智能化决策等方面被广泛应用。该技术使国际中文教育多模态个性化资源生成和动态人机交互成为可能。

因此，本文提出构建基于生成式人工智能的国际中文学习系统（以下简称“中文学习系统”）的设想。该系统是一个基于海量标准学习资源库，利用生成式人工智能等先进技术构建的高级智能化自适应学习系统，应用于中文学习者全流程自主学习场景。旨在响应国家“人工智能 +”行动[④]战略部署，充分发挥人工智能打造新质生产力的核心引擎作用[⑤]，在国际中文教育以“智”助学[⑥]领域开展应用场景实践，为满足数字化转型需求、助力构建数字新生态和探索新技术深度融合应用，进行抛砖引玉的思考与尝试。

二 智慧学习：智慧教育视域下的学习者中心转化

现代教育包含三大信条——教学、学习和技术，三者构成一种“教育三角”（祝智庭、胡姣，2022）。学习是一种以学习者为中心的视角，而学习系统作为虚拟教育行为的载体，通过网络技术将教育实践从现实空间迁移至虚拟空间。一个软件、系统或平台的设计与

中国知网 https://www.cnki.net

构建体现了构建者的理念与教育者的智慧。因此，智慧学习是智慧教育中对学习层面的一种视角转化与延伸。

（一）“智慧学习”的内涵与目标

祝智庭、胡姣（2022）认为智慧教育是通过构建技术融合的生态化学习环境，通过培植人机协同的数据智慧、教学智慧与文化智慧，本着“精准、个性、优化、协同、思维、创造”的原则，让教师能够施展高成效的教学方法，让学习者能够获得适宜的个性化学习服务和美好的发展体验，使其由不能变为可能，由小能变为大能，从而培养具有良好的人格品性、较强的行动能力、较好的思维品质、较深的创造潜能的人才。而智慧学习旨在依托智慧教育提供的资源与工具，促使学习者以自主性、协作性和高效性完成学习任务。其核心在于提升学习者在学习过程中的元认知能力、主观能动性以及自我调控能力，通过深度反思与策略调整优化学习方法，最终实现深度学习、泛在学习与终身学习，提升创造力并推动个性化发展。

（二）智慧学习：聚焦学习者本位

中文学习系统强调学习者视角和本位，构建支持学习者自主学习的系统架构，旨在运用人工智能技术将教师角色转变为学伴、语伴角色，将“标准化、灌输式”转变为“精准、定制、个性化”。在国际中文教育领域，教师、教学资源和教学法，学界习惯称为“三教”（吴应辉，2022）。“三教”问题始终是提升教学质量的关键议题，而“三教”问题的核心目标是为学习者提供高质量的中文教育服务。优质教师队伍建设是为学习者提供高质量服务的前提，优质教学资源编写是为学习者提供高质量服务的基础，教学法的创新是提升教学效率的重要途径。教学质量和效果的提升从学习者语言成绩提高、水平提升或能力进步等方面直接体现。因此，协同优化教师、教学资源与教学法，为学习者提供个性化、优质的学习支持，不仅是国际中文教育高质量发展的必然要求，也是全球教育变革的大势所趋。

（三）学习者困境：自主学习的挑战

从中文学习者视角出发，他们在自主学习时所面临的困境包括但不限于以下四个方面：针对性学习资源获取困难、教学环境与个性化需求冲突、课后练习与互动反馈不足、社交压力与交际焦虑等。首先，学习者在检索和判断学习资源的能力上存在局限性。当学习者在课后使用学习平台或软件时，难以有效评估学习资源的科学性与准确性，且无法根据自身学习目标选择适配的资源与平台。自主学习资源选择不当容易造成学习内容与学习者实际水平或需求适配度低，进而影响学习积极性。

其次，国际中文教育课堂强调“以学习者为中心”的理念，但在班级教学环境中，学习者往往无法获得均等且充足的口语训练机会。教师的统一教学模式难以满足个性化需求，学习效果因人而异。课后练习时，教师无法时刻陪伴以解答学习者的问题。现有学习软件在规范性解答、多语境实例提供及动态调整互动内容方面存在不足，其对话练习和交流设计多为预设、固定模式，缺乏基于学习者实时表现的个性化互动反馈。另外，软件设计的语言练习通常以书面标准语言为主，缺乏真实生活场景中的口语表达训练，难以充分满足学习者对真实交际互动的需求。

中国知网　https://www.cnki.net

最后，一些学习者可能因社会形象压力而产生紧张焦虑情绪，从而减少与他人的直接互动。比如，内向性格的学习者较少主动寻求教师帮助或提问，人机对话可以在一定程度上满足交际需求。

教育知识图谱、自适应学习平台、智能导学系统等数字资源可以为化解国际中文教育的规模化覆盖和个性化培养之间的矛盾提供新的方案，用适需的语言教育服务让因材施教的理念照进现实（徐娟、马瑞祯，2023）。比如，运用人工智能的预测性开展学习诊断和精准教学，协助个性化学习路径规划，推送相关课程资源和项目；利用人工智能提供个性化学习辅导，帮助学习者解决学习中的疑难问题，并提供实时反馈和建议；利用自然语言处理、机器学习和其他先进技术，为中文学习者提供个性化的学习体验和即时反馈，实现发音纠正、语法检查等功能。通过模拟对话，帮助学习者练习口语和听力技能。⑦

三　中文学习系统构建的目标与理念

（一）目标

构建中文学习系统的核心目标是打造“以学习者为中心”的智慧学习生态。具体从两个维度出发，第一是以“智”助学层面，即依托生成式人工智能等技术和海量标准化教学资源，构建国际中文教育领域高级智能化的自适应学习体系，为全球中文学习者提供个性化解决方案，提升中文学习体验并显著提高学习效率。第二是以“慧”促学层面，即以智慧学习之思想让学习者在使用平台过程中塑造主体意识，提升数字素养，增强自主学习和创造的能力。正如怀进鹏部长⑧在 2024 年世界数字教育大会上所说：“要发挥技术的独特优势，让教育教学从大规模标准化转向个性化、智能化，让每一名学生拥有适合自己的教育方案，实现自由而全面的发展。”

（二）理念

中文学习系统以“3I：集成化、智能化、国际化”⑨为顶层引领，系统构建和应用秉承“问题驱动 + 理念引领”“系统进化 + 创新突破”“价值评估 + 迭代优化”原则（祝智庭、胡姣，2022）。借鉴长城汉语“标准化、本土化、职业化、素材化、智能化”的发展理念，并在今天的数字化转型背景下进一步孕育出富有新的时代内涵、符合时代特征的构建理念：标准引领、智能驱动、集成创新和智慧学习。

1. 标准引领：构建高质量体系

中文学习系统在学习资源供给与系统构建等方面遵循相关标准，符合有关规范。第一是学习资源的标准化，即学习系统中的中文数字化课程和资源符合标准或围绕标准建设，具体遵循各国政府或专业机构发布的关于中文教学的标准和大纲，比如《国际中文教育中文水平等级标准》，英国 GCSE 中文课程标准。标准是中文教学资源高质量发展的重要保障，标准赋能有助于加快中文教学资源国际化、市场化和产业化步伐（马箭飞等，2021）。第二是系统构建的规范化，即系统构建遵循人工智能应用的基本原则和规范要求，比如《北京市教育领域人工智能应用指南》⑩提出：坚持立德树人，坚持公平优质，坚持融合创新，坚持审慎包容，坚持安全可靠。

中国知网 https://www.cnki.net

2. 智能驱动：赋能个性化学习

中文学习系统的构建旨在利用智能技术实现高度个性化。《中国智适应教育行业白皮书》[11]提出智适应学习的智能化水平可以划分为五个层级（L1~L5），其中 L5 级别是完全智适应学习（Full AI Teaching），即所有教学环节完全由 AI 负责，完全模拟优秀教师的教学过程，无需人工干预。目前正蓬勃发展的是 L5 级智适应与 AIGC 技术的有机融合、交互赋能的更深层次、更具创新活力的智适应学习理念（顾小清、刘桐，2024）。因此，中文学习系统的智能驱动理念在于：以多模态大模型技术为基础实现学习资源的精准化推送，以生成式人工智能引擎为依托实现问答式辅导和语伴互动，以自适应学习模型为核心实现动态学习路径规划与个性化调整。

3. 集成创新：推动创新性发展

中文学习系统的构建应借助工程化思维实现国际中文教育的集成创新。第一，合理规划引导各类中文教学资源集聚，并加强中文教学资源数字化建设。以数字化带动教学资源集成创新，促进中文教学资源和科技有效融合。第二，充分利用科技赋能，驱动中文教育技术集成创新。通过合理的技术选择与国际中文教育资源的有效融合，提高中文教育产品的技术含量、智能化程度（魏晖、吴晓文，2023）。技术集成创新不仅仅意味着单一技术的引入，而是要求将现有技术、教育需求与教学资源进行有机整合。以中文学习系统为集成载体，利用生成式人工智能、大数据等技术手段将国际中文教育标准化学习资源与智能化服务整合、集成和贯通，从而打破时空局限，精准匹配中文教育需求，实现国际中文教育在全球范围的提质增效。

4. 智慧学习：实现多维度进阶

智慧是对智能的升维思考。智慧学习通过数字生态环境的构建，使学习者在智能工具的辅助下实现深度学习。优质的智能学习工具既是学伴与语伴，又能潜移默化地塑造学习者的学习观念与习惯，进而引导学习者在实践中深化对人工智能的理解，推动创新能力与数字素养的提升。

学习智慧化的本质是实现泛在学习和个性化学习（刘利、刘晓海，2022）。中文学习系统通过精准评估与实时调整，依据学习者的语言水平、学习方式和情感态度，提供个性化、多模态的学习资源和训练方式，以弥补学习者的学习短板，实现自适应、泛在化的智慧学习。

智慧学习生态强调学生能对自身学习发展、知识的构建和创造承担更多的责任（祝智庭等，2023）。与智能语伴的交互在基础层面上可以帮助学习者掌握中文知识，提升中文交际能力。更高层面的意义在于，当学习者主动追寻问题答案，主导交际发展和思维走向，不断完善提示语以接近理想答案时，这一系列交互过程能够激发学习者的自主思维与深度探索能力。此外，中文学习系统通过创造沉浸式情境，引导学习者解决实际问题，能够强化学习者使用中文交际与解决问题的能力。

联合国教科文组织（UNESCO）发布的《学生人工智能能力框架》[12]提出，应培养学生成为具备批判性思维、技术能力与伦理意识的 AI 时代公民。基于此，应构建以智慧思维为引领的智能学习系统，推动学生从理解到应用，最终迈向创造。

中国知网　https://www.cnki.net

四　中文学习系统的架构与功能

中文学习系统的架构作为系统核心结构设计，主要由数据层、技术层和应用层三大模块构成，三者相互协同，支撑系统的各项功能。数据层为学习系统提供了全面的学习资源和学习者行为数据，是系统运作的基础支撑；技术层则依托人工智能、自然语言处理、知识图谱、大模型和专业小模型等技术的有机融合，进行智能决策和自适应学习路径规划，保证系统能够根据学习者的需求动态调整学习内容；应用层通过数据层的数据驱动与技术层的技术支撑，以直观的交互界面，将学习资源和反馈精准地呈现给学习者，致力于为学习者提供多元化、智能化的学习支持服务。

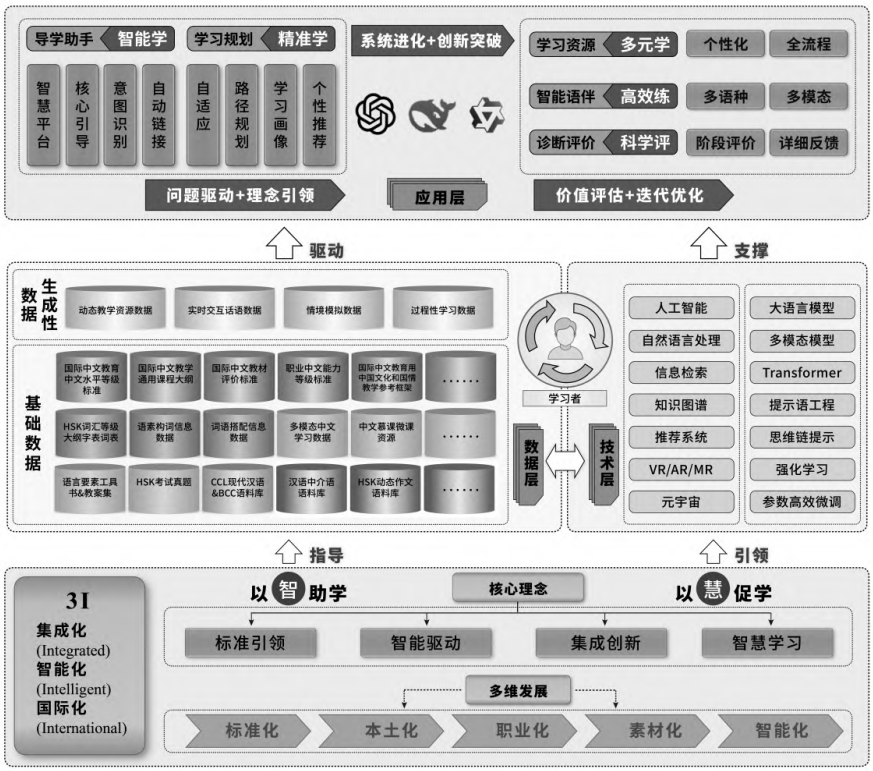


图 1　中文学习系统架构图

（一）数据层

数据层包括基础数据和生成性数据，为整个系统提供丰富的学习资源、学习行为数据和分析基础。基础数据是训练大模型的底层数据，包括教学资源基础数据和学习者基础数据。教学资源基础数据涵盖了语言知识与技能相关的数据库、多模态课程资源库等，是学习内容和自测内容的核心来源，也为大模型训练提供足够的基础资源。使用专业领域知识库和教学案例数据集进行微调和提示词调整，可以解决针对大模型专业领域知识不足导致的“幻觉”问题，以及缺乏教育经验导致的教学能力不足问题（刘华、祝智庭，2024）。

1. 基础数据

基础教学资源的来源有以下几个方面。第一，规范性资源。包括《国际中文教育中文水平等级标准》《国际中文教学通用课程大纲》《国际中文教材评价标准》《职业中文能

中国知网 https://www.cnki.net

力等级标准》《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》，以及各国政府或专业机构发布的关于中文教学的标准、指南、框架、大纲等；第二，数据资源。包括 HSK 词汇等级大纲字表和词表，不同中文应用领域的统计字表和词表，以及分级、分类语素构词信息数据，分级、分类词语搭配信息数据等。第三，多模态中文学习资源。包括中文教材、教辅、工具书、习题、字典、词典、教学案例集、教案集，以及中国国情和文化资源等。如中文联盟在线课程和教辅资源、中文慕课和微课资源、HSK 考试真题、标准课程配套题库、各语言要素学习工具书、各语言要素教案集、优秀教案集、中国文化和国情影视化教学资源库。第四，成熟的中文语料资源。如国家语委现代汉语语料库、北京大学 CCL 现代汉语语料库、北京语言大学 BCC 语料库和北京语言大学口语语料库等成熟的中文母语者语料库。第五，国际中文学习者语料资源。如全球汉语中介语文本语料库、北京语言大学 HSK 动态作文语料库、中山大学汉字偏误标注的汉语连续性中介语语料库等（储诚志，2018）。

学习者基础数据主要指全球中文学习者海量的学习行为全流程数据，包括学习者基本个人信息，以及与中文学习相关的各种历史和行为数据。如：中文学习态度与偏好、学习动机与目标、学习中文的环境与使用工具、学习的中文课程和进度、学习习惯与频率、使用中文互动与交流行为、中文各言语技能与交际能力测试数据、学习者对课程与教师的反馈与评价、标准语言水平测试成绩和获得的证书等。获取和记录学习者个人数据时，应保证用户知情并授权，数据收集过程符合法律规范，避免隐私泄漏。

2. 生成性数据

生成性数据由学习过程中的动态生成教学资源数据、实时交互话语数据、情境模拟数据和学习者过程性学习数据组成。中文学习系统能够全面记录、分析、整合和存储中文学习者的基本信息和学习行为等数据，动态构建学习者中文水平、语言认知与学习能力和情感态度画像，为其提供有针对性的学习路径和个性化学习资源，并追踪其学习进度，根据其需求和反馈动态调整中文学习和对话内容。

总之，数据层作为底层支持架构，向技术层和应用层供给数据。这些数据不仅支持学习内容的生成，还为中文学习系统的智能决策和质量管理提供依据，为自适应学习提供实时反馈。

（二）技术层

在生成式人工智能技术出现以前，国际中文教育教学平台智能化程度还存在不足。主要体现在个性化中文学习路径和资源的自动生成，知识检索与问答功能的灵活性，交际场景的搭建和交互语言的自然性，针对学习评价和诊断再生成的自适应性。语言的学习需要生活场景搭建和自然语言交际，而多模态生成式人工智能能够满足这一根本需要。

大语言模型以及多模态大模型的问世，解决了自然语言文本的理解与生成问题（刘华、祝智庭，2024）。比如以“微调”（Fine-Tuning）与“链接”（Chaining）为核心逻辑，通过数据层教学资源微调，外部链接检索增强生成技术和内部链接复杂提示语工程作用于多模态大模型，系统可以自主创设语言情境，与学习者开展符合可理解输入的、真实自然的、完整连续的教学对话，从而实现对话答疑和智能语伴的功能。

中国知网　https://www.cnki.net

1. 国际中文教育大模型：中文学习系统的智能基座

以多模态大模型和开源大语言模型为基座，通过异构专业知识库、国际中文教育问答数据集、知识图谱等教学知识建模，结合模型训练、提示语工程、应用编排等多样化工具集，训练微调，再由专家反馈强化国际中文教育大模型。经过国际中文教育领域专有数据集指令精调的垂直领域大模型，具备这个领域的专业知识和在多项任务上的理解能力，比如国际中文教育大模型“桃李”，可以根据学习者的情况作出反馈，帮助学习者模拟真实的语言交际场景，并能够控制话语输出难度。此外，它还具有文本纠错功能，能够分别进行最小改动纠错与流利提升纠错，并能深入分析错误原因。

本文所探讨的中文学习系统是以国际中文教育大模型为智能基座而构建的，国际中文教育大模型支持多模态内容理解和生成、智能人机交互，具备中文自然语言处理和与专业小模型双向调用的能力，小模型包括学员动态画像模型、知识能力诊断模型和自适应学习模型等，为学习系统的智能诊断、个性化推荐、智慧辅导和自适应调节提供技术保障。

2. 自适应学习专业小模型：自适应智能学习的关键

知识图谱、推荐系统和多模态教育大模型（Multi-modal LLM for Education）的检索增强系统（Retrieval Augmented Generation，简称 RAG）可以形成更加复杂和鲁棒的智适应大模型（Large Adaptive Model，简称 LAM）体系（顾小清、刘桐，2024）。基于国际中文教育知识图谱，通过多模态数据分析精准评估学习者能力，融合知识追踪模型，大模型推理、输出、反馈与更新的动态过程，是学习系统实现智能学习路径规划和自适应的核心技术。自适应学习模型首先以国际中文教育的知识体系为基础，构建一个包含多层次、多维度的中文教育知识图谱。知识图谱不仅涵盖语音、语法、词汇、语用等基础内容，还包括中华文化等扩展领域，形成一个动态、结构化的知识网络。通过对学习者多模态数据采集，使用基于多模态大模型的分析技术，学习系统能够精准识别学习者当前的知识点掌握情况和能力水平，并在知识图谱上完成映射，生成个性化的能力标识。

基于学习者学习数据体现在知识图谱上的能力标识，通过大模型的认知推理能力，系统为学习者规划个性化的学习路径。具体表现为优先推荐学习者尚未掌握的知识点，并将其与已掌握的知识点关联，设计逐步递进的学习目标。同时推荐系统会调用已建设好的学习资源库中的内容纳入规划路径，学习者完成学习任务后，模型实时采集练习反馈和作业结果等数据，并进行更新，使学习者有计划地开展自适应学习活动，以达到精准投放资源，高效成果转化的目的。为提升推荐精准度，模型需进一步融合传统的知识追踪模型，如基于贝叶斯的知识追踪模型（Bayesian Knowledge Tracing，简称 BKT）（顾小清、刘桐，2024）和基于深度学习的知识追踪模型（Deep Knowledge Tracing，简称 DKT）（熊余等，2022），将学习者的学习状态与知识点关系以时序方式进行建模，从而动态更新学习路径。

总之，技术层通过处理数据层提供的学习资源和学习者数据，生成多模态学习内容和个体学习路径推荐，与学习者开展教学对话，塑造语言场景并带动学习者交际，做出诊断评价并不断进行动态自适应调节。

中国知网 https://www.cnki.net

（三）应用层

应用层是学习者与学习系统进行人机交互的功能体验界面，所有的学习内容和学习反馈都通过此层呈现给学习者。应用层涵盖导学助手、学习规划、资源推荐、智能语伴和诊断评价五个功能板块。

1. 导学助手：开启智能学导航仪

导学助手不作为单独板块出现，它是学习系统的智能体引导工具，主要引导学习者根据需求进入相应板块并提供给学习者需求性提示语。利用自然语言处理技术，导学助手支持学习者通过文字或语音输入需求，例如“我想学习日常对话”或“请推荐适合中级水平的课程”，学习者也可以使用其他语言输入。通过理解学习者的意图，导学助手会自动链接到学习规划和资源推荐板块，并生成个性化的学习建议，帮助学习者快速进入相关课程或练习环节。当学习者在某一板块难以表达清楚自己的需求，导学助手可以提供给学习者提示语作为参考。这一功能可以降低学习者的认知负担，提升学习体验。

2. 学习规划板块：绘制精准学路线图

学习规划板块通过自适应学习路径规划模型，结合生成式人工智能的个性化推荐技术，帮助学习者规划科学、可行的学习目标和路径。系统通过分析学习者的语言水平、学习习惯和需求，生成动态学习画像，并据此推荐学习目标、计划和路径。例如，一个初级中文水平的学习者希望在三个月内提高日常口语交际能力，学习系统会优先推荐学习者熟悉基础拼音和日常用语，学习实用对话课程等资源，并结合语音练习和自动纠错功能帮助其提高口语水平。同时，学习规划板块会设置相应时间节点，让学习者明确学习节奏。学习计划以日历、图表等可视化形式呈现，让学习者直观了解任务安排和进度。

3. 资源推荐板块：提供多元学素材库

资源推荐板块是学习系统的内容供应模块，通过整合标准化、模块化的中文学习资源，同时结合学习者的需求生成针对性强的个性化学习材料，提升中文学习效率和效果。中文学习资源涵盖不同学段的多模态全流程学习资源，总体分为语言技能资源、基础知识资源、考试辅导资源、“中文 + 职业”资源等。多模态学习资源是指系统提供文本、语音、图片、视频等不同类型的融合性资源。全流程学习资源是指资源覆盖了互动式课前预习、课中学习、课后复习、课后练习等全教学场景，以及基于该场景的实用对话模块。以一节词汇教学课为例，系统会提供给学习者课程教学视频，词汇表文本、图片、读音和例句，针对该词的使用场景图片或情境视频，专门的互动语音练习，图音义结合场景的互动练习，词汇记忆游戏和综合情境对话，若系统检测到学习者掌握某些词语有困难，会自动推荐相关的复习材料或视频资源。

4. 智能语伴板块：搭建高效练互动桥

智能语伴板块利用语音识别、自然语言处理和生成式人工智能技术，提供知识查询、答疑解惑和模拟对话功能，是学习者的全天候语言学习伙伴。学习者可通过语音或文字提出问题，系统通过知识库检索和自然语言生成技术，引导学习者思考并得出结论。系统通过多模态生成式人工智能应用，模拟真实的语言对话场景，与学习者进行交互。例如，系

中国知网　https://www.cnki.net

统可以在对话中扮演“服务员”的角色，帮助学习者练习使用中文在餐厅用餐的语言表达，并利用语音识别技术，对学习者的发音进行实时纠正，并给出改进建议。

在教学资源全流程学习中的任何一个阶段或时刻，学习者都可以针对学习内容随时向智能语伴提问。智能语伴则立刻生成生活场景，使用符合可理解输入的教学语言展开话轮，引导和帮助学习者理解词汇或语言点的困惑，并能够继续生成操练内容，然后对学习者的输出内容和学习行为进行评价。以鼓励式对话和正向反馈为主要学习动机激励方式。另外，学习系统以学习者的学习行为，比如完成某个知识点的时间、正确率作为奖励信号，通过强化学习不断优化推荐策略，保证学习路径的高效性和适应性。

5. 诊断评价板块：构建科学评反馈链

诊断评价板块通过学前测评、课后练习测评和阶段性评估，帮助学习者了解自身学情，并通过个性化报告优化后续学习。在中文学习开始前，系统调用题库和测评工具评估学习者的语言起点，包括词汇量、语法基础和听说能力。每次完成学习内容，系统会提供相应练习题，帮助巩固新知识点，并根据学习者的薄弱点，动态生成针对性练习。系统也会定期对学习者进行阶段性综合测评，涵盖中文听、说、读、写技能和交际能力，生成详细的评估报告。报告以可视化方式呈现，包括学习进度图、成绩曲线和能力提升建议。同时，自适应模型将进一步完善学习者的知识图谱映射，并将结果同步到学习路径规划中，实现自适应完整闭环。

总之，应用层通过技术层的智能技术和数据层的数据支持，为学习者提供覆盖教学全场景和全流程、多模态和个性化的动态中文学习资源，使学习者能够在虚拟空间的真实语境中进行语言交际练习，增加中文学习的趣味性和互动性，提高学习的主动性和有效性。

五　中文学习系统构建的挑战与对策

全球已有 85 个国家将中文纳入国民教育体系，中文学习使用人数累计超过 2 亿。[13] 面对如此庞大的学习需求，构建一个支持学习者自主学习的智能化中文学习平台具有重要意义。然而，这一过程面临多重挑战，包括资源数据库的构建难题、技术集成的复杂性、数据隐私安全和算法偏见的伦理问题、学习者接受程度与教育者角色转变等诸多方面。

（一）资源数据库构建的挑战与策略

资源数据库构建需要包含国际中文教育知识库、资源库、模板库以及国际中文教育提示语工程语料库等精细化标注、细粒度的资源，同时配备高效的智能工具集，以支持多层次、多场景的学习需求。但是数据层涉及庞大的基础数据和生成性数据，资源来源多样，可能存在数据格式不统一、数据质量参差不齐的问题。国际中文学习者的文化背景、学习习惯和语言认知差异可能导致数据层资源适应性不足的问题。生成性数据可能因算法偏差或语料局限性而缺乏真实感，影响语言学习效果等。

针对以上问题，建议建立统一的数据规范和标准，保证数据在采集、存储与调用过程中的一致性。开发高效的数据清洗与标注工具，提高数据质量的可靠性。构建动态更新机制，定期对数据层资源进行审核与优化，保证其内容与国际中文教育发展的最新需求保

中国知网 https://www.cnki.net

持同步。此外，教师和教育技术开发者共同参与资源开发，利用生成式人工智能技术，精心设计提示语，根据该地区的中文教学标准设计多样化、个性化的学习资源，以实现资源的精准推荐和动态生成。

（二）技术层的挑战与策略

技术层需要引入包括大模型在内的各种智能技术，助力语言要素和技能训练的全面覆盖，同时实现多模态、多语境的智能交互支持。大模型的训练与优化、自适应学习路径的实时性与精准性、语言交互的自然性是技术的重点和难点。尽管生成式人工智能技术取得了一定进展，但大模型在处理复杂语言情境、理解文化内涵丰富的中文表达时仍可能出现偏差，生成内容的准确性和合理性还需提高。比如，生成自然流畅且符合特定语境的口语对话，需要大模型对语言的实际应用场景有深刻理解，涉及语义理解、语言风格模仿、上下文逻辑连贯等多方面技术挑战。并且集成多种技术的过程中可能出现兼容性问题，导致系统运行不稳定或功能无法正常实现。

面对技术难点，建议针对国际中文教育领域，构建专属数据集并进行微调训练，同时定期进行模型测试与校验。建立大模型与小模型协同的框架，使小模型在特定任务中提供更高效的支持。同时，基于知识追踪技术动态更新学习者的知识状态，构建精准的学习者画像。在推荐算法中引入强化学习机制，根据学习者的实时反馈优化个性化学习路径。不断加强模型对真实语境对话数据的学习能力，优化自然语言处理模块，并通过个性化参数设置，为不同学习者提供符合其需求的交互体验。

在模型训练过程中，采用人工审核与自动验证相结合的方式，对生成内容进行多轮质量检查，及时发现和纠正可能存在的错误信息。建立内容反馈机制，鼓励学习者对生成内容进行评价和反馈，根据用户反馈不断优化模型训练策略和生成算法，提高生成内容的质量。

（三）伦理与安全问题的挑战与策略

数据安全、算法偏见、隐私保护等问题始终是智能技术发展的挑战，需要建立相应的制度和保障机制以赢得用户信任。系统准确刻画学习者的个性化特征需要收集和分析大量的学习行为数据，而数据的收集和处理过程涉及隐私保护等问题。学习者的个人信息和学习数据在收集、存储、传输过程中可能遭受泄露、篡改等危险。针对这样的问题，建议建立完善的数据加密与访问权限管理机制，保障学习者数据的隐私与安全。例如，使用区块链安全技术（谷飞，2024）或者联邦学习技术（葛丽娜等，2024），在保护用户隐私的前提下实现数据训练和优化。制定明确的数据采集与使用协议，保证符合数据隐私保护法律，如《中华人民共和国数据安全法》和《中华人民共和国网络安全法》。

中文学习系统的构建是一项复杂而长期的工程，多模态、全场景学习资源的开发周期长，实现真正个性化的资源推送、交际互动和自适应调整，需要开展深入研究和分阶段推进。短期内，可以先聚焦基础资源的构建和关键技术的突破；中期目标是实现学习系统的规模化推广和使用；长期来看，则需不断优化系统架构和服务模式，逐步实现学习体验的全面智能化和个性化。要弥合数字鸿沟，加强技术与教育的深度融合，促进技术团队与教育领域专家的协同合作，保证系统设计既符合教育规律，又能充分发挥技术优势。

中国知网　https://www.cnki.net

此外，要实时关注学习者需求变化、语言发展趋势，以及教育政策调整等。通过大数据分析和需求调研等手段，提前预测资源需求的变化方向和重点。根据需求分析的结果，调整资源生成策略和模型训练方向，优先解决高需求、高难度的资源生成问题。

六　结语

从整体发展水平来看，国际中文教育尚处于“智能教育”的初级阶段，需要加大投入，升级技术系统，优化算法，提高识别准确率，提升人机交互能力，推动前沿技术在国际中文教育领域的广泛应用（马箭飞等，2021）。生成式人工智能等前沿技术的迅猛发展，以及国际中文教育数字资源的深厚积淀，使构建满足学习者个性化需求的自适应智能学习系统成为可能。

在 AI 技术广泛应用的数智时代，我们致力于创造“处处可学、时时能学”的数字中文学习环境，打造好用、易用的个性化学习工具，吸引更多 AI 用户转化为善用 AI 学习中文的“智者”，使其成为连接中外文化、促进友好交流的使者。提升学习者的中文交际能力与 AI 应用能力的双重素养，是这一使命的核心要义。而在生—机深度融合学习的过程中，帮助学习者拓展思维、培育人工智能伦理意识、实现全面发展，则是打造智慧学习生态的应有之义。

［附　注］

① 数据来源：全球中文学习平台官网，https://www.chinese-learning.cn/#/web/portal/learnChineseIndex?isHomePage=true。

② 数据来源：北京语言大学语言资源高精尖创新中心、“北京语言大学”微信公众号，https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=Mzg3NzE0NTMzOQ==&mid=2247617753&idx=1&sn=6cc7531ee45493a6cadbfd13de0b8e20&chksm=ce851da255930201f28be9a060b720c27c6727909947e7e0d647c6252a3b4e8f613e65a214d5&scene=27。

③ 定义来源：联合国教科文组织发布的《教育与研究中生成式人工智能的指导原则》，MIAO F C，HOLMES W. Guidance for generative AI in education and research［EB/OL］. (2023-09-21)［2024-10-21］. https：//unesdoc.unesco.org/ark：/48223/pf0000386693。

④ 参见 2024 年 3 月 5 日在第十四届全国人民代表大会第二次会议上的政府工作报告，https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202403/content_6939153.htm。

⑤ 参见数字中国建设峰会，https：//www.digitalchina.gov.cn/2024/szzg/zcjd/202408/t20240822_4879959.htm。

⑥ 主要参考：北京教育科学研究院、北京师范大学、北京智源人工智能研究院发布的《北京市教育领域人工智能应用指南》，https://jw.beijing.gov.cn/xxgk/2024zcwj/2024qtwj/202410/t20241028_3929498.html。

⑦ 主要参考：北京教育科学研究院、北京师范大学、北京智源人工智能研究院发布的《北京市教育领域人工智能应用指南》，https：//jw.beijing.gov.cn/xxgk/2024zcwj/2024qtwj/202410/t20241028_3929498.html。

⑧ 参见教育部部长怀进鹏在 2024 世界数字教育大会上的主旨演讲《携手推动数字教育应用、共享与创新》，http：//www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202402/t20240201_1113761.html。

中国知网 https://www.cnki.net

⑨ 参见教育部部长怀进鹏在 2024 世界数字教育大会上的主旨演讲《携手推动数字教育应用、共享与创新》，http：//www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202402/t20240201_1113761.html。

⑩ 主要参考：北京教育科学研究院、北京师范大学、北京智源人工智能研究院发布的《北京市教育领域人工智能应用指南》，https：//jw.beijing.gov.cn/xxgk/2024zcwj/2024qtwj/202410/t20241028_3929498.html。

⑪ 主要参考《智存高远，适应未来——中国智适应教育行业白皮书》，https：//www.ey.com/zh_cn/insights/education/intelligent-beyond-imagination-adaptive-to-the-future-china-ai-adaptive-learning-industry-whitepaper。

⑫ 该框架网址：AI competency framework for students. https：//unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105。

⑬ 参见国务院侨务办公室《教育部：已有 85 个国家把中文纳入国民教育体》，https：//www.gqb.gov.cn/news/2024/0927/59190.shtml。

［参考文献］

［1］储诚志 . 建设“国际汉语教育基础资源综合开放平台”［J］. 语言战略研究，2018，（6）.

［2］葛丽娜，王明禹，田　蕾 . 联邦学习的高效性研究综述［J/OL］.（2024-12-03）［2024-12-03］. http://kns.cnki.net/kcms/detail/51.1307.tp.20240913.1359.002.html.

［3］谷　飞 . 认知增强 AI 与教育共生：未来教育新生态［J］. 开放教育研究，2024，（6）.

［4］顾小清，刘　桐 . 大模型时代的智适应学习研究：进展、实例与展望［J］. 中国教育信息化，2024，（5）.

［5］姜丽萍，王　立 . 智慧教育视域下中文学习平台的构建：特征、功能与实现路径［J］. 国际中文教育（中英文），2021，（4）.

［6］刘　华，祝智庭 . 大模型支持的会话辅导系统开发：范式转换、架构设计与能力训练［J］. 现代远程教育研究，2024，（3）.

［7］刘　利，刘晓海 . 关于国际中文智慧教育的几点思考［J］. 语言教学与研究，2022，（5）.

［8］马箭飞，梁　宇，吴应辉，等 . 国际中文教育教学资源建设 70 年：成就与展望［J］. 天津师范大学学报（社会科学版），2021，（6）.

［9］宋继华，张　曼，何　春 . 教育数字化转型与国际中文教育数字生态建设［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2023，（5）.

［10］魏　晖，吴晓文 . 国际中文教育集成创新：内涵、价值和路径［J］. 世界汉语教学，2023，（2）.

［11］吴应辉 . 国际中文教育新动态、新领域与新方法［J］. 河南大学学报（社会科学版），2022，（2）.

［12］吴应辉 . 新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径［J］. 云南师范大学学报（哲学社会科学版），2022，（3）.

［13］熊　余，张　健，王　盈，等 . 基于深度学习的演化知识追踪模型［J］. 电化教育研究，2022，（11）.

［14］徐　娟，马瑞祯 . 数字化转型赋能国际中文教育高质量发展［J］. 电化教育研究，2023，（10）.

［15］祝智庭 . 教育数字化转型的内在逻辑与实践方略［J］. 中国教育信息化，2022，（6）.

［16］祝智庭，戴　岭，赵晓伟 . “近未来”人机协同教育发展新思路［J］. 开放教育研究，2023，（5）.

［17］祝智庭，胡　姣 . 教育数字化转型的理论框架［J］. 中国教育学刊，2022，（4）.

［18］祝智庭，胡　姣 . 教育数字化转型的实践逻辑与发展机遇［J］. 电化教育研究，2022，（1）.

（责任编辑　陈丽湘）

中国知网　https://www.cnki.net

喀麦隆中文教育本土化发展：模式、特色及对策 *

陈　宏[1]　刘慧佳[2]　佳　妮[3]

（1. 天津大学国际教育学院　天津　300072；
2. 中共中央党校（国家行政学院）文史教研部　北京　100091
3. 喀麦隆中等教育部　雅温得　999108）

［摘要］国际中文教育本土化发展对提升中文教育在全球的适应性和有效性有着重要意义。构建国别中文教育本土化发展模型能够更好地指导各国中文教育发展。本文构建了国别中文教育本土化发展模型，以喀麦隆为例，深入剖析其中文教育本土化发展模式、特色及目前存在的问题和对策，以期能够更好地推动喀麦隆中文教育的发展。研究显示：喀麦隆中文教育得益于良好的社会环境、有力的国家政策以及中方的大力支持，形成了独具特色可持续发展的模式。但也面临教学大纲较为笼统、师资数量匮乏、师资质量参差不齐、没有形成全学段本土教材体系及数字教学资源缺乏等问题。本文提出细化中文教学大纲内容、扩充师资总体数量、加强职中培训、开发全学段教材、增加数字化资源供给等对策建议。

［关键词］国际中文教育；本土化发展模型；喀麦隆

［中图分类号］H195［文献标识码］A［文章编号］1003–5397（2025）01–0048–12

DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2025.01.007

Localization Development of Chinese Education in Cameroon: Models, Characteristics and Countermeasures

CHEN Hong, LIU Huijia, NGO BAYIHA J B

Abstract: The localization development of international Chinese education is of great significance in enhancing the adaptability and effectiveness of Chinese education globally. A localized development model for Chinese education in different countries can better guide and promote the development of Chinese education in overseas countries. This paper proposes a localization development model for Chinese language education. Taking Cameroon as a case study, it provides an in-depth analysis of the localized development patterns, distinctive characteristics,

［收稿日期］2023-07-24

［作者简介］陈宏，天津大学国际教育学院副教授，博士，硕士生导师，主要研究国际中文教育、语音学；刘慧佳（通讯作者），中共中央党校（国家行政学院）文史教研部博士生，主要研究马克思主义文化学、国际中文教育；佳妮，博士，喀麦隆中等教育部中文教学督导，主要研究国际中文教育。

* 本研究得到国家语委“十四五”科研规划 2022 年度省部级重点项目（全球中文学习联盟专项）“服务全球中文学习平台的区域国别中文教育政策及市场开发策略研究”（ZDI145-42）、世界汉语教学学会 2024 年全球中文教育主题学术活动计划项目“国际中文教师专业发展评估模型构建（SH24Y10）的资助。

中国知网　https://www.cnki.net

existing problems, and corresponding strategies of Chinese education in Cameroon, aiming to better promote the advancement of Chinese language education in the country.This results show that Chinese education in Cameroon has benefited from a favorable social environment, strong national policies and strong support from China, which together have contributed to the formation of a distinctive and sustainable development model.. But it also faces several challenges, including overly general syllabi, insufficient numbers of qualified teachers,, uneven teacher quality, lack of a comprehensive localized textbook system covering all educational stages, and inadequate digital teaching resources. In response to these challenges, this article proposes strategies including refining the Chinese language syllabi, expanding the overall number of teachers, strengthening in-service teacher training, developing localized textbooks covering all educational stages, and increasing the provision of digital teaching resources.

Keywords: international Chinese language education; localization development model; Cameroon

一　引言

民心相通需要语言铺路，推动国际中文教育发展，有利于增进中国与世界各国友好合作的民意基础，促进人类命运共同体建设走深走实。随着中国综合国力不断增强，中国的国际地位、国际形象日益提升，中文价值也越来越被国际社会肯定，越来越多的学习者喜欢上了中文和中国文化，特别是随着“一带一路”建设的扎实推进，各国中文人才需求持续增长，区域国别中文教育本土化呈现良好的发展态势。

国际中文教育的根本路径是实现各国中文教育的本土化发展，本研究综观各国中文教育本土化发展状况，从中概括国别中文教育本土化发展模型，总结中文教育本土化发展的经验，具有重要的意义和价值。

二　国别中文教育本土化发展模型

推动国际中文教育本土化发展是国际中文教育未来发展的大势所趋，2009 年学界提出中文教育“本土化”的理念，意在推动中文教育逐步融入当地因素、具备当地特色的发展趋势（李宇明、施春宏，2017）。当前有关国际中文教育本土化的研究主要从师资本土化（吴应辉，2016；汪敏锋，2024）、教学资源本土化（李泉，2015；周小兵等，2014）、教学方法本土化（崔永华，2017）、教学标准本土化（郭熙，2008；王莉、吴坚，2023）、孔子学院本土化（李丹，2020）等方面进行考察。郭晶（2021）构建了国际中文教育本土化发展指数，认为可以从中文教育政令、教学大纲、国家考试、课程设置、本土教师、本土教材等评估要素系统化考察本土化情况。在国别中文教育本土化方面，李秋杨、陈晨等（2022）对西班牙高等院校中文教育、孔子学院发展模式、师资、教材、教学方法等进行了考察；李晓露和黎静（2023）对法国本土中文人才、教学资源、汉字与文化教学、中文教学项目、国民教育体系内的中文教育等进行了考察；张鹏（2022）对英国重视中文的程度、高等教育及国民教育体系内的中文教育、教学资源、教师等进行了考察。吴强（2021）、沈索超和王辉（2023）、

中国知网　https://www.cnki.net

鲍蕊（2023）聚焦喀麦隆，分别对其师资本土化、教材本土化等情况进行研究。

总体来说，目前的区域国别中文教育本土化研究多为单一要素的考察分析，还缺少基本的分析框架，系统分析研究某一国家或地区的中文教育本土化情况。本文在以往国际中文教育本土化研究成果的基础上，提取本土化发展的关键要素，归纳各要素之间的关系，形成国别中文教育本土化发展模型，见图 1。

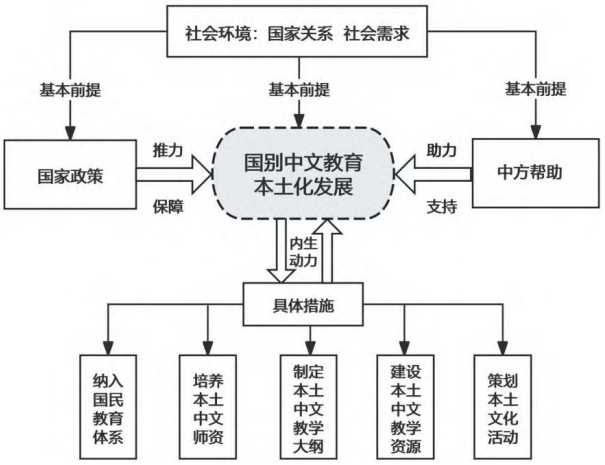


图 1 国别中文教育本土化发展模型

国别中文教育本土化发展要素模型主要体现在要素结构与要素关系两个方面，要素主要包括中国与某国的国家关系、该国对中文教育的社会需求、该国的语言政策、教育政策、中国的支持帮助情况、以及该国中文教育的一系列具体措施。要素之间的关系主要体现在：（1）国家关系、社会需求是该国中文教育本土化发展的基本前提；（2）该国的语言政策、教育政策等对中文教育形成的推力，是促进中文教育本土化发展的保障；（3）中方提供的帮助形成的助力，能够为该国中文教育发展提供有力支持，促进该国中文教育本土化发展；（4）推力、助力的共同作用，形成该国中文教育本土化发展的动力，具体体现在是否将中文纳入国民教育体系、培养本土中文师资、颁布中文教学大纲、建设本土教学资源以及是否将中国文化活动融入当地民众生活等具体措施，这些具体措施又进一步促进国别中文教育本土化发展进入良性循环。本文运用国别中文教育本土化发展模型考察喀麦隆中文教育本土化发展的情况，并在此基础上挖掘分析喀麦隆本土化发展模式、特色以及挑战与对策。

三 喀麦隆中文教育本土化发展模式

非洲被视为全球孔子学院办学成效最好的地区，也是国际中文教育本土化发展最具潜力的地区。其中，喀麦隆的中文教育在非洲起步早、发展快、规模大、质量好、成效显著，居非洲各国前列，在世界各国的中文教育中颇具亮点。目前喀麦隆约有 2 万名中文学习者，是整个非洲地区中文学习人数最多的国家之一，培育的本土中文教师数量可观，学习中文也成为喀麦隆最具就业竞争力的投资之一。[①]这主要得益于中喀两国在中文教育领域的紧密合作，喀麦隆的中文教育经过 30 年的发展，中国语言文化已经深度融入喀麦隆民众生活。喀麦隆政府十分重视中文教育的发展，通过与中方合作，不断提升“自我造血”功能，

中国知网 https://www.cnki.net

推动中文教育进入可持续发展的良性循环模式。本文认为，喀麦隆中文教育本土化发展模式就是以国家关系友好、社会需求旺盛的社会环境作为重要前提，以积极的国家政策为基础性保障，以中方的有力帮助支持为重要支撑，以全方位措施为发展特色，着力提升“自我造血”功能，推动中文教育走上了可持续发展之路。

（一）良好的社会环境作为重要前提

国际中文教育的良好社会环境，主要表现在某个国家与中国民心相通以及当地对中文教育的旺盛需求。喀麦隆中文教育发展离不开良好社会环境的孵化作用，主要表现在国家关系和社会需求两个方面。

1. 国家关系紧密友好，民心相通成为强大的原动力

中喀交往始于 20 世纪 50 年代，1957 年喀麦隆选派留学生赴华留学。1971 年两国正式建交，50 多年来两国领导人曾多次进行国事访问，达成合作共赢的共识，在政治、经济、技术、文化等方面合作成果丰硕，在国际事务中密切配合，携手抗击疫情，展现患难与共的中喀情谊，这为喀麦隆中文教育发展奠定了稳定的政治基础。中方重视对喀麦隆投资和援助，主要集中在基础设施建设和自然资源开发等方面，涵盖建筑、农业、教育、文化、能源等关乎喀麦隆国计民生的行业（EDWIGE，2017）。中喀之间的友好交往、团结协作赢得喀麦隆政府和民众对中国的尊重，为中文教育发展和中文传播使用奠定民意基础。

2. 社会需求日益旺盛，学习中文成为当地热潮

陆俭明（2019）指出，某种语言传播能获得成功，取决于两方面的因素，一是人家需要该种语言，二是该种语言对他人来说有魅力、有价值。中文带来的明显经济价值是喀麦隆政府重视中文教育的根本原因，直接影响中文教育的发展效果。改革开放以来，我国经济的快速发展被非洲大陆视为榜样。非洲是世界最年轻的大洲，人口平均年龄仅为 18 岁，青年人口中却有 60% 处于失业状态（张学英、王璐，2015）。同时中喀两国进出口贸易额持续增长，呈现良好的发展态势，给当地的年轻人创造了大量的就业机会。截至 2021 年末，中国对喀麦隆直接投资存量 4.34 亿美元，目前在喀中资企业有 50 多家（不含个体、私营企业）。具有较强中文能力更有利于获得中资企业的就业机会，或是赴华深造的机会，年轻人看到学习中文能够带来经济红利，便越来越主动、积极地学习中文。

（二）积极的国家政策提供基础性保障

国家政策是语言传播的重要决定因素之一（吴晓文、吴应辉，2024）。喀麦隆中文教育本土化快速发展主要得益于国家政策的大力支持，通过语言政策和中文教育政策为中文教育本土化发展提供重要的基础性保障。

1. 语言政策大力支持，为中文教育提供发展空间

据中国外交部数据，截至 2023 年，喀麦隆全国人口 2861 万，约有 200 多个部族，200 多种民族语言，均无文字。受殖民历史影响，民众对本土语言持有消极态度，官方语言为法语和英语，使用人数比为 7∶3，法语为主要语言。周明朗（2009）提出语言秩序的概念，认为“语言秩序是现实中语言与语言之间的等级关系。在任何一个非单语的社区地区国家乃至国际社会都存在着一定的语言秩序”。喀麦隆现有的语言秩序由主到次依次是

中国知网　https://www.cnki.net

“法语—英语—民族语言—其他外语”。喀麦隆政府重视外语教育，1998 年 4 月 14 日第 98/004 号法令第五条第一款规定：教育的目的在于“对公民的培训植根于他们的文化，同时对世界开放，并尊重普遍利益和共同利益”，给予该国学生更多学习外语，与世界接轨的机会。同时，父母强烈希望孩子在学校接受多语教育，中文作为当地外语语种之一，具有良好发展空间。

2. 教育政策宏观规划，保障中文教育行稳致远

喀麦隆政府制定了全面的中文教育政策，从教育法规、教学大纲、教育监管部门、本土教师、本土教材等多方面综合施策，配置相应资源。喀政府成为本国中文教育的推动者和实施者，朝着管理“当地化”发展（李宇明，2022）。一方面，喀麦隆中等教育部（以下简称“中教部”）外语科设立汉语总督学（National Inspector of Chinese Language Teaching）职位，目前由杜迪和佳妮两位从中国留学归国的博士担任，负责中文教学政策规划、教学大纲编写、组织学科教学研讨、举办师资培训等工作，推动中文教育持续发展。另一方面，开设中文课的高校、喀方企业、各级政府官员和教师等多方面共同参与教学管理和规划。杜迪表示，政府将继续从本土师资培养、中文课程大纲的修改工作、中文教材的本土化、全国中文教学监督、职业中文教育与中文教师在职培训五个方面入手，进一步推动中文教学本土化。②

（三）中方的支持帮助提供有力支撑

喀麦隆属于较早开始中文教学的非洲国家，1995 年 12 月，中国教育部（时为“中国国家教育委员会”）与喀麦隆高等教育部签订建立喀麦隆汉语培训中心的协议；1996 年，浙江师范大学（以下简称“浙师大”）选派 3 位教师赴喀筹建非洲首个中文培训中心——喀麦隆汉语培训中心。2007 年原国家汉办授权浙师大与雅温得第二大学在原汉语培训中心的基础上合作共建雅温得第二大学孔子学院（以下简称“雅二大孔院”），推动中文教育蓬勃发展。纵观喀麦隆中文教育发展历程，中国教育部中外语言合作交流中心、浙师大等中方机构的支持帮助均发挥重要作用，助推该国中文教育步入正轨，并实现本土化发展。

1. 协助创建本土师资培训体系，建设高水平本土教师队伍

崔希亮（2010）表示，国际中文教育“三教”问题是一个互相纠结的整体，教师是其中的关键，教材和教学法与教师问题密切相关，教材的质量、教材是否合用、教学法的取舍都取决于教师的教学理念。为建设高水平的本土中文教师队伍，2019 年 8 月，在中喀各界的推动下，雅二大孔院揭牌成立非洲首个本土教师培训基地——雅温得第二大学孔子学院中西非汉语教师培训中心，由雅二大孔院教师负责授课。喀麦隆中文师资培训主要包括大区集中培训、孔子学院培训与赴华进修培训，三种培养类型相互衔接、逐层递进，为提高喀麦隆在岗本土中文师资的教学水平发挥重要的引领和带动作用（吴强，2022）。截至 2024 年 7 月，该培训中心已成功举办 8 届中文教师培训，辐射喀麦隆及周边 10 余个国家，助力喀麦隆乃至中西非地区中文教育可持续发展。

2. 专项奖励支持来华深造，培养高端中文人才

为培养各国本土中文教师、后备力量和高级中文人才，中方各界联合设立专项奖学金，

中国知网 https://www.cnki.net

种类丰富，为各国中文教育发展提供了有力支持。2006 年以来，喀麦隆每年有 30 余个中国政府奖学金赴华留学名额，累计超过 400 人次；目前已有 5 名中文学习者通过“新汉学计划”获得中国国际中文教育博士学位；2010~2020 年 11 年间，喀麦隆共有 410 位中文学习者通过“孔子学院奖学金”（现“国际中文教师奖学金”）项目赴华留学，包括硕士研究生 106 人、本科生 39 人、语言进修生 265 人；2007 年以来，雅二大孔院每年组织学生夏令营、教育工作者访华团，累计组织 20 多个团组，多达 500 余人次参访。这些举措帮助喀麦隆的中文学习者实现了到中国留学或参访的梦想、提高了中文应用能力，为喀麦隆培养了高端的本土中文人才，也为喀麦隆中文教育的进一步发展储备了力量（鲍蕊，2023；郑崧、吴强，2021；吴强，2021b）。

（四）内生动力激发全方位具体措施落地

喀麦隆中文教育发展的重要推力是政府的语言政策和教育政策，为中文教育发展提供了基础性保障，同时中文母语国在师资力量、教学资源等方面提供了有力支持，使得喀麦隆中文教育本土化发展的内生动力不断增强。喀麦隆还制定了具体的中文教育发展措施，主要包括将中文纳入国民教育体系、培养本土中文师资、制定教学大纲、编写本土教材、开展文化活动等五个方面。这一系列举措有效拓宽了中文融入当地的广度、深度和宽度，使喀麦隆中文教育本土化发展特色显著。

四　喀麦隆中文教育本土化发展特色

目前海外正在学习中文的人数超过 3000 万，有 190 多个国家和地区开展中文教育，其中 85 个国家将中文纳入国民教育体系（王辉，2023）。喀麦隆属于较早将中文全学段纳入国民教育体系的国家之一。中文纳入国民教育体系的形式一般为对象国在某一学段设置中文选修课（李宝贵、吴晓文，2022），而喀麦隆已经建立起完善的中文高等师范培养体系。全球共有 34 个国家设有中文课程大纲，其中非洲仅有南非、喀麦隆、坦桑尼亚、毛里求斯、乌干达、赞比亚 6 个国家（王祖嫘，2024）。喀麦隆中文教育本土化发展成效突出，具体表现在以下五个方面：

（一）中文教育全面展开，全面纳入国民教育体系

喀麦隆中文教育全面纳入国民教育体系表现为中文教育从基础教育到研究生教育的全覆盖。基础教育阶段，2011 年喀麦隆中教部颁布 NO.2146/11/MINESEC/SG/IP-LALE 法令《汉语作为喀麦隆高考的一项考试》，规定从 2012 年起，初三至高三的学生可以从德语、西班牙语、意大利语、中文中选修一门语言，并在全国范围内选择 10 所公立中学和 4 所私立中学作为中文试点学校，这标志着中文正式纳入喀麦隆国民教育体系。截至 2020 年，喀麦隆共有 175 所学校开设中文课，2021 年开设中文课的学校增至 200 多所，全国公立中学学习中文的人数超过 2 万人（吴强，2021b）。高等教育阶段，共有 21 所高校开设中文课，部分学校的中文学习者超过千人。开课学校包括师范类、翻译类、商业类、外交类等多种类型院校，既有知名院校，也有规模较小的单一型院校，同时覆盖法语区和英语区。喀麦隆中教部汉语总督学杜迪表示：除马鲁阿大学外，雅温得第一大学、东部大区的贝尔图阿

中国知网　https://www.cnki.net

大学、北部大区的加鲁阿大学和西南大区的布埃亚大学都已正式申请开设中文专业。[③]

喀麦隆中文教育深度纳入国民教育体系，主要体现在课程与考试的紧密关联。2013 年中文成为喀麦隆初中毕业会考科目，2016 年中文正式成为高考科目。喀麦隆教育部颁布了第 72/16/MINESEC/SG/IGE/ESG/IP-LAL/S-LVII 法令规定了中文高考的总体框架，试题包括指导性评论、书写和翻译三个部分，主要考察学生的阅读理解能力、逻辑思维能力、写作能力、汉法翻译能力（佳妮，2020）。

（二）教师培养形成良性循环，本土教师成为主力

国际中文教育要实现持续稳定发展根本在于建设本土师资队伍。只有培养高质量的本土教师才能满足各层次中文教育的需求，推动可持续发展（吴勇毅，2020）。2008 年 8 月 9 日喀麦隆颁布第 2008/282 条总统令，正式在马鲁阿大学高等师范学院创建中西非首个中文师范专业。2014 年增设硕士培养点，实行“3+2”的“本科 + 硕士”培养模式（吴强，2022），为本国培养中文教师。由此，本土中文教师培养形成了“生源优质—培养科学—就业畅通”的良性循环。招生环节，生源质量逐年提升。喀麦隆教育部中教部中文教学督导佳妮说：“2022 年 12 月，喀政府暂定的新的最低工资标准为 43969 中非法郎（约 71 美元），而师范毕业的中学教师每月工资为 170000 中非法郎（约 277 美元）”。[④]稳定的就业以及较为优渥的待遇，使得中文师范专业非常热门，选拔要求也随之越来越高，硕士招录比达到 5：1。培养环节，马鲁阿大学高师学院、雅二大孔院、教育部汉语总督学密切协作，通过明确教学目标、制定教学大纲、合理规划课程、增加教育实习、举办教学比赛、严把毕业要求等措施，培养高水平复合型中文教师。就业环节，喀麦隆政府规定，高等师范专业的毕业生由政府统一分配到公立中学任教，享受国家公务员待遇，保证其就业渠道畅通，前景稳定。

随着喀麦隆本土中文教师培养、培训体系的逐步完善，本土教师逐渐成为中文教育的主力。2016 年至 2022 年，雅二大孔院中方教师的数量从 40 人减少至 10 人。马鲁阿大学高等师范学院和文学院的教师均由取得博士学历的本土教师担任，基础教育阶段的中文教师也已实现本土化。在新冠疫情期间，中方外派师资大幅减少，喀麦隆依靠本土中文师资有条不紊地开展教学工作。目前喀麦隆中文专业的博士、硕士、学士等本土人才，大都在大学、中学任教（吴强，2021b），不再完全依赖中国外派师资，在中文师资方面实现自身“造血”功能。

（三）制定本土化大纲，规范中文教育发展路径

制定出适合中文教学的教学大纲和评价标准，直接关乎中文教学的质量、资源配置的配备和发展前景，是国际中文教育当地化的关键所在（李宇明，2022）。喀麦隆中教部组织中喀专家修订了《喀麦隆中等教育部中文教育指导书（意见）》（以下简称《指导书》），《指导书》与本国外语教育政策兼容，凸显喀麦隆中文教育特色，提升教学针对性。《指导书》规定中文教学的总目标围绕五个模块来培养学生听说读写能力，分别是：①家庭生活与社会生活；②环境、福利与健康；③公民身份与对外开放；④经济生活；⑤媒体与交通，并设立了更合理、明确、规范的分级目标，见表 1（开莉，2019）。

中国知网 https://www.cnki.net

表 1　喀麦隆中文教学大纲（部分）

教学阶段	教学目标	教材	教学方法	课时	课型
初三年级 初四年级	1. 学生应该记住的教学内容； 2. 使学生灵活运用所学内容； 3. 评价学生解决问题的方法和能力。	《你好，喀麦隆》1 《你好，喀麦隆》2	功能教学法	3h/ 周	综合课
高一年级	1. 培养学生的语言技能； 2. 培养学生的智力和公民意识 3. 培养学生的社会语言技能。	《你好，喀麦隆》3	功能教学法	4h/ 周	综合课
高二年级 高三年级	1. 让学生学习优秀中国文学和思想； 2. 让学生了解中国的社会现状； 3. 培养学生思辨、推理和综合能力； 4. 培养学生多样的语言表达能力； 5. 注重中喀文明的交流和互补。	《你好，喀麦隆》4	目标教学法	4h/ 周	综合课

（四）建设本土教学资源，提升教学针对性

中文教材“本土化”是提高中文教学质量、增强国际中文教育品牌辨识度的有效途径（周小兵、陈楠，2014）。目前喀麦隆本土教学资源分为纸质资源和数字化资源两种。其中纸质版教材先后编写了两套，一套是由该国首位本土教师张宝玲与其学生李泽西编写的《让我们学习汉语吧》（*Apprenons le chinois*），教材使用中、法、英三种语言编写。另一套是 2013 年杜迪、吴修奎、徐丝兰、徐丽华等喀中专家合作编写的《你好，喀麦隆》（*Bonjour Cameroun*），该教材明确了受众群体，针对中等教育阶段学生特点，融入了喀麦隆本土文化，强化了民族身份与民族认同，更具科学性、规范性。目前一共出版四册，是喀麦隆中教部指定的教材。该书主编杜迪博士也因此获得第十四届中华图书特殊贡献奖，成为非洲地区唯一获奖者。[⑤]该套教材为非洲地区本土中文教材编写起到了示范作用。

为丰富中文教学资源及手段，喀麦隆还组织研发数字化教学资源。2020 年雅二大孔院开始《你好，喀麦隆》第一册的微课录制工作，截至 2022 年 2 月，第一册的微课已进入审核阶段。每篇课文约有 3~6 个相关视频，每个视频都由生词、语法点、练习、汉字、总结几部分组成，约 10 分钟左右。计划录制工作完成后刻成光盘提供给中文学习者使用，同时上传至中文联盟网站免费开放。在新冠疫情期间，为保障中学阶段的中文教学，中教部开展线上线下相结合的授课方式，与每个省的国家无线电台、电视台签订合同，由 5 位本土中文教师录制课程，每次课程半个小时到一个小时，在 Cameroon Radio and Television（CRTV）播出。

喀麦隆中文教育除了中文课程教学之外，还结合国家发展需要开展多种“中文 +”专门用途中文课程，主要分为四类：一是积极为外交部、矿产部、水电部等政府部门提供专门用途汉语培训（高航，2012），帮助其工作人员更好地处理与中国相关的日常业务；二是与喀麦隆企业如钢铁公司、石油公司合作，为其员工提供中文与中国文化培训，促进其与中国相关业务往来；三是与在喀中资企业如华为、电信、中铁五局、中化国际及山西建工等合作，设立汉语教学培训基地（吴强，2019；徐永亮，2016；鲍蕊，2023），通过校企合作，为

中国知网　https://www.cnki.net

在喀中资企业培养汉语复合型人才；四是与一些社会机构如青少年足球协会、选美协会、武术协会、记者协会等合作，开设特色中文培训班。

（五）文化活动深入民众生活，形成独特文化品牌

雅二大孔院自设立以来，坚持“立足当地，辐射周边”的办学原则，每年都开展数十场文化活动，如 2019 年雅二大孔院举办文化活动 96 场，新冠疫情期间又依托网络开展线上活动。截至 2019 年 10 月，雅二大孔院文化活动累计受众 1092801 人。这些文化活动包括常规活动、传统节日活动、比赛活动、展览及讲座、文体演出、联谊及接待活动等，数量多、频率高、规模大、覆盖面广，参与人数众多。喀麦隆设有一所孔院两所分院，常多地同时举办活动，形成“连锁主题”效应。目前一些文化活动已深度融入本地人的生活，呈现出明显的本土化特点，成为特色文化品牌，作为多元文化中的一元融入喀麦隆人的文化生活。

喀麦隆中文教育发展过程中，在具备良好社会环境的重要前提下，宏观层面喀中双方内推外助同向同力，不断增强喀麦隆中文教育本土化发展的内生动力，推动喀麦隆中文教育实现“自我造血”功能。微观层面，喀麦隆制定了全面措施，抓住中文教育的重点环节，多管齐下，全面施策。多种要素共同作用，促进喀麦隆中文教育本土化发展形成良好态势，根据图 1 我们构建了喀麦隆中文教育的发展模型，详见图 2。

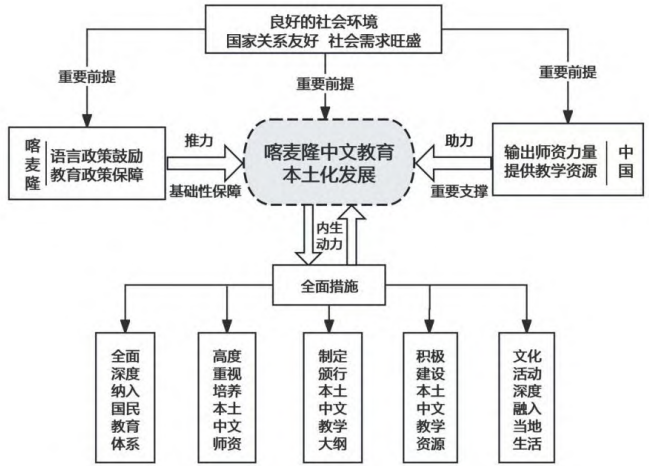


图 2 喀麦隆中文教育本土化发展模型

五 喀麦隆中文教育本土化发展的挑战与对策

喀麦隆中文教育本土化发展态势总体较好，但也存在发展不平衡、不完善、不充分等问题。未来需要喀政府和中文母语国协同力量，共同推动中文教育更加均衡、有效地纳入喀麦隆各地区、各学段、各层次的教育体系，面临的主要挑战及对策措施如下。

（一）中文教学大纲较为笼统，需细化其中具体内容

喀麦隆现行《指导书》仅针对中学阶段，其他学段尚未制定教学依据文件。在中学实际教学中，执行也不够严格，政策的制定和具体实施之间有一定差距。而且这个大纲较为笼统，主要规范了中学阶段中文教学总目标、课型、课时、教学法等内容，未制定更规范的语言要素教学大纲，如词汇大纲、汉字大纲、语法大纲等，未来需要教育部门结合喀麦隆国情，面向全学段的中文学习者，制定更具本土化特色、更全面的中文发展依据。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）中文教师供需矛盾突出，需扩充师资总体数量

马鲁阿大学高等师范学院平均每年招收 18 名本科生，10 名硕士。截至 2020 年，共有 279 位本科生、45 位硕士生毕业，这些毕业生分配到全国 200 多所公立中学承担中文教学工作，平均每所学校不足 2 位。2019 年，雅二大孔院有中文教师 45 人，注册学员 13428 名，师生比近 1：300。喀麦隆雅温得 MBALLA II 中学的在编中文教师胡天佑同时在 4 所学校教授中文课，负责 800 多位学生的中文课程。雅二大孔院喀麦隆高等翻译学院教学点的本土中文教师罗密任教的中文教学班，每个班学生数量达到 100 多人，教师较难照顾到每个学生的学习需求。针对喀麦隆中文师资仍然紧缺的现状，教育主管部门在制定汉语师资培养目标时既要考虑相对稳定性，又要重视动态发展性，与时俱进地适时调整培养目标，以适应汉语师资需求的发展变化（吴应辉，2016）。一方面需要继续增加喀麦隆培养中文师资的学校数量，有序扩大培养规模，另一方面，建议与中方合作设立国际中文教育博士学位研究生，开展本、硕、博高层次中文师资培养，构建更为完整的人才培养体系。

（三）师资质量有待提高，需加强在职培训力度

目前喀麦隆中文教师队伍建设存在职前培养和在职培训两种模式，这两种模式均需进一步优化完善。职前培养中，中文师范本科专业毕业生尚无 HSK 等级要求，只要修满学分、完成毕业论文就可毕业，本土教师的理论深度、知识储备、科研能力都不能完全满足高质量教学需求。再者现有的中文教师教学任务繁重，无暇持续提升自身的业务素质和教学能力，接受访谈的教师也认为自身存在中文语法知识薄弱的问题。喀麦隆在职前培养过程中，可坚持“严进严出”的原则，全面提高中文本土教师的素质。另外，可适时增加在编中文教师选拔环节，科学设置选拔标准，通过录用考试的方式选用中文教师。在职培训中，当前中西非汉语教师培训中心的培训模式和内容不够细化，建议根据教师的授课层次、教师水平、教师类别设置分类培训，提高在职培训的针对性。日常教学管理中，可定期对教师进行考核，建立课程教学档案，总结学情状况、教学经验，避免因教师变动带来的断档，形成更加适合本班、本校甚至是本国学生的教学模式。

（四）中文教材仅供中学使用，需继续开发全学段教材

《你好，喀麦隆》丰富了喀麦隆本土中文教材，但仅是针对中学阶段学生编写的课本，目前仍缺乏练习册等配套教材，建议进一步开发和完善。目前大学、小学、幼儿园阶段以及社会培训中文教材的研发和建设相对滞后，缺乏本土教材，主要使用中方出版教材（鲍蕊，2023）。喀麦隆中文教育需要加快开发针对不同学段的本土教材，一方面注意各学段之间教学内容的衔接，另一方面在教学内容的选择上，增加文化教学的厚度，兼顾中喀文化，培养更多精通汉语知识、懂中国文化、理解中国政策的复合型中文人才。

（五）中文数字资源供给不足，需加强数字化资源建设

喀麦隆中文数字教学资源开发目前仅有《你好，喀麦隆》的第一册，覆盖面远远无法满足中文学习者快速增长的多样化学习需求。建议进一步加大教学资源开发力度，增加数字化教学资源供给，扩大精品示范课程。同时前瞻性地立足全球中文教育当前和未来发展需求，积极为全球虚拟空间中文教育发展搭建平台和提供教学资源支持，为虚拟空间

中国知网　https://www.cnki.net

中文教育快速发展创造良好条件（吴应辉，2023）。加强中文数字化教学资源建设，加大政策、资金等方面的支持力度，同时借助企业、机构、学习者等各方面力量，重点打造一批示范性精品教学资源项目，不断激活中文市场，推动线下、线上教育融合发展。

六　结语

喀麦隆中文教育在发展规划、教师培养、教材编写、文化活动等方面都呈现出明显的本土化特色，这得益于喀麦隆的积极政策和有效措施形成的强大推动力，而雅二大孔院作为母语国派出的传播使者发挥了强大的助力，在喀方大力推动，中方积极帮助，推、助两种合力的联合作用下，喀麦隆中文教育进入良性发展模式，本土教师成为中文教育的主力，不再主要依赖中方的外派师资力量，实现“自我造血”功能和可持续发展。同时，中文教育在喀麦隆的迅速发展增强了中文在喀麦隆的影响力，丰富了新时代中喀友好合作的实践，促进了中喀人民交流互通，推动了构建更加紧密的中喀命运共同体的进程。

［附　注］

①③参见专访《学习中文是最具就业竞争力的投资之一——访喀麦隆中等教育部中文教育总督学杜迪》，中国日报网，https：/baijiahao.baidu.com/s?id=1778339229108681687&wfr=spider&for=pc。

② 参见杜迪《我与喀麦隆中文教学本土化》，中外语言交流合作中心官网，http://www.chinese.cn/zhuanti/ 202106/17/17_347_1.html。

④ 本数据来源于 2023 年 3 月 11 日刘慧佳对喀麦隆教育部中等教育部中文教学督导佳妮博士的访谈内容。

⑤ 参见任沁沁、史竞男《第十四届中华图书特殊贡献奖颁奖仪式在京举办》，中国日报网，http：//cn.chi-nadaily.com.cn/a/202012/18/WS5fdc6238a3101e7ce973612b.Html。

［参考文献］

［1］ 崔希亮 . 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础［J］. 世界汉语教学，2010，（1）.
［2］ 崔永华 . 美国小学汉语沉浸式教学的发展、特点和问题［J］. 世界汉语教学，2017，（1）.
［3］ 鲍　蕊 . 喀麦隆孔子学院本土化模式个案研究［J］. 国际中文教育研究，2023，（2）.
［4］ 高　航 . 喀麦隆孔子学院办学模式研究［D］. 浙江师范大学硕士学位论文，2012.
［5］ 郭　熙 . 关于华文教学当地化的若干问题［J］. 世界汉语教学，2008，（2）.
［6］ 郭　晶 . 国际中文教育本土化发展指数构建研究［J］. 民族教育研究，2021，（3）.
［7］ 佳　妮 . 喀麦隆中文教育现状、问题与对策研究［D］. 北京：北京语言大学博士学位论文，2020.
［8］ 开　莉 . 喀麦隆中学初级汉语教材调查分析［D］. 杭州：浙江大学硕士学位论文，2019.
［9］ 李宝贵，吴晓文 . 中文纳入海外各国国民教育体系：价值、演进与表征［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2022，（4）.
［10］ 李宇明，施春宏 . 汉语国际教育“当地化”的若干思考［J］. 中国语文，2017，（2）.
［11］ 李宇明 . 国际中文教育的当地化问题［J］. 南开语言学刊，2022，（2）.
［12］ 李　泉 . 汉语教材的“国别化”问题探讨［J］. 世界汉语教学，2015，（4）.
［13］ 李晓露，黎　静 . 法国中文教育本土化发展特征、动因与策略［J］. 民族教育研究，2023，（4）.

中国知网 https://www.cnki.net

[14] 李　丹 . “一带一路”背景下孔子学院本土化发展路径研究 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2020.
[15] 李秋杨，陈　晨，奥斯卡·费尔南德斯·阿尔瓦雷斯 . 西班牙中文教育本土化特征、动因与发展策略 [J]. 语言文字应用，2022，（2）.
[16] 陆俭明 . 汉语国际传播方略之我见 [J]. 汉语应用语言学研究，2019，（00）.
[17] 沈索超，王　辉 . 喀麦隆本土中文教师培养研究 [J]. 语言文字应用，2023，（3）.
[18] TCHOUMTA N B E. 法国、中国与喀麦隆的关系比较研究 [D]. 上海：上海外国语大学博士学位论文，2017.
[19] 汪敏锋 . 新时代海外本土中文教师的协同培养研究 [J]. 语言文字应用，2024，（1）.
[20] 王　辉 . 一场双向奔赴的中文之旅 [N]. 光明日报，2023-12-13.
[21] 王　莉，吴　坚 . 从本土化视角看加拿大 BC 省 K-12《中文课程大纲》[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2023，（2）.
[22] 王祖嫘 .《国际中文教育中文水平等级标准》与海外中文课程大纲的耦合与互动 [J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2024，（3）.
[23] 吴　强 . 提升喀麦隆中文教育质量 [J]. 中国投资（中英文），2019，（Z4）.
[24] 吴　强 . 喀麦隆中文教育向师资本土化发展 [J]. 中国投资（中英文），2021a，（Z1）.
[25] 吴　强 . 拓宽喀麦隆学子成才之路 [J]. 中国投资（中英文），2021b，（Z4）.
[26] 吴　强 . 喀麦隆中文教育发展历程与师资建设 [J]. 国际汉语教学研究，2022，（1）.
[27] 吴晓文，吴应辉 . 世界各国中文传播政策类型及其影响研究 [J]. 吉林大学学报，2024，（1）.
[28] 吴应辉 . 国际汉语师资需求的动态发展与国别差异 [J]. 教育研究，2016，（11）.
[29] 吴应辉 . 新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考 [J]. 四川师范大学学报（社会科学版），2023，（4）.
[30] 吴勇毅 . 国际中文教育“十四五”展望 [J]. 国际中文教育研究，2020，（4）.
[31] 徐永亮 . 喀麦隆汉语推广的现状、问题及应对策略 [J]. 浙江师范大学学报（社会科学版），2016，（2）.
[32] 张学英，王　璐 . 非洲青年就业及职业技能积累问题研究 [J]. 职业技术教育，2015，（13）.
[33] 张　鹏 . 英国中文教育本土化问题与建设 [J]. 语言教育，2022，（1）.
[34] 郑　崧，吴　强 . 孔子学院奖学金项目改进研究——以喀麦隆为例 [J]. 浙江师范大学学报（社会科学版），2021，（3）.
[35] 周小兵，陈　楠 . 基于教材库的海内外汉语教材词汇考察和本土性研究 [J]. 国际中文教育研究，2014，（3）.
[36] 周小兵，陈　楠，梁珊珊 . 汉语教材本土化方式及分级研究 [J]. 华南师范大学学报（社会科学版），2014，（5）.
[37] 周明朗 . 语言意识形态和语言秩序：全球化与美中两国的多语（教育）战略 [J]. 暨南学报（哲学社会科学版），2009，（1）.

（责任编辑　常文斐）

中国知网　https://www.cnki.net

英语母语者汉语标点符号习得及分级教学研究 *

曾丽娟　彭　洁

（湖南师范大学国际汉语文化学院 / 汉语国际推广研究院　湖南　长沙　410081）

［**摘要**］文章通过自建语料库探析了英语母语者 28 类汉语标点符号的正误情况及偏误成因。正误用例及偏误占比均居前 5 位的用法包括：表示陈述语气的句号、分句之间的逗号、句首状语之后的逗号、较长谓语中间的逗号、并列词语之间的顿号。这 5 种用法应列为教学的重难点。文章采用正确使用相对频率法、正确率法和蕴含量表三种统计方法探讨英语母语者汉语标点符号习得顺序，提出分级教学建议。并与韩语母语者习得情况进行对比，根据其共性和差异，提出兼具普适性和针对性的建议。

［**关键词**］英语母语者；标点符号；偏误分析；习得顺序；分级教学建议

［**中图分类号**］H195［**文献标识码**］A［**文章编号**］1003–5397（2025）01–0060–14

DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2025.01.002

On the Acquisition and Graded Teaching of Chinese Punctuation for Native English Speakers

ZENG Lijuan, PENG Jie

Abstract: Based on the self-built corpus, this paper first analyzes the correctness and errors of 28 types of Chinese punctuation marks of native English speakers and the causes of errors. The top 5 usages of positive misuse cases and errors include: period indicating declarative mood, comma between clauses, comma after the adverbial at the beginning of a sentence, comma in the middle of a long predicate, and stop between parallel words. These usages should be treated as teaching priorities and areas of difficulty. By using three statistical methods, namely relative frequency, correct rate and implication scale, this paper discusses the acquisition sequence of punctuation and puts forward suggestions for graded teaching. By comparing their acquisition process with that of native Korean speakers, this study explores the similarities and differences, and accordingly proposes teaching strategies that are both universally applicable and specifically targeted.

Keywords: native English speaker; punctuation; error analysis; acquisition sequence; suggestions for graded teaching

［收稿日期］2024-05-19

［作者简介］曾丽娟，湖南师范大学国际汉语文化学院副教授，博士，硕士生导师，主要研究国际中文教育、汉语语法；彭洁，湖南师范大学国际汉语文化学院硕士研究生，主要研究国际中文教育。

* 本研究获国家社科基金年度项目“语篇衔接标注的汉语中介语语料库建设及应用研究”（23BYY027）、国际中文教育研究课题“英语母语者汉语语篇衔接习得及分级教学研究”（22YH71C）、汉考国际科研项目“中文学习者语篇衔接的在线形成性评价研究”（CTI2021B04）资助。匿名审稿专家提出了宝贵意见，谨致谢忱！

中国知网 https://www.cnki.net

一　引言

“标点符号是文字里面有机的部分……每一个标点符号有一个独特的作用，说它们是另一形式的虚字，也不为过”（吕叔湘、朱德熙，1980）。标点符号不仅是辅助文字记录语言的符号，还能作为语篇的衔接手段，反映语篇内部的语义逻辑关系（高原、刘润清，2002）。汉语二语学习者准确的书面表达应以掌握标点符号的使用规则为前提。

汉语二语习得研究中，标点符号研究成果相对较少。曾丽娟（2017）考察了中国知网上 2002~2016 年 39 篇标点符号习得与教学研究成果，其中 89.74% 的研究集中于偏误分析，习得顺序研究仅 2 篇。本文搜集了中国知网上 2017 年 1 月至 2024 年 8 月共 51 篇涉及国际中文教育的标点符号习得研究论文，其中偏误研究占 94.12%，习得顺序研究仅占 5.88%。曾丽娟、唐贤清（2018）基于韩语母语者汉语中介语语料探讨了 28 类标点符号用法习得顺序，提出标点符号分级教学建议；马巍恒（2017）依据标点符号的语言认知难度等级，探讨了美国留学生汉语标点符号的习得顺序，但仅考察了 10 类标点符号。目前，尚未见到针对英语母语者汉语标点符号习得顺序全面系统的研究。

偏误研究范式大多为描写标点符号偏误，分析偏误成因，提出教学建议。51 篇论文中，不区分母语背景的研究共 14 篇，占 27%。其中 12 篇从语际迁移的角度简单举例分析偏误成因，较为零散，针对性和系统性有待提升。区分母语背景的偏误研究共 37 篇，占 73%。其中 35 篇结合汉语与外语标点符号差异及偏误类型，具体分析了语际迁移对习得的影响。如曾丽娟（2018）结合韩国学生汉语标点符号功能偏误的三种类型与数量，详细阐述了韩语负迁移的影响。针对英语母语者的研究仅 2 篇，马巍恒（2017）和张真艺（2023）统计发现，与其他母语者相比，英语母语者逗号功能偏误占比最大，句号易写成圆点，主要原因是汉语与英语逗号功能及句号书写形式的差异。2 篇研究结合汉语与英语标点符号的差异分析了偏误成因，为本文提供了参考，但未对逗号用法进行细致分类，针对性有待提升。

鉴于此，本文首先通过 117 篇英语母语者汉语中介语作文语料，分析 28 类汉语标点符号用法的正误使用情况。基于英语与汉语的标点符号差异，结合具体偏误类型和数据，细致分析语际迁移对英语母语者习得汉语标点符号的影响。综合正确使用相对频率、正确率、蕴含量表三种统计方法，探讨习得顺序，提出分级教学建议。此外，对照韩语母语者汉语标点符号习得情况（曾丽娟、唐贤清，2018），分析二者异同，有针对性地提出教学建议，以期为汉语标点符号的“因背景施教”提供参考。

二　基于英语母语者汉语中介语语料的标点符号用法分类

本文考察的英语母语者汉语中介语作文语料是笔者自建“汉语书面语语篇可比语料库”的一部分，语料来源为国内一所高校汉语言专业英语母语者的写作课期末考试作文，共 117 篇 80168 字。其中一年级下学期 52 篇 22829 字，二年级上学期 24 篇 14293 字，二年级下学期 21 篇 21440 字，三年级上学期 9 篇 6780 字，三年级下学期 11 篇 9363 字。分级的标准是平均周课时 20 节左右，中文学习时间 1 年以内为初级，1~2 年为中级，2 年以

中国知网　https://www.cnki.net

上为高级，同时参考该校官网的课程设置，一、二、三年级分别代表初级、中级、高级阶段。

《中华人民共和国国家标准标点符号用法》（GB/T15834–2011）（下文简称《标点符号用法》）把标点符号分为点号和标号两大类 17 小类，着重号、连接号、专名号、间隔号、分隔号在汉语中介语语料中未出现。曾丽娟、唐贤清（2018）参考《标点符号用法》及本体研究，将韩语母语者汉语中介语语料中的标点符号用法整合为 28 类。本文参考此分类，结合《标点符号用法》进行补充，详见表 1。

表 1　28 类汉语标点符号用法

		用法
句号	B1	表示陈述语气。
	B2	表示较缓和的祈使语气和感叹语气。
问号	B3	表示疑问（包括反问、设问等）。
叹号	B4	表示感叹语气。
	B5	表示强烈的祈使语气。
	B6	表示强烈的反问语气。
逗号	B7	表示复句内各分句之间的停顿，用于句子附属成分（对句子的某些成分或整个句子进行解释、强调、举例说明等）之前，有时也用于对上文的肯定或否定的回答之后。
	B8	用于较长的主语之后。
	B9	用于句首的状语之后。
	B10	用于较长的宾语之前。
	B11	用于带句内语气词的主语（或其他成分）之后，或带句内语气词的并列成分之间。
	B12	用于较长的主语、宾语、状语、补语或定语中间。
	B13	用于较长的谓语中间。
	B14	用于前置的谓语之后或后置的状语、定语之前。
	B15	用于复指成分（包括重叠复指）前或插说成分（包括引语之间的成分）后。
	B16	用于语气缓和的感叹语、称谓语和呼唤语之后。
	B17	用于某些序次语（“第”字头、“其”字头及“首先”类序次语）之后，或连接成分之后。
	B18	用于句首或句尾的话语标记之后或之前，或用于句子附属成分（对句子的某些成分或整个句子进行解释、强调、举例说明等）之前。
顿号	B19	主要用于并列词语之间[①]，或用于需要停顿的重复词语之间，或用于某些次序语（带括号的汉字数字或“天干地支”等）之后有时用于相邻两个缩略形式的数字之间。
分号	B20	表示复句内部并列关系分句之间及非并列关系的多重复句中第一层分句之间的停顿，或者用于分项列举的各项之间。
冒号	B21	主要用于总说性或提示性词语（如“说”“例如”“证明”等）之后，表示提示下文；有时表示总结上文，或用于需要说明的词语之后，表示注释和说明。
	B22	用于书信、讲话稿中称谓语或称呼语之后。
引号	B23	标示语段中直接引用的内容。
	B24	标示需要着重论述或强调的内容，包括需要特别指出的别称、简称、反语、事件等。
括号	B25	标示注释内容或补充说明。
破折号	B26	主要标示注释内容或补充说明，有时标示插入语或话题的转换，或者标示总结上文或提示下文，也可用于副标题之前。
省略号	B27	标示语意未尽、列举或重复词语的省略，有时标示上下文的省略，包括引文的省略。
书名号	B28	标示书名、篇名、刊物名、报纸名、文件名、软件名及电影、电视等各类用声音、图像等表现的作品的名字，包括作品名的简称。

中国知网 https://www.cnki.net

三　英语母语者汉语标点符号使用情况分析

以《标点符号用法》作为判断英语母语者汉语标点符号使用正误的标准，两位有 20 年以上国际中文教育课堂教学经验的专业教师对中介语语料中的标点符号进行穷尽式标注。标注分“正确”“错用”“缺失”“多余”四类，四种类型无交叉。以 B7（分句之间的逗号）为例，“正确”标注为“[,B7]”。“错用”包括两种情况，一是 B7 错用为其他标点，如错用为句号标注为“,[B7C。]”；二是 B7 用的位置错误，标注为“,[B7CW]”。“缺失”即该用 B7 而未用，标注为“,[B7Q]”。“多余”即不该用 B7 而用了，标注为“,[B7D]”。因各水平阶段语料字数不同，为了便于对比，所有用例以平均每万字为单位换算，见表 2。

表 2　各水平阶段 28 类标点符号使用情况（次 / 万字）

代码	初级				中级				高级				占偏误百分比（%）	占正确百分比（%）
	正确	错用	缺失	多余	正确	错用	缺失	多余	正确	错用	缺失	多余		
B1	340.73	32.87	4.24	1.77	232.28	54.85	6.16	1.12	275.04	43.36	4.96	0.62	25.41	38.29
B2	1.41	0.35	0	0	12.03	0	0.28	0	1.24	0	0	0	0.11	0.66
B3	10.25	0.71	0	0	17.07	0.84	0.84	0	8.67	1.24	0	0	0.62	1.62
B4	33.22	0.35	0	0	23.51	0.56	0.56	0	8.67	0	0.62	0	0.35	2.95
B5	3.18	0.35	0	0	1.40	0	0	0	0.62	0	0	0	0.06	0.23
B6	0.35	0	0	0	0.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0.03
B7	188.39	29.69	42.77	3.89	178.83	27.43	42.54	1.12	211.24	23.54	37.17	1.24	35.49	26.12
B8	0.71	0	0.71	0	3.08	0.28	1.68	0.56	4.96	0	0.62	0.62	0.76	0.40
B9	67.86	0.35	28.28	0.35	40.02	2.80	14.27	1.12	47.70	0	16.73	1.24	11.04	7.02
B10	3.18	1.77	4.24	0	3.92	1.12	1.68	0.28	7.43	0	1.24	0	1.75	0.66
B11	0.35	0	0	0	0.56	0	0.28	0	0	0	0	0	0.05	0.04
B12	9.19	0.35	0	0	2.24	0.56	1.40	1.40	9.29	0	0.62	0.62	0.84	0.94
B13	57.61	7.42	7.07	0.35	45.06	4.76	7.00	0.56	65.04	8.67	3.10	0	6.60	7.57
B14	2.47	0	2.47	0	0.28	0	0	0	0.62	0	0	0	0.42	0.15
B15	1.06	0	0	0	2.80	0	0	0	0.62	0	0	0	0	0.20
B16	1.41	0	0.71	0	3.64	0	0.84	0	0.62	0	0	0	0.26	0.26
B17	11.66	0	6.36	0	8.68	0	1.96	0.28	13.01	1.86	1.24	0	1.98	1.51
B18	8.48	0.71	2.83	0	8.12	0.56	1.96	0.28	8.67	0	1.86	0.62	1.49	1.14
B19	19.09	7.07	0.35	1.41	26.31	10.35	0.28	0.56	24.78	17.34	0	0	6.33	3.17
B20	0	0	0	0	1.96	0.56	0	0	0.62	0	0	0	0.09	0.12
B21	19.44	2.47	5.66	1.06	15.39	3.08	1.12	0.84	19.20	3.72	3.72	0	3.67	2.44
B22	0	0	0	0	3.08	0.56	0	0	0	0	0	0	0.09	0.14
B23	20.85	0	1.77	1.41	17.63	0.28	1.40	0	20.44	0	1.24	0	1.03	2.66
B24	0.71	0	0	0	4.76	0.28	0	0.56	4.34	0	0	0	0.14	0.44
B25	9.19	0	0	0	2.52	0	0	0	0.62	0	0	0	0	0.56
B26	0.71	0	0	0.35	1.96	1.40	0.28	0.28	2.48	1.86	0	0.62	0.81	0.23
B27	2.47	0.35	0	0	2.24	0	0	0.28	0	0	0	0	0.11	0.21
B28	0	0	0	1.41	0.28	0	0	0.84	4.96	0	0	0.62	0.49	0.24
合计	813.97	84.81	107.46	12.00	659.93	110.27	84.53	10.08	740.88	101.59	73.12	6.20	100.00	100.00
占比（%）	29.02	3.02	3.83	0.43	23.53	3.93	3.01	0.36	26.41	3.62	2.61	0.22		

中国知网　https://www.cnki.net

（一）正确使用情况分析

1. 方差分析表明，F（27，56）=84.68，p=0.000<0.05，正确使用频次的主效应显著。

2. 多重比较发现，句号 B1，逗号 B7、B9、B13 的正确使用频次显著高于其他 24 类标点符号用法（ps<0.05）。28 类标点符号用法的正确使用频次呈现“句号 B1> 逗号 B7> 逗号 B13> 逗号 B9> 其他 24 类用法”的特点，前 4 类分别占所有正确使用频次的 38.30%、26.13%、7.57%、7.02%，共计 79.02%。

3. 三个水平阶段的正确使用频次之间差异不显著（ps>0.05）。初级、中级、高级阶段正确使用频次分别为 813.97 例、659.93 例、740.26 例，呈现“先降后升”的趋势；正确用法种类分别为 25 类、28 类、23 类，呈现“先升后降”的趋势。初级阶段未出现分号 B20、冒号 B22、书名号 B28，高级阶段未出现感叹号 B6，逗号 B11、B15，分号 B22，省略号 B27。

（二）偏误情况分析

标点符号偏误分为错用、缺失、多余三类，方差分析表明，F（2，8）=14.56，p=0.009<0.05，偏误频次的主效应显著。多重比较发现，错用、缺失与多余之间的差异显著（ps<0.05），错用与缺失之间的差异不显著（ps>0.05）。三类偏误频次呈现“错用＞缺失＞多余”的特点，占比依次为 50.28%、44.93%、4.79%。英语母语者使用汉语标点符号最大的问题是标点错用，其次为标点缺失，标点多余偏误占比较小。

颜明、肖奚强（2015）梳理了国内外中介语研究中对偏误来源的分类，将其分为语言学和教育学两大类。前者分为语际迁移和语内泛化，后者则分为交际策略、学习策略和学习环境。本文主要参考此分类，结合偏误出现的语境具体分析偏误成因。

1. 标点错用

方差分析表明，F（27，56）=25.36，p=0.000<0.05，标点符号错用的主效应显著。多重比较发现，句号 B1、逗号 B7、B13、顿号 B19 的错用频次显著高于其他 24 类标点符号用法（ps<0.05）。错用频次呈现“句号 B1> 逗号 B7> 顿号 B19> 逗号 B13> 其他 24 类标点符号用法”的特点，前 4 类分别占比 44.18%、27.19%、11.72%、7.03%，共计 90.12%，本文重点对其进行分析。

B1（表示陈述语气的句号）偏误包括错用为逗号、实心圆点、顿号、冒号、分号、叹号、问号、破折号及位置错误。其中错用为逗号、实心圆点占比居前 2 位，分别为 71.03%、17.83%，共计 88.86%。B1 位置错误 8 例，其他标点符号未出现位置错误。B7（表示复句内各分句之间的停顿的逗号）偏误包括错用为句号、顿号、分号、实心圆点、冒号、叹号及问号，其中错用为句号、顿号、分号占比居前 3 位，分别为 72.73%、15%、5%，共计 92.73%。B19（用于并列词语之间的顿号）使用偏误包括错用为逗号、实心圆点及分号，所占比重分别为 95.29%、3.53%、1.18%。B13（用于较长的谓语中间的逗号）使用偏误包括错用为顿号、句号、分号、问号，占比分别为 50%、44.23%、3.85%、1.92%。由此可见，英语母语者汉语标点符号错用偏误中，句号、逗号和顿号占比最大。主要原因如下：

中国知网 https://www.cnki.net

（1）语内泛化

汉语中，句号与逗号、顿号的区分主要依据语言单位之间的停顿长短，需结合语境、语义来判断。顿号 B19 分隔的并列成分主要充当主语、宾语、定语，停顿较短；逗号 B13 分隔的是谓语成分，停顿较长；逗号 B7 分隔的是小句，停顿更长；句号 B1 分隔不同主语和话题的句子，停顿最长。英语母语者未能准确区分不同层次语言单位之间的停顿，造成句号与逗号、顿号用法的语内泛化，导致句号 B1，逗号 B7、B13，顿号 B19 混淆。如[②]：

1）在吃饭的时候，刚刚结婚的一对会跟每一位朋友们去说说话，还有喝一点儿酒。[B1C,] 吃完饭、[B19C,] 喝完酒以后，朋友们会给新娘很多很多红包，[B7C。] 红包里有很多很多的钱。[B1C,]（句号 B1 与逗号 B7 混淆、顿号 B19 错用为逗号 B13）

2）比如，中国的北边会更冷，[B13C。] 下雪。（逗号 B13 错用为句号 B1）

3）这些地方都很漂亮，[B13C、] 都很美丽，[B7C、] 不光都在城市里，而且都包含中国的文化。（逗号 B13、B7 错用为顿号 B19）

汉语引语末尾的句号应放在引号内，英语母语者误认为句号应置于句尾，语内泛化造成句号 B1 位置错误。如：

4）她说：“你来中国的时候，我可以到飞机场跟你见面”。[B1CW]

（2）语际迁移

汉语用顿号分隔句子中的并列成分，英语中没有顿号，其逗号兼具汉语顿号的功能。汉语的句号是空心圆点，英语则为实心圆点。语际迁移使得英语母语者把顿号错用为逗号，把句号写成实心圆点。例如：

5）我在北京已经过了十个月，对北京的天气、[B19C,] 饭、[B19C,] 人、[B19C,] 文化都习惯了。（顿号 B19 错用为逗号）

6）我以为点的盘子比较小，但是服务员把菜给我的时候，盘子比较大。[B1C.]（句号 B1 错用为实心圆点）

2. 标点缺失

方差分析表明，$F(27, 56)=63.99$，$p=0.000<0.05$，标点缺失的主效应显著。多重比较发现，逗号 B7、B9 的缺失频次显著高于其他 26 类标点符号用法（$ps<0.05$）。缺失频次呈现“逗号 B7> 逗号 B9> 其他 26 类标点符号用法”的特点，前两类分别占比 46.20%、22.36%，共计 68.56%。

标点缺失的主要原因为语际迁移。连淑能（2010）指出：“汉语多简单短句，英语多复合长句。”汉语带有关联词、时间连词的分句之间，较长的句首状语之后一般用逗号。英语的逗号一般不连接分句，且表示时间、地点状语后面的逗号可省去（蒋慧，2012）。语际迁移导致分句间的逗号 B7、较长状语后的逗号 B9 缺失。例如：

7）他想：如果孩子在九点半还没回家，[B7Q] 爸爸应该去找孩子。

8）小明在客厅踢足球时，[B9Q] 不小心将玻璃窗打碎了，怕被爸爸责怪，于是躲了起来。

3. 标点多余

方差分析表明，$F(27, 56)=3.49$，$p=0.000<0.05$，标点符号多余的主效应显著。多重

中国知网　https://www.cnki.net

比较发现，逗号 B7 的多余频次显著高于其他 27 类用法，句号 B1，书名号 B28，逗号 B9、B12，顿号 B19，冒号 B21 的多余频次显著低于逗号 B7，高于其他 21 类标点符号用法（*ps*<0.05）。多余频次呈现“逗号 B7> 句号 B1，书名号 B28，逗号 B9、B12，顿号 B19，冒号 B21> 其他 21 类标点符号用法”的特点，前 7 类分别占比 22.10%、12.41%、10.15%、9.58%、7.14%、6.97%、6.72%，共计 75.07%。标点多余的主要原因如下：

（1）语内泛化

英语母语者将某类标点符号类推到不应使用该标点符号的语境中。如汉语在引语末尾加标点符号，引号外不加。英语母语者以为小句末尾要加标点，在引号外误加逗号或句号，造成逗号 B7、句号 B1 多余。例如：

9）我爸爸一直说：“做生意时，第一印象是最重要的。”，[B7D]

10）爸爸回答：“什么重要？窗户还是爸爸的孩子？”。[B1D]

汉语较短的状语之后不加逗号，英语母语者误加，造成逗号 B9 多余。例如：

11）我那时候，[B9D] 很想我长大了跟他一样。

汉语较短的宾语、状语中间不加逗号，英语母语者误加，造成逗号 B12 多余。例如：

12）我希望你，[B12D] 和你的家庭很好！（较短的宾语中间）

13）我本周四，[B12D]30 号考完！（较短的状语中间）

汉语间接引语前不加冒号，引出心理状态、想法的词语如“觉得”后一般不加冒号，英语母语者误加，造成冒号 B21 多余。例如：

14）我花一个小时的时间教一个小孩怎么说：[B21D]“你好吗？”

15）爸爸觉得：[B21D] 多半应该在那边玩儿。

把书名号加在作文标题或姓名处，造成书名号 B28 多余。例如：

16）《[B28D] 北京》柳盛轸

17）北京《[B28D] 蒋金龙》

（2）语际迁移

汉语连词“和”“等”“等等”前不加逗号，但英语连接并列项目的“and”或“etc.”之前往往可以用逗号（蒋慧，2012）。由于英语句中并列项目之间用顿号分隔，英语母语者可能受其影响，在“和”“等”“等等”前误加顿号，造成逗号 B12、顿号 B19 多余。例如：

18）以后，家人会忙着做比较特别的美式晚饭。火鸡、火腿、马铃薯、玉米、土豆，[B12D] 等等。父母也会准备炒饭、汤、[B19D] 等等。

19）我们半天在咖啡店喝咖啡、聊天儿、[B19D] 和复习课文的内容。

学习环境方面，教学大纲和教材中标点符号教学内容的缺失，导致标点符号的“教”与“学”无据可依。《国际汉语能力标准》（2007）、《国际汉语教学通用课程大纲》（2014）、《国际中文教育中文水平等级标准》（GF0025–2021）以及曾丽娟、唐贤清（2018）考察的 3 类大纲[③]，均未涉及标点符号的教学内容。英语母语者 1~3 年级的中文综合、写作教材[④]中，仅《汉语写作教程》（2003）第一课设计了 11 种标点符号[⑤]的教学内容及练习。

中国知网 https://www.cnki.net

四　英语母语者汉语标点符号习得顺序及分级教学建议

（一）正确使用相对频率及正确率推导法

正确使用相对频率的计算方法为：某类标点符号用法的正确使用相对频率 = 该类标点符号用法的正确使用频次 /28 类标点符号用法的应使用频次之和。

正确率采纳 Pica（1984）的计算方法：某类标点符号用法在某水平段的正确率 = 该类标点符号用法在该水平段的正确使用频次 / 该类标点符号用法在该水平的应使用频次 + 该类标点符号用法在该水平的多余频次，详见表 3。

表 3　28 类标点符号用法正确使用相对频率及正确率情况（次 / 万字）

代码	正确使用频次	偏误频次	总使用频次	正确使用相对频率（%）	初级阶段正确率（%）	中级阶段正确率（%）	高级阶段正确率（%）	总正确率（%）
B1	848.05	149.95	998.00	30.54	89.76	78.90	84.89	84.97
B2	14.68	0.63	15.31	0.53	80.11	97.73	100.00	95.89
B3	35.99	3.63	39.62	1.30	93.52	91.04	87.49	90.84
B4	65.40	2.09	67.49	2.36	98.96	95.45	93.33	96.90
B5	5.20	0.35	5.55	0.19	90.08	100.00	100.00	93.69
B6	0.63	0	0.63	0.02	100.00	100.00	0	100.00
B7	578.46	209.39	787.85	20.83	71.16	71.55	77.32	73.42
B8	8.75	4.47	13.22	0.32	50.00	55.00	80.00	66.19
B9	155.58	65.14	220.72	5.60	70.07	68.75	72.64	70.49
B10	14.53	10.33	24.86	0.52	34.60	56.00	85.70	58.45
B11	0.91	0.28	1.19	0.03	100.00	66.67	0	76.47
B12	20.72	4.95	25.67	0.75	96.33	40.00	88.22	80.72
B13	167.71	38.93	206.64	6.04	79.52	78.53	84.68	81.16
B14	3.37	2.47	5.84	0.12	50.00	100.00	100.00	57.71
B15	4.48	0	4.48	0.16	100.00	100.00	100.00	100.00
B16	5.67	1.55	7.22	0.20	66.51	81.25	100.00	78.53
B17	33.35	11.70	45.05	1.20	64.71	79.49	80.76	74.03
B18	25.27	8.82	34.09	0.91	70.55	74.36	77.76	74.13
B19	70.18	37.36	107.54	2.53	68.37	70.16	58.83	65.26
B20	2.58	0.56	3.14	0.09	0	77.78	100.00	82.17
B21	54.03	21.67	75.70	1.95	67.90	75.33	72.07	71.37
B22	3.08	0.56	3.64	0.11	0	84.62	0	84.62
B23	58.92	6.10	65.02	2.12	86.77	91.30	94.28	90.62
B24	9.81	0.84	10.65	0.35	100.00	85.00	100.00	92.11
B25	12.33	0	12.33	0.44	100.00	100.00	100.00	100.00
B26	5.15	4.79	9.94	0.19	66.98	50.00	50.00	51.81
B27	4.71	0.63	5.34	0.17	87.59	88.89	0	88.20
B28	5.24	2.87	8.11	0.19	0	25.00	88.89	64.61
合计	2214.78	590.06	2804.84	80.00	70.84	77.96	74.17	78.96

中国知网　https://www.cnki.net

由表 3 可知，正确使用相对频率的排序由高到低依次为：B1>B7>B13>B9>B19>B4>B23>B21>B3>B17>B18>B12>B2>B10>B25>B24>B8>B16>B5=B26=B28>B27>B15>B14>B22>B20>B11>B6。

正确率的排序由高到低依次为：B6=B15=B25>B4>B2>B5>B24>B3>B23>B27>B1>B22>B20>B13>B12>B16>B11>B18>B17>B7>B21>B9>B8>B19>B28>B10>B14>B26。

（二）蕴含量表法

1. 转换数据

28 类标点符号用法的平均正确率为 78.96%（见表 3）。以 0.78 为习得标准，正确率小于 0.78，表示未习得，标示为 0；正确率大于等于0.78 表示已习得，标示为 1，生成（0，1）二分变量。[6]结合正确使用相对频率和正确率排序，排列蕴含矩阵，形成蕴含量表，详见表4。

表 4　英语母语者 28 类标点符号用法蕴含量表（以 78% 为标准的二位量表）

	Difficult ←																										Easy →
Most	B26	B11	B6	B21	B19	B18	B9	B7	B28	B8	B10	B20	B17	B16	B14	B22	B12	B27	B5	B15	B24	B2	B3	B25	B23	B13	B1	B4	
高级	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
中级	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
初级	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Correct	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	81
Error	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Total	30	30	30	30	30	30	30	30	21	21	21	21	12	21	12	12	12	12	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	74
Least																													

2. 计算蕴含量表的各项指标系数

再生系数（Coefficient of Reproducibility）：Crep=1– 偏误数值 /（类型数目 × 学时等级数目）=l–3/（3 × 28）=0.964；最小边缘再生系数（Minimum Marginal Reproducibility）：MMrep= 最大边缘值 /（类型数目 × 学时等级数目）=74/（28 × 3）=0.881；再生修正百分比（Percent Improvement in Reproducibility）：%Improvement=（Crep–MMrep）=0.083；可测量性系数（Coefficient of Scalability）：Cscal=%Improvement/（1–MMrep）=0.083/（1–0.881）=0.7。

综合以上，蕴含量表（表 4）是有效的（Cscal=0.7>0.6），而且可预测性较高（Crep=0.964>0.9）。英语母语者 28 类标点符号用法的习得情况大致为：最容易习得的标点符号用法：B1、B2、B3、B4、B5、B12、B13、B15、B23、B24、B25、B27；较容易习得的标点符号用法：B14、B16、B17、B22；较难习得的标点符号用法：B8、B10、B20、B28；未习得的标点符号用法：B6、B7、B9、B11、B18、B19、B21、B26。

（三）讨论及分级教学建议

首先，根据正确使用相对频率及正确率排序初步判定习得难易程度。二者都低的是逗号 B8、B10、B11、B14，破折号 B26，书名号 B28，这些用法较难习得；二者都高的是句号 B1、B2，问号 B3，感叹号 B4，逗号 B13，引号 B23，这些用法较易习得。感叹号 B5、B6，逗号 B15，分号 B20，冒号 B22，引号 B24，括号 B25，省略号 B27 的正确率高，但正确使用相对频率较低；逗号 B7、B9、B17、B18，顿号 B19，冒号 B21 的正确使用相对频率高，但正确率较低，这些用法需结合其他标准确定教学顺序。

中国知网 https://www.cnki.net

其次，对照蕴含量表，感叹号 B5、逗号 B15、引号 B24、括号 B25 在初级、中级、高级水平的正确率均高于 78%，说明其较易习得。参考“初现率标准”⑦，使用频次低于 3 次 / 万字的用法可界定为未习得，如感叹号 B6、逗号 B11。

最后，标点符号用法教学顺序还需参考所属句子的长度、句法复杂度及交际需求。句号 B1，逗号 B7、B9、B13，顿号 B19 使用偏误较多，但根据对英语母语者使用的汉语综合、写作教材的考察，其所属句子在初级阶段已出现，因此列为初级阶段。

综上所述，句号 B1、B2，问号 B3，感叹号 B4，逗号 B13，引号 B23 的正确使用相对频率和正确率高，逗号 B7、B9，顿号 B19 所属句子结构简单，感叹号 B5、逗号 B15 在初级、中级、高级水平的正确率均高于 78%，列为初级阶段。逗号 B12、B16 的正确使用相对频率和正确率居中，逗号 B10、B17、B18，冒号 B21，引号 B24，括号 B25 正确使用相对频率居中，分号 B20、冒号 B22、省略号 B27 正确率居中，列为中级阶段 1。逗号 B8、B14，破折号 B26，书名号 B28 的正确率及使用率不高，感叹号 B6、逗号 B11 使用频次低，基本未习得，列入中级阶段 2。28 类标点符号用法未涵盖、《标点符号用法》中列出的 12 类标点

表 5　英语母语者 28 类汉语标点符号用法分级教学建议

阶段	标点符号用法
初级阶段（一年级）	B1（句号，表示陈述语气） B2（句号，表示较缓和的祈使语气和感叹语气） B3（问号，表示疑问语气，包括反问、设问等） B4（叹号，表示感叹语气） B5（叹号，表示强烈的祈使语气） B7（逗号，用于复句内各分句之间的停顿） B9（逗号，用于句首的状语之后） B13（逗号，用于较长的谓语中间） B15（逗号，用于复指成分或插说成分前后） B19（顿号，主要用于并列词语之间） B23（引号，标示语段中直接引用的内容）
中级阶段 1（二年级上学期）	B10（逗号，用于较长的宾语之前） B12（逗号，用于较长的主语、宾语、状语、补语或定语中间） B16（逗号，用于语气缓和的感叹语、称谓语和呼唤语之后） B17（逗号，用于某些序次语或连接成分之后） B18（逗号，用于对句子的某些成分或整个句子进行解释、强调、举例说明等附属成分之后） B20（分号，表示复句内部并列关系分句之间及非并列关系的多重复句中第一层分句之间的停顿） B21（冒号，用于总说性或提示性词语，如“说”“例如”“证明”等之后，表示提示下文） B22（冒号，用于书信、讲话稿中称谓语或称呼语之后） B24（引号，标示语段中需要特别指出的成分） B25（括号，标示注释内容或补充说明） B27（省略号，标示语意未尽、列举或重复词语的省略）
中级阶段 2（二年级下学期）	B6（叹号，表示强烈的反问语气） B8（逗号，用于较长的主语之后） B11（逗号，带句内语气词的主语或其他成分之后，或带句内语气词的并列成分之间） B14（逗号，用于前置的谓语之后或后置的状语、定语之前） B26（破折号，标示注释内容或补充说明） B28（书名号，标示书名、篇名、刊物名、报纸名、文件名及电影、电视等各类用声音、图像等表现的作品的名字）
高级阶段（三年级）	本文未论及的《标点符号用法》中 12 类标点符号的其他用法

中国知网　https://www.cnki.net

的其他用法则可以列为高级阶段。英语母语者所使用的综合教材及写作教材中未出现着重号、连接号、间隔号、专名号、分隔号的用法，建议暂不作为教学内容。28 类标点符号用法的教学顺序可参考表 5。

五　英语、韩语母语者汉语标点符号习得及分级教学对比

肖奚强（2011）认为，中介语研究“理想的做法似乎应该在分国别（母语）研究的基础上，再进一步讨论不同母语的学习者的习得共性和差异，正如在个别语言描写的基础上进行语言类型学研究一样”。曾丽娟、唐贤清（2018）考察了韩语母语者汉语标点符号习得情况，本文从使用情况和分级教学建议两个方面，对英语、韩语母语者汉语标点符号习得情况进行对比，提炼习得共性和差异，有针对性地提出教学建议，以期实现“因背景施教”。为确保可比性，二者语料来源、标点符号分类及数据统计指标、单位均相同，探讨分级教学建议采用的方法一致。

（一）使用情况对比

1. 正确使用情况异同

正确使用频次均呈现“句号 B1> 逗号 B7> 逗号 B13> 逗号 B9> 其他 24 类标点符号用法”的特点。三个水平之间差异均不显著，初级阶段均未出现书名号 B28。随着汉语水平的提高，英语母语者的正确使用总频次“先降后升”，正确用法类别“先升后降”，韩语母语者的正确使用总频次及正确用法类别逐渐增加。说明英语母语者习得汉语标点符号不够稳定，高级阶段语料规模相对较小，导致正确用法种类较少。

2. 偏误情况异同

两类学习者三类使用偏误占比排序均为“错用 > 缺失 > 多余”。相对于韩语母语者，英语母语者错用频次较低，缺失、多余频次较高。多重比较发现，英语母语者错用、缺失频次显著高于多余频次，韩语母语者仅错用频次显著高于缺失、多余频次。

（1）标点错用

两类学习者错用频次均呈现“句号 B1> 逗号 B7> 顿号 B19> 逗号 B13> 其他 24 类标点符号用法”的特点，均易混淆句号 B1，逗号 B7、B9、B13，顿号 B19 的用法，详见表 6。

由表 6 可知，两类学习者将句号 B1 错用为逗号、实心圆点的占比合计约占 90%。英语母语者极易将句号错用为逗号（占 71.03%），而韩语母语者两种偏误均易出现。两类学习者将逗号 B7 错用为句号的占比均超 70%，英语母语者还易将其错用为顿号，韩语母语者易将其错用为实心圆点。英语母语者将逗号 B13 错用为句号、顿号的占比居前 2 位且分布均衡。韩语母语者则极易将逗号 B13 错用为句号（占 78.29%），其次是错用为实心圆点（占 14.29%）。两类学习者将顿号 B19 错用为逗号占比均超 90%。

综上所述，两类学习者均易混淆句号、逗号与顿号的用法，易将句号错用为实心圆点。英语母语者的句号、逗号与顿号功能偏误更多，韩语母语者的句号书写偏误更多。汉语学习者应注意区分不同语法单位之间停顿长短的差异，教材编写和课堂教学应结合学习者母语背景，重点讲解与辨析句号、逗号与顿号的用法，加强汉语与外语句号书写形式的对比。

中国知网 https://www.cnki.net

表 6　两类学习者 B1、B7、B13、B19 主要错用类型对比

正确类型	错用类型	英语母语者	韩语母语者
句号 B1	逗号	71.03%	52.39%
	实心圆点	17.83%	42.21%
逗号 B7	句号	72.73%	83.46%
	顿号	15.00%	5.26%
	实心圆点	2.73%	11.03%
逗号 B13	句号	44.23%	78.29%
	顿号	50.00%	7.43%
	实心圆点	无	14.29%
顿号 B19	逗号	95.29%	95.47%

（2）标点缺失

两类学习者逗号 B7、B9 的缺失最显著，占比均居前 2 位。英语母语者的标点缺失集中于逗号 B7、B9，分别占 46.20%、22.36%，共计 68.56%。韩语母语者逗号 B7 的缺失占 20.5%，句号 B1，逗号 B13、B16 的缺失也较显著，其他标点缺失占比均低于 17%，分布较均衡。

标点缺失成因主要是语际迁移。英语一般不用逗号连接分句，且较长的时间、地点状语后面的逗号可省去。韩语可用连接词尾或空格对分句进行隔断，在谓语、状语等句子成分后加上相应的助词，无需使用标点符号（曾丽娟、唐贤清，2018）。两类学习者应重视语际迁移的影响，汉语复句内的分句之间、较长状语之后应加上逗号。韩语母语者还应在句末加上句号，在长谓语中间以及感叹语、称谓语和呼唤语之后加上逗号。教材编写和课堂教学应结合语境对逗号 B7、B9，句号 B1，逗号 B16、B13 的用法进行重点讲解。

（3）标点多余

两类学习者句号 B1，逗号 B7、B9，顿号 B19，书名号 B28 的多余均显著。英语母语者逗号 B7 的多余最显著（占 22.10%），B12（用于较长的主语、宾语、状语或定语中间的逗号）、B21（用于总说性或提示性词语之后的冒号）的多余较显著。韩语母语者句号 B1 的多余最显著（占 27.24%），B10（用于较长的宾语之前的逗号）的多余较显著。

两类学习者应重点掌握汉语句号、分句间及状语后的逗号、顿号和书名号的使用规则。英语母语者应重点关注引号外标点的多余，宾语或状语中间的逗号缺失以及冒号多余。韩语母语者应重点关注谓语、宾语之间的逗号多余。

（二）分级教学内容对比

两类学习者各阶段教学内容共性如下：初级阶段为 B1、B2、B3、B4、B5、B7、B9、B13、B19；中级阶段 1 为 B10、B12、B18、B21、B22、B25、B27；中级阶段 2 为 B6、B14、B26、B28；高级阶段为本文未论及的《标点符号用法》中 12 类标点符号的其他用法。上述用法可作为两类学习者分级教学的主体内容。初级阶段重点讲解句号、问号、顿号，以及表示感叹语气、强烈祈使语气的感叹号，复句内各分句之间、较长谓语之间的逗号。中级阶段

中国知网　https://www.cnki.net

1 重点讲解冒号、括号、省略号、较长宾语前的逗号，以及较长主语、定语、状语或补语之间的逗号，话语标记前后或句子附属成分前的逗号。中级阶段 2 重点讲解破折号、书名号、表示反问语气的感叹号，以及前置谓语之后或后置状语、定语之前的逗号。高级阶段重点讲解本文未论及的《标点符号用法》中 12 类标点符号的其他用法。

综上所述，教材编写与课堂教学可“因背景施教”。针对英语母语者，初级阶段讲解复指成分或插说成分前后的逗号、标示语段中直接引用的内容的引号；中级阶段 1 讲解分号、序次语或连接成分之后的逗号、标示需要强调的内容的引号；中级阶段 2 讲解较长主语之后的逗号、带句内语气词的主语等成分之后或并列成分之间的逗号。针对韩语母语者，初级阶段讲解语气缓和的感叹语、称谓语和呼唤语之后的逗号；中级阶段 1 讲解较长主语之后的逗号、带句内语气词的主语等成分之后或并列成分之间的逗号；中级阶段 2 讲解分号、序次语或连接成分之后的逗号、标示需要强调的内容的引号。

六　结语

本文考察了英语母语者汉语标点符号习得情况，与韩语母语者的进行对比，结论如下：

1. 英语母语者句号 B1、逗号 B7 正确使用频次显著高于其他 26 类用法，共占正确使用总频次的 64.43%。使用偏误呈现“错用 > 缺失、多余”的特点。句号 B1，逗号 B7、B13、B9，顿号 B19 的正误用例均在前 5 位，应当作为中文标点符号教学的重难点。使用偏误的主要原因有语际迁移、语内迁移、学习环境等。综合运用多种统计方法，结合标点符号所属句子长度及句法复杂度，提出了 28 类标点符号用法的分级教学建议。

2. 对比发现，两类学习者习得重难点均为句号 B1，逗号 B7、B13、B9，顿号 B19。应注重汉语与母语的标点符号对比，辨析不同语法单位之间停顿长短，重视句号的书写规范。英语母语者应重点关注引号外标点的多余，宾语或状语中间的逗号缺失以及冒号多余。韩语母语者应重点关注汉语较长谓语中间以及感叹语、称谓语和呼唤语之后的逗号缺失，谓语、宾语之间的逗号多余。教材编写和课堂教学应重点讲解两类学习者共同的习得难点，分析汉语与外语标点符号异同，减少语际迁移的影响。大纲设计和教材编写应结合两类学习者分级教学内容的共性和差异，兼顾普适性和针对性。

标点符号是书面语的有机组成部分，是国际中文教育不可忽略的内容。杨万兵、文雁（2015）指出：“标点符号教学应该提到与其他语言要素教学同等重要的地位，在教材、教学大纲及具体的教学、测试中得到体现。”已有研究很少涉及汉语标点符号习得顺序，教学大纲和考试大纲至今未提及标点符号分级教学。本文基于英语母语者汉语标点符号习得难度，提出分级教学建议。通过与韩语母语者对比，分国别提出教学建议，以期为面向国际中文教育的标点符号习得研究、总体设计、教材编写及课堂教学提供参考。

［附　注］

① 最新研究表明，引号、书名号之间的顿号用与不用皆可，因此，并列的引号、书名号之间用与不用顿号，本文都判定为正确。

② 为便于理解，本文对例句中不影响标点符号偏误标注的错别字和语病进行了纠正。

中国知网 https://www.cnki.net

③ 《汉语水平等级标准与语法等级大纲（修订版）》（2008）、《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》（2002）及《高等学校外国留学生汉语言教学大纲（长期进修）》（2002）。

④ 综合教材初级阶段为杨寄洲主编的《汉语教程》（2006），中级阶段为陈灼主编的《桥梁：实用汉语中级教程》（2000），高级阶段为马树德主编的《现代汉语高级教程》（2002），写作教材为赵建华、祝秉耀主编的《汉语写作教程》（2003）。

⑤ 逗号、句号、问号、感叹号、顿号、分号、冒号、引号、省略号、书名号、破折号。

⑥ 某些标点符号在初级、中级阶段的正确率高达 100%，但平均每万字的使用频次不足 1 个，使用严重不足，我们将其视为未习得。

⑦ “初现率标准”是以某一个语言项目在中介语中第一次“有系统”的和非“公式化”的出现和使用作为标准来确定其习得过程的开始。“Kawaguchi（1996）、Kopcke（1987）、Clahsen（1988）和 Huter（1998）用三个语法环境作为初现率标准”（张燕吟，2003）。

［参考文献］

［1］高　原，刘润清 . 具有衔接作用的标点 [J]. 解放军外国语学院学报，2002，（4）.

［2］国家汉语国际推广领导小组办公室 . 国际汉语能力标准 [S]. 北京：外语教学与研究出版社，2007.

［3］蒋　慧 . 英汉标点符号的差异 [J]. 长沙铁道学院学报（社会科学版），2012，（1）.

［4］教育部中外语言交流合作中心 . 国际中文教育中文水平等级标准 [S]. 北京：北京语言大学出版社，2021.

［5］孔子学院总部，国家汉办 . 国际汉语教学通用课程大纲 [S]. 北京：北京语言大学出版社，2014.

［6］连淑能 . 英汉对比研究（增订本）[M]. 北京：高等教育出版社，2010，（9）.

［7］吕叔湘，朱德熙 . 语法修辞讲话 [M]. 北京：中国青年出版社，1980.

［8］马巍恒 . 美国留学生汉语标点符号习得顺序探究 [D]. 河南大学硕士学位论文，2017.

［9］吴继峰，王亚琼 . 第二语言习得顺序研究工具——蕴含量表评介 [J]. 云南师范大学学报（对外中文教学与研究版），2014，（1）.

[10] 肖奚强 . 汉语中介语研究论略 [J]. 语言文字应用，2011，（2）.

[11] 颜　明，肖奚强 . 试论中介语研究中偏误来源的分类 [J]. 华文教学与研究，2015，（4）.

[12] 杨万兵，文　雁 . 中级水平东南亚留学生汉语句读意识与标点符号使用的实验研究 [J]. 语言教学与研究，2015，（4）.

[13] 曾丽娟 . 面向汉语国际教育的标点符号研究述评 [J]. 海外华文教育，2017，（7）.

[14] 曾丽娟 . 韩语母语者逗号习得及分级教学研究 [J]. 对外汉语研究，2018，（2）.

[15] 曾丽娟，唐贤清 . 韩国学生标点符号习得研究 [J]. 语言文字应用，2018，（2）.

[16] 张燕吟 . 准确率标注和初现率标准略谈 [J]. 语言教学与研究，2003，（3）.

[17] 张真艺 . 基于 HSK 动态作文语料库的英国留学生汉语标点符号使用偏误分析 [D]. 绍兴文理学院硕士学位论文，2023.

[18] 中华人民共和国国家质量监督检验检疫总局，中国国家标准化管理委员会 . 中华人民共和国国家标准标点符号用法（GB / T15834—2011）[S]. 2012.

[19] Pica，T. Methods of morpheme quantification：Their effect on the interpretation of second language data[J]. *Studies in Second Language Acquisition*，1984，（6）.

（责任编辑　刘琪）

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教师的教材观：总体特征、类型划分与发展轨迹 *

李诺恩[1] 葛旭蕾[2] 梁 宇[2]

（1. 香港中文大学教育学院 香港 999077；
2. 北京语言大学国际中文教育研究院 北京 100083）

［摘要］教材观对教师理解、选用、编写教材有直接影响，关乎教学效果和教材建设质量。本文基于五维框架分析了 1013 份问卷数据，深入考察了国际中文教师教材观的总体情况与典型特征、潜在类型以及发展轨迹。研究发现：国际中文教师的教材观表现出“语言为本、主题驱动、学生中心、因地制宜”的总体特征，可划分为“忠实型”“调适型”与“创生型”三种类型，并呈现出“忠实→创生→调适”的发展轨迹。最后，本文从教材编写与教师培养两个方面，为塑造国际中文教师的科学教材观提供了建议。

［关键词］国际中文教育；国际中文教师；国际中文教材；教材观；潜在剖面分析
［中图分类号］H195［文献标识码］A［文章编号］1003–5397（2025）01–0074–12
DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2025.01.004

Perception of Textbooks among Chinese as a Foreign Language Teachers: Characteristics, Classifications, and Developmental Trajectory

LI Nuoen, GE Xulei, LIANG Yu

Abstract: The perception of textbooks has a direct impact on teachers' understanding, selection, and compilation of textbooks, as well as being closely related to the teaching effect and the quality of textbook construction. Based on the five-dimensional framework, this paper explored the overall profile, typical characteristics, potential heterogeneity, and developmental trajectory of the perception of textbooks among 1013 Chinese as a Foreign Language (CFL) teachers. The results showed that CFL teachers' perceptions of textbooks were characterized as language-based, theme-driven, student-centered, and context-adaptive. The perceptions can be divided into three types, including fidelity, adaptation, and creation, and developed from fidelity to creation and

［收稿日期］2024-11-20

［作者简介］李诺恩，香港中文大学教育学院博士生，主要研究国际中文教育；葛旭蕾，北京语言大学国际中文教育研究院博士生，主要研究国际中文教育；梁宇（通讯作者），北京语言大学国际中文教育研究院研究员，博士生导师，世界汉语教学学会会员，主要研究国际中文教育、教学资源。

* 本文为 2023 年度国家社会科学基金重点项目“新时代国际中文教学资源助推中华文化对外传播创新路径研究”（23AYY026）的阶段性成果。

中国知网 https://www.cnki.net

further to adaptation. Finally, this paper provides suggestions for shaping CFL teachers' scientific perceptions of textbooks from the perspectives of textbook compilation and teacher education.

Keywords: Chinese as a Foreign Language (CFL); CFL teachers; CFL textbooks; perception of textbooks; latent profile analysis

一　引言

教材是教学的基本要素。教材建设能够反映学科发展水平。习近平总书记（2016）在哲学社会科学工作座谈会上指出："学科体系同教材体系密不可分。学科体系建设上不去，教材体系就上不去；反过来，教材体系上不去，学科体系就没有后劲。"中国共产党第二十次全国代表大会报告明确提出"加强教材建设和管理"。可见，教材建设在新时代深化教育领域综合改革、加快高质量教育体系建设方面发挥着重要作用。

教材观是对"教材本质、属性及作用的认识"（曾天山，1997）。厘清教师的教材观可为教材建设规划提供参考。同时，教师的教材观也直接影响着他们在实际教学中理解、选择、使用和编写教材的方方面面，从而决定了教育质量和教学效果（Hsiang et al.，2022）。自 20 世纪 90 年代以来，教材观逐渐成为海内外教育研究的重要课题。Hutchinson（1996）曾将教师的教材观纳入其经典的教材使用影响因素分析框架，明确了教材观在教育教学活动中的重要地位。我国学者也先后围绕教材观的内涵、功能、类型等问题展开了深入的理论探讨（如郭晓明，2001；周建平，2004；钟启泉，2007；陈柏华、高凌飚，2010；安桂清、李磊，2020），反映出学界对教材的"角色"认知由"权威材料"到"参考范例"，再到"对话者"的发展历程，从"单纯的学科知识传递"逐渐转向知识与能力、经验的"辩证统一"。

陈柏华（2012）提出：教材观是教师对教材目标、内容、结构及其教学属性的基本看法。该定义通过解构教材要素丰富了教材观的内涵，为开展相关实证研究提供了依据。部分研究利用访谈、课堂观察等质性研究方法，将教师的教材观归纳为保守型、妥协型和创生型三类（如陈柏华，2012；刘素芹、王启龙，2023）。这一结论与多位学者提出的教材使用取向"三分法"相呼应，如 Nicol & Crespo（2006）将教师处理教材文本的策略归纳为依赖型、精巧型和创造型，再如我国学者俞红珍（2005）提出"教教材""用教材教"和"不用教材教"三种教材使用取向。

世界汉语教学学会发布的《国际中文教师专业能力标准》（T/ISCLT 001-2022）将国际中文教师定义为"全球范围内所有从事中文作为第二语言教学的教师"，并指出教材的选用和编写能力是国际中文教师专业实践能力的重要组成部分。国际中文教材研究至今已有 40 余年历史（李诺恩、梁宇，2022），教材对国际中文教师专业发展的引导作用，以及国际中文教师的教材选用、评价和二次开发等议题备受关注（如丁安琪、陈文景，2021；梁宇，2023；吴勇毅等，2023；梁宇、李诺恩，2023）。但遗憾的是，国际中文教师教材观的研究鲜有涉及，实证研究则更为匮乏。国际中文教师教材观的总体情况如何，是否存在不同类型的教材观，持有不同类型教材观的教师有何群体特征，这些问题仍有待回答。鉴于此，本文对 1013 位国际中文教师进行了问卷调查，从教材目标观、内容观、结构观、适用观、本土观

中国知网　https://www.cnki.net

五个维度分析国际中文教师教材观的总体情况与特征，并借助潜在剖面分析（Latent profile analysis，LPA），探究教材观的潜在异质性，据此划分教材观的潜在类型，对持有不同类型教材观的教师群体特征进行比较，试图揭示教师教材观的发展轨迹与规律，以期为后续教材编写与教师培养提供有益参考。

二　研究框架与问题

陈柏华（2012）提出从教材目标观、内容观、结构观、教学观四个维度分析教师教材观。其中，教材目标观指的是教师对教材功能、课堂行为目标以及展开性目标的看法；教材内容观是教师对教材的外在构成及其内在知识系统等的基本主张；教材结构观是教师对教材的整体结构编排及其单元编排所持有的基本观点；教材教学观是教师对如何使用教材进行教学的基本看法和态度。他在文中进一步指出，与前三者不同，教材教学观主要通过教师基于教材目标观、内容观和结构观的教学选择来体现，如选择什么样的教学内容、选择什么样的教学方法与策略等。

相较于我国其他学科的教材，国际中文教材的特殊之处在于其使用环境和使用群体的多样性和复杂性。胡明扬（1999）、刘珣（2000）等学者提出，教材要根据学习者和教学情况进行编写，以保证它的定位准确。梁宇（2017）从教学情境、教学大纲、教师和学习者四个维度建构了教材适用性框架。李诺恩等（2023）则通过实证研究发现，学生适用、教师适用和课程适用是国际中文教师评价教材适用性的关键维度。上述研究反映出教材适用的重要性，为此，本文将教材适用观纳入研究框架，考察教师对教材适用性的综合看法。

教材本土化是国际中文教育本土化最为重要而急迫的任务之一（李宇明，2022）。国际中文教材应参考不同母语者的习得顺序和学习难点，体现各国的文化背景，包括日常习俗、国情及宗教等（周小兵、陈楠，2013）。这就要求国际中文教材的研发应符合当地社会文化背景和教育环境，融入具有当地特色的教学内容。但更为重要的是，教师在使用国际中文教材时应具备本土化观念，能够理解并落实教材的本土化设计，且在必要时采取改编策略，使教学内容更加贴近当地实际情况。据此，本文将教材本土观作为分析教材观的重要维度，以此反映教师对教材本土化的基本认识。

根据前期文献，本文选取教材目标观、内容观、结构观作为考察教师教材观的主要维度，并增设教材适用观和本土观两个维度。在上述五个一级维度的基础上，本文参考世界汉语教学学会发布的《国际中文教材评价标准》（T/ISCLT003-2023），再细分出 15 个二级维度和 48 个题项（见表 1），面向海内外国际中文教师开展问卷调查。此外，前人研究表明教师教材观存在个体差异，其中，教龄（丁浩然、刘学智，2021）、受教育程度（刘兴华等，2023）与专业能力（Criado & Sánchez，2009）是影响教师教材观的主要内部因素，而任教环境（刘兴华等，2023）、课程标准与评估要求（Hsiang et al.，2022）则是导致教师教材观差异的重要外部原因。为此，本文基于国际中文教师的现实情况，选取年龄、任教地、最高学历、职称、教材编写经验以及教材研究经验六个人口学特征[①]，探究持有不同类型教材观的教师在人口学特征上的差异。具体研究问题如下：

中国知网 https://www.cnki.net

1. 国际中文教师的教材观总体情况如何？表现出何种特征？

2. 国际中文教师的教材观有哪些潜在类型？持有不同类型教材观的教师在人口学特征上有何差异？

3. 国际中文教师的教材观在人口学特征上存在何种变化与发展规律？

表 1　国际中文教师教材观研究框架

一级维度	二级维度	题项数	一级维度	二级维度	题项数
教材目标观	知识与技能目标	3	教材内容观	主题内容	3
	情感与态度目标	4		语言内容	3
教材结构观	主题编排	3		文化内容	3
	语言编排	4		活动内容	3
	文化编排	2	教材适用观	课程适用	3
	活动编排	3		教师适用	3
教材本土观	符合本土教学环境	3		学生适用	3
	包含本土教学内容	5			

三　数据收集与分析

本文参考上述研究成果，编制了《国际中文教材观调查问卷》。考虑到国际中文教材中综合教材的通用性最强、使用最为广泛，因此，问卷要求调查对象基于自身对国际中文综合教材的观念与认识作答。问卷分为两部分，第一部分为国际中文教师的基本信息，包括年龄、任教地、最高学历、职称、教材编写经验、教材研究经验和所使用教材的名称；第二部分参照表 1 的教材观五维研究框架，采用五度量表（1 表示“一般”，5 表示“极其重要”）调查相关观念的重要程度，以期了解国际中文教师的教材观。

本文采用方便抽样，于 2023 年 7 月至 10 月，面向海内外不同国家（或地区）的国际中文教师发放问卷。在问卷收集阶段，我们尽可能涵盖不同任教地、教育阶段、教学经历的国际中文教师，以保证调查对象的整体代表性。最终，本文共回收有效问卷 1013 份。问卷 KMO 系数为 0.98，各维度 Cronbach’s α 系数在 0.82~0.94 之间，说明问卷题项具有良好的内部一致性和可靠性，可有效测量国际中文教师的教材观。1013 位国际中文教师的基本信息如表 2 所示。

基于研究框架，本文首先对所收集的数据进行描述性统计，探究当前国际中文教师教材观的总体情况，提炼典型特征。然后，使用 Mplus 8.0 开展潜在剖面分析，鉴别国际中文教师教材观的潜在类型，并比较持有不同类型教材观的教师在人口学特征上的差异。决定最佳潜在剖面拟合模型的判断依据为：（1）信息指数，包括 AIC（Akaike information criteria）、BIC（Bayesian information criteria）和 aBIC（adjusted BIC），信息指数越小表明模型拟合越好；（2）似然比检验的显著性，包括 LMR （Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test）和 BLRT（Bootstrap likelihood ratio test）检验，且优先参考 BLRT 检验的显著性（Nylund

中国知网　https://www.cnki.net

表 2 调查对象的基本信息

基本信息	类别	人数	占比	基本信息	类别	人数	占比
年龄	35 岁及以下	500	49.4%	任教地	中国	747	73.7%
	36~55 岁	479	47.3%		其他发展中国家	88	8.7%
	56 岁及以上	34	3.4%		发达国家	178	17.6%
最高学历	专科	8	0.8%	职称	无（含专职教师、海外华校教师、兼职教师等）	486	48.0%
	本科	154	15.2%		讲师	353	34.8%
	硕士	609	60.1%		副教授	135	13.3%
	博士	242	23.9%		教授	39	3.8%
教材编写经验	无经验	345	34.1%	教材研究经验	无经验	181	17.9%
	有一定经验	623	61.5%		有一定经验	800	79.0%
	经验非常丰富	45	4.4%		经验非常丰富	32	3.2%

et al., 2007），在 $p<.05$ 水平下显著则表明 k 模型比 k-1 模型的拟合程度更优；（3）熵值（Entropy），熵值越大表明分类越精确，如 >0.8 则表示潜在剖面分类的精确率 >90%，可被接受；（4）最小剖面样本量，应占样本总量的 5% 以上，从而保证剖面具有代表性。最后，采用 R 语言（基于 R Studio 4.3.1 构建），针对教材观的五个一级维度分别建构混合线性模型（Linear mixed model），进而全面反映教师教材观在人口学特征上的变化与发展规律。

四 研究结果

（一）描述性统计

描述性统计结果显示，教材观五个一级维度的评分均值由高到低依次是：教材目标观（4.15）> 教材内容观（4.12）> 教材适用观（4.11）> 教材结构观（4.06）= 教材本土观（4.06）。15 个二级维度的评分均值由高到低依次是：学生适用（4.35）> 语言内容（4.28）> 知识与技能目标（4.17）> 主题编排（4.13）= 情感与态度目标（4.13）> 语言编排（4.10）> 主题内容（4.09）> 活动内容（4.07）= 体现本土教学环境（4.07）> 活动编排（4.05）> 文化编排（4.04）= 文化内容（4.04）= 体现本土教学内容（4.04）> 教师适用（4.03）> 课程适用（3.95）。这一结果表明，教师普遍认同充分考虑学生需求的教材设计，且对教材的语言内容以及目标设定尤为关注。

（二）潜在剖面分析

本文依据教材观的五个一级维度开展潜在剖面分析，依次建构二分类至五分类模型。模型拟合结果显示（见表 3），二分类和三分类模型的最小剖面样本量占样本总量的 5% 以上，且 BLRT 检验均在 $p<.05$ 水平下呈现出显著性。但与二分类模型相比，三分类模型的信息指数更小，熵值更大。因此，本文选择三分类模型作为教师教材观潜在剖面最佳模型。依据教材观三分类模型，可将国际中文教师分为“忠实型”“调适型”“创生型”三种类型，三类教师在教材观各维度上的标准分数如图 1 所示。其中，类别 1（311 人，占比 30.7%）

中国知网 https://www.cnki.net

教师对教材观各维度的评分均处于较高水平，即在教学中容易过度依赖教材，把教材作为唯一的教学内容来源，故将其教材观命名为“忠实型”；类别 2（554 人，占比 54.7%）教师占比最高，他们对教材观各维度的评分均处于中等水平，反映出灵活选择教材内容、忠于教材却又不脱离教材的取向，故将其教材观命名为“调适型”；类别 3（148 人，占比 14.6%）教师占样本总量的比例最低，与其他类别教师相比，该类教师对教材观各维度的评分均处于较低水平，即对教材的依赖程度较低，能够脱离教材，自主创编教学内容，故将其教材观命名为“创生型”。单因素方差检验结果显示，上述三类教师在教材观五个一级维度上存在显著差异，事后比较均表现为：忠实型 > 调适型 > 创生型。其中，教师对教材内容观（$F=2133.5, p<.001, \eta^2=0.81$）的评分差异最大，教材结构观（$F=1269.7, p<.001, \eta^2=0.72$）和教材目标观（$F=900.2, p<.001, \eta^2=0.64$）次之，而在教材适用观（$F=385.5, p<.001, \eta^2=0.43$）和教材本土观（$F=361.4, p<.001, \eta^2=0.42$）方面的评分差异较小。

表 3　教材观潜在剖面模型拟合指数汇总表

剖面数量	AIC	BIC	aBIC	Entropy	LMR（p）	BLRT（p）	类别概率
2	9419.5	9498.2	9447.4	0.887	<.001	<.001	0.345/0.655
3	6894.8	7003.0	6933.2	1.000	0.382	<.001	0.307/0.547/0.146
4	4336.7	4474.5	4385.5	1.000	0.834	<.001	0.307/0.547/0.132/0.014
5	4173.8	4341.1	4233.1	0.990	0.230	<.001	0.307/0.496/0.132/0.014/0.051

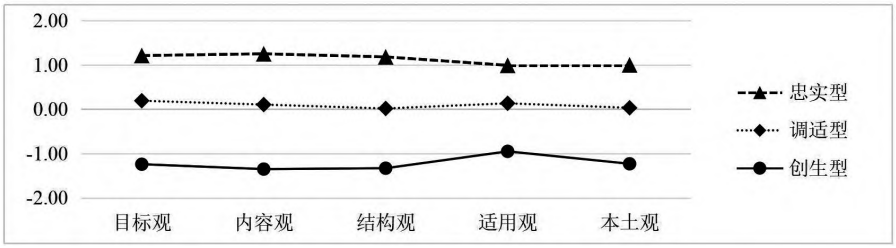


图 1　三类教师的教材观标准分数

根据潜在剖面分析结果，本文进一步开展卡方检验，探究“忠实型”“调适型”“创生型”教师在年龄、任教地、最高学历、职称、教材编写经验以及教材研究经验方面是否存在差异。检验结果表明（见表 4），三类教师在年龄、教材编写经验与教材研究经验方面存在显著差异。以潜在剖面分析结果为因变量，年龄（35 岁及以下 =0；36-55 岁 =1；56 岁及以上 =1）、教材编写经验（无经验 =0；有一定经验 =1；经验非常丰富 =1）与教材研究经验（无经验 =0；有一定经验 =1；经验非常丰富 =1）为自变量进行 Logistic 回归分析。由表 5 可知，35 岁及以下教师类属于“忠实型”的概率比“创生型”高 1.61 倍，类属于“调适型”的概率比“创生型”高 1.56 倍；而无教材编写经验的教师类属于“忠实型”的概率比“调适型”高 1.55 倍。

（三）混合线性模型

为进一步探究国际中文教师在教材观不同维度上的群体差异，本文以调查对象的年龄、任教地、最高学历、职称、教材编写经验以及教材研究经验为自变量，以教材观五个一级维

中国知网　https://www.cnki.net

度为因变量，加入随机效应项，分别建构五个混合线性模型。最优模型结果如表 6 所示。

总体来看，不同年龄的教师群体对教材观五个一级维度的评分均存在差异，有不同

表 4 卡方检验结果

人口学特征		忠实型	调适型	创生型	卡方（χ^2）	人口学特征		忠实型	调适型	创生型	卡方（χ^2）
年龄	35 岁及以下	172	270	58	13.639**	任教地	中国	217	422	108	4.274
	36~55 岁	127	270	82			其他发展中国家	31	44	13	
	56 岁及以上	12	14	8			发达国家	63	88	27	
最高学历	专科	2	4	2	3.564	职称	无（含专职教师、海外华校教师、兼职教师等）	489	514	65	10.152
	本科	43	89	21			讲师	306	398	53	
	硕士	192	335	83			副教授	105	154	23	
	博士	74	126	42			教授	33	42	7	
教材编写经验	无经验	135	167	44	24.086***	教材研究经验	无经验	76	85	21	19.019**
	有一定经验	157	364	101			有一定经验	220	454	125	
	经验非常丰富	19	23	3			经验非常丰富	15	15	2	

注：*p<.05，**p<.01，***p<.001。

表 5 Logistic 回归分析结果

人口学特征		忠实型 vs. 创生型		忠实型 vs. 调适型		调适型 vs. 创生型	
		OR 值	p 值	OR 值	p 值	OR 值	p 值
年龄	35 岁及以下	1.61	.030*	1.05	.764	1.56	.032*
	35 岁以上	–	–	–	–	–	–
教材编写经验	无经验	1.34	.238	1.55	.012*	0.85	.495
	有经验	–	–	–	–	–	–
教材研究经验	无经验	1.39	.284	1.37	.123	1.02	.947
	有经验	–	–	–	–	–	–

注：*p<.05，**p<.01，***p<.001。

表 6 教材观组间差异汇总表

因变量	自变量	F	p 值	组间差异
教材目标观	年龄	10.97	<.001***	35 岁及以下、56 岁以上、36~55 岁，但 35 岁及以下 >36~55 岁
	教材编写经验	8.79	<.001***	无经验、经验非常丰富 > 有一定经验
教材内容观	年龄	8.16	<.001***	35 岁及以下、56 岁以上、36~55 岁，但 35 岁及以下 >36~55 岁
	教材编写经验	11.51	<.001***	无经验、经验非常丰富 > 有一定经验
教材结构观	年龄	7.84	<.001***	35 岁及以下、56 岁以上、36~55 岁，但 35 岁及以下 >36~55 岁
	教材研究经验	10.71	<.001***	无经验、经验非常丰富 > 有一定经验
教材适用观	年龄	6.18	<.001***	35 岁及以下、56 岁以上、36~55 岁，但 35 岁及以下 >36~55 岁
	教材研究经验	7.51	<.001***	无经验、经验非常丰富、有一定经验，但无经验 > 有一定经验
教材本土观	年龄	10.25	<.001***	35 岁及以下、56 岁以上、36~55 岁，但 35 岁及以下 >36~55 岁
	任教地	3.04	<.001***	中国、其他发展中国家、发达国家，但中国 > 发达国家

注：“>”表示前者的分值在统计学意义上显著大于后者，“、”表示差异不显著；*p<.05，**p<.01，***p<.001。

中国知网 https://www.cnki.net

教材编写经验的教师在教材目标观和内容观方面存在显著差异，而有不同教材研究经验的教师在教材结构观和适用观维度存在显著差异。具体来看，年龄、教材编写与研究经验和教材观之间存在非线性关系，表现为：样本内年龄较低、缺乏教材编研经验的教师对教材各维度的评分最高，呈现“忠实取向”；但随着年龄增长、教材编研经验不断丰富，教师对教材观五个一级维度的评分呈现出先下降后略有上升的“U 型”趋势，反映出“忠实→创生→调适”的发展路径。

此外，任教于不同国家（或地区）的教师在教材本土观方面表现出显著差异，任教于中国的中文教师对教材本土观的评分最高，任教于其他发展中国家与发达国家的中文教师次之。本文推测，其一，在中国任教的中文教师可能对海外的教学环境、教学对象和教学内容相对陌生，而这种陌生感反而会促使他们更加重视教材的本土化，表现出更强烈的教材本土观；其二，在中国任教的中文教师对教材本土观的评分仅显著高于发达国家的中文教师，具体表现在“符合本土教学环境”维度（$F=4.57$，$p=.03$）。一方面，这可能归因于发达国家相对完备的教师培训制度（关松林，2015），发达国家的中文教师，通过参加常规性的教师培训，更加了解当地的教育体制和环境，这有利于他们提高根据具体情境和学生特点使用或编写中文教材的能力；另一方面，发达国家的本土中文教材相对充足，结合教师基本信息发现，样本内发达国家的中文教师主要使用本土中文教材，例如美国的《中文听说读写》、韩国的《中国语》等。这些本土中文教材能够较好地满足教师的本土化教学需求。总之，教师培训的助力与本土教材的支持，可能是导致发达国家中文教师的教材本土观不够凸显的两大原因。与此相反，任教于其他发展中国家的中文教师参加培训的机会相对较少，加之本土教材的数量相对匮乏，他们大多使用中国编写的通用型中文教材，如《HSK 标准教程》《汉语教程》等，因此其教材本土观评分略高于发达国家的中文教师。

五　结论与建议

（一）研究结论

1. 表现出“语言为本、主题驱动、学生中心、因地制宜”的总体特征

根据描述性统计结果，各二级维度按评分均值由高到低依次为：（1）目标观：知识与技能目标 > 情感与态度目标；（2）内容观：语言内容 > 主题内容 > 活动内容 > 文化内容；（3）结构观：主题编排 > 语言编排 > 活动编排 > 文化编排；（4）适用观：学生适用 > 教师适用 > 课程适用；（5）本土观：符合本土教学环境 > 包含本土教学内容。该结果反映出国际中文教师“语言为本、主题驱动、学生中心、因地制宜”的教材观总体特征。

具体而言，知识与技能目标、语言内容分列教材目标观、内容观的首位，二者均指向教材在传授语言知识、培养语言技能方面的作用，体现了“语言为本”的教材观念。在教材结构观方面，主题编排是国际中文教师的关注重点。主题在国际中文教材中通常显性地表现为单元或课的名称，它的编排决定了教材的纵向结构，以及单元与单元、课与课之间的衔接，起到了骨架式支撑作用。语言、文化、活动等内容的编排则围绕主题展开，使教材内容形成一个有机整体。教师对主题编排的重视反映出“主题驱动”的教材观特征。

中国知网　https://www.cnki.net

在教材适用观方面，学生适用是教师选用和编写教材的首要考虑，其均值远高于教师适用与课程适用。教师广泛认同“以学生为中心”的编写原则，强调教材应符合学生年龄、认知水平及中文水平等，反映出“学生中心”的教材观念。符合本土化教学环境是教材本土观中评分较高的维度，这表明教师更关注教材是否符合任教国的教育教学理念，体现任教国的教育文化特点，凸显出“因地制宜”的教材观念。

2. 划分为“忠实型”“调适型”“创生型”三种类型

潜在剖面分析结果显示，国际中文教师的教材观存在异质性，可依据他们对教材观各维度的评分由高到低划分为“忠实型”“调适型”和“创生型”。该结果为前人提出的教材观“三分法”（如陈柏华，2012；刘素芹、王启龙，2023）提供了新的实证依据。三类国际中文教师对教材观各维度的评分均存在显著差异，其中，教材内容观方面的差异最为明显，即持有不同类型教材观的教师对教材主题、语言、文化与活动内容的使用策略与处理方式各不相同。卡方检验结果表明，年龄、教材编写经验与教材研究经验是导致国际中文教师教材观存在差异的重要人口因素。围绕上述三个影响因素，Logistic 回归分析对三类教师的人口学特征作出了具体描述：35 岁及以下教师大多类属“忠实型”和“调适型”，而没有教材编写经验的教师类属于“忠实型”的可能性较大。

3. 呈现出“忠实→创生→调适”的发展轨迹

本文建构的五个混合线性模型揭示了教材观在年龄、教材编写与研究经验上的“U 型”发展趋势，呈现出“忠实→创生→调适”的教材观发展路径。在本文中，教师的年龄与教材编写经验（r_s=0.375，p<.01）、教材研究经验（r_s=0.305，p<.01）高度相关，这说明样本内 35 岁及以下的中文教师大多为新手教师，相对缺乏教学经验和教材编研经验，改编教材内容的能力不足，对教材的依赖程度较高，从而呈现出“忠实型”教材观，也从某种意义上体现了青年教师“教教材”的取向。随着教师专业经验日渐丰富，36~55 岁的中文教师对教材的依赖程度逐渐下降，他们在教学过程中能够发挥主观能动性，逐渐脱离教材进行教学。调查结果显示，这一年龄段的教师对教材观各维度的评分较低，这在某种程度上反映出这类教师“不用教材教”的“创生型”教材观。而 56 岁及以上的中文教师普遍具有较为丰富的教材编写使用以及研究经验，能够对不同教材的优劣进行较为成熟、全面的判断，能够“取教材之精华”并“活用教材”，能够发挥教材对课程教学的辅助作用，呈现出“用教材教”的“调适型”教材观。

（二）研究建议

1. 立足教材观现状，尊重教材编写规律，凸显国际中文教材特质

教材在教师教材观的形成与发展过程中起到潜移默化的影响作用。国际中文教师的教材观呈现“语言为本、主题驱动、学生中心、因地制宜”的特征，这就要求国际中文教材研发者应同时关注一般教材、外语教材及国际中文教材的编写原则，需要从中博采众长，并将之融会贯通，既注重教材编写的普适性原则，又突出以非母语学习者为教学对象的中文作为外语教材的个性化特点。一方面，教材编写应符合社会需要、时代特征、教育目标和课程要求，应契合教学基本原理，符合学习者的认知和学习规律，体现学科基础且典型的

中国知网 https://www.cnki.net

知识逻辑，这些原则通过多年教材编写实践，并经过经验总结与理论思考，已成为适用于各级各类教材编写的基本准则和普遍共识，同样也是国际中文教材编写需要遵循的底层逻辑和重要原则。另一方面，教材编写还应充分体现外语教材及国际中文教材的特质，在教学目标、学习规律等方面与面向母语者和中国少数民族的中文教材相区别，注重培养学习者的跨文化交际能力，强调外语教学方法和习得原则；在中文特点和中华文化个性上与英语、法语等其他外语教材相区分，引导学习者掌握中文各项技能，领略中文的独特性和丰富的文化内涵。遵循上述原则研发的国际中文教材，将有助于广大教师深入理解国际中文教材的本质，从而在教学过程中正确运用教材，形成并发展科学的国际中文教材观。

2. 依据教材观类型，强化教材引导功能，兼顾规范性与开放性

国际中文教师持有不同的教材观，这给教材编写工作带来了挑战。为此，本文建议：（1）对于持有“忠实型”教材观的教师，教材研发者应顾及他们“依赖教材”的基本需求，保证教学内容的规范性和教学思路的科学性，以便他们在各种教学情境下都能“教教材”，完成基本的中文教学任务。对于大批刚踏上教学岗位、缺乏丰富教学经验的教师，这样的教材可以增强他们在教学过程中的“安全感”，提升教学信心，进而优化教材使用效果、提高教学质量。（2）对于持有“创生型”和“调适型”教材观的教师，教材研发者应通过模块化的组织结构，为他们提供“自选式”教学内容和“自组式”教学流程。这种开放灵活的教材设计能够赋予教师更多的自主权，使其创造性地使用教材，更好地满足他们对于教学创新和个性化教学的需求，展现个人的授课风格和教学魅力。

3. 重视教材观培养，提升教师编研能力，促进教材观科学发展

国际中文教师的教材观具有一定的可塑性和发展性。培养教师的科学教材观（刘兴华等，2023），有助于增强教师的专业素养，使其能够更好地适应国际中文教学的发展与变革。为此，本文建议：培养单位应加强对国际中文教师教材观的培养。在岗前教师培养阶段，相关院校可设置国际中文教材分析与使用的专业核心课程，增加教材观的基础理论、主要类型、发展过程、影响机制、典型案例等课程内容，通过系统学习，帮助职前教师加深对教材本质与功能的认识，深化对国际中文教材特殊性与复杂性的理解，了解不同教材观指导下的教材使用策略，关注自身教材观的形成与发展变化，培养教师灵活处理教材的意识与能力。在岗中教师培训阶段，培训项目应侧重帮助教师提升针对特定教学环境和学习者情况的调研与分析能力，以及根据学情编写、改编和创造性使用教材的策略与方法，增强教师成功开展本土化教学的能力。教师培训可采取主题式、任务型的培训方式，围绕既定话题设计任务，观摩分析教材使用的优秀案例，通过即兴教学设计、现场教学展示、专家指导、同行互动点评等环节，着力提升教师的教材应用能力，帮助教师树立科学的国际中文教材观。

此外，培养单位应鼓励国际中文教师开展教材编写和研究。教材编写实践有助于教师结合实际教学经验，深入理解并掌握国际中文教材在目标、内容、结构、适用性、本土化各方面的设计理念与编写方法，从而强化教师对国际中文教材的认知，促进其形成科学的教材观。同时，教师通过编写教材能够客观真实地呈现、表达他们对教材及教材使用的认识

中国知网　https://www.cnki.net

与理解，再通过使用教材反思教材编写的成功与不足之处，这一过程可进一步更新教师的教材观。教材研究能够激发教师开展学理探究的主观能动性，促使他们对自身的教学经验和教材编写实践进行理论反思，从而进一步深化对教材的理解。教材研究还能够帮助教师了解教育教学改革方向，推动其教材从而观与时俱进，与学科发展同向而行。

六　结语

教师的教材观影响着教师使用教材的策略和方法，关乎教学质量。科学的教材观也是促进教材发展的动力源泉。本文对国际中文教师的教材观进行了初步调查和实证分析，研究结论有助于全面了解当前国际中文教师教材观的总体情况、典型特征、潜在类型及发展轨迹，并为塑造国际中文教师的科学教材观提供了针对性建议。国际中文教材观研究刚刚起步，希望本文起到抛砖引玉的作用，期待未来研究通过融入质性分析，进一步揭示国际中文教师教材观形成和发展的复杂机制。

［附　注］

① 人口学特征是指用于描述和分析某类群体特定属性的变量，在本文中特指国际中文教师的年龄、任教地、最高学历、职称、教材编写经验以及教材研究经验。

［参考文献］

［1］安桂清，李　磊．论教师的教材观及其对教材使用的影响［J］．教师教育论坛，2020，（6）．
［2］陈柏华，高凌飚．教材观研究：类型、特点及前瞻［J］．全球教育展望，2010，（6）．
［3］陈柏华．教师教材观个案研究［J］．西北师大学报（社会科学版），2012，（1）．
［4］丁安琪，陈文景．论国际中文教材对教师专业发展的引导［J］．国际中文教育（中英文），2021，（4）．
［5］丁浩然，刘学智．中小学教师教材素养：现状与进路［J］．四川师范大学学报（社会科学版），2021，（1）．
［6］关松林．发达国家中小学教师培训的经验与启示——以美国、英国、日本为例［J］．教育研究，2015，（12）．
［7］郭晓明．从“圣经”到“材料”——论教师教材观的转变［J］．高等师范教育研究，2001，（6）．
［8］胡明扬．对外汉语教学基础教材的编写问题［J］．语言教学与研究，1999，（1）．
［9］李诺恩，梁　宇．国际中文教材研究的文献计量分析（1980~2020）［J］．云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2022，（5）．
［10］李诺恩，陈天阳，张　哲．国际中文教材评价量表开发与检验——基于一线教师视角的因子分析［J］．国际汉语教学研究，2023，（4）．
［11］李宇明．国际中文教育的当地化问题［J］．南开语言学刊，2022，（2）．
［12］梁　宇．试论国别汉语教材的适配性［J］．中国编辑，2017，（2）．
［13］梁　宇．国际中文教材动态评价模型构建研究［J］．四川师范大学学报（社会科学版），2023，（5）．
［14］梁　宇，李诺恩．国际中文教材评价指标体系构建——基于德尔菲法和层次分析法［J］．贵州师范大学学报（社会科学版），2023，（6）．

中国知网 https://www.cnki.net

［15］刘素芹，王启龙 . 高职教师如何用教材：教材观的影响机制及其调整策略［J］. 职教论坛，2023，（3）.
［16］刘兴华，司学娟，李　静 . 初中英语教师教材观及个体差异研究［J］. 当代外语研究，2023，（6）.
［17］刘　珣 . 对外汉语教育学引论［M］. 北京：北京语言大学出版社，2000.
［18］吴勇毅，张丽萍，于　艳 . 论“中文 + 职业技能”教材与国际中文教师转型及职业能力发展［J］. 海南师范大学学报（社会科学版），2023，（5）.
［19］习近平 . 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话［M］. 北京：人民出版社，2016.
［20］俞红珍 . 教材选用取向与不同的教材观［J］. 教育理论与实践，2005，（16）.
［21］曾天山 . 教材论［M］. 南昌：江西教育出版社，1997.
［22］钟启泉 . 确立科学教材观：教材创新的根本课题［J］. 教育发展研究，2007，（12）.
［23］周建平 . 生态式教育视野中的教材观［J］. 当代教育科学，2004，（9）.
［24］周小兵，陈　楠 . “一版多本”与海外教材的本土化研究［J］. 世界汉语教学，2013，（2）.
［25］Criado，R. & Sánchez，A. English language teaching in Spain：Do textbooks comply with the official methodological regulations? A sample analysis［J］. *International Journal of English Studies*，2009，（1）.
［26］Hutchinson，E. G. What do teachers and learners actually do with textbooks［D］. Lancaster：Lancaster University，1996.
［27］Hsiang，T. P.，Graham，S.，Liu，X.，et al. Teachers’ beliefs and practices in textbook selection and use when teaching Chinese as a second language［J］. *Reading and Writing*，2022，（7）.
［28］Nicol，C. C. & Crespo，S. M. Learning to teach with mathematics textbooks：How pre-service teachers interpret and use curriculum materials［J］. *Educational Studies in Mathematics*，2006，（62）.
［29］Nylund，K. L.，Asparouhov，T. & Muthén B. O. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling：A Monte Carlo simulation study［J］. *Structural Equation Modeling：A Multidisciplinary Journal*，2007，（4）.

（责任编辑　陈丽湘）

中国知网　https://www.cnki.net

DOI:10.13811/j.cnki.eer.2025.06.016

智能技术在国际中文语音教学中的应用

葛炳仑，陈昌来

（上海师范大学 对外汉语学院，上海 200234）

[摘 要] 文章旨在探索智能技术在国际中文教育中的应用，以解决国际中文语音教学的实践困境。借助多种智能技术构建游戏化中文语音教学系统，优化学习体验，提高教学效率，推动中文教学向个性化、互动化和智能化方向发展。研究采用实验法，选取不同母语背景的留学生作为测试对象，对学生的声母、韵母和声调发音准确度进行对比测验，并辅以问卷调查评估学生的学习意愿和口语表达意愿。研究表明，基于智能技术的游戏化中文语音教学系统能够有效提升国际中文学习者的语音准确度，同时增强其自主学习意愿和口语表达意愿，通过即时反馈、游戏化激励机制和真实语境模拟，使学习者在沉浸式体验中实现口语能力的有效提升。

[关键词] 国际中文教育；语音教学；游戏化学习；生成式人工智能

[中图分类号] G434 [文献标志码] A

[作者简介] 葛炳仑（1997—），男，满族，辽宁葫芦岛人。博士研究生，主要从事国际中文教育研究。E-mail：2041461362@qq.com。

一、引 言

随着智能技术的发展，人工智能、大数据、虚拟现实等创新科技正以前所未有的方式重塑课堂生态，为国际中文教育发展带来了新的机遇。在全球“中文热”持续升温的背景下，如何利用基于大语言模型（Large Language Model，LLM）的交互式对话系统、基于深度神经网络（Deep Neural Network，DNN）的多维度语音识别和基于认知语言学的学习者适应性脚手架（Learner-adaptable Scaffolding）语音合成系统等为代表的智能技术提升教学效率、优化学习体验，已成为国际中文教育领域的重要课题。智能技术的应用，不仅能够为学习者提供个性化、互动化的学习路径，还能通过量化的学生语音偏误情况及其特征聚类分组，辅助教师实现精准化教学与资源整合。本文将从国际中文教育语音教学的实践困境着手，构建游戏化中文语音教学系统，该系统通过构建沉浸式的语言实践环境，能够提升国际中文学习者的语音准确度（包括声母、韵母和声调发音）、增强其自主学习意愿和口语表达意愿，并通过即时反馈、游戏化激励机制和真实语境模拟，使学习者在沉浸式体验中实现口语能力的有效提升。

二、国际中文语音教学的实践困境

（一）海外本土中文师资力量不足，难以为学习者提供地道的语言环境

李铁范等人的研究表明，我国高校国际中文教育师资建设存在生师比畸高、高学历教师不饱满、高层次人才结构两极分化等问题[1]；在其他国家，中文教育也普遍存在师资力量不足、水平参差不齐、教学质量不高等问题[2-3]。其中，一个相对常见的情况是，海外的本土中文教师在语法教学方面表现最为出色，而在语音知识和汉字读写教学方面相对薄弱。例如，埃及的本土中文教师经常忘记特定汉字的音调，处理不好汉语普通话的连续变调规则[2]；柬埔寨的本土中文教师舌尖后音、声调等发音不标准，导致学生无法学习正确发音，加剧了发音错误的固化[4]。综上可知，国际中文语音教学面临师资力量整体不足、为学生提供的语

基金项目：2016年度国家社会科学基金重大项目“中国语言学史（分类多卷本）”（项目编号：16ZDA206）

国知网 https://www.cnki.net

言环境不够地道等困境。

(二)传统教学模式针对不同母语学生的适配性不足,大规模、个性化之间的矛盾无法解决

在国际中文教育领域中,学习者往往会遇到辅音问题、元音问题、复合韵母问题、声调问题、语调问题、轻声和儿化等问题[5],要解决这些问题,需要教师进行针对性、系统性、个性化的教学。目前,国内外高校、海外华校普遍施行“华人/非华人”“汉字文化圈/非汉字文化圈”“周边/非周边”的跨民族、跨语系的混班教学[6],这就导致实际的课程教学忽视了不同学生的母语情况,使得海外“华人”学生、“汉字文化圈”学生的学习进度显著快于其他学生,这对于班级教学进度的统一不利。另外,学生往往有着不同的母语迁移问题[7],需要教师根据学生的情况进行个性化的针对性辅导。目前的混班教学模式对于教师来说难以兼顾不同类型的学生,国际中文语音教学面临语音教学难以解决大规模、高质量和个性化协调统一的困境。

(三)来华留学生集中管理效果不佳,留学生与目的语语言环境脱离

胡明扬指出,“外国人在中国学汉语,我们还是让一个中国人去教他,而一下课很多外国人围着他说外国话,所以即使天天考核,他还是学不会汉语”[8]。如今这个现象仍然存在。目前,国内大多数高校对来华留学生的管理仍采用传统模式,通常设有专门的教育管理部门和院系,负责统筹协调全校留学生的教育、管理和服务工作。留学生仅和同语种、同国籍的留学生交往[9],既不利于高校对留学生的趋同化管理,也不利于留学生在目的语语言环境中进行学习以提升自己的口语水平。

三、国际中文语音教学中的智能技术应用现状综述

(一)基于大语言模型的交互式对话系统

LLM 驱动的智能体为国际中文教学提供了一种全新的解决方案。基于智能体的“虚拟语伴”将学习者语音练习的时间由课内延展到课外,能够为学习者提供更加充分、自由的语音练习环境,辅助学生提升口语表达能力。Kim 等人的研究表明,在与智能体进行外语对话的教学测试中,92% 的学生表示和真人对话相比,可以“减少压力和紧张”“说话更有自信”,学生愿意和智能体用外语进行对话以提高他们的外语水平[10]。

目前,人工智能企业用于大模型训练的中文数据相对偏少,所采用的汉语语料库质量良莠不齐,以网络上抓取的文本为主,缺乏实际口语交流的自然互动语料。因此,LLM 在正式语体方面的生成效果普遍好于非正式语体,LLM 在生成非正式语体的任务中常出现“书面语、口头语混用”现象、“欧化汉语”现象等问题[11]。这种在语体上产生的偏差对于汉语学习者在口语语音方面的学习是非常不利的,必须利用高质量的口语对话互动语料对大模型进行针对性的微调,以提升任务的准确性。另外,目前尚缺乏针对汉语语音发音方面的专业性微调模型,需要通过代理(Agent)等技术辅助 LLM 提升其在实际应用中的针对性和精准性。

(二)基于深度神经网络的语音识别评测模型

目前,在语言口语教学实践中,对学生水平的评价主要由教师或助教人工完成。受评价教师个人认知、喜好、时间、精力等因素的影响,口语评价标准在执行上难以统一,评价频次与及时性不足[12]。此外,国际中文教育的特殊性在于面向的群体多元化,学生母语的不同势必带来口语学习难点的不同,为教师群体个性化评价带来挑战。而通过测评系统辅助评价则可以减轻教师的工作量,同时实现学习情况个性化分析。例如,Yang 等人提出了一种基于 DNN 的语音识别模型以辅助非英语母语学生改善发音,通过语音识别评测模型给学生的发音进行打分,可以给予学习者准确、客观、及时的发音评价和反馈指导,还能帮助学习者通过反复聆听和对比,发现自己发音与标准发音的差异,纠正发音错误[13]。基于量化评价结果,学生和教师可以直观地掌握当前各个维度的发音表现情况,从而进行针对性的教学。

(三)基于认知语言学的学习者适应性脚手架语音合成系统

当前,高质量、接近人类发音、自然的合成语音已经在教学中有了初步应用。计算机文字转语音(Text-To-Speech,TTS)技术可以用于生成在传统情况下难以生成的语音材料。根据基于认知语言学的学习者适应性脚手架[14]理论,第二语言学习者可以通过渐进式的口音转换来自然过渡到标准的目的语发音。例如,Mori 等人的研究证明了基于 MelGAN-VC 模型合成日式英语到英式英语或美式英语的渐进性计算机生成的可能性[15]。Afonja 等人同样借助 MelGAN-VC 模型,利用小样本实现了基于机器学习的尼日利亚口音渐进式转换[16]。在这种语音合成技术出现之前,仅靠人工生成这种渐进式的语音材料是非常困难的。利用该技术,将渐进式语音内容推广到汉语语音教学中是完全可行的。

综上所述,目前已存在众多智能技术应用于语音教学的实践案例。基于大语言模型的交互式对话系统

中国知网 https://www.cnki.net

可用于支撑模拟真实对话环境，从而提供沉浸式的虚拟交流体验。基于深度神经网络的语音识别评测系统可以对学生的口语练习进行量化评价，为教师进行个性化教学提供了数据支持。基于认知语言学的学习者适应性脚手架语音合成系统可以根据学生的母语特征生成渐进式语音，帮助学生从母语的音素逐步过渡到汉语普通话的音素，已有技术为智能技术在国际中文语音教学中的应用奠定了基础。

四、智能技术在国际中文语音教学中的应用设计

（一）系统设计

本文通过将基于 LLM 的交互式对话系统、基于 DNN 的语音识别评测模型、基于认知语言学的学习者适应性脚手架语音合成系统相结合，设计一种游戏化中文语音教学系统，该系统使用的智能技术如图 1 所示。基于 LLM 的交互式对话系统需要和语音识别、语音合成技术相结合，通过语音识别系统处理学生的语音输入，并利用语音合成系统输出语音。这个过程并不是单向的，语音识别系统不仅识别学生的发音所对应的文字，还包括学生发音的口音偏误信息、语气情感信息等。LLM 代理将基于这些信息开展个性化的口语训练。

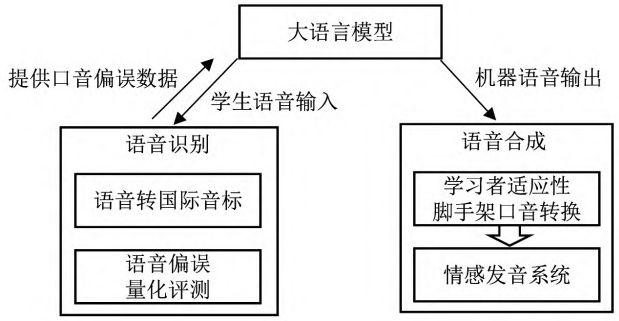


图 1　中文语音教学系统中的智能技术

为了解决来自不同国家、以不同语言为母语的学生在学习汉语语音时受到母语迁移影响而带有的口音问题，Li 等人提出，基于深度学习的转写系统可以将学生语音内容转化为国际音标（IPA），进而辅助教师进行语音教学[17]。通过细化的转写，相较于一般的语音识别系统提供了更准确的发音差异识别。在这种情况下，教师就可以通过系统转写的数据了解学生语音发生的偏误，特别是音位基本正确，但具体的发音源自学生的母语而非汉语普通话发音的情况。例如，英语母语的学生经常会把汉语的声母 sh 发音为/ʃ/，而非正确的/ʂ/。如果没有计算机辅助，教师将很难意识到这些微妙的差别。而基于深度学习的转写系统则可以发现这种差异，供教师参考。

对于口音特征分组，在传统教学中，仅凭教师主观评判，无法兼顾和准确分类不同学生的发音特征。因此，采用聚类（Clustering）算法将学生的语音偏误特征进行分组，从而辅助教师进行针对性教学。此外，经过聚类分组的学生语音偏误信息同样可以应用到课外的 LLM 交互式对话练习中。这些信息可以用于针对性的巩固练习，持续获取学生练习中的语音信息，并形成对照数据。

语音教学课程形式单一、内容枯燥也是造成学生对语音练习缺乏意愿的主要原因。张露等人的研究表明，游戏化虚拟情境能够为学习者提供真实的语言实践情境，同时，即时反馈、游戏叙事、奖惩机制等游戏化元素增强了虚拟情境的沉浸性、趣味性，为国际中文学习者带来更加科学、有效、有趣的语言学习体验[18]。基于游戏化学习理念，在系统中设计相应的游戏化模块和游戏化管理后台，应用积分排行榜、游戏关卡挑战等游戏机制，激发学生的语音学习兴趣，如图 2 所示。

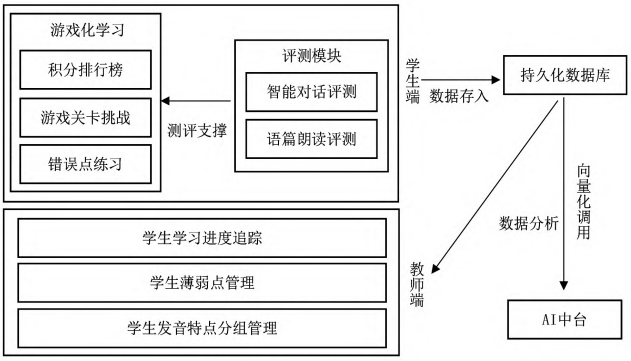


图 2　游戏化中文语音教学系统架构

（二）应用场景

1. 学生应用场景

在学生应用场景中，游戏化学习通过积分排行榜、游戏化关卡挑战、错误点练习三个学习模块完成智能对话评测和语篇朗读评测，激励学生进行语音训练。其中，由 LLM 驱动的智能对话评测通过个性化、针对性的模拟语音对话，实现根据学生当前实际学习情况的语音模拟训练；语篇朗读评测则由系统抽取需要阅读的语篇，通过基于 DNN 的量化语音识别评测模型识别学生在朗读语篇时出现的错误，并录入数据库，提炼学生薄弱点；错误点练习模块是基于遗忘曲线原理，定期抽查学生个人的易错点，实现语音发音的巩固练习；游戏关卡挑战是通过基于学生母语特征的中文语音发音重难点进行闯关训练；积分排行榜则是利用游戏化教学原理，引入竞争机制，结合教师在

中国知网　https://www.cnki.net

线下教学中的引导,使学生有动力、有目标地通过该系统提升自己的语音准确度,实现了个性化的“在玩中学”“在玩中练”,从而达成教学成效的量化追踪目标。

2. 教师应用场景

教师可以通过系统查看每个学生的学习进度、薄弱点等数据,分析学生的语音练习情况和掌握程度,实现个性化教学。此外,通过大数据聚类算法,系统可以将学生以语音掌握情况、易错点等进行分组,从而允许教师对学生进行分层分类、有针对性的线下指导,提高教学效率。Yang 等人的实践证明,DNN 语音识别模型可以对学生语音练习准确度进行量化评分,形成学习效果的准确度数据[13]。根据口音特征聚类分组,在组内对学生的学习进度进行量化评分,利用排行榜、擂台赛等游戏教学法激发学生的学习兴趣。教师也可以利用这些数据,掌握班级整体的学习进度,科学安排教学计划。

五、智能技术在国际中文语音教学中的实践应用

(一)研究对象

本研究选取了 32 名来自不同国家和地区的留学生作为研究对象。为了确保本系统适用于不同母语学生,在研究对象母语方面进行了针对性的选择,其中,英语母语者、法语母语者、俄语母语者、韩语母语者各 8 名。

(二)实验设计

本研究将留学生分为实验组和对照组两个组别进行实验,实验组和对照组同样根据学生母语进行平均分配,各 16 名,实验共持续两周。实验开始前,两组研究对象均进行了学前测验。实验过程中,实验组利用游戏化中文语音教学系统进行练习,对照组进行传统教学。实验结束时,两组测试者进行学后测验并填写调查问卷,问卷内容包括测试者的自主学习意愿、进步状况自评、口语表达意愿等。教师在实验阶段实时监控学生的学习进度。其中,学前、学后测验采用了基于深度学习的智能评测系统进行量化评测,降低了因教师人为因素引起的测评误差,并从完整度、流畅度、声韵准确度和调型准确度等方面进行量化打分。

(三)实验结果

利用 Python3.14 和 Statsmodels 统计库,对实验数据进行了分析,结果见表 1。

语音准确度方面,在学前测验中,声母发音方面,实验组(N=16)准确度均值为 75.31(*SD*=0.77),对照组(N=16)为 75.25(*SD*=0.75),独立样本 *t* 检验显示两组无显著差异[$t(30)=0.223$,$p=0.825$];韵母发音方面,实验组准确度均值为 63.08(*SD*=0.66),对照组准确度均值为 62.77(*SD*=0.74),无显著差异[$t(30)=1.25$,$p=0.221$];声调发音方面,实验组准确度均值为 65.54(*SD*=0.57),对照组准确度均值为 65.17(*SD*=0.66),无显著差异[$t(30)=1.70$,$p=0.10$]。在学后测验中,声母发音方面,实验组准确度均值提升至 78.54(*SD*=0.64),对照组准确度均值为 74.85(*SD*=0.72),协方差分析显示组别对后测成绩有显著影响[$F(1,29)=16.74$,$p<0.0006$,$\eta^2=0.366$];韵母发音方面,实验组准确度均值达到 72.95(*SD*=0.71),显著高于对照组准确度均值[64.47(*SD*=0.75)][$F(1,29)=41.5$,$p<0.001$,$\eta^2=0.589$];声调发音方面,实验组准确度均值为 70.61(*SD*=0.82),显著高于对照组准确度均值[66.29(*SD*=0.77)][$F(1,29)=25.33$,$p<0.001$,$\eta^2=0.290$]。

动机方面,自主学习意愿前测显示实验组均值为 77.20(*SD*=0.75),对照组均值为 76.73(*SD*=0.80),无显

表 1　游戏化中文语音教学系统使用体验调查问卷数据

维度	组别	学前测验			学后测验		
		样本量	均值	标准差	样本量	均值	标准差
声母发音准确度	实验组	16	75.31	0.77	16	78.54	0.64
	对照组	16	75.25	0.75	16	74.85	0.72
韵母发音准确度	实验组	16	63.08	0.66	16	72.95	0.71
	对照组	16	62.77	0.74	16	64.47	0.75
声调发音准确度	实验组	16	65.54	0.57	16	70.61	0.82
	对照组	16	65.17	0.66	16	66.29	0.77
自主学习意愿	实验组	16	77.20	0.75	16	86.89	0.65
	对照组	16	76.73	0.80	16	77.30	0.75
口语表达意愿	实验组	16	82.15	0.57	16	90.63	0.69
	对照组	16	82.34	0.68	16	84.76	0.73
进步状况自评	实验组		/	/	16	72.84	0.71
	对照组		/	/		/	/

中国知网 https://www.cnki.net

著差异[$t(30)=1.715, p=0.096$]。后测中，实验组均值为86.89（$SD=0.65$），显著高于对照组均值[77.30（$SD=0.75$）][$F(1,29)=312.45, p<0.001, \eta^2=0.834$]，实验组内部提升显著[$t(15)=77.52, p<0.001$]；而口语表达意愿前测无组间差异，实验组均值为82.15（$SD=0.57$），对照组均值为82.34（$SD=0.68$）)[$t(30)=0.856, p=0.398$]。后测中，实验组均值为90.63（$SD=0.69$），显著高于对照组均值[84.76（$SD=0.73$）][$F(1,29)=47.3, p<0.0001, \eta^2=0.619$]，实验组内部提升显著[$t(15)=67.84, p<0.001$]。

在进步自评维度中，实验组后测自评均值为72.84（$SD=0.71$），由于对照组无此数据，采用单样本t检验，显示实验组自评显著高于理论中值（70）[$t(15)=16, p<0.001$]。

（四）研究结论

通过对两组不同母语背景的留学生的学习数据进行分析可得出以下结论：

1. 游戏化中文语音教学系统能够有效激发学生的学习意愿

通过学前、学后测验的比较结果显示，在学生自主学习意愿维度下，实验组大幅提升9.69分，对照组几乎没有变化（+0.57分）；在学生口语表达意愿维度下，实验组提升了8.48分，对照组仅提高2.42分。由此可见，游戏化中文语音教学系统的引入提升了学生的学习意愿。

2. 游戏化中文语音教学系统能够有效提升发音准确度

在发音准确度方面：（1）声母。实验组学后成绩（78.54）显著高于对照组（74.85），提升幅度更大（实验组+3.23分VS对照组−0.40分）。（2）韵母。实验组提升9.87分，对照组仅提升1.70分，实验组提升效果更明显。（3）声调。实验组提升5.07分，对照组仅提升1.12分。学前、学后测验的比较结果表明，和对照组相比，实验组的学生通过游戏化中文语音教学系统的练习，在语篇流畅度、声韵准确度和调型准确度等方面均有较大的提升。该系统可以辅助学生克服母语迁移等障碍，通过即时的互动反馈改善学生的发音状况。

3. 游戏化中文语音教学系统支持的教学效果优于传统教学效果

游戏化中文语音教学系统在交互学习的实时性上的表现显著优于常规教学，通过AI语音识别、即时纠错（如声韵、声调评分）等实时反馈机制，帮助学生在练习过程中即时调整发音和语调。实验组与对照组相比，在声母、韵母、声调的发音方面均有提高。此外，游戏化中文语音教学系统中的互动场景让学习者在真实语境中进行语音训练，其自主学习意愿和口语表达意愿也有所提高。

游戏化中文语音教学系统在练习结果点评的针对性上表现更为突出。系统能够利用量化评测的口音特征数据自动标记学生的发音错误，并提供针对性训练。此外，系统会根据学生的薄弱项推送个性化练习内容，教师也可根据系统生成的错误汇总进行重点辅导。相比之下，常规教学法由于采用集体批改模式，忽视了个性化教学在国际中文教育教学过程中的重要性，纠错效果有限。

综上所述，游戏化中文语音教学系统支持的教学在交互实时性、在线便利性、点评针对性和自主学习吸引力方面均优于常规教学。

六、结 束 语

本研究表明，基于LLM的交互式对话系统、基于认知语言学的学习者适应性脚手架语音合成系统以及基于DNN的语音识别评测模型相结合的游戏化中文语音教学系统能够通过沉浸式的语言实践环境，显著提升国际中文学习者的语音准确度，同时增强其自主学习意愿和口语表达意愿。相较于传统教学方式，该方法通过即时反馈、游戏化激励机制和真实语境模拟，使学习者在沉浸式体验中实现口语能力的有效提升。

在语音学习方面，实验组学习者在声母、韵母和声调发音上的后测成绩均显著优于对照组，表明该系统能够针对语音难点提供精准训练，帮助学习者改善发音准确度。此外，实验组的自主学习意愿和口语表达意愿显著提升，进一步证实了该系统在激发学习动机、减少语言焦虑方面的积极作用。该系统还可以通过分析、聚类学生的个人学习情况，为教师的个性化辅导提供便利，减轻教师的教学负担。

然而，本研究仍存在一定局限：首先，实验周期较短，未能考察长期干预对学生语言能力的持续影响；其次，缺乏后续追踪测试数据，无法评估学习效果的保持程度。未来研究可通过延长实验周期、增加追踪测试，进一步探究智能技术对汉语二语学习者的长期影响，并优化其在不同语言技能（如阅读、写作）训练中的应用效果。

总体而言，智能技术为国际中文教学提供了一种创新且有效的辅助手段，既能弥补传统课堂在真实语境模拟上的不足，又能通过趣味化设计提升学习者的参与度和学习效果。在人工智能技术的不断发展下，研究者应进一步优化个性化学习路径，使其成为国际中文教育领域的重要教学工具。

国知网 https://www.cnki.net

[参考文献]

[1] 李铁范,杨辉. 教学质量国家标准视域下汉语国际教育一流专业建设:目标、挑战、策略[J]. 黄山学院学报,2024,26(6):126-31.

[2] 陈郁洁,陈宏,郑懋森. 埃及本土中文师资现状、问题及建议[J]. 国际汉语教学研究,2024,(4):74-85.

[3] 曾小燕, 李草. 东南亚国家本土中文师资培训调查研究[J]. 昆明学院学报, 2025, 47(1): 73-81.

[4] 杨紫伊. 柬埔寨初级汉语学习者拼音偏误研究[D]. 太原:山西大学,2024.

[5] 崔希亮. 说汉语教师的学术自觉[J]. 世界汉语教学, 2013, 27(4): 523-536.

[6] 王汉卫,张馨月. 论"人群特征"对国际中文教育的学科支撑[J]. 语言战略研究, 2024, 9(5): 54-63.

[7] 张洁. 外国留学生语音偏误的探讨[J]. 文教资料,2018(3):30-31.

[8] 胡明扬. 探索口语教学的新思路[C]//北京语言大学对外汉语研究中心,湖北大学文学院. 汉语口语与书面语教学——2002 年国际汉语教学学术研讨会论文集. 北京:中国人民大学,2002:87-93.

[9] 段绍琪. 来华留学生趋同化管理问题与对策研究[J]. 国际公关,2024(4):173-175.

[10] KIM A, SU Y. How implementing an AI chatbot impacts Korean as a foreign language learners´ willingness to communicate in Korean[J]. System, 2024,122:103256.

[11] 周立炜,饶高琦. 大语言模型中文语体能力评测研究[J]. 语言文字应用,2024(1):69-82.

[12] 骆雁雁. 基于多特征融合的英语口语智能评价方法研究[J]. 外语电化教学,2023(2):49-55,112.

[13] YANG Y, YUE Y. English speech sound improvement system based on deep learning from signal processing to semantic recognition [J]. International journal of speech technology, 2020,23(3): 505-515.

[14] JACKSON S L, KRAJCIK J, SOLOWAY E. The design of guided learner-adaptable scaffolding in interactive learning environments [C]//Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Los Angeles:ACM,1998: 187-194.

[15] MORI K, MIYOSHI Y, OKAMOTO R. A proposal for a voice conversion method using MelGAN-VC and TTS voices for listening practice of second-language learners [C]//IEICE Conferences Archives. Sendai: The Institute of Electronics, Information and Communication Engineers, 2023.

[16] AFONJA T, MBATAKU C, OKUBADEJO O, et al. SautiLearn: improving online learning experience with accent translation[R]. IDRC CRDI, 2021:1-11.

[17] LI D, YANG M, LYU T, et al. Application of automatic speech recognition theory in improving pronunciation and listening skills for EFL learners[C]//2024 International Conference on Cyber-physical Social Intelligence. Doha: IEEE, 2024: 1-6.

[18] 张露,方璐,尚俊杰. 游戏化虚拟情境在国际中文教育中的应用——语篇认知与情绪动机的效用视角[J]. 电化教育研究, 2024,45(7):121-128.

The Application of Intelligent Technology in International Chinese Pronunciation Teaching

GE Binglun, CHEN Changlai

(International College of Chinese Studies, Shanghai Normal University, Shanghai 200234)

[Abstract] The study aims to explore the application of intelligent technologies in international Chinese language education in order to address the practical challenges in international Chinese pronunciation teaching. A gamified Chinese pronunciation teaching system was developed with various intelligent technologies to enhance the learning experience, improve teaching efficiency, and promote the development of Chinese language instruction toward greater personalization, interactivity and intelligence. The study adopted an experimental method, selecting international students with diverse native language backgrounds as test subjects, comparing and contrasting students´ accuracy in the pronunciation of initials, finals and tones. Additionally, a questionnaire was used to assess students´ willingness to learn and to express themselves orally. The results indicate that the gamified Chinese pronunciation teaching system

中国知网 https://www.cnki.net

based on intelligent technologies can effectively improve the pronunciation accuracy of international Chinese learners, while enhance their willingness to learn independently and express themselves orally. Through instant feedback, gamified incentive mechanism and real context simulation, learners can experience effective improvement in their speaking skills in an immersive environment.

[Keywords] International Chinese Language Education; Pronunciation Teaching; Game-based Learning; Generative Artificial Intelligence

(上接第 121 页)

On the Review System of Digital Textbooks in Korean Primary and Secondary Schools and Its Implications for China

JIANG Yuxin[1], DU Yuxia[1], YUAN Huali[2]
(1.School of Education, Guangzhou University, Guangzhou Guangdong 510006;
2.Educational Research Institute, People's Education Press, Beijing 100081)

[Abstract] The richness of the content forms and the complexity of the structural functions of digital textbooks makes the quality assurance of digital textboods particularly important. A comprehensive review system is crucial for ensuring the quality of digital textbooks. The Republic of Korea, one of the early adopters of digital textbooks in primary and secondary education, has developed a systematic review framework for digital textbooks since 2002, guided by the logic of "policy guidance-concept optimization-legal guarantee", which is distinctive in terms of the basis for review, standards, stakeholders and operational mechanisms. This study addresses four core questions: what the basis for review is , what is reviewed, who conducts the review, and how the review is conducted-to summarize the key features of digital textbook review system in Korea. Combined with the practical challenges faced by the digital textbook review in China, this study proposes four recommendations: clarifying the positioning of digital textbooks and improving review objectives and legal safeguards; establishing a national coordinated framework and refining multidimensional review standards; strengthening technological applications and building an intelligent review and dynamic optimization mechanism; creating a collaborative review mechanism involving multiple stakeholders to enhance review efficiency and quality. These recommendations aim to provide a reference for constructing a scientific and standardized digital textbook review system in China, thereby promoting the high-quality development of digital textbooks.

[Keywords] Digital Textbook; Review System; Korea's Experience; Construction of High-quality Textbooks; Development Proposals

国知网 https://www.cnki.net

□国际中文教育研究

国际中文教育评价研究的基本框架、局限与进路

梁 宇

[摘 要] 加强国际中文教育评价研究对于有效提升国际中文教育治理能力、推动国际中文教育高质量发展具有重要的理论和实践意义。国际中文教育评价研究是对国际中文教育系统及其中的各类活动、现象、要素进行价值判断的应用型研究。国际中文教育的中外多元复杂性赋予其丰富而独特的研究内容，形成包含主体、客体、内容、理论与方法的五维框架，其中“十圈四级”的评价客体最具特色。未来研究应以促进中外语言文化交流为价值旨归，强调系统优化，统整多元价值，拓展评价领域，突显学科特色，加强人机协同，加速成果转化，从而推动国际中文教育评价研究创新发展。

[关键词] 国际中文教育；评价研究；评价理论；评价方法；评价应用
[基金项目] 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目（22JJD740016）
[收稿日期] 2024-03-25 [修回日期] 2024-08-25 [DOI] 10.15939/j.jujsse.2025.01.wx3
[作者简介] 梁 宇，北京语言大学国际中文教育研究院研究员，国际中文教育发展研究中心主任，世界汉语教学学会会员，文学博士。（北京 100083）

一、引 言

“教育评价事关教育发展方向，有什么样的评价指挥棒，就有什么样的办学导向。”“坚持统筹兼顾，针对不同主体和不同学段、不同类型教育特点，分类设计、稳步推进，增强改革的系统性、整体性、协同性。”[1]1-3 这是党中央对全国新时代教育评价工作的总体部署和指导方针，为深化国际中文教育评价指明了方向，提供了根本遵循。教育评价是全面提高教育质量的重要手段。党的二十大报告强调，要“加快建设高质量教育体系”，“完善学校管理和教育评价体系”。[2]34 国家副主席韩正在2024年世界中文大会上指出，要“共建更高质量的国际中文教育”[3]。在此背景下，加强国际中文教育评价研究是系统推进国际中文教育评价实践、有效提升国际中文教育治理能力的基础工程，对于推动国际中文教育高质量发展具有重要的理论和实践意义。

在当今世界教育领域中，教育评价是与教育基础理论、教育发展并驾齐驱的三大研究课题。[4] 随着教育评价研究不断发展演进，它对于教育发展与质量、教育管理与决策的重要意义愈发凸显，在教育事业中的地位不断增强。当前，国际中文教育正在加速迈进“重提质、促增

中国知网 https://www.cnki.net

效”的新发展阶段，高质量发展的诉求对评价研究提出了新的任务和要求。2024 年 1 月，国务院学位委员会第八届学科评议组、全国专业学位研究生教育指导委员会公布了《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求（试行版）》，首次将国际中文教育（0453）增设为教育学门类下的专业学位类别，将教育评价学列为教育学一级学科下的二级学科。最新的学科类别调整明确了国际中文教育和教育评价学的学科地位，作为两个学科的交叉研究领域，国际中文教育评价研究的重要性愈发突出，然而却鲜有研究论及其内涵、范畴等基本问题。为此，本文欲回答以下四个问题：第一，国际中文教育评价研究的内涵是什么？第二，研究框架由哪些要素构成，要素间的关系是什么？第三，国际中文教育评价研究当前面临哪些问题？第四，破解对策是什么？

二、国际中文教育评价的研究框架

（一）国际中文教育评价研究的内涵本质

国际中文教育评价研究是根据特定的理念和目标，运用科学的评价方法，在系统、科学、全面地搜集、整理、分析国际中文教育信息和数据的基础上，对国际中文教育系统及其中的各类活动、现象、要素进行价值判断的应用型研究。

国际中文教育评价研究是国际中文教育与教育评价学的交叉研究领域。其中，国际中文教育赋予它深厚的研究底蕴和鲜明的学科特色。郭熙和林瑀欢曾提出：国际中文教育是“中文在全球的传播与传承工作，它包括国内的对外汉语教学、海外的国际中文教学和海外华文教育。”[5] 该论述从宏观上含纳了中文在横向空间域的群外传播和纵向时间域的代际传承，强调了“国际中文教育涵盖范围广泛，涉及全球范围的各类中文教学”[6]。由此可见，国际中文教育是一个内涵丰富、外延广泛的多元复杂系统，蕴含着多元异质的评价对象，能够衍生出形式多样的评价研究课题。国际中文教育的使命是为世界各国培养他们所需要的高素质中文人才。[7] 该学科自始至终与国家民族事业密不可分，在语言文化国际交流、促进民心相通、推动文明互鉴、推进人类命运共同体构建中发挥着特殊功能。这种独特价值既是开展国际中文教育评价研究的出发点和立足点，也为该领域研究确定了目标导向，即通过科学高效的评价，促进国际中文教育的高质量发展，提升国际中文教育的多维价值，更好地服务中外语言文化交流。

同时，教育评价学为国际中文教育评价研究铺设了科学路径。教育评价经历了四代更迭，从测量、描述和判断，走到以人的需要为价值取向的心理建构时代[8]，不断揭示着教育评价的普遍规律，积淀了大量经典的评价模式，汇集了丰富的评价实证案例，逐渐形成了科学严谨的研究范式，加之近年来数智技术持续赋能，加速了评价方法和技术手段的更新，这些都为深化国际中文教育评价研究提供了借鉴。

（二）国际中文教育评价研究的内容框架

邱均平等提出，科学评价系统是由评价主体系统、评价客体系统和评价中介系统（或称评价手段）等多个相互联系、相互作用的要素或子系统构成的开放系统。[9]44 刘云生则从主体要素、价值要素、操作要素和支撑要素四个维度构建了我国新时代教育评价体系。[10] 鉴于国际中文教育评价研究尚无成熟的内容框架，本文综合评价学和教育评价学的前期研究，提出国际中文教育评价研究主要包括评价主体、评价客体、评价内容、评价理论和评价方法五个维度，依次回应“谁评、评谁、评什么、据何评、怎么评”的问题。

1. 评价主体

评价主体，即评价者。在国际中文教育评价中，评价主体由四部分构成：一是中外个体评价

中国知网　https://www.cnki.net

者，如学习者、教师、家长、教学管理者、研究者等。二是中外机构评价者，如学校、孔子学院等教学机构、教材、考试等研发机构、科研机构、第三方评价机构等。三是中外政府或国际组织，如海外某国教育部课程规划司对是否开设中文课程进行评价。四是国际社会，如海外某国民众对中文影响力进行评价。国际中文教育评价主体的构成不仅体现了国际中文教育多元利益相关者的现实状况，更凸显了国际化特色，赋予中外不同视域及不同价值立场的教育评价。

2. 评价客体

评价客体，即被评价者，或称评价对象。国际中文教育的评价客体主要分为两大系统：横向的要素型评价客体和纵向的地域型评价客体。

（1）要素型评价客体

要素型评价客体是指将国际中文教育系统中的核心要素作为评价对象。众多要素从中心到外围，可逐步扩展为十个圈层，研究者可择其一或其下位一个类别作为评价对象。

一是学习者圈，指各领域、各层次、各类型的国际中文学习者。二是教师圈，包括从事或即将从事国际中文教育的教学者，既包括在我国高校、国际学校、培训机构任职的国际中文教师，也包括海外本土中文教师、中国公派教师和志愿者教师，还包括海内外中文师范专业的储备师资，即职前国际中文教师。三是管理者圈，包括从事国际中文教育的管理者，例如海外政府部门和教学单位的中文教学主管，他们对中文的态度、教学理念等对所在地区和单位的中文教学有着直接影响。四是资源圈，是为不同教学对象、不同课型研发的、采用不同媒介质、具有不同形态的国际中文教育资源。五是教学圈，指物理或虚拟空间各层次、各类型的国际中文教学。六是课程圈，指物理或虚拟空间各层次、各类型的国际中文课程。七是项目圈，是为实现特定目标，通过周密计划，在一定资金支持下，由专业管理队伍经营运行的各类中文品牌项目，如“汉语桥”中文赛事、新汉学计划、英国中文培优项目等。八是机构圈，指中外公办或民办的中文教育机构、组织协调机构、科研机构等，如各类中文（华文）学校、孔子学院（课堂）、学测中心、社会培训机构、中文教学（教师）学会等。九是学术圈，指与国际中文教育相关的各类科研、学术、咨政活动，包括论文、著作等学术成果、科研项目、专业建设、学科建设、智库建设等。十是政策圈，指与国际中文教育相关的法律法规、语言政策、教育政策、管理措施等。

上述十个圈层并非泾渭分明，而是层层包围。学习者圈位于评价客体系统的中心，体现国际中文教育评价“学生本位”的核心理念。其他九个要素依次围绕在学习者圈的外围，层层嵌套，例如中文课程包含课堂教学活动，在对中文课程进行评价时必然涉及对中文课堂教学的评价；反之，在对课堂教学活动进行评价时也需要关注它是否符合课程的目标要求。十个圈层也并非线性关联，而是相互交织，例如在对中文教育机构进行评价时需要同时考虑学习者的学习成效、教师的专业水平、资源的选用情况等。

（2）地域型评价客体

地域型评价客体是指以某一特定国家或区域甚至全球的中文教育作为评价对象。此类评价具有宏观整体性，需要将特定地理单位的中文教育相关要素系统地纳入评价范畴。地域型评价客体具体又可分为四个层级：一是地区级，指某个地方的中文教育，如泰北地区的中文教育。二是国家级，指某个国家的中文教育，如西班牙中文教育。三是区域级，是某个区域内两国或多国的中文教育，如中亚五国中文教育。四是世界级，指全球中文教育。此外，某一特定国家或区域的中文教育要素（上述十个圈层的要素）也可作为评价对象，如对东南亚的中文教学资源、喀麦隆的中文师资进行评价。

国际中文教育评价客体系统呈现为纵横交错的网状结构。在横向圈层上，十类要素还可细分

中国知网　https://www.cnki.net

为多个分支类别；在纵向层级上，区域国别视角使得国际中文教育评价不再囿于一国教育要素的单维之上，而是通过空间上的层级分布，开拓出更为广阔的评价领域，为国际中文教育评价增添了跨国界、外向型的特色。构建“十圈四级”的评价客体系统有助于研究者锚定评价对象，为实施精准评价提供可能。

3. 评价内容

国际中文教育评价内容不仅指评价客体的具体方面，如国际中文学习者的中文水平、认知水平、跨文化意识、学习能力、综合素养等，更是对评价客体或评价客体某一方面属性特征的具体反映，例如从教学内容、教学设计、呈现方式、教学效果等方面集中体现国际中文教材的属性特征，或从主题内容、语言内容、文化内容、活动内容等方面详细描述国际中文教材教学内容方面的属性特征等。

国际中文教育评价内容直观反映了研究者对国际中文教育的价值认识，体现了研究者对教育活动各要素环节的重视程度。评价是对价值进行判断甚至重塑的过程。所有的人、事、物均有价值，但价值的大与小、正与负有所区别，有的表现出质的特性，有的表现出量的特征。[11]8 这些价值特征和程度需要通过指标和权重的方式呈现出来。具体而言，评价指标是对评价客体属性在质或量上的描述，是“一种具体的、可测量的、行为化的评价准则，是根据可测或可观察的要求而确定的评价内容”[12]44。权重是指在多个评价指标中，各个指标所占的相对比例，体现了指标的相对重要性。国际中文教育的评价内容往往通过由指标和权重构成的指标体系得以表征，而指标体系也是评价标准的核心要件，世界汉语教学学会以团体标准形式发布的《国际中文教材评价标准（T/ISCLT003-2023）》便是这方面的典型案例。

4. 评价理论

评价理论是对国际中文教育评价的本质、范畴、原则、目标、功能、模式等方面的理论化阐述。国际中文教育评价理论是研究者在国际中文教育评价活动和研究过程中运用或产生的各种理论的综合体，包括基础理论、支撑理论、方法理论和核心理论四个部分。

基础理论是最根本、最底层的理论，由哲学范畴的本体论、认识论和价值论构成。其中，本体论主要探讨国际中文教育评价的本质，关注评价主客体的属性及其逻辑关系。认识论试图回答如何认识国际中文教育评价发生和发展的过程及其规律，侧重评价的运行模式和建构原理。价值论重点关注国际中文教育评价的价值意义所在，阐释客体价值对于主体需要的意义，从而确立评价的准则尺度。支撑理论是在国际中文教育评价中用来支持、解释或论证特定观点或研究问题的理论。国际中文教育理论和教育评价理论是其上位理论，研究者需要重点关注国际中文教育的学科特色和教育评价学的前沿理论，此外教育学理论、心理学理论、管理学理论、信息科学理论等也是重要的支撑理论。方法理论是关于评价研究方法的理论，可为构建科学严谨的研究范式、选择具体恰切的研究方法和技术路线提供支持。它既包括实证主义方法论、辩证法、复杂系统论、动态发展观等哲学方法论，也包括国际中文教育学科方法论和其他相关学科方法论等。核心理论是为国际中文教育评价构建的或在评价中产生的具有自主性、原创性、独特性的理论，它既包括一般性、普适性的国际中文教育评价理论，也包括具体的、特定领域的评价理论，如国际中文课程评价理论、国际中文教材评价理论等。

5. 评价方法

国际中文教育评价方法是在方法论的指导下完成有效评价所必备的基本条件的总称，包括评价技术手段、程序步骤等。当前国际中文教育评价方法已形成传统方法与数智方法的两大分野，在评价技术与程序上呈现出显著差异。第一，传统评价技术主要分为定量评价、定性评价和混合

中国知网　https://www.cnki.net

评价。常见的定量评价有测试法、量表法、实验法等，常用的定性评价有德尔菲法、案例法、观察法等，混合评价则是将定量评价与定性评价相结合。数智评价技术是指利用人工智能、大数据、云计算、区块链等先进技术，实现对全过程、全方位教育评价数据的采集，深度挖掘分析和反馈应用，对教育教学过程、结果做多元综合评价，为教育教学改进提供全面、有效的决策依据。[13] 显然，前者采用的是“小样本”数据收集技术，主要依托理论假设做小规模的抽样统计，后者则利用“大数据”收集技术，通过建模获得评价结果。第二，评价程序一般包括评价方案的设计与实施、评价技术的选择与运用、评价流程的规划与执行、评价数据的收集与处理、评价结果的分析与检验等步骤。由于数据采集技术的不同，数智化的评价路径可归纳为“全样本数据+复杂模型+归纳分析+可视化反馈”，该路径将传统方法“假设–演绎逻辑”转变为“数据–归纳逻辑”，从基于“假设”的“小数据”评估走向基于“证据”的“大数据”实证研究。[14]

（三）研究内容之间的逻辑关系

国际中文教育评价研究由上述五部分构成。其中，1）评价主客体是基础。任何评价都不能缺少评价主客体。评价的本质在于价值判断，是“关于一定客体对一定主体有无价值、有什么价值、有多大价值的判断”[15]312，价值则集中体现为客体属性满足主体需要的关系。中文与中华文化的对外教学与国际传播是国际中文教育的核心内容，国际中文教育评价研究就是以价值主体的需要为参照，对国际中文教育各类活动和要素的教学与传播价值进行判断的过程，目的是促进国际中文教育的增值和发展。2）评价内容是重点。它重点规定了评什么和不评什么、重视什么和忽视什么，以此呼应学习者、教师及其他从业者乃至社会、国家对国际中文教育的价值需要。评价内容的研究有利于确立评价标准，进而作为评价实践活动的行动准则。3）评价理论是支撑。评价理论可用以指导评价实践，还能为评价指标的选定提供理论依据。理论体系中的方法论有助于指导国际中文教育评价活动选择运用恰当的方法和技术，核心理论有助于国际中文教育理论体系的建构与完善。4）评价方法是中枢。先进的评价技术和科学的评价流程能够为实现预期评价目标提供保障。在国际中文教育数智化转型的关键时期，数智评价方法能更好地服务评价实践，通过提供便捷高效的评价体验，全面提升评价质量。总之，国际中文教育评价体系通过五个子体系之间的良性互动，持续为提升国际中文教育整体质量、优化教育决策过程提供不竭动能。

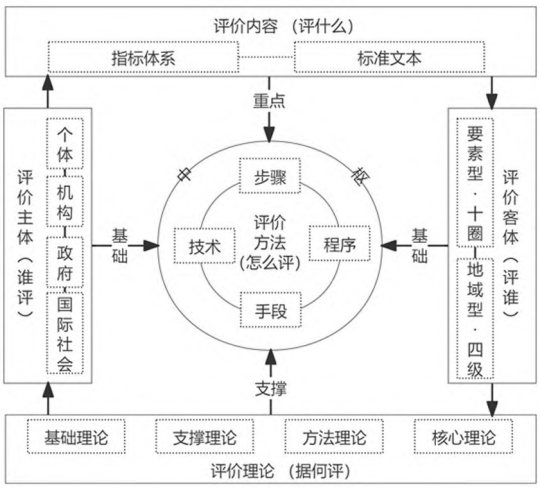


图 1　国际中文教育评价研究框架

中国知网　https://www.cnki.net

三、国际中文教育评价的研究局限

（一）评价主体缺位、泛化、单一

从评价主体的角度看，既往的国际中文教育评价研究存在如下三个突出问题：第一，主体缺位。没有设定明确的评价主体，往往会导致研究者不自觉地从“我”出发，以“我”为主进行评价，评价研究的主观经验色彩较为浓厚，客观性和公正性不足。第二，主体泛化。一类是表面泛化，虽然冠以“多元评价主体”之名，但实际上并无“多元主体参与”之实，评价的目标和内容仍为单独一方的评价视角；另一类是实质泛化，研究中杂糅所有利益相关者的诉求，导致价值立场出现矛盾和冲突，研究者未能对多元立场进行有效归整。第三，主体单一。前期研究大多体现中方专家视角，外方利益相关者的评价意见融入不足，作为终极利益相关者，国际中文学习者的话语权严重缺失，这不仅与国际中文教育培养知华友华中文人才的目标宗旨不符，也很难反映出国际中文教育服务中外语言文化交流的学科特色。总之，评价研究中，中外融通、学生本位的价值导向亟待加强。

（二）中宏观层面的评价较为薄弱

从评价客体的角度看，前期研究反映出三个方面的不足：第一，素养评价研究相对薄弱。众所周知，核心素养是近年来国际教育改革的风向标，而评价作为教育改革的重要驱动力，国际中文教育要实现从知识技能教育向素养教育的转型，亟须加强各类素养评价研究，这包括对中文学习者文化能力、学习与思辨能力、情感与态度等方面的评价，对学习者阅读、写作等微技能素养的评价，对中文教师数字素养、评测素养、跨文化适应能力、心理素质等方面的评价以及对教师数字胜任力、教学能动性等微技能素养的评价，等等。不仅如此，在对“人”以外的要素进行评价研究时，如评价教学资源、教学、课程时，也要将“人”的素养提升作为核心理念，落实在具体的评价研究中。第二，宏观评价研究相对薄弱。既有研究侧重由“学习者、教师、课程（教学内容）”三个核心要素构成的国际中文“教学”评价，而对于国际中文教育品牌项目、国际中文教育机构、国际中文教育学科建设、国际中文教育政策等“教育”层面的评价研究关注较少，对中文国际传播力、影响力、服务力、竞争力等“宏观”层面的评价研究更为匮乏。第三，区域国别中文教育评价研究相对薄弱。从空间维度看，以往的评价研究多以我国来华留学生教育系统中的核心要素作为评价对象，较少以某一特定区域或国家的中文教育或其中的核心要素作为评价对象，全球视野下国际中文教育的整体发展状况和发展态势的评价实践则更加稀缺。

（三）过程性、诊断式评价显短板

从评价内容的角度看，国际中文教育评价整体存在“结果评价多、过程评价少，判定评价多、诊断评价少”的问题。一方面，前期研究主要评价的是国际中文教育或其中某个要素在某一时间切点上的状况或结果，多为共时、静态、结果性的评价，极少关注评价对象在发展过程中的变化与增值，诸如国际中文学习者学习能力、国际中文教师专业素养、国际中文教育项目运营的发展性、过程性、增值性的评价比较少见。另一方面，由于评价研究具有多种功能取向，在国际中文教育评价研究中，前期评价主要是为了判断特定教育活动或要素是否达到预期目标或者衡量其最终结果，其评价方式多为分数或等级，而以诊断改进为主要功能的研究成果相对稀少。前者主要采取静态评价进行评价对象之间的横向比较，强化竞争格局和筛选功能；后者则是以找到国际中文教育活动或要素存在的问题并提供解决方案或建议为目标，发挥评价的正向激励和导向功能，最终达到促进发展、服务决策的目的。

中国知网　https://www.cnki.net

（四）评价理论指导与产出均不足

从评价理论的角度看，国际中文教育评价研究必须坚持理论与实践相结合的原则，一方面要强化理论对实践的指导意义，保证评价实践有理可依。研究中，若缺乏对现有理论的深入探讨，提出的评价理念往往缺乏科学性和适用性；若仅声称以某种理论为指导，实则与该理论核心要义脱节，则易陷入理论形式化、表面化的倾向；若简单套用西方或其他学科的评价理论，而未融入国际中文教育评价的独特性，则会丧失本学科的底色。另一方面更要强调国际中文教育评价实践中原创理论的产出，但遗憾的是，具有国际中文教育特色的标志性评价理论极为匮乏。当前研究对国际中文教育评价的本质、功能、原理等基本问题探讨较少，部分研究对国际中文教育评价对象的定位不准，对评价内容的系统性把握不足，对国际中文教育的独特性挖掘不够，对国际中文教育价值意义的深刻阐释不足，难以全面、深入地揭示评价对象的本质特征和内在逻辑，更无法形成具有国际中文教育学科特色的创新理论。

（五）小样本、经验性评价方法为主

从评价方法的角度看，传统的教育评价囿于教育数据稀缺和分析技术滞后，评价方法主要是基于假设或评价目的有针对性的小规模抽样统计，或是依托教师的经验总结和理论推导，这导致教育评价结果的同质化、经验化和抽象化。[14] 故而，以纸笔测验、抽样问卷、课堂观察为主的传统评价方法往往忽视教育的复杂性和非线性。[16] 传统评价方法的局限在国际中文教育评价研究中显露无遗。传统的评价方法难以满足数智时代国际中文教育更深层、更宏观的评价需求。例如评价国际中文学习者的学习表现时，传统评价方法聚焦于语言知识维度，而对于学习者在真实交际环境中的表达能力和思维逻辑能力等方面的评价显得力不能及，也往往忽略学习者的跨文化理解、价值观融通等更深层次教育目标的达成情况。此外，传统的评价方法也难以支持国际中文教育政策实施效果、全球中文教育公平性和均衡性等宏观问题的评价。

（六）评价应用服务能力亟待提升

评价研究只有投入应用，其价值才能体现，只有在评价实践中加以验证才能迭代优化、不断完善，而目前国际中文教育评价研究的应用实践十分有限。这主要表现为四个“不足”：第一，评价研究的阐释解读不足。评价研究大多缺乏精确解读和使用说明，一线教学实践者难以采用某种评价研究进行实质性的问题诊断和教学改进。[17] 第二，评价研究向标准成果转化不足。国家标准、行业标准、团体标准等形式的权威标准尚显匮乏，规范类、认证类评价标准仍较为稀缺。第三，评价研究的产品化和产业化不足。大多研究停留在科研项目和学术研究层面，成果多为期刊论文或专著，行业内成熟的国际中文教育评价产品并不多见。第四，评价机制保障不足。评价标准与产品缺乏必要的组织管理和运行机制，这在一定程度上限制了评价成果的推广和普及应用，不利于它们迭代升级和可持续发展。

四、国际中文教育评价的研究进路

（一）强调系统集成，倡导动态优化

系统是“由相互作用和相互依赖的若干组成部分结合成的具有特定功能的有机整体”[18]10；集成是“将各种构成要素、环节、部分、单元进行重新安排，适当配置，使多元异质要素彼此关联、耦合互动、有效整合，成为一个在结构上组织严密、功能上协同一体的复杂的完整系统，并产生系统层面功能的涌现”[19]。国际中文教育评价是一个由众多动态要素构成的复杂系统，高质量的评价研究需要高度的系统集成化，强调评价的整体性、要素的关联性以及功能的可供性，

中国知网　https://www.cnki.net

为此要注重评价研究内容的系统集成。每一项评价研究都应将评价的主体、客体、内容、理论与方法进行系统集成，对这五个维度里的构成要素进行设定和干预，从而明确评价主客体，锚定评价主客体之间的价值关系，以理论为指导，以方法为支撑，系统构建科学可靠的评价内容，通过协调集成，使之成为具有良好功能的评价系统。

毋庸置疑，评价研究是一个动态演进的过程，它应根据主体需要、客体状况、价值特征、理论方法的变化，不断实现自我迭代和与时俱进。更何况，世界上各区域、国家的中文教育体系完善程度不同，国际中文教育受到众多内外部要素的影响与牵制，呈现出快速而复杂的发展态势。[20] 这都要求国际中文教育评价遵循“动态优化”的原则，在扎实开展实证研究的基础上，不断审视并调整评价内容与方法，使其既具现实性，又能体现出一定的前瞻性。同时应积极吸纳新需求、新理论、新方法及新数据，对既有评价体系进行深刻反思和系统性改进。只有这样，国际中文教育评价才能精准捕捉教育实践的脉动并有效引领教育质量的提升。

（二）鼓励多元参与，实现价值统整

多元主体参与是国际教育评价改革的重要趋势，人们希望通过多元参与，“改变传统单向度的评价体系，达成更为精准的评价，并且提高相关主体对评价结果的认可度”[21]。在为人熟知的教育评价主体以外，国际中文教育评价的主体构成又叠加了中方与外方两个利益群体，二者因身处不同的教育环境而往往抱有同中存异的利益诉求，进而平添了国际中文教育多元主体参与评价的复杂性和不确定性。

显然，大型的国际中文教育评价研究项目需要从制度、技术、人员等多方面保障中外多元主体协同评价机制的建立和完善。政府、学校、第三方机构等多元评价主体需要明确各自清晰的权责边界，充分沟通协商，形成相互支持的动态关联系统。[17] 与之相应，一般性的国际中文教育评价研究也应秉持“多元主体参与协同”的评价理念，并在“参与”的基础上，加强“协同”，实现多元价值“统整”。具体而言，在评价研究中，一要明确“谁评”。例如从用户视角评价国际中文慕课，就要明确中文慕课的用户是谁，是指学习者、教师、教学管理者之中的一方、两方还是三方。如若明确为某一方，就要将该方对中文慕课的价值期许一以贯之地体现在评价目标、内容、方式和程序之中，保证评价具有较强的针对性。二要鼓励多元参与。在明确评价主体的基础上，研究者还应积极吸纳其他利益相关方的评价意见，仍以学习者评价中文慕课为例，了解教师对课堂互动的体验、专家对课程内容的评价、课程开发者课程设计的初衷等等，掌握中外教师、专家评价观点的异同，均有助于提升评价的全面性和客观性。三要注重统整归一。研究者需要通过多轮咨询，深入沟通，平衡协调各方利益诉求，最终达成共识，实现评价公平性与专业性的统一。在此过程中，研究者应始终坚定国际中文教育评价的核心价值导向，即促进评价对象的全面发展，这一根本宗旨是统摄多元利益的基础，能够帮助研究者穿越多元价值“丛林”，构建目标明确、路径清晰的评价体系。

（三）丰富评价对象，拓展评价领域

针对当前国际中文教育评价研究整体发展不均衡的问题，我们需要通过丰富评价对象，在如下三个领域拓展评价研究的范畴。

第一，拓展素养评价。对于学习者评价而言，我们应探索中文与学科、专业、职业、技能、技术等领域深度融合的复合能力的评价，加强国际学生文化理解、适应、沟通、合作等跨文化素养的评价，注重学生自主学习能力、批判思维能力、创新实践能力等深层素养的评价。对于教师评价而言，需重视对其教学创新能力、教学问题解决能力、自主专业发展能力的评价，关注跨文化阐释能力、传播能力、交际能力、协作能力等跨文化能力的评价。对于管理者评价而言，需关

中国知网　https://www.cnki.net

注其开拓能力、管理能力、领导能力的评价，探索对其国际规则理解能力、全球话语能力、智库咨政能力的评价。对于其他评价对象而言，相关研究也应将“提升素养”作为核心理念，以此回应国际中文教育“培养什么人、怎样培养人”这一经典的教育之问。总之，国际中文教育评价研究应立足人的全面发展，实现从单一知识结构评价向综合素养评价的转型，以评价激发人的发展潜能，以人的进步支撑学科和事业的发展。

第二，拓展中、宏观评价。我们应不断改进完善国际中文学习者评价和教师评价，推进国际中文教学资源开发、审核、应用的全流程、全要素评价，强化各级各类国际中文课程质量和效益的评价，推动国际中文教育重点项目、重点机构的评价，完善国际中文教育学科体系建设水平的评价，探索全球视域下国际中文教育政策的评价，加强海外各国中文教育发展的监测与评估，通过强化中、宏观评价，促进宏、中、微“三观”评价齐头并进、互为裨益，以此增强国际中文教育评价体系的系统性，扩大评价服务的有效供给。

第三，拓展过程评价。评价研究应侧重国际中文教育系统及其关键要素的成长和发展过程，加强形成性评价、过程性评价、发展性评价、渐进式评价、增值性评价等体现发展过程的评价。例如借鉴生命周期理论，国际中文教学项目的评价和考核方式可分为教学项目实施前评价、教学项目实施中评价、教学项目实施后评价；学习者评价可以涵盖学生从入学到毕业全过程，划分为入学资格评价、课程学习评价、毕业资格评价等；教师教育评价可以涵盖教师入职、培训、教学、职业发展的整个职业生涯，可分为教师资格认证、教师考核、晋升、评优等评价；教学资源评价可以贯穿资源编写、出版、审查、选用、应用的整个流程；教学机构评价可以分为办学资质评价、办学质量监测评价以及退出机制评价等。此外，过程评价不仅要关注时序，更要注重时序变化中的意义建构，强调对多元资料特别是质性资料的收集与分析[21]，并通过提供证据和诊断建议，促进被评者不断改进优化。

（四）突显学科特色，强化理论创新

当前，国际中文教育评价理论研究仍处于向其他学科学习借鉴的阶段，本领域原创性的核心理论匮乏，亟须构建具有鲜明国际中文教育特色的评价理论。而形成原创性评价理论的关键在于，在评价研究中深刻认识并充分彰显国际中文教育的独特性。

其一，应突显国际中文教育本质。一般认为，国际中文教育是在世界范围内开展的中文教育，其核心内容是中文与中国文化的国际传播与传承。近来，通过对国际局势与科技发展的综合研判，有学者提出，国际中文教育本质上是“一种基于语言能力训练而展开的国际理解教育”[22]，是“与世界各国开展语言文化交流的国际公共产品”[23]，是一种“提升语言能力，促进国际交流的知识服务”[24]，是“运用中文进行的国际教育”[25]，通过国际中文教育能够“促进民心相通，增强全人类共同价值的认同”[23]，“增强中华文明传播力影响力，推动中华文化更好走向世界”[26]。其二，应突显国际中文教育特点。随着中文教学在世界范围的广泛深入开展，国际中文教育已形成独具特色的实践风貌：1）教学环境全球化，中文课程已经进入海外 80 多个国家的国民教育体系，世界 190 多个国家和地区开展着形式多样的中文教学和文化活动；2）教学对象多元化，中文学习者在年龄层次、文化背景、学习动机、学习需求等多个方面表现出多样化；3）教学内容扩展化，从单纯的语言与文化教学向专业与职业教学扩展，从传统的知识技能维度向能力素养提升扩展。其三，应突显国际中文教育规律。这既包括从语言文字特点出发的“语文分进”“字词结合”“音义结合”“听说领先、读写跟进”“结构-功能-文化三结合”等中文作为第二语言的教学规律，也涉及从教育教学实践中提炼形成的“学科、事业、行业三属性”“知华友华育人理念”“师资、教材、教学本土化”等国际中文教育运行规律。总之，只

中国知网　https://www.cnki.net

有在深刻体现国际中文教育特质、特点及规律的基座之上，才能构建起具有鲜明国际中文教育特色和风格的原创性评价理论体系。

（五）推动数智赋能，加强人机协同

当前，人工智能技术已成为推动教育评价转型升级的“利器”。人工智能赋能教育评价的本质是“以新时代教育的高质量发展为目标，以教育规律为参照，以智能技术为依托，以数据为核心驱动力，构建面向多元主体的系统化、科学化、综合化评价体系，驱动教育评价效率和效度的大幅提升。”[27]可见，数智化教育评价的目标原则、关键技术、预期效果等日渐明晰。在国际中文教育评价研究中，人工智能技术在自动化阅卷、课堂教学行为分析、语音诊断、智能批改、个性化资源推荐等评价场景中进行了有益探索，但仍需要通过人工智能赋能评价数据采集、分析、反馈全链条，提升教育评价的智能化、科学化和精准化。具体而言，在数据采集阶段，应通过物联网感知技术、视频录制技术、图像识别技术和平台采集技术对教育过程实时生成的多源、异构、多模态、不连贯语义的大数据进行持续性采集；在数据分析阶段，应采用数据挖掘技术和学习分析技术，对多模态数据进行清洗、加工和转换，并通过建立可解释的评价模型，探求数据背后隐含的教育价值和规律；在数据反馈阶段，应利用可视化技术，将评价数据分析结果以直观、具象的方式表达为可感知的图表或图形，实现对评价对象的精准画像。[14]

在数智技术持续赋能教育评价的过程中，有学者清醒地认识到：“智慧教育评价必须坚持‘人在回路’的评价原则”[28]，重视人在教育教学中的实践经验，特别是在确立评价目标、构建系统化评价指标体系、训练机器模型、解读评价数据等方面发挥主观能动性。国际中文教育承载着“语言通心、服务世界”的使命担当，人在国际中文教育评价中发挥着情感认知、价值判断、思维创造等不可替代的作用，因而我们应提倡人机协同评价，倡导传统评价方法与数智评价方法相结合，促进客观数据辅助主观评价，在提高评价效率和效度的同时，彰显国际中文教育评价的人文情怀。

（六）注重评价应用，加速成果转化

一项好的教育评价研究必须跨越从成果到实际应用的“最后一公里”。针对当前国际中文教育评价“重研发、轻应用”的现状，我们建议要完善评价机制保障，加快评价研究落地，加速科研成果向产品转化，加强评价产品与产业对接。在机制保障方面，相关部门应科学制定国际中文教育评价规划，加大评价类科研项目的支持力度，统筹管理评价成果的认证、发布与推广流程。在评价应用方面，研发团队应为评价成果配备详尽的解读说明和使用指南，提供必要的专业指导和技术支持，根据实际应用中的反馈，不断改进迭代评价产品。在成果转化方面，我们应将评价研究的创新成果标准化、专利化和产品化，尽快建成覆盖主要领域、满足国际中文教育发展需求的评价标准体系，推出一批具有创新性、实用性和引领性的国际中文教育评价专利，向市场投放一批适用性强的评价产品及服务。在产业对接方面，我们应推动国际中文教育评价标准、产品、服务的产业化进程，为“国际中文教材动态评价系统”[29]“国际中文课堂教学行为智能识别与分析系统”[30]等平台探索切实可行的商业路径，促进产学研融合。

本文以推动国际中文教育高质量发展为契机，阐释评价研究的内涵与框架，揭示其中的问题与困境，进而展望未来发展方向，提供应对策略，对于构建科学高效的国际中文教育评价体系具有理论价值和现实意义。在推进国际中文教育评价研究的过程中，我们要充分发挥各方的智慧和力量，加强国际交流与合作，共同探索构建具有国际中文教育特色的评价体系，切实推动国际中文教育的优质创新发展。

中国知网　https://www.cnki.net

[参考文献]

[1]《深化新时代教育评价改革总体方案》，北京：人民出版社，2020 年。
[2] 习近平：《高举中国特色社会主义伟大旗帜　为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告》，北京：人民出版社，2022 年。
[3]《韩正出席 2024 世界中文大会开幕式并致辞》，新华网，http://www.news.cn/politics/20241115/27e5d25e925d4132b1df08934914f748/c.html，2024 年 11 月 15 日。
[4] 辛涛、李雪燕：《教育评价理论与实践的新进展》，《清华大学教育研究》，2005 年 6 期。
[5] 郭熙、林瑀欢：《明确“国际中文教育”的内涵和外延》，《中国社会科学报》，2021 年 3 月 16 日第 3 版。
[6] 王辉：《国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路》，《四川师范大学学报》（社会科学版），2023 年 4 期。
[7] 陆俭明：《国际中文教育的使命及其他》，《云南师范大学学报》（对外汉语教学与研究版），2024 年 1 期。
[8] 埃贡·G. 古贝、伊冯娜·S. 林肯：《第四代评估》，秦霖、蒋燕玲等译，北京：中国人民大学出版社，2008 年。
[9] 邱均平、文庭孝等：《评价学：理论·方法·实践》，北京：科学出版社，2010 年。
[10] 刘云生：《新时代教育评价体系构建的中国路向》，《教育与经济》，2023 年 4 期。
[11] 袁贵仁：《价值学引论》，北京：北京师范大学出版社，1991 年。
[12] 陈玉琨：《教育评价学》，北京：人民教育出版社，2019 年。
[13] 刘邦奇、袁婷婷、纪玉超等：《智能技术赋能教育评价：内涵、总体框架与实践路径》，《中国电化教育》，2021 年 8 期。
[14] 朱德全、吴虑：《大数据时代教育评价专业化何以可能：第四范式视角》，《现代远程教育研究》，2019 年 6 期。
[15] 马俊峰：《评价活动论》，北京：中国人民大学出版社，1994 年。
[16] 鹿星南、高雪薇：《人工智能赋能教育评价改革：发展态势、风险检视与消解对策》，《中国教育学刊》，2023 年 2 期。
[17] 王佶旻：《教育评价专业化建设的国际经验与中国范式》，《国家教育行政学院学报》，2024 年 7 期。
[18] 钱学森等：《论系统工程》，上海：上海交通大学出版社，2007 年。
[19] 李永胜：《论工程思维的内涵、特征与要求》，《洛阳师范学院学报》，2015 年 4 期。
[20] 梁宇：《区域国别中文教育研究的内涵、内容与路径》，《河南大学学报》（社会科学版），2022 年 2 期。
[21] 辛涛、洪倩、李刚：《新时代教育评价体系的价值定位：国际趋势与中国方案》，《国家教育行政学院学报》，2024 年 2 期。
[22] 胡范铸、刘毓民、胡玉华：《汉语国际教育的根本目标与核心理念——基于“情感地缘政治”和“国际理解教育”的重新分析》，《华东师范大学学报》（哲学社会科学版），2014 年 2 期。
[23] 魏晖、吴晓文：《国际中文教育集成创新：内涵、价值和路径》，《世界汉语教学》，2023 年 2 期。
[24] 施春宏、马瑞祯：《国际中文教育工程化的基本特征与实施原则》，《语言战略研究》，2024 年 5 期。
[25] 张虹倩、胡范铸：《语境、概念、路径：国际中文教育的再思考》，《语言教学与研究》，2024 年 3 期。
[26] 李宝贵、李慧：《国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略研究》，《语言文字应用》，2024 年 2 期。
[27] 郑永和、王一岩、杨淑豪：《人工智能赋能教育评价：价值、挑战与路径》，《开放教育研究》，2024 年 4 期。
[28] 袁春艳、王琳、熊余：《认知智能赋能教育评价变革的逻辑与实践》，《教育发展研究》，2024 年 12 期。
[29] 梁宇：《国际中文教材动态评价模型构建研究》，《四川师范大学学报》（社会科学版），2023 年 5 期。
[30] 宋飞：《基于人工智能的国际中文课堂教学行为识别与分析》，《云南师范大学学报》（对外汉语教学与研究版），2023 年 4 期。

[责任编辑：秦曰龙]

中国知网　https://www.cnki.net

From "Tragic Phronein" to "Practical Phronesis": On Paul Ricoeur's Analysis of *Antigone*

WANG Hai, GONG Ke-xin (204)

Abstract: Hegel argues that the ethical conflict in *Antigone* arises due to the one-sidedness of the characters. In 1992, French philosopher Paul Ricoeur reexamined the conflict in *Antigone* and further elaborated on the issues stemming from the principle of simplification in human cognition. Ricoeur critiques Hegel's concept of Sittlichkeit and instead emphasizes deliberation and practical phronesis. This paper proposes that Ricoeur's analysis introduces a unique concept of "tragic phronein", a nonphilosophical dimension closely associated with Aristotle's practical phronesis. Ricoeur's "little ethics" seeks to address inevitable ethical conflicts from perspectives distinct from those put forth by Hegel. This reflects European thinkers' concerns regarding ethical relations at the close of the 20th century.

Keywords: Paul Ricoeur; Hegel; tragedy; *Antigone*

International Chinese Education Evaluation Study: Structure, Dilemmas and Directions

LIANG Yu (214)

Abstract: Enhancing International Chinese Education Evaluation (ICEE) Research has important theoretical and practical significance for effectively improving the governance capabilities of international Chinese education and promoting the development of Chinese-style modernization of international Chinese education. ICEE Research is an applied research that judges the value of the international Chinese education system and its various activities, phenomena, and elements. The multifaceted complexity of international Chinese education, both within and outside China, gives it a rich and unique research content, forming a five-dimensional framework consisting of subject and object, content, theory, and method. By analyzing existing problems, the study suggests that future research should take promoting cross-cultural language and communication as its value orientation, emphasize system optimization, integrate diverse values, expand the scope of evaluation, highlight the discipline's unique features, enhance human-computer collaboration, accelerate the transfer of research findings, and strive to drive innovative development of international Chinese education evaluation research.

Keywords: international Chinese education; evaluation research; evaluation theory; evaluation method; evaluation application

Practical Exploration of Generative Artificial Intelligence to Promote Mathematical Intelligence in International Chinese Language Education

DU Min, ZHENG Dong-xiao (225)

Abstract: The emergence of generative AI brings opportunities and challenges to international Chinese language education. Generative AI has a strong language comprehension ability, it can create and generate many types of data according to the user's prompt words, these data can be used in all aspects of international Chinese language education, such as enrollment, teaching, management, testing and so on. Generative AI can automate the production of digital resources for international Chinese language education. We want to build an exclusive generative AI for international Chinese language education, to aggregate data resources for international Chinese language education, and to build generative AI assistants embedded in various application software. The case of Khan Academy and the AI language learning in many neighboring countries has prompted the application of generative AI in the field of international Chinese language education to speed up.

Keywords: generative artificial intelligence; international Chinese language education; digital intelligence technology; Big Language Modeling

中国知网 https://www.cnki.net

□国际中文教育研究

生成式人工智能重塑国际中文教育数智化创新之分析

杜 敏 郑东晓

[摘 要] 生成式人工智能的出现给国际中文教育带来机遇和挑战。生成式人工智能具有强大的语言理解能力，能够根据用户的提示词创建生成多种类型的数据，用于国际中文教育的招生、教学、管理、测试等方方面面。生成式人工智能可使国际中文教育数字资源生产自动化，要打造国际中文教育专属的生成式人工智能，汇聚国际中文教育的数据资源，建设嵌入各类应用软件的生成式人工智能助手。“可汗学院”与“多邻国”的人工智能语言学习案例，促使生成式人工智能在国际中文教育领域应用的提速进行。

[关键词] 生成式人工智能；国际中文教育；数智技术；大语言模型
[基金项目] 陕西省国际中文教育专项课题重点项目（2024HZ401）；贵州省教育厅高校人文社会科学研究项目（24RWZX063）
[收稿日期] 2024-02-06 [修回日期] 2024-11-18 [DOI] 10.15939/j.jujsse.2025.01.wx4
[作者简介] 杜 敏，陕西师范大学文学院教授，文学博士（西安 710119）；郑东晓，遵义医科大学国际教育学院副教授，教育博士（遵义 563006）。

一、引 言

自2022年底OpenAI推出ChatGPT-3.5模型以来，生成式人工智能（Generative Artificial Intelligence）逐渐引领了人工智能技术的新潮流，各大科技公司纷纷投资研发，催生了大量生成式大语言模型互相竞争的局面，例如ChatGPT系列、Bard系列、Claude系列、文心一言、讯飞星火、通义千问、盘古大模型等。其中，以美国OpenAI的ChatGPT和我国百度的文心一言最具代表性。与传统的基于规则或模版的系统不同，生成式人工智能不需要事先设定的格式或逻辑，就可以灵活地适应多种形式的输入，例如文本、图片、语音等，并生成具有价值和创意的内容。这使得生成式人工智能在教育领域展现出了广泛的应用潜力，并有望重塑国际中文教育数智化的实现路径。

国际中文教育界对以ChatGPT为代表的生成式人工智能展开了热烈的讨论，所探讨的问题主要集中在三个方面。第一，ChatGPT所带来的机遇，大多数专家学者对ChatGPT在国际中文教育领域的应用潜力持积极态度。[1-4] 例如，袁毅和吴应辉认为ChatGPT能够强化学生自学能力、提升教师数字能力、推动国际中文教学资源建设以及加速国际中文教学智能产品升级[5]；徐娟

中国知网 https://www.cnki.net

和马瑞祯指出 ChatGPT 在国际中文教育教、学、评三大典型场景下具有重要的应用价值[4]。虽然这些研究揭示了 ChatGPT 的潜在优点，但此优点仍需精心的产品设计来呈现并予以证实。第二，ChatGPT 的潜在风险，主要包括内容质量无法保证[6-7]、个人信息安全风险[6]、教师主导地位弱化[7]、师生过度依赖技术[4] 等几个方面。面对这些潜在风险，必须审慎对待，谨防盲目跟风。在使用生成式人工智能这一工具时要充分考量其影响并采取有效措施加以应对，使这一新兴技术能够发挥其应有的正面作用。第三，启示与应对策略。现有研究还对 ChatGPT 在国际中文教育中的应用提出了具有建设性的应对建议。例如潘海峰指出，当前 ChatGPT 模型在国际中文教育领域的有效应用取决于其训练和配置方式，可行做法是将大模型与领域知识和场景有效链接，从而增强其领域适配能力。[1]

总体来说，当前的研究主要偏向于观念性的阐释以及理论化的构想，虽然能够帮助初步了解生成式人工智能在国际中文教育领域的应用前景，但是随着该技术的不断改进，其局限性将逐渐被弥补。对它的认识需要不断更新，对其本质属性要进行深入剖析，以了解其规律性要素，并通过实际应用与案例分析为国际中文教育领域提供更有指导意义的宏观思路和更丰富的应用案例，推动国际中文教育领域的数智化转型进程。

二、生成式人工智能及其在国际中文教育中的应用分析

探讨一种新兴技术在国际中文教育领域的应用之前，首先要清楚地了解这项技术的本质和特点。目前，人们对生成式人工智能形成了各种不同的认识，正确理解其内涵及类别，有益于合理使用这一新兴技术，促进国际中文教育的发展。如通过对比生成式人工智能和判别式人工智能，可以更好地理解生成式人工智能的独特之处，突出生成式人工智能在内容创造方面的优势，为后续讨论其在国际中文教育中的应用奠定基础。

（一）生成式人工智能的内涵

Lim 等认为，生成式人工智能是一种利用深度学习模型，根据各种复杂和不同的提示（语言、指令、问题等），生成具有人类特质的内容（图像、文字）的技术。[8] 全球知名 IT 研究与顾问咨询公司 Gartner 有关专家指出，生成式人工智能是利用数据学习人工产品表达范式的人工智能技术，这种技术可以生成与原始数据相似但不重复的全新、独特的产品。这些产品既可以被用于善意目的，也可能被用于不良目的。具体而言，生成式人工智能可以生成全新的内容（文本、图像、视频、音频、架构）、计算机代码、合成数据、工作流程和实物模型；生成式人工智能还可用于艺术、药物研发或材料设计。[9] 美国知名在线学习平台 Coursera 认为，生成式人工智能支持用户通过输入各种提示来生成新内容，如文本、图像、视频、声音、代码、三维设计和其他媒体形式。它能够根据现有的网络文档和人工网络产品进行学习和训练。随着对更多数据的学习和训练，生成式人工智能的能力也在持续提升和完善。生成式人工智能的兴起在很大程度上是因为现在人们能够利用自然语言来操控生成式人工智能，其应用场景得到了极大的扩展。当前，人工智能生成器开始被广泛应用于辅助写作、研究、编程、设计等工作。[10]

上述三种界定重点强调了生成式人工智能的基础机制、核心功能和应用领域三大方面。第一，生成式人工智能的基础机制是学习和训练，它依赖于深度学习模型，通过学习和训练的方式提升其生成内容的能力；第二，生成式人工智能的核心功能是创建新内容，这些内容可以是文本、图像、视频、音频、计算机代码、合成数据、工作流程、实物模型等；第三，生成式人工智能的优势是应用领域广泛，如艺术创作、教育、编程、设计以及更广泛的科学研究。值得特别注

中国知网　https://www.cnki.net

意的是，在生成式人工智能的语境中，“创建新内容”和“创建新数据”可以被视为同义词，因为文本、图像、视频、音频、代码等，都可以被视为数据。

综上，我们认为生成式人工智能是一种利用大量数据和复杂算法训练出来的人工智能模型，它可以根据不同的情境和需求，自动创造出新的文本、图像、代码、音乐、视频、游戏等内容。

（二）生成式人工智能不同于判别式人工智能

生成式人工智能是人工智能的一种类型，它的分类标准是基于其功能和任务的，与人工智能的另一种常见类型——判别式人工智能不同。

判别式人工智能主要专注于从数据中学习决策规则或边界。它的主要任务是分类或预测，即区分不同类别的数据或预测特定结果。它通过分析输入数据与输出结果之间的关系，学习某些特定任务的规则，从而能够在面对新数据时进行有效的预测或分类。这种人工智能在多个领域有广泛的应用，如图像识别、语音识别、垃圾邮件过滤以及金融市场的预测等。在医疗领域，判别式人工智能可以用于分析 X 光图像，以识别和分类特定的病变；智能助手使用判别式人工智能来理解和处理用户的语音指令；电子邮件服务用此技术能区分垃圾邮件和正常邮件；金融领域用此技术可分析股票市场的趋势，预测股价的涨跌。

生成式人工智能与判别式人工智能在功能、应用场景、技术实现等多个维度上存在显著差异。这两类人工智能能够在实际应用中相互补充，共同推动人工智能技术的发展和应用。在建设国际中文教育在线平台之时，生成式人工智能和判别式人工智能都能够发挥重要作用。生成式人工智能可以用于创建教学内容和模拟真实场景对话。它可以生成定制化的教学材料或模拟不同场景下的对话练习，帮助学习者提升语言能力。判别式人工智能在这些平台上主要用于评估学习者的语言水平，通过分析学习者的作业、测试或口语练习，能够准确地评估学习者的语言能力水平，过滤不适当的内容，确保教学材料的质量和适用性。

（三）生成式人工智能在国际中文教育中的应用价值

生成式人工智能具有强大的语言理解能力，它能够根据用户的提示词，生成多种类型的数据。这些数据可以用于国际中文教育的招生、教学、管理、测试等方方面面。

在招生环节，生成式人工智能的应用主要体现在多语种宣传与定制化服务两方面。通过先进的语言生成功能，招生宣传材料可以迅速被翻译成多种语言，并能针对目标国家和地区的文化背景、风俗习惯、语言表达特点进行定制内容的优化。此外，它在完成静态宣传材料和翻译的同时，还可以根据不同语言版本自动生成动态的多媒体宣传内容，例如视频解说和图文动画等方式，为招生活动注入更多活力。

在定制化服务方面，生成式人工智能通过深度学习和用户画像技术，可以根据潜在学生群体的兴趣、教育背景和语言水平，生成高度契合的招生方案或服务。例如，生成式人工智能能够通过在线虚拟助手或对话系统，实时解答潜在学生的各种疑问，包括留学院校信息、课程设置、奖学金政策等。未来这种全面、精准、高效的服务方式不仅能提升招生工作的效率，还将极大地改善学生语言学习的体验，增强国际中文教育的吸引力。

在教学环节，生成式人工智能通过生成语言、图像和交互内容，将逐步革新传统的教学模式，开启多维度的应用场景。生成式人工智能能够基于课程大纲和教学目标自动生成内容多样、形式新颖的教学材料，包括图文并茂的课件、贴近生活的对话场景、引人入胜的故事文本，甚至能够生成与学生互动的模拟场景。例如，它可以为初学者生成简单实用的日常用语练习材料，并结合语音生成技术进行正确发音的示范；对于高级学习者，它能生成更具文化深度的材料，例如古诗词赏析、文学作品评论以及相关背景知识的延伸阅读。

中国知网　https://www.cnki.net

生成式人工智能还能够胜任“私人教师”的角色，为学习者提供高度个性化的教学支持。例如，生成式人工智能能够根据学生的语言水平实时调整内容难度，为听、说、读、写各方面设计专属的训练计划。此外，它的文化沉浸式体验功能为中文学习带来了全新的可能性，通过角色扮演和情境模拟，学生可以与“孔子”探讨儒家思想，或化身《红楼梦》中的人物参与经典情节演绎。

在管理环节，生成式人工智能凭借语言生成和数据分析能力，给国际中文教育机构的运营带来了高效便捷的智能化支持。生成式人工智能可以根据师资力量、课程需求和学生特点，自动生成最优排课方案，并在优化教学资源分配的同时大幅减少人力操作成本。此外，生成式人工智能生成的邮件、通知或公告能够以多语种形式准确传递信息，无论是学术安排还是紧急通告，都可以快速覆盖到国际学生群体，确保信息传播的及时性与有效性。

在学生数据管理方面，生成式人工智能表现出强大的数据处理与分析能力。通过采集和分析学生的学习数据，如学习进度、课程表现和反馈意见，它能够生成详细的个性化学业报告。管理者可通过这些数据报告全面掌握学生需求和课程效果，从而调整教学安排、改进教学策略。这种以数据为依据的管理方式不仅提高了教育决策的科学性，还为机构优化资源配置、提升整体教学质量提供了有力支持。

在测试环节，生成式人工智能的语言理解与生成能力将推动测评方式的智能化和高效化。在试题设计方面，它能够根据不同的教学目标和学生水平动态生成内容丰富、形式多样的测试题目，从选择题、填空题到开放式作文，全面覆盖听、说、读、写各个语言技能模块。这种基于实时生成的测试方式可以大幅提高试题的灵活性和针对性，避免固定题库的重复使用。

在评测和反馈方面，生成式人工智能也展现出巨大优势，能够对学生的口语表现或作文作出即时评分，同时生成详细的反馈报告。例如，在口语测试中，它不仅能指出发音问题，还能通过语音合成功能生成正确示范，帮助学生直观地进行纠正和改进。基于测试结果，它还能为学生制定个性化的学习计划，明确短板与改进方向，确保学习效果的持续提升。这种动态化、个性化的测试与反馈模式，不仅减轻了教师的工作压力，还大幅提升了学生的学习效率和积极性。

三、生成式人工智能对国际中文教育数智化实现路径的影响

国际中文教育数智化就是互联网环境下信息技术从数字化向智能化转型的过程。数智化的本质不是巩固原有做法，而是创新发展路径。[11] 生成式人工智能作为国际中文教育数智化的重要工具，对该领域数智化的全面实现具有加速器的功效。

（一）探索内容生成：国际中文教育数智资源自动化生产

从本质上来说，生成式人工智能是一种极具潜力的新型生产工具，它的根本价值在于“减负增效提质”，具体是指生成式人工智能能够减轻人们在内容生产中的工作负担，提高生产效率并提升内容的质量。例如，教师可以利用生成式人工智能自动生成教学素材，从而减轻工作负担。同时，生成式人工智能还可以根据预设的规则和标准来生成内容，因此能够确保内容的质量和一致性。

生成式人工智能的影响远不止于此，它正在催生一种全新的内容生产模式，即人工智能生产内容（AIGC）模式。[12] 这种生产模式是继专业生产内容（PGC）模式、用户生产内容（UGC）模式之后的新型内容创造方式，它是指由人工智能技术自主创建的内容，这种模式具有自动化、高效率、低成本等优势，为国际中文教育个性化、精准化、场景化教学的实现提供了理论基础。

中国知网　https://www.cnki.net

这种新型的内容生成模式将很快进入应用增长阶段，从而极大地推动教育数字化内容的生产与创造，在实践层面真正实现“高效创建个性化数字资源”的目标。

生成式人工智能可以应用于各种教育场景，如课堂设计、教材编写、课外辅导、中文翻译、练习与测试、学习软件开发等。这种技术将对国际中文教育资源供给产生深远影响。

从积极视角来看，有以下优势：第一，提升教学资源生产效率。生成式人工智能的出现极大提升了教学资源的生产效率，快速地生成适应不同中文水平的教学资源，减轻教师的工作负担，让教师可以更多地关注教学设计和反馈。更重要的是，这些资源是动态的、个性化的，能够根据学生的学习进度和理解能力随时调整，大大增强了教学的灵活性和针对性。第二，扩大教学资源的覆盖面。生成式人工智能能够根据教学对象、教学目标以及学生的个性化需求，生成特定主题以及特定国别背景的教学资源，极大地扩大教学资源的覆盖面。这使得教师在教学过程中能更加全面地展示各种语言现象和文化内容，学生也可以根据自己的学习目标，获取最适合自己的学习资源。第三，增强教学资源的互动性和实时性。生成式人工智能能生成各种形式的互动教学内容，如对话练习、情景模拟等，这些教学资源不仅能增强学生的学习兴趣，还能使学生更好地将所学知识应用于实际语境中，提高学习的实效性。此外，生成式人工智能还可以实时调整和更新教学资源，使教学内容始终保持最新状态，从而满足时代发展和学生需求的变化。

（二）研判系统建成：打造国际中文教育专属的生成式人工智能

学生作为生成式人工智能众多用户中的重要群体，已经抢先将其应用在学习方面。随着抄袭、作弊等现象的增加，国际教育界曾对生成式人工智能的使用持谨慎态度，并防范学生思维及解决问题能力的退化。然而，技术的成熟和应用经验的积累，使许多教育机构逐渐认识到生成式人工智能在促进学生学习和提升教育质量方面的潜力，开始探索如何合理利用生成式人工智能，推动教学和管理的创新和进步。当下，我们要探索发展国际中文教育专属的生成式人工智能，利用其优势，规避其风险，确保其在国际中文教育领域中的良性发展，满足特定领域的具体需求。因为，通用型生成式人工智能虽然具有广泛的适用性，但也存在生成内容质量不可控、准确性不高、针对性不强等问题。就国际中文教育领域而言，通用模型难以准确地生成或理解专业知识，而专属模型可以利用相关数据进行特定优化，从而显著提升生成内容的质量和适用性。

当前，美国在线教育平台已经开始建设专属生成式人工智能。例如，“可汗学院”在线教育平台、“多邻国”在线语言学习平台等，都是应用专属生成式人工智能的典型案例。随着我国相关技术的日臻成熟以及应用程序编程接口（API）的开放，国际中文教育专属生成式人工智能的开发也具备了技术基础。因为 API 开放以后，开发者可以直接调用现有的生成式人工智能模型，而不需要自己从头开始搭建和训练模型，从而减少开发成本和时间。

目前，国际中文教育专属生成式人工智能的建设还处于起步探索阶段，为了达到最终目标，需要采取一些切实可行的措施，推动专属生成式人工智能建设取得进一步发展。

第一，评估生成式人工智能的功能范围。我们需要评估生成式人工智能会做什么，不会做什么，避免对其功能的误解或过度期待。为了明确国际中文教育领域生成式人工智能科学的功能范围，语合中心可以开展系统的评估工作。具体来说，首先应组建一支专家团队，通过头脑风暴等方式来初步探讨生成式人工智能的功能范围，并广泛收集相关研究成果作为参考。其次，组织教师参与问卷调查，深入挖掘一线教师的实际需求，更精准地评判生成式人工智能的功能定位。在形成初步评估结果后，邀请外部专家进行评审，以保证其科学性和客观性。最后，根据评估结果，制定详细的功能范围标准，作为未来开发专属生成式人工智能的指导方针。此外，为了适应技术和需求的变化，需要对标准不断地更新迭代。

中国知网　https://www.cnki.net

第二，明确生成式人工智能的应用边界。要确定生成式人工智能应该做什么，不应该做什么，以保证其被合理使用。同时，需要清醒地认识到，生成式人工智能的本质只是辅助工具，学生的主体性以及独立思考能力才是教育的核心。不能让学生过分依赖生成式人工智能而直接获取答案，不能使“人由对机器的体力依赖发展到脑力依赖”，使“人的体力和脑力机能下降”。[13]因此，需要借助技术手段来规范生成式人工智能的使用，让其在不妨碍学生能力发展的前提下，最大限度地发挥其辅助作用。

为了有效防止技术被学生滥用，遏制抄袭和作弊行为，在功能设计时，应采用富有创新性的功能设计，激发学生主动学习的兴趣、引导学生深入理解知识、培养学生解决问题的能力。功能设计原则包括以下几方面：一是避免直接给出答案，虚拟导师应通过启发式对话，促使学生自己寻找答案，以激发其主动思考的能力。二是监控学习进程，学生与虚拟导师的交流信息将被记录下来并授权给教师和家长查看，通过这种方式，教师和家长可以密切关注学生学习情况，从而降低学生作弊的可能性。三是设计个性化学习方案，为每位学生量身定制学习方案，确保学生按照个人的实际水平和速度来学习，从而消除他们作弊的动机。

第三，汇聚国际中文教育数据资源。数据是开发专属生成式人工智能的基础，没有高质量的数据，就无法训练出高效能的模型。为了开发专属生成式人工智能，需要广泛搜集和整理国际中文教育领域的各类数据，如教材、课程资源、考试信息、学习行为数据、语料库等，然后对此类数据进行标准化处理，并构建一个规模宏大、标准统一、质量可控的数据集群。在收集过程中，还要注意保护数据隐私、避免版权争议等问题。

数据资源的汇聚需要各方通力合作，教育部语合中心可以充分发挥牵头作用，调动不同机构、企业的积极性，建立数据共享合作机制，共同打造高质量的国际中文教育数据集群。为有效汇聚国际中文教育数据资源，可以采取以下举措：首先建立统一的数据平台，提供存储、发布、交流等功能，便于数据的聚集和共享；其次，制定标准规范，确保数据质量和可靠性；再次，建立激励机制，鼓励更多的机构和个人贡献数据，拓展数据来源。

总之，发展国际中文教育专属生成式人工智能是一项具有前瞻性和创新性的技术项目，它将给国际中文教育领域带来巨大的变革和发展。当然，我们也应清醒地认识到，这是一项长期性工程，要实现这一目标，还需跨越许多挑战，比如数据不足、知识图谱不完善、模型训练复杂等问题，这些问题需要在今后的不断探索中解决。

（三）推广系统集成：将生成式人工智能嵌入各类应用软件

将专属生成式人工智能系统嵌入各类应用软件，是指将生成式人工智能作为一个模块或组件，嵌入不同的应用软件中，以提供更多的功能和价值。例如，将生成式人工智能嵌入汉语拼音学习软件中，可以实现自动发音、纠音、评分等功能；将生成式人工智能嵌入汉字书写软件中，可以实现自动识别、纠错、评价等功能；将生成式人工智能嵌入 HSK 考试软件中，可以实现自动出题、批改、反馈等功能。

嵌入各类软件，首先，可以提高软件的智能化水平，增强用户体验和满意度。通过嵌入生成式人工智能，软件可以实现更多的自动化、智能化和个性化的功能，从而提高用户的效率、便利度和满足感。其次，可以扩展软件的功能范围，覆盖更多的领域和场景，满足用户学习、工作、娱乐等的多样化需求。再次，可以提高软件的竞争力，创造更多的商业价值。通过嵌入生成式人工智能，软件可以提升自身的品牌形象、市场份额，从而在激烈的市场竞争中脱颖而出。

嵌入各类软件的方法有以下几方面：其一，使用标准的接口或协议，实现生成式人工智能与应用软件的通信和交互。这种方法可以保证生成式人工智能与应用软件之间的兼容性和可移植

中国知网　https://www.cnki.net

性，方便开发者和用户使用。其二，使用封装的方式，将生成式人工智能作为一个库或插件，集成到应用软件中。这种方法可以提高生成式人工智能与应用软件的紧密度和效率，增强软件的功能和性能。其三，使用定制的方式，根据应用软件的特点和需求，定制生成式人工智能的模型和参数，嵌入应用软件中。这种方法可以实现生成式人工智能与应用软件的个性化，满足用户的特殊需求。

四、生成式人工智能重塑教育数智化的实践案例及启示

随着社会对生成式人工智能的关注度逐渐趋于理性以及 OpenAI 宣布开放 API，人们开始聚焦如何将这项先进技术应用到实际场景中。美国教育企业在这方面展现出较强的创新意识和敏锐的市场洞察力，积极将生成式人工智能技术整合到数字教育产品中以提升学习体验和教育质量。

（一）可汗学院发布 Khanmigo

面对学生学习能力的差异，可汗学院一直寻求实现个性化教育的解决方案，从而助力学生实现持续成长，ChatGPT 技术为这一目标提供了技术支持。可汗学院自 2022 年起便开始测试这一语言模型，探索其在教学场景中的应用潜力。2023 年 9 月，可汗学院发布了一款名为 Khanmigo 的人工智能助手，引入了 GPT-4 技术，它既能作为学生的虚拟导师，又能充当教师的教学助手。[14]

第一，循循善诱的虚拟导师。Khanmigo 可以为学生提供一对一辅导，当学生向 Khanmigo 询问答案时，它并不会直接给出答案，而是采用苏格拉底式对话的方式，逐步启发学生探索问题答案，确保学生对所学内容做深入思考，从而达到知其然且知其所以然的学习效果。同时，学生也可以请求 Khanmigo 提供与所做题目类似的练习，要求 Khanmigo 将学习视频内容总结成一首有趣的韵律诗，咨询 Khanmigo 学习某种知识的价值和意义，请求 Khanmigo 给予写作方面的建议和提示，与 Khanmigo 就某一主题进行辩论，让 Khanmigo 扮演历史人物或者文学角色并与之对话。这些方式能够激发学生自主学习的兴趣和动力。此外，Khanmigo 还能帮助学生理解所学知识之间的关联性。值得关注的是，学生与虚拟导师的对话信息会被记录下来并授权教师和家长查阅。

第二，因材施教的教师助手。Khanmigo 作为教师助手可以减轻教师的工作量，帮助教师回顾和巩固所教授的知识、创建有吸引力的课程导入、设计多样的课堂活动、制定课程计划、创作有趣的关于课堂总结的韵律诗、拟定课后反思问题等，从而为教师节约宝贵的时间。未来 Khanmigo 还有可能帮助教师快速为每个学生量身定制学习方案，教师也可以使用它了解课堂上每位学生任何时间段的具体表现。可汗学院不久将测试这一功能。

（二）多邻国推出 Duolingo Max

作为全球最受欢迎的移动语言学习平台，多邻国始终将技术视为发展的核心驱动力，旨在为学习者提供有趣、沉浸式且高效的语言学习体验。自 2022 年 9 月起，多邻国与 OpenAI 展开合作，利用 GPT-4 技术开发全新功能。[15] 目前多邻国已推出基于 GPT-4 的“Duolingo Max”，具备“解释答案”和“角色扮演”功能。这些创新功能首先应用于西班牙语和法语学习并计划逐步扩展至更多语种。

第一，解释答案功能。自主学习过程中，学生时常会遇到困扰，例如犯了错误却不知道正确答案以及犯错的原因，以至反复犯类似的错误。在这种情况下，解释答案功能能够帮助学生更清晰地认识到错误的原因。当完成特定练习后，不论答案正确与否，学习者通过点击一个按钮，便可与人工智能助手展开互动，以获取关于正确答案以及错误形成原因的详细信息。学习者还可以

中国知网　https://www.cnki.net

要求人工智能助手举出实例进一步解释相关知识点，从而帮助学习者弥补知识的漏洞。

第二，角色扮演功能。与母语者进行沟通交流被视为学习语言的最佳方式，但实际上并非所有人都能享有这种机会，人工智能的角色扮演功能为学习者创造了这样的学习环境。他们可以通过选择角色进入不同的场景，并与虚拟角色展开身临其境的对话。例如，讨论度假计划、在巴黎的咖啡馆品尝咖啡、与朋友一起去购买家具或者邀请朋友去远足。在对话结束时，学习者还将获得关于语言技能的反馈。此前，多邻国主要通过编写固定脚本的方式来构建一些经典场景，例如点餐或购买机票，但是，语言学习真正需要的是一款能够在任意环境中自由地与学习者进行流畅交流的人工智能助手，GPT-4 技术使这一设想成为现实。

（三）从典型案例反观国际中文教育应用生成式人工智能

基于可汗学院的 Khanmigo 和多邻国的 Duolingo Max 这两个典型案例，我们可以总结出生成式人工智能在国际中文教育中的多项应用场景。生成式人工智能在个性化学习、启发式教学、多样化学习活动、实时反馈和解释、沉浸式语言环境、教师角色转变、学习数据收集与分析、跨语言和跨文化应用以及持续创新和迭代方面，都展现出巨大的潜力和价值。

实现个性化学习，生成式人工智能可以根据学习者的语言水平、文化背景等个人特点提供定制化的学习内容和方法。例如，可以开发一款生成式人工智能助手，根据学习者的具体情况提供针对性的指导，为每位学习者量身定制专属学习路径。采用启发式教学方法，借鉴 Khanmigo 的苏格拉底式对话方式，国际中文教育领域可以设计生成式人工智能对话系统，通过循序渐进的提问引导学生掌握语法规则和理解文化概念，培养学生批判性思维能力；设计多样化学习活动，利用生成式人工智能技术设计丰富多彩的学习活动，如创作中文诗歌、模拟中国传统节日场景等，增加学习趣味性，激发学习者的兴趣和创造力；提供实时反馈和解释，开发“解释答案”功能，为学习者提供即时的语法解释、用法说明，帮助学习者更好地理解和纠正错误，加速学习进程；创造沉浸式语言环境，创建各种中国文化场景的虚拟环境，让学习者在模拟真实场景中练习中文，提高语言应用能力和文化适应能力；转变教师角色，重新定位教师角色，利用生成式人工智能辅助备课、评估学生表现，让教师更专注于指导学生的深度思考和文化理解能力，提升教学质量；收集与分析学习数据，通过生成式人工智能收集学习者的学习行为数据，分析学习难点，优化教学策略，为教育决策提供数据支持；实现跨语言和跨文化应用，开发能够理解和适应不同语言背景学习者需求的生成式人工智能系统，提供更精准的语言对比和文化解释功能，促进跨文化理解；持续创新和迭代，建立持续创新机制，根据教学实践和学习者反馈不断优化生成式人工智能辅助工具，保持技术的先进性和适用性。

五、生成式人工智能重塑教育数智化面临的挑战和未来展望

基于以上案例及分析，我们看到，生成式人工智能在语言学习领域具有巨大的应用空间，且其发展时不我待。推动国际中文教育数智化发展，不仅具有巨大的潜力，同时也面临不容忽视的挑战。我们需要重点关注和解决技术整合、教学内容质量监控、跨文化适应性研讨、数据隐私与安全保护、教师角色转变及伦理责任界定等问题。

面对这些挑战，未来的展望仍旧广阔：个性化学习体验的不断提升，互动性和沉浸式教学手段的增强以及跨文化交际能力的强化，预示着国际中文教育的革新。此外，人工智能技术将使教学资源的优化和再利用成为可能，进而提升资源使用效率。实时反馈与评估系统的完善也将极大地提升国际中文的教学与学习效率。正是这些挑战与前景共同定义了生成式人工智能在国际中文

中国知网　https://www.cnki.net

教育数智化中的理论与实践路径。

[参考文献]

[1] 刘利、周小兵、高雪松等：《“ChatGPT来了：国际中文教育的新机遇与新挑战”大家谈（上）》，《语言教学与研究》，2023年3期。

[2] 李宝贵、马瑞祯、徐娟等：《“ChatGPT来了：国际中文教育的新机遇与新挑战”大家谈（下）》，《语言教学与研究》，2023年4期。

[3] 吴应辉：《主持人语》，《云南师范大学学报》（对外汉语教学与研究版），2023年3期。

[4] 徐娟、马瑞祯：《ChatGPT浪潮下国际中文教育的技术变革》，《国际汉语教学研究》，2023年2期。

[5] 袁羲、吴应辉：《ChatGPT Plus给国际中文教育带来的机遇、风险及应对策略》，《云南师范大学学报》（对外汉语教学与研究版），2023年3期。

[6] 郑东晓、蒋熠：《ChatGPT推动教育数字化转型》，《中国社会科学报》，2023年3月23日第5版。

[7] 郝磊、温志强、王妃等：《ChatGPT类人工智能催生的多领域变革与挑战（笔谈）》，《天津师范大学学报》（社会科学版），2023年4期。

[8] Lim W M, Gunasekara A, Pallant J L, *et al*. Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxicalper spective from management educators. *International Journal of Management*, 2023, 21 (2): 100790.

[9] Gartner. Generative AI. https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/generative-ai, 2023-11-03.

[10] Coursera. What is generative AI? Definition, applications, and impact. https://www.coursera.org/articles/what-is-generative-ai, 2023-11-02.

[11] 郑东晓、杜敏：《数智技术变革国际中文教育生态》，《中国社会科学报》，2021年9月24日第4版。

[12] 李白杨、白云、詹希旎等：《人工智能生成内容（AIGC）的技术特征与形态演进》，《图书情报知识》，2023年1期。

[13] 鲁芳：《人工智能时代的日常生活图景》，《齐鲁学刊》，2024年6期。

[14] Khan Academy. Get a glimpse of the future of learning. https://www.khan academy.org/khan-labs, 2023-09-10.

[15] Duolingo. Introducing Duolingo Max, a learning experience powered by GPT-4. https://blog.duolingo.com/duolingo-max/, 2023-09-10.

[责任编辑：秦曰龙]

中国知网　https://www.cnki.net

From "Tragic Phronein" to "Practical Phronesis": On Paul Ricoeur's Analysis of *Antigone*

WANG Hai, GONG Ke-xin (204)

Abstract: Hegel argues that the ethical conflict in *Antigone* arises due to the one-sidedness of the characters. In 1992, French philosopher Paul Ricoeur reexamined the conflict in *Antigone* and further elaborated on the issues stemming from the principle of simplification in human cognition. Ricoeur critiques Hegel's concept of Sittlichkeit and instead emphasizes deliberation and practical phronesis. This paper proposes that Ricoeur's analysis introduces a unique concept of "tragic phronein", a nonphilosophical dimension closely associated with Aristotle's practical phronesis. Ricoeur's "little ethics" seeks to address inevitable ethical conflicts from perspectives distinct from those put forth by Hegel. This reflects European thinkers' concerns regarding ethical relations at the close of the 20th century.

Keywords: Paul Ricoeur; Hegel; tragedy; *Antigone*

International Chinese Education Evaluation Study: Structure, Dilemmas and Directions

LIANG Yu (214)

Abstract: Enhancing International Chinese Education Evaluation (ICEE) Research has important theoretical and practical significance for effectively improving the governance capabilities of international Chinese education and promoting the development of Chinese-style modernization of international Chinese education. ICEE Research is an applied research that judges the value of the international Chinese education system and its various activities, phenomena, and elements. The multifaceted complexity of international Chinese education, both within and outside China, gives it a rich and unique research content, forming a five-dimensional framework consisting of subject and object, content, theory, and method. By analyzing existing problems, the study suggests that future research should take promoting cross-cultural language and communication as its value orientation, emphasize system optimization, integrate diverse values, expand the scope of evaluation, highlight the discipline's unique features, enhance human-computer collaboration, accelerate the transfer of research findings, and strive to drive innovative development of international Chinese education evaluation research.

Keywords: international Chinese education; evaluation research; evaluation theory; evaluation method; evaluation application

Practical Exploration of Generative Artificial Intelligence to Promote Mathematical Intelligence in International Chinese Language Education

DU Min, ZHENG Dong-xiao (225)

Abstract: The emergence of generative AI brings opportunities and challenges to international Chinese language education. Generative AI has a strong language comprehension ability, it can create and generate many types of data according to the user's prompt words, these data can be used in all aspects of international Chinese language education, such as enrollment, teaching, management, testing and so on. Generative AI can automate the production of digital resources for international Chinese language education. We want to build an exclusive generative AI for international Chinese language education, to aggregate data resources for international Chinese language education, and to build generative AI assistants embedded in various application software. The case of Khan Academy and the AI language learning in many neighboring countries has prompted the application of generative AI in the field of international Chinese language education to speed up.

Keywords: generative artificial intelligence; international Chinese language education; digital intelligence technology; Big Language Modeling

中国知网 https://www.cnki.net

数字交互式国际中文教育产品供需状况与供给策略研究*

高传智[1]， 戈兆一[2]
（1. 中国劳动关系学院 文化传播学院，北京 100048；2. 首都师范大学 文学院，北京 100089）

［摘 要］ 当前在国际中文教育发展中，亟待建立产品观、成本观与市场观。伴随着数字交互技术发展，教育传播方式在快速变化，特别是人工智能技术在国际中文教育领域的应用呈加速趋势。在此背景下，有必要选择具有代表性的数字交互式中文教学产品，从对终端需求的调查分析入手，探寻有效供给的可行之策。研究基于对应用于移动端的53种中文学习数字交互软件的产品定位、教学内容、功能类型、运营模式、用户评价的调查，对用户的消费需求及消费行为特征做出分析，并就如何实现有效供给进行了探讨。建议根据对目标国家的研究，定制式打造数字交互式中文学习产品；根据用户需求进行动态更新，把握受众心理创新数字交互教学方式；深化多方合作实现联动共赢，优化配套服务提升学习体验；“强强联手”拓宽产品传播渠道，“借船出海”增强市场覆盖率。

［关键词］ 国际中文教育产品；数字交互；语言传播；供需分析；语言产业
［中图分类号］G209；H09 ［文献标识码］A ［文章编号］1000－5110(2025)01－0053－08

引 言

如果我们将国际中文教育视为一种语言教育产品，可以从产品观视角对国际中文教育的需求与供给、投入与产出、成本与收益等问题进行分析。国际中文教育产品包括国际中文教材与教辅读物、国际中文数字教学平台及教学软件、国际中文测试产品以及面向不同学习者群体的课程产品等。①

为了更有效地满足中文学习者的需求，国际中文教育产品从研发生产到市场投放，每一个环节都需要有明确的受众意识，把握市场需求进行有效供给，并根据需求变化及时对产品内容与形式进行升级；在此基础上，还需要对影响需求的多重因素做出分析判断，如国际形势、政策导向、技术应用等。

目前数字交互技术在国际中文教育中的运用日趋普遍，相应带来了中文传播路径、方法、内容、理念等方面的变化，特别是“人工智能＋教育”更是为国际中文教育的创新发展注入了新动能。在这一背景下，对数字交互式国际中文教育产品的供给状况与消费评价进行调查，了解用户需求，探讨优化供给的有效途径，具有迫切的现实意义。

从现有研究文献来看，国内关于数字交互式国际中文教育产品的研究呈现出明显的时间特征。2020年开始，线上中文教学研究明显增多，其中从“公共产品”“市场化”“供给”等视角来研究国际中文教育的文章数量在2022年出现增长。如《国际中文教育发展中的公共产品供给分析》《国际中文教育市场化研究综述与展望》《新阶段国际中文教育供给转型与优化》《孔子学院发展市场化：内涵、边界与进路》《国际中文教育供给侧优化的理论依据与发展路径》《中文国际传播策略研究——基于对164国中文

* ［作者简介］高传智，男，江苏连云港人，中国劳动关系学院教授，博士，研究方向为媒介发展与社会变迁；戈兆一，男，河北沧州人，首都师范大学在读博士生，研究方向为语言产业。

［基金项目］国家语委2022年度重点项目“中国语言产业数据库建设及应用研究”(ZDI145-33)；全国科学技术名词审定委员会2023年度重点项目“术语资源开发应用模式路径研究”(ZDI2023003)。

① 李艳.基于大语言产业观的语言培训业供给侧治理思考[J].语言战略研究，2017，(5).

中国知网 https://www.cnki.net

传播状况的调查》等。部分研究涉及开发“数字化”“在地化”中文教育产品①,整体看国内关于数字交互式国际中文教育的专门研究尚不多②;外文文献的数量亦是如此,相关研究如 Ho Wing Yee 对中文学习平台 Memrise 使用情况的调查;Ferdinand Mfitiye 和 Etienne Bankuwiha 研究了在布隆迪通过社交网络开展在线中文教学的情况等③。

在教学技术研究领域,数字交互式教育是研究者关注的一个热点问题。其中“远程教育中的交互”“交互式电子白板等产品的应用”等是 2010 年之前的研究热点。④ 也有研究者从教育学、计算机科学、信息通信科学交叉融合的角度,对“数字教育学”的底层逻辑与构建路径进行了探讨,认为数字化推动教育从关注“标准化、灌输式”到“精准、定制、个性化”、从“供给驱动”到“需求驱动”⑤。还有研究者着眼于学习者的“认知体验”,认为“运用数字交互设计能够实现多样化的移情方式和移情体验类型,从而达到多层次的情感共鸣,激活学习者的经验结构,使其产生情感体验”⑥。从教育心理研究的角度,有研究者认为基于交互科技的自助式虚拟韧性培育方法,是青少年教育心理发展的关注重点,也是当前学科交叉研究热点,交互式数字教育工具的优点在于:一是易用性;二是娱乐性;三是覆盖范围广;四是便于采集数据,可用于进一步分析以进行优化以及有针对性地提供个性化服务⑦。

综合有关数字交互式国际中文教育产品研究以及面向整体教育领域的数字交互技术研究,思辨、归纳类的研究相对较多,实证调查类的研究较少;对学习者的需求以及影响需求因素关注还不够充分;对交互效果研究还有待深入;关于如何使交互技术与教学内容有机融合的研究也亟待加强。

因此,有必要选择具有一定用户数量的数字交互式中文教学产品,从对终端需求的调查分析入手,采取微观、中观与宏观相结合的视角,探寻数字交互式国际中文教育产品有效供给的可行之策。本文综合考虑产品运营主体、覆盖范围、用户规模、技术优势、市场评价等因素,从 1300 多种应用于移动端的数字交互式中文学习产品中选出 53 种进行重点分析,并以“全球中文学习平台”作为个案进行体验式调查。“全球中文学习平台”由教育部和国家语委指导、科大讯飞股份有限公司建设和运营,其借助智能语音和 AI 技术,旨在打造聚焦中文学习和中华文化传承传播的智能语言学习平台。该平台于 2019 年 10

① 谢娜.国际中文教育发展中的公共产品供给分析[J].国际中文教育,2024,(4);姜国权,李一飞.国际中文教育市场化研究综述与展望[J].昆明学院学报,2024,(4);王良存,董洪杰.新阶段国际中文教育供给转型与优化[J].中国语言战略,2024,(1);吕振华,刘丽丽,何梦宇.孔子学院发展市场化:内涵、边界与进路[J].国际中文教育研究,2024,(1);惠天罡.国际中文教育供给侧优化的理论依据与发展路径[J].首都师范大学学报(社会科学版),2022,(1);何茜,王爽.“一带一路”视域下国际中文教育的演进与展望[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2024,(4);李艳.中文国际传播策略研究——基于对 164 国中文传播状况的调查[J].中国海洋大学学报(社会科学版),2023,(4).

② 吴应辉,梁宇,郭晶.全球中文教学资源现状与展望[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2021,(5);宋继华,张曼,何春.教育数字化转型与国际中文教育数字生态建设[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023,(5);陈晓夏,杜玉生.智慧教育时代国际中文教师的应对与转型——基于大语言模型应用的探讨[J].扬州大学学报(高教研究版),2024,(5);陈健.国际中文教育平台的数字化建设及海外传播——以在线教育平台 LingoAce 为例[J].传媒,2024,(2).

③ Ho Wing Yee. Mobility and Language Learning: A Case Study on the Use of an Online Platform to Learn Chinese as a Foreign Language[J]. London Review of Education,2018,(2);Ferdinand MFITIYE, Etienne BANKUWIHA. A Study on Strategies for Improving Students' Oral Skills in Online Chinese Language Teaching in Burundi[J]. Chinese Language Teaching Methodology and Technology,2022,(2).

④ 吴向文,王志军.境内外教育技术领域“交互”研究文献计量分析[J].中国教育信息化,2018,(9).

⑤ 祝智庭.教育数字化转型的内在逻辑与实践方略[J].中国教育信息化,2022,(6);张广斌,薛克勋.数字教育学的底层逻辑与构建路径——兼论中国式数字教育学建设[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,(11).

⑥ 郑海昊,刘韬.数字交互技术视域下的智慧学习元认知体验研究之一——共我体验突破交互边界[J].中国电化教育,2018,(12).

⑦ 倪士光,胡子卉,林煜东.科技更向善:基于数字交互技术的青少年心理韧性培育[J].西北师大学报(社会科学版),2024,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

月上线，2020 年 4 月推出了面向海外中文学习者的国际版“e 学中文”移动端。截至 2024 年 12 月 15 日平台用户总数超过 1608 万人，覆盖 191 个国家或地区。

一、数字交互式国际中文教育产品供给研究

教育也是传播，国际中文教育是教育传播中的构成部分之一。数字技术的发展，使教育产品的供给可以实现从“大众传播”到“分众传播”再至“人际传播”，从“单向传播”到“双向互动”，从“延时反馈”到“实时回应”，从而最大限度地接近人对互动交流的本质需求。在一对一的数字交互式教学产品中，学习者能够及时获得所需信息、观点以及情感支持，在一定程度上化解因学习困难带来的消极情绪。同时，量身打造的“定制式”教学方案，也更有助于学习者优化方法、攻坚克难。

从国际中文教育产品供给来看，面向细分市场的不同学段分级教材、不同国家本土教材、不同领域“中文＋”教材及测评服务不断优化，包括数字交互式教学产品在内的资源体系建设在不断完善中。

根据 2020 年以来的调查，对二语学习者来说实时且持续不断的情感支持、仿真且全时空的语言环境是帮助其建立学习兴趣、克服畏难情绪的关键因素。数字交互式国际中文教育产品可以通过类似现实空间的“陪伴式”教学，在较大程度上实现以上两种诉求。那么数字交互式教育产品的优势在国际中文教育领域发挥得如何？怎样突破文化差异、语言距离带来的跨文化传播困境？如何更为有效开发针对目标市场的数字交互式中文教学产品？这些都是亟待研究的系列问题。

课题组从供给主体、运用方式、产品内容、功能类型等方面，对目前国际中文教育市场上面向移动端的数字交互式产品进行了调查。截至 2024 年 11 月 30 日，以“中文”“Chinese”“HSK”为检索关键词，在手机应用商店、Google Play 中对面向移动端的数字交互式中文学习产品进行检索，共检索到 1300 余种 APP，经过三轮筛选最终选定其中 53 种进行重点分析。在第一轮筛选中，去除重复或不相关、无法正常下载与使用的样本；在第二轮筛选中，去除下载量低于 1 万次、评分低于 3.5 分的样本；在第三轮筛选中，课题组对剩余样本进行了试用，试用内容包括产品的订阅模式、网络要求、更新速度、内容分类、教学形式、呈现方式、支持的语种等。

研究发现，目前数字交互式中文学习产品的供给主体主要分为科技公司、语言教学机构、工作室、个人等 4 类，不同类型主体所供给的产品类型、更新频率、所获评价等表现出较为明显的差异。

（一）供给主体的特征分析

根据调查，科技公司、个人、工作室、语言教学机构等 4 类供给主体在 53 种样本产品中的占比分别为 53％、26％、11％和 10％。工作室和个人供给的产品以拼音学习、词汇记忆、汉字书写等专项学习类为主，如初级汉语拼音学习、汉语词汇轻松学习、汉字转拼音、汉字工具等；语言教学机构的产品主要以中文考试、HSK 词汇和文化阅读为主，其所供给的产品在样本中虽然占比较小，但内容相对更为专业，获得的评分整体较高。

在更新频率方面，科技公司的产品更新速度快，总下载数、获得的评论数及评分高，更新频率是影响用户好评的重要因素之一。目前，获得较高评分的软件更新频率均在 1 个月左右，如“e 学中文”APP 更新频率约为每月一次，更新内容包括学习资源的功能提升以及配合用户硬件设备迭代进行的升级等。在费用收取方面，样本均为免费安装，60％的样本包含需要付费内容，付费项目包括购买会员、课程解锁、打赏、广告移除等，价格在 3～1998 元之间不等。在网络需求方面，大部分样本需联网使用，67％的样本中有部分内容支持下载、离线使用，“能否离线使用”是学习者关注的重要功能之一。从产品营销方来看，在中文学习网站投放广告、设置有奖推荐功能、在知乎及微博等平台开设官方账号等是大多样本常用的方式，还有少部分供给主体会通过与海外中文教育机构合作、参与国际语言类会展等方式拓展产品影响力，如“全球中文学习平台”与新西兰在线教育机构 Learn Coach 合作、在第三届中国（北京）国际语言文化博览会上进行产品发布等。

中国知网　https://www.cnki.net

从供给主体所在区域来看,国内的供给主体主要集中在北京、上海、杭州和西安等地,海外供给主体主要分布在泰国、越南等东南亚国家。

(二)产品类型及功能分析

根据产品内容及功能,样本可分为专项学习和综合能力提升两大类。

专项学习类产品可细分为字词、拼音、阅读、语法、写作、口语等 6 类,其中字词与拼音类产品占比较高。在字词类产品中,字词典占了较大比例,如"汉语成语词典""新华字典""汉语字典"等,此外,还有部分汉字书写和词汇学习类的产品,如"汉字笔顺-常用中文 3500 个汉字的笔顺写法""To bo:汉语单词短语词汇学习宝典",这类产品在语言智能技术的支持下,可以提供 AI 测评、语音识别、方言搜索、笔顺精确搜索等功能。以词典类中文学习应用 Pleco 词典为例,该产品支持英文、中文拼音及部首检索,对于不知读音的汉字可使用全屏书写功能,可精准识别有笔顺错误的书写;对于完全陌生的字词句段,可使用摄像头取词功能;付费项目包括 OCR 光学摄像头取词、全屏手写及单词卡等;"家人共享"功能是该产品的一个特色,用户可将付费项目与家庭成员分享,最多可分享给 6 人。在拼音类产品中,同样可以看到新技术应用不断深化的趋势,如提供文字拼音转换、多语种转换功能等。

综合能力提升类产品在教学模式上,表现出了对趣味化、定制式、一对一教学以及应用新教学法等特征的强调。如突出趣味化教学的产品,对特色的描述包括个性化、游戏化、聊天式、互动式、碎片式、沉浸式等关键词;提供定制式、一对一教学的产品,特色描述包括人工智能辅助中文听说训练、直播或视频课程等;标明采用新教学法的产品,特色介绍包括大数据智能算法、漫画学习、睡眠学习法、趣味配音、图卡游戏等。在教学内容上,聚焦汉语水平考试的产品占比较高,特色表述多包括真实交互测试、全真模拟、HSK1-6 单词学习、语法解析等,这类软件有"HSK Exam-汉语水平考试""HSK 考试 1-6""SuperTest-汉语水平考试学习应用"等。

根据课题组对样本的试用情况,53 种数字交互式国际中文教育产品的功能上呈现出以下特点:

首先,从可使用的语种数量来看,本次调查的 53 种数字交互式中文教学软件均具备语言切换功能,90%的产品支持中英系统,这其中有 48%能够提供 3 种及以上语言的教学服务,学习者可根据自己的需要进行选择与设定。

其次,从可提供的特色功能来看,调查发现:每种样本至少拥有 1~2 个特色功能,包括智能技术支持、直播互动、社交竞赛、主题情景教学、离线使用、短视频教学及课程定制等。53 种样本中可提供智能技术支持的有 13 种,主要包括图像识别、语音识别、语音文字互转、AI 测评、人工智能伴学等;有 12 种样本具备离线使用功能,主要集中在拼音教学、汉字教学等专项学习类的样本软件中;部分样本提供付费直播课,可根据用户需求和水平测试结果进行课程推荐;约 10%的样本可提供个性化定制服务。调查也显示,是否具备以及具备哪些特色功能是这类产品吸引学习者的重要因素之一。

从交互可实现的效果来看,AI 技术的充分运用带来了显著的竞争力。从调查来看,"全球中文学习平台"的 AI 技术优势获得了学习者的好评,该产品可以通过对 AI 中文课、HSK 模拟考、日常作业、HSK 分级词汇等日常练习数据的分析,为学生推荐相应的学习内容,并阶段性地对学生的语言能力等级进行动态评测,不断更新用户的学习档案和所匹配的学习方案。调查还发现,参加中文水平测试是大部分学生使用该平台的目的之一,平台针对这一需求提供历年考试真题、模拟试题及包含配套教材的课程资源,同时可以为学习者营造全真模拟考试环境。

通过对供给侧的调查,可以看出:当前包括大语言模型在内的语言技术发展不断升级,如何将语言技术新成果及时、有效地融入到国际中文教育产品研发中,还有待技术方、内容方、运用方等多主体间的充分合作。国际中文教育是教育传播与语言传播中相对特殊的一个领域,其特殊性来自实现跨文化间的二语教学目标。因此,数字交互技术的运用要解决的就是最大限度地打破文化差异与原有的语言障碍,最大限度地营造类似于母语学习的仿真环境,并为学习者提供所需的情感支持,也就是实现"有温度

中国知网 https://www.cnki.net

的语言教学”。

二、数字交互式国际中文教育产品需求研究

对学习者的调查，既有助于了解现有数字交互产品市场满意度，又有助于为新产品研发提供方向。学习者因中文水平、学习目标与学习动机不同，对数字交互式中文学习产品的需求会有较大差异。

（一）中文学习移动产品需求状况调查

围绕“对中文学习移动产品需求状况”，课题组面向在华留学生和海外中文学习者发放问卷 300 份，回收有效问卷 216 份。所选调查对象来自亚洲、非洲、美洲、欧洲的 19 个国家和地区，以大学生或正在申请中国大学的留学生为主，年龄在 18～35 岁之间；学习中文的时长均在 3 年以上；75％参加过 HSK 考试，水平主要集中在 HSK4 级和 HSK5 级。调查内容包括：对产品的需求程度、所需产品类型、试用产品的场景、了解产品的途径、付费服务需求以及付费意愿等。调查发现：

学习者对数字交互式中文学习产品的需求度高，96％的被调查者下载过数字交互式中文学习软件。43.5％的学习者在手机上装有 1～2 种，25.3％装有 3～5 种，14.2％装有 5 种以上中文学习软件，主要使用动机为升学和考试。

学习者对工具型和考试型产品需求量较大，29％的被调查者对字词查询类产品有使用需求；19％的被调查者对 HSK 考试类产品有使用需求；16％的被调查者对汉字学习类产品有需求。整体来看，被调查者对词典工具型、考试型产品以及汉字类课程的需求量较大，对写作类课程的需求量相对较小。

使用场景较为多样，但使用时长多相对较短，被调查者使用数字交互式中文学习产品的场景包括户外、课堂、宿舍、自习室等；大多数学习者的使用时长在 30 分钟至 60 分钟之间。

“周围人的推荐”是获知产品信息的主要途径，56％的学习者了解产品信息是通过“老师或同学推荐”，31％通过“自己搜索”，12％是借助“广告”。整体来看，了解产品的途径还较为单一，数字交互式中文学习产品的营销传播渠道还有待进一步丰富。

产品与需求的匹配度直接影响付费意愿，被调查者的付费意愿还较弱。究其原因，28.3％的被访者是尚未形成付费习惯；27.3％是认为产品定价不合理，性价比不高；17.2％是认为付费内容对自己的帮助不大。有付费行为的被调查者之所以愿意付费，27％是因为付费内容是自己所需要的；23％是因为教学内容专业，上课方式新颖；19％是因为课程试用体验感好。综合来看，决定学习者是否愿意付费的主要因素是产品与其需求的匹配程度；价格因素对于付费行为会产生一定影响，但并非决定因素；同时影响付费行为的因素还包括教学媒介语、课程更新速度等，被调查者希望教学语言除英语外，还能增加其他语种；课程内容更新频率更高一些、课程资源更丰富一些；测试和练习等内容的数量能够更多一些。

在有付费行为的被调查者中，购买课程的最多，占比为 34％；其次是购买包月或包年会员。在购买课程的人中，32％选择了一对一的视频课程，尤其是考试型学习者较为偏好个性化课程及课后服务；28％选择了综合情景课程，对于包含词汇、语法、语音、汉字等内容的综合学习课程表现出较高需求。

（二）对“全球中文学习平台”的个案调查

根据科大讯飞公司对 2 万名学习者自主学习数据的分析，该平台的应用场景主要集中在 HSK 模考方面，大多数学生对于应试型内容需求较大，HSK 模拟考试练习的应用占比近 40％，居于首位；其次是拼音学习的相关内容，占比在 20％左右；再次是技能训练方面的内容，占比在 18％左右。①

为进一步了解学习者对该平台的评价与需求，课题组面向学习者和教师发放了 500 份问卷，回收有效问卷 396 份，统计发现学习者及家长有如下需求：一是对 HSK 模拟测试评价较高，被调查者认为该平台对 HSK 考试备考帮助作用显著，并希望在此基础上增加词典、字典等工具书资源及信息查阅导览

① 胡阳.“国际中文教育数字化与产教融合学术研讨会”上的发言[Z].2022-06-24.

中国知网 https://www.cnki.net

等助学小程序;根据学生的中文水平更为精准地推荐中华文化方面的课程;在词语、句子标注与收藏功能的基础上,增加对于视频的标注和收藏功能、使用手指触屏或电容笔记录功能等。二是对定制式教学内容需求较高。“全球中文学习平台”为学习者提供“学习档案追踪”服务,对学习者的中文水平进行不间断的测试与记录,使学习者能够清晰了解自己中文水平的提升情况;此外,寓教于乐的趣味游戏教学模块也非常受欢迎,如“PK对决”可以为用户匹配水平相当的对手进行词语、句子、成语等内容的挑战。三是对师生实时互动的需求较高。从调查可以看出,学习者更关注直播课上师生间的实时交流互动,希望教师在课上能便捷地看到学生的反馈情况;相比之下,对班级课外、线下的交流未表现出较高的诉求与期望。四是对提升低龄学习者参与感的需求较高。低龄学习者的家长希望能及时了解孩子在平台的学习情况,同时希望能通过设置奖励机制的方式增强孩子的参与感与成就感,如颁发徽章、证书等。

通过对需求侧的调查,有以下问题值得进一步思考:一是学习者对考试型产品的需求量较大,在实用型需求的背后,如何使学习者真正与中国语言文化之间建立情感关联有待探讨;二是学习者对产品的使用黏性还有待形成,从产品使用时长等方面可以得出这一判断;三是大部分学习者为产品付费的意愿还较弱,供给者在产品研发、定价中需考虑产品内容的适用性、学习者对待中文学习的心态等问题。

三、数字交互式国际中文教育产品供给策略思考

国际中文教育不论是作为面向全球供给的公共语言产品,还是作为营利性质的语言商品,从追求最佳传播效果的角度,都要考虑产品供给所产生的系列作用。为此我们需要明确为什么传播,即供给要实现的目的。例如,根据对来华留学生的调查,有一位获得中国政府全额资助的本科一年级学生直言来学习中文就是为了做生意,并且不准备回国。如果,留学生教育的目标是培养对中国语言文化有深厚感情、愿意为传播中国语言文化而努力的使者,那么怀着明确的工具型目的而来的学习者能否担此使命,就是一个需要思考的问题。如果供给者与需求者的目的并不一致,能否寻求到一个相对折中的方案?如何看待供给中的投入产出问题?是否需要以及在什么情况下需要按照市场运作模式,来对国际中文教育产品进行经营?这是国际中文传播的基本前提,在回答了以上问题后,才可以进入到对数字交互式国际中文教育产品供给策略的具体探讨中。

从供给状况调查来看,目前市场上的数字交互式国际中文教育产品种类丰富,但大多数软件内课程匹配度不高、资源库内容更新较慢、产品营销策略较为单一、付费项目的定价策略还不合理。着眼于国际中文教育产品的供给目标,结合学习者的具体需求,可以对供给策略做如下四方面的探讨。

(一)运用数字交互式中文教育产品,解决供需中的瓶颈问题

一是有效弥补课时、教材、师资不足等问题。课题组在对国外中小学中文教师访谈中了解到“教材供给不足”是具有普遍性的问题,包括市面上缺少适合青少年的中文教材和读本、现有教材版本较为陈旧、教材价格高等;此外也有被访者认为中文教学课时太少,不利于学生中文水平提升。因此可以考虑开发方便中小学生在课下进行自学的具有系统性的中文学习软件产品,并提供可下载的配套教材。在师资方面,如俄罗斯教师行业整体薪酬水平较低,即使是专业水平和年资较高的教师,收入也大多低于该国平均收入水平,难以吸引本土年轻人进入中文培训行业,也无法吸引中国教师;与其不同的是,埃及被访中文教师普遍对收入感到满意,但多认为自己的中文教学能力需要提升,希望能参加更多的培训。因此,在俄罗斯可以考虑通过搭建网络教学平台、开设线上课程来弥补师资不足的问题;在埃及可以根据高校、中小学中文教师的不同需求,有针对性地研发在线培训课程,提升本土教师的中文教学能力,同时针对中国教师因不掌握埃及方言等目的国语言而影响中文教学的问题,开发专门针对赴外中文教师的语言培训数字课程。

二是为有不同需求的群体提供定制式课程。调查发现,目的国支柱产业的发展与中文教育需求之间的关联性值得关注。如旅游业在埃及国民经济中的占比达13%,直接或间接为全国提供了12%的就业岗位,中国是埃及最重要的旅游客源国之一,这也成为拉动该国旅游行业从业人员中文学习需求的重

中国知网 https://www.cnki.net

要因素；此外，驻埃及的 150 余家中资企业以工程建筑类、生产技术类的公司类型为主，相应带动了埃及中文学习者对建筑中文、石油中文等的需求。面对专门用途中文学习需求，数字交互式学习产品可以较好地满足学习者对个性化、差异化的教学内容的需求以及对课余、业余、碎片化学习的时间要求。

三是通过增加产品覆盖率来相应降低边际成本。在大多数情况下，中文教育产品的供给成本较高，盈利能力还没充分显现，数字化中文教学产品有可能通过扩大市场覆盖范围、增加用户数量，来降低边际成本。影响盈利的因素，来自学习者对中文学习的态度、当地收入水平和消费能力等。以埃及为例，该国中文教育已有 70 年历史，2020 年正式将中文教育纳入国民教育体系。在对埃及中文学习者学习动机调查中，值得注意的是部分被调查者选择了“学习中文能够提升我的身份”，说明学习中文除提升人力资本之外，已经开始显现对社会地位提高的作用。但受当地收入水平以及消费能力、消费习惯等因素影响，学习者在中文学习上的支出较为有限，在中文自学教材、辅助学习资料、学习软件上的支出不多。对此供给主体需要对产品研发的投入、定价及利润回报等有较为清晰、细致地预估，相应做好产品定位及市场投放方案，同时还需关注文化差异对中文学习需求的抑制作用。以巴西为例，该国是拉丁美洲地域最广、人口最多、经济贡献值最高的国家，我国是巴西第一大贸易伙伴和出口对象国。巴西中文供给机构数量居拉美地区首位，但由于地理距离与文化差异，加之巴西葡萄牙语自身的特性，学习难度大、缺乏语言环境等成为中文教育在巴西发展的制约因素。

（二）运用数字交互式产品的数据优势，不断创新产品内容与形式

数字交互式国际中文教育产品可以同步记录与分析学习者的学习情况，例如，通过数据分析，可以看出在特定群体中会话交际课程需求量最大，听力课次之，口译比笔译更受欢迎，对写作课的需求度最小。那么对不同类型课程需求差异的原因分析，有助于产品供给者更有效地调整产品研发策略。

根据对“全球中文学习平台”用户需求的调查，该平台可以考虑优化以下 5 个功能：一是提供中国文化相关内容及其他课程资源的链接；二是对于系列课程，提供收藏、浏览记录功能，方便学生接续学习；三是可以提供笔记勾画功能、教材点读功能；四是充分利用 AI 技术，开发出更加智能的学习系统，设置实时的 AI 助教，帮助学生尤其是低龄中文学习者高效学习；五是增加对低龄学习者的激励、奖励措施。

在对中文教学内容进行动态更新的同时，还需要在教学方式上不断突破创新，为此课题组对如何运用语言艺术与语言创意资源助力国际中文教育进行了调研。语言艺术资源包括相声、戏曲、脱口秀、播音主持、朗诵等；语言创意产品，如中国汉字棋、成语接龙游戏等。服务国际中文教育的语言艺术与语言创意资源的开发，需要联合多方供给主体，实现优势互补，形成研发合力，充分发挥互联网等新媒体的作用，形成线下与线上相互补充的多种供给渠道，满足不同群体的多样需求。

（三）“强强联手”拓宽产品传播渠道，“借船出海”增强市场覆盖率

数字交互式国际中文教育产品的供给主体还可以尝试进行国内外营销联动。例如，埃及希克迈特文化投资公司（以下简称“希克迈特公司”）是该国目前规模最大的本土中文图书出版机构，出版发行了大量中文教材的阿语版本，其依托母公司“智慧宫国际文化传播公司”的平台优势，推出了中阿双语学习 APP“智慧宫”软件，并开展中文培训课程及讲座。“全球中文学习平台”可以与希克迈特公司合作，实现“云平台”国际版 APP 和“智慧宫”APP 之间的互相引流，在借助希克迈特公司现有渠道进入埃及市场的同时，也为希克迈特公司正在开展的中文培训课程提供资源助力。

（四）从培养技术、内容、市场的融合型人才入手，更有效满足需求

数字技术可以跨越时空在学习者与所需资源间实现有效连接，可以借助数据优势精确把握学习者需求，可以不断优化人际与人机交互效力，为国际中文教育产品从内容到形式的创新提供诸多可能。

但是从目前来看，如何实现数字技术与内容生产、市场调查、产品营销的有机融合，还有一些亟待解决的问题，在全能型供给主体未出现之前，还需要按照专业化分工、各环节合作的模式来运行。在新技术背景下，这种合作模式更强调融合，即需要培养懂技术的内容生产人才、懂市场运营的产品研发人才等。因此，着眼长远需要从培养技术、内容、市场三位一体的融合型人才入手，有效满足市场需求问题。

中国知网　https://www.cnki.net

四、结 语

中文在各国家和地区的传播状况、面临的问题,既有共性,也有各自的特性。国际中文教育供需平衡的实现,有赖于宏观、中观、微观的相互促动,统筹推进。微观层面,较为准确地把握当前受众的中文学习需求并相应予以满足;中观层面,在从历史到现实的脉络梳理分析中,找到影响中文教育的主要因素所在;宏观层面,以国家为单位制定中文教育发展策略,结合对未来走向的预见,做好"一国一策"。

"国际中文教育供需研究"课题组采用文献梳理、问卷调查、实地走访、体验调查等方法,结合目的国的政治、经济、文化、历史等因素,对国家、社会、个体的中文学习态度和需求进行了动态分析。在此基础上,选择数字交互式的中文教学产品,对其产品定位、教学内容、功能类型、运营模式、用户评价等进行详细分析,从而进一步清晰地把握中文学习者的消费需求及消费行为特征,如"使用场景较为多样,但使用时长相对较短""工具型和考试型产品需求量相对较大""产品与需求的匹配度直接影响付费意愿""对个人定制式教学产品需求量大""对师生实时互动需求较高"等。

目前市场上的数字交互式中文学习产品种类丰富,但存在课程匹配度较低、内容更新慢、付费项目定价策略不合理等问题。为此,建议在运用数字交互式产品解决制约中文教育课时、教材、师资不足等问题的基础上,运用数字交互式产品的数据优势,不断创新产品内容与形式;"强强联手"拓宽产品传播渠道,"借船出海"增强市场覆盖率;从培养技术、内容、市场的融合型人才入手,更有效满足需求。

整体来看,国际中文教育面临着受众范围广、国别区域多、需求差异大等难题,并且这些问题还将持续存在。关注"人",以"人"为中心,做好受众研究、做到按需供给,充分挖掘数字技术的潜能,最大限度地实现因地制宜、因人而异、因材施教,这是国际中文教育目标实现的根本。

(首都师范大学国际中文教育硕士董锐、杨东妮在本文的调查研究中发挥了重要作用。)

A Study of the Supply and Demand of the Interactive Digital Products of International Chinese-language Education and its Supply Strategies

GAO Chuanzhi[1] & GE Zhaoyi[2]

(1. *School of Cultural Communication*, *China University of Labor Relations*, *Beijing* 100048, *China*;
2. *School of Literature*, *Capital Normal University*, *Beijing* 100089, *China*)

Abstract: In the current development of international Chinese-language education, there is an urgent need to establish correct views in the perspectives of products, costs and market. With the development of interactive digital technology, the communication means in the educational field are experiencing quick changes, and especially the application of artificial intelligence technology in international Chinese-language education is accelerating. Thus, it is necessary to choose representative interactive digital products for Chinese teaching and explore feasible supply strategies based on the investigative analysis of the end-user demands. Through an investigation of 53 types of interactive digital softwares for Chinese language learning applicable to mobile terminals, including the product identity, teaching content, functions, operation modes, and user evaluations, this study analyzes the characteristics of the consumer demand and consumption behavior, and explores the approaches to realizing the effective supply. It is suggested to create the customized interactive digital Chinese-learning products based on the research of the target countries, update the products dynamically according to the users' needs, innovate interactive digital teaching methods according to the audience's psychology, deepen multi-party cooperation to achieve win-win results, optimize supporting services to enhance the learning experience, broaden the dissemination channels of the products by "cooperation with the strongest", and enlarge the market coverage by "getting help from others".

Key words: products of international Chinese-language education; digital interaction; language communication; supply and demand analysis; language industry

[责任编辑: 和智利]

中国知网 https://www.cnki.net

【主持人语】 本期“语言国情研究”栏目专题为“国际中文教育理论与方法”。

以理论方法探索引领学科高质量发展，理论与方法正如车之两轮、鸟之双翼，在学科建设中具有举足轻重的作用。理论是学科内容和规律的高度凝练与归纳形态，能够指引研究方向，洞察纷繁复杂的表面现象，揭示学科的本质规律，为学科建设提供坚实的基础。而方法则是达成研究目标的路径与工具，科学有效的研究方法能够确保我们精准收集数据、深入分析问题，使研究结论更具可靠性与科学性。对于一门学科而言，完善的理论体系与多元的研究方法相互交融，才能推动学科不断发展进步。国际中文教育作为一门蓬勃发展的新兴学科，正面临着前所未有的机遇与挑战。随着全球“中国热”的持续升温，国际中文教育的规模不断扩大，教学对象日益多元化，教学环境也愈发复杂，以深度求索（DeepSeek）为代表的数智技术应用日益深入广泛。在此背景下，构建系统、科学的国际中文教育理论方法体系显得尤为必要。一方面，现有的理论和方法难以全面应对国际中文教育实践中涌现出的诸多新问题的研究。另一方面，缺乏完善的理论方法体系，不利于国际中文教育学科的规范化和专业化发展。只有构建起严谨的理论方法体系，才能使国际中文教育拥有明确的学科边界、清晰的研究范畴和科学的研究范式，从而在国际学术界赢得应有的认可与尊重，自立于国际学科之林。

本期的3篇论文，分别探讨国际中文教育短视频、教师教育和文明交流互鉴的理论与方法，既是对国际中文教育学科发展痛点的回应，亦是对未来研究方向的引领。期待学界更多同人以问题意识驱动理论创新，以方法突破赋能研究水平提升，不断深化国际中文教育在各细分领域理论与方法的探索，共同推动国际中文教育学科的高质量发展。唯有夯实理论根基、创新方法体系，方能使学科发展在守正创新中不断进步，引领国际中文教育事业行稳致远。

（学科主持人：吴应辉，北京语言大学教授，博士生导师，研究方向为中文国际传播与管理，国际中文教育教师、教学资源和教学法。）

中华文明智能传播的理论建构和实践路径*

陈 默， 张浩坤

（中国人民大学 国际文化交流学院，北京 100872）

[摘 要] 文章探讨了中华文明国际传播的时代背景，阐释了文明连续性、创新性、包容性与和平性对传播理论和路径的决定作用，剖析了年轻受众数量可观、文明符号略有局限、语言传播颓势稍显及数智内容兴起等现状。同时结合智能传播理论，论证了人工智能在内容生产、分发及效果评估中的应用。基于此提出“加强顶层设计，构建全局架构”“更新思维逻辑，人机互补并进”“聚焦年轻群体，活化文明符号”“打通信息孤岛，铸造反馈网络”等途径，旨在推动中华文明在国际传播中焕发新活力，为构建人类命运共同体提供坚实的文明力量。

[关键词] 中华文明；国际传播；智能传播理论；传播路径；文化传播

[中图分类号] H195，G206.3 [文献标识码] A [文章编号] 1000－5110(2025)02－0021－11

* [作者简介]陈 默，女，山东临沂人，中国人民大学教授，博士，北京语言大学国际中文教育研究院兼职研究员，研究方向为语言习得和国际中文传播；张浩坤，男，山东滨州人，中国人民大学在读硕士研究生，研究方向为中华文明传播。

[基金项目]国家社会科学基金项目“中文第二语言学习者语音能力的评估与训练”(23BYY140)；教育部中外人文交流中心与教师中外人文交流能力培养研究院2024～2025年度人文交流专项研究课题“基于巴基斯坦中文学习者的教育数字游戏资源的设计与评估研究”(HNUJL202415)。

中国知网 https://www.cnki.net

一、引 言

2022 年 10 月,习近平总书记在党的二十大会议上作《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗》报告(以下简称《报告》)。《报告》提出,要“增强中华文明传播力影响力”“深化文明交流互鉴”,同时“促进世界和平与发展,推动构建人类命运共同体。”在增强中华文明传播力与影响力、推动构建人类命运共同体的背景下,人工智能正在掀起新一轮产业革命,不同文明间的交流与沟通也日益频繁。因此,中华文明传播事业也应当顺应时代潮流,实现从传统传播向智能传播的转型,为中华文明“走出去”注入新动力。因此,本文旨在分析当下中华文明传播的现状,并针对该现状构建以智能传播为核心的文明传播框架,探讨其在实际应用中的路径选择。

二、中华文明智能传播的时代背景及现状

传播方式与传播理论因时代进程而变,也因传播内容而变,因此在确立新的传播方式时,我们应当洞悉中华文明智能传播处于何种时代背景,传播内容有何特征,面临何种传播挑战。

(一)中华文明智能传播背景

以智能传播的方式传播中华文明,其既是我国文明传播的内在需要,也是人工智能浪潮下的必然之举。近年来,党和国家领导人曾多次强调中华文明以及文明传播的重要性。2024 年 7 月,党的二十届三中全会通过《中共中央关于进一步全面深化改革推进中国式现代化的决定》,强调在推进中国式现代化的过程中,要“构建更有效力的国际传播体系。推进国际传播格局重构,深化主流媒体国际传播机制改革创新,加快构建多渠道、立体式对外传播格局。”[①]2024 年 10 月,习近平总书记在中共中央政治局第十七次集体学习时强调,要“植根博大精深的中华文明,顺应信息技术发展潮流”“不断提升国家文化软实力和中华文化影响力。推进国际传播格局重构,创新开展网络外宣,构建多渠道、立体式对外传播格局。更加主动地宣介中国主张、传播中华文化、展示中国形象。”[②]这些方向的指引和价值导向从战略规划层面确立了文明传播的重要性与必要性,指导我们必须通过相应的路径来实现文明强国的最终部署。

洞察国家战略的提出背景,人工智能“生逢其时”,成为新的生产增长极与文明增长点。2024 年 6 月 20 日,世界智能产业博览会召开,习近平总书记指出“人工智能是新一轮科技革命和产业变革的重要驱动力量,将对全球经济社会发展和人类文明进步产生深远影响。”[③]2025 年 2 月 24 日,《人民日报》指出,抢抓人工智能发展机遇,能够为人类文明的延续和发展注入强大动力,引领全人类向着更加美好的未来奋勇前行。[④] 这些发言不仅聚焦于人工智能的革命性作用,还着重强调了人工智能的革命作用对于促进文明发展和社会进步的推力。

因此,在全球发展共同体的概念下,当下还存在“当前文化交流的广度和深度不够的现状”[⑤],但在这种现状下,国家的现实需要与技术的进步图景使得顺应信息技术发展潮流以构建多渠道立体式对外传播格局的战略构思得以成为现实;同时,以智能传播作为中华文明走出去的理论与方式,进而促进世

① 中共中央关于进一步全面深化改革推进中国式现代化的决定[J].党建,2024,(8).

② 习近平在中共中央政治局第十七次集体学习时强调 锚定建成文化强国战略目标 不断发展新时代中国特色社会主义文化[J].党建,2024,(11).

③ 习近平向 2024 世界智能产业博览会致贺信[J].求贤,2024,(6).

④ 高文.抢抓人工智能发展的历史性机遇——深刻领会习近平总书记关于人工智能的重要论述[N].人民日报,2025-02-24(009).

⑤ 张东刚,林尚立.构建全球发展共同体的理论价值和实践意义[EB/OL].https://proapi.jingjiribao.cn/readnews.html?id=314441,2024-10-18.

中国知网 https://www.cnki.net

界文明互鉴，使得中华文明在更广阔的舞台上发出自己的最强音，已成为一种时代之下的必然。而此种必然之下，其面临何种现实状况、需要何种理论架构、搭建何种实践路径，已成为亟待解决的重大问题。

（二）中华文明智能传播的现状

对当下中华文明智能传播现状的明晰认识是提出应对研究理论和方法范式的前提。当下传播现状主要具有年轻受众数量可观、文化符号略有局限、语言传播稍显颓势、数智内容逐渐兴起这四大特征。

1. 年轻受众数量可观

当下中华文明传播的现状之一为文明传播的年轻受众数量可观。以国外平台为例，根据 Statista 平台数据，2024 年 4 月社交网络媒体每月活跃用户数前三名的分别为 Facebook，Youtube 与 Instagram。① 在这些媒体中，18～45 岁用户占比分别为 74.3%②、68.2%③与 78.3%④，平均占比约73.6%；其中，18～35 岁用户分别占比为 54.1%⑤、50.3%⑥与 62.3%⑦，平均占比约 55.6%。这说明就受众而言，年轻受众的规模十分可观。在语言学习与语言教育领域，目前中文作为第二语言的学习者中有一半是中小学生。⑧ 从时间维度考量，随着时间增长，这些年轻受众会成为世界文明互鉴的主力军，其言行模式影响着未来的文明格局；从传播过程考量，这些受众是传播过程的最终落脚点，其反馈是衡量传播效果的重要指标。因此，基于文明传播年轻受众占比增大的现状，以制定中华文明智能传播的方法与路径是当下文明传播的重大议题。

2. 文明符号略有局限

当下中华文明传播的现状之二为对外文明传播的符号存在单薄化、刻板化倾向。这体现在三方面：一是文明传播符号的刻板化，例如刻板强调传统要素而忽略当代新要素；二是文明传播内容的古代化，缺乏当代中国文化成果与文明成就的展现；三是文明理解的浅层化，对于文明的理解较为浅层多局限于文化符号，未上升到“文明”。总体来说，未与时俱进是导致上述 3 个问题出现的核心原因。此三方面在许多调研报告中可见一斑。在当代中国与世界研究院最新发布的《中国国家形象全球调查报告 2019》中，海外受访者认为最能代表中国文化的 3 个方面是中餐（53%）、中医药（47%）和武术（43%）。⑨ 值得关注的是，此三要素中没有典型的现代符号。另外，相关研究发现超过 50%的受访者认为“能代表中国文化”的仅有 5 项，分别是长城（79.33%）、大熊猫（60.34%）、中国功夫（57.30%）、中国龙（52.81%）与微信（51.69%）。⑩ 其中，仅微信为现代元素，且对于微信的理解也仅仅停留在物质文化层面。

早在 2018 年，习近平总书记在《在全国宣传思想工作会议上的讲话》就曾指出，推动中华优秀传统文化走出去，不能停留在舞个狮子、包个饺子、耍套功夫上，不能满足于向国外提供一些表层的文化符号

① Most popular social networks worldwide as of April 2024, by number of monthly active users [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/,2024-07-10.

② Distribution of Facebook users worldwide as of April 2024, by age and gender [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/,2024-05-22.

③ Distribution of YouTube users worldwide as of july 2024, by age group and gender [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/1287137/youtube-global-users-age-gender-distribution/,2024-09-02.

④ Distribution of Instagram users worldwide as of April 2024, by age and gender [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/248769/age-distribution-of-worldwide-instagram-users/,2024-04-29.

⑤ Distribution of Facebook users worldwide as of April 2024, by age and gender [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/,2024-05-22.

⑥ Distribution of YouTube users worldwide as of july 2024, by age group and gender [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/1287137/youtube-global-users-age-gender-distribution/,2024-09-02.

⑦ Distribution of Instagram users worldwide as of April 2024, by age and gender [EB/OL]. Statista. https://www.com/statistics/248769/age-distribution-of-worldwide-instagram-users/,2024-04-29.

⑧ 李宇明. 中文的世界价值与国际传播[J]. 国际传播，2024，(4).

⑨ 中国国家形象全球调查报告 2019[EB/OL]. http://accws.org.cn/pic/file/P020200915609025580537.pdf.

⑩ 陶建杰，冯珊珊. 关于在华外国人中国文化认知情况的研究[J]. 国际传播，2020，(3).

中国知网　https://www.cnki.net

上,关键是要把优秀传统文化的精神标识提炼出来、展示出来,把优秀传统文化中具有当代价值、世界意义的文化精髓提炼出来、展示出来。[①] 从逻辑上,单一是多元的前提,表层到深层需循序渐进,但是如何在“单一”已长期存在的状况下转化向多元的丰富化问题,如何将目前已有大量媒体谈论“表层”推入至深层的深入化问题,在守住已有浅层成果的同时进一步精进,提高国外对于我国文明丰富性与多元性的认知度与感知度是当下文明走出去的重要任务。

3. 语言传播颓势稍显

当下中华文明传播的现状之三为语言传播颓势稍显。语言本身是文化的一种载体,其使用状况所折射出的传播力与影响力可被当作中华文明国际传播程度的一种指标。进入新时代以来,我国中文传播事业遭遇了诸多挑战。其一,有关中文传播机构的污名化。维基百科号称“全世界最大的参考网站”,每月有超过十亿人的访问量。然而维基百科中关于“孔子学院”词条的“批评”栏中曾提及“灌输有利中国的意识形态”等具有政治色彩的词汇[②]。上述在国际社会中所产生的刻板印象难免会对我国的中文传播事业造成负面印象。其二,有关中文学习人数的变化。就全球中文作为外语的学习状况来说,部分发达国家青少年学习中文的热情有所衰减。[③] 就来华留学生学习中文的状况来说,留学生数量自 2019 年达到顶峰后,数量有所衰减。这些事实一定程度上说明,以中文作为唯一传播驱动的文明传播效果有所饱和。然而,这并不意味着中文传播是失败的,因为其已有的成果仍然在有力地支撑中华文明的国际传播。以孔子学院为例,截至 2023 年底,我国已有孔子学院达 496 所,遍布 160 个国家和地区。[④] 目前,我们需要探讨如何利用好已有的中文传播布局,整合人员物资,盘活旧有工作内容,创新性融合其他传播内容,使中文传播焕发新活力,进而助力文明传播是当下需解决的重要问题。

4. 数智内容逐渐兴起

当下中华文明国际传播的现状之四是数智内容逐渐兴起,如游戏、动漫等典型的数字产品产量提高。党的二十大报告提出实施“国家文化数字化战略”,在此战略导向下,我国数智文化交流内容的数量与质量迈上了新台阶。当代中国与世界研究院发布的《新特点与新趋势:中外文化交流报告(2023)》指出,数字科技拓展新空间,文化交流形态将更多彩是 2023 年中外文化交流所呈现的新特点与新趋势之一。[⑤]《文化贸易蓝皮书:中国国际文化贸易发展报告(2024)》也指出,其他文化艺术业,动漫、游戏数字内容服务,互联网广告服务等 16 个领域,这些领域的发展对文化产业以及文化贸易的增长起到了关键作用。[⑥] 具体而言,2023 年我国数字内容产业整体规模近 1.6 万亿元,同比增长约 15%。[⑦] 聚焦于具体案例,在《中国日报(中文版)》评选的“2023~2024 中华文化国际传播十大案例”中,有 4 例以数智为主要内容,关键词分别为“网络微短剧”“影视剧出海”“网络文学出海”与“国风科幻”。[⑧] 2024 年《黑神话·悟空》出圈,这更为肯定了中华文化数智化传播这一方向的优势。该游戏在 2024 年 11 月于英国伦

① 中共中央党史和文献研究院. 习近平关于社会主义精神文明建设论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2022:225.

② 页面信息截止于 2025 年 1 月 4 日。

③ 张虹倩,胡范铸. 语境、概念、路径:国际中文教育的再思考[J]. 语言教学与研究,2024,(3).

④ 孔子学院年度发展报告 2023[EB/OL]. https://ci.cn/qkylxq? file=/profile/upload/2024/07/03/471606610_20240703165613A988.pdf.

⑤ 《新特点与新趋势:中外文化交流报告(2023)》在京发布[EB/OL]. http://accws.org.cn/yanjiubaogao/683.html,2024-09-19.

⑥ 《文化贸易蓝皮书:中国国际文化贸易发展报告(2024)》成功发布[EB/OL]. http://www.china.com.cn/zhibo/content_117424549.shtml,2024-09-12.

⑦ 预见 2024:《2024 年中国数字内容行业全景图谱》[EB/OL]. https://www.qianzhan.com/analyst/detail/220/250123-a4cc9729.html

⑧ 《2023~2024 中华文化国际传播十大案例》发布[EB/OL]. https://cn.chinadaily.com.cn/a/202405/27/WS66542b39a3109f7860ddf9c4.html,2024-05-27.

中国知网 https://www.cnki.net

敦获得“金摇杆”年度最佳游戏和最佳视觉设计两个奖项，又于 2024 年 12 月在美国洛杉矶获得 TGA 玩家之声奖与最佳动作游戏两个奖项；2025 年 1 月 1 日，其在美国蒸汽游戏平台获得 2024 年度最佳游戏等 3 个奖项。这些事实说明我国的数智出海战略取得了良好效果，数智内容传播中华文明的潜力无限，这也启发我们要做好数智成果的转化工作，使得中华文明传播能够以此形式行稳致远。

三、中华文明智能传播的理论建构

上述背景与现状促使我们选择相应的方法与路径，因此智能传播理论应运而生。智能传播理论具有广阔的应用空间，其方法对于实践路径的搭建具有指导意义。

（一）智能传播的理论内涵

智能传播即指以人工智能技术介入和参与的传播活动，可发生于生产环节，也可发生在分发、使用环节；不仅包括以智能技术为中介（through which）的人类交往过程及其影响，也包括人类与智能技术交往（with which）的人机传播过程（Human Machine Communication）及其影响。① 其主要特点是在传播过程中广泛运用计算等方法与人工智能等技术，实现传播的数字化与智能化。

（二）智能传播的文明基础

中华文明的五大突出特性是连接中华文明和智能传播的中间枢纽。中华文明的五大特性指连续性、创新性、统一性、包容性、和平性。其最初由习近平总书记于 2023 年 6 月 2 日在文化传承发展座谈会上提出，是中华文明的集中概括与精准阐释，因此，其对于中华文明传播的理论和路径具有绝对性的指导意义。具体而言又以连续性、创新性、包容性、和平性 4 种特点的指导意义更为突出。其中，中华文明的连续性和创新性解决了传播的方式问题，而中华文明的包容性与和平性解决了传播的效果问题。

中华文明具有连续性和创新性，这两种特性要求在传播文明时应当与时俱进，采取顺应潮流渐进创新的方法。在科技进步，数智成果愈发丰硕的时代背景下，中华文明应当完成智能传播的方法论转变。数智成果毫无疑问促进了中华文明的国际传播。以 2025 年初《哪吒之魔童闹海》（下文简称《哪吒 2》）为例。《哪吒 2》在国际知名影评网站“烂西红柿”中，爆米花指数即观众评价达到 99%②，《纽约时报》援引独立电影评论家的报道称，《哪吒 2》是一部罕见的、全方位成功的电影③。这种创作上的连续与表达上的创新有力地助推了文明传播，是智能传播应用可行性的有效例证。

由于中华文明具有包容性与和平性，这两种特性决定了，无论何种方式，只要传播内容为中华文明，那么中华文明传播一定能够取得最终效果。中华文明的包容性意为中华民族自古以来尊重并吸纳不同民族的文化精华，而中华文明的和平性意为中华民族自古崇尚协和万邦、睦邻友好的价值观，反对武力征服与文化霸权。在包容性与和平性的双重文化优势引导下，中华文明在当代国际传播实践中屡创佳绩。以《流浪地球 2》为例，其以独具特色的集体主义文化内核，展现了不计前嫌、开放包容、和平友好、共克时艰精神的卓越力量，使得中国故事在全球范围内得以生根发芽，激发出越来越多国际友人对中华文明魅力的共鸣与认可。就连续性需特别说明的是，中华民族是一个连续的整体，因此中华文明在时间上存在先后，但在内容上不可分割。因此中华文明的古代文明与现代文明并非对立，而是相互包容，共同发展的。基于此，当代的中华文明是中华文明在时序上自然发展的结果，其本身具有数千年的积淀。

综上，中华文明连续性与创新性、包容性与和平性两对概念揭示了文明传播的效果规律，也一直指

---

① 周葆华，苗榕. 智能传播研究的知识地图：主要领域、核心概念与知识基础[J]. 现代传播（中国传媒大学学报），2021，(12).

② 数据来源：https://finance.sina.cn/2025-02-14/detail-inekmyre6705396.d.html?vt=4&pos=108，数据截至 2025 年 2 月 14 日。

③ 数据来源：https://mp.weixin.qq.com/s/q1h1Okd3xv8_YbybwzUQXg，数据截至 2025 年 2 月 14 日。

中国知网　https://www.cnki.net

导着中华文明传播的实践,故如何更大效度地发挥其指导作用成为当下中华文明传播研究的主要议题。

由于当前研究大多集中探讨文化,因此本文有必要梳理中华文化等概念与中华文明的关系。比较两者使用时的具体语境以及该语境下的内涵可发现,文化与文明并非简单的对立关系。具体而言,文化是文明在微观层面的体现,文明是文化在量变之上的质变;文化是文明的来源,文明是文化的归宿①。综上所述,文化是文明的体现,文明是文化的升华。文化出自文明而又表现文明,因此中华文化的传播依赖于中华文明的强大,而中华文明的强大又可辐射式地促进中华文化的传播。

(三)智能传播的应用空间

智能传播理论具有广泛的应用空间。传统传播学中存在拉斯韦尔"5W"模式(Lasswell's 5W Model)②,也即信源、信宿、信息、媒介与反馈五大环节。智能传播在这五大环节中均有广阔的应用空间。

首先,人工智能创新了信源的主体。在文明传播中,从宏观上看,信源是文明主体,具体而言是我国的国家政府、各类组织、群体以及个人。从微观上看,分为两个角度:其一是作为工具的人工智能。在此角度上,信源仍是人类,人工智能作为工具辅助创作者产出文化产品;其二是作为信源的人工智能,在此角度,信源即人工智能本身,此类人工智能为生成式人工智能(Generative Artificial Intelligence),它能够依据自身的学习自行产出各种内容。此时,人工智能可以被称为"数字人"。其虽没有具体的物理形态,但是具有某种程度的智能和自主性③,能够承担一部分创作者的任务。

其次,人工智能创新了信宿的形式。基于"数字人"理论,人工智能已经可以成为传播链条中的一个节点。基于传播节点的关联性,完全存在搭建传播网络与传播矩阵的可能性。在此矩阵之中,数字人可作为独特个体承担传播任务。举例来说,由微博官方认证的"评论罗伯特"与"吃瓜罗伯特"即这种机器人的典型代表。这两个微博中的"罗伯特"是微博内部测试的产物,两者均拥有独立的微博账号,且至今已分别获得159.2万关注与30.4万关注④,已经能够起到意见领袖的作用。他们一方面能够在评论区与网友进行文字形式与表情形式的互动,另一方面能够参与到时事热点的评论中。此类社交机器人在文明传播方面具有极强的传播潜力。

相比于信源的主体和信宿的形式,涉及信息、媒介、反馈的部分则是智能传播的核心部分,这些部分中有许多方法具有广阔的应用空间。

(四)智能传播的核心方法及具体应用

人工智能对于传播过程中不同主体和过程的创新具有革命性作用,其所产生的核心研究方法为计算传播方法,可以说数据驱动和可计算方法是人工智能的必要组成部分⑤。这反映出人工智能的两大特点:第一,以数据为源头;第二,以计算为方法。计算对于数据的需求是巨大的,因此,以人工智能为核心的智能传播必然会导致其在方法上向计算靠拢。而且,在流媒体逐渐兴盛、数智时代已然来临的今天,将计算方法论作为一种普适的方法落实于文明传播过程中是大势所趋。2024年11月20日,习近平主席在2024年世界互联网大会乌镇峰会的开幕致贺视频中指出,我们应当把握数字化、网络化、智能化发展大势。⑥ 而中华文明的传播程序与受众反馈基本不可能回避数字、网络与智能的形式,因此计算

① 刘京希.论人类命运共同体视域下的文化与文明——兼榷亨廷顿"文明冲突"观[J].四川大学学报(哲学社会科学版),2024,(4).

② 聂伟.智能技术在传统文化传播中的应用与反思——基于拉斯韦尔5W模式的考察[J].四川戏剧,2019,(1).

③ 王春辉.自然人、机器人、数字人"三人"共生时代的语言生活[J].语言战略研究,2024,(3).

④ 数据截止于2025年1月4日。

⑤ 王续澎,何洪波,王闰强.基于5W传播模型的技术体系:计算传播技术综述[J/OL].大数据(录用定稿,网络首发时间:2024-11-28).

⑥ 习近平向2024年世界互联网大会乌镇峰会开幕视频致贺[EB/OL].https://www.ln.gov.cn/web/ywdt/jrln/ttxw/20241120163442911173/index.shtml,2024-11-20.

中国知网 https://www.cnki.net

方法论是数字时代下文明传播方法论必然的转向。计算方法论包含许多子理论，例如社会网络分析方法、大数据分析方法等，[①]这些方法能从现状调查、需求分析、效果评估等角度辅助文明国际传播事业。

社会网络分析方法可用于绘制中华文明传播的关系网络。社会网络分析法是刻画网络形态、特性和网络结构的一种重要分析方法，主要用于描述和测量行动者之间的关系或通过这些关系流动的各种有形或无形的东西，如信息、资源等[②]，其在社会学中的应用最为广泛。在文明国际传播过程中，信源可以通过分析信源方、受众以及各类文化机构之间的连接关系，精准定位关键传播节点以最大化意见领袖的作用。在国际文化交流活动中，运用社会网络分析可识别出那些在跨文化传播网络中处于关键节点的人物或者组织，从而有针对性地与他们合作，扩大文明的传播范围。以李子柒回归为例，在停更 3 年后，李子柒在 2024 年 11 月 12 日于 Youtube 平台上传“My grandma’s wardrobe was broken, so I gave it a makeover”。截至 2024 年 12 月 3 日，其播放量已达 1400 万次。以李子柒为节点，众多国外友人在评论区分享心得。李子柒的行为被《人民日报》等媒体点赞，其所起到的文明传播效果也得到了肯定。

文本挖掘与情感分析方法可用于及时追踪受众需求与平台风向。其中，情感分析是文本挖掘的方法之一，具有分析舆情等作用[③]。因此文本挖掘可以通过分析平台关键词确定不同受众关注的热点话题、文化偏好以及对中华文明传播内容的接受程度。例如，通过对社交媒体平台、文化交流论坛等网络平台上大规模文本数据的挖掘，可以捕捉热门关键词的出现频率与语义关联的方式洞察受众在不同时期、不同地域对中华文明各方面内容的兴趣倾向。情感分析方法能够深入剖析受众在相关话题讨论中的情感态度是赞赏向往、误解质疑，或是中立观望。进而传播方能据此调整传播策略：前者可加大推广力度，深化推广内容；中者可及时予以科普，消弭文化隔阂；后者则可进行个案分析，促进受众主动了解。

计算方法论在中华文明国际传播中的作用还体现在传播效果评估方面。传播效果评估是文明传播中的重要一环，而以人工智能、算法、大数据、云计算为代表的智能技术持续介入国际传播活动过程，加速了国际传播效果评估方法区别于传统评估模式的路径分野。[④] 因此通过建立基于数据的评估指标体系以使得传播方能够实时监测传播活动的效果具有必要性。在具体实现过程中，通过分析网站访问量、社交媒体互动数据、文化产品下载量等指标，准确评估不同传播项目对中华文明传播影响力的提升效果。这种数据驱动的评估方式能够及时发现传播过程中的问题，为调整和优化传播策略提供科学依据。计算方法论凭借其强大的数据处理和分析能力，为中华文明国际传播提供精准、高效的方法支持，有助于推动中华文明在全球范围内的广泛传播以及与其他文明的深入交流。

四、中华文明智能传播的实现路径

基于目前中华文明国际传播现状以及智能传播理论的应用分析发现，我们应当从“加强顶层设计，构建全局架构”“更新思维逻辑，人机互补并进”“聚焦年轻群体，活化文明符号”“打通信息孤岛，铸造反馈网络”四方面来实现中华文明的国际传播。

（一）加强顶层设计，构建全局架构

在诸多的国际传播主体中，政府一直是最有能量、最活跃也最具影响力的传播主体。[⑤] 因此同理，我国政府亦应当是中华文明国际传播的过程中最主要、最有力的主体。其作为文明传播的主体，具有提

① 周敏，吴晔，张毓强. 从理论到实践：国际传播视阈下的计算传播新发展[J]. 对外传播，2023，(1).
② 张存刚，李明，陆德梅. 社会网络分析——一种重要的社会学研究方法[J]. 甘肃社会科学，2004，(2).
③ 钟智锦，王童辰. 大数据文本挖掘技术在新闻传播学科的应用[J]. 当代传播，2018，(5).
④ 侯迎忠，玉昌林. 智能时代的国际传播效果评估要素：研究回顾与趋势前瞻[J]. 对外传播，2023，(1).
⑤ 李智. 国际传播[M]. 北京：中国人民大学出版社，2021：109.

中国知网　https://www.cnki.net

出传播政策与传播方针的职能与责任。在中华文明国际传播中,应明确政府组织机构在传播格局中的职能和定位,重点突出其在国际传播中的统筹和协调作用。①

这种统筹与协调在进行顶层设计时具体体现为搭建全局架构。其全局性主要集中在政策长远性和政策整体性两方面。这是由政府本身的运行特点与组成特点所决定的。由于政府本身是一个长期连续运行且内部相互联系的庞大整体,因此其要求传播规划具有长远性与整体性。横向对比其他国家,日本具有"酷日本"战略助推日本文化走向世界②,韩国 1997 年制订"文化立国"战略积极推动韩国文化产业的出口③。这些国家的文化战略均取得了良好的成效。在 2024 年国际权威品牌价值评估机构 Brand Finance 发布的《2024 年度全球软实力指数(GSPI)报告》中,日本紧随美英中之后排第 4 名,而韩国则超过了俄罗斯、印度等地域性大国排第 15 名。④

因此我们应当继续努力,构建具有长远性与整体性的传播架构,尤其是应当设立专门部门以协调我国文明传播事务。这个部门是中华文明国际传播的核心统筹部门。其中,长远性意味着我国政府应当具有较为长期的话语体系建构战略,这套战略包括先确定价值导向、衡量标准、实现路径与评价体系。例如在进行前者部分的政策设计时,涉及应当在哪一时间节点前完成何种任务,在完成此项任务后又应当建立怎样的后续目标。而整体性部分意味着在中华文明国际传播的理论和策略不是孤立的,其必然应当与我国其他国策与事业形成多方互动、优势互补的格局。例如我国的文明传播策略应当如何与语言传播策略、外交策略、贸易策略等相互支撑、相互作用,如何平衡内宣与外宣内容互动。以美国为例,2010 年奥巴马向国会提交的《国家战略传播框架》中强调了政府对战略传播行动的统筹管理;2017 年特朗普政府专门设立白宫战略传播总监一职,统筹美国战略传播的相关事务,着重协调针对中国的战略传播事务;拜登上台后增设了战略传播相关岗位,并对原有岗位职能进一步细化⑤。

在此过程中,智能传播的主要作用是辅助信息收集进而帮助制定决策。在此过程中可调用智能传播中的"决策式人工智能大模型+"。"决策式人工智能大模型+"通过学习数据中的条件概率分布,基于规则、逻辑或数学模型对新场景进行分析、判断或预测。⑥ 其有助于收集信息,为政策制定者提供重要的消息来源和参考依据。

然而,顶层主导政策设计并不意味着顶层为具体活动的实施主体。在传播过程中,应采取多主体协同的策略,也即在进行顶层政策设计时,设计者为国家,但具体在各项活动的参与者则不一定是国家,例如在针对来华留学生的文明教学活动中,活动主体可以为教师;在青年交流活动中,主体可以为中方青年以及知华友华的外方青年等。诚然,在我国以往的国际传播中,政府部门的发言人和中央主流媒体等具有官方性质的个人和机构担任对外传播话语主体,虽然形式正式,内容权威,但也还有进一步拓展的空间。这是因为有时大众话语比官方话语更生动、更通俗、更有助于国际普通民众接受。⑦ 以韩国为例,韩国海外文化宣传院发布的《2019 年度大韩民国国家形象调查结果》显示,76.7%的外国人对韩国国家形象持肯定态度。其中,对韩国正面形象产生影响的首要因素是流行音乐、电影、文学等大众文化(38.2%),其次是经济水平(14.6%)以及其他因素。⑧ 这可以说明大众话语等非官方方法的重要性。

① 吴应辉,袁羲.中华文明国际传播数智化路径探讨[J].电化教育研究,2024,(4).

② 吴瑛.世界文化强国建设经验及启示[J].人民论坛,2021,(7).

③ 李丹.促进文化产业发展的财税政策研究——对韩国经验的借鉴与启示[J].财会通讯,2021,(17).

④ BF2024 年度全球软实力指数报告发布,中国年度软实力增速全球第一[EB/OL].https://finance.ifeng.com/c/8XZalrlmbLH,2024-02-29.

⑤ 冯子剑,陈曦,朱启超.大国竞争语境下美国战略传播体系:演进特征、运作模式及经验思考[J].情报杂志,2024,(8).

⑥ 李卫东,陈昶洁.智能云传播:大模型时代新媒体传播机制变革[J].中州学刊,2024,(12).

⑦ 陈虹,秦静.中国特色国际传播战略体系建构框架[J].现代传播(中国传媒大学学报),2023,(1).

⑧ 邢丽菊.韩国文化"走出去"的制度机制研究[J].人民论坛,2021,(23).

中国知网 https://www.cnki.net

因此，统筹全国文明传播活动以及其与其他政策的相互作用，将对外文明传播战略与其他战略的互动纳入顶层设计，以构建全局架构是非常必要的。

（二）更新思维逻辑，人机互补并进

我们似乎正在迎来以人工智能为标志的第四次技术革命。[①] 而随着人工智能广泛应用已成为大势所趋，中华文明的国际传播事业首先应当更新思维逻辑。这种思维逻辑的重心是避免人工智能出现而“顾此失彼”，忽略了如何发觉人工智能和人类的不同之处，并且忽略将两者互补结合。人工智能的思潮一定程度助长了人类的“存在主义”焦虑，认为人工智能将会在多方面超越人类。如斯蒂芬·霍金、埃隆·马斯克等不少科学家和企业家已经多次发出了严重警告，呼吁人类应当对人工智能的发展速度做出必要的限制。[②] 但是，人类对此问题存在一定的认知偏差：相关舆论过于集中在“人工智能做得了什么”进而夸大了人工智能的能力，却选择性忽略了“人工智能不能做什么”进而矮化了人类智能的价值。根本而言，人工智能无论怎样发展都不会改变其“模仿”的本质[③]；而人作为一种以社会关系的总和为本质的生物，只要社会关系存在，就不可能出现完全意义上“被替代”的人。故人机彼此不可替代，各有所长将会是有限未来内的长期现状。

厘清该必然趋势后，我们应当在方法论上明晰人工智能与人类或人类智能分别在文明传播中有何可为而又有何不可为。诚然，人工智能在许多领域已呈现出优于人类的能力，例如文明内容的储存、检索与加工等。但是，人工智能终究是机器，哪怕人工智能情感真的能够在生理心理机制上模仿人类情感，也始终无法具有“现实的人”的社会关系[④]。但“现实的人”却始终是文明传播的最广大对象。

因此，我们应当更新思维逻辑，人机互补并进。这是中华文明国际传播的技术总纲领。我们既要基于人工智能求新求异，发挥其多模态、高通量、即时性、广覆盖、低门槛[⑤]等特点及其在传播中的作用，更要加强对“现实的人”的研究，探讨人机和合共生的文明传播路径，确保传播活动真正能够触及受众的意识甚至灵魂。

（三）聚焦年轻群体，活化文明符号

中华文明国际传播的实现路径之三是聚焦年轻群体，活化文明符号。这是基于前文内容现状与受众现状的必要举措，涉及传播有效性问题。无效传播是指媒体发布的新闻事实未被受众接受或微弱接受，不产生有效反应的传播[⑥]，也即若受众不能够感受到传播，可以说传播是无效的。然而，当下年轻受众的数量和规模十分可观。因此，聚焦年轻受众群体，把握此类受众的特点与趋向是中华文明国际传播的重要任务，也是决定传播是否有效的首要环节。在此环节中，受众和内容其实是一个“双向奔赴”的过程，年轻群体更倾向于具有民族性、当代性的文明符号，而凸显民族性、当代性的文明符号又能反过来吸引年轻群体，例如日本曾采取“动漫外交”战略，以动漫在跨文化传播中重塑日本形象，随即多啦 A 梦等动漫为许多 80、90 后认识日本打开了一扇窗口。[⑦] 此过程以传播学的“使用与满足”理论为基础。该理论认为，基于社会和心理根源而生发的个体和群体需求，催生了他们对大众媒体或其他来源的期待，进而引发不同模式的媒介接触或其他活动参与，最终带来需求的满足和其他意想不到的后果[⑧]，也即受众会根据不同的需求和兴趣，主动选择适合自己的媒介和内容。而在拉近受众与内容的距离这一过程中，智能化技术具有广阔的应用天地。

① 吴国盛.人工智能如何影响人类[J].新闻与写作，2024，(10).
② 江怡，董化文.论人工智能与人类智能的双向互动[J].自然辩证法通讯，2023，(11).
③ 阎孟伟.人工智能能否最终超越人类智能[J].社会科学战线，2024，(11).
④ 谢瑜，王潇毅.人工智能情感的本质及其异化可能[J].自然辩证法研究，2024，(9).
⑤ 刘汉俊.“人工智能＋传播”如何创新[J].中国出版，2025，(1).
⑥ 宋长江.有效传播与无效传播辨析[J].新疆新闻出版，2014，(2).
⑦ 李镓，甄丽芳.日本“动漫外交”的启示[J].电视研究，2020，(9).
⑧ 张慧.问题与边界：关于使用与满足理论的思辨[J].当代传播，2019，(6).

中国知网　https://www.cnki.net

智能化技术在此层面的应用集中在“分层”与“分类”两方面。聚焦年轻群体,事实上是体现了一种“分层”与“分类”的价值导向。这种分层传播具有双重内涵,第一是受众分层,第二是内容分类。同理,这也是“双向奔赴”,即此层受众适合此类内容,彼层受众适合彼类内容。智能传播中基于受众与内容的分析使得受众与内容之间的匹配更加具有了可行性。以影视剧出海为例,有学者对以青年受众为主的影视作品在海外的传播情况进行研究,发现东南亚、非洲国家和地区对中国影视剧存在明显的偏好,东南亚五国更喜欢古装剧,非洲国家更偏爱都市家庭剧,其他国家和地区则不存在明显的类型偏好。① 那么在此研究数据之上,智能传播能够充分运用计算方法统计时下流行的文明符号所具备的特性,以此特性吸引年轻群体的注意力,通过特定的算法优化针对不同地区与不同个体的传播内容。本质上而言,此过程即优化传播内容且依据是受众偏好,两者相辅相成。

在活化文明符号时,我们也应充分发挥智能传播的数智化特点。首先,应大力巩固推进数字化成果,为智能化技术提供数据源。数字化侧重于利用互联网等数字技术对数据、案例进行收集与处理,典型代表有大数据、云平台等。数字化成果可以为文明传播提供优质文明产品。例如,2023 年 1 月 12 日新华社、天下秀联合发起的文旅沉浸式数字化云平台“云游中国”平台发布。作为一个大型沉浸式虚拟娱乐产品,该云平台以“圜丘”等地点为主要场景,向世界人民展示了大量具有鲜明文化特色的中国风物②。又如,2024 年 7 月 27 日北京中轴线被联合国教科文组织列入《世界遗产名录》当日,腾讯推出小程序“云上中轴”,以数字形式呈现百年中轴线文化,使得此类文化要素以数字形式实现了再生。③

其次,应积极开辟智能化成果。智能化是数字化的进化,相比于数字化技术,智能化技术系统具有感知、分析、决策与执行的能力以及自我学习与提升能力。例如 Kimi 与 ChatGPT 等生成式语言大模型就是典型的智能化技术。这些模型能够根据使用者的指令,基于互联网品牌的公开信息与使用者上传的信息,给予使用者即时反馈,从而使及时化、精准化、个性化互动成为现实。以故宫博物院推出的智能导览系统为例,该系统能够根据游客的个人兴趣、游览时间等因素,智能推荐合适参观顺序并附带内容讲解。④ 在此思路下,我们可以打造不同的互动型机器代理人,如认知沉浸式体验学习系统、chatbot 等,在充分的互动中满足受众的疑问与相关诉求,以此达到“润物细无声”式传播中华文明的目的。

(四)打通信息孤岛,铸造反馈网络

信息孤岛是由于各部门相互独立且互相封闭,导致无法进行高效的信息共享、互换、交流,犹如分散和独立的岛屿。⑤ 于传播过程理论而言,信宿内部个体间以及各个传播主体间若缺乏有效沟通,亦会形成信息孤岛现象。反馈作为传播过程中不可或缺的环节,对于打破信息孤岛、促进信息的良性循环起着至关重要的作用。故有学者曾言:“传播能否取得理想效果,关键看传者对反馈的重视程度如何”。而当下的传播在一定程度上并未将效果监测与反馈机制放至较为重要的位置,例如近年来一直较为缺少系统、全面的外国对华文明认知的相关报告。因此,我们应当打通信息孤岛,聚焦与传播的反馈环节,搭建反馈网络。这是基于前文内容人工智能特点的破局之举。铸造反馈网络应当从三方面进行:一是建立反馈渠道,二是整合梳理意见,三是再加工文明传播内容。建立反馈渠道是首要任务,也即我们需要保证国外受众“声有所向”;在渠道建立后,我们应当根据反馈智能总结出高频词并针对性调整内容生产与传播的落脚点,得出不同受众的内容偏好;根据反馈重新调整文明传播要素的内容。

---

① 翟舒亮.以青年受众为主的影视作品海外传播情况探析[J].商业文化,2022,(17).

② 新技术新应用新场景,“云游中国”探索元宇宙+文旅融合新路径[EB/OL].https://cn.chinadaily.com.cn/a/202301/12/WS63bffc9ca3102ada8b22afb7.html,2023-01-12.

③ 腾讯推出沉浸互动数字产品游戏科技让世界遗产“新生”活化[EB/OL].https://www.tencent.com/zh-cn/articles/2201899.html,2024-07-27.

④ 网易伏羲.穿越时空的盛宴:故宫博物院全景虚拟游览体验[EB/OL].https://yaotai.163.com/cs/metaverse/LQFgDI4Bm1p-cBRUZYiM.html,2024-03-05.

⑤ 胡俊,杜传忠.人工智能推动产业转型升级的机制、路径及对策[J].经济纵横,2020,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

在完善内容反馈机制的同时，我们也应当注重信源与受众、受众与受众之间个体彼此的反馈，也即互动。前者指中国与外国受众的互动，后者指外国受众之间的互动。针对前者，我们应当打造海外文化IP，在国外平台塑造华裔意见领袖，基于智能传播方法刻画用户，创建自己的黏性用户。例如在李子柒这一强大 IP 下，许多受众对中华文明产生了浓厚的兴趣。而针对后者，我们应当及时运用智能理论捕捉热点风向，创造热门文化话题，进而搭建起多方互动、多面联结的海外传播矩阵网，让受众不再仅仅是在西方媒体的“他塑”视角下完成跨文化交际，而是能够在中华文明占据主动权的双向接触中完成中华文明的“自塑”。例如中国开放免签后的中国行热潮，在 Tik tok 中，仅“China travel”词条下便已经有了近 9.4 万条相关视频。① 在 Youtube 网站中，与来华旅行相关的视频数量破千万者亦不乏其数。在这些视频的评论区，大多数人都交流了自己对于中国的认知。这些外国受众在实地旅行中感受到了中华文明的感染力与吸引力，进而主动分享起了自己在中国的所见所闻。这种方法相比于打造海外文化IP，更具有效性与持续性。因为这些来华博主以“体认”方式为遥远的“他者”提供了“同感认知”，②以基于同感认知的二次“自塑”消弭了“他塑”框架中的偏见。这些大众传媒中的真实案例展示了真实、立体、生动的现代化中国形象，使得中国故事更加完整和丰满。

中华文明国际传播是一项目标宏大、时间长久的国家事业，在此过程中，我们应当确认结合时代背景与发展前景，基于中华文明的核心特质，权宜动态地调整文明传播的方式，基于现状分析以便确定传播任务、筹划顶层设计。因此，本文采纳以智能传播为核心的传播理论，并以此为理论框架探讨了相应的中华文明国际传播路径。科技是第一生产力，我们相信，在国家政策的助力下与前沿科技的应用中，我国能够完成以文明同世界对话的目标，让“中国之中国”逐渐成为“世界之中国”，在文明交流互鉴中绘制出人类命运共同体的美丽蓝图，为人类社会新明天做出“中国贡献”。

Theoretical Construction and Implementation Approaches of the Intelligent Communication of Chinese Civilization

CHEN Mo & ZHANG Haokun

(*School of Chinese Studies and Cultural Exchange, Renmin University of China, Beijing* 100872, *China*)

Abstract: This study examines the historical context of the international spread of Chinese civilization, elucidating how its defining characteristics, including continuity, innovation, inclusivity, and pacifism, determine the theoretical frameworks and implementation approaches. By analyzing the current challenges, including the dominance of younger audiences, some limitations in civilizational symbols, emerging declines in linguistic outreach, and the rise of digital and intelligent content, the study integrates the intelligent communication theory to demonstrate the artificial intelligence's application in content production, distribution, and impact evaluation. Accordingly, the paper proposes a four-pronged strategy: strengthening the top-level design to establish a comprehensive framework, renewing the cognitive paradigms through human-AI collaborative mechanisms, revitalizing cultural symbols tailored for youth engagement, and dismantling information silos to forge responsive feedback networks. These approaches aim to infuse new vitality into the international spread of Chinese civilization, ultimately contributing some civilizational wisdom to the construction of a global community with a shared future for mankind.

Key words: Chinese civilization; international spread; intelligent communication theory; communication approach; cultural communication

[责任编辑：　和智利]

① 数据截止于 2025 年 1 月 5 日。

② 聂书江. 免签政策背景下中华文明国际传播与认同新路径[J]. 中国出版，2024，(16).

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教学短视频分类与研究方法*

金 旋[1,2] 吴应辉[3]

（1. 中央民族大学 国际教育学院，北京 100081；2. 天津大学 国际教育学院，天津 300072；
3. 北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083）

[摘 要] 国际中文教学短视频以深度适应碎片化学习需求的特点，通过情境化的语言运用、生动的视觉呈现，以多模态技术为支撑，为学习者构建沉浸式的语言学习环境，已成为中文教育和文化传播的重要载体，但学界对其研究尚处于起步阶段。文章以国际中文教学短视频为研究对象，从内容属性维度将国际中文教学短视频分为语言教学类、文化传播类和综合类，从生成模式维度分为专业生成内容、机构生成内容和用户生成内容，从教学目标维度分为初级教学、中级教学和高级教学等类别和应用场景。文章将已有成果对国际中文教学短视频的研究方法归纳为定性研究、定量研究和多元方法，其中定性研究注重内容特性与传播机制的探索，定量研究多通过数据分析来揭示传播效果及其影响因素，定性与定量结合等多元方法则可更全面地剖析短视频的知识属性和传播属性。文章依据国际中文教学短视频不同类型的特征，提出模态分析法、眼动追踪实验法、数据驱动行为分析法及虚拟互动实验法等国际中文教学短视频的创新研究方法，为国际中文教学短视频的深入研究和创新应用提供理论与方法参考。

[关键词] 国际中文教学短视频；眼动追踪实验法；多模态分析法；数据驱动行为分析法；虚拟互动实验法

[中图分类号] H195 [文献标识码] A [文章编号] 1000－5110(2025)02－0032－08

一、引 言

习近平总书记多次强调，讲好中国故事，传播好中国声音，展示真实、立体、全面的中国，是加强我国国际传播能力建设的重要任务。随着全球化进程的加速和中国在国际舞台上的影响力逐渐增强，中文学习的需求也在不断上升。如何获取高质量的教学资源，随时随地学习中文，成为众多中文学习者的现实诉求。因此，短视频作为一种创新的传播方式，因其简明、生动和高度互动的特质，迅速崭露头角，成为众多中文学习者的首选，也成为中文教育的关键工具和传播中国文化的重要渠道之一。

根据中国互联网络信息中心（CNNIC）发布的《中国互联网络发展状况统计报告》，截至2024年12月底，我国网络视频包括短视频的用户数量已经达到10.70亿人，占全国网民总数的96.6%。其中，短视频用户规模达10.40亿人，占网民整体的93.8%。① 无独有偶，清华大学发布的一份短视频调查报告

* [作者简介]金 旋，女，天津人，天津大学副研究员，中央民族大学在读博士研究生，研究方向为中文国际传播与管理，虚拟空间中文教育理论与方法。

[通讯作者]吴应辉，男，云南宣威人，北京语言大学教授，博士生导师，研究方向为中文国际传播与管理，国际中文教育教师、教学资源和教学法。

[基金项目]国家社会科学基金重点项目“新时代国际中文教学资源助推中华文化对外传播创新路径研究”（23AYY026）。

① 第55次中国互联网络发展状况统计报告［R/OL］. Retrieved from http://www.cnnic.cn/hlwfzyj/hlwxzbg/hlwtjbg/202501/t20240117_361993.html，2025-02-28.

中国知网 https://www.cnki.net

指出，89.85%的受访人曾利用短视频平台学习知识①。由此可见，教学短视频已经成为一种新型的知识传播与学习方式。最近几年，抖音、TikTok、YouTube、Bilibili 等多个平台上涌现了众多中文教学短视频，这些视频涵盖了词汇、语法、文化等多方面。视频一经发布便获得了众多学习者的青睐，有的短视频点击量超过百万，相关博主也成为“网红”，推动了短视频的广泛传播。短视频为中文教学提供了前所未有的传播途径，但也带来了新的问题和挑战，例如：时长限制、内容碎片化以及教学效果评估难等问题亟待解决。为此，本文以国际中文教学短视频为研究对象，分析其特点、分类及教学、传播现状，通过搜集国内外相关文献，梳理现有研究方法，将国际中文教学短视频传播的研究方法体系化，为国际中文教学的实践提供理论与方法参考，推动短视频在语言教学中的创新应用。

二、国际中文教学短视频特征、类别与现状

（一）国际中文教学短视频特点

国际中文教学短视频是以传授中文和中华文化为目标，时长约 10 分钟左右的新型多媒体教学视频，具有碎片化、多模态、社交化和个性化特征，对于打破时空限制，推动中文和中华文化国际传播具有独特优势。“碎片化”指由于学习者生活节奏的加快，很难抽出大块时间进行系统学习，于是逐渐养成了在等车、休息间隙等碎片化时间利用短视频进行学习的模式。教学短视频的时长也正好契合了学习者的碎片化时间，使其能够不受时空限制，显著提升学习的便捷性。“多模态”是指国际中文教学短视频整合了文本、图像、语音等多种模态的呈现形式，这些多模态呈现形式比书本更能提升学习兴趣，能更有效地吸引学习者的关注。“社交化”是指学习者可以对教学短视频进行评论、点赞、实时弹幕以及分享等操作，进而与其他学习者进行互动，形成虚拟的社交学习环境。“个性化”是指由于短视频创作者包含专业教师、中文爱好者等，能够从不同视角、多个维度呈现相同的教学内容，进而满足个性化学习需求。

（二）国际中文教学短视频分类

基于传播学的媒介功能理论、受众理论及跨文化传播理论，国际中文教学短视频可从内容属性、生产模式和教学目标等多维度进行分类。从内容属性看，短视频可分为语言教学类、文化传播类和综合类 3 种类型：语言教学类以教授词汇、语法及听说读写技能为主；文化传播类以展示中华文化和当代中国发展为核心，通过节日、习俗、美食、建筑、城市面貌、现代科技等内容帮助学习者掌握文化语境中的语言使用；综合类则结合语言与文化教学，达到语言知识与文化内涵的融合。从传播功能的视角，短视频可分为认知功能类、娱乐功能类和互动功能类，分别侧重知识传递、趣味性和学习者参与性设计。

从内容生成模式看，短视频可分为专业生成内容（PGC，Professionally-generated Content）、职业生成内容（OGC，ccupationally-generated Content）及用户生成内容（UGC，User-generated Content，）3 种类型，各自分别在内容质量、系统性及参与创造性方面各具特色。这种多维分类框架可充分展现国际中文教学短视频的丰富性与传播潜力。

在教学目标维度，针对不同语言水平，教学短视频可分为初级教学类、中级教学类和高级教学类，分别聚焦于基础词汇与句型、复杂语言表达及文化延伸以及学术表达与深层文化理解。基于传播媒介特性，短视频可分为如抖音、TikTok；强调广泛传播与趣味性的社交媒体类，如 YouTube、Bilibili；内容系统性强的教育平台类，如 Duolingo；注重课程连贯性与互动性的专属学习 APP 类。

---

① 学无界，共此间：短视频直播与知识学习报告［R/OL］. Retrieved from https://topics.gmw.cn/2024-01/11/content_37083610.htm，2024-01-11.

中国知网　https://www.cnki.net

(三)国际中文教学短视频传播现状

短视频以其传播范围广、速度快、形式灵活等特点,逐渐成为国际中文教育和文化传播领域的重要工具。近些年流行的 TikTok、YouTube、Bilibili 等平台,利用智能推荐算法,结合历史学习记录,能够将教学短视频更有效的分发给目标受众。因此,无论是零基础的初学者,还是有一定语言水平的高级学习者,都可以找到与自身能力、兴趣相契合的学习内容。因此,国际中文教学短视频也得以突破传统课堂教学的时间、空间限制,将中文知识和中国文化高效地传播到世界各地。

同时,短视频独特的"社交化"特点进一步增强了其传播效果。在观看教学短视频过程中,学习者可以评论、点赞、分享等方式,与视频创作者和其他学习者互动,能够避免自学过程中的孤独感,也更利于形成良性的传播闭环。这种传播特性使得中文教学短视频不仅成为语言学习的工具,也成为文化交流的重要媒介①。例如,近些年广泛流行的"读书类"短视频成为一种学习新风尚,视频讲述成为人们阅读方式的新选择。通过对经典文学、现代作品进行视觉化呈现,"读书类"短视频能够将图书内容以简洁明了的方式解构,使学习者能够总览全书,精准定位感兴趣内容,进而激发对阅读原著的兴趣②。

然而,伴随教学短视频现象级传播过程,涌现出了一些传统教学资源未曾遇到的新问题。由于其内容的碎片化和制作门槛较低,大部分为用户生成内容(UGC)类型,缺少对前后知识点的系统规划以及专业审核校对,因此短视频在传播中文知识时容易出现内容浅显、系统性不足的问题。此外,不同平台的推荐机制和受众特点,也对中文短视频的设计和推广提出了更高的要求。例如,TikTok 上传播较为广泛的视频往往具备娱乐性和短时吸引力,而 YouTube 则更适合系统化教学内容的传播。因此,如何在保证教学内容准确、教学效果显著的前提下,平衡教学短视频的专业型与趣味性,成为国际中文教育领域亟须研究和探索的重要课题。

(四)国际中文短视频教学现状

传统课堂教学模式受时间和空间的限制,导致其无法满足世界各地日益增长的中文学习需求。而教学短视频为中文教学的数字化转型注入了新动力。部分教育机构、教师开始在短视频平台上发布多样化的教学内容,这些内容覆盖范围广,紧跟社会热点,为全球中文学习者提供了灵活、便捷的学习选择。因此,短视频中的热门视频、热门博主,有不少就来自国际中文教育领域。例如,TikTok 上博主"Linglongmandarin"拥有 18 万多粉丝,其视频最高播放量达到 1200 万;博主"Rabbit teacher 666"拥有 3 万多粉丝,视频最高播放量为 250 万③。上述数据表明,短视频平台上的中文教学内容能够吸引大量用户的关注和参与。

虽然国际中文教学短视频在各大短视频网站有着广泛的传播,但是关于教学效果的相关研究还比较少。只有一些学者对短视频的教学效果进行了初步探索。Guo 等④以 MOOC 视频为例,发现短视频的长度、生成风格以及教学设计显著影响学生的参与度。Machardy 和 Pardos⑤ 通过大数据技术量化

① 吴应辉.国际中文教育新动态、新领域与新方法[J].河南大学学报(社会科学版),2022,(2).

② 吴应辉,袁羲.中华民族现代文明国际传播数智化路径探讨[J].电化教育研究,2024,(4).

③ 李昕然,尚超.基于 Tik Tok 的短视频平台汉语教学现状及建议研究[J].新教育时代电子杂志(学生版),2022,(18).

④ Guo P J, Kim J, Rubin R. How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos [R]. Acm Conference on Learning, 2014.

⑤ Machardy Z, Pardos Z A. Toward the Evaluation of Educational Videos using Bayesian Knowledge Tracing and Big Data [J]. ACM, 2015.

中国知网 https://www.cnki.net

了教学视频的学习效果。Ellis 和 Childs[①] 强调视频的互动性设计在学习者知识建构过程中起着至关重要的作用。具体到国际中文教学领域，赫佳瑶[②]提出利用国际中文教学短视频能够有效促进跨文化交际、增强文化认同。

当下借助短视频来开展国际中文教学还处在摸索探寻阶段，距离广泛应用依旧面临着不少难题。例如，短视频的碎片化信息导致学习者很容易受到无关内容的干扰，难以进入稳定、深入学习的“心流”状态。所以怎样把短视频与系统化的语言教学相结合，并且运用科学合理的研究方法对其教学效果以及传播规律进行有效的评估，就成了国际中文教育领域亟待解决的关键问题。

三、国际中文教学短视频研究方法的分类体系与创新应用

研究方法的选择直接影响研究方向和结果。短视频在内容生成、传播机制和教学实践中展现出了与以往教学资源不同的复杂性和多样性，也因此亟须多元的、创新的、跨学科的研究方法用于深入探析其内在规律，衡量其教学效果。然而，现有关于国际中文教学短视频的研究成果较为有限，大部分文献多集中于短视频在其他教育或传播领域的应用分析，而针对国际中文教学短视频的专门研究还较为稀缺，尚处于初步探索阶段。因此，本文通过整合现有研究成果与技术创新趋势，构建起包含基础研究方法和前沿创新方法的多维度研究方法体系，以期为国际中文教学短视频的研究提供支持和借鉴。

（一）传统研究方法体系

1. 定性研究范式

定性研究方法注重对现象的描述和机制的挖掘，特别适合应用于缺少相对完备的理论框架时。因此比较契合国际中文教学短视频这一复杂且处于起步阶段问题的探索性研究。定性比较分析法、案例分析法、内容分析法和访谈法是当前短视频传播研究中常用的定性研究方法。定性比较分析法可以梳理复杂条件下的因果关系。例如，刘思琦和曾祥敏[③]通过采用定性比较分析法探讨了知识类短视频的生成因素及其传播逻辑。从“内容属性”和“情境属性”等 8 个条件变量出发，分析了技术包装、专业生产者、定期更新等关键要素对传播效果的影响。

案例分析法会聚焦一个或者多个具体事例，经过深入挖掘，揭示出表面现象背后所隐藏的规律，比如黄隽[④]结合案例分析法跟归纳法，构建出了智媒时代短视频新闻的发展路径。王胜利和曹雨苗[⑤]分析了李子柒短视频走红的原因，探讨了短视频内容生产与运营的关键要素。隋璐怡[⑥]以李子柒在 YouTube 上的视频当作案例，为国际中文传播提供了实践参考。以上这些研究都是通过对具体实例进行研究，为短视频传播规律的探索提供翔实的依据。

内容分析法是通过对短视频内容进行系统编码、分类以及量化分析，来揭示传播内容中外显和隐藏

---

① Ellis R, Childs M. The Effectiveness of Video as a Learning Tool in On - line Multimedia Modules [J]. Journal of Educational Media, 1999,(3).

② 赫佳瑶. 网络短视频在对外汉语网络教学中的应用研究[J]. 理论观察,2021,(5).

③ 刘思琦,曾祥敏. 知识类短视频关键构成要素及传播逻辑研究——基于 B 站知识类短视频的定性比较分析(QCA)[J]. 新闻界,2022,(2).

④ 黄隽. 智媒时代短视频新闻的发展逻辑与提升路径[J]. 传媒,2023,(2).

⑤ 王胜利,曹雨苗. 5G 时代短视频的内容生产与运营策略探析——以李子柒现象为例[J]. 传媒,2020,(16).

⑥ 隋璐怡. YouTube 社交平台网红传播力分析——兼论李子柒海外走红的案例启示[J]. 国际传播,2020,(1).

中国知网　https://www.cnki.net

信息。比如高贵武和葛异[①]基于拼贴理论,对B站知识区短视频的呈现方式以及这种呈现方式和受众需求的匹配状况做了分析。胡兵和冯采君[②]分析了抖音743条科普短视频的传播影响和相关因素。王晓醉和王颖[③]结合内容分析法和案例分析法,探讨了"中科院之声"系列短视频对科技期刊的启示。

访谈法是借助和研究对象深入交流,获取研究对象主观感受和看法的调查方法。考虑到不同人面对同样的短视频会有不同的,甚至是完全相反的主观感受,所以为了尽可能涵盖更多学习者的诉求,针对不同学习者开展深度访谈很有必要。如于森和赵金环[④]通过访谈法,分析了我国科普期刊短视频的运营现状,还提出了优化途径。张秋月[⑤]通过专家访谈,研究了短视频创作课程教学现状和改进策略。另外交际民族志、理论分析等其他定性研究方法在短视频传播研究里也被广泛使用。比如冯薇[⑥]等用交际民族志方法分析了李子柒的跨文化传播策略,总结出短视频在国际主流传播平台上的成功经验。

2. 定量研究范式

定量研究方法通过对多源数据的收集与统计分析,来量化教学短视频的教学效果,揭示短视频传播的规律以及影响因素。问卷调查法和实验法是当下研究里常用的定量研究方法。问卷调查法是获取用户行为与态度数据时常用的方法,可通过在线问卷、纸质问卷或者电话问卷等形式展开。谢泽杭和于晶[⑦]利用问卷调查数据,构建了结构方程模型,分析了政务短视频受众采纳意愿的影响因素。童清艳和赵倩蓓[⑧]探讨了用户对李子柒短视频的满意度和持续使用意愿之间的关系。

实验法则是通过实验室实验、田野实验等办法去探讨短视频相关变量之间的因果关系。比如Zong和Zhang[⑨]采用实验法比较了传统英语学习平台与视频学习平台的学习效果,发现短视频学习可很大程度提升学习体验。李博琳[⑩]以实验法为核心,在中级汉语口语课堂中开展了为期3个月的教学实验,结果显示微视频可有效激发学生学习兴趣、提高学习效率。

3. 混合方法应用

在国际中文教学短视频研究中,定性研究方法可用来了解学习者的真实想法、内心感受以及行为模式,定量研究方法可以对学习者的认知过程做量化解析。所以综合定性研究和定量研究方法的特点,有些学者已经有了初步探索,Balbay和Kilis[⑪]先是通过案例分析弄清楚影响短视频传播的关键要素,接

---

① 高贵武,葛异.拼贴与共享:青年社交平台上的知识传播——基于B站知识区短视频的呈现方式考察[J].当代传播,2021,(6).

② 胡兵,冯采君.认知视角下科普短视频传播效果的影响因素[J].科学学研究,2023,(10).

③ 王晓醉,王颖.知识类短视频对科技期刊的启示——以"中科院之声"系列短视频为例[J].科技与出版,2019,(11).

④ 于森,赵金环.科普期刊短视频平台运营现状及优化路径[J].中国科技期刊研究,2023,(1).

⑤ 张秋月.多屏传播语境下短视频创作课程教学的创新路径[J].传媒,2024,(6).

⑥ 冯薇,任华,吴东英.短视频时代怎样向世界讲好中国故事——李子柒在YouTube平台上的跨文化传播策略研究[J].传媒,2022,(16).

⑦ 谢泽杭,于晶.基于ELM-SEM模型的政务短视频受众采纳意愿研究[J].未来传播,2020,(3).

⑧ 童清艳,赵倩蓓.短视频用户持续使用意愿影响因素研究——以李子柒系列短视频用户为例[J].新闻与写作,2021,(5).

⑨ Zong C, Zhang Z. Study on Learning Effects and Platform Design Strategies of English Short Videos from the Perspective of Flow Experience [R]. Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences: 7th International Conference, LCT 2020,2020-07-19.

⑩ 李博琳.微视频辅助汉语口语教学的可行性研究[D].河南理工大学硕士论文,2022.

⑪ Balbay S, Kilis S. Students' Perceptions of the use of a YouTube channel specifically designed for an Academic Speaking Skills Course [J]. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 2017,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

着结合问卷调查验证其对学习效果的实际影响。李永宁等[①]结合启发-系统模型，分析了知识短视频的传播机制，指出传播主体和内容特征所起的作用。宁海林和羊晚成[②]基于分层回归分析，研究了政务短视频传播效果的影响因素，另外杨达森等[③]采用多元线性回归方法，分析了抖音阅读推广短视频传播效果的影响因素。

（二）前沿创新方法探索

以短视频作为代表的新型教学媒介，因为具有便捷性、直观性以及强大的传播力，正慢慢变成国际中文教学的重要工具。国际中文教学短视频融合了视觉、听觉和语言等多模态学习过程，能给学习者提供多感官刺激。然而现阶段关于其教学效果的影响因素还没有充分厘清，所以怎样通过科学的方法深入挖掘短视频的教学潜力，让它更符合学习者的认知规律和语言学习需求，成了当前研究的核心议题。在这个背景下，本文归纳整理出了多模态分析法、眼动追踪实验法、数据驱动的学习行为分析法以及虚拟互动实验法等适合国际中文教学短视频特性的方法，还探讨了不同方法在国际中文教学中的应用。

1. 多模态分析法

国际中文教学短视频集成了文字、图像、视频、语音以及其他辅助元素等多模态呈现形式。多模态分析法即综合多种模态信息进行分析的科学研究方法，因此特别适合短视频研究。语言教学本身就较为复杂，不仅包含语音、语法及语义等语言要素，还涉及如何通过多模态呈现形式有效传递这些要素。通过多模态分析法，研究者可以深入探讨短视频中各模态之间的协同机制，如字幕是否与语音内容完全对应，画面是否能直观呈现语言点，教师的语音、语调与肢体动作是否有助于学习者准确把握语义等。

2. 眼动追踪实验法

眼动追踪实验法是一种通过追踪和分析学习者眼球运动数据，探究学习者视觉注意力以及认知过程的技术手段，当学习者观看教学短视频时，他们主要依靠视觉和听觉来获取信息，因此借助眼动追踪技术，可准确地跟踪并量化学习者的学习过程。国际中文教学短视频一般包含标题、字幕、配图、教师形象以及肢体动作等多种视觉元素，学习者对这些视觉元素的注意力分配情况，直接关系到其内在信息处理过程以及最终的学习成果，一个有趣的配图、引人注目的标题，往往可迅速吸引学习者的注意。然而这些吸引注意力的视觉元素是否能够切实提升学习效果，仍然是一个亟待研究的问题，在国际中文教学短视频研究中，眼动追踪实验法为评估短视频中字幕设计、画面内容与教师表达方式的有效性提供了量化依据，比如字幕的位置是否便于学习者获取信息、画面中的配图是否对语言点的传递产生干扰、教师的手势与表情是否可充分吸引学习者的注意力、多语字幕的加入是否让学习者过多关注字幕而忽略了短视频中的其他有效信息等，都可以通过眼动追踪实验揭示问题并给出改进建议。

3. 数据驱动的学习行为分析法

数据驱动的学习行为分析法是把学习者行为数据当作基础的科学研究方法。学习者观看教学短视频期间，会有意无意地产生多种行为数据，具体有观看时长、暂停时间、评论、点赞还有转发等。数据驱动的学习行为分析就是要从这些海量数据里挖掘出学习者的行为偏好和特征，为优化教学内容给予指导[④]，比如教师可通过分析学习者的观看时长、完播率以及评论等数据，判断教授内容受喜爱的程度，识

① 李永宁，吴晔，杨濮宇，等. 内容为王：社交短视频平台的知识传播机制研究[J]. 新闻与写作，2019，(6).

② 宁海林，羊晚成. 重大突发公共卫生事件传播效果的影响因素实证分析——以卫健类抖音政务号为例[J]. 现代传播(中国传媒大学学报)，2021，(1).

③ 杨达森，李诗轩，丛颖男. 抖音阅读推广短视频传播效果影响因素研究[J]. 图书馆学研究，2021，(23).

④ 黄石华，武法提. 场景化分析：一种数据驱动下的学习行为解释性框架[J]. 电化教育研究，2023，(5).

中国知网　https://www.cnki.net

别教学环节里的潜在难点;如果发现大部分学习者在某一特定时刻总是暂停,说明该部分内容或许比较复杂,需要做更详细的讲解;如果视频完播率不高,可以查看学习者跳过的内容,适度进行精简。

4. 虚拟互动实验法

虚拟互动实验法结合了虚拟现实技术与互动式教学理念,在短视频中加入交互设计,为学习者提供直观的交互、沉浸式体验与个性化的内容①,使学习者能够身临其境地参与到学习过程中。虚拟互动实验法尤其适用于语言学习,这是因为沉浸式的学习环境不仅有助于学习者对知识的掌握,还能够极大的促进学习者对目标语言文化的认知。因此,在教学短视频中模拟语言使用场景,并加入剧情选择、画面交互等互动设计,为学习者提供个性化、沉浸式的学习体验,使其由被动接收信息转到主动参与学习过程中,进而提升学习效果。在国际中文教育领域,虚拟互动实验有着广泛的应用场景,如在国情教育课程中,利用虚拟互动实验,学习者可以在模拟的历史场景中扮演不同的角色,与历史人物进行对话。通过国情教育、中文学习、文化体验相结合的虚拟互动教学模式,使学习者在学习语言知识、提高语言能力的同时,沉浸式感受全面、真实、立体的中国。此外,采用虚拟实验法可揭示不同互动方式、交互设计对学习者认知过程和学习效果的影响,能够为教学短视频的内容创作提供优化方向。

四、短视频在国际中文教学中的挑战与展望

国际中文教学短视频依靠自身独特优势,为中文教学提供了随时随地可学习的资源与环境,推动了国际中文教育领域的发展。与此同时教学短视频也给国际中文教学带来了一些挑战,由于受到碎片化特点的限制,它很难包含复杂知识点,没办法开展深入教学。如果过度依赖教学短视频进行教学,也难以把学习者脑海里零散的知识点有效串联起来,所以怎样在保证教学内容系统完整的情况下,充分发挥教学短视频的优势对学习者展开深度教学,就成了国际中文教学领域面临的挑战之一。

此外,国际中文教学短视频研究尚处于起步阶段,缺少相应的系统性、专业性的理论框架与研究方法体系。面对国际中文教学短视频这一新兴、复杂教学资源,需要多种研究方法的协同支撑。因此,定性和量化研究方法的优势互补在国际中文教学短视频的相关研究中就显得尤为重要。其中,定性研究方法可以用于了解学习者真实想法、内心感受以及行为模式,据此设计出更为有效的量化测量工具,对学习者的认知过程进行量化解析。并且,仅仅依靠国际中文教育学科视角和方法显然不能满足研究需要,还应该将教育学、心理学、传播学等相关研究方法应用于具体研究中,进而从跨学科视角全面透析学习者心理、行为,为优化教学短视频内容提供实证依据,为未来的研究提供方法论指导。

随着人工智能跟认知科学技术持续发展,功能性磁共振成像、脑机接口以及眼动追踪技术等有望在国际中文教学短视频相关研究里广泛应用,依靠这些新兴技术,可解析学习者的认知过程,探究影响因素并制定个性化学习策略,这样就能为学习者提供精准的教学辅导②。而且人工智能驱动的分析技术可能与现有的定性以及量化方法融合,助力国际中文教学短视频研究水平的转型升级。

国际中文教学短视频凭借具有个性化特点的知识属性以及高效特质的传播属性,突破了传统教学模式在时空上的限制,给全球中文学习者提供了更灵活高效的学习途径。但教学短视频在广泛应用过程中还面临着诸多挑战,亟需学界深入研究。本文提出的多模态分析法、眼动追踪实验法、数据驱动的

① 黄姗姗,张靖炜,吕文慧,等.虚拟互动实验在经管类实验翻转课堂教学中的应用[J].实验室研究与探索,2018,(7).

② Ahmad K, Iqbal W, El-Hassan A, et al. Data-driven artificial intelligence in education: A comprehensive review [J]. IEEE Transactions on Learning Technologies, 2023,(17).

中国知网 https://www.cnki.net

学习行为分析法以及虚拟互动实验法等契合国际中文教学短视频特征的研究方法只是其研究方法探索的开始，伴随人工智能、大数据等技术不断发展，相关技术应用于中文教学短视频研究前景广阔。总之，构建多学科方法融合并用、多技术整合互补的国际中文教学短视频新兴研究方法体系十分必要。

Categorization and Research Methodologies Concerning Short Videos for International Chinese Language Teaching

JIN Xuan[1,2] & WU Yinghui[3]

(1. *School of International Education, Minzu University of China, Beijing* 100081, *China*; 2. *School of International Education, Tianjin University, Tianjin* 300072, *China*; 3. *Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing* 100083, *China*)

Abstract: Short videos for international Chinese language teaching, characterized by their deep adaptation to the needs of fragmented learning, construct an immersive language learning environment for learners through contextualized language use, vivid visual presentation, and multimodal technological support. They have become an important carrier for Chinese education and cultural dissemination. However, the academic research on them is still in its infancy. Taking short videos for international Chinese language teaching as the research object, this article classifies such short videos from the dimension of content attributes into language teaching type, cultural dissemination type, and comprehensive type; from the dimension of the generation mode into the professionally generated content, the institutionally generated content, and the user-generated content; from the dimension of teaching objectives into primary teaching, intermediate teaching, and advanced teaching categories and application scenarios. The article summarizes the research methods of the existing achievements on short videos for international Chinese language teaching into qualitative research, quantitative research, and multiple methods. The qualitative research focuses on exploring content characteristics and communication mechanisms, the quantitative research mostly reveals communication effects and their influencing factors through data analysis, and the multiple methods such as the combination of qualitative and quantitative methods can more comprehensively analyze the knowledge and communication attributes of short videos. Based on the characteristics of different types of short videos for international Chinese language teaching, the article proposes some relevant innovative research methods such as the modal analysis method, the eye-tracking experiment method, the data-driven behavior analysis method, and the virtual interaction experiment method, providing some theoretical and methodological references for the in-depth research and innovative application of short videos for international Chinese language teaching.

Key words: short videos for international Chinese language teaching; eye-tracking experiment method; multimodal analysis method; data-driven behavior analysis method; virtual interaction experiment method

[责任编辑：　和智利]

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教师教育研究领域与方法*

郭 晶[1]， 王祖嫘[2]
（1. 北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083；2. 北京外国语大学 中国语言文学学院，北京 100089）

［摘 要］ 国际中文教师教育作为学科建设与事业发展的重要支撑系统，人才培养体系存在衔接不畅、人才供需明显脱节等问题，导致无法有效应对全球中文教育治理体系的差异化特征、精准回应学习者差异化需求。归根到底在于国际中文教师教育的理论研究滞后于实践发展。因此，亟须加强国际中文教师教育理论研究。文章对当前国际中文教师教育形成的多维度研究进行系统梳理，提出八大核心研究领域：国际中文教师专业素养能力多维评价、教师认知与专业发展解构、职前教师培养体系建构、教师培训效能评估机制、教师教育理论体系范式建构、智能教学技术研发赋能教师教育、区域国别教师教育发展战略以及师资标准研制与制度创新；同时提出三重复合方法论框架：其一，全球教育比较与整体系统思维的整合范式；其二，跨学科研究范式与工程化研究思维的协同机制；其三，在方法论实施层面，定量与质性混合研究方法的有机整合，能够有效平衡研究的客观效度与解释深度，显著提升实证研究的信度水平。三重复合法为国际中文教师教育的理论体系创新与实践范式建构提供方法论支撑与学理依据。

［关键词］ 国际中文教育；国际中文教师；教师教育；教师发展；三重复合法
［中图分类号］H195 ［文献标识码］A ［文章编号］1000－5110(2025)02－0040－12

一、引 言

2022年8月26日，世界汉语教学学会批准发布并实施《国际中文教师专业能力标准》(T/ISCLT 001-2022)团体标准(以下简称《标准》)，该《标准》对“国际中文教师”(International Chinese Language Teachers)定义为：全球范围内所有从事中文作为第二语言教学的教师，①包括中国国内从事对外汉语教学的教师、国外从事中文作为第二语言教学的教师(含本土教师)及华文教师。什么是“教师教育”？1990年第一本关于第二语言教师教育的著作《Second Language Teacher Education》(第二语言教师教育)阐释了该词的内涵和变化，即教师培训(Teacher Training)、教师发展(Teacher Development)和教师教育(Teacher Education)②，三者所表意义不同，“教师教育”则是一个更上位的概念，统指“个人学习

* ［作者简介］郭 晶，女，河南驻马店人，北京语言大学助理研究员，博士，研究方向国际中文教师教育、区域国别数字资源等。
［通讯作者］王祖嫘，女，山东东营人，北京外国语大学副教授，博士，研究方向为国际中文教育、语言政策等。
［基金项目］国家语委“十四五”科研规划2022年度省部级重点项目(全球中文学习联盟专项)“服务全球中文学习平台的区域国别中文教育政策及市场开发策略研究”(ZDI145-42)，世界汉语教学学会2024年全球中文教育主题学术活动计划项目“国际中文教师专业发展评估模型构建”(SH24Y10)，北京语言大学校级项目资助(中央高校基本科研业务费专项资金)(24QN08)。

① 《国际中文教师专业能力标准》正式发布！[EB/OL]. http://www.shihan.org.cn/myDoip/articles/2022/4028dbbc82c3d54a0182d7f94c9d0203.htm，2022-08-26.

② Richards J. C.，D. Nunan. Second Language Teacher Education [M]. Cambridge：CUP，1990：3～15.

中国知网 https://www.cnki.net

教授（第二）语言的经历、活动和过程的总和”①。它把教师培训和教师发展作为“互补和综合的策略”融合起来，教师学习教授外语的所有内在、外在活动的总和，到目前为止，这 3 个术语都在使用，时常互换。因此，我们认为“国际中文教师教育”（International Chinese Language Teacher Education）是“国际中文教师学习教授中文作为第二语言教学的经历、活动和过程的总和”，包括对全球范围内所有从事中文作为第二语言教学的教师实施的培养、培训、进修。国际中文教师教育的发展是随着国际中文教育事业的发展和学科的成熟而逐步完善的。2022 年国际中文教育大会上，孙春兰副总理提出“扎实推进国际中文教育高质量发展”，而教师是国际中文教育高质量发展的关键因素，②作为教师、教材、教法这三教问题的核心③，其教育质量直接影响国际中文教育的整体质量和成效。同其他学科相比，国际中文教师队伍构成更为复杂，可分为国内和海外两大部分，国内教师教育基本形成了本、硕、博完整的学历教育体系，并依托人才储备高校建立了 400 人左右规模的孔子学院专职教师队伍④，2023 年中国外派在岗中文教师达 2398 人；随着海外师资需求的攀升，培养和培训合格的本土教师是为发展海外中文教学“输血”的根本之道⑤，教育部中外语言交流合作中心通过多种渠道培育本土中文教师，设立“国际中文教师奖学金”鼓励来华留学和进修，支持海外高校设立中文师范专业和教师合作培养项目，开展各类“请进来”和“走出去”的师资培训。截至 2023 年，国际中文教师奖学金累计招收 170 多个国家约 7 万人次来华学习⑥，19 国的 40 余所中外大学开展了本土师资联合培养项目，中国院校开设的本土中文教师来华研修班，共培训五大洲本土中文教师 1080 人次⑦。可以看出，国际中文教师教育已然拥有可观的规模，在当下“高质量”发展需求阶段，正向着正规化、专业化和本土化方向发展。这对该领域的教师教育研究提出了更高的要求，在此过程中出现的深层次问题，需要通过研究、分析和创新来解决。目前学界关于国际中文教师教育的研究成果呈现零散、碎片化特点，缺少国际中文教师教育领域问题和方法的系统探究。鉴于此，本研究在阐释国际中文教师教育内涵的基础上，进一步提炼国际中文教师教育普遍的研究问题与方法，希冀对推进和深化国际中文教师教育研究有所帮助，为学界拓宽研究思路提供参考。

二、国际中文教师教育研究领域与选题方向

教师教育是教育学的重要研究领域，通常围绕教师教育的四大要素进行。一是教师教育的主体，包括教育者、教育机构、教育对象等；二是教师教育的环境，包括教师教育的政策环境、制度环境、文化环境等；三是教师教育的方法，包括教育模式、教育过程、方法论等；四是教师教育的评价，包括评价机制、评价方法、认证体系等。总体上，国际中文教师教育要回答几个基本问题：我们需要什么样的国际中文教师？国际中文教师发展有什么规律？如何培养出时代需要的国际中文教师？国际中文教师教育研究对上述几类要素均有所涉及，已形成多维度研究架构，根据事业与学科发展各阶段的侧重点，可归纳出以

① Freeman, D. Second language teacher education [A]. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Language [C]. Cambridge: Cambridge university press, 2001: 72.

② 王辉. 国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路[J]. 四川师范大学学报（社会科学版），2023，(4).

③ 崔希亮. 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础[J]. 世界汉语教学，2010，(1).

④ 数据来自中外语言交流合作中心内部咨询，统计截止时间为 2021 年 6 月。

⑤ 吴勇毅. 海外汉语教师来华培养及培训模式探讨[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2007，(3).

⑥ 收到习近平主席复信的匈牙利学生访问中国[EB/OL]. https://m.haiwainet.cn/middle/3543370/2023/0720/content_32632269_1.html. 2023-07-20.

⑦ 中外语言交流合作中心. 中外语言交流合作中心年报 2023[R]. 北京：中外语言交流合作中心，2023：35.

中国知网　https://www.cnki.net

下八大核心研究领域与选题方向。

(一)国际中文教师专业素养能力多维评价

此类研究是教师教育研究中的基础性论题。由于国际中文教育事业发展速度快,对教师的素质要求也在不断发生变化。国际中文教师素质与能力研究始于1989年吕必松的《关于对外汉语教师业务素质的几个问题》,探讨了7种类型和层次的教师素质,2000年前后基本围绕"教师素质"和"教师培训"[①]中应具有的知识等业务素质展开;之后随着教师需求多样化发展,该主题得到进一步拓展和深化,围绕教师应具备的知识、意识和能力素养展开,如网络教学能力[②]、跨文化交际意识和文化适应能力[③]、双文化意识[④]、实践性知识[⑤]、评价素养与测评能力[⑥]反复被验证,胜任力[⑦]、终身学习理念[⑧]、语言应急能力[⑨]、国际化素养[⑩]等逐渐被提及。进入信息驱动的新时代,传统教学模式被颠覆,催生了诸多网络智能资源的建设需求,这要求国际中文教师应同时具备使用、操控、集成数字资源的能力,教师的数字素养研究一度成为热点,但目前聚焦讨论教师数字素养的影响因素和评价指标框架,相关研究有交叉但未达成共识,鲜有在教师培训、课程设置、抑或是整个教师教育体系中如何实施提高该方面素养的方案或措施研究。虽然国际中文教师素质素养研究一直是国际中文教师教育研究领域关注的热点,研究成果丰富多样,但随着国际中文教育在全球范围内规模的扩大、低龄化趋势的突显以及学习需求的多样化,这就要求不同国别、不同区域、不同语别的中文教师所具备的素质和能力不能统一模板,而是在共性中找个性,在普适性中找特殊性,针对教授学生的群体实现其特色培养。因此,国际中文教师究竟应具备什么样的素质和能力,才能适应当今世界各国中文学习需求的多元化发展,未来也将是国际中文教师教育可持续深化的研究主题。

(二)国际中文教师认知与专业发展解构

该领域主要探讨国际中文教师发展的规律。教师专业发展指教师作为教育专职人员,在专业思想、专业知识和专业能力等方面不断发展和完善的过程,即从新手教师到专家型教师的成长过程。国际中文教师专业发展不仅关乎教师个人职业成长,更关乎整个教师教育的整体质量。国际中文教师教育认知与专业发展研究可涉及的研究问题有教师专业发展、教师的观念与信念、自我反思、教师情感、教师胜任力、身份认同、职业认同等问题,该领域研究选题出现较早,成果丰富。如《国际汉语教师专业发展模

① 刘珣.关于汉语教师培训的几个问题[J].世界汉语教学,1996,(2).

② 郑艳群.课堂上的网络和网络上的课堂——从现代化教育技术看对外汉语教学的发展[J].世界汉语教学,2001,(4).

③ 祖晓梅.国际汉语教师在跨文化交际能力教学中的角色和作用[J].国际汉语教育(中英文),2016,(1);马鹏程.赴阿拉伯国家中文教师社会文化适应探析[J].民族教育研究,2023,(1).

④ 周健.论汉语教学中的文化教学及教师的双文化意识[J].语言与翻译,2004,(1).

⑤ 孙德坤.国际汉语教师个人实践性知识个案研究[J].世界汉语教学,2014,(1).

⑥ 王佶旻.教师测评素养研究[J].国际中文教育(中英文),2022,(4);袁萍,宋丽君,张海威.国际中文教师测评素养研究初探[J].国际中文教育(中英文),2022,(4).

⑦ 伍秋萍,卓珅,陈品延.全程见习培养模式下汉语国际教育硕士教师胜任力的发展[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2019,(5).

⑧ 王添淼.国际中文教师教学能力再探——成为"学的专家"[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2021,(6).

⑨ 王祖嫘,刘懿楠,李复新.突发公共卫生事件下国际中文教师语言应急能力调查研究[J].天津师范大学学报(社会科学版),2022,(3).

⑩ 张彧彧.构筑人类命运共同体的语言之基——新时代高校国际中文教师国际化素养反思[J].社会科学家,2023,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

式的构建》[①]根据教师专业发展理念和国际中文教育学科特点，构建了以反思模式为主，技艺模式和应用科学模式为辅的三位一体的国际中文教师专业发展模式；《国际中文教师专业发展的基本路径》[②]明晰了国际中文教师专业发展的基本路径，国际中文教师通过职业认同、实践反思、探究学习和自主决策的循环上升，完成从预备教师到入职教师，再到成熟教师，最终发展成为专家教师的专业发展历程；如《基于〈标准〉的英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征及模型构建》[③]《新时代外派国际中文教师身份认同状况调查——以英国外派国际中文教师为例》[④]《新时代东盟五国本土中文教师职业忠诚度实证分析》[⑤]《美国就业汉教硕士成长历程的叙事比较研究及其对国际汉语师资培养的启示》[⑥]等，都是国际中文教师认知和专业发展方面的典型研究成果。深化国际中文教师认知与专业发展研究，有助于促进教师个人职业发展、增强教师个人职业满足感，从而促进教师不断提升自身教学技能和教育理念，最终促进教育创新，更好地适应教育多元化需求。

（三）国际中文教育职前教师培养体系建构

国际中文教育职前教师培养主要体现在本-硕-博人才培养，随着人才培养体系的建立和完善，相关研究一直贯穿学科和事业的发展，前期为解决人才培养问题奠定了基础。面对当下国际中文教育高质量、内涵式发展要求，国际中文教育职前教师培养应如何应对？仍有诸多问题亟待解决，如国际中文教育专业本-硕-博培养目标缺乏层次区分、课程设置雷同、实习实践内容和形式呈现明显的同质化倾向、形式单一[⑦]，人才培养衔接不畅[⑧]；就业“出口”存在瓶颈制约、质量评估与教育管理体系亟须科学完善[⑨]；培养对象结构不合理、分布不均衡，课程设置欠科学等[⑩]。面对诸如此类的现实问题，我们要继续深化不同层次人才培养的普遍性问题研究，包括不同培养层次的培养目标、培养模式、培养方案、课程设置、教学模式、实习实践、学位论文、人才质量评价及就业指导体系研究等，尤其是将本-硕-博培养体系看作一个整体，系统研究教师的专业和职业发展问题，关乎其课程体系、标准体系、评价体系的衔接，消除其同质化的弊病。

随着硕博研究生专业学位的建立，各层次也有其个性化问题，如国际中文教育专业硕士培养院校中，多数高校缺乏明确的培养模式，[⑪]特色不鲜明、没有体现学校特色和区域特色[⑫]等问题，我们还可针对个别院校或区域院校，围绕人才培养的特色方案、培养模式做个案研究。同样，国际中文教育博士学位设置的升级，也激发了一些新的研究问题和选题方向。2022 年 9 月，国务院学位委员会、教育部发布

---

① 王添淼. 国际汉语教师专业发展模式的构建[J]. 国际汉语教育(中英文)，2019，(1).

② 叶军，赵寻. 国际中文教师专业发展的基本路径[J]. 华文教学与研究，2023，(4).

③ 史金生，李琦，汪怡帆. 基于《标准》的英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征及模型构建[J]. 国际中文教育(中英文)，2024，(3).

④ 冯凌宇，王萍丽，胡梦怡. 新时代外派国际中文教师身份认同状况调查——以英国外派国际中文教师为例[J]. 民族教育研究，2022，(3).

⑤ 李欣，郑丽萍. 新时代东盟五国本土中文教师职业忠诚度实证分析[J]. 华侨大学学报(哲学社会科学版)，2024，(3).

⑥ 吴应辉，郭晶，庞博，等. 美国就业汉教硕士成长历程的叙事比较研究及其对国际汉语师资培养的启示[J]. 国际汉语教学研究，2018，(1).

⑦ 叶军，赵寻. 国际中文教师专业发展的基本路径[J]. 华文教学与研究，2023，(4).

⑧ 李东伟，吴应辉. 汉语国际教育本硕博教育体系建构及其演变[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版)，2024，(3).

⑨ 施家炜. 汉语国际教育学科的人才培养问题[J]. 国际汉语教学研究，2014，(2).

⑩ 吴应辉. 国际汉语师资培养“六多六少”问题与解决方案[J]. 语言战略研究，2018，(6).

⑪ 吴双，吴应辉. 论国际中文教师培养的“思维观”[J]. 河南大学学报(社会科学版)，2024，(4).

⑫ 李卫国. 汉语国际教育人才培养储备前瞻性研究[J]. 河南大学学报(社会科学版)，2013，(4).

中国知网　https://www.cnki.net

《研究生教育学科专业目录(2022年)》,在教育学门类之下独立设置“国际中文教育”专业学位类别(代码0453),可授予硕士、博士专业学位,这意味着2018年设置的教育博士专业学位之下的“汉语国际教育领域”独立成为与教育博士专业学位并列的“国际中文教育博士专业学位”(以下简称“专博”),打通了中外高端人才专业发展的通道,是国际中文教育高层次人才培养的重大转变,但同时也伴随着诸多新问题尚未解决。横向看,专博的设立如何在生源要求、课程设置、人才培养模式、实习训练、毕业制度和就业指向等方面区别于传统的学术博士学位?即为进口-出口问题的研究;纵向看,如何在硕士专业学位的基础上拔高?其指导教师很大可能与学术博士同一批导师,如何区别指导、凸显其特色?专博下设研究领域和方向如何设立?这些定位问题关乎学科和事业发展,都急需加快相关研究步伐。

(四)国际中文教师培训效能评估机制

国际中文师资培训是提高专业素养、促进教师专业发展的重要途径。早在“对外汉语教学”时代,还未正式形成中文教师教育体系,“培训”就已成为储备外派教师的主要方式,且一直延续至今。目前国际中文师资培训主要集中在各类中文教师的短期研修,包括职前、在职不同层次、不同类型中文教师的培训。早些年的中文师资培训多通过课堂教学和专题讲座等形式进行,聚焦于知识摄入和更新;后随着教师教育学历培养体系的完善,中文教师培训逐渐围绕能力提升展开;目前则是一种集基本知识巩固更新、能力提高、思想与安全认知、才艺技能提升等多方面于一体的综合性培训。随着国内外对中文教师高质量需求的增长,师资培训成为入职准备、在职进修的关键一环,因此相关师资培训方面的研究也是国际中文教师教育研究领域的重要选题,其研究主题可基于对象或目的培训模式和方式的选择研究,培训课程与内容的设置研究及培训成效评价研究等,最终为促使参训师资更符合入职岗位的要求和需求。可借鉴外来成熟的师资培训项目经验,如《国际中文师资培训模式的构建——基于美国TESOL项目的启示》为国际中文师资培训模式提供了切实可行的参考。① 面对世界各国多元层次的师资需求,针对南美洲专职中文教师背景复杂、知识水平和教学水平参差不齐、总体偏弱的现状,《基于因特网的南美汉语教师培训与发展模式构建》②为其制定了“以在线学习社区为主、面对面学习系统为辅”的线上与线下结合的培训系统,基本解决了南美洲教师系统性课程学习和教学方法可操作性的整体需求,为其他区域国别师资培训提供了借鉴。培训的终极目的是提升教师教学质量,因此成效评估是保障培训质量的重要手段,但相关研究刚刚起步,如《培训迁移理论视域下的线上培训成效研究——以国际中文教师为例》③,应进一步加强该主题研究。

(五)国际中文教师教育理论体系范式建构

党的二十大报告强调“加快构建中国特色哲学社会科学学科体系、学术体系、话语体系,培育壮大哲学社会科学人才队伍。”④目前国际中文教师教育过程中出现的诸多问题,究其原因是顶层设计问题与国际中文教师教育相关的学科、跨学科、交叉学科及其基本理论尚未澄清所致,使得国际中文教师培养培训缺乏一定的理论根基。⑤ 因此,需要构建一个科学、完善的理论体系和知识体系来支撑,稳定教师

① 王添淼.国际中文师资培训模式的构建——基于美国TESOL项目的启示[J].河北师范大学学报(教育科学版),2021,(2).

② 朱勇.基于因特网的南美汉语教师培训与发展模式构建[J].世界汉语教学,2009,(4).

③ 程海婷,丁安琪,陈文景.培训迁移理论视域下的线上培训成效研究——以国际中文教师为例[J].语言教学与研究,2024,(1).

④ 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗[M].北京:人民出版社,2022:43~44.

⑤ 推动国际中文教育高质量可持续发展[EB/OL].http://dny.scnu.edu.cn/a/20220419/702.html,2022-04-19.

中国知网 https://www.cnki.net

教育相关理论体系的根基。虽然学科理论研究的宏观体系基本形成①，但在国际中文教师教育基本理论研究、人才培养体系建设等方面还存在薄弱之处②。因此，要加快构建科学、系统、分类的中文第二语言教师教育体系，将职前培养与岗前岗中培训相贯通。③ 国际中文教师教育理论体系与知识体系构建能够为国际中文教育提供科学的教师培养依据和策略，帮助教师更高效地实现专业化、职业化，使其满足不同区域国别、不同层次、不同学习需求的学习者。国际中文教师教育理论与知识体系作为国际中文教育知识体系的重要组成部分，是推动国际中文教育高质量发展的应有之义。通过系统化、学理化的知识集成，可以提高学科的理论水平和实践能力，促进国际中文教育学科和事业的可持续发展。

（六）智能技术研发赋能国际中文教师教育

随着信息技术的璀璨演进，我们正处于一个高度集成、智能互联且创新频发的数字化新纪元。AI 人工智能、大语言模型、元宇宙、AR（增强现实），VR（虚拟现实），AIGC 技术等突然涌现，冲击着各个领域的迅猛发展，国际中文教师教育也不例外，这些技术应如何服务国际中文教师教育高质量发展，如何赋能国际中文教师教育内涵式建设，是值得我们思考研究的一大选题方向。高新技术如何协助教师提高教学质量？如何针对不同国家区域学习者生成丰富的教学资源、根据学习者学习数据提供个性化教学方案？如何通过分析学习者行为和成果提供精准的教学评估，以及帮助教师提高数字素养、掌握 AI 教学工具和技术？等等。总之，高新技术的运用不仅能够使得教师培训提质增效，而且有助于促进教师专业发展。目前，人工智能、大语言模型等技术在国际中文教师教育领域中陆续有了尝试，包括教师培训、辅助教师课堂教学、提升教师数字能力、教师教学资源建设、推动教师专业发展等。如《大语言模型赋能“中文＋职业技能”教学资源建设研究——以 ChatGPT 为例》④通过实践案例展示 ChatGPT 在专门用途中文教学教师备课过程中的巨大潜力和明显优势，为国际中文教师在“中文＋职业技能”教学资源建设中提供思路；《ChatGPT 大模型下国际中文教师 AI 素养的内涵、框架及提升策略》⑤提出国际中文教师 AI 素养框架，并提出从 3 个层面培养国际中文教师成为 AI 技术的使用者、评估者以及管理者；《AIGC 赋能国际中文新手教师智慧备课的新生态》⑥破解 AIGC 大语言模型协助国际中文新手教师智慧备课的新路径。高新技术为国际中文教师教育发展带来了机遇，在教师培训、教师课堂教学方面已经有了初步尝试，相信未来在教师教育模式方面也会展现更加强大的潜力，这就要求研究者在提高自身专业素养的同时，还应注重提升运用高新技术的能力。

（七）区域国别中文教师教育发展方略

从全球视角看，国际中文教育是一个包括世界各国中文教育在内的大系统，从跨国区域、国别、国内地区等视角考察，则有区域系统、国别系统、国内地区系统等。⑦ 区域国别中文教师研究侧重于探讨各

① 李泉. 对外汉语教学：学科建设四十年——成就与趋势，问题与顶层设计[J]. 国际汉语教育（中英文），2018，(4).

② 高皇伟. 国际中文教师教育的演进及特征[J]. 河北师范大学学报（教育科学版），2022，(6).

③ 刘利，赵金铭，李宇明，等. 汉语国际教育知识体系的特色与构建——“汉语国际教育知识体系的特色与构建研讨会”观点汇辑[J]. 世界汉语教学，2019，(2).

④ 吕振华，叶军. 大语言模型赋能“中文＋职业技能”教学资源建设研究——以 ChatGPT 为例[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024，(6).

⑤ 欧志刚. ChatGPT 大模型下国际中文教师 AI 素养的内涵、框架及提升策略[J]. 教育与教学研究，2024，(10).

⑥ 余江英，杨晓珊，郑开文. 人机共教：AIGC 赋能国际中文新手教师智慧备课的新生态[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024，(2).

⑦ 吴应辉. 国际中文教育新动态、新领域与新方法[J]. 河南大学学报（社会科学版），2022，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

国教育领域不同的制度与文化环境,及其对教师教育产生的影响。相关研究有助于深入了解不同国家地区中文教育师资供需状况,促进有效布局、建立多渠道教师供给机制,制定有针对性的师资培养培训方案。当下,对全球范围内的中文师资研究较多集中于亚洲的东南亚地区,泰国居多,涉及主题较丰富;北美洲中文教师研究主要集中在美国,南美洲秘鲁、巴西等国家有零星研究;欧洲国家主要涉及英国、法国和德国,大洋洲以澳大利亚中文教师培养为主,非洲国家集中在喀麦隆和埃及,仅有的碎片化研究大多涉及某个教学层次、某类型机构、某个城市地区或某一类型中文教师的现状描述,整体的区域国别需求调查研究较欠缺。因此,区域国别中文师资研究任重道远,甚至有些地区还存在空白。

区域国别视角下的中文教师研究,我们可以从 3 个层面把握。首先宏观层面上,我们需要以区域或国别或语别为单位,通过调查,充分了解各地师资现状、构成特点、供需状况、现存问题等,结合相关区域国家的外语师资政策标准,以充实解决师资供需问题。如《新加坡华文教师教育及其启示》[①]结合新加坡教育体制、教育政策等宏观层面,以及华文专业课程、华文师资培训课程设置等微观层面,梳理当前新加坡华文教师发展特点和经验,为其他区域师资培养提供借鉴;再如《北欧五国中文教育的发展特征、挑战与对策》[②]一文通过调研北欧五国对教师的相关政策要求,得知该地区合格的中文师资短缺是由于严格的学历要求、资格证书要求以及语言要求等因素造成的,针对该问题提出了开展中外联合培养的对策。中观层面,我们可以针对特定区域或国家、特定教学阶段、抑或特定级别的师资培训需求特点探讨其教师教育模式[③]。微观层面,我们可以关注不同区域国别教师应具备的素质和能力、职业身份认同问题、外派志愿者的适应能力问题、教师专业发展情况等。鉴于国际中文教育体系的复杂性和差异性,区域国别教师教育研究具有重要的战略意义,其中教育环境的研究始终是该领域最值得关注的问题。

(八)国际中文师资标准研制与评价创新

教师标准和认证属于教师教育评价的研究范围,也是确保教师职业专业化和教学质量的重要手段。教师标准既规定了教师应具备的专业素质和基本要求,规范了教师专业发展的方向和目标,同时也是评价教师教育成果的指标;而认证制度将教师标准上升为行业准入制度,对于教师专业化至关重要,二者相辅相成,构成了教师职业发展的完整框架。国际中文教师相关标准与认证研究是促进教师专业化、推动国际中文教育体系构建的重要保障,近年来成为热门研究论题。在相关标准研究方面,“国际中文教师标准”研究是其典型代表之一。自 1990 年,国家教育委员会发布《对外汉语教师资格审定办法》,之后经历了不断迭代升级,最终在 2022 年,世界汉语教学学会批准发布并正式实施《国际中文教师专业能力标准》[④],为国际中文教师提供了专业发展的方向和指南,也为全球中文教师教育和评估奠定了框架基础。相关研究可涉及在该《教师标准》指导下,如何进行教师培养培训、教师评估和教师资格证考试等,正确发挥《教师标准》的引领作用,以及教育教学实践效果的相应验证,以便发现问题及时进行解决和优化,使相关标准体系得到完善更新,以适应新的教学需求和技术发展;如有研究通过深入分析《教师标准》,提出了教师专业发展“学-用-思”的实践路径,并从组织机构视角提出了加强标准体系建设、提供持

① 余可华.新加坡华文教师教育及其启示[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2017,(5).

② 李晓露,梁宇.北欧五国中文教育的发展特征、挑战与对策[J].海南师范大学学报(社会科学版),2023,(5).

③ 徐笑一,李宝贵.海外华文本土教师培养的新模式探索[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2018,(1);沈索超,王辉.喀麦隆本土中文教师培养研究[J].语言文字应用,2023,(3);江傲霜.美国新任中小学中文教师的六大教学挑战及应对策略[J].民族教育研究,2022,(3);张艳萍.东南亚汉语教师短期强化培训模式探究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2009,(1).

④ 《国际中文教师专业能力标准》正式发布![EB/OL].http://www.shihan.org.cn/myDoip/articles/2022/4028dbbc82c3d54a0182d7f94c9d0203.htm,2022-08-26.

中国知网 https://www.cnki.net

续的中文教师教育培训等策略，更好地服务国际中文教师专业发展。[①] 另外，全球中文教育发展不平衡，存在着明显的区域国别差异，也因此对中文教师的要求多样复杂，还应进一步探究“区域国别的中文教师标准”，如何结合当地政策、与国际主流密切衔接，确保《教师标准》在全球范围内的适配性和有效性，加强国际合作与交流，借鉴其他语言教师标准经验；如有研究通过与《英国中小学教师标准》的对比指出，《英国中小学教师标准》对教师理念与道德的高度重视，值得《教师标准》借鉴，特别是在关注学生需求和特殊教育需求方面。[②]《教师标准》是对教师基本素质的规定和规范，但教师教育实际成效要通过教师评价工具来衡量，二者是对教师从进口到出口的质量保障，共同促进教师专业发展和教学质量提升。虽然前期有针对国际中文教育硕士阶段培养质量的评估研究，但是对于其他阶段培养质量评估体系仍不健全，需要进一步加强并深化本-硕-博人才培养质量评估体系研究。国际中文教师相关标准研究在理论和实践方面都有所进展，但仍存在进一步探讨的问题，未来的研究应在标准体系的完善、优化上不断努力，加强国际合作与交流，切实做好特定国家区域的标准适用性分析，确保在异文化环境中的有效性，助力提升国际中文教师教育的科学化、系统化和规范化水平，从而推动国际中文教师教育高质量发展。

此外，国际中文教师教育评价方面还存在考试制度、认证制度和后续的实施管理制度缺乏系统性，以及教师专业发展评价制度不完善等问题，导致国际中文教师对其专业发展和职业规划模糊不清，阻碍其专业化和规范化发展，相关研究还较为欠缺，未来可持续关注该方面问题的探究。《国际中文教师资格证书》制度虽已存在多年，但依然存在国内培养的部分中文教师难以适应国外中文教学需求的问题，这值得深入探究。如何完善教师资格制度，更好地评估教师资格所需的必要能力，以及教师的终身学习能力，需要从评估制度、形式和方法方面进行创新，关注教育评价中的“循证式”转向[③]，将“证据导向”的新理念融入高阶教师能力的评估设计中，使教师发展的过程、教育成果得到更加充分的展现。

综上所述，选题方向中第（一）（二）项主要关于国际中文教师教育的主体研究，第（三）（四）（五）（六）项主要关于制度、内容及方法研究，第（七）项侧重于教育环境研究，第（八）项则属于评价体系研究。国际中文教师教育研究覆盖范围广、研究视角丰富，拥有极大的挖掘空间。

三、国际中文教师教育研究方法探讨

研究方法不仅是学术研究的基石，也是促进学术规范形成的关键因素。方法论是关于研究方法的系统化、指导性理论，研究方法是解决科学问题时所采取的具体手段、途径和规则。为确保研究过程的科学性和严谨性，任何科学研究都需在一定方法论的指导下，选择适当的研究方法来解决实际问题。针对国际中文教师教育领域的研究选题，我们认为可遵循以下“三重复合”方法论框架及研究方法。

（一）全球教育比较与整体系统思维整合

随着国际中文教育事业纳入国家战略，成为构建人类命运共同体的人文纽带，需超越传统语言传播的范畴，主动融入全球教育改革的知识重构进程，不仅可提升中文国际影响力，更能为全球教育治理提供多元文化视角的创新方案。因此，国际中文教师教育作为学科和事业发展的重要组成部分，其相关问

① 丁安琪.《国际中文教师专业能力标准》促进教师专业发展：价值、路径与策略[J].贵州师范大学学报（社会科学版），2024，(3).

② 冯丽萍，姜凝馨，叶一帆.《国际中文教师专业能力标准》的特征与应用分析[J].国际中文教育（中英文），2023，(1).

③ 戴伟芬，郭明旸，罗茜.循证教师教育证据库：内涵、价值和构建框架[J].教师教育研究，2023，(4).

中国知网　https://www.cnki.net

题研究应从“全球教育治理”视角出发,主动对接全球教育改革的核心诉求,在技术赋能、标准制定、教育评估体系设计及教师能力认证等领域发挥独特作用。我们面向全球培养中文教师,理应充分整体考量不同区域国家、不同文化背景下的教育政策、标准制度和实践局限,以更好促进国际中文教师教育适应全球教育改革和国际中文教育的需要。“全球教育比较”即在全球背景下,比较研究跨国界、跨语言文化间的语言教师教育相关问题,通过比较和对比,挖掘不同文化间教师教育相关问题的差异、特征和发展规律,总结其经典案例及一些国家和地区中文教师教育模式的先进经验和做法,对标优秀经典教师教育案例、对标国际标准,揭示不同文化背景下的中文教师教育的共性和差异,为国际中文教师教育提供更广阔的视角和思路,从而推动中文教师教育模式创新与发展。“整体系统思维”是将研究对象视为一个整体,全面审视国际中文教师教育发展情况,精准识别国际中文师资培养中存在的结构性矛盾与制度性障碍。二者的整合方法论有助于增强研究主体在全球教育体系中的影响力和竞争力,从而促进国际化进程。在该方法论指导下较为典型的相关研究成果,如《国际比较视野下的汉语教师标准与素质研究》[①]在全球化视野下,通过比较分析美国及澳大利亚成熟的外语教师标准,实地调查美国教师招聘网站上中文教师招聘启事,从市场需求角度分析并总结得出海外汉语教师所应具备的素质,对我国的《国际汉语教师标准》提出改进建议;《中东欧高校中文教育发展比较及推进策略》[②]从全球教育视角考查中东欧16国高校师资的构成特征,分析师资紧缺的根本问题,提出加强区域人才流动及中文人才联合培养等策略。《汉语国际教育本硕博教育体系建构及其演变》[③]整体系统地研究国际中文教育人才培养,发现本-硕-博课程区分度不大,人才培养衔接不畅的问题;《中文教育在马来西亚教育体系内外发展现状及特征研究》[④]着眼于马来西亚中文教育整个系统,发现马来西亚中文教育以母语教育的形式建构了包含本-硕-博全部学历层次的完整华文教育体系,同时作为二语教学被纳入国民教育体系,分别形成了完整的师资和教材体系,基于完整的中文教育体系,马来西亚完全可以建设成为东南亚中文教育的区域性中心,并着力进行硕博高层次人才培养。

吴应辉教授提出指导国际中文教育相关问题研究的两种方法,“全球视野比较法”和“宏观系统分析法”[⑤],与本研究提出的全球教育比较与整体系统思维整合异曲同工,该思维范式在国际中文教师教育研究领域可视为两种重要的指导方法论,二者相辅相成,通常强调的是以国际化视野,着眼宏观把控、整体系统分析研究问题,并提出解决方案,力求理论发现,对国际中文教师教育研究具有重要指导意义,不仅有助于推动国际中文教师教育国际化进程,且能够丰富国际中文教师教育的研究方法和理论体系。

(二)跨学科研究范式与工程化研究思维协同

经过多年的讨论和印证,学界对国际中文教育具有“跨学科”“交叉学科”的特点基本达成共识,该属性决定了国际中文教育相关问题研究应具备跨学科研究的思维。顾名思义,“跨学科研究范式”是指突破传统单一学科界限,整合两个或两个以上学科的理论框架、研究方法和实践工具所形成的系统性研究路径。在国际中文教师教育研究中使用跨学科研究范式,有助于我们打破学科壁垒,实现与其他学科知识的有机融合与协同创新,促进对国际中文教师教育中复杂问题的多维度、多视角解析。如《汉语国际

① 潘玉华.国际比较视野下的汉语教师标准与素质研究[D].中央民族大学博士论文,2015.

② 高伟,吴应辉.中东欧高校中文教育发展比较及推进策略[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2022,(2).

③ 李东伟,吴应辉.汉语国际教育本硕博教育体系建构及其演变[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2024,(3).

④ 王睿昕,吴应辉.中文教育在马来西亚教育体系内外发展现状及特征研究[J].四川师范大学学报(社会科学版),2022,(2).

⑤ 吴应辉.汉语国际传播研究理论与方法[M].北京:中央民族大学出版社,2013:186.

中国知网 https://www.cnki.net

教育硕士水平评估初探》[①]运用教育学评价理论来解决国际中文教育人才培养质量评价的问题；《基于区块链的国际中文教师数字素养微认证系统构建与发展路径探析》[②]将区块链技术与微认证深度融合，架构国际中文教师数字素养微认证系统，为教师数字素养的提升添薪蓄能；《国际中文教育本土化发展指数构建研究》[③]借用经济学工具，构建了用于衡量国际中文教师本土化发展程度的指数模型；《ChatGPT 对国际中文师资培养的影响与应对》[④]分析人工智能 ChatGPT 的生成方式，并指出国际中文师资培养需要进行战略性调整，以应对 ChatGPT 技术将在国际中文教育领域工作环境中带来的快速需求变化。国际中文教师教育面临许多复杂的问题，如教师素养问题、教师专业发展问题、教师质量评估问题、教师资格认证问题等，涉及语言学、心理学、教育学、计算机科学等多学科的知识，跨学科研究范式有助于为我们提供更多元解决问题的路径和创新突破的可能。

工程化研究思维，是一种以工程学理念为核心的研究范式，综合应用相关科学技术知识，以系统化、标准化、模块化的方法进行问题分析、问题解决方案设计与实施，旨在提高效率、确保可行性的思考框架和模式。简言之，即应用系统化、标准化和模块化的方法，通过创新高效且可持续优化的解决方案达成目标的思维模式。基于“工程化”理念，学界专家提出“国际中文教育可以工程化”[⑤]，并陆续产出了相关实践产品。国际中文教师教育本身可视为一项人才培养的系统工程，涉及人才培养的系统化设计，包括不同层次的课程设置模块、实习实践模块、毕业设计或论文模块、人才培养质量评价模块等，因此，我们认为工程化研究思维同样适用于国际中文教师教育理论与实践研究领域。通过工程化研究思维，以各国教师需求为导向，精准对标教师教育实践中的问题，明确培养目标；通过需求驱动的工程化方法，提升教师教育的针对性和实用性；同时通过跨学科集成创新，推动国际中文教师教育在技术、资源和管理等方面的整合与协同发展，培养全球范围需要的复合型人才。如《国际中文教师职前教育的工程化设计》[⑥]用工程思维审视国际中文教师职前教育的目标、内容、课程、过程、评价等各个要素存在的问题并采用工程化的原理、思维和方法解决，为国际中文教师教育研究提供了新的视角。在国际中文教师教育研究中具有工程化思维，有助于构建系统化、模块化和规范化的课程体系，有助于优化教师教育资源配置、实现提质增效，有助于促进教师教育评价体系创新，促进教师教育数字化转型和智能升级，最终促进学科健康稳步发展。

（三）定量与质性混合研究方法有机整合

定量研究（quantitative research）与质性研究（qualitative research），也可称为“量化研究与质化研究”，是社会科学研究领域中常用的两大基本研究模式。定量研究模式以实证主义为哲学指导思想，强调研究者必须采用精确而严格的实验程序控制经验事实的情景，从而获得对事物因果关系的了解。它是一种以问卷、测量、实验等数量化分析为主的研究方法，旨在通过数字和统计方法来描述、解释和预测社会现象，通常需要较大的样本量来确保统计结果的可靠性。定量研究的常见方法有调查法、实验法、相关性研究、回归分析、方差分析（ANOVA）、时间序列分析、生存分析和元分析等。质性研究自 20 世

① 郭晶，吴应辉. 汉语国际教育硕士专业学位水平评估指标体系初探[J]. 教育研究，2018，(11).

② 方紫帆，徐娟. 基于区块链的国际中文教师数字素养微认证系统构建与发展路径探析[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024，(2).

③ 郭晶. 国际中文教育本土化发展指数构建研究[J]. 民族教育研究，2021，(3).

④ 谷陵. ChatGPT 对国际中文师资培养的影响与应对[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2023，(3).

⑤ 魏晖，施春宏，饶高琦，等. “国际中文教育工程化问题”大家谈[J]. 语言教学与研究，2022，(1).

⑥ 郭睿，田靓. 国际中文教师职前教育的工程化设计[J]. 国际中文教学研究，2024，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

纪50年代崛起,是以研究者本人作为研究工具,在自然情境下采用字词、文本、叙述、图片等多种方法搜集资料,使用归纳法对资料进行分析并形成理论,通过研究者与研究对象之间的互动而获得解释性理解的一种研究方法,形成“经验→介入设计→资料收集→解释分析→形成理论→新的经验”的循环圈。质性研究的常见方法有访谈法、观察法、案例研究、民族志研究、行动研究、叙事研究、扎根理论、话语分析、内容分析、焦点小组和现象学研究等。

在国际中文教师教育研究领域,有大量的定量研究和质性研究,使用较多的定量和质性研究方法有调查法、相关性研究、回归分析、访谈法、观察法、案例研究、民族志研究、行动研究、叙事研究、扎根理论、话语分析、内容分析等,如《国际汉语职前教师的TPACK、技术态度、技术整合自我效能关系研究》①采用结构方程模型,探讨了国际汉语职前教师的TPACK、技术态度、技术整合自我效能的路径关系;《基于〈标准〉的英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征及模型构建》②通过介入式访谈法,考察了15名英国中小学优秀本土中文教师所拥有的胜任力特征,构建了由4个模块、15项特征构成的英国中小学优秀本土中文教师胜任力模型。从哲学体系、研究目的、研究设计、数据收集与分析等方面看,定量研究与质性研究看似截然对立,实则相辅相成。前者认为科学研究的任务在于确立并解释事物间的因果关系,强调定量观察和分析,并最终用数学模型把研究的意义呈现出来;后者则注重整体和质性的信息及意义诠释。目前研究也有采用“混合式研究模式”,即将二者结合、互相补充,以便更好地实现研究目的。如《新时代外派国际中文教师身份认同状况调查——以英国外派国际中文教师为例》③《职前中文教师整合技术的学科教学知识发展实证研究——基于线上实习总结的认知网络分析》④。选择哪种研究方法取决于研究问题的性质、研究目的和可用资源,应充分结合定量和质性研究的优势,以获得更全面和深入的研究结果。

四、结 语

国际中文教师教育是国际中文教育学科和事业可持续发展的重要支撑和关键议题,是国际中文教育质量得以实现的桥梁,笔者提到的国际中文教师教育八大研究领域是重要的研究和选题方向,应予以重视并加强相关研究。随着国际中文教育的不断发展迭代,相关研究选题也会呈现动态发展,不断演进;同样研究技术路线也会不断更新,研究范式不断创新,不存在“万能法”,也没有完美无缺的方法和标准的研究范式,应以实际需求和研究问题为导向,确定相应合理的研究方法解决实际问题。但值得关注的是,智能教育技术的迅猛发展正在重塑教师教育研究图景,研究者亟需构建人机协同的新型研究框架,将深度学习算法、多模态学习分析技术等智能工具纳入方法论体系,这不仅是提升研究效度的技术选择,更是重构教师教育生态的战略必然。本研究是对国际中文教师教育研究领域选题和方法的初步探索,是对目前相关研究的普遍规律和现状的总结和拓展,为学界学者、研究人员、一线教师和研究生提供基础参考,并非包罗全部。一切事物都不断发展变化,国际中文教师教育研究选题也应不断更新,回

① 王琦.国际汉语职前教师的TPACK、技术态度、技术整合自我效能关系研究[J].西北师大学报(社会科学版),2020,(5).

② 史金生,李琦,汪怡帆.基于《标准》的英国中小学优秀本土中文教师胜任力特征及模型构建[J].国际中文教育(中英文),2024,(3).

③ 冯凌宇,王萍丽,胡梦怡.新时代外派国际中文教师身份认同状况调查——以英国外派国际中文教师为例[J].民族教育研究,2022,(3).

④ 刘玉屏,武晓琴.职前中文教师整合技术的学科教学知识发展实证研究——基于线上实习总结的认知网络分析[J].四川师范大学学报(社会科学版),2024,(6).

中国知网 https://www.cnki.net

应事业和学科发展的关切。这些都有待于广大研究者持续地探索和努力。

The Research Areas and Methods of International Chinese-language Teacher Education

GUO Jing[1] & WANG Zulei[2]

(1. *Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing* 100083, *China*; 2. *School of Chinese Language and Literature, Beijing Foreign Studies University, Beijing* 100089, *China*)

Abstract: As a crucial support system for disciplinary and career development, the personnel training system of international Chinese-language teacher education faces problems like a poor connection or obvious disconnection between supply and demand. These problems hinder the effective response to the differentiated characteristics of the governance system of the global Chinese education and the precise addressing of the learners' diverse needs. In fact, these problems stem from the lag in the theoretical research on the international Chinese-language teacher education behind its practical development, which necessitates an urgent need to strengthen the theoretical research in this field. This paper systematically reviews the current multi-dimensional research on international Chinese-language teacher education and puts forward eight core research areas including the multi-dimensional evaluation of professional literacy and competence of international Chinese-language teachers, the deconstruction of teacher cognition and professional development, the development of the pre-service teacher training system, an evaluation mechanism for teacher training effectiveness, the construction of the theoretical paradigm of teacher education, the research and development of intelligent teaching technology to empower teacher education, the regional and country-specific development strategy for teacher education, and the development of teacher standards and the institutional innovation. Additionally, the paper proposes a triple-composite methodological framework. First, it comprises the integration of the global education comparison and the holistic thinking pattern. Second, it incorporates the synergy of the interdisciplinary research paradigms and the engineering research thinking pattern. Third, it employs an organic integration of quantitative and qualitative research methods at the level of methodological implementation, which balances the objective validity and explanatory depth of the research while significantly enhancing the reliability of empirical findings. This triple-composite methodological framework provides some robust methodological support and an academic foundation for the innovation of the theoretical system and the development of practical paradigms in international Chinese-language teacher education.

Key words: international Chinese-language education; international Chinese-language teachers; teacher education; teacher development; a triple-composite methodology

[责任编辑：　和智利]

中国知网　https://www.cnki.net

国际组织场域下国家话语权影响因素与提升路径研究

赫 琳, 冉路瀚

(武汉大学 文学院/中国语情与社会发展研究中心, 湖北 武汉 430072)

摘 要: 国际组织是新兴发展中国家进入国际话语场域的关键平台,识别该场域内国家话语权形成的影响因素和作用机理对我国国际话语权提升有重要意义。运用定性综合集成方法提炼影响国际组织成员国话语权的因素有 22 项。根据话语流动机制可构建出涵盖话语生产力、话语塑造力、话语传播力以及话语感召力的话语权影响因素作用机理模型。国家政治经济硬实力是话语权形成的关键因素,通过政策支持、机制创新、平台建设、话语调试等多维设计可以有效提升成员国在国际事务中的话语权。进一步夯实软实力基础,可以提高话语生产力;推进全球治理,可增强话语塑造力;创新方式策略,可以提升话语传播力;打造话语共同体,能加强话语感召力。

关键词: 国际组织; 话语场域; 话语权; 话语生产力; 话语传播力; 话语塑造力

中图分类号: G206 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672 - 4283(2025)01 - 0154 - 10

收稿日期: 2024 - 10 - 24 **DOI:** 10.15983/j.cnki.sxss.2025.0112

基金项目: 国家社会科学基金重点项目"数智技术驱动的中国语言学话语体系构建研究"(24AYY001)

作者简介: 赫琳,武汉大学教授,博士研究生导师,国家语委研究型基地武汉大学中国语情与社会发展研究中心主任。

国际组织作为国际法律、规则、制度的创造者、管理者、协调者,是组织成员实现其共同利益和目标的工具,场域内充满着各种权力、观点与理念的博弈。21 世纪以来发展中国家群体性崛起,在一定程度上改变了南北国家间的实力对比。新格局下,中国积极参与国际事务,在国际社会的活动领域与职能作用都有了很大的扩展与发展。然而国际组织大多成立于二战后,基本是由西方或按美国的价值观来构建的,他们长期掌握着规则和规范制定的主动权及知识和权威的行使权。[1]因国际旧格局和前期对国家软实力的相对忽视,中国的话语空间受到了来自霸权护持国的强力压缩,[2]极大地影响了中国的国际话语权。[3]141提升国际话语权,关键在于把握其独特的运行机理和深层逻辑。[4]话语的塑造和话语权的提升受到多种因素的影响。通常来说,一个国家的国际话语权以其军事实力和经济实力为重要基础,但实力的增长并不能直接带来国际话语权的自然提升,实力弱方也可能比实力强方更有话语权。其中组织影响范围、母国领域优势、国际参与度、宗教信仰、身份认同、人文关怀等非政治经济因素也可能改变博弈规则及结果,[5]需要通过外交、外贸、国际民间交流等众多渠道统筹协调各方资源,将综合实力转化为话语权优势,[3]进一步提升国家话语的说服力、引导力和影响力。因此,识

中国知网 https://www.cnki.net

别该场域内国家话语权形成的影响因素和作用机理对提升中国国际话语权有着重要意义。

西方作为现行国际体系的既得利益者，对新兴国家国际话语权提升问题缺乏主体性思考。相关研究聚焦全球治理及国际政治中的不同权力类型[6-7]，探讨国际组织内部的权力转移[8]，对“弱国”在国际组织中的影响力实现有一定探讨[9]。总体来看，多以全球北方为视角，关注国家行为体话语的建构及其背后的政策意图。近年来中国学者对提升我国在国际事务中的话语权问题日趋关注，从国际组织平台与国际制度建设[10-11]、国际组织权力结构分布[12]、国际组织人才培养[13]、外交实践[14]等角度，探讨中国在国际场域中的话语权现状、困境、建设路径与意义；对经济治理、气候治理、竞技体育、标准制定等具体领域的国际话语权影响因素有一定思考[15]；建构大国国际规则话语权力测量指标体系[16]，为话语权量化研究提供参考。然而现有研究对国际话语权影响因素的讨论相对零散，对影响因素之间的关系及其作用机理的分析还有待深入，针对国际组织场域的专门分析略显薄弱。因此，本文在已有研究基础上，借助定性综合集成方法提炼 22 项影响国际组织成员国话语权的因素，根据话语流动机制进一步构建涵盖话语生产力、话语塑造力、话语传播力以及话语感召力的话语权影响因素作用机理模型，以期通过对关键影响因素的提炼与系统分析，推动超国家层面的话语影响力建设。

一、国际组织场域下的话语权界定

话语权是后现代主义推崇的概念，基于后现代学者对话语社会作用的基本认识，话语与权力关系是该理论的核心。早期学者如葛兰西、哈贝马斯、布尔迪厄等皆对话语与权力的关系进行过探讨。但真正将“话语权”作为整体概念使用和阐释的是法国学者福柯（Michel Foucault），其“话语即权力”论述引发学界对话语权问题的广泛关注。在福柯看来，话语是属于同一种形成系统的陈述集合[17]127，话语是权力的工具也是权力的效果，话语有力量来建构对象领域，人们通过话语赋予自己权力。正因话语作为特殊的社会实践具有建构功能，公众舆论、媒体传播、意识形态等话语表达可以影响国际社会的发展走向，促使国家外交地位和话语角色发生转变，建构不同的权力关系。这一研究范式的兴起引发了国际关系研究认识论上的深刻反思。

福柯在分析话语集合时区分了 3 个层面：初级的或真实的关系的系统、次级的或自反的关系的系统、话语的关系的系统[17]56，揭示了话语权的 3 个要素：话语事实、话语规则和话语实践，话语权是基于话语实践基础上的特定话语规则和话语逻辑，依靠话语实践实现话语规则与话语事实的联结。[3]具体国家在参与国际事务过程中基于特定事实建构话语，遵循相应的话语规则和逻辑达成某种共识，通过话语实践进一步强化话语规则和事实间的联系，从而影响其他国家的行为与观念。国家理念或主张之有效性依赖于基于话语传播或实践力量而产生的话语影响力[18]，取决于思想、符号、语言等范畴以及构建世界的有意义的模型在多大程度上限定行为体支配他人行为或获得新能力的能力[19]。因此，行为体在国际组织场域下的话语权首先是在国际关系博弈中逐渐形成的一种话语影响力。

有学者认为，自人类建立社会便不断地通过“立言”来约束和规范各种社会行为、确定各种社会标准以及制定各种社会制度。[20]国际话语权主要表现为在国际意义上的公共空间或非公开场合自由传播或表达与国家利益及其所承担的国际义务相关的具体立场和主张，是知情、表达和参与权利的综合运用。[21]然而获得权利并不等于获得话语认同，也不代表行为体具备影响他者的能力。“立言”的目的在于通过话语实践把控国际舆论、影响国际局势发展，进而在国际事务中获得有利的权力地位。立言具有制约性和规劝性，体现为让别人“必须听”“愿意听”的能力。[22]当话语权隐藏其运作方式，看不

中国知网　https://www.cnki.net

出在行使权力时,往往能发挥最佳效果[19],更有益于争取经济、政治、文化、社会地位和权益。

综上,话语是权力的运行载体和表达方式,而权力为话语提供既定规则和实践指向。话语权在国际组织场域下主要指成员国在国际事务中被赋予的制度性权力以及代表国家的行为主体在国际关系博弈中形成的支配话语的综合能力和影响力。

二、国际组织场域下的国家话语权影响因素

改革开放后,中国快速崛起,然而不断增强的综合国力并没有及时转换为相应的国际话语权。由于独特的历史经历、身份的快速变化以及国际话语权诉求与现实的反差,中国对自己国际话语权形成了特殊的认知,这种认知直接影响了中国提升国际话语权的实践。[14]要更好地参与、融入乃至重新构建国际组织,需要对该场域内的话语权影响因素进行系统全面的分析,以进一步优化国家战略布局,推动国际组织规则、制度、理念的更新。

(一) 影响因素统计

本研究采用定性综合集成方法(Qualitative Meta-Synthesis)①对目前学界提出和初步验证的影响国家行为体国际话语权的相关因素进行归纳与分析。

首先以中国知网核心期刊数据库为主要文献来源,以"国际组织 * 话语权"为主题词进行检索,初步获取了 90 篇论文,检索时间为 2024 年 9 月 12 日。通过对文献题目和摘要文本的阅读、筛除与研究主题无显著关系的论文,被筛除的文献统一归入"补充文献集"以备检验。其次,逐一阅读余下文献全文,检查论文是否涉及国际组织场域下的国家话语权问题,并结合参考文献增补论文,最终保留了 45 篇核心论文。具体筛选标准如下:(1) 文章明确涉及国际组织中的国家话语权生成、分配、评价、提升问题;(2) 文章探讨国家话语权影响因素,明确谈及国际组织。随后,对核心文献中相关的术语、概念、观点进行提取,借助"Nvivo15"软件对提取内容进行初次分类,然后利用"微词云"工具核对关键词词频及聚类关系,并在"补充文献集"中进行检验,未发现明显遗漏。最后,结合关键词所在上下文语境,对相近的观点进行归纳,并将近义表达转换为标准、通用的概念,比如"话语施行者"替换为"话语主体","人事安排"替换为"人员配置","软实力与硬实力"与"国家实力"归并为"综合实力",诸如此类。通过对相关研究中的观点、概念及术语的集成,最终获得 30 项国家行为体话语权影响因素。

(二) 影响因素模型构建依据

从现有研究来看,学界对国际话语权影响因素的探寻主要在舆论性话语权与制度性话语权方面寻找答案,重点关注霸权护持、国家的能力和话语权等内生性要素。[23]对影响因素的划分与学者对国际话语权的认知有关。传统理性主义强调政治、经济和军事等物质因素的影响;新自由制度主义则认为话语权并不仅取决于物质性权力大小;建构主义关注文化、身份、认同;后实证主义则强调国家行为体的观念影响,完全认可话语的建构功能。部分学者尝试提出了话语权影响因素理论模型,如包含议题选择、议程控制、话语平台 3 个方面的标准国际话语权影响因素模型[24];包含竞争力、影响力、引导力 3 个维度的竞技体育国际话语权影响因素多级递阶结构模型[25]等。相关研究对国家话语权影响因素的划分大致有 4 种思路:(1) 根据性质特征,探讨"硬性"影响因素与"软性"影响因素,前者包括经

① 该方法主要通过总结一套理论或框架来解释某个主题下的一组相似研究的新发现。参见杨建梁、刘越男《基于 DEMATEL 模型的我国政府信息资源跨部门共享的关键影响因素研究》,《图书情报工作》2018 年第 19 期;邱均平、胡博、徐中阳《学者学术话语权的关键影响因素识别与作用机理分析》,《情报科学》2024 年第 2 期。

中国知网 https://www.cnki.net

济权力、政治军事实力等，后者包括思想文化、价值理念、学术话语体系、规则创制能力等；（2）根据话语显现度，分为“显性”影响因素与“隐性”影响因素，前者包括话语传播力、行为体实践能力、国际机制与平台建设等，后者包括国家意识形态、文化差异、国家利益关系等；（3）根据内因与外因，探讨话语权的内在机理与外部影响，前者包括话语自身的供给、传播、认同、运用等，后者包括综合国力、文化吸引、国家治理能力等；（4）根据层级关系，分为表层、中间层与深层话语权影响因素，表层包括规则把握等，中间层包括人才资源等，深层包括国家实力等。这些分类角度存在一定的交叉，在不同文献中的颗粒度划分粗细不同，多为静态视角，缺乏对各个因素之间的动态交互作用的探讨。

根据吴瑛[26]、岳圣淞[27]等学者的研究，话语权的生产要从话语主体经过权力的传播链条，在对话语客体产生影响，取得效果后才生成话语权[26]。话语权的形成是行为体的观点、主张、理念、诉求被共同体普遍认同和广泛接受的过程，一项新的议题只有被不断赋予正当性，并经由决策机制通过，才有可能上升为国际通行的规范或共识，实现相关行为体的利益诉求。结合中国倡议成立上海合作组织和亚洲基础设施投资银行的现实经验来看，国家话语要上升为普遍共识并产生广泛影响，较为直接的模式是：紧扣国际环境变化产生的新问题→提出广泛而有吸引力的倡议理念→建立组织结构与决策机制→组织会议开展多边协商对话→以基本文件形式订立国际公约→提供各类支持推进决议执行→设置新的议题→影响国际关系格局。在此过程中，也会充分利用高校、智库与媒体在各领域的话语塑造，影响行业知识生产与国际舆论走向，间接推动国家话语权的形成。这其中除决策机制赋予的制度性权力以外，市场规模、技术能力、文化意识、国际舆论，甚至是该组织的国际地位，都可能成为权力的来源。这些影响因素虽然往往与物质实力相关，但却可能有不同的时空分布，并通过组合的方式得以强化。如何将综合国力转化为话语权力，放大国际话语权的现实影响力，是对国际话语能力的考验。[28]据此，本文从信息传播视角，以国际组织相关活动为观察范围，对集成的 30 项影响国家行为体话语权的因素进行了重新归并与调整，最终整合为 22 项关键因素，析出了 4 个主要环节：生成、运用、流通与渗透，对标话语生产力、话语塑造力、话语传播力、话语感召力 4 大实际动能（见表 1）。

表 1　国家话语权影响因素集

实际动能	影响因素		概念解释
话语生产力	话语保障	物质实力	经济总量、工业能力、技术资源、军事理论及其他专业技术优势（专利）及资源储备
		组织建设	会费份额及资金、技术、物资等方面的贡献及人员配置
		关系网络	多边机制与新型全球发展伙伴关系
	话语供给	核心理念	文化价值观念与关键议题、倡议
		理论支持	概念、术语、命题、范式等理论资源
		话语表达	话语风格、叙事框架与逻辑
		话语翻译	语种转换、语境还原、意义阐释
话语塑造力	制度建设	规则标准制定能力	参与投票权分配和决策规则设置
		议程设置能力	议题选择、动员与议程实现能力
		职能范围扩展能力	规范扩散、增设机构等组织建设和动员能力
	行为转化	标准建设	将本国技术、产品、评价标准转化为国际标准
		交流访问	政府间交流、文化外交、特别活动等
		专业合作	教育、贸易等关键领域的专业合作
		国际会议、展览、赛事举办	承办学术会议、行业峰会、大型赛事等
		国际危机与突发事件应对	金融危机、公共卫生危机、环境危机、恐怖主义等

中国知网　https://www.cnki.net

(续表 1)

话语传播力	渠道策略	平台建设	官方、非官方公众媒介及海外话语平台建设
		形式内容	信息的议程设置、文化推广、舆论干预等多手段、多语种呈现
		叙事身份	国家叙事、群体叙事、个体叙事(国际名人、特约记者、意见领袖、海外华人等)
话语感召力	强化认同	话语存在与效力	政界、学界、企业、智库、媒体观点的足量表达与及时互动
		共同体利益融合	组织内部国家行为体的利益契合、存在依赖
		国家形象塑造	本国市场影响、国家治理能力、文化自信、国际义务履行带来的正向评价
		国际格局变动	特定历史时刻的国际关系格局影响

(三) 影响因素作用机理

1. 话语生产力是建构话语权的基础。话语生产力是指行为体在参与国际事务活动中提出新观念、创设新议题、解释新理论等对话语内容的把控力。话语生产力建立在国家行为体物质实力基础上,也受国际组织内部制度性权力分配的影响。例如美国一方面凭借先进的科学技术、专业的金融媒体、发达的金融业和完善的教育体系牢牢掌控着规则建构的话语权,[29]一方面又把持全球主要国际组织,利用其在国际货币基金等相关组织中的投票权重,影响全球金融决策;通过在国际组织中安插大量外交官和技术专家,建立庞大的联盟与伙伴关系,确保其政策能够影响全球性议题。美国在全球治理中极高的参与度提升了其"话语产能",借助语言优势有效地传递其国家立场,研究、技术、资金等诸多方面的优势进一步保障了其国家话语的有效供给。

话语生产环节最关键的产出是高质的话语公共产品,即以理论话语为代表的知识供给。能够产生较大影响力的话语不仅需要具备科学论证与严谨表述,其阐述方式及表达内容也应为不同制度、不同文化下的人们所认同,真正做到回应世界范围所共有的关切与需要,答疑解惑。[30]话语背后的价值观念匹配度越高,理念主张被其他成员国接受的可能性越高。例如在中国"和合文化"传统基础上提出的"人类命运共同体"倡议以和平发展、互利共赢、公平正义、开放包容、绿色可持续理念受到国际社会广泛认同和接受,2023 年 11 月再次被写入联大裁军与国际安全委员会决议。这些代表性概念通常适配多文化语境中的不同现象与问题,话语母国可以通过学理层面的解释建构一套新的理论体系,增设相关议题引导国际讨论,利用互文性叙事框架与大众化话语风格获得其他行为体的话语共鸣。此外,通常跨文化差异与价值观冲突主要体现在国际话语的理解和翻译问题上[31],对知识体系的翻译与阐释能力也影响着话语公共产品质量的高低。

2. 话语塑造力是强化话语权的关键。话语塑造力是成员国在参与国际组织活动中,通过话语实践引导国际社会对特定问题看法的一种无标记压力。其中,经由行为体协商议定的规则和规范将话语权固定在制度与规则之中,使话语获得持续影响力和高度公信力。[32]然而具有全球影响力的国家通常作为国际组织的发起者与设计者,会在设定国际组织行动规则时融入本国的意识形态和利益诉求。[33]新兴国家在制度性话语转换方面面临巨大的挑战。在欧美国家把持主要国际经济组织的情况下,其他国家通过组建新的金融合作组织,提出新的金融发展理念,吸纳相关国家参与等方式寻求规则建构尤其是规则制定的机会。[29]此外,针对现有国际组织职能范围的扩展也有益于转变既有的话语格局、塑造新的话语理念。例如联合国教科文组织在中国上海设立国际 STEM 教育研究所进一步加强与中国的合作,"一带一路"倡议对上海合作组织核心议题的拓展等。

中国知网 https://www.cnki.net

近年来，中国积极参与国际标准的制定，成功举办“一带一路”国际合作高峰论坛等高规格国际活动，奥运会、亚运会、军运会、大运会等国际体育赛事，科技、商品、文化等各类国际博览会，通过承办联合国教科文组织牵头的各类语言文化教育学术活动等形式积极创设平等对话与文化交流平台，并在新冠疫情等国际突发事件中坚持基本原则，履行大国责任，努力争取国际社会的认同和第三世界国家的支持。国际性活动的开展有助于促成多方的协同与沟通，间接提升话语母国的话语塑造能力。

3. 话语传播力是提升国际话语权的重要手段。话语传播力是指支撑成员国自主传播观点、把控传播议程、引导国际舆论的综合能力。随着信息技术的发展，数字媒体削弱了传统媒体机构的把关能力，增强了传统与非传统新闻媒体机构的相互依存性，强化了数字平台公众行为与新闻媒体内容生产之间的联系[34]，构成了一个深度互联的在线政治言论空间，国家间传播力量的不均衡发展进一步加大了国际话语权的强弱对比。

目前欧美国家媒体是国际社交网络平台的全球新闻传播“顶流”，脸书（Facebook）、推特（Twitter）、油管（Youtube）、领英（Linkedln）等热门社交平台均由美国公司把关。在全球主流媒体政治、经济、文化、社会、生态文明议题指数排名中，前 10 位的媒体欧美占 7 成，是全球重大新闻事件的国际舆论引领者。[35]传播力量强的国家可以有效利用大型新闻机构主导信息的议程设置，依靠其把关的社交媒体产品进行针对性算法推荐，输出其文化，利用网络信息战等方式来进行舆论干预。从相关经验来看，传播平台的全方位建设，形式内容目标性的弱化，宏观叙事的策略性转化与个体叙事视角的凸显，对于国际舆论的引导和国际议题的塑造有着重要影响。

4. 话语感召力推动话语权的最终实现。话语感召力是指国家行为体的思想、理念、主张等在国际组织场域中的接受度、认同度与响应度，包括国际社会中的各项评价。“人类命运共同体”倡议之所以能够从一个简单的理念发展成一套科学体系，从客观条件来看，时值百年变局加速演进，人类社会面临诸多挑战，该理念的提出为全球治理体系变革提供了新的方案，且符合世界各国利益；从主观努力来看，10 多年来国家领导人在多个外交场合、国际会议中反复强调“人类命运共同体”发展理念；中国在全球治理的过程中，积极塑造“国际秩序维护者、国际体系参与者、世界和平建设者、全球发展贡献者、负责任的大国、多边主义践行者[36]等正面形象；通过“一带一路”等诸多实践，不断深化与拓展“人类命运共同体”理念。最终，该理念相继被写入了多个决议与多边文件，成为国际共识。由此，中国也获得了对相关概念的解释权，议题设置的主动权以及“讲好中国故事”的自主权。积极拓展话语存在范围及其效力，将话语与共同体利益勾联，塑造友好正面的国家形象，主动把握国际格局发展演变进程中的概念命名、议题设置先机，这些都在不同程度上增强了方案、倡议的感召力，助力国家话语权的最终实现。



图 1　国际组织场域中的国家话语权影响因素作用机理

中国知网　https://www.cnki.net

综上,国家话语权的形成受国家实力以及国际机制的制约,结合中国自身经验来看,国家行为体主观意愿的强弱对话语权的最终实现有着巨大的能动作用,行为体可通过话语能力的建设及话语策略的运用增强其在国际组织中的影响力。其中,话语生产力是建构话语权的基础,话语塑造力是强化话语权的关键,话语传播力是提升国际话语权的重要手段,话语感召力则影响话语权的最终实现。

三、国际组织场域下国家话语权的提升路径

国家话语在国际组织场域的影响力和竞争力除了源自经济、军事、科技等硬实力以外,也依赖精心构建的外交话语体系,以及强大的话语表达与传播能力。在新的国际关系格局下,以话语能力为代表的国家软实力建设对于新兴发展中国家加快适应国际新形式,争取国家利益有着重要战略意义。

第一,夯实软实力基础,提高话语生产力 。从国际关系学视角来看,国际组织是国家间开展国际合作的一种方式,自身的常设机构与运行规则用以保障组织的相对独立性以及对成员国的约束力,通常成员国也会基于对本国利益的考量,通过不同方式影响国际组织的运行。国际组织是实现国家利益的一种方式,提高话语生产力,本质上是提高国家战略方针、倡议等在国际组织官方决议和正式文件系统中的转化率,以更好地实现国家利益。国家意志的转化首先以高质量的国际人才队伍为基本前提。目前中国参与国际组织总数不多,在全球近 300 个国家与地区当中排名第 32 位;参与国际组织的代表数不足,是 5 个常任理事国中职员人数最少的国家,在除联合国以外的国际组织任职的中国籍职员相对较少[1]。国际组织人才储备的不足制约了中国在国际事务中的行动能力与代表性,影响国家在全球治理中的规则制定权与话语权。未来还需加大国际组织人才的培养力度,重视国际组织人才的推送工作,完善相关的技能培训与政策激励措施,不能仅将其视作外交工作的一项补充。其次,国家意志的转化以话语内容的质量为根本保障。扎实的话语体系充分体现国家意志、国家利益和核心思想,具备有机的概念体系和系统的话语表达[37]。近年来中国在推动联合国加强全球气候治理、全球生物多样性治理、全球生物安全治理,全球互联网发展治理,全球卫生治理,全球人权治理、全球环境治理、全球贫困治理、全球数字治理等议题中不断贡献中国智慧和方案,通过关键议题设置切实提高自身在国家话语场域的引导力。话语体系是影响议题设置成败和话语传播效果的关键因素,未来仍需进一步聚焦全球治理体系中的关键领域、新兴领域,踊跃提出能够引起广泛讨论的议题和倡议。

第二,推进全球治理,增强话语塑造力。自 2003 年加入世贸组织以来,中国在国际事务中逐渐从被动参与者转化为积极维护者、重要建设者,促成了一系列新的区域合作,在一定程度上推动了国际机制的改革。“一带一路”倡议提出后,中国主动对接沿线国家的文化、政治生态和语言表达习惯,不断挖掘中外话语共通点;推动“一带一路”区域国别研究,举办多场“一带一路”专题研讨与国际学术论坛;充分发挥国际组织的外交作用,在与 30 多个国际组织签署“一带一路”合作文件的同时,借助多渠道话语互动构建全球对话合作网络,例如依托上海合作组织等相关平台扩展成员国在人工智能、大数据等新兴领域的交流互动。从相关实践来看,全球化的深入使得国际行为体参与全球治理的水平和程度加深,增强话语塑造力还需进一步扩大话语参与,搜集与国家利益相关的话语事实,建立与目标受众有效的话语互动关系,不断拓展言说场域。

第三,创新方式策略,扩大语种覆盖,提升话语传播力。全球互联时代,信息发布和传播的门槛大大降低,智能算法可以提升传播针对性和时效性,也会加剧信息茧房效应,加强数字信息资源建设和

中国知网 https://www.cnki.net

话语媒介布局具有重要的战略意义。2018 年整合的中央广播电视总台已成为目前世界体量规模最大、业务形态最多、节目生产量最大、覆盖范围最广的综合性国际传媒集团，下辖 9 个国际频道，使用 68 种语言开展对外传播，运营 25 个新媒体客户端和央视网、央广网、国际在线等网站。[38] 其中中国国际广播电台（CRI）通过 44 个语种及广客闽潮 4 种方言对全球进行传播。① 中国国际电视台（CGTN）下设欧洲、美洲、非洲 3 个分台，官网支持英语、西班牙语、法语、阿拉伯语、俄语 5 种语言并开设相应频道，入驻 Facebook、Twitter、YouTube、Instagram、LinkedIn、TikTok、Quora 等西方热门社交媒体平台和问答网站。② 以中国国际广播电台和中国国际电视台为代表的官方对外传播平台的升级开辟了新的传播渠道，增强了话语的普及度与互动性。未来还需进一步加强境外工作站和发布点布局，不断完善多平台融媒体传播矩阵，依托国际组织建立多种语文机制、互助协调机制、监督机制保障信息传播的公正性和包容性，充分利用有利的舆论环境和有效的传播媒介抢占话语先机，提升话语能见度，实现对强势话语的突围。

第四，打造话语共同体，加强话语感召力。长期以来，以美国为首的西方发达国家一直占据着世界评价体系的霸权地位。例如世界银行公布的全球治理指标（WGI）以腐败控制、政府效能、政治稳定、监管质量、法治、发言权和问责 6 个维度为评价指标以为各国政府赋分。中国政府自 1996 年来始终是负分，中国近几十年的国家建设成就，并没有被如实地反映在世界治理指数的测量结果中。[39] 现有评价体系的底层数据统计逻辑是基于西方新自由主义，以此来衡量世界各国政府的执行情况，使中国在国际社会陷入负面话语评价，长期以来影响中国的国际话语感召力。发展中国家由于综合国力相对薄弱，缺乏世界性的话语权力，常常处于被言说的失语状态。要改变这一现状，需要加强新兴国家间的合作与对话，不断扩大朋友圈，增强群体话语活力。例如随着印度、巴基斯坦、阿拉伯、埃及、卡塔尔等国家成为上合组织新的对话伙伴，组织辐射范围延伸至南亚、西亚和北非，不仅拓展了政治、经济、文化和安全等领域的合作边界，也扩大了上合组织国际影响力。区域实力的扩大伴随着群体性话语影响力的增强，借助区域性合作机制与平台建设，新兴发展中国家可以形成话语合力，有效突破现行国际秩序中的不合理话语格局。

综上，国际组织成员国话语权影响因素作用机理模型的构建为分析具体国家在国际组织场域下的话语影响力提供了基本的框架，然而各国基础、发展道路、利益需求不尽相同，成员国在国际组织内部的话语权建设面临不同的挑战，还需结合成员国自身实际和特色从多个维度规划、建设和布局。

[参　考　文　献]

[1] 张治国. 中国参与国际组织的语言问题研究[J]. 云南师范大学学报：哲学社会科学版，2021(3).

[2] 唐扬，张多. 权力、价值与制度：中国国际话语权的三维建构[J]. 社会主义研究，2019(6).

[3] 赵可金. 中国提升国际话语权的战略选择[M]//孙学峰. 合法化战略与大国崛起. 北京：社会科学文献出版社，2014.

[4] 陈曙光. 论国际舞台上的话语权力逻辑[J]. 马克思主义与现实，2021(1).

[5] 张慧玉，安雨晨. 国际组织语言权力博弈的非政治经济影响因素[J]. 语言战略研究，2022(2).

[6] MICHAEL BARNETT, RAYMOND DUVALL. Power in Global Governance[M]. Cambridge：Cambridge University Press，2004.

① 数据来自国际在线官网：https://news.cri.cn/20181025/3c9752d3-ff8e-b40b-63a4-402d59dd11c3.html。

② 据 CGTN 官网整理，https://www.cgtn.com/about-us。

中国知网　https://www.cnki.net

[7] MICHAEL BARNETT, RAYMOND DUVALL. Power in International Politics[J]. International Organi zation, 2025, 59(1).
[8] HAUG S, FOOT R, BAUMANN M O. Power Shifts in International Organisations: China at the United Nations[J]. Global Policy, 15(Suppl. 2).
[9] SNIDAL D, HALE T, JONES E, MERTENS C, MILEWICZ K. The Power of the "weak" and International Organizations[J]. The Review of International Organizations,2024(19).
[10] 张慧玉,柯瑶. 总部在华国际组织研究:现状、特点及展望[J]. 区域国别学刊,2023(1).
[11] 袁正清,赵洋. "一带一路"倡议与中国的国际组织战略构建[J]. 社会科学文摘,2023(10).
[12] 马荣久. 国际组织中的国家话语权[J]. 国际展望,2021(4).
[13] 张慧玉,柯瑶. 全球治理背景下国际组织的人才需求特征分析及其启示[J]. 外语界,2024(2).
[14] 孙吉胜. 中国国际话语权的塑造与提升路径——以党的十八大以来的中国外交实践为例[J]. 世界经济与政治,2019(3).
[15] 王厚双,邓平平. 影响中国获取全球经济治理话语权的因素分析[J]. 经济问题探索,2018(10).
[16] 刘小燕,朱立芳,侯彤童. 大国国际规则话语权力指标体系构建[J]. 新闻春秋,2020(4).
[17] 福柯. 知识考古学[M]. 董树宝,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2021.
[18] 杨云霞. 话语"权利"抑或"权力":辨析与再认识[J]. 人民论坛·学术前沿,2021(6).
[19] ISAAC ARIAIL REED. Power: Relational, Discursive, and Performative Dimensions[J]. Sociological Theory, 2013(3).
[20] 王馥芳. 话语的权力操纵和滥用机制分析——以话语权力操纵和滥用的典型代表"官本话语"为例[J]. 外语研究,2015(5).
[21] 梁凯音. 论国际话语权与中国拓展国际话语权的新思路[J]. 当代世界与社会主义,2009(3).
[22] 陈婷婷. 话语场域·议程设置·国家形象——全球治理中的中国话语谱系及其构建[J]. 苏州大学学报:哲学社会科学版,2022(3).
[23] 龙钰. 叙事·制度·学术——中国国际话语权提升理路[J]. 中南大学学报:社会科学版,2022(6).
[24] 顾兴全,危浩. 标准国际话语权提升的影响因素——基于扎根理论的多案例探索[J]. 社会科学家,2022(5).
[25] 方媛,陈晓雪,金育强. 基于解释结构模型的我国竞技体育国际话语权影响因素研究[J]. 体育学刊,2022(5).
[26] 吴瑛. 信息传播视角下的话语权生产机制研究[J]. 四川大学学报:哲学社会科学版,2011(3).
[27] 岳圣淞. 制度性权力场域下的大国博弈与中国国际话语权的提升[J]. 亚太安全与海洋研究,2024(6).
[28] 史姗姗,骆郁廷. 国际话语权的生成逻辑[J]. 马克思主义与现实,2017(5).
[29] 刘小燕,罗诗婷. 国际金融规则构建中的政府(国家)话语权角力[J]. 广州大学学报:社会科学版,2020(3).
[30] 张一,李静. 中国国际话语权的影响因素与提升路径研究[J]. 思想教育研究,2021(11).
[31] 叶淑兰. 中国国际话语权建设:成就、挑战与深化路径[J]. 国际问题研究,2021(4).
[32] 王倩. 逆全球化浪潮下中国制度性话语权建构研究[J]. 西部学刊,2020(24).
[33] 姬德强,李喆. 国际组织的国际传播话语建构与实践——以联合国教科文组织为例[J]. 外国语文,2024(5).
[34] ANDREAS JUNGHERR, OLIVER POSEGGA, JISUN AN. Discursive Power in Contemporary Media Systems: A Comparative Framework[J]. The International Journal of Press/Politics,2019.
[35] 区域与全球治理高等研究院. 国际传播能力指数方阵 2022——全球媒体网络传播指数(详版)[EB/OL]. 2022-06-06,https://argg.bfsu.edu.cn/info/1138/1623.htm.
[36] 宗华伟,谢喆平. 中国在联合国机构的国际角色:一种自我与他者视角[J]. 国际政治研究,2022(6).
[37] 赫琳. 国家话语能力建设的四个维度[J]. 云南师范大学学报:哲学社会科学版,2021(4).
[38] 中央广播电视总台社会责任报告(2022 年)[EB/OL]. 央视网,2023-05-31. https://news.cctv.com/2023/05/

中国知网 https://www.cnki.net

31/ARTIBqcMeqiboIZF3hxVKyy5230531.shtml#1.
[39] 游腾飞. 西方如何隐蔽性建构国际制度性话语权——“世界治理指数”的剖析及其启示[J]. 探索,2017(3).

[责任编辑　杜　敏]

Factors Influencing and Pathways to Enhance National Discourse Power in the Context of International Organizations

HE Lin, RAN Lu-han

Abstract: International organizations serve as crucial platforms for emerging developing countries to enter the international discourse arena. Identifying the influencing factors and mechanisms shaping national discourse power within this arena holds significant importance for the construction of China's international discourse power. This paper extracts 22 factors affecting the discourse power of member states within international organizations with the help of Qualitative Meta-Synthesis method, and constructs a model of the mechanism of influencing factors of member states discourse power covering discourse producing capacity, discourse shaping capacity, discourse dissemination capacity, and discourse influencing capacity according to the mechanism of discourse flow. It is indicated that a nation's political and economic power is a key factor in discourse power formation, and the international discourse power of member countries in specific affairs can be effectively enhanced through multi-dimensional designs such as policy support, mechanism innovation, platform construction and discourse debugging. Future efforts should focus on agenda setting and talent cultivation to improve discourse productivity, promoting discourse interaction in global governance to strengthen discourse shaping, enhancing discourse visibility to expand discourse dissemination, and constructing discourse community to elevate discourse impact.

Key Words: international organizations; discourse field; discourse power; discourse producing capacity; discourse dissemination capacity; discourse shaping capacity

中国知网　https://www.cnki.net

■ 国际中文教育与传播研究

联合国教科文组织图书出版的语言实践研究

张慧玉, 枣彬吉

(浙江大学 外国语学院, 浙江 杭州 310058)

摘　要: 近年来,国际组织语言政策研究方兴未艾,但已有研究主要聚焦国际组织的语言管理,对其语言实践关注较少。以联合国教科文组织总部和亚太地区办事处在图书出版活动中的语言实践情况为切入口,可发现在该总部的图书出版活动中,英文单语占据绝对优势,其次为英文与其他语言的组合,亚太地区英文的使用率同样远高于区域各国的语言。相比之下,中文的使用率不高,这与中国作为该组织第一大会费国的地位不符。同时,多语实践在该组织总部及亚太地区的图书出版活动中存在差异,前者较好地落实了多语政策,而后者的多语实践相对不足。这些特点说明国际组织的语言实践与语言管理之间存在张力。中国可以通过增强中文在国际组织项目及活动中的具体使用来推动中文国际传播,从而提升国际话语权。

关键词: 联合国教科文组织; 语言实践; 国际组织语言政策; 中文国际传播

中图分类号: H194　　**文献标识码:** A　　**文章编号:** 1672 - 4283(2025)01 - 0164 - 13

收稿日期: 2024 - 09 - 24　　**DOI:** 10. 15983/j. cnki. sxss. 2025. 0113

基金项目: 国家社会科学基金重点项目“国际组织语言政策的形成、演变与效应机制研究”(23AYY018);国家语委科研重点项目“国际组织引驻中的语言规划及实践路径研究”(ZDI145-74)

作者简介: 张慧玉,浙江大学外国语学院教授,博士研究生导师。

一、引　言

作为当今世界上规模最大的政府间智力合作组织[1]——联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)自成立以来,就以推动各国间的教育、科学与文化等合作交流为宗旨,主要职能包括开展前瞻性研究、知识发展与传播、专门化信息交流等。图书出版作为知识信息传播的重要形式,得到联合国教科文组织的高度重视,被写入其宪章当中[2],并且每年都有固定的经费用于支持总部和各地方办事处的图书出版活动。关于图书出版,联合国教科文组织曾在其内部审查报告中指出,需要制定完善高效的传播计划来提升图书的影响力和传播效果[2],这其中就涉及语言政策,即选择、使用什么语言来出版图书,因为合理的语种规划及语言使用能够提高图书流通率[3],促进知识信息在全球范围的传播,推动实现该组织的工作目标。对成员国而言,联合国教科

中国知网　https://www.cnki.net

文组织图书出版实践中的语言政策不仅体现了语言的影响力，也在一定程度上体现了相关国家在组织中的话语权乃至国际话语权。[4-5]2021 年发布的《国务院办公厅关于全面加强新时代语言文字工作的意见》明确指出："推动提高中文在国际组织、国际会议的使用地位和使用比例"，从国家高度强调应着力提高中文在国际组织中的使用和影响力，这既是一个学术问题，也是关涉中文国际地位、中国国际话语权的重要现实问题。尽管中国深度参与联合国教科文组织的活动，作出了重要贡献，但有学者指出，中国在该组织的话语权不够，实践行为与效果不佳。[1]因此，本研究以联合国教科文组织图书出版的语言政策为切入点，考察剖析该组织的语言实践情况，尤其是中文的实际使用情况，这对于我们深入了解国际组织的语言实践、中文在国际组织的实际使用以及中国国际话语权具有重要意义。

近年来，学界对国际组织语言政策的研究方兴未艾。根据斯波斯基（Spolsky）的语言管理理论，语言政策可以分为语言实践、语言信仰和语言管理。[6]已有研究大多围绕国际组织的语言管理问题展开，描述并分析特定或样本组织的官方及工作语言选择[7-8]，对语言实践的关注较为有限，仅有少量研究刻画了国际组织官网、重要文件或会议的语言使用情况。[9-12]例如，邹煜、卫酉祎[10]调查了中文在联合国系统各组织机构官方网站主页、招聘广告以及电子文档中的使用情况，发现仅有一半网站设置了中文内容，且中文内容的更新率较低。一般来说，国际组织语言实践可以大致分为对内行政和对外交流[13]，前者指组织内部工作过程中的交流，而后者指对外与社会其他组织或人员的交流。显然，已有研究主要聚焦对内行政中的语言实践，其中官网虽然有对外交流与宣传的功能，但官网内容主要关注内部行政管理事宜，其对内功能更加凸显。事实上，开展援助项目、举办各类公开活动以及本文所聚焦的图书出版等对外交流活动中的语言实践对于国际组织开展国际合作、提升相关成员（国）的国际影响力具有重要意义。因此，亟须将国际组织在对外交流情境下的语言实践纳入研究视野，尤其要关注中文的实际使用情况。

联合国教科文组织被视为"对语言问题关注度最高的国际组织"[14]，受到较多的学术关注，但已有研究大多聚焦该组织倡导的语言理念、公约宣言及相关政策文件[14-15]，对其语言实践关注较少，针对其对外履职语言实践的研究更是缺乏，尚未有研究对其在开展具体项目时的语言使用情况进行专门讨论，而选择使用某种官方语言还是以当地语言进行沟通交流显然会对项目的实施产生重要影响。此外，随着组织日益发展壮大，联合国教科文组织为了更好地参与全球治理，在世界各地建立了地方办事处，由此形成了"总部—地方办事处"的组织架构。这些办事处不仅协助落实总部的相关项目，也会基于能动性开展面向各区域的项目与活动。在语言政策方面，国际组织的总部与地方办事处可能存在差异。尽管地方办事处通常遵从总部的总体政策方向，但由于语言文化差异和实际工作需要，往往会在各自所处的社会文化语境下形成相应的语言政策，在语言实践方面尤其如此。李茜[16]在分析联合国某驻华办事处的语言实践时指出，尽管中文是联合国的官方语言并且总部官网提供了英文、中文等 5 种语言版本，但驻华办事处的日常工作语言是英文。已有研究多为对联合国教科文组织语言政策的宏观考察，较少关注其地方办事处的具体政策及语言实践。联合国教科文组织总部设在法国巴黎，在亚太、非洲等语言文化复杂的地区设立了地方办事处，这些办事处的语言政策同样值得关注。

鉴于此，本研究聚焦国际组织的语言实践，以联合国教科文组织为例，重点关注该组织总部和亚太地区办事处在图书出版活动中的语言实践，拟回答以下两个研究问题：（1）联合国教科文组织总部和亚太地区办事处的图书出版语言实践有何特点？（2）总部和亚太地区办事处的语言实践有何异同？在深入剖析该组织图书出版语言实践的基础上，本文特别关注中文的实际使用情况，以期为推动中文在国际组织中的使用、提升中国国际话语权提供一定的启示。

中国知网　https://www.cnki.net

二、联合国教科文组织图书出版的语言实践

(一) 研究背景与样本数据

联合国教科文组织一直致力于推动各国在教育、科学和文化领域开展国际合作,而出版多语图书是该组织促进知识发展、传播与交流的重要途径。截至目前,联合国教科文组织出版的图书已被翻译成 70 余种语言。长期以来,作为联合国教科文组织的第一大会费国,中国重视并积极参加该组织的图书出版活动,以此作为深度参与全球治理、提高中文国际地位的重要途径之一。如 2017 年,在中国政府的支持下,联合国教科文组织的旗舰杂志《信使》(*The UNESCO Courier*)复刊,并于同年出版中文版。

在图书出版的语言管理方面,该组织曾发布《联合国教科文组织图书出版指南》(*UNESCO Publication Guidelines*),对出版图书的语言版本做了相关规定,要求申请人在申报阶段汇报拟出版图书的语言版本以及预期的目标读者群体[17];同时,该指南的附录对出版图书的具体语言使用做了推荐性的说明[17]:指南、手册、工具包以及教学材料推荐使用"目标读者语言",此类图书主要面向特定人群及教师;而其他图书,包括一般性和历史性作品、专著、数据报告以及地图册,推荐使用"英文和/或法文以及其他联合国语言",这些图书主要面向普通大众、政策制定者以及研究者等。因此,描述并分析联合国教科文组织图书出版中的语言使用情况,有助于我们深入了解该组织的语言政策,尤其是语言实践,同时也能帮助我们了解中文在该组织的实际使用,管窥中文在这一领域的地位及中国国际话语权。

本文的数据主要来自联合国教科文组织总部在 2013—2023 年期间发布的《联合国教科文组织图书出版目录》(*UNESCO Publications Catalogue*,以下简称"《出版目录》")及其亚太地区办事处在 2009—2019 年期间发布的《UNESCO 图书出版目录:亚太地区》(*UNESCO Publications Catalogue: Asia-Pacific Region*,以下简称"《亚太出版目录》")。《出版目录》呈现了总部历年出版的最新图书信息,并在附录中列举已出版、正在市场流通的图书信息,而《亚太出版目录》则呈现了亚太地区历年出版的所有图书信息。这两套图书目录按照教育、文化、自然科学等不同主题对图书进行归类整理,并在图书简介中说明图书内容、语言版本以及体裁形式等。上述数据构成本文分析联合国教科文组织图书出版语言实践的基础。经统计整理,总部的 418 种图书和亚太地区的 752 种图书构成本研究的样本。

(二) 联合国教科文组织总部图书出版的语言实践

图 1 呈现了样本中总部图书出版的语言数量分布。整体来看,提供一种语言版本的图书总数(195,46.7%)与提供多种语言版本的图书总数(223,53.3%)相当,但随着语言数量的增加,图书出版的数量明显下降。从一种语言版本到 9 种语言版本之间,图书数量表现出成倍递减的趋势,而提供 5 种以上语言版本的图书呈现出零星分布的态势。具体而言,提供 2 种(93,22.2%)、3 种(62,14.8%)以及 4 种语言版本(25,6.0%)的图书均超过 20 种,但提供 6 种及以上语言版本的图书均不超过 10 种。其中 2 种图书分别提供了 20 和 32 种语言版本:《直面影子教育系统》(*Confronting the Shadow Education System*)一书提供了英文、法文、中文、西班牙文、阿拉伯文、俄文、葡萄牙文、乌兹别克文、格鲁吉亚文、韩文、乌尔都文、尼泊尔文、蒙古文、埃纳德文、阿塞拜疆文、印地文、孟加拉文、亚美尼亚文、波斯文和波兰文的语言版本,《新闻、假新闻和虚假信息》(*Journalism, Fake News & Disinformation*)一书提供了英文、法文、西班牙文、阿拉伯文、俄文、葡萄牙文、马其顿文、荷兰文、德文、越南文、印尼文、泰文、哈萨克文、塔吉克文、吉尔吉斯文、马来文、德顿文、波斯尼亚文、阿尔巴尼亚文、柬埔寨文、缅甸文、波斯文、韩文、印地文、格鲁吉亚文、罗马尼亚文、保加利亚文、黑山文、希腊文、土耳其文、泰米尔文和斯瓦希里文的语言版本。二者是样本中提供语言版本最多的图书。

中国知网 https://www.cnki.net

表 1 进一步列出了总部提供 7 种及以上语言版本的样本图书信息。结合这些图书聚焦的主要话题及内容不难发现，它们大多围绕关爱社会弱势群体（如被施暴的女性群体）、推动社会公平（尤其是教育公平）、保护文化多样性以及解决全球范围内的社会问题（如暴力、假新闻、恐怖主义）等人文社会话题。这些话题多为全球各国共同面对的关键社会问题，且对部分具有特定语言背景的弱势群体有着特殊的意义和价值，因此相关图书提供多语版本显得尤为重要。落实多语出版促使这些图书既可以满足特殊受众的阅读需求，向他们传播人文知识，又能够在更广泛的范围推动这些全球性议题的发展，有助于联合国教科文组织实现全球人文治理的目标。

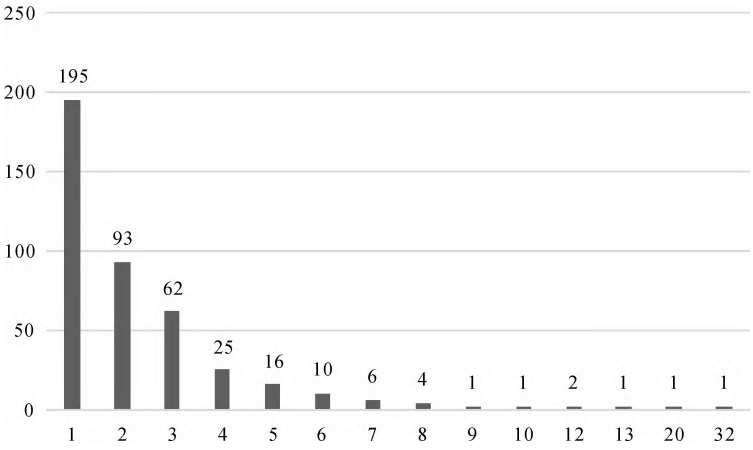


图 1　样本中总部图书出版的语言数量（$N=418$）

表 1　样本中总部提供 7 种及以上语言版本的图书情况

序　号	书　名	语　种
1	2030 *Indicators*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、泰文（7 种）
2	*Fighting the Illicit Trafficking of Cultural Property*	英文、法文、阿拉伯文、波兰文、罗马尼亚文、乌克兰文、塞尔维亚文（7 种）
3	*Art for Peace*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、德文（7 种）
4	*Empowering Students for Just Societies: A Handbook for Primary School Teachers*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文（7 种）
5	*Empowering Students for Just Societies: A Handbook for Secondary School Teachers*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文（7 种）
6	*Global Toolkit for Law Enforcement Agents*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文（7 种）
7	*Reporting on Violence Against Women and Girls*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、缅甸文、柯尔克孜文（8 种）
8	*Global Toolkit for Judicial Actors*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文、乌兹别克文（8 种）
9	*UNESCO's Internet Universality Indicators*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、印尼文、蒙古文（8 种）
10	*Terrorism and the Media*	英文、法文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文、格鲁吉亚文、塞尔维亚文、塔吉克文（8 种）
11	*Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、德文、印尼文、意大利文、葡萄牙文（9 种）
12	*Addressing Anti-Semitism Through Education*	英文、法文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、德文、保加利亚文、匈牙利文、波兰文、土耳其文（10 种）
13	*International Technical Guidance on Sexuality Education*	英文、法文、中文、俄文、西班牙文、葡萄牙文、印地文、日文、蒙古文、泰文、越南文、缅甸文（12 种）

中国知网　https://www.cnki.net

续表 1

序 号	书 名	语 种
14	*Reimagining Our Futures Together*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文、韩文、印尼文、拉脱维亚文、加泰罗尼亚文、意大利文(12 种)
15	*Rethinking Education*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文、德文、巴斯克文、加泰罗尼亚文、意大利文、韩文、蒙古文(13 种)
16	*Confronting the Shadow Education System*	英文、法文、中文、俄文、阿拉伯文、西班牙文、葡萄牙文、乌兹别克文、韩文等 20 种
17	*Journalism, Fake News & Disinformation*	英文、法文、俄文、阿拉伯文、葡萄牙文、西班牙文、荷兰文、德文、越南文等 32 种

本研究进一步统计分析了联合国教科文组织总部图书出版的语言组合类型,表 2 呈现了各语言组合类型中图书的数量及占比。英文单语图书占比最大(41.39%),共计 173 种,其次为提供“英文 + 法文”2 种语言版本(69,16.51%)、“英文 + 法文 + 西班牙文”3 种语言版本(22,8.37%)以及法文单语版本(22,5.26%)的图书。不难发现,各种语言组合类型之间的数量及占比差异十分明显。结合图 1 和表 2 可知,在提供一种语言版本的图书中,英文和法文是主要使用的语言,没有其他联合国官方语言单独出现。其中英文具有主导地位,占单语图书总量的 88.7%,法文次之,占 11.3%。在提供 2 种语言版本的图书中,“英文 + 联合国官方语言”是主要的语言组合,其中“英文 + 法文”“英文 + 阿拉伯文”和“英文 + 中文”占比较高,分别占该语言组合类型的 74.2%、7.5% 和 5.4%。同时也出现“法文 + 西班牙文”“英文 + 葡萄牙文”“英文 + 德文”等其他语言组合,但是占比很低。在提供 3 种语言版本的图书中,“英文 + 法文 + 其他联合国官方语言”是主要的语言组合,其中“英文 + 法文 + 西班牙文”“英文 + 法文 + 阿拉伯文”和“英文 + 法文 + 俄文”占比较高,分别占该语言组合类型的 56.5%、14.5% 和 11.3%。由此可见,在联合国教科文组织总部的图书出版中,英文占据主导地位,其次为法文。已有研究表明,二者也正是国际组织选择频率最高的官方语言。[18-19] 这在很大程度上与这两种语言的实用价值、国际通用程度密切相关。

表 2 样本中总部图书出版的语言组合类型数量及占比

语言组合	数 量	比例(%)
英文	173	41.39
英文 + 法文	69	16.51
英文 + 法文 + 西班牙文	35	8.37
法文	22	5.26
英文 + 法文 + 阿拉伯文	9	2.15
英文 + 阿拉伯文/英文 + 法文 + 俄文/英文 + 法文 + 西班牙文 + 阿拉伯文	7	1.67
英文 + 法文 + 中文 + 西班牙文 + 阿拉伯文	6	1.44
英文 + 中文/英文 + 西班牙文/英文 + 法文 + 中文 + 西班牙文 + 阿拉伯文 + 俄文	5	1.20

注:篇幅有限,本表只列举部分图书出版的语言组合类型。

样本图书一共选择使用了 50 种语言。为了进一步了解各个语种在总部图书出版的使用情况,本文还统计了使用率最高的前 6 种语言(样本中使用某种语言的图书数量/样本中总部图书总数 418)。如图 2 所示,英文的使用率最高(99.04%),共计 414 种图书有英文版,其次为法文(217,51.91%)、西班牙文(98,23.44%)、阿拉伯文(67,16.03%)、中文(44,10.53%)和俄文(36,8.61%)。尽管使用率

中国知网 https://www.cnki.net

最高的前 6 种语言均为联合国官方语言，但各语种的内部差异较大。样本中的每一种图书几乎都有英文版，这进一步证明了英文在图书出版语言实践中的绝对主导地位；其次是法文，有超过一半的图书有法文版。值得关注的是，中文的使用率偏低，与英文、法文和西班牙文相差悬殊，亟待进一步推广使用。这一点呼应了文秋芳[13]、邹煜、卫酉祎[10]等学者的发现，即中文虽列为联合国官方语言，但在联合国系统中的使用范围较小，影响力有限。

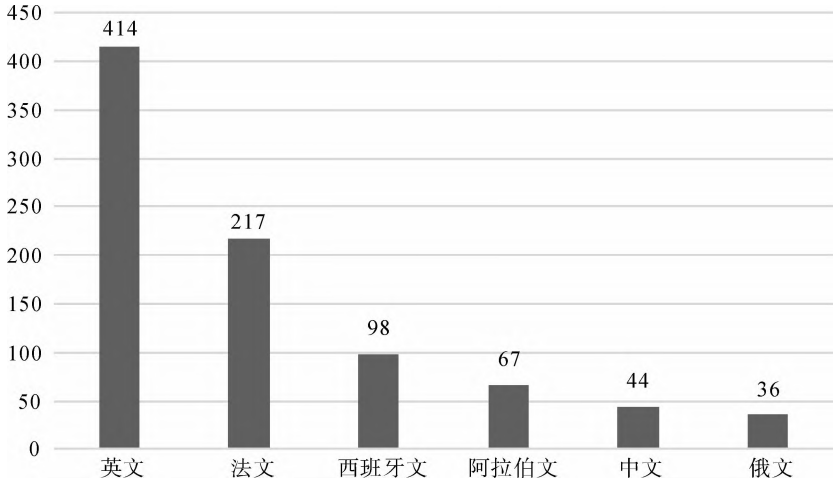


图 2　样本中总部图书出版使用最多的前 6 种语言

考虑到英文的主导地位以及大部分图书都有英文版，本文进一步结合出版时间进行分析，发现诸多其他语种的图书可能是根据英文版翻译而成的。以样本中的“英文 + 法文”语言组合为例，“先有英文版再有法文版”的图书远远多于“先有法文版再有英文版”的图书。例如《受教育权手册》（*Right to Education Handbook*）的英文版在 2019 年出版，法文版在 2020 年出版；《非洲生物圈保护区生态系统服务评估指南》（*Guidance for the Assessment of Ecosystem Services in African Biosphere Reserves*）的英文版在 2022 年出版，法文版在 2023 年出版。这种情况在其他语言组合类型也十分常见，比如：《移动时代的阅读》（*Reading in the Mobile Era*）的英文版在 2014 年出版，西班牙文版在 2015 年出版；《生物多样性学习工具包》（*Biodiversity Learning Kit*）的英文版出版于 2017 年，葡萄牙文版出版于 2020 年；《解决校园性别暴力全球指导纲要》（*Global Guidance on Addressing School-related Gender-based Violence*）的英文版在 2016 年出版，法文版、中文版、西班牙文版以及葡萄牙文版则分别于 2017、2018、2019 和 2022 年出版。这些发现进一步印证了英文在总部图书出版活动中具有至关重要的地位，在一定程度上扮演着通用语（lingual franca）的角色，同时也反映了翻译在联合国教科文组织的语言实践中起到一定的作用。

本研究还分析了不同主题类型图书的语言使用情况。如图 3 所示，英文单语图书、法文单语图书和提供“英文 + 法文”2 种语言版本的图书在所有主题类型中均占比较高。具体而言，在传播与信息及自然科学领域，超过一半的图书为英文单语图书，分别占 58%（39）和 51%（34），而在社会与人文科学、教育和文化领域，其所占比重略有降低，分别为 39%（24）、37%（41）和 32%（35）。提供“英文 + 法文”两种语言版本的图书在文化、教育和社会与人文科学领域占比较高，分别为 17%（19）、23%（26）和 18%（11），而法文单语图书则在社会与人文科学及文化领域的占比相对较高，分别为 11%（7）和 8%（9）。此外，就单语和多语使用而言，多语现象在教育和文化领域更为明显，均占了 60%。这些说明了在自然科学及传播与信息领域，英文单语现象尤为突出，而在教育和文化领域，多语实践

中国知网　https://www.cnki.net

得到一定的重视。这可能与不同知识领域在世界各国的发展情况相关。例如,以美国为首的英语国家在自然科学领域占有相对主导地位,英文作为主导学术语言的地位在自然科学领域更加突出[20],这一主导性也自然延伸到联合国教科文组织的图书出版语言实践中。教育和文化领域对多语实践相对重视,在一定程度上可能是因为二者与语言的联系尤为密切,且往往根植于特定的区域文化情境,因此在成果出版方面可能更加注重面向多语受众。

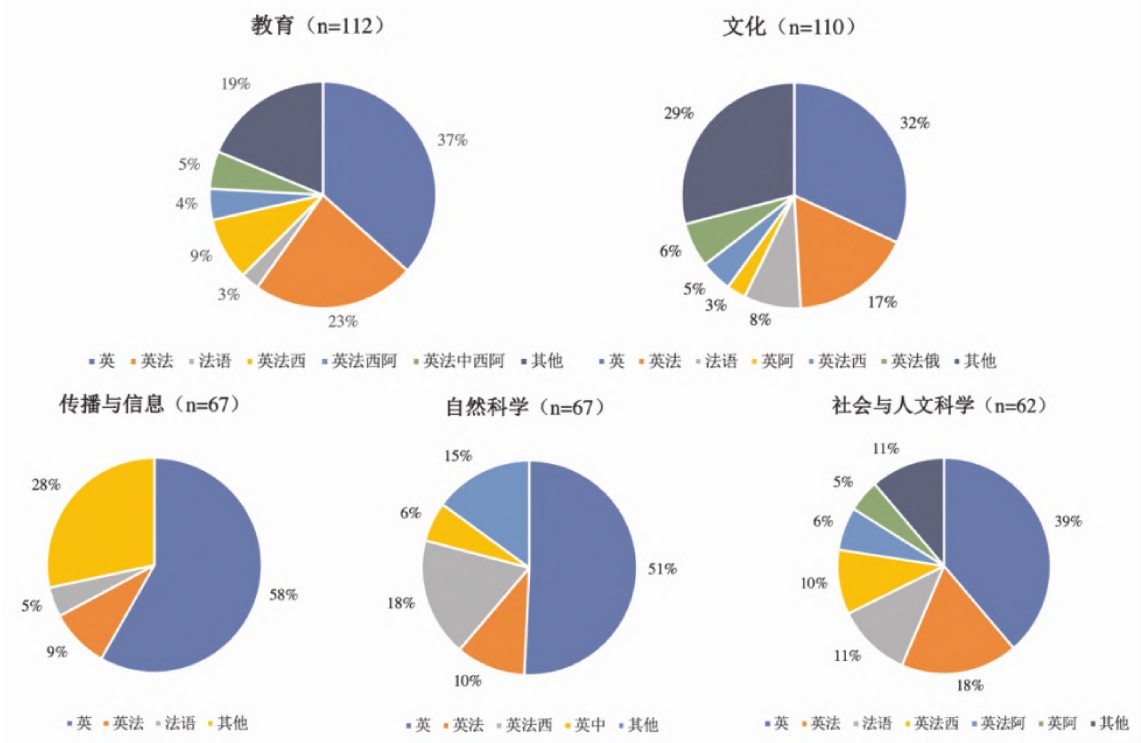


图 3 样本中总部不同主题类型图书的语言组合类型

(三)联合国教科文组织亚太地区图书出版的语言实践

在考察联合国教科文组织总部图书出版的语言实践基础之上,本研究还重点分析了该组织亚太地区图书出版的语言实践,以期全面深入地了解该组织在图书出版活动中的语言实践情况。图 4 呈现了样本中亚太地区图书出版的语言数量。就整体分布而言,提供一种语言版本的图书数量与提供多种语言版本的图书数量相差悬殊,前者共有 634 种,而后者仅有 118 种。具体而言,提供一种语言版本的图书占比最高,共计 634 种图书(84.31%),其次为 2 种(97,12.90%)、3 种(11,1.46%)、4 种(6,0.80%)等。比较提供 1—4 种语言版本图书的数量,发现两两之间至少相差 2 倍,提供两种语言版本图书的数量甚至是提供 3 种语言版本图书数量的 9 倍,图书出版数量随着语言版本数量的增加而表现出成倍骤减的趋势。这一结果反映了

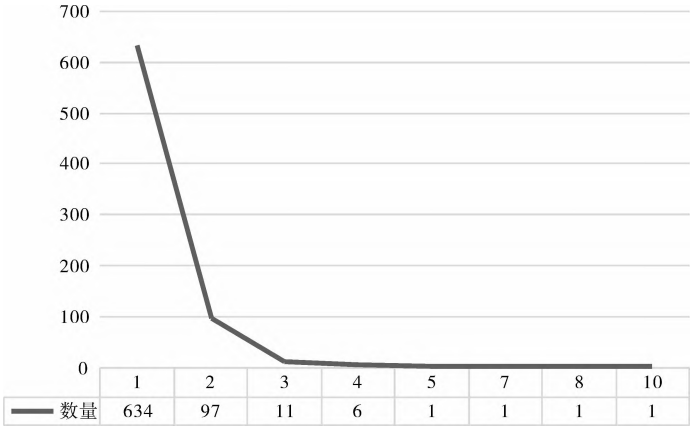


图 4 样本中亚太地区图书出版的语言数量(N=752)

中国知网 https://www.cnki.net

在亚太地区的图书出版活动中，单语占据更明显的主导地位，多语实践相对不足。值得注意的是，除了以英文作为单语选择，还有较多的图书以区域各国的语言（114，15.2%）单语出版，这可能是因为这些图书主要面向特定国家或地区的受众，在资源有限的情况下往往选择以相关国家或地区的主要语言出版发行。

就各个语种在亚太地区图书出版的使用情况而言，一共有 35 种语言被使用，其中区域各国的语言有 28 种（见表 3）。从语言使用率（样本中使用某种语言的图书数量/样本中亚太地区图书总数 752）来看，英文的使用率最高（84.31%），共计 634 种图书提供英文版，其次分别为中文（35，4.65%）、印尼文（32，4.26%）、尼泊尔文（28，3.72%）等其他区域各国的语言。不难看出，这些语言的使用率不高，与英文存在较大的差距。另外，法文虽然不是亚太地区国家的官方或主要语言，但其使用率在样本中排名第 9（13，1.73%），超过孟加拉文、德顿文、波斯文等区域各国的语言，这显然与法文的国际通用程度密切相关。需要指出，尽管英文是新加坡、印度、菲律宾、巴基斯坦、文莱及大洋洲多个国家的官方语言或国家通用语，但在亚太地区，以英文作为主要语言的使用人口占比并不高。因此，英文在该地方办事处出版物中的高使用频率值得关注和反思。

表 3　样本中亚太地区不同语言的图书数量统计

语　言	图书数量	使用率（%）
英文	634	84.31
中文	35	4.65
印尼文	32	4.26
尼泊尔文	28	3.72
柬埔寨文	26	3.46
越南文	19	2.53
俄文	16	2.13
泰文	14	1.86
法文	13	1.73
孟加拉文	12	1.60
德顿文/波斯文	11	1.46
乌尔都文	10	1.33
缅甸文/达里文	7	0.93
乌兹别克文/普什图文/蒙古文	5	0.66
西班牙文	4	0.53
葡萄牙文/阿拉伯文	3	0.40
老挝文/菲律宾文/印地文/信德文	2	0.27
日文/韩文/德文/萨摩亚文/吉尔吉斯文/哈萨克文/布拉奥文/比哈尔文/巴斯克文	1	0.13

此外，尽管中文的使用率仅次于英文，但在大部分情况下，中文是以当地语言的身份存在，主要用于面向中国读者群体的图书，与同为联合国官方语言的英文相比，在地位上存在较大的差距。针对总部及亚太办事处样本的分析表明，英文一定程度上被当成通用语来使用与传播，在亚太地区图书出版语言实践中的主导地位甚至更为凸显。这一结果再次印证英文在联合国教科文组织语言实践中的主导性，而中文的影响力不管是在总部还是亚太地区，都较为有限，需要引起我国政府相关部门和学界的重视。

为了剖析英文与区域各国语言的使用情况差异，本研究还考察了各种语言组合类型的分布情况。

中国知网　https://www.cnki.net

如表 4 所示,在研究样本中,亚太地区的图书出版主要有 4 种语言组合,其中“英文”占比最高(70%),共计 527 种图书仅提供英文版;其次为“区域各国的语言”(15.2%),共有 114 种图书仅提供所在国语言版本;再次为“英文 + 区域各国语言”的组合(12.2%),共有 92 种图书。值得注意的是,从出版年份的先后来看,较多这类图书的区域语言版本可能是根据英文翻译而成的。“英文 + 联合国其他语言”与“英文 + 联合国其他语言 + 区域各国语言”的占比较低,分别为 1.5%(11)和 1.1%(8)。上述结果表明尽管区域各国的语言在联合国教科文组织亚太地区的语言实践中得到了一定的重视,但与英文的重要性相比,仍存在较大的差距。

表 4 样本中亚太地区图书出版的语言组合类型数量及占比

语言组合类型	数 量	比例(%)
英文	527	70
区域各国语言	114	15.2
英文 + 区域各国语言	92	12.2
英文 + 联合国其他语言	11	1.5
英文 + 联合国其他语言 + 区域各国语言	8	1.1
总 计	752	100.0

在表 4 的基础上,本研究还统计分析了样本中亚太地区不同主题类型图书的语言组合类型分布情况(见表 5),主要有“英文”“区域各国语言”和“英文 + 区域各国语言”这 3 种语言组合。具体而言,首先,“英文”在战略计划、社会与人文科学、自然科学、教育及文化领域中占据主导地位,所占比重远高于其他语言组合,分别占各自主题类型图书的 88.1%(59)、86.2%(25)、72.0%(59)、73.7%(274)、59.9%(85)。其次,“英文 + 区域各国语言”和“区域各国语言”在文化及传播与信息领域中占比相对较高,前者分别占 17.6%(25)和 18.3%(11),后者分别占 17.6%(25)和 36.7%(22)。此外,在自然科学和战略计划领域,“英文 + 区域各国语言”(14,17.1%;8,11.9%)的占比高于“区域各国语言”(7,8.5%;0,0.0%),而在教育领域,前者(33,8.9%)占比则低于后者(58,15.6%)。这一发现在一定程度上印证了前文有关总部不同主题类型图书的语言使用情况分析,即在自然科学领域,英文单语现象较为明显,而在文化领域,多语得到一定的重视。

表 5 样本中亚太地区不同主题类型图书的语言组合类型情况

语言组合	教 育	自然科学	社会与人文科学	文化	传播与信息	战略计划
英文	274	59	25	85	25	59
区域各国语言	58	7	2	25	22	0
英文 + 区域各国语言	33	14	2	25	11	8
英文 + 联合国其他语言	2	2	0	3	1	0
英文 + 联合国其他语言 + 区域各国语言	5	0	0	4	1	0

注:本文根据《联合国教科文组织图书出版目录:亚太地区》中的分类方式,除了教育、自然科学等 3 大主题之外,还有战略计划这一主题。

联合国教科文组织曾在亚太地区开展过多个援助计划,出版了指南、手册及教材(以下简称“教材手册”)等各类图书,用于支持当地的教育、科学、文化等事业发展,而《联合国教科文组织图书出版指南》也明确规定教材手册尽可能使用目标读者的语言出版。为此,本研究专门针对这类图书的语言使用情况进行分析。经统计发现,在 180 种样本教材手册中,有 87 种(48.3%)图书仅提供英文版,其次的语言组合为“区域各国语言”(52,28.9%)和“英文 + 区域各国语言”(33,18.3%)。总体来看,英文的使用率为 66.7%,而区域各国语言的使用率为 47.2%。这说明即使在教材手册这类图书中,英文

中国知网 https://www.cnki.net

依旧占有优势地位，区域各国语言的使用率不及前者。这不仅与英文突出的国际通用程度及实用价值相关，也可能反映了援助国、地区及群体的语言偏好，因为忽略被援助地区及受众的语言需求可能会影响项目的落实效果。这一点也说明联合国教科文组织图书出版的语言实践与语言管理存在不一致之处，二者之间有一定的张力。

三、联合国教科文组织图书出版语言实践的特点及其启示

通过描述联合国教科文组织总部及亚太地区办事处图书出版中的语言使用情况不难发现，该组织总部与地方办事处的语言实践特点有相仿之处，但同时也存在明显的差异，而这些特点揭示出国际组织语言管理与语言实践之间存在张力。

第一，不管是总部还是亚太地区，英文在联合国教科文组织图书出版的语言实践中占据绝对优势。英文使用率高、仅提供英文版的图书占比大以及诸多其他语种的图书是由英文版翻译而成，这一结果呼应了已有的研究发现[7-9]，即英文在国际组织语言政策中占有重要地位，而本研究从语言实践这一视角进一步印证了这一发现。德·斯万（de Swaan）[21]指出，一种语言越有价值，使用就越广泛，相应的投资回报也会越高。自二战以来，英文已发展成为全球通用语，具有很高的工具价值和交际价值。结合斯波斯基（Spolsky）的语言价值分析维度[6]可知，联合国教科文组织作为全球最大的政府间智力合作组织，为了加强国际合作，会优先选择英文这一通用范围广、实用价值高的语言作为图书出版的主要语言，以此扩大图书在世界范围内的影响力，从而实现组织目标。

第二，不管是总部还是亚太地区，中文在联合国教科文组织图书出版语言实践中的影响力亟待增强。尽管《联合国教科文组织图书出版指南》将中文列为推荐出版使用的语言之一，与英文、法文等其他联合国官方语言享有同等地位，但就总部的语言实践而言，中文的使用率远低于英文、法文和西班牙文，差距明显。在亚太地区，中文的使用率虽仅次于英文，但大部分中文版图书主要面向中国读者群体，这与作为通用语的英文相比，影响力相去甚远。虽然近年来，国际组织对中文的关注有了较大的提升，越来越多的国际组织将中文设为官方语言[22]，表明中文在国际组织及国际社会中的地位有所上升。但文秋芳[13]指出，“不少联合国下属组织以翻译费用昂贵、经费不足、效益不高为由，想方设法阻扰中文文件的翻译”，继而影响中文在相关国际组织的使用情况，导致中国的国际话语权不够。本文的分析结果进一步表明，国际组织官方语言的地位与现实的语言使用实践并不对等，如何增加中文在相关组织语言实践中的实际使用、使得中文作为官方语言的地位得到真正落实，是持续提升中文国际活跃度、扩大中国国际话语权的关键。因此，未来研究要重视对国际组织中文使用实践中的调查分析，在充分了解中文实际使用状况的基础上进一步推动中文国际传播。

第三，尽管联合国教科文组织倡导多语制，积极保护语言多样性，但多语实践在该组织总部及亚太地区的图书出版活动中存在差异。总部出版的单语图书与提供 2 种及以上语言版本的图书数量相当，并且在教育和文化领域，多语实践得到一定的关注，这说明多语制在联合国教科文组织总部的图书出版活动中得到相对较好的落实。相比之下，亚太地区出版的单语图书与多语图书数量相差悬殊，并且英文占据的主导地位更为凸显，在教材手册这类图书中的使用比例甚至超过区域各国的语言，这说明亚太地区对多语制的落实相对不足。总之，多语政策在国际组织总部的实施情况优于地方办事处，这一结果与先前研究发现一致。[11][16]一般而言，与地方办事处相比，国际组织总部出于维护自身“国际性”的需要[18]，在制定和实施语言政策过程中更加注重语言的象征价值。语言的文化功能、象征意义既可以促成国际合作，也是影响合作方式的关键因素[8]，因此，国际组织可以借助语言的象征价值、通过推动多语政策与举措来加强成员（国）之间的信任与合作。同时，总部对相关政策的落实情

中国知网　https://www.cnki.net

况往往会比其办事处更加可控。相比之下,国际组织的地方办事处不仅在政策落实方面压力相对较小,而且考虑到资源充裕程度、翻译成本、工作效率等现实因素,往往会更加侧重语言的实用价值。

第四,进一步思考样本图书的语言版本可以发现,尽管翻译在联合国教科文组织图书出版的语言实践中扮演着重要的角色,但其作用和地位尚未得到充分认可。如前文所分析,在提供多种语言版本的图书中,很多其他语言版本的图书是根据英文版翻译而成,翻译在多语图书出版实践中的重要性显而易见。《亚太出版目录》在前言也提到,由于联合国教科文组织的官方语言不能照顾到亚太地区的所有读者群体,亚太地区办事处致力于将该组织的出版物翻译成当地语言。[23] 这足以说明翻译对于该组织图书出版语言实践的重要性。然而,根据已有公开资料来看,尚未见到该组织针对图书出版推出专门的翻译政策,也没有在现有的语言政策中对翻译提出详细具体的要求。另外,在已出版的图书中,也没有对源语言文本和翻译文本进行明确的区分和标识,很多图书封面都不会印有译者的姓名。这些都表明,在国际组织的语言政策与规划里,尽管翻译政策属于语言政策的一部分[24],但是前者尚未引起重视,处于边缘地位。而对翻译政策的不重视,很有可能会导致国际组织翻译实践的不规范、多语政策难以落实等问题,给语言与文化的多样性带来不利影响,继而影响国际组织的内外部沟通与交流。[25]

最后,联合国教科文组织总部及亚太地区办事处图书出版语言实践中的上述特点说明,国际组织的语言实践与语言管理往往存在不一致的情况,二者之间存在张力。联合国教科文组织一直十分重视保护语言文化的多样性[26],在 20 世纪初就提出了“基于母语的多语教育”[14],并在世界范围内通过显性语言政策(如领导人讲话、宣言、公约等)来倡导多语制,因而在该组织的语言管理中清晰地表现多语主义主张,这一点在前文提到的《联合国教科文组织图书出版指南》中也有所体现。尽管从数量占比上来看,多语实践在总部的图书出版活动中落实情况较好,但是各个语种的重要性存在着巨大的差异,英文的主导性仍非常明显,中文的边缘地位就是一个很好的例证,这在一定程度上体现了隐性语言政策的作用机制。究其原因,尽管联合国教科文组织倡导文化多样性,但是全方位地提供多语种的图书需要大量的经费支持,这对于该组织而言,显然是不切实际的。事实上,联合国教科文组织的许多图书出版计划曾由于经费问题而被叫停。[2] 因此,联合国教科文组织需要在语言实践中尽可能地平衡好组织效率与语言多样性之间的关系,而效率与公平之间的张力,正是国际组织语言政策中一直面临的核心矛盾。[4-5] 后续研究应当进一步关注国际组织语言实践与语言管理之间的张力,深刻挖掘其中的内在机制,以深化对超国家层面语言政策与规划的认识与理解。

联合国教科文组织图书出版的语言实践及其特点可以为推动中文国际传播、提升中国国际话语权带来启示。以联合国教科文组织为代表的国际组织是提升中文国际影响力与中国国际话语权的重要平台与媒介,我国应当充分发挥国际组织的特殊作用,积极推动中文在国际组织各项活动中的使用。以联合国教科文组织的图书出版项目为例,可以通过一系列举措来提升中文在其图书出版实践中的使用。首先,利用会费份额优势影响联合国教科文组织的多语政策实施。中国作为该组织的第一大会费国,应当积极推动其与多语政策落地实施相关的资源分配,督促其为图书出版的多语实践提供一定的资金支持,从而提高中文及其他语言在图书出版中的实际使用。其次,推动设定中文为特定国际组织项目及活动的轴心语。考虑到目前不少多语图书是从英文翻译而来,在今后的图书出版中,不妨推动将中文设定为轴心语,作为翻译译入和译出的轴心,以此提高中文的地位。[27] 再次,鼓励中国出版社、学者等不同行为主体积极与联合国教科文组织展开合作,促使更多中文著作进入联合国教科文组织的图书出版计划,并提高中文图书在该组织及全球的影响力。最后,考虑到资源成本对多语实践的直接影响,我国相关部门或机构可以通过合作项目的形式主动为联合国教科文组织分担图书

中国知网 https://www.cnki.net

中文翻译、出版中文版图书的成本。显然，这些举措也可以延伸推广到其他国际组织的活动中，切实推动中文在国际组织及国际社会的实际使用，从而提升中国国际话语权。

四、结　语

本文立足语言实践视角，重点分析了联合国教科文组织在图书出版活动中的语言使用情况，发现不管是在总部还是在亚太地区，英文都占据绝对优势，并且亚太地区图书出版中的英文单语现象尤为明显。相比之下，尽管中国作为联合国教科文组织的第一大会费国，中文在该组织图书出版语言实践的情况不尽如人意，使用率不高，这从侧面反映了中国在国际组织的话语权有待进一步提高。此外，多语实践在联合国教科文组织总部及亚太地区的图书出版活动中存在差异，前者相对较好地落实了多语政策，而后者的多语实践亟待加强。英文在该组织图书出版活动（尤其是亚太地区）的绝对主导地位显然对该组织倡导的语言多样性提出了挑战，多语政策的进一步落实要求中文等联合国官方语言在语言实践中发挥更重要的作用，而在逐步推进语言多样性的过程中，制定并落实当前缺位的翻译政策至关重要。随着中国深度参与全球治理，未来应当保护中文作为联合国及其系统组织官方语言的法定权利和地位，切实增强中文在国际组织中的实际使用，进而提高中国的国际话语权。

［参　考　文　献］

［1］谢喆平. 中国与联合国教科文组织的关系演进［M］. 北京：教育科学出版社，2010.

［2］IOS Review of UNESCO’s Publications ［EB/OL］. 联合国教科文组织官网，2019－01－01. https：//unesdoc. unesco. org/ark：/48223/pf0000372335？posInSet＝1&queryId＝30674d39－0716－4a35－94ff－0ea2da64c64a.

［3］吴赟，潘柳叶. 基于“中华学术外译项目”（2010—2022）的国家翻译政策研究［J］. 上海翻译，2024（1）.

［4］杜敏. “一带一路”背景下汉语国际传播及其特点［J］. 青海师范大学学报：哲学社会科学版，2016（5）.

［5］张天伟. 国际语言文化推广机构与国家语言能力研究［J］. 陕西师范大学学报：哲学社会科学版，2023（3）.

［6］博纳德·斯波斯基. 语言管理［M］. 张治国，译. 北京：商务印书馆，2016.

［7］ZHANG H，KE Y，LIU，H. Language Policies and Organizational Features of International Organizations ［J］. Language Problems and Language Planning，2022（1）.

［8］张慧玉，谢子晗. 政府间国际组织官方语言的选择机制研究［J］. 外语教学与研究，2020（2）.

［9］ZHANG H，WU Y，XIE Z. Diversity or Division：Language Choices on International Organizations’ Official Websites［J］. IEEE Transactions on Professional Communication，2020（2）.

［10］邹煜，卫酉祎. 中文在国际组织官方网站的使用情况调查［J］. 语言文字应用，2023（1）.

［11］张治国，李兰. 总部驻华国际组织语言政策调查研究［J］. 外语学刊，2023（6）.

［12］KAWASHIMA T. English Use by the Heads of State at the United Nations General Assembly Biennial Survey of 1 540 Speeches Between 2004 and 2018 ［J］. English Today，2021（2）.

［13］文秋芳. 中文在联合国系统中影响力的分析及其思考［J］. 语言文字应用，2015（3）.

［14］方小兵. 联合国教科文组织语言政策的形成、变迁与影响［J］. 语言战略研究，2022（2）.

［15］沈骑. 联合国教科文组织“语言多元化”教育战略评析［J］. 外国教育研究，2009（1）.

［16］李茜. 语言管理理论维度下驻华国际组织中文使用的影响因素研究［D］. 北京外国语大学硕士论文，2017.

［17］UNESCO Publications Guidelines［EB/OL］. 联合国教科文组织官网，2009－01－01. https：//unesdoc. unesco. org/ark：/48223/pf0000181619？posInSet＝1&queryId＝00597307－739a－49d8－ab2d－a7fd8afb37aa.

［18］张慧玉，安雨晨. 国际组织语言权力博弈的非政治经济影响因素［J］. 语言战略研究，2022（2）.

［19］张慧玉，安雨晨. 语言价值、权力结构与国际组织的语言选择［J］. 浙江大学学报：人文社会科学版，2021（4）.

［20］饶高琦，夏恩赏，李琪. 近 10 年国际学术论文中的语言选择和中文使用情况分析研究［J］. 语言文字应用，2020，（2）.

中国知网　https://www.cnki.net

[21] DE SWAAN A. Words of the World: The Global Language System[M]. Cambridge: Polity Press, 2016.
[22] 张天伟, 陈练文. 国际组织语言政策与国家语言能力建设[J]. 云南师范大学学报: 哲学社会科学版, 2022(2).
[23] Asia-Pacific Region: UNESCO Publications, 2011[EB/OL]. 联合国教科文组织官网, 2012 - 01 - 01. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218310? posInSet = 1&queryId = 691f3b36 - a4a5 - 4094 - 8783 - b415350c87f6.
[24] ZHANG H, SHI Y, CHEN Y. Features of Translation Policies on the Chinese Mainland (1979—2021): A Corpus-based Analysis of Policy Documents under a New Classification[J]. Target, 2024(2).
[25] TESSEUR W. Translation as Inclusion: An Analysis of International NGOs' Translation Policy Documents [J]. Language Problems and Language Planning, 2021(3).
[26] 张慧玉, 邵钰岚, 俞晔娇. 联合国教科文组织保护语言多样性的举措与成效[J]. 语言文字应用, 2020(3).
[27] 李宇明. 语言在全球治理中的重要作用[J]. 外语界, 2018(5).

[责任编辑 杜 敏]

A Study on the UNESCO's Language Practices in the Book Publishing

ZHANG Hui-yu, ZAO Bin-ji

Abstract: Recently, research on language policies of international organizations has been on the rise, but most of the existing studies focus on the language management of international organizations and pay limited attention to their language practices. This study investigates the language practices of the UNESCO's headquarters and Asia-Pacific regional offices in book publishing activities. It is found that English is the dominant language in book publishing activities at the headquarters. Similarly, in the Asia-Pacific region English is much more widely used than other languages used in countries in this region. In contrast, Chinese is less frequently used, which is incompatible with China's status as the largest contributor of membership fees in the UNESCO. Moreover, there is a notable discrepancy between multilingual practices at the headquarters and Asia-Pacific regional offices. The former effectively implements multilingualism, whereas the latter fails. These findings unveil a tension between language management and language practice in international organizations, and bear practical implications. To have a stronger voice on the international stage, China should promote the use of the Chinese language in projects and activities of international organizations.

Key Words: UNESCO; language practices; international organizations language policy; international dissemination of the Chinese language

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16614/j.gznuj.skb.2025.01.005

国际中文教育高质量发展评价模型及指标体系构建

王　辉[1],孙　骞[1,2]

(1.浙江师范大学 国际文化与社会发展学院,浙江 金华　321004;2.淄博师范高等专科学校 外语系,山东 淄博　255130)

摘　要:构建评价模型及指标体系是推动国际中文教育高质量发展的基本要求。在借鉴CIPP教育评价模型的基础上,尝试性地引入国际中文教育"能动性评价"这一维度,创建了由"背景、输入、过程、结果、能动性"构成的国际中文教育高质量发展"五位一体"评价模型CIPPA,涵盖了国际中文教育高质量发展的关键环节,体现了其发展特征和规律。基于此模型,开发了包含5个一级指标,13个二级指标,34个三级指标的国际中文教育高质量发展评价指标体系,为国际中文教育高质量发展的评价活动提供了理论和实践参考。

关键词:国际中文教育;高质量发展;评价模型;评价指标体系

中图分类号:H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1001-733X(2025)01-0045-10

引言

党的二十大报告明确提出:"高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务。"[1]2024年国务院《政府工作报告》进一步指出:"坚持把高质量发展作为各级各类教育的生命线。"[2]国际中文教育是促进中外人文交流、人民相亲相知和文明交流互鉴的重要基础和前提[3],其高质量发展是助推文化强国、教育强国、人才强国建设的重要力量,也是赋能中国式现代化,推动中华文化更好走向世界的必由之路[4]。

评价是发展方向的"指挥棒",牵动着质量建设的"根"与"魂"[5],国际中文教育高质量发展需首先解决质量标准和评价问题[6]143。一个科学、全面、客观的评价模型和指标体系不仅对国际中文教育的健康有序发展具有引领和指导作用,其本身也是国际中文教育高质量发展的必然要求和应有之义。因此,国际中文教育高质量发展评价模型及指标体系的构建是一项需要深入研究的重要课题。

目前,学界已针对国际中文教育的评价体系开展了相关研究。如,黄启宁提出应构建多维化的对外汉语课堂教学质量评价体系,这对提升课堂教学质量起着至关重要的保障作用[7]。吴应辉根据SMART原则建立了包括10个一级指标、52个二级指标的孔子学院办学质量评价指标体系[8]。王文军、陆小兵创建了包含理念目标、资源利用、育人培才及特色效果四个维度的PRCH国际中文教育机构质量评价框架和指标体系[6]142-150。梁宇、李诺恩构建了由9个一级指标、19个二级指标和75个三级指标组成并明确各级指标权重的国际中文教材质量评价指标体系[9]。

以上研究从不同层面和视角检视和分析了国际中文教育的质量发展状况,增进了我们对国际中文教育发展质量的认知和理解。然而,既有研究多聚焦于国际中文教育的某一特定领域,尚未能构建一个全面、系统的评价框架来反映国际中文教育进入高质量发展阶段后的整体发展状况。鉴

收稿日期:2024-11-20

基金项目:国家社科基金重大项目"人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究"(21&ZD311)的阶段性成果。

作者简介:王　辉(1975—),男,宁夏银川人,文学博士,浙江师范大学国际文化与社会发展学院教授、博士生导师,研究方向为语言政策与语言传播、国际中文教育;孙　骞(1983—),女,山东淄博人,浙江师范大学国际文化与社会发展学院博士研究生,淄博师范高等专科学校副教授,研究方向为国际中文教育。

中国知网　https://www.cnki.net

于此,本文在已有研究的基础上,提出了包含背景评价、输入评价、过程评价、结果评价、能动性评价在内的国际中文教育高质量发展“五位一体”评价模型(CIPPA),并由此构建评价指标体系,以期为国际中文教育高质量发展提供一套科学系统的评价工具。

一、国际中文教育高质量发展评价模型构建——从 CIPP 到 CIPPA

评价模型是对评价对象的理论阐释,也是对其内在逻辑结构的深刻洞察与高度抽象[10]。国际中文教育高质量发展评价活动的开展,首要任务在于确立一个科学适切的评价模型,该模型作为核心基础框架,支撑着评价指标体系的开发与应用。

(一)CIPP 教育评价模型的引入

CIPP 教育评价模型由美国学者斯塔弗尔比姆(Daniel L. Stufflebeam)于 20 世纪 60 年代提出,该模型包含背景评价(Context evaluation)、输入评价(Input evaluation)、过程评价(Process evaluation)、结果评价(Product evaluation)四个维度(合称为 CIPP 模型)[11],共同构成了一个全面系统的教育评价框架。

长期以来,CIPP 模型被广泛应用于国内外教育质量评价领域。经济合作与发展组织(OECD)自 1991 年起定期发布的教育概览(Education at a Glance)采用 CIPP 模型作为理论框架,构建了包括教育环境指标、资源指标、过程指标、效果指标等维度的指标体系,对世界各国教育发展情况进行系统描述和评价,该指标体系体现出较强的国际通用性和可比性[12]。我国教育学界也将 CIPP 模型应用于学前教育、基础教育、高等教育、特殊教育等领域,构建了有关课程质量、教育质量、办学质量等质量发展方面的评价指标体系[13-15]。此外,CIPP 模型还被用作设计和开发地方教育现代化指标体系的重要理论基础。广东省出台的《广东省县域教育现代化指标体系及评估方案(试行)》,上海市教委公布的《上海市 2010 年教育现代化指标体系》,以及江苏省出台的《江苏教育现代化指标体系》,均是在 CIPP 模型的指导下设计而成,在推进地方教育改革和发展方面发挥了积极作用[16]。CIPP 模型的广泛应用和实践验证表明,该模型已成为一种认可度高、成熟有效的教育评价工具。

CIPP 模型作为一种经典的教育评价模型,能够为构建国际中文教育高质量发展的评价指标体系提供可资借鉴的理论支撑和实践指导。一方面,CIPP 模型所强调的“不是为了证明,而是为了改进”[17]的评价理念,与国际中文教育高质量发展的根本要求高度契合。从本质上看,国际中文教育高质量发展是一个多维度、深层次的转型与升级过程,此过程并非只是发展阶段的简单递进,而是要求发展理念、发展方式及发展动力等多方面的根本性变革。因此,国际中文教育高质量发展评价指标体系的设计与开发,必须遵循“动态发展、持续改进”的理念和原则,才能确保选取的指标有效反映国际中文教育高质量发展的内在要求。另一方面,CIPP 模型自成闭环的四个评价维度也与国际中文教育高质量发展评价指标体系的构建在实践层面走向聚合。背景评价可以有效识别国际中文教育事业的背景和需求,为高质量发展规划提供重要依据;输入评价重在分析国际中文教育资源的配置方案,确保高质量的资源供给;过程评价监测国际中文教育实施过程中的各项活动,调整和优化高质量发展进程;结果评价全面检验国际中文教育发展成效,反馈并指引高质量发展的持续推进。以上四个维度为复杂抽象的国际中文教育高质量发展评价提供了系统化的操作指南,使指标的筛选和确定得以具体化和实化。

(二)国际中文教育事业发展的特征分析

然而,构建国际中文教育高质量发展评价模型,还必须紧密结合国际中文教育事业自身发展的特征,以确保模型能够准确概括其发展规律,充分解释其组成架构和逻辑关系。

其一是服务导向性。20 世纪 50 年代,国际中文教育因国家需要应运而生,在服务国家外交战

中国知网　https://www.cnki.net

略、促进中外文化交流等方面做出了重要贡献[18]。在2022年国际中文教育大会上,时任国务院副总理孙春兰强调,扎实推动国际中文教育高质量发展,更好地满足各国人民学习中文的需要[19]。2023年世界中文大会以"中文服务世界 开放引领未来"为主题,进一步彰显了国际中文教育向服务全球的视野转变与战略提升。2024年11月国家主席习近平向世界中文大会致贺信并指出,"支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任"[20]。从服务国家到服务世界,国际中文教育事业的发展过程体现出鲜明的服务导向与战略价值。

其二是双向驱动性。回首70多年的发展历程,国际中文教育走过的每一步,"都跟国家的发展、国际风云的变幻以及我国和世界的交流与合作息息相关"[21]。国际中文教育是一种需求在外、供给在内,我国教育史上特有的海外办学模式和社会服务形式[22]。从国内视角来看,国家层面明确的目标规划、高效的资源配置和合理的统筹布局,共同构成了推动国际中文教育事业不断向前发展的强大支撑力。然而,从全球范围审视,国际社会对中文学习需求的持续增长,对中国式现代化发展的日益重视,才是促使国际中文教育逐步发展壮大的核心内驱力。由此可见,国际中文教育的高质量发展依赖于国内国际两个循环系统的双向驱动作用。

因此,国际中文教育高质量发展评价模型,应凸显国际中文教育服务全球中文学习需求的核心目标,明确界定且合理平衡我国作为项目支持者与服务提供者的角色定位,并重点关注国际中文教育对象国的内生性发展动力。当前,CIPP模型在国际中文教育领域的应用虽具较高参考价值和适配性,但其背景、输入、过程、结果四个评价维度主要集中于单一系统内部的评价反馈循环,未能充分观照国际中文教育的服务导向及对象国的内生动力,缺乏对国际中文教育国内外双向驱动特征的具体呈现,国际中文教育高质量发展亟需一个符合自身发展特色的评价模型。

(三)"五位一体"评价模型CIPPA的构建

基于以上分析,本文在借鉴CIPP模型的基础之上,结合国际中文教育发展特征,尝试性地融入"能动性评价"(Agency evaluation)这一维度,旨在考察作为核心主体的国际中文教育对象国中文教育发展状况,从而构建出由"背景评价、输入评价、过程评价、结果评价、能动性评价"组成的国际中文教育高质量发展"五位一体"评价模型CIPPA(如图1所示)。

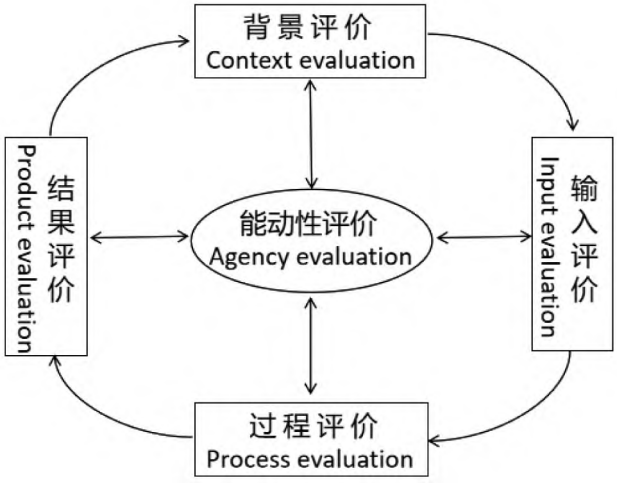


图1 国际中文教育高质量发展"五位一体"评价模型(CIPPA)

能动性作为哲学、社会学、教育学等多个领域的重要研究主题,其核心在于探讨个体与环境间的互动关系。不同学科对能动性的界定虽有不同,但普遍认为个体与环境具有双向互动作用,构成辩证统一的关系[23]。就国际中文教育而言,对象国的能动性可定义为,在国际中文教育的整体环

中国知网 https://www.cnki.net

境中,对象国通过感知、获取和利用中文母语国的供给资源,积极调整和优化本国中文教育体系,以推动其中文教育发展的自主行动能力。此能动性体现为对象国在接受、应用和改造中文教育资源与策略中的主动性与创新性,不仅直接决定了国际中文教育事业发展的当前效果,也深刻影响了其未来走向。

作为中文的母语国,我国通过战略规划和资源供给,努力打造国际中文教育高质量发展的全球生态。此生态系统在人类命运共同体理念的指引下,致力于服务全球中文学习需求,推动中外文明交流互鉴。然而,人类命运共同体理念引领下的国际中文教育高质量发展全球生态构建,要求我们不仅从内观视角,即立足我国本位观察和审视国际中文教育,也需要从外观视角,即依据对象国的位置与态度分析和研究国际中文教育[24]。因此,该生态系统的良好运行,不仅需要我国主体的有力推动,更依赖对象国自主能动性的充分发挥。具体来说,对象国可以通过自主选择和配置我国提供的教育资源,优化和调整本国中文教育实施策略;还可以通过主动建立和扩展社会支持网络,积极进行适应性和创造性实践。这些由对象国主导的具体措施,能够有效推进中文教育在该国的本土融合与创新发展。与此同时,我国也可以根据对象国中文教育的发展需求与发展成效,动态调整发展策略,精准投放教育资源,以实现其中文教育支持者和服务者的角色价值。通过这样一种双向互动、协同并进的发展模式,国际中文教育得以在全球范围内实现其高质量、可持续的发展目标。

由此可见,国际中文教育能动性评价维度的引入,不仅丰富了评价模型的理论内涵,也强化了对教育主体核心能动作用的考量,有利于体现国际中文教育高质量发展评价体系的完整性和科学性。此评价维度既能系统评估国际中文教育在全球范围内所有对象国的整体发展水平,也可根据需要聚焦于某一国家或地区的具体发展状况,从而为国际中文教育的区域国别发展分析和针对性的策略规划提供评价工具。

综上所述,CIPPA 评价模型在人类命运共同体理念的观照下,意在构建国内和国外两个系统协调一致、本国外国两个主体共建共享的国际中文教育高质量发展新格局。

从模型的构成要素来看,CIPPA 模型全面概括了国际中文教育高质量发展的主要维度。其中,背景、输入、过程、结果四个维度从我国本位出发,构成了一个持续循环、完整自洽的评价系统,可有效反映国际中文教育供给侧的发展状况。同时,鉴于国际中文教育事业发展的重点场域在海外,涉及全球一百多个国家和地区,对象国即需求侧的高质量发展才是整个国际中文教育事业发展的最佳愿景和终极归宿。因此,对象国能动性评价不仅是国际中文教育评价模型中的核心要素,更是推动国际中文教育迈向更高层次、实现可持续发展的关键所在。

从模型的逻辑结构分析,CIPPA 模型能够充分解释国际中文教育高质量发展的特征和规律。一方面,本评价模型将核心聚焦在对象国的能动性评价,此中心位置凸显了国际中文教育服务全球中文学习需求的发展目标与角色定位。另一方面,内外两个圈层的相互作用体现了国际中文教育高质量发展的双向互动规律。内圈需求侧作为内在驱动力,其发展需求和发展潜力辐射并决定着外圈供给侧的发展目标和发展方向;而外圈供给侧作为外在推动力,其供给能力和服务水平又塑造并保障着内圈需求侧的发展规模和发展程度。只有内外环境协调一致,供需两端协同合作,才能确保各种发展因素形成一股强大合力,推动国际中文教育事业朝着高质量发展的目标不断迈进。

二、国际中文教育高质量发展评价指标体系构建

评价指标体系是在评价模型的框架下,由多项指标按照评价对象本身的逻辑结构,排列组合形成的一个指标有机体[25],其实质在于用外在的行为反映内在的精神属性[26]。构建国际中文教育高质量发展评价指标体系,关键在于通过深入解读高质量发展的内涵和目标,将内在、隐性且难以直接测量的目标转化为外在、显性且可量化的评价指标,从而构成一个结构严谨、功能完备的评价

中国知网　https://www.cnki.net

指标体系。

(一)遵循高质量发展内涵目标的体系初构

国际中文教育高质量发展的内涵特征主要体现在质量提升、结构优化以及创新驱动三大方面,其主要目标在于构建一套现代化、系统化的国际中文教育体系。中国式现代国际中文教育体系的构建要以国际中文教育高质量发展内涵特征为核心要义,以国际中文教育质量、结构、创新等关键要素的配置和优化为实践进路[27]。

在厘清国际中文教育高质量发展的内涵与目标及两者关系后,我们发现,国际中文教育高质量发展的宏大愿景在实现过程中要以质量提升、结构优化、创新驱动为价值导向和行动准则,而质量提升、结构优化、创新驱动三大核心特征在具体实践中可聚焦在标准建设的体系化、师资队伍的专业化、治理效能的现代化、教育布局的合理化、教育模式的创新探索、信息技术的融合赋能,以及制度和业态的与时俱进及持续更新等关键方面。基于这些具体策略,我们能够识别并提炼出反映高质量发展特质的标志性指标,进而将抽象的发展目标转化为具体可量化的评价指标,这是构建国际中文教育高质量发展评价指标体系至关重要的逻辑起点和决定性的关键步骤。

本文通过精准解构国际中文教育高质量发展的内涵和目标,将反映高质量发展特质的关键指标有机融合到背景、输入、过程、结果、能动性五个评价维度,初步构建了由三个层级构成的国际中文教育高质量发展评价指标体系。其中,一级指标呈现 CIPPA 模型的五个评价维度,二级指标着重指向国际中文教育高质量发展的实践进路,三级指标则只专注于可测可评的关键变量。

(二)依据专家咨询的指标修改和体系优化

基于初步构建的指标体系,本研究积极向领域内专家征询修改意见。在充分考虑工作经验、学术水平、职称学历等因素的基础上,选取国际中文教育领域 12 位专家开展询证调查。首先,进行专家一对一深度访谈,对指标体系框架结构的合理性、二级指标的界定和归属及三级指标的筛选和确定等方面展开深入讨论。访谈结果显示,多数专家认同指标体系的评估框架和二级指标的分类,但在三级指标的确定上存在分歧。鉴于访谈结果,本研究采用德尔菲法(Delphi Method),以问卷的方式进一步向专家征求意见,旨在通过量化评估三级指标的重要程度,实现对初拟三级指标的筛选和增删。为此,本研究设计了“国际中文教育高质量发展评价指标体系评价问卷”,该问卷包括基本情况调查、评价指标重要程度调查和评价指标修改建议调查。其中,评价指标重要程度借助李克特五级量表(Likert Scale),用 1 ~ 5 级分别代表指标重要程度从低到高。每轮专家咨询后,使用 SPSS25. 0 对数据进行统计分析,计算包括专家权威程度、意见协调度在内的多项关键统计指标,保证专家决策的科学性和严谨性[28]。经过三轮问卷征询及结果分析,专家意见趋于一致,最终得出具有统计学意义的专家集体评议结果,为指标体系的优化和完善提供了有力支撑。

依据系统收集并整理分析的专家评分数据及反馈意见,本研究主要从三个方面优化了指标体系。一是重新梳理二级指标,修改内涵模糊项,补充关键指标,保证二级指标界定明晰且能够充分解释一级指标内涵。如,将“背景评价”一级指标中的二级指标“政策支持”修改为“政策规划”,使指标内涵更加具体明确;在“结果评价”一级指标中,将“服务能力”二级指标从“国际影响力”指标中抽离单列,以凸现国际中文教育的服务导向特征并全面评估其服务成效。二是删除关联度不高、数据获取性不强的三级指标,保留专家认同度高的指标作为体系支撑。如,从指标的可持续性考虑,删除“资源供给”二级指标中的“智慧教室数量”这一三级指标;鉴于数据统计难度较大,删除“自身实力”二级指标中的“典型中文人才数量”三级指标。三是规范三级指标名称,确保指标评价内容与指标名称严格对应,提升指标的精确度和实用性。如,在“能动性评价”一级指标中,将“本

中国知网 https://www.cnki.net

土中文教育标准数量”修正为“本土中文教育标准(大纲)数量”,提升此项指标在实际统计时的准确性和可操作性。

(三)基于 CIPPA 模型的评价指标体系构建

至此,本文在 CIPPA 模型的框架下,构建了包含 5 个一级指标,13 个二级指标,34 个三级指标的国际中文教育高质量发展评价指标体系(如表 1 所示)。此指标体系突出了高质量发展的核心要义和目标要求,蕴含着高质量发展的时代气息和时代精神,是国际中文教育高质量发展理想应然状态的充分展现。后续研究可在此指标体系的基础上,通过实施数据标准化处理和指标权重计算,形成国际中文教育高质量发展指数,供相关部门定期向社会公布,以展示和宣传国际中文教育事业的发展成效,为教育强国、文化强国建设提供学术支撑。

表 1　国际中文教育高质量发展评价指标体系

一级指标	二级指标	三级指标
背景评价(Context Evaluation)	发展需求	HSK 考试人数年增长率
		孔子学院(课堂)在建交国的覆盖率
	政策规划	整体发展规划数量
		国别和行业发展规划数量
输入评价(Input Evaluation)	标准引领	国际中文教育标准数量
		国际中文教育标准种类
	资源供给	财政性拨款在全国教育经费中的占比
		公派和志愿者教师数量
		数字化教材占比
		数字化教学平台数量
	师资培养	国际中文教育专业本科生师比
		国际中文教育专业硕博生占比
		岗中培训项目人数
过程评价(Process Evaluation)	结构优化	孔子学院与所在国的综合匹配度
		华文学校数量
		具有硕士/博士学位中文教师占比
	创新驱动	社会捐赠总额
		国际中文教育综合数据一体化管理平台指标数量
		中文工坊、中文学习测试中心数量
		国际中文教育相关企业工商注册量
结果评价(Product Evaluation)	自身实力	HSK 考试通过率
		国际中文教育 CSSCI/SSCI 期刊论文发表量
		国际中文教育品牌数量
	服务能力	涉国际中文教育政府声明公报数量
		对孔子学院所在国投资总额年增长率
		对孔子学院所在国文化产品出口总额年增长率
	国际影响力	来华留学生总数年增长率
		中文作为工作语言的大型国际组织数量
能动性评价(Agency Evaluation)	顶层设计	中文纳入国民教育体系国家数
		本土中文教育标准(大纲)数量
	中层保障	中文教育/教师协会数量
		开设中文师范专业高校数量
	基层支持	本土中文教师人数
		中文学习 APP 注册用户量

中国知网　https://www.cnki.net

三、国际中文教育高质量发展评价指标体系的指标解析

(一)背景评价

背景评价是国际中文教育高质量发展的前提和基础,国际中文教育必须首先明确其发展需求,才能制定合理的目标规划。因此,将“发展需求”和“政策规划”作为背景评价的二级指标。

“HSK 考试人数年增长率”能够反映个人学习者对中文学习需求的增长趋势,这一趋势为国际中文教育的高质量发展奠定了坚实而稳固的基础。“孔子学院(课堂)在建交国的覆盖率”是指在建交国中设立孔子学院(课堂)的国家数量与建交国总数的比值,这一指标能够反映国家间交流合作带来的语言文化需求是否得到有效满足,也对国际中文教育的质量与规模提出了更高要求。

“政策规划”在考察国家层面的整体发展规划外,也特别强调区域国别规划与行业领域规划的重要性。国际中文教育高质量发展只有精准对接不同国家、行业的实际需求,才能应对新形势下国际中文教育多元化、差异化的发展趋势。

(二)输入评价

输入评价是国际中文教育高质量发展的条件和保障,有利于改进和完善高质量发展的资源配置方案。选取“标准引领”“资源供给”“师资培养”三个关键方面作为输入评价的二级指标。

标准决定质量,国际中文教育标准建设是促进国际中文教育高质量发展,推动中华文化走向世界的强大动能[29]。因此,高质量发展应凸显标准的引领作用,“国际中文教育标准数量”和“国际中文教育标准种类”从覆盖面和深入度两个方面有效反映了标准建设的全面性和系统性。

“资源供给”是支撑国际中文教育高质量发展的物质基础。“财政性拨款在全国教育经费中的占比”和“公派和志愿者教师数量”可直观评估国家对国际中文教育的重视程度与支持力度;“数字化教材占比”和“数字化教学平台数量”反映了国际中文教育数字资源的丰富度与可及性,是衡量资源供给效能的关键参数。

中文教师在中文“三教”实践中具有举足轻重的作用[30],高质量的师资培养体系是实现国际中文教育高质量发展的必备条件。“国际中文教育本科生师比”和“国际中文教育专业硕博生占比”两个关键指标,可以有效评估未来中文教师队伍的培养质量;而“岗中培训项目人数”是保障教师专业技能与国际视野有效提升的重要指标,能够促进教师队伍整体素质的持续提高。

(三)过程评价

过程评价是对国际中文教育高质量发展的监控与治理,是国际中文教育高质量发展评价体系中最为重要的一环。将“结构优化”与“创新驱动”两个核心特征作为过程评价的二级指标,体现了对质量提升路径的重点关注。

“结构优化”可以从教育布局、师资结构、多元治理等方面进一步考察。“孔子学院与所在国的综合匹配度”是综合考量孔子学院与所在国人口、教育、经贸往来等因素匹配程度的一项重要指标[31],此指标与“华文学校数量”相结合,能够考察国际中文教育全球布局的均衡性与合理性。而“具有硕士/博士学位中文教师占比”的增加,是提升教学质量与科研水平的关键,能够有效优化师资结构。“社会捐赠总额”则是反映社会多元力量参与国际中文教育治理的一项重要指征。

国际中文教育高质量发展要求从传统的要素驱动向“创新驱动”的转变,“国际中文教育综合数据一体化管理平台”是创新管理机制、发挥数据治理优势、防范潜在风险的关键举措,有利于激发体制内部的动力和活力,其“指标数量”能够有效评价平台的建设与完善情况。以“中文工坊”为

中国知网 https://www.cnki.net

代表的“中文+职业技能”教育模式为新时期国际中文教育的高质量可持续发展注入了新的动力[32]。“中文学习测试中心”是提供国际中文教学、测试、师资培训、教师认证和留学等综合服务的一种创新型服务机构[33]。因此,“中文工坊、中文学习测试中心数量”是反映教学模式创新程度与创新成果的重要指标。“国际中文教育相关企业工商注册量”则是国际中文教育与相关产业良性互动的重要体现,有利于形成以教育教学为核心,辐射多个领域的产业发展新生态。

(四)结果评价

结果评价是对国际中文教育高质量发展目标达成度的综合评判与反馈,能够有效引导和推动国际中文教育的系统性改进和可持续发展。选取国际中文教育的“自身实力”“服务能力”“国际影响力”三个显著指征作为高质量发展成效的二级评价指标。

“HSK考试通过率”是考察国际中文教育人才培养质量的重要指标,是展示国际中文教育“自身实力”的最有力证据。“CSSCI/SSCI期刊论文发表量”能够有效反映国际中文教育的学术认可度和学术影响力。而“国际中文教育品牌数量”的增多,则体现了国际中文教育整体质量和文化软实力的逐步提升。

“涉国际中文教育政府声明公报数量”“对孔子学院所在国投资总额年增长率”“对孔子学院所在国文化产品出口总额年增长率”三项指标,体现了国际中文教育在服务国家外交、经济合作和文化交流方面的能力和成效[34],是国际中文教育事业发展战略和发展使命的必然走向。

“来华留学生总数年增长率”可直观反映国际中文教育对国际学生的吸引力,“中文作为工作语言的大型国际组织数量”能够体现出国际社会对中文作为国际通用语言地位的认可,两项指标综合反映了国际中文教育的国际影响力和竞争力。

(五)能动性评价

能动性评价是考察国际中文教育对象国中文教育发展状况的重要指征,是国际中文教育高质量发展的核心和关键。选取“顶层设计”“中层保障”“基层支持”三个维度,以系统评估国际中文教育对象国的自主能动性。

海外各国主动将中文教育纳入其国民教育体系,中文融入社区、融入当地民众生活,才是中文真正走向世界的重要标志[35]。因此,“中文纳入国民教育体系”是“顶层设计”中的核心因素,体现了中文教育在对象国教育体系中的普及度和重要性。“本土中文教育标准(大纲)”的开发,能够为对象国中文教育提供系统化的规范和保障,直接影响中文教育的发展力度和发展效果。两项关键指标的数量,能够准确反映对象国在国家战略层面自主推进本土中文教育发展的基本态势。

在“中层保障”方面,“中文教育/教师协会”发挥着重要的组织支撑作用,其数量是衡量对象国中文教育专业化程度和组织化水平的关键指标。“开设中文师范专业高校数量”则为本土中文教育的稳健、可持续发展奠定了坚实的师资基础和人才保障,能够显著增强对象国的“自主造血功能”[36]。两项指标综合反映了对象国通过构建社会支持体系,积极推动本土中文教育长远稳定发展的能力与成效。

“本土中文教师人数”和“中文学习APP注册用户量”的增长,从微观层面反映了学习者个体对中文教育的支持度和参与度,能够体现出中文教育在对象国的社会适应性和融入性,是衡量对象国中文教育基层自主发展潜力和活力的重要指标。

中国知网　https://www.cnki.net

结语

本文在分析国际中文教育事业发展的独特规律与高质量发展内涵目标的基础上,融合教育评价领域的先进理念与实践智慧,构建了国际中文教育高质量发展“五位一体”评价模型 CIPPA 和评价指标体系。CIPPA 评价模型在背景、输入、过程、结果四个评价维度的基础上,首次融入并核心定位了对象国能动性这一关键评价维度,体现了对国际中文教育高质量发展特征与规律的透视与提炼,是对国际中文教育高质量发展评价理论模型的一次积极创新探索。基于此模型构建的评价指标体系紧密围绕国际中文教育高质量发展的核心要义,突出对高质量发展过程性评价指标的重视,有利于实现对国际中文教育高质量发展整体进程的全面系统评价。基于 CIPPA 评价模型构建的国际中文教育高质量发展评价指标体系,清晰勾勒了从顶层规划到实施细节的发展轨迹,是一幅能够反映国际中文教育高质量发展整体态势的“全景图”,也是一幅引领发展趋势的“路线图”。借助进一步的评价实践,我们不仅能够精准把脉国际中文教育事业的实然发展状况,逐步探寻通往高质量发展目标的必然路径,还能够根据评价结果反馈,对未来的发展趋势做出合理性预判,为评价实施主体提供科学的决策依据和清晰的策略指引。

需要指出的是,鉴于国际中文教育高质量发展是一个因素多元、动态演进的复杂系统,本文所构建的评价模型和指标体系实为一次学术探索与尝试,该评价指标体系的合理性与可操作性尚需通过具体的评价实践活动进行验证。未来,大数据、人工智能等前沿科技手段的应用,将有助于对国际中文教育高质量发展进行更加精准、深入、系统的评价。

参考文献:

[1]习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京:人民出版社,2022:28.

[2]李强. 政府工作报告——2024 年 3 月 5 日在第十四届全国人民代表大会第二次会议上[EB/OL]. (2024 - 03 - 12)[2024 - 04 - 13]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202403/content_6939153.htm.

[3]马箭飞. 推动新时代新征程国际中文教育高质量发展[J]. 神州学人,2023(1):7 - 9.

[4]王辉. 国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2023(4):131 - 137.

[5]钟英华. 汉语国际教育专业学位水平评估的方向和质量导向[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2021(1):2 - 6.

[6]王文军,陆小兵. 新时代国际中文教育质量评价指标体系构建研究[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2022(6).

[7]黄启宁. 对外汉语课教学质量评价体系问题探析[J]. 人文丛刊,2010(1):143 - 151.

[8]吴应辉. 孔子学院评估指标体系研究[J]. 教育研究,2011(8):30 - 34 + 92.

[9]梁宇,李诺恩. 国际中文教材评价指标体系构建——基于德尔菲法和层次分析法[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版),2023(6):30 - 40.

[10]祁述裕. 中国文化产业国际竞争力报告[M]. 北京:社会科学文献出版社,2004:15.

[11]肖远军. CIPP 教育评价模式探析[J]. 教育科学,2003(3):42 - 45.

[12]胡卫,唐晓杰. 中国教育现代化进程研究[M]. 北京:教育科学出版社,2010:64.

[13]黄凌云. 基于 CIPP 模型:大学英语课程思政成效评价研究[J]. 教育学术月刊,2022(2):57 - 63.

[14]霍力岩,孙蔷蔷,龙正渝. 中国高质量学前教育指标体系建构研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2022(1):1 - 18.

[15]李科,郭文斌. 基于 CIPP 的我国特殊教育学校办学质量评价指标体系构建[J]. 中国特殊教育,2024(1):29 - 38.

[16]牛晓玉. 人的缺失与复归——论中国教育现代化的公民教育选择[J]. 理论与改革,2016(3):144 - 148.

[17]高振强. CIPP 教育评价模式述评[J]. 教学与管理,1998(Z1):59.

[18]吴应辉. 新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2022(3):48 - 56.

中国知网 https://www.cnki.net

[19]孙春兰强调:扎实推动国际中文教育高质量发展[EB/OL].(2022-12-09)[2024-04-20].https://www.gov.cn/guowuyuan/2022-12/09/content_5730892.htm.
[20]习近平向2024世界中文大会致贺信[EB/OL].(2024-11-15)[2024-11-16].https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202411/content_6987298.htm.
[21]赵金铭.从对外汉语教学到汉语国际推广(代序)[M]//李泉.对外汉语教学学科理论研究.北京:商务印书馆,2006:1.
[22]宁继鸣.汉语国际教育:"事业"与"学科"双重属性的反思[J].语言战略研究,2018(6):6-16.
[23]徐锦芬,龙在波.外语教学中的能动性研究[J].解放军外国语学院学报,2020(5):93-100+160.
[24]史官圣,王辉.新阶段国际中文教育的学科定位、交叉方向与研究领域[J].汉语学习,2024(4):85-92.
[25]曾红颖.发展的刻度——中国发展水平评价指标体系研究[M].北京:中国水利水电出版社,2004:91.
[26]蔡晓良,庄穆.国外教育评价模式演进及启示[J].高教发展与评估,2013(2):37-44+105-106.
[27]王辉,沈伟威.中国式现代国际中文教育体系构建和实现进路[J].首都师范大学学报(社会科学版),2024(6):115-124.
[28]陈伦超,王亚馨,李传英.基于CIPP理论的民族地区幼儿园国家通用语言教育测评指标体系构建[J].民族教育研究,2024(3):137-144.
[29]姜国权,赵屹青.国际中文教育标准建设的述评与展望[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2024(1):67-76.
[30]张新生.关于《国际中文教师专业能力标准》运用和发展的几点思考[J].国际中文教育(中英文),2023(1):33-41.
[31]王辉,陈阳.基于大数据的"一带一路"沿线国家孔子学院分布研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2019(1):10-24.
[32]李宝贵,田硕.中文工坊建设:内涵意蕴、现实挑战与实践路径[J].青海民族大学学报(社会科学版),2024(4):173-182.
[33]国内首家和越南首家中文学习测试中心在津揭牌[EB/OL].(2023-08-21)[2024-05-10].https://www.tj.gov.cn/zmhd/hygqx/202308/t20230821_6381467.html.
[34]孔雅婷,王辉.语言国际形象的内涵特征、构成要素、生成机制及提升策略[J].中国语言战略,2023(2):92-102.
[35]李宝贵,刘家宁.新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J].世界汉语教学,2021(1):3-13.
[36]马国彦.加强海外本土汉语教师培养 助力汉语国际化[N].中国社会科学报,2018-06-12(3).

Construction of Evaluation Model and Indicator System for the High-quality Development of the International Chinese Education

WANG Hui[1], SUN Qian[1,2]

(1. College of International Education and Social Development, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China;
2. Department of Foreign Languages, Zibo Normal College, Zibo 255130, China)

Abstract: The establishment of evaluation model and indicator system is the basic requirement for promoting the high-quality development of the international Chinese education. Based on the CIPP educational evaluation model, this article tentatively introduces the dimension of "agency evaluation" into the international Chinese education, creating a "five-in-one" evaluation model, CIPPA, which is composed of "context evaluation, input evaluation, process evaluation, product evaluation and agency evaluation". This model covers the key components of the high-quality development of the international Chinese education, and reflects its developmental characteristics and patterns. Based on this model, this article develops an evaluation indicator system, which includes 5 first-level indicators, 13 second-level indicators and 34 third-level indicators, providing both theoretical and practical references for the evaluation activities of the high-quality development of the international Chinese education.

Key words: International Chinese Education; high-quality development; evaluation model; indicator system

责任编辑　李兴韵　谭琳妃　　英文审校　孟俊一

中国知网　https://www.cnki.net

DOI:10.16614/j.gznuj.skb.2025.01.006

美国中小学中文水平等级评估体系的重构

冯军伟[1],戴军明[2]

(1.河北大学 文学院,河北 保定 071002;2.商务印书馆,北京 100710)

摘 要:《国际中文教育中文水平等级标准》是我国第一个全面评价外国中文学习者中文水平的评估标准,它在诞生之初就面临着在世界各个地区和国家的区域化、国别化问题。目前,美国中小学中文水平等级评估普遍以《全美中小学中文学习目标》为指导,在实际语言评估中存在"过于偏重语言表现,轻视语言量化指标""语言表现在教学评估中存在一定的不确定性""语言表现在语言水平等级评估中存在主观性"等一系列现实问题。而《国际中文教育中文水平等级标准》重视语言能力,详细规定了不同中文水平等级所应掌握的中文语言知识要素量化指标,有力弥补了《全美中小学中文学习目标》忽视语言能力的先天不足。只有将二者有效结合,才能真正做到《国际中文教育中文水平等级标准》在美国中小学中文水平评估实践中的落地。基于此,宜以"5C"的内容指标为第一级评估指标、以运用中文所完成的典型话题交流和言语交际任务为第二级评估指标、以量化的中文语言知识要素为第三级评估指标,来重构一种新的语言表现和语言能力双定位的美国中小学中文水平等级评估体系。

关键词:中文水平等级评估体系;《国际中文教育中文水平等级标准》;《全美中小学中文学习目标》;语言表现;语言能力

中图分类号:H195 **文献标识码**:A **文章编号**:1001-733X(2025)01-0055-10

一、问题的提出

《全美中小学中文学习目标》(以下简称《学习目标》)是在《面向世界的语言学习标准》的基础上面向美国中小学(K-12)设计的本土中文水平等级标准,它以社会语境中的言语行为为导向,采用典型"能做"(can-do)的语言表现指标,通过描写不同学段中文学习进度指标的形式来详细说明中小学学生在不同的学段(以K-4、K-8、K-12为代表)需要做到什么才算作达到了其应该达到的中文水平[1],是一种典型的基于语言表现(performance standard-based)的中文水平等级标准。

作为美国本土唯一的中文水平等级标准,《学习目标》在美国中小学中文水平等级评估领域内的影响巨大且深远。目前,学术界关于《学习目标》的研究主要集中在对其内容的评介方面,如罗青松介绍了《学习目标》关于美国中小学中文教学的各项具体目标[2];陈志敏详细分析了《学习目标》在美国加利福尼亚州阿凯迪亚联合学区《中文课程标准》设计中的应用情况[3]等。然而,对《学习目标》在美国中小学中文水平等级评估实践中的应用研究却缺乏足够的关注。尽管当前美国中小学关于中文水平等级的评估主要是以《学习目标》为参照展开的,但是,《学习目标》在美国中小学中文水平等级评估实践中却普遍存在着3个方面的问题。

(一)过于偏重语言表现,轻视语言要素指标

Piccardo曾经指出:"学习者的语言表现不在于他了解多少语言知识,而在于它能利用语言做什么。"[4]因此,在美国中小学语言教学领域内,不管是学习过程中的形成性评估,还是某一学习阶

收稿日期:2024-11-01

基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题重点项目"《国际中文教育中文水平等级标准》与《面向世界的语言学习标准》相结合的美国中文教学课程标准与评价研究"(22YH15B)的阶段性成果。

作者简介:冯军伟(1980—),男,山东青州人,文学博士,河北大学文学院教授、博士生导师,研究方向为国际中文教育;戴军明(1975—),男,江苏海安人,商务印书馆编审,研究方向为国际中文教育、汉语修辞。

中国知网 https://www.cnki.net

段的总结性评估，大部分中小学的语言教学普遍采用基于语言表现的语言水平评估方法，包括档案袋评定、表现展示评定和学生自我评定等。《学习目标》是美国中小学中文教学普遍采用的中文水平等级评估标准，侧重于从特定社会交际语境下运用中文能够执行的社会交际行为或能够完成的社会交际任务的语言应用角度，将中文等级水平的核心内容指标分为“运用中文进行沟通交流、体认中华文化、贯连其他学科、比较语言文化特性、应用于国内与国际多元社区”5 个目标领域，学术界通常简称为“5C”。它详细描述了学习者在不同学段需要达到的中文水平。

但是，在社会交际语境中执行相应的社会交际行为或完成相应的话题交际任务所需中文语言知识要素的情况是怎样的？《学习目标》并没有作出明确说明，这是《学习目标》在美国中小学中文教学中存在的最大问题。如以 K－4 学段的“运用中文进行沟通交流”为例，语言沟通的内容指标①“学生可以根据简单的指令参与和年龄相匹配的中文教学活动”和理解诠释的内容指标①“学生可以听懂或回应课堂任务的相关指令”都明确规定学生可以根据简单的教学指令参与中文教学活动。那么，常见的教学指令包括哪些？这些教学指令的典型语言表达形式有哪些？学习者需要习得哪些和多少音节、汉字和语法点等中文语言知识要素才能够真正习得这些语言形式？再比如，在体认中华文化中，体认文化习俗的内容指标①“在家庭或社交场合使用手势或口语来表达问候和告别”包括两种不同的文化语境：一是家庭场合的问候和告别仪式；二是社交场合的问候和告别模式。在家庭和社交两种不同语境中的互动交际模式是不同的，需要使用不同的音节、词汇、语法知识来予以表达。因此，5 个目标领域需要达到的中文水平需要相应的中文语言知识要素来予以支撑，若无，这些基于语言表现的交际内容指标就是无源之水、无本之木。

（二）语言表现在语言教学评估中存在一定的不确定性

从国际中文课程教学评估的视角而言，支撑语言表现指标的中文语言知识要素指标不仅仅是具体听、说、读、写课程的核心教学内容，也是对学生的学业进行形成性评估和终结性评估的测评重点。但是，在美国中小学中文教学实践中，基于语言表现的课程设计理念使得学校和教师尤其重视运用中文完成 5 个内容指标的语言交际能力，却极少关注完成 5 个内容指标需要掌握多少和哪些中文语言知识要素，这种语言表现和语言能力上的割裂使得美国不同中小学在中文课程教学目标和教学大纲的设计方面存在着巨大的差异，这种差异甚至不仅仅存在于学区与学区之间，就是在同一学区内部，不同的学校、甚至是不同教师之间也存在着类似的情况。不同教学主体基于对语言表现各项内容指标的不同理解在对同一类型课程教学目标和教学大纲的设计上具有较强的个性化和较大的灵活性，而这种过于灵活和个性化的教学设计在客观上给中文课程教学目标和教学效果的有效测评增加了难度，也使得语言表现在美国不同学区、不同学校的中小学中文教学评估中存在着一定的不确定性。因此，只有对支撑语言表现各项内容指标的中文语言知识要素指标进行有效评估，才能有效测评具体课程教学目标的实现程度，才能鉴定具体教学计划和教学设计的有效性；也只有对支撑语言表现各项内容指标的中文语言知识要素指标进行有效评估，才能对学生某一阶段的学业成就进行有效评估。

（三）语言表现在语言水平等级评估中存在一定的主观性

从语言水平等级评估的科学性上而言，如果缺乏对语言表现相应语言知识要素指标的量化，那么，纯语言表现的语言水平描述就会显得“公说公有理，婆说婆有理”，语言评价就会存在一定的主观性。因为没有相应等级语言知识要素指标的客观量化描写，不同的评估者在对同一学习者的语言水平进行语言表现评定时就会存在着不一致的情况。因为不同的评估者受其文化背景和经历等因素的影响，测评视角和评估侧重点有所不同，纵使所有评估者使用同一评估标准，并在主观上希望对所有学生进行统一性的客观评价，但在实际测评中，其最终评估结果也会产生偏差。比如说，有些评估者重点关注交际任务是否达成；有些评估者则重点关注交际效果是否良好；有些评估者关注交际的有效性程度，即完成交际任务时是否存在交际不畅问题或沟通障碍问题；而有些评估者则更加关注交际的适切性程度，即交际行为或交际模式是否适当。交际任务的完成与否与交际效果的良好与否显然不

中国知网 https://www.cnki.net

是一个层面的问题,交际的有效性和交际的适切性同样也不是同一个层面的问题,对这些问题的具体把握如果仅仅从语言表现的视角来判断显然是千人千面,具有一定的主观性,而这正是基于语言表现的语言水平评估标准所普遍存在的现实问题。

综上,无论是"过于偏重语言表现,轻视语言要素指标",还是"语言表现在中文教学评估和中文水平评估中存在的不确定性或主观性",都是《学习目标》"过度重视语言表现,忽视语言能力"的先天不足造成的。而作为我国第一个全面评价外国中文学习者中文语言水平的评估标准,《国际中文教育中文水平等级标准》(以下简称《等级标准》)在关注语言表现的同时,还特别重视语言能力的描写,它详细规定了不同中文水平等级所应掌握的中文语言知识要素量化指标,这有力地弥补了《学习目标》的先天不足。因此,以《等级标准》为指导,为《学习目标》的各项内容指标设计科学的、可实现的和可操作的中文语言知识要素量化指标,从而将语言表现定位的《学习目标》与语言能力定位的《等级标准》有机结合起来,对于美国中小学中文水平等级评估的实践具有重要意义。

二、重构美国中小学中文水平等级评估体系的基本原则和基本理念

(一)重构美国中小学中文水平等级评估体系的基本原则

1. 坚持以《等级标准》为指导的原则

美国中小学中文水平等级评估是国际中文教育中文水平等级评估的重要组成部分,而《等级标准》是我国第一个全面评价外国中文学习者中文语言水平的评估标准,是一部面向全球的国际通用型中文水平等级标准。因此,重构的美国中小学中文水平等级评估体系必须坚持以《等级标准》为指导的原则。

《等级标准》是由中国国家语言文字工作委员会正式颁布并实施的面向全世界的国际通用型中文水平等级标准,将全面适用于国际中文教育的学习、教学、测试和评估的方方面面,也必将是未来全新 YCT 等国际标准化中文考试的基础。《等级标准》是一部典型的语言能力标准定位(competency standard - based)的中文水平等级标准,它不仅仅关注学生运用中文完成特定话题和任务的语言应用能力,还特别重视完成不同话题和任务所需要掌握的中文语言知识要素量化指标,即详细规定了学习者达到每一个中文水平等级所需要掌握的音节、汉字、词汇、语法的内容和数量,如初等一级水平的学习者至少需要掌握 269 个音节、300 个汉字、500 个词语和 48 个语法点。这样,《等级标准》就为科学地测评学习者运用中文完成典型语言交际话题和任务的能力提供了客观测评依据。

2. 坚持以《学习目标》为目标导向的原则

重构美国中小学中文水平等级评估体系必须考虑到美国国别化和本土化中文教学的现实需求,鉴于《学习目标》在美国中小学中文教学实践中的深远影响,还须坚持以《学习目标》为目标导向的原则。

尽管《等级标准》是面向全球的中文水平等级评估的国际化标准,但是,不能不承认这样一个客观事实,那就是《学习目标》早在 1999 年就已经在美国中小学普遍运用,并于 2015 年进行了修订和升级,截至目前,已经统领美国中小学中文水平等级的评估领域达 25 年之久,具有坚实而深厚的现实基础。如果想另起炉灶,在美国本土中小学中文教学中单独推行《等级标准》的单一水平认定模式几乎是不可能的。因此,美国中小学中文水平等级评估体系的重构在坚持以《等级标准》为指导的前提下,还必须坚持以《学习目标》为目标导向的原则,即必须为《学习目标》语言表现的各项内容指标设计科学的、可实现的和可操作的中文语言知识要素量化指标,从而将语言表现定位的《学习目标》与语言能力定位的《等级标准》有机结合起来,构建一种新的基于"语言表现"和基于"语言能力"双定位的美国中小学中文水平等级标准评估体系,这样的话,既满足了通用型国际标准《等级标准》的标准要求,又兼顾到了美国本土中文教学标准《学习目标》的目标要求。

(二)重构美国中小学中文水平等级评估体系的基本理念

Chomsky 认为,语言能力是言语主体对某种语言的内在认识,语言表现是语言知识在具体交际

中国知网 https://www.cnki.net

情景中的实际应用[5]。Hymes 则认为，语言能力实际上是某种语言结构的隐性知识，而语言表现不仅仅是语言的使用，还涉及到语言使用的社会文化要素，即真正的语言必须是面向社会交际行为和社会生活的[6]。这里涉及到语言知识、语言能力、语言表现和社会文化语境 4 个基本概念。其中，语言能力是语言知识的心理内化，是内隐的、去语境化的；而语言表现则是语言能力的社会外在显性化，是外显的、语境化的。所以，4 个概念之间的内在关系应该是：语言知识是语言能力的核心，语言表现是社会文化语境下语言能力的具体运用。举例来说，我们在中文课堂上教授的是语言知识，训练的是语言能力，但是，只有语言表现才能打破课堂壁垒的限制，将语言和语言外部的社会生活结合起来。因此，对于语言水平的评估不仅仅要包括交际主体所掌握的语言知识要素，即语音、汉字、词汇和语法等，还应该包括交际主体使用语言进行现实交际的能力，特别是在特定社会文化语境中恰当且地道地运用语言进行社会交际的能力。所以，一个人的语言水平不仅仅指的是他能够调动和使用语言知识的程度[7]，还包括他能否在特定社会文化语境中恰当且地道地运用语言知识来完成社会交际任务的实际应用能力。

因此，本研究将语言水平分解为 3 个层面的内容：一是基础层面——语言知识，包括语音、汉字、词汇和语法知识等；二是语言使用层面——言语交际行为，指的是运用语言进行话题交流和完成交际任务的应用能力；三是社会文化层面——跨文化交际能力，指的是能够识别社会文化要素，用接近母语者的交际方式进行地道社会交际的能力。第一个层面属于语言能力范畴，第二个层面和第三个层面属于语言表现范畴。需要说明的是，语言知识并不直接等于语言能力，拥有语言知识并不一定意味着拥有运用语言知识的能力。语言能力是言语主体对语言知识的心理内化，是语言知识在人类大脑中的心理投射。当然，语言表现也不直接等于言语交际能力和社会文化交际能力，因为二者强调的重点不同，言语交际能力突出执行具体交际行为和完成具体交际任务所需要的言语行为层面的能力，而跨文化交际能力则突出在执行社会交际行为和完成具体社会交际任务时所涉及到的跨文化交际要素。因此，我们将从上述 3 个层面来重新建构美国中小学中文水平等级评估体系。

三、美国中小学中文水平等级评估体系的整体框架

作为美国本土中小学中文水平等级的评估标准，《学习目标》侧重从“5C”的角度来描述中文学习者的语言表现；而《等级标准》侧重从中文学习者运用中文来完成典型话题交流和言语交际任务的角度来描述语言能力，且详细规定了完成特定话题交流和言语交际任务所需要的中文语言知识要素量化指标。因此，基于《学习目标》和《等级标准》各自的侧重点，本文主张，以《学习目标》“5C”的内容指标为中文水平等级评估的第一级评估指标，以运用中文所完成的典型话题交流和言语交际任务为中文水平等级评估的第二级评估指标；以量化的中文语言知识要素为中文水平等级评估的第三级评估指标，从三个层面来全面重构美国中小学中文水平等级评估体系。

（一）第一级评估指标——“5C”的内容指标

“5C”内容指标是语言表现的典型体现，在美国整个中小学中文水平等级测评体系中占有重要地位。以《学习目标》“5C”的内容指标为第一级评估指标的测评主体，可以有效兼顾美国本土中小学中文教学和中文水平等级评估的传统，以便更好、更快、更顺利地推动全新中文水平等级评估体系的落地。

在《学习目标》的“5C”内容指标中，运用中文进行沟通交流是首要的，主要包括 3 个子内容指标——“人际沟通、理解诠释和表达演示”，这 3 个子内容指标完美覆盖了运用中文进行沟通交流的整个言语交际环节，包括语言输入、语言输出、输入－输出之间的交互过程。而另外 4 个“C”则分别具象化了运用中文进行沟通交流的典型社会文化场景。具体来说，比较语言文化特性和对中华文化的体认体现了人际沟通的文化因素，贯连其他学科和应用于国内与国际多元社区体现了人际沟通的社会因素。其中，贯连其他学科体现的是中文交际能力在学校学习环境中的应用，而应用于国内与国际多元社区体现的则是中文交际能力在社会社区环境中的应用。因此，只有将“比较

中国知网 https://www.cnki.net

语言文化特性、体认中华文化、贯连其他学科和应用于国内与国际多元社区”编织(weave)到运用中文进行沟通交流当中[8],才能对言语交际能力的核心内涵作出真正科学地解读。

下文将以《学习目标》10大中文学习场景样例之一的“四合院——中国家庭式住宅”为例,来说明“5C”的各项内容指标在美国中小学中文水平等级测评体系中的设置情况。

四合院——中国家庭式住宅

在波士顿,斯诺登国际中文学校的林小姐在第二学年的中文课堂上了解到了中国传统的家庭住宅——四合院。四合院是一座四面合围的中国传统式家庭住宅。学生们通过观看老师展示的图片和聆听老师的讲解来了解四合院的物理构造,找出中国传统建筑的典型特征,然后通过制作维恩图(Venn diagram)的形式来将四合院与他们自己社区的房屋进行对比,并讨论四合院是如何反映中国传统家庭等级制度和中国传统家庭价值观念的,特别是中国传统观念“风水”在中国人选择与自然和谐相处的家庭场所中的应用情况,以及当今中国家庭中每个成员的角色和责任的变化情况。在课程结束的时候,学生们需要自主设计一个“梦想中的家”的平面图,通过视觉呈现的方式来展示他们理想中的家园。

上述“四合院——中国家庭式住宅”是一个典型的中文学习场景样例,它从“运用中文进行沟通交流、体认中华文化、贯连其他学科、比较语言文化特性、应用于国内与国际多元社区”5个方面全面展示了“5C”的各项内容指标。学生们讨论四合院的物理构造和典型特征体现了人际沟通的内容指标;教师通过展示图片的形式来介绍四合院的物理构造体现了理解诠释的内容指标;学生使用口头形式和视觉形式展示梦想中的家体现了表达演示的内容指标;学生们讨论四合院所反映的中国传统家庭等级制度和价值观体现了体认中华文化的内容指标;学生将四合院与中国历史和传统建筑进行有意识地关联体现了贯连其他学科的内容指标;学生将四合院与自己居住的房子进行对比体现了比较语言文化特性的内容指标;未来,学生到唐人街或北京的四合院进行实地探访则体现了应用于国内与国际多元社区的内容指标。

典型中文学习场景和典型中文水平测评情景本质上是一个二维的平面镜像图,我们可以根据典型的中文学习场景来反向设计中文水平等级测试的典型情景。比如说,我们可以根据四合院的典型学习场景来设计编写“拙政园——中国古典式园林”中文水平测评场景和测评语料,并分别从《学习目标》的“5C”目标设计相应的测试题目,以便针对性地测试中文学习者在各项内容指标方面的不同语言表现。因此,我们主张把“5C”的内容指标设置为第一级评估指标,其中,“运用中文进行沟通交流”总体权重为30%。《学习目标》摒弃了传统观念中将语言能力分为听、说、读、写4大语言技能的描写理念,建构起了一种包含人际沟通、理解诠释和表达演示3个子内容指标的全新语言交际模型。这个语言交际模型不仅涵盖了传统观念中的听、说、读、写4大语言技能,而且还可以被广泛运用到比较语言文化特性、体认中华文化、贯连其他学科和应用于国内与国际多元社区当中。这样的权重分配充分考虑到了《学习目标》对“运用中文进行沟通交流”这一内容指标的重视。其他4项指标中,比较语言文化特性和体认中华文化两个内容指标都侧重于跨文化交际,贯连其他学科和应用于国内与国际多元社区则都侧重于社会交际,因此,比较语言文化特性和体认中华文化、贯连其他学科和应用于国内与国际多元社区各占测评体系总体权重的10%。第一级评估指标总体权重为50%。

(二)第二级评估指标——话题和任务指标

在特定社会文化语境中运用中文进行沟通交流一般都是通过对某一话题的交流和某一言语交际任务的具体实施来实现的。因此,我们把人际沟通中的话题交流和言语交际任务的顺利实施程度设定为第二级评估指标。

下文以《学习目标》“K-4”学段的语言表现(见表1)为例,分别说明话题测评指标和任务测评指标在美国中小学中文水平等级测评体系中的设置情况。

中国知网 https://www.cnki.net

表1 《学习目标》“K－4”学段的语言表现

运用中文进行沟通交流（communication）	语言沟通	①能够根据简单的指令参与和年龄相匹配的中文教学活动 ②能够就家庭、学校、日常生活等话题提问或回答简单问题 ③能够互相分享各自喜欢或厌恶的物品或活动 ④能够互相交换关于熟悉的人或常见物品的信息 ⑤能够互相交换诸如“打招呼、问候、告别”等信息 ⑥能够理解中文课堂互动中常见的手势语和口语表达
	理解诠释	①能够听懂或回应课堂任务的相关指令 ②能够理解带有插图的儿童故事的主要观点，识别其中的主要人物 ③能够理解简短信息或熟悉话题、便签中的简单汉字 ④能够理解指令、声调或其他与视觉或听觉相关的中文符号标记
	表达演示	①能够就家庭、学校或常见的物品做简短的口头陈述 ②能够背诵或改编中国同龄人熟悉的歌曲、短篇轶事或诗歌 ③能够使用口语或书面语来讲述或复述儿童故事 ④能够学会如何用正确的笔画顺序来书写简单的汉字 ⑤能够复述那些在课堂上展示的口语或视觉材料中的简单信息
体认中华文化（culture）	文化习俗	①能够识别不同环境下的简单行为模式，如看中国新年的图片或节目 ②能够在家庭或社交场合使用手势或口语来表达问候和告别 ③能够参加相应年龄的文化活动，如玩游戏、唱歌、参加节日庆祝仪式、讲故事、看喜剧、参加划龙舟比赛等
	文化产物	①能够识别和观察中华文化的有形产品，包括体验美食、服饰和装饰，如饺子、灯笼、旗袍等 ②能够参与适合年龄的文化活动，如唱儿童歌曲、读儿童文学作品等 ③能够识别和讨论中国儿童喜欢的艺术品、工艺品和游戏活动，如书法、折纸和京剧等 ④能够理解颜色、动物和数字等具有文化含义的符号，如红色代表喜庆等
贯连其他学科（connection）	触类旁通	①能够使用中文命名其他学科领域所学的概念，如说出昆虫的名字，列出常用的交通工具等
	博闻广见	①能够阅读或听懂适合其年龄的民间故事、短篇故事、诗歌和中文歌曲，如朗读中国流行的童谣、聆听儿童故事等
比较语言文化特性（comparison）	比较语文	①能够了解中文和母语中的外来词语，如“汉堡”等 ②能够正确使用汉语的量词，并与母语作比较，如一张纸、a piece of paper ③能够比较中文和母语语音系统的异同，如了解汉字的声调等 ④能够了解问候、告别中的正式非正式表达形式，如礼貌用语“请进”等 ⑤能够意识到中文和母语书写系统的差异，如汉字和英文字母的差异等
	比较文化	①能够比较不同文化背景下的简单互动行为模式，如筷子的用法等 ②能够解读非语言交际表达，如手势等 ③能够将中国和本国的玩具、器械和食品进行比较，如包子和汉堡等 ④能够将中国和本国的非物质产品进行比较，如小老鼠上灯台和 Dickory dock 等
应用于国内与国际多元社区（community）	学以致用	①能够使用口语和书面语与中文使用者进行交流，如给中国儿童做贺卡 ②能够明确了解中文的相关职业，如中文教师、外交官或翻译员等 ③能够用中英双语向他人介绍中国语言和文化等 ④能够向他人讲述中国故事，如嫦娥奔月等 ⑤能够在学校或中文社区表演中国文化，如唱中国歌、跳中国舞等
	学无止境	①能够通过阅读中文材料来享受中国文化，如看中文动画片等 ②能够玩中国的游戏或参与中国的活动，如跳绳等 ③能够与中文使用者交流个人兴趣，如参加儿童歌唱比赛或舞蹈表演等 ④能够计划一个真实或想象中的中文社区之旅 ⑤能够参加中国文化活动或社会实践活动等

中国知网 https://www.cnki.net

1. 话题测评指标

以表1为例,运用中文进行沟通交流所涵盖的交际话题一般可以概括为3种类型:一是关于自我的话题讨论,包括个人的兴趣爱好(语言沟通②③、文化产物②)和熟悉的人或物品(语言沟通④)等;二是关于学校的话题讨论(语言沟通②、表达演示①);三是关于社会的话题讨论(语言沟通②、文化习俗①②、文化产物①、学以致用②③④⑤、学无止境①②④⑤)。交际的话题类型从"个人"到"学校",再到"社会"的体认顺序,符合人类认知水平从低到高的自然发展规律。

话题交流是否顺利实施不仅要关注话题的同一性和相关性问题,还要关注言语表达中的话题组织结构等问题。话题的同一性指的是互动交际中言谈双方讨论的是同一话题;话题的相关性指的是互动交际中言谈双方的问答内容是相关的。有时候,尽管答句语音标准、词汇恰当、语法规范,但所答与所问却不相关,也就是我们经常所说的答非所问,这种情况无论语言表达如何标准,都不能算作良好的语言表现。此外,像话题的自足和不自足问题、话题的延续、话题结构的流水模型等话题的组织结构问题,甚至是围绕着同一话题的篇章组织和篇章连贯问题,都是人际沟通中话题交流的重要影响因素。因此,我们需要根据学习者的不同认知水平和语言水平来设计相应的话题类型和话题交互模式以测试学习者在人际沟通中话题交流方面的各种语言表现。

2. 任务测评指标

除了使用中文就某一共同话题进行信息交互和观点立场的交流之外,学习者还经常运用中文执行某一具体的言语交际任务。一般来说,"任务"指的是行为人根据交际需要而在头脑中形成的任何旨在必须达到某种结果的行动企图[9]。因此,言语交际任务指的就是一个人利用自己的语言能力来实现特定社会交际目的言语交际行为。

从言语行为理论的角度来说,不同的言语交际任务可以分属于不同的言语行为类型。不同的交际任务可以实现不同的交际目标,具有不同的人际表达功能,如阐述类言语行为、指令类言语行为、承诺类言语行为、表达类言语行为和宣告类言语行为等都可以实现不同的交际目标,承载不同的人际功能[10]。因此,不同的言语交际任务向听话人传递的不仅仅是句子的命题信息,还包括言语交际主体对言谈内容或交际对象的情感、态度或立场。因此,正确使用言语行为的类型和言语表达手段对于确保具体言语交际任务的顺利实施和特定交际目的的实现具有重要意义。

根据言语交互类型的不同,言语交际任务可以分为指令型、互动交际型、单一输入型、单一输出型和参与体验型等5种不同类型。

以表1为例,第一类指令型言语交际任务包括听懂和服从指令(语言沟通①⑥、理解诠释①④)等;第二类互动交际型的言语交际任务包括交互问答信息(语言沟通②)、交互分享信息(语言沟通③④⑤、学以致用①)、交互分享观点(文化产物③④、学以致用③)和程序性互动社交任务(文化习俗②、比较语文④)等;第三类单一输入型言语交际任务包括中文口语输入(语言沟通①②③④)、中文文字输入(理解诠释③)、中文文本输入(语言沟通②、理解诠释②③、文化习俗①、博闻广见①、学无止境①)、中华文化输入(文化产物①②③④、学以致用②)以及中英文化差异的认知(比较语文①②③⑤、比较文化①②③④)等;第四类单一输出型言语交际任务包括介绍物品(表达演示①、触类旁通①)、唱歌(表达演示②、学以致用⑤)、讲故事(表达演示③⑤、学以致用③)、写汉字(表达演示④)等口语和书面语的输出问题;第五类参与体验型交际任务包括各类中文交际活动或中文实践活动(语言沟通①、文化习俗③、文化产物②、学无止境②③④⑤)等。

在上述言语交际任务中,最为典型的就是互动交际类言语交际任务,它不仅仅涉及到言语输入

中国知网 https://www.cnki.net

和输出过程（即我们传统意义上的“听—说”过程），还包括交际双方在互动交际过程中即时建构立场的动态过程，具有即时性、动态性和互动性特征。也就是说，互动交际不仅仅是你一言我一语的“双向”信息交流，还是交际双方有意识进行立场共建和立场协商的过程，包括说话人试图与听话人在立场表达上保持一致或不一致，以及交际双方通过对对方实时立场的定位而进行立场调整的过程。Du Bois 曾经将这种立场共建和立场协商的互动过程称为“立场跟随”（stance follow）[11]，立场跟随是互动交际类言语交际任务的典型交互特征。

当然，需要指出的是，言语交际任务的实施过程一定是高度依赖语境的，所以，在言语交际任务的具体执行过程中，交际双方经常会采用高度依赖语境的语言表达手段，如承前蒙后省略、语境预设和语境蕴含等，甚至还会依赖到交际双方所依存的社会距离、面部表情、身体姿势等非语言表达手段。因此，一个典型言语交际任务的顺利实施，不仅仅涉及到言语行为的类型、言语交互的类型等言语行为过程，还涉及到言语交际所依存的社会交际语境要素。因此，需要根据言语行为的类型、言语交互的类型和社会交际所依赖的社会交际语境来设计相应的测试题目，以测试学习者在人际沟通中执行言语交际任务方面的各种语言表现。

总体来说，在重构的美国中小学中文水平等级评估体系中，第二级评估指标所测评的话题交流和言语交际任务的顺利实施程度各自占测评体系总体权重的 10%。

（三）第三级评估指标——量化的中文语言知识要素指标

无论是“5C”的内容指标，还是人际沟通的话题任务指标，都必须依赖相应的中文语言知识要素来实现，因此，我们把“5C”指标和话题任务指标所赖以实现的中文语言知识要素设定为第三级评估指标，主要包括语音、汉字、词汇、语法等中文语言知识要素的量化指标。

1. 语音、汉字指标

之所以将语音和汉字合并起来作为一个测评指标，主要是因为汉语的音节和汉字是一一对应的。音节体现的是汉语的口语应用能力，侧重于“听”（输入）和“说”（输出）；而汉字体现的是汉语的书面语应用能力，侧重于“辨识”（输入）和“书写”（输出）。

陈默、任思潼、张允怀认为，语音能力的评估主要关注使用者感知和产出音段和超音段音位，利用中文进行交际的能力，其评估维度包括语音的清晰度和可辨度、语音策略能力两个方面[12]。其实，语音能力是口语产出的典型评价指标，关于语音产出的评估不仅仅包括语音知识及其拼读能力，还应该包括在实际语言交际中准确感知和产出实际语流的能力。语音知识及其拼读能力主要指的是掌握中文语音的辅音、元音、声调的发声规律与声韵调的搭配规律，即能够准确识别和产出中文音节的能力。准确感知和产出实际语流的能力主要指的是能够像母语者一样对诸如语流中停顿、重音、儿化、语调等语流音变要素的准确感知和产出能力，集中体现为学习者使用中文进行表达的流利程度。目前，《等级标准》已经为我们提供了不同中文水平等级所分别需要掌握的汉语音节表，这是进行语音能力测评的重要依据。

汉字能力指的是用汉字进行记录、表达和交际的能力，包括“写、念、认、说、查”5 个要素[13]。本文认为，汉字能力的测评主要从汉字的正确辨识和准确书写两个维度展开，测评内容主要包括汉字的笔画笔顺、汉字的结构规律、汉字的偏旁部首、汉字形音义的关系、汉字的文化内涵以及汉字与词、汉字与音节的关系等多个维度。目前，《等级标准》已经明确规定了不同中文水平等级需要掌握的汉字表，这是进行汉字能力测评的重要依据。

2. 词汇指标

中国知网 https://www.cnki.net

词汇测评指标测评的重点除了《等级标准》所规定的不同中文水平等级所需要掌握的汉语词汇表,还应该包括词汇意义的正确识解和词汇在不同语境中的具体运用,其测评维度包括词汇的聚合关系和组合关系。词汇的聚合关系维度主要测评近义词的词义辨析、反义词的配对、类属义词的归类、关系义词的配对、上下位词语的正确识解等方面;词汇的组合关系维度主要测试词汇的语义搭配是否符合语法和是否恰当。此外,词汇指标的测评还应该包括词汇在不同语境中的具体运用问题,包括上位词和近义词在具体语境中语境义的识解、词汇色彩义的准确鉴别、谦敬词等文化词汇和成语、惯用语等固定短语文化内涵的准确感知等。目前,《等级标准》已经明确规定了不同中文水平等级需要掌握的词汇表,这是进行词汇能力测评的重要依据。

3. 语法指标

语法测评指标测评的重点除了不同中文水平等级所需要掌握的基本语法知识之外,还应该包括正确运用语法知识进行符合汉语语法结构和语法规则的语法表达能力。语法能力是语法知识的心理内化,主要表现为说话人有意识地运用语法知识和结构规则进行交际的语法表达能力。段沫将这种语法表达能力概括为"意义→形式"和"形式→意义"的编解码行为[14]。其中,"意义→形式"的编码行为体现为"说、写"的输出过程,即利用语法知识生成语义恰当和形式正确的语法结构,准确地输出信息或表情达意;"形式→意义"的解码行为体现为"听、读"的输入过程,即利用语法知识正确解析语言结构的形式和语义,有效地提取信息或知情晓意,用准确的语法知识和语法形式输出信息。目前,《等级标准》的附录 A 已经为我们提供了规范性的语法等级大纲,这将是对学习者的语法能力进行测评的重要依据。

综上所述,在重构的美国中小学中文水平等级测评体系中,第三级评估指标所测评的中文语音汉字能力、词汇能力、语法能力各占测评总体权重的 10%,总体权重为 30%。

结语

离开语言能力的支撑,语言表现就像镜花水月一样虚无缥缈,不知其可;而离开语言表现的指引,语言能力就像盲人摸象一样无所适从,不知所措。因此,只有将语言表现定位的《学习目标》与语言能力定位的《等级标准》真正结合起来,重构一种新的面向美国本土中小学的双定位的中文水平等级评估体系,才能推动《等级标准》在美国本土中小学中文教学实践中的落地生花,才能将作为国际中文水平认证标准的 YCT 考试与《学习目标》对美国中小学中文水平等级的认证进行有效对接,才能有效提高美国中小学学生选修中文课程的积极性以及各个州、各个学区、各个学校在开设中文课程上的主动性,才能真正推动美国中小学中文教育事业的健康发展。为此,本文主张以"5C"的内容指标为第一级评估指标(占比 50%)、以运用中文所完成的典型话题交流和言语交际任务为第二级评估指标(占比 20%)、以量化的中文语言知识要素为第三级评估指标(占比 30%)来构建一种全新的语言表现和语言能力双定位的美国中小学中文水平等级评估体系。

参考文献:

[1]The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Standards for Chinese Language Learning: A Project of the Chinese Language Association of Secondary - Elementary Schools[S]. Alexandria, VA.: [s. n.], 2015: 161 - 166.

[2]罗青松. 美国《21 世纪外语学习标准》评析——兼谈《全美中小学中文学习目标》的作用和影响[J]. 世界汉语教学, 2006(1): 127 - 135.

[3]陈志敏. 对高中英语课标修订的一些思考——从美国中文课程标准中得到的启示[J]. 人民教育, 2013(24): 47 - 48.

[4]Piccardo E. From Communicative to Action - Oriented: A Research Pathway[M/OL]. [S. L.]: Curriculum Services Canada, 2014: 43

中国知网 https://www.cnki.net

[2024-09-15]. https://www.researchgate.net/publication/338177979_Piccardo_E2014From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways.

[5] Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax[M]. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965: 3-4.

[6] Hymes D. On Communication Competence[C]// Pride J B, Holmes J. Sociolinguistics: Selected Readings. London: Penguin, 1972: 271-278.

[7] Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL: Clés et conseils[M]. Paris: Delgrave, 2010: 55.

[8] The American Council on the Teaching of Foreign Languages. National Standards in Foreign Language Education Project: World-readiness Standards for Leaning Languages[M]. Alexandria, VA.: [s. n.], 2015: 29.

[9] 欧洲理事会文化合作教育委员会. 欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估[M]. 刘骏,傅荣,等译. 北京:外语教学与研究出版社,2008:10-13.

[10] Searle, John R. A Classification of Illocutionary Acts1[J]. Language in Society, 1976(1): 1-23.

[11] Du Bois J W. The stance triangle[C]// Englebretson R. Stancetaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007: 161.

[12] 程曼丽,宋继华,孙吉胜,等. "中文国际化与国际中文教育"笔谈[J]. 语言文字应用,2023(4):2-19.

[13] 孙德金. 对外汉字教学研究[M]. 北京:商务印书馆,2006:242.

[14] 段沫. 基于语法能力视角的对外汉语教学语法大纲[J]. 对外汉语研究,2022(2):131.

Reconstruction of Chinese Proficiency Assessment System in American Secondary-Elementary Schools

FENG Junwei[1], DAI Junming[2]

(1. School of Chinese Language and Literature, Hebei University, Baoding 071002, China;
2. The Commercial Press, Beiijng 100710, China)

Abstract: "Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education"(CPGSICLE) is the first international Chinese proficiency assessing standard for the whole world. At the beginning of its birth, it was confronted with the problems of regionalization and nationalization in various regions and countries in the world. At present, Chinese proficiency assessment of secondary-elementary schools in the United States is generally guided by the "Standards for Chinese Language Learning: A Project of the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools"(CLASS). In the assessment practice, there are some problems such as "based on performance standard, not based on competency standard" "performance standard is uncertain in teaching evaluation" and "performance standard is subjective in Chinese proficiency assessment". However, CPGSICLE attaches more importance to language competency and specifies in details the quantitative indicators of Chinese language knowledges that should be mastered by different Chinese grading levels, which effectively makes up for the innate deficiencies of CLASS. CPGSICLE could be truly implemented in the fields of Chinese education in secondary-elementary schools in the United States by combining the CPGSICLE and CLASS. Therefore, we propose to reconstruct a new Chinese proficiency assessing system for secondary-elementary schools in the United States with the contents index of "5C" as the first-level assessing index, the typical topic communication and verbal communication tasks completed by using Chinese as the second-level assessing index, and the quantitative indicators of Chinese language knowledges as the third-level assessing index.

Key words: Chinese Proficiency Assessment System; "Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education"; "Standards for Chinese Language Learning: A Project of the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools"; performance standard-based; competency standard-based

责任编辑　李兴韵　谭琳妃　　英文审校　孟俊一

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16614/j.gznuj.skb.2025.02.004

国际中文教育服务教育强国建设:价值、困境和路径

姜国权[1],夏　青[2,3]

(1.首都师范大学 国际文化学院,北京　100089;2.首都师范大学 文学院,北京　100089;
3.北京印刷学院 国际教育学院,北京　102627)

摘　要:国际中文教育是教育强国建设的重要组成部分。国际中文教育服务教育强国建设的价值主要体现在扩大教育全球影响力、提升教育全球支撑力、拓展教育全球传播力和加强教育全球合作服务力四个方面。当前国际中文教育正面临着信任困境、结构困境、质量困境和话语困境。结合建设教育强国的目标和要求,国际中文教育服务教育强国建设要优化全球布局,促进双向交流与理解;加大育才造士,创新国际人才培养模式;完善风险评估体系,提高教育服务保障能力;加强标准体系建设,提升中文教育全球话语权。

关键词:教育强国建设;国际中文教育;中文教育服务质量;中文话语能力

中图分类号:H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1001-733X(2025)02-0030-11

引言

党的十八大以来,以习近平同志为核心的党中央高度重视教育工作,作出建设教育强国的战略部署。2019年,中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》,明确提出了“到2035年,总体实现教育现代化,迈入教育强国行列”[1]的宏伟目标。2022年,党的二十大报告指出,要“加快建设教育强国”[2]33。2024年9月10日,习近平总书记在全国教育大会上强调,“我们要建成的教育强国,是中国特色社会主义教育强国,应当具有强大的思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力、国际影响力”[3],这为建设教育强国提供了明确的目标指引。2025年1月,中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,进一步明确了教育强国建设的总体要求和战略部署[4],为全面贯彻落实教育强国建设任务提供了行动指南和科学指导。教育强国建设是中华民族伟大复兴的基础工程,需要构建高质量的教育体系以形成合力。

国际中文教育是教育强国建设的重要组成部分,国际中文教育助力强国建设的方式,需遵循“手段-目标”逻辑[5]。具体而言,国际中文教育致力于服务国家战略需求,以中文教育为媒介传播中文和中国文化,积极搭建中外人文交流平台,提升中文教育国际影响力,提高中国教育对外开放水平,这与教育强国建设的内涵[6]、特征[7]和指标体系[8]具有高度的契合性与一致性。因此探讨国际中文教育如何服务教育强国建设,既有利于充分发挥国际中文教育在教育强国建设中的重

收稿日期:2024-10-12

基金项目:国家语委“十四五”科研规划2022年度省部级重点项目“基于语言智能核心技术的国际中文教育与国际传播体系创新研究”(ZDI145-63)、北京市习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心重大项目“构建中国话语和中国叙事体系研究”(23LLWXA147)的阶段性成果。

作者简介:姜国权(1978—),男,吉林省吉林市人,文学博士,首都师范大学国际文化学院教授、博士生导师,研究方向为国际中文教育、国际传播;夏　青(1991—),女,安徽安庆人,首都师范大学文学院博士研究生,北京印刷学院国际教育学院讲师,研究方向为国际中文教育。

中国知网　https://www.cnki.net

要作用,助力教育强国目标的实现,又能够紧密围绕教育强国建设的总体要求,审视国际中文教育在服务教育强国建设中面临的问题和挑战,进而提出切实有效的应对策略,为推动国际中文教育事业的高质量发展提供参考,促进国际中文教育与教育强国建设目标的同向同行。

一、国际中文教育服务教育强国建设的价值

2024 年 11 月 15 日,习近平总书记向 2024 世界中文大会致贺信时指出:“中文承载着中华民族数千年的文明智慧,是中国贡献给世界的重要公共文化产品,支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。”[9]贺信立意高远、内涵丰富,从教育属性和事业属性两个层面充分肯定了国际中文教育的价值,强调了国际中文教育发挥中文社会服务功能、深化中外语言交流合作、促进世界多元文明繁荣发展的重要性。从国际中文教育的教育属性和事业属性两个层面来看,国际中文教育服务教育强国建设的价值主要体现在扩大教育全球影响力、提升教育全球支撑力、拓展教育全球传播力和加强教育合作服务力四个方面。

(一)通过健全全球中文教育体系,扩大教育全球影响力

教育强国应当具有强大的国际影响力。国际中文教育通过中文教育供给构建全球中文教育体系,在满足世界各国人民中文学习需求的同时,扩大了中文教育全球影响力。当前,国际中文教育体系构建主要从空间维度和场域维度分类推进。从空间维度而言,根据教学地点、教学对象和教学性质的不同,可以将国际中文教育分为中国国内的“中文教育”和中国之外的“海外中文教育”两种类型[10]。从场域视角来看,国际中文教育所处的场域包括现实空间的中文教育和虚拟空间的中文教育[11]。由此可见,国际中文教育已经建立起国内、国外中文教育平行发展,现实空间、虚拟空间中文教育交叉融合的类型体系,进一步推动了全球中文教育的稳步发展,扩大了中文教育的影响力,重构了全球外语教育的格局。

历经 70 余年发展,国际中文教育全球影响力正不断提升。具体表现为国际中文教育需求强劲稳定,世界范围内的中文学习氛围正在从起步阶段的“我要推”逐步向国外民众“我想学”转变。一方面,国内的“中文教育”发展势头良好。来华留学生占全球留学生比例由 2012 年的 2.18% 提高到 2020 年的 3.54%[12],位居全球第八位,我国高等教育对留学生的吸引力不断提升。截至 2024 年 9 月,共有来自 195 个国家和地区的留学生来华求学。来华学习中文一直是留学中国的主要原因之一,更是留学生群体的共同学习需求[13]。来华学习中文的留学生数量也在持续增长。另一方面,“海外中文教育”蓬勃发展。截至 2024 年 11 月,全球共有 190 多个国家和地区开展中文教学,85 个国家将中文纳入国民教育体系,海外正在学习中文的人数超过 3000 万[14]。与此同时,虚拟空间的全球中文学习平台和中文联盟等数字化云服务平台,正在最大限度地释放优质教学资源,为全球中文学习者提供更多的学习机会和资源。截至 2025 年 1 月 20 日,全球中文学习平台共覆盖 191 个国家/地区,平台用户总数超 1630 万①。新时代国际中文教育体系突破了场域和空间的界限,实现了多类型、多层次的中文教育齐头并进的教育格局,国内“中文教育”“海外中文教育”及依托云服务平台的虚拟空间中文教育融合发展,构成了现代化的国际中文教育体系,初步形成了全球中文教育体系,扩大了国际中文教育全球影响力,为教育强国建设夯实了基础。

(二)通过培育高质量中文人才队伍,提升教育全球支撑力

教育强国应当具有强劲的人才支撑。国际中文教育培养了一批通晓中文、了解中国文化、兼具

①全球中文学习平台上的“平台用户总数”“覆盖国家/地区数”处于变动中,本文所用为 2025 年 1 月 20 日的数据。最新数据可以查看全球中文学习平台网站:https://www.chinese-learning.cn/#/。

中国知网 https://www.cnki.net

国际视野、善于跨文化沟通的复合型、应用型人才，包括国内高水平国际中文教师、来华留学生、海外本土中文教师、汉学家及高水平外籍中文翻译等相关领域中文人才。一方面，强教在于强师。通过健全教师培养体系、探索中外高校联合培养、搭建教师教育平台、完善激励机制以及加强实践教学和研究等措施，我国成功地培育了一支高质量的国际中文教育人才队伍，为提升中文教育的支撑力做出了重要贡献。另一方面，海外本土中文教师、汉学家、高水平外籍中文翻译等中文人才的精准培养，有力推动了国际中文教育本土化和内生式发展。经多年建设发展，国内的国际中文教育硕士专业学位授权高校从设立初期的24所增加至2024年的198所，累计培养专业人才8万余人，其中包括15000名来华留学生。中国学生中50%以上担任过国际中文教育志愿者，67% 的外国学生回国担任本土中文教师[15]，有效填补了全球中文师资的缺口，缓解了供需矛盾，特别是2022年国际中文教育博士专业学位的设立，为国际中文教师队伍的学历层次和专业化水平的提高开辟了新途径。

中文教育的全球支撑力由面向东道国的人才转化和面向生源国的技术溢出构成。“教育强国，无一例外是世界教育的高地，具备世界性的教育吸引力”[7]。国际中文教育体系精心培育的外籍中文人才，不仅能够深刻理解中国的国情与文化，也更倾向于对中国文化形成情感共鸣，从而更易为我国人才体系所吸纳，转化为我国国际教育及其他领域发展的坚实支撑与积极助力，为我国国际教育事业的发展提供新视角和新动力。这对于提升我国国际化人才教育水平、将我国打造为具有全球影响力的留学中心、增强我国在国际留学教育领域的综合影响力、提高我国教育强国指数和提升我国教育的国际排名等方面，都具有深远且重要的战略价值。此外，国际中文人才向生源国的回流，可以推动中国与世界各国由最初的经贸科技合作向更深层次的人文领域延伸[16]，从而真正实现将中文知识作为一项“技术”传递给本土教育，促进本土经济、科技、文化协同发展，为中文和中国文化走向世界提供支撑，为教育强国建设提供智力和人才支持。

（三）通过推动中文教育创新发展，提升教育全球传播力

教育强国应当具备讲好本国故事的能力。国际中文教育以传播中文和中华文化为己任，是世界各国民众了解中国的重要窗口，在讲好中国故事方面具有天然优势。同时，国际中文教育作为服务于全球中文学习者的语言教育媒介，在追求高质量与内涵式发展的道路上，不断推动教育内容与方法的革新。尤其是在技术赋能的时代背景下，国际中文教育与人工智能技术的深度融合，不断催生出更具创新性的教学方法和教学模式；基于大数据的移动教学工具的应用，也使中文教学设计更具个性化，教学情境和内容也日趋真实[17]。同时，国际中文教育与中文国际传播密切相关，国际中文教育的创新发展可以强化中文教育的品牌建设与国际推广，为中文的全球化推广与中华文化的国际传播奠定了坚实的基础，有效地提升了中文教育的全球传播力和影响力。

新时代国际中文教育的传播力主要表现在四个方面。一是推动更多国家将中文纳入国民教育体系并有效实施，提升国际中文教育在各国教育系统中的接纳度和适应性[18]，提升中文在全球外语教学中的吸引力和影响力。二是中文的实用价值不断增强。中文在国际组织、跨国公司、国际会议、大型国际赛事的使用愈加频繁，在航天、高铁、新能源、新媒体等行业和领域的应用不断拓展，深度融入共建“一带一路”，全方位、高质量地服务人类命运共同体的构建[5]。三是中文对国家形象的建构力和传导力不断深化。中文是中国提供给世界的公共语言文化产品[19]，随着学习和使用中文的范围不断扩大，国际中文教育对于塑造和展现中国国家形象、增强中华文明传播力影响力具有重要意义。四是依托中文教育，健全国际中文教育全球服务传播平台。其中既包括出版平台、报刊平台、广电体系、互联网平台、智能传播平台、电影与文娱传播体系建设等专项内容，也包括联合国

中国知网　https://www.cnki.net

际媒体和智库拓宽中国话语的发声渠道、推动传播模式变革与传播效果提升等举措。在2024年“国际中文日”活动期间,160多个国家举办了1700多场形式多样、内容丰富的文化活动,全球近百万中文学习者和中国文化爱好者线下参与[20]。由此可见,国际中文教育的传播力有助于提升世界对中国的认知[21]。国际中文教育通过精准把握不同区域受众的传播特点和需求,推进国际传播的分众化、区域化表达,从展现可信、可爱、可敬的中国形象层面来服务教育强国建设。

(四)通过完善中外双方合作机制,加强教育全球合作服务力

教育强国具备强大的合作服务力。目前,我国已与许多国家和地区建立了中外语言文化交流伙伴关系,开展了形式多样的合作。一是通过合作开展中文教育项目,建立共商共建共赢的教育合作机制。通过探索特色合作模式,夯实中外教育合作基础,打造我国教育对外开放高质量发展的金名片,包括配合支持各国中小学中文教学、与国外高校共建中文专业、展开本硕博高层次一体化中文人才联合培养、推进中文学习测试中心和网络中文课堂建设等。同时拓展中外教育合作范围,与各国教育部门、中外高校、机构签订合作协议,支持中外院校结成语言伙伴校,组织国别教育合作洽谈会,鼓励中外高校签订人才培养与师生交流合作协议,提升教育领域中外合作层次与级别,深化中外教育合作机制。截至2024年,新设立22家中文学习测试中心、网络中文课堂、中文工坊等合作项目,支持16对中外学校结成语言伙伴校[20]。二是以中文教育为媒介,深化学校、政府、企业、社会协同,系统推进“中文+”项目发展,促进中外机构间的合作,打造发展共同体。如鲁班工坊、中文工坊项目在助力中文“走出去”的同时,促进了中国企业参与国际交流合作,推动了中国特色职业教育标准的海外对接与应用。2024年在乌兹别克斯坦、马尔代夫、尼泊尔、赞比亚、摩洛哥、俄罗斯等6个国家的中资企业新建6个中文工坊,全球中文工坊总量达到32个[20]。由此可见,中文教育合作的内在需求依旧强劲且稳定,合作机制也在持续优化完善。

目前,中文教育合作服务力已取得初步成效。在中外机构合作共建的新模式下,国际中文教育愈加重视因地制宜、服务当地,每年为超过1000万中文学习者、教育者和中华文化爱好者搭建交流平台,已经初步形成了市场化运作模式和多边合作与资源共享的宏观教育布局。国际中文教育的全球布局也助力了我国与他国在新能源、金融投资、创新科技、航天航空等领域的务实合作,增强了中文教育全球合作服务力,为推动中文教育合作提质升级打下了基础。以中文联盟推出的“长安工坊”为例,工坊紧随长安汽车国际化产业布局,围绕汽车新营销、新能源汽车技术、智能网联汽车技术、智能制造四个专业群,联合外方教育部门、中外高校共同开展职业教育合作,共同培养懂中文精技能的本土人才。“长安工坊”既体现了海外企业的发展需要语言服务,又凸显了语言服务助力语言面向行业的功能,提升了国际中文教育与企业合作的能力。

二、国际中文教育服务教育强国建设的困境

随着中国教育对外开放的不断深化,国际中文教育的发展已迈入新时代,为我国教育的“走出去”战略提供了强有力的支撑。但是,在百年未有之大变局的时代背景下,国际中文教育也面临新的挑战。在全球外语教育竞争与合作的赛道上,国际中文教育在服务教育强国建设中所面临的困境主要体现在中文教育发展层面的结构困境、质量困境,以及事业发展层面的信任困境、话语困境。

(一)结构困境

国际中文教育在服务教育强国建设的进程中正面临严峻的结构性失衡,分别体现在国内和国际两个层面。国内的结构性失衡主要表现在生源国别结构不平衡和中文教育层次偏低两个方面[22]。从生源国别结构看,非洲和亚洲国家的来华留学生自2018年起一直占主导地位。根据教

中国知网 https://www.cnki.net

育部发布的来华留学统计数据，生源国排名前15位的国家，除了美国、俄罗斯和法国均为亚洲国家。在总体来华留学生规模增速放缓的情况下，非洲来华留学生年增长率保持在20%左右，并于2018年超越欧洲，成为仅次于亚洲的中国留学生教育第二大生源区[23]。从教育层次看，截至2023年，有来自196个国家和地区的49万余名来华留学生在31个省、自治区、直辖市1004所高等院校和科研院所学习，52.44%是学历生，17.2%是研究生[24]。由此可见，很多来华留学生接受的都是短期非学历教育和本科教育，研究生层次的来华留学生占比较低。来华留学生生源国结构及层次分布的不均衡性，对国际中文教育的全球影响力产生了消极影响，直接影响了我国高等教育的办学质量，导致我国高等教育国际化水平的分化，不利于我国高水平对外开放战略目标的实现。

国外的结构性困境主要表现在各国各地区中文教学发展不平衡不充分，一些国家中文教育资源相对匮乏等方面，尤其是不同学段的中文教育发展不平衡，针对青少年及儿童的中文教育产品供给尚未实现充分覆盖。近年来，海外中文学习者呈现出显著的低龄化，低龄化的平均水平可能已达50%，一些国家达到或超过60%，且仍呈快速发展之趋势[25]。但是，目前青少年及儿童的中文学习需求并未得到充分满足，其中最主要的问题是缺乏高质量的中文课程。尽管多家教育机构已经为海外青少年中文学习者提供了课程产品和培训服务，但仍有40%的用户感到海外市场上优质中文课程匮乏。特别是对于低龄儿童而言，现有的课程往往显得“枯燥无味”[26]。如何根据儿童身心发展的特点，设计适于儿童中文学习的教材、设置科学的课程、选择合适的教学方式、合理地呈现中国语言和文化，向低龄群体讲好中国故事，是国际中文教育亟待解决的问题之一。

（二）质量困境

国际中文教育服务教育强国建设需要进一步加强质量建设。国际中文教育的主要矛盾已经从解决“有没有”的问题发展到“好不好”的问题[27]。国际中文教育的高质量发展需要实现从数量扩张到内涵提升的转变，而在过去40年的飞速发展中，国际中文教育面临着“成长的烦恼”[28]，主要体现在国内和国外两个维度。在国内，国际中文教育正面临来华留学生培养质量亟待提升的问题。一项对2372名高校来华留学生导师的问卷调查显示，54%的导师认为目前来华留学生生源质量不够理想，71.3%的导师认为自己所指导的留学生中文水平难以保证他们顺利开展专业学习，甚至有来华留学生仍然听不懂“中文课程”的情况[29]，更遑论用中文完成毕业论文写作。来华留学生中文教育的质量和效果仍有待提高。

在国外，国际中文教育正面临高质量发展的多重挑战，具体体现在师资力量、教材质量、教学模式及教学方法四个层面。首先，在师资力量上，随着海外中文学习者的个性化、差异化、多样化需求的与日俱增，国内师资培养的标准化和单一性矛盾愈发显著。国内高校培养的师资仍以面向成年人的通用型教师为主，难以满足新形势下国际中文教师的多元化需求。部分国际中文教师在海外教学时面临使用本土语言进行有效沟通的能力不足，抑或是能够使用本土语言进行沟通的老师多是有外国语言文学专业背景、并非专长于中文教学，这个问题在面向本土低龄中文学习者教学时尤为突出，导致儿童中文“二语”教学常常难以取得理想的效果。其次，在教材的编写上，当前仍面临本土化教材资源不足的问题，特别是多语种、能满足不同层次中文学习需求的优质教材相对匮乏。截至目前，全球已有190多个国家和地区展开中文教学活动，然而现有教材主要面向以英语为母语的中文学习者，面向其他语种国家的中文教材则显得相对不足，且由于该类教材的受众群体较少，已出版的部分教材也由于出版时间早、更新速度慢等问题，导致部分教材难以反映新时代中国社会发展的全貌和难以满足非通用语国家学生学习中文的新需求。再次，在教学模式上，随着人工智能和虚拟现实技术的应用，高水平网络中文课堂、中文智慧教室、网络教学资源平台建设不断适应中

中国知网　https://www.cnki.net

文学习者网络化、自主化、个性化学习需求,国际中文教师如何快速掌握中文教学平台的使用方法,跨平台获取教学资源和功能支持,开启线上中文教学的新模式[30],是当下国际中文教育高质量发展亟需突破的瓶颈。最后,在教学方法上,数字技术的赋能推动了国际中文教育从传统教学方法向智能教学、智能评估和智能测试的新方式转型,而国际中文教师在运用人工智能进行教学活动的实操经验尚处于起步阶段,也有待将教学实践总结为可推广借鉴的教学方法。综合国内和国外国际中文教育质量现状,来华留学生中文教育和海外中文教育质量目前仍有很大的提升空间。

(三)信任困境

国际中文教育在服务教育强国建设的进程中,正面临着前所未有的信任危机。这一危机主要源自两大维度:一是国内层面的信任重塑需求,二是国际环境中的信任构建难题。从国内维度出发,民众对来华留学生教育存在两极分化的态度和认知。尽管主流媒体和学界充分肯定来华留学生教育对培养知华友华爱华的国际人才、提升我国国际认同、扩大我国高等教育影响力的作用,然而,目前由于种种原因,民众对来华留学生培养的质量和成效满意度较低[31]10,导致来华留学生培养在中国高等教育体系中的形象受到较大影响,来华留学生教育的质量和成效也受到质疑,阻碍了国际人才"留在中国""服务中国"目标的实现。国际中文教育是来华留学生教育的重要组成部分,对来华留学生培养目标实现程度的质疑会直接影响国际中文教育在国内的品牌形象和发展格局。因此,如何重塑民众对来华留学生教育的认可度,提高民众对国际中文人才培养的满意度,是国际中文教育正在面临且亟需解决的重要问题。

从国外维度而言,逆全球化势力的抬头加剧了国际关系的复杂性,不同国家对国际中文教育的政策和态度差异较大,某些国家甚至将中文教育政治化[31]8。这种做法不仅影响了国际中文教育的正常发展,还可能造成国际社会对中文和中国文化的误解和偏见,进而加深彼此间的隔阂。此外,部分国外媒体的不实报道和夸大其词的宣传,也加剧了国际社会对中文教育的疑虑,使得国际中文教育在海外面临着信任危机。这不仅限制了国际中文教育的发展,也影响了中国在国际舞台上的形象。例如,受美国国内政治环境的变化和部分政客对中文教育无端指责的影响,国际中文教育在美国被视为一种威胁,而非促进文化交流和理解的重要途径,导致美国高校中文学习者人数整体呈下降趋势[32],美国中文学习人数从2016年的54248人下降到2021年的46492人,降幅高达14.3%[33]。教育政治化的倾向使得许多有意学习中文的学生对中文学习的前景和效益产生了疑虑,也导致美国来华留学生数量锐减。美国来华留学生从10年前高峰时期的约1.5万人降至2023年的350人左右,下降幅度高达90%以上[34]。文化差异和意识形态差异在"后后冷战时代"[35]已经不再被看作是一种宝贵的文化禀赋,价值观差异被放大,信任危机不断加剧。在某些国家,这种不信任危机甚至上升到国家政治、文化安全战略层面。国际中文教育作为中外人文交流的重要组成部分,正在面临特定时代背景下,来自文化差异、意识形态分歧、舆论场博弈等方面的信任危机[36]。如何突破信任困境,增强国际社会对中文教育的认可和信任,是当下国际中文教育面临的重要挑战之一。

(四)话语困境

在助力教育强国建设中,国际中文教育的话语体系构建存在规划性与原创性不足的问题。国际中文教育话语是指该领域思想体系和知识体系的外在表达形式,具体表现为一系列核心术语、关键概念、全新命题、特定范畴,是在中文教育与传播领域形成的具有中国特色的学理性和原创性言说方式和表达方式[37]。国际中文教育话语体系构建对提升中国国际话语权意义重大。然而,国际中文教育在话语体系构建方面缺乏前瞻性和规划性,对于其区别于其他学科的核心术语和关键概

中国知网 https://www.cnki.net

念的提炼与总结，滞后于国际中文教育实践的进展，导致国际中文教育在世界语言教育格局中的话语权和影响力，相较于英语、法语等强势语言，仍有很大的提升空间。

国际中文教育的话语体系建设存在话语主体意识亟待加强、话语客体的多样性未得到重视、标准建设有待强化等问题。首先，国际中文教师对自身话语主体身份的认同感还比较薄弱。教师在教学中常常只是单纯地教授语言，或是孤立地传授文化内容。这种仅仅以传递知识为目标的讲解方式不利于挖掘语言和文化背后的中国价值和中国主张，更不利于中国故事的讲述。教师话语主体的身份认同感仍有待提高。其次，国际中文教育话语客体的多样性并未得到足够重视[37]。国际中文教育的话语客体涵盖来自世界各国的中文学习者，他们不仅在国籍、文化、宗教和年龄方面存在显著差异，中文学习动机和基础也各不相同。然而，国际中文教育仍缺乏对个体需求和多元文化差异的深入考量，尚未精准把握不同话语客体对中国语言文化的兴趣点。再次，国际中文教育标准建设的国际化程度亟需加强。国际中文教育的标准建设经历了初创布局、创新巩固和跨越升级三个发展阶段，并形成了具有规范化、国际化、专业化、纵深化的建设特点[38]。在发展的过程中，还存在标准体系建设亟待完善，服务力有待提升，国际化仍需加强的问题。尤其是在标准的国际化方面，推动标准的本土化对接和应用是中文母语国的责任，更是提升中国标准的影响力、构建中文教育全球话语权的重要举措。国际中文教育所面临的话语困境，是中文教育迈向国际化进程中必须克服的关键难题，而构建国际中文话语权，则是新时代中文教育亟待解决的核心问题之一。

三、国际中文教育服务教育强国的路径

困境与机遇，犹如矛盾的一体两面，在一定条件下能够相互转化。国际中文教育在发展过程中所面临的困境，既是危机，更是转机。在建设教育强国的战略目标指引下，国际中文教育需要通过优化全球布局、加大育才造士、完善风险评估、加强标准建设等举措，促进双向交流与理解，创新国际人才培养模式，提升中文服务质量，增强中文教育的全球话语权。

（一）优化全球布局，促进双向交流与理解

国际中文教育服务教育强国建设要促进双向交流与理解，同时做好“引进来”和“走出去”两篇文章。为满足全球中文学习需求、增进国际理解与友谊、推动中华文化走向世界、服务“一带一路”倡议，以及提升国家软实力，国际中文教育的“引进来”和“走出去”需要进一步优化布局。

在“引进来”层面，需以提升教育国际化水平为目标，优化来华留学生生源国别结构和学历层次分布，推动来华留学教育内涵式发展。一是提高来华留学生占中国高等教育学历生比例，构建“留学中国”品牌，依托中文教育拓展中外合作办学新渠道，争取吸引更多来华留学优质生源。同时，在学历层次上扩大外国留学生硕士、博士层次的招生数量。在满足现有来华留学生中文学习需求的基础上，积极落实“5 年 5 万”“3 年 1 万，欧洲翻番”等倡议，营造良好的人文交流环境，为引进优质教育资源服务。二是新时代国际中文教育服务教育强国建设，要持续提高中国高等教育对留学生的吸引力。将北京、上海、广州等地打造成可对标伦敦、纽约、墨尔本的国际教育中心，提高一线城市、学科专业、高等院校等对来华留学生的持续吸引力。同时，要进一步提高国际人才转化率，依托一线城市的引智基地，鼓励国际专业人才“学在中国”“留在中国”“服务中国”。以推进中华文化传播和中外文化交流为目标，要在平衡来华留学生教育规模和层次的基础上，增进教育了解与教育合作，促进中国与不同国家之间的友好合作与文化交流，服务于教育强国建设中的教育国际化发展。

在“走出去”层面，基于国际中文教育在各国和地区的发展呈现出显著的不均衡现象以及中文

中国知网　https://www.cnki.net

教育的供给也存在明显不平衡的现状,需要制定差异化的发展策略,优先在中文教育需求大、发展基础好的国家和地区增设教学点,增加教师和教材等资源投入,提升教学质量和学习效果。特别是要加强对共建“一带一路”国家的中文教育支持力度,通过设立奖学金、开展本土教师培训等举措,鼓励更多当地学生学习中文,增进对中国文化的了解和认同。积极发掘海外中文教育的潜在需求,用全面规划、优先发展、优化布局的思路来对海外国际中文教育进行统筹优化设计。同时,还需要从国际中文教育的需求侧出发,满足不同年龄段中文学习者的需求。尤其在中文学习者低龄化趋势日渐凸显的情况下,应当提供更多低龄中文学习者适用的中文学习产品,推动国际中文教育产业化发展。此外,在技术赋能的时代背景下,还需充分依托数字化技术,发展线上中文教育、构建中文教育全球网络,扩大中文教育全球覆盖面,助力我国教育数字化发展。

(二)加大育才造士,创新国际人才培养模式

党的二十大报告指出“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”[2]33。国际中文教育服务教育强国建设需要培养具有国际竞争力和创新力的人才。教育强国的核心问题是创新型人才的培养,提高国际中文教育的人才培养质量和水平,将更有助于推动教育对外开放的高质量发展,从而更好地服务于教育强国建设的大局。

一是提高国内来华留学生培养质量。国内高校要依托学校特色学科和专业,将来华留学生教育融入学校人才培养体系,制定来华留学生培养质量指标体系,对中文授课的留学生要进一步明确其中文水平要求和学业评价标准,保障留学生教育质量与其中文水平协同提升。同时,应当依托高水平多学科交叉融合的科研创新平台,调动教、研、企等多方资源,深化科教融合、产教融合、构建学科交叉、导师指导、项目引领的人才培养体系,培养具有交叉学科背景的中文人才。

二是创新国际中文教师培养体系。国际中文师资培养需要主动对接对象国的教师准入机制、学习标准、语言生态、文化场域,以学生为中心、以教师职业发展为导向推动本土化教师队伍建设。本土师资是国际中文教育发展的关键力量,创新本土中文人才培养体系不仅要培养懂中文、用中文的国际人才,更应该培养高水平本土中文教师、形成一支高素质、高水平、本土化的中文师资队伍。具体而言,可通过支持国内外高校共建中文师范专业、扩大“新汉学计划”博士生项目招生名额和增加国际中文教师奖学金等方式,加大本土中文教师培养力度,使本土中文教师成为海外中文教育的有力参与者和重要推动者,促进国际中文教育本土化内生性发展[28]。同时,应重视本土中文教师的专业发展,辅助当地教育部门制定本土教师的职业发展规划,提供定期的在职培训和学术交流机会,以确保本土教师能够掌握最新的教学方法和语言知识。此外,应鼓励本土教师积极参与国际中文教育研究课题,通过实践与研究相结合的方式,提升其教学和研究能力。通过以上举措,可以有效提升本土中文教师的教学质量和国际中文教育的整体水平,为国际中文教育的长远发展奠定坚实基础,也为教育强国建设提供不竭动力。

(三)完善风险评估体系,提高教育服务保障能力

构建国际中文教育风险评估体系,需对可能面临的风险进行预判和防范,制定相应的应对策略和预案,加强与国际组织和相关国家的沟通协调,共同应对全球性挑战,提高教育服务的保障能力。

一是精准识别风险要素。国际中文教育正面临严峻复杂的国际环境,需要深刻认识国际中文教育信任困境的本质,抓住舆论场博弈的关键要素。比如民众对来华留学生培养质量和成效的部分误解,源于认知错位引起的内部危机。此类危机因受区域文化、媒介制度及表达差异性等多重因素的影响而引发,可通过直接面向公众的解释与沟通得以有效化解。而国外某些媒体或机构对国际中文教育的“污名化”“政治化”,本质上是对中文国际传播合法性进行的蓄意打压,是一场对抗

中国知网 https://www.cnki.net

性的舆论博弈。这需要对舆论博弈的对手有足够清醒的认识，保持战略定力，着眼于全局与长远，充分利用新媒介技术，根据特定环境采取有效的对话策略，解构某些国家“污名化”国际中文教育的底层逻辑漏洞，主动设置问题，以事实和数据为依据，引导国际舆论朝着有利于国际中文教育发展的方向前进。同时，加强与国际友好媒体的合作，通过多渠道、多平台的传播，展现国际中文教育的正面形象和重要成果，提升其在国际社会中的认知度和美誉度。

二是建设风险防控机制。国际中文教育需建立健全风险预防和应急响应机制，对潜在的或突发的风险因素进行迅速、有效的预防和应对，防止其产生、扩散和恶化，从而保障国际中文教育的稳健发展。相比国外语言传播机构（如英国文化教育协会）对风险预测、管理和控制情况的精准把控，国际中文教育对其发展过程中的风险预测、防范和转化等方面的把控还有待提升，尚需加速建立国际中文教育风险预警、风险规避、风险化解及转化的长效机制，对国际中文教育在各区域发展的总体风险情况进行前瞻性考察和分析，将风险防控纳入国际中文教育发展的总体规划中。可以探索在第三方国家建立国际交流驿站，缓解国际中文教育“走出去”过程中单一国家政策变化带来的危机。服务教育强国建设是一项系统工程，需要健全完善风险评估体系，以应对国际中文教育在全球化进程中面临的各种风险和挑战。

（四）加强标准体系建设，提升国际中文教育话语权

国际中文教育的话语权构建，是服务教育强国建设的重要手段之一。实现教育强国的战略目标，需要不断提升中文教育的话语权，二者相辅相成。世界教育强国在语言文化传播方面的话语能力，明显超越其他国家。参与全球语言治理，积极开展语言文字重大课题的国际对话与合作，是推动中文走向世界、取得话语权的关键举措。

一是国际中文教育的话语权构建要发挥标准的规范、支撑和引领作用。国际中文教育肩负着为世界提供中文教学标准、规范中文参考的使命任务[39]。随着国际中文教育学科和事业的发展，我国已先后推出《国际中文教育中文水平等级标准》《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》《国际中文教师专业能力标准》等规范性文件，为国际中文教育教学、测试、评估、学习、教师发展提供了重要依据[40]。鉴于海外中文教育标准建设的现实困境，可以根据对象国中文教育现状进一步加强标准建设，为国际中文教育高质量内涵式发展保驾护航。标准的制定和推广可以为构建高质量教学体系提供规范和参照，深度开展标准建设有助于全球中文教育质量的稳步提升，为教育强国建设夯实制度保障。

二是标准的对接和应用需遵循一国一策、有的放矢的原则。一方面，对有需求但仍未对接我国中文标准的国家，可以设立国别标准体系共建学术项目，由我国选派专家与对象国或地区的专家合作，研发构建有关国家或地区中文教育标准体系，引导中文标准在海外国家“落地生根”。在项目实施过程中，应注重与对象国或地区的教育部门和学术机构建立长期合作关系，确保项目的可持续发展。通过定期举办研讨会、工作坊和培训课程，加强中外专家之间的交流与合作，分享中文教学和研究的经验与成果，鼓励对象国或地区的教育机构和教师参与标准体系的制定和修订工作，确保中文教育的本土化和实用性。另一方面，对已经引入中文标准的国家，可以展开标准融入目标国教学体系的实践研究。通过与当地教育部门合作，开展试点项目，将中文教育标准与目标国的课程体系相结合，鼓励中文教师深入教学一线实施中文课程改革，引入新的教学方法和中文教材，以适应中文教育标准的新要求。同时，定期组织教师培训和交流活动，提升本土中文教师的教学能力，确保标准的有效实施，保障中文标准在对象国“开花结果”。此外，还可以建立中文教育标准的评估和认证体系，对实施中文教育标准的学校和教师进行定期评估，确保教学质量。通过认证体系，鼓

中国知网　https://www.cnki.net

励和表彰在中文教育方面取得显著成绩的学校和个人,激发和提升中文教育机构和教师的积极性。标准建设与国际中文教育服务质量之间存在显著的正向关联,需要依据对象国的具体国情和中文教育的实际情况,采取更为精准和有效的措施,为教育强国建设提供中国智慧和中国方案。

结语

国际中文教育承载着加强联通融合,凝聚各方共识的重任。为贯彻落实《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》,国际中文教育应充分发挥其作为中外人文交流桥梁的语言互通、理解互信和文明互鉴的功能,支持更多国家开展中文教学,提升高等教育海外办学合作能力,为教育强国建设目标的实现贡献更多力量。为实现这一目标,国际中文教育需勇于面对并有效破解其在转型发展期的多重困境,从加大育才造士、优化全球布局、完善风险评估体系、加强标准建设等核心环节出发,全面提升国际中文教育在世界范围内的影响力、竞争力,以坚定的步伐在教育强国建设征程中发挥更加重要的作用。

参考文献:

[1]中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》[N]. 人民日报,2019 - 02 - 24(1).

[2]习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京:人民出版社,2022.

[3]习近平在全国教育大会上强调 紧紧围绕立德树人根本任务 朝着建成教育强国战略目标扎实迈进[N]. 人民日报,2024 - 09 - 11(1).

[4]中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》加快建设中国特色社会主义教育强国[N]. 人民日报,2025 - 01 - 20(1).

[5]王辉. 国际中文教育如何服务强国建设[EB/OL]. (2024 - 02 - 22)[2024 - 12 - 10]. https://theory.gmw.cn/2024 - 02/22/content_37159488.htm.

[6]高书国. 教育强国:中国教育发展战略选择[M]. 广州:广东教育出版社,2018:320 - 434.

[7]马晓强,崔吉芳,万歆,等. 建设教育强国:世界中的中国[J]. 教育研究,2023(2):4 - 14.

[8]张炜,周洪宇. 教育强国建设:指数与指向[J]. 教育研究,2022(1):146 - 159.

[9]习近平向 2024 世界中文大会致贺信[N]. 人民日报,2024 - 11 - 16(2).

[10]刘帅奇,吴应辉. 国际中文教育类型体系构建[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2024(2):145 - 153 + 206 - 207.

[11]曹贤文,李蕊君. 国际中文教育学科框架与内涵构想[J]. 语言战略研究,2023(6):11 - 21.

[12]洪大用. 贯彻落实党的二十大精神加快建设研究生教育强国[J]. 学位与研究生教育,2023(9):1 - 7.

[13]陈莉,张吟. 国际中文教育的学习者需求特征分析[J]. 扬州大学学报(人文社会科学版),2021(6):111 - 119.

[14]伍依然. 这一年,高水平对外开放加持教育变革转型[J]. 神州学人,2025(1):47 - 49.

[15]马箭飞. 国际中文教育专业学位人才全球胜任力培养的举措和建议[J]. 国际中文教育(中英文),2024(2):1 - 4.

[16]曲如晓,董敏. 来华留学教育对生源国技术进步的影响——基于发展中国家的数据[J]. 高校教育管理,2023(3):111 - 124.

[17]陆俭明,崔希亮,李泉,等. "新时代国际中文教育高质量发展与创新"多人谈[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023(4):1 - 4.

[18]李宝贵. 中文国际传播"十度"谈[J]. 海南师范大学学报(社会科学版),2024(5):9 - 18.

[19]王祖嫘. 中文国际传播与中国形象认知的相关性研究——来自东南亚五国的实证[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2022(3):66 - 77.

[20]郁云峰. 扎实推动国际中文教育高质量发展[J]. 神州学人,2025(1):7 - 9.

[21]周智婉,王辉. 国际中文教育与中文国际传播:概念内涵与研究取向的比较[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023(1):12 - 19.

[22]孔晓虹. 新时期来华留学教育发展的现实困境及对策[J]. 神州学人,2023(12):44 - 46.

[23]李冰,黄文杰. 非洲来华留学生发展变化趋势与对策研究——基于 1999 ~ 2018 年数据的统计分析[J]. 云南师范大学学报(对

中国知网 https://www.cnki.net

外汉语教学与研究版），2021（6）：82－89.
[24]王冲，杜燕. 新时期来华留学生教育质量提升的任务、现状和策略——基于上海交通大学密西根联合学院的探索实践[J]. 教育国际交流，2024（3）：70－73.
[25]李宇明. 海外汉语学习者低龄化的思考[J]. 世界汉语教学，2018（3）：291－301.
[26]2024 年对外汉语培训行业分析：40% 受众认为海外缺乏优质中文课程[EB/OL]. （2024－11－07）[2025－01－23]. https://www. chinabgao. com/freereport/96923. html.
[27]马箭飞. 强化标准建设，提高教育质量——国际中文教育标准与考试研讨会大会致辞[J]. 国际汉语教学研究，2021（1）：4－5.
[28]王辉. 国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路[J]. 四川师范大学学报（社会科学版），2023（4）：131－137.
[29]刘进. 来华研究生因何质量不高？——基于结构－功能－环境的深度访谈研究[J]. 学位与研究生教育，2020（12）：53－60.
[30]王辉. 新冠疫情影响下的国际中文教育：问题与对策[J]. 语言教学与研究，2021（4）：11－22.
[31]王英杰. 后疫情时代教育国际化三题[J]. 比较教育研究，2020（9）：8－13.
[32]刘玉屏，路义旭. 美国孔子学院发展历程、影响因素与未来走向[J]. 民族教育研究，2023（2）：170－176.
[33]Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education，Fall 2021[R/OL]. Modern Language Association of America，2023：49[2025－01－23]. https://www. mla. org/content/download/191325/file/Enrollments－in－Languages－Other－Than－English－in－US－Institutions－of－Higher－Education－Fall－2021. pdf.
[34]贾庆国. 加强我国公共外交的几点建议[J]. 公共外交季刊，2024（1）：1－7＋117－118.
[35]杨光斌，秦亚青，阎学通，等. 动荡变革期的时代特征[J]. 世界经济与政治，2023（2）：2－26＋155.
[36]王辉. 国际中文教育面对疫情影响的应对策略[N]. 中国社会科学报，2020－04－17（A05）.
[37]李宝贵，刘家宁. 国际中文教育话语体系构建：内涵要素、功能价值与实现路径[J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2023（3）：47－59.
[38]姜国权，赵屹青. 国际中文教育标准建设的述评与展望[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024（1）：67－76.
[39]赵屹青，宋亚迪. 标准领航中文高质量全球传播[N]. 光明日报，2024－07－28（05）.
[40]赵屹青，袁礼. 国际中文教育标准体系：内涵、框架及推进策略[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024（2）：20－31.

International Chinese Education Serving the Construction of an Education Power: Values, Dilemmas and Paths

JIANG Guoquan[1], XIA Qing[2,3]

(1. College of International Education, Capital Normal University, Beijing 100089, China;
2. School of Literature, Capital Normal University, Beijing 100089, China;
3. School of International Education, Beijing Institute of Graphic Communication, Beijing 102627, China)

Abstract: Under the guidance of the strategy of building an educational power, International Chinese Education is not only an important part of the construction of an educational power, but also an important supporting force in the process of building an educational power. The value of international Chinese education serving education power construction is mainly reflected in four aspects: expanding the global influence of education, enhancing the global supporting force of education, expanding the global communication force of education and strengthening the global cooperation and service force of education. At present, the international Chinese education is facing the trust dilemma, the structure dilemma, the quality dilemma and the discourse dilemma. Combined with the goal and requirement of building an education power, the International Chinese Education serving education power construction should increase the cultivation of talents and innovate the international talent training mode; Optimize the global layout and promote cultural exchanges and integration; Strengthen the construction of standards; Improve the quality of Chinese education services and improve the risk assessment system, and enhance the global discourse competence of Chinese education.

Key words: Education Power Construction; International Chinese Education; Chinese education service quality; Chinese discourse competence

责任编辑　谭琳妃　李兴韵　　英文审校　孟俊一

中国知网　https://www.cnki.net

DOI:10.16614/j.gznuj.skb.2025.02.005

贵州地域文化资源与国际中文教育的融通及其利用

刘　杨

(贵州师范大学 国际交流与合作处,贵州 贵阳　550025)

摘　要:贵州地域文化是中华文化的重要组成部分,在国际中文教育推广中结合中文学习者的需求对其资源进行合理选择,让地域文化资源适应中华文化国际传播趋势和需要,可推动中华文化更好地走向世界。基于国际中文教育区域特色发展的需求现状与存在问题,运用魅力质量理论及其 Kano 模型对国际中文教育中贵州地域文化资源服务需求进行层次分类,对其优先满足内容进行排序,探讨贵州地域文化与中文学习者文化理解需求之间的关系,为国际中文教育中地域文化资源应用内容和应用方式的选择提供事实依据,为更好地发挥中华优秀地域文化资源与国际中文教育的融通及其利用提供决策参考和实践指引。

关键词:魅力质量理论;国际中文教育;地域文化资源;Kano 模型;服务需求

中图分类号:H195　　**文献标识码:**A　　**文章编号:**1001-733X(2025)02-0041-10

一、问题的提出与理论模型

(一)问题的提出

随着中国在世界政治、经济地位的不断提高,全球掀起了学习和研究中国语言文化的热潮,中文学习者与日俱增。蓬勃发展的国际中文教育有力地促进了中外人文交流、文化交融、民心相通,彰显了语言交流合作在推动构建人类命运共同体中发挥的重要作用[1]。如何在国际中文教育中既体现地域文化特色,又促进国际中文教育与地域文化协同发展,进而大力推动中华优秀地域文化走向世界,这一研究课题越来越受到学者们的关注和重视。

近年来,一些省市在开展国际中文教育的过程中,尝试着引入体现地域特色的文化教学内容和文化传播方式。经梳理发现,相关研究主要涉及三个方面。一是地域文化在国际中文教育中的地位和影响研究。沈荭和袁继锋就汉语国际推广中教学形式、教材建设进行了分析和讨论,表明"地域性"在汉语国际推广研究中具有独特的价值[2]。李晓鹏等学者认为,在对外汉语教学中渗透地域文化,不仅可以广泛传播地域文化所具有的基本内涵、艺术价值,也可以推动对外汉语教学形成社会文化层面的实质性发展,进而构建对外汉语教学发展的新局面[3]。二是方言在国际中文教育中的应用价值研究。张振兴、丁启阵等学者的研究表明,普通话与汉语方言之间密切相关,学习和掌握一定的汉语方言知识,不仅可以扩大学习者的交际范围,也可以提高他们的跨文化交际能力[4]。因此,教学者要树立方言意识和地方文化意识,并努力构建"课内+课外"的互补式语言文化教学模式[5]。此外,挖掘潜藏在方言资源中的社会经济文化价值,需要处理好方言与经贸交流、

收稿日期:2024-11-01

基金项目:国家社科基金项目"清水江流域苗族家庭语言环境流变与优化研究"(22XMZ031)、教育部中外语言交流合作中心国际中文教育协作机制资助项目"贵州—东盟合作开展中文教育现状调研及深化对策"(24YHXZ016)的阶段性成果。

作者简介:刘　杨(1977—),女,贵州遵义人,文学博士,贵州师范大学国际交流与合作处教授、硕士生导师,研究方向为国际中文教育、第二语言习得。

中国知网　https://www.cnki.net

方言与地区文化、语言学习与商用规则、方言流播与汉语教学等的关系[6]。三是各类地域文化资源纳入国际中文教育的研究。例如：基于汉语国际推广的需要，北京文化建设应充分发掘教育资源、努力提升市民素质、加强历史文化名城的保护与开发等[7]；基于云南省对外汉语教学的实际需要，应构建突出云南地域文化特色的国际中文教学体系[8]；通过编写蕴含河北文化和语言特色的实用教材、建设一支专兼职结合的高水平师资队伍、筹备河北特色的汉语教育基地等，进而提升对外汉语教学水平[9]；河南省应建设开放性、创新性的文化体系，多层次挖掘河南省的教育文化资源，提升河南的国际形象，实现河南省汉推工作的跨越式发展[10]。

党的二十大报告明确提出："增强中华文明传播力影响力。坚守中华文化立场……讲好中国故事、传播好中国声音，展现可信、可爱、可敬的中国形象。加强国际传播能力建设，全面提升国际传播效能……推动中华文化更好走向世界。"[11]45-46加强对地域文化资源在国际中文教育中具有重要潜在价值的认识，可更好地深入贯彻这一重要精神。贵州是一个多民族共居省份，诸多的"惊世之美"都与地域文化资源紧密相关。侗族大歌以其多声部、无指挥、无伴奏、自然和声的民间合唱亮相巴黎，贵州雷山苗族文化宣传片《千户苗寨 悠然雷山》曾在美国纽约时代广场广告屏上以每天18次的频率滚动播放[12]。贵州还有让世人惊艳不已的"梵天净土"梵净山、素有亚洲最大瀑布之称的黄果树瀑布、被誉为"地球腰带上的绿宝石"的荔波小七孔等。国际中文教育作为重要的世界语言文化公共产品，与中华文化传播之间存在着双向互动的关系。贵州地域文化是中华文化的重要组成部分，推动中华优秀传统文化走向世界需要加强地域优秀文化的传播。有鉴于此，我们基于魅力质量理论及其Kano模型对国际中文教育中贵州地域文化资源服务需求进行层次分类，对其优先满足内容进行排序，呈现地域文化资源自身的功能因素与中文学习者满意度之间的非线性关系，为国际中文教育中地域文化资源应用内容和应用方式的选择提供事实依据，旨在进一步地为贵州乃至全国其他省市把地域文化资源优势融入国际中文教育中，更好地发挥中华优秀地域文化资源在国际中文教育中的重要作用提供决策参考。

（二）魅力质量理论及其Kano模型

贵州地域文化资源丰富多彩。根据《中国地域文化通览（贵州卷）》所列，贵州地域文化主要包括：（1）以山地为摇篮的喀斯特生态文化；（2）古老神秘的夜郎文化；（3）五彩缤纷的民族文化；（4）五方杂处的移民文化；（5）蜚声学坛的黔中王（阳明）学；（6）以黎庶昌、郑珍、莫友芝家族为载体的遵义沙滩文化；（7）充满巫风遗韵的傩文化；（8）绚丽多姿的文化遗产[13]。不同地域文化在国际中文教育中所发挥的作用不同，应当明确哪些地域文化资源可以在国际中文教育中发挥积极作用，进而结合中文学习者的学习需求进行合理的规划，让地域文化资源适应中华文化国际传播的趋势和需要，使国际中文教育展现出更强魅力。本文采用魅力质量理论及其Kano模型，对国际中文教育中贵州地域文化资源服务需求进行层次分类，对其优先满足内容进行排序，以探讨贵州地域文化与中文学习者文化理解需求之间的关系。

自Noriaki Kano等学者提出魅力质量理论及其Kano模型[14]以来，它们被广泛应用于探讨用户对产品满意度的认知感受和评价中，极大地促进了根据质量要素满足度与用户满意之间的关系来指导设计活动。魅力质量理论根据用户满意度与产品质量特性之间的相关性，区分了不同需求的满足与用户满意度之间的紧密联系，将产品质量特性划分为五类要素：魅力质量要素（Attractive Quality Elements，A）、期望质量要素（One-Dimensional Quality Elements，O）、基本质量要素（Must-

中国知网　https://www.cnki.net

Be Quality Elements,M)、无差别质量要素(Indifferent Quality Elements,I)和逆向质量要素(Reverse Quality Elements,R)。魅力质量要素(A)是最具吸引力的质量要素。它通过满足用户潜在的、未意识到的需求,使服务超出用户的预期,甚至能够满足用户个性化的需求,从而为用户创造更多的惊喜和愉悦,在用户心目中树立起优质品牌的地位。因此,如果提供充足的魅力质量要素,会使用户满意度得到迅速提升,但如果不提供,也不会导致用户满意度下降。期望质量要素(O)是用户所期望和明确要求提供的质量特性。如果此类要素提供充足,将使用户的满意度得到提升,反之亦然。基本质量要素(M)是用户未明确表达需求的要素,但却被认为是理应具备的产品质量特性,因此,在需求满足中应当首先得到保证和提供。如果此类要素得到提供,也不会使用户的满意度得到提升,但一旦无法提供却会引起用户强烈的不满。无差别质量要素(I)被视为无关紧要的质量要素。无论提供与否,都不会对用户需求与满意度产生任何的影响。因此,在需求满足中是可以被忽略的要素。逆向质量要素(R)是反向质量要素,一旦提供,容易造成用户的反感和抱怨,进而导致满意度的下降。因此,在需求满足中是应该竭力避免提供的质量要素。

Noriaki Kano 等学者基于上述五项质量要素提出了产品质量用户满意度的 Kano 模型。该模型采用标准化问卷调研的方法,对每项质量要素的"双向"需求设置问题,以了解用户对每项质量要素在提供与不提供时的需求层次差异,以及对优先满足内容的认知感受和评价。其中,每个"单向"问题的选项都由一组李克特的 5 分选项所构成,研究者可以根据既定状态下受调查者对"正/反"两方面的满意度回答,进而运用 Kano 需求归类矩阵对每项质量要素进行属性分类,并计算出用户满意度系数评估受调查者对产品质量的满意度。在调查中,我们基于魅力质量理论及其 Kano 模型,就来黔留学生对贵州地域文化的学习需求进行层次分类,并对其优先满足内容进行排序,呈现出贵州地域文化资源自身的功能因素与来黔留学生满意度之间的非线性关系,从而明确在国际中文教育中需要重点应用的贵州地域文化资源以及采取的应用方式。

二、研究工具与分析方法

(一)研究工具

问卷是本文采用的基本调查工具,内容共涉及三个部分。一是关于被调查者的个人情况,包括国籍、母语、性别和主修专业,以及被调查者学习中文的时间和在贵州生活的时间。二是对贵州地域文化的认知情况,主要包括被调查者对贵州地域文化资源构成的认识、是否存在了解贵州地域文化的需求性、了解贵州地域文化的原因以及方式。三是来黔留学生关于贵州地域文化学习需求情况的调查。在"希望通过何种方式了解贵州地域文化"方面,我们提供了"教师讲解""观看演出""听专题讲座""参加体验活动""阅读书籍""网络学习""实地走访"等 7 种学习方式;在"希望教师应用的贵州地域文化资源"方面,我们提供了"喀斯特生态文化""民族文化""文化遗产""夜郎文化""沙滩文化""移民文化""傩文化""黔中王学"等 8 类资源。此外,考虑到部分受调查者因来黔时间不长、中文水平不高等客观因素的制约,故在罗列贵州地域文化资源时,还将描述内容具体化,如喀斯特生态文化体现为喀斯特地貌景点(黄果树瀑布)、喀斯特民居建筑(风雨桥、吊脚楼)。本部分共设置了 24 个问题,每个问题包括 3 个小题,其中前两个小题是"双向"问题,涉及提供安排、不提供安排的情况,而最后 1 个小题则了解受调查者对安排现状的知悉情况。整个问卷通过问卷星在线设计,问题设计采用封闭和半封闭结构,有的问题允许被调查者进行多项选择,如果选项中没有符合被调查者认可的情况,则可以根据个人情况进行文字上的补充说明。为了便于受调查者

中国知网 https://www.cnki.net

对于问题和选项的准确理解,问卷设计为中英文结合版。

调查完成后获得的有效问卷共计304份。问卷中第一部分“个人情况”和第二部分“对贵州地域文化的认知情况”,采用问卷星上的统计数据及统计图表进行分析。第三部分“对贵州地域文化的学习需求情况”统计数据的处理,包括两种方式:一是每个大题的第1小题“正向提供需求”和第2小题“反向提供需求”的调查数据从问卷星上导出后,再基于魅力质量理论及其Kano模型做出进一步的分析;二是每个大题中的第3小题“提供需求现状与知晓情况”采用问卷星上的统计数据进行分析。

(二)分析方法

从问卷星上导出统计数据后,主要基于Kano模型的个性化需求获取方法来明确各种学习方式、学习内容所归属的质量要素。由于每题中的第3小题涉及对贵州地域文化的学习方式、学习内容提供现状,因此在明确各种学习方式、学习内容所归属的质量要素后,在某一种确定的质量要素下,根据统计数据分析相关学习方式、学习内容的实际提供现状,以及受调查者对于它们的知悉情况,进而确定出他们希望优先满足的学习需求序列。下面,以问卷中的一个大题为例,展示具体的分析方法。

第一,从问卷星上导出受调查者的填写数据。例如,导出的某位受调查者(老挝籍留学生)关于问题的填写数据如下:

(1)如果教师在课堂上讲授关于贵州地域文化的知识,你会觉得(If your teacher instructs some knowledge about Guizhou's regional culture, what's your opinion?):*

A. 喜欢(I like it.)

(2)如果不能提供这样的讲授,你会觉得(If such instruction can't be provided, what's your opinion?):*

C. 无所谓(I don't care about it.)

(3)你校教师有没有类似这样的讲授(Do teachers in your university have such kind of instruction?):*

C. 不清楚(I don't know.)

第二,根据“Kano评价结果分类对照表”统计结果,结合问卷中第三部分的具体情况,得出Kano评价结果分类对照表(见表1):

表1　Kano评价结果分类对照表

		不提供此安排				
		喜欢	理应如此	无所谓	勉强接受	不喜欢
提供此安排	喜欢	Q	A	A	A	O
	理应如此	R	I	I	I	M
	无所谓	R	I	I	I	M
	勉强接受	R	I	I	I	M
	不喜欢	R	R	R	R	Q

基于Kano评价结果分类对照表,可以就受调查者对“正向”“反向”问题的回答进行属性分类。例如,这名受调查者对“正向”问题的回答是“喜欢”,对“反向”问题的回答是“无所谓”,那么,其对于“教师讲授”这种学习方式的需求属性分类就可视为魅力质量要素(A)。顺此思路,如果另一位

中国知网　https://www.cnki.net

受调查者对“正向”问题的回答是“喜欢”,而对“反向”问题的回答是“不喜欢”,那么所调查的某种特定学习方式、学习内容在 Kano 评价表对应的属性分类就为期望质量要素(O)。在从问卷星上导出 304 位受调查者对这个大题的填写数据后,再基于 Kano 评价结果分类对照表依次就每位受调查者对“正向”问题和“反向”问题的回答进行了属性分类,最后统计出 304 位受调查者就“教师讲授”这种学习方式的属性分类情况(见表 2):

表 2　基于 Kano 评价结果分类对照表对“教师讲解”方式的统计结果

教师在课堂上讲授关于贵州地域文化的知识		(2)不提供此安排				
		喜欢	理应如此	无所谓	勉强接受	不喜欢
(1)提供此安排	喜欢	0	16	25	48	54
	理应如此	0	22	14	21	8
	无所谓	0	2	34	3	15
	勉强接受	0	15	2	23	2
	不喜欢	0	0	0	0	0

(基本质量要素 M = 25;期望质量要素 O = 54;魅力质量要素 A = 89;无差异质量要素 I = 136)

第三,在整理好学习方式、学习内容所归属的质量要素类别后,我们将与各质量要素相关的学习方式、学习内容罗列在一个确定的质量要素范畴内。比如,上面所提及的“教师讲授”这一学习方式,与其他的学习方式、学习内容都同时隶属于“无差别质量要素”,那么,在通过问卷星导出这些相关学习方式、学习内容所涉大题中第 3 小题的数据后,可以明确它们的实际应用现状,以及来黔留学生对于它们的知悉情况,并基于“无差别质量要素”的服务特性,推导出它们在来黔留学生学习需求层次中的具体情况。

第四,基于 Berger 等学者提出的用户满意度系数(customer satisfaction coefficient,CS)[15]确立各项需求要素的影响程度。除了基于魅力质量理论及其 Kano 模型对贵州地域文化学习需求的质量属性进行探讨外,我们还基于各项属性归类的百分比计算出满意度系数(SI)和不满意度系数(DSI),从而对每项学习需求进行满意度评价,并判定某项学习需求增加或消除后对来黔留学生学习贵州地域文化的满意或不满意的影响程度,其计算公式如下:

满意度系数:$SI = (A + O)/(A + O + M + I)$

不满意度系数:$DSI = (O + M)/(A + O + M + I) * (-1)$

根据计算公式,把各个选项(喜欢、理应如此、无所谓、勉强接受、不喜欢)下每个字母(M、O、A、I、R)对应的百分比放进上面的公式中进行计算,从而得到能够增加来黔留学生学习贵州地域文化的满意系数和消除他们学习贵州地域文化的不满意系数。满意度系数(SI)的数值为正值,代表如果提供某种学习方式或学习内容,来黔留学生的满意度就会提升;正值越大,越接近 1,表示来黔留学生对主要满意度的影响就会越大,其满意度提升的影响效果就越强,上升的速度也就会更快。不满意度系数(DSI)的数值为负值,代表如果不提供某种学习方式或学习内容,来黔留学生的满意度就会降低;值越负向,越接近 -1,表示对来黔留学生不满意的影响就会越大,满意度降低的影响效果也就越强。因此,可以根据满意度系数(SI)和不满意度系数(DSI),并结合贵州地域文化学习需求层次的分析情况,充分挖掘来黔留学生的潜在学习需求,明确各需求要素的优先满足序列,以期对它们进行优化设计,以提升贵州地域文化资源在国际中文教育中的应用效果。

三、贵州地域文化学习需求优先满足序列

基于各需求要素(学习方式、学习内容)的不同属性维度的百分比,计算出满意度系数(SI)和不满意度系数(DSI)(见表 3),进而判断学习方式和学习内容的优先满足序列。为便于分析,在各需求要素前面加上了字母序号,学习方式类以 M 开头,学习内容类以 C 开头。

中国知网 https://www.cnki.net

表3　贵州地域文化学习方式及学习内容的满意度(SI)和不满意度(DSI)系数

学习方式	SI	DSI	学习内容	SI	DSI
M1 教师讲解	0.47	-0.26	C1 喀斯特生态文化(地貌景点)	0.63	-0.44
M2 观看演出	0.62	-0.21	C2 喀斯特生态文化(贵州民居)	0.45	-0.26
M3 听专题讲座	0.49	-0.27	C3 民族文化(服饰与工艺)	0.44	-0.47
M4 参加体验活动	0.64	-0.34	C4 民族文化(苗寨美食)	0.59	-0.36
M5 阅读书籍	0.40	-0.37	C5 文化遗产(民族节日活动)	0.61	-0.53
M6 网络学习	0.40	-0.18	C6 文化遗产(民族村寨资源)	0.43	-0.30
M7 实地走访	0.62	-0.51	C7 夜郎文化(夜郎葬俗)	0.59	-0.31
			C8 沙滩文化(沙滩文化遗址)	0.56	-0.21
			C9 移民文化(屯堡文化博物馆)	0.42	-0.48
			C10 傩文化(傩戏面具)	0.50	-0.35
			C11 黔中王学(《王阳明》)	0.62	-0.27

满意度系数(SI)在要素划分中归于魅力质量要素(A)和期望质量要素(O)的频次,用于衡量需求的满足对用户满意提升度的影响程度。因此,它能够体现出用户对服务的期待值。SI的系数取值区间在0和1之间,如果某项需求要素的SI越接近1,那它对提升用户满意度的作用就越大,反之,如果它越接近0,则表明其影响就越小。从表3来看,SI取值在0.6以上的有观看演出(M2)、参加体验活动(M4)、实地走访(M7)、喀斯特生态文化(C1)、文化遗产(C5)和黔中王学(C11)等6项;紧随其后,取值在0.59的有民族文化(C4)和夜郎文化(C7)两项,其他10项的取值均小于0.59。

不满意度系数(DSI)在要素划分中归于基本质量要素(M)和期望质量要素(O)的频次,是指需求无法满足时对用户满意度降低的影响程度,故能够表现出用户对服务的依赖性。DSI的系数取值区间在-1和0之间,如果某项需求要素的DSI越靠近-1,那么,对它的提供越不充分,用户满意度降低的状况就会越严重。反过来,如果DSI越靠近0,则表示用户满意度下降的程度越小。从表3来看,DSI取值绝对值在0.5以上的有实地走访(M7)和文化遗产(C5)两项;DSI取值绝对值在0.49和0.4之间的有移民文化(C9)、民族文化(C3)和喀斯特生态文化(C1)等3项,其他13项的取值绝对值均小于0.39。

显而易见,实地走访(M7)、文化遗产(C5)和喀斯特生态文化(C1)是SI和DSI两项取值都高的需求要素。但为了以更加直观的方式呈现出各要素之间对满意度的影响差异,除了明确各要素的SI和DSI的取值外,还可通过比较这两项取值的绝对值大小来判断它们的优先满足序列(见图1)。具体而言,当|SI|>|DSI|时,表明需求要素提供时,其满意度提升程度的影响要大于下降的影响,这也就表明来黔留学生对此项要素的需求期待性大于依赖性。从此意义上说,如果优先满足|SI|更大的需求要素,这会更加有助于吸引来黔留学生对贵州地域文化的关注,促进贵州地域文化资源在国际中文教育中的有效应用。反过来,当|SI|<|DSI|时,表明需求要素不提供时,其满意度下降程度的影响会更大,这也就表明来黔留学生对此项要素的需求依赖性大于期待性。因此,应优先满足|DSI|更大的需求要素。

根据图1所示,可以通过|SI|和|DSI|系数的绝对值对比,得出3项结果。一是绝大多数需求呈现出“期待性”大于“依赖性”的倾向。18项需求要素中,仅|SI|>|DSI|的要素就占了16项。其中,|SI|与|DSI|差距较大的有观看演出(M2)、参加体验活动(M4)、沙滩文化(C8)和黔中王学(C11),绝对值差异均超过0.3,其中观看演出(M2)一项还超过0.4。二是对各需求要素的“依赖性”普遍偏低。如果以系数平均值(0.5)来看,就可以发现|DSI|大于0.5的,仅包括实地走访(M7)和文化遗产(C5),来黔留学生对这两项需求要素之外的其他要素的依赖性都比较低。反之,像|DSI|在0.2左右的观看演出(M2)、网络学习(M6)和沙滩文化(C8)对来黔留学生不满意度的

中国知网　https://www.cnki.net

影响就不太显著。三是对各需求要素的“期待性”普遍较高。如果以系数平均值(0.5)为观测点,|SI|大于0.5的就达到10项,并且,观看演出(M2)、参加体验活动(M4)、实地走访(M7)、喀斯特生态文化(C1)、文化遗产(C5)和黔中王学(C11)的|SI|取值均大于0.6,这也就说明它们对提升来黔留学生的满意度有着显著的影响。

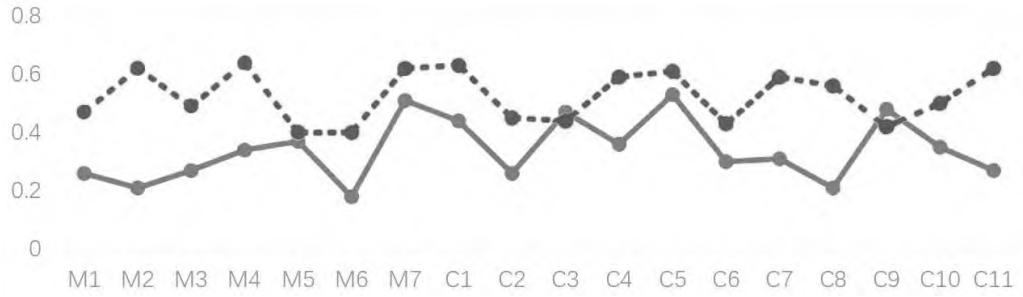


图1　各需求要素的满意度(SI)和不满意度(DSI)系数

根据贵州地域文化学习需求分析结果,以及满意度系数(SI)和不满意度系数(DSI)的对比情况,可从质量属性、SI系数和DSI系数3个方面对贵州地域文化学习需求优先满足序列进行总体呈现(见表4)。

表4　贵州地域文化学习需求优先满足序列

学习方式类				
序号	需求要素	质量属性	SI	DSI
1	M7 实地走访	期望质量要素(O)	0.62	-0.51
2	M4 参加体验活动	无差别质量要素(I)	0.64	-0.34
3	M2 观看演出	魅力质量要素(A)	0.62	-0.21
4	M5 阅读书籍	无差别质量要素(I)	0.40	-0.37
5	M3 听专题讲座	无差别质量要素(I)	0.49	-0.27
6	M1 教师讲解	无差别质量要素(I)	0.47	-0.26
7	M6 网络学习	无差别质量要素(I)	0.40	-0.18
学习内容类				
序号	需求要素	质量属性	SI	DSI
1	C5 文化遗产(民族节日活动)	期望质量要素(O)	0.61	-0.53
2	C1 喀斯特生态文化(地貌景点)	期望质量要素(O)	0.63	-0.44
3	C4 民族文化(苗寨美食)	魅力质量要素(A)	0.59	-0.36
4	C11 黔中王学(《王阳明》)	魅力质量要素(A)	0.62	-0.27
5	C7 夜郎文化(夜郎葬俗)	魅力质量要素(A)	0.59	-0.31
6	C8 沙滩文化(沙滩文化遗址)	魅力质量要素(A)	0.56	-0.21
7	C10 傩文化(傩戏面具)	无差别质量要素(I)	0.50	-0.35
8	C3 民族文化(服饰与工艺)	基本质量要素(M)	0.44	-0.47
9	C9 移民文化(屯堡文化博物馆)	无差别质量要素(I)	0.42	-0.48
10	C6 文化遗产(民族村寨资源)	无差别质量要素(I)	0.43	-0.30
11	C2 喀斯特生态文化(贵州民居)	无差别质量要素(I)	0.45	-0.26

根据表4所列数据,实地走访(M7)和文化遗产(C5)分别在学习方式类、学习内容类位居第一,理应作为国际中文教育中优先考虑的贵州地域文化学习需求,这与来黔留学生对它们呈现出“高依赖、高期待”的需求倾向不可分。紧随其后的是学习方式类的参加体验活动(M4)和观看演出(M2),学习内容类的喀斯特生态文化(C1)、民族文化(C4)、黔中王学(C11)、夜郎文化(C7)、沙

中国知网　https://www.cnki.net

滩文化(C8)和傩文化(C10),这8类整体呈现出“高期待”的需求倾向,而在“依赖性”方面均未出现“高依赖”的需求倾向,甚至还出现有2项归于无差别质量要素(I)的情况。尽管如此,仍不能忽视它们对于满意度的显著影响,故在国际中文教育中如何有效应用这8类需求要素还需进一步明确。除开上述需求要素外,其余的8类需求要素则呈现出“较高(低)依赖、较高期待”的情况,且有7类都归于无差别质量要素(I)。因此,在国际中文教育中可以不作为优先考虑的贵州地域文化学习需求。

四、结论及建议

新时代,国际中文教育需在传播人才、传播平台、传播方式方法等方面着力,创新话语传播方式,讲好新时代中国故事。国际中文教育话语体系作为传播中华语言文化的重要渠道和载体,在发挥自身作用时,必然彰显出中国文化特有的民族传统与民族特色[16]。基于魅力质量理论及其Kano模型对国际中文教育中贵州地域文化资源服务需求展开分析,进一步地实现地域文化资源配置方式的多元化,增进来黔留学生对贵州地域文化乃至中华优秀地域文化的理解与认同,做好贵州地域文化资源与国际中文教育的融通及其利用,更好地服务于国际中文教育事业的高质量发展。

(一)结论

研究表明,其一,学习方式中的“实地走访”和学习内容中的“文化遗产”属于“高依赖、高期待”的需求,其中“高依赖”是指必须得到满足的需求,而“高期待”是指最希望得到满足的需求。由此可见,“实地走访”的方式与“文化遗产”相关的学习内容是不可或缺的。其二,学习方式中的“参加体验活动”和学习内容中的“喀斯特生态文化”“民族文化”都属于“较高依赖、高期待”的需求,故也是理应得到满足的。其三,其他学习方式和学习内容都属于“较高/低依赖、较高期待”的需求,如果不提供时,其满意度下降程度的影响也不会太大。也就是说,从优先满足序列来看,这些需求的满足可考虑是在“高/较高依赖、高期待”的需求之后。需要提出的是,尽管需要以学习者“高/较高依赖、高/较高期待”的地域文化资源作为主要参数进行学习内容的设计,但在国际中文教育中应用贵州地域文化资源时,除了要考虑学习者主要需求的文化内容外,还需要对其他文化内容进行科学的设计。因此,在中文教学或中华文化活动设计时,要充分注意到地域文化资源所具有的不同角色及其所发挥的独特作用,不仅要体现中文学习者“高/较高依赖、高/较高期待”文化资源的突出核心和重点位置,也要兼顾其他文化资源作为局部需求所应有的作用,进而让中文学习者更好地感知和理解地域文化,也更好地发挥国际中文教育在文化传承、发展、创新中的独特优势,彰显中华优秀文化的生机活力。

(二)建议

随着国际中文教育朋友圈的不断扩大,贵州理应顺势而为,对贵州优秀地域文化资源与国际中文教育的深入融通及其利用给予高度重视,以应用实践带动国际中文教育事业的建设,为推动国际中文教育内涵发展铺平理论研究与实践推进的道路。对此,应从三个方面着力。

一是要通过国际中文教育增强文化自信谋发展的意识。党的二十大报告明确指出:“推进文化自信自强,铸就社会主义文化新辉煌。”[11]42贵州地域文化是中华优秀传统文化的重要组成部分,喀斯特生态文化、夜郎文化、世居少数民族文化、移民文化、黔中王学、沙滩文化、傩文化和文化遗产等文化因子汇聚到一起,共同构成“多彩贵州”文化,筑起当代贵州人独有的文化内涵和精神图景。近年来,贵州致力于通过中外文化交流讲好多彩贵州故事、精心塑造贵州最美形象。如,贵州师范大学通过承办教育部中外语言交流合作中心“汉语桥”团组交流项目,引领海外中文学习者探秘贵州最具魅力的自然风景、巧夺天工的建筑雕塑、独具特色的美食、服饰、特产、民俗,认识文化遗产的多重价值,进而解码中华文化基因[17];通过实施“知行贵州”丝绸之路青年交流计划活动,增进来华国际青年对贵州乃至中国持续推动生态优势转化为发展优势、深入践行“绿水青山就是金山银

中国知网　https://www.cnki.net

山”理念的认识和了解[18];通过与南太平洋大学基里巴斯分校共建基里巴斯孔子学院,助力贵州故事传播影响力所蕴含的价值内涵,推动包括贵州地域文化在内的中华优秀文化更好地走向世界[19]。目前,贵州省正加快建设多彩贵州民族特色文化强省,推动“大力实施红色文化重点建设、阳明文化转化运用、民族文化传承弘扬、屯堡文化等历史文化研究推广‘四大文化工程’”[20],这为当代贵州人建立足够的文化自信提供了重要支撑,更为贵州地域文化走向世界提供了广阔前景。通过为国际中文教育注入贵州优秀地域文化资源,使海外中文学习者更加深入地了解贵州省情乃至中国国情,在中外文化交流中可更好地讲述包括贵州在内的中国故事。

二是在通过国际中文教育传播贵州优秀地域文化资源时,注意选择契合文化内容的应用方式。贵州地域文化丰富多彩,所以需要采用积极有效的方式才能在不断彰显贵州地域文化特色的过程中推动贵州地区国际中文教育的进程。因此,在国际中文教育的过程中,建议应用那些与文化内容相契合的“高期待”“高依赖”应用方式。如贵州师范大学已连续三年承办国家留学基金管理委员会“感知中国”社会实践与文化体验活动,先后有来自30多个国家的200多名海外中文学习者、来华留学生走进贵阳市花溪区黔陶乡、仁怀市茅台镇、清镇市红枫镇等地,以实地走访、情景体验、观摩学习等方式,对美丽中国、多彩贵州的认识显著加深。在亲身体验采茶、了解茶叶采摘、观看制茶工艺流程等过程中,一名来自卢旺达的留学生曾表示:“虽然我们国家种植茶叶的历史并不太长,但也特别适合种植茶叶,我会把对贵州茶的所见所闻分享给家人和身边的朋友。”[21]应用方式只有与文化内容紧密契合,才可能让来黔留学生、海外中文学习者等有强烈的需求感,也才更容易为国际中文教师所接受、践行。

三是要建立国际中文教育视野的贵州地域文化教育体系,助推贵州国际中文教育的发展。具体而言,可以从三个方面努力。一是开发适应国际中文教育需要的贵州地域文化教学资源,促进贵州地域文化与国际中文教育的协同和平衡发展,为贵州地区的相关教育部门及机构提供决策参考。开发贵州地域文化教学资源主要涉及教材的制定、课程的设置及地域文化数据库的建设。二是加强教师队伍建设。为了能够促进贵州地域文化资源在国际中文教育中的有效应用,国际中文教师不仅需要了解贵州地域文化的基本知识,还需具备文化阐释和传播的基本能力。针对贵州地域文化课程来说,需要由熟悉贵州地域文化,且跨文化交际能力很好的教师来承担,以便可以用中英双语向来黔留学生阐释贵州地域文化知识,因为这将直接影响来黔留学生贵州地域文化意识的形成。所以,对师资队伍的配置和教师的专业发展有更高的要求。三是设立贵州地域文化研究机构。为了挖掘、整理、开发、应用好贵州地域文化资源,特别是在新时代国际中文教育事业中应用好贵州地域文化资源,地方政府应设立贵州地域文化研究机构,通过提炼贵州地域文化的时代价值,包括其在国际中文教育中的应用价值,把跨越时空、富有魅力、具有当代价值的贵州地域文化精神弘扬出来。做好地域文化传承包括地域文化国际传播的顶层设计,协调推进地域文化传承以及地域文化资源在国际中文教育事业中的传播,提升贵州地域文化的影响力,进而“不断提升国家文化软实力和中华文化影响力”[11]43。

参考文献:

[1]马箭飞.国际中文教育:有力促进中外人文交流、文化交融、民心相通[J].中国新闻发布(实务版),2023(6):30-33.
[2]沈荭,袁继锋.汉语国际推广的地域性研究[J].重庆大学学报(社会科学版),2009(2):114-118.
[3]李晓鹏,沈铁,刘爽.对外汉语教学中地域文化渗透的社会意义[J].黑龙江高教研究,2017(2):165-167.
[4]张振兴.方言研究与对外汉语教学[J].语言教学与研究,1999(4):42-49.
[5]程书秋.地方文化语境的综合利用与对外汉语教学[J].黑龙江高教研究,2008(12):180-181.
[6]王曦.“一带一路”视域下方言资源价值发掘——以闽南方言为例[J].东南学术,2017(4):240-245.
[7]李春雨,陈婕.北京文化与汉语国际推广[J].北京师范大学学报(社会科学版),2007(6):112-118.
[8]张艳萍.云南对外汉语教学的地域特色[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2005(5):18-20.

中国知网 https://www.cnki.net

[9]王悦欣,张彤. 对外汉语教学中地域文化的导入——以河北为例[J]. 河北学刊,2011(6):229 - 231.
[10]鲁六. 河南省汉语国际推广策略探究[J]. 郑州大学学报(哲学社会科学版),2018(2):78 - 81.
[11]习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京:人民出版社,2022.
[12]"千户苗寨 悠然雷山"亮相美国纽约时代广场[EB/OL]. (2016 - 12 - 05)[2024 - 08 - 16]. https://m.huanqiu.com/article/9CaKrnJYZpu.
[13]顾久,袁行霈,陈进玉. 中国地域文化通览(贵州卷)[M]. 北京:中华书局,2014:目录.
[14]Kano N, Seracu N, Takahashi F, et al. Attractive quality and must - be quality[J]. The Journal of Japanese Society for Quality Control, 1984(14):39 - 48.
[15]Berger C. Kano's method for understanding customer - defined quality[J]. Center for Quality Management Journal, 1993 (2):3 - 36.
[16]李宝贵,刘家宁. 国际中文教育话语体系构建:内涵要素、功能价值与实现路径[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版),2023(3):47 - 59.
[17]2024 年"汉语桥·遗见贵州"印尼学生夏令营在贵师大启动[EB/OL]. (2024 - 07 - 03)[2024 - 08 - 16]. http://gz.people.com.cn/n2/2024/0703/c358160 - 40899964.html.
[18]外国留学生:穿越荔波喀斯特 探寻民族风情魅力[EB/OL]. (2024 - 05 - 24)[2024 - 08 - 16]. http://gz.people.com.cn/n2/2024/0524/c371753 - 40855991.html.
[19]贵州师范大学签署基里巴斯孔子学院合作建设协议[EB/OL]. (2024 - 08 - 22)[2024 - 09 - 16]. http://gz.people.com.cn/n2/2024/0822/c358160 - 40952282.html.
[20]发挥特色文化优势 加快建设多彩贵州文化强省 多彩文化奏华美乐章[N]. 贵州日报,2024 - 10 - 23(1).
[21]贵州师范大学承办 2023 年"感知中国"社会实践与文化体验活动[EB/OL]. (2023 - 10 - 01)[2024 - 08 - 16]. https://movement.gzstv.com/news/detail/HdKggA/?st = jy3PjRaf49T0gYEZ.

The Integration and Utilization of Guizhou's Regional Cultural Resources in International Chinese Language Education

LIU Yang

(Office of International Exchange and Cooperation, Guizhou Normal University, Guiyang 550025, China)

Abstract: Guizhou's regional culture is an important component of Chinese culture. In the promotion of international Chinese language education, it is essential to reasonably select Guizhou's regional cultural resources based on the needs of Chinese language learners. By doing so, these resources can better adapt to the trends and needs of the international dissemination of Chinese culture, thereby facilitating the wider spread of Chinese culture around the world. Based on the current status and existing issues in the development of international Chinese language education with regional characteristics, this study takes Guizhou's regional cultural resources as an example, applies the theory of Charm Quality and its Kano Model to categorize the service needs for Guizhou's regional cultural resources in international Chinese language education, ranks the contents that should be prioritized for fulfillment, and explores the relationship between Guizhou's regional culture and the cultural understanding needs of Chinese learners. This provides factual evidence for the selection of application content and methods of regional cultural resources in international Chinese language education, and offers decision - making references and practical guidance for better integrating and utilizing excellent Chinese regional cultural resources in international Chinese language education.

Key words: Theory of Charm Quality; International Chinese language education; Regional cultural resources; Kano Model; service needs

责任编辑　李兴韵　谭琳妃　　英文审校　孟俊一

中国知网　https://www.cnki.net

DOI:10.16614/j.gznuj.skb.2025.03.007

非物质文化遗产海外传播的现状、困境与纾解

李宝贵[1,2],陈海峰[2,3]

(1.辽宁师范大学 文学院,辽宁 大连 116081;2.辽宁师范大学 国际教育学院,辽宁 大连 116029;
3.福建师范大学 海外教育学院,福建 福州 350117)

摘 要:非物质文化遗产作为讲好中国故事、架好互通桥梁、塑好中国形象的重要载体,对增强中华文明传播力、影响力具有重要价值。当前,非遗海外传播的多元主体持续拓展,受众数量快速增加,传播内容日渐丰富,传播媒介不断创新,传播效果逐步显现。非遗海外传播也面临着传播主体协同度有待深化、传播客体区分度有待细化、传播内容记忆度有待强化、传播媒介接受度有待提升、传播效果满意度量化有待加强等现实困境。基于此,提出非遗海外传播困境的纾解策略:构建非遗海外传播共同体;提升非遗海外传播的精准度;讲述有温度的中国非遗故事;以数智技术赋能非遗海外传播;构建非遗海外传播效果评价体系。

关键词:非物质文化遗产;海外传播;中国故事;传播媒介;传播共同体

中图分类号:H195 **文献标识码**:A **文章编号**:1001-733X(2025)03-0064-11

引言

在巴拉圭召开的联合国教科文组织保护非物质文化遗产政府间委员会第19届常会上,“春节——中国人庆祝传统新年的社会实践”顺利通过评审,被列入联合国教科文组织人类非物质文化遗产代表作名录[1]。作为中华民族最具代表性、活态性和民间性的文化遗产,非物质文化遗产不仅是中华文明不可或缺的重要组成部分,也是世界文明百花园中璀璨的瑰宝。正如国家主席习近平在联合国教科文组织总部发表演讲时所指出的,“文明因交流而多彩,文明因互鉴而丰富”[2]。因此,非物质文化遗产的海外传播,不仅是讲好中国故事、传播好中国声音的有效途径,也是架设互通桥梁、践行交流互鉴的生动实践,更是塑造中国形象、展示中国智慧的迫切需要。我们要用心讲述有温度的中国非遗故事,努力传播好中国声音,积极践行交流互鉴,充分展示中国智慧。

党的二十届三中全会研究了进一步全面深化改革、推进中国式现代化问题,在第十部分“深化文化体制机制改革”中就如何构建更有效力的国际传播体系提出具体要求[3]。全面增强中华文明传播力影响力必须构建更有效力的国际传播体系。中文国际传播是我国国际传播体系的重要组成部分,是中外文明交流互鉴的重要窗口与桥梁[4]。提升中文国际传播效能是构建更有效力的国际传播体系的重要一环。广义的中文国际传播既包括中文的国际传播,也包括中华文化的国际传播[5]。作为中华文明的重要组成部分,非物质文化遗产是中华文明海外传播的重要载体。目前在国际中文教学中,对非物质文化遗产档案重要性的认识还不足,其开发利用还有很大空间[6]。要充分利用非物质文化遗产档案资源,全面促进非物质文化遗产海外传播,提升中文国际传播效能,进而增强中华文明传播力影响力。

收稿日期:2025-01-28

基金项目:国家社科基金项目“新时代配合支持更多国家将中文纳入国民教育体系的理论建构与实现路径研究”(22BYY154)、国家语委重点项目“中华语言文化国际传播的挑战与对策研究”(ZDI145-37)的阶段性成果。

作者简介:李宝贵(1963—),男,辽宁沈阳人,文学博士,辽宁师范大学文学院/国际教育学院教授、博士生导师,研究方向为国际中文教育、中文国际传播和语言政策与规划;陈海峰(1985—),男,黑龙江牡丹江人,辽宁师范大学国际教育学院博士研究生,福建师范大学海外教育学院讲师,研究方向为国际中文教育。

中国知网 https://www.cnki.net

《保护非物质文化遗产公约》中的“非物质文化遗产”是指被各社区、群体,有时是个人,视为其文化遗产组成部分的各种社会实践、观念表述、表现形式、知识、技能以及相关的工具、实物、手工艺品和文化场所[7]。《中华人民共和国非物质文化遗产法》中的“非物质文化遗产”是指各族人民世代相传并视为其文化遗产组成部分的各种传统文化表现形式,以及与传统文化表现形式相关的实物和场所[8]。综上,非物质文化遗产是指世界各族人民世代相传并视为其文化遗产组成部分的各种知识、技能、艺术、民俗等传统文化表现形式,以及与之相关的社会实践和精神内涵。

非物质文化遗产(以下简称“非遗”)海外传播研究已经引起学界关注。现有研究对国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略[9]、国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架[10]、中国文化教学新思路[11]、中国概况教学原则[12]、非遗在国际中文教育中的应用[13]、与非遗海外传播相关的期刊论文研究现状与展望[14]、国际中文教育视域下的非遗跨文化传播[15]、中国“非遗”出海的学理依据与模式[16]、国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑与优化路径[17]、中华民族文化共同性及其生成逻辑[18]、非遗传承人传承动机及保护政策[19]、传播学视域下非遗海外传播的路径[20]、文化遗产对铸牢中华民族共同体意识的促进作用[21]、体育非遗海外传播叙事体系[22]、体育非遗海外传播路径[23]、非遗视频海外传播的叙事模式和话语体系[24]、徐州市非遗翻译与海外传播[25]、传统工艺海外传播[26],以及数智时代成都市非遗海外传播路径[27]等问题进行了较为深入的探讨。这些成果为开展非遗海外传播研究提供了重要支撑。然而,作为我国国际传播体系的重要组成部分,如何从中文国际传播视角阐释非遗海外传播的现状特征、现实困境与纾解策略,尚未引起学界的重视,相关研究仍有待深入。

一、非物质文化遗产海外传播的现状特征

习近平总书记对非物质文化遗产保护工作作出重要指示强调,“要扎实做好非物质文化遗产的系统性保护,更好满足人民日益增长的精神文化需求,推进文化自信自强。要推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展,不断增强中华民族凝聚力和中华文化影响力,深化文明交流互鉴,讲好中华优秀传统文化故事,推动中华文化更好走向世界”[28]。我国正式加入联合国教科文组织《保护非物质文化遗产公约》以后,与非遗海外传播相关的各项工作稳步推进,取得了一系列突破性进展和标志性成果。

(一)非遗海外传播的多元主体持续拓展

非遗海外传播主体的覆盖度是指非遗资源拥有者被非遗海外传播主体覆盖的数量,是衡量参与非遗海外传播的非遗资源拥有者数量多少的重要参考。非遗海外传播主体包括政府、社会组织和个人等多元主体。

1. 国务院组成部门作为传播主体开展非遗海外传播

国务院组成部门作为传播主体开展非遗海外传播可起到引领示范作用,有利于在全国范围内统筹协调,合理配置非遗资源,广泛拓展非遗海外传播主体的覆盖度。2007 年 4 月,由原文化部(现为文化和旅游部)主办,中国艺术研究院(中国非物质文化遗产保护中心)承办的“中国非物质文化遗产艺术节”首次在联合国教科文组织总部举行[29]。此次活动不仅开启了我国在联合国教科文组织总部开展非遗海外传播的序幕,还在全球范围内为各国在联合国教科文组织总部开展非遗海外传播提供了有效范式。

2. 地方各级政府作为传播主体开展非遗海外传播

地方各级政府作为传播主体开展非遗海外传播,可最大限度地传播具有地方特色的非遗项目,有效带动所在地区的各省、市、县级非遗代表性传承人及其弟子参与非遗海外传播,深入拓展非遗海外传播主体的覆盖度。中国成都国际非物质文化遗产节(下文简称“非遗节”)创办于 2007 年,每两年举办一届。从 2007 年 5 月至 2023 年 10 月,“非遗节”已成功举办了八届。在筹办 2009 年

中国知网 https://www.cnki.net

第二届“非遗节”时，原文化部（现为文化和旅游部）根据成都市的建议，邀请联合国教科文组织参与主办，并由此形成主承办的定制，“非遗节”也成为国内由联合国教科文组织持续参与主办的唯一节会活动[30]。第八届“非遗节”由文化和旅游部、四川省人民政府和中国联合国教科文组织全国委员会主办[31]。迄今为止，“非遗节”已成为全球范围内非物质文化遗产领域的重要节会。

3. 社会组织作为传播主体开展非遗海外传播

社会组织是非遗海外传播过程中政府和个人之间的重要桥梁和纽带，对有效拓展非遗海外传播主体的覆盖度具有重要作用。2006 年 8 月，中国非物质文化遗产保护中心在中国艺术研究院挂牌成立。无论是首次在联合国教科文组织总部举行的中国非物质文化遗产艺术节，还是一开始由地方政府主办的“非遗节”，作为承办单位之一的中国非物质文化遗产保护中心都是重要的非遗海外传播主体。联合国教科文组织亚太地区非物质文化遗产国际培训中心是根据中国政府与联合国教科文组织签署的协议，在北京成立的非物质文化遗产领域国际机构。自 2012 年 2 月成立以来，联合国教科文组织亚太地区非物质文化遗产国际培训中心通过“请进来”和“走出去”结合的培训方式持续开展非遗海外传播。

4. 非遗代表性传承人作为传播主体开展非遗海外传播

作为非遗资源的主要拥有者，非遗代表性传承人及其弟子是非遗海外传播主体的中坚力量。非遗代表性传承人及其弟子是否积极参与非遗海外传播会对非遗海外传播主体覆盖度产生重大影响。2018 年 2 月，由原福建省文化厅（现为福建省文化和旅游厅）、马来西亚惠胜集团联合举办的闽都文化专题图片展和非遗实物展在马来西亚马六甲市的“福建文化海外驿站”拉开帷幕。福州软木画代表性传承人陈君锟为此次展览带来了精心创作的《桂林山水》《江南春晓》《苍松》等软木画作品[32]。2024 年 6 月，“诗画江南——浙江非物质文化遗产展演”在毛里求斯中国文化中心成功拉开帷幕。国家级非物质文化遗产代表性项目——琵琶艺术（平湖派）代表性传承人黎庆慧演奏了平湖派琵琶曲目《平沙落雁》[33]。2024 年是中法建交 60 周年，罗晨雪、胡维露等上海昆剧团的演员首次携昆曲全本《牡丹亭（精华版）》来到法国，在法国波尔多国家歌剧院、巴黎蕾博拉戏剧院开启跨越国界的文化之旅[34]。作为非遗传承者与传播者，非遗代表性传承人及其弟子在非遗海外传播中具有举足轻重的作用。

5. 海内外非遗爱好者作为传播主体开展非遗海外传播

海内外非遗爱好者是非遗海外传播主体的后备力量，部分海内外非遗爱好者也可成为非遗海外传播的主力军，进而提高非遗海外传播主体覆盖度。“金石篆刻（西泠印社）”于 2006 年（第一批）列入国家级非物质文化遗产代表性项目名录，“中国篆刻”也于 2009 年 9 月列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录（名册）。2007—2012 年，李岚清篆刻书法艺术展相继在俄罗斯、法国、印尼和英国等地的重要文化场馆举办海外巡展。2024 年 3 月，“中国寻根之旅”南音特色春令营（福建泉州营）圆满收官。在泉州南音传承人的口传心授下，22 位来自马来西亚的华裔青少年学习南音乐谱乐器，读懂南音曲调，甚至还能哼唱几曲简单的南音，成为南音文化的传播者[35]。综上，海内外非遗爱好者既是非遗资源的拥有者，也是非遗海外传播主体的后备力量。

6. 中文教师和志愿者作为传播主体开展非遗海外传播

依托孔子学院、孔子课堂、中文工坊、鲁班工坊等平台，国际中文教师和国际中文教育志愿者在非遗海外传播中承担着重要角色，是进一步提高非遗海外传播主体覆盖度的重要力量。中外语言交流合作中心在《关于开展 2025 年“国际中文日”文化项目申报工作的通知》中明确指出，项目内容为“文化遗产”的选题要围绕中国列入联合国教科文组织《文化遗产名录》和《人类非物质文化遗产代表作名录》的世界文化遗产（含非物质文化遗产），讲述中国在世界文化遗产保护领域的成功实践和生动故事，彰显人类文明的多样性[36]。

中国知网 https://www.cnki.net

(二)非遗海外传播的受众数量快速增加

非遗海外传播客体的参与度是指海外受众在非遗海外传播过程中的参与程度,是衡量海外受众对非遗海外传播的认可度和满意度高低的重要参考。以“请进来”和“走出去”方式开展非遗海外传播是提升非遗海外传播客体参与度的有效途径。

1.海外受众参与以“请进来”方式开展的非遗海外传播

当前,我国以“请进来”方式开展非遗海外传播的传播客体参与度逐年提升。从2007年5月至2023年10月,“非遗节”已成功举办了八届。据成都市文化广电旅游局的统计:前七届“非遗节”累计开展2000余场活动,共有9000多个非遗项目参展,600余支表演队伍参演,135个国家(地区)和非政府组织的4000余名外籍嘉宾和国内4万多名代表参加,2000多万市民和游客现场参与[30];第八届“非遗节”邀请来自国内和全球47个国家(地区)的900余个非遗项目、5000余名嘉宾及传承人,共襄非遗盛会[37]。“非遗节”以“请进来”方式有效开展了非遗海外传播,扩大了非遗海外传播的海外客体参与度。

2.海外受众参与以“走出去”方式开展的非遗海外传播

目前,我国以“走出去”方式开展非遗海外传播的传播客体参与度显著提升。2025年“欢乐春节”全球启动仪式暨“欢乐春节 五洲同欢”演出1月25日晚在马来西亚吉隆坡举行[38]。从2017年起,湄洲妈祖祖庙先后组织妈祖金身巡安新加坡、马来西亚、菲律宾、泰国等东南亚国家和地区,吸引了当地华侨华人和妈祖敬仰者近千万人次参与[39]。妈祖信俗已传播到全球20多个国家和地区,为两亿多民众所崇拜并传承至今。

(三)非遗海外传播的传播内容日渐丰富

非遗海外传播内容的可见度是指非遗海外传播过程中传播内容在世界范围内被传播客体看见的可能性和程度。作为履行《保护非物质文化遗产公约》缔约国义务的重要内容之一,我国积极推进向联合国教科文组织申报非物质文化遗产名录(名册)项目的相关工作,提高非物质文化遗产的可见度。非遗海外传播内容的可见度是衡量申报联合国教科文组织非物质文化遗产名录(名册)项目工作和多元主体开展非遗海外传播活动效能的重要参考。

1.申报联合国教科文组织非遗名录(名册)项目工作屡创佳绩

数量很多、门类齐全、内容丰富、意蕴深厚的非遗项目不仅展现了我国深厚的文化底蕴,也为非遗海外传播提供了丰富的传播内容。中国的昆曲、古琴艺术、新疆维吾尔木卡姆艺术和蒙古族长调民歌于2008年列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录(名册)。截至2008年11月8日,中国列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录(名册)项目共计4项。截至2024年12月5日,中国列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录(名册)项目共计44项,总数位居世界第一。此外,我国共有国家、省、市、县级非遗代表性项目超过10万项。国家级非物质文化遗产代表性项目名录中的项目共计1557项。国家、省、市、县级非物质文化遗产代表性项目名录中的项目是申报联合国教科文组织非物质文化遗产代表作名录(名册)项目的后备力量。

2.多元主体开展了丰富多彩的非遗海外传播活动

非遗海外传播的多元主体开展了丰富多彩的非遗海外传播活动,如在德国、法国和西班牙开展蔚县剪纸传播,在澳大利亚开展福建木偶戏传播,在西班牙开展湖南杖头木偶戏和湖南皮影戏传播,在巴黎举办的第28届世界文化遗产展览会上开展龙泉青瓷传播,在毛里求斯开展琵琶艺术(平湖派)传播等。此外,在海外任教的国际中文教师和国际中文教育志愿者组织的非遗教学和非遗体验活动也是快速提高非遗海外传播内容可见度的重要途径。

(四)非遗海外传播的传播媒介不断创新

非遗海外传播媒介的新颖度是指非遗海外传播过程中传播媒介的新奇和别致程度,是衡量能

中国知网 https://www.cnki.net

否有效吸引海外受众关注的重要参考。从动作角色扮演游戏《黑神话：悟空》中的“陕北说书”到使用虚拟现实头戴式显示设备体验“虚拟非遗”，从非遗实物藏品到非遗数字藏品，以数智科技赋能非遗海外传播既实现了非遗“活”起来，也实现了非遗“潮”起来。

1. 数智化时代非遗海外传播借助新兴技术焕发新生

数智化时代的非遗海外传播利用全息投影技术、视觉融合技术、虚拟技术、3D 技术等手段展示非遗，新兴传播媒介也应运而生。2023 年，英国哈德斯菲尔德大学科技创新孔子学院与大学视觉设计团队联动，策划开展了首次裸眼 3D 楼体秀活动。该活动借助全息投影技术和视觉融合技术，在哈德斯菲尔德大学的理查德·斯泰尼茨大楼表面进行光影投射，构建融合水墨画、传统建筑、汉字、皮影戏等许多中国非物质文化遗产元素的虚拟场景[40]。2022 年端午节期间，宜昌市文旅局与北京冬奥会视效总制作团队“黑弓 BLACKBOW”联合开发“宜昌·端午”系列数字藏品，以“粽子”和“龙舟”等端午节符号为灵感，融合宜昌特色文化元素，通过极具想象力的创意组合，创造了两个系列共 12 款数字藏品，成为全国第一个上线的以端午为主题的数字藏品系列[41]。新兴传播媒介实现了非遗的创造性转化与创新性发展，已成为非遗海外传播的助推器。

2. 现代影视作品与传统媒介合力促进非遗海外传播

现代影视作品与传统传播媒介的协同创新，为非遗海外传播开辟了全新路径。这种融合既保留了非遗的核心价值，又通过创新表达方式高效开展非遗海外传播。传统传播媒介在非遗海外传播中的作用不容忽视，推动传统传播媒介焕发青春活力，与现代影视作品形成合力，为海外受众在选择传播媒介过程中提供更多选项。由中央广播电视总台与文化和旅游部联合摄制的秉承“见人、见物、见生活”理念的大型文化节目《非遗里的中国》和河南卫视“奇妙游”系列等可用于非遗海外传播的现代影视作品不断涌现。此外，北京古代建筑博物馆文创团队根据镇馆之宝“万善正觉殿天宫藻井”设计了天宫藻井冰箱贴。天宫藻井冰箱贴共分为五层图案，既可分开摆放，也可组合叠起；不仅能展示藻井不同部分的独特魅力，也能还原完整的藻井形态。天宫藻井冰箱贴正式上线后，受到了海内外收藏者的青睐。《非遗里的中国》呈现的“中国传统木结构建筑营造技艺”与现实生活中的“天宫藻井冰箱贴”的相遇，践行了“见人、见物、见生活”理念，有效开展了非遗海外传播。综上，推动现代影视作品与传统传播媒介形成合力，促进非遗海外传播。

（五）非遗海外传播的传播效果逐步显现

非遗海外传播效果的认可度是指非遗海外传播效果被认可的程度，是衡量非遗海外传播是否达到预期目标的重要参考。

目前，每两年举办一届的“非遗节”已成为国际社会广泛认可并积极参与的非物质文化遗产领域的重要节会。中国列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录（名册）项目由最初的 4 项增至 44 项，项目总数位居世界第一。哈德斯菲尔德大学组织的首次裸眼 3D 楼体秀活动视频在各大社交媒体平台的观看量逾 20 万，点赞量超 1 万余次[40]。目前，中医药已经传播到了 196 个国家和地区。据世界卫生组织统计，103 个会员国认可使用中医针灸，29 个设立了传统医学的法律法规，18 个将针灸纳入医疗保险体系。政府间的中医药合作协议已签署 86 份，每年约有 13000 多名留学生来华学习中医药知识[42]。综上，我国各种门类的非遗海外传播效果已逐步显现。

二、非物质文化遗产海外传播的现实困境

2024 年是我国批准加入联合国教科文组织《保护非物质文化遗产公约》20 周年。20 年来，我国非遗海外传播取得了显著成绩，但也面临着一系列现实困境。总结非遗海外传播的现实困境，可提出有针对性的非遗海外传播的纾解策略，为增强中华文明传播力影响力贡献力量。

（一）非遗海外传播主体协同度有待深化

非遗海外传播主体的协同度是指政府、社会组织、个人等多元主体之间在非遗海外传播过程中

中国知网 https://www.cnki.net

通过合作与互动实现的协同效应,是衡量多元主体能否高效开展非遗海外传播的重要参考。

目前,国务院组成部门之间的协同效应已完全显现。国务院办公厅于2005年3月印发了《关于加强我国非物质文化遗产保护工作的意见》。其中的附件2要求建立非物质文化遗产保护工作部际联席会议制度。2022年1月,国务院同意调整完善非物质文化遗产保护工作部际联席会议制度职责和成员单位。联席会议由文化和旅游部、中央统战部、中央网信办等20个部门组成,文化和旅游部为牵头单位。然而,地方政府、社会组织和个人等多元主体之间的协同度却有待深化。如前所述,蔚县剪纸海外传播的主体为蔚县剪纸传承人,福建木偶戏海外传播的主体为福建省文化和旅游厅,湖南杖头木偶戏海外传播的主体为湖南省木偶皮影艺术保护传承中心,琵琶艺术(平湖派)海外传播的主体为平湖派琵琶艺术传承人。需要指出的是,国家级非物质文化遗产代表性项目名录中的剪纸包括剪纸(蔚县剪纸)、剪纸(丰宁满族剪纸)、剪纸(中阳剪纸)等56个子项,木偶戏包括木偶戏(泉州提线木偶戏)、木偶戏(邵阳提线木偶戏)、木偶戏(孝义木偶戏)等31个子项,琵琶艺术包括琵琶艺术(瀛洲古调派)、琵琶艺术(浦东派)、琵琶艺术(平湖派)等3个子项,但每个非遗项目内部各子项之间缺乏传播合力。综上,地方政府、各种社会组织和个人等多元主体之间应通过合作与互动实现进一步深化协同度,高效开展非遗海外传播。

(二)非遗海外传播客体区分度有待细化

非遗海外传播客体的区分度是指非遗海外传播过程中对海外受众的区分程度,是衡量非遗海外传播过程中能否因材施教的重要参考。

目前,非遗海外传播客体区分度有待细化,“因材施教”理念在非遗海外传播过程中还没有落到实处:一是区域国别非遗海外传播研究与实践有待开展;二是当前非遗海外传播中的海外受众只包括一部分现实受众,而非全部现实受众,对潜在受众的关注度更低;三是对低龄海外受众的关注度较低;四是对不同民族、宗教习俗的海外受众的区分度有待细化;五是对不同职业的海外受众区分度有待细化;六是对不同教育水平的海外受众区分度有待细化;七是对不同学习动机和兴趣爱好的海外受众区分度有待细化。

(三)非遗海外传播内容记忆度有待强化

非遗海外传播内容的记忆度是指非遗海外传播内容在传播客体记忆中留下的印象和认知度,是衡量非遗海外传播效果持续时间长短的重要参考。

非遗海外传播要通过讲述有温度的中国非遗故事,传播好中国声音,践行好交流互鉴,展示好中国智慧,为构建更有效力的国际传播体系贡献力量。目前,非遗海外传播存在传播内容记忆度有待强化的问题:一是以传播主体宣讲的方式开展非遗海外传播,非遗海外传播内容记忆度有待强化;二是不注重文化“他性”和非遗交流互鉴的非遗海外传播,非遗海外传播内容记忆度有待强化;三是气氛好、效果差的非遗海外传播,非遗海外传播内容记忆度有待强化。

(四)非遗海外传播媒介接受度有待提升

非遗海外传播媒介的接受度是指传播客体对非遗海外传播媒介的接纳和认可程度,是衡量传播媒介能否精准满足不同受众群体需求的重要参考。

随着数智时代的到来,智慧化手段赋能非遗海外传播已成为新趋势。倘若对传播客体的区分度进行细化,就不能遵循“一刀切”原则在非遗海外传播过程中选取传播媒介。一般来讲,大部分海外年轻人对新事物适应性强、接受度高,数字化和智能化的新兴传播媒介对这部分海外受众来说是合适的选择。然而,还有一部分受众群体习惯通过报刊、书籍、广播、电视等传统媒介获取、学习非遗内容,对数字化和智能化的传播媒介接受度较低。目前,存在重视新兴传播媒介,轻视传统传播媒介的问题。

中国知网 https://www.cnki.net

（五）非遗海外传播效果满意度量化有待加强

非遗海外传播效果满意度，是传播客体对传播过程的感性评判，也是衡量传播是否高效的关键参考。当下，非遗海外传播效果主要以参与传播活动的人数作为衡量指标，秉持参与人数越多、传播效果越好的理念。但这一人数标准至今未得到量化，且对于传播主体、内容、媒介以及过程等方面的传播效果评价不仅稀少，同样亟待量化。非遗海外传播效果评价在操作细则、标准与评价体系等层面，都有待深入探究。总体而言，当前非遗海外传播效果评价仍处于粗放阶段。因此，需持续总结、探索与反思，实现从粗放型效果评价向集约型效果评价的转变。

三、非物质文化遗产海外传播困境的纾解策略

通过不断深化与拓展非遗海外传播，增强中华文明传播力和影响力，为构建更有效的国际传播体系贡献力量。针对非遗海外传播面临的现实困境，非遗海外传播的纾解策略应构建非遗海外传播共同体，提升非遗海外传播的精准度，讲述有温度的中国非遗故事，以数智技术赋能非遗海外传播，构建非遗海外传播效果评价体系。

（一）构建非遗海外传播共同体

非遗海外传播主体包括政府、社会组织、个人等多元主体。政府不仅包括中国政府，还包括其他国家政府。中国列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录（名册）项目共计44项，其中2项是我国与其他国家联合申报的非遗项目，即我国与蒙古国联合申报的“蒙古族长调民歌”和我国与马来西亚联合申报的“送王船”。在开展“蒙古族长调民歌”和“送王船”海外传播时，我国政府应分别与蒙古国政府、马来西亚政府构建非遗海外传播共同体，合理配置各种非遗资源并形成合力，高效开展非遗海外传播。各种组织包括中国非物质文化遗产保护中心、联合国教科文组织亚太地区非物质文化遗产国际培训中心、中国非物质文化遗产保护协会、媒体、高校、智库和企业等。个人包括我国非物质文化遗产代表性传承人及其弟子、国家公派出国教师、国际中文教育志愿者、海外本土中文教师以及海内外非遗爱好者等中国非遗资源拥有者。

首先，要建立政府、社会组织和个人等多元主体之间跨国、跨地区的合作与互动机制。党的二十届三中全会就如何构建更有效力的国际传播体系提出具体要求，其中一个是“推动走出去、请进来管理便利化，扩大国际人文交流合作”[3]。构建非遗海外传播共同体，以“走出去”和“请进来”的方式开展非遗海外传播，扩大各国非遗交流合作，促进各国非遗交流互鉴，从而提升非遗海外传播多元主体协同参与的有效举措。

其次，开展体系化的非遗海外传播。我国非遗的体系可以概括为“生生遗续”。“生生遗续”为总体系，“六生”（生命礼仪、生态亲和、生计方式、生产技术、生业组织和生养制度）为次体系，每一个次体系中又有各自的核心元素（身体表述、自然生态、生活方式、生产技艺、行业组织和传承机制）[43]。要建立不同国家、不同地区、不同机构组织和个人之间合作开展非遗海外传播的协同机制，要组建不同国家、不同地区、不同机构组织和个人之间各展专长、互通有无的非遗海外传播队伍，共同构建非遗海外传播共同体。

最后，合理配置非遗海外传播过程中的各种资源。不同国家、不同地区、不同机构组织和个人之间要开展合作与互动，形成合力后再开展非遗海外传播，以免出现气势不足、效果不佳的情况。相同类别的非遗项目往往有若干个子项。以琵琶艺术为例，国家级非物质文化遗产代表性项目名录中的“琵琶艺术”有3个子项，即琵琶艺术（瀛洲古调派）、琵琶艺术（浦东派）和琵琶艺术（平湖派）。倘若世界文明交流互鉴是推动人类文明进步的动力，“琵琶艺术”不同子项之间的交流互鉴则可推动中国琵琶艺术的进步。要整合海内外各种资源，构建琵琶艺术海外传播共同体。

（二）提升非遗海外传播的精准度

从地理维度讲，我国非遗海外传播受众可划分为亚洲、欧洲、北美洲、南美洲、非洲、大洋洲等不

中国知网 https://www.cnki.net

同区域的受众。从国别维度讲,我国非遗海外传播受众可划分为印度尼西亚、法国、加拿大、巴西、埃及、澳大利亚等不同国家的受众。从语别维度讲,我国非遗海外传播受众可划分为英语国家和地区、俄语国家和地区、阿拉伯语国家和地区、法语国家和地区、西班牙语国家和地区等不同语种的受众。从文化维度讲,我国非遗海外传播受众可划分为儒家文化圈、基督教文化圈、伊斯兰教文化圈等不同文化圈的受众。从国际组织维度讲,我国非遗海外传播受众可划分为联合国、世界贸易组织、上海合作组织等政府间国际组织的受众和国际奥林匹克委员会、国际红十字会、国际足球联合会等非政府间合作组织的受众。从教育层次维度讲,我国非遗海外传播受众可划分为基础教育阶段、高等教育阶段和职业教育阶段等不同教育阶段的受众。此外,我国非遗海外传播受众还可划分为不同年龄、性别、民族、宗教、职业、学习动机、兴趣爱好等不同类型的受众。

习近平总书记在中共中央政治局第三十次集体学习时强调,"要采用贴近不同区域、不同国家、不同群体受众的精准传播方式,推进中国故事和中国声音的全球化表达、区域化表达、分众化表达,增强国际传播的亲和力和实效性"[44]。要按照非遗海外传播客体的国籍、年龄、性别、民族、宗教、职业、学习动机、教育水平等细化传播客体的区分度。根据不同的传播客体制定有针对性、体系化的非遗海外传播方案,设计、制作、编写并选取适合传播客体的非遗海外传播媒介,构建满足不同传播客体需求的具有规范性、可操作性的非遗海外传播效果评价体系。此外,非遗海外传播要积极争取非遗海外传播的潜在受众,并在一定条件下把非遗海外传播客体转化为非遗海外传播主体,为非遗海外传播行稳致远奠定坚实的基础。

(三)讲述有温度的中国非遗故事

作为中华文明的重要组成部分,我国非物质文化遗产是全人类共同的瑰宝。数量很多、门类齐全、内容丰富、意蕴深厚的非遗是具有中国特色的非遗体系的组成部分。非遗的海外传播不仅要注重非遗本身的真实性和逻辑性,也要结合当地文化讲述有温度的中国非遗故事,分享有中国特色的东方智慧。非遗海外传播内容注重文化"他性",既可以实现中华优秀传统文化在海外高效传播,又表达了对传播客体所在国文化理念的尊重。花茶制作技艺(福州茉莉花茶窨制工艺)是国家级非物质文化遗产代表作项目名录中的非遗项目。茉莉花茶飘香,情满福州鼓岭,习近平主席为讲述有温度的中国非遗故事起到了引领示范作用。

2023 年 6 月 28 日,习近平主席向"鼓岭缘"中美民间友好论坛致贺信。"习近平指出,1992 年,我邀请加德纳夫人访问鼓岭,帮助她完成了丈夫梦回故土的心愿。"鼓岭故事是习近平主席亲自推动中美民间友好交流的一段佳话。1901 年,在襁褓之中的美国人密尔顿·加德纳随父母来到中国福州生活,1911 年全家迁回美国。加德纳先生一直想要再回中国故园看一看,但直到去世也未能如愿。在中国留美学生帮助下,加德纳夫人终于了解到丈夫魂牵梦萦的故园就是福州的鼓岭。1992 年,时任福州市委书记习近平了解到这段感人的鼓岭情缘,邀请加德纳夫人访问中国。2012 年,时任国家副主席习近平访美时,在美国友好团体举行的欢迎午宴上讲述鼓岭故事,引发两国各界强烈反响[45]。面向不同的非遗海外传播客体,选取适合传播客体的中国非遗故事,可强化传播内容的记忆度并提高传播媒介的新颖度,以期在非遗海外传播过程中达到理想的传播效果。

(四)以数智技术赋能非遗海外传播

传播媒介既包括报刊、书籍、广播、电视等传统传播媒介,也包括中国非物质文化遗产数字博物馆、"中文联盟"数字化平台中的非遗资源、北京语言大学发布的"国际中文智慧教学系统 3.0 版"、H5 互动游戏以及"抖音""快手""Instagram"等新兴传播媒介。需要指出的是,国际中文教育的教材和各类教学资源中应凸显非遗内容。非遗海外传播多元主体要持续关注受众对不同传播媒介的接受度,为不同的受众提供不同的传播媒介,进而在海外高效开展非遗传播。科技进步改变了人类的生活方式,然而智能手机和老年机并存却是市场需求的结果。面向不同类型的受众,非遗海外传

中国知网 https://www.cnki.net

播媒介要不断推陈出新，确保传播媒介能精准对接不同受众需求。人工智能赋能非遗海外传播，新兴传播媒介不断创新。科技是一把双刃剑，要促进传统传播媒介和新兴传播媒介并行发展，确保不同类型的非遗海外传播媒介能精准对接不同受众需求。面向海外低龄学习者的非遗海外传播，要利用趣味性和互动性强的非遗游戏软件开展非遗海外传播。面向海外年轻人的非遗海外传播，要利用互联网和社交媒体等平台开展非遗海外传播。面向不能熟练使用数字化和智能化传播媒介的受众，要提供报刊、书籍、广播、电视等传统传播媒介。面向海外汉学家的非遗传播，要依托非遗国际学术研讨会和国际期刊开展非遗海外传播。

（五）构建非遗海外传播效果评价体系

受众对非遗海外传播效果满意，是非遗海外传播要达到的目标。满意与否存在一定的主观性。因此，要量化传播效果的满意度，构建科学、规范的评价体系。一是要构建非遗海外传播效果评价体系，增强传播效果的认可度，量化传播效果的满意度。二是要构建面向不同受众群体的传播效果评价体系，实现量化传播效果满意度目标。三是要构建科学、规范的非遗海外传播效果评价体系，并建立非遗海外传播效果评价的反馈机制。四是评价体系和反馈机制之间要形成高效良性互动，提高非遗海外传播效果的信度和效度。五是创建非遗海外传播效果评价数据库，从共时和历时两个维度分析非遗海外传播效果评价数据。六是开展非遗海外传播效果评价体系和反馈机制的学术研究，以科研促传播，进而实现量化传播效果的满意度，构建科学、规范的评价体系的目标。

结语

截至2024年12月5日，我国已有44个项目列入联合国教科文组织非物质文化遗产名录（名册），总数位居世界之首，彰显了我国在非物质文化遗产保护与传承领域的斐然成就。然而，非遗海外传播领域仍存在诸多亟待深耕与拓展之处。本文全面梳理了非遗海外传播现状，涵盖传播主体的多元拓展、受众数量的快速攀升、传播内容的日益丰盈、传播媒介的持续创新以及传播效果的逐步彰显。同时，深入剖析了其面临的现实困境，诸如非遗海外传播主体协同度有待深化、非遗海外传播客体区分度有待细化、非遗海外传播内容记忆度有待强化、非遗海外传播媒介接受度有待提升、非遗海外传播效果满意度量化有待加强等问题。基于此，提出了一系列切实可行的纾解策略：一是构建非遗海外传播共同体，推动政府、社会组织及个人等多元主体开展跨国、跨地区合作，凝聚合力，高效推进非遗海外传播；二是提升非遗海外传播精准度，细化传播客体区分度，制定针对性传播方案；三是讲述饱含温度的中国非遗故事，融合当地文化，强化传播内容记忆点；四是借助数智技术赋能非遗海外传播，运用全息投影、视觉融合、虚拟技术等新兴媒介，实现非遗创造性转化与创新性发展；五是构建非遗海外传播效果评价体系，量化传播效果满意度，为非遗海外传播筑牢坚实保障。

未来的研究应聚焦于以下关键领域：第一，应进一步深化对非遗海外传播效果的长期追踪与量化研究，构建更加完善且动态的效果评估模型，从而精准衡量传播策略的实际成效；第二，需聚焦不同文化背景下的传播策略适应性调整，探索如何在尊重文化差异的基础上，实现非遗传播内容与形式的本土化创新，从而提升传播的深度与广度；第三，应加强对新兴技术在非遗传播中应用效果的研究，充分挖掘其潜在价值，不断拓展非遗海外传播的边界与可能性。通过持续努力，不断提升非遗海外传播效能，这不仅能够增强中华文明的传播力与影响力，更能促进世界各国的文化交流互鉴，携手推动人类文明的进步与发展。

参考文献：

[1]中国年味世界共享——文化和旅游部有关部门负责人谈“春节”申遗成功[EB/OL].（2024－12－05）[2024－12－06].ht-

中国知网 https://www.cnki.net

tps://www.gov.cn/lianbo/bumen/202412/content_6991205.htm? slb = true.
[2]习近平在联合国教科文组织总部的演讲(全文)[EB/OL].(2014-03-28)[2024-10-29].https://www.gov.cn/xinwen/2014-03/28/content_2648480.htm.
[3]中共中央关于进一步全面深化改革 推进中国式现代化的决定[EB/OL].(2024-07-21)[2024-10-29].https://www.gov.cn/zhengce/202407/content_6963770.htm? jump = true.
[4]李宝贵,刘家宁.区域国别中文国际传播研究:内涵、进展与优化策略[J].语言文字应用,2022(1):44-55.
[5]吴应辉.汉语国际传播事业新常态特征及发展思考[J].语言文字应用,2015(4):27-34.
[6]李安涛.加强非遗档案开发利用 提升中华文化传播力影响力[N].中国档案报,2024-03-07(1).
[7]保护非物质文化遗产公约[EB/OL].(2003-10-17)[2024-10-29].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A23/jkwzz_other/200310/t20031017_81309.html.
[8]中华人民共和国非物质文化遗产法[EB/OL].(2011-02-25)[2024-10-29].http://www.npc.gov.cn/npc/c2/c12435/c12488/201905/t20190522_70066.html.
[9]李宝贵,李慧.国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略研究[J].语言文字应用,2024(2):70-78.
[10]教育部中外语言交流合作中心.国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架[M].北京:华语教学出版社,2022:1.
[11]李泉,孙莹.中国文化教学新思路:内容当地化、方法故事化[J].语言文字应用,2023(1):33-44.
[12]赵杨.共情叙事视角下中国概况教学原则[J].世界汉语教学,2024(1):3-10.
[13]刘垚瑶,马知遥.非物质文化遗产在国际中文教育中的应用探究[J].华文教学与研究,2024(3):18-26.
[14]胡强,欧阳晓芬."5W"传播模式下中国非物质文化遗产对外传播的研究现状与路径探索[J].西安外国语大学学报,2024(2):93-98.
[15]余红艳,白金晨.国际中文教育视域下的非遗跨文化传播[J].非遗传承研究,2024(3):18-22.
[16]宋俊华.非遗"出海"何以能深化文明交流互鉴[J].人民论坛,2024(11):100-103.
[17]李宝贵,陈海峰.国际中文教育促进中华语言文明传承传播的内在逻辑与优化路径[J].天津师范大学学报(社会科学版),2025(3):41-51.
[18]龙正荣.中华民族文化共同性及其生成逻辑——以苗疆走廊为考察对象[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2024(6):25-34.
[19]黄永林.非遗传承人传承动机及保护政策研究[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2023(3):72-80.
[20]高一波.传播学视域下我国非物质文化遗产对外传播路径研究[J].文化遗产,2024(2):17-24.
[21]王延中,王琦.充分发挥文物和文化遗产对铸牢中华民族共同体意识的促进作用[J].民俗研究,2024(5):5-15+157.
[22]张丰,朱大梅,吴若熙,等.我国体育非物质文化遗产对外传播叙事体系构建[J].体育文化导刊,2024(7):68-74.
[23]闫民.脱钩背景下体育非物质文化遗产国际传播的现实困境及纾解路径[J].北京体育大学学报,2024(6):60-70.
[24]周烜,王文斌.非遗短视频国际传播叙事模式与话语体系建构[J].中国出版,2024(11):40-43.
[25]陈硕,孙亚云.非物质文化遗产的译介模式与国际传播研究——基于徐州市"非遗"国际传播案例[J].传媒,2024(10):56-58.
[26]周怡乔,杜洁.传统工艺的国际传播与表达:路径创新与策略研究[J].四川戏剧,2024(1):139-142.
[27]苏畅."世界方法"与"中国表达":数智时代非遗国际传播之道——以成都市非物质文化遗产为例[J].四川戏剧,2023(12):99-102.
[28]习近平对非物质文化遗产保护工作作出重要指示[EB/OL].(2022-12-12)[2024-10-29].https://www.gov.cn/xinwen/2022-12/12/content_5731508.htm.
[29]中国将第一次在联合国举办非物质文化遗产艺术节[EB/OL].(2007-03-07)[2024-10-29].https://www.gov.cn/gzdt/2007-03/07/content_544946.htm.
[30]【非遗】中国成都国际非物质文化遗产节[EB/OL].(2024-05-19)[2024-10-29].https://www.scdfz.org.cn/scyx/scfy/content_146906.
[31]王嘉,刘鲁,陈浩,等.全球900余个非遗项目亮相成都[N].成都日报,2023-10-13(2).
[32]坚定文化自信 福建"非遗"文化传承人致力推动海外传播[EB/OL].(2018-02-06)[2024-10-29].http://www.taihainet.com/news/fujian/gcdt/2018-02-06/2101688.html.
[33]亮相毛里求斯,平湖派琵琶赴"诗画江南"——浙江非物质文化遗产展演"活动圆满完成[EB/OL].(2024-06-17)[2024-10-29].http://www.pinghu.gov.cn/art/2024/6/17/art_1229395937_59851624.html.

中国知网 https://www.cnki.net

[34]上海昆剧团首次携昆曲全本《牡丹亭》赴法巡演[EB/OL].(2024－10－23)[2024－10－29].http://sh.people.com.cn/n2/2024/1023/c350122－41017908.html.
[35]22位华裔青少年成为泉州南音传播者[EB/OL].(2024－03－11)[2024－10－29].https://www.qzwb.com/gb/content/2024－03/11/content_9041578.htm.
[36]关于开展2025年“国际中文日”文化项目申报工作的通知[EB/OL].(2024－09－30)[2024－10－01].http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/announcement?id=2047.
[37]迎八方宾客 品非遗盛宴——第八届成都非遗节将于10月12日开幕[EB/OL].(2023－10－10)[2024－10－29].http://wlt.sc.gov.cn/scwlt/wlyw/2023/10/10/310da92f6b084bc1be4af96e9b05e1ec.shtml.
[38]2025年“欢乐春节”全球启动仪式在吉隆坡举行[EB/OL].(2025－01－26)[2025－01－27].https://www.gov.cn/yaowen/tupian/202501/content_7001267.htm#8.
[39]陈盛钟，何金，李美显，等.妈祖文化，千年传承远播五洲[N].福建日报，2023－11－17(7).
[40]孔子学院年度发展报告2023[EB/OL].(2023－12－31)[2024－10－29].https://www.ci.cn/gywm/nb/15ac77fe－0c40－4c32－8f5a－4b3a3f0f149c.
[41]全力建好特色文旅精品 让更多人爱上宜昌[EB/OL].(2022－08－31)[2024－10－29].http://www.yichang.gov.cn/content－30145－1267－1.html.
[42]中医药为何应成为中华文化走出去的先锋？[EB/OL].(2023－07－06)[2024－10－29].https://www.chinanews.com.cn/gn/2023/07－06/10038155.shtml.
[43]彭兆荣.生生遗续代代相承——中国非物质文化遗产体系纲要[J].徐州工程学院学报(社会科学版)，2014(4)：83－87.
[44]习近平在中共中央政治局第三十次集体学习时强调 加强和改进国际传播工作 展示真实立体全面的中国[J].思想政治工作研究，2021(6)：4－5.
[45]习近平向“鼓岭缘”中美民间友好论坛致贺信[EB/OL].(2023－06－28)[2024－10－29].https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202306/content_6888786.htm.

The Current Situation, Challenges, and Solutions for the Overseas Dissemination of Intangible Cultural Heritage

LI Baogui[1,2], CHEN Haifeng[2,3]

(1. School of Chinese Language and Literature, Liaoning Normal University, Dalian 116081, China;
2. College of International Education, Liaoning Normal University, Dalian 116029, China;
3. International College of Chinese Studies, Fujian Normal University, Fuzhou 350117, China)

Abstract: As an important vehicle for telling Chinese stories well, building bridges of interconnectivity, and shaping a positive image of China, intangible cultural heritage (ICH) plays a significant role in enhancing the dissemination and influence of Chinese civilization. Currently, the diverse entities involved in the overseas dissemination of ICH are continuously expanding, the number of audiences is rapidly increasing, the content of dissemination is becoming richer, the media used for dissemination are constantly innovating, and the effects of dissemination are gradually emerging. However, the overseas dissemination of ICH also faces several practical challenges. These include the need to deepen the coordination among dissemination entities, refine the differentiation of target audiences, strengthen the memorability of dissemination content, improve the acceptance of dissemination media, and enhance the quantification of dissemination effect satisfaction. In light of these challenges, the strategies for alleviating the difficulties in the overseas dissemination of ICH should focus on building a global ICH dissemination community, enhancing the precision of ICH dissemination overseas, telling heartwarming Chinese ICH stories, empowering ICH dissemination with digital and intelligent technologies, and establishing an evaluation system for the effects of ICH overseas dissemination.

Keywords: intangible cultural heritage; overseas dissemination; Chinese stories; dissemination media; dissemination community

责任编辑　谭琳妃　李兴韵　　英文审校　孟俊一

中国知网　https://www.cnki.net

DOI:10.16614/j.gznuj.skb.2025.03.008

全球治理中跨区域多语合作路径研究

叶　军[1,2],王　森[3]

(1.华东师范大学 国际汉语文化学院,上海　200062;2.华东师范大学 全球中文发展研究中心,上海　200062;
3.山西大学 文学院,山西 太原　030006)

摘　要:全球化使世界各国之间的相互依存关系日益增强,在此背景下,全球治理成为关键所在。如何平衡经济一体化与文化多样性之间的矛盾,如何既能发挥语言的交际功能又能彰显语言的文化属性,是世界各国必须面对的重大挑战之一。以互利互惠、合作共赢为基础的新的全球发展观,强烈主张摒弃殖民主义的语言发展模式。相比于某一种语言强势地位的单语主义,多语主义提倡不同语言间的平等发展,更加符合当今世界主题。因此,以多语主义为理念,在语言政策、语言资源、语言教育、语言服务等方面建立有效的多语合作机制,可以有效促进多边合作机制高质量发展,促进区域经济一体化和文化多样性和谐共进,更好地实现民心相通,文明互鉴。

关键词:全球治理;多语主义;多语合作机制;多边合作

中图分类号:H195　　**文献标识码:**A　　**文章编号:**1001-733X(2025)03-0075-10

经济全球化和多边合作是当今世界经济的显著特点,是世界经济发展的必然趋势。上海合作组织、金砖合作机制等跨区域多边合作框架在发展世界经济、推进全球治理方面发挥着越来越重要的作用。“一带一路”倡议提出以来,中国不断与其他国家和地区开展多边合作,谋求共同发展、合作共赢,推动全球可持续发展。2000年10月,中非合作论坛正式成立。24年来,中国与非洲国家坚持平等磋商、增进了解、扩大共识、加强友谊、促进合作的论坛宗旨[1],不断扩大合作领域、完善合作机制,推动双方共同发展。与此同时,经过24年的发展,中国-东盟自由贸易区(CAFTA)也已成为世界上人口最多、经济发展最活跃的地区之一。

然而,在开展跨区域多边合作时,各种多边合作机制内部,又不免因各国语言和文化的差异遭遇尴尬。以2023年在贵阳举行的中国-东盟教育交流周为例,活动将中文和英语确定为主要工作语言。中国是多边合作的重要一方,交流周的举办地又在中国,中文作为工作语言完全没有问题;但是东盟10国,只有新加坡、菲律宾将英语列为官方语言,工作语言未能覆盖到东盟其他国家的主要语言(国家语言或官方语言),如越南语(越南)、老挝语(老挝)、马来语(马来西亚、文莱、新加坡)、印尼语(印度尼西亚)、泰语(泰国)、泰米尔语(新加坡)、菲律宾语(菲律宾)、缅甸语(缅甸)、柬埔寨语(柬埔寨)等,这无疑给非英语国家的与会者带来不便。来自非英语国家的与会者被要求提供英语姓名时常常会感到非常无奈。国际合作中的语言使用,不仅仅是一个沟通工具的问题,更是合作各方相互理解、彼此尊重的问题。

国际合作中遭遇的语言问题是各国文明和历史发展的结果。诚然,语言不通会导致交流的障碍与理解的困难,但丰富的语言与文化,恰恰是各国开展合作的宝贵资源,而语言、文化的多样性又

收稿日期:2025-01-05

基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教育创新项目“国际课程中文教学融媒体案例库”(21YH013CX2)的阶段性成果。

作者简介:叶　军(1967—),男,湖北武汉人,文学博士,华东师范大学国际汉语文化学院教授、博士生导师,华东师范大学全球中文发展研究中心副主任,研究方向为语言学及应用语言学;王　森(1990—),男,山东菏泽人,文学博士,山西大学文学院讲师,研究方向为语言学及应用语言学。

中国知网　https://www.cnki.net

是我们对未来世界发展方向的期许。因此,从全球治理的角度来看,各国需要重视并大力推进跨国、跨区域多语合作,积极推动跨区域多边合作框架中多语合作机制的建立与完善,充分发挥语言的桥梁纽带作用,不断促进合作领域的拓宽和合作层次的提升。

一、全球化的挑战:多语还是单语

尽管全球化为世界经济的发展创造了前所未有的机遇,但是全球化与本土化、区域经济一体化与世界文化多元化的矛盾又给全球治理与发展带来了新的挑战。其中,区域间语言的差异是开展经济联合首先需要解决的问题。如何平衡经济一体化与文化多样性的矛盾,如何既发挥语言的交际功能又协调多种语言之间的共存关系、彰显语言的文化属性,遵循"单语主义"理念还是"多语主义"理念,成为了区域内和区域间各国必须要面对的重要问题。

在国际层面,"单语主义"主张使用一种或少数强势语言作为国际通用语,在国家层面则倾向于只推行一种官方语言,即"一个国家、一个民族、一种语言"[2]。一门通用性语言通常被认为是解决这一问题最直接的方法。这虽然能在一定程度上暂时性地解决交际问题,但却不利于语言文化的多样性发展。而"多语主义"则主张语言的多样化,支持多语(方言、民族语)共存,在国际上特别强调各国各种语言具有平等地位,而不是粗暴地以一种所谓的国际通用语取而代之。

(一)单语主义

单语主义理念最早出现在欧洲,反映了欧洲传统的民族国家意识以及语言规划意识。在国家的角度上,法国是最早实施"全国性"语言立法的国家,从法律的层面坚持地理、政治、社会、文化和语言具有同一性。

从全球历史的角度来看,罗马帝国成就了拉丁语,使拉丁语成为欧洲大陆的通用语;英国则让英语成为了世界性的通用语[3]。这些语言能够获得国际通用语的地位,均是其所属国凭借其综合国力的优势进行殖民扩张的结果。殖民主义政策是一种语言成为所谓国际通用语的直接(也是最主要的)推动力。比如英语,在17至19世纪,英国以海外殖民为途径,将英语推广到全球,而且通过教育、政治、商务等制度的英国化形成了以英语为载体的语言制度殖民[4],二战后美国又借助强大的综合国力推动以英语为载体的美国文化向全球传播,承袭了数世纪的殖民主义本质[5],最终确立了英语在全球国际体系中的霸权地位。因此,国际通用语大多是殖民主义的产物,不可避免地带有强权和霸权的印记。虽然随着全球化程度的日益深化,英语的霸权地位受到了来自各个方面的挑战,但事实上具有霸权意味的国际通用语仍然在以强制性的方式占据国际话语的主动权。比如通过语言和言语的合法化维护全球资本主义的霸权,这本质上是帝国主义在人类和社会生活各个领域展开的剥削实践,是一种新殖民主义的手段[6]。

单语主义突出某一种语言的主导地位,这不仅意味着其他语言地位的降低,还会加剧语言、文化、国家之间的不平等现象,激化民族矛盾与冲突。在印度,英语被人们视为上层社会保持特权的工具,引起了普通民众的不满。而且英语作为强势国际通用语,在很多国家,缺少英语教育往往意味着竞争力的缺失。处于强势地位的国际通用语,让本已摆脱殖民统治获得独立的国家,仍然不能挣脱殖民主义的精神枷锁,新兴的发展中国家始终处于弱势地位。因此,国际通用语以一种看似合理的方式维持并固化了源自殖民时代对弱小民族、弱小文化的轻视甚至歧视。此外,单语主义虽然提供了一套打破隔阂、方便沟通的解决方案,但实践证明,单语主义很难做到不同语言之间的和谐共处。在20世纪中叶,东巴基斯坦的孟加拉人为争取孟加拉语在国内的地位而不断抗争,最终导致巴基斯坦分裂,孟加拉国于1971年宣布独立。

再者,国际通用语的强势地位和"一种语言"强烈的排他性不仅会引发现实的民族、社会矛盾与冲突,还会进一步强化强势语言对弱势语言的侵蚀,导致大量相对弱势的语言由于失去使用者而走向灭绝。又由于语言与文化具有共生性,语言的灭绝往往意味着文化载体的消失,这对文化的发

中国知网　https://www.cnki.net

展与传承有着重要的影响,也会导致世界文化的生态多样性大大削弱,从而长期、持续甚至永久性地损害全球语言和文化的多样性,导致世界扁平化。如美国的殖民者单语主义和种族化(settler monolingualism and racialization)政策,是殖民主义"消除逻辑"的关键:它攻击了美洲土著文化的连续性,并扩大了殖民者的人口[7]。美洲原住民使用的土著语言,在外来者的殖民与征服下逐渐减少,其中大部分语言已经灭绝,如今很多仍在使用的土著语言也濒临灭绝[8],这导致美洲土著文明在当代语境下难以被透彻解读。

可见,单语主义的本质是一种竞争关系,是不同语言对通用语地位的争夺。这种理念已无法反映当前国际政治的现实状况。与多元文化社会的冲突,也使得单语主义造成的语言偏见被视为反映和构成社会不平等的复杂社会现象[9]。因此,越来越不适合如今的全球化发展。

(二)多语主义

人类历史进入21世纪以来,日益频繁的跨国、跨区域、跨文化交流,使人们对多语言的需求日益增强。为了实现不同文化间的和谐相处,主张多语并存、各种语言地位平等的多语主义应运而生。

多语主义作为意识形态上的一种信念,是一种提倡保护和扶植多种语言,推进多语平等地位、共同发展的理念,也是一种以平等、尊重、和谐、共赢为特征的全球语言发展观。一种语言便代表着一种文化,平等共存的多语主义理念,不仅是为了维护语言,更是在维护文化的多元性,保证民众的平等和尊严。多语主义是推进全球治理体系和国际秩序变革的语言意识形态基础。

国家主席习近平在2018年中非合作论坛北京峰会开幕式上的讲话中指出:"当今世界正在经历百年未有之大变局。世界多极化、经济全球化、社会信息化、文化多样化深入发展,全球治理体系和国际秩序变革加速推进,新兴市场国家和发展中国家快速崛起,国际力量对比更趋均衡,世界各国人民的命运从未像今天这样紧紧相连。"[10]当今世界已由"一家独大"的单极世界转变为多极世界的协同共治,现代化发展路径从一元走向多元[11],国际关系朝着民主化发展,单边主义越来越不得人心,多极化成为不可阻挡的时代潮流。以互利互惠、合作共赢为基础的新的全球发展观,强烈主张摒弃殖民主义的单语发展模式。中国高举和平、发展、合作、共赢旗帜,"积极参与全球治理体系改革和建设,践行共商共建共享的全球治理观,坚持真正的多边主义……推动全球治理朝着更加公正合理的方向发展"[12]。中国坚持多语主义理念,主张各种语言、文化间的和谐相处,积极与东南亚、中亚、非洲、拉美等区域国家在语言政策、语言资源、语言教育、语言服务等方面开展了多方面的交流与合作。这不仅有利于推动区域经济一体化和文化多元化的进程,协助跨区域经贸关系高质量发展,也有利于更好地实现民心相通,文明互鉴。

因此,全球治理背景下,以多语主义为合作理念开展相应的跨区域多语合作,更加符合当今世界的发展趋势和主题,而且能够为语言规划提供一条可选的执行路径。从单语主义转向多语主义成为了全球化和文化多元化背景下的必要选择。这不仅有助于保护和促进文化多样性,还有利于世界和谐与经济发展。

二、多语主义实现路径:跨区域多语合作

多语主义作为一种理想,在现实操作中仍然面临诸多问题和困难。例如,欧盟为了保持语言和文化的多元化,已确立了24种官方语言,还有60多种区域或少数民族语[13]。但在国际事务中,这么多的语言同时使用,其复杂程度难以想象。相较于单一的通用语,多种工作语言会大大增加工作成本,也可能会降低工作效率。虽然多语互译技术的发展可以在一定程度上解决这一问题,但在多语制的实施和总体策略方面还存在很多问题。比如,英语在整个欧盟的许多领域占主导地位、缺乏促进多语制的可行方案,都是欧盟实施多语语言政策所面临的问题[14]。尽管联合国设立了多种"官方语言"和"工作语言",但并未确切说明二者之间的区别。另外,不同组织之间对它们的理解

中国知网 https://www.cnki.net

也不一致,导致了语言使用的混乱情况,这表明其系统内各组织缺乏使用多种语言的战略框架[15]。因此,从单语走向多语,面临着来自社会、经济、政治和文化等多个层面的问题,这不仅需要世界各国改变传统的社会文化发展观念,也需要开展多方面的跨区域多语语言交流与合作。

(一)跨区域多语语言政策合作

语言政策涉及国家主权,各国在语言政策上的合作是跨区域多语合作的基础。多语语言政策首先要解决多语语言观的问题,即如何看待多语现象。一般情况下,学习一门外语,可以理解该语言与自身母语不同的沟通策略与思维方式,有助于提高思维的灵活性和多元性。除了工具价值,语言的思维价值和文化价值更值得关注。多语是事关当今世界个人生涯发展的关键能力,外语教育的目的不是将学生从一个单语者变成使用另一种语言的单语者,而是造就双语者或多语者。而多语资源既是一个国家或地区的财富,也是全世界全人类的财富;制定促进多语言发展的语言政策更是一个国家适应全球发展、参与全球治理、实现国际理解的基本保证。

语言政策需要依靠政府等机构自上而下地实施。合作双方都应以平等、和谐为出发点,通过合作共同制定合理可行的多语语言政策。跨区域多语语言政策合作包括两个方面。第一,保障跨境民族和移民的语言权利,明确少数民族语言和移民祖语(heritage language)的语言地位。语言跨境现象在全球普遍存在,只是不同国家和地区对这一问题的关注点不同:非洲明确使用"跨境语言"这一术语并将其作为一种专门对象进行管理;在亚洲,东南亚国家联盟虽然提出要在各国推进联盟国家语言的教授,但缺乏跨国协作机制[16]。Skutnabb – Kangas 将语言权利视为人的基本权利,指的是人们学习与使用语言的权利,既包括使用不同种类语言(如母语或外语等)的权利,也包括使用某一种语言的不同变体(如各地方言等)的权利[17]。而语言政策是语言权利的保障。澳大利亚实施的语言政策尊重英语外非土著语言的合法地位,由于来自海外讲同一种语言的移民往往相对集中地居住在一起,因此将他们所说的语言称为社区语言(community language),本质上是一种少数民族语言[18],而非外语。这就从政策的角度保障了移民者的母语权利,有利于预防族群冲突,维护社会稳定,保护语言资源。第二,鼓励外语学习,积极推进区域内国家语言的教授。各国应积极推进将彼此国家语言纳入本国国民教育体系。目前全球已有 85 个国家将中文纳入其国民教育体系。各国促进性的中文教育政策推动中文纳入国民教育体系,体现了对象国政策所起的关键作用[19]。这一举措不仅可以进一步巩固区域内各国之间的政治互信,也能够为各方的经济与人文互动提供更坚实的人才基础和社会基础,促进双边及多边的文化交流。这一举措符合当今世界主题,符合国际社会的根本利益,有利于实现人类命运共同体的构建。

(二)跨区域多语语言资源合作

语言资源在语言保护、语言学习和语言信息处理方面具有重要功能[20]。在数字化技术和人工智能急速发展的背景下,语言资源成为新型的生产力要素。在开展跨区域合作时,各国、各区域语言资源丰富,在多语资源的保护与开发方面具有广阔的合作空间。

在语言保护方面,濒危语言保护是区域内各国共同面对的难题。在全球化大浪潮和新殖民主义的影响下,世界上超过 43% 的语言受到威胁,语言损失目前正在加速发生[21],而每一种语言的灭绝都意味着地球语言多样性的流失,更是人类历史与文化资源的损失。在此大背景下,语音和语言信息处理技术的发展,为拯救濒危语言提供了可能。如今越来越多的自然语言处理(NLP)从业者和语言学家开始展开合作,将语音和语言信息处理技术应用于保护濒危语言,如创建自动语音识别模型来帮助以澳大利亚土著语言或来自中国和美洲的音调语言为重点的自动语音或正字法转录[22]。区域内各国可以通过在语言调查,语言资源数字化,语言资源库、语言博物馆建设上的合作,更好地保护本区域丰富的语言资源,更好地传承区域文化。此外,各国要注意从政策方面给予少数民族语言等濒危语言的保护,合理的多语语言政策可以允许濒危语言的使用者为其语言和文

中国知网　https://www.cnki.net

化争取一些公共空间[23]。

在多语资源开发方面,多语资源的开发可以扩大语言的服务范围,兼具社会效益和经济效益。区域内各国可以通过技术手段,进一步在双语(多语)词典、文学翻译、语言艺术等多语资源开发方面开展合作。充分利用,深入挖掘、开发本区域的多语资源,这不仅有利于构建内容涵盖民族学、人类学、语言学、宗教学、教育学、文化学、旅游学等多行业的领域知识图谱,实现多领域多学科知识的多维度关联与信息共享[24],也有利于促进形成满足相关领域不同需求的语言产业链,增进语言的活力。

跨区域多语语言资源的开发是一项长期且艰巨的工程,需要各国抱着人文关怀的心态,以实事求是的态度,科学、合理地整合、开发语言资源。随着数字经济的发展,语言也需适应科技与社会发展进步的需要。为了促进语言资源的应用性转化,各国之间应当与时俱进,重视语言资源作为生产要素的作用,共同将语言资源转化为数据,以技术的手段保护语言与文化资源,发挥语言资源的经济效益。此外,在对语言资源进行开发的同时,要注意从政策方面给予少数民族语言等濒危语言的保护。

(三)跨区域多语语言教育合作

如今,世界各国人口流动和语言发展需求呈现出多样化的趋势,语言教育中的多语言转向经常被提及[25]。以中国义乌小商品集散中心为例,这里被联合国、世界银行等国际机构确定为世界第一大市场贸易集散中心,有 100 多个国家和地区的 1.5 万名境外客商常驻,各类外资主体 8900 多家,与全球 233 个国家和地区有贸易往来,2023 年进出口总额达到 5660.5 亿元[26]。庞大的外商群体,广泛的贸易往来,传统的以单语为目的的外语教育已经远远不能满足多边贸易的需求。鉴于单个国家或地区语言教育资源的有限性,要解决多语教育需求,必须依靠跨国、跨区域多语教育合作。再以中国 - 东盟自由贸易区为例,中国与东盟各国语言文化丰富,且山水相邻,交流频繁,这不仅促进了国民之间的多语言学习,也让语言教育成为目前跨区域多语合作开展最广泛、最具影响力的部分。高校、科研机构等是开展语言教育合作的主体,它们之间的协同合作可以破解语言教育事业和学科的发展难题、实现高质量发展的有效途径,促进以国际中文教育为代表的语言教育的集成创新[27]。广西、云南的一些高校正在尝试一种非常有效的多语人才培养方式:将学习国际中文教育专业的学生通过校际交流安排在印度尼西亚、泰国等地进行中文教学实习,同时又利用为期一年的实习时间,鼓励学生学习当地语言。一方面,这一方式可以提升实习学生的中文教学能力;另一方面,也能够充分利用海外学习良好的语言环境,提高双语能力和跨文化交际能力。

跨区域多语语言教育不仅仅体现在单纯的语言学习上,在以语言为媒介的职业教育、教师教育、文化交流和学术交流方面更是大有可为。跨区域经济发展需要各国之间的企业开展合作,互相促进经济发展与文明互鉴。因此,企业之间对兼具外语能力和职业技术能力的复合型人才的需求大增,这从客观需求方面刺激了跨区域多语语言教育合作的发展。为了满足区域经济发展的人才需求,“中文 + 职业技能”教育成为国际中文教育的发展新高地,在海外实施“中文 + 职业技能”不仅为企业“出海”提供了重要的人才保障,为推动当地教育事业发展、改善民生和促进就业做出了贡献,而且增强了我国教育品牌的全球竞争力,提高了教育的国际适应性[28]。这有助于提高跨区域多语语言教育合作水平,助力国家间的人文交流和民心互通[29]。早在 20 世纪 70 年代,中国政府援建坦赞铁路,北京交通大学便开始接收来自坦桑尼亚和赞比亚的留学生,并开设铁路相关专业,为坦赞铁路建设培养合格人才[30]。此后,中国与非洲的经济合作与交往越来越频繁,非洲在华留学生人数逐年递增。另外,为促进中文教育在当地的发展,加深中非多语语言教育合作,多家中资企业牵头在非洲多个国家设立了中文国际学校,中国和非洲多个国家的高校合作建立了孔子学院。这些举措都有效推动了中国与其他国家、区域的语言教育合作。

中国知网 https://www.cnki.net

在文化交流方面，自2008年起，中国－东盟教育交流周已成功举办了16届，2023年8月底，第二届中国－东盟语言文化论坛在贵州省贵安新区中国－东盟教育交流周永久会址黄果树厅成功召开，并发布了《中国－东盟语言文化交流合作倡议书》。中非文化交流是中非关系的重要议题之一。中非合作论坛的召开，深入推进了中非文化的交流，中文教育在非洲各国也得到了的良好的发展。同时，中国多所高校也相继开设了祖鲁语、斯瓦希里语、阿姆哈拉语等专业。不同国家、区域之间的语言文化交流活动为增进彼此之间的了解、开展更务实的教育合作、切实加强区域间的合作与交流提供了渠道，有助于促进文明交流互鉴。

在跨区域语言教育合作中，教师是教育中的关键。国内一些高校与东南亚高校在中文师资培训方面开展了长期合作交流，比如华南师范大学于2021年成立了全球首所国际中文教师学院——东南亚中文教师教育学院，这对开展国际中文教师培养培训、东盟人才培养培训、促进中外语言交流合作具有重要作用。教育部中外语言交流合作中心一直积极实施本土中文教师发展支持计划，目前已经与多所中外方大学和教育机构签署了联合培养本土中文教师的项目合作协议，以促进国际中文教育本土化内生发展。[31]

语言教育的发展不能忽略科技的力量，区域内各国应当积极开展技术方面的学术交流，促进语言教育的数字化转型。数字技术与人工智能技术的发展，推动了语言教育的发展改革。比如元宇宙技术可以构建虚实结合的语言传播新体系，可以促进传统教学模式走向虚拟沉浸式学习平台[32]；ChatGPT的横空出世使技术和教育正逐渐形成双向赋能、深度融合的发展态势，推动着语言教育走向数字化发展道路[33]。

多数情况下，语言教育的合作是一种双边合作，而经济全球化背景下语言教育的多边合作，有时会发挥出独特的作用，产生独特的功效。如中国某企业到非洲某国（通用英语）投资建厂，聘用了大量的当地员工，急需一批精通中英双语的基层与中层管理人员，用以完成中企管理层与当地员工的沟通及相应的管理工作。由于语言教育往往需要较长时间，当地中文人才的培养不能解决当前的燃眉之急，唐风汉语利用在巴基斯坦（通用英语）深耕多年所积累的中文人才，经过短期的职业中文教育，帮助中企解决了精通中英双语的企业管理人才的需求。

虽然多边合作的各方在语言教育方面的合作已取得一定成效，但仍存在不足之处，比如目前在东南亚高校的中文教育中，仍普遍存在“两个缺少”现象，即缺少著名的中文教育专家及中文教育研究机构，缺少中文人才培养著名高校[34]。因此，各国仍需各方持续发力、深耕细作，进一步加深跨区域多语语言教育合作。

（四）跨区域多语语言服务合作

由于人类社会，尤其是社会经济的发展对语言交际的依赖性，长期以来，人类一直在努力提升语言服务能力[35]。随着全球化的推进，世界各个国家和地区之间的人员交流日益频繁，多语社区日益增多，人们对区域间多语服务的需求迅速增长。比如人们在公共空间需要有多语标识的指引，在交通工具或交通场所需要有多语信息的提示，在旅游景点和博物馆需要有多语导览和讲解，在面临健康或安全状况时需要有多语应急帮助，而商店招牌、商品品牌、商业广告、公益海报、街头涂鸦等形式则呈现出纷繁的多语景观。由于全球化带来的人员交流已经渗透到社会的方方面面，国际通用语在很多情况下已经不能担当媒介语的角色，尤其是在国际通用语不是官方语言的国家之间，更需要通过双边或多边的合作来满足各自的语言服务需求。笔者在欧洲某博物馆参观时，由于其提供的中文语音导览翻译表达生涩并带有浓重的口音而严重影响了参观体验。语言差异背后隐藏着大量的社会文化差异，母语国之间更具深度的多语服务合作是提高语言服务质量的根本保证。中国上海市与意大利米兰市曾经开展的警务交流与合作，语言服务就是其中重要的内容之一。来自上海和米兰两地的警察共同在米兰大教堂广场和上海外滩执勤与巡逻，能够为来自两国的游客

中国知网　https://www.cnki.net

在对方的旅游目的地提供更加精准、贴心的语言服务。这种多语语言服务合作不仅大大提升了双方游客的旅游体验和感受,也有利于双方展示良好的国家形象和城市形象。另外,国际场合的语言使用一直都是国际政治的一根敏感神经。要打破国际通用语等强势语言对国际政治话语权的垄断地位,就必须倡导跨国、跨区域的多语语言服务合作。

媒体语言服务要满足大众生活需求[36]。媒体语言的多语化,不仅是对各种语言集团基本权利的尊重,是社会公平的体现,也是社会治理的重要方面。随着互联网技术的发展和网络的普及,各国的文学作品、影视作品、音乐作品、游戏作品,以及短视频等各类自媒体作品能够跨越国家和地域,在全球性平台上获得更大范围传播的可能。跨区域多语服务合作则是将这种可能转化为现实的有效途径,使各国人民在这个互联互通的时代能够保持自身文化独立性,同时享受全球多元文化的丰富性,还能在不同文化的碰撞中不断创新。

多语在保持文化多样性及语言丰富性的同时,语言差异带来的交流障碍和不便也必须在现实层面找到有效的解决方案,如若不然,多语就只能存在于想象之中,可望而不可即。翻译是多语环境中语言服务最重要也是最为核心的方面。欧盟在积极鼓励外语学习的同时,制订了大力加强翻译的语言政策。《中国-东盟语言文化交流合作倡议书》中提到,充分运用新技术赋能中国-东盟语言文化互通互鉴,加强中国和东盟在数字人文、机器翻译、数字教育平台等方面的合作,深化数字技术创新应用,以语言文化数字化建设推动文明交流互鉴高质量发展[37]。因此,各国为了保证多边合作能够顺利开展,要进一步加强智能语言技术方面的合作,建立成熟的语言资源库,推动多语互译平台的发展。中国科大讯飞股份有限公司开发的星火认知大模型,目前已经可以提供多语种语音识别和文本翻译服务,但多语同声传译技术仍在发展之中。技术进步是一个方面,大规模多语言有声语料库是机器多语同声传译系统开发的基础,这种大规模语料库建设有赖于各国之间的紧密合作。相信在不远的将来,多语多译技术将为跨区域交流提供更大的便捷。

三、全球治理中的多语合作机制

跨区域多语合作是一个复杂适应系统的构建过程,需要在跨区域多语语言政策、多语语言资源、多语语言教育和多语语言服务四个子系统间建立协同进化关系,保证它们之间联系紧密,互补互促。如通过多语语言政策的合作,为其他方面的跨区域多语合作提供政策保障;合作开发多语语言资源,推动双方开展相关的学术交流,间接地促进多语语言教育方面的合作;语言资源的开发同样会促进多语互译技术的发展,进而提升语言服务能力水平。从宏观的角度来讲,在多边合作的背景下,为保证跨区域多语合作与交流能够积极、平等、持续、健康地开展,促进各国语言生态健康发展,多边经济、安全等合作框架的合作区域间、国家间应以系统性和战略性的眼光,抱着语言平等的态度,建立跨区域多语合作机制。多语合作机制不仅能够从制度方面为多语政策、资源、教育、服务等方面的合作持续开展提供保障,更有助于促进多边合作框架中各国、各区域语言整体能力的提升,增强区域经济一体化的凝聚力,服务构建更加紧密的伙伴关系,从而充分发挥语言的桥梁纽带作用,开创人文交流、文化交融、民心相通的新局面。

在多边合作中,语言是加强交流、提升合作水平的首要因素。当今世界,多语已成为全球语言生态的基本事实,单语主义的解决方案已不能满足国际社会多元化合作的现实需求。全球治理角度下,多边合作机制需要探索多语合作的协同效应,也亟需拓展多语合作机制的更多可能性。而作为一种语言政策和规划理念,多语主义强调不同语言间的和谐共生,更符合当今世界主题。随着全球治理体系的制度性演变,多语主义从理念倡导转向制度实践,逐步演化为全球语言治理的核心范式。作为全球治理体系的重要内容之一,语言治理正通过政策制定、技术赋能等手段实现跨国语言权利保障与沟通效能提升的辩证统一。以多语主义为理念的语言治理实践已从传统的“语言平等”诉求转向系统性解决方案,例如通过语言资源数字化构建濒危语种数据库,利用人工智能优化

中国知网 https://www.cnki.net

多语公共服务,制定跨境语言技术标准等。这些举措不仅能够有效预防语言冲突,在维护语言安全的基础上促进社会安定和世界和平,也能够提升沟通效率,促进国际合作;还可以保障不同国家的语言权利,推动全球话语秩序的规范化[38]。

如今,世界各国、各国际组织越来越重视以多语合作的形式开展语言治理。2017 年,“一带一路”语言文化高峰论坛举办,参与“一带一路”建设的 64 个国家以及国内外相关领域的专家学者共同探讨了“一带一路”与人文交流、“一带一路”语言规划与语言人才需求等问题。此外,作为“一带一路”建设的必要前提,“语言互通”受到了“一带一路”共建国家的高度重视,它们通过共建“语言互通工程”,在跨境电子商务、法律文书互译、应急语言服务等领域开展多语协作,为区域经济一体化提供了语言基础设施保障。欧盟、联合国等国际组织的语言治理实践具有标杆意义。欧盟共有 24 种官方语言,60 多种少数族裔语言。为了保障所有语言和文化的繁荣发展,欧盟奉行多语主义理念,实施多语言政策,强调语言平等,积极开展区域内部的语言合作,促进区域内的语言多样性和各成员国之间的语言学习。通过设立欧洲语言共同参考框架(CEFR)、推行“1 +2”语言能力战略(母语 + 两门外语)、资助“伊拉斯谟 + 计划”等举措,欧盟构建了从个人语言能力到机构多语服务的立体化治理体系。因此,其丰富多样的语言和文化才免遭同化,还加深了成员国之间的语言教育合作,增进了互相了解,使得欧盟得以稳步发展。另外,作为世界上最具影响力的国际组织,联合国为保障各成员国之间的有效沟通与合作,确立了多语言使用的制度,而且近年来,联合国仍在不断深化对多语机制的认识和实践,以应对数字化时代的挑战[39]。

由此可见,以多语主义为理念,建立全球治理中的多语合作机制,不仅可以强化区域经济一体化的语言政策、技术工具等语言基础措施,而且能够在保护语言文化多样性的基础上提高全球话语秩序的公平性与包容性,为构建人类命运共同体提供语言学路径。

结语

习近平主席在致2024 世界中文大会的贺信中指出,“语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁。中文承载着中华民族数千年的文明智慧,是中国贡献给世界的重要公共文化产品,支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任”。习近平主席在信中还强调,“国际中文教育广受欢迎,彰显了开放包容的魅力,展现了互学互鉴的价值,体现着合作共赢的精神,凝结着中外人士共同的心血。希望世界中文大会坚持守正创新,加强联通融合,凝聚各方共识,努力搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥,为携手构建人类命运共同体作出新的更大贡献”[40]。

习近平主席在贺信中强调的开放包容、互学互鉴、合作共赢深刻诠释了新时代中国式现代化进程中中国全球语言发展和文明交流互鉴的基本主张。多语合作是搭建语言互通、理解互信、文明互鉴之桥的基础和基本路径。在各种多边合作框架中,积极推动跨国、跨区域多语合作机制的建立,对于助力各国及各区域依据自身独特的发展特征与需求,科学合理地制定与实施语言政策,具有深远的意义。多语合作还可以促进各国、各区域在多语政策、多语资源、多语教育、多语服务这四方面开展深入而广泛的合作。多语合作不仅能够打破语言隔阂的壁垒,促进知识和信息的自由流动,还可以有效解决全球化背景下对多语人才日益增长的需求问题。同时,多语合作还将有利于加强语言技术的研发、推动语言服务的国际化、实现资源共享和优势互补,从而为区域内和跨区域合作注入强劲动力,为各国及各区域人民带来切实可见的利益与福祉。进一步而言,跨区域多语合作机制的建立,可以通过促进不同文化之间的深度对话与广泛交流,增进相互理解与尊重,为构建开放包容的国际社会环境提供支撑。发展国际中文教育,不是推动中文去争抢霸权地位,而是将中文这种承载着中华民族数千年文明智慧的公共文化产品奉献给世界。中文是中国的语言,也是世界的语言。中文的全球发展要在多语合作中,通过中外各方的共同努力方能充分展开。

中国知网　https://www.cnki.net

综上所述,在当今全球化的浪潮中,世界日益紧密地联系在一起,面对复杂多变的国际形势和全球化挑战(如气候变化、经济发展的不确定性、单边主义和贸易保护主义、恐怖主义威胁和区域冲突升级等),任何国家都难以孤立地应对。为了促进世界稳定发展,也为了满足各国自身发展要求,各国之间必须加强沟通与交流,进一步开展经济合作,通过多边外交建立政治互信,积极开展语言文化交流。加强多边合作背景下的跨区域多语合作,不仅体现了世界各国在追求平等、互利、共赢发展道路上的共同愿景与实践,也是实现全球范围内可持续发展、共同繁荣的应有之策和必由之路。

参考文献:

[1]新闻背景:中非合作论坛[EB/OL].(2024-09-02)[2024-12-10]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202409/content_6971824.htm.

[2]李宇明.由单语主义走向多语主义[J].语言学研究,2016(1):6-15.

[3]尼古拉斯·奥斯特勒.语言帝国:世界语言史[M].章璐,梵非,蒋哲杰,等译.上海:上海人民出版社,2016:13-15.

[4]郭蔷.英语霸权的历史演变——国际关系视角下的语言问题[J].史学集刊,2009(2):66-72

[5]张颖,戴曼纯.英国语言教育从单语主义到多语愿景的政策转型与实践[J].外语界,2023(3):55-62.

[6]Ivanova A K. Discourse of Neocolonialism vs (Neo) colonial discourse[C]// International scientific conference. Scholarly disputes in philosophy, sociology, political science, and history amidst globalization and digitalization. Riga: Baltija Publishing, 2021:88-90.

[7]Sarah D. Elimination, Dispossession, Transcendence: Settler Monolingualism and Racialization in the United States[J]. American Quarterly,2021(3):439-460.

[8]周庆生.美国土著语言政策嬗变[J].语言政策与规划研究,2021(2):81-86.

[9]Vlada B, Kapitolina F. Overcoming Aggressive Monolingualism: Prejudices and Linguistic Diversity in Russian Megalopolises[J]. Open Linguistics,2020(1):672-689.

[10]习近平在2018年中非合作论坛北京峰会开幕式上的主旨讲话(全文)[EB/OL].(2018-09-03)[2024-11-09]. https://www.gov.cn/xinwen/2018-09/03/content_5318979.htm.

[11]孙宝华."百年未有之大变局"的背景、内涵与因应[J].党政论坛,2021(2):44-48.

[12]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M].北京:人民出版社,2022:62.

[13]Szabó K O. Communication in a Democratic Multilingual Europe: European Union Language Policy Evaluation from a Critical Perspective[J]. Argumentum,2020,16:173-186.

[14]Marko M. EU language policy under review[J]. European Journal of Language Policy,2022(2):249-267.

[15]方小兵.国际组织多语制的困境与对策——《联合国系统使用多种语言情况报告(2020)》解读[J].中国语言战略,2021(2):2-10.

[16]何山华.国际跨境语言管理:现状与趋势[J].语言战略研究,2018(4):19-30.

[17]沈骑,李晓阳.语言权利视域下的老年语言服务研究[J].昆明学院学报,2023(2):10-18.

[18]刘福根.澳大利亚语言规划简述[J].语文建设,1999(5):57-61.

[19]李宝贵,吴晓文.东南亚各国中文教育政策对中文纳入国民教育体系的影响[J].天津师范大学学报(社会科学版),2022(1):21-28.

[20]李宇明,施春宏,曹文,等."语言资源学理论与学科建设"大家谈[J].语言教学与研究,2022(2):1-16.

[21]Marco T. Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide[J]. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2021(44): 543-545.

[22]Anastasopoulos A, Cox C, Cruz H, et al. Endangered languages meet Modern NLP[C]//Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics: Tutorial Abstracts. Barcelona: International Committee for Computational Linguistics, 2020: 39-45.

[23]Romaine S. The impact of language policy on endangered languages[J]. International Journal on Multicultural Societies, 2002(2): 194-212.

[24]丁石庆.中国少数民族语言资源开发应用刍议[J].语言战略研究,2019(3):38-44.

[25]Melo-Pfeifer Sílvia. The multilingual turn in foreign language education: Facts and fallacies[M]//Andreas Bonnet & Peter Siemund, Foreign Language Education in Multilingual Classrooms, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018:191-212.

中国知网 https://www.cnki.net

[26]杨贵苗，虞立教，金鑫. 义乌传奇：从“马路市场”到“世界超市”[N]. 中国税务报，2024－10－08(A1).
[27]魏晖，吴晓文. 国际中文教育集成创新：内涵、价值和路径[J]. 世界汉语教学，2023(2)：147－156.
[28]刘玉屏，欧志刚. 智慧教育赋能“中文＋职业教育”发展的逻辑与框架[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版)，2024(6)：48－57.
[29]教育项目研究组. 构建“中文＋职业技能”教育高质量发展新体系[J]. 中国职业技术教育，2021(12)：119－123.
[30]高杰，李建英，任平，等. 见证中国轨道交通“走出去”[EB/OL]. (2019－10－24)[2024－12－10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2019n/2019_zl51/201910/t20191024_405065.html.
[31]汪敏锋. 新时代海外本土中文教师的协同培养研究[J]. 语言文字应用，2024(1)：46－55.
[32]钱丽吉，吴应辉. 元宇宙技术推动中文国际传播跨越式发展的功能与路径[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版)，2023(4)：35－43.
[33]马瑞祯，梁宇. 国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从 ChatGPT 谈起[J]. 河南大学学报(社会科学版)，2023(5)：112－118＋155.
[34]吴应辉，王睿昕. 东南亚高校中文及相关专业发展状况比较[J]. 华文教学与研究，2021(2)：52－60.
[35]屈哨兵，王海兰. 数字经济发展中的四大基本语言服务能力建设[J]. 广州大学学报(社会科学版)，2023(5)：112－121.
[36]赵世举. 全球竞争中的国家语言能力[J]. 中国社会科学，2015(3)：108.
[37]中国－东盟语言文化交流合作倡议书｜中国东盟语言文化交流论坛胜利召开[EB/OL]. (2023－08－31)[2024－12－10]. https://roll.sohu.com/a/716406097_121124334.
[38]方小兵. 国际组织语言治理的议题、路径与效果[J]. 语言治理学刊，2024(1)：66－76.
[39]方小兵. 联合国语言政策 80 年演进[J]. 外语学刊，2024(5)：1－9.
[40]习近平向 2024 世界中文大会致贺信[EB/OL]. (2024－11－15)[2024－12－10]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202411/content_6987298.htm.

Exploring Pathways to Cross－Regional Multilingual Collaboration in Global Governance

YE Jun[1,2], WANG Sen[3]

(1. School of International Chinese Studies, East China Normal University, Shanghai 200062, China;
2. Global Chinese Development Research Center, East China Normal University, Shanghai 200062, China;
3. School of Chinese Language and Literature, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: Globalization has increasingly strengthened the interdependence among nations worldwide, against which backdrop global governance has become a critical imperative. One of the major challenges that countries must confront lies in balancing the contradiction between economic integration and cultural diversity, as well as in leveraging both the communicative function of language and its cultural attributes. The new global development concept based on mutual benefit and win－win cooperation strongly advocates abandoning the colonial language development model. Compared with monolingualism, which has a strong position in a language, multilingualism advocates the equal development of different languages, which is more in line with the theme of the world today. Therefore, with multilingualism as the concept, the establishment of effective multilingual cooperation mechanisms in language policy, language resources, language education, language services and other aspects can effectively promote the high－quality development of multilateral cooperative mechanism, promote the harmonious progress of regional economic integration and cultural diversity, and better realize people to people communication and mutual learning among civilizations.

Keywords: global governance; multilingualism; multilingual cooperation mechanism; multilateral cooperation

责任编辑　李兴韵　谭琳妃　　英文审校　孟俊一

中国知网　https://www.cnki.net

发现程序与分布:语言习得有效模型①
——从ChatGPT语言学习说起

陈保亚，陈 樾

［关键词］玛丽房间；元语言；初始概念；发现程序

［摘 要］ChatGPT的出现引人关注，其最显著的进展应该是自然语言文本的生成。ChatGPT能够生成崭新的合法句子，说明ChatGPT已经获得了自然语言文本的单位和生成规则。ChatGPT不需要和经验打交道，不具备“酸、甜、苦、辣、痛、悲、愁”等词汇背后的经验，却能生成包含这些词的合法句子。这是语言学家、人工智能专家和哲学家需要解释的重要理论问题。决定语言规则的初始概念包括词、词类、语法结构关系、语义结构关系、语用结构关系等，ChatGPT由于是自动学习规则，并未利用这些初始概念，它唯一能够利用的是大规模文本中自然片段的分布。通过文本中自然片段的分布获取单位和规则，这是一种言知而非亲知的学习方式。ChatGPT言知学习方式的成功证明了结构语言学家Harris的发现程序及其核心部分的分布理论具有可行性，也为语言形式主义的可行性提供了证据。ChatGPT基于言知的学习模式需要以大数据和超强运算这样一种强储算能力为基础，还未揭示人类基于亲知的语言学习机制，人类学习依赖的是基于小数据和基本运算这样一种弱储算能力。不过基于言知的学习模式所依赖的发现程序及其分布理论对人类学习语言仍然有必要性。亲知学习方式和言知学习方式都是语言学家需要回答的问题。

［中图分类号］H08 ［文献标识码］A ［文章编号］1674-8174(2025)01-0001-08
DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.01.002

1. ChatGPT语言学方法:基于言知的分布理论

ChatGPT的出现引起了人们的广泛关注。作为一种大语言模型(large language model)，ChatGPT有两个重要的基础，一个是人工神经网络(artificial neural networks)数学模型，简称ANN，另一个是大数据，包括网络上的各种文本。人工神经网络通常又被称为神经网络，其基本原理就是模仿人类大脑神经网络进行非线性回归计算，自动建立预测模型。这种神经网络有很多隐藏很深的层次，所以其自动建模的过程也称为深度学习(deep learning)。基于人工神经网络，ChatGPT能够自动读取网络上包括维基百科等在内的海量文本，从中模拟出语言生成模型，生成新的句子和文本。ChatGPT在数学计算和数据存储方面，远远超过了人类的大脑。ChatGPT目前已经进入Chat-4版本，尽管还有很多能力无法和人相比，比如数学证明能力，理论创新、领悟和反思等，但ChatGPT能说出在之前所有的海量文本中没有出现过的崭新句子，并且这些句子都极其自然，符合语言规则，这说明ChatGPT肯定还原出了语言单位和规则。言语行为中还原出有限的单位和规则，生成崭新的句子和文本，这是自然语言习得的核心内容。在自然语言文本处理方面，ChatGPT解决了计算语言学中耗时费力的自动分词、词性标注、规则提取等难点问题，这是一个重要的转折。

［收稿日期］2024-03-10

［作者简介］陈保亚，男，北京大学中国语言学研究中心/中文系，主要研究方向为理论语言学，cbyhf@pku.edu.cn。陈樾，男，佐治亚大学博士研究生，研究方向为拓扑学，yuechenn@outlook.com。

［基金项目］国家社科基金重大项目“我国民族音乐文化与语言数据集成及共演化研究”(22&ZD218)

① 本文部分内容曾经在暨南大学华文学院报告，得到张军教授、李计伟教授、侯兴泉教授和于珊教授指正，特此感谢！

中国知网 https://www.cnki.net

ChatGPT的语言学习方式和人类语言学习方式不一样。ChatGPT并不和经验打交道，不具备包含在“酸、甜、苦、辣、痛、悲、愁”等词汇背后的经验，却能生成包含这些词的合法句子。ChatGPT直接从海量文本入手，通过自动学习获取单位和规则。人类学习语言需要和经验打交道，“酸、甜、苦、辣、痛、悲、愁”等词汇背后都有生活经验的支持。拿汉语来说，ChatGPT接受的文本只是字的不同排列方式构成的文本，或者说字的不同分布方式构成的文本。ChatGPT只能依赖字和字组的不同分布差异来获取汉语的生成规则。这就引出了一个在理论语言学上非常重要的结论：只要有了足够的文本，就可以还原出单位和组合规则，生成符合规则的崭新句子。这一结论对现有的语言理论形成了很大冲击。现有语言理论承认并启用了很多初始概念或元语言概念，比如词、词类、语法结构关系、语义结构关系和话语结构关系，ChatGPT绕过了这些初始概念。现有的语言理论，尤其是认知语言学，假定语言规则的获取必须依赖经验，ChatGPT也绕过了经验。

ChatGPT的学习模式只跟文本打交道，无需跟经验打交道，这是从文本到文本的学习模式，可以称为言知学习方式。人类的语言学习方式需要跟经验打交道，跟经验打交道的语言学习方式可以称为亲知学习方式。在亲知学习的基础上，人类也具有言知学习方式，因此人类的语言学习方式是亲知和言知共同作用的二元学习方式。目前ChatGPT的言知学习模式是如何实现的，这是语言学、人工智能、哲学需要解释的重要理论问题，核心是机器是否理解语言，能否思维，这是图灵所代表的功能派和塞尔所代表的解释派长期争论的问题。与此相关的问题是如何回答杰克逊（Jackson，1982）提到的另一个思想实验，即“玛丽的房间”（Mary's room）。玛丽在一个黑白房间看黑白电视，阅读黑白书籍，学会了关于颜色的所有知识，成为色彩专家。如果某一天玛丽真正看到了现实中的苹果，她关于色彩的知识是否会增加？在这一点上ChatGPT有些像玛丽，不过ChatGPT连电视也可以不看，只在文本中学习就能获得语言规则。这一“知识论证”问题的争论还将持续下去。可以肯定的是，ChatGPT确实学会了语言单位和语言规则，我们需要从语言学角度回答这是如何实现的。这也可能是将来回答“知识论证”的重要条件。

2. Harris分布理论的可行性

语言理论解释语法规则，至少用到了词、词类、语法结构关系、语义结构关系和语用结构关系等初始概念，词类更是长期以来都被当做语法的初始概念。比较下面实例：

	结构关系	前一个直接成分的功能	后一个直接成分的功能	结构的功能
白马	偏正	形容词	名词	名词性
很冷	偏正	副词	形容词	形容词性

“白马”和“很冷”尽管都是偏正关系，但由于直接成分的词类不同，结构的功能也不同，这说明词类具有初始性。词类相同，结构关系也可以不同，下面实例的直接成分词类相同，但由于结构关系不同，既可以是偏正结构，也可以是并列结构，因此意义也不同：

塑料玻璃/电脑桌子/香蕉芒果/香蕉苹果/衣服帽子/学生家长/孩子父亲

这说明结构关系也具有初始性。

词类和句法结构关系这两个初始概念，ChatGPT并没有用到，但ChatGPT所生产的句子中并没有违反词类规则和结构关系的现象，比如类似下面的错误ChatGPT一般不会出现：

*很房间（违反语类规则）

*吃买鸡（“吃”不能带述宾结构，只能是“吃买的鸡”）

这说明ChatGPT通过分布解决了词类和语法结构关系所处理的问题。至于ChatGPT是否在人工神经网络黑箱中建立过词类和句法结构关系这两种初始概念，目前还不清楚。

中国知网　https://www.cnki.net

ChatGPT在言知学习上取得的成功让我们开始重新思考结构语言学中Bloomfield所倡导的分布理论(distributional methodology)。ChatGPT所面临的海量文本只是自然片段的不同分布,即使ChatGPT能够阅读到大量词典,这些词典的定义也是自我循环,根本上也是属于不同的文本分布(陈保亚、陈樾,2024)。所以ChatGPT所能利用的方法就是在自然片段的分布中寻找单位和规则,而这种分布思想,曾经是结构语言学后期的一个重要理论。

布龙菲尔德(Bloomfield,1926、1933)阐述了他的语言行为主义理论,他把词的意义看成词的用法,也即词的分布(distribution)。Bloomfield认为语言的意义必须通过行为活动来解释,因为行为活动是可观察的,可实证的,而通常意义上的"意义"是不可观察的,不可实证的,这就构成著名的"物理主义",其目的是排斥对意义的主观解释。基本模式是:

S>r……s>R

S的刺激产生了话语r(我想吃苹果),话语r和话语s相互作用,产生了R(摘苹果),这就是物理主义所阐释的语言的意义。由于这种模式是通过可观察的行为来解释意义,使意义的解释进入了实证的范围,所以人们也把这种解释模式称为行为主义解释模式。Bloomfield把词定义为最小的能够独立成句的单位,就是一种分布表述。成句就是一种独立分布。

和Bloomfield一脉传承,Harris(1946、1951)更为系统地阐述了分布理论。Harris认为可以从语素的分布开始,生成全部的话语,所有的功能关系,包括句子成分、语法结构关系、语义结构关系、各种表达关系,都属于元语言,都跟经验有关系,并且带有一定的主观性,因此都被取消,剩下的只有分布和语素类,而语素类也可以通过分布解释,因此语法描写的初始概念就只剩下了语素及其分布,Harris的理论也因此被称为分布理论。Harris此时已经完全和基于经验的功能主义分道扬镳,走向形式化的道路。Harris力图借助最少的概念和原则,从可观察事实出发,提取单位并分类,通过单位的分布来说明组合关系,这一方法后来被Chomsky(1957、1965)称为发现程序(discovery procedure)。

发现程序的出发点是语言调查中得到的音素(phonetic elements)片段或序列,发现程序通过音素的分布发现音位、语素,通过语素的分布发现语类和组合规则。以发现程序为核心的研究取向也被称为"后结构语言学"。Harris(1946)的论文特别系统地讨论了怎样通过语素(morpheme)的分布建立语素类,怎样通过语素类建立语素组合的类。比如名词性语素N可以出现在复数-s前,定冠词the后,组成名词类;动词性语素V可以出现在-ing和ed前,组成动词类。Harris认为the后面是鉴定名词的框架之一(Harris,1946),实际上所有的形容词都可以出现在这个框架中,比如:

the good/the black/the red/the big…

因此the-这个分布环境不仅有名词,也有形容词,因此the A和the N共同形成一个语素组类NP。

语言中语素的分布异常复杂,如果大量观察丰富的文本,可以看出,每个语素都有自己不同的分布,所以语言学家要靠手工全面描写每个语素的所有分布,其难度非常大。Harris(1951)的《结构语言学方法论》把分布分析推到了极致,手续相当严密复杂,阅读起来也相当困难。由于分布分析方法在手续上的复杂性,后来很多结构语言学家都未能走Harris的道路,而是重新走向功能主义的道路,更多的依靠语法结构关系、语义结构关系等初始概念描写语言规则。尽管Harris的分布理论手续复杂,ChatGPT的出现证明,根据文本中自然片段的分布可以得到单位和语言规则。ChatGPT首先要在文本中提取单位,英语文本中的空格和标点符号为ChatGPT提取自然片段提供了条件,这些片段就是词(word)。汉语文本中一个个具体的字也是可观察片段,为ChatGPT提取语法单位提供了条件。根据自然片段的分布归纳单位,再归纳单位在各种分布位置上的各种语法语义特征,每个

中国知网　https://www.cnki.net

单位的全部特征被作为一组向量参与组合运算，获得语言规则，最终生成合法的崭新句子。这就是ChatGPT的工作原理，在方法论上和结构语言学发现程序完全相似，分布在发现程序中居于核心地位。ChatGPT在生成文本上的成功对Harris发现程序及其核心方法分布理论的可行性是有力的支持，或者说分布理论在ChatGPT中得到了实现。

ChatGPT所依赖的算法是辛顿（Hinton）等的人工神经网络，而人工神经网络的方法原则从源头上看就是数学中勒让德（Legendre）和高斯（Gauss）的回归理论，只不过勒让德和高斯的回归是线性回归，后来数学家发展出了非线性回归，但基本原则是相同的，即如何从复杂的要素分布中模拟出数学模型，然后预测未知的要素分布。从方法论看，这其实就是数学上的一种分布理论，即通过要素的分布建模。目前的人工智能还未充分发展出和外部经验世界打交道的机器人，所以也只能依赖和经验无关的分布理论。此前在计算语言学中广泛存在的概率模型，也是基于分布概率确定单位和规则，其方法论基础也是分布理论。ChatGPT之所以最终取得成功，并非和语言学中的分布理论不同，而是在于有了强储算能力。网络上的大数据是现成的，近些年来人工智能所作的主要工作就是提高计算机的运算速度，找出最佳的、通过分布提取特征的人工神经网络算法，辛顿（Hinton）等人的反向传播算法（Backpropagation algorithm）以及瓦斯瓦尼（Vaswani）等的人工智能奠基性论文《关注就是你所需要的》（Attention is all you need），就是算法上有代表性的突破。

Harris的分布理论是一种独立于经验的纯形式分析，即分布理论只关心自然片段在文本中的分布，即自然片段出现的位置，这是可观察事实。分布理论并不关心自然片段组合中的语法组合关系和语义组合关系，也不关心背后的语义解释，甚至连词类也纳入分布解释，因为除了分布，所有这些概念都是不可直接观察到的。ChatGPT作为自动学习的大语言模型，面对海量文本只能利用自然片段分布这一可观察事实，无法利用基于词类、语法成分、语义成分等元语言概念。ChatGPT能够独立于经验，独立于语义解释和认知解释而通过文本中自然片段的分布获得语言的单位和规则，不仅证明了分布理论是可行的，即语言规则可以独立于经验、语义、认知而获得，同时也引出了一个更一般的结论，语言规则可以是纯形式的；后来乔姆斯基（Chomsky，1955、1957、1965）的理论正是这一观念的延续。

3. 形式语义的可行性

要生成合法的句子，语言规则研究中很重要的一个初始元语言概念就是语义结构关系或论元结构。Harris分布理论主要描写语法结构，未涉及语义结构。语义结构关系之所以被作为初始的元语言概念，就在于很多歧义必须依赖于论元结构才能得到解释，比如：

a. 来的是[小孩^{施事}]

b. 看望的是[小孩$^{施事、受事}$]

　　看望母亲的是[小孩^{施事}]

　　母亲看望的是[小孩^{受事}]

c. 送的是[小孩$^{施事、受事、与事}$]

　　送花的是[小孩$^{施事、与事}$]

　　送医院的是[小孩$^{施事、受事}$]

　　我送的是[小孩$^{与事、受事}$]

　　送医院鲜花的是[小孩^{施事}]

　　我送医院的是[小孩^{受事}]

　　我送（他）鲜花的是[小孩^{与事}]

中国知网　https://www.cnki.net

右方括号左上方的名词标注了“小孩”可能作哪些语义格或论元,如果可以作两个或两个以上的语义格,就形成了歧义,只有当句子中语义格得到补充,歧义才可能消除。ChatGPT一般不会违反论元结构的规则,不会生成“送医院鲜花的是大门”这样一些不符合论元角色的实例。

ChatGPT通过文本分布分析正确地完成了论元结构要完成的工作,这是令人吃惊的,因为语言研究中,论元角色“施事、受事、与事”等的判定,要高度依赖经验。ChatGPT在这方面的成功证实了分布分析模式也可以解决和经验高度相关的语义组合规则,这就证明了形式语义理论的可行性。

形式语义理论和Harris的分布理论在追求实证方面一脉相承。论元结构的研究最早始于数理逻辑中的论元(argument)研究(Carnap,1934),属于纯形式化研究,后来在语言学中出现了配价语法。上世纪前半叶,学界已经开始研究以动词为中心的搭配模式,如:Bühler(1934)、Tesnière(1934)、de Groot(1949),这些研究都涉及到语义。到上世纪五十年代,Tesnière(1959)比较系统地构建了配价语法的体系,也称为从属关系语法。他的研究也离不开语义、功能分析,因此也和经验相关。他将语言中的非动词成分分成两类,即行动元(actants)与环境元(circonstants),其中行动元指动作的主要参与者,环境元是背景成分。“行动”“环境”等概念都涉及到语义分析。Tesnière以动词携带的actants的数量将动词分成零价到三价动词。

从属关系语法最基本的概念是关联(connexion)。法语Alfred parle(Alfred讲话)中,Alfred和parle之间有一种关联关系。关联是有层次的,这就是从属关系。在Alfred mange une pomme(Alfred吃苹果)中,动词mange(吃)是句子的“结”(noeud),Alfred和pomme从属于动词mange,une从属于pomme。Tesnière认为动词是句子的中心,宾语和主语受动词支配,宾语和主语是平等的。“价”是和动词相关的重要概念。与动词直接发生关系的名词词组构成“行动元”和由副词词组形成的“状态元”。行动元的数目不得超过三个,即:主语、宾语1、宾语2。行动元的数目决定了动词的价(valnce)。比如:

零价动词(verbes avalents):　　il pleut(下雨)
一价动词(verbes monovalents):　　il dort(他睡觉)
二价动词(verbes bivalents):　　il mange une pomme(他吃苹果)
三价动词(verbes trivalents):　　il donne son livre a' Charles(他把他的书给Charles)

状态元从理论上说是无限的。Tesnière主要是从句子成分来解释动词的价,还比较形式化。

从六十年代开始,论元所携带的语义角色成为研究重点,这期间产生了许多有影响的研究,如Gruber(1965)、Fillmore(1968、1977a)、Anderson(1971)、Jackendoff(1972)、Dowty(1991)、Goldberg(1995)。Fillmore的工作最为深入。从语义结构关系上看,Fillmore的语义格(论元)和Tesnière所说的动词的价也有共同的地方。从统一的角度看,动词的“价”是由动词的“格”框架决定的,所以“格”是最基本的、更初始的概念,决定了格就决定了价,但决定了价不一定就决定了格。如“一价”的动词可以有“人来了”,也可以有“天亮了”,但“人”和“天”在这里的语义格是不一样的,“人”是施事,而“天”不是。

Tesnière价理论依赖的框架主要还是语法结构的概念,比如词类和主语宾语等句子成分,而语义格理论要依赖施事、受事等语义角色。从Tesnière价理论到Fillmore的语义格理论(论元理论),更强调了语义的作用,也更强调了经验的作用,因为论元结构中语义角色的判定,都需要涉及到更多的经验,因此在论元研究中存在很多分歧,但有一点是一致的,即学者们都承认语言规则研究中跟语义相关的论元结构是必不可少的层面,因此也必须和经验层面发生关系。后来的认知语义学,也都肯定了经验研究的重要性。

ChatGPT基于分布的还原模式,完全绕开了语义以及和语义相关的经验层面。ChatGPT所生成的句子并没有违反论元结构规则,这就等于证明了一个理论命题:基于分布的形式分析可以获得语

中国知网　https://www.cnki.net

义规则。用形式分析解决语义，正是形式语义学的最高目标。这个目标至少在ChatGPT的文本处理中完成了。

其实Chomsky（1965）就提出了一套解决论元结构的形式化方案。比较下面两种处理方案：

张三送李四一本书

论元处理方案：施事+V+与事+受事

形式语义方案：NP1+V+NP2+NP3

形式语义方案并不给出“施事、受事、与事”等语义角色解释，而是通过转换或移位等方式来表现双及物结构的性质。比如：

NP1+V+NP3+to+NP2（英语）（John sent a book to Jack）

NP1+V+给+NP2+NP3（汉语）（张三送给李四一本书）

Chomsky的这种转换分析其实就是从文本到文本，不追问NP的语义角色，本质上也是一种分布，因为原式和转换式之间基本上是句子成分分布的差异。这和ChatGPT的从文本到文本的思路有相似之处。最近乔姆斯基在电视采访中认为ChatGPT对语言认识没有贡献，辛顿则认为乔姆斯基的语法理论误导了语言学家，其实双方是有误解的。ChatGPT不仅支持了分布理论，而且支持了形式语义理论。

形式语义分析理论后来有了很多发展，规则也非常多，在ChatGPT的分布模式中，论元规则是如何获得，现在还不清楚，但至少在言知层面为形式语义分析的有效性提供了证据，因为形式语义分析所依赖的经验相对较少。

4. 余论：分布理论与二语学习

人脑不具备ChatGPT那样的强储算能力，因此不可能像ChatGPT那样来学习语言。人类语言学习既包括跟经验打交道的亲知，也包括跟文本打交道的言知，这可能是人类能够在弱储算能力下根据有限语料在几岁以前习得语言的关键。人类学习语言可以借助经验并且必须借助经验，因此人类学习语言就可以利用建立在经验基础上的各种初始概念，如词类、语法结构关系、语义结构关系等，这些初始概念以及经验在不同的语言中可能都有特定的权重。比如下面两种动词加名词的组合：

养鱼/买鱼/吃鱼/钓鱼/打鱼/捕鱼

烤鱼/蒸鱼/煮鱼/炒鱼/煎鱼/烧鱼

第一组只有述宾结构，第二组有歧义，包括述宾结构和偏正结构。利用词类、偏正结构和述宾结构，人类学习语言可以很好地说明歧义。至于第二组为什么有歧义，如果借助基于经验的外部知识，就会发现第二组的动词都是烹调动词。汉文化烹调技术很发达，以至于可以用不同的烹调动词来分类，而偏正结构正好包含有分类的功能。人类学习语言完全依靠纯分布来解释第二组的歧义，难度相当大，利用初始概念和经验知识，要容易得多。可见初始概念、经验、认知等对人类学习语言的重要性，这也许说明了人类为什么依靠弱储算能力就能在3岁以前基本学会语言。

尽管人类学习语言和ChatGPT的方式不同，但不能因此否定ChatGPT在纯文本学习层面或者说言知学习层面的有效性。ChatGPT分布分析的成功不仅肯定了语言学的分布理论和形式语义理论在自然语言言知文本学习上的可行性，也为人类以亲知为基础的语言学习提供了借鉴。语言学中各种元语言概念，比如词类、语法结构关系、语义结构关系和语用结构关系都是研究者归纳出来的，是否归纳合理，其实需要检验。比如朱德熙（1981）就认为汉语的主语和话题相同，不要分出两套初始概念。徐通锵（1997）则认为汉语语法结构单位是字而不是词。人类学习语言面临的是自然句子，人类必须还原出有限的单位和规则才能生成崭新的句子和文本，人类这一学习过程能利用的

中国知网　https://www.cnki.net

观察事实一是自然片段在句子中的分布,一是句子使用的经验环境,并没有现成的元语言概念。各种元语言概念需要通过分布和经验环境来确定,从这一点看,发现程序及其分布理论在人类语言学习理论中仍然很重要。目前语法体系使用了太多的元语言概念,但不一定都有利于学习。词法和句法的区分就不一定反映了单位组合的规则,详见表1：

表1：语素组合规则表

句法	词法				
句法	形态（构形）	复合或附加构词	附加构词2	复合构词1	复合构词2
写书	吃了	老李	桌子	跑鞋	铁路
白车	吃过	第三	石头	跳鞋	公路
不去	吃的	金屋	老虎	小路	马路
他来	吃着	汉化	桌儿	大路	死路
规则组合(周遍类推)			不规则组合(类推受限)		不规则组合(转义)

前三列实例都是规则分布,因此是规则组合,不需要记忆,后三列实例是不规则分布,因此是不规则组合,需要记忆。但基于句法和词法的理论体系并不反映这种差异。上表中句法并不对应规则组合,词法也不对应不规则组合。这就存在一个问题,汉语中区分词法和句法的理据是什么?ChatGPT由于是自动学习,除了单位的分布没有其他任何初始概念可以依赖,也没有词法和句法区分,其人工神经网络黑箱中是否区分了这两个部分,需要进一步研究。对于语言学习者来说,即使没有句法和词法的区分,也可以根据分布区分出上面的规则组合和不规则组合,即规则组合是可以平行周遍类推的,而不规则组合不能进行平行周遍类推(陈保亚,2006)。

ChatGPT在文本学习和文本生成上的成功,让我们认识到机器人学习语言过程中分布的重要性。人类学习语言也应该重视语言单位的分布。语言学家更应该引导语言学习者从单位的分布这一可观察事实出发,主动发现组合规则,而那些无法解释清楚的元语言概念或初始概念不应启用太多。

[参考文献]

陈保亚　2006　论平行周遍原则与规则语素组的判定[J]. 中国语文(2).

陈保亚　陈　樾　2024　人类语言习得的亲知还原模式——从ChatGPT的言知还原模式说起[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版)(3).

卡尔纳普　1934/1962　哲学和逻辑句法[M]. 上海:上海人民出版社.

徐通锵　1997　语言论[M]. 长春:东北师范大学出版社.

朱德熙　1982　语法讲义[M]. 北京:商务印书馆.

Anderson, J.M.　1977　*On Case Grammar*[M]. London : Groom Helm.

Bloomfield, L.　1926　A set of postulates for the science of langguage[J]. *Language* Vol. 2.

———　1933　*Language*[M]. New York : Henry Holt.

Bühler, Karl　1934　*Sprachtheorie*[M]. Jena: Fischer.

Chomsky, N.　1955/1975　*The Logical Structure of Linguistic Theory*[M]. New York: Plenum.

———　1957　*Syntactic Structures*[M]. the Hague: Mouton.

———　1965　*Aspects of the Theory of Syntax*[M]. Cambridge: MIT Press.

Dowty, David R.　1991　Thematic Proto-Roles and Argument Selection[J]. *Language* 67.

Fillmore, C.　1968　The case for case[A]. In E. Bach and E.Harms(eds.), *Universals in Linguistic Theory*[C]. New York: Holt, Rinehart, and Winston: 1-90.

中国知网　https://www.cnki.net

——— 1977 The case for case reopened[A]. In Cole, p.and Sadock, J.M. (eds.), *Syntax and Semantics* 8[C]. New York: Academic Press: 59-81.

Goldberg, A. E. 1995 *Construction: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*[M]. Chicago: Chicago University Press.

Gruber, J. S. 1965 *Studies in Lexical Relations*[D]. Ph.D. dissertation, Cambridge, Mass: MIT Press..

Harris, Z. S. 1946 From morpheme to utterance[J]. *Language* 22.

——— 1951 *Methods in Structural Linguistics*[M]. Chicago: University of Chicago Press.

Jackendoff, R. S. 1972 *Semantic Interpretation in Generative Grammar*[M]. Cambridge Mass: MIT Press.

Jackson, Frank 1986 What Mary Didn't Know[J]. *Journal of Philosophy*. 83(5):291-295.

——— 1982 *Epiphenomenal Qualia*[M]. Philosophical Quarterly. 32(127):127-136.

Sapir, E. 1921 *Language*[M]. New York: Harcourt, Brace and Company.

Tesnière, L. 1934 Comment construire une syntaxe[J]. *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg*. Université de Strasbourg.

——— 1959 *E'lèments de Syntaxe Structurale*[M]. Paris: Klincksieck.(《结构句法基础》部分内容载胡明扬(主编)《西方语言学名著选读》.北京:中国人民大学出版社1988年版).

Vaswani, Ashish, etc. 2017 Attention is all you need[J]. *Neural Information Processing Systems*, Cambridge, USA: MIT Press.

Discovery procedure and distribution: Effective Model to language acquisition ——Starting from ChatGPT language learning

CHEN Baoya, CHEN Yue

Keywords: Mary's Room; Meta language; initial concept; discovery procedure

Abstract: The emergence of ChatGPT has attracted much attention, and its most significant progress should be the generation of natural language text. ChatGPT can generate entirely new and legitimate sentences, indicating that it has acquired the rules for generating natural language text. Without dealing with experience, ChatGPT lacks the experience behind vocabulary such as "sour, sweet, bitter, spicy, painful, sad, melancholy," yet it can still generate legitimate sentences containing these words. This is an important theoretical issue that linguists, artificial intelligence experts, and philosophers need to explain. The initial concepts that determine language rules include word classes, grammatical structural relations, semantic structural relations, pragmatic structural relations, etc. Since ChatGPT automatically learns rules without utilizing these initial concepts, the only thing it can utilize is the distribution of natural segments (tokens) in large-scale text. Acquiring units and rules through the distribution of natural segments is a way of knowing through language rather than through direct experience. The success of ChatGPT's way of knowing through language proves the feasibility of the discovery procedure and its core components, the theory of distribution, proposed by structural linguist Harris. It also provides evidence for the feasibility of linguistic formalism. ChatGPT's learning model based on knowing through language requires a strong storage and computing capability based on big data and supercomputing, which has not yet revealed the human mechanism of language learning based on direct experience. Human learning relies on a weak storage and computing capability based on small data and basic operations. However, the discovery procedure and its theory of distribution relied upon knowing through language are still necessary for human language learning. Both ways of knowing through direct experience and knowing through language are issues that linguists need to address.

【责任编辑　刘文辉】

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育智能技术应用及趋势研究①

王治敏，王一帆，徐 悦

［关键词］语言智能处理；国际中文教育；技术赋能；数字化转型

［摘 要］近年来，智能技术逐渐运用到国际中文教育领域，在语音识别、文本生成、知识图谱、虚拟现实、大数据分析等技术的赋能下，国际中文教育领域正涌现出越来越丰富的产品及应用。本文综述了国际中文教育智能处理的相关技术，通过智能技术赋能教学资源研发、赋能教学实践与测试、赋能教学平台开发等三大维度，梳理了技术在国际中文教育领域的实践与开发。提出了国际中文教育和智能技术深度融合的新基建、新业态、新模式，进一步总结并归纳出技术赋能国际中文教育数字基础设施，推动国际中文教育转型，催化汉语国际教育产学研结合的发展趋势。

［中图分类号］H195.3 ［文献标识码］A ［文章编号］1674-8174(2025)01-0009-13
DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.01.006

1. 引言

推进教育数字化是加快建设教育强国的重要内容。党的二十大报告提出“推进教育数字化，建设全民终身学习的学习型社会、学习型大国。”习近平(2023)指出“教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。”教育部制定了“教育信息化推动教育高质量发展，以高水平教育信息化引领教育现代化”的发展目标。②

具体到国际中文教育领域，马箭飞(2022)提出了“坚持标准引领、强化支撑能力、完善资源供给、加强多方协同”的国际中文教育信息化建设发展方向。崔希亮(2023)认为技术改变了传统的语言教学模式，现代教育技术可以帮助我们实现多元化教学的目标。赵杨(2023)指出随着人工智能等技术的发展，移动技术与语言学习深度融合引发了语言教学的变革，新技术与外语教学深度融合将不断催生出更具创新性的教学方法，基于大数据的移动教学工具将更具个性化。刘利(2023)提出以ChatGPT为代表的人工智能技术在变革教学模式、实施个性化教学、建设高质量教学资源、打造高水平师资队伍、实现科学评价、提升教育管理效率、助力本地化发展等方面发挥重要作用，不断促进“教师—学生—技术”之间的良性互动。

为了更清晰地展现技术发展的脉络，本文将从教学资源、教学实践与测试、教学平台开发三个方面综述智能技术在国际中文教育中的应用和影响。

［收稿日期］2024-08-04

［作者简介］王治敏，女，广东外语外贸大学国际中文智慧教育研究院/中国语言文化学院，主要研究方向为国际中文教育、计算语言学、语言学及应用语言学，wangzm000@qq.com。王一帆，男，北京语言大学国际中文教育研究院，主要研究方向为文献计量、国际中文教育，wangyifan@blcu.edu.cn。徐悦，男，北京语言大学国际中文教育研究院，主要研究方向为国际中文教育、语料库语言学，202221296108@stu.blcu.edu.cn。

［基金项目］国家社科基金重大项目“国际中文教育数字化智慧教学平台建设与应用研究”(24&ZD253)

① 此文为人工智能多语种处理白皮书(国际中文教育部分)改写而成。由于作者人数所限，未能加入全部参与人。这里要感谢北京语言大学赵慧周副教授、天津师范大学杨冰冰博士、厦门大学袁亮杰博士的贡献与付出。

② 教育部.以高质量发展推进学习型社会、学习型大国建设[EB/OL].(2022-02-21).[2023-11-20].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/202202/t20220221_600942.html

中国知网 https://www.cnki.net

2. 智能处理相关技术

教育技术是指运用现代科学技术手段改进教育过程和提高教育质量的一门综合性学科。随着信息技术的发展和教育需求的变化，教育技术也从传统的多媒体技术转型到了智能技术。目前，常用于国际中文教育的智能处理技术主要包括人工智能技术、知识图谱技术、数字化交互技术。[①]

2.1 人工智能技术

智能技术从算法发展和技术应用角度划分，大致经历了程序模型、概率模型和深度模型三个阶段。刘玉屏、欧志刚（2022）指出，在程序模型和概率模型阶段，人工智能以计算机辅助教学、计算机辅助学习等形式服务于教育行业，以程序化处理、结果反馈以及简单推理等为特征。进入深度模型阶段后，随着算法模型的改进和计算能力的突破，人工智能在系统化、智能化方面极大增强，能够胜任复杂推理任务，其在教育行业的应用不断深化。人工智能正在改变教育行业，为教育发展提供动力，减轻教师负担，提升学习效果，提高教育教学的质量和效率。

（1）自然语言处理（Natural Language Processing，NLP）是以语言为对象，利用智能技术分析、理解和处理自然语言的一门学科，在智能技术的支持下对语言信息进行定量化的研究，并提供可供人与计算机之间能共同使用的语言描写。

（2）生成式AI技术使用生成式预训练变换模型（GPT-3）和基于人类反馈的强化学习（RLHF）来生成类似人类撰写的文本。其采用的大规模预训练模型有丰富的语义信息，具有代码分析和编写能力、条件建模能力和推理能力。袁羲、吴应辉（2023）总结了生成式AI技术在国际中文教育领域能够发挥的多方面作用，如：

a. 生成式AI技术可强化学生中文自学能力，优化以学习者为中心的教学模式。

b. 生成式AI技术可提升教师数字能力，助推国际中文教师专业发展。

c. 生成式AI技术可推动国际中文教学资源建设。

d. 生成式AI技术可加速国际中文教学智能产品升级。

当然，生成式AI技术也存在一些局限和风险，如生成不准确或不合适的内容、影响学习者的自主性和批判性思维、引发一些伦理和法律的争议等。因此，使用生成式AI技术时需要辩证地看待和运用，遵循一定的原则和规范，保障中文教育的质量和安全。

（3）自动化项目生成指根据开发者要求，在项目生成算法的指导下，自动地生成符合参数的项目。早期的自动项目生成主要采取项目模型法，即指将经过检验且指标良好的项目作为模板，通过改变和替换与问题解决难度无关的描述，组合形成多个新项目的过程，常被用于智能中文测试等领域。如谢小庆、许义强（1999）探索了基于HSK题库的试卷生成系统。近年来自动化题目生成（AIG）、计算机自适应测试（CAT）等新技术被陆续引入，如通过结合自动化题目生成（AIG）与计算机自适应测试（CAT）的词汇评估新策略构建了一个平衡的自动生成题目的题库，并实施了一个三参数的计算机自适应测试（Zhou et al.，2019）。

2.2 知识图谱技术

刘峤等（2016）指出，知识图谱是结构化的语义知识库，用于以符号形式描述物理世界中的概念及其相互关系。其基本组成单位是“实体—关系—实体”三元组，以及实体及其相关属性—值对，实体间通过关系相互联结，构成网状的知识结构。知识图谱主要技术包括知识获取、知识表示、知识存储、知识建模、知识融合、知识计算、知识运维等七个方面。[②]通过这些技术的综合运用，能够帮助实现学习者个性化学习。

---

① 中国人工智能学会（2022）. 中国人工智能系列白皮书——多语种智能信息处理.［EB/OL］. https://www.caai.cn/index.php?s=/home/article/detail/id/2288.html

② 中国电子技术标准化研究院（2019）. 知识图谱标准化白皮书.［EB/OL］. http://www.cesi.cn/images/editor/20190911/20190911095208624.pdf.

中国知网　https://www.cnki.net

知识图谱技术在国际中文教育中的应用主要包括以下几个方面：

中文教育知识图谱的构建：通过从各种数据源（如教材、词典、语料库、网络等）抽取和整合中文教育相关的实体、属性、关系和概念，形成一个覆盖中文语言、文化、历史等方面的知识图谱，为后续的应用提供知识支持。如曹钢等（2023）基于《国际中文教育中文水平等级标准》构建了词汇知识图谱并用于建设词汇自适应学习平台。

基于知识图谱的中文教育问答系统：通过将自然语言问题转换为知识图谱上的查询，利用知识图谱的语义信息和推理能力，为中文学习者提供准确和丰富的答案，同时也可以生成相关的反馈和建议，帮助学习者提高中文水平。如卢宇等（2020）将教育知识图谱中的认知地图应用于“智慧学伴”机器人的开发。

基于知识图谱的中文教育认知诊断和个性化推荐：通过分析学习者的学习行为、能力、兴趣等数据，结合知识图谱的结构和内容，对学习者进行认知诊断和评估，发现学习者的优势和不足，以及潜在的学习需求和目标，然后根据学习者的个性化特征，从知识图谱中推荐合适的学习资源、路径和策略，实现因材施教和精准教育。如孙飞鹏等（2021）以HSK三级词汇为例进行了基于知识图谱的汉语词汇学习资源推荐研究。万海鹏等（2022）尝试使用知识图谱作为数据模型之一，精准定位学生的学习状态。

基于知识图谱的中文教育作文批改和生成：通过利用知识图谱提供的丰富的语言知识和背景知识，对学习者的中文作文进行自动评分、错误检测、修改建议等功能，同时也可以根据给定的主题、要求和素材，从知识图谱中选择合适的内容和表达方式，生成符合标准和规范的中文作文，为学习者提供参考和启发。

2.3 数字化交互技术

（1）多模态（Multi-modal learning）技术是综合利用多种感知模式（如文本、图像、视频、语音等）进行信息获取、处理和应用的技术。叶军（2021）指出，对语言学习来说，多模态资源加强了感官刺激，丰富了情感体验，提高了语言学习的趣味性；多模态资源的不同模态之间具有互文性，有助于学习者更加准确地把握语境信息、理解文化背景，提高对语言形式的敏感度；借助多模态资源不同模态的互补性，在不减少文本内容信息的前提下降低资源中文本的比重和难度，可以降低学习者（尤其是初学者）参与中文真实交际的门槛，增加其在交际中提升中文运用能力的机会。

（2）虚拟现实（Virtual Reality，简称VR）技术是一种先进的人机计算机接口技术，它利用计算机生成一种高度逼真的、模拟人在现实环境中进行视、听、动等行为的虚拟环境，并通过多种传感设备，使人投入该环境中，实现人与该环境间的自然交互。①

（3）增强现实（Augmented Reality，简称AR）技术是在虚拟现实的基础上发展起来的技术，是指通过将计算机生成的虚拟场景、文字注释等信息实时、精确地叠加到使用者所观察到的真实世界景象中，对人的视觉系统进行延伸和扩充。增强现实技术具有虚实结合的特性，契合了当前第二语言习得理论强调本地化、上下文学习和与现实世界的有意义联系的新思想。增强现实技术能够为学习者提供各种拟真的认知场景，提高学习效率，为学习者提供个性学习的发挥空间；在增强现实技术搭建的学习场景中，学习者不仅可以同其中的学习对象互动，也可以同其他学习者实时互动，交流经验（Cheng et al.，2012）。

3. 智能技术赋能教学资源研发

智能技术赋能教学资源研发是指利用人工智能、大数据、云计算等新技术，提高教学资源的开发、利用、评价和管理的效率和质量，为教育教学提供更多的可能性和创新性。

3.1 数据统计技术助力核心资源建设

基于数据统计的国际中文教育资源构建是指利用数据统计技术和方法，从各种类型和规模的语

① 辞海编辑委员会．辞海（1999普及版）[M]．上海：上海辞书出版社，1999：5258.

中国知网　https://www.cnki.net

料库中提取、整理、分析和呈现国际中文教育所需的语言知识和语言材料，为国际中文教育的教学、研究和评估提供有效的支持和服务。

王治敏、俞士汶（2019）通过从语料库中统计、筛选、分级和分类国际中文教育常用或专业的词汇，构建出符合国际中文教育需求和特点的词汇表。首先通过设计季度时点，过滤出未连续出现在历时语料中的过时词语，发现常用的新词语，同时通过常用度提取模型，对词表中的名词进行了计算，赋予其统计信息和常用属性特征，建立了词语与历时语料的关联，发现词语的分布特点和稳定性度量。该项资源为国际中文教育的词汇教学和学习提供参考和指导。

刘华（2022）基于现有中医汉语类教材、中医专业类教材、中医网站三大语料来源，建设中医汉语语料库；利用词语聚类算法和图式语义场理论，形成中医汉语内部主题分类词簇，构建了中医汉语主题分类词表体系。

3.2 数字化交互技术构建沉浸式学习环境

随着教学理念的革新和智能技术的发展，“交互型”学习资源成为新的发展趋势。学习者与学习内容的交互通常被理解为学习者浏览阅读各种类型的学习材料的过程。当学习材料中的内容能够触发学生的评论和表达，根据学生的反馈对教学内容做出修改、补充或更新，就实现了学习者与学习内容的交互。

为了建设“交互型”学习资源，需要首先实现知识点的结构化管理、组织和跳转。在知识库技术和语义标注技术的支持下，通过改变传统纸质教材的线性结构表现方式，从教材文本中自动识别出包含的知识特征，并根据教材知识本体和教学论自动标注学习内容，能够建立全新的知识组织形式，从而根据学习的目标和学习内容自动生成学习计划，实现个性化的学习内容（武法提、牟智佳，2015）。

数字化交互技术中，虚拟现实技术和增强现实技术是未来探索和发展的重要方向。

周晓军、马君（2004、2006）基于VRML技术，综合多媒体技术，设计了情景模拟教学；此后又进行了基于VRML的远程对外儿童汉语教学课件设计，但受限于当时的软硬件条件，这些研究只对虚拟现实技术用于国际中文教育进行了初步的探索和展望。从2015年起，逐渐有研究尝试运用国外成熟的虚拟现实环境进行教学实验。自2018年起，随着虚拟现实技术在软硬件方面都取得了较大突破，国内虚拟现实技术在国际中文教育中的应用正逐步回归基本，脚踏实地和具体的学习科目相结合，取得了一定的研究成果，但研究成果以硕士论文为主，实用化程度仍有待提高。

相比国内，国外对虚拟现实技术的研究开展更早、发展水平也更高。得益于研究机构先进的软硬件设备，有能力引入较为前沿的电子设备。伦斯勒普通话项目这样较大规模的项目已经开始使用如360°全景屏幕、无标记运动跟踪传感器阵列等先进技术（Allen et al., 2019）。部分研究已逐渐开始形成较为完善的技术流程，前述伦斯勒普通话项目就将基于虚拟现实的沉浸式教学所需要的智能技术归纳为以下三个方面：

（1）智能系统。包括语音管道和手势识别。语音管道记录和转录学生的话语，并对从转录文本中检测到的意图进行标记。由骨骼跟踪设备和自定义手势识别软件启用的手势流，提供有关用户做出哪些手势的输入。

（2）多模式推理。个体模态交互包括话语的音调分析和手势识别。从组合模态推断的交互包括解释指示性话语，并结合指向手势识别意图。

（3）多模式演示。合成语音、环境音频、特效和沉浸式游戏视觉效果在前端呈现系统响应，以完成多模式通信循环。

伦斯勒普通话项目这种结合工程化、提高基于虚拟现实的沉浸式教学的工业化水平的研究方向值得国内国际中文教育界加以重视。

相比于虚拟现实技术，国际中文教育领域对增强现实技术的引入时间更晚。只有在移动设备硬件得到足够发展后，才有将增强现实技术引入课堂教学的技术基础。焦燕（2018）提出了基于增强现

中国知网　https://www.cnki.net

实技术的对外汉语立体化教材建设，Daria Sinyagovskaya等则基于增强现实技术开发了一款发音训练应用程序（Sinyagovskaya，2021：403-408）。

除将增强现实技术用于教学资源建设外，也有不少研究尝试增强现实技术用于教学实践。温韫利用基于增强现实的汉字组合游戏辅助小学生协作汉字学习，表明了引入增强现实技术能有效提高初学者（特别是汉语水平较低的学生）的汉字拼写知识学习（Wen，Y.，2020）。张胜兰通过为期三周的课程，实践了将增强现实融入基于任务的主题语言教学单元，通过与学校商店的合作，引导学生探索发现可供交互的神秘商品和任务，教授与购物、服装、色彩等相关的中文词汇和句子结构（Zhang，2021）。陈雅音（2023）进行了基于增强现实技术的汉语词汇教学行动研究。

目前，增强现实技术已经在国际中文教育领域的教学资源建设方面取得了一定的成果，但在教学活动方面仍存在较大的研究空间。由于增强现实技术涉及与真实世界的互动，将其用于课堂之外的教学实践需要多方配合才能构建出合适的教学环境。

4. 智能技术赋能教学实践及测试

4.1 智能技术辅助教学分析

以大数据技术为代表的智能技术为记录和描写课堂教学提供了条件，使得教学系统运行过程中产生的海量数据得以保留，这些信息记录了教学发生、发展及变化的全过程。对这些数据进行挖掘和利用，所得的量化研究结果为创新国际中文教学带来了强大的驱动力。

智能技术辅助下的教学分析需要经历如下几个阶段：对研究问题进行分析，数据采集和数据诊断，数据特征收集和模型发现，对特征或模型进行分析和解释。郑艳群等（2020）通过智能技术辅助下的教学分析和教学计算，对汉语阅读教学、听力教学、口语教学、写作教学、综合课教学等课程的教学结构进行了分析，并针对教学过程建立了理论模型和应用模型。

未来，智能技术辅助下的教学分析和教学计算可以将教师的教学行为进行量化，提高教学质量评测的精准度和客观性，使个性化且全面的教学质量评价与反馈落到实处。

4.2 智能技术辅助教学纠偏

4.2.1 口语发音纠偏

口语发音作为语言学习中的一个重要环节，在国际中文教育中面临着学习者“中文难”的心理障碍问题。其中口语部分尤其难在声调，在没有环境条件的情况下，难以实时指出和发现读音中哪个音标、音调、声韵母读错、误读等情况，不能发现字、词、句、篇章哪一句话读得标准。通过AI技术，能够诊断声、韵、调等典型错误，纠正发音问题。这涉及语音预处理、评测声学模型自适应、评测特征提取及评分映射等多个环节。

计算机辅助发音训练系统的核心模块主要有发音自动评价和发音偏误检测。发音自动评价指对发音人的发音进行正面打分，适合评估学习者的整体发音水平；发音偏误检测识别学习者的错误发音，并给出改进建议，对学习者在之后的学习中改善错误发音有积极的影响。

目前主流的发音偏误检测系统都是基于自动语音识别的框架。深度神经网络近些年在自动语音识别应用中取得了较大的成功，显著降低了语音识别错误率，相比高斯混合模型，深度神经网络采用拼接帧作为输入，同时具有深层结构，比浅层结构的高斯混合模型具有更强的模型表达能力。张劲松等（2016）应用深度神经网络进行声学建模，比较Mel频率倒谱系数、感知线性预测分析系数和Mel滤波器组系数3种声学特征参数，并利用网格联合技术整合3种声学特征得到候选网格，进而实现对语音的表达。

全连接深度神经网络参数多，需要大量样本进行训练。带标注的发音偏误样本过少容易引起深度神经网络过拟合，因此，有学者尝试通过卷积神经网络来解决这些问题。如甘振业等（2020）利用深度全序列卷积神经网络和链接时序分类技术，建立了一种用于发音偏误检测和诊断任务的端到端语音识别方法；杨龙飞等（2017）应用卷积神经网络进行声学建模，通过实验证明卷积神经网络比之全连

中国知网　https://www.cnki.net

接深度神经网络检测正确率相当，虽有稍高的错误拒绝率，但是获得了更低的错误接受率。

工程应用方面，科大讯飞开发了FiF评分系统，实现了产业化应用。该系统共包含3个模型：(1)语音识别模型，用于识别被试的话语；(2)标准发音模型，用于判断发音准确度；(3)通用分数映射模型，通过收集大量按照题型区分的口语测试数据提取评分维度特征，并聘请专家对口试录音进行评分，基于SVM(Support Vector Machine)分类器和非线性回归映射算法，实现维度特征到人工评分的高精度映射(包括特征到单项分的映射)。该系统可以从发音准确度、重音、流利度、内容完整度四个维度给学生的口语表现打分，每个维度又包含若干所提取的评分特征。

4.2.2 汉字书写纠偏

计算机辅助汉字书写教学技术的任务是借助各种数字手写设备，综合利用汉字信息处理、计算机图形学、数字图像处理、人工智能、文字学等领域的相关知识，研究汉字书写规范性的智能化、自动化评判方法以及可视化的用户反馈形式。它的关注点在于评判内容(各种书写错误及书写规范)的全面性和准确性，反馈效果的直观性和启发性，最终实现学习者在无人值守的情况下进行汉字书写的自由练习。

在智能技术的协助下，目前计算机辅助汉字书写教学已从初期的单向数字化演示逐渐转向汉字书写规范性的智能评判，即标明用户在书写过程中的错误和缺陷并予以纠正反馈。其关键技术环节包括字形匹配和反馈指导。

字形匹配是指建立手写字与模板字之间的笔画对应关系。近年来，针对字形匹配技术的研究有很多成果。例如，Hu Zhihui等(2008)首先将汉字的笔画位置关系表示为属性关系图(Attributed Relational Graph)，然后通过将笔段投射到坐标轴上实现书写信息的裁剪，最终建立起模板字和手写字之间的匹配关系(Hu et al., 2008:344-355)；Chen Guey-Shya等(2007)根据斜率将手写字的笔画进行归类，然后与模板汉字进行匹配(Chen et al., 2007)；Will W.W. Tang等(2014)使用动态规划算法进行字形匹配(Tang et al., 2014:273-276)；荀恩东等(2015)提出了一种针对脱机手写字图像的字形匹配方法；安维华等(2011)提出了一种基于最优化模型的联机手写汉字字形匹配方法(An et al., 2011:283-288)；吴嘉伟(2017)提出了基于松弛匹配的字形匹配算法：首先定义笔段之间的相似性和笔段之间的相容度，然后利用笔段之间的相容度对笔段相似性进行迭代调整，便可得到最大化的匹配结果。

如何从适当的粒度(笔画、部件、整字)出发进行错误反馈和书写指导，是智能汉字书写纠偏仍有待解决的课题。马乐慧(2018)提出了一种基于字形相对中心的事后评判算法，通过对各种笔画参数的差异性进行聚类分析，达到了定位手写汉字中关键书写缺陷的目的，在一定程度上实现了无人值守的评判目标。

未来的计算机辅助汉字书写教学技术，将以汉字书写规范性评判和水平评测为研究重点，以全面化、精确化和智能化为主要目标，并且拓展更多的应用场景。

4.3 智能技术辅助中文测试

语言测试是测量学习者语言能力、评估语言教学效果的重要手段。传统的纸笔测试基于经典测量理论，所有的考生无论其语言水平差异有多大，都必须在相同的时间内完成由相同题目构成的定长测验。语言水平较高的考生在回答难度较低的部分题目时无法获得有效的分数差异，而语言水平较低的考生面对难度较高的部分题目时则无法提供有效的测量信息；同时，答对相同题目数量的考生被视为具有同等语言能力，这忽视了题目难易的差别。而基于项目反应理论、借助计算机技术和网络技术实现的计算机自适应测试，则能够克服上述缺点，从而达到更高的信度。

北京语言大学谢小庆教授等从2003年开始研究计算机化HSK自适应性考试，并开发了模拟HSK考试系统和练习系统。谢小庆(1999)讨论了采用计算机自适应测试技术后，不同难度题目测试分数的等值问题，提出了共同组等值、共同题等值和分半组合等值三种方法。柴省三(2014)从理论上解释了计算机自适应测试的原理，并设计了计算机自适应测试逻辑过程。

中国知网　https://www.cnki.net

胡韧奋等（2019）尝试了同时运用自动化项目生成技术和计算机自适应性测试技术构建词汇考试系统。通过使用多种自然语言处理（NLP）方法从大规模语言资源中自动提取属性值构建词汇知识库，制定了选词题、发音题和搭配题的具体生成流程，最后将生成的题库用于计算机自适应性测试实验。该项目表明这两项技术的结合可以有效地构建测试项目并显著降低测试成本。此外，计算机自适应性测试的测试结果可以为自动化项目生成算法提供有价值的反馈。

尽管国际中文教育在智能测试方面起步较早，但总体而言进展缓慢，目前的研究局限于理论研究和模拟测试，缺少能够落地的真实应用场景。如何将理论探索转化为工程实践仍有待进一步努力，智能测试的深入研究也需要更多的实证研究与真实测试场景提供支持。相信在未来，通过获取真实教学大数据、结合《国际中文教育中文水平等级标准》等教学大纲提出的知识内容和认知能力目标，综合运用多项智能技术的智能测试系统将有能力最大程度地自动化生成适合真实教学环境与测试场景的高质量评测项目。

4.4 智能技术辅助句法诊断

近年来面向英语学习者的作文自动批改技术发展迅速，成为语言信息处理领域应用研究的新热点，也引起了国际中文教育界的关注，并尝试开展面向汉语作为第二语言学习者的中文句法错误自动诊断。早期的中文句法错误自动诊断一般运用统计机器学习技术、规则分析方法或将两者结合。在引入深度神经网络方法后，中文句法错误自动诊断获得了快速发展。由于其效果要明显好于传统的统计建模方法，当前几乎所有的中文句法错误自动诊断研究都选择了基于深度神经网络的方法。CNN-LSTM 模型（LEE，2017：919-921）、策略梯度 LSTM 模型（Li，2018：77-82）、BiLSTM-CRF 模型（Liu，2018：188-193）等技术纷纷被用于中文句法错误自动诊断，不同程度地提高了中文句法错误自动诊断的准确率和召回率。

近期，Transformer-based network architectures（如 BERT，RoBERTa，XLNe，ELECTRA）在很多自然语言处理任务中取得了良好的表现，这一技术也被引入了中文句法错误自动诊断。李琳等（2022）对基于 Transformer 架构的双向编码表示转换模型（Bidirectional Encoder Representations from Transformers，BERT）进行了实验研究，发现池化策略对模型性能有显著提高，抽取某个编码层进行池化的效果要好于多个编码层拼接在一起进行池化的效果。李龙豪等将基于对抗性学习的 ELECTRA 模型用于中文句法错误自动诊断，在实验中取得了很好的效果（Lee et al.，2021：111-113）。

深度神经网络方法大大促进了中文句法错误自动诊断的发展，但中文句法错误自动诊断仍面临着缺乏足够语料的困难。目前中文句法错误自动诊断最主要的语料来源是北京语言大学所构建的 HSK 动态作文语料库与台湾师范大学所构建的 TOCFL 华语文作文语料库，所能提供的语料数量较为有限且增长缓慢，难以支撑深度神经网络模型对训练数据的规模要求。因此，学者们尝试利用数据增强技术生成训练文本。例如：韩杨超（2021）尝试通过基于简单文本增强法（EDA）的数据增强方法自动合成语法偏误数据集，取得了一定的效果。

中文句法错误自动诊断的进一步发展是主观题中文作文批改技术。主观题中文作文批改技术提供包括异常检测、多维度批改、总评与分项评语等一体化的语文作文自动评阅解决方案，还包括针对诸如文本通顺、文采、立意分析、篇章结构等难度较高的维度进行探索。科大讯飞通过语法错误诊断、篇章结构质量评估、优美表达识别等不同层面的深度语言分析拓展了传统作文自动评分系统考察的评分维度，提高评分模型的鉴赏判别能力和评分准确性，并为评分提供了更好的可解释性，减轻阅卷人力、财力负担，促进自动批改在课堂教学场景落地，辅助教师课堂教学。

5. 智能技术赋能教学平台开发

21 世纪伊始，国内学者就开始关注基于互联网的国际中文线上教学。早期的线上教学软件/网站功能单一、教学效果一般。随着智能技术的发展，国际中文教育行业发挥多模态技术、虚拟现实技术、人工智能技术、自然语言处理技术和大数据技术的优势，逐步衍生出全新教学形式，各种中文教学

中国知网　https://www.cnki.net

APP和国际中文教育教学平台快速发展，极大地满足了国际中文线上教学的需求。

5.1 中文教学APP

教学应用资源主要指国际中文教育类APP。郭晶等（2021）从内容角度出发将现有的汉语学习APP分为语言要素类、语言技能类、专项内容类、专项功能类和其他五大类。其中，综合类APP最多，可为学习者提供拼音、词汇、课文学习资源，并可就听、说、读、写各技能维度进行训练。词典APP是近年来开发较多的学习平台，学习者可通过检索词汇，通过结构、例句、图片、书写汉字等方法学习词汇。专项内容类APP多面向商务、新闻等具体领域，可在学习者阅读文本资源时为其提供词汇等级、笔记等功能信息。专项功能类APP多面向口语、汉字和拼音学习，可为学习者提供专门的语言技能训练。此外，网络技术的发展也使得APP的研发逐渐走向智能阶段。语音识别技术、文字识别技术、深度学习技术等在中文学习APP中实现越来越丰富的应用。

目前中文学习APP各具特点，从呈现方式来看，中文学习APP有文本、图片、音频、视频、动画、注释、故事、游戏、对话等形式，呈现方式总体上较为丰富。从页面设计来看各具特色，很多APP设计中融入了中文传统文化元素，如熊猫、书法等。从功能上来看，大部分APP设置了练习测试，学习者针对某一主题或专项学习后，对学习内容进行检测。部分APP中设置了一定的奖励机制，激励学习者提高软件学习使用率，如“Chinese skill”“Super Chinese”等。一些APP注重用户的情感体验功能，如通过社交互动提高用户体验，但是现有APP中只有少部分设计了互动功能，交互功能的呈现以批改作业为主，提供问答互动的APP数量较少。另外，只有少量APP设计了评测功能。详见表1。

从技术应用方面来看，当前语音识别技术在中文学习APP中应用广泛，如Hello Chinese、正音万里行、Hello Daily、嗨中文、e学中文、Chinese Skill等APP都可以实现学习者录音、评测功能。语音合成技

表1：部分汉语学习APP基本信息介绍

中文学习APP	类型	技术运用	特点
Chinese Skill	综合	语音合成技术	多针对初级学习者，有详细的拼音发音教程和初级词汇，主题偏生活化
Hello Chinese	综合	语音识别技术	过关类学习APP，每一关卡设置听、说、读、写
Pinyin News	商务、阅读	语音识别技术	实时更新、简明概述新闻内容
正音万里行	拼音、口语	语音识别技术	专门针对声调和拼音学习，有发音讲解，内容完整
Hello Daily	综合	语音识别技术	分课学习
嗨中文	口语	语音识别技术	“短视频+直播”
Pleco	词典	文字识别技术	页面简洁、翻译准确，可自己创建词卡
Skritter	汉字、写作	文字识别技术	提供汉字练习的同时兼顾语音、语义方面的练习
Art of Chinese	汉字	手写识别技术	中国风页面，设计感较强，提供汉字的演化过程
M-Madarin	综合	手写识别技术	漫画学汉语，对话场景丰富
国际中文学习词典	词典	手写识别技术	提供多种查询方式，可学习、临摹汉字
JUZI汉语	词典	融媒体技术	学习者词典，提供汉语词汇的丰富信息
Easy Chinese	新闻	语料库技术	为学习者阅读汉语新闻文本提供词汇等级、翻译、词典等工具
Super Chinese	综合	深度学习技术	可根据自身情况制定学习计划，同时根据用户水平调整内容难度
SPK Chinese	综合	深度学习技术	私人定制学习

中国知网　https://www.cnki.net

术是人机交互的关键，在APP中的应用如Chinese skill等。文字识别技术在中文学习APP中的应用也逐渐成熟，Pleco、Skritter、Art of Chinese等汉字学习APP基本已具备文字识别功能，且准确率较高。深度学习技术在APP中的应用尚不广泛，Super Chinese和SPK Chinese采用了深度学习技术，根据大数据和学习者自身情况，实现个性化的学习方案的制定。

5.2 中文教学平台

有别于过去的对外汉语教学网站，目前主流的国际中文教学平台在研发和构建时普遍都遵循着整体性原则、灵活性原则、个性化原则和资源集成原则。整体性原则指的是国际中文教学平台普遍覆盖了“课前、课中、课后”完整的教学环节并拥有集“教、学、测、评、管”等于一体的功能。灵活性原则指的是国际中文教学平台在设计时充分考虑了教师和学生主体之间的需求差异。个性化原则是指国际中文教学平台可以根据教师和学习者的不同需求，为其提供一系列精细化网络教学工具或针对性地为学习者推送学习知识和练习题目，尽可能地提高教学效率和学习效率。资源集成原则指的是国际中文教学平台除了实现“教”与“学”的功能外，还致力于为教师和学生两大教学主体提供丰富多样的教学资源和学习资源，最大可能地满足教师的教学需求和学生的学习需求。

通过对人工智能技术、大数据技术和知识图谱技术的综合运用，目前国际中文教学平台正逐步朝着满足学习者定制化、自适应学习的需求，提高课堂教学智慧化程度的方向发展，可以辅助老师全面了解每个学生的中文学习现状，便于提供更精准的教学指导，提升教学效率。其主要过程包括：

（1）对初次使用平台的学习者从学科能力维度、主题语境维度、书面表达维度建立新用户画像，更好地掌握学习者情况；

（2）在平台使用过程中对中文学习者的学习记录进行统计分析，形成汉语语言上的学科能力维度、主题语境维度、书面表达维度、阅读能力考点维度、语言知识点维度等方面的全息个人画像，进而为学习者制定符合其自身学习特征的学习路径、学习内容和测评内容，帮助学习者以最优路径达成学习目标。

（3）结合大数据处理技术和统计学分析方法，在学习者学习、测验过程中预设数据采集点，通过听说读写等几个维度反复练习，跟进判断学习者水平等级；根据用户使用习惯和学习路径，对用户使用的资源和产生的数据进行数据标注，形成因子图，产生学习和知识的推理；

（4）根据教学知识图谱，进行学习路径拓展，进而对其进行个性化资源推荐。

目前正在运营的国际中文教学平台有全球中文学习平台[①]、中文联盟（网络孔子学院）[②]、唐风汉语国际教育云平台[③]、长城汉语智慧云平台[④]、国际中文智慧教学系统[⑤]等。此外，近年来许多国内教育科技类公司纷纷布局国际中文教育产业，创建了包括哈兔中文网络学院[⑥]、悟空中文[⑦]、Lingo Ace[⑧]、Lingo Bus[⑨]、PPtutor[⑩]、Chinlingo[⑪]等一系列网络在线中文教学平台。上述教学平台的基本信息见表2。

① 全球中文学习平台：https://www.chinese-learning.cn/#/web

② 中文联盟：https://www.chineseplus.net/

③ 唐风汉语国际教育平台：https://info.tangce.cn/common/index.action

④ 长城汉语智慧云平台：https://www.greatwallchinese.com/page/qt/index.html#/wisdomPlatform

⑤ 国际中文智慧教学系统：https://cnlp.blcu.edu.cn/#/

⑥ 哈兔中文网络学院：http://www.ihatoo.com/

⑦ 悟空中文：https://www.wukongsch.com/

⑧ Lingo Ace：https://www.lingoace.com/cn/Home/

⑨ Lingo Bus：https://m.lingobus.com/

⑩ PPtutor：https://www.pptutor.com/

⑪ Chinlingo：https://www.chinlingo.com/

中国知网　https://www.cnki.net

表2：部分在线中文教学平台基本信息介绍

国际中文教学平台	创建时间	创建研发单位	主要面向对象	平台主要特点
全球中文学习平台	2019年	科大讯飞股份有限公司	全球中文学习者、国内各大相关高校	运用大语言模型、智能语音等人工智能技术，可为学习者制定个性化学习方案，提供多样的学习资源和应用，建有在线教学平台，遵循“共建共享”的原则
中文联盟	2020年	五洲汉风网络科技（北京）有限公司等	全球中文学习者、中外国际中文教育机构	提供在线教学平台，可提供“教、学、考、研”一体化服务，并配套了齐全的教学、课程、教材、测试等资源
Chinlingo	2014年	厦门中学西渐信息科技有限公司创建	全球汉语和中国文化爱好者	有着丰富的课程资源，并与相关大纲标准对标，教学形式多样化，可实现个性化教学
唐风汉语国际教育云平台	2006年	北京唐风汉语教育科技有限公司研发	国内外相关高校和机构	利用视频结构化技术、大数据技术，集教学教务、教学资源、测评、教育应用于一体，可实现个性化教学
长城汉语智慧云平台	2009年	北京汉雅天诚教育科技有限公司研发	国内外相关高校和机构	采用人工智能技术、网络多媒体技术，课前、课中、课后闭环式教学，终端、平台、应用、数据深度融合，教、学、管、测、评全面衔接
国际中文智慧教学系统	2022年	北京语言大学	国内外相关高校和机构	利用大数据技术、人工智能技术，以融课件和智能习题本为核心，可形成用户学习自画像，强调移动学习、互动学习、个性化学习和自适应学习
哈兔中文网络学院	2012年	杭州哈兔网络科技有限公司创建	海外华侨华人子女	可实现个性化、定制化教学，自主研发了一套课程体系，倡导互动式、趣味性教学
悟空中文	2015年	上海凯晏教育科技有限公司创建	海外青少儿（3–18岁）	自主研发了分级教材和课程，倡导探究式学习法和“全身反应法”理念，注重全面培养汉语各项技能，重视文化教学
Lingo Ace	2017年	武汉领格教育科技有限公司创建	青少儿（3–15岁）	注重互动和沉浸式教学，课程贴合相关大纲标准，课堂拥有丰富的教学活动，强调闭环学习
Lingo Bus	2017年	北京谦育科技有限公司创建	全球青少儿（4–15岁）	依据相关大纲和标准设计课程，倡导重视沉浸式教学和文化教学，运用了支架式教学等多种教学理念
PPtutor	2017年	成都学语教育科技有限公司创建	华裔青少儿（4–15岁）	研发了不同的课程体系，倡导教学的互动性、趣味性和完整闭环，实现了个性化教学

6. 智能技术的未来趋势

目前，智能技术正向汉语教学各相关领域内部渗透，教学和研究与技术的融合日趋加深。未来智能技术将从以下三个方面持续对国际中文教育产生巨大的影响。

6.1 新基建：智能技术赋能国际中文教育数字基础设施建设

智能技术正在深刻而广泛地改变着国际中文教育。在教学资源方面，智能技术改变了国际中文教学资源的面貌，丰富了教学资源的类型与模态；在教学实践方面，智能技术加强了课堂教学的互动

中国知网　https://www.cnki.net

性和学生学习的自主性;在语料库方面,人工智能、云计算、计算机自动标注等先进技术先后被运用到语料库建设中,生成技术的应用为超大规模语料库建设提供了可能;在综合应用方面,应用多种智能技术手段的智慧教学平台不断发展,逐渐涵盖课前、课中、课后各个环节,为管理者、教师、学生等多种身份的参与者提供更便捷的服务。

未来,国际中文教育必须做好顶层设计,做好国际中文教育相关数据和过程的标准化工作,以智能技术为驱动,加强建设国际中文教育数字基础设施,打破国际中文教育在全球发展不平衡的局面,借助智能技术赋能在不同国家和区域实现国际中文教育资源共享。

ChatGPT为代表的智能语言大模型将对国际中文教育数字基础设施提出更高的要求,如何构建国际中文教育领域数据集并与通用智能语言模型融合应用到国际中文教育实践是国际中文教育高质量发展的关键所在。

6.2 新模式:智能技术推动国际中文教育数字化转型

在未来的一段时间内,如何将国际中文教育与智能技术深度融合仍是一项重要的课题。进入“十四五”以来,国家相继出台了一系列建设“数字中国”、数字经济、数字社会的规划,旨在加快信息化、数字化与国民经济的深度融合。在此背景下,中外语言合作交流中心于2021年12月发布了《国际中文在线教育行动计划(2021—2025年)》,从标准与机制的构建、相关平台建设、相关资源和课程资源建设等6个方面提出了远景规划,到2025年要基本实现国际中文教育数字化、智能化和泛在化的发展目标。①

从产业发展的角度而言,在智能技术发展的初期,业界重视算法的改进和本地数据训练;但随着智能技术的发展,对训练数据量和工程开发提出了越来越高的要求,高昂的数据成本和开发成本推动智能技术出现平台化的趋势。如ChatGPT、百度“文心一言”、科大讯飞“星火”、澜舟认知智能平台等智能技术平台都提供了企业化服务的API,为无力承担智能技术高昂的训练数据成本和开发成本的中小型服务商提供了引入智能技术的渠道。智能技术将极大促进国际中文教育的数字化转型,为国际中文教育的高质量发展提供支撑。

6.3 新业态:智能技术催化国际中文教育产学研结合

随着智能技术在国际中文教育领域的不断深入,无论是基础设施建设还是工程应用实践都对软硬件、人才、资金等各方面提出了越来越高的要求。基于此,我们认为国际中文在线教育建设应该继续秉承“共建共享”的原则,倡导广大高校、科研单位和社会力量齐发力,共同参与研发实践;加快培养一批具有国际中文教育视野和掌握智能技术的复合型人才,为国际中文在线教育提供智力支持;统筹发展国际中文教育事业和国际中文教育产业,加强产学研互动,打造具有创新性和实用性的汉语国际教育产品,将语言教育与文化、技术、经济进行深度的融合。

[参考文献]

曹　钢,董　政,徐　娟　2023　基于《国际中文教育中文水平等级标准》的词汇知识图谱与词汇自适应学习平台构建[J].国际汉语教学研究(1).

柴省三　2014　计算机自适应性语言测试的智能选题方法研究[J].中国教育信息化(8).

陈雅音　2023　基于增强现实技术(AR)的汉语词汇教学行动研究[D].中央民族大学硕士学位论文.

崔希亮　2023　国际中文教育的十二个重点研究领域[J].国际中文教育(中英文)8(1).

付可鑫　2022　留学生汉语语言技能类APP学习平台使用情况考察[D].华中师范大学硕士学位论文.

甘振业,周世华,曾　浩,杨鸿武　2020　基于DFCNN-CTC端到端的藏族学生普通话发音偏误检测[J].西北师范大学学报(自然科学版)(5).

郭　晶,吴应辉,谷　陵等　2021　国际中文教育数字资源建设现状与展望[J].国际汉语教学研究(4).

韩杨超　2021　基于管道方式的对外汉语语法偏误自动诊断研究[D].郑州大学硕士学位论文.

① 中外语言合作交流中心官网:http://www.chinese.cn/uploads/file/20220125-1643091053961452.pdf

中国知网　https://www.cnki.net

焦　燕　2018　基于增强现实技术的对外汉语立体化教材建设初探[A]. 载李晓琪等(编),数字化汉语教学[C]. 北京:清华大学出版社:367-373.
李　琳,董璐璐,马洪超　2022　基于BERT的汉语作文自动评分研究[J]. 中国考试(5).
刘　峤,李　杨,段　宏等　2016　知识图谱构建技术综述[J]. 计算机研究与发展(3).
刘　华,李晓源　2022　基于语料库的中医汉语主题词表构建[J]. 华文教学与研究(2).
刘　利,周小兵,高雪松等　2023　"ChatGPT来了:国际中文教育的新机遇与新挑战"大家谈(上)[J]. 语言教学与研究(3).
刘玉屏,欧志刚　2022　本土化、多元化、均衡化:人工智能在国际中文教育中的应用探析[J]. 民族教育研究(1).
卢　宇,薛天琪,陈鹏鹤等　2020　智能教育机器人系统构建及关键技术——以"智慧学伴"机器人为例[J]. 开放教育研究(2).
陆俭明,崔希亮,李　泉等　2023　"新时代国际中文教育高质量发展与创新"多人谈[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(4).
马箭飞　2022　国际中文教育信息化建设成效及发展方向——在国际中文智慧教育工程成果发布会上的讲话[J]. 世界汉语教学(3).
马乐慧　2018　汉字书写质量的事后评判与反馈技术研究[D]. 北京语言大学硕士学位论文.
孙飞鹏,于　淼,汤京淑　2021　基于知识图谱的汉语词汇学习资源推荐研究——以HSK三级词汇为例[J]. 现代教育技术(1).
万海鹏,王　琦,余胜泉　2022　基于学习认知图谱的适应性学习框架构建与应用[J]. 现代远距离教育(4).
王治敏,俞士汶　2019　基于大规模语料的汉语教学词表更新研究——以《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》名词为例[J]. 辞书研究(5).
王治敏,杨尔弘　2012　面向汉语教学的常用动词计量研究[J]. 语言教学与研究(1).
吴嘉伟　2017　计算机辅助汉字书写教学的交互技术及关键算法研究[D]. 北京语言大学硕士学位论文.
武法提,牟智佳　2015　交互式电子教材写作工具的关键技术与基础技术框架[J]. 中国电化教育(4).
习近平　2023　扎实推动教育强国建设[J]. 求是(18).
谢小庆,许义强　1999　HSK(初、中等)题库与试卷生成系统[J]. 世界汉语教学(3).
荀恩东,吕晓晨,安维华等　2015　面向书写教学的手写汉字图像笔画还原[J]. 北京大学学报(自然科学版)(2).
杨龙飞,解焱陆,张劲松　2017　基于卷积神经网络的发音偏误趋势检测[A]载第十四届全国人机语音通讯学术会议(NCMMSC)论文集[C]. 378-382.
叶　军　2021　没有万能的课本,唯有万有的资源——新时代国际中文教育资源建设的几点思考[J]. 国际中文教育(中英文)(4).
袁　羲,吴应辉　2023　ChatGPT Plus给国际中文教育带来的机遇、风险及应对策略[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(3).
张劲松,高迎明,解焱陆　2016　基于DNN的发音偏误趋势检测[J]. 清华大学学报(自然科学版)(11).
张　蕊,郑艳群　2020　汉语阅读教学中图式理论应用形式考察与分析[J]. 海外华文教育(1).
郑艳群　2020　教学分析与教学计算:大数据时代汉语教学研究方法探新[J]. 国际汉语教学研究(2).
———　1999　虚拟现实技术和语言教学环境[J]. 世界汉语教学(2).
郑艳群,陆凯英　2020　初级汉语口语课教学结构和过程理论模型研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)18(5).
郑艳群,田晋华　2020　汉语听力教学结构和过程理论模型研究[J]. 对外汉语研究(2).
郑艳群,周梦圆　2020　汉语写作教学结构和过程理论模型研究[J]. 华文教学与研究(3).
郑艳群,朱世芳　2020　基础汉语综合课教学结构和过程理论模型研究[J]. 汉语学习(1).
周晓军,马　君　2004　一个基于VRML的对外汉语E-Learning场景设计[A]. 载张普等(编),数字化对外汉语教学理论与方法研究[C]. 北京:清华大学出版社:256-260.
周晓军,马　君,肖　静　2006　基于VRML的儿童对外汉语远程教学[J]. 系统仿真学报(S1).
Allen, D., R. R. Divekar, J. Drozdal, L. Balagyozyan, S. Zheng, Z. Song, H. Zou, J. Tyler, X. Mou, R. Zhao, H. Zhou, J. Yue, J. O. Kephart, & H. Su　2019　The Rensselaer Mandarin Project — A cognitive and immersive language learning environment[A]. In *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence* 33(1)[C]. Palo Alto: AAAI Press: 9845-9846.
An W. & C. Li　2011　Automatic matching of character strokes for computer- aided Chinese handwriting education[A]. In *Proceedings of the International Conference on E-Education, Entertainment and E-Management*[C]. IEEE: 283-288.

中国知网　https://www.cnki.net

Chen G, Jheng Y, Lin L.　2007　Computer-based assessment for the stroke order of Chinese characters writing[A]. In *Proceedings of the* 2*nd International Conference on Innovative Computing, Information and Control*[C]. IEEE: 160-160.

Cheng, K.H. & C.C. Tsai　2012　Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research[J]. *Journal of Science Education and Technology* 22.

Hu Z., H. Leung & Y. Xu　2008　Automated Chinese handwriting error detection using attributed relational graph matching [A]. In Li, F. *et al.* (eds), *Advances in Web Based Learning - ICWL 2008. ICWL 2008. Lecture Notes in Computer Science, vol* 5145[C]. Berlin: Springer: 344-355.

Lee, L. H., B. L. Lin, L. C. Yu, Y. H. Tseng　2017　Chinese grammatical error detection using a CNN-LSTM models[A]. In Chen, W. et al. (eds.), *Proceedings of the* 25*th International Conference on Computers in Education*[C]. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education: 919-921.

Lee, L. H., M. C. Hung, C. Y. Chen, R. A. Chen, & Y. H. Tseng　2021　Chinese grammatical error detection using adversarial ELECTRA transformers[A]. In Rodrigo, M. M. T. *et al.* (eds), 29*th International Conference on Computers in Education Conference, ICCE* 2021-*Proceedings*[C]. ICCE: 111-113.

Li, CL, Q. Ji　2018　Chinese grammatical error diagnosis based on policy gradient LSTM model[A]. In *Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications*[C]. Melbourne, Australia: Association for Computational Linguistics: 77-82.

Liu, YJ, HY, Zhang, MJ, Zhong, HC, Ma　2018　Detecting simultaneously Chinese grammar errors based on a BiLSTM-CRF model [A]. In *Proceedings of the* 5*th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications*[C]. Melbourne, Australia: Association for Computational Linguistics:188-193.

Sinyagovskaya, D. & M. John T.　2021　Augmented reality in Chinese language pronunciation practice[A]. In 2021 *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality Adjunct* (*ISMAR-Adjunct*)[C]. IEEE: 403-408.

Tang, W. W.W., L. Hong Va, N. Grace & C. Stephen C.F.　2014　Detecting handwriting errors with visual feedback in early childhood for Chinese characters[A]. In *Proceedings of the* 2014 *Conference on Interaction Design and Children* (*IDC '14*) [C]. New York: Association for Computing Machinery: 273-276.

Wen, Y.　2020　An augmented paper game with socio-cognitive support[J]. *IEEE Transactions on Learning Technologies* 13 (2).

Zhang, SL. Integrating　2021　Augmented reality into a task-based thematic language teaching unit[J]. *Journal Of Technology And Chinese Language Teaching* 12(2).

Zhou, W., H. Renfen, S. Feipeng, & H. Ronghuai　2019　An intelligent testing strategy for vocabulary assessment of Chinese second language learners[A]. In *Proceedings of the Fourteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*[C]. Association for Computational Linguistics: 21-29.

Research on the application and trends of intelligent technologies in international Chinese education

WANG Zhimin, WANG Yifan, XU Yue

Key words: language intelligent processing; international Chinese education; technology empowerment; digital transformation

Abstract: In recent years, intelligent technologies have gradually infiltrated the field of international Chinese education. Empowered by technologies such as speech recognition, text generation, knowledge graphs, virtual reality, and big data analysis, the field of international Chinese education has seen an increasing variety of products and applications. This paper provides a review of the relevant technologies in intelligent processing for international Chinese education. It explores three main dimensions: empowering the development of teaching resources, empowering teaching practice and testing, and empowering the development of teaching platforms, and organizes the practices and developments of these technologies in the field. The paper proposes new infrastructure, new business models, and new modes emerging from the deep integration of international Chinese education and intelligent technologies. It further summarizes and synthesizes trends in the development of digital infrastructure, the transformation of international Chinese education, and the promotion of the integration of industry, academia, and research in Chinese language education.

【责任编辑　刘文辉】

中国知网　https://www.cnki.net

《名词句法语义信息词典》知识内容说明书

袁毓林，曹 宏

［关键词］《名词句法语义信息词典》；名词小类；物性角色；句法格式；语法功能

［摘 要］本文首先介绍《名词句法语义信息词典》的内容结构与理论背景，然后介绍其所区分的5种名词小类的定义及其跟7种量词的选择限制，其为名词所设置的10种物性角色及其定义，由目标名词跟这些物性角色的不同配置而造成的10来种句法格式及其例句，其所考察的名词的8种主要的语法功能及其对于该词类的隶属度；最后给出《名词句法语义信息词典》中检索系统的界面截图。

［中图分类号］H06；H164 ［文献标识码］A ［文章编号］1674-8174(2025)01-0022-09
DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.01.003

1. 引言

《汉语名词句法语义功能信息词典暨检索系统》(简称《名词句法语义信息词典》)，是袁毓林教授主持的《北京大学现代汉语实词句法语义功能信息词典》(简称《实词信息词典》)项目的一个子系统，收入常用名词2万多个，2.5万多个义项条目。下面主要介绍《名词句法语义信息词典》的知识内容和体系结构，包括：其所区分的5种名词小类的定义及其跟7种量词的选择限制，其为名词所设置的10种物性角色及其定义，由目标名词跟这些物性角色的不同配置而造成的10多种句法格式及其例句，所考察的名词的8种主要的语法功能及其对于该词类的隶属度。最后给出《名词句法语义信息词典》中检索系统的界面截图。

2.《名词句法语义信息词典》的内容结构和理论背景

《名词句法语义信息词典》主要描写名词跟其他词语的搭配方式和相关语义成分的句型构造。通过语料调查，我们可以发现，名词在句子中主要作主语、宾语或定语，表示事物(包括：人、动物、植物或其他物品、以及时间、空间、属性、状态或事件等)的名称；跟它搭配的主要是动词和形容词等词语，表示跟这种事物相关的动作、行为、性质、状态或关系等语义关系；并且这些语义关系可以概括为数目有限的几种类型。比如：

施成：动词表示造成名词所指事物的动作、行为，如：做—椅子、生—小兔子；

功用：动词表示名词所指事物的功能或用途，如：坐—椅子、喝—啤酒、刀—切；

行为：动词表示名词所指事物的惯常性行为，如：河水—流淌、兔子—跳/跑；

处置：动词表示对名词所指事物的影响性动作、行为，如：修—椅子、卖—兔子；

评价：形容词表示对名词所指事物及其相关行为的评论，如：好—椅子、洁白—兔子、啤酒—可口、河水—清澈、拖把—好用，等等。

［收稿日期］2024-04-01

［作者简介］袁毓林，男，澳门大学人文学院中国语言文学系/北京大学中国语言文学系，主要研究方向为理论语言学和汉语语言学，yuanyl@pku.edu.cn。曹宏，女，北京大学考古文博学院/赛克勒考古与艺术博物馆，主要研究方向为博物馆学和应用语言学，caohong@pku.edu.cn。

［基金项目］国家科技创新2030“新一代人工智能”重大项目“以自然语言为核心的语义理解理论、模型与方法”(2020AAA0106701)；国家社科基金重大项目“基于‘互联网+’的国际汉语教学资源与智慧教育平台研究”(18ZDA295)

中国知网 https://www.cnki.net

显然，这种名词和动词、形容词之间的施成、功用、行为、处置、评价等语义关系，是由名词所指事物的某种物质或社会属性、以及人们对此的主观经验所决定的。这种融合了客体特质（objective stuff）与主体认识（subjective cognition）两方面信息的事物性质（比如，刀是由钢铁制成的、有锋刃的、用来切/割/削/砍/劈/刺/刮/剐/铡的工具），可以抽象地称为“物性”（qualia）。[①] 为了从名词的视角反映这种词语搭配和语义选择关系，可以分别地称表示名词所指事物的施成、功用、行为、处置、评价等的动词、形容词为相应名词的施成角色、功用角色、行为角色、处置角色、评价角色等。由于这些语义角色都是由相应名词的物性所决定的，因而这种语义角色可以称为物性角色（qualia roles）。[②]

除此之外，名词跟与之共现的名词之间也可能存在着稳固的物性角色关系。比如：

形式：一个名词的所指事物表示了另一个名词的所指事物的种类或归属，如：水—液体、兔子—小动物、医生—人/职业、玫瑰—花卉/植物；

构成：一个名词的所指事物是另一个名词的所指事物的组成部分，如：靠背—椅子、客房—宾馆、尾巴—兔子、把手—车门；

材料：一个名词的所指事物表示了造成另一个名词的所指事物的原料或材质，如：塑料—椅子、电子—图书、青铜—雕像、柏油—马路。

有了诸如此类的名词的物性角色这种概念和理论工具，我们就可以方便地描写和分析汉语某些复杂的话题句的构成方式及其语义解释了。详细的举例和讨论，请看袁毓林（2014）。

从上面的讨论可见，一定的名词可预见地带有一定数量和种类的物性角色。因此，可以抽象地说，名词和它的物性角色构成了一种相对自足的语义结构。由于这种语义结构是由名词的物性决定的，因而可以称其为物性结构（qualia structure）。显而易见，名词的物性结构知识，对于分析复杂句子的句法-语义关系、对于说明复杂句子的语义推理和理解的机制，都有很强的解释力量。比如，有了这种名词的物性结构理论，我们还可以对有关名词性结构，甚至句型和构成的语义作出确定的预测和充分的解释。详细的举例和讨论，请看袁毓林、曹宏（2021）。

显然，了解一个名词跟什么样的物性角色搭配、它们怎样搭配、它们组合起来以后描述了一种什么样的情境，也就基本掌握了一个名词的意义和用法。美国著名的认知心理学家 Steven Pink 形象地说：“一个动词不仅仅是一个用于指称动作或状态的词，它实际上是句子的‘底盘’。它为该句子的其他成分提供了一个多槽的框架，在这里，无论主语、宾语还是各种介词宾语和从句等成分都可以各就各位，各司其职”（Pinker，2007）。相应地，我们也可以形象地说：“一个名词不仅仅是一个用于指称事物的词，它实际上是跟句子的‘底盘’相匹配的各种组件。不同的名词就是型号不同的组件，它们各就各位地插入由动词（或形容词）为该句子提供的多槽的框架，各司其职地充当句子的主语、宾语或介词宾语等成分”。有趣的是，配价语法理论曾经把动词想象成各种带钩子的原子，不同的动词所带的钩子的数量和形状不尽相同，结果它们的配价能力和论元结构不同。现在，我们也可以直观地把名词想象成各种带环的原子，不同的名词所带的环的数量和形状不尽相同，结果它们的组配能力和物性结构不同。于是，动词和名词之间就可预测地互相匹配、有条件地双向选择：带特定数量和形状的环的名词，让带特定数量和形状的钩子的动词勾住，一起构成在句法、语义上协调融洽的句子。因此，我们依然可以在配价语法的描写体系和理论视野之下，来看待和描述名词的物性结构及其相关的句法、语义

① 神经科学把人对事物的局部状态的体验性质（比如，看到红色时感受到“红色的感觉”，或者牙痛时感受到牙疼），称为“现象特征”（phenomenal character），或者“感受性质”（qualia），简称“感质”。详见《意识理论综述：众多竞争的意识理论如何相互关联》，人工智能学家，2022-07-21；https://blog.csdn.net/cf2suds8x8f0v/article/details/125986081。可见，现象属性是指意识的主观体验特征，也就是说“感觉起来怎么样”。而我们用“物性”指人与事物互动时，事物表现出来的客观性质与体验性质。

② 更加详细和系统的讨论，请看 Pustejovsky（1995）和袁毓林（2013, 2014）等文献。

中国知网　https://www.cnki.net

功能。从动词的论元结构的角度看，动词是支配成分，名词是配价成分；从名词的物性结构的角度看，动词是名词的物性角色。但是，从整个句子的语义骨架（命题结构）的角度看，名词是动词性成分的配价成分，名词的动词性物性角色是支配成分。

《名词句法语义信息词典》就是从这样一种“情境语义学”（situation semantics）、“配价语法”（valence grammar）和“生成词库论”（generative lexicon theory）的角度，通过对大规模真实文本语料的调查和分析，来全面、准确、简明地描写名词在情境意义和搭配用法上的关键性特点，使读者“观其伴，会其意；明其性，知其用”；即让读者在查阅一个名词的条目以后，可以了解该名词通常跟哪些支配它的成分一起出现，从而从搭配关系上理解该名词的意义、明白其物性结构和配价组合方面的特点、并掌握其基本的常用组合方式；进而根据这些组合方式、模仿相关组合实例，可以依葫芦画瓢，万无一失地造出合语法、有意义的词组或句子来。

下面，介绍这部词典的名词小类、物性角色、句法格式和语法功能的描写体系。

3.《名词句法语义信息词典》的名词小类及其定义

这里的名词是根据其用法（即语法功能）来定义的，指具有下面这些语法功能的词：（1）可以作主语、宾语或定语，（2）可以受数量词、形容词、名词或“的”字结构修饰，（3）不能受副词修饰、不能作谓语。我们按照语法功能，把名词分为下列五种：

<个体名词><物质名词><集体名词><抽象名词><专有名词>

下面介绍各种名词小类的功能定义。由于我们对名词划分小类的一个重要依据是它们跟不同小类的量词的选择限制和搭配关系，因而我们随后给出名词小类跟量词小类之间的搭配限制关系表。

各种名词小类的具体定义和判定标准如下：[①]

名词：可以作主语、宾语或定语，可以受数量词、形容词、名词或“的”字结构修饰，不能受副词修饰、不能单独作谓语的词。分为如下五种小类：

（1）个体名词：能够跟自己适用的个体量词或者通用量词“个”搭配的名词。例如：

一扇门 | 一头猪 | 两本书 | 三盏灯 | 一条口子 | 几位客人 | 八道大菜 | 一棵松树 | 一个小偷 | 两个草莓 | 三个问题 | 四个包子 | 五个笔袋

（2）物质名词：没有自己适用的个体量词，只能跟表示度量衡的标准量词、临时量词、不定量词搭配的名词。例如：

一斤油 | 三尺白布 | 五吨钢材 | 两桶水 | 一缸面粉 | 一些灰尘 | 一堆黄沙 | 一块塑料

（3）集体名词：不能跟个体量词搭配，只能跟表示群体的集体量词、不定量词或临时量词搭配的名词。例如：

一批枪支 | 一队官兵 | 一双儿女 | 一群子女 | 一些父母 | 一部分亲友 | 一屋子桌椅 | 一车纸张 | 一身病痛 | 一点儿痛痒

（4）抽象名词：不能跟个体量词或标准量词搭配，只能跟表示种类的集体量词、不定量词、专用动量词搭配的名词。例如：

一种礼节 | 一种风气 | 一类观念 | 一类情绪 | 一派胡言 | 一点儿成绩 | 一些交情 | 一场祸 | 一次灾难 | 一些火气 | 一点儿争执

（5）专有名词：一般不能受数量词修饰的名词。例如：

屈原 | 汨罗江 | 楚怀王 | 孔子 | 泰山 | 李冰 | 都江堰 | 范仲淹 | 岳阳楼 |洞庭湖 | 凤凰岭 | 长城 | 官厅水库 | 长江 | 黄河 | 唐古拉山 | 腾格里沙漠

① 参考赵元任（1979：231-237）；朱德熙（1982：41-43、56-61）。

中国知网　https://www.cnki.net

需要注意的是，根据上述定义，少数名词可能会兼属于个体名词和物质名词两种类别。例如：

一个面包～一片/块面包丨两个/颗石子儿～两堆/吨石子儿

但是，个体名词用表示容器的临时量词的场合，不必要认为是兼属于物质名词。因为，表示容器的临时量词可以用于所有的个体名词。[①]

上面关于名词小类跟量词小类之间的搭配限制，可以总结成下表：[②]

表1：名词小类跟量词小类之间的搭配限制[③]

	个体量词	集体量词	标准量词	不定量词	临时量词	自主量词	专用动量词
个体名词	+	+	(+)	(+)	(+)	(–)	–
物质名词	–	(+)	+	+	+	(–)	–
集体名词	(–)	+	(+)	+	+	–	–
抽象名词	–	(+)	–	+	–	–	+
专有名词	(–)	–	–	–	–	–	–

4.《名词句法语义信息词典》的物性角色系统及其定义

我们借鉴生成词库论（generative lexicon theory）关于词项的语义表达，特别是物性结构的有关学说，同时根据汉语名词在文本中基本的组合方式、搭配习惯和语义解释，并且从服务国际中文教育和中文信息处理这种应用需求出发，来设计汉语名词的物性结构的描述体系。具体地说，我们不单独设立论元结构、事件结构、词汇继承结构，而是把相关的语义知识统统包含在物性结构中，特别是分别融入有关物性角色的描述中。

我们在语料调查的基础上，为汉语名词的物性结构设立十种物性角色，定义和例子如下：

（1）形式（formal，简写为FOR）：名词的分类属性、语义类型和本体层级特征。

比如，“石头”是“有形物质、自然物”、“兔子”是“小动物、哺乳动物”，“沙滩”是“空间、处所、陆地、滩地”，“细菌”是“微生物、原核生物”，“椅子”是“家具、坐具”，“手”是“人体、上肢、身体构件”，“合同”是“抽象事物、法规、契约、文书”，等等。

（2）构成（constitutive，简写为CON）：名词所指的事物的结构属性，包括：构成状态、组成成分、在更大的范围内构成或组成哪些事物、跟其他事物的关系，也包括物体的大小（magnitude）、形状（shape）、维度（dimensionality）、颜色（color）和方位（orientation），等等。

比如，“石头”的构成是“矿物；可以根据下列颜色、形状、作用等属性进行分类：彩色、黑色、红色、褐色、白色、圆形、柱形、棱角分明、保健，等等”；“细菌”的构成是“用显微镜才能看见的微生物，是原核生物的一个大类；形状有球形、杆形、螺旋形、弧形和线形等多种，一般都用分裂繁殖；在自然界中分布很广，存活在空气、水、土、植物和动物中；有的细菌对人类有利”；“椅子”的构成是“一般有靠背、腿儿、面儿、扶手等构件；可以根据颜色进行分类：白色、黄色、黑色、红色，等等”；“书”的构成是“一般由纸张、文字、图画，内容、信息等物质和文化因素组成；可以根据科目、内容或功能进行分类：语文、数学、历史、地理、化学、物理、生物、外语、经、兵、农、医、历、纬、佛、禅、辑佚、必读、参考，等等；也可以根据颜色进行分类：白色、黄色、绿色、黑色、红色、褐色、棕色，等等”。

（3）单位（unite，简写为UNI）：名词所指事物的计量单位，也即跟名词相应的量词。

① 参考赵元任（1979：235）。

② 参考赵元任（1979：263–277）；朱德熙（1982：48–51）。

③ 其中，+表示可以搭配，（+）表示搭配受到一定的限制，–表示不能搭配，（–）在特定语境下可以突破不能搭配的限制。

中国知网　https://www.cnki.net

包括：(i)个体量词(简称个体)，如："本[书]、张[纸]、头[牛]、匹[马]、枝[枪]、棵[树]、颗[珍珠]、把[斧子]、根[萝卜]、面[红旗]、粒[药丸]、顶[轿子]、只[狐狸]、个[孩子]、条[木板]、件[衣服]、管[钢笔]、项[工程]"。

(ii)集体量词(简称集体)，如："双[筷子]、胎[猪仔]、套[家具]、群[学生]、批[钢材]、对[夫妻]、串[珍珠]、排[梧桐]、捆[柴火]、包[炸药]、种[药材]、类[现象]、伙[强盗]、帮[乞丐]、系列[问题]、部分[人口]"。

(iii)标准量词(简称标准)，如："尺[头绳]、寸[钢丝]、斤[白酒]、两[香油]、斗[高粱]、升[米]、里[水路]、亩[农田]、公斤[化肥]、丈[绸布]、米[玻璃]"。

(iv)不定量词(简称不定)，如："点儿[事情]、些[问题]"。

(v)临时量词(简称临时)，如："碗[饭]、锅[汤]、口袋[面粉]、书架[书]、桌子[菜]、屋子[稻谷]、杯[酒]、盘[炒菜]、盆[衣服]、篮[蔬菜]、瓶[可乐]、罐[煤气]、缸[酱油]、桶[啤酒]、车[木料]"。

(vi)专用动量词(简称动量)，如："[打一]下[拍子]、[去两]趟[内地]、[看三]次[电影]、[叫一]声[爸爸]、[念几]遍[符咒]、[走几]步[棋子]、[跳几]圈[舞蹈]、[瞥几]眼[旁人]、[说一]口[杭白]、[打一]巴掌[人]、[看一]场[电影]、[演四]幕[话剧]、[下一]场[暴雨]"。

(vii)时量词(简称时量)，如："[一]会儿[工夫]、[几]秒钟[时间]、[两]年[工资]、[三]天[时间]、[四(个)]星期[时间]、[一(个)]世纪[时间]、[休了一个]月[产假]、[浪费了几个]月[时光]"。

(4)评价(evaluation，简写为EVA)：对名词所指事物的主观评价、情感色彩。

比如，对"水"的评价有"清、清澈、清洁、脏、浑、浑浊"，对"医生"的评价有"好、坏、伟大、著名、知名、成名、杰出、优秀、平庸、(第)一流、二流、三流"等等。

(5)施成(agentive，简写为AGE)：名词所指的事物是怎样形成的，如创造、天然存在、因果关系等。

比如，"椅子"的施成是"制作、做、加工、编制"等等，"医院"的施成是"办、盖、建立、创建、创办、开办、开设、设立"等等，"石头"的施成是"形成、天然形成、变成"等等，"沙滩"的施成是"淤积成、形成、天然形成、变成"等等。

(6)材料(material，简写为MAT)：创造名词所指的事物所用的材料。

比如，"椅子"的材料是"木头、竹子、藤子、木、竹、藤、钢、铁、塑料、硬板"等等，"书"的材料是"帛、竹、纸草、羊皮、竹皮、树叶、木板、石头、人皮、钢片、纸版、电子"等等。

(7)功用(telic，简写为TEL)：名词所指的事物的用途和功能。

比如，"椅子"的功用是"坐"等等，"食品"的功用是"吃、吞食、享用、品尝、消费"等等，"水"的功用是"喝、饮、用、饮用，解渴、洗涤、洗澡、浇(地/蔬菜)、灌溉(庄稼/农田)"等等，"洞"的功用是"通风、藏身、储物"等等，"手"的功用是"拿、抓、捧、捏、握、摸、摘、抹、揉、搓、拍、掰、卷、揭、解、放、搁、提、举、推、拉、扯、拖、牵、托、抬、搬、拔、搭、铺、摆、扶、抱、搂、打、敲、摇、擦、砸、扔、抛、摔、投、丢、甩、捉、采、编、开、关、挖、埋、按、贴、压、挂、挑、拨、拾、拣、指、鼓掌"等等。

(8)行为(action，简写为ACT)：名词所指的事物的惯常性的动作、行为、活动。

比如，"水"的行为是"流、流动、奔腾、翻滚、滴、淌、流淌"等等，"树"的行为是"生长、枯萎、老朽、死亡、折断、倒地、腐烂"等等，"月亮"的行为是"出来、下去、上山、下山、挂(在天空/天边/空中/东边/西边/树梢/柳梢头)、运行、运动、自转、公转、(绕地球)旋转、消瘦、(阴晴)圆缺、盈亏(变化)、圆了又缺、爬上来、洒下清辉"等等，"首脑"的行为是"(进行)会晤、聚会、访问、开会、出席(会议)、表态、赞同、强调、发表(声明)、讨论(问题)、洽谈(事务)、静观其成"等等，"作家"的行为是"学习、读书、出书、获得稿酬、获奖、了解社会、体验生活、教育群众、鼓励人民、描述事件、抒发感情、发表议论"等等。

(9)处置(handle，简写为HAN)：人或其他事物对名词所指的事物的惯常性的动作、行为、影响。

比如，对"水"的处置是"打、舀、取、蓄、洒、放、排、倒、喷、泼、玩儿"等等，对"石头"的处置是"拿(起)、

中国知网　https://www.cnki.net

捡(起)、搬(起)、放(下)、抱(着)、抬、碰、扔、砸、凿、打、抛、投掷、携带、裹着、摸着、用、铺、砌、堆、垒、发射、运输”等等,对“树”的处置是“砍、伐、砍伐、锯、爬、攀援”等等,对“妈妈”的处置是“找、寻找、等待、盼望、催促、协助、告诉、缠着、回报、报答、想念、呼唤、瞒着、欺骗、献给、劝告、告慰、看望、相信、陪伴”等等。

(10)定位(orientation,简写为ORI):人或其他事物跟名词所指的处所、时间等的位置、方向关系。

比如,对“沙滩”的定位是“在、到、位于”等等,对“医院”的定位是“在、往、从、到”等等,对“宋朝”的定位是“在、往、从、到、向”等等,对“昨天”的定位是“在、到、从、过了”等等。

不同的名词所拥有的物性角色的数量和种类可能不同。但是,“形式FOR”和“构成CON”这两种物性角色通常是必有的。对于名词的形式角色(即语义类别)的描述和定性,我们主要参考北京大学计算语言学研究所《现代汉语语义词典》的语义分类体系(http://klcl.pku.edu.cn:8080/seek/ccl_index.php)。语义分类特征标注最低层次的,如:机构(←团体←人)、乐器(←器具←人工物)等,也加上一些编制者认为重要的其他分类属性。

5.《名词句法语义信息词典》的句法格式系统及其例句

在本词典中,我们主要列举该名词跟其物性角色的句法组配,包括偏正(定中)结构、主谓结构、述宾结构,等等。按照物性角色部分的次序,逐步列出句法格式。

下面是名词“水”和“椅子”的物性角色与句法格式的例示。

(1)水 shuǐ〈名词,中性〉江河、湖泊、海洋中的液体,是人和动物所喝的物质。

①物性角色

形式FOR:有形物质、液体;

构成CON:最简单的氢氧化合物,化学分子式为H_2O;无色、无味、无臭的液体;在标准大气压下,冰点为0℃,沸点为100℃;也可以根据下列实际呈现出的颜色进行分类:白色、黄色、黑色、红色,等等;

单位UNI:个体:滴,等等;集合:滩、汪、泓,等等;标准:斤、公斤、吨、立方(米),等等;不定:点儿、些,等等;临时:杯、壶、桶、瓶、罐子、捧、潭、湖,等等;

评价EVA:清、清澈、清洁、脏、浑、浑浊,等等;

施成AGE:存在、(天然)有、形成、变成、溶化成,等等;

功用TEL:喝、饮、用、饮用,解渴、洗涤、洗澡、浇(地/蔬菜)、灌溉(庄稼/农田),等等;

行为ACT:流、流动、奔腾、翻滚、滴、淌、流淌,等等;

处置HAN:打、舀、取、蓄、洒、放、排、倒、喷、泼、玩儿,等等。

②句法格式

S1:__ + 的 + CON

如:~的(化学)分子式|~的颜色|~的味道|~的气味|~的冰点|~的沸点

S2:CON + 的 + __

如:彩色的~|黑色的~|红色的~|褐色的~|白色的~

S3:Num + UNI + __

如:一滴~|一滩~|一汪~|一泓~|一斤~|两百斤~|五十吨~|一些~|一点儿~|几壶~|一瓶~|一捧~|一潭~|一湖~|一桶~|一屋子~

S4:EVA +(的+)__

如:清(的)~|清澈的~|清洁的~|浑(的)~|浑浊的~|白色的~|黄色的~|黑色的~

S5:AGE + __

如:存在~|(天然)有~|形成~|变成~|溶化成~

中国知网　https://www.cnki.net

S6:TEL + __

如:喝~丨饮~丨用~丨饮用~

S7:(用+)__ + TEL

如:(用)~解渴丨(用)~洗涤丨(用)~洗澡丨(用)~浇地丨(用)~浇蔬菜丨(用)~灌溉庄稼丨(用)~灌溉农田

S8: __ + ACT

如:~流丨~流动丨~奔腾丨~翻滚丨~滴丨~淌丨~流淌

S9:HAN + __

如:打~丨舀~丨取~丨蓄~丨洒~丨放~丨排~丨倒~丨喷~丨泼~丨玩儿~

(2)椅子 yǐ·zi〈名词,中性〉有靠背的坐具,主要用木头、竹子、藤子等制成。

①物性角色

形式FOR:家具、坐具;

构成CON:一般有靠背、腿儿、面儿、扶手等构件;可以根据颜色进行分类:白色、黄色、黑色、红色,等等;

单位UNI:个体:把、个、只,等等;集合:对、排、种、溜,等等;不定:些,等等;临时:屋子、教室、车厢,等等;

评价EVA:大、小、新、旧、破、宽大、普通、特殊、漂亮、实用、舒适、简陋、豪华,等等;

施成AGE:制作、做、加工、编制,等等;

材料MAT:木头、竹子、藤子、木、竹、藤、钢、铁、塑料、硬板,等等;

功用TEL:坐,等等;

处置HAN:移、拉、拿、放、排、搁、搬、挪、扔,等等。

②句法格式

S1:__(+有/的)+ CON

如:~有靠背丨~有腿儿丨~有面儿丨~有扶手丨~的靠背丨~的腿儿丨~的面儿丨~的扶手丨~靠背丨~背儿丨~腿儿丨~面儿丨~扶手

S2:CON +(的+)__

如:彩色(的)~丨黑色(的)~丨红色(的)~丨褐色(的)~丨白色(的)~

S3:Num + UNI + __

如:一把~丨一个~丨一只~丨一排~丨一对~丨一种~丨一些~丨一屋子~丨一教室~丨一车厢~

S4:EVA +(的+)__

如:大(的)~丨小(的)~丨新(的)~丨旧(的)~丨破(的)~丨宽大的~丨普通的~丨特殊的~丨漂亮的~丨实用的~丨舒适的~丨简陋的~丨豪华的~丨

S5:AGE + __

如:制作~丨做~丨加工~丨编制~

S6:MAT +(AGE +)(的+)__

如:木头/竹子/藤子/钢/铁/塑料制作的~丨木头/竹子/藤子/钢/铁/塑料做的~丨木头/竹子/藤子/钢/铁/塑料的~丨木头/竹子/藤子/塑料~丨木/竹/藤/钢/铁~丨硬板~

S7:TEL +(在)__(上)

如:坐~丨坐在~上丨躺在~上丨骑(坐)在~上丨缩在~上丨瘫在~上

S8:HAN + __

如:移~丨拉~丨拿~丨放~丨排~丨搁~丨搬~丨扔~丨

中国知网　https://www.cnki.net



图 1:《名词句法语义信息词典》检索系统界面

6.《名词句法语义信息词典》中关于名词的语法功能信息

在本词典中,我们根据袁毓林、马辉、周韧、曹宏(2009)和袁毓林(2010),设定名词的主要语法功能及其对于词类的隶属度如下:

(1)可以受数量词的修饰。符合得 10 分,不符合得 0 分。例如:

一个人、两张纸、几件事、一种习惯。

(2)不能受副词的修饰。符合得 20 分,不符合得-20 分。例如:

*很勇气、*早青年、*不战争、*刚睡眠、*最朝气。

(3)可以作典型的主语或宾语。符合得 20 分,不符合得 0 分。例如:

厂长走了、学科调整了、增加人员、下放权力。

(4)可以作中心语受其他名词修饰,或者作定语直接修饰其他名词。符合得 10 分,不符合得 0 分。例如:

木头桌子、中国历史、教育思想、桌子式样、历史教授、思想情况。

中国知网　https://www.cnki.net

（5）可以后附助词“的”构成“的”字结构（，然后作主语、宾语或定语）。符合得10分，不符合得0分。例如：

塑料的（拖鞋）比较便宜，想买木头的（饭桌）、工资的问题、校长的汽车。

（6）可以后附方位词构成处所结构（，然后作“在、到、从”等介词的宾语，这种介词结构又可以作状语或补语修饰动词性成分）。符合得10分，不符合得0分。例如：

在被窝里〔看书〕、到群众中〔去锻炼自己〕、从质量上〔下工夫〕、〔把枪藏〕在饭盒里。

（7）不能作谓语和谓语核心（，所以，一般不能带宾语、也不能受状语和补语的修饰、并且不能后附时体助词“着、了、过”）。这里不考虑在特定语境中省略谓语动词而造成的表面上由名词单独作谓语的情况。符合得10分，不符合得-10分。例如：

王明〔是〕傻瓜、我〔要〕包子、桐桐〔买〕半票。

（8）不能作补语，并且一般不能作状语直接修饰动词性成分（只有少数名词可以通过省略“用、通过”等介词直接作状语修饰动词性成分）。符合得10分，不符合得0分。例如：

〔用〕掌声鼓励、〔用〕电话联系、〔通过〕电视购物、〔通过〕网络查询。

隶属度评分为100分的词语是典型的名词。

7.《名词句法语义信息词典》的检索界面

《名词句法语义信息词典》检索系统界面的截图，详见图1。

［参考文献］

袁毓林　2010　汉语词类的认知研究和模糊划分［M］.上海：上海教育出版社.

———　2013　基于生成词库论和论元结构理论的语义知识体系研究［J］.中文信息学报27(6).

———　2014　汉语名词物性结构的描写体系和运用案例［J］.当代语言学16(1).

袁毓林，曹　宏　2021　从中动句看主语名词的物性结构的句型投射［J］.语言科学20(3).

袁毓林，马　辉，周　韧，曹　宏　2009　汉语词类划分手册［M］.北京：北京语言大学出版社.

赵元任　1979　汉语口语语法［M］.吕叔湘（译），北京：商务印书馆.

朱德熙　1982　语法讲义［M］.　北京：商务印书馆.

Pinker，S.　2007　*The Stuff of Thought*：*Language as a Window into Human Nature*［M］. New York：Penguin Groups，Viking Press.（中译本《思想本质：语言是洞察人类天性之窗》，张旭红、梅德明（译），杭州：浙江人民出版社，2015）.

Pustejovsky，J.　1995　*The Generative Lexicon*［M］. Cambridge，Massachusetts：The MIT Press.

An introduction to the *Syntactic-Semantic Knowledge-Base of Chinese Nouns*

YUAN Yulin，CAO Hong

Keywords：*Syntactic-Semantic Knowledge-Base of Nouns*（KB@noun）；sub-classes of nouns and measure words；qualia roles；syntactic formats；grammatical functions

Abstract：This paper introduces the contents and structure of *The Syntactic-Semantic Knowledge-Base of Chinese Nouns*（KB@noun）. First，the structural system and theoretical foundation of KB@noun are introduced. Secondly，KB@noun classifies nouns into five sub-classes and describes their selective restrictions on seven types of measure words. KB@noun also defines ten qualia roles，which are configured into over ten syntactic formats. These syntactic formats and their examples taken from real-world texts are also included. In addition，KB@noun identifies eight major grammatical functions of nouns and their degrees of membership. Finally，the retrieval system of KB@noun is briefly illustrated.

【责任编辑　刘文辉】

中国知网　https://www.cnki.net

DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.02.001

国际中文教育专业博士点建设大家谈

主持人:邵宜(暨南大学华文学院教授)

主持人语:

2022年9月,国务院学位委员会、教育部发布了《研究生教育学科专业目录(2022年)》,在教育学门类之下设立“国际中文教育”专业学位类别(代码为0453),可授予硕士、博士专业学位。这标志着国际中文教育的本、硕、博一体化人才培养体系正式建立,对国际中文教育专业的发展将产生重要影响。

随着首批“新生儿”名单公布,加上之前的试点院校,国际中文教育专博培养点已达近三十家,接下来需要重点关注的,也是学界一直在探讨的问题:怎样养育这个“新生儿”?这涉及几个核心问题:我们希望孩子长成什么样子?怎样才能长成我们希望的样子?专业学科特征强调“实践性”“跨学科”,关于人才培养,说得较多的是“应用型”“国际型”“复合型”等概念。这些概念怎么理解?如何组合与表述?哪些是基础?特色如何体现?概念清晰后如何落实到培养方案制定、课程及师资队伍建设,没有也不应该有统一的模式,各校应结合自身实际,抓住机遇,合理定位,科学阐释,精准凝练,形成既有共性又具特色的专博建设和人才培养思路,并在统一认识的基础上,统筹资源,协调步骤,共创国际中文教育专博美好未来,以高质量发展回应中文国际传播战略人才需求。

本次“大家谈”邀请了国内国际中文教育领域十二位知名专家,从宏观理念和培养模式、人才培养的不同角度、香港国际中文教育人才培养情况这三个方面阐述了国际中文教育专博点建设的见解和建议。希望专家们的发言能够拓展大家的思路,廓清模糊认识,唯此,才能够行稳致远。

国际中文教育博士专业三个领域:内涵与关系

李 泉(中国人民大学国际文化交流学院教授)

为培养高层次国际中文二语教育、传播和领导人才,2018年在教育博士专业学位学校课程与教学领域增设“汉语国际教育方向”,2019年在教育博士专业学位下增设“汉语国际教育领域”。2022年教育部发布的《研究生教育学科专业目录(2022)》中,在教育学门类下与教育学一级学科并列设立了独立的“国际中文教育”博士专业学位类别。从设立“方向”到设立“领域”,再到设立独立的专业学位类别,不仅为高端中文二语教育人才的培养提供了学术制度上的保障,也建立起了中文二语教育本、硕、博完整的专业体系。专博的人才培养和学科建设正处于起步阶段,加强学术研究不仅是当下之急,更应成为专博人才培养和专业建设的常态。

2023年12月,全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会制定的《专业学位类别简介及其博士、硕士学位基本要求》(代码及名称:0453国际中文教育),规定了国际中文教育博士专业学位类别的三个领域,其名称和内涵(择要)如下:(1)课程与教学:培养有扎实专业学识和深厚理论功底,熟练把握和运用前沿科学理论方法,创造性解决理论创新和教育实践中的复杂问题,具备全球沟通、专业话语和高水平自主专业发展能力,在境外大中小学、孔子学院、华文学校等中文教育机构,创造性引领和驾驭课程教学研究的专家级优秀师资。(2)机构(项目)管理与领导力:有适应机构(项目)科学有效管理的领导才能,通晓国际教育政策、法律法规和机构运筹惯例,精于机构(项目)的设计规划、科学系统管理,能胜任境外大中小学、孔子学院、华文学校等机构(项目)管理的中外高级管理人才。(3)创新资政与智库:培养有创新观点立论阐释能力和专业全球话语能力,懂语言、通国情、善传播、精领域,有较强的跨文化交流和多学科交叉融合创新能力,创造性地开展政策编制、应用开发,策划指导和创新资政工作,胜任国际中文教育组织、文化传播和国际出版机构、创新智库发展的专业引领、专家智囊岗位工作。

中国知网 https://www.cnki.net

坦率说，包含但不限于上述择列的相关内涵，作为“基本要求”有的可能有些过高，如领域（1）的“熟练把握和运用前沿科学理论方法”，领域（2）的“通晓国际教育政策、法律法规”，领域（3）的“（胜任）专家智囊岗位”等。达到这样一些要求不仅需要在专业建设和人才培养过程中不断探索和积累经验，努力加以实现，更需要在专博人才在工作实践中不断历练和发展相关的知识与能力。当然，作为博士专业学位类别简介，对人才培养规格的要求可以有一定的高度，正所谓取法乎上仅得其中。这三个领域中，“课程与教学”应该是业界熟知的，其内涵大体不离中文作为二语教学与研究；“机构（项目）管理与领导力”，与现行《国际汉语教育硕士专业学位研究生指导性培养方案（2009）》具体目标中的“具有语言文化国际推广项目的管理、组织与协调能力”有关联性，但“机构（项目）管理与领导力”作为专博的一个领域，其内涵显然超越了专硕培养目标中的这一具体要求，其中的关键词是“机构”（含项目）和“领导力”（包含但超越了“管理、组织与协调能力”）；“创新资政与智库”则完全是新的规定。明确设立三个专业领域，既表明对国际中文教育博士专业内涵的方向性指引，也表明对国际中文教育专业博士培养规格的期待。事实上，这三个领域的内涵在制订具体培养方案过程中需要努力加以落实的同时，还可以根据实际情况进一步完善和优化、务实化和清晰化，特别是作为一个独立的专业类别在其建设的初始阶段。一个新型的高端专业的建设和高规格人才培养规格的实现难以一蹴而就。

从理论和专业建设上说，这三个领域应该是同等重要的，并共同构成了该专业学位的内涵。但是，从目前师资队伍和专博生源及相关学术积累，从对人才的实际需求，从体现该专业学位标志性属性，从三个领域之间内在逻辑关系等主客观多方面因素来看，它们之间应该有人才培养规模的多寡之分、应该有核心领域与延伸领域之分。事实上也难以做到等量齐观，平均用力。“课程与教学”应是核心领域，它集中体现“国际中文教育”博士专业学位中的“中文”和“教育”两个关键词，是这一专业学位标志性领域和人才需求最广的领域，而中文作为二语教学也是专硕人才培养的核心内涵及2018年专博试点以来人才培养的主要方向。“机构（项目）管理与领导力”“创新资政与智库”是“课程与教学”的延伸领域，其发展和建设应以“课程和教学”领域为基础和支撑，也即应基于中文教学和中国文化传播来创新实施机构（项目）管理与领导力，创新资政与智库的策略动议和话语能力。否则，就超越了“国际中文教育”博士专业学位的范畴。“机构（项目）管理与领导力”和“创新资政与智库”应是当下和未来专业建设的重点领域。培养院校应优化师资队伍，改善师资知识结构，学术界应加强这两个领域的学术研究，积极探索这两个领域人才培养的内涵、路径和方式，有条件的院校可率先探索和发展这两个领域。

基于以上认识，现阶段国际中文教育专业博士培养的主要目标应是，中文二语教学学科建设领军人才，中文二语教学实践的大国工匠。实现这样的目标，不仅有助于专博在“课程与教学”领域成为专业建设的领路人和教学实践的专家型教师，也才能更好地成为“机构（项目）管理与领导力”“创新资政与智库”两个领域的设计者、引领者和贡献者。

干大事、谋大略、当大家

叶　军（华东师范大学国际汉语文化学院教授）

从2018届到2024届，经过6年教育博士专业学位汉语国际教育领域/方向的试点与探索，国际中文教育博士即将在2025年扬帆启航，开始独立培养专业学位博士研究生的进程，也接上了国际中文教育人才本硕博培养链条的最后一环。处于培养链最顶端的博士研究生，如何真正成为国际中文教育的顶尖人才？我认为要“大”字当先：干大事，谋大略，当大家。

第一，要干大事。国际中文教育是教育学门类下独立设置的专业学位类别，既可以招收硕士研究生，也可以招收博士研究生。与学术学位强调学术研究不同的是，专业学位强调专业实践，具有明确的职业指向。国际中文教育专业学位类别的职业指向就是国际中文教师。任何职业都具有相应的专

中国知网　https://www.cnki.net

业背景。国际中文教育是在跨学科目录下设置的专业学位类别，国际中文教师的职业属性决定了国际中文教育的专业背景呈现出学科交叉与学科融合的显著特征。干大事，意味着专业学位研究生的研究与实践，要超越传统学科分类的狭窄范围，突破单一学科的局限和藩篱，大力开展文理交叉、语文交叉、文传交叉等研究。新时代的国际中文教育呈现出环境多样（目的语环境/学习者母语环境）、对象多种（成人/儿童）、内容多元（通用/专用）、目标多重（交流工具/文化理解）等一系列新的特征，这既是国际中文教育新机遇，也是新挑战。要抓住机遇，应对挑战，国际中文教育必须必须面向五个新的发展方向，锐意进取，不断开拓。这“五个面向”分别是：第一，面向中文纳入各国国民教育体系的中小学中文教育；第二，面向特定区域国别的本土化中文教育；第三，面向“一带一路”专业、职业需求的“中文+”教育；第四，面向讲好中国故事的文化中文教育；第五，面向现代科技智慧中文教育。其实学科交叉并不需要刻意为之，上述任何一个“面向”都不是任何一个传统意义上的专业可以独立完成的任务。国际中文教育博士要干大事，只有将人才培养和教育研究放在新时代中文国际化的大背景之下，才能承担起将中文这一重要的公共文化产品更好地奉献给世界，推动中华文化更好走向世界，实现民心相通、文明互鉴，构建人类命运共同体的历史使命。国际中文教育不只是一个职业，也不限于一个专业，是一项伟大的事业。只有抱着干事业的情怀，不只是围绕中文之教、中文之学，更重要的是围绕中文之用，在服务国家战略、对接国家重大需求的大背景之中，才能将职业与专业做好，打开职业和专业的发展空间。

第二，要谋大略。国际中文教育的内涵有狭义和广义两种理解。狭义的理解就是指中文教学，而广义的理解则是指所有以中文为媒介或目的的文化、教育、传播活动。国际中文教育博士设有课程与教学、组织机构管理与领导力、创新资政与智库三个领域，其中课程与教学领域大致相当于狭义理解的范围，组织机构管理与领导力、创新资政与智库领域则是对应于广义理解的文化、教育、传播管理和相应的政策规划范围。对应于国际中文教育相关的教学、管理、行政工作岗位。国际中文教育博士要修得雄才大略，做政策规划、改革创新的引领者，运行、管理、培训、监督的指导者，制定标准，把控评价的评估者。即使在中文教学领域，也要把事业扩展到更加广阔的空间。目前业界还有不少同行习惯性地把我们从事的工作叫做留学生汉语教学，其实国际中文教学不仅包括中国国内的来华留学生汉语作为第二语言教学，更应该将海外针对无中文背景的外国学习者汉语作为外语教学和针对华人华侨的华文教学（汉语作为继承语或祖语）包括在内。业界还有一个习惯性的认识，认为国际中文教育是语言学的事情，不少从事文学研究的老师觉得自己从事国际中文教育是转行；主流的国际中文教师教育也普遍重视语言学教育而忽视文学教育。国际中文教育博士要谋大略，就不能只是守着来华留学汉语教学这一亩三分地，而是要开阔视野，广开思路，谋语言、文化教学之略，传播之略，交流互鉴之大略。

第三，要当大家。谈及专业学位实践型人才培养，大家都会强调实习的重要性。国际中文教育博士培养的是专家型国际中文教师，博士阶段的实习不应是硕士阶段所采用的顶岗实习方式的简单重复；应鼓励开展带有研究目的，调研目的、项目（课程、资源、标准等）开发性质的实习。专家型教师之所以为专家，并不仅仅体现在课比一般教师上得更好，最关键的是，他们是把握教学规律，形成教育思想，引领教学发展，能够参与教学标准制订、教师指导与评估的教师，在行业发展与教师共同体中应发挥极其重要的作用，担任极其关键的角色。为了担此重任，国际中文教育博士就不能满足于做一名熟练的教书匠，要有教育家的胸怀与担当。必须要具有宏观视野，对国际中文教育实践中的现实问题广泛调研，深入分析，并探究解决之策。专业学位博士研究生不仅可以通过提交涉及国际中文教育实践关键问题、前沿问题的专题研究论文申请学位，也特别鼓励通过围绕国际中文教育重大需求、重要问题完成的调研报告、案例分析报告、产品设计和方案设计等实践成果申请学位。这表明，“干大事、谋大略、当大家”之“大”，不是“假大空”之“大”，不是“空对空”之“大”；而是建立在实践、实务、实事基础上的“大”。博士研究生必须要具有坚实的理论基础，掌握科学的研究方法，开展以问题反思为核心的教育研究。通过问题思辨与方法探究，才能造就真正的有思想、有创见的实践领域大家。

中国知网 https://www.cnki.net

区分定位，协调发展：国际中文学与国际中文教育专业博士人才培养的并进之路①

王　辉（浙江师范大学国际中文教育研究院教授/国家语委“一带一路”语言生态研究中心执行主任）

随着国际中文教育博士专业学位类别的独立设置和培养院校的正式获批，如何创新性开展人才培养亟需提上日程。尽管此前国际中文教育（原汉语国际教育）专业于2018年开始已经在教育博士专业学位下先后作为研究方向和领域试点招生，并已积累了一定的培养经验，但作为独立设置的专业学位类别，其培养理念、目标、要求及方式不同，需要在《中华人民共和国学位法》及全国研究生教育及专业学位人才培养相关政策文件指导下开展。

专业博士与学术型博士的定位有所不同。学术型博士主要侧重于培养博士生的理论创新能力，当前有的高校如北京语言大学已在中国语言文学一级学科博士点下设汉语国际教育二级学科培养学术型博士，有的高校如上海外国语大学则在外国语言文学一级学科自设汉语国际教育二级学科培养博士。也就是说，国际中文教育作为二级学科或者领域，已经同时在学术型学位和专业学位中进行着高层次人才培养实践。

2024年11月9日，我在四川外国语大学举办的“中国语言文学学科人才培养20周年暨新时代中文学科建设发展论坛”上以《国际中文教育学科亟需加强理论研究》为题作了发言。发言中我提到，国际中文教育学科建设必须提上日程，亟需有组织开展（王辉，2024）。在国际中文教育博士专业学位之外，可考虑推动在文学门类下设置“国际中文学”一级学科，以加强国际中文教育的理论研究和学科建设。2024年11月11日，西安外国语大学召开自主设置国际中文教育二级学科博士点专家评议会，我应邀线上参加了此次评议会。会后，在进一步确定二级学科名称的征询中，我建议将学科名称定为“国际中文学”，并得到认可。实际上，对将国际中文教育硕士、博士专业设在教育学门类下，语言学及国际中文教育领域的同行是持有不同意见的。从事国际中文教育专业的老师主要来自中国语言文学学科，而非教育学学科，因此，硕/博士专业设在教育学门类与国际中文教师的学科专业归属不符，使得国际中文教师处于“身在曹营心在汉”的尴尬境地，甚至面临不得不向教育学学科靠拢的跨界难题。尽管国际中文教育主要由中国语言文学和教育学学科两大学科交叉而成，双核驱动（史官圣等，2024），但两大学科的界限也很分明，教师的跨学科意识和能力还有待加强。“国际中文学”作为中国语言文学一级学科自设二级学科，或者进而作为面向未来培育的一级学科，其学科定位契合了国际中文教师的学科实际，不仅可为国际中文教育学科发展夯实学科和学术基础，还可与国教专博人才培养形成相互补充、相互促进的良好局面。“国际中文学”作为一个探索性的学科名称，其内涵尚需厘清，我们将另文探讨。不管叫“国际中文学”还是国际中文教育或其他名称，都反映了当前这样一种需求：国际中文教育学科和专业建设需要学术型学科的支撑和滋养。

专业博士则注重培养博士生的实践创新能力。国教专博的独立设置意义重大，一方面，从依附于教育专博的“借鸡下蛋”到完全“自立门户”，意味着国际中文教育已经有了自主的学科管理权和发展权。另一方面，标志着国际中文教育形成了本硕博贯通的人才培养体系。通过对十所美国高校的研究发现，美国的TESOL（国际英语教学）项目依然是设在教育专博课程与教学、教育领导力等专业下的一个研究方向（李婷等，2023），相较而言，脱离教育专博后独立设置的国教专博在学科地位确实有显著的跃升。作为一种新设立的专业博士学位，国教专博培养的是应用型、复合型、国际化高端国际中文人才，强调应用性、职业化导向。国教专博人才培养对于满足国际中文教育职业发展需求，夯实学科建设的实践基础，服务国际中文教育事业高质量发展（王辉等，2025），无疑将发挥重要作用。

① [基金项目]国家社科基金重大项目“人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究”（21&ZD311）

中国知网　https://www.cnki.net

国教专博首先应该聚焦于提升博士生的中文教学能力，特别是今天在人工智能背景下的数智胜任力。需要强化行业导师的作用，完善双导师或导师组培养机制，加强产教融合，有效提升博士生教学实践能力。与此同时，我们不能忽略的一个事实是，该专业博士生一般都是具有一定实践经验的中文或外语教师，其攻读博士学位的主要目标是提升理论素养，增强研究能力。这就意味着在培养过程中，一方面，需要持续提升博士生中文教学能力，培养其成为具有突出创新实践能力的专家型教师。另一方面，应面对博士生的实际需求，培养其针对重大教学问题的理论创新能力。从这个角度看，国教专博的人才培养，需要从实际出发，兼顾实践性和学术性，推动实践和研究双提升。当然，这无论对导师还是博士生而言，都是一件不容易的事情，需要凝聚师生共识，增强导师组协同，提升培养效果，避免博士生落入既不“学”，也不“专”的窘境。国教专博人才培养既需吸收中国语言文学学术型博士生的培养经验，又需借鉴教育专博的培养模式，既有学科交叉融合的难度，又有专、学结合的复杂度，需要进一步深入探讨。

当前需要着力改变高校、导师、博士生及用人单位重学术学位、轻专业学位的观点，两种学位应协调发展，互促互进。

基于“知识集群”构建国际中文教育专业博士培养模式

金晓艳（东北师范大学国际汉学院教授）

国际中文教育专业博士学位致力于培养国际中文教育专业实践领域的高层次、应用型人才，培养对象来自并终将归于国际中文教育实践领域，解决国际中文教育实践问题。“实践”是知识生产与服务的关键环节，天然具有多主体、多模态、多节点的复杂属性。为此，要主动适应知识生产模式转型，基于“知识生产集群”构建国际中文教育专业博士培养模式。

1. “知识生产集群”与国际中文教育专业博士培养

“知识生产集群”概念伴随知识生产范式转变而产生，该集群概念主要含括“地域集群”“部门集群”“知识集群”三层内涵，分别强调地域间各要素的知识互动、跨部门联合体的知识共产以及知识创新联盟的知识共享，具有显著的自组织性、动态适应性和系统开放性（Carayannis E. & D. Campbell，2006）。据此，“国际中文教育专博知识生产集群”是一种基于区域知识互动、跨学科知识融合、多元行为体知识生产与共享而提出的国际中文教育专业知识生产范式。因此基于“知识生产集群”构建国际中文教育专业博士培养模式，需要重点遵循协同共生原则和产出导向原则，从培养目标、培养主体、培养方式与过程、培养评价与保障四个维度突破既有人才培养瓶颈，实现国际中文教育专业博士培养的创新性转变。

2. 培养模式的整体架构

基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养模式整体架构主要由培养目标、培养主体、培养方式与过程、培养评价与保障四个维度构成。

从培养目标来看，基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养模式致力于培养“学术实践者”，而非纯学术型或应用型的国际中文教育高层次人才。“国际中文教育学术实践者”拥有语言学、心理学、教育学、社会学、文化学等跨学科学术研究能力和多学科知识储备，能够基于学术研究更好地服务并引领国际中文教育职业应用与发展。

从培养主体来看，基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养主体将突破既有的大学学院制和多部门协同联合制，进一步向由多主体、多部门构成的“国际中文教育专业博士培养共同体”演进，该共同体理应含括国际中文教育专业博士培养院校、教指委等相关政府职能部门、国内国际区域市场以及公民社会四个部分。国际中文教育专业博士培养院校要科学履行人才培养单位职能；相关政府部门要在宏观层面发挥政策设计与制度制定作用，引领国际中文教育事业发展及专业博士人才培养的发展方向与水平；国内国际区域中文教育市场既是国际中文教育专业博士人才的来源地，

中国知网 https://www.cnki.net

也是其学有所成后的工作归属地，该人才流动机制要求中文教育市场与培养院校要发挥协同育人作用，做好人才培养与人才需求对接工作；公民社会是国际中文教育专业博士发挥个人社会价值的隐性生态环境，任何人才的培养过程都是教育和社会共同作用的结果，因此公民社会理应成为国际中文教育专业博士培养的重要影响因素和参与主体之一。

从培养方式与过程来看，基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养要以国际中文教育学科为基础，进而实现跨学科的有效融合与迁移应用，更加聚焦国际中文教育专业博士未来工作情景中的专业能力发展。为此，在课程设置方面，设置符合国家中文教育专博个体发展需要的“专业必修课程模块”和符合国内外社会现实需求的“职业拓展选修课程模块”。“专业必修课程模块”不仅要纳入现行《教育博士专业学位汉语国际教育领域研究生指导性培养方案》（暂行）中设置的公共课模块、理论模块、教育与研究方法模块、汉语国际教育务实与实践研究模块，还可以在专业必修课程模块下增设国际中文教师专业发展规划模块等；“职业拓展选修课程模块”可以根据国内外行业供给需求，设置“中文+职业”融合模块、国际组织与多边合作专题模块等，从而构建由多元行为体共同参与的跨学科授课团队开展协同教学；在科研训练方面，制定针对不同国别特点的多场景轮训制度、举办跨学科学术交流活动、依托产学研合作优势提供体验式国际中文教育项目，塑造良好的学术训练生态；在导师团队方面，可以采用双导师制、复合型导师小组制、专聘+兼聘制等灵活多样的跨学科组建方式，从而为国际中文教育专业博士人才提供开阔的学科视野、多样化的思维方式、充足的科研资源等。

从培养评价与保障来看，基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养要积极探索学术泛化背景下国际中文教育专业博士培养标准，既保留以学术论文为代表的同行评议，也应尝试融入社会反馈的问责文化，如在“中文+职业”教育类论文评审中应积极发挥各行业领域专家的评估优势。另外，充分发挥多元参与主体的资源优势，为国际中文教育专业博士培养提供地域集群、部门集群以及知识集群溢出效应带来的财政拨款、基础设施、交流平台、数智技术等各个方面的支持。

3. 培养模式的底层运行逻辑

基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养模式的底层运行逻辑主要含括：以国际中文教育实践问题为导向、培养要素协同配置、内外动力传导互动。

以国际中文教育实践问题为导向。即立足国际中文教育实践问题和现实需求，跳出国际中文教育学科束缚，激活“知识生产集群”综合优势，为解决国际中文教育实践问题开展理论研究、应用研究与交叉研究，最终将学术研究成果应用于国际中文教育实践场景。

培养要素协同配置。即根据社会需求和科学规律实现跨学科知识协同，实现知识结构、科研训练、导师团队、学科组织结构等资源和制度协同，实现多方资源配置和内部制度保障的多元主体协同，强调培养主体、方式与空间的协同。

内外动力传导互动。即遵循“自上而下”和“自下而上”的双向传导互动机制。国家、社会始终对国际中文教育专业博士培养发挥着支持与制约作用，学校、导师则对国际中文教育专业博士培养起到反馈和影响作用。自下而上的有效反馈是自上而下培养方案与政策调整的重要参考与意见来源，二者之间的传导互动最终将共同确保基于“知识生产集群”的国际中文教育专业博士培养模式动态平衡。

国际中文教育博士专业学位的“知”与“用”

赵　杨（北京大学对外汉语教育学院教授）

2024年通过的《中华人民共和国学位法》第二十一条，对博士学术学位和专业学位授予条件做了规定：（一）在本学科或者专业领域掌握坚实全面的基础理论和系统深入的专门知识；（二）学术学位申请人应当具有独立从事学术研究工作的能力，专业学位申请人应当具有独立承担专业实践工作的能力；（三）学术学位申请人应当在学术研究领域做出创新性成果，专业学位申请人应当在专业实践领域做出创新性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

博士学位授予条件对学术学位和专业学位做了区分，可简单概括为“学术研究”和“专业实践”两类，但对二者的总体要求是“掌握坚实全面的基础理论和系统深入的专门知识”。换言之，无论是学术学位还是专业学位，“基础理论”和“专门知识”都是学位授予的必要条件。博士专业学位虽然强调“专业实践”，但是基础理论和专业知识也是必不可少的。专业学位博士不仅要懂实践之“用”，还要有理论之“知”。“用”以“知”为基础，“用”也可产生“知”，“知”和“用”互为条件。

国际中文教育博士专业学位也包含“知”和“用”两个方面。“知”既包括语言学、教育学、教育心理学、认知科学、学习科学的基础理论和专业知识，也包括中文作为第二语言的习得机制和学习规律。“用”是指不同文化环境和不同场景下对不同母语背景、不同年龄阶段的中文学习者实施有效教学，培养其用中文开展跨文化交际的能力。学术学位强调理论贡献，所知可以是纯理论，强调理论的解释力与适用性。与学术学位的“知”不同，专业学位的“知”以“用”为指向，虽然也是基础理论，但必须有明确的实践指向，不能是纯理论。

国际中文教育专业博士学位的“知”“用”结合有两条路径。一条是由“知”到“用”，在“知”的指导下实现“用”。各种教学法指导下的中文教学就属此类。教学法一般都是针对印欧语言特别是英语教学提出的，将其理念用于中文教学，提高教学效率，就是一个由“知”到“用”的过程，也就是我们常说的理论指导实践。其中要注意两点：一要吃透理论，掌握核心理念，而不能只满足于了解皮毛。二要结合中文特点和中文教学实践，充分考虑各种教学要素，避免教条主义。课堂教学的根本目标是提高教学效率，培养学习者跨文化交际能力，教学法只是实现这一目标的工具和手段。抛开教学目标而谈教学法，是工具和目标倒置的一种异化。实现“知”“用”结合的另一条路径是由“用”到“知”，“知”由“用”来。国际中文教育具有鲜明的实践性特点，可采取“实践先行”范式，通过对一线教学实践的归纳总结和升华，得出具有普遍意义的“知”。在这一过程中，教师的个体经验和群体经验非常重要，教师经过反思，升华经验，形成理论，反过来再指导实践。很多教学模式就是在实践的基础上形成的。

总之，国际中文教育博士专业学位要处理好“知”“用”关系。一方面，不能因专业实践的本质特点而降低甚至放弃“知”的要求，也不能因为“知”的要求而放弃“用”的本质属性，做到“知”“用”结合。从这个角度看，与学术学位相比，国际中文教育博士专业学位不仅没有降低要求，而是要求更高了。因为学术学位可以只“知”不“用”，而专业学位必须“知”“用”并举，“知”“用”结合。

创新能力培养是国际中文专博教育的核心

刘　利（北京师范大学文学院教授）

2023年印发的《教育部关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》（简称《分类发展意见》）明确指出：“专业学位重在面向行业产业发展需要，培养具备扎实系统专业基础、较强实践能力、较高职业素养的实践创新型人才。”但同时也强调，“学术学位与专业学位研究生教育都是国家培养高层次创新型人才的重要途径，都应把研究生的坚实基础理论、系统专门知识、创新精神和创新能力作为重点”。这对于正在全面展开的国际中文专业博士学位教育具有重要指导意义。

国际中文专博教育的目标是培养造就未来的高层次中文教师，就是通常所说的“专家型教师”“研究型教师”。一名国际中文教师能够进入专家教师阶段，意味着他要具备以下几种突出能力：全面掌握国际中文教育领域的相关理论、系统化的专业知识，具有熟练的汉语作为第二语言教学的技能，熟悉跨文化交际理论并具有较强的跨文化交际能力，能够独立运用科学方法、创造性地研究和解决教学实践和学科建设中复杂问题，能够对他人的教学和研究工作给予切实的指导。这样的人才不仅是国际中文教育的教学领军人物，也是国际中文教育学科建设的重要参与者与贡献者，专博教育就是要为研究生向着这个目标发展打下坚实的知识和能力基础。

需要强调的是，在这个培养目标里，固然要注重实践创新能力的培养，但也不能忽视学术创新能力的养成。之所以强调“学术创新”能力，是基于两方面的认知：

中国知网　https://www.cnki.net

一是人才培养的需要。专家型教师的核心能力是通过学术研究来改进教学或管理实践，而塑造这样的学术创新能力则是专业博士学位教育的特质所在。因此，专业博士学位教育只有在保证学术性的基础上突出其实践性的学位特质，才能支撑专业博士学位教育形成高质量的人才培养成果，进而凸显其学位价值。反之，削弱学术性则将在很大程度上影响实践创新能力的培养。简而言之，实践创新是国际中文专博学位的特质，学术创新则是这一专业学位的底色。

二是学科发展的需要，国际中文教育虽然已经发展了70多年，但是从中文作为第二语言的教育来说，其学科理论尚在成长之中。长期以来，国际中文教育在“术”的实践层面取得了很大成就，而在“道”的学理层面则建树不足，迫切需要更多接受过高层次教育的年轻学者接续努力，不断提升学科理论研究水平，为国际中文教育的实践提供理论支撑。同时，国际中文教育作为一个学科，目前没有与“专业学位”相对应的“学术学位”，那么专业博士学位自然就要担负起“学术创新”人才培养的责任。因此我们在专博教育中，不仅要着力培养实践创新人才，也要积极发现和培养具有学术创新能力的人才，来推动学科理论的持续创新。如此说来，国际中文专业博士学位教育就兼有了“学术学位”和“专业学位”的双重使命。

总之，对于国际中文专业博士学位教育来说，不能把学术性和实践性简单地割裂开来，更不能生硬地对立起来，而应当把二者有机统一在人才培养的实践中。唯其如此，才能保证国际中文专业博士学位教育真正实现预期的目标。

目前国际中文专博教育正由前期试点转向全面展开阶段，如何做好专业博士生创新精神和创新能力的培养，尤当深长思之，谋划在先。

第一，对标国家要求。《分类发展意见》提出以卓越工程师培养为牵引，深化专业学位研究生教育改革，并从学位布局、培养机制、培养策略、培养体系、导师队伍、课程体系等方面提出了一系列具体的改革措施。对于国际中文教育来说，这些改革措施虽然不能全盘照搬，但无疑具有深刻的启迪意义。我们要按照《分类发展意见》的要求，结合国际中文教育实际，解放思想，积极探索专博培养的“体系重构、流程再造、能力重塑、评价重建”。

第二，借鉴历史经验。当前许多国家都设置了学术博士和专业博士两种学位，其中美国是最早在教育领域设置专业博士学位的国家，国内教育专博的设置也已有15年的历史。国际中文专博教育从2018年开始试点，至今已经历时5年多，27所高校参与。上述国内外专博教育实践，在招生、培养和就业等方面，都有不少经验可资借鉴，值得认真研究总结。

第三，夯实培养环节。创新能力培养涉及教师队伍、课程教学、论文撰写、实习实践等重要环节，各个环节都与专博培养的质量密切相关。仅就课程来说，要聚焦培养目标，着眼于核心性和高阶性设置课程，为此要统筹本科、硕士、博士课程设置，避免前后重复、深度不足和不切实际。

这里有三类课程值得强调：

一是外语类课程。外语类课程本来是工具性的，属于公共课。但中文教师因为要进行语言对比分析和跨文化比较，这就对外语能力提出了特殊要求，从这个意义上说，面向中文专博开设的外语课，培养的也是核心能力。因此外语教学要有针对性，最好不按一般公共课的方式开设，任课教师和教学内容要力求与国际中文教育实际相关。

二是信息技术应用类课程。这类课程本来也是工具性的，但是面对大数据和人工智能技术快速发展的形势，中文教师必须具备这方面的应用能力。作为未来的专家型教师，不仅要能在教学中运用现代技术，还要具有指导和参与教学信息化建设的眼光和能力。从国际专博教育经验看，专业学位也是越来越强调学生对研究工具的掌握。

三是专业实践类课程。对于专博教育来说，实践类课程的重要性是不言而喻的。但是这类课程不应当是过去常规实习实践的简单重复，而应当是带着问题、带着思考和设计思路的研究性实践，这样的实践实际上是调研的过程，是检验理论、寻找方法、解决问题、提出见解的过程，也是为未来申请学位酝酿实践成果的过程。

中国知网　https://www.cnki.net

数智时代国际中文教育人才培养策略研究

宋继华(海南师范大学国际教育学院/北京师范大学汉字汉语研究与社会应用实验室教授)

鉴于国际中文教育正处于如下热点趋势:(1)全球教育正历经数字化转型,事关教育领域全要素、全流程、全业务、全领域的发展,而转型的目标是建立教育数字生态;(2)以人工智能为核心的信息技术已深度嵌入教育教学的各环节,需要以“解构与建构”的理念重新审视教育发展路径;(3)传播学领域的理论与实践值得国际中文教育领域积极借鉴,以探索更高效的教学传播模型;(4)“中文+X”(涉及“中文+学术”“中文+专业”“中文+职业技能”等)带来了国际中文教育学科内涵与外延的深刻变革,同时也提出了多学科协作与跨界融合创新的紧迫要求。学术领域正在思考交叉学科背景下国际中文教育学科发展;产业界推动各种智慧云平台的落地,以实现人工智能和数据治理基础上的语言教育新模式;科技界则通过技术解构和建构教学过程,旨在提高教育教学效率和效果。有鉴于此,国际中文教育领域必须以战略性的视野构建契合未来发展需求的人才培养课程体系和创新培养模式,推动学科发展与人才实践能力的双向提升。

2022年8月份世汉学会发布的《国际中文教师专业能力标准》,强调教师终身发展,突出教师跨文化交际能力与数字技术应用能力,打造了一套基于“专业理念、专业知识、专业技能、专业实践和专业发展”的胜任力模型,通过5个一级指标、16个二级指标、73个三级指标对国际中文教师应具备的知识、技能、态度以及专业发展等能力进行了系统阐释。同年11月30日,教育部发布了《教师数字素养》行业标准,通过5个一级维度、13个二级维度、33个三级维度,明确了教师数字化意识、数字技术知识与技能、数字化应用、数字社会责任、专业发展的核心能力要求。因此,国际中文教育领域面临的核心问题在于如何将专业能力提升与数字素养养成进行深度融合,实现“同频共振”,从而培养既具有学术创新能力又兼备数字化实践能力的复合型人才。

纵观现有国际中文教育人才培养的课程体系和培养模式,很难通过单纯的课程学习或专家讲座来达成这一目标。如果以张志勇(2024)提出的教师六项数字素养为参照,包括“教育数据获取能力、以技术为支撑的团队和协作的教学能力、掌握‘人+机器’的教学方式、数据驱动教学的进阶能力、教学行为数字画像的能力、基于数据的科研和教育教学的管理能力”,那么现有课程体系和培养模式亟需通过系统性的变革来适应这一需求。2024年3月,怀进鹏部长在教育部网络安全和信息化领导小组第12次会议提出“3I”理念——集成化(Integrated)、智能化(Intelligent)、国际化(International),进一步明确了通过集成系统平台推动教育数字化变革的方向。祝智庭(2022)提出的“问题驱动+理念引领”“系统进化+创新突破”“价值评估+迭代优化”原则,为构建智能化人才培养平台提供了重要指导。

据此可以认定,国际中文教育全球化发展迫切需要同时兼备专业能力和数字素养的实战型高端人才。特别是针对专业学位博士之培养,需以“大国工匠”和“领军人才”为目标,通过构建融“教、学、管、测、评、研、训、用”于一体,兼具智能与生态特征的支撑服务体系,以系统化的方式推动现有国际中文教育人才培养课程体系及培养模式的变革。顺应这一需求,需秉持“标准引领-平台落地-模式探索-迭代优化”培养理念,践行《国际中文教师专业能力标准》《教师数字素养》标准,夯实人工智能技术在教学、评测和管理中的应用,构建具有数字生态效应、兼具理论与实践综合知识体系、贯彻典型工作任务与典型工作场景模式的理实一体化实训系统,形成可持续优化的人才培养闭环。

为此,构建三位一体的实训平台,即彰显体系性、完整性的“常态化智慧教育云平台”,彰显时代性与融合性的“职业中文云平台”以及彰显基础性、专业性乃至语言认知深度的“学理性平台”,并与时下各个院校的人才培养课程体系有机衔接,通过典型工作任务驱动开展实训,以便有组织地、系统性地变革人才培养模式,进而达成专业能力提升与数字素养养成的人才培养目标。

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育的可持续发展依赖理论思考者和建构者的引领，更需要解决实际问题的务实型人才。在数字化转型与智能时代背景下，与时俱进地解决国际中文教育全球发展中的各类问题和难题，以此促使国际中文教育学科与国际中文教育事业的良性发展。为此，构建集成多元资源、智能工具以及管理系统的实训平台，从知识到实践、从实践到创新的转化，系统性地提升人才的专业能力与数字素养，培养具有可持续发展能力的专业人才，进一步促进国际中文教育的高质量发展。

国际中文教育博士专业学位的师范属性

王学松（北京师范大学国际中文教育学院教授）

根据国务院学位委员会、教育部印发的《研究生教育学科专业目录（2022年）》，国际中文教育成为教育学下的独立类别，标志着国际中文教育学科建设和人才培养迎来新的时代。2024年8月，《中共中央国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》发布，要求把加强教师队伍建设作为建设教育强国最重要的基础工作来抓，要“打造一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”。

《专业目录》的发布是学科专业的利好，《意见》则体现了新时代国家对教师教育的重视，提出了更高的标准。因此，我们应该以此为契机和动力，在以往招生、培养经验的基础上进一步完善培养方案。不仅关注本、硕、博贯通的人才培养质量，更要关注学科的基础建设和事业的方向引领。尤其要认识到教师教育是教育强国的重要基础，而国际中文教师也是中国教育率先走出去的先行者和示范者，因此，建设好国际中文教育博士专业学位有着更为重要的特殊意义。

目前，国际中文教育博士专业学位培养单位大多是师范院校，非师范院校也都建有教师教育学院一类的教学科研机构。“大学”和“师范”这两个关键词就决定了这一专业学位的建设必然要解决好师范性和学术性的平衡统一问题。

我国的师范教育领域一直存在师范性和学术性孰轻孰重的讨论。师范性主张教师培养要以教育专业为重，主要体现在设置的各种教育类课程及教育实习和教学技能训练上，以实践为导向是其鲜明特征。而学术性则主张教师培养应以学科专业为重，主要体现在设置的学科专业类课程和学术能力训练上，强调以学理学术为导向。尽管存在以上分歧，但是将其作为师范教育的两个重要基点是有道理的，分别对应师范教育中的教育专业属性和学科专业属性。既然师范性和学术性是构成教师教育领域的两个重要基点，我们不妨将其概括称为“师范属性”，以适配国际中文教育博士专业学位研究生培养现状，并强调有别于其他专业学位的特殊性。

如何在培养中突显师范属性，培养出“专家级核心骨干师资、教育机构高级管理和咨政智库人才”呢？

首先，将教师的职业信念树立、师德师风建设放在首位。在中国的教育传统观念中，教师不单是一种职业，也是一种精神和道德力量的象征。除了传道、授业、解惑的职责以外，还应该“行为世范”，成为身教的榜样。这是中国教师的职业光环，是中国教育理念的闪光点，也是国际中文教育专业学位培养中师范属性的体现。

其次，将学术性作为高质量师范属性的保障。从当下环境看，大学之间的竞争主要体现在学术性成果上，学术才是大学的关注点、着力点，同时也是影响教师职业发展前景的重要因素。国际中文教育专业博士培养单位想在大学立足，获得更好的平台和资源，必须适应大学的整体发展趋势，摒弃学术性等于在大学里自我边缘化，师范性也就独木难以成林，师范属性得不到落实，高质量的教师培养也无从谈起。

再次，为专业学位博士生培养树立高远的整体目标。专业博士的培养目标不仅仅是学生个人的成长及培养规模的扩大，还应该有学科建设的整体目标。比如，建立二语教学（中文教学）中国学派，一直是老一辈学者心中所想，应该也是中青年学者的希望。早在清华“中国语文专修班”

中国知网　https://www.cnki.net

初创阶段，中文教学主要借鉴了美国中文教学界的一些经验和方法，改革开放后中文教学急速发展时期则更多地从英语教学界间接地吸收二语教学的理论和方法并加以创造性转换，逐渐成了全球中文教学理论方法的输出者和引领者。发展到今天，我们离中文教学中国学派这一目标越来越近，最终达成还需要大量基于教育实践和理论的学术探讨，必须要师范性和学术性兼顾，二者缺一不可。

最后，顺应教师教育“新师范”发展趋势。传统师范教育具有知识体系封闭性、教育过程终结性的特点，毕业就意味着知识的获得和从教资格的认定，而教师教育则具有知识体系开放性、专业发展终身性的特点，这正是目前“新师范”行动倡导和践行的理念。国际中文教育博士专业学位在这样的背景下成为独立的类别，理应秉承知识体系开放性、专业发展终身性的“新师范”的特征，兼重师范性和学术性，探索两者的共生基点与融合路径，发挥好国际中文教育交叉学科的优势，为造就高素质专业化创新型教师队伍提供新的思路。

总之，“师范属性”是国际中文教育博士专业学位有别于高校其他专业学位的本质属性。我们应该在新发布的《国际中文教师专业能力标准》五维标准的基础之上构建新的培养方案，培养出能够融通中外，用中国特色话语体系讲好中国故事的专门人才，从学科专业角度为教育强国、为中国教育理念走出国门做出应有贡献。

略论国际中文教育专博的研究方法培养

刘玉屏（中央民族大学国际教育学院教授）

专博培养过程中绝不可忽视学术研究能力的培养与训练，已然成为业内共识。作为国际中文教育学科领域最高层次的专业人才，专业博士理应通过深入而系统的科学研究，为解决中文教育发展中的难点、“堵点”问题做出应有的贡献。而要做到这一点，掌握先进的、前沿的研究方法就成为必然。工欲善其事，必先利其器。科学地、规范地使用恰当的研究方法，是专博顺利完成研究任务的重要保障，有助于提升学术研究的质量和水平。目前国际中文教育人才培养中对研究方法的重视程度尚显不足，在本科和硕士两个层次，学生并未得到充足的研究方法方面的训练，到了博士层次，就必须加强对研究方法的培养。

虽然不同学科在研究范式和研究方法上存在一定差异，但学科之间在研究方法上是可以相互借鉴的，而且学科互鉴正是研究方法创新的重要途径。国际中文教育属于交叉学科，教育学、心理学、语言学都是其基础学科。在研究国际中文教育相关课题时，这些基础性学科中的很多研究方法都具有较高的适用性，并且成为推动国际中文教育学科创新发展的重要动力。例如，高珊（2017）采用心理语言学中的眼动追踪技术对母语者和第二语言学习者汉语阅读中语块加工情况进行考察，发现汉语母语者和第二语言学习者都表现出稳定的语块加工优势，为语块教学法提供了支持证据；王添淼、张越（2017）采用教师教育领域常见的叙事探究方法，全面、完整地呈现国际中文教师L老师在中文慕课教学过程中的教师角色转换以及专业成长，并挖掘其从传统教师角色到慕课教师角色转化的各影响因素，为国际中文教师数字能力发展提供了启示。刘玉屏、武晓琴（2024）采用从教育大数据与学习分析领域发展出来的认知网络分析法，对20名职前中文教师的实习总结进行编码并构建认知网络模型，探究其整合技术的学科教学知识（TPACK）发展轨迹及特征，提出数智化时代职前中文教师培养的新理念和新思路。

对于“国际中文教育”专博来说，国际中文教育学科特有的一些研究方法，比如偏误分析的方法、语言对比分析的方法等，当然是需要掌握的。与此同时，对于教育学、心理学、语言学这些作为基础学科的主要研究方法，专博学生也应该有所了解，并能熟练掌握其中那些与自身选题相关的研究方法。比如，教学研究中的教学调查方法、教学实验（干预）方法，教师研究中的叙事探究方法、行动研究方法，心理语言学研究中的各种实验方法等，都是国际中文教育专博应该了解和掌握的研究方法。

中国知网 https://www.cnki.net

此外，其他社会科学甚至自然科学领域的一些研究方法，也可以加以借鉴，用来解决国际中文教育发展中的关键性问题。例如，欧志刚、刘玉屏等（2023）利用人工智能技术，以通道注意力机制、时间注意力机制以及空间注意力机制为基础，融合2D、3D卷积神经网络，构建多维注意力混合卷积神经网络模型，用于识别国际中文教师课堂教学中的语音情感，可对国际中文课堂中教师普遍表现出来的高兴、关怀、满意、平静等情感进行识别，为计算机自动评课提供了技术支撑，从而助益国际中文教师专业发展。当前，国际中文教育面临数字化转型发展的新机遇和新挑战，提升专业博士的数字能力特别是数字化教学能力和数字化研究能力，成为国际中文教育人才培养中的重要任务。

国际中文教育专业博士生研究方法的培养，需要培养机构、专博自身乃至整个学界的共同努力。首先，培养院校应加强研究方法课程的建设，按照“质性研究方法+量化研究方法+新兴研究方法”的架构组织课程内容，配备优良的师资，确保专博学生通过研究方法课程对于开展国际中文教育研究所需的主要方法都能有所了解，并掌握一些重要的研究方法。其次，国际中文教育专博应秉持开放的心态，积极发挥学习自主性，充分利用各种网络学习资源，通过跨专业甚至跨校听课等途径，尽可能多地了解和学习各种不同的研究方法，特别是关注一些新兴的、前沿的研究方法。最后，国际中文教育业界应秉持兼容并包理念，加强对研究方法的研讨，积极借鉴其他学科的研究方法，开展国际中文教育研究方法的创新，以提升专博人才培养水平，促进国际中文教育学科的高质量可持续发展。

国际化中文语言服务开辟国际中文教育专博培养的实践新领域

胡建刚（华侨大学华文学院教授）

区别于学术型博士研究生的培养，专业学位人才的培养，重在以行业人才需求为导向，实现专业学习与职业实践两个培养环节的准确对接。因此，开展有效的教学实践是国际中文教育专业学位博士生培养的一个重要环节，“培养目标应从研究型转为高层次、复合型、应用型；培养过程应从重视研究能力转为重视实践能力。”（邵滨、富聪，2023）

国际化中文语言服务则能为国际中文教育专博人才的教学实践开辟多样化路径。语言服务，是指国家或者其他团体与个人以语言文字作为资源手段为社会团体各种单元及个体提供帮助与支持的各种活动（屈哨兵，2018）。语言教育服务、语言支持服务、特定行业领域中的语言服务等构成了其核心内容。2020年，习近平总书记在服务贸易交易会全球服务贸易峰会上致辞时指出，中国将拓展特色服务出口基地，发展服务贸易新业态新模式①。

华侨大学国家语言服务领域特色服务出口基地（以下简称“基地”）近年来的持续探索显示，国际化中文语言服务可为国际中文教育专博培养不断创新实践新领域。

1. 产业中文领域：中国企业“出海”陪伴式语言服务

基地以企业需求为导向，为企业量身定制海外本土员工中文速成培训、“中文+职业”专业技能培训等“陪伴式”语言服务，促进中外员工民心相通，服务“一带一路”建设。

从2022年开始，基地与世界500强企业厦门象屿集团有限公司合作，为该公司“一带一路”倡议重点项目的印尼本土员工提供中文语言技能提升服务。通过“线上+线下”相结合方式，开展“通用中文+产业中文+管理智慧+中华文化”教学培训，帮助学员全面提高语言能力、跨文化交际能力和对企业文化的理解力。目前已培养“懂中文、通文化、精技术”的企业海外本土人才300余名。

基地还与“国家文化出口重点企业”厦门梦加网络科技有限公司、紫金矿业集团有限公司等大型企业合作，为其土耳其、俄罗斯等10余国员工开展中文速成培训服务，培训企业员工130余名。

① https://www.gov.cn/xinwen/2020-09/04/content_5540728.htm，新华社，北京2020年9月4日电。

中国知网　https://www.cnki.net

为中国“出海”企业提供陪伴式语言服务，为国际中文教育专博人才培养提供了一个基于产业中文的教学实践领域。

2. 特定行业领域：外国政府官员中文速成语言服务

华侨大学于2005年开始开设外国政府官员中文学习班。该项目已连续举办19期，累计为泰国、阿联酋等13个国家培养了1500余名优秀汉语人才。这些汉语人才大都成长为所在国各个政府部门的专业骨干及中外交流的使者。

2023年10月，基地与菲律宾驻厦门总领事馆签订语言服务协议，来自北京、厦门、上海等地的20余名菲律宾驻华使领馆工作人员参加了中文学习班。2024年6月，基地成功举办缅甸商务部官员中文学习班，35名官员通过“线上授课+线下集中学习+课后同心中文平台AI训练”这一方式进行了“中文+商务”语言服务，成效显著。

外国政府官员中文速成语言服务，为国际中文教育专博人才培养提供了一个面向特定行业的教学实践领域。

3. 在地化学历教育领域：国外高校中文学分课程语言服务

2021年9月，基地与菲律宾加洛干市立大学、菲律宾加洛干市菲华商会合作，为加洛干市立大学教育学院教育专业开设中文学分课程。该课程将优质中文教育资源推广到本土高校教育系统，以满足学生毕业后在菲律宾国民中小学承担中英双语教学任务的需求，现有在读大学生100余名。目前，该模式已经推广至菲律宾其他城市。2024年9月，华侨大学与菲律宾吗拉汶市立大学签署了合作协议，将于2025年在该校举办新一期中文学分课程。

国外高校中文学分课程语言服务，为国际中文教育专博人才培养提供了一个依托在地化学历教育的教学实践领域。

4. “职业中文+职业资格”领域：国际邮轮职业中文培训语言服务

为助力中国标准走出去，基地联合福建自贸区厦门片区管委会、厦门海事局推进“一带一路”共建国家“职业中文+职业资格”培训项目。该项目发挥语言服务助力“职业+产业”发展新优势，助力外籍船员“培训—考证—发证”工作一体化，实现中国船员职业标准走出去。2024年4月，首期国际邮轮外籍船员职业中文速成培训班开班；7月底，2名参加邮轮职业中文培训的贝宁青年在厦门领取了由厦门海事局签发的船员证书，并前往“鼓浪屿号”邮轮就业，标志着全国首批“一带一路”邮轮外籍船员培训考试发证试点工作顺利完成。

2024年12月，基地与星旅远洋国际邮轮有限公司合作举办“国际邮轮外籍船员中文培训班”。该班通过校企合作首创了移动式“海上中文课堂”，为来自巴西、肯尼亚、菲律宾等5个国家的130名国际邮轮外籍船员开展中文语言服务，覆盖宾客服务部等7个部门。华侨大学在此基础上专门研发了“国际邮轮外籍船员岗位中文教材”。

国际邮轮职业中文培训语言服务，为国际中文教育专博人才培养开创了一个“职业中文+职业资格”的实践领域。

在国际中文教育专博人才培养过程中，培养单位还可以指导博士生把在以上国际化中文语言服务新领域中的教学实践，与专业研究结合起来，就不同领域的语言服务的需求、特点、模式、价值、趋势等进行个性化探讨。这既能为国际中文教育专博研究生提供类型多样的研究选题，又能促进国际化中文语言服务理论与实践体系的完善。

如何打造国际中文教育专业特色

邵　宜（暨南大学华文学院教授）

什么是专业特色？通俗讲就是与众不同，精髓是人无我有，人有我优。具体可有两种理解：一是该专业有别于其他专业的地方；二是同类专业各自的区别性特征。这里说的是第二个意思。专业特

中国知网　https://www.cnki.net

色打造需满足一个前提条件：专业基础必须扎实牢固。形象点儿说，就是规定动作要过得硬。唯此，谈特色才能有底气。

特色于专业建设价值何在？当前国际中文教育专业建设面临同质化倾向：培养方案千人一面，课程设置如出一辙，培养方式大同小异。相同专业有基本规范，包括专业名称、培养目标、基本要求、核心课程等，应作统一要求，但是高校之间存在差异是客观现实，在追求标准化建设的同时，挖掘各自特色凝练专业优势应该放在同等重要的位置。首先，特色是专业建设的基本要求。每个人都是一个独立的个体，每个人都会有与众不同的地方。专业也是一样，全国200多个国际中文教育专业学位授权点（指硕博士），不应该也不可能长成一个模样。因此，特色是专业建设的应有之义。其次，特色是专业生存与发展之道。专业之间不可避免存在竞争，学位主管部门也会不时对各专业学位点进行检查和评估，专业建设始终不能松劲儿，而要保持高水平专业建设，特色的挖掘与凝练是一把金钥匙。第三，特色不是专业的点缀装饰，更不是怪异取巧，而是植入专业内涵并最终内化为该专业基因的有机部分，正是有了它，我们才得以独树一帜，与众不同。

特色的内涵是什么？它指一个专业培养学生具有特长、特质的特有资源、理念和方法，也就是开头说的“人无我有，人有我优”。

特有资源从哪里来？

首先，从“家族基因”中寻找。每所大学都有自己的办学特色和办学强项，专业特色首先应该从自身优良基因中去挖掘提炼。案例一：某大学立校之初就奠定了为海外华人华侨服务的办学宗旨，其国际中文教育不可避免打上了华人华侨的烙印，华文教育就是其专业特色。案例二：某大学区域国别研究不仅历史悠久，且学科影响力大，有雄厚的师资力量和丰硕的研究成果，与国际中文教育专业高度契合，开展国际中文教育国别化研究与实践得天独厚。

其次，从“地方优势”中寻找。专业落脚在大学，更在地方。中国地大物博，各地历史人文和地理地貌存在差异，形成了独特鲜明的地方文化，共同绘制了绚丽多彩的中华文化图景。国际中文专业应当充分挖掘地方资源，将其转化为教育教学资源，让学生近距离具象化感知中华文化。案例一：北方某内陆省份，文化旅游资源在全国数一数二，既有饱含深厚历史文化底蕴的人文景观，又有美丽的自然风光和独特的民俗风情，直接在家门口就能感受到丰富且悠长的中华历史文化。该省的国际中文教育应当充分利用这些优势将其内化为基础课程和实践教学资源。案例二：南方某高校所处省份与东盟国家海陆相连，是中国东盟经贸往来的重要平台，加之生活水平和文化氛围相比较发达地区更容易让留学生适应，是他们选择来华留学的重要原因。国际中文教育如何发掘此类地方优势，是很有探索价值和实践意义的课题。

有的高校成功开拓海外合作办学渠道，为学生实习乃至就业提供了不错的机会，同时提高了生源质量，学生学习的主动性得到加强，减轻了培养管理压力。有的高校重视培养学生的跨文化交际能力，通过课程教学、实践训练、考试比赛锻造学生突出的外语交际、跨文化比较能力。师范类院校则发挥自身专长，在课堂教学与管理、教材与教案编写、教学方法与教育技术应用等方面走出自己的路子，形成专业特色和培养优势。

特色理念和方法如何凝练？

案例一：南方某大学国际中文教育特色是华文教育，学生既有内招生也有外招生，外招生还有华裔和非华裔之分，形成多层次多类型融合共生的培养生态，进而凝练出“共生教育”的培养理念，通过差异化制定不同类型本硕博培养目标与路径，国内全日制与海外本土化非全日制互为支撑，校内外资源整合、业内外产教融合，实现共生式人才培养。

案例二：东部某大学国际中文教育专博充分利用学校区域国别研究（尤其是非洲研究）的学科优势，形成了基于“容·和”理念引领的6C人才培养模式。在“包容理解、和而不同”理念指引下，本硕博一体化培养具有6C综合素养、拥有“五通”知识能力结构，胜任国际中文教育工作的高层次、应用型、复合型中外人才。

中国知网　https://www.cnki.net

如何将特色转化为优势?

课程无疑是专业特色的主要载体。特色不只是设置一两门特别的课程,而是要将课程资源内化为专业培养的充足养分,是一个体系建设。以文化资源转化为例。首先,运用现代教育技术将文化资源转化为教育教学资源。例如将文化资源汇集标注并作数字化处理,建立统一的教育教学资源平台,实现资源共享和协同利用;运用人工智能等技术对资源进行自动分类和检索,提高其可发现性和可利用性;将文化资源与教学内容相结合,建设教学案例库,供实践教学和论文写作使用;通过数字化手段对文化资源进行存档和传播,便于保护和传承。其次,通过多种方法保障上述资源得到利用,例如建设文化教育基地,为学生提供观摩学习的场所和机会,通过开展主题活动,感受文化资源魅力;也可以利用VR技术将相关资源融进课堂,降低成本的同时效果不减。与此同时,需要培养师生的文化资源挖掘与转化能力、对文化资源的认识和利用能力,文化资源的转化效果也应从教育教学质量和学生发展角度进行评价。

作为专业内涵的有机组成部分,特色不可能在朝夕间形成,转化为优势更需要耐心和恒心。专业建设需挖掘自身特点,精准凝练特色,将之贯通到培养方案制定、课程教学实施及专业实践实习全过程,并且持之以恒,才能将特色真正内化于心,涵养你的气质,那时候你真的就与众不同了。

香港国际中文教育的人才培养:修课型硕士和博士

梁　源(香港教育大学中国语言学系副教授/中国语言及中文教育研究中心总监)

专业学位(professional degree)是中国学位类型的一种,与之对应的是学术型学位(academic degree)。专业学位与学术型学位处于同一层次,在培养目标上各自有明确的定位,前者按学科门类授予学位、后者按专业授予学位(洪煜、钟秉林、赵应生、张筱茜,2012)。1978年我国研究生教育恢复重建以来,硕士培养逐渐以学术型硕士(简称学硕)为主转变为学硕和专业硕士(简称专硕)并重(王宇昕、王传毅,2019)。国际汉语教育专硕于2007年设立,取得令人瞩目的发展(李泉,2021)。2022年,国务院学位委员会和教育部正式发布《研究生教育学科专业目录(2022)》,"汉语国际教育"专业学位类别更名为"国际中文教育"专业学位类别,增设博士专业学位(简称专博),标志着国际中文教育本、硕、博贯通专业培养体系的正式建成(卢星星、吴应辉,2023)。非常令人鼓舞!

在香港,为鼓励和促进终身学习、提升香港工作人口的技能和竞争力,教育局于2008年正式推行资历架构,并在2018年完成了检讨工作推出《资历级别通用指标》修订版[①]正式推行资历架构。架构共分为7层,由最基本的第一层证书(中三程度)至最高的第七层(博士)。其中,第六级硕士包括研究型(Research-based)和修课型(Taught-based)两种。研究型硕士一般授予哲学硕士(Master of Philosophy,简称MPhil)学位,以投入学术界为主要发展目标,需要撰写硕士毕业论文,是攻读博士学位的必要路径。修课型硕士课程主要有文学硕士(Master of Arts,简称MA)、理学硕士、工商管理硕士等等,偏向通过学习获得职场专业技能,需完成特定的学分课程、实习、学分考试或科目专题论文。第七级博士是教育机构授予的最高一级学位,如哲学博士、理学博士、文学博士、教育博士、工商管理博士、医学博士等等。如希望在大学或研究机构工作,获得博士学位是一个基本要求。而在教育领域,教育博士(Doctor of Education,简称EdD)却多指向专业发展学位,与教育专业的哲学博士(Doctor of Philosophy,简称PhD)有明确区分,教育博士是一个教育专业学位,而教育学科的哲学博士则是一个教育学术学位。因此,大致可将内地的国际中文专硕对应香港的国际中文授课型MA,将国际中文专博对应香港的国际中文专业EdD。而香港教育大学正好是香港唯一同时具备国际中文教育本、硕、博贯通培养体系的大学。

香港教育大学于2008年开设国际汉语教学硕士(MA in Teaching Chinese as an International Language,简称MATCIL),是香港高校中开设此类课程的先行者。作为专业硕士,MATCIL有非常鲜明特色。首先,MATCIL在2017年1月通过国际文凭组织认证,正式成为国际文凭大学预科课程

① 香港特别行政区政府教育局2018《资历级别通用指标(2018年修订版)》,https://www.hkqf.gov.hk/tc/qf-level

中国知网 https://www.cnki.net

（International Baccalaureate Diploma Programme，简称IBDP）教学证书认可课程，修读课程IB专业的学生在毕业后可获得IB教师资格。其次，MATCIL提供为期6个星期的学校体验科目，让学生有机会在香港本地、中国内地或海外的学校进行实体教学，全面了解国际汉语教育的实际情形。此外，MATCIL设有专题研习科目，透过撰写学术论文为学生打好研究基础，有助他们将来投入学术研究领域。开设了十多年的MATCIL，拥有遍布国际中文教育各领域的优秀毕业生，每年他们都会应邀为学弟学妹们提供丰富多元的课外活动，包括就业和升学指导及讲座、学术讲座、义工等，让在读学生获得不同增值机会，提升个人素养、拓展人脉资本。

香港教育大学的教育博士[语文教育（中文）][EdD in Language Education（Chinese）]在2018年开设，提供三个专业方向：国际中文教育、中国语文教育、汉语语言学。该课程同时开设中文班和英文班，前者以普通话/粤语授课、以中文完成毕业论文，后者以英文授课和完成毕业论文。课程还提供全日制和兼读制，一般修读年期为全日制三年或兼读制四年。学生首两年修课须参与工作坊和研讨会，最后在导师指导下完成博士论文。作为专业博士，EdD in Language Education（Chinese）旨在为中文教育业界包括中小学教师、大专讲师、学校校长和教育行政人员等提升自身的专业知识与技能，通过在香港中西文化交汇氛围中学习，促进学生理解如何更有效地在多元文化语境下探讨中文教育的新理念和新模式。开设数年后，EdD in Language Education（Chinese）培养了许多高质素的毕业生，他们主要在世界各地高校从事国际中文教育工作、或者在国际学校担任管理层和中文主任。

香港地区国际中文修课型硕士和博士的专业设置和人才培养，强调应用型知识和实践经验的传授，注重课程教学、教育专业服务和知识转移，以职业为导向，目标学生群体非常明确。课程设计注重香港国际化城市多元文化的融入和全球化视角，课程每2-3年都要进行评审，根据不同学生和教育持份者的需求进行调整，并随着科技发展，融入数字化工具和网络资源。但是，香港地区研究生学费和生活费高昂、职业导向受到环球经济影响，如何提供优质学习体验、让学生“学以致用”和保持竞争力，是我们必须关注和思考的问题。

[参考文献]

高　珊　2017　母语者和第二语言学习者汉语阅读中语块加工优势的眼动研究[J].世界汉语教学(4).

洪　煜，钟秉林，赵应生，张筱茜　2012　我国研究生教育制度的历史沿革、先存问题与改革方向[J].中国高等教育(7).

李　婷，王　辉　2023　教育博士项目中TESOL人才培养研究——以美国十所高校为例[J].国际中文教育研究(6).

李　泉　2021　汉语国际教育专业硕士培养方案修订建议[J].国际中文教育(中英文)(2).

刘玉屏，武晓琴　2024　职前中文教师整合技术的学科教学知识发展实证研究——基于线上实习总结的认知网络分析[J].四川师范大学学报(社会科学版)(6).

卢星星，吴应辉　2023　国际中文教育博士专业学位领域及方向设置新探[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版)(6).

欧志刚，刘玉屏，李若琳，覃　可　2023　国际中文课堂中的教师语音情感识别研究[J].现代教育技术(8).

屈哨兵　2018　我国语言活力和语言服务的观察与思考[J].学术研究(3).

邵　滨，富　聪　2023　国际中文教育博士专业学位设置与培养的思考[J].汉语国际传播研究(1).

史官圣，王　辉　2024　新阶段国际中文教育的学科定位、交叉方向与研究领域[J].汉语学习(4).

王　辉　2024　国际中文教育学科亟需加强理论研究[J].中国语言战略[J].2024(2).

王　辉，孙　骞　2025　国际中文教育高质量发展评价模型及指标体系构建[J].贵州师范大学学报(社会科学版)(1).

王添淼，张　越　2017　慕课教学中教师角色转换的叙事研究[J].课程·教材·教法(3).

王宇昕，王传毅　2019　中国硕士培养定位的变迁：基于历史制度主义的分析[J].学位与研究生教育(6).

祝智庭，胡　姣　2022　教育数字化在转型的实践逻辑与发展机遇[J].电化教育研究(1).

张志勇　2024　2024年全国两会教育重点热点问题漫话[R].明德云专题讲座. https://mp.weixin.qq.com/s/dEhodfOjBhU2Oz550i5T9Q.

Carayannis, E. & D. Campbell　2006　Knowledge creation, diffusion, and use in innovation networks and knowledge clusters: A comparative systems approach across the United States, Europe and Asia[A]. In Carayannis, E. & D. Campbell (eds), *Mode 3: Meaning and Implications from a Knowledge Systems Perspective*[C]. Westport, Connecticut: Praeger:12.

【责任编辑　干红梅】

中国知网　https://www.cnki.net

法国中文教育的现状、问题及发展建议

张未然，齐 冲

［关键词］法国中文教育；可持续发展；中法关系

［摘 要］法国中文教育历史悠久且实力雄厚。笔者在调研法国中文教育最新数据的基础上，剖析了法国高等教育阶段、基础教育阶段、孔子学院和中文学校中文教育的现状和存在的问题，进而提出未来法国中文教育的可持续发展建议，包括响应法国教育数字化战略，提升中文教师数字能力；借助优质流行文化和创新性国际传播形式，提升中文和中国文化在法国Z世代、α世代中的吸引力；增加法国本土中文教师数量、加强公派国际中文教师及志愿者的语言培训力度；积极探索法国孔子学院的多元发展路径、加强孔子学院中方院长队伍建设等。

［中图分类号］H195.3 ［文献标识码］A ［文章编号］1674-8174(2025)02-0017-12
DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.02.002

1. 引言

法国中文教育历史悠久且实力雄厚。1843年，法国国立东方语言文化学院成立了欧洲第一个中文系；20世纪50年代末，法国中学正式开设中文课。截至目前，法国中文学习者超10万①，业已形成包括高等教育阶段的中文专业教育、非中文专业教育，基础教育阶段的中文教育，以及孔子学院和中文学校等多元主体并行的立体化发展格局。2025年是开启中法关系下一个甲子的开局之年，以此为契机，中文教育在法国迎来新的发展机遇。

一直以来，国内学界对当代法国中文教育的研究包括对法国大学中文系和中学阶段中文教学的个案分析（何子铨，1990；史娜，2003；蒋向艳，2007；程文，2008；李笋，2013）、孔子学院和华文教育研究（崔萍、于迈，2019；池佳斌，2021；耿红卫，2015；王琳，2020）、教学大纲和中文教材研究（丁安琪，2013；郑蒙，2017；潘泰等，2021；王陈欣，2021）等多个方面，近年来开始关注中文纳入法国国民教育体系的动因、挑战、对策等问题（李宝贵、魏禹擎，2021；李晓露、黎静，2023）。国外研究多是介绍法国中文教育本土化的发展历程并进行经验总结，如Bergère & Pino（1995）分析了国立东方语言文化学院的中文教学历史；Zhang（2016）从历史认识论的角度梳理了法国中文教育的学科化过程及动因。另外，作为“字本位”教学理论的力倡者，白乐桑先生成果颇丰，研究涉及法国中文教育历史和现状（白乐桑、张放，2005；白乐桑，2013；白乐桑，2018a、2018b）。法国中文教育的本土化（白乐桑、张丽，2008；潘泰等，2021）和学科化建设（白乐桑、高亦霏，2021；白乐桑、李义海，2021；白乐桑、熊显长，2024）、语文关系和字词关系讨论（白乐桑，1996，2018c）等。

［收稿日期］2024-05-05

［作者简介］张未然，女，中国传媒大学人文学院、国家语言资源监测与研究有声媒体中心，主要研究领域为国际中文教育、词汇学，zwr@cuc.edu.cn；齐冲，男，巴黎西岱大学东亚语文学院、法国中文研究与教学学会会长，主要研究领域为法国中文教育、形态学、句法学，cqparis7@gmail.com。

［基金项目］教育部语合中心2021年国际中文教育研究课题青年项目“新形势下法国中文教育的现状、问题及对策”（21YH04D）

① 参见《中法教育交流的“双向奔赴”》（《光明日报》，2024-06-20(14)。这一数据包括把中文当作必修和选修的学生，也包括不同类、不同级别的中文班，下文将做具体分析。

中国知网 https://www.cnki.net

整体而言，有关当代法国中文教育的研究范围分布广泛、议题丰富，但自2020年新冠疫情后，法国中文教育生态有所改变，现有研究成果存在一定滞后性，同时微观性、个案性的研究成果居多，系统性的研究成果少，未能充分展示新形势下法国中文教育的全貌。为了助推法国国际中文教育进一步提质增效，笔者全面调研了当前法国中文教育的最新数据，并对三十余个中文教学单位的专家、学者和一线教师进行了深度访谈[①]，力图勾勒出法国中文教育的现状，发现其中存在的问题，为未来法国中文教育可持续发展提供策略性建议。

2. 法国高等教育阶段中文教育的现状及问题

法国系统的学校中文教育发端于高等教育阶段，1814年法兰西公学院（Collège de France）创立“汉语和塔塔尔—满族语言文学讲座”，雷慕沙（Jean-Pierre Abel-Rémusat）担任第一位汉学讲座教授，由此汉学连同中文教学在西方第一次列入大学专业课程。经过两百余年的发展，法国高等教育阶段的中文教育已经非常成熟，目前全法约有150个高等教育单位开设中文课程[②]，除中文系外还有为其他各专业学生开设的中文必修和选修课。从内部构成来看，法国各大高校中文系构成了高等教育阶段中文教育的根基，非中文专业的中文教育则代表了“中文活力”。

2.1 法国高校中文系中文教育现状及问题

当前法国高校中约有28个中文系，可颁发学位证书的专业主要是外国语言与文学专业（Licence LLCER、Master LLCER[③]）、应用外语专业（Licence LEA、Master LEA）和教学、教育与培训专业（Master MEEF），部分学校还可颁发中文专业的校颁文凭（如国立东方语言文化学院的预科一年级）。表1是本次调研的部分中文系本科阶段基本情况。

由此反映出法国高校中文系中文教育的如下特点：

（1）语言课实行语言要素和语言技能双轨分课型教学模式。

目前中国国内分课型教学属分技能教学，在综合课之外设置听力课、口语课、阅读课和写作课。法国中文系的分课型教学除分技能教学外，也会开设以语言要素分类的语法课、词汇课、汉字课，所有课程用同一套教材，语法课重点教课文和语法，词汇课重点教词汇，不同课型的教学内容彼此关联、同步展开。从教材来看，国立东方语言文化学院组织编写的《汉语入门》《中级汉语（上、下）》系列教程在各大高校都是首选。

（2）语言教学与语言学理论教学相结合，夯实学生语言理论基础。

法国有深厚的汉学和汉语研究传统，这进一步滋养了法国高校中文教育。在本次调研的五所高校中文系中，除图卢兹二大外，其余四所高校均开设了专门的汉语语言学课程，图卢兹二大虽未开设独立课程，但据受访教师反映，其在《中国文化》课程中也会安排语言学内容。以巴黎西岱大学为例，其本科课程中汉语语法和语言理论知识占整个学分的1/6，占语言学习学分的1/4（齐冲，2024），一年级

---

① 向接受我们访谈的各位中文教育专家和一线教师们表示由衷感谢！除三十余个教学点的访谈数据外，本文其他数据来源包括法国教育部官方网站：https://www.education.gouv.fr/（检索日期2024-10-12，下同），法国教育部效绩评估预测司（depp）官方网站：https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/，法国参议院官方网站：https://www.senat.fr/，法国中文教师协会官网：https://www.afpc.asso.fr/，各大学中文系、孔子学院、中文学校的官方网站和微信公众号，引用的具体网址链接详见各页脚注。

② 包括各综合性大学、高等专业学院、职业学院等，具体信息详见法国中文教师协会官网，网址：https://www.afpc.asso.fr/（检索日期2024-10-12）。

③ LLCER全称为Langues，littératures et civilisations étrangères et régionales，直译为“外国及区域语言、文学及文化”专业；LEA全称为Langues Etrangères Appliquées，即“应用外语”专业；MEEF全称为Métiers de l’Enseignement，de l’Éducation et de la Formation Mention，直译为“教学、教育和培训职业”专业，相当于国内的国际中文教育专业。

中国知网　https://www.cnki.net

表1：法国不同高校中文系中文教育的基本情况

学校名称	学制	开设专业	总学分数	开设课程	有否开设汉语语言学课程	语言课教材	衔接的硕士专业
国立东方语言文化学院（Institut national des langues et civilisations orientales，简称Inalco）	1+3	LLCER-中文	180	全部课程均与中文相关，每学期语言课10（大三）-17（大一）学分。语言类课程包括词汇课、语法课和听、说、读、写课，以及《古代汉语》《媒体语料阅读》。文化类课程涉及中国历史、地理、经济、哲学、艺术等。文学类课程比西岱大学多，包括《中国文学史》《当代文学》《中国当代诗歌阅读》《中国古代诗歌》等。	是，《汉语语言学概论》和汉学课程	《汉语入门》《中级汉语》（上、下）[①]和自编讲义	LLCER-中文硕士、MEEF-中文方向
巴黎西岱大学（原巴黎第七大学，Université Paris Cité）	3	LLCER-中文	180	中文类专业课为每学期22-26学分，其中语言课15-18学分，包括单独的语法、词汇、汉字、书面表达训练、听力、口语、发音（大一）、阅读及翻译（大二增设）课，第四学期开《古代汉语》；文化类课程包括《中国历史》《中国思想史》《中国区域历史》《中国经济史》《中国艺术史》和文学类课程（分宋前和元清两门）。另开设有东亚地区语言文化课。	是，第五学期后增设《汉语语言学》	《汉语入门》《中级汉语》（上、下）	LLCER-中文硕士、MEEF-中文方向
阿尔多瓦大学（Université d'Artois）	3	LLCER-中文、LEA英语-中文	180	LLCER：中文类专业课为每学期20-25学分，语言课包括语法、翻译、口语、语音、写作课等，文化类课程有《中国文化》《中国文学》《汉语视听及中国文化》《中国戏剧》。第四学期后分中文研究、公共服务、对外法语方向，中文研究方向开《高级口语表达》《古代汉语》课。 LEA：同时开设中英文专业课程，中文类专业课每学期10-12学分，包括语法、翻译、口语和《中国文化》课，另开设《法律》《经济》《组织管理》《数字文化》等学科课程。第四学期后分国际事务与交流、公共服务、海外活动方向上课。	是，《语言学和语法》	教师自选教材	LLCER-中文硕士、LMI-语言和国际管理硕士、CLE-对外汉语教学远程硕士
图卢兹二大（Université Toulouse-Jean-Jaurès）	3	LLCER-中文及中国文化	180	全部课程均与中文和中国文化相关。每学期语言课12（大三）-24（大一）学分，大一听、说、读、写分课型教学，大二、大三整合为听力和阅读、口语和写作两门。文化和文学类课程包括《中国文化》《中国历史与中国文化》《中国思想史》《中国文学和艺术历史》《中国现代和当代文学》等。	否，但是在文化课中有涉及汉语语言学的相关内容	《汉语入门》《中级汉语》（上、下）	LLCER-中文及中国文化硕士
蒙彼利埃三大（Université Paul Valéry：Montpellier III）	3	LLCER-中文、LEA英语-中文	180	LLCER：中文类专业课每学期20-24学分，包括语言课、《中国文化》《中国文化与文学》《语言、艺术与文化》。另开设其他学科选修课，如体育、数字人文、生态人文、文化通识课、外语选修课等。 LEA：同时开设中英文相关课程，中文类专业课每学期11-12学分，包括语言课、《中国文化》《书面与口语表达》。大一另开设《法律导论》《应用法语》等通选课以及体育、生态人文、文化通识、数字人文、研究方法强化等选修课，大二开始分组织与国际关系（ORI）、国际管理（MI）和环境（ENVI）方向上课。	是，开设《语言学与翻译》	《汉语入门》《中级汉语》（上、下）和其他教师自编讲义	LLCER-中文硕士、LEA硕士（包括国际项目谈判、翻译方向）、MEEF-中文方向

① 三本教材的出版信息如下：Rabut I.，Y. Wu & H. Liu　2003/2022　《汉语入门》（*Méthode de chinois-premier niveau*）[M]. Paris：L'Asiathèque. Drocourt Z.，H. Liu，J. Fan & I. Rabut　2011/2022　《中级汉语》（上）（*Méthode de chinois deuxième niveau*）[M]. Paris：L'Asiathèque. Arslangul A.，J. Guo，C. Lamarre & L. Jing　2019/2021　《中级汉语》（下）（*Méthode de chinois troisième niveau*）[M]. Paris：L'Asiathèque.

中国知网　https://www.cnki.net

就开设《东亚语言学入门》课程，除介绍中、日、韩、越四国语言外，还讲授普通语言学的基本知识。国立东方语言文化学院则在大二之后实行中文专业分方向培养，学生可以选择区域中国研究（Parcours régional études chinoises）、双语（Parcours bilangue）、专业化（Parcours professionnalisant）以及主题与学科（Parcours thématiques et disciplinaires）等不同方向，主题与学科方向下设语言学，学生可以学习形态学、语音学、语义学、句法学以及类型学多门语言学课程[①]。

（3）开始培养应用型、复合型人才，语言课之外增设通识课、学科交叉课程。

与传统中文专业不同，法国高校中文系近年来开始着力培养应用型、复合型人才，学生就业范围已不仅是中文教师，也包括各需要中文的公司、酒店、商店等。五所高校中，蒙彼利埃三大和阿尔多瓦大学中文系都可颁发LLCER和LEA专业学位证书，图卢兹二大中文系虽然只颁发LLCER学位证书，但其学校的应用外语系也可颁发LEA学位证书[②]。从表1两个专业的课程设置来看，LLCER中文类课程（包括语言课和文化课）占比更高，LEA在语言上强调英语和中文的同步学习，并开设有国际关系、国际管理、公共服务等专业课程，培养学生用中文进行实际工作的能力。据受访教师反映，LEA专业在招生时更受学生欢迎。另外，蒙彼利埃三大和阿尔多瓦大学LLCER专业都开设了丰富的通识课和其他学科课程，帮助学生全面提升综合素质。

不过，调研也发现目前法国高校中文系存在以下问题：

（1）不同高校多遵循自身传统和经验进行教学，缺乏统一标准。

法国高校各中文系目前仍主要根据各自历史传统和教学经验组织教学，没有统一标准。国立东方语言文化学院和巴黎西岱大学虽然地理位置紧邻，教学和学术交流十分密切，但其中文系在招生门槛和年度教学进度上有很大差异：法国大学学制是三年，但国立东方语言文化学院在一年级之前增设预科年级，学生一年学习期满之后获得校颁文凭，同时一年级不招收中文零起点学生；巴黎西岱大学没有预科，一年级招收零起点学生。两系虽然都使用《汉语入门》《中级汉语（上、下）》系列教材，但国立东方语言文化学院在预科阶段教《汉语入门》，一、二年级两年完成《中级汉语（上、下）》，西岱大学则是一年级使用《汉语入门》，二年级完成《中级汉语（上、下）》。

来自各高校中文系的访谈对象也都反映，自己学校中文专业课程在制定教学计划、评估学生语言能力和进行测试时并不参考《欧洲语言共同参考框架》《国际中文教育中文水平等级标准》，对于学生是否参加HSK考试也无统一规定。

（2）教学方式有待改进，重语法词汇轻技能交际。

法国高校中文系注重语言知识甚至是语言学知识的教学，可以为学生奠定扎实的语言学理论基础，能够帮助学生在“知其然”的基础上“知其所以然”，提升中文学习的效率；但也带来一系列问题，比如学生需要记忆众多专业术语和语言规则，学习负担较大并可能产生畏难情绪。从调研结果看，当前法国中文系的语言课仍大多采用传统教学方法，强调语法和词汇的学习（单列语法和词汇课就是证明），交际法和任务型教学法的使用并不普遍。Bellassen（2010）还曾指出，法国中文系课程体系忽略不同技能的构建和评价，所采用的分散词汇教学方法会导致汉字的学习分散无序。

2.2 法国高校非中文系中文教育的现状及问题

如今不少法国高校非中文专业采取“专业+语言”培教模式，在专业内开设中文课程，培养懂中文的专业复合型人才。如巴黎高等跨文化管理与传播学院（l’Institut de management et de communication

① 参见：https://www.inalco.fr/en/formations/llcer-bachelors-degrees-thematic-and-disciplinary-paths（检索日期2024-10-12）。

② 图卢兹二大的应用外语专业单独设在应用外语系，同样采取“语言+专业”的培养模式，在语言方面除了要求学生掌握法语和英语外，还要掌握中文、德语、阿拉伯语、西班牙语和意大利语中的其中一种语言，中文课由中文系教师任教；按照专业学习内容的差异，应用外语下辖国际商业、国际传播和国际经济发展三个方向。

中国知网　https://www.cnki.net

interculturels，简称ISIT，原高等翻译学院）没有中文系，但中文是该校9种工作语言之一，学生在入校时需要选定自己的A、B、C语言，A一般是法语，B是第一外语，中文一般是C语言。以中文是C语言的国际战略与外交专业学生为例，他们在硕士一年级除了要学习《全球化与国际经济政策》《国际组织法》《地缘政治：方法和概念》等专业课程外，还要学习《专业口语》《商务汉语》《专业语言交流》等中文课程[①]。此外，不少高校非中文专业还会开设中文选修课，如留尼汪大学工程师学院、技术学院、商学院等都开设了中文二外课。白乐桑先生在接受访谈时指出，法国高等教育学习中文的学生中，有四分之三是非专业生，代表中文的“活力”。

不过，调研也发现法国高校非中文系学习中文的人数没有中文系学生数量稳定，容易受到外界因素的影响。由于2020至2023年间赴法中国游客锐减，留尼汪大学商学院旅游专业学生选修中文的人数锐减。

3. 法国基础教育阶段中文教育的现状及问题

3.1 法国基础教育阶段中文教育现状

自1958年法国第一次在中学设立中文课程起，中文进入法国基础教育已近七十年。白乐桑（2022）曾指出，汉语的未来与其他语言一样，不取决于大学，而取决于中等教育[②]。法国国民教育部效绩评估预测司（Depp）发布的法国中学生2022学年外语选修数据[③]显示，2005年至2022年，法国中学阶段选修中文（包括中文作为一外、二外、三外）的人数增长了三倍，达到42060人，在所有开设的外语中排名第五（前四位分别是英、西、德、意语）。对比阿拉伯语，2005年二者选修人数仅相差两千余人，但到了2022年，选修中文的人数已经是阿拉伯语的2.26倍（见图1）：

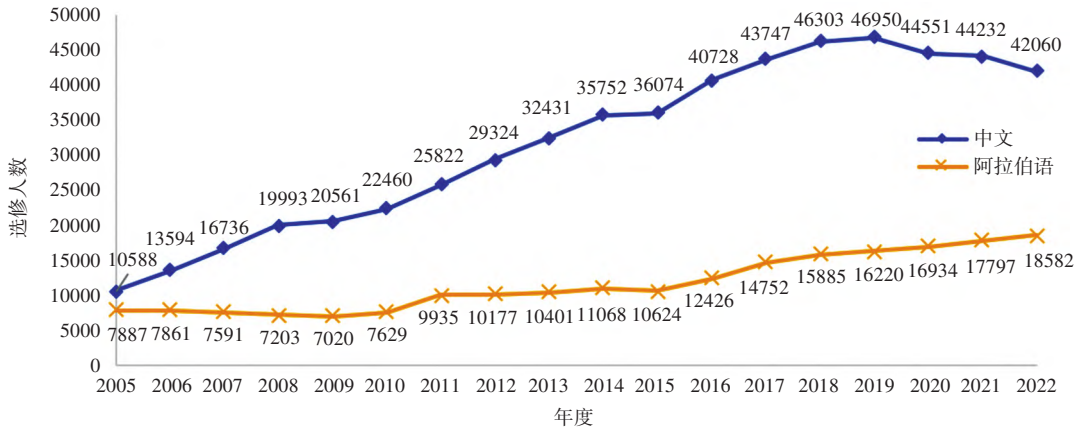


图1：法国中学中文和阿拉伯语选修人数对比（2005—2022）

整体而言，当前法国基础教育阶段中文教育呈现如下特点：

（1）顶层设计科学，强调语言教育的育人功能

法国是最早颁布国民教育体系中文教学大纲的国家，已相继颁布小学至高中各阶段的中文教学大纲（简称“法纲”），被认为是“全世界范围内（包括中国）到目前为止最为系统和成熟的汉语非母语教

① 信息来源于访谈对象和ISIT官网，网址 https://www.isit-paris.fr/specialite/strategies-internationales-et-diplomatie/（检索日期2024-10-12）。

② 参见《对话法国汉学家白乐桑：“白乐桑教授的字本位”，不只是白乐桑的“发明”》（《南方周末》，2022年12月2日），网址：https://new.qq.com/rain/a/20221202A042AX00（检索日期2024-10-12）。

③ 参见 https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/54551/effectifs-des-eleves-du-2nd-degre-par-langues-vivantes-etudiees-a-la-rentree-2022-pascal-dieusaert（检索日期2024-10-12）。

中国知网　https://www.cnki.net

育纲领之一”(潘泰等,2021)。法纲的颁布和推行是法国中文教育科学性的重要体现,在中文教育学科化进程中具有重要意义。

此外,法国教育部十分重视对基础教育阶段的外语课程进行整体规划和指导,制定和颁布了中小学外语统一大纲①,在法国中小学外语课程的教育理念、教学目标、文化主题、考核方式、教学资源等各方面都提出了参考建议。以小学至初中阶段为例,大纲提出四条基本教学原则:创造有利于外语学习的环境(如提升学生的学习兴趣、自信心、用外语布置物理环境等);小学和中学教育贯通,学生“螺旋式”进步;语言教育同文化教育相结合,将语言教育扎根于文化之中;各语言系统间互相融合,语言学习也要与其他教学学科结合。这些都与当前国际中文教育领域的教育理念不谋而合。

欧洲的外语教育一直致力于促进语言多元主义,《欧洲语言共同参考框架》明确提出了面向行动的外语教学理念,将学习者首先定性为社会中的人,强调培养学习者在具体的社会行动范围内,根据特定的条件和环境,完成包括语言活动在内的各项任务。与此相适应,法国外语统一大纲也强调语言教育对培养具有批判性思维和适应复杂世界未来公民的重要性,为每一学段提供了相应的文化教学主题:

表2:法国中小学外语统一大纲文化教学主题及中文教学文化点举例

学段	文化教学主题	文化点及教学资源举例
Cycle 2 (小学1—3年级)	1.儿童,2.班级,3.儿童的世界	1.家庭称谓—贝瓦儿歌,2.单个汉字的书写和词源解释-图书《画说汉字》,3.中国的动物—央视纪录片《熊猫列传》
Cycle 3 (小学4、5年, 初中1年级)	1.个人和日常生活,2.地理、历史和文化知识,3.想象力	1.中国饮食—图书《Voyage du thé-Album chinois du XVIII° siècle》(《茶的旅行》),2.中国文化的象征符号—视频“L'Histoire cachée de la Grande Muraille de Chine”(“中国长城的隐藏历史”),3.中国的神话、故事和传说—故事“Le rêve de Tao”(“陶之梦”)
Cycle 4 (初中2—4年级)	1.语言,2.学校和社会,3.旅行和移民,4.与其他文化的相遇	1.中国的艺术语言—电影《Le Promeneur d'oiseau》(《夜莺》),2.课内和课外活动—纪录片《请投我一票》,3.移民—图书《La baguette et la fourchette》(《筷子和叉子》),4.中国文化的多样性—联合国教科文组织(UNESCO)网站有关中国地域文化的介绍
Second GT (高中1年级)	1.代际生活,2.职业与工作,3.乡村、社区、城市,4.自我表达和与他人的关系,5.体育与社会,6.创作与艺术关系,7.拯救地球,思考可能的未来,8.过去在当下	1.文章《隔代抚养,重压之下的无奈》,2.电影《洗澡》,3.数据《胡同四合院的辉煌与消失》,4.“我微信你”主题片,5.视频“郑州中学广播操”,6.网络文章《八大山人的画好在哪?》7.视频“今天,你浪费了吗?”8.电影《英雄》
Première et Terminal GT (高中2、3年级)	1.身份与交流,2.私人空间和公共空间,3.艺术与权利,4.公民身份与虚拟世界,5.虚构与现实,6.科学创新与责任,7.多样性与包容性,8.领土与记忆	未公布

根据外语统一大纲要求,法国中小学开设的外语课程中执行相同的文化教学主题,但各语言可根据需要设计相应的文化教学点。由表2可知,当前中文大纲中国文化教学内容囊括了中国传统文化、当代社会生活的各方面,也涉及对中国文化多样性和世界语言文明交流互鉴的呈现,高中则进一步强调文化教学在培养学生批判性思维能力和世界眼光方面的重要价值。

① 目前法国基础教育阶段开设的外语课包括中文、德语、英语、阿拉伯语、西班牙语、意大利语、荷兰语、葡萄牙语、俄语等多个语种,统一大纲和中文教学文化主题及文化教学点可参见:Cycle 2、3、4阶段:https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4, Second GT 和 Première et Terminal GT 阶段:https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt(检索日期2024-10-12)。

中国知网　https://www.cnki.net

（2）采取字词兼顾的“相对字本位”教学法，重视汉字教学

从20世纪80年代起，法国中文教学一直带有鲜明的“相对字本位”教学特色[①]：字词兼顾，初级阶段以高频字带词，高级阶段以词带字（白乐桑，2018），一系列“字本位”教材如《汉语语言文字启蒙》《说字解词》《滚雪球学汉语》[②]发挥了重要作用。

在此背景下，外语统一大纲的中文教学大纲单列了汉字能力并对各阶段学生应具备的汉字相关知识和技能作出明确要求，例如第四阶段（cycle 4，对应《欧框》A1—A2水平）要求学生能识读约250个汉字，其中大部分能熟练书写；掌握书写规则并将其应用于未学的汉字；能认识大约100个汉字部件并能认识未学汉字中的已知部件；能正确拼写汉字的拼音；开始使用词典；开始学习电脑输入；初步了解手写略带连笔的信息。由此可见，外语统一大纲中对汉字能力的要求已不仅是识读书写，还综合了拼音拼写、查词典以及电化输入等各方面。

目前法国最受欢迎的本土教材也充分体现了“相对字本位”的特色。以《你说呀！》（*Nǐ Shuō Ya! Méthode de Chinoise A1/A2*）[③]为例，作为一套以任务和活动为导向的中文教材，它十分强调培养学生的中文交际能力，每课除了词表和语言点之外，还列有相应的汉字表；在“读写工作坊”（Atelier de lecture et d' écriture）会重点介绍部分汉字的来源（造字法），如图2，并设置根据汉字字形猜测汉字字义和读音的练习，以培养学生根据汉字部件猜词字义字音的能力。



图2：法国本土中文教材《你说呀！》的汉字教学部分

（3）中文教育数字化转型加快，数字教学资源数量和水平不断提升

法国近年来十分重视基础教育的数字化转型，制定并颁布了《2023—2027年教育数字化战略》（Stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027）[④]，提出将制定初高中学生的个人数字装备的配备标准、支持数字共享资源的发展、加强对教师运用数字化技术进行教学的培训以及为教师在教学中使

① 事实上，法国的“字本位”教学具有一定的历史性，自耶稣教士时期的中文教学就非常强调汉字的特殊性，也可以称作法国“字本位”传统的起源。

② 三部教材的具体信息如下：（1）Bellassen J. & P. Zhang　1989　*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise*（汉语语言文字启蒙）[M]. Paris：La compagnie.（2）白乐桑　2002　说字解词[M]. 北京：北京大学出版社.（3）白乐桑　2009　滚雪球学汉语[M]. 北京：华语教学出版。

③ Pillet I., C. Lamouroux, A. Arslangul & Y. Jin　2016　你说呀！*Nǐ Shuō* ya！*Méthode de Chinoise A1/A2*.[M]. Paris：Didier.

④ 参见：https://www.education.gouv.fr/strategie-du-numerique-pour-l-education-2023-2027-344263（检索日期2024-10-12）。

中国知网　https://www.cnki.net

用数字技术提供更多支持。

在法国教育部为每位中小学生配置了学习平板的背景下，《你说呀！》《你说吧！》《你说呢？》[①]等主流本土中文教材都开发了相应的数字教材，学生可以非常方便地实现移动学习。建设有国家级数字教学平台，如法国国家远程教育中心（CNED）开发的“我的家庭课堂平台”（Ma Classe à la Maison）[②]可以为中小学生提供数字学习资源，包括电子教材、在线活动、练习等，并帮助师生在虚拟课堂中实现在线互动；法国教育部自2002年开始部署“数字学习空间”（Espace numérique de travail）[③]，可以为各教学单位提供教学管理、师生信息共享、论坛空间等。

（4）中文国际班持续推进，助力中法教育交流合作

中文国际班的开设是法国基础教育阶段中文教育的一大特色，也是中法两国教育交流合作的优秀成果。法国当前已颁布了自小学至高中全学段的中文国际班教学大纲。以小学阶段为例，其中文课为每周三小时，大纲要求学生在读写和听说方面分别达到A1、A2级别，要求学生小学结束时掌握255个常用汉字。2023年9月，中法合作签署了《中华人民共和国教育部与法国国民教育和青年部关于中文国际班的行政协议》，表示中法双方将继续办好中文国际班项目，在师生交流、本土教师培训、教学资源开发等方面加强合作[④]。

3.2 法国基础教育阶段中文教育的问题

（1）选修中文的学生数量与英西德意等语言相比仍有很大差距

根据Depp发布的法国中学生2022学年外语选修数据，选修中文的人数虽然排在第五位（42060），但仅是第四名意大利语（280342）的15%，是第一名英语选修人数（5620030）的0.7%（见图3）。此外，目前选修中文的学生多是将其作为第二外语（25917，61.6%）或第三外语（10966，26.1%），而绝大多数

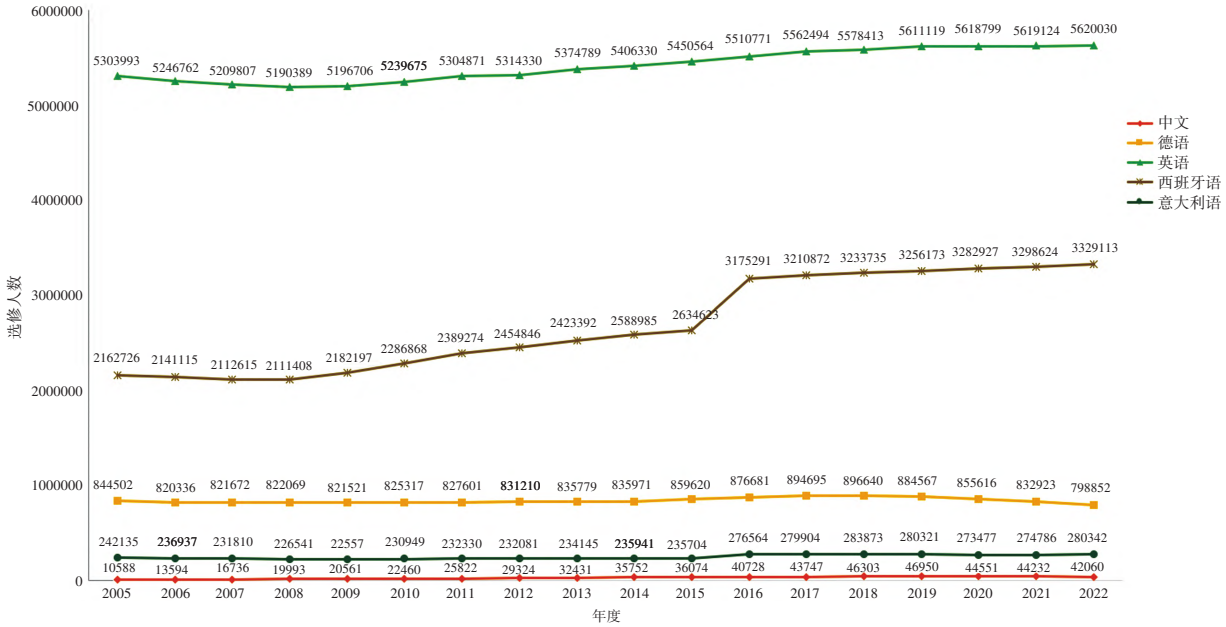


图3：法国中学选修中、英、西、德、意语的学生数量（2005—2022）

① Pillet I., A. Arslangul, C. Lamouroux & Y. Jin　2013　你说吧！*Nǐ Shuō Ba*！*Méthode de Chinoise A2/B1*[M]. Paris: Didier. Pillet I., A. Arslangul & C. Lamouroux　2013　你说呢？*Nǐ Shuō* ne？*Méthode de Chinoise A1/A2*[M]. Paris: Didier.

② 参见：https://www.cned.fr/maclassealamaison/（检索日期2024-10-12）。

③ 参见：https://eduscol.education.fr/1540/qu-est-ce-qu-un-ent（检索日期2024-10-12）。

④ 参见《教育部与法国国民教育和青年部签署关于中文国际班的行政协议》，网址：http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/202309/t20230908_1079177.html（检索日期2024-10-12）。

中国知网　https://www.cnki.net

学生都是将英语作为第一外语（96.5%），这说明，中文在法国外语教育体系中的地位仍有较大提升空间。比较图3中、英、西、德、意五种语言2005—2022年选修人数的变化还可发现：与中文相比，其他语言选修人数始终比较稳定，除了西班牙语18年间增幅达53.9%之外，其他三门语言选修人数的变化维持在±6%~16%之间，中文选修人数虽然18年间增长了3倍，但2018年之后就进入了增长缓慢期，2020年后甚至出现了下滑，未来能否继续维持上升势头还需继续观望。

（2）学生中文学习动机缺乏持续驱动力

据受访中文教师反映，法国中小学生选修中文的原因主要有：学生对中文和中国好奇，想进一步接触了解；父母对中文和中国文化感兴趣，或者认为子女学习中文能在未来获得更多的就业机会，因此要求学生学习中文；学生周围有朋友选修中文；学生喜欢日语或者韩语，但所在学校未开设，转而选择学习中文。

与大学生相比，中小学生无论在生理还是心理上都未发育成熟，更易受到外界的影响，学习规划也常由父母代管。多喜欢当代流行文化，他们之所以想学日语或韩语不是因为语言本身，而是因为他们喜欢日本动漫、Kpop。这些外在动机往往缺乏持续推动力，如果学生在学习中遇到难以克服的困难就容易中途放弃。

法国高考制度的改革[①]也可能造成中等教育学生中文学习动机不足。改革后第三外语的课时量为每周三小时，第一和第二外语自高一至高三的课时量则分别为每周5小时、4.5小时和4小时。整体而言，法国高考改革之后第三外语的重要性降低了，学生就可能因此放弃选修中文。

（3）教师流动性强，数字素养有待加强

当前法国中小学中文教师主要包括以下几类：通过教师资格考试正式在编的中文教师，与法国当地学区或者学校签订短期工作合同的中文教师，中国教育部语合中心选派的国际中文教师、志愿者和本土中文教师，其他渠道从中国派出的中文教师等，这四类中文教师大多数是中文母语者，法语母语者的比例较小（即使前两类在法国本土招募的中文教师也可能是中文母语者）。除正式在编的中文教师外，后三类都有签约年限短、教师可能中途更换工作单位等问题，可能造成前后教师衔接不畅、学生和新教师无法适应；中文教师的水平参差不齐，虽有统一的教学大纲，但教学内容和教学进度仍然由老师决定，部分教师的规划并不科学；另外，由中国派出的各类中文教师并不都掌握法语，部分受访教师表示自己有时会用英语教学，可能影响课堂教学效率和教学质量。

本次调研还发现，虽然法国中小学中文教育的数字化程度较高，但教师的数字素养仍有待提高。据受访教师反馈，他们目前主要是从海外社交平台如YouTube上获取短视频类的教学资源，这一方式虽然简单便利，但存在教学资源零散化、不系统的缺陷，是否适合教学也需要教师依靠教学经验判断。老师们都表示未使用过中国国内开发的中文联盟、全球中文学习平台等数字教学平台和中文慕课、微课、直播课等在线网课资源。

4. 孔子学院和中文学校中文教育的现状及问题

法国现有18所孔子学院，部分孔院依托中外共建方，形成了鲜明的特色。留尼汪孔院2020年与留尼汪大学应用外语系合作开设应用外语专业[②]，负责教授汉字、语法、口语和发音等语言课程以及中国历史、哲学、文学、国画、书法等文化类课程。同时，留尼汪孔院也已纳入留尼汪大学整体规划，开设

① 自2021年开始，法国实施“新高考”制度，学生的第一和第二外语属于必修课，分别按6分的计分系数计入总计分系数，而第三外语则改为选修课，如果学生在高二和高三都选择中文作为第三外语，只以4分的计分系数额外加入总计分系数，具体可参见：https://eduscol.education.fr/727/detail-des-epreuves-du-baccalaureat-general（检索日期2024-10-12）。

② 参见留尼汪大学网站：https://www.univ-reunion.fr/formations/2081/（检索日期2024-10-12）。

中国知网　https://www.cnki.net

了为期两年的中文项目，学生在每年120小时的课程结束后能够达到HSK2级水平，获得留尼汪大学的校颁文凭。

不过，虽然孔子学院在法国的发展势头相对稳定，但2020年之后也面临部分问题，包括招生人数下滑、续签合作协议困难、在当地受欢迎程度下降、遭遇来自法国议会和媒体方面质疑等。另外，也有受访老师反映，部分孔子学院的管理尤其是中方院长的专业性有待加强。调研发现，目前在任的法国孔子学院中方院长大部分为法语及法国相关研究背景，小部分为国际中文教育专业背景，还包括其他专业背景的教师和高校负责行政工作管理人员，如果专业背景出身的院长不懂管理，行政背景出身的院长不懂教学，都将给孔子学院的日常运行带来一定的挑战。

在中文学校方面，当前法国现有100多个协会和机构教授中文（王琳，2020），大多数中文学校属于华文学校。整体而言，其发展呈现稳中向好趋势：首先是学生招生范围不断扩大，不少学校开始招收非华裔中文学习者，如法国南郊中文学校来自中国家庭、法国家庭和中法混合家庭的学生各占三分之一；教学内容更加灵活多元，不少学校同时承担中文作为第二语言教学和类似中国国内的语文教学功能，如法国小熊猫学校现有400余名学生，目前共使用6套教材，既包括中国的语文教材，也有国际中文教材[①]；第三，许多中文学校兼具语言教学和艺术培训性质，如欧洲时报文化中心中文学校除开设中文班外，还有舞蹈班、围棋班、美术班[②]；第四，承担“中文教学+文化传承”的双重角色，积极组织学生参加各类中国文化体验活动，如春节彩妆游行、摄影主题展、朗诵比赛等，各类来华夏（冬）令营项目也让学生浸润式体验中文之美、领略中国文化的魅力[③]。当前中文学校最大的问题是自身风险防范能力仍有待加强，尤其是在新冠疫情期间，许多中文学校因为生源数量减少难以维持自身运转而选择关停。

5. 法国中文教育可持续发展建议

经过以上分析，可以发现，法国中文教育在继承优秀历史经验的基础上，取得了不少新的发展，但同时也存在相应问题。法国中文教育如果要在未来进一步提质增效，可从以下几个方面着力：

首先是响应法国教育数字化战略，加强对教师数字化中文教学培训，提升中文教师尤其是中小学中文教师的数字能力。《2023—2027年教育数字化战略》提出要为教师的数字能力提供更多的培训和支持，目前法国基础教育体系内正式在编或签订工作合同的中文教师上岗前都需要接受集中培训，考虑到当前法国中小学中文教师数字能力有待提升的现状，未来有必要在集中培训时加强对教师利用数字技术进行中文教学的培训力度，进一步提升中文教师的数字素养。

其次，借助优质流行文化和创新性国际传播形式，提升中文和中国文化在法国Z世代[④]、α世代[⑤]中的吸引力。前文已经分析过中等教育对于国际中文教育的重要价值，如果要进一步提升法国中等教育层次选修中文的学生数量，并推动中文由目前的二外、三外向一外发展，提高中文和中国文化在法国Z世代、α世代青少年中的吸引力就十分重要。相较于传统文化，流行文化在青少

① 参见中国新闻网2023年4月14日新闻“海外华校校长谈中文教育：差异化教学 多元化发展”，网址：https://baijiahao.baidu.com/s?id=1763155342712703501&wfr=spider&for=pc（检索日期2024-10-12）。

② 参见《欧洲时报》微信公众号：https://mp.weixin.qq.com/s/QcbZb8p7CTiyY24dlEnKiw?attributeType=educationUnion（检索日期2024-10-12）。

③ 参见《西安日报》2023年7月27日新闻“华裔青少年走进西安开启‘寻根之旅’”：网址：https://epaper.xiancn.com/newxawb/pc/html/202307/27/content_153285.html（检索日期2024-10-12）。

④ Z世代是指在1995—2009年间（也有学者划定为1997—2012年间）出生的年轻人，他们是伴随着移动互联网、手游、动漫等成长起来的一代。

⑤ α世代通常指2010年之后出生的一代，从小接触智能设备、社交媒体，对数字化的接受程度极高。

中国知网　https://www.cnki.net

年群体中的扩散速度和扩散水平往往更高[①]，因此提升中文和中国文化吸引力，传统文化是基础，优质的流行文化是关键。近年来，中国国潮、动漫扬帆出海，如果要进一步推动它们成为法国青少年学习中文的动力，除了要加强优质内容建设外，选择适合青少年的潮流化、时尚化国际传播形式也十分重要。

第三，增加法国本土中文教师数量，加强公派国际中文教师及志愿者的语言培训力度。有学者指出，当地化是最深刻、也是最有效的国际传播，而培养本土师资力量是中文教学当地化的首要方面（李宝贵、李辉，2021）。法国国际中文教育要实现可持续发展，中文教师最大限度地本土化理应成为必要的、低成本而有效的发展方向。同时，建议增加公派国际中文教师及志愿者培训中语言培训比例：从调研结果来看，除法语专业人才外，大多数外派至法国的中文教师和志愿者并不掌握法语，语合中心统一组织的岗前培训也主要以中文教学、教学组织与课堂管理、中国文化、跨文化交际为主，语言培训所占比例很小，如果能在岗前培训中增加法语培训比例，不仅有利于中文教师提升课堂教学效果，也能够帮助他们尽快实现文化适应。

第四，孔子学院应该结合自身优势进一步探索多元化、本土化的发展模式。目前法国的18所孔子学院有的拥有雄厚的学术研究基础，有的被纳入共建高校的整体规划，还有的在当地发挥了重要的文化交流作用，但也有一些面临发展困境。孔子学院要实现可持续发展，最关键的途径就是结合所在地的中文学习需求，探索各自的当地化、本土化、立体化发展路径，并形成各自特色，助力共建大学发展，融入当地社区、辐射周边城市，为中法语言文化交流互鉴发挥切实作用。此外，对于孔子学院而言，中方院长至关重要，其工作职责包括管理孔子学院日常运行、组织中文教学、选拔中文教师等各方面，另外也常需要组织中国文化活动，并负责与当地政府、学校、企业社团、媒体等沟通联络，扮演着重要的公共外交作用。基于目前法国孔院中方院长的专业背景以及国内部分高校对中方院长为副处级以上领导干部的规定，我们认为，孔子学院的基本和首要工作是教学，建议选拔过程中加强对中方院长专业水平的考察，同时适当放宽行政级别要求，帮助在“中文教育+管理+外交”方面具有复合优势的专家“人尽其才”，推动孔子学院的专业化、科学化发展。

[参考文献]

白乐桑　1996　汉语教材中的文、语领土之争：是合并，还是自主，抑或分离？[J]. 世界汉语教学(4).

———　2013　法国汉语教学的现状、教学标准及其学科建设[J]. 世界汉语教学学会通讯(2).

———　2018a　法国汉语教育研究[M]. 北京：北京语言大学出版社.

———　2018b　法国汉语教育的起源与发展[A]. 载周小兵(主编)，国际汉语(第四辑)[C]. 广州：中山大学出版社.

———　2018c　一元论抑或二元论：汉语二语教学本体认识论的根本分歧与障碍[J]. 华文教学与研究(4).

白乐桑，高亦霏　2021　国际中文教育在法国的学科化建设——白乐桑教授访谈[J]. 语言教育(3).

白乐桑，李义海　2021　关于汉语二语“字本位”教学的对话——汉语二语教学理论建设系列对话·河南漯河篇[J]. 漯河职业技术学院学报(6).

白乐桑，熊显长　2024　关于法国汉学与汉语教学学科建设的访谈[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版)(2).

白乐桑，张　放　2005　法国汉语教学的历史沿革与现状[J]. 国际汉语教学动态与研究(1).

白乐桑，张　丽　2008　《欧洲语言共同参考框架》新理念对汉语教学的启示与推动——处于抉择关头的汉语教学[J]. 世界汉语教学(3).

程　文　2008　法国国立东方语言文化学院的汉语教学[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(3).

池佳斌　2021　试析法国汉语教育与孔子学院之间的不平衡现象[J]. 法国研究(2).

崔　萍，于　迈　2019　法国孔子学院的现状、问题与未来发展[J]. 法国研究(3).

① 韩国Kpop在法国的流行极大助推了法国中小学生学习韩语的热情。

中国知网　https://www.cnki.net

丁安琪　2013　论汉语教学大纲本土化——以法国初中汉语教学大纲为例[J]. 对外汉语研究(2).
耿红卫　2015　法国华文教育发展现状分析[J]. 中学语文教学参考(18).
何子铨　1990　巴黎第七大学基础汉语教学的新发展[J]. 世界汉语教学(3).
蒋向艳　2007　法国阿尔萨斯地区中学的汉语教学[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(3).
李宝贵,李　辉　2021　中文国际传播能力的内涵、要素及提升策略[J]. 语言文字应用(2).
李宝贵,魏禹擎　2021　中文纳入法国国民教育体系现状、动因、挑战与对策[J]. 天津师范大学学报(社会科学版)(3).
李　笋　2013　法国中学汉语教学实证分析——以埃克斯-马赛学区为例[J]. 中国法语专业教学研究(00).
李晓露,黎　静　2023　法国中文教育本土化发展特征、动因与策略[J]. 民族教育研究(4).
潘　泰,白乐桑,曲抒浩　2021　法国基础教育汉语教学大纲及其对汉语国际教育本土化的启示[J]. 华文教学与研究(1).
齐　冲　2024　法国国际中文教育本土化:历史、路径与经验[R]. 山东大学国际教育学院讲座.
史　娜　2003　法国拉罗舍尔大学汉语教学漫谈[J]. 国外汉语教学动态(3).
王陈欣　2021　法国中文教材对中国形象构建的研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)(6).
王　琳　2020　法国华文教育的新发展及其困境——以法国新兴华文学校为例[J]. 世界华文教学(1).
郑　蒙　2017　法国中学汉语教学大纲的文化教育理念及其启示[J]. 文化软实力研究(5).
Bellassen, J.　2010　La didactique du chinois et la malédiction de Babel. Émergence, dynamique et structuration d'une discipline[J]. *Études Chinoises* (hors-série 2010).
Bergère, M. & A. Pino　1995　*Un Siècle D'enseignement du Chinois à L'école des Langues Orientales: 1840-1945*[M]. Paris: L'Asiathèque.
Zhang, Y.　2016　*Le chinois dans l'enseignement français, la construction d'une discipline: une approche historico-épistémologique*[D]. PhD Thesis, University of Grenoble Alpes.

Chinese language education in France: The current situation, problems and development suggestions

ZHANG Weiran, QI Chong

Key words: Chinese language education in France; sustainable development; Sino-French relations

Abstract: France has a long and robust history of Chinese language education. Based on the latest data collected about Chinese language education in France, this paper analyzes the current situation and existing problems of Chinese language education in French higher education, basic education, Confucius Institutes and Chinese schools. It furtherly provides recommendations for the sustainable development of Chinese language education in France, which include responding to France's educational digitization strategy, enhancing the appeal of the Chinese language and culture among French youth, increasing the number of local Chinese language teachers in France, strengthening language training for dispatched international Chinese language teachers and volunteers, actively exploring diversified development paths for Confucius Institutes in France, and enhancing the training of Chinese directors of Confucius Institutes in France.

【责任编辑　匡小荣】

中国知网　https://www.cnki.net

波兰中文教育与中文使用状况研究①

唐培兰，戴曼纯

［关键词］波兰中文教育；国际中文教育；波兰华文教育；挑战

［摘　要］波兰是沟通中国和欧洲的重要枢纽，具有重要的地缘战略意义。当前，中文教育在波兰处于历史机遇期，有非常可观的发展前景。本文通过实地考察、访谈、问卷调查、网络数据分析等方式，对波兰全境中文教育和中文使用状况展开调研。研究发现：(1)中文已进入波兰基础外语教育体系，属于第四梯队语言，缺乏官方支持；(2)中文教育本土化发展有限，中文学习持续性有待加强；(3)华文教育具有鲜明的融合特色，由市场驱动；(4)中文景观较少，主要出现在商贸街，体现中文的商贸价值；(5)作为职业语言，中文逐渐进入科技、金融、家居等行业，但高校中文教育现状与企业需求不匹配。本文建议有关部门加大力度支持波兰中小学中文教育；培养高级中文人才，重视中文人才的复合型能力，满足企业需求；发展中文中介机构，对接中文需求；支持华文教育，形成中文教育合力。

［中图分类号］H195.3　［文献标识码］A　［文章编号］1674-8174(2025)02-0029-11
DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.02.003

1. 引言

波兰位于欧洲中部，是“一带一路”建设的关键枢纽，处于连通西方和东方的重要地缘战略位置。凭借其优越的地理位置、稳定的宏观经济、较大的国内市场、较低的劳动力成本和高素质的人力资源，波兰被很多投资者视为首选投资目的地和进入欧盟市场的门户(中国商务部，2024)。波兰是最早与新中国建交的国家之一，建交以来，两国关系稳定发展，经贸、科技、人文等领域的交流全面铺开。2016年中波关系提升为全面战略伙伴关系。

中文在波兰处于历史机遇期，波兰社会各界对了解中国的兴趣与需求持续上升。波兰文化外交的重点已从“让中国了解波兰”转为“让波兰了解中国”(Tomasz，2014)。波兰一直非常重视中国市场，2012年提出“走向中国”战略，《波兰外交政策(2017—2021)》再次突出该战略，强调加强与中国的经济合作。缺乏高端中文人才一直是波兰产品进入中国的障碍。从个体角度，学习中文被视为人力资本方面的重要投资，会中文的员工的薪酬非常可观。2024年6月，在两国建交75周年之际，波兰总统安杰伊·杜达对中国进行国事访问，中波签署《中华人民共和国和波兰共和国关于加强全面战略伙伴关系的行动计划(2024—2027年)》，经贸投资、人文交流等成为优先合作领域②。计划专门提到“双方重视教育和语言文化交流，愿加强语言师资交流，编写第一本汉波、波汉大词典，推动两国青年友好交往。”这为波兰中文教育的发展，特别是基础教育体系中文教育提供了政策机遇。

［收稿日期］2024-07-25

［作者简介］唐培兰，女，中南财经政法大学新闻与文化传播学院，主要研究方向为国际中文教育和语言传播，18811076529@163.com；戴曼纯(通讯作者)，男，北京外国语大学中国语言文学学院，研究方向为语言政策和二语习得，daimanchun@bfsu.edu.cn。

［基金项目］教育部中外语言交流合作中心国别中文教育调研项目“波兰中文教育研究”(22YHGB1018)；北京外国语大学2022年双一流建设重大项目“国际中文教育发展及中文传播力研究”(2022SYLZD043)；教育部人文社会科学研究规划基金项目“清代国家语言能力建构研究”(23YJA740057)

① 特向提供数据的中国驻波兰大使馆，提供咨询的多位专家学者、一线教师和志愿者表示谢忱。感谢编辑部、外审专家的宝贵意见。

② 新华社．中华人民共和国和波兰共和国关于加强全面战略伙伴关系的行动计划(2024—2027年)(全文)[EB/OL]．(2024-6-24)．[2025-02-19]．https://app.xinhuanet.com/news/article.html?articleId=efa3c80537d0860624865f033a6033de.

中国知网 https://www.cnki.net

与中文教育发展较好的泰国、韩国等亚洲国家以及华人华侨较多的西欧和北美相比，学界对中东欧国家的中文教育关注较少，波兰中文教育发展也较为薄弱。波兰中文教育的相关研究分两类，宏观研究关注波兰中文教育发展概况，微观研究集中于“三教”。研究者对波兰中文教育整体情况（侯桂岚，1996；刘薇，2012；谭致君，2013；Bańka，2017）、个别城市案例（Arent，2021）、大学、中小学等各级学校（王恒轩，1987；沈履伟，1998；沈亚丹，2017）、孔子学院（代强，2019）进行了调研。李宝贵、徐波（2024）、李艳红等（2024）对波兰中文教育的整体面貌进行了调研，尤其关注到基础教育、社会层面，以及网络上的中文教育，并从教师、教材、教学资源等方面提出了建议。这些研究为了解波兰中文教育奠定了重要基础。整体而言，已有研究所用数据多为二手数据，且时间较远（多为2020年之前的数据），也较少关注到学前中文教育、华文教育的发展，以及疫情前后中文教育发生的变化。系统性、全局性对波兰全境开展中文教育的研究仍然鲜见。为了解波兰中文教育的真实情况，本文依托“波兰中文教育研究”项目，通过网络查询、实地走访等多种形式，获取权威可靠数据，探究波兰中文教育、中文使用的现状，为中文教育在波兰的可持续发展提出建议。

2. 波兰教育体制与外语教育规定

波兰于1989年发生重大转型。为加入欧盟，波兰的外语教育政策逐步与欧洲标准对接，贯彻“1+2”的语言政策。波兰国民除学习母语外，还需学习另外两种语言，第一外语必须为现代欧洲语言，第二外语可选欧洲语言或欧洲之外的语言（戴曼纯，2022）。

波兰外语教育政策由教育部制定，具体规定体现在《国家教育部关于公立学校框架课程的条例》《通识教育核心课程》《简明课时表》等文件中[①]。《通识教育核心课程》规定了必修科目及其学习目标。《简明时间表》规定了基础教育各个年级的科目及课时量。

根据《2022年波兰共和国统计年鉴》，当前波兰教育体系分初等教育、中等教育和高等教育三个阶段。幼儿阶段的外语教育不是必须的，只有德语区规定儿童3岁起就必修第一外语（European Commission，2023：41）。小学教育为8年制，1-3年级的学生开始学习（第）一门外语，4-8年级学习两门外语，是否开设第二外语视学校具体情况而定。中等教育有5类学校，包括：普通中学（liceum ogólnokształcące）、技术中学（technikum）、艺术中学（ogólnokształcące artystyczne ）、青年职业学校（branżową szkołę pierwszego stopnia）、特殊职业学校（szkołę specjalną przysposabiającą do pracy）。只有普通中学、技术中学有学习两门外语的要求，其他类中学只需学习一种外语，多为英语或德语。波兰教育部的外语教育指导文件没有对外语语种提出明确要求，因此学校有较大的自主性。受制于教师、需求、资源等因素，学校开设的外语主要是欧洲语言。外语是初等教育和中等教育的考试科目。中学会试可选外语有：英语、法语、西班牙语、德语、俄语和意大利语。

波兰教育部对各级学校外语教师的任职资格也有明文规定。根据《国民教育部长关于教师详细资格要求的条例》（sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli），外语教师需要具备合格的外语能力以及教师资格。下列四项满足其一即可证明其外语能力：（1）获得具体外语语种（如英语、法语、德语等）专业、语言学、应用语言学的学士/硕士学位；（2）具有海外学习经验；（3）拥有某外语语种的高级水平考试证书，如法语高级水平证书；（4）毕业于外语师范学院外语专业[②]。

---

① MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWE. Szkoła ponadpodstawowa：liceum ogólnokształcące，technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia Język obcy nowożytny［EB/OL］.（2018-2-5）.［2025-02-19］https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_EKSTERNISTYCZNY/Szkola_branzowa_I/Podstawa_programowa/jezyk-obcy-nowozytny.pdf

② ISAP.bwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli16-04-2019［EB/OL］.（2019-4-16）.［2025-02-19］https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp？ id=WDU20200001289

中国知网　https://www.cnki.net

3. 波兰中文教育现状

为了系统了解波兰中文教育总况，本文将中文教育服务方分为波方、中方和其他三类：波方中文教育包括国民教育体系中幼儿、中小学、大学、社会办学的中文培训；华校；中方（含台湾省）中文教育；以及非中非波提供的中文教育。

本文所用数据通过以下五种方式获得：（1）整理已有波兰语言政策、外语政策、中文教学情况的资料、论文、数据、报告等。（2）获取波兰国家统计局、教育部及各高校有关数据。（3）实地调研，2023年7月，作者走访波兰华沙、克拉科夫，拜访中国驻波兰大使馆、当地大学、孔子学院调研中文教育情况；观察波兰中文景观。（4）访谈，就具体问题对华沙理工大学孔子学院及克拉科夫孔子学院院长、中方教师、部分学员及北京外国语大学波兰研究专家进行访谈。（4）咨询中国国际中文教育基金会，了解孔子学院相关情况。（5）开展问卷调研，就波兰人中文学习的动机、特点、时长等问题开展网络调研，共获得130份有效问卷。

3.1 波兰国民教育体系中的中文教育

根据波兰中央统计局的数据，2021—2022年波兰外语学习总人数超过784万（7841660），中小学生是外语学习的主要群体，其中，小学占53.37%，普通中学占17.17%，技术中学占16.79%。表1为波兰各学段诸语种的具体情况，各语种学习人数占比从高到低分别是：英语65.9%，德语25.23%，西班牙语3.35%，俄语2.87%，法语1.79%，意大利语0.53%；其他语言包括捷克语、芬兰语、葡萄牙语、斯洛伐克语、希腊语、阿拉伯语、中文、日语、土耳其语、乌克兰语等，共占比0.33%。波兰外语教育梯队化发展，共四级，第一梯队为英语，第二梯队为德语，第三梯队为俄语、西班牙语和意大利语等欧洲语言，第四梯队为其他语言，中文属于第四梯队。从各学段外语教育情况来看，中文在波兰基础国民教育体系的发展主要在小学、普通中学和技术中学中，这也应是未来中文教育合作的主要学段。

表1：2021—2022年波兰各学段外语学习人数表[①]

	英语	法语	德语	俄语	西班牙语	意大利语	其他
总数	5167974	140322	1978362	224774	262816	41622	25790
小学	3054700	30134	930027	67093	95458	6148	1213
普通中学	626616	80692	397958	74582	129157	26526	11082
特殊职校	67	–	8	–	–	–	7
初级职校	158817	207	47565	5594	–	–	57
中级职校	3375	–	402	42	–	–	–
技术中学	654276	17173	552927	67431	20938	4051	69
艺术中学	14620	4623	8631	492	592	350	1
大专	181503	93	9444	40	171	147	161
高校	47400	7400	31400	9500	16500	4400	13200

3.1.1 学前中文教育

2012年，热舒夫市市长塔德乌什·费伦茨在与中国防城港市签署合作协议后，提出让学龄前儿童和高中生免费学习中文的想法[②]。2017年，热舒夫14家幼儿园开设了中文课。根据调查，2020年之前

① Główny Urząd Statystyczny. Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej[EB/OL].(2022-12-28).[2025-02-19]. https://stat. gov. pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2022,2,22.html

② Wyborcza.pl.W Rzeszowie przedszkolaki i licealiści za darmo uczą się chińskiego[EB/OL]. (2018-10-14). [2025-02-19]. https://rzeszow. wyborcza. pl/rzeszow/7, 34962, 24035133, w-rzeszowie-przedszkolaki-i-licealisci-za-darmo-ucza-sie-chinskiego.html

中国知网 https://www.cnki.net

约有51所幼儿园开设中文课程，主要集中在省会城市，开设中文的私立学校多于公立学校。中文课基本为学前儿童的兴趣课，一般一周一次，学习人数比较少。正因如此，很多幼儿园并没有专职中文教师，而是聘请其他中文机构的教师来兼职。师资来自孔子学院和孔子课堂、设有中文专业的高校（如雅盖隆大学），提供中文教育且有一定声望的社会培训机构（如华沙汉语学校）。疫情期间，约有30多所幼儿园不再开设中文课。

3.1.2 小学中文教育

2010年，第114小学最早开设中文课。中文从2010年开始逐渐进入基础教育体系，但没有官方文件作为政策支撑。中文在中小学属于“其他”类语言，不在《波兰共和国统计年鉴》的统计范围内。2018年9月的数据表明，小学中文学习者仅121人[①]。根据本课题组统计，2020年至少有30所小学开设中文课程，有兴趣课（为主）、暑期课、文化课等类型。疫情期间，约有20所学校暂停中文课。

小学阶段与学前阶段不同，有专职中文教师，既有波兰籍教师也有中国籍外教。虽然波兰中文教师已开始出现本土化倾向，但发展缓慢。具有中介职能的[②]中文机构是向中小学供给师资的重要力量，孔子学院/课堂、中国中小学（通过孔子学院提供的平台）、波兰高校都有类似职能。例如：苏格拉底国际小学的教师来自华沙大学；第四小学与弗洛兹瓦夫大学孔院合作提供中文课，以孔子学院为桥梁，第四小学还与成都实验学校建立了合作关系，每周为2-8年级学生提供中文课一次。

3.1.3 中学中文教育

开设中文课的波兰中学主要是普通中学。根据调查，约有42所中学开设了中文课，其中，31所为公立中学。疫情导致约24所中学停课。中文课有选修课、兴趣课（课外课）、必修课等不同课型。虽然中文课在大多数中学只是兴趣课，但中文课地位有提升迹象，例如雅盖隆中学的学生可以将中文作为第二外语来学习；在什切青第一中学，中文是必修课。

波兰中小学的中文教育受制于波兰外语教育政策、外语教育传统、师资不足等因素，根基较弱。从地位上，波兰政府并未出台任何支持中文教育的官方文件，将中文作为必修课的学校也较少，中文科目地位较低，不是中学会考外语。从实际情况看，中文生源较少、缺乏专任教师，师资流动性大。

3.1.4 高等教育中的中文教育

高校是波兰中文教育的主阵地，截至2023年12月，共有17所高校开设中文专业，另有25所高校开设中文课程[③]。从1925年华沙大学开设汉学专业至今，波兰高校中文教育已有近100年历史。

高校中文教育有三个特点：第一，开设中文专业的大学逐渐增多，学习者人数增长迅速。第二，中文专业向纵深化发展，课程丰富，形成了本硕博教育体系。体现了波兰对高级中文人才的需求与培养能力。第三，中文专业报录比例高，中文日渐成为非常有竞争力的专业。以2021—2022学年各校中

① Sejmu. Odpowiedź na interpelację nr 30712 w sprawie nauki języka czeskiego, słowackiego i litewskiego jako obcego w polskich szkołach [EB/OL]. (2019-4-16). [2025-02-19]. https://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BBAHV3

② 这些中文机构的“中介职能”与Lien et al.（2017）论述孔子学院的平台功能（认为孔院是中国资讯的综合平台）有相似之处。

③ 开设中文专业的高校有：华沙大学、波兹南密茨凯维奇大学、罗兹大学、雅盖隆大学、西里西亚大学、波兹南大学、波兹南外国语学院、卢布林天主教大学、格但斯克大学、奥波莱工业大学、比得哥什卡齐米大帝大学、弗洛兹瓦夫大学、热舒夫信息管理学院、哥白尼托伦大学、华沙社会科学人文大学、沃沃明国际区域合作大学、华沙奇维塔斯学院，共17所。开设中文课程的高校共25所，分别是：弗罗茨瓦夫语言学高等学校、华沙经济学院、华沙商学院、比亚韦斯托克科技大学、维斯瓦大学、卢布林玛丽居里夫人大学、奇维塔斯学院、什切青大学、华沙理工大学、克拉科夫AGH（矿冶）科技大学、奥波莱大学、奥波莱理工大学、琴斯托霍瓦扬·德乌戈什大学、格利维采西里西亚理工大学、弗罗茨瓦夫经济大学、弗罗茨瓦夫科技大学、罗兹国际研究大学、克里科夫欧洲大学、比亚韦斯托克科技大学、波兰城市大学联盟、弗罗茨瓦夫环境生命大学、维斯杜拉金融与商业学院、凯尔采师范大学、克拉科夫管理与银行大学、雅盖隆学院。

中国知网 https://www.cnki.net

文专业本科报考情况为例，雅盖隆大学报考295人，实际录取46人，报录比6.4∶1；波兹南大学报录比为6.7∶1，格但斯克大学报录比为6.6∶1，弗洛兹瓦夫大学报录比为9.8∶1，而华沙大学报录比达到14.7∶1[①]。高报录比表明在高等教育阶段中文需求大于供给，现有中文教育资源无法满足中文学习者。第四，设有中文专业的高校成为与中国合作的重要平台，哥白尼托伦大学远东学院、西里西亚大学人文学院等自主成立中国语言文化中心，促进与中国合作。

中文专业有广义和狭义之分，狭义的中文专业是语言专业，共11所大学开设；广义上的中文专业是“中文+”，包括：汉学、中英对比语言学、中英翻译、中国研究、亚洲研究、中俄语言学等。本文将波兰高校中文专业所开设的课程进行了统计[②]，发现：中文专业课程共142门，涵盖中文、中国文化、中国经济、历史、媒体、旅游、区域概论、商业、社会、专业实践、体育、文学、研讨、艺术、影视、哲学、政治、宗教等19大类。高校中文课程在人群、课程和专业三个序列发展，配合支持高校中文教育可与三序列对接。第一，人群序列，指课程辐射的人群，中文课程的主要受众是学生，学生群体有本硕博三阶，一些高校提供社会服务，还辐射到教职工、社会人士。第二，课程序列。课程内容方面有语言课和相关课之别，语言课可分为通用中文和领域中文，通用中文培养语言能力，领域中文体现“中文+”理念，如法律中文、外交中文、科学中文、商务中文、旅游中文等，以商务中文最多；突出波兰对中文实用性的重视。在课程的重要性上，有兴趣课、学分课。第三，专业序列，指中文及相关专业的发展序列。借用李宇明、唐培兰（2020）对外语角色的分类，波兰高校中文专业及中文相关专业可分为外事序列和领域序列两类。外事序列集中在国际关系、中国学；领域序列集中在汉学、教育和商贸，暂未发现“基础教育序列”，因波兰尚无中文师范专业，特别是面向中小学的中文师范专业。

3.2 波兰社会中文培训

很多研究表明中文对双边经贸、个体经济收益有显著的积极作用（Lien et al.，2022）。Sedlak & Sedlak（2013）调查波兰薪酬，发现，“会说中文的人月工资超过5000兹罗提，1/4的人月工资甚至能达到9750兹罗提”[③]，高于当年波兰人月平均工资（4221.5兹罗提）（高德平、高空，2017：228）。教师薪酬是波兰社会多年来颇具争议的话题。教师多次罢工要求提高工资。新教师每月最低工资3690兹罗提[④]，而中文教师的工资比较可观。

就业是波兰人学习中文的重要动因，波兰社会上的中文培训机构发展迅速且有逐年增长的态势。在波兰外语培训市场中，中文未能列入最受欢迎外语前十，但仍有较大发展空间。2013年左右，只有十余所小型中文培训班（谭致君，2013），2019年约有40多个机构（欧安娜，2019）。截至2023年7月，我们共统计到81家。

中文培训机构主要分三类：中文教育机构、中文辅导老师、网络中文平台。

中文教育机构有三个特点：第一，主要分布在大城市，首都华沙数量最多。第二，类型多元，既有包含中文教学的语言培训机构，如女贞语言中心（Privet Language Center），也有专授中文的培训机构，如东方华文学校、艾阳中文学校等。从课型看，既有线下课，也有网络课程。疫情之后，出现了很多中文网校，如琅琅中文（Langlang）。第三，定位清晰，市场化运作。不同机构各有定位，根据学习者

① 数据来自各高校网页，如格但斯克大学官网：https://ug.edu.pl/rekrutacja/studia_i_i_ii_stopnia_oraz_jednolite_magisterskie/niezbednik-kandydata/progi-punktowe-i-liczba-kandydatow-na-miejsce；华沙大学官网：https://rekrutacja.uw.edu.pl/statystyki-rekrutacyjne/；雅盖隆大学官网 https://kierunki-studiow.dlamaturzysty.info/serwis.php?s=3164&pok=67162&id=431&kier=149613。

② 数据来源：波兰各个高校官网统计中文专业的课程安排。

③ Patrycja Dubiał.Aby język giętki. Dobre zarobki ze znajomością języków egzotycznych[EB/OL].（2015-9-18）.[2025-02-19] https://forsal.pl/artykuly/894266, aby-jezyk-gietki-dobre-zarobki-ze-znajomoscia-jezykow-egzotycznych.html

④ Izolda Hukałowicz.Nauczyciele dostaną 12,3 proc. podwyżki. Ile zarobią “na rękę” w 2024 r.?[EB/OL].（2023-8-30）.[2025-02-19]. https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/9286228, podwyzki-dla-nauczycieli-2024-pensje-wzrosna-o-123-proc-ile-nauczyciele-dostana-na-reke-stawki.html

中国知网 https://www.cnki.net

年龄、需求、学习目的提供不同等级、不同类型的中文课程，专门用途中文课很受欢迎。

波兰最大的家教网站e-korepetycje.net[①]上有大量中文辅导老师。2023年3月检索到698位，其中，中文专业学生是主要群体，占60%以上，越来越多在波中国留学生也能享受中文红利，兼职中文辅导；从国籍来看，波兰籍教师的比例逐渐增多，甚至还有乌克兰籍、美国籍教师。中文是世界的，中文红利超越国界，为非中文母语人群提供了工作机会，体现了中文的公共产品属性和价值。

数字平台是社会培训机构的组成部分。据不完全统计，共发现数字平台78个，其中电脑端平台48个，移动端APP平台30个。在网络时代，波兰民众可使用的中文学习资源除来自中方或波兰外，还有edX等国际平台。网络平台有其便利性，更适用于成年人。受限于设备、网络、时间冲突、无家长陪伴等原因，纯线上的教育模式并不适用于中小学生。

3.3 波兰华文教育

华文教育是国际中文教育的重要一环。华文教育的发展与华文群体的活动密切相关。中波官方交流始于20世纪50年代，但直到80年代才真正出现旅居波兰的华人群体。数据显示，1989年波兰仅有617位中国人，直到2004年波兰加入欧盟之后，华人数量才逐渐增多（王弘毅等，2022）。此后华人华侨数量一直呈上升趋势，2011年统计有3800人，2017年达8036人，2020年共计12160人[②]。经向中国驻波大使馆咨询，至2023年7月，在波兰合法居留的中国人约5100人。

波兰华人华侨可分为波籍华人、旅居华侨、（短期）在波的中国人（如中企人员）、中国学生（约几千人）、其他务工人员等五类。华人华侨大多融入波兰社会，其主体是80年代末90年代初赴波经商人员和留学人员。中国移民的增多、中国经济的发展和国际地位的提高为波兰华文教育提供了发展机遇。2012年前后在波兰从事国际批发贸易的中国人占在波工作中国移民的70%，2014年1月到2016年7月在波中国移民数量增长约25%（王弘毅等，2022）。华人逐渐形成了侨民团体，母语/祖语教育的现实愿望也日渐强烈。

根据访谈，波兰华人非常重视华文教育。很多在波留学生兼职为华人子女提供母语/祖语教育，同时一部分华人家庭的子女也从事对波中文教育。社会上有华人开办中文学校，其中华沙中文学校影响力最大。该校成立于2009年，2013年11月，经中国驻波兰大使馆领事部推荐，被中国国务院侨务办公室和海外交流协会授予“华文教育示范学校”称号。华沙中文学校经常在波兰媒体刊登中文教学广告，也经常接受波兰广播、电视和报刊的采访，先后编辑出版了《波中分类词典》和《波中越分类词典》，为波兰华文/中文教育的发展做了很多工作。

波兰华文教育有其特殊性。由于华人数量较少，波兰没有形成像印尼、马来式的成体系的、进入国民教育体系的华校。波兰华文教育具有融合性特色，在于不区分入学群体，华人华侨和波兰人同班学习，实现了祖语/母语/二语融合发展。这一点非常重要，波兰的华文教育由市场需求和商业操作所推动，当地华人尽力开拓当地中文教育市场，从华人辐射到波兰人。其华文教育发展历程、教育模式值得深入研究。

3.4 中方协办的中文教育

波兰尚未设立文化部支持的中国文化中心，中国驻波兰大使馆没有对外开办专门的中文学校，仅有为外交官子女提供中文教育的“阳光学校”。

我国台湾省每年都派遣中文教师前往波兰高校任教[③]，主要合作学校有格但斯克大学、雅盖隆大

① 线上辅导网址：https://www.e-korepetycje.net/

② 国务院侨办《侨务工作研究》观点摘编．波兰华商的发展历程、转型之困与未来前景[EB/OL]．(2015-9-18)．[2025-02-19]．http://qwgzyj.gqb.gov.cn/gdzb/224/3600.shtml

③ 台湾省华语教育资源中心．“教育部”补助华语教师赴波兰Adam Mickiewicz University任教通告（114014T）[EB/OL]．(2025-2-12)．[2025-02-19]．https://lmit.edu.tw/sc/world_detail_edu/1129

中国知网　https://www.cnki.net

学、奥波莱大学、波兹南亚当密茨凯维奇大学、卡基米日维尔基大学等。2023年3月，中国台湾省在波兰成立了“台湾文化语言交流协会”和“台湾华语文学习中心”[①]。前者是台侨组织，其目的是“让波兰人认识台湾丰富多元的文化以及美丽的自然风景”。台湾省华语文学习中心2024年正式运营，在克拉克夫、华沙、卢布林等地开设课程，目标群体是18岁以上的成年人。波兰共有（过）6所孔子学院，弗罗茨瓦夫大学孔子学院和华沙理工大学孔子学院在2023年初因合约到期不再续签。目前，仍有4所孔子学院（表2）继续运行。

表2：波兰孔子学院情况表

名称	创办年份	合作高校
克拉科夫孔子学院	2006	雅盖隆大学—北京外国语大学
密茨凯维奇大学孔子学院	2008	密茨凯维奇大学-天津理工大学
奥波莱孔子学院	2008	奥波莱工业大学—北京工业大学
格但斯克孔子学院	2015	格但斯克大学-中国社会科学院大学
弗罗茨瓦夫大学孔子学院（停）	2008	弗罗茨瓦夫大学—厦门大学
华沙理工大学孔子学院（停）	2019	华沙理工大学-北京交通大学

孔院大大促进了波兰中文教育的发展，有助于波兰民众了解中国。以克拉科夫孔院为例，孔院对波兰中文教育的贡献有四：（1）提供多种类型的中文课、文化活动，组织中文水平测试、培训本土中文教师。（2）为有意愿开设中文课程的学校提供相关资源，克拉科夫孔院现有13个教学点。（3）开拓波兰中小学中文市场，帮助中文进入波兰国民教育体系。125所开设中文课的中小学中，至少有38所与孔子学院建立合作关系。（4）孔院为了解波兰当地中文需求、现状、机遇和困境提供了现实渠道。

课题组通过对孔院院长、公派教师、志愿者的访谈，获得了以下信息：（1）波兰人对中文关注度和认可度偏低，中文学习动机以兴趣驱动为主，持续性较弱；受到疫情和国际关系的影响，实用型动机相对减弱，未来是否回升，有待进一步观察。（2）波兰语可以作为有效教学的重要语言媒介，但由于中国教师不具备波兰语能力，一定程度上制约了教学效果。（3）缺乏波兰语译本的中文教材，学生预习、复习、理解课程内容都有一定难度。（4）教师备课也缺乏较好的、全面系统的资源网站。（5）中波政治关系的波折对孔院的运作产生了一定负面影响，阻碍了孔院的社会合作。

4. 波兰中文使用状况

学界越来越重视“用中文”的理念（李宇明、李艳华，2024）。推动中文教育持续发展的核心动力并非中文教学本身，而是学习者学习中文之后能获得的效益。当中文使用受到认可，中文在国际组织、国际会议、国际都市等不同场域的使用率提高，中文教育才更有实用价值。本文选择社会中文景观和企业中文需求两个维度观察波兰中文使用情况。



图1：波兰中文景观图

① 台湾省华语文学习中心 . 台湾省文化语言交流协会[EB/OL]. (2015-9-18). [2025-02-19]. https://www.roc-taiwan.org/pl/post/4877.html

中国知网 https://www.cnki.net

4.1 波兰中文景观

波兰中文标识牌非常少，华沙和克拉科夫国际机场没有中文标识，城市街道上鲜少见到中文字符，发现的中文标识也常有错误。在华沙国王之路（krakowskie Przedmmiescie）有“人山珍珠奶茶”的字样，英文译名是“wulkan bubble tea”，“wulkan”意为“volcano”，因此，这里的汉字非“人山”应为“火山”。

为了更全面了解波兰中文景观，课题组咨询了北京外国语大学波兰籍博士生、波兰语专业教师、在波中文教师，访谈结果显示：第一，“波兰全境的中文标牌不多，甚至可以说非常少见”。第二，中文标牌主要集中在中国人（华人）聚居地、中文学校（孔院等）、中国留学生聚集的高校，或者是商贸城、商业街。

4.2 企业的中文要求

波兰已日渐成为中国企业进入欧洲的重要枢纽。越来越多的中资企业到波兰拓展业务，中资企业需要熟悉波兰市场的员工，为了匹配需求，当地华人群体搭建起推送中波双语人才的平台，建立了“波兰人汉语群”。通过调查就业网站Glassdoor[①]，筛除中文教师招聘公告，发现了28个与中文相关的职业。

分析中文职业，发现：第一，中文职业类型多样，主要包括：情报分析、计算机工程、社交媒体专员、中国项目经理、中餐厨师、中文物流、财务、市场营销、视频解码专员等。第二，中文进入多个行业，除了教育，还涉及娱乐、游戏、科技（软件、机器人、人工智能）、金融、家居（软装、清洁）、安全、营销、能源、餐饮等。其中，科技行业是最热门、需求最大的行业。第二，不同行业、不同岗位对中文能力的需求不同。从28个职位对中文能力的要求看，岗位中文能力可以分为四个等级：第一级：中文是必须能力；第二级：具备中文能力者优先录取；第三级：中文是附加能力；第四级：岗位不一定需要中文，但中文能力是额外优势。有8个岗位要求第一级的中文能力。这些岗位的共性是必须与中国接触，如到中国出差等，中文能力是必须的（但不是唯一的）。要求第二级和第三级中文能力的企业，是有中国业务或希望开拓中国业务的企业。越来越多企业将中文视为一种人力资本，作为竞聘时的加分项，此外，有一些企业将中文培训作为吸引候选人的福利之一。

5. 波兰中文教育亟待解决的问题

中波距离遥远，民间交往较少，华人华侨数量较少，文化差异较大，中波语言距离较远等使得中文在波兰有天然弱势。此外，当前中文教育面临的主要挑战如下：

5.1 中文在波兰国民基础教育体系中地位较低

在官方层面，波兰没有出台任何一部支持中文教育的意见。从实际情况来看，中文事实上已经进入了波兰的基础教育体系，但地位较低，并非小学毕业考试和中学会试的可选语种。波兰中小学外语语种受欢迎模式固化，偏爱欧洲语言，以英语德语为主。波兰的外语学习者偏好有地缘价值的语言（如德语、捷克语等）和国际影响力大的语言（如英语、法语等），英语和德语学习人数居首。因此，外语语种梯队化特征明显，中文等亚洲语言属于第四梯队。虽然中文教育的重要性可能胜过地缘性语言，但因波兰官方对中文的重视程度不足，中文教育发展缓慢。

5.2 波兰中文教育与市场需求匹配度有待提高

从职业中文需求调查来看，中文需求体现在娱乐、科技、金融、家居、营销、能源、餐饮等行业。其中，科技行业是最有前景的行业。将高校中文专业和中文课程与企业中文需求对比，很容易发现，高校中文专业远远滞后于企业的需求。高校中文教育的主要目的是让波兰人了解中文和中国，所涉及的行业主要是：外交、教育、商务，很少涉及科技、家居、能源、娱乐等行业。

① Glassdoor网站：https://www.glassdoor.com/index.htm[2023-09-15].

中国知网　https://www.cnki.net

5.3 波兰中文教育自生存能力有待增强

中文教育自生存能力是本土化发展的高级阶段，即某国中文教育在无中国直接支持下依然能够发展。当前波兰中文教育尚有一定的自生存能力，开设中文及相关专业的波兰高校能培养后备教师，能自行研发教材和教学资源。学习者认可中文价值，有一定的生源保障。但整体上来看，当前，波兰中文教育仍需进一步本土化，提高自生存能力。2021年的数据表明，有近一半的中学中止了中文教学，且短期内难以复课。中小学中文教育尚未形成常规化教育机制，易受外部环境影响。师资、教材（教学资源）和教学法层面均存在一定不利因素：（1）缺乏统一教学大纲，教材陈旧，教材实用性差，本土教材缺乏，工具书较少，适用于不同中文水平和不同年龄阶段的教材少。（2）师资不足，能力有限，教师偏好翻译法和直接法；教学方法整体上不受学生欢迎，导致学生课堂兴趣不足，中方外派教师波兰语水平的不足也导致师生沟通难度增大等等。此外，波兰缺乏华文教育传统，难以形成对中文教育的支撑力，大大弱化了波兰中文教育的自生存能力。

5.4 中文需求的维系与中波中文教育组织者关系的处理仍需重视

华沙理工大学孔院表示，该孔院暂不续约的背后有行政力量的干预，而非华沙中文需求不足。孔院的“中介”职能是支持波兰中文教育本土化发展的重要支撑。孔院工作结束之后，如何维持当地的中文需求，维护已有中文联系是迫切需要关注的问题。

中方协办的中文教育与波兰本土中文教育的关系颇受关注。一些社会中文机构认为，“孔子学院的竞争——免费或低价教学”[①]是社会面上中文培训机构关闭的主要原因之一。处理孔院与当地中文教育提供者之间的关系也是一个亟待解决的问题。

6. 促进波兰中文教育发展的策略

虽然面临诸多挑战，但中文在波兰的整体趋势向好，随着时间的推进，中文教育在地域范围和社会空间上都有扩展，学员人数也有显著提升。为了更好地促进波兰中文教育发展，本文提出以下四项针对性策略。

6.1 塑造良好的中文形象，突出中文实用性

中文国际声望的提高有利于树立中文的国际形象，增强国际认同（王辉，2019）。根据访谈，由于俄乌冲突、中西方关系演变，中文的吸引力出现波动。波兰社会一直对中国持有“落后”“古朴”的刻板印象。中国学界有必要对波兰中文形象进行专门调查，了解形象成因及背后影响因素；通过多种中文日活动，如设立中文形象大使、伙伴学校、中国游学、汉语桥等，促进波兰人亲身体验真实、立体的当代中国，认可中文的价值和魅力。在中文的声誉规划中，应尽量突出中文的实用价值，中文与职业和就业之间的关系。

6.2 支持国民教育体系中的中文教育

中小学生是波兰外语学习的主要人群，中文教育应当重点支持中小学，重视私立幼儿园和小学和公立中学，重视城市学校。高校是波兰中文教育发展的核心力量，支持波兰高校中文教育需考虑以下三项措施：（1）对接市场需求，培养复合型中文人才，支持更多波兰高校设立中文专业，重点支持“中文+”专业，重视科技中文、商务中文，支持大学内部的“专业+中文”学习，增强中文的实用性。（2）支持中文高级人才培养，助力硕士点和博士点建设。（3）推进中文教师资格认定。波兰没有中文师资认定测试，社会办学的中文教师良莠不齐，没有监管。中文教师资格证能够提升中文教师的专业性。

6.3 发展中文中介机构，支持中小学复课

2020年，125所开设中文课的学校中，36所幼儿园、20所小学、24所中学停止了中文教学；受多重因素影响，中文复课遇到一些阻碍，资源不足是主要困难。有意愿开设中文课的学校常常因无法找到

① 波兰华人资讯．汉语教育在波兰[EB/OL]．(2023-6-25)．[2025-02-19]．https://www.plchinese.com/thread-104856-1-1.html

中国知网 https://www.cnki.net

合适的教师而放弃开设中文课。波兰各级学校在外语教育决策上有较强决定权，只要学校资源供给充分，就能开设。发展中文中介机构能为有需求者提供合适教材和优质教师。与波方民间中文教育力量合作成立中文中介公司是一个可行的优化方案。目前，孔院、波兰高校、当地有影响力的华人开设的培训班都承担了部分中文中介的职能。幼儿园、中小学拟开设中文课程时会主动寻求孔院、高校、包括有声望的社会中文培训机构的帮助。

6.4 重视华文教育，打造中文教育合力

波兰中文教育的驱动力已经发生了变化，随着中国经济崛起，中波政治经贸关系提升，波兰社会逐渐认识到中文的价值，中文教育的市场驱动力明显增强。中文辅导教师、社会培训机构明显增多，华人更加重视中文传承。华人、中企、社会中文培训机构、高校经由孔院协同，均可成为支持中文教育的力量，并逐渐形成合力。

首先，建设中文教育相关的学会和协会，拓展中文圈，建设中文教育共同体（郭熙、曹贤文，2024）。调查显示，波兰尚无相关学会或协会。根据访谈，教师之间很少分享教学资源，中文教师微信群形同虚设。设立学会可增进教师、研究者的联系。其次，开展中波大中小学间的直接合作。例如，华沙大学与中国传媒大学、清华大学、厦门大学、浙江大学建立了合作关系。目前，高校合作多于中小学。校际合作可以应对孔院关停留下的中文教育空白。最后，在客观条件允许的情况下，适量增强孔院与社会中文培训机构的联系，避免出现孔院同当地市场竞争的情况，形成相互支持的中文教育体系。

7. 结语

截至2024年10月，全球190多个国家和地区开展中文教育，160个国家和地区设有孔子学院，中文作为正式教学外语纳入88个国家的国民教育体系（唐培兰、高莉，2025），中文教育本土化发展成效显著。当前，国际中文教育处于高质量发展的新阶段，全面准确且具有时效性的国别中文教育研究不仅是了解一国中文教育实际情况的重要数据参考，更是制定全球中文教育规划，构建中文国际传播体系和平台的可靠凭据。本文借鉴“中文学习”和“中文使用”两个维度，以波兰中文调研数据为基础，阐述了波兰外语教育政策，分析波兰中文教育现状，厘清中文在波兰外语学习体系中的地位，调研波兰中文使用情况，探讨中文教育的挑战与前景，提出促进中文发展的路径策略。希望该国别研究框架能对其他国家中文教育调研提供一定参考。

[参考文献]

代　强　2019　波兰维斯瓦大学孔子课堂汉语教学现状调查研究[D]. 陕西师范大学硕士学位论文.

戴曼纯　2022　数字时代的语言技术与语言保护：以欧洲为例[J]. 语言战略研究7(4).

高德平，高　平　2017　波兰[M]. 北京：社会科学文献出版社.

郭　熙，曹贤文　2024　“中文”名称演变与国际中文教育的多元一体性[J]. 语言与翻译(3).

侯桂岚　1995　波兰汉语教学今昔谈[J]. 世界汉语教学(2).

荚瑞玥　2021　西里西亚孔子课堂兴趣班初级汉语综合课教学策略研究[D]. 吉林大学硕士学位论文.

李艳红，阳安娜，何洪霞　2024　波兰中文教育发展的现状、因素和挑战[J]. 中国语言战略(1).

李宝贵，徐　波　2024　波兰中文教育：发展样态、现实境遇与因应对策[J]. 国际中文教育(中英文)(1).

李宇明，李艳华　2024　“中文+X”的类型及“工具语言”问题[J]. 世界汉语教学(2).

李宇明，唐培兰　2020　论汉语的外语角色[J]. 语言教学与研究(5).

刘　薇　2012　波兰汉语教学及教材使用概况[J]. 国际汉语学报3(1).

欧安娜　2019　波兰高校汉语教学情况调查研究[D]. 天津师范大学硕士学位论文.

沈履伟　1998　波兹南大学的汉语教学简况[J]. 世界汉语教学(2).

沈亚丹　2017　波兰波兹南两所学校汉语教学情况调查报告[D]. 厦门大学硕士学位论文.

谭致君　2013　波兰汉语教学情况调查报告[D]. 广东外语外贸大学硕士学位论文.

唐培兰，高　莉　2025　全球中文纳入国民教育体系分类研究[J]. 首都师范大学学报(社会科学版)(待刊).

中国知网　https://www.cnki.net

王恒轩　1987　波兰格但斯克工业大学的汉语教学[J]. 世界汉语教学(4).

王弘毅,许致军,徐　刚　2022　波兰华商的发展历程与转型之困——基于华沙中国城的田野调查[J]. 华侨华人历史研究(1).

姚　乐　2018　“一带一路”背景下的中国—波兰经贸关系发展[J]. 海外投资与出口信贷(6).

Arent Pawe Maciej　2021　波兰卢布林市汉语教学情况调查研究[D]. 四川外国语大学硕士学位论文.

Bańka, K. E.　2017　An analysis of the higher eductional systems of teaching Chinese as a foreign language in Poland and China[J]. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 3(1).

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I.　2023　*Key　Data on Teaching Languages at School in Europe-2023 edition*[M]. Publications Office of the European Union.

Lien, D., Y. Feng & Z. Fan　2017　Confucius institute's effects on international travel to China: Do cultural difference or institutional quality matter?[J]. *Applied Economics* 49(36).

Lien, D., Peilan, T. & A. Keithley　2022　Economic impacts of Confucius Institutes and Taiwan Education Centers on Taiwan[J]. *China: An International Journal*, 20(4).

Główny Urząd Statystyczny　2022　Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2022[EB/OL]. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2022, 2, 22. html. 12-28.

Okraska Tomasz　2014　Dylematy polityki zagranicznej Polski na początku XXI wieku[A]. In W: K. Czornik, M. Lakomy, M.Stolarczyk (red.), *Polska Wobec Wzrastającej Potęgi Chin: Próba Oceny Szans i Zagrożeń*[M]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 566-585.

The Current status of Chinese language education and Chinese language use in Poland

TANG Peilan, DAI Manchun

Key words: Chinese language education in Poland; international Chinese language education; Chinese as a heritage language education in Poland; challenges

Abstract: Poland, a geopolitically important nation, serves as a crucial hub in connecting China with Europe. Currently, Chinese language education in Poland is in a period of historical opportunity and has very promising development prospects. This article is based on a comprehensive macro-level investigation into Chinese language education (CLE) and Chinese language use in Poland by adopting methods such as field studies, interviews, surveys, and online data collection. Our systematic elaboration of CLE status in Poland's national education system reveals challenges faced by CLE therein and solutions in need. This study finds that: (1) Chinese has been incorporated into Poland's primary and secondary education system; (2) the localization of CLE is limited; (3) heritage Chinese education is driven by the market and has distinctive integration characteristics; (4) Chinese is rarely used in linguistic landscape, mainly with limited use on commercial streets due to its commercial value; and (5) Chinese, as a professional language, has gradually entered Poland's technology, finance, home furnishing and other industries, but the current situation of Chinese education in colleges and universities does not match the needs of enterprises. The study leads to the following suggestions: that greater cooperative efforts be made to promote CLE in Polish primary and secondary education; that the needs of Poland's Chinese language market be met by training more high-level Chinese language professionals and by developing more CLE agencies; and that heritage Chinese education be supported as a complement to CLE.

【责任编辑　刘文辉】

中国知网　https://www.cnki.net

新时代国际中文教育志愿者志愿精神的特征、现状及影响因素分析

潘 燕，王昕生，周 卉

［关键词］国际中文教育；国际中文教育志愿者；志愿精神

［摘 要］本文通过半结构性访谈、开放式及封闭式问卷等调查方法和因子分析、多元回归分析等量化研究方法，对国际中文教育志愿者这一群体的志愿精神进行分析，并从志愿者个体、专业、环境等角度探索该群体志愿精神的影响因素。研究发现，“奉献、热爱、互助、乐观”是代表国际中文教育志愿者志愿精神的关键词。国际中文教育志愿者志愿精神总体评价良好，其内涵包括认知、情感和实践三个维度，其中，认知维度优于情感维度，情感维度优于实践维度。国际中文志愿者志愿服务的专业水平对其志愿精神的影响最为显著，社会属性对其志愿精神的影响较为显著，志愿工作的社会环境对志愿精神的影响并不显著。最后，本文从政策主体、教育主体、实践主体三个角度提出建设性意见，以期为国际中文教育志愿者可持续高质量发展提供支撑，助力中国特色的志愿服务繁荣发展。

［中图分类号］H195.3 ［文献标识码］A ［文章编号］1674-8174(2025)02-0040-11
DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.02.004

1. 研究背景

根据中华志愿者协会的统计，我国实名志愿者人数已高达1.87亿人。志愿服务是推进公民积极参与新时代中国社会治理体系建设、推进国家治理能力现代化的有效途径和重要保障（张晓红、辛媛媛，2020）。在经济全球化的背景下，中国志愿服务已从国内走向国际舞台。教育部中外语言交流合作中心自2004年启动实施的国际中文教育志愿者项目，累计向160多个国家派出7万余名志愿者。他们在世界各国大、中、小学开展中文教学和文化交流活动，为促进中外教育文化交流，增进中国人民与世界人民之间的了解和友谊发挥了积极作用。以志愿服务为纽带的国际交流能够超越文明隔阂，超越文明冲突，超越文明优越。志愿服务的践行离不开志愿精神的指引，志愿精神是志愿服务的内生动力。志愿精神和志愿文化在志愿者事业发展中具有重要意义和重大作用（陆士帧，2019）。

志愿精神已受到国内外广泛关注，西方社会对于志愿精神的研究起源于对慈善事业和利他精神的探索（Smith，1981），而中国社会志愿精神的雏形可以追溯到孔子“爱人为仁”的时代（马海韵，2011）。中外专家学者对于志愿精神的探讨主要集中在其内涵表达和外在性状方面。从内涵表达方面来看，专家大多从价值、情感或实践层面尝试对志愿精神做出定义。从外在性状来看，不同的概括既有共性的指向——如，均认为“奉献”是志愿精神的重要外延，也有各自的特色——不同的文化场域、不同的工作性质、不同的服务对象会导致对志愿精神关键要素归纳的多样呈现（Simmons W.O. & E. Rosemarie，2010；万斌、高嵘，2012；Howard，J. & D. Burns，2015；魏娜、刘子洋，2017；赵佳佳，2021）。国内外已有的研究成果中，关于志愿精神的理论研究丰富，但还存在不足，具体表现为：一是关于志愿精神的实证研究不足；二是聚焦某一领域志愿精神的研究相对较少；三是在海外的中

［收稿日期］2024-06-17

［作者简介］潘燕，女，教育部中外语言交流合作中心/首都师范大学，研究方向为国际中文教育和国际中文教育志愿者，panyanblcu@qq.com；王昕生，男，教育部中外语言交流合作中心，研究方向为汉学与中国研究、来华留学生教育、社会治理，wangxinsheng@chinese.cn；周卉，女，教育部中外语言交流合作中心，研究方向为国际中文教育和国际中文教育志愿者，zhouhui@chinese.cn。

中国知网 https://www.cnki.net

国志愿者志愿精神相关研究不充分。

目前鲜有研究关注国际中文教育志愿者这一群体志愿精神，亟待从实证分析的角度对国际中文教育志愿者志愿精神进行全面深入的研究。国际中文教育志愿者以崇高的志愿服务精神和出色的工作表现，给各国人民留下了美好的印象，被称为“可爱的民间大使”。他们的志愿精神如何界定和描画？包括哪些特征？发展状况如何？哪些因素对其产生影响？本文旨在通过半结构性访谈、开放式及封闭式问卷等调查方法和因子分析、多元回归分析等量化研究方法，对国际中文教育志愿者这一群体的志愿精神进行分析，并从志愿者社会属性、专业水平、工作环境等角度探索国际中文教育志愿者志愿精神的影响因素，以期为国际中文教育志愿者可持续高质量发展提供支撑，进而助力中国特色的志愿服务繁荣发展。

2. 研究设计

本研究结合中外相关领域的研究成果，依次通过半结构访谈、开放式问卷、封闭式问卷等方式调研国际中文教育志愿者的志愿精神，利用每个环节的调查优势完善下一个环节的研究设计，最终重点依托封闭式问卷的调查结果对国际中文教育志愿者的志愿精神进行测量、概括和分析。

笔者于2022年5—6月对20余名赴欧洲志愿者在线上进行半结构访谈，每人约10–15分钟，了解志愿者在海外任教期间工作和生活状况。[①]目前志愿者在各自岗位上承担中文教学及交流工作，比较适应海外环境。

开放式问卷根据半结构访谈结果进行设计，包括参加国际中文教育志愿者项目的目的、意义、收获以及志愿者对志愿精神的认知、实践等11项主观问答题，邀请40名在任志愿者进行回答。

封闭式问卷根据开放式问卷的调查结果，结合已有的研究进行设计（陶倩，2013；郑朝静，2013；卓高生，2016），主要关注志愿精神外延和内涵两个层面：志愿精神外延的测量将根据开放式问卷“写出您对志愿精神的理解”的调查结果，通过R语言词频及词云分析，整理具有代表性的高频词汇作为封闭式问卷测量选项，要求应答者从在高频词汇中选择出五个词汇，并按照重要性进行排序；志愿精神内涵的方面从志愿精神的认知、志愿精神的情感和志愿精神的实践等三个维度进行设计。部分学者将志愿精神分为三个层面，即价值层面的诉求精神、道德层面的德性精神、活动层面的实践精神（张洪彬、张澍军，2011），这与心理学研究知（Cognition）、情（Affection）、行（Behavior）的三维划分非常接近（万增奎，2009）。因此，本文结合志愿精神的理论框架和心理学的研究方法，将志愿精神设定为三个维度并设计相应量表。认知维度的测量项目包括：“我认为志愿者是无私奉献、不计回报的人”，“我认为志愿者是充满爱心、乐于助人的人”，“我认为参与志愿服务活动不应以营利为目的”，“我认为志愿服务应是志愿参加的”，“我对志愿者服务活动很感兴趣”，“当我看到有人需要帮助时，我愿意提供力所能及的帮助”，“我身边的人参加志愿服务很积极”，“我愿意将志愿服务当成生活中的重要部分”；情感维度的测量项目包括：“我很高兴能参加国际中文教育志愿者项目”，“我在志愿者项目任教期间经常得到乐趣”，“我在志愿者项目任教期间经常得到他人的赞赏”，“我乐意向任教国当地介绍过国际中文教育志愿者的身份”，“我认为志愿精神对国际中文教育志愿者项目经历很重要”，“我认为志愿者精神对团队协作、融入任教国当地有帮助”；实践维度的测量项目包括：“当遇到困难，我会用志愿者精神来激励自己解决问题”，“通过志愿者项目，我成长了”，“离任后，我还会参加其他志愿服务活动”。对以上问题的测度使用五分制的李克特量表（Likert scale），通过stata因子分析的方法对问卷进行分析，验证志愿精神内涵的维度设想，并以量化的形式表征不同志愿者的志愿精神状态。

封闭式问卷采用实名设计，通过电子邮件、社交软件群组向在岗和离任的700名国际中文教育志愿者发放，共回收有效问卷542封，应答率为77%。为进一步考察影响志愿精神的差异因素，

① 因各洲志愿者赴任离任时间不一致，仅采访到欧洲在岗志愿者。为避免问卷答案设计有一定地域性，在采访欧洲志愿者基础上，询问并参考了其他洲别志愿者负责老师的意见。

中国知网　https://www.cnki.net

通过信息库匹配应答者性别、年龄、专业学历、派出单位、志愿服务国家等信息，以上述信息为自变量，以因子分析量化后的志愿精神得分为因变量，使用stata进行多元线性回归分析。自变量描述性分析见表1。

表1：国际中文教育志愿者描述性统计分析（N=542）

因变量名称	选项	频数	百分比
性别	男	61	11.25%
	女	481	88.75%
年龄	30岁以下	507	93.54%
	30岁以上	35	6.46%
派出身份	学生	505	93.17%
	社会人士	37	6.83%
教师资格	无	245	45.2%
	有	297	54.8%
岗位类型	直接选派项目	262	48.34%
	资助外派项目	280	51.66%
派出地区	亚洲	280	51.66%
	大洋洲	12	2.21%
	欧洲	175	32.29%
	美洲	22	4.06%
	非洲	53	9.78%
派出单位	省教育厅/市教委	410	75.65%
	中方高校（学院）	132	24.35%

基于以上理论基础和研究设计，本文提出四个研究假设：

（1）国际中文教育志愿者的志愿精神可分为认知、情感和实践三个维度。

（2）国际中文教育志愿者的社会属性如性别、年龄显著影响志愿精神及其不同维度。

（3）国际中文教育志愿者志愿服务的派出身份、性格评价、工作经历、教师资格显著影响志愿精神及其不同维度。

（4）国际中文教育志愿者志愿工作的社会环境如任职时长、志愿服务的岗位类型、志愿服务的国家和地区以及从事志愿服务前的派出单位显著影响志愿精神及其不同维度。

3. 研究结果

3.1 国际中文教育志愿者志愿精神的外在表征

开放性问卷共40名学生应答，通过对文本结果进行词频和词云分析，获得“奉献、互助、乐观、热爱、友爱、付出、团结、责任”等18个具有代表性的高频词，并作为封闭式问卷多选排序题选项，词云分析见图1。词出现的频次越高，其字号就越大。位列第一的词是“奉献”，其次是“互助”“乐观”“热爱”“友爱”。由此可见，在海外志愿服务过程中，无私奉献最能体现国际中文教育志愿者志愿精神的精髓，同时反映了志愿者积极乐观的心态、热爱事业的情感和这个群体友爱的氛围。

封闭式问卷的应答者需从18个高频词中选择出5个其认为最能代表志愿精神的词汇，并按照重要性进行排序。542名志愿者对于该选项应答的统计结果见表2。

中国知网　https://www.cnki.net



图 1：开放式问卷词云分析结果（N=40）

表 2：五个最能代表志愿精神词汇的描述性统计分析结果（N=542）

选项	一选频数	一选频率	二选频数	二选频率	三选频数	三选频率	四选频数	四选频率	五选频数	五选频率	总计频数	总计频率
爱心	8	1.48%	16	2.95%	29	5.35%	29	5.35%	27	4.98%	109	4.02%
成长	4	0.74%	17	3.14%	31	5.72%	45	8.30%	65	11.99%	162	5.98%
奉献	263	48.52%	38	7.01%	31	5.72%	20	3.69%	17	3.14%	369	13.62%
付出	4	0.74%	16	2.95%	40	7.38%	26	4.80%	27	4.98%	113	4.17%
负责	22	4.06%	27	4.98%	25	4.61%	40	7.38%	40	7.38%	154	5.68%
互助	18	3.32%	125	23.06%	30	5.54%	32	5.90%	30	5.54%	235	8.67%
乐观	48	8.86%	109	20.11%	133	24.54%	34	6.27%	45	8.30%	369	13.62%
连接	3	0.55%	2	0.37%	2	0.37%	3	0.55%	8	1.48%	18	0.66%
梦想	6	1.11%	16	2.95%	22	4.06%	45	8.30%	27	4.98%	116	4.28%
青春	1	0.18%	3	0.55%	6	1.11%	4	0.74%	18	3.32%	32	1.18%
热爱	100	18.45%	86	15.87%	85	15.68%	114	21.03%	16	2.95%	401	14.80%
团结	2	0.37%	6	1.11%	16	2.95%	13	2.40%	27	4.98%	64	2.36%
未来	3	0.55%	3	0.55%	11	2.03%	5	0.92%	11	2.03%	33	1.22%
学习	1	0.18%	9	1.66%	13	2.40%	25	4.61%	42	7.75%	90	3.32%
友爱	7	1.29%	13	2.40%	13	2.40%	22	4.06%	24	4.43%	79	2.92%
友谊	0	0.00%	6	1.11%	14	2.58%	20	3.69%	35	6.46%	75	2.77%
责任	43	7.93%	40	7.38%	36	6.64%	52	9.59%	61	11.25%	232	8.56%
自愿	8	1.48%	10	1.85%	5	0.92%	11	2.03%	21	3.87%	55	2.03%
其他	1	0.18%	0	0.00%	0	0.00%	2	0.37%	1	0.18%	4	0.15%
总计	542	100.00%	542	100.00%	542	100.00%	542	100.00%	542	100.00%	2710	100.00%

在各个词汇的重要程度排序中，对于第一能代表志愿精神的词汇，选择“奉献”的志愿者最多，占一选总数的 48.52%。第二选择最多的词汇是“互助”，占 23.06%。第三选择最多的词汇是“乐观”，占 24.54%。第四选择最多的词汇是“热爱”，占 21.03%。第五选择最多的是“成长”，占 11.99%。可以

中国知网　https://www.cnki.net

看出，第一选项的应答结果最为集中，说明志愿者对于“奉献”最能代表志愿精神普遍认同，之后各选项应答结果逐渐分散，说明志愿者对于其他志愿精神代表性词汇的重要程度意见分歧较大。从各个词汇选择的总频数来看，选择频数最多的词汇是“热爱”，“奉献”和“乐观”并列第二，“互助”第四，“责任”第五。表3呈现出两种计数方式的位于前五的代表性词汇对比。综合以上，“奉献”“互助”“乐观”“热爱”是两种计数方式均位于前五的代表性词汇，可将其作为志愿精神的外在表征。

表3：两种计数方式志愿精神代表性词汇对比

序号	重要性排名前五的词汇（N=542）	频数排名前五的词汇（N=2710）
1	奉献	热爱
2	互助	奉献、乐观
3	乐观	/
4	热爱	互助
5	成长	责任

3.2 国际中文教育志愿者志愿精神的主要内涵

本文以探索性因子分析研究国际中文教育志愿者志愿精神的内涵。通过对542份调查问卷17项指标数据进行巴特利特（Bartlett）球形检验和KMO检验，结果显示，巴特利特球形检验p值<0.01，KMO=0.916，两项结果均显示此项研究适合进行因子分析。

运用主成分分析法提取共同因素求得因素初始负荷矩阵，采用最大方差正交旋转（Varimax）因子负荷进行正交旋转，结果见碎石图（图2）。从图中可以看到，有3个主要成分的特征值大于1，为相互独立的3个因子，各指标共同度达到0.5以上，3个因子方差累计贡献率为67.4%。

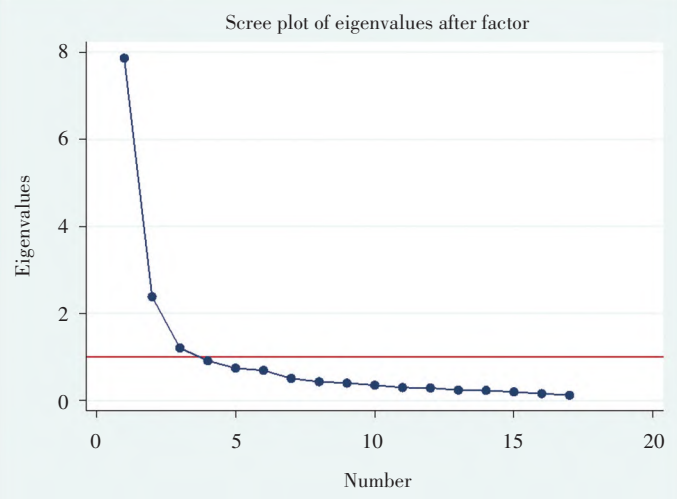


图2：探索性因子分析碎石图

根据主成分分析中高于0.5的因子载荷分布，将3个因子分别命名为“志愿精神认知”“志愿精神情感”和“志愿精神实践”，问卷各项指标均被保留，因子分析结果与志愿精神结构的理论建构模型基本一致，结果符合假设1，各因子载荷分布见表4。

采用内部一致性系数（Cronbach’s alpha）对问卷调查的信度进行检测，结果显示alpha值=0.92，信度较高；通过对三个因子0.05水平相关分析检测研究的效度，结果显示三个因子独立性较强，符合分析要求，其相关系数见表5。

中国知网　https://www.cnki.net

表4：国际中文教育志愿者志愿精神的因子分析结果

变量	认知	情感	实践	唯一值
我认为志愿者是无私奉献、不计回报的人。	0.750			0.395
我认为志愿者是充满爱心、乐于助人的人。	0.846			0.241
我认为参与志愿服务活动不应以营利为目的。	0.797			0.333
我认为志愿服务应是志愿参加的。	0.830			0.275
我对志愿者服务活动很感兴趣。	0.790			0.259
当我看到有人需要帮助，我愿意提供力所能及帮助。	0.808			0.264
我身边的人参加志愿服务很积极。	0.698			0.406
我愿意将志愿服务当成生活中的重要部分。	0.751			0.303
我很高兴能参加国际中文教育志愿者项目。		0.796		0.270
我在志愿者项目任教期间经常得到乐趣。		0.826		0.235
我在志愿者项目任教期间经常得到他人的赞赏。		0.719		0.418
我乐意向任教国家介绍国际中文教育志愿者身份。		0.800		0.304
我认为志愿精神对国际中文教育志愿者经历很重要。		0.761		0.316
我认为志愿者精神对团队协作、融入当地有帮助。		0.763		0.310
当遇到困难，我会用志愿精神来激励自己解决问题。			0.731	0.380
通过志愿者项目，我成长了。			0.731	0.357
志愿者项目离任后，我还会参加其他志愿服务活动。			0.689	0.482
方差贡献率	31.2%	24.7%	11.5%	
累计方差贡献率	31.2%	55.9%	67.4%	

注：表格只标注因子载荷在0.5以上的数值

表5：国际中文教育志愿者志愿精神三个因子的相关矩阵（*p<0.05）

变量	认知	情感	实践
认知	1.000		
情感	−0.0025	1.000	
实践	0.0018	−0.0020	1.000

3.3 国际中文教育志愿者志愿精神的量化评测

以3个因子方差贡献率作为权数[①]，求得总因子得分即“志愿精神”评分。通过对4个因子进行标准化转换[②]，得到各因子的百分制评价分数。研究发现，国际中文教育志愿者志愿精神总体评价较高（均值为74.97，方差为7.44），三个维度及评分分别为：志愿精神认知（均值为80.08，方差为13.04）、志愿精神情感（均值为74.98，方差为10.92）、志愿精神实践（均值为61.03，方差为12.09）。志愿精神认知的总体情况相对最好，但个体间差异最大，离散性较强；志愿精神情感的总体情况其次，个体间差异相对最小；志愿精神实践的总体情况相对最差，个体间离散程度介于其他两维度之间。

3.4 国际中文教育志愿者志愿精神的影响因素分析

以志愿精神及其组成维度为因变量，以志愿者的社会属性（性别、年龄）、志愿工作的专业水平（派出身份、性格评价、工作经历、教师资格）和志愿服务的社会环境（任职时长、岗位类型、派出地区

① 公式：总因子=（因子1*因子1方差贡献率+因子2*因子2方差贡献率+因子3*因子3）/累积方差贡献率

② 公式：转换后因子=（因子值−因子值最小值）*100/（因子值最大值−最小值）

中国知网　https://www.cnki.net

和派出单位）3类10个指标为自变量进行多元回归分析。其中，性别、年龄、派出身份、教师资格、岗位类型、派出地区和派遣单位等变量的描述性分析及结构分布详见表6，均转为二分变量。工作时长根据问卷中任期开始时间和任期结束时间计算，并以“年”为单位处理为连续变量，其均值为1.06，方差为0.98。性格评分采用主成分分析法，得到3个主因子，按照各因子贡献率计算得出综合因子，即性格评分，为连续变量。根据以上变量的多元回归分析结果见表6。

表6：国际中文教育志愿者志愿精神的影响因素（N=542）

影响因素		认知维度	情感维度	行为维度	志愿精神
社会属性	性别（女/男）	−3.414*	1.667	0.731	−0.996
		（−2.11）	−1.27	−0.45	（−0.74）
	年龄组（大于30岁/不大于30岁）	−0.5	−1.77	−5.323*	−3.162+
		（−0.23）	（−1.01）	（−2.43）	（−1.77）
专业水平	派出身份（在职/学生）	0.984	0.992	−4.229*	0.143
		−0.47	−0.58	（−1.98）	−0.08
	教师资格证（无/有）	0.83	0.848	1.692	1.757*
		−0.8	−1.01	−1.62	−2.05
	性格评价	9.381***	7.105***	3.829***	13.16***
		−11.6	−10.87	−4.68	−19.69
工作环境	任职时长	0.0385	−0.732+	0.592	−0.346
		−0.07	（−1.75）	−1.13	（−0.81）
	岗位类型（直接选派/资助外派）	2.052+	0.382	−1.349	1.308
		−1.8	−0.41	（−1.17）	−1.39
	派出地区（亚非/欧美）	−1.186	−0.517	1.721	−0.757
		（−1.02）	（−0.55）	−1.46	（−0.79）
	派出单位（省厅派出/高校派出）	−0.896	1.216	−0.233	0.197
		（−0.71）	−1.19	（−0.18）	−0.19
常数项		78.02***	76.18***	62.54***	86.04***
		−29.57	−35.72	−23.42	−39.45
数量		542	542	542	542
R^2		0.22	0.202	0.07	0.441

注：+ p<0.10，* p<0.05，** p<0.01，*** p<0.001

模型通过方差齐性检验、信息矩阵检验、怀特检验、VIF共线性诊断、游离值检验从志愿精神的总体情况来看，志愿者的教师资格、性格评价都对其志愿精神有显著性影响，年龄对志愿精神有0.1水平显著影响。拥有教师资格证志愿者的志愿精神显著（0.05水平）优于无证志愿者。性格评价越高，志愿精神评价越高（b=13.16，p<0.001）。高龄志愿者志愿精神（0.1水平）优于低龄群体。

从志愿精神的认知维度来看，志愿者的性别、性格评价对其志愿精神的认知程度有显著影响，政治面貌和志愿工作的岗位类型对志愿精神认知有0.1水平显著影响。女性志愿者对于志愿精神的认知显著（0.05水平）优于男性志愿者。性格评价越高，对于志愿精神的认知越好（b=9.38，p<0.001）。

从志愿精神的情感维度来看，志愿者性格评价对其志愿精神的情感投入有显著性影响，志愿者的工作时长对其情感有0.1水平影响。性格评价越高，对于志愿精神的情感投入越多（b=7.1，p<0.001）。

中国知网　https://www.cnki.net

从事海外志愿者工作时间越长，对志愿精神的情感投入越少（b=−0.732，p<0.1）。

从志愿精神的实践维度来看，志愿者年龄、派出时的身份、性格评价对其志愿精神的行动实践有显著性影响，志愿者政治面貌对其志愿精神的践行有0.1水平影响。高龄志愿者对志愿精神的践行显著（0.05水平）优于低龄志愿者。有工作经历的志愿者显著（0.05水平）优于无工作经历的志愿者。性格评价越高，对于志愿精神的践行越好（b=3.829，p<0.001）。

4. 讨论与总结

4.1 国际中文教育志愿者志愿精神的外延与内涵

通过对40名志愿者开放式问卷结果的词频分析和对542名志愿者封闭式问卷结果的重要性排序和频数分析，初步确定了四个最代表志愿精神外延的高频词，分别是“奉献、热爱、互助、乐观”。可以说这是建立在我国志愿者普遍奉行“奉献、友爱、互助、进步”的志愿精神基础上，更加贴近国际中文教育志愿者这一特殊群体志愿精神的表达。

通过对542名志愿者封闭式问卷结果的因子分析和标准化转换，将国际中文教育志愿者志愿精神的内涵分为认知、情感和实践三个维度，并得到志愿精神三个结构性维度的评分和志愿精神的总评分，假设1得到验证。从总体评分结果来看，国际中文教育志愿者的志愿精神整体评价良好，平均为75分。志愿精神各维度的评价表现为：志愿精神的认知>情感>实践。这在一定程度上说明，国际中文教育志愿者普遍已能将志愿精神“内化于心”，但在将志愿精神“外化于行”方面还稍有欠缺。通过对问卷主观题第15题“请说出一个用志愿精神来激励自己解决困难的案例”和第17题“请具体说一说在通过参与志愿者项目哪些方面得到成长，可以举出案例”的分析可以看出，大部分志愿者对于志愿精神的践行还只是停留在工作、教学和生活等日常事务，缺乏更高层次的转换和赋能。

从个体评分结果来看（见图3），应对箱形图中的游离变量给予重点关注，对不同分值的志愿者可分别管理、因材施教、分类施策，一方面，应及时关注评分较低的志愿者，帮助他们树立正确的世界观、人生观、价值观，以更加饱满的精神、更加昂扬的姿态投入到国际中文教育的志愿工作中；另一方面，可持续观察评分较高的志愿者，将其中表现优异的志愿者树立为学习典型，给予更高的荣誉激励。

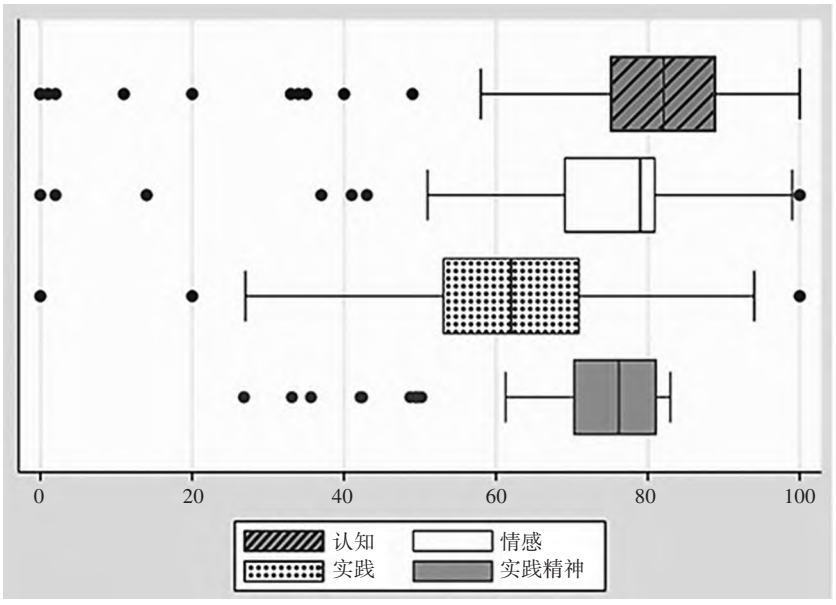


图3：国际中文教育志愿者志愿精神及其各维度评分箱线图

中国知网　https://www.cnki.net

研究显示，国际中文教育志愿者志愿精神的内涵和外延同样呈现出高度的关联性。“奉献”作为中外各类志愿者志愿精神的普遍代表，同样被参与此次调查的志愿者选为最能代表志愿精神整体的词汇，可以说，“奉献”是“志愿精神”内涵品质的外在成像。与之相应，“乐观”“热爱”“互助”分别可视为志愿精神“认知维度”“情感维度”和“实践维度”的准确表达和高度凝练。

4.2 国际中文教育志愿者志愿精神的影响因素

通过对国际中文教育志愿者志愿精神与其社会属性、专业水平和工作环境的多元回归分析，可以得出以下结论和建议：

1）国际中文志愿者志愿服务的专业水平对其志愿精神的影响最为显著，假设（3）得到验证。其中，志愿者的性格评价与志愿精神总体评价和各维度评价高度正相关。因此，在志愿者选拔过程中要注重对其心理健康的评估，在志愿者的培养和派出环节要不断提高其抗压能力、跨文化交流能力和环境适应能力。志愿者是否具有教师资格和工作经历也对志愿精神某些维度产生显著的影响。因此，可优先选拔派出具有教师资格和工作经验的志愿者参与国际中文教育工作。

2）国际中文志愿者的社会属性对其志愿精神的影响较为显著，假设（2）得到部分验证。志愿者的性别和年龄对其志愿精神的某些维度存在显著影响，女性在对志愿精神的认知方面显著优于男性。年龄超过30岁的志愿者在志愿精神的总体评价和实践评价上优于年龄不足30岁的志愿者，但这并不意味着年龄与志愿精神存在必然关联，应综合考虑年龄和工作经验、教师资格等专业因素方面潜在的相关性。

3）国际中文教育志愿者志愿工作的社会环境对志愿精神的影响并不显著，假设（4）未得到验证。统计结果显示，只有志愿者的工作时长和所从事的志愿工作类型对其志愿精神的某些维度具有0.1显著水平的影响。在海外工作的志愿者，同时面临着被动适应和主动融入两大挑战。根据跨文化适应的U型曲线理论（Lysgaard，1955；Oberg，1960；Adler，1975），初到异国的志愿者会对新的环境充满好奇，对新的工作饱含热情。随着时间的推移，文化冲击和工作挑战会使他们进入较长的危机期和恢复期，这段时期通常在进入异国的6–18个月，符合一般志愿者的派遣周期。从主动融入的角度来看，志愿者得到同伴和服务对象的认同、肯定和尊重，会有助于内心产生满足和喜悦（丁元竹、江汛清，2021）。但海外志愿者工作内容相对单一，难以长期保持这种积极情绪，随着工作进入倦怠期，消极情绪可能会逐渐产生。因此，应充分考虑志愿者的不同情况，及时评估其工作情况，合理安排其工作任期。志愿者的派出单位以及其开展工作的国家和地区不同并没有造成志愿精神的显著不同，这也与“常识”并不相符。

国际中文教育志愿者是一个特殊的志愿者群体，他们大多数正值青春，大多刚刚完成高等教育，还未正式走入社会，在志愿精神的驱动下奔赴异国他乡，在世界各地开展中文教育和文化交流活动，身体力行讲述中国故事。这不仅要求国际中文教育志愿者具有深厚的专业素养，同时也要求他们把握中国特色志愿服务事业发展规律，站在促进文明交流互鉴、推动人类命运共同体的高度践行志愿精神，尽快成长为“具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才”（中国教育部，2010），代表中国“做世界和平的建设者、全球发展的贡献者、国际秩序的维护者”（习近平，2016）。只有这样，才能树立新时代国际中文教育志愿者的品牌形象，融入国际社会的志愿服务体系框架之中，获得全球认同（金艳、朱煜，2019）。因此，准确理解新时代国际中文教育志愿者志愿精神的内涵和外延，大力培养和弘扬国际中文教育志愿者志愿精神，使其成为学习、工作和生活的态度。这对于不断提高国际中文教育者水平和能力，持续完善国际中文教育事业发展，大力推动中外语言交流合作，坚实构建人类命运共同体具有重要的现实意义。

5. 启示

5.1 政策主体

国际中文教育志愿者是中国志愿服务“走出去”的重要体现，也是讲好中国故事的青年主体，更是海外民众了解中国的重要窗口。为促进国际中文教育志愿者项目的可持续发展，作为志愿者项目和

中国知网　https://www.cnki.net

政策实施的主体应厘清志愿精神的内涵实质和特点，深入了解志愿者现状，摸清志愿者问题和困难，为志愿者纾难解困。紧密联系高校和任教机构，联合多方主体在项目管理全过程中探索用新方式不断激活、传承志愿精神。因此，从政策主体来说，一是以习近平总书记有关志愿服务重要指示精神为指引，以服务国际中文教育事业为目标，继续动态平衡国际中文教育志愿服务的需求和供给，不断提升志愿服务的质量，打造既具有国际性、又体现年轻人青春与活力的志愿服务品牌。二是以《关于健全新时代志愿服务体系的意见》为指导，优化国际中文教育志愿服务制度和工作体系，为志愿者提高服务保障。三是学习其他志愿服务项目经验，加强志愿服务管理，提高志愿服务专业化程度，共同营造志愿服务良好氛围，并加强志愿者激励机制。例如，可以探索更多有新意且有项目归属感的方式在志愿服务全过程中激发志愿精神，组织志愿精神主题的演讲活动，使志愿精神得以传承，用好“国际中文教育志愿者俱乐部”平台，讲好优秀志愿者的故事吸引更多学生投入志愿服务中。

5.2 教育主体

志愿精神的形成对志愿者认知和实践影响深远。2007年，国务院学位委员会办公室下达《关于开展汉语国际教育硕士专业学位教育试点工作和推荐全国汉语国际教育硕士专业学位教育指导委员会委员人选的通知》，批准24所研究生培养单位开展汉语国际教育硕士专业学位教育试点工作，截至目前，已有190余所高校开设汉语国际教育硕士专业学位。这些高校既是国际中文教育志愿者的主要来源地，也是志愿者的培养地，对于培育志愿精神尤为重要。从教育主体角度来说，一是需要重视培育具有国际视野、志愿精神的学生，要加强学习习近平总书记有关志愿服务的重要指示精神，加强宣传志愿精神和志愿文化，弘扬中国优秀传统文化。二是鼓励广大青年参加志愿服务活动，壮大国际中文教育志愿者队伍，讲好中国故事，让更多人了解真实、立体、全面的中国，促进中外民心相通。三是树立志愿服务典型，讲好志愿服务故事，发挥精神引领作用，鼓励更多人见贤思齐，增强志愿者团队凝聚力。例如，各校可以加强志愿者项目宣传工作，加强优秀志愿者事迹的报道。

5.3 实践主体

国际中文教育志愿者是实践志愿服务的主体，也是践行志愿精神的主体。对于非营利部门的志愿组织，志愿精神与组织目标一般会存在高度整合的关系，因此，志愿者一是在理解志愿精神中普遍主义的成分（如利他主义、互助和奉献等价值内涵）基础上，需充分理解国际中文教育志愿者项目志愿服务行为，了解志愿文化；二是在实践中也要吸收情境性特点，形成国际中文教育志愿者项目本土化的志愿精神，即上文分析得出的“奉献、热爱、互助、乐观”的特点；三是学会合理利用志愿精神，能在个人生活和其他实践中相互影响。

志愿精神的形成是在特定时空环境下发生的（何祎金，2020），其培育、践行、传承是社会化的重要体现。国际中文教育志愿者志愿精神是志愿服务实践中国化的体现，也是在向世界讲述志愿服务的“中国故事”。研究国际中文教育志愿者志愿精神可以有效促进志愿者项目管理，推进项目全链条合理化。本调研为国际中文教育志愿者志愿精神和志愿服务的深入研究提供了可行的测量工具。但是目前志愿者项目研究还不全面，后续还可以从志愿服务体系、志愿服务参与动机、志愿服务风格、阶段性特征等方面深入进行研究。

[参考文献]

丁元竹，江汛清　2020　志愿机制形成的社会机理[J]. 中国志愿服务研究(1).

何祎金　2022　文明实践与当代志愿服务[M]. 北京：社会科学文献出版社.

教育部　2010　国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html.

金　艳，朱　煜　2019　大学生志愿精神的新时代意蕴[J]. 学校党建与思想教育(2).

陆士帧　2019　弘扬志愿精神推进社会治理现代化——学习习近平总书记志愿服务重要指示精神[J]. 中国社会工作(24).

中国知网　https://www.cnki.net

马海韵　2011　中国公民志愿精神:价值愿景、成长现状及培育路径[J]. 南京社会科学(12).
陶　倩　2013　当代中国志愿精神的培养研究[M]. 上海:上海人民出版社.
万　斌,高　嵘　2012　当代中国志愿精神的三维把握[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版)57(6).
万增奎　2009　道德同一性的心理学研究[M]. 上海:上海教育出版社.
魏　娜,刘子洋　2017　论志愿服务的本质[J]. 中国人民大学学报31(6).
习近平　2016　十五、推动构建以合作共赢为核心的新型国际关系——关于国际关系和我国外交战略[N]. 人民日报:5-11(9).
张洪彬,张澍军　2011　生命实践的视界:作为一种德性形式的志愿精神[J]. 思想教育研究(3).
张晓红,辛媛媛　2020　志愿服务认知问题的探讨[J]. 中国志愿服务研究(1).
赵佳佳　2021　习近平总书记关于志愿服务重要论述的形成基础、核心内容和鲜明特征[J]. 中国志愿服务研究(2).
郑朝静　2013　大学生志愿精神培育[M]. 北京:社会科学文献出版社.
Adler, P. S.　1975　The transitional experience: An alternative view of culture shock[J]. *Journal of Humanistic Psychology* 15(4).
Howard, J. & D. Burns　2015　Volunteering for development within the new ecosystem of international development[J]. *IDS Bulletin* 46 (5).
Lysgaard, S.　1955　Adjustment in a foreign society: Norwegian fulbright grantees visiting the United States[J]. *International Social Bulletin* 7.
Oberg, K.　1960　Culture shock: Adjustment to new cultural environment[J]. *Practical Anthropology* 7(4).
Smith, D. A.　1981　Altruism, volunteers, and volunteerism[J]. *Journal of Action Research* 10(1).
Simmons, W. O. & E. Rosemarie　2010　Are volunteers substitute for paid labor in nonprofit organizations?[J]. *Journal of Economics and Business* 7(5).

An analysis of the characteristics, current situation and influence factors of the volunteer spirit of volunteer Chinese language teachers of the new era

PAN Yan, WANG Xinsheng, ZHOU Hui

Key words: international Chinese language education; volunteer Chinese language teachers; volunteer spirit

Abstract: This paper analyzes the volunteer spirit of volunteer Chinese language teachers through semi-structured interviews, open-ended and closed-ended questionnaires, factor analysis, multiple regression analysis and other quantitative research methods. From the perspectives of individual volunteers, professions, and environments, this study explores the influencing factors of the volunteer spirit of this group. The study finds that "dedication, love, mutual assistance and optimism" are key words representing the volunteer spirit of volunteer teachers of Chinese. The overall evaluation of the volunteer spirit of volunteer Chinese language teachers is good, and its connotation includes cognitive, emotional, and practical dimensions. Among them, the cognitive dimension is better than the emotional dimension, and the emotional dimension is better than the practical dimension. The professional level of volunteer service of connotation has the most significant impact on their volunteer spirit, while their social identity has a relatively significant impact. The social environment of volunteer work has no significant impact on their volunteer spirit. In conclusion, this paper offers constructive suggestions from three perspectives of policy makers, educators, and practitioners to support the sustainable and high-quality development of volunteer Chinese language teachers and contribute to the prosperity of China's unique volunteer service.

【责任编辑　师玉梅】

中国知网　https://www.cnki.net

非洲中文教育发展现状、现实问题及应对策略*

□ 陈　宏　刘慧佳①

摘　要：本文基于翔实数据对2022年底前非洲中文教育的发展状况进行整体梳理，主要包括非洲中文教育发展现状、特点、影响因素、存在的问题及对策。本文提出非洲中文教育发展的问题包括顶层设计理念不成熟、中文教育师资严重匮乏、本土教学资源开发不足、教学设施不能满足教学需要、孔子学院（课堂）数量有限等。解决策略主要为中非合力营造中文教育发展新格局，推动非洲中文教育本土化发展，借助驻地企业改善中文办学条件等。

关键词：非洲中文教育；发展现状；现实问题；应对策略

中图分类号：H195　　**doi**:10.19326/j.cnki.2095-9257.2025.01.012

一、引　言

非洲东濒印度洋，西临大西洋，北隔地中海和直布罗陀海峡与欧洲相望，东北隅以狭长的红海与苏伊士运河紧邻亚洲。纵跨赤道南北，大陆面积约3020万平方公里，为全球总陆地面积的20.4%，截至2022年9月，非洲57个国家和地区人口总数为13.94亿人，约占世界总人口的17.65%，是世界上面积和人口第二大洲。按照地理位置、自然条件以及社会经济方面的特点，非洲一般被划分为东非、西非、南非、北非、中非五大区域。中国人移民非洲历史悠久，华人华侨数量较多，分为老侨和新侨两类，进入21世纪以来，赴非洲的中资企业和公民越来越多。南非、尼日利亚、安哥拉是华人华侨数量最多的三个国家，约占非洲华人华侨总数的四分之三②。非洲华侨数量的增长对促进非洲中文教育的发展发挥了重要作用。进入21世纪以来，尼日利亚、突尼斯、埃及、摩洛哥、加纳、马达加斯加、博茨瓦纳、南非等多国在高校设立中文专业。截至2022年9月，非洲47个国家共开办了64所孔子学院和10所孔子课堂③；开办了多种有特色的“汉语+”专业课程；有16个国家将中文纳入基础教育体系，选择中文的学习者愈来愈多，非洲中文教育总体发展势头良好。

二、非洲中文教育发展现状

非洲的中文学习者在本土的中文学习主要通过三种渠道：一是非洲国家政府主导在本国国民教育体系中开展中文教育，包括中小学校、高等院校以及职业教育等不同学段；二是中国原孔院总部与非洲各国有意愿的高校合作建立孔子学院进行中文教育；三是非洲华人华侨较多的国家自发开办中文教育，多是利用假期、周末等业余时间组织教学，教学对象多是华人。下文对非洲各类中文教育情况做一个概览性的介绍。

（一）基础教育阶段中文教育开始起步

截至2021年，非洲已经有加蓬、埃及、津巴

* 本文系国家社会科学基金重大招标项目“汉语国际传播动态数据库建设及发展监测研究”（项目编号：17ZDA306）、国家语委研究专项重点课题“服务全球中文学习平台的区域国别中文教育政策及市场开发策略研究”（项目编号：ZDI145-42）的阶段性成果。

① 刘慧佳为本文的通讯作者。

② 程宇航：《在非洲的中国人》，载《老区建设》2016年第17期，第56—58页。

③ 本部分数据通过对孔子学院官方网站相关数据统计得出，网址 https://ci.cn/#/site/GlobalConfucius，最后访问日期：2021年5月6日。

中国知网　https://www.cnki.net

布韦、喀麦隆、肯尼亚、突尼斯、毛里求斯、南非、坦桑尼亚、乌干达、赞比亚、尼日利亚、佛得角等16个国家将中文教育纳入国民教育体系。[①]赞比亚、津巴布韦、乌干达等一些国家的政府极为重视，通过宏观调控政策在各阶段同步大力推广，已经形成完整的中文教育体系。如2014年1月赞比亚在全国十个省的十所公立学校首开汉语课程，标志着中国语言和文化被纳入赞比亚中小学国民教育体系；2017年3月，赞比亚国家基础教育部和赞比亚大学孔子学院联合组织修订了中学汉语教学大纲，为赞比亚规范性教学提供了依据。[②]2012年，喀麦隆中等教育部正式将汉语纳入国民教育体系，并向全国中学推广汉语教学。目前，全国共有140多所中学开设汉语课，汉语学员共计17 000多人，本土汉语教师300多人。卢旺达、马拉维等多国虽未明确规定将中文纳入国民教育体系，但也陆续开始在中小学开设汉语选修课。

非洲多个国家基础教育阶段的中文教学在教学大纲和教材建设方面陆续开展了有效的工作。如早在1983年，毛里求斯就编写了本土教材《小学汉语课本》，并不断修订完善；2013年喀麦隆本土汉语教师杜迪，本名纳马·迪迪埃（Nama Didier Dieudonne）与中国派喀麦隆的汉语教师合作编撰《你好，喀麦隆》，由非洲出版社（AFREDIT）出版，是针对法语为母语的汉语学习者设计的系列初级综合汉语教材之一，也被当地学校许多汉语教师作为汉语教学的主要用书。[③]2016年，制定了小学阶段的汉语教学大纲，明确了各年级的教学内容。突尼斯高等语言学院东方语言系副教授罗托菲（Lotfi Shabile）老师和两位高中汉语老师2010年一起编写了一套针对突尼斯高中学生的教材《龙》，分为《龙》（一）和《龙》（二）两册。肯尼亚近来宣布已经完成普通话教学大纲的编制并于2020年实施。马拉维科技大学孔子课堂将中文纳入学分课程，并形成教学大纲文件。

南非基础教育中文教育体系是非洲最完备的，基础教育部2015年宣布将汉语作为中小学第二附加语纳入国家教育体系，2016年正式开始实施中小学汉语教学大纲，大纲明确从四年级开始，学生可以选择汉语作为第二附加语言进行学习，汉语作为第二辅助语言大纲分为4—6、7—9、10—12年级三个不同阶段。2017年南非有53所中小学开设汉语课。2018年，南非中小学汉语课（包括必修课和学分选修课）共有2981名学生，占汉语学习者总数（5142人）的58%，这一年汉语也正式成为全国高考考试科目，对南非汉语发展具有里程碑意义。[④]

非洲各国基础教育阶段的中文教育正如火如荼地开展，但从梁宇提到的考察中文融入国民教育体系程度的四个方面来看，非洲各国中文教育在当地国民教育体系中的融入程度尚不够深入，仍处于起步阶段。[⑤]

（二）高等教育阶段中文教育发展成熟

非洲中文教育发展状况最好的是高等教育阶段。在非洲各孔子学院的积极支持下，很多国家的高校开设中文系或中文专业，截至2018年非洲共有41所孔子学院，其中36所设有汉语学分课程，21所孔子学院的外方合作高校开设了中文专业，这标志着中文教育已融入该国的高等教育体系。[⑥]埃及是非洲最早在高等院校开展中文教学的非洲国家。1954年中国向开罗大学派出一名中文教师，1958年艾因夏姆斯大学成立中文专业。截至2019年底，埃及有21所大学开设本科以上的

① 中华人民共和国国务院新闻办公室：《新时代中非合作》，北京：人民出版社，2021年，第26页。

② 《赞比亚中学汉语教学大纲研讨会圆满召开》，搜狐网，https://www.sohu.com/a/128874280_617282，最后访问日期：2020年9月15日。

③ 孔福泽：《新实用汉语课本》与《你好，喀麦隆》的编写比较分析，硕士学位论文，北京外国语大学汉语国际教育系，2016年，第4页。

④ 王颖：《南非中小学汉语教学最新发展情况与问题分析》，载《海外华文教育》2020年第5期，第59—65页。

⑤ 梁宇、王太炎：《中东六国中文教育比较研究》，载《民族教育研究》2021年第3期，第147—153页。

⑥ 《国家汉办负责人：本土化程度高是非洲孔子学院快速发展的重要原因》，中央广播电视总台国际在线官方网站，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1600581647506433346&wfr=spider&for=pc，2018-05-16，最后访问日期：2020年9月15日。

中国知网 https://www.cnki.net

中文专业学历教育。[①] 喀麦隆的中文师范专业也是非洲中文教育的一大亮点，2008 年在喀麦隆极北地区马鲁阿大学高等师范学院开设中西非地区首个汉语师范专业，2009 年开设师范中文本科专业，2014 年增设硕士培养点，并在人文学院开设非师范中文本科专业。[②]2016 年莫桑比克第一高校蒙德拉内大学孔子学院成功开设汉语专业，这是南部非洲首个将汉语专业纳入本科教育的大学。2018 年坦桑尼亚达累斯萨拉姆大学孔子学院开办汉语本科专业。[③]

高校中文教育在教材建设方面也有所突破，出现了针对当地特点的本土教材，如埃及、突尼斯有很多种任课教师自编的讲义，如《汉字课讲义》《中国文学讲义》《中国文化讲义》《古文阅读讲义》《汉语教学法讲义》《语言学讲义》《汉法 / 法汉翻译讲义》《中国经贸讲义》等。在塞内加尔大学任教的中外语言交流合作中心（原）公派教师李增银结合实际教学经验，编写了较为符合学生学习实际和需求的《汉语入门教程（法语版）》，2014 年 6 月由达喀尔大学出版社出版。[④] 津巴布韦大学孔子学院外方院长李开明（Herbert Mushangwei）2018 年编写出版了《汉字入门——以津巴布韦人的视角学汉字》，[⑤] 另外还出版了绍纳语汉语双语词典《汉语字典》。[⑥]

（三）孔子学院发展迅速，百花齐放

从 2005 年肯尼亚内罗毕孔子学院建成开始，孔子学院在非洲取得了蓬勃发展，非洲被视为全球孔子学院办学成效最好的地区。[⑦] 各孔子学院充分发挥自身的作用，利用师资、教学设施等各项资源，与当地高校合作开设中文专业或中文系，招收大学生或者社会人士进行中文教育，并把中文课程延伸到当地的中小学，积极推动所在国政府将中文教育纳入国民教育体系的进程，引导各国中文教育步入正轨。

一是推动所在国的中文教育实现从无到有的突破。非洲很多欠发达国家在与中方共建孔子学院之前并没有实质性的中文教育，2019 年非洲新建的 3 所孔子学院和 3 所孔子课堂中，乍得的恩贾梅纳大学孔子学院、中非的班吉大学孔子学院、布基纳法索的博博迪乌拉索工业大学孔子学院、刚果（布）的冈波・奥利卢—革命中学孔子课堂都是本国实现零突破的第一家孔子学院（课堂）。二是中文辐射范围更广泛、更深入。2019 年前埃及的 2 所孔院和 2 所孔子课堂都分布在埃及的北部地区，2019 年 11 月新建的卢克索大学孔子课堂使中文辐射到埃及中部。喀麦隆雅温得第二大学孔子学院首创“一院多点”的办学模式，可远距离辐射，被广泛借鉴。三是立足实际，挖掘特色，打造品牌。通过与国家政府部门合作，开设汉语培训课程。例如 2016 年，江苏省教育厅与南非中国文化和国际教育交流中心共建的孔子课堂在短短一年多的时间里，先后与南非外交部、警察总署、贸工部、科技部以及基础教育部等 5 个部级政府部门合作开展特色汉语教学[⑧]。赞比亚的中国—赞比亚职业技术学院开设了职业技术特色

① 陈宏、刘帅奇、郑懋森：《埃及中文教育历史演进、现实挑战及应对策略》，载《阿拉伯研究论丛》2021 年第 2 期，第 57—75 页。

② 吴强：《喀麦隆本土汉语教师炼成记》，人民网—人民日报海外版，https://world.people.com.cn/n1/2018/1012/c1002-30336574.html，最后访问日期：2020 年 9 月 15 日。

③ 黄雅琳：《浙江师范大学非洲三所孔子学院汉语专业均已正式开课》，https://www.sohu.com/a/276529613_99911507，最后访问日期：2020 年 9 月 15 日。

④ 杜英秋：《塞内加尔本土化教材与通用汉语教材对比研究》，硕士学位论文，辽宁大学汉语国际教育系，2018 年，第 1 页。

⑤《非洲本土汉语教师：学中文的条件变好了 竞争也更激烈了》，国际在线，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1602030525326871511&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2020 年 9 月 16 日。

⑥《津巴布韦首位汉语博士：“教中文是我的兴趣和生活，我要做到老”》，《潇湘晨报》，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1681207307305147780 72&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2020 年 10 月 22 日。

⑦《国家汉办负责人：本土化程度高是非洲孔子学院快速发展的重要原因》，中央广播电视总台国际在线，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1600581647506433346&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2020 年 9 月 15 日。

⑧《汉语教学纳入南非国民教育体系》，新华网，https://www.xinhuanet.com/world/2016-08/15/c_129228808.htm，最后访问日期：2020 年 9 月 15 日。

中国知网 https://www.cnki.net

的孔子课堂。四是搭建平台，深度融入，发挥引领作用，扩大孔院知名度。孔子学院在促进当地中文教育以及中国文化的影响方面开展了卓有成效的工作，主要包括以下八个方面：广泛参与当地文化活动；促进与当地官方的沟通；与媒体保持良性互动；接待参与国内外各种访问交流活动；组织当地中文学习者参加各种比赛，提升学习兴趣；组织当地学生到中国进行实地文化体验；组织、参与中小学生的活动及参观体验活动的人士，培养他们的中文学习热情；注重教师技能训练等。

为突破限制非洲中文发展的瓶颈，孔子学院重视非洲各国的本土中文教师培训，一般有两种形式。一种是在非洲中文教育发展基础较好的国家，由当地的孔子学院负责组织。优点是参与人数较多，缺点在于培训的师资力量不如国内充足，也不方便安排中国文化体验活动。开展本土中文师资培训工作较好的有埃及、南非、喀麦隆、坦桑尼亚，这四个国家分别位于非洲的北部、南部、中西部和东部，除了培训自己国家的中文师资外，中文师资培训还辐射到周边国家。另一种是由孔子学院总部把非洲各国的本土中文教师请到中国来，由国内高校举办培训研究班。这种方式的优点在于培训师资充足，培训质量有保障，还可以安排丰富的中国文化体验活动，但参与人数受到较大限制。浙江师范大学是孔子学院总部非洲研修中心，具有丰富的涉非汉语教学和培训经验，从 2017 年开始连续承办由孔子学院总部主办的非洲本土教师培训。

（四）华人华侨中文教育历史悠久

非洲的华人华侨为了传承、续魂，保证后代的中文能力，十分重视中文教育和传播中国文化。由当地华人华侨开办的主要面向华人子弟的中国语言和文化教育一般叫“华文教育”。非洲华文教育最早可追溯到 17 世纪华人移民，非洲也是世界范围内较早开始中文教育的大洲。早期华人聚居区开设的中文教育机构，多以非正式、小规模的形式存在，教学对象基本是华人华侨。这些机构开设的时间早晚、规模大小因侨居国华侨人数聚集情况不同而各异，南非、毛里求斯等国由于华人移居较早，人数较多，中文教育开办得较早，从清末开始规模就较大。如毛里求斯新华学校成立于 1912 年。20 世纪上半叶非洲华文教育进入初兴期，50 年代初，非洲华文学校数量已有 40 多所，其中毛里求斯有 10 余所，南非 13 所，马达加斯加 9 所（另有私塾 4 所），留尼汪 12 所，葡属东非 2 所[①]，其间涌现出了一些办学成效突出的学校，如 1936 年莫桑比克中华小学被称为“成绩卓著，为全非洲华侨所称颂”。同期欧洲、美洲、大洋洲的华文教育基本处于停滞状态[②]。后因非洲殖民入侵、中国国力积贫积弱，华文教育随后进入衰退期。

1949 年以后，非洲华文教育开始复兴，21 世纪以后成立的华文学校往往是文化交流公司开设的，同时做贸易和文化交流。毛里求斯的新华学校被评为海外华人教育示范基地，采用暨南大学的《中文》教材，作为一个周末制学校为华人提供中文教育。同时毛里求斯的华人社团也在提供中文培训，学生主要是中老年华裔。南非的华文教育基金会中文学校是南非的华人华侨和中资企业子女接受中文教育的主要基地[③]，是靠国家支持和统一管理的华文教育机构，采用和中国一样的课程体系。肯尼亚华文学院于 2008 年创立，2009 年正式开始上课，是唯一一所由肯尼亚政府批准的由华人组织建立起来的华文学校，主要面向华裔儿童进行中文教育，已经有了相对完善的教育体系。

华文学校由当地的华人开办，熟悉当地的情况，有着自身的天然优势：一是教学更有针对性，华文学校能够深入了解当地的市场，熟悉不同类别中文学习者的需求，开办成人班、少儿班、商务班以及不同公司业务范围内的员工培训班等。二是能够与当地的教育机构实现资源共享，华文学校往往是利用周末或者假期授课，有些没有专

① 李安山：《非洲华人社会经济史》，南京：江苏人民出版社，2019 年，第 629—643 页；黄小用：《论非洲华人教育的发展变化》，载《邵阳学院学报（社会科学版）》2004 年第 2 期，第 110—112 页。

② 耿红卫：《海外华文教育的历史回顾与梳理》，载《东南亚研究》2009 年第 1 期，第 71—78 页。

③《华文教育南非热起来》，2018 年中非合作论坛北京峰会，https://fmprc.gov.cn/zfltfh2018/chn/zpfh/t1586566.htm，最后访问日期：2020 年 9 月 16 日。

中国知网 https://www.cnki.net

门的教学设施，与当地的中小学校形成合作关系，实现教学资源共享。三是华文学校依靠学费支撑办学，教学质量和学生人数直接关系学校生存和发展，一般有严格的教学管理和较好的师资队伍，因此教学质量较高。四是教师与学生的关系更为融洽，华文学校的中文教师多是从当地聘请的当地华人教师，与学生之间的交流不存在语言和文化障碍。

（五）职业中文教育异军突起

随着中非文化交流日益频繁、驻非中资企业就业机会的不断增加，非洲的“中文+”职业教育得到迅猛发展，成为非洲中文教育的一大亮点。

非洲孔子学院针对社会发展需求和学生就业需要，开设的课程同时兼顾语言文化学习和职业技能培训。当前，职业中文教育可分为三种模式。一是专门的职业中文教育院校，即中文教育天然地与职业教育融为一体，如埃塞俄比亚职业教育孔子学院开设的“中文+重型汽车技术”“中文+机电一体化”等课程，根据专业学习需要，加入科技汉语词汇。又如安哥拉的中文教育，并非起始于通用中文语言课程，而是从一开始就与安哥拉当地的职业教育需求紧密联系在一起。[①] 二是特色化孔院，即在常规语言教学基础上出现的新事物，以传播中国特色文化为主。据统计，非洲目前有7所特色化孔子学院。[②] 如肯尼亚埃格顿大学孔子学院是全球首个以农业为特色的孔子学院；肯尼亚莫伊大学孔子学院是第一所以纺织工程和服装设计为主的特色孔院。三是孔院开设的各类“中文+”课程，即中文教育与文化、学科、职业技能等内容相结合，是一种更普遍的职业中文教育模式。如巴马科人文大学孔院开设的“中文+武术”、西开普大学中医系开展的中医中文课、利比里亚大学开设了竹藤编制的技能培训课。教学对象既包括在校学生的职前培养、培训，又包括成人学员的在职培训。如南非德班理工大学孔院的职业技能实践基地暨长城技能培训中心，实行“订单式”培养，为企业输送人才。又如加纳大学孔院开设的“首都阿克拉机场海关员工中文课程”，属于在职中文培训，有利于推动两国人文商贸合作。塞舌尔大学孔子学院为国际航空公司、旅游局提供中文培训。喀麦隆雅二大孔院为最大的本土石油运输公司（简称“COTCO公司”）提供“汉语+职业”特色课程。

整体来看，非洲本土的职业中文教育模式多元、类型丰富、成效良好，但整体水平不高，仍有较大的发展空间。从教育规模上来看，职业技术教育和培训在非洲的学生人数仅占中等教育学生总人数的6%；从教育质量上来看，在职业技术教育和培训领域，大多数课程和配套设施科学性不足或已过时，与就业的相关度也很有限。[③]

三、非洲中文教育特点

与其他洲别的中文教育相比较，非洲中文教育有以下的特点。

（一）双方重视程度高

中文教育受重视程度高表现在政府层面和个人层面。

1. 政府层面的重视

中国政府历来重视与非洲的教育合作。2000年，中非在北京签署《中非经济和社会发展合作纲领》，达成成立“非洲人力资源开发基金”的共识，旨在为非洲各国培养技术类人才，通过成立孔子学院开展职业技术教育培训等各类专业技术培训。2003年双方又签署了《中非合作论坛——亚的斯亚贝巴计划》，主要目的在于加强高等教育和职业教育的结合，搭建起普通高校和职业技能培训院校的沟通桥梁，中方表示将在此方面加大援助力度。2005年“中非教育部长论坛”在北京举行，共有17个非洲国家的14位教育部长和4位代表参会，双方签署了《2005年中非教育部长论坛北京宣言》。2015年签署的《约翰内斯堡行动计划》中，又一次提出中方将加大对非洲各国在建设职业技术培训设施方面的力度，将援助一

① 董晓艳：《安哥拉中文教育发展调查与研究》，载《国际中文教育（中英文）》2022年第1期，第43—49、70页。

② 林航、蔡超云：《以特色孔子学院为视角的中国教育服务出口模式研究——基于负二项式模型的实证分析》，载《上海商学院学报》2018年第5期，第92—100页。

③ 常浩：《教育合作 释放活力》，载《中国投资》2017年第20期，第24—27页。

中国知网 https://www.cnki.net

批区域职业教育中心和若干能力建设学院，计划为非洲培养 20 万名职业和技术人才，为青年和妇女培训职业技能，培育非洲各国独立发展的能力，同时将来华培训名额增加至 4 万个。2000 年至今，中方共在非洲援建了 200 多所学校，举办超过 100 个职业技能、技术培训班，累计培养金融、农业、科技、环保、交通领域专业人才 8.1 万余人。目前每年向非洲提供的赴华留学政府奖学金名额超 7000 个。

非洲各国也将中文教育放在重要位置，南非政府将每年 9 月 17 日定为“南非中文日”，2020 年 9 月中埃两国签署《关于将汉语纳入埃及中小学作为选修第二外语的谅解备忘录》，正式将汉语纳入埃及国民教育体系。根据李宇明对外语角色的定位，截至 2020 年，已经有 13 个非洲国家将中文纳入基础阶段的国民教育体系，成为该国的“基础教育外语”，占非洲国家和地区的近四分之一，另外在许多非洲国家，中文教育正在跨入“重要外语”行列的进程中。①

2. 个人重视

非洲中文学习者大都抱着强烈的经济目的学习中文，比如在中国企业工作，当中文导游，与中国人合伙做生意。他们认为学习中文可以帮助自己找到高收入的工作，给自己带来光明的未来，主要表现在以下四个方面：第一，中国援建非洲项目、民间投资项目日益增多，截至 2018 年底，已有 3700 多家中国公司在非洲开展业务②；第二，非洲和中国之间的贸易持续增长，据中国海关统计，2019 年中国与非洲国家进出口总额约 2068.32 亿美元，中国对非出口约 1128.60 亿美元，自非进口约939.72美元③，中国近年来一直是非洲第一大贸易伙伴国；第三，非洲风景神秘而优美，具有丰富的旅游资源，中国公民赴非洲出境旅游人数高速增长，中国旅游研究院、文化和旅游部数据中心等发布的《中非旅游数据报告 2018》显示，2017 年全年达到 142.6 万人次，2018 年 1—7 月中国游客赴非旅游人数同比增长超过 70%，旅游正成为中非人文交流的排头兵④；第四，中国政府提供多层次、多类型的奖学金，吸引非洲留学生来华留学。

（二）发展速度快，办学体量大，本土学习者多

数据显示 2012 年至 2017 年，非洲孔子学院的学员数量年增幅达到近 36%，2013 年至 2019 年，各洲孔子学院和孔子课堂的数量增幅，非洲地区以 134% 位列各洲第一，约为亚洲、欧洲的 2 倍，美洲的 4 倍。⑤ 截至 2019 年底，15 年的时间里非洲 46 个国家共成立了 61 所孔子学院和 14 所孔子课堂，注册学员近 20 万人。开设汉语课程的数量平均每年增幅为 40.3%，汉语教学场地面积以平均每年 34% 的速度增长⑥。2016 年举办的各类文化、学术活动近 2500 场，吸引了超过 84 万人次参加，在当地产生了非常大的影响。

喀麦隆孔院的“一院多点 + 院企合作”的培养模式在短短十年内培养了 3 万多汉语人才。以内罗毕大学孔子学院为例，这是一所肯尼亚内罗毕大学与天津师范大学合作共建的孔子学院，成立于 2005 年 12 月，是非洲第一所孔子学院。经过二十年的积累，学校注册学员从建院初期每学期的 20 多人发展到 500 多人的规模，累计注册学员达 15 000 多人，参加体验中国文化的人数达到

① 李宇明：《论汉语的外语角色》，载《语言教学与研究》2020 年第 5 期，第 17—30 页。

② 《2018 年中非贸易额达 2042 亿美元　同比增长 20%》，中华人民共和国中央人民政府网，https://www.gov.cn/xinwen/2019-06/04/content_5397407.htm，最后访问日期：2020 年 9 月 16 日。

③ 《2019 年中国与非洲各国贸易数据及相关排名》，中非贸易研究中心，https://news.afrindex.com/zixun/article12181.html，最后访问日期：2020 年 9 月 16 日。

④ 《旅游：深化中非合作的“非”凡力量》，中华人民共和国文化和旅游部官网，https://www.mct.gov.cn/whzx/whyw/201809/t20180907_834707.htm，最后访问日期：2020 年 9 月 16 日。

⑤ 龚漫、郑懋森：《“佛得角中文教育发展模式”及对非洲中文教育的启示》，载《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2023 年第 1 期，第 53—63 页。

⑥ 《国家汉办负责人：本土化程度高是非洲孔子学院快速发展的重要原因》，中央广播电视总台国际在线，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1600581647506433346&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2020 年 9 月 15 日。

中国知网　https://www.cnki.net

8万多人[①]。2019年12月内罗毕大学孔子学院成为非洲第一个全球示范孔子学院[②]。非洲各国高校也纷纷成立中文系或中文专业，中文教育发展好的国家本土化师资比例逐渐升高。

不同于其他洲中文学习以海外华人、华裔为主，中文传播的范围基本上覆盖了整个非洲大陆[③]，本土学习者是主要学习群体。根据《中非合作论坛北京行动计划（2019—2021）》，我国每年提供5万个中国政府奖学金名额，鼓励非洲中文学习者赴华留学。在经济因素、政策扶持、就业前景等多重因素作用下，大量的本土学习者加入了学习中文的大潮。

（三）“中文+”课程种类丰富

随着非洲的中资机构越来越多，对技能型复合人才的需求越来越大，涉及领域愈加广泛，同时非洲青年希望通过技能改变命运的想法愈加强烈，形成了“学中文，懂技术，有出路”的认知。非洲各孔子学院紧密结合这一实际需求，与各类主体合作开办教学点，开发“中文+”课程。“中文+”和“+中文”项目即中文教育与职业教育的融合也是非洲中文教育的一大特色。目前非洲地区开设的“中文+”课程可分为中医类、艺术类、商务经贸类、农业饮食类、教研传播类和职业技能类等六大类，包括职前培养和在职培训两种类型。其中商务经贸类是开设最多的课程类型，如埃及、津巴布韦、佛得角、南非、尼日利亚、苏丹、喀麦隆都开设了商务汉语班；政府官员、职场人员、社会人员等成人学习者为主要群体。如埃及、加纳、喀麦隆、肯尼亚、莱索托、卢旺达、马达加斯加、马拉维、莫桑比克等国都为政府官员开设“中文+”课程。有些孔院的“中文+”课程发展不断朝着专业化、成熟化发展，逐步发展为孔院的教学特色，有些孔院则多类“中文+”课程并行，如苏伊士运河大学孔院同时开设旅游汉语、商务汉语、科技汉语等课程。孔子学院可以根据企业的业务发展需要提供针对性汉语培训，使本土人才的专业学习与企业业务内容相契合，发挥特殊的作用和贡献。中国驻非企业也充分与当地的孔子学院合作，为国际中文教育的发展起到了很好的促进作用，形成互惠互利的合作发展模式。

（四）各国中文教育发展不平衡

在非洲的东南西北中五大区域中，北非和南非的中文教育相对较好，其次是东非、西非，中非相对比较落后。非洲各国的经济、社会、教育等各方面发展的不平衡、华人华侨数量分布的不平衡都是非洲中文教育存在严重的不平衡状况的重要原因。

截至2022年9月，非洲共开办了74所孔子学院和孔子课堂，在非洲60个国家和地区的分布非常不均衡，孔子学院/课堂是非洲各国推动中文教育发展的主要力量，非洲各国孔子学院/课堂的数量可以从一个侧面反映出所在国中文教育的发展状况。我们对截至2022年9月，非洲各国的孔子学院/课堂的数量进行了统计，如表1所示。

表1　非洲孔子学院/课堂分布情况

孔子学院/课堂数量	国家/地区数量	非洲国家/地区	占比
9	1	南非	1.67%
6	1	埃及	1.67%
4	1	肯尼亚	1.67%

① 《非洲第一所孔子学院14年累计注册学生15000多人》，国际在线，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1641283038956516590&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2020年9月15日。

② 《非洲第一所“全球示范孔子学院”隆重揭牌》，国际在线，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1688124880000590777&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2021年2月13日。

③ 王辉、郑崧：《人类命运共同体视域下非洲中文传播的实践进路》，载《西亚非洲》2022年第5期，第100页。

中国知网　https://www.cnki.net

（续表）

孔子学院 / 课堂数量	国家 / 地区数量	非洲国家 / 地区	占比
3	2	摩洛哥、坦桑尼亚	3.33%
2	7	刚果（布）、马里、赞比亚、埃塞俄比亚、加纳、马达加斯加、尼日利亚	11.67%
1	35	安哥拉、贝宁、博茨瓦纳、布基纳法索、布隆迪、赤道几内亚、多哥、厄立特里亚、佛得角、冈比亚、刚果（布）、刚果（金）、吉布提、几内亚、加蓬、津巴布韦、喀麦隆、科摩罗、科特迪瓦、莱索托、利比里亚、卢旺达、马拉维、毛里求斯、毛里塔尼亚、莫桑比克、纳米比亚、塞拉利昂、塞内加尔、塞舌尔、圣多美和普林西比、苏丹、乌干达、乍得、中非	58.33%
0	13	阿尔及利亚、几内亚比绍、加纳利群岛（西）、利比亚、留尼旺（法）、马德拉群岛（葡）、南苏丹、尼日尔、圣赫勒拿（英）、斯威士兰、索马里、西撒哈拉、亚速尔群岛（葡）	21.67%

其中南非有 6 所孔子学院和 3 所孔子课堂，远远多于其他非洲国家，建有 3 ～ 6 所的有埃及、肯尼亚、坦桑尼亚、摩洛哥等 4 个国家，拥有三所以上孔子学院 / 课堂的国家不足非洲国家的 10%；建有 2 所的有 7 个国家，拥有两所以上孔子学院 / 课堂的国家不超过四分之一；超过半数的非洲国家建有 1 所孔子学院 / 课堂；另外还有近四分之一的非洲国家目前没有孔子学院 / 课堂。

（五）中文教育基础好的国家各有特色

区域内部中文教育发展最好的国家有五个，分别是北部的埃及、南部的南非、中部非洲的喀麦隆以及东非的肯尼亚、坦桑尼亚，这五个国家都是非洲的人口大国，经济社会发展程度比较高，详见表 2。

表 2　非洲中文教育强国的基本情况

国家	面积（万 km^2）	面积排名	2020 年人口		2020 国内生产总值（GDP）[1]				孔子学院数量	孔子课堂数量
			数量（万）	排名	亿（美元）	排名	人均收入（美元）	人均收入排名		
埃及	100.10	12	约 10000	3	3631	2	3548	14	2	3
南非	121.91	9	5962 万	6	3020	3	5092	7	6	3
肯尼亚	58.26	22	5377 万	7	958	6	1782	23	4	1
坦桑尼亚	94.5	13	5910 万	5	659	9	1137	32	2	2
喀麦隆	47.54	24	2587 万	16	398	14	1502	24	1	0

说明：1. 表中数据来源于中华人民共和国外交部官网，https://www.fmprc.gov.cn/，最后访问日期：2021 年 5 月 6 日。

2. 表中所列排名均为非洲排名。

[1]《非洲各国 GDP：尼日利亚第一，南非少于埃及，刚果金第 12 》，腾讯网，https://new.qq.com/omn/20210426/20210426A08MV400.html，最后访问日期：2021 年 5 月 6 日。

这五个国家目前中文教育发展程度较高，但各自呈现出不同的特色：南部非洲的南非是华人华侨最早定居的国家之一，华人数量位居非洲大陆之首，华文教育基础深厚；北部非洲的埃及是

中国知网　https://www.cnki.net

非洲大陆最早与新中国建交的国家，最早与中国的高校合作，历史较长，中文教育注重专业性；中部非洲的喀麦隆在培养本土中文师资方面成就卓著；东部非洲的肯尼亚建设了两家特色孔院，分别以农业和纺织为特点，喀麦隆、肯尼亚和坦桑尼亚的中文教育发展程度较高主要得益于孔子学院的推动作用。

特别值得一提的是喀麦隆，人口和国内生产总值在非洲排名都不靠前，而且只建有一家孔子学院，但这一家孔子学院采用“一院多点”的办学模式，与高校师范专业充分结合，培养了大量的本土师资，并将本土中文师资的就业与国家中文教育的规划相联系，形成可持续发展的中文教育机制，是国际中文教育发展非常成功的案例，它的成功经验值得非洲乃至全球其他国家借鉴。

四、非洲中文教育发展的影响因素

（一）政治合作伙伴关系长期稳定

一直以来，与发展中国家构建友好互鉴的合作发展关系，是中国外交活动的重要组成部分。中国作为世界上最大的发展中国家与同是发展中国家的非洲各国有着天然的交往基石，中国和非洲国家长久以来建立了命运共同体的关系。在中国外交发展格局中，非洲一直是重要战略合作伙伴，在所有发展中国家中占据举足轻重的位置。中非友谊深厚、交往历史悠久，双方有着相同的外交愿景，在世界舞台上中非风雨同舟，始终坚定地站在一起。1955 年 4 月，在印度尼西亚万隆召开亚非会议，共有 29 个亚非国家和地区的政府代表团参会，开启了发展中国家间的经济技术合作——南南合作的新阶段。中国历代领导人多次访问非洲，致力不断加强中非友好关系，非洲多国领导人也多次访问中国。非洲一直是中国对外援助的重要区域，并且以自身发展为其提供机遇，几乎与每个国家都结下了深厚的兄弟情谊。

2000 年首届中非合作论坛顺利在京召开，世界格局新形势下，中国与非洲国家风雨同舟，共同应对经济全球化挑战，坚持合作共赢，并达成建设“中非新型伙伴关系”的共识。2006 年在北京峰上又决定建立“中非新型战略伙伴关系”。2015 年约翰内斯堡峰会上中非达成建设“中非全面战略合作伙伴关系”的新共识，主要依靠“政治上平等互信、经济上合作共赢、文明上交流互鉴、安全上守望相助和国际事务中团结协作”五大支柱支撑[①]。2020 年 6 月 17 日，中国和非盟轮值主席国南非、中非合作论坛共同主席国塞内加尔以视频方式共同举办中非团结抗疫特别峰会，习近平在北京主持峰会并发表题为《团结抗疫 共克时艰》的主旨讲话，再次彰显了中非患难与共的兄弟情谊以及中非相互支持的坚强底色。

（二）经贸合作迅猛发展

经济基础决定上层建筑，中国和非洲各国之间的经贸合作为非洲中文教育打下坚实的经济基础。21 世纪以来，一方面非洲内战、冲突基本结束，绝大多数国家政治局势趋向稳定，政府部门的工作重心转入经济建设；另一方面中国制定了“走出去”整体发展战略，鼓励有实力、有信誉的中国企业到非洲国家投资，中国企业的脚步已遍布非洲大陆的很多国家。2013 年习近平提出“一带一路”倡议，截至 2020 年 1 月 7 日，已经有 46 个非洲国家成为共建“一带一路”伙伴国[②]，占到全部 138 个“一带一路”伙伴国的三分之一。在新的有利形势下，中非的经贸合作得到飞速发展，2009 年至今，中国一直是非洲最大的贸易伙伴国，双方贸易额连续多年实现快速增长，在 2000 年时，双方贸易额就突破了 100 亿美元，2013 年又突破 2000 亿美元，并于 2014 年当年达到 2216.66 亿美元的历史最高值，[③] 具体数据如表 3 所示。

① 《中非合作论坛——约翰内斯堡行动计划（2016—2018 年）》，中非合作论坛网，https://www.ocac.org/chn/zywx/zywj/t1327766.htm，最后访问日期：2020 年 8 月 5 日。

② 王毅：《中非签署第 46 个共建“一带一路”双边协议》，新华网客户端，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1688247781263565572&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2021 年 5 月 6 日。

③ 《入世 15 年：再看中非贸易》，中华人民共和国驻南非共和国大使馆网站，https://za.china-embassy.org/chn/zfgxss/hzcg/t1427477.htm，最后访问日期：2021 年 5 月 6 日。

中国知网 https://www.cnki.net

表 3　中国对非洲贸易情况

单位：亿美元

年份	进出口额	进口额	出口额	出口额同比增长率
2000	105.98	55.55	50.43	22.40%
2001	108.00	46.90	61.10	21.16%
2002	123.89	54.27	69.62	13.94%
2003	185.42	83.59	101.82	46.25%
2004	294.59	156.46	138.13	35.66%
2005	397.47	210.63	186.83	35.26%
2006	554.64	287.74	266.90	42.86%
2007	733.11	362.83	370.28	38.73%
2008	1068.42	560.02	508.40	37.30%
2009	910.66	433.30	477.40	-6.09%
2010	1269.10	669.50	599.60	25.60%
2011	1663.23	932.40	730.83	21.89%
2012	1985.61	1132.51	853.10	16.73%
2013	2102.54	1174.55	927.99	8.78%
2014	2216.66	1156.31	1060.35	14.26%
2015	1717.99	702.58	1085.40	2.36%
2016	1489.62	566.90	922.72	–14.99%
2017	1697.50	752.50	945.00	2.41%
2018	2039.81	992.81	1047.00	10.79%
2019	2068.32	939.72	1128.60	7.79%

资料来源：《2019 年中国与非洲各国贸易数据及相关排名》，https://news.afrindex.com/zixun/article12181.html，最后访问日期：2020 年 9 月 16 日。

（三）社会文化交流密切

信息全球化使得各国的交流从政治、经济等物质或权益的范畴，拓展到文化、精神等人道领域，人们已不再把发展与经济的简单线性增长等量齐观[①]，文化交流与合作也是中国与非洲关系中重要的组成部分。中非之间的文化交流与合作形式主要包括：中国与非洲国家签订文化协定以及文化协定的执行计划，政府文化代表团互访，表演艺术团组互访，双方互办文化艺术展览以及其他各类文化艺术交往活动。21 世纪以来，中非文化交流又出现交流更频繁，规模、影响逐渐扩大，交流渠道拓宽，交流内容更丰富，人力资源开发与合作不断加强等新的发展态势。[②]2006 年中非

① 张宏明：《了解非洲文化：中国在非洲行稳致远的关键》，载《人民论坛》2018 年第 30 期，第 125—127 页。

② 解飞：《中国同非洲国家的文化交流与合作》，载《西亚非洲》2006 年第 6 期，第 59—61、80 页。

中国知网　https://www.cnki.net

合作论坛北京峰会之后，中国政府希望在中非文化交流上能开展更多深层次、富有成效的活动，每年定期开展“非洲文化聚焦”“非洲文化人士访问计划”“非洲文博专家到中国挂职调研”等活动，邀请非洲文化人士参观文化设施、观摩文艺演出并考察文化产业及社会文化、交流文化服务体系和相关政策及实施等。

2019 年 4 月中非研究院成立，目的是丰富中非人文交流成果，深化友谊，促进发展经验交流，推进“一带一路”合作，为建设面向未来的中非全面战略合作伙伴关系提供智力支持和人才支撑，这标志着中非人文交流进入了一个新的阶段。新冠疫情在世界范围的蔓延并没有阻挡住中非在社会文化方面的交流与合作，2021 年文化和旅游部以线上形式举办了“2021 年非洲英语国家旅游业可持续发展研修班”“非洲法语国家非物质文化遗产保护与旅游融合发展研修班”等文化交流活动，供中非交流旅游发展经验，并探讨如何在疫情后更好应对中非文化和旅游合作机遇和挑战，以期能进一步加强双方在文化和旅游民生方面的合作、推动文旅产业复兴。

（四）各国语言政策存在较大差异

非洲的历史悠久、种族杂居、民族众多、宗教复杂等特点，致使非洲在世界五大洲中语言种类最多。根据各种权威的估计，非洲有近 2000 种独立语言，主要属于闪含、尼罗—撒哈拉、尼日尔—刚果、科伊桑四个语系。20 世纪后半叶，从殖民统治下独立的非洲各国在实行多语政策的同时，意识到发展本土语言的重要性，并通过法律、法规和政府文件来巩固本土语言的地位，开始推广区域通用语，如北非的阿拉伯语、东非的斯瓦希里语、西非的豪萨语。但由于政治关系、经济科技发展需求、民族矛盾的平衡等，并未对殖民时期的语言政策进行较大的变革，原宗主国的官方语言仍占统治地位，民族语言保护没有发挥实质性的作用，如西非国家大都以宗主国语言为唯一官方用语，是政府部门日常工作、文件发布、教育教学和外交时的媒介语言。[①] 南非政府也推动多语言政策，除了宗主国的英语以外，国家内部占有优势的民族集团的语言会被推为官方语言，因此南非规定了 11 种官方语言，但在具体实施中，英语的地位优于其他语言，实际情况是英语地位日益显赫，非洲本土语被边缘化，法律规定的 11 种官方语言仅仅体现了良好的政治意愿。[②] 埃及的语言政策比较宽松，缺乏约束力，使得埃及实际的语言生活中，各种方言、外来人语言和官方语言呈现较为复杂的局面，但却很好地维系了社会稳定、国际关系。[③] 突尼斯实行文化多元化，现行语言政策不过分依赖于任何一种语言，实现了各语言间的制衡关系，有效保护了本土语言和文化。[④]

总之，非洲语言状况非常复杂，非洲各国的语言政策也不尽一致，一个普遍的现象就是各国国民教育体系内学生需要学习多种语言，中文并不是非洲的传统优势语言，面临与其他语言竞争教育发展空间的挑战。

五、非洲中文教育面临的现实问题

非洲中文教育在近 20 年时间里取得了很大的发展，但同时在师资、大纲、教材、课程、教学设施等方面还存在着一些问题。

（一）顶层设计理念不成熟

目前非洲的中文教育大多还是针对成人的，高校的中文专业、孔子学院以及“汉语 +”的各种职业培训。《2015 全民教育全球监测报告》中提到非洲小学入学率为 79%，中学入学率为 50%，高等教育入学率仅为 7%，整体呈现为基底大、中段窄、顶端尖的金字塔状。[⑤] 虽然非洲有 16 个国家已经将中文教育纳入基础教育体系，但大多是将中文作为一种选修外语，选修的人数较少，课时安排不够，教学体系不完整，小学、中

① 罗美娜：《非洲国家的多元语言使用问题》，载《世界民族》2011 年第 2 期，第 76—81 页。
② 牛长松：《南非高等教育多语制改革》，载《非洲研究》2010 年第 2 期，第 235—243 页。
③ 金欣：《埃及的语言政策与语言状况》，载《天津外国语大学学报》2016 年第 3 期，第 56—60 页。
④ 白少辉：《突尼斯共和国的语言政策》，载《云南师范大学学报》2007 年第 1 期，第 87—92 页。
⑤ 常浩：《教育合作 释放活力》，第 24—27 页。

中国知网 https://www.cnki.net

学、大学各个学段之间没有系统的衔接，将中文纳入高考体系的国家只有南非、喀麦隆两个国家，制定汉语教学大纲的国家也只有赞比亚、肯尼亚、坦桑尼亚、喀麦隆等少数几个国家。大多数国家中文教育发展路径不明晰，缺少官方的有力干预，发展理念较为落后，处于自然生长状态。

（二）中文教育师资严重匮乏

非洲的中文师资队伍由中国的外派教师、志愿者教师和本土教师构成。中国外派教师大多不熟悉赴任国的文化，与当地教师、学生之间存在较大的语言和文化障碍，再加上部分中国外派教师年龄偏大，跨文化适应能力较低，个别志愿者教师所学专业与国际中文教育相关度不大，中文教育效果不尽理想。教师在中文教育中是最为关键的因素，由于语言不通、文化差异、远离中国、生活不便等选派教师有一定难度，到非洲赴任的教师也部分存在跨文化适应能力不够、非中文教育专业背景、专业素养欠缺、责任心不强等问题，不能保证教学的连续性，在相当程度上影响教学。

非洲各国已经培养了部分本土中文教师，而且所占比例呈上升趋势，但中文本土师资的增长速度远远跟不上中文教育需求的增长速度。中文师资的匮乏表现在数量和质量两个方面。从数量上来看，在大部分国家，中文教师与中文导游、中文翻译或者中资企业员工相比，收入要低很多，所以中文教师并不是很多中文人才的就业选择，因此非洲多个国家出现中文师资严重短缺的状况。长此以往，随着开设中文课程的非洲中小学逐渐增加，这种严重的供需矛盾会愈加明显。从师资质量上来看，非洲本土教师数量与日益增长的汉语学习需求处于严重的失衡状态。各汉语课堂都存在着师资匮乏的情况，在岗教师教学课时量大，处于疲于应付的状态，教学效果不理想。还有很多学校想开设汉语课，但苦于缺乏师资而不能开设。从事中文教育的本土教师虽然大都已经通过HSK 四级的考试，但中文水平参差不齐，许多教师还不能胜任中文教学，难以保证教学质量。

（三）本土教学资源亟待开发建设

目前的《国际汉语教学通用课程大纲》是中国编写的，是面向世界各地、不同文化背景、各种年龄段的通用型教学大纲，因而不能很好地契合非洲各国的特点。不同年龄层次的学习者具有不同的认知特征，学习方式也相差甚远。一些国家虽然制定了教学大纲，但由于国际中文教育领域的专家较少，制定的大纲也有许多不合理之处。另外一些大学的中文专业课程照搬中国中文专业课程，严重影响学生中文水平的提高。中小学的中文课程一般课时较少，不利于低龄学习者真正学会汉语的听说读写。

非洲各国中文教育大都使用中国教师、学者编写的通用型中文教材，这些教材在内容的选择、体例的编排、练习的形式、每课书容量的大小等方面均存在与当地教育制度不一致的情况，存在不适合当地使用的问题。也有一些国家如埃及、突尼斯、南非、喀麦隆等编写了本土教材，但并未覆盖所有学段，且编写者的语言知识储备、语言学习理论较为薄弱，同时缺乏科学的教学大纲作为指导，缺乏规范的补充材料作为参考，缺少专家的指导，存在较多问题，诸如教材使用对象不明确，不适合作为第二语言教材，教材涉及的语言知识缺乏系统性，不同教学阶段的教材语言难易区分度不足，教学环节中重点不突出，练习与学习内容、学情特点的衔接不够，练习内容单一、针对性不够，导致教师与教材需要较长磨合期，教材与学生情况相脱节，考试难以根据教材命题。

（四）教学设施不能满足教学需要

非洲各国的教学设施普遍存在场地拥挤、设施陈旧、设备不能得到及时更新等问题，多媒体教室很少，普通教室里只有黑板和粉笔，桌椅也大多破损严重。随着中文学习者的迅速增加，非洲中文教育中因教育投入不足导致的现有教学设施不能满足教学需求的问题日益凸显。很多中国的外派教师反映无法正常使用多媒体教学，课堂授课效果欠佳。2020 年初新冠疫情在全球范围迅速蔓延，在疫情的冲击下，全球大部分教学都转移到网络，以线上远程授课的形式来进行授课，网络教学得到了空前的发展，多家线上中文教学平台纷纷建立。然而许多非洲国家和地区，通信设施建设不理想，除去首都等少数地区以外，有线网络覆盖率低，很多地方没有网络，即便是有无线网络覆盖的区域，网络信号质量不佳、网速比较慢、价格比较贵，也都是普遍存在的问题，

中国知网 https://www.cnki.net

许多地区还不具备进行线上教学的条件。

（五）孔子学院（课堂）相对较少

根据孔子学院官网提供的数据，截至 2021 年 1 月全球 162 个国家（地区）设立了 541 所孔子学院和 1170 个孔子课堂，我们对每个大洲的具体分布做了统计，如表 4 所示。

表 4　全球孔子学院 / 课堂数量统计

洲别	设立国家（地区）	孔子学院（所）	孔子课堂（个）	孔子学院 / 课堂总数	国均设立比例
亚洲	39	135	115	250	1：6
非洲	46	61	48	109	1：2
欧洲	43	187	346	533	1：12
美洲	27	138	560	698	1：26
大洋洲	7	20	101	121	1：17
总计	162	541	1170	—	—
非洲占比	28.40%	11.28%	4.10%	—	—

非洲的孔子学院和孔子课堂在全球五大洲中的国均设立比例是最低的，平均每个国家只有两个孔子学院 / 课堂。欧洲国均设立孔子学院 / 课堂达到 12.4 个，非洲只有 2 个，相差悬殊。非洲已有 16 个国家将中文纳入基础教育体系，占全球中文纳入国民教育体系国家总数的 22%，与非洲孔子课堂的数量仅占全球总数的 4.10% 相比，非洲旺盛的学习需求与较少的中文学习资源形成鲜明对照，目前非洲孔子课堂的数量还远远不能满足非洲中小学高涨的中文教育需求。

六、非洲中文教育的应对策略

（一）中非合力营造中文教育发展新格局

1. 中非合作擘画中文发展蓝图

非洲中文教育需从需求侧和供给侧两个方面进行顶层设计，两条腿走路，两方面互促，为本国中文教育定向把舵。从需求侧角度来看，以市场需求为导向，从国家层面对中文人才层次、数量等需求来进行中文人才培养的总体规划，尤其需要对国民教育体系内的中文教学做好统筹安排。从供给侧角度来考虑，完善从小学、中学到大学、研究生阶段的立体化完备的中文教育体系。在包含多种外语教学的教育体系内，协调好中文与其他外语教学之间的关系，在基础教育体系中，可以考虑在特定范围内把中文作为第一外语或者第二外语来进行教学。

中方应将中文教育纳入与非洲教育合作的范畴，以经济、政治、文化合作带动中文传播，形成易被国际社会理解和接受的中文传播体系，加强对孔子学院的统一管理，改变各中方院校分散管理非洲孔子学院的局面，改变孔子学院分布不平衡、数量较少的情况，加强以国别为单位、以地区为单位、以大洲为单位的孔子学院发展建设，并以孔子学院为抓手，推动所在国、所在地区、所在大洲的中文教育建设。

2. 携手同行，持续扶持非洲中文教育

在当前一些国家逆全球化抬头的国际形势下，国际中文传播资源配置应体现“发展中国家优先战略”，建议在非洲条件较好的大学、中小学增设孔子学院和孔子课堂，选派优秀师资推动赴任国的中文教学，加大对非洲中文教育的支持力度，有效缓解有限的物质基础、落后的教学设施、紧张的教育经费等问题。这不仅是中文输出国的责任与担当，也是非洲国家最迫切的需要。联合国教科文组织驻马里办事处主任、刚果籍汉学家爱德蒙·木卡拉认为，中国方面的专业知识和经验有助于促进非洲大陆的发展和持久和平。在《非

中国知网　https://www.cnki.net

洲大陆教育战略（2016—2025 年）》的基础上，希望中国能够在非洲建设面向各年龄段人群的教育基础设施，就共同感兴趣的课题开展研究项目，并继续在中国培养非洲学生和研究人员。[①] 中国是国际中文教育的母语国，来自中国的支持，对于发达国家的中文教育来说属于“锦上添花”，非洲国家属于发展中国家，经济社会发展程度都较低，来自中国的支持实属“雪中送炭”，[②] 有利于传承中非友好合作精神，构建更紧密中非命运共同体。

（二）推动非洲中文教育本土化发展

1. 建立新时代复合型本土教师队伍

依靠非洲本土中文教师的力量来发展中文教育，是解决非洲中文教育发展中师资短缺问题的根本途径，可真正实现非洲中文教育的可持续发展，这也是未来的必然趋势。

1）提高国际中文教育待遇

解决好中文师资的就业问题是促使中文师资培养进入良性循环的根本因素。喀麦隆的中文教育得到迅速发展的最重要因素就是毕业生分配到中学任教，享受与政府公务员同等的待遇，就业形势好，给本国的中文教育发展注入了强大的动力。许多非洲国家的中文人才都不愿长期从事中文教育，主要原因是与翻译、导游等其他职业相比，中文教师的薪酬待遇较低，工作稳定性不够。因此要提高教师待遇，加大财政投入，政府帮扶就业，保证师资队伍稳定，为其专心致力中文教育创造条件。

2）优化中国派出师资队伍

中国选派教师和志愿者时，应充分考虑外派师资的专业化、年轻化，一方面多鼓励国际中文教育及相近专业的年轻师资赴非洲从事中文教育工作，尽量实现中方外派中文师资的专业化，优化组合有经验能管理的年长教师与精力充沛、跨文化交流、适应能力较强的年轻师资；另一方面充分考虑教师的专业多样化，鼓励科学技术类专家人才赴非任教，助力非洲职业中文教育，增强中文经济吸引力。

3）构建新型本土师资队伍

要依靠非洲各国和中国两方面的力量来推动培养新师资和培训在岗师资。中方可以从两个角度加强对非洲本土中文师资的培养：其一是“请进来”，提高门槛，选派中文基础好、有志于从事中文教育事业的学生来华攻读国际中文教育硕士、博士，培养出精通汉语知识、懂中国文化、理解中国政策、全方位综合型本土中文教师，毕业后回国从事中文教育工作。其二是“走出去”，考虑从国内选派专家团队，赴非洲对目前在岗的本土中文教师进行有针对性的本土师资培训，培养双师型教师队伍，提高综合教学能力。

非洲各国要在与中方高校合作上持续发力，广泛在本国师范类高校增开本科及以上中文专业的学历教育，培养新生中文师资力量。2017 年非洲地区的孔子学院为当地培养师资约 1500 多人次，其中近百人被聘用为本土师资。[③] 喀麦隆雅二大孔院的中方合作院校是浙江师范大学，在中方院校的推动下，孔院与马鲁阿大学于 2009 年、2014 年分别签订合作协议开设师范类、非师范类中文专业。截至 2020 年，马鲁阿大学高等师范学院和人文学院各有 372 名中文师范生和 434 名非师范中文专业毕业生。这些毕业生大多选择成为汉语教师，还有部分选择赴华留学深造或者进入中资企业工作。[④]

2. 开发国别化本土教学资源

随着中文教学更广泛、更深入地融入非洲各国国民教育体系，非洲中文教学也呈现出明显的低龄化趋势。加上整体汉语学习者的年龄范围较广，为了让中文教育真正落地生根，让当地的中文学习者更容易理解和接受，亟须制定适应当地教育特点的中文教学大纲和具体实施方案，编写适合非洲当地学习者的中文教材，因地制宜开发中文教学资源。需要在充分调研本国教育体制的基础上，针对不同学段的学制、不同年龄段学生

① 段丹洁：《国际中文教育未来可期》，载《中国社会科学报》2022 年 4 月 25 日，第 1 版。

② 吴应辉：《汉语国际传播事业新常态特征及发展思考》，载《语言文字应用》2015 年第 4 期，第 27—34 页。

③ 马箭飞：《国家汉办负责人：本土化程度高是非洲孔子学院快速发展的重要原因》，https://baijiahao.baidu.com/s?id=1600581647506433346&wfr=spider&for=pc，最后访问日期：2020 年 9 月 15 日。

④ 吴强：《喀麦隆中文教育发展历程与师资建设》，载《国际汉语教学研究》2022 年第 1 期，第 26—32 页。

中国知网 https://www.cnki.net

的学习规律、认知特点，编写出符合不同国别特点的本土化教材、符合不同年龄段的全学段教材、符合不同学习需要的全品类教材、符合不同专业需求的职业中文教材。这需要中非专家通力合作，编写更具科学性、规范性、趣味性、针对性的教材，可以先集中力量在中文教育基础较好的国家进行试点，成功以后再把相关经验推广到国情相似的其他国家。

（三）借助驻地企业改善中文办学条件

非洲各国中文教育硬件设施普遍陈旧、匮乏，现代技术难以得到应用，特别是后疫情时代，现有的教学设施无法支撑线上教学，教学陷入停滞。非洲中文教育需求日益增长，而教育资源缺乏、师资力量严重不足，远程教学可有效缓解这一供需矛盾，因此亟待改善教学设施。非洲各国大多基础设施不发达，网络利用率较低，但广播和电视普及率相对较高，可根据非洲不同地区的基础设施条件，通过广播、电视、网络等多种传播媒介的形式，因地制宜发展中文教育。有条件的地区利用现有的丰富的线上教学平台和教学资源发展中文教育，不具备网络教学条件的地区，可以借助已经入驻非洲的多家中国媒体，考虑运用派驻非洲各国的中国媒体单位与非洲当地的媒体单位合作的方式，制作开发更多当地人喜闻乐见的中国语言和文化节目，使非洲学习者以更加亲切的方式接触中文。

此外，非洲“中文+”职业教育拥有较大的发展潜力，未来应朝着高水准、高层次的方向发展，非洲各国的教育部门可以与驻地企业形成双向互惠的关系，借助“双师型”模式，向企业输送懂技术、会汉语的高端复合型人才，满足企业的高质量人才缺口，从而吸引企业为学校提供赞助，筹措资金用于教学设施的建设，改善教学环境，优化教学设施，丰富教学手段，推动当地中文教育提质增效，不断发展。

[陈宏：天津大学国际教育学院；
刘慧佳：中共中央党校（国家行政学院）文史教研部]

美国汉学家柯启玄与清朝宦官研究

在中外专研中国历史的学术圈，太监主题研究多少带有微妙的隐晦之意。美国汉学家柯启玄（Norman A. Kutcher）早在耶鲁大学攻读博士学位期间，就曾试图在“阉割”这一概念与中国政治权力之间建立起一种全面的、精神分析式的关系，但因其主题的敏感性，在20世纪90年略显“保守”的学风下只好作罢。20世纪初，柯启玄在中国第一历史档案馆里，阅读了大量有关太监的口供、墓碑碑刻、京师日常生活的各类杂记、各式各样的历史文献，发现太监个体之间的巨大差异、管理太监方式的重大变化，于是重新燃起钻研太监主题的热情。《盛清统治下的太监与皇帝》（*Eunuch and Emperor in the Great Age of Qing Rule*）便是这一学术旨趣的产物。柯启玄在该书中，以清初至清中叶四位帝王——顺治、康熙、雍正、乾隆朝廷为背景，比较宦官权势盛极一时的明代与清朝在宦官管理制度上的差异以及宦官在政策发生变化后的应对之策，指出皇帝与太监之间复杂的关系。（王晓丹）

中国知网 https://www.cnki.net

The Current Situation, Practical Problems and Countermeasures for Chinese Education in Africa

Chen Hong, Liu Huijia

Abstract: Based on detailed data, this article comprehensively reviews the development of Chinese education in Africa before the end of 2022, mainly including the development, various characteristics, influencing factors, existing problems and their countermeasures concerning Chinese education in Africa. In particular, it points out the problems in the development of Chinese education in Africa, including the immaturity of the top-level design concepts, the severe shortage of teachers for Chinese education, the underexploitation of local teaching resources, the inability of teaching facilities to meet teaching needs, and the shortage of Confucius Institutes (classrooms). The main solution is that China and Africa jointly create a new pattern for the development of Chinese education, promote the localization of Chinese education in Africa, and improve the conditions for Chinese schools through the assistance of local businesses.

Key words: Chinese language education in Africa, current situation, problems, solution

孙立天著《康熙的红票：全球化中的清朝》出版

明末清初，法国国王路易十四向清朝派出六位“国王的数学家”，开启了影响深远的中法在科技、商贸和思想文化上的交流和交融。到了康熙王朝后期，形势突变，清廷与罗马教廷之间爆发了一场围绕“译名”“祭祖”“祀孔”问题的“礼仪之争”，并扩展到欧洲，深刻影响了中西思想、文化交流。清廷对待西方传教士在华传教的态度经历了从清初的“容教令”到传教士“领票”入华，再到雍正时期的全面禁教。这其中究竟是什么原因促使清廷在对待耶稣会士入华传教态度上发生如此重大的转变？孙立天的新著《康熙的红票：全球化中的清朝》试图揭开这一谜题。孙立天，毕业于复旦大学历史学系，之后远赴哥伦比亚大学、伦敦市立大学继续深造，获得博士学位。在《康熙的红票：全球化中的清朝》一书中，孙立天以《康熙帝寄西洋众人谕》，即“红票”为楔子，通过细读、援引中西方大量原始文献，徐徐展开进入皇帝内廷和权贵圈的西洋传教士与皇室之间的互动、传教士与清朝内务府之间的关系、内廷与外朝行政之间关系、来华传教士不同修会之间的利益冲突及其与罗马教廷之间的关系，为读解明末清初中国“礼仪之争”“清初历狱”、雍正全面禁教等问题提供了不同的视角。（王晓丹）

凡本刊录用的文章，其与《国际汉学》相关的网上传播、电子制品等权利，视为由本刊获得。上述各项权利的报酬，已包含在本刊向作者支付的稿酬中。如有特殊要求，请在来稿时说明。

中国知网 https://www.cnki.net

从汉字的诗性到“字本位”教学法

——法国汉学家白乐桑教授访谈录*

□ 采访人：罗恬颖　钱　丹
□ 受访人：[法] 白乐桑（Joël Bellassen）

访谈按语：白乐桑（Joël Bellassen）教授是法国国立东方语言与文化学院博士生导师、法国首任国民教育汉语总督学、前世界汉语教学学会副会长、欧洲汉语教学协会主席和法国汉语教学协会名誉主席。他从事汉语教学、汉语教学法研究和教师培训工作将近五十年。他的研究和发表的专著及论文涉及中国语言文字文化教育、教师培训、法国及中国的语言政策和汉语教育史及跨文化交际等领域。他创作有《汉语语言文字启蒙》（1989）、《滚雪球学汉语》（2009）、《跨文化汉语教育学》（2017）和《法国中文教学的理论与实践》（2021）等四十余部专著，并在学术期刊上发表一百余篇文章。

2023 年 11 月 22 日，经由湖南师范大学外国语学院张弛教授的协调和安排，笔者有幸在外国语学院腾龙楼法语系办公室对白乐桑教授进行了三个半小时的专访。本次访谈以“汉字”为出发点。首先，了解了汉字对白乐桑教授汉语学习动机的重要影响，体现出其“远距”型的个人特征。其次，白乐桑教授以书法艺术为例，阐明了汉字的“诗性功能”。最后，访谈重点是白乐桑教授从汉语教育史角度出发，探讨了“字本位”教学法及其代表性教材《汉语语言文字启蒙》。一方面，对其“字本位”（“二元论”）中文教学法进行了细致分析；另一方面，他阐释了其编写的教材在汉字学习、插图设计、文化注释方面的巧思，为国际中文教材的编写提供了重要参考。

中图分类号：H19; G423.3　　**doi:**10.19326/j.cnki.2095-9257.2025.02.015

一、汉字与汉语学习动机

罗恬颖（以下简称“罗”）：白乐桑老师，您好！您是国际中文教育的权威专家，是“字本位”教学法的倡导者。汉字对您有特殊的意义，您说过：“学习汉语的真正动机就是感到它（汉字）很神秘，想去弄明白它。”[①] 可以谈谈“汉字”对您学习动机的影响吗？

白乐桑（以下简称“白”）：我经常说：“没有汉字，我今天就不在这里。”这句话概括了我最初主修中文的动机。我开始学中文的时候，中国就和“月球”一样远，而我正是追求远距的人，因为远距是有吸引力的。同时，“月球”跟想象力很有关系，汉字及其背后的中国文化激发了我们的想象力。

跟你们分享两个具体的小故事，这些故事能够很好地反映我的学习动机。第一个故事发生在我刚进入中文系学习不久的日子里。那时，由于汉字的缘故，我经常在回宿舍时错过地铁站。起初，我只学会了几个简单的汉字，于是偶尔会拿起一份《人民日报》，试图从中找出自己学过的那些汉字。然而，《人民日报》里至少包含了 3000 多个不同的汉字，而我所学寥寥无几。在专注寻找熟悉的汉字时，我经常错过地铁站。

* 本文根据白乐桑教授的采访录音整理而成，并经受访人的多轮审核和校对。张弛教授也对本文提出了宝贵的修改意见，在此谨致谢忱！

① 孔寒冰编：《“黑脚”的汉语之路》，北京：北京大学出版社，2015 年，第 18 页。

中国知网　https://www.cnki.net

第二个故事发生在我学习中文大约一两个星期的时候。那段时间，我和一些学习哲学、英语的同学每天会在学校咖啡厅见面。他们常常开玩笑说：“噢！中国人来了！”“中国人你好，今天喝什么？”我欣然接受这些玩笑，表面上觉得挺有趣，但深入思考后，我意识到他们其实将我看作是一个“学习别人不学的东西的人”。换句话说，如果我本来坚持选择主修西班牙语，恐怕就不会有人称我为“西班牙人”，因为在他们看来，学习西班牙语是相对常见的。而学习中文在他们眼里则是“不正常”的选择，所谓“不正常”就是不那么常见的。我现在的理解是：这种反馈反而增强了我的汉语学习动机。那为什么会增强呢？因为刚刚我提到我是追求远距的人——我愿意走别人没去过的路、愿意去学别人没有学过的东西、愿意做别人没做过的事。简单来说，我喜欢这种发现、探索的精神。

此外，“没有汉字，我今天就不在这里”这句话，也挑战了中国一些常见的观点——中文和汉字很难学。我其实并不认同这种说法。

第一，这是中国人在替我们外国学者发言。我认识许多在中国的学者，他们从未直接问过我：“白老师，您最初觉得汉字、汉语难学吗？”这一点让我觉得颇为有趣。但我经常会参与一些论坛和会议，权威代表发表主旨演讲时，几乎都会提到“我们汉语很难”。

第二，我认为值得深入探讨的是，究竟什么叫“难”。法语容易学吗？俄语容易学吗？我从未听说过有任何语言是“容易学”的。也许有人认为英语简单，但我对此持保留态度。法国并不是一个落后的国家，在基础教育中，几乎所有人都要学习英语。可为什么当他们观看美国电影时，如果没有法文字幕，仍有 90% 以上的人无法完全听懂？如果英语真的容易学，为什么会出现这种情况？我的意思是，英语同样有其学习上的难点。

第三，所谓的“难”与否，其实取决于个人，是因人而异的。中国社会普遍忽视了对“学习动机”的研究，“学习动机”本质上与独立的个体密切相关，相比之下，中国乃至整个亚洲文化，似乎过于忽视了个体的差异性。在西方文明和欧洲文明中，关于个体的观念大约在两千多年前就已经基本确立。这里所指的是“我就是我”这一个人观念在西方已被广泛接受和认同。然而，在中国、日本等亚洲文化中，“个人”观念仍未完全确立。因此，人们往往习惯于笼统地认为“汉语难学”。但从个人角度来看，讨论某一学科的难易并无太大意义，因为“难易”本身是一个主观性较强的概念，在一定程度上是一个非科学的问题。对于教育者来说，唯一值得深入探讨的问题是，如何通过有效的教学方法来降低数学、哲学或汉语等学科的学习难度，使学习过程更加高效和顺畅。

罗：除了上述提到的动机，您学习汉语、汉字的动机还有哪些呢？

白：此外，我的“内在动机”之一源于对未知的好奇心。早在 1980 年前后，我就对汉字与大脑的关系产生了浓厚的兴趣。当时，我阅读了一些关于心理学和脑科学的文章，涉及失语症等现象。我注意到，使用汉字的民族在出现脑梗时，比如日本人，在使用假名和汉字时会遇到不同的障碍。这引起了我的极大兴趣，表明大脑中处理汉字和表音字母的区域可能存在差异，这与左右脑的功能差异密切相关。

多年来，我一直关注这一类问题，并逐渐形成了一个观点：汉字与中国文化的整体特征紧密相连。在我看来，一种特定的语言和文字不仅是表面的知识工具，还是深层文化关系的一部分。同样，西方文化的一些特征也与拉丁字母密切相关，某些欧洲文化更是与特定的语言和文字密不可分。我坚信，语言与文化之间存在着深层次的联系，这种联系影响着思维方式、社会结构以及历史发展。

二、汉字的“诗性功能”与书法艺术

钱丹（以下简称“钱”）：我们还想和您继续探讨一些“汉字”问题。在第四届“潇湘中法翻译论坛”[①] 的发言中，您强调说：“汉字的诗性功能最突出，是任何文字都比不上的。”为什么只有汉字才能表达这种诗性功能？

白：“诗性功能”来自罗曼·雅各布森（Roman

① 召开时间是 2022 年 12 月 10 日。——笔者注

中国知网 https://www.cnki.net

Jakobson，1896—1982）的语言学理论。他提出言语有六种不同的功能。“诗性功能”简单来说就是言语的重点并非放在信息或内容本身，而是在语言形式上。当然，语言会涉及具体的内容或信息，但在不少情况下形式更重要。我当时举例说：诗性不一定跟诗歌有关。为什么叫“诗性功能”？顾名思义，诗歌就是强调语言形式。诗人说话与日常说话不一样，我们平常会说“你好！谢谢！再见！多少钱？”然而，诗歌是突出语言形式的美，包括押韵等。我们当年学习汉语时有一个很头疼的句子：“十四不是四十，四十不是十四。”在一定程度上，这也是“诗性功能”的体现。这句绕口令在内容上没有多大含义，但却是一种有趣的语音形式。另外，还有文字游戏，比如中文的歇后语“老头过河——谦虚”，“谦虚”和“牵须”谐音，这就是幽默的一个类型，也属于诗性功能。“胡须”和“谦虚”没有任何关系，这不就是语言形式吗？当然诗性功能主要体现在诗歌方面，所以雅各布森称之为“诗性功能”。

中文跟其他语言一样，语言的诗性还体现在书写的形式上，比如“书法”。法语、英语或其他拉丁字母也会有这种情况，但是处于非常边缘的现象。我举一个拉丁字母例子，你们注意到法国权威报纸《世界报》（*Le Monde*）标题的字体了吗？它采用的是一种很哥特式风格的字体，这也是一种“诗性功能”。但是除了这些，我觉得没有多少拉丁字母的“诗性功能”例子了，可能阿拉伯字母会多一些。比如你们去看一个清真寺，会发现有很花的字体，这肯定是有一种类似美学或美观的效果。用学术语言来说，我认为这就是文字的“诗性功能”。

可是，中国所谓的“书法”把“诗性功能”放在没法比的地位。我刚才说“所谓的书法”，因为我一直觉得“书法”这个词不如说“书道”或“书艺”。日本似乎称“书法”为“书艺”[①]，书法突出“法”，我觉得不够档次。我非常敬重的一位欧洲汉学家毕莱德（Jean-François Billeter，1939—），在其《中国书写艺术》（*L'art chinois de l'écriture*，1990）中坚决不使用“calligraphie”[②]（书法）一词。他认为“calligraphie”指的是一种文字上的美观效果，比如我们刚说的阿拉伯字和《世界报》的字体设计。他认为中国书法是一门真正的艺术，因为它有专门的艺术史和各种不同的学派；也有一些艺术史名人，比如王羲之、颜真卿、赵孟頫等。他认为中国书法像音乐和绘画艺术一样，而“calligraphie”这一表述很难突出这门艺术。

钱：那您觉得如何让法国人更好地接受书法艺术呢？

白：法国人先要认可中国文明多了一门严格意义上的艺术——书艺。这一点也不夸张，也不是一种比喻。书法是一门真正的艺术，就像音乐和绘画的艺术一样。其他国家都没有这门艺术，有的只是比较边缘的“诗性功能”，或者说一些美观效果。可美学效果和艺术是两回事。这具体又回到中文的独特性的问题上。汉字不只是一个简单记录语言的符号，而是和“词”一样，是中文教学中的一个独特单位。“汉字”是有学问的，跟字母“abc”很不一样，就是因为它的独特性，就产生了“诗性功能”。

但目前存在一种“非对称”现象。艺术应该具有普遍性。理论上，中国书法作为一门艺术应该属于全世界。可是，书法艺术在西方是有欣赏门槛的。这就出现了认识上的非对称性现象。据我所知，巴黎作为一个艺术大都市，办过几次高水平的中国绘画展，但迄今为止从未办过书法展览。

这是因为书法作为一门艺术，必须得有一个接受和加工的过程。这不是一般的工作，需要有专家先去接受书法艺术。可是法国有汉学、图书馆学、展览学等专家，可几乎没有什么专家去接受书法展览；另一方面，也缺乏相关观众。观众会有一定的好奇心，可是未具备最起码的素养。所以我觉得，在中国文化传播方面，这是今后最大的挑战。中国书法艺术在欧洲的真正传播，还需要下不少功夫，必须以新的展览学的角度去帮助观众初步了解书法。

钱：您前面说的汉字的“诗性功能”让我想到了汪德迈（Léon Vandermeersch，1928—2021）先生的一本书《中国教给我们什么？——在语言、

① 日本把书法称之为“書道”。——笔者注

② 英文为“calligraphy”。——笔者注

中国知网 https://www.cnki.net

社会与存在方面》。在其中提到了“中国字法”[①]。汪德迈先生认为汉字作为表意文字，这种能表意的“语义”赋予了“汉字一个美学维度，在独一无二的书法中展现”；他还指出“美学维度是中国表意文字的精髓”。[②] 那么您关于“汉字诗性功能”的主张，有没有受到汪先生的影响呢？

白：我非常赞同汪先生的基本观点，我也跟他聊过几次。我是晚辈，从教学角度来看，我跟他的观点竟然非常吻合。他很早开始就突出了中国文字的独特性，一直到晚年发表的重要著作里还是坚持这点。他的观点是有持续性的。他突出“语”和“文”分开，跟我的教学理念非常吻合。但是，他不是从教学的角度出发，而是从更宏观的角度——语言学的角度出发。

我是不是受到他的影响？估计答案是肯定的，因为我在 1980 年读过他的文章。另一方面，我经常说“汉字”的问题本来是最不必争论的。没想到在中国，最强势的学术团队却忽略了汉字，走向了“词本位”方向，仅仅把汉字当成字母一样，当成了仅仅是记录语言的工具。

三、“字本位”与《汉语语言文字启蒙》

罗：中国的国际中文教材也主要以“词本位”为主，而您编写的《汉语语言文字启蒙》是一套经典的“字本位”教材。在这套教材面世之前，是否还有其他以“字本位”为编写原则的教材？

白：在我尚未出生时，已经有具备明显“字本位”倾向的教材问世了，那就是德范克系列中文教材。[③] 虽然它不一定像我编写的教材那样系统，但可以说就是一种“字本位”的教材。德范克（John DeFrancis，1911—2009）在中国国内研究算是一片空白，但在国际上，他并非边缘人物，而是一位杰出的汉语教育家。而且这套教材并不是用小语种编写的，而是使用英文，影响广泛。

2023 年 5 月，我专程前往美国夏威夷。12 小时的时差确实让人难以适应，但我此行的主要动机是为了发表一篇文章，[④] 来全面介绍德范克的汉语教学思想。德范克系列中文教材在当时的反响很大，早在 20 世纪 60 年代，这套系列教材就迅速影响到了法国，70 年代时巴黎的其他大学中文系已经开始使用这套英文的汉语教材。尽管法国学生在应付英语时相对吃力，但仍然通过这套教材学习汉语，可见它的影响力非同一般。然而，德范克及其教材在中国的研究领域依然处于空白状态，几乎没有多少学术论文深入探讨这套教材的价值和影响。

罗：美国现在主流的汉语教材是波士顿剑桥大学出版社的《中文听说读写》(*Integrated Chinese*，1997)，这是一套典型的“词本位”教材，有别于您刚提到的德范克系列中文教材，那为什么“字本位”教材在美国没有得到延续呢？

白：要回答这个问题，就要先说为什么中国现在主流对外汉语教学否定了“汉字”作为基本教学单位这一问题。

罗：我是对外汉语专业的学生，在学习过程中发现只学单个的汉字，学生可能没法使用，真的要在日常中使用起来还得是教“词”。

白：你刚才说“没法使用”，把这作为一个理由，我觉得很能说明中国思维——就是更重“用”，重在“应用”上。可是，科学思维不是以“用”为起点，是以研究本体（即研究“这是什么”）为起点。先探究事物的定义，保持距离来分析客观的事物，“用不用”是后边的事了。这是截然不同的两种思维模式。我经常说这对我们来说是最不可思议的，最不必争论的就是“字”的存在。你刚才说“用”，我是说“存在不存在”，我们先要去定义“字”存在不存在、“字”的本质是

① 汪德迈著，金丝燕译：《中国教给我们什么？——在语言、社会与存在方面》，香港：香港中文大学出版社，2019 年，第 17 页。

② 同上，第 22、23 页。

③ 德范克系列中文教材第一本面世时间是 1946 年《初级汉语课本》（*Beginning Chinese*，1946），白乐桑教授出生于 1950 年。但是德范克最有影响力的一系列中文教材是 20 世纪 60 年代出版的“德范克系列教材”（The DeFrancis textbook series）。——笔者注

④ 白乐桑：《再说中文第二语言文字教育中的分裂问题：国际中文教育史上“缺失之环”——德范克》，载《全球中文发展研究》2024 年第 2 辑，第 60—79 页。

中国知网 https://www.cnki.net

什么。如果承认“字”是存在的，那就先要定义一下；然后才讲怎么用起来，我真的觉得这是思维问题。或者换个问题，中国文字是表音文字还是表意文字？

罗：这个在学界也是有争论的。有学者认为汉字是表音的，[①] 或者汉字是“音意结合体”，证据就是汉字中有大量的形声字。

白：那拉丁字母和汉字的差异，是形式上的不同还是性质上的不同？居然有人怀疑汉字的表意性，这太令人惊讶了！我们可以违背权威、反对权威，可是现代语言学之父索绪尔（Ferdinand de Saussure，1857—1913）说过大体上有两大语言体系——表音和表意。而表意体系的代表就是中国的文字。[②] 如果汉字是表音的，作为一个汉语初学者，即便没学过汉语也应该模糊能发出读音。比如“这一杯”里的“杯”字，但如果学习者没有学过这个字，就无法正确发出读音。“杯”字由“木”和“不”组成，从学习者的角度说是“形声字”并没有实际的意思，那怎么会看到这个汉字就知道念成“bēi”呢？显然汉字不是表音文字，不是分析语音的文字体系。如果连这一点都要怀疑，那就很混乱了。历史上给汉字注音有那么多方法，正好是因为中国文字不表音！

真正的问题就是汉字到底属于表意还是表音的，汉字是跟拉丁字母一样表音的吗？字母是明显表音的，因为这就是字母的功能。但是汉字，比如说“中”这个字，我们怎么知道它和“zhōng”这个音节的关系呢？即使是简单的“一、二、三”或阿拉伯数字的“1、2、3”，光看文字也无法确定包含了“yī”“èr”“sān”这些音节。

罗：现在中国国内关于对外汉语教学是走“字本位”还是“词本位”仍然争论不休、没有定论。业内有不少人对您的“字本位”持支持态度，比如陆俭明教授、李泉教授。但为什么市面上主流的对外汉语教材基本上是清一色的“词本位”教材呢？

白：事实上越来越多的专家及教师赞同所谓的“字本位”，也就是我提倡的“二元论”。汉语语言学泰斗陆俭明先生担任世界汉语教学学会会长时，开始发表他对汉语教学的观点：“各个年级的外国或外族学生应该掌握多少汉字？哪一些汉字？各个汉字在教材中出现时，孰先孰后？复现率为几？递增率为几？辅助率为几？……各个年级学生应该掌握多少词语？哪些词语？各个词语在教材中出现时，孰先孰后？复现率为几？递增率为几？”[③] 这一段精辟的论述明确区分字和词作为两个不同的教学单位，与本人“中文教学二元论”的观点相吻合。这一段话其实完全可以拿来用作为我的“字本位”具体的定义。

罗：可是陆俭明先生只是认同中文教学上的“字本位”，并不完全认同徐通锵先生的“字本位”[④]，那么您的“字本位”教学法和徐通锵先生的“字本位”理论有关吗？

白：徐通锵先生的“字本位”是纯粹的语言学问题。这里我们先不谈语言学，只谈对外汉语教学。陆俭明先生写的文章，我注意到了是真正的“字本位”观点，也就是他和现在主流的对外汉语教学观点是对立的。毫无疑问，陆俭明先生是支持“二元论”的，和我的对外汉语教学观点是有一致的。

我的“字本位”和语言学的徐通锵先生提出的“字本位”到底有没有关系，这个是很有意思的问题，需要大家好好坐下来讨论。另外就是“字本位”的名称，我现在更加倾向于用“中文教学二元论”，因为我发现“字本位”很容易让人产生误解，而且确实产生了不少误解。也许有人根本没有看我的文章，甚至没有看过我的教材，就对我的“字本位”产生了误解，加上徐通锵的“字本位”观点，就更容易产生误解了。我和徐通锵先生都提出“字本位”，其实是偶然性的现象，我比他早一些的。[⑤] 可是他是语言学，而我却是教育学，我认为教学不是归属语言学的，这两者不

① 王小宁：《从形声字声旁的表音度看现代汉字的性质》，载《清华大学学报》1999 年第 1 期，第 68—71 页。
② 费尔迪南·德·索绪尔著，高名凯译：《普通语言学教程》，北京：商务印书馆，1980 年，第 50 页。
③ 陆俭明：《作为第二语言的汉语本体研究》，北京：外语教学与研究出版社，2005 年。
④ 陆俭明：《我关于“字本位”的基本观点》，载《语言科学》2011 年第 3 期，第 225—230 页。
⑤ 白乐桑对“字本位”的研究成果产出比徐通锵更早。可追溯到 1984—1985 年其在中学教学时加入的中文教学研究小组，并开发出了第 1 套“汉字最低门槛表”（SMIC）。——笔者注

中国知网 https://www.cnki.net

是一种归属关系。

罗：您还提到过对外汉语学科之父吕必松先生认为您的“字本位”是“语素本位”，您怎么看待这个问题呢？

白：20 世纪 90 年代，我晋升为副教授，开始在大学任职，并逐渐参与对外汉语教学相关的国际会议。第一次参加的国际会议是在德国，那时有幸接触到我们的学科奠基者吕必松先生，他带领着一个中国代表团。在茶歇时，吕必松先生提到了一套教材，并问我：“你的‘字本位’是不是‘语素本位’？”这是一个让我至今难以忘怀的问题。我的回答是，“字本位”固然包括“语素本位”，但又不仅仅局限于此。我更倾向于以“字”为核心，这其实是一个逻辑问题。“字”和“语素”之间的逻辑关系是什么？是“语素”包含“字”？还是“字”包含“语素”？显然，是“字”包含“语素”。因为“字”不仅涵盖了“语素”，还包括“字形”“笔顺”“偏旁”“部件”等多个层面，而“语素”是无法涵盖这些要素的。因此，我告诉吕必松先生，“字本位”并非等同于“语素本位”，它以“字”为基础。

后来，这一观点在中国学界逐渐演变为“字本位”理论。虽然这个提法不是由我首先提出的，但它的影响力在之后超出了我的想象。当时中国国内对这套教材展开了广泛的讨论，因为他们发现法国的这套汉语教材走了一条与主流不一样的道路。尤其是我在教材中加入的“400 字汉字门槛表”，以汉字的使用频率和构词能力作为标准，明显与中国传统的教学路径有所不同，这也引发了更多的关注与讨论。

钱：您这套“字本位”教材《汉语语言文字启蒙》最开始是来自您给学生上课的教案，是因为什么契机才出版的呢？

白：当时我编写教材的初衷是认为，北京出版的汉语教材在某种程度上歪曲了汉语的基本面貌。于是，我在 400 个高频字门槛的基础上简单地编写了一些对话课文，并在课文下附上了生词表和生字表。此外，还提供了汉字的基本信息、原形等助记方法，以帮助学习者更好地理解汉字。

1988 年，张朋朋老师来到法国，他看到了我自己编写并复印用于课堂教学的教材，最初他觉得这种方式非常奇怪，因为从未见过这样的教学路径。然而，随着时间的推移，他逐渐接受了这种方法，尤其是对“滚雪球”[①]教学法产生了浓厚的兴趣，并大力支持我出版这套教材。

家长们也十分支持，并提议他们来负责出版这部教材，但希望书的质量能够精致一些。为了满足这个要求，我们特意邀请了为奶酪盒设计插图的画家为教材绘制插图。

教材正式出版的那天，售价比市面上其他的中文教材贵了很多。当时出版社预估一两千本的发行量已经足够，或许两年内可以售罄。没想到，这本书虽然价格较高，但仅仅四个月便全部售罄。

究其原因，我认为唯一的答案在于：这套教材的学习者和使用者，虽然并非语言学专家或汉语研究者，但他们能够直观地感受到，只有通过这套教材所走的教学路子，才能真正理解汉语的内在面貌。

前天[②]，我在深圳遇到了一位法语联盟的校长，他是法国人，现在四五十岁了。他提到当初是使用我编写的教材学习中文的。听到这样的反馈，我不是说对这些很自豪，而是想探究背后的原因。说实话，我很少听说别的教材能收到类似的反馈。并非因为这套教材是由法国人编写的，而是直观地意识到——当时全世界没有任何一本教材，提供单个汉字的原形等助记办法。每个汉字都是一门学问，都是有知识在里头，而主流教材就把汉字当成拉丁字母一样。此外，我还在教材中加入了一些相关文化注释，而当时的中国教材在这方面几乎少有涉及。

罗：说到“文化注释”，我发现您编写的这套教材和国内主流教材相比，有非常多“文化”部分，特别是“汉字文化”的内容，比如教材中有非常多和汉字主题有关的插图，每课的汉字助记板块都有甲骨文元素的文化内容。您为什么会这么设计呢？

白：关于文化部分，我先分享一件趣事。20 世纪 90 年代初，我的教材刚问世时，一位来自北

① 根据白乐桑教授的观点，“滚雪球”的目的是想让已经学过的字重复出现，所以通过已学过的字编出一个短故事，以此来提高字的复现率。——笔者注

② 指 2023 年 11 月 20 日。——笔者注

中国知网 https://www.cnki.net

京语言大学的教师专程前来找我。他说，这套教材非常有突破。我以为他说的是“汉字”，因为我个人觉得这套教材最大的突破在于恢复了“汉字”应有的地位，但没想到他指的突破是“文化”。

回到当时的背景，确实那时的中国对外汉语教材中，文化内容相对薄弱，总体上显得内容匮乏。当时我听他说时，心里觉得他可能没有意识到“汉字”才是我最大的突破。而且，对于我来说，编写文化注释是整个教材编写过程中最轻松、最简单的部分。

我设计丰富的文化内容，主要有以下几点原因：

第一，这与我们讨论的第一个重要问题——“学习动机”密切相关。我当时明确的目标之一，就是通过分享中国文化来激发学生的兴趣和动机。我认为，无论哪种学习动机，最终都源于文化。没有学生会因为“把”字句而产生学习动机，或多或少都是因为文化的吸引力。因此，我有意识地在教材中加强了文化部分的内容。

第二，我认为应该有意识地注重和突出中外文化差异。这是我现在的一个观点，虽然学术界可能未必完全认可。如果我只是向学生讲中国和法国都一天三餐，那意义不大，我知道两国在事实上的共同点远多于不同点。但作为教学，我并不是简单地像照相机一样报道中国，而是要通过文化差异来激发学生的兴趣。例如，在讲解“早餐”这个文化点时，我会有意问大家：中国人早餐吃什么？因为中式早餐与法式早餐差异很大，通过介绍“粥”“油条”等特色中式早餐，可能会激发他们的好奇心。

罗：这套教材的文化部分似乎更多强调传统中国，而涉及当代中国的内容较少，这是否是有意的设计？

白：我确实是有意为之，因为中国不只是现在的中国。中国有几千年的历史。我认为每个学习者都有自己的想象力，他的学习动机可能与他想象中的中国有关。因此，我是有意地选择突出传统文化。当然这些传统文化也和每一课的内容有关（比如第14课《这个字什么意思》）[①]，但谁又说当代中国没有这种情景呢？

再给你分享一个非常有趣的小故事。这套书后面的英文版是中国的华语教学出版社出版的，最初我们商定是和原版完全一致的出版方式。然而，编辑完成后，我发现插图有一些变化。比如，第12课《有买票的吗？》课前插图[②]里的人物增加了一副眼镜，第10课《你爱人在家吗？》的课前插图[③]从近现代家庭场景变成了更当代的家庭场景等。我问出版社为何做出这些改变，他们说这些插图更能反映当代中国的情况。于是我做了些让步。实际上，我的想法是，法国读者当然知道这些原本的插图并不代表现在的中国，他们并不会因此产生误解。

除了做出让步，也有坚决要求出版社保留的插图。比如，第14课的课前插图[④]，这张插图展示了一位传统装束的男子正在使用毛笔进行书法创作，桌面上放着文房四宝，包含笔筒、墨砚和卷轴，背景则悬挂着“福”“鸿禧”“国恩家庆”等字样的书法作品。这张插图描绘的是近现代的中国，出版社本来也想修改，但我坚持要保留，因为这些传统的内容难道不是中国文化的一部分吗？如果不是，那它属于哪个国家的文化呢？而且，我也通过插图反映了书法在当时中国的重要性，所以这张图出版社就灵活保留了。此外，还有第15课的插图，描绘的是过去的天安门[⑤]，前景有许多行人、车辆和黄包车，类似于民国时期的街景。出版社本来想说现在的天安门不长这样了，我知道不是这样，读者也知道不是这样。可是，同样的道理，中国并不是最近几十年才出现的一个国家，一个学习者了解过往印象中的中国同样也是很有必要的。而且，这套教材涉及当代中国的部分并不少，比如买票、打电话等。

总而言之，我认为中国文化并非只从改革开放开始的。如果我们只是展示现代化的高楼大厦，我怕把他们吓跑。因为我追求的是“差异”，尤其

① 白乐桑、张朋朋：《汉语语言文字启蒙》，北京：华语教学出版社，1997年，第174页。
② 同上，第148页。
③ 同上，第128页。
④ 同上，第174页。
⑤ 同上，第184页。

中国知网 https://www.cnki.net

是学习中文时，这种“远距离”的文化差异能够引发更强的学习动机。

钱：白老师，上面谈到了很多这套“字本位”教材的内容，那我很好奇它总共的销量是多少呢？

白：随着这套教材影响力不断扩大，重印次数也增多。到目前为止，销售估计已经超过 20 万册，创下了法国对外汉语教材和外语教材销售的纪录。这套书价格还不是很便宜，相对于中国国内出版的汉语教材来说是贵的；而且我们还发现这套书很长时间没有二手资料，本来买旧书可以便宜一点，但是有很多已经不使用这套教材的人还愿意保存着。一些读者甚至告诉我，他们购买这套教材并非为了学习汉语，而是为了获取每一课的汉字原形解释和汉字助记板块的内容。这正好是许多中国教材所不具备的特色。

后来，我越来越忙。当时，我已经担任法国汉语教师协会会长，并参与了越来越多的学术会议；同时，作为大学教师，我还负责法国学生的海外学习交流项目。到了 1998 年，法国教育部委任我为兼职汉语教学总督学，全面负责法国的汉语教育工作。即便是基础教育阶段的普通校长希望开设汉语课程，也必须与我联系。同时，我也开始指导以汉语教学为研究方向的研究生。从 2000 年起，随着全球汉语教育需求的剧增，我的工作重心也放在了全法的汉语教学管理上。

由于事务繁忙，2008 年我才有时间进行这套教材的第二版修订。这套书共有两册，只对第一册的再版进行了小幅修改。比如，首先是将 400 字门槛表中的一个字替换为“网”字，随着互联网的发展，“网”字的使用频率就起飞了；其次是增加了一些漫画；最后是补充了一些有益于提高口语的词汇，丰富了口语对话。但是这些词中的字“频率”不高或“构词”能力较弱（例如“雪碧”中的“碧”字），这些字就用汉语拼音代替了。遗憾的是，中国未能出版 2008 年修订的新版教材。目前，我正在与华语教学出版社洽谈，他们或许愿意再次出版新版。

从 2000 年后，我一直忙于更广泛、更重要的全法中文教育工作，无法抽身关注这套教材。出版这套教材的 La Compagnie 是一个小小的出版社，我没有更换更大的出版社，自然而然销售有所下滑。不过，我并不为此感到遗憾。同时，2000 年以后，许多大型出版社推出了专为不同年龄段学习者设计的中文教材，这些教材图文并茂，资源丰富，编辑能力也远超小型出版社的水平。值得一提的是，La Compagnie 这个小出版社推出我的教材，也可以说是一次历史性的成就——他们没想到，自己就出版了一套汉语教材，结果就打破了法国历史上所出的外语教材的纪录。

钱：这套教材现在在法国主要还有哪些学习者使用呢？

白：客观来说现在使用者相对较少，因为市场上已经涌现出许多大型出版社出版的中文教材。但现在每个月都有好几次，有现在的教材使用者，也有过去的使用者跑过来和我说：“这个黄皮书改变了我的人生！”这真的是难以想象。而且我真的感觉到他们跟这本书的关系，和周围其他教材相比，是极少见的。他们用特殊的、富有感情的话说“改变了我的人生”。相比之下，其他的教材虽然可能更加先进，但似乎缺乏这种深厚的感情。

（罗恬颖：湖南师范大学文学院；
钱丹：湖南师范大学外国语学院；
白乐桑：法国国立东方语言与文化学院）

上海棉纺织业的现代化进程：以达丰染织厂为例

《上海棉纺织业的现代化进程：以达丰染织厂为例》系卡洛斯·布拉索·布洛基所著，吕霄霄译，于 2024 年 7 月由上海辞书出版社出版。该书一方面从经济学角度分析达丰染织厂从传统作坊成长为现代工厂的发展历程，另一方面从社会学角度分析研究上海的宁波人（包括浙江舟山群岛）和英国人对这座城市发展产生的影响。最后，从中国民族主义的角度分析上海的工业化进程。（王纪澎）

中国知网 https://www.cnki.net

《国际汉学》对世界汉语教育史研究的推动与促进

——卅载回顾与展望（1995—2025）*

□ 王铭宇

摘　要：本文全面收集《国际汉学》自创刊以来刊发的与世界汉语教育史研究高度相关文献 121 篇及其扩展文献 339 篇，借助 VOSviewer 分析工具，对这些文献的研究人员、机构和热点议题（或核心领域）以及文献影响力等进行可视化和量化分析，探讨《国际汉学》对于世界汉语教育史研究的推动与促进作用，探测该领域的发展趋势和动向。最后，结合当下国际中文教育所面临的机遇与挑战，对世界汉语教育史研究的未来发展提出建设性意见。

关键词：《国际汉学》；世界汉语教育史；国际中文教育；海外汉学；交叉学科

中图分类号：H195　　**doi:**10.19326/j.cnki.2095-9257.2025.03.013

一、引　言

国际中文教育的实践活动历史悠久，但作为一门学科的确立却是相对晚近的事情。国际中文教育在 20 世纪 70 年代末 80 年代初开始作为正式学科出现，迄今也才刚刚走过半个世纪。其学科名称由最初的“对外汉语（教学）”演变为“汉语国际教育”，之后又演变为今天的“国际中文教育”。[①] 任何一门学科要得到长远的发展，须有学科史和学术史的支撑，有史有论，是必不可少的条件。早在 20 世纪 90 年代末，鲁健骥就提出，对外汉语学科刚刚起步，我们对其历史还知之甚少，掌握的资料还很零散，而对外汉语教学历史的研究是对外汉语学科建设的一个重要课题。他呼吁应加强并开展对外汉语教学历史的研究，一方面可以使对外汉语教学学科得到认可，另一方面继承对外汉语教学的历史遗产，使得历史上的汉语教学情况得以为当今提供借鉴。[②] 然而，也正是由于彼时对外汉语教学学科刚刚起步，主要任务是将汉语作为第二语言的教学实践和理论研究，对于学科史的研究尽管有意识也有认识，但拘囿于史料阙如、人才匮乏，学科史研究在对外汉语学科内部并未受到应有的重视。世界汉语教育史较早的定义是指汉语作为第二语言在全球范围内的教育和传播历史。[③] 最早涉足世界汉语教育史研究领域且对某一具体问题做系统调查和研究的学者有撰写《古代汉语汉字对外传播史》（2002）的董明，编写《西方人早期汉语学习史调查（上、下）》（2003）的张西平、李真

* 本研究系国家社科基金重大项目“中西交流背景下汉语词汇学的构建与理论创新研究”（项目编号：21&ZD310）与澳门大学校内研究项目“现代汉语区别词的来源与形成机制研究”（项目编号：MYRG-GRG2024-00229-FAH）的阶段性成果。张西平、李真、龚阳、张天皓诸先生以及《国际汉学》编辑部提出了宝贵的修改意见，特此申谢。文中倘有错谬，概由作者负责。

① 赵成新：《国际中文教育学科发展之路》，《学位与研究生教育》2022 年第 10 期，第 34—41 页。

② 鲁健骥：《谈对外汉语教学历史的研究——对外汉语教学学科的一个重要课题》，《语言文字应用》1998 年第 4 期，第 30—35 页。

③ 张西平：《世界汉语教育史》，北京：商务印书馆，2009 年，第 2—6 页。

中国知网　https://www.cnki.net

等。这两项研究成果的问世，标志着世界汉语教育史这一研究领域的初步创立。[①] 值得注意的是，这两项研究的主题分别为“汉语对外传播史”和“西方人早期汉语学习史”，均与中外文化交流史，即海外汉学的研究内容息息相关。换言之，世界汉语教育史研究并未发轫于国际中文教育学科内部，而是在海外汉学研究的土壤里生根发芽，发展壮大起来的。

张德鑫早有预见，对外汉语教学与汉学并非对立排斥关系，而是相辅互动关系。21 世纪的对外汉语教学应与汉学“接轨”，向更高、更深层次发展，拓展更宏远的教学和教育视野。[②] 经过 30 多年的发展，对外汉语教学与汉学深度“接轨”并形成一种互动的界面研究——世界汉语教育史研究既是海外汉学研究的重要组成部分，又逐渐成为国际中文教育学科走向成熟的分支领域。倘若单独来看，世界汉语教育史研究拥有期刊、辑刊等学术发表阵地，著作迭出，拥有国际会议和学会组织，研究者众，业已形成边界较为清晰的相对独立的学术领域，成为语言学、历史学、翻译学、宗教史、国际中文教育、海外汉学等学科中外学者共同耕耘的学术领域。[③] 回顾对外汉语教育史，《国际汉学》为该领域提供了学术探讨和分享的平台，是国内学术刊物中发表世界汉语教育史相关文章数量较多的学术平台之一，在该领域发挥了重要作用。这份刊物不仅是世界汉语教育史研究的倡导者，也是推动者，更是引领者。正值《国际汉学》创刊 30 年之际，本文全面收集《国际汉学》刊发的与世界汉语教育史研究高度相关的 121 篇文献及其扩展文献 339 篇共计 460 篇文献，借助 VOSviewer 等分析工具，对这些文献的研究机构、研究成果、热点议题（或核心领域）以及学术影响力等进行可视化和量化分析，探讨《国际汉学》在世界汉语教育史研究中所起到的推动与促进作用，分析该领域的发展趋势和动向。最后，结合当下国际中文教育所面临的机遇与挑战，对世界汉语教育史研究的未来发展提出建设性意见。

二、刊文概况与文献收集

《国际汉学》（辑刊）创刊于 1995 年，由商务印书馆出版。该期设“汉学家专页”“中西文化交流史”“汉学研究机构”“汉学研究进展”“西方早期汉学史”等专栏，部分栏目后成为刊物的常设栏目。该期“汉学研究进展”栏目中的《近年来的中国汉语研究》一文为刊物首篇有关汉语研究的综述类文献。第二辑由大象出版社出版，刊有与“耶稣会”“利玛窦”“严复《天演论》”等相关文章，这些议题均成为之后世界汉语教育史研究绕不开的历史背景或文献资料。在第三辑“汉学研究机构”栏目中刊文《德国特里尔大学汉学系简介》，文中一节专门讲述汉学系在教学中如何培养学生的语言技能，国际汉语教育史研究的相关内容已零星可见。其后刊物陆续增设多个与世界汉学教育史研究密切相关的专栏，如 2000 年总第 6 辑设“汉语研究”栏目，2003 年总第 9 辑设“汉语学习史研究”栏目，2004 年总第 10 辑设“《华语官话语法》专题”栏目，2005 年总第 13 辑设“中国语言研究”栏目，2009 年总第 17 辑设“汉学及汉语史研究”栏目，2009 年总第 18 辑设“西方早期汉学文献”栏目，2012 年总第 22 辑设“中西语言接触与汉语变迁”栏目，2012 年总第 23 辑设“传教士汉学与中西文化交流”栏目，2014 年总第 26 辑设“中西语言接触与域外汉语研究”栏目。从专栏议题的不断增设与细化可见《国际汉学》在选题和组稿上有意识地刊发世界汉语教育史的研究成果，汉语史、语言接触、早期传教士汉语学习、域外汉语文献等成为相对聚焦的议题。下文将论及的高被引论文，大多数即为此阶段的专栏文章。可以说，《国际汉学》辑刊时期（1995—2014）近 20 年的积累是夯实世界汉语教育史研究基础的重要阶段，不容忽视。截至 2024 年 11 月底，本文从《国际汉学》辑刊的以上栏目中选取与世界汉语教育史研究高度相关的文献凡 48 篇，且全部为知网收录文献。[④]

《国际汉学》2014 年获批期刊刊号，由外研

① 张西平等编：《西方人早期汉语学习史调查（上）》，北京：中国大百科全书出版社，2003 年，第 5 页。

② 张德鑫：《润物细无声——论对外汉语教学与汉学》，《语言文字应用》2001 年第 1 期，第 33—45 页。

③ 张天皓、李真：《世界汉语教育史研究：二十年发展回顾与展望（2003—2023）》，《国际汉学》2024 年第 6 期，第 128—155 页。

④ 如无特殊说明，本文的文献与数据均来源于“中国知网 CNKI”，最后下载时间为 2024 年 12 月 1 日。《国际（转下页）

中国知网 https://www.cnki.net

社出版发行。2017 年《国际汉学》进入“中文社会科学引文索引”（CSSCI）来源期刊目录，刊物的质量和影响力不断提升。有关世界汉语教育史的文章多集中于“域外汉语研究专栏”“中外语言接触”等栏目。自 2023 年第 2 期专门开设“世界汉语教学学会国际中文教育专栏”，世界汉语教育史研究的相关论文刊文更趋稳定。截至 2024 年 11 月底，本文从《国际汉学》期刊（2015—2024）中选取了与世界汉语教育史研究高度相关的文献凡 73 篇，全部为知网收录文献。因此，本文选取的《国际汉学》辑刊和期刊论文合共 121 篇。①

据知网统计，本文选取的 121 篇文献，总被引数为 442 次，总下载数为 33 684 次，篇均被引数 3.65 次，篇均下载数 278.38 次。对这 121 篇文章的年度刊文数量进行统计，如图 1 所示，自 2014 年之后《国际汉学》已连续 10 年每年刊出世界汉语教育史相关论文不下 4 篇，刊文数量稳定且总体逐步增加。这些数据说明，世界汉语教育史研究在学界受到持续关注且具备一定的影响力（下文详细说明）。从大的学科分布来看，121 篇文献中 68.6% 属中国语言文学研究，14.05% 属中国通史研究，14.05% 属外国语言文学研究，0.3% 属其他学科，足见世界汉语教育史研究“多学科协同参与”的跨学科研究性质。

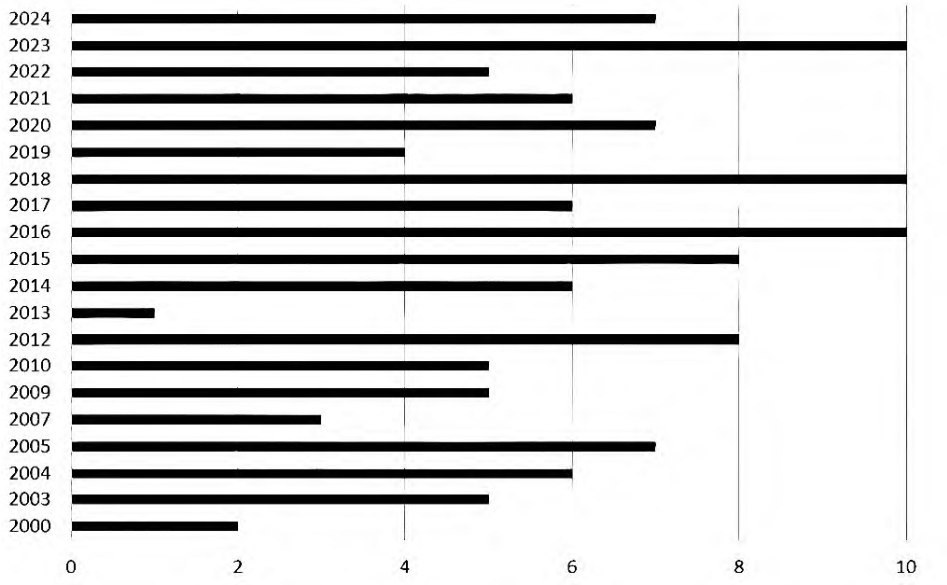


图 1　2000—2024 年《国际汉学》刊发的与世界汉语教育史高度相关文献数量与年度分布

本文选取的 121 篇文献的作者，分属于 70 所研究机构，除中国以外，有相当一部分海外机构，这些机构大多分布于日本、韩国和欧洲，如日本的关西大学文化交涉学教育研究中心、爱知大学、日本中国语情报中心、佐贺大学中文系，韩国的高丽大学国语国文系，欧洲的英国剑桥李约瑟研究所、巴黎社会科学高等研究院、法国远东学院、法国巴黎东方语言文化学院、意大利罗马大学东方研究院、那不勒斯东方大学、德国波恩大学、德国沃尔芬比特奥古斯特大公图书馆、德国慕尼黑大学、挪威奥斯陆大学东欧与东亚研究系、莱顿大学图书馆特藏部、俄国圣彼得堡大学等。世界汉语教育史研究呈现出国内学术界与海外汉学家良性互动、合作交流的积极态势。本文将 121 篇文献作者的所属机构制作成词云图，机构名称的字号越大，说明该机构产出的文献越多。从图 2 可

（接上页）汉学》自 2000 年总第 6 辑开始可从知网查询；第 1—5 辑以及第 7 辑（《庆祝北京外国语大学海外汉学研究中心成立五周年特刊》），知网未能提供电子资源。

① 本文在选取论文的过程中参考了张天皓、李真的研究成果。他们从《国际汉学》辑刊与期刊中收集世界汉语教育史研究论文成果 69 篇，参见张天皓、李真：《世界汉语教育史研究：二十年发展回顾与展望（2003—2023）》，《国际汉学》2024 年第 6 期，第 128—155 页。凡文献有超过一半的内容涉及汉语在国际范围内的教育史或传播史，本文即将其视为与世界汉语教育史“高度相关”。

中国知网　https://www.cnki.net

见，北京外国语大学在世界汉语教育史研究中的表现最为活跃，研究团队集中，产出量高且稳定。

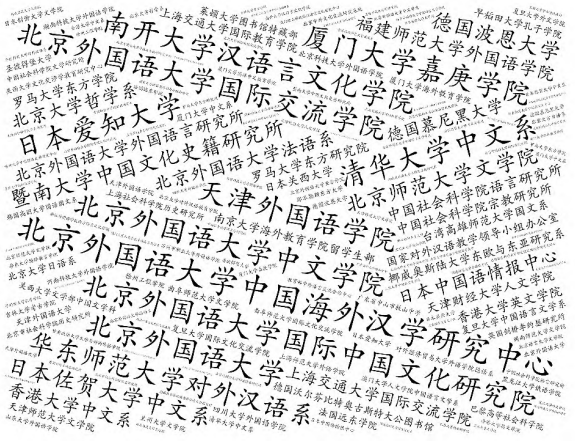


图 2　2000—2024 年《国际汉学》刊发的与世界汉语教育史高度相关文献作者所属机构

为确保论证的可靠性，我们进一步通过引文索引法（Citation Indexing）进行了数据扩展。如果某一篇文献对本文收集的 121 篇文献进行引用，那么该文献与世界汉语教育史研究必然存在一定的联系。[①] 具体操作时，如果知网中某一篇文献引用了这 121 篇文献里的任何一篇，这篇文献将被纳入我们的扩展数据集。扩展文献数据共计 339 篇，其中硕士学位论文占多数，其次是期刊论文，再是博士学位论文。值得一提的是，在这些硕博学位论文中，绝大多数议题与世界汉语教育史研究高度相关。

三、研究热点分析

众所周知，一篇论文的关键词是该论文核心内容的高度浓缩与精准提炼。倘若某一关键词在不同论文中多次出现，则该关键词所表征的研究议题可被视为该领域受到关注较多的研究热点。本文从 121 篇文献中共提取 634 个关键词，[②] 利用 VOSviewer 软件进行关键词共现（Co-occurrene）的可视化分析。[③]

通过可视化分析，可较为直观地识别出世界汉语教育史研究领域的热点议题以及与之相关的重要概念。为廓清研究热点与核心议题，本文进行了两次可视化分析，一次选择阈值为 2（相同关键词至少在两篇文献里出现），一次选择阈值为 4（相同关键词至少在 4 篇文献里出现）。[④] 前者可较为全面、均衡地反映出研究热点与重要概念，后者所反映出的研究热点和重要概念则更为集中、凸显。在分析时，提供网络可视化（Network Visualization）图谱，关键词之间的连接和所形成的集群展示出世界汉语教育史研究的主题和热点。

阈值为 2 时，全部 634 个关键词中满足条件的有 49 个。如图 3 这 49 个关键词在图中显示为 49 个节点（items），126 条连线（links），形成 9 个聚类（clusters）。图 3 中节点愈大，表明该关键词愈加重要。

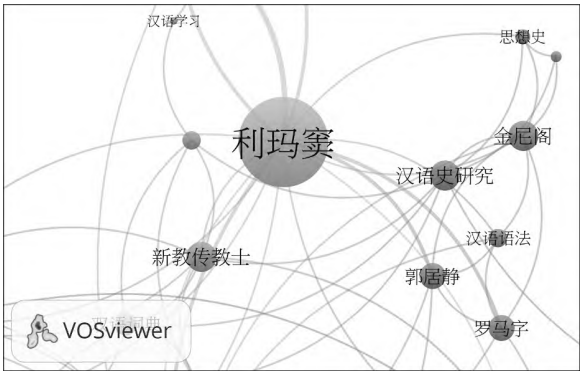


图 3　世界汉语教育史研究的热点议题（局部）

依据图 3 的可视化图谱，我们可归纳出 9 个聚类以及构成这个聚类的关键词，如下：

聚类 1：利玛窦、罗明坚、《葡汉词典》、历史语言学

聚类 2：汉语史研究、汉语语法、郭居静、罗马字、金尼阁、思想史、汉语观

① 有关数据扩展的理论依据可参考 Eugene Garfield, “Citation Indexes for Science: A New Dimension in Documentation Through Association of Ideas,” *Science* 122. 3159 (1955): 108–111.

②《国际汉学》辑刊时期大部分论文无摘要和关键词，知网导出数据时自动为每篇文献提供了关键词。

③ 本文使用的是 VOSviewer1.6.20 版本。有关 VOSviewer 的更多信息，可参考 N. J. Van Eck and L. Waltman, “Software Survey: VOSviewer, a Computer Program for Bibliometric Mapping,” *Scientometrics* 84. 2 (2010): 523–538.

④ 倘阈值为 5 则无法形成完整聚类，故设定最小阈值为 2，最大阈值为 4。

中国知网　https://www.cnki.net

聚类 3：汉学家、高本汉、江沙维、汉字、柏应理、手抄本、偏旁部首、形声字、中古汉语

聚类 4：汉语研究、雷慕沙、《汉语札记》、马若瑟、中国文字、基歇尔

聚类 5：马礼逊、汉语教育史、双语词典、来华传教士、双语词典、欧洲汉学、新教传教士、学习汉语、卫三畏

聚类 6：对外汉语教学、汉语教材、汉语学习、汉语教学史

聚类 7：汉学研究、图书馆、基督教、拉丁语、明清时期

聚类 8：耶稣会士、汉语词汇、文化交流、声韵学

聚类 9：《语言自迩集》

以上每一个聚类可视为更为集中的热点议题，也可看作一个内部联系相对紧密的分支研究领域。从图 3 中的连线来看，每一个聚类内部的关键词之间联系更为紧密，而各个聚类之间的关键词都有着或远或近的关联，说明 9 个聚类各自相对独立，相互之间又交互影响。每个聚类中第一个关键词（下划线者）的节点最大，表明该关键词为该聚类的核心热点或核心概念。总体来看，这些聚类反映出世界汉语教育史研究的多样性和跨学科特点，研究内部已呈现出更为细化的热点研究领域。这些聚类也反映出世界汉语教育史研究生发于汉学研究的特质，其研究热点尤与西方早期汉语学习史相关。在西方人学习中国语言的过程中，耶稣会传教士以及新教传教士起到了关键性的作用。[①] 以上聚类中的“罗明坚”“利玛窦”“郭居静”“金尼阁”“马若瑟”“江沙维”“马礼逊”等均为明清传教士，“雷慕沙”“高本汉”等为海外汉学家中的翘楚，“《葡汉词典》”“《汉语札记》”“《语言自迩集》”则是早期西人汉语学习、汉语研究的代表性文献。各聚类之间的联系与交叉展现出世界汉语教育史研究的跨学科特点，汉语声韵文字、汉语语言学、汉语史、海外汉学、版本文献学以及文化交流等学科领域的交互影响。值得关注的是聚类 6，以“对外汉语教学”为首位关键词，与“汉语教材、汉语学习、汉语教学史”形成内部相对紧密的研究领域；而聚类 4 中的“汉语研究”与聚类 5 中的“汉语教育史”汇聚了更多的连线，表明世界汉语教育史研究与汉学研究以及汉语研究的紧密性与相关性。

如果选择阈值为 4，全部 643 个关键词中满足条件的只有 16 个。如图 4 所示，这 16 个关键词在图中显示为 16 个节点，33 条连线，形成 5 个聚类。

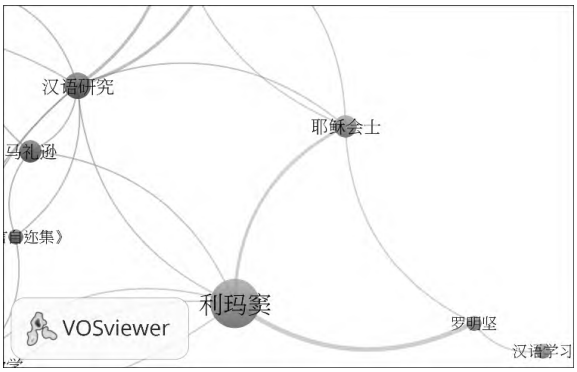


图 4　世界汉语教育史研究的核心热点议题（局部）

依据图 4 的可视化图谱，我们可归纳出 5 个聚类以及构成这个聚类的关键词，如下：

聚类 1：利玛窦、耶稣会士、罗明坚、汉语学习

聚类 2：汉语研究、马礼逊、雷慕沙、《语言自迩集》

聚类 3：对外汉语教学、汉语教材、汉学家、高本汉

聚类 4：汉语教育史、汉学研究

聚类 5：《汉语札记》、马若瑟

以上 5 个聚类与相应的主题密度为我们进一步呈现出世界汉语教育史研究热点中的热点，即所谓的核心领域。聚类 4 更为清晰地展现出汉语教育史与汉学研究紧密的互动关联。可以看到，每一个聚类的主题既是汉学研究的热点，也是世界汉语教育史研究的热点；每一个聚类可视为相对更为独立的研究分支领域，聚类内的关键词本身就受到高度关注，比如“利玛窦”或“《汉语札记》”，就足以构成一个小的研究领域，而非仅仅作为某一研究领域中的背景人物或文献资料。

① 西方早期汉语学习史的“早期”是指明代中叶葡萄牙人进入南中国海地域，到 1910 年晚清末年。参考张西平：《应加强对西方人早期汉语学习史的研究——兼论对外汉语教学史的研究》，《国际汉学》2003 年总第 9 辑，第 273—239 页。

中国知网 https://www.cnki.net

四、文献影响力分析

“一篇文献的被引频次可以在一定程度上反映该文献的影响力”[①]，也即文献被引用的次数可作为判断文献影响力的一个常用测度指标。表 1 呈现的是《国际汉学》所刊发的 121 篇世界汉语教育史研究高度相关论文中的前 10 高被引文献，具体数据包括作者、出版年代、文献名称、被引频次以及扩展文献的类型。此外，121 篇文献中另有 30 篇文献被引次数在 3 次到 7 次之间，限于篇幅，不赘述。121 篇文献共被引 339 次（即扩展文献），包括硕士学位论文 211 次，博士学位论文 34 次，期刊论文 83 次，其他 11 次。而表 1 所示，前 10 高被引文献的硕士学位论文引用达 147 次，博士学位论文引用达 16 次，期刊论文引用达 55 次，几乎占据 121 篇文献总被引次数的六成以上。前 10 高被引文献的影响力可见一斑。

表 1 中的高被引文献集中刊发于两个阶段。第一个阶段为 2000 年至 2005 年，正是《国际汉学》被知网全文收录的前 5 年；第二个阶段为 2012 年至 2017 年，恰为《国际汉学》跻身 CSSCI 来源期刊目录的前 5 年。高被引文献的作者大多分属海外汉学、汉语史、语言学与国际中文教育四大研究领域，均为各自领域的领军学者或学术中坚，他们发挥自身的学术训练与学科优势，为世界汉语教育史研究贡献出具有开创性的研究成果。文献高被引也意味着高度的学术影响力，在世界汉语教育史研究领域起到了推动和引领作用，对《国际汉学》刊物自身的建设也产生着积极影响。

表 1 《国际汉学》刊发的 121 篇世界汉语教育史研究前 10 高被引文献

序号	作者	文献名称	发表年份	被引频次	扩展文献类型				
					期刊	硕论	博论	图书	会议
1	张美兰	掌握汉语的金钥匙——论明清时期国外汉语教材的特点	2005	39	3	34	2	0	0
2	张西平	应加强对西方人早期汉语学习史的研究——兼论对外汉语教学史的研究	2003	27	4	22	1	0	0
3	李慧	欧洲第一位“专业汉学家”雷慕沙	2015	17	10	4	2	1	0
4	许光华	16 至 18 世纪传教士与汉语研究	2000	16	3	13	0	0	0
5	沈玲、方环海、陈秀玉	19 世纪英国汉学中的汉语词类观——以《汉语手册》与《语言自迩集》为例	2016	14	3	11	0	0	0
6	龙伯格（Knud Lundbaek）、王莹	欧洲汉学的建立：1801—1815	2015	13	6	5	2	0	0
	内田庆市	近代西洋人汉语研究——汉语语言学的“周边”研究法	2012	13	2	11	0	0	0
7	苏珊·里德·斯蒂夫勒（Susan Reed Stifler（著），刘美华、杨慧玲（译）	英国东印度公司广州商馆的汉语学生	2016	11	3	4	2	2	0
	郭利霞	汉语国际教育史视野下的鲍康宁和《英华合璧》	2017	11	2	9	0	0	0

① 刘则渊、陈悦、侯海燕等：《科学知识图谱方法与应用》，北京：人民出版社，2008 年，第 31 页。

中国知网 https://www.cnki.net

（续表）

序号	作者	文献名称	发表年份	被引频次	扩展文献类型				
					期刊	硕论	博论	图书	会议
8	张西平	西方汉学的奠基人罗明坚	2012	10	5	3	1	0	1
	戴文颖	双语词典研究中的考古方法——读《19世纪汉英词典传统——马礼逊、卫三畏、翟理斯汉英词典的谱系研究》	2017	10	2	8	0	0	0
9	何莫邪（Christoph Harbsmeier）（著），陈怡（译）	中国文字系世界原初文字？—— 19世纪及此前的西方汉字及汉语研究	2005	9	2	4	3	0	0
	宋桔	国内《语言自迩集》存世文献及实物流通考察	2016	9	3	6	0	0	0
10	张德鑫	威妥玛《语言自迩集》与对外汉语教学	2003	8	2	6	0	0	0
	张美兰	《华语官话语法》中语法问题分析	2004	8	2	4	1	0	1
	理雅各（James Legge）（著），沈建青、李敏辞（译）	牛津大学设立汉语教席的就职演讲	2015	8	3	3	2	0	0
总被引数				223	55	147	16	3	2

如表1所示，2000年至2005年刊出的《16至18世纪传教士与汉语研究》（2000）、《应加强对西方人早期汉语学习史的研究——兼论对外汉语教学史的研究》（2003）与《中国文字系世界原初文字？—— 19世纪及此前的西方汉字及汉语研究》（2005）三篇文献为世界汉语教育史研究进一步夯实了理论基础，使其有据可依；而《威妥玛〈语言自迩集〉与对外汉语教学》（2003）、《〈华语官话语法〉中语法问题分析》（2004）与《掌握汉语的金钥匙——论明清时期国外汉语教材的特点》（2005）三篇文献为世界汉语教育史研究贡献了如何利用西人文献进行教学与语法研究的路径和范式。第二阶段的高被引文献异彩纷呈，《近代西洋人汉语研究——汉语语言学的“周边”研究法》（2012）一文从东亚文化交涉学的研究视角出发，借助“周边”看“中心”的研究理念，为西人汉语研究与汉语史研究找准了契合点；《西方汉学的奠基人罗明坚》（2012）、《欧洲第一位“专业汉学家”雷慕沙》（2015）、《欧洲汉学的建立：1801—1815》（2015）、《牛津大学设立汉语教席的就职演讲》（2015）四篇文献将汉学研究纳入世界汉语教育史的视阈进行研究；《19世纪英国汉学中的汉语词类观——以〈汉语手册〉与〈语言自迩集〉为例》（2016）、《英国东印度公司广州商馆的汉语学生》（2016）、《国内〈语言自迩集〉存世文献及实物流通考察》（2016）、《汉语国际教育史视野下的鲍康宁和〈英华合璧〉》（2017）、《双语词典研究中的考古方法——读〈19世纪汉英词典传统——马礼逊、卫三畏、翟理斯汉英词典的谱系研究〉》（2017）五篇文献从汉语语法学史、汉语教学、教材编写、双语词典编纂以及文献版本等角度，进一步拓展了世界汉语教育史研究的维度与广度。通过以上分析也可以考察世界汉语教育史研究的知识结构，海外汉学、汉语史、语言学与国际中文教育学科从不同角度交融碰撞，呈现出独特的研究范式与研究视阈。

另外，本文考察的121篇文献，对于文化交流或语言接触材料的挖掘用功尤甚，这些材料在以往汉语史、语言学、中文教学等研究中鲜有利用，恰恰是与汉学交叉的世界汉语教育史研究，使得这些稀见材料为更多领域所知。如利玛窦（Matteo Ricci，1552—1610）《天主实义》、

中国知网 https://www.cnki.net

耶稣会士《拜客训示》、卫匡国（Martino Martini，1614—1661）的《中国文法》（*Grammatica Sinica*）、瓦罗（Francisco Varo，1627—1687）的《华语官话语法》（*Arte de la Lengua Mandarina*）、叶尊孝（Basilio Brollo da Gemona，1648—1704）的《汉拉词典》（*Dictinarium Sinico-Latinum*）、马士曼（John Marshman，1794—1873）的《中国言法》（*Elements of Chinese Grammar*）、马礼逊（Robert Morrison，1782—1834）的《通用汉言之法》（*A Grammar of the Chinese Language*）、《察世俗每月统记传》（*Chinese Monthly Magazine*）、江沙维（Joaquim Alfonso Gonçalves，1780—1841）的《汉字文法》（*Arte China*）、《中国丛报》（*Chinese Repository*）、《东西洋考每月统记传》（*Eastern Western Monthly Magazine*）、威妥玛（Thomas Francis Wade，1818—1895）的《寻津录》、《语言自迩集》、儒莲（Stanislas Aignan Julien，1797—1873）的《汉文指南》（*Syntaxe nouvelle de la langue chinoise fondée sur la position des mots*）、毕华珍的《衍绪草堂笔记》、萨默斯（James Summers，1828—1891）的《汉语手册》（*A Handbook of the Chinese Language*）、鲍康宁（Frederick William Baller，1852—1922）的《英华合璧》（*A Mandarin Primer*）、赫美玲（Karl Ernst Georg Hemeling，1878—1925）的《官话》（*English-Chinese Dictionary of the Standard Chinese Spoken Language and Handbook for Translators*）、沙修道（Charles Spurgeon Medhurst，1859—1928年）的《谚语丛话》（*Chinese Proverbs and Common Sayings*）。如今，这些文献已为学界耳熟能详。

值得一提的是，在339篇扩展文献中，六成以上为硕士学位论文，博士学位论文相对较少，占一成左右。[①] 硕博学位论文的议题多与世界汉语教育史研究高度相关，其专业归属则多为国际中文教育学科。硕士学位论文题目以“作者+《文献名》+研究”居多，文献集中于西人编写的教材、文法书或词典。如璘为仁（Williams Dean，生卒年不详）的《潮州话入门》（*First Lessons in the Tie-chiw Dialect*）、艾约瑟（Joseph Edkins，1823—1905）的《汉语口语渐讲教程》（*Progressive Lessons in the Chinese Spoken Language*）、邝其照的《字典集成》、翟理斯（Herbert A. Giles，1845—1935）的《汉言无师自明》（*Chinese Without a Teacher*）、明恩溥（Arthur H. Smith，1845—1932）的《汉语谚语熟语集》（*Chinese Proverbs and Familiar Sayings*）、布勒克（Thomas Lownder Bullock，1845—1915）的《汉语书面语渐进练习》（*Progressive Exercises in the Chinese Written Language*）、沃德斯卡尔（Edouard Jean Vaudescal，1867—1915）的《汉语基础学习》（*Étude Élémentaire de la Langue Chinoise*）、戴遂良（Léon Wieger，1856—1933）的《汉语口语教科书》（*Rudiments de parler et de style chinois*）、禧在明（Walter Caine Hillier，1849—1927）的《华英文义津逮》（*The Chinese Language and How to Learn It*）、傅多玛（Thomas Cosby Fulton，1855—1942）的《汉英北京官话短语》（*Chinese-English Mandarin Phrase Book*）、鲍康宁的《华文释义》（*Chinese Lessons for Beginners*）、奥瑞德（Harry S. Aldrich，生卒年不详）的《华语须知》（*Practical Chinese*）、裴德士（William Bacon Pettus，1880—1959）的《华文初阶》（*Hua-wen-chu'u-chiieh*）。从时间上看，绝大多数硕士学位论文产出于2014年之后，尤其2020年至2024年产出的从世界汉语教育史视角对西人材料进行研究的硕论高达120篇之多。博士学位论文是一个研究者学术训练与学术发展的基础，扩展文献中有多篇博论对世界汉语教育史的重要议题展开深入研究，部分论文后以专著的形式出版。博论择其要者胪列如下。

宋桔：《〈语言自迩集〉的文献和语法研究》，复旦大学，2011

岳岚：《晚清时期西方人所编汉语教材研究》，北京外国语大学，2015

江莉：《十九世纪下半叶来华西方人的汉语研究》，北京外国语大学，2015

张海英：《英国来华传教士艾约瑟的汉语研究》，北京外国语大学，2015

① 扩展文献中83篇期刊论文归属于汉学、语言学、汉语教学、文化交流史、宗教史、翻译学和文献学等多个学科，但未能呈现明显的学科倾向性，此处不再展开分析。

中国知网 https://www.cnki.net

许可：《琉球王国赴华留学生研究》，福建师范大学，2019

罗薇：《〈汉语官话语法试编〉研究》，北京外国语大学，2021

冯舸：《竞争与价值：美国汉语教育研究》，华东师范大学，2022

大槻美幸：《日本明治时期汉语教科书〈亚细亚言语集〉研究》，北京外国语大学，2022

岳薇：《日本近代军用基础汉语教科书研究》，北京外国语大学，2022

张荷瑶：《翻译和现代汉语语法术语的形成(1823—1924)》，北京外国语大学，2023

从以上硕博学位论文选题可管窥近十年来在国际中文教育学科内部，世界汉语教育史研究不断受到关注，尤其近几年来，关注度急剧增强。30 年前对外汉语学科对自身的学科史学术史几乎一无所知，如今已大不同矣。

五、结语与展望

通过以上量化和可视化分析，可以看到 30 年来《国际汉学》不遗余力推动世界汉语教育史研究，且成效可观。世界汉语教育史研究带有跨学科的特质，经过几十年的发展，在国际中文教育学科内部，已受到越来越多的关注。也正是因为世界汉语教育史研究发轫、根植于汉学研究，其研究热点和核心领域集结于早期西人汉语学习和研究史、中西语言接触材料的挖掘，产生了突出的研究成果。展望未来，国际中文教育要继续从自身历史中汲取营养和经验，使学科的人文底蕴更加深厚扎实。[①] 世界汉语教育史研究仍有可持续拓展的空间。

张西平曾指出，对外汉语教育史是世界汉语教育史最重要的内容，但并不是唯一的内容，还应包括少数民族汉语教育史、海外华文教育史、国别汉语教育史、海外汉学史。[②] 这些研究为世界汉语教育史研究提供学术和历史支撑，既是对汉学研究的拓展，也是国际中文教育学科的增长点。已有研究发现，国内的对外汉语教学相关内容虽已不再是研究热点，但依然是业界关注的重要研究领域；“两教问题”（教师和教材）是汉语国际教育领域最受关注的研究内容之一；一些新兴研究内容如汉语国际传播、文化传播、“一带一路”倡议下的世界汉语教育等成为新的研究热点。[③] 而近年来海外的国际中文教育研究呈现出多学科、跨学科的发展特点，研究场域范围不断延展，从来华语言学习到海外华语传承，研究内容持续拓展。[④] 由是观之，国际中文教育学科海内外研究热点的变化和趋势，与世界汉语教育史研究的未来发展多有契合和互动之处。

其一，海外华文教育史。有史料可考的海外华文学校的历史已经有 300 多年，而目前海外更是有两万多所华文学校。分布在世界各地的华语变体为研究语言接触、语言变异和发展留下了大量的样本资源，记录了中华文明在世界各地行走的足迹。诸多研究亟待展开，如海外华语教学历史研究、华语教师口述历史、早期华语教材研究，以及各国、各地区的华语教学史研究。[⑤] 这些议题，大可纳入世界汉语教育史研究的视域之内。

其二，机构史、个人学习史和教材史。这可以说是国别汉语教育史、国外汉学史的子课题。海外汉学机构包含汉语教学史，汉学家本身就涉及汉语学习史，尤其个人学习动机，目前在中国的国际中文教育界，这方面的研究数量极少，还没有得到足够的重视。教材分析本来就是二语习得研究的一个分支，通过多年的积累，已经形成了一系列教材评价量表。对国际中文教材进行研究，不仅可以探析历代教材的科学性，还可以重构不同时期教材编写者的认知及教学理念。海外汉学领域对海外汉学机构、汉学家和

① 崔希亮：《世界格局剧烈变化背景下的国际中文教育》，《天津师范大学学报（社会科学版）》2022 年第 4 期，第 23—29 页。

② 张西平：《世界汉语教育史》，第 2—6 页。

③ 吴应辉、郭晶：《汉语国际教育学术研究排名与热点分析（2015—2017）》，《辽宁大学学报（哲学社会科学版）》2019 年第 3 期，第 124—133 页。

④ 李文栋、龚阳、王彦伟：《国际中文教学的社会文化视角：SSCI 期刊文献可视化分析》，《国际汉语教学研究》2022 年第 4 期，第 67—77 页。

⑤ 郭熙：《华语与华语传承研究再出发》，《语言战略研究》2021 年第 4 期，第 9—10 页。

中国知网 https://www.cnki.net

教材的研究积累已久，资源丰富。白乐桑（Joël Bellassen）提出了基于认识论、心理学、教育学的国际中文教育史跨学科综合研究方法，呼吁国内外学者积极投身于机构史、个人史和教材史的研究当中。[①]

其三，语料和数据库建设。国际汉语教育史研究具有人文性，也有工具性。在大数据、大模型驱动的数智时代，国际中文教育面临着数字化转型与智能升级的新任务。[②] 世界汉语教育史研究已经积累了大量的文献和资料，均可纳入各种知识库、语料库、教材库、素材库、案例库等以及由它们生成的交叉数据库，成为国际中文教育重要而基础的资源。

其四，交叉学科新门类。有学者提出，国际中文教育长期在中文学科下生长，在国务院学位委员会、教育部印发关于增加“交叉学科新门类”的通知之后，[③] 国家大力支持交叉学科发展。国际中文教育属于交叉学科范畴，有它独特的研究对象、研究方法，可形成独特的研究体系。[④] 循此思路，世界汉语教育史研究可继续发挥多学科交叉研究的传统和优势，助力国际中文教育的人才培养体系。

当下，世界汉语教育史研究面临挑战也迎来机遇。相信《国际汉学》会继续推动和引领世界汉语教育史研究走向多元发展，为更多学科、学者所瞩目。

（王铭宇：澳门大学人文学院中国语言文学系）

美国汉学家马克梦的性别和宫廷文化研究

美国汉学家马克梦（Keith McMahon）是堪萨斯大学东亚语言与文化系教授，长期致力中国王朝时期的性别政治、宫廷文化及明清小说研究，尤其擅长以社会性别理论分析权力结构在文学与历史中的呈现。

马克梦的代表作《天女临凡：从宋到清的后宫生活与帝国政治》（*Celestial Women: Imperial Wives and Concubines in China from Song to Qing*）系统考察了宋代至清代后宫女性的政治角色及其文学再现。该书突破传统宫廷史研究的框架，结合正史、笔记小说与戏曲材料，揭示妃嫔如何通过婚姻、生育与政治联盟影响皇权的运作。例如，书中对比了宋代宫廷的“贤后”理想与清代妃嫔的“宠妃”现象，指出性别权力如何随朝代更迭而变迁。同时，作者将视域从 10 世纪至 20 世纪初的中国宫廷延伸到同时期欧亚大陆其他帝国的女王统治及皇室婚姻，比较了中外皇室婚姻制度的异同。

该书的学术亮点至少有三：一是以长时段视角梳理后宫制度的演变；二是打破宫廷女性被动的刻板印象，强调妃嫔的政治能动性；三是跨文本分析历史记载与文学想象之间的差异。（王晓丹）

① 薛琳、白乐桑：《被“低估”的国际中文教育史研究——访著名汉学家白乐桑教授》，《国际汉学》2024 年第 4 期，第 117—148 页。

② 施春宏、马瑞祾：《国际中文教育工程化的内涵、特征和原则》，《语言战略研究》2024 年第 5 期，第 76—86 页。

③ 中华人民共和国教育部，https：//www.moe.gov.cn/srcsite/A22/yjss_xwgl/xwgl_xwsy/x01/t20210113_509633.html，最后访问日期：2024 年 12 月 1 日。

④ 王治敏、胡水：《交叉学科背景下国际中文教育学科发展的困境与出路》，《华文教育与研究》2022 年第 1 期，第 86—95 页。

中国知网 https://www.cnki.net

contemporary theories and practices of Chinese text translation.

Key words: Edward H. Schafer, philology, Sinology, literal translation

Canton Export Paintings in the Qing Dynasty from a Global Perspective

Jiang Yinghe

Abstract: Canton export paintings in the Qing dynasty were a new type of export commodity that emerged at the port of Guangzhou during the 18th and 19th centuries, characterized by their dual nature as both commercial goods and artworks. The emergence of these paintings reflects both the development and expansion of the traditional coastal Chinese painting export market and the adaptation of Chinese ports to market demands in the era of globalization. The history of Canton export paintings is rich with global connections, encompassing specific aspects of Sino-foreign trade and cultural exchanges. Examining these paintings from a global perspective allows for a deeper understanding of Guangzhou's role as a hub for foreign trade and highlights how cross-cultural trade, influenced by diverse cultures, shaped and impacted the cultural landscape of the port city.

Key words: globalization, Canton port, export paintings, Thirteen Hongs of Canton

Robert Morrison and Sino-Western Medical Exchanges in the Early 19th Century

Guo Chao

Abstract: In the early 19th century, Robert Morrison, a missionary of the London Missionary Society, published six medical-related articles in *The Indo-Chinese Gleaner* and compiled *A Dictionary of the Chinese Language*, which included over 500 medical entries. He adapted and integrated the "study of human nature" inherited from 17th-century Jesuit missionaries with the traditional Chinese medical concept of *liqi*（理气）, marking a milestone in the history of cultural and medical exchanges between China and the West. Morrison not only reconciled Eastern and Western cosmologies by drawing on the philosophical theories of *taiji*, *liangyi*, and *yin-yang* that underpin traditional Chinese medicine but also bridged Eastern and Western views of the body by highlighting the similarities between the Chinese concept of the "*qi*-transformed body" and the Western notion of the "physiological body". Ultimately, he facilitated mutual reference and validation between Chinese meridian theory and Western circulatory theory.

Key words: Robert Morrison, integration of Chinese and Western medicine, cosmology, view of the body

Contribution of *International Sinology* to the Research on the International Educational History of the Chinese Language: A Thirty-Year Review and Prospect (1995–2025)

Wang Mingyu

Abstract: This paper studies 121 articles published in *International Sinology* since its inception, along with 339 extended references, all pertaining to the history of global Chinese language education. Using analytical tools such as VOSviewer, the author gives a visual and quantitative analysis of the researchers, institutions, major issues (or core areas), and the academic impact of these publications. This study demonstrates the role of *International Sinology* in promoting and advancing research on the history of global Chinese language education, while identifying its developmental trends and directions. Finally, in light of the current opportunities and challenges

中国知网 https://www.cnki.net

facing international Chinese language education, the paper offers constructive suggestions for the future development of research in this field.

Key words: *International Sinology*, international educational history of Chinese language, international Chinese education, overseas Sinology, interdisciplinary studies

A Study of the Works of Scottish Sinologist Reginald Johnston

Li Bo

Abstract: Reginald Johnston spent 32 years living and working in China. In that period he conducted in-depth observations and research on Chinese society. He produced extensive writings on modern China, including significant works such as *Confucianism and Modern China*, *Twilight in the Forbidden City*, *From Peking to Mandalay*, *Lion and Dragon in Northern China*, *Buddhist China*, and *The Chinese Drama*. Johnston was also a renowned social activist, with numerous commentaries and political essays published in newspapers and magazines. This paper attempts to systematically review and critique Johnston's writings, while providing an overview of his major activities in China.

Key words: Reginald Johnston, Sinologist, Sinological Works, Sinological thought

A Thematic Analysis of *Biography of Shen Qing* in the Korean Joseon Dynasty

Li Shuang

Abstract: *Biography of Shen Qing*, a novel written in the Korean Joseon dynasty Pansori, which promotes Confucianism, is adapted from the Buddhist story *The Story of Goddess of Mercy Temple*. Because of its rich Buddhist and Confucian elements, scholars have differing views on its themes depending on their perspectives. By comparing and analyzing the transformations in character identities and plotlines between *Biography of Shen Qing* and *The Story of Goddess of Mercy Temple*, this study reveals that the primary reasons for these changes were the Korean Joseon dynasty's policy of promoting Confucianism while suppressing Buddhism in the 18th century, and the participation of self-aware female readers in literary activities. This provides a clear perspective for the academic community: *Biography of Shen Qing* is a Confucian-promoting novel derived from a Buddhist story. As a successful literary example of using a Buddhist narrative to introduce Confucian thought, *Biography of Shen Qing* showcases the dynamic evolution of novels during the Korean Joseon dynasty and stands as a unique gem in the literary history of the Korean Peninsula from 18th to 19th century, and its value cannot be overlooked.

Key words: *Biography of Shen Qing*, textual transformation, fusion of Confucianism and Buddhism, promoting Confucianism and suppressing Buddhism, female consciousness

凡本刊录用的文章，其与《国际汉学》相关的网上传播、电子制品等权利，视为由本刊获得。上述各项权利的报酬，已包含在本刊向作者支付的稿酬中。如有特殊要求，请在来稿时说明。

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育标准体系的工程化建构逻辑*

袁　礼[1]，李德鹏[2]，张建强[3]

（1. 世界汉语教学学会　北京　100088；2. 苏州科技大学　文学院　江苏　苏州　215009；
3. 北京师范大学　教育服务标准与认证研究中心　北京　100875）

提　要　建设规范化、专业化且符合国际惯例、教育规律和市场需求的国际中文教育标准体系，能稳步提升国际中文教育制度型开放水平。当前国际中文教育标准体系建设存在系统性不强、目的性不清、层次性不足、研制主体的协调性和参与度不够等问题。引入“工程化”方法论，能有效弥补标准化工作中的不足，提升标准体系的全球适用性。在系统化策略方面，相对完整的标准体系框架至少包括3个层面6个标准板块——概念层（总体要求与基础应用）、方法层（学生学习与教师教学）、应用层（教育治理与集成熟化）；在建设主体方面，要充分考虑12类组织和机构的用户需求及其差异性；在应用策略方面，宏观上要对学科建设和事业发展进行反思，中观上应主动服务国际语言竞争和世界各国中文教育需求，微观上需建立有效的评价反馈机制；在持续改进策略方面，应加强关键文件的更新、细化、推广和应用，提供法律保障、政策指导和技术支撑，与其他国家和国际组织的教育标准机构密切合作。

关键词　国际中文教育；标准体系；建设动因；建设路径；工程化

中图分类号　H002　**文献标识码**　A　**文章编号**　2096-1014（2025）03-0066-09

DOI　10.19689/j.cnki.cn10-1361/h.20250306

The Logic of Engineering Construction of the International Chinese Education Standard System

Yuan Li, Li Depeng and Zhang Jianqiang

Abstract　Establishing a standardized, specialized, and internationally recognized Chinese education standard system, aligned with educational laws and market demands, can progressively enhance the openness and quality of international Chinese education. The current international Chinese education standard system exhibits several challenges, including a lack of systematic design, ambiguous objectives, inadequate hierarchical structure, and insufficient coordination and participation among research and development entities. This paper argues that implementing the “engineering” methodology can effectively address these shortcomings and improve the global applicability of the standard system. A systematic strategy should encompass a comprehensive standard system framework which includes at least three levels: the conceptual level, which addresses overall requirements and basic applications; the methodological level, which focuses on student learning and teacher teaching; and application level, which pertains to educational governance and integrated maturity. In terms of constructing agency, it is

*　作者简介：袁礼，男，世界汉语教学学会学术指导委员会联络员、研究员，主要研究方向为教育系统分析与设计、教育标准化。电子邮箱：yuanli@chinese.cn。李德鹏，男，苏州科技大学编审，主要研究方向为国际中文教育、语言规划。电子邮箱：ynnuld@163.com。张建强，北京师范大学特聘教授、教育服务标准与认证研究中心常务副主任，主要研究方向为教育标准技术管理。电子邮箱：gjbw@bnu.edu.cn。

国家语委“十四五”科研规划2021年度委托项目“国际中文教育标准体系框架研究”（WT145-2）。

中国知网　https://www.cnki.net

essential to consider the diverse needs of 12 types of organizations and institutions. Application strategies must reflect discipline construction and career development at the macro level, actively cater to the international language competition and global demand for Chinese education at the meso level, and establish effective evaluation and feedback mechanisms at the micro level. Continuous improvement strategies should emphasize the updating, refinement, promotion, and application of key documents, provide legal protection, policy guidance, and technical support, and foster close cooperation with education standard institutions of other countries and international organizations.

Keywords　international Chinese language education; standard system; construction motivation; construction path; engineering

一、引　言

2016 年 9 月，中国国家主席习近平致第 39 届国际标准化组织大会的贺信指出：“标准是人类文明进步的成果……标准已成为世界‘通用语言’。世界需要标准协同发展，标准促进世界互联互通。”[①] 对于教育国际交流合作和语言文字工作而言，建设规范化、专业化且符合国际惯例、教育规律和市场需求的国际中文教育标准体系，能稳步提升国际中文教育制度型开放水平。本文拟采集国内外中文教育标准化文献数据，考察国际中文教育标准供给现状及其全球影响力，从工程化视角探讨标准体系框架建构问题。

关于“工程化”，学界已有相关论述，如李忠杰（1993）在《推进社会科学工程化的十项建议》一文中提出：“进一步加强社会科学的应用性、实证性、针对性、技术性、效益性和可操作性，使社会科学多方面的理论更紧密地与社会现实结合起来。”魏晖（2020）认为，工程化是“将具有一定规模数量的单个系统或功能部件，按照一定的规范，组合成一个模块鲜明、系统性强的整体的过程，主要表现为流程规范化、器件标准化、功能模块化、技术先进化、方案最优化、系统集成化等方面”。在我们看来，工程化的最大特点是科学性强，主要体现在系统设计、主体需求、评价反馈、工程维护等方面。

二、国际中文教育标准体系建设现状

标准化是指“为了在一定范围内获得最佳秩序，对现实问题或潜在问题制定共同使用和重复使用的条款的活动”[②]。标准化的主要成果之一是标准化文件，标准化文件是标准、技术规范、可公开获得的规范、技术报告等文件的通称，而标准是其中最重要的标准化文件。

标准与一般标准化文件之间的主要区别在于，是否履行了协商一致程序且达到了形成标准所要求的协商一致程度。依据《中华人民共和国标准化法》，除世界汉语教学学会发布的团体标准之外，海内外机构或个人研制、发布（出版）的与国际中文教育相关的“等级大纲”“考试大纲”“教学大纲”，绝大多数都没有作为标准的“身份证”——标准文献分类号，并非法定意义上的“标准”。但是，这些“标准”也传承和发展了中文作为外语教育的理论研究与实践经验，在一定范围内形成了一般性共识，

① 参见：《习近平致第 39 届国际标准化组织大会的贺信》，新华网，2016 年 9 月 12 日，http://www.xinhuanet.com/politics/2016-09/12/c_1119554153.htm。

② 参见国家标准《标准化工作指南　第 1 部分：标准化和相关活动的通用词汇》（GB/T20000.1—2002）。

中国知网　https://www.cnki.net

且具有一定的学术性、规范性，为国际中文教育贡献了经验与智慧，因此，均纳入本研究考察范围。

按照《国际中文教育教学资源发展报告（2021）》提出的“标准”的认定范畴，国际中文教育标准已形成国内、国际两类资源。（1）从1988年中国对外汉语教学学会组织完成了我国第一个标准化文件——《汉语水平等级标准和等级大纲（试行）》开始，截至2023年年底，累计发布44个标准化成果；其中38个是课程大纲、汉语水平考试大纲，其余6个与教师能力相关，分别是《对外汉语教师资格考试大纲》《国家对外汉语教师资格考试大纲》《国际汉语教师标准》《国际汉语教师标准（修订版）》《〈国际汉语教师证书〉考试大纲》《国际中文教师专业能力标准》。（2）受中国改革开放后对外汉语教学的影响，海外机构（社会组织）先后发布各类中文教育标准化成果达111个，包括4个全球性标准、1个区域性标准、106个国别和地区性标准，覆盖34个国家，其中教学大纲有104个，其余7个是教师标准。①

近年来，教育部、国家语委发挥组织引领、业务指导和条件保障作用，将国际中文教育与外语教育、手语教育等一并列为国家语言文字规范标准建设特色领域，并有针对性地推进标准化工作：一是设立中外语言交流合作中心，将“国际中文教育语言能力、教师、教学、教材、课程、考试等质量标准拟定与评估认定”纳入其业务范围；二是颁布实施了国家语言文字规范《国际中文教育中文水平等级标准》（GF0025—2021）②，并授权出版14个外语版本对外传播；三是指导世界汉语教学学会依法依规出台团体标准管理办法，以教师能力、教材评价、教学大纲为标准化对象，发布首批3项团体标准，并举办以推广实施新标准为主题的学术会议和培训活动；四是教育部语言文字信息管理司印发《“十四五”语言文字规范标准建设规划》，明确要求“围绕《国际中文教育中文水平等级标准》，完善国际中文教育系列标准”。

学术界关于国际中文教育单项标准的研究较多，但是关于标准体系的理论研究不多。如梁宇等（2022）认为，海外中文教育标准存在不平衡性，主要是区域分布不平衡、结构不平衡，适用范围、学段设置等也存在不平衡。姜国权、赵屹青（2024）认为，国际中文教育标准体系建设亟待完善，主要体现在对国际中文教育的服务标准、办学标准等缺少强效力的统一规范；标准间聚合性程度不高、边界较模糊；标准的研制各有侧重，相对独立，缺少纵向贯通与横向融通的整体架构。刘家宁、李宝贵（2024）认为，当前国际中文教育标准研究中存在基础理论研究较为薄弱、宏观系统研究有待加强、研究论域有待拓展、研究范式尚未形成等突出问题。已有研究中，梁宇等侧重海外中文教育标准问题；姜国权、刘家宁等则是在讨论其他问题时，对国际中文教育标准体系有所提及。总体而言，目前学术界尚未对国际中文教育标准的基本概念、要素构成、建设路径等问题作专门讨论。

三、国际中文教育标准体系存在的主要问题

（一）系统性不强

当前的国际中文教育标准是对已颁布的中文水平等级、教师专业能力、教材评价等点状分布标准的梳理、更新与整合，初步形成了标准体系的基本架构。

① 参见：教育部中外语言交流合作中心组编《国际中文教育教学资源发展报告（2021）》，北京语言大学出版社，2021年，第22页。

② 该标准由中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会发布，北京语言大学出版社2021年出版。

中国知网 https://www.cnki.net

总体而言，国际中文教育标准体系的研制与开发还缺乏研究支撑，因此体系结构的完整度与系统性不强。第一，基础理论研究相对薄弱，使得标准体系在构建过程中难以形成系统的理论框架；第二，宏观规划与政策研究不充分，导致标准体系在整体布局和规划上缺乏系统性；第三，标准领域有待拓展，目前研究主要集中在语言能力、教学大纲、教材编写等方面，对于师资建设、测试评估等其他重要领域研究较少；第四，尚未形成统一的国际中文教育标准研究范式，导致不同研究者之间的研究成果难以相互衔接和整合。

（二）目的性不清

每一个标准体系都是围绕实现某一特定目的形成的。当前，自下而上的国际中文教育标准体系基本架构在推动中文作为外语教育方面起到了重要作用，但也存在一些目的性不清的问题。（1）缺乏明确的目标定位（教育需求分析）。当前的目标定位在很多时候未能充分考虑到不同地域和文化背景下的具体教育需求。例如，某些地区可能更侧重于中文的实用技能学习，如商务交流或旅游应用，而另一些地区可能更注重文化和历史方面的了解。由于缺乏细致的地域和文化需求分析，标准体系在指导实际教学时缺乏针对性，难以满足多样化的教育需求。（2）缺乏与职业发展的紧密联系。当前国际中文教育标准体系架构在设定教育目标时，较少考虑学习者未来的职业发展需求。例如，随着“一带一路”倡议的推进，职业教育随中资企业“走出去”，“中文＋职业技能”的复合型人才培养越来越受到青睐。因此，标准体系应为教育者和学习者提供更具体、更实用的教育规范和技术指导。（3）未来布局不明确。一方面，当前国际中文教育标准体系的建设既缺乏长期规划，又缺乏统一指导，使得标准体系在未来的发展方向和重点上显得不够明确，难以形成持续、稳定的发展态势。另一方面，在国际中文教育标准体系的建设过程中，缺乏统一的指导和协调，导致不同领域的标准在制定过程中难以相互衔接和配合，从而影响了整个标准体系的完整性和系统性。

（三）层次性不足

国际中文教育标准体系的层次性，应在现实或潜在的本质问题、关键问题和特定问题的基础之上，划定学科、事业以及跨境合作的标准化对象。但目前国际中文教育标准体系架构的层次性仍存在一定不足，主要表现在以下两个方面。（1）未能形成独立的、具有中国特色的概念体系。中文作为外语教育的课程设计与教学论相对成熟，相应的标准研制也比较规范，但在协调国际中文教育管理、指导教学实践、改善学习服务等方面存在不足，难以完全适应区域国别的实际需求。（2）应用体系有待拓展。一方面，现有标准体系架构未能全面覆盖国际中文教育的各个领域和方面。2018 年发布的《教育部关于完善教育标准化工作的指导意见》就提出：“加快制定、修订各级各类学校设立标准、学校建设标准、教育装备标准、教育信息化标准、教师队伍建设标准、学校运行和管理标准、学科专业和课程标准、教育督导标准、语言文字标准等重点领域标准。”[①] 该指导意见提出的应用领域明显更丰富，具有重要参考价值。此外，标准体系是否还应包含其他要素呢？这个问题值得进一步研究。另一方面，应用体系在更新和完善方面滞后，例如《国际中文教学通用课程大纲》未能及时反映国际中文教育的新发展和新需求，有待修订。

国际中文教育标准体系内的构成要素可分为若干个层次呈现，这有助于反映标准体系的横向结构

① 参见：《教育部关于完善教育标准化工作的指导意见》，中华人民共和国教育部，2018 年 11 月 27 日，http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/201811/t20181126_361499.html。

中国知网　https://www.cnki.net

与纵向结构，更能反映构成要素的抽象性和共性，更多反映构成要素的具体性和个性。

（四）研制主体的协调性和参与度不够

国际中文教育标准体系建设的研制工作主要集中在中国教育对外开放事业的专门机构，虽然这些机构在研制过程中进行了广泛调研，组织了高水平、宽领域专家协同攻关并征求了权威人士的意见，但相比全球范围内中文教育的巨大需求，研制主体的数量和类型仍然有限，缺乏更广泛的社会参与，导致标准体系在适应不同国家和地区的教育需求和文化背景等方面存在局限性。另一方面，这些不同主体之间的沟通与协作还存在不足：（1）教育信息共享和资源整合不够充分，导致研制效率和质量受到影响；（2）不同主体之间的利益诉求和价值观念存在差异，会在研制过程中出现分歧和矛盾。

国际中文教育标准体系建设研制主体的国际参与度也不够高：（1）参与研制的国外专家相对较少，导致现有标准在反映国际需求方面存在不足；（2）国际合作渠道还不通畅，缺少与国际标准化组织、国外教育机构等的深入合作，导致现有标准在国际上的认可度和影响力受限；（3）文化差异处理经验不足，导致现有标准在某些国家和地区难以适用。

四、国际中文教育标准体系的建构策略

魏晖（2022）认为：“推动实施国际中文教育的工程化是应对新的机遇和挑战，实现国际中文教育转型升级的必然选择，是构建更加开放、包容、规范的现代国际中文教育体系的必然要求。”我们非常赞同这个观点，引入“工程化”的方法论，能有效弥补当前国际中文教育标准化工作中的不足，提升标准体系的全球适用性。

（一）工程系统视角下的国际中文教育标准体系系统化策略

任何工程都是一个完整的系统，一环扣一环，哪一个环节都不能缺失。从工程化的角度看，国际中文教育标准体系应是一个完整的系统，构成要素必须完备，才能适应国际竞争、语言服务、行政服务、行业发展、专业建设和社会文化等不同层次的需求。在标准化工作领域，框架是认识和把握标准体系的前提和基础。在我们看来，相对完整的国际中文教育标准体系框架至少包括3个层面6个标准模块：概念层（总体要求与基础应用）、方法层（学生学习与教师教学）、应用层（教育治理与集成熟化），以及若干子标准体系。3个层面的构成要素及其相互关系解析如下。

1. 概念层

概念层重在解释国际中文教育标准体系中的语言教育观念和标准化业务，增进国际理解，是为了标准体系在全球范围内得到最大范围和最大程度的认同，属于话语体系范畴。概念层主要分为总体要求和基础应用两个标准模块。

总体要求是落实中国特色哲学社会科学话语体系的建构要求，以及国际中文教育高质量发展等涉及国际中文教育标准研制的指导原则。

基础应用主要包括标准化导则、名词术语、图形标识、适用性、通用性。标准化导则指统一的技术要求；名词术语涉及“国际中文教育”“国家通用语言文字”“文化传播”等词语的国际化适用度问题；图形标识主要涉及教育教学产品、过程和服务的国别、机构与个体身份识别，如中国国徽、中国国旗、孔子学院、汉语桥、中文工坊、中文联盟等图标；适用性是指国际中文教育标准的适用区域、适用对象等内容，以区别于营利性、私有的商业中文教育；通用性包括国际标准化接轨指南、市场认

中国知网 https://www.cnki.net

证服务指南、团体标准化知识体系。

2. 方法层

方法层重在落实教育的根本任务——培养人，属于学科体系范畴，这是标准体系的核心内容，主要包括学生学习和教师教学两个标准模块。

学生学习又分为学习机会、学术内容、学习绩效等 3 个方面的子标准体系及其标准化对象。（1）学习机会包括集中学习、社会学习、自主学习、实践学习、合作学习。（2）学术内容包括中文水平等级评价、中国国情研学指南。中文水平等级标准体系明确了学生在不同语言能力层次上应具备的听、说、读、写、译等基本能力要求，其中包括词汇、语法、语音、阅读、口语、写作等方面的要求。中国国情研学指南明确了学生在中文学习中应具备的文化意识、文化知识、文化技能等方面的要求。学生需要了解中国的历史、地理、风俗等，以便更好地理解和运用中文语言。（3）学习绩效包括中文能力认证评价、中文考试服务体系。

教师教学包括教学资源、教学能力和教师发展。（1）教学资源子标准体系明确了教学资源的构成和要求，包括教材、教具、多媒体教学资源等方面，还可以提供中文教学的方法和策略，包括课堂教学、学习活动设计、评估和反馈等。教学资源需要符合语言能力标准和文化素养标准的要求，能够有效地支持学生的中文学习。（2）教学能力子标准体系包括教师资格、技术职称和荣誉授予。考查教师资格，要衡量国际中文教师必备的能力和素质，包括语言能力、文化素养、教学能力、课程设计能力、评估能力等方面。技术职称是拥有教师资格之后的教学科研能力评估，可分为讲师、助理教授、教授等职称。荣誉授予子标准体系则体现人文关怀，从鼓励和奖励的角度评价教师职业绩效，缓解教师因片面追逐高级别教师资格和技术职称而产生的心理压力。（3）教师发展包括专业培养方案、职业培训指南。

3. 应用层

应用层强调对中文教育公共产品和本地教育资源的综合灵活运用，属于学术体系范畴，主要包括教育治理和集成熟化两个标准模块。

教育治理又分为机构设立、机构建设、教育（技术）装备、运行管理、教师队伍、教育督导、教育信息化、学科专业与课程、国家语言文字标准。教师队伍标准体系是指用于建设和发展国际中文教师团队的标准和指南。国家语言文字标准旨在确保学生在国际中文教育中获得高质量的语言文字教育，能够在语言沟通和跨文化交流中有效地运用中文。这些标准可以作为教材编写、教学评估和教师培训的参考依据。

集成熟化包括国际中文教育现代化、中文进入外国国民教育体系、国际中文教育良好行为评价、国际中文教育学术会议评价、国际中文教育学术文摘建设。其中的国际中文教育现代化又包括数字化方法应用指南、智能化方法应用指南，中文进入外国国民教育体系包括指导原则、评价规范，国际中文教育良好行为评价包括测评优质服务、编制典型案例，国际中文教育学术文摘建设包括运营服务规范、学术论文评价。

国际中文教育标准体系框架如图 1 所示。

中国知网　https://www.cnki.net

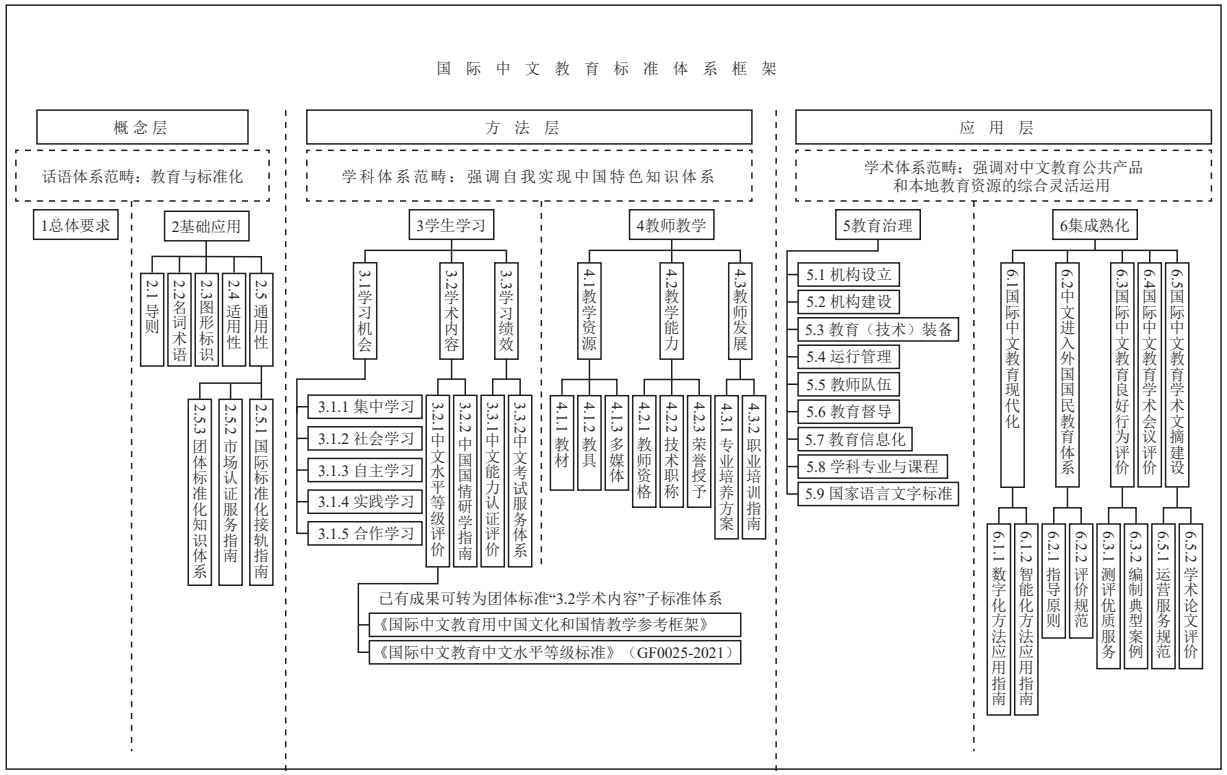


图1 国际中文教育标准体系框架图

（二）工程需求视角下的国际中文教育标准体系建设主体

从工程化角度看，每项工程都有甲方、乙方、丙方，分别是工程的使用者、建设者和监理者。就国际中文教育标准体系而言，标准的使用者主要有教师、学生和办学机构，研制者主要是相关专业的专家学者，监督者有教育部、中外语言交流合作中心、世界汉语教学学会，以及中外专业人士和广大师生，这些都是参与标准体系建构的主体。标准化的根本目的旨在实现用户对标准的需求。具体而言，国际中文教育标准体系建设要充分考虑以下12类组织和机构的用户需求。（1）教育行政部门：各国或地区的教育部门，如教育部、文化部等，负责制定语言教育政策和标准。（2）专业标准化组织和教育领域社会组织：专门从事标准制定的机构，如国际标准化组织（ISO）、国家标准化管理委员会（SAC）等；专业研究中文教育的社会组织，如世界汉语教学学会、中国国际中文教育基金会、美国汉语作为第二外语学会、英国汉语教学研究会等。（3）教育机构：各级各类教授中文的学校、教育公司，如北京语言大学、韩国外国语大学这些机构直接参与中文教学实践，对中文教育标准有实际需求。（4）教师和学者：在中文教育领域有丰富经验和研究的教师、学者，他们可以提供专业的建议和理论支持。（5）评估和认证机构：如汉语水平考试（HSK）的主办方汉考国际等，负责语言能力评估和认证。（6）出版社和教材编写者：如人民教育出版社等教材出版机构及教材编写专家，他们对中文教育教学内容和方法有较为深入的了解。（7）国际组织：联合国总部（UN）、联合国教科文组织（UNESCO）、联合国世界旅游组织（UNWTO）等国际组织，可能参与推动国际中文教育标准的制定和推广。（8）非政府组织（NGO）：专注于语言教育和文化交流的非政府组织，如海外孔子学院等。（9）“一带一路”共建国家的企业和行业组织：需要本地员工掌握中文能力的驻外企业和外国行业机构，他们对教育标准有实际需求。（10）学习者代表：代表学习者利益的机构或个人，确保标

中国知网 https://www.cnki.net

准的制定考虑到多元化利益诉求，如不同国家的中文学习测试中心、国际中文教师奖学金申请者等。（11）技术和服务的供应链：提供教育技术支持的企业和组织，如“中文联盟”云服务平台、“汉语桥”APP 应用开发商等。（12）社区和家长：在某些情况下，社区组织和家长也愿意参与到教育标准的讨论和制定中，如北京市朝阳区麦子店街道办事处长期为驻华外交官家属及子女提供中文学习服务。

（三）工程评价视角下的国际中文教育标准体系应用策略

全球化背景下，国际中文教育标准体系建设的评价反馈是一个多维度的复杂过程，主要体现在以下 3 个方面。（1）宏观上涉及对国际中文教育学科建设和事业发展的反思，根据社会发展和科技进步状况，借鉴国际先进的标准化理念，及时更新学科理论和方法，从而改进标准体系，支撑国际中文教育事业高质量发展。（2）中观上涉及主动服务国际语言竞争和世界各国中文教育需求，注重对标准体系框架“概念–方法–应用”分层理论的考量、中国自主知识体系的继承，以及若干技术要求的转化与重构，如概念层之“基础应用”模块中的标准化导则、名词术语、图形标识、适用性、通用性等指导原则的夯实等。（3）微观上建立有效的评价反馈机制，考察普适性与针对性。定期收集来自学术界、教育界以及学习者对一线实际教学效果和服务水平的反馈，对中文和中华文化的教学成果、教材使用、教师培训等方面进行评价，这有助于不断调整和完善标准体系的科学性、规范性，体现教育的人文关怀精神。

（四）工程维护视角下的国际中文教育标准体系持续改进策略

国际中文教育标准体系的建设，离不开维护。首先，应加强关键文件的更新、细化、推广和应用，保持其时效性。例如，随着国际中文教育实践的深入和语言教育理论的发展，需定期对《国际中文教育中文水平等级标准》《国家中文教材评价标准》等现有标准进行评估和修订，可通过国际标准化组织、联合国教科文组织、国际性学术团体世界汉语教学学会开展诸如专业培训、学术交流、教学研讨等活动，收集来自教师、学习者、教育机构等各方面的意见和建议，以便及时优化标准内容。其次，提供法律保障、政策指导和技术支撑。如拓展教育部“国家智慧教育平台”系统功能或“全球中文学习平台”服务功能，用好数据库管理系统、在线教学平台等现代信息技术，为国际中文教育标准的相互衔接、组合实施和系统维护提供技术支撑。第三，与其他国家和国际组织的教育标准机构合作。如通过各种渠道提高社会各界对国际中文教育标准的知晓度和认同感，维护标准体系的适用性。

五、余　论

基于工程化的国际中文教育标准体系建构讨论，旨在抛砖引玉。从微观角度说，是希望政产学研用等各领域均重视国际中文教育标准建设问题，尤其期待能有更多专业人士从不同角度提升国际中文教育标准的科学性，工程化视角就是本文的创新尝试。从宏观角度说，是希望社会各界重视标准建设问题，习近平主席在 2016 年就指出标准的重要性，“标准助推创新发展，标准引领时代进步”[①]。标准能助推社会各领域的创新发展，具有长远的意义，就学术界而言，标准可以说是所有学术研究的基础，除了常见的教学评估标准、教师评价标准、普通话测试标准等，对学术基本概念达成的共识也是一种标准，否则就会出现各说各话的现象。其实，一些眼光敏锐的学者很早就意识到标准研究的重

① 参见：《习近平致第 39 届国际标准化组织大会的贺信》，新华网，2016 年 9 月 12 日，http://www.xinhuanet.com/politics/2016-09/12/c_1119554153.htm。

中国知网　https://www.cnki.net

要性，例如，李宇明（2012）在《当代中国语言生活中的问题》一文讨论国民语言能力问题时就提出“当前最为迫切的是制定国民语言能力标准”。李宇明所说的国民语言能力标准就包括能力、语言能力、国民语言能力等一系列基本概念的界定，以及基于语言构成要素的语音能力、汉字能力、词汇能力、语法能力、修辞能力等一系列测试标准的研制。遗憾的是，从李宇明提出这个观点至今，已经10余年了，中国目前还是只有大学英语四六级等外语考试、少数民族汉语水平等级考试（MHK）、面向外国人的汉语水平考试（HSK）等系列测试标准，尚无国家级的国家通用语言能力测试标准，而且正在从事国家通用语言能力测试理论研究的学者也屈指可数。社会上有很多人以为普通话测试标准就是国家通用语言能力测试标准，这是一种误解。普通话测试标准早在1994年就推出了，而《国家中长期语言文字事业改革和发展规划纲要（2012—2020年）》却提出：“推进和完善普通话水平测试、汉字应用水平测试和汉语能力测试。”[①] 这里的普通话水平测试和汉语能力测试（主要指国家通用语言能力测试）并列，就说明二者不是一回事。

参考文献

姜国权，赵屹青　2024《国际中文教育标准建设的述评与展望》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第1期。

李宇明　2012《当代中国语言生活中的问题》，《中国社会科学》第9期。

李忠杰　1993《推进社会科学工程化的十项建议》，《党校科研信息》第18期。

梁　宇，王祖嫘，邵亦鹏　2022《基于数据库的海外中文教育标准体系建设研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》第1期。

刘家宁，李宝贵　2024《国际中文教育标准研究的进展与展望》，《天津师范大学学报（社会科学版）》第3期。

魏　晖　2020《国际中文教育工程化发展之路之选择》，“第九届中国语言学研究方法和方法论问题学术研讨会”报告，11月14日，西安外国语大学。

魏　晖　2022《实施国际中文教育工程化的必要性和可能性》，《语言教学与研究》第1期。

责任编辑：韩　畅

① 参见：教育部语言文字应用管理司编《国家中长期语言文字事业改革和发展规划纲要（2012—2020年）》，语文出版社，2012年，第24页。

中国知网 https://www.cnki.net

19—20世纪越南版《千字文》类蒙书研究*

郑梦娟[1]，杨德心[2]，赵守辉[3]

（1. 中国人民大学　国际文化交流学院　北京　100872；2. 越南河内国家大学下属外国语大学中国语言文化系　越南　河内　100000；3. 卑尔根大学　人文学院　挪威　卑尔根　5020）

提　要　中国古代蒙学书《千字文》也是古代越南儿童学习汉语的重要教科书，越南学者还编写了众多仿作版。由仿作版《摘字解音歌》改动而来的《千字文解音》，以及进一步加注国语字的《千字文译国语》，更是广为流传。通过对两书用字的义场密度和义场层次分析，对其部首、偏旁的表意功能和数量的考察，以及与中国当代国际中文教育和国民教育权威教学字表的对比，发现其主要特点包括：（1）整句合辙押韵，注音方式逐渐科学化；（2）词义的纵横关联性较高；（3）收录的汉字具有较高的系统性、实用性。时至今日，越版《千字文》仍具有极高的参考价值：（1）在国际中文教育方面，其族字连句法、语义关联法等教学策略，可提升学习者的汉字联想记忆能力；（2）在中华文化传承方面，该书可作为越南人或越南华裔学习、传承当地文化和中华文明的金钥匙；（3）在语言规划研究方面，该书记录了越南语言生活的重要历史变化，启示语言政策制定者要慎重处理语言的技术功能与人文价值的矛盾和冲突。

关键词　越南；国际中文教育；《千字文》；《千字文解音》；《千字文译国语》

中图分类号　H002　**文献标识码**　A　**文章编号**　2096-1014（2025）03-0075-13

DOI　10.19689/j.cnki.cn10-1361/h.20250307

Research on Early Vietnamese Chinese Textbooks (19-20 century): A Case Study of Primer *Thousand Character Classic*

Zheng Mengjuan, Yang Dexin and Zhao Shouhui

Abstract　Vietnam and China share a profound historical lineage and close political, cultural, and economic ties. Consequently, the Vietnamese language's vocabulary and orthography have deep-rooted origins in Chinese. The ancient classic Chinese primer *Thousand Character Classic* (*Qian Zi Wen*) was formerly used as a major textbook for Vietnamese children learning Chinese. Furthermore, inspired by the *Qian Zi Wen*, Vietnamese literati composed widely circulated imitations, such as *Interpretation of Phonetic Characters Derived from the Thousand Character Classic, Phonetic Annotations of the Thousand Character Classic*, and *Translation of the Thousand Character Classic into Vietnamese*. This article collectively refers to these three books as "the Vietnamese Version of the *Thousand Character Classic*". The present study examines both the compilation and contents

*　作者简介：郑梦娟，女，中国人民大学副教授，主要研究方向为国际中文教育、国际汉学、社会语言学。电子邮箱：zmjuanbj@163.com。杨德心，男，越南河内国家大学下属外国语大学教师，主要研究方向为国际中文教育、越南汉学、中文教材。电子邮箱：yangdexin@ruc.edu.cn。赵守辉，男，挪威卑尔根大学教授，主要研究方向为对外汉语文化教学、语言政策及规划、汉字现代化。电子邮箱：Shouhui.Zhao@uib.no。

2022年国际中文教育研究中外联合专项课题"中英文二语教材文化话语呈现策略及效果对比分析"（22YH05ZW），2023年度国家社科基金重大项目"对标国际中文教育的二语习得理论创新研究"（23&ZD320）。

中国知网　https://www.cnki.net

of these three textbooks from the perspective of language-in-education planning, aiming to provide references for studies on the history of Sino-Vietnamese language planning and international Chinese education. Our findings demonstrate that "the Vietnamese Version of the Thousand Character Classic" reflects: firstly, these primer books document linguistic usage in Vietnam from the mid-19th century to the early 20th century; secondly, the included Chinese characters exhibit a high degree of self-sufficiency and practicality; thirdly, these three textbooks employ a method of "aggregating synonymous words", forming a multidimensional network of semantics and phonetics; fourthly, they incorporate the rhythmic structure of the unique six-eight poetic form, where Chinese characters, Nom characters, and Vietnamese alphabetic characters complement each other functionally; fifthly, they serve as abridged instructional materials for contemporary Vietnamese or/and Chinese-Vietnamese learners studying Chinese and Vietnamese culture; finally, the analysis reveals a multiplicity of localization strategies for the Chinese classic, and the application of these strategies can enhance learning interest and instructional effectiveness in Chinese language education across the world.

Keywords Vietnam; International Chinese Education; *Thousand Character Classic*; *Phonetic Annotations of the Thousand Character Classic*; *Translation of the Thousand Character Classic into Vietnamese*

一、引　言

与其他周边国家相比，越南与中国有着深厚的历史渊源和密切的政治、文化、经贸关系。从南越武王赵佗时期开始（约公元前204年），越南就长期将汉字作为主要的书写文字。时至今日，越南仍留存着数量庞大、内容丰富的汉文文献，其中一部分是蒙学读物。从后黎至阮朝，越南儿童都通过汉语蒙学教科书、读物或典籍学习汉字汉语和中国文学文化。如裴杨璧（1757—1828）于1787年编撰的《裴家训孩》提及："余尝居乡，见人家训孩多用周兴序《千字文》，熟读终无所得，或易以《孝经》《小学》。"[①]《三字经》《千字文》等蒙书不仅在中国古代启蒙教育史上意义重大，在同属于汉字文化圈的国家和地区——越南、日本、朝鲜半岛的早期汉语传播史上都产生过深远影响。又如19世纪越南使节汝伯仕（1788—1867）曾购买《三字经》等童蒙教材并带回国，其《筠清行书目》列出的1672本书当中就有《新刻三百千》。[②]

近年来，中、越两国学者已从历史学、汉字学、文化学、教育学等角度梳理了中国版《千字文》在越南的传播概况和越南仿作版的收字、用韵等情况。张新朋（2015）对《千字文》与《开蒙要训》进行了对比研究，并认为汉字启蒙教育是"汉字文化圈"存在的先决条件。任晓霏等（2019）回顾了近10年中国及海外学界对中国蒙学典籍海外传播及其影响的研究成果，也论及《千字文》在日本、韩国、越南等国家的传播及其影响。郑阿财（2018）以《千字文》《蒙求》为例，介绍了中国传统蒙书从晋唐到明清时期北方、西北地区及东亚汉字文化圈诸国的流传与发展，指出《千字文》因内容、形式特色与识字、习字功能相得益彰，凝练概括，系统性强，成为各国学习汉文化的最佳选择。李无未、阮氏黎蓉（2018）概述了越南现存汉喃书库中"千字译解书"类文献，尤其是《千字文解音》《三千字解音》《五千字解音》等书的谱系关系，为汉语史及汉越语言关系的进一步研究提供了基础文献依据。李宇（2019）从字样学角度，对《千字文解音》《千字文译国语》《三千字解音》和《三千字解译国语》所用汉字、喃字的情况等进行了分析，为初步确定越南通用汉字提供了范例。刘怡青（2020）指出，越南《千字文》类蒙书主要包括《三千字解音》《千字文解音》《三千字解释国语》等7

① 原文将"周兴嗣"误写成"周兴序"。参见裴杨璧（1787：1）。

② 转引自任晓霏、邓燕玲（2020）。

中国知网 https://www.cnki.net

种，其共同特点是在形式上遵循了中国《千字文》的四言体，在内容上主要依循中国《千字文》。郭氏娥（2021）考察了《千字文》传入越南的时间和越版《千字文》的用字，尤其讨论了《千字文解音》和《千字文译国语》的变异字。

越版《千字文》的成书过程不仅涉及汉语汉字，也涉及越南语、喃字，其研究价值不仅体现在语言学、教育学、文化学，还体现在政治学、社会学等其他学科。在参考上述研究成果的基础上，我们梳理3种越南仿作版《千字文》的流变过程、社会背景，以及在语音、词义、汉字等方面的编写特点，并挖掘其对中华文明传播、国际中文教育、语言规划的启示，旨在填补上述现有研究的学术空白。

二、越版《千字文》成书过程

在教授中国蒙书的过程中，越南逐渐出现了本土仿作版本。《千字文》的仿作版就有多个，甚至出现了三千字、五千字的仿作版。其中，最早的一千字仿作版可追溯到《摘字解音歌》，影响最大的则是《千字文解音》。关于《千字文解音》的作者，学界尚存争议。一些学者认为是武国珍，[①] 但我们查阅越南国家图书馆收藏的《明伦撮要歌》（馆藏编号为 R.1671）之后发现，该书实际是《明伦撮要歌》与《摘字解音歌》等几本书的合卷。《摘字解音歌》的引言部分提及编书缘由，落款为“苏川李老人书”，由此可以推断编写者为李文馥（1785—1849，字邻芝，号克斋，又号苏川）。李文馥是阮朝重要的汉喃文作家和外交官，他从当时广为流传但对儿童而言难度较大的《三千字解音》（1831）中，根据儿童学习特点精选用字，于 1845 年编成《摘字解音歌》。《摘字解音歌》注重前后汉字语义或字形的关联，并遵循越南语韵律，采用喃字六八诗体，使整句易读易记，如“天地雲，雨風晝夜”中 7 个汉字皆属自然现象。

《摘字解音歌》成书后经历了两次重要的改动，但都未具名。第一次是单行本出版，书名变更为《千字文解音》（无名氏 1890），第二次是补充国语字并更名为《千字文译国语》（无名氏 1909）。下文将这 3 本书合称为“越版《千字文》”（见图 1）。此后，《千字文解音》《千字文译国语》在越南蒙学领域被广泛使用，而二者的“母本”《摘字解音歌》反而不为世人所知了。



图 1 《摘字解音歌》首页、《千字文解音》和《千字文译国语》封面

越版《千字文》的 3 个重要版本（见表 1），正好记录了 19 世纪中期至 20 世纪初期越南民众语言

① 例如，黄氏午（2016：68）认为，《千字文解音》是汉喃双语字典，包括 1000 个字，由武国珍用喃字六八诗体编撰而成。

中国知网 https://www.cnki.net

生活的重要变化。《摘字解音歌》编于 1845 年，当时的语言政策仍是“汉主喃辅”，该书也采用了“汉喃”双文并排的方式。而 1909 年《千字文译国语》出版之际，会读写汉字、喃字的人已很少了，所以这本书的编排采用了“汉喃国”三文并排的方式（见图 2）。

表 1 越版《千字文》版本详情

名称	印刷时间	印刷单位	文字
《摘字解音歌》	1845 年（阮朝绍治五年）	未注明	汉文、喃字为主
《千字文解音》	1890 年（阮朝成泰二年）	观文堂 ①	同上
《千字文译国语》	1909 年（阮朝维新三年）	观文堂	汉字、喃字、国语字

下文关于语音的分析以《千字文译国语》为主，关于词义、汉字的分析以《千字文解音》为主。

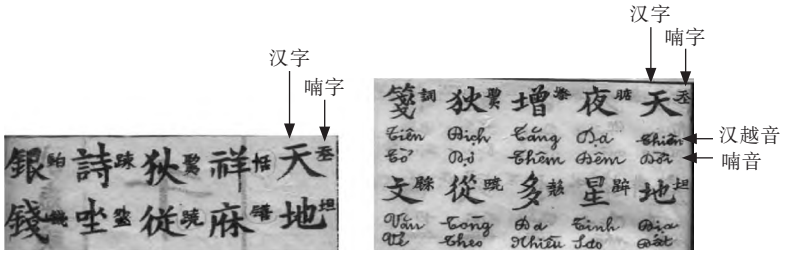


图 2 《千字文解音》第 2 页（左）、《千字文译国语》第 7 页（右）

三、越版《千字文》语音分析

《千字文译国语》的每个汉字下方都用国语字注明了读音，第一行是汉越音，第二行是喃字的读音（以下简称喃音）。汉越音是越南人对汉字的一种读音方式（阮才谨 2000：14），类似于日语对汉字的“音读”方法。其语音源头可追溯到 8、9 世纪越南人学习汉语时的中国唐代汉语语音系统。汉字难以精确记录越南语的语音和一些当地文化特有的概念、语义，喃字的出现则弥补了这方面的缺失，因此喃字及喃音的作用不可低估。

（一）常用汉字的注音方式

通过对《千字文解音》所收喃字的分析，李宇、何华珍（2018）发现表音是喃字最显著的特点，在《千字文解音》中，无论是借用类喃字还是自造类喃字，表音的功能贯穿始终。我们非常赞同这一观点。自造喃字中的形声字也是用意符表语义，用声符表语音。如《千字文解音》虽然仅用喃字“咬”对汉字“食”（N445）加以注释，但越南人通过“咬”的声符“安”（读 ăn）、意符“口”便可推断“食”的语义和喃音。又如汉字“而”（N790）的汉越音为 nhi，而喃字“麻”不是形声字，因此仅注明了“而”的喃音 mà，但未提供语义信息（见图 3）。



图 3 《千字文解音》（上图）和《千字文译国语》（下图）中的“食”和“而”

黎文贯（1981：69）指出：“喃字只会在汉越音系统已经在越南形成的基础上才有可能出现。”阮廷贤（2012：64—67）则认为喃字大多读汉越音，因

① 越南早期有很多以藏书为主的机构，同时负责印刷工作，观文堂就是一个例子。

中国知网 https://www.cnki.net

为自造类喃字中的“形声字”和“声声字”（两个构成部分皆表音）均可通过声符来推断读音，二者合起来占自造类喃字的 90% 以上，而“音义借用字”也是借用类喃字中的最多的一个小类。可见实际上，喃音绝大部分是可以通过声符来推断读音的。

《千字文译国语》不仅保留了《千字文解音》中的喃字，还用国语字来记录汉字的汉越音和喃音，如《千字文译国语》为汉字“食”补充了汉越音 Thực 和喃音 ăn。这样既能准确记音，还能避免单独使用国语字而可能导致的音同义异的现象，从而提高教学的准确性。例如，“席”“夕”“汐”“寂”等汉字的汉越音均为 Tịch（见表 2），《千字文译国语》的做法显然有助于儿童理解这 4 个汉字的意思。

表 2　越版《千字文》汉越音“Tịch”同音异义情况

序号	汉字	汉越音	喃字	喃音
1	席	Tịch	詔	chiếu
2	夕	同上	覇	chiều
3	汐	同上	潟	vơi
4	寂	同上	永	vắng

（二）生僻汉字的注音方式

对于一些难以快速认读的汉字，《千字文解音》采用的方式是在喃字前面加上“音”字，接下来第一个喃字仅用于表示汉越音的读法，类似中国古代用于注音的直读法；第二个喃字则表示喃音的读法。以图 4 的 7 个汉字为例，整理情况见表 3。



图 4　《千字文解音》（第一行）、《千字文译国语》（第二行）中难读汉字的标注方式

表 3　越版《千字文》采用喃字记录汉越音情况

序号	汉字	《千字文解音》的注释		《千字文译国语》的注释			编号
		第一行喃字，仅用于标注汉字的汉越音	第二行喃字或右侧单个喃字，用于标注汉字语义、喃音	喃字，用于标注汉字语义、喃音	汉越音	喃音	
1	袤	茂（Mậu）	𧿹	𧿹	Mậu	dài	46
2	窄	責（Trách）	狹	狹	Chích	hẹp	47
3	簸	怕（Phạ）	床	床	Bả	sàng	473
4	刨	袍（Bào）	刨	刨	Bào	bào	482
5	泅	信（Tin）	摸	泅	Tù	mò	770
6	糶	少（Thiếu）	[illegible]	[illegible]	Thiếu	gia	804
7	糴	戚（Thích）	𠃊	𠃊	Thích	vào	805

注：括号内的国语字是笔者添加的，以便比较两本书的注音方式。

中国知网　https://www.cnki.net

如“袤”,《千字文解音》用“音茂”表示该字的汉越音读若“茂”的喃音 Mậu，并用喃字“踇”表示该字的语义、喃音。而《千字文译国语》对“袤”的注释方式则是删除“音茂”，保留“踇”，并用国语字补充了汉越音 Mậu 和喃音“dài”。

在《千字文解音》印刷时，越南社会并未广泛使用国语字，社会精英对喃字的认读能力也比较高，因此全文只标注了喃字。如上所述，对于较难认读的汉字，编者借鉴了中国古代注音方式——直音法，注释时采用双喃字的方式——“音 + 喃字 1（表汉越音）+ 喃字 2（表语义、喃音）”，但是通过直音法很难精准地读出汉字的读音。至《千字文译国语》出版时，汉字和喃字在社会上都已处于弱势地位，能掌握汉字和喃字的民众也越来越少，可是国语字的教育和使用已相当普及。于是该书保留了表义表喃音的喃字，并补充了用国语字标注的汉越音和喃音，以便记音更加精准、科学。

（三）汉喃形音义相同时的注音方式

当汉字与喃字形音义相同时，又分为两种情况。

当各字之间未组成同一语义场（下文简称义场）时,《千字文译国语》对汉越音和喃音的标注方式完全相同或用横杠表示两种读音相同（见图 5）。这种情况占总字数的 1.05%（105 个字）。对于这种情况，越南学习者就可以通过正迁移的学习策略来提高学习效率。



图 5 《千字文译国语》里与喃字形音义皆同的汉字注释方法

当汉字是属于同一义场且表示专名的类义词时,《千字文译国语》不注明对应的喃字，而是标注表示上位概念的喃字，这种情况占总字数的 0.62%（62 个字）。以“吳、宋、陳、梁”为例（见图 6），这都是中国古代的国家或朝代名称，且喃字与汉字的形音义都相同，上位词是“諾”（表“国家”）。《千字文译国语》的注音方式是：汉字 + 喃字 + 汉越音 + 喃音 +“—”。以汉字“宋”为例，第一行国语字 Tống 表示“宋”的汉越音，第二行国语字 nước 表示喃字“諾”的喃音；用“—”表示“宋”的喃音与其汉越音 Tống 相同。这些例子再次说明，编者非常注重利用“类义聚合”的方法帮助学生记音辨义，包括对专名类义汉字的注释方式。



图 6 《千字文解音》（左）、《千字文译国语》（右）中类义专名的注释方式

（四）越版《千字文》对六八诗体的运用

喃字作为记录越语语音和语义的符号系统，逐渐带动了越南特有的一种“喃字文学”形式——六八诗体的兴起。这种诗体以中国诗歌的韵律为基础，结合了本土民歌、民谣等口头文学元素。六八诗体结构简单，形式灵活，擅长叙述生动曲折的感情故事，每行六字和八字交替，句句押韵，易于学习和记忆。

中国知网 https://www.cnki.net

杨广涵（1968：150）详细解析了六八诗体的形式，指出：“每句包含六个字，接着是一句八个字，长度没有限制，但最终一句必须是八个字。”具体而言，六八诗体的押韵方法是六字句的末字与八字句的第六字押韵（称为腰韵），八字句的末字再与下一个六字句的末字押韵（称为脚韵），因此八字句包含两个韵。越南语有 6 个声调（平、玄、问、跌、锐、重），也分平仄，平调和玄调为平声，而其余声调均为仄声。六八诗体的平仄规则指六字句的第二、四、六字要以“平–仄–平”为规律，八字句的第二、四、六、八字要以“平–仄–平–平”为规律。

越版《千字文》实际为七言韵文，朗读时应该将每个字的汉越音和喃音先后读出，然后每 14 个字形成上下对仗、富有音乐感的一整句。部分汉字的汉越音和喃音读音是相同的，因此同一个字音需要读两遍。编写者在注重语义聚合的同时还需遵循六八诗体的韵律要求，每个字都得精挑细选，因而要求编写者具有深厚的汉语和文学功底。比如下面一段，对仗的上下句里都有义场：“鸞鳳凰”和“鳩燕鶯”是鸟类义场，“黑赤黃青”是颜色义场，“鯤鱷鯨鯢”是鱼类义场，上句与下句无论是押韵还是平仄，都符合六八诗体的规则。

汉字：	鸞　鳳　凰	黑　赤　黃　青
朗读方法：	Loan loan phượng phượng hoàng hoàng	Hắc đen xích đỏ hoàng vàng thanh xanh
平仄：	平　平　仄　仄　平　平	仄　平　仄　仄　平　平　平　平
汉字：	鳩　燕　鶯	鯤　鱷　鯨　鯢
朗读方法：	Cưu cưu yến yến oanh oanh	Côn côn ngạc ngạc kình kình nghê nghê
平仄：	平　平　仄　仄　平　平	平　平　仄　仄　平　平　平　平

四、越版《千字文》词义分析

鉴于《千字文解音》的编写时间为 19 世纪下半叶，我们将该书所收汉字与成书年代相近的《辞源》（商务印书馆 1915）进行了对照统计。因为《辞源》正文以单字为排列依据，将复词附于单字下，首创兼有字典和词典双重功能的现代辞书编纂模式（周洪波 2016：147—148）。统计结果显示，除了“欸”和“鎲”这两个汉字未见于《辞源》，其余的 1013 个汉字均以词的形式出现。因此，该书的字义可以看作词义，具体而言总词量 1013 个。越版《千字文》如中国版《千字文》一样，将很多意义相关的字组合在一起，因此学完后不仅能提高识字量，还有助于增强对世界的认知能力。为了评估该书中词与词之间的语义关联情况，我们确立了词义的分类体系，并将义场密度、义场层级作为衡量越版《千字文》词义关联度的两个重要指标。

（一）义场密度

参考《普通话三千常用词表》（郑林曦 1959）、《汉语多用词典》（林杏光 1990）、《现代汉语分类词典》（苏新春 2013）3 本工具书的词义分类体系，结合越版《千字文》的编排特点，我们整理出了本研究的义场分类体系。

越版《千字文》全篇虽没有标题和句读，但如上文所述，实际上每 14 个字组成一句完整的话，内含两个小句，上下小句对仗。正因为每一句完整的话类似于一个“意群”，加之符合六八诗韵，越版《千字文》读起来才会朗朗上口，容易记忆。据此，我们将每 14 字组成的一句话作为统计义场数量的基本单位。由于每句话所含类义词有多有少，而学界极少运用语义场理论分析《千字文》等韵

中国知网　https://www.cnki.net

文，所以我们尝试通过“义场密度”考察越版《千字文》每句话对类义词运用的程度，并为下一步开展中越不同版本《千字文》等韵文的对比研究探路。本研究所谓的义场密度，指一句话里一个义场（至少包含 3 个类义词）含有类义词的数量。

每个小句由 7 个词组成，如果 7 个词均属于同一义场，则小句最易记忆，然而编写者要达到这一点并不容易。基于此，我们将义场密度进一步分为高、中、低 3 个级别。高密度义场指类义词排列紧密，即一句话里含有同一义场的 7 个及 7 个以上的类义词；中密度义场指类义词排列比较紧密，即同一义场中有 4—6 个类义词出现在一句话当中；低密度义场指同一义场中仅有 3 个类义词出现在一句话当中。

例如，“肝腎脾心肺肢身，氣影形耳目精神”中带点的 9 个词都与身体相关，“首舌筋手腹脚脅，怡彊痊食飲閑娛”中带点的 7 个词都与身体部位相关，因此这两句话各含有 1 个高密度义场。又如“賢聖几東北南兌，藤草棘耘刈罷耕”中共含有 4 个义场，其中身份类义场（賢聖几）、植物类义场（藤草棘）属于低密度义场，而方向类义场（東北南兌[①]）和农事类义场（耘刈罷耕）属于中密度义场。

根据上述基本原则，我们从《千字文解音》解析出 604 个类义词，占总词量的 59.50%，并归纳成 112 个义场，如表 4。中密度义场数量最多，占比达到 39.29%。如果加上高密度义场，则中密度、高密度义场共占义场总量的 67.86%。

表 4　越版《千字文》义场密度级别

数量及占比	义场密度级别			合计
	高密度	中密度	低密度	
类义词数量 / 个	307	189	108	604
义场数量 / 个	32	44	36	112
义场占比 / %	28.57	39.29	32.14	100.00

（二）义场层级

同一义场内的多个类义词，还可以成为上下义词或同位词，从而构成隐性的多层级义场。义场包含的类义词有多有少，因而义场也有大有小。例如，全书列举了与饮食相关的绝大部分基本词，形成由 57 个类义词组成的一个较大的义场。如果将“饮食”作为一级义场，那么下位的二级义场可分为 4 个：“食物名称”“食物味道”“食物制作”“厨具器皿”。其中，“食物名称”有 33 个名词，“食物味道”有 4 个形容词，“食物制作”有 10 个动词，“厨具器皿”有 10 个名词，如表 5。

表 5　越版《千字文》的“饮食”义场

一级义场	二级义场	原书汉字	词类	数量 / 个
饮食	食物名称	飴、蜜、粢、脯、餅、飯……	名词	33
	食物味道	酸、苦、辛、鹹	形容词	4
	食物制作	醃、蒸、炙、浸、煎、炒、晒、煑、熬、燥	动词	10
	厨具器皿	釜、竈、爐、鐺、盆、壜、甕、壺、鑵、鐏	名词	10
合计				57

① “古人认为兑为西方之卦，故亦用以称西方。”（汉语大字典编辑委员会 2010：296）

中国知网 https://www.cnki.net

二级义场“食物名称”，还可以再分为 8 个三级义场（见表 6），包括“蔬菜”“粮食”和“主食”等。若将“蔬菜”视为上位词，其下位词就包括“瓜、瓠、薑、芥、蔬、芋、荳、菜、茄、荽、蒜、蔥”，并且可以进一步分出多级下位义场，但本文暂时将“瓜、瓠……蔥”视为同位词。越版《千字文》有不少类似的含有多层种属关系的较大的义场。不难看出，编写者较好地采用了“同义类聚”的编排方式，将不同类义词串联起来，形成纵向或横向、显性或隐性的语义关系网。

表 6　越版《千字文》的“食物”义场

二级义场	三级义场		词语举例
食物名称	（1）	糖类	飴、蜜
	（2）	粮食	粢、麻、穀、藷
	（3）	主食	脯、餅、飯
	（4）	饮品	茶、羹
	（5）	水果	柑、橘、梨、榔、椰、桑、蔗
	（6）	蔬菜	瓜、瓠、薑、芥、蔬、芋、荳、菜、茄、荽、蒜、蔥
	（7）	咸菜	葅
	（8）	调料	醬、醋

五、越版《千字文》汉字分析

裘锡圭（2013：10—11）将汉字字符分为三大类：意符、音符、记号。本研究对字符的分类则采用二分法——将功能以表音为主的仍纳入声符，而将以表形、表意、记号为主的构件均视为意符。象形字、指事字、会意字、形声字均以意符归部。基于这一原则，本文将具有相同意符的 3 个及 3 个以上的汉字合称为“x 字族”，属于同一字族的若干汉字称为“族字”。这样一来，部首、偏旁与字族、族字之间可以形成一个语义从大到小的关联系统：部首 > 偏旁 > 字族 > 族字。

（一）越版《千字文》的系统性

1. 部首、偏旁的表意功能

《千字文》以现实生活为参照并围绕场景功能来收字，因而语义场是考察其实用性的一个最主要视点。贺阳、沈阳（2014：184）对语义场进行了详细定义，即由具有共同类属义素的词语（义位）构成的系统。下文将语义场简称为义场，并把属于同一义场的具有相同类属义素的词称作类义词。义场概念也适用于分析汉字，具有相同部首、偏旁的汉字通常就具有相同的类属义素，因此往往可以形成某种义场。从这个角度来看，字族也是义场的一种显性形式。

《千字文解音》收有 1015 个汉字，编写者非常注重利用汉字的部首、偏旁的分类体系来编排，这些显性或隐性的意符网络使《千字文解音》带有比较突出的系统性。

字族可大可小，《千字文解音》中可以按照意符分类的汉字共 403 个，如“虫”字族包括“蚓、蟻、蝸”等 6 个族字，“艸”字族包括“薑、芥、蔬”等 24 个族字。

字族内部的多个族字，往往也有上下关系或同位关系。例如，《千字文解音》里含“酉”的 12 个汉字中，有 9 个（醒、醉、醬、醋、醇、醞、釀、酌、酡）被融入“暇醒醉古間今世”“醬醋羹芳甜良葷”“醇醞釀斟酌酡嘲”3 句话中。尤其是末句，不仅是同一个义场中处于横向关系的类义词，还与上句“春夏冬暄冷濃溦”形成对仗，这样“酉”的 5 个族字很容易被记住。

中国知网　https://www.cnki.net

2. 部首、偏旁的数量

依据《康熙字典》的部首分类方法，我们对《千字文解音》进行了分类统计，发现《康熙字典》的214个部首中除38个部首（占17.76%）以外，其余的176个部首（占82.24%）都被《千字文解音》涵盖。未出现的部首中，65.70%的部首包含6笔或更多笔画，是比较难学难认的部首；而被涵盖的部首多为高频部首（见表7），如“氵”部出现了43次、“糸”部出现了22次。

表7 《千字文解音》高频部首出现频率

部首名称	出现频率/次	部首名称	出现频率/次
氵部	43	亻部	39
艹部	42	扌部	36
木部	35	口部	33
忄部	30	言部	30
辶部	30	金部	29
竹部	26	土部	24
糸部	22		

编写者还遵循了循序渐进的教学原则，编排时从简单的汉字逐渐向复杂的汉字延展。以“金”部为例（见表8），书中最早出现的汉字为“金”（N36[①]），随后按声符笔画的多少，依次出现“鉛、銅、鋸、鏡、鐏、鑄”。

表8 “金”部字声符笔画

原书汉字	编号	声符笔画数量
鉛	169	5
銅	171	6
鋸	483	8
鏡	682	11
鐏	850	12
鑄	884	14

（二）越版《千字文》的实用性

《千字文解音》的收字量相较于今日国际中文教育的实用性如何，无疑是一个有趣的问题。中国教育部、国家语言文字工作委员会发布的《国际中文教育中文水平等级标准》（2021）（以下简称《等级标准》）将中文水平分为“三等九级”，是当前开展国际中文教学、编写中文教材及测试评估等工作的重要依据。与《等级标准》的字表对照后可以发现（见表9），《千字文解音》具有以下特点：第一，《等级标准》总识字量是3000个，而《千字文解音》覆盖了其中的27.10%（813个汉字），即占比1/4多；第二，《千字文解音》所收汉字在《等级标准》所设定的初、中、高3个学段的分布，分别是34.43%、25.73%、21.22%，比例逐步递减；第三，《千字文解音》有186个超纲字，一部分是越南人十分熟悉而在现代中国社会不再常用的汉字，如“耘、刈、春、臼”，还有一部分是“鳩、莺、鯤、鯨、鯢、貔”等与鸟兽鱼虫相关的动物专名。这说明《千字文解音》收字在覆盖常用基本字方面比较

① 本研究用“N＋数字”表示该字在《千字文解音》中的编号。

中国知网 https://www.cnki.net

合理，对当下的国际中文教育也具有较高的参考价值。

鉴于汉语汉字在越南的历史影响，越版《千字文》当初的编写目的应该更类似于国民语文教育，因此我们还将《千字文解音》所收汉字与《通用规范汉字表》（2013）进行了比较。结果发现，《千字文解音》约有 97% 的字，即 1011 字（不记 4 个重复字）中有 980 字也被收入了《通用规范汉字表》，可见该书对华裔学生学习祖语也非常实用。

表 9 《千字文解音》所收汉字在《等级标准》的分布

等级	数量 / 个		在《等级标准》中的分布占比 / %
1 级	125	344	34.43
2 级	111		
3 级	108		
4 级	100	257	25.73
5 级	73		
6 级	84		
7—9 级		212	21.22
超纲		186	18.62
合计		999	100.00

注：“欸”“鋼”“甒”“溓”是越南语特有汉字，未纳入上表；《等级标准》里“7—9 级”没有对各级进行细分。

六、结　语

总体而言，越版《千字文》作为模仿中国版《千字文》的代表性成果，在语言文字方面具有以下特点。

第一，整句合辙押韵，注音方式逐渐科学化。《千字文解音》仅用喃字来模糊记音；《千字文译国语》则添加了国语字以标注汉越音和喃音，即使没有任何表意文字基础的人也可以读出来。越南人从小就受到妈妈唱的具有六八诗韵的摇篮曲所熏陶，长大后在日常生活中也经常遇到这类歌谣，因此富有六八诗韵的本土化七言韵文《千字文》能让他们听之入耳、读之入心。

第二，汇集类义词，词义的纵横关联性较高。越版《千字文》有意识地汇集类义词以形成多种、多级义场，如中密级、高密级义场约占义场总量的 2/3，显示出编写者延续了中国版《千字文》的风格，将看似松散杂乱的单个词语“编织”成隐性而有序的多个层级语义网络。

第三，收录的汉字具有很高的系统性、实用性。编写者注重利用部首、偏旁的表意功能来形成显性或隐性的分类体系，从部首、偏旁到字族再到族字的层级关系其实与“类义聚合”有异曲同工之妙。此外，其收录的汉字几乎占《等级标准》总识字量的 1/3，在初、中、高 3 个学习等级中分布也较为合理，并且其中的 344 字还覆盖了新中小学生汉语考试的最高级别（四级）所要求的 600 汉字的 36.66%。

简言之，越版《千字文》所涵盖的 3 本蒙书读物在如下 3 个方面具有极高的参考价值。

第一，国际中文教育方面。时至当下，《千字文译国语》仍可作为越南儿童学习汉语汉字的一部浓缩版教科书，将其编写策略运用于国际中文教学中，可提高学习者对汉字理解的深度和广度。例如

中国知网　https://www.cnki.net

族字连句法，即将部首相同或相近的汉字组合在一句话或一段话里，辅之一定的韵律，各个形近汉字就容易辨析。再如语义关联法，即将属于同一义场的多个类义词聚集起来并归纳出语义关系图，可增强学习者的联想记忆能力，有效提高词汇量。

第二，中华文明传承方面。越版《千字文》包含具有越南传统文化特色的汉字近200个，注有969个喃字，保留了很多与中国、越南古代科举、历史、饮食、工具、亲属关系等相关的文化词语；特别是考虑到越语与汉语分属不同语系，《千字文》吸收了极富汉语特色的六八诗韵，更显示了汉语通过诗词韵律的美感对越南文化的深层影响。因此，越版《千字文》也是越南人和越南华裔学习、传承当地文化与中华文明的一把金钥匙。

第三，语言规划研究方面。1884年越南沦为法国的殖民地后，殖民统治者大力推广国语字[①]、法语、法国文化，并限制汉字的使用，国语字在越南得到推广和普及。法国以及二战时期日本的殖民剥削，导致越南民生凋敝，1945年独立时，文盲率高达95%，掌握汉字和喃字的人群仅限于上层社会。由于喃字难学且缺乏标准，出于国家经济建设考虑，政府正式废除汉字和喃字，确立国语字为法定文字（胡志明1945：19—20）。从此，国语字取代汉字和喃字占据当地语言生活的主导地位。从这个角度看，1945年的国语字政策被认为是提高识字率、普及教育及增强民族凝聚力的最佳方案。但是从更长远的历史来看，这一语言规划政策也导致后世绝大部分越南人不识汉字和喃字，无法直接阅读越南古代汉喃典籍，国家在传承历史、赓续文化方面出现了巨大的断层。一个国家在进行语言规划时如何综合、科学地考量社会、政治、文化、经济等因素，缓解语言作为沟通工具的技术功能与文化地域认同的人文价值之间的矛盾与冲突，是一个值得深思的问题。

作为汉字文化圈中受中华文化影响最为久远深刻的国家，汉文化对越南人民物质和精神生活的浸透体现在方方面面。本研究通过勾勒越版《千字文》的流变历史、编写特点，展现了中国文化在南国异域落地生根过程中丰富多彩的传承和创新手段。古代蒙学教育是能够体现中国传统文化本质特征的一个重要部分。越版《千字文》等蒙书是研究当地社会文化和历史发展、国际中文教育史、中华文明传播史、语言规划史的宝贵文献，若能将之古为今用，亦可增加国际中文教学的趣味性、文化性及有效性。

参考文献

郭氏娥　2021《越南〈千字文〉传本用字研究》，《汉字研究》第31期。
汉语大字典编辑委员会　2010《汉语大字典》（第二版·第一卷），成都：四川辞书出版社。
贺　阳，沈　阳　2014《语言学概论》，北京：高等教育出版社。
胡志明　1945《号召人民大力扫盲》，载胡志明《胡志明选集》（第二卷），河内：越南外文出版社。
黄氏午　2016《〈指南玉音〉汉越双语词典解义》，河内：文学出版社。
黎文贯　1981《关于喃字的研究》，河内：科学社会出版社。
李无未，阮氏黎蓉　2018《越南所见汉喃国语“千字译解书”文献谱系》，《华夏文化论坛》第2期。
李　宇　2019《越南汉字和汉字词专题研究》，浙江财经大学硕士学位论文。

① 国语字的文字体系主要源自1651年法国传教士亚历山德罗（Alexandre de Rhodes）编写的《越-葡-拉丁字典》（*Dictionarium Annamiticum Lusitanum et Latinum*）。

中国知网 https://www.cnki.net

李　宇，何华珍　2018 《越南汉喃古籍〈千字文解音〉所见喃字研究》,《汉字研究》第 3 期。
林杏光　1990 《汉语多用词典》，北京：中国标准出版社。
刘怡青　2020 《从汉字、喃字到国语字——越南阮朝〈千字文〉类蒙书之发展》,《形象史学》第 2 期。
裴杨骾　1787 《裴家训孩》，河内：汉喃研究院藏本（编号：A253）。
裘锡圭　2013 《文字学概要》，北京：商务印书馆。
任晓霏，邓燕玲　2020 《〈三字经〉在越南的传播与影响》,《国际汉学》第 2 期。
任晓霏，张　杰，陈丹蕾，等　2019 《中国古代蒙学典籍海外传播和影响研究》,《江苏大学学报（社会科学版）》第 1 期。
阮才谨　2000 《汉越读音的来源及其形成过程》，河内：河内国家大学出版社。
阮廷贤　2012 《汉越语音系与喃字研究》，复旦大学博士学位论文。
商务印书馆　1915 《辞源》，上海：商务印书馆。
苏新春　2013 《现代汉语分类词典》，北京：商务印书馆。
无名氏　1890 《千字文解音》,《观文堂藏版》，越南汉喃研究院藏（编号：AB.227）。
无名氏　1909 《千字文译国语》,《观文堂藏版》，越南汉喃研究院藏（编号：AB.226）。
杨广涵　1968 《越南文学史要》，河内：教育部学科资源中心。
张新朋　2015 《东亚视域下的童蒙读物比较研究——以〈千字文〉与〈开蒙要训〉之比较为例》,《浙江社会科学》第 11 期。
郑阿财　2018 《中国蒙书在汉字文化圈的流传与发展》,《首都师范大学学报（社会科学版）》第 1 期。
郑林曦　1959 《普通话三千常用词表》，北京：文字改革出版社。
周洪波　2016 《〈辞源〉第三版出版》，载教育部语言文字信息管理司组编《中国语言生活状况报告（2016）》，北京：商务印书馆。

责任编辑：魏晓明

本期“边境语言能力”专题由张天伟组稿；中文摘要由朱剑审稿，英文摘要由李嵬、周明朗、赵守辉、阎喜、尚国文译审，方小兵终校英文内容。特此感谢。

中国知网　https://www.cnki.net

南南合作国家来华高层次学习者中文能力目标调查*

孙　莹

（北京大学　对外汉语教育学院　北京　100871）

提　要　北京大学南南合作与发展学院为发展中国家培养高端人才，其学生均选自南南合作国家的高层次管理者。学院采用“专业 + 中文”的教学模式，学习者的“+ 中文”学习动机、需求等与一般学习者显著不同。对该学院学生的调查与访谈发现，基于世界发展趋势、国家发展需求和个人职业规划，他们具有学习汉语的强烈动机和了解中国国情与文化的迫切要求。受职位、身份、年龄等影响，其身份认同、社会文化认知、情绪价值、交际需求和个人发展外部支持等需求也有别于一般学习者，重视综合素质的整体提升。根据其特殊的知识需求和能力目标，对他们的中文教学应在不同阶段分别着力培养基础中文、日常交际、中国国情政策认知、中国文化感知、社交礼仪、跨文化交际、交际策略建构等 7 种能力，造就各项能力协调发展的多边形复合人才。教学实践表明，这些具有强烈“知华”动机的高层次学习者，通过中文学习深入了解中国后，会自发付诸“友华”“宣华”行动，客观地为中国发声。

关键词　南南合作；高层次中文学习者；“+ 中文”教学；需求分析；教学理念

中图分类号　H002　**文献标识码**　A　**文章编号**　2096-1014（2025）03-0088-09

DOI　10.19689/j.cnki.cn10-1361/h.20250308

A Study on the Chinese Language Proficiency Goals of High-level Learners from South-South Cooperation Countries in China

Sun Ying

Abstract　The Institute of South-South Cooperation and Development (ISSCD) at Peking University is committed to cultivating high-level talent from developing countries. The student body is primarily composed of senior administrators and policymakers from nations engaged in South-South cooperation. The institute adopts an integrated “specialization + Chinese” instructional model, in which learners’ motivations and needs for learning Chinese differ significantly from those of typical language learners. Based on a series of surveys and interviews with these students, this study reveals that their motivations for learning Chinese are driven by global development trends, national development needs, and personal career planning and they exhibit a strong motivation to learn Chinese and an urgent desire to understand China’s national conditions and culture. Factors such as their professional positions, social identities, and age demographics influence their identity recognition, socio-cultural understanding, affective values, communication needs, and external support for personal development, all of which carry unique implications. In response to their specific knowledge demands and proficiency objectives, Chinese language instruction for these learners should focus on cultivating seven core competencies across different stages: basic Chinese proficiency, daily communication, understanding of China’s national conditions and policy discourse, culture awareness, social etiquette,

*　作者简介：孙莹，女，北京大学博士后，主要研究方向为现代汉语汉语语法、国际中文教育。电子邮箱：sun.ying@pku.edu.cn。

中国知网　https://www.cnki.net

intercultural communication, and strategic communicative competence. The goal is to develop multifaceted professionals with balanced and multidimensional competencies. Teaching practices have demonstrated that these high-level learners, driven by a strong motivation to "understand China," tend to, through Chinese language learning and a deeper understanding of China, naturally engage in actions that promote Chinese perspective internationally and express genuine affinity and advocacy for China.
Keywords　South-South Cooperation; high-level Chinese learners; "+Chinese teaching"; needs analysis; teaching philosophy

一、引　言

"南南合作"，即发展中国家之间的经济技术合作，是促进发展中国家经济、技术交流与发展的一种重要模式。由于发展中国家多数分布在北半球南部和南半球，该模式被称为"南南合作"。中国在南南合作事务中发挥着重要作用。国家主席习近平 2015 年 9 月出席并主持于纽约召开的"南南合作圆桌会议"，提出在中国设立"南南合作与发展学院"的构想。次年 4 月，在中国商务部、教育部、财政部等多部委共同努力下，北京大学南南合作与发展学院（简称"南南学院"）正式挂牌成立，并在国家国际发展合作署和商务部的共同指导下展开教学和日常管理工作。[①] 南南学院以研究生学历教育为主，其博士研究生均为来自南南合作国家的高层次管理者。教学实践表明，这类具有一定社会地位和职务，甚至在相关研究或工作领域具有一定影响力和话语权的高层次学习者，其中文学习的动机、需求、目标与以往各类专门用途中文教学有着明显的差异。

就学习者自身属性而言，南南学院学生的专业背景和人生规划等不同于一般的成年中文学习者。除高学历专业背景外，他们还在各自国家职能部门或企业有一定的职位和工作经验，出于自身职业规划和所从事领域发展的需要而来华深造。他们语言背景多元，除母语外至少熟练掌握英语，部分学生还熟练掌握法语或西班牙语；他们大都具有多学科交叉背景，认知能力强，期望在华学习专业的同时学好中文，并希望通过中文学习拓宽并加深对中国的了解，以提高其未来在政府部门或职场中的竞争力。

就教学属性而言，南南学院的中文教学属于专门用途中文教学（李泉 2011；孙莹，李泉 2022；李艳华，李宇明 2024），与专业教育相辅而行，但又不止于辅助专业学习。吴应辉、刘帅奇（2020）指出，"汉语 +" 以中文教学为中心，辐射有关行业领域；"+ 汉语" 以行业领域为中心，中文处于从属地位，发挥辅助作用。这一分野尚不足以框定南南学院的中文教学。李宇明、李艳华（2024）将"中文 + X" 细分为四类：X1 = 专业、X2 = 技能、X3 = 职业、X4 = 职业教育，X 既是学生学习的对象，也与将来要从事的工作相关。南南学院的教育是"专业 + 中文"，总体上属于其中的"中文 + 专业"范畴，但显然不同于以培养职业技术工人为主的"中文 + 职业教育"。南南学院的"+ 中文"教学是对高学历者专业学位教育之外的中文兼及中国国情和文化的教学，并且学习者对此有着更高的期待和要求。

基于南南学院"+ 中文"教学的诸多特点，为针对该类高层次学习者展开充分的调查研究，本文对在读的各年级研究生进行分层抽样问卷调查，对 2023 级博士研究生班展开教学前后的全程跟踪，先后对不同学历阶段的 25 位在读研究生进行深度访谈、18 人进行小组访谈，并结合国内外媒体对南南学院学生的已有采访，分别就他们的中文学习动机、学习目的、观点态度、主观预期和客观支持、学习偏好与困难、内容选择、教材使用、教学的组织等方面进行了深入了解。其中问卷样本覆盖率

① 北京大学南南合作与发展学院，《学院概况》，https://cnisscad.pku.edu.cn/gywm/xygk/index.htm。

中国知网　https://www.cnki.net

76%，共发出问卷89份，回收问卷68份，有效问卷62份。问卷中客观选择和主观问答占比各半，兼顾单选、多选及选项的梯度，避免非此即彼的两极分化。多种调研方法结合，一定程度上保障数据的充分性和多样性。初步的调查结果显示：所有被调查者都有极强的学好中文的愿望；都坚定地认为无论从事何种工作，学习中文对个人未来发展都会大有帮助；超过八成的被调查者希望未来能从事与中国直接相关的工作。在诸多中文学习动机中，其强弱顺序大致是：世界发展趋势 > 职业规划 / 兴趣爱好 > 课程学习的需要。他们的现有中文水平，除个别人外，大都处于初级阶段，但他们希望通过中文学习，能够用中文与中国人交流（占八成），能参与更多的文化体验和社区活动（占六成），最终能够提高中文演讲和沟通技巧（占三成）。尤为显著的是，超九成的被调查者期望通过中文学习加深对中国的理解，甚至成为自身领域的中国专家。这些期望显然过高，却表明了他们学好中文的强烈愿望。

本文认为，不仅南南学院学生有着诸多与以往“+中文”教学不同的高要求，随着中国对外交流合作的不断发展和中国教育国际化程度的不断加深，可以预见，这类“+中文”项目会越来越多，学习者的诉求也会越来越高。因此，这类特殊的“+中文”教学很值得关注。本文在问卷调查和深度访谈的基础上，结合教学实践，对南南学院研究生教育“+中文”的学习动机、需求等进行综合分析，进而探讨该项目中的“+中文”教学理念，以期为这类项目的设计和中文教学提供参考。

二、南南学院“+中文”学习者能力目标诉求

一般将学习者学习需求分为以“未来职业规划或工作需要”为主的“目标情景”需求，和以学习者、教师和机构现阶段所具备的条件和特征为主的“当前情景”需求（参见陈冰冰2009）。南南学院学生对“+中文”的需求，既包括“目标情景”，也包括“当前情景”。他们认为，“+中文”教学虽是辅助性的，但中文教学的作用绝不是辅助性的。根据访谈，可将他们的中文需求深层动因和特征等概括为以下6个方面。

（一）世界发展和个人发展主导的业务提高需求

调查和访谈表明，南南学院学生的社会职务、年龄和工作经验等，使得他们能够结合职业需要、当前形势和自身条件做出最优规划。他们认为，国家或个人的选择应该与世界发展的趋势和社会发展的规律相适应，在助推事业发展的同时兼顾个人兴趣爱好。被调查者普遍认识到中国主张和平发展、合作共赢，并且中国已经成为促进世界和平和经济发展的主要力量，跟中国打交道是绝大多数国家特别是南南合作国家的共识。

基于上述认识，诸如Z国的C主管、T国的G副部长和L国的K司长等17位被调查者在访谈中明确表示，学习并掌握中文不仅能够更好地展示个人的语言能力和综合素质，回国后更有助于他们取得工作单位和朋辈的认同，从而增强自身竞争力和胜任力。他们认为，在国际交往与合作中，会中文等于掌握了当下和未来最有价值的一门外语，在处理中国事务的过程中，不仅可以拉近与中国官员的社交距离，更助于问题的进一步协商与沟通。

（二）价值取向和国际合作塑造的身份认同需求

当前的中国，既是经济大国，又是发展中国家。中国倡导构建人类命运共同体的大国格局和担当，得到被调查者的普遍认同和赞许。他们认为，中国先进的发展理念，特别是因地制宜的发展智

中国知网 https://www.cnki.net

慧，为南南合作国家提供了更多的发展机会和经验借鉴。比如，布隆迪的D部长（男，三年级博士生，47岁，第三次来华，母语外精通法语，入学时中文零基础）表示，S国自20世纪80年代就多次寻求欧洲帮助其建设工厂和交通，但均以失败告终。他们很早就知道坦桑尼亚与赞比亚在中国的帮助下实现了坦赞铁路修筑计划，也更清楚当下在众多南南合作项目中中国的主导和引领作用。来华学习中国的发展理念与技术，不仅可以加速中国援助项目的落地，还为项目的后续维护提供了技术支持。事实证明，只有与中国的合作才是最成功的，“中国方案”是可行的。而“这一过程”中，无论是当下还是未来的长远合作，都离不开中文的支持。他们建议中国方面应该像重视合作项目的落地那样，重视对南南合作国家有关部门和具体从业人员的中文培训。

博茨瓦纳的F部长（男，二年级硕士生，34岁，首次来华，母语外精通英语，入学时中文零基础）在来中国前一句中文也不会。通过两年的不懈努力，他在考察中国农村时已经可以用中文同中国人交流，并宣称“我是一名黑皮肤的中国人”。显然，中文学习加深了他对中国的认同。访谈获知，绝大多数学生都希望教材中能多一些介绍中国国情政策与哲学智慧、中国政策和法律、中国领导人思想、中国如何解决贫困等问题的相关内容，希望通过自己的亲身经历和感受形成对中国的认识和评价。这些诉求在学习者现有中文水平下，难以很好地满足，但这是他们的普遍愿望，不能不重视，并应在未来强化性中文教学和他们中文水平不断提高的过程予以满足。

（三）个人价值和社区融入建构的社会文化需求

课堂教学和调查访谈发现，多元文化观是这些高学历学习者共同的信念，因此，他们普遍对中国文化抱有极大的热情和需求。不少人甚至明确表示，学习中文固然是为了能用中文跟中国人交流，但只有了解和理解中国文化，才能更好地跟中国人沟通。埃及开罗商务部法语专家Nancy在接受CGTN法语频道的采访时表示，南南合作的“挑战有可能会在文化交流方面”[①]。语言是文化的载体，中文和汉字中蕴含着大量的中国哲学思想和传统文化，反映着中国人对世界的认识和朴素的世界观。巴基斯坦的A专家（男，一年级博士生，52岁，第二次来华，母语外熟练掌握英语，少量掌握旁遮普语和土耳其语，入学时中文零基础）几乎每节课都要求多学几个汉字，认为汉字中蕴含着中国的古老智慧：“‘日’和‘月’放在一起，就是‘明’，从天‘明（亮）’到心里‘明（白）’，而且太阳和月亮交替一次就是新的一天，多么聪明的民族啊！这样学习汉字一点也不会觉得难，我非常享受这个过程！我甚至喜欢上跟中国人卖弄我学到的这些汉字文化知识。我觉得通过不断的积累，我一定会成为一个中国通！”语言能力的提升使得学习者不仅能够在日常的学习和工作中获得直接反馈，还能够帮助其更好地融入中国的社区文化，进而更深刻地理解中国。

（四）高职位和教师权威冲突的情绪价值需求

通过课堂教学和访谈获知，这些高层次学习者由高职位转为学生的过程中伴随着一定程度的不适应。陌生的语言环境和中文教师在教学活动中的“权威角色”，对学习者的自我认知和情绪处理提出了新的挑战，特别是在中文学习的初期。埃塞俄比亚T博士（男，三年级博士生，53岁，第四次来华，母语外精通英语，入学时中文初级水平）从政府官员转变为一名普通留学生，从国事访问到在这里学习生活，没有了工作人员的周到安排，因中文水平较差闹出了不少笑话，如去超市买酒被服务员

① 北京大学南南合作与发展学院，《CGTN法语频道邀请南南学院学生参加“南南合作：实现可持续发展，推动构建人类命运共同体”电视论坛》，https://cnisscad.pku.edu.cn/xyfc/xydt/522075.htm。

中国知网　https://www.cnki.net

带去了卖肉的地方，吃饺子被告知蘸着吃于是立刻站着吃，等等。

尽管南南学院学生普遍对中文学习充满期待，并且学得十分认真和投入，但由于年龄偏大等原因，他们在学习的过程中需要克服重重障碍。尼日尔L参赞（男，一年级博士生，40岁，第二次来华，母语外精通法语，熟练掌握德语、意大利语，会少量阿拉伯语，入学时中文初级水平）表示，教师的及时鼓励和肯定对学习者至关重要，尤其对他们这些曾经“主管一方”的“要面子”的人来说，中文知识和技能的需求以及教师抚慰他们“心理落差”的情感需求，都是他们特别需要的。

（五）生活交友和情感流动浓缩的日常交际需求

在南南学院“专业+中文”这类专业课全英文授课的教育项目中，中文学习中负载着这些高层次学习者了解中国和中国文化、走进中国的强烈愿望。由于身份性质和培养模式等因素的影响，他们的社会接触面相对集中，多为政府或国际组织筹办的各种官方活动。因此，他们很想于此之外以个人身份结识各类朋友，获得珍贵的友谊和难忘的回忆。这使得中文教师成为他们投射情感的主要对象，中文课堂成为学生学习中文和走进中国的重要窗口。肯尼亚的州政府秘书长M（女，一年级博士生，42岁，第二次来华，母语外会少量法语，入学时中文零基础）强调，中文教师在课间借助英语展示的中国不同地域的气候地貌、人文风情和少数民族文化，使她对中国产生了更加浓厚的兴趣。中文教师作为学习者日常接触最多、可以向之学习中文并获得及时反馈与指导的中国人，经常被称为最好的中国朋友。

（六）资源配置和个体差异导致的外部支持需求

多数被调查者表示，发展中国家的教育资源，特别是中文教学资源，具有一定的滞后性和不均衡性，因此，他们的中文学习很大程度上受本国外部环境的影响。坦桑尼亚的H（男，一年级博士生，37岁，首次来华，母语外熟练掌握英语，入学时中文零基础）表示，课堂教学中存在着一定程度的不平衡现象，亚洲国家的一些学生之前接触或学习过拼音和一些简单中文，使得刚开始接触中文的其他学生压力倍增。以津巴布韦驻欧盟的Y大使（男，44岁，一年级博士生，第二次来华，母语外精通英语法语，熟练掌握西班牙语，会少量德语俄语，入学时中文零基础）为代表的10余名学习者，吁求包括但不限于语言志愿者、线上课程、非学术互动活动、多场景多模态视听资源和语言水平考试等相关外部支持。应该增加中文选修课或每周课时安排，保障持续性中文学习。调查期间仍有学生咨询如何获取中文水平考试的相关帮助。

三、南南学院“+中文”学习者需求综合分析

（一）中文学习者多维需求要素的解构

《职业中文能力等级标准》明确框定：“本标准的职业范围侧重于技能型和服务型领域，暂时不覆盖具有社会决策和管理权、综合性质较高或者以研发为主要工作任务的职业。”（教育部中外语言交流合作中心2024）换言之，“具有社会决策和管理权、综合性质较高或者以研发为主要工作任务的职业”所需要的中文能力，仍需专门探讨。而南南学院学生恰是以国家职能部门高层次管理者和研究者为主，分析他们的中文学习需求及特征与常规职业有何不同，有助于完善职业中文能力体系的构建。

本文将基于问卷调查与访谈得出的南南学院“+中文”学习者6种中文需求深层动因及特征进行更为详细的要素拆分，见表1；同时根据《职业中文能力等级标准》对“中文+职业教育”能力需求

中国知网 https://www.cnki.net

特征进行归纳，见表 2：

表 1　南南学院“+ 中文”学习者需求要素

南南学院“+ 中文”	需求要素
学习动机	+ 世界发展趋势，+ 职业规划，+ 兴趣爱好，+ 课程学习需要
身份认同	+ 发展中国家定位，+ 中国发展理念，+ 中国合作理念，+ 个人自我价值
社会文化认知	+ 宏观视角，+ 民族、国家文化认知，+ 微观视角，+ 个人文化认知
情绪价值	+ 权势地位转换心理落差，+ 教师肯定与鼓励
交际需求	+ 个人日常交际，+ 公务交际
个人发展外部支持	+ 日常教学，+ 专门用途语言测试，+HSK 等级测试，+ 课外拓展，+ 沉浸式语言环境，+ 语言志愿者，+ 学术交流，+ 非学术交流

表 2　“中文 + 职业教育”学习者需求要素

中文 + 职业教育	需求要素
学习动机	+ 获得工作职位，+ 兴趣爱好
身份认同	+ 个人自我价值
社会文化认知	+ 微观视角，+ 个人文化认知
情绪价值	+ 教师管定与鼓励
交际需求	+ 个人日常交际
个人发展外部支持	+ 日常教学，+ 专门用途语言测试

从表 1 和表 2 可以看出，南南学院“+ 中文”学习者的学习动机和诉求更加多元。学习者已身居要职，出于长远的发展与规划，具有非在线性与目标实现的滞后性；受职位和南南合作项目宗旨的影响，学习者在学习过程中首先实现的是国家层面的身份认同，其次是个人价值的身份认同；也因此在社会文化认知中同时具备国家与民族文化认知的宏观视角和个人文化认知的微观视角；高权势地位的转换和年龄等因素在初期语言学习中的劣势，使得学习者对教师的肯定与鼓励有较强依赖；个人日常交际是当前学习阶段的主要需求，但公务交际才是未来中文交际的主要目标场景；受当前中文教学课时安排和学习者主观预期的影响，日常教学很难短期内满足学习者学习需求，特别是个体差异较大的学习者，需要更多的课外拓展与辅导、语言志愿者和各类活动提供的沉浸式语言环境。由于学习者目标需求覆盖专业性与通用性，因此也应提供与之相应的语言测试相关的外部支持。这与学习动机主要是为获得某一职位，目标需求具有在线性和及时性，身份认同、社会文化认知、交际和外部支持都围绕个人微观层面的“中文 + 职业教育”具有显著差异。

（二）相关能力需求及等级的参考框架

参照《职业中文能力等级标准》，在对南南学院高层次中文学习者 6 种需求要素加以拆分的基础上，根据学习者学习内容和目标预期归纳出相关能力需求，包括基础中文技能、日常交际能力、中国国情政策认知能力、中国文化感知能力、社交礼仪能力、跨文化交际能力以及交际策略建构能力，结合教学实践，可列出由下而上逐层递增的难度等级参考图，如图 1：

中国知网　https://www.cnki.net

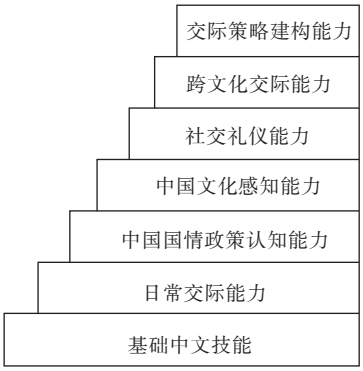


图1 南南学院高层次中文学习者相关能力需求难度等级

其中的交际策略构建能力是指学习者在中文学习过程中，伴随着对中国国情文化、中文认知规律的掌握而构建的中文话语交际策略建构的能力。

需要指出的是，该相关能力等级是基于南南学院高层次中文学习者职业发展规划需求的全局性规划，不同学习阶段对标相应能力等级。初级中文水平显然无法在短期内获得所有能力，但这里建构的这类特殊“+中文”学习者能力需求及参考等级框架，大体符合他们的中文学习需求。因此，在改善教学条件、进一步教学设计和教学实施中，教师可根据学习者语言水平的不断提升，逐步满足相应等级的能力培养。

根据南南学院“+中文”教学中的实际需求和《职业中文能力等级标准》各项能力要求，可进一步生成二者语言学习相关能力内涵特征表，如表3：

表3 南南学院“+中文”与“中文+职业教育”中文学习相关能力内涵特征

中文学习相关技能需求	南南学院“+中文”	中文+职业教育
基础中文技能	听、说、读、写	听、说（读）
日常交际能力	个人层面、国家层面	个人层面
中国国情政策认知能力	深入了解	非必要
中国文化感知能力	全面接触，深入感知	非必需
社交礼仪能力	工作礼仪、个人社交礼仪、外事接待礼仪	工作礼仪、个人社交礼仪
跨文化交际能力	个人层面、国家层面	个人层面
交际策略建构能力	与中国人沟通、谈判技巧	个人层面

由于两类专门用途中文教学语言学习相关能力的需求不尽相同，因此中文教学课程的设置和内容的侧重有较为显著的差异。与“中文+职业教育”相比，南南学院“+中文”强调通过中文学习实现综合素质的整体提升，特别是对中国文化的感知和中华民族特征的了解。汉字作为语音、词汇和语法以外的知识要素，最为直观地体现着中国传统思维和文化特征，因此受到南南学院学生的高度重视。这些以政府官员为主的高层次中文学习者，其日常交际能力、社交礼仪能力、跨文化交际能力和交际策略建构能力虽然构建在个人需求层面的基础上，但显然充实了国家交流层面的内容。全面接触社会，深入了解中国国情政策、感知中国文化，是为了了解中国式思维方式和民族性格，进而建构适合“与中国沟通合作”交际策略。中文读写技能为这些能力的培养奠定了基础，听说技能使得这些能力在实际交往中得以实现。

中国知网 https://www.cnki.net

事实上，不仅南南学院“+ 中文”教学和“中文 + 职业教育”中文教学的相关能力内涵不同，不同能力需求和难度等级要求的分布也有差异。根据对南南学院学生的调查结果，对行政和外事人员职责与胜任力的相关研究（史班瑟 2003；孙德超 2016），以及《职业中文能力等级标准》和《中华人民共和国职业分类大典（2005 版）》对各职业的职责分类和语言能力要求，我们通过五度标记法分别对南南学院“+ 中文”和“中文 + 职业教育”中文教学相关能力的需求和难度等级进行标识，如图 2：

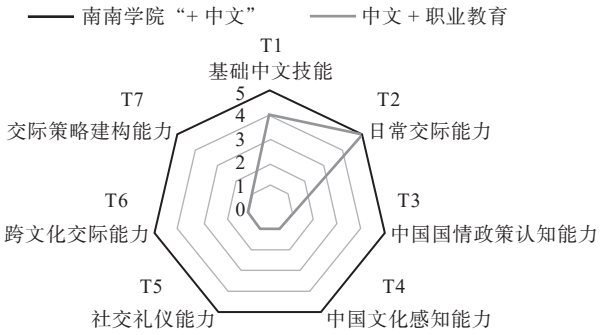


图 2　中文学习相关能力需求和难度等级分布

随着学习时间的推移，从 T1 至 T7，两种类型的不同学习阶段对学习者不断提出新的能力需求，各能力之间环环相扣，同时也不难发现两种不同类型中文教学相关能力需求和难度等级分布的差异。南南学院“+ 中文”学习者对中文学习的主观期望很高，对每种能力都有迫切的需求，希望在掌握中文各项技能的同时能够更深地了解中国的国情政策与文化，从而在未来的学习和工作中能够充分提高自身的社交礼仪、跨文化和交际策略的建构能力。可见，南南学院“+ 中文”教学需要培养的是各项能力协调发展的多边形复合人才。

四、高层次中文学习者教学理念探讨

“教学信念深刻地影响着教师的教学行为和教学效果”（李泉 2015）。基于世界发展趋势、国家发展需求和个人职业规划，通过学习中文进一步了解中国国情与文化、提高自身竞争力、实现深度合作，是高层次学习者中文学习动机强烈的内在动因。面向高层次学习者的中文教学，应紧紧围绕这类学习者的特点及需求进行课程设置和教学安排。

加强当代中国治国理念、国情国策教学，应成为南南合作项目高层次教育和培训项目中“+ 中文”的重要话题和内容。这一理念应该贯穿于“+ 中文”教学的各个环节，教学设计者和教师应该具备这样的意识，教学设计和教材编写应该满足这样的需求，教学的顶层设计应该进行这样的规划。当然，实现这样的教学理念，需要增加课时量，并进行强化式教学。

受中文水平的限制，基础阶段应该以语言技能为主，兼顾日常交际和专门用途中文教学，因此需要增加中国概况等国情介绍和文化体验课。同时要开设中文选修课和汉字课，以满足学习者持续性学习的需求。中高级中文学习阶段，学生有一定语言基础，因此教材的编写可以直接将国情、大政方针和文化等内容编入其中，如《理解当代中国・高级中文听说教程》（刘利 2022a）和《理解当代中国・高级中文读写教程》（刘利 2022b），分别将习近平新时代中国特色社会主义思想、中国梦、法治中国、乡村振兴、精准扶贫、绿色发展、构建人类命运共同体等中国式经验与智慧囊括其中，围绕这些主题编写教材。

中国知网　https://www.cnki.net

学生完全可以在学习语言的同时加深对中国的理解。这一阶段教师应辅助学生培养更高等级的相关能力，为学生提供更多的交流和学习机会，有助于增强学生通过自己的声音讲好中国故事、还原中国在国际中真实形象的意识与经验。

教学实践表明，高层次学习者在强烈“知华”的动机下，通过中文学习与实践逐渐认识和了解真正的中国，继而自发且又自然而然地付诸“友华”的行动。具有良好多语表达能力的这些高层次学习者，有能力、有机会、有意向现身说法，做到“宣华”，站在一个客观的立场为中国发声。而这些都是出于学习者内心深处的价值和身份认同。埃塞俄比亚贸易和工业部前国务部长特卡·恩特哈布在接受《环球人物》和中央电视总台《国际在线》栏目采访时的表现就是最好的例证。塞内加尔内政部民防司官员 Abdoulaye 曾在采访中被问及对南南合作与中国未来的期许时表示，“未来很美好，中国是非洲大陆的第一个大经济合作伙伴，要有公共政策制定的倾斜。”[①] 这更是对中国及其相关理念的充分认同。中国需要这些真实友好的国际声音，南南合作国家也需要这样的学习与合作机会。

南南学院高层次学习者“+中文”教学还处于初步发展和探索阶段，但随着南南合作的持续和深度推进以及中国高等教育的不断国际化，可以预见，这类高学历专业教育“+中文”教学具有良好的发展前景，学习者对“+中文”有着强烈学习愿望和多元而特殊的学习诉求，国际中文教育界和有关部门应加强相关研究和教学设计，更好地满足学习者需求。

参考文献

陈冰冰　2009《国外需求分析研究述评》,《外语教学与研究》第2期。
教育部中外语言交流合作中心　2024《职业中文能力等级标准》，北京：北京语言大学出版社。
李　泉　2011《论专门用途汉语教学》,《语言文字应用》第3期。
李　泉　2015《汉语国际教育硕士的教学信念和专业发展信念》,《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第3期。
李艳华，李宇明　2024《新世纪专门用途中文的发展动力、现状与趋势》,《首都师范大学学报（社会科学版）》第2期。
李宇明，李艳华　2024《“中文＋X”的类型及“工具语言”问题》,《世界汉语教学》第2期。
刘　利　2022a《理解当代中国·高级中文听说教程》，北京：外语教学与研究出版社。
刘　利　2022b《理解当代中国·高级中文读写教程》，北京：外语教学与研究出版社。
史班瑟　2003《才能评鉴法》，汕头：汕头大学出版社。
孙德超　2016《公务员制度导论》，北京：中国人民大学出版社。
孙　莹，李　泉　2022《专门用途汉语教学研究综论（1980—1999）》,《国际汉语教学研究》第4期。
吴应辉，刘帅奇　2020《孔子学院发展中的“汉语+”和“+汉语”》,《国际汉语教学研究》第1期。

责任编辑：王　飙

① 北京大学南南合作与发展学院,《CGTN法语频道邀请南南学院学生参加“南南合作：实现可持续发展，推动构建人类命运共同体”电视论坛》，https://cnisscad.pku.edu.cn/xyfc/xydt/522075.htm

中国知网 https://www.cnki.net

澳門科技大學學報(人文社會科學版)第十九卷第一期
世漢學會國際中文教育研究專欄
二零二五年三月，頁 217-236
DOI: 10.58664/mustjournal.2025.01.007

國際中文傳播視域下的金庸武俠研究：共賞 共情 共話*

樂琦[1]、鄭博文

（1. 中國傳媒大學漢語國際教育中心教授）

摘要：金庸武俠作品在開啓中國故事本土化與國際化的敘事流動空間中，承載著豐富的中國故事，內嵌著獨特的武俠精神，以富有魅力的人物語言、高深莫測的中國功夫、生動立體的英雄形象將中國語言文化傳遞給世界。探尋金庸武俠作品如何從粵港澳大灣區出發，面向全球，成為世界理解中國的一扇窗。首先，立足國際中文傳播與國際中文教育研究交叉重疊的學術邏輯，釐清國際中文傳播視域下金庸武俠作品的理論背景與研究價值。其次，從「共賞：語言、文化、歷史、習俗的薈萃」「共情：英雄情結、俠義精神與文化內核」「共話：新秩序的追求與新世界的想象」等方面進行調查研究，深入挖掘金庸武俠作品的獨特人文內涵與跨文化溝通作用。最後，以文明互鑒為旨歸，探討國際中文傳播視域下運用金庸武俠作品進行國際中文教育的有效策略：在語言文化教學中促進跨文化理解、在文化交流實踐中增進文化符號解讀、在融媒體傳播中增強中華文化影響力，進而以金庸武俠作品為載體，建構一個國際中文傳播的「想象共同體」，探索推動國際中文傳播的實踐進路。

關鍵詞：金庸、國際中文傳播、武俠文化、共賞、共情、共話

* 收稿日期：2024 年 12 月 27 日；通過日期 2025 年 02 月 17 日。本文受 2024 年度中國外文局科研項目「國際中文傳播的現狀與發展前景研究」（項目號：24GCRCYJ-02）以及教育部中外語言交流合作中心 2024 年度「新漢學計劃」學術支持。

Research on Jin Yong's Martial Arts Works (wuxia) from the Perspective of International Chinese Communication: Shared Appreciation, Shared Empathy, Shared Dialogue

Yue, Qi[1]; Zheng, Bowen

(1. International Chinese Education Center, Communication University of China)

Abstract: Jin Yong's martial arts fiction (wuxia) works play a pivotal role in opening the narrative space for the localization and internationalization of Chinese stories. These works encapsulate vivid Chinese tales, embodying unique martial arts spirit (wuxia), through charismatic character dialogues, profound martial arts, multidimensional heroic figures, they convey Chinese language and culture to the world. This study explores how Jin Yong's wuxia works, Originating from Guangdong-Hong Kong area, reaching global audiences and has become a window for the world to understand China. First, based on the overlapping academic perspectives of international Chinese communication and international Chinese education, the theoretical background and research value of Jin Yong's wuxia works in the context of international Chinese communication are clarified. Secondly, the study investigates the unique humanistic connotations and cross-cultural communication functions such as: "shared appreciation" (a blend of language, culture, history, and customs), "shared empathy" (heroic ideals, chivalric spirit, and cultural core essence), and "shared dialogue" (the pursuit of new order and the imagination of a new world). Finally, the research explores effective strategies for utilizing Jin Yong's wuxia works in international Chinese education under the framework of cultural exchange. These include fostering cross-cultural understanding in language and culture education, enhancing the interpretation of cultural symbols in cultural exchange practices, and strengthening the influence of Chinese culture through multimedia communication. Therefore, using Jin Yong's wuxia works as a medium, the study aims to build a "dream community" of international Chinese communication and also explore practical approaches to promoting international Chinese communication globally.

Keywords: Jin Yong; International Chinese communication; Martial culture; Shared appreciation; Shared empathy; Shared dialog

一、引言

從 1955 年金庸發表的第一部武俠小說《書劍恩仇錄》，到 1972 年的最後一部武俠小說《鹿鼎記》，加上早期的短篇小說《越女劍》，金庸給世人呈現了十五部武俠小說。[1] 金庸武俠作品在開啓中國故事本土化與國際化的敍事流動空間中，承載著豐富的中國故事，內嵌著獨特的武俠精神，以富有魅力的人物語言、高深莫測的中國功夫、立體生動的英雄形象將中國語言文化傳遞給世界，成為中國作品海外傳播的典範。

國際中文傳播是指建立在世界各國對中文需求的基礎之上，中文遵循語言傳播規律，從中國走向世界的語言傳播現象。[2] 國際中文傳播不僅傳播中文語言本身，還傳播中國國情、歷史、人文、價值觀等深層次的內容。金庸小說在開啓中國故事本土化與國際化的敍事流動空間中，將中國語言文化傳遞給世界，為國際中文傳播提供了可延展的文化空間。金庸武俠作品如何從粵港澳大灣區出發，面向全球，成為世界理解中國的一扇窗？如何實現不同語言、不同文化背景讀者的「共賞」「共情」「共話」？如何運用金庸作品進行有效的國際中文教育，進而以金庸武俠作品為載體，建構一個國際中文傳播的「想象共同體」？探索與思考以上問題，確立了本文國際中文傳播與國際中文教育交叉重疊的研究視角與學術邏輯。

二、文獻梳理與問題的提出

由於金庸自身的影響力以及其武俠作品的廣泛傳播，金庸武俠獲得國內外諸多學者的關注。二十世紀七十年代以來，國內外學者對金庸及其作品展開研究，形成

1 金庸本名查良鏞，著名作家，1924 年生於浙江省海寧市，1948 年移居香港，並於 1955 年開始在《新晚報》連載武俠小說《書劍恩仇錄》，此後直至 1972 年，金庸陸續完成了 15 部武俠小說，廣受歡迎。2009 年，金庸榮獲影響世界華人終身成就獎；2018 年 10 月 30 日下午，金庸在中國香港逝世，享年 94 歲；2019 年，新修《辭海》（第七版）在中國文學新增重要人物條目中，也將包括金庸在內的近幾年去世的名家列入其中；1970 年 1 月，初次發表於《明報晚報》。

2 吳應輝，〈國際中文教學學科建設及漢語國際傳播研究探討〉，《語言文字應用》，第 3 期（北京：2010.08），35-42。

「金學」。[3] 從國際中文傳播視域出發，相關研究主要聚焦以下三個方面。

一是金庸作品中的文化內涵與價值。有文獻認為，金庸武俠是傳統與現代、東方與西方、中原與異域、古典精神與現代精神相融相生相混成的新武俠小說，小說中，金庸一方面刻畫了外國人物群像，並通過加工使之著上中國色彩，如：小昭、金毛獅王、天竺僧、神雕等，另一方面借鑒使用了外國戲劇、電影和小說的技法，如開放式結局等。[4] 有文獻指出，金庸武俠小說是一種既有師承又有創新的現代「文化小說」，它既蘊含著眾多中國古代文化因子，也順應了中國當代文化思維和思想價值取向，還汲取了西方現代小說的創作技巧，將中國傳統俠客故事與西方騎士小說融會貫通。[5] **二是金庸武俠小說的翻譯與跨文化傳播。**有文獻從翻譯角度出發，關注到《射雕英雄傳》英譯本在國外大受歡迎的原因：歷史的元素、奇幻的武功、俠義的精神、金庸的作品，並從文學翻譯的角度對中國文化如何走向世界提出建議。[6] 有文獻指出，東亞地區對於武俠小說的高度接受是由於東方文化圈所共有的文化共鳴，以及各國本身具有的俠義小說創作傳統，在此基礎上重新評估武俠小說的當代價值。[7] 有文獻立足全球化視角，認為金庸的「江湖」在上世紀八十年代不僅「提供了豐富多彩的幻想世界」，也「滿足了一種新秩序的追求與新世界的想象」，是一個「具有異質性的烏托邦」。[8] **三是金庸武俠作品的改編與跨媒介傳播。**有文獻注意到金庸武俠小說的影視化改編，指出這種改編對金庸武俠小說的經典化起到了巨大推動作用。[9] 有文獻認為商業化、經典化、產業化是解讀金庸小說無法回避的三種文化現象，金庸的武俠小說有一種神奇的文化娛樂功能，是當下社會里

---

3 金庸學的簡稱，由於金庸的武俠小說深受歡迎，引發讀者、學者的廣泛討論，形成金庸小說研究這一研究類目。

4 謝文興，〈論金庸武俠小說的外國印跡〉，《寧波廣播電視大學學報》，第 12 卷第 2 期（寧波：2014.06），23-27。

5 彭海雲，〈跨文化視域下金庸小說的藝術創新〉，《嘉興學院學報》，第 28 卷第 1 期（嘉興：2016.01），20-24。

6 徐雪英、張菁，〈從金庸《射雕英雄傳》英譯看中國文化如何走向世界〉，《浙江學刊》，第 3 期（杭州：2020.05），42-53。

7 湯哲聲，〈中國百年武俠小說的價值評估與俠文化的現代構建〉，《文藝理論研究》，第 4 期（上海：2023.07），182-193。

8 李瑋，〈「盛世江湖」與漫長的「九十年代」—從金庸、「後金庸」到純武俠的衰落〉，《小說評論》，第 1 期（西安：2023.01），62-69。

9 原小平，〈改編的通俗性與文學經典的建構〉，《東北大學學報》，第 1 期（瀋陽：2010.01），79-84。

一種獨特的文化資源。[10] 有文獻以《射雕英雄傳》第十回中一段加插回憶的對打情節為例，說明金庸直接用類似電影的分鏡頭把武打場面的共時性分開。[11] 可見，金庸武俠小說自誕生時便具有可視化的特點，改編成影視作品亦是順理成章。

綜上，目前關金庸及其創作的相關研究較為豐富，然而，從國際中文傳播視域出發，以在華國際學生為關注對象，對金庸武俠展開的研究屈指可數。本文從國際中文傳播視域關照金庸武俠小說，以在華國際學生為調查對象，從「共賞：語言、文化、歷史、習俗的薈萃」「共情：英雄情結、俠義精神與文化內核」「共話：新秩序的追求與新世界的想象」等方面展開研究，調查金庸武俠在來華國際學生群體中的傳播與接受，深入挖掘金庸武俠作品的獨特人文內涵與跨文化溝通作用，進而探討運用金庸武俠開展國際中文傳播的提升路徑與傳播策略。

三、共賞：語言、文化、歷史、習俗的薈萃

「語言是活生生的，並且正是在這裡歷史地形成的，在具體的言語交際中，而不是在抽象的語言學的語言體系和說話者的個人心理之中形成。」[14] 巴赫金的超語言學注重語言的歷史性和社會性，內在性和外在性的交融，綜合主觀性與社會性、共時性與歷史性。文字是語言的重要載體，金庸武俠小說為武俠文化注入了新的生命力，也為國際中文傳播打開一扇窗。

（一）、關於金庸武俠小說的跨文化接受情況調研

文字是語言的重要載體，金庸武俠小說在奇妙的武俠世界中，以豐富的人物語言開啓了中國語言文化傳播的一扇窗。二十世紀下半葉，金庸武俠小說及其武俠江湖在東南亞文化圈受到了廣泛關注，進入二十一世紀以來，越來越多的西方人開始關注中國的文化傳統和思維方式，金庸武俠小說、電影也隨之登陸歐美主流文化市

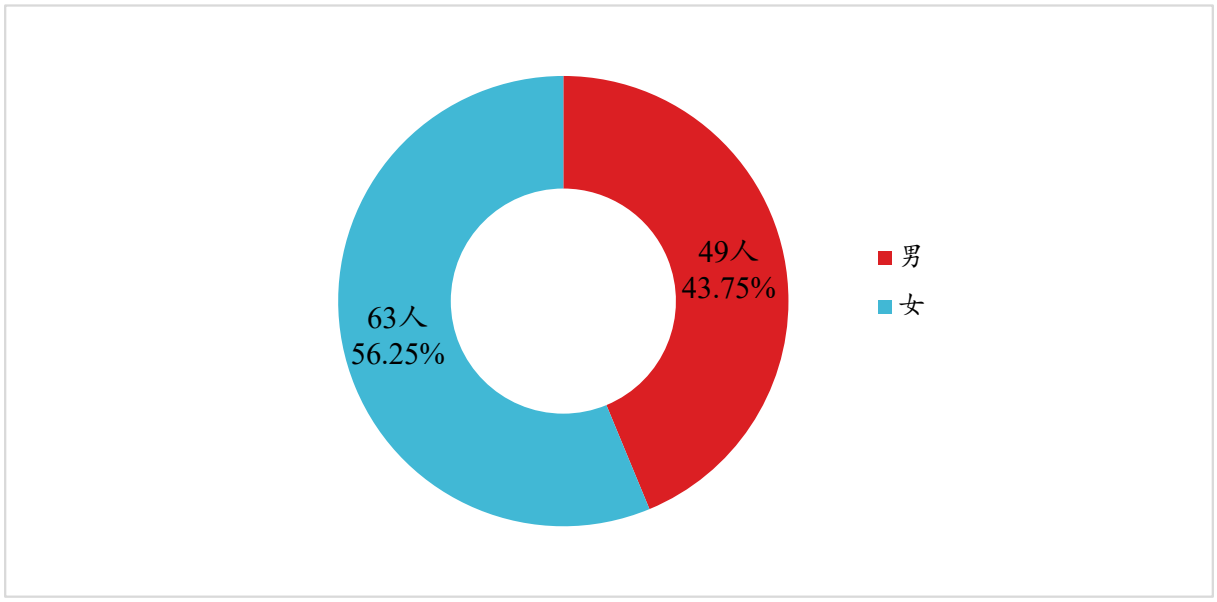
10 張欣，〈論金庸小說的三種文化現象〉，《雲南大學學報（社會科學版）》，第 2 期（昆明：2016.03），103-110。

11 李歐梵，〈金庸與武俠小說傳統〉，《明報月刊》，（香港：2018.12），111。

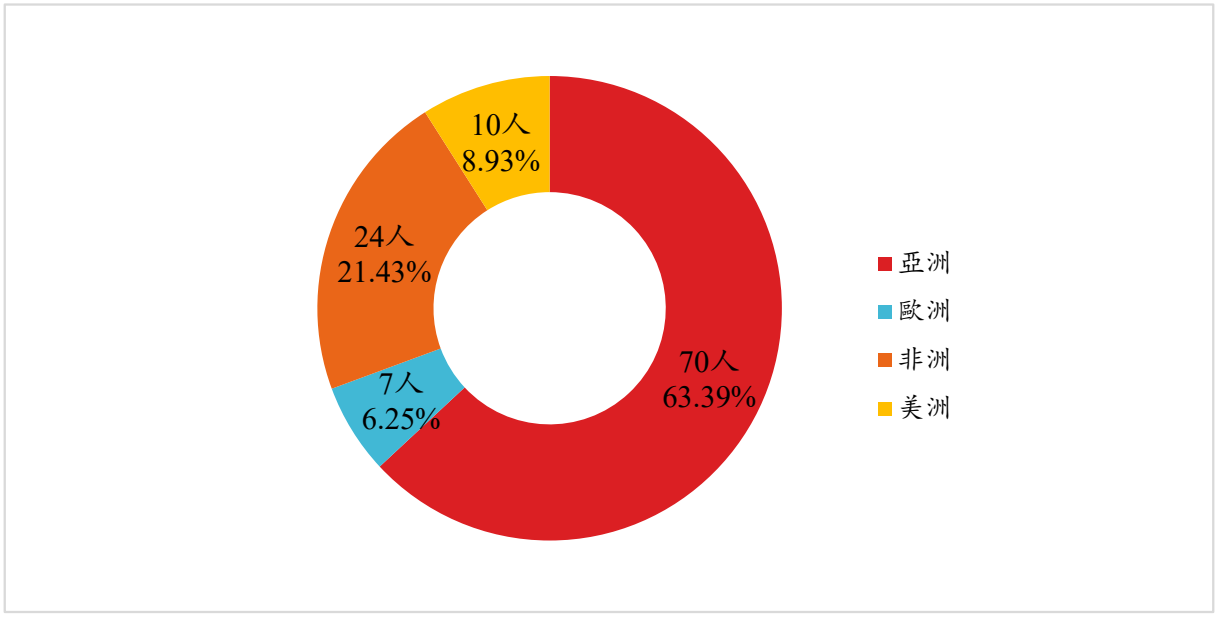
14 巴赫金 M.M. Bakhtin 、錢中文（譯），〈馬克思主義與語言哲學〉，《巴赫金全集》第二卷，（石家莊：河北教育出版社，1998），448。

場，並被歐洲學者與法國十九世紀作家大仲馬的作品進行類比，這在西方主流文化圈中是非常高的評價。

本研究從國際中文傳播視域出發，以調查問卷與深度訪談相結合的形式，通過問卷星形式面向在華國際學生發放調查問卷，共計發放調查問卷 150 份，收回有效問卷 112 份，調查數據真實有效。受調者基本情況如下：



圖表 1 受訪者性別統計

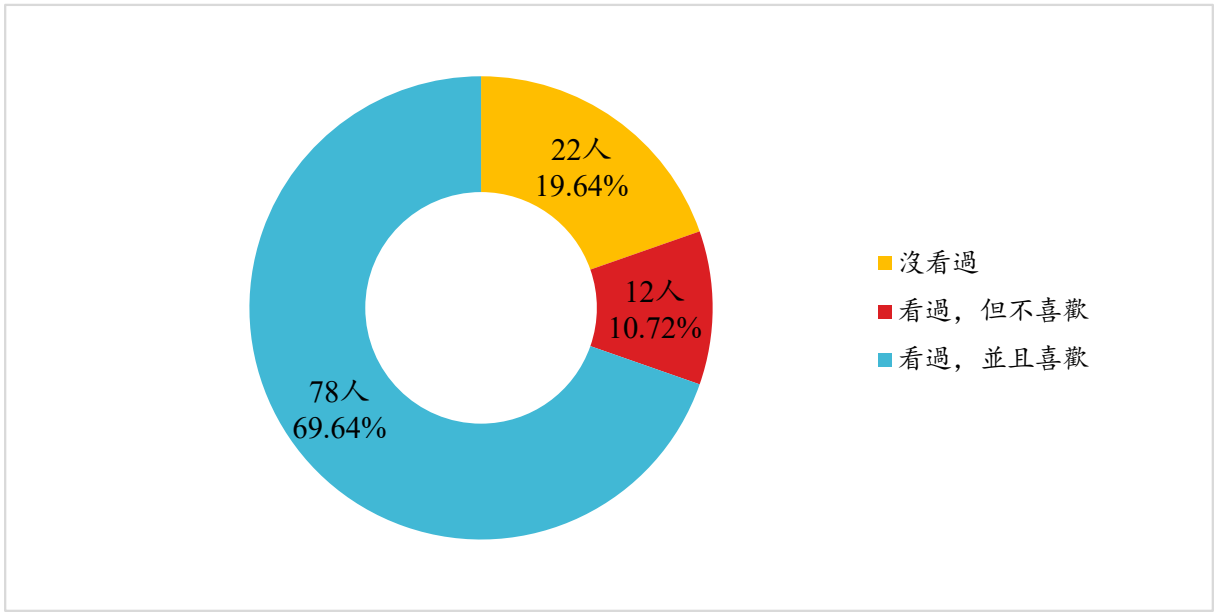


圖表 2 受訪者所屬大洲統計

在收回的 112 份有效問卷中，男性為 49 人，女性為 63 人。大部分受調者來自

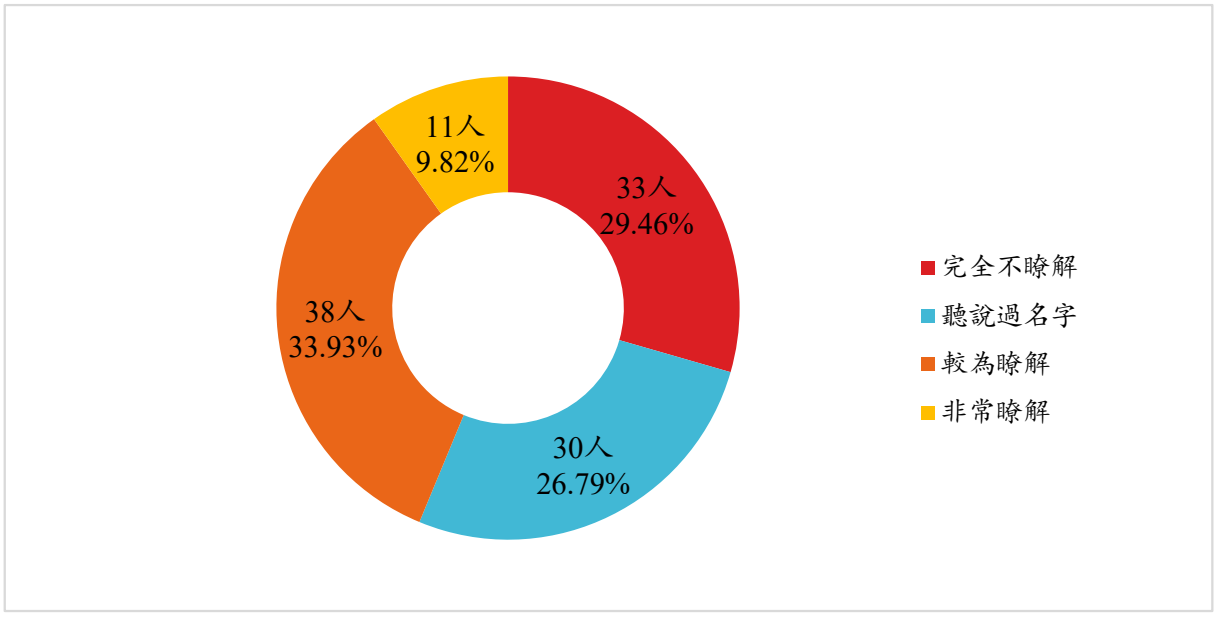
亞洲國家（佔比 63.39%），與金庸武俠小說的跨文化傳播路徑吻合。其次是非洲國家（佔比 21.43%）；然後依次為美洲（8.93%）、歐洲（6.25%）。需特別指出的是，本次調查沒有收集到來自大洋洲的有效問卷。調研問題及結果如下：

問題 1.你是否看過武俠小說或相關影視作品？Have you read martial arts novels or watched related movies?（多選題）



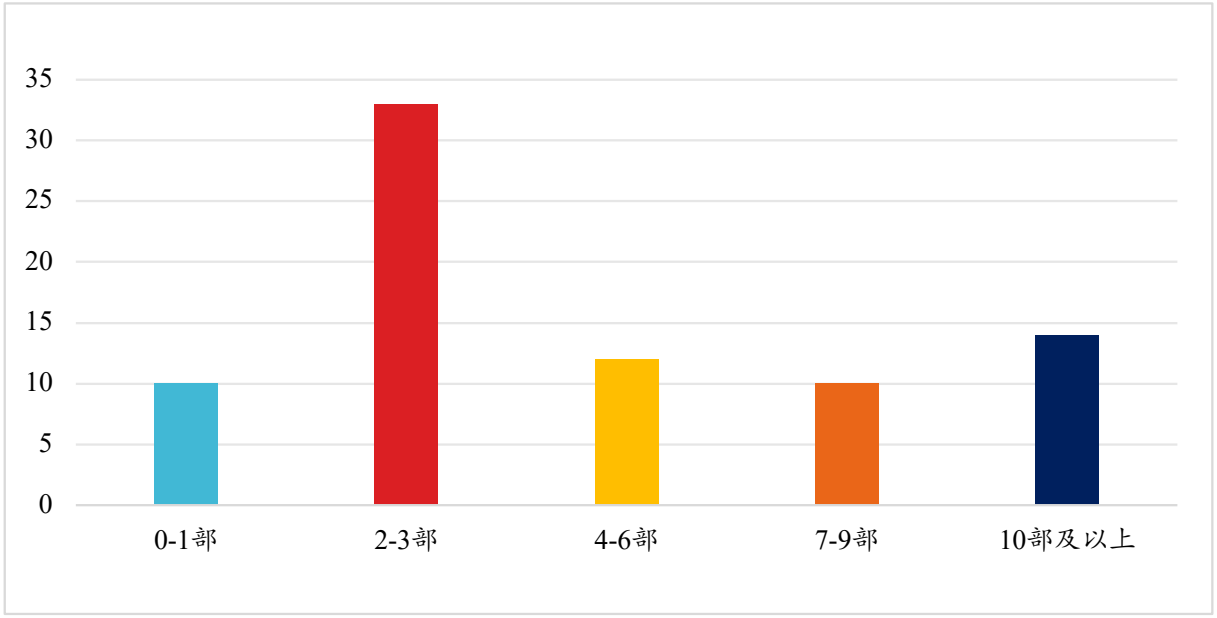
圖表 3 受調者是否看過中國武俠小說或相關影視作品

問題 2.你瞭解金庸嗎？ Do you know JinYong? （多選題）



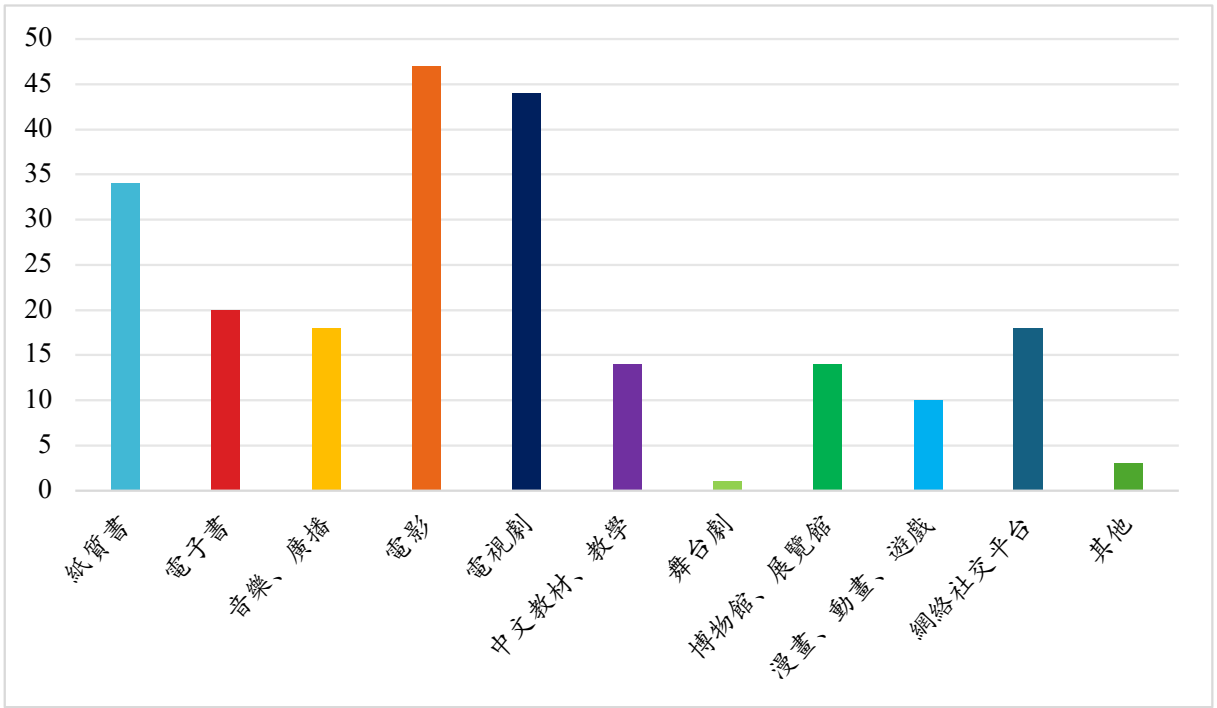
圖表 4 受調者對金庸的瞭解程度

問題 3.你知道幾部與金庸相關的武俠作品？ How many martial arts works about Jin Yong do you know？ （多選題）



圖表 5 受調者對金庸武俠作品的瞭解情況

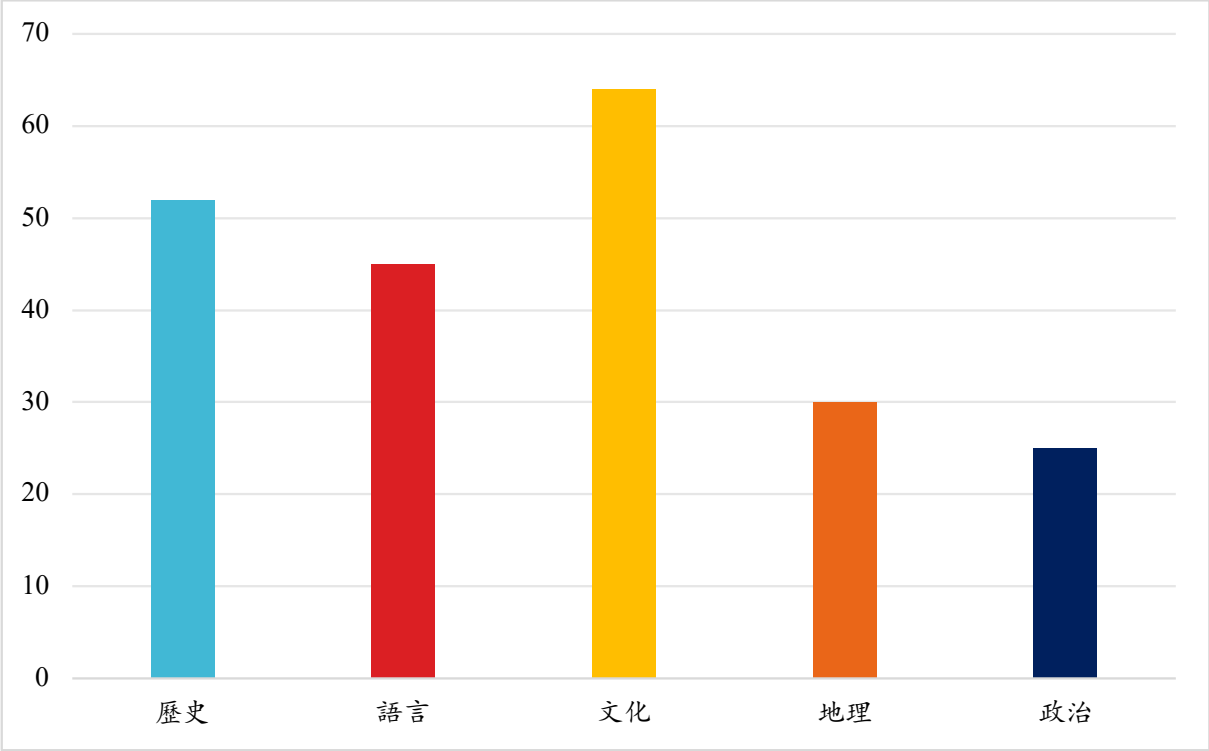
問題 4.你從哪些渠道瞭解到金庸的武俠作品？ From which channels did you learn about Jin Yong's martial arts works？（多選題）



圖表 6 受調者接觸金庸武俠作品的渠道

調查結果顯示，80.36%的在華國際學生接觸過中國的武俠小說，其中，44.64%的學生自認為「比較瞭解金庸」，且均認為金庸可以作為中國武俠小說的代表作家。在選擇「瞭解金庸」的 72 名國際學生中，大多數學生接觸過至少 2 部金庸武俠相關的文藝作品，以 2-3 部居多（佔比 38.89%）。國際學生依次是通過電影（佔比 21.1%）、電視劇（佔比 19.7%）、紙質書（佔比 15.2%）、電子書（佔比 9%）、網絡社交平台（佔比 8.1%）等途徑接觸到金庸武俠作品，多媒體對文學作品的傳播推動力由此可見一斑。

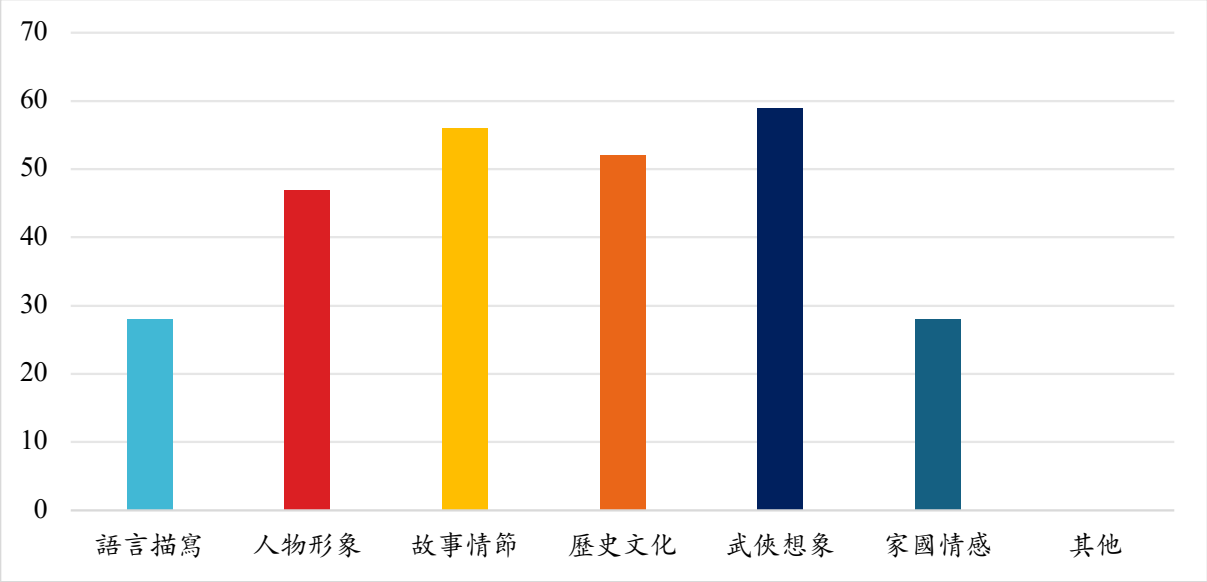
問題 5.通過金庸武俠小說，你瞭解到中國哪些方面的情況？ What aspects of China have you learned through Jin Yong's martial arts novels？（多選題）



圖表 7 受調者在金庸武俠作品中獲取的關於中國的認知

調查顯示，通過閱讀金庸的武俠小說，國際學生可以瞭解到中國的文化（57.14%）、歷史（46.43%）、語言（40.18%）、地理（26.79%）、政治（22.32%）等多方面內容，進而對中國國情與文化形成更加具體的認知。

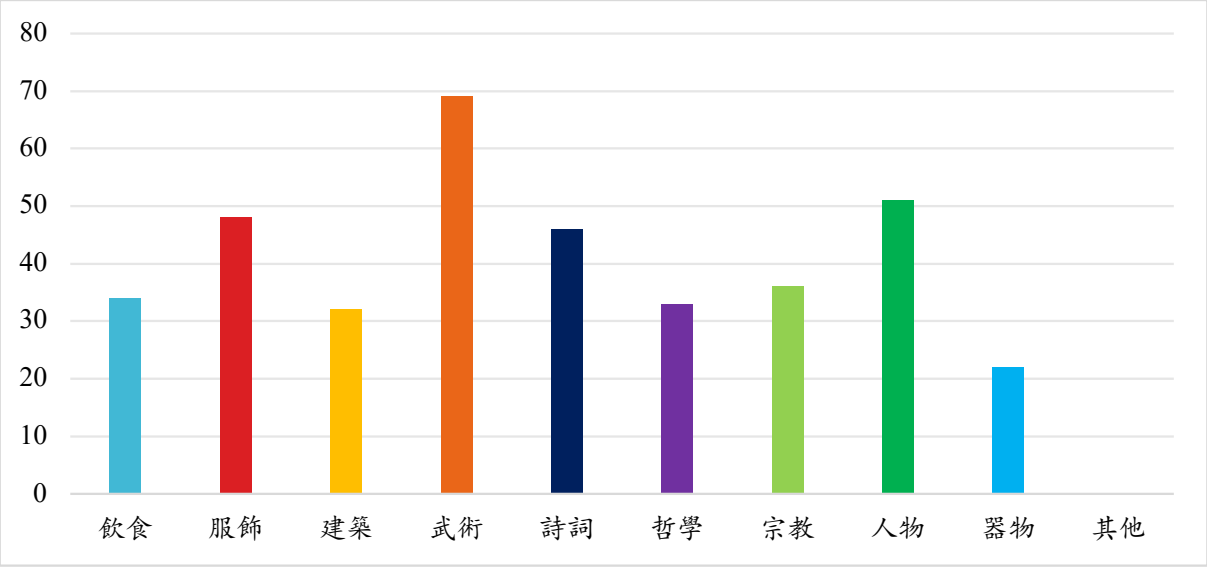
問題 6.你喜歡金庸武俠中的哪些方面? What aspects of Jin Yong's martial arts works do you like? （多選題）



圖表 8 受調者喜愛金庸武俠作品的原因

通過上表可見，國際學生在金庸武俠小說中主要瞭解了中國的文化和歷史、語言等方面。此外，通過對金庸武俠喜好原因的調查，可知國際學生群體最喜歡的是金庸作品中的武俠想象，其次是故事情節、歷史文化和人物形象。

問題 7.你認為金庸武俠世界中包含了哪些中國文化元素? What Chinese cultural elements are included in the world of Jin Yong's martial arts? （多選題）



圖表 9 受調者關注的小說中的文化元素

如圖所示，在閱讀金庸武俠小說的過程中，受調者首先關注到的是書中關於中國武術（61.61%）的描寫，其次分別是人物（45.54%）、服飾（42.86%）、詩詞（41.07%）等。總體來看，金庸在武俠世界中融入了大量中華文化元素，為在華國際學生閱讀和瞭解中華文化提供了有效文本。

（二）、金庸小說中的中國文化元素

「如果有誰要我介紹有關中國傳統藝術文化的入門書的話，我會毫不遲疑地向他推薦錢鐘書的《談藝錄》和金庸的十四部小說。」[12] 金庸武俠小說是中國語言、文化、歷史、宗教、習俗的薈萃，用中文講中國故事，具有濃郁的中國特色。金庸武俠小說中的中華傳統文化元素體現在多個層面，種種「潤物細無聲」的文化嵌入，在潛移默化中促進了中華文化在全球範圍內的傳播和接受。

首先，金庸的武俠世界中，人物的姓名、稱號、武功招式均有深意。作為金庸小說的核心文化符號之一，金庸的武俠精神主要體現為對正義、忠誠和俠義的追求。小說中的俠客不僅具備高超的武功，同時也在江湖中維護正義和秩序。在金庸作品中，不僅主角的名字引經據典，短暫出場的配角形象也有豐富的文化意蘊。如在《笑傲江湖》中，男女主人公的名字分別為令狐衝、任盈盈，正對應了《老子》中的「大盈若衝，其用不窮」；而「梅莊四友」的人物塑造，則與中國傳統雅趣「琴棋書畫」相呼應，通過這些雅趣，表達出四位的藝術愛好與人生追求。金庸作品的文化積澱不僅體現在行文中，也蘊含在充滿詩情畫意的武功招式中。從黯然銷魂掌的以情動人到降龍十八掌的雄姿英發，再到六脈神劍的武學境界，這些招式共同參與建構了一個絢麗多彩的金庸武俠世界，內嵌著金庸對於武俠精神的深刻理解。小說所體現的武俠精神深刻反映了中國傳統的道德觀念和社會倫理，傳達了對個人品德和社會責任的高度重視。

金庸作品體現了豐富的中醫藥元素與中醫智慧。例如，「九陽真經」「九陰真經」等不僅增強了中國功夫的神秘色彩，也展示了中醫藥理論在中華傳統文化中的重要地位。「東邪、西毒、南帝、北丐、中神通」這五位高手的名字與特質，與中醫五行的「金、木、水、火、土」息息相關。通過對這些文化元素的描寫，金庸武

[12] 王曉明、王海渭、張寅彭編，《胡河清文存》，（上海：三聯書店，1996），199。

俠小說將各種文化符號融入到小說的故事情節和人物中，許多人物的健康狀況、疾病治療和傷病恢復都依賴於中醫藥的理論和實踐。

時間與空間、歷史與地理縱橫交錯的人文背景，是金庸作品的又一特色。金庸武俠小說在時間上跨越了宋、元、明、清這段千年歷史，在地域上囊括了中國大江南北。雖然金庸小說的故事大多是虛構的，但許多故事情節和人物都與真實歷史事件和人物密切相關。從遼寧的神龍教到浙江的桃花島，從中原的少林寺到陝西的華山派，金庸小說中的每個地方都有蘊含著獨特的文化與故事背景。從春秋時期的越女劍到出生於清朝的韋小寶，小說中的等歷史背景增強了故事的真實感，也為讀者提供了深入瞭解中國歷史文化的契機。

四、共情：英雄情結、俠義精神與文化內核

「共情」是一個心理學概念，指的是一種個體能夠準確理解他人情感，並在特定情景下做出準確情感反應的能力。共情傳播是「個體在面對群體的情緒情景時參與信息接收、感染和表達以及傳遞分享的行為過程」，展現了一種個體與群體、群體與群體之間的關係模式。[13] 共情傳播有兩層遞進關係：首先，個體在對他人傳遞的情緒、情感信息認知的基礎上，產生同理的情緒或情感，引起一定的評估、反饋行為；在此基礎上，個體又將這些情緒、情感在一定群體內傳遞和擴散，引發群體的情感共鳴和反應。語言文化理解障礙造成的「文化折扣」困境，使其亟需尋找有助於彌合語言文化鴻溝的方法。[14] 在華國際學生來自不同的國家，擁有不同的文化背景，但他們的情感內核相通且共享。

（一）、言「情」：金庸武俠中刻畫的豐富情感

從共情傳播的視角關照金庸武俠，不難發現，言「情」正是其中一個鮮明元素。金庸武俠中的「情」多樣而真切：陳家洛和霍青桐、郭靖和黃蓉、楊過和小龍女、

13 劉海明、宋婷，〈共情傳播的量度:重大公共衛生事件報道的共振與糾偏〉，《新聞界》，第 10 期（成都：2020.10），11-21+31。

14 樂琦、陳晨，〈國際中文教育品牌的實踐進路〉，《陝西師範大學學報》（哲學社會科學版），第 6 期（西安：2024.12），29-39。

周伯通和劉瑛姑、令狐衝和任盈盈等人之間的愛情，江南七怪、全真七子等人的友情，黃藥師對黃蓉的舐犢之情，石破天對梅芳姑的反哺之情，黃藥師和曲凌風的師徒情，武當七俠的兄弟情，康熙和韋小寶的主僕情……這些情感或上升到家國大義，或夾雜著個人私慾，涉及個人與個人、個人與國家、個人與社會關係的探討。

武俠文化以中華歷史文化為底蘊，金庸武俠作品中傳達出的美好情感具有普世價值。「東海西海，心裡攸同；南學北學，道術未裂。」雖然各國人民在跨文化交流中不可避免會有一定的差異，但是金庸作品中諸如英雄情結、愛情、奉獻與執著等情感內核，所傳達的情感是共通的，人類共有的情感體驗使得金庸武俠跨越時空，調動起不同文化共感的情緒，形成武俠文化情感上的共情，並激發人們對武俠世界的想象。

（二）、傳「情」：金庸武俠中發掘的情感共性

在前述問卷基礎上，本研究繼續深入探究在華國際學生對金庸武俠中所傳達出的價值觀的認同程度，探析金庸武俠所承載的情感驅動與文化傳播意義。

（接前）問題 8.你喜歡下面哪句話（或幾句話）？ Which of the following sentences do you like? （多選題）

序號	選項	小計	比例
1	為國為民，俠之大者。He that serves the country and the people is the greatest hero.（《神雕俠侶》）	48	42.86%
2	男子漢大丈夫，第一論人品心腸，第二論才幹事業，第三論文學武功。A real man is first judged by his character , his talent and career, and then his understanding of literature and martial arts.（《天龍八部》）	41	36.61%
3	你瞧這些白雲聚了又散，散了又聚，人生離合，亦復如斯。Look at these white clouds, they gather and disperse, and gather and disperse again. Life is like this.（《神雕俠侶》）	53	47.32%

4	世上最寶貴之物，乃是兩心相悅的真正情愛，決非價值連城的寶藏。The most precious thing in the world is the true love between two hearts, not the priceless treasure.（《雪山飛狐》）	41	36.61%
5	只要有人的地方就有恩怨，有恩怨就會有江湖，人就是江湖。As long as there are people, there will be rights and wrongs. Where there are rights and wrongs, there will be jianghu. People are jianghu.（《笑傲江湖》）	39	34.82%
6	是非只因強出口，煩惱只為強出頭。Rights and wrongs arise from trying to stand out, and troubles arise from trying to stand out.（《笑傲江湖》）	22	19.64%
7	他強任他強，清風拂山崗，他橫由他橫，明月照大江。Let him be strong, the breeze blows over the hills, let him be arrogant, the bright moon shines over the river.（《倚天屠龍記》）	30	26.79%
8	書到用時方恨少，肉到肥時方恨多。You only regret not having enough books when you need them, and you only regret having too much meat when you are fat.（《鹿鼎記》）	28	25%

圖表 10 受調者對於金庸作品經典語句的認知

本題選取了金庸武俠原著中部分經典語句，分別涉及個人追求、人生態度、情感觀念、為人處世等方面。調查結果顯示，國際學生的偏好依次為「你瞧這些白雲聚了又散，散了又聚，人生離合，亦復如斯。」（佔比 47.32%）、「為國為民，俠之大者。」（佔比 42.86%）、「男子漢大丈夫，第一論人品心腸，第二論才幹事業，第三論文學武功。」、「世上最寶貴之物，乃是兩心相悅的真正情愛，決非價值連城的寶藏。」。其中，排在首位的「你瞧這些白雲聚了又散，散了又聚，人生離合，亦復如斯。」出自《神雕俠侶》中多才多藝的女子程英之口，程英將對楊過的愛深埋於心底，由此發出對於人生離合的慨嘆。「為國為民，俠之大者」出自《神雕俠

侶》中的俠義之士郭靖之口，「為國為民」既是他對俠者所承擔的責任的解說，也是對後輩楊過的期盼。「男子漢大丈夫，第一論人品心腸，第二論才幹事業，第三論文學武功」是對個人的價值的追求，與中華傳統文化中的「修齊治平」相呼應。「世上最寶貴之物，乃是兩心相悅的真正情愛，決非價值連城的寶藏」出自《雪山飛狐》的胡一刀之口，體現的是年輕人的愛情觀，即真正的愛情勝過一切珍寶。以上語句中所傳達出的都是普遍意義上的正向情感。與此相對，《笑傲江湖》中的「是非只因強出口，煩惱只為強出頭」則是一句俗語，意思是好強而多管閒事往往會招惹是非，生出煩惱，勸人忍得一時之氣，明哲保身。從得票結果看，此話並不為大多數國際學生所接受。

可見，在華國際學生在追求個人發展、追尋真摯情感、實現社會價值這些觀念上與金庸武俠所傳達的價值觀是基本一致的。金庸作品中的書劍恩仇、兒女情長、與俠義江湖所承載的，是「為國為民，俠之大者」的情懷，和「人生離合，亦復如斯」的悲憫。

作為華語文化的瑰寶，金庸作品以其深厚的中華文化底蘊和民族情感深受全球華裔人群的喜愛。他們通過對金庸作品的共賞，從而產生強烈的共情，進而構築共話之橋。當然，顯而易見，對於非華裔人群而言，由於其母語不是中文，很可能是通過翻譯作品接觸金庸小說，因此，語言障礙、跨文化問題會影響他們對金庸作品的接受程度，可能無法達到在華裔讀者、甚至在華國際學生心中的深度和廣度，但是他們對於作品中關於真、善、美的追求是一致的。

五、共話：新秩序的追求與新世界的想象

本尼迪克特·安德森曾提出，民族主義「是一種想象的政治共同體，並且，它是被想象為本質上有限的、同時享有主權的共同體。」[15] 這種共同體之所以是想象的，是因為屬於這個民族的成員並不能認識全部的同胞，同胞主要借由意象存在於成員的內心中。安德森基於其所在的社會發展狀況，認為民族作為想象的共同體的主要實現途徑是印刷技術，而民族觀念正是借助種種現代媒介技術，塑造著公共空

[15] 本尼迪克特·安德森，吳數人譯，《想象的共同體：民族主義的起源與散布》，（上海：上海人民出版社，2003），6。

間中的想象共同體。全球化背景下，「想象的共同體」概念在現代社會獲得了廣泛呼應。不同文化背景的人們在交流和互動中，由於共同的價值觀、審美、興趣而跨越地理界限，形成虛擬的共同體。當然，任何「共同體」都是個體想象和建構，進而在心理上形成的一種聯結，即文化認同。對於金庸武俠作品而言，其蘊含的，在共賞、共情、共話的過程中，構築了跨文化傳播的橋梁，跨越了不同民族和文化，拓展了跨媒介傳播的渠道，其內涵和外延不斷豐富。

（一）、金庸武俠構築跨文化傳播橋梁

判斷一個跨文化共同體形成與否，關鍵在於個體對所屬的全球性趣緣團體是否產生了跨文化認同。金（Kim）通過整合已有的跨文化適應及身份認同理論，明確提出了「跨文化認同」（intercultural identity）這一概念。[16] 她認為，個體經歷跨文化轉型的後果之一即產生跨文化的認同感。具體可分為兩個階段，一是個體在適應陌生文化環境的過程中，通過與文化他者的互動習得全面的跨文化交際能力；二是在此基礎上，個體能夠主動理解文化間的差異性以及每一種文化的相對價值，從而形成一種包容並蓄、願意與不同文化的成員友善共處的超越性身份認同。

金庸武俠在近七十年的傳播過程中，曾在世界各地多次掀起「金庸熱」，吸引了海內外眾多「金迷」。其筆下的江湖有豪情壯志，也有纏綿悱惻，成為眾多讀者心中嚮往的武俠世界。他在《金庸作品集》新序（2002）中曾提及自己作品希望傳達的主旨：「愛護尊重自己的國家民族，也尊重別人的國家民族；和平友好，互相幫助；重視正義和是非，反對損人利己；注重信義，歌頌純真的愛情和友誼；歌頌奮不顧身的為了正義而奮鬥；輕視爭權奪利、自私可鄙的思想和行為。武俠小說並不單是讓讀者在閱讀時做『白日夢』而沈湎在偉大成功的幻想之中，而希望讀者們在幻想之時，想象自己是個好人，要努力做各種各樣的好事，想象自己要愛國家、愛社會、幫助別人得到幸福，由於做了好事、做出積極貢獻，得到所愛之人的欣賞和傾心。」[17] 國際學生閱讀金庸武俠小說的過程，同時也是瞭解中國歷史文化、促

16 Kim Y Y, *Becoming Intercultural：An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. (Thousand Oaks：Sage Publications:2001): 192-194.

17 金庸，《金庸作品集（新序）》，（廣州：廣州出版社，2002），3。

進跨文化理解的過程。

在媒介全球化時代，擁有共同喜好的人較以往而言，能突破傳統地方性的限制，更加便捷地找尋到彼此，聚合成「跨文化粉絲圈」。借助影視等媒介的傳播推動，「金迷」演化為一個全新意義上的跨文化互動體系。當今的中國正秉持人類命運共同體理念，堅守和平、發展、公平、正義、民主、自由的全人類共同價值，與世界各國建立平等而密切的夥伴關係，包括金庸武俠小說在內的諸多華文文學作品是華文文學、中華文化走向世界的橋梁，為外國瞭解中國打開一扇視窗。

（二）、金庸武俠拓展跨媒介傳播渠道

從文本到影像的流動，最早可以追溯到電影《南茜．塞克斯之死》，這部電影改編自英國作家狄更斯的小說《霧都孤兒》，作為小說中最耀眼的女性形象，南茜從文本走進了大屏，受到了更多的關注。[18] 在世界範圍內，從小說文本到影像的改編，一直是持續不斷又引人矚目的文化現象。但是，影像藝術持續青睞一個作家，並將其作品不斷進行視覺化呈現，並不多見。金庸武俠小說自誕生之時起就被影視藝術界不斷改編、翻拍、再創造。作為華人世界最暢銷的作家之一，香港第一部新派武俠小說雖然並非金庸寫就，但是他的武俠小說卻最早獲得電影開發商的青睞。自 1958 年第一部改編自金庸武俠小說的黑白電影《射雕英雄傳》誕生至今，金庸武俠小說與各種傳播媒介相結合，形成了大眾文化中經久不衰的 IP（Intellectual Property）。

由於金庸武俠小說連載的特殊時空背景，早期的影視改編、錄制多集中在香港地區，無法完全具備再現小說中描繪的地理風景、地方風物的條件。直到《書劍恩仇錄》（1987）才實現到中國內地取景拍攝。影片中，陳家洛與乾隆相交於杭州西湖，與香香公主相戀於回疆（屬今新疆）……桃花島、風陵渡、少林寺、襄陽城……金庸武俠中涉及了大量實際存在的自然與人文景觀，因此，觀眾在閱讀文字的同時，也可以透過影視劇欣賞，亦可實地遊覽，更加真切地領略中國各地區獨特的風土人情，加深對中國不同地域文化的瞭解。

---

18 約翰·M．德斯蒙德、彼得·霍克斯，李升升譯，《改編的藝術：從文學到電影》，（北京：世界圖書出版公司，2016），110。

視聽傳播時代，文字已然融入一個「立體和智能的視頻語言體系」，視頻傳播將成為國際傳播的流量生產力和秩序轉換者。 文學借助包括影視在內的各類媒介可隨時隨地為人所知，線上、線下的多方聯動讓武俠文化愈發清晰可感，這也使金庸武俠成為中國文學、文化國際傳播中的一道靚麗風景線。當下，金庸武俠作品在契合大眾娛樂審美需求的同時，展示了世人共求的崇高人格、情操與理想，甚至吸引包括在華國際學生在內的外國人自發開啓從影像到文字的逆向閱讀，形成國際中文傳播的正向循環。

六、 結語與展望

金庸的武俠文學創作開闢了對後來者影響深遠的「新武俠小說」，其作品也隨著多種媒介的傳播為越來越多的外國友人喜聞樂見。本研究從「共情」「共賞」「共話」三個維度，提出國際中文傳播視域下建構金庸武俠跨文化共同體的可能，發掘金庸武俠小說的獨特內涵與傳播價值，揭示其作為華文文學、中華文化載體進行跨文化傳播的有效路徑。

要而言之，金庸為讀者們奉獻了大量富於文化內涵、美好情感和充滿奇異想象的優秀作品，賦予華文文學新的語言魅力和文化價值，也促進了不同文化背景讀者的跨文化認同，凝聚成具有武俠情結的共同體。這種文學、文藝、文化的交流，有助於民族國家間擺脫意識形態的偏見，從而最大程度地增強合作機制、理念、政策的開放性和包容性，實現從跨文化到轉文化的新型傳播路徑，拓展中華文化國際傳播的實踐進路。

徵引書目

一、中文著作

[1] 吳應輝，〈國際中文教學學科建設及漢語國際傳播研究探討〉，《語言文字應用》，第 3 期（北京：2010.08），35-42。

[2] 謝文興，〈論金庸武俠小說的外國印跡〉，《寧波廣播電視大學學報》，第 12 卷第 2 期（寧波：2014.06），23-27。

[3] 彭海雲，〈跨文化視域下金庸小說的藝術創新〉，《嘉興學院學報》，第 28 卷第 1 期（嘉興：2016.01），20-24。

[4] 徐雪英、張菁，〈從金庸《射雕英雄傳》英譯看中國文化如何走向世界〉，《浙江學刊》，第 3 期（杭州：2020.05），42-53。

[5] 湯哲聲，〈中國百年武俠小說的價值評估與俠文化的現代構建〉，《文藝理論研究》，第 4 期（上海：2023.07），182-193。

[6] 李瑋，〈「盛世江湖」與漫長的「九十年代」—從金庸、「後金庸」到純武俠的衰落〉，《小說評論》，第 1 期（西安：2023.01），62-69。

[7] 原小平，〈改編的通俗性與文學經典的建構〉,《東北大學學報》，第 1 期（瀋陽：2010.01），79-84。

[8] 張欣，〈論金庸小說的三種文化現象〉，《雲南大學學報（社會科學版）》，第 2 期（昆明：2016.03），103-110。

[9] 李歐梵，〈金庸與武俠小說傳統〉，《明報月刊》，（香港：2018.12），111。

[10] 巴赫金 M.M. Bakhtin 、錢中文（譯），〈馬克思主義與語言哲學〉，《巴赫金全集》第二卷，（石家莊：河北教育出版社，1998），448。

[11] 王曉明、王海渭、張寅彭編，《胡河清文存》，上海：三聯書店，1996，199。

[12] 劉海明、宋婷，〈共情傳播的量度:重大公共衛生事件報道的共振與糾偏〉 ，《新聞界》，第 10 期（成都：2020.10），11-21+31。

[13] 樂琦、陳晨，〈國際中文教育品牌的實踐進路〉，《陝西師範大學學報》（哲學社會科學版），第 6 期（西安：2024.12），29-39。

[14] 本尼迪克特·安德森，吳數人譯，《想象的共同體：民族主義的起源與散布》，上海：上海人民出版社，2003，6。

[15] 金庸，《金庸作品集（新序）》，廣州：廣州出版社，2002，3。

[16] 約翰·M·德斯蒙德、彼得·霍克斯，李升升譯，《改編的藝術：從文學到電影》，北京：世界圖書出版公司，2016，110。

[17] 廖祥忠，〈視頻天下：語言革命與國際傳播秩序再造〉，《現代傳播（中國傳媒大學學報）》，第 1 期（2022.01），1-8。

二、西文著作

[1] Kim Y Y, *Becoming Intercultural：An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks：Sage Publications, 2001, 192-194.

作者簡介

樂琦，中國傳媒大學漢語國際教育中心教授、博士生導師，研究方向為國際中文傳播、國際中文教育、跨文化傳播、世界華文文學與華文教育

通訊電郵：paoapaoqq@163.com

通訊作者簡介

鄭博文，中國傳媒大學人文學院博士生，研究方向為世界華文文學與跨文化傳播、國際中文教育

通訊電郵：ysddz1120@163.com

澳門科技大學學報(人文社會科學版)第十九卷第一期
世漢學會國際中文教育研究專欄
二零二五年三月，頁 237-261
DOI: 10.58664/mustjournal.2025.01.008

隱性教學對英語母語者習得語氣詞「吧」的影響*

汪敏鋒、姚鈺銀

（福建師範大學海外教育學院副教授）

摘要：語氣詞「吧」一詞多能，屬於意義複雜的語法結構，其內部功能類型又存在較大的難度差異，在二語教學實踐中，往往進行無元語言規則講解的隱性教學。基於這一情況，本研究遵循 Housen & Pierrard（2005）隱性教學的 6 個特徵，採用無元語言規則講解的隱性輸入教學方式對 4 名英語母語者被試進行為期半年的跟蹤實驗，實驗包括基於情景導向的主題訪談式隱性教學輸入和情景再現的自然對話測試。實驗結果表明：（1）以情景為導向的隱性教學對意義複雜的語氣詞「吧」的習得是有效的，「吧」的運用能力總體呈非線性提升；（2）不同水準的英語母語者隱性教學的效果存在差異性，隱性教學對語氣詞「吧」不同功能項的影響也具有選擇性。

關鍵字：隱性教學、語氣詞、「吧」、習得效果

* 收稿日期：2025 年 01 月 04 日；通過日期 2025 年 02 月 17 日。本文為國家社科一般項目「面向國際中文教育的漢語語氣成分研究及知識庫建設」（24BYY047）的階段性成果。曾在第 14 屆國際中文教育大會（2021 年 12 月 18 日，天津）上報告，袁博平教授提出寶貴的指導意見，特此致謝。

The Effect of Implicit Instruction on the Acquisition of the Modal Particle *Ba*

Wang, Minfeng[1]; Yao, Yuying

(1. Associate Professor, International College of Chinese Studies, Fujian Normal University)

Abstract: The modal particle ‘ba’ is a multi-functional grammatical structure with complex meanings; the difficulty of its internal functional types varies greatly. The modal particle ‘ba’ is frequently taught in second-language teaching using implicit teaching, which omits the explanation of metalinguistic principles. Based on this circumstance, we conducted a trace experiment on four native English speakers using a large number of implicit input teaching without elaborating on meta-linguistic principles, adhering to the six features of implicit instruction identified by Housen & Pierrard (2005). The experiment is divided into two parts: situation-oriented thematic interview implicit teaching input and scene reproduction natural dialogue test. The findings reveal that: (1). Situation-oriented implicit teaching is successful for the acquisition of the modal particle ‘ba’ with complex meaning, and the learners' application capacity of ‘ba’ has improved nonlinearly. (2). The effect of implicit teaching is different for native English speakers with varying Chinese language proficiency, In addition, the influence of implicit teaching on each functional item of modal particle ‘ba’ is also diverse.

Keywords: Implicit teaching; Modal particle; ‘Ba’; Acquisition effect

一、引言

語氣詞是漢語口語中使用頻率高、個性又強的一類多功能詞，能否得體使用語氣詞是衡量漢語學習者漢語水準的重要指標，漢語語氣詞的運用能力是漢語語用能力的重要組成部分，與漢語習得效率和漢語交際能力密切相關。當前，母語者的語氣詞研究成果頗為豐富，與之形成鮮明相比的是，漢語二語學習者的語氣詞功能系統研究顯得十分不足。已有研究為數不少是建立在仲介語語料庫基礎上的偏誤分析，基於調查的習得順序研究，也有一部分是從本體角度對學習者仲介語中某（幾）個語氣詞進行考察，[1] 大多採用的還是語言學的描寫法、對比法，方法設計的恰當性和有效性留有爭議，[2] 而且針對語氣詞獲得方式的動態跟蹤研究和習得的認知研究還沒引起足夠重視，尤其是在漢語教學界，鑒於語氣詞是不影響資訊傳遞的「小詞」，而且意義空靈，難以把握，難以描寫，在二語教學實踐中往往採取隱性教學或者弱化模糊的處理方式，但是隱性教學效果到底怎麼樣，它對「形式簡單但功能複雜」的語氣詞習得過程會產生哪些影響，學界還缺少相關的實證研究成果。近十年來，實證性的量化研究、實驗研究日益受到漢語教學界的重視，以漢語習得資料為出發點的動態實證研究將是漢語學習者語氣詞動態習得研究的必然方向。[3] 本研究以互動語氣詞「吧」的 6 個典型功能項為語言觀察點，採用微變化研究法（Micro-genetic method）在半年內高頻率對英語母語學習者進行情景導向的隱性教學輸入，觀察學習者漢語語氣詞「吧」隱性習得變化的動態過程，通過實驗實證檢驗隱性教學的效果和「吧」獲得的動態認知軌跡。

---

1 董妍，《對外漢語教學中的語氣助詞教學》，黑龍江大學，2011；湯茗儀，《對外漢語常用語氣詞教學策略研究》，蘇州大學，2018。

2 馮麗萍、孫紅娟，〈第二語言習得順序研究方法述評〉，《語言教學與研究》，第 1 期（2010），9-16。

3 郝美玲，〈留學生漢字正字法意識的萌芽與發展〉，《世界漢語教學》，第 1 期（2007），29-39+2-3；靳洪剛，〈任務複雜度及其互動、輸出效應〉，《Journal of the Chinese Language Teachers Association》，第 2 期（2010），101-135；陳默、王建勤，〈漢語聲調教學的實驗和電腦類比研究〉，《語言教學與研究》，第 1 期（2011），11-16；靳洪剛、章吟，〈對外漢語糾錯回饋研究的單位界定及過程分解分析〉，《Journal of the Chinese Language Teachers Association》，第 3 期（2014），87-116；袁博平，〈計算複雜性與第一語言遷移—以漢語第二語言態度疑問句為例〉，《世界漢語教學》，第 1 期（2017.31），85-104。

二、關於隱性教學

隱性及相關概念的研究最早來自認知心理學，後來被二語習得領域所接受。[4]隱性教學相對於顯性教學，是人類雙認知系統中的一個重要系統，一直是心理學界、腦神經科學界和二語習得領域共同關注的重點問題之一。[5] 在二語教學有效性方面，目前的研究有單獨研究並證實顯性教學的有效性的；[6] 也有對比隱性顯性教學有效性的，這有三種結論：一種是實驗證實顯性教學效果優於隱性教學效果；[7] 一種是隱性教學效果好於顯性教學效果；[8] 還有一種是各有千秋，都有效果，不過教學效果與語法複雜度及複雜類型有關。例如Robinson以「主謂倒裝」和「假性嵌套句」為例進行對比實驗，結果表明隱性教學在複雜結構上比顯性教學有優勢，顯性教學並不是都有效，具有選擇性，[9] wang以形式複雜度較高的「定語從句」和意義複雜度較高的「不/沒有」進行實驗，證明隱性教學和顯性教學對「不/沒有」都有效，但隱性教學對「定語從句」無效，[10] Liao對比隱性顯性教學對致歉功能的影響

---

4 Reber A S., "Implicit learning of artificial grammars." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6.6 (1967): 855-863.

5 Reber A S., "Implicit learning of artificial grammars." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6.6 (1967): 855-863; Anderson J R, Lebiere C J., The atomic components of thought. Psychology Press, 1998; Wallach D, Lebiere C., "Conscious and unconscious knowledge: Mapping to the symbolic and subsymbolic levels of a hybrid architecture." (2003); Hazeltine E, Ivry R B., "Neural structures that support implicit sequence learning." (2003); Ellis R. 2., Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language//Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. Multilingual Matters, 2009: 31-64; Richards J C, Schmidt R W. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Routledge, 2013; 戴曼純，〈二語習得的「顯性」與「隱性」問題探討〉，《外國語言文學》，第 2 期（2005），101-111；靳洪剛、侯曉明，〈漢語作為第二語言實證研究縱觀：顯性與隱性學習、知識、教學〉，《世界漢語教學》，第 3 期（2016.30），379-400。

6 Harley B., "Functional grammar in french immersion: A classroom Experiment1." Applied linguistics 10.3 (1989): 331-360; Taft M, Chung K., "Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners." *Psychologia* 42.4 (1999): 243-251; Spada N, Jessop L, Tomita Y, et al., "Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge." *Language Teaching Research* 18.4 (2014): 453-473; 孫曉明，〈任務為導向的留學生伴隨性詞彙學習研究〉，《漢語學習》，第 4 期（2012），91-96。

7 Kuo L H., Improving implicit learning and explicit instruction of adult and child learners of Chinese. Brigham Young University, 2013.

8 洪煒，〈漢語作為第二語言的近義詞教學實驗研究〉，《世界漢語教學》，第 3 期（2013），424-432。

9 Robinson P., "Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions." Studies in second language acquisition 18.1 (1996): 27-67.

10 Wang J. The effect of implicit vs. Explicit instruction on learning form-based vs. Meaning-based

實驗，顯示「教學有明顯效果，但隱性和顯性教學組無統計差別」，[11] Peng以簡單語法結構「是非問句」和複雜結構「了」為例，卻證明「顯性教學的即時效果優於隱性教學，且對相對複雜的語法結構更有優勢」。[12] 可以看出，對於意義複雜的語法結構，例如「了」「不/沒」等隱性教學的有效性還沒有形成統一結論。造成這樣局面的原因，可能是與顯性和隱性教學的區分不夠清楚、效果量化測量不夠科學統一有關。[13]

如何厘定、區分和設計隱性教學事關實驗結果的科學性。隱性教學是通過教學設計吸引（attract）學習者將「注意」（attention）投入到目標成分上，說明學習者下意識地自主習得語言規則。[14] 其中輸入加強（text enhancement）是常用的隱性教學實驗方法，通過目的知識的「大劑量輸入（input flooding）」高頻重複和大量範例吸引學習者注意和學習。同樣，「意識」和「注意」在隱性教學區分中起著重要的鑒別作用。目前學界常用的隱性教學法主要有交際法和任務法（task-based teaching）。[15] Housen & Pierrard曾立足語言形式教學（Form-Focused Instruction，FFI)指出隱性教學的 6 個特徵：（1）吸引注意資源到目標結構的應用；（2）與交際活動同步的隨機性教學；（3）以不打斷交流為原則，對意義交際的干預為最小限度；（4）語境中含有目標結構但不突出；交際場合為重，結構使用為輔；（5）不使用如規則講解等任何元語言解釋；（6）鼓勵目標結構的自由使用。[16]

語氣詞「吧」一詞多能，屬於意義複雜的語法結構，其內部功能類型又存在較大的難度差異，本文將遵循Housen & Pierrard隱性教學的 6 個特徵，採用大劑量、無

language features. University of Pittsburgh, 2014.

11 Wang J. The effect of implicit vs. Explicit instruction on learning form-based vs. Meaning-based language features. University of Pittsburgh, 2014.

12 Peng F., “The Effectiveness of Explicit Instruction Versus Implicit Instruction Method on Chinese Grammar Acquisition.” (2015).

13 靳洪剛、侯曉明，〈漢語作為第二語言實證研究縱觀:顯性與隱性學習、知識、教學〉，《世界漢語教學》，第 3 期（2016.30），379-400。

14 Ellis R., “Learning a second language through interaction.” Learning a Second Language through Interaction (1999): 1-295.

15 靳洪剛、侯曉明，〈漢語作為第二語言實證研究縱觀：顯性與隱性學習、知識、教學〉，《世界漢語教學》，第 3 期（2016.30），379-400。

16 Housen A, Pierrard M., “Investigating instructed second language acquisition.” Investigations in instructed second language acquisition (2005): 1-27.

元語言規則講解的隱性輸入教學方式對 4 名英語母語者被試進行實驗。[17] 實驗分為兩個部分，第一部分是基於情景導向的主題訪談式隱性輸入教學，情景導向可以吸引被試將注意資源投入目標語氣詞「吧」上；第二部分是隱性教學後各有一次情景再現的自然對話測試，在一定時間週期內，跟蹤記錄 6 次。擬解決的問題是：

問題 1：英語母語者語氣詞「吧」隱性教學的學習效果及動態認知軌跡如何?難度等級不同的功能項呈現哪些習得差異?

問題 2：漢語熟練度與「吧」的隱性學習效果之間呈何種關係?是不是漢語水準越高，隱性輸入的學習效果越好?

研究設計

2.1 觀察對象

本文 4 名被試是母語為英語的男性漢語學習者，年齡在 25-35 歲之間，美國 1 名、英國 2 名、澳大利亞 1 名，都在中國工作生活，處於目的語環境中。被試確定標準：（1）以在目的語環境下自然習得為主，未接受系統完整的顯性教學；（2）在前測訪談中無法陳述使用語氣詞「吧」的規則或知識。根據評估，我們將被試分為中級組（Lz）和高級組（Lg），各 2 名，中級組在中國旅居時間 1-2 年；高級組在 3 年以上。具體資訊如表 1：

表1 被試具體資訊

信息 / 被試	L1 愛倫	L2 麥克	L3 大牛	L4 威廉
國籍	英國	澳大利亞	英國	美國
在華時間	2020.2-2021.5	2020.1-2021.2	2019.1-2021.5	2017.8-2021.6
漢語水準	中級（Lz）	中級（Lz）	高級（Lg）	高級（Lg）
職業	外貿公司職員	調酒師	博主	外企高管

[17] Housen A, Pierrard M., “Investigating instructed second language acquisition.” Investigations in instructed second language acquisition (2005): 1-27.

2.2 實驗材料

實驗材料選取語氣詞「吧」六個功能項，並根據使用頻率和語境依賴程度分為一二三級：一級為使用頻率最高，最典型的語氣詞功能項，對語境依賴程度較低,包括F1「揣測」和F2「求證」； 二級為使用頻率次高，次典型的語氣詞功能項，對語境依賴程度較高，包括F3「建議」、F4「鼓勵」、F5「勉強同意、認同」等；三級為使用頻率較高，較典型的語氣詞功能項，對語境依賴程度高，主要指「吧」的人際意向功能：F6「緩和」。[18] 詳見表 2。

表2 實驗材料

	功能項		話輪位置	語類	例句
F1	語境依賴度較低(一級功能)	揣測	應答話輪	陳述句	大概有 10 斤吧。
F2		求證	起始話輪	疑問句	有一年吧？
F3	語境依賴度較高(二級功能)	建議行為	起始/應答	祈使句	晚上七點半去吧。
F4		鼓勵行為	起始/應答	祈使句	你說吧。
F5		勉強同意認同	應答話輪	祈使句	好吧。
F6	語境依賴度高（三級功能）	緩和	起始-應答	祈使句 陳述句	讓我先說吧。 她這個人吧，喜歡錢。

2.3 實驗過程

採用微變化研究法，自 2020 年 12 月 6 日至 2021 年 6 月 17 日對觀察對象進行 6 次以周或月為間隔單位的主題式線上訪談錄音，創設「吧」各功能運用的典型語境，通過情景導向訪談進行隱性輸入，全過程無元語言規則講解。材料舉例見表 3。

表3 實驗句示例

功能類型	情景導向	隱性輸入目標句	物件水準	時間/次數
F1 揣測	①揣測情景 ②揣測構式或詞彙標記 ③應答話輪	A：這個月胖了多少？ B：大概五六斤吧。	中級水準	2020.12.15 （第 1 次）
	①揣測情景 ②揣測構式或詞彙標記 ③應答話輪	A：你在中國這麼多年，有考慮在中國發展下去嗎？ B：還不知道，可能吧。	高級水準	2020.12.14 （第 1 次）

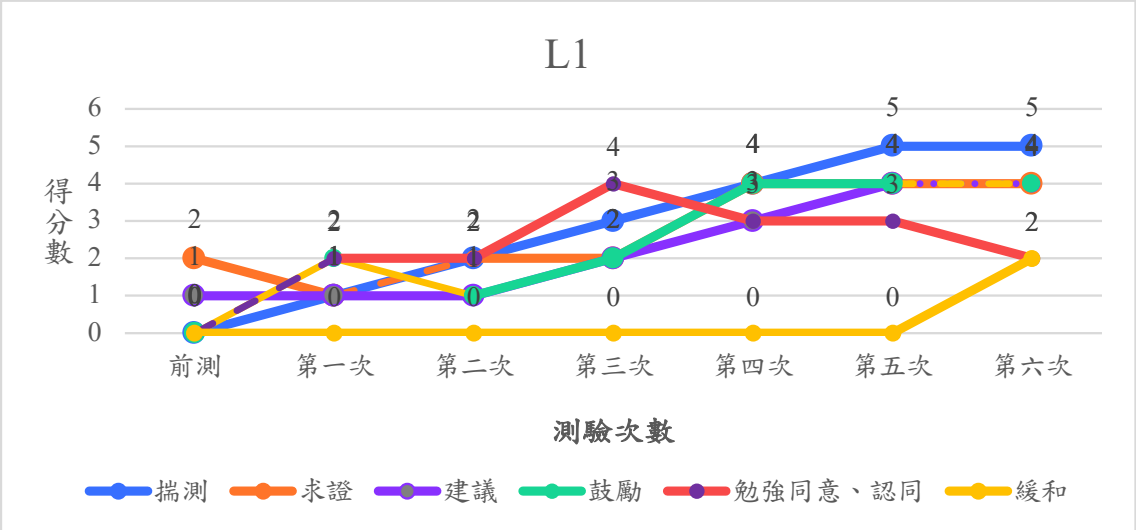
[18] 汪敏鋒，《語氣詞的人際語用功能研究》，中國社會科學出版社，2022。

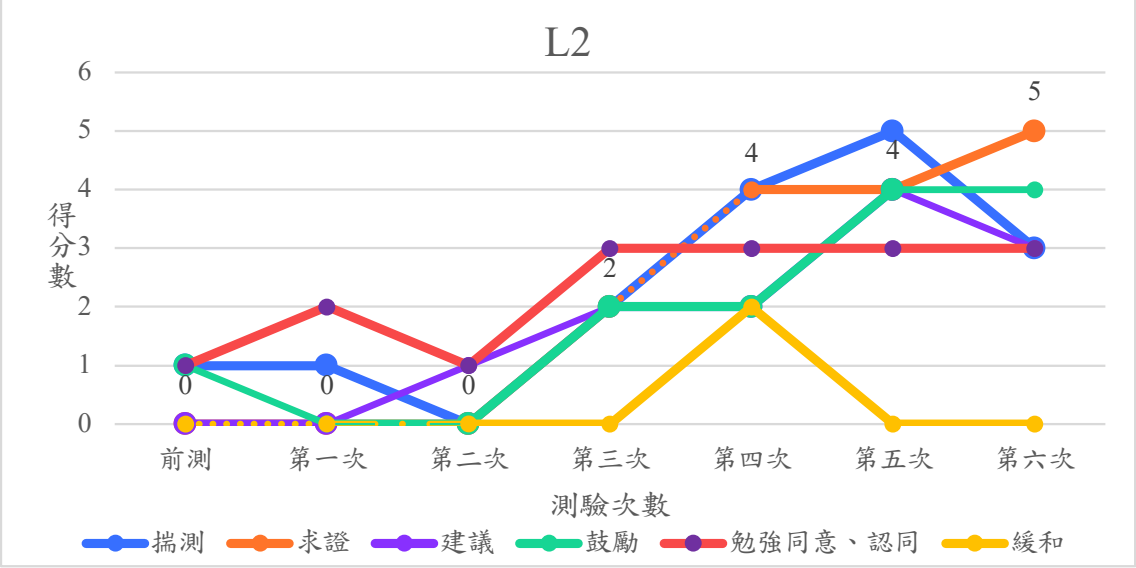
訪談結束後通過情景線索再現，通過提供語氣詞啟用的語境線索，要求被試在 20 分鐘內完成自然對話測試，6 個功能項各 3 次為一組，6 次共 18 組。按句長、句中其他詞語的難度（均控制在甲級和乙級詞彙中）以及目標詞上下文語境的強弱等因素進行了匹配。然後將這些句子隨機呈現。句義準確但遺漏語氣詞「吧」計 1 分，準確使用語氣詞「吧」計 2 分，不正確計 0 分。

三、實驗資料

3.1 語氣詞「吧」各功能項使用描述統計結果

四位英語母語者（L）經過 6 次隱性輸入後，在自然對話測試中，「吧」的各功能項得分描述統計結果見圖 1 和圖 2。





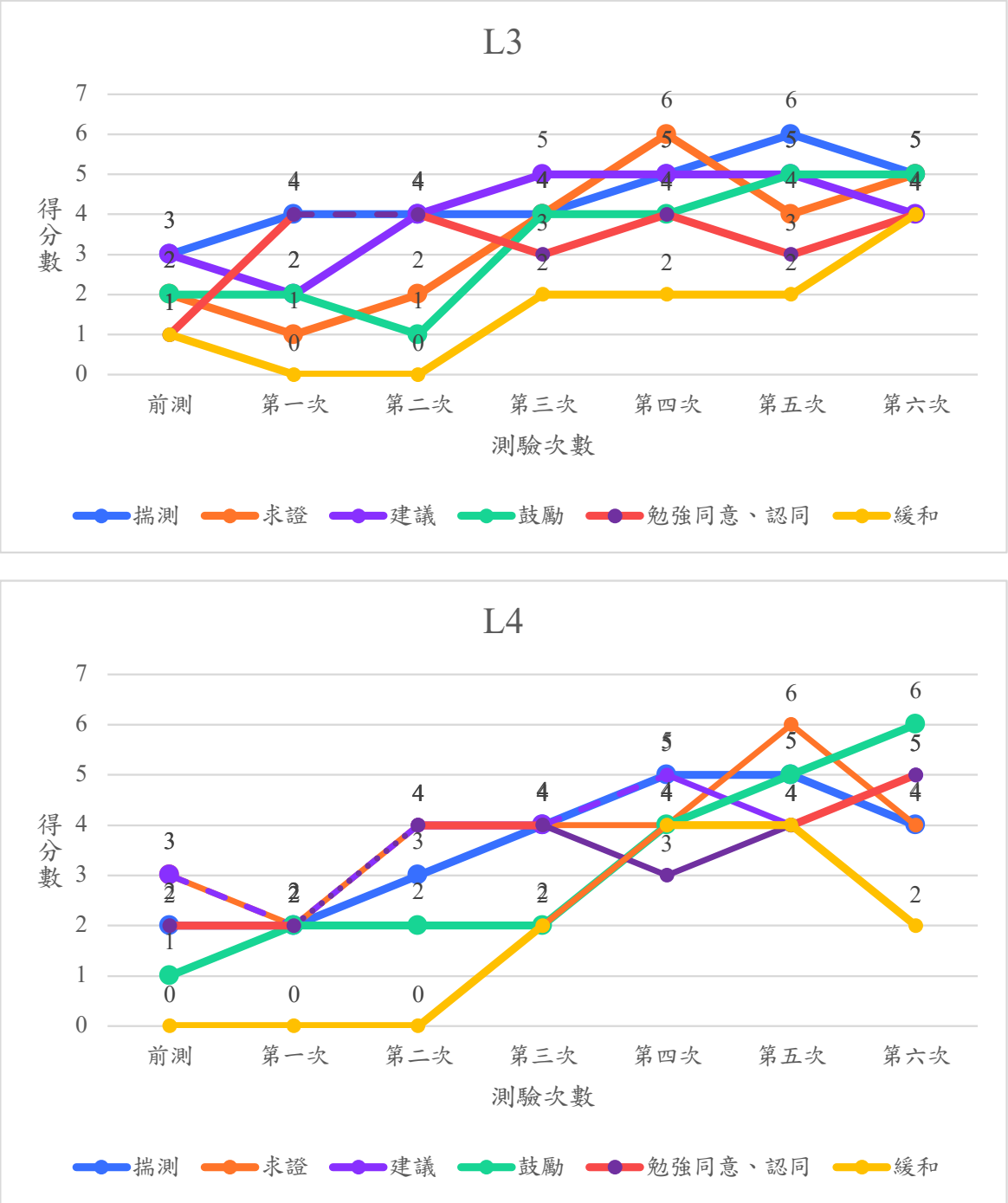


圖1 被試各項功能習得表現

以F1「揣測」功能為例，採用單因素重複測量方差分析方法，判斷在實驗週期內隱性輸入對研究物件 6 個方面得分情況的影響。可以通過主體效應檢驗，發現第 1 次成績到第 6 次成績的差異具有統計學意義，由於不滿足球形假假定，讀取校正

後F（2.523，7.568）=14.163，P<0.001。

表4 「揣測」功能的描述統計[19]

	平均值	標準差	個案數
揣測 1	2.00	1.414	4
揣測 2	2.25	1.708	4
揣測 3	3.25	.957	4
揣測 4	4.50	.577	4
揣測 5	5.25	.500	4
揣測 6	4.25	.957	4

表5 「揣測」功能的主體內效應檢驗

源		III 類平方和	自由度	均方	F	顯著性
time	假設球形度	33.833	5	6.767	14.163	.000
	格林豪斯-蓋斯勒	33.833	2.523	13.413	14.163	.002
	辛-費德特	33.833	5.000	6.767	14.163	.000
	下限	33.833	1.000	33.833	14.163	.033
誤差（time）	假設球形度	7.167	15	.478		
	格林豪斯-蓋斯勒	7.167	7.568	.947		
	辛-費德特	7.167	15.000	.478		
	下限	7.167	3.000	2.389		

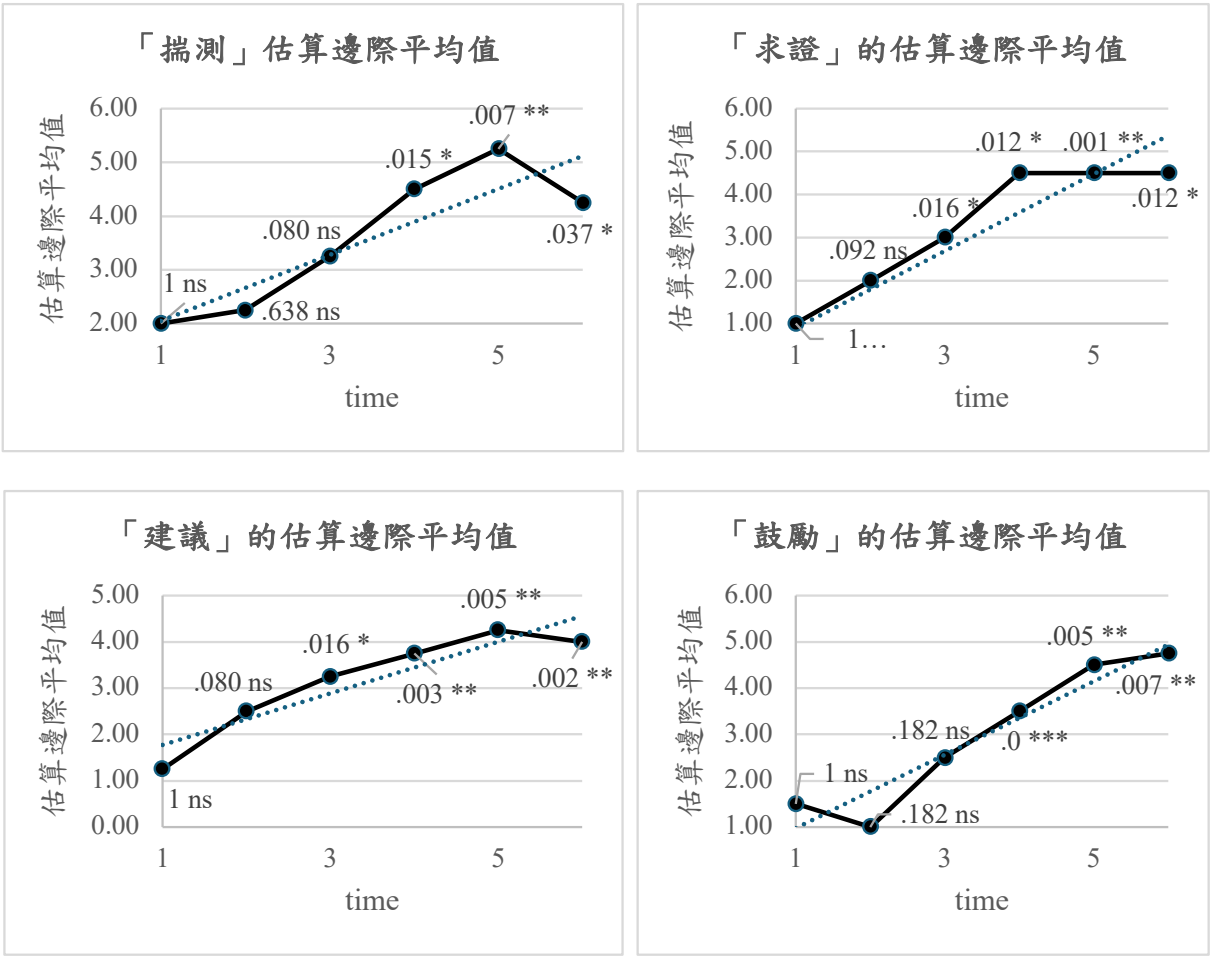
具體通過LSD的多重比較可以看出，第 4 次和第 1 次的成績相差 2.5 分，顯著性P值為 0.05，第 5 次和第 1 次的乘積相差 3.25 分，顯著性P值為 0.007，第 6 次和第 1 次的乘積相差 2.25 分，顯著性P值為 0.037。

19 為了節省篇幅，其他各功能具體的描述統計不再呈現。

表6 成對比較

（I）time	（J）time	平均值差值（I-J）	標準誤差	顯著性 [b]	差值的 95% 置信區間 [b]	
					下限	上限
1	2	-.250	.479	.638	-1.773	1.273
	3	-1.250	.479	.080	-2.773	.273
	4	-2.500*	.500	.015	-4.091	-.909
	5	-3.250*	.479	.007	-4.773	-1.727
	6	-2.250*	.629	.037	-4.252	-.248

為了得到更可靠的組間比較結果，我們逐一對各功能進行「估算邊際平均值」



（EMMs）計算，結果總體呈現如下：

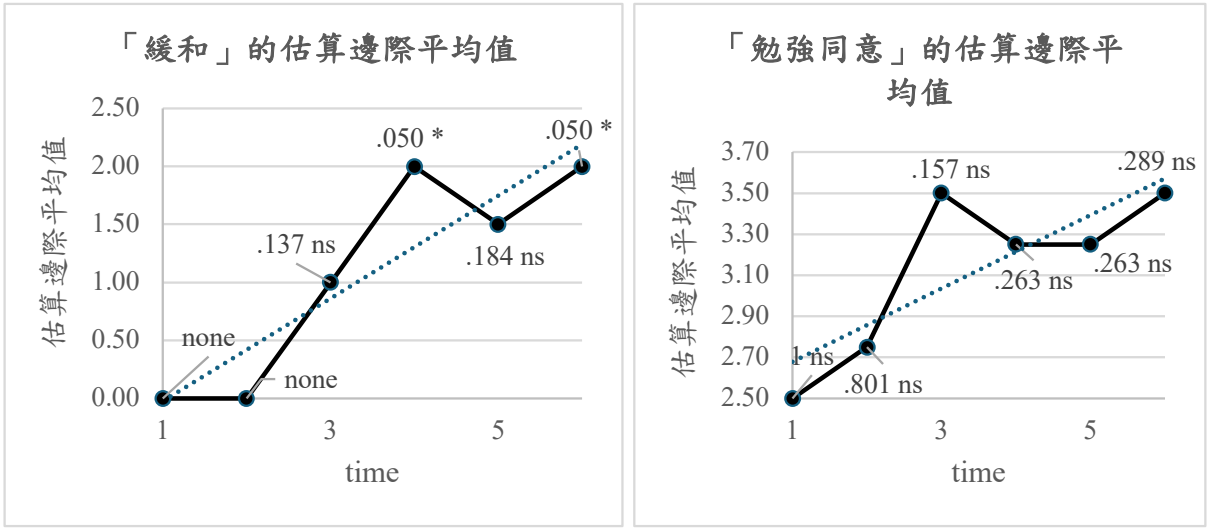


圖 2 「吧」各功能項邊際平均值統計

四位被試 6 次隱性學習後測結果顯示，在實驗週期內，語氣詞「吧」的運用能力都有了明確提高，平均值顯示「吧」的各功能項的習得效果也呈總體上升態勢。具體來說，6 次訪談中，受試者F1 揣測功能的成績逐步提升，一直到第 5 次測試成績達到最高，平均分值為 5.25 分。F2 求證功能一直到第 4 次測試成績達到最高，平均分值為 4.5 分，之後幾次測試平均成績穩定，保持在 4.25 分。F3 建議功能到第 5 次測試成績達到最高，平均分值為 4.25 分，而第 6 次測試中成績出現下滑，平均分值為 4 分。被試F4 鼓勵功能成績先抑後揚，在第二次測試中有所下滑，平均分值為 1 分，到第 3 次測試以後逐步上升，一直到第 6 次測試成績達到最高，平均分值為 4.75 分。F5 勉強同意和F6 緩和功能雖有反復，但邊際值總體向好。

3.2 語氣詞「吧」各項功能的變化軌跡

採用單因素重複測量方差分析方法，判斷 70 天週期內的隱性輸入對研究物件語氣詞「吧」各功能項習得情況的影響。

表7 「吧」各項功能的配對檢驗

		配對差值						
序號	項目	平均值	標準差	T 值	自由度	效應量	Sig	顯著性水準
配對 1	揣測 6 — 揣測 1	2.250	1.258	3.576	3	1.79	.037	顯著
配對 2	求證 6 — 求證 1	3.500	1.291	5.422	3	2.71	.012	顯著
配對 3	建議 6 — 建議 1	2.750	.500	11.000	3	5.50	.002	顯著
配對 4	鼓勵 6 — 鼓勵 1	3.250	.957	6.789	3	3.40	.007	顯著
配對 5	勉強同意 6 — 勉強同意 1	1.000	1.414	1.414	3	0.71	.252	不顯著
配對 6	緩和 6 — 緩和 1	2.000	1.633	2.449	3	1.22	.092	不顯著

雖然隱性學習對語氣詞「吧」的習得有積極的幫助作用，但學習者各功能類型運用能力的發展路徑呈現差異 : 首先，各功能類型測試成績達到最高值的時間不同。F5 在第 3 次測試時成績達到最高，之後出現了反復，F2、F6 在第 4 次測試時成績達到最高，F1、F3 在第 5 次測試時成績達到最高，而F4 在第 6 次測試時成績才達到最高。其次，各功能類型測試成績並不是直線上升的，反復、下滑現象時有發生。

通過主體效應檢驗，F2 求證功能主體內效應讀取校正後F（1.682，5.045）=11.219，P<0.001，求證功能配對顯著性P值為 0.012<0.05，說明第 6 次訓練後求證得分與第 1 次訓練後求證得分存在顯著的統計學差異，從得分來看第 6 次訓練後求證得分高於第 1 次訓練後求證得分。從發展軌跡來看，第 3 次和第 1 次的成績相差 2 分，顯著性P值為 0.016；第 4 次和第 1 次的顯著性P值為 0.012，第 5 次和第 1 次的顯著性P值為 0.001，第 6 次和第 1 次的顯著性P值為 0.012，「吧」的F2 求證功能在第三次隱性學習後率先習得。F3 建議功能主體內效應讀取校正後F（1.793，5.378）=10.857，P<0.001，建議功能配對顯著性P值為 0.002<0.05，具體通過LSD的多重比較可以看出，第 3 次和第 1 次的成績相差 2 分，顯著性P值為 0.016；第 4 次和第 1 次的成績相差 2.5 分，顯著性P值為 0.003，第 5 次和第 1 次的成績相差 3 分，顯著性P值為 0.005，第 6 次和第 1 次的成績相差 2.75 分，顯著性P值為 0.002。F4 鼓勵功能主體效應檢驗，讀取校正後F（2.000，6.005）=25.711，P<0.001，鼓勵功能配對顯著性P值為 0.007<0.05，第 1 次成績到第 6 次成績的差異顯著，具體通過LSD的多重比較可以看出，第 5 次和第 1 次的成績相差 3 分，顯著性P值為 0.005，第 6 次和第 1 次的成績相差 3.25 分，顯著性P值為 0.007。但F5 勉強同意功能（F（2.530，7.590）=1.000，P>0.001）和F6 緩和功能（F（2.207，6.082）=2.942，P>0.001），6

次隱性學習後的成績表現不顯著，勉強同意功能配對顯著性P值為 0.252>0.05，緩和功能配對顯著性P值為 0.092>0.05。由此可知，兩個月的隱性學習對語氣詞「吧」的揣測功能、求證功能、建議功能和鼓勵功能的習得有顯著效果，而對勉強同意功能、緩和功能的習得效果不明顯。

從以上討論我們發現，一定頻次的隱性學習以後，受試者對語氣詞「吧」的掌握達到一個恒定值，我們將隱性學習的最佳頻次定為n_{opt}，語氣詞「吧」各個功能平均成績最高值定為U_{max}，具體數值見表 8。

表8　6項功能類型的Umax和nopt值

功能	F1	F2	F3	F4	F5	F6
U_{max}	5.25	4.5	4.25	4.74	3.5	2
n_{opt}	5	4	5	6	>6	>6

最佳頻次n_{opt}顯示，「吧」的一級功能項（F1 揣測功能和F2 求證功能），二級功能項（F3 建議功能）經過 4-5 次的隱性輸入教學後即可獲得，而二級功能項（F4 鼓勵功能、F5 勉強同意）和三級功能（F6 緩和功能）的獲得需要經過 6 次以上典型語境的隱性輸入教學。

3.3 中級與高級隱性教學習得效果

根據被試漢語熟練度，中級和高級兩組的隱性教學效果，統計結果如下圖 3。

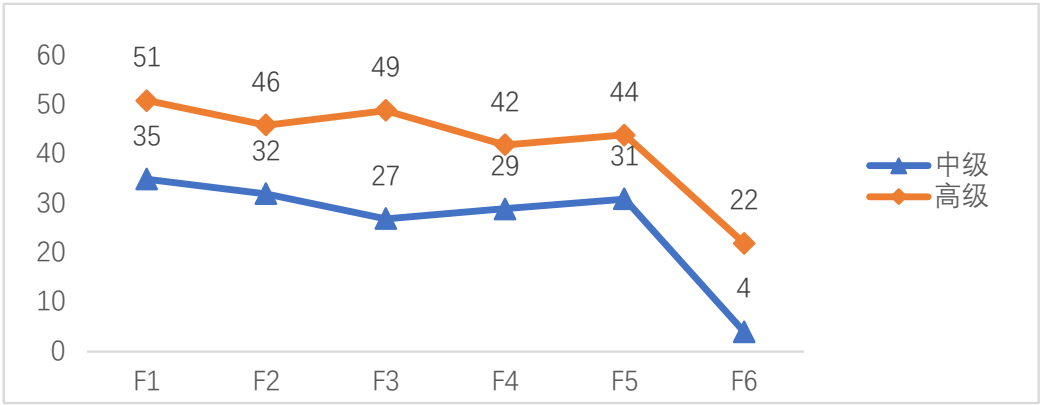


圖3 中高級6項成績對比圖

各功能項總分顯示，高級組和中級組隱性教學習得效果路徑高度相似，但高級組隱性教學的總體效果要優於中級組。我們採用獨立樣本t檢驗，進一步判斷中級組和高級組語氣詞「吧」6 個功能專案 6 次總得分的具體差異。研究資料不存在顯著異常值。見下表 9。

表9 中高級水準使用「吧」各項功能的描述統計表

	分組	個案數	平均值	標準差	t	sig
F1	中級	2	17.50	3.536	2.263	.152
	高級	2	25.50	3.536		
F2	中級	2	16.00	1.414	4.950	.038
	高級	2	23.00	1.414		
F3	中級	2	13.50	2.121	6.957	.020
	高級	2	24.50	.707		
F4	中級	2	14.50	3.536	2.600	.122
	高級	2	21.00	.000		
F5	中級	2	15.50	.707	13.000	.006
	高級	2	22.00	.000		
F6	中級	2	2.00	.000	9.000	.012
	高級	2	11.00	1.414		

表 9 結果顯示，在F2 上，中級組得分成績（16 ± 1.414）低於高級組得分成績（23 ± 1.414），差值為 7 分。獨立樣本t檢驗結果顯示，t= 4.950，P<0.05，說明中級組和高級組得分存在統計學差異，高級組平均得分高於中級組。在F3 上，中級組得分成績（13.5 ± 2.121）低於高級組得分成績（24.5 ± 0.707），差值為 11 分。獨立樣本t結果顯示，t=6.957，P<0.05，說明中級組和高級組得分存在統計學差異，高級組平均得分高於中級組。在F5 上，中級組得分成績（15.5 ± 0.707）低於高級組得分成績（22 ± 0.000），差值為 6.5 分。獨立樣本t檢驗結果顯示，t= 13.000，P<0.05，說明中級組和高級組得分存在統計學差異，高級組平均得分高於中級組。在F6 上，中級組得分成績（2 ± 0.000）低於高級組得分成績（11 ± 1.414），差值為 11 分。獨立樣本t檢驗結果顯示，t= 9.000，P<0.05，說明中級組和高級組得分存在統計學差異，高級組平均得分高於中級組。在F1、F4 上，根據獨立樣本t結果顯示，P>0.05，說明中級組和高級組得分不存在統計學差異。

由此可見，語氣詞「吧」不同功能類型隱性教學效果在中高級組中呈現差異，

F2（求證）、F3（建議）、F5（勉強同意）、F6（緩和）四個功能類型，高級組的平均得分均高於中級組，隱性學習效果更加顯著；F1（揣測）、F4（鼓勵）兩個功能類型，中高級組得分差異不明顯，隱性教學效果無顯著差異，這可能與該功能項的語境依賴程度有關。

四、討論

（一）、語氣詞的隱性教學的有效性

隱性教學對語氣詞「吧」的習得有顯著效果，通過前後測配對實驗可以發現：經過 432 次的隱性學習輸入，語氣詞「吧」的運用能力總體有了明顯的提高，這不僅體現在語氣詞使用的準確性上，也表現在語氣詞「吧」各功能運用的廣度上。經過隱性教學，英語母語漢語學習者語氣詞「吧」運用變得更豐富多樣，總體成績表現不斷進步。訪談中，在有導向的情景中頻繁出現目標句能夠吸引學習者將注意資源轉移到語氣詞「吧」上，使其自覺分析、推導語言規則，對比各功能項之間的差異，從而下意識習得語氣詞「吧」各個功能。訪談結束後進行自然對話測試，通過情景再現可以吸引學習者根據情景線索有效輸出包含語氣詞「吧」各個功能類型的句子，這進一步促進了語氣詞「吧」的習得。總體來看，隱性教學對意義複雜的語氣詞「吧」的習得是有效的。

（二）、隱性教學對語氣詞功能類型影響的差異性

語氣詞「吧」具有很強的動態性和語境適應性，陸儉明先生曾指出，不論「吧」字句作為問話或答語，語音形式一樣，什麼時候看作問話，什麼時候看作答語或平敘述語，完全是由上下文（即語境）決定的。[20] 因此語境決定了語氣詞「吧」在交際中發揮什麼功能。根據實驗可知，語氣詞功能類型語境依賴程度越高，語義複雜度就越高，習得難度就越大，習得效果最弱，已經程式化，功能複雜度較低，語境依賴較弱的功能習得難度較小，隱性教學效果較好。原因在於對語境依賴程度越高，整體意義越模糊越不透明，學習者無法從其本身瞭解語義。這與普通話兒童習得語

[20] 陸儉明，〈關於現代漢語裡的疑問語氣詞〉，《中國語文》，第 5 期（1998），4。

氣詞的實驗結果基本一致。語氣詞的基本語氣用法兒童習得最早、產出最多，主要承擔口氣強弱調節功能的語氣詞，對兒童的語言使用能力要求更高，習得更晚。[21] 另外從記憶的角度來看，需要根據語境推測意義的功能類型，不利於學習者長期記憶，而語境依賴程度較弱、已經程式化的功能類型則相反，Schmid & Günther認為一個詞彙或表達具有認知上的顯著，其中之一便是語境自由的固化引起的顯著：符合長期記憶中知識儲備的預期。[22] 因此已經程式化、語境依賴程度較弱的功能類型，其語義能夠脫離語境的推導，作為一種知識儲存在長期記憶中，[23] 方便學習者識別、記憶和使用，因此語境依賴程度越高習得難度越大。這也可能是F5（勉強同意）和F6（緩和）中高級組習得效果不顯著的原因。同時，難度比較低的功能項目隱性教學效果不存在顯著差異，體現了隱性教學對語氣詞「吧」不同功能項影響也具有選擇性。

（三）、語氣詞「吧」獲得過程的動態變異性

通過隱性教學，英語母語漢語學習者語氣詞「吧」的語用能力發展路徑呈動態複雜、非線性的發展樣態。語言系統就是一個非常典型的動態系統，首先語言系統的發展是非線性的，學習過程並不是簡單的直線，而是有進步、又倒退。其次，語言發展也具有變異性，學習者之間存在著個體差異，而同一個體的學習過程在不同時間、不同情況下也會表現出不同的發展特點。[24] 實驗發現，學習者經過情景導入的隱性教學後，語氣詞「吧」的運用發生了以下變化：從變化速率看，經過四次隱性學習輸入和測試後，學習者總體在後續兩次訪談中會主動使用語氣詞一二級功能類型，爾後兩次測試維持在相對穩定的水準，說明前四次共 288 頻次的隱性輸入對使用頻率高且語境依賴不強的語氣詞功能類型習得有階段性轉變效果，變化速度和廣度發展都較快，而使用頻率次高、語境依賴程度強的功能類型習得速度則較慢。但學習者L1 在F5 勉強認同功能項上出現反復，第 5 次隱性輸入後測表現不及第 3

21 高亮，〈普通話兒童句末語氣助詞的習得研究〉，《中國語文》，第 6 期（2019），675-692+766-767。

22 Schmid H J, Günther F., “Toward a unified socio-cognitive framework for salience in language.” *Frontiers in psychology* 7 (2016): 1110.

23 李強，〈習語構式「多的是」的動態語義浮現〉，《語言教學與研究》，第 4 期（2021），56-67。

24 周丹丹、王文宇，〈動態系統理論與微變化研究法在二語習得中的應用〉，《江淮論壇》，第 4 期（2013），163-168+125。

次輸入後測。在變化的差異性上，儘管所有被試隱性習得語氣詞「吧」效果都有所提升，但F1 揣測功能第 5 次隱性教學後測和第 1 次的成績相差 3.25 分，第 6 次和第 1 次的成績相差 2.25 分，出現倒退，語氣詞「吧」的功能項表現出一定的變異性。

（四）、漢語熟練度對語氣詞隱性教學效果的影響

漢語熟練程度與語氣詞「吧」運用能力總體上是一同發展，漢語熟練程度與語氣詞「吧」功能類型習得存在差異（$F(1，53)=159.44$，$p < 0.001$）。高熟練程度的英語母語漢語學習者通過隱性輸入的學習效果要高於水準低的學習者，能更多更準確地運用語氣詞「吧」做出反應和回復，而中等熟練程度的學習者隱性學習效果與高熟練程度的學習者存在顯著差異（$F（4.53）= 160.73$，$p < 0.001$）。關於隱性教學的效果很多學者都做過相關研究，大多數研究中語言分析能力被證實與二語外顯知識具有較高正相關，而張潤晗、陳亞平經過實證研究驗證了Robinson、Ranta及Roehr的發現，證明語言分析能力對內隱知識的發展能夠產生影響。[25]本實驗通過情景導向式訪談隱性輸入語氣詞「吧」的功能項，過程中只提供「大劑量輸入」，不提供元語言知識，因此受試者必須依賴語言分析能力推斷並概括語言規則，高熟練度的英語母語漢語學習者知識儲備較豐富，語言分析能力較強，在接觸目標語的過程中能有效投入「注意」，自覺發現其規律，構建語言規則，從而提高語氣詞「吧」的習得效果；[26]而漢語熟練度較低的學習者，其語言分析能力較弱，對情景再現線索敏感度較低，不能夠很好的構建語言規則，因此隱性學習效果低於前者。但是兩者與母語使用者相比（中級組得分率 0.366:1；高級組得分率 0.588:1），在語氣詞「吧」使用上都存在較大差異，回避和使用不足現象比較普遍，即使漢語熟練程度高、在目的語環境沉浸時間較長，語氣詞運用能力與本族語者仍然存在較大差距。

---

[25] 張潤晗、陳亞平，〈個體差異因素與二語內隱知識的關係研究〉，《現代外語》，第 3 期（2020.43），377-388；Robinson P., “Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning.” *Language learning* 47.1 (1997): 45-99; Ranta L., “The role of learners’ language analytic ability.” *Individual differences and instructed language learning* 2 (2002): 159; Roehr K., “Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners.” *Applied Linguistics* 29.2 (2008): 173-199.

[26] 蘇建紅，〈顯性/隱性教學與語言分析能力對二語知識習得的交互作用〉，《現代外語》，第 4 期（2012.35），385-392+437。

這說明雖然隱性教學對語氣詞「吧」的習得有一定效果，但效果是有限的。

五、結語及啟示

本研究對採集的資料進行統計分析，其中語氣詞「吧」的功能類型、隱性輸入頻次為被試內變數；漢語水準（中級、高級）為被試間變數。對話測試結果採用 SPSS22.0 進行重複測量（Repeated Measure）方差分析。研究運用微變化研究法，以互動語氣詞「吧」的 6 個典型功能項為語言觀察點，採取情景導向式隱性輸入教學和情景再現的自然對話後測，觀察學習者學習語氣詞「吧」習得變化的整個過程，通過實驗實證檢驗隱性教學效果和語氣詞的「吧」動態發展軌跡。研究發現：（1）英語母語漢語學習者語氣詞「吧」隱性教學的效果顯著，語氣詞運用能力總體得到提升，主要體現在語氣詞使用的準確性和語氣詞功能運用的廣度上；（2）通過隱性教學，英語母語學習者語氣詞運用能力發展路徑呈動態、複雜、非線性的發展樣態；（3）不同漢語水準的英語母語漢語學習者隱性教學的效果、不同語氣詞功能類型習得效果均存在差異，學習者漢語熟練程度越高，隱性教學的效果越顯著，語氣詞「吧」的功能類型語境依賴程度越高，習得難度越大。

我們從研究中得到啟示：隱性教學在一定程度上能夠幫助學習者習得漢語互動語氣詞，提升語氣詞「吧」運用能力，但隱性教學的效果受到語法知識難度、學習者個體差異的影響，因此教學中要考慮多方因素實施有針對性的教學。一方面，充分考慮到漢語語氣詞的特點，將教學重點著眼於提升學習者語氣詞語用能力上。語境依賴程度高的功能類型需要結合大量的真實語境，引導學習者在交際中把握語義、用法。另一方面，充分考慮學習者的個體差異。對漢語熟練度高、語言分析能力強的學習者，提供真實語境和大量會話實例，說明其發揮自身優勢進行隱性學習。對於漢語熟練度較低的學習者，在提供語言實例的基礎上結合顯性教學，對語言規則進行講解，盡可能彌補他在語言分析能力上的不足，達到最佳學習效果。

本研究也具有一定的局限性。受到「沒有接受顯性課堂教學的自然習得者」的條件限制，且能對其進行跟蹤調查，符合實驗要求的被試規模客觀上受到較大限制。有些異常資料，例如表 9 中F4 高級組、F5 高級組以及 F6 中級組的標準差都為 0，說明在這幾個子組中，各被試的得分完全一致，沒有差異。這通常意味著樣本量偏

小，若要進一步確認其實際差異，有待更大規模樣本樣進一步的檢驗。今後，將進一步擴大被試規模和實驗週期，探討其他語氣詞的隱性學習效果，並與顯性教學進行對照實驗，為語氣詞的教學方法選取和獲得方式提供更多的來自漢語的科學證據。

徵引書目

[1] 陳默、王建勤，〈漢語聲調教學的實驗和電腦類比研究〉，《語言教學與研究》，第 1 期（2011），11-16。

[2] 戴曼純，〈二語習得的「顯性」與「隱性」問題探討〉，《外國語言文學》，第 2 期（2005），101-111。

[3] 董妍，《對外漢語教學中的語氣助詞教學》，黑龍江大學，2011。

[4] 馮麗萍、孫紅娟，〈第二語言習得順序研究方法述評〉，《語言教學與研究》，第 1 期（2010），9-16。

[5] 高亮，〈普通話兒童句末語氣助詞的習得研究〉，《中國語文》，第 6 期（2019），675-692+766-767。

[6] 郝美玲，〈留學生漢字正字法意識的萌芽與發展〉，《世界漢語教學》，第 1 期（2007），29-39+2-3。

[7] 洪煒，〈漢語作為第二語言的近義詞教學實驗研究〉，《世界漢語教學》，第 3 期（2013），424-432。

[8] 靳洪剛、侯曉明，〈漢語作為第二語言實證研究縱觀:顯性與隱性學習、知識、教學〉，《世界漢語教學》，第 3 期（2016.30），379-400。

[9] 靳洪剛，〈任務複雜度及其互動、輸出效應〉，《Journal of the Chinese Language Teachers Association》，第 2 期（2010），101-135。

[10] 靳洪剛、章吟，〈對外漢語糾錯回饋研究的單位界定及過程分解分析〉，《Journal of the Chinese Language Teachers Association》，第 3 期（2014），87-116。

[11] 陸儉明，〈關於現代漢語裡的疑問語氣詞〉，《中國語文》，第 5 期（1998），4。

[12] 蘇建紅，〈顯性/隱性教學與語言分析能力對二語知識習得的交互作用〉，《現代外語》，第 4 期（2012.35），385-392+437。

[13] 孫曉明，〈任務為導向的留學生伴隨性詞彙學習研究〉，《漢語學習》，第 4 期（2012），91-96。

[14] 湯茗儀，《對外漢語常用語氣詞教學策略研究》，蘇州大學，2018.

[15] 汪敏鋒，《語氣詞的人際語用功能研究》，中國社會科學出版社，2022.

[16] 袁博平，〈計算複雜性與第一語言遷移—以漢語第二語言態度疑問句為例〉，《世界漢語教學》，第 1 期（2017.31），85-104。

[17] 張潤晗、陳亞平，〈個體差異因素與二語內隱知識的關係研究〉，《現代外語》，第 3 期（2020.43），377-388。

[18] 周丹丹、王文宇，〈動態系統理論與微變化研究法在二語習得中的應用〉，《江淮論壇》，第 4 期（2013），163-168+125。

[19] 李強，〈習語構式「多的是」的動態語義浮現〉，《語言教學與研究》，第 4 期（2021），56-67。

[20] Anderson J R, Lebiere C J., *The atomic components of thought.* Psychology Press, 1998.

[21] Ellis R. 2., *Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language*//Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. Multilingual Matters, 2009: 31-64.

[22] Ellis R., "Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge." *Implicit and explicit learning of languages* (2015): 417-441.

[23] Ellis R., "Learning a second language through interaction." *Learning a Second Language through Interaction* (1999): 1-295.

[24] Harley B., "Functional grammar in french immersion: A classroom Experiment1." *Applied linguistics* 10.3 (1989): 331-360.

[25] Hazeltine E, Ivry R B., "Neural structures that support implicit sequence learning." (2003).

[26] Housen A, Pierrard M., "Investigating instructed second language acquisition." *Investigations in instructed second language acquisition* (2005): 1-27.

[27] Kuo L H., *Improving implicit learning and explicit instruction of adult and child learners of Chinese*. Brigham Young University, 2013.

[28] Liao Y F., *The effect of explicit and implicit instruction and native language exposure for advanced L2 learners in Chinese pragmatics: apologies*. Brigham Young University, 2014.

[29] Peng F., "The Effectiveness of Explicit Instruction Versus Implicit Instruction Method

on Chinese Grammar Acquisition." (2015).

[30] Ranta L., "The role of learners' language analytic ability." *Individual differences and instructed language learning* 2 (2002): 159.

[31] Reber A S., "Implicit learning of artificial grammars." *Journal of verbal learning and verbal behavior* 6.6 (1967): 855-863.

[32] Richards J C, Schmidt R W. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge, 2013.

[33] Robinson P., "Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning." *Language learning* 47.1 (1997): 45-99.

[34] Robinson P., "Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions." *Studies in second language acquisition* 18.1 (1996): 27-67.

[35] Roehr K., "Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners." *Applied Linguistics* 29.2 (2008): 173-199.

[36] Schmid H J, Günther F., "Toward a unified socio-cognitive framework for salience in language." *Frontiers in psychology* 7 (2016): 1110.

[37] Spada N, Jessop L, Tomita Y, et al., "Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge." *Language teaching research* 18.4 (2014): 453-473.

[38] Taft M, Chung K., "Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners." *Psychologia* 42.4 (1999): 243-251.

[39] Wallach D, Lebiere C., "Conscious and unconscious knowledge: Mapping to the symbolic and subsymbolic levels of a hybrid architecture." (2003).

[40] Wang J. *The effect of implicit vs. Explicit instruction on learning form-based vs. Meaning-based language features*. University of Pittsburgh, 2014.

附件：

前測問卷：

請問下列各句要不要用「吧」，並嘗試說一說用或不用的原因。

A.這個有多重？B.大概有 10 斤（　　）。

A.你來中國有一年（　　）？B. 差不多。

A.我們什麼時候去游泳？B.晚上七點半去（　　）。

A.這個問題我不會？B.沒關係，說說（　　）。

A.你能陪我一下去嗎？B.好（　　），下次你自己去了。

A.你走（　　），我不想和你說了。

後測問卷示例：

情景：談論日常生活習慣，被試估算玩遊戲時長。

A. 每天玩遊戲玩多長時間？ B. 兩三個小時（　　）。

情景：誇獎對方漢語不錯，應該學了一段時間。

A. 你漢語說得很不錯，學了一段時間了（　　）？B. 學了一年了。

情景：大家商議明天的活動，提建議，一起爬鼓山。

A. 好久沒運動了，我們去爬鼓山（　　）。B. 好啊好啊。

8. 情景：鼓勵朋友勇敢嘗試臭豆腐。

A. 這道菜很好吃，吃（　　），你會喜歡的。B. 這氣味不是很好。

情景：朋友約你打籃球，但是你有會議，經過朋友多次勸說，最後答應了。

A. 會議能不能改一下時間，就差你了。B. 好（　　），你們等一下。

情景：看到朋友不注意環保，亂扔垃圾，你覺得這樣不好，想提醒他。

A. 亂扔垃圾不好（　　）。B. 不好意思，我撿起來。

作者簡介

汪敏鋒，男，博士，福建師範大學教育學院副教授，世界漢語教學學會會員，研究方向為語言學及應用語言學、國際中文教育

通訊電郵：best0301@163.com

作者簡介

姚鈺銀，女，福建師範大學海外教育學院碩士研究生，研究方向為國際中文教育

通訊電郵：1281080006@qq.com

澳門科技大學學報(人文社會科學版)第十九卷第二期
世漢學會國際中文教育研究專欄
二零二五年六月，頁 177-202
DOI: 10.58664/mustjournal.2025.06.008

基於體驗學習理論的國際中文教育人才培養模式*

聞婷、蘇珩驊

（西交利物浦大學語言學院現代語言中心）

摘要：隨著中文學習需求的持續擴大，培養優秀的師資成為當務之急。作為中文國際教師「培養鏈」的基礎階段，漢語國際教育本科的培養方案仍然存在理論重於實踐的現狀。為幫助學生在打牢基礎的同時探尋發展方向，西交利物浦大學根據《國際中文教師專業能力標準》和體驗學習理論，在實踐中探索出了一套專業技能、專業實踐與專業知識並進的做法。本文將以西浦國際漢語教育本科專業的核心課程為例，探究如何通過體驗學習理論「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」四個循環階段在教學設計中的滲透，使學生在實踐中提升專業技能，培養反思能力，形成實踐性知識；同時說明學生主動應用這壹動態學習模式，有助於成長為終身學習者。

關鍵詞：體驗學習理論、漢語國際教育、國際中文教師、人才培養、專業發展

* 收稿日期：2024 年 04 月 30 日；通過日期：2025 年 5 月 12 日。

The Talent Cultivation Model for International Chinese Language Teacher Based on Experiential Learning Theory

Wen, Ting; Su, Henghua

(Modern Languages Centre, School of Languages, Xi'an Jiaotong-Liverpool University)

Abstract: With the rapid development of China, the demand for Chinese language learning continues to be strong, and the demand for Chinese language teacher is also increasing simultaneously. Cultivating excellent teachers has become an urgent task. As the foundational stage of the "training chain"for international Chinese language teachers, the current undergraduate training program for international Chinese education is still a field where theory outweighs practice. To help students build a solid foundation while gaining in-depth understanding of the real-life teaching scenario and requirements of international Chinese education, and to explore development directions, the practitioners at Xi'an Jiaotong-Liverpool University, based on the "International Chinese Teacher Professional Competency Standards" and experiential learning theory framework, have developed a "XiPu approach", integrating professional skills, professional practice, and professional knowledge in training. This approach, through the permeation of a four-stage cyclic structure of "concrete experience - reflective observation - abstract conceptualization-active experimentation" in teaching design, encourages students to actively practice this dynamic learning mode in their growth path. It represents an initial exploration of a talent cultivation model with the goal of lifelong learning.

Keywords: Experiential Learning Theory; Chinese International Education; International Chinese Teachers; Talent Cultivation; Professional Development

一、引言

隨著中國在各領域的快速發展，各國對中文學習的需求持續旺盛。目前，全球有 180 多個國家和地區開展中文教學，81 個國家將中文納入國民教育體系，開設中文課程的各類學校及培訓機構 8 萬多所，中文學習者超過 3000 萬人。[1] 學習者人數的增加使得對師資的需求也同步上升，培養優秀的師資成為當務之急。從本科到碩士再到博士的中文國際教師「培養鏈」正在形成，漢語國際教育本科專業正是這條「培養鏈」的基礎。[2] 隨著學科的發展，漢語國際教育本科專業應該從純知識傳授轉變到知識與實踐能力相結合，注重將實踐環節落到實處，[3] 然而目前漢語國際教育本科的培養方案仍然存在理論重於實踐的現狀。[4]

教師在日常的教育教學過程中積累而成，真正信奉並在其教育教學實踐中實際使用和（或）表現出來的對教育教學的認識被稱為教師實踐性知識。[5] 教師實踐性知識是教學的重要保障，本科階段的學生並不一定真正走上國際中文教師這一工作崗位，但是實踐創新能力是現代人才的核心素養之一。如何在本科階段開展實踐性知識的培養？我們基於體驗學習理論在教學中探索出了一套專業技能、專業實踐與專業知識並進的做法。為驗證體驗學習理論在國際中文人才培養過程中的應用和效果，研究架構與方式如下。

本研究採用混合研究方法，考察 2024 年秋季學期 26 名漢語國際教育（以下簡

---

1 孫春蘭，「國際中文教育大會主旨演講」，新華社，2022，瀏覽日期為 2025 年 5 月 4 日，https://www.gov.cn/xinwen/2022-12/09/content_5730892.htm?eqid=bcbf74210001a5c7000000036467377d。

2 根據《普通高等學校本科專業目錄和專業介紹（ 2012 年）》，本科階段的學科名稱為「漢語國際教育」。近年來，隨著學科內涵的發展，「國際中文教育」這一名稱的使用越來越廣泛。本文在涉及本科專業名稱時沿用「漢語國際教育」，其餘部分使用「國際中文教育」、「國際中文教師」的說法。另請參見吳勇毅，〈漢語國際教育本科專業建設芻議〉，《國際漢語教育》，第 3 期（2020），5-11。

3 王淑華，〈關於漢語國際教育本科專業課程設置的思考—基於《普通高等學校本科專業目錄和專業介紹（2012 年）》的討論〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第 1 期（2017），23-31。

4 王丹，吉曉光，劉曉明，〈高校漢語國際教育本科專業實踐教學體系構建研究〉，《河北北方學院學報（社會科學版）》，第 3 期（2020），83-85。

5 陳向明，〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉，《北京大學教育評論》，第 1 期（2003），104-112。

稱「漢教」）專業學生學習中文語法教學課之後，中文語法教學能力的發展情況，以期發現基於體驗學習理論設計的教學活動對提升漢教專業本科生教學能力的影響。

本研究通過問卷收集和前後期教案撰寫情況的動態分析，探究體驗學習理論對中文教學能力的影響。通過混合方法縱向追蹤前後期教案發展過程，為學生教學能力發展研究提供了動態分析範式。研究對象均學習了中文語法教學課。基於體驗學習理論，參照《國際中文教師專業能力標準》（以下簡稱「標準」）設計的中文語法教學課為本科生在實踐中提升專業技能，培養反思能力，形成實踐性知識，最終促進專業發展提供可參考的培養路徑。為系統評估體驗學習教學設計對學生專業能力的影響，本研究採用量化對比分析與問卷調查分析相結合的方法，從客觀能力提升和主觀感知變化兩個維度展開實證研究。

二、體驗學習理論及應用

（一）、體驗學習理論

傳統的課堂往往是老師講授，學生記錄，學習過程中學生比較被動。[6] 體驗學習則以學生為中心，是一種通過實踐經驗學習的方法。[7] Felicia 將其更具體地定義為「通過反思行動來學習」。通過體驗來學習的概念由來已久，早在公元前 350 年左右，亞裡斯多德就在《尼科馬科倫倫理學》中寫道：「對於那些必須在實踐之前學習的事情，我們直接在實踐中學習。」而現代的體驗學習理論是大衛．庫伯（David A. Kolb）借鑒 John Dewey、Kurt Lewin 、Jean Piaget 的研究成果發展起來的。[8] Dewey 強調體驗在學習過程中的核心作用，Lewin 提出在「做中學」以及學習過程中社會背景的重要性，Piaget 則認為學習是一種主動的過程，庫伯學習三位前賢的觀點，

6 Beard, C., *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*, (Kogan Page Publishers, 2010), 50-80.

7 Felicia, P., *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*, (IGI Global, 2011), EPUB,1003.

8 Dixon, N. M., Adams, D. E., & Cullins, R., "Learning Style," in *Assessment, Development, and Measurement*. (American Society for Training and Development, 1997) , 41.

並將關於體驗、學習社會背景以及認知發展的理念融入到了體驗學習理論中。[9] 庫伯於 1984 年提出了體驗學習模型，這個模型包含四個循環的階段，他通過學騎自行車的例子解釋了這四個階段：在「具體經驗」（Concrete Experience）階段，學習者騎上車練習；這一體驗構成了下一階段「反思觀察」（Reflective Observation）的基礎，學習者可以在這一階段思考哪些知識或技巧是有幫助的；由此在下一階段「抽象概括」（Abstract Conceptualization）中產生關於如何騎自行車的大致想法；最終思考如何在下一次騎行中改進，這是體驗式學習模型中的另外一個階段「主動實踐」（Active Experimentation）。每一次新的騎行嘗試都將受到之前經驗、思考和反思的循環模式影響。[10]

Moon 對庫伯的模型進行進一步的闡釋，她認為當體驗學習涉及到：一、反思性的學習；二、在體驗中學習；三、通過反饋進一步學習時，效果最佳。同時，Moon 批評體驗學習循環模型太過完美，因為真實的學習過程並不一定涵蓋所有過程，也不一定按照模型提出的順序出現。庫伯在《體驗學習》第 2 版中對體驗學習模型進行了更新（如圖 1 所示）。[11]

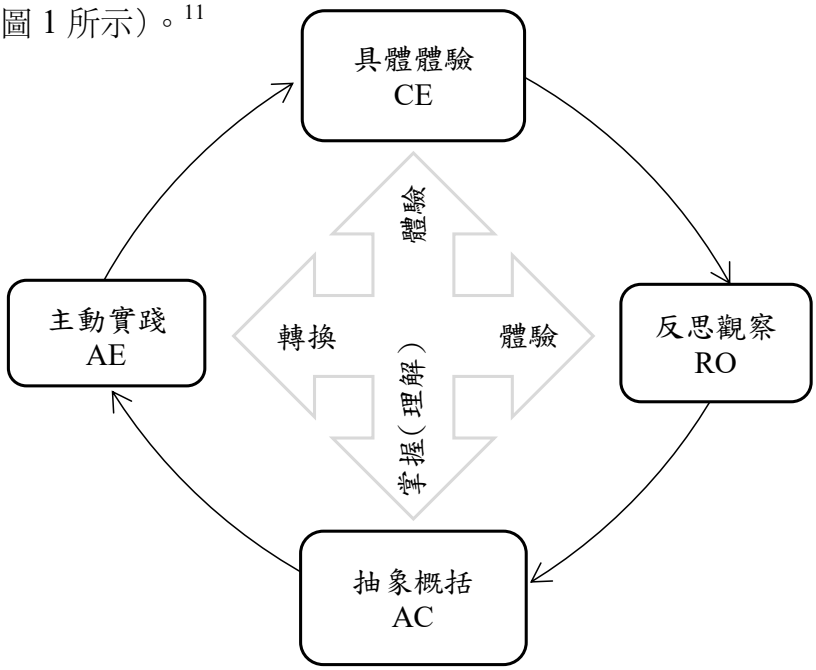


圖1、大衛·庫伯的體驗學習循環型

9 Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984), 21.

10 Moon, J., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. (London: Routledge Falmer, 2004), 27-28.

11 Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

庫伯強調這四個學習階段沒有先後順序，學習者可以從任一階段開啟學習過程。並將學習過程分為兩個維度。縱向維度的兩端是對具體事件的體驗和抽象的概念；橫向維度的兩端是反思性觀察和主動性試驗。在學習的過程中，學習者的行為是在不斷轉換的，在具體感受與概括分析中轉換，也在觀察與行動中轉換。

（二）、體驗學習理論的應用

體驗學習注重個體的學習過程，幫助學生更好地理解知識在現實世界的運用。這一理論被不同學科領域的學者借鑒，用來解決學習與教育的問題。[12] 庫伯等学者對 2000 年之前的 1004 篇相關文獻進行梳理後發現，體驗學習理論主要分佈在八個學科領域：教育學、管理學、資訊科學、心理學、醫藥學、護理學、會計和法學。到 2014 年，關於體驗學習的理論文獻已有將近 4000 篇。[13] 近年來，高等教育中運用體驗學習理論的興趣和關注重新提升，特別是在英語學界，注重通過體驗學習理論提升教師的信念及學習過程。[14] 如今，體驗學習理論作為一種理論框架得到了廣泛的認可，它聚焦學習，同時涵蓋教學設計、課程發展與終身學習等領域。

最近，體驗學習理論應用於語言教師培養的相關研究開始出現。[15] Gao 通過對 11 位參與中美教育交換計劃的國際中文教師的訪談及課堂觀察，發現體驗學習理論與 5C 標準有相關性。5C 是美國外語教學委員會（ACTFL，2012）提出的語言教學標準，包括溝通（communication）、文化（cultures）、聯繫（connections）、比較（comparisons）和社區（communities）。[16] Gao 的研究利用訪談收集體驗學習過程

12 Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C., “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions,” in *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, eds. R. J. Sternberg and L.-f. Zhang (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001), 9-11.

13 伍新春，《體驗學習》，（北京：人民郵電出版社，2023），10。

14 Lee, J. F., Experiential Teacher Education - Preparing Preservice Teachers to Teach English Grammar through an Experiential Learning Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 44.1 (2019). Accessed April 28, 2025. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.1

15 Gao, L., “Experiential Learning and Foreign Language Teaching: Native Chinese Teachers’ Experiences of Teaching Chinese as a Foreign Language to American College Students and Learning Abroad at a Midwest Private Liberal Arts College,” abstract (PhD diss., Dissertation Abstracts International, 2015), Accessed May 4, 2025. http://www.pqdtcn.com/thesisDetails/B4654B79705026390327AA60EE2D2E03.

16 American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. “ACTFL Proficiency Guidelines 2012.” Accessed May 4, 2025. https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines.

中四個階段的資料，根據「體驗、反思、思考和行動」四個階段對資料進行分類。

儘管直接將體驗學習理論應用於國際中文教師培養的研究還很有限，但是目前已有學者將目光聚焦在體驗學習理論的關鍵階段之一「反思」上，提出實施教學反思。用反思所得指導實踐，實現教學目標，這有助於實現教師的專業發展。[17] 王添淼提出國際中文教師應該是反思性實踐者，同時歸納國際中文教師成長的具體方法，包括撰寫、進行反思性教學、開展行動研究等。[18] 楊首華、毛利群借助刺激回憶報告，從反思內容、層次、過程三個維度研究職前國際中文教師教學反思情況。[19] 研究發現職前國際中文教師普遍能認識到反思的重要性，但缺乏相關知識，並提出教師培養應借鑒經典的反思框架、創設教學反思的環境等對策。與此同時，越來越多的學者開始關注與體驗學習理論密切相關的「實踐性知識」。[20] 這些成果利用案例分析、刺激性訪談等不同方法研究，本質都是對教師的既有經驗進行回顧及梳理。近年來，對反思及實踐性知識的研究數量增多，內容逐漸深入，這為培養國際中文教師指明方向及方法。

17 丁安琪，宋豔傑，〈《國際中文教育中文水準等級標準》視角下的中文師資培養與能力建設〉，《國際漢語教學研究》，第 1 期（2023），03-10。

18 王添淼，〈成為反思性實踐者—由國際漢語教師標準引發的思考〉，《語言教學與研究》，第 2 期（2010），25-30。

19 楊首華，毛力群，〈職前國際中文教師教學反思的三維研究—基於教學視頻刺激回憶報告的分析〉，《教育與教學研究》，第 10 期（2023），81-93。

20 李昊天，賴傳祥，〈基於線上教學環境的國際中文教師實踐性知識發展實證研究〉，《國際漢語教學研究》，第 2 期（2022），56-63。



圖2、國際中文教師專業能力結構圖[21]

2022 年 8 月，世界漢語教學學會以團體標準方式正式發佈《國際中文教師專業能力標準》，為國際中文教師培養、培訓、選拔、能力評定及專業發展提供新指標與依據。[22]《標準》包括 5 個一級指標：專業理念、專業知識、專業技能、專業實踐、專業發展和 16 個二級指標，體驗學習循環模型「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」與《標準》的要求深度契合。

以中文語法教學課的設計為例，模擬教學和進入真實課堂教學為學生提供具體體驗，幫助學習者瞭解中文語法的特點，掌握中文語法教學的常用方法和技巧；不同類型的反思觀察機會培養學生的反思意識，提供學習中文技能教學、教育技術、教學資源選擇與利用、課堂組織與管理、學習評估與反饋的能力；學生的教案從初

21 該圖出自世界漢語教學學會 2022 年發佈的團體標準《國際中文教師專業能力標準》。流覽日期為 2025 年 5 月 4 日，http://www.shihan.org.cn/index/build/list.html?page=1。

22 馮麗萍、薑凝馨、葉一帆，〈《國際中文教師專業能力標準》的特徵與應用分析〉，《國際中文教育》，第 1 期（2023），20-26。

稿到終稿，在不斷的抽象概括過程中經歷動態的修改，培養學生完成課堂教學計畫的能力；學生主動將反思結果運用於實踐，改進教學有助於專業信念和專業發展規劃意識的建立。與此同時，體驗學習理論應用於漢教專業本科生的培養也存在一定的局限性。首先，體驗學習依賴真實的教學場景，而讓本科生進入課堂開展教學在客觀和主觀上都不具備充分條件，目前的解決方案是模擬教學以及招募國際生提供給漢教專業學生集體上課的機會，這一解決方案和真實的、長期的課堂實踐仍有距離。其次，體驗學習強調個人反思和自主探索，漢教專業的本科生缺乏反思意識和具體的方法，在以往的學習中接受的主要是來自老師的評價和反饋，從同伴身上學習，給同伴反饋的意識需要重新建立。再次，中文語法教學課既承擔了專業知識的教授，又需要通過專業實踐提升學生的專業技能，如何平衡兩者之間時間和任務量的分配，形成合力，避免因為強調體驗而忽視專業知識的訓練，對學生和老師都是很大的挑戰。在今後的實踐中，我們會進一步探索體驗學習理論和漢教專業本科生培養的適配性，突破現有局限。

西浦國際漢語教育本科專業的教學實踐以該標準為指導，結合體驗學習循環模型引導學習者形成並更新實踐性知識，掌握「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」這一可遷移的行為模式。

三、基於體驗學習理論的中文語法教學課程設計

（一）、專業發展現狀

西交利物浦大學從 2014 年開始設置國際漢語教育本科專業。專業包括兩種發展路徑:一是為有意成為國際中文教師的學生提供中國語言和文學相關課程的學習;二是為關心社會變革、文化研究的學生提供以中國發展路徑為範例的社會學相關理論及實踐的學習。本文主要探討的是第一種培養路徑的具體實踐。

本科生在大學二年級可以在上述兩種路徑中選擇其一。國際漢語教育本科學生的總數呈現出逐年上漲的趨勢，選擇第一個路徑的學生超過第二個路徑的學生，學

生總數也從 2019 級的 13 人增長到 2022 級的 60 人。[23]

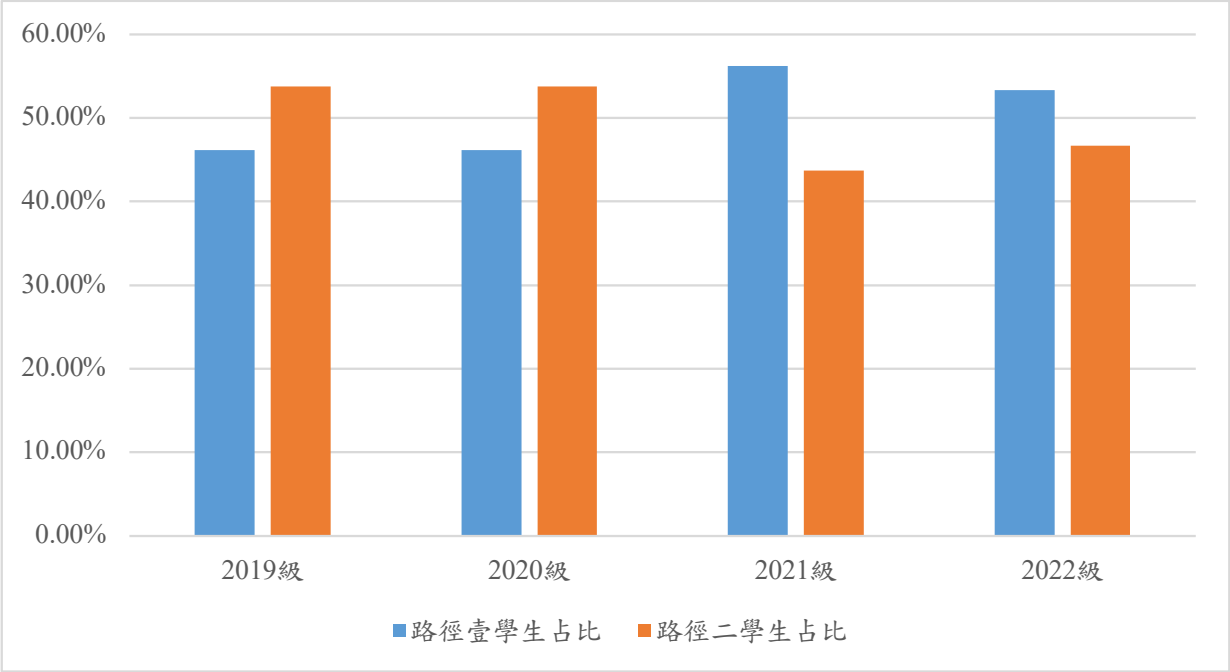


圖3、2019-2022級國際漢語教育本科生專業方向選擇趨勢

（二）、中文語法教學課程設計

教育界正在達成一種共識：教育的目的在於促進人們從獲取知識的過程中獲得探究能力，而不是記憶知識。[24] 體驗學習理論強調學習是人類適應環境的一個過程，而不是結果。學習過程可以設想為一個包含四階段的循環模型，這個模型呈現螺旋上升的動態發展態勢。基於該理論，我們選取了國際漢語教育本科專業的核心課程「中文語法教學」作為典型案例，該課程的教學成果直接關係學生專業實踐、專業技能的發展。中文語法教學課是為大三學生開設的，旨在幫助學生理解中文語法的基本特點，掌握初級階段常見語法點及常用教學方法。課程設計為四個階段：具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐，四個階段為一次循環，一個學期總共完成三次循環。課程通過作品集對學生進行評估，學生需要在第 6 周提交教案初稿，第

23 學生資料來源於西浦國際漢語教育本科專業統計彙報，西浦人文與社科學院中國研究系，2024。

24 Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

10 周完成小組教學，第 12 周提交教案終稿，通過對學生教案初稿、小組教學中的表現、教案終稿的評估形成評價。

1、具體體驗（Concrete Experience）

即刻的具體體驗是觀察和反思的基礎。中文語法教學課程為本科生提供模擬教學、真實課堂教學的實踐機會，為他們創造體驗學習的環境。

中文語法教學分為兩種課型，講座和研討課。講座主要講授語法知識，研討課分組進行模擬教學及討論，規模控制在 8-10 人。小班化教學為每個學生提供了充分的操練及同伴互學的機會。研討課上展開第一輪具體體驗—模擬教學，幫助學生熟悉中文課堂教學的基本步驟。課程前四周分導入、講解、操練、小結及作業四個環節進行操練。每個環節的模擬教學學生都需要提前設計教案和課件，並在同伴的配合下完成教學演練。同時，學生有機會在研討課上針對具體的教學內容、教學設計、教學方法等問題展開討論，得到教師和同學的反饋。

在同學的配合下，第一輪具體體驗—模擬教學順利完成，幫助學生樹立了信心。第二輪具體體驗是兩次真實課堂教學的演練，第三輪具體體驗—以小組形式進入真實課堂進行教學。學生被分成 4-5 人的小組，在學期的第 10 周進入留學生的真實語言課堂開展 50 分鐘的小組教學。在正式教學之前，學生完成了包含具體教學活動、語法結構、例句、指導用語的教案。教師提供的書面反饋不直接提供改進方案，只包含需改進的內容及修改建議。

2、反思觀察（Reflective Observation）

反思觀察是學習者根據已有知識反思新經驗的過程。在中文語法教學課中學生獲得了四種類型的反思觀察機會：教學案例分析、觀摩同學的模擬教學、觀摩教學錄影和旁聽真實課堂。從書面描述到影像記錄再到真實情境，學生通過不斷地反思來逐漸明確教學目標、重難點、具體過程、實際操作方式等課堂教學的構成要素。這些反思觀察是具體體驗的延續。通過對教學案例的討論，學生在教師的鼓勵下，

積極反思，分析教學失誤的原因，針對不合理做法提出具體的改進方案，進而形成對課堂基本環節和常用方法的初步認識。

教學內容：時量補語
教學例句：
1. 我昨天打籃球打了四十分鐘。
2. 他上周工作了五天。
3. 我等妳等了半天了。

教學設計沒有體現由易到難的原則

三個例句中，例 1 和例 3 中的動詞帶賓語，例 2 中的動詞不帶賓語。動詞帶時量補語時如果同時帶賓語，需要重復動詞，句子結構比不帶賓語的句子要復雜壹些，這是壹個學習難點。本著由淺入深、由易到難的教學原則，教這個語言點時，建議分兩步走，先教不帶賓語的句子，讓學生了解句子的基本意義和結構，然後重點說明動詞帶賓語時賓語的位置，例句展示也要配合教學步驟顯示出層次性。上面的案例應該改變壹下例句順序，先出現例 2，然後出例 1，最後出例 3 更合理。

圖4、教學案例及解析

觀摩同學的模擬教學時，學生發現即使被分配了同樣的教學任務，每個人也會設計出不同的教學活動，在導入方式、例句選擇等方面也有很大的區別，學生通過反思觀察、及抽象概況最終形成指導下一次具體體驗的概念。

觀摩教學錄影的過程中，學生被要求重點關注教師的指令、手勢、板書的具體內容，並以此對教學對象語言水準進行估計。此外，學生還需要觀察錄影中學習者的反應、提出的問題及教師的反饋。通過這一過程對一堂完整的中文課形成總體認識。在旁聽真實課堂時學生需要利用聽課記錄表[25]記錄留學生的語言水準、所聽課程的教學目標、教師的指導用語、教學活動及時長、作業，師生互動情況等。學生需要重點反思觀察到的哪些內容可以運用於自己的教學，並和同學探討是否有更好的替換方式，據此對中文教學形成具體的認識。

25 聽課記錄表根據《國際漢語教師證書面試指南》（2016）說課範例改制。

表1、聽課記錄表

教學對象	初級/HSK……級水平的成人留學生/兒童，掌握……個最常用的生詞和相關語法知識。 （母語背景，已學課時等）
教學目標	通過本課的學習，能夠掌握「……」等詞語的用法；掌握語言點「……」、「……」的用法；掌握「……」、「……」等功能，能初步就「……」的話題進行交際。
教學重點及難點	
教學步驟	本篇課文計劃用……個課時學習，我將具體介紹語言點……的教學內容，這部分內容將在第……個課時出現。具體的教學步驟如下： 1. 用……法進行導入，使學生…… 2. 利用……和……講解語言點，重點講解……，使學生明確…… 3. 根據……原則，我設計了……和……練習（分別說明練習的作用）/針對……（教學難點），我計劃…… 4. 通過……和……檢驗學生對該語言點的掌握程度，最後…… 5. 本課的作業有…… *註意記錄每個環節安排的時長

在觀察、反思及討論的過程中，學生理解知識並內化吸收，逐漸明晰了中文課堂教學需要關注的重點問題。

3、抽象概括（Abstract Conceptualization）

具體體驗、反思觀察的內容可以被概括、提煉成抽象的概念。在學期末，學生根據教學實踐獲得的經驗，結合教師及同伴的反饋形成教案終稿，完成本課程最終的抽象概括過程。一學期中，學生根據課堂所學形成教案和課件初稿是第一次抽象概括的過程；模擬教學、班級討論、師生反饋是第二次抽象概括；通過反思對以往的經驗和認知進行調整，完成教案終稿並進入真實課堂教學是第三次抽象概括。從具體體驗到反思觀察再到抽象概括的過程是貫穿於教學設計始終的。教案終稿在教學語言、課件內容、時間分配、教學活動安排的合理性上都有明顯提高。

教學環節	師生互動及具體的指導用語	句型、例句、圖片等	時長
導入	老師：同學們，這裏是小熊維尼的家，小熊維尼有好多個好朋友，都是誰啊，妳們認識嗎？ 同學：有小豬皮傑，屹耳， 跳跳虎… 老師：那誰是小熊維尼的最好朋友呢？ 同學 A：（遲疑兩秒）跳跳虎吧 老師：小熊維尼看上去和誰關系都很好，那我們可以說跳跳虎是小熊維尼的最好的朋友之壹（示意壹起讀） 同學（齊聲）：跳跳虎是小熊維尼最好的朋友之壹 老師：那如果想描述屹耳呢？ 同學：屹耳是小熊維尼的最好朋友之壹	 跳跳虎是小熊維尼的最好的朋友之壹 屹耳是小熊維尼的最好的 朋友之壹 小熊維尼：Xiǎ oxióngwéiní 跳跳虎：Tiàotiàohǔ 屹耳：Yìěr 小豬皮傑：Xiǎozhūpíjié	2分鐘

教學環節	師生互動及具體的指導用語	句型、例句、圖片等	時長
導入	老師：同學們，妳認為誰是世界上最優秀的足球運動員啊？ 同學 A：（遲疑兩秒）梅西 同學 B：羅納爾多 同學 C：姆巴佩 老師： 世界上優秀的足球運動員有很多，梅西，羅納爾多和姆巴佩都很優秀，那我們分別說， 梅西是這個世界上最優秀的足球運動員之壹。 同學（齊聲）：梅西是世界上	 Messi：梅西Méixī	2分鐘

	最優秀的足球運動員之壹。 老師：那如果想說羅納爾多呢？ 同學（齊聲）：羅納爾多是世界上最優秀的足球運動員之壹。 老師（指著姆巴佩照片，示意同學們自行說出） 同學（齊聲）：姆巴佩是世界上最優秀的足球運動員之壹。	Ronaldo：羅納爾多 Luónàěrduō Mbappé：姆巴佩Mǔbāpèi	

圖5、學生作業，上方為教案初稿，下方為教案終稿

對比教案初稿和終稿可以看出，終稿在教學環節、教學內容、教學語言方面都有明顯的進步。終稿的導入環節更直接，改進了初稿迂回的方式，讓學生更快關注到新的語言點。教學內容的選擇上，終稿的例句選用了對球員的評價，語體風格更符合所教語言點的高頻用法。初稿的教學用語相對較難，比如涉及超出學生語言水準「描述」等詞，例句中「的」的位置也不準確，講解語法的句型較為複雜「小熊維尼看上去和誰關係都好」；終稿的教學用語更符合學生的語言水準，講解語法時更簡單明瞭「世界上優秀的足球運動員有很多」。修改教案的過程中學生完成了最終的抽象概括。從具體體驗到反思觀察再到抽象概括在中文語法教學課程的設計中循環出現，這是經驗形成的過程，也幫助學生完成從感知到理解再到領悟的跨越，真正的學習也在這一過程中發生。

4、主動實踐（Active Experimentation）

學習者主動應用新增加或者新轉換而來的經驗，引起新的實踐被稱為「主動實踐」階段。經過九星期的學習，學生第一次走進真實中文課堂。這裡既是實踐場所，又是最佳的學習環境。這次機會既是中文語法教學課程設計的第三次具體體驗，也是學生在前兩次具體體驗，反思觀察和抽象概括基礎上進行的主動實踐。小組教學過程基本按照計畫完成，但是當和留學生互動時，學生的直接反應狀況百出。在學期末的反思總結中，有學生寫道「我沒有預測到留學生會問這樣的問題，一下子不

知道怎麼回答，語速也快了很多」，「我以為自己的指令很清楚，但是學生沒有反應，我覺得他們沒有聽懂」。這樣的直接體驗對學生來說可謂是一次震撼教育，給他們留下深刻印象，也加深他們對中文教學認識。

體驗學習理論強調學習是動態循環過程。學習在解決抽象與具體、行動與反思這兩個維度的辯證關係中發生。[26] 學習是一個創造知識的過程，知識來源於對體驗的理解與轉換。從具體體驗到抽象概括，學習者在實踐中接收信息，經過反思觀察提煉、概括成抽象的概念，完成理解、掌握知識和技能的過程；從反思觀察到主動實踐，學習者在理解資訊之後對資訊進行抽象概括，進而利用抽象概括所得的概念指導下一輪的行動和實踐。

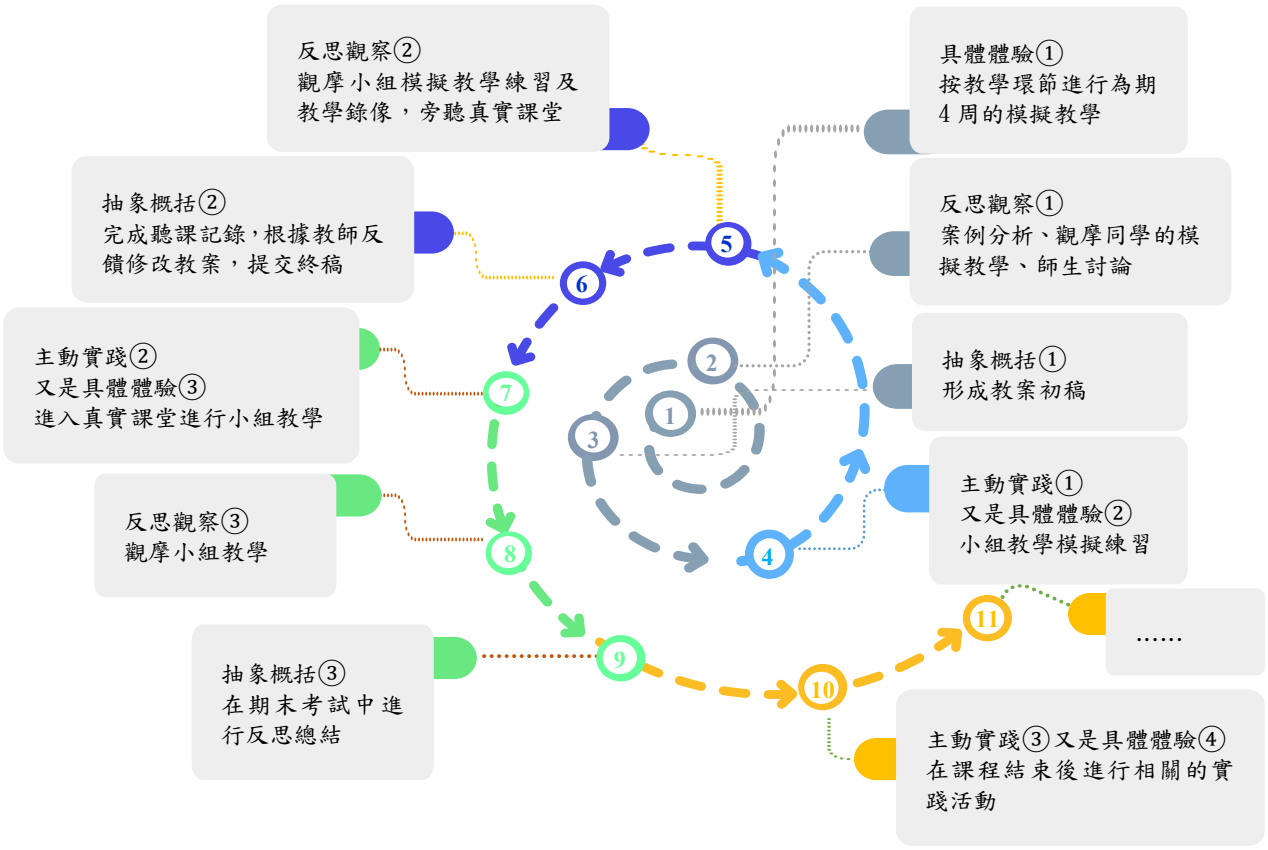


圖6、循環的、螺旋上升四階段

如圖 6 所示，中文語法教學課程內容根據體驗學習理論設計而成，「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」四階段循環，呈現螺旋上升結構。學生在這樣一

26 Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

個環環相扣的過程中完成了資訊的理解與轉換，根據研究結果，學生的教案設計能力也有顯著提升。

四、研究方法

（一）、研究對象及數據收集

本文的研究對象是 2024 年秋季學期 26 名漢教專業的大三學生，年齡在 20-23 歲之間。本研究的數據來源有兩類，第一類是學生教案初稿和教案終稿的成績，通過量化數據反映學生在經歷體驗學習教學設計後教案設計能力的變化。教案評估根據具體的評分標準從三個維度進行打分：教學環節設計的合理性、教學內容的準確性以及教學語言是否符合學生水準。第二類是學期末對學生的問卷調查結果，問卷涵蓋學生對體驗學習教學活動的評估、對自我教學能力的評估、對自我反思能力的評估。定量和定性數據從能力提升與學習體驗雙重視角出發，評估體驗學習理論對漢教專業本科生專業發展的影響。

（二）、資料分析

本研究採用統計軟體 Jamovi 對學生的教案初稿與終稿成績進行對比分析。首先將初稿成績與終稿成績以配對形式導入 Jamovi，確保數據格式為連續變量。其次，對數據進行正態性檢驗，通過 Shapiro-Wilk 檢驗驗證成績差異的正態分佈假設（α=0.05）。若數據符合正態分佈，使用 T-Tests 中的配對樣本 t 檢驗比較均值差異。

學期末我們通過問卷星平臺發放電子問卷，收集學生對中文語法教學課中體驗學習教學活動、自我教學能力及自我反思能力的評估。問卷採用李克特 5 點量表（1=非常不同意至 5=非常同意）進行測量。問卷內容在校內研究審批過程中經由 4 位資深語言教育專家審核，確保題目與目標維度匹配，問卷設計合理有效。問卷回收樣本量為 26，包含 25 個項目。根據計算結果，Cronbach's α 係數為 0.939，表明問卷具有極高的內部一致性。

五、研究結果與分析

（一）、教案初稿和終稿

學生分別在第 6 周和第 12 周提交教案初稿和終稿，終稿需要根據老師對初稿的反饋，小組教學實踐準備過程中獲得的來自同學和老師的反饋修改成文。兩份教案使用同樣的評分標準進行打分。基本格式要求占 10%，教學環節設計的合理性、教學內容的準確性以及教學語言是否符合學生水準分別占 30%，滿分為 100 分。教案由任課教師打分，並經過內審官和外審官審核。

如下表所示，共 26 名學生提交初稿和終稿，無缺失值。初稿平均分為 62.7 分(SD=12.3)，終稿平均分提升至 68.3 分(SD=10.3)，增幅為 5.6 分；中位數從 65.0 分上升至 70.0 分，表明超過半數學生在教案設計方面取得顯著進步。此外，終稿標準差由 12.3 降至 10.3，說明成績分佈更為集中。因為本校採用英制評分體系，達到 70 分即為優秀，53.85%的學生教案終稿達到了優秀。初稿最低分 30 分，終稿最低分為 45 分，表明低分群體也進步明顯。

表2、教案初稿與終稿成績的描述性統計與正態性檢驗結果

	編碼	初稿	終稿
N	26	26	26
Missing	0	0	0
Mean		62.7	68.3
Median		65.0	70.0
Standard deviation		12.3	10.3
Minimum		30	45
Maximum		85	85
Shapiro-Wilk W		0.946	0.944
Shapiro-Wilk p		0.191	0.165

因為樣本量小於 50，因此本研究採用 Shapiro-Wilk 檢驗確認教案初稿與終稿成績是否符合正態分佈。通過 Shapiro-Wilk 檢驗確認教案初稿（$W = 0.946, p = 0.191$）

與終稿成績（W = 0.944, p = 0.165）均符合正態分佈（p > 0.05），因此採用配對樣本 t 檢驗比較兩組差異。

表3、教案初稿與終稿成績的配對樣本t檢驗結果

配對樣本 t 檢驗					
			statistic	**df**	**p**
初稿	終稿	**Student's t**	-4.46	25.0	<.001

配對樣本 t 檢驗表明，學生終稿教案得分顯著高於初稿。t(25)=-4.46, p<.001，效應量 d=0.87，根據 Cohen（1988）的效應量解釋準則，計算得到的標準化均值差（Cohen's (d=0.87)）屬於大效應量（(d\geq0.8)），說明基於體驗學習理論設計的教學活動提升了教案質量。

（二）、問卷調查

問卷圍繞體驗學習理論在中文語法教學課中的應用效果及學生反饋展開，共回收 26 份有效問卷。問卷內容涵蓋三個維度：一是根據體驗學習理論設計的教學活動對能力提升的效用評價（含以教學環節為單位的個人模擬教學、教案撰寫的過程及反饋、不同類型的觀摩學習機會等 10 項指標），二是學生對專業能力和專業實踐能力的自評（涉及教案撰寫、教學活動設計及材料選用、教學用語等 7 項能力），三是教學反思意識及職業發展規劃（包括反思觀察意識、整合反饋能力、未來參與中文教學的意向等 6 項指標）。數據顯示，學生對根據體驗學習理論設計的教學活動認可度較高，教學能力自評結果中等偏上，另外，反思意識與長期職業規劃存在差異化分佈。

教師對教案的反饋（A8）和以教學環節（導入、講解、操練、小結與作業）為單位的個人教學實踐（A1）被認為對提升教學能力幫助最大，平均分分別達到 4.88 和 4.77。此外，教案的修改過程（A1，4.62 分）、教學案例討論及分析（A2，4.58 分）、撰寫教案（A4，4.58 分）、觀摩澳科大實習生的教學（A7，4.58 分）均被認為對提升教學能力很有幫助。這體現了學生對於體驗學習過程中具體體驗、反思觀察、抽象概括過程的認同，特別是教案的修改過程比撰寫教案得分更高，說明學生具備了將反思意識運用於實踐，改進教學的意識。這一維度下，觀摩教學錄影（A6）這

一反思觀察的類型得分最低（4.12），說明學生更傾向於觀摩真實的課堂。此外，得分相對較低的是以小組為單位的教學實踐練習（A5，4.54 分）和以小組為單位的教學實踐（A9，4.38 分），可見學生對於合作學習的形式接受度相對較低。值得一提的是第 10 周以小組為單位的教學實踐為考核項目打分較低，可能也來源於考核的壓力。今後將針對學生對於合作學習的情感態度進行進一步的研究，同時進一步明確合作任務的分配和具體要求。

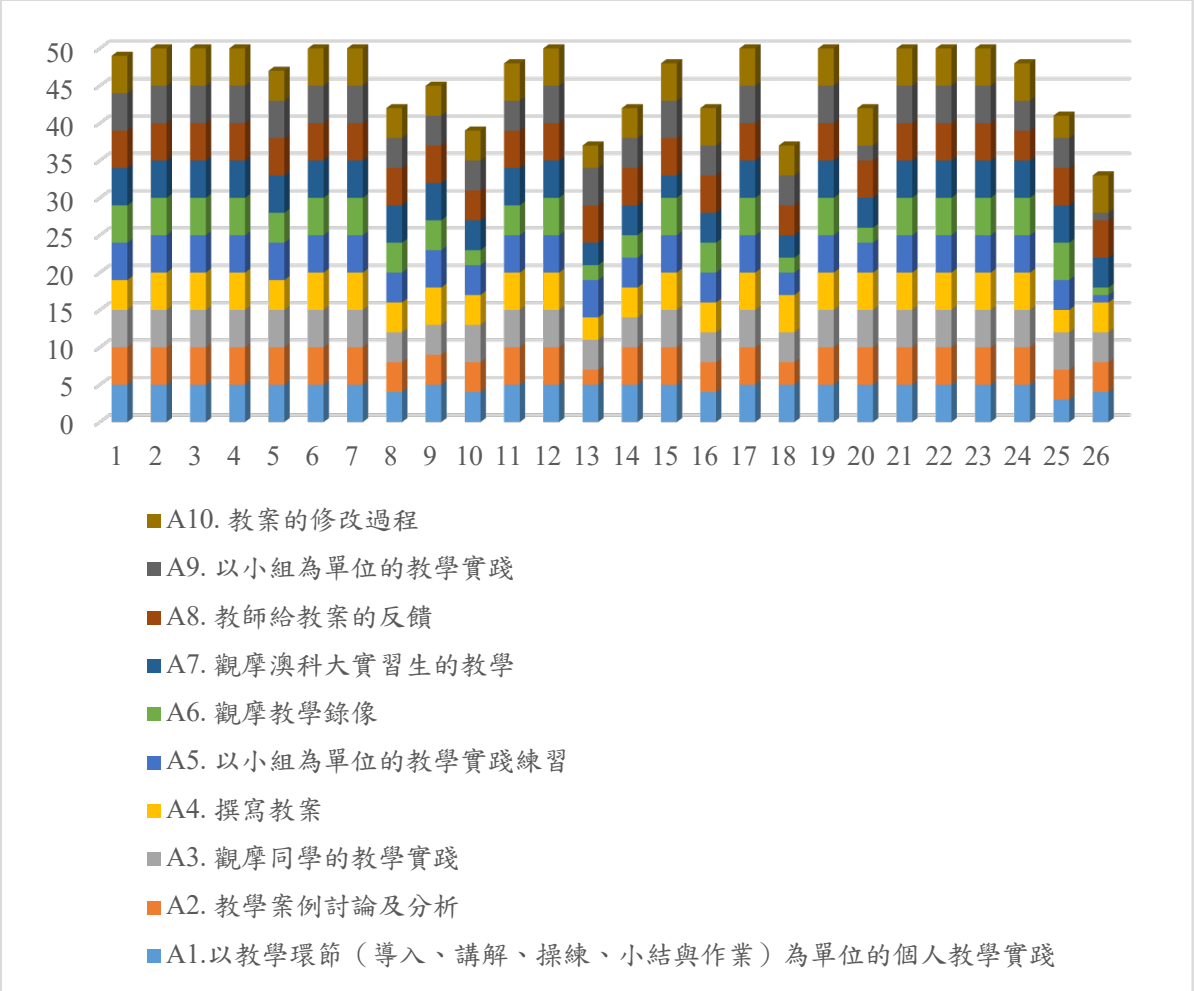


表4：教學活動對教學能力提升的效用評價結果

學生對教學技能的自我評估整體呈現中等偏上水準，平均分為 3.72。在七項教學能力評估中，「在教學實踐中，我很重視互動與反饋（S7，4）」，「在教學實踐中，我能夠有效地設計板書，準備演示幻燈片、教學輔助工具和其他補充材料（S4，3.92）」和「我可以合理地設計與教學目標相契合的教學內容及教學活動（S3，3.88）」這三

項能力學生自評分數最高。這表明學生對自己教學資源選擇與利用、學習評估與反饋的能力較有信心。與此同時，學生認為「根據學習者的年齡、文化背景、語言水準、學習需求等擬定適當的教學目標（S2）」和「使用符合學生水準的教學語言來開展教學（S5）」完成度相對較低，均分為 3.58。這一結果和學生接觸留學生的機會較少，缺乏教學實踐經驗密切相關，符合實際情況。儘管在上一維度的打分中學生認為「教案的修改過程」和「撰寫教案」對提升教學能力很有幫助，但是自評時，學生對於「我已經掌握撰寫教案的原則和方法（S1，3.58）」仍然缺乏信心。這從側面反映撰寫教案是漢教生培養過程中的一個重點和難點，今後我們將開發基於知識庫的 AI 助教，由 AI 助教扮演國際生，幫助漢教生練習教學過程，進而提升教案撰寫能力。

最後一個維度的評估圍繞教學反思和專業發展規劃展開。教學反思方面由三個問題構成：我能夠結合老師的反饋以及觀摩所得來修改教案（R3，4.38）；我能夠通過觀察找出老師（包括澳科大實習生、教學視頻中的老師）的優點，並把它們運用到我自己的教學實踐裡（R2，4.31）；我能夠在觀察同學的教學實踐之後與他們交流並從中學習（R3，4.15）。從分數分佈情況可以看出，學生在反思觀察的過程中更傾向於依賴權威，比如老師或者學長學姐，認為從同伴身上學習受益較小。專業發展規劃相關的問題中，大部分學生期待「未來有機會參與中文教學、文化和研究活動（A2，4.42）」，而「我的畢業論文會和中文教學相關（A2，4.19）」和「這個學期之後，我也會抓住機會盡可能地去進行教學實踐（A2，4.15）」這兩個涉及今後規劃的問題分數相對較低，雖然在大三階段部分學生對於自己的發展沒有確定的方向，但是超過半數受訪者明確將來計畫成為國際中文教師，潛在從業意願較高。為更好地幫助學生建立專業發展規劃意識，今後計畫邀請一線教師、已經畢業的學長學姐分享真實的成長軌跡，給學生提供幫助和指引。

六、結語

2022 年發佈《國際中文教師專業能力標準》，將專業技能和專業實踐提到與專業知識同等重要的地位。我們在設計國際漢語教育本科專業培養方案時參照《標準》的要求，專業知識學習與專業技能培養、專業實踐齊頭並進，在本科階段就給學生

提供實踐機會，從本項研究的結果可以得知學生認為教學實踐對教學能力的提升很有幫助，但是可能受到學習風格所限，學生更傾向於以個體為單位的實踐。《標準》還強調了國際中文教師終身學習與持續發展的意識和能力的培養，我們在西浦探索了基於體驗學習理論的課程設計，通過「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」四個階段的循環，促使學生在今後的成長路徑中主動去實踐這一動態的學習模式，大部分學生在學完中文語法教學課後願意參與與專業發展相關的實踐活動，在其他專業課程的設計中，我們也會注意提供相關的機會，使體驗學習理論貫穿西浦國際漢語教育本科專業培養的始終。

國際中文教育學科在不斷變化，推動國際中文教育事業高质量发展的重要舉措之一是加强师资培养培训，构建更加坚实的人才支撑力。[27] 作為人才培養鏈第一環，本科階段的人才培養不應局限在單一學科內，而應培養知識、能力、素養兼備的複合型人才，以應對複雜、多樣的需求。此外，國內外對不同類型、不同層次國際中文人才的需求日益增加，以往人才培養類型單一、層次結構不合理等問題急需調整。從人才發展的角度來說，在今後的學習、過程中形成螺旋上升的意識，掌握具體的方法對終身學習至關重要。今後，我們將繼續深入研究以終身學習為目標的人才培養模式，將 AI 輔助教學和實踐性知識培養結合起來，探索「實踐—反思—創新」的終身學習生態。

[27] 鬱雲峰，〈推動國際中文教育高質量發展 服務教育強國建設〉，《中國教育報》（2024），瀏覽日期為 2025 年 5 月 2 日。http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2024/2024_zl13/202411/t20241113_1162611.html。

徵引書目

[1] 陳向明，〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉，《北京大學教育評論》，第1期（2003），104-112。

[2] 丁安琪、宋豔傑〈《國際中文教育中文水準等級標準》視角下的中文師資培養與能力建設〉，《國際漢語教學研究》，第1期（2023），03-10。

[3] 馮麗萍、薑凝馨、葉一帆，〈《國際中文教師專業能力標準》的特徵與應用分析〉，《國際中文教育》，第1期（2023），20-26。

[4] 孔子學院總部，國家漢辦，《國際漢語教師證書面試指南》，北京：人民教育出版社，2016。

[5] 李昊天，賴傳祥，〈基於線上教學環境的國際中文教師實踐性知識發展實證研究〉，《國際漢語教學研究》，第2期（2022），56-63。

[6] 世界漢語教學學會，「國際中文教師專業能力標準」，流覽日期為2025年5月4日，http://www.shihan.org.cn/index/build/list.html?page=1。

[7] 孫春蘭，國際中文教育大會主旨演講，新華社（2022）。流覽日期為2025年5月4日，https://www.gov.cn/xinwen/2022-12/09/content_5730892.htm?eqid=bcbf74210001a5c7000000036467377d 。

[8] 王丹，吉曉光，劉曉明，〈高校漢語國際教育本科專業實踐教學體系構建研究〉，《河北北方學院學報（社會科學版）》，第3期（2020），83-85。

[9] 王淑華，〈關於漢語國際教育本科專業課程設置的思考—基於《普通高等學校本科專業目錄和專業介紹（2012年）》的討論〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第1期（2017），23-31。

[10] 王添淼，〈成為反思性實踐者—由國際漢語教師標準引發的思考〉，《語言教學與研究》，第2期（2010），25-30。

[11] 伍新春，《體驗學習》，北京：人民郵電出版社，2023，10。

[12] 吳勇毅，〈漢語國際教育本科專業建設芻議〉，《國際漢語教育》，第3期（2020），5-11。

[13] 楊首華，毛力群，〈職前國際中文教師教學反思的三維研究—基於教學視頻刺激回憶報告的分析〉，《教育與教學研究》，第10期（2023），81-93。

[14] 郁雲峰，〈推動國際中文教育高質量發展 服務教育強國建設〉，《中國教育報》（2024），瀏覽日期為2025年5月2日，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2024/2024_zl13/202411/t20241113_1162611.html。

[15] 張黎，王志尚，〈本科漢語國際教育專業畢業生去向及相關情況調查—以北京語言大學為例〉，《國際漢語教學研究》，第1期（2022），78-96。

[16] American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. “ACTFL Proficiency Guidelines 2012.” Accessed May 4, 2024. https://www.actfl.org/search?q=ACTFL+Proficiency+Guidelines+2012.

[17] Aristotle, Nicomachean Ethics, Book 2, Chase translation, 1911.

[18] Cheng, S.-C., Hwang, G.-J., & Chen, C.-H., “From Reflective Observation to Active Learning: A Mobile Experiential Learning Approach for Environmental Science Education.” *British Journal of Educational Technology*. (2019) Accessed June 20, 2024. https://doi.org/10.1111/bjet.12845.

[19] Cohen, J., *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), (Lawrence Erlbaum Associates, 1988).

[20] Dixon, N. M., Adams, D. E., & Cullins, R., “Learning Style,” in Assessment, Development, and Measurement, (American Society for Training and Development, 1997) ,41.

[21] Gao, L., “Experiential Learning and Foreign Language Teaching: Native Chinese Teachers’ Experiences of Teaching Chinese as a Foreign Language to American College Students and Learning Abroad at a Midwest Private Liberal Arts College,” abstract (PhD diss., Dissertation Abstracts International, 2015), http://www.pqdtcn.com/thesisDetails/B4654B79705026390327AA60EE2D2E03. Accessed May 4, 2025.

[22] Felicia, P., *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*, (IGI Global, 2011), EPUB,1003.

[23] Beard, C., *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*, (Kogan Page Publishers, 2010), 50-80.

[24] Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984), 21.

[25] Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C., "Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions," in *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, eds. R. J. Sternberg and L.-f. Zhang (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001), 9-11.

[26] Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

[27] Lee, J. F. (2019). Experiential Teacher Education - Preparing Preservice Teachers to Teach English Grammar through an Experiential Learning Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1). Accessed April 28, 2025. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.1

[28] Moon, J., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. (London: Routledge Falmer, 2004), 27-28.

[29] Morris, T. H. (2020). *Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments*, 28(8), pp. 1744-5191. Accessed April 28, 2025. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279.

第一作者簡介

聞婷，西交利物浦大學語言學院現代語言中心講師，研究方向為技術輔助的中文教學、商務漢語、漢語語法教學

通訊電郵：Ting.Wen@xjtlu.edu.cn

通訊地址：江蘇省蘇州市工業園區仁愛路 111 號西交利物浦大學 574 室

通訊作者簡介

蘇珩驊，西交利物浦大學語言學院現代語言中心主任、高級副教授，研究方向為國際中文教育、二語習得、漢語語言學

通訊電郵：Henghua.Su@xjtlu.edu.cn

通訊地址：江蘇省蘇州市工業園區仁愛路 111 號西交利物浦大學 567 室

澳門科技大學學報(人文社會科學版)第十九卷第二期
世漢學會國際中文教育研究專欄
二零二五年六月，頁 203-234
DOI: 10.58664/mustjournal.2025.06.009

國際中文教育數字化研究（2000－2023）：基於全球視野的文獻計量比較*

姜帥[1]、賀佳怡

（1.北京大學對外漢語教育學院博士後）

摘要：數字技術與語言教學交叉融合的趨勢刺激世界範圍內國際中文教育數字化的實踐與研究，但目前仍缺乏對該領域發展的全面說明。為綜合展現領域研究現狀，文章以 2000-2023 年公開發表的 276 篇中文文獻和 144 篇外文文獻為數據池，採用文獻計量方法，借助知識可視化軟件 CiteSpace 繪制相關圖譜。通過對階段性發文趨勢、集中載文刊物、核心作者與機構、高被引文獻、關鍵詞等維度的分析，研究描繪領域發展的整體面貌和中外文獻研究的差異，並以此為基礎對中外刊物、國際中文教育數字化相關研究人員、機構與出版物提出相應建議與展望，以期推動領域未來實踐與研究的進步和全球中文教育的高質量發展。

關鍵詞：國際中文教育、數字化、文獻計量分析

* 收稿日期：2024 年 11 月 28 日；通過日期：2025 年 5 月 21 日。

Research on the Digitalization of International Chinese Language Education (2000-2023): A Bibliometric Analysis from a Global Perspective

Jiang, Shuai[1]; He, Jiayi

(1.Post-doctoral Fellow, School of Chinese as a Second Language, Peking University)

Abstract: The convergence of digital technology and language instruction has sparked a surge in the practice and research on digitalized international Chinese language education worldwide. However, a comprehensive overview of the field's evolution remains lacking. To systematically present the current research landscape, this study utilizes a dataset comprising 276 Chinese and 144 English articles from 2000 to 2023, retrieved from the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) and the Web of Science (WoS) databases. Employing bibliometric methods and the knowledge visualization tool CiteSpace, the study generates scientific knowledge maps. By analyzing publication trends in different phases, prominent journals, core authors and institutes, highly cited works, keywords, and other dimensions, this study outlines the overall development trajectory of the field and highlights differences between Chinese and English literature. Based on these findings, the study provides recommendations for journals, researchers, institutions, and publications involved in the digitalization of international Chinese language education, aiming to advance future practices and research in the field and promote the high-quality development of global Chinese education.

Keywords: International Chinese Language Education; Digitalization; Bibliometric analysis

一、引言

正如 Prensky 所述，二十一世紀的特點是更加巨大的指數級技術變革。[1] 如今，科學技術的迅猛發展對教育的影響已不言而喻。技術在外語教育中的廣泛使用，大大增加了對這一領域的研究需求。自移動互聯網在全球普及以來，關於第二語言習得背景下使用新興數字技術工具的研究及相關綜述層出不窮，如計算機輔助語言學習（Computer Assisted Language Learning, CALL），[2] 移動輔助語言學習（Mobile Assisted Language Learning, MALL），[3] 增強現實（Augmented Reality, AR）技術支持的語言學習等。[4] 然而，上述研究大多局限於英語作為第二語言的範圍內。過去的二十餘年，漢語作為重要的外語或第二語言在全世界越來越多地被教授和學習。截至 2023 年底，已有一百九十多個國家和地區開展中文教育，八十五個國家將中文納入國民教育體系，海外各國正在學習中文的人數超 3000 萬，累計學習和使用中文的人數近兩億。[5] 聚焦海內外中文學習者對國際中文教育發展的新需求，搭建新教育平臺，創新教育教學方式，構建以新型信息技術為內在支撐的國際中文教育新業態被提升到國家戰略高度。順應時代要求，將數字技術融入漢語作為第二語言的教學受到海內外各研究學者和機構的重視，相關研究成果也由此激增。

對以往研究結果的系統回顧可以為研究人員提供深入的見解並幫助避免主題重疊，為日後的研究打下堅實基礎。為更好指明國際中文教育數字化的前進方向，有必要對領域研究狀況進行系統陳述。然而，對相關文獻進行梳理後我們發現，盡管海內外關於國際中文教育數字化的研究已不在少數，但其中大多是基於實驗設計，關於具體技術在漢語作為第二語言教學中的應用研究，包括計算機介導通信

1 Prensky, Marc, “How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change,” *Emerging Technologies for Learning* 2.4 (Coventry: 2007): 40-46.

2 Liu, Min, et al., “A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: A Review of the Literature from 1990-2000,” *Journal of Research on Technology in Education* 34.3 (London: 2002.03): 250-273.

3 Burston, Jack, “Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes,” *ReCALL* 27.1 (Cambridge: 2014.03): 4-20.

4 Min, Wenhe, and Yu, Zhonggen, “A Bibliometric Analysis of Augmented Reality in Language Learning,” *Sustainability* 15.9 (Basel: 2023.04): 7235.

5 中華人民共和國教育部，「中文服務世界 開放引領未來」，中國教育報，瀏覽日期為 2024 年 1 月 19 日，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202312/t20231211_1094074.htm。

（Computer-Mediated Communication, CMC）、[6] 遠程協作學習、[7] 遠程交互式教學等。[8] 關於國際中文教育數字化的整體發展，學界尚缺少系統的相關綜述類文章。特別是定量分析方面，盡管張雪梅，王子蘊結合近五年相關文獻進行了探索，[9] 姜帥，趙楊也梳理了新世紀以來國際中文教育數字化發展的現狀。[10] 上述文章僅聚焦中國大陸地區的研究成果。由於中國大陸地區研究人員相對來說較少參與發表國際期刊論文，[11] 且海內外在學術傳統和實踐上存在差異，[12] 研究人員之間的交流也相對有限，中外文獻中的國際中文教育數字化研究呈現出相對獨立的狀態，存在一定程度的脫節。因此，對中外文獻中的國際中文教育數字化研究進行全面的、對比性的綜述至關重要。這將有助於領域研究人員更大範圍地相互瞭解，交流共享研究成果，以便在未來尋求共同方向，進行更富成效的合作。

基於此，文章遵循搜索、掃描和寫作三個進行文獻綜述時的主要步驟，結合近二十年領域中文核心和重要期刊以及國際權威英文期刊中的相關研究成果，通過文獻計量的方法，試圖回答以下研究問題：

（1）近二十年國際中文教育數字化研究的整體趨勢是什麼？

（2）集中刊載國際中文教育數字化研究成果的期刊有哪些？

（3）哪些研究作者和機構對國際中文教育數字化研究的貢獻最大？

---

6 Wang, Mengdi, and Devitt, Ann, "A Systematic Review of Computer-Mediated Communications in Chinese as a Foreign Language from 2008 to 2022: Research Contexts, Theoretical Foundations and Methodology, Affordances and Limitations," *Language Teaching Research* (London: 2022.11): 13621688221132475.

7 Luo, Han, and Yang, Chunsheng, "Twenty Years of Telecollaborative Practice: Implications for Teaching Chinese as a Foreign Language," *Computer Assisted Language Learning* 31.5-6 (Abingdon: 2018.01): 546.

8 劉程、安然，〈國外遠程交互式教學研究及其在對外漢語教學中的應用綜述〉，《中國遠程教育》，第 12 期（北京：2011.12），35-40。

9 張雪梅、王子蘊，〈國際中文教育數字化發展的前景與挑戰〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第 5 期（昆明：2023.09），10-17。

10 姜帥、趙楊，〈國際中文教育數字化研究狀況與趨勢—基於 CNKI 2000—2023 年文獻的可視化分析〉，《青海民族大學學報(社會科學版)》，第 2 期（西寧：2024.06），182-192。

11 Gong, Yang, Lyu, Boning, and Gao, Xuesong, "Research on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language in and Outside Mainland China: A Bibliometric Analysis," *The Asia-Pacific Education Researcher* 27.4 (Manila: 2018.05): 277-289.

12 Gao, Xuesong (Andy), Liao, Yanyi, and Li, Yuxia, "Empirical Studies on Foreign Language Learning and Teaching in China (2008-2011): A Review of Selected Research," *Language Teaching* 47.1 (Cambridge: 2013.12): 56-79.

（4）二十餘年來，中外文獻中的國際中文教育數字化相關研究在方法和重點方面是否相同？具體存在哪些差異？

二、研究設計

（一）、關鍵概念界定

在文獻檢索之前，有必要對「國際中文教育數字化」這一概念進行明確定義，以便確定相關主題術語，在數據庫中進行精准檢索。數字化指的是將傳統的基於紙張的任務或過程轉換為便於計算機訪問、存儲和傳輸信息的數字形式的社會技術過程。[13] 在過去的三十年，隨著數字化技術的普及和加速，其對改進和創新教育做出了巨大貢獻。學習者和教育工作者可以通過各種便攜式和個性化的數字設備獲得前所未有的信息和通信，教室及其他學習環境充斥著各種數字資源，越來越多的教育工作在「虛擬」基礎上進行。已有研究表明，各種 Web 2.0 技術已被樂觀地整合到第二語言課程中。[14] 漢語作為第二語言的教學也不例外，國際中文教育早在本世紀初便開始了與數字技術融合的探索。國際中文教育數字化作為一個內涵豐富的概念，包括以技術手段為支撐進行線上教學、數字教材以及教學理念、教學平臺等方面的更新。[15]

（二）、數據來源與采集策略

本研究選取 CNKI 和 Web of Science（以下簡稱 WoS）核心合集（Core Collection）作為文獻數據來源。CNKI 是中國大陸最權威、最全面的中文學術資源庫，能夠充分覆蓋中文教育領域的研究；WoS 則是全球最重要的科學引文信息平臺之一，其核心

13 Bloomberg, Jason, “Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: Confuse Them at Your Peril,” *Forbes* 28.2019 (Washington: 2018): 1-6.

14 Jin, Li, “Digital Affordances on WeChat: Learning Chinese as a Second Language,” *Computer Assisted Language Learning* 31.1-2 (Abingdon: 2017.09): 27–52.

15 張雪梅、王子蘊，〈國際中文教育數字化發展的前景與挑戰〉，10-17。

合集被公認為「最權威的研究出版物和引文數據庫」。[16] 相較於 SCOPUS 和 ERIC 等數據庫，WoS 在文獻覆蓋廣度、國際學術認可度與普及度、使用便捷性等方面具有顯著優勢。因此，綜合考慮數據獲取的便利性及研究主題的相關性，選擇上述兩個數據庫作為數據來源，以更好地滿足本研究需求。

具體而言，WoS 核心合集的檢索範圍包括 SSCI（Social Sciences Citation Index）和 AHCI（Arts & Humanities Citation Index）兩大權威子庫。盡管 SCIE（Science Citation Index Expanded）數據庫也是 WoS 核心合集的重要組成部分和全球公認的權威學術數據庫之一，其主要涵蓋農業科學、生物科學、環境科學、醫學與生命科學等自然科學領域的學術成果。經初步檢索分析，該數據庫中與本文研究主題契合的文獻數量有限，零星符合研究需求的文章亦收錄於 SSCI 數據庫。因此，基於研究主題的適切性以及數據的高效篩選考量，本文最終將 WoS 核心合集的檢索範圍限定於 SSCI 和 AHCI，以確保所收集數據的相關性和學術價值。

為保證檢索數據的全面，研究在界定相關概念的基礎上，結合中外學科重要期刊已有相關文獻的研究方向，經多輪檢索測試，使用數據庫高級檢索功能，採用布爾運算符優化檢索邏輯。具體檢索式如表 1 所示，檢索時間限定為 2000 年 1 月 1 日至 2023 年 12 月 31 日。

表1、研究文獻檢索邏輯式

數據庫	**檢索邏輯式**
CNKI （中文檢索）	主題：對外漢語 ＋ 國際中文教育 ＋ 國際漢語教育 AND 主題：在線教學 ＋ 在線 ＋ 數字化 ＋ AI ＋ 技術 ＋ 數字 ＋ 數智 ＋ 信息化 ＋ 因特網 ＋ 遠程 ＋ MOOC ＋ 網絡 ＋ 互聯網 ＋ 慕課 ＋ 線上＋線上線下 ＋ 混合 ＋ 移動學習 ＋ 人工智能 ＋ 智慧
WoS （英文檢索）	SU＝（Education & Education Research OR Linguistics） AND TS＝（teaching Chinese as a second language OR teaching Chinese as a foreign language OR international Chinese education OR TCSL OR TCEL OR CSL） AND TS＝ （digital＊ OR techn＊ OR mobile OR VR OR artificial intelligence OR online OR MOOC OR Internet OR distance education OR blended OR AI OR MALL OR CALL OR multimedia OR hypermedia OR web OR web-based OR e-learning OR platform OR computer OR flip＊ OR informa＊ OR assist＊ OR software OR virtual）

16 Birkle, Caroline, et al., “Web of Science as a Data Source for Research on Scientific and Scholarly Activity,” *Quantitative Science Studies* 1.1 (Cambridge: 2020.02): 363-376.

依據上述檢索公式，分別從 CNKI 數據庫和 WoS 數據庫中獲取 1270 篇中文文獻和 395 篇外文文獻。以此為基礎，將中文文獻的納入標准限定為北京大學核心期刊和中文社會科學引文索引（Chinese Social Sciences Citation Index, CSSCI）期刊，並將英文文獻的採集範圍確定為 WoS 核心合集。逐一瀏覽、分類，過濾書評、不相關和重複論文後，共獲得中文有效文獻 171 篇，外文有效文獻 82 篇。為保證採集的全面，對於中文文獻，我們將收文範圍適當擴大，將《華文教學與研究》、《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》等雖不在限定範圍內，但數字化相關文獻發文量大，受領域內專家學者認可且具有一定的影響力的期刊納入考察範圍；對於外文文獻，我們另外查閱 *Computer Assisted Language Learning*、*Language Learning & Technology* 和 *Applied Linguistics Review* 等國際中文教育數字化研究主要載文刊物，采用「滾雪球法」，[17] 對已確定的有效相關文獻的參考文獻列表進行了篩查。經過上述流程，結合筆者對所納文獻標題與摘要的深入評估，最終確定 276 篇中文文獻和 144 篇外文文獻。數據最終採集日期為 2024 年 1 月 18 日。

（三）、分析工具

研究採用文獻計量分析方法，主要使用 CiteSpace 軟件來識別、解釋和評估近二十年來海內外國際中文教育數字化的研究成果。CiteSpace 通過提供可視化知識共現圖譜的方式闡明領域研究的基本狀況，文獻和作者之間的相互聯系，已成為分析科學文獻所屬研究領域發展趨勢和錯綜複雜關系的強大工具。我們將確定的 276 篇中文文獻和 144 篇外文文獻以純文本格式分別導出並存儲後進入 CiteSpace 高級版（版本為 6.2.R2），設置時間跨度為 2000-2023 年，時間切片為 1 年，數據修剪模式採用 pathfinder、pruning sliced networks 和 pruning the merged network，剩餘參數均為系統默認值，通過運用軟件中的 Author（作者）、Institution（機構）、Keywords（關鍵詞）等節點類型分析，直觀呈現出新世紀以來國際中文教育數字化領域在世界範圍內的研究狀況和研究熱點。

[17] Biernacki, Patrick, and Waldorf, Dan, “Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling,” *Sociological Methods & Research* 10.2 (California: 1981.11): 141-163.

三、結果與討論

（一）、總體趨勢

年度發文情況可以體現出研究領域的活躍度和總體趨勢。圖 1 全面呈現了 2000-2023 年間國際中文教育數字化相關中外文獻的年度分布情況。

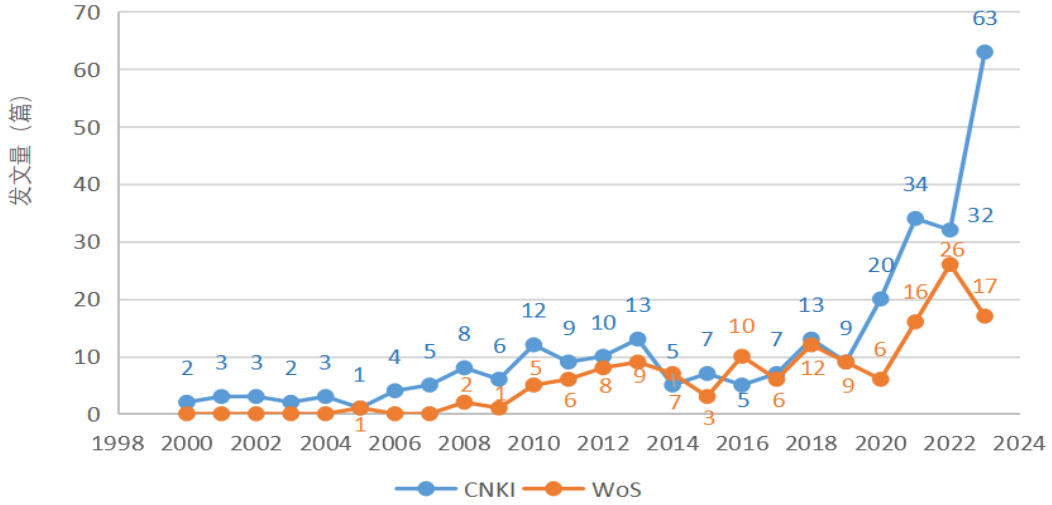


圖1、2000－2023年中外文獻增長趨勢比較圖

總體而言，領域前期研究成果較少，但研究數量隨時間推移呈波動上升趨勢，並呈現出若幹關鍵的時間節點特徵。通過對比觀察可以發現，過去二十餘年間，中文文獻發文量長期領先於外文文獻。外文文獻首次發表於 2005 年，標志著國際學術界對該領域的初步關注。然而，2006 年和 2007 年的發文量再次回落至零，2008 年起，外文文獻的發表開始呈現連續性，並在隨後逐步增長。與此同時，中文文獻的發文量自 2000 年起逐步增長，直到 2019 年，國際中文教育數字化的研究仍主要集中在中文文獻中，反映出中國大陸學術界對國際中文教育數字化研究的持續投入，並在該領域的研究探索方面形成了一定的積累。

然而，隨著全球教育格局的變化，尤其是 2020 年 COVID-19 疫情的爆發，國際中文教育數字化的研究逐漸從中文學術界向全球學術界擴展，海內外相關研究數量均大幅提升，遠超前十年平均水平。該現象除了與中國綜合國力的提升推動世界中

文教育的實踐與研究積極向好發展以及數字化技術的普及有關之外，可能更多是由世界中文或語言教育研究者在 COVID-19 全球大流行影響下，為確保學習連續性尋求解決方案的實踐推動的。COVID-19 的爆發無疑加速了國際中文教育數字化研究的擴展，同時也推動了該領域研究從中文學術界向全球學術界的轉型，反映了全球中文教育在後疫情時代的新需求與發展趨勢。未來，隨著全球範圍內教育數字化的普及和中文教育需求的增長，預計國際中文教育數字化領域將湧現出更多跨地區、跨語言的學術成果。

（二）、期刊分析

研究領域成熟度的一個關鍵指標是某些期刊上發表文獻的集中度。[18] 表 2 顯示 2000-2023 年刊載國際中文教育數字化相關研究成果數量排名前十的期刊。

表2、2000－2023年刊載國際中文教育數字化研究成果數量排名前十的期刊

序號	期刊名稱	發文量（篇）	占比（%）	期刊語言
1	《漢字文化》	51	12.14	中文
2	《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》	33	7.86	中文
3	《*COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*》	31	7.38	英文
4	《語言教學與研究》	22	5.24	中文
5	《國際漢語教學研究》	13	3.10	中文
	SYSTEM			英文
	LANGUAGE LEARNING & TECHNOLOGY			英文
8	《世界漢語教學》	11	2.62	中文
9	《現代教育技術》	10	2.38	中文
	AUSTRALASIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL TECNOLOGY			英文

由表 2 可以發現，國際中文教育數字化研究成果在中外期刊中的分布呈現出相當集中的狀態，近 50%的研究成果發表在發文量排名前 10 的期刊中。以年平均發文量為界，《漢字文化》、《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》、*COMPUTER*

[18] Kosmützky, Anna, and Putty, Rahul, "Transcending Borders and Traversing Boundaries," *Journal of Studies in International Education* 20.1 (California: 2015.09): 8-33.

ASSISTED LANGUAGE LEARNING 和《語言教學與研究》是領域研究成果的主要聚集地。這說明世界範圍內的國際中文教育數字化研究已出現文獻集中刊載刊物，已形成受學界內認可、在一定程度上能代表領域研究水平和發展方向的領域重視期刊，但相對來說中文期刊對國際中文教育數字化的研究成果給予了更多的支持。

根據所屬學科對排名前十的中外期刊進行分類後，我們發現國際中文教育數字化的中文研究成果不僅受到應用語言學期刊（如《語言教學與研究》）和教育技術類期刊（如《現代教育技術》）的支持，更為重要的是，在該研究領域，中文文獻有其集中的、專業性的刊載平臺，如《世界漢語教學》《國際漢語教學研究》等國際中文教育專業的學術刊物。然而，國際中文教育在中國大陸以外似乎仍是一個非專業的研究領域，缺乏足夠的專門化學術成果發表平臺。盡管當前 Emerging Sources Citation Index（ESCI）數據庫中已收錄 *Journal of Technology and Chinese Language Teaching* 這一專業外文刊物，該數據庫作為一個新興的來源引文索引，主要收錄那些正在發展中、具有潛力，或正在被其他索引觀察的學術期刊，權威性及影響力尚不如 SCIE、SSCI、AHCI 三大子庫。在本研究所選用的兩大權威子庫中，我們並未發現其他專門刊載中文教育研究成果的外文期刊。研究最終所取全部相關外文文獻均由 CALL 期刊（如 *COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*）、教育技術期刊（如 *AUSTRALASIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL TECNOLOGY*）和應用語言學期刊（如 *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*）刊載。不過，這一結果也側面印證國際中文教育數字化研究的跨學科性質和巨大的發展潛力。

（三）、核心作者與機構分析

核心作者具有引領領域學術研究的作用，在一定程度上可以左右該領域研究的熱點和方向。[19] 對中外文獻所顯示的國際中文教育數字化研究核心作者及研究機構，我們根據普賴斯定律的計算公式（$M=0.749\sqrt{N_{max}}$，其中 M 為發文量臨界值，用以界定核心作者／研究機構；Nmax 為統計範圍內發文量最高作者／研究機構的發文數量）進行了確定。其中核心作者共 38 人（發文量大於等於 3 篇），核心研究機構

[19] Koon, Vui-Yee, "Mobile Learning and Humanistic Education: A Science Mapping Approach," *Interactive Learning Environments* 31.10 (Abingdon: 2022.04): 1-18.

共 21 個（發文量大於等於 4 篇）。詳見表 3 和表 4。

表3、國際中文教育數字化研究核心作者

排序	作者	發文量（篇）	單位	所屬國家/地區
1	鄭豔群	15	北京語言大學	中國大陸（北京）
2	徐娟	9	北京語言大學	中國大陸（北京）
3	Wong, Lung-Hsiang	9	南洋理工大學	新加坡
4	Lan, Yu-Ju	8	臺灣師範大學	中國臺灣
5	梁宇	7	北京語言大學	中國大陸（北京）
6	吳應輝	7	北京語言大學	中國大陸（北京）
7	李寶貴	5	遼寧師範大學	中國大陸（大連）
8	Chai, Ching Sing	5	南洋理工大學	新加坡
9	Chang, Kuo-En	5	臺灣師範大學	中國臺灣
10	Hong, Jon-Chao	5	臺灣師範大學	中國臺灣
11	馬瑞稜	4	北京語言大學	中國大陸（北京）
12	劉玉屏	4	中央民族大學	中國大陸（北京）
13	劉曉海	4	北京語言大學	中國大陸（北京）
14	張屹	4	華中師範大學	中國大陸（武漢）
15	崔希亮	4	北京語言大學	中國大陸（北京）
16	Chin, Chee Kuen	4	南洋理工大學	新加坡
17	Hwang, Ming-Yueh	4	臺灣師範大學	中國臺灣
18	Lin, Chien-Yu	4	臺灣師範大學	中國臺灣
19	Sung, Yao-Ting	4	臺灣師範大學	中國臺灣
20	Tai, Kai-Hsin	4	臺灣師範大學	中國臺灣
21	饒高琦	3	北京語言大學	中國大陸（北京）
22	馮麗萍	3	北京師範大學	中國大陸（北京）
23	丁安琪	3	華東師範大學	中國大陸（上海）
24	史豔嵐	3	北京語言大學	中國大陸（北京）
25	劉利	3	北京語言大學	中國大陸（北京）
26	郭晶	3	法國格勒諾布爾大學	法國
27	宋繼華	3	北京師範大學	中國大陸（北京）
28	馬佳楠	3	北京語言大學	中國大陸（北京）
29	Chen, Chen	3	北京大學	中國大陸（北京）
30	Cohen A	3	特拉維夫大學（Tel Aviv University）	以色列
31	Ezra O	3	特拉維夫大學（Tel Aviv University）	以色列
32	Jin, Li	3	德保羅大學（DePaul University）	美國
33	King, Ronnel	3	南洋理工大學	新加坡

	B ·			
34	Lin, Pei-Hsin	3	國立臺灣大學	中國臺灣
35	Luo, Han	3	拉斐特學院（Lafayette College）	美國
36	Tang, Xiaofei	3	卡內基梅隆大學（Carnegie Mellon University）	美國
37	Wang, Yuping	3	格裏菲斯大學（Griffith University）	澳大利亞
38	Wen, Yun	3	南洋理工大學	新加坡

表4、國際中文教育數字化研究核心機構

序號	研究機構	發文量	所屬國家/地區
1	臺灣師範大學	22	中國臺灣
2	北京語言大學漢語國際教育研究院	17	中國大陸（北京）
3	南洋理工大學	15	新加坡
4	新加坡國立教育學院（NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION NIE SINGAPORE）	13	新加坡
5	中央民族大學國際教育學院	12	中國大陸（北京）
6	北京語言大學信息科學學院	10	中國大陸（北京）
7	北京大學對外漢語教育學院	9	中國大陸（北京）
8	北京語言大學對外漢語研究中心	8	中國大陸（北京）
9	湖北工業大學外國語學院	8	中國大陸（武漢）
10	北京語言大學國際中文教育研究院	7	中國大陸（北京）
11	北京語言大學	7	中國大陸（北京）
12	香港大學	7	中國香港
13	北京語言大學語言資源高精尖創新中心	6	中國大陸（北京）
14	北京師範大學	5	中國大陸（北京）
15	華東師範大學國際漢語文化學院	4	中國大陸（上海）
16	遼寧師範大學國際教育學院	4	中國大陸（大連）
17	暨南大學華文學院	4	中國大陸（廣州）
18	卡內基梅隆大學（CARNEGIE MELLON UNIVERSITY）	4	美國
19	香港教育大學	4	中國香港
20	賓夕法尼亞聯邦高等教育系統（PENNSYLVANIA COMMONWEALTH SYSTEM OF HIGHER EDUCATION PCSHE）	4	美國
21	SINGAPORE CTR CHINESE LANGUAGE	4	新加坡

可以看出，雖然國際中文教育數字化在世界範圍內仍是一個相對新興的研究領域，但高產研究人員和機構已不在少數。具體來說，研究人員方面，北京語言大學的鄭豔群教授、徐娟教授和南洋理工大學的 Wong, Lung-Hsiang 博士發文量最高。研究機構方面，北京語言大學不僅是中國大陸地區，也是世界範圍內國際中文教育

數字化領域具有絕對影響力的研究機構，38 位核心作者中的 11 位，21 個核心研究機構中 12 個均來自於此。此外，臺灣師範大學、新加坡南洋理工大學也在領域研究中領先。從分布來看，超 50%的領先研究人員與機構來自中國大陸地區，其中更有九成以上來自北京。這意味著作為中國的教育中心，北京擁有大量高產的國際中文教育數字化研究人員，在推動領域研究的發展方面具有不可忽視的突出貢獻。與此同時，武漢、廣州、上海等經濟發達、教育資源豐富的城市的研究者也在推動領域發展方面發揮著至關重要的作用。除中國大陸外，中國臺灣、新加坡、澳大利亞、美國等地的學者也對國際中文教育數字化研究具有極大興趣。但現有核心作者與研究機構的來源相對來說還較為單一，仍局限在中國大陸和世界極少部分與中國具有深厚曆史文化淵源或本土華文教育體系完整、發展較好的國家和地區。現有的核心國際研究者也大多具有華裔背景。這也從側面說明國際學者對於國際中文教育數字化領域的關注偏少，漢語作為第二語言教學的影響面仍偏窄，未來中文教育的國際宣傳和推廣力度還需繼續提升。

相比於核心作者及機構，核心作者或研究機構群對學科的發展有著更大的引導和推動作用，他們能不斷地推動領域研究走向新高度。某一研究領域的核心作者或研究機構群需要核心作者或研究機構的發文總量達到該研究領域發文總量的 50%以上才能形成，經統計，世界範圍內國際中文教育數字化研究核心作者和核心研究機構的發文比分別為 40.24%和 41.43%，均未達到標准，故領域內尚未形成系統的「核心作者群」和「核心研究機構群」。但在對中外文獻核心作者和機構的發文量進行分別統計並計算後，我們發現：外文文獻中的國際中文教育數字化研究已形成較為系統的「核心作者群」和「核心研究機構群」，中文文獻反之。

此外，我們還對外文期刊中相關研究成果的來源進行了單獨統計，詳見表 5。[20]

表5、國際中文教育數字化相關外文研究成果產出前9名的國家或地區

序號	國家／地區	發文量（篇）／占比（%）
1	中國大陸	49／34.03
2	美國	38／26.39
3	中國臺灣	35／24.31
4	澳大利亞	17／11.81

[20] 由於中文期刊幾乎僅刊載中國大陸研究人員的研究成果，此處僅對英文文獻的來源進行具體的表格說明。

5	新加坡	16／11.11
6	英國	6／4.17
7	新西蘭	5／3.47
8	以色列	3／2.08
9	馬來西亞	3／2.08

中文期刊幾乎僅刊載來自中國大陸的研究成果，其中的中外跨境合作研究僅有 9 篇，佔據發文總量的 3.26%，更不必說世界其他地區研究者的獨立產出。這一現象反映了中文期刊在促進國際合作和吸納全球研究成果方面的局限性。而表 5 顯示出：外文期刊的文獻來源是多樣的，世界各地研究人員的相關成果均可發表其中，包括中國大陸地區。更重要的是，外文研究成果中超 30%來自中國大陸。可見近年來中國大陸地區的相關研究者已逐漸意識到自身研究成果發表的局限，在專注於中文期刊發表的同時，也在盡力地與國際社會共享研究成果。

為進行更深入的探討，筆者還通過 CiteSpace 分別製作生成了中、外文獻的作者－機構－國家混合網絡圖譜（詳見圖 2、圖 3），以更直觀地展示中外學者之間的合作頻次及緊密度，並對比評估中外研究的具體跨境合作情況。

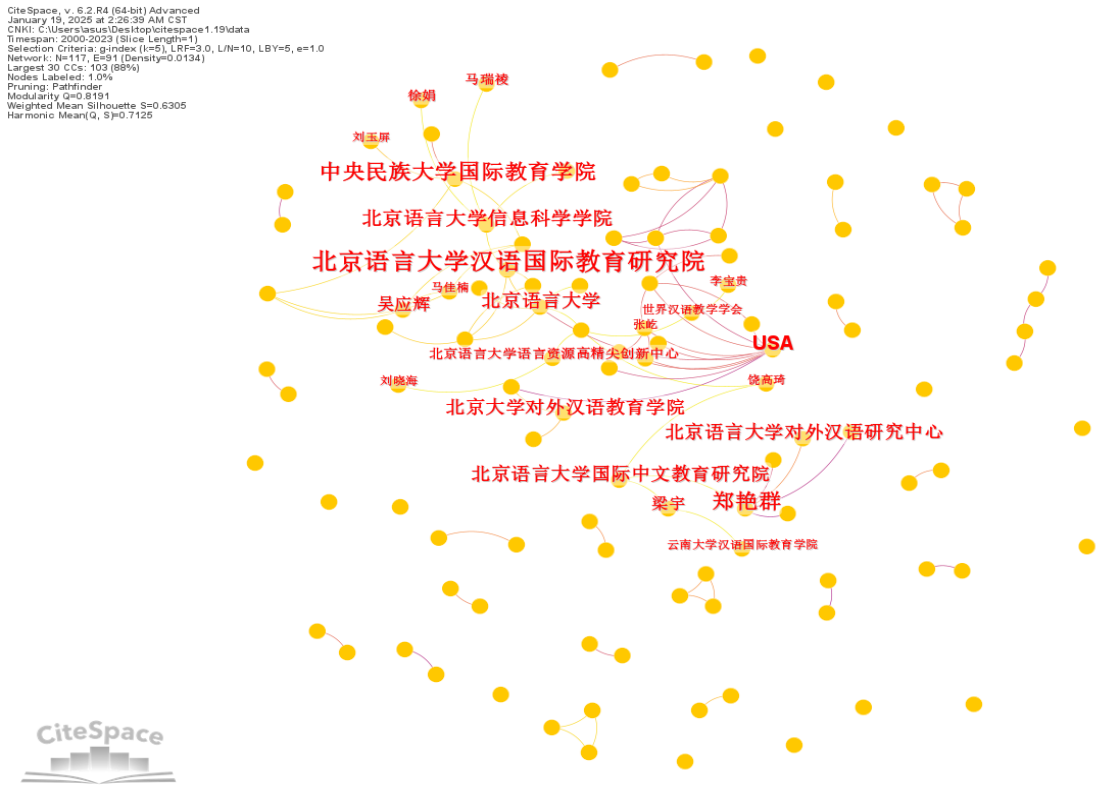


圖2、中文文獻作者－機構－國家混合知識圖譜

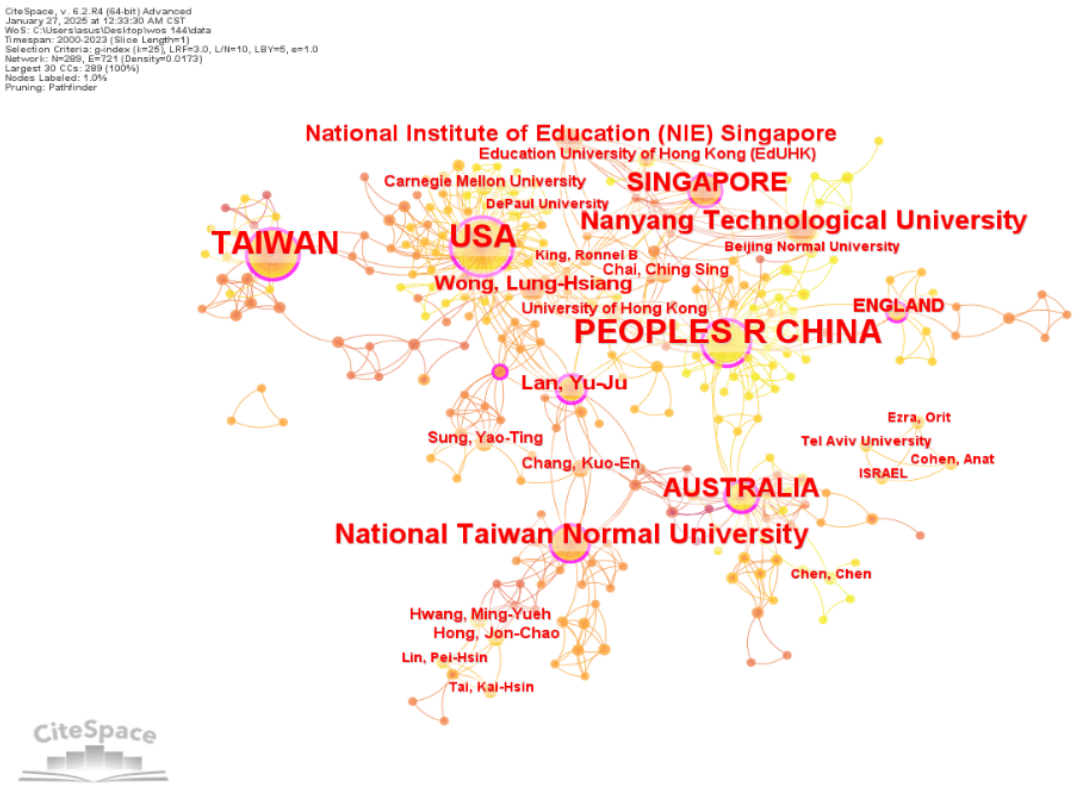


圖3：外文文獻作者－機構－國家混合知識圖譜

圖中文字標簽大小與發文量呈正相關，彼此間連線代表具有合作關系。從圖 2 來看，中文文獻的國際化程度不高，合作的地域範圍仍然局限。高產的研究人員和機構絕大部分來自中國大陸地區。學者們的跨境合作關系也非常有限，幾乎僅限於與美國的合作。相比之下，圖 3 的外文文獻網絡圖譜則呈現出更加多樣化的合作格局。中國大陸、中國臺灣、美國、新加坡和澳大利亞等國家／地區的研究者之間合作關系緊密。新加坡南洋理工大學、臺灣師範大學、美國卡內基梅隆大學等海內外研究機構已成為跨境合作的重要節點。進一步統計分析發現，144 篇外文文獻中，36 篇屬於跨境合作研究，其中更有 16 篇涉及中國大陸學者。此外，自疫情以來，跨境合作的頻次明顯增加，更多來自不同國家的研究者參與到國際中文教育數字化的研究中，中國大陸學者與國際學者的合作關系也逐漸加深，推動了該領域的合作網絡朝著全球化方向發展。

（四）、高被引文獻

某研究領域的高被引文獻通常被認為是該領域重要研究成果的記錄，梳理此類文獻能加深對領域研究邏輯及理論基礎的理解。前文已提及，在各種因素的影響下，海內外的國際中文教育數字化研究在一定程度上相互獨立，存在一定的脫節。為更好地把握中外研究在方法和重點上的具體差異，我們對被引量前十的中外文獻進行分別梳理，詳見表 6、表 7。

表6、被引量排名前十的中文文獻

序號	文獻標題	作者	所在刊物	出版年	被引次
1	「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（上）	李宇明、李秉震等	語言教學與研究	2020	485
2	全球突發公共衛生事件背景下的漢語教學》	崔希亮	世界漢語教學	2020	363
3	「新冠疫情下的漢語國際教育：挑戰與對策」大家談（下）	陸儉明、崔希亮等	語言教學與研究	2020	349
4	課堂上的網絡和網絡上的課堂——從現代教育技術看對外漢語教學的發展	鄭豔群	世界漢語教學	2001	340
5	對外漢語教材現代化芻議	王建勤	語言文字應用	2000	322
6	漢語國際推廣形勢下對外漢語教學發展新方向——基於網絡的遠程漢語教學	孟繁傑	現代遠距離教育	2010	194
6	「翻轉課堂」教學模式在對外漢語教學中的應用	孫瑞、孟瑞森、文萱	語言教學與研究	2015	194
8	簡論基於互聯網的對外漢語教學	張和生、洪芸	北京師範大學學報（人文社會科學版）	2001	193
9	「漢語國際教育線上教學模式與方法」大家談	巴丹、楊緒明等	語言教學與研究	2021	184
10	新冠疫情影響下的國際中文教育：問題與對策	王輝	語言教學與研究	2021	171

表7、被引量排名前十的外文文獻

序號	標題	第一作者	刊物	出版年	被引次
1	Students' Personal and Social Meaning Making in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment	Wong, Lung-Hsiang	*EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY*	2010	93
2	Digital affordances on WeChat:	Jin, Li	*COMPUTER ASSISTED*	2018	64

	learning Chinese as a second language		*LANGUAGE LEARNING*		
3	Does second life improve Mandarin learning by overseas Chinese students?	Lan, Yu-Ju	*LANGUAGE LEARNING & TECHNOLOGY*	2014	57
4	Second language acquisition of Mandarin Chinese vocabulary: context of learning effects	Lan, Yu-Ju	*ETR & D - EDUCATIOANL TECHNOLOGY RESEARCH AND DEVELOPMENT*	2015	56
5	Enhancing beginner learners' oral proficiency in a flipped Chinese foreign language classroom	Wang, Jun	*COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*	2018	54
6	Investing mobile-assisted oral feedback in teaching Chinese as a second language	Xu, Qi	*COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*	2017	54
7	Effects of using mobile-based virtual reality on Chinese L2 students' oral proficiency	Xie, Ying	*COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*	2021	53
8	Teacher training in a synchronous cyber face-to-face classroom: characterizing and supporting the online teachers' learning process	Wang, Yuping	*COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*	2010	50
9	A ChatBot for learning Chinese: Learning Achievement and Technology Acceptance	Chen, Hsiu-Ling	*JOURNAL OF EDUCATIONAL COMPUTING RESEARCH*	2020	47
10	Exploring Singaporean Chinese Language teacher's Technological Pedagogical Content Knowledge and its Relationship to the Teachers' Pedagogical Beliefs	Chai, Ching Sing	*ASIA-PACIFIC EDUCATION RESEARCHER*	2013	39

中文文獻的研究主要集中在兩大主題。第一，國際中文教育如何應對新冠疫情的影響。10 篇高被引文獻中的 4 篇及被引量排名前三位的文章均與此相關，《語言教學與研究》分別於 2020 年和 2021 年融合陸儉明、崔希亮等 40 餘位國際權威學者的觀點，從新冠疫情帶給國際中文教育的挑戰以及如何應對挑戰兩方面出發，指出領域未來的發展道路。學者們普遍認為，在後疫情時代要適應 5G 和語言智能時代的要求，積極應對數字化、信息化時代所必需面對的挑戰，通過現代教育技術匯聚漢語教學資源，打造雙向互動的資源共建模式和線上線下混合式教學生態。第二個主題是在線遠程漢語教學。如張和生，洪芸預測基於互聯網的對外漢語遠程教育勢

必會成為主流。[21] 孟繁傑認為傳統的以面授為主的對外漢語教學模式無法滿足漢語國際推廣的需要，必須利用網絡開展遠程漢語教學。[22]

外文文獻的研究則主要集中於學習者感知、教師技能和口語能力三大主題。新加坡學者 Wong 的文章是目前國際中文教育數字化研究領域被引頻次最高的外文文獻。該文提出一項 MALL 的設計研究，該設計以無縫學習為基礎，以產品和過程為導向對學生進行分析，揭示學生在內容創造過程中的認知過程與學習策略。[23] Chai 調查了新加坡華語教師的技術教學內容知識（Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK）概況及其教學信念。[24] 通過質性研究和皮爾遜的相關分析發現相比傳統教學信念，教師的 TPACK 與建構主義教學信念之間的相關性更大，從而為中文教師專業發展提供一定啟示。Wang 通過對漢語初級學習者的追蹤，觀察基於大型開放式網絡課程（Massive Open Online Courses, MOOC）的翻轉式教學對其口語水平發展和進步速度的正向影響。[25] 接受翻轉教學的學習者在口語流利性、學習速度及態度方面明顯優於基線組的研究結果為在外語課堂上實施翻轉教學提供一定支持。

與外文文獻相比，中文文獻的研究更關注實際教學及模式的改進，力求融合現代技術、優化教學模式以推動國際中文教育數字化轉型。例如，李宇明等針對新冠疫情下漢語國際教育面臨的挑戰和對策進行討論，基於現有教育實踐提出解決方案。[26] 鄭豔群則通過分析現代教育技術對對外漢語教學的影響，探討信息技術在課堂中的實際應用。[27] 以上研究著眼於實際問題的解決，為後續研究提供關於後疫

---

21 張和生、洪芸，〈簡論基於互聯網的對外漢語教學〉，《北京師範大學學報（人文社會科學版）》，第 6 期（北京：2001.11），107-111。

22 孟繁傑，〈漢語國際推廣形勢下對外漢語教學發展新方向—基於網絡的遠程漢語教學〉，《現代遠距離教育》，第 1 期（哈爾濱：2010.02），55-57。

23 Wong, Lung-Hsiang, et al., “Students’ Personal and Social MeaningMaking in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment,” *Educational Technology & Society* 13.4 (Taipei: 2010.10): 15-26.

24 Chai, Ching Sing, et al., “Exploring Singaporean Chinese Language Teachers’ Technological Pedagogical Content Knowledge and Its Relationship to the Teachers’ Pedagogical Beliefs,” *The Asia-Pacific Education Researcher* 22.4 (Manila: 2013.02): 657-666.

25 Wang, Jun, An, Na, and Wright, Clare, “Enhancing Beginner Learners’ Oral Proficiency in a Flipped Chinese Foreign Language Classroom,” *Computer Assisted Language Learning* 31.5-6 (Abingdon: 2018.01): 490-521.

26 李宇明、李秉震、宋暉等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育:挑戰與對策」大家談（上）〉，《語言教學與研究》，第 4 期（北京：2020.07），1-11。

27 鄭艷群，〈課堂上的網絡和網絡上的課堂—從現代教育技術看對外漢語教學的發展〉，《世界漢

情時代背景下中文教育轉型和在線教育模式的研究框架，推動關於遠程漢語教學和技術在教育中應用的探索。

然而，從研究方法來看，非實證方法被頻繁地使用，大多數學者傾向於從他們的個人觀察、對時事的反思或權威經驗中得出與國際中文教育數字化有關的結論，較少涉及具體的、大規模的實證研究，10 篇高被引文獻中更有 3 篇為觀點匯輯類文章。此外，中文文獻更多關注國內教育背景下的教學模式，缺乏跨文化的對比分析和國際化視角，導致其研究結論對全球範圍的影響較為有限。相比之下，英文文獻的研究方法則更加多樣化，既包括定性研究，也有較多的定量研究和實驗研究。例如，Wong 通過混合方法分析學生在中文學習中的社交意義，[28] 而 Wang 則採用實證研究分析翻轉課堂對學生口語能力的提升，數據分析相對深入。[29] 英文文獻研究的主要創新體現在教育技術的深度整合，尤其是移動學習、虛擬現實和翻轉課堂等技術的應用，研究者們探索這些新興技術對中文學習，特別是提升語言學習效率的影響。其中 Wang 探討學習環境的創新，即同步網絡課堂中的教師培訓和教師學習過程的支持，這也是中文文獻中較少涉及的一個創新點。[30] 通過實證研究，英文文獻不僅為教育技術在語言學習中的應用提供案例，還提供大量的數據和實驗基礎，具有較強的應用價值和可操作性，推動後續對教育技術和語言學習結合的深入具體化探討。此外，英文文獻在跨文化研究和不同語言學習者的研究方面具有更廣泛的視野，為未來研究提供重要的參考和啟發。

（五）、關鍵詞共現分析

由於關鍵詞是對文章內容簡明而精確的總結，關鍵詞共現分析被認為是顯示研

語教學》，第 4 期（北京：2001.12），98-104。

28 Wong, Lung-Hsiang, et al., “Students’ Personal and Social Meaning Making in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment,” 15-26.

29 Wang, Jun, An, Na, and Wright, Clare, “Enhancing Beginner Learners’ Oral Proficiency in a Flipped Chinese Foreign Language Classroom,” 490-521.

30 Wang, Yuping, Chen, Nian-Shing, and Levy, Mike, “Teacher Training in a Synchronous Cyber Face-To-Face Classroom: Characterizing and Supporting the Online Teachers’ Learning Process,” *Computer Assisted Language Learning* 23.4 (Abingdon: 2010.10): 277-293.

究重點主題和新興趨勢的有效方法，[31] 它同樣有助於我們瞭解海內外在國際中文教育數字化領域研究方面的差異。在將相關中外文獻分別導入 CiteSpace 後，我們生成兩個關鍵詞共現圖譜（圖 4 和圖 5）。

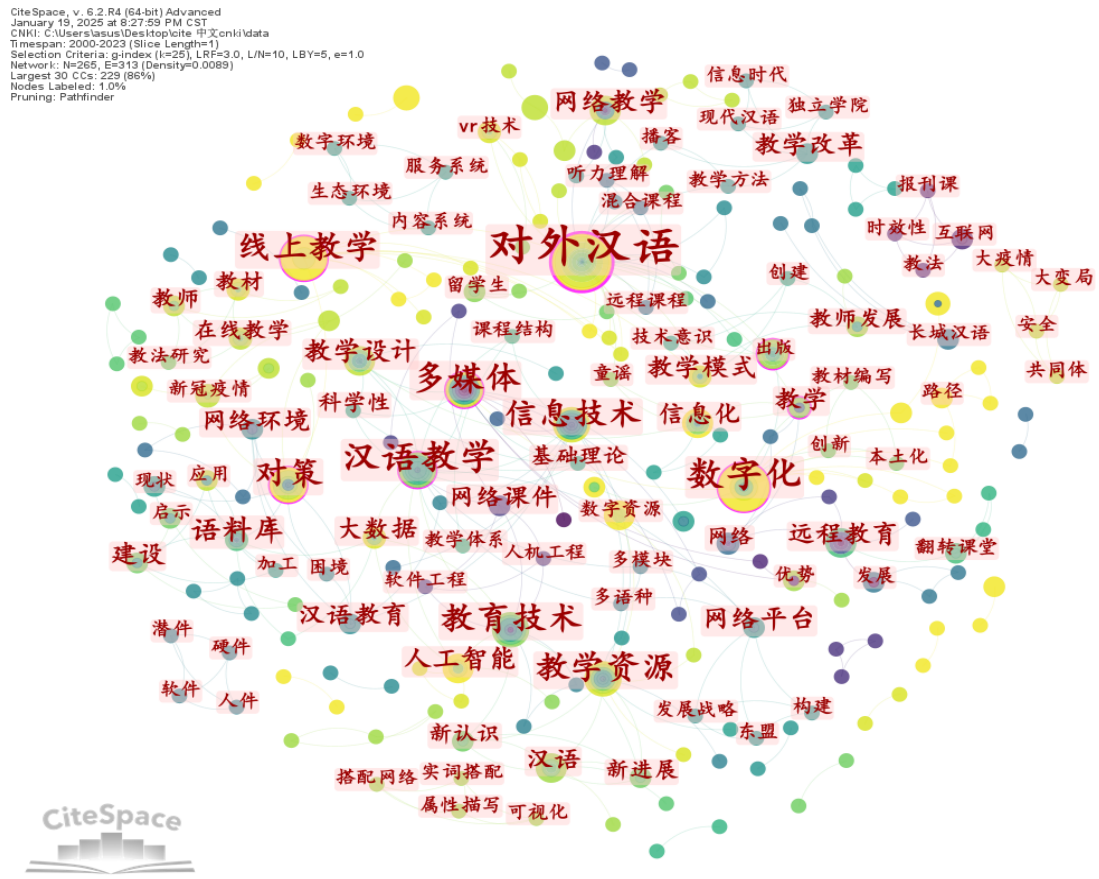


圖4、國際中文教育數字化研究中文文獻的關鍵詞共現知識圖譜

31 Fang, Yan, Yin, Jie, and Wu, Bihu, "Climate Change and Tourism: A Scientometric Analysis Using CiteSpace," *Journal of Sustainable Tourism* 26.1 (Abingdon: 2017.05): 108–126.

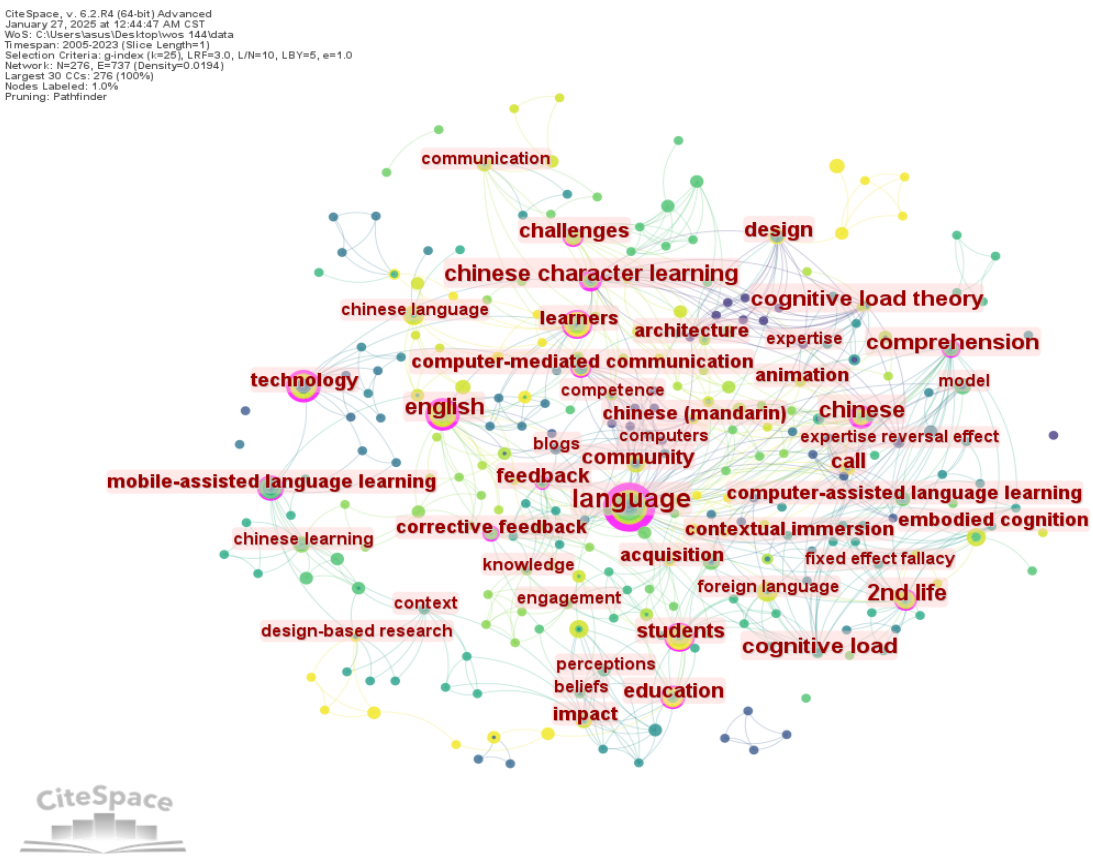


圖5、國際中文教育數字化研究外文文獻的關鍵詞共現知識圖譜

從知識圖譜可以看出，除「對外漢語」「漢語教學」「數字化」「漢語」等中外文獻基本關鍵詞，中國大陸的研究特別關注「線上教學」「教育技術」「教學資源」「多媒體」。如教學資源方面，教師和教材是學者們普遍關注的兩個維度。劉玉屏等提出應通過構建國際中文教師數字能力標准和評估體系等方式促進國際中文教師數字能力的提升。[32] 宋繼華等認為國際中文教育數字化資源建設既要創新性利用新一代智能技術，又要踐行多學科深度融合的理念，在深層認知的基礎上高質量、內涵式發展。[33] 同時，「對策」也是當前國內研究的一個重要課題。數字技術賦能國際中文教育進入數智時代是時代發展的必然要求和領域發展的必然趨勢。在此背景下，探討

32 劉玉屏、李曉東、郝佳昕，〈國際中文教師數字能力現狀與影響因素研究〉，《民族教育研究》，第 3 期（北京：2021.06），139-146。

33 宋繼華、張曼、梁麗芬，〈國際中文教育數字化資源建設的深層認知〉，《國際漢語教學研究》，第 3 期（北京：2023.07），7-14+89。

國際中文教育如何向數字化轉型成為近年來中國大陸學者們關注的重點之一。[34]

雖然前文的高被引文獻分析也顯示出外文文獻對教師，特別是教師技能的關注，但關鍵詞共現知識圖譜中「學生」「學習者」兩個關鍵詞的高頻出現也顯示出海外相關研究對學生維度的重視。研究者們更多地將視角集中於學習者對數字化技術催生出的以 CMC 等為代表的新型教學模式的感知，遠程教學對學習者自我效能感、認知負擔、焦慮等心理和情感方面的影響也日益受到重視。如 Hong 考察學習者的校准認知能力及其與認知焦慮、在線學習興趣和學習自我效能感的關系。[35] 研究結果表明通過實踐校准可以改善學習者在學習繁體漢語拼音時的認知和情感因素。此外，漢語語言要素（語音、詞匯、語法、漢字）以及語言技能（聽、說、讀、寫、譯）的教學與數字化技術的融合也受到國際出版物的高度關注。Chung 研究混合感官模式對初學者和有經驗學習者在漢字習得有效性方面的影響。[36] Tan 探討 CALL 下如何利用有聲博客培養學生的中文口語能力。[37] 最重要的是，從關鍵詞「英語」在外文文獻中的高頻出現來看，借鑒英語作為第二語言數字化教學的研究經驗進行國際中文教育領域的研究，並將後者的研究成果推及前者乃至更廣闊的二語習得領域也是目前國際學者們的主要研究路徑之一。

此外，雖然具體技術支持下的數字化教學方法，如 MALL、虛擬現實（VR）技術支持的語言學習、在線同步教學是中國和國際學者都感興趣的重要話題。但是，中國大陸地區的學者似乎更關注「翻轉課堂」「慕課」兩種具體形式。[38] 而近年來不少國際學者熱衷於進行借助「第二人生（Second Life）」進行基於應用遊戲和 VR 技

---

34 徐娟、馬瑞祾，〈數字化轉型賦能國際中文教育高質量發展〉，《電化教育研究》，第 10 期（蘭州：2023.09），121-128；王春輝，〈國際中文教育數字化發展的趨勢與反思〉，《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》，第 2 期（昆明：2023.03），1-8。

35 Hong, Jon-Chao, Tai, Kai-Hsin, and Ye, Jian-Hong, "Playing a Chinese Remote-Associated Game: The Correlation among Flow, Self-Efficacy, Collective Self-Esteem and Competitive Anxiety," *British Journal of Educational Technology* 50.5 (Oxford: 2018.12): 2720-2735.

36 Chung, Kevin K.H., "What Effect Do Mixed Sensory Mode Instructional Formats Have on Both Novice and Experienced Learners of Chinese Characters?" *Learning and Instruction* 18.1 (Amsterdam: 2008.02): 96-108.

37 Tan, Yuh-Huann, and Tan, Seng-Chee, "A Metacognitive Approach to Enhancing Chinese Language Speaking Skills with Audioblogs," *Australasian Journal of Educational Technology* 26.7 (Sydney: 2010.12).

38 孫瑞、孟瑞森、文萱，〈「翻轉課堂」教學模式在對外漢語教學中的應用〉，《語言教學與研究》，第 3 期（北京：2015.05），34-39；王添淼、裴伯傑，〈漢語慕課課程個案研究〉，《民族教育研究》，第 2 期（北京：2016.04），128-132。

術支持的語言學習研究。[39] 研究方向的差異，不僅反映了技術的應用差異，也展示中外文獻在教學模式創新上的不同焦點。

研究前沿在一定程度上能夠反映一個學科領域的最新發展方向。在科學知識圖譜中，某一領域研究的活躍程度和研究重點的轉變可以通過突現詞的產生和持續時間來反映。通過對研究前沿的識別與追蹤，研究人員不僅能夠解領域在不同曆史時期的研究進展，還能對未來的發展趨勢進行合理預測。因此，研究另外分別將中外文獻中的關鍵詞作為節點，按年度進行階段性劃分，繪制出二者的關鍵詞突現圖譜（見圖 6），以進一步補充解國際中文教育數字化領域在時間演變過程中出現的研究熱點及其變化。

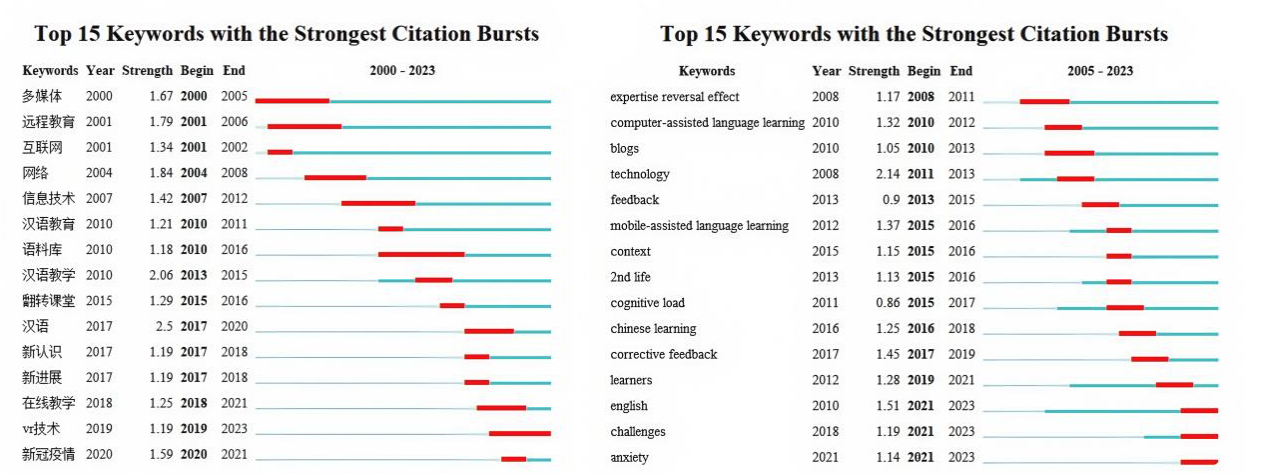


圖6、國際中文教育數字化研究中文文獻關鍵詞突現知識圖譜

中文文獻的研究演變可分為三個階段。在早期階段（2000-2010 年），關鍵詞如「多媒體」「遠程教育」「互聯網」「網絡」和「信息技術」佔據了突現位置。這一時期的研究核心主要聚焦於如何通過新興技術，特別是信息技術和網絡的有效整合來支持和改善傳統的漢語教學。進入中期階段（2010-2016 年），隨著中文教育的國際化擴展，關鍵詞逐漸轉向了「語料庫」「翻轉課堂」等。這表明，隨著技術逐步滲透

39 「第二人生」是一個在美國極受歡迎的網絡虛擬遊戲，該應用程序在元宇宙的基礎上提供了一個高層次社交網絡服務，近年來不少學者通過該應用進行語言學習的研究；Wang, Yanjun, Grant, Scott, and Grist, Matthew, “Enhancing the Learning of Multi-Level Undergraduate Chinese Language with a 3D Immersive Experience - An Exploratory Study,” *Computer Assisted Language Learning* 34.1 (Abingdon: 2020.07): 1-19.

到教學過程中，研究者開始更加關注教學模式的優化，尤其是翻轉課堂等新型教學方法的探討。後期階段（2017-2023 年）則聚焦於漢語教育的「新進展」「新認識」，尤其是在後疫情時代，研究者們更加註重如何應對疫情帶來的教育挑戰，特別是如何通過現代教育技術，譬如「在線教學」「VR 技術」實現資源共享、互動教學，以及線上線下混合教學模式的創新。

外文文獻的研究關鍵詞演變同樣經歷三個階段。早期階段（2008-2013 年）外文文獻的研究主要聚焦點是如何利用 CALL 和以博客（blog）為代表的新興工具來提升語言學習的效率以及知識逆轉效應（Expertise Reversal Effect）。中期階段（2013-2019 年），研究重點逐漸轉向了側重於移動設備，學習方式更加靈活、更具體驗感和高度互動性的 MALL，相關研究特別是語境化（context）以及即時糾錯反饋（Corrective Feedback）由此也蓬勃發展。此外，「第二人生（2nd life）」是學者對基於應用遊戲的漢語學習進行研究的主要切入點。進入後期階段（2019-2023 年），外文文獻的關鍵詞則轉向了「學習者（learners）」「挑戰（challenges）」和「焦慮（anxiety）」，反映研究人員對學習者在後疫情時代與數字化語言學習環境中面臨的心理挑戰和情感因素的關注。「英語（English）」一詞的突現也進一步印證前文共現圖譜的結論，借鑒英語作為第二語言數字化教學的研究經驗正在成為國際中文教育研究的重要方向。

四、結語、建議與局限

儘管國際中文教育數字化的實踐與研究已引起了國內外學者的廣泛關注，但領域以往的文獻綜述基本都是對基於實驗設計的、具體技術在漢語作為第二語言教學中的應用研究的回顧。為更全面地瞭解世界範圍內國際中文教育數字化研究的整體發展狀況，本文利用 CiteSpace 軟件，對 2000-2023 年國際中文教育數字化相關中外文獻進行可視化分析，全面地描繪了領域整體的發展面貌和海內外研究的差異。

領域研究的整體發展狀況如下：首先，國際中文教育數字化相關研究成果在過去的二十餘年中呈顯著波動增長的趨勢。隨著全球教育技術化的迅速發展和中文教育需求的日益旺盛，我們預測這一趨勢在未來仍將繼續。其次，世界範圍內的國際中文教育數字化研究成果已出現集中刊載刊物，其中《漢字文化》《雲南師範大學學

報（對外漢語教學與研究版）》、*COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING* 和《語言教學與研究》最具代表性。雖然檢索範圍內刊載領域研究成果的國際期刊均不屬於漢語作為第二語言教學領域專業性的出版物，但它們相對中文期刊來說更具包容性和國際化視野。作者與研究機構方面，領先的研究人員與機構一半以上來自中國大陸的發達城市。中國臺灣、新加坡、澳大利亞、美國等與中國大陸具有深厚曆史文化淵源或本土華文教育體系完整、發展較好的國家／地區的學者和機構也對領域研究有著不可磨滅的貢獻。其中鄭豔群、徐娟和 Wong, Lung-Hsian 博士的研究成果最多，北京語言大學、臺灣師範大學和新加坡南洋理工大學是影響力最大的研究機構。但領域內尚未形成系統的核心作者與研究機構群，國際研究人員，特別是中國大陸地區的研究者跨境合作較少。這可能與中外實踐傳統和研究目標的差異有關，語言障礙也可能是影響學者合作的重要因素。

中外文獻所體現的海內外研究差異如下：第一、研究方法上，中文文獻大多采用的是非實證研究方法，側重於理論分析和教育實踐的總結，而外文文獻對於實證研究方法運用得較多，強調通過定量分析、實驗研究等驗證教育技術和教學方法的效果。第二、研究重點上，中國大陸地區的研究人員專注於教學資源，特別是對對外漢語教師專業技能的培養，因此關於教師的教學實踐、教師教育和教師發展的研究不在少數。相比之下，國際學者對學生維度投入了極大的關注，他們希望通過研究學習者心理、情緒等感知因素和學習過程來尋找提高學生語言和高階思維能力的方法。這種截然相反的結果可能是由中外教學理念的差異導致的。作為全球中文教師的主要輸出地和國際中文教育事業的推廣者，中國政府和研究人員對「教師」因素密切關注。而西方學者受建構主義理論的影響，自然會對學習者本身及其學習過程傾注更多的關注。第三、研究視角與影響上，中國大陸的學者們在國際中文教育數字化方面的研究更傾向於從宏觀視角出發，試圖從理論層面為推進國際中文教育數字化轉型提供系統的路徑和行動方案，但缺乏跨文化的比較與實證支持，因此影響力較為局限；而國際學者傾向於站在二語者的角度分析如何通過教育技術的深度整合學好中文等現實性的問題。漢字教學、糾錯反饋、教師信念等微觀和細致的主題是他們的首要研究主題。最後，研究領域的獨立性也是中外研究的重要差異之一，根據分析我們認為國際中文教育數字化研究在中國大陸是一個相對獨立的領域。反觀世界其他地區，將漢語作為第二語言教學的數字化研究與其他語種乃至整個二語

習得領域的研究相結合是顯著趨勢。相對更為廣泛的國際視野為未來全球教育領域的研究提供了更具廣泛適用性的參考。

鑒於以上結果，為提升世界範圍內國際中文教育數字化研究的質量與成效，我們為研究人員、機構和期刊提供以下建議。

首先，加強實證研究並推動成果轉化。雖然理論研究為教學模式和教育理念的更新提供了框架，但實證研究能夠為教育實踐提供更具體的支持。中文學術界的研究者應增加基於實證的研究，尤其是具體的數字化技術在漢語教學中的應用效果的量化分析。未來，研究者可採用多種研究方法，如實驗研究、對比研究、長期追蹤調查等，評估不同教育技術和數字化工具對學生學習成績、學習動機、口語能力等方面的具體影響。為支持該方向研究，期刊和學術會議可增設實證研究專欄，鼓勵發表基於數據和實驗結果的研究成果，以便為教學實踐提供可操作的指導。特別是應當鼓勵跨學科的研究合作，結合教育學、信息技術、心理學等多個學科，建立綜合評估框架，推動教育技術的有效應用。

其次，推動跨境合作與國際交流平臺建設。我們鼓勵中外研究人員進行更密切的關於國際中文教育數字化研究的學術對話，以建立國際聯系並創造跨境合作的機會。可考慮建立國際中文教育數字化研究合作網絡，通過多樣化的合作方式提升中外學者的互動。具體措施可包括：定期舉辦線上或線下的跨境研討會、工作坊，搭建全球中文教育技術交流平臺，促進來自不同國家和地區的學者就技術應用、教學模式、研究方法等方面進行深入探討。此外，建議設立聯合研究項目基金，支持跨國學者共同申報、合作開展長期研究項目，形成穩定的合作機制。通過這一網絡，研究人員不僅能互相學習，還能共享研究成果，推動國際中文教育數字化領域的創新發展。

再者，鼓勵中外期刊支持發表跨境研究並進行專刊/專欄建設。特別是中文期刊，應適當收錄國際學者的研究成果，從而為兩區域研究人員的合作搭建交流和成果產出的平臺。此外，國際中文教育在中國政府的政策支持和世界中文學習需求不斷增加的推動下，雖然新興，但已日漸成為一個熱門的研究領域，為此我們呼籲國際領先期刊能為該領域研究設立針對性專欄，提供一個系統化發表平臺，促進全球研究成果的共享。

最後，搭建多語種研究成果共享平臺。為提升研究的國際影響力，建議建立專

門的國際中文教育數字化研究成果共享平臺，提供多語言的資源共享機制。該平臺可以包括開放獲取的期刊、研究論文庫、數據集、教學案例庫等，供全球研究人員和教育實踐者免費訪問。平臺除提供中英雙語內容外，還可引入其他主要語種（如西班牙語、法語、日語等），定期發布領域內的熱點問題、最新研究動態，組織跨語言的學術討論，以確保中文教育研究成果能夠更大範圍地傳播共享。

儘管本研究通過 CiteSpace 對 2000-2023 年間的中外文獻進行系統的可視化分析，為國際中文教育數字化領域的整體發展狀況提供有價值洞見，但仍存在一定的局限性。首先，本研究僅選取 CNKI 數據庫和 WoS 核心合集的 SSCI 及 AHCI 兩大子庫，排除了其他數據庫中的文獻，這可能導致對某些學術領域和地區研究，尤其是對於一些較新興的、尚未被 WoS 和 CNKI 全面覆蓋的研究成果的遺漏；檢索關鍵詞的選擇及最終確定的檢索公式因人而異，檢索和篩選的過程也很難避免主觀性，從而影響研究結果的全面性和代表性。此外，研究對象僅限於期刊論文、在線發表論文和綜述，書籍和會議論文集等類型文獻在一定程度上也具有重要的學術價值。特別是後疫情時代，教育領域發生了深刻變化，尤其是在數字化轉型的加速過程中，相關研究成果呈現出快速增長的態勢，短期內突現的研究方向或熱點在初期可能僅以會議論文、研究報告或預印本的形式存在，而以上類型的文獻相比於期刊文章，在數據收集和發布過程中並不具備長期的可追溯性和穩定性，在短期內無法得到充分的同行評審和廣泛傳播。本研究對上述類型文獻的缺失可能導致一些新的研究熱點或成果未能得到展現。最後，雖然 CiteSpace 提供了強大的文獻可視化功能，可以有效揭示研究現狀與趨勢，其無法全面反映具體研究方法、研究結果和理論框架的差異，在一定程度上忽略了研究的深度和複雜性。因此，未來研究應擴大文獻來源，採用更系統的檢索與分析過程，確保研究能夠更全面地捕捉領域最新進展和研究動態，獲得更多有價值的發現。

徵引書目

[1] 劉程、安然，〈國外遠程交互式教學研究及其在對外漢語教學中的應用綜述〉，《中國遠程教育》，第12期（北京：2011.12），35-40。

[2] 張雪梅、王子蘊，〈國際中文教育數字化發展的前景與挑戰〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第5期（昆明：2023.09），10-17。

[3] 姜帥、趙楊，〈國際中文教育數字化研究狀況與趨勢—基於CNKI 2000—2023年文獻的可視化分析〉，《青海民族大學學報（社會科學版）》，第2期（西寧：2024.06），182-192。

[4] 張和生、洪芸，〈簡論基於互聯網的對外漢語教學〉，《北京師範大學學報（人文社會科學版）》，第6期（北京：2001.11），107-111。

[5] 孟繁傑，〈漢語國際推廣形勢下對外漢語教學發展新方向—基於網絡的遠程漢語教學〉，《現代遠距離教育》，第1期（哈爾濱：2010.02），55-57。

[6] 李宇明、李秉震、宋暉等，〈「新冠疫情下的漢語國際教育:挑戰與對策」大家談（上）〉，《語言教學與研究》，第4期（北京：2020.07），1-11。

[7] 鄭艷群，〈課堂上的網絡和網絡上的課堂—從現代教育技術看對外漢語教學的發展〉，《世界漢語教學》，第4期（北京：2001.12），98-104。

[8] 劉玉屏、李曉東、郝佳昕，〈國際中文教師數字能力現狀與影響因素研究〉，《民族教育研究》，第3期（北京：2021.06），139-146。

[9] 宋繼華、張曼、梁麗芬，〈國際中文教育數字化資源建設的深層認知〉，《國際漢語教學研究》，第3期（北京：2023.07），7-14+89。

[10] 徐娟、馬瑞稜，〈數字化轉型賦能國際中文教育高質量發展〉，《電化教育研究》，第10期（蘭州：2023.09），121-128。

[11] 孫瑞、孟瑞森、文萱，〈「翻轉課堂」教學模式在對外漢語教學中的應用〉，《語言教學與研究》，第3期（北京：2015.05），34-39。

[12] 王春輝，〈國際中文教育數字化發展的趨勢與反思〉，《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》，第2期（昆明：2023.03），1-8。

[13] 王添淼、裴伯傑，〈漢語慕課課程個案研究〉，《民族教育研究》，第2期（北京：2016.04），128-132。

[14] Marc, Prensky, “How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change.” *Emerging Technologies for Learning* 2.4 (Coventry: 2007): 40-46.

[15] Min, Liu, Moore, Zena, Graham, Leah, and Lee, Shinwoong, “A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: A Review of the Literature from 1990-2000.” *Journal of Research on Technology in Education* 34.3 (London: 2014.02): 250-273.

[16] Jack, Burston, “Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes.” *ReCALL* 27.1 (Cambridge: 2014.03): 4-20.

[17] Wenhe, Min, and Yu, Zhonggen, “A Bibliometric Analysis of Augmented Reality in Language Learning.” *Sustainability* 15.9 (Basel: 2023.04): 7235.

[18] Mengdi, Wang, and Devitt, Ann, “A Systematic Review of Computer-Mediated Communications in Chinese as a Foreign Language from 2008 to 2022: Research Contexts, Theoretical Foundations and Methodology, Affordances and Limitations.” *Language Teaching Research* (London: 2022.11): 13621688221132475.

[19] Han, Luo, and Yang, Chunsheng, “Twenty Years of Telecollaborative Practice: Implications for Teaching Chinese as a Foreign Language.” *Computer Assisted Language Learning* 31.5-6 (Abingdon: 2018.01): 546-571.

[20] Yang, Gong, Lyu, Boning, and Gao Xuesong, “Research on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language in and Outside Mainland China: A Bibliometric Analysis.” *The Asia-Pacific Education Researcher* 27.4 (Manila: 2018.05): 277-289.

[21] Xuesong (Andy), Gao, Liao, Yanyi, and Li, Yuxia, “Empirical Studies on Foreign Language Learning and Teaching in China (2008-2011): A Review of Selected Research.” *Language Teaching* 47.1 (Cambridge: 2013.12): 56-79.

[22] Jason, Bloomberg, “Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: Confuse Them at Your Peril.” *Forbes* 28.2019 (Washington: 2018): 1-6.

[23] Li, Jin, “Digital Affordances on WeChat: Learning Chinese as a Second Language.” *Computer Assisted Language Learning* 31.1-2 (Abingdon: 2017.09): 27-52.

[24] Caroline, Birkle, Pendlebury, David A., Schnell, Joshua, and Adams, Jonathan, “Web

of Science as a Data Source for Research on Scientific and Scholarly Activity." *Quantitative Science Studies* 1.1 (Cambridge: 2020.02): 363-376.

[25] Patrick, Biernacki, and Waldorf, Dan, "Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling." *Sociological Methods & Research* 10.2 (California: 1981.11): 141-63.

[26] Anna, Kosmützky, and Putty, Rahul, "Transcending Borders and Traversing Boundaries." *Journal of Studies in International Education* 20.1 (California: 2015.09): 8-33.

[27] Vui-Yee, Koon, "Mobile Learning and Humanistic Education: A Science Mapping Approach." *Interactive Learning Environments* 31.10 (Abingdon: 2022.04), 1-18.

[28] Lung-Hsiang, Wong, Chin, Chee-Kuen, Tan, Chee-Lay, and Liu, May, "Students' Personal and Social Meaning Making in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment." *Educational Technology & Society* 13.4 (Taipei: 2010.10): 15-26.

[29] Ching Sing, Chai, Chin, Chee Kuen, Koh, Joyce Hwee Ling, and Tan, Chee Lay, "Exploring Singaporean Chinese Language Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Its Relationship to the Teachers' Pedagogical Beliefs." *The Asia-Pacific Education Researcher* 22.4 (Manila: 2013.02): 657-666.

[30] Jun, Wang, An, Na, and Wright, Clare, "Enhancing Beginner Learners' Oral Proficiency in a Flipped Chinese Foreign Language Classroom." *Computer Assisted Language Learning* 31.5-6 (Abingdon: 2018.01): 490-521.

[31] Yuping, Wang, Chen, Nian-Shing, and Levy, Mike, "Teacher Training in a Synchronous Cyber Face-To-Face Classroom: Characterizing and Supporting the Online Teachers' Learning Process." *Computer Assisted Language Learning* 23.4 (Abingdon: 2010.10): 277-293.

[32] Yan, Fang, Yin, Jie, and Wu, Bihu, "Climate Change and Tourism: A Scientometric Analysis Using CiteSpace." *Journal of Sustainable Tourism* 26.1 (Abingdon: 2017.05): 108-126.

[33] Jon‐Chao, Hong, Tai, Kai‐Hsin, and Ye, Jian‐Hong, "Playing a Chinese Remote‐Associated Game: The Correlation among Flow, Self‐Efficacy, Collective

Self‐Esteem and Competitive Anxiety.” *British Journal of Educational Technology* 50.5 (Oxford: 2018.12): 2720-2735.

[34] Kevin K.H., Chung, “What Effect Do Mixed Sensory Mode Instructional Formats Have on Both Novice and Experienced Learners of Chinese Characters?” *Learning and Instruction* 18.1 (Amsterdam: 2008.02): 96-108.

[35] Yuh-Huann, Tan, and Tan, Seng-Chee, “A Metacognitive Approach to Enhancing Chinese Language Speaking Skills with Audioblogs.” *Australasian Journal of Educational Technology* 26.7 (Sydney: 2010.12).

[36] Yanjun, Wang, Grant, Scott, and Grist, Matthew, “Enhancing the Learning of Multi-Level Undergraduate Chinese Language with a 3D Immersive Experience - An Exploratory Study.” *Computer Assisted Language Learning* 34.1 (Abingdon: 2020.07): 1-19.

[37] 中華人民共和國教育部，「中文服務世界 開放引領未來」，中國教育報，瀏覽日期為2024年1月19日，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202312/t20231211_1094074.htm。

第一作者簡介（通訊作者）

姜帥，北京大學對外漢語教育學院博士後，研究領域為國際中文教育、中外語言對比、第二語言習得、跨文化研究

通訊地址：北京市海淀區頤和園路 5 號北京大學對外漢語教育學院

通訊電郵：js0114@pku.edu.cn

第二作者簡介

賀佳怡，北京外國語大學中國語言文學學院碩士研究生。研究領域為國際中文教育

通訊地址：北京市海淀區西三環北路 2 號北京外國語大學中國語言文學學院

通訊電郵：jiayihe467@gmail.com

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202501124

国际传播新语境下多模态国际中文教育创新性发展路径

宋鸿立[1]，　宋雨倩[2]

(1.郑州轻工业大学 国际教育学院,河南 郑州 450002;2.中国传媒大学 传播研究院,北京 100024)

摘　要:在世界百年未有之大变局这一复杂的国际传播语境下,国际中文教育的发展与中文的国际社会交往紧密相连,共同推动中华文化的国际传播和中华文明的传承发展。追溯国际多模态二语教学的起源与发展,可以帮助学界界定多模态国际中文教育的概念、内涵和特征。多模态国际中文教育领域研究理据的进展主要体现在理论、方法和体裁的融合与完善上,但尚未引发学界对国际中文教育多模态话语体系建构的充分讨论。鉴于国际中文教育天然肩负着中华文明当代阐释和创新表达的使命,其多模态发展应深刻把握三个面向,突出文明精神、多维理论、问题意识和未来眼光,有效实现数字化转型和智能升级,进而积极提供全球公共产品。

关键词:国际中文教育;多模态二语教学;多模态话语;国际传播;创新性发展

中图分类号:H195　　**文献标识码:**A　　**文章编号:**1000-1751(2025)01-0124-08

一、引　言

面向中文作为第二语言学习者的教育(Teaching Chinese to Speakers of Other Languages, TCSOL)最早始于汉代,盛于唐代,宋、元、明等各朝代也接受了不少留学生,但清代已渐趋式微。新时期的一系列政策、会议不仅见证了术语名称的转变,更成为推动国际中文教育实践与研究发展的重要背景。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》提出,要“建设中文传播平台,构建中国语言文化全球传播体系和国际中文教育标准体系”[1]。党的二十大报告首次明确指出,要“推进教育数字化,构建全民终身学习的学习型社会、学习型大国”[2]。在此背景下,国际中文教育迎来了数字化发展的新契机和新空间。国务院副总理孙春兰在 2022 年国际中文教育大会上强调,要“因地制宜地开发教学大纲、本土化教材教辅和教学工具,创新信息化、数字化、智能化建设,打造更加开放包容和优质可及的国际中文教育新格局,更好地满足各国人民学习中文的需要”[3]。由此可见,国际中文教育的多模态发展是服务党和国家战略、满足时代需要的重要举措。

在我国教育理论的研究与实践过程中,往往借鉴西方英语作为第二语言教学(Teaching English to Speakers of Other Languages, TESOL)的理论和方法。其中,多模态二语教学的实践与研究可以追溯至新伦敦小组(New London Group)对多元读写能力的讨论[4],这也可视为国际中文教育多模态发展的前期基础。基于此,本研究将视野放宽至国际上多模态二语教学研究源起阶段,在厘清多模态国际中文

收稿日期:2024-10-16

基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题“基于多模态话语分析的国际中文教师教学能力提升路径研究”(23YH10C);河南省哲学社会科学规划一般项目“丝路精神对外软传播的多模态话语构建研究”(2022BYY025)

作者简介:宋鸿立(1971-),女,河南开封人,郑州轻工业大学教授,主要从事应用语言学、话语分析、跨文化传播研究。

中国知网　https://www.cnki.net

教育概念内涵及其特征基础上,重点梳理该领域研究的理论框架、研究方法和研究体裁等方面的焦点论题及其研究局限,并立足于中华文化国际传播新形势,对国际中文教育所面临的现实问题及其任务进行探讨,进而对其未来多模态发展提出建议,旨在为提高国家语言治理能力和中文国际影响力提供借鉴。

二、多模态国际中文教育:概念、内涵与特征

多模态话语是指运用多种感官,通过语言、图像、声音、姿势等多种手段和符号资源进行交际的现象[5]。多模态是一个同时兼顾技术、社会和文化三个层面的概念,一方面是指利用多模态技术为社会提供丰富真实的多感官语境资源,另一方面是指运用丰富的符号资源创造性地表达社会和文化意义[6]。作为我国重要的政策话语,国际中文教育是中华文化国际传播体系的重要组成部分,因此它的多模态发展不但涉及符号资源组合、数字工具使用、多模态协同表达意义等关键要素的更新,而且引导社会依托各种符号资源来生产知识以及解读世界。鉴于此本文提出,多模态国际中文教育是指国际社会的多元主体以中文为载体,借助多种模态和符号资源,萃取和推介中华文明的精神标识和文化精髓,力求实现"国际中文的语言教育""中国文化的国际传播"以及"中外文明的交流互鉴"三重目标。

21 世纪初,西方学界已经形成较为系统的多模态二语教学理论体系,很长一段时期的研究重心是借助视觉语法理论探讨学习者多元读写能力[7],并引导学习者适应文化多样性、全球联结性与技术多元化的未来社会。随着新技术的发展人类交往方式快速转变,话语及其变迁成为新媒体跨文化传播需要面对的问题,多模态话语分析这一理论模型及其对新媒体跨文化传播研究的方法论意义逐渐被认识,跨文化因素因此被提到该研究领域中来。当多模态二语教学在面对真实观众的挑战时,其内涵呈现出社会符号学倾向。数字时代的研究与实践不仅强化了第二语言教学的动态性与多模态特征,"素养"的内涵则更倾向于社会文化属性,而不仅仅是认知或技术能力[8]。

基于以上认识,多模态国际中文教育的特征可以概括为:(1)跨学科取向与超语言特质并存。多模态源于社会符号学领域,TCSOL 属于应用语言学范畴,二者交叉融合,超语言特质凸显。(2)数字化与多元化并存。数字技术催生出大量符号资源形式,相关主体依托数字工具和社交平台进行实践,满足多元化需求。(3)复杂性与动态性交错。符号资源、数字技术和第二语言协同整合增加了中文国际教育的复杂性。同时,在国际中文教育及其传播活动中,不同符号之间的协同、不同主体之间的互动彰显了其动态本质。

三、有关研究述评:理论、方法和体裁

本研究以 Web of Science 核心合集收录的有关多模态 TESOL 和 TCSOL 英文文献为主要对象,辅以中国引文数据库(CNKI)收录的中文文献,评述该领域涌现出的研究论题,并考虑百年未有之大变局之下的国际传播语境,分析有关研究的局限。

(一)融合多学科知识,建构多维理论路径

在多模态国际中文教育理论研究的发展和深化阶段,其所涉及的微观、中观和宏观三个层面各有侧重又互相影响[9]。其中,微观和中观之间的区分较为明显,前者注重分析个体用例的符号和形式,后者则注重在语境中调用模态进行意义创造的规范、型式和功能等,解释用例所依赖的使用规范及其实践的融入方式;宏观层面主要注重社会文化语境(共享观念和行为系统)的重要体现。

在微观描写理论补充方面,多模态国际中文教育研究注重形式规律和特征描写。随着仿真和远程技术的发展,西方学界转向虚拟世界中的聊天符号[10]、网络会议中的社会符号[11]以及真实教程中的动作符号[12]等意义协商实例。新的政策环境与教育理念对国际中文教师提出了更高要求,国际中文教师不仅需要掌握教育的技能与知识,更需要具备持续学习和自我反思的能力,确保教育实践能够适应环境变化,满足学习者需求[13]。由此,多模态话语分析、系统功能以及符际互补等理论也逐渐映射到了国内 TCSOL 的各个层面,细化了传统微观理论阐释。在内容语言融合学习法(Content and Language Integrated Learning,CLIL)中,视觉思维理论被视为一种潜在的有价值的中介工具,有学者采用多模态语篇分析方法确定视觉思维特征[14];有学者利用数字工具来实践多元读写理论[15],探讨实施利用数字

中国知网 https://www.cnki.net

工具整合多模态资源进行文本创作(Digital Multimodal Composing,DMC)的创新方法。

在中观描写理论融合中,多模态国际中文教育研究侧重于关联模态的社会认知描写。依据关联原则,教师可借助多种模态实现最佳关联,以达到最大程度的互动[16]。初期研究主要融合CLIL[17]和计算机辅助语言教学(Computer-Assisted Language Learning,CALL)[18]等语言教学基础理论,连接其功能型式和用例目的。新时期,文化偏见、种族歧视和不平等现象仍然存在于我们的生活中,语言作为全球教学实践,为其利益相关者提供了利用跨语言促进学习并保持自己身份的机会[19]。该方法通过在两种(或以上)话语活动中共同发挥独特的多模态教学、认知以及社会情感功能[20],为知识构建创造空间。这种从全方位构建国际中文课堂的跨语言实践着手,将数字素养纳入专业体系,可推动教师的职业化培养[21]。相比国内学者来说,国外学者更加注重从批判性识字视角重新理解多语言空间的教与学,根据学习者多种语言能力的权力动态,研究调用多符号的技能[22]。

在宏观描写理论完善上,主要参考社会符号学的系统层次类型思想和具身认知理论,聚焦阐释以促进学习者身心整体发展为目标的新型教学形态。符号层次观提倡在多模态认知分析中引入物质性、生物性、社会性和符号性系统层次特征,从意义进化角度审视多模态协同的创造性、动态性、语用性和修辞性[23]。O'Halloran重新定义了多模态的符际义化过程,强调了语境、内容与物质形式分析的连贯性[24]。具身学习不仅是简单的动作重复,还涉及身体对精神、情感、文化等更深层次事物反映的交互过程。多模态教学强调学习时的身体在场和学习的具身体验,主张在过程中应充分考虑学习者身体感知作用[25],构成要素包括具身交互的学习场景、平等互动的师生关系、动态开放的时空结构、智能虚拟的教学资源、人机协同的展开方式,以及精准数据的学习评价[26]。

总体上,在多模态国际中文教育研究发展和深化过程中,学界既延续了前期多模态二语教学理论的描写路径,又聚焦了大量真实、鲜活、在场的二语教学实践,为多模态国际中文教育的理论描写奠定了基础。但该领域研究忽视了多模态意义生成的微观、中观和宏观因素的相互塑造作用,这就导致由上至下的研究常常过度抽象而忽略局部差异,自下而上的研究又过于倚重微观细节而忽略多维动因,尤其缺少从构建国际中文教育话语体系的高度开展宏观的系统研究。

(二)优化量化分析方法,应对数智技术应用

在新技术应用方面,多模态国际中文教育研究利用扩展现实(XR)技术将物理世界与虚拟世界进行混合,全面启用学习者的感官,为其搭建更加立体的感知世界,既提供沉浸式"泛时空"学习的便利,又实现真正意义上的多模态手段[27]。目前,三大类技术(VR、AR、MR)在教育应用领域的研究中都有所提及,但大多都停留在理论框架构建和前景展望层面[28],真正落实的只有VR技术。从多模态视角来看,VR技术在教育领域的运用主要通过两种路径来实现:一种是通过3D建模,即利用三维制作软件重构空间或情境,赋予沉浸式体验者新身份,为其创造语言学习生态系统[29];另一种则是3D全景,即利用360°拍摄技术形成全景图像,实现全方位交互观看[30]。

在量化分析方面,多模态国际中文教育研究借助多模态语料库及其相关工具弥补了单一模态文本内容解释力的不足。一方面,由于语料库中的具体教学案例真实复现了师生交互情景,多元展现了教师语力,显化了教师话语特征[31],研究者可对语料库中优质课例的话语文本进行编码,分析教师间接语言的数量结构,为课堂提供具体教学指导[32];另一方面,利用语料库的动态数据以及多模态学习分析技术处理师生共时话语[33],研究者可以辨识其非言语特征所传递的复杂意图[34],构建深度学习评价流程[35]。此外,与传统方法相比,基于人工智能的多模态情感语料库方法可以更好地反映语言的应用价值,也有助于感受真实语境,使思维方式更符合母语使用者的语言意识,从而提高语言表达的生动性,如有学者基于语义表征技术,从隐含情感的定义、语言表达的特点和识别方法等方面进行了一系列研究[36]。

总体而言,在新一轮科技革命和产业变革的双重背景下,数字化技术已然促使多模态国际中文教育领域的研究方法逐步向运用现代技术开展创新性研究转变。国内相关领域研究关注虚拟现实技术和多模态语料库技术较早,对其特征、优势等方面进行

中国知网 https://www.cnki.net

了较为广泛的讨论,但受到技术应用、数据池建设、使用成本等限制,研究的整体持续性、现阶段投入程度以及动力稍显不足。现有研究的虚拟平台在沉浸感方面虽有所增强,但尚处于小规模实验阶段。

(三)侧重社会文化动因,拓展数字平台体裁

国际学者在体裁方面的研究侧重通过分析社会、文化和心理因素,揭示国际中文教育话语生成的内外部动因。英国一些中学把汉语普通话的教学视为迎合全球化和个性化需求的重要方式。为此,有学者系统考察了"英国各级教育机构在英格兰开展的普通话卓越计划"新闻中图文协同信息蕴含的意识形态。分析表明,这些新闻是根据其政治、经济、文化价值进行报道的,代表一种加强英国政府现有权力和文化治理的方式[37]。跨语言的教育也常常被用于学术和社会目的,有学者的人种学数据揭示了三种冲突的语言意识形态,即"单语言信徒""多语言支持者"以及"重视语言功能性的实用主义者"[38]。国内学界主要承继了先行研究主题,聚焦智慧教材等体裁,探讨实现教材交互化、可视化以及情感互助化体验的新路径等,但国内研究往往忽视了社会、文化和个体因素。

鉴于教师话语的多模态意义建构并不总是等同于学生的意义建构,国外学界更关注一些新体裁。一是跨文明体裁。跨文明教学是一种去殖民化方法,可使不同知识体系共存,有研究将本土认识论嵌入汉语课程,整合对当地所有学生都有意义的在地世界观(Place-based Worldviews),进而确立多语言认识论立场和多语主义思想[39]。二是网络社交体裁。网络社交平台将不同身份、经历和历史的话语主体带到一起,有研究利用一系列数字整合元素,创造性表征多模态协同意义[40]。三是新媒体(媒介)体裁。基于认知科学这一跨学科路径,有研究以微信公众平台[41]、跨语言空间的语言景观[42]、多模态网络应用平台[43]等作为主要分析体裁,进而强化多种符号资源的调用。

总体而言,体裁范围的扩大表明了多模态国际中文教育研究的活力。多模态国际中文教育研究由孕育期国家视域下人才培养、"三教"(教师、教学和教材)问题等相关体裁逐步转向跨文化视域下区域化、国别化中文教育研究以及认知研究。但现有研究的样本容量偏小,且多属理论的浅层应用分析,存在研究的重复性问题。以跨文化传播为目的的多模态国际中文教材建设也存在明显的不足,针对不同受众的多模态分级教材建设还处于起步阶段。

四、国际中文教育多模态发展所面临的风险及问题

当今逆全球化潮流有蔓延之势,中文的国际教育及其传播面临多重风险。其中,最大的风险来自国际政治方面,动因涉及经济贸易问题、国际武装冲突以及意识形态冲突等。在百年未有之大变局下,中华文明的内在活力和人文价值更加凸显。中国创造的人类文明新形态是适应时代要求和趋势的[44],因此不同领域的学者纷纷从构建人类文明新形态出发,重新审视世界交往所面临的挑战和机遇。就中文国际教育而言,它不是要侵略其他语言的生存空间,而是要与其他语言和谐共存,为维护和发展世界语言文化的多样性共同努力[45]。然而,在当前国际传播的新语境下,国际中文教育的多模态发展仍然存在一些现实问题:(1)国际中文教育跨域办学面对的地域差异,使得数字赋能其多模态转型异常复杂;(2)经济水平不同的国家和地区对中文国际教育的认知不同,发展能力也千差万别;(3)新媒体的大量涌现和快速发展虽然提高了信息传播的速度,但也改变了传统传受关系,中文国际传播的主体、内容、方式等也在发生着巨大变化。

五、多模态国际中文教育的现实挑战及未来发展

基于前文讨论的研究基础和局限,以及新形势下中文国际传播面临的风险和现实问题,本研究提出,多模态国际中文教育创新性发展应深刻把握三个面向,突出文明精神、多维理论、问题意识和未来眼光。中华文明始终在吸收借鉴、融会贯通中历久弥新[46],各方应协同推进中文国际传播,不断促进中华文明传播力和影响力的提升。

(一)面向跨语言空间:以中华文明为根基,构建国际中文教育自主知识体系的多维理论

自主性是国际中文教育的首要前提和本质要求,强调从中国实际出发,结合中华文明,形成中国式理论框架和实践模式。推动中文国际传播之本,是将中文发展为人类最重要的思想库和知识库,因

中国知网 https://www.cnki.net

此国际中文教育所蕴含的民族文化因素理应是学界重点关注的内容[47]。国际中文教育涉及来自不同国家多个个体的认知环境,如意识形态、知识储备、过往经历、情感态度等,国际传播风险高,一旦理解有误,则没有修复机会。注重多模态建构的科学性、系统性和实用性,夯实理论基础,正是解决现实问题的有效对策。

就宏观理论描写而言,因应国际中文教育天然肩负着中华文明当代阐释和创新表达的使命,尊重多元文化理念可为中文教育走向世界奠定认知基础,创造利好的话语背景[48]。多模态话语分析、关联语境以及社会符号学系统层次观的理论贡献,能够帮助研究者把握国际中文教育话语主体的物质性媒介、生物性感知、关涉身份系统以及跨文化语境之间的关联,使得研究者能够深入理解国际中文教育和中文国际传播的基本原理,精准把握发展方向和重点,打造标识性概念,建立更深刻的多模态理论框架,促进二者相互借力与协同发展,从宏观层面对中文国际传播进行顶层设计和整体布局。

就中观理论描写而言,贸易移民使得国际中文教育的需求大大增加,但也给以中文为母语的教师及其单语教学方法带来了挑战,在融通相关学科理论的同时,学界要明确多模态国际中文教育的根本要素,解构其核心问题。首先,视觉文本、CLIL、CALL等传统理论应被持续引入"形式—内容"分析中,以加强模态调用、协同层次以及多模态表征之间的关系解读。其次,多模态策略应注重跨语言空间的变革力量,融合情感支架等新理论知识帮助教师创造灵活教学空间,支持学生表达情感以提高各民族中文学习者的参与度[49]。再次,学界应多借鉴认知心理学理论,进行更全面的心智和行为解释,同时借助脑成像、眼动等技术考察各种行为的心理表征,完善科学认知基础。

就微观理论描写而言,多模态的意义操作和模态元素之间的拓扑关系应充分考虑媒介变化,增强教与学特征描写的系统性、适用性和解释力。其核心是深入挖掘中华文化传播类课程中各类多模态符号资源,精选出适合于中文习得的要素,形成多模态故事袋,并将其蕴含的意识形态元素适量融入庇护式教学模式中,实现模态与故事叙述的自然融合、文字与文化知识的共同吸纳、语言与数字素养的合力发展。国际中文教师作为具有本土基础、全球视野、跨文化交际国家形象的传播者,在开发数字多模态组合项目或教材时,应更加关注每个课件单元的跨文化交际中模态之间的平衡关系,以应对汉语语言的特点。

(二)面向数智化未来:以数字转型为动力,推动国际中文教育创造性转化和创新性发展

"创造性转化"是指多元主体在中文的国际教育过程中深挖中国传统文化价值内涵、萃取文化基因、提炼核心价值,以获取源源不断的创作灵感;"创新性发展"是指在借鉴其他学科知识体系或语种语言教育经验的基础上,文学与技术相结合、内容和形式相融合,传统文化与数字技术双向赋能国际中文教育新的表达形式,创造出符合自身特点的新理念、新策略,书写中国式现代化的新篇章。

第一,整合国际中文教育多模态资源。面向未来,学界有必要积极利用数字技术为各国开展中文教育提供有力支撑,梳理不同层级平台模态描写方案之异同,进行有效整合。一是要从国家战略高度促进资源共享、技术融合与合作,制定不同区域、不同国别中文教育与传播的多模态策略,完善数字资源体系;二是要严格中文教学多模态资源质量标准和技术规范,确保中文教学资源专业化、精品化、体系化建设,构建多层次、机制化的多模态资源平台;三是要培养国际中文教师多模态技术的应用能力,使其能够掌握更便捷、更有效、沉浸式的"泛时空"等教学模式,撬动国际中文教育与传播的多模态转型。

第二,构建智慧国际中文教育新生态。智慧教育是国际中文教育数字化转型的目标形态,旨在通过数字技术赋能,构建高体验、高适配和高效率教育系统[50]。因此,一要创新中文国际传播的多模态模式,如元宇宙技术赋能中文国际传播,助力构建虚实结合的中文国际传播新体系,重塑全球语言传播格局[51];二要创新中文二语教学多模态模式,如利用机器人辅助语言学习(RALL)、AI语伴等为学习个体提供独立帮助;三要完善多模态汉语语言材料库,实现多模态教材从编辑出版到教学使用、平台支持等环节全流程功能。

第三,建设国际中文教育多模态数据库。利用新一代智能技术,推动构建国际中文教育多模态基础数据池,使其在深层认知的基础上高质量、内涵式

中国知网 https://www.cnki.net

和创新性发展。人工智能技术能够帮助研究者概念建模、数据建模和自动标注,模拟话语与意义的生成和理解过程,通过分析模态数据,不仅可以"近观"数字化语境特征、教学行为特征及其差异性规律,还可以"远观"人类普遍认知背后的话语规律。随着虚拟、眼动、脑成像等技术的应用,未来研究将迎来更丰富鲜活的数据,真正以大数据"深观"多模态认知机制[52]。

(三)面向世界级舞台:以中文应用为目标,拓展国际中文教育跨语境平台的暖话语体裁

面对全球传播生态的非理性嬗变,需要我们准确把握新时代中文国际传播与文化自信的内在联系,深入思考文化自信在推动中文国际传播进程中的重要作用[53]。通过模态协同调用,能够将中国故事嵌入世界话语体系,激活中华文化生命力,发挥中文服务世界的暖话语功能,助力中国形象的自我塑造。

其一,强调用中文展示世界,而不仅是展示中文世界。中文在国际诸多应用领域已经发挥作用,比如联合国及其10个下属专门机构将中文作为官方语言,许多国际大都市的语言场景中都有中文,一些国际会议、大型活动以使用中文为豪。加强研究中文数字媒体或语言景观等新媒介中的多模态元素,可在扩大研究体裁范围的同时校验和提升理论的阐释力。另外,有必要从研究文化内部的多模态元素转向研究跨语言中文教育的多模态范式,即从海外华文教育话语文本、全球社交媒体话语文本、分布式协作课程等多模态文本入手,发挥其对中国国家形象的建构、文化输出和立场表达的独特效用。

其二,重视中国式国际中文教育话语体系多模态建构。践行人类文明新形态倡议,传承并倡导多元文化,促进各国人民相知相亲,助力世界多元文明互学互鉴。一是要进一步推动中文在国际事务中发挥作用,助力中文国际地位不断攀升;二是要进一步鼓励国际企业在各类业务和场景中使用中文,包括商务往来、文化交流和国际旅游等,提升中文全球影响力和认可度;三是要进一步发挥中文在国际交流与合作中的关键作用,通过官方媒体、商业媒体和自媒体的多维话语主体矩阵,在教育和传播过程中运用历史语境互文、个人视角、空间权利关系等叙事方式,深化主题意义,以契合国际受众特点。

六、结　语

近年来,多个学科的理论和方法被引入多模态二语教学研究中,相关理论、分析和体裁得到深化、拓展和修补,国际中文教育的多模态研究已呈现以多元符号系统为基础,揭示多种模态互动产生意义的跨学科特征,但仍存在一定的局限。目前,跨学科协同虽赋予了多模态二语教学研究巨大的发展潜力,但鉴于国际中文教育具有超语言特质以及向世界传播中华文化的功能,在优化分析视角和手段的过程中,不同学科的认识论和方法论更需得到有效整合,从而形成一幅完整的有机的多模态国际中文教育研究和实践图景。

参考文献:

[1] 中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要[N].人民日报,2021-03-15(4).

[2] 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M].北京:人民出版社,2022:34.

[3] 孙春兰强调扎实推动国际中文教育高质量发展[N].光明日报,2022-12-09(4).

[4] CAZDEN C,COPE B,FAIRCLOUGH N,et al.A pedagogy of multiliteracies:designing social features[J].Harvard educational review,1996(66):60-90.

[5] KRESS G,VAN LEEUWEN T.Reading images:the grammar of visual design[M].London:Rutledge,1996:1-29.

[6] 宋鸿立,宋雨倩.多模态文化隐喻框架下文明互鉴理念的视像化构建及其软传播研究——以纪录片《穿越丝路双城记》为例[J].郑州轻工业大学学报(社会科学版),2024,25(5):37-48.

[7] JEWITT C,KRESS G.Multimodal literacy[M].New York:Peter Lang,2003:82-96.

[8] SMITH B E,AMGOTT N,MALOVA I."It made me think in a different way":bilingual students' perspectives on multimodal composing in the English language arts classroom[J].TESOL quarterly,2022,56(2):525-551.

[9] LEDIN P,MACHIN D.Doing critical discourse studies with multimodality:from metafunctions to materiality[J].Critical discourse studies,2019,16(5):497-513.

[10] WIGHAM C,CHANIER T.Interactions between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world second life[J].Computer assisted language learning,2015(3):260-283.

[11] GUO S,MÓLLERING M.The implementation of task-based teaching in an online Chinese class through web conferencing[J].System,

中国知网 https://www.cnki.net

2016(62):26-38.
[12] PENG J E.The roles of multimodal pedagogic effects and classroom environment in willingness to communicate in English[J].System,2019(82):167-173.
[13] 吕昕颖,沈壮娟.高校国际中文教师教学胜任力对教学反思的影响:一个有调节的中介模型[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2024,47(2):58-65.
[14] FERNÁNDEZ-FONTECHA A,O'HALLORAN K L,WIGNELL P,et al.Scaffolding CLIL in the science classroom via visual thinking:a systemic functional multimodal approach[J].Linguistics and education,2020(55):1-10.
[15] ZHANG Y,PENG J,ZHENG Y.Teachers' perceptions of implementing digital multimodal composing in tertiary classrooms:voices from Chinese EFL teachers[J].International journal of applied linguistics,2024,34(4):1265-1282.
[16] FORCEVILLE C.Visual and multimodal communication:applying relevance principle[M].New York and London:Oxford University Press,2020:28-34.
[17] O' HALLORAN K L.The language of learning mathematics:a multimodal perspective[J].The journal of mathematical behavior,2015(40):63-74.
[18] TAN S,O' HALLORAN K L,WIGNELL P.Multimodal research:addressing the complexity of multimodal environments and challenges for CALL[J].Recall,2016(28):253-273.
[19] CAI Y L,FANG F.TESOL in transition:examining stakeholders' use of and attitudes toward translanguaging and multimodal practices in EFL context[J].Taiwan journal of TESOL,2022,19(1):7-13.
[20] JIANG A L,ZHANG L J.Understanding knowledge construction in a Chinese university EMI classroom:a translanguaging perspective[J].System,2023(114):1-11.
[21] LU X C,ZUO Y.Descansamos-xiuxiamos:a case study of a teacher's translanguaging practices and attitude in an L3 Spanish audio-oral classroom at a Chinese university[J].Porta linguarum,2023(SI):63-81.
[22] JIN J,LIU Y A.Towards a critical translanguaging biliteracy pedagogy:the "aha moment" stories of two mandarin Chinese teachers in Canada[J].Literacy,2023,57(2):171-184.
[23] 韩艳芳.多模态话语中模态协同的多维分析:系统功能视角[J].外语学刊,2022(1):24-30.
[24] O'HALLORAN K L.Matter,meaning and semiotics[J].Visual communication,2023,22(1):174-201.
[25] THEODORE J,KOPCHA K D,VALENTINE C O.Editorial:preface to the special issue on embodied cognition and technology for learning[J].Educational technology research and development,2021(69):1881-1887.
[26] 艾兴,李苇.基于具身认知的沉浸式教学:理论架构、本质特征与应用探索[J].远程教育杂志,2021,39(5):55-65.
[27] 刘俊芳.扩展现实(XR)技术应用于国际中文教育中的现状及展望[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2024(2):60-70.
[28] HU W C.The theoretical foundation of virtual reality assisted language learning and its application in TCSL[J].Journal of technology and Chinese language teaching,2021,12(2):66-85.
[29] YUAN J,LIU Y Q,HAN X C,et al.Educational metaverse:an exploration and practice of VR wisdom teaching model in Chinese Open University English course[J].Interactive technology and smart education,2023,20(3):403-421.
[30] WEN Y R,LI J,XU H K,et al.Restructuring multimodal corrective feedback through Augmented Reality(AR)-enabled videoconferencing in L2 pronunciation teaching[J].Language learning & technology,2023,27(3):83-107.
[31] LIM F V.Investigating intersemiosis:a systemic functional multimodal discourse analysis of the relationship between language and gesture in classroom discourse[J].Visual communication,2021(1):1-25.
[32] 赵云建,汪洋,陈玲,等.教师间接语言助力课堂"提质增效"——基于优质课堂教师话语的数量结构与教学意义分析[J].电化教育研究,2023(7):88-95.
[33] 杨彦军,徐刚,童慧.智能学习环境中基于多模态数据的深度学习监测研究[J].电化教育研究,2022(6):68-76.
[34] OCHOA X,DOMINGUEZ F.Controlled evaluation of a multimodal system to improve oral presentation skills in a real learning setting[J].British journal of educational technology,2020(5):1615-1630.
[35] 张家华,胡惠芝,黄昌勤.多模态学习分析技术支持的学习评价研究[J].现代教育技术,2022,32(9):38-45.
[36] ZHOU W,GAO B.Construction and application of English-Chinese multimodal emotional corpus based on artificial intelligence[J].International journal of human-computer interaction,2023(1):1-12.
[37] PAN L.The ideologies of mandarin excellence in UK news reports[J].Journal of multilingual and multicultural development,2023,44(6):481-497.
[38] XU W.Translanguaging practices and language ideologies in adult migrants' Chinese learning classrooms and beyond[J/OL].Journal of multilingual and multicultural development,(2024-06-27)[2024-08-20].https://webofscience.clarivate.cn/wos/alldb/ful-record/WOS:

中国知网 https://www.cnki.net

001249015900001.DOI:10.1080/01434632.2024.2365321.
[39] WANG D P.Translanguaging as a decolonizing approach:students' perspectives towards integrating indigenous epistemology in language teaching[J].Applied linguistic review,2022,15(4):1385-1406.
[40] LI W.Moment analysis and translanguaging space:discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain[J].Journal of pragmatics,2011,43(5):1222-1235.
[41] SUN L X,ASMAWI A.The effect of WeChat-based instruction on Chinese EFL undergraduates' business English writing performance[J].International journal of instruction,2023,16(1):43-60.
[42] COSTLEY T,KULA N,MARTEN L.Translanguaging spaces and multilingual public writing in Zambia:tracing change in the linguistic landscape of Ndola on the Copperbelt[J].Journal of multilingual and multicultural mevelopment,2022,44(9):773-793.
[43] OLMANSON J,LIU X Q,HESELTON C C,et al.Chinese character recognition and literacy development via a techno-pedagogical pivot[J].ETR&D-Educational technology research and development,2021,69(2):1299-1324.
[44] 刘紫春,陈玉娇,蔡东伟.进步视域下的文明自信叙述探析[J].东华理工大学学报(社会科学版),2023,42(1):58-61,75.
[45] 王春辉.中文国际教育与传播的九大问题与思考[J].昆明学院学报,2023(1):43-50.
[46] 董朝霞,周涛.习近平文化思想指导下中华民族现代文明主体性的反思向度与实践路径[J].重庆三峡学院学报,2024,40(1):22-31.
[47] 宋鸿立.中外合作办学与实务——基于中外双向互动教学的英语语言实践和跨文化元素研究[M].北京:知识产权出版社,2010:82-83.
[48] 戴曼纯.欧洲多语教育环境下的中文教育发展空间[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2024(4):24-33.
[49] 应洁琼,谢朝群.英语教学支架语言与手势、身体姿势、表情的意义协同研究[J].中国外语,2024,21(2):58-66.
[50] 李宝贵,车晓晓.华文教育数字化转型:内涵特征、价值旨归与实践路向[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2024,47(4):1-9.
[51] 钱丽吉,吴应辉.元宇宙技术推动中文国际传播跨越式发展的功能与路径[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2023(4):35-43.
[52] 欧志刚,王艺,刘玉屏.人工智能与教育文献对国际中文教育研究的启示[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2024,47(4):25-34.
[53] 刘晶晶,郁影,张哲.文化自信视域下中文国际传播的典型特征与演进路径[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2023,46(4):39-43.

The innovative development path of multimodal international Chinese language education in the new context of international communication

Song Hongli[1], Song Yuqian[2]

(1. *International Education College, Zhengzhou University of Light Industry, Zhengzhou* 450002, *China*;
2. *Institute of Communication Studies, Communication University of China, Beijing* 100024, *China*)

Abstract: In the complex international communication context of unprecedented worldwide changes through a century, the development of international Chinese education is closely linked to the international social intercourse of Chinese language, jointly promoting the internationalization of Chinese culture and the inheritance of Chinese civilization. Tracing the origin and development of international multimodal second-language-teaching can help the academics define the concept, connotation, and characteristics of multimodal International Chinese Language Education. The progress of research rationale in this field is mainly reflected in the integration and improvement of theories, methods, and genres, but it has not yet sparked sufficient discussion in academia on the construction of a multimodal discourse system for international Chinese Language Education. Given that International Chinese Language Education naturally shoulders the mission of contemporary interpretation and innovative expression of Chinese civilization, its multimodal development should deeply grasp three initiatives with the highlights of the civilization spirit, the multidimensional theory, the problem awareness, and the future vision, which would effectively achieve digital transformation and intelligent upgrading, and thus vigorously provide global-public-goods.

Key words: international Chinese language education; multimodal second language teaching; multimodal discourse; international communication; innovation-driven development

〔责任编辑:李晓艳〕

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202501132

在辽留学生对辽宁地域文化认知现状研究

周正红，　刘志彤

(辽宁师范大学 国际教育学院,辽宁 大连 116029)

摘　要:本研究以在辽留学生为研究对象,结合在辽留学生对辽宁地域文化了解现状的问卷调查数据,对在辽留学生对辽宁地域文化的认知与需求进行了分析。研究表明,在辽留学生对辽宁地域文化虽有一定的认知,但仍有显著的知识空白。目前存在在辽留学生对辽宁地域文化认知不均衡、辽宁地域文化传播力度不够、辽宁地域文化教学资源匮乏等问题。基于此,本文提出拓宽传播渠道、加大传播力度,加强辽宁地域文化课程建设与教材开发,培养文化导师,开展文化体验活动等对策,以期提升在辽留学生对辽宁地域文化的认知度和认同感,助力讲好辽宁故事,推动辽宁文化的国际传播与交流。

关键词:辽宁地域文化;国际中文教育;中文国际传播;在辽留学生;辽宁故事

中图分类号:H195　　**文献标识码:**A　　**文章编号:**1000-1751(2025)01-0132-08

一、引　言

党的二十大对增强中华文明传播力和影响力作出了重要部署,并提出:“加强国际传播能力建设,全面提升国际传播效能,形成同我国综合国力和国际地位相匹配的国际话语权。深化文明交流互鉴,推动中华文化更好走向世界。”[1]地域文化是中华文化的重要组成部分。在国际中文教育中,地域文化是“中国话语”的重要内容,是“中国故事”的重要来源。辽文旅办发《关于推进非物质文化遗产与旅游深度融合发展的实施方案》也明确提出:“推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展,努力在打造高品质文旅融合发展示范地中展现担当作为,为推动文旅高质量发展,实现辽宁全面振兴新突破贡献力量。”[2]

辽宁得益于其得天独厚的地理位置、多元化的民族构成以及深厚的历史文化底蕴,孕育并展现了别具一格的地域文化资源,对中华文化多样性做出了积极的贡献。这些资源不仅为国际中文教育提供了丰富的教学内容,也为辽宁地域文化的国际传播奠定了坚实基础。

目前关于辽宁地域文化的研究多集中于区域经济发展理念下文化产业与旅游产业的和谐共建,如李汐子、林子涵针对促进辽宁经济发展的重要文化和产业资源研究,为辽宁地域文化的产业发展提供了有益思路[3]。此外,学界也积极探索地方高校发挥

收稿日期:2024-10-15

基金项目:辽宁省教育科学“十四五”规划一般课题“基于柯氏模型的海外本土中文教师培训模式构建与评估研究”(JG24DB318);辽宁省教育厅科学研究一般项目“国际中文教育视域下的辽宁地域文化传播研究”(JYTMS20231085);辽宁省普通高等教育本科教学改革研究一般项目“国际中文综合课混合式教学模式构建研究”(辽教办[2021]254 号)

作者简介:周正红(1980-),女,辽宁葫芦岛人,辽宁师范大学副教授,博士研究生,北京大学访问学者,主要从事国际中文教育、教师教育与发展研究。

中国知网　https://www.cnki.net

地域优势,向留学生展现特色文化的教学思路,如洪波将地域文化和留学生语言实践相结合,利用语言实践活动来展示和传播地域特色文化,提升留学生语言学习热情,挖掘中外文化交流契机[4]。然而,针对在辽留学生对辽宁地域文化的认知与需求问题的研究尚显不足。当前,辽宁省正积极推进非物质文化遗产与旅游业的深度融合,旨在通过创造性转化和创新性发展,推动地域文化的高质量传播。在此背景下,从国际中文教育视角出发,探索辽宁地域文化的国际传播路径具有深远意义。因此,本文针对在辽留学生对辽宁地域文化的了解现状进行了问卷调查,深入分析在辽留学生的辽宁地域文化认知需求,以期提升在辽留学生对辽宁地域文化的认知度和认同感,为辽宁地域文化的国际传播提供有力支持。

二、问卷设计

为了解在辽留学生对辽宁地域文化的认知现状,通过问卷星在线发放并回收有效问卷97份,并进行整理分析,其过程与结论如下。

(一)研究样本

本研究以在辽留学生为调查对象,他们主要来自辽宁师范大学、东北财经大学、大连外国语大学、渤海大学、沈阳师范大学等高校,包括学历生和非学历生,其中语言生(非学历生)41人,本科生37人,硕士生17人,博士生2人。调查对象中男生42人,占比为43.30%;女生55人,占比为56.70%;年龄在18~30岁之间。调查对象中有近一半的学生已经在辽宁学习生活一年以上。

(二)调查指标

为了对在辽留学生对辽宁地域文化的认知现状进行全面分析,本研究包括3个维度、29道题的调查内容。第一部分为调查对象的基本信息,共计9道题,包括性别、年龄、来辽时间、就读城市、身份,以及调查对象就读的学校是否开设了中国文化课和辽宁地域文化课。第二部分是调查对象对于辽宁地域文化的认知现状,包括对辽宁地域文化的了解情况以及了解途径等,共计13道题。第三部分共计7道题,包含调查对象对辽宁地域文化期待了解的内容和途径。

三、调查结果分析

(一)认知情况与喜爱程度分析

调查结果显示,在辽留学生中对辽宁地域文化很了解的有11人,占比仅为11.34%;了解的有26人,占比为26.80%;不太了解的有47人,占比最高(达48.45%);还有13人(占比为13.40%)表示不了解辽宁地域文化。由此可见,在辽留学生对辽宁地域文化的了解程度不深。

调查结果还显示,在辽留学生对辽宁地域文化感兴趣程度很高,很感兴趣的有32人,感兴趣的有57人,总计占比高达91.75%。由此可见,在辽留学生对辽宁地域文化有着浓厚的兴趣。

1.对辽宁城市的了解情况

在辽留学生最为熟悉的5个辽宁城市分别是大连、沈阳、丹东、鞍山和锦州。其中了解大连和沈阳的人数最多,调查对象中有93人了解大连,占比高达95.88%;了解沈阳的有87人,占比为89.69%。这与大连和沈阳招收留学生的高校数量较多有关,是留学生在辽学习的主要地区。

另外,了解丹东的留学生有51人,占比达52.58%。而了解辽宁省其他城市的留学生占比均低于40.00%。其中了解铁岭、抚顺的留学生人数较少,各有15人,了解阜新的留学生人数最少,仅有8人。可见留学生对辽宁城市的了解程度普遍不高,且存在不均衡现象。

2.对辽宁自然景观的了解情况

在辽留学生最熟悉的辽宁自然景观分别是大连老虎滩、大连金石滩、丹东凤凰山、沈阳棋盘山和鞍山千山。这与这些景点的旅游宣传程度高、被人们广泛熟知有密切关系。

值得关注的是,著名的旅游景点盘锦红海滩,了解的留学生仅有4人,占比仅为4.12%。对于锦州笔架山和本溪水洞,了解的留学生各有10人,占比均为10.31%。另外,有18人表示对辽宁省的自然景观均不了解。这反映出在辽宁地域文化的国际传播中,自然景观的推广和介绍存在不足,在留学生群体中的覆盖面和影响力有限。由此可见,在辽留学生对辽宁自然景观的整体了解程度不高,亟须探寻解决对策。

中国知网 https://www.cnki.net

3.对辽宁人文景观的了解情况

在辽留学生对辽宁人文景观的了解,按照人数占比从高到低前5位依次是大连星海广场、沈阳故宫、大连东港威尼斯水城、辽宁省博物馆、大连滨海路。可见这些人文景观在辽宁地域文化的国际传播中占据重要地位,而在辽留学生对鸭绿江断桥、沈阳北陵公园、丹东虎山长城等人文景观了解的人数占比均低于30.00%,对朝阳鸟化石国家地质公园、抚顺清永陵、雷锋纪念塔、中国工业博物馆等了解的人数占比不足10.00%。

与此同时,有12人表示对辽宁省的人文景观都不了解,这表明辽宁省在人文景观的宣传和推广上仍有提升空间。为了提高在辽留学生对辽宁人文景观的认知,需要加强相关宣传,同时应考虑不同留学生的文化背景和兴趣,以吸引其更多关注。

4.对辽宁美食的了解情况

在辽留学生对辽宁美食了解程度排在前5位的分别是锅包肉、老边饺子、地三鲜、铁锅炖和酸菜炖排骨。调查对象中吃过锅包肉的人最多,有51人,占比为52.58%。这说明辽宁美食作为东北美食的一个重要组成部分,在国际文化交流中具有一定的吸引力。

但吃过沈阳鸡架、锦州烧烤、海城馅饼等各市名吃的留学生人数很少。另外,有13人表示没有吃过选项中给出的12种辽宁美食,这表明辽宁省在推广地域特色美食方面还应加大力度。为了提升辽宁地域特色美食的国际影响力,可以考虑通过加大宣传力度、举办美食文化节等方式,让更多人了解和品尝到辽宁的地道美食。

5.对辽宁水果的了解情况

在辽留学生了解程度最高的两种辽宁水果是丹东草莓和大连樱桃,有53人了解丹东草莓,51人了解大连樱桃,占比分别为54.64%和52.58%。这两种水果的高认知度体现了它们在辽宁地域文化中的独特地位与重要性,同时也说明辽宁水果在国际交流中的积极推广取得了一定的成效。

然而对于朝阳大枣、鞍山南果梨、盖州苹果、北镇巨峰葡萄等地方城市的代表水果,在辽留学生了解甚少,甚至有23人表示对辽宁水果均不了解。这表明,尽管辽宁省对于一些地域特色水果在推广上取得了积极成效,但对于水果的整体推广力度仍有待加强。

6.对辽宁其他方面的了解情况

在对辽宁建筑、辽宁传统艺术以及辽宁名人认知情况的调查中显示出在辽留学生的显著认知不足现象。具体而言,关于辽宁建筑,在给出的张氏帅府、旅顺白玉塔、鞍山玉佛寺、朝阳北塔、辽阳白塔等9个选项中,有43人表示都不了解。对于辽宁传统艺术,了解人数最多的是二人转,有20人表示了解,其次是小品和辽宁大鼓。而著名的辽宁非物质文化遗产庄河剪纸、凌源皮影戏、金州龙舞等,了解的人很少。对于给定的9个选项,都不了解的有47人,占比达48.45%。对于辽宁名人张学良、曹雪芹、雷锋等了解的留学生也很少,都不了解的有51人,占比高达52.58%。这一结果反映出在辽留学生对这些文化领域的知识储备相对匮乏。

相比之下,在辽留学生对辽宁特产的认知情况稍显乐观,都不了解的有38人,占比为39.18%。在特产类别中,首先是大连海参和鲍鱼,以其广泛的市场知名度,成为留学生认知度最高的特产项目。其次是沈阳不老林糖、盘锦大米和沟帮子熏鸡。而朝阳小米、抚顺黑木耳、沈阳老龙口白酒等特产,了解的留学生甚少。

辽宁建筑、辽宁传统艺术、辽宁名人及辽宁特产等是既有特色又有价值的地域文化因素,却鲜有留学生能够深入了解,这表明当前辽宁地域文化在国际传播中存在着不均衡性。这种不均衡性既体现在传播的文化内容覆盖面不全,也体现在传播渠道不广与传播力度不大上。

(二)学习途径分析

在对辽宁地域文化的了解途径上,占比由高到低分别是“网络、电视、广播”“旅游、参观、展览”“课堂学习”“朋友介绍”“课外书籍、杂志、报纸”,以及“其他”。其中,通过“网络、电视、广播”“旅游、参观、展览”了解辽宁地域文化的人数最多,占比均为58.76%。由此可见,线上的“网络、电视、广播”和线下的“旅游、参观、展览”是辽宁地域文化传播的重要途径。“课堂学习”也是在辽留学生了解辽宁地域文化的重要方式,占比为51.55%,大部分教师会在课堂中经常提及相关内容。值得一提的是,通过“朋友介绍”

中国知网 https://www.cnki.net

了解地域文化的有 42 人,占比为 43.30%。究其原因,留学生在与朋友、同学聊天的过程中就可以获悉辽宁地域文化的相关情况,而这样的学习方式也更为轻松自如。此外,“课外书籍、杂志、报纸”也是在辽留学生了解辽宁地域文化的途径,这部分人数占比为20.62%。而通过“其他”途径了解辽宁地域文化的人数占比仅为 4.12%。

此外,我们还发现,留学生对于辽宁的了解程度会显著影响其对辽宁地域文化的态度。因此,对留学生进行辽宁地域文化相关知识的介绍与教学非常必要且重要。这不仅可以促进留学生对辽宁地域文化的认知,帮助他们平稳度过文化适应期,有效缓解并克服跨文化交际中的障碍,同时也可以通过他们的桥梁作用为辽宁地域文化的国际传播奠定坚实基础。

(三)学习需求分析

从调查情况来看,很多在辽留学生均表达了对辽宁地域文化的学习需求,但实际上非常熟悉辽宁地域文化的留学生仍为少数,多数留学生对辽宁地域文化了解有限,他们仅对辽宁地域文化的某一方面或某些方面有所了解,而对其他方面则知之甚少。这种对辽宁地域文化认知的不均衡性,从另一个侧面反映了国际中文教育在地域文化传播方面的不足,也凸显了留学生对于更系统、更全面的辽宁地域文化学习的渴望,这也正是本调查研究的出发点和重要性所在。

1.希望了解辽宁地域文化的情况

李泉指出,在进行地域文化传播时,应在兼顾传统文化的同时,将当代的、适合交际的、生活化的文化引入对外汉语教学[5]。因此,我们从主要城市、饮食、建筑艺术、方言、自然景观、人文景观、民间习俗、名人文化、辽宁经济这 9 个方面切入,调查在辽留学生希望了解辽宁地域文化的情况。

调查结果显示:留学生最希望了解的是饮食,人数占比高达 67.00%;其次是自然景观,人数占比达 61.00%;再次是辽宁的主要城市,人数占比达 55.00%;接下来依次是民间习俗、辽宁各地方言、建筑艺术、人文景观、名人文化和辽宁经济。此外,还有 4.00%的在辽留学生希望了解辽宁历史。

2.希望学习辽宁地域文化的途径

无论是问卷调查还是个人访谈结果都表明,“网络、电视、广播”和“旅游、参观、展览”是在辽留学生接触和感受辽宁地域文化最青睐的方式,其次是希望通过“课堂学习”了解,第三是通过“朋友介绍”了解,第四是通过“课外书籍、杂志、报纸”了解。由此可见,在辽留学生对于“网络、电视、广播”等线上媒体接触较多,对“书籍、杂志、报纸”等传统媒体接触较少。鉴于此,可以融合新媒体进行地域文化传播,如微信公众号、短视频平台及学院网站等,为留学生群体开辟更为广阔且便捷的渠道,便于其深入了解辽宁地域文化。

3.对开设辽宁地域文化课的态度

调查显示,在辽留学生对开设辽宁地域文化课总体上持支持态度,认为非常有必要和有必要的占比高达 81.44%,态度不明确的仅占 12.37%。由数据可知,大部分在辽留学生渴望能在课堂上学到辽宁地域文化相关知识。

四、在辽留学生对辽宁地域文化认知问题透视

近年来,我国特别重视中国文化的国际传播,习近平总书记在讲话中多次强调“讲好中国故事,传播好中国声音,展示真实、立体、全面的中国”。国际中文教育在讲好中国故事、传播好中国声音方面发挥着不可替代的作用。然而通过对在辽留学生对辽宁地域文化认知现状的调查发现,面对在辽留学生群体的辽宁地域文化传播尚显薄弱,存在留学生对辽宁地域文化认知不均衡、辽宁地域文化传播渠道不足、辽宁地域文化教学资源匮乏等突出问题。

(一)对辽宁地域文化认知不均衡

从问卷调查情况来看,在辽留学生对辽宁地域文化的整体认知度并不高,且认知不均衡。如对“辽宁”含义不了解、不太了解的占比达 64.95%。对于辽宁城市的了解,也仅限于就读的城市,以及沈阳和大连两个比较知名城市,对于辽宁的其他城市了解较少。对于辽宁自然景观和人文景观也仅限于就读学校所在城市的著名景点。至于辽宁建筑、辽宁传统艺术、辽宁特产和辽宁名人这几项留学生知之甚

中国知网 https://www.cnki.net

少,几乎都不了解。对于辽宁美食的了解要比其他方面好些,数据表明,所给选项中都不了解的仅占13.40%,可见在辽留学生对于辽宁美食关注度更高。在辽宁水果中,留学生也仅仅了解丹东草莓和大连樱桃,对辽宁其他水果知之甚少。综上所述,在辽留学生对辽宁地域文化整体认知度不高,且认知不均衡,在饮食和旅游景点这两方面关注较多,对于其他方面的辽宁文化认识不足。

(二)辽宁地域文化传播力度不够

根据问卷调查,在辽留学生通过"网络、电视、广播"和"旅游、参观、展览"的途径了解辽宁地域文化的占比最高;其次是通过"课堂学习";再次是通过"朋友介绍";通过"课外书籍、杂志、报纸"了解辽宁地域文化的占比较低。这说明在科技高速发展的新时代,网络媒体、广播电视等现代化传播媒介更受留学生欢迎,而书籍、杂志、报纸等纸质传媒传播力度减弱。

辽宁地域文化的传播渠道比较多元,然而在辽留学生对辽宁地域文化的整体认知度却不高,且认知深度和广度存在不均衡现象,这一调查结果表明,目前面对留学生群体的辽宁地域文化传播力度不够。其一,缺乏专门面向留学生的关于辽宁地域文化的网络宣传,以及通过电视、广播节目的推广宣传。其二,辽宁各地缺乏面向留学生群体的旅游宣传、旅游服务设计、旅游福利供给等,专门面向留学生群体的参观、展览等较少。其三,招收留学生的各大院校缺乏对辽宁地域文化课程的设计和安排,以致留学生未能通过文化课的学习全面了解辽宁地域文化。来华留学生是海外中文传播的重要本土力量,是促进国际文化交流的重要桥梁,"兼具对外传播对象和对外传播主体双重属性。中国故事经由留学生的"他者"之口对外传播,在情感上能够抵消"外来者"的排距感[6]。因此,应重视对在辽留学生的辽宁地域文化传播,提升在辽留学生对辽宁地域文化的认知度和认可度。

(三)辽宁地域文化教学资源匮乏

辽宁地域文化教学资源匮乏直接影响了在辽留学生对辽宁地域文化的了解和认知。一方面,开设辽宁地域文化课程的院校较少。问卷显示,有92人表示自己所在院校开设了中国文化课程,但仅有42人表示自己所在院校开设了辽宁地域文化课程,有高达81.44%的留学生期待开设辽宁地域文化课程。另一方面,面向留学生的辽宁地域文化方面的书籍很少。调查显示,有76.29%的留学生表示没看过有关辽宁地域文化的书籍。

五、提升在辽留学生辽宁地域文化认知对策

(一)拓宽传播渠道,加大传播力度

全面提升在辽留学生对辽宁地域文化的认知度需要扬长补短。一方面,加强对在辽留学生对辽宁地域文化熟知领域的深入公关。另一方面,加大对在辽留学生对辽宁地域文化未知领域的宣传力度。

1.拓宽辽宁地域文化传播渠道

立足于辽宁地域文化国际传播的长远发展,应充分考虑辽宁地域文化传播渠道的均衡性、适配性和多样性,推动辽宁地域文化国际传播的进程[7]。

(1)运用数字化手段。在国际中文教学中,只依靠教师讲解很难持续吸引学生的注意力。如果在课堂教学中合理地引入多模态媒介,可以将教学内容声情并茂地展现出来[8]。数字化手段的运用在拓宽语言文化传播途径的同时,也加快了辽宁地域文化要素的现代转化,弱化了受众对文化的陌生感和神秘感,在拉近地域文化与受众心理距离的同时,传播有温度、有力量的文化产品,使地域文化与人们的情感达到交融共振的效果,进而激发语言传播、文化接受的自觉性。可以利用多媒体技术配合讲解,将"中国故事"更有画面感地呈现出来[9],以更强的互动感和体验感来展示辽宁地域文化的精髓,使辽宁地域文化能够"听得见""看得见""学得来"。

(2)丰富文化课程。在课程内容的设计上,我们可以将辽宁地域文化的多个重要方面纳入其中,如辽宁的历史沿革、风土人情、传统艺术、著名景点以及当地特色的生活方式等。通过系统而详细的讲解,以及生动的案例分析,帮助留学生深刻认识辽宁文化的丰富内涵和独特魅力。

(3)深化利用纸质书籍。首先,针对在辽留学生群体,学校图书馆应精选一批高质量的纸质书籍,专门介绍辽宁地域文化。同时,图书馆可以设立专门

中国知网 https://www.cnki.net

的书架或区域,集中展示这些书籍,方便在辽留学生查找和借阅。其次,不同国家和地区都有着各自的语言习惯[10],出版机构应努力推出多语种版本的辽宁地域文化类书籍,让更多的留学生能够无障碍地阅读和理解有关辽宁地域文化方面的内容。

2.重视新媒体技术,加大传播力度

当前,新技术的迅猛发展正以惊人的速度与广度超越传统界限,也不断模糊时间和空间的界限。我们应积极顺应媒体传播格局的深刻变化,加速推进媒体融合发展的进程,并深度挖掘影视、微博、微信、短视频、直播、小程序等多元化媒介的潜力,创新话语表达方式。数智化时代的辽宁故事正通过"指尖轻点"实现瞬时传递,这可以成为向在辽留学生宣传辽宁传地域文化的重要渠道。

习近平总书记提出,要整合新闻媒体资源,推进传统媒体和新兴媒体融合发展[11]。在辽宁地域文化的传播策略中,积极促进新媒体与传统媒体的深度融合势在必行。我们应依托新媒体技术的强大支撑,以辽宁地域文化为核心内容,构建一套政府引领、公私协作、社会广泛参与于一体的综合发展模式。在传播渠道的布局上,我们需充分发挥新媒体即时互动、形式创新的独特优势,拓展影视作品、报纸杂志、电视新闻及互联网等多维度、多层次的传播渠道。同时,积极寻求与海外权威媒体的合作,采取"借船出海"的策略,搭建一个全方位、多样化、个性化的国际化传播平台,向留学生、向世界展示辽宁地域文化的独特风貌。

(二)加强辽宁地域文化课程建设与教材开发

1.加强辽宁地域文化课程建设

刘珣指出:"外语和第二语言教学中必须同时进行跟语言理解和语言使用有关的文化因素的教学。"[12]将地域特色文化的导入作为留学生学习中国语言和文化的切入点,不仅有利于在辽留学生快速了解当地文化,融入当地学习生活,也有助于推动辽宁地域文化的国际传播。调查结果显示,有高达81.44%的在辽留学生表达了希望学校开设辽宁地域文化课程的意愿,可见其对于此类课程的迫切需求。鉴于此,各高校可开展内部调研,精准把握留学生需求,根据实际情况酌情开设辽宁地域文化类课程,以满足留学生的多样化需求。

一方面,高校可以基于培养目标设置辽宁地域文化类选修课,每周两课时,面向学历生和非学历生开设。将培养留学生对辽宁地域文化的理解和对优质辽宁地域文化的认同作为教学目标。

另一方面,加强对辽宁地域文化类课程内容的研讨。可以组织专家、一线教师、在辽留学生,共同对辽宁地域文化类课程的具体教学内容进行研讨。一是要根据留学生的需求,结合辽宁地域特色,选择优质的地域文化内容;二是要根据选定的教学内容,选择最佳的呈现方式,如可以分专题讲授辽宁地域文化,可以运用视频法、图片法以及讲解与参观相结合等多元的教学方式,把辽宁地域文化类课程讲得生动、真实、接地气。

2.开发辽宁地域文化教材

"十三五"期间,国际中文学习市场细分化趋势明显,教材资源开发在满足多元化需求方面发挥了重要作用[13]。辽宁地域文化教材是在辽留学生了解辽宁地域文化的重要材料,也是国际中文教师教授辽宁地域文化类课程的重要抓手。问卷调查显示,有76.29%的在辽留学生表示没看过有关辽宁地域文化的书籍。基于此,亟须编写面向在辽留学生的辽宁地域文化教材或科普书籍。编写适应国际中文教育需要的辽宁地域文化教材,既要基于教学对象的特点和学习需求,又要充分考虑辽宁地域文化的特色。除了要遵循教材编写的基本原则,还需要召集国内国际中文教育领域的专家、一线教师,以及熟知辽宁地域文化的专家、工作人员等,共同研讨辽宁地域文化与国际中文教育之间的联系,并通过对在辽留学生学习过程的跟踪走访,了解他们学习辽宁地域文化的实际情况,共同编写适合国际中文教育需要的辽宁地域文化教材或科普书籍。

(三)培养文化导师

为应对留学生对国际中文师资的多元需求,我们应快速及时地建立起多元化的国际中文教育师资培养体系[14]。强化文化导师队伍建设,激励一线教师探索创新,推进辽宁地域文化的国际传播,深化留学生对辽宁地域文化的理解与认知。

1.加强文化导师培养

为了促进辽宁地域文化资源在国际中文教育中的有效应用,国际中文教师不仅需要了解辽宁地域

中国知网 https://www.cnki.net

文化的基本知识,还需要具备文化阐释和传播能力。针对辽宁地域文化类课程的特点,最好由既熟悉辽宁地域文化,又具有跨文化交际能力,同时具有双语背景的教师来承担,以便更有效地向在辽留学生阐释辽宁地域文化的内容,讲好辽宁故事,传播好辽宁声音。这将直接影响在辽留学生对辽宁地域文化的认知力和认同感。习近平总书记强调"有高质量的教师,才会有高质量的教育",因此,各高校应大力加强对文化导师的培养。

2.鼓励一线教师创新

一线国际中文教师长期进行教学实践,对教学内容、在辽留学生的情况更为了解。因此,除了开发辽宁地域文化教学资源,培养专门的文化导师之外,还要鼓励一线国际中文教师创新教学模式,探索教学方法,把辽宁地域文化内容融入相应课程,让在辽留学生在潜移默化中接受辽宁地域文化的浸润,加深在辽留学生对辽宁地域文化的了解和认知。

(四)开展文化体验活动

1.开展丰富多彩的文化交流活动

为了延续课内教学效果,开展与辽宁地域文化相关的文化交流活动非常必要。例如,学校可以举办校园文化节,宣讲辽宁地域文化、展示辽宁特产和辽宁美食、推介辽宁旅游线路等,组织留学生积极参与,活动后分享感受。又如,组织留学生参加学校的文化社团或者协会,请辽宁各地的同学分享自己的家乡文化,中国朋友的介绍可使留学生更容易接受辽宁地域文化。这不仅可以活跃和丰富留学生的校园文化生活,而且可以使辽宁地域文化在留学生中得到很好的传播。

文化活动作为地域文化传播的载体,能够直观且深刻地让留学生体验到辽宁地域文化的韵味与魅力。在策划辽宁地域文化相关活动时,需要精心雕琢活动内容,无论是聚焦辽宁旅游文化的瑰丽风光,还是品味辽菜文化的风味佳肴,都应确保所选主题具有高度的代表性、强烈的吸引力以及深远的文化意义。同时,还需要巧妙构思展示方式与互动环节,加大宣传力度,拓宽参与渠道,以此激发留学生的兴趣,扩大活动的影响力,进而推动辽宁地域文化广泛传播。

2.开展文化实践体验活动

对于地域文化学习而言,课堂教学虽有其优势,但与研学、实地参观相比仍存在一些不足,缺乏真实情境的体验。体验式教学将课堂知识与课下体验相结合,可以更好地帮助留学生了解当地生活环境,理解地域文化。调查结果显示,在留学生希望了解辽宁地域文化的途径中,旅游、参观、展览等方式占比最高。因此,各高校可以广泛组织留学生开展文化实践体验活动,例如,市内观光、参观博物馆、参访中国家庭等。还可以与相关部门、旅游公司等联合开展省内游学活动,让留学生亲身体验辽宁生活,感受辽宁文化。

六、结 语

在辽留学生对辽宁地域文化的认知度和认同感,是辽宁地域文化国际传播与交流的一个重要影响因素。本研究立足国际中文教育视域,调研在辽留学生对辽宁地域文化的认知现状,以期窥见辽宁地域文化在国际中文教育领域的传播现状。尽管辽宁地域文化内容丰富,特色鲜明,但在国际中文教育领域的传播仍面临诸多问题与挑战。大多数在辽留学生对辽宁地域文化的知晓度低,且认知不均衡。这反映出我们在地域文化传播方面的努力尚显不足,需要进一步加强辽宁地域文化在国际中文教育领域的宣传与推广。调查结果也显示,大多数留学生对辽宁地域文化很感兴趣,希望多角度、全方位了解辽宁地域文化,比如辽宁饮食、自然景观、方言、建筑、名人等。有50.52%的留学生表示非常愿意推荐朋友或家人来辽宁体验地域文化,有39.18%的留学生愿意推荐朋友或家人来辽宁体验地域文化。

因此,我们应树立在国际中文教育中大力宣传辽宁地域文化的信心,并采取积极可行的对策:拓宽传播渠道,加大传播力度;加强地域文化课程建设和教材开发;培养熟知地域文化与专业的文化导师;开展丰富多彩的文化体验以及文化实践活动。我们期待通过持续的努力与创新,将辽宁地域文化更好地融入国际中文教育之中,这样既可以丰富国际中文教育教学内容,提升留学生的跨文化交际能力,也可以推动辽宁地域文化的国际传播与交流,讲好辽宁故事,为辽宁全面振兴新突破筑牢文化自信。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献:

[1] 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL].(2022-10-25)[2024-09-04].https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.

[2] 辽宁省文化和旅游厅.关于印发《关于推进非物质文化遗产与旅游深度融合发展的实施方案》的通知[EB/OL].(2024-04-15)[2024-08-20].https://whly.ln.gov.cn/whly/zwgk/tzgg/20240415150506272 25/index.shtml.

[3] 李汐子,林子涵.辽宁冰雪文化旅游的困境及发展策略研究[J].辽宁体育科技,2024,46(1):17-21.

[4] 洪波.地方高校留学生旅游文化实践课教学探索[J].韶关学院学报,2010,31(8):136-139.

[5] 李泉.文化教学定位与教学内容取向[J].国际汉语,2011(1):14-19.

[6] 周正红,宫慧,曹庆慧.固本拓源——向留学生讲好中国故事[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2022,45(6):26-30.

[7] 李冬香.鞍山地域文化导入对外汉语教学探讨[J].鞍山师范学院学报,2016,18(5):44-47.

[8] 李宝贵,柳睿杰.中文纳入南非国民教育体系的现状、动因、挑战与对策[J].语言教育,2022,10(3):98-111.

[9] 何淼.辽宁地域文化融入传播学实践课程的教学模式研究[J].新闻研究导刊,2024,15(2):152-154.

[10] 魏玉红,曲英楠.国际中文教育视域下"讲好中国故事"策略研究[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2022,45(6):14-19.

[11] 推动传统媒体和新兴媒体融合发展指导意见审议通过[EB/OL].(2014-08-21)[2024-08-20].http://culture.people.com.cn/n/2014/0821/c172318-25511854.html.

[12] 刘珣.对外汉语教学概论[M].北京:北京语言文化大学出版社,1997:19.

[13] 李艳.中文国际传播策略研究——基于对164国中文传播状况的调查[J].中国海洋大学学报(社会科学版),2023(4):113-122.

[14] 吴双,吴应辉.论国际中文教师培养的"四维观"[J].河南大学学报(社会科学版),2024,64(4):120-125,155.

Study on the current situation of Liaoning regional culture cognition among international students in Liaoning province

Zhou Zhenghong, Liu Zhitong

(*College of International Education, Liaoning Normal University, Dalian* 116029, *China*)

Abstract: Based on the questionnaire survey data on the understanding of Liaoning regional culture among international students in Liaoning Province, this study analyzes the cognition and needs of international students for Liaoning regional culture. The study shows that international students in Liaoning have certain understanding of Liaoning regional culture, but there are still significant knowledge gaps. Currently, there are problems of uneven cognition of Liaoning regional culture among international students, insufficient channels for the dissemination of Liaoning regional culture, and lack of teaching resources. Based on this, this study proposes the following countermeasures: perfecting dissemination channels and increasing dissemination efforts, strengthening regional cultural construction and textbook development, cultivating cultural mentors and organizing cultural experience activities in order to enhance the awareness and sense of identity of international students towards Liaoning regional culture and help tell the Liaoning story well, promote the international communication and exchange of Liaoning culture.

Key words: Liaoning regional culture; international Chinese education; Chinese international communication; international students in Liaoning province; Liaoning story

〔责任编辑:张秀红〕

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202501140

共情叙事视角下面向东北亚讲好中国故事研究

李　丛，　管鸿慧

(辽宁师范大学 国际教育学院,辽宁 大连 116029)

摘　要:通过分析东北亚的文化特点和共情叙事的理论框架,尝试找到适用于在东北亚讲好中国故事的策略,探索共情叙事理论在中国故事全球传播中的应用价值。明确共情叙事的内涵及其在跨文化传播中的重要性,指出通过情感共鸣来增强故事吸引力与说服力的共情原则;从内容适配、实践路径双维度,通过案例分析和实证研究,验证共情叙事在提高受众对中国故事接受度和认同感方面的有效性;提出构建共情传播新格局的建议,以期为中国故事的全球传播提供理论参考,为中华文化国际传播的分众化、区域化研究提供新的视角和实践进路。

关键词:共情叙事;中国故事;东北亚;国际传播

中图分类号:H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1000-1751(2025)01-0140-07

一、引　言

习近平总书记于 2013 年首次提出讲好中国故事,2022 年又在党的二十大报告中再次强调“加快构建中国话语和中国叙事体系,讲好中国故事、传播好中国声音,展现可信、可爱、可敬的中国形象”[1]。这是讲好中国故事的理论依据和行动指南。

讲故事不仅是人类行之有效的话语实践,也是国际传播的最佳方式,通过故事情节和人物形象内隐地构建受众的内心秩序和情感[2]。学界对讲好中国故事的研究主要集中于理论与实践路径探索。蔡名照首次在《人民日报》发表文章阐述传播好中国声音,需要加强国际传播能力和对外话语体系建设[3]。陈先红、宋发枝认为讲好中国故事的实践应把握好“中国观”“故事观”“传播观”三个重要问题[4]。徐笑一提出借助文化关键词传播核心文化[5]。近年来,研究者开始转向文化传播视角,逐渐重视分众化、区域化研究。吴建章、曹云霞、吴强等人探讨了向“一带一路”来华留学生讲好中国故事策略[6],胡争艳、李晓露探讨了如何向东南亚地区讲好云南文化故事的策略[7],李泉、孙莹提出中国文化教学新思路——内容当地化、方法故事化[8]。中国故事成为中华文化的新型载体,在国际传播战略中的地位日益显著,但面向东北亚讲好中国故事的研究成果还不多见。

东北亚地区是全球政治经济的重要区域之一,因其独特的地缘政治地位而备受关注。近年来,为了促进东北亚区域经济与文化发展,各国相继提出了合作战略,诸如中国“一带一路”倡议、“东北振兴战略”、俄罗斯“新东方政策”、蒙古国“草原之路”构想、韩国“新北方政策”“半岛新经济”构想、日本“印太战略”“中日韩+X”合作模式等,因此,面向东北亚讲好中国故事具有非凡意义并迎来了难得契机。本文基于共情叙事理论,从内容适配、叙事形式以及传播渠道等维度,深入探讨面向东北亚讲好中国故事

收稿日期:2024-10-09

基金项目:辽宁省教育科学“十四五”规划项目“国际中文教育视阈下中国故事讲述策略”(JG21DB317)

作者简介:李　丛(1975-),女,辽宁盘锦人,辽宁师范大学副教授,主要从事国际中文教育、中华文化传播研究。

中国知网　https://www.cnki.net

的共情策略及实践进路。

二、共情叙事在东北亚文化背景下的应用

(一)东北亚文化特征

东北亚包括亚洲东北部的中国、日本、韩国、朝鲜、蒙古国和俄罗斯的西伯利亚及远东地区。东北亚地区地缘相邻,人缘相近,文化相通,经济相联。全面准确地了解东北亚文化特征,有助于制定有效的文化传播策略。

东北亚文化具有相似性和共通性。东北亚各国与中国有着深厚的历史文化渊源,都曾受到中华文化的影响。中国古代的儒学、理学、佛学、道家思想、科举制度等传入朝鲜半岛并产生深远影响。儒家文化在韩国历史上占据着显著地位,尤其在社会伦理方面。日本文化融合了本土的神道教和从中国传入的儒家及佛教思想。俄罗斯曾吸纳儒家思想,在饮食、医学、文学中都融入了中国元素。中蒙两国蒙古族传统文化同出一辙,都有敬神敬酒、住蒙古包、赠鼻烟壶、开那达慕等习俗,体现出同根同源的特点。

东北亚文化具有多样性和独特性。中国文化注重社会秩序、道德规范和家族价值,强调和谐共处、美美与共。日本文化注重礼仪和细节,崇尚精致,强调凝聚力和团结精神。韩国文化注重家庭,尊重长辈和权威,具有较强的民族主义和集体主义观念。朝鲜文化强调主体思想,表现出强烈的民族自豪感和独立精神。蒙古国一方面不断受到中俄、西方、日韩文化影响,另一方面又试图保持传统草原文化的独立性,寻找民族文化的安全感。俄罗斯地处亚欧大陆,是游牧文明、西方文明和东方文明融合之地,有异于西方,也不同于东方,东西方文化在此交流碰撞。东北亚各国的文化差异向跨文化传播提出较高要求,也带来更多挑战。

(二)共情叙事理论的内涵及应用价值

德国美学家罗伯特·费肖尔于1873年提出“共情”这一概念。最近几十年被广泛用于大众传媒、政治竞选、临床心理学、司法等众多领域[9]。当对外传播难达共识、理解受阻时,通过共情框架设置、意象聚类、模因引爆及隐喻衍生等策略,能突破国际传播的实践瓶颈,开创有利的话语格局。共情叙事强调通过情感共鸣来传递信息和价值观,是运用共情策略、引发受众情感共鸣的一种新兴的叙事方式[10]。因此,将共情叙事理论应用于面向东北亚的中国故事传播,能通过情感共鸣增强文化认同感,使异质文化交流减少冲突、跨越障碍,共建和谐的东北亚文化圈。

(三)共情叙事理论的应用原则

依据文化传播三个共情层次“同感共情”“弱共情”和“不对称共情”[2],在中国故事的国际传播中,我们主要采用以下两个共情原则。一是同感共情原则。从东北亚受众文化的相似和共通之处着力,讲述有共同文化记忆和历史传承的中国故事,拉近讲述者和倾听者的心理距离,推动认同感的形成,认同感是跨文化交流中产生共情的前提和基础。二是不对称共情原则。当主体与客体存在竞争关系,以及主客双方分属于不同群体时,会催生与主体不一致的情绪反应,即“不对称共情”[11]。东北亚各国在历史发展过程中产生了文化差异,只有在差异中凝聚共识,才能在多元文化冲击中共融共生,传递出中国声音,提升中华文化的竞争力。

三、面向东北亚讲好中国故事的内容共情策略

(一)凝聚同感共识

故事内容决定讲述质量。遵循同感共情原则,深入挖掘中国与东北亚国家在历史、文化、价值观等方面的共通之处,寻找共情符号。讲好会通中外、贯通古今的中国故事,将中华五千年的优秀传统文化与新时代中国发展成就相结合[12],充分彰显中华文化的生命力和影响力。

1.传颂中外友谊

从中外文化交流故事中打造共情渠道。昭君出塞推动了汉蒙文化传播、民族和睦,成为千古佳话。徐福东渡的故事在日本广泛流传,日本有100多处与徐福有关的遗迹,包括徐福祠、徐福墓、徐福碑、徐福像等。唐朝时期的日本留学生晁衡在中国考取进士,被唐玄宗任命为遣唐使,一生致力于中日文化交流研究。在洛阳龙门东山的白园,日本人立碑称颂白居易为日本文化的恩人。白居易的诗词征服日本文坛400年,白居易的造园理念被视为日本园林设计

中国知网　https://www.cnki.net

的启蒙教科书。日本“乐天”公司命名源于白居易的“字”。这些传颂至今的历史故事,成为中外文化交流的卓越范本和情感纽带。

2.共叙传统文化

从传统文化故事里寻找共情符号。中国饮食、医药、茶道、书法、武术、建筑等文化曾被传入东北亚各国并与本土文化融合发展,汉字、饺子、筷子、太极、国画、围棋等文化符号是东北亚的共情元素。《红楼梦》《西游记》《三国演义》在东北亚广为人知,梁祝故事借助唐代诗人罗邺的《蛱蝶》传入了高丽,深受朝鲜半岛民众喜爱[13],这些名著里的中国故事具有国际传播共情基础。东北亚国家都有亲情、孝道、奉献等同感价值观,许多中国历史故事蕴含着传统美德及价值观,例如大禹治水、孟母三迁、铁杵磨针、孔融让梨、六尺巷等。2005 年,中蒙两国将蒙古族长调民歌联合申遗,2024 年中蒙俄三国联合推进“万里茶道”申遗,这些东北亚共有的珍贵遗产都是中国故事的共情符号。

3.聚焦当代发展

东北亚各国在追求自身发展的道路上,对中国当代发展成就倍加关注。讲好“一汽红旗”“中国高铁”的故事,展示中国速度和对区域经济发展的带动作用,这对东北亚国家有很大的借鉴意义。除了从国家视角讲述外,从贴近百姓生活的民间视角讲述,有助于增强故事的现实感和代入感。如吉林日报社通过《江原日报》及新媒体将“延边美食”“吉林大米”“查干湖冬捕”“哈尔滨火爆出圈”传递给韩国受众[14]。影视作品《红高粱》《潜伏》《渴望》《狂飙》《产科医生》等在朝鲜电视台播出后反响强烈,成为宣传中国形象的有效路径。

4.对接地域文化

中国东北有数千公里的中俄边界线;丹东与朝鲜新义州隔江相望;珲春防川地处中、俄、朝交界地带,素有“鸡鸣闻三国,犬吠惊三疆”之称。东北地区地处东北亚中心位置,也是我国参与东北亚区域合作的中心枢纽,亟须加快推进东北深度参与东北亚区域地缘战略[15]。2014 年,陆地教授提出周边传播理论,认为与国外相联的地方文化对周边国家和地区的影响力受到关注,传播意义更加突显[16]。

东北地区融汇了当地民族文化、中原移民文化、外来异域文化,融合了农耕文化、稻作文化、游牧文化、渔猎文化,因此东北地域文化形成了多元性、包容性和开放性特点,为面向东北亚讲好中国故事提供了丰富素材。如闯关东、林海雪原、雷锋等故事反映了东北人民生活奋斗的历程;秧歌、二人转、东北大鼓等民间艺术形式独具特色;黏豆包、冻水果、冰糖葫芦等特色美食,以及老厨家锅包肉、老边饺子、马家烧麦这些老字号,也极易引起东北亚受众的兴趣。“珍奇辽味”东北亚民间美食文化交流活动已成功举办三年,通过以食为媒,以食会友,搭建起东北亚民间交流新平台,成为辽宁文化传播新标签。

东北地区因其独特的历史文化背景,保存了丰富的非物质文化遗产和文物资源,我们应有效利用这些资源,让文物故事“活”起来。截至目前,东北三省国家级非遗文化代表项目有 173 项,岫岩玉雕、复州皮影戏都是具有鲜明地域特色和民族特色的非遗文化项目。《国宝在辽宁》系列短视频实现了制作专业化、内容故事化、传播国际化,在全球 60 多个国家和地区播放,吸引超过 2 亿人次观看,还成功走进了巴西、俄罗斯、蒙古国等海外院校课堂。

东北具有多民族相融共生的地域文化,这里居住着朝鲜族、蒙古族、俄罗斯族等跨境民族,与东北亚国家有众多相似的民俗,如朝鲜族的百种节、农乐舞,蒙古族的那达慕、长调、马头琴,俄罗斯族的巴斯克节、送冬节等。萨如拉认为:“文化内在同一性、共源性是维护共同民族情感的有力纽带,共同的宗教信仰和图腾崇拜仍然是跨境民族维系文化认同的有力纽带。”[17]这种特点必然成为中国与东北亚各国文化交流的内在关联和动力。

(二)运用调整适配策略

1.寻求差异共情

在中国故事国际化叙事的进程中,我们应遵循不对称共情原则,秉持“和而不同”的理念,倡导相互理解与包容,凝聚异质文化受众的共识。通过寻找共情基因,寻求最大公约数,建立相近的认知基础,凝聚人类共同价值和利益基础上的共识。犹如人类的爱与同理心是超越种族、文化和意识形态的,助人为乐和奉献精神是超越社会意义的人类共通情感。系列双语微电影《重见雷锋》在国内外全媒体平台播放,覆盖泛俄地区 15 个国家“MC”俄语卫星频道,片

中国知网 https://www.cnki.net

中的主人公涉及中外,成功将雷锋精神置于全球语境中,在差异空间寻求同感共情。

2.过滤敏感信息

在传播过程中必须充分考虑地区的文化复杂性,过滤敏感信息。在制定传播策略之前,应区分受众地域,深入研究目的地文化,了解各国历史文脉、价值观念、宗教信仰、审美取向、社会习俗等方面的信息。避免触及政治分歧、教义相悖、领土争议和战争创伤等话题。对可能引发文化冲突或误解的情节,要秉持尊重历史、客观理性、开放包容的态度,适时调整策略、适度删减、扫清障碍,以确保故事顺利抵达目的地。

四、面向东北亚讲好中国故事的共情实践路径

(一)采取贴近受众的叙事形式

在国际传播中以“他者”视角讲述,即通过东北亚人民亲自讲述对中国的认知和感受,能弱化传播主客体的对立关系,降低话语权落差。辽宁、吉林和黑龙江国际传播中心推出了《老外带你辽宁寻宝》《我眼中的辽宁》《老外看吉林》《外企在吉林》《俄罗斯人在黑龙江》等系列短视频。莫斯科中国文化中心举办讲座“中国国粹——围棋”,主讲人为莫斯科市围棋联合会主席、俄著名围棋大师桑金。为庆祝中蒙建交75周年,蒙古国中国历史文化研究会主席巴特尔夫博士在蒙古国立大学主讲了《中国故事:1950—1960年参加蒙古国建设的中国工人和援蒙项目》,这些不能遗忘的历史,由“他者”视角讲出,增强了话语信服力。

在故事的表现手法和叙事方式上,设法贴近当地的审美和文化习惯。余华的小说《活着》(蒙文版)问世后多次再版,2024年由蒙古国导演执导、蒙古国奥尔菲剧团著名演员主演的同名话剧被搬上舞台,中华人民共和国成立75周年图片展同步展出,这样鲜明的对比,让蒙古国观众更好地感知中国从艰辛的历史年代走到今天所取得的伟大成就。辽宁芭蕾舞团在蒙古国家模范歌剧舞剧院献上的《中外芭蕾精品荟萃》晚会,既有《天鹅湖》《胡桃夹子》等古典芭蕾舞经典选段,又有《七夕》《茉莉花》等中国民族芭蕾舞剧的精彩片段。这种“洋瓶装国酒”的叙事方式,很贴近当地审美习惯,也让中国故事找到了一种契合的国际化叙事手法。

(二)形成共情意象的蝴蝶效应

东北亚各国的博物馆、名胜古迹和街头巷尾不乏中国文化意象。从17世纪末到19世纪,中国文化对俄罗斯产生显著影响。特别是在彼得一世和叶卡捷琳娜二世时期,中国文化元素在俄罗斯宫廷广泛流行。“中国宫”内摆满了充满浓郁中国风的陶瓷和刺绣,冬宫博物馆收藏了大量美轮美奂的中国艺术品,圣彼得堡中俄友谊花园种植了竹子、梅花和牡丹等中国植物,展现出中国传统园林之美,莫斯科市中心保留着一处具有飞檐翘角、雕梁画栋的中式建筑,格外引人注目。通过这些共情意象容易产生象征联想,形成中国故事的蝴蝶效应。

(三)拓宽中国故事体验渠道

沉浸式体验活动是增强受众体验感的有效渠道。2024年“欢乐春节”系列活动在俄罗斯的音乐厅、电影院、植物园、动物园、电视塔、特维尔广场纷纷亮相,庙会美食、非遗表演、熊猫喀秋莎、大红灯笼、诗词书画、音乐舞蹈,处处传递出中国故事里的和谐精神,让俄罗斯民众沉浸在中国节日的灯火光影里。莫斯科市五一乡中共六大会址常设展览馆每年举办的“欢乐春节”活动在青少年心中播下传承中俄友谊的种子。该馆自2016年开馆以来,已经接待观众30 000多人次(其中一半为俄罗斯观众),不仅成为当地地标性建筑和重要文化场所,也是开展党建的基地、讲述中国故事的舞台、传播中国文化的窗口[18]。可见,随着体验意识的增强,体验中国故事的场所日渐增多,已由教育机构、孔子学院、孔子课堂转场到中国文化中心、地标景点、跨国公司、中国城等。

推动东北亚文旅体验。2024年“东北亚长旅号”中俄朝边境旅游观光班列正式开通,“大图们倡议”成员国齐聚珲春,共绘跨境旅游发展蓝图[19]。专家建议扩大签证开放力度,促进多边旅游合作,共建东北亚生态旅游路线。东北文旅资源丰富,如大连、沈阳、岫岩、丹东、长春、珲春、延吉、黑河、白山、哈尔滨、满洲里、呼和浩特等地资源有待进一步开发。

(四)利用数智技术渲染共情效果

面向东北亚讲好中国故事,需要将现代数智技

中国知网　https://www.cnki.net

术与中国故事结合起来,让中国故事更有感染力,从而提升中国故事的共情效果。

首先,运用AR、VR、MR等虚拟现实技术手段,充分满足受众的五官感受,为传播提质增效。应用虚拟技术融合现实拍摄能生成更具人情味的视频,以具有温度和情感的叙述方式引导人们步入文化情境中,形成同感,产生共情,实现效果最佳化。其次,运用智能语音和语音合成技术,将中国故事的文本转化为有声内容,通过东北亚国家本土的播客、有声书发出,方便受众随时随地聆听。最后,运用人工智能技术,将汉语版的中国故事改写成母版本,用动漫、系列微剧等形式讲述,并创造互动式体验,开发闯关游戏等周边产品,使观众有更多选择,多感官触达中国文化。

五、面向东北亚讲好中国故事的共情传播建议

(一)创建面向东北亚的立体化国际传播格局

充分开发和利用国内媒体平台和东北亚各国本土媒体平台优势,构建面向东北亚立体化国际传播矩阵。

1.大力推进融媒体发展

通过整合国内传统媒体与新兴媒体,构建跨平台、跨媒体的传播立交桥,可以有效提高中国故事在东北亚的传播效率和覆盖率。2023年以来,我国各省纷纷成立地方国际传播中心,肩负起面向海外讲述中国故事的责任和使命,如吉林日报报业集团已形成报、网、微、端、手机报、户外屏六位一体终端体系,建设起全媒体外宣格局[20],辽宁国际传播中心构建起多语种、多平台、全媒体"1+3+N+X"传播矩阵,更多好故事将从这里传向世界。

2.加强与东北亚各国当地媒体密切合作

2012年《吉林朝鲜文报》(海外版)在韩国首尔创刊,成为全国第一家"走出去"的朝鲜文报纸。2016年吉林日报社、俄罗斯滨海边疆区报社、蒙古国中央群众杂志社、韩国江原日报社成立东北亚地方媒体合作联盟,后续相继签署了版面交流及新媒体战略合作协议[14]。延边卫视拥有韩国、朝鲜、日本、俄罗斯四国受众,韩国中华电视台每天完整播出延边卫视译制的朝鲜语版央视《新闻联播》。地方国际传播中心在网络平台开设海外社交媒体账号,用适合当地网络社交文化的方式讲述中国故事,如在Facebook、Twitter、俄罗斯VK、韩国Naver Blog、日本Line等平台,设立了"Go Shenyang China"和"Romantic Dalian"等账号。充分发挥好东北亚媒体联盟的作用,助力"借船出海",讲好中国故事。

(二)拓展国际中文教育共情传播场域

1.培育本土化的传播队伍

习近平总书记指出:"要全面提升国际传播效能,建设适应新时代国际传播需要的专门人才队伍。"[21]讲好中国故事不仅需要媒体机构进行传播,还需要建设本土化的传播主体队伍,培养了解中国文化和本土需求的传播人才。

一是发挥高校在人才培养方面的主导作用。与东北亚各国高校和科研机构开展合作办学及联合培养项目,建立合理的人才培养体系,通过开展学术会议等形式互派互访[22]。二是设立专门基金用于鼓励东北亚留学生学习中文和从事文化交流。留学生具有在中国生活和学习的经历,熟悉中国故事,如果有机会在当地从事传媒工作,或者成为自媒体主播,会更有助于把握本国文化市场需求。三是通过校友会加强与本土传播队伍联系。鼓励来华留学生回国后积极参与国际交流活动,为他们继续创造来华机会,如参与国际报道、项目策划、研讨会、文化节、电影节、文化展览等,为讲好中国故事提供便利条件,逐步形成一支稳定的知华友华的东北亚本土传播队伍。

2.拓展中国故事的辐射范围

在国际中文教育中,开设故事系列课程,涵盖汉字故事、成语故事、诗词故事、名著故事、电影故事、文化交流故事等。增加体验式课程内容,增加情境设计,比如把中国美食、传统节日相关知识融入体验课程中[23]。更新中文教育的素材,将语言本体知识蕴含在有温度的故事中,将优秀的媒体资源转化为教学素材,并配套课件、习题等教辅材料。如《"国宝在辽宁"走进海内外高校》系列短视频走进多家孔子学院及高校,在海内外"Z世代"群体中产生强烈反响。对标《中国文化和国情教学参考框架》,讲好中国国情文化故事。整合高校音乐、美术、历史、考古学科相关资源,打造国画展览厅、乐器体验室、民俗博物馆等,如南开大学、山东大学、东华大学等高校

中国知网 https://www.cnki.net

都设立了国际学生中国文化体验中心。建设校园文化社团,组织开展丰富的活动。如莫斯科国立大学、莫斯科高等经济学院等学校的围棋社团定期举办丰富的线上线下活动。还可以利用城市博物馆资源,组织中国故事研学营,参观民间艺术和非遗文化展演等。

3.创建故事资源数字平台

在数字时代,我们可以通过创建数字资源平台来扩展中国故事的体验和传播空间。精选故事内容,挑选具有代表性、教育性和趣味性的中国故事,包括历史典故、民间传说、现代成就等。整合各类故事资源,包括文字、图片、音频、视频等多种形式,不仅为课程提供丰富的素材,也为课外实践提供资讯,确保内容的丰富性和多样性。注重平台界面设计的美观性和易用性,使用户能够轻松浏览和搜索到感兴趣的故事内容;增强互动性,设置评论、分享、点赞等互动功能,鼓励用户参与讨论和传播;建立故事爱好者社区,提供用户间的交流空间;构建一个内容丰富、界面友好、功能完善、操作便捷、可持续更新的故事资源库。这个美好愿景不仅需要跨界合作,还要有先进的技术支撑作保障,才能真正实现讲述中国故事"数智化"。

六、结　语

面向东北亚讲好中国故事,是中华文化国际传播的重要组成部分,有助于加强东北亚各国之间有机协调与和谐互动,提升中国在东北亚地区的国际地位和文化竞争力。本文基于东北亚文化特点和共情叙事理论,得出以下结论:其一,通过寻找共情符号选择贯通古今、会通中外、因地制宜的内容,既要讲好中国历史文化故事与新时代发展故事,也要讲好贴近东北亚地区的东北特色故事。同时,还要充分考虑该地区文化的敏感性与适应性,做出适配调整;其二,通过贴近东北亚受众的叙事形式,形成共情意象的聚类效应,增强故事体验感,利用现代数智技术渲染共情效果,拓宽共情实践渠道;其三,通过构建面向东北亚的全媒体国际传播新格局,拓宽国际中文教育传播场域,实现更广泛的共情传播,开创"相融共生"的共情文明。研究结果表明,共情叙事作为一种有效的叙事策略,能够显著提升中国故事在国际舞台上的传播效果和影响力。

参考文献:

[1] 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2022-10-26(1).

[2] 徐明华,李虹.国际传播中的共情层次:从理论建构到实践路径[J].对外传播,2022(8):53-57.

[3] 蔡名照.讲好中国故事 传播好中国声音——深入学习贯彻习近平同志在全国宣传思想工作会议上的重要讲话精神[N].人民日报,2013-10-10(7).

[4] 陈先红,宋发枝."讲好中国故事":国家立场、话语策略与传播战略[J].现代传播,2020,42(1):40-46.

[5] 徐笑一.新时代国际中文教育文化教学研究[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2022,45(6):8-13.

[6] 吴建章,曹云霞,吴强,等.新时代高校向"一带一路"来华留学生讲好中国故事策略研究[J].安徽理工大学学报(社会科学版),2019,21(6):87-91.

[7] 胡争艳,李晓露.云南高校向留学生讲好中国故事策略[J].探索教育教学论坛,2019(29):199-200.

[8] 李泉,孙莹.中国文化教学新思路:内容当地化、方法故事化[J].语言文字应用,2023(1):33-44.

[9] 赵杨.共情叙事视角下中国概况教学原则[J].世界汉语教学,2024,38(1):3-10.

[10] 徐明华,李虹.国际传播中的共情叙事:作用机制与实践策略[J].对外传播,2023(6):26-30.

[11] ADERMAN D,UNTERBERGERG L.Contrast empathy and observer modeling behavior[J].Journal of personality,1977(45):267-280.

[12] 李丛,李依鸿."讲好中国故事"在国际中文教育中的实现路径[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2022,45(6):20-25.

[13] 匡秋爽,王确.梁祝文艺在东北亚的传播及影响[J].外国问题研究,2013(4):50-54.

[14] 张育新,李大川,张春英.地方媒体如何对外讲好"中国故事"——以《吉林日报》面向东北亚的全媒体国际传播实践为例[J].中国记者,2020(3):97-99.

[15] 韩蕾.推进东北深度参与东北亚区域合作[N].经济日报,2019-10-11(12).

中国知网 https://www.cnki.net

[16] 陆地.周边传播理论范式的建构和深化[J].当代传播,2021(3):28-31.
[17] 萨如拉.中蒙跨境民族基础教育历史与现状研究[D].北京:中央民族大学,2012.
[18] 中共六大会址常设展览馆举办2024年"欢乐春节"活动[EB/OL].(2024-02-21)[2024-10-02].https://mp.weixin.qq.com/s/D30EWiR4o_Fwkz7lmF07Uw.
[19] "大图们倡议"各方共谋推动东北亚生态旅游发展[EB/OL].(2024-09-19)[2024-10-05].https://www.chinanews.com.cn/sh/2024/09-19/10288666.shtml.
[20] 张春英.面向东北亚讲好"中国故事"的创新模式探索——以吉林日报对外传播深度融合为例[J].青年记者,2020(8):7-8.
[21] 习近平主持中共中央政治局第三十次集体学习并讲话[EB/OL].(2021-06-01)[2024-09-12].https://www.gov.cn/xinwen/2021-06/01/content_5614684.htm.
[22] 高欣,许凤才.我国东北地区与俄罗斯远东及西伯利亚地区经贸合作的战略构想[J].当代经济管理,2009,31(3):55-58.
[23] 宁芳.以职场交际为导向的职场汉语研究[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2023,46(6):9-15.

Research on telling China's stories in Northeast Asia from the perspective of empathic narrative

Li Cong, Guan Honghui
(*College of International Education, Liaoning Normal University, Dalian* 116029, *China*)

Abstract: This article attempts to find strategies suitable for telling Chinese stories well in Northeast Asia and explore the application value of empathy narrative theory in the global dissemination of Chinese stories by analyzing the cultural characteristics of Northeast Asia and the theoretical framework of empathy narrative. Firstly, the definition of empathetic narrative and its importance in cross-cultural communication were clarified, highlighting the principle of empathy that enhances the appeal and persuasiveness of stories through emotional resonance. Secondly, from the dual dimensions of content adaptation and practical path, through case analysis and empirical research, the effectiveness of empathy narrative in improving audience acceptance and identification with Chinese stories has been verified. Finally, recommendations are proposed for constructing a new pattern of empathic communication, with the expectation of providing theoretical references for the global dissemination of Chinese stories and offering new perspectives and practical approaches for the segmented and regionalized research on the international communication of Chinese culture.

Key words: empathy narrative; Chinese story; Northeast Asia; international dissemination

〔责任编辑:白 风〕

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202502079

转文化传播语境下中国故事的俄罗斯讲述

寇小桦[1,2]，　高笙航[2]

(1.西南大学 外国语学院,重庆 400715;2. 雅罗斯拉夫尔国立师范大学 中国语言文化教育中心,雅罗斯拉夫尔 150000)

摘　要:在俄罗斯培养合格的国际中文教师和中国事务专家,需要根据俄罗斯的社会国情、学生的学习特点和学习规律进行汉语教学和文化传播。针对俄罗斯汉语学习者的心理特点,将中文和中国文化教学有效结合起来的教学理念没有得到全面贯彻,相关理论和实证研究也远远落后于现实需求。以编码解码和转文化传播为理论指导,聚焦俄罗斯中国故事的讲述研究和实施现状,并以中国的西南大学和俄罗斯的雅罗斯拉夫尔国立师范大学联合设立的中国语言文化教育中心为研究个案,进行文化教学的反思,以促进国际中文相关领域教学理念、教学方法的创新,并助力国际中文教育高质量发展。

关键词:编码解码;转文化传播;俄罗斯中文教学;中国故事

中图分类号:H195　　**文献标识码:**A　　**文章编号:**1000-1751(2025)02-0079-06

一、引　言

随着中国的和平崛起和“一带一路”倡议的稳步推进,中国政府多次强调加快构建中国话语和叙事体系,向全世界传达中国道路和中国智慧,讲好中国故事,展示真实、立体、全面的中国。为此,汉语国际教育开启了国际中文教育的时代。国际中文教育是一种建立在跨文化理解与交流基础上的语言文化教育[1],兼具语言教育和文化传播的双重任务,其教育宗旨是把汉语提升为重要的国际语言,通过语言教学提高中华文化国际传播能力[2]。

俄罗斯汉语教学已有 300 多年历史,并形成了独具特色的汉语教学经验和汉学流派。随着中文在全世界的逐渐推广和普及,俄罗斯也掀起了汉语热。针对俄罗斯汉语教学的研究也逐渐受到关注,目前学界的研究主要是对俄罗斯三大汉语教学中心地区(俄远东地区、莫斯科和圣彼得堡)教学现状和问题的总结,以及对俄罗斯孔子学院和孔子课堂发展情况和存在问题的研究。从这些研究中可以发现,针对俄罗斯中文教学中文化教学的相关研究较为薄弱,中国故事讲述在俄罗斯国际中文教育中未能引起应有的关注。根据汉语教学在俄罗斯的发展趋势和中俄两国各方面交流的发展需求,需要对“中国故事”的俄罗斯讲述进行实践经验总结,以及在教学策略、实施路径等方面进行更多的研究。

本文聚焦俄罗斯的中国文化教学,为国际中文教育在俄罗斯的本土化教学和中国故事在俄罗斯讲述的理论研究提供实践经验;聚焦体现国际中文教育生命力的本土化建设,以在汉语教学中更好地展示中国形象。同时,通过总结海内外相关教学实践

收稿日期:2024-11-01

基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究重点课题“俄罗斯本土中文教师培养机制与创新研究”(21YH9B)

作者简介:寇小桦(1973-),女,四川南充人,西南大学副教授,雅罗斯拉夫尔国立师范大学副教授,博士,主要从事俄语语言文化和俄罗斯国际中文教育研究;高笙航(1996-),男,吉林四平人,雅罗斯拉夫尔国立师范大学博士研究生,主要从事汉语作为外语教学的理论与方法研究。

中国知网　https://www.cnki.net

案例和经验,结合俄罗斯的雅罗斯拉夫尔国立师范大学(以下简称“雅师大”)中国语言文化教育中心(以下简称“中文中心”)的实际情况,以促进国际中文相关领域教学理念、教学方法的创新,并助力国际中文教育高质量发展。

二、编码解码和转文化传播

从传播学理论的角度而言,斯图尔特·霍尔的编码解码理论认为,在编码解码的过程中,编码和解码具有不对称性,因为在传播中受众是本位。基于编码和解码的不对称性,霍尔提出了三种解码立场即霸权式、协商式和对抗式。霸权式解码就是以欧美中心主义为主的跨文化传播,作为一门探讨不同文化间传播和交往过程的理论,它主张将世界各地的文化以民族国家的方式进行识别并进行文明分级,通过资本输出和意识形态渗透的方式推动美式价值观和话语体系在全球范围内的推广。随着数字传播技术的普及,新的信息传播形式不断涌现,社会文化在不同文化相互转化的过程中不断实现自身的转型升级。在两种或多种文化的交流和对话中产生了文化的转型和变异,这就是“转文化传播”,它更加契合当下全球化时代的协商式主题。

转文化传播在编码方式、流通方式和解码方式上有着诸多革新之处。编码方式有共情化、多渠道、多元化的特点[3]。转文化传播可以给传播对象“赋权”,挖掘并保持传播对象的积极性和自主性,带动世界各国共同发展,形成互融的传播形态。中国通过推进“一带一路”倡议的实施,不是要把全世界变得与中国一样,而是要以人类命运共同体为核心理念,带动世界各国共同发展,促进各国文明的平等交流与互鉴。

三、国际中文教育中中国故事的讲述

国际中文教育中中国故事的讲述主要包括汉语教学中的文化教学和各个中文教学机构开展的相关文化活动。汉语教学中的文化教学就是指将文化教学有机融入对外汉语教学的不同课程如中国历史、中国地理、中国文化国情等课程中。文化教学的主要课堂形式是:通过口头介绍的方式直接讲解教学中涉及的文化点;通过阅读课的阅读材料进行文化的辅助教学;借助多媒体、小视频、音乐、图片等形式介绍相关的文化知识,体会课文的文化氛围和意境;通过课堂活动进行文化专题讲座,深入探讨相关文化知识的源流和演变,引领学生对文化现象进行深入思考和两种文化的对比,学会辩证全面地看待文化现象等。

国际中文教育的终极目标是将汉语所承载的中华民族智慧贡献给世界,发挥其对构建人类命运共同体的语言文化传播作用,国际中文教育文化教学进入了配合提升我国国际传播能力的文化传播时期[4]。国际中文教育中文化教学的“文化”不仅包括中国的传统文化,还包括中国的新文化、现代文化。要在国际中文教育中讲好中国故事,就需要思考和处理好国际中文教育领域中教学、科研及资源建设等方面的相关文化问题,不能用文化技艺来冲击乃至取代汉语教学,文化教育应该是耳濡目染、潜移默化的[5]。现阶段,国际中文教育中以文字和语言教学为主体的教育思想仍然存在,在教学中没有挖掘它们所蕴涵的价值理念,汉语教学中讲授中国故事的影响力不够[6]。未来,国际中文教育需要进一步优化课程设置,加强文化内涵的融入,通过多元化的教学方法和丰富的教学资源,提升文化教学的吸引力和感染力。

孔子学院作为中国传统文化传播的平台,肩负着海外汉语教学和文化推广的使命。文化活动是孔子学院展示与传播中国文化的重要方式。从孔子学院数据库中“文化交流活动信息库”的统计数据可以看到,欧洲、美洲的孔子学院文化活动频繁、形式多样、内容丰富,分为会议讲座类(如论坛讲座、相关会议)、文化展示类(如晚会表演、文化展览)、文化体验类(如体验工作坊、各类比赛、文化俱乐部)、访问交流类(如合作交流、夏令营、培训活动)等。

俄罗斯孔子学院共有19所,排全球第四。2018年统计数据表明,俄罗斯孔子学院举办文化活动143场,也排在全球第四。但是,俄罗斯的中国文化的传播受到各种因素的影响,远没有达到应有的效果,关键的影响因素就是俄罗斯对中国文化的“渗透”有着戒备心理。另外的影响因素就是,孔子学院的师资缺口比较大,俄语来源的师资缺乏,能用俄语授课的教师数量较少,导致了在俄罗斯开展文化活动单一的问题[7]。同时,俄罗斯汉语教材的文化意识普遍薄弱[8]。

中国知网 https://www.cnki.net

四、雅师大讲述中国故事的策略和路径

目前,文化教学和相关文化活动是汉语国际教育中传播中华文化和价值理念的主要途径。讲好中国故事是提升国家对外传播效能和增强国际话语权的重要手段[9]。国际中文教育能否讲好中国故事与教师素养、教学理念、教学方法和教材密切相关。雅师大在汉语教学中的教师、教学和教材三个方面做了一定的尝试和创新,以促进教学、科研和教学资源的建设。

(一)雅师大的中国文化教学实践与创新

1.雅师大"中文中心"的基本情况

雅师大的"中文中心"成立于 2017 年,主要为雅罗斯拉夫尔州的国际中文教学培养汉语教师,提供中文师资、教材、留学交换等相关信息的咨询服务和语言服务等。"中文中心"以服务当地国际中文教学为目标,促进当地汉语教学理念、方法等创新研究,特别是有关俄罗斯本土汉语教学的创新研究。为方便学生参加汉语水平考试(以下简称"HSK"),"中文中心"在 2021 年申请成立了 HSK 中心,每年举办两次 HSK。一直以来,俄罗斯的中文师资薄弱,教师数量不足[10]。目前,雅师大开设了英汉双语(汉语作为第二外语)教育、汉语与跨文化交际(翻译方向)两个本科专业,共有 6 名教师(3 名本土汉语教师、2 名公派汉语教师和 1 名志愿者),200 多名在读学生,师生比达到了 1∶33。

2.汉语教学中的中国文化融合

鉴于"中文中心"的实际情况,即班级多、教师少、学分少、学时少、培养标准高等实际情况,"中文中心"没有足够的师资和课时为学生开设专门的中国文化和国情课。因此,"中文中心"要求教师在教学过程中尽量做到语言教学与文化教学的统一,引导学生将语言学习和文化学习融为一体,帮助学生解决情感和认识方面的问题;用教学活动和制度培育教师的文化教学观,不仅要使学生加强对中国文化的学习和理解,而且教师应在教学过程中将目的语文化与本土文化关联起来。为使文化教学融入语言教学中,"中文中心"每年举办"国际中文周"系列庆祝活动,开设不同汉语课程中的中国文化讲述系列公开课,为学生设计了课堂上不同类型的中国文化教学场景和片段,比如通过汉俄文化对比来研讨俄汉翻译中的文化因素。

3.以新的教学理念编写俄本土教材

虽然俄罗斯汉语教材的数量很多,但真正好用、适合的教材并不多,且内容比较陈旧,缺乏俄罗斯本土化特征,实践性不强[11]。俄罗斯的数字化中文资源开发较少,相关出版社及机构尚未搭建提供电子课件、教学示范课等相关材料的平台,还未能实现各种相互作用、相互联系的媒体和资源的整合[12]。"中文中心"作为中国教育部中外语言交流合作中心(以下简称"语合中心")2020 年度国际中文教育重点项目"HSK《易汉语》国别智慧教材"的俄语版系列教材的编写主体,力图在新的教学理念下根据俄罗斯教育体制、汉语教学现状、需求和 HSK 新标准完成该教材的编写。

HSK《易汉语》国别智慧教材的俄语版系列教材包括教材的纸质版本、数字化版本,以及智慧学习平台、智慧汉语课堂。该系列教材力争在教学内容上与俄罗斯的社会文化和语言特点进行比较和融通,教材在形式上符合师生的使用习惯,满足学习者个性化、移动化的学习需求,以学生更容易接受的方式,"润物细无声"地传授并传播中华民族的语言与文化。笔者曾就"俄罗斯汉语学习者理想汉语教材"这一问题做过调查,结果表明,教材中的语音、词汇、语法和课文均考虑了对受众的转文化传播,通过中俄文化元素的对比学习,不仅使俄罗斯学生了解了更多的中国人的生活习惯、社会风俗,同时也产生了一种文化代入感和融入感。

(二)雅师大的文化活动实践和创新

"中文中心"从成立之日起一直秉承汉语教学和中华文化传播齐头并进、共同发展的原则,不定期举办一些小型的文化活动。从最初的文化体验(主要举办重要的传统节日活动)、合作交流,逐渐发展到论坛讲座、学术会议、文化展览、各类竞赛、访问交流、线上团组(春令营和秋令营)、培训活动等种类丰富的文化活动,其中一些已经成了每年固定举办的文化活动,比如大型节日活动、中文日活动和全俄汉语教师培养研讨会等。"中文中心"不仅主办竞赛活动,还积极推荐和培训学生参加地区范围内的竞赛活动,以开阔中文专业学生的眼界,激发学生的竞争意识。

中国知网 https://www.cnki.net

2018年俄罗斯孔子学院活动数据表明,当年全俄罗斯17所孔子学院共举办了143场文化活动,平均每所孔子学院举办8～9场活动。在2022—2023年两年期间,“中文中心”每年举办的活动达到9～10场。“中文中心”文化活动的特点可概况为:第一,活动场次多,活动类型和内容丰富;第二,参与人员除了当地的汉语学习者外,还包括当地的市民;第三,宣传效果较好,不仅通过主体学校和“中文中心”在俄罗斯社交媒体VK的账号上进行报道,还经常与当地的电视媒体合作报道;第四,活动资金来源较广。举办文化活动的经费大部分为自筹,如通过“中文中心”的语言课程班、HSK中心等渠道获得的经费,还有的经费来自“语合中心”、西南大学和雅罗斯拉夫尔市政府的项目费,同时还有的经费来自当地中资企业的一些小额资助资金。

当然,对“中文中心”举办的文化活动的成效可基于时间的长短来评价。短期来看,可从场次数量、参与人员数量,甚至资金额度和资金来源等渠道来评价文化活动的短期成效;长期来看,可从每年汉语学习者人数的增长情况进行评价。从“中文中心”每年参加HSK人数的增加以及当地学习汉语人数的增加可以判断,“中文中心”举办的文化活动已取得了一定的长期成效。

五、对编码解码理论视角下的文化活动的分析

随着“一带一路”倡议的不断推进,国际中文教育肩负着中文国际传播的使命,向全世界推广中国话语体系。在文化推广的编码中需要与受众共情,通过多种渠道完成多元化的文化传播,让受众融入活动解码中,以达到转文化传播的目的和效果。

(一)编码分析

1.利用多元符号共情传播

中国文化在俄罗斯的传播编码融合了多方面的元素,在共情机制的作用下,研究者取得了较为理想的中国文化教学效果:雅师大汉语专业学生近80%有意愿有能力前往中国学习,超过98%的学生对“中文中心”举办的活动持积极态度(根据历年申请参加西南大学—雅师大“2+2+1”项目学生人数和“汉语桥”线上团组活动后的调查问卷得出以上数据)。“中文中心”的中国文化教学不仅限于常规的课堂教学、文化休闲活动、知识竞赛活动和科研活动等,还经常与社会及媒体进行互动,如举办联合国国际中文日、当地的中国电影日等文化活动。实现校企合作和政府联动,积极申请和开展“汉语桥”框架下的各项文化活动,尤其是通过线上团组向俄罗斯汉语学习者有组织、有系统地介绍中国历史文化、地方文化,与中国青年形成线上互动,以及为当地政府提供语言服务等。

2.传统与现代元素相结合

“中文中心”汉语教师践行中国传统文化和现代文化相结合的教学理念。比如,教师从介绍中国传统的节日“春节”“端午节”“中秋节”等庆祝方式到介绍中国“双十一”购物节的生活方式;从介绍中国人的传统生活方式(如中国传统饮食)到介绍当代中国青年的婚恋观、当代中国大学生的学习和休闲方式等。

3.国内与国际元素相结合

通过长期的文化传播和交流,中国制造、中国瓷器、中国茶叶、“速卖通”、HSK,中国明星(如李小龙、成龙、章子怡、周深等)、功夫、筷子、喝热水养生等在俄罗斯建构了中国的诸多文化符号和象征。其中,符合俄罗斯人的生活需要和生活期待的符号,可以成为在俄罗斯进行中国文化教学的重要媒介,例如中国和俄罗斯人的生活有关的信息(大连的俄语报站、俄罗斯学生参与的“唱响冬奥”表演、俄罗斯学生赴中国合作院校交流的照片等)。

4.静态与动态元素相结合

在俄罗斯进行中国文化教学除了注重发挥文章、照片、数字等静态元素的作用外,还应注重发挥动态元素的作用。例如,由于音频、视频比较贴近当地民众的生活和记忆,因此中俄合作院校的有关视频在俄罗斯能获得较多人的关注(根据“中文中心”在俄罗斯社交媒体VK平台推送的视频点击率数据可得出以上结论)。俄罗斯公共或私人媒体上的短视频、音乐、电影、电视剧等因适应当今传播媒介的数字化和平台化发展趋势,能够激发俄罗斯汉语学习者“带入式”的共情体验。

(二)解码分析

在编码方式共情化和传播方式多渠道的作用下,转文化传播中的解码方式有着多元赋权的特点。在俄罗斯的中国文化教学中,不仅存在多重语境下

中国知网 https://www.cnki.net

的选择性自觉,还存在受众解码再编码的社交狂欢。

1.政治语境下的中国故事

中俄两国近年来政治互信不断深化,俄罗斯人民关注和了解中国的政治文化,如俄罗斯人民关注中国国家主席习近平的新年讲话,积极参与中国政府组织的活动如“汉语桥”“冬奥云合唱”,以及参加央视栏目《开讲了》的海外录制等;俄罗斯大中小学开设汉语课程,组织中国文化活动;俄罗斯当地媒体关注汉语教师人才的培养;俄罗斯官方支持和组织中国文化教学活动等。

2.文化语境下的中国故事

俄罗斯人认可中国人的养生习惯(如健身气功,穴位治疗头痛、腿痛和打嗝);俄罗斯人好奇现代中国人的价值观;俄罗斯人关注中国饮食如涮羊肉、中国菜的做法;俄罗斯人对中国童话、传统故事比较关注;俄罗斯知识分子想理解《论语》《道德经》《诗经》等中国传统经典作品;俄罗斯人需求《中国文化常识》《中国地理常识》等科普书籍;俄罗斯人期望和同行业的中国人交流,无论是通过线上方式还是线下方式;俄罗斯人关注与中国有关的俄罗斯人的生活,如中俄联合制作的动画片*Панда и Крош*,联合制作的电影*Тайна печати дракона*和《战斗民族养成记》等。

3.经济语境下的中国故事

经济语境下的俄罗斯受众对中国产品的解码直接带动了中国制造经济的火爆,主要表现如下:有些俄罗斯人前往中国留学,学习语言、经济等学科;俄罗斯地方政府把和中国文化有关的教材、教学网站纳入汉语教学中,发展汉语教学产业,教授俄罗斯中老年人健身气功,贩卖中国茶等;俄罗斯人对中国基础设施和民生用品的需求增加,如中国制造的机械产品、汽车等在俄罗斯很受欢迎。

4.再编码中转文化传播的社交狂欢

用户再生产、再传播已经成为转文化传播中最具创造力和活力的环节。俄罗斯受众对中国文化进行了大量的二次创作。在 Tiktok、VK、Yandex 等社交媒体平台上,汉语学习、中国菜俄罗斯化、中国游戏、中国元素的服装等层出不穷,到中国学习、就业和创业已成为俄罗斯人的社交热点话题。俄罗斯受众对中国符号的再编码和再传播造就了一场转文化传播中的社交狂欢。

六、中国故事的俄罗斯讲述经验

本文在中国故事讲述的语境下,研究了俄罗斯雅师大“中文中心”在践行讲好中国故事理念中的实践创新,可总结出以下经验。

(一)文化教学是讲述中国故事最基本的方式和渠道

前文已述,二语教学中的文化教学既包括语言课程的文化教学,也包括文化课程的文化教学。由于俄罗斯很多高校和汉语教学点的师资及课时有限,无法保障文化课程的文化教学,只有夯实汉语语言课程的文化融合教学才能让汉语学习变得更高效。

(二)教材本土化是讲述中国故事最好的保障

在汉语国际教育中学者经常讨论的一个关键问题就是教材本土化,也就是说,教材在满足学习的实用性、趣味性要求的同时,还得兼顾其国别化特征,充分考虑学习者的思维方式、文化习俗、母语特点等。好的本土化教材必须以本土学习者为中心,力求覆盖学习者的日常运用,培养学习者的跨文化交际能力。

(三)教师决定着中国故事讲述得是否生动和有趣

在教学过程中关注学生的教学存在是教学成功的一个关键因素,教师的教学存在也是一个关键因素。教师是教学过程中的主导因素,教师的语言和文化素养及教学观念,决定着教师能否将一堂汉语课上得生动有趣,能否将中国文化自然地融入词汇、语句和语言点的讲解中,能否帮助学生掌握汉语言的表达和运用。教师应“促进学生成为学习的主人,培养他们独立自主的学习能力”[13]。俄罗斯的中文教学考验中方教师的俄语表达,因为很多中国文化元素需要用俄语讲解才能达到教学效果。雅师大“中文中心”通过教学观摩和教材编写不仅提升教师的文化教学观,也促使教师思考如何将更多的中国文化融入教学中。

(四)文化活动是中国故事最直观的讲述,但须提高文化活动的内涵

研究孔子学院的文化活动可以发现,形式简单的文化传播难以有效传播中华民族的核心价值观。文化传播不是通过几场文化活动就能传播文化意蕴

中国知网 https://www.cnki.net

的,能够引起文化活动参与者的共情和积极参与才是文化活动成功的标志。有些研究指出,浅层和重复率高的表层文化活动(如包饺子、做中国结等)可以从参与者的视角通过文化起源考察、文化比较、文化发散、文化讲述等方式来促进文化活动内涵的升级。比如,雅师大"中文中心"在中秋节不仅让学生品鉴月饼,讲述中秋节的文化渊源,还紧密结合俄罗斯的甜食讲述中国的甜食和饮食文化。因此,文化活动需要考察受众的文化特点,尽量达成共情传播的效果。

参考文献:

[1] 王学松.《国际中文教育中文水平等级标准》的文化定位与文化教学实施路径[J].国际汉语教学研究,2022(4):4-9.
[2] 徐笑一.新时代国际中文教育文化教学研究[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2022,45(6):8-13.
[3] 马龙,刘露雅.编码与解码:"转文化传播"中的传承与创新[J].传媒,2022(21): 94-96.
[4] 徐笑一,王含冰.新时代国际中文教育文化教学转向及实现路径研究[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2024,47(4):9-15.
[5] 陆俭明.汉语国际传播中的几个问题[J].华文教学与研究,2013(3):1-4.
[6] 王秀成,夏玉清.论中国和谐理念在国际中文教育中的时代价值和传播路径[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2022,20(1):10-14.
[7] 颜国琴.俄罗斯孔子学院文化传播现状与策略[J].重庆文理学院学报(社会科学版),2015,34(3): 61-65.
[8] 梁焱.海外汉语教材"文化意识"的考察与思考——以俄罗斯、中亚地区为例[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2011,9(4):23-27.
[9] 李勇忠.讲好中国故事的叙事修辞进路[J].东华理工大学学报(社会科学版),2024,43(5):451-456.
[10] 李敬欢.新时代俄罗斯中文教育发展机遇与挑战[J].河南大学学报(社会科学版),2023,63(3):107-113.
[11] 汪磊.俄罗斯汉语教育现状与发展趋势[J].西伯利亚研究,2020,47(1):87-95,120.
[12] 姜丽萍.汉语教材编写的继承、发展与创新[J].华文教学与研究,2018(4):12-18.
[13] 刘洪祥.新时代教师角色公共性建构的语境选择、话语特征及角色定位[J].西华师范大学学报(哲学社会科学版),2024(3):67-74.

The Russian narration of Chinese stories in the context of cross-cultural communication

Kou Xiaohua[1,2], Gao Shenghang[2]
(1.*School of Foreign Languages, Southwest University, Chongqing* 400715, *China*;
2.*Chinese Language and Culture Education Center, Yaroslavl State Normal University, Yaroslavl* 150000, *Russia*)

Abstract: In order to meet the needs of the current political and economic development of Russia, it is necessary to train qualified international chinese teachers and chinese affairs experts in Russia, and to carry out chinese teaching and cultural communication based on Russia's social conditions and students' learning characteristics and rules. According to the existing literature on international chinese teaching in China and Russia, the teaching concept of effectively combining chinese language and chinese culture teaching has not been fully utilized in view of the psychological characteristics of Russian chinese learners, and the relevant theoretical and empirical research summaries are far behind the actual needs. This article focuses on the research and implementation status and characteristics of the "Chinese Story" in Russia with the theoretical guidance of "encoding and decoding" and "transcultural communication". It also takes the chinese language and culture education Center jointly established by Southwest University of China and Yaroslavl State Normal University of Russia as a research case to reflect on cultural teaching, promote the innovation of teaching concepts and teaching methods in the field of international Chinese, and help the high-quality development of international Chinese education.

Key words: encoding and decoding; transcultural communication; Chinese teaching in Russia; Chinese stories

〔责任编辑:李晓艳〕

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202502085

菲律宾中文数字教学资源开发现状、影响因素和策略

郭　晶，张　茜

(北京语言大学 国际中文教育研究院,北京 100083)

摘　要:菲律宾中文教育整体态势良好,华文教育重振,主流社会的中文教育重视基础教育。菲律宾中文数字教学资源(包括数字教材、网络教学平台、媒体)处于开发初期,资源种类和数量较匮乏。鉴于此,菲律宾从教育制度改革、数字信息建设等方面推进中文数字教学资源的开发。针对菲律宾中文数字教学资源的开发问题提出四点对策:一是以菲律宾教育和信息政策为开发的指导方向,二是以基础教育阶段的中文资源开发为核心,三是促进中文职业教育资源多样化发展,四是扩充平台各模块内容。

关键词:菲律宾;中文教育;数字教学资源;语言政策

中图分类号:H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1000-1751(2025)02-0085-08

一、引　言

2021 年 11 月,联合国教科文组织发布《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》(*Reimagining our futures together: a new social contract for education*),高度肯定教育数字化转型在教育变革中的战略意义[1],且集成创新也逐渐成为数字资源乃至国际中文教育的发展方向[2]。随着全球化进程的不断推进,菲律宾作为“一带一路”沿线国家和东盟成员国之一,2011 年正式将中文纳入国民教育体系。菲律宾中文教育基础较好,由华文教育、主流社会中文教育构成,且尤其重视基础教育。目前,菲律宾中文数字教学资源处于开发的初期,在线汉语课堂存在教师信息技能不足、交互性弱等问题[3],网络社交媒体缺乏本土化意识和有效管理机制[4]。菲律宾作为资源成长型国家[5],当地实用的线上与多媒体中文教学资源的开发迫在眉睫[6]。基于此,本文根据菲律宾中文教育与数字教学资源的开发现状,分析目前存在的主要问题,探讨在菲律宾政策因素影响下的开发策略,以为当地中文数字教学资源的开发提供理论参考。

二、菲律宾中文教育现状及数字教学资源开发现状

(一)菲律宾中文教育总体呈良好态势

1.菲律宾华文教育逐渐重振

1973 年菲律宾颁布第 176 号法令宣告华侨教育全面转为华文教育,“菲化”使华语课程成为选修课,学生每周只能上课五天,每天 120 分钟,中学学制从 6 年改为 4 年[7],华文学校数量减少,当地华文教育

收稿日期:2024-11-12

基金项目:国家语委“十四五”科研规划省部级重点项目(全球中文学习联盟专项)“服务全球中文学习平台的区域国别中文教育政策及市场开发策略研究”(ZDI145-42);世界汉语教学学会全球中文教育主题学术活动计划项目“国际中文教师专业发展评估模型构建”(SH24Y10);北京语言大学校级项目“国际中文教师专业发展评估指标体系构建研究”(24QN08)

作者简介:郭　晶(1988-),女,河南驻马店人,北京语言大学助理研究员,博士,主要从事国际中文教师教育研究、数字教学资源研究。

中国知网　https://www.cnki.net

发展减缓甚至停滞。自1991年开始,在菲律宾华文教育研究中心(以下简称“菲律宾华教中心”)、菲律宾华文学校联合会等华人社团与机构的帮助下,当地华文教育逐渐重振,主要表现为师资培养计划的实施和华文学校数量的回升。对于华文师资短缺问题,菲律宾高校和民间机构积极联合培养师资[8],如菲律宾华教中心启动“221工程”,其中包含两个计划(“输血”计划和“造血”计划)、两个方案(督导方案和专业化方案)和一个行动(华校新生行动)。菲律宾华教中心的数据显示,菲律宾现有华文学校(包含幼儿园、中小学、大学)143所。其中,首都大马尼拉地区有50所(占比34.97%),吕宋地区有43所(占比30.07%),米沙鄢地区有28所(占比19.58%),棉兰老地区有22所(占比15.38%),剩下的13个地区未有华校分布[9]。可见,华校数量逐渐回升,但分布集中,主要在首都大马尼拉地区、吕宋地区、米沙鄢地区;且根据华文学校教育阶段分布,部分学校同时开设基础教育与高等教育,如东南亚基督教学院、侨中学院、中正学院等,能较好地保持华文教育的连续性。

2.菲律宾主流社会中文教育发展不平衡

菲律宾主流社会的中文教育,呈现“重”基础教育、“轻”高等教育和职业教育的特点,即菲律宾基础教育阶段的中文教育发展得较好,而高等教育和职业教育阶段的中文教育发展得不足。截至2022—2023学年,菲律宾全国共有160所公立中学开设中文课程,分布于全国15个行政大区,在教育部正式注册的公立中学中本土中文教师有581人,公立中学每年中文班在读学生约为12 000人[10]27。中文课程建设是基础教育阶段的主要发展方向之一,2022年菲律宾教育部课程发展司审核认定《菲律宾中学中文课程大纲》,该大纲贯通菲律宾中学七至十二年级,是菲律宾国民基础教育阶段中文课程研制的指导性文件,为菲律宾基础教育阶段的中文教学提供了科学、规范的参考[10]26。该大纲在指导中文教学课程设置的同时,也推动了本土中文教材的研发。

菲律宾高等教育和职业教育中的汉语教学发展得较慢。截至2020年年底,开设中文相关课程的高校有:菲律宾中正学院、菲律宾侨中学院、菲律宾国立大学、雅典耀大学、德拉萨大学、伊德润学院、玛布亚科技学院、美廉学院亚太大学,共计8所[8]。职业教育体系的中文教育多是以外语技能培训的形式存在,比如菲律宾职业教育和技能发展局成立的语言技能学院(LST-Language Skills Institute)。从整体来看,菲律宾设置中文课程的高校数量少、学生人数少,培训课程类别单一,除基础教育阶段外的中文教育主要是以比较浅层的方式存在于教育体系中,这不利于中文教学深度发展,由此导致了菲律宾本土中文师资素质不高。

(二)菲律宾中文数字教学资源匮乏,开发潜力较大

随着科技赋能线上教学的发展,全球教育信息化、数字化愈发兴盛,菲律宾中文教学也乘势快速发展。数字教学资源分为广义和狭义两个层面:广义层面的数字教学资源是指促进与支持汉语教与学活动的数字化教学材料、数字化硬件、数字化教学环境以及人力资源;狭义层面的数字教学资源是指促进与支持汉语教与学活动且可以在计算机或其他移动设备运行使用的教学材料[11]。本文选用广义层面的数字教学资源,结合菲律宾数字资源现状,将菲律宾中文数字教学资源分为数字教材、网络教学平台和媒体三大类[12]。

1.数字教材处于开发期

菲律宾中文数字教材资源较少,处于开发期。菲律宾华教中心数据显示,2020年5月开发了《菲律宾华语课本》(1~12册)免费网络教学版。菲律宾中文数字教材短缺的问题亟须解决。根据调查可知,教师对电子教材、课件、在线试题的需求较多[3],依赖传统教材无法在线上达到理想的教学效果。

2.中文网络教学平台较丰富,但功能开发得不完备

菲律宾中文网络教学平台较丰富,主要分为两类(如表1所示)。一类是提供中文教学资源的平台,如开放资源平台“教育共享空间”、ICT4ALS资源平台、《菲律宾华语课本》学习平台、菲律宾晋总文教网等。其中的开放资源平台“教育共享空间”,截至2021年年底共有960多万用户[13],该平台除服务于

中国知网 https://www.cnki.net

公立、私立学校外,还服务于替代学习系统、特殊教育;菲律宾华教中心2020年与天微创新教育科技公司合作开发《菲律宾华语课本》学习平台,在2022年完成升级,向菲律宾全国各华校提供一个月的免费使用期。另一类是虚拟教室平台,如Facebook Chat、Google Classroom、Aral Muna、ClassIn。该类平台多关注线上教学的互动性,提供电子黑板等工具辅助教学,资源类服务较少。

表1　菲律宾网络教学平台概况①

平台类型	网络平台	特色内容	平台教学资源及功能	资源形式
中文教学资源平台	开放资源平台"教育共享空间"	协助学校开展教学工作	暂无	暂无
	ICT4ALS资源平台	提供在线课程辅导和课程学习资料,对DepEd Commons学习资源库的补充	在线网络研讨会、课程和教程,KNOWLEDGE CHANNEL-便携式媒体库,GLOBE E-LIBRARY等关注生活与职业技能、网络通信使用方法等	音频、图文、视频、超链接
	《菲律宾华语课本》学习平台/汉语学习管理系统(CLMS)	针对K-12设置中文学习管理系统(Chinese Learning Management System)	存在录播与直播2种形式,课程类型包括生词教学课、课文教学课、互动对话课3类,课时为每周5节课(2节视频课和3节互动课)	音频、图文、视频
	菲律宾晋总文教网	为菲律宾教师、学生提供中文教学所需资源	多媒体课件、教案选登、教学录像、幼儿教育、教育制作、题库、音乐天地、学术习作及其他资料,中华文化包含中国地理、历史、文化常识,师资培训	图文、视频、音频
虚拟教室平台	Facebook Chat	维持疫情防控期间的教学活动	暂无	暂无
	Google Classroom	维持疫情防控期间的教学活动	协助教师打造沉浸式的学习体验、依照学生情况进行调整与管理,并具有分组、发布作业、标记、评估成绩等功能	视频、音频、图文
	Aral Muna(含有App)	维持疫情防控期间的教学活动	包含一系列课程、测验和其他有用的信息,供教育部替代学习的学生准备在菲律宾参加同等(A&E)测试等	图文
	ClassIn	互动在线教室	包含"三大"中心教育大数据、社区型教学资源、分层管理与督学,3个教室分别是智慧教室、数字教室、在线教室	视频、板书、作业、数据

菲律宾中文教师在使用教学平台时,由于某些平台功能较单一,他们通常混合使用多个平台,同时采用教学辅助工具,如在线学习游戏、白板、公告板、签到、语音操练、作业收发及反馈等[3]。菲律宾马尼拉光启学校在幼儿汉语教学中,学校会给每位同学发放iPad,通过Kahoot软件作答、完成练习任务[14],教师可自由创建、主持、分发、选择游戏。在Kahoot软件中,与中文相关的游戏有1万多个,然而成体系的汉语课程仅有70个左右,相关视频频道也只有2个(如表2所示)。因此,菲律宾目前还未开发出在线汉语教学的专用教学平台,教师只能根据不同的教学需求进行跨平台教学[3]。

①表1中部分数据系笔者收集,时间截至2024年7月26日,部分数据参考潘巍巍. 菲律宾中文教学资源现状及发展策略研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2021,19(4):27-35.

中国知网　https://www.cnki.net

表2 在Kahoot软件中玩家达到千人及以上的汉语游戏概况①

游戏名称	问题/个	形式	玩家/人	游玩/次	题型	内容
Chinese numbers	10	图片+文字	18 700	2 200	选择题	涉及数字的拼音、汉字
Chinese Numbers	10	图片+文字	13 600	3 400	选择题	涉及数字的汉字、手势
中文成语	12	图片+文字	10 400	4 400	选择题	包含成语的正确说法、看图猜成语、中英互译等
Lesson one: Brief Introduction of China	20	图片+文字	8 700	4 000	选择题	有关中国长城、事务、河流、城市等常识
Time in Chinese	17	图片+文字	7 700	744	选择题	考察根据钟表识时间
Number in Chinese Pinyin	15	图片+文字	7 200	779	选择题	考察数字拼音
爱好(Hobby)	14	图片+文字	5 500	657	选择题	涉及兴趣相关词语的汉字选择,如看书、弹钢琴、打网球等
Colors in Chinese	26	图片+文字	5 100	482	选择题	根据图片选择颜色词的拼音
十二生肖	15	图片+文字	4 900	656	选择题	中国十二生肖介绍,呈现相关的图片、汉字、拼音
Chinese new year	9	图片+文字	4 800	837	选择题	有关中国新年的介绍,包含大扫除、对联、红包等内容

3.社交媒体和大众媒体发挥了一定的辅助作用

社交媒体是菲律宾学习者查找中文资源的重要途径之一。Wearesocial 2022年全球数字报告表明,菲律宾互联网用户平均每天使用互联网的时间超过9小时。菲律宾人多通过微信公众号、Facebook、Instagram等学习汉语,获取中文学习资源。菲律宾的5所孔子学院均有微信公众号、Facebook账号,经常发布孔子学院举办的中国节日活动、文化活动,同时也会发布汉语教学内容、HSK考试等信息。菲律宾学习者查找中文资源的另一途经是以广播为代表的大众媒体。2018年中国中央广播电视总台与菲律宾国家广播电台共同制作广播栏目*Wow China*,覆盖马尼拉、宿务、达沃等城市,2019年菲律宾国立大学孔子学院加入该栏目,开创汉语教学板块*Hello Mandarin*,通过声音、文字、图像等形式进行中文教学。*Hello Mandarin*共分两季,直播汉语教学,听众可在Facebook上以留言形式向教师或主持人提问以增加互动性[15]。

总之,从历时角度看,菲律宾因华人占比较高而对中文教育的需求较高,中文教育历史长、基础较好;而从共时角度看,菲律宾中文数字教学资源的开发刚起步,大多数字教学资源都是外来资源,本土数字教学资源较少,如何将现有的中文纸质教学资源转化为数字教学资源,如何提高现有数字教学资源的利用率,如何有效结合三类数字教学资源的特点进行分级分类教学,这些是菲律宾中文教育数字化转型需要考虑的主要问题。

菲律宾华人使用中文交际的意愿较强,受当地语言政策的影响,他们一般会使用四种语言即他加禄语、英语、普通话和闽方言。然而随着代际更迭,越来越多的华二代、华三代更倾向于公共场合使用他加禄语,而家庭语言使用闽方言较多。面对这种趋势,推广普通话和闽方言成了在菲律宾进行中文教育的重要手段之一。有学者进行过调查,菲律宾留学生学习普通话在"口语"与"理解"模块的交际意愿比较高,在"阅读"与"写作模块"的交际意愿比较低[16],这说明菲律宾留学生使用普通话交流的意愿较高,尤其希望提高口语水平,相比之下他们对书面语的运用需求则没有那么强烈。由此可知,菲律宾中文数字教学资源开发的方向:一是聚焦方言、普通话口语的运用,二是结合阅读与写作,克服书面语运用的困难。

三、菲律宾中文数字教学资源开发的影响因素分析

(一)菲律宾持续推进基础教育制度改革,基础教育阶段数字教学资源发展潜力大

菲律宾重视基础教育的改革和发展,2022年菲

①表2中数据统计截至2024年7月26日。

中国知网 https://www.cnki.net

律宾教育部制定了《基础教育发展计划2030》,此为菲律宾历史上第一个基础教育长期计划,是针对当地基础教育普及率、基础教育质量、管理体系和制度等问题开展的改革。2023年1月菲律宾副总统兼教育部部长萨拉·杜特尔特发布"MATATAG"议程进一步推进改革,同年8月菲律宾教育部又推出"MATATAG"课程。菲律宾通过普及基础教育来解决当地教育不平等的问题,进而推动解决国内贫富差距大、资源分配不合理的问题。菲律宾当地中文教育应乘势而上,根据菲律宾教育政策开发基础教育阶段的中文数字教学资源,以促进中小学中文教学进一步发展。

(二)菲律宾数字崛起计划制定大方向

2022年5月菲律宾教育部发布了数字崛起计划,该计划由三部分组成:一是数字素养,主要体现在基础教育阶段的课程更新,如4～6年级学生的文字处理、电子表格演示等;二是ICT(Information and Communications Technology,即信息与通信技术)辅助教学,主要从软件、硬件展开,如为教师提供日常课堂教学的设备、软件内容和技能;三是ICT辅助学习,通过菲律宾教育部学习管理系统和同步混合学习授予访问和适应性。联合国教科文组织全球教育监测报告小组与东南亚教育部长组织合作,发布了东南亚区域教育技术报告,报告显示处于东南亚地区的菲律宾教育基础设施增长[17]。并且,菲律宾大规模开放在线课程提供者的注册率较高,私立教育援助委员会鼓励2024—2025学年的社会及人文科学学生在在线优惠券申请门户上申请代金券,教育与科技的融合发展在菲律宾日益受到重视。

(三)在线教育成为职业教育实施途径之一,国际化合作成为发展需求

菲律宾于2012年开始推出系列在线项目,第一家大规模在线开放课程机构(MOOPs)成立,使那些有意愿接受培训却受制于经济、地理或文化等因素的个人或家庭可以采用在线教学和虚拟培训[18],随后网络平台逐渐发展并成为职业教育的实施途径之一。同时,菲律宾职业教育也在积极探索国际化合作道路。菲律宾职业教育和技能发展局公布2023—2028年国家技术教育和技能发展计划(NTESDP),旨在为菲律宾劳动力提供所需的技能和知识。在第三届SEAMEO—中国职业教育文化姊妹项目合作研讨会上,菲律宾与中国签署相关合作协议以推动文化、课程等方面的合作[19]。同时,菲律宾也不断地与亚洲发展银行、国际劳工组织、世界银行等组织建立合作伙伴关系,共同发起技术和职业教育政策网络会议[18]。

(四)菲律宾信息建设支持中文数字教学资源的开发

中国国家信息中心《全球信息社会发展报告2016》表明,菲律宾的信息化发展水平在"一带一路"国家中排序第46名,在全球排序第102名,在东盟国家中排序居中,菲律宾信息化建设处于发展阶段,当地网络普及率和覆盖率低,互联网普及率甚至未超过50%[20]。同时,2019年东南亚区域教育技术报告也表明,菲律宾小学教师对技术使用持不自信态度,近三分之一的小学教师对在课堂上使用ICT表示"不太有"或"完全没有"信心[17]。虽然菲律宾信息化建设水平不高,当地小学教师对使用ICT的心态较为消极,但是仍有针对菲律宾汉语师生进行的调查研究表明,有8%的教师表示网络状态非常好,大部分教师表示网络状态可以接受,64.84%的学生表示网络状态正常[3]。从对菲律宾国内信息建设和使用情况的反馈来看,当地信息化发展程度大致能满足中文教学需求,但是当地部分教师对ICT掌握得不是很好,对使用ICT持消极态度,因此若能提升菲律宾本土汉语教师的信息素养,应能进一步推动当地中文教育的发展。

四、关于菲律宾中文数字教学资源开发策略的思考

(一)以菲律宾教育和信息政策为中文数字教学资源开发的指导方向

菲律宾近几年鼓励发展信息化建设和基础教育,中文数字教学资源的开发应乘势而上。菲律宾数字崛起计划说明当地有发展线上教育的诉求,但其发展处于初期阶段,虽有对应的网络学习平台,但是这些平台的功能性、资源丰富程度、课程专业程度等都不及"中文联盟""全球中文学习平台"等平台,因此,在菲律宾开发并建设中文教育网络学习平台应有较广阔的市场前景。因菲律宾重视基础教育,相应地也会重视基础教育阶段的中文教育。菲律宾

中国知网　https://www.cnki.net

当地缺乏基础教育中文数字教学资源,教师、学生及学校管理层对中文数字教学资源都有需求,开发者应抓住机遇,按照菲律宾教育改革政策要求,加大菲律宾基础教育阶段中文数字教学资源的开发力度。

(二)资源开发应以基础教育阶段的中文资源为核心

近十几年来,菲律宾不断调整教育政策,以基础教育为主要改革方向进而推进教育体制的改革。在学生的技能培养方面,菲律宾成就测试的及格分占比为75%,2018—2019学年六年级学生解决问题的能力、信息素养、批判性思维得分占比分别为39.4%、39.3%、33.6%;而十年级的学生,三项得分占比分别是47.5%、46.5%、42%[21]。根据上述成就测试的要求,平台可在基础教育阶段中文教学的主要内容上,重点开发培养学生解决问题的能力、信息素养、批判性思维这三项技能的课程,比如汉语阅读课。

(三)促进中文职业教育资源多样化发展

菲律宾中文职业教育资源,不论是纸质资源还是数字资源,可按照以下两个多样化的方向发展。一是菲律宾中文职业教育资源涵盖职业多样化。菲律宾在2023—2028年国家技术教育和技能发展计划中,明确了农业、制造业(包括食品制造和电子产品)、创意产业、健康、运输和物流、能源、旅游、ICT和IT-BPM、建设和教育为十大优先发展产业,中文职业教育资源可拓展到这十大优先发展产业,按需开发。二是菲律宾单一职业中文教育资源多样化。在中国和东南亚国家之间经贸和旅游产业快速发展的背景下,虽然印尼、菲律宾等国已经研发了针对商务中文、旅游中文、科技中文的纸质教材,但这些教材并未完全覆盖行业的多样化需求[22]。菲律宾商务中文、旅游中文、科技中文纸质教材较单一,相应的数字资源更少。推出多样化产品、提高对消费者个性化需求的响应能力已成为消费市场的迫切要求[23]。因此,应根据菲律宾当地产业特色促进中文职业教育多样化发展,如旅游中文可结合菲律宾的旅游景点、气候、人文等不断丰富数字教学资源。

(四)扩充平台各模块内容

1.丰富菲律宾本土化中文数字教材及课程

中国数字教材和网络教学平台上的中文数字资源大多是通用型资源,国别化资源较少,笔者在各平台上搜索“菲律宾”“闽南”等词条,相关资源只有“中文联盟”国际中文教学案例库中的1条视频。菲律宾华人较多,当地本土化教材只有菲律宾华教中心编写的《菲律宾华语课本》,而中国目前的中文数字教学资源的内容较一致,缺少菲律宾本土化的资源。因此,针对菲律宾中文学习者的不同群体,研发适合他们的本土化中文教材就显得很有必要。菲律宾中文课程在兼顾普通话教学的同时,也可提供闽南语、粤语方言课程,菲律宾中文教育的对象主要为菲律宾华人,他们大多来自福建、广东地区。菲律宾留学生的交际意愿表明,若增加方言相关的文化课程、语音课程、词汇课程等更能激发他们的民族情怀。例如,可创建用中国方言表述菲律宾国内现状的文化课程,课程内容可包含介绍菲律宾当地气候、民众穿着、社会习俗等。

2.创建活跃的中文教学社区

菲律宾学习者喜欢用社交媒体获取中文学习信息,创建活跃的中文教学网络社区能有效激发学习者的学习兴趣,并且也可作为平台交流与反馈的手段,增加用户活跃度。类似于Facebook、微博、微信公众号、豆瓣等的评论区、发帖区,在平台上设立类似模块供教学者分享经验以及学习者交流学习心得,不仅能有效培养教学者对平台的情感,也能增加学习者学习中文的热情,同时还能加强教师和学生、学生和学生、教师和教师之间的互动和交流。线上教学相比于线下教学的劣势之一就是互动性不足,中文教学社区仿照现实交流场所,能加强中文教学的互动性。创建活跃的中文教学社区在满足菲律宾中文学习者的学习需求外,还能形成一个资源库,每一条有效的帖子、评论都能成为这个资源库的内容。

3.研发轻量型课程和缓存式试题

因菲律宾信息化发展程度不足,依托网络构建的中文数字教学资源的开发受到一定程度的限制,平台的应用和推广只能集中在少数地区和人群。针对此种情况,该如何设计中文教育课程内容,如何快速加载、获取信息,如何传播中文教育信息对于开发者而言都是很大的挑战。线上教学虽有跨时空性、资源丰富性的特点,但其对网络质量的要求也较高,不稳定的网络会对教学产生一定的影响。轻量型课程能有效应对网络不稳定的情况,若一节课内容量

中国知网 https://www.cnki.net

少,要求学生注意力的集中时间就少。然而,轻量型课程有利也有弊,碎片化课程虽易传播,但其承载的知识文化信息较少,资源开发应整合碎片化课程,建立系统化、阶段化和持续化的微课程模式,进行“以一统多”的平台课程建设。菲律宾中文数字教学资源应以缓存式试题为主,同时依此形式向外拓展缓存式的教材、课程等,这样方便学生反复观看并能减轻网络负担,从而减少外在因素对学习耐心、学习质量的不利影响。

4.开发趣味性、高效性并包的口语和书面语课程

菲律宾中小学及高校是平台的主要服务对象,师生对各类课程的需求是平台课程内容开发的重要导向。菲律宾学生比较倾向于使用普通话交流,其中对口语的需求较高,对书面语的需求较低。中文书面语一直是学习者学习的难点之一,学习者有一定的畏难心理。资源开发者应准确把握学生较高的口语需求,积极开发口语课程,增加趣味性内容,以提高学生汉语口语交际能力为课程开发目标,并结合中国文化、菲律宾文化切实提高课程质量。此外,资源开发者也可尝试研发书面语课程:一方面可通过文字输入和输出相结合的方式提高书面语表达能力[24];另一方面可针对学生的畏难心理,建设从易到难的课程体系以辅助口语课程,将书面语课程打造成特色课程之一。

五、结　语

为推进新时代语言文字事业的改革发展,2021年国务院办公厅发布《关于全面加强新时代语言文字工作的意见》,提出要推动语言文字信息技术的创新发展,发挥语言文字信息技术在国家信息化、智能化建设中的基础支撑作用,提升语言文字信息处理能力,推进语言文字的融媒体应用。中文数字教学资源的开发应以菲律宾当地实际教学需求为出发点,依据当地政府政策,把握菲律宾数字信息发展潜力,积极完善平台内容与功能,打造共建共享的智慧学习云平台[25],提高用户活跃度,构建实时反馈机制,提供社区服务,研发轻量化课程和本土化教材。同时,针对口语与书面语的隔阂,开发趣味性、高效性并包的课程内容。菲律宾长期以来是中国重要的合作伙伴,菲律宾国内良好的中文教育基础、广阔的市场需求和巨大的发展潜力,为国际中文教育的推广提供了有利条件。就中文数字教学资源的开发而言,不仅需要针对菲律宾实际情况进行开发,还需要中国和菲律宾国家之间互帮互助,推动中国中文数字教学资源进入菲律宾市场,这样不但有利于中文数字教学资源本身的整合、完善和创新,还有利于菲律宾中文数字教学资源的开发,以推进菲律宾国际中文教育的高质量发展。

参考文献:

[1] 马箭飞,梁宇,吴应辉,等.国际中文教育教学资源建设70年:成就与展望[J].天津师范大学学报(社会科学版),2021(6):15-22.

[2] 魏晖,吴应辉,苏向丽,等.“国际中文教育集成创新”大家谈[J].语言教学与研究,2023(5):1-12.

[3] 刘岩.菲律宾国立大学孔子学院在线汉语教学情况调查与分析研究[D].西安:陕西师范大学, 2021.

[4] 王超.基于网络社交媒体平台的菲律宾孔子学院文化传播研究[D].广州:广东外语外贸大学,2020.

[5] 曾小燕,禹点.东南亚华文教学资源现状及发展策略研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2022,20(5):34-41.

[6] 潘巍巍.菲律宾中文教学资源现状及发展策略研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2021,19(4):27-35.

[7] 张念,张世涛.菲律宾华文教育三十年困境的思考[J].贵州社会科学,2012(7):134-136.

[8] 章石芳.菲律宾中文教育发展报告(2019)[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2022,20(3):28-35.

[9] 菲律宾华文教育研究中心.华校一览[EB/OL].(2020-09-10)[2024-09-02].http://pcerc.org/Schools/Schools.htm.

[10] 教育部中外语言交流合作中心.国际中文教育教学资源发展报告2023[M].北京:北京语言大学出版社,2023.

[11] 曾君,陆方喆.国际汉语数字化教学资源的概念、分类与体系[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2021,19(3):28-37.

[12] 郭晶,吴应辉,谷陵,等.国际中文教育数字资源建设现状与展望[J].国际汉语教学研究,2021(4):86-96.

[13] 菲律宾教育部.DepEd commons marks 1st year with 9.6M unique users[EB/OL].(2021-03-22)[2024-09-03].https://www.deped.gov.ph/2021/03/22/deped-commons-marks-1st-year-with-9-6m-unique-users/.

[14] 玉万香.菲律宾马尼拉光启学校幼儿汉语教学调查研究[D].西安:西安石油大学,2023.

[15] 赵丽萍.广播汉语教学节目制作研究[D].兰州:兰州大学,2020.

中国知网　https://www.cnki.net

[16] LIM Y A.菲律宾华裔留学生课外汉语交际意愿调查研究[D].厦门:厦门大学,2019.
[17] 东南亚教育部组织.UNESCO GEM report launches report on technology in education in Southeast Asia:＃Tech On Our Terms placing learners and teachers at the heart of edTech reforms[EB/OL].(2023-03-12)[2023-11-11].https://www.seameo.org/Main_programme/439.
[18] 张曦煜,高皇伟,吴坚.迈进"4.0时代":菲律宾技术和职业教育政策调整与价值意蕴[J].职业技术教育,2023,44(1):73-79.
[19] 侯佳,王忠昌.菲律宾职业教育国际化政策分析及启示——解读《菲律宾职业技术教育与培训国际化框架》[J].职教论坛,2023,39(1):120-128.
[20] 国家信息中心.全球信息社会发展报告2016[EB/OL].(2016-05-17)[2024-08-11].http://www.sic.gov.cn.
[21] 李珍,宋佳.菲律宾基础教育改革动向与实施前瞻——基于对《2030年基础教育发展规划》的评析[J].比较教育学报,2022(6):33-49.
[22] 曾小燕.东南亚行业中文教育现状特点及发展策略研究[J].河南大学学报(社会科学版),2024,64(3):112-117,155.
[23] 冯泰文,董芸硕,陈录城.大规模个性化定制能力提升的多元等效路径研究[J].南昌工程学院学报,2024,43(2):9-16.
[24] 李宝贵,李辉.国际中文教育硕士专业外国留学生学位论文:现状、问题与优化路径[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2023,46(5):16-24.
[25] 旷玲丽,邹其昊,徐鹤.数字化转型背景下的智慧学习云平台:构建、应用与评价[J].东华理工大学学报(社会科学版),2024,43(5):492-500.

The current status, impact factors, and strategies of Chinese digital teaching resources development in the Philippines

Guo Jing, Zhang Qian
(*Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing* 100083, *China*)

Abstract: The overall situation of Chinese education in the Philippines is good. Chinese education has been revitalized. Chinese education in mainstream society has "emphasized" basic education. Chinese digital teaching resources in the Philippines are in the initial stage of construction and currently include three categories: digital teaching materials, online teaching platforms and media and the types and quantities of resources are relatively scarce. In view of this, the Philippines has promoted the development of Chinese digital teaching resources from the aspects of education system reform and digital information construction. In view of the development problems of digital teaching resources for Chinese education in the Philippines, this paper puts forward four countermeasures: first, the Philippine education and information policy is the guiding direction; the second is to focus on the development of Chinese resources at the basic education stage; the third is to develop "Chinese+" vocational education; and the fourth is to expand the content of each module of the platform.

Key words: the Philippines; Chinese education; digital teaching resources; language policy

〔责任编辑:李晓艳〕

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202503132

国际中文教学视域下汉语隐性否定研究的回顾与展望
——基于 CiteSpace 的文献计量分析

王振来，　唐本浩

(辽宁师范大学 国际教育学院,辽宁 大连 116029)

摘　要:汉语否定分显性否定与隐性否定两种类型,显性否定研究起步较早,而隐性否定近些年才成为学界研究热点,从国际中文教学视角研究隐性否定的学者越来越多。根据文献计量学理论和 CiteSpace 可视化分析软件,对中国知网(CNKI)数据库中 2000—2023 年间国际中文教学领域的 42 篇汉语隐性否定研究成果进行可视化分析,归纳了学者们的研究视角与研究范围;梳理了论文研究的核心内容,主要集中在解决外国学习者习得汉语隐性否定的问题、汉外隐性否定对比、习得汉语隐性否定的偏误分析、汉语隐性否定的教学策略、本土教材编写隐性否定遵循的原则等方面。本文多维度分析二十多年来国际中文教学领域中汉语隐性否定研究的热点、困境及未来研究的路径,为“一带一路”沿线国家学习者习得汉语隐性否定表达助力。

关键词:国际中文教学;隐性否定;CiteSpace;研究热点;研究展望

中图分类号:H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1000-1751(2025)03-0132-08

一、引　言

2024 年 11 月 15 日,习近平总书记向 2024 世界中文大会致贺信并祝贺孔子学院成立二十周年,指出“中文承载着中华民族数千年的文明智慧,是中国贡献给世界的重要公共文化产品,支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任”。习近平总书记的贺信为国际中文教育指明了发展方向。在国际中文教学中,否定是外国学习者必学内容。从语言表达形式来看,否定范畴分为显性否定(overt negation)和隐性否定(implicit negation)两种类型。显性否定是句中或短语中有专门表示否定含义的标记形式,并且语句或短语的否定意义仅与该标记形式有关,常用的显性否定标记词有“不、没、别、无、勿、甭、非”等,人们听到含有否定标记词的话语便能知晓其中的否定意义。隐性否定则是没有专门表示否定意义的标记形式,但仍表示某种否定意义。隐性否定在表达中没有显性否定标记,可通过特定的语境表达否定意义,这种隐性否定现象蕴含特殊的文化内涵,具有一定的认知逻辑性。

汉语的这种特殊表达现象,对外国学习者来说是一种较难理解的语言现象。目前已引起学者们的关注,研究成果也逐年增多。本文根据布拉德福定律①,并通过 CiteSpace 统计方式,对 CNKI 数据库中涉及国际中文教学的隐性否定研究文献进行可视化分析,梳理出国际中文教学中隐性否定研究的内容、

收稿日期:2024-11-22

基金项目:辽宁省社会科学规划基金项目“‘一带一路’背景下辽宁省‘中文+’复合型人才培养模式研究”(L22CYY002)

作者简介:王振来(1965-),男,辽宁绥中人,辽宁师范大学教授,博士,主要从事国际中文教学研究。

①20 世纪 30 年代英国著名文献学家 B.C.Bradford 率先提出描述文献分散规律的经验定律,主张按期刊刊载某学科专业论文的数量多少,以递减顺序排列,可以把期刊分为专门面对这个学科的核心区、相关区和非相关区。

中国知网　https://www.cnki.net

热点、进展以及存在的问题,并对未来研究提出展望。

二、国际中文教学视域下的汉语隐性否定研究概述

基于 CNKI 数据库,梳理 2000—2023 年学者们对汉语隐性否定的研究,主要集中在语言本体和国际中文教学两大方面。

(一)从本体层面研究隐性否定

隐性否定的本体研究是国际中文教学的基础,在回顾国际中文教学隐性否定研究之前,先梳理一下隐性否定本体研究概况。尹世超分析了两类否定性答句,即带否定词语的显性否定答句,以及不带否定词语的隐性否定答句[1]。傅惠钧、陈艳丽以三个平面语法理论为基础,从句法形式、语义构成和语用特点三个层面对汉语隐性否定祈使句进行了具体的描写和分析[2]。熊仲儒从“都”的对比焦点引起的隐性否定功能方面进行了研究,具体分析了“都”字句蕴含的隐性否定意义[3]。袁毓林将隐性否定动词分为“防止、避免”类,“差、欠”类,“拒绝、否认”类,“小心”类,“后悔、责怪”类,“怀疑”类六大类[4]。陈莉、潘海华从“都”的极项允准功能方面进行了研究[5]。莫娇、金晓燕从隐性否定构式链的视角探讨了构式“X 是 X 了”“X 是 X”“X 都 X 了”之间的内在关联性,并从构式压制的角度解释构式“X 是 X 了”“X 是 X”“X 都 X 了”的语义程度量级变化,得出了三种构式在隐性否定义强度表达方面的程度量级差异排序,按照语气由强到弱为:“X 是 X”>“X 是 X 了”>“X 都 X 了”[6]。

鲁志杰从认知的角度讨论了构式“好容易+VP”,从句法语义特征、隐性否定义生成机制、语义识解策略及其语用功能三方面对构式“好容易+VP”进行了详细论述[7]。张田田、陈昌来从立场表达角度对“X 呢”构式的核心语义[+隐性否定]进行了深入研究,从“X 呢”立场标记的句法语义特征、语用功能、演变过程和形成机制三方面对“X 呢”反问构式进行了整体研究[8]。孔敏静从句法、语义和语用三个角度对复句构式“你尽管 X,Y 算我输”进行了隐性否定义分析,得出构式语义的两种隐性否定类型:劝阻义和劝勉义[9]。杜娟、魏在江探析了隐性否定构式“X 什么 X”的语义表达,解释了构式否定义的形成机制与产生动因[10]。

可见,本体研究主要从句式、构式、特殊词语等角度研究了汉语隐性否定表达,并深入分析了产生隐性否定义的动因,这为国际中文教学研究汉语隐性否定奠定了基础。

(二)从国际中文教学层面研究隐性否定

21 世纪的二十多年来,学者们对国际中文教学领域的隐性否定问题进行了多维度研究。李宝贵研究了对外汉语会话教材中的隐性否定问题,归纳出了五种隐性否定的表达形式(用具有否定意味的词语表达、用反问句式表达、用假设复句表达、用祈使句式表达、用感叹句式表达),并对教材编写隐性否定表达提出合理化建议[11]。费惠彬通过汉日两种语言的对比,对隐性否定对比性话题句进行了分析[12]。高宁深入研究了汉日隐性否定词语生成的原因,并提出了六种隐性否定词语产生的可能性[13]。严玲认为隐性否定是语用上的否定,对英汉两种语言词汇、句型、虚拟语气、委婉语等方面隐性否定的不同表达形式进行了语用对比分析[14]。解芳从价值观、思维方式、心理环境、社会环境四方面深入研究了文化差异对汉英隐性否定表达的影响[15]。朴珉娥、袁毓林以“劳酬均衡原理”为理论基础,对汉韩隐性否定“白”类词进行了对比研究,具体分析了汉语副词“白 1”“白 2”与韩语前缀“heos-”、副词“geojeo”在语义、语用上的异同[16]。黄毅燕从句法、语义、语用角度阐释了汉日两种语言中包含隐性否定义动词的异同点[17]。

陶镜玉对国际中文教材中出现的隐性否定词“鬼”“屁”“什么”“少”“哪儿”等进行了研究,分析隐性否定义产生的原因[18]。王明珠以隐性否定应答语为研究对象,结合对外汉语教学总结出了语言语用失误、社交语用失误两大类型,从文化干扰、教学盲点、交际能力三方面探究了留学生偏误的原因,并针对留学生习得隐性否定应答语提出了相应的教学策略[19]。孙瑶从对外汉语教学角度,研究了留学生习得隐性否定的语用意图、策略、原则,并结合留学生习得隐性否定的偏误,提出了教学策略[20]。艾毕颖旻把隐性否定划分为弱隐性否定、轻隐性否定、强隐性否定三种类型,针对外国留学生的汉语水平,提出隐性否定教学要有层次性,针对中级汉语水平留学生进行了隐性否定的教学设计[21]。

俎皓玉以英语为母语的留学生为研究对象,总

中国知网 https://www.cnki.net

结了汉英隐性否定表达差异的原因,结合 HSK 动态作文语料库,对英语为母语留学生习得汉语隐性否定表达的偏误进行归类,并提出了有针对性的教学对策[22]。岳嘉欣基于问卷调查与语料库分析,对外国留学生习得"哪"系疑问代词的隐性否定用法进行了研究,分析了影响留学生"哪"系隐性否定用法的因素,并提出教学建议[23]。时榴红从国际中文教学视角,对隐性否定应答语的习得难度、教材、教学、听力策略、情感策略等进行了偏误成因分析,并提出听力课中隐性否定应答语教学的策略[24]。成威威从句法、语义、语用等方面对现代汉语副词"净"进行了深入分析,并结合相关例句对"净"的隐性否定语用功能进行了研究,针对教学目标、教学内容提出了相应教学策略[25]。官慧以"防止"与"避免"两类隐性否定词语的语义分析为基础,从两类隐性否定词语语义共性、语义个性等方面展开了深入研究,并从国际中文教学角度进行了"防止""避免"类词语的教学设计[26]。

综上所述,国际中文教学领域诸多学者对汉语隐性否定表达现象进行了深入研究,本文借助 CiteSpace(6.3.R1)软件,对 CNKI 数据库国际中文教学领域期刊以及博硕士学位论文中隐性否定相关文献进行数据分析,梳理国际中文教学领域隐性否定的研究脉络与习得特征,力求探究该研究领域的热点及现状,并预测国际中文教学领域隐性否定未来发展方向,为推进汉语隐性否定的研究提供借鉴与参考,并为国际中文教育事业的发展提供助力。

三、国际中文教学隐性否定研究的文献分析

(一)数据来源与研究方法

1.数据来源

本文研究数据主要来源于中国知网(China national knowledge infrastructure,CNKI)数据库。对 CNKI 数据库进行"高级检索",文献类型选取"期刊",以"隐性否定""国际中文教学"为主题进行检索;同时对国际中文教育专业博硕士学位论文中的"隐性否定""隐性否定习得""隐性否定教学模式"进行篇关摘检索。经过人工筛选与整理,共得到有效文献 42 篇,其中期刊论文 21 篇,博硕士学位论文 21 篇,作为本次研究的样本,详见表 1。

表 1 国际中文教育汉语隐性否定研究文献分析数据来源

检索条件与科目	检索内容与结果
数据库	CNKI
检索方式	主题词="国际中文教学""隐性否定" 或者 篇关摘="隐性否定习得""隐性否定教学模式"
文献类型	期刊论文;博硕士学位论文
时间跨度	2000—2023 年
检索时间	2023 年 10 月
检索对象	期刊论文及博硕士学位论文各 21 篇

2.研究方法

本文主要使用的研究工具为 CiteSpace(6.3.R1)软件,辅以 Excel 表格,主要研究方法为文献计量学方法。

CiteSpace 是由美国德雷塞尔大学美籍华人陈超美教授发明的,对数据分析和信息可视化分析价值较大,基于 Java 语言开发的一款科学计量可视化软件[27],通过 CiteSpace 对特定领域文献进行可视化分析,可以探索出学科领域演化的关键路径及其知识拐点,进而分析该学科的学科前沿、研究现状、研究热点以及研究趋势。本文基于 CiteSpace 软件,结合 Excel 表格,采用文献计量学方法、文献研究法等,分析国际中文教学领域汉语隐性否定研究的发文量趋势、高频被引文献、关键词可视化图谱、年代分布等特征,进而探索解决国际中文教学中的汉语隐性否定问题,并预测未来的研究方向及发展趋势。

(二)国际中文教育领域的期刊文献可视化分析

1.发文量分析

2002—2021 年间,以每十年为整体来看,2002—2011 年间总发文量为 6 篇,2012—2021 年间总发文量为 15 篇,结合发文量趋势线分析,隐性否定相关研究整体呈现上升趋势,如图 1 所示。在 2013 年以及 2021 年发表文章数量相对达到峰值 3 篇。以 2011 年为节点,节点前后发文量趋势变化较明显,2012 年之后学者们对隐性否定相关研究的关注度呈现上升趋势,研究成果增多。2011 年以来,隐性否定相关研究期刊发文量较之前呈现稳定增长趋势,2013 年及 2021 年两次发文量达到峰值,隐性否定研究的期刊发文量呈现上升趋势,表明国际中文教育领域研究学者对隐性否定研究的关注度增加。可见,国际中

中国知网 https://www.cnki.net

文教学中的隐性否定研究有着广阔的发掘空间,吸引着众多研究者参与。

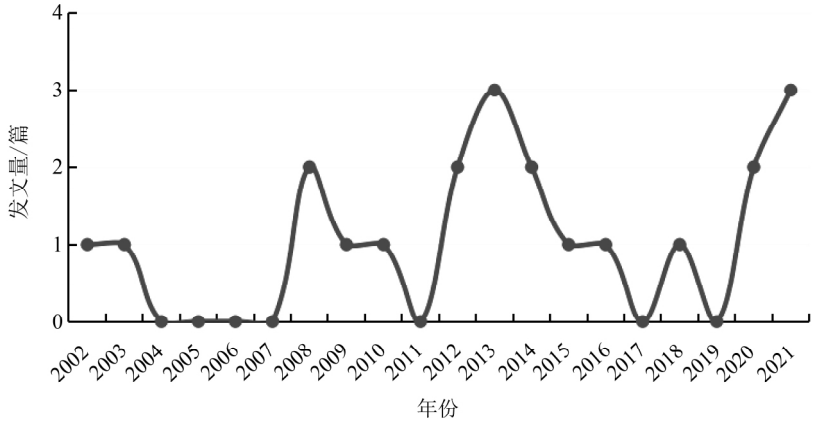


图 1 国际中文教育 2002—2021 年汉语隐性否定期刊发文量统计

2.关键词共现分析

论文关键词是作者对论文内容的高度概括与提炼,能够充分归纳论文的核心论点、思想与要素。具有关键词的文献,能展现某一领域研究的内容[28]。根据对关键词的共现、聚类以及历时分析,可以更加直观清晰地展现隐性否定的研究热点、研究现状以及未来研究趋势。

关键词的高频出现能够体现某一领域的研究热点,因此关键词常用来分析某一领域的研究热点[29]。通过 CiteSpace 软件关键词共现技术,输出与本次研究相对应的关键词共现数据,得到国际中文教育领域汉语隐性否定期刊文献关键词出现频率,如表 2 所示。

表 2 国际中文教育 2000—2023 年汉语隐性否定期刊高频关键词词频统计

序号	关键词	频次
1	国际中文教学	21
2	隐性否定	21
3	隐性否定词语	16
4	隐性否定构式	15
5	教学对策	14
6	偏误类型	12
7	语用研究	10
8	汉外对比	9
9	隐性否定义	8
10	偏误成因	7

通过对 2000—2023 年国际中文教育领域 21 篇期刊论文汉语隐性否定关键词词频进行计量统计,排名前 10 的关键词依次为:国际中文教学、隐性否定、隐性否定词语、隐性否定构式、教学对策、偏误类型、语用研究、汉外对比、隐性否定义、偏误成因。通过关键词出现频率能反映研究热点,以上内容都是最受学者关注的研究内容。

3.主题分析

CiteSpace 的关键词聚类可以明晰某研究领域的热点和发展趋势[30]。本文通过分析关键词聚类图谱与相关文献,总结出国际中文教育领域汉语隐性否定研究的主题。

(1)隐性否定习得。该研究主题主要包括“隐性否定”“国际中文教学”“习得”等关键词。国际中文教学视域下的隐性否定习得作为本次计量分析研究的重点,也是数据集中的焦点。当然不同国家学生习得汉语隐性否定出现的问题也是不同的,本文研究数据来源于期刊文献,如以英语为母语留学生习得汉语隐性否定词研究;以日语为母语留学生习得汉语隐性否定构式研究等。

(2)隐性否定语境。该研究主题主要围绕“语境”“认知”“语用”等关键词展开研究。由于汉语隐性否定只有在特定的语境中才能表达其特定的否定含义,因此通过语境分析有助于外国留学生更加高效地掌握隐性否定表达的用法。在本文的研究数据来源中,有部分学者以此为研究方向,如基于认知视角的隐性否定语境研究;国际中文教学中的隐性否定语境研究;对话中的隐性否定上下文语境研究等。

(3)疑问句的隐性否定表达。“疑问句”是隐性否定表达的一种方式,该主题研究学者主要围绕“疑

中国知网 https://www.cnki.net

问句”“隐性否定表达”等关键词进行研究。在本文研究数据来源中,有部分学者以此为研究方向,如外国留学生习得表否定的疑问句偏误分析;疑问句表达隐性否定的认知解释等。

4.历时分析

从时间维度对国际中文教育领域汉语隐性否定研究关键词展开历时分析,有利于直观展示该领域研究热点的演进过程。2007 年之前,国际中文教育领域相关研究主要集中在“隐性否定”“疑问句”等方面,研究方向较为单一。2007—2010 年间关于汉语隐性否定研究的期刊文献较少,学者们仅局限于“语境”“否定”“构式”等方面;2010—2013 年间,汉语隐性否定研究逐渐扩展到“表达”“规约”“语用”等方面;2013—2016 年间汉语隐性否定研究逐渐扩展到“思维方式”“社会环境”“心理因素”等方面;2016—2019 年间汉语隐性否定研究仅增加“否定极项”“允准能力”“从来”等少数几个关键词;2019—2023 年间汉语隐性否定研究扩展到“否定意义素”“认知”等方面。国际中文教育领域隐性否定研究呈稳步拓展趋势,但有些领域研究仍需加大力度,如汉语隐性否定的区域国别化研究、本土口语教材中的隐性否定语境设计研究、隐性否定的形成机制及情景语义研究等。

(三)国际中文教育领域的博硕士学位论文可视化分析

1.学位论文量分析

2006—2023 年间博硕士学位论文总量为 21 篇,各个时间段波动较大,2012 年首次出现数量峰值,2020 年第二次出现数量峰值,中间有七年的研究低谷期,表明在这一时间内,博硕士研究生对隐性否定的关注度较低。直至 2020 年第二次数量峰值出现,有关隐性否定研究的博硕士学位论文数量呈现上升趋势,表明学生们对隐性否定研究的关注度有明显提升,如图 2 所示。预计今后几年博硕士学位论文的隐性否定研究会呈现稳定增长态势。

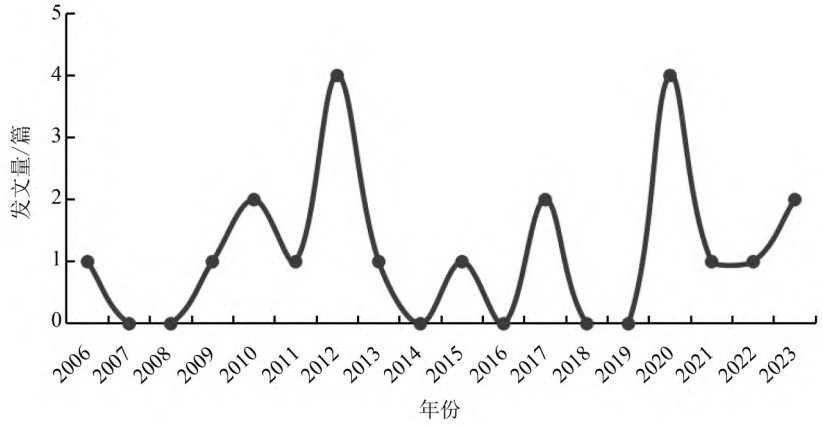


图 2 国际中文教育 2006—2023 年汉语隐性否定博硕士学位论文量统计

2.关键词共现分析

通过 CiteSpace 软件关键词共现技术输出与本次研究相对应的关键词共现数据,得到博硕士学位论文关键词出现频率,如表 3 所示。

本文对 2000—2023 年国际中文教育领域汉语隐性否定的 21 篇博硕士学位论文关键词词频进行计量统计,出现频次排名前 10 的关键词依次为:国际中文教学、隐性否定、教学策略、偏误分析、语用原则、隐性否定应答、隐性否定动词、隐性否定构式、隐性否定副词、对比分析。通过关键词出现频率能反映学界隐性否定研究的热点,分析得出 2000—2023 年国际中文教育汉语隐性否定研究领域最受学者关注的研究

表 3 国际中文教育 2000—2023 年汉语隐性否定博硕士学位论文高频关键词词频统计

序号	关键词	频次
1	国际中文教学	21
2	隐性否定	21
3	教学策略	20
4	偏误分析	18
5	语用原则	17
6	隐性否定应答	15
7	隐性否定动词	14
8	隐性否定构式	12
9	隐性否定副词	11
10	对比分析	9

中国知网 https://www.cnki.net

内容主要包括国际中文教学、隐性否定的习得、隐性否定的语境、隐性否定的偏误类型、隐性否定的教学对策、隐性否定汉外对比、隐性否定的教材编写原则等。据统计预测国际中文教学隐形否定宏观研究会聚焦在区域化、国别化等方面,微观研究则会聚焦于隐形否定构式教学及沉浸式教学法等方面。

3.主题分析

本文通过分析关键词聚类图谱(见图 3)与相关文献,总结出国际中文教育领域汉语隐性否定博硕士学位论文研究的主要主题。

(1)隐性否定习得。该研究主题主要包括“国际中文教学”“习得”“偏误”“语料库”“问卷调查”等关键词。博硕士研究生主要关注的是隐性否定表达在留学生习得与偏误方面的研究,从研究数据来源文献看,有大量作者以此为研究方向,如俄罗斯留学生习得汉语隐性否定表达的偏误分析,意大利留学生习得汉语隐性否定表达的问卷调查分析,韩国留学生习得汉语隐性否定表达的语料库分析等。

(2)隐性否定教学对策。“隐性否定表达”偏向于中外语言隐性否定对比以及教学对策研究。主要围绕“语用原则”“习得问题”“教学策略”等关键词展开研究。该主题的研究倾向于实践方面,运用中介语理论指导国际中文教学。从研究数据来源文献看,有部分作者以此为研究方向,如汉语国际传播背景下的隐性否定教学设计、探索隐性否定应答出现的上下文语境、国别化的汉语隐性否定教学对策等。

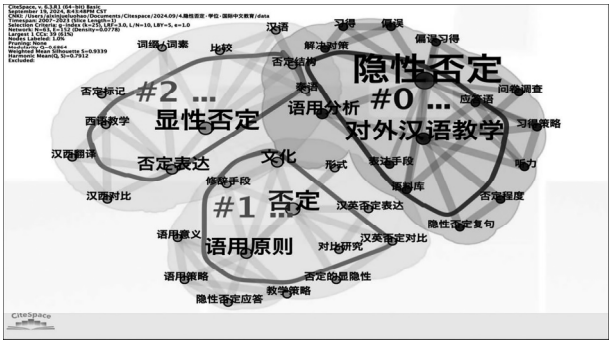


图 3 国际中文教育 2006—2023 年汉语隐性否定博硕士学位论文关键词聚类图谱

4.历时分析

从时间维度对国际中文教育领域汉语隐性否定研究的关键词展开历时分析,有利于直观展示该领域研究热点的演进过程。

2000—2023 年汉语隐性否定研究关键词历时演进图见图 4。2000—2010 年,国际中文教育领域相关研究的文献较少,研究者主要集中在“隐性否定”“文化”“语用原则”等方面,研究方向较为单一。2011—2013 年,汉语隐性否定研究逐渐扩展到“语用策略”“对外汉语教学”“汉外对比”等方面;2014—2016 年,汉语隐性否定研究的发展最为迅速,研究方向也更加丰富,隐性否定研究拓展到对“语用分析”“对比研究”“表达手段”等方面。2017—2019 年,隐性否定研究主要集中在“比较”“否定程度”“隐性否定复句”等方面。2020—2023 年,国际中文教育领域博硕士研究生主要围绕“偏误”“解决对策”“习得”等对汉语隐性否定展开研究。

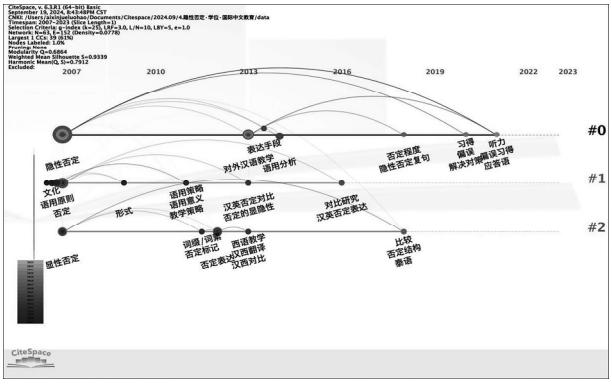


图 4 国际中文教育 2000—2023 年汉语隐性否定博硕士学位论文关键词历时演进图

综上所述,本文基于文献计量学理论,运用 CiteSpace 软件可视化分析技术对 CNKI 数据库中国际中文教育领域的文献进行了收集、整理、归纳、分析,得出以下结论:第一,国际中文教育领域隐性否定研究文献整体发文量较少,关注度有待提高;第二,期刊文献偏向于“一带一路”沿线国家的汉外语言对比研究,博硕士学位论文偏向于外国留学生习得偏误研究;第三,国际中文教学领域的外国留学生习得隐性否定的困境及解决路径、隐性否定本土化教材编写原则、文化传承背景下隐性否定表达的情景语境及历时演变等仍是今后研究的热点。

四、结语与展望

新时代以来,国际中文教学领域的汉语隐性否定研究逐渐增多,研究角度更加多元化,研究对象更加专门化,研究内容主要集中在汉外语言隐性否定的对比、留学生习得汉语隐性否定的偏误分析、汉语隐性否定教学对策等方面。目前汉语隐性否定教学

中国知网 https://www.cnki.net

区域化国别化研究、跨学科研究以及数字化分析等方面的关注度较低。本文通过对前人研究成果的梳理以及对隐性否定研究文献的计量分析,归纳出国际中文教育领域汉语隐性否定未来的研究方向。

(一)跨学科背景下国际中文隐性否定教学研究

隐性否定现象的研究不能仅仅局限于语言学领域,还应进一步拓展,与文化学、心理学、脑科学等研究领域进一步结合,利用跨学科研究的优势,借鉴和运用新的研究方法、研究范式,拓展隐性否定跨学科的研究成果。如从心理认知视角分析隐性否定产生的语言背景,并通过脑认知实验数据分析不同国家学生习得汉语隐性否定的问题,也可以从交际文化视角解决教学中的一些难题。

(二)数字化背景下汉语隐性否定的国际中文教学研究

当今时代,随着数字化快速发展,语言教育在促进人文交流和深化国际理解方面的基础性、独特性作用愈发凸显[31]。隐性否定是没有专门表示否定意义的语言形式,但仍表示某种否定意义的语言现象。这种隐性否定现象,汉语母语者较容易理解,但对外国留学生而言是很难理解的。数字化与智能化引入国际中文教学是大势所趋,通过科技赋能,更高效地进行外国留学生汉语隐性否定教学,通过实验数据分析,提出解决习得汉语隐性否定的路径,对隐性否定的国际中文教学和研究都具有重要的价值。例如,隐性否定现象是汉语否定的动态活用,多呈现于口语对话中,在国际中文教学和研究中,通过音视频、动画等用于展示实际生活中的对话、交际和情境,加强基于互动语言学的会话视角分析,可以有效提升国际中文教学领域隐性否定口语会话相关的教学与研究,从而扩展隐性否定在国际中文教学中的研究成果,提高留学生口语交际能力。

(三)类型学视角下的汉外隐性否定对比研究

隐性否定不是汉语独有的语言现象,世界上很多语言都有隐性否定表达形式。不同文化背景的人,表达隐性否定方式是不同的。将汉语的隐性否定与学生母语的隐性否定对比,是隐性否定研究可以进一步拓展的方向。如把汉语隐性否定与“一带一路”沿线国家语言的隐性否定进行对比研究,能了解彼此语言隐性否定的异同点,这有利于本土中文教师讲好汉语隐性否定,也有利于外国学生习得汉语隐性否定表达方式,通过人们的有效交流助力“一带一路”建设。

(四)构建有效的隐性否定文化国际传播体系的内涵与路径

国际中文教学中的隐性否定文化研究,有助于中华文化海外传播。汉语隐性否定文化与中华民族的礼貌文化、交际文化、谦逊文化等密切相关,构建中国话语的隐性否定文化体系,有助于世界文明交流互鉴、促进民心相通,进而增进不同国家人民之间的友谊。国际中文教学中隐性否定文化传播体系构建将会成为未来研究的一个热点。

参考文献:

[1] 尹世超.否定性答句否定的隐显与程度[J].汉语学习,2004(3):10-14.
[2] 傅惠钧,陈艳丽.略论隐性否定祈使句[J].汉语学习,2007(3):13-19.
[3] 熊仲儒.“都”的右向语义关联[J].现代外语,2008(1):13-25.
[4] 袁毓林.动词内隐性否定的语义层次和溢出条件[J].中国语文,2012(2):99-113.
[5] 陈莉,潘海华.单调性与“都”的极项允准功能[J].外国语,2020(3):14-24.
[6] 莫娇,金晓艳.从“X 是 X 了”看同语式构式链与隐性否定量级表达[J].延边大学学报(社会科学版),2020(5):31-38.
[7] 鲁志杰.构式“好容易+VP”中的隐性否定及其语用功能[J].语文学刊,2021(1):35-42.
[8] 张田田,陈昌来.试论表否定义“X 呢”式立场标记[J].新疆大学学报(哲学·人文社会科学版),2021(3):116-121.
[9] 孔敏静.复句构式“你尽管 X,Y 算我输”的多角度分析[J].厦门城市职业学院学报,2022(1):83-88.
[10] 杜鹃,魏在江.隐性否定构式“X 什么 X”的基线阐释模型[J].浙江外国语学院学报,2023(1):45-53.
[11] 李宝贵.隐性否定的语用分析[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2002,25(1):86-88.
[12] 费惠彬.隐性对比性话题句——以汉语和日语为例[J].西南民族大学学报(人文社会科学版),2009(6):276-281.
[13] 高宁.关于汉日隐性否定词语成因的考察——兼与石毓智先生商榷[J].外语教学理论与实践,2012(1):8-15.
[14] 严玲.隐性否定在英汉语中的语用分析[J].长江大学学报(社会科学版),2013(1):104-105.
[15] 解芳.文化差异对汉英隐性否定表达的影响[J].湖北广播电视大学学报,2014(8):91-92.
[16] 朴珉娥,袁毓林.汉韩“白”类词的语义、语法和语用特征对比研究[J].外语教学与研究,2015(4):496-508.

中国知网 https://www.cnki.net

[17] 黄毅燕.汉日内隐否定义动词对比研究[J].日语学习与研究,2021(2):55-66.
[18] 陶镜玉.英汉否定表达比较及在对外汉语教学中的应用[D].南昌:南昌大学,2010.
[19] 王明珠.对外汉语教学中隐性否定应答的语用策略研究[D].乌鲁木齐:新疆大学,2010.
[20] 孙瑶.隐性否定的语用分析与对外汉语教学[D].大连:辽宁师范大学,2013.
[21] 艾毕颖旻.表隐性否定的复句研究与对外汉语教学[D].长沙:湖南师范大学,2017.
[22] 俎皓玉.以英语为母语留学生习得汉语隐性否定问题及解决对策[D].大连:辽宁师范大学,2020.
[23] 岳嘉欣.留学生"哪"系疑问代词隐性否定用法偏误及习得情况考察[D].上海:上海外国语大学,2020.
[24] 时榴红.面向对外汉语听力教学的隐性否定应答语的研究[D].武汉:华中师范大学,2020.
[25] 成威威.现代汉语副词"净"的特点及教学策略研究[D].长春:吉林大学,2022.
[26] 官慧."防止""避免"两类词的语义比较与教学研究[D].绍兴:绍兴文理学院,2023.
[27] 陈悦,陈超美,刘泽渊,等.CiteSpace 知识图谱的方法论功能[J].科学学研究,2015(2):242-253.
[28] 李春根,赵阳.社会救助制度的研究进展与展望——基于 2010—2021 年 CSSCI 来源期刊文献的可视化分析[J].社会保障研究,2023(4):100-111.
[29] 付文莉,白丽梅.国内语言景观研究的 CiteSpace 分析(2005~2019)[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2020(3):61-70.
[30] 柯清超.大数据与智慧教育[J].中国教育信息化,2013(24):8-11.
[31] 李宝贵,刘家宁.新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J].世界汉语教学,2021(1):3-13.

Review and prospect of Chinese implicit negation research from the perspective of international Chinese language teaching

—— Bibliometric analysis based on CiteSpace

Wang Zhenlai, Tang Benhao

(*College of International Education, Liaoning Normal University, Dalian* 116029, *China*)

Abstract: The negation in Chinese can be categorized into explicit negation and implicit negation. Research on explicit negation started earlier, while implicit negation has only become a focal point of research in recent years. An increasing number of scholars are studying implicit negation from the perspective of international Chinese language teaching. Based on bibliometric theory and CiteSpace visualization analysis software, a visual analysis was conducted on 42 research papers on implicit negation in Chinese from the international Chinese language teaching field between 2000 and 2023, using the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) database. This analysis summarizes the research perspectives and scopes of scholars, outlining the core content of the studies, which mainly focus on addressing foreign learners acquisition of implicit negation in Chinese, comparing implicit negation between Chinese and other languages, error analysis in acquiring implicit negation in Chinese, teaching strategies for implicit negation in Chinese and principles guiding the inclusion of implicit negation in local textbooks. This article provides a multi-dimensional analysis of the hotspots, challenges, and future research directions in the study of implicit negation in Chinese over the past two decades, aiming to assist learners in countries along the "Belt and Road" in mastering implicit negation expressions in Chinese.

Key words: international Chinese language teaching; implicit negation; CiteSpace; focal point of research; research prospect

〔责任编辑:白 风〕

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16216/j.cnki.lsxbwk.202503140

全球胜任力概念解构与国际中文教育事业人力资源规划思考

欧阳晓芳

(武汉大学 文学院/中国语情与社会发展研究中心,湖北 武汉 430072)

摘　要:当前,加快培养具有全球胜任力的国际中文教育专业人才已经成为业内共识。实现专业融合需对“全球胜任力”进行概念解构,这进一步暴露出国际中文教育事业发展所面临的人力资源困境:专业人才培养同质化、全球参与意识薄弱。要彻底破解困境,需立足国际中文教育事业规划布局,全面分析人力资源整体供需状况,在此基础上统筹推进专业人才特色化培养,将人才供给视野从内部人才培养拓展至外部人才开发,打造优质供应链条,并且“推、养”结合构建人才职业成长链,建立以人为本的人才服务体系。

关键词:国际中文教育;全球胜任力;人力资源

中图分类号:H195　　文献标识码:A　　文章编号:1000-1751(2025)03-0140-07

一、引　言

随着“一带一路”倡议的全方位实施以及构建人类命运共同体的深入推进,国际中文教育促进中外人文交流、人民相知相亲和文明交流互鉴的价值更加彰显。加快培养具有全球胜任力的国际中文教育专业人才已经成为共识,学界普遍认可“国际中文教育专业学位为培养世界各国需要的高层次国际化复合型专业人才而创设,是最需要培养全球胜任力的学科之一”[1]。2024 年 5 月 18 日,在全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会支持下,教育部中外语言交流合作中心举办了“国际中文教育专业研究生全球胜任力培养”论坛。来自海内外的 13 位特邀嘉宾与全国 80 余所国际中文教育专业学位研究生培养院校代表积极参与,就推动国际中文教育专业研究生全球胜任力这一重要议题分享经验,建言献策[2]。

全球胜任力的培养实践需要有明确的概念界定和标准体系作为支撑。构建国际中文教育专业人才全球胜任力模型,从知识、技能、态度与价值观四个维度作出专业、详细的能力素养阐释,应与学科相融,系统全面地分析事业发展需求、反思人才培养现状。有鉴于此,本文将立足全球胜任力的专业融合,并对其进行概念解构,尝试从事业发展的角度思考国际中文教育人力资源规划,以期把人才视野从专业人才培养拓展至事业人才开发与管理,助力国际中文教育事业高质量发展。

二、全球胜任力的专业融合与概念解构

(一)全球胜任力的专业融合趋势分析

截至 2024 年 9 月 14 日,以中国知网(CNKI)“中国学术期刊网络出版总库”为平台,分别以“全球胜

收稿日期:2024-09-19

基金项目:教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题重点项目“基于虚拟仿真技术的国际中文教师多元化总体设计实训平台建设”(23YH03B);武汉大学学位与研究生教育教学改革研究项目“国际中文教育硕士专业人才的全球胜任力及其培养路径研究”

作者简介:欧阳晓芳(1981-),女,湖南平江人,武汉大学副教授,中国语情与社会发展研究中心成员,博士,主要从事国际中文教育、语言政策与规划及汉语语言学研究。

中国知网　https://www.cnki.net

任力”“全球素养”为主题进行全学科搜索，去除无关文献，共获得322篇有效文献。从关键词分析结果来看，自2014年引入“全球胜任力”这一概念以来，相关研究始终紧密围绕“人才培养”主题展开，并且呈现出比较明显的阶段性特征，如图1所示。

李小红等人以2018年为节点，将2014—2021年间的研究分为两个阶段：理论推介阶段和实践推进阶段[3]。本文基本认同该观点，并且发现在实践推进中，高等教育所占比例越来越大。自2022年起，相关研究与实践开始从课程融入逐步过渡到专业融合，涉及外语、国际中文教育、石油、矿业、能源、物流、公安、卫生等多个国际化、应用型特色较为鲜明的专业。将全球胜任力融入专业人才培养目标，全方位、多角度探索人才培养新路径，已经逐渐成为近几年国内高校专业人才培养体系与教学模式改革的研究热点之一。

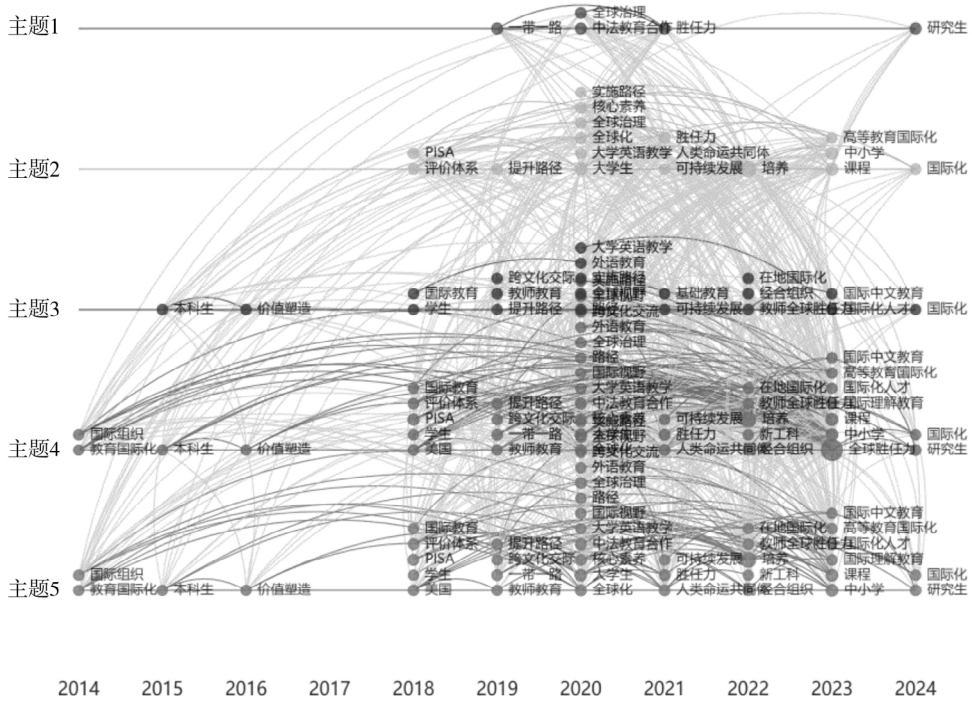


图1 中国知网“全球胜任力”主题相关高频关键词的频次最高年份时区分布图

从教育部中外语言交流合作中心与世界汉语教学学会联合发布的“国际中文教育研究课题”立项名单来看，2021—2023年共有15项课题以“胜任力”为研究主题，其中2022年有2项课题直接针对“全球胜任力指标体系构建”开展研究。相关成果也自2022年起陆续涌现，张袁月等人及李小红等人分别探讨了国际中文教师全球胜任力的培养与框架构建[3-4]。马箭飞建议“将全球胜任力培养纳入研究生教育规范性要求和核验体系”，强化政策引领导向[1]。这些都体现出全球胜任力与国际中文教育的专业融合趋势。

全球胜任力的专业融合需要增强培养目标的针对性、提升实践路径的可操作性并确保核验结果的可见性，这必须突破全球胜任力固有的高度抽象性和综合性。因此，我们在借鉴PISA2018全球胜任力框架的同时，还需转变思路，以产出为导向，从专业人才未来必须“胜任”的“全球”行业需求着手，对“全球胜任力”进行概念解构。

（二）国际中文教育领域的全球胜任力概念解构

“胜任力”是人力资源管理专业术语，学界尚未对其内涵界定形成统一的意见，“目前达成共识的是都承认胜任力是一种多元综合能力集合体”[5]。它是“指在特定工作岗位、组织环境和文化氛围中有优异成绩者所具备的任何可以客观衡量的个人特质”[6]。简言之，胜任力应与特定的工作岗位和绩效相匹配。“全球”可以理解为岗位所处的国际化工作环境与跨文化工作氛围。针对国际中文教育行业，相关人才的全球胜任力就是在国际化、跨文化场景下，能够确

中国知网 https://www.cnki.net

保国际中文教育工作有效开展的个人特质①。由此,我们可以分解出国际中文教育领域人才全球胜任力的两个必要条件。

1.能够适应国际化、跨文化工作环境

当前国际中文教育事业发展迅猛,据统计,目前全球已有190多个国家和地区开展中文教学项目,85个国家将中文纳入国民教育体系[7]。这基本构成了国际中文教育行业的宏观工作环境。但专业人才的全球胜任,并不是要求每一个人都必须胜任多类型的工作环境,而是包括适应特定区域国别的定制型、本土化、实操型人才,以及能适应跨区域管理和协作的统筹型人才。

2.能够有效开展国际中文教育工作

全球胜任力对应的不仅仅是当下的岗位需求,更应着眼行业发展的未来。因此,首先应从宏观层面分析国家发展战略需求及规划布局,结合国际局势分析行业发展趋势;其次应从微观层面全面调研海内外国际中文教育相关分支领域的岗位需求,包括教育教学、项目开发、资源研发、新媒体运营、教学管理、行业调研、舆情监控、政策规划等。这意味着国际中文教育专业人才的全球胜任力将不仅仅适用于中文教学工作。

三、国际中文教育事业的人力资源困境

全球胜任力的专业融合是为了给人才培养提供目标指引,但目标的可行性应充分考虑人才现状。我们对照"全球胜任力"概念解构所得的两个必要条件来看国际中文教育专业人才培养现状,却发现当前国际中文教育事业面临前所未有的人力资源困境。

(一)海外环境吸引力减弱,专业人才全球参与意识不强

全球胜任力主要着眼海外,事实上海外对高质量中文师资的需求一直存在较大缺口,但我国作为中文母语国,长期以来的师资有效输出并不理想。近年来受国际局势变化和新冠疫情影响,中文教育的海外布局正在经历明显的变化,"一带一路"合作国家已经成为开展中外语言文化交流合作的主要对象国,其中不乏经济欠发达、局势欠稳定地区。对比国内相对稳定安全的社会环境,越来越多的青年学生出于自身意愿或受家庭影响不愿出国任职。目前高校国际中文教育硕士和汉语国际教育本科专业毕业生的主要从业意愿与实际就业去向均为国内中小学教师和公务员,对口就业状况持续低迷。

即便是作为短期实践机会的国际中文志愿者项目,在学生中也出现了"不知、不敢、不愿"走出去的情况。一部分学生因恐惧陌生世界、担心人身安全、害怕条件艰苦,不敢前往某些国家和地区;还有一部分学生因不了解招聘流程、报名遇到手续阻碍或担心后续就业而放弃。这一方面会影响国际中文教育事业的发展质量;另一方面则造成了人力资源的极大浪费,从而阻碍专业人才培养的可持续发展。

(二)国际中文教育岗位类型单一,专业人才培养同质化

前文提到,国际中文教育专业人才需胜任的全球化工作岗位设定应着眼未来,全面考量国家战略规划布局与国际行业发展趋势,详细分析相关分支领域的需求,不能局限于中文师资。但国内高校专业人才培养体系相对固化,基于早期对外汉语教学学科理论体系,形成了一套以中文储备师资为主要培养目标,包含汉语言文字学、二语习得与教学、中外文化与跨文化交际等模块的培养体系,人才培养同质化。这直接导致国际中文教育人力资源结构单一,无法满足事业高质量发展所需的人才支撑,也间接影响到普通民众对国际中文教育相关工作岗位的认知。人们将国际中文教育相关专业的对口就业岗位窄化为中文教师,甚至误解为孔子学院外派志愿者。长时间的对口就业形势低迷也导致公众对国际中文教育事业及相关专业丧失信心。

因此,立足国际中文教育事业发展,全面分析全球布局所需的人力资源支撑,规划合理的工作岗位体系,并以此来调整专业人才培养结构、优化人才的个人事业发展路径,已成为当务之急。

四、国际中文教育事业人力资源规划与管理

要实现国际中文教育事业的高质量、可持续

①学界已经着手研究这些个人特质,并尝试构建胜任力模型,本文在此不做探讨。

中国知网 https://www.cnki.net

发展,人才是关键。从人力资源规划视角来看,专业人才培养体系的调整与实施有一定周期,可以纳入长期规划,同时需要在现有人才基础上做好人力资源调配和胜任力开发,以缓解短期内的人才供应困境。这首先需要做好事业发展战略梳理、现有人才盘点以及人力需求预测,全面分析可能的人员供给,在此基础上制定人才队伍整体规划并确保落地实施。

(一)立足事业规划分析人力资源整体供需状况

1.梳理事业规划,预设人员需求

国际中文教育一直受到党和国家的高度重视,在新时期各个阶段的国家总体发展规划和党的治国理政方针中都有与之相关的宏观战略规划表述。《教育部 2022 年工作要点》中提到"编制实施《国际中文教育发展规划(2021—2025)》"[8],中外语言交流合作中心网站也围绕数字资源建设、教学资源建设、在线教育、"中文+职业技能"教学资源等专项工作发布了具体可行的指南和行动计划。我们根据丁薛祥副总理在 2023 世界中文大会上发表的主旨讲话[9],结合近两年教育部工作要点、中外语言交流合作中心工作布局和规划文件[10],粗略梳理出国际中文教育事业发展若干分支的子战略规划,见表 1。

表 1 国际中文教育事业发展战略规划试析

分支	发展趋势分析
组织规划	请进来+走出去+融起来(本土化)
市场规划	发挥中文的服务功能和应用价值,重点部署"中文+职业技能"
对象规划	青少年学生、低龄儿童、成人
品牌规划	孔子学院与孔子课堂、鲁班工坊、汉语水平考试、汉语桥等
技术规划	在线教育(数字化、智能化、泛在化),包括资源建设与平台打造
渠道规划	国民基础教育体系、国际组织、企业
资源规划	标准建设、教学资源开发、测评体系建设
人力规划	本土化师资、信息化师资、全球胜任型师资、学科建设与智库型人才

事实上,国际中文教育事业发展规划远不止以上内容,各个分支之间还存在交叉融合。因此,需要政产学研各类机构共同努力推进整体事业发展规划的制定与发布,并择要进行大众化宣传,以便更好发挥规划的战略导向作用,提振公众信心。

各分支领域的战略子规划还需进一步细化为工作计划,再以此为基础预设工作所需的人员配套,一般包括人员结构、数量和质量。比如针对教学资源开发,教育部中外语言交流合作中心于 2021 年发布了《国际中文教育教学资源建设行动计划(2021—2025 年)》,其中就明确描述了三大目标、十项任务,在对建设框架进行详细说明之后,大致框定了参与建设的主要力量与参与方式,还指出应加强"教学资源编者、编辑、国际营销"三类人才的培养[11]。除此之外,还应考虑不同任务支线、不同产品线、不同市场区域的人员需求异同,不同业务模式下的人员协同,以及专门的管理人员、职能人员的配备等。各个分支领域的工作计划和人员预设分别完成之后,再进行统筹整合,进一步优化人员需求结构。

2.现有人才盘点与人员供给分析

做好事业规划梳理和人员需求预设之后,还要进行现有人员盘点和人员供给分析,供需对比发现差距,给人才队伍整体规划提供明确方向。

现有人才盘点范围主要是国际中文教育领域从业人员,涵盖事业规划所涉不同分支领域,可运用信息化手段尽量全面搜集信息,同步建设从业人员信息数据库,以便从不同角度分析从业人员状况,有助于更高效地开展人力资源管理、促进决策科学化,为推进人才队伍建设和优化专业人才培养提供数据支持。同时注意从不同角度进行盘点,首先是从人的角度,搜集个人基本信息、教育背景和培训记录、工作履历和业绩评价、海外任期记录、职种归属、流动记录等;然后可从职种、能力、区域国别等多个角度,分析人才的数量、结构、密度等。"自 2004 年中国教育部正式颁布'国际汉语教师中国志愿者计划'以来,我国已向 150 多个国家和地区派出国际中文教育志愿者累计 6.9 万余人次"[12],这些志愿者虽然绝大部分是短期从业,却是经历过海外实践历练的高质量储备力量,也应纳入统计范围。

人才供给分析则包括国际中文教育/汉语国际教育专业人才、与事业发展分支领域相关度较高的其他专业人才、中国赴海外留学访学人员与华裔群体,以及曾经赴华或正在中国学习的留学生群体等。对于国际中文教育专业人才,各高校培养单位应做好已毕业及在读学生信息的详尽搜集与整理,尤其

中国知网 https://www.cnki.net

是已毕业学生的去向分析和在读学生的就业意向统计。这样一方面可以全面了解专业自开设以来的人才培养成就与不足,为调整优化专业人才培养体系提供参考;另一方面还可以统筹各方资源,多渠道拓宽岗位供给,开展就业规划指导,助力后备人才成长。

现有人才盘点与供给分析都要做好数据聚合,基于以上事业规划分析与人员供需对比,国际中文教育事业的人才队伍整体规划就会逐渐清晰,其内在的基本逻辑如图 2 所示。

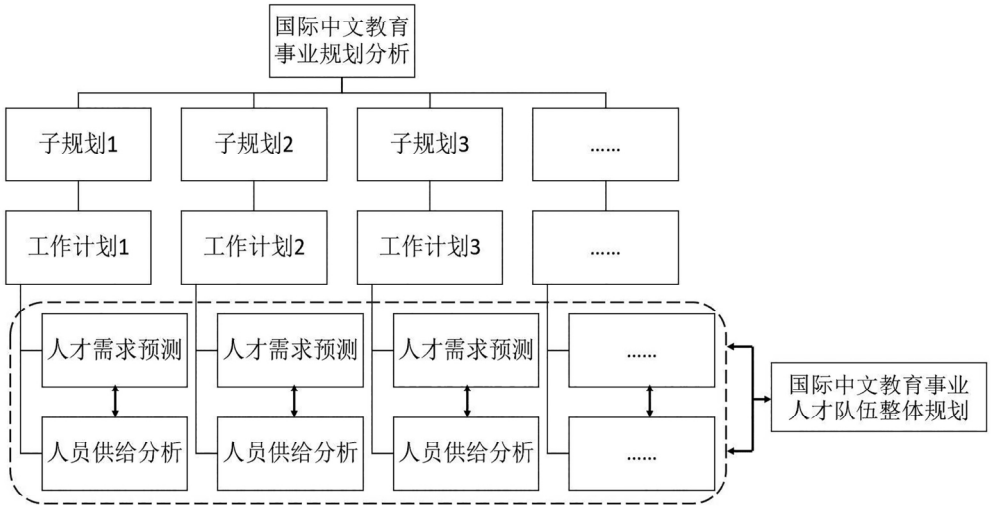


图 2 国际中文教育事业人才队伍整体规划的内在逻辑图

(二)立足供需对比规划国际中文教育事业人才队伍

1.加强统筹规划,推进人才特色化培养

国际中文教育专业人才始终是国际中文教育事业发展的主力军。目前开设汉语国际教育本科专业的高校已近 400 所,拥有国际中文教育专业硕士学位点的高校也即将超过 200 所[①],几乎全面覆盖所有类型的高校,但普遍存在同质化培养问题。要解决这一问题,也需要多方共同努力。

首先,在宏观层面做好统筹规划。立足事业发展规划和多样化岗位需求调整专业人才培养架构,重构产出导向、多样化、应用型人才培养体系,制定多元化人才培养目标及相应的质量评估指标。

其次,在中观层面打造校际联盟。根据院校类型,分别组织召开“中文+X”特色化人才培养研讨会,为相关院校领导、专业学科负责人和骨干教师提供常态化沟通平台,群策群力解决共性问题。

最后,在微观层面提供个性化指导。组建专家团队,为有需求的高校培养单位把脉问诊,针对专业发展及人才培养指明方向、提出建议,并且督促改进落实。

2.拓宽人才视野,打造优质供应链条

基于人才需求预设和现有人员盘点可知,国际中文教育事业的高质量发展不可能也不应该完全依赖国际中文教育专业人才的内部供应。现阶段应将人才供给视野从内部人才培养拓展至外部人才开发,立足事业需求吸引跨专业人才、社会人才。

一是以公众比较熟知的国际中文教育志愿者项目为抓手,尝试吸引外部人才。一方面丰富志愿者岗位类型,除了教学岗之外,增设行业调研、项目开发、资源研发、新媒体运营、教学管理等岗位,逐步解决人才标准、筛选机制、目标群体、招聘渠道、吸引策略等问题;另一方面进一步打通从短期外派志愿者到固定教职,乃至高层次人才之间的通道,以此培养人才梯队,打造优质人才供应链条。吸引外部人才的同时也有助于扩大国际中文教育事业的影响力,提升公众信心。

二是加强与地方政府合作,实现多类型成熟师资的有效输出。以推动国际友好城市合作为契机,面向教育领域企事业单位以及教育行政部门,提供

①截至 2024 年 6 月,拥有国际中文教育专业硕士学位授权点的高校共 198 所,2024 年 7 月 31 日,国务院学位委员会发布《新增博士硕士学位授权审核专家核查及评议结果公示》,其中,国际中文教育新增硕士学位授权点高校共 43 所。

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育公派出国岗位,并制定遴选机制与履职评价机制。这样既能将人才供应来源延伸至基础教育、职业教育和特殊教育师资,乃至教育系统公务员,又能提升地方教育的国际化水平。

三是支持国际中文教育产业化发展,探索人才输送新路径。目前国际中文教育已经具备了产业化发展的现实基础和发展条件,多家教育机构已经进入海外中文教育市场,带来了可观的人力资本,但仍存在资质良莠不齐、职业发展受限、人员稳定性低等问题。解决好以上问题,将开辟国际中文教育人才培养与输送的新路径。

四是挖掘其他潜在力量,比如中国赴海外留学访学人员与华裔群体,以及曾经或正在中国学习的留学生群体等。值得关注的还有在各大社交媒体平台自发从事中文及国情文化传播工作、并已产生一定影响力的个人和民间机构。针对以上群体可视情况做抽样调研与宏观分析,判断其跨界进入国际中文教育行业的可能性,并探索实现路径。

此外,以现有人才盘点和人员供给分析为契机,同步建设国际中文教育事业人才库,将有助于储备和发掘人才,大大提高人才管理效率,为事业可持续发展提供有效支撑。

(三)建构国际中文教育事业人才管理体系

以上国际中文教育事业人才队伍的整体规划需要通过切实有效的人才管理体系来确保落地实施,可以从助推人才发展与做好人才服务两个方面进行体系建构。

1.关注人才成长,畅通职业发展通道

受就业环境影响,绝大部分外派中文志愿者回国后都未能继续从事国际中文教育相关工作。虽然近年来已经开启了志愿者转公派教师的通道,并且有部分高校招聘国际中文教育专职教师,但整体名额相对较少。这一方面直接导致专业优质人才流失;另一方面间接影响专业学生的对口就业信心和全球参与意识,进一步阻碍了国际中文教育人力资源的可持续发展。要改变现状,需要把国际中文教育事业发展和人才发展融合起来,让人才的发展符合事业要求,事业的发展成就个人职业的可持续发展。在具体执行上,一靠"推",二靠"养"。

"推"是指助推人才职业发展。首先从思想认识上,基于国际中文教育事业人才队伍整体规划,为专业人才制定清晰的职业发展路径,让青年人才明确自己的努力方向和发展机会,激发其工作学习的积极性,培养正确的职业价值观和自我价值感;其次从实际举措上,推动政府、教育机构、企事业单位深度合作,多渠道筹岗拓岗,优化职业发展生态系统。比如在国内,可以尝试推动地方政府宣教文旅等相关部门联合设置对外合作交流岗位,在涉外中小学校增设汉语作为第二语言教师岗位,鼓励更多高校申报国际中文教育专职教师储备单位,支持有条件的跨国中资企业设置"中文+"及跨文化交流培训部门,扶持民间对外汉语教学机构和平台良性发展,等等;在国外,对已将中文纳入国民基础教育体系的国家和地区开展深入调研,加强与本土中文教育机构的合作,挖掘中文教育市场发展潜力,分析教师准入机制,帮助有意愿长居海外的专业人才获得本土教师资质。

"养"是指配合人才的职业发展诉求提供多种形式的培养。除目前常见的知识技能、职业规划培训外,还应加强经验培养,比如通过跨区域、跨职种的轮岗工作和项目合作来丰富人才经验,强化全球胜任力和全局性工作统筹管理能力。此外,还应针对人才的目标职业进行准入资质培训或提供政策倾斜,比如依托孔子学院或中外合作高校大力推动中外联合培养师资项目,将具备海外任职经历设定为国际中文教育专业博士研究生申请的硬性指标,等等。

"推、养"结合打造职业成长链,不仅能助力人才与事业的融合发展,还可以提升个人的职业认同感和行业归属感,增强国际中文教育人才队伍内部的组织凝聚力和价值一致性。

2.重视人才诉求,构建配套服务体系

除以上与事业发展直接相关的人才供应与职业发展管理之外,还有一个比较容易被忽略的重要环节,就是以人为本的人才服务体系。前文提到海外工作环境吸引力减弱,很多人不愿背井离乡、远赴海外,尤其是不愿去经济欠发达、局势欠稳定的国家和地区。因此,为外派人员提供全程高效优质且细致周到的配套服务,能有效缓解人才的心理焦虑,激发其工作活力和创新能力,为事业发展提供有力的人才保障。

由于具体工作庞杂琐碎,需要结合"岗前—岗中—岗后"全过程进行环节梳理,做好充分的需求调研,

中国知网 https://www.cnki.net

确定好所有的服务项目后,再安排对应的服务团队。伴随着外派规模的扩大,服务团队也需扩容并提升服务水平。打造专业的人才服务团队本身也是国际中文教育事业人才队伍建设的有机组成部分。

参考文献:

[1] 马箭飞.国际中文教育专业学位人才全球胜任力培养的举措和建议[J].国际中文教育(中英文),2024(2):1-4.
[2] 中外语言交流合作中心.专家热议国际中文教育专业研究生全球胜任力培养[EB/OL].(2024-05-20)[2024-05-21].www.chinese.cn/page/#/pcpage/article?id=1873.
[3] 李小红,赵安博,章静.国际中文教师全球胜任力框架构建[J].教师教育学报,2023(3):16-25.
[4] 张袁月,陈纪宁.国际中文教师全球胜任力培养的内涵、挑战及路径[J].高教论坛,2022(4):12-17.
[5] 曹儒,郭一霖.乌兹别克斯坦"中文+旅游"人才胜任力模型构建与提升策略[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2024,47(6):24-32.
[6] 杨东涛,朱武生.基于胜任力的人力资源管理研究[J].中国人力资源开发,2002(9):8-10.
[7] 柴如瑾,唐培兰,李建涛.中文为桥让世界相通相亲——来自二〇二三世界中文大会的声音[N].光明日报,2023-12-12(12).
[8] 教育部.教育部 2022 年工作要点[EB/OL].(2022-02-08)[2022-02-14]. www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/202202/t20220208_597666.html.
[9] 新华社.丁薛祥出席 2023 世界中文大会并发表主旨讲话[EB/OL].(2023-12-09)[2023-12-25].https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202312/content_6919330.htm.
[10] 中外语言交流合作中心.规划文件[EB/OL].[2022-09-01].www.chinese.cn/page/#/pcpage/project?id=130.
[11] 中外语言交流合作中心.国际中文在线教育行动计划(2021—2025 年)[EB/OL].(2021-12-13)[2022-09-01].www.chinese.cn/uploads/file/20220125-1643091053961452.pdf.
[12] 章时芳.我国外派中文教育志愿者 20 年[N].光明日报,2024-07-11(14).

Deconstructing the concept of global competency and reflections on human resource planning in international Chinese language education

Ouyang Xiaofang
(*School of Chinese Language and Literature/National Institute of Chinese Language Matters and Social Development, Wuhan University, Wuhan* 430072, *China*)

Abstract: At present accelerating the cultivation of international Chinese language education professionals with global competence has become a consensus. To achieve professional integration, we need to deconstruct the concept of "global competence", which further exposes the human resource challenges faced by the development of international Chinese language education: homogenization of professional talent cultivation and weak awareness of global participation. To completely resolve these challenges, it is necessary to base ourselves on the planning and layout of international Chinese language education, comprehensively analyze the overall supply and demand of human resources and coordinate the cultivation of professional talents with unique characteristics; on this basis, expand the perspective of talent supply from internal talent cultivation to external talent development, build high-quality supply chains, combine "promotion" and "cultivation" to build a career growth chain and construct a people-oriented talent service system.

Key words: international Chinese language education; global competency; human resource

〔责任编辑:白 风〕

中国知网 https://www.cnki.net

【主持人语】 本期专题为“以习近平主席贺信精神领航国际中文教育新征程”。

习近平主席致2024世界中文大会的贺信中深刻指出：“语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁。中文承载着中华民族数千年的文明智慧，是中国贡献给世界的重要公共文化产品，支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。”这一重要论述不仅凝练了中文的核心价值，更从文明互鉴和全球治理的高度为国际中文教育的未来发展锚定了航向。

为深入阐释习近平主席贺信的精神实质与实践路径，特精心策划了3文聚焦国际中文教育的核心议题进行专题研究。其中，《中文搭建互通之桥 赋能文明互信互鉴》以贺信精神为指导，揭示了语言的重要性及中文的独特地位，并阐释了新时代国际中文教育的意义与价值；《提升国际中文服务能力 助力国际中文教育“五通”》聚焦国际中文服务能力建设，提出应贯彻贺信精神，推动国际中文教育实现“五通”（政策沟通、标准联通、教育畅通、资源融通、研究相通）；《中文作为公共文化产品的属性阐释与实践路径》则通过解构中文作为公共文化产品的核心属性，提出双向发力、多方协同、数字赋能的实践路径。3篇文章各辟蹊径，共同深化对贺信精神的学术理解，旨在充分挖掘国际中文教育作为公共文化产品的公益性与社会价值，提升其国际服务能力，为中外文明交流互鉴提供多元视角与启示。

本专题愿作引玉之砖，激发学界对习近平主席贺信精神的深入探讨。我们诚挚邀请海内外学者，围绕国际中文教育的文明互鉴机制构建、数字技术融合创新路径、区域国别特色发展策略等议题持续深化研究，共同推动国际中文教育在促进文明对话、助力全球治理中发挥更大作用。期待更多同仁贡献智慧，以学术创新为笔，共绘国际中文教育高质量发展的新蓝图！

（主持人：李宝贵，辽宁师范大学教授。）

中文搭建互通之桥　赋能文明互信互鉴

李宝贵[1]，刘家宁[2]

（1. 辽宁师范大学 文学院/国际教育学院，辽宁 大连 116029；
2. 辽宁师范大学 外国语学院，辽宁 大连 116029）

中图分类号： H195　**文献标识码：** A　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0001－06

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.001

一、引　言

2024年11月15日至17日，2024世界中文大会在北京国家会议中心举行，主题为“联通融合 传承

* [**作者简介**]李宝贵，男，辽宁沈阳人，辽宁师范大学教授，研究方向为国际中文教育、中文国际传播和语言规划与政策等。

[**通讯作者**]刘家宁，男，辽宁大连人，辽宁师范大学讲师，研究方向为国际中文教育。

[**基金项目**]国家社会科学基金一般项目“新时代配合支持更多国家将中文纳入国民教育体系的理论建构与实现路径研究”(22BYY154)；国家语委重点项目“中华语言文化国际传播的挑战与对策研究”(ZDI145－37)；教育部中外语言交流合作中心委托项目“国际中文教育志愿者项目的理论阐释与实践路径研究”(24YH04E)；辽宁省教育科学“十四五”规划一般项目“‘十四五’辽宁国际中文教育高质量发展研究”(JG21DB322)。

中国知网 https://www.cnki.net

创新”。国家主席习近平向大会致贺信并祝贺孔子学院成立 20 周年。习近平指出,语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁。中文承载着中华民族数千年的文明智慧,是中国贡献给世界的重要公共文化产品,支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。习近平强调,国际中文教育广受欢迎,彰显了开放包容的魅力,展现了互学互鉴的价值,体现着合作共赢的精神,凝结着中外人士共同的心血。希望世界中文大会坚持守正创新,加强联通融合,凝聚各方共识,努力搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥,为携手构建人类命运共同体作出新的更大贡献[①]。

习近平致 2024 世界中文大会的贺信,内涵丰富,意蕴深远。贺信揭示了语言的重要性与中文的独特地位,强调了新时代国际中文教育的意义与价值,体现了我国对国际中文教育事业的高度重视,为国际中文教育的未来发展指明了方向,彰显了我国作为母语国在推动全球文明交流互鉴中的责任与担当。习近平贺信的重要精神为国际中文教育发展提供了重要指引和根本遵循。

二、贺信揭示了语言的重要性与中文的独特地位

习近平主席指出,语言是交流思想的工具、传承文明的载体,也是增进理解的桥梁。这一重要论述凸显了语言在人类文明和社会进步中的关键作用。对于中文而言,它不仅承载着中华民族数千年的文明智慧,更是中国贡献给世界的重要公共文化产品。习近平将语言置于人类文明与社会发展的核心位置,强调了其不可替代的重要作用。

(一)语言是交流思想的工具,维系并推动着人类社会的进步与繁荣

语言作为思想的载体与沟通的桥梁,构成了人类情感交流、知识传递与智慧共享的根本基石。语言使人们能够跨越时空的界限,与古人对话,与未来交流,是连接个体与群体、过去与未来的纽带。中文作为一种蕴含深厚文化底蕴的交流工具,在促进古今中外思想文化的交融中发挥着关键作用,它不仅助力文化的传承与创新,还为全人类提供了丰富多样的情感表达方式和智慧交流的坚实基础。

(二)语言作为传承文明的载体,承载着丰富的历史记忆和文化精髓

语言不仅是交际工具,还是巨大的知识库,语言之价值也不仅是便于交流,更可以提供海量的优秀文化知识[②]。作为华夏文明薪火相传的独特载体与灵魂纽带,中文不仅深深烙印着中华民族悠久而辉煌的历史记忆,更蕴含着博大精深、源远流长的文化精髓与哲学思想。中文不仅是中国人民沟通交流的工具,更是世界了解中国、感知中国文化的窗口,有助于促进不同文明之间的对话与交融,展现中华文化兼容并蓄、开放包容的魅力。中文作为世界上最古老、最具有生命力的语言之一,承载着丰富的文化内涵和深厚的历史底蕴。推动中文国际传播,就是向世界展示中华文化的独特魅力,让更多的人了解和欣赏中华文化,从而增强中华文化的国际影响力[③]。

(三)语言是增进理解的桥梁,成为连接不同国家和民族的重要纽带

语言是了解一个国家最好的钥匙。一个国家的文化软实力、一个民族的凝聚力主要通过语言表达和传递。中文不仅是中华民族智慧的结晶,也是全人类共同的文化瑰宝。通过中文学习,海外民众能够更深入地了解中国的政治、经济、文化、科技等方面的发展,接触中国传统文化,了解当代中国,在此基础上客观公正地传播中国文化,增进海外民众对中国的认识[④]。以中文教育为纽带,中外人民得以跨越语言的障碍,深入探索彼此的文化精髓,感受不同文明的独特韵味,从而在心与心的交流中,构建起跨越国界的深厚情谊。

---

① 习近平向 2024 世界中文大会致贺信[N].人民日报,2024-11-16(002).

② 李宇明.中文的世界价值与国际传播[J].国际传播,2024,(4).

③ 李宝贵.中文国际传播“十度”谈[J].海南师范大学学报(社会科学版),2024,(5).

④ 李宝贵,李慧.国际中文教育促进中华文明传播力影响力提升策略研究[J].语言文字应用,2024,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

三、贺信强调了新时代国际中文教育的意义与价值

习近平强调，国际中文教育广受欢迎，彰显了开放包容的魅力，展现了互学互鉴的价值，体现着合作共赢的精神，凝结着中外人士共同的心血。这一重要论述深刻揭示了国际中文教育在新时代背景下的独特意义与深远价值。

（一）国际中文教育是增进国际社会对中国认知和理解的重要窗口

国际中文教育在增进国际社会对中国全面认知和理解方面，具有不可替代的作用。语言是文化的载体，通过系统学习中文，海外民众不仅能够掌握一门语言工具，更能深入接触和体验中国悠久的历史文化、哲学思想、社会习俗等，有助于消除误解、促进心灵相通，为构建和谐的国际关系奠定坚实的文化基础。中国的传统文化主要包括儒家思想的理性与包容、道教哲学的自然观念、传统艺术的独特韵味，以及丰富多样的社会风俗，这些都为学习者提供了全面了解中国的切入点。同时，国际中文教育能够有效消除因文化背景差异而导致有可能的误解和偏见。这种通过语言实现的心灵沟通不仅能够促进情感共鸣，还能为构建新型国际关系奠定深厚的文化基础，推动世界多元文化的和谐共生。

（二）国际中文教育在推动全球文明交流互鉴中扮演不可或缺的角色

语言在促进文明交流互鉴，服务构建人类命运共同体方面发挥着重要而独特的作用[①]。在全球化日益加深的今天，各种文明间的对话与协作显得尤为重要，而中文作为中华文化的重要载体，承载着丰富的历史智慧和文化信息。通过国际中文教育，世界各地的人们可以更深入地了解中华文明的独特价值观与发展历程，从而在思想层面实现多元文化的碰撞与交融。这种交互不仅促进了不同文明的包容和理解，还为解决共同面临的全球性问题注入了新思路与新动力。在面对环境保护、贫富差距、公共卫生等复杂挑战时，不同国家和地区的民众通过学习中文，可以更好地理解中国倡导的合作理念与发展经验，为推动全球共同目标的实现贡献力量。同时，国际中文教育所带来的中外思想交流能够激发创新灵感，为构建人类命运共同体提供强大的精神动力和智力支持，使各国人民在相互尊重和共同进步中携手前行，创造更加美好的未来。

（三）国际中文教育是促进全球教育公平性与包容性发展的重要力量

国际中文教育为各国学习者提供了平等接触中国文化和获取中文教育资源的机会。无论是来自发达国家还是发展中国家的学习者，都可以通过这一平台学习中文，从而突破语言和文化的界限，开拓新的认知视野。尤其是对于那些渴望通过掌握中文来拓宽职业发展道路、提升个人竞争力的海外年轻人而言，国际中文教育成为他们实现梦想的重要途径。随着中文在国际事务、经济合作和文化交流中的影响力不断提升，越来越多的年轻人将中文视为连接世界的重要工具。通过学习中文，他们不仅能够增加就业机会，还能参与全球化进程中的更多领域，发挥自身的才能与潜力。

（四）国际中文教育是提升国家软实力、构建国际话语权的关键一环

随着中国国际地位的提升，中文作为新兴全球公共语言的战略价值日益凸显。加强国际中文教育，可以有效提升中文的国际影响力，为中国在世界舞台上发出更加清晰、有力的声音创造条件。通过国际中文教育的话语体系创新，增强中华文明传播力影响力，引领国际中文教育的发展理念，传播具有时代感召力的中国话语[②]，国际社会可以更全面地理解中国的价值观念、发展理念和文化智慧，从而有助于增强中国在国际事务中的话语权。

---

① 吴应辉.新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2022,(3).

② 李宝贵，刘家宁.国际中文教育话语体系构建:内涵要素、功能价值与实现路径[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2023,(3).

中国知网　https://www.cnki.net

与此同时,国际中文教育为各国人民搭建了一个多元、包容的交流平台,推动了不同文明间的对话与合作。在这一平台上,各国学习者能够平等地接触和体验中国语言文化,了解中国在全球治理中的独特视角和实践经验。这种交流不仅为国际社会提供了新的思考路径,也为构建更加公平、合理、有效的全球治理体系注入了新动力。通过国际中文教育,中国的软实力得以进一步延伸,不仅促进了中国与世界各国的互信合作,也为推动世界和平与共同发展发挥了积极作用。

四、贺信彰显了中国作为母语国的责任与担当

习近平的贺信不仅体现了我国对全球中文教育的深切关怀与坚定支持,更彰显了我国作为负责任大国在全球文明交流互鉴中的历史担当与时代使命,为推动构建一个更加和谐、包容、繁荣的世界文明图景贡献了宝贵的中国方案。

第一,习近平强调"支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任",这一重要论述精准而有力地阐释了我国在全球中文教育推广进程中的核心地位与神圣职责。作为中文的发源地,中国肩负着推动中文在全球范围内健康繁荣、有序发展的历史重任,这既是对本土文化血脉赓续的坚定承诺,也是对世界文明多样性保护与发展的崇高致敬。这一论述深刻揭示了我国的文化自信与担当,即坚信中文及其蕴含的深厚文化意蕴,是促进全球文明对话、增进相互理解和尊重的独特而珍贵的财富,彰显了中国以开放包容之姿,为全球文明交流互鉴贡献力量的深远考量与博大情怀。

第二,习近平关于国际中文教育的重要论述展现了我国"文化自信"与"国际视野"的有机结合。我国不仅将中文教育视为国内教育体系的一部分,更将其视为连接中国与世界的桥梁,是增进相互理解、促进文明对话的重要途径。这种国际视野的融入,意味着我国在推动中文教育国际化的过程中,不仅注重语言技能的传授,更致力于文化的交流与融合,旨在通过中文这一载体,促进全球文化的多元共生与和谐共存。

第三,习近平的贺信"展示了中国与世界各国共同推动文化交流与融合的决心",凸显了我国在国际事务中的积极姿态与开放态度。中国愿意与世界各国携手,共同探索文明交流互鉴的新模式,推动不同文明间的相互理解和尊重,这既是基于对当前全球化趋势的深刻洞察,也是对未来世界发展走向的积极预判。新时期,亟须将融合开放的新型思维作为国际中文教育改革创新的关键点,构建更加开放、包容的国际中文教育体系[①]。

第四,习近平强调中国将"继续秉持开放包容、互学互鉴、合作共赢的理念"。这一表述不仅是对中国外交政策的重申,更是对我国在全球文明交流互鉴中责任与担当的明确宣示。作为世界第二大经济体和联合国安理会常任理事国,我国深知自身在全球治理体系中的重要地位,愿意以实际行动支持国际社会开展中文教育,促进全球文化的多样性和文明交流互鉴,为构建人类命运共同体贡献中国智慧和力量。

五、贺信为国际中文教育的未来发展指明了方向

习近平致 2024 世界中文大会的贺信为开展好国际中文教育凝聚共识、为国际中文教育的发展勾勒出一幅清晰的蓝图,指明了前进方向。他希望世界中文大会坚持守正创新,加强联通融合,凝聚各方共识,努力搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥。这一重要论述既强调传承与创新并重,又突出国际合作与交流的重要性,最终指向促进文明交流互鉴、构建人类命运共同体的崇高目标。

---

① 段鹏.深入学习贯彻习近平主席重要贺信精神 持续推进国际中文教育事业创新发展[J].世界汉语教学,2025,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

（一）“坚持守正创新”是国际中文教育发展的根本遵循

习近平指出，守正创新是我们党在新时代治国理政的重要思想方法[①]。“坚持守正创新”是实现国际中文教育高质量可持续发展的重要指导原则。守正，意味着坚守中文教育的核心价值与独特魅力，保持其传统特色，以中文教学为主业，传承并传播中华文化的精髓。在国际中文教育的过程中，必须注重对中文教育本质的尊重与传承，通过地道、纯粹的教学内容和方法，让学习者充分体验中华文化的深厚底蕴和独特韵味。从汉字的构造到古典文学的欣赏，再到传统礼仪与社会习俗的传递，每一个细节都承载着中华文明的深刻内涵，值得学习者深入了解和体会。

同时，创新是推动国际中文教育与时俱进的重要力量。在国际中文教育数智化的新赛道上，优质资源从少到多，学习规模从小到大，应用水平由浅入深，数智技术正势不可挡地推动国际中文教育进行深层次变革[②]。在全球化和信息化的背景下，国际中文教育需要紧跟时代步伐，充分利用现代科技手段，如人工智能、大数据分析、虚拟现实等，丰富教学内容，优化教学方式，使学习过程更加高效和有趣。例如，通过开发智能化中文学习平台，设计互动式教学应用以及运用文化体验式教学方法等手段，能够更加贴近海外中文学习者的实际需求，从而有效激发其学习兴趣。

我们应重新审视国际中文教育的学科内核，加强核心问题研究，确保国际中文教育在变革中不失方向、守正创新。同时，我们也将积极拥抱数智技术的变革，为学科发展注入新质生产力，使其形成倍增效应，推动国际中文教育学科与事业的高质量发展[③]。守正与创新的有机结合，既保障了国际中文教育的传统根基，又赋予其时代活力，为中文教育的全球化发展注入了持续的动力和生机。

（二）“加强联通融合”是扩大国际中文教育影响力的关键

“加强联通融合”是扩大国际中文教育影响力的关键策略，也是推进中文教育国际化发展的重要路径。在全球化的大背景下，语言教育需要超越地域和文化的界限，通过广泛的交流与合作，实现资源的共享与优势互补。国际中文教育应积极推动国内外教育机构、学者、教师及学生之间的深入互动，通过组织国际学术会议、教师互访、学生交流等项目，建立多层次、多形式的合作机制。这不仅能增进不同文化背景下人们的相互理解与尊重，还能够共同探讨中文教育的国际化实践路径，有助于增强中华文明的传播力影响力。

此外，“加强联通融合”还需要国际中文教育主动融入全球教育体系，与其他语种教育相互借鉴，学习其先进经验和成功模式，构建多元共存、和谐发展的语言教育生态。例如，通过与世界主要语言教育机构的合作，开发多语种中文教材，开展跨学科研究，设计融入多文化元素的教学方案等，都能进一步提升中文教育的全球适应性与吸引力。国际中文教育事业为全球教育体系的构建提供了语言多样性、文化交流、全球就业机会等方面的丰富资源，有助于建立更加多元、开放和相互连接的全球教育体系[④]。

（三）“凝聚各方共识”是构建国际中文教育合作网络的基础

当今世界，国际中文教育的繁荣离不开海内外各方力量的共同参与协作。通过世界中文大会等高水平的平台，可以汇聚全球中文教育领域的专家学者、政府官员、教育机构代表等多元主体，围绕中文教育发展的关键议题展开深入交流和探讨。这些议题包括中文标准的制定、中文课程的设计、中文教材的开发以及中文师资的培训等，每一项都关乎中文教育的整体质量和全球推广的效果。在交流中达成共识，不仅有助于明确共同目标，还能协调各方资源，为国际中文教育的创新发展出谋划策。

---

① 守正创新是必须牢牢把握、始终坚守的重大原则[EB/OL]. https://www.xinhuanet.com/politics/20241231/310f3ebd981a4014bb32551061f4bea6/c.html.

② 李宝贵，李慧. 建构国际中文教育自主知识体系的理论阐释与实现路径[J]. 民族教育研究，2024，(3).

③ 李宝贵，李慧. 数智时代国际中文教育学科的内核与边界[J]. 汉语学习，2024，(6).

④ 王春辉. 国际中文教育助力教育强国建设的相关思考[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

“凝聚各方共识”不仅为制定更具针对性和适应性的中文教育策略奠定了基础,还为构建更加稳固、长效的国际合作机制提供了可能。通过办好世界中文大会等全球性会议,搭建语言教育和文化文明对话平台,加强与国际组织和其他语言文化推广机构合作等举措[①],让各国能够共享中文教育的经验与成果,形成优势互补的合作模式,打造覆盖全球的中文教育网络。这有助于满足各国学习中文的实际需求,也能增强国际社会对中华文化的认同感,为国际中文教育的持续健康发展提供坚实支撑,并为全球教育事业的多元化与包容性发展注入新动能。

(四)“搭建沟通桥梁”是国际中文教育发展建设的核心理念与目标

国际中文教育的本质是为世界各国搭建起通往中国,促进文化传播交流互鉴的“中文”桥梁[②]。因此,“搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥”是新时期国际中文教育发展建设的核心理念与目标。习近平在贺信中提到的这一重要论述,应成为国际中文教育未来发展的核心指引。这一论述深刻阐明了国际中文教育的意义不仅限于语言技能的传授,更是通过语言的桥梁,促进文化交流、增进相互理解、推动全球文明的互鉴与共同发展。国际中文教育承载着传播中国声音、讲好中国故事、展现中国形象的使命,为世界各地的民众提供了一个深入了解中国、感知中华文化、建立民心相通的平台。通过学习中文,海外学习者不仅能够掌握语言工具,还能深入领略中国历史、文化与思想的深刻内涵,从而在思想层面实现与中国的沟通与共鸣。

当前,国际中文教育已步入转型发展的新阶段[③]。如果国际中文教育能够切实贯彻“搭建语言互通、理解互信、文明互鉴之桥”这一核心理念,将更好地服务中外文明交流,推动世界各国人民在相互尊重、理解和合作中共同发展。语言作为文化的重要载体,不仅能促进沟通,更能增进心灵的接触和情感的共鸣。通过不断深化中文教育的国际合作,不仅能为世界各国提供中文语言学习的机会,还能促进不同文化之间的互学互鉴,推动全球文化的多样性与和谐发展。此外,国际中文教育还能够为中国与世界各国在政治、经济、社会等多个领域的合作提供更加坚实的文化基础,为全球治理和人类命运共同体的建设贡献智慧与力量。通过国际中文教育提供的这一语言教育模式的深化和推广,我们将共同开创一个更加和谐、繁荣、互信的全球未来。

习近平在 2024 世界中文大会上的贺信,高屋建瓴、内涵丰富,为国际中文教育提振指航。不仅体现了我国对国际中文教育的高度重视和支持,也彰显了我国作为人类文明的重要贡献者在推动全球文明交流互鉴中的责任与担当。贺信精神为国际中文教育的发展注入了新的动力,也为其在全球范围内的本土化发展提供了更有力的支持和保障。这将对未来国际中文教育的发展产生深远影响,有利于充分发挥国际中文教育的人文交流互鉴平台作用,为推动构建人类命运共同体作出新的更大贡献。

[责任编辑:杨育彬]

① 郁云峰.推动国际中文教育高质量发展 服务教育强国建设[N].中国教育报,2024-11-13(001).

② 陆俭明.国际中文教育要抓好五个“必须”[J].广州大学学报(社会科学版),2025,(1).

③ 李宝贵,刘家宁.新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J].世界汉语教学,2021,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

2025 年 1 月　　云南师范大学学报　　Jan.，2025
第 23 卷第 1 期　　（对外汉语教学与研究版）　　Vol. 23No. 1

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.010

提升国际中文服务能力　助力国际中文教育“五通”

王　辉

（浙江师范大学 国家语委“一带一路”语言生态研究中心，浙江 金华 321004）

中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0007－02

2024 年 11 月 15 日，国家主席习近平在向世界中文大会的贺信中指出，中文承载着中华民族数千年的文明智慧，是中国贡献给世界的重要公共文化产品，支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。这为国际中文教育守正创新明确了定位，指明了方向。中国作为中文的母语国，支持世界各国中文教育高质量发展，服务世界中文学习和应用需求，是我们应有的全球视野和时代担当。

支持服务国际社会开展好中文教育，我国的角色定位应该更加清晰：那就是做国际中文教育政策和标准的引领者，国际中文教育实践发展的推动者，国际中文教育研究的先行者。首先，作为中文母语国，我国需要制定和实施有利于全球中文教育发展的政策和标准，精准对接各国教育政策，特别是外语教育政策，引领全球中文教育体系化、包容性、可持续发展。其次，需要根据各国意愿和需求，优化配置高质量中文师资队伍、教学资源，推动各国政府、国际组织、教育机构及市场和民间力量开展好中文教育，协助、配合其解决中文教育发展中的难题，提升教育成效。需要注意的是，各国都是从各自国情、利益和实际需求出发开展中文教学活动，各国拥有中文作为外语的教育权和管理权。[①] 因此，支持服务各国开展国际中文教育是中外双方你情我愿、互惠共赢的“双向奔赴”，而非一厢情愿、独善其身的“孤独之旅”。此外，需要发挥我国在国际中文教育实践和研究上的独特地位和先发优势，整合研究力量，发掘研究资源，创新研究方法，破解发展难题，做好国际中文教育原创理论研究，[②] 打通国内、国际研究的生态壁垒，协同推进国际中文教育学科、学术和话语体系建设，引领全球中文教育研究创新发展。通过上述三大角色地位及其功用，加强联通融合，推动国际社会形成政策沟通、标准联通、教育畅通、资源融通、研究相通的国际中文教育“五通”局面。

当前已有 88 个国家将中文纳入国民教育体系，国际中文学习者和使用者累计已超过 2 亿人。近年来，中文也被联合国世界旅游组织、国际航空运输协会等国际组织增列为官方语言，中文的世界性、通用性在不断增强。[③] 如何提升中文国际服务能力，以满足世界中文需求，助力国际中文教育“五通”，是当前亟须研究的课题。

提出的“国际中文服务能力”这一概念，有广义和狭义之分。广义的国际中文服务能力指的是以中文教育、翻译、咨询、技术应用等各种方式服务国际交流合作的能力。狭义的国际中文服务能力指的是服务全球中文教育发展的能力。以下提到的国际中文服务能力为狭义范畴，具体说就是我国通过政策支持、标准发布、资源配置、教育培训、项目合作、人才供给、技术研发、媒体传播、科学研究等各种措施，

*　[作者简介]王辉，男，宁夏银川人，浙江师范大学教授，博士生导师，研究方向为语言政策与语言传播、国际中文教育。

[基金项目]2021 年国家社科基金重大项目“人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究”(21&ZD311)；2024 年教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题“国际中文教育志愿者的价值和贡献：20 周年回顾”(24YH05E)。

① 史官圣，王辉. 新阶段国际中文教育的学科定位、交叉方向与研究领域[J]. 汉语学习，2024，(4).

② 崔希亮，李泉，王辉. 国际中文教育学科建设三问[J]. 中国语言战略，2024，(2).

③ 王辉，周智婉. 中文的世界性正在增强[N]. 人民日报(海外版)，2023－12－20(011).

中国知网　https://www.cnki.net

协助、支持全球各国中文教育发展的能力。

国际中文服务能力从宏观上讲是一种国家语言能力,具有服务国家对外交流的鲜明特征。从中观和微观层面讲,国际中文服务能力则体现了机构和个人服务对外交流的能力。因此,国际中文服务能力可以理解为政府、机构和个人层面服务对外交流的能力的总和。国际中文教育服务能力建设需要国际中文教育体系的有力支撑。构建中国式现代国际中文教育体系有助于促进世界各国中文教育创新发展。①

国际中文服务能力建设需要系统性考虑,其中服务主体、服务对象、政策供给、资源投放、技术支持等要素共同构成了服务的基本框架,对服务能力有决定性作用。以下将从上述五大要素进行简要阐明。

国际中文服务主体是指提供国际中文服务的机构和人员。机构主要指政府、社会组织和企业,如中国教育部中外语言交流合作中心、海外孔子学院(孔子课堂)、中文学习测试中心、华文学校、中文协会、国际中文培训机构等。人员则包括从事国际中文服务的各类教师(包括志愿者)、翻译、技术人员等。以志愿者为例,20 多年来我国已向全球 160 余个国家和地区派遣累计超过 7 万余名国际中文教育志愿者,有效缓解了海外中文师资的压力。国际中文服务主体只有做到职责清晰、素质精良、执行有力、协同高效,才能共同形成强大的多元主体合力。国际中文服务主体也需要与服务对象形成良好的沟通关系,以提供精准、高效的服务。

国际中文服务对象是中文服务的接受方,包括组织、群体和个人。组织包括对象国及其教育部门、当地学校、各种有中文需求的机构等,群体包括学生班级、有中文需求的行业、企业群体、社区等,个人指有中文需求的各类学习者和使用者等。国际中文服务首先需要明确服务对象为谁,其需求为何,以及如何根据其需求和接受服务的条件开展相应的服务。以服务对象为中心,②开展优质国际中文服务,满足其差异化中文需求,是国际中文服务应该遵循的基本要求。服务对象的满意度关系到国际中文服务的质量和效率,也影响着服务主体的美誉度。

政策供给是指服务主体为国际中文服务提供的政策支持。国际中文服务政策根据服务对象的不同,可划分为宏观、中观和微观三个层面的政策。其中宏观层面的政策主要是服务于对象国政府、国际组织等。如,制定区域国别中文教育和服务政策,将中文纳入对象国国民教育体系,促进中文成为国际组织的官方语言等。中观层面的政策主要服务于学校、企业等机构,如为配合当地中小学开设中文课程,为支持当地企业或中资机构进行中文培训、翻译及咨询等而制定的鼓励性政策。微观层面的政策则指为满足个人或家庭等的中文需求而制定的来华中文体验、中文考试资助等方面的相应政策。政策供给需要考虑服务对象的需求、实施条件和预期效果等,并与其既有政策进行匹配或衔接。

资源投放是指国际中文服务中所提供的教学资源、资金、平台等。国际中文服务离不开教材(包括数字化教材)、工具书、刊物等的供给,这些都是国际中文教育的核心资源。鉴于全球中文教育存在发展不均衡、不充分等问题,资金的投入则应注意向办学经费短缺、教育和数字鸿沟严重的区域或机构倾斜。例如在面向非洲经济相对落后、基础设施薄弱、数字化教学资源匮乏的国家或地区,应加大资源投放力度,维护教育公平。广播电视、教学网站、电脑和手机端应用软件、短视频等各类教育传播平台是国际中文服务的主要载体。需要加强教学平台建设,丰富内容资源,完善学习功能,形成对国际中文服务的有力支撑。

技术支持是指国际中文服务中现代技术的赋能和应用。当前人工智能的飞速发展有力促进了国际中文服务的数智化。大语言模型、智慧教室、智能语音、智能翻译、数字人主播等智能技术在服务中的应用,适应了国际中文服务的数智化需求,将极大提升服务效率和效果。

总之,提升国际中文服务能力,助力国际中文教育“五通”,是学习贯彻习近平主席向 2024 世界中文大会贺信精神,支持服务国际社会开展好国际中文教育的具体落实,未来亟须加强国际中文服务能力建设。

[责任编辑:杨育彬]

① 王辉,沈伟威. 中国式现代国际中文教育体系构建和实现进路[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2024,(6).

② 王辉,孙骞. 国际中文教育高质量发展评价模型及指标体系构建[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版),2025,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

2025年1月 云南师范大学学报 Jan.,2025
第23卷第1期 （对外汉语教学与研究版） Vol.23No.1

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.012

中文作为公共文化产品的属性阐释与实践路径

汪敏锋
（福建师范大学 海外教育学院，福建 福州 350117）

中图分类号： H195 **文献标识码：** A **文章编号：**1672－1306(2025)01－0009－04

在全球化进程不断深入的今天，语言作为文明传承的载体和文化交流的桥梁，其重要性日益凸显。习近平主席在2024世界中文大会贺信中首次明确提出“中文是中国贡献给世界的重要公共文化产品”这一重要论断，这不仅是对中文国际传播的创新性概括，更为深入理解和推进国际中文教育提供了新的理论视角和实践指南。这一定位明显超越了对语言“工具化”的传统理解，而将中文提升到公共文化与知识资源的国际公共产品高度。中文的公共文化产品定位，意味着中文以更加开放的姿态在世界范围内的普及与推广，体现了中国与国际社会共享中国文明成果、共同推动文明交流互鉴的良好意愿。

一、中文作为公共文化产品的属性阐释

1954年美国经济学家萨缪尔森在《公共支出的纯理论》中，指出经济中存在两种商品，一种是私人消费产品(private consumption good)，一种是集体消费产品(collective consumption good)。所谓集体消费产品，其实就是公共产品(public good)，指的是“任何人消费这种物品不会导致他人对该物品消费的减少”，具有消费的非排他性和非竞争性等特征。[①]公共文化产品相应地就是指由公共部门主导、社会力量参与，以满足社会成员基本文化需求为目的，着眼于提高全体公众文化素质和文化生活水平的公共产品，不以营利为目的，任何社会成员都可以使用，其核心在于服务公众、促进交流、增进理解。中文作为公共文化产品，根源在于它本身是一种开放共享的语言资源，既具有语言工具的基本功能属性，又承载着深厚的文化内涵，具有促进国际理解与合作的公共产品特性。

首先，语言交际与公共应用：中文的非排他性与非竞争性。非排他性意味着任何社会成员或国家都可以通过自主学习、学校教育、社会培训、孔子学院、网络课程等途径获得中文和中文资源，同等享有运用中文进行日常沟通、信息交换和情感表达的权益，不会因为某些群体率先使用或掌握而阻碍他者享有这一权利。非竞争性则表明在使用中文进行交流时，一方的使用并不会因更多人同时使用而受到阻碍，也不会消耗、削弱语言本身的可用价值。就如同公园、博物馆等公共资源，中文作为公共文化产品，具有公共产品的开放属性，可以在广泛领域如经济、文化还是学术交往中为海内外学习者所共享，并服务所有海内外成员，任何国家、任何民族、任何国际组织在公共服务如机场广播、路名标牌、商品说明书、大众传媒、博物馆解等，都可以平等使用、共享并从中文中受益。

---

* [作者简介]汪敏锋，男，安徽安庆人，福建师范大学副教授，博士，研究方向为国际中文教育、语言学及应用语言学。

[基金项目]福建省教改项目“人工智能赋能中文教育人才国际传播能力提升研究”(FBJY20240038)。

① Paul A. Samuelson. The Pure Theory of Public Expenditure[J]. The review of Economics and Statistics, 1954,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

其次,文化内涵与传承:中文的深层公益性。中文承载着深厚的文化基因,是一种独具公益性与社会价值的公共文化产品。语言不仅是思维和交流的工具,更是承载文化基因的重要载体。中文自先秦以来便汇聚了大量哲学、文学与历史典籍,其中蕴含的"仁义礼智信""天人合一"等思想对于价值传递与精神塑造具有不可替代的作用。在现代社会,中文对世界而言不仅是一门外语,更是一把打开中华文明宝库与思想精髓的钥匙。当中文以公共文化产品的形态走向全球时,承载的不仅仅是汉语语言结构,更承载着中华文明绵延千年的文化基因,贡献于世界文明生态,提升全球文化多样性,丰富了世界民众的文化生活和精神文明。随着时代发展,世界人民的文化需求更趋多元,"国际中文日""唱歌学中文""汉语桥""新汉语计划"等国际性的中文品牌活动,以高质量的中文学习和文化活动满足与回应了各国人民的文化权益,让数以万计海外受众体验到灿烂多彩的中华文化。这些中文品牌不仅服务于中文学习和应用,也体现着维护基本文化权益与满足多元需求的公共文化产品功能,提升了中文在全球公共文化场域中的社会效率与社会价值。中国作为母语国,在支持服务各国开展中文教育过程中,承担了主导责任,通过外派志愿者教师、公派教师,提供奖学金、共建孔子学院等丰富形式,以普及和扶助的方式支持帮助更多人学习中文、掌握中文。正如公共产品常常具备深层次的社会公益内涵一样,中文教育的这种公益性发展路径正是公共文化产品的重要特征,即强调公平可及,弥合不同人群在资源和机会方面的差距,具有普惠性和公平性。

再次,国际传播与跨文化理解:互鉴性与共生性。中文作为中国提供给世界的公共文化产品,跨越民族和地理边界,为中国与世界搭建起"语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥",加速了知识与信息的自由流动,推动了国际交流合作、促进了世界文明的繁荣和多样文明和谐共生。正如公共文化服务往往扮演整合社会资源、促进社会和谐的角色,中文在国际传播时也能促进民心相通、减少隔阂、增进互信的作用。随着中国与世界各国联系的日渐紧密,中文不仅为来华留学生、专家学者提供学术交流和专业深造的语言工具,也为外国企业与投资者进入中国市场,乃至"一带一路"沿线的经济文化合作提供了沟通渠道。同时,海外各界人士也能通过中文,更深入地理解中国文化、理念价值、中国发展与中国主张,从而在跨文化交流中找到更充分的共识与合作空间。这种对不同文明间"对话"的促进,符合公共文化产品"不排斥任何参与者,努力服务社会共同利益"的基本精神。

二、中文作为公共文化产品的实践路径

1. 双向发力,促进中文供给侧与需求侧的良性循环

供给侧与需求侧的良性互动,是中文发挥公共文化产品属性的关键基础。首先,从供给端来看,要持续输出高质量的中文学习资源、技术支持与文化活动,这既包括内部语言规范、中文系列标准建设、教材与师资培训的完善,也包含与新媒体、数字技术融合开发虚拟空间的中文供给,顺应"随时可学、随地能学"的泛在学习模式,让世界各地学习者都能跨越时间和空间限制,及时、便捷地获取中文内容。只有当供给的内容足够丰富、专业且灵活,才能有效匹配不同国家和地区在教育、经济和文化交往多层面的实际需求。其次,从需求端来看,全球范围内对中文的需求已不再局限于初级语言学习或务实的商业沟通,中文服务的内涵不断丰富,逐步向兼顾语言教学与服务经济社会发展转变,[①]中文市场延伸出文化认同、学术研究、数字创意、职业教育、旅游交流、社区和语言应急服务等多样化需求。中文的公共文化产品属性要求服务方准确洞察这些差异化需求,在内容与形式上适时调整,通过"自下而上"与"自上而

① 李宝贵,刘家宁.新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J].世界汉语教学,2021,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

下”双向发力，真正实现我国政府和公众、教育者和学习者、华人社会、当地社会和国际社会各种利益相关方的获得感。[①] 既要通过有效的需求表达机制，倾听海外学者、民众、跨国企业等多元群体的反馈，也需在硬件设施及服务支撑层面保持灵活度，避免因供给与需求脱节导致资源浪费或国际传播效能下降。最后，为实现供需均衡，还需建立长效的质量与绩效评估机制。一方面，针对中文教育与文化推广，应将中文使用情况和满意度纳入考量，包括教师专业度、课程满意度、资源使用效率、语言能力达成等维度；另一方面，在公共预算及政策投入上，保障中文公共文化产品的长期可持续发展。只有需求引导与供给驱动形成合力，中文国际服务才能在稳健中不断拓展其公共文化属性。

2. 多方协同，提升中文公共文化产品应用的深度与广度

中文的公共属性要想落到实处，离不开政府的顶层设计、财政投入和制度保障等，也离不开社会组织、民间团体、学术界、广大民众和市场机构的热情参与。首先，政府部门主导是奠定公共性底色的关键。通过制定宏观政策、落实财政扶持，以及积极推动国际合作，政府可以在制度层面为中文的公共文化产品属性保驾护航。例如，政府可以借鉴公共文化服务体系的相关经验，发挥全球 1500 个孔子学院（课堂）和国际中文教育基金会等专项基金，支持不同类型的“中文”“中文＋”“＋中文”项目以及各种促进国际理解和情感沟通的语言文化活动、国际性研讨活动或文化艺术节，让中文逐步融入更多国际场景并强化其公共价值。其次，社会多元主体参与必不可少。高校、当地政府、科研机构、文化组织、行业协会、中外企业及个人，均在中文的国际传播中扮演独特角色，共同构成中文应用和传播的主体结构。社区组织、当地政府能够聚合本土资源，将中文供给、中文教育与本土特色相结合；孔子学院、非政府组织及文化团体在具体运营中文文化活动、语言项目等方面具有高度灵活性；语言技术公司则能为中文数字化产品与服务提供技术支持。整合多元主体各自资源平台，错位化分工，形成优势互补，将有效提升中文公共文化产品的深度与广度。在此基础上，还需在各自责权引领下，打造多主体协同机制。通过构建公开透明的合作平台和跨部门协调机制，让政府部门能够与社会各主体良性互动，以避免资源固化，在做好分领域、分区域、分人群中文服务调查的基础上，协同收集中文需求现状，跟踪捕捉各区域中文作为公共文化产品的需求热点和市场趋势，以真实、动态的数据驱动中文政策与项目决策，推动中文公共文化产品的传承与创新，共同打造适合不同区域环境的中文推广路径。

3. 数字赋能，实现中文在数字化环境下的互动性和便利性

服务属性是国家语言文字事业的重要属性之一。[②] 相应地，服务属性也是中文作为公共文化产品的重要属性。随着大语言模型和人工智能快速发展，我们进入了人机协同的智能化时代，元宇宙、虚拟仿真、AI 翻译、语音识别等技术，让中文在数字化环境中更具互动性和便利性。数字化中文知识库、智慧中文教育以及丰富的数字化中文衍生产品不断延伸中文应用场景，为数字社会提供形态丰富的智慧中文服务，这将不仅给国际社会带来巨大的经济效益，也会大幅提升中文作为公共文化产品的人文价值与社会效益。

其一，基于人工智能数字化技术的互动性。当前，全球的中文学习者日益多元，累计使用者已达 2 亿，随着人工智能的发展和全球网络用户的增加，通过互联网平台获取中文资源、在线上课、参与虚拟教室、使用中文 AI 助手等将成为中文学习、享用中文服务的新常态，这就需要中文作为公共产品在数字应用场景中更具互动性，如提供在线测评、实时反馈、个性化辅导、游戏化学习、中文 AI 助手等功能。同时，大语言模型、语音对话系统、人形机器人等新技术的出现，为中文应用的生动表达提供了更丰富的

① 张虹倩，胡范铸. 语境、概念、路径：国际中文教育的再思考[J]. 语言教学与研究，2024，(3).

② 李宇明. 语言服务与语言产业[J]. 东方翻译，2016，(4).

中国知网　https://www.cnki.net

展现形式,不仅大幅提升了中文学习兴趣与应用效率,也保障了中文公共文化产品“能用”“好用”。

其二,数字化便利性。多语种智能翻译系统、大语言模型、语音识别与合成等技术,正在不断完善针对中文的解决方案,使跨语言、跨文化沟通变得更加便捷,为中文在各类数字化平台与场景中发挥效益与影响力提供支撑,数字中文能让用户“用好”中文公共文化产品。

其三,数字化环境下的数据与安全问题需重视。中文作为公共文化产品在国际间广泛传播,势必会产生大量中文语料与用户行为数据。为确保中文公共性的同时需要尊重用户隐私和知识产权,需要明晰中文数据的收集、存储、共享和安全使用规范。只有建立完善的数据治理标准和规范,才能让中文在数字世界中既发挥新时代公共文化产品的积极价值,又能让中文用户“敢用”“放心用”,保障世界人民应用中文公共文化产品的正当权益。

三、结语

随着中文更快地走向世界,中文在当代国际舞台上“彰显了开放包容的魅力,展现了互学互鉴的价值,体现着合作共赢的精神”,日益凸显出其公共文化产品的非排他性、非竞争性、文化传承和国际理解等属性。它既是一种古老深厚的语言系统,服务全球中文学习者,又是世界人民沟通情感、共建价值、拓展机会、理解互信的共享资源,在全球化与数字化浪潮中,发挥出其公共文化产品所特有的公益性与社会价值。作为全球公共文化资源的重要组成部分,随着中文的国际推广与深入应用,中文还将继续加速知识与信息的自由流动,促进世界人民国际理解与互信,提高世界人民文化素质和文化生活水平,为全球文明互鉴与多元价值交融做出更积极的贡献。

[责任编辑:杨育彬]

中国知网 https://www.cnki.net

【主持人语】 本期专题为“国际中文美育研究”。

在全球化浪潮与文化多样性交织的今天，尽管国际中文教育需求日益繁盛，但其发展仍面临学科定位模糊、专业能力发展不协调、数字素养缺乏系统化框架以及教学模式存在局限性等问题。因此，亟须进一步明确其学科内涵与发展方向、整合跨学科资源、深化专业技能培养方案，并建构适应现代教育需求的教学模式与教学方法。本期专题立足学科发展根本目标，通过美学这一跨学科视角，对国际中文教育进行深度反思与创新探索，以提出切实可行的理论框架与实践路径，推动国际中文教育的全面发展与教育模式的革新。基于上述考虑，本期“国际中文美育”专题刊发的4篇论文从理论与实践的双重角度，探索国际中文美育的现实应用与发展路径，研究紧密结合国际中文教育实际现状，提出了因地制宜的理论分析与实践对策。通过对不同文化背景下国际中文教育的审美经验进行细致剖析，学者们的研究为国际中文教育的创新提供了新思路。鉴于此，我们期待更多学者以更加开放的视野、更加多元的思维，突破既有学科框架束缚，以本专题为契机，深入拓展，创新认知，为国际中文教育的未来发展提供新的理论指导，并进一步推动中文教育在全球范围内的跨域传播与卓越实践。

（主持人：宋继华，北京师范大学/海南师范大学教授。）

国际中文美育体系的构建

宋继华[1]，辛现伟[2]，张　曼[3]

（1. 海南师范大学 国际教育学院，海南 海口 571127/北京师范大学 汉字汉语研究与社会应用实验室，北京 100875；
2. 河南师范大学 计算机与信息工程学院，河南 新乡 453007；3. 北京师范大学 文学院，北京 100875）

［摘　要］ 在全球化与数字化浪潮双重驱动下，国际中文教育正处于前所未有的深刻变革之中。人工智能技术的迅猛发展和教育数字化转型的迫切需求推动了研究范式、思维方式、教学模式与方法、内容设计以及传播模式等全面升级。然而，面对技术革新与形式创新，国际中文教育亟须一种能够突破文化隔阂、融通认知壁垒、连接多元群体心灵的普遍价值，以实现深层次的教育目标。在这一背景下，“美”以其超越语言与文化界限的独特属性成为促进跨文化理解与心灵共鸣的重要媒介，具有强大的教育应用潜力。研究从美育视角切入，融合心理学、传播学、计算机科学等学科的跨界智慧，围绕国际中文美育的理论框架、实践路径以及产品创新，探讨美学元素在提升教学质量、优化学习者体验以及增强文化传播力等方面发挥的关键作用，并提出“多维融合、跨域协同、全景联动、生态整合”的国际中文美育跨界融合发展框架。研究认为，国际中文美育体系的构建是回应全球化教育挑战、推动中华文化国际传播的必然选择，同时也是深化“一带一路”倡议和构建人类命运共同体战略的重要举措。通过探索文化交流与心灵相通的新路径，为实现全球文化共融与教育创新发展提供全新的理论视角与实践方向。

［关键词］ 国际中文美育；数智教育；自主知识体系；跨学科融合；教育创新

中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0013－09

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.003

＊ ［作者简介］宋继华，男，河北承德人，北京师范大学/海南师范大学教授，研究方向为面向国际中文教育的语言资源与智能技术等。

［基金项目］教育部高校人文社会科学重点研究基地重大项目“国际中文教育跨界融合发展理论与实践研究”(22JJD740017)；教育部中外语言交流合作中心2023年国际中文教育研究课题“面向‘中文＋职业’人才胜任力评估的认知决策方法及关键技术研究”(23YH26C)；2025年河南省国际中文教育研究与实践课题“数字化转型背景下‘数据-知识-认知’融合的‘中文＋职业技能’效度评估方法与实践”(HZC2025KT025)。

中国知网 https://www.cnki.net

一、引言

美学是关于感官愉悦和艺术表现的学问,更是探讨人与世界、人与自我关系的哲学体系。在这个意义上,美学的核心在于揭示人类认知与情感的深层结构,以及如何与外部世界的形式、象征和意义之间产生共鸣。教育作为一种文化与认知的传递方式,其本质亦是一种教学形式与学习内容的深度融合。内容空洞、形式粗糙都可能使教育实践失去对个体的感召力和意义,而内容与形式的有机统一却能激发教育活动中潜藏的美学力量。因此,教育的真正价值往往不是单纯的知识传递,其更聚焦通过形式与内容的有机交融,提升学习者的认知能力、情感体验以及思维深度,这种深层次的教育体验正是美学所关注的核心。

作为对美的理论与实践的探讨,美学早已超越了传统的艺术审美范畴,进入到更加广泛的认知与情感领域。从哲学到心理学、社会学,再到认知科学、脑神经学及信息学科,[①]美学视野和研究方法正在向更加多维的方向拓展。随着信息技术革命的渗透,技术与设计美学[②]、接受美学[③]、生态美学[④]等的交织催生了新的艺术形态和新的教育方式。扩展现实(XR)等数字技术的迅猛发展,也为学习内容的呈现和教学形式的创新提供了无尽可能。这些技术作为教育实践中美学表现的载体,承载着人与信息、文化、知识的交互作用,推动了教育理念的变革和教育内容的深度创新。国际中文教育作为一门交叉学科[⑤],融合了语言学、传播学、教育学以及社会学等多个领域,其复杂性和多样性使得该研究充满魅力与挑战。在美学实践中,国际中文教育要调和多元文化的碰撞和语言体系的差异、回应全球知识传播与文化理解的需求,这一过程不仅关乎语言与技能教学,更是在文化理解、认知共鸣、情感交流等多维度上进行的美学交互与再创造。

当前,全球教育面临着数字化转型与生态重构的深刻变革。在国际中文教育教学和高质量人才培养过程中如何有效融合美学元素,提升教育内容和形式的综合创新,成为亟待解决的重要议题。数字技术的介入,使得教育资源得以跨越时空界限,教育形式的表现力和互动性都得到了极大扩展。从在线课程到数字化教材,再到虚拟教学环境,教育的表现形式发生了深刻变化,如何从美育视角出发,提升教育内容的艺术性与感召力、教育形式的沉浸性与创造力、教育过程的交互性与持久力,已经成为该领域研究的关键任务。

根据《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》[⑥]战略目标,教育强国建设要求强化核心素养的培养,其中美育作为素质教育的重要组成部分,具有提升学生综合素质与创新能力的关键作用。国际中文美育体系应充分融合数字化技术,推动跨文化、跨学科的教育创新。因此,本文基于美育视角,提出了一个由理论、实践与产品三个层面构成的融合性研究框架(如图 1 所示),探索如何通过美学思维推动国际中文教育理论的创新和实践的深度发展。具体来说,在理论层面,探讨美学在国际中文教育中的基本理论框架及其发展路径,分析美学理念如何引领教育内容和形式的创新;在实践层面,研究美学元素如何渗透到国际中文教育教学资源开发、课程设计、教学模式与方法创新中,以促进教育教学效率效果的提升和教育实践的深化;在产品层面,考察如何借助技术创新将美学理念转化为具体的教育产品,从而增强国际中文教育的传播力与影响力。

---

① 丁月华.“脑科学与认知神经美学”会议综述[J].美育学刊,2019,(3).

② 贾倩文,柴春雷,蔡蕊屹.数据可视化中的设计美学研究综述[J].包装工程,2022,(20).

③ 陈文慧.我国接受美学与翻译理论研究综述[J].昆明理工大学学报(社会科学版),2018,(1).

④ 刘精科.国内生态美学研究综述[J].中州大学学报,2004,(4).

⑤ 吴应辉,梁宇.交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建[J].教育研究,2020,(12).

⑥ 中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024－2035 年)》[EB/OL].https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm, 2025-1-19.

中国知网 https://www.cnki.net

二、美育理念：技术与美学的有机融合

在国际中文教育实践中，从助力教育、促进教育、变革教育甚至到引领教育，技术的引入改变乃至颠覆了传统的教学方式，更对教育内容、教育方法以及教学工具提出了新的要求。随着全球化、数字化以及智能化进程的加速，技术与美学的有机融合成了教育创新的核心动力之一。技术美学作为一种新的理念，强调在技术应用中注重美学价值的体现，但这绝不是单纯地在教育产品设计上追求视觉效果的美感，其要义在于“美学”有追求极致的诉求，即如何通过技术手段提升教育体验的深度和创新性，创生出富有艺术性、情感共鸣和文化认同感的教育内容。福楼拜(Gustave Flaubert)曾说，“艺术与科学在塔底分手，在塔顶会合。”[①]这一观点对于美学与技术的关系做出了深刻的揭示。国际中文教育作为一种跨文化、跨学科的教育学科，正是处于这一“塔顶会合”的位置。技术与美学的结合，其核心在于采用技术手段将中文语言和文化的深层次内涵呈现给学习者，并通过创新设计和学习体验打破不同语言与文化之间的障碍。

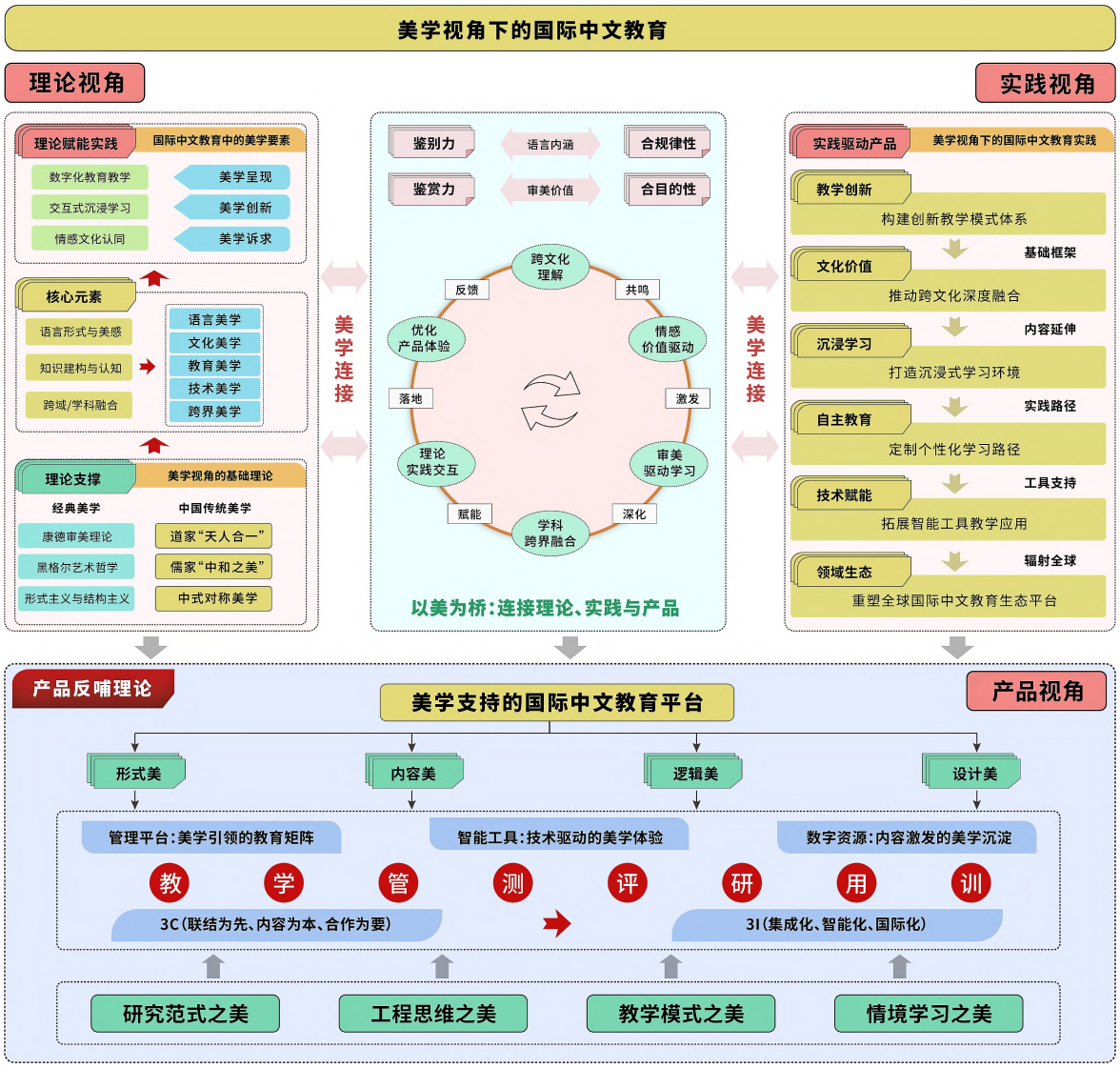


图 1　国际中文美育体系构建研究框架

① 高鑫. 技术美学研究(上)[J]. 现代传播(中国传媒大学学报)，2011，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

然而,技术美学并非仅是外在的装饰,而是一种植根教育设计全过程的理念。从教育产品的创意设计到教育内容的组织和呈现,再到学习互动的筹划,技术和美学的结合要求国际中文教育从业者在每一环节中都要秉持“解构”与“建构”的理念,思考如何通过技术手段呈现复杂的学理知识、技能与文化内涵,如何通过创新性的方式或设计让学生更好地体验中文的魅力与中华文化的独特性。一如 IBM 前任董事会主席、CEO 彭明盛(Samuel Pamisano)在庆祝企业 100 周年讲话中所阐述的 IBM 技术观——“技术是我们看待世界的方式……,技术让我们能够描绘和理解世界上复杂系统的动态,技术也不断帮助我们能够制订最佳行动路线并付诸实践。”均有使用技术放慢镜头,将教学中的重点、难点、疑点进行解构,来促进学习者的理解和认知。这里我们所说的“解构”是指依据教育教学规律进行的“解构”,所说的“建构”是依据学习者认知规律进行的“建构”。更进一步,正如教育部提出的 3C(联结为先、内容为本、合作为要)和 3I(集成化、智能化、国际化)理念所强调的[①],国际中文教育的发展需要在这三大维度中找到平衡。而美学,作为其中的有机组成部分,不仅关注“形式美”,还涉及“内容美”“逻辑美”以及“设计美”,进而能为国际中文教育的设计提供全方位的理念与价值引导。

此外,在技术美学框架下的教育创新不能仅局限于产品的外观和功能,应更深入地体现在教育过程的“人文化”,即以人为本。具体而言,如何利用大数据和 AI 技术从全球范围内收集学习者的学习行为和需求数据,并结合美学设计的思路开发出更加符合本土化学习者需求的中文教育产品,是国际中文教育未来教育创新的重要方向。另外,随着全球中文学习需求的不断增长和多样化趋势,如何让国际中文教育产品在不同文化背景下依然能够保持其独特性和吸引力,成了国际中文教育从业者必须面对的重要课题,而技术的智能化和美学设计的迭代优化将成为推动国际中文教育发展的关键力量,藉此助力国际中文教育走向更广阔的国际舞台。

三、美育实践:教育与美学的连接

现代教育技术不断革新,如何有效地融入美学实践成了提升教育质量、创新教学模式的重要手段。在国际中文教育教学的实施过程中,美学实践既是对艺术感知的极致追求,也是在美学元素指导下对教育理念、教学方法、教学产品以及学习体验的深度整合。相应地,美学实践重点既体现在外部形式的吸引上,也暗含深入到教育本质的内涵式表达。因此,美学在国际中文教育中的实践,实际上是对“教育美学”[②]这一概念的全方位、深入式探索,其目的是将美学思想与教育目的、内容、方法等要素有机结合,形成能够满足学生审美需求和提升汉语和文化认知能力的教学模式。

(一)研究范式之美

研究范式之美体现在教育研究中的创新性与系统性。当前,国际中文教育研究以语言习得、“中文+”拓展以及构建符合现代需求的教育教学框架与理论体系并重。在教育学、语言学等多学科的交汇点上,通过美学思维来打破传统研究方法和教学模式的局限性,提供更加灵活、创新、系统的解决方案,是研究范式的内生美,即要求学者们在建构教育理论和实践模型时考虑如何将审美素养、情感体验、文化认同等要素纳入其中,通过更具感染力和艺术性的方式进行传播和实践。

在国际中文教育的研究中,研究范式的美学表现为对学科边界的突破、对教育目标的精准聚焦以及对技术与理论的深度融合。[③] 通过跨领域的探索,研究范式将理论的深度、方法的精确以及技术的可操作性有机结合起来,打破既有学科框架,突破知识局限,推动全新教育理念和模式的诞生,共同推动国际中文教育事业的全面发展。举例言之,在研制《职业中文能力等级标准》、建构“数字化《说文解字》平台”

① 李永智.构建数字时代的教育新形态[N].中国教育报,2024-04-02(004).

② 王鑫,鞠玉翠.让儿童与世界美好相遇——基于海德格尔“本源之思”的教育美学诠释[J].教育学报,2023,(6).

③ 宋继华,马箭飞,朱志平,等.职业中文能力等级标准的构建[J].语言文字应用,2022,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

以及《国际汉语教材编写指南》平台时，我们一直秉持“认识论—方法论—技术表达”这一认知逻辑和研究范式开展工作，其中认识论特指针对所研究问题领域的重要认知源泉，强调的是前沿性、理论和实践的代表性以及与当下研究问题的相关性；方法论特指将理论认知转化为面向实践的具体、可操作的步骤；技术表达则指承载方法论，将研究成果进行形式化、可视化呈现。

由此可见，研究范式之美既是对技术与方法的追求，更是对教育理念、教育目标和教育系统的全面整合。通过跨学科的融合与系统思维的应用，研究范式为国际中文教育的创新与发展提供了理论指导和实践框架，使教育研究不再是单一学科的探索，而成为多维度、多层次的系统化工程。

（二）工程思维之美

工程思维之美体现在其跨学科的整合与创新闭环[①]，涵盖了从“创意-需求分析-原型设计-系统化设计、实现与测试-产品化推广与应用”的各个环节，抑或是“问题分析（涉及产品定位、设计理念、产品分析、用户画像）、技术开发（涉及理论基础、相关算法……）、产品框架（涉及产品架构、保真线框图）、产品输出（涉及产品页面展示、产品系统发布）”认知逻辑，均是通过系统化的创新与迭代，突破学科和领域的边界，融合科学、技术与艺术，致力于解决现实世界中的复杂问题。[②] 工程思维为国际中文教育提供了一种新的视角，使得教育服务能够更加精准、高效地满足全球学习者之需求。

在具体实践中，工程思维亦推动了教育理论、技术手段、语言学与计算机技术、教学设计与产品开发等多个领域的深度融合与动态优化。这种跨学科的协同作用使得国际中文教育产品不断迭代更新，以更好地适应多样化的教育需求。每一次迭代不仅是对技术与内容的优化，更是对跨领域知识再整合的过程，推动教育模式与技术手段之间的深度联动。通过系统工程化的思维，国际中文教育平台能够有效整合教育过程中各个环节，且鉴于工程思维强调的是无缝对接，因此可以确保各个部分在具体实践中的协同与有机结合。

因此，工程思维之美学与国际中文教育的结合，关键在于通过跨学科融合和持续创新，实现教育产品的高效设计、开发与应用，以提升国际中文教育的全球传播力，为教育创新与全球化中文教育提供理实融通的支撑。

（三）教学模式之美

教学模式之美体现在多元文化场域下的灵活性、互动性与创新性，这不仅是教育理念与方法的有机结合，更是不同语言和文化之间的互通互融。国际中文教育教学模式的创新既要考虑到学习者的个性化需求，又要确保教育内容的普适性与高效性，从而促进中文语言与文化的广泛传播与了解、理解乃至认同。

互动性与跨文化适应性是教学模式美学特征的核心体现。国际中文教育的教学模式必须超越传统的语言传授，转向强调文化与语言的双向互动。通过任务型教学、情境式学习等方法，强化学习者在知识建构过程中的主体性与积极性，促进其语言技能与跨文化沟通能力的同步发展。个性化与普适性的平衡是教学模式美学的重要内涵，教学内容的普适性和系统性要求教学模式在保障多元需求的同时，确保教学质量的一致性与标准化，进而促进构建全球范围内的高效教育体系。

在国际中文教育的发展过程中，教育理念、教学方法、技术手段与文化传播等各要素需要有机融合，形成一个协同发展的教育生态系统，通过教学实践对教学模式等持续迭代优化，将更利于促进国际中文教育全链条资源的全球共享与传播。

（四）情境学习之美

情境学习之美体现在通过精心设计的学习任务与实践活动，激发学习者在特定虚拟或实际情境中进行深度学习的过程。在国际中文教育背景下，这一美育特征的体现源自于对学习者认知、情感与行为的深刻理解与精准精细化设计，从而实现语言知识的内化与专业能力的提升。

---

① 宋继华，张曼，何春. 国际中文在线教育的工程思维、产品思维与服务思维[A]. 中文教学现代化学会. 第十二届中文教学现代化国际研讨会论文集电子版[C]. 越南：胡志明市师范大学出版社，2021：10～29.

② Mark N. Horenstein. 工程思维[M]. 宫晓利，译. 北京：机械工业出版社，2018.

中国知网 https://www.cnki.net

情境学习的美育价值还在于其能够促进跨学科、跨领域的协同合作。从建构主义到认知学徒制[①],再到分布式认知[②]等理论的综合运用,促使学生在贴合实际学习、工作乃至生活的学习情境中主动构建知识体系,实现学习者语言、文化及技能的深度学习,即从宏观层面构建起完整的知识框架,掌握知识的内在逻辑与体系架构;在微观层面实现知识到技能的有效转化,推动国际中文教育的跨越式发展。

情境学习之美的本质是使学生能够在实践中深刻理解知识本源,发展解决问题的能力,并最终成为推动国际中文教育发展的中坚力量。通过融合情境学习之美的创新与实践,拓展国际中文教育的内涵与外延,促进其在全球范围内的有效传播与深化。

四、美育产品:审美关系的确立与互动

在全球教育变革和数字化转型的时代背景下,"项目产品化、产品平台化、平台服务化"的理念已逐步成为国际教育领域广泛认同的发展路径。基于美学视角的国际中文教育产品作为一个多层次、多维度交织的复杂系统,以文化传承为核心、技术创新为驱动、情感共鸣为纽带,超越了传统教育产品的单一功能限制,通过推动教育生态的重塑与整体升级,最终形成从教育内容、教育形式到教育体验的全方位创新格局。

美学视角下的国际中文教育产品,其背后蕴含的是一种技术美学思想引导下的新型主客体审美关系,强调产品作为人类智慧的具象化成果[③],其"美感"体现在产品界面的视觉设计、内容表达、交互功能与文化价值的和谐平衡。相应地,美学视角下的国际中文教育产品是智能工具、数字资源、新型技术、系统平台、语言文化与人文精神的深度统一,是以生态美视角建构的覆盖"教、学、管、测、评、研、用、训"全生命周期的数字教育生态。具体而言,从教学设计、数字产品、文化推广、交叉学科视角进行,应包括多系统平台、资源与智能工具等模块的综合设计与整合,涵盖界面设计与用户体验、文化与语言学习资源建设、互动工具开发、个性化评价体系构建、教师培训支持及智能化技术优化等关键领域。

在国际中文教育产品和服务的设计中,用户体验始终是第一要务,而用户体验的核心体现便是人机交互界面的优化与创新。这种交互界面应在功能、情感、环境、社会性及个性化元素之间实现平衡,具备功能齐全、可用性强且美观协调的特征。虽然实现"全功能"相对容易,但"可用性"和"美观性"的提升更为关键且富有挑战性。美学视角为国际中文教育产品设计提供了一种全新的思路,通过文化传承、数字技术与教育实践的深度融合,形成一个多维度、动态化且协同运作的教育环境,从而实现教育环节的有机衔接和系统推进,最大化教育效能和用户满意度。

美学视角下的国际中文教育产品之价值核心在于通过技术、文化与教育理念的有机融合,创造出一个全新的教育生态系统。通过促进学习者在认知与情感上的全面发展,提升师生数字素养与审美素养,推动教学实践的深度融合,确保教育平台与教学内容的无缝对接。因此,基于美学视角的国际中文教育产品,深刻塑造了教育服务的内容、形式与质量,从而为全球中文语言与文化的传播与深度认同提供了全新的路径与支撑,也为未来全球教育模式构建与发展提供重要的理论依据。

五、美育框架:跨界融合的"四位一体"框架

随着全球化的深入演进和中国国际影响力的不断提升,国际中文教育正处于一个崭新的历史节点,

---

① Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics[A]. In L. B. Resnick(Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in Honor of Robert Glaser[C]. Hillsdale. N. J: Lawrence Erlbaum Associates, 1989: 453～494.

② Boland Jr R J, Tenkasi R V, Te'Eni D. Designing information technology to support distributed cognition[J]. Organization science, 1994, (3).

③ 张博颖. 技术美学研究现状及发展趋势[J]. 天津社会科学, 1994, (6).

中国知网 https://www.cnki.net

迎来了全新的发展机遇。在此背景下，“多维融合、跨域协同、全景联动、生态整合”的国际中文教育跨界融合发展框架（如图 2 所示）应运而生。该框架关注国际中文教育的跨界融合发展，更着眼于美育视角下的教育创新，强调美学价值在语言教学、文化传播、技术应用及教育生态构建中的深层作用。它以国家教育现代化战略为根基，围绕“支持和服务国际社会开展中文教育是中国作为母语国的重要责任”[①]之使命，强调系统化、开放性和协同性的核心理念，“把培养国家重大战略急需人才摆在突出位置”[②]，致力于构建兼具理论高度与实践深度的教育新范式。通过这一框架，国际中文教育将更好地应对全球化进程中多元化教育需求与挑战，为国际中文教育的未来发展提供科学、前瞻且可持续的创新路径。

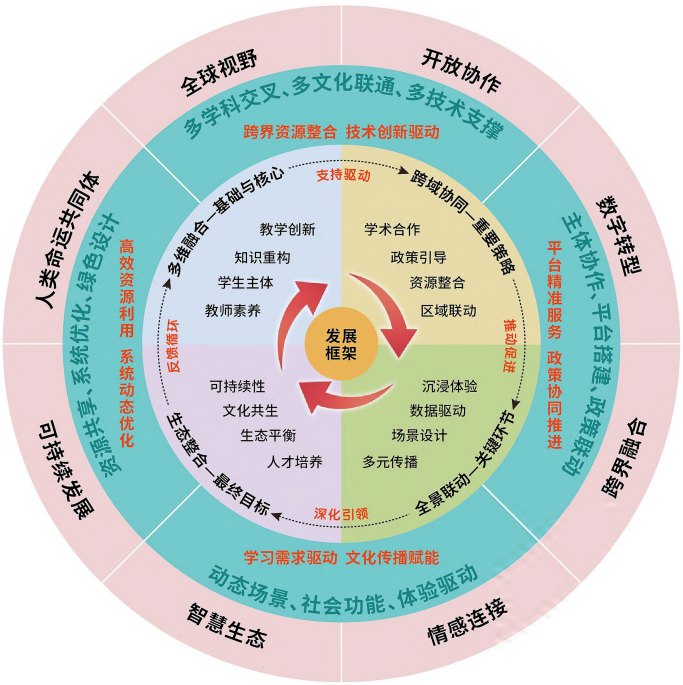


图 2　国际中文教育跨界融合的“四位一体”发展框架

（一）多维融合：国际中文美育创新发展的内在驱动力

“多维融合”是国际中文教育跨界融合发展的基础和核心，强调国际中文教育多层面要素的有机整合与协同优化，包括语言与文化的双重表达、技术与教学的深度交融、知识传递与情感联结的双向推进，以打破单一学科、单一视角的局限，构建一个系统化的教育生态。美育作为文化传播的重要组成部分，通过丰富语言教学的审美体验，促进跨文化理解，增强学习者对中华文化的感知力。从语言维度看，多维融合注重语言教学的功能性与文化传播的价值性相结合，推动国际中文教育从语言技能传授向文化认同塑造与跨文化交流拓展；从文化维度看，多维融合关注中华文化的国际传播，强调与不同国家文化的交融共生，以提升其适应性和包容性；从技术维度看，借助人工智能、大语言模型等先进技术，支持教学内容、学习模式与实践以及管理系统的智能化升级，从而优化学习体验；从政策维度看，国际中文教育需要协调不同国家、地区的政策支持，构建政府间、机构间、学术间的合作机制，为国际中文教育的全球发展提供制度保障。可以预见，通过多维融合的整体性设计，国际中文教育能够形成更具适应性和创新性的综合发展模式。

（二）跨域协同：推动国际中文美育生态的多主体共建

“跨域协同”是国际中文教育从区域性走向全球化的重要策略，以打破地域、文化、学科、机构等边界，实现资源与能力的最大化共享与优化配置。在这一过程中，美育成为不同文化体系之间的桥梁，推动国际中文教育在全球范围内的传播。在地理空间上，跨域协同要求构建“绿色、开放、共享”的中文国际交流“大”平台，搭建区域性国际中文教育枢纽，构建全球中文传播网络，推动中国与其他国家教育机构、企业和文化组织之间的多层次、多形式合作；在文化层面上，跨域协同注重尊重和适应不同文化背景下的教育需求，通过文化对话实现更深层次的跨文化理解与心灵桥接。与此同时，学科维度上的跨域协同倡导将美学、工程学、心理学、传播学、神经学、人工智能等不同学科的理论与方法应用于国际中文教育，进一步，多学科融合与产业的协作能够将技术创新融入教育产品的设计中，增强国际中文教育的实

① 习近平向 2024 世界中文大会致贺信[N]. 人民日报，2024－11－16(002).
② 陈先哲. 把培养国家重大战略急需人才摆在突出位置[N]. 中国教育报，2024－10－18(002).

中国知网　https://www.cnki.net

用性,进而提升其市场价值。此外,在机构协作上,跨域协同要求整合学校、科研机构、企业与社会组织等多方资源,推动形成全社会共同参与的国际中文教育全球化体系。通过多主体、多领域的协同,国际中文教育有望形成一个高度整合且具有全球适应力的教育生态体系。

(三)全景联动:打破国际中文美育场景的时间与空间壁垒

"全景联动"是国际中文教育高质量人才培养的关键环节,关注各教育环节之间的紧密连接与实时互动。全景联动的核心在于打破"孤岛效应",通过纵向衔接与横向互动,形成开放性、系统性和整体性的国际中文教育生态。利用课程资源、教学设计和互动体验中的美育元素内驱力,丰富国际中文教育的文化内涵,增强学习者的沉浸感,同时提升其审美素养。在教育教学环节上,全景联动强调从课程设计、融媒体教材与数字化教学资源研发到课堂互动教学、个性化评价体系等各个环节的联动性,确保教学的连贯性与有效性。在教育实践上,全景联动致力于通过数字技术和智能平台搭建教师教授内容与学生实践之间的动态适配,从而提升学习体验与教育价值。在跨区域协作上,全景联动提倡利用现代化通信技术建立全球国际中文教育的数字化资源共享平台,实现跨国界、跨地区的资源整合与经验交流。此外,全景联动更强调领域与社会需求的对接,通过"中文+""一带一路"等与各国/区域的社会经济、科技发展联动,为国际中文教育注入更多活力。因此,全景联动可视为是一种开放的美育理念,以一种动态的行动框架为国际中文教育注入持续发展之动力,最终达成教育场景与应用场景的无缝对接,构建"无边界教育"的理想模式。

(四)生态整合:实现国际中文美育系统的可持续发展

"生态整合"是国际中文教育发展的最终目标,通过系统性的整合与动态优化,构建一个开放、包容、可持续的国际中文教育生态系统,支撑国际中文教育学科发展与高质量人才培养。而美育的融入有助于提升国际中文教育的教育成效,增强其对全球学习者的吸引力,推动可持续发展。亦即,在内部系统中,注重教育资源的标准化与模块化整合,实现内容设计、技术支持与学科创新发展模式的相互兼容与循环优化;在外部系统中,构建与社会、经济、文化发展的联动机制,将国际中文教育教学、师资培养、科学研究、实习实践、资源建设与社会服务等环节统筹规划,形成一个相互支撑、彼此促进的人才培养生态。从教育内容上,生态整合要求国际中文教育实现课程设计、教材与教学资源开发、教学方式的全方位优化,既能满足当前教育需求,又能适应未来的发展变化;从资源配置上,生态整合注重利用全球化技术和平台,将分散的教育资源集成为共享性强、开放性高的国际中文教育网络;从人才培养上,生态整合关注教师、学生、管理者的全面发展,打造具有国际视野和文化包容力的教育共同体。因此,生态整合不是静态的终点,而是一个动态优化、持续升级的过程,是国际中文教育未来发展的理想模式。

"多维融合、跨域协同、全景联动、生态整合"四位一体框架,为国际中文教育的发展提供了一条从要素整合到系统优化的全面路径,有助于揭示理论层面教育创新的内在逻辑,同时为实践层面的教育产品设计、教学模式优化及文化传播深化提供具体指导。未来,该框架将助力国际中文教育从单一传播走向跨文化理解、从区域实践迈向全球化协同,逐步实现教育价值与文化价值的全面共融、共生。

六、结语

国际中文教育正迈向更加开放、多元与高质量的发展新阶段。在这一进程中,美育作为跨界融合的一个切入点,通过对形式与功能、文化与技术、情感与认知的整合,为国际中文教育提供了全新的理论支撑与实践方向。与此同时,从知识传递到文化认同,从语言技能培养到文化价值共鸣,美育在这一过程中架起了连接中外文化的桥梁,为推动教育模式创新与内容优化注入了重要动能。

然而,美育仅是国际中文教育跨界融合众多可能性中的一环。面向未来,国际中文教育的创新需要超越单一视角的局限,迈向更加宏观与全面的融合发展。以"多维融合、跨域协同、全景联动、生态整合"为核心框架,国际中文教育应在全球化背景下积极回应复杂多元的文化需求与跨文化交际挑战。美育作为其中一个关键维度,为我们提供了重新思考教育形式与功能关系的独特视角。而国际中文教育的未来,不仅

中国知网 https://www.cnki.net

需要以美育为桥，更需要在全球化、技术革新与文化创新的交汇点上，以开放协作为基石，以文化共生为目标，整合多学科资源，突破传统边界，构建动态、高效且可持续的全球教育生态系统，推动国际中文教育成为全球化交流与理解的重要支点。在全球化与技术深度融合的时代，通过美育视角的启发以及其他跨界理论的融入，国际中文教育将以创新与实践为双轮驱动，通过连接全球不同的文化体系，为国际中文教育生态系统的建设提供持续动力与智力支持，并在塑造全球公民[①]与推动文化文明互鉴中发挥更大作用。

Construction of an Aesthetic Education System of the International Chinese Language

SONG Jihua[1], XIN Xianwei[2] & ZHANG Man[3]

(1. College of International Education, Hainan Normal University, Haikou 571127, China/ Laboratory for Chinese Character & Language Research and Social Application, Beijing Normal University, Beijing 100875, China;
2. School of Computer and Information Engineering, Henan Normal University, Xinxiang 453007, China;
3. School of Chinese Language and Literature, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Driven by the dual forces of globalization and digitalization, the international Chinese language education is undergoing profound and unprecedented transformations. The rapid advancement of artificial intelligence and the pressing demand for digital transformation in education have catalyzed comprehensive innovations in its research paradigms, cognitive frameworks, teaching methodologies, content design, and dissemination strategies. However, amidst these technological and structural innovations, the international Chinese language education urgently requires a universal value that transcends cultural barriers, bridges cognitive divides, and fosters meaningful connections among diverse groups, thereby achieving deeper educational objectives. In this context, the concept of "beauty", with its inherent ability to transcend linguistic and cultural boundaries, emerges as a vital medium for facilitating cross-cultural understanding and fostering emotional resonance. This study adopts an aesthetic education perspective, integrating interdisciplinary insights from psychology, communication studies, computer science and related fields, to examine the theoretical foundations, practical approaches, and product innovation in the aesthetic education of the international Chinese language. It explores how aesthetic principles can enhance teaching quality, optimize learner experiences, and promote cultural dissemination. Furthermore, it proposes a development framework for the international Chinese language education centered on "multi-dimensional integration, cross-domain collaboration, panoramic linkage, and ecological integration". It argues that adopting an aesthetic education perspective in the study of the international Chinese language education is both a necessary response to the challenges of global education and a strategic approach to advancing the international promotion of Chinese culture. Moreover, it serves as a critical measure to promote the implementation of the "Belt and Road" Initiative and contribute to the construction of a community with a shared future for humanity. By exploring innovative approaches for cultural exchange and emotional connection, it offers a new theoretical lens and practical guidance for fostering global cultural integration and driving educational innovation.

Keywords: aesthetic education of the international Chinese language; digital and intelligent education; independent knowledge system; interdisciplinary integration; educational innovation

[责任编辑：肖国荣]

① 李清煜. 全球公民教育的困惑、反思与超越——基于人类命运共同体视角[J]. 比较教育研究，2023，(12).

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文美育：美学研究的新范式

王　佳，郑伟明
（重庆理工大学 外国语学院，重庆 400054）

［摘　要］　国际中文教育作为传播中华文化的重要途径，正面临数智化转型和复杂国际舆论环境的双重挑战。国际中文美育作为在国际中文教育领域的深度融合与创新实践，以审美经验为基石，借由艺术与文化的互动促进个体全面发展。文章深入剖析国际中文美育的重要意义、理论维度，详细阐述其内涵与特征，并以川剧为实例探索实践路径。研究表明，国际中文美育不仅能够提升学习者的语言能力，还能增强其对中华文化的理解和认同，推动跨文化交流，为构建人类命运共同体贡献力量。

［关键词］　国际中文美育；审美经验；跨文化交流；川剧；数智技术
中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0022－09
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.005

一、问题的提出

国际中文教育在全球范围内蓬勃发展，已然成为传播中华文化的关键桥梁之一。据 2024 年 9 月 26 日教育部副部长吴岩介绍，全球已有 85 个国家将中文纳入国民教育体系，195 个国家和地区的留学生来华求学，国际中文学习者和使用者累计已超过 2 亿人。[①] 这一数据充分彰显了国际中文教育的强劲发展态势与中文的广泛影响力。然而，全球数智化转型和复杂的国际舆论场给国际中文教育带来了前所未有的挑战。从数智化转型角度来看，人工智能技术的迅猛发展促使国际中文教育在教学模式、文化传播、评估测试以及政策规划等方面进行创新与变革，同时还需要妥善处理好技术应用中的伦理问题，如数据安全和隐私保护等。[②] 在国际舆论环境方面，国际中文教育面临着政治因素驱动的负面宣传、全球治理中对“国际理解”的威胁以及舆论场上的偏见和误解等困境。[③]

美育自 19 世纪席勒首次提出后便被认为是实现个体自由发展和人格完善的重要途径。民国时期，蔡元培倡导“以美育代宗教”，着重强调了美育在提升民众精神境界和推动社会变革中的积极作用。美育的核心在于审美经验的积累和体验，审美经验是审美主体与审美客体通过传播媒介形成的实践关系，[④] 涵盖个体对美的感知、情感互动、想象以及与环境的交融，对个体全面发展和社会融合意义重大。[⑤] 已有研究发现，中国古典诗词凭借其独特的语言韵律和深刻体现的民族精神内涵，不仅有助于国际中文

＊　［作者简介］王佳，女，湖北恩施人，重庆理工大学副教授，研究方向为国际中文教育、国际传播。

［基金项目］重庆市社科规划外语专项重点项目“重庆地域文化精神标识的提炼与 IP 海外传播研究”(2023WYZX21)；重庆市教育教改研究一般项目“《中国概括》课程与 33618 重庆现代制造业集群体系的深度融合教学改革研究”(yjg24311)。

① 目前已有 85 个国家把中文纳入国民教育体系［EB/OL］. https://www.chinanews.com.cn/edu/2024/09-26/10292745.shtml.

② 刘利，史中琦，崔希亮，等. ChatGPT 给国际中文教育带来的机遇与挑战——北京语言大学与美国中文教师学会联合论坛专家观点汇辑［J］. 世界汉语教学，2023，(3).

③ 胡范铸，张虹倩，陈佳璇. 后疫情时代中文国际教育的挑战、机缘和对策［J］. 华文教学与研究，2022，(2).

④ 周才庶. “审美经验”的知识图景与意义流变［J］. 马克思主义美学研究，2021，(2).

⑤ 殷曼楟. 美育社会参与及审美经验的重塑［J］. 南京社会科学，2023，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

学习者掌握语言，还能深化他们对中华文化价值和审美理念的理解。[①] 在国际中文教育中融入美育，发展为国际中文美育，这不仅能提升学习者的语言能力，还能加深其对中华文化的理解和欣赏，增强中文的国际影响力。因此，深入探究国际中文美育在国际中文教育中的贯穿与建构，具有重要的理论与实践意义。在理论层面，需要梳理与界定国际中文美育的理论内涵，剖析其在人工智能时代对留学生的情感智能和文化认同的关键作用，明确其促进跨文化交流和深化“国际理解”的核心功能。在实践层面，以川剧为切入点，将初步探索如何将国际中文美育有效融入国际中文教育的策略与方法，为国际中文教育的发展提供新的思路和模式。

二、美育的内涵与特征

美育是一种基于审美经验的人文教育，其核心在于通过艺术和文化的互动，促进个体的全面发展。[②] 美育并非静态的审美感知，而是一个动态的、具有建构性和生成性的过程，它通过情感、认知和社会文化的交互作用，塑造个体的审美能力和人文素养。在历史的演进中，美育的内涵不断围绕其动态性和建构性深化拓展。

（一）情感的建构性

情感是美育过程中最为直接和深刻的驱动力[③]，也是审美经验的基础。杜威在《艺术即经验》中指出，审美经验是个体与环境互动中的情感体验，是一种连续的、动态的过程，个体通过感知、情感与行动的融合构建审美经验。[④] 在他看来，审美经验并非局限于艺术欣赏，更是日常生活的有机组成部分。通过美育，个体能够在情感上与艺术作品和文化现象产生强烈共鸣，实现情感的升华和人格的完善。在中国文化中，唐诗对个体审美经验的塑造影响深远。例如，“长安一片月，万户捣衣声”“海上生明月，天涯共此时”“月上柳梢头，人约黄昏后”“露从今夜白，月是故乡明”等经典诗句，不仅勾勒出月亮的美好意象，更蕴含着思乡、怀人等深厚情感。长期的审美熏陶，使得中国人在面对月亮或与之相关的自然景象时，容易产生思乡或悲秋的情感共鸣。这种情感共鸣不仅提升了个体的情感体验，还促进了个体对文化的认同。舒斯特曼提出的“身体美学”进一步丰富了美育的情感维度。他强调身体在审美经验中的关键作用，认为通过身体的实践活动和对日常生活的积极参与，人们能够在平凡生活中发现和创造美的体验。[⑤] 这种身体化的审美体验，增强了情感的深度，使美育成为一种全面的人文教育。通过身体与情感的结合，美育帮助个体在感知美的同时，实现情感的自我表达和自我完善，塑造更加丰富和深刻的情感结构，使其能与世界建立更紧密的情感联系。

（二）主体的认知性

美育的理论基础包含重要的认知维度。审美教育虽然不是知识教育，但也并非单纯的感性体验，而是与理性认知紧密相连。康德在《判断力批判》中提出，审美经验是一种无目的的、自由的愉悦，基于主体的内在感受力，突出了审美主体的自主性与独特性。[⑥] 席勒首次建构美育理论，提出“审美心境”的概念[⑦]，认为美育的核心在于通过审美体验促进人的全面发展。他指出，审美状态是感性与理性协调的“零状态”，为个体各种能力和素养的发展奠定良好基础。从认知角度而言，美育通过审美经验的积累，

---

① 李英姿，朱立颖. 数智时代国际中文教育视域下中国古典诗词传播的机遇、挑战与实现路径[J]. 文学与文化，2024，(2).

② 杜卫. 论美育是基于审美经验的人文教育[J]. 社会科学战线，2025，(1).

③ 杜卫. 论美育是基于审美经验的人文教育[J]. 社会科学战线，2025，(1).

④ 约翰·杜威. 艺术即经验[M]. 高建平，译. 北京：商务印书馆，2005.

⑤ 理查德·舒斯特曼. 生活即审美：审美经验和生活艺术[M]. 彭锋，译. 北京：北京大学出版社，2007.

⑥ 康德. 判断力批判(上)[M]. 宗白华，译. 北京：商务印书馆，1964.

⑦ 杜卫，叶伊曼. 论我国高校美育的人文教育属性[J]. 湖南师范大学教育科学学报，2023，(3).

中国知网　https://www.cnki.net

助力个体发展感知能力、想象力和创造力。这种认知上的发展不仅提升了个体对美的感知敏锐度,还为其他领域的学习和成长提供有力支撑。例如,在欣赏艺术作品时,个体需要运用感知能力去捕捉作品的形式、色彩、线条等元素,通过想象力去构建作品背后的情境和故事,同时在思考作品内涵的过程中锻炼创造力。因此,美育的认知维度不仅是对美的感知,更是对认知能力全方位的拓展和提升,它通过动态的审美体验,构建个体的认知结构,使个体在感知美的同时,提升对世界的整体认知能力。

(三)文化的嵌入性

美育的文化维度强调其深深扎根于社会文化背景之中。朗西埃指出,审美经验的自主权是社会进步的产物,它激励个体创造性地设置审美场景,构造多元的元政治。这一理论打破了传统美学中审美精英主义的束缚,使审美成为广大民众都能参与并发挥主观能动性的领域。[①] 卡罗尔则将审美经验的多样性和情境性作为研究重点,强调审美经验存在个体差异且深受文化背景影响。[②] 在全球化背景下,不同文化之间的交流日益频繁,美育作为一种人文教育,在促进跨文化的理解和交流方面发挥着重要作用。通过美育,个体不仅能够感知和欣赏本民族文化的独特魅力,还能理解和欣赏其他文化的美学价值,从而实现文化的多元共生。以中国传统园林艺术与古埃及金字塔建筑为例,苏州拙政园追求自然与人文的和谐统一,体现"天人合一"的哲学思想;而古埃及金字塔以宏伟的建筑风格,展现出对权力和永恒的敬畏。两者鲜明的对比有助于人们增强对多元文化的包容和理解。美育通过动态的文化建构,塑造个体的文化结构,使个体能够在文化层面与世界建立更深入的联系,成为文化传承与创新的重要动力,推动文化的动态发展。

(四)媒介的塑造性

美育的媒介维度主要探讨技术对审美经验的影响。本雅明在《机械复制时代的艺术作品》中指出,机械复制技术的兴起改变了艺术的固有特质,艺术价值从膜拜转向展示,引发审美经验的重大变革。[③] 这一理论揭示了技术进步对艺术生产与审美感知的重塑作用,为理解现代艺术审美转型提供了关键理论依据。在人工智能时代,技术对美育的影响达到新的高度,成为推动学习者情感智能与创新思维发展的核心力量。以 ChatGPT 为代表的人工智能技术深刻影响了全球教育和知识生产方式,有力推动了国际中文教育的数字化转型和全教育要素创新。[④] 借助人工智能,海量数字化艺术资源如虚拟展览、智能创作成果等触手可得,极大地拓宽了学生的审美视野。多元风格的作品激发了丰富的情感体验,有效提升了学习者的情感感知能力,促进了情感智能的发展。智能艺术创作平台的交互性体验让学习者与人工智能协同创作,在思维碰撞中突破传统思维定式,培养勇于创新的思维品质。然而,技术的发展也带来了新的挑战,如在技术影响下如何培养批判性思维和情感智能。美育通过动态的媒介建构,塑造个体的技术结构,使个体能够在技术层面与世界建立更紧密的联系,推动技术的创新应用与发展。

综上所述,美育通过情感、认知、文化和媒介的多维度互动,全面塑造个体的审美能力和人文素养。它不仅是个体感知美的路径,更是促进个体全面发展、连接个体与世界的重要桥梁。

三、国际中文美育的内涵与特征

美育作为以审美经验为核心的人文教育,其情感建构性、主体认知性、文化嵌入性与媒介塑造性特

① 赵威. 审美经验:朗西埃政治美学关键词[J]. 马克思主义美学研究,2020,(1).

② Noel Carrel. Recent Approaches to Aesthetic Experience[J]. The Joumal of Aesthetics and Art Criticism. 2012,(2).

③ 本雅明. 机械复制时代的艺术作品[M]. 王才勇,译. 南京:江苏人民出版社,2006.

④ 金旋. ChatGPT 深度融入国际中文教育的应然功能、实践困境和应用策略[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2023,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

征在国际中文教育场域中展现出独特的价值。在全球化与数智化交织的语境下，国际中文美育既继承了传统美育对个体情感升华与文化认同的追求，又因跨文化传播的独特需求而呈现出新的理论和实践向度。2024 年世界中文大会上，习近平主席强调，国际中文教育是促进不同文明间对话、增强中华文化国际传播力的关键途径。[①] 在这一背景下，将美育深度融入国际中文教育，发展国际中文美育，具有重要的现实意义。它通过语言教学与艺术审美的深度融合，将抽象的文化符号转化为可感知、可参与的审美经验，在技术赋能中重构教育场景，在文明对话中激活文化共鸣，从而形成兼具教育性、审美性与国际性的新型范式。

国际中文美育是以国际中文教育为依托，以非中文母语者为教育对象，通过语言教学、文化传播和审美实践等多种途径，基于审美经验促进学习者在情感、认知、文化等方面的全面发展，提升其跨文化交际能力和中华文化认同感的人文教育。国际中文美育体现为以下四个特征。

（一）跨文化情感共鸣的驱动性

情感在国际中文美育中处于核心地位，是美育实现育人目标的关键驱动力。杜卫认为，美育本质上是一种感性教育，其核心在于通过情感体验培养个体的感性素养，进而推动理性思维的发展。情感不仅是审美经验的基础，更是连接个体与审美对象、个体与生活世界的重要纽带。美育通过艺术、自然景观或其他审美对象激发个体的情感反应，这种反应涵盖愉悦、感动等积极情感，还包括对美的对象的深度理解和认同。同时，情感与理性在美育中相互依存、相辅相成，情感体验与理性思考相结合，帮助个体从感性认识上升到理性认知，在提升情感素养的同时，促进理性思维的发展，最终实现个体的全面发展。[②]

在国际中文美育中，跨文化情感共鸣的建立是其重要功能。美育通过艺术和审美体验激发情感，这种情感体验能够跨越语言和文化的障碍，帮助学习者在情感层面上与异质文化建立联系。例如，留学生在学习中国山水画时，最初会对山水画的形式、色彩和构图等艺术符号进行认知评价，这一过程会触发他们对中国文化的初步情感反应。随着学习的深入，通过实践活动，他们将最初模糊的情感转化为具体的情感体验。在亲手绘制山水画过程中，留学生不仅能够学习绘画技艺，还能深刻体验到中国哲学中与自然和谐共生的思想。这种经验不仅包含对美的直接感受，还涉及对中国道家“自然”“空灵”、儒家“中正”“仁和”等文化深层意义的感知和评价。情感的意向性特征在这一过程中体现得淋漓尽致，使留学生能够将情感精准地指向中国文化的具体内容。最终，审美经验和情感体验共同塑造了留学生对中国文化的感知与评价，他们不仅感受到美，还能理解作品背后的价值维度和情感深度。情感桥接机制帮助他们在情感层面上与中国文化建立紧密联系，增强对中国文化的认同和接受意愿，从而在跨文化交流中与中国文化产生强烈共鸣。

（二）跨文化审美共同体的融合性

审美共同体是个体与文化互动、文化再生产和改造过程中的关键概念。朗西埃认为，审美共同体“不是一个审美者的共同体，它是一个感觉的共同体，或者说是一个共同感”，是异质性、断裂与共在的结合体，通过感性分配秩序的重构实现艺术与文学的平等。巴塔莱西强调，审美不仅是个体行为和认知过程，更是个体与文化互动、文化再生产和改造的关键因素。[③] 这表明审美共同体不仅是个体审美经验的集合，更是社会文化进步的重要力量。

在国际中文美育中，塑造跨文化审美共同体具有重要作用。习近平主席强调“文明因多样而交流，因交流而互鉴，因互鉴而发展”[④]，其为国际中文美育中构建审美共同体提供了理论指引。跨文化审美

① 习近平向 2024 世界中文大会致贺信[N]. 人民日报，2024－11－16(002).

② 杜卫. 论美育是基于审美经验的人文教育[J]. 社会科学战线，2025，(1).

③ 洛伦佐·巴塔莱西. 从审美心理到人类文化：走向审美人类学[J]. 民族艺术，2024，(3).

④ 习近平在联合国教科文组织总部的演讲[EB/OL]. http：www. xinhuanet. com/Politics/2014-03/28/c_119982831. htm.

中国知网　https://www.cnki.net

共同体在国际中文教育中发挥着桥梁和催化剂的作用,有助于推动构建和谐、平等的国际社会,契合人类命运共同体的理念。以中国与东盟舞蹈审美共同体为例,这一共同体是在社会历史各阶层、各群体的不断扩展中逐渐形成的,它汇集和重构了个体与群体的审美意识。通过口头或书面材料、考古遗迹、民俗风情、宗教仪式、神话传说、历史典故等媒介,与不同的时空环境产生交融,形成独特的舞蹈叙事话语。这一话语的形成离不开审美主体的积极参与,并伴随时空发展而动态延伸,最终演化为东西方人们共同创造海路文明的集体叙事。[①] 国际中文美育在建构审美共同体中发挥着核心作用,它连接了不同个体与多元文化,跨越了社会结构和文化差异,促进了跨文化的审美理解和交流。[②] 通过审美经验的交流和理解,能够建立起基于共同审美价值和标准的跨文化审美共同体,这不仅丰富了个体的审美经验,还推动了社会文化的进步,为构建人类命运共同体贡献力量。

(三)跨文化认知的建构性

国际中文美育与认知之间存在相互促进、深度融合的关系。美育不仅是一种感性教育,更是一种能够促进认知发展的教育形式。它通过情感体验、审美活动和艺术实践,将感性与理性有机结合,帮助学习者在感知美的过程中提升认知能力。杜威的理论揭示了审美经验与认知之间千丝万缕的联系,这种经验能够将人的感受、回忆、想象以及理解融为一体,实现理智与情感的统一,[③]促进个体的全面发展。美育通过丰富的情感体验和多样化的审美活动,培养学生的感性素养,使他们能够更全面地感知世界,避免单纯依靠理性分析。同时,美育通过塑造审美范型,影响学生的知觉方式和认知模式,[④]培养人文素养,帮助他们更深刻地理解人类文化和社会现象。此外,美育还能够激发学生的创造性思维,提升其审美能力和综合素质。

在国际中文教育中,国际中文美育与认知的关系尤为突出。国际中文美育不仅是语言教学的辅助手段,更是构建跨文化认知纽带的重要工具。国际中文教育的目标不仅是让留学生掌握汉语的运用,更是通过美育引导他们感受汉语的内在美,提升对中华文化的审美能力。例如,汉字作为汉语的核心,其独特的象形、会意造字法蕴含着丰富的美育素材。留学生在学习汉字时,通过引导可以从形式美感、意义深度以及文化内涵等多个维度去理解和记忆汉字。这种跨文化的美育实践不仅有助于学生克服语言学习中的困难,还能激发他们对中华文化的兴趣和热爱,促进跨文化认知的形成。国际中文美育通过情感体验和审美活动,帮助留学生在跨文化语境中更好地理解不同文化的内涵,实现跨文化理解与交流。因此,在国际中文教育中,国际中文美育与认知的结合不仅是教学策略的创新,更是实现跨文化理解与交流的重要途径。

(四)交互性美育模式的创新性

在数智革命的浪潮下,技术为国际中文美育提供了强大的支持,深刻改变了人们的思维逻辑和行为方式,在审美经验的生成过程中发挥着关键作用。[⑤] 本雅明对电影技术的论述颇具启发性,他指出电影促使了新的意识产生,极大地拓宽了艺术创作、传播与接受的范围,有力地冲击了知识和文化上的霸权,推动了艺术的民主化进程。这一变革对国际中文美育产生了两个重要影响:一方面,审美主体对审美客体产生的审美心理受到媒介的制约。例如,故宫博物院的《清明上河图》3D 数字体验,借助 VR 技术将千古名画转化为沉浸式场景,学习者仿佛"走进"画中,亲身感受宋代都城的繁华,技术的应用改变了人们对这幅画的审美心理,丰富并提升了审美感知的层次与维度,实现了语言与文化在审美中的深度融合。另一方面,从美育效果来看,不同媒介艺术在接受群体中产生的艺术效果存在差异,影像媒介相较

① 韦思. "一带一路"背景下中国与东盟舞蹈审美共同体研究[J]. 太原师范学院学报(社会科学版),2024,(3).

② 吕鑫. 文化差异与审美认知的关系解析[J]. 美与时代(下),2024,(11).

③ 汪堂家. 杜威的审美经验理论及其当代启示[J]. 中国高校社会科学,2014,(5).

④ 温辉,彭正梅. 审美经验最具教育性:基于杜威美学思想的研究[J]. 教育科学,2021,(5).

⑤ 周才庶. 新媒介与审美经验理论的转型[J]. 文艺争鸣,2020,(9).

中国知网 https://www.cnki.net

于文学媒介更容易产生广泛影响，如影像形式的艺术作品往往能在短时间内吸引大量观众，传播范围更广。

在国际中文教育领域，媒介的作用至关重要。数智化技术的应用推动了跨文化交流和审美能力的提升。例如，“跃然纸上”APP 利用增强现实技术，让学习者与古代诗词、书法作品进行互动，使传统文化学习变得更加生动直观；敦煌数字博物馆采用虚拟现实技术，让学习者仿佛身临其境般体验敦煌石窟艺术。这些平台通过互动交流，打破文化隔阂，提升学习者对多元文化的理解和包容能力，促进跨文化审美交流。同时，数智化技术丰富了国际中文教育的审美体验和文化认同。中文联盟的“中文＋”线上文化展，涵盖多层次文化内容，以在线展览和游戏互动形式让学习者了解中国当代文化；北京第二外国语学院的“新时代中国故事”仿真实验室，运用 3D 建模和动画技术将中国故事融入虚拟实验，为学习者提供个性化学习路径，增强了他们对中国文化的认同感和归属感，促进文化身份塑造与国际文化交流。在数智革命背景下，媒介无论是对审美经验的塑造，还是在国际中文教育中对审美经验与文化认同的影响，都具有不可忽视的重要性。数智化转型为国际中文教育带来新认知、情感、文化价值和技术革新，塑造了多维审美教育模式，丰富了语言教学内涵，强化了文化认同，展现了全球化教育中的独特价值。这种交互式美育模式的创新性，不仅适应了时代发展的需求，更为国际中文美育的发展注入了新的活力，使其在跨文化教育中发挥更大的作用。

四、国际中文美育的实践构想 ——以川剧为例

戏剧作为一种综合性艺术形式，通过表演、音乐、舞蹈和舞台美术等手段，为观众营造出充满情感、思想和文化内涵的艺术世界，能够有效激发情感共鸣，传递文化价值。这种多维度的体验与国际中文美育目标高度契合，对促进个体全面发展具有重要意义。川剧作为中国传统戏剧的瑰宝，凭借其独特魅力和文化底蕴，成为国际中文美育实践的理想载体。

（一）川剧在国际中文美育中的功能

戏剧与美育天然紧密相连。美育的核心在于通过审美经验的积累和体验促进个体情感、认知和文化素养的全面发展。戏剧凭借表演、音乐、舞蹈、舞台美术等多种艺术手段，将观众带入一个充满情感、思想和文化内涵的艺术世界。这种多维度的艺术体验，不仅能够激发观众的情感共鸣，还能通过故事和角色传递深刻的文化价值和社会意义。从教育角度来看，戏剧具有独特的美育价值。它以生动的表演和丰富的情节将抽象的文化概念具象化，有助于提升参与者的审美水平与道德感。[①] 戏剧的互动性和参与性使观众不仅能通过观看表演获得审美体验，还能通过参与戏剧创作和表演，进一步提升自身审美能力和文化理解，是美育实践的理想载体。

川剧享有“蜀戏冠天下”的美誉，以其独特的艺术魅力和深厚的文化底蕴，成为国际中文美育实践的理想选择。川剧融合了高腔音乐、精湛的表演技艺、丰富的剧目内容以及独特的变脸、吐火等绝技，集中展现了中国传统美学的精髓。这些艺术形式不仅具有极高的审美价值，还能通过生动表演和深刻文化内涵，激发学习者的情感共鸣和文化认同。川剧的剧目多取材于中国古代文学经典，如《白蛇传》《托国入吴》《凤仪亭》等，这些剧目艺术价值高，蕴含着丰富的历史故事、民间传说和道德观念。自 1959 年首次海外演出以来，川剧已在 40 多个国家进行表演，2024 年成都市川剧研究院“欢乐春节”活动在 3 国 6 城演出 15 场，智利圣地亚哥的《白蛇传》连演 3 场，反响强烈。重庆市川剧院将川剧与交响乐结合，在荷兰阿姆斯特丹皇家音乐厅演出《凤仪亭》，赢得欧洲主流艺术界认可。[②] 2022 年 TikTok 上川剧变脸视

① 钱跃. 戏剧教育的核心功能是完善人格[J]. 上海戏剧，2023，(3).

② 牟榕. 川剧在国际文化交流中的作用与策略[EB/OL]. https://mp.weixin.qq.com/s/zV-zJB-MV56US6b5Xm13NJA.

中国知网　https://www.cnki.net

频播放量超 1500 万,充分彰显了川剧的艺术魅力和中国文化的国际影响力。

川剧的审美意象特征是其美育价值的重要体现,通过丰富的符号、角色和情节,为学习者提供生动的审美体验。川剧脸谱是中国传统戏剧中极具代表性的视觉符号,其色彩和线条不仅具有强烈的视觉冲击力,还蕴含着丰富的象征意义。[①] 红色象征忠勇,如关羽;白色代表奸诈,如曹操;黑色表现刚正不阿,如张飞。脸谱图案的造型、用色和意蕴等有一定的程式化,但又有所变化,以此推动故事情节的转变[②],如"三块瓦"和"十字门"等图案常用于武将,"碎脸"脸谱多用于性格暴烈的武将和绿林好汉。川剧的服饰同样具有重要的象征意义,其色彩、图案和款式不仅反映角色的身份和性格,还蕴含着丰富的文化内涵。通过这些视觉符号,川剧传递了中国文化中的伦理道德观念,增强了观众对角色和故事的理解。

川剧以其丰富的角色体系展现独特的审美意象,每个角色都蕴含色彩斑斓的生命价值。以《秋江》为例,剧中人物通过形象呈现,传递四川人民的心灵美、行为美和语言美,体现四川社会实践中生存主体本质力量的感性显现。[③] 剧中陈妙常作为年轻的道姑,其生命美体现在对爱情勇敢无畏的追求上;老艄公则代表成熟宽厚的生命之美,在关键时刻帮助陈妙常,展现人性中善良和互助的温暖情谊。通过人物形象的塑造,川剧探讨追求自由爱情的精神、乐于助人的品质,打破时空界限,让中外观众获得情感共鸣。

川剧的舞台空间通过简洁而富有象征意义的布景,营造出独特的文化意境。川剧的舞台通常采用"一桌二椅"的形式,通过演员的表演和道具的辅助,展现出丰富多样的场景。例如,通过演员的表演和简单道具,舞台瞬间转变为宫殿、花园、江边或战场。这种简洁而富有想象力的舞台设计,体现中国传统美学中的"虚实相生"原则,通过留白方式激发观众的想象力,增强审美体验。

川剧的叙事结构不仅承载着艺术作品的结构与文化情感,还通过伦理美成功跨越文化隔阂。《中国公主杜兰朵》通过复杂情节和立体的人物塑造,深入探讨了爱情、权力和人性,体现个体对自由的追求和权力斗争中的人性挑战。杜兰朵的形象融合中国传统伦理,如牺牲、道德权衡、社会责任、善恶报应等,这些普遍价值跨越文化,引起全球共鸣。剧中角色在道德困境中的挣扎和选择增强了戏剧性,促使观众产生情感共鸣,帮助川剧跨越语言和文化的障碍,实现审美上的全球连结。

(二)川剧审美意象在国际中文美育中的实践路径

基于川剧在国际中文美育中的多维功能,本研究聚焦其核心审美意象,从脸谱、服饰、角色、舞台空间、叙事结构五个维度,通过数智技术与传统艺术的融合,探索将川剧转化为可感知、可参与的教育载体。具体阐述实践路径见表 1。

表 1 川剧审美意象在国际中文美育中的实践路径

川剧审美意象元素	实践路径	关键方法实施
1. 脸谱(视觉符号体系)	多模态认知构建	VR 场景再现《火焰山》视觉冲击;脸谱彩绘数字建模与实体制作对比实践
2. 服饰(文化象征系统)	文化解码训练	AR 呈现服饰细节与文化象征;参与传统服饰制作工艺实践
3. 角色(生命美学载体)	情感共鸣激发	《秋江》数字剧场沉浸体验;TikTok 跨文化角色评析互动社区搭建
4. 舞台空间(审美场域)	虚实情境迁移	全息投影重构"一桌二椅"场景;动态光影符号系统创作实验
5. 叙事结构(伦理通约性)	认同再生产机制	AI 辅助《杜兰朵》多语种改编;中外学生协同创演工作坊

① 周梅.从汉字符号探析川剧脸谱的艺术审美特征[J].四川戏剧,2012,(4).

② 纪瑞祥.试论川剧脸谱艺术形式与受众审美的互动[J].四川戏剧,2017,(9).

③ 周企旭.川剧的美学本性与特征[J].四川戏剧,1999,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

1. 脸谱：视觉符号的多维度解码

川剧脸谱作为中国传统戏剧的视觉符号典范，其色彩体系与图案构成具有鲜明的文化象征性。在实践路径中，可通过多模态认知构建策略强化学习者对脸谱符号系统的解码能力。首先，利用 VR 技术对经典剧目《火焰山》进行场景再现，通过动态视觉冲击呈现脸谱与角色性格、情节发展的关联性。例如，红色脸谱象征勇敢与正义的视觉特征可通过火焰山场景中孙悟空与牛魔王的对抗情节得到具象化诠释。其次，开展脸谱彩绘的数字建模与实体制作对比实践，学习者通过三维建模软件对“三块瓦”“十字门”等程式化脸谱进行解构分析，再结合传统勾脸技法完成实体创作。这一过程不仅强化了学习者对脸谱色彩和图案象征的认知，如关羽的红脸绘有卧蚕眉图案突出其英武的形象，更通过触觉参与深化文化记忆。数智技术的介入使抽象符号转化为可交互的认知对象，有效促进跨文化学习者建立“视觉符号-文化内涵”的双向映射机制。

2. 服饰：文化密码的沉浸式破译

川剧服饰的形制、纹样与配色构成独特的文化密码系统。实践路径需聚焦文化解码训练，通过技术赋能实现传统符号的现代阐释。借助 AR 技术对《白蛇传》中白素贞的云肩、水袖等服饰细节进行动态呈现，学习者可通过手势交互触发纹样释义，如牡丹象征富贵、云朵隐喻法力。同时，组织传统服饰制作工艺实践，引导学习者参与平针绣、乱针绣等技法体验，在针线穿梭中理解中国古代“自然和谐”的文化理念。数字博物馆的虚拟试穿功能可突破物理限制，使留学生在虚拟空间中体验生旦净末丑不同行当的服饰规制，直观感受“宁穿破不穿错”的戏剧着装原则。这种融合数字解构与传统体验的双轨训练，能有效提升学习者对服饰符号系统中等级制度、伦理观念等深层文化逻辑的解读能力。

3. 角色：生命美学的共情传递

川剧角色体系承载着中国传统文化中的生命美学智慧。实践路径需通过数智技术构建情感共鸣场域，例如开发《秋江》数字剧场，利用环绕立体声还原江水流动声、风声、鸟叫声等自然音效，通过动态捕捉技术再现旦角陈妙常的水袖功、行船身段。学习者在 VR 环境中可多角度观察角色眉眼传情、指法变换等细节，深度体验“以形写神”的表演美学。同时，搭建 TikTok、小红书等跨文化角色评析社区，鼓励学习者发布短视频解析《托国入吴》中勾践坚毅执着的形象或《凤仪亭》中吕布反复无常的性格，通过 AI 情感分析技术捕捉不同文化背景用户的反馈数据，形成角色审美认知图谱。这种虚实结合的情感交互模式，使静态的角色符号转化为动态的情感联结媒介，有效促进跨文化共情能力的培养。

4. 舞台空间：写意美学的虚实重构

川剧“一桌二椅”的舞台美学体现着中国艺术的写意精神。实践创新需通过数智技术实现虚实情境的创造性迁移。运用全息投影技术重构《哪吒闹海》的舞台空间，将传统戏曲的虚拟性表演如腾云驾雾、水中搏斗与数字光影结合，构建可交互的元戏剧空间。学习者通过手势操控可实时改变舞台布景的虚实比例，在《归正楼》的“贝戎盗银”场景中，既可体验传统程式化表演的简约之美，也可切换至数字增强模式观察角色动作细节与心理活动的同步映射。开展动态光影符号创作实验，引导学习者使用智能编程工具设计符合川剧美学原则的数字化舞台，如将“变脸”绝技与粒子特效结合，创造传统技艺的当代视觉表达。这种虚实相生的情境迁移，使学习者深入理解中国戏剧“景随情移”的美学本质。

5. 叙事结构：伦理智慧的创新转化

川剧叙事中蕴含的伦理智慧具有跨文化通约性。实践路径需构建文化认同的再生产机制，通过 AI 技术实现叙事结构的创造性转化。开发多语种剧本改编系统，基于《中国公主杜兰朵》的情感与利益权衡、爱情与责任抉择等伦理冲突，利用自然语言处理技术生成适配不同文化语境的改编版本。组织中外学生协同创演工作坊，在智能剧本分析系统的辅助下，比较川剧“大团圆”结局与西方悲剧结构的伦理取向差异，共同创作融合多元价值观的实验剧目。区块链技术的应用可建立叙事元素的全球共享数据库，记录不同文化群体对“善恶报应”“舍生取义”等主题的阐释轨迹。这种技术赋能的叙事重构，不仅激活了传统伦理的当代价值，更通过集体创作实践形成跨文化审美认同的持续再生产机制。

中国知网　https://www.cnki.net

在国际中文美育中,川剧通过脸谱、服饰、角色、舞台空间、叙事结构五大审美意象,借助课程设计、跨文化活动、实践创作以及数智技术应用等路径,展现出多维度美育价值。数智技术深度介入,实现传统艺术与现代教育有机融合,破解跨文化传播符号隔阂。这既为国际中文教育提供丰富美育资源,推动跨文化交流,也为其现代化转型提供新思路和方法。

五、结语

在全球化浪潮中,国际中文教育正面临数智化转型和国际舆论的双重挑战与机遇。大数据、人工智能、元宇宙等数智化技术正深刻改变教育面貌,为国际中文教育提供了提升效率和效果的新路径。国际中文美育在国际中文教育中的重要性日益凸显,它不仅是语言教学的延伸,更是文化传播和文化交流的重要途径。数智赋能下,建立美学研究范式对国际中文教育意义重大,有助于提升教育质量,增强中华文化的传播力和影响力。通过国际中文美育,可以促进留学生对中文和中华文化的深入理解,增强跨文化认同,为构建人类命运共同体贡献中文教育的智慧与力量。这一范式的建立,旨在让国际中文教育更加注重审美经验的培养,为学习者提供一个更加丰富、立体的文化学习环境,从而在全球文化交流的舞台上展现中国文化的独特魅力。

Aesthetic Education of the International Chinese Language: A New Paradigm in Aesthetic Research

WANG Jia & ZHENG Weiming

(School of Foreign Languages, Chongqing University of Technology, Chongqing 400054, China)

Abstract: As an important means to spread Chinese culture, the international Chinese language education is facing the dual challenges of digital and intelligent transformations and a complicated international public opinion environment. The aesthetic education of the international Chinese language, as a deep integration and innovative practice in the field of the international Chinese language education, relies on the aesthetic experience and promotes the all-around personal development through the interaction between art and culture. This study deeply analyzes the significance and theoretical dimensions of the aesthetic education of the international Chinese language, elaborates on its connotations and characteristics, and takes Sichuan Opera as an example to explore the practical approaches. The study concludes that the aesthetic education of the international Chinese language can not only improve the learners' language ability, but also enhance their understanding and identification of Chinese culture, promote cross-cultural communication, and contribute to the construction of a community with a shared future for mankind.

Keywords: aesthetic education of the international Chinese language; aesthetic experience; cross-cultural communication; Sichuan Opera; digital and intelligent technology

[责任编辑:肖国荣]

中国知网 https://www.cnki.net

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.006

留学生体验式文化课程审美议程设置研究

马晓乐，刘　畅
（山东大学 国际教育学院，山东 济南，250100）

［摘　要］ 审美议程设置为体验式文化课程的开新创设了想象空间与创新向度，审美事象纳入议程范畴有益于达成生产美、传播美和塑造美的教育功能。面向留学生的体验式文化教学以情境为逻辑起点，依托教学设计开展审美议程设置，促发课堂教学的审美加权，增强审美空间可供性，聚焦审美议题通约性。课程实施强调具身认知、情绪记忆和社会互动，以此激发学生感官联觉效应、汇聚审美注意力、助益共情认知。通过国际中文美育助力国际学生感知和而不同、美美与共的中华文明景观，在文明交流互鉴中启新中华文化国际传播路径。课程审美议程设置的优化建议根植日常生活世界和经验文化营造物象空间，以弱传播和强共情相得益彰的理念开展审美叙事，通过物质与数字技术交互展开多模态的审美表达。

［关键词］ 国际中文美育；留学生教育；体验式文化课程；审美议程设置；以美育人
中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0031－07

教育实践所具有的美学特质及其审美塑造功能为课程教学和学生发展提供了想象空间与创新向度，李泽厚在《美学四讲》中说“教育学的任务之一就是要探究和建设人的心理本体，作为美学内容的美育，便是这样。它们都隶属于人类本体论的哲学”①。课程教学需要与教育之本质和美学之本真形成良好互动，无论高等教育还是基础教育、通识教育还是专业教育、本土教育还是跨文化教育，其审美功能的彰显与达成都有助于延展教育实践的实效，实现知识与心灵的联通、认知与情感的叠加和智慧与洞察的辉映，以及多元文化的理解和跨文化的融通。留学生体验式文化课程强调以美为媒，将古今交相辉映的中式生活之美、中华文化之美纳入课堂教学，在来华留学生教育中强化审美议程设置，这既是中国式美育的应有之义，也是留学生教育创新的探索。

一、审美议程设置及其教育价值

议程设置是传播学概念，强调对议题重要性排序，通过公众媒体对社会舆论产生引导，以影响公众的价值判断和情感倾向。审美议程设置借鉴该原理，将审美事项纳入议程范畴，依托可感受性的中介将美学观念、美学态度、美学价值等置于议程相关环节，通过对公众的注意力牵引、关注度强化和参与度加权去影响公众的审美认知和审美情志，从而发挥生产美、传播美和塑造美的功能。将审美议程设置纳入国际中文教育范畴，有助于课程教学中审美功能的达成，以及课程美育价值的传递。

（一）审美议程设置的教育功用

审美和教育的逻辑关联在人类文明的轴心时代即开始了探讨，不仅古希腊人对此倾注了极大关怀，中国的思想家、教育家孔子也在其“六艺”中注入了对知识、技能、规范和审美同时进行塑造的理念，康德“以

* ［作者简介］马晓乐，女，山东济南人，山东大学教授，研究方向为语言与文化传播、国际中文教育。

［基金项目］教育部中外语言交流合作中心2023年度国际中文教育研究一般项目“基于社会机构考察的韩国中文教育多元主体研究(23YH78C)”；2023年度山东大学中华民族现代文明建设研究专项重大项目“中华文明的传播力、影响力、引领力研究”(23RWZX12)。

① 李泽厚.美学三书[M].合肥：安徽文艺出版社，1999：465.

中国知网 https://www.cnki.net

批判哲学的视野和方法昭示了审美与教育在哲学层面的内在关系"[①]"审美性是教育性的前提"[②]"审美教育一方面对德育、智育、体育具有辅助、强化、促进的功能,另一方面在情感、想象、记忆、创造、美化等方面具有德智体不能代替的独特功能。"[③]当然也包括价值建构功能[④],以及对教学质量的有效提升[⑤]。"高校审美教育是审美和教育有机结合的过程,坚持手段和效果相一致的原则。只有我们深刻认识到审美和教育的紧密关系,才能把握好审美教育的内涵。"[⑥]在教育实践中设置审美议程,开展有效的美学表达和审美叙事,有助于丰富学生的审美感知、深化审美体验、激发审美情感、带动审美认知,使美育成为关联知识与能力、理解与判断、理论与实践、感性与理性的隐性课堂线索,促进教学目标的达成以及课程价值的增益。

(二)审美议程设置在来华留学生教育中的价值彰显

来华留学生教育特质鲜明,无论是语言教育还是学科教育都强调通过文化感知与体验达成文化感悟与理解,加速其跨文化适应与融入。逾越这个过程可用的媒介、可走的路径很多,审美通约的力量不容小觑。审美是主体对美的感受、欣赏和创造的能动情感观照活动[⑦];"通约"与康德在《判断力批判》中提出的"共通感"[⑧]有神理相通之处,"审美共通感"是一种"共同感觉的理念"[⑨],其以共通感为基础,强调情感的作用[⑩]。在文明交流互鉴和跨文化对话中,人们对美的感知、想象与品评具有打破国界边界和超越种族民族的力量,是"不约而同所见略同的跨文化聚点"[⑪],审美共通和情感共鸣是留学生教育中的要义之一。留学生来自世界各地,种族民族各异,文化背景不同,联合国教科文组织 20 世纪就提出了跨文化教育和国际理解教育的倡议,在教育教学中设置"审美议程"对实现上述教育理念和跨文化融通具有天然优势,可以发挥其筑共情、融障碍、弭冲突、促认知、达共识的作用。

(三)体验式文化课程的特质及其审美期待

体验式文化课程是体验教育实施的有效路径之一,体验教育指"以体验为基本特征,在教学过程中通过创设一定的情境,使学生在亲历和体验过程中理解知识、发展能力、建构意义、生成情感的一种教学价值观、教学方法论和教学策略与方法。"[⑫]情境是体验式文化课程的核心特质和逻辑起点,无论是真实的社会情境、校园特定文化空间的"拟态"情境,还是基于数字技术的虚拟仿真情境,都为知识传递、引发学生的选择性注意和互动性参与、激发情感能量奠定基础。正如杜威所说"我们必须主张有一个实际的经验情境作为思维的开始阶段"[⑬],需要有"产生和引起富有思想的探究的问题的情境"[⑭]。情境是负载文化信息和美学理念的空间,可以通过议程设置,铺设内容丰富的多模态审美议题,营造课程的审美期待空间,"把与美相遇的过程,变成育人的过程"[⑮],引导学习者通过沉浸具身、默会学习获得新的审美感知,激活原有情绪经验达成审美共情,继而促进理解、获取新知、生成意义。

---

① 张政文.康德:审美与教育的相遇[J].学习与探索,2004,(5).

② 郭声健,殷瑛.廓清艺术教育与德育的关系[J].湘潭大学学报(哲学社会科学版),2007,(4).

③ 王启民.审美教育的地位及功能[J].西北师大学报(社会科学版),1992,(5).

④ 黄卫星.审美教育的价值建构功能开发[J].教育评论,2010,(1).

⑤ Wang Y. The Cultivation of Sports Teaching for Students' Aesthetic Consciousness[C]. Proceedings of the 2012 International Symposium,2012:620~623.

⑥ 李继.高校审美教育:内涵、价值及实践路径研究[J].江苏高教,2022,(6).

⑦ 罗能生.审美道德功能探析[J].湖南师范大学社会科学学报,2005,(2).

⑧ 康德.判断力批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2002:91.

⑨ 康德.判断力批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2002:392.

⑩ 柴冬冬.文化间性:"丝绸之路"文化阐释的逻辑起点[J].内蒙古社会科学,2021,(3).

⑪ 吴雷,唐远清.跨越文化边界:大型国际文化交流节目《美美与共》的传播美学微探[J].传媒,2024,(17).

⑫ 杨四耕.体验教学[M].福州:福建教育出版社,2008:23.

⑬ 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:30.

⑭ 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:132.

⑮ 闫若婧.以美育为视角的"五育融合":价值转向与实践逻辑[J].中国电化教育,2021,(7).

中国知网 https://www.cnki.net

二、留学生体验式文化课程中的审美议程设置

（一）教学设计：增强教学逻辑的审美加权

教学设计是教育者为了达到一定的教学目标，对教学活动进行系统规划、组织和安排的过程。教学设计通常包括教学目标、教学内容、教学方法和教学的重难点等，“审美是课堂教学设计的固有要求”[①]。将审美议程散点铺设于教学设计的各个环节，力求把各要素转换为审美对象，有助于实现留学生审美感知的全面性、连贯性和系统性，也有助于创设教学设计的柔性和弹性空间。在体验式文化教学设计中，审美议程设置主要体现在三个方面。

一是注重教学内容的审美取向，选取承载审美价值、体现中国审美文化心理的对象，如体验茶文化，需在茶壶造型、质地和色彩选择的基础上，进一步配套相应的桌旗、茶器、茶宠，以及音乐、篆香等，以情境烘托氛围，凸显茶道内涵，甚至可以提供显微镜等仪器，放大欣赏茶叶的结构美和茶科学之美。

二是将教学过程设置成具有审美欣赏和审美特质的审美创造活动，如“华夏成人礼”课程可将世界范围内具有通约和共情意义的“成人”话题给予美学叙事，以角色扮演的方式开展具身学习，冠者、笄者、师长、父母、赞者等依据身份、年龄、场景等分着不同形制、质地的汉服，使学生在了解中国传统成人仪式规训的同时，了解基于儒家思想的伦理特点、人际互动和社会情感，在此过程中，美轮美奂的汉服丰富了留学生的视觉审美，感知了中国服饰的庄重美、飘逸美、色彩美等，通过教学设计的审美加权凝聚了学生更多注意力和情感投入，提升了教学成效。

三是将课堂的师生互动、生生互动牵引为共同欣赏、共鸣共情的审美关系。体验式文化课堂凸显“以学生为中心”，教师更多发挥示范操作和脚手架的作用，而不是自上而下的宣教和一以贯之的理论诠释与原理旁白。学习者要通过实验、实训、实践等方式动手操作，会与教师、同伴共同展示研讨其所完成书法绘画、扎染雕刻、碑拓版画等艺术作品，互为观赏者、见证者和点评者，在交流知识、理解工艺的同时，也汇通审美感受和情感体验，形成基于审美关系的良好课堂氛围，增益教学效果。

（二）情境营造：增强审美空间的可供性

“可供性”是心理学概念，关注个人与环境的互动，以及环境为个体提供的行为可能性。情境是体验式文化教学发生与发展的物质基础，可理解为在给定的时空场景中负载丰富知识信息和文化符号的空间。无论是文化遗产胜地、文博场馆、传统文化工坊，还是彰显当代中国风貌的文化情境都蕴含着或隐或显的美学内容，在教学情境选择和主题情境营造中，需要撷取其中的审美要素，贴合教学内容主动配置审美物件，追求信息传递与审美预设的统一，以此激发学生的视觉集中和注意力投射，与情境产生高频次和深层次的互动，助推情感触发与认知加工。情境营造要尽可能利用审美议程设置，在沉浸体验的过程中激发学生视觉、听觉等感官成为情境的参与方，以审美带动情感、心灵、思维与情境的互动，发挥情境的“可供性”功能。

例如“端午节庆”体验课程，课前，教师于文化教室中将新鲜的艾草插入珐琅彩花瓶置于木制条案中央，周边依次摆放“五彩线”、纪念屈原的书法对联、红色纸张和剪刀，以及中草药盘和空锦囊包，学生置于其中能够感受到浓厚的生活气息和节庆氛围，以及民俗的浓墨重彩。在使用“五彩线”编制“长命缕”的过程中，习得中国人的五行观念和五色情结；制作“葫芦”剪纸作品寓意“福禄”绵长；而薄荷、丁香的气味也传达了中国人因循自然、天人合一的理念。情境营造中包含的诸多体验用品不仅发挥了审美导向作用，更引导学生于情境互动中深入地理解端午节驱邪纳福的主旨和中国人的思想情志和审美意趣。

（三）内容甄选：聚焦审美议题的通约性

虽然美学家在经验、具体材料的层面发现了各民族在不同历史时段和各自文化语境下所产生的各具特色的审美实践和审美观念，但他们仍然相信：在更深入的层面，人类审美实践和审美观念应当表现

① 查有梁. 课堂教学审美设计新探[J]. 课程. 教材. 教法，2007，(1).

中国知网 https://www.cnki.net

出某种程度、性质的相似性[①],我们可以将之理解为“审美通约”。这意味着不同的审美观念、审美评价标准等在某种程度上能找到一个共同的参照点,促进审美体验能被沟通、被理解。审美是体验式文化课程内容选择的重要维度,其议题选择要兼顾到基于物质的感官之美,亦要涉猎体现中国思想和精神的深邃之美。相对而言,彰显感官之美的内容选择难度较小,音乐、舞蹈、美食、绘画、瓷器、服饰等均具有较高的通约性,在教学实践中能彰显跨文化的穿透力,这也是体验设计中使用频率高、成效好的常用内容。留学生基于审美通约产生的共情,不仅激发了认知加工的活跃态,也促发了意义生成的烘托状,实现了体验教育的达成度。

但是,在中国美学体系中,有很多内容是非感官的,艺术性、思想性较高,预设了认知门槛和思维的高阶特质,这也是国际中文教育文化教学的难点。呈现并组织体验这些承载着中国哲学观念和中国人情志与思维的美,需要更多课程创新的举措,甄选内容并开展创意体验设计。例如,“均衡之美”是中国审美文化心理的典型代表,但它是一个概念,靠语言传达难以奏效,而直接经验可以带来一种思想力量和感性之美,有助于提升感情和意志的境界,于是“重返事物本身”[②]成为审美议题设置的难点。解决审美通约的方式可能有很多,甄选能提供具有可感受性的中介,形成文化体验知识链,助力审美理解并直抵心灵的内容至关重要。如中国古法造纸体验,体验者如果不能做到纸浆均匀,所造出的宣纸一定是厚薄不均,甚至是坑洼的,在一次又一次捞浆的过程中,留学生对用力均匀、达到均衡产生了感性认识后,借助教师的拓展性诠释形成顿悟或理性认知。顿悟是主体意义获得的一种外显,也是审美价值判断的彰显,基于此,留学生会循序渐进地理解均衡之美背后的哲学力量。

三、基于审美的留学生体验式文化课程的教学反思

教学反思是对教学过程进行反刍和再认识的过程,伴随课程实践不断深化。体验式文化课程群强调理解性地教学和参与式地学习。审美体验教学关注生命意义的表达和生命特质的彰显,使审美由体验到体悟,融入到个体精神、素养和能力中,表达创造美的意向和追求[③]。审美议程设置的介入,有效激发了学生在各种情境中主观能动性的发挥,在动手实操中开展沉浸式、研讨式的学习,实现了审美感知与具身认知的统一、身体的物质性参与、身躯的空间性在场,以及身份的社会性体验,助益了学生在负载审美信息情境中的自我意义建构、跨文化融通和审美共情力跃升。

(一)具身认知激发联觉效应,汇聚审美注意力

每一位学习者都是“一个拥有记忆、感情、知识、想象与目标的活生生的身体主体”[④]“学习过程同身体不可分,身体的结构与功能对学习过程和学习结果产生决定性的影响。”[⑤]在体验式学习中,身体本身就是信息传递和知识生产的媒介,无论是实感具身、实境具身,还是离线具身,都会增强知识获得的主观感受与心灵感悟,特别是审美认知加工对身体有更强的依赖性。身体与具有美学属性的物质材料、物理情境的感官互动,能够帮助留学生调动和联结不同感官来理解知识,把分散的知觉统筹为感知“连续统”,形成联觉效应。就视觉维度而言,精心设计的情境物理空间影响学生的注意力选择和注意力分配,有效规避了自上而下宣教式讲授导致的注意力分散;于听觉维度,传统音乐所富有的声音质感和空间音效激发学生的审美想象,也预设了审美期待视野;而在嗅觉和味觉维度上,沉香、花香、茶香,以及各类节庆面点美食的气息,更有利于学习者注意力集中,提高课堂投入度和专注度。联觉效应使学生体悟到

① 薛富兴.普遍性:中国美学古今会通的现实途径[J].郑州大学学报(哲学社会科学版),2009,(6).
② 莫里斯·梅洛庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001:4.
③ 金星.智能技术场域下审美体验教学的问题与实施进路[J].教学与管理,2024,(33).
④ 彼得·艾迪.移动[M].徐苔玲,王志弘,译.新北:群学出版有限公司,2013:71.
⑤ 叶浩生.身体与学习:具身认知及其对传统教育观的挑战[J].教育研究,2015,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

“颜色似乎有温度，声音似乎有形象，冷暖似乎有重量，气味似乎会有锋芒”[①]，通感体验又在更深的层面上汇通凝聚了注意力。伴随体验环节的次第展开，学生注意力得以有序安置，审美体验和知识技能习得的边界被弱化，审美素养和高阶思维得到形塑与涵育。应该看到，在移动互联时代，注意力表现出“越加分散、更加移动、愈加自主、重新部落化”[②]的特征，而审美注意力有效实现了课堂控制，学生在“审美体验中增强学习动力，提高学习效率与质量，达到专业课程学习与审美教育的双向促进”[③]，彰显出审美议程设置在体验式文化课程中的衍生价值。

（二）情绪记忆助益共情认知，缩短审美心理距离

具身认知所伴随的心理活动是相对复杂的，感知、想象、联想，以及新奇、激动、愉悦等情绪不断被带入课堂，在审美体验的过程中，多样化的情感参与会积累学习者的情绪经验，生成情绪记忆，学习者在沉浸体验、合作学习的过程中实现自我与体验内容的对话和共情，激活不同国家留学生的“共识性”情感体验，融通审美文化心理，缩短审美文化距离，促发学习共同体的集体共情认知。

共情，由心理学概念，在跨学科视域下被纳入到美学范畴，指个体对他者情绪状态的理解及其所做出的情感反应，通常包含“情绪共情和认知共情两种加工过程”[④]。有效的审美议程设置可以激发留学生更充分的情绪表达，活跃的情感状态会驱动体验者更敏锐地察觉到情境空间、审美活动中的微观特质、更细致地观察审美对象，主动探究甚至揭示审美对象背后文化内涵和历史哲学背景。如“新中式艺术生活”课程，50 分钟内组织学生集中观摩体验“琴棋书画诗香茶”，古琴演奏以音乐统领课堂节奏，书法绘画和围棋作为情境物件承担辅助性教学资源的作用，诗词朗诵将声音表达、修辞美感和情感参与融为一体，篆香将视觉的袅袅青烟与沁人心脾的沉香集中呈现，插花造型须匹配所吟诵诗词的主题，并与茶席相得益彰。这些体验式学习任务于留学生“在地化”的生活中均有碎片式的感知，但是集中的感官体验促进了审美统合与审美共情，激发了留学生开展深度学习的热情，课后其将主动去爬梳资料，探究问道。可见，有效的审美议程设置发挥了审美唤醒功能，带动了留学生的情绪共情，也优化了留学生的信息加工过程，提升了课堂质量。“情绪在认知开始到认知结果产生这一过程中扮演着重要的中间角色”[⑤]，情绪记忆产生了比知识记忆更为深入、持久的学习效果。

（三）社会互动触发身份角色体验，影响审美价值判断

体验式文化课程的场域是开放而宽泛的，文化作为一种日用而不知的客观存在，为留学生“在地化”的生活提供了广泛的媒介环境，将审美议程设置与其泛在性的文化体验相结合也可以达到预期的教学目标。依据《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》，传统文化、社会生活和当代中国均须纳入文化教学序列。扎根日常生活世界的真实情境内蕴着诸多中国式审美事象，无论在商场、餐馆、公园、医院，还是电影院、博物馆、体育场、礼堂剧院，留学生身处其中不是一个被动的旁观者，而是积极的参与者，以相应的身份参与社会互动。在公共事务参与中，留学生将自身的经历、价值观和情感融入到社会场景，塑造与相应情境相匹配的、与在场中国人“同一性”的身份角色，在身份展演的过程中感知隐匿于职业道德、社会理念、人际交往、制度体系、娱乐方式等深层次的审美文化心理。如“以善为美”的崇德理念；以无私奉献、勤恳敬业为品质的职业操守等，留学生以“将心比心”的社会角色感沉浸其中，在感知各种身份、职业和工作场景中，理解中国人判断美的精神指向、道德取向和伦理准则等。诸多高校所开展的留学生社会实践课即发挥了审美价值观判断与塑造的作用。留学生深入工厂、企业、乡村、幼儿园、养老院等社会机构之中观摩发展事实，感知不同身份角色的中国人的精神风貌和文化心理。教师将审美议程设置纳入教学设计，挖掘真实社会情境中各类审美对象的教育属性，依托学生视觉所能触及的空间

① 钱钟书. 七缀集[M]. 北京：生活 · 读书 · 新知三联书店，2004：64.

② 国秋华，钟婷婷. 移动互联时代受众注意力的漂移、捕获与重构[J]. 中国广播电视学刊，2019，(1).

③ 张先璐. 在求真处悟美：大学生专业课程学习中的审美体验研究[J]. 中国高教研究，2023，(9).

④ 黄嵩青，苏彦捷. 共情的毕生发展：一个双过程的视角[J]. 心理发展与教育，2012，(4).

⑤ 王芳，谢朝武，吴必虎. 景观空间尺度对游客满意度的影响及情绪体验的中介作用研究[J]. 人文地理，2018，(6).

中国知网　https://www.cnki.net

结构之美、物品摆放之美、色彩搭配之美,以及观念系统、象征符号、制度规范中的隐喻之美等开展创新性的教学设计,有助于留学生更好理解当代中国,这也是教师讲述可信可爱可敬中国故事的路径探索,是将美学传播与国际中文教育相结合的尝试。

四、留学生体验式文化课程的审美议程设置策略

将审美议程设置纳入留学生教育,以审美寻共鸣、致共情、促认知,是国际中文教育开新和高质量发展路径探索的举措之一,也为文化教学和国际学生审美教育创新带来启示。中华文明的审美资源丰富多彩、特质鲜明,具有审美传达和审美塑造的天然优势,体验式文化课程与审美的贴合度强、匹配度高,益于实现文化习得与审美教育的"双向奔赴"。但在教学实践中,审美议程设置的出发点、落脚点与相关知识的结合点和教学方法的适切性,以及教学情境的营造、配套教具开发和教学资源研制都具有一定的挑战度和高阶性。基于体验式文化课程群教学实施经验,围绕实践策略建议如下。

(一)物象选择:根植经验文化的情境营造

物象是物质载体视觉形象的集中体现,内蕴着思想、精神与审美要素。在文化体验情境营造中需要较多物象选择,或者说要集成性遴选系列文化符号。中国文化宏富,扎根日常生活,根植经验文化,选择发轫于传统但具有当下活力的物象纳入审美议题,更有助于激发体验者的共鸣与共情。经验文化学是来源于德国的文化研究流派,强调揭示日常生活图景背后的文化逻辑和秩序动力,洞察生活经验中所习焉不察的情感、思想、心理与关系等。在校园空间语境下,营造文化体验情境,要特别关注物象与符号选择的复合性和关联性,要通过议程设置对留学生易于生成审美共情的生活碎片、日常切片挖掘出来并予以整合呈现,使体验情境中的物象具有根植传统、负载价值、联通社会、再现事实、彰显真实的力量。例如围绕节庆习俗、人生礼俗、民间工艺、传统艺术等情境空间的建构,不能脱离实际,但又要秉持"艺术高于现实"的理念,依托服饰、色彩、声音、气味等多样化的教具实现课程情境的唯美呈现。

(二)审美叙事:秉承弱传播与强共情相得益彰的理念

审美议程设置的课堂实施也是教育教学叙事的过程,审美议题不像知识目标和技能目标那样具有教学刚性,她更像一个渗透性、附着性、分散性的隐性要素,铺陈于各个教学环节之中,具有一定的柔性特质,在课程中发挥"情胜于理"的作用,这也是弱传播原理所遵循的主张。弱传播,顾名思义是以"弱"为要,秉持"弱定理、情感律、轻规则、次理论"的主张[①],这与中国道家学派"贵柔守雌"的思想理脉相通,契合"弱之胜强,柔之胜刚"的理念。以弱入思,旨在发挥审美议题"动之以情"的效果,展演"守柔曰强"的哲学力量。以叙事方式之"弱"促发留学生审美共情之"强"。所以情感目标在体验式文化课程中占有较大权重,教学叙事要尽可能调动学生的情感参与,注意调节其情绪的活跃度和起伏性,实现对情绪以及知识记忆的赋能。

(三)技术介入:物质与数字交互的多模态审美表达

互联网和人工智能的快速迭代升级不断刷新人们对技术力量的敬畏感,无视和疏离数字技术在教育教学改革创新中的功用是与时代进步背道而驰的。数字具身、全息投影、虚拟仿真、AR、VR、MR,以及数字孪生等技术的问世与应用为体验式文化课程的优化升级带来了更多可能。现代教育技术在具身学习、共情认知等方面的优势是显而易见的,在调动学生的视觉、听觉、触觉等感官方面,以及在实现语言、图像、声音等多模态信道整合方面的强势地位也是显而易见的,所以在审美议题的设置中需要更加重视技术介入的可能路径,构筑"师-生-物-机"多元交互的情境空间,实现物质与技术共同支持下的审美物象空间与意向空间的相得益彰,达成联觉交互的多模态审美表达,更好促进留学生在体验式文化情境下的具身认知和共情认知,以审美议程设置促进高效的知识内化和能力塑造。

---

① 邹振东.弱传播:舆论世界的哲学[M].北京:国家行政学院出版社,2018.

中国知网 https://www.cnki.net

五、结语

体验式文化课程以博古通今、动静结合、知行合一的方式开展中华文化的教育教学叙事，将书本上的知识、历史中的故事、生活中的经验、经典中的思想、传统中的美德、习俗中的承传等，有效转化为课堂教学中的审美议程，以审美通约和国际学生审美教育为着力点，探究美学传播与国际中文教育相得益彰的可能路径，促进留学生对中华文化形、神、意、用的深度学习。“美学传播，作为文化输出的重要手段，其核心在于通过艺术与审美的力量，跨越语言与文化的界限，触动人心”[①]，具有增信释疑、缓释冲突、消融隔阂的文化功能。留学生体验式文化课程中的审美议程设置也切实发挥了其美育功能与育人成效。

还应看到，审美议程在体验式文化教学实施中的有序展开，切实凸显了“以学生为中心”的理念，留学生在多模态的情境空间中主动地动手参与具身体验，有效践行了建构主义学习理念和学习科学的指导思想，体现了知识学习的建构性、情境性、社会性和复杂性，助力学生与传统文化、当代中国和社会生活进行全方位的对话，在意义协商和审美共情中理解中华文明的内蕴和中国式现代化的发展事实，将中华文化的国际传播和留学生“理解当代中国”的诉求与愿景转化为具有可操作性、具有孵化推广意义的教育教学实践，这在一定程度上践履了习近平总书记所讲的“增强文化自信，以美为媒，加强国际文化交流”[②]的思想。尽管每一节的审美议程设置容量有限，但是日进不息的尝试与探索将会彰显滴水涌入以促百川汇海的潜质和功效。

A Study of the Aesthetic Agenda－setting of the Experiential Culture Course for International Students

MA Xiaole & LIU Chang

(College of International Education, Shandong University, Jinan 250100, China)

Abstract: The aesthetic agenda－setting has created new imaginative spaces and innovative dimensions for the experiential culture course. Incorporating aesthetic phenomena into the category of agendas is beneficial for achieving the educational functions of producing, disseminating and constructing beauty. The experiential culture teaching for international students, with the situational context as the logical starting point, employs the aesthetic agenda－setting through the instructional design to promote aesthetic weighting in classroom teaching, enhance the affordances of the aesthetic space, and focus on the commonality of aesthetic issues. The implementation of this course emphasizes embodied cognition, emotional memory, and social interaction to stimulate sensory synesthesia, gather aesthetic attention, and foster empathetic cognition among the students. By facilitating the aesthetic education of the international Chinese language for international students, this course enhances their perception of harmony in diversity and shared beauty of various forms in Chinese civilization, contributing to the new approaches for the international dissemination of Chinese culture through cultural exchange and mutual learning. Suggestions for optimizing the aesthetic agenda－setting of this course are rooted in the everyday world and the construction of the physical space of cultural experiences, employing the concept of weak transmission and strong empathy to create aesthetic narratives, and realizing the multimodal aesthetic expression through the interaction of material and digital technologies.

Keywords: aesthetic education of the international Chinese language; international student education; experiential culture course; aesthetic agenda－setting; aesthetic education

[责任编辑：肖国荣]

① 冷淞，蔺花雨. 视角重构与审美共情——融媒时代国际传播创新发展趋势研究[J]. 中国广播电视学刊，2024，(9).

② 参见[EB/OL]. http://world.people.com.cn/n1/2021/0425/c1002－32087659.html.

中国知网　https://www.cnki.net

新加坡中文数字美育资源的审美设计及其启示

张　恒，及转转
（海南师范大学 国际教育学院，海南 海口 571158）

［摘　要］ 新加坡中文数字美育资源体现美育内容丰富、视觉设计美观、交互设计智能等审美设计准则，在审美设计方面有显著优势，为国际中文数字美育资源建设提供了宝贵经验与启示。国际中文数字美育资源建设可在遵循数字教育资源建设相关原则的基础上，构建美育资源审美设计指标体系，发挥中华传统美学思想在当代的价值，培养跨文化审美认同，推动国际中文教育数字化转型。

［关键词］ 新加坡；国际中文；数字教育；数字美育资源；审美设计
中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0038－09
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.007

一、引言

“教育学的任务之一就是要探究和建设人的心理本体，作为美学内容的美育，便是这样。”[①] 美育是教育教学与审美教学的结合，通过教育提升人们认识美、理解美、欣赏美、创造美的能力。教育和美育相辅相成，共同促进学习者的全面发展。杜威认为，审美活动可以激发行动者的潜能，帮助行动者对整体性经验进行把握。教育传递的不仅是知识，更是助力能力的培养，它应通过塑造环境来间接进行引导。[②] 网络空间作为数字化教育的载体，也应注重美的塑造，开展数字美育，建设数字美育资源。

数字美育是以数字技术赋能的美育，是在教育数字化背景下将信息技术与美育深度融合，通过数字化手段提升学生的审美情趣、审美感受力和审美创造力的教育活动。[③] 数字美育资源是指通过数智技术赋能的美育资源，即经过数字化处理的可以在计算机或网络上运用的教学资源，包括但不限于图片、音视频、数字图书、在线课程、在线学习平台、互动教学软件、虚拟现实教学场景，以及其他任何可以通过数字技术呈现和分享的美育资源。

在当今全球化和信息化的时代背景下，教育资源的数字化已成为推动教育现代化的重要力量，也是我国教育数字化战略的重要组成部分。《教育部关于全面实施学校美育浸润行动的通知》[④] 提出了美育智慧教育赋能行动，明确了以数字技术赋能美育。依照国家战略规划，国际中文教育的数字化转型也在持续推进，并取得一定进展，诸如国际中文智慧教学系统、汉雅国际中文教育云平台等。但将智能技术与多模态教学资源、数据等深度融合的国际中文数字教育产品在总体数量上还相对缺乏，国际中文数字美育资源建设还存在不足（如图 1 所示）。相比之下，新加坡中文数字教育资源受益于政府较早（20 世纪 90 年代）启动的教育数字化转型战略，取得令人瞩目的成绩，除了数字化基础设施建设完备外，数字

* ［作者简介］张恒，女，河南开封人，海南师范大学副教授，博士，研究方向为国际中文智慧教育、现代汉语语法。

① 李泽厚. 美学四讲[M]. 武汉：长江文艺出版社，2021：45.

② 梁心怡. 杜威美学理论的形而上追求[J]. 海峡人文学刊，2024，(3).

③ 周韶华，陈静华. 民间美术与现代信息技术的融合模式研究[J]. 艺术品鉴，2023，(32).

④ 教育部关于全面实施学校美育浸润行动的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_628/202401/t20240102_1097467.html.

中国知网　https://www.cnki.net

文化精神架构以及数字身份认同的培养也呈良性发展态势。[①] 后者的内涵建设所呈现的审美设计尤其值得借鉴，对于推动我国中文数字美育资源建设具有重要的启示意义。为此，本研究将通过分析新加坡中文数字美育资源发展现状及其审美设计，总结其相关理念与实践经验，以期对我国当前的中文数字美育资源建设有所启发和助力。

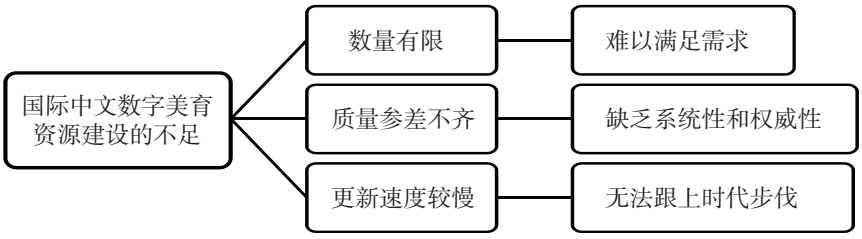


图 1　国际中文数字美育资源建设的不足

二、新加坡中文数字美育资源发展现状

随着信息技术的飞速发展，尤其是大数据、人工智能、虚拟仿真技术的融入，新加坡的中文教育数字化进入高速发展阶段，各类多元化、智能化的中文数字教育资源不断涌现，极大地改变了传统的教学模式和学习方式。根据瑞士国际管理发展学院发布的 2023 年版“全球数字竞争力排名”，新加坡在全球数字竞争力方面排名第三，仅次于美国和荷兰。其强大的教育科技生态系统为深化数字技术与中文教育的融合发展提供了有力保障。

首先，作为东南亚地区全面实现教育数字化的国家[②]，新加坡通过发布战略规划、研制技能框架、投资改进学习环境、构建互联共享生态、融合数字素养理念和强化教师网络安全意识等六大举措，为中文数字教育及美育资源的建设和应用提供了有力的政策支持和资金保障。新加坡政府通过制定“智慧国计划”“国家人工智能战略”“教育技术规划[③]”等一系列发展战略，与学校、企业以促进教育数字化转型为共同目标，致力于培养“为未来做好准备”的数字化学习者，在不断协作中形成三螺旋模式[④]的社会生态，数字教育基础设施、技术与课程融合、数字资源建设、数字管理均取得了显著成果，推动了教育及美育的数字化转型。

其次，新加坡拥有自主研发中文数字美育资源的能力，现有的中文数字教育及美育资源非常丰富。从发展历程来看，新加坡的中文教材呈现出从纸质化到数字化、从通用型到国别型、从依赖外来研发到自主研发的动态变化。从 1999 年起，新加坡在中小学试点推广使用数字教材。2006 年新加坡教育部提出“IN2015”计划。2010 年，新加坡教育部开始推广网络多媒体教学计划。到 2015 年，由新加坡教育部推出的新华文教材《欢乐伙伴》就有 60％的教材内容使用新加坡政府开发的网络多媒体教学资源。[⑤] 云端环境下基于 PAD 的中文数字教材，如《小学华文》和《华文 100 分》等是由新加坡教育部编写的，用户集中在新加坡、东南亚和欧美地区。[⑥] 科技赋能后的新加坡中文数字教材提高了研发质量和更新速

① 王瑜，何苗苗. 新加坡教育数字化转型的空间样态及其实践特征[J]. 比较教育研究，2024，(12).

② 刘森. 东南亚华文教育教学资源现状及其优化方略研究[D]. 中国石油大学硕士学位论文，2023.

③ Ministry of Education，Singapore. Educational Technology Plan[EB/OL]. https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-plan. 2022-12-30.

④ 康诚轩，李保忠. 三螺旋理论视域下新加坡教育数字化转型研究[J]. 中国教育信化，2024，(9).

⑤ 蔡丽，陈永. 新加坡华文网络多媒体教学资源研究[J]. 海外华文教育，2018，(3).

⑥ 洪骞. 云端华文数字教材的学习工具分析——以新加坡《小学华文》数字教材为例[D]. 暨南大学硕士学位论文，2016.

中国知网　https://www.cnki.net

度,教材呈现方式多样,如光盘、数字教材、多媒体课件、短视频课程等丰富了新加坡的中文数字美育资源。

再次,新加坡开展中文数字美育的软硬件设施齐备。新加坡于 2003 年提出网络书包计划(Back-Pack. Net),明确指出应增强学生使用 PAD 和电子墨水进行学习的经验。此后,新加坡通过实施"个人学习设备"(Personal Learning Device)计划,为每个中学生提供平板电脑及可编程的学习软件,并将该软件融进正式的学校教学计划,以提升自主学习能力。大力推进"学生学习空间"(Student Learning Space)建设项目,为个性化学习创建平台,提升数字创造力,建设适切数字化发展的评估体系。[①] 新加坡中文数字学习平台建设较为成熟,覆盖了数字资源建设、技术融合与课程整合等多个方面,曾经或者正在使用的主要中文数字美育资源见表 1[②]。

表 1 新加坡主要中文数字美育资源

序号	名称	网址
1	iMTL(i—Mother Tongue Language)乐学善用互动平台	http://imtl. sg/
2	新加坡华文教学资源平台	https://cltrp. sccl. sg
3	"十分华文":10'C 华文教学网	http://10c. sg
4	"听说 e 乐园":Chinese Language Oracy eland Portal	http://oracyeland. moe. edu. sg
5	Edumall 2. 0:教育部教育电子坊 2. 0 平台	http://www. edumall. sg/
6	语飞行云(MyCLOUD)教育互动平台	http://ncpsmycloud. cloudapp. net/
7	创意华文教学网络平台	http://portal. sgChinese. innovativeteachers. com
8	"语文游戏乐翻天"互联网游戏平台和"玩中文"配套	http://game. iflashbook. com/
9	新加坡华文教研中心 SCCL 华文教学资源平台	https://chinesehub. sccl. sg/
10	小学华文网络学习平台(欢乐小镇)	http://xuele. moe. edu. sg
11	学乐—小学华文教材数码教学资源	http://xuele. moe. edu. sg
12	博识华文教学资源网	http://blog. boshi100. com:8080/index. asp
13	文化桥	http://cultureb. moe. edu. sg
14	"新加坡学生学习平台"(Singapore Student Learning Space)	https://www. learning. moe. edu. sg
15	ZBSchool. sg:早报校园	https://www. zbschools. sg
16	Lingo Ace	https://www. lingo—ace. com
17	eZhishi	https://www. ezhishi. com
18	"e Chinese"(易·中文)	https://www. echineseworld. com/
19	QuiZlet	https://quizlet. com/cn

三、新加坡中文数字美育资源的审美设计

如前文表 1 所示,新加坡现有的中文数字教育产品均以网站为载体,对教学资源、人工智能技术应用、其他辅助教学手段(如电子期刊、扩展阅读)等多种资源进行了整合。这些平台资源首要服务于教学,同时也在数字化产品设计与落地上蕴含着美育要素和价值,学生在使用其产品时能获得较好的中文

① 石倩,万秀兰. 培养"为未来做好准备"的数字化学习者[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版),2024,(1).

② 杨军平. 新加坡 iMTL 乐学善用互动平台分析评介[D]. 暨南大学硕士学位论文,2014.

中国知网 https://www.cnki.net

审美感知和学习情绪体验，从而更加有助于语言的学习理解与文化认同。现有平台资源类型主要分为两类，一类是以政府或高校牵头建设的教育资源平台，校企等多方合作、多主体权责，例如“Singapore Student Learning Space(新加坡学生学习平台)”；一类则是以独立互联网产品为载体的教育资源，例如“ZBSchool. sg(早报校园)”。本文在每种类型中选取代表性的产品进行调研分析，分别从产品定位、目标用户、核心功能模块的差异化、审美设计等方面进行说明(见表 2)，总结当前新加坡中文数字美育资源设计的特点。

(一)美育资源分析

如表 2 所示，以政府或高校为主导研发的教育平台多配合学情，能满足多个学段的知识和情感需求，其资源在全社会有较高接受度，如“iMTL”“Singapore Student Learning Space”，这些平台的开发是社会力量多方协作的结果，更容易实现美育资源的统一化、标准化和集成化管理。以独立互联网企业研发的教育平台则风格鲜明、功能范围聚焦，例如“e Chinese(易中文)”细化了阅读/教材/课程的分级，“ZBSchool. sg(早报校园)”通过新闻、电子期刊、长/短视频等真实中文资讯进行扩展学习。

表 2　新加坡主要中文数字教育平台审美设计分析

平台名称	核心定位	目标用户	核心功能模块	技术特色	审美设计
iMTL	母语学习应用与文化浸润	小四至高二学生	任务性教学活动(音视频录制)、协作性教学模式、美育资源库(书法动画)、多元反馈机制	音视频实时记录同步上传、情感化 AI 反馈	沉浸式智能美育(简洁界面＋文化元素点缀)
Singapore Student Learning Space	全学科自主学习生态系统	小学至大学学生	跨学科课程资源库、协作学习空间、自适应学习路径、辅助教学的技术工具	虚拟实验室、教师数据分析	统一化现代设计(中性色调＋模块化布局)
Lingo Ace	趣味化中文启蒙	低龄少儿	游戏化课件(任务挑战)、沉浸式场景模拟、即时互动反馈	课件动态交互(点击触发动画)、虚拟角色引导	现代简约(白紫色调＋鲜明色彩对比)
eZhishi	视觉化文化感知	儿童	听说读写多种教学/居家教学资源、AI 测评、电子学习期刊、互动沉浸式学习	语音与写作的 AI 评测、个性化学情监督数据、多媒体的自动化	板块功能分区清晰、电子动画书动态和谐
e Chinese	系统化分级课程	中小学到大学预科学生	分级阅读/教材、多模态学习模块(动画＋游戏)、考试标准适配(HSK/AP/IB)	标准化内容管理系统、跨平台兼容性	结构化实用主义(清晰分区＋对比色标识)
ZBSchool. sg	生活化文化沉浸	学前儿童及中小学生	实景视频/图片库、节庆专题专栏(舞龙舞狮/中秋灯谜)、情景化交际练习、真实语料	实景素材数字化处理、场景模拟引擎	高对比现代风(黄蓝撞色＋传统元素数字化)

上述中文数字教育都浸润了美育资源，以文化表达方式为例，“Lingo Ace”将水墨元素融入界面设计，不直接讲解文化知识；“e Chinese”通过分级阅读内容间接传递价值观，如寓言故事蕴含中华美德。这些资源以隐性浸润的方式表达文化，而“eZhishi”“ZBSchool. sg”则以外显的形式符号体现中华传统

中国知网　https://www.cnki.net

文化,例如直接展示中国结、云纹等传统符号,以专题形式解读节庆习俗等。还有的平台将文化表达进行功能化整合,例如,“iMTL”可以在语言任务中嵌入类似制作春节贺卡、录制祝福语等文化实践。

此外,由于新加坡政府重视信息化过程中数字基础设施建设,中文数字教育平台还配有数字教材和智能工具。基于 PAD 的中文数字教材起步早,在技术、功能、学习服务的支持等方面具有智能反馈及时有效、虚拟环境交互性强、情景体验真实的特点,教材内容能体现文学和中华传统文化之美,能够创设良好的美育情景,支持学习者个性化自主学习和多元化学习模式需求。例如“eZhishi”的翻译点读笔,为平台相应教材的学习提供双语词典或进行语言翻译、语音评测等。这些智能工具可为学习者创造更为真实的中文学习情境,支撑学习者中文学习的全过程,提供不受时空限制的练习和反馈。例如,Lingo Ace 的学生端应用程序具有预约、取消课程、下载和上传作业、充值等功能,家长端应用程序 Lingo Ace Connect 具有远程监督课堂、下载作业、约课和查看课程记录等功能,还借助社交媒体建立中文学习用户虚拟社群,充分体现了智能工具的开放性、协同性和适应性。①

(二)审美设计准则

从调研结果分析来看,当前新加坡中文数字美育资源在审美设计上有以下几个准则。

1. 美育内容丰富

新加坡中文数字美育资源结合本土学生的实际需求进行开发,其美育资源种类多样,例如文本阅读、音频、长短视频以及真实中文资讯等。美育内容丰富,除了传统的课程学习资源外,还包括电子期刊、AI 工具、新闻娱乐资讯等。这些丰富的资源使学习者可以直观地获得审美体验,并且多模态的感官刺激有利于产生更深度的美育理解,实现高质量的美感互动。

2. 视觉设计美观

数字教育平台界面的设计美观与合理布局可以有效提升用户体验,增强学习者的兴趣和专注度。上述美育资源的界面设计布局合理、色彩搭配协调、图文排版美观、动漫音效均衡,并且功能模块分类清晰、易于导航,师生以及家长都可以很快找到所需的课程、测评反馈和 AI 工具等资源。

3. 交互设计智能

这里的交互不仅是信息化时代传统的学生与平台的互动,即“练习-反馈或评估-修正-再练习……”的循环往复,还包括学情变化、课程进展的数据记录,为老师的教学进度与教学策略提供数据参考,使教学安排更加合理。同时,引入智能技术构建多场景融合的美育空间,实现了多种学习渠道、教学模式、学习过程等资源的汇聚、衔接与共享。互联互动的数字教学场景推动线上线下、现实与虚拟教学的有机融合,全过程、多场景、沉浸式交互体验提供了良好的数字美育环境,也促进中文数字美育资源在全社会实现共享。

四、新加坡中文数字美育资源审美设计带来的启示

新加坡中文教育数字化的发展、中文数字美育资源的建设及其相关举措,如多方合作共促数字教育发展、优化顶层设计、加强数字平台建设、创设优质美育环境、提供良好审美设计、提升师生数字素养等,不仅为建设数字中国、构建高质量国际中文数字教育体系提供宝贵经验,也为国际中文数字美育资源的审美设计带来启示。

(一)确立国际中文数字教育资源审美设计原则

《国际中文教育教学资源建设行动计划(2021—2025 年)》是具有重要意义的关于国际中文资源建设的顶层设计,文件指出中文教学资源建设要以“标准化、体系化、智能化、特色化”为核心要义。《国际

① 李萌,吴应辉.线上中文学习平台 Lingo Bus 和 Lingo Ace 比较研究[J].海南师范大学学报(社会科学版),2024,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

中文教育数字资源建设指南（试行）》也提出，国际中文教育数字资源建设应遵循“语言为本、标准引领、开发协同、科技赋能”的原则。[①] 基于上述文献，本研究结合梅耶的多媒体原则，归纳出国际中文数字教育资源的主要设计原则（见表 3）。这些原则是开展具体美育资源审美设计、构建各项具体指标须遵循的前提条件。

表 3　国际中文数字教育资源的主要审美设计原则

类型	要求
个性显现原则	应尽可能实现原音呈现，形象在屏。
提示结构原则	对资源中的视觉材料进行颜色区分，使用箭头、灰显、闪烁等提示。
聚焦要义原则	避免出现无关文字、声音和画面，画面和文字的编排符合空间临近和时间临近原则。
接受效果原则	注重设计美观，在视觉设计和用户界面友好性方面充分考虑用户的文化基因和期待视野，通过形象的视觉呈现创造美的线上学习环境，提供美的沉浸式体验。

（二）构建国际中文数字美育资源审美设计的指标体系

《国际中文在线教育行动计划（2021－2025 年）》中明确提出要构建国际中文在线教育评价体系，对国际中文教育动态开展常态化、系统性的检测与评价。国际中文数字教育评价体系中也应含有美育内容。新加坡的中文数字美育资源为学习者提供美的沉浸式体验，潜移默化地进行美育，能为国际中文数字美育资源审美设计指标体系的构建提供借鉴。

本研究通过文献分析了解数字教育资源的相关评价指标体系，探讨相关指标和若干子指标，结合《国际中文教育数字资源建设指南（试行）》《网络课程课件评测（认证）标准》《网络课程教学设计质量评价规范》《CELTS-22.1：网络课程评价规范》（标准草案征求意见稿）《高校网络课程实施质量的评价标准》《国家级精品资源共享课建设技术要求》等比较权威的数字教育资源评价标准，并参考“中国微课大赛”和“全国高校微课教学比赛”的评价标准进行文献梳理，对搜集到的评价指标进行分析，删除及合并重复项，提炼与数字美育资源审美设计相关的有效指标，总结出国际中文数字美育资源审美设计指标体系中的 3 个准则，即表 4 中的 B1、B2、B3。在此基础上，通过两轮德尔菲专家咨询法确定该体系中的指标层 C1-C11 及其相关描述（见表 4）。也即基于层次分析法（AHP）将中文数字美育资源审美设计的指标体系分解为 3 个一级影响因素（即表 4 中的准则层 B），分别为美育内容丰富、视觉设计美观、交互设计智能，每一个影响因素进一步细分为若干个指标（即表 4 中的指标层 C）。确定上述指标后，即可根据层次分析法制作调查问卷，通过调查获取数据并最终确定各项指标的权重及排序。

层次分析法问卷要求专家根据萨蒂教授提出的“相对重要程度等级表”，以 1～9 的标度对同一层次的指标两两进行比较，形成相应的判断矩阵，具体方法如下。

首先，运用层次分析法建立准则层（B）矩阵。此处仅以图 2 所示的矩阵（某一位测试者的数据）为例，对此方法进行说明，并非表 5 中准则层矩阵数值。利用和积法算得：$W=[0.33333, 0.33333, 0.33333]$，C.I.＝0，R.I.＝0.58，R.C.＝0。由于 R.C.＜0.1，说明该判断矩阵具有满意的一致性，该排序有效。

$$B=\begin{bmatrix}1 & 1 & 1\\ 1 & 1 & 1\\ 1 & 1 & 1\end{bmatrix}$$

图 2　准则层（B）矩阵

① 中外语言交流合作中心组. 国际中文教育数字资源建设指南（试行）[S]. 2022.

中国知网　https://www.cnki.net

表 4 国际中文数字美育资源审美设计的指标体系及其具体描述

目标层 A	准则层 B	指标层 C	描述
A 国际中文数字美育资源审美设计的指标体系	B1 美育内容丰富	C1 语言文字优美	语言文字内容准确无误,符合现代汉语的规范,能让学习者体会汉字的结构之美、字体风格之美、汉语修辞之美。
		C2 文化内涵丰富	文化内涵展现度高,能让学习者通过多种形式深入了解中国文化知识,增强对中华文化内涵的理解与认同。
		C3 知识体系科学	资源知识体系符合知识的内在逻辑和认知结构,内容全面覆盖,对学习者的身心全面发展起正面的促进作用。
		C4 跨文化审美认同	适当进行中外文化和审美特征对比,帮助学习者培养跨文化交际能力和审美认同。
	B2 视觉设计美观	C5 界面布局美观	风格统一,简洁美观,图文易识别,无弹窗和广告干扰。
		C6 色彩搭配协调	主色调统一,饱和度舒适,对比度协调,能够区分不同功能区域,突出重点内容。
		C7 图文排版美观	图表设计简洁直观,与页面内容协调,传达信息清晰,文字排版整齐、规范,便于阅读和理解。
		C8 动漫音效均衡	多媒体素材表现手法多样,符合学习者的视觉心理。动画效果具备吸引力和互动性;音效具备舒适度和无干扰性。同一页面原则上不超过 3 种动画或音响效果。
	B3 交互设计智能	C9 系统稳定便捷	具备导航与定向、链接标识、电子书签、内容检索、操作响应和帮助,人机、人人互动协同功能强,网页开放度高、兼容性强、稳定性好。
		C10 适应个性化需求	能够提供个性化学习方案,满足学习者的功能需求、操作习惯和心理预期,交互设计与用户行为的贴合度高。
		C11 反馈及时有效	具备评估和反馈机制,能提供及时、准确、详细的反馈,帮助学习者及时发现问题、调整学习方法。

其次,通过同样的方法分别计算 B1、B2、B3 对应的指标层(C)的 3 个矩阵,运用和积法进行计算,求得其中的 C. I. 、R. I. 、R. C. 的数值。若指标层(C)矩阵的 R. C. 均小于 0. 1,则均具有满意的一致性,排序有效。

为保证获得的权重科学有效,本研究邀请了国际中文教育专业的青年教师、硕博士研究生参与问卷调查,对表 4 中的各项指标进行测评。本轮调查共收到有效问卷 15 份。研究运用前文介绍的层次分析法对每一份问卷进行数据分析,先分别计算每一矩阵的 W 和 R. C. 值,然后求出每一个指标对应的 15 个判断矩阵的权重,在剔除不具有满意的一致性矩阵之后,将具有一致性判断矩阵的求权结果进行加权平均,最终得出各指标的权重(各位参与测试者的权重相等),具体数据见表 5。

由表 5 中的权重数据显示,在国际中文数字美育资源审美设计指标体系中,影响最为显著的是视觉设计中的图文排版美观,其次是界面布局美观,再次是文化内涵丰富,同时说明审美设计的指标体系需要着重视角感官的满足需求。综上所述,国际中文数字美育资源审美设计的指标体系结构完整,且验证结果有效。

(三)发挥中华传统美学思想在当代的价值

审美体验是贯穿于创作、欣赏、消费及传播之始终的精神活动。与传统审美不同,数字化时代的审美设计倾向于扁平化(Flat Design),更加注重简洁、直观、过程性和功能性。数字美育资源主要提供视觉上的审美设计,缺乏触觉层面的互动,易导致学习者沉浸在影像所带来的短暂快感中,忽视深度思考。[①] 数字化美育的特征表现为平滑的社交体验,在一定程度上推动审美的泛化和功利化。传统审美

① 万书元. 论审美体验[J]. 江苏社会科学,2006,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

鼓励人们接受生活的复杂性和矛盾性，从中获得更加丰富和深刻的审美体验。鉴于此，中文数字美育资源应尽可能激发学习者的情感反应和思维活跃性，设计中应适度加入具有挑战性和复杂性的学习任务，增强资源的开发性和互动性，应坚持“人本位”理念，借鉴中国画中的“留白”技法，融入“和谐共融”的思想。例如，中华传统美学强调“天人合一”，即人与自然的和谐共生。国际中文数字美育资源可利用数字技术创设与自然相关的情境展现山水风光，让学习者在学习中文时感受自然之美，体会人与自然和谐共生的意境，理解相关中文词汇及其背后蕴含的博大精深的中华文化。中华传统美学还强调“和而不同”，尊重个体的不同文化背景、语言环境和学习需求，而数字美育资源恰可实现不同地域之间美育资源的共享与互补，满足不同学习者的需求。

表 5　国际中文数字美育资源审美设计各项指标体系的权重及排序

目标层 A	准则层 B	权重	指标层 C	相对权重	绝对权重	排序
A 国际中文数字美育资源审美设计的指标体系	B1 美育内容丰富	0.370	C1 语言文字优美	0.238	0.088	6
			C2 文化内涵丰富	0.305	0.113	3
			C3 知识体系科学	0.242	0.090	5
			C4 跨文化审美认同	0.205	0.076	7
	B2 视觉设计美观	0.444	C5 界面布局美观	0.288	0.128	2
			C6 色彩搭配协调	0.224	0.099	4
			C7 图文排版美观	0.319	0.142	1
			C8 动漫音效均衡	0.170	0.076	7
	B3 交互设计智能	0.186	C9 系统稳定便捷	0.331	0.062	9
			C10 适应个性化需求	0.367	0.068	8
			C11 反馈及时有效	0.256	0.048	10

（四）培养跨文化审美认同能力

世界文化多样性中的共性价值是人类共同的精神财富和文化根基。跨文化理解和审美认同不仅有助于提高语言学习效率，还能促进不同文化间深层次的交流与融合。了解不同国家、族群之间的文化异同，可以帮助人们更好地理解、尊重彼此，增强跨文化理解力及沟通能力。因此，国际中文数字美育资源应融入跨文化审美认同意识，利用虚拟空间和元宇宙等技术让用户身临其境地感受各地文化的独特之处和共同之美，加深用户对多元文化的理解和审美认同，不断提升美育资源的跨文化适用性和审美接受度，打破种族、文化和宗教的局限，拓宽国际中文数字美育资源市场。

五、结语

新加坡的中文数字化教育处于良性发展阶段，中文数字美育资源的研发和推广既面临挑战，也充满发展机遇。在技术上，新加坡中文数字美育资源在学习工具支持、人机交互设计、教学功能上仍有不足，中文影片资源开发、语言技能训练、功能模块建设等均需要进一步提质增效。在用户群体上，使用中文数字美育资源的新加坡非华裔比例不断上升。新加坡每届学生中修读华文的非华裔学生占比近 5%[①]。非华裔学习者和华裔学习者的学习基础、家庭环境、文化认同感等都有所不同，而新加坡现有的中文教学资源仍主要面向华裔学生重视文化传承，面向非华裔学习者的中文资源更重视语言的沟通和跨文化交际。研发面向“华裔＋非华裔”的纸质及数字化教材成为新加坡中文教学的新问题。若能建立“华裔

① 新加坡怪异一幕：越来越多非华裔孩子将华文视为母语！[EB/OL]. https://www.sgnews.co/33716.html.

中国知网　https://www.cnki.net

华文+国际中文"的双轨制华裔教育模式,或可构建新加坡中文教学资源生态的平衡。[①] 随着数字化技术的不断进步和各国中文教育需求的日益多元化,如何进一步探讨美育与中文数字教育资源的结合,将是未来研究的重点方向。相信通过持续探索与实践,数字技术与美学理念的融合将为国际中文教育的数字化发展及中文数字美育资源的研发提供更加广阔的空间与可能性,为世界各国的中文学习者提供更高质量、更富创意的中文数字美育新经验。

Aesthetic Design of the Digital Aesthetic Educational Resources of the Chinese Language in Singapore and its Enlightenment

ZHANG Hen & JI Zhuanzhuan

(College of International Education, Hainan Normal University, Haikou 571158, China)

Abstract: Singapore's digital educational resources of the Chinese language are characterized by their rich aesthetic education content, visually appealing design, and intelligent interactive features, demonstrating significant advantages in the aesthetic design. These resources provide valuable experience and insights for the digital development of the international Chinese language education. The development of the digital aesthetic educational resources of the international Chinese language should follow the development principles of digital educational resources, construct an index system for the aesthetic design of the aesthetic educational resource, explore the contemporary value of the traditional Chinese aesthetic philosophies, foster a cross-cultural aesthetic identity, promote China's digital transformation in the international Chinese language education.

Keywords: Singapore; international Chinese language; digital education; digital aesthetic education resources; aesthetic design

[责任编辑:肖国荣]

① 新加坡南洋理工大学吴英成教授作"华裔华文+国际中文:重新定义新加坡华裔语言教育"专题讲座[EB/OL]. https://cie.sdu.edu.cn/info/1032/1357.htm.

中国知网 https://www.cnki.net

【主持人语】 本期专题为“遵循外语教育规律 推动‘中文＋’创新发展”。

外语教育普遍遵循“通用语言能力培养→专门用途语言能力深化”的发展路径，正如基础英语教学向专门用途英语教学延伸拓展一样，“中文＋”（或称专门用途中文）的兴起正是中文教育从“普及化”向“专业化”转型的体现，回应了国际学习者从“会说中文”到“用中文工作”的需求升级。外语教育的核心逻辑是满足社会需求。在“一带一路”倡议的推进过程中，中国在国际经贸、科技、外交、工程等领域的深度参与，催生了商务中文、法律中文、工程中文等细分领域的需求，“中文＋”逐渐成为中文国际化的关键分支。外语教育发展常伴随语言与专业的学科交叉。“中文＋”将语言教学与专业知识相结合，体现了语言教育从“工具性”向“功能性”的延伸，凸显了中文在全球化分工中的应用价值。成熟的外语教育体系需兼顾“国际标准化”与“本土适应性”。“中文＋”不仅要吸收借鉴国际上成功的专门用途语言教学经验，更要探索中文特性与专业领域的融合路径。“中文＋”的兴起引起了研究者对这一领域的探索兴趣。本专栏精选4篇“中文＋”文章，涵盖“三教”、课程、知识图谱构建、区域发展等议题，多角度地探讨了“中文＋”的发展策略。专栏文章希望能够成为引玉之砖，激发更为广泛而深入的讨论，共同推动“中文＋”理论与实践的创新发展。

（主持人：梁宇，北京语言大学教授。）

“三教”视域下“中文＋职业技能”教育的现存问题与发展进路*

李诺恩[1]，史翠玲[2]，梁 宇[3]

（1.香港中文大学 教育学院，中国 香港 999077；2.安阳师范学院 文学院，河南 安阳 455000；
3.北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083）

［摘 要］ 教师、教材和教法（简称“三教”）是搭建课程教学体系、推动教育高质量发展的关键要素。目前“中文＋职业技能”教育已受到学界广泛关注，但针对其“三教”的实然分析与应然探讨尚不深入。研究采用半结构化访谈，以“三教”为核心，探究当前“中文＋职业技能”教育面临的现实问题与发展方向并发现，“中文＋职业技能”教育师资力量薄弱，复合型教师紧缺；教材中语言与技能内容难以平衡，职业素养培育功能缺失；教学方法拘于传统，课程考评有待完善。对此，本文从教师培训与学历教育、教材评价与数智资源开发以及教学创新与质量监控三方面提出发展建议，以期推动“中文＋职业技能”教育高质量发展。

［关键词］ 国际中文教育；中文＋职业技能；教师；教材；教法

中图分类号： H195 **文献标识码：** A **文章编号：**1672－1306(2025)01－0047－08

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.009

* **［作者简介］**李诺恩，女，山东淄博人，香港中文大学在读博士研究生，研究方向为国际中文教育。

［通讯作者］梁宇，女，天津人，北京语言大学教授，博士生导师，研究方向为国际中文教育、教学资源建设。

［基金项目］国家语委“十四五”科研规划2022年度重点项目“‘中文＋职业技能’教学资源建设研究”（ZDI145-35）；国家语委“十四五”科研规划2023年度一般项目“语言服务人才培养产教融合研究”（YB145-80）；2022年国际中文教育研究课题一般项目“老挝中文教育发展典型案例及其对发展中国家的启示研究”（22YH4FC）。

中国知网 https://www.cnki.net

一、引 言

“三教”即教师、教材、教法,共同构筑起驱动课程教学顺利运行的基本结构体系。自 2019 年《国家职业教育改革实施方案》明确提出职业教育“三教”改革任务以来,“强化教师队伍建设”“改进教学内容与教材”“创新教学模式与方法”成为职业教育领域备受关注的议题。[①] 在“三教”系统中,教师是课程教学的实施主体,教材是课程知识的表征载体,教法则是联结知识与学生的中介纽带。[②] “中文+职业技能”教育指以中文作为第二语言或外语教学对学习者进行职业技术和能力培养的活动,是我国职业教育“走出去”的重要途径。[③] 探究“中文+职业技能”教育的“三教”问题,有助于厘清教育教学活动中“谁来教”“教什么”“如何教”三大核心问题[④],助力“中文+职业技能”教育更好地适应市场需求和产业发展趋势,提升人才培养质量。既往研究主要从宏观视角出发,深入剖析了“中文+职业技能”教育的基本内涵、价值功能及其战略发展方向[⑤]。然而,“中文+职业技能”教育目前仍处于起步阶段[⑥],亟须聚焦“三教”问题,从中观视角揭示相关教育教学活动在教师、教材、教法上面临的现实困境与挑战,以便据此优化课程教学体系,确立成熟、可推广的教育范式,为相关教学实践活动提供切实有效的行动指导。鉴于此,本文以“三教”为纲,通过半结构化访谈,全面分析教师在“中文+职业技能”课程教学与教材编写方面的实践经验,反思“三教”现实问题,凝练具有借鉴意义的宝贵经验,为“中文+职业技能”教育发展提供参考。

二、研究设计

(一)研究对象

采用目的性抽样方法,邀请八位具备“中文+职业技能”课程教学与教材编写经验的教师作为研究对象。其中,三位受访者为国内职业院校在职教师,两位受访者为海外孔子学院公派教师,两位受访者为国内普通高校在职教师,一位受访者为海外职业院校教师。八位受访教师从事国际中文教育的平均教龄为 8 年,具体基本信息如表 1 所示。

表 1 受访教师的基本信息

编号	性别	学历	教龄(年)	职称	教学经历	编号	性别	学历	教龄(年)	职称	教学经历
A	男	博士	7	副教授	国内+海外	E	男	博士	6	教授	国内+海外
B	男	硕士	8	教授	海外	F	女	硕士	8	副教授	国内+海外
C	女	硕士	9	副教授	国内+海外	G	女	博士	9	副教授	国内+海外
D	女	硕士	5	教授	国内+海外	H	男	博士	12	教授	国内

① 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5647348.htm.

② 梁宁森,张星. 高职院校“三教”改革的价值、机理及路径分析[J]. 中国高等教育, 2022, (11).

③ 杜修平,李梦迪,尹晓静. “中文+职业教育”模式的基本认识[J]. 国际汉语教学研究,2024, (3).

④ 周建松,陈正江. 高职院校“三教”改革:背景、内涵与路径[J]. 中国大学教学, 2019, (9).

⑤ 教育项目研究组. 构建“中文+职业技能”教育高质量发展新体系[J]. 中国职业技术教育, 2021, (12);孟源,商若凡. “中文+职业技能”教育:发展脉络、现实挑战与路径选择[J]. 中国职业技术教育, 2022, (29).

⑥ 谢永华. “一带一路”视域下“中文+职业技能”教育的功能、困境与可持续发展路径[J]. 职业技术教育, 2023, (33).

中国知网 https://www.cnki.net

（二）数据收集与分析

采用定性研究方法，通过在线一对一半结构化访谈收集数据，每次访谈时长约 30 至 60 分钟。访谈结束后，对访谈资料进行转写，最终获取文本资料约 14 万字。在系统梳理材料、熟悉访谈内容的基础上，使用 NVivo11.0 软件，以教师、教材、教法为纲，开展主题分析，具体编码过程如下：(1)依据教师、教材、教法三维框架识别六份访谈资料中的关键信息，并基于信息内容特征进行初步命名；(2)初步编码完成后，审查编码内容，合并相似编码，拆分过于笼统的编码，确保编码准确反映访谈数据中的关键信息；(3)邀请国际中文教育领域的两位专家对编码结果进行校验，调整、修改编码内容，保证编码结果的可靠性；(4)对预留的两份访谈资料进行编码，开展数据饱和度检验，确认无新概念出现，可认为访谈数据达到理论饱和。具体编码结果如表 2 所示。

表 2　结构化编码结果

主范畴	概念（频次）
教师	数量短缺(20)、培训体系不善(12)、中文教学能力不过关(8)、专业知识欠缺(6)、忽视本土教师培养(4)、流动性大(3)
教材	语言与技能比重不合理(21)、没有编写标准(20)、相关数字资源短缺(14)、配套资源不完善(13)、职业素养内容少(12)、文化融入不足(10)、语言知识超纲(9)、语料失真(8)
教法	语言与技能教学脱离(12)、教学方法传统(12)、理论与实践脱节(9)、缺少考评标准(7)、没有教学参考依据(7)、不符合海外职业标准(4)、教学方法不统一(2)

三、“三教”问题审视

随着“一带一路”倡议的深入推进，中国与世界各国的合作不断深化，海外市场对中文职业人才的需求迅速增长，为“中文＋职业技能”教育带来了重要的发展机遇和广阔的发展空间。作为产教融合的创新举措，“中文＋职业技能”教育在探索阶段面临诸多困难与挑战。通过访谈调研及编码分析后，我们发现当前“中文＋职业技能”教育在教师、教材及教法方面主要存在以下问题：

（一）教师：师资力量薄弱，复合型教师紧缺

教师是立教之本、兴教之源，是教育发展的第一资源。[①]调研发现，目前部分院校采取“企业订单式”培训模式，根据当地企业的需求积极开设各类“中文＋职业技能”课程。然而，“中文＋职业技能”教育师资储备不足，供不应求，难以满足实际教学需求。“国内高职院校能够选派出来的教师数量较少，即便整合各校师资力量，组建教师团队，集中培训开课，也无法完成当地企业提出的全部培训计划”(B)。同时，师资短缺已成为制约海外“中文＋职业技能”社会培训推广的关键因素。“当地高教部和职业教育管理部门一再表示，希望我们面向社会开展培训，但受限于师资力量，我们仅能承担一小部分，而当地社会对于此类培训的实际需求则十分庞大”(B)。

国内院校复合型师资储备不足，供给能力有限，是引发海外“中文＋职业技能”教育师资困境的主要原因。开展“中文＋职业技能”教学，要求教师具备多元化的知识与能力，“能上讲台、能下车间、会教中文”[②]。目前，海外“中文＋职业技能”教学任务主要由国际中文教师承担，“我们的中方合作院校只有中文教育方面的老师，没有职业领域的，外派来的志愿者教师基本也都是国际中文教育专业背景的”(A)。多数国际中文教师缺乏相关专业知识，在特定专业或实践操作教学中，时常因为“自身理解非常专业的词汇和句子有

① 周侃. 大力弘扬教育家精神 培养造就新时代大国良师[N]. 光明日报，2024－01－09(006).

② 周燕，段媛媛，王瀛. 面向“中文＋职业技能”教育的“双师＋”型师资队伍建设[J]. 国际汉语教学研究，2023，(4).

中国知网　https://www.cnki.net

困难,导致教学效果不理想"(C)。鉴于国际中文教师学习专业知识"难度大"(D、H),"通过短期培训无法掌握"(E),国内各职业院校"积极组织中文教学培训"(F),鼓励专业教师在原有专业知识的基础上掌握中文教学技能,考取国际中文教师资格证书,赴海外开展"中文+职业技能"教学。遗憾的是,"会教中文且懂专业教学"(F)的复合型教师仍"十分短缺"(E、F),且外派教师"流动性大、不稳定"(B、G),"优秀教师留不下来"(G),导致海外相关培训"办完一期以后就没有下一期了"(B),"无法长期开设针对固定专业的培训项目"(G),严重阻碍了海外"中文+职业技能"教育的可持续发展。

此外,复合型"中文+职业技能"师资短缺也为相关教材建设与课程教学带来了困难。目前,"中文+职业技能"教材编写工作大多由多元化教师队伍协同完成:专业教师选取典型工作场景、搜集语料;国际中文教师对语料进行二次加工,依照二语学习规律进行编排、整合。在教材编写过程中,双方教师"编写理念不一致"(D)的状况时有发生,"词汇取舍上经常产生争议"(G),"沟通成本较高"(E、F)。在"中文+职业技能"教学方面,国际中文教师"只能承担基础的中文课程"(G),专业教师则"在此基础上开展专业理论、实践操作教学"(A、G),这种教学方式不仅"耗费人力"(H),在实际实施过程中也容易衔接不当,出现"两部分课程割裂"(C、G)的情况。

(二)教材:语言与技能难以平衡,职业素养培育功能缺失

教材是教育核心育人理念与知识习得规律的集中反映,对教师的课程知识框架构建及教学方法选择具有直接影响。目前,"中文+职业技能"教学对象以"双零起点"或中文"零起点"的情况较为普遍,对此,学界已明确了"中文+职业技能"教材"双零起点、同步递升"的编写原则,采用语言知识与专业知识、语言技能训练与专业技能训练相结合的编写模式。[①] 然而,访谈调研结果表明,如何科学高效地平衡语言知识与技能知识的比重,合理编排教学内容的难度梯度,有效促进语言知识技能与专业知识技能同步提升,仍然是实际教材编写过程中亟待解决的困境所在。

在语言内容方面,"中文+职业技能"教材大多对标《国际中文教育中文水平等级标准》,但职业操作技能和工作任务通常具有流程性,"不可分割"(B),"难免涉及超纲词汇"(B、C、E);在职业技能内容方面,"中文+职业技能"教材主要参照《职业中文能力等级标准》《国家职业技能标准》进行编排设计。但教材中"有些工作任务不够典型"(G、H),"缺乏场景描述"(G),部分任务的颗粒度过大,"流程粗略,实操性不强"(H)。另外,由于缺少针对特定专业工种与岗位的核心词表,教材词汇选取主要"依赖于一线教师与业内专家的经验判断"(B、G)。因此,"纳入多少超纲词汇、纳入哪些超纲词汇"(B、F)成了编写专家团队的首要考量。超纲词"把握不好"(F),"中文+职业技能"教材则"或偏重语言,或偏重技能"(B),教学适用性不足。一方面,对于"双零起点"学习者而言,教材"语言内容比重过大,学会了语言,职业技能还是没掌握,达不到职业学习的目标"(B、E),削弱了中文在职业教育中的应用价值。部分学习者在中短期内"看不到职业技能学习成效,容易丧失学习动力"(G),导致学员流失率过高;另一方面,"突出职业技能内容,则难度太大,学习者接受不了"(B),不符合语言习得规律。且书面化技能术语过多,学习者"学完教材以后说的话都是文绉绉的,日常职业交往中用起来不恰当"(C、D)。同时,中文基础知识缺失,职业技能术语与操作流程"用中文讲不清,学习者理解不了"(D)的状况时有发生,难度较高的职业技能点"只能借助英语或学习者的母语讲授"(C、D),甚至"有些学员和企业希望跳过中文学习,直接用英文进行职业培训"(C),导致国际中文教育陷入较为尴尬的局面。

此外,"中文+职业技能"教材在职业素养培育方面的价值凸显不足。部分教材仅以课后板块的形式简要介绍企业文化或职业规范,未能在课文中体现诸如"诚实守信、踏实做事"(A)"团队协作"(G)等中国职业美德。加之相关教辅材料、数字资源相对匮乏,"我们想给学生补充类似(职业素养)的内容,也找不到比较生动的素材"(H)。教材"精神内核"缺失,导致学习者"理解不了中国和中资企业的文化理念"(A、G),甚至"不认同企业的管理制度和工作方式"(G)。多位受访者表示,职业素养相关内容"应融

① 陈曼倩,赵永生."中文+职业技能"教材开发思路与实施路径初探[J].国际汉语教学研究,2023,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

入教材，通过（学习者的）长期学习潜移默化地进行培养，短期岗前/中培训无法达成理想效果"（G、H），因此应聘者的职业素养成为多数海外中资企业选用人才的必备考量，具备职业素养的人才方能"在职业发展道路上走得更长远"（H）。

（三）教法：教学方法拘于传统，课程考评有待完善

教法直接影响着知识传递的效率与质量，是教育教学活动实现创新的重要动力。访谈调研结果表明，目前"中文＋职业技能"教学单位普遍认同"理论与实践相结合"（A、B、E、G）的教学原则，但相关教学活动仍"主要在课堂中开展"（B、G），先采用传统讲授式教授基础中文和理论知识，后辅以车间实践、企业实习等活动，导致理论与实践学习呈现时序性叠加而非同步融合的样态。一方面，理论知识学习与实际应用场景缺少直接联系，部分学习者"认为课程内容与实际工作无关，学习兴趣不高"（G），仅"被动接受知识"（G），学习参与度不佳；另一方面，学习者在后期技能实操过程中"常常已经忘记了之前学习的专业知识和中文词汇"（H），难以发挥知识学习对实践的指导作用。部分课程虽在讲授时"借助图片、教具、视频等教学资源"（E、F）帮助学习者形成对职业场景的认知，但这种形式"不够生动"（G）"图片跟实际常有出入"（H），加之部分职业领域（如机电、汽修等）教学中面临"实训设备不足"（B、E）"大型设备无法进课堂"（D）的困境，导致"中文＋职业技能"教学存在理论与实践脱节的现象。

此外，"中文＋职业技能"课程学习与培训考评"缺少规范的参考依据"（C），大多"由教师依据教学内容自主设计"（G、H），以传统的应试考试为主要考评形式，甚至部分培训"没有设置结业考试"（B、F）环节，"针对培训效果的评估主要依赖于企业的后期反馈"（F）。此外，受制于相关培训"时间紧、任务重"（B、C）的现实情况，过程性评价也往往被忽视。学习考评缺失或机制不完善，"中文＋职业技能"教育的长效性则难以保证。一方面，教师缺乏评估教学内容及方法有效性的依据，无法及时改进课程设计，调整教学策略，为学习者提供更具针对性的指导，导致"中文＋职业技能"课程仍大多"以教师为中心"（F），"课程内容偏离学习者的实际需求"（H）。对于教学单位而言，由于缺少结业考评结果作为参考，"每期培训内容主要还是依靠专业教师的经验来判断、设计，衔接上不够紧密连贯"（F），不利于形成适切的系统性培训方案，吸引企业在职员工持续参与定期培训成为一大难题。另一方面，传统的应试考核大多聚焦于显性知识（如语言知识、专业知识等），疏于对学习者沟通交流、操作实践、团队协作等方面的能力考察。课程考评流于形式、止于理论知识，"没有完全落实重技能实践的教学原则"（E），"凸显不出职业教育的特色"（G），也为衡量"中文＋职业技能"教育的育人成效带来了困难。

四、"三教"发展进路

基于以上问题，不断优化教师队伍、教材教辅与教学方法，方可为"中文＋职业技能"教育的可持续发展奠定坚实基础。访谈调研显示，为提供更加优质的"中文＋职业技能"课程与教学资源，部分教学单位已积极开展了诸多有益探索。针对上述现存问题，我们充分结合一线教师的宝贵实践经验，提出以下发展策略：

（一）构建多路径协同培养机制，加快复合型教师队伍建设

扩充"中文＋职业技能"教师队伍，培养复合型教师，是当前推动"中文＋职业技能"教育发展的客观需要。[①] 访谈中，多位受访者据经验指出，"国际中文教师在短时间内全面掌握专业知识的难度较大"（C、D、H），针对职业院校教师开展国际中文教学培训是快速壮大"中文＋职业技能"复合型教师队伍的理想途径。2022年，教育部印发《关于开展职业教育教师队伍能力提升行动》，要求健全职业院校教师培训体系，提倡多主体协同参与教师培养工作。据此，"中文＋职业技能"教师培养应以国际中文教师为中坚力量，以国内职业院校为重要基地，以海外教学单位为实践平台，从教师培训与学历教育两个方面

① 周燕，段媛媛，王瀛. 面向"中文＋职业技能"教育的"双师＋"型师资队伍建设[J]. 国际汉语教学研究，2023，(4).

中国知网 https://www.cnki.net

入手,建立国内综合大学、国内职业院校、海外教学单位三方协同培养机制。

在教师培训方面,国内高水平综合大学与师范院校应积极携手职业院校,采取项目式、订单式培养形式开展定向合作,选派优秀国际中文教师,前往职业院校开展国际中文教学培训,"鼓励专业教师考取《国际中文教师证书》"(D、E、F),"积极参加国际中文教学竞赛"(D),为职业院校教师向着复合式教师转型打通渠道。在此基础上,加强国内职业院校与海外孔子学院、教学点及高等教育机构间的合作关系,向海外一线教学单位定点输送复合型师资人才,实现供需精准对接,以破解当前"中文+职业技能"教育师资短缺困境。同时,培养本土职业教育师资,为中国产业与技术"扎根海外"提供内在动力,彰显"中文+职业技能"教育"走出去"的重要意义。[①] 为此,海外教学单位需吸纳国际中文本土教师力量,与国内教师培养形成互为补充的培育格局。[②] 可推广"老带新"学徒制模式,提倡经验丰富的一线"中文+职业技能"教师与本土教师建立紧密合作关系,为本土教师提供观摩真实课堂及辅助教学的机会,促进本土教师职业成长;积极与国内高校合力"开办线上'中文+职业技能'教学培训"(C、D),为优秀学员提供"来华短期交流"(B)的宝贵机会,调动其职业学习积极性,并以此全面提升本土教师的"中文+职业技能"教学水平,进一步拓宽"中文+职业技能"复合型师资供给途径。

在学历教育方面,鼓励职业院校在职教师报考国际中文教育专业博士研究生,利用高水平综合大学的学术资源,提升职业教师科研能力,开展高水平"中文+职业技能"教育研究。一方面,可采用实习实训、半脱产形式,鼓励职业教师在攻读学位期间参与原职校的"中文+职业技能"培训,学用结合,在实践中探索"中文+职业技能"教育新模式、新方法;另一方面,提倡职业教师完成学历学习后履约前往海外教学单位任教,在进一步提升职业教师综合素养的同时支援海外"中文+职业技能"教育事业。

(二)开展多主体教材评价实践,优化数智资源建设

教材评价是教育质量保证体系的关键一环,有助于揭示教材编写及使用过程中的现实问题,为后续教材开发与修订工作提供方向性指导。[③] 据访谈了解,目前"中文+职业技能"教材大多由包括业内专家学者、职业教育专家、外语专家在内的多元化编写团队开发完成,并为教材质量提供保障。但因"职业工种繁多"(C、H)、"工作场景、任务与流程各异"(G),一线企业和学习者"对教材语言与技能内容的需求不尽相同"(C),难免出现教材语言与技能内容比重不合理、适用性不理想等情况。为此,应积极研发"中文+职业技能"教材评价标准,开展教材评价实践,引入专家、教师、学习者及行业用人单位作为评价主体,通过问卷调查、访谈、教学日志、学习数据智能分析等传统评价方法与数智评价方法相结合的方式[④],考察教材不足,并根据评价结果灵活调整语言与技能内容,如增加或删除语言点、优化练习设计、补充真实语料等,实现以评促编。

"中文+职业技能"教育应兼顾"语技文养",注重培养学习者的中文水平、职业技能、文化意识以及职业素养。[⑤] 而访谈调研发现,目前"中文+职业技能"教材在文化意识和职业素养培育方面的作用尤为薄弱,学习者"团队协作"(G)"企业文化理解"(A、F、G)等能力有待加强。首先,亟须开发优质数智资源,提供拓展词句、文化讲解、职业规范介绍、典型工作案例等内容,丰富教材内容,满足不同学习者对教材内容的需求,全面提升育人成效。可考虑搭建系统性资源集成平台,整合上述教辅资源,并纳入基于不同教材的"网络精品课程、技术操作视频、工作流程图、配套音频等数字资源"(E、F),为学习者开展自主学习、拓展学习提供便利渠道,提高中文与职业技能学习效率,并在职业素养培育、文化理解方面发挥潜移默化的作用。

---

① 李宇明,李艳华."中文+X"的类型及"工具语言"问题[J].世界汉语教学,2024,(2).

② 罗世琴.新时期国际中文教育本土教师培育及长效机制建构[J].民族教育研究,2023,(2).

③ 李诺恩,陈天阳,张哲.国际中文教材评价量表开发与检验——基于一线教师视角的因子分析[J].国际汉语教学研究,2023,(4).

④ 梁宇.国际中文教育评价研究的基本框架、局限与进路[J].吉林大学社会科学学报,2025,(1).

⑤ 梁宇,李诺恩.供需视角下的"中文+职业技能"人才培养模式构建[J].河南大学学报(社会科学版),2025,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

数智资源更加直观、形象，在展示复杂的职业操作概念、流程、场景以及文化价值观念等方面具有独特优势，可使教材内容更加立体化，从而提升职业技能学习、职业素养培育效果，增进文化理解。其次，技术设备是开展“中文＋职业技能”教育必备的重要资源。平台可搭载虚拟现实、增强现实技术，构筑支持全息互动的元宇宙“中文＋职业技能”教育空间，为学习者提供在虚拟环境中进行真实设备操作的机会。基于操作过程与职业行为习惯的数据记录，教师能够提供更加精准、高效的学习建议与个性化指导，探索更具针对性的系统教学方案，创新“中文＋职业技能”新型教学模式，促进学习者“语技文养”融合发展。最后，还应尽快构建重点行业“中文＋职业技能”知识图谱，为教材编写、数字资源开发提供强大的知识检索功能，基于大语言模型和检索增强生成技术，利用提示工程，创建“中文＋职业技能”教学资源开发的微调模型，自动生成针对不同职业技能领域的教学材料，提升资源开发效率。

（三）创新多元化教学模式，强化教学质量监控

教学模式创新是推动“中文＋职业技能”教育观念更新、提升教育教学质量的重要途径。目前“中文＋职业技能”课程存在教学方法传统、理论与实践教学脱节等问题，教育教学效果仍有提升空间。据访谈了解，部分国内院校已尝试推进“校企合作”办学模式，“与当地优秀企业达成定向合作”（D），为“中文＋职业技能”学习者提供实习实践机会，并“在课堂教学后派教师前往企业为学习者讲授技术要点”（D），进一步巩固其中文与职业技能知识。或在课程中“灵活穿插课堂学习和车间实践活动”（B、H），实现理论与实操紧密结合。在这种办学模式下，学习者“学习成效显著”（F、H），“毕业后回到当地中资企业任职也广受好评”（D）。前人调研显示，“中文＋”项目已形成校—企、政—校、校—校、政—校—企、校—校—企、政—校—行—企等多种合作育人模式。[①]教学单位可参考上述合作机制，积极探索与其他院校、政府机构、行业团体以及一线企业合作教学的可能性，利用他方资源与经验优化教学内容与形式，共创新型教学模式，通过任务实践、项目活动、企业实训等方式拓宽教学场景，实现“教、学、做”三者合一[②]，突出“中文＋职业技能”课程的实践性特点。

此外，“中文＋职业技能”课程的考评环节尚不完善，疏于对专业技术技能的考察，导致教师与教学单位难以准确衡量教学效果，及时调整教学方案。亟须强化教学质量监控工作，完善课程教学管理与学员职业资格认定，为教学过程与结果评价提供依据，实现以评促教。一方面，教学单位需加强对“中文＋职业技能”课程的管理和监督，设定明确的阶段性教学质量目标，定期组织教学检查、听课评课活动，收集教学质量反馈。可采用模块化考评方式，针对学习者的“语技文养”发展情况进行学年分段考察，结合学习者在作业评估、小组合作、项目实践与考核成绩等多方面的学习表现，建立教学与学习效果多维反馈机制。同时，可借助在线教学系统采集职业学习数据，生成智能化测评方案与可视化职业成长报告，为教师了解教学效果、改进教学方法以及企业选用人才提供具体参考。

另一方面，职业资格作为特定行业对从业人员的准入限制，既是对个体“学习成果”和“能力”的具体评价，也是企业筛选、雇佣员工的重要参考。[③] 亟须出台“中文＋职业技能”人员资格认定指导方案，与我国职业技能标准和海外职业技能标准紧密对接，对“中文＋职业技能”课程的考试内容、方式以及职业水平等级设定进行整体规划与科学设计，为“中文＋职业技能”人才提供明确的职业发展路径。在认定主体方面，除纳入相关教育部门的权威认定资格以外，需重视行业或企业主管部门的认可，保证资格认定的全面性、权威性与实用性。其次，在考试内容方面，突出对产业实践与职业技能的评价，可在中文知识、专业理论等基础科目的基础上，增设针对特定职业技能的考试科目或企业实践评定，融入社会化人才评定方式，体现“中文＋职业技能”教育的社会服务功能。在考试形式方面，可采用线上知识测试与线下职业实践相结合的方式，择优遴选具有权威评价资格的企业与组织承担实践性考试模块，细化实践时

① 王鹤楠，梁宇. 东南亚“中文＋”教育项目发展动态与前瞻[J]. 国际汉语教学研究，2024，(3).

② 戴士弘. 职业教育课程教学改革[M]. 北京：清华大学出版社，2007.

③ 李政. 国家职业资格的治理模式和优化路径——基于技能专业化的视角[J]. 中国高教研究，2023，(11).

中国知网　https://www.cnki.net

长、合作项目、服务内容等评价标准,提升“中文+职业技能”资格认定的可操作性。同时,应确立职业资格、职业技能等级与相应学历的比照认定方案,为学历与非学历教育提供职业资格与技能等级评定参考,实现两者间的学分转换互认,推动“中文+职业技能”教育规范化发展。

五、结 语

本文以教师、教材、教法为切入点,借助半结构化访谈,深入探究了当前“中文+职业技能”教育中存在的“三教”问题,揭示了其在复合型师资储备、教材内容设计、教学方法创新以及课程考评实施等方面的现实困境,并在此基础上提出了具有针对性的发展建议。当前,“中文+职业技能”教育仍处于起步阶段,而“三教”是推进国际中文教育与职业技能教育融合发展的基础性、根本性问题,培养高素质教师、研发高品质教材、探索具有创新性的教法是实现“中文+职业技能”教育高质量发展的关键支撑。“中文+职业技能”教育中的“三教”问题仍需要引起学界的高度重视,未来研究可采用多种研究方法,从不同视角审视“中文+职业技能”教育在教师培养与发展、教材开发与建设以及教法实践与创新中面临的挑战,寻求应对之法,为国际中文教育与职业技能教育“携手出海”贡献学术智慧与力量,惠及事业发展。

Current Issues and Developmental Approaches of “Chinese Language + Vocational Skills” Education from the “Teachers, Textbooks and Teaching Methods” Perspective

LI Nuoen[1], SHI Cuiling[2] & LIANG Yu[3]

(1. Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong 999077, China;
2. School of Chinese Language & Literature, Anyang Normal University, Anyang 455000, China;
3. Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: Teachers, textbooks, and teaching methods are key elements in building an efficient curriculum system and promoting the high-quality educational development. Although “Chinese Language + Vocational Skills” education has received extensive research attention, in-depth discussions on its actual and ideal development concerning teachers, textbooks and teaching methods are still lacking. By conducting semi-structured interviews, this study explores the current issues and development directions of “Teachers, Textbooks, and Teaching Methods” faced by “Chinese Language + Vocational Skills” education. It concludes that the teaching force is weak with a shortage of versatile teachers; language and skill content in the textbooks are unbalanced while vocational literacy development functions are lacking; the teaching methods strictly follow the tradition while the evaluation needs improvement. Thus, the study proposes some development suggestions from the aspects of teacher training, academic education, textbook evaluation and teaching resource development, as well as teaching innovations and quality monitoring in order to promote the high-quality development of “Chinese Language + Vocational Skills” education.

Keywords: international Chinese language education; Chinese Language + Vocational Skills; teachers; textbooks; teaching methods

[责任编辑:肖国荣]
[实习编辑:王睿昕]

中国知网 https://www.cnki.net

“中文＋职业技能”聚合课程构建研究*

于　爽[1,2]

（1. 天津师范大学 国际教育交流学院，天津 300387；2. 天津职业技术师范大学 外国语学院，天津 300222）

［摘　要］ 为服务企业和职业教育“走出去”，推动“中文＋职业技能”教育更好助力“一带一路”建设高质量发展，“中文＋职业技能”课程应充分借鉴前人优秀教学实践案例，深入探索适合自身可持续发展的创新型课程模式。文章借鉴了国内外优秀的聚合课程理念，提出了“中文＋职业技能”聚合课程的构建理路。该聚合课程以中文为主线、以实践为主导，融合职业技能、中华文化等多学科领域，形成螺旋式的超学科融合形式，并通过师资团队、课程目标、课程内容、课程形式和考核评价的聚合化真正实现“中文＋职业技能”课程的多领域融合。“中文＋职业技能”聚合课程的构建探索将为培养适应海外目的国职业技能岗位需求的国际化、语技复合型人才提供新的思路，为国际中文教育特色化发展拓宽创新路径。

［关键词］ 国际中文教育；职业教育；“中文＋职业技能”；聚合课程；课程建设

中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0055－08

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.008

一、引　言

当前，国际中文教育已发展到了一个新的阶段，作为其发展成熟的标志，“中文＋职业技能”也成了国际中文教育事业中最受关注的发展趋势之一[①]。随着“一带一路”建设的深入推进，中外各领域合作不断走深走实，越来越多中资企业走向海外，世界对于兼具“中文”与“职业技能”素养的复合型技术技能人才的需求也越来越旺盛，各种形式的“中文＋职业技能”特色教育和培训也大量应需而生。习近平主席指出，“语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁”，“支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任”[②]。“中文＋职业技能”在为海外学习者提供职业教育培训和就业发展机会的同时，也推动了当地社会经济发展和中外人文交流互鉴，进一步促进了世界各个国家与地区同中国的经济合作，为中国企业、中国产业产品、中国技术和技术标准以及中国职业教育“走出去”做出了巨大贡献。为更好地推动国际中文教育与职业教育的深度融合，促进“中文＋职业技能”在世界范围内的高质量发展，2021 年 12 月，教育部中外语言交流合作中心发布了《“中文＋职业技能”教学资源建设行动计划（2021～2025 年）》，提出在 3-5 年内“中文＋职业技能”在教学资源领域的建设目标，2023 年 4 月，印发了《职业中文能力等级标准》，为“中文＋职业技能”的标准化建设提供了参考依据。2024 年

* ［作者简介］于爽，女，天津人，天津师范大学在读博士研究生，天津职业技术师范大学讲师，研究方向为“中文＋职业技能”，国际中文教育评价，第二语言习得。

［基金项目］国家语委“十四五”科研规划 2022 年度重点项目“‘中文＋职业技能’教学资源建设研究”（ZDI145-35）；2021 年度天津市教育科学规划一般课题“非洲‘中文＋职业技能’教育融合发展对策研究”（CJE210254）；2023 年天津市高等学校本科教学质量与教学改革研究计划项目“POA 视阈下线上中文教学评价体系构建研究”（B231006605）。

① 李宇明，李艳华.“中文＋X”的类型及“工具语言”问题［J］. 世界汉语教学，2024，(2).

② 习近平向 2024 世界中文大会致贺信［EB/OL］. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202411/content_6987298.htm.

中国知网　https://www.cnki.net

11 月 16 日,在“新时代、新机遇,推动‘中文+职业技能’教育高质量发展”研讨会上,教育部语合中心副主任胡志平提出要“发挥语言教育的桥梁作用,更好服务企业和职业教育‘走出去’,推动‘中文+职业技能’教育更好助力‘一带一路’建设高质量发展”的希望[①]。作为教育的重要载体,“中文+职业技能”课程也应随着“中文+职业技能”的高质量发展,根据自身语技融合特点和当前时代背景探索出新型课程模式。本研究将针对“中文+职业技能”的跨领域融合特点,以聚合课程理论为依托,探讨如何构建“中文+职业技能”聚合课程,以探索中文教育与职业教育融合的最佳方案。

二、“中文+职业技能”聚合课程的内涵与特征

聚合课程是由不同学科的教师,从各自学科的视角,针对同一主题进行协作式教学的组织形式,是一种新的教与学模态[②]。区别于传统分学科教学,聚合课程具有整体意识,融合不同学科教育理念和思维模式,旨在激发学生学习的主动性、参与性、实践性,提升学习者的学科融合素养和人文素养,增强学习者的创造、批判、写作等思维,促进学习者德智体美劳全面发展。聚合课程距今已有 30 年的历史,其间积累了丰富的理论与实践成果,形成了若干种多学科融合模式。目前较为盛行的聚合课程有加州大学洛杉矶分校(UCLA)开发的新生通识教育聚合课程(Freshman Cluster Course)[③],STEM 与 STEAM 教育,以及由二者衍生而来的中国本土化跨学科融合教育范式 A-STEM。

STEM 是科学(Science)、技术(Technology)、工程(Engineering)、数学(Mathematics)等英文单词的首字母缩写,后来添加了“A”(即 Art,代表人文学科),又形成了 STEAM。其中,工程学(T)通常作为“铰链”学科用以连接其他学科,以与生活相关的工程问题作为项目,并在项目中融合科学、技术、数学及人文等多学科知识[④]。与之有相通之处,“中文+职业技能”中的“技”大多为实作类甚至正是工程类知识技能,“中文+职业技能”课程可将“职业技能”领域所需完成的任务和面临的场景作为“铰链”,转化为中文等其他领域知识的纽带。这为“中文+职业技能”开拓出了一条全新的课程建设道路,为构建新型“中文+职业技能”课程体系提供了新的思路。而国内学者提出的 A-STEM,将 A 置于其他字母之前,使人文艺术学科占据所有学科的领导地位,形成激发与反馈的“双螺旋”机制[⑤],可促进元素之间的交互作用。中文教育是“中文+”的根本[⑥],“中文+职业技能”课程可以借鉴 A-STEM 教育,以中文为引领,沟通其他职业技能相关知识形成“螺旋”机制,从而达到多领域知识的“超学科(transdisciplinary)”[⑦]融合。

集成聚合课程的优势和特点,“中文+职业技能”应以中文为主线,融合职业技能、中华文化等多学科领域知识与技能,形成螺旋式的“超学科”聚合课程模式。该模式以实践为主导,通过多领域教师共同合作,将中文教学与职业技能教育有机结合,使学习者在掌握中文的同时,提升职业技能相关的知识储备以及跨文化交际、学科融合、团队合作、创新创造能力以及对中华文化理解等方面的综合素养。“中文

① 新时代、新机遇,推动“中文+职业技能”教育高质量发展研讨会成功举办[EB/OL]. http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/article?id=2112&page=1.

② 沈庶英. 基于跨学科模式的聚合课程研究——兼谈商务汉语聚合课程建设[J]. 教育研究,2018,(1).

③ Self-Review 2003-2011 Freshman Cluster Program [EB/OL]. http://www.uei.ucla.edu/docs/Cluster_Report_FINAL_with_Covers_Sep111.pdf.

④ Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. Advancing engineering education in P-12 classroom[J]. Journal of Engineering Education, 2008,(3).

⑤ 陈恣,陈珍国. A-STEM:跨学科融合教育价值重构[J]. 教育发展研究,2019,(6).

⑥ 吴应辉,刘帅奇. 孔子学院发展中的“汉语+”和“+汉语”[J]. 国际汉语教学研究,2020,(1).

⑦ Liao, C. From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts integrated approach to STEAM education[J]. Art Education, 2016,(6).

中国知网 https://www.cnki.net

＋职业技能”聚合课程的构建也需牢牢把握聚合课程的内涵与特征,从师资团队、课程目标、课程内容、课程形式以及考核评价等方面全面实现“聚合化”。

三、“中文＋职业技能”聚合课程构建的主要内容与路径

(一)师资团队聚合化

组建师资团队是聚合课程构建的第一步。在当前“中文＋”复合型师资短缺的现状下[①],多领域教师的共同合作是“中文＋职业技能”师资问题的最优解。“中文＋职业技能”教育应集合中文教师、职业技能教师、相关企业管理者等多领域人员,并针对特定区域国别需求邀请本土教师加入,以实践为主导,共同教研,跨界融合,从而聚合成一支既能胜任中文教学,又能进行技术技能教育教学的复合型、国际化师资队伍。

首先,单纯地以中文教师或职业技能教师为主导进行课程融合都有着各自的局限性[②],因此“中文＋职业技能”聚合课程应以学习者即将面对的职业技能相关实践为主导,不同领域的教师共同为同一个特定的实践任务服务,在此前提下共同进行课程设计、内容选择、课程教学、测试评估以及课程改进工作:企业管理者根据用工需求限定实践话题,职业技能教师提供职业技能知识、技术支持和建议,本土教师融入本土的教育理念和语言文化,而中文教师则负责把控课程的核心——中文,挖掘实践中各方面有教育教学价值的语言和文化现象,并协调各方对课程细节进行取舍。团队中的每位成员互为主导、互为辅助,共同织就“中文＋职业技能”聚合课程的大网。其次,传统的课程教研建立在学科隔离的基础上,教师只熟练掌握本学科概念纵深发展脉络,缺少协同共建跨学科知识网络的实践场域,从而忽视了隐性知识的流动、共享与内化。为此,STEAM 教育提出了跨学科的教研方法,其实质就是教研主体认知“去中心化”的决策过程,跨学科教研要求教师突破学科本位意识,不再以某门学科或某一专家型教师为中心,而是着眼于某一教学主题,加强不同学科之间教师的对话,相互借鉴学科见解并建立强联系,将各学科知识和教研的集体智慧融入课程,从而产生新的课程或教学方案[③]。

(二)课程目标聚合化

“中文＋职业技能”涵盖的种类繁多,且包含了国内外学历教育、长期培训、短期培训、兴趣班以及微课、短视频等不同的教学组织形式。因此“中文＋职业技能”的课程目标不能一概而论,目标的设置需根据不同的组织形式,实现需求聚合、素养聚合、标准等级聚合。

第一,需求聚合。“中文＋职业技能”的需求主体多元,除了涉及学生和教学单位的需求,还要考虑行业发展需求、企业用工需求乃至国家国情需求。要办好“中文＋职业”教育,除了解教育教学单位与学习者的需求之外,还要了解国际上的行业发展需求和企业人才需求,预测在目的国开展“中文＋职业”教育的可能性[④]。根据前人针对各国“中文＋”人才需求的调研,不同国别对于“中文＋职业技能”人才的语言水平和职业技能素养有着不同的需求,不同行业不同企业对于“中文＋”中语言技能或职业技能也有着不同程度的要求[⑤]。课程目标的设置,首先应建立在特定教育教学形式内,对上述各方做好充分的

---

① 张虹倩,胡范铸.语境、概念、路径:国际中文教育的再思考[J].语言教学与研究,2024,(3).

② 孙雨桐.职教国际化背景下“汉语＋职业技能”线上教学模式及发展策略研究[J].中国职业技术教育,2021,(35).

③ 杨文正,许秋璇.融入“大概念”的 STEAM 跨学科教研:模式构建与实践案例[J].远程教育杂志,2021,(2).

④ 李宇明,李艳华.“中文＋X”的类型及“工具语言”问题[J].世界汉语教学,2024,(2).

⑤ 黄长彬.尼日利亚中资公司“中文＋”市场需求调查研究[J].语言战略研究,2023,(6);贺煦友,俞玮奇.基于大数据的东南亚地区“中文＋”人才的社会需求分析[J].国际汉语教学研究,2023,(2);郑崧,尹建玉.东盟三国劳动力市场中文人才需求研究——基于越南、泰国和印尼招聘网站数据的分析[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023,(6);步延新.新形势下俄罗斯“中文＋职业”人才需求及培养路径研究[J].国际中文教育(中英文),2023,(3).

中国知网　https://www.cnki.net

需求调查,否则将导致人才的培养与市场实际需求相脱节。

第二,素养聚合。“中文+职业技能”聚合课程的目标不仅要关注中文和职业技能相关的知识技能以及中文交际、实际技术操作、跨文化交际等能力,更要掌握学科交叉形成的知识、技能,提升学科融合能力、团队合作能力、创新创造能力以及对中国、中华文化以及中国企业文化的理解,从而形成立体化的目标体系。梁宇等指出,企业对“中文+职业技能”人才的需求尤其重视在中文、技能、文化、素养等四个维度上的表现[①]。早在 1996 年,联合国教科文组织的《教育——财富蕴藏其中》报告中就提出了未来教育的任务:提升学习者各方面综合素养,提高结合知识深入研究问题的能力,应付职业中各种难题的能力,从而激发学习者“记忆、领导气质、合作精神”等方面的潜能。美国也在 2007 年更新的《“21 世纪素养”框架》中确立了“信息、媒介与技术素养”“学习与创新素养”“生活与职业素养”三个方面的核心素养[②],并以此为依据开展教育工作。而在聚合课程中,STEAM 教育目的涵盖也非常广泛,其中就包含“培养具有综合素养、问题解决能力和创新能力的优秀人才”[③],要求学生既具备较好的理论基础,又要能将所掌握的理论知识根据需要进行适当的迁移与转化,同时又能在团队合作下提升跨文化交际能力等人文素养[④]。

第三,标准等级聚合。“中文+职业技能”课程目标应聚合《国际中文教育中文水平等级标准》《职业中文能力等级标准》等中文标准,中国《国家职业技能标准》《职业技能等级标准》以及海外目的国职业资格等级标准等职业标准体系的要求,以实现培养人才与国内外标准接轨。2023 年 4 月《职业中文能力等级标准》发布,同年 12 月,又发布了《国际中文导游职业技能等级标准》等 4 项标准,为“中文+导游”等领域课程的标准化建设提供了重要指导。然而,职业技能门类众多、分类复杂,要制定出各类职业中文能力的标准体系尚需时日,因此在当前发展阶段亟须打通中文水平等级和职业资格等级等方面的通道[⑤],中文水平等级标准界定了通用范围内中文的难易分级,职业技能等级标准反映了职业活动和个人职业生涯发展所需的综合素养[⑥],两个领域的标准根据具体课程目标进行有机融合,将为“中文+职业技能”聚合课程的标准化构建提供重要依据。

(三)课程内容聚合化

课程内容是课程构建的核心,而中文又是“中文+职业技能”课程的核心,因此“中文+职业技能”聚合课程应以中文为主线,融合职业技能、中华文化等文化领域方面的知识与技能,形成以中文为中心的螺旋机制(如图 1)。

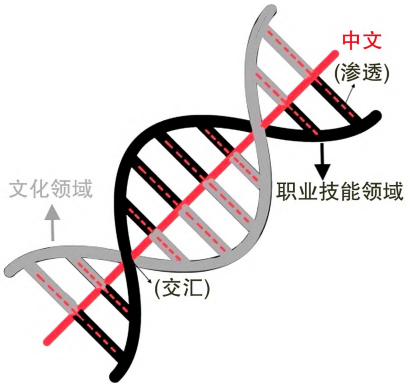


图 1 “中文+职业技能”聚合课程内容聚合图

第一,“中文+职业技能”聚合课程应坚持以中文为主线,即以中文引入职业情境,使用中文来进行学习、思考并与他人沟通交流,用中文理解中国国情、中华文化,最终用中文去展示讲解问题解决的过程与成果。首先,“中文+”教育的实质是“用中文学”或“用中

① 梁宇,李诺恩. 供需视角下的“中文+职业技能”人才培养模式构建[J]. 河南大学学报(社会科学版),2025,(1).

② 索桂芳. 核心素养评价若干问题的探讨[J]. 课程. 教材. 教法,2017,(1).

③ Perignat E, Katz-Buonincontro J, STEAM in practice and research: An integrative literature review[J]. Thinking Skills and Creativity, 2019,(31).

④ 范文翔,张一春. STEAM 教育:发展、内涵与可能路径[J]. 现代教育技术,2018,(3).

⑤ 杜修平,李梦迪,尹晓静.“中文+职业教育”融合参考框架的构建[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2023,(4).

⑥ 王海东,王全珍. 我国国家资历框架体系建设研究综述[J]. 中国职业技术教育,2018,(34).

中国知网 https://www.cnki.net

文做”,语言不仅是交际工具,也是思维和学习的工具、文化和信息的载体,语言能力是人的核心能力[①],因此中文要自觉主动、有创造性地配合职业技能等其他内容的教学,积极帮助学生掌握职业技能,将来用好职业技能,特别是借助中文学好和做好职业技能[②]。其次,当前中国的很多先进技术已经成为或有望推广为国际标准[③],如要把握技术真谛、看懂产品说明书,或到相关中资企业中从事相应的技术工作,就应以中文为工具学习相关知识技能,使用中文就职业相关问题进行交流。此外,根据A-STEM教育的观点,人文学科可以跨越学科知识体系的差异而被迁移到其他学科或跨学科间的融通中[④],因此中文本身就是课程内容很好的“黏合剂”。中文既可以传授职业技能知识,又可以承载文化内涵,“中文+职业技能”的“超学科”融合应建立在中文渗透于各领域的基础之上。

第二,“中文+职业技能”在以中文为主线设置教学内容时,应以实践为主导、充分考虑未来职业技能所需完成的任务和面临的场景。根据布迪厄的“社会实践理论”,实践(或称实际活动)是行动者在一定的场域(即实践空间)中凭借各自拥有的资本(即实践工具,包括经济、文化、社会、符号等方面)在特定的惯习(即实践观念)指导下为提高自己在场域中的位置以及资本的数量和质量所采取的活动[⑤]。聚合课程的实践可以囊括未来职业活动所应具备的“资本”“惯习”与“场域”,体现了课程教学的系统性。技能人才的培养应以职业活动为载体,有效提升职业技能学生的专业实践能力[⑥]。作为专门用途语言教育中较为成熟的实践,德国的行业英语课程模式即以“行动”为学科融合切入点,既凸显了课程中的职业特色,又提高了课程内容质量[⑦]。但不同于以内容为依托(CBI)的教学理念,聚合课程是一项融合问题解决、知识掌握及情境实践为一体的教育教学模式,它将各项综合素养整合到一个项目或主题中,让学生从多个角度进行探究和学习,以加深对问题的理解并拓展解决方案[⑧],均衡提升自身素养。“中文+职业技能”课程所设置的实践可以与职业技能相关,也可是在职业技能之外与生活、企业运营等相关的其他问题,但应体现职业技能相关学习内容。学习者在完成课堂实践中需要运用关联思维,将包括职业技能在内的不同学科领域的知识和技能联系起来,融合成网状的认知结构,从而达到“超学科”融合的目的。

第三,“中文+职业技能”教育中,除“中文”与“职业技能”之外,还应重视二者内部均涉及的文化元素。孙雨桐总结了“中文+职业技能”所包含的文化,即社会主义核心价值观、中华精神文化、科技理念、产业文化、职业素养、文化传承与创新精神、中国工匠精神、对中国职教品牌的认可、“知华友华爱华”态度情感、全球素养等[⑨]。中文承载着中华民族数千年的文明智慧,是中国贡献给世界的重要公共文化产品[⑩],讲好中国故事,传播好中国声音,推动中外文明交流互鉴和人类命运共同体建设是国际中文教育的重要使命,也是加强中国在世界话语体系地位的重要举措[⑪]。未来的“中文+职业技能”除了让学习

---

① 吕必松.汉语和汉语作为第二语言教学[M].北京:北京大学出版社,2007.

② 李宇明,李艳华.“中文+X”的类型及“工具语言”问题[J].世界汉语教学,2024,(2).

③ 陈恣,陈珍国.A-STEM:跨学科融合教育价值重构[J].教育发展研究,2019,(6).

④ 陈恣,陈珍国.A-STEM:跨学科融合教育价值重构[J].教育发展研究,2019,(6).

⑤ 宫留记.布迪厄的社会实践理论[J].理论探讨,2008,(6).

⑥ 韩通,郄海霞.技能型社会建设背景下技能人才培养标准开发的价值、逻辑与路径[J].中国职业技术教育,2023,(15).

⑦ 张婷.中德职业教育化工行业英语课程比较:学科融合视角[J].中国职业技术教育,2023,(17).

⑧ 王苏明,王晨晖.STEAM教育活动与关联思维融合的理据、价值与实现路径[J].教育与教学研究,2024,(7).

⑨ 孙雨桐.职教国际化背景下“汉语+职业技能”线上教学模式及发展策略研究[J].中国职业技术教育,2021,(35).

⑩ 习近平向2024世界中文大会致贺信[EB/OL].https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202411/content_6987298.htm.

⑪ 吴应辉.新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考[J].四川师范大学学报(社会科学版),2023,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

者“学会求知”“学会做事”,更应让其“学会生存”“学会共同生活”,提升“跨文化职业胜任力”[①]。但文化内容的设置也不应浮于表面,而应将文化内容恰当融入课程,将文化的暗线埋入聚合课程的大设计之中,使学生看到所学内容的社会效益和经济价值,从而引导其全面发展[②]。

(四)课程形式聚合化

在课程形式上,该课程模式倡导教学模式聚合化和教学手段聚合化。

第一,教学模式聚合化。前文提及,“中文+职业技能”聚合课程以学习者即将面对的职业技能相关实践为主导,在解决问题的过程中获得中文、职业技能以及文化领域知识,提升学科融合能力、团队协作能力等素养。以“解决问题”为形式的教学模式多种多样,在 STEAM 教育中,教师在确保能够使学生在真实情境中习得未来所需的知识与技能的前提下,既可以采用亲自体验的教学模式、基于项目的教学模式或基于问题的教学模式,也可以采用信息技术与 STEAM 教育深度融合的翻转课堂教学模式[③]。沈庶英在讨论商务汉语聚合课程时提出了能力核心课程、时代核心课程和项目核心课程三种形式[④]。此外,国际中文教育和职业教育领域也各自有着较为突出且效果卓著的教学模式,如:产出导向法[⑤]、表达驱动法[⑥]、OBE 教育理念[⑦]、EPIP 教学模式[⑧]等。“教学有法,教无定法,贵在得法”,“中文+职业技能”聚合课程教学模式的设置可根据授课形式以及所设置的实践项目内含的学科领域倾向,灵活选用教学模式,但要保证良好的结构化课程设计,通过所选教学模式充分调动各学科的互动融合,并提高学习者的学习效果和参与度。

第二,教学手段聚合化。随着第四次工业革命的到来,教育也迎来了新的阶段。STE(A)M 教育已在虚拟现实(VR)、增强现实(AR)、混合现实(MR)、机器人、人工智能(AI)、创客等技术上进行了诸多尝试,并获得了显著的效果[⑨]。“中文+职业技能”聚合课程也应主动运用新兴技术拓宽教学空间、优化教学体验,如:利用线上平台实现处于不同时空下师资团队的教学研讨,借助虚拟现实、混合现实等打造虚拟教室与实训仿真系统,借助大数据推算对不同国别、不同水平与不同职业技能需求的学习者实施教学资源的国别化和分级分流推送,借助元宇宙平台搭建社区化交流学习平台,增强学习者的自主性、创造性和归属感。同时也应注意,由于各国信息技术发展程度有较大差异,在对身处海外的学习者运用数智化技术手段时需要关注学习者的技术准入问题,确保所有学习者都能平等获得中文学习的技术支持,同时对学习者进行适当的在线教学技术培训,提高数智化教学的全球可及性[⑩]。

(五)考核评价聚合化

评价是人才培养的最终环节,人才培养质量的高低要通过考核评价来检验[⑪]。对于“中文+职业技

① 程涛,王正青.“一带一路”背景下“职教出海”的跨越式发展与未来展望[J].职业技术教育,2023,(33).

② 孙杰,周桂瑾.技能型社会建设视域下工匠精神融入高职院校思想政治教育的价值意蕴与实现路径[J].中国职业技术教育,2023,(24).

③ 范文翔,张一春.STEAM 教育:发展、内涵与可能路径[J].现代教育技术,2018,(3).

④ 沈庶英 基于跨学科模式的聚合课程研究——兼谈商务汉语聚合课程建设[J].教育研究,2018,(1).

⑤ 文秋芳.“产出导向法”与对外汉语教学[J].世界汉语教学,2018,(3).

⑥ 钟英华,于泓珊,杨薇.国际中文教育“表达驱动”教学理论与实践[J].世界汉语教学,2023,(3).

⑦ 杨慧,闫兆进,慈慧,王冉.OBE 驱动的工程教育课程教学创新设计[J].高等工程教育研究,2022,(2).

⑧ 吕景泉,汤晓华,史艳霞.工程实践创新项目(EPIP)教学模式的研究与实践[J].中国职业技术教育,2017,(5).

⑨ Leavy, A., Dick, L., Meletiou-Mavrotheris, M., Paparistodemou, E., & Stylianou, E. The prevalence and use of emerging technologies in STEAM education: A systematic re view of the literature[J]. Journal of Computer Assisted Learning, 2023,(4).

⑩ 王春辉.国际中文教育助力教育强国建设的相关思考[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2024,(2).

⑪ 李瑞林,李正升,马可.“中文+职业技能”人才培养模式探究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023,(6).

中国知网 https://www.cnki.net

能”学历教育、长期培训和短期培训等教育形式来说,教育的质量与效益要通过对人才培养过程和结果的客观评价来揭示。“中文＋职业技能”聚合课程的考核评价要实现多素养、多方式与多主体的聚合。

第一,“中文＋职业技能”聚合课程的考核内容要对照课程目标,以未来职业技能岗位需求为导向,全面考评学习者的中文、职业、文化以及多领域融合产生的知识、技能以及中文交际、实际技术操作、跨文化交际、学科融合、团队合作、创新创造能力等综合素养。2019 年国务院颁布了《国家职业教育改革实施方案》,启动了 1＋X 证书试点工作,以推动职业院校、应用型本科院校将职业技能等级证书标准融入专业人才培养,从而提高人才培养的适应性与针对性。“中文＋职业技能”同样是注重人才职业适应性和企业针对性的教育,因此课程评价也应引入行业、企业职业标准或规范,将中文能力等级标准和国内外职业能力等级标准的要求引入考核评价。而针对具有明确职业指向性的语技复合型人才培养,“中文＋职业技能”的考核评价如仅考查学生各个单一维度的素养提升情况,便不能全面检测学习者的学习效果。为此,STEAM 教育采取多维评价的视角,全面考察学习者的综合素养,充分发掘学生发展的多元性和创造性,以检测学科融合下学生的全面发展情况[①]。

第二,“中文＋职业技能”的评价要注意过程与结果、定性与定量的结合,注重评价方法和手段的创新[②]。第五代评价理论认为评估是在其真实的环境中进行的,为此第五代评价提出了“行动研究”的评价方法,旨在评价学习的整个螺旋上升过程,即从计划开始,经过持续的反思行动,再到学习过程的结束均在评价的范围内[③]。此外,随着自动采集、数据集成等数智技术的迭代发展,国际中文教学评价也从经验判断转向了数据驱动[④],过程性评价除传统的课堂观察、访谈、小组互动、提交作业报告、技能操作考核、评估产品设计过程等方法[⑤]外,还可利用万物互联的信息技术采集学习者学习的历史静态数据和实时动态数据、仪器采集数据和主动观测数据等全过程、全方位的教学数据集群来描述和解释教与学的过程,对教学过程、教学主客体进行伴随式数据采集[⑥],以解决从前过程评价的主观性倾向。

第三,作为多领域融合的课程模式,“中文＋职业技能”聚合课程的师资团队就已经体现了多元化特点,因此在考核评价阶段,课程更应由中文教师、职业技能教师、本土教师、相关企业管理者以及学习者共同参与。根据第五代评价理论,评价要对所有利益相关者赋权,关注所有相关利益方在学习过程之间的互动,以便他们能够更好地评估,从而激发学习者解决问题的创新和创造力。聚合课程也倡导将教师评价与学习主体自我评价、定量评价和定性评价、过程性评价和结论性评价综合,从而提升评价协同育人的效果。国际中文教育关乎学生、办学机构、社会及国家等多个利益攸关方,仅以教育行政主管部门或教育机构为主体进行教育质量评价,常以教师的自身角度看教育质量,这样的评价难免有失公允[⑦],更不利于课程的改进与提升。

---

① 李楠. STEAM 教育理念下本科高校创新型人才培养路径研究[J]. 理论观察,2023,(12).

② 李瑞林,李正升,马可.“中文＋职业技能”人才培养模式探究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023,(6).

③ Naglaa Fathy El Dessouky Public Policy Evaluation Theory: From First to Fifth Generation[J]. EPRA International Journal of Economics and Business Review,2016,(4).

④ 曹贤文,陈宏,陈诺,等.“数智时代的国际中文教育:变与不变”大家谈[J]. 语言教学与研究,2024,(3).

⑤ Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education[J]. International Journal of STEM Education,2020, (1);沈红霞. 以“中文＋职业技能”为核心的高职留学生“一线五通”人才培养模式探析[J]. 齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版),2023,(2).

⑥ 曹贤文,陈宏,陈诺,等.“数智时代的国际中文教育:变与不变”大家谈[J]. 语言教学与研究,2024,(3).

⑦ 王文军,陆小兵. 新时代国际中文教育质量评价指标体系构建研究[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2022,(6).

中国知网　https://www.cnki.net

四、结　语

“中文＋职业技能”是融合国际中文与职业技能教育的新概念。“中文＋职业技能”聚合课程应以中文为主线,以实践为主导,融合多领域知识,从师资团队、课程目标、课程内容、课程形式和考核评价等方面实现聚合化,从而真正提升学习者适应未来职业技能岗位的综合素养。新型“中文＋职业技能”课程将摆脱语言层面的专门用途语言教学束缚,以及技能层面的语言仅作为辅助的思维定式,真正达到“1＋1＞2”的融合。该课程既可以用于国内外“中文＋职业技能”的学历生培养,也可以在针对海外中资企业本土“中文＋职业技能”复合型人才的培训中尝试,甚至可作为“中文＋职业技能”系列数字化课程的设计思路。李宇明等指出,“中文＋”教育事业的发展,需要中外企业乃至中外政府的合作,需要职业教育界的积极参与,仅有中国一方的推动力是不够的,更需要中外共同合作[①]。如要实现“中文＋职业技能”聚合课程的深入探索与落地实施,我们需要充分调动对象国的积极性,协同各方共同努力,从而实现“中文＋职业技能”的高质量、品牌化发展。

A Study of the Development of a “Chinese ＋ Vocational Skills” Integrated Curriculum

YU Shuang[1, 2]

(1. College of International Education and Exchange, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China;
2. School of Foreign Languages, Tianjin University of Technology and Education, Tianjin 300222, China)

Abstract: To serve the enterprises and help the vocational education “going global”, and promote the “Chinese ＋ vocational skills” education to better contribute to the high－quality implementation of the Belt and Road Initiative, the “Chinese ＋ Vocational Skills” curriculum should fully learn from the outstanding teaching cases from the predecessors and deeply explore an innovative curriculum model for its own sustainable development. This article draws on the concepts of excellent integrated curriculums at home and abroad and proposes a development approach for the “Chinese ＋ vocational skills” integrated curriculum. This integrated curriculum takes the Chinese language as the main content and practice as the guide, integrating multiple disciplines such as vocational skills and Chinese culture to construct a spiral trans－disciplinary integrative form. It truly realizes the multi－field integration of the “Chinese ＋ vocational skills” curriculum through the integration of the teaching teams, the curriculum objectives, the curriculum content, the curriculum forms, as well as assessment and evaluation. The development approach of the “Chinese＋ vocational skills” integrated curriculum will provide new ideas for training the talents with an international vision and linguistic and technical skills who can meet the professional requirements in the target countries overseas, and broaden the innovative path for the characteristic development of the international Chinese language education.

Keywords: international Chinese language education; vocational education; “Chinese ＋ vocational skills”; integrated curriculum; Construction of Courses

[责任编辑:肖国荣]
[实习编辑:王睿昕]

① 李宇明,李艳华.“中文＋X”的类型及“工具语言”问题[J].世界汉语教学,2024,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

“中文＋专业”知识图谱的构建及应用前景
——以“中文＋土木工程”为例*

肖　锐，侯尚余，张邝弋
（云南大学 汉语国际教育学院，云南 昆明 650091）

［摘　要］ 当前“中文＋专业”教育需求迅猛增长，如何高效地利用中文组织、检索并应用专业内的教学资源，已成为实现个性化精准教学亟待解决的挑战。以“中文＋土木工程”为例，借助知识图谱对专业内容进行知识组织与可视化展示，能有效提升信息检索效率、促进跨领域知识的理解与应用。研究提出新的知识图谱构建路径：首先，分别基于 LDA 模型、BERT-LDA 模型以及 BERTopic 模型对“中文＋土木工程”文本内容进行主题建模；其次，基于 Silhouette 主题轮廓指数计算不同主题建模方法的聚类质量，以确定主题聚类最优的方案；然后，通过依存句法分析对“中文＋土木工程”文本聚类结果进行语义三元组抽取，从而构建了“中文＋土木工程”文本知识模型，共形成 11 大类的 29549 组实体以及 31470 组关系，为搭建适应“中文＋土木工程”领域特点的知识图谱语义架构奠定了坚实基础；最后，利用 Neo4j 图数据库及本体编辑工具对“中文＋土木工程”的知识本体进行构建与存储，并用 Cypher 查询语言进行知识建模。经理论构型与实际验证，本研究完整构建了基于主题聚类的“中文＋土木工程”知识图谱，不仅为相关领域的研究人员提供了丰富的数据资源和强大的知识检索，而且该技术路径还具备良好的迁移性，对推动“中文＋专业”交叉学科的发展具有重要意义。

［关键词］ 中文＋专业；中文＋土木工程；主题建模；知识图谱；教学资源
中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0063－12
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.004

引　言

“数字资源建设”是职业教育信息化的重要内容。[①] 2020 年新修订的《职业院校数字校园建设规范》指出：“资源的表现形式有慕课、微课、游戏化资源、素材资源、智能工具、知识图谱、虚拟仿真实验、交互软件等多种载体。”[②] 一方面，当前数字化教育快速发展，对教学资源的多样性和互动性提出了更高要求；另一方面，随着“一带一路”倡议深入推进，我国高端制造、新能源和数字科技等走出国门的步伐不断加快，[③] 国际间交流与合作日益频繁。李强总理在第 27 次中国-东盟领导人会议上的讲话指出：“中国愿同东盟积极推进铁路、港口等基建合作，加快签署和实施 3.0 版自贸协定”，[④] 南亚、东南亚国家对具备跨文化交流能力

*　［作者简介］肖锐，女，云南曲靖人，云南大学副教授，研究方向为人工智能与国际中文教育研究。

［基金项目］国家语委“十四五”科研规划 2022 年度重点项目“中文＋职业技能”教学资源建设研究（ZDI145-35）；云南省教育厅科学研究基金资助项目、云南大学第四届专业学位研究生实践创新基金项目“面向南亚东南亚的‘中文＋工程’多模态知识图谱构建与应用研究”（ZC-242410029）。

① 宋继华，何春，张曼，等. 数字资源支持服务职业院校信息化改革发展——《职业院校数字校园规范》解读之六[J]. 中国职业技术教育，2021，(16).

② 教育部关于发布《职业院校数字校园建设规范》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/201501/t20150119_189492.html.

③ 刘玉屏，欧志刚. 智慧教育赋能“中文＋职业教育”发展的逻辑与框架 [J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2024，(6).

④ 中华人民共和国国务院总理李强在第 27 次中国-东盟领导人会议上的讲话[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/2024/issue_11666/202410/content_6983479.html.

中国知网　https://www.cnki.net

和专业工程技能的复合型人才需求急剧增长。《“中文＋职业技能”教学资源建设行动计划(2021—2025年)》明确指出要加快构建适应新时代需求的职业教育体系,特别强调了加强“中文＋”领域的教学资源建设和人才培养工作,推动国际中文教育向更高质量、更高水平发展。[①]在此背景下,“中文＋专业”本科学历教育资源建设的重要性和必要性也同样得到彰显。土木工程专业作为基础设施建设的核心领域,在东盟国家铁路、港口等重大项目中具有基础性支撑作用,也是“中文＋专业”融合创新优先落地的示范领域及战略方向。

当前,中文教学资源建设机制初步建立,资源库规模不断扩大,呈现立体化、结构化和系列化的特点。[②]在全球化和信息化快速发展的背景下,知识图谱作为一种结构化的语义知识库,以符号形式描述物理世界中的概念及其相互关系,[③]其在知识整合、知识挖掘以及智能检索等方面的强大功能可有效助力“中文＋专业”教学资源的优化创新,但这一新兴领域在规模化应用过程中也面临一些挑战:第一,大规模教育数据堆积带来知识导航迷失;[④]第二,“土木工程”领域教育资源呈现出建筑规范术语体系跨语言对应模糊、工程案例结构化程度不足、标准操作流程缺乏可视化等难题;[⑤]第三,传统自适应分析技术在面对大量多源异构教学资源时显得力不从心。[⑥] 上述问题的叠加效应,亟待通过知识图谱技术实现专业领域知识的系统化重组与智能化应用,构建跨模态知识融合机制。

基于此,本研究以“中文＋土木工程”为例,针对南亚、东南亚国家土木工程行业发展需求和现有教育资源短板的关键问题,运用多学科交叉理论和先进信息技术手段,创新知识图谱构建方法,提出基于预训练语言模型特征提取,融合文本聚类算法,结合依存句法分析与命名实体识别技术,并集成 Neo4j 数据库实现知识图谱生成的技术路径。这一综合性的技术路径不仅适用于“中文＋土木工程”领域,还具有良好的迁移性,旨在为“中文＋专业”教学资源建设提供可借鉴的范例与实践经验,同时为其他领域的知识图谱构建提供参考。

一、文献综述

(一)“中文＋”教学资源建设

在数字化转型的时代浪潮中,国际中文教育资源的构建迎来了前所未有的机遇与挑战。宋继华等强调要创新性地运用新一代智能技术,践行多学科深度交叉融合理念,推动资源建设高质量、内涵式发展以及资源市场化、泛在化应用。[⑦] 专门用途中文教材建设方面,李艳华等指出在学习者需求多元化及经济政策推动力的共同作用下,该领域已迈入内涵式发展的新阶段。[⑧] 姜丽萍等从交叉学科角度探讨了专门用途中文教育学科建设问题,强调了构建专业师资队伍和规划合理课程体系的重要性。[⑨] “中文＋职业技能”教育方面,谢永华提到随着中国企业“走出去”步伐加快,结合语言学习与职业技能培训的新型教育模式需求日益增长。[⑩] 梁宇等认为“中文＋职业技能”教学资源建设面向众多职业领域,以数智融合为研发特色,以

① “中文＋职业技能”教学资源建设行动计划(2021—2025 年)[EB/OL]. http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/project?id=130.

② 曹钢,梁宇.国际中文教育知识图谱的构建与应用——实现规模化因材施教的新途径[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023,(4).

③ 赵军,刘康,何世柱等.知识图谱:算法与实践[M].北京:高等教育出版社,2022.

④ 杨伟平,曾德华,段婷婷,等.数字化转型背景下的教育数据分类分级研究[J].现代教育技术,2025,(1).

⑤ 王玉梅,覃春跃,王倩.基于数字化的土木工程专业科教融合教育改革探索[J].Creative Education Studies,2024,(12).

⑥ 刘宝琪,薛非,孟生炜,等.多源异构数据接入技术及其在垂直领域应用框架的探索[J].数据与计算发展前沿,2024,(5).

⑦ 宋继华,张曼,梁丽芬.国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J].国际汉语教学研究,2023,(3).

⑧ 李艳华,李宇明.新世纪专门用途中文的发展动力、现状与趋势[J].首都师范大学学报(社会科学版),2024,(2).

⑨ 姜丽萍,刘豪妍,金海月.交叉学科视域下专门用途中文教育学科建设探究[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2024,(5).

⑩ 谢永华.“一带一路”视域下“中文＋职业技能”教育的功能、困境与可持续发展路径[J].职业技术教育,2023,(33).

中国知网 https://www.cnki.net

语技同升为创新关键。[①] 李宇明等进一步将“中文＋X”细分为专业、技能、职业和职业教育四大类，突显了中文作为工具语言的性质。[②] 然而，当前数字化资源应用面临非常态化，存在认知鸿沟以及政策支持不足等问题，“中文＋专业”教学资源建设方向模糊、重点不突出、多元主体协同不足。如何促进教学资源定制化与融合化发展，深化产教融合并对接前沿科技，构建动态适应性学习生态系统，实现智慧教育转型，成为国际中文教育现代化发展亟待解决的问题。

（二）“中文＋”知识图谱构建

知识图谱作为描述实体及其关系的数据模型，能够有效促进中文学习与专业技能的深度融合，为构建更加科学合理的“中文＋专业”教育体系提供新的思路和技术支持。李惠乾等回顾了过去十年间教育知识图谱领域的关键技术和应用场景，指出深度学习方法在本体构建、知识抽取等方面的潜力，呼吁进一步优化技术以实现更精准的建模。[③] 侯兴泉等将知识图谱应用于“数字人文”在线开放课程的设计当中，通过本体知识建模、多模态资源语义化管理等方式促进个性化学习路径供给。[④] 马瑞祯等尝试设计针对国际中文“高级写作”的智慧课程知识图谱，通过对学习内容分类整理，结合需求调查确定课程的核心概念体系，利用知识图谱构建更加灵活高效的教学环境。[⑤] 苏若涵等系统梳理了“中文＋职业技能”教育领域的研究现状和发展趋势，为该领域的知识图谱构建提供了宝贵参考。[⑥] 然而，当前研究主要集中在理论框架搭建、技术实现路径探索以及应用场景拓展等方面，在实证研究深度、跨学科合作广度以及实际应用效果评估等方面存在不足。

（三）“中文＋专业”知识图谱构建方法

实体关系抽取是融合语义理解与模式识别的文本分析过程，旨在识别各类实体及其关系，挖掘隐含信息以揭示事物或概念的深层次关联。基于统计机器学习模型的方法在实体关系抽取方面取得了显著进展。王斌等采用潜在狄利克雷分布（LDA）主题模型进行关键词抽取，在缺乏足够标注数据的文本上展现了独特优势。[⑦] 韩萌等结合位置特征与词向量特征，利用支持向量机（SVM）与 k-近邻算法（KNN）作为分类器预测知识点之间的关系，在新课标高中化学与物理教材的实体关系抽取中展示了良好性能。[⑧] 许淞源等提出了基于知识图谱和主题模型的短文本特征增强方法，通过外部知识扩展和语义挖掘提升了短文本分类的效果。[⑨] 但是，统计机器学习模型对于复杂或长距离依赖关系的捕捉能力有限，难以处理大规模且多样化的文本。

随着深度学习技术的发展，预训练模型引入全词掩码技术和多头注意力机制，在实体识别和关系抽取任务中展现出强大潜力。Zhang 利用 BERT-CNN 模型从英文文献中提取药物名称，相比于传统的 Word2Vec 方法，BERT 动态生成的词向量能更好地捕捉多义词的不同含义。[⑩] 刘欢等开发了古汉语典籍领域的自动问答系统，使用 BERT-LSTM-CRF 模型实现了问句意图识别和实体识别功能。[⑪] Q. Lou 使用 RoBERTa 预训练模型，结合 BiLSTM（双向长短期记忆网络）和 CRF（条件随机场）对中医病例中

---

① 梁宇，刘根芹.“中文＋职业技能”教学资源建设的现状与展望[J]. 沈阳师范大学学报（社会科学版），2024，(1).

② 李宇明，李艳华.“中文＋X”的类型及“工具语言”问题[J]. 世界汉语教学，2024，(2).

③ 李惠乾，钟柏昌. 教育知识图谱：研究进展与未来发展——基于 2013—2023 年中文核心期刊载文的分析[J]. 计算机工程，2024，(7).

④ 侯兴泉，熊玉珍，徐贵平.“数字人文”在线开放课程知识图谱构建[J]. 华文教学与研究，2024，(4).

⑤ 马瑞祯，王新，徐娟. 国际中文“高级写作”智慧课程知识图谱设计[J]. 华文教学与研究，2024，(1).

⑥ 苏若涵，央青.“中文＋职业技能”教育研究知识图谱及启示[J]. 国际汉语教学研究，2024，(3).

⑦ 王斌，郭剑毅，线岩团，等. 融合多特征的基于远程监督的中文领域实体关系抽取[J]. 模式识别与人工智能，2019，(2).

⑧ 韩萌，李蔚清. 基于特征增强的中文 STEM 课程知识的关系抽取[J]. 计算机应用研究，2020，(S1).

⑨ 许淞源，李成赞，刘峰. 基于知识图谱和主题模型的短文本特征增强方法[J]. 数据与计算发展前沿，2023，(2).

⑩ Zhang Y，Guo L，Du C，et al. Extraction of English Drug Names Based on Bert-CNN Mode[J]. J. Inf. Hiding Multim. Signal Process，2020，(2).

⑪ 刘欢，刘浏，王东波. 数字人文视角下的领域知识图谱自动问答研究[J]. 科技情报研究，2022，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

的实体进行识别,证明在特定领域内通过微调预训练模型可以显著提高实体识别性能。[①] 然而,将预训练模型应用于长文本实体关系识别进而构建知识图谱,在"中文+专业"领域尚处于起步阶段。

主题建模与依存句法分析能够在无监督条件下发现大规模文档集合中隐含的主题结构,并揭示文本数据中的潜在模式。石进等提出基于语境的依存句法分析算法,将依存句法分析问题转换为最小尺度语境中的核心词识别问题,在关键词提取方面具有良好效果。[②] 高晨翔等通过 LDA 模型对区域政务微博内容进行主题建模,结合依存句法分析提取语义三元组,构建了相应的知识图谱,为其他领域的知识图谱构建提供了参考。[③] 王益成等采用 BERTopic 模型对生物技术领域的科技报告进行了主题挖掘与演化分析,有效识别出复杂文献中的深层次主题结构。[④] 主题模型与依存句法分析相结合能够更准确地捕捉文本中的关键信息,在处理跨语言文本和长篇幅文档方面表现出色,"中文+专业"领域可采用该方法分析不同专业教材文本,构建系统化的专业知识图谱。

本研究以"中文+土木工程"为例,通过主题建模进行实体关系抽取,结合多源数据融合技术构建"中文+土木工程"知识图谱,为"中文+专业"教学资源构建奠定坚实基础。

二、"中文+土木工程"知识图谱构建路径

本研究提出了自下而上的"中文+土木工程"知识图谱构建路径(见图 1)。数据采集层面,通过读秀学术搜索平台获取了一系列土木工程教材,对这些教材文本进行预处理与分词,并建立标准化的文本语料库;模型选择层面,基于轮廓系数确定最佳主题建模,利用 BERT 预训练模型进行语义特征抽取,并运用主题建模算法生成"文档-主题"和"主题-关键词"分布模式的文本聚类集合,为可视化分析奠定基础;图谱构建环节,基于依存句法分析实现对土木工程教材文本内容的词性标注、主题词抽取及命名实体识别(NER),并完成文本语义三元组的提取。在《职业中文能力等级标准》A 类标准指导下,对所获得的文本语义

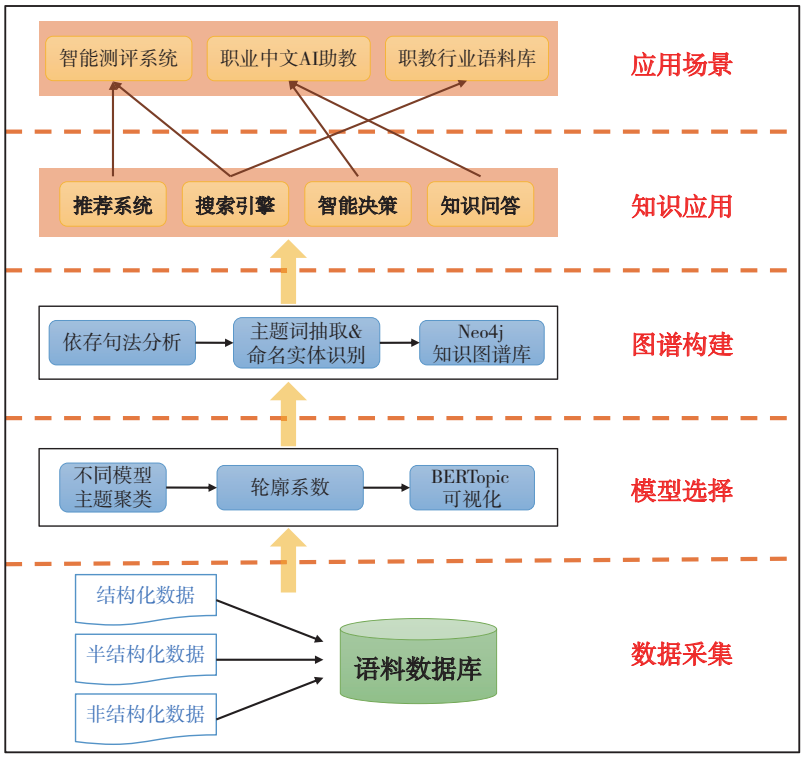


图 1 "中文+土木工程"知识图谱构建路径

① Lou Q,Wang S,Chen J,et al. Named entity recognition of Traditional Chinese Medicine cases based on RoBERTa-BiLSTM-CRF[A]. Proceedings of the 2023 IEEE International Conference on Bioinformatics and Biomedicine (BIBM)[C]. Istanbul:IEEE,2023.

② 石进,韩进,赵小柯,等. 基于语境概念核心词提取算法研究[J]. 情报学报,2019,(11).

③ 高晨翔,黄新荣. 区域政务微博知识图谱构建及可视化研究 [J]. 现代情报, 2020, (12).

④ 王益成,蒋星宇,郑彦宁. 基于 BERTopic 模型的科技报告主题挖掘与演化分析——以生物技术领域为例[J/OL]. 情报科学.

中国知网 https://www.cnki.net

三元组进行规范化关联，最终借助图数据库 Neo4j 实现对“中文＋土木工程”知识图谱的构建、存储与检索。该知识图谱不仅丰富了职业教育领域的语料库资源，还为职业中文 AI 大模型的开发提供了有力支持。

三、“中文＋土木工程”知识图谱构建流程

（一）数据采集

本文的实验数据来自高等院校土木工程专业的系列教材，精选涵盖该领域多个分支的 12 部教材作为文本语料来源。前期运用文本挖掘技术识别关键知识点及其关联结构，以《职业中文能力等级标准》中的初、中、高级 A 类标准为指导[①]，对相关句子进行筛选与分类。后期提取教材中能够同时反映两个或更多知识点之间逻辑关系及应用实例的复合句，进行严格的数据预处理与清洗，最终构建了一个涵盖土木工程学科核心理论与实践并高度结构化的教材文本语料库（约 224 万字）。表 1 为选取的土木工程教材。

表 1　土木工程教材

教材名称	主编	出版社	出版年月
《工程力学》	魏高峰，王明禄，宋明.等	北京理工大学出版社	2022.04
《土木工程概论》	邢岩松，陈礼刚，霍定励	电子科技大学出版社	2020.06
《土木工程地质》	谢强，郭永春，李娅	西南交通大学出版社	2021.02
《土木工程制图》	孙新坡，李莉，王婧逸	电子科技大学出版社	2020.06
《土木工程测量》	徐广舒，陈向阳，胡颖	北京理工大学出版社	2020.07
《土木工程材料》	彭小芹	重庆大学出版社	2021.08
《土木工程施工（上）》	应惠清	同济大学出版社	2018.04
《土木工程施工（下）》	应惠清	同济大学出版社	2018.05
《土木工程材料实训指导》	陈伟	重庆大学出版社	2023.08
《土木工程基础实验指导》	李铭，王亚楠	北京理工大学出版社	2022.12
《土木工程结构试验与检测》	周明华	东南大学出版社	2017.09
《土木工程施工与项目管理分析》	师卫锋	天津科学技术出版社	2018.06

（二）模型选择

1.不同主题建模模型

（1）LDA 模型

潜在狄利克雷分布（Latent Dirichlet Allocation，LDA）是一种非监督的机器学习方法，它能有效地提取大规模文档集和语料库中的隐含主题，具有良好的降维能力、建模能力以及扩展能力。[②] LDA 模型构建了文档、主题与词汇三者之间的层级关系，通过该模型，文档主题能以出现频率最高的一组词汇表征，实现文档、主题和词汇层面的概率建模，量化主题与文档、主题与词汇间的语义关联度，在文本挖掘、信息检索及情感分析等领域展现出广泛的应用价值。本研究采用吉布斯采样（Gibbs Sampling）算法对文本数据集进行采样工作，迭代更新每个词的主题分配，以此评估并改进 LDA 模型参数。具体而言，在每次迭代过程中，首先临时移除某个词的主题归属，随后基于剩余词汇的主题分配情况重新计算并更新该词的主题归属概率，此过程进行 1000 次迭代，使模型逐渐收敛至一个更为稳定的状态，进而获取更加精确的主题建模。

（2）BERT-LDA 模型

BERT-LDA 混合模型结合了 BERT 在细粒度语义理解上的强项以及 LDA 在宏观主题趋势捕捉

① 职业中文能力等级标准[EB/OL]. http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/project? id=130.

② 何伟林，谢红玲，奉国和.潜在狄利克雷分布模型研究综述[J].信息资源管理学报，2018，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

方面的特长,为文本分析任务提供了更加综合且精准的特征表达。[①] 本研究中,首先对原始文本数据集进行预处理,并通过 LDA 模型以无监督学习的方式挖掘文本的潜在主题分布。每条文本被建模为一系列主题的概率分布,由此提取出反映文本内在主题结构的特征向量。随后,针对同一预处理后的文本数据,利用 BERT 模型执行词嵌入操作,借助 Transformer 编码器中的多头自注意力机制、残差连接、层归一化以及前馈神经网络等组件,构建出蕴含深层语义信息的 BERT 语义特征向量。最终,通过加权求和、拼接及深度神经网络融合等策略,将 LDA 主题特征向量与 BERT 语义特征向量有机结合,形成既包含主题结构又涵盖深层语义信息的文本特征表示,达到优化文本特征提取的效果。

(3)BERTopic 模型

BERTopic 作为一种语义分析工具,融合了预训练 BERT 模型与主题建模技术,旨在将大规模文本数据集中的文档映射至主题空间,实现潜在主题的自动识别。该工具利用 BERT 捕捉文档的深层语义特征,并结合聚类算法对文档进行分组,每个聚类簇代表一个特定主题,而文档到簇的分配则反映了文档所属主题的概率分布。为确保主题的可解释性并与实际内容紧密关联,BERTopic 引入 c-TF-IDF(Clustered Term Frequency-Inverse Document Frequency)策略挑选最具代表性关键词,不仅增强了主题的相关性,也使得主题表达更为直观明了。相较于传统的 LDA 和 STM(Structured Topic Models),BERTopic 更全面地考虑了文本数据中词汇的语义、结构及序列信息,显著提升了主题的可解释性和词义消歧能力,使其成为一种强大的动态主题建模工具,适用于复杂文本数据的深度解析。

2. 基于轮廓系数确定最佳主题建模方法

(1)轮廓系数

轮廓系数(Silhouette Coefficient)是用于评估聚类质量的一个标准指标,它综合考量了凝聚度(样本点与其簇内其他成员的平均距离)与分离度(样本点与最近邻簇成员的平均距离),以此来量化样本点在自身簇内的归属及其对其他簇的疏离。针对样本点 i,轮廓系数 $s(i)$ 的计算公式为:

$$Si = \frac{b(i) - a(i)}{\max\{a(i), b(i)\}}$$

其中,$a(i)$ 表示样本点 i 到同一簇内所有其他样本点的平均距离(即凝聚度);而 $b(i)$ 则代表样本点 i 到最近的不同簇中所有样本点的平均最小距离(即分离度)。轮廓系数 $s(i)$ 的取值区间为 $[-1,1]$,当 $s(i)$ 接近于 1 时,表明样本点 i 被合理且紧密地分配至其所属簇;若 $s(i)$ 趋近于 -1,则代表样本点 i 可能被误置于当前簇中。总体而言,轮廓系数越接近 1,聚类结构便越为理想。

(2)模型比较

本研究对 LDA、BERT-LDA 及 BERTopic 三种主题建模技术进行了聚类分析,通过轮廓系数对其性能进行量化评估,具体结果见表 2。分析表明,LDA 与 BERT-LDA 模型在处理土木工程教材文本时引入了较多的噪声点,导致所生成主题的凝聚度与分离度较低,难以准确区分主题样本。相比之下,BERTopic 模型展现出显著优势,以 0.7041 的轮廓系数实现了对 317 个不同主题的精准建模,表明 BERTopic 在处理复杂文本数据集、提取有意义主题结构方面能力卓越。

表 2 不同模型聚类效果对比

聚类模型	轮廓系数	主题数
LDA	0.1027	275
BERT-LDA	0.4012	312
BERTopic	0.7041	317

① George L, Sumathy P. An integrated clustering and BERT framework for improved topic modeling[J]. International Journal of Information Technology, 2023, (4).

中国知网 https://www.cnki.net

（三）“中文＋土木工程”知识图谱构建

1. 基于依存句法分析的“中文＋土木工程”文本关系识别

依存句法分析（Dependency Parsing）旨在分析句子中的词汇依存关系，通过识别各词汇间的直接依赖关系及其类型，揭示句子的深层结构。核心目标在于建立一棵依存树，在该结构中：每个节点代表一个词语单位；整棵树存在唯一的根节点统领全局；树中的每条边不仅表示了两个词汇单位之间的直接依存关系，还附有标签以说明此类关系的具体属性，如主谓、动宾等关系。通过依存句法分析，可以更好地理解句子的内部结构和语义，进而增强实体关系抽取的效果。图 2 为依存句法分析示例。

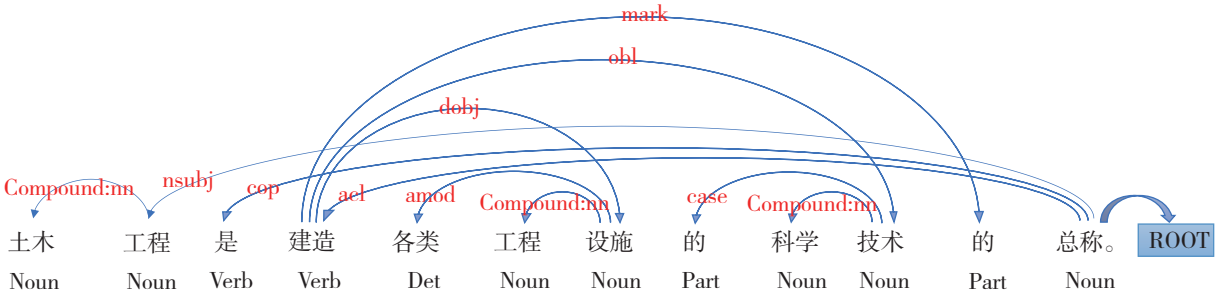


图 2　土木工程文本依存句法分析示例

表 3 是对“土木工程是建造各类工程设施的科学技术的总称。”这句话的依存句法标签解析：“土木”与“工程”构成复合名词短语担任句子的主题；接着，“工程”作为主语，通过系动词“是”与其后的表语“总称”相连；“建造”作为定语从句中的谓语动词，具体描述了“总称”的行为特征；形容词性修饰语“各类”限定“设施”；同时，“工程设施”这一复合名词明确了建造的对象；首个“的”字用作属格标记，表明“科学技术”与“建造”间的所属关系或属性关联；“科学”与“技术”构成复合名词“科学技术”，其中“技术”作为斜向成分（obl）说明“建造”的手段和方法；第二个“的”作为标记词对“建造”作进一步修饰；最后，“总称”作为全句的根，统领所有前述元素，并以句号作为结束符号，标志陈述的完结。此分析揭示了该句内部语法结构的复杂性及其意义构建机制，基于依存关系实现词汇定位，并借助相关规则提取语义三元组，从而为理解此类专业术语提供系统的框架。

表 3　土木工程文本依存句法标签解析示例

关系	解析
土木→compound：nn（工程）	“土木”和“工程”组成了一个复合名词短语“土木工程”。
工程→nsubj（总称）	“工程”是“总称”的主语（nsubj）。
是→cop（总称）	“是”作为系动词，连接主语“工程”和表语“总称”。
建造→acl（总称）	“建造”是一个定语从句中的动词，修饰“总称”。
各类→amod（设施）	“各类”是“设施”的形容词性修饰语（amod），即属性修饰词，用来描述“设施”的种类。
工程→compound：nn（设施）	“工程”和“设施”构成复合名词“工程设施”，“工程”修饰“设施”
设施→dobj（建造）	“设施”是“建造”的直接宾语（dobj），表示“建造”的对象。
的→case（技术）	第一个“的”为格标记（case），指“科学技术”是“建造”的所有格或属性。
科学→compound：nn（技术）	“科学”和“技术”构成复合名词“科学技术”。
技术→obl（建造）	“技术”是“建造”的斜向成分（obl），即非核心论元，表明“建造”所使用的方法或手段。
的→mark（建造）	第二个“的”标记词（mark），用于引入定语从句或修饰语，这里是“建造”的所有格或属性。
总称→ROOT（总称）	“总称”是整个句子的根（ROOT）。
。→ punct（总称）	句号作为标点符号（punct），附属于句子的根。

中国知网　https://www.cnki.net

2.“中文+土木工程”三元组关系抽取

在实体关系抽取中,基于依存句法分析的方法通常依赖于句子中的谓词和介词。当谓词构成的关系表述包含“论元”(即位于关系表述两侧最近的名词或短语)时,依存句法分析能够较为准确地识别并提取语义三元组。然而,在缺乏明确论元或关系表述模糊的情况下,此方法可能会导致实体及其关联信息的遗漏。鉴于此,本研究引入 BERT 词嵌入模型与命名实体识别技术,以辅助土木工程教材文本的语义三元组关系抽取。具体来说,以土木工程教材的章节目录为话题,涵盖材料、结构形式、施工工艺、工程项目、技术创新、机械设备、软件工具及环境影响等要素,它们共同构成了构建知识图谱的核心实体;对于命名实体识别任务,采用了 BIO 标注方案,该方案通过特定符号系统有效地标记了诸如材料、结构类型和施工方法等实体;此外,在模型训练与应用阶段,利用 BERT 词嵌入技术将主题建模过程中获得的关键特征词嵌入到命名实体识别框架内,以此增强实体识别的准确性。

(1)基于 BERTopic 的“中文+土木工程”主题关键词抽取

在对非结构化文本数据进行主题建模时,BERTopic 提供了一种高效的方法来抽取具有代表性的主题特征词。首先,对输入文档进行预处理,这是确保高质量主题建模结果的关键。接着,通过 BERT 模型将文本映射至高维向量空间,生成对上下文信息的嵌入表示,并同步执行依存句法分析以确定词汇间的语法关联。在此基础上,结合主题模型输出与依存句法分析结果,识别主题关键词。同时,为了减少所识别主题的噪声点,引入 UMAP 算法对文档嵌入进行降维处理,并利用 HDBSCAN 聚类算法在降维后的空间中对相似文档进行分组,形成多个主题簇。然后,计算每个主题簇的 c-TF-IDF(聚类词频-逆文档频率),从中选取最能代表各自主题的词汇作为特征词项。最后,合并相近主题并剔除无关主题词,以确保主题的清晰性和独特性(见表 4)。

(2)基于命名实体识别的“中文+土木工程”三元组辅助抽取结果

在“中文+土木工程”知识图谱构建中,基于前述文本预处理与主题抽取步骤对教材内容进行了深入解析,以提取实体间的关系。所获得的语义三元组遵循“(实体,关系,实体)”这一结构化表示形式,对其中存在表意不明确的实体进行了甄别与剔除,最终得到 29,549 个实体及其对应的 31,470 种语义关联(见表 5)。随后我们将这些实体及其语义关系从原始 txt 格式转换为 Cypher 查询语言编码,以便在完成本体建模后将实例批量导入 Neo4j 图数据库进行知识图谱的构建工作。

表 4 土木工程主题建模结果

话题/事件(主题编号)	主题特征词项(前 10 个)
结构设计与施工技术(0)	框架、体制、膜结构、体系、风对、推法、水玻璃、支架、横向、下部结构
机场高效运行与安全(1)	跑道、航站楼、飞机、滑行道、起飞、仪表、逆风、精密、旅客、平行
结构类型(2)	体系、薄壳、筒体、框架、框架结构、形式、切面、密柱、剪力墙、双曲
环境力的影响(3)	倾覆、振动、引起、变形、作用力、风力、现象、沉陷、风载、地面
灾难应对及防范(4)	911、滑坡、事件、事故、防震、泥石流、案例、恐怖袭击、灾难、战争
建筑分类与设计(5)	单层、多层、工业、别墅、仓储、民用建筑、超高层、地下、高层、厂房
项目全生命周期管理(6)	准备、组织、利润、物资、施工单位、保修、管理制度、核心、经营、内容
建筑施工与美学(7)	工艺、进度、艺术、房屋、进行、实践经验、移动性、固定、美观、单项
工程中的水资源管理(8)	排水、排水系统、渠道、居住、给水、废水、市政工程、取水、排出、厂房
多功能建筑材料(9)	砂浆、石膏、吸声、泡沫塑料、耐酸、绝热、防水、耐火、水玻璃、抹面
基础设施建设与管理(10)	桥身、淤积、消费、智能建筑、高速公路、含量、进入、资金、大楼、重物

中国知网 https://www.cnki.net

表 5　“中文＋土木工程”实体及关系抽取结果

教材名称	实体类型数量	关系类型数量
《工程力学》	1199	1470
《土木工程概论》	2769	2841
《土木工程地质》	2848	2723
《土木工程材料》	2819	3471
《土木工程测量》	2434	2556
《土木工程制图》	1143	1269
《土木工程施工(上)》	3888	4067
《土木工程施工(下)》	5065	5313
《土木工程材料实训指导》	662	858
《土木工程基础实验指导》	788	829
《土木工程结构试验与检测》	3323	3322
《土木工程施工与项目管理分析》	2611	2751
总计	29549	31470

四、“中文＋土木工程”知识图谱构建成果

将所抽取的语义三元组关系转换为 Cypher 查询语言编码格式(见图 3)，用于创建合并节点与它们之间的关系，节点格式为 MERGE (e:Entity {name: ‘Entity Name’})；节点及其之间的关系格式为 MERGE (e1:Entity {name: ‘Entity Name 1’}) MERGE (e2:Entity {name: ‘Entity Name 2’}) MERGE (e1)-[:RELATIONSHIP {property: ‘value’}]->(e2)。其中，Entity 是节点的标签，name 是节点的一个属性，对应的值是各种与土木工程相关的术语，随后创建两个节点 e1 和 e2，并为它们添加 name 属性，用于构建相关术语的图数据库模型。

```
MERGE (e:Entity {name: '高端管理人才'});
MERGE (e:Entity {name: 'BT模式'});
MERGE (e:Entity {name: 'BOT模式'});
MERGE (e:Entity {name: '定向议标'});
MERGE (e:Entity {name: '承建商'});
MERGE (e:Entity {name: '信息技术'});
MERGE (e:Entity {name: '工程项目管理信息系统（MPIS）'});
MERGE (e:Entity {name: '因特网'});
MERGE (e:Entity {name: '费用控制'});
MERGE (e:Entity {name: '进度控制'});
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '项目'}) MERGE (e1)-[:应用于]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '系统理论'}) MERGE (e1)-[:基于]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '环境'}) MERGE (e1)-[:适应]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '信息'}) MERGE (e1)-[:反馈]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '计划'}) MERGE (e1)-[:调整]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '偏差'}) MERGE (e1)-[:纠正]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理思想的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '动态控制'}) MERGE (e1)-[:实现]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理组织的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '现代管理组织理论'}) MERGE (e1)-[:基于]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理组织的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '法规'}) MERGE (e1)-[:符合]->(e2);
MERGE (e1:Entity {name: '管理组织的现代化'}) MERGE (e2:Entity {name: '制度'}) MERGE (e1)-[:提供支持]->(e2);
```

图 3　实体关系三元组提取结果示例

在知识可视化环节，利用 Neo4j 数据库及 Cypher 查询语言实现“中文＋土木工程”知识图谱的呈现与检索，不仅从宏观结构和微观含义层面综合展现了土木工程领域内各主体、事件及其文本内容之间的

中国知网　https://www.cnki.net

复杂语义关联,而且通过图形化的方式揭示了这些元素间深层次的逻辑关系。图 4 直观呈现了土木工程所包含的材料、地质、制图、测量等实体间的关联网络,其中“主题-事件”关系由相应的有向边予以标识,借助 Neo4j 数据库内置的 Cypher 查询语言,可以实现基于图谱节点及其语义关系的知识检索功能。

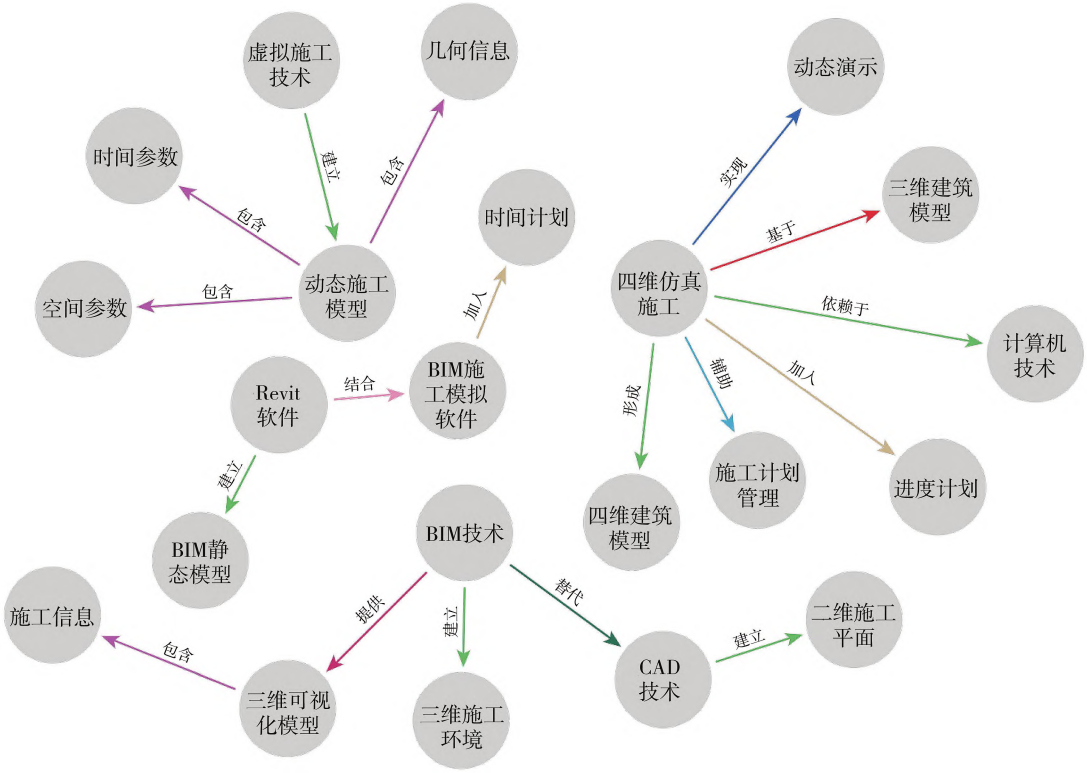


图 4 “中文+土木工程”知识图谱示例

总体而言,“中文+土木工程”知识图谱将碎片化却又相互关联的专业知识整合为一个既简明又生动的可视化模型。对于学习者而言,这一模型将有助于聚焦专业技能的核心构成,无需在不同资源或信息平台之间不断切换,显著提升了专业技能知识的学习效率。从教育者视角来看,该知识图谱是跨学科融合的深度凝练,清晰反映了土木工程领域的关键概念和实践应用,为教学设计、课程开发以及教学资源编排提供了参考依据。

五、“中文+专业”知识图谱应用前景

(一)“中文+工程”知识图谱教学应用

运用 BERTopic 主题建模语义分析技术,可有效挖掘“中文+土木工程”核心知识节点、关联复杂语义网络,精准识别特定领域知识实体,未来可基于“中文+土木工程”知识图谱库不断拓展其功能与应用范围,具体包括:

第一,基于协同过滤、内容推荐等技术开发个性化推荐模型。通过捕捉学习者学习行为、兴趣偏好以及知识掌握程度等特征,使推荐系统可根据不同专业中文学习者的基础、专业需求和学习进度,精准推送合适的中文与工程融合的学习内容,如针对机械工程专业学生推送机械制造工艺相关中文术语学习资料及工程案例解析,助力其提升专业中文素养。

第二,基于局部敏感深度哈希(Locality-Sensitive Hashing, LSH)、谱哈希(Spectral Hashing, SPH)等内容检索技术,搭建精准化知识检索系统。辅助中文学习者快速查找特定工程领域的中文知识要点、技术规范中文表述以及行业前沿资讯中文解读等,例如建筑工程从业者能迅速获取建筑施工流

中国知网 https://www.cnki.net

程的中文讲解、工程合同的中文模板等信息。

第三，打造交互式知识问答模块。对接预先建立的专业领域知识图谱，为学习者提供实时且精准的咨询回复，在支持文本形式互动交流的同时，集成多媒体元素，如视频教程、动画演示及虚拟现实（VR）情境等，帮助学习者直观理解复杂的工程概念，当学习者提出有关结构安全性的疑问时，系统不仅能提供详尽的文字解析，还将呈现 3D 模型，动态展示结构受力分析的过程，并链接至相应的 VR 体验环境，使学习者能够沉浸式地探索和学习相关原理。

在不断完善上述知识应用的同时，构建智能评测系统、职业中文行业语料库以及子行业中文 AI 助教等配套设施建设，以期全方位提升专业中文教学的智能化水平与教学效果。

（二）“中文＋专业”知识图谱构建方法革新

研究结果表明，BERTopic 模型在主题聚类的准确性、语义关联性以及上下文理解能力等层面展现出较为优越的表现。所提出的知识图谱构建技术路径在跨领域适应性、大规模数据处理效率以及动态更新机制等方面展现出较大优势。该方法不仅仅局限于工程专业，对于其他学科领域的知识图谱构建亦具有高度适配性。具体而言，通过收集不同专业领域的多样化文本资源，运用 BERTopic 主题建模结合命名实体识别技术，根据特定应用需求，可搭建各专业领域内的精细化知识图谱。

此外，以 ChatGPT 为代表的大语言模型，不仅提升了自然语言处理的能力，还增强了对多领域知识的理解和生成能力。2023 年自然语言处理领域出现了通用大语言模型与专用大语言模型的研发分化[①]；进入 2024 年以来，ChatEDA、HypoCompass 以及 SurveyAgent 等教育智能体持续迭代优化，以不断适应教育内容的复杂性、教育场景的多样性和教育形式的灵活性[②]。因此，未来“中文＋专业”知识图谱库的优化可结合教育大模型、教育智能体等前沿技术开展。具体来说，针对专业中文教育的特定技术领域术语体系，利用教育大模型、教育智能体进行精准语义解析与知识关联拓展，构建符合专业场景需求的知识模块，以实现“中文＋专业”知识图谱库的实时更新与自我优化。

（三）“中文＋专业”知识图谱助推多模态教学资源建设

本研究实现了基于“中文＋土木工程”领域知识文本数据的图谱形式转化。然而随着人工智能技术向着计算智能、空间智能以及具身智能等方向的发展，多模态知识图谱资源的建设也迎来了新的机遇。在此背景下，仅处理及表征单一文本信息的“中文＋专业”知识图谱已经难以满足日益复杂的学习需求和应用场景，因此整合文本、图像、视频、音频等多种类型的媒体数据，以构建知识表达体系更为丰富立体的“中文＋专业”多模态知识图谱资源已成为专业中文教育知识图谱发展的必然趋势。具体来说：

第一，收集不同专业技术的操作视频、图纸图像、讲解音频等多模态资源，将其与中文知识要点相融合。例如针对电气专业学生，可将电气线路连接的视频与相关中文电路原理知识相结合，以直观的视频画面帮助学生理解抽象的中文专业术语；或是利用工程建筑的图像资料，配合中文的建筑结构说明，让学生更快速地掌握建筑领域的中文表达。

第二，通过多模态知识图谱资源为学生模拟真实的专业场景。例如在机械制造车间的音频背景下，学生与虚拟工程师进行中文交流互动，解答关于机械加工工艺的中文问题，从而提升学生在专业场景下运用中文的综合能力，以期为专业中文教育在多模态知识图谱资源建设方面开辟新路径。

第三，采用先进的深度学习算法和神经网络模型对多模态数据进行处理与分析，以增强知识图谱的智能化水平。例如，使用卷积神经网络（Convolutional Neural Network，简称为 CNN）对图像资料进行特征提取，运用循环神经网络（Recurrent Neural Network，简称为 RNN）对文本序列和音频信号进行处理，实现对复杂多模态信息的精准理解与高效整合，强化“中文＋专业”知识图谱的交互性和实用性。同时，根据用户的实时反馈动态调整教学内容和策略，提供个性化的学习路径推荐，满足不同学习阶段的

① 刘明，吴忠明，杨箫，等. 教育大语言模型的内涵、构建和挑战[J]. 现代远程教育研究，2024，(5).

② 刘明，杨闽，吴忠明，等. 教育大模型智能体的开发、应用现状与未来展望[J]. 现代教育技术，2024，(11).

中国知网　https://www.cnki.net

需求,促进专业知识与中文技能的同步发展。

结 语

本研究聚焦于“中文+土木工程”知识图谱构建,旨在通过先进的主题建模技术与知识图谱理论,促进跨领域知识的理解与应用,为专业教育资源建设提供创新范例。研究中,利用主题建模、依存句法分析和命名实体识别等自然语言处理技术,成功从文本数据中抽取了大量高质量的语义三元组,进而构建了一个涵盖 11 大类 29549 个实体及 31470 种关系的知识图谱。该图谱不仅实现了对土木工程专业知识的有效组织与可视化展示,推动了“中文+专业”教学资源的发展,也为其他交叉学科知识体系的建设提供了宝贵经验和参考案例。未来可结合大语言模型与教育智能体优化知识图谱库,推进多模态知识图谱资源建设,以适应更加复杂多元的学习需求,为区域内可持续发展提供强有力的人才支持。

Construction and Application Prospects of the “Chinese + Major” Knowledge Graph: The Case of “Chinese + Civil Engineering”

XIAO Rui, HOU Shangyu & ZHANG Kuangyi

(School of International Chinese Language Education, Yunnan University, Kunming 650091, China)

Abstract: The demand for “Chinese + Major” education is currently experiencing rapid growth. How to efficiently use Chinese to organize, retrieve and apply professional teaching resources has become a challenge that awaits solution to achieve personalized and precise teaching. Taking “Chinese + Civil Engineering” as an example and using knowledge graphs to organize and visualize the subject-specific content can effectively improve information retrieval efficiency and promote the understanding and application of cross-domain knowledge. This study proposes a construction approach for the new knowledge graph: first, the “Chinese + Civil Engineering” text content is modeled based on the LDA model, BERT-LDA model and BERTopic model; secondly, the clustering quality of different topic-modeling methods is calculated based on the Silhouette topic-based index profile to determine the optimal topic-clustering scheme; then, the semantic triples of the “Chinese + Civil Engineering” text-clustering results are extracted through syntactic dependency parsing, thereby constructing the “Chinese + Civil Engineering” text knowledge model, forming a total of 29,549 entities and 31,470 relationships in 11 categories, laying a solid foundation for building a semantic architecture of the knowledge graph that adapts to the characteristics of the “Chinese + Civil Engineering” program; finally, the Neo4j graph database and the ontology editing tool are used to construct and store the “Chinese + Civil Engineering” knowledge ontology, and the Cypher query language is used for knowledge modeling. After theoretical configuration and practical verification, this study has fully constructed a “Chinese + Civil Engineering” knowledge graph based on thematic clustering. It not only provides rich data resources and powerful knowledge retrieval for researchers in related fields but also demonstrates good transferability, signifying its importance in promoting the interdisciplinary development of “Chinese + Major”.

Keywords: Chinese + Major; Chinese + Civil Engineering; topic modeling; knowledge graph; teaching resources

[责任编辑:肖国荣]

[实习编辑:王睿昕]

中国知网 https://www.cnki.net

“中文＋”助力西部陆海新通道的机理、挑战及路径*

何洪霞[1,2]，张　岚[1,2]
（1. 重庆交通大学 汉语言文化系，重庆 400075；
2. 重庆交通大学 国别与区域研究中心·欧洲研究中心，重庆 400075）

［摘　要］ 西部陆海新通道是“一带一路”建设的有机组成部分，也是我国西部地区扩大开放的重要抓手。“中文＋”在助力西部陆海新通道建设中展现出巨大的潜力和价值。一方面，二者的时空一致性可有效推进协同发展；另一方面，二者的目标互补性可促进要素融合。分析发现“中文＋”助力西部陆海新通道建设在宏观规划与多元主体协调、复合人才培养和“中文＋”资源跨区域整合方面存在诸多挑战。未来可考虑将“中文＋”纳入通道规划，积极构建多元主体协调机制；加大“中文＋”人才培养力度，切实提升人才适配效度；建立资源共享平台，有效促进“中文＋”区域均衡发展。

［关键词］ “中文＋”；西部陆海新通道；机理；挑战；路径
中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0075－08
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.002

一、引　言

西部陆海新通道北接丝绸之路经济带，南连21世纪海上丝绸之路，东衔长江黄金水道，是连接我国西部地区与中亚、欧洲及东南亚等地区的高效通道，也是西部地区融入“一带一路”的重要载体。西部陆海新通道在政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通、民心相通5方面的建设实践对于进一步扩大开放合作具有重要意义。民心相通是“五通”的根本，“一带一路”建设需要语言铺路①，因此语言互通是民心相通的首要条件。西部陆海新通道建设正在从基础设施的“硬联通”扩展到制度规则的“软联通”及与教育合作的“心联通”。目前学界关于西部陆海新通道的相关研究主要集中在交通、物流、经贸等“硬联通”领域，关于语言服务、“中文＋”技术标准等“软联通”与“心联通”的讨论还比较鲜见。因此，从国际中文教育角度入手，梳理“中文＋”助力西部陆海新通道建设的机理、挑战，提出“中文＋”助力西部陆海新通道建设的可行性建议，不仅有利于国际中文教育的学科发展，也可为中文服务融入“一带一路”建设提供更多有益参考。

二、“中文＋”助力西部陆海新通道的机理分析

“中文＋”作为“一带一路”倡议中重要的教育模式，通过结合语言与各类职业技能、产业需求，将会有力促进沿线国家的全方位合作与发展。“中文＋”助力西部陆海新通道的机理分析，将有助于我们深入理解其在通道建设中的多方面影响。

（一）时序一致有利于共同发展

“汉语＋”于2018年首次被提出；2021年教育部中外语言交流合作中心发布了《“中文＋职业技能”

* ［作者简介］何洪霞，女，辽宁义县人，重庆交通大学副教授，硕士生导师，研究方向为国际中文传播与华文教育。
［基金项目］国家语委“十四五”科研规划2022年度重点项目“‘中文＋职业技能’教学资源建设研究”(ZDI145－35)；教育部中外语言交流合作中心创新项目“中越合作‘线上＋线下’混合式实习实践探究”(21YH020CX3)；重庆市语委一般项目“新时期东盟孔子学院高质量发展研究”(yyk23239)。

① 李宇明.“一带一路”需要语言铺路[N].人民日报，2015－09－22(007).

中国知网 https://www.cnki.net

教学资源建设行动计划(2021～2025)》,“中文＋”依托孔子课堂、中文工坊等逐步发展成为国际中文教育发展新引擎。“西部陆海新通道”发展历经“中新项目”“南向通道”,再到“国际陆海新通道”,纳入更多建设主体,逐步形成“13＋N”的省际协商机制。“中文＋”相关政策与西部陆海新通道的建设举措在时序上具有一致性(见表 1),“中文＋”的语言文化传播与职业教育协同发展,既可为沿线地区提供有效语言支持,又可为通道建设提供所需技术人才,二者协调发展,形成合力,有助于提升通道建设高效性。

表 1 “中文＋”与西部陆海新通道发展历程

时间	“中文＋”	西部海陆通道
起步阶段(2017～2018 年)	2018 年,第十三届全球孔子学院大会首次提出“汉语＋”,并明确提出实施“汉语＋”项目,因地制宜开设技能、商务、中医等特色课程,建立务实合作支撑平台。	2017 年,中新战略性互联互通示范项目联合协调会首次提出“南向通道”概念;2018 年,中新签署“国际陆海新通道”谅解备忘录,“南向通道”正式更名“国际陆海新通道”。
确立阶段(2019 年)	2019 年,国际中文教育大会首次开设“中文＋职业技能”论坛,积极推进“中文＋职业技能”项目。	2019 年,国家发展改革委正式印发《西部陆海新通道总体规划》,“西部陆海新通道”正式上升为国家战略。
发展阶段(2020-2024 年)	2020 年,教育部等九个部门联合印发的《职业教育提质培优行动计划(2020-2023 年)》明确提出推进“中文＋职业技能”项目,助力中国职业教育走出去,提升国际影响力 2021 年 10 月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》,支持职业院校开展国际合作办学,服务企业国际化技术技能人才需求,提升职业教育国际影响力。 2021 年 12 月,教育部中外语言交流合作中心发布《“中文＋职业技能”教学资源建设行动计划(2021-2025)》,探索“中文＋职业技能”的国际化发展模式,支持“中文＋职业教育”模式的推广应用,推动职业教育走出去。 2023 年,国务院新闻办公室发布《共建“一带一路”:构建人类命运共同体的重大实践》白皮书。其中指出“孔子课堂”“鲁班工坊”“汉语桥”等项目是各方共同推进民心相通的重要载体。 2024 年 11 月,世界中文大会召开“中文＋职业技能”教育专题研讨会,积极探索“中文＋职业技能”教育在助力共建“一带一路”高质量发展中的重要作用。	2020 年 6 月,西部陆海新通道物流和运营组织中心于重庆成立,负责推进陆海新通道建设的国际合作、省际合作等事项,搭建“物流、贸易、产业、金融、数据”为一体的生态圈。 2021 年 5 月,印尼、越南、老挝以及中国西部 12 省区市联合发布《陆海新通道国际合作(重庆)倡议》,推动陆海新通道建设走深走实。 2021 年 9 月国家发展改革委发布了《“十四五”推进西部陆海新通道高质量建设实施方案》。方案明确指出到 2025 年基本建成经济、高效、便捷、绿色、安全的西部陆海新通道的目标,并提出了多项具体措施和任务。 2023 年,各地出台多项政策文件,推动通道建设走实走深。如重庆颁布《加快建设西部陆海新通道五年行动方案(2023-2027 年)》;广西制定《推进西部陆海新通道建设 2023 年工作要点》。相关文件明确指出加强交通走廊建设,推动通道经济融合发展。 2024 年 11 月,海关等部门通过“通道＋平台”等政策叠加,实现“经贸＋产业”联动发展,助力沿线地方承接产业转移。

(二)区域重合有利于空间协同

我国与 22 个国家合作设立的 34 个“中文工坊”[①],其中大多集中于东南亚和非洲。目前,东南亚已

① 数据为作者根据教育部中外语言交流合作中心等多个网站的多篇新闻报道统计。

中国知网 https://www.cnki.net

有越南、老挝、柬埔寨、泰国、马来西亚、印度尼西亚 6 国与中方职业院校合作建设“中文工坊”，而中老高铁、雅万高铁、中泰铁路、柬埔寨金港高速等西部陆海新通道重点建设项目所涉国家也大多集中在东南亚，二者在空间域保持高度一致（见表 2）。“中文＋”所涉课程覆盖物流管理、工程技术等领域，与西部陆海新通道建设直接相关。“中文＋职业技能”的双重功能与通道建设具有高度的适配性。

表 2　“中文＋”与西部陆海新通道区域协同

国家	“中文＋”相关项目	西部陆海新通道建设
泰国	春武里技术学院中文工坊	中泰铁路 昆曼公路 泰中罗勇工业园
	泰国泰中罗勇工业园中文工坊	
	中泰语言与职业教育学院	
	泰国鲁班工坊	
印度尼西亚	达瑞矿业有限公司中文工坊	雅万高铁 皎漂港中-印尼双园（福清元洪功能区、印尼巴塘产业园）
	印度尼西亚中文工坊	
马来西亚	优诺雅有限公司中文工坊	中马双园（钦州产业园、关丹产业园） 中老泰马泛亚铁路中线
柬埔寨	达岱水电站中文工坊	柬埔寨金港高速公路
越南	XDD 纺织有限公司中文工坊	“两廊一圈”（中越跨境班列、昆玉河铁路、中越高铁）
老挝	万象矿业有限公司中文工坊	中老高铁、万象物流园、磨丁经济特区

（三）目标互补有利于要素融合

“中文＋”与西部陆海新通道建设具有目标互补性。一方面，“中文＋”教育主要面向以中文作为第二语言/外语的学习者，其目标是培养能够运用中文，具有较高技能水平的复合型技术人才。“中文＋”具有三个层次内涵，一是在教授中文的基础上增设专业技术培训课程，汉语与职业技术教学并重；二是先进行中文教学，再以其为工具继续学习并掌握相关专业技能；三是把“中文＋”作为一种理念，以中文教学为基础，与各个行业进行融合式发展。[①] 由此可见，“中文＋”目标主要集中在教育领域，旨在通过培养具备跨文化交流能力的复合型人才，为行业发展提供智力支持。另一方面，西部陆海新通道建设主要集中于贸易法律、政务管理、港口管理、物流管理、金融代理服务、数字信息等方面[②]，其战略导向是促进通道交通和物流建设、协调区域经济融合发展，进而提升我国西部地区对外开放水平。相关研究指出，战略实施效应主要来自战略之间和谐与战略内部融洽。如果同一时空背景下有多个相似战略，可能导致战略冲突，而战略之间的冲突与相互掣肘则必然会导致无谓资源损耗，影响战略效应产生。[③] “中文＋”与西部陆海新通道建设的发力领域各有侧重，战略目标具有互补性。以往研究表明中文教育及传播与经贸发展具有显著互动关系[④]，由此可见，“中文＋”的有效开展将有利于提升通道的服务效率与市场竞争力，畅通沿线产业循环及资本、技术、人才等各种要素的流动融合，推动区域经济一体化发展，进而优化战略实施效应。

① 吴应辉，刘帅奇. 孔子学院发展中的“汉语＋”和“＋ 汉语”[J]. 国际汉语教学研究，2020，(1).

② 张广平，张晨晓. 服务西部陆海新通道应用型人才“专业链-专业干-专业支”培养模式[J]. 科教导刊，2020，(5).

③ 袁伟彦. 西部陆海新通道建设效应：内涵、方法与研究框架[J]. 广西师范大学学报（哲学社会科学版），2019，(6).

④ 曾晨刚，韩晓明，刘紫英. 东南亚八国经贸领域中文教育需求建模研究[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2023，(5)；李宝贵，于芳. 俄罗斯汉语传播与中俄经贸合作相关性研究[J]. 辽宁大学学报（哲学社会科学版），2019，(3).

中国知网　https://www.cnki.net

三、“中文+”助力西部陆海新通道的挑战

在推动西部陆海新通道建设过程中,“中文+”的实际应用仍面临多重挑战。识别当前实施过程中的主要问题,可为后续发展路径的制定提供必要的理论支持与实践指导。

(一)“中文+”未纳入通道规划,多元主体统筹协调不足

2023 年,习近平主席在第三届“一带一路”国际合作高峰论坛开幕式上做主旨演讲时指出“一带一路”从“大写意”到“工笔画”阶段。[①] “工笔画”阶段的政策需更具有针对性和目标性,也更需统筹兼顾各方利益。“中文+”既是技术标准“软联通”的具体体现,也是语言文化“心联通”重要载体,而西部陆海新通道是“硬联通”建设的主要项目之一,二者高度相关并极具互补性,但是在政策支撑方面始终未能有效耦合。一方面,“中文+”人才培养尚未纳入西部陆海新通道总体规划。2019 年,国家发展改革委印发《西部陆海新通道总体规划》,其中指出通道的战略定位主要包括四个方面:一是推进西部大开发形成新格局的战略通道;二是连接“一带”和“一路”的陆海联动通道;三是支撑西部地区参与国际经济合作的陆海贸易通道;四是促进交通物流经济深度融合的综合运输通道。[②] 由此可见,西部陆海新通道具有显著的国际化特征,其建设实践离不开劳动力、资本、技术等要素跨区域流动和配置。“中文+”项目集聚了劳动力培养、技术标准输出及资本合作等诸多方面,与西部陆海新通道建设具有耦合的可能性与必要性。2021 年,国家发展改革委印发《“十四五”推进西部陆海新通道高质量建设实施方案》,其中明确提出要“加大贸易、物流等领域人才引进和培养力度,协调推进境外投资合作人员往来便利化”[③],国家层面对人才的培养和流动逐渐重视。“中文+”在“语言+专业”复合型人才培养方面具有显著优势,其人才培养目标与通道建设所需人力资本高度一致,应进一步明确规划指向,发挥政策的指导作用。另一方面,“中文+”与通道建设缺乏统一的交流合作机制。目前,“中文+”项目主要由教育部、外交部、统战部等牵头,而西部陆海新通道建设则由国家发展改革委牵头,会同外交部、工业和信息化部、自然资源、交通运输部、商务部、人民银行、海关总署等部门以及有关企业。二者建设均涉及较多政府部门,且主管部门缺乏交叉,跨部门协作存在客观困难。另外,西部陆海新通道省部际联席会议及其协同机制尚未完善,由于项目涉及不同领域之间跨行业合作甚至跨国协商,较难开展系统性、前瞻性的发展规划[④],因此更应该从更高层面进行统筹规划,完善合作机制,通畅交流渠道,确保“中文+”与通道建设的有效耦合。

(二)“一带一路”沿线国家“中文+”人才匮乏

国际中文教育的人才培养导向已由中文师资教育过渡到“中文+”复合型人才。西部陆海新通道建设离不开既懂中文、又掌握职业技能的新型本土人才。目前,西部陆海新通道沿线国家开设“中文+”课程的高校大多集中于新加坡、马来西亚和泰国等少数国家,课程数量与师资储备均无法满足西部陆海新通道建设沿线国家的需要。[⑤] 开设“中文+”课程的机构主要集中在孔子学院(课堂)、中文工坊及鲁班

---

① 习近平出席第三届“一带一路”国际合作高峰论坛开幕式并发表主旨演讲[DB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202310/content_6909921.htm.

② 西部陆海新通道总体规划[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2019-08/15/5421375/files/345c17c4bbaf4606ac36f49b149cbaec.pdf.

③ “十四五”推进西部陆海新通道高质量建设实施方案[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-09/02/5634939/files/827f38a1c892446c9aa829ca6b892d19.pdf.

④ 陈丽娟. 西部陆海新通道产业集群发展的条件、难点与思路建议[J]. 商业经济研究,2024,(14).

⑤ 新加坡主要开设的“中文+”课程有中文+信息技术、中文+法律、中文+商务、中文+工程、中文+金融等;马来西亚主要开设的课程有中文+铁路、中文+商务、中文+计算机、中文+新能源、中文+物流等;泰国主要课程包括中文+轨道交通、中文+物流管理、中文+铁路、中文+航空、中文+新能源等。具体见黄媛媛. 基于数据库的东盟孔子学院行业汉语课程设置研究[D]. 中国石油大学硕士学位论文,2021.

中国知网 https://www.cnki.net

工坊。孔子学院的课程种类分为商务中文、旅游中文、科技中文、航空中文、医学中文、传媒中文、警务中文、政务中文八种；[①]中文工坊课程更为明确具体，主要集中于电气自动化、矿业湿法冶炼、新能源、水利水电、纺织等领域；[②]沿线鲁班工坊的课程主要集中于铁路、电气自动化、机电一体化和无人机领域。[③]相关研究显示，西部陆海新通道所需的主要是物流、翻译[④]、贸易[⑤]以及数字化[⑥]相关的“中文＋”人才。如重庆市人民政府办公厅在《关于重庆市“十四五”时期推进西部陆海新通道高质量建设的实施意见》（以下简称《意见》）明确提出开辟紧缺人才“绿色通道”，引进国际物流、现代化供应链管理等高级管理人才。牵头建设中国西部东盟语种翻译人才库，为通道发展提供语言服务。由此可见，解决新通道建设中“中文＋物流”与“中文＋翻译”人才缺乏的问题已经上升到政策层面，但是《意见》中仅仅从人才流动方面提出相应的策略，并不能从根本上解决相关领域人才缺乏的问题。此外，“中文＋”师资队伍数量与质量亟待提升。一方面，师资培训平台与课程数量不足。研究发现，目前中国-东盟职业教育平台中涉及学生培养的项目有 70 个，而教师培养的仅有 2 个，二者数量差距巨大。[⑦] 另一方面，“中文＋”师资主要由两部分构成：一是语言为主的中文教师；二是职业教育为主的专业教师。[⑧] 目前两类师资均以我国为主，本土化师资严重不足。

（三）“中文＋”资源跨区域整合困难

通道沿线国家“中文＋”教学资源分布不均，整合困难。西部陆海新通道建设涉及我国及东盟多国，各节点城市之间尚未实现“中文＋”区域性资源有效整合与协同。比如，泰国曼谷与老挝万象均是西部陆海新通道中陆路廊道的重要节点城市。[⑨] 泰国作为东南亚中文发展最好的国家，拥有大量的“中文＋”教育资源和培训机构，如 2016 年，泰国孔敬大学孔子学院推出“中泰高铁汉语培训项目”，截至 2019 年已培养近 200 名的“中文＋”人才；2019 年，泰国华侨崇圣大学开设“中文＋商务”“中文＋外事”“中文＋物流”“中文＋建筑”等多门复合型课程；[⑩]泰国朱拉隆功大学、宋卡王子大学等均可提供高水平的中文课程和“中文＋”专业培训；海上丝路孔子学院更是以“中文＋”教育为发展特色，推出“中文＋空乘”“中文＋高铁驾驶”“中文＋动车维护”“中文＋电子信息”等人才培养计划。此外，泰国还是中国职业院校海外分校设立最多的国家。据不完全统计，目前泰国在农业、铁路、机电等多领域，共建了约 20 所海外分校或办学点。[⑪] 2020 年 12 月，教育部中外语言交流合作中心与泰国教育部职业教育委员会共同签署《关于开展“中文＋职业技能”合作的谅解备忘录》并启动建设全球第一所语言与职业教育学院。反观老挝，其中文的教育资源相当有限，数字化基础设施发展相对滞后，能够流利使用中文进行商务和技术

---

① 曾小燕. 东南亚行业中文教育现状、特点及发展策略研究[J]. 河南大学学报(社会科学版)，2024，(3).

② 刘振平，李楚楚. “中文＋职业技能”人才培养新平台：中文工坊发展的优化路径研究[J]. 南宁职业技术学院学报，2024，(3).

③ 吕景泉，李力. 亚洲鲁班工坊项目建设、品牌创建及推广应用研究[J]. 职业教育研究，2021，(10).

④ 重庆市人民政府办公厅关于重庆市“十四五”时期推进西部陆海新通道高质量建设的实施意见[EB/OL]. https://www.cq.gov.cn/ykbzt/zcztc/detail.html? policyId=4448.

⑤ 杨骏，何春阳. “1 号提案”聚焦西部陆海新通道发展——6 部门负责人就所涉领域现场答复[N]. 重庆日报数字报，https://epaper.cqrb.cn/cqrb/2024-01/23/005/cqrb20240123005.pdf.

⑥ 蒲瑞嫦. 西部陆海新通道背景下企业人力资源开发路径研究[J]. 现代商业，2023，(11).

⑦ 王忠昌，侯佳. 中国—东盟职业教育国际合作平台建设的现状，困境及路径——基于 254 个平台的分析[J]. 教育与职业，2023(4).

⑧ 王忠昌，侯佳. 中国—东盟职业教育国际合作平台建设的现状、困境及路径——基于 254 个平台的分析[J]. 教育与职业，2023，(4).

⑨ 宗会明，杜瑜，黄言. 中国西南地区—东南亚国家陆路交通可达性与城市空间联系格局[J]. 经济地理，2020，(5).

⑩ 温秋敏. 基于泰国“中文＋职业技术”需求的应对策略研究[J]. 教育观察，2021，(42).

⑪ 洪桂治. 泰国“中文＋职业”教育发展现状与前瞻[J]. 华侨大学学报(哲学社会科学版)，2024，(3).

中国知网　https://www.cnki.net

沟通的人才相对稀缺。目前,陆海新通道(重庆江津—老挝万象—泰国曼谷—马来西亚)跨境铁路班列已实现双向发车,尽管老挝与泰国同属侗台语族,二者语言相通,“中文+”资源跨区域合作具有天然优势,但相关进展比较缓慢。此外,“中文+”课程设置存在“重理论,轻实践”问题,现有课程侧重于传统的理论教学,如基础的物流和贸易理论、中文语言基础等,而忽视了实际操作技能和行业实践。西部陆海新通道建设和运营在多式联运管理、跨境电子商务物流、供应链优化等[①]领域亟须更多具备实际操作能力的专业人才,而学习的内容与市场需求的偏离导致人力资本结构与产业协同适配失衡,教学资源的需求侧与供给侧结构性矛盾亟待解决。

四、“中文+”助力西部陆海新通道的路径

“中文+”模式通过职业教育国际化与区域经济联动,不仅提升了新通道沿线国家的教育与经济水平,也促进了区域互联互通与协同发展。“中文+”助力通道建设的路径探索将为共建“一带一路”沿线国家的教育与经济合作提供全新视角。

(一)“中文+”纳入通道规划,积极构建多主体协调机制

“共商、共建、共享”是“中文+”和西部陆海新通道的共同主旋律。国际中文教育学科应在服务国家战略、满足世界各国中文教育需求中主动作为,坚持问题导向,服务国家需求。[②] “中文+”作为国际中文教育开放合作体制机制创新的试验成果,应积极主动纳入西部陆海新通道建设规划,力争为区域开放合作带来良好示范效应,为“一带一路”建设提供智力辅助。

一方面,应不断完善“中文+”相关政策文件,将“中文+”作为西部陆海新通道整体规划的重要组成部分,纳入相关国家政策文件和战略规划中。上级部门应尽快出台“中文+”与陆海新通道协调发展的整体规划,明确提出将“中文+”作为促进软联通的重要内容,各部委也应尽快出台支持该规划具体的、可操作的政策。同时国家可以设立“中文+”专项发展基金,用于支持中文教育与职业培训项目,特别是在物流、贸易和数字化领域,提升相关行业的人才储备和教育质量。

另一方面,应着力构建统一的合作交流平台。一是建立跨国合作交流机制,如成立包含中国及沿线国家代表的跨国合作委员会,负责“中文+”项目和新通道建设中合作战略与政策的制定与协调,同时在委员会下设立多个行业工作组(如铁路、物流、贸易和教育等),专注于各个具体领域的协作和资源整合。二是建设数字化合作平台,将其作为各国政府、地方政府和企业之间的信息集聚与共享工具,统一协调各主体之间的职能与责任,保证工作有序开展。

(二)加大“中文+”人才培养力度,切实提升人才适配效度

在推动“中文+”助力西部陆海新通道建设的战略框架下,人才培养始终是关键所在。随着陆海新通道区域合作的加强,培养适应新通道建设需求的高素质“中文+”人才成为迫切任务。为此,必须从多个维度入手,全面提升沿线国家的中文教育水平,优化人才结构。

一是深耕培育,强化沿线国家“中文+技能”人才队伍建设。从“专业+中文”的角度来看,一方面可在政策层面发挥指导作用,引导各职业院校根据自身优势和特色开展多样化办学,并积极开发制订科学的人才培养标准体系[③],推动沿线高校在物流、翻译、贸易、数字等领域设立针对来华留学生的中文课程,开发语言短期速成课程,扩大相关领域“中文+”人才的培养规模。如依托“鲁班工坊”这一中外职业教育合作的桥梁,增加其在新通道沿线国家的开设数量,或者增开相应的课程,推动中外职业教育合作;另一方面,可

① 杨俊玲.新发展格局下西部陆海新通道沿线城市产业协同融合的介入研究[J].管理现代化,2023,(1).

② 吴应辉,梁宇.交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建[J].教育研究,2020,(12).

③ 谢永华.“一带一路”视域下“中文+职业技能”教育的功能、困境与可持续发展路径[J].职业技术教育,2023,(33).

中国知网 https://www.cnki.net

从继续教育层面帮助现有从业人员提升中文技能，适应跨境业务需求，满足不同国家和地区的具体需求。从“中文＋专业”的角度来看，应高度重视中文听说能力训练，满足企业对“懂中文、会技能、通文化、高素质”人才的需求。[①] 在重视语言听说技能培训的同时，既应不断加强跨学科合作，完善“双师型”师资队伍建设，还应统筹见习与实习，优化专业课程体系与实践体系，促进中外职业教育合作。

二是精准对接，人才培养目标应与人才需求相匹配[②]，提升“中文＋”人才结构与沿线城市的契合度，最大限度发挥中文的经济价值。[③] 第一，建立沿线国家“中文＋”课程体系，科学设置“中文＋”课程内容，使之与新通道建设中对人才需求的技能相匹配，减少人才浪费。第二，鼓励中国和新通道沿线国家的大学之间建立双学位和交换项目，让学生有机会在不同的文化和教育环境中学习，提升跨文化理解和专业技能。第三，各沿线城市应根据自身产业发展特征，培养急需的“中文＋”专业化人才。东南亚国家与中国地理位置近，两边的贸易往来频繁，又在陆海新通道的连接下，两边的贸易产业也逐步扩大。新通道沿线的东南亚国家，应根据其贸易产业优势着重培养“中文＋贸易”人才，促进其地域内贸易产业的发展。

三是聚焦本土，加强“中文＋”师资力量的建设与优化。首先，重视选拔具备深厚中文功底、熟悉当地文化、热爱教育事业的本土教师进行教材编写培训与通识性职业训练，开发适合当地学生特点的“中文＋”教材与课程，使“中文＋”教育更加贴近通道建设需求；其次，加强职业教育教师与行业导师的中文能力与跨文化沟通能力培训，建立激励机制，推动语言与技能的高质量融合；[④]最后，加强政-校-行-企的多元主体合作，整合多方资源，为“中文＋”师资提供更多实践机会，推动教育成果向经济社会发展转化，形成良性循环。

（三）建立资源共享平台，有效促进“中文＋”区域均衡发展

“中文＋”均衡发展取决于体制机制创新及区域沟通合作水平，更深层次的动力源则是不断强化的资源共享预期和共享机制的建立。

首先，整合资源投入。一方面，在行政分割背景下，通过体制机制创新，整合沿线各国“中文＋”资源并强化母语国资源投入，建立共建共享机制，是持续推进“中文＋”资源建设与西部陆海新通道建设的前提和关键。中国作为西部新通道建设的主体国和“中文＋”建设的母语国，应当仁不让地发挥领跑作用。另一方面，生成式人工智能技术的出现为推动“中文＋”资源建设提供了新路径，通过技术创新，可以有效解决资源不足和内容更新滞后的问题。借助知识图谱与大数据整合语言与技能教学内容，构建“融学科”数字化课程，运用多模态 AI 与数字人打造微课、慕课，助力西部陆海新通道沿线国家“中文＋”资源建设。[⑤]

其次，均衡资源内容。教育资源建设应统筹兼顾中文语言课程、通道经济所涉领域的职业培训、技能认证等专业课程；支持多语言界面，方便不同国家“中文＋”资源的共享与共建，切实提升资源可得性。重视中文教学资源建设的公平性和包容性，实现资源供给的精准化与适切化；[⑥]充分利用通道沿线国家的语言亲缘关系，整合已有“中文＋”教学资源，有针对性研发新资源，缩小不同国家间的“中文＋”资源

① 梁宇，李诺恩. 供需视角下的“中文＋职业技能”人才培养模式构建[J]. 河南大学学报（社会科学版），2025，(1).

② 李瑞林，李正升，马可. “中文＋职业技能”人才培养模式探究[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2023，(6).

③ 李艳华，李宇明. 新世纪专门用途中文的发展动力、现状与趋势[J]. 首都师范大学学报（社会科学版），2024，(2).

④ 孟源，商若凡. “中文＋职业技能”教育：发展脉络、现实挑战与路径选择[J]. 中国职业技术教育，2022，(29).

⑤ 刘玉屏，欧志刚. 智慧教育赋能“中文＋职业教育”发展的逻辑与框架[J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2024，(6).

⑥ 梁宇，刘晶晶，李诺恩，等. 内涵式发展之“内涵”：国际中文教育教学资源建设的维度[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2023，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

悬殊差异。

再次,提升利用效率。建立"政府-学校-企业-行业"四方联动的参与机制,让各方成为平台应用的重要力量和受益者。政府发挥顶层设计与平台建设的基础性作用;学校可以通过平台发布教学资源,开展需求调研;企业可以通过平台发布实践资源、寻找合适人才,开展员工再教育;行业可以开展业务对话、行业峰会及科研创新等活动,努力构建有为政府、有效市场、有力技术相互促进的平台应用场景①,最终实现资源共享、互利共赢。

五、结 语

"中文+"在助力西部陆海新通道建设中展现出巨大的潜力和价值,通过深入分析"中文+"在助力西部陆海新通道建设的机理及其在主体协调、人才培养和资源整合等关键方面的挑战。未来可考虑将"中文+"纳入通道规划,积极构建多主体协调机制;加大"中文+"人才培养力度,切实提升人才适配效度;建立资源共享平台,有效促进"中文+"区域均衡发展。"中文+"创新教育模式不仅为西部陆海新通道的物理扩展提供了必要智力支持,还在提升跨境业务效率、促进区域经济融合方面发挥了重要作用。"中文+"与西部陆海新通道的耦合发展必将有力推动沿线各国形成开放包容、互联互通、共同发展的教育文化交流新格局,推动西部陆海新通道成为国际交通要道、人才交流渠道及文化融合盛道。

The Mechanism, Challenges and Approaches of "Chinese+" in Supporting the Construction of the New Western Land-Sea Corridor

HE Hongxia[1,2] & ZHANG Lan[1,2]

(1. Department of Chinese language and Culture, Chongqing Jiaotong University, Chongqing 400075, China;
2. Center of Country-specific and Area Studies/ Center of European Studies,
Chongqing Jiaotong University, Chongqing 400075, China)

Abstract: The New Western Land-Sea Corridor is an integral part of the Belt and Road Initiative and a crucial leverage point for promoting the opening up of western China. "Chinese +" demonstrates immense potential and value in supporting the construction of the New Western Land-Sea Corridor. On the one hand, the spatiotemporal consistency between the two can effectively promote coordinated development; on the other hand, their complementary goals can facilitate the integration of various elements. This paper reveals that "Chinese +" faces several challenges in supporting the construction of the New Western Land-Sea Corridor, including macro-planning, coordination among multiple stakeholders, the training of the multidisciplinary talent, and the cross-regional integration of the "Chinese +" resources. Future considerations include incorporating "Chinese +" into the corridor planning, actively constructing a multi-stakeholder coordination mechanism, strengthening the training of the "Chinese +" talent to effectively enhance talent adaptability, and establishing a resource-sharing platform to promote the balanced regional development of "Chinese +".

Keywords: "Chinese +"; New Western Land-Sea Corridor; mechanism; challenges; approaches

[责任编辑:肖国荣]
[实习编辑:王睿昕]

① 吴晓文,魏晖.国际中文教育高质量发展的四个重要问题[J].河南大学学报(社会科学版),2024,(6).

中国知网 https://www.cnki.net

云南省国际中文教育的现状分析与对策建议

周　平，沈　毅
（云南师范大学 华文学院，云南 昆明 650504）

［摘　要］ 云南省国际中文教育经过 40 多年的发展，逐步成长为连接中国与南亚东南亚语言文化交流的核心纽带，初步形成涵盖本硕博培养的多层次教育体系，然而其发展仍面临政策执行效果不均、资源配置存在差异、学科体系不够健全、国际合作深度不够及协同发展机制不够完善等挑战。研究围绕政策支持与执行、资源配置与共享、学科体系与人才培养、对外合作与交流以及区域协同发展五个方面，系统剖析了云南省国际中文教育的现状与存在的问题，并提出优化政策执行机制、加大资源倾斜力度、完善学科体系建设、深化国际合作以及构建区域协同发展机制等针对性对策与建议。未来，云南省应通过强化顶层设计、推动教育创新和扩大国际合作，探索出具有区域特色的国际中文教育模式，为边疆地区教育国际化发展提供可借鉴经验。

［关键词］ 云南省；国际中文教育；中文教育体系；国际合作；教育政策
中图分类号： H195　　**文献标识码：** A　　**文章编号：**1672－1306(2025)01－0083－10
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.01.011

一、引言

云南位于中国与南亚东南亚地区的交汇处，与缅甸、老挝、越南接壤，是我国通往南亚东南亚的重要枢纽，近年来，在国家战略布局下，云南被赋予建设面向南亚东南亚辐射中心的使命，成为中国与周边国家语言文化交流的重要支点。[①] 自 20 世纪 80 年代初招收来华留学生以来，云南省逐步构建了涵盖本硕博层次、促进中外学生深度融合的国际中文教育体系，推动了云南与周边国家的教育合作与文化交流，促进了边疆地区的社会融合。

学界对国际中文教育的研究主要集中于内地城市和海外孔子学院，对边疆地区的实证研究相对不足，在数据积累、政策评估和教学模式分析方面存在缺口，此外，由于留学生生源、师资建设及教育政策执行等数据获取难度较大，云南省国际中文教育的发展机制及区域影响仍缺乏系统性研究。当前，云南省在国际中文教育的发展中面临政策执行不均衡、资源配置不合理及学科体系尚待完善等问题，要优化政策实施、合理分配教育资源，亟须加强对边疆地区国际中文教育的实证研究，这不仅有助于提升云南省国际中文教育的质量，也可为边疆地区国际教育发展提供实践参考。本文围绕云南省国际中文教育的政策支持、资源配置、学科建设、人才培养、对外交流及区域协同发展等方面，剖析当前问题并提出优化策略，以期为边疆地区国际中文教育的可持续发展提供理论依据与实践路径。

*　［作者简介］周平，女，云南大理人，云南师范大学在读博士研究生，研究方向为国际中文教育。
*　**通信作者：**沈毅，男，云南红河人，云南师范大学教授，研究方向为国际中文教育。

［基金项目］2023 年云南省哲学社会科学规划教育学项目“面向南亚东南亚国际中文教育高质量发展的云南实践”(AC23007)；2022 年云南省哲学社会科学规划(社科研究基地项目)重点项目“后疫情时代云南高校留学生教育复原力评估与提升对策研究”(ZD202211)。

① 中共云南省委贯彻落实《中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定》的意见[EB/OL]. https://www.yn.gov.cn/zwgk/zcwj/swwj/202408/t20240802_302871.html.

中国知网　https://www.cnki.net

二、云南省国际中文教育发展现状

从 20 世纪 80 年代初开始招收来华留学生至今,云南省国际中文教育的发展大致经历了三个阶段:[①]在萌芽起步阶段,云南省进入国际中文教育发展初期,留学生规模较小,培养层次单一,仅依托高校语言课程,教育资源有限,政策支持尚未健全;进入 21 世纪,随着国家"走出去"战略的实施,政策支持力度加大,留学生人数迅速增长,多个高校开设了对外汉语专业,教育体系从单一语言教学扩展至多学科培养,逐步实现系统化发展;2013 年后,在"一带一路"倡议推动下,云南省国际中文教育在南亚东南亚的合作渠道不断拓展,留学生规模稳步增长。高校学科建设进一步优化,国际合作院校数量不断增加,推动了区域内教育资源的共享与发展。未来,云南省可依托政策支持和区位优势,深化学科体系建设,优化人才培养模式,同时提升国际合作水平,强化南亚东南亚辐射功能,通过拓展特色课程、完善"中文+"复合型人才培养体系,推动云南省国际中文教育的高质量发展。

(一)云南省国际中文教育在高等教育阶段的发展现状

1. 面向南亚东南亚的政策驱动

云南省国际中文教育依托国家"一带一路"倡议及地方发展战略,通过宏观政策引领和地方政策落实,构建了面向南亚东南亚的国际中文教育发展体系,涵盖政策协同、学科建设和人才培养等核心内容。在国家层面,《推进共建"一带一路"教育行动》深化了与沿线国家的教育合作,推动了语言与文化的深度交流,[②]《中国教育现代化 2035》为全面提升国际中文教育的质量与水平提供了明确的政策方向,[③]这些宏观政策既明确了云南省国际中文教育的发展方向,也为其充分发挥区位优势提供了政策支撑;在地方层面,云南省结合区域特点制定了针对性政策,包括在《云南省"十四五"高等教育事业发展规划》框架下支持高校"双一流"建设,打造南亚东南亚教育辐射中心;[④]同时,通过《关于推动现代职业教育高质量发展的实施意见》,推动"中文+职业教育"与区域特色产业相结合,以培养符合经济发展需求的复合型人才,[⑤]这些地方政策在促进与周边国家教育交流的同时,增强了云南在区域教育合作体系中的影响力。

依托一系列国家与地方政策支持,云南省逐步构建了以高等教育为核心的国际化教育体系,通过实施"留学云南"计划和政府奖学金政策积极吸引南亚东南亚学生,形成了区域内"资源共享、人才共育、文化互通"的合作格局。政策支持推动了云南省来华留学生规模的稳步增长,同时优化了教育资源配置,促进高校与南亚东南亚教育机构在学术交流、课程衔接及人才联合培养等方面的深度合作,为区域教育一体化发展奠定了基础。

2. 教育资源的整合升级与配置优化

资源是国际中文教育发展的核心保障,涵盖了经费投入、师资队伍建设、教学资源开发和招生资源等关键领域,云南省在这些方面取得了显著成效,但区域发展不均衡、资源利用率低和特色优势挖掘不充分的问题依然存在。

在经费投入方面,云南省国际中文教育经费主要来源于国家专项资金、省级财政拨款及高校自筹,

---

① 张艳萍,肖洋.改革开放 40 年云南汉语国际教育发展回顾和展望[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2019,(4).

② 教育部关于印发《推进共建"一带一路"教育行动》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html.

③ 中国教育现代化 2035[EB/OL].https://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm.

④ 云南省人民政府办公厅关于印发云南省"十四五"高等教育事业发展规划的通知[EB/OL].https://www.yn.gov.cn/zwgk/zfgb/2022/2022d4q/szfbgtwj/202201/t20220105_234283.html.

⑤ 关于推动现代职业教育高质量发展的实施意见[EB/OL].https://www.yn.gov.cn/zwgk/zcjd/dwjd/202205/t20220520_242318.html.

中国知网 https://www.cnki.net

“留学云南”计划为重点高校提供了充足的奖学金，“双一流”建设专项资金进一步强化了重点高校的资源优势，此外，一些高校通过国际合作项目获得资助，为教育发展提供了多元资金支持。然而资金分配更多集中于省会城市高校，对地方高校和职业院校的支持相对有限。

在师资队伍建设方面，截至 2023 年，云南省高校中文课程教师总数达 779 人，较 2017 年增长 22%，为国际中文教育提供了坚实的人才保障，但师资结构仍存在明显问题。高校层面，国际中文教师资格证持证率不足 40%，教师的跨文化教学经验相对薄弱；职业院校层面，持证教师比例仅为 15%，且“双师型”教师数量不足，制约了“中文＋职业教育”模式的深入发展。

在教学资源开发方面，云南省高校已出版多部全国通用型中文教材，内容主要聚焦于基础汉语教学，地方文化元素的覆盖度有限，未能充分体现云南特色。此外，教材在适配南亚东南亚国家文化背景方面，未能形成系统讲述“云南故事”、传播“中国声音”的国际中文教育教材体系，这一局限性削弱了云南作为区域文化传播中心的影响力。与此同时，数字化教材的开发相对滞后，仅少数高校实现了线上资源的初步覆盖，且内容的趣味性和互动性不足，难以满足来华留学生日益多样化的学习需求。

在来华留学生招生方面，截至 2023 年，云南省 32 所普通本科高校中，有 26 所高校开展了国际中文教育，通过“留学云南”计划和政府奖学金政策，省内多所高校吸引了大量南亚东南亚学生（见图 1）。2017 年至 2023 年，云南省高校共接收来华留学生约 40000 人，生源主要集中在印度、巴基斯坦、缅甸、老挝、泰国、柬埔寨等南亚东南亚国家。

职业院校在政策推动下也积极开展国际中文教育，通过“中文＋职业教育”模式，将语言教学与区域特色产业相结合，为南亚东南亚国家培养了急需的技能型人才（见图 2）。截至 2023 年，云南省共有 56 所高职院校、293 所中职学校，累计招收来华留学生约 1900 人，其中仅有四个州市招收过来华留学生。

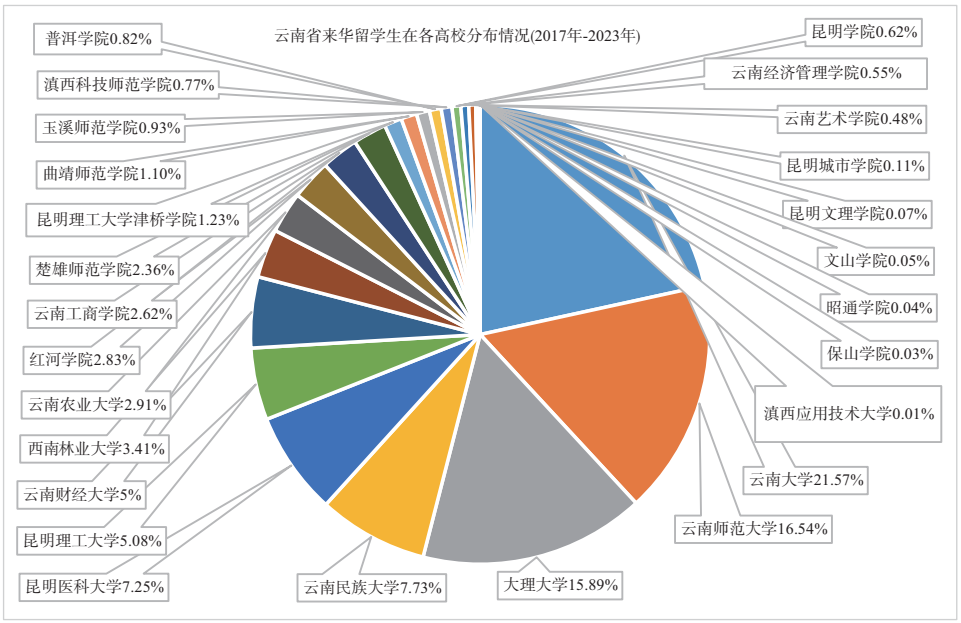


图 1　云南省来华留学生在各高校分布情况（2017～2023 年）

3. 学科体系的基础建设与路径探索

学科体系是云南省国际中文教育发展的核心支撑，包括课程体系建设、科研创新、人才培养模式及教育实践等关键要素，在促进教育层次纵向贯通、推动多层次人才培养、提升教学质量和区域影响力方面，发挥了重要作用，但在课程覆盖率、高层次人才培养机制、教育实践体系等方面仍存在较大的进步空间。

在课程体系建设方面，云南省高校的国际中文教育专业课程涵盖文学、语言学、文化、教学法等多个领域，为国际中文教育专业本硕博各阶段的学生提供了较为完整的学术训练和职业发展路径，然而，课

中国知网　https://www.cnki.net

程设置仍需优化,特别是在跨文化教学能力、教育技术应用以及实习实践环节方面,有待进一步完善,从而更好地适应国际中文教育的发展需求。对于来华留学生来说,高校开设了多层次的语言课程和专业课程以满足不同国家(地区)、不同文化背景学生的学习需求,但远程中文课程和具有地方特色的中文课程开发仍处于起步阶段,内容不够丰富,未能充分发挥数字化教学资源的优势。

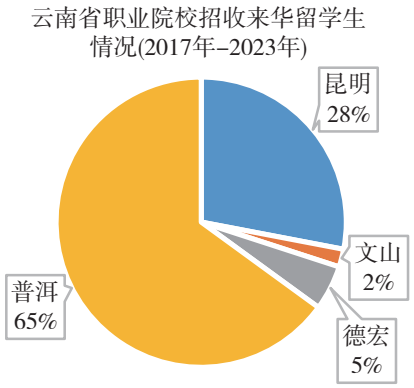


图 2 云南省职业院校招收来华留学生情况(2017～2023 年)

在科研创新方面,2017 年至 2023 年,云南省高校在国际中文教育领域的研究不断推进,取得了一定的成果,云南大学和云南师范大学作为全省学科建设的中坚力量,承担了全省 70%以上的省部级和国家级科研项目,涵盖语言教学、文化传播、“中文+职业教育”跨学科研究等多个领域,尤其在民族地区汉语习得、中文教材编写、南亚东南亚区域语言研究等方向取得了较为突出的成果,形成了一定的学术影响力。相比之下,地方高校和职业院校的科研能力相对薄弱,参与项目有限,成果多集中于基础研究,学术影响力较弱。

在人才培养模式方面,截至 2023 年,云南省共有 14 所高校开设汉语国际教育本科专业,6 所高校设立硕士学位点,其中 1 所高校实现了本-硕-博贯通,逐步构建起较为系统的学科体系,为云南省及周边地区的国际中文教育提供了人才支撑。针对国际中文教育专业学生,高校通过优化课程体系和教学实践,提升中文教师的专业素养,尤其在硕士阶段,部分高校增设了面向南亚东南亚区域需求的专题课程,帮助学生掌握国际中文教育的核心技能,与此同时,为支持国际中文教育发展,部分高校建立了完整的志愿者培养机制,从课程培训到教学实训再到派遣支持,形成了一套系统化流程,这些志愿者服务于周边国家中文教育与文化传播,显著提升了区域影响力;针对来华留学生培养,根据“一带一路”沿线国家需求开设了“中文+跨境贸易”“中文+经济管理”等应用型课程,帮助来华留学生掌握多领域实践技能与跨文化适应能力,同时,结合云南多元文化资源开设了如“云南民族文化传播”等特色课程,通过与地方企业合作,提供社会实践机会,让学生在真实场景中加深对中国文化和社会的理解。

在教育实践方面,高校依托海外合作院校建立实训基地,为国际中文教育专业学生提供语言教学实习、文化传播活动和志愿者服务等实践机会,与此同时,高校定期组织来华留学生参加文化节、“汉语桥”比赛等活动,搭建中外学生深度交流的平台;职业院校的教育实践则注重与职业技能结合,利用校企合作资源为国际学生开设“中文+职业教育”实训课程,同时尝试在周边国家开设短期职业技能培训班,通过不断探索和创新,逐步完善实践教学体系,积极推动国际中文教育与区域经济和职业发展的紧密衔接。

4. 对外交流合作的多领域融合与成效

云南高校充分发挥地缘优势与政策支持,在对外交流与合作中形成了涵盖合作机制、孔子学院、学术研究和文化交流等多维度的合作体系,推动了云南省国际中文教育的发展。

云南高校依托“南亚东南亚大学联盟”“澜湄合作中文教育共同体”等平台,与周边国家高校建立了长期稳定的合作关系,在合作推动下,这些平台逐步整合了区域教育资源,实现了语言教学、学术研究和文化交流的资源共享。此外,高校还通过签订校际合作协议深化合作,开发区域特色课程,并通过中短期培训班提升国际中文教育服务能力,为高校国际化发展提供了重要支撑。

孔子学院和孔子课堂成为推动云南高校对外交流的重要载体,截至 2024 年,云南高校共承办了 10 所孔子学院和 6 个孔子课堂,[①]其中 69%的孔院/课堂分布在南亚东南亚地区,此外还覆盖了伊朗、尼加

① 参见[EB/OL]. https://www.cief.org.cn/kzxy.

中国知网 https://www.cnki.net

拉瓜、马里等国，这些孔院/课堂已发展为语言教学与文化传播的重要基地，除提供基础语言教学外，还开发了如“旅游汉语”“医疗汉语”等特色课程，帮助学员掌握与本国经济发展相关的技能。

学术研究是云南高校提升国际影响力的重要途径，高校通过与周边国家合作，牵头开展“南亚东南亚语言传播与文化教育研究”等项目，探讨语言教育对区域经济发展的影响，为相关政策提供理论支撑。此外，高校定期举办如“南亚东南亚语言与文化论坛”等学术会议，促进思想交流与跨区域资源共享，进一步巩固了云南省国际中文教育在国际学术界的地位。

文化交流是云南高校对外合作的桥梁，通过举办文化节、民族艺术展览和传统节日庆祝活动，云南高校为展示中国文化、促进中外文化双向交流搭建了平台。2017 年至 2023 年，云南省各高校及职业院校共承接了 185 个来华访问团组，接待人数达 7438 人，并赴外举办了 26 次文化交流活动，覆盖人数约 13425 人。同时，一些高校在海外还设立了语言与文化传播基地，致力于中文教学与课程开发，为文化交流提供了持续的支撑。

5. 区域协作发展的实践与探索

云南高校依托地缘优势与政策支持，逐步构建了多层次、广覆盖的区域协同发展格局，为国际中文教育注入了新的活力。省内高校通过“云南高校中文教育协作联盟”等平台优化教育资源整合，推动课件共享机制和联合实践基地建设，有效提升了教学水平，并强化了高校间的联动；此外，高校积极与发达地区高校合作，通过数字教材开发、专家团队支持等方式引入高端教育资源，弥补自身在课程建设和教学质量方面的不足，从而推动课程创新与教学质量提升。

在国际合作方面，云南高校依托“南亚东南亚大学联盟”等机制，与周边国家深化合作，通过联合开发课程、举办学术活动和建立学分互认机制，促进区域教育资源的整合与共享，增强课程吸引力和学习路径的多样性；同时，积极探索“中文＋”课程模式，将国际中文教育与跨境贸易、农业技术等学科相结合，以满足“一带一路”沿线国家的发展需求。

（二）云南省国际中文教育在基础教育阶段的发展现状

1. 政策执行的规范化实践与基层协同

为规范来华留学生在基础教育阶段的招生与培养工作，2022 年云南省教育厅、省外办、省公安厅联合发布了《云南省中小学幼儿园招收和培养来华留学生管理规定》，该规定明确了留学生的招生流程、课程管理及日常管理等具体要求，为基础教育阶段的国际中文教育提供了制度化保障，[①]这是云南省首次制定针对来华留学生培养的全面政策细则，为中小学及幼儿园建立系统化的留学生管理体系奠定了基础。此后，各州市也陆续出台相关政策细则支持国际中文教育工作，从地方层面补充了全省的规范框架，为基层学校的实际操作提供了明确指导。

在政策实施过程中，政府及相关部门通过发布政策解读和指导文件，为学校提供操作指南，并组织培训，帮助学校准确理解和执行政策。然而，边远地区学校因管理水平有限、信息获取渠道不畅，在政策落实方面面临较大挑战，部分学校对政策理解不深入，在师资培训、教学资源配置等方面执行效果有限，削弱了政策的实际作用。

2. 教育资源的分布与配置

在来华留学生招生方面，截至 2023 年，云南省基础教育四个学段中，学前教育阶段共有学校 13804 所，在校生 168.02 万人；义务教育阶段共有学校 11621 所，在校生 575.12 万人；高中教育阶段共有学校 943 所，在校生 145.54 万人，其中，来华留学生在校人数 8213 人，占比 0.09％，在基础教育四个学段均有分布。截至 2023 年，云南省共有 12 个州市的中小学及幼儿园招收来华留学生，其中主要集中于 6 个边境州市，德宏州、临沧市和文山州的留学生比例分别为 32.66％、27.89％和 14.44％，位列全省前三，

① 云南省中小学幼儿园招收和培养国际学生管理规定的通知[EB/OL]. https://www.yn.gov.cn/zwgk/zfgb/2023/2023d6q/sjbmwj/202304/t20230404_257356.html.

中国知网　https://www.cnki.net

另有部分留学生选择省会昆明、大理、丽江、玉溪等地就读(见图 3)。全省中小学来华留学生在学段分布上呈下降趋势,以德宏州为例,2023 年中小学来华留学生数量总计为 2653 人,其中小学 1833 人、初中 636 人、高中 143 人、中职 41 人,高中/中职就读人数仅为小学就读人数的 10.04%。

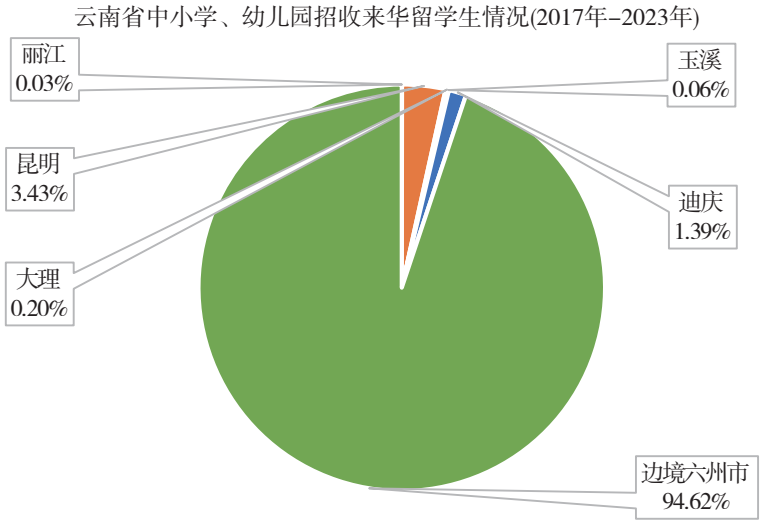


图 3 云南省中小学、幼儿园招收来华留学生情况(2017～2023 年)

生源方面,全省中小学国际学生的生源国籍多样化,覆盖了全球各洲,主体生源为来自澜湄国家的跨境学生,集中分布于文山、红河(越南学生),普洱(老挝学生),临沧、德宏、迪庆(缅甸学生)与西双版纳(缅甸、老挝、泰国学生)七个州市,生源来源国排名前三位的为缅甸、老挝与越南。生源类型主要包括受我国经济教育吸引而跨境走读的边民子女、随母亲改嫁到中国定居的外国学生、父母长期在中国经商的华裔子女、跨国婚姻子女、因父母在中国工作临时插班的留学生、中小学校际合作院校的短期交换生。

在教学与课程建设方面,云南省基础教育各学段对来华留学生普遍实行趋同管理,缺乏专门的学习计划、针对性的中文课程和适配的教材,仅有三所中学为留学生开设了中文课。当前的课程体系以语言教学为核心,涵盖基础汉语和文化课程,但内容缺乏多样性和地方特色,2023 年,部分学校尝试开设“中文+文化”课程,将汉语教学与传统民俗文化相结合,但整体创新与推广力度不足,尚未形成规模效应。此外,现有教材多为通用型内容,难以满足留学生对云南多元文化的学习需求,而且,数字教材和在线课程资源的开发进展缓慢,未能充分利用现代技术拓展教学手段。

在师资建设与管理方面,云南基础教育阶段具备国际中文教学资历的教师数量仍显不足,部分学校教师科研能力较弱,缺乏系统的科研训练和良好的学术资源支持,难以推动教学创新和课程改革,尤其是在边境地区,教师的跨文化教学经验有限,难以有效应对多元文化背景下的课堂需求。此外,全省中小学校几乎没有专门管理国际学生的部门,对留学生的转学、毕业后的进一步学习、生活及职业发展情况了解有限,难以提供系统化的支持服务。

3. 对外合作的初步尝试与机制探索

边境地区中小学与缅甸等周边国家的华文学校在国际中文教育领域积极探索合作,如课程共享、师资培训等,然而,受政策限制,合作体系尚未完善,导致缅甸等国的学生难以通过正规途径赴华学习,一定程度上影响了云南与周边国家的教育合作成效。当前边境学校的对外交流与合作多停留在表层沟通阶段,主要以短期文化交流为主,缺乏系统性支撑和深入的合作项目,在课程联合开发、长期学术交流和师资互派等方面的实质性合作较为有限,导致教育资源的双向流动与互补性不足。

4. 区域协同与资源联动的提升路径

云南边境地区通过区域协同与多方协作,逐步构建了中心城市与边境学校之间的资源共享机制,在

中国知网 https://www.cnki.net

一定程度上缓解了资源短缺问题，推动了教学质量的提升，然而，协同发展的规模仍然有限，资源整合与共享机制尚不健全，在课程资源、师资力量等方面仍存在较大短板。此外，尽管边境地区与东部发达地区学校的合作促进了优质教育资源的流动，但目前仍以单向援助为主，针对国际中文教育的专项支持较为有限，在课程体系建设、教师专业发展及跨文化传播等方面仍有较大提升空间。

三、云南省国际中文教育发展存在的问题

经过多年发展，云南省国际中文教育在教育体系建设、区域影响力拓展等方面取得了一定成效，然而，在政策执行、资源配置、学科体系建设、对外合作及区域协同发展等方面仍存在不足，影响了教育质量和国际竞争力。

（一）政策支持与基层执行的协同性不足

政策是推动国际中文教育发展的核心动力，但政策目标与基层执行之间仍存在一定脱节，一方面，尽管云南省在政策制定上注重区域辐射功能和战略定位，但基层执行过程中存在可操作性不足，例如，红河州虽已出台面向来华留学生的管理规定，但基础教育阶段的政策执行尚未标准化，缺乏具体的考核反馈机制?；另一方面，基层学校在政策执行过程中受到基础设施落后、教师能力不足等因素制约，难以充分落实政策目标，例如德宏州部分国门中小学虽吸引大量跨境学生就读，但由于教学设施陈旧、师资短缺，政策在实际执行中未能充分转化为教学质量提升；此外，监督与反馈机制的不完善导致政策执行中的问题难以及时调整，部分偏远地区学校对政策的理解与执行不到位，导致资源投入的转化效益较低，制约了云南省国际中文教育政策的整体落实效果。

（二）资源配置与教育需求的匹配度有待优化

云南省的地理条件和经济发展水平导致国际中文教育资源分布不均，省会高校通常具备现代化教学设施、丰富的师资储备和完善的数字化平台，而地方高校和边境学校因基础设施薄弱、师资短缺，难以满足教学需求，这种不均衡不仅影响教学质量，也影响来华留学生的学习体验，例如，2023 年德宏州共有 3137 名缅籍学生跨境就读，但部分学校因教学设施陈旧、教师资源紧张，导致在接收和培养外籍学生方面面临较大挑战；其次，来华留学生分布不均进一步加重了资源压力，以普洱市为例，四个边境县接收的 1038 名外籍学生使这些学校的资源承载能力面临严峻考验，而省会城市和部分地方高校虽然资源丰富，但因外籍学生较少，资源利用率反而较低，这种区域间的失衡削弱了教育资源的整体效率；此外，缺乏有效的区域联动机制进一步加剧了供需矛盾，边境学校因资源不足超负荷运转，而省会城市的资源优势未能通过联动机制有效传递到边境地区，资源整合效果有限。

（三）学科体系与地方文化特色的结合不够紧密

云南省高校在国际中文教育学科建设方面取得阶段性成果，如新增硕士学位点、拓展跨学科课程等，但整体协同性和覆盖面仍需提高，一体化学科链条尚未全面构建，全省仅有 1 所高校实现“本-硕-博”的学科全覆盖，大部分高校学科设置集中在本科层次，高层次学位点较少，限制了国际中文教育领域的人才培养层次和学术研究的深入推进。在课程设计和教学资源开发方面，云南高校的课程体系仍以语言教学为主，对地方文化资源的挖掘和整合不足，虽然部分院校尝试在课程中融入云南文化元素，但尚未形成系统化、规模化的课程体系，与此同时，针对南亚东南亚学生需求的特色课程开发乏力，“中文＋跨境贸易”“中文＋农业技术”等应用型课程覆盖率较低，难以满足“一带一路”倡议下的国际人才培养需求；此外，数字化教材和多模态教学资源的开发进展缓慢，未能充分发挥云南的地缘和文化优势，为国际中文教育提供更具吸引力的教学资源。

（四）国际合作与教育推广的深度有待拓展

截至 2023 年，云南省国际中文教育合作对象多集中在南亚东南亚国家，整体呈现区域集中化特征，在一定程度上限制了国际教育的多元化发展；云南省所承办的 16 所孔子学院/课堂虽在语言传播和文

中国知网　https://www.cnki.net

化交流上取得了成效,但合作形式主要集中于短期培训和文化交流,高水平学术研究、长期师资互派和课程资源开发仍有较大提升空间;在"中文+职业教育"方面尚处于起步阶段,覆盖面不够广,难以满足区域综合型人才需求,与此同时,云南特色的多元文化虽有一定影响力,但推广形式单一,传播深度不足,从而制约了云南省国际中文教育的辐射力和教育影响力,也阻碍了多元文化资源的传播和转化。

(五)区域协同与教育服务能力亟须提升

尽管云南因毗邻南亚东南亚国家而在国际中文教育中具有重要战略地位,但区域内的协作机制仍显不足,省会高校、地方高校与边境学校之间的资源共享模式较为单一,主要局限于部分课程资源的流通,尚未建立系统化、常态化的合作网络,难以有效满足边境学校的实际需求,例如临沧市部分外籍学生因学籍管理制度限制,无法顺利注册学籍,导致其在教学和管理方面仍面临诸多困难。与此同时,云南高校与发达地区高校的合作模式仍以单向资源输入为主,缺乏基于课程开发、实习实践等核心内容的双向协作机制,未能充分借鉴和引入先进的教学模式与管理经验,从而影响了云南国际中文教育的整体提升。

四、云南省国际中文教育高质量发展的对策建议

针对云南省国际中文教育在政策支持与执行、资源配置、学科体系建设、国际合作及区域协同发展等方面的不足,本文提出以下优化策略,以推动云南省国际中文教育的高质量发展和国际影响力提升。

(一)优化政策执行机制

当前政策执行以宏观目标导向,对基层学校的适配度较低,因此,为提升政策实施的精准度,应分层次制定实施方案,针对省会城市高校、地方高校和边境地区学校的不同需求提供差异化支持,例如,边境地区学校应优先获得基础设施扶持政策,包括升级教学设备、建设数字化教学平台、加强师资配备、完善管理机制,以提高政策落实效果。

为解决政策执行滞后和效果评估不足的问题,可建立基于数字化管理的动态反馈机制,及时掌握基层学校的执行情况和实际困难,例如,可通过在线反馈平台或季度报告制度,定期收集教学执行数据,并结合数据分析,对边境地区的特殊需求进行快速调整,以提升政策执行的科学性和灵活性。同时,为进一步优化政策,建议在地方高校和边境地区学校设立"政策创新试点区",探索针对不同需求的灵活方案,例如在普洱、德宏等外籍学生占比较高的地区,试点"中文+职业教育"课程的专项资金支持模式或跨境教育管理机制,在课程设置、师资配置和资金分配方面积累可复制、可推广的经验。

(二)推进资源精准配置

地方高校和边境地区学校基础设施不完善是制约国际中文教育质量提升的瓶颈,为此可设立"教育基础设施专项资金",重点用于增建语言实验室、升级多媒体教学设备、完善校园网络环境等,同时,可为职业院校和中小学提供定向资金支持,改善师生基本教学条件,针对部分学校因硬件匮乏导致的教学困境,可优先普及现代化教学设备以满足外籍学生对多模态学习的需求,从而提升云南在南亚东南亚地区的教育服务能力。

此外,为优化区域内教育资源配置,建议建设"云南省国际中文教育共享云平台",整合省内重点高校的课程资源,包括数字教材、教学视频和职业技能培训课程,重点支持地方高校和边境地区学校,提升教育资源的可及性。例如,通过共享在线课堂模块,边境学校学生可接入昆明重点高校的远程课程,打破区域限制,此外,平台还可提供教师培训视频、教学管理经验分享等功能,以较低成本为边境学校提供与省会城市同等水平的教育资源支持。

(三)完善学科体系建设

云南省国际中文教育学科发展缺乏整体协同性和纵深延展性,亟须构建从本科到硕博的全链条学科体系,因此建议以云南大学、云南师范大学等重点高校为核心,联合地方高校建立"国际中文教育学科

中国知网 https://www.cnki.net

联盟”，通过统一的学科发展规划和分工协作，补齐硕士和博士层次的培养短板，针对南亚东南亚国家对高层次国际中文教育人才的需求，可尝试设立“中文＋区域研究”硕博项目，以提升云南在“一带一路”沿线国家的学术影响力。

在课程体系建设方面，为提升课程体系的学术价值和应用导向，可在现有语言教学课程基础上融入云南地方文化模块，强化课程的区域特色；同时，可根据南亚东南亚国家的实际需求，推出“中文＋职业教育”应用型课程，帮助来华留学生在语言学习的同时掌握实际技能，提升其在国内外就业市场的竞争力。在教学资源开发方面，云南的多元文化为国际中文教育提供了丰富的资源，应以此为基础开发具有地方特色的“中文＋”系列教材，不仅能满足来华留学生的学习需求，还能有效推广云南文化，增强国际中文教育的区域竞争力。在师资队伍建设方面，可设立专门的“教师国际化发展计划”，通过联合培养模式，提升教师的跨文化教学能力，定期邀请国内知名学者和南亚东南亚地区的教育专家举办跨文化教学培训，同时组织教学设计比赛和跨文化教学模拟课程比赛，鼓励教师创新教学方法。

（四）深化国际合作与教育推广

为提升云南省国际合作多元化水平，建议拓展与欧美及非洲地区的教育合作，加强跨区域对话，通过签订校际合作协议，共同打造语言课程、开发教学资源，从而扩大云南教育的国际影响力，形成多元化的国际教育网络。此外，可在现有孔子学院/课堂的基础上设立“云南文化推广中心”，通过举办文化展览、语言教学研讨会、文化交流营等活动，提升云南文化在国际中文教育领域的国际知名度。针对“一带一路”沿线国家，建议将语言学习与职业技能培训相结合，开发灵活的在线课程体系，打造“中文＋职业教育”模块教学，学生可在线完成汉语学习后选择职业技能模块，满足其就业需求。

（五）强化区域协同与联动机制

为提升区域协同效能，建议构建常态化资源共享机制，推动省会城市高校与地方高校、边境学校之间的深度联动，在课程开发、教师培训和教学设施共享方面形成长效机制，例如，省会高校可开放优质课程资源，并通过远程教学支持边境学校的“中文＋职业教育”课程推广，将语言教学与职业技能、文化传播相结合，满足区域经济发展的实际需求，此外，设立区域协作中心，负责统筹省内高校和边境学校的合作项目，形成从课程设计到资源分配的全链条协作。

在区域外合作方面，建议与东部发达地区高校联合开展国际中文教育专项协作项目，通过教学互访、课程共建、联合研究等方式，构建互惠共享的区域教育合作模式；为保障机制的长期稳定，可推动政府、高校与企业多方参与，提供政策支持和资金保障，形成可持续发展的区域协同体系，进一步提升云南在南亚东南亚区域内的教育影响力。

五、结语

40 多年来，云南省依托毗邻南亚东南亚的区位优势和丰富的文化资源，逐步发展为中国与周边国家语言文化交流的重要枢纽，然而战略规划体系不够完善、政策执行力度不足、教育资源配置不均衡等问题，在一定程度上影响了云南省国际中文教育的进一步发展。本文从政策支持、资源配置、学科体系建设、对外交流合作和区域协同发展五个方面，系统梳理云南省国际中文教育的发展现状与主要问题，并提出优化政策执行、提升资源配置效率、深化国际合作等针对性对策，为边疆地区国际中文教育的高质量发展提供理论支撑与实践路径。

未来，云南省应强化国际中文教育在区域经济社会发展中的人才培养和文化传播职能，通过构建科学完善的规划体系，优化政策执行体系，提升资源配置效能，促进学科建设与国际教育实践的协同发展。在学科建设上，完善“本-硕-博”一体化培养体系，深度挖掘云南多元文化特色，打造契合区域经济需求的高水平课程与研究平台；在基础教育和边境地区学校建设方面，加大资源倾斜力度、提升师资质量、促进教育公平；在对外交流合作方面，深化与南亚东南亚的交流协作，同时拓展与欧美及非洲国家的合作

中国知网　https://www.cnki.net

网络,提升全球影响力。通过进一步强化政策引导、优化资源配置、推动教育创新,云南省不仅能构建具有区域特色的国际中文教育模式,还将为全国边疆地区国际中文教育发展提供可推广的经验,为"一带一路"倡议和全球中文教育事业提供更有力的支持。

The Current Status, Challenges and Coping Strategies of the International Chinese Language Education in Yunnan Province

ZHOU Ping & SHEN Yi

(Yunnan Chinese Language and Culture College, Yunnan Normal University, Kunming 650504, China)

Abstract: Over the past four decades, the international Chinese language education in Yunnan province has gradually evolved into a crucial bridge for linguistic and cultural exchanges between China and South and Southeast Asia, establishing a relatively well-structured educational system offering bachelor's, master's and doctoral degrees. However, its development still faces several challenges, including uneven policy implementation, disparities in resource allocation, an underdeveloped disciplinary system, insufficient depth in international cooperation, and an incomplete mechanism for coordinated regional development. This paper systematically analyzes the current status and challenges of the international Chinese language education in Yunnan province from five perspectives: policy support and implementation, resource allocation and sharing, disciplinary and talent development, international cooperation and exchange, and regional coordinated development. Furthermore, it proposes targeted coping strategies, including optimizing policy implementation mechanisms, enhancing resource investment, improving the disciplinary system, deepening international cooperation, and establishing a coordinated regional development framework. In future, Yunnan province should strengthen the top-level planning, promote educational innovation, and expand international collaboration to explore a regionally distinctive model for international Chinese language education, providing valuable insights for the educational development of the border regions of China.

Keywords: Yunnan province; international Chinese language education; education system of the Chinese language; international cooperation; educational policies

[责任编辑:杨育彬]

中国知网 https://www.cnki.net

【主持人语】 本期专题为“DeepSeek 赋能国际中文教育变革的理论与实践”。

以人工智能促进教育变革、关注教育大模型建设等举措被列入《教育强国规划纲要（2024—2035）》，如何在技术浪潮中坚守中文教育本质，实现智能技术与中文教育的深度融合，成为当前领域发展的关键问题之一。以 DeepSeek 为代表的国产开源大模型为国际中文教育带来了新的机遇与挑战。本专题聚焦“DeepSeek 助推国际中文教育变革的理论与实践”，通过理论建构与实践探索相结合的方式，分析了 DeepSeek 赋能国际中文教育的资源建设、词典编纂、语法教学以及中文文本改编问题。

马瑞祾与徐娟的研究首次提出“五件”共生的智慧教学资源形态体系，通过硬件、软件、人件、潜件、数件的协同创变，揭示了 DeepSeek 等生成式人工智能赋能教学资源体系重构的机理与路径。陈贤德等人的研究则深入词典编纂微观层面，验证了 DeepSeek 在释义优化、义项提取及例证生成中的价值，同时警示需关注的问题。王新的文章以语法教学为切入点，从“变”与“不变”的辩证视角，探讨 DeepSeek 在践行智慧教育理念方面的支撑作用，强调技术应用须以学习者为中心的教育本质；魏炜等通过比较 GPT 和 DeepSeek 在中文文本改编之间的差异，发现 DeepSeek 改编文本在语言特征可控性与表达自然度之间实现了较佳的平衡，在汉语二语文本改编任务中展现出更高的应用潜力。

4 篇文章聚焦数字资源、学习词典、语法教学以及中文文本改写等微观视角，展现了 DeepSeek 等大语言模型赋能国际中文教育的多元价值，既关注技术赋能的创新路径，也强调教育本质的坚守与回归。在人工智能深度介入教育的当下，本专题研究为学界提供了技术与教育融合的理论参考和实践案例，以期推动生成式人工智能更好地促进国际中文教育的变革。

（主持人：徐娟，北京语言大学研究员。）

DeepSeek 赋能国际中文智慧教育“五件”创变

马瑞祾，徐　娟

（北京语言大学 信息科学学院，北京 100083）

［摘　要］ 国际中文教育的数智化发展亟须构建适配的智慧教学资源体系。基于资源形态视角，构建由硬件、软件、人件、潜件、数件“五件”共生的国际中文智慧教学资源形态体系，系统解构并阐释了“五件”的微观结构与要素。在此基础上以 DeepSeek 为例，揭示生成式人工智能赋能“五件”创变的机理：硬软件全栈赋能、人件素养跃迁、潜件认知增强、数件价值释放，进而提出硬软一体协同、人件素养为先、潜件多维创新、数件深挖巧用的创变路径，为生成式人工智能促进国际中文教育变革提供理论启示。

［关键词］ 国际中文教育；智慧教育；教学资源；生成式人工智能；DeepSeek

中图分类号： H195　　文献标识码： A　　文章编号：1672-1306(2025)02-0001-10

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.006

教学资源是实现国际中文智慧教育的重要支撑。国际中文智慧教学资源是数字教学资源的技术再

＊ ［作者简介］马瑞祾，男，云南昆明人，北京语言大学在读博士研究生，研究方向为国际中文智慧教育。

＊ ［通讯作者］徐娟，女，河南孟州人，北京语言大学研究员，博士生导师，研究方向为国际中文智慧教育。

［基金项目］国家社会科学基金一般项目“国际中文教师数字素养智慧研修平台构建与应用研究”(24BYY044)。

中国知网 https://www.cnki.net

进化与再发展,是智慧教育理念、国际中文教育理论与新一代人工智能技术深度融合的产物。自 2022 年 ChatGPT 问世以来,生成式人工智能(Generative AI,GenAI)技术对教育全域产生了系统性影响,而在此之前,自然语言处理的模型经历了从基于规则的语言模型到大语言模型五个发展阶段。[①] 2025 年,深度求索公司发布了国产开源推理模型 DeepSeek-R1(以下简称"DeepSeek"),该模型以其独有的技术优势为教育全场景、各要素的变革注入了新动力。数字教学资源的升级是生成式人工智能最典型、直接的应用场景之一。探索利用 DeepSeek 等生成式人工智能赋能中文教学资源从数字化到智慧化的升维具有必要性。据此,本研究拟立足资源的形态视角,构建由硬件、软件、人件、潜件、数件组成的国际中文智慧教学资源体系,进而探讨 DeepSeek 等生成式人工智能赋能"五件"创变的机理与路径。

一、国际中文智慧教育"五件"的建构

国际中文智慧教学资源体系创变的本质是对传统数字资源体系进行系统性优化与重构。在此过程中,我们既要关注已有资源形态的自创新和自进化,又要重视吸纳和融入新形态资源,使资源体系更能跟上数智技术发展的步伐,回应国际中文教育数字化转型的需求。

(一)教学资源形态

广义的教学资源包括一切可被开发和利用的、在教与学过程中使用的物质、能量和信息的综合[②]。而形态在《现代汉语词典》(第七版)中有三个义项:①事物的形状或表现;②生物体外部的形状;③词的内部变化形式[③]。本研究认为,教学资源的形态是其内部意义(工具承载的教学内容及功能、人类的认知结构、教育理论及模式的思想精髓)对其技术表达形式(媒体格式、能力素养及模型框架等)的择取结果。教学资源的构形理据包括:(1)学习理论的指引,如慕课可以分化为行为主义慕课(xMOOC)和联通主义慕课(cMOOC),后者的学习内容更具主题性、开放性和时效性;(2)学习者认知规律的遵循,如根据学习者的知觉偏好可开发听觉型(磁带)、视听型(光盘)、交互型(可穿戴 VR 设备)等资源;(3)数智技术的影响,如随着技术的应用,教师逐渐具备技术与教学整合的能力;(4)美育价值的考虑[④],如个性化学习模式内蕴"各美其美、美美与共"的审美意识。这些学习理论、认知规律、技术手段、审美范畴等都是教学资源构形的制约因素,而教学资源构形的本质是资源内部意义与外显形式之间互动与互塑的结果,即形义的配对。

(二)国际中文智慧教学资源形态

由于国际中文教学资源日益丰富,资源分类问题也随之而来。鉴于所持资源观的不同,学者们对资源的分类也不尽相同。在"大资源观"影响下,李泉、金香兰将中文教学资源归为显性与隐性两类[⑤],曾君、陆方喆则提出从组织形态、承载内容、适用对象、媒体格式等维度构建体系[⑥],刘利、刘晓海认为国际中文智慧教育所需的教学资源应包括语言知识、语言学习素材、语言课程与评测、信息技术、语言人才(师资)等[⑦]。可见,国际中文数字教学资源若从不同视角加以分类,可形成功能体系(助教资源、助学资源等)、内容体系(语言学习资源、教师发展资源、中国文化资源)、形态体系(网络课程、数字教材、数字应用等)。本文聚焦"形态"这一最易感知、应用最为广泛的资源分类视角,探讨国际中文智慧教学资源体

① 冯志伟,张灯柯. 语言模型与人工智能[J]. 外语研究,2024,(1).

② 何克抗,李文光. 教育技术学(第 2 版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009:74.

③ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第七版)[M]. 北京:商务印书馆,2016:1467.

④ 宋继华,辛现伟,张曼. 国际中文美育体系的构建[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2025,(1).

⑤ 李泉,金香兰. 论国际汉语教学隐性资源及其开发[J]. 语言教学与研究,2014,(2).

⑥ 曾君,陆方喆. 国际汉语数字化教学资源的概念、分类与体系[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2021,(3).

⑦ 刘利,刘晓海. 关于国际中文智慧教育的几点思考[J]. 语言教学与研究,2022,(5).

中国知网 https://www.cnki.net

系的创变。

本研究将基于形态视角构建的资源体系径称为资源的形态体系。国际中文教育领域已初步建构了不同的数字教学资源形态体系，其中“四件”[①]既契合了学界主流的“大资源观”（硬件、软件为显性资源，人件、潜件为隐性资源），又具有较强的开放性与包容性，可以涵盖各类形态的资源，得到了较多学者的认可[②]。因此，本研究将延续这一体系。

（三）国际中文智慧教学资源形态体系建构

国际中文智慧教育体系重塑需要对已有教学资源进行系统性规划、建设、整合、重构和开发[③]。本文在“四件”基础上提出由智慧化的硬件、软件、人件、潜件和数件“五件”共生的国际中文智慧教学资源形态体系（见图 1）。“五件”内部又包含若干子构件，如硬件包括基础设施、学习终端等，因此“五件”也各自呈现出较强的系统性。

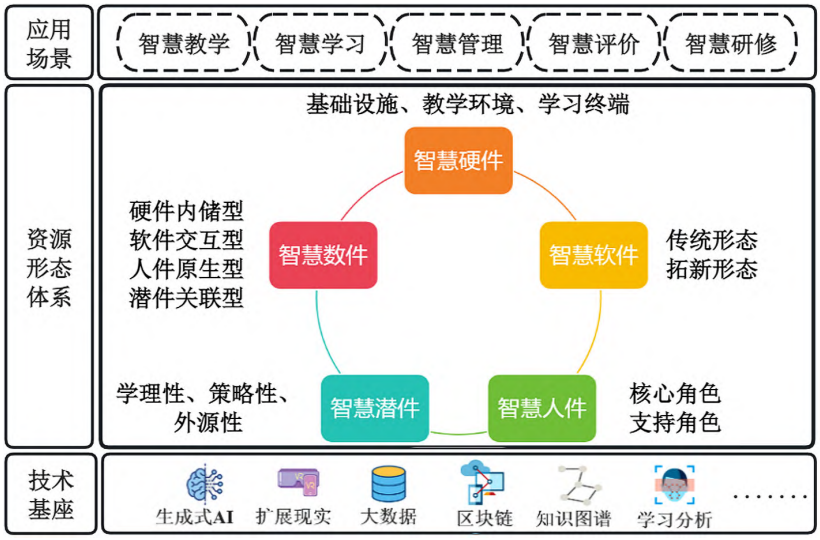


图 1　“五件”共生的国际中文智慧教育生态

数件作为新形态的资源，是指要素化的多模态教育大数据，其名称根据其他资源的命名模式（“X 件”）类推得来。数据是虚拟性资源，无序、庞杂的原始数据本身并无价值，只有经过采集、整理、分析、运用等技术操作方能实现“要素化”[④]。只有让数据“开口说话”（如使用仪表盘展示学情），方能使其真正转换为具有教学价值的资源，实现数件的构形。本研究将数件作为一种独立资源的主要原因有三。其一，2020 年，国家发布的《关于构建更加完善的要素市场化配置体制机制的意见》将“数据要素”列入五大生产要素[⑤]，在国家多个教育信息化政策中也强调了对数据要素的利用和关注，国际中文教育领域应更加重视教育数据的价值。其二，技术的发展为教育大数据的要素化提供了保障，在计算机辅助中文教学阶段，由于技术不够发达，有限的教育数据主要存储在硬软件中；随着大数据、云存储、云计算等技术的普及，教育大数据的伴随式采集、海量化存储、高速率处理正进入中文课堂，使得数据可以从其他形态的资源中脱离出来，并为教学规律的发现、科学决策的制定等助力。其三，生成式人工智能时代的到来，

① 徐娟. 论数字化对外汉语教学的硬件、软件、人件与潜件[J]. 现代教育技术，2010，(2).

② 郑艳群. 汉语作为第二语言教学的教学技术研究[M]. 北京：商务印书馆，2019；曾君，陆方喆. 国际汉语数字化教学资源的概念、分类与体系[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2021，(3)；宋继华，张曼，梁丽芬. 国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J]. 国际汉语教学研究，2023，(3).

③ 刘利，刘晓海. 关于国际中文智慧教育的几点思考[J]. 语言教学与研究，2022，(5).

④ 杨现民，吴贵芬，李新. 教育数字化转型中数据要素的价值发挥与管理[J]. 现代教育技术，2022，(8).

⑤ [EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-04/09/content_5500622.htm.

中国知网　https://www.cnki.net

中文教育机构应更加重视对教育数据的要素化工作,建设具有安全性、透明性、可审核、合伦性等特点的高质量数据集,以支持垂直领域大模型训练及教育产品开发。

综上,"五件"本质上属于广义的数字资源,是对"四件"的承继与发展(见表 1),二者的主要差异表现于"智慧性"上。国际中文智慧教育的"智慧性"体现为"机之智"与"人之慧"的有机统合,映射到教学资源中,硬件、软件体现了机器智能(利用新兴数智技术打造新型教育产品)[①],而人件、潜件彰显了人类智慧(主体素养的跃迁与教学理论的发展);数件则是机器智能与人类智慧交叠的集中反映(联通其余"四件"的纽带)。

表 1 "四件"与"五件"的总体对比情况

资源	国际中文数字教学资源形态体系	国际中文智慧教学资源形态体系
硬件	多媒体教室、网络基础设施等	中文智慧教室、5G/6G 校园专网等
软件	数字教材、电子课件等	智慧教材、知识图谱、垂直领域大模型等
人件	具备一定信息素养的师生等	具备较强智能素养的智慧型教师、学习者等
潜件	中文教育信息化理论、模式等	中文智慧教育理论、模式、政策与标准等
数件	无	要素化的多模态教育大数据

二、国际中文智慧教育"五件"的解构

在数智技术持续渗透以及资源产品化进程不断加快的双重驱动下,国际中文智慧教学资源正不断进行形态细分与功能迭代,又通过协同联动构建起立体化的资源生态。为更好地勾勒该体系的全貌,下文将系统解析"五件"的微观形态结构。

(一)智慧硬件

国际中文智慧教学资源中的硬件资源是人类可以直接触摸、感知的实体性资源,以及由其所构筑而成的物理学习环境,具体包括 3 类 11 种微形态。(1)基础设施类硬件:①基于 5G/6G 搭建的高效、稳定、安全的教育专网和校园网,②智慧校园/智慧孔子学院,③智慧中文图书馆,④中文教育大模型算力中心;(2)教学环境类硬件:①通用型中文智慧教室,②专用功能性中文智慧教室,可细分为智能写作中心、翻译实训室等;③语言或语音实验室;(3)学习终端类硬件:①词卡抽认机,②语言学习机(如"中文联盟全语通学习机"),③智能词典笔,④中文智能机器人,⑤可穿戴智能设备(VR 头显、手柄)。

各类智慧硬件资源的建设为中文学习营建了智能化、感知化的语言学习环境,智慧硬件的升级使得师生可以更便利地开展互动、获取资源以及实施评价。

(二)智慧软件

作为五件中发展最为迅速的一类,国际中文智慧软件建设呈现出类型多样、规模可观、集成创新的特点,从形态演进的角度可以分为传统和拓新两类。

传统形态软件在嵌入人工智能、虚拟现实等新技术后,实现了智能化升级(如具备了个性化推荐功能),故而可视作智慧教学资源。该类智慧软件又可细分为 12 类微形态:(1)数字/智慧教材,如《长城汉语》;(2)交互式课件;(3)慕课及其平台;(4)数字人微课、短视频等教学视频;(5)移动学习 App;(6)学习资源网站,如"AI 中文教育资源网"[②];(7)教育游戏,如"中文联盟"的多款中文游戏[③];(8)智慧教学系统,如北京语言大学"国际中文智慧教学系统";(9)语言测试平台,如汉考国际的"中文模拟考试系统";

① 本研究认为"智慧硬件"和"智慧软件"亦可称为"智能硬件"和"智能软件"。诚如刘邦奇指出,"智慧教室"应称作"智能教室",因其并不具备人所具有的"智慧"。

② [EB/OL]. http://www.chinesehelper.cn/.

③ [EB/OL]. https://www.chineseplus.net/resourceCenter?lang=cn.

中国知网 https://www.cnki.net

(10)中介语语料库，如“全球汉语中介语语料库”；(11)教学型语料库，如“CVC 中文视听”语料库；(12)教学资源智能评价系统，如“国际中文教材动态评价系统”[①]。传统形态智慧软件的升级路径大体可归为三类：(1)集成创新，又包括素材集成和功能集成两类，前者如“CVC 中文视听语料库”集成了大量面向二语教学的视频素材，后者如“国际中文智慧教学系统”集成了例句检索、学情反馈等功能；(2)迭代创新，通过引入新技术实现迭代优化，如北京大学“Chinese for Beginners”慕课推出 VR 版；(3)结构创新，革新传统资源的组织结构，如“国际中文智慧教学系统”用二维码形式的融课件代替 PPT。

拓新形态软件包括 8 种微形态：(1)国际中文教育知识图谱，如“国际中文词汇知识图谱”[②]；(2)中文教学虚拟仿真实验课程/系统；(3)自适应学习/智能导学/智能推荐系统，如“国际中文阅读文本智能推荐系统”[③]；(4)外向型融媒词典，如“JUZI 汉语”词典；(5)教学/学习行为分析系统，如“中文教学行为自动识别与大数据采集系统”[④]；(6)垂直领域大模型及数字应用，如“你好”国际中文教师教育大模型[⑤]；(7)中文教育智能体；(8)微认证平台，如“国际中文教师数字素养微认证平台”[⑥]。

总之，在生成式人工智能等技术的赋能下，各类智慧软件的融合化、平台化趋势正不断加强，广泛覆盖了国际中文教育的全场景、全链条，并持续发挥情景创设、认知中介等多元功能。

(三)智慧人件

“人件”作为国际中文智慧教学资源体系的核心之核心[⑦]，是指教学资源体系中一切与人的角色相关的事物。作为教学资源的人件，不同于传统意义上的教学主体，更强调人本身是一种可被教学利用的关键人力资源，且更为关注“人件”与其他资源之间的关系。国际中文智慧人件主要包括 2 类 6 种微形态：(1)核心角色：①智慧型中文教师，②智慧型中文学习者；(2)支持角色：①智慧型中文教学管理者，②智慧型助教/助学/助研，③负责智慧教学资源建设、管理等的技术人员，④中文智慧教学类学术社团，如中文教学现代化学会。值得一提的是，中文教学管理人员应具备良好的智能教育意识态度和较强的教育数字治理(教学管理、教学决策、教学支持与服务等)能力。目前，中小学已经成立了由学校领导担任“首席信息官”的教育信息化管理团队[⑧]。为促进国际中文教育的数智化发展，也可借鉴此经验，鼓励中文教育机构成立教育数字化管理团队，组织负责人担任“首席信息官”，充分运用数字技术来优化组织结构、业务流程等，提升机构组织力与服务力。总之，人工智能技术全域参与国际中文教育对智慧人件的智能素养(特别是生成式人工智能素养)提出了更高的要求，并且各类智慧人件也正呈现出“共同体化”的结构特征。

(四)智慧潜件

潜件是教学资源体系中“无形的方面”[⑨]。国际中文智慧教学潜件主要包括如下 3 类微形态：(1)学理性潜件，是指促进和保障国际中文教学系统顺利进行的学术论文，这些成果可以指导硬软件的设计与开发、媒体的组合与运用、信息的反馈等。(2)教法性潜件，是指各类具有可操作性、可复制性的国际中文智慧教学模式，以及基于智慧教育技术的语言教学策略，前者如“双线五段十一环”写作智慧教学模式

---

① [EB/OL]. https://evaluation.chineseplus.net/JHJ/login.

② 曹钢，梁宇. 国际中文教育知识图谱的构建与应用——实现规模化因材施教的新途径[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)，2023，(4).

③ 马瑞祯，蔡建永，曹钢，等. 基于实践的国际中文智慧教学认识深化[J]. 天津师范大学学报(社会科学版)，2024，(6).

④ [EB/OL]. https://ketangfenxi.chineseplus.net/.

⑤ [EB/OL]. https://www.coze.cn/s/gv7eOisH3Pc/.

⑥ 方紫帆，徐娟. 基于区块链的国际中文教师数字素养微认证系统构建与发展路径探析[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)，2024，(2).

⑦ 宋继华，张曼，梁丽芬. 国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J]. 国际汉语教学研究，2023，(3).

⑧ 赵慧臣，李琳，张雨欣，等. 教育数字化转型背景下首席信息官的职能分析与实践建议[J]. 电化教育研究，2023，(8).

⑨ 张恰. 潜件[J]. 外语电化教学，1992，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

等[①],后者如基于虚拟仿真实验的沉浸式语言交际训练策略。(3)外源性潜件,是指教学系统外部并对系统的智慧化发展起导向作用的各类教育信息,又可细分为规划型潜件,如《国际中文在线教学行动计划(2021～2025 年)》;以及标准型潜件,如《国际中文数字资源建设指南(试行)》。

2020 年以来,潜件的建设取得了较大突破:长达三年之久的大规模在线教育实践,使得教育技术在国际中文教育领域得到前所未有的重视,数字教学资源、教育技术应用等的研究成果层出不穷,数字化教学模式也得到广泛应用,中外语言交流合作中心也正牵头研制国际中文教育技术类标准和规划文件,这些潜件都为技术的科学应用提供了理论指引。

(五)智慧数件

数据日益成为国际中文智慧教育的核心要素,充分激活与发挥教育数据的价值潜能,有利于深刻洞察和把握复杂教育系统的内在运行规律[②],也能够更好地应对大模型给教育领域带来的冲击与挑战。

从本质上看,数件泛在于资源体系之中,并发挥"纽带"作用:存储于硬件、软件,由人件行动产生,借助潜件呈现规律。因此,本研究将之与其他四件关联分析,得出智慧数件包括 4 种微形态。(1)硬件内储型数件,这类数据可以通过其他硬件设备(如智慧教室的录播系统)以及其内部的物联网技术完成要素化。(2)软件交互型数件,如点赞、收藏、评论等交互行为数据。这类数据可以通过"八爪鱼""后羿"等大数据采集工具,并借助情感分析、LDA 主题词建模等技术实现要素化。(3)人件原生型数件,又可细分为:①发音偏误、词汇混淆、作文成绩等学习表现数据;②心率、脑电波、回视次数等生理体征数据;③提问、讨论等学习行为数据,以及讲解、发音示范等教学行为数据;④师生的需求、动机等认知数据。这类数据可以通过计算机视觉(行为识别等)、滞后序列分析、神经科学技术(脑电、眼动等)、ENA 等认知网络分析工具完成要素化[③]。(4)潜件关联型数件,如论文主题词聚类、政策文件编码等,可以借助 Citespace、Nnvivo 等工具,以及词频分析、文本聚类等技术完成要素化。数件最大的价值在于可以促进其余"四件"的建设,如陈慧分析了 YouTube 平台上的中文学习资源大数据[④],以助力教学视频建设。

三、DeepSeek 赋能"五件"创变的机理

当前,国际中文教育教学资源建设呈现"研究未至、市场先行"的现实境遇,亟须加快国际中文智慧教学资源研究步伐,使资源创变与科技发展步调一致。此外,各类大模型接踵问世,促进了国际中文智慧教学资源的建设实践[⑤],也展现了大模型的应用潜力。在此背景下,国际中文教育领域需要关注 DeepSeek 等生成式人工智能赋能资源创变的作用机理,通过深层次认知为资源建设锚标定向。

总体上看,DeepSeek 等生成式人工智能赋能"五件"的创变,本质上是通过技术逻辑与教育逻辑的双向耦合,重构"五件"的自我进化与协同运作机制,这种变革并非停留于工具叠加层面,而是通过生成式人工智能技术优势的靶向释放,激活各资源要素的内在发展动能,形成"技术赋能—资源进化—生态重构"的作用机理(见图 2)。

(一)智慧硬软件的全栈赋能

智慧硬件和软件二者的建设存在如下痛点:(1)资源研制过程缺少对工程思维和方法的有效运用,致使硬软件资源较难具备产品级特征;(2)硬软件开发的技术门槛高、建设效率低,中文教师较难完成定

① 马瑞祯,徐娟. 国际中文写作智慧教学模式的构建与应用探索[J]. 语言教学与研究,2024,(2).

② 刘三女牙,彭晛,沈筱譞,等. 数据新要素视域下的智能教育:模型、路径和挑战[J]. 电化教育研究,2021,(9).

③ 王淼,徐娟. "中文+职业技能"教师 TPACK 学习需求认知网络分析[J]. 语言文字应用,2024,(3).

④ 陈慧,李政泽,傅晓明. YouTube 中文学习资源大数据分析[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2022,(6).

⑤ 朱奕瑾,饶高琦. 基于 ChatGPT 的生成式共同价值标准例句库建设[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023,(3);马瑞祯,徐娟. 数智时代国际中文写作智慧教学资源创新研发[J]. 国际汉语教学研究,2024,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

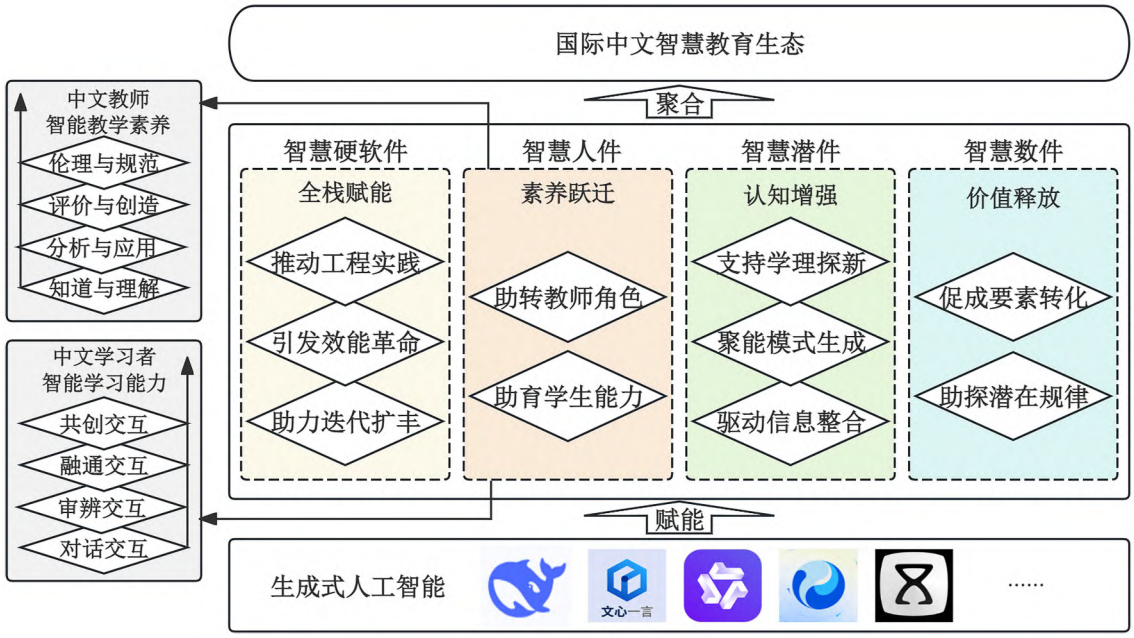


图 2　DeepSeek 等生成式人工智能赋能“五件”创变的机理图

制化的开发工作；(3)硬软件产品化与市场化不足，致使更新迭代乏力。对此，通过将 DeepSeek 等生成式人工智能技术融入硬软件的设计、开发、应用、管理、评价全场景，打造“人智共创”的资源建设新模式，从而解决上述痛点问题。“人智共创”是指在“人在回路”(human-in-the-loop)理念的基础上，在人件的主导和潜件的引导下，利用 DeepSeek 等生成式人工智能的技术特质促进各类硬软件的建设，并根据数件不断迭代优化，形成闭环，从而实现质效同升。DeepSeek 等生成式人工智能赋能“人智共建”的作用机理具体表现为以下三个方面：

第一，推动工程实践。工程化的建设实践有助于提升资源的质量，进而更好地发挥其助推教育的价值[①]。DeepSeek 借助显示思维链(Chain-of-Thought，CoT)技术，能够对人类工程思维进行仿生[②]，通过将智慧硬软件资源开发过程中的需求分析、架构设计、功能实现等环节转化为可计算的逻辑链条，将抽象的应用场景需求具象化为资源可控生成的提示框架与参数配置，从而使智慧硬软件建设切实贯彻工程思维的认知逻辑。例如：中文慕课视频的摄制，可先由 DeepSeek 生成需求报告，进而产出视频脚本以及 markdown 格式的课件大纲；随后，利用其他生成式人工智能工具和开发平台生成或制作课件底稿、图片素材、数字人形象、场景动画等，最终合成教学视频。该过程遵循了工程化的操作流程，且基本能够实现自动化，推动资源研发的各环节实现系统化整合与协同。

第二，引发效能革命。利用 DeepSeek 的代码生成与调试能力，构建“自然语言需求描述→可执行代码自动生成→功能模块的测试调优”的智能化开发链路，可以降低智慧软件开发的技术门槛，将重复性的代码写作工作交由 AI 完成，实现资源开发效率的指数级提升。例如，过去开发一款中文教育游戏可能需要花费 1～3 天的时间编写代码，现在 DeepSeek 的支持下，无开发经验的中文教师也可在 10 分钟内获得一份基本可用的教育游戏网页。

第三，助力迭代扩丰。基于多模态生成式人工智能的生成技术，可以低成本(甚至零成本)地生成文

① 施春宏，马瑞祯. 国际中文教育工程化的内涵、特征和原则[J]. 语言战略研究，2024，(5)；宋继华，辛现伟，张曼. 国际中文美育体系的构建[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)，2025，(1).

② 韩欣欣，马瑞祯，徐娟. DeepSeek 赋能国际中文教学资源建设的技术路径探索——以分级阅读文本生成为例[J]. 国际汉语教学研究，2025，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

本、图像、音频、视频、代码等不同模态的资源,且支持教师不断迭代旧资源,创生新资源,激发硬软件升级与创新的活力,助力智慧硬软件资源形态的丰富与革新,使之从单媒体的形态向融媒体的形态发展。

总之,"人智共创"模式建立在人件与大模型互助的基础上,形成人件主导下的"需求定义→资源生成→人工审核→应用评价→反馈优化"资源建设栈,最终实现智慧硬软件资源的可控、可信创新。

(二)智慧人件的素养跃迁

之于智慧人件而言,生成式人工智能对中文教育的变革不仅反映在工具层面,更体现在工具使用主体层面,特别是师生两类核心角色。生成式人工智能工具的科学应用对中文教师和学习者的智能素养提出了更高要求,并推动着二者的身份不断转变,DeepSeek 等生成式人工智能赋能智慧人件创变的作用机理主要表现在以下两方面:

第一,助转教师角色。DeepSeek 等智能技术的介入促使中文教师从"知识传递者"转变为"学习设计者"[①],其核心机制在于 AI 承担了重复性的教学任务,释放中文教师的认知资源以用于学习设计的创新,这种角色转变符合"人类—AI 协作分工"的比较优势理论。为胜任新的角色,智慧型中文教师应具备较强的生成式人工智能素养。参考布鲁姆的认知目标分类,中文教师的生成式人工智能素养包括:(1)知道与理解提示词、检索增强生成等生成式人工智能的基础知识;(2)分析与应用生成式人工智能解决传统教学痛点问题,如使用 DeepSeek 进行教学设计、资源制作等,构建专家知识库,定制化开发教育智能体等能力,这是智能素养的核心;(3)评价与创造生成式人工智能在教学中应用的方式,如甄别 DeepSeek 带来的学业诚信问题,创造性设计 DeepSeek 的教育应用场景等;(4)了解并遵守生成式人工智能的相关伦理道德规范。

第二,助育学生能力。DeepSeek 等生成式人工智能不仅推动了语言学习范式的变革,也促使人才培养理念实现转型。其核心机制在于学习者可以利用自然语言,与生成式人工智能开展人智协同的语言学习活动,在生成式人工智能(智能学伴)的支持下,智慧型中文学习者可以通过"对话交互—审辨交互—融通交互—共创交互"四层交互实现深度学习。具体而言:(1)对话交互是指中文学习者运用正确、有效的提问方式,从 DeepSeek 等智能工具处个性化地获取语言、文化知识;(2)审辨交互是指中文学习者辩证地分析 AI 生成结果,并将不确定的内容与权威中文教材、词典等对比验证,以探求真知;(3)融通交互是指中文学习者将从多元渠道获取的知识信息进行融会贯通,实现对语言、文化知识的内化与迁移应用;(4)共创交互是指中文学习者通过与生成式人工智能的合作实现新知生成与价值共创,在人机合作中提升跨文化交际能力和训练高阶思维。总之,中文学习者通过掌握这四种交互能力,可以成长为善提问、善思辨、善整合、善创新的智慧型中文人才。

总之,在智慧人件的创变过程中,DeepSeek 等生成式人工智能可以作为外部认知工具,通过制定研修方案、完善研修平台、充任学习支架等,重塑教学主体的智能素养发展路径。

(三)智慧潜件的认知增强

之于智慧潜件而言,中文教师往往工作任务繁重,故对学术论文撰写与教学模式创新常感"心有余而力不足";此外,相关政策、标准、规划等文件的制定也需要对国内外中文教学资源的建设现状展开全面调研、摸底与梳理。因而,潜件存在隐性知识显性化低效的问题。对此,DeepSeek 等生成式人工智能为中文教师、管理者等提供了人脑之外的"智脑",这种"人脑+智脑"的复合脑认知模式能助推潜件的转化,具体作用机理表现为以下三方面:

第一,支持学理探新。对于学理性潜件而言,DeepSeek 等生成式人工智能可以在选题获取、文献检索、问卷编制、数据分析、语言润色等环节发挥作用,例如,接入 DeepSeek 的"知网研学"可以帮助教师快速了解研究领域内的热点议题,并快速整理出与议题相关的学术文献,为学术研究提供支持。

① 需要说明的是,相对于教学设计,学习设计更注重"学习者立场",强调中文教师应更加关注对学习者利用人工智能实现深度学习的设计。

中国知网 https://www.cnki.net

第二，聚能模式生成。对于策略性潜件而言，DeepSeek 的逻辑推演能力可帮助中文教师从常规的教学实践中总结出可复制、可推广、可操作的国际中文智慧教学模式与策略，从而间接作用于教学提质。

第三，驱动信息整合。对于外源性潜件而言，DeepSeek 等生成式人工智能的信息检索与整合能力，可以实现跨学科、跨领域知识网络的关联，在教育政策、规范、标准等的研编过程中，自动获取全网的实践案例、国际经验等信息，并注明来源，实现可溯源的循证生成，最后再整合多元异构的信息，生成政策、规范等文件的框架结构与编制思路。

综上，这种人智协同的智慧潜件建设模式，完成了“数据—信息—知识—智慧”的转化，契合了“延展认知理论”（Extended Cognition Theory）的主张，运用生成式人工智能突破了人类认知的有限理性边界，实现隐性知识的显性化。

（四）智慧数件的价值释放

对于数件而言，国际中文教育大数据的总量虽然持续增长，但存在“数据孤岛”与“价值洼地”双重困境。要突破这一瓶颈，除了积聚优质国际中文教育大数据外，更需利用生成式人工智能构建教育数据的价值转化闭环。由此，DeepSeek 赋能智慧数件创变的作用机理具体表现为以下两个方面：

第一，促成要素转化。DeepSeek 的数学运算与数据分析能力，可以将原始的教育数据（如交互记录、作业文本）转化为可解释的教育要素，突破中文教育的“经验主义”桎梏。例如，DeepSeek 可以分析学习者作文文本中的语言、内容、结构、格式等维度，以及词汇丰富性、句法复杂性、语篇连贯性、修辞得体性等指标的表现，接着将数据分析结果写入飞书多维表格，最后运用 DeepSeek 进行数据分析与可视化（网页格式），完成中文学习者的写作能力画像。通过“数据→指标→画像”的层级转化，帮助中文教师全面了解学习者的语言水平，实现数据驱动的精准施教。

第二，助探潜在规律。DeepSeek 的复杂问题拆分和深度思考能力，可以支持智能化的教学分析和学习分析，挖掘多模态原始数据背后潜在的隐性关联和因果机制，探查和发现教育规律，打开中文教学与习得的认知“黑箱”。例如，通过分析师生课堂对话的文本内容，DeepSeek 可以识别并诊断出学习者的开口频率、发言主题、情感态度，还可以结合课堂实录视频和图片分析学习状态，实现认知追踪，最终生成学情诊断报告并反馈给教师，以支持教学反思和教案优化。

综上，这种“数据要素化—规律显性化”的数件价值释放机理，可以将离散化的数据转化为结构化的教育认知，为国际中文教育场景提供可解释、可验证的技术方案。

四、DeepSeek 赋能“五件”创变的路径

在 DeepSeek 等生成式人工智能的深度赋能下，可以通过以下四条路径推动“五件”的创变。

第一，硬软一体协同。进一步打破硬软件的壁垒效应，实现一体化建设，共同秉持“需求牵引、应用为首、系统集成、安全为要”的思路，不断引入与教学需求适配的新一代智能技术，以 DeepSeek 等为基座模型，通过提示工程、外接知识库、监督微调、预训练等方式开发国际中文教育垂直领域大模型，打造可靠、可信、可用的智慧硬软件资源。其中，智慧硬件需注重提升资源的利用率，避免出现重建设、轻应用的现象；智慧软件则需要坚持内容为本，以提升资源内容品质为根本任务。最终，还应推动硬软件真正走向教学一线，并促进优质硬软件跨区域、跨国别的共建共享，以助力中文教学资源规模化、均衡化普及。

第二，人件素养为先。涵育人件智能素养（特别是生成式人工智能素养）是“五件”创变的关键所在，国际中文教育领域需要研制教师、学生、管理者等不同主体的生成式人工智能素养框架，既关注中文教师如何使用 DeepSeek 等减负增效、精讲多练，又关注中文学习者如何使用 DeepSeek 等实现智慧学习，还关注教学管理者的信息化管理能力和水平，最终助力人件形成智慧化的“教—学—管—助—技—社”共同体。这就需要面向人件分层、分类开展即学即用、实践导向的智能素养研修和培训活动，例如，中文教学现代化学会已成功举办了多次以生成式人工智能为主题的在线研修活动，助力提升中文教师的智能素养。

中国知网　https://www.cnki.net

第三,潜件多维创新。潜件建设对国际中文智慧教育永续发展起着“靶向定标”的作用,应予以高度重视,加强对基于生成式人工智能中文智慧教育理论体系、教法与模式、政策与标准的创新探索,探索基于可信人工智能的中文教育新理论,探索构建与生成式人工智能技术深度融合的中文智慧教学模式(如基于 DeepSeek 的写作智慧教学),制定面向国际中文教育生成式人工智能技术应用的规划、标准、指南等,明晰技术边界与伦理规范,为其他四件的科学创变提供理论指引、方法启示与政策保障。

第四,数件深挖巧用。DeepSeek 等生成式人工智能可以从数件的模态类型(文本、图像等)、采集方式(诊断式、伴随式)切入,作用于分析工具、可视化方式(雷达图、仪表盘等)、反馈载体(评语、报告等),以完成对数件多方面、深层次挖掘与利用。生成式人工智能时代,中文教育机构更应充分意识到数件的重要性,做好高质量数件的收集和存储工作,中文教育机构可以成立大数据中心,完善数件的使用与共享机制(如访问或使用协议等),做好数件的安全保护和风险规避,提升数件应用的合规性,更好地发挥其价值效能。

结 语

在 DeepSeek 等生成式人工智能赋能的国际中文智慧教学资源形态体系中,智慧硬件、智慧软件是基座,智慧人件是核心,智慧潜件是靶标,智慧数件是引擎,“五件”在互动与互塑的过程中,尽显智慧教育“机之智”与“人之慧”双向赋能、深度融合的未来趋势。我们希望,对国际中文智慧教育“五件”的重新构拟既可以更好地将生成式人工智能融入国际中文教学资源建设流程,推动资源的迭代与升级;也能为国际中文教育的数字化转型、智慧化发展夯实地基、增薪蓄能、拓局谋远。

DeepSeek Empowers International Chinese Smart Education with Five Wares of Innovation

MA Ruiling & XU Juan

(College of Information Science, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: The digital and intelligent transformation of international Chinese-language education urgently requires the establishment of a compatible smart teaching resource system. From the perspective of the morphology of resources, this research constructs a five-component symbiotic resource system for the international Chinese smart education, encompassing hardware, software, people-ware, hidden-ware, and data-ware. It systematically deconstructs and elucidates the microstructures and essential elements of these five components. Taking DeepSeek as a case study, it reveals the mechanisms through which generative artificial intelligence empowers the transformative innovations across these components: full-stack empowerment of hardware and software, conspicuous progress in people-ware literacy, enhancement of cognition of hidden-ware, and release of the value of data-ware. Furthermore, it proposes some implementation pathways of synergistic software and hardware integration, focusing on people-ware literacy, multidimensional innovation of hidden-ware, and deep mining and strategic utilization of data-ware. This research provides some theoretical insights into how generative AI can drive transformative changes in international Chinese-language education.

Keywords: international Chinese-language education; smart education; teaching resources; Generative AI; DeepSeek

[责任编辑:肖国荣]

[实习编辑:王睿昕]

中国知网 https://www.cnki.net

大语言模型辅助外向型汉语学习词典编纂的研究
——以 DeepSeek 为例

陈贤德，潘宇华，杨玉玲
（北京语言大学 教师教育学院，北京 100083）

［摘　要］ 外向型汉语学习词典的传统编纂模式面临效率低、更新滞后等挑战，而大语言模型辅助词典编纂为解决这些问题提供了新途径。研究以国产大语言模型 DeepSeek 为对象，探讨其在外向型汉语学习词典核心微观结构信息“释义”“例证”编纂中的辅助作用并发现：释义上，DeepSeek 可辅助编者提升释义的可理解性与系统性，提升义项划分的精细度及排序的合理性；例证上，DeepSeek 可辅助编者提升例证的典型性及可理解性。然而，DeepSeek 应用于词典编纂中仍存在部分问题，如“虚构文献影响词典权威性”“数据混杂致使义项提取缺乏通用性、稳定性”“生成例句难以兼顾多项标准要求”等。为进一步提升大语言模型辅助词典编纂的效果，编者应加强词典编纂垂域知识库建设与应用、发挥大规模语料库与 LLM 的协同作用并运用 LLM 提升汉语语料库性能。

［关键词］ 外向型汉语学习词典；DeepSeek；释义；例证；国际中文教育
中图分类号： H195　　文献标识码： A　　文章编号：1672-1306(2025)02-0011-10
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.007

一、引言

随着“汉语热”持续升温，汉语作为第二语言学习需求呈现多元化、精准化趋势。外向型汉语学习词典作为汉语二语学习的重要工具，其编纂质量影响着学习者词汇学习的广度与深度。然而，传统词典编纂模式长期面临资源消耗高、更新周期长、用户需求响应滞后等瓶颈，已难契合时代发展及用户需求变化。近年来，以大语言模型（Large Language Models，LLM）为代表的人工智能技术，为词典编纂提供了全新思路，词典编纂已开始由 21 世纪初的“语料库＋协同编纂平台阶段”逐渐向“基于人工智能的自动化编纂阶段”过渡[①]。李宇明强调“只有用现代化手段才能圆辞书强国之梦”[②]，作为中华文化走出去进程中发挥“排头兵”作用的外向型汉语学习词典[③]，理应顺应技术发展趋势，积极探索 LLM 辅助词典编纂的创新路径。

二、相关研究

随着 LLM 在自然语言处理领域的技术革新与应用拓展，LLM 与词典编纂的交叉融合逐渐成为语言学界的新兴课题，现有研究主要集中在以下几方面：

其一，人工编纂与 LLM 编纂质量对比研究。英语方面，Lew 发现，ChatGPT 生成的科林斯风格释

＊ ［作者简介］陈贤德，男，四川成都人，北京语言大学在读博士研究生，研究方向为词典学。
＊ ［通讯作者］杨玉玲，女，河南商丘人，北京语言大学教授，博士生导师，研究方向为汉语语法、词汇教学及汉语学习词典学。

［基金项目］国家社会科学基金一般项目“外向型汉语学习融媒词典的研发与创新研究”（22BYY159）。

① 柳长青. 基于大语言模型的词典自动化编纂实验及思考[J]. 语言战略研究，2025，(2).

② 李宇明. 关于辞书现代化的思考[A]. 中国中文信息学会. 中文信息处理前沿进展——中国中文信息学会二十五周年学术会议论文集[C]. 北京：清华大学出版社，2006.

③ 蔡永强. 辞书强国语境下的对外汉语学习词典学[J]. 宁夏大学学报（人文社会科学版），2017，(3).

中国知网 https://www.cnki.net

义(整句释义)在质量上与人类编者相当,而其生成的例句常因表述不自然、句式单一而受到批评[①]。汉语方面,张永伟、刘婷将 ChatGPT 生成释文与《现代汉语词典》(第 7 版)进行对比,结果显示,ChatGPT 在辞书编纂中展现出生成新义、快速编纂等优势,但严谨性、系统性不足,难以独立完成编纂任务[②]。

其二,LLM 编写效果的实证研究,如 Rees & Lew 比较了 ChatGPT 生成释义与《麦克米伦英语词典》(MED)释义在词汇导向阅读任务中的有效性,实验结果显示,使用 LLM 释义与使用 MED 释义的学生间的表现没有显著差异[③]。Ptasznik et al. 考察了 ChatGPT 与《朗文当代英语词典》在帮助英语学习者完成具有挑战性的接受性和产出性词汇任务方面的有效性,结果显示,ChatGPT 在这两种任务中表现更优[④]。

其三,LLM 词典编纂实践研究,如柳长青介绍了广东外语外贸大学词典学研究中心研发的"百年来欧美外来词语言资源平台"系统,该系统引入 LLM 对外来词语料库等进行训练和调优,已将 LLM 应用于词典编纂实践中[⑤]。

综上可见,现有研究已证明 LLM 在辅助词典编纂方面具有一定优势,但仍存在以下问题:第一,主要侧重于英语词典编纂研究,鲜见汉语词典(尤其是"外向型汉语学习词典")编纂研究。语言差异使得 LLM 在处理汉、英数据方面存在差异,因此,LLM 能否有效辅助外向型汉语学习词典编纂还有待进一步讨论。第二,主要以 ChatGPT 为研究对象,鲜少涉及国产 LLM 研究。近年来,文心一言、豆包、Kimi、DeepSeek 等国产 LLM 相继问世,不仅填补了中文大模型领域的空白,还在本土化应用适配、多模态交互体验、垂域功能优化等方面展现出独特优势。而在众多国产大模型中,DeepSeek[⑥] 以其卓越的推理能力脱颖而出,不仅能深度理解长文本,还能进行多步逻辑推演,精准把握问题核心,并给出符合人类思维习惯的解决方案。

就外向型汉语学习词典而言,词典编纂既是一个基于汉语学习者需求的"响应—回馈"过程,也是一个基于汉语事实的"演绎—推理"过程。DeepSeek 的推理过程是否与外向型汉语学习词典编者一致?其又能否有效辅助编者完成编纂任务?这些问题仍有待探究。在学习词典的众多结构信息中,释义、例证作为基础性、核心性构成要素,在词典评价中占据了首要地位[⑦],对其研究不仅可显著提升词典编纂质量,亦可为词汇教学、词表研制、教材编排等提供借鉴。

鉴于此,本研究以 DeepSeek 为研究对象,探查其在外向型汉语学习词典释义、例证编纂两项基础性词典研制任务中的辅助效能。

三、DeepSeek 辅助外向型汉语学习词典释义编写效能探查

释义质量是评价一部词典水准的核心维度之一。一部优质的外向型汉语学习词典,需在释义上同时满足准确性、可理解性、系统性等多元标准。然而于编者而言,要实现高质量释义是一项极具挑战性的任务。这不仅要求编者需兼具深厚的语言学理论素养和广博的跨学科知识储备,还需编者熟练掌握并灵活应用多种释义策略,整个释义过程耗时、耗力[⑧],而在 DeepSeek 的辅助下,这一过程可以得到优化。

---

① Lew, Robert. ChatGPT as a COBUILD lexicographer [J]. Humanities & Social Sciences Communication, 2023, (1).

② 张永伟,刘婷. 汉语辞书词条自动编纂调查研究——以 ChatGPT 为例[J]. 辞书研究,2024,(5).

③ Rees, Geraint Paul & Lew, Robert. The Effectiveness of OpenAI GPT-Generated Definitions Versus Definitions from an English Learners' Dictionary in a Lexically Orientated Reading Task [J]. International Journal of Lexicography, 2024, (1).

④ Ptasznik, Bartosz, Wolfer, Sascha, Lew, Robert. A Learners' Dictionary Versus ChatGPT in Receptive and Productive Lexical Tasks [J]. International Journal of Lexicography, 2024, (3).

⑤ 柳长青. 基于大语言模型的词典自动化编纂实验及思考[J]. 语言战略研究,2025,(2).

⑥ 本文所讨论的为 DeepSeek-R1 推理模型,全文简称为"DeepSeek"。

⑦ 陈贤德,杨玉玲. 用户视域下外向型在线汉语学习词典评价指标体系构建[J]. 华文教学与研究,2025, (1).

⑧ 陈贤德,潘宇华,杨玉玲. 基于有声思维法的外向型汉语学习词典编者释义过程及策略研究[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2024,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

（一）基于“释义元词”提升释义可理解性

词典的主要功能是帮助用户理解词义，而理解的前提是“看得懂”。若“看不懂”，即词典呈现给用户的词语信息是不可理解的，无论释义多么精准，都形同虚设[①]，而释义“看不懂”恰是现有外向型汉语学习词典的主要问题之一。控制释义元语言是提高释义可理解性有效办法，即用有限的、可理解的词语解释整部词典的所有词语。外向型汉语学习词典领域，杨玉玲、段彤彤采用定量研究方法构建出包含 3181 个词语的释义元词表[②]，为提高释义可理解性提供了依据。但应用释义元词表进行释义，编者需经历锚定难词、词语汰同、调整句式等复杂流程，费时费力，而 DeepSeek 的介入可有效提高该流程效率。如《汉语 8000 词词典》（简称《8000 词》）“穗”的释义可理解性欠佳。

穗：稻麦等禾本科植物的花或果实聚生在茎的顶端。

我们下发指令让 DeepSeek 参照释义元词表对释义进行修改，以提高释义的可理解性。通过分析 DeepSeek 思维过程，可以发现其也经历了与人工修改大体一致的推理环节：

首先，锚定难词：这个句子中的专业术语较多，比如“禾本科植物”、“聚生”、“茎的顶端”等，对于汉语学习者来说可能较难理解。其次，词语汰同：“禾本科植物”可以简化为“植物”或“农作物”，但要看元词表中是否有这些词。检查后发现“植物”和“农作物”都在元词表中。“聚生”可以替换为“长在一起”或“聚集”，但需要确认“聚集”是否在表中。根据元词表，“聚集”存在，但可能需要更简单的表达如下（见表 1）。最后，调整句式：可能还需要调整句子结构，使其更符合日常用语，避免复杂句式。经过上述环节，DeepSeek 最终将“穗”的释义修改为：“穗：稻、麦等植物的花和果实，长在茎的最上面”。

经对比，该释义已趋近人工释义，如下为《JUZI 汉语》[③]编者应用释义元词表对“穗”的释义。

穗：水稻、小麦等植物的花或者果实，长在最上面。

为进一步验证 DeepSeek 在提高释义可理解性上所发挥的作用，我们选取了《8000 词》中释义难度较高的其他词目让 DeepSeek 进行了优化（见表 1）。

表 1　DeepSeek 对《8000 词》释义可理解性的优化

词目	《8000 词》	DeepSeek 优化
公路	市区以外的可以通行各种车辆的宽阔平坦的道路。	城市外面的路，车可以在上面开，又宽又平。
帘	用布、竹子或苇子等做成的有遮蔽作用的器物。	用布或竹子做的东西，用来挡光或挡风。
糖	有机化合物的一类，分为单糖、双糖和多糖三种，是人体产生热量的主要物质。	甜的食物，身体用它产生热量。

如表 1 所示，优化结果证明 DeepSeek 确能帮助编者提高释义可理解性，这主要表现在：其一，降低用词难度或删除不影响理解的难词，如“帘”释义中的“遮蔽”（超纲词）[④]换成“挡”（五级）、“器物”（超纲词）换成“东西”（一级）；“糖”释义中的专业词汇“单糖”“双糖”“多糖”进行删除。其二，降低释义句式难度，《8000 词》“公路”释义为一个包含三个长定语的定中结构，对汉语学习者而言，阅读难度较大，DeepSeek 将其改为三个短句，可读性得到提升。

（二）有助于提升释义系统性

释义的系统性即把同义、反义、类义等词语作为一个个子系统来释义，应基本做到同场同模、同类同模、同构同模。为实现释义系统性，编者需对词目采取层次化处理策略，依据大、中、小三级语义场进行层级划分，使每个词目均获得明确的语义场归属。而后，编者再依据语义场的位置确定词语的释义模

① 杨玉玲，宋欢婕，陈丽姣. 基于元语言的外向型汉语学习词典编纂理念和实践[J]. 辞书研究，2021，(5).

② 杨玉玲，段彤彤. 外向型汉语学习词典释义元语言定量研究[J]. 语言文字应用，2024，(4).

③ 由杨玉玲主编、商务印书馆出版发行的一款外向型汉语学习融媒词典，于 2022 年正式上线。

④ 词语等级依据《国际中文教育中文水平等级标准》。中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会. 国际中文教育中文水平等级标准（GF0025—2021）[S]. 北京：北京语言大学出版社，2021.

中国知网　https://www.cnki.net

式、共性语义特征、个性语义特征等[①]。事实上,一部词典多是由多名编者共同完成,编者间语感的差异容易导致语义场的划分、词目的归类不统一。因此,正如谭景春所指出"相关条目释义行文的一致性,要真正做到很难"[②],"释义不系统"也是外向型汉语学习词典的一个明显问题,如《商务馆学汉语词典》(简称《学汉语》)中的下列词语释义:

红色:红颜色,常用来象征革命。
白色:白颜色(和"黑色"相对)
黄色:❶黄颜色❷跟色情相关的。
斑白:(头发)花白。
花白:黑白混杂的样子(一般只用于形容头发和胡须)。

其中,"红色""白色""黄色"本处于同一语义场,三者都为基本的颜色词,但释义模式都不统一,"红色"将隐喻义包含在释义中,"黄色"则将隐喻义分立出一个义项,而"白色"却未标注隐喻义。"斑白""花白"处于同一语义场,两者都是偏正结构,所修饰的对象也基本相同,具有近义关系,但一个在释义中使用前括注,一个却使用了后括注。

对此,DeepSeek 可有效帮助编者提升释义系统性。通过语义场聚类分析,DeepSeek 可自动识别相关联词群,帮助编者提高寻找同场词语的效率、准确率及统一性。一方面,DeepSeek 能较好地划分"红-白-黄"这类基础颜色语义场;另一方面,对于"花白-斑白"这类近义词场,DeepSeek 可解析构词规律(如偏正结构共性)与功能差异(如修饰对象的语义倾向),为编者提供结构化的对比参数,如下为 DeepSeek 的分析过程,从它的释义思维过程可以发现,它对词典编者的思维起到了仿生作用:

与"花白"处于同一个语义场的词语,在构造上,应为中心语为"白"的偏正结构;在功能上,通常用于修饰特定物体或部位,特别是头发、胡须等。

经过分析,DeepSeek 认为与"花白"处于同一语义场的词语有"灰白""斑白""银白",在已有释义的基础上,将其释义模式统一如下:

灰白:灰色与白色混杂的样子(一般用于形容头发、胡须、动物毛发或云层等)。
斑白:黑白相间的样子(一般用于形容头发和胡须)。
银白:银色与白色交融的样子(一般只用于形容月光、雪景或带有光泽的头发)。

(三)其义频统计有助于提升义项排列的合理性

词典有多种义项排序法如"历史排序法""逻辑排序法""义频排序法""原型排序法"等。据调查,就外向型汉语学习词典而言,用户最认可的是"义频排序",因其契合二语习得者"高频优先"的学习规律[③]。遗憾的是,国内外目前尚无真正意义上基于义频来排列义项的汉语学习词典,这一问题的产生主要是因为汉语义频语料库的缺失。

义频的统计难点在于其涉及多义词语义分析,语义分析一直以来是一项计算机难以胜任的任务。虽然计算机能够区分同形异义词,但对多义词义项的识别准确率一直在 90% 以下,实际使用价值不高,人工标注虽可提升其准确率,但耗费的人力成本和时间成本较大,不可能大规模应用[④]。LLM 为解决这个问题提供了新的出路,葛晓帅、王梦的研究显示,LLM 对英语多义词语义判断准确率较高,且泛化能力强,可以辅助实现基于词典的义项判断,基于 LLM 的语义判断生成的英语义频排序具有实用价值[⑤],该研究结论对汉语义频排序研究同样具有启发意义。我们以部分名动兼类词义项排序为例,与人

① 李智初.汉语学习词典释义的语义学原则[J].北方工业大学学报,2023,(1).
② 谭景春.谈谈词典释义的三条基本原则——以《现代汉语词典》第 6 版释义修订为例[J].辞书研究,2015,(2).
③ 陈贤德,杨玉玲.用户视域下外向型在线汉语学习词典评价指标体系构建[J].华文教学与研究,2025,(1).
④ 葛晓帅,王梦.大语言模型辅助下基于词典的义项表生成及应用研究[J].语料库语言学,2024,(1).
⑤ 葛晓帅,王梦.大语言模型辅助下基于词典的义项表生成及应用研究[J].语料库语言学,2024,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

工统计路径相似[①]，DeepSeek 也主要是根据具有区别义项功能的搭配形式特征来统计义频（见表 2）。

表 2　人工与 DeepSeek 对部分兼类词义频统计

词目	人工统计[②]		DeepSeek 统计	
	动词性义项占比	名词性义项占比	动词性义项占比	名词性义项占比
打算	79%	21%	85%～90%	10%～15%
想象	60%	40%	75%～80%	20%～25%
体会	67%	33%	70%～75%	25%～30%
收入	23%	77%	15%～20%	80%～85%

首先，分析“打算”作为动词和名词的用法。动词“打算”通常后接动词短语或小句，例如“我打算明天去北京”。名词“打算”则通常作为主语或宾语，例如“他的打算是好的”。其次，考虑可能的干扰因素。比如，“打算”作为动词时，可能有不同的结构，如带宾语、不带宾语等，但都属于动词用法。而名词用法通常出现在特定的句法位置，如前面有修饰语（如“这个打算”），或者作为主语。需要注意排除其他可能的词性误标情况。统计结果显示，人工统计与 DeepSeek 统计结果趋近，名动义项频率差异显著，可供词典编纂参考。

此外，对于义项多于两个的词目义频的统计，DeepSeek 也具有一定优势（见表 3），如对于“抬”的义频统计。编者的确能够依据 DeepSeek 的统计结果来提升义项排序的合理性。然而，LLM 在义频统计中的具体方法构建及实施流程，还有待深入研究。

表 3　人工与 DeepSeek 对“抬”的义频统计

“抬”的义项	人工统计[③]	DeepSeek 统计
（两个或两个以上的人）共同用手或肩膀搬东西	69.16%	68.5%～69.5%
（人或动物）仰起或抬起身体某部位	20.14%	19.9%～20.4%
抬杠	1.53%	1.4%～1.6%
（量）用于两人抬的东西	0.09%	0.07%～0.11%

（四）有助于编者发现并补充义项

在传统词典编纂实践中，义项提取主要有两种途径：一是基于编者个体的语言直觉，二是基于语料库技术。两种途径均存在较为明显的局限：前者因编者语感的主观性与个体差异性，可能导致义项划分标准不一，高频义项漏收；后者虽可通过大量语料提升义项归纳的精确度，但受制于语料清洗、语义标注、特征提取等技术环节的复杂性，整体效率较低。而更为深层的问题在于，国内主流语料库的语体分布存在结构性失衡，新闻、文学作品等书面语料占据绝对权重，致使口语语域中的活跃义项可能被忽视[④]。相较之下，DeepSeek 通过对海量数据的动态学习，能突破传统语感提取的主观性以及人工处理语料库数据的复杂性：一方面，DeepSeek 依托对上下文敏感的语义建模能力，能自动捕捉词语在不同语境中的细微差异，并直接归纳出义项；另一方面，它所依据的语料处于实时更新状态，能实时追踪为大众所常用的网络新义、口语化表达等。虽然其义项划分存在划分过细的问题，容易造成义项交叉重复，但在一定程度上可帮助编者发现并补充必要义项，特别是尚未被传统辞书收录的新义项。例如让 DeepSeek 在《现代汉语词典》（第 7 版）“酸”“辣”“黄”三个词目已有义项的基础上进行补充（见表 4）。经考证，

① 蒋媛，李安. SCT 动词搭配知识库的构建[J]. 语言文字应用，2014，(1).

② 人工统计数据来自肖姿（2022）对“BCC 语料库”3 万条相关语料的统计。肖姿.《国际中文教育中文水平等级标准》双音动名兼类词研究[D]. 华中科技大学硕士学位论文，2022.

③ 数据来自张锐敏（2020）基于自建语料库的统计结果。张锐敏. 语料库视野下的现代汉语负重类动词义项分布研究[D]. 西南大学硕士学位论文，2020.

④ 张伯江. 当代汉语语料库建设[EB/OL]. http://ling.cass.cn/keyan/yanjiuxiangmu/sjkyxm/202111/t20211105_5371831.html，2021.

中国知网　https://www.cnki.net

DeepSeek 所补充的义项具有一定合理性,如李仕春基于语料库统计指出“黄”应有“人的皮肤干枯、缺少光彩”“预警”等义项[①],罗杨基于语料库统计认为“酸”确有“嫉妒”“形容言语刻薄讥讽”等义项[②],其中,“酸”的嫉妒义是新近产生的高频义项,这证实了 DeepSeek 的训练数据更新与联网搜索功能有助于编者探查词义演变,从而助益义项补充。

表 4 DeepSeek 补充《学汉语》酸、辣、绿、黄的义项

词目	《现代汉语词典》(第 7 版)	DeepSeek 补充义项
酸	❶化合物的一类,电离时所生成的正离子全部是氢离子。能跟碱中和生成盐和水,跟某些金属反应生成盐和氢气,水溶液有酸味,可使石蕊试纸变红。如盐酸、硫酸等❷像醋的气味或味道:~菜❸悲痛;伤心:辛~❹迂腐(多用于讥讽文人):穷~❺因疲劳或疾病引起的微痛而无力的感觉。例:腰~腿疼。	❶臭的、馊的(引申自味道义):牛奶~了、饭菜发~❷嫉妒:看到别人获奖,评论区一片“~了~了”❸形容言语刻薄讥讽(多用于口语):她说话带刺儿,句句透着~劲儿。
辣	❶像姜、蒜、辣椒等有刺激性的味道:酸甜苦~❷辣味刺激(口、鼻或眼):~眼睛❸狠毒:心狠手~。	❶形容性格直率:泼~❷形容外貌或气质性感、大胆(口语/网络用语):~妹、~舞❸饮食文化中特指“麻辣”(区域性引申):川菜以~闻名、麻~火锅。❹(方)厉害、能干(褒义):这个女娃子~得很!
黄	❶像丝瓜花或向日葵花的颜色❷指黄金:~货❸指蛋黄等黄颜色的可食用的东西:双~蛋❹事情失败或计划不能实现:买卖~了❺指内容色情的:扫~❻指黄河:治~❼指黄帝,我国古代传说中的帝王:炎~❽姓	❶人的皮肤干枯、缺少光彩:人老珠~❷预警:~灯、~牌

(五)DeepSeek 辅助释义编写时的不足

通过多次测试与观察发现,DeepSeek 在辅助外向型汉语学习词典释义的过程及结果上仍存在部分问题,这主要表现在:

第一,虚构文献影响词典权威性。词典是具有权威性的工具书,这既体现于词典知识的准确性,更依托于编纂过程的严谨性。编纂过程中伪托文献获取义项例证,或通过数据浮夸宣示学术权威,均违背编纂伦理,而这正是 DeepSeek 常犯的问题。如 DeepSeek 指出“酸”的“嫉妒义”在“《汉语新词研究》(2023)”中出现,然而,通过多方检索,市面上并无该著作。

第二,数据混杂致使义项提取缺乏通用性、稳定性。庞大的数据库,一方面使得 DeepSeek 能帮助编者提高义项提取的精细度,但另一方面也易导致 DeepSeek 受到网络媒体数据、方言数据、历史数据等多元数据集的影响,收录一些缺乏稳定性和通用性的义项。如 DeepSeek 提取的“辣”的一个义项为“厉害、能干”,其依据是四川方言语料“这个女娃子辣得很!”。

第三,过度推理导致释义边界模糊。善于逻辑推理是 DeepSeek 的显著优势之一,其能通过隐喻和转喻机制推理发现语义网络中的潜在关联,帮助编者发现新义项。然而,过度依赖形式化推理可能导致认知偏差,如 DeepSeek 将本义“辣”的引申义错误类推为“饮食文化中特指‘麻辣’(区域性引申)”,认为两者“辣”的含义不一致,但事实上,一方面,在川菜体系里,“辣”并非笃定指向“麻辣”;另一方面,倘若依据不同地域人群对“辣”感知的细微差异,就设立独立义项,容易导致义项划分的颗粒度过细,用户不易区分。此外,将“辣”区分出“形容性格直率”“形容外貌或气质性感、大胆”两个义项也存在同样问题。

四、DeepSeek 辅助外向型汉语学习词典例证编写效能探查

理想的学习词典例证应实现解码(阐释意义)与编码(说明用法)双重功能,同时具有典型性、自然性、

① 李仕春. 基于语料库的现代汉语“黄”字义项分布研究[J]. 中国海洋大学学报(社会科学版),2016,(5).

② 罗杨. 复杂适应系统视域下汉英味觉词“酸/Sour”多义性对比研究[J]. 乐山师范学院学报,2022,(9).

中国知网 https://www.cnki.net

信息丰富性和可理解性等特征[①]。然而，受制于编者薄弱的语料库利用意识以及功能有限的汉语语料库等，现有外向型汉语学习词典例证的编码功能尤为不足，大多并未实现上述理想特征[②]。在突破现有局限、优化汉语学习词典例证方面，以逻辑推理为特性的 Deepseek 也能为我们提供创新性的解决方案。

（一）构建典型语境，提升例证典型性

例证典型性的关键之一在于其呈现语境的典型性。耿云冬指出“词典配例本质上是一种对语词意义与用法展开‘再语境化（Re-contextualization）’描写的重要手段”[③]，“再语境化”即“编纂者从词典使用者的语言文化认知特点与需求出发，努力给那些孤立抽象的译语对应词汇单位再构建认知语境的过程”[④]，这种语境构建是学习者将词典的输入变成摄入的关键[⑤]。理论上，语境分为上下文语境、情景语境和文化语境三类[⑥]。上下文语境在词典中主要反映为对词语搭配及其制约规则的呈现，通过语料库搭配分析，如《JUZI 汉语》通过型式（pattern）对语料库中词语的规律性复现行为进行概括，从而系统地反映词目的高频、典型上下文语境。相较而言，由于缺乏对言语交际情境、汉语文化及隐喻知识等的全面预标注，基于语料库的词语情景语境和文化语境构建主要依赖于人工分析，较难大规模实现，这一局限也导致现有外向型汉语学习词典例证对情景语境和文化语境的反映较为零散。以副词“往往”为例，该词在《学汉语》中的例证为：

宿舍里人多的时候，她往往去教室看书。
我有困难的时候，往往首先想到的就是他。
我在家看书的时候，妻子往往带着孩子出去玩。
他每天回家很晚，我十点以前去找他，他往往不在家。

根据冯胜利、施春宏的研究，“往往”的典型语境至少有二：（1）谈某种习惯；（2）说人生常理[⑦]。显然，《学汉语》的例证均局限于“谈某种习惯”，未涉及“说人生常理”等，而“往往”所强调的规律性是将其与“常常”等易混淆词区分开的关键点之一，“人生常理”相较于个人“习惯”的规律性明显更为突出，因此，这一典型情境语境的缺失并不利于学习者掌握该词的意义与用法，甚至可能加剧混淆。而 DeepSeek 的介入可有效帮助编者解决这一问题（见表 5）。

表 5　DeepSeek 介入下的释义及例句

序号	释义	例句
1	日常习惯性行为	老年人往往早睡早起。
2	普遍现象描述	刚开始学汉语，发音往往不太标准。
3	规律性因果关系	吃太多甜食，牙齿往往容易疼。
4	社会文化现象	中国人过年时往往要吃饺子。

根据我们的指令，DeepSeek 生成了“往往”的四个使用情景，并分别配置了两个例证。可以看到，它们不仅较为系统地反映了词语使用的典型语境，同时还贴近学习者生活以及中国社会文化语境。

又如动词“捍卫”（见表 6），我们将 DeepSeek 输出内容与《学汉语》中“捍卫”的例证进行对比。

---

① B. T. Sue Atkins and Michael Rundell. The Oxford guide to practical lexicography[M]. Oxford: Oxford University Press, 2008.

② 郑定欧. 对外汉语学习词典学刍议[J]. 世界汉语教学，2004，(4)；付娜. 外向型汉语学习词典配例中搭配信息的呈现原则及实现条件[J]. 辞书研究，2010，(5).

③ 耿云冬. 英汉学习词典配例语境观初探[J]. 辞书研究，2013，(6).

④ 魏向清. 英语学习词典释义语境观之文本折射——历时考察与思考[J]. 外语研究，2011，(3).

⑤ 章宜华. 新一代英语学习词典的理论构想——基于二语习得理论的研究[J]. 现代外语，2010，(3).

⑥ 上下文语境是指语篇内部的环境；情景语境是指语篇产生时的周围情况、事件的性质、参与者的关系、时间、地点、方式等；文化语境是指说话人所在的言语社团的历史文化和风俗人情。胡壮麟. 语篇的衔接与连贯[M]. 上海：上海外语教育出版社，1994.

⑦ 冯胜利，施春宏. 三一语法：结构·功能·语境：初中级汉语语法点教学指南[M]. 北京：北京大学出版社，2015.

中国知网　https://www.cnki.net

表 6 DeepSeek 与《学汉语》词目“捍卫”例证对比

DeepSeek	《学汉语》
1. 国家安全领域	
这部法律明确规定了公民捍卫国家安全的义务。	
2. 价值理念层面	坚决捍卫
新闻工作者应当捍卫报道的真实性原则。	捍卫领土的完整
3. 个人权益维护	捍卫我们的权利
消费者协会帮助市民捍卫合法权益。	战士的职责是捍卫祖国。
4. 文化传承场域	
非遗传承人用数字化技术捍卫传统技艺。	

《学汉语》为“捍卫”配置了四个例证,其中三个短语例,一个例句,较为清晰地呈现了该词的典型句法功能。但以 DeepSeek 构建的语境为参照,“战士的职责是捍卫祖国”和“捍卫领土的完整”反映了“国家安全领域”语境,“捍卫我们的权利”反映了“个人权益维护”语境,“坚决捍卫”则未反映情景语境。可见,一方面《学汉语》例证所反映的语境并不典型、丰富,对“价值理念”“文化传承”等的“捍卫”都未得到体现;另一方面以凸显词语搭配和句法功能为准则的短语例,对情景语境的反映实际并不充分,缺失了行为主体、事件背景等诸多语境信息。DeepSeek 提取的该词的四种典型语境及相应例证能为词典编者提供较好的参考。尤为可贵的是,从“捍卫”的例证“非遗传承人用数字化技术捍卫传统技艺”可以看出,与传统语料库语料来源封闭、标注范围有限以及更新周期较长相比,DeepSeek 凭借其动态更新的神经网络架构与在线学习机制,更能帮助词典编者把握词语使用的当代语境,弥补传统语料库的局限。

(二)控制例证用词及句法,提升例证可理解性

对外向型汉语学习词典而言,例证的可理解性也至关重要,这要求例证用词应大致控制在“≤i”的范围,如果大量例证用词难度超过被释词,那么既无法使被释词意义实例化、语境化、具体化,也无法体现被释词的语法功能、搭配特点和语用条件,这样的例证可以说形同虚设[①]。现有外向型汉语学习词典例证也主要有两大来源:一是选自或改编自语料库,二是词典编者自拟。要在反映词语典型用法的同时,控制例证用词难度并非易事,因此,传统词典编纂过程中,例证编写也是一项极耗人力的工作。通过 DeepSeek 控制例证用词及句法,能有效提升词典例证编写效率。如在《国际中文教育中文水平等级标准》中,动词“脱身”的难度等级为 7-9 级,我们让 DeepSeek 根据“≤i”原则为汉语学习者生成“脱身”的例证,如下所示,DeepSeek 生成的例证不仅用词难度均不高于“脱身”,同时它还总结出了“脱身”的不同结构,可供词典编纂参考。

①基本结构:脱身(+了/不了)

他终于脱身了!

这个会还要开很久,我暂时脱不了身。

②从……(中)脱身

姐姐从很多作业中脱身,和我一起去超市了。

我刚从厨房脱身,现在可以帮你找书了。

③脱身+结果补语

被同学问了二十分钟问题,他才脱身出来。

快找理由脱身走,他们又要卖东西了!

④否定结构(不能/很难脱身)

① 杨玉玲,段彤彤. 外向型汉语学习词典配例难度控制原则及编写建议——以《当代汉语学习词典》为例[J]. 国际中文教育(中英文),2023,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

弟弟一直要我陪他玩，我根本脱不开身。

因为要照顾生病的猫，我不能从家里脱身。

然而尽管我们要求 DeepSeek 例证应反映“脱身”的典型用法和情境，但这些例证并未很好地兼顾多项标准要求，在典型性、自然性、准确性等方面还不尽如人意，这主要表现在：第一，例证语境主要集中于家庭和学习情景，未能丰富地反映该词的典型语境；第二，搭配结构归纳错误，DeepSeek 归纳出该词的基本结构为“脱身（＋了/不了）”，但语料库分析可知该词的典型否定式补语结构应是“脱＋不了＋身”；第三，结构概括错误，DeepSeek 将“不能/很难脱身”笼统概括为“否定结构”显然不准确；第四，例证的自然性较弱，如“我刚从厨房脱身，现在可以帮你找书了”“被同学问了二十分钟问题，他才脱身出来”等从语法上看并无不妥之处，但语境不完整、行为主体模糊等导致这些例证显得并不自然。为解决上述问题，我们尝试通过为 DeepSeek 提供词语用法型式支架，优化其生成例证的质量（见表 7）。

如表 7 所示，我们以《JUZI 汉语》中“脱身”的型式作为支架，要求 DeepSeek 根据型式生成“脱身”的例证。可以看到，在型式的指导下，DeepSeek 生成的例证不仅用词难度得到了控制，而且确保了用法结构的准确性，覆盖了职场、家庭、社会等丰富的典型情景，在典型性、自然性等方面都有较为明显的提升。

表 7　DeepSeek 根据型式生成“脱身”例证

提示词	请按下列结构生成动词“脱身”的例句，供汉语二语学习者使用。每个结构两个例句，注意例句反映词语使用的典型情景，且用词不超出《国际中文教育中文水平等级标准》。 ①V（无法/不能/得以/设法）＋脱身 ②脱身（的）＋N（机会/办法） ③从＋O（束缚/困境）（＋中/里）＋脱身 ④脱身＋出来 ⑤脱（＋不/得）＋了/开＋身
DeepSeek 输出	①V（无法/不能/得以/设法）＋脱身 他工作太忙，周末无法脱身陪家人吃饭。 ②脱身（的）＋N（机会/办法） 趁会议休息时，他找到了脱身的机会，悄悄离开了房间。 ③从＋O（束缚/困境）（＋中/里）＋脱身 她努力赚钱，终于从债务的困境中脱身。 ④脱身＋出来 火灾发生时，他拼命从人群中脱身出来，跑到了安全区。 ⑤脱（＋不/得）＋了/开＋身 他最近被新项目缠住，根本脱不了身。

五、结语

当代词典编纂正逐步迈向基于人工智能的自动化编纂阶段。面对 LLM 的技术革新，词典编者需要深入思考：词典依靠什么保证其可靠性？外向型汉语学习词典的释义和例证等信息对学习者二语解码与编码起着举足轻重的作用，信息的准确性、典型性、可理解性等是词典可靠性的保证。以 DeepSeek 为代表的 LLM 以其快速大量的信息生成效率展现出辅助词典编纂的独特优势，但因其数据的“黑箱”特点，仍难保证词典的可靠性。为避免 LLM 辅助词典编纂重蹈覆辙，走向以往词典信息不典型、冗余、错漏百出的老路，根据上述测评和研究结论，未来词典学界应在以下几方面作出更为深入的探索：

第一，加强词典编纂垂域知识库建设与应用。通用 LLM 擅长泛化任务，但在完成词典编纂任务时，常常输出看似合理而实际不够准确的结果，或是输出结果无法直接达到词典编纂的标准要求。对

中国知网　https://www.cnki.net

此,应加强对外向型汉语学习词典编纂垂域知识库的建设与应用。如本研究发现,将《JUZI 汉语》的释义元词与词语用法型式提供给 DeepSeek,其生成的释义和例证质量明显提升。可见,垂域知识库的可靠性是 LLM 编纂词典可靠性的保障。可靠的垂域知识库是 LLM 从"通用任务助手"升级为"词典编纂专家"的核心动能,其开发需克服数据评估、数据集构建、模型训练、数据动态优化等多重障碍。基于垂域知识库,还可进一步探索开发词典编纂专用 LLM,最大程度优化 LLM 辅助词典编纂的效果。

第二,发挥大规模语料库与 LLM 的协同作用。学习者所需的典型语言知识要求词典编者对汉语词语规律性复现的特征和模式进行提取与描写。经过海量语料训练的 DeepSeek 有着较强的语言规律挖掘能力,能够高效识别词汇的语义、句法、语用等特征,但在数据溯源性、准确性等方面较为薄弱,对词语用法频率的准确计量分析难以通过 LLM 实现,仍需依靠大规模语料库。因此,大规模语料库与 LLM 之间并非迭代关系,而是互补关系,编者应积极探索二者在辅助词典编纂中的协同路径,从而兼顾词典编纂的效率与精度。

第三,运用 LLM 提升汉语语料库性能。相较于国外语料库及其分析工具,国内汉语语料库及其分析工具在频次统计、搭配查询和对比等功能上都显示出明显不足[①],并未很好地满足学习词典编纂的需要。优化汉语语料库性能将有助于编者更高效地提取有效信息。LLM 具有动态语义分析、上下文感知和智能对比等能力,将其与传统语料库工具相融合,探索形成"底层结构化数据+AI 增强接口",将有望提升汉语语料库的频次统计效率、搭配信息挖掘深度以及语料对比分析精度等。

A Preliminary Study of the Large Language Model-Assisted Compilation of Learner-Oriented Chinese Dictionaries

CHEN Xiande, PAN Yuhua & YANG Yuling

(Teachers College, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: Traditional compilation models for learner-oriented Chinese dictionaries face challenges such as low efficiency and delayed updates, while the assistant of large language models (LLMs) offers new solutions to these issues. Taking the domestic LLM DeepSeek as the research subject, this study explores its auxiliary role in compiling the core microstructural elements of "definitions" and "examples" in learner-oriented Chinese dictionaries. The findings reveal that in definition crafting, DeepSeek can assist editors in enhancing the comprehensibility and systematicity of definitions while improving the granularity of sense division and rationality of sense ordering. Regarding examples, it helps strengthen the typicality and comprehensibility of exemplifications. However, challenges persist in applying DeepSeek to lexicography, including "fabricated references undermining dictionary authoritativeness", "data heterogeneity leading to insufficient generalizability and stability in sense extraction", and "difficulty in generating example sentences that meet multiple criteria simultaneously". To further optimize LLM-assisted dictionary compilation, editors should "strengthen the development and application of domain-specific knowledge bases", "leverage the synergistic integration of large-scale corpora and LLMs", and "utilize LLMs to enhance the performance of Chinese corpora."

Keywords: learner-oriented Chinese dictionaries; DeepSeek; definitions; examples; international Chinese-language education

[责任编辑:肖国荣]
[实习编辑:王睿昕]

① 张永伟,吴冰欣.基于网络的第四代语料库分析工具核心功能评介[J].当代语言学,2023,25(4).

中国知网 https://www.cnki.net

DeepSeek 浪潮下国际中文语法智慧教学的“变”与“不变”

王 新
（天津师范大学 国际中文教育发展研究院，天津 300387）

［摘 要］ 数智时代，以 DeepSeek 为代表的生成式人工智能技术正深刻影响着国际中文语法智慧教学，使其呈现出教学智慧性和技术智能性双重特征。数智时代的语法智慧教学，其变革之处主要体现在运用数智技术践行精准、个性、协同、优化、创造和思维的智慧教育原则，不变之处表现为以学习者为中心，以语法知识为教学核心内容，以语法综合能力提升为主要目标，以汉语语法理论、语法教学法和二语习得规律为根本。同时，国际中文语法智慧教学实践也揭示了教育技术与汉语语法、语法教学法、二语习得理论之间互动与互塑关系。

［关键词］ 数智时代；国际中文智慧教育；语法教学；生成式人工智能；DeepSeek
中图分类号： H195 文献标识码： A 文章编号：1672-1306(2025)02-0021-08
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.004

一、引言

生成式人工智能(Generative AI，GenAI)等新一代智能技术已深入国际中文教育领域，并推动其系统性变革。作为 GenAI 领域的突破性技术，相较于 ChatGPT，DeepSeek 的优势在于垂直领域的深度优化及精准高效的中文语义理解，这为国际中文教育的数智化发展注入了新动能。目前，学界已从多个维度探讨国际中文智慧教育的发展路径：宏观层面聚焦内涵特征[①]与教学法革新[②]；中观层面关注教学设计[③]、平台建设[④]和技术实践[⑤]；微观层面探索智慧教育在写作等具体技能教学中的应用[⑥]。总体来看，已有研究正从理论构建转向实践创新，逐步形成“技术赋能—模式重构—效能提升”的研究脉络。

语法作为第二语言教学核心内容，长期面临两大困境：第一，语法规则的抽象性与概括性导致学习者普遍存在畏难情绪，且传统教学模式趣味性不足。第二，教师采用统一式教学方法，难以满足不同母语背景、不同认知水平学习者个性化需求。比如在语法教学过程中，我们发现不同语别的学习者，其语法偏误是多样且反复的，因此需要教师提供多次个别化的指导。数智时代，以 DeepSeek 为代表的 GenAI 技术为破解这些困境提供了新路径，不断推动语法教学从“知识灌输”向“能力建构”转型。

值得注意的是，当前国际中文智慧教育的深化发展亟需加强基础理论研究，但现有研究多侧重技术

＊ ［作者简介］王新，男，安徽芜湖人，天津师范大学讲师，研究方向为现代汉语语法与国际中文教育。

［基金项目］教育部中外语言交流合作中心国际中文教育实践与研究基地项目“表达驱动理念下国际中文中级读写课智慧化教学的探索与实践”(24YHJD1006)；国家社会科学基金社科学术社团主题学术活动“中国语文现代化研究”(23STA036)；国家社会科学基金社科学术社团主题学术活动“国际中文教育数字化转型发展研究”(23STA031)。

① 刘利，刘晓海. 关于国际中文智慧教育的几点思考[J]. 语言教学与研究，2022，(5).

② 丁安琪，张杨. 智慧教育理念下第二语言教学法的变与不变[J]. 国际汉语教学，2022，(3).

③ 闻亭，刘晓海. 国际中文智慧教育视域下的教学设计[J]. 语言教学与研究，2023，(4).

④ 姜丽萍，王立. 智慧教育视域下中文学习平台的构建：特征、功能与实现路径[J]. 国际中文教育(中英文)，2021，(4).

⑤ 马瑞祯，蔡建永，曹钢，等. 基于实践的国际中文智慧教学认识深化[J]. 天津师范大学学报(社会科学版)，2024，(6).

⑥ 马瑞祯，徐娟. 国际中文写作智慧教学模式构建与应用探索[J]. 语言教学与研究，2024，(2).

中国知网 https://www.cnki.net

应用层面的创新,对智能技术与教学理论互动机理、技术赋能的教学法重构等基础问题探讨不足。特别是在 DeepSeek 等新一代智能技术创新发展的背景下,如何平衡技术工具性与教育本体性,实现"技术理性"与"教育价值"的有机统一,已成为当前国际中文教育亟待研究的重要课题。

基于此,本文以 DeepSeek 在国际中文教育领域应用为切入点,从"变"与"不变"的辩证视角展开研究,揭示 DeepSeek 与汉语语法、语法教学法、二语习得理论之间的互动互塑关系,以期为国际中文语法智慧教学(以下简称"语法智慧教学")提供理论支撑与实践指引。

二、语法智慧教学内涵与特征

(一)语法智慧教学内涵

在阐述语法智慧教学内涵之前,有必要对智慧教育和国际中文智慧教育内涵作出说明。祝智庭、贺斌较早地阐释了智慧教育内涵,认为智慧教育是"以学习者为中心"的教育,揭示了"教育要为学习者智慧发展服务"的深刻内涵。具体而言,智慧教育是以智慧学习环境(Smart Lerning Environments)为技术支撑,以智慧教学法(Smart Pedagogy)为催化促导,以智慧学习(Smart Learning)为根本基石,目标是促进学习者全面、协调和可持续发展,最终达到真、善、美的至高境界。①

刘利、刘晓海在此基础上,首次对国际中文智慧教育这一概念进行了解读,认为"国际中文智慧教育是全面系统地使用智慧化手段开展中文作为第二语言的教育,聚焦于教和学两方面的核心要素,对国际中文教育的形态进行体系性的变革,使所有的教学行为和学习行为都能充分得到信息化和智能化支撑,既实现学习智慧化,又实现教学智慧化"。②

参考上述观点,我们将语法智慧教学定义为:在现代学习理论(如建构主义、联通主义)、汉语语法本体理论、国际中文语法教学法理论、中文二语习得理论的共同指引下,综合运用人工智能、大数据等新兴技术,构建语法智慧学习环境,同时灵活运用多元化语法教学策略的一种教学活动。它能实现对传统语法教学改造和重塑,使之更加符合学习者学习需求和认知规律,最终在培养学习者中文二语语法能力的同时,助力实现其全面发展。

(二)语法智慧教学特征

由语法智慧教学内涵可知,其遵循国际中文智慧教育共性逻辑,是在先进教育理论指引下和数智技术赋能下而形成的语法教学新样态。由于智慧教育本质是机器智能与教学智慧的有机整合,因此语法智慧教学在教学和技术层面呈现出双重特征。

第一,教学智慧性。语法智慧教学是在国际中文教育领域多年来语法教学实践经验基础上,结合先进教育理论而形成的新型教学样态。首先,国际中文语法智慧教学遵循了联通主义学习理论、建构主义学习理论等现代学习理论,围绕学习者更好地理解、应用中文语法知识而展开教学设计,实施教学活动。其次,语法智慧教学体系在内容构建层面深度融入语法本体研究最新理论成果,既涵盖大语法观等宏观理论框架,又创新性地将语体语法、韵律语法、互动语言学等新兴交叉成果转化为二语教学要素,通过构建"理论前沿—教学转化"动态整合机制,实现从语法规则静态传授向语言交际动态能力培养范式转型,形成涵盖形式结构、功能语境和认知互动的三维语法教学体系。最后,语法智慧教学将国际中文语法教学法理论,第二语言习得理论(如活动理论、最近发展区理论)等用于指导智慧教学策略的选择,智慧学习环境的设计和智慧教学资源的开发,如语法自适应学习系统在推荐习题资源时应遵循最近发展区理论。

第二,技术智能性。语法智慧教学需要将新型数智技术应用于语法教学,以引起全流程、全要素的变革。在新型智能技术中,生成式人工智能(如 DeepSeek)、大数据挖掘、知识图谱等技术有助于构建感

① 祝智庭,贺斌. 智慧教育:教育信息化的新境界[J]. 电化教育研究,2012,(12).

② 刘利,刘晓海. 关于国际中文智慧教育的几点思考[J]. 语言教学与研究,2022,(5).

中国知网 https://www.cnki.net

知化、智能化的语法智慧学习环境。这种基于“智慧教学系统＋中文智慧教室”的线上线下相混合的语法智慧学习环境，可以扩大语法教学的覆盖面，让身处母语国和目的语国的学习者都可以同步学习语法。同时，DeepSeek 等大语言模型也可以支持教师更高效地施展智慧教学法，帮助学习者更有效地学习语法点的结构、功能和文化知识。例如，DeepSeek 通过强大的推理能力，可以更准确地诊断学习者的语法偏误，从而给出差异化的教学策略。具体来看，当 DeepSeek 在诊断英语为母语的学习者造出的错误句子（以“我把书放在了桌子”为例）时，DeepSeek 会模拟中文教师的思考过程，从自身知识储备出发判断是否为偏误句，在分析偏误致因时会综合考虑母语负迁移、汉语句式结构特点，在制定教学策略时也会综合考虑多种情况。这一思维推理过程较好地再现了中文教师面对学习者偏误时的思考维度，甚至可以启发中文教师从某一方面考虑偏误成因并采取措施，充分彰显了技术的智能特性。

三、DeepSeek 浪潮下语法智慧教学变革表现

语法智慧教学是智慧教育理论与智能技术在语法要素教学领域的具象呈现，其变革之处主要表现在利用 DeepSeek 等 GenAI 技术践行智慧教育“精准、个性、协同、优化、创造、思维”的原则，从而实现智能技术与语法教学深度整合。

（一）精准：技术驱动的策略创生

精准是从教的层面探讨语法智慧教学。精准化的语法教学是指教师利用人工智能技术和大数据分析准确地诊断学习者语法学习需求和自身情况（包括学习者已经掌握的语法点情况，容易混淆的语法点情况等），及时调整语法教学策略，从而确保每个学生都能得到适合自己的教学支持。

我们通过采集多模态数据（如课前练习数据、互动轨迹、语音输入等），借助 DeepSeek 自然语言处理与推理能力，精准定位学习者的语法薄弱点。究其原因，是因为 DeepSeek 在模型训练阶段，输入了海量思维链数据用于强化学习，这使其具备了极强的逻辑推理与语义分析能力。基于此，它可以对学习者产出的语句文本展开深度剖析，从而精准确定位偏误点。以汉语结果补语教学为例，系统不仅能精确识别“动词＋补语”结构的显性偏误（如成分残缺、语义错配），还能通过中介语对比分析，挖掘隐性的认知偏误模式（如结果补语与状态补语的混淆参数、母语负迁移的句法映射路径）。基于诊断结果，系统动态生成干预方案：对于句法意识薄弱者，推送包含“致使—结果”的沉浸式微课；对于中介语僵化群体，可以生成包含大量典型偏误案例的对比示例；对于学习策略失当者，提出基于认知负荷理论的分阶段训练方式。这种基于数据驱动的精准干预，能够实现“一生一策”的精准化教学方案。

此外，DeepSeek 还可以与其他富媒体技术组合使用，提升语法智慧教学沉浸感。不同于多媒体技术主要作用于视听两种感官通道，富媒体技术可以有效地调动学习者各感官通路，包括视觉、听觉、触觉等。基于 DeepSeek 对学习者学习风格分析，教师不仅可以针对性地使用虚拟现实、增强现实等技术手段为学习者呈现语法点的结构形式，还可以通过 DeepSeek 设计视频脚本，在此基础上拍摄动画、实录视频等为学习者呈现典型语境，从而让学习者在沉浸、逼真的语言学习环境中习得语法点的功能作用，促进师生、生生互动和意义协商，实现“结构—功能—文化”的有机结合。这种富媒体技术应用可以丰富学习者获取语言知识的渠道，有效促进中文学习者具身认知加工，改变传统语法教学“离身性”弊端。

（二）个性：技术驱动的认知适配

个性是从学的层面探讨语法智慧教学。国际中文教育是一项极具复杂性的教育工程，学习者具有不同的母语及文化背景等，因此打造个性化学习模式是一项主要工作。

语法智慧教学旨在让每位学习者都可以得到符合自身学习需求的语法学习模式，并获得良好的学习体验。具体来说，不同类型学习者（视觉型、听觉型、视听型）的语法学习认知偏好各不相同，而语法智慧教学则通过 DeepSeek 等 GenAI 技术为学习者提供丰富多元、弹性适需的学习路径，这种适需不仅表现在学习内容的难度恰好处在学习者的最近发展区，更体现在数字技术使语法学习的过程更加形象化、趣味化，从而让学习者在轻松愉快的智慧学习环境中习得语法知识与技能。

中国知网　https://www.cnki.net

语法自适应学习系统在接入开源的 DeepSeek 模型后,可以有效提升其智慧性,通过依托"学习者智能画像",为学习者动态匹配最适宜的学习资源和学习路径。这种资源和路径匹配主要从以下四个维度实现。一是知识追踪,比如,DeepSeek 通过分析学习者习得"把"字句、结果补语等语法点的正确率,给学习者标注"已掌握—半掌握—未掌握"的认知状态诊断结果,从而推动下一轮推荐。二是偏误识别,比如 DeepSeek 发现某学习者反复混淆"再"与"又",系统就会启动"易混淆副词的对比学习路径",生成包含语境辨析、正误句对比的练习题目,从而平衡语法练习普遍性和针对性的关系。三是动机定向,比如针对 HSK 备考的中文学习者,可以推荐高频易错语法点的专项练习,这些习题可以通过检索增强生成(Retrieval-Augmented Generation,简称"RAG")[①]技术从题库中提取,也可以由 DeepSeek 仿照真题生成模拟题。四是渐进呈现,比如 DeepSeek 可以基于最近发展区理论,实现动态的学习路径规划,针对已经掌握"被"字句基本结构的学习者,DeepSeek 的推理和规划能力会使其逐步呈现"被"字句的否定、疑问、省略形式(如"杯子打破了"),并通过递进式练习(填空→连词成句→情景对话)实现从理解到应用的能力跃迁,从而使学习内容始终处于学习者的最近发展区。

总之,DeepSeek 长期记忆存储能力会根据学习者的实时反馈不断优化路径,让每位学习者都可以获得个性化语法学习路径,从而实现语法练习目标和方法的有机统合[②]。

(三)协同:技术驱动的合作共育

协同是从课堂层面探讨语法智慧教学。在中文语法智慧课堂上,"师—生"的二元结构正向"师—机—生"的三元结构转变,多元主体协同开展教与学的活动样态正逐步形成。具体而言,这种协同既包括人与人之间的协同,也包括人与机器(比如 DeepSeek 等 GenAI)之间的协同。比如教师之间可以相互学习、取长补短,共同提高教学效果;师生之间形成互相促进的积极关系,从而鼓励学生踊跃投入到课堂互动中;学生之间互相学习、交流心得,共同提高中文语法水平;教师与 DeepSeek 等 GenAI 之间不断互动,从而提高备课效率;学生与 DeepSeek 等 GenAI 之间进行互动,从而提高学习效率。

首先,DeepSeek 可以作为"智能助教"。课前,可以协助教师快速生成包含语法点讲解、课堂活动设计、分层练习的教案。课中,接入 DeepSeek 的学习系统(如"超星""雨课堂"等),通过实时分析师生对话数据(文本格式)、习题准确率等,自动捕捉学习者的困惑点,即时推送教学干预策略建议至教师终端。课后,则可以直接帮助教师完成语法纠错工作。本研究尝试将 90 条不同语法偏误类型的句子分别输入给 DeepSeek,让其在"深度思考"功能下进行纠错,提示词为"请给该句纠错,指出偏误原因,并给出正确的句子"。各类偏误的改准率可知(见表 1),DeepSeek 拥有强大的语法纠错能力,除了将 2 例句式杂糅的错误判定为语义重复外,其余偏误都有较高的改准率,总体改准率达到 97.78%,且 DeepSeek 还会从语体、语用的角度给出句子的优化建议,所以它可以胜任中文二语语法纠错任务。

表 1 DeepSeek 对不同类型语法偏误的识别情况

偏误类型	错例数量	改准率	偏误类型	错例数量	改准率
句式偏误	15	100%	句式杂糅	15	86.67%
成分残缺/多余	15	100%	重叠偏误	15	100%
语序偏误	15	100%	固定格式偏误	15	100%

其次,DeepSeek 可以作为"智能语伴"。学习者可以通过与 DeepSeek 的多轮对话进行语法操练,且 DeepSeek 会根据回答质量动态调整对话的内容难度、话题类型等,还可以利用其强大的多语言翻译能

① 检索增强生成技术旨在利用外部知识源来增强语言模型的生成能力。它可用于自动出题是因为能够依据知识点从知识库中精准检索相关素材,然后利用这些素材结合生成模型的能力,按照题目类型和难度要求生成多样化的题目。RAG 技术有助于提升大模型出题的信度和效度,在一定程度上减少了计算机幻觉现象。

② 王新. 国际中文语法练习的双重逻辑:目标与方法[J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版),2024,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

力，帮助学习者翻译会话内容，最后还可以为学习者生成个性化的学习报告，帮助其开展学习反思。

最后，DeepSeek 还可以作为“智能助研”。随着“全球汉语中介语语料库（QQK）”“HSK 动态作文语料库”等大规模中文二语语料库的建设[①]，它们已经成为帮助教师检索和研判学习者高频语法偏误的重要工具。中文教师可以将语料库中语料的分布情况（如等级分布、国别分布等）提交给 DeepSeek，让其进行分析并归纳出不同个体特征学习者存在的语法偏误现象，从而助力中文教师开展面向中文二语教学语法本体研究、偏误分析研究等。

综上，这种“教师主导—技术支持—学生主体”的协同模式，革新了传统语法教学的模式，形成了“课上高效互动＋课后智能延伸＋课余深入研究”的教育生态。

（四）优化：技术驱动的环节再造

优化是从过程层面探讨语法智慧教学。技术与教学的深度融合可以促进教学全流程、全要素的重构与优化，进而促进教学提质增效。语法智慧教学核心是依托新兴数智技术打造新型的语法智慧教学模式，这种新型教学模式既是对传统“导入—展示—讲解—练习—活动”语法教学程序的优化，又让该流程获得智能技术支持，以将部分低阶认知目标的学习任务翻转至课前，课上聚焦知识深度学习和精细内化，课后则聚焦语法知识的迁移应用和巩固提升。此外，这种优化还表现为，一方面教师借助智能化教学工具和平台，减少重复性工作，实现语法教学资源的优化配置和高效利用，增进教学效能，让学生更加专注于语法知识的学习和应用，另一方面需要教师根据学生的反馈和教学成效，及时发现教学中存在的问题和不足，据此调整和优化教学内容和方法，确保教学效果的最优化。

以课堂语法练习环节为例，教师经常使用的语法结构填空、选词造句、连词成句等机械式语法操练形式，显然不利于激发学习者的学习兴趣，也不利于学习者保持学习动机，甚至一些学习者因为语法的复杂难学而产生放弃中文学习的念头。如今，随着教育游戏开始融入中文教学，中文联盟平台上的“眼疾手快”等语法教育游戏可以使语法学习更加趣味化、生动化。基于 DeepSeek 也可以快速开发各类语法小游戏，并用于课堂教学。本研究利用 DeepSeek 开发了一个“语法丛林探险”的游戏（见图 1），学习者可以操作 NPC（图中的白色小人）移动，然后按语法规则连词成句。下图中演示的句子为“我把书放在桌子上。”每完成一个句子，可以积 2 分，系统还提供了一些干扰的字词。基于这些数字化教学游戏，学习者可以开展协作式、竞赛式的语法练习，这有助于将传统枯燥的语法练习变得更具生动性和趣味性，从而激发中文学习者的语法学习兴趣，建立学好中文的信心[②]。



图 1　语法游戏设计示例

（五）创造和思维：技术驱动的育人升维

创造和思维是从目标层面探讨语法智慧教学。这两者都是面向培养智慧型中文人才而提出的育人新目标。国际中文智慧教育呼吁培养学习者的核心素养，包括跨文化交际能力、创造能力、高阶思维、知华友华情感等，其中创造和思维是新型人才的关键。首先，“创造”要求中文学习者在课堂上掌握既定语法规则后，课外能够根据已掌握的语法规则，结合具体交际场景进行创造性地输出，以解决更为复杂的交际问题，不断提高自身语言实践能力和跨文化交际能力。其次，“思维”要求中文教师在语法教学中不

① 张宝林，崔希亮.“全球汉语中介语语料库”的特点与功能[J].世界汉语教学，2022，(1).

② 崔希亮.人工智能——语言教学的机遇与挑战[J].华文教学与研究，2024，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

仅要关注学生知识的掌握情况,更要重视学生的思维发展能力,这种思维发展能力首先包括运用汉语思维进行正确表达的能力,在此基础上学生能够理解中文语法的本质和规律,能够根据不同交际对象、交际目的、交际场合等得体地运用汉语进行交际,实现人际交流的表情达意。

DeepSeek 等 GenAI 技术为创造能力与高阶思维培养提供了技术支撑。在创造性输出方面,基于 DeepSeek 模型开发的教学智能体,可以让学习者在掌握语言点的结构形式后,生成并推荐更复杂的交际任务,比如使用学习过的语法点写一篇 400 字的议论文"我的理想工作"。完成语篇输出后,DeepSeek 不仅能自动评价学习者的写作成果,还能通过对比分析提供优化建议,比如"你的句子结构正确,但部分表述不够书面,可以改为……"。在思维能力培养方面,基于 DeepSeek 模型开发的教学智能体能够借助"问题链"的启发式教学推动批判性思维发展。例如,当学生写出"我跟他见面了"这样的句子时,智能体随即追问:"为何不用'会见',而是用'见面'?"以此引导学生留意词汇使用场合的差别;紧接着又问:"若改成'我与他进行了会面',适用的场景会产生何种改变?"通过这些问题来加强学习者对中文语用分析能力的培养。这种递进式提问帮助学生从"知其然"的状态发展至"知其所以然"的状态,进而形成中文表达的思维。此外,DeepSeek 的跨语言对比功能可以强化学习者对中文的本质认识,这是因为系统会自动对比学习者母语与汉语的语法差异,如向韩语学习者展示"把"字句与韩语宾格助词"을/를"的对比图表,引导学生发现汉语"把"字句处置式的语用特点。

综上,智慧教育的这些理念指导中文教师关注语法教学中教学目标的多维设定、教学内容的表征方式、教学方法的高效施展、教学环境的虚实融合、教学过程的重组优化,从而让中文学习者个性化、泛在化地学习中文语法知识。

四、DeepSeek 浪潮下语法智慧教学不变表现

在 DeepSeek 等 GenAI 技术助推语法智慧教学创变过程中,仍有一些语法教学内核保持不变,即以学习者为中心(根本原则),以语法知识为教学的核心内容,以语法综合能力提升为主要目标,以汉语语法理论、语法教学法和二语习得规律为根本。具体来说:

首先,无论技术如何进步,语法智慧教学应该始终坚持以学习者为中心,关注他们的语法学习需求和学习困难,确保技术服务于学习者语法知识学习。具体而言,不同年龄、母语背景、学习阶段的学习者对语法知识接受程度和需求有着显著差异。比如,年龄较小的学习者一般对形象生动、简单基础的语法知识更感兴趣,而年龄稍大的学习者则更倾向于深入系统地学习语法规则。又如,母语为屈折语的学习者,在学习汉语这种孤立语的语法时,往往在词序、虚词使用等方面遇到更多困难,而母语为黏着语的学习者,在词序等语法点的理解上可能相对容易,但在一些特殊句式(比如连动句)的运用上又可能出现问题。因此,以学习者为中心理应是我们坚守不变的重要原则。

其次,语法知识无论在什么背景下都是二语教学的核心内容,这是由语言教学的本质要求决定的,即帮助学习者掌握语言规则和结构,从而在面对不同交际场景时能够流利、准确、得体地运用语言进行交际。举例来说,在商务谈判、学术交流等正式场景中,往往对语法的准确性和复杂性要求较高,比如在商务合同撰写中,"本合同自双方签字之日起生效",其中"自……起"这一语法结构的准确使用至关重要,稍有差错就可能引发合同条款的歧义。

再次,语法综合能力是指学习者能够综合运用语法结构、意义、功能知识来进行准确、得体甚至创新性的跨文化交际,其核心在于将静态语法规则转化为动态交际资源,既包括问路、交谈等日常交际类低阶认知目标的实现,也包括复杂交际场景(如来华求职、升学)下人际会话类高阶认知目标的实现。

最后,不论智慧教育技术和资源如何变化,语法智慧教学仍需要注重对语法研究前沿知识(大语法观、多重互动观等)的吸收和转化,在教学过程中对语法教学法的渗透和二语习得规律的遵循,并运用这些理论知识指导技术的科学应用。举例来说,现代智慧教育技术如智能语音助手、作文自动批改平台

中国知网 https://www.cnki.net

等，都可以为学习者提供丰富的语法练习和反馈机会。但要充分发挥这些技术的效用，必须以前沿语法理论为指导，同时兼顾语法教学法和二语习得规律。只有如此，才能确保学习者在掌握语法规则的同时，深刻理解语言在实际情境中的运用方式，以及语言所承载的交际功能，真正实现学以致用。

五、语法智慧教学多维互动与互塑

语法智慧教学是“机器智能”与“教学智慧”深度融合的产物，其背后蕴含着教育技术与汉语语法、语法教学法、二语习得理论等不同界面间互动与互塑的关系。概言之，语法智慧教学以汉语语法为本体论，以语法教学法为方法论，以二语习得为认识论，以教育技术为工具论。

教育技术作为工具论，是语法智慧教学区别于传统语法教学的本质所在，工具论的善用有助于实现传统语法教学的提质增效。例如，利用富媒体和 DeepSeek 等技术，可以为学生提供更加丰富、便捷的学习资源和环境，从而促进语法教学的创新。有鉴于此，本体论、方法论和认识论之间虽然也具有潜在的互动与互塑关系，但我们主要讨论工具论与本体论、方法论和认识论之间如何互动与互塑（见图 2）。

首先，工具论与本体论的互动与互塑。汉语语法作为本体论，是语法智慧教学的基础和核心，并在与工具论的互动中呈现出新的面貌。汉语语法的复杂性和丰富性，使得学习者在学习的过程中需要掌握一套系统的规则和技巧。而语法智慧教学则通过技术手段，将这些规则和技巧以更加直观、生动的方式呈现给学生，从而提高学习效率和兴趣。同时，语法知识又决定着教育技术介入和应用的方式，从而实现语法知识的精准施教。从另外一方面看，教育技术的应用也可以反哺本体研究。例如，DeepSeek 可以更好地帮助教师分析和深挖学习者的语法偏误信息，进而开展面向二语教学的本体研究。

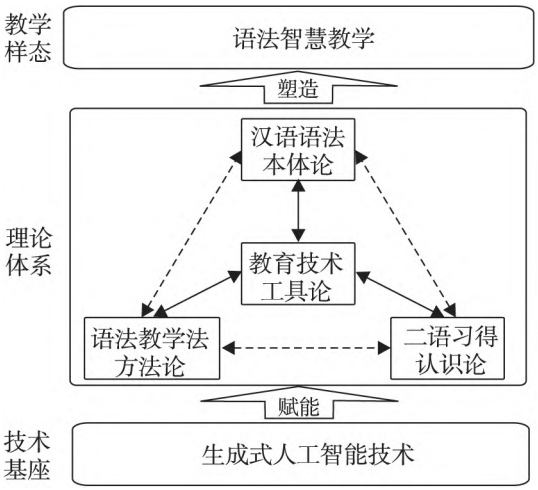


图 2　语法智慧教学的多维互动与互塑关系图

其次，工具论与方法论的互动与互塑。语法教学法作为方法论，是语法智慧教学的关键环节，并在与工具论的互动中呈现出新特征。传统语法教学往往注重知识灌输和机械记忆，对学生主体性和实践性关注不够。语法智慧教学则强调以学生为中心，注重学生的参与和体验，倡导个性化、差异化的教学方法。例如，借助 DeepSeek 等 GenAI 技术分析学习者语法能力水平，动态组织学习内容，助力学生语法学习。同时，语法教学法的高效施展是各类教育技术组合运用的根本原则，中文教师并非盲目使用高新技术，而是从教学方法本身出发来选择合适的技术。例如，教师可以利用虚拟现实技术还原真实的交际场景以完成语法点导入，但考虑到长时间佩戴 VR 眼镜容易致使学习者产生眩晕不适，故而并不适宜将其应用于语法结构的讲解环节。从另一方面看，在技术应用的实践过程中，也会相应地产生新的语法教学模式与方法，这些基于 DeepSeek 等新技术的语法智慧教学法可以反哺语法教学研究，并且数字学习环境下的语法教学规律挖掘也可以进一步深入探索。

最后，工具论与认识论的互动与互塑。二语习得作为认识论，是语法智慧教学的重要理论支撑，并在与工具论的互动中呈现出新样态。二语习得理论认为，语言习得是一个复杂而动态的认知过程，需要学习者具备一定语言感知、理解和运用的能力。而语法智慧教学则通过技术手段，比如从具身认知理论出发，全息投影、全景视频等视觉沉浸技术都可以模拟真实的语言环境，让学生在实践中感知、理解和运用语法知识，从而促进语言能力全面发展。同时，教育技术应用、教学资源开发都应遵循学习者二语习得规律，例如，DeepSeek 在纠正语法错误时应提供直接纠错、诱导、重复、重铸等多元化的纠正性反馈。同样地，学习者在利用 DeepSeek 学习语法知识的过程中，其认知水平、学习策略、学习风格等变化也需开展相应的探索，让工具论促进认识论深化。

中国知网　https://www.cnki.net

在上述四元界面中,教育技术是语法智慧教学创变的外化表现,它与其他三个界面相互调适,共同塑造语法智慧教学的新样态。这种新样态表现为语法知识内容趋于多元化,语法教学方法走向个性化,语法知识习得更加适需化。总之,这种"变"与"不变"互动与互塑关系,不仅推动了 DeepSeek 等 GenAI 技术在语法教学乃至中文教学中的善用,也为技术与教学的深度融合打开了新的窗口。

六、结语

在 DeepSeek 等 GenAI 技术的深度介入下,国际中文教育正经历着范式革新与结构性变革。语法教学在数智化转型浪潮中呈现出复杂的演进样态,其在数智化浪潮中的"变"与"不变"这一基本问题亟需阐明。本研究正是基于这一论题,阐释了国际中文语法智慧教学的内涵特征、创变表现和不变表现。在此基础上,分析了教育技术与汉语语法、语法教学法、二语习得理论等不同界面间的互动与互塑关系。

概言之,数智时代的国际中文语法智慧教学,通过"变"与"不变"的动态平衡,既保留了传统教学的精髓,又引入了现代科技的新成果,为国际中文教育的发展提供了新的视角和动力。未来,随着技术的不断进步和教学理念的不断创新,我们有理由相信,国际中文教育将朝着精准化、个性化和智慧化的方向不断前进,从而更好地满足"千人千面"的学习需求。

The "Changes" and "Unchangeableness" in the Intelligent Teaching of International Chinese Grammar under the Wave of DeepSeek

WANG Xin

(Institute for the Development of International Chinese Language Education, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China)

Abstract: In the era of digital intelligence, a new generation of intelligent technologies represented by DeepSeek is profoundly influencing the intelligent teaching of international Chinese grammar, endowing it with the dual characteristics of teaching intelligence and technological smartness. In the context of intelligent grammar teaching in the era of digital intelligence, the changes are mainly reflected in the application of digital intelligence technologies to implement the principles of intelligent education, such as precision, personalization, collaboration, optimization, creativity and thinking. The aspects of unchangeableness include focusing on the learners, taking grammar knowledge as the core content of teaching, regarding the improvement of comprehensive grammar abilities as the main goal, and following the Chinese grammar theory, grammar teaching methods and the laws of second language acquisition as the fundamental guidelines. At the same time, the practice of intelligent Chinese grammar teaching also reveals the interactive and mutually constructive relationship among educational technology, Chinese grammar, grammar teaching methodology, and second language acquisition theory.

Keywords: era of digital intelligence; intelligent education of international Chinese language; grammar teaching; generative artificial intelligence; DeepSeek

[责任编辑:肖国荣]
[实习编辑:王睿昕]

中国知网 https://www.cnki.net

生成式人工智能中文文本改编能力研究
——以 GPT-4o 与 DeepSeek-r1 为中心

魏 炜[1],王治敏[2],徐 悦[1]
（1. 北京语言大学 国际中文教育研究院,北京 100083;2. 广东外语外贸大学 国际中文智慧教育研究院,广东 广州 510420）

［摘 要］ 生成式人工智能技术为自动文本改编提供了新思路。为评估大语言模型的中文文本改编能力,研究采用单样本提示学习策略构建了中文文本改编数据集。在此基础上,设计了 178 项语言特征,并利用 LASSO 模型筛选出最优语言特征集,对比分析了人工改编文本与大语言模型改编文本(DeepSeek-r1 与 GPT-4o)之间的语言特征差异。研究结果表明,尽管人工改编文本与模型改编文本在多项语言特征上存在显著差异,但其改编策略在总体上具有较强的一致性,反映出当前大语言模型已具备中文文本改编能力。进一步对比发现,DeepSeek 改编文本在词汇丰富度、词 Corrected TTR、词等级标准差、语气词密度、介词密度、句法复杂性等方面表现出更高的稳定性和适用性;而 GPT 改编文本在高笔画字数的数量、助词密度、连词密度和句长标准差等特征上具有一定优势。研究认为,DeepSeek 改编文本在语言特征可控性与表达自然度之间实现了较佳的平衡,在汉语二语文本改编任务中展现出更高的应用潜力。

［关键词］ 国际中文教育;中文文本改编;DeepSeek;GPT;LASSO;语言特征
中图分类号： H195 文献标识码： A 文章编号:1672-1306(2025)02-0029-09
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.009

一、引言

文本改编是指专家对所选取的文本进行调整,使文本的语言复杂度符合学习者特定的语言水平[①]。在国际中文教育领域,教师通常为汉语二语学习者提供符合其语言水平的改编文本,如国际中文教材、汉语水平考试阅读文本以及课外分级读物等[②]。无论是语言教学,还是语言测试,文本改编都有广阔的应用场景和现实需求[③]。然而,基于人工的传统文本改编工作需要花费大量时间、资金和人力成本,即使对于专业的教师和命题员而言,也极具挑战性,缺乏基于语言特征的客观标准体系[④],只能依赖个人直觉和主观经验[⑤]。

＊ ［作者简介］魏炜,男,陕西安康人,北京语言大学在读博士研究生,研究方向为国际中文教育。
［通讯作者］王治敏,女,吉林人,广东外语外贸大学教授,博士生导师,研究方向为国际中文教育。
［基金项目］国家社会科学基金重大项目“国际中文教育数字化智慧教学平台建设与应用研究”(24&ZD253);北京语言大学研究生创新基金(中央高校基本科研业务费专项资金)项目成果“CSSD:汉语二语文本简化数据集的构建与评估”(24YCX149)。

① Jin T,Lu X,Ni J. Syntactic Complexity in Adapted Teaching Materials:Differences Among Grade Levels and Implications for Benchmarking[J]. The Modern Language Journal,2020,(1).

② 高雪松,周小兵,洪炜. 国际中文教材文本改编:基本原则与实现路径[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2024,(4);吴继峰. 多元视角下留学生汉语教材文本改编策略研究[J]. 国际汉语教学研究,2024,(2).

③ Green A,Hawkey R. Re-fitting for a different purpose:A case study of item writer practices in adapting source texts for a test of academic reading[J]. Language Testing,2011,(1).

④ Lu X. A Corpus-Based Evaluation of Syntactic Complexity Measures as Indices of College-Level ESL Writers' Language Development[J]. TESOL Quarterly,2011,(1).

⑤ Crossley SA,Louwerse MM,Mccarthy PM,et al. A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts[J]. The Modern Language Journal,2007,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

为了改变这种状况,不少研究者利用自然语言处理技术进行智能文本改编任务。在英语文本改编研究中,智能改编工具的开发和应用逐渐兴起,Bingel 开发了 Lexi 文本改编工具,以满足个性化的改编需求[①]。Jin 和 Lu 基于英语考试真题语料库,研制了阅读分级指南针平台辅助文本改编[②]。可以看出,英语文本改编研究成果丰富,教师已经能够将直觉式改编与数据驱动式改编相结合,提高改编效率,以达到更好的效果。

与之相比,中文文本改编还停留在主要依靠人工的阶段,存在效率较低且质量不一的问题,同时缺乏利用相关技术对中文文本进行智能改编的研究。面对这一问题,大语言模型的出现为中文文本改编带来了新的发展机遇。在语言提示工程下,通过大语言模型对给定的中文文本进行改编,能够生成语义稳定且不同形式的文本。这不仅大幅提升了专家的改编效率和质量,还能以汉语二语学习者为对象,灵活调整文本难度,满足多样化的学习需求。

为探究大语言模型在国际中文教育领域的中文文本改编能力,研究以 HSK 阅读测验原始文本(真实阅读文本)、HSK 阅读测验真题文本(人工改编文本)、DeepSeek-r1 模型改编文本(DeepSeek 改编文本)和 GPT-4o 模型改编文本(GPT 改编文本)作为考察对象,深入分析四类改编文本在语言特征上存在的优势和不足,并重点考察两种大语言模型改编文本与人工改编文本的异同。同时,研究还探讨了 DeepSeek 改编文本与 GPT 改编文本在不同语言特征上的表现,分析其在生成过程中所采用的改编策略,并进一步评估其在汉语二语文本改编中的适用性。

二、研究设计

(一)文本改编数据集

阅读测验作为汉语水平考试(HSK)的重要组成部分,主要考察汉语二语者的综合语言能力。为确保阅读文本的难度适宜并符合测验科学性的要求,通常由专家对真实阅读文本进行改编,以优化文本的语言和内容。本研究选取了 118 篇 HSK 六级阅读文本,并通过溯源分析,收集到与之对应的 118 篇真实阅读文本,作为基础数据集。该数据集涵盖多个主题和语言特征,为评估大语言模型在中文文本改编任务中的表现提供了可靠的基础。

DeepSeek 与 GPT 改编文本分别通过阿里云百炼平台[③]与 OpenAI[④] 平台调用 API 生成。研究对相关参数进行了统一设置。其中,temperature 设置为 0.5,其他参数均遵循默认值。为构建高质量的大语言模型改编文本,研究采用单样本提示(1-shot)策略,即在数据集中随机抽取一则人工改编文本示例加入提示语中,引导模型模仿其改编策略(见表 1)。

表 1 文本改编提示语

你将扮演一位汉语水平考试(六级)阅读题命题员,专注于语言测试。你的目标是将给定的真实阅读文本改编为 600 字左右且符合汉语水平考试(六级)大纲的命题文本。请始终考虑考生的语言能力和理解水平,并根据以下示例完成任务。 参考示例:{真实阅读文本:<真实阅读文本 1.txt>;人工改编文本:<人工改编文本 1.txt>} 接下来,我将提供需要改编的真实阅读文本,请你以 json 格式将改编后的文本输出,形式如下:{"改编文本":"…"}

综上,研究构建了中文文本改编数据集,其中真实阅读文本 117 篇,人工改编文本 117 篇,DeepSeek 改编文本 117 篇,GPT 改编文本 117 篇,字数共计 307 167 字。

(二)语言特征

在已有理论研究和改编文本特点的基础上,研究综合考虑了语言特征的分布情况和测量可行性,从

① Bingel J, Paetzold G, Sgaard A. Lexi: A tool for adaptive, personalized text simplification[A]. COLING 27th International Conference on Computational Linguistics. Santa Fe[C]. New Mexico: COLING, 2018.

② Jin T, Lu X. A Data-Driven Approach to Text Adaptation in Teaching Material Preparation: Design, Implementation, and Teacher Professional Development[J]. TESOL Quarterly, 2017, (2).

③ [EB/OL]. https://bailian.console.aliyun.com/.

④ [EB/OL]. https://www.openai.com/.

中国知网 https://www.cnki.net

汉字、词汇、句法和篇章四个层面选取了 178 个具体的语言特征。

汉字特征包括笔画、部件、难度等级和多样性四个维度，共 29 项指标。其中，汉字的笔画和部件信息是基于 JavaScript 开发的汉字工具包 CNChar[①] 和 hanziJS[②]，汉字难度等级信息以《国际中文教育中文水平等级标准》（简称《标准》）中的汉字等级大纲为依据。

词汇特征从多样性、词性变异、词性密度、难度等级、词长和特殊词汇类型（成语等）出发，构建了 81 个具体指标。词汇等级以《标准》中的等级大纲为准，将词汇分为“三等九级”[③]。此外，研究还吸纳了最新的可读性指标，使用熵信息计算词汇丰富度、语义丰富度等 8 个指标[④]。根据计算公式得知该指标主要根据名词、动词等获得，因而将其纳入词汇特征中。其中，语义信息的获取是基于自然语言处理工具包 wn[⑤]。句法特征主要考察句长、句法成分与句法树、依存语法和语法点等维度 52 项具体指标。其中，语法点的提取是基于《标准》构建正则表达式获得的[⑥]。篇章特征着重考察了语篇连贯 8 项语言特征。语篇连贯主要分析了文本的局部词汇重叠和全局词汇重叠等特征[⑦]。

（三）数据分析

研究使用 HanLP 和 Stanford CoreNLP 工具对文本语料进行处理，包括分词、词性标注、短语结构识别以及依存句法树构建等。为探明模型改编文本是否能够替代人工改编文本，以及 DeepSeek 与 GPT 改编文本在不同语言特征上的表现，研究提取出文本语言特征值后，使用 R 语言调用 glmnet 软件包中 LASSO 模型筛选出最优语言特征集。在此基础上，进行单因素方差分析和事后检验，考察具体在哪些指标上存在差异，并对结果进行分析和讨论。

三、语言特征筛选与分析

（一）LASSO 模型

LASSO 模型（Least Absolute Shrinkage and Selection Operator）由 Tibshirani 提出[⑧]，通过在模型估计中添加惩罚函数，将不重要变量的系数压缩为零，从而达到精简模型的目的，适用于高维小样本数据，以避免共线性和过拟合[⑨]。选择该方法是因为 LASSO 模型在筛选特征时具有稳定性和简洁性，能最大程度筛选出解释性较高的特征。

研究采用 10 倍交叉验证法确定参数 λ 的值（见图 1）。根据 R 语言 glmnet 软件包的结果可知，模型随着 λ 值的增加，178 个语言特征的系数值会逐步压缩为零（如图 1 右所示），直到全部为零。具体来看，在最小均方误差时，$\lambda_{min}=0.0236$，模型中有 44 个特征的系数不为零，表示有 44 个特征被保留下来；在最小均方误差一个标准误之内的最大值时，$\lambda_{1se}=0.0954$，模型中有 18 个特征的系数不为零，表示有 18 个特征被保留下来（如图 1 左所示）。为兼顾模型性能和语言特征简洁，研究最终选择 λ 值为 0.0954，筛选出 18 个最优特征。

---

① [EB/OL]. https://theajack.github.io/cnchar.

② [EB/OL]. http://hanzijs.com.

③ HSK（六级）真题集是严格按照《汉语水平考试大纲》改编的，虽然《标准》在级别上变为了三等九级，但它与之前的大纲是一脉相承的，因此研究使用《标准》对字、词和语法信息进行提取。

④ 雷蕾，韦瑶瑜，刘康龙. AlphaReadabilityChinese：汉语文本可读性工具开发与应用[J]. 外语与外语教学，2024，(1).

⑤ [EB/OL]. https://github.com/goodmami/wn.

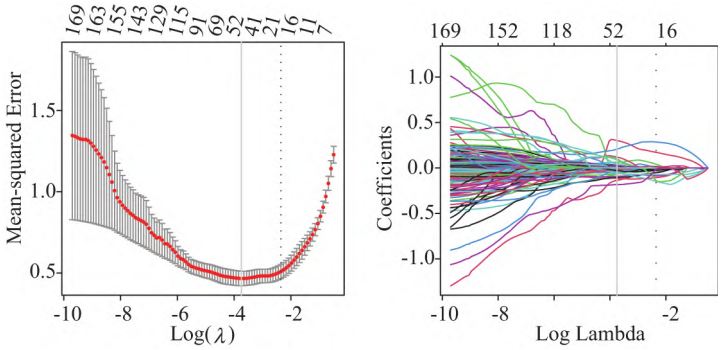
⑥ 谭可人，兰韵诗，张杨，等. 基于多层级语言特征融合的中文文本可读性分级模型[J]. 中文信息学报，2024，(5).

⑦ Cui Y，Zhu J，Yang L，et al. CTAP for Chinese：A linguistic complexity feature automatic calculation platform [A]. LREC 13th Language Resources and Evaluation Conference. Marseille[C]. France：LREC，2022.

⑧ Tibshirani R. Regression Shrinkage and Selection Via the Lasso[J]. Journal of the Royal Statistical Society Series B：Statistical Methodology，1996，(1)；Tibshirani R，Saunders M，Rosset S，et al. Sparsity and Smoothness Via the Fused Lasso[J]. Journal of the Royal Statistical Society Series B：Statistical Methodology，2005，(1).

⑨ 奚丽婧，郭昭艳，杨雪珂，等. LASSO 及其拓展方法在回归分析变量筛选中的应用[J]. 中华预防医学杂志，2023，(1).

中国知网　https://www.cnki.net



注:左虚线表示最小均方误差(min),右虚线表示最小均方误差 + 一个标准误(1se)。

图 1 LASSO 模型参数变化趋势

(二)最优语言特征

经过筛选后,最优语言特征集共有 18 项特征被模型保留了下来(见表 2)。

表 2 最优语言特征

序号	语言特征	序号	语言特征
1	level3 语法点的 RTTR 值	10	词 correctedTTR
2	字类符形符比	11	连词密度
3	词汇丰富度	12	语气词密度
4	句长标准差(词)	13	句法树深度标准差
5	助词密度	14	高笔画字数的数量
6	句法树深度大于 14 的句子比例	15	level1 语法点的 RTTR 值
7	最大主动词前的单词数	16	句长标准差(字)
8	词等级标准差	17	平均句长(词)
9	副词密度	18	介词密度

注:按照 LASSO 模型的系数绝对值对语言特征进行排序。

上述特征能较好地反映研究语料的特点,能够区分真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本。特征集涵盖汉字、词汇和句法层面的多个维度,然而并未包含篇章层面的特征。进一步考察发现,篇章层面的特征,如局部实词重叠、全局词汇重叠等特征被剔除,这是因为它们与词汇丰富度、词汇密度等特征高相关,LASSO 模型认为保留它们并不能提供额外的信息,因此舍弃掉了这些冗余的特征。

(三)单因素方差分析结果

将 18 项最优语言特征进行处理后,研究进行了单因素方差分析(见表 3)。

表 3 18 项最优语言特征统计结果

语言特征	真实阅读文本		人工改编文本		Deepseek-r1 改编文本		GPT-4o 改编文本		P 值
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
高笔画字数的数量	2. 068	1. 518	1. 402	1. 148	1. 128	0. 948	0. 889	0. 932	0. 000
字类符形符比	0. 390	0. 078	0. 452	0. 049	0. 564	0. 059	0. 493	0. 057	0. 000
词 Corrected TTR	12. 707	1. 934	11. 052	0. 967	11. 185	0. 932	10. 239	1. 090	0. 000
副词密度	0. 084	0. 025	0. 085	0. 026	0. 065	0. 027	0. 065	0. 025	0. 000
助词密度	0. 094	0. 018	0. 093	0. 018	0. 061	0. 020	0. 079	0. 023	0. 000
连词密度	0. 035	0. 012	0. 037	0. 014	0. 028	0. 011	0. 043	0. 015	0. 000
介词密度	0. 043	0. 011	0. 043	0. 012	0. 044	0. 013	0. 048	0. 015	0. 000
语气词密度	0. 006	0. 006	0. 006	0. 006	0. 002	0. 004	0. 001	0. 003	0. 000
词等级标准差	2. 613	0. 149	2. 572	0. 175	2. 477	0. 139	2. 516	0. 168	0. 000
词汇丰富度	7. 545	0. 386	7. 171	0. 209	7. 145	0. 226	6. 942	0. 281	0. 000
句法树深度大于 14 的句子比例	0. 224	0. 133	0. 177	0. 118	0. 086	0. 093	0. 096	0. 096	0. 000

中国知网 https://www.cnki.net

表 3　18 项最优语言特征统计结果(续)

语言特征	真实阅读文本		人工改编文本		Deepseek-r1 改编文本		GPT-4o 改编文本		P 值
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
句法树深度标准差	2. 909	0. 671	2. 615	0. 608	2. 087	0. 473	2. 123	0. 575	0. 000
最大主动词前的单词数	52. 759	16. 900	43. 442	15. 282	28. 496	7. 582	30. 903	7. 678	0. 000
level1 语法点的 RTTR 值	0. 084	0. 026	0. 097	0. 025	0. 167	0. 072	0. 137	0. 040	0. 000
level3 语法点的 RTTR 值	0. 132	0. 032	0. 140	0. 032	0. 161	0. 068	0. 227	0. 044	0. 000
平均句长(词)	29. 197	6. 910	25. 970	4. 501	21. 168	3. 376	22. 369	3. 776	0. 000
句长标准差(词)	16. 362	6. 764	12. 749	4. 306	9. 637	2. 804	8. 451	2. 825	0. 000
句长标准差(字)	24. 177	10. 061	18. 720	6. 273	14. 979	4. 443	12. 671	4. 283	0. 000

注：M 和 SD 分别代表平均数和标准差。

在 18 个语言特征中，真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本的主效应显著，说明这 18 个语言特征在四类文本之间存在显著差异。为进一步考察不同文本类型间存在的差异，研究还进行了事后多重比较检验(见表 4)。

表 4　图基 HSD 和盖姆斯—豪厄尔事后检验分析结果

语言特征	真实 vs 人工	真实 vs DeepSeek	真实 vs GPT	人工 vs DeepSeek	人工 vs GPT	DeepSeek vs GPT
高笔画字数的数量	***	***	***	***	***	***
字类符形符比	***	***	***	***	***	***
词 Corrected TTR	***	***	***	***	***	***
副词密度	***	***	***	***	***	0. 179
助词密度	***	***	***	***	***	***
连词密度	***	***	***	***	***	***
介词密度	**	***	***	***	***	***
语气词密度	0. 948	***	***	***	***	***
词等级标准差	***	***	***	***	***	***
词汇丰富度	***	***	***	***	***	***
句法树深度大于 14 的句子比例	***	***	***	***	***	***
句法树深度标准差	***	***	***	***	***	***
最大主动词前的单词数	***	***	***	***	***	***
level1 语法点的 RTTR 值	***	***	***	***	***	***
level3 语法点的 RTTR 值	***	***	***	***	***	***
平均句长(词)	***	***	***	***	***	***
句长标准差(词)	***	***	***	***	***	***
句长标准差(字)	***	***	***	***	***	***

注：** $p<0.01$，*** $p<0.001$。真实、人工、DeepSeek 和 GPT 分别代表真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本。

在汉字层面，真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本之间均存在显著差异($p<0.001$)，表明四类文本在汉字复杂度和多样性上具有区分特征。

在词汇层面，真实阅读文本、人工改编文本与模型改编文本在副词密度上均存在显著差异($p<0.001$)，但两种大语言模型改编文本间差异不显著($p>0.05$)，表明其副词使用表现趋同。在语气词密度方面，人工改编文本与真实阅读文本之间无显著差异($p>0.05$)，但二者均与模型改编文本存在显著差异($p<0.001$)，且模型改编文本之间也存在统计学差异($p<0.001$)，说明模型在语体表达上仍与人工改编文本存在一定差距。在其他词汇层面特征上，包括词 Corrected TTR、助词密度、连词密度、介词密度、词等级标准差和词汇丰富度，四类文本间均存在显著差异($p<0.001$)。

在句法层面，四类文本在句法结构深度、句长和语法点 RTTR 值等指标上均存在显著差异($p<$

中国知网　https://www.cnki.net

0.001)。具体而言,经过改编后的文本句长下降、句法结构复杂性降低,但语法点的使用更为丰富。具体讨论见下。

四、结果讨论

(一)汉字特征分析

在汉字层面,高笔画字数的数量和字类符形符比反映了汉字复杂性和多样性(见图 2)。真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本在这两个特征上的分布范围和中位数存在较大差距。真实阅读文本在高笔画字数的数量上分布范围大,存在部分离群值,中位数和平均数均高于另外三类改编文本。而在字类符形符比上,其中位数和平均数均低于另外三类改编文本。表明人工和模型在汉字特征上的改编采用了相似的策略。

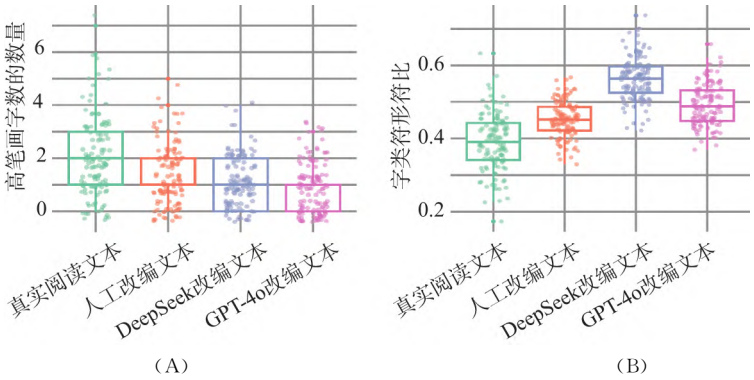


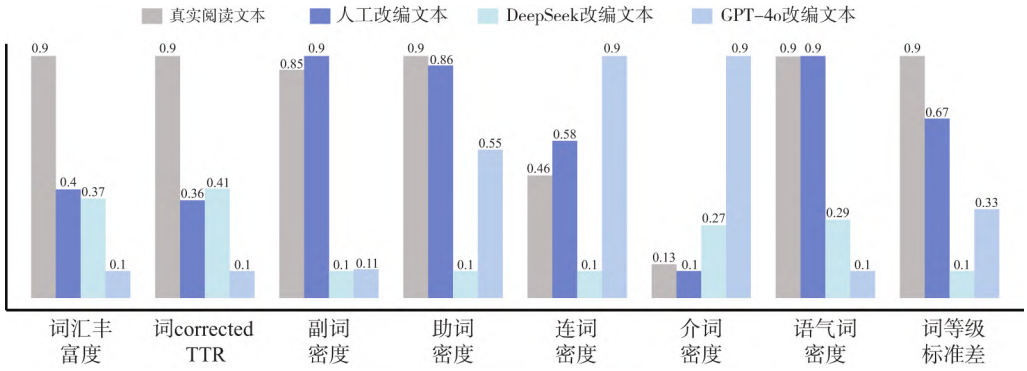
图 2 汉字层面相关特征差异对比

相关研究表明,高笔画汉字影响中文阅读体验和汉字识别准确率[①]。结合表 3 发现,改编文本在高笔画字的使用上均显著低于真实阅读文本,说明改编过程减少了视觉负担,有助于提高文本流畅度。同时,三类改编文本的字类符形符比均高于真实阅读文本,表明在压缩篇幅时,改编文本同样增加了汉字使用多样性,更集中地传递关键信息。值得注意的是,改编文本在这两个指标上的表现似乎存在一定矛盾,高笔画字减少有助于提高易读性,而多样性提升则有可能增加阅读难度,表明文本改编并非在单一维度上极端简化,而是综合考虑后,在视觉负荷与信息表达中达到协调平衡。

尽管模型改编文本在汉字特征上的表现与人工改编文本较为接近,但仍存在显著差异,说明当前大语言模型虽已能够模仿人工改编的特征和规律,但尚未完全达到人工改编文本的水平。进一步比较发现,DeepSeek 改编文本在提升汉字多样性方面的表现更为突出,而 GPT 改编文本则在控制高笔画字数量上更为有效。上述结果对大语言模型在汉语二语教学与测试语料改编应用中具有重要意义,展示了大语言模型在文本改编中的发展潜力。

(二)词汇特征分析

在词汇层面,语言特征反映了文本的词汇多样性、词性密度和词汇等级(见图 3)。



注:图中数据经过归一化处理,主要反映组间变化趋势,具体数值见表 3。

图 3 词汇层面相关特征差异对比

① 宋悉妮,徐晓晨,杨秀莉,等. 预期性、词频和笔画数对中文词汇识别影响的眼动研究[J]. 心理科学,2022,(5).

中国知网 https://www.cnki.net

真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本在词汇丰富度指标上均存在显著差异，且呈现出明显的递减趋势。其中，真实阅读文本的词汇丰富度最高，GPT 改编文本的值最低。该结果表明，真实阅读文本在词汇使用上呈现出更高的多样性，尽管语言表达更为丰富，但可能加重学习者的认知负担。而人工与模型改编文本通过适度压缩词汇丰富度，降低了词汇多样性，使得文本在语言加工与理解方面更贴近学习者的认知水平。此外，词 Corrected TTR 在四类文本中的分布与词汇丰富度具有相同的趋势。真实阅读文本的词 Corrected TTR 值最高，GPT 改编文本的值最低。这一现象提示，GPT 改编文本在词汇生成过程中可能更依赖高频词的重复使用，从而降低了词汇多样性，同时提升了文本整体可读性。而 DeepSeek 改编文本在这两个指标上的表现更接近人工改编文本，说明其在词汇选择上更稳健，既避免了词汇过度重复，也没有引入过多复杂或不常见的词语。总体而言，虽然 DeepSeek 改编文本与人工改编文本仍存在显著差异，但该模型已在一定程度上学习到了人工改编对词汇多样性控制的规律。

词汇密度可以考察文本的信息含量[①]。如图 3 显示，四类文本在助词、连词和介词密度上均存在显著差异。然而 DeepSeek 与 GPT 改编文本在副词密度上无显著差异，真实阅读文本与人工改编文本在语气词密度上无显著差异。结合表 3 发现，GPT 改编文本在助词与连词密度上的均值更接近人工改编文本，说明其在处理语法结构和逻辑关系方面更接近于人工改编。而 DeepSeek 改编文本在介词和语气词密度上更接近人工改编文本，反映其在保持语体自然度和语义补充结构方面更加贴近人类语言风格。通过实例分析发现，例(1)以“呢”结尾，具有明显的疑问语气色彩；而例(2)虽然对例(1)的前半句进行了改写，但仍然保留了原有的疑问语气词。可见，人工改编文本与真实阅读文本在语气词使用上相同。同样地，例(3)也保留了“呢”字，改编句型依然采用疑问句式，说明 DeepSeek 改编文本能够模仿人工改编的语气表达，导致其在语气词密度上的表现接近人工改编文本。而例(4)将原有疑问句改为陈述句，彻底去除了语气词，因此其在语气词密度上显著低于其他三类文本。

上述结论表明，大语言模型在功能词的使用上表现出不同的偏好。与 GPT 改编文本相比，DeepSeek 改编中文文本在语言风格上更为稳定，整体更贴近人工改编文本的风格。对于需要语言表达自然、语体风格一致的教学文本来说，DeepSeek 改编文本更符合需求。这说明 DeepSeek 在处理中文文本改写方面更具优势。

例(1)人们称这种现象为“海火”，这种迷人的景象是谁引起的呢？(真实阅读文本)

例(2)其实，海水是不会发光的，那这种迷人的景象究竟是出自谁之手呢？(人工改编文本)

例(3)这种被称为“海火”的现象究竟是如何形成的呢？(DeepSeek 改编文本)

例(4)这种现象被称为“海火”，是由不同的海洋生物引起的。(GPT 改编文本)

词等级标准差是衡量词汇难度一致性的关键指标。根据图 3 和表 3 可知，四类文本均存在显著差异。其中，真实阅读文本的词等级标准差最高，反映出其所使用的词汇难度等级分布较广，可能影响学习者在阅读中的词汇识别。相比之下，三类改编文本在该指标上的数值整体较低，表现出较强的词汇等级控制能力。具体来看，DeepSeek 改编文本的词等级标准差最低，说明其在改编过程中对词汇难度进行了更加严格的约束，使得文本在整体语言难度上趋于统一。而 GPT 改编文本的词等级标准差略高于 DeepSeek 改编文本，这表明 GPT 改编文本仍保留了一定程度的词汇难度等级变化。这一结果表明，大语言模型在改编过程中能够有效控制文本中的词汇等级分布，尤其是 DeepSeek 改编文本在该语言特征上的表现更具可控性。

(三)句法特征分析

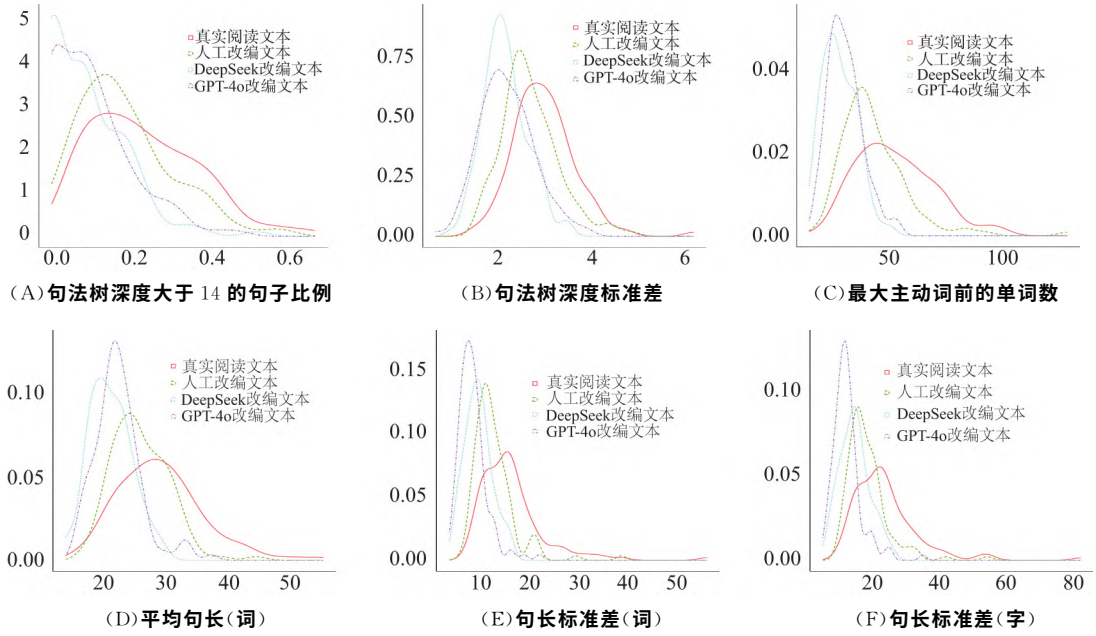
句法复杂性主要体现在句法结构深度和句长指标上。为进一步比较四类文本的句法特征，研究绘制了相关核密度曲线分布(见图 4)。

在句法结构深度的三个指标(图 4A-C)中，真实阅读文本均呈现明显右偏分布，表明其主语的修饰成分较长，包含了更深层的句法嵌套结构，且句法深度离散性大，句子结构复杂度高，易对阅读理

① 鲍贵. 二语学习者作文词汇丰富性发展多纬度研究[J]. 外语电化教学，2008，(5).

中国知网　https://www.cnki.net

解造成负担[①]。相比之下,三类改编文本的密度分布均集中于低值区域,峰值集中于左侧且陡峭,说明改编过程有效降低了深层句法结构的使用频率,并减少了句中修饰性成分,在结构深度上的表现更为受控。结合表 3 发现,DeepSeek 改编文本在句法复杂性方面均显著低于人工改编文本和 GPT 改编文本,显示出更高的易读性。这一结果表明,DeepSeek 改编文本更强调对句法结构深度的控制,压缩句中冗余成分,进而突出句子的核心信息,其改编策略在汉语二语学习者的教材编写与阅读材料改编中具有较强的应用潜力。



(A)句法树深度大于 14 的句子比例 (B)句法树深度标准差 (C)最大主动词前的单词数

(D)平均句长(词) (E)句长标准差(词) (F)句长标准差(字)

图 4 句法层面相关特征差异对比

在句长维度上,图 4(D)显示,真实阅读文本的平均句长普遍偏长,其密度分布向右延展,表明其包含较为复杂的复句结构,信息密度较高。而三类改编文本则在该指标上分布集中、峰值陡峭,说明改编操作显著压缩了句子的长度,更符合信息单位最小化原则,提升了文本可读性。此外,句长标准差分别从"词"和"字"两个粒度刻画了文本在长度分布上的稳定性。图 4(E)和图 4(F)显示,真实阅读文本在两个指标上的分布均表现出显著的右偏趋势,表明其句长波动范围大,句型灵活多变。而改编文本在这两个特征上均呈现出高密度、集中式的分布,说明改编文本的句式分布变异程度低,句子长度控制更为严格。总体来看,DeepSeek 改编文本在平均句长(词)上的表现最佳,而 GPT 改编文本则在句长标准差上更为稳定。两种模型在句长指标上的侧重点不同,体现出各自的改编策略。

语法等级特征有助于区分文本难度等级[②]。根据表 3 可知,真实阅读文本、人工改编文本、DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本在 level1 和 level3 语法点的 RTTR 值上显示出明显的差异。进一步分析发现,在对文本进行改编时,不论是人类还是模型都会显著增加 level1 与 level3 语法点的 RTTR 值,表现出更高的语法表达多样性。此外,研究发现 DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本在这两个特征上表现出不同的倾向性。DeepSeek 改编文本在 level1 语法点上的 RTTR 值更高,说明它更倾向于使用基础语法结构,句式简单但变化多;而 GPT 改编文本在 level3 语法点上的 RTTR 值更高,意味着它更

① Mcnamara DS, Graesser AC, Mccarthy PM, et al. Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2014;吴思远,于东,江新. 汉语文本可读性特征体系构建和效度验证[J]. 世界汉语教学,2020,(1).

② 丁安琪,张杨,兰韵诗. 基于《国际中文教育中文水平等级标准》的中文文本难度自动分级研究——以 HSK 中高级阅读文本为例[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2023,(6);朱君辉,刘鑫,杨麟儿,等. 汉语语法点特征及其在二语文本难度自动分级研究中的应用[J]. 语言文字应用,2022,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

容易引入一些相对复杂的语法形式，增加了语法结构的变异性。这一结果表明，DeepSeek 改编文本和 GPT 改编文本虽策略各有不同，但在语法等级特征上的表现均展现出超越人工改编文本的趋势，体现出大语言模型在文本改编过程中较强的语法调控能力。

五、结语

研究以真实阅读文本为参照，系统比较了人工改编文本与两种大语言模型改编文本（DeepSeek-r1 与 GPT-4o）在最优语言特征上的表现。研究结果表明，尽管模型改编文本与人工改编文本存在显著差异，但在汉字、词汇、句法等关键语言特征上的改编已呈现出较高的趋同性和一致性，反映出当前大语言模型在中文文本改编方面已具备较强的改编能力。

在模型对比方面，DeepSeek 改编文本在多项语言特征上的表现优于 GPT 改编文本，特别是在词汇丰富度、词 Corrected TTR、词等级标准差、语气词密度、介词密度、句法复杂性等指标上显示出较强的稳定性和适用性。而 GPT 改编文本则在高笔画字数的数量、助词密度、连词密度和句长标准差等语言特征上具有相对优势。这些发现表明，DeepSeek 改编文本在词汇难度控制、语体表达和句法结构简化方面展现出更高的文本改编潜力，其在语言处理上的稳定性和可控性，更适合面向汉语二语的文本改编任务。需要说明的是，LASSO 模型筛选出的最优语言特征集，仅保留了汉字、词汇和句法层面的相关特征，并未涉及篇章特征，未来应广泛搜集篇章层面的指标，更全面的探寻模型改编文本的语言表现，为改进模型算法，提升改编质量，优化改编策略等提供有益帮助。

Exploring the Chinese Text Adaptation Capabilities of Generative AI: A Comparative Study of GPT-4o and DeepSeek-r1

WEI Wei[1], WANG Zhimin[2] & XU Yue[1]

(1. Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China; 2. Research Institute of International Chinese Intelligent Education, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou 510420, China)

Abstract: The emergence of generative artificial intelligence has opened up new possibilities for automated text adaptation. To evaluate the Chinese text adaptation capabilities of large language models (LLMs), this study has constructed a Chinese adaptation dataset using a one-shot prompting strategy and designed a total of 178 linguistic features, from which the optimal feature set is selected through LASSO regression for a comparative analysis of human-adapted texts and LLM-adapted texts (DeepSeek-r1 and GPT-4o). The results indicate that, despite significant differences across multiple linguistic dimensions, the adaptation strategies employed by human editors and LLMs exhibit a high degree of overall consistency. This suggests that the current LLMs have acquired a substantial ability to perform Chinese text adaptation. The further comparison shows that DeepSeek-adapted texts demonstrate greater stability and applicability in such features as lexical richness, corrected TTR, word difficulty dispersion, modal particle density, preposition density, and syntactic complexity. In contrast, GPT-adapted texts display certain advantages in high-stroke character reduction, particle usage, conjunction density, and sentence-length variability. These findings suggest that DeepSeek strikes a more effective balance between linguistic controllability and naturalness of expression, showing a greater potential for application in Chinese text adaptation tasks for second language learners.

Keywords: international Chinese-language education; Chinese text adaptation; DeepSeek; GPT-4o; LASSO; linguistic features

[责任编辑：肖国荣]
[实习编辑：王睿昕]

中国知网　https://www.cnki.net

【主持人语】 本期专题为“非洲中文教育本土化研究”。

非洲是国际中文教育发展最富成效的地区之一。特别是随着“一带一路”倡议的实施和中非命运共同体理念的深化，非洲中文教育呈现出蓬勃发展的态势，已有 47 个国家建立了 67 所孔子学院和 46 个孔子课堂，19 个国家将中文纳入国民教育体系。非洲中文教育前景广阔，大有可为。

本土化是区域国别中文教育的重要发展方向，也是国际中文教育迈向高质量发展的必由之路。本土化发展有利于提高非洲中文教育的内生性和文化适应性。本期专门组织 4 篇论文探讨非洲中文教育的本土化路径和策略。其中《非洲中小学中文教学大纲本土化现状及提升策略》一文对南非、赞比亚、坦桑尼亚等 7 个国家的中文教学大纲进行了系统分析；《非洲中文教育机构本土化现状、挑战与对策》一文对 19 所非洲中文教育机构（孔子学院）的本土化现状和面临的挑战进行了研究；《非洲中文教育本土化：分析框架、实践路径和优化策略》一文则构建了分析框架，从“内部要素本土化”“管理支持本土化”和“政策引导本土化”三个方面剖析非洲中文教育本土化实践；《中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的方式、问题与发展对策》一文对坦桑尼亚把中文纳入国民教育体系而形成“政策引导—大纲驱动—考试落地—课程融入”的本土化发展模式进行学理性分析。4 篇论文分别从微观（教学大纲）、中观（教学机构）、宏观（政策规划）和国别（坦桑尼亚）层面出发，从理论到实践聚焦非洲中文教育本土化研究，问题意识突出，有助于全面了解和把握非洲中文教育的本土化发展现状和进路。非洲中文教育本土化是观察全球南方中文教育本土化进程的重要窗口。

（主持人：王辉，浙江师范大学教授。）

非洲中小学中文教学大纲本土化现状及提升策略

刘　岩

（浙江师范大学 国际文化与社会发展学院，浙江 金华 321004）

［摘　要］ 目前非洲约有 19 个国家将中文纳入基础教育体系。论文系统分析了非洲中小学中文教学大纲，发现大纲呈现如下特征：大纲设计模式多样，体现教育公平；大纲课程目标注重全人教育并体现结果导向的教育理念；大纲教学内容差异较大；大纲的语言水平要求基本为初级；大纲的测试与评估侧重过程性评价和语言能力考察。研究表明，非洲中文教学大纲体系不够完整、指导性与实用性参差不齐、对考试的指导性不强。建议中非在国际中文教育领域深化合作、重点加强本土中文教学大纲研发、推进中非语言和文化的对比研究，并加快编写非洲本土中文教材。

［关键词］ 非洲；中小学；本土化；教育体系；中文教学大纲

中图分类号： H195　　文献标识码： A　　文章编号：1672-1306(2025)02-0038-10

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.001

非洲中文教育虽起步晚，但发展较快。截至 2024 年底，中国已在非洲 47 个国家建成 67 所孔子学院及 46 个孔子课堂。[①] 在孔子学院与中国教育部中外语言交流合作中心的共同推动下，目前约有 19 个非洲国家将中文纳入国民教育体系。[②] 广义的“汉语纳入国民教育体系”是指海外各国通过颁布法令、教学课程大纲等形式，以大中小学开课、高中会考、汉语专业学历教育、公务员考试等方式，在国民教育体

＊ ［作者简介］刘岩，男，辽宁阜新人，浙江师范大学教授，博士，研究方向为国际中文教育。

［基金项目］教育部中外语言交流合作中心 2022 年国际中文教育研究课题“非洲中小学中文教学大纲现状调查研究”（22YH03C）；2021 年国家社会科学基金重大项目“人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究”（21&ZD311）。

① 参见［EB/OL］. https://www.ci.cn/.

② 吕婉莹. 未来，中非人民将会心更近、情更深［EB/OL］. https://www.163.com/dy/article/JBFSBGRV05530KS1.html.

中国知网　https://www.cnki.net

系的各个学段进行中文教育。[①] 学界一般认为“中文纳入国民教育体系”有两个标准：一方面，中文课程是否纳入该国中小学的必修课程；另一方面，中文是否充当中小学阶段毕业考试、升学考试或阶段证书考试的必考或选考科目。中文教学大纲的制定不仅是中文成为中小学的必修课或考试科目的前提，还是一个国家将中文纳入国民教育体系的核心标志。

教学大纲是指根据教学计划、以纲要形式制定的、对具体课程的教学目的、教学内容、教学进度和教学方法进行规范的指导性文件。[②] 语言教学大纲的设计是一个国家、一个时代和一个社会在教育哲学、语言学理论及语言教学认识等多方面的综合体现，[③]大纲要包含设计方法、教学目标、课程内容（也就是用什么样的教学手段或途径来落实大纲的目标）以及课程评价（评价教学是否达到教学目标的方法）等内容。对非洲各国中小学中文教学大纲进行现状分析，可以充分了解各国中文教学纳入国民教育体系工作开展的深度与广度，可为各国中文教学大纲编写和修订提供参考，有助于推动中文教育在非洲各国的高质量发展。

一、非洲中小学中文教学大纲概况

通过多渠道调研，本研究搜集到毛里求斯（小学）、南非、赞比亚、坦桑尼亚、喀麦隆、乌干达、马里等 7 个非洲国家的中文教学大纲，其制定时间均集中在近十年，具体情况如表 1 所示。[④] 本文将以这 7 个国家为例具体分析非洲中小学中文教学大纲的实际情况。

表 1　非洲部分国家中小学中文教学大纲基本情况

国家	大纲层次	制定时间	备注
喀麦隆	初二初三；高一至高三	2014	选修
南非	四至六年级（小学）；七至九年级（初中）；十至十二年级（高中）	2014	第二附加语选修
马里	高中	2014	选修
坦桑尼亚	初一至初四	2015	第二外语选修
毛里求斯	小学一至六年级，中学七至九年级	2015	选修，七至九年级仅有语法大纲
赞比亚	八至十二年级（初中高中）	2016	选修
乌干达	初一至初四	2019	选修

（一）大纲设计模式多样，体现教育公平

大纲的设计以某种语言学和语言习得理论为基础，在语言教学过程中，每种教学大纲对于学生应该学什么、怎么学都有自己的设计模式或方法。世界各国的外语教学大纲设计模式多种多样，主要有结构大纲、情境大纲、主题大纲、功能大纲、意念大纲、技能大纲、任务大纲等。[⑤] 这些设计模式区别在于用什么样的方式来组织大纲内容。现在的教学大纲绝大多数都是综合的分层大纲，内容一般包括主题、功能、语言结构等，但大纲的组织架构存在一定差异。我们按照大纲的第一层级给大纲分类。

喀麦隆、坦桑尼亚和乌干达都是主题大纲，大纲按照主题作为一级纲目来组织相关内容，主题往往

---

① 李宝贵，庄瑶瑶. 汉语纳入海外各国国民教育体系之方略探索[J]. 现代传播（中国传媒大学学报），2020，(1).

② 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京：北京语言大学出版社，2000：301.

③ Brown，James Dean. The Elements of language curriculum：a systematic approach to program development（语言教学大纲要素：课程设计系统法）[M]. 外语教学与研究出版社，汤姆森学习出版社，2001：F27.

④ 非洲各国中文教学大纲有的以公开出版的形式发行，如南非的教学大纲 GRADES 4-6（ISBN：978-1-4315-2069-5），GRADES 7-9（ISBN：978-1-4315-2068-8），GRADES10-12（ISBN：978-1-4315-2067-1）；乌干达初中中文教学大纲（ISBN：978-9970-00-107-1）。有的在其教育部官方网站公开发布，如毛里求斯：www. mie. ac. mu，坦桑尼亚：www. tie. go. tz。有的是以政府批复文件形式发行，如喀麦隆、赞比亚。有的没有公开发行，如马里。本文作者直接参与了毛里求斯小学中文教学大纲、赞比亚中学中文教学大纲的编写工作，以及坦桑尼亚和喀麦隆教学大纲的修订工作。感谢西南林业大学何新元教授提供马里高中中文教学大纲。

⑤ Brown，James Dean. 语言教学大纲要素：课程设计系统法[M]. 北京：外语教学与研究出版社，2001：1～34.

中国知网　https://www.cnki.net

用名词或名词短语来表达,如:工作、生活方式、社会生活、个人、犯罪、保护环境、健康等都是常见的主题。大纲主题设计主要基于教育目标设定,部分依据语言结构设定,亦可参照贴近学生生活程度而进行适应性调整。喀麦隆的中文大纲从初中到高中各个年级均按照"家庭与社会生活""环境、健康与幸福""媒体与交流""经济生活""公民身份"这五大主题进行编排,选定大纲主题再按照语言功能编排大纲内容。乌干达初中中文大纲在 4 学年分别设置了 9 大主题和 28 个小主题,内容包括个人、社会、休闲、健康等内容。喀麦隆和乌干达中文教学大纲的主题是教育主管部门规定的,与其他外语教学大纲的主题完全一致。这种主题固定的编写方式体现了该国教育主管部门对大纲主题制定的硬性要求,从而使大纲不会偏离该国的教育目标,另外也促进了不同外语学习者之间的教育公平。坦桑尼亚中文教学大纲初一、初二各设置了 8 个大主题,初三、初四各设置了 4 个大主题,每个大主题下面又分若干个小主题(sub-topics),这些主题主要根据语言结构以及与学生生活的相关度来确定。坦桑尼亚中学所使用的教材是《快乐汉语》,[①]中文教学大纲的编排主要也参考了该教材。

南非和毛里求斯的中文教学大纲属于技能大纲,即以听、说、读、写四种语言技能为一级纲目来组织大纲内容,在每种语言技能之下再以功能或主题来分别描述。南非的中文教学大纲以"听与说""阅读与浏览""写作与展示""结构与惯例"作为一级纲目组织大纲内容,并对每种技能所要达到的程度作了具体描述。南非大纲中也有主题和语言结构的要求,但仅对主题进行了罗列,语言结构也比较简要,且未与主题以及语言功能做对应。毛里求斯小学中文教学大纲也是以听、说、读、写四种技能作为一级纲目来组织大纲的内容,在这些技能下面又分别设置了不同的主题和语言功能,这些主题和语言功能与其他语种完全一致。

表 2 非洲部分国家中文教学大纲的设计模式

国家	设计模式		
	一级纲目	二级纲目	三级纲目
喀麦隆	主题	技能	功能
坦桑尼亚	主题	结构	
乌干达	主题		
南非	技能	功能	
毛里求斯	技能	主题	功能
赞比亚	意念	功能	
马里	结构		

赞比亚的中文教学大纲以"意念(notion)"作为一级纲目来组织大纲内容。"意念"指"距离、时段、数量、质量、位置、大小、结构、形状、顺序"等这些人们对世界认识的抽象概念分类。在大纲制定过程中这些抽象的"意念"往往通过具体的语言"功能"来表达。一般意念是指同功能相联系的抽象的时空关系,如"附近有银行吗?"这句话的功能是"询问",表达的是"存在"这个意念。[②] 赞比亚的中文教学大纲虽然使用的术语是"意念",但很多条目更接近我们熟悉的"主题"。

马里的中文教学大纲也是根据《快乐汉语》这本教材编排,大纲主要体现了教学内容安排,其设计较为简单,主要是以语言结构为纲。

"主题""技能""功能"或"意念"等具有跨语言性,通过表 2 可见,多数非洲中文教学大纲都以这些概念为一级纲目来设计,从而可以实现对汉语教学与其他外语教学的统一要求,充分体现对不同外语学习者的教育公平。

(二)大纲的课程目标注重全人教育,体现结果导向教育理念

课程目标作为教学大纲的核心要素,既是教育的出发点,也是教育的最终归宿。相关人员根据课程目标进行教学研究、考试命题和教育评价。教师依据该课程目标设定具体的课堂教学目标,进而选择教学策略,确定教学内容,并实施教学评估。课程目标一般包括总体目标(Aims 或 Objectives)和具体目标(Specific Objects 或 Outcomes)。

1. 总体目标

总体目标是对受教育者的整体培养要求,是指导教育工作的方针,也是各级各类学校确立培养目标

① 刘岩. 坦桑尼亚中文教育发展现状概述[J]. 国际中文教育(中英文),2022,(1).

② 李泉. 对外汉语课程、大纲与教学模式研究[M]. 北京:商务印书馆,2006:169.

中国知网 https://www.cnki.net

的根据。总体目标反映了社会的意愿和需求，具有主观性、指导性，在一定的历史阶段往往比较稳定。[①] 总体目标一般体现了全人教育的理念，即不仅注重培养学生的语言能力，也重视学生社会、创造力、道德、精神等方面的培养，[②]使学生成为“完整的人”。每门课的培养目标是对其如何服务教育总体目标的具体要求，每门学科课程都要承担起完成总体目标的全部或部分培养责任。

“培养学习者具备 21 世纪学习者能力”是毛里求斯教育部对小学课程的总体要求。21 世纪学习者能力包括五个方面：公民技能；批判性、创造性和创新性思维技能；个人和社会技能；信息和交流技能；学习技能。学习中文对于孩子们获得 21 世纪学习者能力中的价值观、社交和情感技能等至关重要。价值观有助于塑造信念、端正态度和规范行为，而社交和情感技能将帮助孩子认识和管理自己的情绪、培养对他人的关爱和关心、做出负责任的决定、建立积极的关系以及有效地面对挑战。

喀麦隆大纲从认知层面要求学生接触古代和当代中国的文明、文化和文学，丰富个人生活，拉近与亚洲世界的距离，帮助弱化偏见和文化定式。在文化层面，植根于学习者自己的文化，可以更好地了解他人的文化，促进学习者融入多语言世界，培养宽容精神，从而可以更好地传播喀麦隆文化，并对其他文化持开放态度；在个人、情感和人际层面，学习者通过学习一门外语深化对自身身份的认知，能够接受差异，能与同一工作组的合作者团结一致，发展各国人民之间的友谊；在精神层面，学习者通过感官、动作和游戏唤醒想象力及其感知力，加强学习者的沟通和创作能力，更好地了解自己的强项，使外语成为创作和沟通的工具。

乌干达大纲的课程目标重点强调学生对乌干达语言和文化遗产的欣赏和理解，促进自律意识和对所在民族精神价值的理解。南非的大纲强调无差别教育，关注社会和文化的多元性，培养批判性思维和解决问题的能力，为将来升学和就业做好铺垫，其中培养学生包容性是最重要的目标。坦桑尼亚的大纲也强调培养学生尊重国家统一、种族身份以及传统文化价值的重要性。

综上可见，非洲国家课程大纲的总体目标都注重全人教育，同时注重培养学生欣赏和尊重非洲自身的语言文化传统，欣赏自己的民族身份以及对多元文化多元种族的包容态度。

2. 具体目标

教学大纲的具体目标也就是教学目标，即对课程教学内容的具体要求。非洲国家教学大纲一般坚持“结果导向”的教育理念，大多以教学结果(outcomes)作为标题。“结果”是我们想要学生通过学习获得的且可以演示出来的成果，“结果”不是通过学习相信、感觉、记住、知道、理解了什么知识或进行了其他类似的心理活动，而是通过学习后能做什么。[③] 具体目标一般是对语言能力进行分阶段表述，不同年级会对相应层级的具体教学目标进行总体陈述，内容一般包括语言技能方面的目标要求，主题场景方面的目标要求，人际交往、文化能力以及情感态度等方面的目标要求。大纲再根据其编写理念、编排模式进一步提出更具体的目标，这些教学目标一般用“能……”“可以……”等开头的句子来表述。例如，美国《21 世纪外语学习标准》就从运用中文沟通、认识中国多元文化，贯通其他学科，比较语言文化的特性，应用于国内与国际多元社区等五个方面(也就是 5C)对语言学习的具体目标进行描述。[④] 非洲各国中文教学大纲如上文所述，有的以语言技能为纲，有的以主题为纲，分别对教学的具体目标进行描述。但总体而言，这些大纲的教学目标都是“培养综合语言运用能力”，[⑤]充分体现结果导向(outcome-based)的教育理念。这些具体目标在大纲的编排上往往体现在大纲的教学内容中。

(三)大纲教学内容差异大

大纲的“教学内容”其实并非真正的教学内容，而是实际教学内容的指南。各国大纲在此部分内容

① 刘茵桐. 国外中文教学大纲教育目标编写研究[D]. 北京外国语大学硕士学位论文，2022：8.

② 刘宝存. 全人教育思潮的兴起与教育目标的转变[J]. 比较教育研究，2004，(9).

③ Spady William G. Outcome-Based Education：Critical Issues and Answers[M]. Arlington：American Association of School Administrators. 1994：49.

④ 崔永华. 对外汉语教学设计导论[M]. 北京：北京语言大学出版社，2008：110.

⑤ 崔永华. 对外汉语教学设计导论[M]. 北京：北京语言大学出版社，2008：107.

中国知网　https://www.cnki.net

的编制详略不一,部分大纲只是进行简单的语言描述,另一些大纲则罗列详细的语音、语法、词汇、汉字等语言要素。

国际上通行的教学内容,通常涵盖"知识(词汇表、语言项目)、技能(听说读写)、功能和意念、话题以及文化"等方面。[①] 当前,主流外语教学标准,如《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》[②]和美国《21世纪外语学习标准》,均采用"能……"(也就是常说的 can-do 理念)这样的描述性语言来阐释语言能力,这是结果导向教育理念的具体体现。语言教学最根本的是用语言做事,也就是"can-do"所表达的"能做某事"的能力。[③] "can-do"理念也已融入到学习内容的描述之中。然而,对学习内容的描述与对语言能力或教学目标的描述存在一定差异。大纲使用者不仅要知道学生能做什么,还要使教师与编教材者了解,学生"can-do"的哪些事情是跟汉语的哪些内容关联着,以便指导教师的教学和教材编写。[④] 单纯运用"can-do"来描述学习内容,虽能使大纲具备较强的通用性,即便中文水平较低的大纲使用者也可通过大纲了解学生应掌握的语言交际能力。但此类大纲对实际教学的指导作用相对有限。大纲使用者在选择合适的话题时往往面临困难,且难以从丰富的中文语言项目中筛选出契合学生水平的词汇和句型以完成交际活动。反之,若大纲仅仅罗列主题或话题、语言要素等,部分大纲使用者则难以理解学生通过学习这些语言要素能够完成何种交际任务,不利于达成培养学生运用中文进行真实交际的目标。倘若能够同时使用"can-do"描述语和罗列学习项目这两种方式来描述学习内容,将有助于实现大纲中"学习内容"文本的通用性和指导性。[⑤]

非洲 7 个国家的中文教学大纲在教学内容编排模式上各不相同,这种差异源于其"设计模式"的不同。总体而言,这些大纲大多包含了对能力目标(即学习结果)的描述以及对语言要素的罗列,具体情况详见表 3。

表 3 非洲部分国家中文教学大纲的教学内容

国别	喀麦隆	坦桑尼亚	乌干达	南非	毛里求斯	赞比亚	马里
一级纲目	主题 语境	主题 能力目标	主题 能力目标	技能 能力目标	技能 能力目标	意念 能力目标	结构 教学活动
教学内容	能力目标(分技能陈述)	情境	语言要素	主题	主题	知识 (语言要素)	教学 工具
	语言知识(savoirs)(语法、词汇、汉字)	结构	评估策略	语言结构	词汇(附录)	技能	
	技能((savoir faire)(高中)	词汇	词汇(附录)	教学策略	汉字(附录)	价值	
	态度(savoir être)(高中)	汉字	汉字(附录)	学习材料	结构(附录)		
	文化(高中)	教/学策略		教学计划			
	练习建议	学习资料		教学活动			
	评估	评估					

在全球汉语教学不断拓展的背景下,非洲地区的汉语教学基础较为薄弱,发展历程相对短暂。目前,非洲各国的中文教学大纲大多是在近十年内编制完成的。大纲的制定不仅需要该国教育领域专家的专业支持,还需汉语教学与研究方面专家的深度参与。然而,非洲国家在汉语专业人才储备上存在不足,这导致在起草中文教学大纲时,汉语语言要素内容的编写质量参差不齐,差异显著。

毛里求斯、赞比亚、乌干达的中文教学大纲是中外双方合作的成果,中国专家深度参与其中。这些大纲相对而言较为规范,既体现了所在国外语教学理念与教学目标,又较为全面、系统地涵盖了中文语

① 胡壮麟. 语言学教程[M]. 北京:北京大学出版社,2007.

② 欧洲理事会文化合作教育委员会. 欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估[S]. 刘骏,傅荣,译. 北京:外语教学与研究出版社, 2008.

③ 刘壮,阎彤,邱宁. 人的语言能力水平是可比的—can do 理念对汉语能力标准的意义[J]. 语言文字应用, 2013,(4).

④ 朱志平. 海外中小学汉语教学课程大纲的设计——以泰国中学汉语课程为例[J]. 国际汉语教学研究,2015,(2).

⑤ 李冬梅. 海外中文教学大纲学习内容编写研究[D]. 北京外国语大学硕士学位论文,2022.

中国知网 https://www.cnki.net

言要素内容，在语言结构、功能与主题的关联上也较为紧密。此外，这些大纲将汉字、词汇和语法项目以附录形式呈现，便于使用者查阅参考。坦桑尼亚、马里的中文教学大纲主要由中方人员编制完成。大纲的教育目标等前言部分相对简略，大部分篇幅聚焦于中文要素内容，且以汉语教材《快乐汉语》为参照，更侧重于为语言教学服务。

南非和喀麦隆的中文教学大纲主要由当地人员编制。南非中文教学大纲在小学阶段和初高中阶段的教学内容编排模式略有差异，但均从听、说、读、写四个维度对教学内容进行分别阐述，涵盖“功能”“任务”“主题”等方面，然而与之对应的汉语语言要素较少，仅在个别地方有汉语句型示例，致使大纲使用者难以明确不同阶段应教授的具体语言点。大纲中的“结构与惯例”部分罗列了常用的汉语语言结构与语法项目等“教学内容”，但小学、初中和高中大纲的这部分“教学内容”却完全一致，可见其仅具举例性质，无法作为实际教学内容的有效指引。值得一提的是高中大纲中对汉字偏旁部首的介绍具有一定的价值。喀麦隆大纲的教学内容主要以功能描述为主，对应的汉语语言要素内容极为简略，仅列举少量例子，对实际教学的指导作用较弱。本文作者于 2024 年参与并协助完成了喀麦隆中文教学大纲的修订工作，补充了语法、词汇、汉字以及文化等内容，并以附录形式分级呈现，直接对标《国际中文教育中文水平等级标准》[①]，显著增强了其指导性与实用性。

此外，许多大纲的内容不仅包含功能目标描述和语言项目罗列，还涉及教学策略、学习策略、练习方法、教学材料建议、教学活动等方面。部分大纲还将具体的评估方法与策略置于每阶段教学内容之后，针对特定教学内容提供评估建议。

（四）大纲的语言水平要求基本为初级

语言教学大纲通常需对语言水平设定一定的等级要求，即对语言水平进行“定性描述、定量分析和定位分级”[②]。这既是对教学内容的规范，也为教学评估提供了参照，是国际通行的做法。例如，《欧洲语言共同参考框架》在大量的实证研究基础上，对语言的交际活动及交流能力进行了系统描述与归纳，提出了一个三等六级的“能做”（can do）描述参考框架，并对其语言能力构成的理论基础、欧盟多语社会中语言能力表现及能力水平的非全面性（partial competence）特点等做了详细说明。[③]《国际中文教育中文水平等级标准》分为三等九级，从“言语交际能力”“话题任务内容”和“语言量化指标”三个维度，对听、说、读、写、译等语言技能进行了分级描述。本次考察的非洲国家中文教学大纲一般参照《国际汉语教学通用课程大纲》[④]编写。《国际汉语教学通用课程大纲》与 HSK（汉语水平考试）的级别相对应，这使得非洲国家的汉语教学与 HSK 考试有机结合，体现了考教结合的理念，也便于对教学效果进行评估。

毛里求斯规定小学中文毕业需达到 HSK 三级水平。赞比亚的中文大纲要求初中达到 YCT（中小学生汉语考试）二级水平，此水平相当于 HSK 一级，高中则要求达到 HSK 三级水平。乌干达的中文大纲明确规定初中毕业要达到 HSK 三级水平。坦桑尼亚和马里的中文教学大纲其教学内容主要围绕教材《快乐汉语》进行设计。坦桑尼亚要求初中完成《快乐汉语》前三册的学习，其水平相当于 HSK 三级；马里高中中文教学要求完成《快乐汉语》第一册的学习，其水平相当于 HSK 一级。

南非的中文教学大纲以语言技能作为总纲目，分别对各年级教学内容展开描述，包含定性描述与定量分析，但缺乏明确的定位分级。尽管小学大纲涵盖语音内容，高中大纲包含汉字内容，然而小学、初中和高中大纲所提供的语言结构内容基本相同，未能体现不同阶段语言能力水平的递进关系。经过对大纲所提供的语言结构内容的分析，南非中文教学大纲对应的高中毕业基本可达 HSK 三级中等水平。喀麦隆中文大纲在每个主题下虽列举了部分语言要素项目，但缺乏系统性，与主题的对应性欠佳，且未对语言水平等级作出明确要求。经分析，该大纲对应的初中毕业要求相当于 HSK 一级水平，高中毕业相当于 HSK 三级中等水平。

---

① 教育部中外语言交流合作中心. 国际中文教育中文水平等级标准[S]. 北京：北京语言大学出版社，2021.

② 刘英林. 关于“汉语水平等级标准”的几个问题[J]. 语言文字应用，1995，(4).

③ 张新生.《欧洲语言共同参考框架》与国际汉语水平等级标准[J]. 国际中文教育（中英文），2021，(2).

④ 孔子学院总部/国家汉办. 国际汉语教学通用课程大纲[S]. 北京：北京语言大学出版社，2014.

中国知网　https://www.cnki.net

表 4 非洲部分国家中文教学大纲的语言水平要求

国家	语言水平要求(HSK 等级)	备注
毛里求斯	小学:三级	有明确说明
赞比亚	初中:一级;高中:三级	有明确说明
乌干达	初中:三级	有明确说明
坦桑尼亚	初中:三级	大纲主要内容为《快乐汉语》前三册
马里	高中:一级	大纲主要内容为《快乐汉语》第一册
喀麦隆	初中:一级;高中:准三级	等级无明确说明
南非	小学,初中,高中:准三级	等级无明确说明

(五)大纲的测试与评估注重过程性评价和语言能力考察

语言测试与语言教学紧密相关。[①] 中文教学大纲明确了课程目标和教学内容(即实现目标的手段)。"评估"或"测试"可以判断教学是否达到课程目标,同时了解教师教学与学生学习的情况。一般而言,教学大纲会对教学评估提出一般性要求,涵盖评估目的、评估内容、评估方法等。部分大纲更为详尽,还涉及测试命题的题型、分值分配、成绩分析等内容。

南非中文教学大纲对教学评估的要求极为细致,评估分为非正式评估和正式评估。非正式评估即平时课堂的各类练习与检测,可不计分。正式评估注重过程性评价,需要计分。小学每个年级包括 4 个学期,成绩要由 5 次平时考试(占 75%)和 1 次期末考试(占 25%)构成。初中平时成绩占 40%,包括 2 次小考,6 次任务作业,1 次期中考试;期末考试占 60%,包括听说考试(25%)和纸笔考试(占 35%)。高中平时成绩占 25%,包括 1 次小考,7 次任务作业,1 次期中考试;期末考试占 75%,包括听说考试(占 25%)和纸笔考试(占 50%)。考试内容侧重对听、说、读、写语言技能的考查,且语言结构需在具体语境中进行考查。大纲对正式评估的各部分内容均作了非常具体的要求,包括考试题型、考试内容、分数权重、任务作业内容等。考试成绩分 7 档计分。

喀麦隆中文大纲对教学评估也有明确要求,测试旨在评估学习者在听说、书面理解与写作方面的知识和能力,通过学习者调动知识、技能和态度来实现。大纲对具体评估方法和分数权重作出了具体规定,如:听并理解一段独白、对话;阅读并理解简单文本;读取并复述从源语言到目标语言的消息;以书面形式创作和/或复述短文;使用词汇和语法知识等。此外,大纲主体内容中设有"评估标准"部分,提供相关语言情境供教师在日常教学中对学生进行正式或非正式评估。考试评估的分值分配为:听说 20 分,读写 40 分,总分 60 分。

乌干达中文教学大纲采用与其他外语相统一的形成性评价和考核要求,这便于本土教师在教学中了解学生的学习情况并及时进行阶段性学习评估。乌干达中文教学大纲中给出了明确的评估方式和对评估结果的分析办法。此外,在大纲的教学内容部分,每个阶段的教学内容要求后均附有具体的"评估策略"。

坦桑尼亚的中文教学大纲在其前言部分对教学评估提出了简略的总体要求,着重强调过程性评价以及对语言技能的评价,评价跟教学目标紧密相连。在大纲的主题部分,每个教学内容之后都设有具体的评价内容要求,这些要求体现了结果导向的教育理念。不过,大纲未对具体评价方式、评价方法、评价次数、计分模式等作出详细规定。毛里求斯小学中文教学大纲仅在前言部分对评估提出简单要求,强调评估直接反映语言知识、语言技能、价值观和态度,评估结果应充分体现学习水平,同时促进教与学的提升。马里的中文教学大纲则未涉及评估方面的内容。

二、非洲中小学中文教学大纲存在的问题

(一)非洲中小学大纲体系不够完整

非洲目前已有 19 国将中文纳入国民教育体系,但许多国家尚未制定本土中文教学大纲。即便个别

① 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京:北京语言大学出版社, 2000:377.

中国知网 https://www.cnki.net

国家已制定大纲，但体系仍不够完善。经考察发现，仅南非拥有完整的从小学到高中的中文教学大纲。毛里求斯虽从小学到高中均开展汉语教学，但仅有小学教学大纲真正为本土编制。毛里求斯初中课程大纲中有对“亚洲语言和阿拉伯语”的教学要求，[①]却无专门的中文教学大纲，仅有一份中文语法大纲(Grammar Syllabus for Modern Chinese Grade 7 to 9)；高中汉语教学则依据英国剑桥考试大纲要求的内容开展。喀麦隆、赞比亚缺乏小学中文教学大纲。坦桑尼亚、乌干达没有小学和高中的教学大纲。马里没有小学和初中的教学大纲。

（二）教学大纲的指导性与实用性表现差异大

各国大纲的主题、技能、功能等目标描述与语言要素的对应方面存在不足，大纲的指导性与实用性失衡。为体现教育公平，多数国家外语教学大纲采用统一“模板”，未充分考量不同外语的自身特性。例如在中文教学大纲中就不必要求学生掌握“性”“数”“格”等语法范畴。

多数大纲以“主题”“技能”“功能”等为纲目进行设计，也应关注各语言的自身特点。语言项目应具备系统性，词汇语法等语言要素的设计应符合习得规律。中文具有自身特性，然而部分中文教学大纲对语言要素的描述过于简略，致使交际功能难以落实到语言形式上。部分教学大纲虽罗列了语言项目，但缺乏系统性。诸多大纲未对汉字教学提出要求，对汉语常用虚词、结构、句型、句式等未作系统呈现。大纲未突出汉语与当地语言的差异，也未对翻译能力提出要求。在语言要素内容的选择和语言水平的设定方面缺乏明确标准，且未参考当时中国制定的“教学通用大纲”或“HSK 考纲”等文件。总体而言，当前非洲中文教学大纲实用性较低。

（三）教学大纲对评价学习结果的指导性有限

通过前文分析可知，多数中文教学大纲包含“评估”内容，对评价学习结果的标准、方法等作出规定，但考试与教学大纲脱节的情况较为常见。例如，毛里求斯小学六年级毕业考试和初中毕业考试均由毛里求斯考试中心(MES)集中命题。为确保不同亚洲语言考试水平的均衡，考试中心先统一用英文命题，再将英文试卷翻译成各自所考的语言。这种命题模式存在诸多局限，也忽略了各种语言的自身特点。毛里求斯初中毕业中文考试(O level)和高中毕业中文考试(A level)均依据剑桥大纲命题，初中使用《剑桥普通水平现代汉语教学大纲 3252》，高中使用《剑桥国际汉语高级水平副科大纲 8681》和《剑桥国际汉语高级水平主科大纲 9715》。[②]这导致毛里求斯本土的中文教学大纲对毕业考试缺乏指导性。

坦桑尼亚中学毕业考试的中文试卷格式及题型与当地其他必修和选修的外语试卷基本一致，命题注重考查语言技能。试卷分为阅读理解(20%)、语言应用(30%)、结构语法(30%)和写作(20%)四个部分，共 10 个大题，每个大题考查大纲中的一个单元，考试内容紧扣大纲，但考试形式、题型设计以及分数权重等并非由教学大纲决定，坦桑尼亚的教学大纲也没有做这方面的规定。

“结果导向教育”关注学生的预期学习结果，即学生通过学习最终能够做什么，而非仅仅关注学到什么。[③] HSK 考试是最权威的汉语水平能力测试，能够切实检验学生的学习成果。然而，南非、喀麦隆等国家的中文教学大纲未与 HSK 考试对标，因而对学生参加 HSK 考试缺乏有效的指导作用。

三、非洲中小学中文教学大纲的提升策略

（一）中非继续加强协同合作，推动非洲中小学教学大纲的制定

已将中文纳入国民教育体系的国家应尽快完成从小学到高中教学大纲的编写工作。本土中文教学大纲编写需契合当地外语教育政策，大纲编写理念、编写方法、目标制定乃至主题设置都应严格遵循当

① The National Curriculum Framework: Secondary[S]. Ministry of Education, Culture & Human Resources, Mauritius, 2009: 57.

② 刘岩. 毛里求斯汉语教学的发展及现状[A]. 马洪海. 汉语国际教育研究(第 1 辑)[C]. 上海：上海交通大学出版社，2016：199～210.

③ 吴玲英，李滟波，郭龙. 现代大学教育：“结果导向教育”与“产出导向法”[J]. 现代大学教育，2022，(6).

中国知网　https://www.cnki.net

地教育主管部门的要求。部分国家对外语教学内容的要求严苛,如某些国家规定小学外语教学中不得出现“烟”“酒”等词汇。当前,非洲缺乏能够参与制定大纲的本土中文专家,中方应通过多种渠道积极参与非洲中小学中文大纲的制定,以此保障大纲语言知识的系统性与规范性,实现与现行中文等级标准的对接。中非政府间合作应积极推动将中文纳入更多国家的国民教育体系,中方可选派专家协助非洲开发当地中文教学大纲。孔子学院可作为非洲与中国联系的桥梁,促进中国专家与非洲教育主管部门的合作。2024 年“中非百校合作计划”启动,[①]参与该项目的中国高校应积极推动与非洲国家共同开发当地中小学中文教学大纲。

中文教学大纲的编写须具备科学依据。以词汇为例,编写词汇大纲需从频度统计、语言学、对外汉语教学以及学生语言习得等多个角度进行反复筛选。[②] 目前非洲已有的中小学中文教学大纲均在 2021《国际中文教育中文水平等级标准》出台前完成,因此这些大纲的内容均未参照该标准。这些大纲存在结构不完善或教学内容不成体系等问题,亟待修订。

目前我国已依据《国际中文教育中文水平等级标准》开发了新的通用教学大纲[③],这些通用大纲是编写和修订非洲本土中文教学大纲的重要参考。中方应持续提升通用教学大纲的“通用性”。例如,通用大纲应以“结果”为导向进行分级编写,每个级别应尽可能全面地从语言技能维度进行“can-do”模式的语言能力描述;在每个级别的大纲中设置“主题”,并将语言要素与“主题”对应,尽量避免使用概括性强的大主题,主题分类越细致越好,以便各国在编写本土大纲时选用。从“通用”“易用”角度出发,理想的通用大纲应呈现“词典”式、“智能”化。“级别”“语言技能”“功能”“主题”“结构”“词汇”“汉字”“文化”等要素应实现智慧化自动链接,从任意维度查阅均可获得与之相匹配的其他维度信息。在人工智能高速发展的当下实现这样理想的通用教学大纲并非难事。

(二)加强中非语言与文化对比研究

学生在学习过程中最难掌握的往往是与母语差异最大的部分,而与母语相同或相似的部分则相对容易学习。[④] 教学难点的确定依赖于语言对比分析,然而目前汉语与非洲诸语言的对比研究甚少,中国的中文教学专家对非洲的斯瓦希里语、豪萨语、祖鲁语等重要语言也不甚了解。缺乏非洲语言与汉语的对比研究,对非汉语教学便难以精准确定教学重点和难点,在编写中文教学大纲时也会面临困境。

语言与文化相互制约,相互影响。[⑤] 语言学习与文化学习是密不可分的,学好语言离不开对文化的学习,语言教学自然也离不开文化教学。一个民族的心理状态、价值观念、生活方式、思维方式、道德标准、是非标准、风俗习惯、审美情趣等均会在语言的词汇系统、语法系统和语用系统之中得以体现。[⑥] 目前,中非跨文化交际研究和中非文化对比研究的成果有限,这使得编写非洲本土中文教学大纲以及在对非汉语教学过程中如何有针对性地导入中国文化缺乏理论支撑。因此,必须加强中非语言和文化的对比研究,以便在编制中文教学大纲时准确地确定教学重点和难点,有针对性地设计教学内容。

(三)尽快编写非洲本土中文教材

实现中文教学大纲对实际教学指导最有效的途径是尽快依据大纲编写教材。当然,教材不必与大纲完全一致,但教材的选择应服务于实现教学大纲所规定的教学目标。目前,多数非洲国家没有任何中文教材,“选择”也就无从谈起。依据教学大纲编写中文教材不仅能解决教材问题,还能将中文教学大纲

---

① 单敏,刘鸿武. 中非高校合作的迭代升级与路径优化:从“20+20 计划”到“百校计划”[J]. 非洲研究,2024,(1).

② 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心. 汉语水平词汇与汉字等级大纲[S]. 北京:经济科学出版社,2001.

③ 2024 年中外语言交流合作中心已经开发了《国际中文教学通用课程大纲(中小学阶段)》和《国际中文教学通用课程大纲(大学成人段)》,由北京语言大学出版社出版。

④ Robert Lado: Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers[M]. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957:2.

⑤ 邢福义. 文化语言学[M]. 武汉:湖北教育出版社,2000:9.

⑥ 吕必松. 对外汉语教学概论(讲义)[J]. 世界汉语教学,1992,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

的“教学内容”具体化，使教学大纲与日常教学实现无缝对接。

部分非洲国家在编写中文教学大纲的同时也编写了中文教材。据了解，喀麦隆已编写了与大纲配套的本土教材《你好喀麦隆》[①]；毛里求斯编写了与大纲配套的《小学汉语课本》[②]；坦桑尼亚和马里则是依据中国教材编写教学大纲；其他国家尚未有与大纲配套的本土教材。教材是教师和学生直接使用的教学资料，是教学大纲中课程目标、教学内容以及教学理念的现实载体，可视为教学大纲的必要附件。除开发教材外，还应为学生提供更多元化的学习方式和学习材料，如课外练习资料、网络教学资源、中文学习应用程序等均有待大力开发。毛里求斯《小学汉语课本》在编写的同时实现了电子化，可供学生免费下载学习，这一做法值得学习借鉴。

四、结语

编写一部既能契合非洲国家发展目标，又能遵循语言教学规律，既对国家中文教育具有指导意义，又对教师日常教学具备实用性的中文教学大纲，需要中非在国际中文教育领域进一步深化合作。中方与非洲各国携手，在合作编写中文教学大纲的同时，应加强在中非语言对比、中非文化比较、中文教材编写、中文考试推广等领域的研究。只有以丰富的研究成果为基础，各国编写的本土中文教学大纲才能更具针对性、科学性和系统性，对所在国汉语教学的指导性和实用性才能更强，才能真正实现非洲中文教学大纲的本土化。

An Analysis of the Current Situation and Enhancement Strategies for the Localization of Chinese Teaching Syllabuses in African Primary and Secondary Schools

LIU Yan

(College of International Education and Social Development, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China)

Abstract: Currently, about 19 countries in Africa have incorporated Chinese into their basic education systems. This paper systematically analyzes the Chinese teaching syllabuses for primary and secondary schools in Africa and finds the following characteristics: the diverse design models of the syllabuses reflect educational equity; the curriculum objectives of the syllabuses focus on holistic education and embody the educational concept of outcome orientation; there are significant differences in teaching contents; the language proficiency requirements are generally positioned at the primary level; the assessments emphasize the process evaluation and the assessment of language abilities. The research shows that the Chinese teaching syllabus system in Africa is incomplete, with differences in guidance and practicality such as limited guidance for examinations. It is recommended that China and Africa deepen their cooperation in the field of international Chinese-language education, with a focus on promoting the development of local Chinese teaching syllabuses and the comparative study of languages and cultures between China and Africa, and accelerating the development of local Chinese-language textbooks for Africa.

Keywords: Africa; primary and secondary schools; localization; education system; Chinese teaching syllabuses

[责任编辑：肖国荣]

① Nama Didier. 你好喀麦隆(共 4 册)[M]. 杭州：浙江教育出版社，2017.

② 刘岩主编，毛里求斯教育、人力资源、高等教育及科学研究部 2016 年正式发行。

中国知网　https://www.cnki.net

非洲中文教育机构本土化现状、挑战与对策

鲍　蕊[1,3]，曾广煜[2]，林任文[3]

（1. 浙江师范大学 中国华侨华人（浙师大）研究中心；2. 重庆师范大学 文学院，重庆 401331；
3. 浙江师范大学 国际文化与社会发展学院，浙江 金华 321004）

［摘　要］ 文章通过问卷调查和访谈，聚焦以 19 所孔子学院为代表的非洲中文教育机构，探讨其本土化现状、发展挑战及因应对策。研究结果显示在孔子学院协助下非洲中文教育在专业建设、人才培养、资源研发上取得了跨越式发展，但中文教育本土化整体水平不高，面临中文教育断层、本土人才流失、纳入后劲乏力、人才培养能力不足、语言生态复杂等诸多挑战。针对挑战，研究从短期、中期、长期三个层面提出非洲中文教育机构本土化发展对策，以期推动非洲中文教育机构本土化进程，促进非洲中文教育高质量、可持续发展，更好服务中非战略协作和共筑高水平中非命运共同体。

［关键词］ 非洲；国际中文教育；中文教育机构；孔子学院；本土化

中图分类号： H195　　文献标识码： A　　文章编号：1672-1306(2025)02-0048-08

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.005

一、引言

中文教育机构是指专门从事汉语作为第二语言或外语教学的教育机构，旨在促进中文学习、中华文化推广及中外教育合作，以满足全球各年龄段学习者的中文和中华文化学习需求，其办学模式多元，既有盈利性质，如海外私人承办的华文学校；也有非盈利性质，如孔子学院、中文联盟学习平台等。本文的中文教育机构主要指孔子学院。经过 20 年的探索与实践，以孔子学院为代表的中文教育机构已经形成广泛而坚实的办学基础，初步实现了全球发展布局，取得了令人瞩目的办学成效。新时代背景下，孔子学院已经从规模扩张迈入质量提升的新阶段。“作为中国基因、异域生长的中华文化苗圃”[①]，孔子学院必须融入本土，才能保持旺盛的生命力。可以说，本土化是孔子学院转型升级、实现可持续发展的必由之路[②]。

非洲是全球中文教育发展最快、最有活力的地区之一[③]，截至 2024 年底，非洲 47 个国家建立了 67 所孔子学院和 46 个孔子课堂，[④]约有 19 个非洲国家将中文纳入国民教育体系。[⑤]然而，以孔子学院为代表的非洲中文教育机构本土化现状如何？存在哪些问题？如何应对？目前，这些问题尚未得到充分关注。鉴于此，本研究通过问卷调查和访谈，考察非洲孔子学院本土化现状，探析本土化发展挑战，并提出因应对策，以期加快推进非洲孔子学院本土化进程，为新时代全天候中非命运共同体构建提供更优质的语言服务。

＊ ［作者简介］鲍蕊，女，辽宁鞍山人，浙江师范大学副教授，研究方向为国际中文教育、第二语言教学与习得。

［基金项目］国家社科基金一般项目“非洲孔子学院本土化模式及路径研究”（19BYY038）；国家社科基金重大项目“人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究”（21&ZD311）。

① 李丹. “一带一路”背景下孔子学院本土化发展路径研究［M］. 北京：中国社会科学出版社，2021.

② 李宝贵. 新时代孔子学院转型发展路径探析［J］. 云南师范大学学报（哲学社会科学版），2018，(5)；张新生，李明芳. 中文国际教育的终极目标与本土化［J］. 语言战略研究，2018，(6).

③ 本土化程度高是非洲孔子学院快速发展的重要原因［EB/OL］. https://baijiahao. baidu. com/s？id＝1600581647506433346&wfr＝spider&for＝pc，2018－05－16.

④ 参见［EB/OL］. https://www. ci. cn/.

⑤ 吕婉莹. 未来，中非人民将会心更近、情更深［EB/OL］. https://www. 163. com/dy/article/JBFSBGRV05530KS1. html.

中国知网 https://www.cnki.net

二、中文教育机构本土化内涵

本土化即指国际中文教育机构逐步融入当地因素、体现当地特色、服务当地社会发展的办学趋势。[①] 本土化有助于提升中文传播效能，促进国际中文教育事业高质量、可持续发展。目前学界关于孔子学院本土化内涵尚未形成统一共识。有学者强调教学对象、教学内容、教学人员、教学大纲、教学方法和教育资源等微观层面的本土化；[②]有学者从宏观层面阐释孔子学院本土化路向。[③] 鉴于孔子学院本土化的复杂性和多元性，本研究主要参考李宇明、施春宏[④]的观点，从宏观和微观两个层面聚焦观念本土化、服务本土化、教学内容本土化和教学本土化四个维度来阐释孔子学院本土化。基于这一框架，本文以非洲 19 所孔子学院[⑤]为研究对象，试图探讨以下三个问题：非洲中文教育机构本土化发展现状如何？非洲中文教育机构本土化面临哪些挑战？如何更好地推进非洲中文教育机构本土化发展？

三、研究方法

本研究采用问卷调查和访谈两种方法。问卷内容设计主要参考现有相关文献，包括两个部分：第一部分聚焦孔子学院办学基本信息，共 14 题；第二部分围绕孔子学院本土化发展现状和挑战，共 37 题。问卷通过问卷星发放给 19 位非洲孔子学院中方院长并全部回收。问卷回收以后，根据自愿原则，有 13 位中方院长通过微信语音和电话方式参与了一对一半结构式访谈。访谈围绕孔子学院本土化现状、发展挑战、未来发展规划、优化路径等相关问题展开，每个访谈时长为 40～60 分钟不等，全程录音，由研究生助教转写成文本用于质性分析，数据呈现时受访院长均使用编号 Y1，Y2……Y13。对于数据分析，我们主要利用 Excel 对问卷数据进行统计，通过百分比来呈现非洲孔子学院本土化现状；采用质性归纳方法分析访谈数据。首先，仔细阅读访谈转写文本，对文本进行开放式编码，再通过主轴式编码建立类属，然后反复阅读文本和所建立的编码与类属，凝练成主题用来回答非洲孔子学院本土化面临的挑战。本研究问卷数据与访谈数据相互观照，以提高研究结论的信效度。

四、非洲中文教育机构本土化的现状

（一）观念本土化

观念本土化是指当地对中文教育机构办学的积极性和主动性，具体包括是否把中文纳入所在国的国民教育体系；是否把中文纳入考试体系；是否设有中文专业。[⑥] 问卷数据统计结果显示（见表 1），非洲有 6 个国家把中文纳入基础教育体系、3 个国家把中文纳入高等教育体系、3 个国家把中文纳入当地考试体系。从所在大学开设中文专业情况来看，非洲有 10 个国家的当地大学开设了中文本科专业、3 个

① 李宇明，施春宏. 中文国际教育“当地化”的若干思考[J]. 中国语文，2017，(2).

② 赵金铭. 何为国际中文教育“国际化”“本土化”[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2014，(2)；丁安琪. 论中文教学大纲本土化——以法国《初中中文教学大纲》为例[J]. 对外中文研究，2013，(2).

③ 张鹏. 英国中文教育本土化问题与建设[J]. 语言教育，2022，(1).

④ 李宇明，施春宏. 中文国际教育“当地化”的若干思考[J]. 中国语文，2017，(2).

⑤ 19 所孔子学院为雅温得第二大学孔子学院、达累斯萨拉姆大学孔子学院、苏伊士运河孔子学院、罗德斯大学孔子学院、埃格顿大学孔子学院、肯雅塔大学孔子学院、内罗毕大学孔子学院、蒙德拉内大学孔子学院、安哥拉内图大学孔子学院、赞比亚大学孔子学院、塔那那利佛大学孔子学院、布隆迪大学孔子学院、亚的斯亚贝巴大学孔子学院、多多马大学孔子学院、德班理工大学孔子学院、利比里亚大学孔子学院、邦戈大学孔子学院、西开普中医大学孔子学院、拉各斯大学孔子学院。

⑥ 李宇明，施春宏. 中文国际教育“当地化”的若干思考[J]. 中国语文，2017，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

国家当地大学开设了中文教育硕士专业,目前只有埃及设有中文博士专业。访谈数据分析显示,非洲国家对孔子学院办学的主动性整体上不够高,支持力度不够大。9 位受访院长谈到推动中文纳入非洲所在国国民教育体系面临诸多困难,特别是在基础教育阶段,主要原因之一是当地财政支持不够,如其中一位院长谈到:

S 国公立学校的老师都是按公务员编制走的,拿公务员的薪水。老师的个人收入大概相当于 S 国人均收入的 4 倍,在 S 国收入还是可以的,而且有保障、有退休金、有医疗保险,类似于我们国内的铁饭碗了,所以公立学校你想进去做他的专职老师基本就没有可能。除非国家财政拨钱嘛,国家财政不拨钱你是进不去的,因为国家没法支撑这么庞大的财政开支,全国高中有 1500 多所。(Y1)

另一方面,当地政府人事更迭频繁,办事效率不够高,政策连贯性不够高,导致中文纳入程序和中文专业建设推进过程十分缓慢,很多工作被长时间搁置,如一位中方院长谈到:

A 国政府办事效率不够高。比如说,我们在 2010 年已经把中学中文考试包括结业考试的考试大纲、考试样题都做完了,已经都通过了审核,但到现在(2021 年)还没有完全落实。(Y5)

整体来看,非洲国家中文纳入水平不高,中文低龄化水平较低,中文专业学科发展滞后,孔子学院观念本土化还有很长的路要走。

表 1 非洲 19 个国家中文观念本土化情况

项目		孔子学院	数量
中文纳入国民教育体系	基础教育阶段	埃及、肯尼亚、尼日利亚、南非、坦桑尼亚、赞比亚	6
	高等教育阶段	喀麦隆、莫桑比克、坦桑尼亚	3
中文纳入考试体系		坦桑尼亚、南非、赞比亚	3
中文专业	本科	赞比亚(赞比亚大学)、肯尼亚(内罗毕大学)、马达加斯加(塔那那利佛大学)、莫桑比克(蒙德拉内大学)、埃及(苏伊士运河大学)、埃塞俄比亚(亚的斯亚贝巴大学)、尼日利亚(拉各斯大学)、坦桑尼亚(达累斯萨拉姆大学)、喀麦隆(马鲁阿大学)、南非(罗德斯大学)	10
	硕士	喀麦隆、埃及、肯尼亚、南非罗德斯大学	3
	博士	埃及	1

(二)教学内容本土化

教学内容本土化是指孔子学院所在国是否制定了中文课程大纲、教学标准、评价标准。[①] 问卷数据分析显示,非洲有 7 所孔子学院制定了中文教学评价体系、8 所孔子学院建立了当地中文教学监督机构。从访谈数据得知,大学中文课程考核完全遵照所在大学的考核体系,但各种短期培训班、兴趣班主要以师生互评和同行评价的方式开展教学内部评价,尚未制定统一的评价标准。此外,12 所孔子学院协助当地高校制定了中文课程大纲,促进本土中文专业建设。就基础教育阶段而言,只有埃及、喀麦隆和南非把中文作为选修课正式纳入国民基础教育体系,但其他国家中小学中文课程仍以选修课或兴趣班为主。本土教师管理方面,问卷调查显示只有 1 所孔子学院制定了本土中文教师资格认证标准。可以看出,所调查孔子学院的基础教育阶段中文课程大多尚未纳入所在国国民教育体系,教学标准和评价标准不够健全,教学内容本土化水平亟待提升。

(三)服务本土化

服务本土化是指孔子学院管理方式及其与当地社会的互动程度,具体包括财务管理是否纳入所在大学的财务体系;是否有本土行政管理人员;是否定期召开中外方理事会;是否采用当地教育机构管理方式;是否在当地媒体报道;是否走进当地社区;是否为当地中资企业输送人才;孔子学院学员是否可以找到满意工作。[②] 问卷数据分析结果显示,大多数孔子学院(n=12)的财务均纳入所在国大学的财务体系,10 所孔子学院配有本土行政管理人员,数量从 1 位到 3 位不等;14 所孔子学院基本接轨当地教育管理方式;19 所

① 李宇明,施春宏. 中文国际教育"当地化"的若干思考[J]. 中国语文,2017,(2).

② 李宇明,施春宏. 中文国际教育"当地化"的若干思考[J]. 中国语文,2017,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

孔子学院定期召开中外方理事会，共商孔子学院发展事宜；14 所孔子学院定期走进当地社会开展文化活动；17 所孔子学院定期开展中非文化交流活动，绝大多数孔子学院（n＝15）的学员可以在当地找到一份满意工作；19 所孔子学院定期为当地中资企业输送人才；14 所孔子学院定期在当地媒体报道。整体来看，非洲孔子学院本土服务意识比较高，大多数孔子学院无论从管理方式还是办学模式上都注重与当地社区互动，扩大孔子学院的社会影响力和提升社会美誉度，为其本土化发展营造了积极的教育舆论环境。

（四）教学本土化

教学本土化包括本土教师数量、教学点数量、学生人数、本土教材数量、中文是否为大学学分课程、是否开设“中文＋”课程。[①] 问卷调查结果显示 12 所孔子学院拥有全职本土中文教师，数量从 1 位到 18 位不等，其中塔那那利佛大学孔子学院本土教师最多，共有 18 位；肯雅塔大学孔子学院本土中文教师最少，只有 1 位；17 所孔子学院院长都认为当前本土中文教师十分缺乏。访谈过程中多位受访院长谈及本土教师培养的重要性，如一位受访院长谈到：

没有本土教师，本土化是不可持续的，为此，最重要的是培养高水平、专业化的本土中文教师，这才是抓手。我们及时调整战略，核心就是把这个中文专业建好，培养更多本土师资。（Y8）

教学规模方面，所调查的孔子学院主要采用“一院多点”办学模式，即以孔子学院本部为中心，下设多个教学点辐射不同地区，但其教学点和学生人数各不相同。问卷调查数据显示，教学点数量最多的是达累斯萨拉姆大学孔子学院，共 40 个，注册学生人数达 2 万人左右。

就课程设置来看，问卷调查结果显示，所调查孔子学院基础教育阶段中文课主要以私立中小学校为主，课程性质大多为兴趣班或选修课；高等教育阶段，除加蓬邦戈大学孔子学院和安哥拉內图大学孔子学院外，其余 17 所孔子学院所在大学均开设中文学分课程，这说明高等教育阶段孔子学院本土化水平相对较高。此外，6 所孔子学院还开设多项“中文＋”课程，办学内容丰富。在教学资源建设方面，目前只有 4 所孔子学院编写了相关本土教材，其余孔子学院面向大学的课程均使用国内出版的《新实用中文》系列教材，非学分及中小学课程参考使用国内的不同教材，如《HSK 标准教程》《跟我学中文》等。从整体来看，所调查孔子学院在高等教育阶段本土化水平相对较好，但基础教育阶段本土化水平低，本土中文教学资源研发滞后。

五、非洲中文教育机构本土化的挑战

问卷和访谈数据综合分析结果显示，非洲孔子学院本土化发展面临如下挑战：经济水平发展程度不高，本土化缺少有力支持；工作持续推进难度大，本土化进程缓慢；民生环境脆弱，本土师资流失严重；语言生态多元，本土化竞争激烈；学科发展起步晚，本土人才培养乏力。

（一）经济水平发展程度不高，本土化缺少有力支持

囿于特殊历史文化背景，非洲国家整体治理能力不强，经济水平发展程度不高，饥荒、战乱、贫困等社会问题长期笼罩非洲大地。[②] 在这样背景下，非洲国家在应对处理自身经济发展、国计民生等问题时力不从心。一方面，由于政府财政紧缺，非洲国家对大学中文专业建设投入较少，重视不够，专业发展顶层设计不够完善，难以取得突破性进展。另一方面，一些大学办学设施有限，中文课常常被边缘化，教学时间不固定，教学时长不统一，甚至课程随时会被调换或取消。更为重要的是由于缺少资金支持，大多数非洲国家尚未建立覆盖小学到大学各学段的中文教育体系，虽然有些国家在高等教育阶段开设了中文专业，但没有能力支持在基础教育阶段设立专职中文教师岗位，导致一些中文本科毕业生无法进入当地中小学任职，这种中文纳入断层现象造成本土中文人才流失，影响了孔子学院的本土化发展。

此外，孔子学院本土教学资源开发由于缺乏经费支持，导致一些教材编写项目长时间被搁置，如受

① 李宇明，施春宏. 中文国际教育“当地化”的若干思考[J]. 中国语文，2017，(2).

② 陈明昆. 非洲孔子学院开展职业技能培训研究——基于对三所孔院的实践调研[C]. 孔子学院本土化问题研究[M]. 北京：中国社会科学出版社，2020.

中国知网　https://www.cnki.net

访院长 Y3 谈到:

首先编教材是一个非常耗费人力的活动,还需要经费支持,但 D 国的教育经费很少,尤其是公立大学,没有钱支持教材项目,这是第一个问题。还有一个就是教材编出来可以在本校使用,但如果不出版印刷扩大销量的话是赚不回成本的。

(二)工作持续推进难度大,本土化进程缓慢

长期以来,部分非洲国家政权更迭频繁,这给孔子学院本土化进程带来很大困扰,如受访院长 Y6 谈到:

比如说 2019 年我带他们基础教育部部长到中国访问,部长回国后开了发布会,强调要把中文纳入当地中考、高考体系,教育部也签订了这个提案,但后来他被换掉了,新上任的部长就不承认之前签订的这个提案,我们的前期工作都白费了。

另一方面,当地政府及事业单位部门人事变动频繁,导致孔子学院与当地大学或教育部门对接大学中文专业建设和中文纳入国民教育体系等相关工作时效率不高,工作推进难度大。

(三)本土师资流失严重,民生环境有待改善

社会和谐稳定、人民安居乐业是孔子学院本土化发展的重要保障。[①] 贫困和失业一直困扰着非洲国家的经济发展。[②] 很多中文专业毕业生囿于个人和家庭的生活压力会优先选择工资待遇相对优厚的工作,比如中文导游、翻译或到中资企业任职,[③]这严重影响了本土师资队伍建设,很多学生本科毕业就选择就业,很少选择继续攻读硕士或博士学位,这就形成非洲国家本土中文硕士特别是具有博士学位的高端本土人才十分匮乏,导致孔子学院本土化发展缺少人才支撑,如一位受访院长谈到:

本科生毕业就去找工作了,读研究生的人很少,像我们 A 国大学孔院,去年文学院和语言学院加起来有 80 多个毕业生,留下读研究生的也就三四个人,主要是家里面的经济条件有限,读研究生没有工资,好多学生必须尽快工作,为家庭做出经济贡献。(Y7)

(四)语言生态多元,本土化竞争激烈

受殖民历史影响,非洲国家语言生态环境复杂多元,除孔子学院以外,还有英国文化协会、法语联盟、歌德学院等语言文化传播机构。这些西方语言早在殖民统治时期就已经在非洲推广,发展成熟,影响深远。相较而言,中文教育起步晚,2005 年非洲第一所孔子学院才建立。近年来,虽然孔子学院发展势头迅猛,但从招生规模、运营管理、教育体系、师资队伍、教学资源建设等方面有待优化。作为"后来者",孔子学院本土化在一定程度上会打破当地国民教育体系不同语言资金、师资、资源等方面的平衡问题,如何协调好与当地其他语言的关系直接影响到孔子学院的本土化进程。此外,从访谈数据得知,一些非洲国家孔子学院外方院长有西方教育背景,因此,这些外方院长面对中文和自己曾经留学国家的语言推广时往往更偏向后者,如受访院长 Y3 谈到:

我们上任的外方院长在西班牙学习法律专业,博士毕业后回国在大学任教,对西班牙语推广十分热情且投入,但对孔子学院推进中文进入大学学分体系却不太关注。

(五)学科发展起步晚,本土人才培养乏力

问卷调查结果显示,17 位中方院长认为孔子学院培养本土师资难度较大;16 位中方院长提到编写本土教材困难重重。从访谈数据得知,目前非洲孔子学院主要依靠中方经费和师资支持,本土中文人才培养乏力,原因主要有两方面。一是当地中文教育基础薄弱,基础教育阶段中文教育普及率低,虽然一些大学设立了中文专业,但中文专业学生中文水平大多是零基础,加上有些国家本科学制只有三年,除去实习和毕业论文写作时间外,专业学习时间非常短,导致学生中文水平低,专业技能较弱,人才培养质量还不太理想,如一位中方院长谈到:

一是因为很多大学中文专业学生都是零起点的,另外一个是 A 国沿袭法国的学制,一般为三年,人

① 李宝贵,庄瑶瑶. 中文纳入非洲国家国民教育体系的特征、挑战与路径[J]. 河南大学学报(社会科学版),2023,(1).

② 2021 年非洲经济发展报告[EB/OL]. https://finance.sina.cn/tech/2021-12-10/detail-ikyakumx3157964.d.html.

③ 杨薇,翟风杰,郭红,等. 非洲孔子学院的语言文化传播效果研究[J]. 西亚非洲,2018,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

才培养质量不高。所谓的三年制本科，实际的教学时间就两年左右，课程设置严重不合理，主要问题是教学课时量完全跟不上，两年的教学实际的中文教学时间才 1000 个小时左右，学时量严重不足。（Y7）

另一方面，大多数非洲大学中文专业课程设置偏重中文知识，缺少第二语言教学技能、第二语言习得、语言学概论等专业课程，导致所培养的学生大多只能用中文进行简单的日常交流，理论基础弱，常常知其然而不知其所以然，中小学教学胜任力不够。问卷调查结果显示，18 位中方院长都认为孔子学院本土师资教学水平有待提升。访谈过程中，多位受访院长也谈及这一现象，如一位院长谈到：

我感觉学生毕业以后做中文老师还是有困难。就是如果没有到中国交换过，他教起来有点困难。虽然叫本科专业，但是他们的学时没有国内多。比如说，在我们这里学习的学生，最终是学了两个专业，一个专业比如说学了中文，另外专业学了法律，一共就三年还学两个专业，不像我们国内学英语专业，四年都在学英语，所以相对于我们中国的外语专业，这里培养的学生水平还是有差距。（Y3）

还需一提的是非洲国家高端本土中文人才培养能力不足。目前只有埃及的三所大学设有中文博士学位点，少数几个国家开设了中文硕士专业。可以说，非洲国家中文教育底子薄，专业发展滞后，为孔子学院本土化发展提供有力的师资保障和人才支撑的难度大。

六、非洲中文教育机构本土化对策

针对非洲中文教育机构本土化现状和面临的挑战，本文主要从短期行动、中期行动、长期行动三个层面提出应对非洲中文教育机构本土化的策略。

（一）短期行动

1. 提升非洲本土中文人才培养能力

本土师资是非洲中文教育机构本土化发展的根本保障。没有本土师资，非洲中文教育机构本土化发展就是无源之水，无本之木。为此，亟须提升非洲本土中文人才培养质量，增强中文教育“造血”功能。首先，聚力所在国大学中文专业建设，推动本土中文人才培养专业化、标准化和规模化发展，进而从根本上解决当地中文教育的供需矛盾。其次，提升非洲本土师资培养质量。一方面，注重本土师资培训，通过线上线下、岗前岗中、国内国外等多渠道多措并举，强化中文教师从教技能训练，[①]提高中文教学胜任力。另一方面，充分借助中文母语国的资源优势，注重中非高校合作，通过“2＋2”或“3＋1”等联合办学模式推荐有潜力、有意愿从事中文教育的优秀学生来华攻读硕士、博士，“畅通高校人才交流和培养渠道”[②]，为非洲国家培养不同学历层次的中文人才，服务所在国中文教育发展。此外，还可通过“走出去”举措，从国内选派专家团队赴非洲对在岗本土中文教师进行有针对性的师资培训，强化他们的专业素养和教学能力，努力打造一支稳定且高质量的本土师资队伍，为孔子学院本土化发展提供强有力的师资保障。

2. 加快非洲本土中文教学资源研发

非洲中文教育底子薄，目前主要依赖国内编写的中文教材，这些教材虽然缓解了非洲中文教材短缺的“燃眉之急”，但在内容选择、编排体例、练习形式等方面存在“水土不服”现象，亟须研发具有非洲特色的本土教学资源，助力中文教育机构本土化发展。鉴于此，一是做好教材编写的顶层设计，组织中非双方专家、学者和一线教师因地制宜地编写贴近当地特色、符合当地中文学习者特点的本土化教材，对接和满足当地教学需求。二是注重教材编写的分众化，从学校类型、教育层次到学段、年级、年龄等多维度、多层级细分教材的适用对象，有针对性地开展教材编写，提高教材实用性和适用性。[③] 三是强化教材编写的体系化，针对不同学段特点努力构建衔接学前、小学、中学、大学不同学段的本土化教材体系，

① 李宝贵，李辉. “一带一路”沿线国家孔子学院发展现状、问题及对策研究——以白俄罗斯孔子学院为个案[J]. 辽宁师范大学学报（社会科学版），2016，(6).

② 李宝贵，庄瑶瑶. 中文纳入海外各国国民教育体系之方略探索[J]. 现代传播（中国传媒大学学报），2020，(1).

③ 马箭飞，梁宇，吴应辉，等. 国际中文教育教学资源建设 70 年：成就与展望[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2021，(6).

中国知网　https://www.cnki.net

提高非洲中文教育的衔接性、贯通性和整体性,促使中文教育不断接轨当地教育体系,实现本土化发展。四是注重相关配套的教学资源研发。除了本土教材,还需开发配套练习、音像材料、教具、课外阅读、文化素材等形式多样的教学资源,为学习者提供丰富的学习体验,激发学习兴趣。此外,基于当地互联网设施和资源条件适当研发低配版数字教育资源,扩大中文教育的广度和深度,加快其本土化进程。

(二)中期行动

1. 打造多元主体参与的合作模式

鉴于办学经费、师资、教材等资源限制以及异域办学的特点,孔子学院不能"单打独斗",亟须与当地社会各界合作、协同发展,进而推进本土化进程。首先,注重与当地政府部门合作。重视与所在地政府部门建立和维护良好的关系,与当地教育政策的制定者及一线教育者保持紧密沟通,确保中文教学活动能够融入并兼容当地的教育管理体系。[①] 例如,所调查孔子学院都与当地税务局、警察局、银行等部门合作,为其员工提供专门用途汉语培训,这种合作可以提升孔子学院的认可度,为其本土化发展争取一定的政策支持。其次,强化与当地中资企业合作,充分发挥各自优势,实现互利共赢。中文教育机构可以发挥语言文化服务功能,为中资企业本土员工提供中文和中国文化培训,提升他们的中文水平和跨文化交际能力,进而减少沟通成本,提高工作效率,更好地服务中资企业。中资企业可借助技术和设备优势为中文教育机构的学员提供实习实训场地,实现教育成果向经济价值的转化,为企业发展储备本土人才。此外,加强当地中文教育机构之间的合作,资源共享,取长补短,优化中文教育机构语言文化产品服务,提升整体供给能力。

2. 加强非洲中文教育机构的社会服务功能

在中非合作不断深入和"一带一路"倡议持续实施的大背景下,以孔子学院为代表的非洲中文教育机构单一的语言文化产品服务已经无法满足当地社会和中资企业对复合型人才的迫切需求。因此,中文教育机构需拓展办学功能,转型升级,对接和满足当地社会关乎国计民生发展的需求,立足本土,服务本土,进而融入本土。鉴于此,从当地社会需求出发,积极开展"中文+职业技能"教育,为当地社会和中资企业培养"懂中文、精技术、通文化"的复合型本土人才。为此,可与当地职业院校合作,以必修课或选修课方式让中文嵌入到当地职业院校的课程体系,使学习者在学习本专业技能的同时,也具备一定的中文能力,实现"1+1>2"的办学效果。其次,着力打造特色孔子学院,如肯尼亚埃格顿大学农业特色孔子学院和南非西开普大学中医孔子学院,这些孔子学院结合中非合作大学的特色专业优势开展中文和中国文化传播,培养了一批高素质的技能人才,为当地社会发展和民生改善作出了积极贡献。此外,鼓励孔子学院开设各类"中文+"课程培训,如"中文+竹编""中文+导游"等,既可以有效缓解中资企业人才短缺的困境,也大大提升了学习者的就业机会,使中文教育走进民心,成为惠及当地社会发展和民生改善的重要力量。

(三)长期行动

1. 推动中文纳入非洲国民教育体系

中文纳入所在国国民教育体系意味着中文教育成为当地外语教育生态的组成部分,接受当地教育主管部门的承认、审定和监督是孔子学院本土化的重要标志之一。为此,可通过加强中非双方政府间的高层互访、教育部门磋商合作等来带动中文教育发展,全力推动和支持非洲国家将中文纳入国民教育体系。首先,重点扶持高等教育阶段中文学科专业体系建设,借助中非教育合作红利,通过双方高校联合培养的方式帮助非洲国家构建本科、硕士、博士一体化的人才培养体系,为孔子学院本土化发展提供人才支撑。其次,聚力推动中文纳入非洲国民基础教育体系,推动中文教育低龄化,形成覆盖从小学、中学到大学各阶段的中文教育体系,促进中文教育常态化发展,这不但可以提升高等教育阶段的生源质量,有效提升中文专业生源质量,还能够有效缓解中文专业毕业生流失问题,形成人才培养和对口就业的良性循环,从而壮大本土师资队伍。

2. 做好非洲中文教育机构品牌建设

品牌是国际中文教育实现本土化发展的重要举措。非洲中文教育机构应以孔子学院为抓手,突出特色,做强品牌,从而在当地复杂多元、竞争激烈的语言生态中脱颖而出。首先,强化孔子学院"汉语桥"

① 张胜勇.孔子学院发展模式、外部挑战与未来发展路径探索[J].四川师范大学学报(社会科学版),2025,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

品牌。截至目前，有 131 个国家 10 万多名大中小学生参加海外预赛，500 多人来华参加或观摩决赛。[①]“汉语桥”已成为海外中文教育的闪亮名片。非洲“汉语桥”每年如期举办，吸引了当地众多中文学习者参与，成为中非民众心灵沟通与碰撞的桥梁，为孔子学院本土化发展奠定了民意基础。其次，精心打造“国际中文日”品牌，向当地民众展示全面、立体、真实、可爱的中国形象，提高他们对中国的正确认知和感受，增进民心相通，夯实孔子学院本土化发展的社会基础。再次，做好 HSK 考试品牌，为非洲中文学习者提供“教-学-考”一体化服务，优化中文教育机构服务品质，提升中文学习的获得感和成就感。此外，结合非洲文化和学生特点持续扩大“唱歌学中文”“中文特色教室”等特色项目，丰富中文教育内容，深化中文学习体验，提高中文教育机构的美誉度和认可度，助力其本土化发展进程。

七、结语

本文通过问卷和访谈探讨了以孔子学院为代表的非洲中文教育机构本土化现状、挑战及因应对策。研究发现在孔子学院协助下非洲中文教育在学科建设、人才培养、资源研发上取得显著成绩，但中文教育本土化整体水平不高，面临中文教育断层、本土人才流失、支持力度不足、纳入进展缓慢、语言生态复杂等诸多挑战。针对这些挑战，本研究从短期、中期、长期三个层面提出非洲中文教育机构本土化发展对策，以期加快推动非洲中文教育机构本土化进程，推进非洲中文教育高质量、可持续发展。

The Status Quo, Challenges and Coping Strategies of the Indigenization of Chinese-language Education Institutes in Africa

BAO Rui[1,3], ZENG Guangyu[2] & LIN Renwen[3]

(1. Research Center for Overseas Chinese, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China;
2. School of Literature, Chongqing Normal University, Chongqing, 401331, China;
3. College of International Education and Social Development, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China)

Abstract: This study uses the methods of questionnaires and interviews to examine the status quo, challenges and coping strategies of the indigenization of Chinese-language education institutes in Africa represented by 19 Confucius Institutes. The results show that under the support of the Confucius Institutes, the Chinese-language education in Africa has obtained great achievements in terms of the development of the Chinese language program, talent development and resource exploitation. However, the overall indigenization level of Chinese-language education in Africa is not high, which faces numerous challenges such as the disconnection in Chinese-language education, the outflow of the local Chinese-language talent, the weak momentum during the follow-up period, the insufficient capacity in cultivating the local Chinese-language talent, and a complex language ecosystem. In view of these challenges, this study proposes the localized development strategies for the Chinese-language education institutes in Africa from the short-term, medium-term, and long-term perspectives, with an aim to promote the high-quality and sustainable development of Chinese-language education in Africa and to contribute to Sino-African cooperation and the building of a Sino-African community with a shared future.

Keywords: Africa; international Chinese-language education; Chinese-language education institutes; Confucius Institutes; indigenization

[责任编辑：肖国荣]

① 马箭飞. 强化标准建设，提高教育质量——国际中文教育标准与考试研讨会大会致辞[J]. 国际汉语教学研究，2021，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

非洲中文教育本土化：分析框架、实践路径和优化策略

包 亮
（浙江师范大学 非洲中文教育实践与研究基地，浙江 金华 321004）

［摘 要］ “本土化”被视为促进中文教育高质量发展的重要因素，而非洲中文教育发展兼具特殊性和典型性，是研究中文教育本土化的典型案例。通过参考语言传播相关理论构建了分析框架，从“内部要素本土化”“管理支持本土化”和“政策引导本土化”三个方面剖析非洲中文教育本土化实践。研究认为非洲中文教育发展成效显著，整体而言从“‘走进去’转向‘融进去’”阶段，但大部分国家的本土融入尚属初步和浅层，并且数字化背景下非洲中文教育面临新挑战。优化非洲中文教育本土化发展可从保持中文教育政策延续性、拓展中非双边中文教育合作、支持非洲中文专业内生发展、加强非洲孔子学院建设等方面着手，增强非洲中文教育数字赋能，促进非洲中文教育内生能力建设，从而推动非洲中文教育高质量本土化发展。

［关键词］ 非洲；中文教育；本土化；分析框架；高质量发展
中图分类号： H195 文献标识码： A 文章编号：1672-1306(2025)02-0056-10
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.008

一、引 言

在百年未有之大变局和人工智能飞速发展的背景下，国际中文教育面临发展新机遇、新挑战，其处在发展转折点已是共识。在关于国际中文教育如何发展的讨论中，“本土化”这一命题被反复提及，被视为未来促进中文教育深化发展的重要因素之一。吴勇毅指出实现中文教育“融进去”，实际上就是中文教育更好地实现“本土化”的过程，更应该清楚地认识到，从根本上说，汉语国际推广或传播的主要推力是来自“接受者”本国。[①]“本土化”是当下也是未来促进国际中文教育高质量发展的重要因素，对“本土化”问题进行深入研究的需求较为迫切。

学界对中文教育本土化问题的关注已有一段时间，研究成果主要包括对中文教育本土化宏观思考，教材本土化、师资本土化、标准本土化等专项研究及区域国别本土化研究。郭熙最早从华文教学的角度论及本土化问题。[②]李如龙、赵金铭、陆俭明、李宇明等对本土化的内涵、本土化的发展趋势等问题进行了

＊ ［作者简介］包亮，男，浙江金华人，浙江师范大学非洲中文教育实践与研究基地副主任，博士，硕士生导师，研究方向为国际中文教育。

［基金项目］2021 年国家社会科学基金重大项目“人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究”(21&ZD311)；2023 年浙江省哲学社会科学项目“浙江省国际中文教育高质量发展体系构建研究”(23BMHZ035YB)；2022 年国家社会科学基金社科学术社团主题学术活动资助项目“新时代国际中文教育中国话语体系构建研究”(22STA056)。

① 吴勇毅. 全球视野下的孔子学院与国际汉语教育——为纪念中国孔子学院创办十周年而作[J]. 华南师范大学学报(社会科学版)，2014，(5).

② 郭熙. 关于华文教学当地化的若干问题[J]. 世界汉语教学，2008，(2).

③ 李如龙. 论汉语国际教育的国别化[J]. 语言教学与研究，2012，(5)；赵金铭. 何为国际汉语教育“国际化”“本土化”[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)，2014，(2)；陆俭明. 汉语国际传播中一些导向性的问题[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版)，2016，(1)；李宇明，施春宏. 汉语国际教育“当地化”的若干思考[J]. 中国语文，2017，(2). 李宇明. 国际中文教育的当地化问题[J]. 南开语言学刊，2022，(2).

中国知网 https://www.cnki.net

宏观性、框架性的“应然”探究。[③]教材本土化研究数量最多，吴勇毅较早讨论了教材“本土化”的含义；[①]周小兵对教材本土化的特征、方式、含义进行了探讨。[②]此外还有学者关注教学大纲本土化、词汇大纲等问题，丁安琪的研究是其中的代表。[③]师资本土化研究主要聚焦国别现状和培训培养模式。区域国别中文教育本土化研究对本土化情况进行国别化的概述梳理。此外，还有学者进行了中文教育本土化发展评价研究。[④]总体而言，现有研究既包括整体、系统“应然”宏观思考，也有聚焦于“三教”问题本土化相对微观的分析，但以特定区域为分析对象的中文教育本土化研究较少。

在全球不同区域的中文教育本土化实践中，非洲中文教育兼具特殊性和典型性。特殊性在于中非不仅地理距离远、文化差异大，且非洲当地语言生态复杂，包括教育在内，社会总体发展滞后，而语言问题称得上是其中重要的制约力量。[⑤]典型性在于，中非各领域合作不断深化背景下非洲中文教育本土化发展迅速：非洲 19 个国家将中文纳入国民教育体系；[⑥]中非高校合作开设 67 所孔子学院、46 个孔子课堂；非洲已经成为全球国际中文教育发展最快、最具活力的地区之一。[⑦]可以说，非洲是观察特定区域国别中文教育本土化发展的合适案例。鉴于此，本文聚焦非洲中文教育本土化发展，通过构建分析框架，对非洲中文教育相关研究文献、资料进行爬梳，并对非洲中文教育一线管理者和教师开展针对性访谈，进行非洲中文教育本土化“实然”分析，进而提出优化策略，以期对非洲中文教育本土化研究有所启示。

二、非洲中文教育本土化的分析框架

国际中文教育是一种传播行为、发挥语言传播作用的观点已有不同的学者予以论述。[⑧]语言传播研究聚焦语言传播的原因、特征和规律，取得了一定进展。库珀（Cooper R L）对语言传播的经典定义指出：语言传播是某个交际网络为了实现特定的交际功能而采用某种语言或语言变体的行为，随着时间的推移，其范围不断扩大。[⑨]该定义中，语言传播作为一种行为，如何实现——即“方式”，无疑是其重要影响因素；但在库珀之后的研究中，例如对语言传播变量的研究中，没有对“方式”的具体内容进行详尽的阐释。[⑩]国际中文教育的本土化研究，无论是宏观框架性的“应然”思考，还是教材、师资本土化和中文教育国别区域化研究，主要探讨的就是中文教育本土化是通过哪些方式实现的。从这一点来看，中文教育本土化研究可以作为语言传播实现方式探究的补充。因此，本文试图聚焦“方式”构建分析框架，以非洲中文教育实践为对象，对中文教育本土化的实现方式进行分析。

中文教育本土化如何实现？首先需从“中文教学”这一中文教育最核心的内容探讨本土化的实现方式；其次，中文教学机构作为中文教育教学活动实际发生的场所，其管理服务的本土化是实现中文教育

---

① 吴勇毅. 汉语作为外语环境下的教材编写——以面向法国人的《汉语入门》为例[J]. 国际汉语，2011，(1).

② 周小兵. 区域教材的研究与开发 [J]. 国际汉语教学研究，2015，(2)；周小兵，陈楠，梁珊珊. 汉语教材本土化方式及分级研究 [J]. 华南师范大学学报（社会科学版），2014，(5)；周小兵. 汉语教材需要本土化吗 [J]. 国际汉语教学研究，2014，(1).

③ 丁安琪. 论汉语教学大纲本土化——以法国《初中汉语教学大纲》为例[J]. 对外汉语研究，2013，(2).

④ 郭晶. 国际中文教育本土化发展指数构建研究[J]. 民族教育研究，2021，(3)；李丹. 影响孔子学院教学本土化的主要因素：分解与测量[J]. 常熟理工学院学报，2020，(6).

⑤ 李丹. 语言冲突视角下非洲教育语言政策研究[D]. 北京外国语大学博士学位论文，2015.

⑥ 吕婉莹. 未来，中非人民将会心更近、情更深 [EB/OL]. https://www.163.com/dy/article/JBFSBGRV05530KS1.html.

⑦ 中外语言交流合作中心. 微专题：你好，非洲[EB/OL]. http://www.chinese.cn/zhuanti/202408/.

⑧ 周智婉，王辉. 国际中文教育与中文国际传播：概念内涵与研究取向的比较[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2023，(1)；周琳. 国际传播背景下国际中文教育发展路径的现实问题及建议[J]. 对外传播，2024，(7).

⑨ Cooper R L. Language spread : studies in diffusion and social change[M]. Indiana University Press, Center for Applied Linguistics, 1982.

⑩ 王辉. 语言传播的理论探索[J]. 语言文字应用，2019，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

本土化的必要支撑;最后,中文教育本土化的实现还需要考虑中文教育所处的"大环境",即当地语言教育政策等因素的影响。综上,可将中文教育本土化的实现方式概括为中文教学"内部要素本土化"、与中文教学直接相关的"管理支持本土化"和与中文教学间接相关的"政策支持本土化",本文围绕 3 要素构建中文教育本土化的理论分析框架(见图 1)。

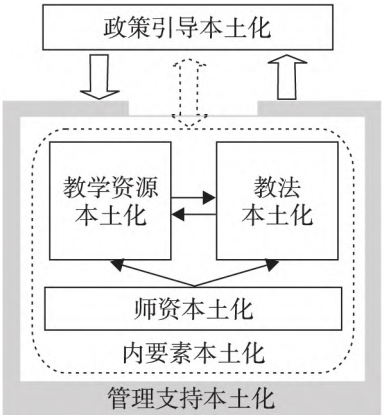


图 1 中文教育本土化的分析框架

"内部要素本土化"包括师资、教学资源和教法三个方面。"教师、教材、教法问题其实是语言教学的永恒主题"[①]。推进中文教育本土化发展,核心问题亦是师资(教师)、教学资源(教材)、教法。其中师资本土化不仅指教学人员构成本土化,也包括教师本土化培养机制,包含人才培养、专业发展本土化;教学资源本土化的核心问题是中文教育开展国是否具有各类中文教学资源的自主开发能力;教法本土化不仅指中文教育开展国是否具有适合当地的教法和教学模式,也包括是否具有根据本土的中文教学实践、进行学理性总结并将之应用的能力。

"管理支持本土化"指的是在中文教育开展国设立的中文教育机构是否对当地中文教学进行直接、有效地支持,在运营上是否可以有效贴合当地需求。可从机构数量、机构类型和机构可提供的中文教育支持服务、机构本土化运营情况对中文教育管理服务本土化进行考量。机构数量不言自明,即一定区域内的中文教育机构数量;机构类型分为专门、非专门两类,如孔子学院、大学开设的中文专业、华人开设的华文学校是专门的中文教育机构,非专门的中文教育机构则包括开设中文课程的各级各类学校;中文教育支持服务指开设的课程类型是否多样,能否提供考试、教学资源等方面的支持;机构运营本土化则是指对中文教育机构的本地教职人员比例、经费来源是否本土化等。

"政策引导本土化"指的是中文教育开展国是否颁布、出台了有利于中文教育的政策。具体内容包括中文教育开展国语言教育政策和对外合作政策两部分,国内政策包括是否出台政策将中文纳入国民教育体系,是否制定中文教学标准、大纲,是否将中文纳入各类升学考试,是否支持中文教学资源开发的政策等;中文教育领域的国际政策合作,一般指中文教育开展国是否和中国签订了关于中文教育合作协议,也包括在两国的其他双边合作中涉及中文教育的部分。

上述三个类别的本土化要素之间存在互动关系。首先,中文教育政策引导的本土化为中文教学和管理的本土化提供方向,使得中文教育本土化发展符合所在国家的需求。其次,管理支持本土化在中文教育政策和中文教学的本土化过程中起桥梁作用。作为连接具体教学实践和顶层教育政策设计的关键环节,本土化了的中文教育管理支持既可以有效推进政策设计在当地中文教学实践中落地,还可以将本土中文教育实践遇到的问题更好地向上反馈。再次,中文教学本土化作为中文教育本土化的核心内容,与政策引导、管理支持之间形成不断反馈、优化、调整的机制,从而更好适应当地中文教学环境、满足中文教学需求。下文将以此分析框架探讨非洲中文教育本土化的发展。

三、非洲中文教育本土化的实践路径

(一)非洲中文教育内部要素本土化

1. 师资本土化

近年来,非洲中文教育教师的结构已经开始发生悄然变化,本土师资开始在部分国家成为中文师资的主体。如埃及的各个高校已有超过 100 名中文本土师资,人数远超中国教师;[②]喀麦隆、乌干达、毛里

① 崔希亮. 汉语国际教育"三教"问题的核心与基础[J]. 世界汉语教学,2010,(1).

② 李香叶. 埃及高校汉语教学调查研究[D]. 吉林大学硕士学位论文, 2021.

中国知网 https://www.cnki.net

求斯的中小学中文师资绝大部分是本国人；在大部分非洲国家不断有新增的本土师资。新冠疫情期间，任期已到的中国外派师资纷纷离任，新一批中国师资由于疫情原因派出困难，客观上使非洲本土教师不得不承担起中文教育本土化教学主体职责。在笔者参与的 2021 年教育部中外语言交流合作中心相关调研中，当年由非洲本国聘用的汉语教师数量达到 776 人，有较大幅度的增长，同时也多于非洲在岗的中国教师人数。[①] 从数量上看，目前非洲中文师资队伍已经实现“本土化”。但是，目前非洲本土汉语师资队伍还存在质量不高、覆盖国别不广泛的问题，同时中文师资本土培养机制、专业发展支持机制尚未建立，主要问题如下。

一是师资本土化培养机制。首先，非洲的本土师资依赖于中国国内的“外部培养”。除了埃及、喀麦隆、毛里求斯等极少数国家之外，非洲本土中文师资的培养体系并未建立，本土教师来源基本上是中国高校毕业的留学生。埃及、喀麦隆两国的本土师资培养体系也各有不足：埃及目前有 20 多所大学开设了中文专业，拥有完整的中文本硕博培养体系，但目前并没有专门培养基础教育体系和符合埃及教师准入标准的师范类中文专业。[②] 而 2020 年埃及将中文正式纳入国民教育体系后，急需大量的符合其准入标准的埃方教师。喀麦隆建立了较为完善的基础教育中文师资培养体系和机制，但由于当地高校尚不具备开设博士层次的人才培养条件，还不能培养高等教育阶段的本土师资。[③] 其次，非洲中文师资本土化培养架构初步建立，但还需发展、完善。目前，非洲开设中文系或中文专业的大学达 60 余所。[④] 根据笔者调研，埃塞俄比亚、贝宁、津巴布韦、几内亚、喀麦隆、马里、坦桑尼亚、毛里求斯 8 国 9 所大学设立中文专业为师范类或者有教育方向。[⑤] 所有中文专业中，约三分之二设立于 2012 年之后，培养机制的成熟、完善还需要一段时间。随着这些中文专业的发展，非洲中文师资的本土化培养机制才能够逐步走向完善。

二是本土师资专业发展支持机制。由于非洲本地教育资源的限制，目前非洲各国本土师资专业发展机制还基本上依赖于孔子学院的支持，主要包括孔子学院本地组织、参与中国政府支持的来华研修、非洲当地协同组织 3 种。第一，孔子学院本地组织。本土教师人数达到一定数量的国家，如埃及、喀麦隆、肯尼亚等国家往往会在本地组织培训，以肯尼亚为例，该国本土中文教师的培训集中在内罗毕大学孔子学院和肯雅塔大学孔子学院，其中内罗毕大学孔子学院在当地中小学建立了“汉语言和中国文化”俱乐部，为本土中文教师和中文专业在读生提供中文教学的实践基地，由中国外派师资负责教学指导；肯雅塔大学孔子学院本土中文教师的培训比较灵活，培训时间一般为 3～7 天，以集中面授为主，主要内容为课堂管理、教案设计。[⑥] 第二，参与来华研修项目。非洲大部分国家本土教师会定期参加中国组织的本土教师研修项目，例如浙江师范大学非洲中文教育实践与研究基地（原孔子学院非洲研修中心）自 2015 年以来连续举办非洲本土中文教师培训项目，累计培训非洲近 30 个国家的本土中文教师。[⑦] 第三，非洲当地孔子学院协作组织的项目。疫情期间，非洲当地孔子学院间通过网络平台开展中文本土师资培训协作，例如喀麦隆雅温得第二大学孔子学院下设的中西非汉语培训中心 2019 年成立以来组织了 10 届培训，来自喀麦隆、赤道几内亚、马里、多哥、毛里塔尼亚、卢旺达、塞拉利昂、尼日利亚等国家近 800 名本土教师参加培训。[⑧]

三是师资本土化的其他影响因素。第一，师资流失问题。非洲国家的师资流失问题原因复杂多元，

---

① 2025 年，教育部中外语言交流合作中心主办，浙江师范大学非洲中文教育实践与研究基地承办的全体非洲外派中文教师参加的岗中培训有近 300 人参加；2025 年，教育部中外语言交流合作中心招募的外派中文教师人数近 800 人，其中非洲为 100 人左右。

② 陈郁洁，陈宏，郑懋森. 埃及本土中文师资现状、问题及建议[J]. 国际汉语教学研究，2024，(4).

③ 信息由喀麦隆马鲁阿大学中文师范专业系主任许子坚（GONONDO Jean）博士提供。

④ 中外语言交流合作中心. 微专题：你好，非洲[EB/OL]. http://www.chinese.cn/zhuanti/202408/.

⑤ 该数据由笔者向 7 国孔子学院院长或者外派教师核实获得。

⑥ 该数据由笔者向 7 国孔子学院外派教师核实获得。

⑦ 非洲中文教育实践与研究基地. 关于我们[EB/OL]. https://ci.zjnu.edu.cn/9496/list.htm.

⑧ 雅温得第二大学孔子学院中方院长薛晓彬提供信息.

中国知网　https://www.cnki.net

包括教师社会地位不高、教师相关资源供给不足、教师专业发展路径缺失和教师工作环境不佳等因素。[①] 具体到本土中文教师,同样面临严重流失问题,其原因与非洲其他师资流失的原因大体一致,并且高水平的非洲中文学习者往往有更多机会。马达加斯加中文专业 10 余年培养的 400 多名汉语人才中仅有不到 10%的毕业生从事汉语教学及相关工作,而从事商业性工作的比例达到 60%以上;贝宁历年推荐前往中国就读于汉语国际教育专业的 10 名学生全部没有回国从事汉语教学工作;[②]乌干达本土在职教师中文强化培训项目中,少数非在编的本土教师参加集中培训后因高薪而选择前往企业任职,并且有部分在编本土教师表示在履行完参与中文项目培训 3 年的承诺工作期限后,会前往薪资待遇更好的企业寻求发展。[③] 第二,非洲中方师资的紧缺。当前影响中方教师派出的因素是多重的,其中重要原因是非洲不稳定的政治环境、社会经济情况加之媒体的放大效应,使得中国教师外派前往非洲的意愿有所下降。第三,未来师资需求趋向。接下来,非洲本土师资特别是基础教育体系中文师资会比较紧缺,这主要是由于非洲将中文纳入国民教育体系的国家数量增长,基础教育阶段的中文师资需求将不断增加,而目前各国孔子学院的中方师资和本土师资大部分都服务于高等教育体系。同时,非洲各中文专业开设时间不长,很多是近十年内开设的,很难大量供给相应本土师资,供需明显失衡。

总体而言,非洲中文师资本土化已经实现了人员队伍数量上的初步本土化,但存在高端引领性人才缺乏、覆盖国别少的问题,师资本土化培养、专业发展等长远性机制还远未成熟,整体而言正处在由中方师资为主向非方师资为主的过渡阶段。

2. 教学资源本土化

有学者将国际中文教育教学资源建设分为三种类型:成熟型、成长型、薄弱型,并从历时角度将各国教学资源建设分为五个发展阶段:起步阶段、"引进为主、本土为辅"阶段、"引进与本土并进"阶段、"本土为主、引进为辅"阶段、"本土为主、引进为辅、对外输出"阶段。[④] 本文认为,"薄弱型""引入为主、本土为辅"的表述较符合目前非洲中文教学资源本土化的现状。目前非洲 36 个国家开发了 303 种本土教材,平均每个国家开发的教材数量为 8 种,而其他大洲平均每国开发的教材数欧洲为 32 种、亚洲为 34 种、美洲为 46 种、大洋洲为 27 种,[⑤]可见非洲本土研发教材的能力落后于全球其他地区。

非洲本土自编的教材实际适用范围也比较有限,被所在国较为广泛地使用的仅有埃及艾因夏姆斯大学编写的中文专业系列教材,喀麦隆、毛里求斯、突尼斯等国自编中小学教材(见表 1)。"引入型"教材在非洲中文教学中使用更加广泛,在乌干达、赞比亚、坦桑尼亚等国中学汉语教学当中使用的都是中方编写的《快乐汉语》系列教材;非洲各孔子学院面向大学生或其他成人学习者选用的教材基本上是中方编写的教材,例如南非孔子学院选用的教材主要有《新实用汉语课本》《跟我学汉语》《快乐汉语》《汉语会话 301 句》《成功之路》《轻松学中文》《HSK 标准教程》《YCT 标准教程》8 种,而这些汉语教材基本上都是面向来华留学生的教材。[⑥] 在实际使用过程中,"引入型"教材的效果并不理想,非洲当地学生对教材的总体满意度并不高,在针对非洲 6 国孔子学院教材的研究发现,有 71%的学习者认为教材不能很好满足他们的学习需求,88%的学习者认为教材不能很好贴近他们的现实生活。[⑦] 因此,本土教材的开发在保证中文的相关内容准确的同时,也要兼顾当地相关教育政策,做到与当地文化语境、社会心理相契合。从这一角度而言,非洲中文教材本土化还有很长的路要走。

---

① 吴宗劲,吴梦麒,李维. 撒哈拉以南非洲的教师流失:特征、影响及原因[J]. 外国中小学教育,2019,(4).

② 数据来自笔者所访谈的非洲马达加斯加、贝宁任教的中国外派中文教师。

③ 代璐. 乌干达中学汉语教学需求调查研究[D]. 云南大学硕士学位论文,2020.

④ 马箭飞,梁宇,吴应辉,等. 国际中文教育教学资源建设 70 年:成就与展望[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2021,(6).

⑤ 教育部中外语言交流合作中心. 国际中文教学资源发展报告 2021[M]. 北京语言大学出版社,2022:36.

⑥ 刘瑞欣. 南非孔子学院汉语教学"三教"情况调查与分析[D]. 哈尔滨师范大学硕士学位论文,2020.

⑦ 王旭贝. 非洲六国孔子学院汉语教材使用调查报告及编写建议[D]. 渤海大学硕士学位论文,2016.

中国知网 https://www.cnki.net

表 1　非洲本土自编中小学代表性教材情况表(笔者自行整理)

教材/国别	喀麦隆	突尼斯[①]	毛里求斯[②]
教材名称	《你好喀麦隆》系列教材(1～4)	《龙》系列教材(1～2 册)	《小学汉语课本》
教材适用范围	喀麦隆初中 3～4 年级，高中 1～2 年级	突尼斯高中 3～4 年级	小学 1～6 年级
编制时间	第一册 2015 年，第二、三、四册 2017 年	2010 年	1984 年编写，1994 年和 2006—2011 年，2015—2016 陆续修订
编者	主编为喀麦隆中等教育部总督学杜迪(NAMA DIDIER DIEUDONNE)博士，浙江师范大学徐丽华教授担任顾问	突尼斯语言学院汉语系副教授洛特菲·谢比勒及本土教师	甘地学院中文系及本土教师
其他	该套教材由浙江教育出版社和喀麦隆当地出版社合作出版	根据突尼斯教育部 2002 年 7 月公布的文件规定而编写	浙江师范大学刘岩博士 2015—2016 年担任毛里求斯汉语教学顾问，其间修订了毛里求斯小学汉语教学大纲和教材

此外，非洲的本土中文数字资源建设非常薄弱。在全球 404 个中文学习网站中非洲仅有埃及自主开发了 1 个，进行数字化开发的教材仅喀麦隆有 1 册，自主开发中文学习 APP 也几乎没有。[③]

造成非洲中文教学资源本土化严重滞后的原因是多方面的，其中比较重要的原因有两点：一是本土高水平师资队伍的缺乏，且中方师资流动性大，缺少组织编写教材的人员；二是非洲本国的教育资源极度紧张，由于中文教学在大多数国家发展时间不长、规模不大，本国开发中文教学资源的经费不够、动力不足。

3. 教法本土化

任何语言教学本土化建立在对所在国家和区域的学习者特点、语言习得规律充分认识、对开展教学的环境充分了解基础之上。而这种“认识”和“了解”的前提是一定量研究成果的积累。从这点来看，部分中文教育开展较好的非洲国家已经有了初步积累，如埃及、喀麦隆等国。从 2008 年出现第一篇文章开始，中国知网上喀麦隆中文教学研究相关文章目前已达到 101 篇，涉及当地语音教学、汉字教学、教学法、教材、语法等具体教学问题的有 86 篇，其中由喀麦隆籍研究者撰写的论文 23 篇。在中国知网，与埃及中文教育相关的研究也比较多，关于埃及中文教学具体问题的文章有 79 篇。本文对涉及 1999—2018 年非洲来华留学生排名前十的生源国出现频次最高的 10 个国家在中国知网刊载的中文教学研究文献进行了统计(见表 2)。

表 2　非洲中文教育研究文献国别分布表[④]

国别	知网文献数	中方作者	非方作者
坦桑尼亚	32	24	8
苏丹	50	28	22
尼日利亚	57	31	26
埃塞俄比亚	14	3	11
喀麦隆	101	78	23
赞比亚	11	4	7
肯尼亚	65	57	8
加纳	9	6	3
毛里求斯	17	17	0

在上述研究成果中，喀麦隆、肯尼亚、尼日利亚、坦桑尼亚中文教学研究数量较多。[⑤] 研究成果的作者中，中国研究者占比为 69%，说明在非洲中文教育研究中，中方研究者仍然起到主导作用。上述这些研究涉及特定国家中文教学的各个方面，是后续非洲各国进行教学总结，推动理论走向本土化的重要积累。同时，这些研究成果中的一部分也在实践中得到了应用，例如原雅温得第二大学孔子学院中方院长

① 海客. 多语背景下突尼斯中文教育发展研究[D]. 中央民族大学博士学位论文，2021.

② 信息来自曾担任毛里求斯汉语教学顾问的浙江师范大学刘岩教授，由于没有统一与要求，毛里求斯部分中学 1～3 年级使用甘地学院自编的《初级中学汉语》或《快乐汉语》。

③ 郭晶，吴应辉. 国际中文教育数字资源建设现状与展望[J]. 国际汉语教学研究，2021，(4).

④ 此表系根据知网数据自行整理，数据统计截止日期为 2024 年 12 月 20 日。

⑤ 这些国家设有孔子学院，且孔子学院中方合作院校设有汉语国际教育专业硕士点。

中国知网　https://www.cnki.net

吴强告诉笔者:“大概有三分之一的和喀麦隆中文教育有关的研究成果我们应用了,比如在组织本土教师培训和在对孔子学院的课程设置进行修订时起到了比较好的指导作用。”需要指出的是“汉语国际教育专业硕士”的培养对非洲中文教学研究的助推作用,在中国知网中对非洲具体教学问题进行研究的论文 70%以上为硕士学位论文,作者大部分是就读或毕业于汉语国际教育专业的非洲留学生或赴非洲任教的中方教师、志愿者。

非洲地区组织的中文教育学术活动相对比较少。非洲各国孔子学院会不定期举办所在国的中文教学研讨会,但普遍影响力较小,研讨内容以教学经验交流为主。近年来覆盖面遍及整个非洲,有一定影响力的学术活动开始出现,比较有代表性的有浙江师范大学非洲中文教育实践与研究基地组织举办的系列会议,包括“2020 非洲中文教育和中文专业发展论坛”“2020 年中国与非洲国家中文教育合作前景研讨会”“2021 年非洲国际中文教育研讨会”“2022 年非洲中文教育研讨会”“2024 年非洲中文教育师资培养与专业建设研讨会”等。[①] 区域性的会议如突尼斯迦太基大学孔子学院、迦太基大学突尼斯高等语言学院联合主办的首届北非地区中文教育国际研讨会。[②]

从研究成果的发表、研究会议的组织两个方面来看,目前非洲的中文教学研究还依赖于中方,并没有形成本地化的教学研究机制。以非洲中文教学开展时间最长且本土教师水平最高的埃及为例,其现状就是“汉语教师协会没有、汉语教学组织也没有、专业刊物也没有,我们一般在学校的刊物或在中国的杂志上发表论文。”[③]可见,非洲中文教育研究本土化任重道远。

(二)非洲中文教育管理支持本土化

非洲中文教育管理支持的本土化体现在非洲国家专门中文教育机构的开设情况,以及这些机构是否可以对非洲当地中文教学进行直接有效地支持。目前,非洲中文教育最重要的机构是 67 所孔子学院、46 个孔子课堂。[④] 根据孔子学院章程,孔子学院的合作模式为中外合作共建,其机构设置、运行机制、人员配备等由中非双方共同商定,中方合作院校派往孔子学院的院长、教师、志愿者主要承担汉语教学、文化活动的组织工作,外方院长及管理人员主要负责管理、对外协调工作。[⑤] 因此,孔子学院在设立之初就是具有“本土化”色彩的,是设立在国外的中文教学机构,而非中方的中文教学机构。因此,对于孔子学院来说,需要关注的是中方在其中所起到的角色和职责到底是什么。以下从组成语言教学机构的教学力量、管理团队两个方面进行讨论。

如前文所述,从机构最重要的教学力量的角度来看,非洲各国孔子学院正在实现从中方师资为主到以本土师资为主的转型阶段。从管理团队的组成来看,由于孔子学院采用的是中外合作模式,因此无论是各所孔子学院决策机制——理事会,还是孔子学院中外方院长岗位的设置必然还是双向合作的模式而不会是单向的“本土化”,现阶段面临的主要问题还是中外方院长的“专业化”问题,目前大部分非洲孔子学院中外方院长并不是专职的,因此工作的专业化程度会有缺失。以非洲中文教育工作在全国处于引领地位的浙江师范大学为例,前后 16 人次的孔子学院院长具有相应专业背景(语言类)且长期从事国际交流合作管理工作仅 4 人次。[⑥] 在大多数非洲孔子学院,外方院长职务一般为相关院系的领导兼任,并不经常性参与日常事务管理。

目前在非洲设立的 60 多个中文专业中,大部分都是和非洲孔子学院相伴相生,由孔子学院推动所在高校设立了中文专业,由所在高校根据自身规定开展日常的学生和教学管理,由孔子学院师资承担专

① 会议报道详见“非洲中文教育实践与研究基地”微信公众号。

② 大连外国语大学孔子学院工作处. 我校突尼斯迦太基大学孔子学院举办首届北非地区中文教育国际研讨会[EB/OL]. https://www.dlufl.edu.cn/info/1046/11359.htm.

③ 时任埃及艾因夏姆斯大学国际处处长、孔子学院外方院长伊斯拉(D. Esrra)教授访谈时做如上表述。

④ 中外语言交流合作中心. 微专题:你好,非洲[EB/OL]. http://www.chinese.cn/zhuanti/202408/.

⑤ 包亮,徐丽华. 孔子学院:用教育助力中非命运共同体建设[EB/OL]. https://share.gmw.cn/theory/2018-09/13/content_31149702.htm.

⑥ 浙江师范大学. 合作交流:孔子学院[EB/OL]. https://www.zjnu.edu.cn/4029/list.htm.

中国知网 https://www.cnki.net

业教学任务，因此这些专业面临的问题和孔子学院有区别，他们得到的“管理支持”是本土化的，但是在教学资源、师资等方面，由于与孔子学院的合作，体现出非本土化的特点。

（三）非洲中文教育政策引导本土化

非洲中文教育政策引导本土化体现在由当地政府部门自主颁布的与中文教育相关的语言教育政策等顶层设计。19 个非洲国家先后将中文纳入国民教育体系，本质是语言教育政策的调整，对中文教育走向非洲普通民众具有非常重要的意义。特别是非洲尚处于高等教育精英化阶段，对大多数普通民众而言，基础教育才是接触到中文教育的可能路径。需要注意的一点是非洲国家政策落实周期比较长，从提出政策意向到政策落地实施往往需要较长时间。例如南非早在 2008 年就提出，计划于 2009 年在 100 所中学开设中文课程，[①]但直到 2015 年 4 月，南非才同中方协同制定了中文教学大纲，在南非行政首都所在的豪登省 14 所中小学正式开设中文课程。[②] 肯尼亚在 2009 年就已经提出将中文列为中小学选修课程，但直到 2020 年才公布中文教学大纲；喀麦隆从 2009 年开始培养中文师范专业学生，中文教学大纲正式公布为 2014 年。因此，在宏观层面，是否将中文纳入国民教育体系对中文教育本土化来说仅仅具有标志意义，更重要的是制定并颁布相应的中文教学标准或者大纲并加以实施。目前，非洲有南非、喀麦隆、坦桑尼亚、乌干达、毛里求斯和赞比亚等部分国家的中文教育标准进入实施阶段。

除中文教育标准实质性实施外，非洲中文师资培养体系建设、中文教学资源建设的顶层设计亦基本空白。由于非洲国家发展滞后，教育自身资源不足，长期对外财政依赖和援助依赖而形成援助路径依赖，上述问题并未进入非洲绝大部分国家的政策视野。在中文教育开展相对较好的国家中，此类政策设计往往出现在非洲国家与中方签订的合作协议中，例如 2020 年 9 月中国同埃及签订的《关于将汉语纳入埃及中小学作为选修第二外语的谅解备忘录》中提出，双方将就组建教师团队、编制教学大纲、优化教学方法开展进一步沟通和协商，推动该协议分批次、有重点、抓示范的落实和执行。[③] 在喀麦隆中等教育部同浙江师范大学签署的推进喀麦隆中文教育的协议中，本土教师的专业发展问题是主要内容；乌干达、坦桑尼亚与中方的协议很多条款也是围绕本土师资的培养展开。目前，还没有针对非洲的中文教学资源的开发规划，除埃及、喀麦隆、突尼斯、毛里求斯等少数国家外，没有进行过成套的本土教材编写，基本上是在当地工作的中文教师根据实际需要进行专题教材编写。[④]

总体而言，经过近 20 年发展，非洲中文教育发展成效显著，整体从“‘走进去’转向‘融进去’”，[⑤]但在非洲绝大多数国家，中文教育“融进去”还只是初步的、浅层的，要实现非洲中文教育本土化，还需要中非双方从不同的层面加以推动。同时，在智能技术正深刻而广泛地改变着教育的当下，非洲中文教育的本土化发展面临新挑战。当前，在语音识别、文本生成、知识图谱、虚拟现实、大数据分析等技术赋能下，中文教学资源开发、教学实践与测试、教学平台等正在快速优化创新，[⑥]推动国际中文教育走入变革期。但考虑不同区域的教育教学实践条件，此前互联网等数字技术的接入和使用差异带来的“数字鸿沟”则很有可能进一步演化为“智能鸿沟”，而非洲首当其冲。在国际中文教育转向之际，整体落后的教育软硬件条件可能会导致非洲中文学习者陷入起点意义上教育机会不均等、教育过程中机会不均等问题。

---

① 编辑部. 南非教育部允诺明年将在南非百所高中开设汉语课[J]. 海外华文教育动态，2008，(4).

② 汉语跻身南非学校教学大纲，明年起学生可选修[EB/OL]. https://www.chinanews.com.cn/m/edu/2015/04-18/7216382.shtml.

③ 汉语教学将纳入埃及中小学教育体系，预计覆盖约 1200 万人[EB/OL]. https://m.gmw.cn/baijia/2020-09/08/1301536437.html.

④ 如厄立特里亚的速成汉语教材、南非开普敦大学孔子学院的小学汉语教材、南非警察汉语培训班的专门教材等。

⑤ 吴勇毅. 国际中文教育“十四五”展望[J]. 国际汉语教学研究，2020，(4).

⑥ 王治敏，王一帆，徐悦. 国际中文教育智能技术应用及趋势研究[J]. 华文教学与研究，2025，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

四、非洲中文教育本土化的优化策略

习近平主席指出,中文承载着中华民族数千年的文明智慧,是中国贡献给世界的重要公共文化产品,支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。[①] 2024 年中非合作论坛北京峰会发布的《中非合作论坛—北京行动计划(2025—2027)》提出,中方将在未来的合作中"支持非洲实现教育转型"[②]。因此,中国有责任支持服务非洲开展好中文教育。结合上文分析,可考虑从以下几个方面支持、推进非洲中文教育本土化发展。

(一)保持政策延续性

第一,继续将中文教育纳入中非合作论坛等双边、多边机制化政策框架,保持政策引领。借鉴在埃及、坦桑尼亚、乌干达、喀麦隆等国家开展中文教育本土化工作经验,特别是在国民体系内开展的中文教育、本土中文教师培养、中文专业建设等方面进行经验总结、路径归纳,并以此为"范式"参照,以便在非洲其他中文教育本土化发展基础较好的国家更好推进相关工作。第二,制定非洲中文教育发展专项规划。在对非洲中文教育本土化发展摸清底数的基础上,科学制定区域专项帮扶规划或者国别方案,如本土教师帮扶发展规划、本土教学资源发展规划等,邀请当地的语言教育专家共同参与规划的制定或征求意见建议。

(二)拓展中非双向合作

第一,推进中非语言教育数字合作。"推动数字教育在更多非洲国家落地"是《中非合作论坛——北京行动计划(2025—2027)》的重要举措,而以国际中文教育为抓手开展语言教育的数字合作则是可行的路径,通过孔子学院和其他中文教育机构搭建在非洲可及性更强的数字中文教育平台,优化非洲数字中文教育资源的内容质量,提供易于访问且富有吸引力的教育资源和教学方法,更好保障非洲中文学习者的教育平权。第二,推动中文教学资源共同开发。重点与将中文纳入国民教育体系的非洲国家开展合作,为非洲有关国家提供"'课程、资源、教学、师资、评估'一体化解决方案,择重点、分批次推动更多中文教学资源融入更多国家的基础教育体系和主流市场渠道"[③]。第三,做好中文教育研究成果共享。依托各国孔子学院及相应中方合作院校、中文教育基地院校,加强对既有非洲区域化、国别化中文教育研究成果的总结与共享。通过中非联合开展的中文师资、教学培训项目积极向非方介绍最新研究成果。加强鼓励非洲一线教师开展中文教育研究,产出源自非洲教学实践、符合非洲教学环境特点的成果。

(三)支持非洲中文专业内生发展

第一,推进本土中文师范专业建设,加强与非洲当地教师培养体系对接。推动以单独设立中文师范专业或者在现有中文专业基础上进行联合培养的方式衔接非洲当地教师培养体系。可通过"国际中文教师奖学金""本土志愿者"等项目加强对其师资、教材等各方面的支持。第二,做好专业建设的结对帮扶。中非双方高校共建孔子学院基础上推出针对开设中文专业的非洲高校的专项合作计划,以结对方式对非方高校予以定点帮扶;通过中外联合办学的模式增加非洲高校中文专业对当地学生的吸引力,扩大人才培养规模。第三,充分利用中国国内中文教育专业体系培养非洲中文教学领军人才。建议对非洲籍汉语国际教育硕士进行跟踪培养,鼓励从事中文专业建设和人才培养工作;对其中的优秀者可以利用"新汉学计划""国际中文教育专业博士"进一步培养。第四,做好非洲中文专业教学资源供给。针对非洲中文专业本土教学资源面临的问题,分区域、分国别开发适合非洲高校的中文专业大纲或通用性教材。

(四)加强非洲孔子学院建设

第一,通过孔子学院助力非洲中文师资供给。在非洲师资供给问题突出背景下,一方面应当出台措施

① 习近平向 2024 世界中文大会致贺信[N]. 人民日报,2024-11-16(002).

② 中非合作论坛—北京行动计划(2025—2027)(摘要)[N]. 人民日报,2024-09-06(003).

③ 中外语言交流合作中心. 国际中文教育教学资源建设行动计划(2021—2025 年)[EB/OL]. http://www.chinese.cn/uploads/file/20220125-1643091013876953.pdf.

中国知网 https://www.cnki.net

加强孔子学院本土师资的聘用，另一方面要继续保持一定量的中国师资选派。同时，非洲很多国家既不具备本土师资培养能力，也未建立中文本土师资专业发展机制，需要通过孔子学院联合、发动中非各相关方加强对本土师资专业发展的支持力度。第二，通过孔子学院做好对非洲相关大学中文专业的支持。非洲中文专业是非洲中文教育本土化发展最重要的人才来源，在目前非洲相关大学中文专业与孔子学院发展相伴相生、数量不断增长的情况下，应继续通过孔子学院加强对开设中文专业的非洲高校的支持力度。第三，鼓励有能力的孔子学院在当地中文教学标准制定、教师标准制定、中文考试推广、中文＋职业等方面发挥作用。

五、结语

要进一步推动非洲中文教育本土化发展，还有很多工作要做。由于起步时间不一，非洲各国中文教育本土化发展呈现出显著的层次差异，将中文纳入国民教育体系和已经制定全国性中文教学大纲并付诸实施的国家还是少数，具有本土师资培养、本土教学资源开发、本土教学研究能力的国家更是寥寥。但长期来看，中非合作向好的总体趋势不会改变，非洲中文教育发展机遇期也将会随之延续。中国作为母语国要充分利用好以孔子学院为代表的中非共建、共享的中文教育平台的作用，从外部为非洲中文教育本土化发展提供师资、教学资源、规划等方面的资源支持，同时加强非洲中文教育数字赋能，促进非洲中文教育内生能力建设，避免非洲中文教育陷入“数字鸿沟”“智能鸿沟”，进一步推动非洲中文教育可持续高质量本土化发展。

Localization of Chinese-language Education in Africa: An Analytical Framework, Implementation Approaches and Optimization Strategies

BAO Liang

(Centre for African Chinese-language Education Practice and Research, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004, China)

Abstract: “Localization” is regarded as a crucial factor in promoting the high-quality development of Chinese-language education. The African Chinese-language education demonstrates both uniqueness and representativeness, serving as a typical case for studying the localization of Chinese-language education. Drawing upon the language dissemination theories, this paper constructs an analytical framework to examine the localization practices of the Chinese-language education in Africa through three dimensions: “localization of internal elements”, “localization of management support”, and “localization of policy guidance”. The paper reveals that while the African Chinese-language education has achieved some remarkable progress, generally transitioning from “entering” to “integrating” into the local contexts, the current integration in most countries remains preliminary and superficial. Furthermore, new challenges have emerged in the context of digital transformation. To optimize the localized development of the Chinese-language education in Africa, the paper offers the following recommendations: maintaining the policy continuity in Chinese-language education, expanding the bilateral educational cooperation between China and Africa, supporting the endogenous development of Chinese-language programs in Africa, and strengthening the development of the Confucius Institutes in Africa. Additionally, enhancing digital empowerment and fostering endogenous capacity building in the African Chinese-language education will facilitate the high-quality localized development of the Chinese-language education across the continent.

Keywords: Africa; Chinese-language education; localization; analytical framework; high-quality development

[责任编辑：肖国荣]

中国知网　https://www.cnki.net

中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的方式、问题与发展对策

肖　洋
（云南师范大学 云南华文学院，云南 昆明 650500）

［摘　要］　在中非合作全面深化和坦桑尼亚政府积极推动的双重背景下，坦桑尼亚在国家教育政策中明确了中文教育的地位，制定了中小学教学大纲，建立了考试机制，建构了课程体系，标志着中文全面纳入坦桑尼亚国民教育体系，形成了“政策引导—大纲驱动—考试落地—课程融入”的本土化发展模式，为规模化开展中文教学，推进中文教育本土化高质量发展打下基础。同时也存在法律支撑不充分、大纲不够完善、考试机制认知度低、选必修课程少等问题。应从推动政策法制化进程、完善教学大纲、健全考试机制、优化课程体系等方面着手，进一步完善坦桑尼亚中文教育体系，以实现从外部依托向本土化发展转变，丰富区域国别中文教育本土化研究案例，为坦桑尼亚经济社会发展提供更有力的中文人才支撑。

［关键词］　国际中文教育；坦桑尼亚；国民教育体系；本土化；发展对策
中图分类号：　H195　　文献标识码：　A　　文章编号：1672-1306(2025)02-0066-09
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.002

一、引言

2024 年 11 月 15 日，国家主席习近平在给 2024 世界中文大会的贺信中指出：“语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁。中文承载着中华民族数千年的文明智慧，是中国贡献给世界的重要公共文化产品，支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。”① 中国是最大的发展中国家，非洲是发展中国家最集中的大陆，同属“全球南方”②。中非经过近 70 年的交往和交流，中非关系正处于历史最好时期，已经进入全面合作的新阶段，中非之间已结成合作共赢的利益共同体和休戚与共的命运共同体。在这种全面合作的新形势下，进一步推进面向非洲的中文教育，开展非洲中文教育研究意义重大。目前约有 19 个非洲国家将中文纳入国民教育体系。③ 从当前已将中文纳入国民教育体系的非洲国家对比来看，大部分国家还停留在课程设置阶段，相比之下，坦桑尼亚是极少数实现从课程设置到考试体系全面覆盖的国家之一。李宝贵和庄瑶瑶指出“将中文纳入考试体系是中文教育发展的高级指标”④，目前在非洲仅有坦桑尼亚、刚果（布）、马里等国达到这一水平。体现出坦桑尼亚在中文教育制度化方面的较高成熟度，具有典型的“政策引导—大纲驱动—考试落地—课程融入”的推

＊　［作者简介］肖洋，女，云南昆明人，云南师范大学在读博士研究生，研究方向为第二语言习得、国际中文教育。

［基金项目］2022 年云南省高等教育本科教学成果立项培育项目；云南省哲学社会科学规划教育学项目“印度中文教学研究”（AD23001）。

① 习近平向 2024 世界中文大会致贺信［N］. 人民日报，2024－11－16(002).

② 中华人民共和国中央人民政府. 中非合作谱写全球南方发展新篇章［EB/OL］. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202412/content_6995122.htm，2025－03－23.

③ 吕婉莹. 未来，中非人民将会心更近、情更深［EB/OL］. https://www.163.com/dy/article/JBFSBGRV05530KS1.html.

④ 李宝贵，庄瑶瑶. 中文纳入非洲国家国民教育体系的特征、挑战与路径［J］. 河南大学学报（社会科学版），2023，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

进路径，具备国际中文教育本土化研究中的代表性样本价值。

目前关于“中文纳入他国国民教育体系”的研究聚焦在以下几个方面：一是对纳入进程的研究。李宝贵等系统梳理了多个国家（如法国、意大利、塔吉克斯坦、埃及、南非）的中文纳入进程，从政治互信、教育体制差异、华校发展基础及孔子学院/课堂助力等多重维度切入，揭示了不同政治文化环境中中文制度化的共性逻辑与地域差异，[①]成为学界在该领域最具代表性的研究之一；二是对纳入模式的研究。周德欢与吴应辉将中文纳入国民教育体系的 13 个非洲国家的纳入情况分为潜在型、预备型、起步型、成长型、乏力型及稳定型 6 种模式，并提出了 6 种不同的发展策略；[②]三是对纳入层次的研究。学界通常将“中文纳入”划分为基础教育、高等教育和职业教育三个层次；[③]四是对纳入标准的研究。如何才算将中文纳入对象国的国民教育体系，郭晶认为当对象国在法律或行政层面正式确立中文地位、颁布相应教学大纲、将中文纳入国家考试并设置必修（或选修）课程时，即可视为实现了中文对其国民教育体系的制度化融入；[④]五是从纳入形式和纳入层次的研究。通过两重分析框架来判断中文在当地教育体系中的融入程度。[⑤]

关于坦桑尼亚中文教育的研究大多着眼于教学实践层面，如学生学习问题、教师培训、教材内容与教学方法的优化等。其中，刘岩对坦桑尼亚中文教育的发展状况进行了较为系统的梳理，主要聚焦于中文教育机构布局、师资结构、教学实施与教材使用等实践问题。[⑥] 相较之下，目前尚缺乏系统探讨中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的研究，本文试探讨之。

二、中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的基本方式

对于中文纳入国民教育体系的基本方式，本文认为郭晶提出的四维标准较为完整且具有较强的操作性[⑦]。坦桑尼亚中文教育的发展方式与该标准高度契合：通过政策引导逐步推动中文课程进入国民教育体系、制定覆盖中小学的教学大纲、将中文纳入中高考体系，并在多所学校设置必选修课程。早在 2015 年，坦桑尼亚教育科技部就与孔子学院总部签署三方协议，推动中文进入公立中学课程，并在 2016 年成为首批将中文纳入全国统一考试科目的非洲国家。[⑧] 目前，中文已全面纳入坦桑尼亚的国民教育体系，初步形成了制度化、常态化的发展模式。

（一）政策引导推动课程制度嵌入

近年来，坦桑尼亚在语言教育政策中不断释放出支持中文教育的明确信号。2023 年修订的《教育与培训政策》中，关于汉语教学地位的表述延续了 2014 年修订版中的表述，明确指出“在 2014 年《教育与培训政策》实施期间，斯瓦希里语、英语、汉语、阿拉伯语和法语等语言持续在各级教育与培训中开展教学”[⑨]。该

① 李宝贵，魏禹擎. 中文纳入法国国民教育体系现状、动因、挑战与对策[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2021，(3).

② 周德欢，吴应辉. 非洲国家中文纳入国民基础教育体系发展研究[J]. 丝绸之路，2023，(4).

③ 尹冬民，唐培兰. 中文纳入各国国民教育体系发展状况研究[J]. 语言文字应用，2022，(4).

④ 郭晶. 国际中文教育本土化发展指数构建研究[J]. 民族教育研究，2021，(3).

⑤ 李宝贵，庄瑶瑶. 汉语纳入海外各国国民教育体系之方略探索[J]. 现代传播（中国传媒大学学报），2020，(1).

⑥ 刘岩. 坦桑尼亚中文教育发展现状概述[J]. 国际中文教育（中英文），2022，(1).

⑦ 郭晶. 国际中文教育本土化发展指数构建研究[J]. 民族教育研究，2021，(3).

⑧ 《人民日报》报道我校坦桑尼亚孔子学院在当地掀起中文学习热潮[EB/OL]. https://www.zjnu.edu.cn/2018/0726/c4063a266231/page.psp. 2025－03－29.

⑨ The United Republic of Tanzania Ministery of Education, Science and Technology. Education and Training Policy 2014, 2023 Edition[S/OL]. https://www.moe.go.tz/nyaraka/education-and-training-policy-2014-2023-edition, 2024－11－14.

中国知网　https://www.cnki.net

政策颁布于 1995 年,在 2014 年、2023 年分别进行修订,是坦桑尼亚目前关于教育改革和发展最高层级的政策文件之一。2014 年修订版回应全球化挑战,纳入职业教育、技术培训及语言多元化战略,中文教育被纳入其中。连续两个版本的《教育与培训政策》强调汉语作为主要外语教学的地位,显示了坦桑尼亚对中文教育的高度重视。在国家教育政策中指明汉语作为 4 种外语之一,说明坦桑尼亚已将中文教育定位为服务国家经济发展和国际合作的关键领域,具备鲜明的制度嵌入特征。

上述政策的出台也与中国政府积极推进和持续努力密切相关。早在第三届《中非合作论坛北京行动计划(2007—2009 年)》中,中方即提出在非洲国家设立孔子学院,推动中文教育在非洲发展。该行动计划明确将推广汉语教学作为中非教育合作的重要一环,为包括坦桑尼亚在内的非洲国家提供了制度设计及资金上的有力支撑。[①] 其核心措施包括在有需求的非洲国家建立孔子学院(课堂),为当地培养师资、提供教材,并在条件成熟时推动汉语课程的本土化融入。在此基础上,第八届《中非合作论坛—达喀尔行动计划(2022—2024)》,中方进一步强化对非洲中文教育的支持,明确鼓励各国将中文教育纳入当地国民教育体系。[②]

坦桑尼亚当前对中文的制度性认可体现出发展中国家语言政策推进中的典型路径:由政策引导向行政落实过渡,逐步实现制度嵌入。在国家层面,中文的引入主要依赖政府推动与行政认定,尚未通过立法形式确立。

从实际成效看,中文在行政层面的确立促进了中文教学常规化与制度化。一方面,学校对开设中文课程的接受度显著提升,课程安排更趋稳定;另一方面,中文被纳入国家统一考试体系显著增强了学习的内在动力,推动了中文教学从项目化、兴趣化向体系化、本土化转型。

(二)大纲驱动规范课程体系标准

在政策层面初步确立中文教育地位之后,坦桑尼亚政府相继出台中小学教学大纲,在全国范围内为中文教育提供统一、规范的指导。2015 年 8 月,坦桑尼亚教育科技部颁布了首个《中学汉语教学大纲(中一至中四年级)》(以下简称中学大纲)[③],标志着坦桑尼亚开始从官方层面对中学阶段的汉语教学目标、教学内容、课时分配以及教学方法等进行明确的规定[④]。2023 年,坦桑尼亚教育科技部又颁布了《小学汉语教学大纲(小学三至六年级)》(以下简称小学大纲)[⑤],修订了中学大纲[⑥]。目前,汉语教学大纲已覆盖小学和中学,标志着中文已完全纳入整个基础教育课程体系。大纲内容全面,对"主要能力、具体能力、学习活动、教学方法、评估标准、教学资源和课时数量"7 个方面提出了具体要求。比如,对教学时间的规定,三至六年级学生每周安排 2 个课时,每课时 40 分钟;甚至对家长及监护人也提出了"监督和追踪孩子的学习进展""在可能的情况下管理孩子完成他们的学术任务""教育孩子教育和工作的重要性和

---

① 中非合作论坛北京行动计划(2007—2009 年)[EB/OL]. http://www.focac.org.cn/zywx/zywj/200909/t20090917_8044399.htm, 2024-08-03.

② 王辉,郑崧. 人类命运共同体视域下非洲中文传播的实践进路[J]. 西亚非洲, 2022, (5).

③ 坦桑尼亚教育科技部. 坦桑尼亚中学汉语教学大纲(中一至中四年级)(Chinese Language Syllabus for Ordinary Secondary Education FORM I - IV)[S/OL]. https://tie.go.tz/uploads/files/SYLLABUS%20FOR%20CHINESSE%20LANGUAGE%20(OLEVEL).pdf, 2024-03-05.

④ 坦桑尼亚教育科技部. 坦桑尼亚中学汉语教学大纲(中一至中四年级)(Chinese Language Syllabus for Ordinary Secondary Education FORM I - IV)[S/OL]. https://tie.go.tz/uploads/files/SYLLABUS%20FOR%20CHINESSE%20LANGUAGE%20(OLEVEL).pdf, 2024-03-05.

⑤ 坦桑尼亚教育科技部. 坦桑尼亚小学汉语教学大纲(小学三至六年级)(Muhtasari wa Lugha ya Kichina Elimu ya Msingi Darasa la III-VI)[S/OL]. https://www.example.com/chinese_syllabus.pdf, 2024-03-05.

⑥ 坦桑尼亚教育科技部. 坦桑尼亚中学汉语教学大纲(中一至中四年级)(Chinese Language Syllabus for Ordinary Secondary Education Form I-IV)[S/OL]. https://www.tie.go.tz/uploads/files/CHINESE%20LANGUAGE%20SYLLABUS%20FOR%20ORDINARY%20SECONDARY%20EDUCATION%20FORM%20I-IV.pdf, 2024-03-05.

中国知网 https://www.cnki.net

价值，并鼓励他们努力学习”等方面的具体要求。中学大纲也有相应的要求，还指出评估在教学中的重要性，将评估分为形成性评估和总结性评估，对形成性评估的方法和总结性评估的分值都做了具体规定。

在大纲驱动下，坦桑尼亚中小学中文教学内容与评价标准逐渐统一，教学质量得以提升，师资培训、教材编写等环节也开始围绕大纲标准展开，推动了中文课程由“项目化尝试”向“制度化实施”的转型。教学大纲的制度建设不仅满足了教育规范化管理的内在需要，也成为中文教育制度化的重要支撑平台。

（三）中文考试机制逐步完善

在多数国家，将中文纳入国民教育体系通常表现为在特定学段开设选修课程，仅有部分中文教育较为成熟的国家，才进一步将中文纳入官方考试体系之中。[①] 目前，坦桑尼亚已将中文纳入官方考试，形成“国家统一考试＋汉语水平考试”两条路径并行的考试体系。

1. 中文纳入国家统一考试体系

2017 年，中文被列为初中国考科目（Certificate of Secondary Education Examination，简称 CSEE），2021 年被列为高中国考科目（Advanced Certificate of Secondary Education Examination，简称 ACSEE）。值得一提的是，汉语与英语、斯瓦希里语、法语等语言并列为高考选考语种。[②] 汉语与斯瓦希里语一样成为两种高考组合中必选的语种。

汉语中考参考人数增加快、通过率高。2019 年起，坦桑尼亚国家考试委员会（NETCA）每年发布中考（CSEE）考生语言考试作答分析报告（详见表 1）[③]，从近 5 年数据看，汉语考生人数逐年增加（2023 年增加最多，为 880 人），且通过率高（在 90％以上），明显高于阿拉伯语和法语，但汉语的参考人数仍低于其他外语科目。

表 1　2019—2023 年坦桑尼亚初中国考（CSEE）考生语言考试成绩统计表[④]

年份	汉语		法语		阿拉伯语		英语	
	参加考试人数（人）	通过率	参加考试人数（人）	通过率	参加考试人数（人）	通过率	参加考试人数（人）	通过率
2023	880	91.4％	暂无数据	暂无数据	31,480	26.1％	暂无数据	暂无数据
2022	310	95.8％	2,578	75.3％	17,738	25.3％	543,117	67.5％
2021	473	88.8％	2,470	72.8％	17,178	17.6％	510,196	64.2％
2020	126	94.4％	2,639	52.9％	18,338	15.2％	462,377	73.4％
2019	144	100％	2,845	75.2％	22,089	26.8％	459,284	64.6％

汉语高考参加考试人数少、通过率低。依据《2023 年坦桑尼亚高中国考（ACSEE）考生语言考试成绩统计表》（见表 2）得知：把汉语作为高考选考科目的考生人数少，仅有 19 人，通过率仅为 68.4％，明显低于阿拉伯语、法语、英语和斯瓦希里语等语言科目。

① 李宝贵，吴晓文. 中文纳入海外各国国民教育体系：价值、演进与表征[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2022，(4).

② 坦桑尼亚高中即将开设汉语课程[EB/OL]. https://cn.chinaculture.org/pubinfo/2022/07/23/200001003002001/c3bddaf1506e47a197967deb4eb3a9de.html，2024－05－16.

③ 根据 2019—2023 年坦桑尼亚国家考试委员会发布的各语言类科目《初级中等教育证书考试考生试题作答分析报告》整理[EB/OL]. https://onlinesys.necta.go.tz/cira/csee/2020/024_LITERATURE_IN_ENGLISH.pdf；https://onlinesys.necta.go.tz/cira/csee/2020/025_ARABIC_LANGUAGE.pdf；https://onlinesys.necta.go.tz/cira/csee/2020/026_CHINESE_LANGUAGE.pdf. 2024－12－03.

④ Matokeo Tanzania. Chinese Language CSEE Results 2023[EB/OL]. https://matokeo.co/csee/subject/chinese/2023/，2024－11－17.

中国知网　https://www.cnki.net

表 2 2023 年坦桑尼亚高中国考(ACSEE)考生语言考试成绩统计表①

语言	参加考试人数(人)	考试通过人数(人)	通过率
汉语	19	13	68.4%
阿拉伯语	100	97	97.0%
法语	267	264	98.9%
英语	32,270	32,099	99.7%
斯瓦希里语	29,184	29,184	100%

2. 中文水平考试类型全、覆盖广

目前,中文水平考试(HSK)、中文水平口语考试(HSK 口语)、中文水平考试(商务)(BCT)和 中文水平考试(中小学)(YCT) 等主要的中文水平考试类型在坦桑尼亚都已开展,主要由各孔子学院(课堂)及各教学点组织实施。截至 2024 年,全国共设有 7 个考点,覆盖主要城市及教学点。② 考生人数逐年增加,2013 至 2019 年间,HSK 考生人数增长超过 60 倍,截至 2019 年,坦桑尼亚参加中文考试,包括 HSK、HSK(口语)、YCT 人数已达 8390 人次。③

(四)试点引领梯度融入课程

将中文纳入坦桑尼亚国民教育体系早期阶段,教学资源、师资与政策环境尚未完全成熟,因而采取“先行试点、逐步融入”的策略,这一方式不仅能在有限的范围内验证课程内容和教学模式的有效性,也为后续规模化普及提供了循序渐进的可复制经验。从试点学校的发展历程、相关政策与课程设置情况来看,坦桑尼亚已初步形成由“试点学校—多地区扩散—全面覆盖”渐进升级的态势。

中学汉语教学的试点工作始于 2015 年 8 月由国家汉办(现中国教育部中外语言交流合作中心)与坦桑尼亚教育科技部等部门共同推动,在 6 所公立中学开设基础汉语课程。④ 此后,中文课程逐步从首都和大城市向周边地区扩展,并在教学内容、教师配置与教学管理方面持续优化。截至 2023 年,已有 18 所中学开设中文课,中小学中文学习者已超过 6500 人。⑤ 这一数字较试点初期有显著增长,显示出汉语学习需求在当地基础教育领域的快速增加。从区域推进角度看,2023 年 3 月,桑给巴尔教育部将汉语列为中学生必修课,并在 8 所示范中学开设汉语课程,汉语已取代法语课,成为学校的第二外语选修课。⑥ 2024 年 1 月 22 日,桑给巴尔公立大学孔子课堂与里拉国际学校合作启动了小学阶段的中文教学项目。这是桑给巴尔地区第一所在小学阶段引入中文课程的私立学校。⑦

大学汉语教学从多多马大学开始。多多马大学孔子学院在本部开设东方语言文学学士学位(汉语)

① 根据 2023 年坦桑尼亚国家考试委员会发布的各语言类科目《高级中等教育证书考试考生试题作答分析报告》整理[EB/OL]. https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/125_ARABIC_LANGUAGE.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/123_FRENCH_LANGUAGE.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/126_CHINESE_LANGUAGE.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/121_KISWAHILI.pdf; https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2023/122_ENGLISH_LANGUAGE.pdf, 2024-11-17.

② 2025 年度国际中文考试安排[EB/OL]. https://kw.chinesetest.cn/goKdInfoOrPlan.do, 2024-11-19.

③ 刘岩. 坦桑尼亚中文教育发展现状概述[J]. 国际中文教育(中英文),2022,(1).

④ 这 6 所中学分别是:Benjamin Mkapa High School、Zanaki Secondary School、Uwanja wa Ndege、Secondary School、Dodoma Secondary School、Morogoro Secondary School、Kilakala High School.

⑤ 中国驻坦桑尼亚大使馆. 陈明健大使出席赠送坦桑尼亚学生中文教材交接仪式[EB/OL]. http://tz.chinaembassy.gov.cn/chn/sgdt/202305/t20230529_11085524.htm, 2024-09-04.

⑥ 华人故事·我在坦桑尼亚浇灌汉语花园[EB/OL]. https://tv.cctv.com/2023/12/23/VIDEshn0ST1R9uSK2hNVjDLc231223.sht, 2024-11-05.

⑦ 浙江省孔子学院月度要闻(2024 年 1 月)[EB/OL]. https://ci.zjnu.edu.cn/2024/0301/c9915a460271/page.htm, 2024-04-19.

中国知网 https://www.cnki.net

(Bachelor of Arts in Oriental language (Chinese))[①]及中文学分选修课，还通过教学点向社会群体开展汉语教学。截至 2022 年，已累计招收 350 多人。[②] 2019 年多多马大学孔子学院在莫罗戈罗穆斯林大学设立教学点，开设教育专业汉语方向(Bachelor of Arts in Chinese Education)和语言翻译专业汉语方向(Bachelor of Arts in Language and Interpretation)汉语课、汉语公选课(纳入学分管理系统)、HSK 考试培训课以及面向社会人士的汉语兴趣班等不同类型课程[③]。另外一个试点是达累斯萨拉姆大学孔子学院开设 4 门汉语课程，分别是汉英教育学学士学位课程、汉语文凭课程、汉语短期课程、选修课程。

坦桑尼亚通过“由点及面”的试点机制在资源有限的条件下稳步推动了中文课程从基础教育阶段到大学阶段的全覆盖，为其他非洲国家提供了可借鉴的路径样本。

三、中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的问题表征

随着中文在坦桑尼亚逐步实现政策引导、大纲出台、考试落地与课程融入，初步构建起坦桑尼亚中文教育本土化发展基本框架。然而，从实践效果来看，这一纳入过程仍存在明显的结构性问题，具体表现为：缺乏立法支撑、大纲不够完善、考试参与度偏低，以及选必修课程少等。

(一)缺乏立法支撑，制度保障不稳固

当前中文在坦桑尼亚虽已通过《教育和培训政策》明确汉语作为外语教学的地位，但尚未形成正式的法律保障机制，整体仍处于“政策倡导型”而非“法定确立型”的阶段。中文课程的设立和运行多依赖中坦双边合作框架和外部资源支持，在本国教育体系中缺乏预算保障与法律依据，制度稳定性和持续性存在不确定性。

与英语、法语、阿拉伯语等传统外语在坦桑尼亚教育体系中已形成较为明确的法律地位相比，中文作为新增课程尚未进入国家法律或长期教育规划政策。其政策支持多体现为国家元首讲话或专项项目安排，法律刚性不足，难以有效抵御政策波动带来的制度风险。

(二)大纲部分内容抽象，可操作性不强

虽然坦桑尼亚教育科技部已先后发布中小学汉语教学大纲，为中文课程的设置提供了基本框架，但课程体系尚处于初级阶段，仍存在层级区别不明显等问题。如关于语音、词汇的“具体能力”存在 3 个较为明确的问题：一是中小学大纲对“具体能力”描述非常相近，没有梯度。如小学大纲中对 4 个年级汉语语音能力、词汇能力的表述基本一致，均为“掌握(或培养)汉语声母、韵母和声调的音素意识并掌握发音”“能够联系单词与环境中的对象”“掌握简单的语法和词汇”。二是大纲中的关键指标用词不准确。关于“汉语声母、韵母和声调的音素意识并掌握发音”能力，小学 3 年级、5 年级使用的动词是“掌握”，小学 4 年级、6 年级使用的动词是“培养”，中学 4 个年级均用“提升”。看不出明确、清晰的梯度层次。对小学阶段 4 个年级中交叉使用的“掌握”和“培养”如何区别也缺乏解释。三是大纲中配套教学资源表述宽泛且较为随意，如，教学资源“电脑”仅在小学 3 年级出现过，4 至 6 年级均未再出现。

此外，高等教育与职业教育层面尚无相应的教学大纲，这限制了学生中文学习的纵向延续，也阻碍了“中文＋专业能力”型人才的系统化培养，难以适应中坦人文、经贸合作对高素质中文人才的多元需求。

(三)中文考试认知度不高，参与人数少

当前坦桑尼亚中文考试体系已初步建立，涵盖国家统一考试(CSEE 和 ACSEE)与中文水平考试

---

① The University of Dodoma. Programs -The University of Dodoma [EB/OL]. [2024－11－02]. https://www.udom.ac.tz/programme/view?id=VFZSbmVBPT0=, 2024－09－03.

② 杨伦. 多多马大学孔子学院中文专业课程设置的问题与对策[J]. 管理工程师, 2022,(6).

③ 多多马大学孔子学院. 莫罗戈罗穆斯林大学教学点简介[EB/OL]. https://mp.weixin.qq.com/s/7vgL0JcJzs17-w4PZtMCnQ, 2024－11－05.

中国知网　https://www.cnki.net

(HSK)两种方式,但整体发展仍不均衡,社会认知度和参与度偏低。中文虽已被纳入国家的初中与高中考试体系,但实际报考人数较少,特别是高考阶段,选考中文的人数少,通过率远低于英语、法语、阿拉伯语,这说明中文考试在学科选择中的吸引力与认同度仍然有限。

与此同时,近几年中文水平考试通过率呈逐年下降趋势,反映出当前教学与测评之间存在衔接不畅、考试内容与教学水平匹配度不足等问题。[①] 部分考生对考试形式、题型要求及实际用途缺乏了解,导致备考缺乏针对性,考试效果未能充分体现学生真实水平。

整体来看,无论是在校内的升学考试体系中,还是在校外的语言水平测评中,中文考试仍处于制度初建阶段,考试的权威性、激励功能与社会认可度尚未充分建立,对中文课程质量提升与学生学习动机的驱动作用仍较为有限。

(四)教学主体单一,选必修课程少

在中文课程推广过程中,坦桑尼亚整体采取"选修先行、试点引领"的推进路径,虽然在局部地区形成了一定示范效应,但从全国范围来看,坦桑尼亚高校和中小学中文教育主要依托 2 所孔子学院(达累斯萨拉姆大学孔子学院和多多马大学孔子学院)和 1 所孔子课堂(桑给巴尔公立大学孔子课堂)进行,尚未形成由坦桑尼亚本土教学机构独立设立中文课程的常态机制。这反映出目前教学体系自主性不强,本土化程度不足,抗风险能力偏弱。

从当前课程设置结构来看,中文课程在坦桑尼亚中学与大学阶段虽已部分纳入课程体系,但整体上仍以选修形式为主。大学阶段仅在少数语言类专业中设为必修课,其他院校和专业普遍将中文列为选修课或非学分课程;中学阶段虽在部分学校低年级阶段设置为必修,但覆盖面有限,未能形成广泛的制度刚性和稳定的课程地位。根据官方统计,截至 2023 年,坦桑尼亚共有 19733 所小学、5926 所中学和 50 所高等教育机构[②]。而目前仅有不足 30 所中小学开设中文课程,大学中也仅有 4 所高校开设选修或必修中文课程,显示出中文教育在总体教育体系中的参与率仍处于较低水平。

此外,课程推广过程中缺乏系统的教师支持体系与课程评估机制,教学质量高度依赖个别教师能力和外部资源注入,一旦项目支持减弱,课程的可持续性便面临风险。整体而言,中文课程在推广路径、制度配套和区域协调等方面尚不完善,难以形成全国范围内的稳定覆盖与长效发展机制。

四、中文纳入坦桑尼亚国民教育体系的对策

(一)推动政策法制化进程,提升制度稳定性

在当前中文已被纳入课程体系与考试体系的基础上,如何从政策倡导走向法制确立,成为坦桑尼亚中文教育本土化发展的关键。《中非合作论坛—北京行动计划(2025—2027)》提出,支持非洲实现教育转型,鼓励设立中文专业、开展"中文+职业技能"教育,并在具备条件的国家共建"中文工坊",为本地培养"懂语言、通文化、精技能"的复合型人才。[③] 这一顶层设计为坦桑尼亚中文教育的制度深化提供了合作平台与战略契机。

为推动中文教育真正纳入国民教育体系,建议以中非合作机制为抓手,由坦桑尼亚教育科技部牵头,

---

① 杜文涛. 坦桑尼亚汉语考试开展情况探析[J]. 郑州航空工业管理学院学报(社会科学版), 2023,(2).

② 数据来源于《坦桑尼亚基础教育统计年报:2023 年地区版》(Regional BEST 2023)和《2023 年坦桑尼亚高等教育统计概要》(Vital Statistics on University Education in Tanzania 2023),分别由坦桑尼亚总统府地方政府与地方发展部(President's Office – Regional Administration and Local Government)和坦桑尼亚高等教育委员会(Tanzania Commission for Universities)发布,详见[EB/OL]. https://www.tamisemi.go.tz/storage/app/BEST/REGIONAL%20BEST%202023%20.pdf,https://www.tcu.go.tz/sites/default/files/file_uploads/2024-06/VitalStats%202023.pdf.

③ 中华人民共和国外交部. 中非合作论坛—北京行动计划(2025—2027)[EB/OL]. https://www.fmprc.gov.cn/web/ziliao_674904/1179_674909/202409/t20240905_11485697.shtml, 2024－09－05.

中国知网 https://www.cnki.net

在现行《教育与培训政策》鼓励多语种学习的基础上，进一步在《小学教育发展计划》《教育部门发展规划》等关键政策文件中明确中文作为外语课程的正式地位，并出台相应法律，明确课程开设、资源保障、师资管理与经费安排等内容，使之具备制度稳定性与执行刚性。同时，可推动中坦签署双边中文教育合作协议，进一步明确双方在师资培养、考试认证、资源支持等方面的职责分工，增强制度安排的合法性与操作性。

此外，应建立“教育部—地方政府—中资项目”三方协同机制，将中文课程纳入教育预算与学校课程常规管理体系，实现从“项目驱动”向“制度保障”转变。在宣传层面，建议结合国家元首与教育高官的公开表态，将中文教育纳入国家语言与人力资源战略框架，通过政策文件、媒体传播与社会讨论增强社会认同，为中文教育从边缘课程向体系课程的转型奠定坚实基础。

（二）完善教学大纲，强化阶段衔接

大纲是课程体系设置和教学活动的纲领性文件，完善大纲是改进教学的先导性措施。

首先是明确区分不同学段的具体能力要求。一是根据语言习得规律、建构主义学习理论、自我效能理论等教育学和心理学理论成果，采用“can-do 能做”方式描述不同学段能力指标，使各学段的语言能力体现出发展性、层次性。二是科学设置各学段的层次差异，使每一级之间有合理的进阶要求。

其次是规范大纲概念和用词。现在使用的“掌握”“培养”“提升”等词缺乏明确的含义，不同使用者可能有不同的理解。建议使用“程度副词＋核心概念”的方式，表达不同层级的要求。以“掌握”为例，如在界定核心概念“掌握”的内涵之后，使用“基本掌握”“掌握”“熟练掌握”来规范程度的层次性。

最后丰富和完善教学资源。一是丰富教学资源配置。在用好传统资源的同时，适当增加数字教学资源和融媒体资源。二是细化教学资源与学段能力要求的适配性，根据学段和实际教学环境选择合适的教学资源，既要避免低学段资源高配化，也要避免高学段资源低配化。

（三）健全考试机制，提升评估效能

考试是课程制度化嵌入的重要环节，是激发学生学习动力和保障教学质量的关键工具。针对目前坦桑尼亚中文考试“体系初建、参与度低、考试效能弱”的现状，应从“扩大考试覆盖＋优化评估内容＋提升考试价值”三方面入手，构建标准化、多层次、可激励的中文考试体系。

首先，应推动教育主管部门将中文考试与学科成绩、升学机制更紧密衔接，提升其制度地位。鼓励高校在招生录取中参考中文成绩，赋予中文学习更强的目标导向性。其次，针对 HSK 考试通过率持续走低的情况，应加强考前辅导和教师备考培训，通过试题分析、模拟测评与考情追踪等方式提升考教结合度，增强考试的教学引导功能。

为提高考试普及度，应依托孔子学院、媒体平台来广泛开展中文考试宣传活动，增强学生、家长、教育管理者对考试价值的认知，此外，还可引入“证书＋奖励”机制对考试成绩优秀者给予奖学金、推荐实习、留学中国等激励，引导学生将中文学习与未来职业发展目标有效对接，推动考试成为激励机制的一部分。

（四）优化课程体系，推动中文教育均衡发展

课程体系是大纲的实化、细化和具体化，为此，要协同推进大纲和课程的一体化发展。在完善大纲的同时，同步推动构建覆盖“基础—中级—高阶”三阶段的中文课程进阶体系，明确各阶段语言技能、跨文化能力和学习策略目标，形成完整教学闭环。推动本土教材体系建设，鼓励中方出版社与坦桑尼亚高校、教师协会联合开发本地化教材，不仅要符合教学大纲要求，更要契合本地学生的文化背景与学习习惯。教材内容可结合“一带一路”、中非合作、坦桑尼亚社会发展现实，提升教材的实用性与本土化，开发配套教师手册、练习册与数字资源，提升课程执行力。

为解决中文课程在地区间发展的不平衡、推广路径分散的问题，需要从“区域协调、师资保障、社会动员”三方面协同发力，构建可持续的推广机制。在区域推进上，建立教育行政管理部门与各教学机构之间的中文课程联席机制，明确推广目标、任务分工和评估标准，形成分层分类、梯度推进的实施路径，提升政策执行的一致性与效率。在继续发挥孔子学院/课堂主体力量的同时，广泛动员当地各类教学机构参与，形成联合推动机制。在继续推动主要城市中文教育深化发展的同时，全面动员中小城市的教学

中国知网　https://www.cnki.net

机构参与中文教学。

五、结语

总体来看,在中非合作论坛的推动下,在坦桑尼亚教育部门和相关学校的配合下,中文教育已全面纳入坦桑尼亚国民教育体系,从基础教育到高等教育都开设了中文课程,建立了较为完备的考试机制,使坦桑尼亚成为国际中文教育发展较好的代表性国家之一。然而,在发展的同时,坦桑尼亚中文教育还存在着师资力量不足、本土化教材缺乏、数字资源短缺以及"中文+技能"人才供给不足等问题,这些问题与前文所述的四个方面的短板共同制约着坦桑尼亚中文教育的发展。2024 年,习近平主席提出将坦桑尼亚打造为"一带一路"合作示范区,并推进职业培训、文化交流等项目,进一步深化中文教育的发展。[①] 中坦双方教育部门应当紧紧抓住中非合作全面升级的大好机遇,充分利用好两国政策和当地经济发展中不断新生的语言需求,推动中文深度纳入坦桑尼亚国民教育体系,实现中文教育由制度嵌入向高质量本土化转型,为非洲国家中文教育的深化提供可推广的经验样本,也为坦桑尼亚经济社会发展提供更为坚实的语言与人才支持。

The Models, Issues and Development Strategies of Integrating the Chinese Language into the National Education System of Tanzania

XIAO Yang

(Yunnan Chinese Language and Culture College, Yunnan Normal University, Kunming 650500, China)

Abstract: Against the dual backdrops of deepening China-Africa cooperation and active promotion by the Tanzanian government, Tanzania has clarified the status of the Chinese-language education within its national educational policy, formulated syllabuses for primary and secondary education, established an examination mechanism, and developed a curriculum system. The Chinese-language education has thus been comprehensively integrated into Tanzania's national education system, forming a localized development model characterized by "policy guidance, syllabus-driven teaching, examination implementation, and curriculum integration". This has laid a solid foundation for the large-scale promotion of the Chinese-language education and its high-quality localization. However, such issues as the inadequate legal support, the insufficiently developed syllabuses, the low public awareness of the examination mechanism, and the limited elective and compulsory course offerings still exist. It is necessary to further promote the legalization process of policies, improve teaching syllabuses and the examination mechanism, and optimize the curriculum structure to enhance the Chinese-language education system in Tanzania. These efforts will facilitate the transition from external reliance to internalized localization, enrich regional and country-specific case studies on the localized Chinese-language education, and provide a stronger talent support for Tanzania's socioeconomic development.

Keywords: international Chinese-language education; Tanzania; national education system; localization; development strategies

[责任编辑:肖国荣]
[实习编辑:王睿昕]

① 中非合作论坛|习近平会见坦桑尼亚总统哈桑[EB/OL]. https://www.yidaiyilu.gov.cn/p/07CRHJS8.html, 2024-10-15.

中国知网 https://www.cnki.net

【主持人语】　本期专题为“低龄国际中文教材建设研究”。

近年来，已有 190 多个国家和地区开展中文教学项目，85 个国家将中文纳入国民教育体系，低龄中文二语学习者数量持续攀升。作为课程教学活动的载体，教材不仅是承载语言知识的媒介，更是培养跨文化沟通能力、促进多元智能发展的育人支撑。教材的科学化研发与人文性设计已成为国际中文教育高质量发展的重要议题，特别是既符合低龄学习者认知规律，又承载育人功能的低龄化教材体系的构建问题值得学界关注。本专栏聚焦低龄国际中文教材建设，从宏观发展脉络与微观育人实践两个维度展开探讨。首篇基于新世纪以来低龄国际中文教材出版的历时数据，以量化研究解构教材的出版信息、研发现状及建设特点，揭示当前教材建设与发展的现实困境与转型方向；次篇立足海外华校经典华文教材——《华文·小学》（第三版）编写与研发的创新实践，深挖教材的五重育人价值，提出“全人教育”的实现路径，为中华文化在海外新生代的扎根与代际传承注入新动能。期待本专题能够引起更多学者对低龄国际中文教材的关注，通过理论创新与实证研究的双向驱动，共同构建兼具科学性、适切性与创新性的教材育人生态体系，推动低龄国际中文教材建设实现内涵式发展。

（主持人：姜丽萍，北京语言大学教授。）

新世纪以来低龄国际中文教材建设的回顾与展望

姜丽萍，康　悦

（北京语言大学 国际中文教育研究院，北京 100083）

［摘　要］　随着国际中文教育事业的不断发展，中文二语学习者低龄化趋势日渐凸显。然而相对于成人二语学习者，针对低龄中文二语学习者的研究相对较少，特别是教材建设研究。本文基于近 20 多年来低龄国际中文教材的出版信息，聚焦其研发现状及建设特点，研究发现：教材建设在系列化、多元化、立体化、数字化、本土化、融通化等方面取得了重要成就，但在教材统筹、定位和更新等方面还存在不足。据此提出教材建设应优化整体设计、明确标准引领、立足本土特色、强化技术赋能、注重继承创新，进一步提升教材建设的均衡性、科学性、适切性、创新性、动态性，以期推进低龄中文教材开发与研究的深入发展，为国际中文教育事业注入新动力。

［关键词］　国际中文教材；低龄化；教材建设；回顾；展望

中图分类号：　H195　　文献标识码：　A　　文章编号：1672-1306(2025)02-0075-10

DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.010

一、引言

目前，全球已有 190 多个国家和地区开展中文教学项目，85 个国家将中文纳入国民教育体系。[①] 中

＊　［作者简介］姜丽萍，女，吉林辽源人，北京语言大学教授，博士生导师，研究方向为国际中文教育理论、教学法、教材研究、专门用途中文教育研究。

［基金项目］教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“国际中文教育语法知识体系重构与多模态语法教学系统建设研究”（22JJD740015）；北京语言大学研究生创新基金（中央高校基本科研业务费专项资金）项目“近 20 年来面向低龄二语学习者的国际中文教材建设研究”（23YCX153）。

①　柴如瑾，唐培兰，李建涛. 中文为桥　让世界相通相亲——来自 2023 世界中文大会的声音［N］. 光明日报，2023－12－12(7).

中国知网　https://www.cnki.net

文二语学习者在全球范围内出现了低龄化趋势,低龄学习者人数明显增加。[①] 然而,现有关于低龄化的研究多集中在国别化背景下低龄中文学习者的学习动因分析[②],对学习者"低龄"特征重视不够,缺乏相应的针对性研究[③]。特别是新世纪以来,国际中文教育低龄化发展过程中所产生的新要求与教材建设的滞后性矛盾日益凸显,一方面,海外中小学及学前阶段中文教学需求激增,另一方面,适龄化、规范化的低龄国际中文教材体系尚未形成。柳茜、李泉对 198 位美国中小学中文教师进行调查,发现 73.13% 的教师没有固定教材[④],学前阶段更面临教材匮乏的困境,专门面向海外学前儿童、符合学前儿童身心发展特点的中文教材亟待丰富与创新[⑤]。教材作为师生教与学的主要材料,在学科、课程和教学中起着重要作用,关于教材建设的研究,国外以定性研究为主,而国内倾向于定量研究,但近年来,国内外都呈现出重视混合研究的趋势。[⑥] 低龄国际中文教材建设已成为推动国际中文教育高质量发展的重要议题,聚焦面向低龄中文二语学习者的国际中文教材建设研究至关重要。

为了了解新世纪以来低龄国际中文教材建设全貌,获取精准的教材数据,本文以中国国家版本馆馆藏数据为主要数据来源,以 2000～2024 年中国大陆出版的低龄国际中文教材[⑦]为研究对象,再选取北京语言大学图书馆的馆藏数据作为补充,根据题名和图书唯一识别号——国际标准书号(International Standard Book Number,简称 ISBN)进行比对,去重整合两个数据源中的书目信息。由于部分系列读物的单册书号并未收录在馆藏数据中,因此,再辅以北京语言大学出版社、北京大学出版社、华语教学出版社、外语教学与研究出版社、高等教育出版社等网站相关信息进行补充,以保证数据的全面准确,最终,构建了包含 5543 册/种[⑧]的低龄国际中文教材数据库。

据《国际中文教育教学资源发展报告(2023)》统计,2001-2022 年全球共出版国际中文教材 16706 册/种。本文统计的 2001-2022 年中国大陆出版的低龄国际中文教材有 5043 册/种,占比达 30.19%。依据教材的基本信息,按照出版时间、出版机构、语种、区域国别、编写人员(国内、国外、国内外)、年龄(幼儿、儿童、少年)、学段(学前、小学、中学)、用途(课本、读物、练习册、教师用书、家长用书、考试用书、字词卡、挂图、习字本、大纲、词典、手册)、中文水平(初级、中级、中高级、高级)、语言技能(综合、听力、口语、阅读、写作、听说、读写、视听说)、语言要素(汉字、语音、词汇、语法)等多个维度进行分类标记,最后,通过定量分析对 20 多年来低龄国际中文教材的发展概况进行研究,探究教材出版的现状以及其特点,以期为低龄国际中文教材的建设与发展提供参考,助力国际中文教材的传播与发展。

二、低龄国际中文教材建设的回顾

为全方位总结新世纪以来低龄国际中文教材的建设现状,从教材出版信息及教材定位展开探讨。

---

① 李宇明.海外汉语学习者低龄化的思考[J].世界汉语教学,2018,(3);崔永华.试说汉语国际教育的新局面、新课题[J].国际汉语教学研究,2020,(4);邵滨,富聪.世界少儿汉语教学研究:回顾与展望[J].汉语学习,2020,(5).

② 李宝贵,庄瑶瑶.海外汉语学习者低龄化现状、成因及应对策略——以意大利汉语学习者为例[J].北京教育学院学报,2019,(2);惠天罡,刘梦影.美国中文学习者低龄化现象的成因及对策建议[J].语言文字应用,2020,(2).

③ 盛继艳.从海外华语学习者的低龄化看华语研究[J].华文教学与研究,2019,(2).

④ 柳茜,李泉.美国中小学中文教学调查研究:内容、效果与对策[J].语言教学与研究,2024,(3).

⑤ 赵立博,李冰冰.海外学前儿童绘本式中文教材的编写价值及建议[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2024,(2).

⑥ 徐锦芬.外语教材使用实证研究方法评析与展望[J].外语研究,2024,(4).

⑦ 本文中的"教材"以 ISBN 号为标识,包括用于课堂教学的教科书(即课本)、读物、练习册、教师用书、家长用书、考试用书、字词卡、挂图、习字本、大纲、词典、手册等多种类型。

⑧ 由于有些教材是系列化教材,一套教材包含多册,有些教材仅有一本,为一种教材,本文不重复计算,以册/种为计数单位。

中国知网 https://www.cnki.net

（一）出版信息

1. 出版年份

按照教材出版年份进行分类，统计出 2000～2024 年低龄国际中文教材的出版数量（见图 1）。

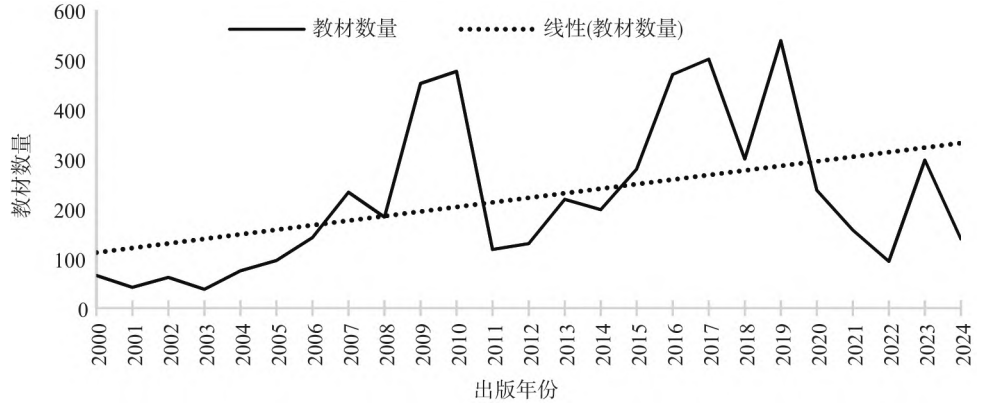


图 1　2000～2024 年低龄国际中文教材出版数量

2000～2008 年低龄国际中文教材数量呈现缓慢发展的态势，但是 2009 年教材出版数量突增，到 2010 年达到一个峰值，随着《新中小学生汉语水平考试大纲》（2009）的出版，《体验汉语学生用书》《汉语乐园》《跟我学汉语》等系列化教材集中出版。2011 年，出版数量下降，但 2011-2019 年教材出版整体呈波动上升趋势，特别是 2016 年《YCT 考试大纲与应考指南》的发布，为教材编写提供了更为明确的指引。契合 YCT 考试大纲与考试要求的《YCT 标准教程》系列教材应运而生。同时，众多以大纲为引领的读物相继出版，如《中文小书架》《轻松猫中文分级读物》等。2019 年教材出版数量达到新的高峰，《华文》《汉语乐园同步阅读》《七色龙汉语分级阅读》等系列教材和读物大量涌现。2020～2022 年间受疫情影响，纸质教材出版数量有所下降。2023 年教材数量回升，多部系列教材重新修订，如《华文》和《中文》重新修订了小学版且《华文》开发了印尼版本。2024 年教材数量稍有回落，尽管如此，教材出版总量仍呈上升趋势，教材的数字化成为新的推动力量，国际中文教育新形态教材转型加速。

2. 出版机构

在教材出版领域，共有 99 家出版社参与出版低龄国际中文教材，专业编写队伍与出版机构合作，共同打造了诸多经典教材，形成了丰富多元的教材出版格局。排名前十的出版社如表 1 所示。

表 1　2000～2024 年低龄国际中文教材出版机构

序号	出版机构	出版数量（册/种）	占比
1	北京语言大学出版社	1428	25.76%
2	华语教学出版社	805	14.52%
3	人民教育出版社	680	12.27%
4	高等教育出版社	515	9.29%
5	北京大学出版社	463	8.35%
6	外语教学与研究出版社	441	7.95%
7	暨南大学出版社	276	4.98%
8	商务印书馆	151	2.74%
9	山东友谊出版社	116	2.09%
10	上海外语教育出版社	76	1.37%
11	其他	592	10.68%
	总计：	5543	100%

中国知网　https://www.cnki.net

北京语言大学出版社的出版数量最多,出版了《汉语乐园》《轻松学中文》等。其次是华语教学出版社,出版了诸多读物,如《我的第一本中文故事书》《华语阅读金字塔》等。这些出版社在打造特色系列教材品牌及推广上,发挥了重要作用,但从中也可以看出缺少少儿类出版社的力量。

3. 编写队伍

从编写团队的构成来看,编写成员包括教师、译者、美术编辑、插图师和绘画师等,这些成员多源自高校、研究机构、教学学会、工作室等;从编者国别来看,中国国内编者为主力,其编写的教材占比达 70.36%。中外合编教材占比为 20.17%,如《新编汉语新起点》为中俄合编,总主编有 K.A. 古里洛娃(俄罗斯)、张晓光、何芳。本土编写团队相对较少,国外编者的教材占比为 9.47%。国内教师虽是教材编写的核心力量,但已出现中外合编趋势,加强国内外合作,推动国别化、本土化的低龄国际中文教材发展已成为一个重要方向。

4. 媒介语种

从编写语种来看,有 15.73%的教材在编写过程中完全以目的语即中文作为语言载体,这类教材多为针对华裔学生的特色课本及读物。84.27%的教材均借助了媒介语,共涉及 91 种语言,其中,教材单媒介语种分布情况如表 2 所示。

表 2 2000~2024 年低龄国际中文教材单媒介语种情况

序号	媒介语	教材数量(册/种)	占比
1	英语	3010	54.30%
2	俄语	131	2.36%
3	泰语	115	2.07%
4	法语	108	1.95%
5	西班牙语	94	1.70%
6	印尼语	81	1.46%
7	德语	78	1.41%
8	阿拉伯语	72	1.30%
9	韩语	71	1.28%
10	日语	65	1.17%
11	其他①	792	14.29%

单语种媒介语教材中,英语、俄语、泰语、法语和西班牙语位列前五。英语作为媒介语的教材数量最多,占比为 54.30%。还有 0.98%的教材同时结合了两种或多种语言,为多语种媒介语教材,其中,英语与其他语种共同注释的教材占教材总数的 0.94%,如《汉语词汇涂色书》为英语和西班牙语共同注释。由此可见,教材媒介语的使用上主要以英语为主。

(二)教材定位

1. 编写依据

新世纪以来,教材建设秉持先有大纲标准指导,再有编写顶层设计这一原则,注重前期基础工作和程序规范②。《这是我的书——中文指导性阅读丛书》在分级标准方面,参考了《ACTFL 语文能力大纲》、新加坡《小学华文》识字阅读标准以及《国际汉语教学通用课程大纲》等,结合了美国、西班牙读物体系建立的原则,形成了该套丛书所依据的分级标准。低龄国际中文教材在编写过程中参考的相关标准和大纲有:国内的《国际汉语教学通用课程大纲》《新汉语水平考试大纲》《新中小学生汉语水平考试大纲》《HSK 考试大纲》《YCT 考试大纲与应考指南》《国际中文教育中文水平等级标准》《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》等;国外的《21 世纪外语学习标准》《ACTFL 语文能力大纲》《泰国中学汉语教学标准》《国家科学教育标准》以及 GCSE、IGCSE、IB、AP 等中文考试大纲等。

2. 适用对象

从教材适用对象的学龄、学段来考察(见表 3),二者呈现出较强一致性,针对各年龄层次和各学段的教材均已涌现。

针对儿童和小学阶段的教材占比最高,针对少年和中学阶段的教材次之,针对幼儿和学前阶段的教材开发相对不足。此外,还存在兼类教材,即兼顾多个年龄段或学段的教材,如:《汉语快速通》适用于俄语区国家各个年龄段的学习者;《晓康歌谣》适用于从幼儿园到中学各年级的中文学习者。其中,针对儿

① 其他语种是指该语种教材占比不足 1.00%的教材,共涉及 81 种语言。

② 姜丽萍,王帅臣. 回顾与展望:新世纪汉语二语教材建设 20 年[J]. 语言教学与研究,2023,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

童、少年的教材占比最大，且多为读物，如《中文小书架》系列读物是一套专为儿童、青少年设计的汉语分级读物，针对幼儿、儿童、少年的教材和针对幼儿、儿童的教材数量较少。兼类教材一定程度上为不同年龄段和学段的学习者提供了更多选择，但在使用过程中，需根据具体教学目标和学习者实际情况进行调整，避免因缺乏针对性而影响教学效果；从适用对象的族裔上看，针对低龄华裔编写的华文教材占比 12. 02%，代表性系列教材有《标准中文》《汉语》《中文》等，但是针对华裔的读物数量较少，仅占 2. 65%，如《中国美德故事系列》《中国文化常识》《我的第一本中文故事书》等。

表 3　2000～2024 年低龄国际中文学龄和学段分布统计

学龄	幼儿	儿童	少年	幼儿、儿童	儿童、少年	幼儿、儿童、少年	空白①
	14. 09%	23. 17%	21. 02%	3. 16%	21. 31%	3. 66%	13. 59%
学段	学前	小学	中学	学前、小学	小学、中学	学前、小学、中学	空白
	13. 80%	22. 75%	21. 42%	2. 08%	21. 92%	3. 83%	14. 20%

3. 用途类型

本文共汇总出 12 种教材类型，按数量由多到少排序依次为读物、课本、练习册、教师用书、字词卡、手册、字词典、挂图、考试用书、习字本、大纲和家长手册。

从数量上看：(1)读物数量最为庞大，占比 40. 68%，且出现了分级趋势，分级读物占读物总数的 30. 91%；(2)课本数量次之，占比 30. 06%。用于课堂教学的语言教学类课本占课本总数的 95. 20%，其余为用于课堂教学的文化课本，占课本总数的 4. 80%。语言教学类课本可分为综合课本、专项技能课本和要素课本，这三类课本分别占比 82. 51%、12. 63%和 4. 86%。技能课本中，口语、阅读和视听说课本数量排名前三，分别占技能课本总数的 44. 00%、31. 50%和 16. 50%，听说(5. 50%)、写作(1. 50%)、听力(1. 00%)课本数量较少。要素课本中，汉字课本在要素课本中占比最大，为 61. 03%，语音课本、词汇课本、语法课本分别占要素课本总数的 33. 77%、3. 90%和 1. 30%；(3)配套教材多样，练习册(9. 83%)、教师用书(6. 17%)、字词卡(3. 84%)、挂图(1. 23%)、习字本(0. 85%)、家长手册(0. 04%)逐渐丰富；(4)手册数量较少，占比为 3. 25%，出现了应试实用手册，如《YCT 图解词汇手册》旨在帮助中小学中文学习者尽快掌握 YCT 各级词汇；(5)字词典、考试用书、大纲数量较少，占比均不足 3%。

4. 中文水平

据统计，教材自身标注的等级划分包括：零基础、零基础至初级、初级、中级、中高级和高级。《YCT 考试大纲与应考指南》将中文水平分为四个等级，《国际中文教学通用课程大纲(中小学阶段)》将中文水平划分为三等九级，初等一、二、三级又分别划分为该等级低级水平、中级水平和高级水平三个层次。在此基础上，本文将零基础、零基础至初级、初级共同归为初级，因很多读物面向中高级学习者，故增设中高级这一级别划分，最终将教材分为初级、中级、中高级、高级。其中，初级教材占比最大，高达 72. 99%，中级、高级、中高级教材占比较小，分别为 11. 11%、3. 27%和 2. 26%。这一分布状况符合低龄中文二语学习者的学习现状，即低龄学习者通常处于中文学习的初始阶段。另外，有 9. 96%的教材未明确等级，这可能导致学习者难以准确判断教材与自身水平的适配性。还有 0. 41%的教材是各水平学习者均可使用，此类情况被概括为兼类现象。兼类教材在一定程度上为不同水平的学习者提供了一定的灵活性，但也会因缺乏针对性而影响学习效果。

三、低龄国际中文教材建设特点

新世纪以来低龄国际中文教材建设应时代需求，呈现出多样化的特点和积极的发展态势，为国际中

① 教材适用对象的学龄和学段是划分低龄国际中文教材的主要参考依据，空白现象是指教材未明确所适年龄或学段，即有些教材仅明确适用对象的学龄或仅明确适用对象的学段。本文不将学段对标年龄，进行二次标注。

中国知网　https://www.cnki.net

文教育事业带来了新活力。

(一)数量增长显著,种类丰富多元

新世纪以来,低龄国际中文教材的市场空间广阔,发展迅速。2001～2010 年全球共出版国际中文教材 7278 册/种[①],大陆出版的低龄国际中文教材为 1798 册/种,占比 24.70%;2011-2022 年全球共出版国际中文教材 9428 册/种[②],大陆出版的低龄国际中文教材为 3245 册/种,占比 34.42%。低龄国际中文教材数量显著增长,有效回应了低龄中文二语学习者的学习需求。同时,教材种类也更加多元,从编写原则来看,有以结构、句型为纲的教材,如《尼山书系·天天读中文》,有以结构、功能为纲的教材,如《跟我学汉语》,有以结构、功能、文化相结合的教材,如《小学汉语》,有以话题为纲教材,如《初级中文:活学活用》;从编写理念来看,诸多教材借鉴了先进的教学理念,并以教学法作为编写指导。如:全身反应法教材《我爱学中文》、交际法教材《我们说中文》、体验式教学法教材《体验汉语小学教程》、交互式教学法教材《走遍中国》、任务型教学法教材《初中中文》、沉浸式教学法教材《小学中文》、故事教学法教材《iSuper 中文小博士汉语教学资源》、多元智能教材《幼儿汉语(丝路汉语系列教材)》等。同时,还出现了考教结合的教材,如《YCT 标准教程》等。

(二)教辅立体完备,配套资源充足

国际中文教学资源分为纸质和数字化两大类,纸质教学资源可以细分为纸质教材和教辅材料,教辅材料又包括数字化教学资源。[③] 教材辅助资源已不再局限于传统纸质材料,而是涵盖了多种形式和媒介,包括音像出版物和数字资源等。有 40.72%的低龄国际中文教材配有辅助资源,其中,配套的纸质资源包括学习卡片(拼音学习卡片、汉字部件卡片、生字卡片、生词卡片)、活页、试卷、练习册、书签、涂字本、贴纸、奖状、使用指南、语音听力材料、录音文本、参考答案等;配套的音像出版物包括磁带(录音带、录像带)、光盘(MP3 格式朗读光盘、CD、DVD)、数码点读等;配套的数字资源包括电子书、电子教案、教学课件、学习网站、软件、小程序、flash 小游戏、习题库、二维码(音视频、汉字演示动图等)、在线音频(在线 MP3、有声书)、在线视频(慕课、微课、纪录片、动画片、教学示范)、AR/VR 资源等。此外,还有很多图卡、词卡也配有 PPT。从这些资源的构成来看,现代教育资源立体化生态系统初具雏形。

(三)顺应时代需求,聚焦本土特征

本土化教材是指针对不同国家,根据当地语言文化背景和教学对象的需求等情况而编写的汉语教材。[④] 近 20 多年来,低龄国际中文教材建设顺应了时代发展的需求,呈现出明显的本土化趋势。例如:《新编汉语新起点》是专门为俄罗斯及其他俄语国家和地区的儿童编写的中文教材。《跨越丝路》是为阿联酋学生编写的中文教材,适应了阿拉伯国家的宗教传统、风俗习惯和国情学情,不仅可供阿联酋中学使用,也能为其他阿拉伯国家提供参考借鉴。另外,有 30.36%的教材是"一版多本"的教材。一版多本指在一种媒介语版本的基础上,进行其他教学媒介语版本的二次开发。[⑤] 如《新儿童汉语》(西语版)系列是在原有的三册英语版的基础上改编而成。

(四)内容直观有趣,形式灵活多样

相较成人国际中文教材,低龄国际中文教材在呈现方式上更注重直观性和趣味性。在外观上,加强了美术设计,常以生动活泼的卡通形象增强教材的吸引力,系列教材的各分册保持了风格、结构、图标、色彩等方面的相对一致,让学生在使用不同等级教材时减少陌生感;在形式上,出现了灵活性更强的任务型活页教材,将学习内容转化为具体的任务,助力教师依据教学目标选择合适任务,形成完整的教学

① 2001－2010 年全球出版国际中文教材数量来源于《国际中文教育教学资源发展报告(2021)》。

② 2011－2022 年全球出版国际中文教材数量来源于《国际中文教育教学资源发展报告(2021、2022、2023)》。

③ 吴应辉.国际中文教育新动态、新领域与新方法[J].河南大学学报(社会科学版),2022,(2).

④ 姜丽萍.汉语教材编写的继承、发展与创新[J].华文教学与研究,2018,(4).

⑤ 周小兵,陈楠."一版多本"与海外教材的本土化研究[J].世界汉语教学,2013,(2).

中国知网 https://www.cnki.net

活动；在板块设计上，常依照教学环节进行模块化设计。教材各版块顺序固定、指令明确、重点突出。如《汉语乐园》各版版块布局合理并预留了空白空间，为学生提供注释的位置；在内容呈现上，常利用多模态的呈现方式，融合文字、图片、图表、符号、音频、视频等元素，借助具有中国特色的文化元素的图片吸引学习者视觉注意、运用图表呈现语法点培养学生归纳总结能力、融入二维码资源链接拓展学习渠道等。

（五）知识交叉融合，促进全面发展

低龄国际中文教材注重知识的交叉融合，以促进学生全面发展。具体表现为：1. 重视中文与其他学科相联结，以期语言学习与学科知识同步提升。如《iSuper 中文小博士汉语教学资源》，按照不同科学主题细分为不同的教学单元，将科学知识融入语言教学，实现了知识的深入与拓展。2. 强化价值引领。显性知识与隐性知识有机结合，促使学生在知识、技能上获得发展的同时，促进学生人格、情感的完善以及良好价值观和人生态度的形成[①]。教材不仅要强化学生对显性知识的学习，还要促进价值观、情感和社会意识等隐性价值的熏染。如《地球小公民系列汉语读物》基于 IB-PYP 六个跨学科主题，帮助儿童在通过阅读图画故事学汉语的同时，培养他们的国际意识、美好品德、环保观念。3. 注重培养学生的多元智能。有 13.93％的低龄教材以唱促学，借助儿童歌谣将言语技能的听、读、说、唱相结合，如《嘻哈乐园》《汉语顶呱呱》《唱儿歌学中文》等；有 8.64％的低龄教材以手工促学，如《快乐手工学汉语》通过剪纸、泥塑等动手活动帮助学生掌握所学新词语；还出现了剧本教材，如《环球汉语：汉语和中国文化（剧本）》与《环球汉语》连续剧配套使用，学习者可以根据自己的理解进行表演；另外，还有很多融合类教材涵盖了手工、画画、表演、唱歌等多个方面，如《汉语乐园》系列教材。

四、低龄国际中文教材建设存在的问题

低龄国际中文教材建设面临着诸多挑战，面对低龄中文二语学习者多样化的学习需求，当前的教材建设存在较大改进空间，需要进一步提质向新。

（一）教材统筹缺乏均衡性

新世纪以来，尽管低龄国际中文教材建设持续发展，但未能精准对接市场需求，存在明显的不均衡性。主要表现在：1. 各类型教材未能协同共进。针对幼儿和学前阶段的教材、技能类和要素类教材、高级中文水平教材、文化教材、华文教材、本土教材、考试用书等在数量上较少，教材建设缺乏整体布局规划。2. 本土化教材的开发与建设不平衡。在媒介语上过度依赖英语，忽视了其他语言背景学习者的需求。同时，针对特定国家和区域的本土化教材在数量和分布上存在偏差，如面向韩国、日本等汉字文化圈的教材相对丰富，其他地区的教材则相对匮乏。3. 教材学段及等级衔接缺乏连贯性。众多教材缺乏完整的学段规划，未能形成系统的学段体系，这将导致学习者在升学时面临知识断层或重复学习的情况。

（二）教材定位缺乏针对性

在适用对象上，对适用的族裔群体缺乏相关说明。受家庭语言环境影响，华裔群体在中文学习上具有一定优势，在技能侧重、内容难度等方面与非华裔中文二语学习者存在一定差异。然而，目前海外华校存在混用汉语母语和二语教材的现象，且这两类教材不适用于华裔学生[②]；在等级分类上，部分语言教学类课本的等级说明与实际级别并不匹配。有些教材虽为初级学习者编写，但实际内容难度较大，不符合低龄中文二语学习者的习得规律，导致学生难以掌握。还有 12.34％的读物没有等级说明，缺失体系化的分级标准，这些读物多为中外文对照；在使用时长上，很多教材在编写说明中没有明确学时安排，给教学工作带来诸多困扰，有些教师将适用于全日制教学的教材误用于周末中文班等。可以借鉴学时标注明确且提供教学时间参考的教材，如《双双中文课本》明确说明供周末中文班使用，教程为 12～14

① 朱勇，郝美玲. 国际中文教育研究范式：回顾与反思[J]. 首都师范大学学报（社会科学版），2023，(4).

② 葛晗洁，王汉卫. 海外华校中文教材使用情况调查研究[J]. 丝绸之路，2024，(2).

中国知网　https://www.cnki.net

学时,每学时 1.5 小时。

(三)教材更新缺乏动态性

教材编写、出版周期较长,新理论和新理念出现后,教材需要一定时间来吸收和应用,因此具有一定的滞后性。随着中国经济的飞速发展,涌现了众多新成果和新技术,但很多教材由于出版时间过早,内容已经过时,难以适应现今的中文教学需求。据教材库的相关数据显示,虽然教材出版的总量较大,但再版率却很低,仅有 6.95%的低龄国际中文教材进行了再版修订,且教材的更新速度较慢,不能及时反映语言、文化、技术等的最新发展,出现了教材内容与现实脱节的情况。

五、低龄国际中文教材建设的展望

为推动低龄国际中文教材高质量发展,编写出教师好教、学生好学、教学好用[①]的低龄国际中文教材是当务之急,为此提出如下建议:

(一)优化整体设计,促进教材建设均衡发展

从顶层设计上,应精准调研低龄中文二语学习者,全面掌握学习需求[②],构建系统化、层次化的教材体系。这需要:1. 开发系列教材。根据低龄中文二语学习者的学习路径,设计从初级到高级、从综合到专项、从语言技能到文化理解的系列化教材,确保各教材之间内容衔接紧密,难度梯度合理。尤其应打通学段衔接壁垒,构建贯通式教材研发体系,明晰不同学段及等级的教学目标和内容要求,以确保教学内容的层次性和递进性,避免教学内容重复性出现。2. 鼓励多样化教材开发。基于需求导向,加大对类型数量较少教材的研发投入,优化教材种类与数量的配置,以实现低龄国际中文教材精准、均衡发展。例如,随着短期语言文化体验项目的逐渐增多,对集语言和文化于一体的综合性短期中文项目教材的需求日益增大。除了语言学习,学生还需通过第二课堂活动来体验了解中国文化、历史、社会等。《中国欢迎你》是"汉语桥—中学生夏令营"项目指定教材,以活动为主线,从语言和文化对比的角度编排教学内容。这类教材数量较少,需求较大,应加大对短期中文项目教材的开发力度,为学生全方位、多视角了解真实的中国提供机会。3. 加强编写人员梯度建设。鉴于教材质量参差不齐、教材研发队伍专业化程度低[③],以及多数中文教师缺乏教授低龄群体的经验这一现状,需要建立人才培养体系,组建复合型专业编写团队,以确保教材的实用性并能在教学中发挥引领作用。

(二)明确标准引领,确保教材建设科学规范

标准、大纲是保障教材建设科学化的基础,明确标准引领至关重要。近年来,国内接连出版了一系列重要的指导性文件,如《国际中文教育中文水平等级标准》《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》《海外周末制中文学校中文教学大纲(小学阶段)》《国际中文教学通用课程大纲(中小学阶段)》等。这些标准和大纲为低龄国际中文教材的编写提供了重要参考。然而,目前还有众多地区尚未制定针对低龄中文二语学习者的标准体系,应尽快制定国别化、区域化、学区化的本土中文教学大纲[④]。同时,面对分级读物的分级标识混乱,配合教学活动的读物相对缺乏[⑤]的现状,构建低龄中文二语学习者的分级阅读标准体系成为当务之急。这需要精准分层读者年龄[⑥],基于已有分级读物,根据儿童认知水平、语言习得规律、阅读兴趣等因素,明确各年龄段儿童应达到的阅读能力和水平,推动《国际中文教育中文阅

① 姜丽萍.论汉语教材编写的教学实用性[J].国际汉语教育(中英文),2017,(1).

② 司红霞,冯淋,舒中满.国际中文教材的发展与展望[J].昆明学院学报,2023,(1).

③ 李宝贵.国际中文教育新形态教材建设:内涵特征、现实挑战与推进路径[J].语言教学与研究,2023,(3).

④ 柳茜,李泉.美国中小学中文教学调查研究:内容、效果与对策[J].语言教学与研究,2024,(3).

⑤ 王鸿滨,樊月美子.北京国际学校少儿汉语分级读物考察[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2016,(4).

⑥ 雷莉,张亚朋.汉语作为第二语言的分级读物出版现状及发展策略[J].编辑之友,2019,(12).

中国知网 https://www.cnki.net

读分级标准》等成果的实际应用，助力阅读教学朝着更具系统性和科学性的方向迈进。

（三）立足本土特色，增强教材建设适切力度

本土化教材的研发不应局限于媒介语的运用和维持在“一版多本”模式上，而应向更深层次迈进，加快推动教材进入海外国民教育体系[①]。在大纲制定上，要对标当地教学大纲，加强国内通用大纲与海外中文课程大纲的耦合[②]，以确保教材与当地教育体系相契合。例如，《美洲华语》以美国外语教学标准和美国外语评鉴规范作为准则，与美国高中中文进阶课程以及美国大学的中文教学相衔接，在美国引发了广泛关注；在内容设计上，需深入探究当地的文化内涵与教育需求[③]，融合当地特色元素，增强教材内容的跨文化对比[④]，推动国别、区域更深入发展，从而解决教材的“水土不服”现象。教材内容以学生所熟悉的环境、地名、文化等为切入点，引入当地的历史、地理、文学、艺术以增强教材的亲和力与相关性。《跨越丝路》选用符合阿联酋中学生真实生活的内容，如，教材中“哈桑”“法蒂玛”等贴合阿拉伯国家中学生形象与个性的人物，“祷告”“骆驼”等源自阿拉伯国家青少年日常生活表达的词汇，以及尊重学生风俗习惯的教学顺序安排与课堂活动设计，从显性与隐性等各个方面体现了本土化特色。

（四）强化技术赋能，加速教材建设数字转型

在加速教材建设的数字化转型进程中，技术赋能成为关键驱动力。当前，教材已不再单纯依靠纸质教材的呈现方式，正在向数字化方向转变。出现了以纸质教材为基础，以课程教学为中心，以信息技术为手段，对纸质教材与数字教学资源进行一体化设计的新形态教材。[⑤] 例如：多媒体教材《易趣儿童汉语》、电视教材《成长汉语》、VR 教材《Cool Panda 少儿汉语教学资源》。同时，充分利用数字技术、互联网平台、移动终端等先进手段，将纸质出版与数字出版、新兴技术和多种媒介形式进行深度整合和协同发展，打破传统出版在内容生产、传播渠道和呈现形式上的单一性，实现内容资源的多元化开发和多渠道传播。因此，要借助 VR、AR、AI 等技术，开发优质数字化资源，包括教材配套的音视频、学习网站、虚拟仿真实验系统、电子练习册等，以编写出“学、教、训、测、评”五位一体的立体化教材[⑥]，从而加强数字化资源与纸质教材的融合发展，构建新形态教材[⑦]。

（五）注重继承创新，推动教材建设与时俱进

教材编写要处理好继承与创新的关系。继承是教材编写的基础。国际中文教材建设历经 70 余年发展，积累了丰富的编写经验。在教材编写过程中，学界不断从国内外中文教学实践、教学和教材研究成果，以及国际第二语言教学和教材编写的理论和实践中汲取营养，逐步从经验走向科学，创立了“结构—功能—文化”相结合的教学思路[⑧]，出现了以交际场景为纲、以功能为纲、以话题为纲、以文化为纲，以及任务型教学理念、沉浸式教学理念、考教结合理念、后方法时代理念等[⑨]。低龄国际中文教材借鉴吸收了这些先进理念，编写了诸多经典教材。创新是教材生命力的源泉。优秀汉语教材的编写都不是既往经验和研究的简单继承，而是在继承的基础上，根据时代特点、学习者需求、市场反馈等有所突破和创新，从而在众多的教材中脱颖而出，经受住时间和市场的检验[⑩]。因此，低龄国际中文教材应以已

---

① 周天甲，吴长安. 国际汉语教材海外推广策略探析[J]. 出版广角，2021，(18).

② 王祖嫘.《国际中文教育中文水平等级标准》与海外中文课程大纲的耦合与互动[J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2024，(3).

③ 于海阔，李如龙. 关于汉语国际教育国别化教材几个问题的探析[J]. 民族教育研究，2012，(6).

④ 姜丽萍. 汉语教材编写的继承、发展与创新[J]. 华文教学与研究，2018，(4).

⑤ 李宝贵. 国际中文教育新形态教材建设：内涵特征、现实挑战与推进路径[J]. 语言教学与研究，2023，(3).

⑥ 陈曼倩，赵永生. “中文＋职业技能”教材开发思路与实施路径初探[J]. 国际汉语教学研究，2023，(4).

⑦ 宋继华，张曼，梁丽芬. 国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J]. 国际汉语教学研究，2023，(3).

⑧ 马箭飞，等. 国际中文教育教学资源建设 70 年：成就与展望[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2021，(6).

⑨ 姜丽萍，王帅臣. 回顾与展望：新世纪汉语二语教材建设 20 年[J]. 语言教学与研究，2023，(2).

⑩ 姜丽萍. 汉语教材编写的继承、发展与创新[J]. 华文教学与研究，2018，(4).

中国知网　https://www.cnki.net

有的教材编写成果为依托,根据低龄中文二语学习者的特点进一步在编写理念和教学方法上有所发展,并及时剔除教材中与时代脱节的内容,改良原有教材的不合理环节,融合新的时代元素,做到与时俱进,真正满足学习者了解真实中国的需求,在讲好中国故事的同时,要注重把握好时间维度、呈现深度、语言质量、故事性等议题。[①] 与此同时,要秉持理论研究与实践检验并重的原则,加速研究成果向教材内容的转化。好教材在出版前往往需要在实践中反复打磨和改进,以确保其质量和适用性。这需要强化教材的试点工作以及反馈评估机制,以此打造出优质精品教材。

六、结语

随着全球范围内中文纳入国民教育体系这一趋势的加速推进,低龄国际中文教材建设为推动国际中文教育事业内涵式发展,促进世界文化交流互鉴提供了新动力。低龄国际中文教材建设在 20 多年里经历了不同的发展阶段,不仅在数量上实现了快速增长,在质量上也迈出了重要步伐,但在取得显著进展的同时,也面临着诸多挑战。未来还需围绕国际中文教育的发展趋势和时代要求,明确低龄国际中文教材的建设方向,进一步朝着科学化、多元化、数字化、本土化、精细化方向高质量可持续发展,构建出科学规范、适切完备、数字转型、与时俱进的教材建设生态体系。

Retrospect and Prospect of the Textbook Development of International Chinese Language for Lower-age CSL Learners in the New Era

JIANG Liping & KANG Yue

(Research Institute of International Chinese Language Education,
Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: With the continuous development of international Chinese-language education, the trend towards lower-age CSL learners is increasingly prominent. However, compared with the study of adult CSL learners, there is relatively little research on lower-age CSL learners, especially on the development and study of the relevant textbooks. Based on the publication information of the textbooks of international Chinese language for lower-age CSL learners over the past 20 years, this paper focuses on the current research and development as well as the characteristics of these textbooks, and concludes that these textbooks have made important achievements in serialization, diversification, stereoscopic, digitalization, localization, and integration, but there are still deficiencies in terms of overall planning, targeting and updating, specifically manifested in the imbalanced textbook layout, the inaccurate targeting, and relatively slow updates. Therefore, it proposes that the textbook development should optimize the overall design, clarify the leading standards, rely on the local characteristics, strengthen the technological empowerment, emphasize the inheritance and innovations, and further enhance the balance, scientific nature, appropriateness, innovation, and dynamism of the textbook development in hope of promoting the scientific development and research of such textbooks and injecting some new impetus into the international Chinese-language education.

Keywords: international Chinese-language textbooks; trend towards lower-age learners; textbook development; retrospect; prospect

[责任编辑:杨育彬]

① 肖维青. 新时代大学英语教材“讲好中国故事”的内涵与实践[J]. 外语研究,2024,(4).

中国知网 https://www.cnki.net

低龄华文教材编写的五重育人价值与实现路径
——以《华文·小学》（第三版）为例

盛继艳
（北京华文学院 华侨华人与华文教育研究中心，北京 102206）

［摘　要］ 海外汉语学习者的低龄化是国际中文教育需要关注的一个系统性重点问题，然而在融合多元学科理论开展深化研究方面仍存在诸多领域空白。研究以华文教材编写为例，基于对以低龄学习者为主体的海外华文教学目标的系统分析，提出“育人”是华文教材的核心价值，并探讨了构建低龄华文教材编写的“五重育人价值”目标，即发展儿童语言能力、提升中华文化理解与传承素养、培养多元文化沟通能力、协同知情意行教育、促进多元智能发展。在此基础上，就育人价值的实现路径提出五点对策建议，并结合《华文·小学》（第三版）的编写实践进行了深入阐释和例证。

［关键词］ 低龄化；海外华文教学；华文教材；教材编写；育人价值
中图分类号： H195　　文献标识码： A　　文章编号：1672-1306（2025）02-0085-08
DOI:10.16802/j.cnki.ynsddw.2025.02.003

一、引言

关于海外汉语学习者（在本研究中，汉语学习者指不区分华裔、非华裔身份的海外汉语学习者群体。）的低龄化，郭熙[①]、李宇明[②]较早关注，并分别详尽论述这一现象的趋势及其成因，阐述国际中文教育的因应策略。随后，盛继艳探讨了海外华语学习者的低龄化趋势对华语研究提出的需要[③]；李宝贵、庄瑶瑶以意大利汉语学习者为例，描述低龄化现状、分析成因并提出应对策略[④]；惠天罡、刘梦影论述了美国中文学习者低龄化现象的成因及对策建议[⑤]；邵滨、富聪梳理了学界、孔子学院和投资机构对汉语学习者低龄化的关注情况，分析了相关研究的特点，并提出应重视的研究方面[⑥]；梁兆雄探究了国际汉语学习低龄化研究泰国和美国的两股源流，揭示了学前幼儿教育以及跨学科的内容与语言整合学习教学是未来国际汉语教学低龄化的研究趋势[⑦]。

综合起来看，海外汉语学习者的低龄化已然成为国际中文教育需要关注的一个系统性的重点问题；学者们普遍认同中国经济、科技和文化的快速发展，以及海外华人母语传承的带动是其主要成因；面向海外儿童的汉语教学，需要结合学习主体的成长发展特点及需求来培养和培训教师、规划和设计教学、编写和开发教材资源。不过相关研究多止于观点阐述，进一步深化的理论与实践研讨尚存空白。此外，在全球汉语学习者中非祖语生约为学习者总数的三成，而祖语生则多达七成，且多是学龄儿童。[⑧]可见，

＊ ［作者简介］盛继艳，女，辽宁鞍山人，北京华文学院副教授，研究方向为华语习得、华文教材编写及华文教师发展。

① 郭熙. 汉语热该如何延续[N]. 光明日报，2017－06－018(012).

② 李宇明. 海外汉语学习者低龄化的思考[J]. 世界汉语教学，2018，(3).

③ 盛继艳. 从海外华语学习者的低龄化看华语研究[J]. 华文教学与研究，2019，(2).

④ 李宝贵，庄瑶瑶. 海外汉语学习者低龄化现状、成因及应对策略[J]. 北京教育学院学报，2019，(2).

⑤ 惠天罡，刘梦影. 美国中文学习者低龄化现象的成因及对策建议[J]. 语言文字应用，2020，(2).

⑥ 邵滨，富聪. 世界少儿汉语教学研究：回顾与展望[J]. 汉语学习，2020，(5).

⑦ 梁兆雄. 探究国际汉语学习低龄化研究的渊源与前景[J]. 汉字文化，2024，(13).

⑧ 郭熙. 论汉语教学的三大分野[J]. 中国语文，2015，(5).

中国知网 https://www.cnki.net

以华裔儿童为主体的华文(在本研究中,“华文”“华语”的使用突出学习者的华裔身份和祖语属性。)教学是海外汉语学习者低龄化教学研究的核心。

教材是教学的重要载体,是实现课程目标的重要教学资源,如何让教材更高质高效地服务教学,一个最为基本且重要的问题是要依据教学目标建构教材的核心价值,并以之为导向,从支持“学”和引导“教”两个角度去选编内容、研磨设计。华文教学的目标与低龄学习者的成长发展需要,二者共同指向低龄华文教材的核心价值在于“育人”。那么,可以从哪些维度来建构低龄华文教材的育人价值,又如何在编写实践中使之得以实现?此研究不仅有益于丰富华文教材编写研究,也是因应汉语学习者低龄化之教材编写及教学设计研究的深化。

本文以《华文·小学》(第三版)为例,讨论海外低龄华文教材的“五重育人价值”及其编写实践,以期丰富面向海外低龄汉语学习者的教材编写研究,并为相关教材及教学资源研发提供参考。

二、“育人价值”的提出

“育人”是海外华文教学的核心目标,这既是传承祖语语言文化的要求,也是具有显著低龄化特征的华文教学对象成长与发展的需要。

首先,关于华文教学的目标,贾益民从语言、德育、文化、美育四个方面进行了论述[①];郭熙将华文教学目标分为总体目标和特定目标两类,前者是通过语言教学使学习者掌握汉语这个交际工具;后者是在掌握汉语基础上,保持并发扬中华文化情结,培养并丰富他们的中华文化人格,帮助他们把所传承的中华文化融入所在国的主流文化之中,和当地民族一起创造新的生活[②];周明朗则将海外华文教学目标归纳为与华语匹配的身份认同、提高华语沟通能力、传承中华文化、维系与祖籍国的关系[③]。从以上论述可知,华文教学目标涵盖了学习者和华文教育事业两个层面,学习者层面包括培养华语能力、中华文化素养、德育美育、身份认同、跨文化理解与沟通能力等,事业层面的目标为促进中华语言文化的传承与传播。概括而言,即是培育具有传承和传播中华语言文化素养和能力的人。

此外,海外华语学习者的低龄化特征为华文教学指出了一个关键性目标,既满足教学对象成长与发展的需要。与成人不同,儿童的心理认知处于形成发展阶段,包括语言在内的多元智能皆处于发展的关键期,了解和把握不同年龄段学习者在语言能力、心理认知及智能发展等方面做好了哪些学习准备,并以之指导教学设计,发展学习者满足成长需要的华语能力,促进学习者思维与智能的融通发展,实现以学生为中心的华文教学“全人教育”目标。

教材的功能在于服务教学,海外华文教学多维度的“育人”目标,对教材编写提出了实现“育人价值”的要求,同时为构建“育人价值”的理论框架提供了基本遵循。

三、低龄华文教材编写的五重育人价值

综上关于面向低龄学习者开展的华文教学“育人目标”的讨论,本文认为,编写低龄华文教材需要从儿童语言能力、中华文化素养、多元文化沟通、儿童教育、多元智能发展等五个方面来思考“育人价值”的理论建构与价值实现,并基于此提出低龄华文教材编写的“五重育人价值”目标(见图 1)。

(一)发展儿童语言能力

儿童语言能力的发展不仅是习得语言的系统和结构,而且是一个学会交流和沟通的过程,是出于对

① 贾益民. 海外华文教学的若干问题[J]. 语言文字应用,2007,(3).

② 郭熙. 华文教学概论[M]. 北京:商务印书馆,2007:11.

③ 周明朗. 语言认同与华语传承语教育[J]. 华文教学与研究,2014,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

语言使用的需要。那么，儿童语言使用的需要表现在哪些方面？韩礼德从社会学层面将儿童使用语言的动机描述为七种功能，即工具功能、规约功能、互动功能、个人功能、启发功能、想象功能和信息功能。[①] 儿童语言社会功能的描述，清晰勾勒出儿童语言生活的样貌，呈现出儿童语言能力发展的目标导向，此外还体现了儿童语言能力与心理认知发展的双向互促关系。



图 1　低龄华文教材编写的“五重育人价值”目标

面向海外低龄学习者的华语教学，恰恰伴随着学习者语言能力的发展的关键阶段，相应的教材编写及教学设计，需要观照儿童语言能力发展的七个社会功能维度，以及儿童心理发展需要和海外儿童的华语生活，实现“用华文”，帮助他们建立持久的华语学习兴趣和内驱力，促进高层次华语人才的培养。

（二）提升中华文化理解与传承素养

刘妍等系统论述了文化理解与传承素养的框架建构，指出文化理解、文化认同和文化践行这三个要素，既是构成素养的三个维度，也是三个递进的层次；文化理解包含体验、认知和反思三个层次，文化认同包含鉴别、接纳和自信三个层次，文化践行包含实践、继承与传播、创新三个层次。[②] 该研究有普遍意义，但具体到海外低龄华语学习者，则需要结合儿童认知发展的特点和规律来调整和建构。

皮亚杰的认知发展理论将儿童的认知发展划分为感知运动、前运算、具体运算和形式运算四个阶段[③]，即经历了从“感知觉发展的思维萌芽”到“象征性思维和直觉思维”，再到“具体思维和逻辑思维萌芽”，最后形成“逻辑思维和抽象思维”的过程。对应发展过程，低龄学习者中华文化理解与传承素养的框架需增加“文化感知”这一基础性要素，并对“文化理解”要素的三个层次加以调整：一是将“体验”归于“文化感知”，同“兴趣”“表达”构成三个递进层次；二是增加“解释”这一层次，列了“认知”和“反思”之间。“文化感知”的三个层次，“体验”是通过观察和亲身实践等方式获得对中华文化感知的过程，过程中发现兴趣，并培养以行为、艺术、语言等方式进行文化感知表达的能力。“文化理解”的三个层次，“认知”表现为对中华文化从感性认知到理性认知的理解形成过程，“解释”和“反思”是文化理解形成过程的递进思维能力形式。面向低龄学习者重构的中华文化理解与传承素养框架，既保持了层次的递进性，也体现对象性和科学性，契合郭熙提出的保持并发扬中华文化情结，培养并丰富中华文化人格，把所传承的中华文化融入所在国的主流文化之中，和当地民族一起创造新的生活的教学目标[④]。

（三）培养多元文化沟通能力

海外华语学习者多处于双语或多语环境及多元的文化生态中，培养多元文化沟通能力既是华文教学目标之一，更是帮助他们建立多元文化适应信念、健康成长的需要。尤其是面向低龄儿童的教学，更需要抓住心理发展关键期，发挥出认知、情感等方面的可塑性优势。

关于多元文化沟通能力的构成要素，基于跨文化沟通过程及影响因素分析，文章大致归纳为五个方面，即文化敏感性、跨文化理解、文化尊重、文化自我意识和适应性沟通。（1）“文化敏感性”，即能够识别不同文化的差异，避免文化偏见和刻板印象，帮助个体避免误解和冲突。（2）“跨文化理解”，即能够理解不同文化的价值观、信仰、行为模式和社会规范，从不同文化的视角看待问题，理解文化背景对行为和沟通的影

① 孙桐. 论韩礼德的语言功能观——儿童语言功能与三大元功能的衔接问题探析[J]. 当代外语教育，2018，(第二辑).
② 刘妍等. 文化理解与传承素养：21 世纪核心素养 5C 模型之一[J]. 华东师范大学学报(教育科学版)，2020，(2).
③ 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 卢濬选，译. 北京：人民教育出版社，2015：17-18.
④ 郭熙. 华文教学概论[M]. 北京：商务印书馆，2007：11.

中国知网　https://www.cnki.net

响,促进有效沟通。(3)“文化尊重”,即尊重、包容和平等对待不同文化背景的个体和群体,避免文化优越感,促进互动合作,增加信任。(4)“文化自我意识”,即个体对自身文化身份、文化价值观和文化偏见的认知和反思能力,促进身份认同和心理健康发展,增强多元文化适应性。(5)“适应性沟通”,即根据不同文化背景调整沟通方式和策略的能力,以适应不同文化的沟通习惯,确保信息在不同文化背景中准确传递。

培养低龄儿童的多元文化沟通能力,需要重视创设文化浸润体验情境、设计感知和亲身实践活动,关注同理心、情感调节能力和文化自我意识培养,结合观察、对比和反思等思维训练提升文化敏感性、跨文化理解和多元文化适应性沟通能力。

(四)协同知情意行教育

与面向成人的国际中文教育不同,面向低龄学习者的华文教学需要引入“知情意行”的全人教育思想,促进学生的全面发展。这既是儿童教育活动的普遍要求,也是华文教学育人目标的要求。

“知情意行”的教育思想在中西方教育传统中都有深厚的渊源,在现代教育中发展形成了更加全面和多元的教育理念,如人本主义的“知情统一”教学目标观、全人教育、素质教育等。面向低龄学习者的华文教学,“知情意行”育人原则的遵循目标可描述为:(1)知(认知),帮助学习者在学习中华语言文化的同时,获取其他学科领域知识、发展思维、培养决策与解决问题的能力,帮助他们形成积极的自我概念;(2)情(情感),丰富学生的情感体验,培养他们的情绪智力(emotional intelligence,EI)[①]和社会情感[②],帮助他们形成中华文化情结和适应多元文化沟通的情感调节机制[③];(3)意(意志),培养自主学习能力,包括唤醒内驱力,引导学生自主树立目标、分解任务、管理时间、反思总结等,通过持之以恒的、带有挑战性任务和挫折教育意义的教学设计培养学生的毅力和自我控制力;(4)行(行为),培养良好的行为习惯、行为实践能力及社会责任意识,激发学生参与社会实践、志愿服务以及中华文化的传承与传播等社会活动的兴趣。知、情、意、行四者相互关联,教学过程中既需要分项侧重又需要融合考量。

(五)促进多元智能发展

多元智能理论是由美国心理学家、教育学家霍华德·加德纳(Howard Gardner)于 20 世纪 80 年代提出的,是一种多元地认识、理解和研究智能的方法。所谓“智能”是一种计算能力,即处理特定信息的能力,这种能力源自人类生物和心理的本能[④]。最初加德纳提出人类个体拥有七项智能,后增至八项、九项(存在智能),在儿童教育教学中被广泛应用的是八项智能,即语言智能、逻辑-数学智能、空间智能、音乐智能、身体-动觉智能、人际智能、自我认知智能、自然观察智能。

多元智能理论尊重个体智能、风格和潜能的多样性,致力于挖掘每一个学生的最大潜能。这一教育思想与儿童兴趣和智能发展的特点高度契合,有助于促进儿童兴趣的探索和智能的全面发展。儿童的兴趣具有广泛性、易变性、个体差异性、可培养性等特点,儿童的智能发展也表现出相互关联性、敏感性、个体差异性、可塑性和快速发展等特点。此外,儿童的兴趣和智能发展皆与情感密切相关。多元智能理论尊重儿童的个体特点,可以通过多元的教学目标设定、内容选取、过程设计和反思评价等策略,激发学生的学习兴趣和内驱力,帮助儿童发展兴趣和智能,助力积极自我概念的形成,促进其全面发展。

华文教学的目标是培养具有中华语言文化素养、情感、人格特点和传承与传播能力的人才。具体而言,一是让儿童对中华语言文化产生兴趣并长久保持,二是通过教学帮助儿童形成对中华文化的认同感

---

① 情绪智力:知觉、表达、理解和控制情绪的能力。莉萨·博林等.教育心理学:激发自主学习的兴趣[M].连榕,等译.北京:机械工业出版社,2018:47.

② 社会情感:是一种将自己与他人联系起来的合作意向,以及通过合作使个体获得社会观念中有用的感觉。社会情感能够促进儿童语言能力、理解能力、逻辑思维能力发展,给予个体安全感,促进生成效能感、归属感、责任感及同理心等,是儿童是否健康成长的晴雨表。阿尔弗雷德·阿德勒.儿童的人格教育[M].田颖萍,译.北京:台湾出版社,2016:79.

③ 由于海外华裔儿童所处社区带有“多元文化融合与冲突并存”的次生文化特性,因此帮助形成积极的情感调节机制极为重要。

④ 霍华德·加德纳.多元智能新视野[M].沈致隆,译.杭州:浙江人民出版社,2017:9-24.

中国知网 https://www.cnki.net

和传承能力。多元智能理论尊重个体差异，注重潜能挖掘，强调通过丰富的学习环境和适当的引导来促进儿童在智能、文化、人格、情感等多方面的全面发展，为华文教学提供了重要的理论支持。

低龄华文教材的“五重育人价值”虽各有清晰的内容指向，实则为有机统一体，在教材编写的过程中需要做到系统思考、统筹设计、多项融合、整体优化。具体而言，以发展儿童语言能力为根基，以提高中华文化理解与传承素养为核心，以培养多元文化沟通能力为链接，以协同知情意行教育和促进多元智能发展为经纬，分析目标、确定理念、明确原则、编制大纲、建构体例、选编内容、细化设计，构筑教材多元一体的育人价值体系。

四、低龄华文教材编写五重育人价值的实现路径

基于低龄华文教材编写五重育人价值的讨论，文章从编写实践出发，就教材育人价值的实现路径提出五点对策建议，并结合《华文·小学》（第三版）的设计加以阐释。

《华文》原名《汉语》，由北京华文学院编写，暨南大学出版社出版，是一套主要面向海外全日制华文小学 6-12 岁儿童推出的华语教学主干教材。1998 年首次出版发行，2007 年第一次修订，2018 年更名为《华文》（小学版），2023 第二次修订并定名为《华文·小学》（第三版）（以下简称《华文·小学》），教材将“育人”目标与语言文化教学有机结合，完善了教材的教育功能。[①]《华文·小学》每册三个单元，每个单元由四个主干课和一个单元课构成，即每册十二课和三个单元课，主体架构及版块设计详见表 1。

表 1　《华文·小学》单元主体架构及版块设计

册数	单元主体架构	
	主干课版块	单元课版块
1—4 册	学课文、学句子、学生词、做练习、玩游戏	学古诗、学汉字
5—12 册	学课文、学生词、学句子、理解与表达、学文化、日积月累	习作

（一）基于儿童语言与心理发展理论促进学习者华语能力发展

首先，以《华文·小学》课文设计为例。低学段（1—4 册）由主课文和学句子两个版块构成。主课文以主题广泛、形式多样的简短韵文为主，如韵律散文、童谣、现代诗、对子、谜语、歌曲等；学句子是关于语言点的系统教学，形式以对话为主，语言能力培养侧重日常交际、场景描述、事件陈述、解释说明、信息交流及简单情感表达等。韵文形式的教学情境生动、富有趣味、朗朗上口、知识丰富、教育意义广泛而深远，有助于激发儿童学习兴趣、培养学生的华语语感、优化字词句等语言方面的学习效果，还能够发挥多种文化功能，与系统的语言教学相结合，丰富了低龄学习者的语言表达信息，更好地激活其语言运用功能，包括工具、规约、互动、个人、启发、想象、信息等功能。中学段（5—8 册）课文选篇以文史故事和科普知识为主，高学段（9—12 册）则以人文成就和社会情感为主，与学习者认知和兴趣发展相契合，为学习者情感表达、讨论协商、逻辑表达、评价辩论等更高阶语言能力的培养奠定了知识信息和文化背景等方面的基础。

其次，以中高学段教学活动设计为例。对应小学五六年级学习者认知、心理及语言能力的发展特点，第 9—12 册多采用项目式教学法设计文化教学活动，在引导学生获取相关知识信息后导入项目，搭建学习支架，给出项目活动形式与过程指导，最后明确成果形式。项目式教学活动多采用小组合作方式进行，项目任务具有一定的自主性、开放性、探究性。如此设计，一方面有助于激发学习者学习中华文化的兴趣，另一方面能够有效培养学习者运用华文进行描述、表达、交流、协商、评价及辩论等语言能力。

（二）遵循儿童认知发展理论提升中华文化理解和传承素养

《华文》的文化体系由“一个体系”和“一条线”构成。“一个体系”即思想文化体系，由人类命运共同

① 盛继艳. 浅谈《华文》（小学版）的修订理念[J]. 世界华文教育，2022，(1).

中国知网　https://www.cnki.net

体、中华民族共同体、中外文明交流互鉴、中华文明特性、中华文化海外传承等若干主题构成;“一条线”即传统意义上的文化分类这条线,包括物质文化、制度文化、行为文化、心态文化等。①

关于文化的设计原则。(1)目标原则:感知、习得、认同中华文化,形成中华文化情结;文化育人,促进文化素养提升和智能发展;激发华文学习兴趣,培养学习能力。(2)内容原则:融通古今,突出当代;兼顾中外,求同存异;强调人类共通情感和共同命运;全面、立体、真实地展现中国和中华文化。(3)呈现原则:遵循儿童认知发展规律及兴趣和学习的阶段性特点;综合运用多种教学法,追求语言能力、文化素养、智能的融合发展。

关于文化元素的具体呈现,从以下三方面举例介绍。

首先,版块分布上,一是课文;二是日积月累;三是学文化;四是习作;五是练习。其中课文版块,体现在内容选编及诗词课和成语故事课设计三个方面。以《华文·小学》第 1—4 册课文选编为例,采用韵文形式呈现丰富的中华文化元素。韵文易于背诵,背诵经典蒙学,将促进中华优秀文化的内化,指导行为、培养品德、塑造人格;背诵富有生活趣味的儿歌民谣,将丰富学习者对中华文化的感知,拉近心理距离,与中国国内儿童建立共同记忆;背诵那些表现中国节日风俗和地理风物的现代诗文,将增进学习者对古今中国的全面认知,促进中华文化情结的生成。此外,韵文极富感染力,能够潜移默化影响学习者身边的人,助力中华文化的传承与传播。

第二,文化点分布上,追求多点成线、以点带面、前后呼应、螺旋上升。以《西游记》这一文化元素的运用及相关内容的教学安排为例,在一年级介绍中国的非物质文化遗产皮影戏时,选取了唐僧师徒四人和白龙马的皮影形象,生动直观,引起兴趣;在二年级《白龙马》一课,让学生学唱歌曲《白龙马》并进行角色扮演,熟悉故事,加深印象;五年级让学生了解《西游记》是四大名著之一等文化知识;到了六年级,学习“三借芭蕉扇”这一经典故事文本,习作版块指导学生将课文改写成剧本,文化版块引出唐僧取经故事的原型——玄奘西行。②

第三,形式设计上,综合贯彻适龄性、趣味性、互动性、实践性、融合性、延展性等原则,潜移默化、润物无声,培养学习者中华文化感知、理解、认同和践行的传承素养。以学文化版块为例,第 1—4 册为“玩游戏”,运用趣味游戏教学理念,将丰富的中华文化要素融入游戏活动当中,实现中华文化的趣味性教学和沉浸式体验,如第 3 册第 5 课《猜字谜》的学文化版块,将元宵节猜灯谜文化元素与手工制作红灯笼趣味实践融合在一起;第 5—12 册为“学文化”,主要采用任务型和项目式教学设计,将文化教学与华语能力、学习能力、沟通合作能力的培养有机结合,如第 10 册第 3 课“关羽”这一文化点的设计,通过让学生调查身边人完成表格并分享,鼓励学生不要局限于书本知识,而是要结合自身生活经验去了解“有血有肉”的关羽及其所代表的文化传统。

(三)重视同理心、情感调节能力和文化自我意识培养

首先,以课文选篇为例。第一至四册导入传统文化、蒙学经典及中国风貌,如《节日》《十二生肖歌》《姓氏歌》《龙的传人》《三字经》《弟子规》《千字文》《水乡歌》等,引领学习者感知中国,培养中华文化情结;第五至八册选取了丰富展现中华民族精神和智慧的神话传说、民间故事、名人故事,如《盘古开天辟地》《神农尝百草》《大禹治水》《仓颉造字》《锯是怎样发明的》《曹冲称象》《不懂就要问》《陈嘉庚办学》等,以故事的方式浸润思想情感、立德树人,促进中华文化认同;第九至十二册选篇突出文史结合,呈现中国成就、中国贡献、中外交流,以及经典文学作品所表现出来的文化情怀,如《甲骨文的发现》《一张纸的历史》《救命的青蒿素》《天路》《丝绸之路》《莲花与樱花》《莫高窟》《郑和远航》《“住”的梦》《故乡情》《流浪地球》《北京的胡同》《袁隆平谈读书》《明月水中来》等,以不同的视角讲述中国故事,丰富学习者的中华文化人格,培养多元文化的融通能力。

① 王文龙.《华文》(小学版)文化体系的内容构成及呈现形式[J].世界华文教育,2022,(1).

② 王文龙.《华文》(小学版)文化体系的内容构成及呈现形式[J].世界华文教育,2022,(1).

中国知网 https://www.cnki.net

其次，在活动设计方面，如第九册第三课《徐悲鸿学画》的文化活动，通过观察、比较徐悲鸿和乔治·斯塔布斯两位画马大师的代表作《奔马图》和《维斯托·杰克》，了解中西方绘画艺术的区别，并通过徐悲鸿画作理解中西文化的交汇融合。再如第十册第十课《莲花与樱花》，课文改编自严文井的同名散文，借日本奈良唐招提寺已莲蓬累累的莲花和在中国盛开的樱花，表达了对中日文化交流与融合的珍视，以及对两国和平友谊长存和共赴美好未来的愿望；练习设计，以任务的形式，引导学生从“莲花”在中国的象征意义和樱花在日本的地位，来理解课文题目的意义，再从鉴真与唐招提寺的故事，来反思为什么文中说“‘因’已转化为‘果’”；学文化版块设计，通过阅读查找资料并完成表格，引导学习者全面了解鉴真为日本文化发展和中日文化交流做出的贡献；最后日积月累版块选取“山川异域，风月同天”，升华育人目标，引发学习者产生超越地域和文化界限的人类的共同情感。

（四）引入全人教育思想建构“知情意行”培养目标和突出文化育人功能

首先，以《华文·小学》第 9—12 册的课文为例。如《甲骨文的发现》《一张纸的历史》《救命的青蒿素》《三星堆》《飞向蓝天的恐龙》《太空之旅》《莫高窟》《郑和远洋》《丝绸之路》《黄河之水天上来》《世界地图引出的发现》等课文，在拓展历史、地理、科技、文化等领域知识的同时，也给学习者以丰富的情感体现；如《落花生》《田忌赛马》《南辕北辙》《亡羊补牢》《自相矛盾》《塞翁失马》《大自然的秘密》《两小儿辩日》等课文，有助于引发学习者哲理性思考，启发心灵；如《“住”的梦》《故乡情》《北京的胡同》《明月水中来》等名家美文，既可以给学习者以审美熏陶，也将有利于促进学习者社会情感的发展；再如《锲而不舍》《愚公移山》《“精彩极了”和“糟糕透了”》《每天四问》《和时间赛跑》《几件小事——记父亲叶圣陶》《一诺千金》《写给未来的你》等课文，能够引发学习者对良好行为习惯和坚毅意志品格的反思。

其次，第 5—12 册的“日积月累”。该版块内容是与课文主题相关的、易于理解背诵的、耳熟能详且富有教育意义的熟语、典籍诗词名句和名人名言，如“一方水土养一方人。”“上善若水。”“天生我材必有用。”“地上本没有路，走的人多了，也就成了路。”等等。其编排目标是结合每一课内容和思想主题的教学理解，扩展语言文化知识，以培养学习者的语文素养、文化素养，促进品行成长。

此外，《华文·小学》在中国诗词教学的设计，除了重视诵读、识字、理解诗意，了解相关文化背景知识、感知诗词韵律和意境之美，还做了“延展”教学的创新设计，即“小任务”。通过完成“小任务”，或扩展诗词相关的知识，或升华诗词蕴含的教育意义，或由诗词引发思考及情感交互体验。如第九册《游子吟》，任务一：从《游子吟》里选一句诗，写在送给爸爸妈妈、爷爷奶奶或外公外婆的卡片里，你会选哪一句？为什么？任务二：如果父母或其他家人要出去旅行，让你为他（她）准备三件东西，你会准备什么？为什么？问问他（她），对你准备的东西满意吗？

（五）运用多元智能理论指导个性化学习和自主感培养

尊重个体差异，注重自主感培养是多元智能发展基础理念，有助力于激发自我效能感，唤醒内驱力，促进学习者的全面发展。在《华文·小学》的编写过程中，除了将促进学习者语言智能发展作为核心目标外，还通过课文选编及开放式练习、自主性习作、多样化文化活动设计，贯彻促进其他智能发展的育人目标。例如：精选富有韵律的韵文、诗词作为课文，有助于促进学习者的音乐智能；诸如排序、拼图、小制作、涂色、走迷宫等趣味学文化游戏活动，有助于促进学习者的逻辑-数学智能、身体-动觉智能、空间智能的发展；第 1—4 册的自然生活常识类课文、第 5—8 册的自然科普类文章，契合这两个学段学习者的兴趣倾向，有助于发展他们的自然观察智能；第 9—12 册的一些引领心灵成长的课文、引导反思和总结的习作，以及一些任务型或项目式练习和学文化活动设计，为学习者自我认知智能和人际智能的发展创造了情境条件。

五、结语

“少年儿童学习汉语，易于学得地道，易于建立语感，易于产生语言感情，甚至产生语言认同；这种语

中国知网　https://www.cnki.net

言感情、语言认同,常可发展为文化兴趣、文化好感,甚至产生跨文化认同。"[①]如此特点,既是实现面向低龄学习者语言教学育人目标的优势基础,同时也为教学及教材编写提出了构建和实现育人价值的使命要求。"育人"是低龄化汉语教学的核心目标,以教材编写为例,除了需要深化语言文化目标,还需要把德育、美育、智育、社会性发展等目标融入教材中。文章在建构低龄华文教材"五重育人价值"目标的基础上,主要通过《华文·小学》的体例、课文、练习、习作及特色版块(学文化、日积月累)等方面的编写设计,对编写的实践进路进行了举例阐释,实际上教材育人价值的呈现还体现在插图装帧等方面,如《华文·小学》第 1 册练习版块的几张展示正确书写习惯的小插图,既是可以视为汉字教学的内容,也是良好的书写行为示范,同时也是通过细节设计来实现文化浸润。

总之,包括华文教材在内的面向海外低龄汉语学习者编写的教材,育人价值凸显重要性和系统性,需要融合多元学科理论来探讨目标体系建构及编写实践等问题。

The Five Dimensions of Holistic Educational Value in Chinese-language Textbooks for Lower-age Chinese-language Learners and Approaches to Their Realization: A Case Study of *Hua Wen* (Pupils, Third Edition)

SHENG Jiyan

(Research Center for Overseas Chinese and Chinese Language Education, Beijing Chinese Language and Culture College, Beijing 102206, China)

Abstract: The trend towards lower-age learners among overseas Chinese-language learners has emerged as an integrated and critical issue requiring focused attention in international Chinese-language education. Significant research gaps remain in conducting in-depth studies through the integration of multidisciplinary theories. Taking the compilation of Chinese language textbooks as an example, this paper systematically analyzes the overseas Chinese teaching objectives primarily targeting lower-age Chinese-language learners, proposing that "holistic education" constitutes the core value of Chinese language textbooks. It explores five dimensions for constructing the educational value of Chinese-language materials for lower-age learners: developing the children's language proficiency, enhancing the understanding and inheritance of Chinese cultural literacy, cultivating the multicultural communication skills, integrating the cognitive-affective-volitional-behavioral education, and promoting the development of multiple intelligences. Furthermore, it proposes five strategic recommendations for realizing these educational values, with in-depth explanations and exemplifications drawn from the compilation practices of *Hua Wen* (Pupils, Third Edition).

Keywords: trend towards lower-age learners; overseas Chinese-language teaching; Chinese-language textbook; textbook compilation; holistic educational value

[责任编辑:杨育彬]

① 李宇明. 海外汉语学习者低龄化的思考[J]. 世界汉语教学,2018,(3).

中国知网 https://www.cnki.net

本期话题：学术体系构建与实践创新

编者按：2024 年 11 月 16 日，“国际中文教育学术体系构建与实践创新研讨会”在京成功举办。本次研讨会是 2024 世界中文大会平行会议之一，邀请来自中国、美国、意大利等 8 国知名专家学者和学术组织负责人围绕“国际中文教育人才培养与学术社团作用发挥”和“国际中文教育学术研究与教学实践融合发展”两个议题进行了研讨交流。本刊受教育部中外语言交流合作中心委托，邀请所有发言嘉宾对报告内容进行凝练，特以专栏形式组发，汇集前沿思考，分享真知灼见，助力国际中文教育学术体系构建和国际中文教育事业高质量发展。

“国际中文教育学术体系构建与实践创新”大家谈

费德里科·马西尼　金铉哲　郝清新　李登贵　罗铁英　钟英华　刘乐宁
戈尔·萨尔基相　金丝燕　刘朋建　马晓乐

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.001

意大利中文教育人才培养的历史与未来展望

费德里科·马西尼　意大利罗马大学

意大利中文教育历史悠久，其发展历程与中意文化交流紧密相连，在不同阶段呈现出多样的发展态势。深入探究意大利中文教育的发展脉络，对于推动全球视野下国际中文教育的融合发展具有重要意义。

一、历史回溯

意大利中文教育的起源可追溯至 17 世纪，耶稣会传教士为传播福音积极学习汉语，并在语言学领域取得了开创性成果。他们编纂的汉语语法书、双语词典以及撰写的学习资料，不仅促进了汉语在欧洲的传播，还为汉语学术研究奠定了基础。1724 年，意大利传教士马国贤创立的“中国学院”意义非凡，它开启了中西文化交流的系统教育模式，后来演变成“国家东方学院”，成为欧洲首个开设汉语口语课程的机构，为意大利中文教育的正规发展积累了学术和文化底蕴。这一时期，虽然尚未形成现代意义上的中文教育体系，但传教士们的努力为后续的发展埋下了种子，也体现了早期学术研究（编写语言资料）与教学实践（教授汉语）的初步结合。

19 世纪末起，意大利高等教育机构开始将汉语课程纳入教学体系，罗马大学率先开设课程，随后威尼

中国知网　https://www.cnki.net

斯、米兰等地的大学纷纷跟进。20 世纪中后期，汉语教学内容从单纯的语言拓展到文化、历史和社会风俗等多个领域，教学内容的多元化顺应了国际化对语言学习的更高要求。这一阶段，教学实践的发展促使人们对中文教育的认识不断深化，为人才培养方向的转变提供了基础。

近年来，意大利中文教育理念发生了重要转变，从侧重语言知识传授转向强调语言与文化的融合。像《我会说中文》这类新版教材，不仅教授语言知识，还引导学习者深入体验中国社会生活及其背后的文化逻辑。这种教育理念的转变对教师专业能力提出了更高要求，教师需要具备丰富的文化知识，将中国传统文化和现代社会发展融入教学中。在这个过程中，教学实践的创新推动了人才培养目标的变革，要求培养出不仅能掌握语言技能，还具备跨文化理解能力的人才。

二、现状分析

目前，意大利中文教育体系的构建已颇具规模，并在师资队伍建设、本土教材编写与国际交流方面取得了显著成效。

第一，在师资队伍建设方面，意大利拥有 93 位专注于语言与文学研究的学者以及 15 位研究中国历史的教授，体现了在中文教育领域的学术积淀。赴华留学成为意大利中文教育的一大特色，以罗马大学为例，其中文系学生在不同学习阶段都有前往中国学习的要求，众多博士毕业生也投身中文相关的教学与研究工作。“新汉学计划”更是为意大利中文教育注入活力，该计划通过提供国际化的学习与研究平台，使意大利学者得以更加深入地理解中国语言与文化。在这一框架下，意大利中文教育逐步形成从预选到毕业的完整培养体系，学术交流和教学创新得到了进一步推动。这不仅促进了中意学术合作的深化，也使意大利成为国际中文教育的重要受益者。

第二，在本土教材编写方面，意大利成果丰硕。罗马大学与北京外国语大学合作编写的《意大利人学汉语》累计发行量已超过 10 万册。近几年，《我们说汉语》《我会说中文》等系列教材也相继问世。这些教材注重语言与文化的融合，满足了现代学习者的需求，既是教学实践经验的总结，也是学术研究（对学习者需求和语言文化关系的研究）的成果体现。

第三，在国际交流方面，孔子学院扮演了至关重要的角色。作为中意文化交流的桥梁，孔子学院通过提供语言教学、组织学术研讨会和实施研究项目，为意大利中文教育的普及和深化创造了条件。孔子学院还与意大利教育部合作，积极推动中文纳入国民教育体系。2016 年意大利正式颁布《国家中小学汉语教学大纲》，汉语课程由此纳入意大利公立学校的教学计划。截至 2022 至 2023 学年，已有 177 所高中开设汉语必修课，超过 1.7 万名学生选修中文，为中文教育的长远发展奠定了坚实的社会基础。

尽管意大利中文教育取得了长足进步，但在实际发展中仍面临诸多挑战：一是课程质量和内容需要持续提升以适应不断变化的社会需求；二是中文教师的专业能力建设和教学创新亟待加强；三是为学生和学者提供更多赴华学习与实地体验的机会也亟待解决。为应对这些挑战，意大利中文教育可以采取以下措施：第一，深化中意合作，加强课程开发与研究项目协作，提升教育内容的多样性和实用性；第二，利用数字化平台，探索线上线下相结合的教学模式，为学习者提供更灵活的学习方式；第三，加大对教师的专业培训支持力度，使其能够更好地适应教学内容和方法的变化。上述举措可以进一步促进人才培养、学术研究和教学实践的融合发展。

中国知网 https://www.cnki.net

三、未来发展

展望未来，意大利中文教育将更加注重国际化与跨文化合作。一是围绕“国际中文”主题，中意双方学者联合开展更广泛的研究，发表学术成果，推动教育理念创新。二是推广博士和其他类型人才联合培养模式，培养更多具有跨文化视野的中文教育人才。三是孔子学院作为文化交流的重要平台，继续发挥资源共享和推动项目合作的作用，鼓励学习者深入体验中国文化，增强中文教育在全球化背景下的吸引力。

意大利中文教育凭借其悠久的历史、丰富的教学实践经验和积极的国际交流合作，在人才培养、学术研究与教学实践融合发展方面取得了显著成就。尽管面临挑战，但通过不断探索和创新，意大利中文教育有望在全球中文教育事业中发挥更重要的作用，为促进中意友好和国际文化交流贡献更大的力量。

韩国中文教育体系建设与实践创新

金铉哲　韩国延世大学

韩国的中文教育与其他国家的中文教育有所不同。因为中韩两国“一衣带水”的地理优势，韩国中文教学取得了前所未有的发展，中文普及率大幅提升。韩中两国建交 32 年来，教育合作与交流蒸蒸日上，中文教育已成为韩中人文交流的重要组成部分。到目前为止，韩国的中文教育已有 70 余年的历史，中文教育纳入中学课程体系也已超过 20 年，中文学习在民间培训市场的热度呈高涨趋势。韩国中文教育的人才培养、学术研究与教学实践紧密相连、相互促进，其发展历程为全球中文教育提供了丰富的经验与深刻的启示。

一、发展概况

1.1　发展格局

总体上看，韩国中文教育的发展呈现出全方位、多层次的特点。在孔子学院发展方面，自 2004 年全球首家孔子学院在韩揭牌，韩国孔子学院历经数量增长期、地区拓展期，现已步入质量提升期。目前，韩国孔子学院及孔子课堂数量位居世界前列，覆盖韩国大部分地区。在办学方面，课程体系不断完善，常规课程、大学学分制课程、“中文 +”课程满足了不同群体的学习需求；教材编写注重本土化，既有面向儿童的也有面向成人的，涵盖语言技能类、语言知识类、历史文化类等多种类型；各类语言文化学术研究和多层面交流活动丰富多样。在运营模式上，品牌定位清晰，合作办学模式灵活多样，与各方合作持续拓展。

1.2　人才培养

在高等教育阶段，中文教学单位和在校生数量增长迅速，中文超越日语成为第二大外语，中文专业日益多样化。截至 2022 年，韩国高等教育中的中文、中国学相关教学单位共计 268 个，其中专科院校 38 个，本科院校 123 个，研究生院校 93 个。2022 年，新增的中文专业有 12 个，包括“电子商务中文”“航空旅游中文”“中文 SW 融合”等，呈现出明显的复合型人才培养趋势；与中文相关的专业有 64 个。相关专业在校生中，专科生有 1699 人，本科生有 16 314 人，研究生有 1021 人。

在基础教育阶段，中文教育从小学到高中逐步深入，从当初被纳入多元文化课堂、课外辅导，到现在已被纳入常规课程体系中，与之相应，中文师资力量也不断加强。截至 2013 年，全国共有 1166 所高中（占

中国知网　https://www.cnki.net

50.2%）开设“中文Ⅰ”课程，406所开设“中文Ⅱ”课程。韩国初中、高中的中文教师人数已超过教授其他第二外语的教师，居外语教师类别第二位。

在成人教育和民间社会培训领域，学习中文的人数众多，市场热度高涨。2019年的调查数据显示，14.3%的韩国成年人有过学习中文的经历，学习人群以中青年为主；学习方式主要包括网络学习、收听广播、收看电视、参加中文培训等。2020年的统计数据显示，韩国面向中小学的校外中文培训机构共有147 730个，学员292万余人，讲师超过5300人。首尔大学、延世大学等学校的中文系均要求学生选择“第二外语——汉文”考试，此举促进了民间社会中文教育培训市场的繁荣与发展。

1.3　特色彰显

韩国的中文教育在发展过程中形成了本土化、特色化、协同化和体系化的特点。本土化主要体现在：教学上，根据韩国学习者特点强化语法和语音训练；师资上，大量本土师资赴华学习中文相关专业；教材上，截至2021年8月韩国出版的中文教材共计4757种（语言技能型4428种、语言知识型329种），成果丰硕。特色化源于韩中地缘和文化相近，“中文+”模式发展良好，孔子学院坚持特色办学。协同化表现为各教育部门之间相互支持，如孔子学院助力高校和中小学中文教育，民间培训机构与高校协同发展。体系化则体现在办学层次和办学属性全面覆盖，各层次内部体系成熟。

二、现存困境及应对策略

韩国的中文教育也面临着诸多困难与挑战：教育理念亟待创新，在教育数字化转型的趋势下，传统教学模式、理念和方法逐渐滞后；教学质量有待提升，教材内容陈旧，教师队伍存在不足，教学方法存在问题；课程评估体系不完善，基础教育和高等教育、校外教育都缺乏全面的评估标准和指导性方案；对外宣传力度不足，孔子学院品牌影响力有待提升，宣传方式传统单一，基础教育阶段对中文课程的宣传也不够；外部环境的挑战也不容忽视；基础教育和高等教育的中文教育受高校招生制度改革、媒体舆论和经济形势等因素影响。

面对这些困境与挑战，韩国中文教育需要寻求突破。孔子学院应充分发挥龙头作用，积极应对外部压力，利用好外语教育利好政策，为中文教育创造更多资源。在教育理念创新方面，加大对数字化教学的投入，开展线上线下融合教学，利用人工智能辅助教学，提升教学效率和趣味性。针对教学质量问题，加强教材编写团队建设，及时更新教材内容；强化教师培训，提高教师专业素养和教学能力；改进教学方法，平衡语言教学与文化教学，重视初级语言课教学法。完善课程评估体系，制定全面、科学的评估标准，涵盖教学的各个环节，并为高校、孔子学院和校外培训机构提供评估指导。加强对外宣传，创新宣传方式，利用社交媒体、短视频平台等新媒体手段，提高孔子学院和中文课程的知名度和吸引力。

三、结语

2004年全球第一家孔子学院在韩揭牌建立，这是国际中文教育事业的重要里程碑。近20年来，韩国孔子学院作为当地中文教育的龙头，为推动韩国中文教育事业发展、深化韩中两国民间友谊做出了有目共睹的巨大贡献。诸多事实表明，韩国中文教育事业是韩中两国人民的共同成就，是值得世人瞩目并具有广阔发展空间的公益事业，是促进韩中民心相通、交流互鉴的重要载体，更是构建人类命运共同体的中流砥柱。

中国知网　https://www.cnki.net

韩国的中文教育既有成功经验，也面临着诸多挑战，只有通过不断改革与创新，才能持续突破困境，迈向更高水平，推动国际中文教学共同体的建设，为全球中文教育高质量发展贡献更多宝贵经验。

匈牙利罗兰大学推动国际中文教育发展的举措

郝清新　匈牙利罗兰大学
李登贵　匈牙利罗兰大学孔子学院

近年来，匈牙利罗兰大学在国际中文教育领域成绩斐然，其成功经验为全球中文教育提供了宝贵的借鉴，有助于深入理解和探索人才培养、学术研究与教学实践三者融合发展的有效路径。

一、人才培养持续提质

1.1　立足学术，培育专业人才

罗兰大学中文系历史悠久，自 1923 年成立远东系起，便专注于汉语与中国文化的教学与研究。早期，其研究集中于汉语音韵学、古代汉语及中国游牧民族历史等领域，为匈牙利中文教育奠定了坚实的理论基础。20 世纪 50 年代，随着中匈交换留学生项目的开展，中文系正式教授现代汉语，并将中国现代文学与历史纳入研究范畴，进一步拓宽了教学与研究领域。

进入 20 世纪 90 年代，留学归国的学者和教师为中文系注入新活力，在翻译中国近现代文学作品方面成果显著，增进了匈牙利社会对中国文化的了解。2008 年，中文系构建起完备的课程体系，涵盖现代汉语、古代汉语、中国历史、文学、翻译实践等主干课程，培养出大批具备扎实中文基础和深厚中国文化底蕴的优秀学子。同时，为学生提供前往中国深造的奖学金，极大地提升了学生的学术能力，为国际中文教育储备了大量专业人才，成为推动中文教育全球发展的重要力量。

1.2　依托孔子学院，扩大培养规模

2006 年成立的罗兰大学孔子学院（以下简称“罗大孔院”），作为匈牙利首所孔子学院，开启了当地中文教育新篇章。它不仅是中文教学的重要场所，更是文化交流与学术研究的关键平台。目前，孔子学院已在匈牙利 6 个大中城市设立 28 个教学点，学员年均 2500 人次。通过丰富多样的教学活动，罗大孔院为不同年龄、不同背景的学习者提供了优质的中文学习机会，培养了大批中文爱好者和学习者。

此外，罗大孔院积极举办各类文化活动与学术研讨会，促进了中匈文化交流与相互理解，营造了良好的中文学习氛围，吸引了更多人投身于中文学习与研究，为中文教育人才的培养创造了有利条件。凭借在中文教育和文化交流方面的卓越贡献，罗大孔院多次荣获“优秀孔子学院”称号，并成为首批“示范孔子学院”，其成功经验为全球孔子学院的发展提供了范例。

1.3　强化培训，提升师资水平

2014 年成立的中东欧汉语教师培训中心，是中外语言交流合作中心在海外设立的唯一教师培训机构。该中心承担着为中东欧地区各类汉语教师提供专业培训的重任，已成功举办 11 期培训班，共有来自 20 多个国家和地区的 600 多名教师参加培训，有力提升了当地汉语教师的专业素养和教学能力。培训中心不仅注重

中国知网　https://www.cnki.net

教学技能的培训，还积极促进教师之间的学术交流。通过定期举办讲座、研讨会等学术活动，该中心为教师搭建了交流平台，促进了教学经验的分享和教学方法的创新。2022 年，依托培训中心成立的汉语教师协会和创办的学术期刊《欧洲中文教育》，进一步加强了教师之间的联系与合作，为教师的专业发展提供了支持，有助于打造一支高素质、专业化的国际中文教师队伍。

二、学术研究路径多元

2.1　深耕学术科研

罗兰大学中文系在长期的发展过程中，积累了丰富的学术资源和研究经验。从早期对汉语音韵学、古代汉语等传统领域的研究，到后来对中国现代文学与历史的深入探讨，中文系的研究范围不断拓展，研究成果丰硕。大量中国古典与现代作品的翻译成果，不仅促进了中匈文化交流，也为学术研究提供了丰富的素材。教师和学者们在教学过程中，结合实际教学经验开展学术研究，探索中文教育的规律和方法，为国际中文教育理论体系的构建贡献了智慧。这些研究成果不仅应用于本校的教学实践，也为全球中文教育研究提供了参考，推动了国际中文教育学术研究的发展。

2.2　扶持学术社团

罗兰大学积极支持各类学术社团的发展，这些社团在国际中文教育学术研究中发挥了重要作用。“一带一路”研究中心和“丝绸之路”研究组的跨学科合作，“中东欧汉语教师协会”的成立，进一步整合了区域内的学术资源，促进了教师之间的学术合作，教师们共同编写教材、开展学术研究，针对中文教育中的实际问题进行深入探讨，提出了许多具有针对性和实用性的解决方案，推动了国际中文教育学术研究的本土化和实践化发展。

2.3　建设学术期刊

《孔子学院文库》《远东研究》《欧洲中文教育》等学术期刊的出版，为本土中文教育领域的学者和教师提供了重要的学术交流平台。通过创办学术期刊，罗兰大学的研究成果得以在全球范围内传播，同时也吸引了国际同行的关注和参与，加强了国际中文教育领域的学术交流与合作，推动了全球中文教育学术研究的共同发展。

三、教学实践多措并举

3.1　多样化教学点布局

罗大孔院在匈牙利多个大中城市设立教学点，形成了广泛的教学网络。这种多样化的教学点布局，充分考虑了不同地区学习者的需求，为他们提供了便捷的学习条件，使更多人能够接触和学习中文。无论是城市中心的学习者，还是偏远地区的中文爱好者，都能在附近的教学点找到适合自己的课程，极大地扩大了中文教育的覆盖范围，提高了中文教育的可及性。

3.2　丰富中文教学活动

罗大孔院举办了丰富多彩的教学活动，除了传统的课堂教学外，还包括文化体验活动、中文竞赛、学术

中国知网　https://www.cnki.net

讲座等。文化体验活动如中国传统节日庆祝活动、书法绘画工作坊等，让学习者亲身感受中国文化的魅力，增强了他们对中文学习的兴趣和动力。中文竞赛则为学习者提供了展示自己中文水平的平台，激发了他们的学习积极性和竞争意识。学术讲座邀请国内外专家学者，分享最新的研究成果和教学经验，拓宽了学习者的视野，提高了他们的学习效果。

3.3 注重本土资源研制

罗兰大学通过学术社团和教师协会的努力，编写了《匈牙利汉语课本》《汉匈词典》《匈汉词典》等教材及工具书。这些教材和工具书充分考虑了匈牙利学习者的特点和需求，结合当地的语言文化背景，通过生动有趣的教学内容和实用的词汇语法讲解，使学习者能够更好地理解和掌握中文知识。同时，教材和工具书的编写也注重与国际中文教育标准接轨，为学习者的进一步学习和发展奠定了良好的基础。

四、结语

匈牙利罗兰大学在中文教育领域的成功实践，充分展示了人才培养、学术研究与教学实践融合发展的重要性和有效性。通过中文系、孔子学院、中东欧汉语教师培训中心以及学术社团等多方面的协同努力，罗兰大学在人才培养、学术研究和教学实践方面均取得了显著成就，为中东欧地区乃至全球的国际中文教育事业做出了重要贡献。在全球中文教育蓬勃发展的今天，罗兰大学的经验为其他国家和地区提供了有益的借鉴。

泰国本土中文教育人才培养路径探索

罗铁英　泰国华文教师公会

泰国华文教师公会成立于 1979 年，宗旨是团结泰国华文教师群体、服务泰国华文教育发展、传承和弘扬中华民族语言文化、共筑泰中友谊桥梁；工作内容主要包括通过培训活动提升华文教师质量、通过培养项目提升华文教师数量、通过鼓励措施提升华文教师待遇、通过联谊活动提升华文教师友谊。本文将从五个方面就泰国本土中文教育人才的培养路径这一问题进行探讨。

一、国际中文教育人才的需求与挑战

随着全球化进程的加速，中文作为全球第二大语言的影响力日益增强，世界对中文教育的需求逐年增加。各国的中文教师、教材编写人员和学术研究者，正在成为全球中文教育事业发展的重要力量。与此同时，泰国作为中文教育的一个重要发展地区同样面临人才匮乏、师资力量不均衡等严峻挑战，尤其在一些中文学习需求旺盛的地区，合格的中文教师远远不够。

面对这些挑战，需要在中文教师的培养上做出更多努力，以适应各地不同的文化环境和语言需求。特别是对于那些志在中文教育的年轻人，需要为其提供更为系统的、务实的、线上线下相结合的培训体系，帮助其成为具备语言、文化和教育专业素养的优秀中文教师。

中国知网 https://www.cnki.net

二、学术社团在中文教育人才培养中的作用

学术社团在国际中文教育中发挥着至关重要的作用。它们不仅仅是学术交流的场所，更是人才培养的核心平台。学术社团能够为中文教育提供理论支持和实践指导，连接政府、教育机构和学者，成为推动中文教育发展的关键力量。

泰国华文教师公会自1979年成立以来，一直致力于通过一系列活动促进中文教育的发展。2020年11月，泰国华文教师公会在第十七届理事会第七次会议上宣布成立了泰国华文教育界的第一个学术组。学术组的成立不仅为教师提供了一个学术交流的平台，还通过举办“华文教师交流日”等活动，促进了中文教育领域内的知识共享和学术研究，从而有效提升了泰国中文教育的学术氛围。

在此过程中，学术社团起到了重要的引领作用。它们通过组织各类学术活动、提供学术支持，不仅提升了教师的专业素养，也为中文教育人才的培养和成长提供了动力。因此，学术社团应继续发挥其在促进中文教育专业化、标准化方面的独特作用，推动全球中文教育人才的培养。

三、以国际合作提升中文教育的全球影响力

各国中文教育学术社团和相关单位可以携手合作，分享资源和经验，实现资源互补，有效推动中文教育人才培养。例如，泰国华文教师公会通过“华文教师交流日活动”，与中国、新加坡、菲律宾等多个国家的教育单位合作，搭建不同国家之间教师交流的桥梁，相互借鉴，共同进步。国际合作不仅仅体现在教师之间的交流，还可以通过共同开发教材、合作开展师资培训等形式，进一步推动中文教育质量的提升。这种多方合作的模式，将为中文教育事业的可持续发展提供坚实的支持。

四、注重中文教师的素质提升与职业发展

中文教师的素质提升是中文教育人才培养的重要一环。优秀的中文教师不仅要具备扎实的语言基础，还要具有跨文化沟通的能力和创新的教学理念。因此，教师的职业发展应当受到重视。系统的培训有助于教师掌握先进的教学方法，使之能够在课堂上更有效地传授知识、启发学生。创造继续教育的机会有助于教师们获取更高的学位和更广阔的职业发展空间。

泰国华文教师公会的服务对象不局限于传统的华文学校，已经扩展到国际学校、政府学校等所有涉及中文教育的教育单位。公会除了为教师们提供各类形式的短期教师培训项目之外，也积极与中国的暨南大学、华侨大学等单位合作，通过举办华文教育学历班等形式，提升本土中文教师的学历。鼓励教师积极学习新技术、研究新教学理念，提升自身的教学能力，从而使中文教育更加生动、高效。

五、构建中文教育人才培养的长效机制

在中文教育的未来发展中，构建一个可持续的中文教育人才培养机制将是中文教育界共同的目标。这个机制不仅需要政府的政策支持，还需要学术社团的积极参与和资源整合。学术社团充分发挥桥梁作用，将汇聚多方力量，推动中文教育标准化、专业化、可持续化发展。

中国知网 https://www.cnki.net

泰国华文教师公会已经制定了五年发展计划，计划通过提升教师汉语教学能力、增加汉语课程授课量、制定系统的学生汉语水平标准等一系列措施，提升中文教育的质量和水平。期待达成的目标包括：（1）教师方面，提升教师的汉语教学能力，所有教师汉语水平需达到 HSK（六级）和 HSKK（高级）；（2）课程方面，满足学生的学习需求，汉语课程的授课量增加至每周至少 10 节课；（3）学生方面，确保学生的汉语水平逐步提升，对不同学段的学生制定不同的目标，小学一至二年级通过 HSK（一级），小学三至四年级通过 HSK（二级），小学五至六年级通过 HSK（三级），初中通过 HSK（四级），高中通过 HSK（五级）。该计划已在执行之中，泰国北部约 50 位华文教师、泰国东部约 100 位华文教师、泰国基教委约 500 位华文教师正在紧锣密鼓地接受培训，已有 40 多所华文学校加入了该计划。

我们希望通过加强与中国及其他国家合作，进一步促进中文教育的多元化与国际化，为中文教育人才的培养提供更加广阔的国际平台。

六、结语

在全球中文教育需求不断增长的背景下，泰国本土中文教育人才的培养面临着诸多挑战，包括师资短缺、教育资源不均等问题。因此，探索适合本土实际情况的人才培养路径，成为推动泰国中文教育可持续发展的关键。学术社团在其中发挥了不可替代的作用，通过提供学术交流平台，推动教育理念和教学方法的创新，显著提升了教师的专业素养。与此同时，加强国际合作，为教师提供广泛的学习交流机会，也有效促进了中文教育的全球化发展。中文教师的素质提升和职业发展同样至关重要，教师不仅要具备扎实的语言基础，还须具备跨文化理解和创新教学的能力。总之，构建一个长效人才培养机制将为泰国中文教育的未来发展奠定坚实的基础。通过多方协作与共同努力，泰国本土中文教育的未来必将迎来更加光明的发展前景。

世界汉语教学学会发展成果与展望

钟英华　世界汉语教学学会

习近平主席致 2024 世界中文大会的贺信，令人振奋鼓舞、信心倍增。贺信是对中外国际中文教育工作者、学习者的高度认可，是对世界中文大会品牌的高度认可，也为国际中文教育高质量发展指明了前进方向。多年来，世界汉语教学学会（以下简称“世汉学会”）积极进取、躬耕不辍，坚持以国际中文教育高质量发展的重要学术智囊和坚定行动伙伴为己任：举办高质量国际性学术交流活动，实现了总量倍增；发展新会员，不断壮大基本力量；聚焦事业学科专业发展核心问题，面向广大会员和分支机构发布大批研究课题；在境内外高水平刊物建立“世界汉语教学学会国际中文教育专栏”，创建国际中文教育学术话语分众化传播矩阵；大力构建和发挥分支机构作用，彰显专业特色优势，助力学科体系和学术体系建设；支持中青年人才队伍成长，举办各类学术会议，开展专项专业培训……世汉学会通过一系列措施在多个方面实现了历史性的突破与创新，形成了高水平学术交流活动层出不穷、繁荣发展的大好局面，凝聚力大大增强，好评度不断提升，在诸多方面取得了令人满意的显著成效。

中国知网　https://www.cnki.net

一、世汉学会基本建设情况

世汉学会成立于 1987 年 8 月 14 日，是经中华人民共和国民政部登记注册的国际社会组织和非营利性民间学术团体，也是根植中文母语国、连接世界的最具权威性、最具影响力的中文教学学术组织。世汉学会始终坚持“服务师生、服务学术、服务事业、服务社会”的工作理念，累计注册会员数量超过 5000 人，遍布全球 90 多个国家和地区。学会相继批准设立了语言理论与语言教育研究分会、标准与认证工作委员会、学术交流与出版专业委员会等 8 个分支机构。近年来，世汉学会年均发展新会员 120 人，其中个人会员以国际中文教育领域专家学者及一线教师为主，单位会员主要为国内高校和海外中文教育学术组织。

二、各类会议组织情况

自 1985 年至今，世汉学会先后在北京、（德国）汉诺威、上海、沈阳、西安、天津、澳门等地成功举办了 15 届国际汉语教学研讨会，得到专家学者、一线教师的广泛关注和积极参与，累计参会人员超过 6500 人次，已成为国际中文教育领域学术交流与合作的重要平台。值得一提的是，最近两次国际教学研讨会盛况空前。2021 年，世界汉语教学学会第十四届国际中文教学研讨会在天津师范大学召开，会议线上线下结合、主论坛与 6 个分论坛并行，30 国 1400 人参会，受众 2.14 万人次，全网关注 679 万人次，成为学会历史上规模最大、层次最高、影响最广的学术盛会。2024 年，第十五届国际中文教学研讨会是学会自成立以来首次在澳门地区举办的重大学术交流活动，来自亚洲、欧洲、美洲、非洲和大洋洲约 20 个国家与地区的专家学者 200 人参加会议，会议取得圆满成功。

自 2013 年至今，学会连续组织了 12 期高级讲习班，坚持理论与实践相结合，助力中青年学者提升专业素养和教学水平，参训学员总量超过 3000 人。2023 年举办的世界汉语教学学会国际中文教育学术年会，以“国际中文教育理论构建与实践创新”为主题，吸引了海内外 100 余所高校和研究机构的 200 多位专家学者现场参会交流。世汉学会引领学术研究，培育学术氛围，在国际中文教育理论实践创新、标准体系建设、专业学位建设发展、人才队伍体系建设、高水平智库智囊建设、教材体系建设、教学方法模式研究等方面，大力调动理事会员积极参与，学术研究氛围日益浓厚，学术交流成果显著。

三、学术研究课题实施情况

世汉学会与教育部中外语言交流合作中心联合发布“国际中文教育研究课题”，批准立项 860 余项；设立并实施“全球中文教育主题学术活动计划”和“国际中文教育学术组织支持计划”，资助理事会员及海内外中文教育学术组织开展各类课题研究和学术研讨 200 项。世汉学会 2024 年共立项 44 项，其中学术研究 25 项，学术会议 8 项，中青年学术创新项目 6 项，高级讲习班专项 5 项；组织会员申报国家社科基金社科学术社团主题学术活动，学术研究类项目和学术活动类项目分别获批 4 项。这些项目为广大专家学者提供了明确的研究方向，极大地调动了理事会员积极性，激发了研究热情。众多专家学者围绕项目展开深入研究，聚焦重点研究领域，在专项研究中取得丰硕成果。

中国知网 https://www.cnki.net

四、国际中文教育专栏建设情况

在教育部中外语言交流合作中心的指导和支持下，世汉学会以建设中国特色哲学社会科学体系、构建世界性国际中文教育学术话语分众化传播矩阵、构建国际中文教育自主学术话语体系为目标，致力于推动有计划、有目标、有组织的学术研究与成果转化，开展重点研究项目发布、研究攻关主题聚焦、专业写作队伍培养、期刊出版单位协同、专业学术论文集中汇编、期刊专栏跟踪评价等一体化的国际中文教育学术交流共同体建设。世汉学会自 2020 年起，创新统筹推进在高水平学术刊物上开设“世界汉语教学学会国际中文教育专栏”；2021 年 1 月，在《天津师范大学学报》（社会科学版）首开专栏。经过 3 年多的发展，国际中文教育专栏建设吸引了越来越多高水平刊物的积极响应和热情参与，学术发表交流平台已初具规模，学术影响深受学界业界广泛认可认同，学术发表平台建设取得丰硕成果。截至目前，期刊学术共同体期刊专栏出版单位达 30 家，发表文章 900 余篇，惠及学界业界专业作者 1000 余人，其中，青年专业作者占比近 50%。

国际中文教育专栏建设带动引领了一批高质量研究成果的产出和转化，无论是推动项目研究、学术论文发文规模，还是学术成果质量水平，都达到了前所未有的新高度，彰显了专栏的学术传播力、凝聚力和引领力。2024 年，30 家期刊国际中文教育专栏刊发学术论文 372 篇，总下载 95 788 次，总被引 78 次，高被引 27 次。世汉学会对投稿方式、汇编方式和专栏方向做出了明确规范，举办了国际中文教育专栏建设暨助力事业高质量发展研讨会，汇聚了高水平刊物主编、学界著名专家，增加了专栏建设的凝聚力，围绕新形势新需求，探索助力推进国际中文教育专栏标准化、国际化建设，彰显专栏在教育强国中的贡献力以及自身的引领力、传播力、影响力和公信力建设，使之成为学界同人钟爱的学术高地、青年学者学术能力发展的重要“助推器”、中文母语国国际中文教育学术话语声音的“放大器”。

五、下一步工作

为充分发挥世汉学会作为全球性国际中文教育学术组织对本学科学术研究的引领作用，促进全球国际中文教育事业和学科健康发展，世汉学会将与南京期刊、北大核心、社科院 A 刊、人大复印报刊资料以及 CNKI、维普等机构，协同协作研制国际中文教育专业学术期刊权威性核心期刊目录，进一步增强学术研究发表阵地对事业高质量发展、高层次人才队伍建设的支撑力作用，将择机正式公开发布国际中文教育核心期刊 / 集刊目录。目录的发布，将为学界、理事会员、学者提供更为明确的研究方向，引导学术研究进一步聚焦。同时，世汉学会正在规划设计专为理事会员提供的全国国际中文教师职称评定办法，将与相关主管部门协商，尽快实施。核心期刊目录、专栏建设、课题项目、专业学位建设、职称评定等共同构成一个完整的、体系化的队伍建设和科研体系。世汉学会针对国际中文教育的重大需求，有组织、有计划地开展研究工作和专项培训工作，助力培养高水平中青年骨干人才，推动国际中文教育学科和事业的长远发展。

新时代国际中文教育正面临前所未有的发展机遇。世汉学会将进一步抢抓机遇，奋力拼搏，聚焦 85 个国家将中文纳入国民教育体系后语言政策推动下的中文教育新趋势，聚焦国际中文教育高质量发展重大需求、重大命题以及八大体系建设，聚焦学科专业高质量发展，聚焦智能时代国际中文教育变革新趋势，最大限度调动广大理事会员的主动性、积极性、创造性，汇聚世界各地专家学者尤其是汉学家的智慧力量，努力做好中外汉学家、理事会员的“家里人、好助手、好伙伴”，加强与国际高水平中文教育组织团体的联通协同，为国际中文教育高质量创新发展做出新的更大的贡献。

中国知网 https://www.cnki.net

稳定核心、探索创新：小议“大学科化”背景下国际中文教育的变与不变

刘乐宁　美国哥伦比亚大学

一、缘起

国际中文教育在经历了一个短暂的“瘦身”之后，近年来颇有“大学科化”的趋势。一个学科内涵和外延的变化自然有其内部和外部的原因，国际中文教育也不例外。然而，万变不离其宗。否则，学科核心不稳，目标不明，则问题多矣。不久前，李泉教授在谈及国际中文教育的大学科化时指出，现在我们的学科有“研究内容广泛化、视角多元化、方法纷繁化、理论多样化的态势，在这种‘无限扩张’的态势下，中文二语教学核心内容的研究被越加‘稀释化’‘边缘化’”[①]。他认为，关于宏观问题、外围问题可以研究，但不应成为风气。笔者对他的这个担忧是理解的。笔者以为，对于国际中文教育行业的从业者，尤其是年轻的从业者来说，如果对这个问题没有清醒的认识，其学术训练的基础和实际的教学能力将受到严重的负面影响。所以，笔者在此再一次提出国际中文教育的核心内容和本体的问题。当然，中文作为二语教学总的指导思想，很多学者都已经有所论及。早在 1999 年，陆俭明教授就明确指出，如何让外国学习者在最短的时间内尽快学习掌握好中文是中文作为第二语言教学学科的核心内容。李泉教授也坚持认为，即使在大学科化的背景下，我们的核心研究领域仍然是“教什么、学什么”和“怎么教、怎么学”的问题。本文则意在讨论大学科背景下国际中文教育变与不变的内容。

二、大学科背景下国际中文教育的“不变”

什么东西不变？笔者以为，作为国际中文教育的主要内容，广义的教学语法所反映的中文的结构和功能不会变，与这样一套教学语法相匹配的教学方法不会变，这是我们这个行业的基本知识和基本技能。虽然国际中文教育涉及众多学科，也经历了不同的发展阶段，但其中心任务依然是，而且必须是快速有效地使母语为其他语言的学习者获得得体使用中文的能力。为了完成这一任务，我们必须研发出一套行之有效的中文教学语法。这套教学语法不仅涉及传统意义上的语法教学、词汇教学与语音教学，也包括语体教学、篇章教学等等。虽然理论语言学或者描写语言学可以为中文教学提供可资利用的资源，然而实施国际中文教学的主要依据却是在理论语言学研究成果的基础上，参照二语习得理论和教学实践经验转化而来的一套教学语法。这样一套教学语法也在很大程度上隐含了对其适用的课堂教学的方法。所以我们说，研发这样一套教学语法是国际中文教育的核心任务。这套教学语法必须准确、简明、好用 / 够用。其“塑形”涉及三个阶段：首先是吸收，其次是转化与深化，最后是实施。以狭义的语法教学为例，台湾清华大学信世昌教授指出，国际中文教育的语法教学核心圈包括中文的教学语法和语法教学。一般的语法学应被视为其延伸圈，而中文语法学应该是支撑圈或者直接的支撑圈。核心圈有自己独特的、有别于其他学科的、有关中文教学的本体内容。支撑圈是邻近学科，但是需要经过转化与搭桥方可用于中文教学。这里有两个关键词，一个是“转化”，一个是“搭桥”。延伸圈和中文教学没有直接的关系，但可以为其提供相关的理论概念，而教育学、心理学、汉学乃至文学都应该是国际中文教育的延伸圈的内容，而不是其核心内容[②]。图 1 是信世昌教授构拟的国际中文教育

① 李泉 . 中文二语教学大时代的几点小思考 [J] . 语言战略研究，2024（5）：52-53.

② 崔希亮，李泉，王辉 . 国际中文教育学科建设三问 [J]. 中国语言战略，2024（2）：1-7.

中国知网 https://www.cnki.net

的学科圈图示。

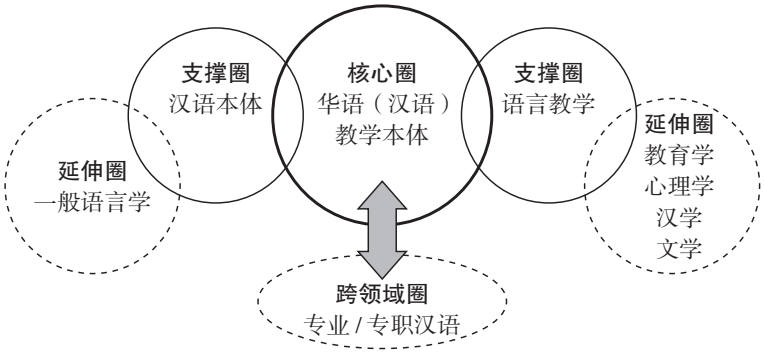


图 1　国际中文教育的学科圈 ①

三、教学语法的形成

教学语法的形成涉及吸收、转化与深化、应用三个步骤，目标是做到准确、简明、好用 / 够用。

3.1　吸取理论语言学的研究成果

要做到准确，必须吸取理论语言学最新、最好的研究成果。固然，语言教师不可能人人成为语言学家，却应能够获取最新、最好的语言学研究成果，并对其进行教学转化与深化。这个要求其实不低。笔者在暨南大学讲到这个题目的时候，邵宜教授说：“你这个标准实际上相当高啊，不是人人都有这个转化能力的。”笔者答曰：“这的确是个挺高的要求，但是，作为我们这个行业的从业者必须努力做到。而对于国际中文教育的专博、专硕来说应该是其专业训练的核心内容，也是其专业能力的主要表现。”举一个例子，众所周知，韵律语体语法的研究近些年发展迅猛，冯胜利教授和他的团队已经发表了一系列非常好的研究成果。吸取这些成果，将其转化为不同语体甚至文体的教学语法，极大地提升了中文书面语，尤其是专用中文的教学质量。我们现在对中文语体的认知和教学水平较之十多年前可谓有天壤之别。这是说准确，没有理论语言学的研究成果，要想做到准确是不可能的。

在做到准确的同时，我们还要做到简明。一个教学语法不宜分类过细，而术语要易懂、清晰。比如前一段时间在一个语言学家微信群里，有的老师在讨论“我想死你了”这句话的结构时说，这里的“死”不能做程度补语，因为“死”通常用作形容词或者形容性的动词，而不是副词，因而不能做程度补语，只能是一个状态补语。笔者以为，坚持词类划分和句法功能的对应是有道理的，可是这个立场必须有一定的灵活性。对于我们从事一线国际中文教育的老师们来说，前述立场就有点儿过于死板了。“死”的确经常用作形容词，但是它在这里就是以夸张的口吻表示思念的程度的，而不是思念的状态，怎么不能将其视为程度补语呢？语言教师不能单纯地听从理论语言学家的意见，必须对他们的研究成果有所取舍，取舍的目的是要做到简明。简明到什么程度呢？在教学的实际过程中既要够用又要好用。换言之，不必要的、多余的语法概念就不引入、不用。例如：

① 引自信世昌在世界汉语教学学会第十五届国际中文教学研讨会上的报告，2024 年 8 月，澳门。

中国知网　https://www.cnki.net

（1）门关了。

（2）雨住了。

（3）他看上去很累。

（4）这件事说起来容易，做起来难。

在理论语法学家们看来，这些句子均为所谓的中性结构。然而，它们果真都一样吗？一定要使用“中性结构”这样一个语法术语才能说得清吗？笔者以为未必。赵元任先生早就指出[①]，这些所谓的中性结构句子，有的就是语义上的被动句，如句（1）；有的则可以被看作是由不及物动词构成的主谓句，如句（2）。遗憾的是，赵先生没有给出句（2）被处理成简单主谓句的理由。笔者认为，这是因为风雨雷电、巨浪潮汐等自然现象在中国文化中常常被赋予比喻层面上的生命，可以充当“生命主体”。所以，“雨住了”的“住”在此便是一个不及物动词。而“门”从未被赋予生命意义，所以句（1）只能是语义上的被动句（按配价理论的说法，句子的施事论元被抑制了）。句（3）“他看上去很累”，这个“看上去”如果参照英语的语法体系实际上就是一个系动词，相当于英语中的“looks”或者“appears”，整句的英文翻译就是“He looks tired”。而句（4）大概是最接近中性结构的一个例句了。我们在教学中就不必把前述句子都看作中性结构，也不使用“中性结构”这一术语，而是有针对性地区别对待。所以，我们觉得教学语法不光反映语言的语法结构及其功能，实际上还隐含了适用于这些结构的教学方法。一个反映语言形式及其功能的教学语法，实际上已经隐含了教学方法，隐含了语言构式的典型语境。为每一个语法点找到相匹配的教学型典型语境，是进行高效语言教学的关键。什么是教学型的典型语境？首先要反映语言构式使用的典型语境。其次，要符合学生的目的语能力。再次，话题和场景对学生要有意义，教学上要有可操作性[②]。比如说，我们认为“是、姓、叫、发、看上去、听上去”这一类词均为系动词，有了这样的认识，我们在编写练习或者设计教学的时候就可以设计出一个口头完成句子练习——谈自己和谈别人：

我姓_____，叫_____，是_____人。

我的同屋昨天晚上睡得不好，现在看_____没精神，脸色_____青。

这些句子的核心动词都是系动词，是同一类词，学生们根据这个练习一下子就能归纳出系动词的语法特征：不能带体标记，不能带过程性的东西，不能说“我叫着张某某”这样的话。所以说，好的教学语法实际上隐含了适配的教学方法。

3.2　借鉴语音教学的创新做法

目下国际中文教育中的语音教学，音段音素的教学效果是比较好的，学习者对汉语元音、辅音的掌握相对比较理想。而超音段音素的教学，如声调教学仍是一个难点，声调、语调和重音的协同更是难点。关于语篇层面的汉语韵律研究近年有一些很好的成果，比如美国旧金山大学的李智强教授、中国社科院语言所的李爱军教授、美国乔治·华盛顿大学的张航教授，他们不仅具有扎实的理论语音学功底，又注意将自己的研究成果转化成一种可用于教学的内容，为一线中文教师提供了极大的方便。比如，为了使中文韵律教学变得更为可视化，李智强教授设计了一套符号用来标记中文口语中的停顿、重音和轻读等韵律特征。有的符号表示长停顿，有的表示短停顿，实心的大黑圈表示句重音，小黑圈表示词或词组重音，再小的或者空心的是轻读的音节（例如图 2 中展示的句子）。实际上这是一套可视化的语音教学系统，它反映的是学者们对中文韵律

① 赵元任 . 汉语口语语法 [M]. 北京：商务印书馆，1968.

② 吴中伟 . 语法教学的几点反思——关于教学目标、方法、策略 [J]. 国际汉语教学研究，2019（2）：4-10.

中国知网 https://www.cnki.net

特征的最新认识，且已经将其转化、深化为适合教学的标记系统。中文教师就可以把中文的句子用这一套标记系统进行标注，对学生的发音进行引导。这样一种中文韵律标记系统尤其适用于习惯用视觉方法学习中文的外国学习者。经过几年的实践，李智强教授与他的合作者已经将这一系统用于初级中文的教材编写及教学实践中，收到了很好的效果。

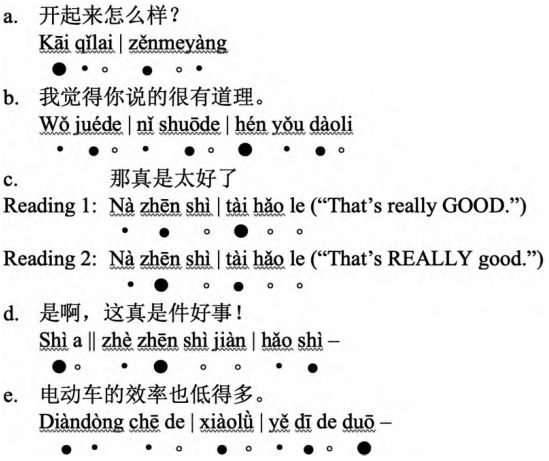


图 2　语音教学中的韵律教学可视化举例 ①

四、大学科背景下国际中文教育的“变”

以上我们讨论了大学科背景下国际中文教育不变的内容。那么，哪些东西应该变呢？首先，应该开展基于内容的教学和采用多语主义立场的教学；其次，AI（人工智能）的发展促使我们对一些理论和教学问题重新进行思考；最后，要大力提倡教师研究，即所谓的“Teacher’s Research”。

4.1　基于内容的教学

基于内容的教学在美国外语教学界越来越多地受到重视。教师们已经认识到，“纯粹的语言课”已经很难吸引学生。我们无法再用传统的方法在新形势下为学生提供良好的服务，中文语言课也要有“内容”。我们要打破西方院系在东亚研究教学中动不动划分 Content Course 和 Language Course 的做法。我们要告诉他们，Language Course 也有 Content。具体怎么做？在中小学要强调语言课和其他课程之间的联系，也就是美国外语教学委员会 5C② 体系里面的 Connections。例如，一所中学本学期的 Social Study 的主题是 China Study，那么任课教师就可以把中文老师请进课堂，让中文老师教学生们怎么用中文说中国的地名、中国的地理特征、中国各地的风物和人情等等。笔者相信，这样的教法学生们一定很喜欢，效果也会非常好。在大学，尤其是美国大学的层面上，随着语体语法研究的深入，我们开设的专门用途中文的课程越来越齐全，越来越成熟。比如哥伦比亚大学的商务中文课，经过多年的打磨，现在吸引了大批的学生。本来这门课只在三年级开，现在三年级和四年级两个年级都要开，而且每个学期都得开，因为学生的需求非常高。还有哥伦比亚大学的法

① 编辑注：为尊重原始材料真实性，图中内容未作编辑。

② 美国外语教学委员会提出的5C体系即交流（Communication）、文化（Cultures）、关联（Connections）、比较（Comparisons）、社区（Communities）。

中国知网　https://www.cnki.net

律中文课，授课教师与法学院合作，请中国的律师进入课堂，与语言老师合作教学，使这门课日渐成熟。根据各自的学科优势，一批美国大学开设了特色鲜明、颇受学生欢迎的专门用途中文课程。比如，大家都知道，乔治城大学的强项是外交学，他们就开设了外交中文课；南伊利诺大学的航空专业很厉害，他们就开设了航空中文课。即使是一般的中文课，也要更加注重内容与学生的相关性，注重文化含量和实用价值。

4.2　多语主义立场的教学

为什么要强调采用多语主义的立场进行中文教学呢？以往的教学方法，包括在中国颇受推崇的美国的“明德模式”，实际上还是受听说教学法的限制，在课堂里面要搞文化孤岛，尽量回避使用学生的母语。其实，这些做法存在一定的问题。从多语主义的立场来看，学生所有的语言经验都是学习的资源，学生该用母语的时候就应该大方地使用，教师不必采用“隐性教学”让学生去“悟”。我非常赞同罗马大学马西尼教授的做法，他在意大利进行中文教学时，语法部分、理论部分就用意大利语教，操作部分、练习部分则由中国公派教师承担。这实际上也是赵元任教授20世纪40年代在哈佛大学的教学方法。对此，我们应该充分借鉴。举一个简单的例子，在教授疑问代词用作非定指名词的时候，一旦学生在语言输入的引导下基本建立了这一用法的规则，教师就可以使用学生母语（这里指英语）指导学生操练，巩固并加深他们对这一用法的语用功能的理解。比如：

老师：你想吃什么？ Soft refusal！

学生：我不想吃什么。

老师：Strong refusal (exclusion)！

学生：我什么都不想吃！

老师：Strong affirmative (inclusion)！

学生：我什么都想吃！

4.3　AI对教学的影响

AI的发展不仅为国际中文教育提供了新的科技手段，也促使我们对语言学和语言教学的一些基本理论问题进行重新审视。比如，语言和思维的关系究竟是怎样的？语言习得是不是一定要依赖乔姆斯基所说的天生的、固有的习得机制？笔者以为不见得。即使如同某些学者断言的那样，AI获得的仅仅是人工智能，还不能获得人的智能，可是AI对人类语言的获得能力却是有目共睹的。所以，笔者以为，我们要重视基于语用的习得理论，将语法视为语言使用的结果，将语言构式视为交际活动的表达式，在中文教学中凸显语用和语境对结构的制约作用，把教学重点放到帮助学生在语言的结构和功能之间建立联系上。

4.4　教师研究

国际中文教师不能坐等理论家们拿出灵丹妙药来指导你的教学，不能听任二语习得理论家或者教学法理论家用他们的研究成果作为判断你的教学方法是否正确的准绳。他们的研究仅仅是教师们可资利用的资源，而不是指南。语言教师一定不能“让渡”对教学理论进行研究的权利。教师们一定要自己做Teacher’s Research，以教师笔记（Teachers’ Journal）、口头探寻（Oral Inquiry）、课堂观摩（Classroom Study）为具体方式，从教学中发现问题，与同道合作研究问题，发现规律，形成理论，再回到教学中，应用于教学，改进教学质量。这样的教师研究成果应该是各学术刊物的“世界汉语教学学会国际中文教育专栏”推送的主要内容。

中国知网　https://www.cnki.net

布留索夫国立大学孔子学院的进步与转型——公共关系的现代化

戈尔·萨尔基相 亚美尼亚布留索夫国立大学

布留索夫国立大学孔子学院（以下简称“布留孔院”）自 2009 年成立以来，历经多次转型，始终顺应实际发展需求，在国际中文教育领域取得了显著进展，2016 年荣获“先进孔子学院”称号便是对其成绩的有力肯定。布留孔院在人才培养、学术研究与教学实践的融合发展方面进行了诸多积极探索，积累了丰富经验，为全球中文教育提供了有益的借鉴。

一、全方位的人才培养

中文课程是布留孔院的核心业务，对中文的推广具有重要意义。近年来，亚美尼亚人对中文的学习兴趣呈爆发式增长，与过去 10 年相比，兴趣度增长超过 100%。目前，布留孔院约有 150 名学生，与 2016 年相比增长了 10 倍；开设了 37 门线下课程和 15 门线上课程，课程从初级开始，分为 5 个级别，构建了较为完善的课程体系；拥有 15 名本土中文教师和 20 名中国教师，师资力量较为雄厚，且本土教师每年都会接受培训，这为教学质量的提升提供了坚实保障。此外，布留孔院每周还安排一次免费的书法课程，将语言教学与文化教学有机结合起来，丰富了学生的学习体验，提升了他们对中国文化的兴趣。

布留孔院积极拓展合作教学点，与亚美尼亚的中小学和大学广泛合作。2015 年，布留孔院推动中文课程在亚美尼亚中小学落地，如今已有 5 所中学将中文作为第三外语，10 所中学开设了中文和中国文化中心，3 所大学开设了中国语言文化中心。这种多层次的合作，不仅扩大了中文教育的覆盖面，还为不同年龄段的学生提供了接触中文和中国文化的机会。以布留索夫国立大学为例，该校于 2013 年开设了中文—亚美尼亚语翻译本科课程，目前有众多学生将中文作为第一或第二外语学习，旅游、管理、国际关系等专业也融入了中文学习，充分体现了中文教育与专业教育的融合，为培养复合型人才奠定了基础。

布留孔院还积极组织汉语水平考试（HSK）等国际汉语考试。HSK/HSKK 考生人数逐年上升，2024 年有 110 多名学生参加考试，与 2022 年相比增长了 80%。这不仅反映了学生中文水平的提升，也体现了学院在教学质量上所取得的成就。2024 年举办的汉语奥林匹克考试，吸引了 600 多名学生参加 HSK 1 至 3 级的考试，这为学生提供了展示中文能力的舞台，激发了他们学习中文的积极性。

二、特色化的学术活动

布留孔院的研究团队不断探索中国语言、文学、历史、哲学等学科的问题，其研究成果不仅促进了中国文化和学术的发展，还有助于传承和发扬中国传统价值观。布留孔院与东方研究所、Orbeli 分析中心以及大学学科系等合作，举办一系列学术会议 / 论坛，推动了“中国研究”学科在亚美尼亚的发展。2024 年，布留孔院与所在大学合作推出《亚美尼亚汉学年鉴》期刊，超过 8 位汉学家受邀在期刊上发表文章。这一期刊为汉学、中国研究等方面学术研究搭建了新的平台，促进了学术交流与成果分享。

此外，布留孔院通过举办展览等活动为中外学生、教师和研究人员提供了文化和学术交流的机会。例如，2024 年的中国大学博览会吸引了约 35 所中国一流大学参加，参观者在一天内超过了 4000 人，有力地促进了亚美尼亚学生对中国教育体系的了解，为他们未来的学习和发展提供了更多选择。

中国知网 https://www.cnki.net

三、多样化的文化传播活动

布留孔院每年都会举办一些与中国相关的文化活动。2024 年，布留孔院与中小学和大学合作举办了 13 项活动。这些活动旨在向更多的社会公众介绍中国文化，例如，“中文歌曲比赛”“书法大赛”“中文书籍翻译”等。在过去的三年里，布留孔院出版了两本关于中国哲学和历史的图书：第一本是关于老子和道家的，第二本是关于郑和下西洋的。这两本书都赠送给了学校，以激励学生阅读更多有关中国历史的书籍。

社交网络、报纸书籍、电视频道和广播节目是亚美尼亚公民获取中国信息的主要渠道。布留孔院充分利用这些渠道传播中国文化和教育信息，提升了中国文化在亚美尼亚的影响力，也为国际中文教育营造了良好的社会氛围。

布留孔院积极与媒体合作，推动亚中两国人民的文化交流。近五年来，布留孔院通过多种媒体渠道讲述中国和亚美尼亚的真实故事。例如，布留孔院在 Facebook 上的“今日中国”栏目每天发布中国文化、历史和现代生活的信息，赢得了约 2.8 万名粉丝的关注；亚美尼亚艺术家录制的“中国故事”节目（约 30 个）在当地受众最大的电视频道和 Facebook 网站上播放，受到家长们的欢迎；亚美尼亚媒体与中国国际广播电台、中央电视台合作的节目在不同程度上促进了两国文化的传播与交流。

为了和平建设与教育：跨文化与传统文化的当今意义

金丝燕　法国阿尔多瓦大学

文化相遇产生的文化批评模式有两种：模式一为“冲击—反应”（choc-réaction），模式二为“接受—选择”（réception-sélection）。阿尔多瓦大学孔子学院在发展中选择了模式二。

首先，我们建立了硕士专业。第一个硕士专业是“语言与国际管理”，面向掌握多种外语（包括中文）并希望去国外就业的法国学生与外国学生。该专业用外语教授国际商务交流方向的课程，内容多样且互补（如市场营销、进出口、物流、谈判等），帮助学生深入了解不同地理区域的社会经济和文化环境。第二个硕士专业是“学校环境下的汉语教学 / 汉语作为第二语言教学”，该专业于 2012 年在法国高等教育与科研部的支持下创立，肩负着双重使命：一是为学生提供高质量的教学培训，帮助他们获得汉语教学所需的理论知识与教学能力；二是打造上法兰西大区的汉语卓越教学中心。该硕士专业于 2015 年全面转为远程教学，面向全球招生，培养将来在各种公立机构（学校、语言中心、文化服务机构、大使馆）从事汉语教学工作，或在私立部门从事汉语培训工作的法国及外国学生。该硕士专业也接受已经从事汉语教学，希望自己的教学经验得到认可的老师。学生通过阿尔多瓦大学继续教育中心注册，获得该硕士专业教师和继续教育中心教学顾问的双重指导，以确保学业成功。学生可以在职学习，也可以同时攻读其他硕士学位。这一既灵活又有活力的专业近年来吸引了世界各地的学生，每年大约有 80 名学生注册。学生来自不同的国家，如法国、中国、西班牙、意大利、德国、比利时、爱尔兰、挪威、卢森堡、波兰、韩国、新加坡和突尼斯。

其次，我们大学于 2020 年创办了“中国—西方：国际管理、政治、社会与经济学问题”大学文凭，此为大学机制内的职业文凭。学校特别设置注册程序、课程时间、教员和考试方式。这一文凭是学校与法国上法兰西大区政府合作开设的中国学大学文凭，面向那些出于个人或职业原因而希望了解中国和学习中国文化的人们，综合培养其与中国合作的重要能力，帮助其了解与中国有关的政治、社会等关键问题。

最后，我们走出校门，到第一线进行跨文化相遇，比如我们举办的“童话中的中国与法国”项目。在

中国知网　https://www.cnki.net

第九届孔子学院大会期间，时任阿尔多瓦大学校长的马观教授（Francis Marcoin）在书展上注意到绘本故事书《小鱼的春天》《小青花》《舞鹤》。他认为，法国的漫画不应仅有日本元素，还应当加入中国的元素，于是建议在法国出版中国青少年丛书。他还购买了这三册绘本故事书带回法国，后由我和马观教授（Danielle Dubois Marcoin）翻译，并购买版权后在法国出版。目前拉封丹小学、保罗·伯特小学、邓尼斯·狄德罗初中和甘贝大中学四所学校已围绕这些书推出中文课程。课程旨在通过讲解中国故事使学生进一步了解中法两国文化，同时培养学生的辩证思维能力。其成功经验已形成报告在2018年那不勒斯研讨会上分享，在法国乃至欧洲都具有先驱意义。此非语言课，而是向学生展示中国文化，目的是让学生们在中法传统和文学作品之间架起桥梁。

在2024年10月28日联合国教科文组织泰国与非洲部分国家主办的“2024和谐世界和平论坛”上，我对这个项目进行了介绍，受到与会的法国以及非洲地区若干代表的注意，他们当即表示希望把非洲童话加入这一跨文化活动中。两百年后，每一个参与者都会为自己感到自豪，因为他们曾经为这条跨文化的历险之路贡献了一颗石子。

国际中文教育需注重加强几方面研究

刘朋建　教育部语言文字应用研究所

在教育部中外语言交流合作中心、世界汉语教学学会支持下，《语言文字应用》2022年设立了“国际中文教育研究专栏”，在2022年、2023年期刊“国际中文教育研究专栏”评估中均获评“优秀”。基于对诸多论文的审读学习和一名期刊编辑的体会，建议国际中文教育需注重加强以下几方面研究，就此交流分享并请益。

一、深入研究阐释国际中文教育的基本理念和价值

习近平主席多次强调“语言是了解一个国家最好的钥匙”。2022年12月，习近平主席复信沙特中文学习者代表，指出“学习彼此的语言，了解对方的历史文化，将有助于促进两国人民相知相亲，也将为构建人类命运共同体贡献力量”。2024年11月15日，习近平主席向2024世界中文大会致贺信，指出“语言是人类交流思想的工具、传承文明的载体、增进理解的桥梁。中文承载着中华民族数千年的文明智慧，是中国贡献给世界的重要公共文化产品，支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任”，强调“国际中文教育广受欢迎，彰显了开放包容的魅力，展现了互学互鉴的价值，体现着合作共赢的精神，凝结着中外人士共同的心血。希望世界中文大会坚持守正创新，加强联通融合，凝聚各方共识，努力搭建语言互通之桥、理解互信之桥、文明互鉴之桥，为携手构建人类命运共同体作出新的更大贡献”。习近平主席的系列重要论述，既深刻阐述了语言的重要价值、语言学习和语言教育的重要价值，也深刻阐明了国际中文教育的基本理念和价值旨归。要深刻理解和把握习近平主席重要论述的科学内涵和实践要求，从促进文明交流互鉴、构建人类命运共同体的视角，深入研究阐释宣传国际中文教育的基本理念；从中文服务世界、促进全球发展的视角，深入研究阐释宣传国际中文教育的重要价值，在国际社会形成更加广泛的理解和认同，促进国际中文教育持续深入发展。

中国知网 https://www.cnki.net

二、加强国际中文教育政策与规划的区域国别研究

随着中外交流合作不断拓展深化，国际社会对中文学习和使用的需求日益增长，世界各国（地区）愈加认识到中文和中文教育的价值，基于本国（地区）建设、发展和对外交流的需要，同时基于满足本国（地区）民众的中文学习需求，制定了中文教育相关政策与规划。学界同人应注重加强国际中文教育政策与规划的区域国别研究，系统梳理分析各国（地区）中文教育政策与规划的制定背景、发布实施的方式路径、主要内容和重点举措等，以及中文教育相关政策与规划的发展演进、实施成效、成功经验、典型案例等，一方面为其他国家（地区）制定和完善其中文教育政策与规划提供实证参考与案例示范，促进各国（地区）中文教育政策与规划的互学互鉴和创新优化，另一方面也为中国同世界各国（地区）深化中文教育交流合作提供参考，更好地履行中国作为母语国的责任，在中文师资培养培训、学习资源建设和供给、教育教学标准体系建设和科研合作交流等多方面，根据各国（地区）的实际情况提供精准、适配的支持服务，共同推动国际中文教育的本土化、高质量发展。

三、深入研究分析国际中文教育的实践及成效

一是重视从实践中探索总结中文学习规律和教学规律。实践是认识的基础。对中文学习规律和教学规律的认识，来源于中文学习和教学实践，也在实践中不断发展和完善。要善于学习和运用前人总结形成的教学理论与方法，也要善于从实践中不断探索有效方法、深化规律性认识，特别是根据不同文化背景、表达习惯、教育方式、语言距离的中文学习者的特点，推动中文教学理论与方法的创新和完善，促进中文教学质量和学习效率的持续提升。二是加强国际中文教育相关评价数据的分类分析研究。国际中文教育积累了大量的标准化考试、学业考试、课堂评估等评价数据，这是一座值得深入挖掘利用的宝库。通过对这些评价数据的分类分析研究，可以精准查找分析不同群体（如不同母语背景、年龄阶段、学习阶段等）中文学习的重点和难点，分析发现中文教学中存在的问题和不足，有效反馈于中文学习和教学以促其改进，不断提高中文教学的针对性和实效性，促成以评促学、以评促教、以评促用的目的。三是加强数智时代国际中文教育的实践创新研究。数字化、智能化技术日新月异，正在深刻改变着人们的生活、生产和学习方式。适应时代发展和科技进步的教育新形态正在加快塑造形成，国际中文教育也面临转型迭代的重大机遇和挑战。海内外相关机构和专家学者围绕国际中文教育数字化、智能化转型，积极推动在开发数字学习资源和教学资源、搭建智慧学习平台等方面的实践创新。要在发现和总结实践创新经验、推动实践创新与相关学术理论创新互动互成、推动协同创新和资源共享等方面加强研究和引导，也要加强对数智技术融合应用的监测评估研究和数字资源建设、智慧平台管理的标准及制度研究，为数智时代国际中文教育的创新发展提供有力保障。

学科平台建设在国际中文教育学术研究与教学实践融合发展中的作用

马晓乐　山东大学国际教育学院

教研相长、相得益彰是老生常谈也是历久弥新的共识。“教学是高校最根本的基础性工作”[①]，但“大学

① 李广，冯江 . 回归教学：大学教学评价的基本价值追求——以东北师范大学为例 [J]. 教育研究，2016（10）：150-155.

中国知网 https://www.cnki.net

教学是在理论指导下自主构建的实践活动”[①]，凸显学理依据、学术积淀的基础性和引领性作用是高校教学实践的显著特征之一。“学术研究是现代大学中的理性化生产活动”[②]，学术研究的成果会直接或间接融入教学实践之中。近年来，国际中文教育领域所关注的混合式教学、任务型教学、体验式教学、产出导向式教学、实境直播教学等在不同程度上得到建构主义学习理论、行为主义学习理论、联通主义学习理论，以及具身学习、产出导向、情境教学等学科基础理论研究的启示与指导，彰显了学术研究与教学实践融合发展的增益价值，正如雅斯贝尔斯所讲，“科研与教学相结合是大学重要的且不可或缺的基本原则”[③]，这也秉承了19世纪初教育家威廉·冯·洪堡在德国高等教育改革中提出的“教学与科研统一”的理念[④]。无论是理论话语还是经验理性框架，学术研究与教学实践相辅相成的互补关系都得到了广泛认可和实践检验，二者之间的良性互动所产生的反哺效应推进了教育教学的发展。只是学术研究对教学实践创新所带来的驱动、引领、支撑作用是非线性的，时间上可能会有“反射弧”，或者说滞后性；数量和内容上也不一一对应，学术研究的能量常常以一种缄默的方式在教学实践中缓释。所以构建有助于二者产生互动互联的平台是重要和必要的，虽然教师和学者的自驱意识、教学科研习惯和自律精神是常规且重要的达成路径，但是非个体的、有组织的促成学术研究与教学实践的融通与互惠可以更高效地促进国际中文教育高质量发展。当前，在高校广泛开展的学科平台建设实现了科教互促的制度化安排和有组织推进。

平台，原本指高出相邻区域的一块水平面，在强调物理性状与空间结构的基础义之外，其引申义的应用场景更广泛，被理解为信息交换与传播、资源配置与管理、思想交流与行动协作的中间性组织。高校的学科平台通常以知识创新和人才培养为中心，以联通校内外资源、汇聚人才、服务社会等为外显要素。当前，在数智化转型和新文科建设背景下，与国际中文教育关联度高、适配性强的学科平台在融通学术与教学方面发挥了积极作用。

一、新文科实验平台

新文科旨在实现文科教育的创新发展，注重“新科技革命与文科的融合发展”[⑤]，在实现存量赓续、传统人文学科升级优化的同时，强调增量交叉和学科整合，特别是以“人工智能和大数据为抓手，推进新文科学科集群和交叉联动”[⑥]，以此推进新理论、新专业、新课程、新模式，构建中国自主人才培养体系，服务国家战略。国际中文教育新文科实验室是落实上述政策和倡议的重要抓手，诸多高校都相继搭建“智慧教育校本资源云平台”，开设“虚拟仿真实验”“国际中文教育大数据”“国际中文教育与脑神经科学”“数智化中文教学资源开发”等课程，配置脑电、眼动、VR、AR、3D打印等数字设备营造实验学习空间；教师将教育技术、数据挖掘、脑与类脑认知等领域学术研究的基础理论和前沿成果融入新课程研发和教学实施中，体现了学科交叉特色和新理论的介入，扩展了学习者的视野和知识边界，实现了人才培养模式的创新。基于此，包括山东大学、暨南大学在内的很多高校已陆续申请到所在省的“国际中文教育实验教学示范中心”或“数智华文实验教学示范中心”等示范项目，在新文科和实验教学语境下，推进学术研究和教学实践的融合发展。

① 时伟 . 大学教师专业发展模式探析——基于大学教学学术性的视角 [J]. 教育研究，2008（7）：81-84.

② 崔乃文 . 教学学术能让本科教学走出困境吗 [J]. 高等工程教育研究，2024（5）：147-152.

③ 转引自：钟志贤 . 开放大学的教学学术：内涵、意义及方法 [J]. 中国远程教育，2012（9）：10-23.

④ 朱国仁 . 高等学校职能论 [M]. 哈尔滨：黑龙江教育出版社，1999：111.

⑤ 樊丽明，杨灿明，马骁，等 . 新文科建设的内涵与发展路径（笔谈）[J]. 中国高教研究，2019（10）：10-13.

⑥ 夏文斌 . 新文科建设的目标、内涵与路径 [J]. 北京教育（高教），2021（5）：33-36.

中国知网 https://www.cnki.net

二、产教融合平台

产教融合指的是产业系统与教育系统基于各自发展需要而建立的资源共享、优势互补、通力合作的平台，助力科研创新和人才培养，是企业等社会力量参与高校科研和教育创新的路径之一。产业方通常会以委托课题或者产品开发等方式向高校提出需求，教育方通过学术探究和人才培养等提供服务或供给，由此联通校内外，实现优质资源配置和社会应用。国际中文教育是社会属性、实践属性较强的学科，通过产教融合平台有利于实现协同发展和效益双赢。在实施“订单式”科研的过程中，教师会更加关注国家战略和社会需求，在授课过程中将信息传导给学生，以产品思维、成果导向促进理论向实践的转化，而企业负责人作为行业导师，也将市场观念、实践性知识和技术参数融入教学环节，由此产生的校企合力促发教学革新，提高育人质量。产教融合平台所发挥的外部驱动功能、科研激发功能、教学改进功能，使学术研究和教学实践之间因社会力量的介入产生了新的协商与互动，在社会岗位情境、真实工作任务和回应社会需求中，教育方和产业方进行信息同位调整，在更优层面达到均衡。

三、创新创业平台

创新创业教育是高校人才培养的重要组成部分，学校通过搭建创业园区、众创空间等为师生开设综合性平台，倡导学生开展社会实践、创业探索和竞赛参与，教师为学生提供创业和赛事指导，激发创新思维，提高专业竞争力。在国际中文教育的创新创业和各类赛事中，在以学生为中心的前提下，教师通常会全链条、全过程参与其中，创新创业平台发挥师徒工作坊功能，师生的角色互动向着认知学徒制方向转变，教师通过示范、搭建脚手架等方式向学生传授前沿学术理论、实践性知识和策略性知识。在此过程中，师生作为实践共同体，弱化了学术与教学的隔阂，新知识、新技术、新工具在学术成果和教学创新的融通中发挥了媒介作用。

学科平台的类型有很多，功能不一，在教育数字化背景下，虚拟仿真等线上平台也陆续释能。新文科实验平台、产教融合平台和创新创业平台，与当前国际中文教育的多学科赋能、社会力量参与、实践取向、数智转型等密切相关，将从更高的层次上助推学术研究与教学实践的融合发展。

中国知网 https://www.cnki.net

专论

新时期汉语口语学的构建*

李先银　北京语言大学语言科学与资源学院
张文贤　北京大学对外汉语教育学院

摘　要　当前，数智化等科技手段的发展拓展了口语交际的广度和深度，技术进步的同时促进了汉语口语研究。为了适应新时代与学科发展的要求，本文提出建立汉语口语学的构想。汉语口语学是对人类口语互动进行系统性研究和应用的学科，超越传统的学术领域和学科界限，强调突出汉语口语的特点，以汉语口语本身的研究为主线，将与口语相关的学科贯通起来，具有开放性和包容性，在数字人文学科领域构成一门新兴的超学科。

关键词　口语学　汉语口语　超学科　新文科　多模态
DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.002

一、引言

当今世界处于百年未有之大变局中，科学技术的快速迭代进步，特别是数智化的发展，一方面推动世界格局的变化，另一方面也推动人类社会和生活形态发生巨大变化。为此提供支持、支撑和推动力并受其反推的科学研究也正在扬弃过去条块分割的学科边界，快速向融合、交叉发展的大类统合形态发展。本文在此背景下提出建立汉语口语学的构想。

构建汉语口语学是适应时代变局的要求。数智化浪潮席卷全球，“人人一部智能手机”“人人一块屏幕”宣告“各屏”交互时代的到来，极大地拓展了口语交际的广度和深度。依托数智技术，线上通信、网络音视频直播等使口语交际突破了面对面的时空限制，音视频处理技术使得大量口语交际数据得以保存和分析，成为人类文明保护的一部分；基于语言智能的虚拟人机交际开始出现，人形机器人正在加速进入人类社会生活（王春辉，2024），人机互动突破了人人互动的限制，带来了新的语言生活。口语交际体量和方式的改变，正在影响并塑造人类思维、人类心理、社会互动、语言经济、语言教育等的新样态，并最终影响人类命运和社会发展。口语学的建立有助于面对当下、面向未来思考和解决时代变局中的相关问题。

* 本文是北京市社会科学基金项目“北京话口语语料库建设和应用研究”（23YYA003）的阶段性成果。李宇明先生、《国际汉语教学研究》匿名审稿专家和编辑部提出宝贵修改意见，谨此一并致谢。

中国知网　https://www.cnki.net

构建汉语口语学是适应话语新生态的要求。“语言就是生活。”（施春宏，2022）当前，国家话语层面的宣传话语体系、国家口语能力建设、口语大数据、口语智能等正在大变局中激变，而以脱口秀、真人秀、自媒体、短视频等为主的大众话语体系也正在重塑。与此共生的直播推广、直播销售等大众新口语经济，以及口才培养、口语康复等专门领域的新质语言服务产业，正在蓬勃发展，成为拉动新时期语言新质生产力的三驾马车。新质生产力需要拓展语言边界建设新质语言生活，新质语言生活离不开新质语言服务（屈哨兵，2024）。口语学的构建和深入研究，可以适时助推口语新经济的健康发展。

构建汉语口语学也是口语研究自身发展的需要。我们知道，语言是社会交际的工具，是人类文明传承的载体。口语的产生远远早于书面语，人类先是利用口语实现交际目的，甚至有些民族只有口语没有书面语。从这个意义上来说，口语是更加根本的载体。口语是鲜活的、生动的、对语境敏感的，这引发了学者们对口语研究的兴趣，特别是我国的口语研究。我国学者对口语现象保持前瞻性的认识，最早可以追溯到刘复对独词句（刘半农，1919/1920）、黎锦熙对倒装句和省略句（黎锦熙，1924/1992）等的研究，已经走过了一百年的历史。1968 年赵元任先生的《汉语口语语法》构建了汉语口语语法描写体系，更是开创了汉语口语研究的高峰。赵元任（1968/1979）的“零句说”、吕叔湘（1979）的“流水句说”、陆俭明（1980）对易位句的研究、沈家煊（1989）从动态角度分析“话题—说明”、张伯江和方梅（1996）对北京口语语法的研究等，都为汉语口语研究注入了理论和思想，为中国口语研究做出了突出贡献。我国一代又一代的学者开拓了口语研究的新领域，逐步形成“重视交际”和“基于汉语特点”的优良传统（李先银，2025）。

汉语是中华民族的瑰宝，承载着博大精深的中华文明，也是中华文化“走出去”的重要传播工具。构建口语学，可以进一步继承汉语口语研究的优良传统，发扬光大“零句说”“流水句说”等口语思想和理论，形成原创的口语学自主知识体系。汉语口语学以汉语口语研究为主线，突出汉语特点，可以打通相关研究，创建有中国特色并且有国际影响的学术体系，引领学术创新，服务全球。

二、汉语口语学的内涵

口语学是对人类口语互动进行系统性研究和应用的学科，横跨交际学、资源学、经济学、心理学、教育学等多个维度，与这些学科形成新兴交叉学科和应用领域，如与交际学交叉形成口语交际学，与资源学交叉形成口语资源学。因此，本文所提出的汉语口语学并不是语言学的分支学科，而是顶层设计，具有开放性与包容性，可以应用到实践中的各个分支学科。口语学包括但不限于口语语法学、口语交际学、口语语体学、口语语用学、口语资源学、口语社会学、口语经济学、口语教育学、口语计量学、口语测试学、口语传播学、口语媒体学、口语艺术学、口语心理学、口语文化学、国际中文口语教学与传播，等等。随着社会的进步，口语学所涵盖的具体内容会随之动态调整。从研究方法上来说，口语学结合人类学、社会学、民族学等学科的研究方法，主张从真实材料出发，采用实证主义研究方法，强调语境对语言意义的塑造作用，对口语产出的互动过程做微观、细致、深刻的分析。

口语学内涵丰富，涉及面广泛。比如，口语语法学绝不仅仅是语体问题，而是关乎方方面面的大学科。汉语口语语法学的重中之重是汉语口语语法研究，相关方向均是以汉语口语研究为主线。汉语口语语法学属于大语法研究，涵盖口语交际中的语音、韵律、所选词语、口语语法等与语言使用相关的所有因素。口语语法学包括依赖实验语音设备和技术的韵律分析，也包括依赖视频分析技术、视线追踪仪的多模态分析。口语语法学特别重视多模态互动在自然口语交际中的作用，将句子的构建与真实交际联系起来，从动态和在线生成的视角来认识汉语语法，这与互动语言学的研究理念一致。互动语言学秉持的是一种“大语法”观，无论

中国知网 https://www.cnki.net

是句法、词汇还是韵律形态等都是互动的“资源”，语言因互动而生，为互动所造（李先银，2020）。近年来，互动语言学视角下的汉语口语研究取得了丰硕的成果（方梅等，2018；乐耀，2021；李先银等，2024）。传统语法注重语言形式本身的研究，是自上而下的研究，追求语法规则的简明性，比如关于词类、短语结构、句型、句类的研究。而互动语言学是自下而上的研究，从真实言谈语料出发，探讨双方如何使用语言进行互动交际，描写互动是如何发生的，追求语法的实用性。总之，当前的口语研究正在从静态、平面的研究走向动态、立体的研究。

口语学实际上是跳出学科分类，用学科之上的眼光来看口语，将该学科中与口语相关的部分统摄在口语学之下，如口语心理学主要指的是心理咨询的语言策略。心理咨询需要咨询师与咨询者对话，咨询师需要得到咨询者真实的回答并提供有效的建议，这需要掌握相应的策略，双方怎么能更好地沟通就属于口语学的研究范围。语言本身也是资源，可以分为口头语言资源、书面语言资源和语言衍生资源（李宇明，2019）。从这个意义上来说，口语学涵盖口头语言资源以及与口头语言资源有关的衍生资源并使之关联起来。

口语学一方面是面向母语者的，另一方面也是面向非母语者的。汉语口语交际能力对于母语者来说也是需要培养的，而且需要从中小学教育抓起。目前语文课本里有训练口语交际能力的教学活动，但并没有结合口语语法进行训练，建设针对母语者的口语交际学仍是非常必要的。国际中文教学与传播是面向汉语作为二语（以下简称“汉语二语”）学习者的，当前初中级水平学习者远多于高级水平学习者，而对于初中级学习者来说，首先要提高的是口语交际能力。口语学视角下的国际中文教学与传播将做出新的贡献。

三、构建汉语口语学的价值

从理论层面看，汉语口语学改变了语言观。传统的语言观认为语言研究的对象是语言，而眼神、手势、面部表情、身体动作等属于副语言，不是研究的对象。而多模态研究表明，语言只是互动交际中所调用的一种资源，并不是所有资源，眼神、体态等其他资源在交际互动中起着同等重要的作用，语言与其他模态共建交际框架。多模态资源在交际中携带信息，影响着语言的使用，所以对真实使用的语言进行分析时，也要关照到其他模态的使用。汉语口语研究的蓬勃发展不仅源于新材料，还源于新方法，用基于互动语言学的研究理念研究口语能够促使语言观更新，为口语语法研究注入了新活力，带来了新成果。

从应用层面看，构建汉语口语学对国家话语生态，如外交话语、政治话语、政治叙事、国际传播、社会话语生态有重要的价值，便于打造易于为国际社会所理解和接受的新概念、新范畴、新表述，针对多种话语共生现象，着力实现不同话语的积极融通、有效转化。

国际中文传播是国家文化软实力的重要组成部分。我们以对国际中文教育的指导作用为例，阐释构建汉语口语学的价值。国际中文教育承担着讲好中国故事的光荣使命，是国际交流的重要窗口。语言是用来使用的，国际中文教育的教学目的就是为了培养汉语二语学习者正确、得体地使用汉语完成交际任务。汉语口语学对国际中文教育的口语教学有指导作用。前人已经发现口语交际能力是学习者的习得难点，学习者在表达方面存在较多问题，他们在真实的日常交际所需要的请求、建议、讲述、询问等高频互动行为上均容易产生互动偏误。新理论、新方法在带动语言本体研究的同时，也带动了国际中文教育的研究。互动语言学的发展推动了语法教学的发展，出现了基于使用、基于行为、场景化教学等理念。对口语交际的研究应该置于真实语境中，只有对真实材料进行分析，才能找到汉语二语学习者口头交际的症结。我们应该将汉语口语本体研究理论与国际中文教育研究结合起来，对汉语二语学习者口语交际中的语言能力以及互动能力进行描写，采用互动语言学前沿理论对国际中文教育进行深入研究。互动语言学在国际中文教育中的应用研究已经成为重

中国知网　https://www.cnki.net

点研究领域（崔希亮，2023）。近年来，学者们做了一些尝试，如张文贤（2022）探讨了在国际中文教育中如何进行互动行为表达教学，进而提高教学效果，为汉语二语教学研究带来新的活力。

构建新时期汉语口语学也包括构建国际中文教育的话语体系。在交际互动的视角下研究汉语的使用规律，将语言理论与教学实际联系起来，将研究成果应用于国际中文教学，基于学习者使用汉语的真实情况，建设对外汉语话语体系。以互动语言学理论为指导，从语言的真实使用出发，构建基于交际互动的、以行为为纲的对外汉语话语体系，服务于中文国际传播。满足学习者交际需求的国际中文教育一定会吸引越来越多的留学生来学习，这样会促进中外交流，也会产生相应的经济效益。

汉语口语学的研究进展带来了与口语相关领域的研究，除了国际中文教育之外，其他领域也需要口语学引领，如儿童语言习得与发展、老年病患口语等。李宇明（2024）指出，口语语法对儿童语言习得的重要意义："现有的语法学是静态的，主要来自书面语；儿童语言发展是动态的，是口语，以之描写儿童语言发展，自然捉襟见肘。"黄立鹤和杨晶晶（2022）对患有阿尔茨海默病的老年患者的口语非流利性进行了研究。口语学可以为应用研究提供新方法。郭熙（2023）已经认识到语言生活研究的方法需要进一步拓展，单单依赖一些调查问卷无法认识事物本质，难以抓住主要矛盾。戴曼纯（2024）也指出数字语言生活研究需要方法上的创新。口语学所提倡的从口语实际使用的真实材料出发，其实证研究方法能够解决这一问题。

口语学是服务于语言文明保存的新学科，汉语口语学的发展有利于口语资源（比如口头文学和文化）留存。2015 年由教育部、国家语委启动实施的"中国语言资源保护工程"（以下简称"语保工程"）体现了国家保护语言，特别是保护口语的决心。语保工程实现了从"民保推官保"到"官保带民保"再到"官民同保"的战略推进（曹志耘，2019）。我们认为，汉语口语学的提出和建立将会更好地保护语言，可以将分散进行的数千田野调查点所保留的语言资源进行整体管理、系统研究，从而大大提升汉语语言的价值。

四、当前主要任务

在未来的汉语口语学研究中，我们有很多任务要完成。比如，要继承和光大汉语口语研究的思想，深入对零句、流水句、对言语法等的研究，构建汉语口语语法体系。要发扬汉语口语研究"重视交际"和"基于汉语特点"的优良传统，挖掘汉语的类型学特点，如探讨话题优先、语用优先等对口语语法的影响和塑造。要开展跨学科交叉研究，融合社会学、心理学、信息科学、脑科学、大数据等资源和力量，促进对口语多维度的研究。要整合多学科力量和资源，开发独立自主的语言大数据分析模型和智慧处理工具。训练语言智能模型，包括全领域、全场景的通用模型和分领域、分场景的专用模型。要多理论互鉴共进，如互动语言学和认知语法、构式语法、语言类型学、社会语言学等之间的跨学科和跨理论互鉴。要加强自然口语语料库建设，加大口语语言和文化资源保护的力度，促进口语语言数据的生产及其在语言教学、人工智能、国家语言能力建设、语言能力评价等领域的应用，发展新时期语言新质生产力的口语学。

当前汉语口语学研究首先可以做到的是以下几点。

第一，大力促进语言大数据库特别是口语大数据库的建设、研究和应用。作为思维和交际的工具，语言是使用最为频繁的社会资源，也是了解和掌握社会发展变化的入口和抓手，语言大数据库建设是发展语言新质生产力的基础和抓手，语言大数据既包括书面语数据，也包括口语数据。科技的进步使得口语研究的语料来源不再局限于小说对话或者电视剧对白，而是使用摄像机录制的社会生活中的真实自然口语对话。

随着科学技术的发展，大规模建设口语语料库成为可能和现实。美国、日本、韩国、德国、芬兰等一些国家的研究者较早建立了口语语料库，推动了相关语种的口语研究。汉语最早的自然口语材料来自陈建

中国知网 https://www.cnki.net

民（1984）的独白语料。此后有海外华人建立小型语料库，如 Call Home、The Lancaster Los Angeles Spoken Chinese Corpus 等。目前国内也建设了一些小型的口语语料库，如 The Spoken Chinese Corpus of Situated Discourse、旅游咨询口语对话语料库和旅馆预订口语对话语料库、北京话口语语料库、媒体语言语料库等，这些语料库规模较小，语料均为单模态的文本转写，且这些库尚未开放或尚未完全开放，因此对口语研究的推动作用尚未显现。未来，语料库建设要重视多模态（如语言、韵律、身势等）、多领域（如旅游口语、航空口语、酒店口语等）、多类型（如机构会话、日常会话）、多场景（如柜台服务、日常对话、学术活动等）、多年龄层次（少年、青年、中年和老年）等问题。

此外，还特别需要建设二语学习者自然口语对话语料库，发现学习者的互动偏误，真正找到二语学习者的交际难点。当前的对外汉语语法教学体系是基于母语者的使用情况创建的，并未考察留学生的真实交际情况。我们初步发现，当前教学中反复强调的重难点未必在交际中起重要作用。比如虚词“了”的用法是语法教学反复练习的内容，但在留学生的真实交际中，我们发现“了”的偏误并不影响互动交际，当说话人说“来中国前我就担心了这件事”时，并未引起任何交际障碍，交际仍然能顺利往下进行。这说明当前的教学重难点与实际互动交际中的难点并不完全匹配，我们需要做的第一步工作就是找到二语学习者互动交际的难点。我们拟录制留学生用汉语进行交际的真实语料，建设留学生口语交际语料库。基于语料库运用多模态话语分析理论对学习者口语交际中的语言形式、表达行为、交际策略等进行分析，考察学习者口语交际能力的习得情况，发现典型的互动偏误用例，从而真正解决留学生的交际问题。从语料库建设方面来看，可以基于互动语言学视角下的自然口语语料库建设经验，探索与制定汉语二语学习者自然口语语料的采集和精细转写标准，建立高质量的全球汉语二语学习者自然口语对话语料库，助力全球汉语二语教学研究。

第二，以口语学为主线，打破学科壁垒，做到资源共享，实现真正的融合。我们所提出的基于汉语口语学所进行的跨学科研究与教学绝不是简单的拼接式并和与交叉，而是具有共同内核的、有内在逻辑联系的并和与交叉。我国“新文科”具有学科交叉、知识应用、适应国情的新特性。（黄启兵、田晓明，2020）汉语口语学的优势在于不仅能团结新文科的力量，还能实现文理的优势结合，吸取质化研究与量化研究的优势，全面促进汉语口语与相关领域的研究。比如口语计量语言学是偏向量化研究的学科，计量语言学通过数学的定量方法对语言进行精确的测量、观察、模拟、建模和解释（刘海涛、黄伟，2012），而口语也是可以进行测量的，最简单的测量就是话轮转换的间隔长度、沉默的时长等，其他方面的测量还有待进一步挖掘。

口头交际无处不在，口语学不仅仅和文科结合，其应用范围更加广泛。比如医患关系是在医院场景中重要的人际关系，运用会话分析的方法对医患对话进行研究可以有效地提高医患沟通效率和问诊质量。当今已经有一些相关成果，如于国栋（2009）发现医生采用回述的目的主要是确保所收集信息的准确性，病人采用回述的目的是避免误解医生给出的治疗方案。林尔嵘和林鼎勋（2024）的研究显示，医患双方都会利用身份类属机制，老年华人患者在就诊时会标识个人的“老年”身份，将其作为拒绝医疗建议的理由，医生也会在特定的话语环境中用“老年”身份来标识患者，作为建议患者进行医疗检查的理由。

第三，提高经济意识，促进语言经济的发展，实现社会经济效益。“一方面，随着经济全球化的进程，语言经济学的重要性正在提升；另一方面，语言经济学正在为经济学和语言学等相关学科提供新的话题或视角。”（张卫国，2011）学者们也早已认识到语言经济学的重要意义，如赵世举和葛新宇（2017）指出，语言产业蓬勃兴起，语言在经济社会发展中的作用日益凸显，语言经济学的社会需求在增加。毫无疑问，经济活动离不开语言，语言能力特别是口语能力提高了，经济效益也会增加。口语相关行业及口语经济将迅猛发展，口语相关研究将获得较大进展。

中国知网　https://www.cnki.net

五、结语

构建汉语口语学是为了适应当前口语交际的新形势，是为了继承一百多年来汉语口语研究的传统，是为了响应构建中国特色哲学社会科学自主知识体系的号召，是世界大形势、教育大趋势、口语大发展、学科交融化的需要。本文阐释了汉语口语学的内涵、价值与当前任务。语言是交际工具、传播工具、服务工具。汉语口语研究是巨大的宝库，以口语为主线进行统筹的汉语口语学内涵广泛、内容丰富。从汉语口语学概念的提出到口语研究体系的构建，再到口语学的顶层设计，将为语言学及其相关学科重大变革带来新的契机。我们相信，汉语口语学一定能够促进邻近交叉学科更多的发展，能够为构建中国特色哲学社会科学自主知识体系贡献力量，我们也期待相关成果涌现。

参考文献

曹志耘 . 中国语保的理念及其实践 [J]. 语言文字应用，2019（4）：8-14.

陈建民 . 汉语口语 [M]. 北京：北京出版社，1984.

崔希亮 . 国际中文教育的十二个重点研究领域 [J]. 国际中文教育（中英文），2023（1）：3-12.

戴曼纯 . 数字时代的语言生活及其研究 [J]. 外国语，2024（1）：17-25.

方梅，李先银，谢心阳 . 互动语言学与互动视角的汉语研究 [J]. 语言教学与研究，2018（3）：1-16.

郭熙 . 中国语言生活及其研究的新阶段 [J]. 北华大学学报（社会科学版），2023（6）：1-10.

黄立鹤，杨晶晶 . 汉语阿尔茨海默病患者口语非流利性研究 [J]. 当代语言学，2022（2）：192-207.

黄启兵，田晓明 . “新文科”的来源、特性及建设路径 [J]. 苏州大学学报（教育科学版），2020（2）：75-83.

黎锦熙 . 新著国语文法 [M]. 北京：商务印书馆，1924/1992.

李先银 . 互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想 [J]. 语言教学与研究，2020（2）：1-13.

李先银 . 汉语口语语法研究一百年 [J]. 语言文字应用，2025（1）：192-206.

李先银，张文贤，刘明萱 . 汉语互动语言学研究的新进展 [J]. 语言教学与研究，2024（2）：35-48.

李宇明 . 中国语言资源的理念与实践 [J]. 语言战略研究，2019（3）：16-28.

李宇明 . 儿童是一块磁石——从《人生初年》洞悉儿童语言发展之道 [N]. 21 世纪英文报，2024-11-11（5）.

林尔嵘，林鼎勋 . 身份类属机制的原理与应用——以医患沟通中的“老年”标识为例 [J]. 当代语言学，2024（1）：25-39.

刘半农 . 中国文法通论 [M]. 上海：群益书社，1919/1920.

刘海涛，黄伟 . 计量语言学的现状、理论与方法 [J]. 浙江大学学报（人文社会科学版），2012（2）：178-192.

陆俭明 . 汉语口语句法里的易位现象 [J]. 中国语文，1980（1）：28-41.

吕叔湘 . 汉语语法分析问题 [M]. 北京：商务印书馆，1979.

屈哨兵 . 拓展语言边界 构建新质语言生活 做好新质语言服务 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024（6）：37-41.

沈家煊 . 不加说明的话题——从“对答”看“话题—说明”[J]. 中国语文，1989（5）：326-333.

施春宏 . 语言就是生活 [M]. 北京：商务印书馆，2022.

王春辉 . 人形机器人进场的语言生活 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024（6）：48-51.

于国栋 . 医患交际中回述的会话分析研究 [J]. 外语教学，2009（3）：13-19.

乐耀 . 汉语互动语言学研究发展综览 [J]. 对外汉语研究，2021（2）：107-123.

张伯江，方梅 . 汉语功能语法研究 [M]. 南昌：江西教育出版社，1996.

中国知网 https://www.cnki.net

张卫国 . 语言的经济学分析：一个综述 [J]. 经济评论，2011（4）：140-149.
张文贤 . 互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建 [J]. 语言教学与研究，2022（6）：34-44.
赵世举，葛新宇 . 语言经济学的维度及视角 [J]. 武汉大学学报（人文科学版），2017（6）：92-104.
赵元任 . 汉语口语语法 [M]. 吕叔湘，译 . 北京：商务印书馆，1968/1979.

Construction of Chinese Loquentology in the New Era

LI Xianyin[1], ZHANG Wenxian[2]
School of Linguistics and Language Resources, Beijing Language and Culture University[1];
School of Chinese as a Second Language, Peking University[2]

Abstract

The development of digital and intelligent technologies has expanded the breadth and depth of oral communication, and technological advancements have also promoted research on spoken Chinese. To meet the demands of the new era and the development of the discipline, this paper proposes the establishment of Chinese Loquentology. Chinese Loquentology refers to a discipline dedicated to the systematic study and application of human oral interactions. It transcends traditional academic fields and disciplinary boundaries, emphasizing the unique characteristics of Chinese spoken language. With the study of Chinese oral communication at its core, it integrates disciplines related to spoken language, demonstrating openness and inclusiveness. It constitutes an emerging transdisciplinary field within the domain of digital humanities.

Keywords

Loquentology; Chinese spoken language; transdisciplinary field; new liberal arts; multimodal interaction

作者简介

李先银，北京语言大学语言科学与资源学院研究员。研究方向为互动语言学和国际中文教育。
张文贤（通信作者），北京大学对外汉语教育学院长聘副教授。研究方向为互动语言学和国际中文教育。

中国知网　https://www.cnki.net

DeepSeek 赋能国际中文教学资源建设的技术路径探索 *

——以分级阅读文本生成为例

韩欣欣　马瑞祯　徐　娟　北京语言大学信息科学学院

摘　要　为揭示 DeepSeek 赋能国际中文教学资源建设的潜力与局限，为技术优化与教育场景融合提供参考，本研究探索了 DeepSeek 在分级阅读文本生成任务上的技术路径。研究发现，DeepSeek 生成分级阅读文本时难度控制稳定性偏弱，生成文本的各类语言指标与教材文本仍有差距，但通过设计不同提示策略有助于弥合部分差距，且生成文本的语篇逻辑性相较于指令模型更佳。基于此，本研究提出相应的教学建议，并展望了 DeepSeek 赋能中文教学资源智能化建设的场景与进路。

关键词　DeepSeek　国际中文教育　教学资源　文本生成　大语言模型

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.003

一、引言

2025 年，中国深度求索公司的生成式人工智能工具 DeepSeek 引发了全球的关注，该工具目前支持普通问答（基于 V3 模型）、深度思考（基于 R1 模型）[①]、联网搜索等功能。在教育领域，DeepSeek 的高性能、开源性、低成本等技术优势为教育变革注入了新动力，华东师范大学、北京语言大学等高校也纷纷接入 DeepSeek，让其更好地为教育各场景赋能。

大语言模型（以下简称“大模型”）与教育的深度融合需要根据教育场景的需求和特征进行精细化定制。对于国际中文教育而言，依托大模型开发多元教学资源是最为典型的应用场景之一（徐娟、马瑞祯，2023），学者们探索了使用大模型研制例句资源库（朱奕瑾、饶高琦，2023）、写作助手（马瑞祯、徐娟，2024）、“中文＋职业技能”资源（吕振华、叶军，2024）、智能语伴（Lian et al.，2024）等，充分展现了大模型在教育领域的巨大应用潜力。然而，目前已有研究尚未探索 DeepSeek 在中文教学资源建设中的具体应用价值。

* 本文为国家社会科学基金项目“国际中文教师数字素养智慧研修平台构建与应用研究”（24BYY044）的阶段性成果。

① DeepSeek-R1 作为推理模型，通过算法创新突破了对算力的绝对依赖，实现了重要的技术突破。

中国知网 https://www.cnki.net

在习得第二语言的过程中，提供大量适需的阅读文本有助于促进学习者的语言输入。但分级阅读文本的编写需要综合考量文本的难易度、语言点分布等多重因素，故主要依靠教师编写，且费时耗力。而 DeepSeek 的 R1 模型擅长通过链式思维分解并执行复杂任务，依托其能高效编制出多样化的分级阅读文本，从而为教师减负。据此，本研究以 R1 模型为例，探查 DeepSeek 在分级阅读文本可控生成任务上的表现，并为一线教师提供使用建议，最后展望未来 DeepSeek 赋能教学资源建设的可能方向。

二、实验设计

本研究拟基于设计提示策略、构建数据集、选取评价指标等前期工作，系统比较 DeepSeek 生成的文本与人工编写的教材文本在文本质量方面的差异，以探查 DeepSeek 的效能表现。此外，为观测 DeepSeek 的推理能力对文本生成的影响，本研究还将对比其生成的文本与指令模型生成的文本在语篇逻辑性方面的差异。

2.1　提示工程

提示工程（Prompt Engineering）是一种通过设计、实验和优化输入来引导模型生成高质量、准确和有针对性的输出的技术（吴琼、唐盖盖，2024），其中输入的格式一般称作提示模板，组织各种提示信息的方式称为提示策略或提示方法。本研究共设计了四种提示策略，分别为“少样本 + 字词表”“少样本”“零样本 + 字词表”“零样本”，其中“字词表”即《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025—2021）（以下简称《等级标准》）的各等级字表和词表，“样本”（即大模型生成文本时参考的示例）是从教材中选出的固定的三篇课文文本。由于提示词中示例的话题会影响大模型生成文本的话题，为避免因固定的示例话题而导致模型重复生成同质化的内容，本研究事先用通义千问大模型根据《等级标准》各等级的话题要求生成了 100 个具体话题（如“问路”“周末健身”等），DeepSeek 生成文本时按顺序选用对应等级话题，确保使用四种提示策略生成的对应等级文本话题一致。以“少样本 + 字词表”为例，提示模板见表 1。其他提示词与该模板结构基本一致，仅相应减少示例和字词表。

表 1　“少样本 + 字词表”提示模板

组成部分	示例内容
目标	根据指定的等级要求，生成一篇规范的中文二语文本。 字词表：{dict}，键为字词，值为字词对应的等级。
示例文章（3 篇）	示例 1 主题：{example_topic1}。标题：{example_title1}。正文：{example_text1}。
文章属性	话题：{topic}。等级：{level}。
输出要求	1. 生成符合等级要求的标题。 2. 生成正文，需满足以下要求。（1）词汇语法：尽量使用指定等级的字词。（2）内容要求：结构完整，逻辑清晰。
输出格式	标题：＜标题＞。正文：＜内容＞。

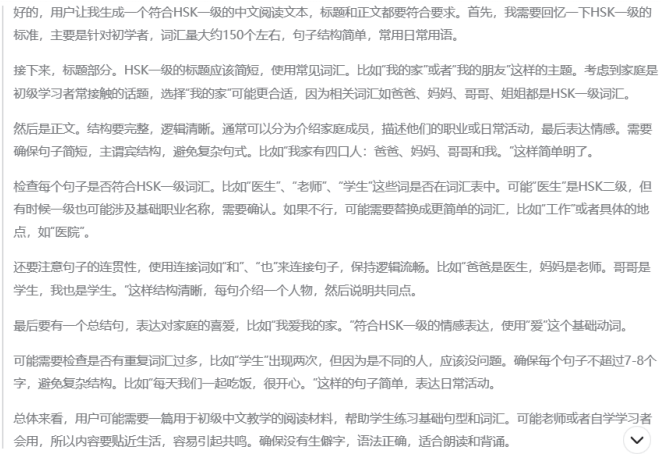
此外，当使用“零样本”提示策略生成阅读文本时（以 1 级为例），DeepSeek 的推理思维链见图 1。

由图 1 可见，DeepSeek 在使用“零样本”策略生成分级阅读文本时，会综合考虑文本的词汇难度、句型句式、话题选择、逻辑结构等，并对文本的遣词用句进行复查，确保生成的文本符合教学需求，这一推理过程完成了对人类编写思维的仿生，也是推理模型优于指令模型的所在。

中国知网　https://www.cnki.net

2.2　数据集构建

本研究构建了两个数据集。一是教材文本数据集，使用 19 本主流国际中文教材中的各等级课文作为数据集[①]。由于目前还未有成熟的面向《等级标准》7 至 9 级的中文教材，因此本研究仅讨论《等级标准》1 至 6 级的阅读文本生成问题。二是生成文本数据集，由大模型生成的文本汇总而成，本研究通过调用 DeepSeek-R1 模型的 API[②]，再使用上述四种提示策略生成六个等级的阅读文本各 100 篇，共计 2400 篇，对其结果进行人工校对并整理后形成语料库。


好的，用户让我生成一个符合HSK一级的中文阅读文本，标题和正文都要符合要求。首先，我需要回忆一下HSK一级的标准，主要是针对初学者，词汇量大约150个左右，句子结构简单，常用日常用语。

接下来，标题部分。HSK一级的标题应该简短，使用常见词汇。比如"我的家"或者"我的朋友"这样的主题。考虑到家庭是初级学习者常接触的话题，选择"我的家"可能更合适，因为相关词汇如爸爸、妈妈、哥哥、姐姐都是HSK一级词汇。

然后是正文。结构要完整，逻辑清晰。通常可以分为介绍家庭成员，描述他们的职业或日常活动，最后表达情感。需要确保句子简短，主谓宾结构，避免复杂句式。比如"我家有四口人：爸爸、妈妈、哥哥和我。"这样简单明了。

检查每个句子是否符合HSK一级词汇。比如"医生"、"老师"、"学生"这些词是否在词汇表中。可能"医生"是HSK二级，但有时候一级也可能涉及基础职业名称，需要确认。如果不行，可能需要替换成更简单的词汇，比如"工作"或者具体的地点，如"医院"。

还要注意句子的连贯性，使用连接词如"和"、"也"来连接句子，保持逻辑流畅。比如"爸爸是医生，妈妈是老师。哥哥是学生，我也是学生。"这样结构清晰，每句介绍一个人物，然后说明共同点。

最后要有一个总结句，表达对家庭的喜爱，比如"我爱我的家。"符合HSK一级的情感表达，使用"爱"这个基础动词。

可能需要检查是否有重复词汇过多，比如"学生"出现两次，但因为是不同的人，应该没问题。确保每个句子不超过7-8个字，避免复杂结构。比如"每天我们一起吃饭，很开心。"这样的句子简单，表达日常活动。

总体来看，用户可能需要一篇用于初级中文教学的阅读材料，帮助学生练习基础句型和词汇。可能老师或者自学学习者会用，所以内容要贴近生活，容易引起共鸣。确保没有生僻字，语法正确，适合朗读和背诵。

图 1　DeepSeek 生成 1 级阅读文本时的推理思维链

2.3　评价指标选取

本研究在评价生成文本质量时，参考已有研究（吴思远等，2020；吴继峰等，2024）确定以下 4 个文本质量的评价维度：（1）汉字维度，选用文本平均字数指标；（2）词汇维度，选用词汇丰富性（即类符形符比）、词长分布、词汇密度和词频概貌四个指标；（3）句子维度，选用平均句长、句法树深度两个指标；（4）语篇维度，包括语篇难度和语篇逻辑性两个指标。

三、实验结果

3.1　汉字维度

教材文本与生成文本的平均字数对比情况见表 2。

表 2　两类文本的平均字数对比情况　　单位：字

等级	教材	少样本 + 字词表	少样本	零样本 + 字词表	零样本
1 级	90.32	196.43	175.69	**145.18**	145.63
2 级	261.46	340.67	310.63	**238.27**	237.42
3 级	282.32	382.95	327.10	**261.33**	250.42
4 级	318.09	406.11	406.71	**308.60**	299.36
5 级	578.81	**552.44**	543.29	537.40	561.00
6 级	691.83	**699.20**	714.30	717.95	723.20

注：表中加粗数值表示该数值最接近教材文本。

由表 2 可见，教材文本的平均字数呈现显著的递增趋势，而 DeepSeek 在不同提示策略下的生成文本字数增长相对平缓，且增加示例的提示策略会导致推理模型生成平均字数更长的文本。从提示策略角度看，

① 为保护教材版权及数据安全，本研究所用教材的课文文本不会被上传至大模型，仅使用代码在本地计算出文本的各项语言特征数值。

② 本研究呈现的结果的实验时间为 2025 年 2 月 19 日。

中国知网　https://www.cnki.net

DeepSeek 生成 1 至 4 级文本时，“零样本 + 字词表”策略生成的文本平均字数更接近教材，生成 5 级和 6 级文本时，“少样本 + 字词表”策略生成的文本平均字数相比于其他三类策略更接近教材。总体上看，提供“字词表”有助于 DeepSeek 生成更接近教材字数的文本。

3.2　词汇维度

3.2.1　词汇丰富性

词汇丰富性指标采用类符形符比（Type-Token Ratio，TTR），其中“类符”（Type）指不同词语的数量，即词语的种类数；“形符”（Token）指文本中所有词语的总数，包括重复出现的词语。TTR 为类符和形符的比值，数值介于 0 到 1 之间，值越大表示文本的词汇越丰富（王艺璇，2017）。教材文本与生成文本的 TTR 对比情况见表 3。

表 3　两类文本的 TTR 对比情况　　单位：%

等级	教材	少样本 + 字词表	少样本	零样本 + 字词表	零样本
1 级	60.44	52.60	54.51	53.14	**55.71**
2 级	55.07	49.91	48.72	**55.28**	56.46
3 级	60.56	48.35	49.80	51.01	**54.48**
4 级	63.12	49.01	50.30	52.56	**53.09**
5 级	54.62	47.18	46.39	46.67	**54.30**
6 级	55.65	41.64	**51.57**	38.65	60.63

注：表中加粗数值表示该数值最接近教材文本。

由表 3 可见，教材文本的 TTR 均值（58.24%）显著高于 DeepSeek 生成文本的 TTR 均值（50.92%）[①]，并且即使模型温度（Temperature）[②] 参数设为默认值 1（理论上应激发创造性输出），其词汇丰富性仍弱于人工编写的教材，这显示教材文本在词汇设计上的系统性优势。分级验证显示：除“零样本 + 字词表”生成的 2 级文本（55.28%）及“零样本”生成的 2 级（56.46%）、6 级（60.63%）文本外，其余策略生成的各等级文本 TTR 均低于教材文本；其中 6 级文本在四种提示策略下的 TTR 波动最大（极差为 21.98%）。进一步归因发现，示例和“字词表”的存在，会在一定程度上约束 DeepSeek 生成文本的用词，从而使得“零样本”生成文本的 TTR 更高。

3.2.2　词长分布

从词长的整体分布情况来看，所有等级的教材文本中，双字词的占比最高（45% ～ 55%），其次是单字词（37% ～ 46%），三字词（2.5% ～ 7%）和四字词（1% ～ 3.5%）的占比相对较低，且各等级教材文本的词长分布相对均衡。而 DeepSeek 生成的文本则呈现出一定的分布偏差，具体表现在以下几个方面。第一，单字词的使用方面，生成文本单字词占比普遍高于教材文本，以 1 级为例，教材文本中单字词占比为 45.98%，而在各提示策略中，“少样本 + 字词表”方式生成的文本单字词占比最低且最接近教材文本，但也达到了 52.35%，可见，生成文本中单字词为主要的词长分布形态。第二，双字词的使用方面，生成文本的

① 教材文本的 TTR 均值是计算 6 个等级文本 TTR 值的平均数，生成文本的 TTR 均值是先分别计算四类提示策略生成 6 个等级文本的 TTR 均值，再求四个均值的平均数。

② 当温度参数设置为较低值时（接近 0），模型会倾向于生成更确定性、更可预测的输出；当温度参数设置为较高值时（如 1 或更高），模型生成结果会更加多样化、更有创造性。

中国知网　https://www.cnki.net

双字词占比普遍低于教材文本，以 3 级为例，教材文本中双字词占比为 47.69%，而四种提示策略生成的文本与教材文本的双字词比例相差 3.34%（“少样本 + 字词表”）至 7.61%（“零样本”）。第三，多字词的使用方面，教材文本的三字词和四字词的平均使用比例分别为 7.11% 和 1.16%，四种提示策略生成文本的三字词和四字词平均使用比例则为 2.07% 和 0.52%，显著低于教材文本。其中，“少样本”策略生成文本的三字词（2.39%）和四字词（0.82%）占比最接近教材文本。总体上看，提供示例有助于 DeepSeek 生成更接近教材文本词长分布的阅读文本。

3.2.3　词汇密度

词汇密度即各类实词总数与词语总数的比例（王艺璇，2017）。本研究采用邢福义和汪国胜（2011：202）的词类划分标准：实词包括名词、动词、形容词、数词、代词和量词六类。两类文本词汇密度的对比情况见表 4。

表 4　两类文本的词汇密度对比情况　　单位：%

等级	教材	少样本 + 字词表	少样本	零样本 + 字词表	零样本
1 级	51.26	**51.13**	50.38	52.87	51.58
2 级	49.19	**49.28**	50.23	49.43	53.56
3 级	48.47	49.87	**48.83**	49.75	49.57
4 级	47.38	**47.12**	46.71	47.91	48.58
5 级	48.81	48.04	**49.25**	47.77	46.24
6 级	48.32	44.04	**46.44**	45.43	50.79

注：表中加粗数值表示该数值最接近教材文本。

由表 4 可见，各等级生成文本与教材文本的词汇密度值差值（下文括号内的数值）最小的情况为：使用“少样本 + 字词表”策略生成的 1 级（0.13%）、2 级（0.09%）和 4 级（0.26%）文本；使用“少样本”策略生成的 3 级（0.36%）、5 级（0.44%）和 6 级（1.88%）文本。随着等级提高，生成文本与教材文本的差异大体上呈扩大趋势。总体上看，提供示例有助于 DeepSeek 生成词汇密度更接近教材文本的阅读文本。

3.2.4　词频概貌

词频概貌是指不同等级的词语在文本中的分布情况（王艺璇，2017）。实验结果显示，使用四种策略生成的各等级文本与教材文本在词频概貌上的差异基本一致，本研究以 3 级文本为例，展示实验结果（见表 5）。

表 5　两类文本（3 级）的词频概貌对比情况　　单位：%

词汇等级	教材	少样本 + 字词表	少样本	零样本 + 字词表	零样本
1 级	44.45	**43.87**	47.26	46.99	47.14
2 级	25.74	20.86	19.69	**21.79**	18.35
3 级	14.53	**14.56**	14.35	13.31	14.74
4 级	8.08	8.96	**7.97**	8.76	6.69
5 级	1.74	3.30	2.85	**2.84**	3.28
6 级	1.69	2.87	2.95	**2.30**	2.87
7 ～ 9 级	2.89	5.08	3.86	**3.44**	6.33

注：表中加粗数值表示该数值最接近教材文本。

中国知网　https://www.cnki.net

由表 5 可见，示例对词频概貌的影响不稳定，表现为“少样本 + 字词表”和“零样本 + 字词表”均生成了词频概貌更接近教材的文本，但添加“字词表”能有效约束 DeepSeek 的词汇选择，使其生成文本更接近教材文本的词汇等级分布特征。

3.3　句子维度

3.3.1　平均句长

两类文本平均句长的实验结果见表 6。

表 6　两类文本的平均句长对比情况　　单位：字

等级	教材	少样本 + 字词表	少样本	零样本 + 字词表	零样本
1 级	15.62	**21.59**	22.83	23.75	21.76
2 级	25.18	26.01	**25.67**	23.25	24.15
3 级	31.16	**26.34**	24.06	23.99	23.63
4 级	34.26	**28.92**	26.29	25.34	25.28
5 级	37.60	**29.71**	27.30	27.75	26.21
6 级	37.88	**38.87**	39.31	37.21	33.57

注：表中加粗数值表示该数值最接近教材文本。

由表 6 可见，DeepSeek 在四种提示策略下生成的各等级文本的平均句长最接近教材文本的为：“少样本 + 字词表”策略生成的 1 级和 3 至 6 级文本，“少样本”策略生成的 2 级文本。整体上看，两类“少样本”提示策略生成的文本的平均句长更接近教材文本。而“字词表”对生成文本的平均句长影响不稳定，具体表现为“少样本 + 字词表”策略生成的文本平均句长相比于“少样本”策略更接近教材文本，但“零样本”策略相比于“零样本 + 字词表”策略表现更佳，即更接近教材文本。总体上看，示例与“字词表”的双重规约能够在一定程度上帮助 DeepSeek 更好地控制其生成文本的句长。

3.3.2　句法树深度

句法树是句子句法结构的形式化表示方法，通过树形结构来展示句子中各组成部分的句法关系和层次结构，句法树深度是指句法树的节点层数。两类文本平均句法树深度的对比情况见表 7。

表 7　两类文本的平均句法树深度对比情况　　单位：层

等级	教材	少样本 + 字词表	少样本	零样本 + 字词表	零样本
1 级	3.71	4.25	4.21	**4.12**	4.13
2 级	4.33	4.59	4.48	**4.33**	4.54
3 级	4.79	**4.65**	4.47	4.56	4.49
4 级	4.85	**4.65**	4.52	4.58	4.36
5 级	4.87	4.93	4.77	**4.83**	4.64
6 级	5.03	4.58	4.54	**4.64**	4.56

注：表中加粗数值表示该数值最接近教材文本。

中国知网　https://www.cnki.net

由表7可见，DeepSeek使用四种提示策略生成的各等级文本平均句法树深度与教材文本最接近的为："少样本＋字词表"策略生成的3级和4级文本，"零样本＋字词表"策略生成的1级、2级、5级和6级文本。可见，结合"字词表"的提示策略生成的文本能够更好地适配教材文本的句法特征。在生成不同等级的文本时，"少样本＋字词表"提示策略生成的文本句法树深度控制不稳定，这可能是由于示例对推理模型的文本生成能力产生了影响；而"零样本＋字词表"的提示策略则在分级阅读文本生成任务上展现出更好的句法树深度控制能力。

3.4　语篇维度

3.4.1　语篇难度

本研究通过"汉语学习资源检索与分析平台"[①]内的文本难度计算公式（程勇等，2023）获得生成文本的语篇难度值，见公式1。

$$\text{语篇难度} = \frac{1}{3} \times \sum_{n=1.7} n \times \left(r_{char(n)} + r_{word(n)} + r_{grammar(n)} \right) \quad (1)$$

其中，$r_{char(n)}$为文本中n级字种数与总字种数的比值，$r_{word(n)}$为文本中n级词种数与文本总词种数的比值，$r_{grammar(n)}$为文本中n级语法点类型数与文本总语法点类型数的比值。不同等级文本对应的难度区间见表8。

表8　难度值和等级对照表

等级	1	2	3	4	5	6
难度值	1.00 ～ 1.40	1.40 ～ 1.75	1.75 ～ 2.00	2.00 ～ 2.30	2.30 ～ 2.55	2.55 ～ 2.70

教材文本与生成文本的语篇难度对比情况见表9。

表9　两类文本难度对比情况

等级	教材	少样本＋字词表	少样本	零样本＋字词表	零样本
1级	1.39	1.53	1.51	1.43	1.47
2级	1.65	1.95	2.01	1.91	1.91
3级	1.90	2.17	2.06	**1.95**	**2.00**
4级	2.06	2.32	**2.30**	**2.17**	**2.24**
5级	2.42	**2.53**	**2.46**	**2.40**	**2.41**
6级	2.65	**2.70**	**2.63**	**2.68**	2.75

注：表中加粗的数值表示该数值处于难度区间内。

由表9可见，DeepSeek生成文本与教材文本在语篇难度分布上存在差异：DeepSeek生成的1级和2级文本的语篇难度值普遍高于教材文本的难度值，且并未符合相应的难度区间，这反映出模型在生成较低等级的二语文本时，语言难度控制仍有不足；3至6级文本中，使用"零样本＋字词表"策略生成的文本处于教材文本难度区间内，其中，3级和4级文本的语篇难度最接近教材文本。总体上看，"字词表"对语篇难度的控制效果较为明显，可以在一定程度上避免出现文本过难的情况，而示例的作用不稳定。

① 平台网址为：http://120.27.70.114:8000/analysis_a。

中国知网　https://www.cnki.net

3.4.2　语篇逻辑性

语篇逻辑性指标意在考察推理模型 DeepSeek-R1 和指令模型 Qwen-Max-Latest（下文简称“Qwen”）生成文本的语篇逻辑性差异。本研究邀请了 5 位语言学及应用语言学专业的研究生，让他们在不知道文本对应的生成模型的情况下，评估 DeepSeek 与 Qwen 生成文本的逻辑性，评估采用李克特五级量表进行评分（逻辑性：1= 非常弱，2= 比较弱，3= 一般，4= 比较强，5= 非常强）。评分结果见表 10。

表 10　两种模型生成语篇的逻辑性对比情况

模型	提示策略	1 级	2 级	3 级	4 级	5 级	6 级
DeepSeek	少样本 + 字词表	4.00	4.40	4.80	4.40	4.60	4.80
	少样本	3.80	4.20	4.20	4.60	4.60	4.80
	零样本 + 字词表	3.60	4.20	4.40	4.40	4.60	4.80
	零样本	4.00	4.60	4.00	4.40	4.80	4.00
Qwen	少样本 + 字词表	3.80	4.40	4.50	4.40	4.40	4.00
	少样本	3.80	4.40	4.80	4.60	4.40	4.40
	零样本 + 字词表	3.80	4.00	4.60	4.60	4.60	4.40
	零样本	3.20	4.40	4.20	4.40	4.20	4.40

由表 10 可见，DeepSeek 和 Qwen 生成文本的逻辑性均较为出色，总体平均得分分别为 4.38 和 4.28，显示出了推理模型的优势。从等级角度分析，DeepSeek 生成的 1 级、2 级、5 级和 6 级文本的平均逻辑性得分（均值）略高于 Qwen，3 级和 4 级则低于 Qwen。从提示策略上看，DeepSeek 使用“少样本 + 字词表”提示策略生成文本的平均逻辑性得分（均值）最高（4.50），“零样本”最低（4.30）；Qwen 使用“少样本”策略生成文本的平均逻辑性得分（均值）最高（4.40），“零样本”最低（4.13）。这表明，示例能够在一定程度上提升模型生成文本的逻辑性，而“字词表”则作用不大。

四、讨论与建议

4.1　讨论

基于上述 DeepSeek 生成文本的实验结果，本研究可以初步得出如下结论。

（1）低等级文本显现“难度叠加”的效应

1 级和 2 级生成文本呈现出多项语言指标协同偏离教材文本的情况：生成文本平均字数明显超过教材文本（如 1 级生成文本平均字数最少为 145.18 字，教材仅 90.32 字），TTR 值低于教材，而平均句长和平均句法树深度则大于教材文本，语篇难度值也全面超出对应区间（如 1 级生成文本语篇难度值为 1.43 至 1.53，教材为 1.39）。这显示出 DeepSeek 在生成低等级的中文二语文本时存在不足，且“字词表”的加入反而导致了简单字词的重复，而示例输入又刺激了复杂句式的生成，最终形成“简单字词 + 复杂句式”的矛盾组合。

（2）提示策略呈现“动态适配”的规律

尽管推理模型可在提示信息较少的情况下（即“零样本”），通过自身的任务拆解和推理能力，生成较为合需的阅读文本。但 DeepSeek 直接生成的文本与教材文本在各类语言指标上有明显差距，示例和“字词表”两类提示信息的作用仍不可忽视，但在不同等级上其作用大小不一，且“字词表”对于提升二语阅读文

中国知网　https://www.cnki.net

本质量的价值大于示例。总体上看，“少样本 + 字词表”提示策略生成分级阅读文本时的表现相对较好，但在生成 1 至 4 级文本时也出现了语篇难度值过高的情况。这表明提示策略的有效性存在等级阈值：当文本难度越接近模型默认的输出水平时（如 5 至 6 级的二语文本接近母语文本难度），示例与“字词表”的双重约束能有效提升文本的生成质量。

4.2　建议

通过上述研究发现，DeepSeek 尚无法生成直接可用的分级阅读文本，未来应建立“智能机器 + 人类教师”的人智协同编写模式，重点发挥DeepSeek在3至6级文本生成任务中的效率优势。为帮助教师减负增效，本研究尝试提出以下三条使用建议。

（1）精准化择用策略。中文教师应依据教学目标和学习者实际语言水平，使用不同提示策略来让 DeepSeek 生成分级阅读文本。对于 1 至 2 级的学习者，因其语言基础薄弱，可优先选用“零样本 + 字词表”或“零样本”策略生成的文本，这些文本在长度和难度上相对更易于接受，教师可以稍加改编后使用。同时，对于 3 至 6 级的学习者，其语言能力有所提升，中文教师可选用“少样本 + 字词表”策略生成的文本。例如，在 6 级阅读教学中，该策略生成的文本在难度、词汇丰富性等方面较为合适，可作为拓展阅读材料，帮助学习者训练泛读、跳读、查读等微技能，综合提升阅读能力。

（2）多维度优化内容。中文教师应充分发挥自身的专业性，从词汇、句子等多个维度对 DeepSeek 生成的文本进行优化。在词汇维度上，鉴于生成文本存在双字词和多字词使用比例不足的问题，中文教师应在教学中着重补充双字词，通过词汇对比、造句练习等方式，加深学习者对双字词的感知和运用能力。多字词占比少表明生成文本容易忽视词汇中的熟语，而承载着文化义的熟语是词汇教学的重要内容，教师在改编 4 至 6 级阅读文本时需要适当补充课文中的熟语。在句子维度上，对于句子过短或结构简单的文本，中文教师可引导学习者运用连接词、修饰语等进行扩充，提升句子丰富度。

（3）巧运用持续优化。在“以学习者为中心”的理念下，中文教师可以灵活采用多元路径将生成的分级阅读文本应用于一线教学实践。例如，教师可使用“少样本 + 字词表”策略生成逻辑结构鲜明的 6 级阅读文本，并引导学习者进行因果、总分等逻辑分析和连句成段训练。再如，教师也可以与技术人员合作，开发文本智能推荐系统或教学智能体，根据学习者的语言水平、阅读偏好等个性化推送不同提示策略生成的阅读文本。在应用过程中，教师应实时关注学习者的反馈，据此不断调整并优化提示策略和文本内容。例如，3 级学习者反馈使用“少样本”策略生成的文本难度过高时，教师可尝试换用“零样本”策略或减少高等级词汇占比来降低学习者的认知负荷。

五、未来进路

展望未来，国际中文教育领域应深挖 DeepSeek 的技术优势，凭借其先进算法和独特功能，赋能各类教学资源的高效建设。这不仅关乎教学资源的质量优化与内容升级，更将深刻影响国际中文教育的数字化转型进程，为教学资源的开发、普及与共享提供创新性方案。

5.1　深度思考赋能资源创建

DeepSeek的各类模型中，R1 模型的深度思考能力是其最为凸显的技术优势。其在传统大模型的基础上，通过强化学习技术来提升模型自身的深度推理、逻辑分析和决策能力，且能够可视化呈现模型的推理过程，

中国知网　https://www.cnki.net

实现对人类思维的仿生。R1 模型擅长处理复杂任务，仅需师生在指令中明确目标和需求，即可获得较好的生成效果。这一技术特点使得 DeepSeek 能在教学资源建设的以下方面发挥作用：（1）详细拆解教学需求、分析学情，生成更加符合教与学需求的资源建设方案；（2）显示思维链可以启发中文教学资源的建设思路；（3）基于分析和规划能力，开发功能更多样的教育智能体，创新中文数字资源形态；（4）较强的代码生成能力可以有效降低各类中文教学资源的开发难度。

5.2　开源共享赋能智慧升级

通过调用 API、本地部署、云部署等方式可以实现 DeepSeek 的扩展性应用，以促进中文教学资源的智慧升级。例如：（1）通过私有化部署或接入中文教育机构的教务或科研管理系统，为师生提供智能排课、成果管理、财务报销等智能服务；（2）中文教学平台接入 DeepSeek，可以利用其数学运算能力分析各类学情数据，以支持个性化的资源推荐和路径规划；（3）通过构建高质量的国际中文教育领域数据集，结合检索增强生成、预训练、监督微调（如 LoRA 微调）等方式，基于 DeepSeek 构建国际中文教育垂直领域大模型，进而赋能中文教学资源的迭代优化。

5.3　多元组配赋能人智共创

DeepSeek 还可以与其他视觉或多模态大模型、数字平台组合使用，形成人智协同共创的教学资源建设模式。教师可以将 DeepSeek 与其他大模型或工具组合，研制各类教学资源，在此基础上形成三种资源建设模式：（1）链式协同型，即 DeepSeek 与其他大模型或工具分工完成一部分的资源建设工作，例如，数字人微课可由 DeepSeek 生成脚本，即梦 AI 生成图片素材，万彩动画大师制作场景动画，腾讯智影生成数字人；（2）自主驱动型，即 DeepSeek 可以直接完成资源开发的主要工作，例如，可直接生成 HTML 格式的中文教学游戏，也可使用 Cursor 进行二次开发；（3）底层支撑型，即基于 DeepSeek 的系列模型进行定制化的资源开发，例如，可借助 Coze 平台开发基于 DeepSeek 的各式中文教育智能体[①]。

六、结语

本研究以分级阅读文本生成任务为例，探索了 DeepSeek 赋能国际中文教学资源建设的技术路径，并从具体案例中获得教学启示。DeepSeek为国际中文教学资源建设开辟了新路径，在其强大的生成能力的赋能下，可实现教学资源的高效率、智能化建设。未来，国际中文教育研究者和教师应持续推动 DeepSeek 与更多元的场景、任务深度融合，切实发挥大模型对国际中文教育变革的助推作用。

参考文献

程勇，董军，晋淑华 . 基于新标准的汉语二语文本阅读难度分级体系构建与应用 [J]. 世界汉语教学，2023（1）：98-110.

吕振华，叶军 . 大语言模型赋能“中文 + 职业技能”教学资源建设研究——以 ChatGPT 为例 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024（6）：1-8.

马瑞祯，徐娟 . 数智时代国际中文写作智慧教学资源创新研发 [J]. 国际汉语教学研究，2024（1）：13-23.

① 即梦 AI 为图片、视频生成工具，万彩动画大师为动画制作软件，腾讯智影为数字人创作工具，Cursor 为代码生成工具，Coze 为智能体开发平台。

中国知网　https://www.cnki.net

王艺璇 . 汉语二语者词汇丰富性与写作成绩的相关性——兼论测量写作质量的多元线性回归模型及方程 [J]. 语言文字应用，2017（2）：93-101.

吴继峰，胡韧奋，彭一平 . 学术汉语语体语言特征多维度测量研究——与新闻类、通用类、小说类语体对比视角 [J]. 语言文字应用，2024（3）：30-43.

吴琼，唐盖盖 . 基于提示工程的汉语二语文本自动生成研究 [J]. 语言文字应用，2024（4）：44-57.

吴思远，于东，江新 . 汉语文本可读性特征体系构建和效度验证 [J]. 世界汉语教学，2020（1）：81-97.

邢福义，汪国胜 . 现代汉语 [M]. 武汉：华中师范大学，2011.

徐娟，马瑞裬 . ChatGPT 浪潮下国际中文教育的技术变革 [J]. 国际汉语教学研究，2023（2）：41-52.

朱奕瑾，饶高琦 . 基于 ChatGPT 的生成式共同价值标准例句库建设 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2023（3）：71-80.

LIAN W C, ZHENG M J, XU J. A Comparative Study on Development Models of AI Chinese Language Partners Based on the ERNIE Large Language Model[J]. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 2024(2): 35-53.

Exploration of DeepSeek's Technical Paths in Empowering the Construction of International Chinese Teaching Resources: Taking Graded Reading Text Generation as an Example

HAN Xinxin, MA Ruiling, XU Juan

School of Information Science, Beijing Language and Culture University

Abstract

In order to reveal the potential and limitations of DeepSeek in empowering the construction of international Chinese teaching resources and to provide a reference for integrating technological optimization with educational scenarios, this study explores the technical pathways of the DeepSeek model in graded reading text generation tasks. The research findings indicate that the model demonstrates relatively weak stability in difficulty control during graded reading text generation and that gaps remain between various linguistic indicators of generated texts and those of textbook materials. However, different prompting strategies can help bridge some of these gaps, and the discourse logic of generated texts outperforms instruction-based large language models. Based on these results, this study proposes corresponding pedagogical recommendations and envisions future scenarios and pathways for DeepSeek to contribute the intelligent construction of Chinese teaching resources.

Keywords

DeepSeek; international Chinese language education; teaching resources; texts generated; large language model

作者简介

韩欣欣，北京语言大学信息科学学院硕士研究生。主要研究方向为国际中文智慧教育。

马瑞裬，北京语言大学信息科学学院博士研究生。主要研究方向为国际中文智慧教育。

徐娟（通信作者），北京语言大学信息科学学院研究员，博士生导师。主要研究方向为国际中文智慧教育。

中国知网 https://www.cnki.net

基于大语言模型的中文阅读测试题自动生成研究 *

王鸿滨　吕海辉　北京语言大学国际中文教育研究院

摘　要　阅读测试是各类中文课程测试的重要组成部分。本文探究如何利用大语言模型自动生成中文阅读课程的随堂测试题，以帮助教师节省命题的时间成本，并从语言流畅度、言语准确性、问题复杂度、答案存在性、题目作者、判断确信度六个方面，对自动生成的题目进行了人工评估。评估结果表明，利用大语言模型自动生成的题目与 HSK 真题在语言流畅度、言语准确性、问题复杂度、答案存在性、判断确信度五个方面均没有显著差异，说明基于大语言模型自动生成题目在国际中文教育领域阅读测试中的应用有着切实的可行性。

关键词　阅读测试　题目自动生成　HSK　大语言模型

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.004

一、引言

阅读能力是重要的语言能力之一。中文学习者阅读能力的构建不仅依赖于阅读课程中教师的传授，更需要学习者主动对所学知识进行意义建构。建构主义（Constructivism）理论强调“以学生为中心”，认为“学习不是由教师把知识简单地传递给学生，而是由学生自己建构知识的过程”（杨颖，2013）。基于这一理论，中文阅读课程的教学目标不应局限于知识传授，还应包括帮助和引导学生完成知识构建。在中文阅读课程中，随堂测试（Classroom Test）作为“每教完一课书之后进行的小型测验”（刘润清、韩宝成，2000：9），对于学生的知识构建有着重要的作用。一方面，随堂测试能促使学生主动运用并整合所学知识，及时查漏补缺，实现知识的动态建构；另一方面，它也为教师提供了教学反馈，帮助教师更有针对性地引导学生。

在国际中文教育领域，随堂测试主要依赖人工命题，往往需要耗费教师大量的时间与精力。大语言模型（以下简称“大模型”）技术的出现为自动命题提供了新的思路，运用大模型提升随堂测试的命题效率，有助于实现中文教学降本增效的目标。但目前的大模型，仍存在着幻觉、毒性等问题[①]，还有着泄露用户隐私的风险（姜毅等，2025），并不适用于汉语水平考试（HSK）等高风险测试。据此，本研究尝试将大模型技术应用于中文阅读课程的低风险测试，以降低命题的人力成本，推进国际中文教育数智化发展。

需要说明的是，本研究聚焦于探索大模型自动生成阅读题题干及选项的能力，而非以研发完整的全自动命题系统为目的。在当前技术条件下，命题过程中的一些核心环节（如阅读材料筛选、考点标注等）仍需中文教师的专业判断。

* 本文为国家社科基金重点项目“汉语作为第二语言学习者阅读素养评价标准的构建与测评研究”（20AYY016）、北京语言大学校级重大专项“阅读素养视域下的全球阅读教育政策资源体系的建构及整合研究”的阶段性成果（23ZDJ01）。

① 幻觉（Hallucination），指大模型生成的某些内容看起来真实合理，实际上却存在错误虚假的情况，这严重影响了大模型的可用性和可靠性。毒性（Toxicity），指大模型生成包含歧视、攻击、仇恨言论或其他社会不可接受的内容，可能涉及性别、种族、宗教等敏感议题。

中国知网　https://www.cnki.net

二、研究综述

自动问题生成（Automatic Question Generation，AQG），是一种能够通过计算机算法快速生成大量问题的技术手段。在广义上，它可以泛指从各种输入中生成问题与题项的过程（Circi et al.，2023）。AQG 技术可以减少命题成本，以利于教育者将更多的时间花在其他重要的教学活动上。跨学科交叉与知识深度融合是数智时代国际中文教育高质量发展的可行路径之一（刘畅、马晓乐，2024），将 AQG 技术融入国际中文教育领域，不仅可以提高一线中文教师的命题效率，还可以为人工智能赋能教学过程提供新的可能。

迄今为止，国外关于 AQG 的研究主要关注如何自动生成英语阅读问题。Attali et al.（2022）对于 AQG 在英语交互式阅读任务中的应用进行了探究。Bulut & Yildirim-Erbasli（2022）的研究展示了如何通过微调一个预训练的 Transformer 模型来自动生成英语阅读文本和阅读理解题项。他们指出，开源语言模型在自动生成文本和题项方面都表现合理，但语言模型生成的题目可能存在“语法正确而内容无意义”等缺陷。因此，生成结果在向学生分享之前仍有赖于人类的评估和进一步调整。Riza et al.（2023）利用自然语言处理（NLP）技术和 k- 近邻（KNN）算法，设计了一个自动生成雅思考试阅读理解题的计算模型。实验结果表明，题项的语法正确率与答案存在性[①]的值都相对较高，该计算模型能在自动命题方面取得良好的效果。

在国内，由于英语阅读题的数据集[②]相对完备，相关研究也主要集中于英语阅读题方面。Zhang et al.（2021）尝试将提取文本摘要的技术运用在 CET 阅读题的自动问题生成系统中，实验表明该方法在题目生成上取得了良好的效果；石航等（2021）提出了一种输入多层次注意力机制的序列到序列框架的神经网络模型，该模型能够基于英语文本生成问题；武恺莉等（2021）提出了一种融合问题类型及惩罚机制的问题生成模型，提高了自动生成英语问题的准确率；徐坚（2024）对中学阶段的英语阅读题的自动生成进行研究，并提出了一种基于重构数据集的端到端自动问题生成模型，该模型能根据给定的文章和答案生成多个语法一致且流畅的问题。

AQG 应用于中文阅读题目生成的探究相对较少。在中文阅读题目生成方面，Liu et al.（2016）提出了一种生成事实性问题[③]的方法，这种方法主要利用句子的句法和语义信息将陈述句转化为问句。Fung et al.（2023）设计了一个基于 web 的中文理解问题生成器，用户可以在 web 界面输入中文文本，生成器可生成一组 wh 问题[④]。Liu et al.（2017）提出了一种混合相似性策略，用于生成中文阅读理解情境下的选择题，这些选择题主要用于在小学课程测试中考查小学生区分相似汉字的能力。

中文阅读题目自动生成的相关研究，主要面向国内中小学的语文阅读测试，涉及国际中文教育领域的研究数量相对较少。此外，这些研究中生成的题目形式往往较为单一，题目主要是含有“什么”“哪里”等疑问代词的问句，答题者只能通过填写词或短语进行作答。而基于大模型的 AQG 技术能够弥补这方面的不足，提升中文阅读题目类型的多样性。本文拟探究大模型在中文阅读课程随堂测试自动生成问题方面的表现，以弥补 AQG 技术应用于国际中文教育领域的不足，为今后的相关研究提供参考。

① Riza 等人提出的“答案存在性”（Answer Existence）是指“确定问题的答案是否合适，或者问题是否可以通过预设答案正确回答”。

② 常见的英语阅读问题数据集有 SQuAD、RACE 等。

③ 事实性问题指答案是具体事实的问题，其典型特征是问题中含有 who（谁）、what（什么）、where（哪里）、when（什么时候）等疑问代词。

④ wh 问题指的是关于 what（什么）、who（谁）、when（什么时候）、where（哪里）、why（为什么）、how（怎样）的问题。

中国知网 https://www.cnki.net

三、研究设计

为保证 AQG 技术生成的阅读题目具有合理性，本研究选择以 HSK 阅读理解题型为参照。HSK 阅读题目权威性高，并且题型多样，能够较全面地考查学生的阅读能力。由于本文篇幅所限，难以对 HSK 所有的阅读题型进行逐一分析，仅以 HSK（五级）的阅读题目作为参照。选择 HSK（五级）的主要理由有：低等级考试的阅读题往往需要配图，目前大模型自动生成契合题意的图片的能力还相对有限；HSK（五级）的阅读题难度适中，一方面相比于简单题更能发挥大模型高效命题的优势，另一方面命题时也不容易超过大模型现有的自然语言处理水平。为保证阅读材料语言的规范性，本研究以《国际中文教育中文阅读分级标准》（以下简称《分级标准》）（中外语言交流合作中心，2025）中的示例文本为命题语料。

需要特别指出的是，大模型不适用于高风险测试的自动命题。本研究并不试图探究大模型能否适用于 HSK 命题，研究中仅以 HSK 题型作为随堂测试的命题参考。因此，本研究未严格控制阅读文本的难度与 HSK（五级）真题难度完全一致。

3.1　HSK（五级）阅读题目分析

黄理兵和郭树军（2008）认为，阅读能力是一种综合性能力，包括七种微技能：（1）概括材料的中心思想、段落大意；（2）理解材料各部分之间的篇章关系；（3）了解材料的主要事实和关键信息；（4）跨越文字、词汇和语法上的障碍以及干扰信息查找所需的信息；（5）根据材料进行推断和预测；（6）领会作者的观点、意图和态度；（7）领悟文章的风格和情感基调。

HSK（五级）阅读题目可分为三部分，每部分试题考查受测者不同的微技能。第一部分主要是考查受测者对于文本内容空缺部分的补全能力（以下简称“补全能力题”）。这部分阅读理解材料中会有若干个空缺的词语或句子，可进一步分为“词语空缺题”与“句子空缺题”两个小类。这部分试题主要考查受测者“根据材料进行推断和预测”的微技能。第二部分主要是考查受测者对于文本的概括能力（以下简称“概括能力题”）。这部分试题的四个选项都是对阅读材料内容的概括，受测者需要选出合理的一项。这部分试题主要考查受测者“概括材料的中心思想、段落大意”“了解材料的主要事实和关键信息”“领会作者的观点、意图和态度”三项微技能。第三部分主要考查受测者对于文本的概括、归纳与推理等综合能力（以下简称“综合能力题”）。受测者不仅需要提炼阅读材料各个段落的关键信息，结合上下文对文本中的信息做一定程度的推断，有时还需要总结整篇阅读材料的主旨。这部分试题需要受测者综合运用七项微技能。因此，教师参照 HSK（五级）阅读题型设计随堂测试的题目，能够较为全面地考查学生的阅读能力。

3.2　基于大模型的阅读测试自动问题生成

近年来，一些探究大模型语言能力的实证研究表明，最新的一些大模型已然具备了较好的文本概括能力，能够自动对不同领域、不同类型的文本进行总结（Giglio & Costa，2023；Patel & Lam，2023；Pavlik，2023；Shyr et al.，2024）。这些研究为本文使用大模型概括阅读材料的文本并生成题目提供了依据。GLM-4 模型能够处理各类型的中文任务，且在数学和逻辑推理方面有着较强的能力（Zeng et al.，2024）。DeepSeek-R1 有着高效的推理能力，能与大型 AI 公司生产的顶级大模型相媲美（Poo，2025）。两者都是具有较强中文理解能力的国产模型，因此，本研究以这两个大模型为例展开研究。大模型需要通过提示词（Prompt）工程实现文本的生成。所谓提示词，是指“预先输入到语言模型的一组字符序列或编码，后续的推断从这里开始，从而影响整个语句的内容生成”（杨锦锋等，2023）。提示词工程则是指编写提示策略的方

中国知网　https://www.cnki.net

法，主要包括思维链提示、思维树、生成知识提示等技术（王东清等，2025）。本研究使用了思维链提示技术让大模型在零样本（Zero-Shot）场景下完成命题任务。零样本场景是指大模型在命题过程中未使用任何题目样例作为输入参照。

对大模型的调用，本研究使用 Python 3.11 作为编程环境，通过 API 请求的方式发送实验参数和提示词给 GLM-4 与 DeepSeek-R1 模型，其中参数设置尽可能参照官方推荐的配置，其中 GLM-4 的 Temperature 设定为 0.95，Top_p 设定为 0.70[①]，DeepSeek-R1 的 Temperature 设定为 1.0，Top_p 设定为 0.70[②]。Temperature 和 Top_p 共同决定了大模型所生成文本的随机性和创造性。当两个参数的值较低时，大模型会降低文本的创意性，同时增强文本的相关性和连贯性；当两个参数的值较高时，大模型将倾向于生成更具创造性的文本。调整两个参数到适当的取值，能够使大模型的输出在创造性和连贯性之间取得平衡。

四、研究过程

4.1 “补全能力题”的自动生成

4.1.1 “词语空缺题”的生成

生成“词语空缺题”题干时，命题需将考查的目标词语从阅读材料中抽出，抽出的词语即为题项的正确项，大模型需要匹配出三个词语作为干扰项。以 HSK（五级）考试大纲中的样题[③]为例。

一个小孩说：“我＿49＿太阳刚出来时离我们比较近，而到了中午，太阳就离我们远了。但是他觉得不对。”（节选）

49. A 了解　B 讨论　C 认为　D 认识

干扰项的三个词语的音节数与正确项相同，词性与正确项相同，与正确项处于同一语义场，但词义与正确项并不相同或过于相近。干扰项的设置符合王佶旻（2012）提出的两项标准——“所有选项应尽可能涉及同一类事物、活动或同一领域”和“真正具有一定迷惑作用”。命题人可以借助分类词表，引导大模型匹配出这三个词，本研究参考商务印书馆出版的《现代汉语分类词典》建立了分类词表。《现代汉语分类词典》“全书共有五个语义层，一至二级语义层主要展示的是对词汇系统的领域划分，三至四级语义层则主要是对词汇系统的主要义域、节点的划分，五级语义层主要是同义、反义、同类词语的类聚”（苏新春，2013：2）。

本研究参考《现代汉语分类词典》建立了含有五个语义层的分类词表。在第二级语义层下的第三层词语通常词性相同，而第四级、第五级语义层包含了较多数量的同义词，因此干扰项应是和正确项在同一第二层级、不同第三层级的其他词语。以文本“有一天，我来到了广场。一边走，一边看，可是人太多了，我不小心碰了一个人。他马上站在那儿，很【生气】地看我……我说错了什么？”[④]为例，若命题人需要考查“生气”一词，可以抽取“生气”一词形成题干和正确项。“生气”所属的第二层级为“心理活动类”，在“心理活动类”下与“愤怒类”同为第三级的类属有“高兴类”“悲伤类”等，命题人可以在提示词中添加词语的

① 参见智谱公司官网，网址为：https://open.bigmodel.cn/trialcenter/modeltrial。

② 本研究通过网络平台“硅基流动”（siliconflow.cn）调用了 DeepSeek-R1 的 API。DeepSeek-R1 的 Temperature 配置参考了深度求索的官网，网址为：https://api-docs.deepseek.com/zh-cn/quick_start/parameter_settings。由于暂未在深度求索的官网检索到 Top_p 的推荐值，所以 Top_p 使用了平台“硅基流动”提供的默认值（0.70），网址为：https://docs.siliconflow.cn/cn/api-reference/chat-completions/chat-completions。

③ 参见汉语考试服务网，网址为 https://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK5.pdf。

④ 节选自《分级标准》第 99 页的短文《对不起》。

中国知网 https://www.cnki.net

类属信息，引导大模型匹配生成特定类属下的双音节词作为干扰项。具体的命题思路和提示词内容如图 1 所示。GLM-4 与 DeepSeek-R1 的生成结果如表 1 所示。

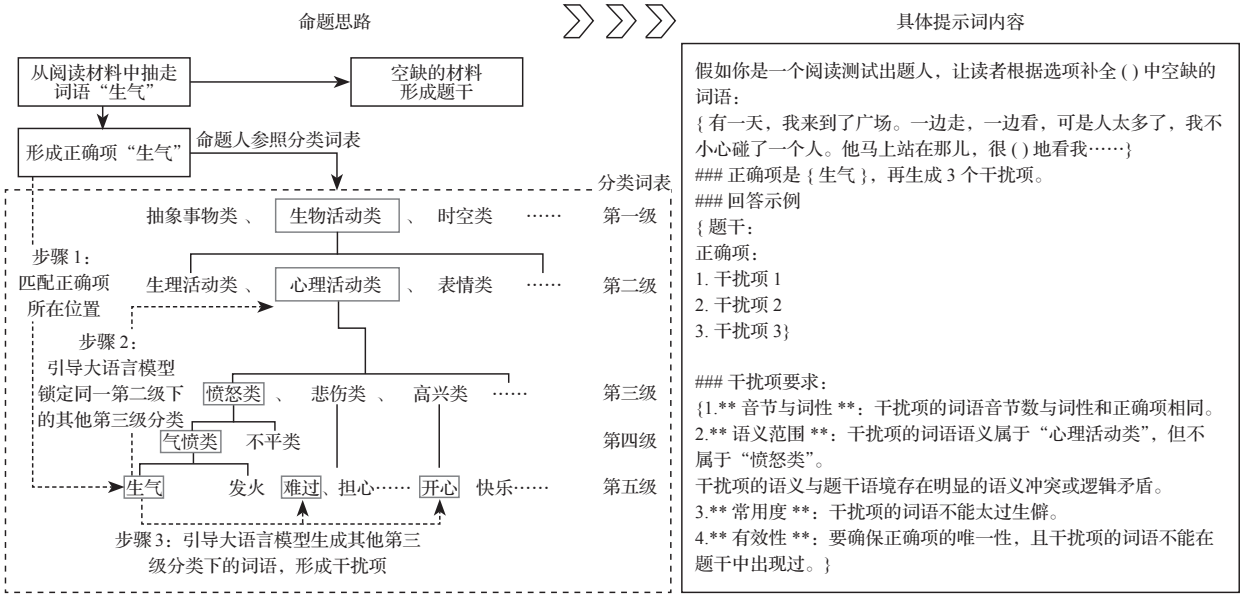


图 1 “词语空缺题”干扰项的生成过程

表 1 “词语空缺题”选项的生成示例

模型	正确项	干扰项
GLM-4	生气	好奇；惊讶；开心
DeepSeek-R1	生气	开心；难过；兴奋

4.1.2 “句子空缺题”的生成

生成句子空缺类题目的题干，命题人仅需要将文本中的句子抽出，问题的正确项即为所抽出的部分。对于大模型而言，需要基于阅读材料生成三个干扰项。以 H51008 卷[①] 的真题为例。

猫妈妈笑着回答：“只要你一直不停地往前走，__47__。”(节选)

47. A 才不会感到累　　B 就会抓住很多鱼

C 就可以走得越来越远　　D 幸福就会一直跟在你的后面

真题的干扰项应具有以下特点：一是其句长与正确项的大致相同；二是与前文内容有关联性，这样才能真正考查受测者的文本推理能力；三是句意与正确项有着较为明显的不同，避免产生多选的情况。

如以《分级标准》第 80 页的《铁杵磨成针》为阅读材料生成“句子空缺题”，可将老奶奶劝诫李白的话语“只要我比别人更努力，就没有做不到的事情”抽走其下半句以形成题干，“就没有做不到的事情”则为正确项。随后，可以采用思维链提示技术引导大模型逐步生成题目，具体的命题思路和提示词内容如图 2 所示。通过思维链提示技术，GLM-4 与 DeepSeek-R1 生成的选项如表 2 所示。

① H51008 及后文出现的 H51448，是 HSK (五级) 考试试卷的编号。

中国知网 https://www.cnki.net

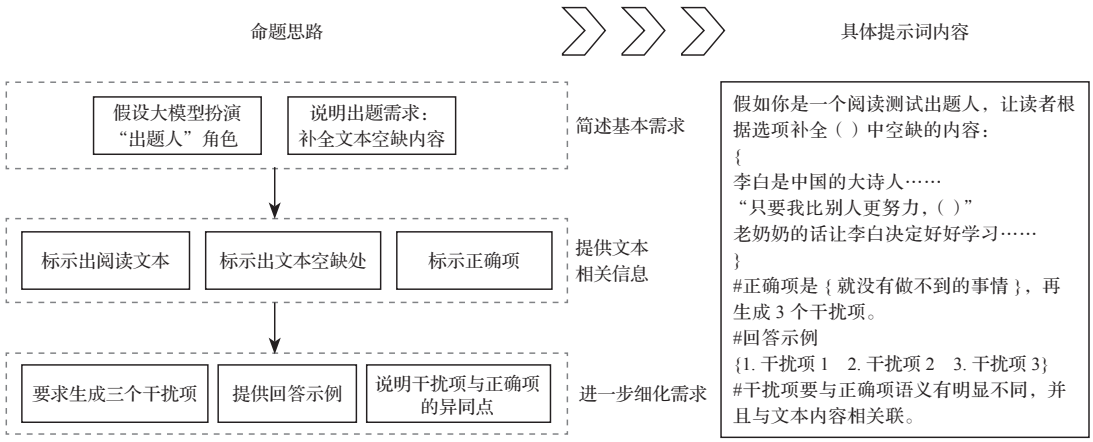


图 2“句子空缺题”干扰项的生成过程

表 2　“句子空缺题”选项的生成示例

选项类型	GLM-4	DeepSeek-R1
正确项	就没有做不到的事情	就没有做不到的事情
干扰项	总能找到更细的针； 就能让时间停下来； 就可以换一根铁杵磨	年纪大反而更有耐心； 也能找到人帮忙完成； 三天就能磨成针了

可以看出，两个大模型生成的干扰项能较好地衔接前文“只要我比别人更努力”，与故事本身也具有一定关联性，语义上与正确项有显著不同，但句长与正确项大致相同。

4.2　“概括能力题”的自动生成

在“概括能力题”中，大模型需要根据阅读材料生成四个选项。以 H51448 卷的真题为例。

古时候，人们对外常常用“家严”和“家慈”来称呼自己的父母。“家严”指父亲，“家慈”指母亲。严父慈母，是指父母在教育孩子问题上有不同的倾向——父亲多严格而母亲多慈爱。

A 古代母亲对孩子很严格　　B 父母在教育上观点往往一致

C“家严”指的是自己的兄弟　　D“家慈”是对外称呼自己的母亲

大模型获得阅读材料后，需要从文本中提炼出四条信息并用陈述句表达。这四个陈述句中仅有一句与文本内容相符合。根据真题，可以总结出选项应具有以下特点：一是陈述的主题应与阅读材料的文本内容相关；二是陈述的言语应当简练；三是句子所对应的信息点要尽可能不同。如真题的四个选项，它们分别对应了“古代母亲对孩子慈爱”“父亲多严格而母亲多慈爱”“‘家严’指父亲”“‘家慈’指母亲”四个不同的信息点。这样可以保证受测者通读整个阅读材料，也可以避免题目重复。

通过思维链提示技术，可以引导大模型逐步生成“概括能力题”所需的四个选项，具体的命题思路和提示词内容如图 3 所示。

中国知网　https://www.cnki.net

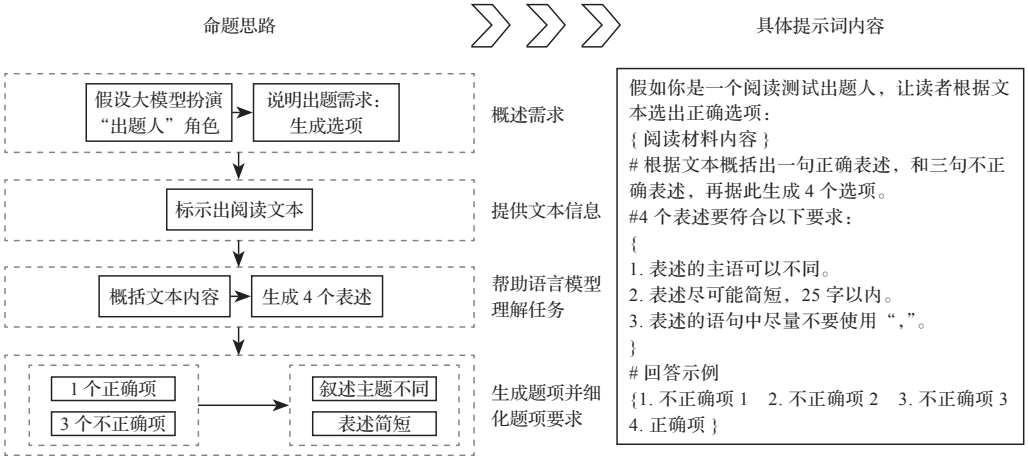


图 3　“概括能力题”选项的生成过程

下面以《分级标准》第 113 ～ 114 页的阅读材料为例进行命题。

现在，中国和中欧班列铁路线上各国的合作正越来越紧密。一方面，中欧班列运行时间大大减少。另一方面，中欧班列的费用和刚行驶时相比已经下降 30% 以上，这样的费用仅为航空运输价格的五分之一。

在发送给大模型的提示词中，先要求大模型从文本内容中提炼出四个信息点，再据此生成四个选项，每个选项对应一个信息点。GLM-4 与 DeepSeek-R1 生成的选项如表 3 所示。

表 3　“概括能力题”选项的生成示例

选项类型	GLM-4	DeepSeek-R1
正确项	中欧班列费用降低且运行时间缩短	中欧班列费用较开通时下降超 30%
干扰项	中欧班列运行时间增加； 中欧班列费用是航空运输的五倍； 中欧班列合作正在减少	中欧班列运输费用高于航空运输价格； 中欧班列运行时间比海运更久； 中欧班列合作项目刚启动成本高昂

由表 3 可以看出，正确项与阅读材料文本内容相关，三个干扰项虽与文本所陈述事实不符，但与文本内容关联紧密，并且四个选项陈述的主题各不相同。因此，可以认为通过思维链提示技术能够较好地让大模型实现“概括能力题”的自动生成。

4.3　“综合能力题”的自动生成

在“综合能力题”中，大模型需要概述文本不同位置的关键信息。以 H51008 卷的真题为例。

（阅读文本略）

79. 关于解狐，可以知道什么？

A 没有原则　B 运气很差　C 有管理才能　D 是祁黄羊的好朋友

80. 关于祁黄羊，下列哪项正确？

A 非常小气　B 很会用人　C 喜欢与人辩论　D 做事情犹豫不决

81. 孔子怎样评价祁黄羊？

A 孝顺　B 没有私心　C 为人亲切　D 能接受别人的批评

中国知网　https://www.cnki.net

82. 根据上文，下列哪项正确？

A 祁黄羊很佩服孔子　　B 解狐的表现让人们很失望

C 祁黄羊拒绝了朋友的请求　　D 晋平公听从了祁黄羊的建议

结合真题来看，题干应具有以下特点。一是问题考查点分别来自文本不同位置的信息点。如第 79 题“关于解狐，可以知道什么？”和第 81 题“孔子怎样评价祁黄羊？”两个问题分别源自文本的第一段和最后一段，这样能够避免受测者只阅读前半段或后半段文本便完成了各个题目的作答。二是问题具有较强的客观性。问题应在文本中能找到具体的对应内容，不应出现主观性较强的开放性问题，如“你对文章的感受是什么？”“读完文章你会联想到什么？”等。三是表述问题的语言要简短、具体。

而各个选项则应当具有以下特点。第一，各选项的内容应当与题干内容在逻辑上保持连贯。如第 80 题“关于祁黄羊，下列哪项正确？”的四个选项都可以用在人物评价上。第二，干扰项尽可能与文本内容相关联。如第 82 题的两个干扰项 A 和 B，分别对应了文中“孔子佩服祁黄羊”和“解狐的管理得到了大家的一致称赞”两个信息点。第三，正确项与干扰项的语言表述都应做到简短、具体。

根据题干和选项的特点可知，大模型在自动生成“综合能力题”时主要需要两种能力：内容概括能力与文本改写能力。本研究通过思维链提示技术，先请求大模型对阅读材料的文本进行分段，再使用文本概括能力逐段提取有效信息，并通过陈述句陈述各条有效信息，最后使用文本改写能力将陈述句改写成题干，具体的命题思路和提示词内容如图 4 所示。

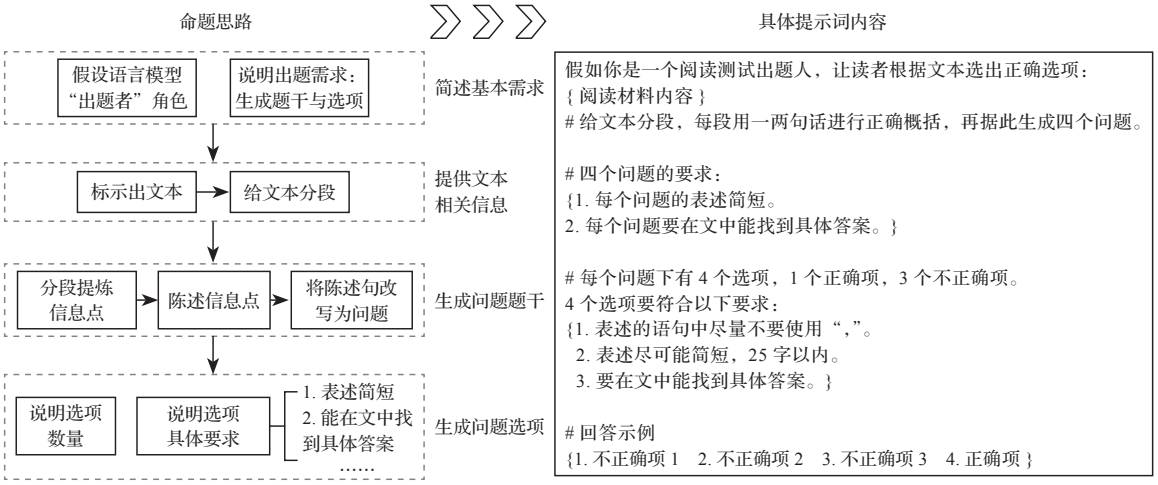


图 4　“综合能力题”干扰项的生成过程

本研究选取了《分级标准》第 94 页的一段阅读材料进行综合能力题的命制，图 5 展示了 GLM-4 和 DeepSeek-R1 两种大模型的命题过程。

去年 11 月底，谷爱凌在奥地利训练时不小心摔伤了，但她还是坚决选择带伤出战。她说：“如果我对自己没有信心，别人就不可能对我有信心，我一定要赢！”她的勇气和决心让她在比赛中超越了自己，克服了困难，取得了令人瞩目的成绩。

在赛场上奋勇拼搏的同时，谷爱凌也没有放下自己的学业，她一边准备比赛一边学习。去年的一场比赛中，她曾在决赛的前一天写了 12 个小时的论文。她说：“滑雪的时候就不再想其他东西，学习时也是一样。”

这种专注，是她取得成功的秘诀。

中国知网　https://www.cnki.net

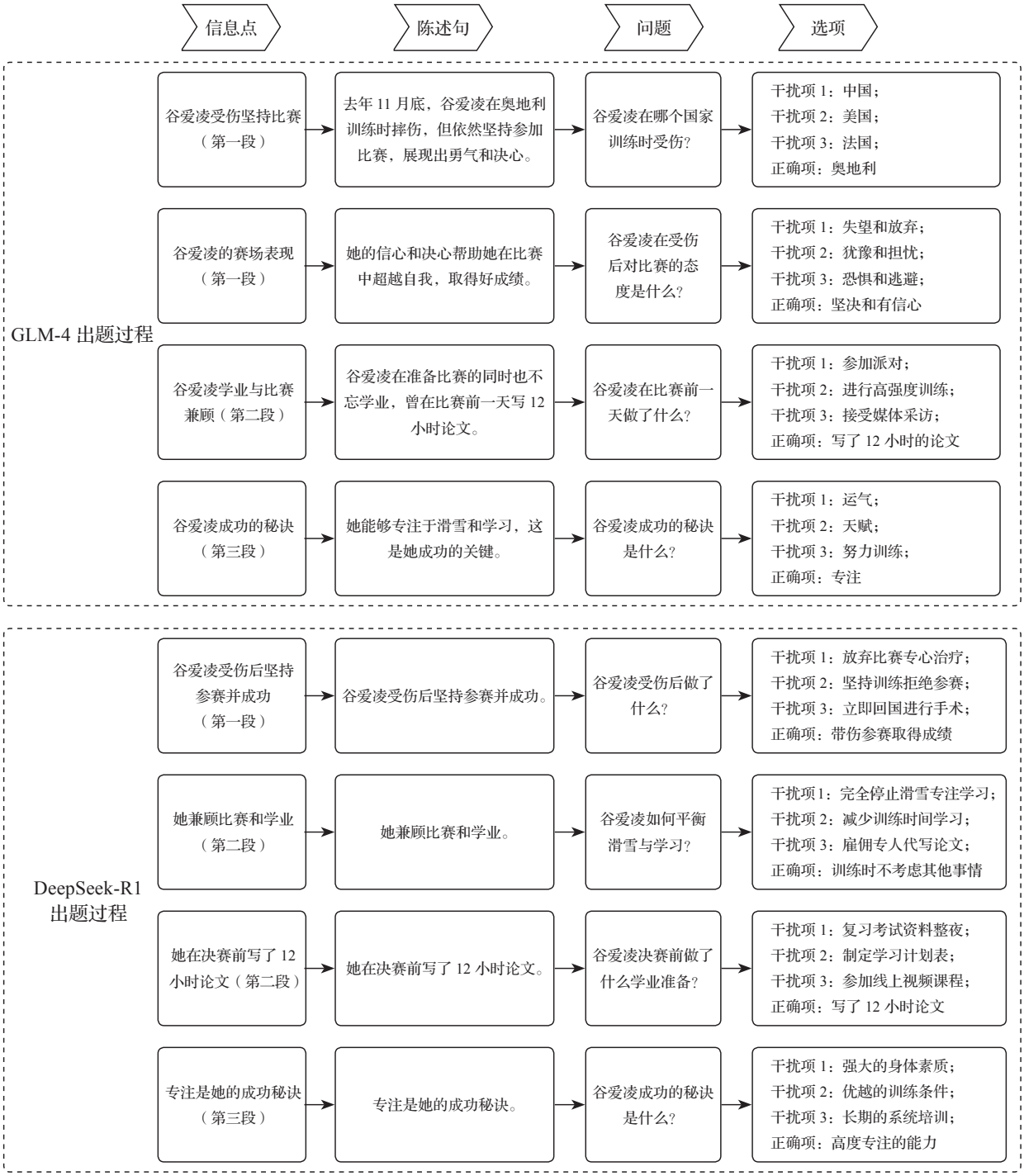


图 5　“综合能力题”的自动生成过程

如图 5 所示，GLM-4 和 DeepSeek-R1 分别逐段提取了四个信息点，再将四个信息点转换成了四个问题。如在文本的第一段，GLM-4 提炼了“谷爱凌受伤坚持比赛”“谷爱凌的赛场表现”两个信息点，而 DeepSeek-R1 提炼了“谷爱凌受伤后坚持参赛并成功”一个信息点。

中国知网　https://www.cnki.net

五、自动问题生成的效果评估

本研究基于大模型的 AQG 技术生成了两套阅读题，分别由 GLM-4 与 DeepSeek-R1 生成，这两套题均包括 15 道“补全能力题”、10 道“概括能力题”、5 道“综合能力题”。为验证两套题目的实际效果，本研究采用人工评测的方法对其真实性、有效性、正确性等方面进行评分。具体而言，先将 AQG 生成的题目与同等题量、同样题型的 HSK（五级）真题进行随机混编，再将混编后的题目交给志愿者进行逐题评分，最后使用软件 SPSS 26 对评分结果进行统计分析。

由于本研究旨在探究大模型在随堂测试中的命题表现，虽在命题过程中参照了 HSK（五级）的阅读题题型，但并不探究大模型是否能直接应用于 HSK 考试的命题。因此，参与评分的志愿者仅为具有国际中文教育相关教学经验或相关专业知识的人员，而非 HSK 考试的命题专家。本研究共有 10 名评分员，其中 8 名是具有中文教学经验的华侨大学汉语国际教育专业硕士研究生，另外 2 名是北京语言大学国际中文教育专业的在读博士研究生。

人工评测环节共使用了两套题目，第一套混编了 HSK 真题与 GLM-4 生成的题目，第二套混编了 HSK 真题与 DeepSeek-R1 生成的题目，其中 5 名志愿者评价第一套题，另 5 名评价第二套题。10 名志愿者均事先知晓本次研究目的，但对于每道题目的来源并不知情。将题目发放给 10 名志愿者后，还将发放一份用于评价各道题目的问卷。问卷采用李克特五级量表形式。由于目前尚缺乏对大模型生成试题的评价体系（陈欣等，2024），本研究参考了 Divate & Salgaonkar（2017）、Riza et al.（2023）对 AQG 题目的评价方法，设有“语言流畅度”“言语准确性”“问题复杂度”“答案存在性”四个指标用于评价题目质量。此外，还有“题目作者”（人或者电脑）、“判断确信度”[①] 两个指标用于图灵测试[②]。

其中“语言流畅度”“言语准确性”“问题复杂度”“判断确信度”为等距变量，志愿者根据提示从 1 ～ 5 或 1 ～ 3 中选取数字，数值越大表明志愿者对于题项的描述内容越认同。“答案存在性”为定类变量，共有“能找到答案”“不能找到答案”“我不确定”三类。“题目作者”是定类变量，数值 1 代表“作者是人类”，数值 2 代表“作者是电脑”，志愿者根据自己的主观判断填写“1”或“2”。在回收问卷后，对四个等距变量进行描述性分析和曼 – 惠特尼 U 检验，具体结果如表 4 所示。

表 4　AQG 题目与 HSK 真题的描述性分析与曼 – 惠特尼 U 检验

题目来源	指标	人类题目均值	AQG 题目均值	U 统计量	*p* 值（双尾）
HSK 真题与 GLM-4 的题目混编	语言流畅度	3.25	3.23	2961.0	0.772
	言语准确性	1.77	1.75	2869.0	0.910
	问题复杂度	3.28	3.41	3177.0	0.263
	判断确信度	3.29	3.19	2636.0	0.330

① 志愿者在判断“题目作者”时的确信程度。

② 图灵测试是一种判断机器是否具有智能的方法，测试者在不知对方身份的情况下，若无法准确分辨出人类和机器，或机器成功欺骗测试者达到一定比例，则认为机器通过测试，具有一定智能。

中国知网 https://www.cnki.net

续表

题目来源	指标	人类题目均值	AQG 题目均值	U 统计量	*p* 值（双尾）
HSK 真题与 DeepSeek-R1 的题目混编	语言流畅度	4.16	4.03	4211.0	0.390
	言语准确性	1.72	1.72	4512.5	1.000
	问题复杂度	2.24	2.42	4063.0	0.219
	判断确信度	3.67	3.72	4425.0	0.802

由表 4 可知，AQG 技术自动生成的题目和 HSK 真题在“语言流畅度”“言语准确性”“问题复杂度”“判断确信度”四个方面的均值差均较小，两者之间的各项得分在统计学上均不存在显著性差异（$p>0.05$）。

在语言流畅度方面，人类题目的语言流畅性略高于 GLM-4 和 DeepSeek-R1，但差异并不显著（$p>0.05$），说明两个大模型生成的题目语言较为流畅自然，在多数题目中志愿者没有感受到人与机器的语言差异。

在言语准确性方面，GLM-4 和 DeepSeek-R1 生成的题目也没有明显的词汇、语法错误，总体上与自然言语接近。

在问题复杂度上，GLM-4 和 DeepSeek-R1 生成的题目的均值都略高于 HSK 真题，但两者在总体上并没有呈现出显著性差异，说明大模型生成的题目可能存在个别题目难度较高的情况，但并不普遍。

在判断确信度上，志愿者对于 AQG 生成的题目与 HSK 真题的判断程度大致相当，在对题目作者完全不知情的情况下，即使是具有一定中文教学经验或者具备国际中文教育专业知识的人士也无法轻易判断题目是由人创作的还是由大模型生成的。判断确信度为五度计分的等距变量，分数越高代表志愿者对自己的判断越自信，通过描述性分析可以进一步发现，10 名志愿者对 16% 的题目确信程度为“2”，对 35% 的题目确信程度为“3”，说明他们对大多数题目的判断确信程度在“比较不确定”和“一般确定”之间，只有较少题目能让他们感觉到容易判断。

在答案存在性得分上，GLM-4 和 DeepSeek-R1 生成的题目与 HSK 真题得分情况基本一致，如表 5 所示。这说明 AQG 生成的题目与阅读材料有着较好的内在关联性，每道题目的答案均能在阅读材料中找到，并没有出现题目答案与阅读材料脱节的情况。

表 5　人类与 AQG 题目的答案存在性比较

题目来源	选项	人类的题目	AQG 题目
HSK 真题与 GLM-4 的题目混编	能（从阅读材料中）找到答案	64.2%	65.3%
	不能或不确定	35.8%	34.7%
HSK 真题与 DeepSeek-R1 的题目混编	能（从阅读材料中）找到答案	78.9%	83.2%
	不能或不确定	21.1%	16.8%

对“题目作者”的描述性分析显示，两套题目中，均有接近 2/3 的 HSK 真题被正确地识别为“题目作者是人类”，但有接近 1/3 的题目被误判为 AQG 技术生成的。在 AQG 题目中，有不少于 3/5 的题目被误认为是人类所出的题目，仅有不超过 2/5 的题目被正确识别为“题目作者是电脑”。由此可见，人工分辨 HSK 真题与 AQG 题目的难度较高，判断的准确率较低，可以认为 GLM-4 和 DeepSeek-R1 在本研究中通过了图灵测试。当志愿者无法对一道题确信自己的判断时，往往会倾向于认为这道题是人出的，这同样说明了

中国知网　https://www.cnki.net

AQG 技术生成的题目与 HSK 真题有着极高的相似性。

六、结语

迄今国内关于阅读测试题目自动生成的研究，多集中在英语测试上，对于中文阅读测试题的探究相对较少。即使有研究提出了中文阅读测试题自动生成方法，生成题目的类型往往也较为单一。为拓展自动题目生成技术在国际中文教育领域的应用，本研究将阅读测试题的命题过程进行了拆解，对中文阅读的随堂测试题的自动生成进行了探究，并对所生成题目的质量进行了多方面评估，以期为今后国际中文教育领域的随堂测试自动命题提供有益的参考。AQG 技术虽然能自动批量生成题目，但生成过程仍需要教师的参与，如对于“词语空缺类”题目，需要教师自主决定需要考查的词语，阅读材料也需要教师事先准备。此外，题目生成质量也与 AQG 技术中运用的大模型性能相关，因为“概括能力题”与“综合能力题”的命题不仅需要有较强的中文理解能力，还需要有较强的文本概括能力。由于篇幅所限，本文仅从“语言流畅度”“言语准确性”“问题复杂度”“答案存在性”“题目作者”“判断确信度”六个方面考察了 GLM-4 和 DeepSeek-R1 两个大模型的命题效果，今后还可以从这些方面对比其他大模型（如 Gemini 1.5 Pro、GPT-4 Turbo 等）的命题效果。本研究验证了 AQG 技术自动生成 HSK（五级）三种类型的阅读测试题的可能性。在今后的研究中，还可以对 HSK 其他等级的阅读题目自动命题效果进行分析。此外，后续研究还可将大模型所生成的题目运用于国际中文教育的课堂教学中，以对 AQG 技术在国际中文教学实践中的效果进行评估。

参考文献

陈欣，李蜜如，周悦琦，等 . 基于大语言模型的试题自动生成路径研究 [J]. 中国考试，2024（12）：39-48.

黄理兵，郭树军 . HSK 阅读理解试题的语料和命题 [J]. 世界汉语教学，2008（2）：135-144.

姜毅，杨勇，印佳丽，等 . 大语言模型安全与隐私风险综述 [J/OL]. 计算机研究与发展，2025：1-41（2025-03-06）[2025-03-10]. http://kns.cnki.net/kcms/detail/11.1777.TP.20250305.1350.023.html.

刘畅，马晓乐 . 基于 ERP 技术的二语研究进路及其对国际中文教育的启示 [J]. 国际汉语教学研究，2024（3）：54-65.

刘润清，韩宝成 . 语言测试和它的方法（修订版）[M]. 北京：外语教学与研究出版社，2000.

石航，刘瑞芳，刘欣瑜，等 . 基于文章和近答案句信息的问题生成模型 [J]. 中文信息学报，2021（8）：127-134.

苏新春 . 现代汉语分类词典 [M]. 北京：商务印书馆，2013.

王东清，芦飞，张炳会，等 . 大语言模型中提示词工程综述 [J]. 计算机系统应用，2025（1）：1-10.

王佶旻 . 汉语测试中多项选择题的命题技术探究 [J]. 中国考试，2012（5）：39-44.

武恺莉，朱朦朦，朱鸿雨，等 . 结合问题类型及惩罚机制的问题生成 [J]. 中文信息学报，2021（4）：110-119.

徐坚 . 语义图支持的阅读理解型问题的自动生成 [J]. 智能系统学报，2024（2）：420-428.

杨锦锋，梁先桂，王刘安，等 . 基于 Prompt 策略的医疗对话生成 [J]. 中文信息学报，2023（4）：118-125.

杨颖 . 建构主义理论对普通话教学的启示 [J]. 语言文字应用，2013（2）：57-62.

中外语言交流合作中心 . 国际中文教育中文阅读分级标准 [M]. 北京：北京语言大学出版社，2025.

ATTALI Y, RUNGE A, LAFLAIR G T, et al. The inter active reading task: Transformer-based automatic item generation [EB/OL].

中国知网 https://www.cnki.net

（2022-07-22）[2024-12-12]. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2022.903077/full.

BULUT O, YILDIRIM-ERBASLI S N. Automatic story and item generation for reading comprehension assessments with transformers[J]. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2022 (9): 72-87.

CIRCI R, HICKS J, SIKALI E. Automatic item generation: foundations and machine learning-based approaches for assessments [EB/OL]. (2023-05-10)[2024-11-18]. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.858273/pdf.

DIVATE M, SALGAONKAR A. Automatic question generation approaches and evaluation techniques [J]. *Current Science*, 2017 (113.9): 1683-1691.

FUNG Y C, LEE L K, CHUI K T. An automatic question generator for Chinese comprehension [J]. *Inventions*, 2023(8.1): 31.

GIGLIO A D, COSTA M U P. The use of artificial intelligence to improve the scientific writing of non-native English speakers [J]. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 2023(69.9): e20230560.

LIU M, RUS V, LIU L. Automatic Chinese factual question generation[J]. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 2016 (10.2): 194-204.

LIU M, RUS V, LIU L. Automatic Chinese multiple choice question generation using mixed similarity strategy[J]. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 2017 (11.2): 193-202.

PATEL S B, LAM K. ChatGPT: the future of discharge summaries? [J]. *The Lancet Digital Health*, 2023(5.3): e107-e108.

PAVLIK J V. Collaborating with ChatGPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education[J]. *Journalism & mass communication educator*, 2023 (78.1): 84-93.

POO M M. Reflections on DeepSeek's Breakthrough [J]. *National Science Review*, 2025 (12.3): nwaf044.

RIZA L S, FIRDAUS Y, SUKAMTO R A, et al. Automatic generation of short-answer questions in reading comprehension using NLP and KNN[J]. *Multimedia Tools and Applications*, 2023 (82.27): 41913-41940.

SHYR C, GROUT R W, KENNEDY N, et al. Leveraging artificial intelligence to summarize abstracts in lay language for increasing research accessibility and transparency[J]. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 2024 (31.10): 2294-2303.

ZENG A, XU B, WANG B, et al. Chatglm: A family of large language models from glm-130b to glm-4 all tools[EB/OL]. (2024-07-30)[2024-12-18]. https://arxiv.org/abs/2406.12793.

ZHANG X, YAN X, YAO Z. The automatic question generation system for CET[J]. *Journal of Computer and Communications*, 2021 (9.9): 161-168.

Research on the Automatic Generation of Chinese Reading Test Questions Based on Large Language Models

WANG Hongbin, LV Haihui

Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University

Abstract

Reading tests are an important part of various Chinese language course tests. This paper explores how large language models can be utilized to automatically generate in-class test questions for Chinese reading comprehension courses, aiming to help teachers save time in question creation. The generated questions are manually evaluated based on six

中国知网　https://www.cnki.net

aspects: language fluency, language accuracy, language complexity, answer existence, question authorship, and judgment confidence. The evaluation results show no significant differences between the questions automatically generated by large language models and the real HSK reading questions in terms of language fluency, language accuracy, question complexity, answer existence, and judgment confidence. This indicates that automatic question generation using large language models is practically feasible for reading tests in international Chinese education.

Keywords

reading test; automatic question generation; HSK; large language model

作者简介

王鸿滨，北京语言大学国际中文教育研究院教授，博士生导师。主要研究方向为国际中文教育标准及分级阅读研究。

吕海辉，北京语言大学国际中文教育研究院在读博士生。主要研究方向为国际中文教育阅读测试、教学资源研究。

《领略中国——中外人文交流概览》书讯

《领略中国——中外人文交流概览》由教育部中外人文交流中心支持，北京语言大学组织编写，北京语言大学出版社出版，是一部面向外国人介绍当代中国和中华优秀传统文化的佳作。

本书以促进中外人文交流为出发点，采用权威数据，吸收前沿研究成果，从走近中国、历史文化与中国社会、中国与世界、今日中国、生活在中国、法治中国、发展的中国等七个方面介绍了中国的历史、文化和社会的发展变迁，纵向上兼顾古今，横向上覆盖多个领域，着重反映当代中国日新月异的发展变化。

本书用语幽默鲜活、简单易懂，示例具体、生动、可感，图片、音视频等资源丰富、多元，充分照顾到中文学习者的认知习惯、思维模式和语言水平，加深其对知识点的理解、记忆和吸收。

本书既可作为外国人了解中国文化的通俗读物，亦可作为中文学习者课堂学习的教材使用。全书共 32 课，课堂教学建议每课用 2 ～ 4 课时完成。教师可根据教学环节，适当安排学生走出教室，利用所学语言文化知识完成具体交际任务。

中国知网 https://www.cnki.net

国内学术汉语研究现状与展望 *

——基于主题词的文献计量分析

郭涵宁　刘文璐　大连理工大学国际教育学院

摘　要　随着来华学历留学生人数的增长，留学生对其专业学习和学术活动所需的汉语语言能力提升需求日益凸显，学术汉语研究悄然兴起。本研究采用文献计量学研究方法，对 1998 年至今 CNKI 中与学术汉语研究相关文献的主题词展开计量与可视化分析，全面梳理目前国内学术汉语在本体、二语习得以及教学三个层面的研究概貌与基本范式，考察主要研究议题，识别研究趋势，并展望未来研究方向，以期促进国内学术汉语研究纵深发展。

关键词　学术汉语　国际中文教育　文献计量分析　CiteSpace

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.005

一、引言

随着汉语全球化的快速发展和中国国际影响力的提升，学历留学生逐渐成为来华留学队伍的主体（吴勇毅，2020）。然而，学术汉语能力不足给留学生专业学习以及教师课程教学、论文指导等带来很大困扰，留学生对其专业学习所需的学术汉语语言能力提升需求日益增长。

近年来，学界已逐渐意识到学术汉语的重要性，2021 年颁布的《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025—2021）（以下简称《等级标准》）中新增高等级别（七至九级），明确将“学术研究”“专业课程”“高层次或专业话题”“研究报告”“科学技术”等关键词列入等级标准描述中（中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会，2021）。很多学者也呼吁应当开展面向高层次人才培养的学术汉语研究，如加大以学术汉语教学实践为导向的研究并成立相关教学组织以及专门的研究期刊（汲传波，2024），开展“对学术汉语本身、学术汉语习得与学术汉语运用的研究”（吴勇毅，2020），探究学术汉语能力构成、培养与评估

* 本研究为教育部中外语言交流合作中心 2020 年国际中文教育研究课题一般项目“基于教师与学生视角的来华学历留学生学术汉语需求研究”（20YH04C）与国家社科基金一般项目“基于复杂网络的汉语学习者书面语动态发展模式与交互机制研究”的阶段性成果。衷心感谢匿名审稿专家的宝贵修改意见！

中国知网　https://www.cnki.net

（吴中伟等，2017），加强学术汉语课程及教材研究（高增霞、刘福英，2016）等。目前，学术汉语因其日益增长的学习需求与应用价值，已悄然发展为国际中文教育的一个新兴研究领域。它不仅能够帮助留学生理解与掌握学术汉语写作和口语表达的惯例，以顺利应对专业学习或学术活动，还能够为现实教学提供科学指导。然而，与较为成熟的学术英语研究相比，目前学术汉语研究仍较为零散，研究主题亦尚不明晰，缺乏必要且系统的梳理与总结。

本研究正是从这一角度出发，借助文献计量学中主题词相关的研究方法与指标，对国内已有学术汉语文献进行梳理，旨在回答三个问题。第一，国内学术汉语领域有哪些主要研究议题？第二，近年来呈现出哪些研究趋势？第三，未来面向国际中文教育的学术汉语有哪些潜在的研究方向？本研究希望通过借助计量与可视化的分析手段，分析目前国内学术汉语研究进展与发展趋势，为研究者提供该领域的整体研究图景，以便更好地识别未来的研究方向。

二、研究数据与方法

2.1　研究数据

本研究分别以“学术汉语”“学术中文”“（留学生+国际学生+外国学生+汉语学习者）*论文”“（留学生+国际学生＋外国学生＋汉语学习者）* 学术”“（学术＋论文）*（汉语＋中文）”“（学术语篇＋学术篇章）*（汉语＋中文）”为检索式，在 CNKI 数据库进行主题检索，文献类型限定为学术期刊、集刊、会议论文和学位论文，时间为 1998 年至今，检索时间为 2024 年 7 月 5 日，通过筛选共获得有效文献 413 篇（含期刊论文 249 篇，学位论文 153 篇，其他类型论文 11 篇）。此外，将题目主题词增补至关键词并删除重复项，最后归一化处理相似主题词。

需要说明的是，本研究的研究数据纳入了非面向国际中文教育的汉语学术语篇相关文献（如英汉对比研究或汉语学术语篇本体研究等），主要考虑该类研究同样对学术汉语研究范式、方法或学术汉语教学研究具有重要的参考价值。此外，随着汉语作为学术语言使用范围的不断扩大，学术汉语在广义上应当包含以汉语母语者为研究对象的相关研究，这一点在学术英语研究中亦有体现（Hyland & Jiang，2021）。

2.2　分析方法与工具

本研究围绕文献主题词，采用内嵌于 CiteSpace 软件（Chen，2006）的共词分析、聚类分析、突现检测分析、词频分析、Sigma 与信息熵等多元研究方法与指标，对国内学术汉语研究展开计量与可视化分析。CiteSpace 作为文献计量学分析的主流工具，因其计算性的客观优势以及可视化的直观特征，被广泛应用于国际中文教育领域进行进展梳理、热点问题识别以及发展趋势分析（盛家宁等，2021；冯凌宇、张博宇，2024）。本研究具体分析步骤如下：第一，计算主题词信息熵以识别学术汉语领域研究新概念与新主题的变化态势；第二，构建学术汉语研究领域的主题词共现网络以识别主题词之间的联结；第三，通过词频分析和 Sigma 值计算识别关键主题词；第四，通过聚类分析识别学术汉语研究领域的整体议题结构及不同研究方向的活跃情况；第五，通过突现检测分析，识别研究趋势。本研究旨在利用以上基于主题词的多元分析方法对国内学术汉语研究现状进行计量分析并提出未来研究展望。

中国知网　https://www.cnki.net

三、研究结果

3.1　发文量与主题词信息熵分布

图 1 显示的是学术汉语自 1998 年以来的发文量与主题词信息熵年度分布，其中 2024 年数据暂不完整，未纳入年度分布趋势分析。在发文量方面，该领域研究数量总体呈上升趋势，特别是 2016 年后呈现急剧上升趋势，2017 年后文献数量开始减少，2020 年后再次开始呈现上升趋势。主题词信息熵可揭示某一研究领域中新概念的变化情况。由图 1 可知，学术汉语研究领域的主题词信息熵自 2005 年后呈现较为稳定的上升态势，即该领域不断有研究提出新概念与新主题。



图 1　学术汉语研究领域发文量与主题词信息熵年度分布

3.2　主题词共现网络整体结构与热点话题

本研究选择所有关键词与文本分析抽取的名词短语同时作为主题词（Top N%=100），构建学术汉语研究主题词共现网络（见图 2），该网络包括 870 个节点与 4043 条连线，网络密度为 0.0107。图 2 显示学术汉语研究领域研究现状呈现“一轴两翼”的研究格局，即以汉语单语研究为轴，以汉外对比研究和面向国际中文教育的学术汉语研究为两翼。其中，汉外对比研究更多集中于英汉对比视角，研究多以汉语母语者语料作为主要研究对象，而后者则为面向国际中文教育的学术汉语本体或应用研究。

除去“学术汉语”“汉语”等对揭示研究主题作用较小的主题词，关键主题词分析（见表 1）显示研究热点主要集中在基于汉语母语者语料的摘要和引言分析，以及以模糊限制语、自我指称和立场标记为主的元话语分析；面向国际中文教育的相关研究则聚焦学术汉语写作，特别是汉语国际教育硕士专业（以下简称“汉硕”）留学生的学位论文写作。

中国知网　https://www.cnki.net

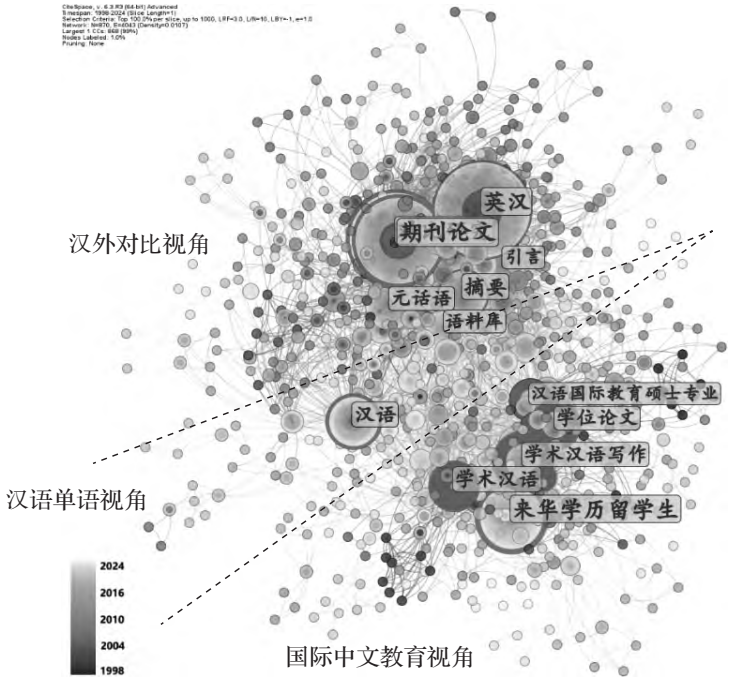


图 2　学术汉语研究领域主题词共现网络

表 1　学术汉语研究领域排名前 20 的关键主题词

序号	主题词	频次	Sigma 值	序号	主题词	频次	Sigma 值
1	英汉	150	1.37	11	模糊限制语	23	1.20
2	对比研究	145	1.86	12	汉语国际教育硕士专业	23	1.17
3	期刊论文	122	1.70	13	语料库	22	1.16
4	摘要	49	1.63	14	语言学	21	1.18
5	学术汉语	40	2.39	15	学术书评	20	1.15
6	学术汉语写作	36	2.03	16	来华留学研究生	18	1.41
7	汉语	31	1.81	17	体裁分析	18	1.17
8	元话语	31	1.16	18	自我指称语	16	1.12
9	学位论文	29	1.42	19	立场标记语	15	1.11
10	引言	26	1.14	20	学术写作	14	1.07

3.3　主要研究议题分布

为进一步探究学术汉语主要研究议题，本研究对 1998 年以来的主题词进行了聚类分析，规模最大的前 10 个聚类结果如图 3 所示，相关指标（Harmonic 均值 =0.7）显示聚类质量良好，可用于内容分析。近 3 年的聚类山峰视图（图 3）显示，来华学历留学生（#1）、汉语学习者（#2）、词表（#4）、汉语国际教育硕士专业（#7）与学术互动（#8）5 个聚类的“山峰”相对较高，说明学界对这些主题的关注度较高。结合主题词共现、关键主题词及聚类的分析结果，我们将图 3 的研究聚类进一步归纳为三个主要研究议题，即基于汉语母语者语料库的学术汉语本体研究、学习者学术汉语能力研究以及面向国际中文教育的学术汉语教学研究。

中国知网　https://www.cnki.net

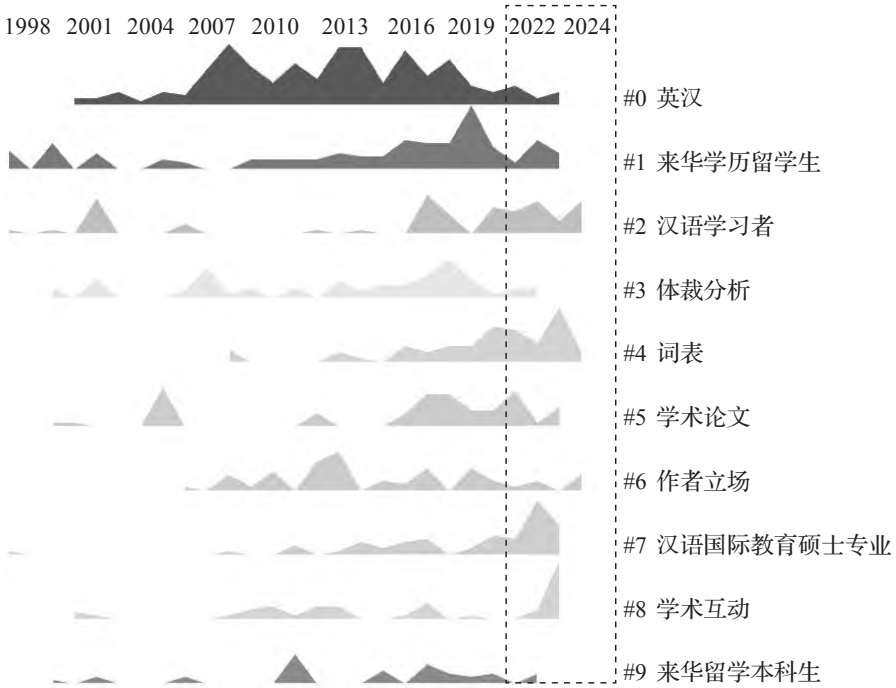


图 3　学术汉语研究主题词聚类山峰视图

3.3.1　学术汉语本体研究

基于汉语母语者语料库的学术汉语本体研究是学术汉语研究的主要研究路径之一，该议题主要包括学术汉语语言功能研究与语言特征研究两大方面。

3.3.1.1　语言功能研究

语言功能研究是学术汉语语篇分析的重要内容，主要集中在人际功能和语篇组织两个维度。人际功能研究包括作者立场评价（赵永青等，2019）、介入资源（钱家骏、穆从军，2017）、多声系统（于晖、张少杰，2021）等；语篇组织相关研究较少，包括主位—述位结构（刘科成、彭爽，2013）、学术语篇同位连接成分（唐文菊、汲传波，2023b）等。元话语作为体现语篇组织和人际互动的重要手段，成为语言功能研究的重要关注点。目前国内学术汉语元话语研究大部分从汉外对比或汉语单语视角出发，针对不同类型元话语开展了系列研究，包括特定学科元话语使用特征（郑新民、景飞龙，2017），跨学科视角的元话语使用对比（周启红、王海峰，2023），特定体裁的元话语分析（吴格奇，2010）等。总体来看，学术汉语元话语研究多聚焦互动式元话语，如模糊限制语、自我指称语以及能够标记作者立场的其他类型元话语，对引导式元话语的关注相对较少。此外，面向国际中文教育的元话语跨学科分布研究较为缺乏，而该类研究在面向各专业学历留学生的学术汉语教学中具有重要意义。

3.3.1.2　语言特征研究

首先，学术汉语词汇是语言特征视角下关注的主要议题。相关研究多面向国际中文教育，包括学术汉语词汇特征研究（张博，2022）、学术汉语词汇使用的跨学科对比（张赪等，2020）、学术汉语词表构建（李加鎏，2024）。同时，该议题还关注特定学术汉语词汇的形式与功能，如学术汉语转述动词（唐文菊、汲传波，2023c）、学术汉语连词的跨学科聚合特征分布（朱宇、胡晓丹，2021）。此外，还有研究基于语料库建设实践，分析了学术汉语口语语域的词频及语义关联特征等（韩毅、刘运同，2020）。其次，篇章结构是学术汉语语言特征研究的另一主要议题。汉语母语者学术论文的篇章结构分析多从体裁出发，基于体裁分析理论对

中国知网　https://www.cnki.net

学术论文的摘要（鞠玉梅，2004）、引言与结论（郑新民、景飞龙，2017）等的语步特征加以研究。

综上，语言特征研究多面向微观的学术汉语词汇以及宏观的篇章结构，中观层面的句法特征研究较少。此外，与学术英语相比，基于汉语母语者语料库的学术汉语语言特征研究多为静态截面的，缺乏基于大型历时语料库的研究。

3.3.2　学习者学术汉语能力研究

学习者学术汉语能力研究主要聚焦写作技能，包括学术汉语写作语言本体特征和学习者主体个体因素两个层面。

语言功能视角的研究以元话语使用特征为主，如刘弘和宋羽蕾（2018）全面考察了中外汉硕学位论文摘要写作中引导式与互动式元话语的使用，研究发现留学生的元话语使用存在表达口语化、形式单一化、语块使用不理想以及学术语体意识薄弱等问题。此外，还有少量研究关注二语者学术汉语口语语域，如连接成分的使用特征（唐文菊、汲传波，2023a），该研究虽未直接从元话语视角出发，但其研究结果对面向国际中文教育的学术汉语口语元话语教学具有重要参考价值。

语言特征视角的研究以语篇结构分析为主，吕长竑等（2022）的研究显示学习者的摘要写作语步意识薄弱，存在语步缺失、安排失衡、逻辑不清等问题；李婷和吴勇毅（2022）分析了汉硕留学生课程论文语篇修辞特点，发现学生在语篇连贯能力、论证能力、主题归纳能力等方面存在问题。词汇和句法分析方面，亓海峰等（2022）对汉语国际教育专业本科与硕士留学生学术论文摘要的词汇复杂度、语法复杂度和准确度进行了测量，并与母语者期刊论文摘要写作进行对比；吴继峰（2023）则从词汇、句法、语篇三个层面“自下而上”地对韩国学生摘要写作的语言特征进行了测量，其样本规模更大，研究对象学历层次更全面。

总之，以上研究呈现出汉语学习者学术汉语写作语言本体特征研究的三个主要路径，即汉语学习者写作文本研究、新手与专家对比研究、母语者与二语者对比研究；语料以学位论文为主，少量研究关注课程论文；研究对象主要面向汉语国际教育专业国际本科生与研究生；体裁包括引言、摘要、结论或论文全文。

此外，学习者主体的个体因素层面的研究包括留学生学术写作身份认同变化（陈钰，2015）、身份与声音发展（王梦笛、黄建滨，2021）等。总体来看，学界对学习者主体个体因素对学术汉语写作的影响研究关注较少，有待进一步加强。

3.3.3　学术汉语教学研究

随着学术汉语的提出及其教学实践的逐渐深入，近年来相关教学研究主题也逐渐丰富，主要包括宏观与微观两个视角。

宏观研究将学术汉语教学作为一个整体，探讨了基本概念（高增霞、刘福英，2016）、对各专业学历留学生学习的重要性（吴勇毅，2020）、课程体系（汲传波，2024）等，这些研究为学术汉语微观研究实践的开展提供了重要的理论支持。

微观研究侧重学术写作这一核心技能，主要集中在以下三个方面。一是学术汉语写作教学实践研究，如教学模式（郭涵宁，2016）、大语言模型的应用（李姝姝、王佳，2024）等。二是学术汉语写作学习需求分析，研究显示学生整体上对汉语论文的写作方法有着较高的需求度，写作所涉及的学术性书面表达、格式规范、篇章衔接等也是重要的学习需求（李海燕等，2020）。三是学术汉语其他技能、教学资源开发以及语言测试与评估研究。比如，阅读方面，望清华和余江英（2022）基于《等级标准》探讨了学术汉语阅读能力的构成；学术汉语能力评估方面，王佶旻（2021）提出了面向来华留学预科教育的汉语能力评估的学术汉语分量表的制定原则；学术汉语教材方面，高增霞和栗硕（2018）则围绕教材开发和编写原则等展开探讨。

综上，目前国内学术汉语教学研究在写作层面的研究成果比较丰富，而其他技能（如阅读、听力、口

中国知网 https://www.cnki.net

语）层面的研究相对较少。学术汉语作为专门用途汉语下的重要分支，其听说读写技能教学与通用汉语教学相比具有个性特征，而面向不同技能的教学并不是孤立的，如学术写作教学中所关注的元话语能力对于学术阅读理解能力的提升、学术口语表达的有序组织以及学术听力中关键信息的抓取等均具有重要作用。如何以系统观视角开展能够提升学生专业学习所需的学术汉语综合能力的教学研究是未来要解决的重要问题。

四、国内学术汉语研究趋势与未来展望

4.1　主要研究趋势

结合表 2 主题词突现检测结果（剔除“学术汉语”“学术语体”等主题揭示作用较小的词）与图 3 的研究聚类山峰视图，本研究归纳出学术汉语研究的几个主要研究趋势。

表 2　学术汉语研究领域持续突现的主题词

突现主题词	突现强度	开始年份	结束年份	突现长度
来华本科留学生	1.94	2018	2024	
学术汉语	5.66	2020	2024	
来华留学研究生	4.38	2020	2024	
学术语体	2.74	2020	2024	
汉语国际教育专业	1.56	2020	2024	
国际中文教育	1.56	2020	2024	
学术汉语写作能力	1.56	2020	2024	
汉语学术论文	1.28	2021	2024	
汉语国际教育硕士专业	3.89	2022	2024	
学位论文	3.61	2022	2024	
学术汉语写作	3.43	2022	2024	
汉语学习者	3.02	2022	2024	
学术汉语词汇	2.39	2022	2024	
词表	1.87	2022	2024	
Ken Hyland	1.06	2022	2024	
测量	1.06	2022	2024	
学科差异	1.06	2022	2024	
学术汉语口语	1.06	2022	2024	
汉语母语者	1.06	2022	2024	
发展过程	1.06	2022	2024	

首先，“一个核心”，即以面向国际中文教育的学术汉语写作研究为核心。本体层面多基于Hyland（2005：49）学术写作元话语分类框架探讨学术汉语元话语分布及特征；研究样本包括母语者汉语学术论文以及来华学历留学生学位论文，特别关注国际中文教育本科与硕士阶段。此外，面向学历留学生的学术写作教学的实证研究也是近年来学界关注的新兴主题。

中国知网　https://www.cnki.net

其次，“两个转向”，即本体层面研究转向学术汉语词汇，技能层面研究转向学术汉语口语。学术汉语词汇是导致学术写作、阅读乃至听力困难的重要因素之一，近年来学术汉语词汇研究特别是词表的构建能够为学术汉语教学内容与资源选择提供重要的依据。此外，学术汉语口语是学历留学生专业学习所需的重要技能，学界转向对该研究方向的关注体现出学术汉语研究不再局限于写作与文本，而是将其视为综合能力，关注该能力包含的其他要素。尽管学术汉语研究呈现出上述转向，但与现实的学习需求以及教学需求相比，这两方面的研究依然相对较少。

最后，“三个视角”，即对比视角、动态视角和定量视角。第一，对比视角涉及学科差异以及汉语母语者与二语者的学术文本对比，前者主要集中在英汉对比，而面向国际中文教育的研究较为缺乏；后者则更多集中在中外学生对比，缺乏专家与新手写作的对比研究，而该路径的研究对学术汉语写作教学同样具有重要意义。第二，学术汉语研究逐渐出现动态化特征，主要集中在学术汉语写作过程中的身份认同与写作能力发展变化。第三，近年来相关研究呈现以定量研究为主的新趋势，研究多为基于自建语料库或调查方法的微观研究，为学术汉语教学提供实证依据。

4.2　未来研究展望

以上研究趋势分析结果表明，国内学术汉语研究在数量和维度等方面仍有进一步拓展空间，结合前文研究结果，我们认为未来的研究可在以下几个方面纵向拓展，以丰富研究内涵。

4.2.1　加强学术汉语本体特征研究

第一，内容上加强学术汉语本体特征研究，如不同类型元话语特征、篇章模式、语言特征测量、搭配与语块等，特别是拓展基于体裁的研究，如引言、结论或方法后部分等。第二，语域上加强对学术汉语口语和书面语的兼顾。书面语语域可加强对期刊论文、专业教材等语言本体特征的研究，口语语域可围绕专家学术讲座、学术会议论文发言、优秀学位论文答辩等展开研究。第三，学科上加强学术汉语本体特征的跨学科分布研究，特别是软硬学科对比，这对面向不同专业来华学历留学生的学术汉语教学具有重要意义。第四，语料上加强共时与历时的学术汉语口语和书面语语料库建设，前者是学术汉语本体语言特征研究的重要基础，同时也可为教学实践提供素材和资源，而后者则有助于分析学术汉语话语特征发展模式与变化趋势等问题。需要指出的是，面向国际中文教育的学术汉语本体研究可参考学术英语相关研究范式，但研究应当立足汉语特征、相关理论以及教学实践，而非单纯基于学术英语的理论框架。

4.2.2　拓展学术汉语二语习得研究

一是拓展汉语学习者学术写作文本分析维度。对象上可围绕母语者与非母语者、专家与新手、不同国别、不同学科专业等维度展开对比；主题上除了进一步加强二语者学术写作语言本体特征与问题的分析，还应探索表象背后的与学习者相关的文化、社会和身份层面的问题；视角上既要关注静态的习得结果，也要关注动态的习得过程，目前的研究更多关注前者，未来的研究可在此基础上通过收集学术汉语写作过程文本，考察二语学术写作语言特征动态变化及其相互连接。

二是拓展二语者学术口语研究。未来研究可针对学习者课程论文报告、毕业答辩、小组讨论汇报等体裁展开分析，内容上可在结合口语语域的本体研究维度与成果基础上，识别学习者学术汉语口语能力特征。该方面的研究既有助于学术汉语口语教学实践，也有助于提升学习者学术汉语听力能力。

三是拓展对学习者主体的个体因素研究。学术汉语写作与口语特征受学习者不同个体因素的综合作用，识别学术汉语学习过程中的个体因素主体特征对识别该种综合作用具有重要意义。研究维度上，该类研究可开展学术汉语学习者动机、情感、认知等层面的研究；研究方法上，同样应将静态截面与动态追踪两个视角

中国知网　https://www.cnki.net

有机结合，前者可通过问卷调查与访谈在短期内收集大规模样本，呈现学习者个体因素现状概貌，后者可通过反思日志、回溯性测量与访谈等工具来动态分析个体因素的发展轨迹，以识别群体发展模式以及个体发展特征，为深度教学反思提供支持证据。

4.2.3　深化学术汉语的教学研究

一是深化学术汉语技能教学研究。未来的研究应将学术汉语教学视为不同技能有机统一的整体，也应形成本体研究与应用研究互为促进的良好生态，树立教学研究的系统观，比如如何将学术阅读与写作教学有机结合，如何利用口语教学促进学生对二语学术讲座的理解等。未来的研究还应聚焦更为微观的教学模式、教学方法、教师反馈等的实验研究与行动研究，特别是人工智能技术辅助的学术汉语写作、模拟学术演讲与对话场景等相关的教学方法研究，为学术汉语教学实践提供直观的范例。

二是深化基于需求分析与《等级标准》的学术汉语课程、测试与教材研究。未来的研究可考虑从以下三方面展开：其一，围绕学习者、教师、高校人才培养等主体的现实需求来分析学术汉语能力的构成要素，并基于《等级标准》建立分层能力指标，为课程设计提供理论依据；其二，以“测—教—学—用”的“一体化循环式”理念开展学术汉语测试与评估研究，并将测试评估结果动态反馈至教学实践，实现教学研究的闭环优化；其三，突破现有研究对写作课程的单一聚焦，加强学术汉语课程设置的顶层设计，依据《等级标准》开发技能综合化、学科分类化、水平阶梯化的配套教材，上文提到的本体研究成果可为教材编写提供参考。

三是深化学术汉语教师研究。教师不仅是学术汉语教学的实践者，还应是学术研究的重要参与者，未来可围绕学术汉语授课教师的角色、职业责任、学术素养、专业发展、教学信念等问题展开研究，促进教师在教学实践中深度反思，提升其专业发展水平。

五、结语

目前学术汉语已成为国际中文教育的新兴研究领域，发展迅速且研究主题不断丰富。根据托马斯·库恩（2012：56～65）的范式理论，研究领域形成并发展的重要因素为“危机”的产生，而驱动学术汉语研究领域不断增长的动力主要来源于学历留学生数量的不断增长，专业学习所面临学术任务的复杂性，及其所带来的学术汉语需求的攀升，从而催生了多元研究议题。与此同时，目前国内学术汉语研究仍面临一些挑战，其中包括理论研究缺乏系统性、应用研究深度不足、研究体系尚未完善等。因此，未来的学术汉语研究应着力于理论与实践的结合，特别是建立基于学生需求与教学实践的本土学术汉语理论框架，同时加强跨学科合作，对学术汉语进行多视角创新性探索，以增强汉语作为学术语言的影响力。

参考文献

陈钰 . 第二语言学习者在汉语学术写作中的身份认同发展 [D]. 上海：华东师范大学，2015.

冯凌宇，张博宇 . 国际中文词汇教学研究热点和趋势——基于 CiteSpace 的文献计量分析（2000—2022）[J]. 国际汉语教学研究，2024（1）：42-50.

高增霞，栗硕 . 学术汉语写作教材建设刍议 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2018（6）：12-21.

高增霞，刘福英 . 论学术汉语在对外汉语教学中的重要性 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2016（2）：44-51.

郭涵宁 . 留学生本科毕业论文写作课教学模式探讨 [J]. 国际汉语教学研究，2016（4）：44-52.

中国知网　https://www.cnki.net

韩毅，刘运同 . 汉语学术口语语料库的创建与应用研究 [J]. 语料库语言学，2020（2）：70-82.

汲传波 . 学术汉语教学的内涵界定及课程体系优化 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024（1）：56-66.

鞠玉梅 . 体裁分析与英汉学术论文摘要语篇 [J]. 外语教学，2004（2）：32-36.

李海燕，张文贤，辛平 . 本科留学生学术汉语写作课需求调查与课程建设——以北京大学本科留学生学术汉语写作通选课为例 [J]. 国际汉语教育（中英文），2020（1）：51-60.

李加鎏 . 汉语学术词表的构建及应用 [J]. 世界汉语教学，2024（8）：395-406.

李姝姝，王佳 . ChatGPT 在学术汉语写作教学中的应用探讨 [J]. 海南师范大学学报（社会科学版），2024（2）：71-78.

李婷，吴勇毅 . 基于修辞结构理论的汉语国际教育专业留学生学术论文语篇结构研究 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2022（2）：16-23.

刘弘，宋羽蕾 . 中外汉语国际教育硕士学位论文摘要元话语使用对比分析 [J]. 国际汉语教育（中英文），2018（2）：41-53.

刘科成，彭爽 . 汉语学术论文摘要中的主述结构研究 [J]. 东北师大学报（哲学社会科学版），2013（1）：230-232.

吕长竑，钟珍，胡思颖，等 . 汉语二语学术写作语步结构分析：以来华留学生硕士学位论文摘要为例 [J]. 第二语言学习研究，2022（2）：92-109.

亓海峰，丁安琪，张艳莉 . 汉语二语学习者学术汉语写作能力研究 [J]. 四川师范大学学报（社会科学版），2022（1）：138-146.

钱家骏，穆从军 . 跨语言学术交际的主体间性——英汉学术期刊论文引言语篇模式与介入资源对比 [J]. 西安外国语大学学报，2017（4）：13-17.

盛家宁，张了原，冯丽萍 . 基于文献数据可视化技术的国内外三语习得研究分析 [J]. 国际汉语教学研究，2021（4）：28-43.

唐文菊，汲传波 . 二语学习者汉语学术口语中连接成分使用研究 [J]. 国际汉语教学研究，2023a（1）：85-96.

唐文菊，汲传波 . 汉语学术语篇与通用语篇同位连接成分的使用差异 [J]. 语言文字应用，2023b（2）：69-78.

唐文菊，汲传波 . 应用语言学汉语学术论文转述动词初探 [J]. 语文学刊，2023c（1）：20-29.

托马斯·库恩 . 科学革命的结构 [M]. 金吾伦，胡新和，译 . 北京：北京大学出版社，2012.

王佶旻 . 来华留学预科教育的汉语能力标准 [J]. 语言教学与研究，2021（2）：26-34.

王梦笛，黄建滨 . 留学生汉语学术写作中的身份与声音发展叙事研究——以一名俄罗斯研究生为个案 [J]. 汉语国际教育学报，2021（2）：143-164.

望清华，余江英 . 基于新《标准》高等 HSK 学术阅读能力的测量要素及其题型设计 [J]. 昭通学院学报，2022（4）：62-70.

吴格奇 . 英汉研究论文结论部分作者立场标记语对比研究 [J]. 西安外国语大学学报，2010（4）：46-50.

吴继峰 . 汉语二语者学术汉语写作语言特征测量研究 [J]. 语言文字应用，2023（3）：51-61.

吴勇毅 . 国际中文教育“十四五”展望 [J]. 国际汉语教学研究，2020（4）：9-15.

吴中伟，耿直，徐婷婷 . 汉语教材建设的发展趋势和相关理论问题 [J]. 国际汉语教育（中英文），2017（1）：15-19.

于晖，张少杰 . 汉语学术语篇的多声系统探究 [J]. 当代修辞学，2021（6）：49-59.

张博 . 学术汉语词汇的主要特点及教学策略 [J]. 世界汉语教学，2022（4）：517-530.

张赫，李加鎏，申盛夏 . 学术汉语的词汇使用特征研究 [J]. 语言教学与研究，2020（6）：19-27.

赵永青，薛舒云，邓耀臣，等 . 同一期刊论文英汉摘要作者立场信息一致性研究 [J]. 解放军外国语学院学报，2019（3）：73-81.

中国知网 https://www.cnki.net

郑新民，景飞龙 . 我国外语类学术期刊实证研究论文首尾呼应效果探析——体裁分析和元话语研究的视角 [J]. 外语与外语教学，2017（4）：42-51.

中华人民共和国教育部，国家语言文字工作委员会 . 国际中文教育中文水平等级标准（GF 0025—2021）[S]. 北京：北京语言大学出版社，2021.

周启红，王海峰 . 学术汉语中自我提及语的学科分布考察 [J]. 当代修辞学，2023（2）：83-93.

朱宇，胡晓丹 . 汉语连词在不同学术语域的聚合：多维度定量分析 [J]. 语言教学与研究，2021（2）：57-69.

CHEN C. CiteSpace II: Detecting and visualizing emerging trends and transient patterns in scientific literature[J]. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2006(3): 359-377.

HYLAND K. *Metadiscourse exploring interaction in writing*[M]. London: Bloomsbury Academic Press, 2005.

HYLAND K，JIANG F. A bibliometric study of EAP research: who is doing what, where and when?[J]. *Journal of English for Academic Purposes*, 2021(49): 1-12.

The Current Status and Prospects of Chinese for Academic Purposes in China:
A Bibliometric Analysis Based on Topic Terms

GUO Hanning , LIU Wenlu

School of International Education, Dalian University of Technology

Abstract

With the increasing number of international degree-seeking students in China, the demand for improving their Chinese language proficiency for academic and professional purposes has become increasingly prominent. In response, the research field of Chinese for Academic Purposes (CAP) has gradually emerged. This paper employs bibliometric analysis to examine the literature related to CAP published in CNKI from 1998 to the present. It aims to provide a comprehensive review of the research landscape and fundamental paradigms of CAP, focusing on its theoretical foundations, second language acquisition, and teaching approaches. This paper also identifies key research topics, analyzes research trends, and explores future directions for the development of CAP research in China.

Keywords

Chinese for Academic Purpose; international Chinese language education; bibliometric analysis; CiteSpace

作者简介

郭涵宁，大连理工大学国际教育学院副教授，博士。主要研究方向为学术汉语、汉语二语习得、文献计量学、复杂网络分析。

刘文璐，大连理工大学国际教育学院在读硕士生。主要研究方向为学术汉语、二语动机。

中国知网　https://www.cnki.net

美国在线中文教学应用程序使用情况调查研究*

郑　莹　西华大学文学与新闻传播学院　华东师范大学国际汉语文化学院
叶　军　华东师范大学国际汉语文化学院

摘　要　美国中文教师使用的在线应用程序对国际中文在线教学具有较大的调研意义和借鉴价值。研究发现，美国中文教学中广泛使用的在线程序具有便捷高效的实时互动、游戏化操练、有效的同伴交互、创设在线语言学习语境的特点。针对一线教师的在线教学，本文认为，教师需选择支持在线学习共同体构建和持续发展的在线程序，关注在线或混合式教学的情境设置，采用教育游戏进行操练和测试，协同各方输出丰富实用的在线教学资源。

关键词　在线教学　在线互动　应用程序　教学资源　美国
DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.006

一、引言

在线教育在应对突发公共卫生事件时确保了教育活动的连续性和稳定性，也进一步促进了后疫情时代教学模式的变革。技术应用已成为汉语教学的基本特征，正全面支撑汉语教学设计，正与汉语教学深度融合（郑艳群，2019）。国际中文教师应增强信息技术素养，善用科技手段加强线上线下协同互动，促使语言习得的发生。本研究着眼于在线程序，而美国国际中文教学中使用的在线程序具有较高的调研意义和借鉴价值。首先，美国在技术领域具有领先优势，其教育技术也集成了先进的教学理念和技术，如人工智能、大数据分析和自适应学习技术等，体现在线上教学工具和平台方面，可为国际中文教育技术发展提供参考和启示。其次，美国在网络工具和在线平台的开发上起步较早，积累了丰富的经验。汉语教学中首次使用计算机辅助教学的程序是由郑锦全于 1972 年开发的 PLATO（Programmed Logic for Automatic Teaching Operations），这是一个在大型计算机上运行的“教学运营”系统，可实现在字典中查找生词，在计算机屏幕上显示汉语语音的视觉提示，测试阅读理解并针对回答提供即时反馈，跟踪学生阅读材料的使用情况，包括阅读文本的次数、字典的使用频率以及学生回答的正确率（Da & Zheng，2018：432）。之后，计算机辅助汉语教学随着信息技术的发展不断更新。与国内在疫情防控期间开始大规模实施在线教学不同，美国在疫情暴发之前就已有较为

* 本文为教育部中外语言交流合作中心 2023 年国际中文教育研究课题（23YH51C）“国际中文语言文化教学资源建设及策略对比研究”的研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

成熟的在线教学体系。美国的在线教育致力于通过技术解决教育资源不均等问题，如通过在线课程为偏远地区学生提供高质量的教育资源，同时也更多地强调个性化学习，使用在线应用程序开展差异化教学。美国在线上教学方面积累了丰富的实践经验。通过调研美国在线应用程序在教学中的使用，可开阔国际中文教师的工具应用和教学设计思路，有助于提升国内混合式教学和在线教学的质量，促进教师在实际教学中更好地选择和运用合适的技术工具，提高教学效率和互动效果，同时也为国内教学模式的创新提供参考和启示。

本研究以美国为调研场域，通过调查问卷和访谈的形式，主要考察以下两方面的问题：（1）美国中文教师在线程序使用情况和教师们对在线程序教学效果的总体评价；（2）恢复线下教学后美国中文教师继续使用的在线程序种类、使用频率以及这些程序所具有的特点。同时，本研究收集了美国中文教师积累的使用网络工具组织教学的经验，并对国际中文教师使用在线程序设计教学提出建议。

二、研究设计

2.1 研究对象

本研究的调查对象为在美国从事中文教学的在职教师，填写问卷的教师来自全美 32 个州，共 106 人，包含不同学段的教师，既有在线教学的专家，也包括不太擅长技术操作的年长教师，年龄层分布均匀，基本可以代表美国中文教师在线教学的普遍情况。教师背景信息的调查内容主要包括年龄、教龄、教学的学段、个人对教学模式的喜好四个方面，具体数据详见表 1。

表 1 受访教师的背景信息

基本信息	类别	人数	百分比	基本信息	类别	人数	百分比
年龄	20 ～ 29 岁	9	8.49%	教学的学段	幼儿	5	4.72%
	30 ～ 39 岁	38	35.85%		小学	20	18.87%
	40 ～ 49 岁	32	30.19%		初中	28	26.42%
	50 岁以上	27	25.47%		高中	50	47.17%
教龄	5 年以下	23	21.69%		大学及以上	43	40.57%
	5 ～ 10 年	31	29.26%	个人对教学模式的喜好	线上教学	11	10.38%
	11 ～ 15 年	32	30.19%		传统课堂教学	62	58.49%
	16 ～ 20 年	10	9.43%		“线上 + 线下”混合式教学	33	31.13%
	20 年以上	10	9.43%				

本次调查结果显示，年龄在 30 ～ 39 岁的教师最多，占 35.85%；其次是 40 ～ 49 岁的教师，占 30.19%；50 岁以上的教师也较多，占 25.47%；20 ～ 29 岁的年轻教师较少，仅占 8.49%。教龄分布显示，5 年以下的新教师占 21.69%，而 5 ～ 10 年、11 ～ 15 年以及 16 ～ 20 年的教师分别占 29.26%、30.19% 和 9.43%，拥有 20 年以上教龄的教师占 9.43%。教学的学段方面（有的教师所教学段不只一个），高中教师最多，占 47.17%；其次是大学及其以上教师，占 40.57%；初中和小学教师分别占 26.42% 和 18.87%；幼儿教师最少，仅占 4.72%。

中国知网 https://www.cnki.net

2.2　问卷结构

本研究设计的调查问卷共 30 题，包含 5 个部分，分别是：教师教学情况的背景信息和对在线教学的总体看法、教师感知的线上与线下教学的差异、在线应用程序的使用情况及对其教学效果的总体评价、线下教学中使用的在线程序及其使用频率、对网络工具互动的印象和建议。问卷设计时广泛咨询了在线中文教学领域的专家，并结合本研究的具体情况对问卷进行了修改。

2.3　问卷的发放和回收

研究团队联系在美国任教的中文教师，邀请他们协助分发问卷。问卷海报和链接通过微信和邮件在 2022 年 11—12 月发放，并于 2023 年 4 月进行了一轮补发，共收到 165 份作答问卷，其中全部完成问卷的人数为 87 人。本研究选择了 106 份完成度在 68% 以上的问卷作为基础数据。

三、结果与分析

3.1　教师对线上教学的总体看法

目前美国通行的三种教学模式分别是线上教学、传统课堂教学和“线上 + 线下”混合式教学。美国中文教师对三种教学模式的效果评价差异较大，如图 1 所示。

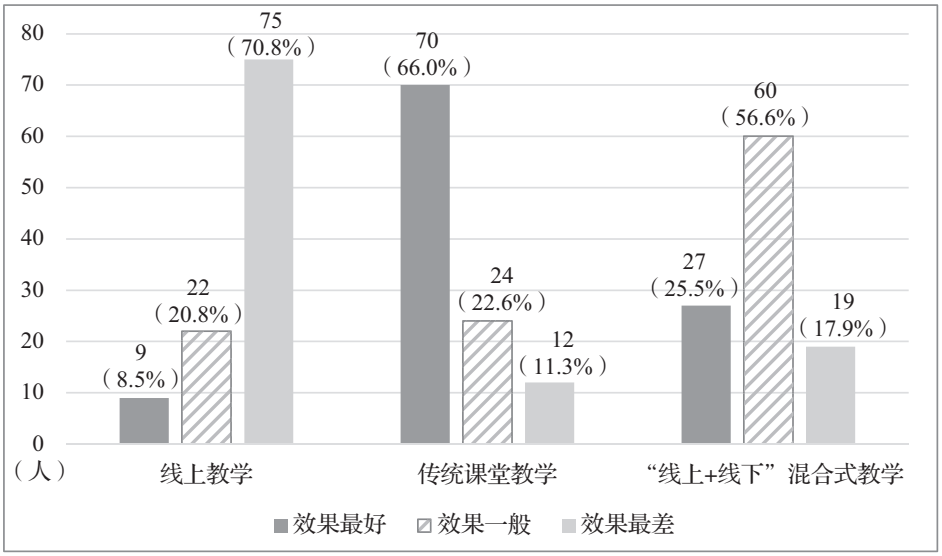


图 1　美国中文教师对不同教学模式的教学效果评价排序

由图 1 可知，70 名教师（66.0%）认为传统课堂教学模式教学效果最好，27 名教师（25.5%）认为“线上 + 线下”混合式教学模式教学效果最好，仅 9 名教师（8.5%）认为线上教学效果最好，75 名教师（70.8%）认为线上教学效果最差。

3.2　教师感知的线上教学与线下教学的差异

问卷中有教师关于线上线下汉语课堂差异的自评，旨在揭示在线课堂相对于传统课堂所具有的优势，以及教师在适应这种新型教学环境时面临的困难和需求。题目涉及教师线上教学行为、教师线上教学心理感

中国知网　https://www.cnki.net

知、教师线上工具准备和操作、教师感知的学生线上学习行为四个维度，具体题目如“我在上线上课时更注意口头表达和课堂指令的精准性”“线上课我采用更多的网络程序和工具让课堂形式更丰富，直播课的游戏更多样有趣”等 15 个题目。题目使用了李克特五级量表，其中 1 表示“很不符合”，5 表示“非常符合”。在线教学行为方面，教师线上教学时更注意口头表达和课堂指令的精准性，更注意教学 PPT 的处理和在线程序使用。由于在线教学的情境相对单一，教师讲授的内容主要是来自 PPT 并结合网络工具进行操练，教师注重使用不同的应用程序让课堂形式更丰富、练习方式更多样有趣。但由于空间的隔离，教师不能随时监控学生的学习状态，不清楚学生的困难和问题。在心理感知方面，教师能较好地调节心理状态以适应在线教学模式，能激发学生学习动机和创造力，但明显感到线上课的学习氛围不如线下课。在线上课备课和技术操作方面，大部分教师愿意学习新的在线程序和工具，但也感到增加了工作量。关于学生在线学习行为表现，教师们认为，线上课的学习节奏和学习效果不如线下课，线上课使用的电子产品操作更复杂，有时学生可能不知道怎么使用这些程序，需要适应。此外，学生对某个游戏或程序的好恶对课堂参与的影响不明显，学生能够较好地调节心理状态以适应在线教学模式。

3.3 教师在线应用程序使用情况及对其教学效果的总体评价

本次调查涉及的应用程序分为六类，分别是实时直播平台、教学管理平台、内容展示（Slides 和视频）与互动平台、游戏类练习程序、故事书制作程序和 3D 实境类平台（Tseng & Gao，2021）。调查结果显示：（1）实时直播平台方面，98.9% 的教师使用过 Zoom，30.2% 的教师使用过 Google Meet，17.0% 的教师使用过 Microsoft Teams；（2）教学管理平台方面，使用人数最多的是 Canvas（56.7%），生生互动程序使用人数由高到低排序分别是 Padlet（64.2%）、Flipgrid（57.5%）和 Google Jamboard（56.6%）；（3）课程内容展示（Slides）平台上，39.6% 的教师使用过 Nearpod，29.2% 的教师使用过 Pear Deck，32.1% 的教师没有使用过此类平台；（4）课程内容展示（视频）平台上，57.5% 的教师使用过 Edpuzzle，8.5% 的教师使用过 Playposit，26.4% 的教师没有使用过此类平台；（5）游戏类练习程序上，84.9% 的教师使用过 Quizlet 和 Kahoot!，其他的游戏类练习程序包括 Gimkit（45.3%）和 Blooket（39.6%）；（6）3D 实境类平台上，70.8% 的教师没有使用过，20.8% 的教师使用过 Nearpod 3D/Nearpod VR Fieldtrip。

表 2 是美国中文教师对在线应用程序教学效果的总体评价。教师对在线应用程序的总体评价采用李克特五级量表，1 表示“很不好”，5 表示“很好”。

表 2 美国中文教师对在线应用程序教学效果的总体评价

程序名	平均分	标准差	使用比率	程序名	平均分	标准差	使用比率
Kahoot!	4.17	0.86	92%	Playposit	4.00	0.82	31%
Quizlet	4.32	0.83	94%	Storyjumper	4.44	0.74	45%
Gimkit	4.32	0.85	56%	Bookcreater	4.39	0.87	43%
Blooket	4.27	0.91	49%	Google Jamboard	4.46	0.67	66%
Nearpod	4.35	0.77	54%	Padlet	4.45	0.74	81%
Pear Deck	4.08	0.85	52%	Flipgrid	4.37	0.82	68%
Edpuzzle	4.28	0.75	67%	Canvas	4.38	0.86	53%

由表 2 可知，在线应用程序平均得分普遍较高，表明美国中文教师对这些在线程序的教学效果整体

中国知网 https://www.cnki.net

上比较满意。教师们针对在线程序的总体教学效果评分最高的前 5 个分别是 Google Jamboard、Padlet、Storyjumper、Bookcreater 和 Canvas。Google Jamboard 显示出最低的标准差，意味着用户评价一致性较高。从使用比率上看，Quizlet、Kahoot!、Padlet、Flipgrid、Edpuzzle 的使用最为广泛，具有较高的普及率。具体来看，在 14 个程序中，Google Jamboard 的平均分最高（4.46），标准差最低（0.67），表明教师对其效果最满意，评价相对一致。之后是 Padlet，平均分为 4.45，标准差为 0.74。Storyjumper 也显示出较高的满意度，平均分为 4.44，标准差为 0.74。相比之下，Playposit 的平均分为 4.00，是所有程序中得分最低的，使用比率也是最低的，表明其满意度和普及率相对较低。使用比率最高的两个是词汇练习程序 Quizlet 和 Kahoot!，Quizlet 的平均分为 4.32，评分相对较高，显示出该程序具有较高的普及率和较好的满意度。

3.4　线下教学中使用的在线程序及其使用频率

表 3 统计了恢复线下教学后美国中文教师继续使用的在线程序及其使用频率，这些在线程序对技术赋能国际中文教育、探究线上线下深度融合具有重要意义。异步在线学习和操练的方式作为线下面对面课堂的补充，可增加学生的学习时长，促进练习和深度反思，同时在课后与教师和同学互相连接，加强学习投入与互动，有助于提高学习效果。

表 3　美国中文教师线下教学中使用的在线程序及其使用频率

程序名	没有用过	每学期 1 ～ 2 次	每月 1 次	每月 2 ～ 3 次	每月 4 次及以上	使用比率
Kahoot!	23	28	22	15	8	76%
Quizlet	16	11	13	24	32	83%
Gimkit	52	8	8	10	18	46%
Blooket	55	8	8	10	15	43%
Nearpod	60	16	8	5	7	38%
Pear Deck	64	19	5	2	6	33%
Edpuzzle	48	17	14	8	9	50%
Playposit	78	9	3	2	4	19%
Storyjumper	64	15	9	4	4	33%
Bookcreater	68	13	11	2	2	29%
Google Jamboard	42	21	12	9	12	56%
Padlet	34	20	17	12	13	65%
Flipgrid	45	17	19	6	9	53%
Canvas	43	11	4	2	36	55%

由表 3 可知，线下教学中使用的程序按使用比率由高到低排在前 5 位的分别是 Quizlet、Kahoot!、Padlet、Google Jamboard 和 Canvas。使用频率在每月 4 次及以上的程序排序前 5 位的分别是 Canvas、Quizlet、Gimkit、Blooket 和 Padlet。Playposit 在线下教学中未使用者人次最多，大部分教师没有使用过该程序，而 Quizlet、Canvas 和 Padlet 在使用比率和使用次数上均表现突出。

中国知网 https://www.cnki.net

3.5 美国中文教师对在线教学的建议

问卷最后请教师们提出针对在线程序组织教学活动时的建议，主要包括以下几方面：

（1）明确教学目标。教师应明确教学目标，在使用在线程序时保持目标导向，确保工具的使用能够达到预期的教学效果，不能因为过于注重在线应用程序的丰富性和在线活动的趣味性，而忽视了活动本身的教学意义。

（2）注重教学内容与形式的平衡。教师应精简并高效使用在线程序。教学中使用过多的平台和程序会导致学生额外的认知负荷，也会因不同平台之间的切换而造成时间的浪费。教师应注重教学内容的深度和实用性，避免过度依赖花哨的技术手段。

（3）重视学生参与和反馈。教师的在线教学应以学生为中心，要关注学生的行为和反应，根据学生的反馈和需求调整教学策略，设计差异化的在线活动。在线教学中学生更容易走神，可通过授权学生操作，使其积极参与教学过程，例如让学生设计部分评估题目或参与教学内容的构建，以提高其参与度。

（4）设计具有创新性与多样性的教学活动。教师应设计多样化和有创意的在线教学活动，如游戏化学习、角色扮演等，以增强在线学习的趣味性和互动性。教师应在正式教学前熟悉相关技术，通过演练和准备备用方案应对实际教学中可能出现的技术问题。

（5）考虑学生的经济状况及数据安全。教师应照顾到经济条件不佳、网速不佳或设备较少的学生，保证每一位学生都能参与网络学习的各个环节，并注意数据安全和保护学生隐私。

以上建议为教师使用在线应用程序提供了实用的经验指导。

四、美国在线中文教学应用程序特点分析及使用建议

4.1 美国中文教师推荐的在线应用程序的特点和启示

美国中文教师线下教学使用比率超过 40% 的在线应用程序见表 4。

表 4 美国中文教师线下教学使用比率超过 40% 的在线应用程序

程序名	类型	使用比率	社群属性
Quizlet	词汇 / 语法练习游戏	83%	是
Kahoot!	词汇 / 语法练习游戏	76%	是
Padlet	海报墙（白板）	65%	是
Google Jamboard	交互式白板	56%	是
Canvas	教学管理平台	55%	否（但经教师同意之后可以看到其他同学的作业并评论回复）
Flipgrid	视频类	53%	是
Edpuzzle	视频类	50%	否
Gimkit	词汇 / 语法练习游戏	46%	是
Blooket	词汇 / 语法练习游戏	43%	是

由表 4 可知，美国中文教师线下教学中使用比率排在前 5 位的在线程序分别是 Quizlet、Kahoot!、Padlet、Google Jamboard 和 Canvas，这几个程序的类型多是游戏化练习类程序和交互式白板。这些程序具有如下特点。

中国知网 https://www.cnki.net

第一，便捷高效的实时互动。交互式白板 Google Jamboard 支持实时协作和分享，同时具有画图、文字、便利贴、导入图片或 pdf 文件等基本功能，可实现词汇和语法的配对游戏，学生可在文字或图片上使用注释工具进行标注，可制作互动时间轴、概念图、思维导图等，教师可进行即时反馈和评估。Google Jamboard 功能实用，教师和学生便于操作，可实现即时师生互动、生生互动，也可团队合作完成任务，因此受到了广泛好评。

第二，游戏化操练。游戏教学区别于传统教学，对学生具有很大的吸引力。使用比率最高的词汇 / 语法练习游戏反映了游戏化在操练生词和语言点上的实用性。语言学习包含相当大比例的记忆任务，特别是在词汇和语法方面，需要反复地操练。学生容易对重复单调的操练方式感到厌倦，进而放弃学习，有效的记忆和练习策略对于语言学习者来说至关重要。此类在线程序可操练词汇、语法，注重词汇的复现率以强化记忆，或通过回答问题检测学生对目标知识点的理解和掌握。Gimkit 和 Blooket 还具有游戏化设计，如 Gimkit 定期增加季节性游戏模式，通过增加游戏模式和设置情节让学生保持对练习的热情。教育游戏的设计可吸引学生注意，练习可提供即时反馈，学生通过教育游戏得到正面、积极的反馈，提升获得感，保证自主性和控制感，有利于保持并提升自我效能感。

第三，有效的在线同伴交互。受欢迎的在线程序不仅具有制作精良的用户界面和令人满意的用户体验，而且可实现同学间合作、竞争与互助等不同类型的同伴互动。Kahoot! 结合视频练习可以设置为全班参与的小组竞赛。受访教师表示，Gimkit 和 Blooket 由于具有游戏的不确定性，对中小学中文学习者而言，操练效果好于 Kahoot! 和 Quizlet。Kahoot! 和 Quizlet 主要是给学生提供即时反馈和积分，获胜的往往是学习好的学生，而 Gimkit 和 Blooket 通过组队的形式和游戏化设计，使得语言水平一般的学生也有机会赢得游戏，因此可激发不同水平学生练习中文的积极性，更好地调动整个班级长期坚持练习。

第四，在线语言学习语境的创设。通过视频可在一定程度上还原真实情境，现有的新技术如沉浸式 VR 技术可通过虚拟设置还原真实情境，有利于提高学生的专注度。在线故事书制作程序 Storyjumper 和 Bookcreater 则通过学生自行设计故事情节创设语境。这类程序为制作电子书的程序，教师们常在小结或期末让学生做一本电子书作为作业用于展示，并可实现一定的人际互动，虽使用频率不高，但教师满意度较好（排名第 3 和第 4）。常用的教学设置，如用所学的中文讲一个故事，可通过故事的情节展开语境，在句子或对话中使用新词汇和语法点，这种在语境中练习词汇和语法点的策略比孤立的记忆策略更有效。每个新词都是故事中的一个元素，通过使用这类程序让语言学习更加有趣，也让学生学会在语境中使用目标语言点。

4.2　国际中文教师使用在线应用程序的对策和建议

结合以上对美国中文教师的问卷调查和访谈结果，我们认为新技术给一线教师带来了新的挑战和学习的机会，在线程序应为国际中文教师所熟悉、所运用，中文教师应该能基于在线程序进行有效的教学设计。

4.2.1　选择支持在线学习共同体构建和持续发展的在线程序

在线学习平台、应用程序及学习管理系统是实现在线互动的基础，教学中选择的在线平台需具有多种交互功能，并支持不同模态的传播。郑艳群（2018）谈到，以往的教学系统缺少学习分析数据，导致教学软件系统的设计无所适从，交互和反馈功能开发也无从参照，因而无法具体地将学习过程控制的方法应用于实际的教学，也就无法产生理论上应有的学习绩效。而在我们的调研中发现，随着技术的进步，美国在线中文教学中使用的应用程序无论是学习分析数据还是交互和反馈功能都得到了较好的提升。调查中受欢迎的程序和平台均具有社群功能，并设置了与其他软件平台的分享接口，实现了师生认知、人际和情感的互动，促进了在线学习共同体的交流与合作，有利于在线学习共同体的构建和持续发展。

中国知网 https://www.cnki.net

4.2.2 关注在线或混合式教学的情境设置

教师在教学中设置丰富的情境线索，或把在线部分作为线下教学的补充，给学生真实场景的代入感，在线平台和程序应满足语言功能和情境设置的需求。游戏中的故事情节有助于创设语言使用的情境。此外，教师可通过在线平台完成任务，也可模拟真实情境进行操练。现有的在线教学设计，如弗吉尼亚大学曾妙芬教授团队的教学设计“大兴机场一日游”“美国学生到北京旅行之前在网上预订酒店的选择”等等[①]，均结合一定的虚拟设置和真实场景，中文难度的设置符合学生水平，让学生通过观看在线视频、使用国内旅行 APP 等在线程序，模拟真实情境，为完成交际任务使用中文。词汇 / 语法练习游戏、交互式白板、教学管理平台和互动视频是教师们在线下教学中使用比率最高的程序功能，这些功能也是未来自主平台开发中需要重点考虑的，其中词汇 / 语法练习游戏、交互式白板和互动视频均可设计一定的故事情节和在线情境，无论是程序的功能设置还是界面交互设计，都应该简便、美观、利于操作。

4.2.3 采用教育游戏进行操练和测试

美国中文教师线下教学中使用比率最高的应用程序是词汇 / 语法练习游戏类程序。教师在日常中文教学中，通过在线教育游戏让学生持续操练需要记忆的生词、语言点，促进心流体验（flow experience），同时可采用合作和组队的方式，推动同伴互动和协作。学生在线学习时专注力会下降，不易沉浸在学习的心流体验当中。“心流”是由 Csikszentmihalyi 于 1975 年提出的概念，指一种高学习投入的状态，其特点是同时体验到专注、兴趣和享受，这种体验本身就是对学习行为的正面反馈，有利于强化学习行为。普通的线上环境沉浸感较低，教师在设计教学环节时应注意及时切换教学形式，使用不同的教学策略和在线组织形式，协助学生创造“心流”。“心流”的要素包括：（1）具有挑战性，并可完成；（2）全神贯注，知行合一；（3）明确的目标；（4）即时反馈；（5）深入的行动；（6）自我控制感；（7）进入“忘我”状态；（8）时间扭曲（Csikszentmihalyi，2008：49）。Jin（2011）研究发现，电子游戏由于目标明确、即时反馈和具有挑战性，有助于激发“心流”状态。玩电子游戏时，多巴胺回路被激活，而多巴胺回路的激活与快速学习相关，电子游戏有助于激活大脑警觉系统，也能调动大脑的社会感知功能（斯坦尼斯拉斯·迪昂，2023：158 ～ 159）。尚俊杰（2016）认为教师应融合认知规律、学习过程与游戏媒体以创造更高效的学习环境，建议将游戏思维和游戏精神融入日常的学习活动中，让学习过程变得更加愉悦、科学和高效。

4.2.4 协同各方输出丰富实用的在线教学资源

丰富的在线资源可为教师提供多样化的教学材料，教师可根据学生不同的中文水平，自制教学材料，或在网站上搜索适宜教学的真实语料，以满足学生个性化、差异化的学习需求。为此，同行之间可多交流分享、互通有无。刘颖滨（2024）谈到，Quizlet 和 Kahoot! 等线上学习系统依靠用户来产生学习内容，其内容的权威性和功能的可扩展性仍有欠缺。我们在调研时发现，美国中文教师把自己制作的 Quizlet 词卡分享给同行直接使用，其他教师就不用花费大量时间制作教学材料。易得的教学资源和便利的分享功能也是 Quizlet 使用广泛、深受美国中文教师欢迎的重要原因。出版社可以把配套教材的生词做成 Quizlet 词卡，方便教师直接导入 Gimkit 或 Blooket 进行游戏化操练，既保证了内容的准确性和权威性，也为教师提供了教学资源的支持。实现不同软件、平台之间的接口和分享功能需要多方协同与支持。可供分享的教学资源包括教案、教学材料、研究文献和专业发展课程等内容。教师通过接触和使用多样化的教学资源，在不断更新教学策略和教学设计理念的同时，适应教育改革和技术进步的现实需要。

① 曾妙芬教授任务教学课程设计详见 https://pressbooks.library.virginia.edu/nehcourse/。

中国知网 https://www.cnki.net

五、结语

从世界范围来看，随着信息技术的革新，教育技术和教学模式不断变化发展，语言教育与科技元素相结合的具体形态不断创新。不可否认，人工智能已成为变革未来教育的关键技术（徐娟、马瑞祾，2023）。技术和网络工具的更新迭代非常迅速，给教师们带来额外的压力和工作量，而蕴藏在科技背后的教学设计理念决定了教师如何选择实现教学目标的工具和路径。李泉（2020）指出，课堂教学不应继续走传统的套路，而应考虑如何引进线上教学的一些理念和做法，探索如何基于线上教学的特点和经验拓展和延伸线下课堂教学的空间和内容。在线教学因其灵活性和自主性，推动教学模式不断创新，这有助于教师探究线上和线下的融合与协同，也有助于教师更新其教学观念，反思个人的教学方法，并设计出符合时代发展的教学方案，从而提升国际中文教学的整体质量。

参考文献

李泉 . 2020：国际中文教育转型之元年 [J]. 海外华文教育，2020（3）：3-10.

刘颖滨 . 基于工程化理念的国际中文智慧教学系统研发——以北京语言大学国际中文智慧教学系统为例 [J]. 国际汉语教学研究，2024（3）：45-53.

尚俊杰 . 游戏化学习的价值及未来发展趋势 [J]. 上海教育，2016（35）：45-47.

斯坦尼斯拉斯·迪昂 . 精准学习 [M]. 周加仙，等译 . 杭州：浙江教育出版社，2023.

徐娟，马瑞祾 . ChatGPT 浪潮下国际中文教育的技术变革 [J]. 国际汉语教学研究，2023（2）：41-52.

郑艳群 . 汉语教学资源研究的新进展与新认识 [J]. 语言文字应用，2018（3）：106-113.

郑艳群 . 汉语教学 70 年——教育技术的影响及作用 [J]. 国际汉语教学研究，2019（4）：69-76.

CSIKSZENTMIHALYI M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience (P.S.)* [M]. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2008.

DA J, ZHENG Y. Technology and the teaching and learning of Chinese as a foreign language [G]. In: KE C. *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition.* New York: Routledge, 2018: 432-447.

JIN S A. "I Feel Present. Therefore, I Experience Flow:" A Structural Equation Modeling Approach to Flow and Presence in Video Games [J]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 2011(55.1): 114-136.

TSENG M F, GAO Y. *Teach Chinese Online An Essential Guide* [M]. Chicago: Phoenix Tree Publishing lnc., 2021.

A Survey on the Use of Applications for Online Chinese Teaching in the United States

ZHENG Ying[1,2], YE Jun[2]

School of Literature Journalism and Communication, Xihua University[1];

School of International Chinese Studies, East China Normal University[2]

Abstract

Applications used by international Chinese language education teachers in the United States hold significant research value and serve as valuable references for online international Chinese teaching. The study finds that the widely used applications in international Chinese teaching in the U.S. feature convenient and efficient real-time interaction, gamified

中国知网 https://www.cnki.net

practice, effective peer interaction, and simulation of real-life scenarios. For international Chinese language teachers engaged in online teaching, this paper suggests that teachers should select online applications that support the construction and sustainable development of online learning communities. In designing digital lessons, teachers should focus on contextualizing online or blended teaching. Educational games are recommended for practice and assessment. To ensure the quantity and quality of online teaching resources, teachers should enhance collaboration and share materials actively.

Keywords

online teaching; online interaction; applications; teaching resources; the United States

作者简介

郑莹，西华大学文学与新闻传播学院讲师，华东师范大学国际汉语文化学院教育博士生。主要研究方向为数智技术赋能国际中文教育。

叶军，华东师范大学国际汉语文化学院副院长，教授，博士生导师，国家语委全球中文发展研究中心副主任。主要研究方向为语言学及应用语言学、国际中文教育。

《国际中文教育中文阅读分级标准》书讯

《国际中文教育中文阅读分级标准》（以下简称《阅读标准》）由中外语言交流合作中心组编，北京语言大学出版社出版。《阅读标准》依据读者年龄分为儿童阶段（5—12 岁）、青少年阶段（12—18 岁）和成人阶段（18 岁以上）三个部分。每一个年龄段的标准均包括“读者特征”“读物特征”和“示例”三大板块，构成了科学、系统、实用的标准体系。其中，“读者特征”从“读者的年龄及心理特征”和“读者的阅读能力表现”两个维度描述，“读者的阅读能力表现”又从读者的认知过程、阅读行为、阅读策略三方面进行描述。“读物特征”从语言、内容、形式三个维度描述。“示例”主要是提供了符合不同级别读物特征描述的阅读材料样例。

《阅读标准》具有以下特点：

（1）指导性。《阅读标准》以《国际中文教育中文水平等级标准》和《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》为参照，以“悦读·善读”为核心理念，力求为全球范围内的中文分级阅读提供科学化、系统化和个性化的指导体系。

（2）系统性。《阅读标准》以中国语言文学、教育学、心理学等相关学科为基础，结合儿童、青少年和成人的认知发展规律，系统描述了全球儿童、青少年和成人中文阅读者阅读能力的典型特征。

（3）科学性。《阅读标准》科学设置阅读的难度和梯度，有助于阅读过程中知识、技能和情感目标的循序渐进式发展。

（4）国际化。《阅读标准》力图将国际中文阅读与世界文化接轨，具有鲜明的国际视野和跨文化意识。

（5）实用性。《阅读标准》可为分级读物开发方提供科学规范的研发依据，为中文阅读者提供高效便捷的学习依据，为各类中文教育和出版机构提供客观、专业、精准的指导。

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育数字出版资源平台效果评价研究 *

王　壮　北京语言大学新闻传播学院
王首斌　云南科技出版社

摘　要　全球数智化浪潮汹涌澎湃，使教育和出版业都不断经历深刻变革。数字出版、在线教育等新型业态的迅速崛起改变了人们的学习和阅读习惯，使得国际中文教育数字出版资源平台建设产生了质的飞跃。本研究主要基于实地调研法、德尔菲法、层次分析法和模糊综合分析法等，构建了国际中文教育数字出版资源平台建设效果的评价指标体系，并探索了开展量化评估的思路与方法。该评价体系涵盖内容与效果、用户体验、教师支持、技术创新与数据应用、社会影响与价值、商业模式与市场反馈等多维度评价指标。数字资源平台建设成效的系统性评估，能够为相关政府部门调整政策措施和规划工作部署等提供决策参考，为出版社制定数字化出版战略、策划重点项目、提供教学和知识服务、完善资源平台建设等提供行动指引，为中文教师有效使用和客观评价数字出版物提供参考和依据。

关键词　国际中文教育　数字资源平台　数字出版　效果评价
DOI：10.3969/j.issn.2095-788X.2025.01.007

一、引言

党的二十届三中全会提出，要“加快构建中国话语和中国叙事体系，全面提升国际传播效能”。国际中文教材既是语言学习的载体，又是文化传承的桥梁，已然成为“讲好中国故事”的重要资源和国际中文出版“走出去”的前沿阵地（段鹏，2024）。随着技术的不断进步和教育模式的不断创新，我国以国际中文教材为主要出版方向的出版社正在通过深化媒体融合，大力推动数字出版，为全球中文教师和学习者提供更加丰富和多样化的数字教学资源，并逐渐成为以中文教育提升中华文化国际传播力、国际竞争力和国际影响力的重要引擎。

国际中文教育的数字出版包括三类产品形式：其一，以数字化形式出版的国际中文教材，这类教材没有纸质文本，即电子教材或电子读物；其二，为原有纸质教材提供的音频、视频和练习题等配套数字化教学辅

* 本文为教育部中外语言交流合作中心2022年国际中文教育研究课题“国际中文教材数字出版效果评价体系构建研究”（22YH24B）、国家新闻出版署科技与标准重点实验室项目“‘一带一路’国家数字出版技术创新与国际传播”重点课题（CSLS 20230011）、北京语言大学2024年重点项目孵化课题“新时代中国出版国际传播效能提升研究”（24ZD106）的阶段性研究成果。

中国知网　https://www.cnki.net

助资源，这是目前国际中文教材的主要数字化出版形式；其三，为配合国际中文教学和教材出版而建立的数字资源平台，这类平台提供配套音频、视频、练习、教学示范、文化知识、教学管理和交流社区等各类教学资源和交互空间。可以说，数字出版资源平台是将国际中文教学资源集大成的资源平台，几乎包含了国际中文教育数字出版的所有形式。随着国际中文教育数字出版资源平台数量和服务师生数量的逐步增加，平台在推动国际中文教育提质增效方面的作用日趋显著，亟须构建一套科学、系统、可操作、可量化的效果评价体系，客观评价这类平台在教学内容、功能、服务、推广和效果等方面与我国国际中文教育战略目标的匹配度和契合度，从而及时发现问题并形成行之有效的解决方案。

本研究的效果评价对象是数字出版资源平台，这个平台和其他国际中文教育资源平台的区别体现在三个方面：其一，经营的主体是出版机构，我国出版社基本完成转企改制，要自负盈亏，所以对数字出版资源平台的效果评价要考虑其社会价值和市场盈利能力；其二，数字出版资源平台很多内容是已经出版或者正在出版的纸质教材的配套资源，对平台的效果评价要充分体现其是否能够为纸质教材提供优质配套资源，为教师课堂教学提供相应的优质教学服务或开展课后活动提供资源支持等；其三，是否能够针对教材等产品为教师提供职业培训甚至提供学术研究支持。

本研究在充分汲取前人关于国际中文教育资源平台建设效果评价相关研究成果的基础上，运用实地调研法、德尔菲法、层次分析法和模糊综合分析法等展开研究，目标是从理论和实践两个层面为国际中文教育教学资源建设及数字资源出版平台评估等提供参考和借鉴。从理论价值方面看，本研究旨在丰富国际中文教育效果评价的理论体系，为国际中文教材编写和资源建设研究提供理论借鉴。从应用价值方面看，本研究旨在为相关政府部门制定政策、规划工作部署等提供决策参考，为出版社制定数字化出版战略、策划重点项目、提供教学和知识服务、完善资源平台建设等提供行动指引，为中文教师有效使用和客观评价数字出版物提供参考依据。

二、效果评价体系构建的研究基础

当前，完全针对国际中文教育数字资源平台效果评价的学术研究还处于空白状态，本研究具有开拓性和挑战性，需要在充分汲取国内外现有相关研究成果的基础上展开研究。以下三个方面的相关学术成果为本研究提供了理论参考和方法指导。

2.1　国外第二语言教材评价研究

20 世纪 80 年代以来，国外开展了对第二语言教材的评估研究。Breen（1987）强调以学习者为核心，认为教材评价要为不同阶段的学习者选出最合适的教材。Kay（1993）从教学目标和学生需求的角度，提出教材评价的目标是评估内容的适应性、形式的创新性、反馈的即时性和推广的普适性，有效支持学生理解复杂概念、提升学习体验并满足多样化教学需求。Cunningsworth（1995）提出两套具体的教材评价方法，包括印象评价法与深度评价法。McDonough & Shaw（2003）介绍和分析了对第二语言教材开展评价的多种有效方法。Tomlinson（2012）提出第二语言教材具有通用标准和本地化标准的区分，开发者和评估者可根据具体情境生成评估标准，建议开发更多本地化教材或可供本地化调整的全球教材。Norton & Buchanan（2022）认为适配教材是评价过程的重要组成部分，尤其是在不同文化或教学环境中使用全球化教材时，教材评价需要平衡语言内容的本地化与全球性标准之间的矛盾。

2.2　国际中文教材评价研究

从 20 世纪末至今，学者们在国际中文教材评价方面不断探索，取得了较为丰富的研究成果。赵金铭

中国知网　https://www.cnki.net

（1998）构建了一套评估方案，从 9 个方面评估教材，含 55 条细则。林敏（2006）通过问卷调查法和统计分析法开展了实证研究，其建立的评估模式能够对教材质量进行评估。梁宇（2017）构建了以教师为评价主体的包含 5 个维度和 55 项具体指标的评价指标体系。近五年，一些学者开始运用不同方法及工具对国际中文教材进行效果评价，如梁宇和周沐（2023）基于教师访谈构建了国际中文教材评价指标框架，吴晓文和司红霞（2023）运用专家访谈法并基于 NVivo 12.0 编码分析构建了国际中文教材评价指标框架，梁宇和李诺恩（2023）基于德尔菲法和层次分析法对如何构建国际中文教材评价指标体系进行了深入研究。

2.3　数字出版评价研究

关于数字出版的评价研究，目前还没有形成系统化的理论和应用成果。研究者普遍认同出版物内容永远是最重要的评价要素之一的观点。王懿等（2018）认为，对数字出版平台的传播效果评价可以从网络平台情况、刊载情况、资源利用情况三个维度展开，并设计了 9 个二级评价指标。王莲霞（2020）认为，对数字出版物进行评估时要考虑其数字信息技术要素、数字呈现质量要素、读者体验质量要素、传播质量要素等。程嘉乐（2021）开展儿童数字出版物交互设计评价研究，将评价体系设计为两个级别：一级包括 6 个指标，二级包括 20 个指标。

上述三个方面的研究成果，为开展本研究带来如下启示：其一，需要充分考虑国际中文教学的需求和特点，以提升面向中文教师和学习者需求的知识服务效果为评价目标；其二，要对评价指标进行多层次设计，要有体现不同维度的评价标准；其三，要充分考虑新技术的应用及其对人的影响机制。

三、效果评价指标体系构建的基本原则

在汲取现有研究成果的基础上，本研究主要依据四个原则构建评价指标体系。

3.1　针对性和可操作性相结合

一套科学有效的评价指标体系，首先取决于其针对性和可操作性。其一，评价指标的设定必须紧密围绕数字出版资源平台建设的核心内容，如资源质量的权威性与适用性、技术架构的稳定性与安全性、终端用户的参与度与满意度等，确保评价结果具有高度的相关性和针对性。其二，评价指标的设定必须具有可操作性，对每个指标的定义必须明确，量化标准要具体，即数据可采集、效果可测量，要避免模糊或宽泛的描述。当然，不同平台由于服务对象、功能定位和发展阶段的差异，相关评价指标体系还需要考虑普遍性和特殊性（戚德祥等，2021），使之具有一定的灵活性和开放性。

3.2　定性评估和定量评估相结合

一套完整的评价指标体系，必然要实现定性和定量评价的有机结合。其一，评价体系设计要统筹考虑平台内容、功能、服务、创新等各项可以定量评估和不可定量评估的指标要素，坚持定量评估与定性评估相结合。其二，评价指标体系要尽量强化对可定量评估指标及其权重的设计，确保最终评价结果的明确性和客观性，提升评价结果的认同度和时效性。

3.3　社会意义与市场价值相结合

国际中文教育数字出版资源平台的效果评价，要考虑社会意义和市场价值两种效益。其一，评价指标的设定要把服务于优质中文教学资源供给和中文教学质量提升、服务于中文教育全球推广、服务于中华文化国

中国知网　https://www.cnki.net

际传播放在第一位；其二，评价指标的设定要重视平台的用户满意度、用户留存率、产品复购率、品牌影响力等市场化指标，这些指标能够真实体现出教师与学生对资源的使用、接纳程度。

3.4　新技术与人的价值相结合

本研究特别强调“技术”与“人”的价值，也就是要体现新技术在教学实践中的应用效果及对教师队伍综合素质提升的评价和反馈。其一，人工智能等新技术正在成为推动教育和出版产业创新发展、融合发展和高质量发展的新抓手和强引擎（王壮等，2024）。技术创新与数据应用是平台建设的核心驱动力之一，能否通过不断引入新技术和有效利用数据来优化用户体验、提升学习效果，是平台建设成效的重要衡量标准。其二，师资队伍水平的提升是评价平台建设效果的重要维度。国际中文教育数字出版资源平台不仅要为学习者提供优质的学习资源，还应积极促进教师专业能力发展和教学水平提升。

四、效果评价指标体系构建的研究思路与基本架构

本研究在梳理相关研究的基础上，确定效果评估的原则，以价值和结果为导向，综合运用多种研究方法，按照以下研究思路和实施步骤构建国际中文教育数字出版资源平台的效果评价指标体系。

4.1　评价指标体系研究思路

本研究按照“理论分析→实地调研→统计分析与实证研究→对策建议”的思路，综合运用实地调研法（包括访谈法）、德尔菲法、层次分析法和模糊综合分析法等，通过五个步骤展开研究。第一步，在梳理相关研究成果的基础上，确定效果评估的原则及方法，以价值和结果为导向，形成理论主线和设计逻辑；第二步，选择中外具有代表性的语言类数字出版资源平台，面向开发主体开展实地调研、访谈，获得一手资料和数据，并初步形成效果评价框架；第三步，进入德尔菲法专家咨询阶段，项目组邀请专家参与问卷调查，并结合第一轮专家意见，形成效果评价指标体系框架；第四步，通过第二轮征求专家意见并深入开展实证研究，进一步明确多层次评价指标并探讨量化评估方法和结果应用，在这一阶段形成了包含内容与效果、用户体验、教师支持、技术创新与数据应用、社会影响与价值、商业模式与市场反馈 6 个一级指标和 54 个二级指标的层次框架；第五步，评估专家形成一致性意见，最终形成以建立效果评价指标体系为专题的研究报告，并提出对策和建议（见图 1）。

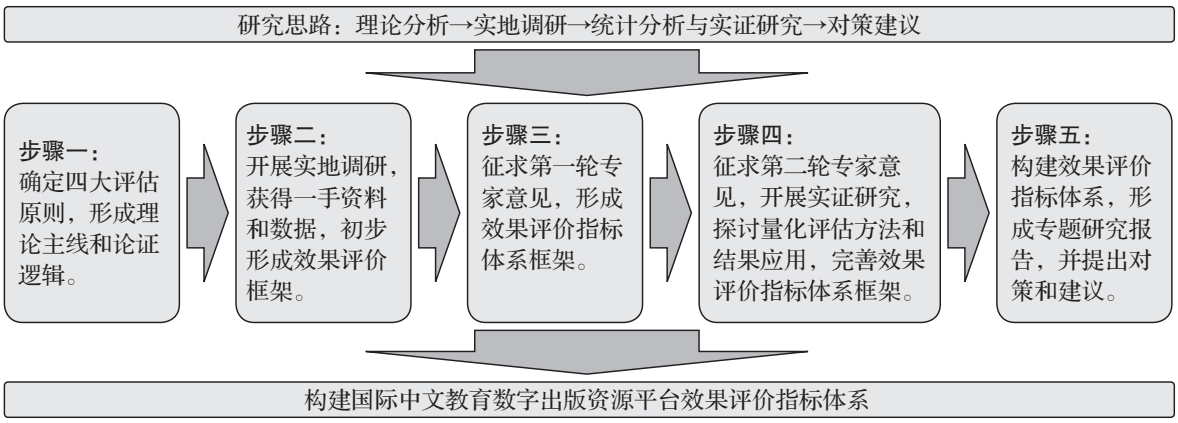


图 1　国际中文教育数字出版资源平台效果评价的研究思路与步骤

中国知网　https://www.cnki.net

4.2　评价指标体系基本架构

本研究基于上述研究思路和步骤，构建了一个包含 6 个一级指标、18 个二级指标和 54 个三级指标的效果评价指标体系（见表 1）。

表 1　国际中文教育数字出版资源平台效果评价指标体系

（A）一级指标	（B）二级指标	（C）三级指标
（A1） 内容与效果	（B1）内容的科学性与适用性	（C1）顶层设计是否遵循前沿语言学习理论 （C2）内容是否准确、丰富并贴近实际应用场景 （C3）是否适合不同学习阶段和目的的用户
	（B2）互动性和反馈机制	（C4）是否可以即时反馈学习结果 （C5）是否可以自动批改练习题 （C6）是否提供互动式学习活动
	（B3）学习成效	（C7）是否按国家相关文件进行标准化测试 （C8）是否设定能力提升指标 （C9）是否达到个人设定的学习目标
（A2） 用户体验	（B4）界面设计与易用性	（C10）界面布局、色彩搭配等是否美观大方 （C11）导航逻辑是否清晰、合理、便捷 （C12）链接操作是否有助于提升学习效率
	（B5）技术性能	（C13）平台是否稳定运行 （C14）平台是否能够有效承载大规模线上教学 （C15）是否兼容电脑和移动设备
	（B6）客户服务	（C16）是否提供用户支持渠道 （C17）是否及时解决用户问题 （C18）是否提供高质量用户帮助文档
（A3） 教师支持	（B7）教师资源与培训	（C19）是否提供教师资源 （C20）是否定期组织教师专业培训 （C21）是否提供教师认证课程培训证书
	（B8）教学管理与监控	（C22）是否提供有效的教学管理工具 （C23）是否提供师与生、生与生、师与师互动交流渠道 （C24）教师间及教师与平台专家的互动是否顺畅
	（B9）教学效果	（C25）教师是否能够接受平台提供的新技术和教学工具 （C26）平台是否支持教师实施个性化教学 （C27）平台是否促进新的教学方法和教学模式的采用
（A4） 技术创新 与数据应用	（B10）智能化功能	（C28）是否有 AI 辅助教学[①] （C29）是否有语音识别技术 （C30）是否有自适应学习算法的应用
	（B11）数据分析与个性化推荐	（C31）是否利用数据为用户提供个性化学习建议和资源 （C32）是否有效追踪学习者的学习进度 （C33）是否能够保证数据安全与隐私保护

①（C28）指标侧重综合性教学流程的智能化支持，（C29）指标专攻语音交互与发音评估，（C30）指标侧重根据学习者表现动态调整学习内容与难度。

中国知网　https://www.cnki.net

续表

（A）一级指标	（B）二级指标	（C）三级指标
（A4） 技术创新 与数据应用	（B12）更新与迭代	（C34）平台内容（如课程、教材）是否及时更新 （C35）平台功能是否及时更新 （C36）平台是否采用最新的教育技术和教学方法
（A5） 社会影响与价值	（B13）教育公平性	（C37）收费是否体现不同区域的差异性 （C38）是否促进教学资源的广泛获取 （C39）是否有关于特殊用户的特别支持计划
	（B14）文化交流与包容性	（C40）内容是否多元 （C41）是否促进跨文化理解 （C42）是否考虑不同文化背景的学习者需求
	（B15）可持续性	（C43）商业模式是否可持续 （C44）是否有环保意识[①] （C45）是否承担一定的社会责任
（A6） 商业模式 与市场反馈	（B16）用户满意度与忠诚度	（C46）是否定期通过调查问卷了解用户满意度 （C47）是否设有用户评论区并定期分析用户评论 （C48）是否定期统计用户复购率和推荐意愿
	（B17）市场竞争力	（C49）定价是否合理性 （C50）是否具有独特卖点 （C51）在同类产品中是否占有较大市场份额
	（B18）合作伙伴与生态系统	（C52）是否与其他教育机构进行有效合作 （C53）是否与技术提供商进行有效合作 （C54）平台是否具有开放性和可集成性

4.3　评价指标具体分析

4.3.1　内容与效果

“（A1）内容与效果”是评价国际中文教育数字出版资源平台的核心指标之一，着重评估平台提供的学习内容是否科学、适用，并能有效达成学习效果，包含“（B1）内容的科学性与适用性”“（B2）互动性和反馈机制”“（B3）学习成效”3 个二级指标。（B1）是平台优劣的基础衡量标准，评估内容设计是否遵循前沿语言学习理论，确保内容的准确性、丰富性和实用性（李秋实、刘学智，2023）。（B2）作为语言学习的重要组成部分，强调实时反馈与互动的有效性。（B3）直接反映用户通过平台实际应用的进步情况，帮助用户持续评估自己的学习进度和效果（王娟等，2024）。

4.3.2　用户体验

“（A2）用户体验”是一个综合评估平台整体设计和用户满意度的重要指标，涵盖“（B4）界面设计与易用性”“（B5）技术性能”“（B6）客户服务”3 个二级指标。（B4）是用户体验的第一印象，良好的界面布局、色彩搭配，以及清晰合理的导航逻辑是保证用户愿意持续使用平台的重要因素。（B5）是从平台的稳定性和兼容性角度出发，评估平台是否能在大规模线上教学场景下稳定运行。（B6）是提升用户忠诚度的关键，通过提供及时有效的学习指导和资源，能够提升用户的整体满意度。

①（C44）指标主要考量纸张的替代性及数字化资源的可重复使用性。

中国知网　https://www.cnki.net

4.3.3　教师支持

“（A3）教师支持”这一指标强调平台在支持教学人员方面的功能和资源配置，是确保教学质量和效果的重要环节，涵盖“（B7）教师资源与培训”“（B8）教学管理与监控”“（B9）教学效果”3 个二级指标。（B7）评估平台是否提供丰富的教师资源，以及是否定期组织专业培训和提供认证课程。（B8）侧重于评估平台在教学管理工具方面的有效性，特别是能否提供互动渠道和促进教师之间及师生之间的相互沟通。（B9）是评估平台所提供的新技术和教学工具是否能够支持教师根据学生个体差异进行个性化教学，甚至是引入新的教学方法和教学模式。

4.3.4　技术创新与数据应用

“（A4）技术创新与数据应用”是评估平台技术领先性和功能完备性的关键指标，包含“（B10）智能化功能”“（B11）数据分析与个性化推荐”“（B12）更新与迭代”3 个二级指标。（B10）代表了现代教育平台的重要发展方向，AI 辅助教学、语音识别技术和自适应学习算法的应用能够显著提高教学效率和学习效果。（B11）强调平台利用用户学习数据为其提供个性化学习建议和资源，这种个性化服务可以有效提升学习体验。（B12）关注平台在课程内容、功能插件、交互工具等方面的更新速度和质量，确保平台始终保持技术前沿性。

4.3.5　社会影响与价值

“（A5）社会影响与价值”是评估平台在社会环境中的影响力和社会责任感的指标，涵盖“（B13）教育公平性”“（B14）文化交流与包容性”“（B15）可持续性”3 个二级指标。（B13）强调平台是否通过区域差异化定价策略和支持计划，使得不同区域、不同经济状况的用户都能公平地获得教育资源。（B14）注重内容的多样性和促进跨文化理解，确保平台能够满足不同文化背景用户的学习需求（王春辉，2024）。（B15）评估平台的商业模式、环保意识和社会责任感，确保其在运营过程中能够长期稳定发展并承担社会责任。

4.3.6　商业模式与市场反馈

“（A6）商业模式与市场反馈”是评估平台在市场中的表现及其可持续商业运营的指标，涵盖“（B16）用户满意度与忠诚度”“（B17）市场竞争力”“（B18）合作伙伴与生态系统”3 个二级指标。（B16）通过用户调查、评论分析等手段来了解用户对平台的满意程度和复购意愿。（B17）从定价合理性、独特卖点和市场占有率等角度评估平台在同类产品中的竞争优势。（B18）关注平台与教育机构、技术提供商的合作关系以及平台的开放性和可集成性，这些因素决定了平台在市场中的发展潜力和影响力。

五、效果评价指标的量化研究

在国际中文教育数字出版资源平台建设的效果评价体系中，各个评价指标的权重设计是一个难点，也是决定效果评价科学性、准确性和实用性的关键要素。本研究尝试运用层次分析法，通过问卷调查数据，对评价指标的权重进行赋值。我们向国际中文教育领域和出版领域的 20 位专家发放了指标重要度调查问卷，对回收的 18 份有效问卷数据按照量化评估的操作模式和实施步骤，得出了评价指标的权重。

5.1　设计评价集和分数

构建判断矩阵是层次分析法的核心步骤之一，它用于比较不同因素之间的重要性，为后续的权重计算提供依据。模糊综合评价法是在模糊环境下，对定性因素进行分析再去模糊化得到评价结果的一种方法。评价集是评价者对判断对象做出的各种评判所组成的一个集合。本研究将评价等级划分为满意、比较满意、一般、比较不满意、不满意五个层次，用模糊评判向量 V 来表示：设 V={V1,V2,V3,V4,V5}（见表 2）。

中国知网　https://www.cnki.net

表 2　评价集和分数

等级	分值区间	取值
满意	（4,5］	5
比较满意	（3,4］	4
一般	（2,3］	3
比较不满意	（1,2］	2
不满意	（0,1］	1

5.2　生成判断矩阵

本研究将专家打分结果进行一致性检验，舍弃 2 份未通过一致性检验的问卷结果，将其余的问卷经过多次修改，最终得到一份多位专家都认可的打分问卷。基于层次分析法构建判断矩阵和计算权重的过程，主要包括以下步骤。

步骤一：建立各级指标层的判断矩阵，根据各指标间的相对重要性进行两两比较，生成判断矩阵。这一步骤确定权重的方式有多种，本研究选择与层次分析法结合对因素集 U 中的单因素 u_i（i=1,2,⋯,m）进行单因素评判，即对各指标层指标进行评价，确定每个因素 u_i 对评价 v_j（j=1,2,⋯,n）的隶属度 r_{ij}，从而得出每个因素的单因素评判集 r_i=[r_{i1},r_{i2},⋯,r_{in}]，这些单因素评判集是评判集上的模糊子集。本研究把每个单因素评判集集合则可以得到一个总的评判矩阵：

$$R=\begin{bmatrix} r_{11} & r_{12} & \cdots & r_{1n} \\ r_{21} & r_{22} & \cdots & r_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ r_{m1} & r_{m2} & \cdots & r_{mn} \end{bmatrix}$$

步骤二：通过计算最大特征值 λmax 来确定权重。为确保判断矩阵的一致性，采用一致性指标（CI）和一致性比率（CR）进行检验，当 CR 小于 0.1 时，判断矩阵的一致性被认为合理。依据特征值和相应的特征向量计算各指标的权重，逐级分配权重。在一级指标层中，内容与效果（A1）的权重为 0.237，用户体验（A2）为 0.186，社会影响与价值（A5）为 0.273；二级和三级指标层则通过相同的方法进行权重分配，最终形成完整的指标权重体系。

由于计算过程比较复杂，需要运用特定软件，所以本报告略去一些推演过程及公式。整个量化的效果评价过程确保了各层级之间的逻辑一致性和权重分配的科学性，为评价体系的构建奠定了基础。我国各个出版社对于平台效果评价的侧重点不同，平台资源建设的发展阶段和平台特色也各有差异，因此在效果评价过程中，可以因地制宜，制定适合自己平台效果评价的量化评价指标和权重值。

六、余论

本研究成果不但适用于出版社的数字出版资源平台效果评价，更能够推而广之，为面向国际中文教育所建设的各类公益网站平台的效果评价提供参考，从而能够为各类平台及时发现问题并不断优化、迭代提供解决方案。本研究所构建的效果评价指标体系是开放性的，三个层次的指标设计力争覆盖平台效果评价所需各维度因素，在评估中各评估主体可以根据评估目的、需求等进行适当调整和完善。

中国知网　https://www.cnki.net

本研究是对国际中文教育数字资源平台开展效果评价的阶段性研究成果，在许多方面还需要深入探索，例如：设计适合各类资源平台而不是仅仅针对数字出版资源平台的效果评价指标体系；针对不同国家和区域的国际中文教育数字资源平台开展具有针对性的效果评价研究并提出对策建议；运用效果评价指标体系开展中外语言教育数字出版资源平台的对比研究，分析我国国际中文教育数字出版资源平台建设的成功之处和存在的不足并提出优化建议；对评价者进行细分，形成具有不同评价主体特点的、更细化的效果评价指标体系；对国际中文教育数字资源平台效果评价开展更深入的量化研究；等等。

新技术发展日新月异，数字技术作为助力教育发展的基础要素和重要力量，不断推动知识传播模式发生变革。国际中文教育是传播中华语言文化的主要场域，国际中文教育数字出版资源平台是能够为国际中文教育提供丰富内容和多种媒介形态的知识资源聚合体，加强对国际中文教育数字出版资源平台进行效果评价研究意义深远。

参考文献

程嘉乐 . 学龄前儿童数字出版物交互设计评价体系研究 [D]. 杭州：浙江传媒学院，2021.

段鹏 . 国际传播背景下国际化出版人才培养刍议 [J]. 出版发行研究，2024（6）：5-9.

梁宇 . 教师为评价者的国际汉语教材评价标准实证研究 [J]. 国际汉语教育（中英文），2017（3）：48-58.

梁宇，李诺恩 . 国际中文教材评价指标体系构建——基于德尔菲法和层次分析法 [J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2023（6）：30-40.

梁宇，周沐 . 基于一线教师访谈的国际中文教材评价指标框架研究 [J]. 沈阳师范大学学报（教育科学版），2023（2）：1-9.

李秋实，刘学智 . 美国基础教育教材质量标准建设路径研究 [J]. 比较教育学报，2023（5）：147-159.

林敏 . 以学习者为评估者的对外汉语教材评估模式研究 [D]. 上海：华东师范大学，2006.

戚德祥，许琴，孙红 . 中国出版走出去效果评估体系构建：原则、框架与路径 [J]. 出版发行研究，2021（10）：62-68.

吴晓文，司红霞 . 国际中文教材评价指标框架的专家访谈研究——基于 NVivo12.0 编码分析 [J]. 国际汉语教学研究，2023（4）：52-64.

王春辉 . 国际中文教育助力教育强国建设的相关思考 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2024（2）：1-9.

王娟，张雅君，王冲，等 . 国家中小学智慧教育平台应用现状调研与路径优化——基于全国 30,605 名中小学生的样本数据 [J]. 电化教育研究，2024（6）：50-56.

王莲霞 . 数字出版物的质量要素及监管机制 [J]. 中国报业，2020（22）：48-49.

王懿，陈诗含，刘黎明 . 不同学术期刊数字出版平台在医学专业院校的传播效果评价——基于陕西省 4 所医学专业院校调研数据 [J]. 新闻知识，2018（11）：27-29.

王壮，陆贵曦，卢明嘉，等 . 全面迈向智慧出版：AI 时代 AR/VR 类童书的发展困境、技术赋能及价值重构 [J]. 科技与出版，2024（8）：51-59.

赵金铭 . 论对外汉语教材评估 [J]. 语言教学与研究，1998（3）：4-19.

BREEN M P. Contemporary Paradigms in Syllabus Design[J]. *Language Teaching*, 1987(20.3): 157-174.

CUNNINGSWORTH A. *Choosing Your Coursebook*[M]. Oxford: Heineman, 1995.

KAY A C. The early history of Smalltalk[J]. *ACM SIGPLAN Notices*, 1993(28.3): 69-95.

MCDONOUGH J, SHAW C. *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide (2nd ed.)*[M]. Oxford: Blackwell, 2003.

NORTON J, BUCHANAN H. *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching (1st ed.)*[M]. London:

中国知网 https://www.cnki.net

Routledge, 2022.

TOMLINSON B. Materials development for language learning and teaching[J]. *Language Teaching*, 2012(45.2): 143-179.

Research on the Evaluation of the Effectiveness of the International Chinese Education Digital Publishing Resource Platform

WANG Zhuang[1], WANG Shoubin[2]

School of Journalism and Communication, Beijing Language and Culture University[1];

Yunnan Science and Technology Press[2]

Abstract

The global wave of digital transformation has led to profound changes in both education and publishing industries. New business models, such as digital publishing and online education, have rapidly emerged, altering people's learning and reading habits. These shifts have resulted in a qualitative leap in the development of international Chinese education digital publishing resource platforms. This research primarily uses methods such as survey research, the Analytical Hierarchy Process (AHP), the Delphi method, and fuzzy comprehensive evaluation to construct an evaluation index system for assessing the effectiveness of international Chinese education digital publishing resource platforms. The system encompasses multiple evaluation dimensions, including content and effectiveness, user experience, teacher support, technological innovation and data application, social impact and value, business models, and market feedback. Systematic evaluation of these platforms provides policy-making references for government adjustments, strategic guidance for publishers to develop a digital publishing strategy, plan major projects, deliver instructional and knowledge services and enhance resource platform development, and references and guidelines for Chinese teachers to effectively utilize and objectively evaluate digital publications.

Keywords

international Chinese education; digital resource platform; digital publishing; effectiveness evaluation

作者简介

王壮，北京语言大学新闻传播学院教授。主要研究方向为国际传播、数字出版、青少阅读与出版。

王首斌（通信作者），云南科技出版社编辑。主要研究方向为国际出版、数字出版。

中国知网　https://www.cnki.net

产出导向型汉语口语教材编写策略研究 *

桂　靖　北京外国语大学中国语言文学学院

摘　要　本文基于产出导向法理念，结合教材编写实践和教学实验效果，总结梳理产出导向型汉语口语教材的编写策略。本文认为，产出导向型汉语口语教材的编写策略包括以下三项：一是“集”的策略，它可以确保输入促成材料与产出目标的精准性和丰富性；二是“布”的策略，它能够保证各促成环节的有效性；三是“放”的策略，它可以提高学习者产出的自由度。本文结合教材的具体内容，对三种策略的具体实施进行了分析和说明。

关键词　产出导向法　汉语　口语教材　编写原则　编写策略

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.01.008

一、引言

近年来，新编汉语教材层出不穷。姜丽萍（2018）指出，教材的出版既要继承和发扬汉语教学和教材编写中的优良传统，也要借鉴和吸收二语教学先进的教学理念和方法，并在编写中有所突破和创新。产出导向法是北京外国语大学中国外语与教育研究团队经过十多年打磨构建的语言教学理论与实践体系（文秋芳，2018），近年来国际中文教育界对这一理论的研究较为热门。有学者研究汉语教学材料产出导向化改编的问题（桂靖、季薇，2018）；分析其中某环节的课堂设计问题（季薇等，2020；鲁文霞、朱勇，2021；曹晓玉，2021）；讨论它在汉语综合、口语、写作等课型的有效性问题（许希阳、吴勇毅，2016；朱勇、白雪，2019；李代鹏，2019；刘露蔓等，2020；汤玲、胡承佼，2021；吕海燕、万莹，2021）。诸如此类的研究均为针对教学法的实验性研究，尽管产出导向法的有效性得以证实，但若脱离产出导向型教材的支持，仍难以得到推广。若要使产出导向法真正服务教学，产出导向型教材的编写势在必行。

如何编写产出导向型教材？这方面研究甚少。常小玲（2017）对产出导向型英语教材《新一代大学英语》的编写过程进行分析，提出了“教学理论—行动研究双轮驱动”的英语教材编写模式，阐述了在教材编写不同阶段，教学理论与行动研究的作用和互动关系；鲁文霞（2022）曾讨论过产出导向型汉语口语教材各单元的编写流程以及各板块的设计要点。笔者所在团队自 2019 年起开始产出导向型汉语口语教材《新时代汉语口语》[①]的编写工作。本文试图结合近年来教材编写实践和教学实验效果，讨论产出导向型汉语口语教材的编写策略及实施情况。

* 本文为国家新闻出版署出版业科技与标准重点实验室——“一带一路”国别化语言服务关键技术研究与应用重点实验室阶段性成果。

① 该教材共分 8 册，由北京外国语大学朱勇教授主编，外语教学与研究出版社出版。

中国知网 https://www.cnki.net

二、产出导向法理念与产出导向型教材

产出导向法以“学习中心说”“学用一体说”和“全人教育说”三大教学理念为指导思想，以“输出驱动”“输入促成”和“选择性学习”三大教学假设为理论支撑，在教学实践中具体化为“驱动—促成—评价”三大教学流程（文秋芳，2015）。因此，在产出导向型教材编写中，各单元内部均为一套完整的“驱动—促成—评价”的教学流程材料，从结构模式来看，各单元均包含“准备（iPrepare）”“探讨（iExplore）”“产出（iProduce）”三个板块，先呈现真实可信的交际场景，激发学生的兴趣，同时使其意识到目前表达水平存在差距，然后围绕产出任务，引导学生有针对性地进行学习和操练，最后完成任务产出。各部分内容环环相扣，由浅入深，导向性贯穿其中。

除了独特的单元结构模式，产出导向型汉语口语教材的话题选择也需慎重，要考虑几方面因素。

第一，选择的话题要以大纲为参考依据。以笔者主持编写的《新时代汉语口语：中级（上）》[①]为例，它是以《HSK 考试大纲》[②] 中的话题大纲为指导和参考的。本册的单元话题与 HSK（五级）话题大纲高度契合，例如“教导孩子”“饭馆用餐”“购物”“环保活动”“浪费现象”“传统节日与风俗习惯”“放慢生活节奏”“艺术（相声）”“科技发明（数字出版）”等话题，均收入本册。

第二，选择的话题要适用于产出导向法教学。文秋芳（2018）指出，“POA 适合教授来华留学生学习超出‘日常交际话题’的汉语口语和书面语”，可见话题要跳出“三言两语即可说清”的层面，应具备“有逻辑、有结构地进行成段表达”的必要性。根据《新时代汉语口语》编写说明，本教材适用于 HSK（二级）及以上的学习者。对他们来说，只要话题有“有逻辑、有结构地进行成段表达”的必要性，就可以使用产出导向法教学，话题也就可以编入产出导向型教材。比如说，初级汉语水平者可以进行简单却有条理的自我介绍，而高级水平者则可以用有逻辑的语段讨论一则广告是否有创意。无论水平高低，关键是话题存在“有结构地进行成段表达”的必要性，这才是入选产出导向型口语教材的必要条件。诸如“这个多少钱？”“现在几点了？”“大家早上好！”之类的零散交际话题则不在此列。这是产出导向型口语教材话题有别于其他口语教材很重要的一点。

第三，选择的话题应该利于学生树立正确的价值观，尽可能激发学生的跨文化意识。文秋芳（2015）曾建议两类有利于人文性目标实现的话题：“一是有利于学生树立正确的世界观、人生观和价值观的话题；二是有利于培养学生中外文明交流互鉴和传播中国文化的能力的话题。”郭风岚和张一萍（2023）强调，文化价值、情感价值与育人价值是国际中文教材价值体系的重要内容。此外，吴勇毅（2022）在讨论《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》与教材编写的关系时指出，“跨文化意识”可以促使学习者在学习与体验中华文化和真实社会的过程中自觉进行对比，从而理解中国文化与学习者本国文化的异同，培养对中外文化异同的敏感性。这也是选择话题时需要考虑的一个因素。汉语水平较高的学生已经能够阐述观点、进行论证，也具备了进行文化对比的能力，因此这个因素对高年级的口语教材的话题选择尤为重要。

第四，选择的话题能够激发学生的表达欲望。姜丽萍（2018）指出汉语教材编写要以“真实”为核心要素，“真实是教材编写追求的主要目标，因为它能拉近学生和生活的距离，能很快地学以致用”。可见“真实性”是学生“想学、想用、想说”的关键因素，要激发学生的表达欲望，就要选择当今社会真实鲜活的文化现象，选择贴近学生生活的话题。

---

①《新时代汉语口语：中级（上）》，桂靖、陈宣编著，外语教学与研究出版社，2022 年 12 月第一版。

②《HSK 考试大纲》，孔子学院总部、国家汉办编，人民教育出版社，2015 年 9 月第一版。

中国知网　https://www.cnki.net

三、产出导向型教材编写原则与编写策略

3.1　编写原则

2017 年，笔者所在团队首次将产出导向法引入汉语教学，迄今为止笔者已实施过多轮实验，从四课时、八课时的短期实验到十六周的学期实验，其间始终有一个不容忽视的问题，那就是该如何解决学生产出时规范性和自由度之间的矛盾。

由于促成环节的输入材料是经过选择的，无论是阅读文本、视听材料，还是练习题目，都旨在服务产出目标，针对性明显，因此在确保有效达成产出目标、实现规范表达的同时，难免影响产出的自由度。

笔者基于前两轮实验，建议在教材的编写上应该区分层次，丰富补充材料和相关辅助练习，以实现语言规范性和内容开放性的完美结合（桂靖、朱勇，2020）。然而此后的教学实验中，这一问题仍难以避免，在教材达成促成性效果的同时，存在着学生在产出中“思维模式受到限制”“产出内容欠丰富”等问题（桂靖，2022）。

以上现象说明，产出的规范性和自由度之间的矛盾是一个不容忽视的问题，要想使产出导向法更好地应用于汉语教学，使产出导向型教材更好地服务于课堂，就要找到产出规范性和自由度之间的平衡点，力求达到一种二者兼顾的平衡状态。因此，产出导向型口语教材的编写要遵循规范性与自由度相平衡的原则。

3.2　编写策略

规范性与自由度平衡的原则在教材编写中可具体化为“集”“布”“放”三个策略。

3.2.1　集

“集”即“收集”，就是在教材编写初期不遗余力地广泛搜集资料，在此基础上寻找多种产出可能性。

“选择性学习”是产出导向法的教学假设之一（文秋芳，2015），单元材料之所以能够实现“输入促成”，正因为它们是围绕产出目标选择的。那么促成材料从哪里选择？没有原始资料何谈“选择”？因此，第一步先要广泛收集原始资料。比如说，一种社会问题背后存在哪些原因？人们提供了什么样的解决对策？一种新兴事物如何评价其优劣利弊？一种公益行为我们能够做到哪一步？一个地名有哪些故事和传说？大众对某种时尚现象是如何评论的？要想使资料富于真实性和时代感，就需要不遗余力地从各种渠道去搜集，比如网络、书籍、报纸、电视、应用平台等。此外，资料的形式也应尽量多样，比如文字、图片、视频、录音、网页、聊天界面截图等。编写者在初期要尽可能搜集与话题相关的内容和观点，以备后期从中选取最典型、最有力的内容进行设计。可以说，单元容量能够引导学生走多远，取决于编写者初期的资料搜集是否充分。

“集”是教材编写的基础，初期必须要有“广泛搜集”的意识，之后经过梳理和筛选，才能确定哪些适合作为促成材料。促成材料富于典型性和多样性，才能精准对接产出目标，途径多样，水到渠成，这会使后期的编写工作更加得心应手。

初期阶段编写者切忌“坐井观天”，凭借已有经验杜撰拼凑材料，或在搜集资料过程中敷衍了事、匆匆落笔。欲速则不达，编者若缺乏“集”的意识，会导致后期的编写出现两个问题：一是由于资料不足，教材编写时捉襟见肘，材料缺乏说服力，难以对接产出目标，影响促成精准性；二是材料虽勉强对接产出目标，但可供学生借鉴的内容单薄，选择余地小，最终导致产品雷同，千篇一律。

3.2.2　布

“布”即“布置”，就是将选择的输入促成材料有计划、有设计地进行布置安排，分批分层地呈现出来。

全部促成材料是产出三重支架（语言、内容、结构）的主要来源，首先要把它们化整为零，然后围绕产

中国知网　https://www.cnki.net

出任务，合理地分布于各教学环节，比如单元课文和各阶段练习题目之中。分布促成材料要符合逻辑，使其在教学过程中或从点到面在广度上逐渐铺开，或由浅入深在深度上形成递进。为实现语言支架的有效性，设计练习时既要关注核心生词的复现性，也要“遵循由易到难的渐进性原则，按照‘词→词组→句子→语段→语篇’的顺序为重点词语设置产出机会，同时关注复现率”（桂靖、季薇，2018）。为使内容支架和结构支架助力产出，不仅要将促成资料合理巧妙地分布于课文和练习的文本之中，还要通过在合适的环节设置梳理性练习，使文本关键信息及逻辑关系明朗化，引导学生自主发现内容支架和结构支架。

“布”的策略在编写中十分重要，究其本质，编写者“布”的正是自己的促成方案，通过有计划地输入信息，引导学生拓宽视野、打开思路，从而助力产出。“布”得巧妙，学生会发现随着促成材料的递增，产出的语言从单调变得丰富，内容从简单变得复杂，结构从单一变得多样，覆盖面从小到大，讨论由浅入深。因此，各部分促成材料“布”在哪个环节，以什么方式出现，都要在动笔以前统筹安排。综上所述，“布”得有技巧，“布”得合理，整个单元才能形成快慢适当的促成节奏。可以说，“布”能够保证产出导向型教材促成的有效性。

3.2.3　放

“放”即“放开”，就是在输入材料有效促成的基础上，为学生提供自由表达的空间和机会。

教材各单元设有拓展练习部分，其目的就在于从广度和深度上引导学生打开思路，对语言、内容和结构三重支架进一步补充、延展和拓宽。

各单元的输入材料达成的产出水平可分为三个层级，如图 1 所示。首先通过对话课文首次输入，完成对话练习，实现基本促成，预期产出可以达到 A 级水平，即达成基础产出。此后，通过拓展部分的视听材料、阅读文本或图片输入进行补充，拓宽思路，完成相关练习后预期产出可达到 B 级水平，内容更广泛，语言更丰富，表达结构多样化，即达成拓展产出。然而，由于教材提供的信息仅限于编写者所知，若产出内容止步于此，会限制学生思维，影响产出自由。因此，拓展部分还要提供开放性练习机会，引导学生达到更高的 C 级水平，即达成既有规范性又有充分自由度的自由产出。

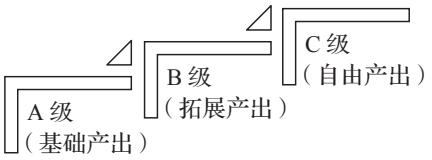


图 1　教材单元引导学生产出的三个层级

“放”的编写策略不容忽视。无论编写者前期如何不遗余力地搜集，由于教材容量有限，提供给学生的内容资源都或多或少存在局限性，无法涵盖全部的产出可能性。因此，在练习设计中，编写者通过运用“放”的策略可以为学生的产出创造广阔的自由空间。比如说，在“头脑风暴”类练习中设置“其他”选项，以供学生讨论教材练习选项中未涵盖的内容；设计“中外文化对比”类的练习，让学生结合自己国家的情况讨论相关话题，与中国的情况进行对比等。

“放”是对产出者“自我”的尊重，可以说，“放”的编写策略能够保证学生产出的自由度。

四、产出导向型教材编写策略实践

编写者通过“集”“布”“放”的编写策略，能够在达成产出导向型教材促成精准性的同时，满足学生产

中国知网　https://www.cnki.net

出的自由度和产出的丰富性，从而实现规范性与自由度的平衡。本节以教材《新时代汉语口语：中级（上）》为例，讨论“集”“布”“放”编写策略的具体实践问题。

4.1 “集”策略实践

我们以第三单元《你点多了》为例来谈谈如何搜集材料。通过多方查找，笔者搜集到有关餐馆点菜过量这一现象方方面面的信息，比如：谈恋爱的男孩在女友面前爱装大方，点菜容易过量；单位聚会时点菜者担心众口难调，容易点多；一些中国人请客时觉得如果不剩下饭菜就显得没面子；面对点菜过量的现象人们常常左右为难——不打包则造成浪费，打包则次日吃隔夜菜又不利于健康；有人提出聚会时可以采用N+2原则避免点菜过量……相关信息十分丰富，通过筛选和梳理，笔者发现这众多信息涵盖了点菜过量的“麻烦”“原因”和“建议”三个方面。这就为促成支架的搭建提供了方向：关于点菜过量的社会现象，可以讨论它带来了什么样的麻烦，分析它为什么会存在，还可以建议未来该如何避免。这三点之间也形成逻辑链条：先描述麻烦和问题，再进一步思考和挖掘问题产生的原因，继而以此为基础提出解决方案。

再以第七单元《地球是一个村》为例进行说明。这是一个讨论“当代网络带给人们的影响”的单元。笔者通过查询，搜集到当代人关于网络的各种各样的看法，有赞扬的，有排斥的，褒贬不一。有人觉得网络好，因为异地学习、异地工作的人可以通过网络联系家人，消除思念之苦；有人认为自己通过网络可以打开闭塞的世界，了解全世界的信息、文化和习俗；有人觉得网络使人与人之间变得疏远了，因为人们通过网络的问候缺乏温度，让人觉得人情冷漠；有人认为人们容易沉迷于网络世界而忽视亲情友情……通过梳理，笔者发现人们讨论网络的影响无外乎“利”“弊”两个方面，这就自然形成了通向产出目标的双向促成支架，产出中既可以单独分析网络之“利”或“弊”，也可以“利弊结合”综合讨论。

总之，前期搜集的材料越充足，梳理后筛选的范围越大，支撑的讨论角度、提供的产出结构和引证内容就越丰富。

4.2 “布”策略实践

我们仍以第三单元《你点多了》为例进行说明。笔者对搜集到的材料经过筛选和梳理后，将促成材料及其相互关系汇总如图2所示。

递进关系（问题描述—原因分析—解决方案）

并列关系

点菜过多带来什么问题？	为什么出现点菜过多的问题？	如何避免点菜过多？
花费大量钱财	点菜时存在选择困难症	避免重复点相同风格的菜品
吃得过多，不舒服	主人爱面子，点菜越多越显热情	放下“面子文化”的包袱
被迫吃剩菜，不健康	父母多点一些菜，供挑食的儿女选择	不溺爱孩子，修正挑食的毛病
扔剩菜造成浪费	男方约会时多点菜，表示爱意	爱意无需刻意证明
		合理规划点菜数量

图2 《你点多了》单元促成材料汇总

我们发现，无论问题描述、原因分析还是解决方案，促成材料都较为丰富。然而编写时不可“全盘托

中国知网 https://www.cnki.net

出”，要按照由点及面、由浅入深的结构布置安排。表 1 为笔者最终确定的分布方案。

表 1 《你点多了》单元促成材料分布

分布位置	问题描述	原因分析	解决方案	分布说明
促成环节 1（对话课文）	剩菜太多，造成浪费，被迫吃剩菜，不健康。	主人爱面子，点菜越多越显热情。	放下“面子文化”包袱，合理规划菜品数量。	借对话课文呈现问题，分析原因之一。（师生聚餐的情节贴近留学生活，有真实感。）
促成环节 2（拓展部分听力练习）	剩菜太多，造成浪费。	点菜时有选择困难症。	/	借听力文本呈现其他问题和原因，待下一环节讨论解决方案。
	花费大量钱财。	男孩约会时多点菜，表示爱意。	/	
	吃得过多，不舒服。	父母多点一些菜，供挑食的孩子选择。	/	
促成环节 3（拓展部分表达练习一）	/	/	关于上述问题的解决对策，请学生提出建议。	承接上一环节，引导学生讨论其他解决方案。
促成环节 4（拓展部分表达练习二）	完全打开思路，让学生自由产出。			

如表 1 所示，“点菜过多”的问题描述、原因分析和解决方案有层次地被分布到各部分，从呈现问题到挖掘原因，再到寻求解决方案，实现了层层递进；从对话课文中“请客点多了”这个“点”开始，直至拓展练习中的“社会百态”之“小面”，再至讨论“各国类似现象”之“大面”，实现了广度逐渐拓宽。纵横交错，使单元促成材料之间形成层次感和逻辑性。

确定布局需要落笔编写各部分文本。无论是对话课文还是听力、阅读文本，其本身并非教学重点，而是将促成材料的内容和语言结构进行情节化处理的手段。依据促成材料分布方案，笔者在对话课文部分设计了师生聚餐的情节，在拓展部分的听力文本中设计了公司职员、恋爱男孩和孩子父母关于“点菜过多”的诸多“抱怨”，借此呈现各种问题，并剖析原因。与此同时，结合产出需要与难度等级确定核心生词。我们以对话课文文本为例，具体操作如表 2 所示。

表 2 《你点多了》单元促成材料情节化呈现方式

问题描述 / 原因分析 / 解决方案	情节化呈现	核心生词
原因分析：爱面子而导致点菜过多	留学生 A：“主人把菜摆得满满的才好看，点少了多没面子！”	摆　面子
解决方案：放下传统的“面子文化”包袱	老师：“现在中国人的观念也发生了改变，很多人在饭桌上讲‘光盘’行动。”	光盘
问题描述：扔掉很多剩菜，造成浪费	留学生 B：“剩下太多菜就太可惜了！”	可惜
问题描述：吃剩菜不利于健康	留学生 C：“要打包你打吧，我可不带，吃剩菜不健康。”	打包
解决方案：合理规划点菜数量	留学生 D：“我看咱们还是先看看菜量再决定点多少菜吧！”	菜量

对话课文部分的练习可以通过小词库、结构图和提示句等方式，引导学生在产出中使用单元核心词语、复述相关内容、梳理文本结构，形成以对话课文为基础的三方支架。详情如图 3 所示。

中国知网　https://www.cnki.net

成段表达：借助下面的结构图和课文二的内容分析“点多了”这一现象。你会使用下面的哪些词语？请画“√”。

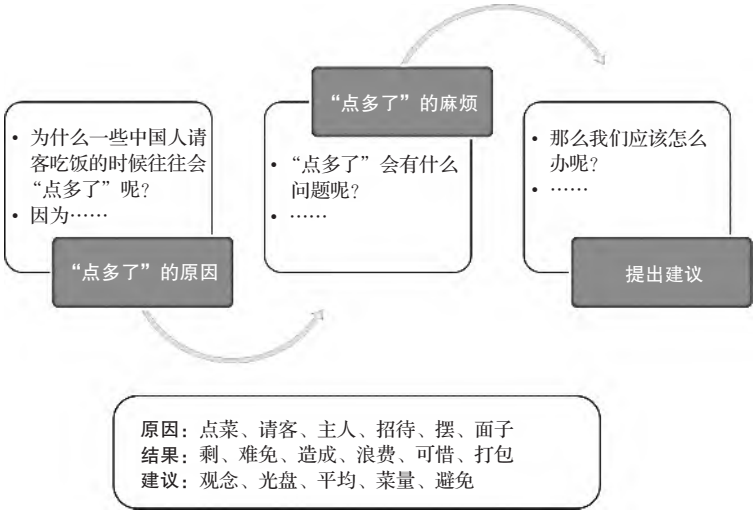


图 3 《你点多了》对话课文部分练习设计

拓展部分的练习可以视听材料、阅读文本或图片（如图 4 所示）为输入材料，再通过“听后回答问题”“读后填写表格”“根据文中的内容填充结构图”“看图说话，尽量使用新学的词语”等多样化的练习形式，引导学生梳理新材料的关键信息，拓展产出范围。

头脑风暴：四人一组讨论，每人选择一项，说说你觉得造成“点多了”的原因是什么，“点多了”还会造成什么麻烦。说的时候使用了哪些新词语？请画“√”。

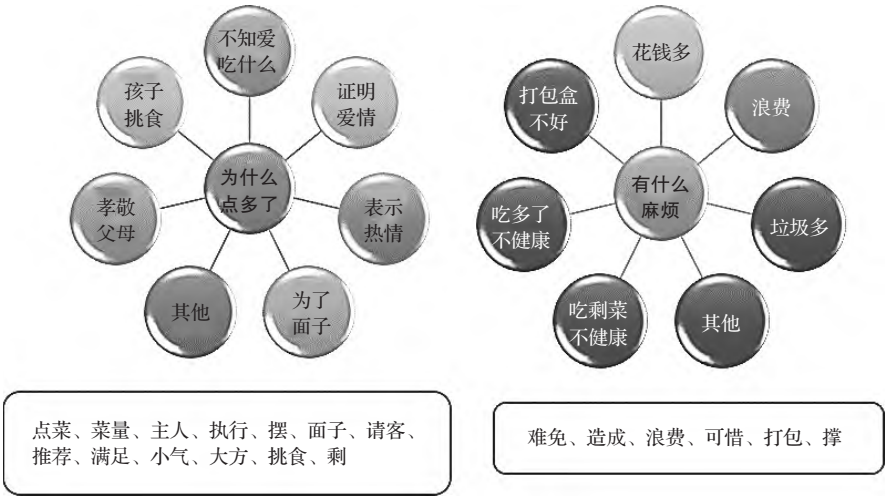


图 4 《你点多了》单元拓展部分的引导性练习

4.3 “放”策略实践

“放”的编写策略目的在于为学生提供更广阔的产出空间，提升产出自由度。这一策略的实施主要体现在拓展部分成段表达的练习中。

比如说，《你点多了》单元的成段表达练习是“说一说，为了避免‘点多了’，你们国家的人一般是怎

中国知网 https://www.cnki.net

么做的？”;《结婚送什么》单元的开放性练习是“参考结构图，请你介绍一个自己国家或其他国家结婚送礼的习俗。”;《让还是不让》单元的开放性练习是“各国可能都存在插队这类问题，你们国家的政府是怎么解决这一问题的？人们遇到插队的人通常会怎么做？”;《相声真有意思》单元则要求学生介绍一种自己国家的传统表演艺术;《端午节为什么吃粽子》单元要求学生介绍一个自己了解的中国或他们自己国家的节日习俗;《去度假》的开放性练习设计为“请你介绍一个你们国家的人喜欢的度假方式”;《感谢爸妈教会我》单元则通过让学生讨论自己国家与中国的家长教育孩子的不同，引导学生进行中外文化对比，使其畅所欲言，实现产出自由的同时提升跨文化意识。

在设计开放性练习时需要特别注意的是，这里的“放”并不是让学生无所约束、信马由缰地产出，而是要做到“自由度”与“规范性”兼顾，在提供开放空间的同时，引导学生“尽量按结构图表达”“注意使用过渡句”“尝试使用本课生词”，提升产出的逻辑性和规范性。

近几年的教学实验效果表明，教材编写中以适当的方式实施“集”“布”“放”的编写策略，有助于提升输入促成的有效性、产出的规范性和丰富性。

五、结语

笔者结合近几年的教材编写实践和教学实验效果，初步摸索出产出导向型汉语口语教材的结构模式和话题选择的影响因素。为了使促成材料更好地服务于产出目标，既能精准对接、有效引导、助力产出，又不束缚表达者的思想自由，保持产品的丰富性，教材编写者在编写时必须遵循“规范性与自由度相平衡”的原则，通过“集”“布”“放”三个策略，保证教材促成的精准性、有效性，以及产出的丰富性和自由度。

产出导向法作为一种外语教学法一直在不断发展和完善中，产出导向型汉语口语教材的编写也充满了探索性。教材的编写方法多种多样，仁者见仁，因此笔者的发现仅为“一己之见”，难免有所偏颇。无论如何，笔者希望此项研究能为日后其他产出导向型教材的编写带来启发。

参考文献

曹晓玉 . 促成环节的渐进性设计——基于“产出导向法”的对外汉语口语教学实践 [J]. 外语教育研究前沿，2021（3）：49-56.

常小玲 . “产出导向法”的教材编写研究 [J]. 现代外语（双月刊），2017（1）：359-368.

桂靖 . 产出导向型汉语口语教材的促成性效果研究 [J]. 海外华文教育，2022（6）：61-69.

桂靖，季薇 . “产出导向法”在对外汉语教学中的应用：教学材料改编 [J]. 世界汉语教学，2018（4）：546-554.

桂靖，朱勇 . 产出导向型汉语教材教学目标设定的行动研究 [J]. 对外汉语研究，2020（22）：152-163.

郭风岚，张一萍 . 论新时代中国特色国际中文教材实践体系的构建 [J]. 国际汉语教学研究，2023（1）：31-36.

季薇，桂靖，朱勇 . “产出导向法”教学中输入促成环节的设计与实施 [J]. 语言教学与研究，2020（3）：33-39.

姜丽萍 . 汉语教材编写的继承、发展与创新 [J]. 华文教学与研究，2018（4）：12-18.

李代鹏 . “产出导向法”在对外汉语教学中的有效性研究 [J]. 教学研究，2019（5）：56-61.

刘露蔓，王亚敏，徐彩华 . “产出导向法”在海外汉语综合课教学中的有效性研究 [J]. 汉语学习，2020（4）：87-97.

鲁文霞 . 产出导向法在汉语口语教材编写中的应用研究 [J]. 华文教学与研究，2022（2）：42-48.

鲁文霞，朱勇 . 产出导向型汉语口语教学中的驱动环节研究 [J]. 世界汉语教学，2021（3）：422-431.

中国知网　https://www.cnki.net

吕海燕，万莹 . 基于“产出导向法”的对外汉语记叙文写作教学实践研究 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2021（6）：17-27.

汤玲，胡承佼 . “产出导向法”应用于对外汉语教学的实证效果研究——基于 POA 化处理的中级汉语口语教学 [J]. 华文教学与研究，2021（1）：87-94.

文秋芳 . 构建“产出导向法”理论体系 [J]. 外语教学与研究（外国语文双月刊），2015（4）：547-558.

文秋芳 . “产出导向法”与对外汉语教学 [J]. 世界汉语教学，2018（3）：387-400.

吴勇毅 .《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》与教材编写 [J]. 国际汉语教学研究，2022（2）：4-7.

许希阳，吴勇毅 . “产出导向法”理论视角下的对外汉语写作教学模式之探索 [J]. 华文教学与研究，2016（4）：50-60.

朱勇，白雪 . “产出导向法”在对外汉语教学中的应用：产出目标达成性考察 [J]. 世界汉语教学，2019（1）：95-103.

A Strategy Research on the Compilation Model of Production-oriented Oral Chinese Textbooks

GUI Jing

School of Chinese Language and Literature, Beijing Foreign Studies University

Abstract

This paper summarizes and sorts out the writing strategies for production-oriented oral Chinese textbooks based on the Production-Oriented Approach and the compilation practice and teaching experimental results. The paper believes that the writing strategies for production-oriented oral Chinese textbooks include the following three items. First, the “collection” strategy, which ensures the accuracy and richness of input-promoting materials and output goals; second, the “distribution” strategy, which guarantees the effectiveness of each promoting link; and third, the “release” strategy, which expands the learners’ freedom of output. Based on the specific content of the textbooks, this paper analyzes and explains the specific implementation of the three strategies.

Keywords

Production-Oriented Approach; Chinese; oral language textbooks; compilation principles; compilation strategies

作者简介

桂靖，北京外国语大学中国语言文学学院副教授。主要研究方向为国际中文教育、产出导向法在国际汉语教学与教材编写中的应用。

中国知网 https://www.cnki.net

本期话题:《国际中文教育中文阅读分级标准》(青少年)解读

编者按:《国际中文教育中文阅读分级标准》由中外语言交流合作中心组编，于2024年“国际中文日”正式发布。该标准是全球首套覆盖儿童(5—12岁)、青少年(12—18岁)、成人(18岁以上)全年龄段的中文作为外语的阅读分级体系，构建了含读者特征(心理认知与能力表现)、读物特征(语言/内容/形式)、分级示例三大板块的标准框架。本期话题聚焦青少年阶段的标准，邀请研制组专家从读者阅读能力表现体系、读物语言特征体系和文本分级体系三个角度，对青少年中文阅读分级标准的理论基础、研制理念与实践路径进行深入解读。希望这些研究成果能为全球中文教育工作者理解中文阅读分级标准的科学性、系统性及可操作性提供参考，助力阅读教学实践与阅读教学资源开发。

《国际中文教育中文阅读分级标准》(青少年)读者阅读能力表现体系的研制与应用 *

徐彩华　北京师范大学国际中文教育学院
曹桂萍　深圳市蛇口育才教育集团太子湾学校
刘璟之　南京艺术学院国际教育学院

摘　要　科学的阅读分级标准研制需要科学的理论引领。《国际中文教育中文阅读分级标准(青少年)》研制组根据非母语的中文阅读能力发展特点，构建了中文阅读能力发展的五阶段理论(拼音辅助阅读期—半汉字阅读期—全汉字阅读期—汉字增强阅读期—汉字熟练阅读期)，在此基础上，参考海外青少年中文水平的实际表现，依托布鲁姆教育目标分类法，构建了青少年读者的“三维七级”阅读能力表现体系。本文介绍了该体系的理论基础、基本框架、参数指标选择及其所蕴含的教育原理，希望能为全球青少年读者的中文阅读教学、阅读材料编写和教育评估提供有益参考。

关键词　国际中文教育　阅读分级标准　青少年　阅读能力
DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.001

* 本文为中央高校基本科研业务费专项资金资助项目、世界汉语教学学会全球中文教育主题学术活动计划2023年度项目“面向中小学国际中文教育的教学案例库建设研究”(SH23Y29)的阶段性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

一、引言

国际中文阅读实践活动的突出特点是学习者的国别不同、地区不同，阅读实践也有所不同。由于学习者的母语不同，作为外语/非母语的中文阅读发展轨迹就会有其语言的特殊性，这是由阅读的客观规律决定的。此外，学习者年龄不同、课时不同、动机不同，中文阅读能力发展的实际情况也会存在很大差异。为了更好地指导全球学习者的中文阅读，中外语言交流合作中心组织国内三所高校专家研发了《国际中文教育中文阅读分级标准》（中外语言交流合作中心，2025）。专家针对儿童、青少年、成人三大读者群体分别研制了相应的阅读能力表现体系和读物特征体系。本研制组参与研制的是青少年读者阅读能力表现体系。研制组根据阅读的本质属性、中文作为外语的阅读特点以及青少年心理发展特点，历经三年，研制了纵横交织的“三维七级”青少年读者阅读能力表现体系。本文意在介绍该体系研发的理论基础、基本框架、参数指标选择及其所蕴含的教育原理。

二、读者阅读能力表现体系的理论基础

近三十年来，认知科学和认知神经科学取得大量突破性进展，学界对阅读的心理机制以及阅读能力发展的认识有了巨大改变。将前沿理论和成果运用到青少年读者阅读能力表现体系的研发中，是确保《国际中文教育中文阅读分级标准》（以下简称《阅读分级标准》）科学性的根本保障。

2.1　阅读的心理实质：复杂的认知活动

阅读的心理机制是心理学研究的重要内容。人类第一个心理实验室——莱比锡心理实验室（1879年）的早期实验就是从视觉单词识别开始的（张必隐，2004）。随后，三部阅读心理学研究专著问世[①]，词频统计（Thorndike，1921）和单词记忆（如艾宾浩斯遗忘曲线）领域的研究获得长足进展。到20世纪中叶，人类初步认识到单词识别是阅读理解的基础，对阅读活动的多样性有了基本认识。例如，人们认识到阅读有多种形式，根据是否发出声音，阅读可以分为朗读和默读。朗读是读出声来，而通常意义上的阅读其实指的是默读——一种以实现语义理解为目的的阅读理解。此外，根据阅读速度，可将阅读分为快速阅读、普通阅读和慢速阅读；根据阅读目的，可将阅读分为精读、略读、泛读、搜索式阅读等等。（白学军、闫国利，2017）心理语言学兴起后，阅读机制研究更为深入，心理词典理论、双通道理论（直通语义/经由语音通达语义）等相继问世。目前，学界普遍认为阅读是复杂的综合认知活动，即时在线的阅读通常需要经过视觉分析、字形加工、语音加工和语义通达四个过程（Snowling & Hulme，2005）。因此，阅读理解的心理实质是对文本的意义解码，是个体依靠原有知识与认知能力主动获取文本信息、进行解码并建构意义的过程；成功的阅读理解需要多种认知过程与复杂技能的参与，要具备单词识别、句法加工和语义综合推理等复杂认知能力（舒华、李平，2014；Hoover & Tunmer，2018，2020）。

由于阅读过程复杂且影响因素众多，学界提出了简单阅读观（Gough & Tunmer，1986），认为阅读理解的两大核心技能是解码（Decoding）和语言理解（Language Comprehension），前者指准确快速识别书面文字的能力，涉及单词拼读、形音对应规则、语义通达等，通常受到读者基本认知技能、词汇知识、元语言意

① 这三部专著是《阅读心理学中的问题》（Quantz，1897）、《阅读心理学：关于阅读节奏和眼动的实验研究》（Dearborn，1906）、《阅读的心理学和教育学》（Huey，1908），转引自白学军等（2017）。

中国知网 https://www.cnki.net

识（如语音意识、词素意识）的影响；后者更为综合，包含句法加工、推理、语篇理解等复杂过程，受到工作记忆、词汇知识、句法知识、百科知识、文本难度等诸多因素的影响。单词解码和语言理解都是阅读的必要条件，两者缺一不可。大量实验研究发现，这两大因素群可解释阅读理解中的大部分变异（Hoover & Gough，1990；莫雷，1992；Dreyer & Katz，1992；Johnston & Kirby，2006；Kim，2017）。

2.2　阅读的神经实现：以经验为基础的神经激活

近三十年来，阅读的神经实现研究取得重大进展，研究发现：阅读活动深深嵌合于人类基础认知网络，同时又有一些相对特异的阅读脑区（如视觉词形区）；人类阅读理解的实现并非单纯的语言学事件，而是复合了部分经验再现的复杂综合过程。例如，人类阅读或听到单词时，会激活单词的经验性表征及与此相关的动觉、知觉、情绪性经验表征（Zwaan，2004）；具体词和概念（如“甜、苦、踢、跳”）是人类对具体经验的标签，听到这些单词时，人类会伴随出现一些味觉或动作神经的激活；空间关系词语（如“在……里，绕着……”）是人类视觉系统具体回路中派生的神经激活，理解它们时，视野知觉细胞和方向感觉细胞会有部分激活；语法上说的时态（aspect）则是人类用来对事件结构进行概念化的结果；对复杂语境的理解则通过下意识地想象或模仿被描述情境而实现（Feldman & Shastri，2006；Gazzaniga et al.，2018）。简言之，语言是人类身体与环境互动的产物，是人类生活经验的物质体现（Feldman，2008）；语言理解不仅仅是对词语或文本的解码，更是对当前文字的具身的、以百科知识和个体经验为基础的意义重构。

因此，从个体发生论角度看，阅读能力的获得过程其实就是历时漫长的对书面世界意义的获得过程。它经历了从口语学习（从出生到六七岁，获得音义连接系统）到文字系统加入（小学阶段学习，获得初步书面读写能力）后的系统重构（Mengoni et al.，2013），再到沉浸于百科知识学习（中学阶段，系统全面扩大稳固）三个重要发展步骤，需要十多年的艰苦努力。此后，到了大学阶段，个体还会通过专业知识和技能的学习，使得阅读系统更为厚实，开始具有领域内的复杂加工能力。由此可见，成熟母语阅读能力的获得并不轻松，是个体付出至少十余年努力才能获得的重要认知成就。阅读过程的复杂性以及阅读能力获得的长期性为我们正确认识阅读活动的本质属性提供了坚实的科学基础。

2.3　中文阅读的普遍性与特殊性

在世界语言文字大家庭里，中文有自己鲜明的特性。汉字属于语素—音节文字（叶蜚声、徐通锵，1997；黄伯荣、廖序东，2017），与拼音文字中形—音对应的文音规则（Grapheme-Phoneme Correspondence rules）以及正字法规则相比，汉字的外形（方块字）及表音表意方式都有自己的特色，因此，汉字识别与中文句法加工的特殊性一直是国际认知心理学研究的热点。

已有研究发现，中文阅读既有语言普遍性，也有语言特殊性。例如，汉字字形虽然不直接表示读音，但成熟读者的汉字识别仍然伴随语音自动激活，体现了语言普遍性（Tan & Perfetti，1999）；与此同时，汉字字形加工所涉及的脑区又比拼音文字的更广泛（Tan et al.，2001，2005）。句法加工领域也是如此，虽然中文时态标记不发达，但句法加工也有 BA 44 区、中央前回和后颞叶皮层之间的有效连接，这表明存在跨语言的通用句法网络（Chen et al.，2023）；与此同时，中文句法加工也有与拼音文字的差异，欧美学习者加工中文简单句时是即时加工，动词后的宾语阅读窗口就能观察到句法激活痕迹，而中文母语者则是在句尾整合强度更大（王昭、徐彩华，2022）；中文读者通过副词与关键虚词的匹配（如“没有”与“着、了、过”的匹配）实现了动词过程状态的加工（Zhang & Zhang，2008）；等等。在元语言意识领域，研究发现，英文母语儿童阅读发展中语音意识起着非常重要的作用，语音意识的高预测力从幼儿园持续到小学、中学甚至成

中国知网　https://www.cnki.net

年阶段。但中文母语儿童阅读发展中，语音意识在小学阶段早期、中期有较大预测力；而随着汉字正字法意识、语素意识预测力逐渐增强，到了小学高年级时，语音意识的预测力会开始减弱，语素意识成为最重要的高预测力因素（McBride et al.，2003；Shu et al.，2006；Tong et al.，2009）。

在中文作为外语的阅读能力发展方面，有两个重要研究结果对中文分级阅读能力描写具有重要意义：一是，对非汉字圈的中文学习者[①]来说，初级阶段的主要学习难点就是汉字，其汉字字形表征发展缓慢、需要较长时间的表征积累（鹿士义，2002；郝美玲，2007；徐彩华，2007），此时拼音系统起着重要的辅助作用，对汉字心理表征的构建、阅读和听力理解能力的发展有着广泛深入的持续影响（Xiao et al.，2020；郝美玲、赵春阳，2022；于秒等，2022；刘露蔓、徐彩华，2023；徐彩华、肖慧敏，2023；袁立婷、徐彩华，2024）；二是，中文阅读能力到达中高级阶段后，语素分析能力的预测作用逐渐增大，复合词语义透明度优势逐渐显现（张金桥，2011；吴思娜，2017）。这两点对我们理解中文阅读能力的获得以及构建中文阅读能力表现体系提供了重要的理论支撑。

三、读者阅读能力表现体系的构建

科学描写要以理论为指导。为了更好地描写青少年读者的中文阅读能力，本研制组根据中文作为外语的阅读能力发展特点以及海外青少年的中文水平发展的实测数据[②]，形成了青少年读者中文阅读能力发展的五阶段理论，在此基础上，参考美国著名教育心理学家布鲁姆（Benjamin Bloom）的教育目标分类法，构建了《阅读分级标准》（青少年）的“三维七级”阅读能力表现体系。

3.1　青少年读者阅读能力发展的五阶段理论

在诸多英语阅读能力发展理论中，Ehri（1995）的四阶段理论影响力最大，得到广泛认同。因为它抓住了英语阅读能力发展中的主要矛盾，以形音映射规律这个核心能力为线索划分了阅读能力发展的四个阶段——前拼音阶段（Pre-alphabetic）、部分拼音阶段（Partial alphabetic）、全拼音阶段（Full alphabetic）、坚实拼音阶段（Consolidated alphabetic）。四个阶段直中要害、简洁明晰，便于教师和学生评估阅读能力所处阶段。

那么，中文阅读能力发展的主要矛盾是什么？毫无疑问是汉字阅读能力。根据能否阅读全汉字文本，以中文为母语的儿童阅读能力可以划分为拼音辅助阅读阶段（小学一至三年级）和全汉字文本阅读阶段（小学四至六年级）。无须拼音辅助阅读意味着读者已初具规模的汉字心理词典，能在全汉字语境下实现词语和句子的音义通达及语言理解。对于中文阅读而言，这是一个非常重要的阶段，达到此阶段后，汉字和词汇能快速积累。以汉字阅读能力为线索划分阅读能力阶段还有一个好处，是能建立起从拼音辅助阅读到半汉字阅读、全汉字阅读的连续统，理论上的一致性很好。

从海外教学实践考量，中文作为外语教学的阅读实践与此思路也非常吻合。如前文所述，初级阶段的非汉字圈读者的汉字字形表征发展较为缓慢，汉字心理词典需要长时间积累。有研究表明，海外儿童沉浸式中文项目的汉字读写能力滞后于听说能力，幼儿园和小学一、二年级儿童中文能力发展较快，三年级以后进步

① 在国内对外汉语教学领域，通常把母语为印欧语言或与汉字无接触的学生称为非汉字圈学生。

② 本研制组从2012年开始积累相关数据，建立了涵盖全球十余个国家（如美国、英国、新加坡、泰国、越南等）儿童与青少年的5000多条中文学习实测数据，其中包括拼音词典任务/听写拼音、拼音朗读、汉字听写、词汇量、阅读理解、作文等方面的测查数据。

中国知网 https://www.cnki.net

大大放缓（崔永华，2017），西班牙中学生会自发用西班牙语标注汉语读音（徐彩华等，2023），这些现象的根源都来自汉字学习的特殊性，说明海外环境下汉字学习与拼音的鱼水关系。诚如崔文所说，如果不在早期教学中关注汉字积累，后期必然会出现“高原现象”。而与此同时，对于青少年读者（中学生）而言，一个有利条件是他们已具有较为坚实的母语读写能力，能快速熟悉作为注音辅助的汉语拼音系统。根据本研制组在英语和泰语环境里的实验（吴莎，2015；饶子欲，2020；李倩楠，2021），以每周一节课的节奏，四节课（四周）后中学生就能初步熟悉汉语拼音系统，用其作为工具学习汉字和词汇。因此，本研制组根据海外青少年中文学习特点，以汉字阅读能力发展为核心线索划分了中文阅读能力发展的五个阶段（见图 1）。

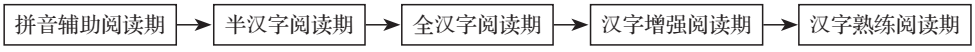


图 1　青少年中文阅读能力发展的五个阶段

第一个阶段为“拼音辅助阅读期”。此时心理词典发展以核心汉字、基本词汇、基本句子知识积累为主。读者通过汉语拼音掌握核心汉字、基本词汇和简单句子，开始初步建立汉字字形表征，形成词语意义的初步集合。此时读者刚开始感知汉字字形，语音和字形表征记忆痕迹还比较浅。

第二个阶段为“半汉字阅读期”。此时识字量开始增加，心理词典开始进行较为有效的汉字字形和语音表征积累，进入心理词典的第一个发展期。此时读者能对部分高频汉字的语音和语义进行解码，但是心理词典还不够坚实、规模尚小，仍需汉语拼音辅助。

第三个阶段是“全汉字阅读期”。此时汉字心理词典初具规模，能对由高频字和部分中频字构成的汉字文本进行独立阅读。读者开始偏好汉字阅读，以能阅读纯汉字文本为荣。

第四个时期是“汉字增强阅读期”。此时语素分析和语篇分析能力得到快速发展，中低频词语快速积累，阅读流畅性初步显现，阅读的乐趣快速增加，阅读文本类型也开始变得广泛。

第五个阶段是“汉字熟练阅读期”。此时汉字心理词典比较坚实，词语解码达到自动化水平，阅读准确性也达到一定水平，阅读策略也更为娴熟，能够用中文作为工具进行各类知识信息的获取。

五阶段理论以汉字阅读能力作为划分阅读能力表现的主要依据，对教师和学生有很好的教育引导作用。此外，在全汉字阅读期的前后各划分了两个阶段，以适应海外环境下汉字表征发展较为缓慢、需要较长时间积累的实际情况，便于教师和学生操作。值得指出的是，对于非汉字文化圈读者而言，五阶段中每个阶段都需要较长时间的学习积累；汉字圈读者[①]以及华裔儿童学习者达到第三个阶段的速度会相对快些，但此后两个阶段的发展也需要以广泛阅读实践为基础，需要较长时间的积累。

3.2　青少年读者阅读能力表现的三维描写框架

那么，如何根据五阶段理论实现对读者阅读能力表现的描写？为此，我们参考布卢姆教育目标分类法，建立了中文阅读能力表现的三维描写框架。布卢姆于 20 世纪 50 年代提出了教育目标分类法，将人类教育目标划分为三个领域：认知、情感和技能（Bloom et al.，1956）。其中，认知领域根据掌握程度被划分为由低到高的 6 个层次：记忆、理解、应用、分析、综合、评价；情感领域被划分为接受（注意特定刺激）、反应

① 在国际中文教育领域，通常把来自日本、韩国、越南三个国家的学生称为汉字圈学生，因为其母语与汉字有一定关联。例如，日语中部分使用汉字，而韩语和越南语虽不直接使用汉字，但存在不少字音字义有关联的韩汉词 / 越汉词，学生在中文学习中能明显感到这些词语在其母语中有声音和意义上的对应词。

中国知网　https://www.cnki.net

（主动参与）、价值化（形成价值判断）、组织（整合价值观）、内化（价值观成为行为准则）5 个层次。20 世纪末，学者们根据科学进展又对技能领域进行了层次划分，同时还将元认知学习加入认知领域层级予以强调（Anderson et al.，2001）。人类阅读理解活动的实现并非单纯的语言学事件，而是复合了部分经验再现的复杂神经实现。阅读活动作为人类的高阶综合认知活动，必然在认知、情感、技能三个维度都有所表现，故研制组决定采用认知、情感、技能三维框架来描写阅读能力。下面根据阅读活动特性对这三个领域的内涵和外延给出明确的操作定义。

维度一：认知维度。它是阅读活动的本质属性的表现，其内涵包含从单词识别、句法加工到篇章理解等各主要阅读认知成分，外延则表现为相应单词识别和认读、句子和篇章理解等各参数。因此，该维度被命名为“阅读认知过程”。

维度二：情感维度。它在阅读活动中比较内隐，其内涵是读者的内在心理感受，外延则表现为对阅读活动及阅读材料的兴趣、选择及相关阅读习惯（如能否坚持）与行为倾向（如是否分享阅读内容等）。因此，该维度作为可观察的行为参数被命名为“阅读行为”。

维度三：技能维度。技能通常指与人类肌肉动作、身体控制、内在心理操作有关的内容。阅读技能中有些是内隐的，有些是外显的。内隐阅读技能是长期阅读活动沉淀下来的底层机体反应，如单词自动识别，阅读中的喉头、眼动活动，以及内部心理操作等。它们如深水静流般自动激活，附着在基础阅读认知活动中，体现为元语言意识（如语音意识、正字法意识、语素意识等）。与此同时，外显阅读技能则以高水平的认知调控策略形式出现，会随着阅读水平的提高逐渐浮现出来，表现为阅读中的信息搜索、词义猜测、阅读的目的性和策略等方面。因此，该维度被命名为“阅读策略”。

上述三维框架对阅读能力表现进行了立体描写。其中“阅读认知过程”是基础认知能力，“阅读行为”和“阅读策略”是情感表现和技能策略在阅读认知过程中的内隐和外显浮现。相比单纯的认知平面描写，此三维架构更为立体。该框架既从人类普遍教育目标出发，又落地于阅读活动，抓住了阅读活动的本质特征且易于观察和描写，可操作性强。纵观当前各类国际语言能力评估与阅读分级项目，其最重要的两个趋势——有所侧重、体现语言特色[①]以及注重元认知能力描写[②]，在本三维描写框架中也得到体现，而且被架构得更为自然，符合二语阅读发展规律。

3.3　三维框架下的参数选取

根据五阶段发展理论和三维框架，本研制组根据前文提到的海外实测数据，采用样本估计法对三维框架进行了核心参数选取。根据实测数据，本研制组选取了低、中、高三个中文水平参照点。其中，以美国、英国、西班牙、泰国等非汉字圈的普通中学外语项目中的学习者语言表现作为低点参照[③]，以美国中文沉浸式

① 例如，《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》侧重外语口语能力应用，主要从语言技能的适用场景及语言复杂性两个角度展开评估，体现了欧洲语言同为拼音文字、文字隔阂较小的特点。

② 例如，国际阅读素养进展研究项目（Progress in International Reading Literacy Study，简称 PIRLS，参见 https://timssandpirls.bc.Edu/pirls2006/frame work.html.、https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html.、https://pirls2021.org/results）和国际学生评估项目（Programme for International Student Assessment，简称 PISA，参见 https//www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i5f07c54-en.html、https://www.oecd.org/en/topics/ub-issues/foreign-language-learning/pisa-2025-foreign-language-assessment.html）都加大了对元认知能力的描写，以及注重信息检索和运用能力的表现。

③ 这类项目的学习者每周只有 1 ～ 2 个课时，为当地的非华裔学生，以语言接触学习为主，无任何考核要求。

中国知网 https://www.cnki.net

项目的学习者语言表现作为中等水平参照[①]，以新加坡和印度尼西亚国际学校的学习者语言表现作为高点参照[②]。这些参照点的作用体现为：一是参考其进行核心参数选取；二是根据其在YCT和HSK中的表现进行阅读能力等级的划分。

低水平参照读者为零起点中学生经过 2 ～ 3 年学习，50% 左右能通过 YCT（一级），10% ～ 20% 能通过 YCT（二级）。如小学有中文接触经验，测试通过率会略高一些，会有极少数学生能通过 YCT（三级）。

中等水平参照读者从幼儿园或小学一年级开始学习汉语，九年级时 100% 通过 YCT（二级），70% ～ 80% 通过 YCT（三级），30% 通过 YCT（四级）或 HSK（四级）。

高水平参照读者为印度尼西亚国际学校的中学生，九年级学生几乎能 100% 通过 HSK（四级），十一年级学生有 60% 左右能通过 HSK（五级），有 20% 通过 HSK(六级)[③]。新加坡国际学校九年级 60% ～ 80% 通过 HSK（四级）；政府中学以及高水平私立学校 100% 通过 HSK（五级），80% 通过 HSK（六级）。

上述三类参照中，第一类读者人数最多；与第二类读者类似的还有加拿大、英国、欧洲等地的语言特色学校，其中文教学课时为每周 3 ～ 5 次，阅读能力介于第一类和第二类参照之间。这些项目为青少年初级阅读能力划分提供了参考。第三类参照则对青少年中高级阅读能力的划分提供了参考。

最后一共选取了 28 个参数，形成了认知过程、行为、策略逐层浮现的三维参数体系（见图 2）。三维框架的各个参数间是制约与浮现的关系，认知过程中的表现制约着行为表现和策略表现，也将在行为和策略上自然浮现。

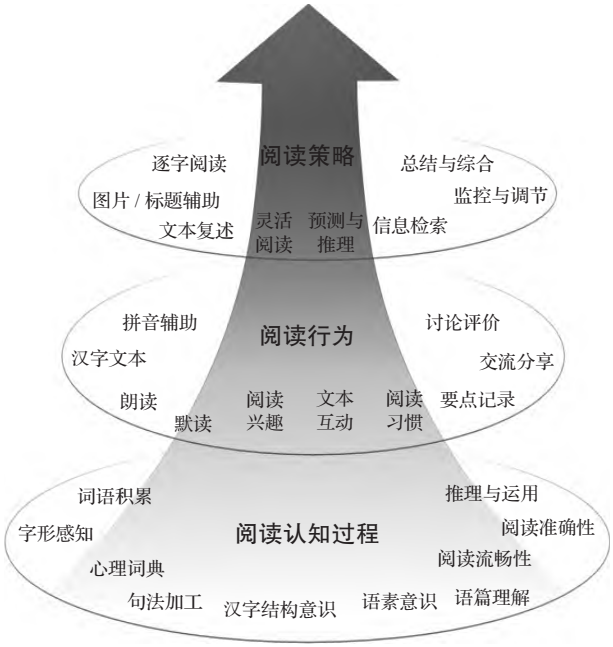


图 2 《阅读分级标准》(青少年) 阅读能力的三维核心参数

3.4　七个阅读能力级别的确立

本研制组反复将海外实测数据与五阶段理论和《国际中文教育中文水平等级标准》(GF 0025-2021) (以下简称《等级标准》) 进行匹配，最终确定了《阅读分级标准》(青少年) 阅读能力七个级别的表现。具体而言，各级别定性为：一级为入门水平，此时任务主要是熟悉汉字和词语、开始感知汉字字形；二级为初级早期水平，此时心理词典开始积累，字形心理表征开始发展，但容量有限，故为拼音、汉字混合阅读期；三级为典型初级水平，此时心理词典初具规模，开始接触全中文阅读；四级为中级早期水平，能在生词表的帮助下进行全中文阅读，元语言意识开始萌芽，长难句加工能力得到初步发展；五级为典型中级水平，进入汉

① 这类项目的学习者平均有一半在校时间学习中文并用中文学习数学、科学等科目，为当地非华裔学生。学校每年有语言水平监测，但无考试要求。此类项目以从幼儿园到小学的项目最常见，中学项目的学生人数较少，通常来自小学项目中的佼佼者。

② 这类项目的学习者每周有 5 ～ 7 个中文课时，学习动机强，有考试要求，以当地的华裔学生为主（80% 左右）。这类项目的语言要求比美国 AP 项目略高些，但学习性质仍属于二语学习。

③ 这些项目通常让学生在小学毕业前参加 YCT（三级）或 YCT（四级），中学参加 HSK。目前，中学教学中普遍采用与 HSK 相关的教材，以便学生能顺利通过 HSK 考试，申请到中国的高校就读。

中国知网　https://www.cnki.net

字增强阅读期，阅读能力快速发展，元语言意识、长难句加工能力得到显著提升，语篇理解能力得到明显提高；六级为高级早期水平，汉字阅读能力进一步增强，阅读的流畅性和准确性开始显现；七级为高级水平，开始熟练阅读汉字，能用中文作为工具获取广泛的信息和各类专业知识。七个级别与《等级标准》级别的衔接见表 1。

表 1 《阅读分级标准》（青少年）阅读能力级别与《等级标准》级别对应表

《阅读分级标准》（青少年）级别	《等级标准》级别
一级	一级
二级	一—二级
三级	二—三级
四级	三—四级
五级	四—五级
六级	六级
七级	七—九级

从表 1 可知，在二级到五级之间，《阅读分级标准》（青少年）与《等级标准》水平衔接采用宽幅衔接策略，匹配具有一定的弹性。这主要出于四方面考虑：一是希望在青少年中文阅读发展的初期舒缓难度，放缓等级上升的坡度；二是不同中文项目的课时差异大，宽幅衔接能给教育机构和读者更大的调整余地；三是青少年个体差异大、自我意识强、自尊心强，宽幅衔接更符合该年龄段读者的心理特征和实际表现；四是为教育机构和出版机构研发读物和测量材料提供更为宽广的参考范围。读物语言比教材语言更为灵活多变，需要更宽幅的词语和句法范围；而教学导向的评估也需要体现一些复现度和灵活度；对于青少年读者而言，宽幅衔接有利于体现《阅读分级标准》的指导性和教育性。到六级水平时，读者的阅读能力达到了高级早期，此阶段其实也属于中级的最高阶段。对青少年读者而言，需付出极大努力、经历漫长的学习过程方能达到此水平，故遵循教育鼓励原则，研制组将此阶段定性为高级早期。到达七级水平时，读者已有较为坚实的汉字文本阅读能力，达到了真正的高级水平，能用中文开始专业学习了。海外青少年读者要到高中末期才能达到此水平，不仅人数少，而且随后他们很快会进入大学阶段的学习，因此青少年阅读分级标准不对七级以上水平进行更细的划分。

四、读者阅读能力表现体系的特点及应用

4.1　读者阅读能力表现体系的描写方法

对《阅读分级标准》（青少年）读者阅读能力表现的描写综合采用了定性与定量相结合的方法，每一级水平都是先在阅读认知过程描写中对该级别的阅读能力进行总体定性，让读者对该水平表现有个宏观认知，然后再采用“能 / 会”（can do）表述法具体描写各参数的表现。以一级描写表述为例，先是在阅读认知过程中明确读者的阅读能力处于“入门阶段，开始阅读汉语拼音与汉字混合文本”，然后再对其语言知识积累、字形感知特性细节进行“能 / 会”形式的参数描写（见表 2），其他各级均如此。

中国知网 https://www.cnki.net

表 2 《阅读分级标准》(青少年) 读者阅读能力表现的描写表述举例 (一级)

维度	描写表述
阅读认知过程	读者处于中文阅读入门阶段，开始阅读汉语拼音与汉字混合的文本。此时阅读以简单的词语、句子、段落和对话为主，能够初步掌握读物中核心单词及句子的意义，能够初步掌握汉语拼音系统，开始对汉字字形有初步的感知与辨识能力。
阅读行为	能够在教师的帮助下朗读拼音形式的中文文本以及拼音和汉字混合的文本；开始对阅读中文读物感兴趣，愿意和他人交流读物内容。
阅读策略	能够根据词语空格或最核心的基础词语逐字逐句阅读，适当断句；开始能够通读简单的文本；能够借助图片、标题等获取文本信息，帮助文本理解，并进行非常简单的故事复述。

4.2　读者阅读能力表现体系的参数应用

《阅读分级标准》(青少年) 读者阅读能力表现在“三维七级”框架下进行描写，各描写参数之间存在内在有机联系。使用本标准时应注重以下三个方面，才能有效提高标准的使用效率。

4.2.1　注重同级别中三个描写维度之间的制约和浮现关系

《阅读分级标准》(青少年) 中每一级水平的阅读认知过程对该级别的阅读行为和阅读策略具有一定制约作用，前者是后两者的依据和成因，后两者则是前者的自然浮现。使用时要注意这种内在互动关系。

4.2.2　注重三个描写维度自身所具有的纵向发展规律

三个描写维度有着各自相对独立完整的发展脉络。三个维度的参数分布和发展脉络分别见图 3、图 4 和图 5。这三个图均可以从两个角度进行观察：一是横行看，可了解各参数的影响能涵盖多少个级别；二是纵列看，可了解某个级别上哪几个参数正好处于凸显期。有些参数表现会贯穿全部七个级别 (在不同水平上表现有所不同)；有些参数则是阶段性凸显的，或在低级别上凸显，或在高级别上凸显。

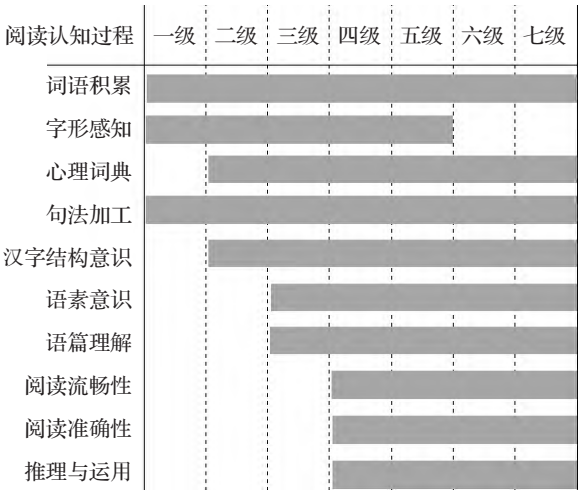


图 3　阅读认知过程中的参数表现

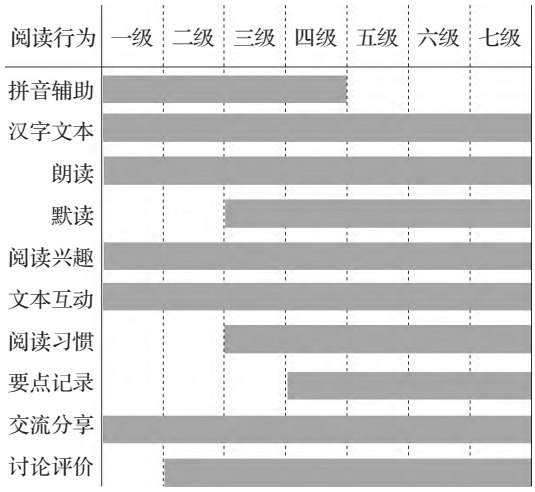


图 4　阅读行为中的参数表现

从每个维度的内部发展序列进一步看，每个维度都存在渐进性的发展顺序。以认知过程的参数表现为例 (见图 3)，词语积累和句法加工两个参数贯穿全部七个级别，其他参数则在不同级别凸显。其中字形感知在早中期的一至五级凸显；心理词典在二至七级间凸显；高层级的元语言意识 (如语素意识) 在三至七级凸显，更综合的阅读流畅性、阅读准确性、推理与运用则是从四级 (全汉字阅读期) 开始凸显。

再以阅读行为中的朗读为例 (见图 4)，从依赖教师帮助到完全独立地流畅朗读，反映了读者对中文语音、语调以及汉字认读的熟练程度不断提高。此外，阅读兴趣和阅读习惯的养成也是一个渐进过程，从一级

中国知网　https://www.cnki.net

开始对阅读感兴趣，到四级形成自己的阅读习惯，再到七级通过阅读增长知识，体现了阅读从一种初步尝试到成为一种持续获取知识和提升自我的行为方式的转变。

从图 4 可知，阅读行为中贯穿全部七级的参数有汉字文本、朗读、阅读兴趣、文本互动和交流分享，而讨论评价则从二级贯穿到七级。这些阅读形式和阅读活动都是中文阅读中非常重要的内容。此外，早中期凸显的参数有拼音辅助，初期开始凸显的参数有默读和阅读习惯，中期开始凸显的参数有要点记录。

从图 5 可知，阅读策略中贯穿全部七级的参数只有文本复述，而监控与调节则从二级贯穿到七级。阅读早期逐字阅读是凸显的参数，其他参数则从半汉字阅读期和全汉字阅读期开始逐步凸显。

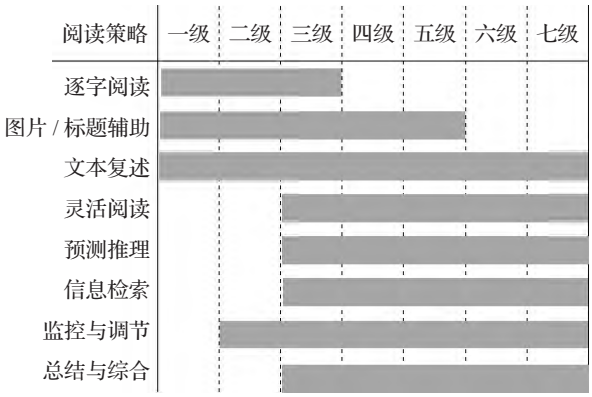


图 5　阅读策略中的参数表现

4.2.3　全面把握各参数表现的总体发展趋势。

值得注意的是，某参数涵盖多个级别并不意味着其影响和表现在各级别中完全等量，而是可能存在一定的发展趋势。使用者应注意结合《阅读分级标准》中的具体表述与该参数的涵盖级别范围，全面综合地理解该参数的影响和指标表现。

其中最为典型的现象有三个。一是贯穿七个级别的参数在各级别中的具体表现肯定有所不同。例如，句法加工参数贯穿阅读能力发展的全过程，但一级、二级的句法加工内容与五级、六级的句法加工内容自然不可同日而语。其次，早期凸显的参数可能后期会变弱一些，但不意味着该参数完全不再起作用。例如，拼音辅助的阅读行为参数在一级到三级中都是凸显的，在四级开始变弱，但仍然凸显。后期虽然不再为凸显期，但并不意味着它完全不起作用。到达中高级阶段后，阅读中疑难生词的读音、汉字电脑输入，这些场景中拼音的作用仍然持续，只是它不再是这个阶段最凸显的参数。最后，某些中高级阶段凸显的参数指标在略低一些的级别中偶尔也会被提及，因为参数的凸显有酝酿、萌发的过程。因此，解读表现体系各参数时一定要用联系的观点进行总体把握。

五、结语

当今时代，信息技术与电脑普及使用深刻地改变了学习者和教育者的行为习惯。一方面在学习者端，拼音和汉字输入的便捷化不仅降低了汉字学习的难度和学习门槛，同时也凸显了拼音作为中文阅读辅助系统的重要地位。另一方面在教师端，大语言模型广泛应用于教辅材料编制、读物研发、测试评估等多种场景，大大简化了以前烦琐的材料准备工作。因此，在信息技术极大程度地赋能国际中文教育的今天，对《阅读分级标准》所蕴含的原理进行深入理解是让其更好地进行本土化落地、推动相关实践发展的关键。愿《阅读分级标准》发挥其科学引领、教育浸润、社会服务等功能，为优秀中华语言文化海外传播与弘扬、全球文化交流与互鉴贡献力量。

参考文献

白学军，闫国利 . 阅读心理学 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2017.

崔永华 . 美国小学汉语沉浸式教学的发展、特点和问题 [J]. 世界汉语教学，2017（1）：116-127.

中国知网 https://www.cnki.net

郝美玲 . 留学生汉字正字法意识的萌芽与发展 [J]. 世界汉语教学，2007（1）：29-39.

郝美玲，赵春阳 . 拼音知识在初级汉语水平学习者汉字阅读和生字学习中的作用 [J]. 世界汉语教学，2022（1）：101-114.

黄伯荣，廖序东 . 现代汉语（增订六版）[M]. 北京：高等教育出版社，2017.

李倩楠. 汉语拼音水平对泰国小学儿童汉语口语产出水平的影响——以向日葵国际语文学校为例[D]. 北京：北京师范大学，2021.

刘露蔓，徐彩华 . 拼音字母知识在阿拉伯语母语者汉语辅音感知和产出中的作用 [J]. 汉语学习，2023（6）：91-102.

鹿士义 . 母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究 [J]. 语言教学与研究，2002（3）：53-57.

莫雷 . 中小学生语文阅读能力结构的发展特点 [J]. 心理学报，1992（4）：346-354.

饶子欲 . 汉语拼音在泰国中学生汉语学习中作用的研究 [D]. 北京：北京师范大学，2020.

舒华，李平 . 学前儿童语言与阅读的发展及其促进 [J]. 学前教育研究，2014（10）：3-10.

王昭，徐彩华 . 中、高级汉语水平英语母语者对汉语语法体标记“了、着”的习得过程 [J]. 世界汉语教学，2022（4）：531-546.

吴莎 . 美国零基础中学生汉语拼音学习中的读音难点研究——以 23 名 8-10 年级学生汉语拼音学习为例 [D]. 北京：北京师范大学，2015.

吴思娜 . 词汇知识、语素意识、词汇推理与二语阅读理解——来自结构方程模型的证据 [J]. 世界汉语教学，2017（3）：420-432.

徐彩华 . 外国留学生汉字分解水平的发展 [J]. 世界汉语教学，2007（1）：16-28.

徐彩华，舒宇琴，洪东涵，等 . 拼音知识在西班牙中学汉语口语单词和句子学习中的作用 [J]. 国际中文教育前沿，2023（1）：27-40.

徐彩华，肖慧敏 . 海外少儿汉语拼音水平测量：从词典任务到拼写任务 [J]. 贵州师范大学学报 (社会科学版)，2023（2）：34-47.

叶蜚声，徐通锵 . 语言学纲要 [M]. 北京：北京大学出版社，1997.

于秒，孙会，逄小婷 . 拼音对汉语二语初学者汉语阅读作用的眼动追踪研究 [J]. 语言教学与研究，2022（4）：20-30.

袁立婷，徐彩华 . 拼音转码对汉语二语听力理解水平的影响——来自路径效应分析的证据 [J]. 华文教学与研究，2024（1）：34-44.

张必隐 . 阅读心理学 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2004.

张金桥 . 汉语双字复合词识别中语义、词类和构词法信息的激活 [J]. 心理科学，2011（1）：63-66.

中外语言交流合作中心 . 国际中文教育中文阅读分级标准 [M]. 北京：北京语言大学出版社，2025.

ANDERSON L W, KRATHWOHL D R, AIRASIAN P W, et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*[M]. New York: Longman, 2001.

BLOOM B S, ENGELHART M D, FURST E J, et al. *Taxonomy of educational objectives: handbook I: cognitive domain*[M]. London: Longman,1956.

CHEN L, GAO C, LI Z, et al. Frontotemporal effective connectivity revealed a language-general syntactic network for Mandarin Chinese[J]. *Journal of Neurolinguistics*, 2023(66):101-127.

DREYER L G, KATZ L. An examination of the simple view of reading[J]. *National Reading Conference Year book*,1992(41):169-175.

EHRI L C. Phases of development in learning to read words[J]. *Journal of Research in Reading*, 1995(18.2):116-125.

中国知网　https://www.cnki.net

FELDMAN J A, SHASTRI L. Connectionism[G]. *In:* Nadel L. *Encyclopedia of Cognitive Science.* London: Nature Publishing Group, 2006.

FELDMAN J A. *From molecule to metaphor: a neural theory of language*[M]. Cambridge: MIT Press, 2008.

GAZZANIGA M S, IVRY R B, MANGUN G R. *Cognitive neuroscience: the biology of the mind*[M]. New York: W. W. Norton, 2018.

GOUGH P B, TUNMER W E. Decoding, reading, and reading disability[J]. *Remedial and Special Education*, 1986(7.1):6-10.

HOOVER W A, GOUGH P B. The simple view of reading[J]. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1990(2):127-160.

HOOVER W A, TUNMER W E. The simple view of reading: three assessments of its adequacy[J]. *Remedial and Special Education*, 2018(39.5):304-312.

HOOVER W A, TUNMER W E. *The cognitive foundations of reading and its acquisition*[M]. Cham: Springer, 2020.

JOHNSTON T C, KIRBY J R. The contribution of naming speed to the simple view of reading[J]. *Reading and Writing*, 2006(19.4):339-361.

KIM Y S G. Why the simple view of reading is not simplistic: unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER)[J]. *Scientific Studies of Reading*, 2017(21.4):310-333.

MCBRIDE C C, SHU H, ZHOU A B, et al. Morphological awareness uniquely predicts young children's Chinese character recognition[J]. *Journal of Educational Psychology*, 2003(95.4):743-751.

MENGONI S E, NASH H, HULME C. The benefit of orthographic support for oral vocabulary learning in children with down syndrome[J]. *Journal of Child Language*, 2013(40.1):221-243.

SHU H, MCBRIDE-CHANG C, WU S, et al. Understanding Chinese developmental dyslexia: morphological awareness as a core cognitive construct[J]. *Journal of Educational Psychology*, 2006(98.1):122-133.

SNOWLING M J, HULME C. *The science of reading: a handbook*[M]. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

TAN L H, LIU H L, PERFETTI C A, et al. The neural system underlying Chinese logograph reading[J]. *Neuro Image*, 2001(13.5):836-846.

TAN L H, PERFETTI C A. Phonological activation in visual identification of Chinese two-character words[J]. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1999(25.2):382-393.

TAN L H, SPINKS J A, EDEN G F, et al. Reading depends on writing, in Chinese[J]. *Proc Natl Acad Sci USA*, 2005(102.24):8781-8785.

THORNDIKE E L. *The teacher's wordbook*[M]. New York: Teachers College, Columbia University, 1921.

TONG X, MCBRIDE C C, SHU H, et al. Morphological awareness, orthographic knowledge, and spelling errors: keys to understanding early Chinese literacy acquisition[J]. *Scientific Studies of Reading*, 2009(13.5):426-452.

XIAO H, XU C, RUSAMY H. Pinyin spelling promotes reading abilities of adolescents learning Chinese as a foreign language: evidence from mediation models[J]. *Frontiers in Psychology*, 2020(11.a):1-10.

ZHANG Y, ZHANG J. Brain responses to agreement violations of Chinese grammatical aspect[J]. *Neuro Report*, 2008(19.10):1039-1043.

ZWAAN R A. The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension[J]. *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, 2004(44):35-62.

中国知网 https://www.cnki.net

The Development and Application of the Reading Competency Descriptors in *Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents)*

XU, Caihua[1], CAO, Guiping[2], LIU, Jingzhi[3]

School of International Chinese Language Education, Beijing Normal University[1]; Taiziwan School, Shenzhen Yucai Education Group[2]; School of International Education, Nanjing University of the Arts[3]

Abstract

The development of scientific graded reader standards must be guided by robust theoretical frameworks. Based on the characteristics of Chinese reading development among non-native speakers, the development team of *Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents)* proposes a Five-Stage Theoretical Framework for CSL reading progression (Pinyin-Assisted Reading Phase—Semi-Character Reading Phase—Full-Character Reading Phase—Character-Enhanced Reading Phase—Character-Proficient Reading Phase). Building upon this theoretical foundation, and with reference to the actual Chinese proficiency levels of overseas adolescents, a "three-dimensional, seven-level" descriptive framework for adolescents readers' reading proficiency is constructed, drawing on Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. This paper introduces the theoretical rationale, fundamental structure, parameter selection, and the educational principles embedded in the framework, aiming to provide valuable references for Chinese reading instruction reading material development, and educational assessment for adolescent learners worldwide.

Keywords

International Chinese Language Education; graded readers standards; adolescents; reading competency

作者简介

徐彩华，北京师范大学国际中文教育学院教授，博士生导师。主要研究方向为二语认知与学习、国际中文教育、儿童汉语教育。

曹桂萍，深圳市蛇口育才教育集团太子湾学校中级教师，北京师范大学在读博士生。主要研究方向为二语阅读、国际中文教育。

刘璟之，南京艺术学院国际教育学院讲师，北京师范大学在读博士生。主要研究方向为国际中文教育、儿童语言发展与汉语教育。

中国知网　https://www.cnki.net

《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）读物语言特征体系研究 *

杨丽姣　北京师范大学国际中文教育学院

摘　要　《国际中文教育中文阅读分级标准》进一步完善和拓展了国际中文教育标准体系，本文聚焦其中的青少年读物语言特征体系，系统阐释其框架构建、设计原则与应用策略。该体系在衔接《国际中文教育中文水平等级标准》相关量化指标的基础上，融合语料库方法与文本适读性研究成果，构建了涵盖汉字、词语、句子、语篇四个层级的多维语言特征框架，具有较强的实用性与可操作性。该体系突出中文语言结构特性，系统呈现文本难度递进及学习者阅读能力发展过程中关键语言特征的变化趋势，重点关注汉字认知、词汇语义、句法复杂性与逻辑表达、语篇结构等核心维度。本文创新性地提出“渐进式＋跃迁式”螺旋递进的难度设计模式，旨在实现分级文本中平稳起步、柔性衔接与进阶挑战的动态平衡。本研究有助于增强对《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）科学性与应用价值的理解，并为青少年分级阅读资源研发与阅读教学实践优化提供参考框架。

关键词　国际中文教育　语言特征体系　阅读分级标准　青少年　阅读资源

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.002

一、引言

优质的阅读文本不仅是教学中语言及文化信息输入的重要来源，也是促进学习者词汇积累、语篇理解与跨文化认知能力提升的重要载体，在综合语言能力发展中发挥着不可替代的作用（Krashen，1985；Day et al.，1998）。

从语言认知科学的视角看，阅读是一个动态的信息加工过程，涉及对文本的解码、意义建构和推理等多层次认知活动（Kintsch，1988）。阅读文本的分级设计与难度调控，旨在兼顾任务挑战性与学习者的认知负荷。适当的难度设计和丰富的语言内容，有助于激发学习者的阅读兴趣，提升阅读能力、跨文化理解能力和批判性思维能力；反之，若难度设置不当，可能增加认知负担，影响学习信心和学习动力。

当前，在国际中文教育数智化转型浪潮推动下，阅读资源建设与评估正经历深刻变革。杨丽姣等（2024）的研究表明，对多语体、多来源的阅读资源实施科学分级与文本适读性评估，能够有效提升资源配置的科学性与利用效率，进而促进国际中文教育资源服务能力的提升。

2021 年，《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025-2021）（以下简称《等级标准》）发布，为全球中

① 本文为国家社科基金一般项目“基于文本适读性智能评估方法的汉语儿童阅读资源体系构建研究”（23BYY198）的阶段性成果。

中国知网 https://www.cnki.net

文教育的课程建设、阅读文本研发以及学习者能力评估等提供了重要参考。随着国际中文教育的深入发展，现有标准体系仍有进一步细化和完善的空间。从阅读要素入手，针对不同地区和文化背景的青少年学习者，研制中文阅读分级标准具有重要的现实意义。2025 年 1 月，《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）（以下简称《阅读分级标准》）应运而生，该标准系统界定了青少年阶段中文学习者的阅读能力发展特征，规定了分级读物在语言特征、文本形式与文化内涵等方面的核心要求，为全球不同地区中文分级阅读教学实践、阅读资源研发等提供指导与参考。

在青少年阅读研究中，“分级阅读”与“阅读分级”概念常被混用，其实二者内涵并不相同。“分级阅读”主要指向教学实践策略，核心在于根据学习者的语言水平与认知能力，提供适切的阅读材料，循序渐进地培养其阅读理解能力与综合语言文化素养。从学习者视角看，阅读行为并不局限于课堂环境。一旦突破初中级阶段的语言瓶颈，学习者可能基于兴趣主动挑战更高难度的文本，这不仅不会削弱其探索兴趣，反而有助于拓展认知视野、深化阅读体验。因此，在入门及初中级阶段，阅读文本应侧重帮助学习者建立中文语感，激发学习兴趣，稳步推进语言能力发展，为其提供适切的内容输入与语言认知支持；在中高级阶段，阅读文本则应适当提高难度，拓展内容广度与文化深度，使不同文化背景的学习者有机会深入理解和欣赏语言文化的丰富内涵。与之不同，“阅读分级”则指向一种教育理念或系统化框架，通过融合语料库语言学、认知科学及心理测量学等多学科理论与技术，构建学习者阅读能力与文本难度之间的匹配关系，科学评估文本适读性，以便调控文本复杂度、优化阅读资源的配置与应用等。这种系统化的分级理念已在国际上多个影响力广泛的阅读分级体系中得到实践应用。

例如，蓝思（Lexile）[①]、AR（Accelerated Reader）[②] 和 RAZ（Reading A-Z）[③]。这些体系通过不同方式评估阅读能力和文本难度，建立了二者之间的适配关系。蓝思基于“读者能力—文本复杂度”双向评估，使用蓝思值（Lexile Measure）量化文本难度并进行大规模读物分级信息标注。AR 采用 ATOS 可读性公式对文本进行分级，构建极为细致的经典读物分级分类体系。RAZ 依据自定义语言特征指标构建 A-Z 分级体系，联合专业作家开发配套分级读物。除上述专门的阅读分级体系外，《欧洲共同语言参考框架：学习、教学与评估》（Common European Framework of Reference for Languages，以下简称《欧框》）作为当前国际上影响广泛的语言能力标准框架，为阅读文本与阅读能力的分级与评估提供了重要借鉴[④]。

这些国际经验为本研究提供了有益借鉴，然而，中文的语言文字系统独具特性，且《阅读分级标准》聚焦于青少年学习者这一特定群体，这就决定了不能简单照搬国际经验，而需立足中文语言特性，并结合该群体的年龄特点，展开更具针对性的探索。实际上，不同年龄阶段的阅读分级体系或标准存在明显差异，低龄儿童的阅读分级侧重基础语言习得，强调语言输入的直观性与情境化特征；成人阅读分级则注重语言的实用性，服务于学术、职业等特定需求。青少年阶段是高阶思维能力发展的关键期，阅读文本设计不仅要关注文本难度的合理进阶，也要重视青少年的语言习得规律与思维发展特点，从而为深度阅读能力和跨文化理解素养的培养提供有效支撑。

本文聚焦《阅读分级标准》的核心构成要素——面向青少年的国际中文读物（文本）语言特征，系统阐

① 参见 The Lexile Framework for Reading，网址为 https://lexile.com。

② 参见 Accelerated Reader Overview，网址为 https://www.renaissance.com/products/practice/accelerated-reader/。

③ 参见 Reading A-Z Leveled Reading Resources，网址为 https://www.learninga-z.com/site/products/raz-plus/overview。

④《欧框》作为欧洲各类外语教学与测评的重要依据，其理念和方法体系对全球语言教育标准的研制产生了广泛影响。当前，欧洲汉语水平考试已与《欧框》实现对接，亚洲地区的日语、韩语能力测评以及中国台湾地区的华语文测验也参考了《欧框》的标准体系。《欧框》在全球范围内有效推动了多语种外语教育标准与测试的规范化发展，具有较高的参考价值。

中国知网 https://www.cnki.net

释其体系框架、构建原则、关键指标的研制依据及实践应用策略，旨在强化该体系的理论基础与实践效能，同时也可为《阅读分级标准》的落地实施提供学理支撑与方法指导。读物语言特征体系中的“读物”概念兼顾单篇短文与整本读物两种文本类型：既关注单篇阅读文本中的语言特征分布与难度控制，也涵盖整本读物（教材）在语言难度递进性、主题和文体多样性等方面对阅读能力培养的支撑作用。

二、多层级、多维度语言特征体系框架的构建

语言特征体系的构建衔接或借鉴了国内外相关语言标准的量化指标与描述框架。在国内标准方面，语言特征体系系统衔接了《等级标准》“三等九级”框架，以及音节、汉字、词汇与语法四维量化指标（刘英林，2021；刘英林等，2022），旨在提升体系设计的科学性与可操作性，并契合青少年学习者的认知特征与阅读发展需求。在国际经验方面，语言特征体系借鉴了《欧框》“文本内容＋学习者能力”双维度评估体系（姜丽萍等，2024），旨在优化本研究在语言复杂性、主题深度与信息组织上的设计思路。

下面按不同语言层级及维度作进一步阐释。

在汉字层面，语言特征体系的核心指标围绕等级汉字占比、音节结构复杂度、字形结构特征、偏旁部首功能、构词能力等要素展开。入门及初级阶段[①]优先采用字形简单、音节结构简单、意义明确、构词能力强的高频汉字，然后适度引入音节结构复杂的汉字及部件变体，以建立学习者对汉字形音义关联的初步认知。中级阶段逐步增加多音字及会意字、形声字的比例，深化学习者对汉字内部构形规律及音义关系的理解。高级阶段则进一步引入承载文化意蕴的汉字，强化学习者对汉字文化信息与字词关联的整体认知，拓展词汇能力并提升实际运用水平，同时兼顾跨文化理解的需求。

在词汇层面，语言特征体系涵盖等级词汇分布、越级词与超纲词占比、词语丰富度以及词义分布等要素，在提升文本阅读认知挑战性的同时，有效扩展学习者的词汇广度与深度。入门及初级阶段以高频常用词为主，内容多围绕日常生活，词义直观，复现率高，以降低认知负荷、夯实核心词汇基础。随着文本等级的提升，词汇覆盖的主题范围拓展至社会文化、公共事务等领域，文本中词语的抽象度水平逐步提升，引入文化词，逐步培养学习者对文本文化内涵的理解能力。高级阶段，词汇义类与语体风格更加多样化，涵盖日常交际的口语词汇、正式语境下的书面语词汇以及专业领域的学术词汇等，阅读文本有利于培养学习者基于上下文的词义推断能力，以及对隐喻义、引申义等非字面意义的理解能力。

在句子层面，语言特征体系衔接《等级标准》中的语法点大纲，并结合教学语法最新研究成果（丁崇明，2024），以降低认知负荷、匹配发展阶段为前提，涉及句长、句子复杂度、句间关系等要素。入门及初级阶段句子结构简明，句型单一，长度较短，随着等级上升，句子长度与句型多样性同步增加，然后逐步引入特殊句型及其语义子类，如“把”字句、“被”字句、兼语句、连动句等，旨在帮助提升学习者的句法结构理解与运用能力。在句间关系方面，初级阶段以单句及简单的顺承、并列关系为主，中高级阶段拓展至因果、让步、条件、转折等复杂逻辑关系，文本呈现有助于增强学习者的逻辑推理与语篇理解能力。此外，语言特征体系还控制固定格式和情态表达手段的阶段性引入，以促进学习者口头与书面表达能力的同步提升。

在语篇层面，语言特征体系以篇幅长度、叙事与论述结构、主题丰富性、称谓指代、衔接手段及文化内容等指标为核心，突出语篇理解能力与跨文化思辨能力的协同培养。篇幅设计依托较大规模的青少年国际中文阅读文本语料库统计数据，入门级文本控制在 100 字以内，采用图文互补方式，初中级阶段呈现渐进式增

①《阅读分级标准》有七个级别，一级为入门级，二至三级为初级，四至五级为中级，六至七级为高级。

中国知网 https://www.cnki.net

长，中高级阶段体现跃升式发展，至高级阶段拓展至 800 字以上，从而为学习者提供更好的能力发展支架。语篇结构方面，低级别（一至四级）以简单叙述为主，指代关系与逻辑衔接清晰。随着级别提升，衔接手段与语篇组织的复杂度逐步增强，中高级阶段（五至六级）适当引入多主题、多层次结构，增强文本的逻辑严密性与文化深度。高级阶段文本通过融入多样化的文化内容，以深化学习者的语篇解析能力与跨文化思辨素养。

三、语言特征体系的构建原则与关键指标的研制依据

3.1 语言特征体系的构建原则

在读物语言特征体系的构建过程中，整体上以科学性、系统性与应用导向性为核心理念，确立了四项统摄全局的具体原则，分别阐述如下。

第一，标准衔接性与体系兼容性原则。读物语言特征系统衔接《等级标准》若干语言要素量化指标，吸收《欧框》文本类型理念，深入融合认知心理学、语料库语言学与文本适读性研究等跨学科领域的最新成果，旨在保证体系的严谨性和兼容性，增强教学适用性。

第二，“渐进式 + 跃迁式”螺旋递进原则。基于学习者语言认知发展的规律，《阅读分级标准》读物难度的整体设计采用“渐进式 + 跃迁式”的螺旋递进策略，支持能力的阶段性积累与关键节点的能力跃迁。入门（一级）至初中级（二至四级），采用跨级覆盖与柔性衔接策略，平缓控制难度梯度，促进基础阅读能力稳步提升；中高级（五至六级）阶段实现文本难度显著跃升，推动高阶阅读能力发展；高级（七级）衔接《等级标准》七至九级，采取开放式设计，支持高水平与个性化阅读需求。

第三，读物语言特征与学习者能力发展的阶段性协同适配原则。本研究的分阶框架与《阅读分级标准》中“语言特征与读者能力”分级规范描述相互兼容，但关注重点不同：《阅读分级标准》侧重实施与评估的可操作性，明确了各级别的语言特征与能力要求；本研究所提出的阶段性适配原则，旨在阐释语言特征体系的设计理念，强化对分级阅读资源建设与优化的指导作用。具体见表 1。

表 1 读物语言特征与学习者能力发展的分阶段、综合性适配关系

阶段	读物综合特征及功能	学习者阅读及综合语言能力发展要素
入门级（一级）	优先使用《等级标准》一级汉字，高频词汇围绕青少年日常生活情境，句式结构以基础句型为主，句长控制在 3 至 5 词，单篇篇幅不超过 100 字。读物辅以拼音标注、图文辅助与重点词义注释，拼音采用分词连写方式，突出输入的可理解性，降低初学者认知负荷，帮助学习者感知中文，建立初步阅读兴趣。	学习者初步掌握汉字的字形结构与偏旁部件的认知规律，逐步建立音素意识与语素意识，适应“图文辅助识读”，发展图文协同理解能力，可借助图文信息辅助理解词汇与句子意义，具有基本的语言解码能力与初步的信息提取能力，奠定早期阅读策略的认知基础。
初中级（二至四级）	词汇覆盖面和句式复杂度逐步提升，系统引入文化词、多义词及常见复句结构，句子修饰成分有所增加，语法点覆盖至四级，篇幅逐步扩展至 350 字以内。文本结构清晰连贯，逻辑层次有所增强，辅助形式减少，逐步退出拼音分词连写方式，支持学习者对段落的理解与篇章内部信息关系的把握，稳步提升阅读兴趣。	学习者能够识别常见构词方式，掌握并运用高频词汇，在不同语境中具备一定的词义推断与句法解析能力。随着语篇理解能力的提升，逐步掌握段落内部与跨段落的内容连贯关系，初步形成自主阅读策略，逐步减少对图文注释的依赖，阅读流畅性与整体理解能力显著增强。开始具备针对不同文本主题与结构的适应性阅读能力。

中国知网 https://www.cnki.net

续表

阶段	读物综合特征及功能	学习者阅读及综合语言能力发展要素
中高级（五至六级）	文本设计突出语义深度与表达多样性，引入抽象词汇、修辞性表达及较为复杂的复句，主题内容广泛，涵盖社会现象、科技、人文历史等领域。文本组织强调逻辑性、篇章连贯性与信息结构的清晰呈现。篇幅长度显著提升，支持学习者的阅读技能的突破性发展，包括信息整合、观点分析与跨文化理解能力等。	学习者掌握多义词的辨析，抽象意义理解能力，解析长难句的句法结构，识解语篇中的复杂逻辑关系，具备较强的信息提取、信息整合与批判性阅读理解能力。阅读过程中能够自如运用多元化的认知策略，如推理判断、观点归纳与跨文化理解，支持对多主题、多文体文本的深入分析与跨文本信息整合。
高级（七级）	语言、体裁多样性与信息密度显著提升，覆盖经典文学、议论文及信息性文本等多种文类，涵盖一至九级语法点，句间关系多样，出现更多术语化表达与抽象性内容，语言衔接手段多样，人物及指代关系多样化。支持学习者高阶阅读能力的可持续发展。	学习者具备系统的语篇分析能力与语义整合能力，能够快速准确地提取关键信息，深入理解文本的深层意义与文化意涵，熟练掌握不同文体的表达特征与作者意图。能够胜任多领域、具有挑战性的学术性与实用性阅读任务，形成多元化文本理解力与全球化视野，具备自主拓展阅读领域的能力，迈向“开放型阅读”与“终身学习”生态，实现阅读能力的持续深化与迁移应用。

第四，可操作性与弹性原则。读物语言特征体系的设计重视灵活性与弹性，考虑到全球不同地区学习者的认知特点与文化背景，在分级文本字数、句长、篇幅以及超纲词和越级词等指标设置上预留调整空间，既提供参考依据，又支持教学主体在具体应用中根据文化情境与学习对象需求灵活调整与优化，从而提升读物语言特征体系的适应性与本土化应用效果，更好地服务于国际中文教育多元化阅读分级资源建设及阅读教学实践。

3.2　关键指标的研制方法与依据

在《阅读分级标准》读物语言特征的关键指标研制过程中，主要依托三个方面的基础工作。

首先，系统采集了 15 个国家广泛使用的青少年中文教材的课文及配套阅读材料，构建了一个具有国际代表性的语料库。该语料库共收录 1 700 余篇文本，总规模达 80 万字。在此基础上，针对某些量化指标，采用人机协同的标注方法获取结果。

其次，系统衔接《等级标准》中汉字、词汇和语法的分级规范及量化指标。

最后，在关键指标的遴选与验证过程中，参考了杨丽姣等（2025）在文本适读性研究中的相关成果。该研究融合语料库技术与自然语言处理方法，构建了覆盖“字—词—句—篇”四个语言层级的多维适读性评估模型，并通过实证分析，系统验证了 53 项语言特征与文本难度之间的关联性。其中，词汇丰富度、词语抽象度等特征因具有较高的认知解释力和预测效度，被优先纳入《阅读分级标准》的核心语言特征体系。在词汇语义资源建设方面，前期研究已整理并构建了包括文化词库、低透明度词表和成语数据库在内的相关资源，为“文化词”类指标的设定与应用提供了数据支持。同时，前期开发的“中文文本适读性智能评估系统”（ACTR）具备多层级、多维度文本的自动分级与语言特征分析功能，为《阅读分级标准》关键指标的筛选与文本分级效度验证提供了关键技术支撑。

归纳起来，语言特征体系关键语言指标的研制融合了语料库方法、专家知识及课题组近年来关于国际中文教育分级文本语言特征体系的研究成果，具有较高的科学性与实用性。需要指出的是，部分关键指标（如超纲词与越级词占比、句长限制、篇幅长度等）的量化计算方法与效度验证细节，因篇幅所限，相关技术实现将于后续研究中进一步阐述。

中国知网 https://www.cnki.net

四、语言特征体系的应用场景及策略分析

4.1 语言特征体系的应用场景

《阅读分级标准》读物语言特征体系可广泛应用于阅读资源建设、教材研究、阅读教学及分级体系建设中。在阅读资源建设中，该体系支持分级读物研发、数字资源建设及多模态资源开发，有助于提升阅读资源的体系化与智能化水平。在教材研究中，该体系可用于文本难度调控、材料优化及教材选配，使资源更好地适配学习者的能力和需求。在阅读教学中，该体系可指导教学内容设计、教学方法实施及教学评价改进，促进教学提质增效。在个性化阅读分级体系建设方面，该体系可为关键指标验证、本土化框架设计及理念推广提供支撑，以促进国际中文教育阅读资源的发展。《阅读分级标准》读物语言特征体系的应用场景如图 1 所示。

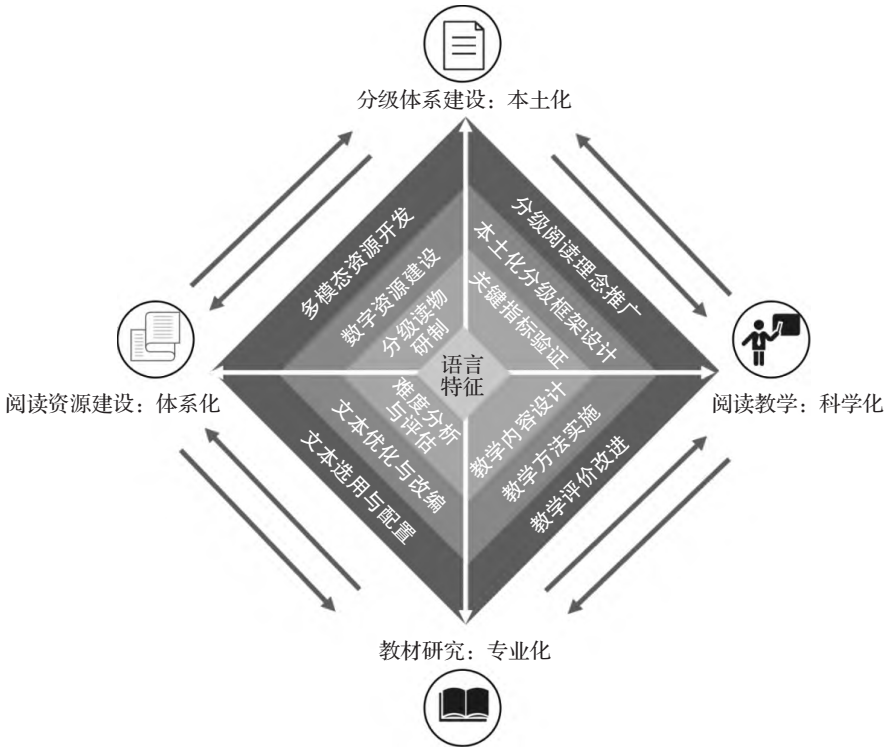


图 1 《阅读分级标准》读物语言特征体系的应用场景

4.2 语言特征体系的应用策略

《阅读分级标准》读物语言特征体系的应用策略主要体现在四个方面。

策略一：语料真实性与文本难度的有效调控。

语料真实性是分级文本研发的重要导向，但需在语言难度控制与学习者可接受性之间实现科学平衡。应优先选用贴近青少年生活经验、语言自然的真实语料，以支持学习者在真实语境中习得语言，增强语言迁移与应用能力。然而，原生语料往往存在结构复杂、信息密度高等特点，若未经有效调控，易超出学习者的认知承载能力，影响阅读效果。因此，文本研制应参考《阅读分级标准》语言特征体系，借助 ACTR 等智能评估工具，对语料难度进行多维度量化分析。重点关注并调控超纲词比例、词语抽象度、平均句长、衔接手段

中国知网 https://www.cnki.net

丰富性等关键语言指标，建立系统化的难度调控机制。这样可在保持语料真实性的基础上确保语言输入的可理解性，有助于提升学习者的阅读体验与学习成效。

策略二：语体与文类多元化配置。

不同语体和文类所承载的语言功能和文化内涵存在诸多差异，多样化的文本可以丰富语言输入的语境条件，更好地支持学习者了解中文的特点，促进语言能力与跨文化意识的协同发展。具体来说，入门级及初中级应以互动性、叙述性文本为主，辅以实用性与功能性文本，重点培养学习者的阅读理解、信息提取与简单复述能力。此阶段语体配置可包括情景对话、旁白、博客、日志等口语体文本，文类涵盖童话、故事、传记、广告、新闻、科普文、说明文、应用文等，旨在通过贴近生活与学习情境的内容，提升语言应用能力，增强跨文化理解与语感建构。中高级及高级则进一步拓展至更高阶的文本类型，系统引入话剧、演讲、小说、传记、新闻、说明文、议论文及学术性文本等多元化语体与文类。此阶段文本主题覆盖社会现象、科技发展、历史文化等领域，侧重培养学习者在复杂语篇中的分析能力、逻辑推理能力及高阶信息处理能力，促进跨文类理解与批判性思维的持续提升，进而支持学习者实现更高水平的学术表达与跨文化交流能力。通过阶段性、系统性的语体与文类多元化配置，不仅强化了语言特征体系在不同级别阅读能力培养中的应用效果，也为分级阅读资源的科学设计提供了坚实依据，有助于发挥《阅读分级标准》在国际中文教育中的规范引导作用。

策略三：图文协同与多模态呈现。

文本的呈现形式对学习者的阅读体验与认知效果具有重要影响。《阅读分级标准》明确指出，在入门及初级阶段，可适度采用拼音注释、图文结合、词间距与行距调整等辅助形式，降低阅读难度，提升学习兴趣与动力。其中，拼音注释有助于缓解初学者的汉字识读焦虑，图像则通过促进语义推断支持理解，合理调整词间距与行距可有效降低视觉搜索负荷，提升眼动效率和信息加工速度（白学军等，2014；徐晶晶、江新，2021）。随着学习者语言能力的提升，辅助手段应呈渐进式弱化趋势。三级及以上级别的读物应有意识减少拼音注释与图像依赖，逐步培养学习者通过上下文推断语义的能力，促进其独立阅读与高阶理解能力的发展。

策略四：本土化应用。

鉴于全球各地区文化背景的差异性以及中文学习者群体中传承语与非传承语学习属性的不同，《阅读分级标准》语言特征体系的实施需要推动本土化落地与适切化应用。在具体应用过程中，应系统考量学习者的母语背景、母语与中文之间的语言距离、汉字认知基础以及文化理解能力，科学制定差异化的应用策略。例如，对于母语与汉语差异较大、汉字学习基础薄弱的学习者，教学初期宜加强多模态辅助设计，降低语言认知负荷，激发学习兴趣，促进基础语言能力的稳步建立。对于已具备一定中文学习基础或拥有双语背景的学习者，则可适当提升文本复杂性，强化语言综合运用能力，进一步提升文化理解与跨文化交际能力。通过因地制宜、因材施教的差异化应用策略，能够有效提升《阅读分级标准》在全球多样化教育场景中的适应性与推广效能。

综上，基于《阅读分级标准》构建的语言特征体系，科学开展面向青少年的分级阅读文本研制，应重点关注：（1）在坚持语料真实性的基础上，科学调控文本难度，确保语言输入的可理解性与可接受性；（2）优化语体与文类配置，增强内容的多样性与层次感，促进跨文类阅读能力的发展；（3）合理设计文本呈现形式，发挥认知支持作用，提升阅读效率与理解质量；（4）结合不同地区与学习者群体的特征，推进本土化适配，增强标准的适应性与应用效果。上述多策略的有机整合，有助于提升分级文本与学习者语言能力的匹配度，优化教学实践，促进《阅读分级标准》在国际中文教育领域的深入推广与应用。

中国知网 https://www.cnki.net

五、总结与展望

本文系统梳理和阐释了读物语言特征体系的构建过程、研制依据、底层逻辑及应用策略。读物语言特征体系充分融合了中文系统特性、文本分级关键特征的量化描述、青少年二语习得语言认知发展规律等多维视角，科学构建了层次分明、逻辑严密的语言特征框架。体系设计中，创新性地提出“渐进式＋跃迁式”的综合文本难度进阶模式，在兼顾学习者认知负荷与语言学习挑战性的基础上，注重语言难度的柔性衔接，科学统筹入门阶段的平稳过渡与中高级阶段的难度跃升，强化了核心特征指标之间的内在一致性与应用可行性，提升了分级文本的科学性与适配性。

在关键指标构建方面，研究在系统衔接《等级标准》语言要素量化指标的基础上，结合课题组前期研究成果，优化出越级词与超纲词比例、词汇丰富度、词义具体性与抽象度、平均句长、句法复杂度、语篇衔接手段与篇幅长度等核心语言特征指标。这些指标具备较强的认知解释力与教学可操作性，为分级阅读文本的科学设计与教学应用提供了有力支撑。

《阅读分级标准》读物语言特征体系为国际中文教育中青少年阶段的分级阅读资源开发提供了规范性依据，为学习者中文阅读能力与综合语言能力的可持续发展提供了有力支撑。尽管该体系已构建了较为系统的语言特征框架，但当前仍存在进一步拓展与优化的空间，未来可重点从以下几个方面深化研究：

（1）加强语言特征体系的跨文化适配研究，细化针对不同文化背景学习者群体的应用策略，进一步提升标准体系的国际化适用性与推广效果；

（2）深化语言特征体系与智能化阅读评估工具的融合，推动基于大数据与人工智能技术的分级读物自动评估与个性化推荐系统建设，提高标准应用的智能化与精细化水平；

（3）完善标准实施的多维数据反馈与动态优化机制，持续积累全球教学实践反馈与学习者发展数据，优化语言特征指标体系的描述与应用策略，进一步增强标准体系的科学性、适用性与前瞻性。

参考文献

白学军，张慢慢，臧传丽，等 . 词边界信息在中文词汇学习与识别中的作用：眼动研究的证据 [J]. 心理科学进展，2014（1）：1-8.

丁崇明 . 现代汉语语法教程（第二版）[M]. 北京：北京大学出版社，2024.

姜丽萍，杨曦，王立 .《欧洲语言共同参考框架》（增补版）文本阅读能力体系的解读与重构 [J]. 华文教学与研究，2024（1）：1-9.

刘英林 .《国际中文教育中文水平等级标准》的研制与应用 [J]. 国际汉语教学研究，2021（1）：6-8.

刘英林，李佩泽，李亚男 .《国际中文教育中文水平等级标准》的中国特色和解读应用 [J]. 国际汉语教学研究，2022（2）：31-38.

徐晶晶，江新 . 不同汉语水平的二语学习者注音文本阅读的眼动研究 [J]. 世界汉语教学，2021（4）：548-561.

杨丽姣，徐会丹，宋培彦 . 数字技术与资源建设赋能青少年阅读教育的路径及趋势研究 [J]. 中国电化教育，2024（6）：23-31.

杨丽姣，徐会丹，宋培彦 . 中文文本适读性评估特征体系研究——基于语言认知的可解释性视角 [J]. 语言文字应用，2025（1）：100-113.

DAY R, BAMFORD J, RENANDYA W, et al. Extensive reading in the second language classroom[J]. *RELC Journal*,

中国知网 https://www.cnki.net

1998(29):187-191.

KINTSCH W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model[J]. *Psychological Review*, 1988(95.2):163-182.

KRASHEN S D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* [M]. London: Longman, 1985.

A Study on the Linguistic Feature System of *Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents)*

YANG Lijiao

School of International Chinese Language Education, Beijing Normal University

Abstract

Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (adolescents) further enhances and expands the framework of international Chinese language education standards. This study focuses on the linguistic feature system for adolescent reading materials within the Standards, providing a systematic exposition of its framework design, guiding principles, and application strategies. Building upon the quantitative indicators outlined in *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*, the system integrates corpus-based methodologies and insights from text readability research to construct a multidimensional framework of linguistic features across four hierarchical levels: characters, words, sentences, and discourse. The framework is characterized by high practical relevance and operational feasibility. Its design highlights the structural characteristics of the Chinese language and systematically reveals the progressive difficulty of texts and traces the evolving patterns of key linguistic features in relation to learners' reading development and overall language proficiency. Core dimensions include character cognition, lexical semantics, syntactic complexity and logical expression, and discourse structure. The study introduces an innovative "progressive+transformational" spiral advancement model for difficulty design, aiming to achieve a dynamic balance between steady initiation, flexible transitions, and advanced challenges in graded reading materials. The study contributes to a deeper understanding of the scientific basis and practical value of *Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents)* and provides a valuable reference for the systematic development of graded reading resources and optimization of reading instruction for adolescent learners.

Keywords

International Chinese Language Education; linguistic feature system; graded readers standards; adolescents; reading materials

作者简介

杨丽姣，北京师范大学国际中文教育学院教授，语言学及应用语言学博士，中国语文现代化学会阅读分级专业委员会理事长。研究方向为数字人文、国际中文教育及语言资源建设。

中国知网 https://www.cnki.net

《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）文本分级体系的内在逻辑、文化意涵与实践路径 *

李春雨　卢　玥　北京师范大学国际中文教育学院

摘　要　文本分级体系是《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）的重要组成部分，是实现青少年中文读者阅读目标的核心环节。文本分级体系从主题、内容和文体三个维度进行框架构建：主题特征聚焦于文本的核心话题；内容特征侧重于文本的故事类型、情节及文化意涵；文体特征则关注文本的文体风格、结构形式和表达方式。该文本分级体系以国内外分级读物编选理念与实践为基础，结合跨文化认知理论和二语习得理论进行研制，旨在为青少年中文读者提供与其语言水平相匹配的阅读文本，从而实现语言习得、阅读能力提升与中华文化理解之间的三重互动，也阐明了其在中文读者、读物编者及伴读群体中的应用价值与实践路径。

关键词　《国际中文教育中文阅读分级标准》　文本分级　中文读物　青少年

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.003

一、文本分级体系的理论基础

文本分级体系是依据读者的认知发展特点、语言能力、文化背景及学习需求，将阅读材料按特定维度进行分级的标准化框架，是分级阅读体系的重要组成部分。

现代分级阅读理念、方法和体系主要源自欧美母语教育中的分级阅读。1836 年，威廉·麦加菲（William H. McGuffey）创制了第一套为母语读者设计的分级阅读标准，并出版了广为人知的“麦加菲读本”。经过一百多年的研究和实践，美国和英国等国家已经形成了具有广泛影响力的几大英文分级阅读体系。美国的蓝思分级体系（Lexile Framework for Reading）和英国的牛津阅读树（Oxford Reading Tree），通过系统化的分级设计，帮助阅读者进入“可理解性输入（Comprehensive Input）”（Krashen，1985：25）的语言环境中，促进阅读者语言能力提升。蓝思分级体系侧重于对语言结构和认知负荷的量化分析，主要关注语言难度和读者的理解能力。而牛津阅读树分级体系则通过词汇量、句子结构、文字和插图的数量、故事长度及主题等因素对读物进行分级，并结合“牛津阅读标准量表”（The Oxford Reading Criterion Scale）追踪评估儿童的阅读水平。另外，A-Z 分级法（Guided Reading Level, GRL）也关注文本内容特征，包括主题意义和情感表达。类似的分级阅读标准还包括阅读促进计划（Accelerated Reader ）、指导性阅读分级体系（Guided Reading Levels）和阅读发展评价（Developmental Reading Assessment）等等。除此之外，2010 年美国颁布的《共同

* 本文为“中央高校基本科研业务费专项资金资助”项目（Supported by “the Fundamental Research Funds for the Central Universities” ）“国际中文分级阅读研究及资源库建设”（1243200004）的阶段性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

核心州立标准》[①]（Common Core State Standards，CCSS）中还包含了统一的美国中小学生阅读标准。该标准列出了适合不同年级学生阅读的范文，强调学生必须熟练阅读信息类文本和文学类文本，并平衡两类文本比例，解决了教材编写和教师选文的困难。

在中国，分级阅读理念的发展与国外相比起步较晚。2008 年，分级阅读被引入国内，并逐渐纳入相关政策，在母语阅读推广活动中得到了应用。例如，《中国儿童发展纲要（2011—2020 年）》明确指出，要“推广面向儿童的图书分级制”[②]；《全民阅读“十三五”时期发展规划》强调，要“借鉴国外关于阅读能力测试、分级阅读等科学方法，探索建立中国儿童阶梯阅读体系，加快提高我国少年儿童的整体阅读水平”[③]；《中小学生阅读指导目录（2020 年版）》则根据青少年儿童在不同成长阶段的心智发展水平、认知理解能力以及阅读特征，科学筛选出了适合不同年龄和学段的读物[④]。这些政策为我国分级阅读标准体系建设奠定了重要基础。近年来，中文分级读物的研发和分级标准的探索取得了较大进展。2019 年，首都师范大学团队发布了母语儿童文学分级阅读标准[⑤]，并按照阅读资源种类对童话、小说、童诗、散文和绘本等儿童读物进行分级。2021 年，《亲近母语中文分级阅读标准》出版，重点关注 6—15 岁儿童的母语阅读，遵循儿童性、母语性和教育性三维原则，提出文本分级标准和儿童阅读素养发展标准（亲近母语研究院，2021）。2023 年，我国首个由行业协会研发的母语儿童分级阅读标准《3—8 岁儿童分级阅读指导》（张建国、胡苗，2024）发布，进一步细化儿童读物分级特征，明确阅读能力指导目标，通过界定分级阅读读物的要素，对其进行分级，从而构建图书阅读难度的层级体系和儿童阅读能力的分级发展框架。

与上述母语分级阅读标准不同，二语分级阅读标准是面向非母语阅读者的，其研发需要更加关注学习者的中文水平和文化差异，更多强调文化理解与跨文化能力培养。欧洲委员会发布的《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》（Council of Europe，2001）本身并不是专门针对阅读分级的，但它对二语读者的语言能力进行了系统划分，并为二语学习者的阅读水平提供了标准化的评估方法，它不仅关注语言技能的提升，还特别强调语言学习中的文化因素。王蔷和陈则航（2016）针对国内英语二语学习者开发了《中国中小学生英语分级阅读标准（实验稿）》，该标准除了强调文化理解是二语阅读能力发展的重要组成部分之外，还特别注重在文化知识的基础上帮助学习者感知、理解、比较和鉴别不同文化，进而培养全球视野和正确的价值取向。

在充分吸收已有母语和二语分级阅读科学理念的基础上，《国际中文教育中文阅读分级标准》（中外语言交流合作中心，2025）研制组对文本分级体系进行了研发。我们作为青少年阶段文本分级体系的研制组成员，在研发过程中，除了语言学习，还特别关注文化传播价值，强调在中文阅读中汲取中华文化的精华，展现深层次的中国精神和中国力量，从而为中外文化交流奠定基础。本文围绕《国际中文教育中文阅读分级标准》（青少年）（以下简称《阅读分级标准》）中的文本分级体系，从理论逻辑、文化意涵和实践路径三个层面进行具体探讨。

---

① 参见 *Common Core State Standards*，网址为 http://www.thecorestandards.org/ELA-Literacy。

② 参见《国务院关于印发中国妇女发展纲要和中国儿童发展纲要的通知》（国发〔2011〕24 号），网址为 https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2011-08/05/content_6549.htm。

③《全民阅读“十三五”时期发展规划》全文参见《全国新书目》2016 年第 12 期第 71 至 75 页。

④ 参见《教育部基础教育课程教材发展中心首次向全国中小学生发布阅读指导目录》，网址为 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202004/t20200422_445605.html。

⑤ 参见《中文分级阅读首个学术标准在第六届北京国际儿童阅读大会上发布》，网址为 https://www.chinawriter.com.cn/n1/2019/1119/c404071-31463178.html。

中国知网 https://www.cnki.net

二、文本分级体系的内在逻辑

《阅读分级标准》的文本分级体系以科学性与实用性为原则，从主题、内容和文体三个维度进行系统化设计，让读者从简单到复杂、从具体到抽象、从日常生活的语言表达到专业化的内容理解逐步进阶。

文本分级体系内部呈现出渐进式递进逻辑，为读者提供系统的阅读路径，具有重要的理论与实践意义。该体系的内在逻辑主要有以下三条线。

第一条线主要是以激发读者兴趣为导向的“主题”线。在《阅读分级标准》主题的设计中，首先选取与读者的认知能力及心理发展程度相匹配，易于理解并激发阅读兴趣的主题；其次，内容贴近读者的生活经验与兴趣领域，较低级别聚焦读者熟悉的话题，较高级别则逐步拓展到新领域；再次，逐步引入社会热点、中华传统文化与全球性议题，加强对中华文化的深入理解；最后，体现递进性，从具体到抽象、从个人到社会，帮助读者拓宽视野，提升其语言能力与文化素养。具体来说，文本分级体系中的主题选择随着读者年龄的增长和认知能力的提升逐步扩展。从低年级阶段的家庭生活、校园生活等贴近读者日常经验的主题，逐渐过渡到成长烦恼以及社会热点问题，如环境、科技等；在高年级阶段进一步延伸至人生规划、社会问题及世界性议题，如战争、贫困、文化多样性等，这一部分注重激发读者的兴趣，鼓励他们从熟悉的领域出发，逐步过渡到挑战性、思辨性更强的领域，实现认知和兴趣的螺旋式上升。这一条线基于读者的兴趣驱动和年龄阶段的特点，将读者熟悉的领域作为起点，逐步引导读者迈向更加广阔的视野与更加复杂的认知领域，推动情感共鸣与思维拓展同步发展。

第二条线主要是以拓展文化认知为导向的“内容”线。《阅读分级标准》的内容在匹配读者认知水平与语言能力的基础上，一方面，较低级别聚焦具体生活场景和简单叙事，较高级别引入复杂情节；另一方面逐步融入文化因素，较低级别涉及基础跨文化元素，较高级别拓展至文化冲突等议题。同时，《阅读分级标准》内容的研发还关注读者的阅读理解能力，一级到七级从描述性内容向分析与思辨性内容递进，培养读者的批判性思维。具体来说，内容从简单的情节和情感描写入手（如家庭关系、个人成长），逐渐扩展至多维度、多层次的文化认知与社会议题讨论。开始以生活常识和文化常识为主，涉及少量的跨文化元素；而后随着级别的升高，探讨不同文化之间的差异、融合与冲突；七级阶段则聚焦全球化背景下的文化互动，涉及文化多样性、文化传承与全球议题的深度探讨。这条线以文化认知为核心，从直观的生活感知逐步迈向对文化现象的反思与多元视角的理解，帮助读者理解中华优秀传统文化、理解当代中国的同时开阔国际视野，培养文化多样性意识与全球化思维。

第三条线主要是以提升阅读能力为导向的“文体”线。文体维度在文本分级体系中关注的是文体风格与结构对读者语言理解和阅读能力的影响。因此，文体设计更侧重满足读者的实际阅读需求，在不同级别中注重融入叙述性、说明性等偏重实用的文本，使读者在生活场景中有效运用语言。此外，文体部分还逐步引入中华优秀传统文化和全球经典文本，以增强读者的跨文化理解能力。总的来看，《阅读分级标准》中的文体形式从简单到复杂，语言难度从易到难、循序渐进地提高读者的阅读能力。起点以篇幅短小、语言简单的叙述性文本和日常实用性文本为主，如童话、广告、菜单等；四级开始引入结构清晰、内容丰富的叙述性、信息性及实用性文本，如历史故事、新闻报道等；六级和七级则涉及结构复杂、信息量大、逻辑性强的文学性和议论性文本，如小说、评论文章、论文等。随着级别提升，文本的逻辑结构及表达方式逐步复杂，帮助读者循序渐进地适应多样化的文体风格。这条线以阅读能力的螺旋式提升为核心，结合文体形式的渐进发展路径，帮助读者稳步提高语言理解、逻辑分析及文本鉴赏能力，推动读者跨文化认知的深化和全球化视角的建立。

以上三条线共同构成了文本分级体系的核心内在逻辑，“主题”线激发兴趣与情感共鸣，“内容”线拓展

中国知网　https://www.cnki.net

认知与文化视野，“文体”线提升阅读技能与文本驾驭能力。它们相辅相成，系统性地满足读者在不同发展阶段的阅读需求，最终实现语言技能、文化素养和跨文化理解能力的全面提升。

三、文本分级体系的文化意涵

文本分级体系不仅是语言教育的工具，更是文化传播的重要载体。在实际阅读中，文化不应脱离文本抽象存在，而应融入对文本的感知和理解中。《阅读分级标准》通过循序渐进的文化内容设计，帮助读者逐步建立对中华文化的认知和理解，这些文化点的选择不仅考虑读者的认知能力和语言水平，还关注文化内容的经典性和启发性。通过这些文化点的逐步呈现，读者得以系统地接触丰富多彩的中华文化，加深对中华文化的理解。

在文本分级体系中，文化内容的设置体现出以下特点。第一是层次性。从日常生活场景中的文化（如节日习俗、饮食文化）逐步过渡到更抽象的思想层面的文化（如哲学观念、伦理思想）。这种层次性有助于读者由浅入深地建立文化认知框架。第二是关联性。文本中的文化点彼此关联，构成一个系统化的文化网络。例如，从“春节”这一文化点出发，进一步引出年俗中的礼仪文化、家庭观念和传统节庆活动，从而帮助读者构建对春节文化的全面理解。第三是跨文化性。文本分级体系中的文化点设置注重对比与互动，不仅关注中华文化，也关注中华文化与其他文化的异同，读者不仅可以加深对中华文化的理解，还可以在中外文化对比中形成跨文化交流的思维方式。

除了以上特点，文本分级体系中的文化内涵也极其丰富，这些文化内涵传递的世界观、人生观、价值观，影响着读者对中国、中国社会、中国人的理解。

在文本分级体系中，文化内容设置所体现的“层次性”“关联性”与“跨文化性”三重特征，分别在后续对文化内涵的深入论述中得以具象展开。首先，“层次性”通过对传统与现代文化要素的整合，展现为一种文化内容的纵深发展逻辑，使读者在由表及里的文化推进过程中，逐步构建对中华文化历史连续性与当代表达之间关系的理解。《阅读分级标准》通过文化点的设置，不仅关注中华文化的传统价值，也注重文化在当代社会的动态发展。通过将传统与现代结合，读物能够帮助读者认识到中华文化既具有悠久的历史根基，也在当下全球化语境中不断发展。例如，在《阅读分级标准》五级读物特征中设置了诸多全球化议题，引导阅读者将眼光转向全球视野；在《阅读分级标准》六级中则设置“中华优秀传统文化”主题，既关注传统文化，又关注其在全球化视野下的动态发展。

其次，“关联性”凸显了中华文化多元一体的格局，体现为文化点之间的系统联动与内在耦合，不仅揭示出文化结构的复合性，也强调读者对文化整体性的感知与多元文化视角的建构。中华文化具有内在的多样性，包括地域文化、民族文化和不同阶层的文化等。文本分级体系通过对不同文化点的选择与呈现，体现了中华文化的多元性特征。例如，三级文本关注不同民族的生活方式，不仅涵盖汉族的传统文化，也包括少数民族的风俗习惯，从而展示中华文化兼收并蓄的包容性。这种设计不仅体现了文化的丰富性，也有助于培养读者对中华文化多元性的理解和尊重。

最后，“跨文化性”则在全球化视域下体现为文化的开放性与互动性，通过强调中华文化与其他文化之间的交流、对比与融合，引导读者在理解本土文化的同时，培养跨文化理解与比较分析的能力。文本分级体系中的文化意涵并非仅局限于中华文化本身，而是强调在全球化语境下的文化交流与互动。通过探讨中华文化与其他文化的联系及影响，引导读者理解文化的开放性和共通性。例如，在六级和七级文本中，《阅读分级标准》就强调探讨全球化对中华传统文化的影响、全球化背景下的文化互动、全球化时代的文化交融的复杂性。

中国知网 https://www.cnki.net

这三重特征与文化内涵层面的理论指向形成互为表里的关系，共同构筑起一个具有认知深度、结构系统性与国际视野的文本阅读框架。总之，文本分级体系中的文化点设计是其文化传播功能的核心所在。通过系统化的文化嵌入与文化意涵表达，文本分级体系不仅为读者指引了深入了解中华文化的路径，而且通过多层次、多维度的设计增强了中华文化传播的深度与广度。

四、文本分级体系的实践路径

《阅读分级标准》所构建的文本分级体系，不仅是对中文读物难度与内容的层级划分，更体现了一种以语言发展规律为基础、融合文化认知递进、服务多元场景的逻辑结构。这一逻辑以“读者能力发展”为核心轴，围绕读者语言水平、文化理解力和认知深度的同步提升，通过对文本内容的系统化规划，构建了一条理论与实践高度结合的中文教育路径。具体而言，这一内在逻辑在三大应用维度中得到了系统呈现：中文读者的学习路径、读物编者的创作路径与伴读群体的支持路径。

首先，在中文读者的使用维度上，文本分级体系通过科学划分难度等级，建立起一条语言能力与文化认知并重的成长路径。文本分级体系聚焦读者需求，致力于通过科学分级与精准文本选择，提供符合读者语言水平且能激发读者兴趣的阅读材料，以促进读者语言能力、阅读技能与文化认知的同步发展。读者对文本主题的兴趣直接影响其阅读效果和语言习得效率。《阅读分级标准》通过多元化的文化主题设计，引导读者在文本中探究并体会中华文化的丰富性与深厚内涵。每一级别的文本均围绕中华文化的特定元素进行精心选择，从传统节庆、民间故事到历史事件、社会热点，全面涵盖中华传统文化与当代中国的各个层面。通过这些文化元素的逐步递进，《阅读分级标准》有助于读者建立对中国文化的整体性认知，使其能够从具体的文化现象中领悟背后的文化价值与意义。同时，文本内容高度关注文化的时代性与流动性，在强调传统文化精髓的同时，也将现代中国的社会实践与全球文化互动纳入文本体系，从而在文化内容上回应“动态性”与“当代表达”的逻辑要求。这种内在逻辑不仅增强了读者对中华文化的整体认知，也助力其在跨文化语境中提升文化理解与交际能力。文本主题的选择融入了当代中国文化及全球化背景下的文化互动视野，这一设计不仅使读者能够深入理解中华传统文化的核心价值，还有助于他们理解文化在现代社会中的演变与发展，并帮助他们在全球语境中更好地思考中国文化，为文化交流与互鉴提供更多的可能性。此外，《阅读分级标准》通过对文化差异的多层次体现，为读者搭建了跨文化理解的桥梁。在分级文本中，中华文化与其他文化的对比与互动有意识地融入其中，例如展示中外在生活习惯、社会伦理或思想观念上的异同，帮助读者培养文化的敏感性与包容性。总的来讲，文本分级体系为青少年中文读者提供了一条语言能力与文化认知并重的学习路径，推动读者逐步形成对中华文化的深刻理解，并在跨文化语境中探究文化互动的复杂性与可能性，从而为更深层次的文化交流奠定基础。

其次，在读物编者的创作维度上，文本分级体系提供了基于“标准”所设定的等级划分逻辑，在文本设计、语言形式和文化表达方面提出了系统性指导，以实现语言教育与文化传播的双重目标。在主题设计上，编者需根据读者的年龄、兴趣与语言水平，设计既能吸引读者兴趣又富有文化意涵的内容。较低级别的读物应使用简洁明了的语言，着重使用简单的词汇与句型，确保语篇逻辑清晰；而中级阶段的读物则可引入较为复杂的句型，扩展词汇量与语篇内容；在更高级别的读物中，则可以使用学术性语言，培养读者的分析能力与综合表达能力。文体风格的多样化设计也是该体系的核心部分。在初级阶段，以叙事性文本为主，帮助读者融入语言环境；中级阶段则可引入说明性文体，如科普文章，以提升读者的信息获取与逻辑分析能力；高级阶段则通过引入议论性文体，培养批判性思维与逻辑表达能力。

中国知网　https://www.cnki.net

最后，文本分级体系为伴读群体，尤其是教师和家长，提供了个性化的支持路径，帮助他们根据读者的不同需求，灵活调整伴读策略，促进读者语言能力与文化认知水平的提升。在伴读过程中，伴读者依据文本的分级指导，为读者提供与其语言水平相匹配的阅读材料，并结合多种阅读方法提高其语言表达能力。在高级阶段，教师可以组织主题式文化活动，深化读者对中国文化的理解；与此同时，家长也可以通过补充背景资料、影视作品或文化对比讨论等方式，拓展读者的跨文化认知。同时，文本难度的逐级递进为伴读群体提供了循序渐进的实践路径，从基础文化符号到复杂文化哲理，《阅读分级标准》为伴读群体提供了个性化指导策略。对于语言能力较为薄弱的读者，教师和家长可以选择语法简单、内容贴近生活的文本，逐步提升其阅读能力；对于语言能力较强且对中国文化有浓厚兴趣的读者，则可补充具有思辨性或中国文化内涵丰富的阅读材料，进一步提高其语言水平与文化理解能力。通过这些策略，伴读群体在有效地帮助读者进行语言学习的同时，也能拓展其跨文化视野，提升其中国文化理解能力。

总体而言，文本分级体系通过分层次设计主题、内容和文体填补了中文阅读分级标准的空白，并回应了国际中文教育的实际需求，不仅有助于提高中文读者的语言和文化素养，也为读物编者设计读物、伴读群体个性化阅读指导等提供了重要依据。

五、结语

《阅读分级标准》所构建的文本分级体系，基于科学性与文化性并重的原则，从主题、内容与文体三个维度系统回应了青少年中文读者在语言能力发展、文化认知深化与跨文化沟通等方面的多重需求。在语言学习路径上，它借鉴并融合了中外文本分级阅读理论与实践经验，构建了循序渐进、螺旋上升的阅读进阶机制；在文化层面，体系内部展现出文化内容的层次性、关联性与跨文化性，拓展了语言教育的文化深度与全球广度。这一体系在构建过程中兼顾了语言能力的递进培养与文化理解的逐步深化，展现出一种以读促学、以读载道的理念。同时，《阅读分级标准》中的文化内容安排也反映出对青少年读者认知特征和成长背景的关注，有助于增强其学习的参与感和文化理解。未来，如何在不同阅读场景下更好地落地实施，如何回应多元语境下的自主阅读需求，将是这一体系继续发展中需要思考的重要课题。通过不断的实践检验与调整完善，文本分级体系有望在国际中文教育领域发挥更持久而深入的作用。

参考文献

亲近母语研究院 . 亲近母语中文分级阅读标准 [M]. 天津：天津教育出版社，2021.

王蔷，陈则航 . 中国中小学生英语分级阅读标准（实验稿）[M]. 北京：外语教学与研究出版社，2016.

张建国，胡苗 .《3—8 岁儿童分级阅读指导》团体标准解读 [J]. 新阅读，2024（2）：7-9.

中外语言交流合作中心 . 国际中文教育中文阅读分级标准 [M]. 北京：北京语言大学出版社，2025.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*[M]. Cambridge: Cambridge University Press,2001.

KRASHEN S D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*[M]. London: Longman,1985.

中国知网 https://www.cnki.net

The Internal Logic, Cultural Implications, and Practical Pathways of the Text Grading System in *Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents)*

LI Chunyu, LU Yue

School of International Chinese Language Education, Beijing Normal University

Abstract

The Text Grading System is an important part of *Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents)*, and is the core link to achieve the reading goals of young Chinese learners. The "text grading system" is framed from three dimensions: theme, content and style. Thematic features focus on the core topics of the text; content characteristics focus on the narrative type, plot and cultural connotations of the text; stylistic characteristics focus on the literary style, structural form, and expression of the text. Based on the concept and practice of graded reading compilation at home and abroad, and combined with the theory of cross-cultural cognition and second language acquisition, the "text grading system" aims to provide young Chinese learners with reading texts that match their language proficiency level. It seeks to realize the triple interaction between language acquisition, reading ability improvement and Chinese cultural understanding. It also clarifies the practical value and application pathways of the system for Chinese readers, book writers and companion reading groups.

Keywords

Chinese Graded Readers Standards for International Chinese Language Education (Adolescents); text grading; Chinese reading materials; adolescents

作者简介

李春雨，北京师范大学国际中文教育学院教授，博士生导师。主要研究方向为国际中文教育、中华文化与传播。

卢玥，北京师范大学国际中文教育学院助教、博士生。主要研究方向为国际中文教育、中国语言文化国际传播。

中国知网　https://www.cnki.net

人工智能时代社会情感学习融入国际中文教学的可行性、路径与策略研究 *

丁安琪　华东师范大学国际汉语文化学院

摘　要　在全球化与人工智能快速发展的背景下，国际中文教学面临新的挑战与机遇。本文围绕社会情感学习融入国际中文教学展开探讨，研究发现，其可行性在于国际中文教育培养全面发展的复合型人才及凸显人文教育的价值为融合提供现实动力；社会情感学习理论与国际中文教学目标、语言习得理论高度契合且互补，为融合奠定理论基础；智能教学系统与虚拟学习环境等技术发展为融合提供有力支持。研究进一步提出融合路径，涵盖基于社会情感学习设计课程目标、利用人工智能优化内容的课程内容融合，借助人工智能实现个性化教学、情境教学等的教学方法融合，以及构建多元评价体系、运用人工智能技术进行评价的教学评价融合。同时，从教师专业发展、技术支持、政策保障三方面给出策略。未来，我们应在理论深化、技术应用、教师培训等方面深入研究，以推动国际中文教学高质量发展，培养具备综合素养的国际化人才。

关键词　人工智能　社会情感学习　国际中文教学　融入路径　融入策略

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.004

一、引言

全球化进程的加速和人工智能（AI）技术的迅猛发展，尤其是智能翻译工具和语言学习软件等 AI 工具的广泛应用，在提升语言学习效率的同时，也对传统语言教学提出了新的挑战。社会上有人甚至认为 AI 时代语言教师的作用可能会被削弱甚至取代。这种观点引发了教育界的深刻思考：AI 时代，中文教学应该如何调整才能在技术浪潮中保持其独特价值？在这一背景下，社会情感学习（Social and Emotional Learning, SEL）理论为我们提供了新的思路。

社会情感学习作为一种旨在提升学生情感智能和社会能力的教育方法，近年来在全球范围内受到广泛关注。联合国教科文组织（UNESCO）2024 年 12 月 23 日发布的《在教育系统中将社会情感学习主流化：政策

* 本文为教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究中外联合专项课题“汉语情境专用语教学研究”（22YH35ZW）的阶段性成果。

中国知网 https://www.cnki.net

指南》（*Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems: Policy Guide*）明确指出社会情感学习在促进学生全面发展中的重要性，呼吁各国教育系统将社会情感学习纳入主流教育框架，以培养更具同理心、合作能力和责任感的未来公民[①]。

将社会情感学习融入国际中文教学，不仅能帮助学生在学习中文的过程中发展情感智能，还能弥补 AI 在情感关怀和文化传递方面的不足，使中文教学在 AI 时代焕发新的生命力。

二、相关研究综述

社会情感学习概念最早由美国学者提出，经过多年的发展和实践，已形成了较为完善的理论体系和实践框架。1994 年，美国学业、社会与情感学习联合会（CASEL）成立，正式提出社会情感学习概念。根据其官方网站提供的概念界定，社会情感学习是所有青少年和成人获取并运用相关知识、技能与态度，以发展健康的自我认同、管理情绪并实现个人和集体目标、感受并展现同理心、建立并维持相互支持的人际关系，以及做出负责任和关怀性决策的过程。[②] 它主要涵盖五个核心维度，即自我认知（Self Awareness）、自我管理（Self Management）、社会意识（Social Awareness）、人际关系技能（Relationship Skills）和负责任决策（Responsible Decision-Making）。自我认知帮助学生了解自己的情绪、优势、价值观和目标；自我管理使学生能够有效地调控自己的情绪和行为，设定并努力实现目标；社会意识培养学生对他人的观点、感受和需求的理解与同情；人际关系技能有助于学生建立和维护健康、积极的人际关系；负责任决策则让学生能够在考虑道德标准和社会规范的基础上，做出对自己和他人都有益的选择。

社会情感学习概念一经提出，很快就从学校实践上升到政策层面，美国各州纷纷制定相关标准和政策，推动社会情感学习项目的实施，如《每个学生都成功法案》和《美国救援计划法案》均强调了社会情感学习在学生全面发展中的重要性。（沈伟、王娟，2019；金津、彭琛玮，2024；王少勇等，2024）社会情感学习理论进入我国后，学者们结合本土教育实践，构建了具有中国特色的实践框架（毛亚庆、鱼霞，2024），在中小学进行的实践探索也取得了一定的成效（吕晓娟，2020）。此外，新加坡、英国等国家也受美国社会情感学习理论的影响，开展了系列实践项目，进一步验证了社会情感学习理论在全球范围内的适用性（沈伟、王娟，2019；田瑾等，2021）。

众多研究表明，社会情感学习对学生具有多方面的积极影响。它有助于提高学生的学业水平、合作能力、交往自信和亲社会能力，激发学习动机，减少问题行为和心理问题（杜媛等，2018；吕晓娟，2020）；有助于营造良好的学校氛围，建立更加和谐的师生、生生关系，提升学校的整体教育质量（宋鹏君等，2024）。

近年来，随着 AI 技术的快速发展，社会情感学习与 AI 的结合为教育领域带来了新的机遇。AI 通过虚拟现实（VR）应用、聊天机器人和虚拟助手、情感分析工具、游戏化技术、可穿戴设备等（Sethi & Jain, 2024），为社会情感学习理论的实践提供了强有力的支持。已有研究表明，AI 技术的融入对教学有诸多益处，如增强学生参与度（Bartneck et al., 2015）、个性化支持（Martin et al., 2018）、同理心培养（Riva et al., 2019）、社会情感学习技能获取（D'Mello & Graesser, 2012）、促进幸福感（Wang & Sellen, 2020）以及提供数据驱动的见解（Pardos et al., 2021）、及时反馈（Altrabsheh et al., 2018）等。

---

① 参见联合国教科文组织教师教育中心 / 上海师范大学国际教师教育中心官网，网址为 https://untec.shnu.edu.cn/89/b9/c26039a821689/page.htm。

② 参见 CASEL 官网，网址为 https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020。

中国知网　https://www.cnki.net

尽管社会情感学习能力对学生学业成绩有重要的积极作用，情感因素也一直被认为是二语学习的一个重要因素（如著名的克拉申情感过滤假说就认为情感状态会显著影响语言学习），但对社会情感学习应用于第二语言教学中的考察严重不足（Adams & Richie，2017；Shao et al.，2019；Melani et al.，2020）。目前仅有少数研究探讨了社会情感学习与第二语言教学的关系，如 Bai et al.（2024）对香港初中生的研究发现，社会情感学习能力对英语学习成绩有积极影响；Zong & Yang（2025）通过 AI 强化的社会情感学习框架，证明了其在提升学生英语学习参与度和情感健康方面的有效性。

目前关于社会情感学习在国际中文教学中的应用，尚未有系统的研究。

三、人工智能时代社会情感学习融入国际中文教学的可行性分析

3.1　中文教学自身发展的需求

3.1.1　应对人工智能挑战，凸显人文教育价值

AI 技术的快速发展为语言教学带来了诸多便利，但其在情感关怀和文化传递方面的不足，也凸显了人文教育的重要性。AI 虽能高效传授语言知识、纠正语言错误，但缺乏真正的情感理解和人际交往能力。在语言学习过程中，学生可能会遇到各种困难和挫折，产生各种负面情绪，此时他们需要的不仅仅是知识的解答，更需要情感上的支持和鼓励。AI 无法像教师那样给予学生温暖的安慰，帮助他们重新找回学习的信心和动力。

在这样的大背景下，国际中文教学必须更加注重人文教育，以凸显其不可替代的独特价值。社会情感学习聚焦于学生情感、态度和价值观的培养，关注学生的全面发展，恰好能够弥补 AI 在情感关怀和人文教育方面的不足。将社会情感学习融入国际中文教学，学生能够在学习语言的过程中，逐渐培养起积极的情感态度。他们会更加热爱中文学习，对中国文化产生浓厚的兴趣和认同感。同时，学生能够树立正确的价值观，学会尊重不同文化背景下的思维方式和行为习惯，增强跨文化交际意识和能力。

3.1.2　培养全面发展的国际中文人才

将社会情感学习融入国际中文教学，不仅可以应对人工智能的挑战，还能培养全面发展的国际中文人才。当下国际社会对人才的要求已从单一的专业技能转向综合素质的提升，《国际中文教学通用课程大纲》也已将中文课程的总目标设定为：除具备一定的中文综合运用能力之外，还需要“提升文化能力、学习能力和思辨能力，养成中文学习的积极情感和正确态度，获得心智全面发展，在社会文化生活中发挥更加积极的作用”。

社会情感学习通过培养学生的自我认知、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任决策能力，为学生的全面发展提供重要支持。在学习中文的过程中，具备清醒的自我认知有助于学生通过对自身情感和价值观的深入认知，更加明晰自己在跨文化交流中的优势与不足，在与不同文化背景的人交流时，能更加主动地保持开放的心态，积极倾听他人的观点；在跨文化交流中，具备良好自我管理能力的学生，能够有效地调节负面情绪，保持冷静和理智，以恰当的行为应对各种局面；社会意识的培养有助于学生更好地理解不同文化的内涵，感知不同文化背景下人们的情感、需求和期望，迅速适应并融入新的文化环境；人际关系技能能够帮助学生掌握有效的跨文化沟通技巧、合作方法以及冲突解决策略；负责任的决策能力可以帮助学生在复杂多变的国际交流环境中，依据不同文化的规则和价值观，权衡各种因素，做出决策。

3.2　理论兼容的可行性

3.2.1　社会情感学习理论与国际中文教学目标的契合

社会情感学习的五个核心能力与国际中文教学目标存在着紧密且深度的契合关系。

中国知网 https://www.cnki.net

在国际中文教学中，自我认知的培养直接服务于“中文综合运用能力”和“学习能力”的发展目标。当学生通过自我认知明确自身在语音模仿、汉字识记、语法运用方面的优势时，便能制定个性化学习路径，这也是“学习策略”的一种体现。

自我管理与“情感和态度”目标形成双向强化机制。学生通过情绪调节维持学习动机，契合了中文教学目标中“养成中文学习的积极情感和正确态度”的要求（中外语言交流合作中心，2024）。同时，积极的中文学习态度也有助于学生提升中文学习的自我管理能力。

社会意识培养是实现“文化能力”目标的关键路径。通过理解中国文化价值观体系，学生能够更好地把握中文的文化内涵，提升跨文化交际能力，进而达到“在社会文化生活中发挥积极作用”的目标（中外语言交流合作中心，2024）。

人际关系技能对“中文综合运用能力”和“文化能力”具有双重提升作用。

负责任决策是“思辨能力”的具体体现。

3.2.2　社会情感学习理论与语言习得理论的互补

语言习得理论作为语言学习研究的基石，为社会情感学习融入国际中文教学奠定了不可或缺的基础。以社会文化理论为例，它强调语言学习是在特定的社会文化情境中发生的，学习者通过与他人的互动交流，逐渐掌握语言知识和技能（Vygotsky，1978）。前人的研究已经证明家人、同学、朋友是第二语言学习的重要社会性资源，寻求社会帮助和参与合作活动对语言学习有积极的影响（如 Volet et al.，2009；Bai et al.，2019；Veramuthu & Shah，2020）。这种理论为社会情感学习融入国际中文教学提供了一个清晰的框架，让我们明白社会文化情境和互动合作在语言学习中起着关键作用，国际中文教学不能仅仅局限于知识的传授，更要注重为学生创造丰富的互动场景，促进他们在真实的交流中习得中文。

而行为主义的语言习得理论认为，语言学习是通过“刺激—反应—强化”的过程实现的，教师的积极反馈、鼓励以及学习成果带来的成就感都可以作为强化物，促进学生的中文学习。这同样为社会情感学习融入教学提供了认知基础，提示教育者在教学过程中要善于运用积极的强化手段，关注学生的学习情感体验。这与社会情感学习理论所关注的培养学生积极情感态度不谋而合。

从社会情感学习理论的角度来看，它为语言学习创造了极为有利的情感条件和人际环境。它能使学生清晰地认识到自己在中文学习中的优势和不足（自我认知），在中文学习道路上保持稳定的学习状态（自我管理能力）；它能帮助学生理解和尊重不同文化背景下的语言使用习惯和文化内涵（社会意识），构建良好的人际环境（人际关系技能），并综合考虑自身情况、学习目标以及各种选择的利弊，做出明智的决策（负责任决策能力）。这种能力不仅有助于学生在中文学习中取得更好的效果，还能培养他们的自主学习能力和责任感。

社会情感学习理论与语言习得理论相互交织、相辅相成。语言习得理论为社会情感学习融入国际中文教学提供了宏观的理论架构和认知基础，社会情感学习理论则从微观层面聚焦学生的社会情感能力，为语言学习注入了情感动力。两者共同为社会情感学习融入国际中文教学提供了坚实的理论支撑，为国际中文教学的创新与发展开辟了新的路径。

3.3　技术可行性

3.3.1　智能教学系统的支持

AI 时代，智能教学系统可以为社会情感学习融入国际中文教学提供坚实的技术支撑。智能教学系统凭借其强大的功能和个性化的服务，能有效满足国际中文学习者多样化的学习需求，促进他们在语言学习过程中实现社会情感能力的同步提升。

中国知网　https://www.cnki.net

智能教学系统强大的算法和数据分析能力能够精准地捕捉国际中文学习者的个体差异。在语言水平方面，系统通过对学生多维度数据的综合分析，精确判断其所处的语言等级，进而为其匹配与之相适应的学习内容，确保学习难度既具有挑战性又不至于让学生望而却步。在学习习惯上，智能教学系统会跟踪学生的学习时间、学习频率以及偏好的学习方式等信息。尤为关键的是，智能教学系统还具备情感识别和分析功能，能够敏锐地捕捉学生的情感状态。当系统通过学生的学习行为表现，如答题错误率突然上升、学习时长缩短、在特定知识点上停留时间过长等迹象，结合面部表情识别（如果开启摄像头）、语音语调分析等技术，判断学生可能因学习内容难度过高而出现焦虑情绪时，会迅速做出响应。它不仅会自动调整课程难度，将复杂的知识点拆分成更易于理解的小模块，还会提供更具针对性的练习，比如针对难点的专项练习题、详细的知识点讲解视频等，帮助学生逐步克服困难，缓解焦虑情绪。同时，系统会推送一些鼓励性的话语和学习技巧分享，增强学生的学习信心，这与社会情感学习中自我管理和情绪调节的目标高度契合。

此外，智能教学系统还可以为教师提供全面且详细的学情分析报告。通过对学习数据的深度挖掘和分析，教师能够清晰地了解学生学习积极性变化的具体时间节点和相关学习内容，以及学生对特定中文知识模块是否存在抵触情绪。基于这些信息，教师可以及时调整教学策略，采用更具趣味性的教学方法来激发学生的学习兴趣；或对于存在情感问题的学生进行一对一的辅导，帮助他们解决学习困难，引导他们正确面对学习中的挑战，促进学生社会情感能力的全面发展。

3.3.2　虚拟学习环境的创设

随着虚拟现实（VR）和增强现实（AR）等技术的持续发展与日益成熟，为国际中文教学创设高度逼真的虚拟学习环境已成为现实，国际中文教育元宇宙的实践已经充分证明了虚拟学习环境可以激发学生的学习兴趣和积极性（丁安琪，2024）。

在国际中文教学中，VR 和 AR 技术能够构建出丰富多样、与中国文化和社会生活紧密相连的虚拟场景。以中国传统节日庆典场景为例，借助VR技术，可以让学生“置身于”春节庙会现场。学生可以自由穿梭其中，与虚拟角色互动；在学习与春节相关的中文词汇和表达方式的同时，更能深切感受到中国传统文化的魅力，增强对中国文化的认同感和归属感。此外，日常生活场景的构建也极具价值。借助 AR 技术，学生可以进入模拟的中国城市社区，走进超市，与虚拟的收银员、顾客交流，学习如何购物、讨价还价；还能拜访邻居，参与邻里间的日常闲聊，了解中国社区的生活方式和人际交往模式。在这样的场景中，学生需要运用中文准确表达自己的需求、想法和感受，这能极大地锻炼他们的语言运用能力。同时，他们会遇到各种情境，在与别人的交往中理解他人的观点和需求，学会换位思考，从而有效培养社会意识。最后，工作场景的虚拟构建则为学生提供了提前体验中国职场文化的机会。在工作场景中，他们需要运用自我管理能力来调整心态，应对压力；而通过合理的沟通和协商，处理与同事之间的矛盾和冲突，对他们人际关系技能的提升将大有裨益。当学生身处这些虚拟场景时，他们时常会面临各种挑战和需要做出决策的情况。每一次决策的过程都是对自我管理和决策能力的锻炼，让学生在不断的实践中逐渐学会控制自己的情绪和行为，更加理性地面对问题。

虚拟学习环境可以为学生创造无数在真实情境中运用中文和锻炼社会情感能力的机会，为社会情感学习融入国际中文教学提供了得天独厚的技术条件，能够有力地推动国际中文教学与社会情感学习的深度融合。

四、人工智能时代社会情感学习融入国际中文教学的路径

4.1　课程内容融合路径

4.1.1　基于社会情感学习维度设计课程目标

课程目标是教学活动的导向，将社会情感学习的五个核心维度融入国际中文教学课程目标设计，能确

中国知网 https://www.cnki.net

保教学活动围绕培养学生的语言能力和社会情感能力展开。各个维度的侧重点在于以下五个方面。（1）自我认知：帮助学生了解自己在中文学习中的优势与不足，通过定期的学习反思活动，增强对自身学习状况的认知；（2）自我管理：引导学生合理安排中文学习时间，制订学习计划，并能够在遇到学习困难时自我激励、调整学习策略；（3）社会意识：通过 AI 提供的文化资源，如线上博物馆、文化纪录片等，帮助学生深入理解中国文化中的价值观和人际交往规范；（4）人际关系技能：鼓励学生积极参与课堂互动和小组合作学习，提高沟通交流和团队协作能力；（5）负责任决策：引导学生在中文学习和跨文化交流中，根据不同情境做出合理恰当的决策。

4.1.2　开发融合社会情感学习内容的教材

在教材开发中，应选取能够体现不同情感主题和社会情境的内容，如关于友谊、坚持、勇气等主题的中文故事。同时，借助 AI 技术，为教材配备丰富的多媒体资源，如文化视频、互动练习等，帮助学生深入理解文章背后的情感内涵和文化价值。以阿联酋教育部中学教材《跨越丝路》为例，该教材选取的王羲之“墨池”故事、伯牙子期的故事等，就能够鼓励学生分享中阿不同文化中的坚持、友谊情感（王彦、丁安琪，2024），提升其社会情感能力。

在教材编排上，按照社会情感学习能力发展的逻辑顺序，设计循序渐进的学习任务。例如，在初级教材中，设置简单的互动对话练习，培养学生基本的沟通能力和自我表达意识；在中高级教材中安排小组合作项目、文化调研等任务，锻炼学生的团队协作能力、社会意识和负责任决策能力。教材还可以设置专门的社会情感学习拓展板块，引导学生进行自我反思和情感探索。例如，在每单元结束时，设置“我的学习收获与感受”“我在小组合作中的表现”等反思问题，借助 AI 学习工具，学生可以获得有针对性的反思引导和建议，促进他们对自己的学习过程和社会情感发展进行深入思考。

4.1.3　利用人工智能优化课程内容

AI 技术为优化国际中文教学课程内容提供了有力支持。通过智能学习分析系统，教师可以了解学生的学习兴趣和需求，从而对课程内容进行个性化调整。例如，如果系统分析发现大部分学生对现代流行文化感兴趣，教师可以在课程中适当增加相关的中文学习素材，激发学生的学习兴趣，提高学习积极性，这有助于培养学生的自我管理能力，让他们更主动地参与学习。

AI 还可以用于丰富课程内容的呈现形式。例如，利用自然语言处理技术，将静态的文字内容转化为生动的语音、动画或 VR 场景，帮助学生理解和记忆，增强学习的沉浸感和趣味性；利用智能推荐系统，为学生推荐个性化的拓展学习资源，满足学生的学习需求，促进他们在语言学习和社会情感能力方面的全面发展。

4.2　教学方法融合路径

4.2.1　个性化教学

AI 技术使得个性化教学在国际中文教学中得以更好地实现。通过对学生学习数据的收集和分析，智能教学系统能够为每个学生制订专属的学习计划。在教学过程中，教师可以借助智能辅导工具为学生提供实时指导。这种个性化的教学方式，能够关注到每个学生的差异，让学生在自己的节奏下学习，有助于培养学生的自主学习能力和自我认知。

4.2.2　情境教学与项目式学习

借助 AI 技术，教师可以创设丰富的虚拟情境。学生在这些情境中可以用中文进行交流和互动，在真实的语言运用场景中提高中文表达能力，同时锻炼社会意识和人际关系技能。

项目式学习结合 AI 技术，能够让学生在完成项目的过程中提升综合能力。教师可以设计基于 AI 平台

中国知网　https://www.cnki.net

的项目式学习任务，如让学生利用智能翻译工具和在线资源，完成一份关于中国某一地区文化特色的调研报告，并制作成多媒体展示作品。在项目实施过程中，学生需要分工合作，通过线上交流和协作完成任务。这不仅提高了学生的中文运用能力，还培养了他们的团队协作能力、问题解决能力和负责任决策能力。同时，利用 AI 平台的数据分析功能，教师可以实时了解学生在项目中的表现，及时给予指导和反馈，帮助学生更好地完成项目，促进他们社会情感能力的发展。

4.2.3　情感互动教学

情感互动教学强调在教学过程中关注学生的情感体验。智能教学系统可以通过分析学生的课堂表现、学习数据等，实时监测学生的情感状态，并根据反馈调整教学策略。

用 AI 搭建的互动学习平台还可以促进学生之间的情感互动。学生可以在平台上分享自己的学习心得、生活趣事，交流对中文学习和中国文化的感受，增进彼此之间的了解和友谊，培养良好的人际交往技能。

4.3　教学评价融合路径

4.3.1　构建包含社会情感学习相关指标的多元化评价体系

构建多元化的评价体系是实现社会情感学习融入国际中文教学评价的关键。在评价指标设定上，除了传统的语言知识和技能考核外，还应纳入社会情感学习相关指标，具体表现为以下五个方面。（1）自我认知：通过学生撰写的学习反思报告，评价他们是否能够清晰地分析自己在中文听、说、读、写技能方面的表现，以及对自己学习风格的了解程度；（2）自我管理：观察学生在一段时间内的学习记录，评估他们是否能够按照学习计划完成任务，并在遇到难题时主动寻求解决办法；（3）社会意识：通过课堂讨论、文化项目展示等活动，评价学生能否理解中国文化中的独特价值观，并在与不同文化背景同学的交流中表现出尊重和包容；（4）人际关系技能：观察学生在小组项目中的参与度、对团队成员意见的倾听和回应情况，以及在团队出现分歧时的解决方式；（5）负责任决策：通过设置实际问题情境或案例分析，考查学生在面对多种选择时，是否能够综合考虑各种因素，做出合理、恰当的决策。

4.3.2　运用人工智能技术进行评价

AI 技术为教学评价提供了更高效、准确的手段。通过智能学习分析系统，教师可以全面了解学生的学习情况和社会情感学习发展状况。例如，系统可以根据学生在课堂互动中的发言次数、参与讨论的深度等数据，评估学生的人际关系技能和社会意识发展水平；通过分析学生在完成学习任务时的专注度和坚持性，评估学生的自我管理能力。

智能评价工具还可以对学生的语言表达进行多维度分析，不仅评估语言的准确性和流畅性，还能分析语言表达中蕴含的情感态度。例如，在学生的中文写作或口语表达中，智能工具可以检测出学生的情感倾向，判断他们在表达观点时是否积极、自信，从而为教师提供关于学生情感发展的参考。借助 AI 的数据分析能力，教师可以对班级整体的学习情况和社会情感学习发展水平进行评估，发现教学过程中存在的问题和学生的普遍需求，以便及时调整教学策略，提高教学质量。

4.3.3　促进学生自我评价与反思

借助 AI 技术，教师可以为学生提供自我评价和反思的工具。例如，智能平台可以设置自我评价模块，引导学生定期对自己的学习过程和成果进行评价，并根据学生的评价内容提供有针对性的反馈和建议，帮助学生发现自己的优点和不足，明确改进方向。

利用 AI 的数据分析结果，学生还可以更直观地了解自己的学习进展和与他人的差距。同时，平台还可以提供一些反思引导问题，如“你在本次学习任务中遇到的最大困难是什么？你是如何解决的？”“你认为

中国知网 https://www.cnki.net

自己在小组合作中哪些方面表现得较好，哪些方面还需要改进？”帮助学生深入反思自己的学习过程和社会情感发展。

综上，人工智能时代社会情感学习融入国际中文教学，通过课程内容设计、教学方法创新和评价体系重构三维路径，实现中文能力培养与社会情感发展的有机统一。

五、人工智能时代社会情感学习融入国际中文教学的策略

5.1　教师专业发展策略

5.1.1　开展人工智能与社会情感学习培训

为助力国际中文教师更好地将 AI 与社会情感学习融入教学，开展全面且系统的培训至关重要。培训内容应涵盖理论知识与实践技能两大核心板块。

在理论知识培训方面，深入解读社会情感学习的内涵及其五个核心能力，同时详细介绍 AI 技术在教育领域的基础概念和应用模式，如智能教学系统的运作原理、学习分析技术的数据收集与处理机制等。

在实践技能培训中，重点提升教师运用 AI 工具促进社会情感学习教学的能力。例如，培训教师熟练操作智能教学平台，利用数据分析功能精准把握学生的学习状况和情感需求；教授教师如何借助 AI 创设丰富的教学情境。

培训方式可采用线上与线下相结合的形式。线上培训通过在线课程平台提供灵活的学习机会，教师可以随时随地学习社会情感学习与 AI 的理论知识，观看教学案例视频，参与线上研讨交流。线下培训则通过工作坊和实地观摩活动，让教师在专家的指导下，亲身体验和操作 AI 教学工具，进行社会情感学习教学活动设计的实践演练，及时获得反馈和改进建议。

5.1.2　建立教师学习共同体

建立教师学习共同体是推动社会情感学习融入国际中文教学的有效途径。教师学习共同体为教师提供了一个相互交流、协作和学习的平台。通过定期的教学反思分享会、教学经验交流会等活动，教师可以深入探讨在国际中文教学中融入社会情感学习的具体方法和策略。

教师学习共同体还可以组织合作研究项目。通过合作研究，深入了解社会情感学习与国际中文教学融合的理论和实践问题，提高自己的教学和研究能力。

5.2　技术支持策略

5.2.1　加大人工智能教育技术研发和应用

推动社会情感学习融入国际中文教学，应加大力度研发更贴合国际中文教学需求的智能教育工具。例如：

（1）智能教学系统。开发能够精准分析学生学习数据的系统，不仅包括语言知识掌握程度、学习习惯等数据，还要包括学生情感变化等信息，为教师提供详细的学情报告，帮助教师实现个性化教学。

（2）虚拟学习系统。利用 VR 和 AR 技术开发沉浸式学习软件，创设丰富多样的中国文化场景，帮助学生在虚拟环境中锻炼中文表达能力和社会情感能力。

（3）智能辅导系统。开发能够根据学生情绪状态给予鼓励和引导的智能辅导工具，帮助学生管理学习情绪，增强学习动力。

为促进 AI 教育技术在国际中文教学中的广泛应用，将 AI 教育技术与社会情感学习有机结合，教育机

中国知网　https://www.cnki.net

构应积极引入和推广先进的技术产品，组织教师参加技术培训和应用研讨活动，推动技术的优化和改进。

5.2.2　整合教学资源

整合丰富的教学资源是为社会情感学习融入国际中文教学提供技术保障的重要举措。具体措施包括：

（1）建立专门的教学资源平台。汇聚各类与国际中文教学和社会情感学习相关的资源，如中文教材、教学课件、视频资料、在线课程等，同时涵盖培养学生社会情感学习能力的互动游戏、案例分析、文化活动设计等特色资源。通过对资源的分类整理和标签标注，方便教师和学生根据自身需求快速检索和获取资源。

（2）优化资源推荐机制。利用 AI 技术对教学资源进行个性化推荐。通过分析学生的学习数据和社会情感学习发展水平，智能推荐系统能够为学生精准推送适合他们的学习资源。

（3）鼓励教师和教育机构积极参与教学资源的共建共享。教师可以将自己在教学实践中开发的优质资源上传至平台，与其他教师分享交流。教育机构也可以组织资源建设项目，整合各方力量，共同开发高质量的教学资源。

5.3　政策保障策略

为更好地推动社会情感学习融入国际中文教学，需要进一步完善相关教育政策。具体措施包括：

（1）制定专门的政策文件，明确社会情感学习融入国际中文教学的目标、任务和实施路径。例如，规定在国际中文课程中要融入一定比例的社会情感学习教学内容，并明确教学过程中应采用的融合教学方法。

（2）加大对教师在社会情感学习与 AI 融合教学方面的政策支持力度。例如，增加教师培训的投入，为教师提供更多参加相关培训的机会；设立专项奖励基金，对在融合教学中表现突出的教师给予物质奖励，激励教师积极探索创新教学方法；鼓励学校和教育机构开展社会情感学习融入国际中文教学的实践研究，对相关研究项目给予资金和政策支持，推动研究成果的转化和应用。

六、结语

本研究首次提出应将社会情感学习融入国际中文教学，并深入探讨了 AI 时代社会情感学习融入国际中文教学的可行性、路径与策略。在人工智能赋能国际中文教育的新范式下，社会情感学习的融合，不仅可以回应全球中文学习者对“有温度的语言教育”的深层需求，也标志着国际中文教育向“全人教育”的战略转型，为培养新时代的中文人才开辟了可持续的发展路径。社会情感学习融入国际中文教学是一个充满潜力的研究领域，未来仍需进行多学科交叉研究，理论、技术、实践和政策的协同推进，才能真正实现联合国教科文组织将社会情感学习主流化的倡议，通过中文学习培养具有同理心、合作能力和责任感的未来公民。

参考文献

丁安琪 . 国际中文教育元宇宙：数智时代的中文教学创新实践 [J]. 语言教学与研究，2024（3）：6-7.

杜媛，毛亚庆，杨传利 . 社会情感学习对学生欺凌行为的预防机制研究：社会情感能力的中介作用 [J]. 教育科学研究，2018（12）：38-46.

金津，彭琛玮 . 全球教育“最佳实践”的塑造：社会情感学习在美国发展及溢出的政策网络分析 [J]. 教育发展研究，2024（12）：63-75.

吕晓娟 . 社会情感学习：意义重构与本土实践 [J]. 现代基础教育研究，2020（40）：117-122.

中国知网 https://www.cnki.net

毛亚庆，鱼霞 . 如何理解社会情感学习 [J]. 中国电化教育，2024（1）：16-22.

沈伟，王娟 . 社会情感学习为国家人才培养带来了什么——基于政策流动的视角 [J]. 教育发展研究，2019（20）：8-17.

宋鹏君，刘广慧，杨瑞华，等 . 社会情感学习理念下的学校氛围创设 [J]. 中小学管理，2024（6）：14-17.

田瑾，毛亚庆，房茹 . 英国“社会情感学习”项目实施与经验 [J]. 比较教育研究，2021（4）：74-80.

王少勇，许世华，赵清清 . 美国基础教育社会情感学习的发展历程、实施路径及启示 [J]. 教学与管理，2024（15）：95-102.

王彦，丁安琪 . 阿联酋本土中文教材文化呈现研究——以《跨越丝路》为例 [C]. 国际中文教学资源研究，香港：三联书店（香港）有限公司，2024：44-60.

中外语言交流合作中心 . 国际中文教学通用课程大纲（中小学阶段）[M]. 北京：北京语言大学出版社，2024.

ADAMS S R, RICHIE C. Social emotional learning and English language learners: A review of the literature[J]. *INTESOL Journal*, 2017 (17): 77-93.

ALTRABSHEH N, ORJI R, VASSILEVA J. Sentiment analysis in educational environments: an overview[C]. Proceedings of the 26th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization, 2018.

BAI B, CHAO G C N, WANG C. The relationship between social support, self- efficacy, and English language learning achievement in Hong Kong[J]. *TESOL Quarterly*, 2019 (53.1): 208-221.

BAI B, SHEN B, WANG J. Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hongkong secondary schools[J]. *Language Teaching Research*, 2024, (28.3):1176-1200.

BARTNECK C, DUENSER A, MOLTCHANOVA E, et al. Comparing the similarity of responses received from studies in Amazon’s Mechanical Turk to studies conducted online and with direct recruitment[J]. *Plos One*, 2015(10.4): 1-23.

D’MELLO S, GRAESSER A. Dynamics of affective states during complex learning[J]. *Learning and Instruction*, 2012(2):145-157.

MARTIN F, ZHANG Y, JONES M. Augmented reality in education and training[J], *TechTrends*, 2018(62.1): 20-29.

MELANI B Z, ROBERTS S, TAYLOR J. Social emotional learning practices in learning English as a second language[J]. *Journal of English Learner Education*, 2020(10): 1-12.

PARDOS Z A, MIRZA H S, JIA J, et al. Deconstructing learner engagement: analyzing student video interactions in a large-scale edX course[J]. *Journal of Educational Data Mining*, 2021(13.2): 53-83.

RIVA G, GAGGIOLI A, GRASSI A, et al. Neuro VR 2—a free virtual reality platform for the assessment and treatment in behavioral health care[J]. *Studies in Health Technology and Informatics*, 2019(257.1): 462-467.

SETHI S S, JAIN K. AI technologies for social emotional learning: recent research and future directions[J]. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 2024(2):213-225.

SHAO K Q, PEKRUN R, NICHOLSON L J. Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?[J]. *System*, 2019(86): 102-121.

VERAMUTHU P, SHAH P. Effectiveness of collaborative writing among secondary school students in an ESL classroom[J]. *Creative Education*, 2020(11): 54-67.

VOLET S, VAURAS M, SALONEN P. Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective[J]. *Educational Psychologist*, 2009(44.4): 215-226.

VYGOTSKY LS. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

中国知网　https://www.cnki.net

WANG L, SELLEN A. Engaging with the ‘unheard voices’: tacit communication practices of Chinese students and implications for cross-cultural communication design[J]. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2020(134):93-108.

ZONG Y, YANG L. How AI-enhanced social-emotional learning framework transforms EFL students’ engagement and emotional well-being[J]. *European Journal of Education*, 2025(60.1): 1-12.

Feasibility, Paths and Strategies for Integrating Social and Emotional Learning into International Chinese Teaching in the Age of Artificial Intelligence

DING Anqi

School of International Chinese Studies, East China Normal University

Abstract

In the rapid development of globalization and artificial intelligence, international Chinese teaching is confronted with new challenges and opportunities. This study explores the integration of Social and Emotional Learning (SEL) into international Chinese teaching. It finds that this integration is feasible in multiple aspects. First, the need to cultivate well-rounded, interdisciplinary talents in international Chinese teaching and highlight the value of humanistic education provides practical impetus for the integration. Second, the SEL theory is highly consistent with and complementary to the goals of international Chinese teaching and language acquisition theories, laying a solid theoretical foundation. Third, the development of technologies such as intelligent teaching systems and virtual learning environments offers strong support. The study further proposes integration paths: (1) curriculum content integration by designing curriculum goals based on SEL and optimizing content with the help of artificial intelligence; (2) teaching method integration by leveraging artificial intelligence to achieve personalized teaching, situational teaching, etc.; and (3) teaching evaluation integration by constructing a diversified evaluation system and applying artificial intelligence technology for evaluation. Meanwhile, strategies are put forward from three aspects: teacher professional development, technical support, and policy guarantee. In the future, in-depth research should be carried out in directions such as theoretical deepening, technology application, and teacher training to promote the high-quality development of international Chinese teaching and cultivate international talents with comprehensive qualities.

Keywords

artificial intelligence; social and emotional learning; international Chinese teaching; integration paths; integration strategies

作者简介

丁安琪，华东师范大学国际汉语文化学院教授。主要研究方向为国际中文教育。

中国知网 https://www.cnki.net

“中文＋职业技能”双技能协同发展：基于内容与语言融合学习的探索 *

王肖玥　澳门科技大学国际学院
吴勇毅　华东师范大学国际汉语文化学院

摘　要　“中文＋职业技能”教学模式在实践中遇到诸多挑战，主要体现在课程内容与职场需求存在明显脱节，语言教学与职业技能培训之间的融合度不足，阻碍了学生在语言能力和专业技能上的同步提升，制约了复合型人才培养目标的实现。内容与语言融合教学（CLIL）理念的引入，可以促进内容与语言学习的均衡发展，通过此途径可以实现中文教学与职业技能的有效结合，从而增强学生的职业中文应用能力及跨文化职场交流能力。本研究以“中文＋职业技能”教育模式为立足点，深入探讨 CLIL 实施的理论基础、课程实施框架及评估理念，进而提出适配中文和职业技能人才培养的教学法，以推动国际中文教育和职业教育的深度融合和发展，为相关领域的教学改革与实践提供具体参考。

关键词　“中文＋职业技能”　内容与语言融合学习　教学模式　复合型人才培养
DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.005

一、引言

“中文＋职业技能”教育模式是国际中文教育与职业教育相互融合、共同“走出去”的创新产物，它不仅深化了中文的应用价值，还进一步强化了中文在经济活动中的功能与作用（马箭飞等，2021）。这一模式需要培养高素质且能力全面的复合型人才，以适应全球化对复合型专业技能人才的迫切需求。其中，“通中文”和“精技术”是“中文＋职业技能”人才培养模式的两大基石，这就要求打破学科之间的壁垒，整合职业技能学科和语言学科，走跨学科发展的路径。

“中文＋职业技能”教育模式确立了中文与技术并重的双技能目标，探寻与之相适应的教学模式和方法变得尤为迫切。目前，中文作为第二语言 / 外语教学中，传统的 3P（Presentation，Practice and Production）

* 本文为教育部人文社会科学研究项目“基于语料库的汉语二语会话修正及其应用研究”（19YJA740064）、国家社会科学基金重点项目“中文纳入‘一带一路’沿线重点国家国民教育体系研究及数据库建设”（20AZD131）的阶段性成果。

中国知网　https://www.cnki.net

教学法仍占据主流（吴勇毅，2018），这种教学法注重语言使用的准确性和流利性。随着任务型教学法的兴起，我们更多地关注语言的交际性和得体性。然而，当前的教学法仍然局限于单一语言技能的培养，无法适应“中文＋职业技能”双重能力同步发展的要求，因此难以满足职场对多元化、专业化人才的全面需求。针对这一问题，学者们提出的基于内容的教学法（Content-Based Instruction，CBI）以及内容与语言融合学习（Content and Language Integrated Learning，CLIL）能够更好地适应既精通中文又具备专业技能的复合型人才的培养需求（吴勇毅，2021），弥补以技能为本的语言教学的不足（赵杨，2021）。

近年来，“语技并重”人才培养实践虽逐步开展，但相关研究尚未受到广泛关注（苏若涵、央青，2024）。当前人才培养的教学方案大多仅处于理论探讨与初步实践阶段（张建，2022）。具体而言，教学方法的选择、评价方式的确定以及如何根据不同职业技能特点进行调整等方面，均缺乏深入探讨。鉴于此，本研究基于内容与语言融合教学的相关理念，展开“中文＋职业技能”教学适配性的研究，期望能够为促进该教学理念的进一步发展提供理论依据和实践指导，以弥补当前研究的不足，推动“语技并重”人才培养模式在教学层面的深入发展与完善。

二、内容与语言融合学习的相关研究

内容与语言融合学习（CLIL）理念，自20世纪90年代由欧洲的教育研究者与实践者共同倡导并发展起来（Marsh，2002）。该教学模式着重于内容学习与语言学习的均衡融合，与北美推行的基于内容的教学法（CBI）存在相似之处，两者都囊括了语言技能训练和内容的学习。然而，它们的侧重点有所差异，展现了不同的教学倾向。CBI更倾向于通过内容学习提升语言能力，而CLIL则明确将内容与语言学习置于同等地位，提倡同时促进学科知识的获取与语言能力的提升。

在CLIL的教学理念中，“内容”包括三个维度，即概念性内容（具体学科领域中的专业概念，如新能源技术、汽车配件等）、程序性内容（关于开展概念性内容教学的步骤及所需具备的认知能力，如信息整合能力、文本转换能力）和语言内容（特定语言项目，如“把”字句、“比”字句等）（Ball et al.，2016）。内容所涉及的主题较为广泛，既可以是传统的学科科目，也可以是特定的主题，甚至还可以包括诸如全球公民意识、可持续发展、社区发展等跨学科的主题（刘兆浩、常俊跃，2023）。

“语言”的教学则相对复杂，Coyle et al.（2010）重新审视了CLIL学习中的语言，从三个维度构建了语言学习的层次，提出了语言三联图理论（The Language Triptych，见图1），具体将语言划分为三个递进层次：内容学习的语言（Language of Learning）、辅助内容学习的语言（Language for Learning）和通过内容学习掌握的语言（Language through Learning）（邓耀臣等，2020）。内容学习的语言是指获取某一领域的概念和技能所需要的语言；辅助内容学习的语言是指在外语环境中发挥作用的语言，包括课堂语言、语言行为和学习过程中涉及的语言；通过内容学习掌握的语言是指在学习过程中产生的语言（Del Pozo，2016）。从这个意义上来说，CLIL的语

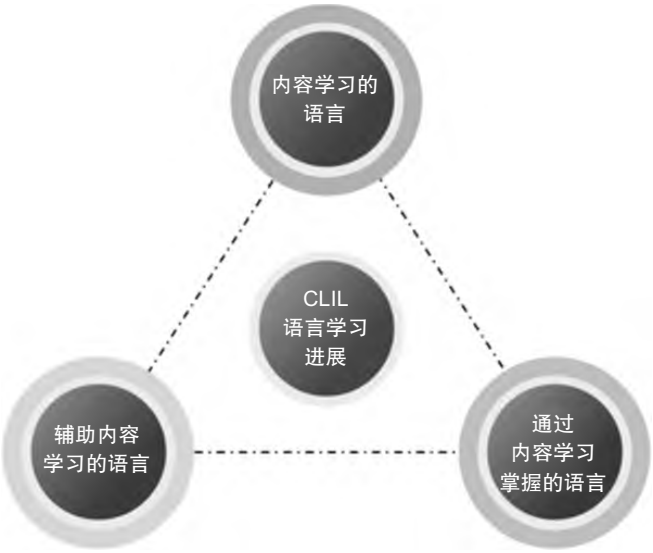


图1　语言三联图理论

中国知网 https://www.cnki.net

言教学涵盖三个不可或缺的层次——内容学习、语言学习以及语言理解，这三者通过循环相互促进。

Cummins（1984）提出语言能力的两个维度，即基本人际沟通技能（Basic Interpersonal Communication Skills，BICS）与认知学术语言能力（Cognitive Academic Language Proficiency，CALP），这也是 CLIL 语言教学框架的第二个关键支撑。BICS 主要聚焦于日常生活里的即时交流，高度依赖语境及人际互动；而 CALP 则涉及复杂认知过程的表达，应用场景较为去情境化，交互性相对较低。需强调的是，二者并非直接相互迁移（Cummins & Yee-Fun，2007），且 CALP 的掌握更具挑战性，它与学习者的学术底蕴和认知层次紧密相连。

CLIL 教学理念的优势在于，它能有效平衡 BICS 与 CALP 的发展，助力学习者在语言应用及学术或专业技能领域实现全面跃升。通过用外语教授非语言学科内容，CLIL 可帮助学生发展 CALP，学会用外语进行复杂思维、职场交际与学术写作。已有研究显示，与单纯第二语言（L2）学习者相比，CLIL 环境下学生在交际能力、词汇积累（尤其是学术词汇）以及学习情感等方面表现更佳（Dalton-Puffer，2008）。这种全面的提升，既得益于 CLIL 对语言能力的综合培养，更在于其成功将语言学习与学科知识、认知发展紧密结合，为学习者开辟了通往高效语言习得与学术成长的新路径。

国内外语界也针对这一理念提出了本土化术语，如科目与语言整合式（李灵丽、黄甫全，2022）、内容与语言融合教育理念（常俊跃、赵永青，2020）等。这些术语在核心思想上与 CLIL 保持高度一致，都强调了内容与语言的深度融合。该教育理念被视为推动外语专业跨界发展的关键因素。它能够有效降低学生在学习过程中的焦虑感，促进不同学科能力的协同发展，并显著提升学生的思辨能力，从而对第二语言学习产生全方位的积极影响（钟含春、范武邱，2018；张莲、李东莹，2019）。

在国际中文教育领域，对 CLIL 理念的探索相对不足，目前大多还处于案例研究阶段。这些研究案例展示了中文与数学、历史、地理、常识等其他学科的融合（孙晓宇，2023；梁慧敏、王莎，2024；钟英华等，2024），有力地证明了内容与语言整合教学的可行性。赵杨（2021）提出“内容”的范畴可以进一步延伸到“职业技能”领域。这表明，CLIL 理念在国际中文教育领域的应用不应仅局限于“中文 + 专业”的模式，更可进一步拓展至“中文+职业技能”的领域，从而有效延展该理念的适用范围，探索适合“中文+职业技能”教学的模式。

综上所述，当前的研究大多围绕“语言 +”框架展开，重点聚焦于 CLIL 理念下的教学实践研究。尽管国际中文教育领域已接纳 CLIL 理念，但其运作的内在机制尚未被全面解析。如何在语言教学中达成结构、功能与内容的有机融合与平衡，依然是学术界亟待深入探究的关键议题（吴勇毅，2021）。鉴于此，本研究将重点置于“中文 + 职业技能”教学模式研究上，其核心目的在于探讨这一教学模式如何与 CLIL 理念相融合，并寻找课程构建的关键点或切入点。

三、CLIL 在“中文 + 职业技能”课程中的构建

3.1　CLIL 与“中文 + 职业技能”课程的适配性分析

3.1.1　CLIL 满足“中文 + 职业技能”的双技能培养目标需求

CLIL 教学理念与“中文 + 职业技能”教育项目在人才培养目标上存在内生耦合性，其双聚焦特性（语言能力与专业技能同步发展）与项目的复合型人才培育诉求呈现显著协同效应。通过构建语言学习与职业内容深度融合的教学框架，二者在提升跨文化交际能力、促进技术技能迁移及服务全球职业合作等维度达成目标一致性。这既凸显了中文的经济属性（刘豪妍、姜丽萍，2024），又回应了职业教育国际化对技术技能迁移能力的刚性需求（欧阳波仪等，2024），有力推动了国际中文教育和职业教育的融合发展。

中国知网　https://www.cnki.net

在实践操作层面，“中文+职业技能”教育需突破传统分阶段教学的线性局限，转而采用CLIL导向的“双轨并行”教学模式。传统“先中文后技能”的割裂式培养，不能实现“中文＋职业技能”各要素的全面融合（杜修平等，2024），难以满足即时人才需求。采用“二合一”的一体化并行式教学模式，即中文与职业技能并行教学，成为应对海外企业迫切需求的优选策略（田野、陈曼倩，2023）。CLIL 框架下的课程设计强调情境嵌入式学习，将中文语言要素（如专业术语、商务沟通策略）嵌入真实职业场景（如跨境电商谈判、工程技术协作），实现语言学习与职业技能培训的“双螺旋结构”。

由此可见，CLIL 与“中文＋职业技能”在学习者培养目标、教学目标上高度匹配。它不仅能够促进学习者语言能力与专业技能的双重提升，还能深化其对行业标准的理解，提升跨文化交流能力，为培养具有国际竞争力的复合型人才提供了有效途径。

3.1.2　CLIL 与“中文 + 职业技能”的学习方式契合

“中文＋职业技能”教育项目的实施中，首要挑战在于如何平衡语言教学与职业技能教学的权重分配，即如何通过课程设计实现两者系统性协同。CLIL（内容与语言整合学习）的动态平衡性为此提供了理论突破口，相较于 CBI（内容依托教学）以内容为媒介单向驱动语言能力提升的路径，CLIL 通过“强弱模式连续统”（Ball et al.，2016）构建了内容与语言的双向互促机制（见图 2），有效解决了传统教学中“内容主导”与“语言主导”的二元对立争议。CLIL 的优势还在于其在课程中结合第一语言（L1）的灵活性，与传统的单语浸入式相比，它可能提供更平衡的方法模型（Cenoz et al.，2014）。这些已有研究都为“中文＋职业技能”项目的分层设计提供了关键依据。

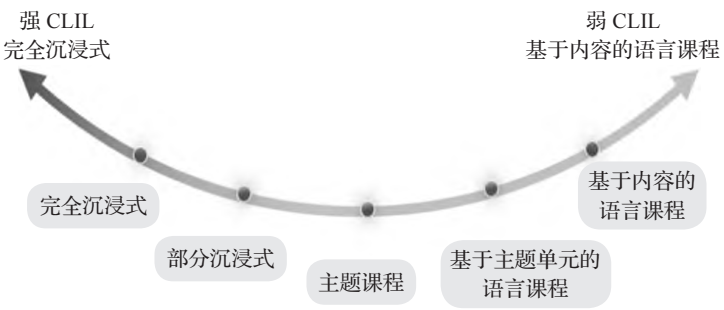


图 2　CLIL 强弱模式连续统

在强 CLIL 模式下，以内容学习为主导，语言学习为隐性目标。教学内容深度聚焦于职业技能或学科知识，语言作为传递内容的工具自然融入教学过程，学生通过内容学习间接提升语言能力。在弱 CLIL 模式下，以语言学习为主导，内容作为语言输入的载体。教学内容以职业场景或主题为框架，语言教学目标显性化，通过内容激发学习者学习兴趣并强化语言技能。随着学习者语言水平的不断提升，学习由弱 CLIL 模式逐渐向强 CLIL 模式过渡。

CLIL 这一特性不仅为“中文＋职业技能”教育提供了可操作的框架，而且通过动态平衡机制解决了双技能协同发展的核心矛盾。在强 CLIL“中文＋职业技能”模式中，中文与职业技能的整合程度更高，职业技术学科和中文的学习双管齐下。相比之下，弱 CLIL“中文＋职业技能”模式则更多地将职业技术学科的相关文本视为语言学习的材料，侧重于通过这些文本提升学习者的中文水平。以《职业中文能力等级标准》（教育部中外语言交流合作中心，2024）为例，职业中文能力被划分为五个等级。其中，入门级和初级阶段的学习者更适合采用弱 CLIL 模式，将职业技术文本转化为语言输入材料，侧重于基础词汇与场景化表达。而中高级以上的学习者，转向强 CLIL 模式，要求学习者以中文为工具完成技术汇报、商业谈判等高阶任务，实现语言能力与职业技能的深度融合。从实践层面来看，这种基于 CLIL 强弱连续统的教学模式选择，能够更好地满足不同水平学习者的需求。

此外，CLIL 还可以满足不同技能学习者的需求。对于以操作为主的“中文＋职业技能”学习，其核心目标通常是使学习者能够运用中文来完成具体的工作任务以及进行基本的沟通交流。在这种情况下，中文

中国知网 https://www.cnki.net

与职业技能的学习可以在局部实现融合，采用弱 CLIL 模式就能够满足学习需求。这是因为操作类职业技能更侧重于具体的操作流程和技能掌握，对中文的运用主要集中在一些基础的工作场景交流和任务指令理解上，所以通过将中文学习与职业技能的局部内容相结合，以中文作为辅助工具来支持职业技能的学习和实践，就可以达到相应的学习目标。然而，对于以服务为主的职业技能学习，例如商业谈判等场景，情况则大不相同。这类职业技能要求学习者不仅要具备扎实的中文语言基础，还需要掌握相应的职业交际策略和文化意识，以便在复杂的职业情境中灵活运用中文进行有效的沟通和服务。因此，中文与职业技能的学习需要高度融合，采用强 CLIL 模式更为适宜。在这种模式下，中文不仅是学习职业技能的工具，更是职业技能的重要组成部分，学习者需要在深入学习职业技能的同时，不断提升自己的中文水平，使两者相互促进、协同发展，从而在实际服务场景中熟练运用中文进行专业沟通和交流，展现出较高的职业素养和跨文化交际能力。

综上所述，CLIL 教学理念与“中文 + 职业技能”教育模式之间呈现出高度适配性与契合度，这一模式有效回应了双技能培养的迫切需求。通过打破传统语言教学的固有局限，将语言学习与职业技能发展有机融合，显著增强了学生在真实职业情境中应用中文的能力。教学实践中还可灵活借助强 CLIL 或弱 CLIL 模式，这样可确保中文水平尚处于初级阶段的学习者也能积极参与教学过程，从而充分体现了 CLIL 教学理念在“中文 + 职业技能”教育领域实践的灵活性、实用性和包容性。

3.2　4Cs 课程框架在“中文 + 职业技能”课程中的应用模式

内容与语言教学实施的方法一直是学术界关注的焦点。Coyle（1999）提出了 CLIL（内容与语言综合学习）的课程框架——4Cs 模式（见图 3），包括内容（Content）、交流（Communication）、认知（Cognition）和文化（Culture）四个维度。这一框架强调了情境（Context）在语言学习中的重要性，为课程开发提供了系统的理论和实践指导。它是一个动态发展、可重构的工具，有助于 CLIL 学习环境的构建、教学活动的实施以及学习评价的进行。

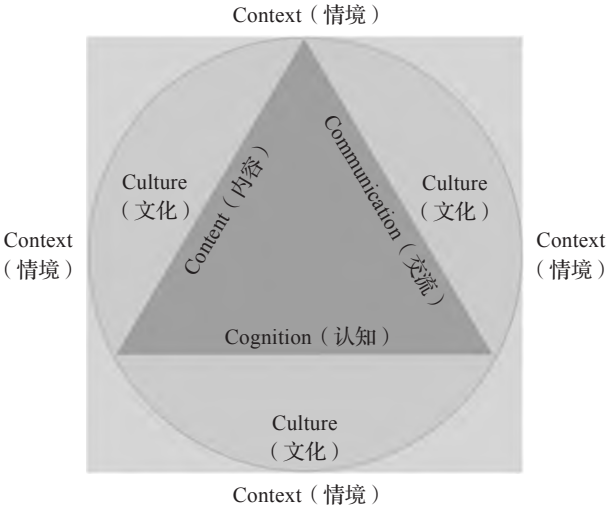


图 3　4Cs 课程框架

4Cs 课程框架也可以在“中文 + 职业技能”教育情境中得到有效应用。这里的“内容”专指职业技能，如机电一体化、网络技术、物流管理、旅游管理等。而“交流”则侧重于语言技能的学习，具体围绕“基础中文”“行业专用中文”以及“典型工作任务 / 场景中文”展开。以“中文 + 新能源应用技术”为例，学习者不仅需要掌握基础中文词汇和语法，还需学习能源行业的专用词汇，如能源形式、资源等，并深入学习与新能源技术领域紧密相关的专业词汇，以确保在日常交流和工作场合中能够准确、流利地表达。“认知”维度可以通过教师设计由浅入深的一系列问题来培养。例如，从“新能源技术是什么？”到“新能源技术发展的趋势是什么？”，再到“对发展中国家重要吗？”等问题。教师通过事实性问题、概念性问题和激发性问题，来训练学生的思维和对语言的理解（吴勇毅，2022）。“文化”维度则鼓励学生深入探索中文背后的文化背景，理解中国文化如何影响新能源技术的发展和应用。通过学习中国历史上对能源利用的传统智慧，以及现代中国对绿色可持续发展的承诺，学生能够更深刻地理解新能源技术在中国社会文化语境中的地位和意义。“情境”作为贯穿 4Cs 的核心要素，强调学习应紧密联系实际工作环境和社会背景。这意味着教学材料、

中国知网　https://www.cnki.net

任务和项目都应基于真实世界的问题和挑战，如研究中国某个地区的新能源项目如何促进当地经济发展和环境改善。通过让学生在解决实际问题的过程中学习语言和技能，4Cs 课程框架为“中文＋职业技能”教育提供了全面而有效的指导。

结合强 CLIL 模式和弱 CLIL 模式，本研究又将“中文＋职业技能”课程实施框架进一步细化（见表 1）。初期以弱 CLIL 模式为基础，学习者通过基础中文学习，逐步熟悉职业工作场景，掌握常用设备操作，同时培养简单的职场交际能力。随着语言能力的提升，逐渐过渡到强 CLIL 模式，深化职业技能训练，要求学习者掌握岗位技术操作方法和标准，提升高级中文听说读写能力，尤其是在商业谈判、技术汇报等复杂情境下的应用能力。同时，加强文化认知教育，使学习者不仅了解中国职场的基本礼仪和规范，更能深入理解中国职场特有的语言交际文化和特点，培养跨文化意识，尊重中外职场文化差异，为成为具有国际视野的高素质技能人才打下坚实基础。

表 1　4Cs 框架下的“中文＋职业技能”强弱模式（部分示例）

分类	内容	交流	认知	文化
弱模式	学习者应熟悉职业工作场景和与岗位工作相关的常用设备。	学习者能够完成简单工作任务的沟通和交流，积极寻求克服语言障碍的方式方法。	学习者应能解释工作出现的问题，理解与工作有关的一般信息，并具备记忆、理解、应用能力。	学习者应了解中国职场交际表现出的文化及特点，以及中国职场中基本的礼仪及其规范，同时了解中国职场文化与所在国职场文化的差异性。
强模式	学习者应熟悉职业要求，掌握岗位技术操作方法和标准，了解行业发展的前沿动态。	学习者能够在符合中文交际原则的基础上与他人进行沟通，有条理地表达工作内容，根据提纲汇报，并依据经验理解言外之意，有一定的商务谈判能力。	学习者应加深对中国技术的认识，体现出专业领域技术技能创新能力，并具备分析、整合、创造能力。	学习者掌握中国职场复杂的礼仪和规范，学习中国职场特有的语言交际文化和特点，认识并尊重中外职场文化差异，培养跨文化意识，并积极吸收并实践中国职场的优秀文化。

3.3　金字塔形教学步骤在“中文＋职业技能”教学中的实施

4Cs 课程框架作为教师教学设计与学生内容学习的宏观指南，其精髓涵盖了内容、认知、交际和文化四大维度。在此基础上，Meyer（2011）基于对前人研究的总结，提出了金字塔形教学步骤（见图 4），包括主题选择、多媒体输入、可理解性脚手架、任务设计和输出活动。该模型在教学设计的每一个环节均发挥着举足轻重的作用。



图 4　CLIL 金字塔形教学步骤

教学的首要步骤是选定主题，这要求教师依据学科内容来确定讲解的具体焦点。采用包括文本、表格、地图、视频等在内的多模态输入方式，可以满足不同学习风格的需求，促进多项语言技能的发展，并有助于新能力的培养。为了减轻学习者的认知负担，教师应根据输入内容的特性，为学习者搭建适当数量和类型的辅助支架。此外，通过多样化的互动形式，如个人活动、同伴合作、小组讨论等，可以培养学习者的深度思考能力和真实交际能力。教师应根据输出活动的形式，例如制作海报、进行采访、发表演讲等，为学习者提供相应的辅助支持。

在“中文＋职业技能”的教学设计中，同样可以采用金字塔形教学步骤，以确保教学内容的层次性和递

中国知网 https://www.cnki.net

进性。在教学设计的初始阶段，教师选择的主题应尽可能广泛，需要覆盖基础中文语言知识与职业技能学科核心概念的主题。已有研究证实，不同教学背景的教师在主题选择上会呈现不同倾向，中学教师偏向内容，大学教师则偏向语言（Hüttner et al.，2013；朱效惠等，2021）。可见，教师虽能秉持语言与技能双重教学目标的理念，但在实践中也会略有偏向。在“中文 + 职业技能”教学中，这一问题尤为值得关注。

目前，“中文 + 职业技能”教学的教师队伍主要由中文学科教师与专业技能教师构成（王淼、徐娟，2024）。以中文教师为主的“中文 + 职业技能”课程中，教师的中文教学经验丰富，但对职业技能了解甚少（王嘉天、石可心，2024），反之亦然。为了实现课程的“双技能”培养目标，教学设计之初应尽可能涵盖“双技能”。其根源在于需要培养既“能上讲台、能下车间、会教中文”，又具备“专业讲师、工程师、国际中文讲师”多重身份的复合型国际化师资队伍（周燕等，2023）。

在“输入”环节，教师利用与职业紧密相关的中文文本，构建具有实际意义的语境，使语言学习目标与技能目标在教师所设计的支架中更加突出，并通过增加这些目标的出现频次和优化模态形式来吸引学习者的注意力。这种多样化的输入方式可以帮助学习者更全面地理解课程内容，形成稳固的知识和技能结构，打下坚实的学习基础。

随着教学的深入，在“任务设计”阶段，可以借鉴 Meyer（2011）的金字塔形教学步骤，为学习者提供逐步引导和支持的脚手架。这些脚手架通过师生互动、小组互动以及真实语境互动等多种形式搭建，帮助学习者逐步掌握复杂的概念和技能。教师可以设计一系列从简单到复杂的任务，以促进学习者之间的真实沟通与互动，从而有效提升他们的职业技能水平与中文应用能力。

最后，在“输出”阶段，鼓励学习者采用海报制作、案例讨论、项目策划、产品设计、职业实操等多种输出形式，进一步巩固和提升他们的学习成果。这些学习成果不仅涵盖了中文学科和职业技能学科两个领域，更体现了学习的广度和深度，引导学习者逐步聚焦于金字塔顶部，有力地促进了学习目标的全面达成。通过这样的教学设计，确保了“中文 + 职业技能”的教学过程既具有宽广的基础，又能够逐渐聚焦到具体的技能点上，实现了金字塔形教学的“下大上尖”特征。

3.4 “中文 + 职业技能”课程的综合评估理念

在探讨“中文 + 职业技能”评估时，教师必须同时关注语言和内容两个方面，以确保“双技能”教学目标的实现。评估不仅是教学的后续环节，更是教学不可或缺的组成部分。通过深入反思评估，教师可以更清晰地理解 CLIL 的本质及语言在其中的作用（Llinares et al.，2012）。

现有的语言能力评估大多聚焦于基本的人际交流技能，忽视了学科特定术语和内容的评估。完全基于内容且类似母语者的评估方式，对于语言学习者而言可能构成挑战。因此，在“中文 + 职业技能”的评估中，要持有综合评估的理念，全面考查“语言”和“内容”两个维度。同时，评估要在教学中一以贯之。针对学习者偏误的评估，Coyle et al.（2010）提出了“语言诊所”模式，即教师定期收集课堂上出现的语言错误，并通过“语言诊所”形式向学习者解释，帮助学生进行有效交流。

“中文 + 职业技能”课程的评估可以从三个核心概念展开讨论：学习结果的评估（Assessment of Learning）、促进学习的评估（Assessment for Learning）以及作为学习的评估（Assessment as Learning）（Hawley，2006）。具体而言，Assessment of Learning 属于总结性评估，主要在课程结束时通过考试来检查学习效果；Assessment for Learning 则是形成性评估，旨在为未来的学习和教学提供信息，涉及师生对学习进步的持续回顾；而 Assessment as Learning 视评估为学习过程的一部分，通过分享学习意图、成功标准，以及采用自我评估、同伴评估、档案记录、观察网格等工具，增强对学习过程的理解。

中国知网　https://www.cnki.net

下面以“中文＋新能源技术”为例，探索此类课程如何进行评估（见表 2）。评估环节需紧密围绕语言与内容两个核心维度，确保评估既能准确反映学习者在新能源技术领域的理解深度，又能有效衡量学习者运用中文进行专业沟通的能力。避免过分偏向内容或语言任何一方，确保评估体系既能体现新能源技术的学科特点，又能突出中文作为学习媒介的重要性。采用持续评估的理念，定期进行课堂观察、小测验、同伴评价和自我反思，以及时了解学习者的学习进展和遇到的困难。这些评估数据可用于调整教学计划，提供个性化指导，以激发学生的学习动力。最后，可以通过设置跨学科的任务，如要求学习者用中文撰写技术报告、进行技术演示或参与模拟项目讨论，来综合其评估语言与内容的掌握情况。可见，为了逐步完善“中文＋职业技能”教育项目的评估体系，需要整合多样化的评估工具，合理平衡各项评估内容的比重，并持续运用形成性评估手段来确保评估的有效性和全面性。

表 2　“中文＋新能源技术”课程评估表

评估维度	评估目标	评估策略
Assessment of Learning（学习结果的评估）	语言目标（如中文词汇掌握、阅读理解、口语表达等）和新能源技术知识目标（如基本原理、技术应用、行业趋势等）。	①设定可量化的评估：定期进行测验或课堂互动，以了解学习者对新知识和技能的掌握情况。 ②同伴评估：鼓励学习者进行同伴评价，促进彼此之间的学习和交流。反思日志：引导学习者定期进行自我反思，思考他们在学习过程中的进步和挑战。 ③合作学习：组织学习者以小组合作的形式，围绕新能源技术的某一具体主题进行深入调研，并要求他们用中文撰写研究报告或进行口头汇报。
Assessment for Learning（促进学习的评估）	监控学习进展与理解深度，以了解学习者对新知识和技能的掌握情况；通过观察学习者在课堂上的表现和参与度，评估他们的学习态度和兴趣。	
Assessment as Learning（作为学习的评估）	帮助学习者认识到自己在中文语言运用（如阅读、听力、口语、写作）与新能源技术专业知识（如太阳能电池原理、风能利用技术、能源管理系统等）之间的融合程度。 引导学习者反思自己的学习过程，特别是如何有效地将中文语言技能应用于新能源技术的学习中，比如通过中文阅读来深化对技术原理的理解，或用中文撰写技术报告来巩固所学知识。鼓励学习者采用批判性思维来分析和解决问题，不仅关注表面信息，还要深入挖掘问题的本质和背后的原理。	

四、结语

“中文＋职业技能”教育模式作为国际中文教育与职业教育融合的创新产物，展现了其在培养复合型人才方面的巨大潜力。本研究对内容与语言融合教学（CLIL）理念在“中文＋职业技能”教学中的应用进行了深入探讨，提出了一套满足实际需求的教学法，为这一领域的教学改革与实践提供了有力的理论支撑和实践指导。

CLIL 模式通过促进内容与语言学习的融合，有效地打破了传统中文教学中单一语言能力培养的局限，实现了中文教学与职业技能培训的有机结合。这种教学模式不仅强化了学习者的中文听说读写能力，更重要的是提升了他们在职业场景中的专业交流能力，满足了全球化时代对多元化、专业化人才的需求。在具体实施策略上，本研究借鉴 4Cs 框架的课程构建方法，通过内容、认知、交流和文化四个维度的全面整合，为“中文＋职业技能”教育提供了系统性的指导。同时，结合金字塔形教学步骤，详细阐述了如何在教学过程中实现语言与技能的双重培养目标，为教学实践提供了可操作的路径。

然而，CLIL 模式在“中文＋职业技能”教育中的应用仍面临挑战。教师队伍的跨学科知识储备和教学能力需要进一步提升，教学资源建设需要进一步加强，特别是在新兴职业领域和特定地区。此外，学习者的

中国知网 https://www.cnki.net

中文水平和职业技能基础各不相同，这导致他们在接受 CLIL 教学时面临不同的困难。如何保证每个学习者都能获得适宜的教育，同时又能推进整体的教学进度，也是 CLIL 需要解决的又一问题。

参考文献

常俊跃，赵永青 . 内容语言融合教育理念（CLIL）的提出、内涵及意义——从内容依托教学到内容语言融合教育 [J]. 外语教学，2020（5）：49-54.

邓耀臣，杨诗妍，辛敏裕 . 基于语料库的内容语言融合教材分析 [J]. 中国外语，2020（5）：77-90.

杜修平，李梦迪，尹晓静 . “中文 + 职业教育”模式的基本认识 [J]. 国际汉语教学研究，2024（3）：1-9.

教育部中外语言交流合作中心 . 职业中文能力等级标准 [M]. 北京：北京语言大学出版社，2024.

李灵丽，黄甫全 . 复合型外语人才培养的课程设计整体模式：课语整合式学习视角 [J]. 外语界，2022（1）：22-29.

梁慧敏，王莎 . “中文 + 常识”在香港非华语小学生中文教学中的应用研究 [J]. 语言教学与研究，2024（5）：26-36.

刘豪妍，姜丽萍 . “中文 + 职业技能”人才培养：动因、目标与路径 [J]. 国际汉语教学研究，2024（4）：46-55.

刘兆浩，常俊跃 . 内容语言融合教育理念指导下的外语教育实践探索与理论创新——常俊跃教授访谈录 [J]. 山东外语教学，2023（6）：1-8.

马箭飞，梁宇，吴应辉，等 . 国际中文教育教学资源建设 70 年：成就与展望 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2021（6）：15-22.

欧阳波仪，刘兴恕，黄河 . 职业院校教师教学创新团队协作共同体：应然状态、实然困境与使然进路 [J]. 中国职业技术教育，2024（5）：51-57.

苏若涵，央青 . “中文 + 职业技能”教育研究知识图谱及启示 [J]. 国际汉语教学研究，2024（3）：19-28.

孙晓宇 . 欧洲 CLIL 模式的实践经验对国际中文教育的启示 [J]. 国际中文教育（中英文），2023（1）：53-58.

田野，陈曼倩 . 国际中文教学在“中文 + 职业教育”背景下的实践与探索 [J]. 对外经贸，2023（6）：118-121.

王嘉天，石可心 . CIPP 评价模式下的“中文 + 职业技能”人才培养质量评价研究 [J]. 辽宁师范大学学报（社会科学版），2024（5）：67-73.

王淼，徐娟 . “中文 + 职业技能”教师 TPACK 学习需求认知网络分析 [J]. 语言文字应用，2024（3）：56-70.

吴勇毅 . 汉语作为第二语言 / 外语教学法研究四十年之拾穗 [J]. 国际汉语教育（中英文），2018（4）：47-62.

吴勇毅 . 国际中文教育与基于内容教学法的契合 [J]. 国际中文教育（中英文），2021（4）：61-68.

吴勇毅 . 以概念为本的教师发展：做一个不一样的国际中文教师 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2022（4）：48-53.

张建 . 基于“中文 + 职业技能”的高水平职业院校国际汉语教学探析 [J]. 哈尔滨职业技术学院学报，2022（3）：53-55.

张莲，李东莹 . CLIL 框架下语言、思辨和学科能力的协同发展 [J]. 外语教育研究前沿，2019（2）：16-24.

赵杨 . 汉语国际教育的“变”与“不变”[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2021（1）：7-14.

钟含春，范武邱 . CLIL 模式对英语专业学生写作焦虑影响的定量追踪研究 [J]. 解放军外国语学院学报，2018（4）：111-119.

钟英华，杨薇，李丽霞 . 法国中文国际班内容与语言融合式教学案例研究 [J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024（5）：1-7.

周燕，段媛媛，王瀛 . 面向“中文 + 职业技能”教育的“双师 +”型师资队伍建设 [J]. 国际汉语教学研究，2023（4）：

中国知网　https://www.cnki.net

26-33.

朱效惠，李丹，段杨杨 . 大学英语教师内容语言融合教学信念与教学实践研究 [J]. 外语与外语教学，2021（4）：103-112.

BALL P, KELLY K, CLEGG J. *Putting CLIL into Practice: Oxford Handbooks for Language Teachers*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2016.

CENOZ J, GENESEE F, GORTER D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward[J]. *Applied linguistics*, 2014(35.3): 243-262.

COYLE D. Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms[G]. In: MASIH J. *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), 1999: 46-62.

COYLE D, HOOD P, MARSH D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*[M]. Cambridge: Cambridge university press, 2010.

CUMMINS J. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy[J]. *Studies in second language acquisition*, 1984(6.4): 267-269.

CUMMINS J, YEE-FUN E M. Academic language: What is it and how do we acquire it?[G]. In: CUMMINS J, DAVISON C. *International Handbook of English Language Teaching*. Boston, MA: Springer US, 2007: 797-810.

DALTON-PUFFER C. Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe[G]. In: DELANOY W, VOLKMANN L. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 2008: 139-157.

DEL POZO M Á M. An approach to CLIL teacher language awareness using the language triptychh[J]. *Pulso: Revista De Educación*, 2016(39): 141-157.

HAWLEY W D. *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvemen*t[M]. California: Corwin Press, 2006.

HÜTTNER J, DALTON-PUFFER C, SMIT U. The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes[J]. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 2013(16.3): 267-284.

LLINARES A，MORTON T，WHITTAKER R. *The Roles of Language in CLIL*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MARSH D. *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*[M]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002.

MEYER O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching[G]. In: EISENMANN M, SUMMER T. *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2011: 295-313.

中国知网 https://www.cnki.net

Synergistic Development of “Chinese+Vocational Skills”: An Exploration Based on Content and Language Integrated Learning

WANG Xiaoyue[1], WU Yongyi[2]

University International College, Macau University of Science and Technology[1];

School of International Chinese Studies, East China Normal University[2]

Abstract

The “Chinese+Vocational Skills” teaching mode faces numerous challenges in practice, primarily manifested in a significant disconnect between course content and workplace demands, as well as insufficient integration between language instruction and vocational skills training. These issues hinder students’ simultaneous improvement in language proficiency and professional skills, jointly constraining the achievement of the goal of cultivating interdisciplinary talents. The introduction of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach can promote balanced development between content and language learning. Through this pathway, effective integration of Chinese language teaching and vocational skills can be achieved, thereby enhancing students’ ability to use Chinese in professional contexts and cross-cultural workplace communication skills. This article, grounded in the “Chinese+Vocational Skills” education model, delves into the theoretical foundation, curriculum implementation framework, and assessment philosophy of CLIL implementation. Furthermore, it proposes teaching methodologies tailored to the dual cultivation of Chinese language and vocational skills, aiming to drive the deep integration and development of international Chinese language education and vocational education, and provides specific references for teaching reforms and practices in related fields.

Keywords

“Chinese+Vocational Skills”; Content and Language Integrated Learning (CLIL); teaching mode; cultivation of interdisciplinary talents

作者简介

王肖玥，澳门科技大学国际学院国际汉语教育专业博士生。主要研究方向为教师教育学、第二语言习得与教学法、中文国际传播。

吴勇毅（通信作者），华东师范大学国际汉语文化学院教授，博士生导师。主要研究方向为语言学及应用语言学、国际中文教育、第二语言习得与教学法、华文教育和教师教育。

中国知网　https://www.cnki.net

基于《国际中文教育中文水平等级标准》的汉语书面语教学框架设计 *

强星娜　杨滨宾　北京语言大学国际中文教学研究所

摘　要　汉语教学界对书面语教学问题的讨论由来已久。如今，解决这一问题在国际中文教育发展的新趋势下更加迫在眉睫。本文对《国际中文教育中文水平等级标准》设立的话题任务内容、语言量化指标、语言技能进行深入解读，将其中与书面语表达能力相关的内容进行了系统梳理，结合具体教学案例阐释以“词汇—语法点—文体”为框架的教学设计，构建了二语书面语表达能力系统化进阶模式。本文认为，书面语表达能力不仅是一种综合性的语言能力，也是高阶思维能力的体现。鉴于此，书面语表达能力应尽早培养。

关键词　《国际中文教育中文水平等级标准》　书面语教学　“词汇—语法点—文体”

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.006

一、引言

汉语教学界历来强调书面语教学的重要性（李更新等，1983；佟秉正，1996；吕必松，2000；鲁健骥，2003；赵金铭，2004；李泉，2004；陆俭明，2007），究其原因，我们归结为以下几点。

汉语口语与书面语在表达上存在显著差异，大量研究已经揭示了这一点，如陶红印（1999）、冯胜利（2003，2010，2012）等。不只汉语，其他语言的口语和书面语也各有不同，如英语（文秋芳，2009）、俄语（王峰歧，2005）、德语（刘静，2012）以及韩语（冯倩，2014）等。显而易见，外语教学中常会面临口语与书面语表达差异的问题，口语交际能力的增强并不意味着书面语表达能力的相应提升。鉴于此，书面语表达能力的专项培养显得尤为必要且重要。

尽管学界对汉语书面语教学的重要性已达成共识，但教学实践的成效仍与预期存在一定的距离（杨寄洲，1996：211；冯胜利，2003）。近年来，张博（2024）、崔希亮（2024）、司红霞（2025）等学者围绕这一矛盾展开研讨，系统剖析了当前教学体系中存在的问题。本文认同上述学者对该领域的深刻洞见，对其成因分析不再赘述。

现阶段国际中文教育的目标与发展趋势，对汉语学习者的书面语表达能力提出了更高的要求。国际中文教育的核心目标在于培养能够熟练运用中文的双语或多语精英，以及具备高素质和高水平中文技能的专业人才，这两种人才的培养都离不开书面语教学的深入推进（陆俭明，2023）。当前数据显示，全球已有超过

* 本文为2023年国际中文教育教改重点项目“基于《等级标准》的中级国际中文教学模式研究”（GJGZ202337）、北京语言大学研究生创新基金（中央高校基本科研业务费专项资金）“汉语书面语教学‘三位一体’框架系统的构建”（24YCX172）的阶段性成果。

中国知网 https://www.cnki.net

180 个国家和地区正在开展中文教学活动，且有 81 个国家已将中文教育正式纳入国民教育体系[①]。这一趋势清晰地反映出，海外学习汉语的人群正逐渐低龄化、年轻化。随着来华留学生汉语水平的持续提高以及学历生数量的逐年增加，如何有效提升留学生的学术汉语能力成为日益重要的问题（吴中伟，2019）。有学者认为，对于学术汉语及其相关能力的培养将会是未来研究的关键领域（吴勇毅，2020），而学术汉语与书面语表达能力的联系极其紧密（张博，2024）。

2021 年颁布的《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025—2021）（以下简称《等级标准》）作为面向新时代的国家标准，全面指导国际中文教育的教学实践、测试方法、学习路径和评估体系，确保中文教育的质量和效果。那么，这一纲领性文件在学习者书面语能力上设定了哪些标准？我们的课堂教学又该如何高效落实？本文将对《等级标准》中与书面语表达能力紧密相关的内容进行解读，并在此基础上结合具体案例阐述以“词汇—语法点—文体”为框架的融合式教学设计，以期为国际中文课堂提供一套切实可行的汉语书面语教学模式。

二、对《等级标准》中书面语表达能力的解读

《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》（2002）针对一至四年级的学生，均设立了书面语交际能力标准，如初期要求学生能够“用汉语口语或书面语进行初步交际”，随着学习的深入，则进阶至“按汉语的思维习惯，用汉语口语或书面语较为自如得体地与人交际”。《国际汉语能力标准》（2007）亦对来华留学生的书面语表达水平提出了具体且明确的要求［详见张博（2024）表 2］，这为留学生提供了清晰的汉语学习方向和目标。最新颁布的《等级标准》也显示出对汉语学习者书面语表达能力的重视，尤其反映出对书面语实用性和全面性的追求。

《等级标准》构建了一个创新的“3+5”路径，这一路径融合了言语交际能力、话题任务内容、语言量化指标以及五项语言技能。在这个框架中，话题任务内容和语言量化指标是言语交际能力在交际内容和语言形式层面的具体呈现，听、说、读、写、译则是对言语交际能力在技能上的细化要求。

2.1　话题任务内容的深度和广度对书面语表达能力的要求

我们从话题任务内容的设置可以窥见从口语交际向书面语交际转变的能力要求。鉴于汉语教学领域普遍认为中高等学习阶段是对书面语表达进行集中训练的关键时期，本小节主要围绕处于过渡期的中等水平（即四至六级）展开，必要时加入对初等和高等的讨论。

需要特别强调的是，本文所讨论的书面语体，并非仅仅依据信息传播媒介进行简单划分，而是更倾向于采纳冯胜利的语体理论，即“‘书面语’是指现代汉语的正式语体，它不但是用来写的，也是可以说的”（冯胜利，2006）。除了政府文件、学术著作、公司合同、电台新闻等传统书面媒介外，学术演讲、商务谈判等以口头形式进行的交流，同样属于书面正式语体范畴。冯胜利（2011）进一步指出，“语体是实现人类直接交际中最原始、最本质属性（亦即确定彼此之间关系和距离）的语言手段和机制”。具体而言，从共时角度来看，通过调整自己与交流对象的距离，可以形成正式体与非正式体之间的对立；而从历时角度审视，通过抬高或拉平自己相对于交流对象的位置，则产生了庄典体与俗常体之间的对立。

从上述语体定义所强调的本质属性“确定交际双方关系和距离”这一视角来审视《等级标准》中等水平

① 参见中国政府网《新华时评：中文何以全球“圈粉”》，网址为 https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202406/content_6956356.htm。

中国知网　https://www.cnki.net

的话题任务内容，可以发现，随着四至六级话题任务内容的变化，言语交际双方的距离在逐渐拉远。四级话题任务内容主要围绕个人生活和日常活动展开，如社区生活、健康状况、校园生活等，这类话题通常在较为亲密的社交圈中进行，如家庭、朋友、同学等，交际双方沟通起来也更为随意和自然。到了五级话题，涉及的内容开始扩展到更广泛的社会生活领域，如人际关系、生活方式、学习方法等，交际双方也由此扩展到更广泛的社交群体。到了六级话题，言语交际的内容进一步扩展到更为复杂和抽象的公司事务、矛盾纷争、社会现象、中外文化比较等。参与这些话题讨论的交际双方可能是完全陌生的人，或者是在更为正式和专业的场合中进行交流的人。可见，从四级到六级，话题任务发生了较为显著的转变，从较为个人化和日常生活化的主题逐渐扩展到了更广泛、更社会化的领域。因此，在不同社交情境中，学习者需要根据交际双方的关系与话题的深浅来调整自己的语言和行为，以达到有效的沟通。

2.2　词汇、语法项目分级反映了对书面语表达能力要求的提升

《等级标准》开创了音节、汉字、词汇和语法“四维基准”等级量化指标体系。音节和汉字分别是词汇和语法项目在语音和文字书写层面的直观表现，下面通过词汇、语法项目的分级设立来看对书面语表达能力的需求。

《国际中文教育中文水平等级标准（国家标准·应用解读本）》（第一分册·等级描述、音节、汉字）（以下简称《应用解读本》）关于词汇表的说明中提到对少数词语所在等级的确定，“相对口语化的词语在初等出现，书面色彩较强的词语则在中、高等出现（如‘饭店’‘酒店’‘书店’出现在初等，‘旅店’出现在中等，‘连锁店’‘专卖店’出现在高等）”[①]。我们基本同意这种分级方式，但并不认同这种分级是基于口语与书面语的差异。参考《现代汉语词典》（第7版），“酒店”指较大而设备较好的旅馆（多用于旅馆的名称），“旅店”指旅馆；“连锁店”是一个公司或集团开设的经营业务相关、方式相同的若干个商店，“专卖店”是专门出售某一种类或某一品牌商品的商店。[②]我们认为，“连锁店”和“专卖店”这类词汇属于商业领域的专业术语，它们并不等同于书面语词汇。在当今社会生活日益精细化的背景下，这类精确且专业的词汇同样会被广泛运用于日常社交场合[③]，而这与口语—书面语对立，或者是否在正式场合使用并无直接关联。

那么，究竟哪些词汇可以体现出口语交际向书面语交际（或者说非正式向正式）的转变呢？我们认为，下面几组例句中b句的词汇才是在汉语教学中需要重点注意的书面语表达形式。通常来说，这类词语有相应的口语表达形式，使用时，口语形式与书面语形式存在词语/句式搭配上的差异以及文体风格上的不同。比如：

（1）a. 她笑的样子特别吸引人。
　　b. 她的笑容令人十分着迷。

（2）a. 毕业后，我开了一家互联网公司，叫“QQ糖”。
　　b. 毕业后，我创立了一家名为“QQ糖”的互联网公司。

（3）a. 留学生活这么好。
　　b. 留学生活如此美好。

① 参见《应用解读本》（2021：IV）。

② “酒店”“旅店”“连锁店”的解释分别引自《现代汉语词典》（第7版）第698页、第852页、第808页；“专卖店”的解释是本文根据该词典对“专卖”的定义拟定的。

③ 比如日常对话中，A问：“你去哪儿啊？”B答：“我去一趟苹果专卖店。”假如认为“专卖店”属于书面语词，那么和“去一趟”之类口语表达的“和谐共生”将无法解释。

中国知网 https://www.cnki.net

（4）a. 我们请来了 XX 方面的大佬，很幸运啊！

b. 我们很荣幸地邀请到 XX 领域的知名专家。

（5）a. 把东西做好，让用东西的人感觉好，他们就会更满意，更愿意一直使用。

b. 通过优化产品设计和提高用户体验，从而提高了用户的满意度和忠诚度。

例（1）～（4）中“笑$_{1}$的样子$_{2}$——笑容$_{6}$”[①]“吸引$_{4}$人——令$_{5}$人着迷$_{7\text{-}9}$”“开$_{1}$——创立$_{5}$”“这么$_{2}$——如此$_{5}$”“好$_{1}$——美好$_{3}$”“请$_{1}$——邀请$_{5}$”“方面$_{2}$——领域$_{7\text{-}9}$”“大佬——知名$_{6}$专家”等都反映出了口语与书面语的对立；例（2）b“名为”、（4）b“主语＋荣幸$_{7\text{-}9}$地＋动词短语”、（5）b“通过……，从而$_{5}$……”等结构以及“～化$_{6}$”“～度$_{7\text{-}9}$”等（类）词缀也都是极具书面语体特征的表达形式。显而易见，书面语色彩浓重的词汇、语法结构基本都出现在中高等阶段，而汉语教学界所讨论的语体问题，主要就是上述口语词与书面语词混用或者使用语域不适切等问题，如：

（6）作为亚洲一家有影响的银行，向中国和亚洲一些贫穷国家贷款是我们的拿手好戏。（转引自杨寄洲，1996：211）

（7）小王计划去西藏旅行已经好几年了，怎么老没动身？（要求使用“待到……之时”回答）（转引自汲传波，2009）

语体色彩不同的同义或近义语法项目也形成初—中—高等级分布，如：

（8）量词：一顿$_{3}$饭——一餐$_{6}$饭

介词：和$_{1}$、跟$_{1}$——同$_{6}$、与$_{6}$

连词：如果$_{2}$——假如$_{4}$——若$_{6}$——倘若$_{7\text{-}9}$

关联副词：就$_{1}$——便$_{6}$

情态副词：好像$_{2}$——似乎$_{4}$——仿佛$_{6}$

被动句式：被 / 叫 / 让＋宾语＋动词短语$_{3}$——被 / 为＋宾语＋所＋动词$_{7\text{-}9}$

并列复句：一会儿……一会儿……$_{3}$——时而……时而……$_{6}$

教学过程中，我们应当尤为关注那些体现书面语体特性的语法要点，及其与对应口语表达在用法上的细微差异。为促进学习者深入理解与准确应用，教师应有意识地开展对比教学，如凸显共现词语、句式的语体色彩、所在文本的文体特征等，从而帮助学习者构建全面、立体的语体知识系统。

2.3　语言技能凸显书面语表达的逻辑性与文体特征

《等级标准》中的语言技能包括听、说、读、写、译五项。下面以听、说语言技能为例进行说明（详见表 1）。

表 1 《等级标准》一至九级听、说语言技能要求

等级水平		听	说
初等	一级	能够听懂以词语或单句为主的简短对话。	具备初步的口语表达能力，能够用词语及常用单句进行简单回答。
	二级	能够听懂以单句为主或包含少量简单复句的对话或一般性讲话。	具备基本的口头表达能力，能够以简单句进行简短的回答、陈述以及社交性谈话。
	三级	能够听懂以较长单句和简单复句为主的对话或一般性讲话。	具备一般的口头表达能力，能够使用少量较为复杂的句式进行简单交流或讨论。

① 下标数字表示词汇或语法的等级。

中国知网　https://www.cnki.net

续表

等级水平		听	说
中等	四级	能够听懂非正式对话或讲话。	能够使用一些比较复杂的句式叙述事件发展、描述较为复杂的情景、简要陈述观点和表达感情，进行一般性交谈。
	五级	能够听懂非正式和较为正式的对话或讲话。	能够使用比较复杂的句式进行交谈，较为详细地描述事件，完整地表达个人意见，连贯表达较为复杂的思想感情，具有一定的逻辑性。
	六级	能够听懂对话或讲话。	能够准确使用复杂的句式详细描述事件和场景，进行较为流利的讨论和简单的协商，较充分地表达个人见解和思想感情，逻辑性较强。
高等	七级	能够听懂一般性讲座和社会新闻。	能够灵活使用复杂句式表达个人见解，进行讨论或辩论，内容较为充实，表达流畅，语句连贯，逻辑性强。
	八级	能够听懂专业性讲座和专题新闻。	能够进行演讲、即兴发言或答辩，充分而得体地表达自己的见解和思想。能够恰当运用修辞手段增强口头表达效果。
	九级	能够听懂各类语言材料。	能够完整准确、流畅得体地表达思想和见解，内容充实，逻辑严密。能够灵活运用修辞手段增强口头表达效果。

从表 1 可以清晰地观察到，在听力技能方面，一旦学习者进入中等阶段，便面临着从“非正式”过渡到“较为正式”的要求，特别是在四级到五级之间。进入高等阶段后，学习者将接触到讲座、新闻等语言材料，这些材料因其专题化、社会化的特性，自然呈现出高度的正式性和客观性。在口语表达方面，初等阶段的重点在于培养基本的口头表达能力，随着学习者向中、高等水平进阶，对句式复杂度的要求逐渐提高。同时，对于所描述事件的详尽程度、情感表达的细腻丰富性，以及观点论述的全面性和深入性，《等级标准》也都提出了更高的要求。尤其值得注意的是，从五级开始，《等级标准》特别强调了语言表达的逻辑性。详尽的描写、丰富的情感、充分的论述、清晰的逻辑，这些要求实际上都体现了书面语与口语在表达方式、内容深度及逻辑结构上的显著区别。

除了听、说技能，《等级标准》还在读、写、译三项技能上指出了从初等至高等语言材料文体特征的变化，这正是本文尝试搭建“词汇—语法点—文体”融合式教学框架的重要基础。

文体是文章的类型或样式，主要根据内容属性、交际目的及结构特征来划分，常见类型有说明文、应用文、议论文与记叙文等。值得注意的是，文体与语体并不构成简单的线性对应关系，但典型化、规范化的文体往往具有特定的语体倾向。具体而言，说明文需建立逻辑清晰的知识阐释框架，书面语体的精确性与客观性是其理想选择；议论文需展现缜密的思辨过程，采用书面语表达能强化其论证的权威性；应用文通常使用书面语体，以保证文本的正式性和公信力；记叙文既可以使用书面语体，也可以融入口语化的表达，以增强叙事生动性。当然，作者的写作风格、作者与读者之间的距离关系[①]等，也会影响其对口语或书面语的选择。

《等级标准》对各等级语言材料的描述使用了“应用性”“叙述性”“说明性”“议论性”等文体特征词语，它们的出现顺序及其对应等级如图 1 所示。

① 书信属于应用文体，书信的格式和内容通常具有一定的规范性，但也会因写信人与收信人的关系以及书信的目的而选择不同的语言表达。

中国知网 https://www.cnki.net

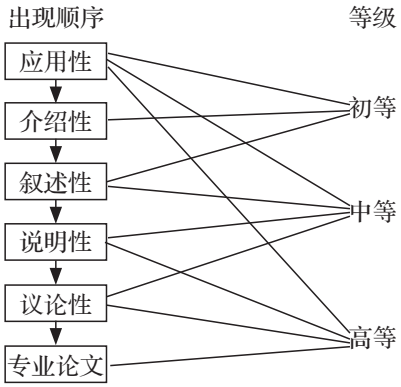


图 1 《等级标准》各等级语言材料的文体特征

初等阶段要求掌握便条、邮件、通知等常见应用文体的写作及格式规范，中、高等阶段的要求逐渐转为“一般的”“多种”“篇幅较长的”应用文体。因此，就应用文体写作而言，初等阶段就必须开始涉及并练习常见的书面语表达方式了。而且，应用文体也是唯一贯穿初、中、高三个学习阶段的文体，足见其重要性。

初等阶段介绍性的语言材料主要聚焦于跟个人生活或学习紧密相关的基本信息[①]，此类材料既包含叙述性元素，也具备说明性特征。然而，随着学习者向中、高等阶段迈进，各类文体的特征逐渐凸显，叙述性、说明性和议论性的界限也愈发分明。正如张博（2024）所言，议论文的遣词造句、谋篇布局都更具学术文本的文体特征，中、高等阶段十分重视议论文体，这也是为了更好地衔接、过渡到高级阶段专业论文的阅读、写作和翻译。

《等级标准》对于读、写技能的要求，深刻体现了“以读促写”的教学理念。作为输入与输出的两个重要环节，阅读与写作的要求彼此呼应、相辅相成，且阅读始终是写作的前提和基础。举例来说，四级要求学习者能够理解叙述性、说明性的文本内容以及基础的议论文，但在写作方面只要求完成叙述性和说明性的文章，直到五级才要求完成简单议论性文本的写作。

阅读方面，《等级标准》明确要求学习者具备对语言材料内容理解与结构梳理的能力，也着重强调提取关键信息、概括论点论据以及进行逻辑和隐含信息推断等能力，这些都是批判性思维的重要组成部分。有针对性地开展相关训练不仅可以提升学习者的阅读理解能力和写作能力，也能为更高层次思维能力的培养提供有力的支持。

上文从话题任务内容、词汇语法项目分级、语言技能三个维度解读了《等级标准》中与书面语表达能力相关的内容，可以发现，随着学习者中文水平的不断提高，他们所涉及的话题范围逐渐趋向社会化和专业化，在这样的背景下，学习者需要更加熟练地表达个人观点、发表评论或进行专业评述，文体特征上表现为议论性输出的增多。因此，学习者在语言表达形式上也需要进行相应的调整和提升，应更多使用规范、准确、严谨的书面语形式，以确保表达的清晰、准确和精练。

三、基于“词汇—语法点—文体”框架的教学设计

《等级标准》构建了整体的教学指导框架，为了切实提高学习者的书面语表达能力，我们需要在该文件的指引下从语言学习过程的输入与输出两端入手。张博（2024）在探讨来华学历生学术汉语写作能力培养时

① 参见《等级标准》（2021：4）。

中国知网　https://www.cnki.net

提出，教材文本应从口语风格逐渐过渡到书面语风格。该策略的核心在于，通过提升语言输入的质与量，帮助学习者建立起对书面语的直觉感知，进而自然地掌握书面语中的词汇、习惯用法及句式结构。这跟刘乐宁“贯彻基于输入的语言教学，以保证语言输入的质与量为前提”[①]的主张不谋而合。输入端在书面语表达能力培养上的有效回应，主要体现在教材编写时文本的选择与话题的确定上。尽管过往研究指出教材文本的书面语体性不够突出，但令人欣喜的是，近年来出版的汉语教材在这一方面已有了明显的改进与突破[②]。

本文聚焦输出端教学设计。根据 Swain（1986：116—137）的“输出假说”，强制输出任务可以触发学习者对语言形式的主动关注。当学习者试图通过目标语输出信息时，会敏锐感知自身语言储备与目标表达需求之间的差距，这种认知冲突会促使他们采取行动，学习所需的形式，从而带来习得。下面通过教学实例具体说明基于“词汇—语法点—文体”框架的教学设计。该设计以《等级标准》中的具体要求为基础，旨在帮助学习者实现书面语表达能力的系统化进阶。

3.1 “词汇—语法点—应用文体”教学设计中凸显格式

如前所述，应用性文体贯穿初、中、高三个阶段，因此在教学中必须加以重视。除了在写作课上进行专项训练外，集听、说、读、写四项基本技能于一身的综合课也适合开展“词汇—语法点—文体”的整合式教学。根据《等级标准》对初等阶段应用性语言材料的读写要求，我们可以在基本语法点的教授过程中适当加入语体转换练习，以培养学习者的语体意识。例如，在学习“时间、地点状语”时融入“通知”的读写练习，详见例（9）：

（9）a. 告诉大家个好消息：学校计划在 12 月 30 日晚上 7 点，在教一楼 209 开留学生新年联欢会，大家来参加一下啊！

b.

通知

学校定于12月30日晚7时在教一楼209举行留学生新年联欢会，诚请全校老师和同学准时参加。

留学生办公室

2023 年 12 月 24 日

上述语言材料展示了同一信息的两种不同语体表达。为引导学习者观察语料，找出与口语表达相对应的书面语表达形式，可以设计如（10）的练习：

（10）

口语形式	书面语形式（目标答案）
计划在	定于
7 点	7 时
开	举行
来参加一下啊	诚请

① 2024 年 6 月 27 日，刘乐宁教授在北京语言大学语言科学院的讲座《从可说到可讲：语体研究与语言能力发展》中提到该观点。

② 如《发展汉语》（第三版）系列教材，北京语言大学出版社，2024 年 9 月。

中国知网 https://www.cnki.net

除了进行上述表达形式的对应练习外，对于学有余力的学习者，还可以尝试使用上表中的书面语用词撰写一则通知。

进入中等阶段后，为了加深学习者对具有书面语体特征的语法点的理解，可在练习环节设置简单的应用性材料写作，不妨从最简单的句子开始。例如，口语中经常使用“把”字句表示处置，而书面表达更倾向于使用“将$_{5}$”。下面的练习可以凸显“将”的语体特征（根据括号中的提示词写一个“将”字句）：

（11）（考试须知）开考前，_____。（准考证）

（12）（交通法规）_____。（头 车窗）

（13）（产品介绍）这款沙发床_____，实用性很强。（结合）

（14）（烹饪指南）蔬菜洗净后，_____。（其 切成）

再如，对表示原因的介词“因$_{6}$”，可以要求学习者撰写一则广播通知或一张请假条，除了写出目标句“因……”，也可根据实际情况请学习者完成其他部分的填空。示例如下：

（15）　　广播通知

旅客朋友们，_____，请您在候机厅耐心等待，注意收听广播通知。_____，请联系机场工作人员。感谢您的理解与配合！

类似的应用性文体写作融合了具有书面语体特征的词汇、语法结构、文体格式等，使这些表达形式不再是一个个孤立的“点”，这样可以有效地避免学习者出现词语、语法结构等语体运用不得当、语域不适切、格式不规范等问题，更有助于夯实学习者的语体知识基础，提升他们的书面语表达能力。

3.2　“词汇—语法点—叙述文体”教学设计中融入修辞

学习者在初等阶段不断输入、输出口语化叙述性语言，进入中等阶段后，语言上逐渐展现出典雅性的一面，这种转变不仅体现在词汇的选择上，更在句式结构、修辞手法的运用中得以彰显，使整个文本在准确传达信息的同时，也具备了一定的艺术美感。副词“便$_{6}$”是一个较为典型的例子。在语义和用法上，“便”与“就”颇为相似，主要用于表示两件事紧接着发生，且前一事件对后一事件来说有一定的条件性，因此带有明显的事件性特征，其最常见、最典型的文体分布是叙述性语言材料。然而，它作为近代汉语的遗留，更常见于书面表达[①]。现代汉语中，“便”的古风用法使其归属于庄典体，这与我们日常交流的俗常体有着显著区别。由以下例句可以发现，与“便”同时出现的词汇往往显得更为文雅；同时，这些句子还可能融入了一些文学上惯用的修辞手法：

（16）上午九时起程，下午三时**便**能到达。[《现代汉语八百词》（增订本），吕叔湘主编，1999：318]

（17）这正如地上的路；其实地上本没有路，走的人多了，也**便**成了路。（鲁迅《故乡》）

（18）对于一个在北平住惯的人，像我，冬天要是不刮大风，**便**觉得是奇迹；济南的冬天是没有风的。对于一个刚由伦敦回来的人，像我，冬天要能看得见日光，**便**觉得是怪事；济南的冬天是响晴的。（老舍《济南的冬天》）

设计练习时也可以“词汇—语法点—文体”框架为依托，比如下面的练习：

将“就、便”填入下列语段。

（19）在清晨的薄雾中，太阳初升，老人坐在洒满阳光的庭院里，闭上眼睛，享受宁静的时光。不

① 参见《现代汉语词典》（第7版）第81页词条“使”的释义中的“注意”部分。

中国知网　https://www.cnki.net

一会儿，他_____沉浸在回忆的海洋中，那些往日的欢乐与忧伤，如同电影般在脑海中回放。然而，当微风再次吹过，他_____轻轻睁开眼，将思绪拉回现实，继续他的宁静生活。

（20）哎呀，你一说这事儿，我_____想起上次咱们一起去的那家火锅店，一进门，那股香味儿就直冲鼻子，那味道简直绝了，一吃_____停不下来，辣得我眼泪都出来了，但还是忍不住一口接一口地吃！

再如前文举过的情态副词“好像$_{2}$——似乎$_{4}$——仿佛$_{6}$”和并列复句“一会儿……一会儿……$_{3}$——时而……时而……$_{6}$”，都可以在叙述性语言材料的输入 / 输出中适当融入常用修辞手法。

3.3 “词汇—语法点—说明 / 议论文体”教学设计中强化篇章结构和逻辑

除了上面所举的句子层面、语段层面的操练外，还可以在篇章训练中进行“词汇—语法点—文体”的融合式教学。篇章训练不仅包括关联词语的使用、语义连贯、省略和词语衔接等问题（崔希亮，2024），也应包括篇章的整体结构和展开逻辑。

我们尝试将《等级标准》中的部分语法点、词汇在某一话题下聚合起来，并对应一定的文体，引导学习者进行综合性的语篇创作实践。以五级、六级水平的教学为例，我们设计了一个聚焦于“中外文化对比”的话题任务，选取了富有代表性的京剧脸谱与外国戏剧面具作为说明对象并进行对比，旨在通过这一跨文化视角增强学习者的文化意识与语言运用能力。为了帮助学习者更好地完成这一任务，我们不仅提供了文章构思框架，还细化了可切入的角度，并给出了与之相匹配的语言表达范式，具体参见表 2。

表 2　“脸谱与面具”的对比框架与语言形式示例

框架	内容	角度		语言形式
开头	选择脸谱与面具进行比较的理由	历史悠久 / 地位重要 / 意义特殊		有着$_{5}$悠久的历史 / 在……领域占有$_{5}$重要位置 / 是……的代表 / 源头 / 重要元素
主体	从不同角度寻找二者的共性与差异	用途	使用场合	舞台
			使用目的	……，为的是……$_{5}$/ 以便$_{5}$/ 便于$_{5}$/ 为了……而……$_{6}$
		特征	材质	由2_{5}……制成
			色彩	鲜艳 / 五颜六色
			线条或图案	样式
			意义	代表 / 象征 / 展现
		种类	功能、特征等分类	依据$_{5}$/ 跟……相比$_{5}$
结尾	总结全文	这些共性和差异可能给人们带来的影响		总之$_{4}$/ 因而$_{5}$

如前所述，《等级标准》对中等水平学习者厘清语言材料的结构层次有比较明确的要求。教学过程中引导学习者建立语篇框架、寻找切入角度，这就如同在“施工”前搭建了一个脚手架，使学习者在创作过程中能获得稳固支撑，进而促进其写作技能的提升。

《等级标准》五级对“读”的要求明确提出“理解、概括语言材料的中心思想或论点论据，并进行逻辑推断”，这个要求不仅体现了阅读理解能力的核心要素，更为后续议论文写作的逻辑构建奠定了基础。在议论性语言输出的过程中，我们始终倡导遵循“构建逻辑框架—鲜明提出论点—精心组织论据”的递进式流程，并辅以恰当精准的语言表达策略，以确保论证的严谨性与说服力。比如，针对“大龄未婚”这一日益引

中国知网 https://www.cnki.net

发热议的社会现象，教师首先可以引导学习者围绕该议题构建清晰的分析框架（如图 2 所示），确保论述条理清晰；随后，鼓励学习者结合社会现实与个人见解，旗帜鲜明地提出自己的观点作为论点；在此基础上，指导学习者广泛搜集并精心筛选论据，包括统计数据、案例研究、专家观点等，以充分支撑并深化其论点。

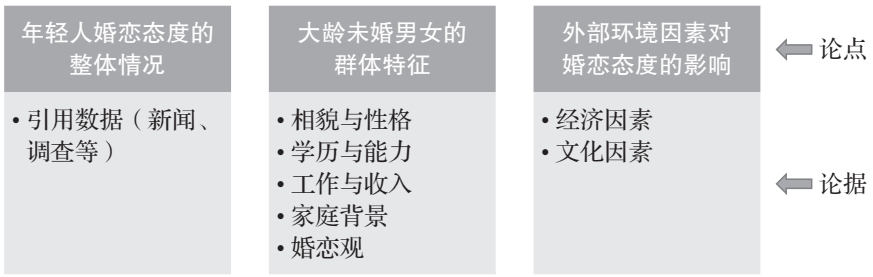


图 2　对“大龄未婚”这一社会现象的思考框架

同时，教师可以引导学习者整理一份多样化的语言表达形式清单。中等阶段的许多语法点可以用于这个话题任务内容的表达，如“据 $_{6}$”“跟……相比 $_{5}$”“一般来说 $_{4}$”“在……方面 $_{4}$”“首先……，其次……$_{4}$”“从……来看 $_{5}$”“可见 $_{4}$”“即使……也……$_{5}$”“随着 $_{5}$”“在……看来 $_{5}$”等。另外，教师可以鼓励学习者采用设问、对比等修辞手法，以增强语言的表现力与感染力。

以上内容围绕“词汇—语法点—文体”三维框架展开，以具体案例展示了基于 Swain（1986）“输出假说”的教学设计。该设计通过设置强制输出任务，引导学习者主动关注词汇、语法、修辞、文体格式、篇章结构等语言表达的各个方面，这些元素相互交织，共同构成了书面表达的完整体系。我们认为，这种教学设计不但可以提升学习者的书面语表达能力，也有助于他们在语言运用的深度与广度上实现进阶。

四、结语

自 2021 年《等级标准》颁布以来，汉语教学界围绕词汇、语法等多个方面对其进行了解读与讨论（王军，2022；王予暄、王鸿滨，2023），亦有学者开展了基于《等级标准》的教学设计（张永芳，2023）。本文着眼于汉语书面语教学难题，剖析了《等级标准》所确立的话题任务内容、语言量化指标以及语言技能要求，对其中与书面语表达能力紧密相关的各项内容进行了全面而系统的梳理与阐述。在此基础上，本文通过几个教学案例展示了基于“词汇—语法点—文体”框架所做的教学设计；在框架整合式教学的过程中，也充分考虑了格式、修辞、篇章结构和逻辑等《等级标准》中提到的具体要求。

本文对《等级标准》的解读以及教学案例的设计也说明，书面语表达能力不仅仅体现在通常所说的书面语词汇、结构、句式等的选择和使用上，也体现在修辞手法的运用、文体格式的规范、语篇结构的构建、语言表达的逻辑性和细腻性等诸多层面。这不仅是一种综合性的语言能力，更是学习者批判性思维、高阶认知等深层次思维能力的外在映射。鉴于其重要性与多维性，我们认为书面语表达能力的培养应自初等阶段便给予足够重视，并尽早付诸实践。本文提倡在基础语法教学的框架内，适时融入书面语教学元素，通过跨语体、跨文体的对比分析，着力培养学习者的语体敏感度和辨识能力。这一举措不仅要求我们对现有教学内容进行细致的语体分类，还强调在初级、中级、高级教学阶段之间构建起相互衔接、循序渐进的语法与语体教学体系。此外，我们还应认识到，语言教学不应仅仅停留在语言知识的传授上，而应同步加强对学习者思维能力的培养。这种深层次的思维训练，如同构筑语言表达的基石，将直接决定学习者语言表达的清晰度、逻辑性和思想深度。

中国知网　https://www.cnki.net

参考文献

崔希亮 . 汉语二语学习者书面语表达的困局及其对策 [J]. 世界汉语教学，2024（4）：435-447.

冯倩 . 浅谈韩国语口语课程教学方法的改革思路 [J]. 科教文汇（中旬刊），2014（14）：126.

冯胜利 . 书面语语法及教学的相对独立性 [J]. 语言教学与研究，2003（2）：53-63.

冯胜利 . 论汉语书面正式语体的特征与教学 [J]. 世界汉语教学，2006（4）：98-106.

冯胜利 . 论语体的机制及其语法属性 [J]. 中国语文，2010（5）：400-412.

冯胜利 . 语体语法及其文学功能 [J]. 当代修辞学，2011（4）：1-13.

冯胜利 . 语体语法："形式—功能对应律"的语言探索 [J]. 当代修辞学，2012（6）：3-12.

国家对外汉语教学领导小组办公室 . 高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲 [M]. 北京语言文化大学出版社，2002.

国家汉语国际推广领导小组办公室 . 国际汉语能力标准 [M]. 外语教学与研究出版社，2007.

汲传波 . 中级综合汉语教材语体不对应研究 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2009（6）：9-14.

教育部中外语言交流合作中心 . 国际中文教育中文水平等级标准（GF 0025—2021）[S]. 北京：北京语言大学出版社，2021.

教育部中外语言交流合作中心. 国际中文教育中文水平等级标准：国家标准·应用解读本[M]. 北京：北京语言大学出版社，2021.

李更新，程相文，谭敬训，等 . 编写《高级汉语》的指导思想和原则 [J]. 语言教学与研究，1983（4）：68-78.

李泉 . 面向对外汉语教学的语体研究的范围和内容 [J]. 汉语学习，2004（1）：60-66.

刘静 . 试论德语口语语法的特点及教学的新思考 [J]. 长春教育学院学报，2012（3）：104-105.

鲁健骥 . 口笔语分科 精泛读并举——对外汉语教学改进模式构想 [J]. 世界汉语教学，2003（2）：82-86.

陆俭明 . 要重视汉语书面语教学 [J]. 世界汉语教学，2007（3）：15.

陆俭明 . 国际中文教育必须重视和加强汉语书面语教学 [J]. 华文教学与研究，2023（4）：25-29.

吕必松 . 试论汉语书面语言教学 [J]. 华文教学与研究，2000（1）：1-6.

吕叔湘 .《现代汉语八百词》（增订本）[M]. 北京：商务印书馆，1999.

司红霞 . 国际中文教育的语体教学新思考 [J]. 语言教学与研究，2025（2）：14-24.

陶红印 . 试论语体分类的语法学意义 [J]. 当代语言学，1999（3）：15-24.

佟秉正 . 从口语到书面——中级汉语教学课题之一 [J]. 世界汉语教学，1996（4）：94-99.

王峰歧 . 俄语口语和书面语教学简论 [J]. 牡丹江师范学院学报（哲学社会科学版），2005（4）：56-57.

王军 . 对接与调适：基于《国际中文教育中文水平等级标准》的词汇教学策略 [J]. 国际汉语教学研究，2022（4）：10-19.

王予暄，王鸿滨 .《国际中文教育中文水平等级标准》语法等级大纲的解读 [J]. 国际汉语教学研究，2023（2）：74-85.

文秋芳 . 学习者英语语体特征变化的研究 [J]. 外国语（上海外国语大学学报），2009（4）：2-10.

吴勇毅 . 国际中文教育"十四五"展望 [J]. 国际汉语教学研究，2020（4）：9-15.

吴中伟 . 关于汉语教学理论继承与发展的一点儿思考 [J]. 国际汉语教学研究，2019（4）：23-27.

杨寄洲 . 编写新一代基础汉语教材的构想 [C]. 中国对外汉语教学学会 . 中国对外汉语教学学会第五次学术讨论会论文选 . 北京：北京语言学院出版社，1996.

张博 . 来华学历生学术汉语写作能力的培养策略 [J]. 华文教学与研究，2024（2）：1-8.

张永芳 . 基于《国际中文教育中文水平等级标准》的逆向教学设计 [J]. 国际汉语教学研究，2023（3）：43-51.

赵金铭 . "说的汉语"与"看的汉语" [C]. 赵金铭 . 汉语口语与书面语教学——2002 年国际汉语教学学术研讨会论文集 . 北京：北京大学出版社，2004.

中国知网 https://www.cnki.net

中国社会科学院语言研究所词典编辑室 . 现代汉语词典（第 7 版）[M]. 北京：商务印书馆，2016.

SWAIN M. Communicative competence:Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[G]. In: CUMMINS J, SWAIN M. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. New York: Longman Group UK Limited, 1986.

Teaching Designing for Written Chinese Language Based on the *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*

QIANG Xingna, YANG Binbin

Institute of International Chinese Language Teaching, Beijing Language and Culture University

Abstract

The issue of teaching written Chinese has long been a topic of discussion in the field of Chinese language education. Today, solving this issue has become more urgent than ever in the new trends of the development of international Chinese language education. This paper provides an in-depth analysis of the content of task, indicators of language quantification and language skills set up in the *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*. It also systematically organizes the contents related to written language expression capability. A teaching design which is based on a framework of "Lexicon-Grammar-Literary style" is also offered with a concrete teaching cases, and constructs a systematic progressive model for written expression ability in second language acquisition. The paper argues that the written Chinese language capability is not only a comprehensive linguistic aptitude, but also a higher-order thinking power. As concluding remarks the paper advises that the written language expression ability should be cultivated as early as possible.

Keywords

Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education; teaching of written language; "Lexicon-Grammar-Literary style"

作者简介

强星娜，北京语言大学国际中文教学研究所副教授，博士。主要研究方向为汉语语法、国际中文教育。

杨滨宾，北京语言大学国际中文学院，在读硕士研究生。主要研究方向为国际中文教育。

中国知网　https://www.cnki.net

财经专业本科留学生的商务汉语阅读监控策略研究 *

周　红　华东师范大学国际汉语文化学院
方雪敏　绍兴市元培小学

摘　要　关注阅读监控策略有助于提升学习者阅读水平。本文借鉴国内外阅读监控策略研究成果，设计了商务汉语阅读监控策略量表，以财经专业本科留学生为研究对象，采用问卷调查与访谈法，对商务汉语阅读监控策略使用情况及个体因素特征展开研究。研究发现财经专业本科留学生的各类阅读监控策略使用频率从高到低依次为调整策略、监测策略、计划策略和评判策略；速度调整、策略调整、理解监测、确定重点和注意力调整是使用最多的策略，时间评判、策略监测、策略评判、情绪监测和建立时间表是使用最少的策略；女生更多使用监测、调整与计划策略，男生则更多使用评判策略；高分组更多使用确定重点策略与理解监测；职业目的组在确定重点、策略监测、策略评判的使用频率上均显著高于技能目的组；华裔更多使用监控策略。本文还通过访谈讨论策略使用背后的原因，并提出了教学建议。

关键词　财经专业　本科留学生　商务汉语　阅读监控策略
DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.007

一、引言

商务汉语是在商务交际场景中使用的语言（张黎，2007：22），是为与中国进行经商、投资、置业等经济往来的外国人士及留学生设置的专业汉语（袁建民，2004），具有行业、职业和专业变体（张黎，2014），商务汉语的交际话题和使用情境相对固定，但在日常生活中不常见，这给学习者的阅读带来了较大困难（朱黎航，2003）。商务汉语阅读是来华财经专业本科留学生需要掌握的重要技能之一，关注阅读监控策略有助于提升学习者的阅读水平。

* 本文为教育部人文社科项目“面向二语教学的商务汉语平衡语料库建设及应用研究”（21YJA740056）、教育部中外语言交流合作中心 2021 年度项目“国际中文教育新形势下的商务汉语教材及语料库建设研究”（21YH40C）的研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

阅读监控策略是学习者对自身阅读过程有意识地进行控制和评价，并根据评价及时调整阅读行为、纠正错误的一种元认知策略（韦雪艳、路海东，2001）。奥克斯福德（2008：20）认为元认知策略是学习者以成功掌握一门外语为目标而使用的管理手段，包括确定重点、组织安排、制订计划与评价学习等。监控策略就是其中一种。O'Malley & Chamot（1990：137）认为监控策略包括理解监控、产出监控、听觉监控、视觉监控、思考方式监控、策略监控、计划监控、双层检查监控等八类。McKeachie et al.（1986：26）提出计划策略（设置目标、浏览、设疑等）、监视策略（自我测查、集中注意、监视领会等）和调节策略（调整速度、重新阅读、复查、使用应试策略等）。Cohen（2014：13 ～ 19）将监控策略融合在学习语言的策略和运用语言的策略中，前者包括识别语言材料、区分语言材料、组织语言材料、反复接触材料、有意识记忆等，后者包括检索策略、复习策略、补偿策略、交际策略等。学界对汉语阅读策略进行了一些讨论，如吴华（2010）认为元认知策略对学习者阅读效果有积极影响；钱玉莲（2006）研究得出韩国中高级汉语学习者推测策略和语境策略与学生学习成绩呈正相关关系，学生使用母语和互动策略最少。不过，对于汉语阅读监控策略的研究关注不多，如刘颂浩（2002）运用出声思考法考察得出水平越高的学习者在汉语阅读时的自我监控意识越强；龙倩（2011）认为影响泰国学生阅读成功与否的重要因素包括计划、监控等策略。这些研究为我们讨论商务汉语阅读监控策略奠定了基础。

本文在前人研究基础上设计商务汉语阅读监控策略量表，以某财经大学财经专业本科留学生为研究对象，通过问卷调查和访谈法，分析留学生的商务汉语阅读监控策略使用情况，以及学生个体因素对阅读监控策略的影响，并提出相关教学建议。

二、研究过程

2.1　研究对象

本文以某财经大学财经专业本科留学生为研究对象，采用简单随机抽样的方式进行问卷调查，回收有效问卷 113 份，并利用问卷星和 SPSS 26.0 软件对问卷进行数据收集和统计分析。参与本次问卷调查的 113 位学生年龄均在 18 ～ 28 岁之间，其中，男生 67 位，女生 46 位；华裔学生 63 位，非华裔学生 50 位；汉语水平为 HSK（六级）的学生 82 位，HSK（四级）和 HSK（五级）的 31 位。

2.2　研究工具

第一部分为留学生的基本信息调查，包括性别、汉语水平、学习目的、身份（是否为华裔）、汉语学习时长（四年及以上、四年以下）、HSK 水平（四级、五级、六级）。

第二部分是财经专业本科留学生的商务汉语阅读监控策略调查。问卷采用五度量表，其中“1”表示“完全不符合”，“2”表示“不太符合”，“3”表示“不确定”，“4”表示“比较符合”，“5”表示“完全符合”。调查后，本文使用 SPSS 26.0 软件对数据进行分析，计算平均值，根据 Oxford 的解释标准，1.0 ～ 2.4 为低频值，2.5 ～ 3.4 为中频值，3.5 ～ 5.0 为高频值。本文综合 Oxford（1990）、O'Malley & Chamot（1990）、McKeachie et al.（1986）和 Cohen（2014）的研究，并结合前期调研，将监控策略分为计划策略、监测策略、评判策略和调整策略 4 个类型，细分为 15 类 30 个策略（见附录）。

（1）计划策略，即学习者在自我监控下对自己的阅读过程进行初步组织与计划的手段，包括预测难度、确定重点、制订计划与建立时间表。

（2）监测策略，即学习者了解自己阅读理解过程、监测自己注意力是否集中，以及阅读状态是否合理等

中国知网　https://www.cnki.net

内容。由于学习者在监控过程中不仅是在监视阅读过程的进行，还会通过一些心理过程测量阅读状态，因此将“监视”改成“监测”，包括情绪监测、注意力监测、策略监测与理解监测，分别指：学习者有意识地监测并积极调整自己的情绪；学习者对自己注意力集中情况的自我检视与测查，包括引导注意和选择注意；学习者在阅读时对自己策略使用情况的自觉监测；学习者在阅读过程中通过自我提问、反思、复述等方式对自己的理解程度进行监测。

（3）评判策略，即学习者对自己阅读时间、效果等的评价与判断。学习者在阅读理解过程中，不仅是在评价自己的阅读过程，也是在通过内省、自我检查等心理活动对自己的阅读过程进行优劣判断，因此将“评价策略”改为“评判策略”，包括时间评判、效果评判和策略评判，分别指：学习者适当监控并评判自己的阅读时间；对自己的阅读效果进行积极的评价与判断；学习者在阅读过程中合理地使用一些策略来辅助阅读。

（4）调整策略，即学习者以自我评判为依据，有意识地对阅读速度、注意力、情绪等方面进行调整，包括情绪调整、注意力调整、速度调整和策略调整。

本次调查量表的信度分析结果显示：总量表信度 Alpha=0.861，计划策略信度 Alpha=0.623，监测策略信度 Alpha=0.702，评判策略信度 Alpha=0.704，调整策略信度 Alpha=0.671。可见，量表一致性系数较高，整体信度良好。

2.3　研究结果

2.3.1　整体情况

经统计，问卷总分为 150 分，平均值为 109 分，最大值为 150 分，最小值为 73 分，除评判策略外三个策略的平均值均大于 3.5 分，属于高频值。量表策略“非常不同意”的学生 5 位，“不同意”的 14 位，“一般”的 22 位，“同意”的 49 位，“非常同意”的 23 位，其中“同意”与“非常同意”的占 63.72%。这说明财经本科专业来华留学生商务汉语阅读监控策略意识较强。财经本科专业来华留学生的总体商务汉语阅读监控策略使用情况如表 1 所示。

表 1　总体策略水平情况

策略分类	最大值	最小值	平均值	标准差
计划策略	5.00	2.29	3.55	1.110
监测策略	5.00	1.50	3.57	1.094
评判策略	5.00	1.29	3.48	1.079
调整策略	5.00	2.50	3.92	0.944

由表 1 可见，留学生在商务汉语阅读监控策略使用上的差异并非特别显著，平均值由高到低依次为调整策略、监测策略、计划策略、评判策略。其中，计划策略内部差异最大，其次是监测策略和评判策略，调整策略的内部差异最小。下面从各策略（详见附录）的题目来看。

（1）调整策略。4 类调整策略使用频率由高到低依次是：速度调整＞策略调整＞注意力调整＞情绪调整，均属于高频值，这说明学习者具备良好的调整策略能力（如表 2 所示）。其中，速度调整使用频度最高，这是因为调整速度是对解决阅读困难最直接且有效的一项策略。

中国知网 https://www.cnki.net

表 2　调整策略情况

策略项目	情绪调整		注意力调整		速度调整		策略调整	
	策略 23	策略 24	策略 25	策略 26	策略 27	策略 28	策略 29	策略 30
平均值	3.69	3.68	4.02	3.65	4.37	4.07	4.16	3.73
标准差	1.001	1.029	0.886	0.896	0.758	0.913	0.739	1.029

（2）监测策略。4 类策略使用频率由高到低依次是：理解监测＞注意力监测＞策略监测＞情绪监测，前二者属于高频值，后二者属于中频值（如表 3 所示）。这说明学习者在阅读中会自觉监测自己对文本的理解程度，尤其是对难词难句的理解。

表 3　监测策略情况

策略项目	情绪监测	注意力监测		策略监测		理解监测		
	策略 8	策略 9	策略 10	策略 11	策略 12	策略 13	策略 14	策略 15
平均值	3.00	3.74	3.48	3.22	3.35	3.73	3.94	4.07
标准差	1.225	0.971	0.887	1.108	1.093	1.094	1.055	0.853

（3）计划策略。4 类策略使用频率由高到低依次是：确定重点＞制订计划＞预测难度＞建立时间表，前三者属于高频值，后一者属于中频值（如表 4 所示）。这说明学习者习惯对阅读文本内容做一些先期预测和了解，再确定阅读重点，这可能与商务汉语专业词汇多、难度较大有关。

表 4　计划策略情况

策略项目	预测难度		确定重点		制订计划		建立时间表
	策略 1	策略 2	策略 3	策略 4	策略 5	策略 6	策略 7
平均值	3.63	3.44	3.96	3.72	3.48	3.91	2.73
标准差	0.937	1.217	0.958	1.039	0.936	0.95	1.234

（4）评判策略。3 类策略使用频率由高到低依次是：效果评判＞时间评判＞策略评判，前二者属于高频值，后一者属于中频值（如表 5 所示）。这说明学习者善于利用自身已有的知识图式来评价自己对新知识的理解程度，从而提高阅读效率，但有意识地评判自身阅读策略的能力普遍不高。

表 5　评判策略情况

策略项目	时间评判	效果评判				策略评判	
	策略 16	策略 17	策略 18	策略 19	策略 20	策略 21	策略 22
平均值	3.39	3.63	3.98	3.61	3.73	3.05	2.94
标准差	1.129	1.019	0.744	1.004	0.984	1.059	1.144

由表 2 至表 5 可见，15 类策略中使用频率最高的 5 类是速度调整、策略调整、理解监测、确定重点和注意力调整，平均值在 3.8 以上；平均值在 3.5 以下的是时间评判、策略监测、策略评判、情绪监测和建立时间表。从 30 个单项策略来看，最常使用的策略排在前五位的是策略 27、策略 29、策略 28、策略 15、策略 25，

中国知网　https://www.cnki.net

平均值均在 4.0 以上，这说明大部分学生都很注重在发现问题时对阅读速度、阅读理解、阅读注意力做出相应改变；其次是策略 18、策略 3、策略 14、策略 6，平均值均在 3.9 以上，这说明大部分学生关注对内容的理解，并确定阅读内容。使用频率最低的七项是策略 16、策略 12、策略 11、策略 21、策略 8、策略 22、策略 7，平均值均在 3.4 以下，这说明学习者在时间计划上有所欠缺，也不会特意监控自己阅读中的情绪发展，对阅读方法的评判和监测不是很理想。

2.3.2　相关性分析

我们运用 SPSS 26.0 对每两类策略进行 Pearson 相关性检验，如表 6 所示。数据显示，计划策略与监测策略之间是强相关（0.4 ～ 0.6），计划策略与评判策略之间是极强相关（0.6 ～ 0.8），计划策略与调整策略是中等程度相关（0.2 ～ 0.4）。这说明财经本科专业留学生在商务汉语阅读监控策略使用上具有较强的相关性，或者说该类留学生意识到这些不同监控策略之间具有较高的关联性，不能单一使用某种监控策略，而是应该综合使用多种监控策略，这也是不同监控策略分值相差不大的原因。

表 6　阅读监控策略之间的相关性分析（个案数均为 113）

具体策略及相关性数据		计划策略	监测策略	评判策略	调整策略
计划策略	皮尔逊相关性	1.000	0.560**	0.619**	0.354**
	Sig.（双尾）	——	0.000	0.000	0.000
监测策略	皮尔逊相关性	0.560**	1.000	0.643**	0.417**
	Sig.（双尾）	0.000	——	0.000	0.000
评判策略	皮尔逊相关性	0.619**	0.643**	1	0.347**
	Sig.（双尾）	0.000	0.000	——	0.000
调整策略	皮尔逊相关性	0.354**	0.417**	0.347**	1.000
	Sig.（双尾）	0.000	0.000	0.000	——

为全面了解学习者商务汉语阅读监控策略的影响因素，本研究使用独立样本 T 检验和单因素方差分析，发现性别、汉语水平、学习目的和是否为华裔（文化背景）与商务汉语学习者的阅读监控策略之间的相关性如下。

（1）性别与阅读监控策略。男生使用评判策略高于女生，分别为 3.533、3.391；女生使用调整策略、监测策略和计划策略均高于男生，前者分别为 4.041、3.671、3.571，后者分别为 3.838、3.496、3.537，以上均未有显著性差异。通过 T 检验，男生和女生在策略 13（理解监测）、策略 14（理解监测）、策略 27（速度调整）、策略 30（策略调整）上有显著性差异，其 p 值分别为 0.001、0.006、0.001、0.048。

（2）汉语水平与阅读监控策略。我们将 HSK 6 级称为高分组，HSK 4 级和 5 级称为低分组。两组被试在四类策略的使用频率上均无统计学上的显著差异。这两组调查对象的策略使用频率顺序一致，均为：调整策略 > 监测策略 > 计划策略 > 评判策略，且高分组 4 类策略的使用频率都处于高水平，而低分组只有调整策略的使用频率处于高水平，其余 3 类策略均处于中等水平。这说明高分组留学生的阅读监控策略高于低分组。通过 T 检验，高分组和低分组之间在策略 3（确定重点）和策略 15（理解监测）上有显著性差异，p 值分别为 0.019、0.042。大部分监控策略更易被高分组应用于商务汉语阅读，这与赵璇（2006）、张晶和王尧美（2012）的观点一致。

（3）学习目的与商务汉语阅读监控策略。学习目的会影响留学生阅读策略的选择。在 113 位被试中，35 位为了专业学习，10 位为了提高商务汉语阅读能力，13 位为了增加商务汉语词汇量，这三类的平均值差距很

中国知网 https://www.cnki.net

小，合并为“技能目的”；42 位学习商务汉语的目的是今后职业发展，概括为“职业目的”；10 位为了了解中国经济情况，3 位对汉语与中国商务文化感兴趣，概括为“信息目的”。以这三类目的分组的不同被试在三种策略的使用上存在显著差异，分别是策略 3（确定重点），F=3.442，P=0.036 ＜ 0.05；策略 11（策略监测），F=3.536，P=0.033 ＜ 0.05；策略 21（策略评判），F=3.415，P=0.036 ＜ 0.05。接着，我们用 LSD（Least—Significant Difference）法进行事后检验，对存在明显差异的三组进行两两分组比较，结果发现：在策略 3 的两两比较中，职业目的和技能目的差异显著性为 0.021；在策略 11 的两两比较中，职业目的和技能目的差异显著性为 0.011；在策略 21 的两两比较中，职业目的和技能目的差异显著性为 0.01。可见，职业目的组对此三项具体策略的使用频率均显著高于技能目的组。

（4）文化背景与阅读监控策略。陈淑仪（2018）、王敏（2018）认为文化背景对学生阅读管理与阅读学习策略的使用都具有显著的影响。调查发现，华裔学生更善于使用调整策略，而在计划策略、监测策略和评判策略的使用上，虽然华裔比非华裔学习者的使用频率略高，但并没有统计学上的显著差异。总体而言，两组学生使用频率最高的都是调整策略，使用较少的都是评判策略。从 T 检验的结果来看，所有策略的 p 值都大于 0.05，说明华裔与非华裔学生在 30 个单项策略的使用上没有显著差异。也就是说，在本研究中，是否为华裔对于商务汉语阅读监控策略选用的影响不大，这是因为不管是否为华裔，其汉语学习时间均较长。

三、讨论与建议

为了探究策略调查结果背后的原因，我们进行了深入访谈。结合中级商务汉语课程成绩，我们从 113 位被试中选取 12 位作为访谈对象，男生、女生各选 6 位，其中韩国 5 位、马来西亚 2 位，秘鲁、俄罗斯、乌克兰、哈萨克斯坦、阿根廷各 1 位，高分与低分的男生各选取 3 位，高分与低分的女生也各选取 3 位。12 位受访者按 1 ～ 12 号编号。

3.1　策略使用原因

第一，商务汉语学习者最常使用的是调整策略，最不常使用的是评判策略。原因在于评判策略的使用太耗神，浪费时间，如 1 号学生所说：“最少用评判策略纯粹是因为，自己读懂了一次的文章就不会再去读第二次，然后这个策略也挺耗神的，所以就比较少用了。”[①] 有学生认为评判策略不适合自己，有更好的策略，如 11 号学生说：“最少使用评判策略，因为我认为自己已经找到最适合自己阅读的方法了。”还有学生认为评判策略不重要，如 7 号学生说：“不经常使用评判策略，是因为在阅读时我可能不大会对自己进行评估，不大会关注自己的阅读策略或是阅读方法。”我们知道，好的读者比差的读者能更主动地控制自己的理解过程，在阅读过程中对自己的阅读效果做出及时评判，是提高阅读理解成绩的关键之一。此次 113 位被试学生的自我评判意识较弱，原因是他们对阅读评判的定位不准确。

第二，在调整策略中，最常用的是策略 27（速度调整），最不常用的是策略 26（注意力调整）。原因在于：大多数学生认为放慢阅读速度可以让学习者更好地理解文章的内容。如 1 号所说：“慢点读一般能够有更好的阅读效果，能够有更多时间让大脑模拟出文章想表达的意境与场景。”再如 8 号学生说：“如果遇到看不懂的地方，我都会放慢速度多看几遍，确保自己可以完全掌握和理解。”最不常用策略 26，是因为大多数学生认为目前还不了解如何进行文本分析，因此也不知道怎么分配注意力。如 8 号学生说：“因为我不太会对额外的内容再进行分析。”

① 为真实表现受访者态度，本文未对访谈内容进行规范化处理。

中国知网　https://www.cnki.net

第三，在监测策略中，最常用的是策略 15（理解监测），最不常用的是策略 8（情绪监测）。主要是由学生长期学习所形成的阅读习惯所致，学生在平时的阅读训练中最关注的是阅读文本，而不关注自身的情绪变化。如 2 号学生说："这是因为我在阅读时并不会很在意情绪的变化、注意力等，也不会去监测语法之类的，对我而言只要能理解文章里的内容即可。阅读时若有不明白的，我会直接上网查。但阅读完毕后，我会想想文章里面所传递的信息以及内容，看看我是否理解。"这种现象给我们的启示是，在进行商务汉语阅读教学时，应该重视对学生情绪监测策略的训练，使学生降低对商务汉语阅读的畏惧和抵触心理，更积极乐观地进行专业学习。

第四，在计划策略中，最常用的是策略 3（确定重点），最不常用的是策略 7（建立时间表）。原因在于：大多数学生认为在阅读中确定重点内容可以帮助自己节约时间、提高阅读效率，而制订时间计划则是没有必要、浪费时间的行为或"麻烦"。如 3 号学生说："在计划策略中，我最常用的是第 3 项。因为我想尽快完成问题，我会带着那些问题去阅读，感觉这样比较省时间，而且这样我可以通过那些问题大概地了解到文章讲的是什么内容。当遇到跟问题相关的内容，我都会停下来再去跟问题对比一下；我最不常用的是第 7 项。老实说不是不常用，而是我压根没有去制订过时间表。因为在这个互联网时代，文章的流通速度非常快，而且现代生活也是速度非常快，所以就导致一点：事情过多或者突发事情打乱节奏。"另外，4 号学生说："在商务汉语阅读教学中，教师更侧重对文本内容和知识点的讲授，而较少强调阅读时间规划的重要性。"这导致学生没有形成为自己的阅读制订时间计划的习惯。

第五，在评判策略中，最常用的是策略 18（效果评判），最不常用的是策略 22（策略评判）。原因在于：大多数学生认为阅读时并不会太在意自己阅读的方式，也不会监控自己的阅读速度。如 8 号学生说："我只考虑自己是否完成阅读理解，也就是做好题目。阅读时我可能不太会意识到自己使用的阅读方法好不好，不会去思考阅读方法。"

3.2　相关性原因

第一，女生比男生更多使用调整策略、监测策略与计划策略，尤其是在策略 13（理解监测）、策略 14（理解监测）、策略 27（速度调整）、策略 30（策略调整）上有显著性差异。原因在于：（1）男生和女生的学习风格不同，学习的细心程度也不同。大部分男生表示做标记比较麻烦，会中断自己的阅读，而大部分女生则表示喜欢做标记，如 12 号说："我觉得在文章中做标记可以提高自己的集中力，也可以提醒自己做标记的地方是重要的，可以让自己更能记住这儿。然后到时候也可以容易地找到重点。"（2）在反应模式上，女生更倾向于谨慎型，而男生更倾向于冲动型。女生在监控到自己出现阅读障碍时，更喜欢停下思考，考虑更多可能性，采取放慢阅读速度或调整阅读方式等方法以达到准确阅读的目的，如 7 号说："有结构比较复杂的句子我需要放慢速度或反复阅读来理解句子。"男生则恰恰相反，如 3 号说："我读文章的时候没怎么自我评判过，只是想读懂文章。如果有题目的话，我只会想着尽快完成。"

第二，男生比女生更多使用评判策略，但不存在显著性差异。这是因为男性在认知模式上多为场独立型，擅长于学习具有逻辑推理特点的语言活动（文秋芳、王立非，2004）。男生可能更擅长通过拆解文本结构来形成评判，进而结合自身经验总结策略，尤其是对于汉语水平高的学生来说更为明显，如 2 号学生说："因为我的华语水平比较高，所以并不会去计划或者说监测自己读得怎样。最多就是在读完后反思一下是不是读得有点慢还是说花在同一部分的时间太多了。"

第三，高分组比低分组更多使用策略 3（确定重点）与策略 15（理解监测）。高分组具备更强的整体阅读意识，更善于对自身商务汉语的阅读过程制订时间计划，以达到自身的阅读目的；同时，他们也更懂得如何通过各种方法对自己的理解程度进行监测。原因在于：高分组学生具备了较好的阅读习惯，会采取先看问题再正式阅读的策略，如 1 号说："首先我看到这篇文章的时候，我第一个反应是先用眼睛快速扫一眼，然后

中国知网 https://www.cnki.net

再去看下面的选择题，还有题目的选项，可是我刚看了一眼这个题目，好像有点不会，文章太长了，我大概要 30 秒的时间来想一遍。”高分组学生往往会积极地监测和调整自己所使用的阅读策略，如 3 号学生说：“我重复了好几遍好几个句子，然后就浪费了很多时间。”低分组学生需要解决的理解障碍较多，这导致他们将更多的注意力放在理解文本内容上，从而分散了他们对其他策略的监测意识。

第四，职业目的组学生在策略 3（确定重点）、策略 11（策略监测）与策略 21（策略评判）的使用上均略高于技能目的组学生。出于职业目的的留学生，想利用商务汉语在中国谋求一个好工作，获得一定的外在利益。因此，他们具有更明确、更直接的现实动力，会运用一切方法来达到在较短时间提高自身商务汉语水平。如 10 号学生说：“我学习商务汉语的目的是工作，会用各种阅读策略来提高阅读效率，使用各种的阅读方法的话，阅读效率就很高，而且对阅读有帮助。”

第五，华裔比非华裔更多使用阅读监控策略，但均不具有显著性差异。这是因为华裔学生从小就开始阅读汉语文章，已经形成了一定的阅读习惯。如 1 号学生说：“像我们马来西亚华裔就是从小开始说中文的，每次考试也都会有几百字的文章要读，习惯了汉语阅读，自然也形成了一套自然反应，如看文章时该先看什么、该怎么理解等等。”而 12 号学生说：“不熟悉的文字导致我注意力不能集中，要随时提醒自己集中注意力。而注意力只要有一点儿不集中的话，那文章的内容真的一句也读不进去，就跟白读了一样。而且汉语词汇不知道的也很多，所以那种词汇都会标注起来，跳过。较难的句子一次是读不懂的，所以要多读几次，但这样很浪费时间，在一个句子上花太多时间的话，后面的内容大多是没时间读的。”不过，由于商务汉语具有一定的特殊性，不是日常语言，并且学习商务汉语的留学生都具有一定的汉语基础，学习方法已成型。因此，文化背景的差异并不能对监控策略的使用产生显著影响。

3.3　对策建议

（1）提高阅读监控策略的使用意识。很多学生对自己阅读监控策略的使用并没有明确的意识，甚至对监控策略抱着无所谓的态度，只要能读懂文章即可。因此，教师要在课堂中强调阅读监控策略的重要性，培养学生监控策略使用的意识。教师应该积极与学生共同交流商讨如何制订计划，监测与评判阅读过程，调整阅读方式，帮助学生完善自己对监控策略的认知与操作，提高自身的阅读监控意识，促进阅读水平的发展。

（2）提升高水平的商务汉语学习者制订阅读计划的能力。高水平留学生计划策略的使用情况优于低水平留学生。商务汉语阅读计划包括确定话题、预测难度、确定重点、制订计划、建立时间表等，教师可通过问题引导学生思考并实施，如“拿到这篇文章后你了解它的背景信息吗？你知道文章主要是围绕什么内容来写的吗？你会为这篇文章制订怎样的阅读计划？你觉得自己可以在多长时间内阅读完这篇文章？”

（3）加强学生阅读中的自我评判意识。所有被试的评判策略平均值最低，且有 66.67% 的访谈对象表示自己并不会特别重视评判策略的使用。对时间、效果和策略的评判，是学习者对阅读过程的反思与总结，有助于学习者查漏补缺，培养良好的阅读习惯。例如教师可请自我评判意识强的学生带头示范自己阅读中的评判过程，口头展示自己的阅读评判心理活动，总结并陈述阅读经验，让其他同学提出评价与建议。

（4）因材施教，开展针对性训练。学生不同，使用阅读监控策略的频率也不同。这也提示教师要全面了解各个学生的特点以及策略运用水平，选择适合学生当前水平与阶段的监控策略，有针对性地对学生进行策略训练。例如，对男生加强调整、监测和计划策略的训练，对女生加强评判策略的训练。

（5）引导学生重视阅读情绪。财经专业本科商务汉语学习者情绪监测水平相对较低。大部分学习者都带有强烈的工具性动机，但由于商务汉语难度较大，他们在阅读中更易产生焦虑和紧张情绪，在这种情绪影响下，学生难以获得高质量的学习效果。因此，教师要了解他们焦虑紧张的具体来源，引导学生了解自己的情感变化，并学会控制自己的情绪。

中国知网　https://www.cnki.net

四、结语

本文以某财经大学为例，对财经专业本科留学生的商务汉语阅读监控策略进行了调查研究。研究得出以下结论：

第一，超过 60% 的学习者具备较强的商务汉语阅读监控意识。各种阅读监控策略在使用频率上均在中高水平，没有使用频率低的策略。

第二，调整策略最受关注，其次是监测策略、计划策略和评判策略。计划策略与监测策略之间是强相关，计划策略与评判策略之间是极强相关，计划策略与调整策略是中等程度相关。15 类策略中，速度调整、策略调整、理解监测、确定重点和注意力调整是使用最多的策略，时间评判、策略监测、策略评判、情绪监测和建立时间表是使用最少的策略。

第三，性别、汉语水平、学习目的、文化背景（是否为华裔）等个体因素与商务汉语阅读监控策略具有一定的相关性。女生更喜欢使用调整、监测与计划策略，善于在阅读过程中及时关注对商务汉语文本的理解并采取相应的调整措施；男生不太喜欢使用标记，但评判策略的使用积极性高于女生，善于对阅读过程做判断与总结。高分组和低分组在策略 3、策略 15 上存在显著差异。职业目的组在策略 3、策略 11、策略 21 上的使用频率均显著高于技能目的组。华裔与非华裔学生在 30 个单项策略的使用上没有统计学的显著差异。

第四，对策建议包括：提高阅读监控策略使用意识；提升高水平商务汉语学习者制订阅读计划的能力；加强学生阅读中的自我评判意识；因材施教，加强针对性训练；引导学生重视阅读情绪。

参考文献

奥克斯福德 . 语言学习策略——教师必读 [M]. 北京：世界图书出版公司北京公司，2008.

陈淑仪 . 在华印尼留学生阅读策略调查研究 [D]. 厦门：厦门大学，2018.

刘颂浩 . 汉语学习者阅读中的理解监控行为考察 [J]. 暨南大学华文学院学报，2002（3）：1-10.

龙倩 . 泰国留学生汉语阅读理解策略调查研究 [D]. 重庆：西南大学，2011.

钱玉莲 . 韩国学生中文阅读学习策略调查研究 [J]. 世界汉语教学，2006（4）：80-88.

王敏 . 汉字圈与非汉字圈留学生阅读学习策略比较研究 [D]. 南京：南京师范大学，2018.

韦雪艳，路海东 . 国外阅读理解监控策略研究综述 [J]. 长春师范学院学报，2001（4）：88-90.

文秋芳，王立非 . 影响外语学习策略系统运行的各种因素评述 [J]. 外语与外语教学，2004（9）：28-32.

吴华 . 元认知策略在对外汉语阅读教学中的应用 [J]. 民族教育研究，2010（3）：87-90.

袁建民 . 关于“商务汉语”课程、教学和教材的设想 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2004（2）：1-4.

张晶，王尧美 . 来华预科留学生阅读策略调查研究 [J]. 语言教学与研究，2012（2）：25-32.

张黎 . 经贸汉语课程研究 [M]. 北京：商务印书馆，2007.

张黎 . 商务汉语教学的认识误区 [J]. 国际汉语教学研究，2014（4）：31-36.

赵璇 . 汉语学习者中文阅读理解监控能力研究 [D]. 上海：华东师范大学，2006.

朱黎航 . 商务汉语的特点及其教学 [J]. 暨南大学华文学院学报，2003（3）：55-60.

COHEN A D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*[M]. New York: Routledge, 2014.

MCKEACHIE W J, PINTRICH P R, LIN Y G, et al. *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*[M]. Ann Arbor: National Center for Research in Post secondary Teaching and Learning, 1986.

O’MALLEY J M, CHAMOT A U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD R L. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*[M].New York: Newbury House Publisher, 1990.

中国知网 https://www.cnki.net

附录　商务汉语阅读监控策略量表

类型	细分	序号	项目
计划策略	预测难度	1	阅读前，我会大致查看文章所涉及的话题，自己是否有一定了解。
		2	阅读前，我会浏览课文中有没有商务术语、难词难句，来预测文本的难度。
	确定重点	3	阅读前，我会根据阅读后的问题或者文章话题来确定自己需要重点阅读的内容。
		4	阅读前，我会先确定好自己阅读中要完成的任务或目标。
	制订计划	5	阅读前，我会根据文章内容来确定自己总体的阅读方式。
		6	阅读前，碰到难词难句，我会预先确定自己是要查字典、猜词义还是直接跳过不懂的部分。
	建立时间表	7	阅读前，我会制订时间表，以便有足够的时间读完这篇商务文章。
监测策略	情绪监测	8	阅读时，我会及时注意到自己的情绪变化。
	注意力监测	9	阅读时，我会有意识地检查自己注意力有没有集中。
		10	阅读时，我会检查自己有没有对学习任务中的特定方面给予选择性注意。
	策略监测	11	阅读时，我会有意识地监测自己有没有使用汉语的语法知识进行阅读。
		12	阅读时，我会跟踪检查自己策略的使用情况，以便达到最好的阅读效果。
	理解监测	13	阅读时，我会在重要的字词上做标记。
		14	阅读时，我会给不明白的部分做上标记。
		15	阅读时，我会停下来思考自己有没有理解正在读的内容。
评判策略	时间评判	16	阅读时，我会根据时间来判断自己的阅读速度是快还是慢。
	效果评判	17	阅读时，我会通过意识到自己的错误，来提高阅读效率。
		18	阅读时，我会利用已有的知识来检查自己对某部分内容的理解是否正确。
		19	阅读时，我会检查自己是否完成了阅读目标。
		20	阅读时，我会评估自己的阅读过程和理解情况。
	策略评判	21	阅读时，我会检查自己是否使用了相应的阅读策略。
		22	阅读时，我会思考自己用的阅读方法好不好，有没有更好的阅读方法。
调整策略	情绪调整	23	阅读时，当发现自己开始烦躁时，我会及时鼓励自己，调整心情。
		24	阅读时，每当感到自己害怕阅读时，我会努力让自己放松。
	注意力调整	25	阅读时，当发现自己注意力不集中时，我会及时提醒自己集中注意力。
		26	阅读时，我会根据对商务汉语文本内容的分析，合理地分配注意力。
	速度调整	27	阅读时，如果我发现自己有地方看不懂，我会放慢阅读的速度。
		28	阅读时，如果我发现时间不够，会加快自己阅读的速度。
	策略调整	29	阅读时，在发现自己使用各种策略还是没读懂文章时，我会重新阅读。
		30	阅读时，在发现自己遇到了不理解的生词或句子时，我会调整自己的阅读方式。

中国知网　https://www.cnki.net

Research on Monitoring Strategies of Business Chinese Reading for International Undergraduates of Finance and Economics in China

ZHOU Hong[1], FANG Xuemin[2]

College of International Chinese Language and Culture, East China Normal University[1];

Shaoxing Yuanpei Primary School[2]

Abstract

Focusing on reading monitoring strategies helps improve learners' reading proficiency. Drawing on research findings of reading monitoring strategies both in China and abroad, this paper designs a Business Chinese Reading Monitoring Strategy Scale. Taking undergraduate international students majoring in finance and economics as the research objects, this study uses questionnaires and interviews to investigate their use of business Chinese reading monitoring strategies and the influence of individual factors. It finds that the frequency of various reading monitoring strategies used by undergraduate international students in finance and economics decreases in the order of adjustment strategies, monitoring strategies, planning strategies, and evaluation strategies. Speed adjustment, strategy adjustment, comprehension monitoring, identifying key points and attention adjustment are the most frequently used strategies, while strategy monitoring, strategy evaluation, emotion monitoring, and schedule setting are the least frequently used. Female students tend to use more monitoring, adjustment, and planning strategies than male students, who use evaluation strategies more frequently. High-scoring groups are more likely to use strategies such as identifying key points and monitoring the effectiveness of their strategies. The career-purpose group reports significantly higher usage of three specific strategies—identifying key points, strategy monitoring, and strategy evaluation—compared to the skill-purpose group. Ethnic Chinese students tend to adopt more monitoring strategies.The paper also discusses the reasons behind these patterns of strategy usage and provides teaching suggestions.

Keywords

finance and economics; undergraduate international students; business Chinese; reading monitoring strategies

作者简介

周红，华东师范大学国际汉语文化学院教授，上海市语文学会常务理事。主要研究方向为现代汉语语法和国际中文教育。

方雪敏，绍兴市元培小学教师。主要研究方向为小学语文教育和国际中文教育。

中国知网 https://www.cnki.net

动态系统理论视域下汉语二语者书面语词汇丰富性研究 *

张　欢　华南理工大学新闻与传播学院

摘　要　本研究基于动态系统理论（DST），聚焦词汇系统，采用移动极值图、蒙特卡罗模拟、移动相关系数图等方法，考察了 15 位汉语二语者一学年内书面语词汇丰富性历时变化及内部指标的动态交互。结果显示：第一，词汇丰富性呈非线性发展，变化过程具有动态性与复杂性；第二，词汇丰富性内部指标具有潜在交互，其中词汇变化性、复杂性呈支持交互，而词汇偏误率与词汇变化性、复杂性均为竞争关系；第三，词汇丰富性的发展存在个体差异，理应重视。可见，汉语二语词汇丰富性是不断变异的动态、复杂的发展过程。

关键词　动态系统理论　词汇丰富性　词汇变化性　词汇复杂性　词汇偏误率

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.008

一、引言

词汇丰富性（Lexical Richness）指“文本中词汇知识的质量”（Nation & Webb，2011），是衡量学习者语言水平、习得过程及写作质量的重要维度。深入研究发现：词汇丰富性并非线性发展，变化过程充满曲折。因此，学界提倡突破静态的线性研究范式，鼓励从动态视角考察词汇丰富性的变化过程，而动态系统理论（Dynamic Systems Theory，简称 DST）则提供了理论基础。DST 由 Larsen-Freeman（1997）引入应用语言学界，该理论认为：第一，语言发展是复杂、动态的非线性过程，难以预测；第二，语言系统具有自组织、自适应性，各子系统存在“曲线关联”及交互影响（De Bot et al.，2007）；第三，语言发展存在个体差异，不容忽视。近年来，基于 DST 的二语实证研究日渐增多，但涉及汉语二语词汇丰富性动态发展的研究仍然有待加强。

二、研究背景

2.1　词汇丰富性相关研究

经过几十年的发展，英语二语词汇丰富性研究日趋精细化，成果较为丰硕，相关研究大致分为三类：第一类，探讨词汇丰富性测量指标并构建测量框架（Read，2000）；第二类，对比二语者和母语者的书面语词

* 本文为教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究课题“动态系统理论视域下柬语母语者汉语书面语质量研究”（22YH82C）、教育部人文社会科学研究青年课题（23YJC740088）、广东省哲学社会科学规划青年项目（GD23YZY04）的研究成果。

中国知网　https://www.cnki.net

汇丰富性表现差异（Harley & King，1989；McClure，1991）；第三类，探讨英语二语书面语词汇丰富性特征与写作质量的相关关系（Engber，1995；刘东虹，2003；鲍贵，2008）。与英语二语词汇丰富性研究相比，汉语二语词汇丰富性研究起步相对较晚，成果有限，主要探讨词汇丰富性各个指标的变化及其对作文质量的预测性（黄立、钱旭菁，2003；莫丹，2015；吴继峰，2016）。

上述研究从共时层面探讨了二语书面语词汇丰富性特征，通过观察指标的显著变化凸显差异，但对词汇丰富性各指标的变化过程、指标间的交互关系及个体差异的关注较少，缺乏必要的动态考察与纵向分析。另外，关于词汇密度的测量结果差异较大，莫丹（2015）指出词汇密度为可靠指标，但黄立和钱旭菁（2003）、吴继峰（2016）、李春琳（2017）一致认为该指标无效。因此，词汇密度对汉语词汇丰富性的有效性尚存争议。

2.2　DST 视域下词汇丰富性研究

近年来，在动态系统理论影响下，国内外二语界开辟了词汇研究新范式：以 DST 及其研究方法为指导，依托可视化轨迹，深入考察词汇丰富性指标的发展过程及交互影响，相关成果可分为两类。第一类，跟踪二语者词汇丰富性的历时变化（郑咏滟，2014、2015；周琳，2020；司璇、赖倩倩，2024）。该类研究指出，词汇呈非线性发展，波动起伏，而且指标间存在形式不一的曲线联结。第二类，探讨词汇与句法两个语言子系统的交互影响（Verspoor et al.，2008；Spoelman & Verspoor，2010；王海华等，2015；吴继峰，2017；郑咏滟、冯予力，2017；郑咏滟，2018；董记华、郑咏滟，2023）。此类实证研究发现，词汇和句法两个子系统发展虽不同步，但关系密切，存在潜在交互，而且个体发展路径与群体趋势差异明显。

综上可见，基于 DST 的实证研究不断涌现，但成果多聚焦于英语习得，关于汉语词汇丰富性动态发展的成果亟待补充。汉语学习是不断变化的复杂过程，考察词汇丰富性的历时特征对测量二语者的语言综合质量颇为重要。因此，本研究跟踪测量了 15 名汉语学习者一学年书面语词汇丰富性的历时变化，具体探讨以下两个问题：

（1）一学年内，汉语二语者的词汇变化性、词汇复杂性、词汇偏误率有何变化？

（2）词汇丰富性各指标的发展过程是否存在相关关系及交互影响？如有，它们是怎样表现的？

三、研究设计

3.1　研究被试

本研究选取中国南方某高校 15 位汉语学习者为被试，其中，男生 6 位，女生 9 位，年龄为 17 ～ 21 岁。被试包括 4 位韩国人、2 位日本人、2 位泰国人、1 位埃及人、3 位埃塞俄比亚人、1 位挪威人、1 位法国人、1 位南非人，母语背景不同，学习汉语时长为 2.5 ～ 4 年不等。实验前，被试词汇量约 2 100 个，前测结果显示被试汉语水平无显著差异（$p=0.235$）。

3.2　研究程序

3.2.1　写作环节

15 位被试在一学年内每 3 周进行一次作文训练，每学期 5 次，共 10 次。两个学期均以记叙文写作为主。依据被试的汉语水平，结合“i+1”原则选定作文主题。第一学期涉及人物、爱好、节日、校园、工作 5 个话题，第二学期涉及季节、旅游、难忘的事情、梦想、城市 5 个话题。被试须在课内限时（70 分钟内）完成写作，不能查阅辅助资料，作文篇幅至少 300 字。

中国知网 https://www.cnki.net

3.2.2　语料收集

本实验共收集到 150 篇作文，经两位教师反复核查，1 篇作文存在 50% 以上的抄袭痕迹，故判定该作文为无效文本。剔除无效文本后，共 149 篇作文用作后续分析。

3.2.3　语料处理

语料处理分三步进行：

第一步，将 149 篇作文转录为电子文本[①]，包括作文题目、姓名、性别等，按采集时间逐一编码，建立自用语料库；第二步，利用“汉语助研”[②]分词，标注词性，统计形符、类符、文本长度，人工校对结果；第三步，对词汇偏误进行统计并归类。

3.3　词汇丰富性测量

Read（2000）构建了词汇丰富性测量的四维框架，包括词汇变化性、词汇复杂性、词汇密度、词汇偏误率。已有研究显示词汇密度对汉语词汇丰富性的影响尚存争议，因此本研究仅选用词汇变化性、词汇复杂性、词汇偏误率三个指标进行分析。

3.3.1　词汇变化性

词汇变化性（Lexical Variation，LV）指作文中使用多种不同的词，避免重复使用某些词（Read，2000）。传统词汇变化性测量多采用类符（type）与形符（token）之比，即 TTR，但此法受文本长度影响较大（Jarvis，2002），文本越短，TTR 越高，文本越长，TTR 越低，因此可靠性不高。Vermeer（2000）认为，Uber index 处理小样本语料的准确性高。本研究文本长度均在 400 字以内，属于小样本。因此，本研究采用 Uber index 测量词汇变化性，公式如下：

$$\text{Uber index}: \frac{(\log Tokens)^2}{(\log Tokens - \log Types)} \quad (1)$$

3.3.2　词汇复杂性

词汇复杂性（Lexical Sophistication，LS）指作文中选择适合主题的低频词来精确表达作者意思（Read，2 000）。本研究参照《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》（中华人民共和国教育部 / 国家语言文字工作委员会，2010）来确定词汇难度等级。该词汇表包括初级（2 245 词）、中级（3 211 词）、高级（4 175 词）、高级附录（1 461 词）四部分。依据学生水平，我们将初级词归为高频词，中级、高级、高级附录、未收录词纳入低频词。词汇复杂性计算方法为每篇作文中低频词数与形符数之比[③]，公式如下：

$$\text{词汇复杂性} = \frac{\text{低频词数}}{\text{形符数}} \times 100\% \quad (2)$$

3.3.3　词汇偏误率

关于词汇偏误（Lexical Error，LE）的分类，学者观点不一。本研究沿用 Engber（1995）的分法，将词汇偏误分为两类：一是形式偏误，如错别字词、汉字混用等；二是用法偏误，如词语混用、误加、遗漏、搭配错误、生造词等。词汇偏误率的计算方法为偏误数与形符数之比，公式如下：

$$\text{词汇偏误率} = \frac{\text{形式或用法的偏误数}}{\text{形符数}} \times 100\% \quad (3)$$

---

① 作文中的错别字、拼音符号等非汉字元素均按照偏误分类中的“形式偏误”进行处理，计算偏误率。

② 汉语助研（Chinese Research Helper）是一款面向语言研究者，特别是中文及中文教学研究者的一款软件，由暨南大学华文学院刘华教授自主研发，详见网址 http://www.languagetech.cn/corpus/tools.aspx。

③ 人名、地名等专有名词与学生的语言背景和自身经历有关，无法有效反映低频词的习得情况，因此这部分词不纳入考察范围。

中国知网　https://www.cnki.net

3.4　研究方法

3.4.1　移动极值图

Van Geert & Van Dijk（2002）开发了移动极值图，最早用于儿童母语研究，Verspoor et al.（2008）将其引入二语研究领域。移动极值图绘制原理是：根据数据特征将测量次数分为若干移动窗口，计算每个窗口的极大值和极小值，记录这两组数据并绘成折线图，观察指标的发展趋势。本研究共完成 10 次作文采集，每 3 次为一个移动窗口，共 8 个，如下：

min(t1...t3)，min(t2...t4)，min(t3...t5)……min(t8...t10).

max(t1...t3)，max(t2...t4)，max(t3...t5)……max(t8...t10).

3.4.2　移动相关系数图

移动相关系数图主要呈现指标相关性的变化过程，绘制方法如下：任意两个指标为一组，将每 3 次测量点作为一个移动窗口，计算相关性，推后一个数据进行相同的运算，共 8 个移动窗口，记录所有相关系数并绘制折线图，考察不同阶段指标相关性的动态特征。

3.4.3　蒙特卡罗模拟

蒙特卡罗模拟，也称随机抽样法，从原始数据中随机、反复抽样，模拟计算数据间的关系，并与原始数据的相关关系进行比较，Verspoor et al.（2011）详细说明了操作步骤。本研究利用蒙特卡罗模拟进行再抽样（5 000 次），重点检验词汇丰富性的变化、指标交互影响及其显著程度。

四、实验结果

词汇丰富性指标方差分析结果显示：15 位被试词汇变化性（F=19.462，p=0.007）、词汇复杂性（F=33.547，p=0.013）、词汇偏误率（F=12.467，p=0.013）均有显著差异。

4.1　词汇丰富性各指标的发展

4.1.1　词汇变化性的发展

图 1 是根据 15 位被试的 Uber index（以下简称 U 值）均值绘制的词汇变化性趋势图。

由图 1 可知，U 值在第 1 ～ 6 次作文中持续增长，第 7 ～ 9 次几乎不变，进入“停滞期”，之后大幅增长，第 10 次出现峰值（U=22.30）。由此可见，词汇变化性并非线性发展，而是曲折上升。本研究利用多项式拟合了 U 值变化趋势，结果显示词汇变化性整体呈上升趋势（R^2=0.8634）①，但过程具有复杂性。

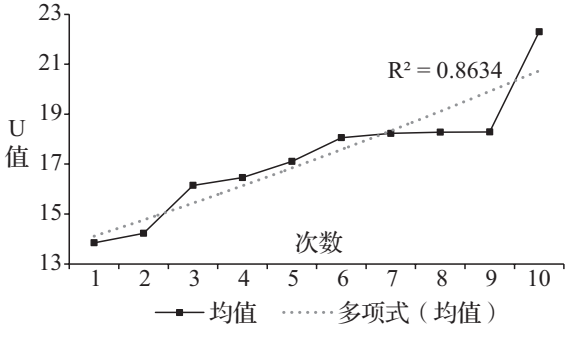


图 1　词汇变化性（U 值）均值趋势图

然而，语言发展存在个体差异，这种差异对二语习得研究的意义更大（文秋芳，2009）。为了进一步考察词汇变化性的个体差异，本研究计算了 15 位被试词汇变化性与作文次数的相关性，选取相关性最高（被试 2：r=0.896，p=0.001）、最低（被试 7：r=0.430，p=0.264）者，通过移动极值图分析个体之间的差异，详见图 2。

① R^2 为拟合趋势线的指标，数值越接近 1，表明拟合程度越高，可靠性越高，越接近实际情况。

中国知网 https://www.cnki.net

由图 2 可知，两位被试词汇变化性的发展轨迹大相径庭。被试 2 的词汇变化性均值起伏较大，在第 1 至第 4 次作文中线性增长，在第 5 至第 10 次作文中“上升”“下降”更替出现。从极值趋势来看，被试 2 的词汇变化性极值差也在不断变化：1 ～ 3 个移动窗口中，极值差较小，4 ～ 5 个窗口中，极值差增大，而 6 ～ 8 个窗口中，极值差开始缩小。相较之下，被试 7 的词汇变化性均值在第 1 至 8 次作文中缓慢增长，在第 9 至 10 次中“骤升”。此外，在第 1 ～ 7 个移动窗口中，被试 7 词汇丰富性极值差变化较小，但在第 8 个窗口中极值差增大。利用蒙特卡罗模拟（5 000 次）对两位被试词汇变化性趋势进行检验，结果显示被试 2 和被试 7 的词汇变化性均无显著差异（p=0.088 ＞ 0.05），说明二者词汇变化性均未进入稳定阶段，发展尚具偶然性。

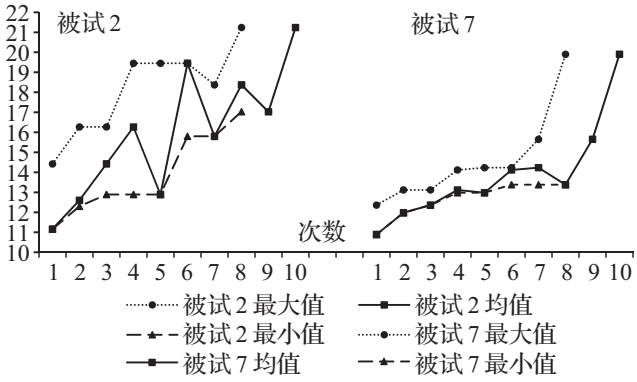


图 2　被试 2 和被试 7 的词汇变化性极值图

4.1.2　词汇复杂性的发展

图 3 是 15 位被试的词汇复杂性均值趋势图。

由图 3 可知，词汇复杂性基本呈上升趋势，在第 9 次作文中出现峰值，为 0.129，在第 10 次作文中出现下滑。另外，在第 5 次作文中，该指标几乎没变。多项式拟合趋势线表明，词汇复杂性呈上升趋势（R^2=0.975），过程具有非线性特征。

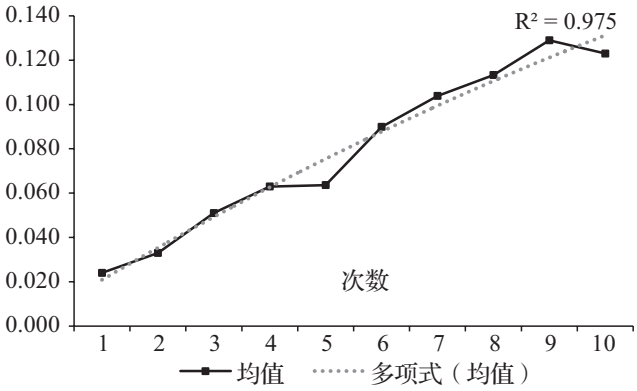


图 3　词汇复杂性均值趋势图

通过计算 15 名被试词汇复杂性与作文次数的相关性，筛选出相关性最高的被试 11（r=0.874，p=0.009）和相关性最低的被试 6（r=0.613，p=0.012）进行差异分析。二者极值图见图 4。

由图 4 可知，被试 11 和被试 6 的词汇复杂性均呈上升趋势。被试 11 的词汇复杂性极值在 1 ～ 4 次作文中逐渐提高，在第 5 次出现滑落，从第 6 次开始持续增长；而其极值差在第 5 ～ 7 个移动窗口中较大，最大值为 0.046，在第 1 ～ 4 和第 8 个移动窗口中极值差较小。相反，被试 6 的词汇复杂性极值呈波动上升趋势，“上升”“下降”不断交替。此外，在第 7 个移动窗口中，该被试词汇复杂性极值差较大（为 0.048），而在第 1 ～ 6 和第 8 个移动窗口中，极值差均较小。蒙特卡罗模拟结果显示：被试 11 词汇复杂性无显著性差异（p=0.069 ＞ 0.05），变化不太稳定；而被试 6 词汇复杂性基本进入稳定期（p=0.042 ＜ 0.05），若延长考察期，这种稳定发展趋势也许会更明显。

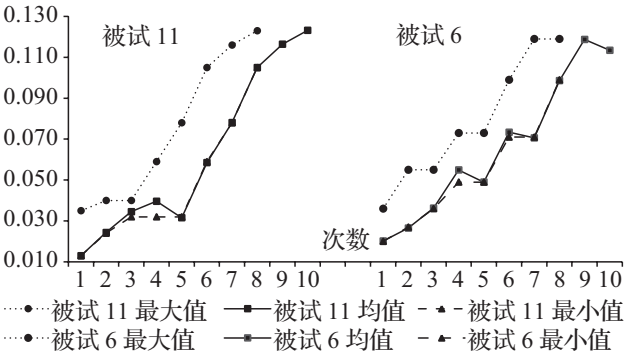


图 4　被试 11 和被试 6 的词汇复杂性极值图

4.1.3　词汇偏误率的发展

图 5 显示，在 1 ～ 5 次作文中，词汇偏误率指标持续下降，第 6 次反增，之后一直降低。多项式拟合结果显示：在考察期内，词汇偏误率呈曲折降低（R^2=0.957）。根据词汇偏误率与作文次数相关性结果选取相

中国知网　https://www.cnki.net

关性最高者被试 14（|r|=0.846，p=0.002）和最低者被试 9（|r|=0.469，p=0.172）完成个体差异分析，二者极值图如下。

由图 6 可知，两位被试词汇偏误率变化过程不尽相同。被试 14 词汇偏误率呈下降趋势，但在第 4 ～ 5 次作文中，降幅较小，基本处于“僵化”阶段；该被试极值差也在变化，在第 3 个移动窗口中，极值差为 0，意味着该被试可能进入词汇“高原期”（Laufer & Nation，1995）。被试 9 词汇偏误率在波动中下降，第 3、7、10 次作文中，偏误率反增，其他时候均有所降低。从极值来看，被试 9 词汇偏误率极大值、极小值差异变化较小。利用蒙特卡罗模拟对二者词汇偏误率发展趋势进行检测，结果显示：两位被试词汇偏误率均有显著变化（被试 14：p=0.040 ＜ 0.05；被试 9：p=0.021 ＜ 0.05），进入稳定期。

另外，本研究将偏误分为形式偏误与用法偏误。从结果看，15 名被试汉语书面语形式偏误率总体在下降，用法偏误率则波动上升；就过程而言，1 ～ 4 次作文中，形式偏误率较高，从第 5 次开始，用法偏误增加，成为主要偏误类型。

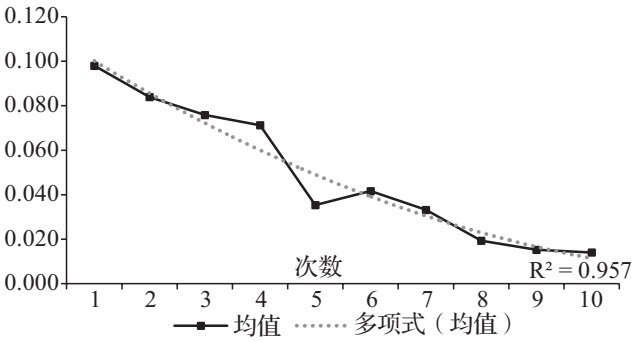


图 5　词汇偏误率均值趋势图

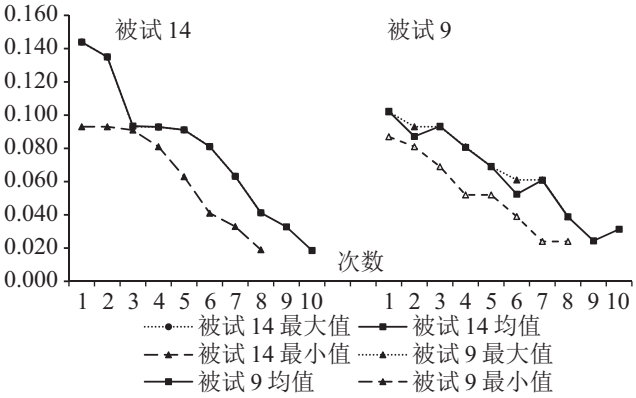


图 6　被试 14 和被试 9 词汇偏误率极值图

综上所述，词汇丰富性各指标并非简单线性发展，而是波动变化，上升、下降交替出现，充满变异，可见“发展伴随变化”，体现了词汇发展的动态性与复杂性特征（Spoelman & Verspoor，2010；Baba & Nitta，2014）。

4.2　词汇丰富性各指标之间的关系

4.2.1　各指标间的相关关系

表 1　词汇丰富性各指标的整体相关性

	词汇变化性	词汇复杂性	词汇偏误率
词汇变化性	——	0.745**	-0.764**
词汇复杂性	——	——	-0.792**
词汇偏误率	——	——	——

**p ＜ 0.01.

Pearson 整体相关性检验结果显示：词汇变化性、词汇复杂性、词汇偏误率之间均存在显著相关。其中，词汇变化性与词汇复杂性呈显著正相关（r=0.745，p=0.003）；词汇变化性与词汇偏误率（r=-0.764，p=0.009）、词汇复杂性与词汇偏误率（r=-0.792，p=0.000）均呈显著负相关。为了进一步考察词汇丰富性指标相关性的动态变化，本研究绘制了移动相关系数图，详见图 7。

由图 7 可知，词汇丰富性任意两个指标的相关关系既非固定不变，也非线性变化，而是高低起伏，不

中国知网 https://www.cnki.net

断波动。具体看，词汇变化性和词汇复杂性的相关性系数（LV-LS）不断波动，既有正相关，也有负相关，最高相关系数 r=0.924，最低系数 r=-0.139；词汇变化性和词汇偏误率的相关性系数（LV-LE）持续波动，最高 r=0.774，最低 r=-0.873；词汇复杂性和词汇偏误率的（LS-LE）相关系数在不同阶段均为负值，最高 r=-0.023，最低 r=-1.000。因此，词汇丰富性内部指标关系并非始终高度相关，而是随着时间推移持续波动。

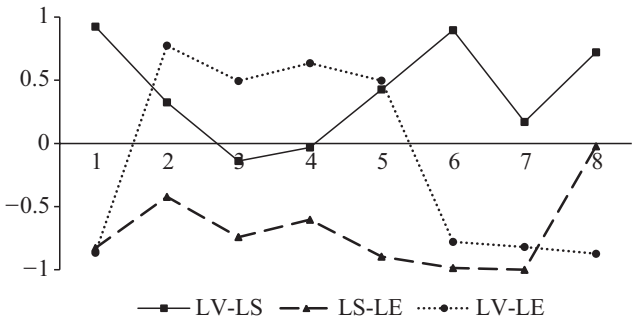


图 7　词汇丰富性指标间移动相关系数图

综上可见，整体相关性结果展示了三项词汇指标的大致相关关系，但无法考察相关性的阶段性变化，而移动相关系数图清晰呈现了任意两个指标相关性的动态变化。整体相关检验与移动相关分析相结合，共同呈现了词汇丰富性各项指标相关性的变化轨迹，一目了然。

4.2.2　各指标间的交互关系

由于词汇丰富性各指标测量值单位不同，数值差别大，故将三组数据进行标准化处理，标准化后的数据表征与原数据保持一致（图 8）。图 8 显示，词汇丰富性指标间的交互关系并非单一竞争或支持，而是不断变化。

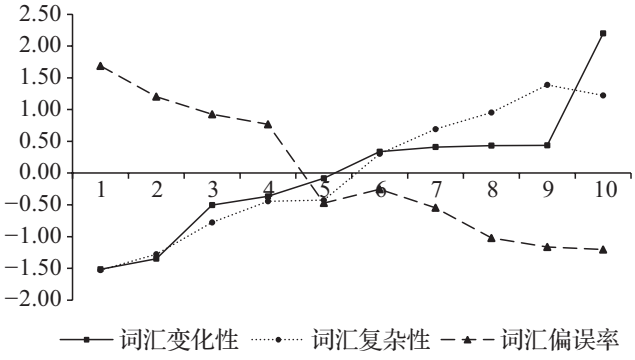


图 8　词汇丰富性各指标标准化后的趋势图

第一，词汇变化性和词汇复杂性之间的“支持”“竞争”关系并存。在第 1 ～ 4 次和第 6 次作文中，两个指标同时上升，相互支持；第 5 次作文中，词汇变化性继续上升，而词汇复杂性几乎静止，第 7 ～ 9 次作文中正好相反，词汇复杂性不断上升，而词汇变化性处于静止状态；第 10 次作文中，词汇丰富性上升，词汇复杂性反而下降，二者表现出“竞争”态势。从总体交互趋势看，在考察期内，词汇变化性和词汇复杂性的关系基本稳定。蒙特卡罗模拟检验结果（p=0.079 ＞ 0.05）支持零假设，两组数据无显著差异，表明词汇变化性和词汇复杂性大致呈支持交互。

第二，词汇变化性和词汇偏误率的交互模式也并非固定不变。第 6 次作文中，两个指标均在增长，波动趋势一致，相互支持；在其他时候，二者基本相悖发展，互相竞争。蒙特卡罗模拟检测结果（p=0.027 ＜ 0.05）推翻零假设，两组数据差异显著，说明词汇变化性和词汇偏误率之间存在竞争关系。

第三，词汇复杂性和词汇偏误率在第 6 和第 10 次作文中变化一致，而在第 1 ～ 5 次和第 6 ～ 9 次作文中此升彼降，竞争关系明显。蒙特卡罗模拟结果为（p=0.031 ＜ 0.05）推翻零假设，两组数据存在显著差异，证明词汇复杂性和词汇偏误率之间呈竞争交互关系。

五、讨论

本研究基于 DST，重点测量了 15 位汉语二语者书面语词汇丰富性的历时变化，结果发现：词汇丰富性呈非线性发展，过程伴随进步、倒退、磨蚀等现象，难以预测，且各项指标存在交互影响，个体存在差异，充分体现了词汇发展的复杂动态性。

中国知网　https://www.cnki.net

5.1　汉语词汇习得特点

从结果看，词汇变化性与词汇复杂性发展轨迹类似，多处共同增长，具有显著正相关（r=0.745，p=0.003），与郑咏滟（2015）、吴继峰（2017）的结论较一致。然而，词汇变化性、词汇复杂性与词汇偏误率发展基本相悖，呈显著负相关。词汇变化性、词汇复杂性提高，词汇偏误率降低，这主要与学习者的汉语水平有关。汉语水平不同，词汇各维度表现不同。一般来说，汉语水平低，词汇变化性、词汇复杂性偏低；反之，词汇变化性、词汇复杂性偏高。因此，词汇变化性、复杂性与词汇偏误率的发展模式存在较大差异，发展并非同步，而且词汇能力会随着二语学习的深入而不断变化发展。由此可见，语言学习是一个生态的、关联的、动态的发展过程（Douglas Fir Group，2016）。

随着学习者汉语水平的提高，低频词数量增加，词汇复杂性显著提高，然而，初级（高频）词比例仍超过 80%。可见，汉语二语者产出性词汇严重不足，原因有三：第一，初级词能够基本满足表达需求，用法简单，学生在交际中不断提取、强化，形成长时记忆；第二，低频词的搭配难度较高，存在“过度使用某些搭配词”的现象（李慧、郑航，2020），尤其是高频词的过度搭配及其泛化使用，令学习者在短时间内难以完全掌握低频词并形成使用习惯；第三，特异性混淆词语的语义、形式等不易辨认（张连跃，2022）。

从发展过程看，在第 7 ～ 9 次作文中，15 位被试词汇 U 值几乎处于“停滞”状态，表明该指标进入“词汇高原期”，动态系统理论将其称为“吸态”（李兰霞，2011）。所谓“吸态”指语言发展暂时停留在某一状态，是语言系统内不同参数相互作用而产生的“动态平衡”（郑咏滟，2011），也是语言系统自组织性、重构性的体现（李兰霞，2011）。本研究第 7 ～ 9 次作文中，词汇 U 值近乎不变、复杂性上升、偏误率下降，这正是词汇丰富性内部指标相互影响、彼此制约产生的结果。在第 10 次作文中，词汇变化性摆脱了“吸态”后迅速上升，进入下一个发展阶段，这充分表明“‘吸态’并非最终状态，而代表‘无限的潜在性’”（Larsen-Freeman，2006），并不存在“石化”的终点（郑咏滟，2025）。

此外，词汇丰富性存在局部退化现象，如在第 10 次作文中，词汇复杂性出现下滑趋势。动态系统理论认为语言学习是非线性的复杂过程，既会正向增长，也会退化磨蚀（De Bot et al.，2013），进步与退步共存，这是语言学习的常态。

5.2　词汇丰富性内部交互特征

语言子系统存在形式不一的交互关系，可形成“关联生长点”：同增、同降，形成支持关系；此消彼长，形成竞争关系（李兰霞，2011）。就本研究而言，词汇内部指标的交互模式不单一、不固定，在不同阶段呈现不同关系，这证明“语言子系统的交互作用随着时间推移而改变”（Chan et al.，2015）。本研究以词汇变化性与词汇复杂性、词汇变化性与词汇偏误率两组为例进行分析。

首先，词汇变化性与词汇复杂性支持交互。在第 1 ～ 9 次作文中，词汇变化性和词汇复杂性两个指标共同增长，发展趋势一致，可将其视为动态系统理论的“关联增长点”，即可以支持对方的生长点（Van Geert，1994）。词汇变化性与复杂性基本共同增长，形符数与类符数也相应成正比关系，呈相互支持关系（$p > 0.05$）。

其次，词汇变化性与词汇偏误率竞争交互。Skehan（1998）提出“竞争假说”，认为学习者无法将有限的精力与认知资源平均分配给多个不同的语言子系统，习得过程必然会出现“此消彼长”的现象。结合本研究结果看，词汇变化性与词汇偏误率在第 1 ～ 5、7 ～ 10 次作文中反向发展，词汇变化性升高，词汇偏误率降低，出现竞争态势（$p < 0.05$）。

第三，词汇指标之间的关系不断转化。观察词汇丰富性指标发展趋势（图 8）也可发现，词汇变化性与

中国知网 https://www.cnki.net

词汇复杂性在第 10 次作文中局部呈竞争关系，词汇变化性与词汇偏误率在第 6 次作文中出现相互支持的现象。由此可见，词汇丰富性内部指标间的关系并非一成不变，而是不断转变。同时也表明，在不同学习阶段，词汇变化性、复杂性对认知资源的需求存在差异（Johnson et al.，2012）。

六、结论与启示

本研究运用动态系统理论及其研究方法，从词汇的变化性、复杂性、偏误率三个维度探讨了汉语二语者书面语词汇丰富性的动态变化，结果显示：（1）词汇丰富性各指标并非直线发展，而是跳跃式、曲折性变化，过程中存在倒退、磨蚀等现象。其中，词汇变化性、复杂性波动上升，词汇偏误率曲折下降。（2）词汇丰富性内部指标存在交互关系，词汇变化性、复杂性大体呈支持交互，词汇偏误率与词汇变化性、复杂性基本表现为竞争交互。（3）学习者词汇丰富性指标的个体发展路径与整体趋势存在差异。可见，汉语词汇习得“发展伴随变化”，体现了词汇系统的复杂性与动态性。基于以上结果，本研究提出以下三点启示。

第一，扩大汉语二语者的产出性词汇量。本研究显示，汉语作文中低频词数量虽增加，但词汇复杂性仍较低。因此，汉语教师须采取高效的教学策略，设置针对性练习，积极扩大学生的产出性词汇量，鼓励学习者多使用中、高级低频词；同时，加强易混淆词的辨别，注重语用差异，提高低频词的使用频率。

第二，重视学习者个体词汇能力的发展。本研究揭示了汉语词汇习得中个体能力与群体发展的差异，而典型个体对二语研究意义重大。鉴于此，教师在培养学习者群体词汇能力的同时，也应多关注个体词汇能力的提升，包括发展路径、认知表现、变异特征等。

第三，构建汉语词汇丰富性测量体系。词汇丰富性是衡量产出性语言质量的关键指标。因此，研究者应加速构建符合汉语特征的词汇测量模型，包括测量维度、具体公式等，不断完善词汇丰富性测量体系。

参考文献

鲍贵 . 二语学习者作文词汇丰富性发展多纬度研究 [J]. 外语电化教学，2008（5）：38-44.

董记华，郑咏滟 . 动态系统理论视角下的学习者书面语多维度分析 [J]. 山东外语教学，2023（4）：45-59.

黄立，钱旭菁 . 第二语言汉语学习者的生成性词汇知识考察——基于看图作文的定量研究 [J]. 汉语学习，2003（1）：56-61.

李春琳 . 汉语二语学习者产出型词汇水平和写作质量相关关系分析 [J]. 华文教学与研究，2017（3）：54-61.

李慧，郑航 . 不同水平汉语学习者动宾搭配能力发展规律研究 [J]. 国际汉语教学研究，2020（4）：68-76.

李兰霞 . 动态系统理论与第二语言发展 [J]. 外语教学与研究，2011（3）：409-421.

刘东虹 . 词汇量在英语写作中的作用 [J]. 现代外语，2003（2）：180-187.

莫丹 . 华裔与非华裔汉语学习者产出性词汇知识差异及其对写作质量的影响 [J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2015（5）：33-41.

司璇，赖倩倩 . 动态系统理论视角下任务复杂度对二语书面语产出的影响研究 [J]. 哈尔滨学院学报，2024（1）：108-112.

王海华，李贝贝，许琳 . 中国英语学习者书面语水平发展个案动态研究 [J]. 外语教学与研究，2015（1）：67-80.

文秋芳 . 二语习得跟踪研究的三个基本问题：分类、设计与可比性 [J]. 中国外语，2009（2）：54-60.

吴继峰 . 英语母语者汉语写作中的词汇丰富性发展研究 [J]. 世界汉语教学，2016（1）：129-142.

吴继峰 . 英语母语者汉语书面语动态发展个案研究 [J]. 现代外语，2017（2）：254-264.

中国知网　https://www.cnki.net

张连跃 . 英语背景 CSL 学习者特异性混淆词语特征探析 [J]. 国际汉语教学研究，2022（4）：49-58.

郑咏滟 . 动态系统理论在二语习得研究中的应用——以二语词汇发展研究为例 [J]. 现代外语，2011（3）：303-309.

郑咏滟 . 动态系统理论框架下的二语词汇深度发展研究 [J]. 中国外语教育，2014（3）：62-73.

郑咏滟 . 基于动态系统理论的自由产出词汇历时发展研究 [J]. 外语教学与研究，2015（2）：276-288.

郑咏滟 . 高水平学习者语言复杂度的多维发展研究 [J]. 外语教学与研究，2018（2）：218-229.

郑咏滟 . 复杂动态系统理论视角下的二语研究前沿 [J]. 现代外语，2025（2）：198-210.

郑咏滟，冯予力 . 学习者句法与词汇复杂性发展的动态研究 [J]. 现代外语，2017（1）：57-68.

中华人民共和国教育部/国家语言文字工作委员会.汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分[S].北京：北京语言大学出版社，2010。

周琳 . 汉语二语学习者词汇语义系统动态发展研究 [J]. 世界汉语教学，2020（1）：98-114.

BABA K, NITTA R. Phase transitions in development of writing fluency from a complex dynamic systems perspective[J]. *Language Learning*, 2014(64.1): 1-35.

CHAN H P, VERSPOOR M, VAHTRICK L. Dynamic development in speaking versus writing in identical twins[J]. *Language Learning*, 2015(65.2): 298-325.

DE BOT K, LOWIE W, VERSPOOR M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition[J]. *Bilingualism: Languag*e and *cognition*, 2007(10.1): 7-21.

DE BOT K, LOWIE W, THORNE S L, et al. Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development[G]. In: MAYO M P G et al. *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013: 199-220.

DOUGLAS FIR GROUP. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world[J]. *The Modern Language Journal*, 2016(100.S1): 19-47.

ENGBER C A. The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions[J]. *Journal of Second language writing*, 1995(4.2): 139-155.

HARLEY B, KING M L. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1989(11.4): 415-439.

JARVIS S. Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity[J]. *Language Testing*, 2002(19.1): 57-84.

JOHNSON M D, MERCADO L, ACEVEDO A. The effect of planning sub-processes on L2 writing fluency, grammatical complexity, and lexical complexity[J]. *Journal of Second Language Writing*, 2012(21.3): 264-282.

LARSEN-FREEMAN D. Chaos/Complexity science and second language acquisition[J]. *Applied Linguistics*, 1997(18.2): 141-165.

LARSEN-FREEMAN D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English[J]. *Applied Linguistics*, 2006(27.4): 590-619.

LAUFER B, NATION P. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production[J]. *Applied Linguistics*, 1995(16.3): 307-322.

MCCLURE E. A comparison of lexical strategies in L1 and L2 written English narratives[J]. *Pragmatics and Language Learning*, 1991(2): 141-154.

NATION I S P, WEBB S A. *Researching and analyzing vocabulary*[M]. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2011.

中国知网 https://www.cnki.net

READ J. *Assessing Vocabulary*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SKEHAN P. *A cognitive approach to language learning*[M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SPOELMAN M, VERSPOOR M. Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish[J]. *Applied Linguistics*, 2010(31.4): 532-553.

VAN GEERT P. *Dynamic Systems of Development: Change between Complexity and Chaos*[M]. New York: Harvester Wheatsheaf, 1994.

VAN GEERT P, VAN DIJK M. Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data[J]. *Infant Behavior and Development*, 2002(25.4): 340-374.

VERMEER A. Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data[J]. *Language Testing*, 2000(17.1): 65-83.

VERSPOOR M, LOWIE W, VAN DIJK M. Variability in Second Language development from a dynamic systems perspective[J]. *The Modern Language Journal*, 2008(92.2): 214-231.

VERSPOOR M H, DE BOT K, LOWIE W. *A dynamic approach to second language development*: *Methods and Techniques*[M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

A Study on Lexical Richness of CSL Writing from the Perspective of Dynamic Systems Theory

ZHANG Huan

School of Journalism and Communication, South China University of Technology

Abstract

Based on Dynamic Systems Theory (DST), focusing on the lexical system, this study employs methods such as moving max-min graphs, Monte Carlo simulation, and moving correlation coefficient graphs to investigates the longitudinal changes in lexical richness and dynamic interactions among the lexical indicators in the written production of 15 CSL learners over one academic year. The results are as following. (1) The development of lexical richness follows a non-linear trajectory, characterized by dynamic and complex fluctuations. (2) There are potential interactions among internal indicators of lexical richness. The lexical variation and sophistication demonstrate a supportive relationship, while lexical error rate has competitive interactions with lexical variation and sophistication. (3)There are individual differences in the development of lexical richness, which deserve close attention. Therefore, the development of lexical richness of CSL writing is a highly dynamic, complex, and ever-evolving process.

Keywords

Dynamic Systems Theory; lexical richness; lexical variation; lexical sophistication; lexical error rate

作者简介

张欢，华南理工大学新闻与传播学院助理研究员。主要研究方向为国际中文教育、语言传播。

中国知网　https://www.cnki.net

基于案例教学法的海外本土中文教师培训模式探究

——以越南中文教师培训实验为例 *

于天昱　马　蕾　北京语言大学教师教育学院

摘　要　本研究针对海外本土中文教师专业发展需求，基于案例教学法，构建了“案例筛选—拆解迁移—协作优化—数据赋能”四位一体培训模式。本研究以越南三类代表性教育机构的教师为实验对象，选取获奖的国际中文教学视频为案例素材，通过线上智慧平台实施混合式培训实验，结果显示，参训教师的教学设计能力、教学实践能力、文化转译能力、教育技术应用能力等均得到提升，参训教师认为培训环境的体验感好。本研究表明，四位一体培训模式在优选案例基础上，将智慧教育技术融入案例教学的全过程，通过对案例“解析—移植—重构—反思”的过程，开辟了本土中文教师教学能力的提升路径，形成了内外“双循环”的赋能机制，取得了较好的培训效果。

关键词　案例教学法　海外本土中文教师　培训模式　教学能力

DOI：10.3969/j.issn.2095-798X.2025.02.009

一、引言

在全球化背景下，国际中文教育快速发展，海外本土中文教师作为教学实施者的角色日益凸显，要想扮演好这一角色，教师需要具备较为专业的教学能力。目前，海外本土中文教师数量持续增长，但教学能力差异较大，师资培训是提升教学能力的必要手段。2023 年，我国有 17 所学校开展本土中文教师来华培训，开设了 27 个研修班，培训达 1 080 余人次[①]。其间，国内相关高校有一大批国际中文教学专家以培训师的身份参与到这项工作中，很多专家都不同程度、不同形式地在培训中使用了案例教学法。

* 本文为北京语言大学 2022 年国际中文教育教改重点项目（中央高校基本科研业务费专项资金）“混合式教学模式下话题任务导向的高级汉语金课构建”（GJGZ202211）、教育部中外语言交流合作中心 2022 年度国际中文教学实践创新项目“智慧教育背景下基于东南亚本土教师需求的海外本土教师培训模式构建”（YHJXCX22-014）的阶段性成果。

① 详见中外语言交流合作中心内部资料《中外语言交流合作年报 2023》第 35 页。

中国知网 https://www.cnki.net

已有研究表明，案例教学法是教师培训中经常使用的一种有效方式，能够提升教师的教学能力，促进教师专业发展，提高教师解决问题的能力。（郑金洲，2002；陈向明，2003）案例教学法在不同教育领域的教师培训中多有应用，成效显著。（刘锡娥，2009；刘建新、卢厚清，2011）在海外本土中文教师培训中，案例教学法同样适用（周红，2017），然而，相关的应用性研究还不够充分，鲜有研究探讨基于案例教学法的本土中文教师培训模式以及如何结合线上智慧教学平台对其赋能。笔者长期从事海外本土中文教师培训工作，也一直在探索如何将案例教学法进行优化，以更好地服务于海外本土教师培训。在调研过程中笔者发现，现有培训过程中存在某种程度的“双重脱节”现象：知识传授与教学实践存在一定程度的脱节，这意味着由知识到技能的培训成果转化率还有待提升；教学案例与本土教学场景存在一定程度的脱节，这意味着培训案例在适配性和转化路径方面还需要细化。

鉴于此，本研究聚焦案例教学法在海外本土中文教师培训中的创新应用，从培训师的视角探讨本土中文教师的培训模式。

二、基于案例教学法的培训模式的理论基础与实践价值

基于案例教学法的海外本土中文教师培训模式的理论基础主要有三个方面：情境学习理论、教师实践性知识理论、社会文化理论。这些理论不仅为培训模式的构建提供了依据，也解释了其破解“双重脱节”困境的内在机制。

2.1　情境学习理论与实践共同体构建

情境学习理论（Lave & Wenger, 1991）强调知识是在特定情境中通过社会互动建构的。通过对优选出的教学案例的深度解剖，还原授课教师处理教学典型情境的决策过程（如案例中语法点“了”教学的情境串联策略[①]），使参训教师在“拟真”场景中观察教学实践逻辑。同时，线上教学平台构建的虚拟学习社区形成“实践共同体”，教师通过改编案例以及讨论、试讲、互评等协作活动，逐步从“边缘参与者”发展为“核心贡献者”，实现教学能力的渐进式发展。

2.2　教师实践性知识显性化机制

陈向明（2003）提出的实践性知识理论指出，教师专业能力包含大量难以言传的隐性知识。海外本土教师虽积累了很多个体化教学策略，但这些策略多停留在直觉层面。案例教学法通过双重显性化路径使其清晰地显现出来：一方面，专家知识显性化，培训专家对案例进行精细化标注和解析[②]；另一方面，个体经验显性化，参训教师参与案例的反思过程，通过“情境描述（发生了什么）—决策分析（为何这样做）—效果评估（结果如何）—参照改进（我如何做）”的过程，参训教师跟专家一起讨论，将碎片化的经验转化为可优化的教学策略。一位越南教师谈道：“原先我直接告诉学生他说错了，现在我知道了隐性纠错法，我学会了用‘我们通常说……’来纠错。”这是因为专家在标注点讲授了纠错策略及原因，参训教师在反思自己教学经历的过程中发现了不足并改正，这种双向显性化过程，有效弥合了理论传授与实践应用的脱节。

① 案例中的教学重点是语法点“了”，教师使用情境串联策略将语法点讲练过程融入一连串有关联性的真实情境中，形成了一个故事链。

② 如：用醒目的颜色标记出某处“教学语言精练”，并解释何为“精练”，在字数、用词、结构、功用上有哪些特点。

中国知网　https://www.cnki.net

2.3　社会文化理论下的“双循环”赋能

Vygotsky（1978）的社会文化理论强调社会互动与工具中介对认知发展的促进作用。本研究将智慧教育技术融入案例教学全过程，构建“双循环”赋能机制。

内循环聚焦个体认知发展，形成基于案例“解析—移植—重构—反思”的能力提升路径。外循环聚焦虚拟学习社区，通过在线智慧教学平台设置模块化课程，依托学习分析技术，建立“诊断—评估”的赋能体系。这种技术增强型的培训模式，可以突破传统案例教学的空间限制，通过数据驱动的过程性评价，一定程度上实现教师能力发展的可视化追踪。

上述理论体系的有机融合，使培训模式能够突破传统案例教学法范式，不仅为破解海外本土中文教师培训的“双重脱节”困境提供理论支撑，也为后续区域性本土中文教师学习共同体建设奠定学理基础。

三、基于案例教学法的四位一体培训模式构建与实验

3.1　四位一体培训模式

基于上述理论，本研究聚焦海外本土中文教师教学能力发展，构建了基于案例教学法的“案例筛选—拆解迁移—协作优化—数据赋能”四位一体的培训模式，见图1。为验证该模式的有效性，我们以越南本土中文教师为实验对象，依托线上智慧教学平台[①]进行了为期两周的混合式培训实验。

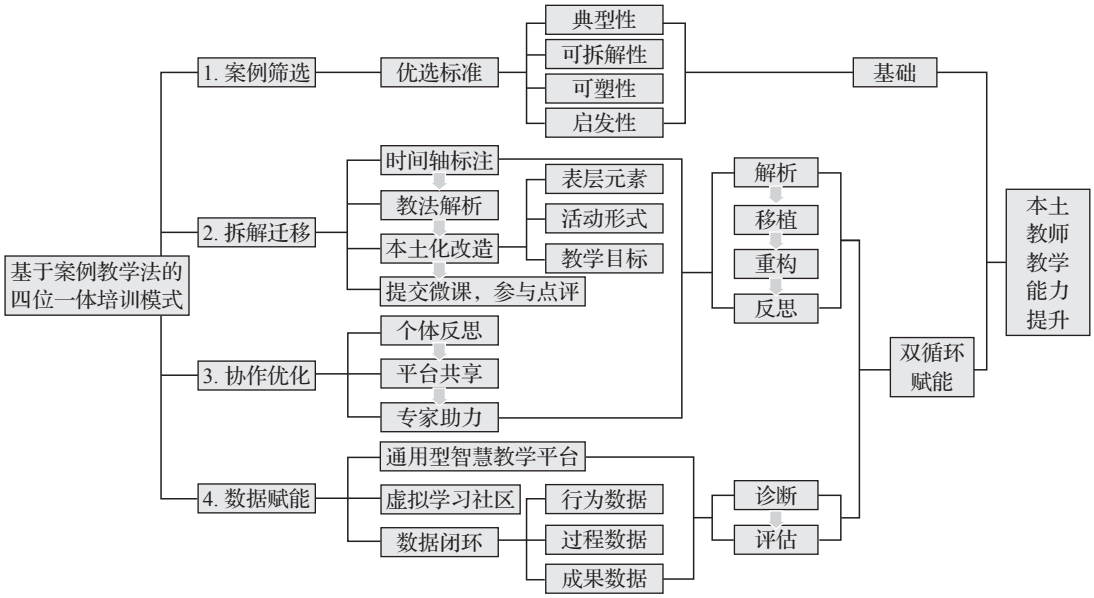


图1　四位一体培训模式

3.2　四位一体培训模式实验

3.2.1　实验对象

本研究以来自越南三类代表性教育机构的10位本土中文教师为实验对象。2021年7月1日，越南教育与

① 本次实验使用的是北京世纪超星信息技术发展有限责任公司开发的“学习通”平台，下载网址为https://apps.chaoxing.com。培训中使用的皆为该平台的基本功能，国内大学目前在用的其他教学平台也都具备这些功能。

中国知网 https://www.cnki.net

培训部颁发了 19/2021/ TT-BGDDT 号通告，中文作为第一外语（必修课）被正式纳入越南国民教育体系，并制定了《中国语基础教学大纲》，要求从小学三年级到高中十二年级开设中文课[①]。根据对本土中文教师的访谈，越南本土中文教师的来源除中文系毕业生以外，还有汉语水平考试（HSK）的合格者和华文社区学校的教师等。有研究显示，越南中文教师目前急需解决教学质量方面的问题（邱月清，2019）。根据金鑫等（2023）的调查，东南亚国家参与线上华文师资培训的教师以年龄在 40 岁以下的青年教师为主体。此次接受培训的越南本土中文教师均为 30 岁以下的年轻教师，这也是越南中文教师主体的代表，基本情况详见表 1。

表 1　参与培训的越南本土中文教师的基本情况

从教机构	人数（人）	学历	平均教龄（年）
大学	4	本科、硕士	3.2
培训机构	4	本科	2.8
中文辅导工作室	2	本科、自学	1.5

3.2.2　课程设置

培训除了线上同步课程，还在线上教学平台上设置了虚拟课程“初级汉语教学经典案例分析”，包含 4 个异步课程模块。详见表 2。

表 2　线上教学平台课程模块详情

模块	内容要点	功能定位	要求
①课前准备	案例视频、案例介绍	熟悉案例、激发兴趣	课前观看
②案例分析	教学视频分段解析	案例解构、解析	配合同步课程，根据需求选择性观看
③微课	参训教师试讲视频	成果展示、迁移反思	按要求完成互评
④精彩微课	优选试讲视频展示、讲评	成果展示、协作优化	配合同步课程，课后观看

3.2.3　案例情况

根据前期需求调查，越南本土中文教师对教学方法与实操技巧、文化体验、课堂管理的培训内容需求最强烈。本次实验侧重中文教学方法与实操技巧，选取了 2020 年“北京语言大学第九届青年教师教学基本功比赛”（简称“青教赛”）一等奖获得者蔡建永老师的现场课堂教学视频作为培训的主要素材，辅以授课教师访谈，形成完整案例。

教学视频中展示的是语言点“表示完成的‘了’”。在设计上，课程以“小乡村大变化”为主题，讲述了一个故事：老师周末去参观小福村，发现了这个村庄的可喜变化，了解到村民们为了建设美丽村庄做了一系列事情。故事展开的过程也是教学过程，分别融入以下教学环节：复习生词及语言点“表示变化的‘了’”，通过个人经历引入新语言点“表示完成的‘了’”，结合学生及老师的真实经历操练语言点“了”，以“做小福村宣传大使”为主题进行课堂活动，以“介绍一个中国最美乡村”为主题布置课后作业。整个案例呈现了一堂“语法—故事”双线并进、完美融合的高质量初级汉语课。

该案例全面展示了教师扎实的教学基本功和优秀的专业素养。教师台风稳健，思路清晰，教学环节环环相扣，教学内容构思巧妙、凝练。同时，该案例还体现出融合多模态素材进行中文教学的特色。

① 参见越南政府网文件，网址为 https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=203762。

中国知网　https://www.cnki.net

3.3　四位一体培训模式实践

3.3.1　案例筛选

案例筛选是构建有效培训模式的基础，直接影响教学能力提升与培训成果转化。案例的筛选标准如下：

第一，典型性。案例反映日常教学场景中的共性问题。此次选择的案例，展示的是初级语法教学中的主要重点和难点——表示完成的“了”的教学。该案例清晰地展示了语言点的教学逻辑和教学过程，包括清晰的双教学主线（语法点教学主线和故事内容主线）和完整的教学流程（复习导入—精讲语法—情境操练—情境表达—任务活动—评价总结—布置作业）。该案例使用了经典的课堂组织管理策略，涉及时间分配、教学语言组织、突发状况处理等，还包含大量具有示范性的教学方法，如隐性纠错、多模态资源整合、分层提问设计等。

第二，可拆解性。案例内在逻辑清晰，能够通过“切片分析”进行结构化标注，提取出可迁移的教学策略和方法。实验所选取的案例在时间轴上被切分为六个部分，每部分都能提取出多种教学方法和技巧。例如，该案例在引出、呈现和操练语法时多次使用“视频对比法”和“图片对比法”。

第三，可塑性。案例能为迁移改造提供开放空间。首先，场景可塑性，指案例中的场景元素具有替换的可行性，情境、物品、活动等易于本土化改造。其次，文化可塑性，指案例留有文化调适空间。案例体现的价值观具有兼容性，案例的叙事逻辑能够被本土教师理解，比较容易迁移到本土文化中。此案例的集体主义叙事与东南亚社会比较适配，融合了教师个人经历和中国乡村振兴的内容，可以迁移到越南本土教师的个人经历和越南当下的社会发展情况上。参训教师提出，个人经历方面可以直接替换[①]，越南近些年发展比较快，乡村振兴的内容也可以转化为越南咖啡产业升级的相关内容。最后，技术可塑性指案例为技术使用和创新提供空间。案例结合音频、小动画、短视频等方式呈现教学内容和操练设计，操作方法简便易行。如，教师周末出行的照片在语言点展示、单句操练、语段表达等环节通过不同编辑方式复现，参训教师模仿这一做法，制作了有关自己经历的图片和短视频素材。

第四，启发性。案例中包含一些值得讨论的教学问题。如，“表示完成的‘了’”和“表示变化的‘了’”这两个语法点是否有固定的教学顺序？学生听不懂的中文教学语言可以翻译吗？教师如何处理教学过程中突发的小状况？如何将参赛课程对接到实际教学中？这些问题可以让参训教师参与课堂讨论并积极反思。

3.3.2　拆解迁移

通过对案例的系统性拆解与迁移，用专家经验激活个人经验，将其转化为可操作的实践策略。本实验采用四步拆解法，构建从案例解析到本土教师实践落地的完整路径。

第一步，时间轴标注。将 20 分钟的教学视频按教学逻辑拆分，并标注上具体的教学事件——6 个关键教学环节、若干具体的教学步骤和行为。例如：在 00:01:07 处，标注上用“教师身材变化的图片复习表示变化的‘了’”；在 00:01:35 处，标注上“用一段记录一对年轻人由相爱到变老过程的视频进行该语法点的成段表达练习”。此外，各教学环节通过思维导图的方式加以逻辑性总结，此处以综合性课堂活动的教学环节为例展示思维导图，见图 2。

第二步，教法解析。专家对每个环节中教师的精彩教法进行解析。解析从三个维度进行：一是教学行为解析，如讲述学生周末经历，能够激活学生的先验知识；二是教法依据说明，如选择个人经历而非教材例句，旨在增强情境的真实性；三是文化敏感点提示，如提示乡村振兴的故事让你联想到越南的哪些发展变化。

① 如：实验案例中提到的“老师以前有点儿胖，现在瘦了”。

中国知网 https://www.cnki.net

第三步，本土化改造。专家引导参训教师对案例进行本土化改造，这种改造一般分为三个层级。第一个层级是替换表层元素。如该案例中出现“周末我去长城了”，教师根据越南的实际情况，在保留原语法结构的基础上，替换成“周末我和朋友去咖啡馆了”。第二个层级是调整活动形式。如该案例中的综合性活动——小组汇报表演，需要一个人扮演小村庄的形象大使来介绍村庄的变化，另一个人作为游客提出各种问题，教师根据学生的语言水平，将活动难度降低，改为用编好的脚本框架让学生填充部分关键内容，进行模仿表演。活动形式根据教学实际情况由自由汇报变成了模仿式角色扮演。第三个层级是重构教学目标。教师参考案例的教学目标设置，重新确定教学目标，尤其是课程的文化目标。案例中设计了老师周末去小福村参观的故事，暗含了了解中国新农村变化的文化目标。有一组参训教师模仿案例，设计了老师带朋友去咖啡园参观的故事，暗含了了解越南咖啡文化的教学目标。

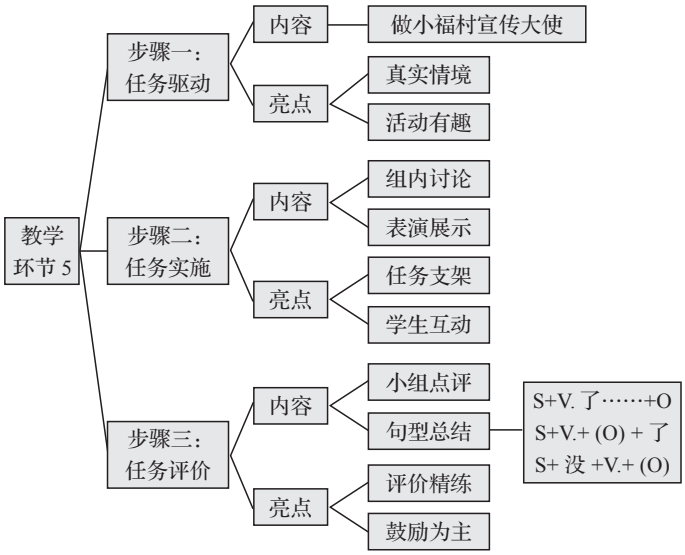


图 2　综合性课堂活动环节的思维导图

第四步，提交微课，参与点评。此次培训实验要求参训教师基于案例教学法的深度解析与本土化改造后的教学设计，录制 15 分钟以内的微课，并上传至教学平台。所有参训教师要对自己的微课和至少一位其他教师的微课进行点评。点评采用“3+1”方式，即提出 3 个优点和 1 条改进建议，尤其要关注教学设计的创新性、具体教法的适用性、文化适配度等。

3.3.3　协作优化

案例教学法的效能通过“个体反思—社区共享—专家助力”三级协作机制得以强化。

（1）个体反思。要求参训教师同步观看案例视频和自己的微课，分析自己的微课，挖掘自己的优点和不足，形成反思并发布在评论区。如一位参训教师发现自己在教师语言的使用上有问题，表达时间略长，使用了很多母语，通过对比触发针对性的改进。

（2）社区共享。每位参训教师都将自己的微课发布到教学平台上，所有参训教师互相观看，经验共享。通过这种方式也积累了更多的本土教学微课案例。

（3）专家助力。专家全程陪伴，给参训教师出谋划策，辅助教师完成自己的教学设计，回答教师提出的问题。专家还将精彩微课加以整理，进行针对性反馈，与教师共享教学成果。

3.3.4　数据赋能

培训使用通用型智慧教学平台，构建了虚拟学习社区，通过课程模块建设完成数据采集、分析，方便专家进行诊断、评估，为教师能力发展提供较为精准的支持。

教学平台主要能够获取三种类型的数据，即行为数据、过程数据和成果数据。

在行为数据中，培训专家能够看到案例视频的播放热度、视频节点跳转频次等。如数据显示有位参训教师反复观看语法点的展示环节，对照这位教师提供的微课视频，我们发现这位教师在语法点展示环节做得比较自然、充分。专家在评语中也给予了针对性的好评。

在过程数据中，参训教师的微课中各个教学环节的时间分布、指令语的密度和句式选择都为分析教学效

中国知网　https://www.cnki.net

果、优化课程节奏提供依据。比如，数据显示，有位教师在教学导入环节时间略长，指令语相对复杂，导致后面的操练时间被部分占用，专家据此提出了相应调整建议。

在成果数据中，不同微课教案的创新指数、文化适配度评价不同。点赞多、评分高的微课会被推荐给所有教师观摩学习。此次培训中，参观咖啡园的微课被评为优秀案例，并作为优质资源推荐给了所有参训教师。

四、四位一体培训模式实施效果反馈

培训实验结束后，我们向参训教师发放了调查问卷，对本次培训实验的相关内容进行满意度调查。问卷内容涉及课程设置、专家培训过程、教学质量等总体满意度调查，以及对智慧平台使用感受的调查。满意度调查打分范围为 1 ～ 10 分，参训教师的打分都在 9 分以上。之后，我们又对参训教师进行了访谈，获取了他们对培训效果的具体反馈。我们结合问卷和访谈结果，聚焦参训教师教学能力提升与培训环境体验两个方面，总结如下。

4.1　教学能力提升

4.1.1　教学设计能力

参训教师对教学设计的系统性有了更加清晰的认识和理解，教学设计能力有所提升。参训教师在案例拆解与重构过程中，对教学逻辑的认识更加清楚，从刚开始的赞叹，感觉这种教学设计“很厉害，很新颖”，到逐渐理解思维导图，再到尝试着去模仿，最终设计出了自己的双教学主线。参训教师反馈，“这节课的设计让我意识到语法教学也可以跟讲故事结合起来，而不是仅仅讲解规则、练习造句”，“案例分析就像医生做手术，把优秀课堂拆开，让我们看到了背后的思路”。此外，参训教师对教学目标的重要性有了更清晰的认识。培训中，教师们不断被提醒回看教学目标，判断教学步骤和行为是否在围绕目标推进。在设计自己的微课时，他们也用同样的方法来检测教学效果。参观咖啡园的微课，能够围绕语言点来设计操练内容，并较好地将越南咖啡园的情况融入其中，使学生产出了符合情境的目标句和语段，该教学设计受到大家的一致认可。

4.1.2　教学实践能力

通过对教学过程进行拆分、标注和解析，提炼出案例中的高效做法和技巧。专家指导参训教师明确何时使用、为何使用以及如何使用这些方法。教师在迁移后，将其应用到自己的微课中。例如，改造案例时，专家带领参训教师挖掘三个层级的改造策略，激发教师自己的认知跃迁和技能提升。他们尝试将表层符号进行替换，将“小福村”改为“咖啡园”；对意义表达进行调适，将老师“参观了小福村”的个人故事改编为“跟朋友参观了咖啡园”；将“了解中国新农村变化”替换为“了解越南咖啡文化”。参训教师反馈：“通过这样的练习，我也想尝试改造现在所使用教材中的例子。我知道了至少有四种方法可以用在教学环节的过渡中，而不用动不动就使用母语来解释。”

4.1.3　技术应用能力

鼓励教师进行低门槛的创新技术应用。培训时通过展示案例中一些常见教育技术手段的应用，引导参训教师打消对技术使用的畏难情绪。例如，教师使用 PPT 的基础功能开发动态语法图示展示“了”在句中的位置，并通过 PPT 路径设置工具制作简单动画展示情境变化，方便学生看图说话。一位老师分享道：“我学会了用简单的 PPT 动画展示语法结构，不用我过多解释，学生就能理解，教学效率明显提高了。”

中国知网 https://www.cnki.net

4.2　培训环境体验

此次培训，参训教师表示体验良好，其中有两个方面反馈比较突出。

4.2.1　以互动为主的培训生态环境

培训专家与参训教师之间的互动贯穿整个培训过程，课程设计重视互动（有专门的互动讨论区、微课展示与分享），讲座过程重视互动（及时回复参训教师的问题，使用参训教师自创案例进行分析）。与传统讲座式培训相比，讨论区专家回复率高、响应时间短。一位参训教师在访谈中说道："以往的培训以听课为主，这次能随时提问并获得针对性解答，感觉真正被'看见'了。"

4.2.2　方便、高效的线上智慧教学平台

培训选择通用型的智慧教学平台，不给参训教师增加技术负担，也便于不同技术环境地区的教师顺利参加培训。虚拟学习社区方便案例积累和经验共享，这些案例和经验未来可以作为共享资源持续使用。一位教师说："看到自己改编的案例被点赞，被其他老师分析、评价，还获得了'优秀学员'证书，我感到特别开心。"

五、总结与展望

本研究从培训专家授课的角度，构建了基于案例教学法的海外本土中文教师培训模式。该模式由案例筛选、拆解迁移、协作优化、数据赋能四大模块组成，四位一体。优质案例筛选是使用案例分析法进行培训的基础，相当于在教学过程中要有一本好教材。优质案例需要符合典型性、可拆解性、可塑性、启发性四项筛选标准。"拆解迁移"和"协作优化"是过程，包含"解析—移植—重构—反思"的机制。"数据赋能"是保证，助力形成"双循环"赋能机制。四个模块共同作用，破解本土教师培训中的"双重脱节"难题。

本研究专门针对越南本土教师设计了培训实验，旨在获取真实且充分的反馈。在培训模式形成过程中，我们不断总结、改进，曾先后在越南、泰国、韩国等国家的教师培训中根据各国不同情况进行了课程设计和实施，这些培训也都取得了较好的效果。

在面对不同国家本土教师群体、不同培训环境时，我们希望进一步探索培训效果的长效保持机制，使这套模式能够有更好的可推广性。未来努力的方向主要有：培训过程中任务设计的梯度化[①]；教学平台功能优化，尝试使用更多简便、成熟的技术分析手段；优化案例资源，对更多的精品教学案例进行分析，同时，根据文化适配性补充不同类型的案例。

参考文献

陈向明 . 实践性知识 : 教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论，2003（1）：104-112.

金鑫，唐贤清 , 程书秋 . 东南亚国家线上华文师资培训与教学调查研究 [J]. 继续教育研究，2023（3）：131-136.

刘建新，卢厚清 . 案例教学法的起源、特点与应用研究 [J]. 南京工程学院学报（社会科学版），2011（11）：60-64.

刘锡娥 . 教师培训中案例教学与中小学教师的能力发展研究 [J]. 继续教育研究，2009（3）：55-56.

邱月清 . 越南本土汉语教师培养现状 [J]. 汉语国际传播研究，2019（1）：66-74.

吴应辉 . 国际中文教育教学资源发展报告（2022）[M]. 北京 : 北京语言大学出版社，2022.

郑金洲 . 案例教学：教师专业发展的新途径 [J]. 教育理论与实践，2002（7）：36-41.

① 由于教师的基础有差异（访谈中有教师反映"作业压力比较大"），培训课程需要进一步细化，分层设计培训任务。

中国知网　https://www.cnki.net

周红 . 基于案例教学法的国际商务汉语师资培训模式探究 [J]. 国际汉语教育（中英文），2017（2）：76-88.

LAVE J, WENGER E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VYGOTSKY L S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Exploration of an Overseas Local Chinese Language Teacher Training Model Based on Case-Based Teaching Method: A Case Study of Teacher Training Experiment in Vietnam

YU Tianyu, MA Lei

Teachers College of Beijing Language and Culture University

Abstract

This study addresses the professional development needs of overseas local Chinese language teachers by constructing a four-in-one training model — "case selection-deconstruction transfer-collaborative optimization-data empowerment" — based on case-based teaching methodology. Targeting teachers from three representative educational institutions in Vietnam as experimental subjects, the research employs award-winning international Chinese teaching videos as case materials and implements blended training experiments through an online smart platform. Results indicate significant improvements in participants' teaching capabilities, including instructional design competence, pedagogical practice skills, cultural translation competence, and ability to apply educational technology. Participants also report a highly positive experience with the training environment.The study demonstrates that this model, built upon the selection of high-quality teaching cases, effectively integrates smart education technologies throughout the entire process of case-based teaching. By guiding participants through the stages of "case analysis-transplantation-reconstruction-reflection", it establishes a clear pathway for enhancing the teaching competence of local Chinese language teachers. Moreover, it has formed a dual-cycle empowerment mechanism integrating internal and external dynamics, achieving notable training outcomes.

Keywords

case-based teaching method; overseas local Chinese language teachers; training model; teaching competencies

作者简介

于天昱，北京语言大学教师教育学院副教授。主要研究方向为国际中文教育。

马蕾，北京语言大学教师教育学院硕士研究生。主要研究方向为国际中文教育。

中国知网 https://www.cnki.net

主题论坛：微课在国际中文教育中的应用与创新

主持人 郑艳群

随着数字技术和智能技术的快速发展，微观研究在各领域的作用愈加突出。通过深入探讨问题的核心和微观机制，微观研究能够帮助人们更好地理解宏观现象，推动学科的进步。例如，分子生物学、微观社会学以及纳米技术的突破，都显示出微观研究在技术进步和学科发展中的关键作用。

在教育领域，微观研究不仅提升了教育的科学性和精确性，还为教育改革与创新注入了新的动力。通过细致的分析，微观视角下的实践与研究能够帮助人们全面理解宏观教育问题，推动教育实践和教学创新。智能技术与微观研究的结合，为教育改革提供了可行路径，确保教育理论得以有效落实。

在语言教学中，微观研究依托微课等灵活的教学形式，突破传统语言教学的局限，将复杂内容拆解为小而精的模块。这种模块化设计不仅降低了学习负荷，还能满足现代快节奏生活和学习者短时注意力的需求，增强学习者的参与感和自主性，有效促进语言习得。智能技术的支持使得微课能够更精准地适应个性化学习路径，并推动教学内容的细化，从而为教育理念和教学方法的革新提供支持，进一步推动宏观教育改革。

本期主题论坛刊载的四篇论文《中文微课设计与智能化教学转型：理论基础、策略应用与未来发展》《以赛促建导向的中文语言类微课评价标准探索》《经验文化学视域下国际中文教育微课建设路径刍议》《基于微课的翻转课堂教学模式在汉字教学中的探究》，深入探讨了微课在国际中文教育中的应用与创新，涵盖了微课设计、教学模式、创新路径及评价标准等多个维度。通过这些研究，主题论坛展示了微课作为教育创新的多重价值，特别是在人工智能技术的支持下，为国际中文教育提供了切实可行的创新路径，推动微课在中文教学中的广泛应用与持续发展。

中国知网 https://www.cnki.net

中文微课设计与智能化教学转型：理论基础、策略应用与未来发展*

郑艳群

摘 要：随着信息技术的快速发展，特别是智能教育技术的推动，微课在中文教学中的应用为教育转型注入了强大动力。中文微课设计的六项核心策略，即模块化设计、语言习得即时反馈、任务驱动、情境化内容、多模态感知和个性化学习路径，依托语言学及应用语言学、教育学及教育心理学、计算机科学三大理论基础，能够推动中文教学模式的智能化与个性化转型。尽管智能技术为提升学习效率提供了强有力的支持，但要实现技术与语言学习规律的深度融合，仍需进一步加强基础研究。展望未来，中文微课设计应重点关注教育理论与技术的有机结合，以确保国际中文教育目标的顺利实现，避免技术的盲目应用。

关键词：中文微课；智能化；策略；理论基础

中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0002-11

Chinese Language Micro-lecture Design and Intelligent Teaching Transformation: Theoretical Foundations, Strategy Applications and Future Development

Zheng Yanqun

Abstract: With the rapid development of information technology, especially driven by intelligent educational technologies, the application of micro-lectures in Chinese language teaching has injected strong momentum into the educational transformation. The six core strategies of Chinese language micro-lecture design, namely modular

* 本文系北京语言大学重大基础研究专项基金项目“新时代国际中文教育模式研究”（项目编号：21ZDJ03）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

design, instant feedback on language acquisition, task-driven teaching, contextualized content, multimodal perception, and personalized learning paths are based on the three major theoretical foundations of linguistics and applied linguistics, educational psychology and pedagogy, and computer science. These strategies can promote the intelligent and personalized transformation of Chinese language teaching models. Although intelligent technologies have provided strong support for improving learning efficiency, further foundational research is needed to deeply integrate technologies with the principles of language learning. Looking forward, Chinese micro-lecture design should focus on the organic combination of educational theories and technologies to ensure the successful achievement of goals in international Chinese language education, and avoid the blind application of technologies.

Keywords: Chinese language micro-lecture; intelligence; strategy; theoretical foundation

1　微课的特点与中文教学的需求

随着信息技术的快速发展，教育模式与学习方式正经历一系列深刻的变革，数字化与智能化教学转型成为当前教育领域的重要趋势（郑艳群，2023a）。在这一背景下，微课作为一种短小精悍、灵活多样且内容高度集中的教学形式，成为现代教育中的重要的学习工具和资源。微课通过将教学内容分解为易于掌握的小模块，使学习者能够在有限的时间内高效掌握所需的语言知识和技能，灵活地规划学习时间，减少对传统长时段连续学习的依赖，满足了现代快节奏生活和学习者短时注意力的需求。

“微课”这一概念的提出、应用和发展，得益于信息技术的进步和教育理念的更新，旨在通过灵活高效的方式提升学习者的学习体验和效果。然而，现有的微课研究大多集中在对技术层面的探讨，研究课题也多限于通用教育领域。

在中文教学中，微课的设计面临着更多复杂的挑战。这些挑战不仅来自汉语学习本身的复杂性，如汉字结构认知、汉语声调习得、汉语词语搭配和汉语特殊句式掌握，还来自中文学习者在语言水平、学习动机和文化背景等方面的差异。这些因素都可能影响学习效果和进程。中文微课设计不仅要考虑如何有效传递语言知识，还要考虑如何在有限的时间内克服语言学习中的诸多困难。同时，微课设计还需适应不同学习者的个性化需求和文化背景，确保微课能够提供符合学习者实际需求的学习体验。缺乏科学的教学设计将直接影响微课在中文教学中的有效性，并阻碍微课教学创新的深入发展。为实现微课在中文教学中的有效应用与创新发展，必须重视其设计对教学效果的深远影响，并探索在智能化教学转型的背景下，如何充分利

中国知网　https://www.cnki.net

用技术优势，提出创新的中文微课设计策略，推动中文教育模式的转型，推动中文教育向智能化和个性化方向发展。

2 中文微课设计的理论基础

郑艳群（2023b）提出了“智能时代国际中文教育研究的基本框架”，其核心思想是在语言学及应用语言学、教育学及教育心理学、计算机科学等多学科融合的理论基础之上，深入探讨智能化教育背景下中文教育的发展。基于这一框架，本文提出中文微课设计的六项策略，如表1所示，旨在通过理论与智能技术的融合，推动中文微课设计的创新，并促进中文教学模式的转型。这些策略不仅回应现代中文教学的需求，也为智能时代中文教育的转型提供系统性的理论支持和实践指导。

表1 中文微课设计六项核心策略及其理论基础

核心策略	语言学及应用语言学理论依据	教育学及教育心理学理论依据	计算机科学技术支持
模块化设计	语言知识的模块化组织，提高语言学习的系统性	基于建构主义和认知负荷理论，优化知识结构	数据库管理、模块化课程设计、LMS架构
语言习得即时反馈	基于汉字、语音、词汇、语法和语用等的反馈机制，促进二语习得	符合反馈促进学习理论，提高学习效率和效果	NLP、语音识别、智能作文批改、自动反馈系统
任务驱动	基于真实任务情境，促进语言运用能力的发展	符合任务型教学理论，增强学习者自主学习能力	基于AI的任务生成、智能评测系统
情境化内容	语言输入的情境化，增强真实语境的语言理解与迁移	符合情境学习理论，增强学习者的语境适应能力	AI生成内容、智能推荐算法、VR交互
多模态感知	多通道输入（声、图、文、像等）增强语言习得	符合多模态学习理论，提高学习者认知参与度	语音识别、计算机视觉、VR/AR技术
个性化学习路径	结合学习者语言背景和语言学能，优化个性化语言学习路径	基于因材施教原则，支持个性化学习体验	机器学习、大数据分析、智能推荐算法

这六项策略旨在满足国际中文教育智能化教学转型的需求，同时确保中文微课设计的系统性、有效性和针对性。首先，通过模块化设计构建清晰的学习框架，帮助学习者有条理地循序掌握汉语知识。然后，利用语言习得即时反馈确保学习者能够在各个学习阶段及时调整学习策略，提高学习效果和质量。随后，采取任务驱动与情境化内容策略增强学习的实用性和互动性，引导学习者在真实任务和情境中运用语言，提升其语言实际运用能力。最后，通过多模态感知与个性化学习路径的设计，结合智能技术手段，确保学习体验既全面又具有个性化，满足不同学习者的需求。这样的流程不仅使各项策略能够有机衔接，有效支持和推动从传统教学向智能化和个性化教学的转型，也为持续创新与完善中文教学模式奠定了基础。

中国知网 https://www.cnki.net

2.1 模块化设计策略的理论基础

模块化设计将语言知识拆解为独立单元，使教学内容更具层次性和系统性，帮助学习者在清晰框架下逐步掌握汉语知识，避免信息过载，提高学习效率。

从语言学及应用语言学视角分析，模块化设计强调对语言点进行结构化拆解，以突出汉语知识的系统性和层次性。这种设计帮助学习者在系统框架下逐步掌握语言知识，尤其适用于汉语作为第二语言的习得过程。例如，在教授“把”字句时，可以将教学内容拆解为“结构与功能讲解”“语义特征分析”和“场景化练习”三个模块。这种分解方式不仅符合语言学习的输入假设，还能有效提高学习者对语言知识的深度理解和应用能力。

从教育学及教育心理学视角分析，模块化设计注重通过拆分语言点以减轻学习者的认知负担，从而提高学习效果。根据建构主义和认知负荷理论，基于模块化设计的阶段性学习使学习者能够逐步掌握复杂的语言结构。例如，在“把”字句教学中，分阶段的“结构与功能讲解”“语义特征分析”和“场景化练习”模块有效降低学习者的认知负荷，同时提升其学习动机。通过这种分阶段的学习，学习者不仅能够更好地掌握语言知识，还能在真实情境中灵活运用语言，增强交际的流利度和准确性，进而提升语言运用的自信心。

从计算机科学视角分析，模块化设计的实现依托计算机科学的核心技术，如学习管理系统（Learning Management System, LMS）、人工智能推荐算法和数据库技术。通过分析学习者的进度和测评结果，系统可以动态推荐适合的模块内容。例如，针对以英语为母语的汉语学习者，他们可能在汉语声调的发音上存在困难，尤其是在四声的准确区分上。为了帮助学习者改进，教学系统通过语音识别技术实时捕捉发音偏误，并推送“声调纠正”模块。在该模块中，教学系统提供个性化的系列练习，利用实时反馈技术纠正发音错误，有效帮助学习者提高发音准确度。

2.2 语言习得即时反馈策略的理论基础

语言习得即时反馈策略依托智能技术手段，通过实时诊断与反馈，精准识别学习者的偏误，并提供修正建议，帮助学习者调整语言表达，提升语言运用能力。

从语言学及应用语言学视角分析，即时反馈策略基于偏误分析和二语习得理论，强调通过及时识别和修正偏误促进语言学习。例如，在汉语语音学习中，教学系统通过实时识别声调或发音偏误，并提供修正建议，帮助学习者明确语音规则，提升发音的准确性和流利性。又如，对于语法学习，教学系统可针对“把”字句的错误使用生成语法示范和偏误分析，帮助学习者快速理解并修正错误，避免重复性错误的产生，从而提高学习效率和准确性。

从教育学及教育心理学视角分析，即时反馈策略遵循反馈促进学习理论，强调通过及时、具体的反馈帮助学习者发现问题并进行有效的自我调整。例如，在写作

中国知网　https://www.cnki.net

练习中，教学系统能够实时标注语法、标点和语用方面的错误并提出建议，帮助学习者快速修正表达偏误，从而增强自信并准确掌握语言。此外，反馈有助于学习者进行深度加工，促进短时记忆向长时记忆的迁移，这一过程符合教育心理学中的记忆与加工理论，能够强化学习动机和自主学习能力。

从计算机科学视角分析，即时反馈策略依托自然语言处理（Natural Language Processing, NLP）、语音识别和深度学习等智能技术，提供高效且个性化的反馈功能。例如，基于自然语言处理的智能作文批改系统可以标注汉语写作中的语法错误，并提供优化建议；语音识别和分析工具能够检测声调偏误并生成语音波形对比图，帮助学习者直观感知发音问题；深度学习技术进一步优化反馈的精准度和多维度分析程度，为学习者提供全面的指导。

2.3 任务驱动策略的理论基础

任务驱动策略强调通过完成实际任务促进语言学习，注重语言在真实情境中的运用。任务型教学不仅能帮助学习者提升语言表达的准确性和流利性，还能增强跨文化交际能力与综合解决问题的能力。

从语言学及应用语言学视角分析，任务驱动策略基于任务型教学理论，强调通过实际交际任务促进汉语学习。学习者在完成任务的过程中，不仅能提升语言运用能力，还能深入理解汉语的发音规则、词汇搭配和语法，进而提高汉语输出的准确性和流利度。例如，在“城市导览”任务中，学习者通过查找资料、设计路线、撰写介绍和模拟导览等环节，在真实语境中更自信地使用汉语。通过完成这一系列任务，学习者加深了对汉语语言系统的掌握，也增强了跨文化交际能力。

从教育学及教育心理学视角分析，任务驱动策略遵循建构主义学习理论，强调学习者通过完成实际任务主动构建汉语知识。任务设计可以结合学习者的兴趣与动机，明确学习目标，并通过反馈机制提高学习动力。例如，在“模拟求职面试”任务中，学习者通过阅读职位要求、撰写简历及模拟面试等环节，提升汉语表达能力与自信心，更好地适应跨文化交流。类似地，设计“城市导览”任务也是通过模拟真实场景，提供汉语实际运用机会，帮助学习者提升语言运用能力与社交技能。

从计算机科学视角分析，任务驱动策略结合人工智能技术，有效提升了汉语学习任务的设计质量与实施效果。AI 系统能够根据学习者的汉语水平自动生成个性化任务，并提供即时反馈。以智能评测系统为例，通过分析汉语表达的流利度、准确性和语用得体性，综合评价学习者的进步情况，帮助其不断改进语言表达。在“城市导览”任务中，AI 系统能够根据学习者的实时表现，提供针对性建议，进一步优化语言输出的准确性与流利度。

2.4 情境化内容策略的理论基础

情境化内容策略将语言学习与真实交际情境结合起来，引导学习者在实际语境

中国知网 https://www.cnki.net

中理解并灵活运用目标语言，提升语境适应能力和跨文化交际能力。通过创设接近真实生活的场景，让学习者能够在具体语境中更有效地运用并掌握目标语言，提升语言表达的流利度和得体性。

从语言学及应用语言学视角分析，情境化内容策略基于情境认知理论，强调语言学习应置于具体交际环境中进行。在真实或模拟的情境中，学习者通过角色扮演和情境模拟，促进语言输入与输出的互动，提升语言技能。例如，在“医院问诊”情境中，学习者需要用汉语描述病症并与医生沟通，从而加深对相关词汇和句型的掌握。这种情境学习不仅能促进语言迁移，使学习者将学到的汉语知识应用于新情境，还能提升语言得体性和交际流畅度。

从教育学及教育心理学视角分析，情境化内容策略遵循建构主义和体验学习理论，强调通过沉浸式情境帮助学习者建构汉语理解。真实或接近真实的语言环境能够激发学习者的兴趣与主动性。例如，在“模拟求职面试”场景中，学习者通过与“面试官”的互动，不仅能为回答面试问题做好准备，还能提升汉语运用能力。这样的情境训练有效缓解交际焦虑，提升学习者在实际交流中的自信心。

从计算机科学视角分析，情境化内容策略结合人工智能技术，如AI生成内容（AI-Generated Content, AIGC）、文本到语音（Text-to-Speech, TTS）和语音合成技术，能为学习者提供个性化的学习资源。例如，人工智能技术能根据学习者的水平自动生成汉语对话场景供角色扮演练习，智能推荐技术根据学习者需求推送适合的汉语阅读或听力材料，AI语音评测系统对学习者的汉语发音流利度、语法准确性和语用得体性进行实时评价和反馈。

2.5 多模态感知策略的理论基础

多模态感知策略通过视觉、听觉、运动觉等多种感官输入的协同作用，帮助学习者更全面地理解语言知识并强化记忆效果。结合多模态学习理论和人工智能技术，该策略为语言学习营造更加直观、高效的体验。

从语言学及应用语言学视角分析，多模态感知策略依托多媒体技术呈现汉语的多维属性（语音、句法、语义等）及其在实际语境中的应用，帮助学习者通过视觉、听觉和运动觉等多感官输入，深化对汉字形音义特性及汉语结构与功能的理解。多感官协同作用使学习者能够更直观地感知并掌握汉语规律，提升理解的准确性与表达的流畅性，加快汉语习得进程，并促进学习的深度化与系统化。

从教育学及教育心理学视角分析，多模态感知策略符合多感官学习和认知心理学原理，通过激活学习者的视觉、听觉和运动觉等多个认知通道，增强信息处理和记忆效果。例如，结合汉字书写的动画演示、读音示范和手写练习，学习者能够加深对汉字形音义的理解，促进长期记忆的形成。此外，多模态的协同作用还提升学

中国知网　https://www.cnki.net

习者的互动体验，激发学习兴趣和动机，从而优化学习效果。

从计算机科学视角分析，多模态感知策略依托人工智能技术，如语音识别、计算机视觉和虚拟现实（VR）/增强现实（AR）技术，为汉语学习提供沉浸式体验。例如，AI语音识别技术能够帮助学习者纠正发音，计算机视觉技术可用于汉字书写识别与笔顺检测，虚拟现实和增强现实技术通过模拟真实情境有效提升学习者的语言流利度和实际运用能力。

2.6 个性化学习路径策略的理论基础

个性化学习路径策略通过动态调整学习内容和进度，确保学习过程具有高度的针对性和适应性。结合学习者的母语背景、认知风格和学习目标，该策略旨在为学习者提供量身定制的学习方案，帮助其以适合的节奏高效掌握汉语知识和技能。

从语言学及应用语言学视角分析，个性化学习路径策略根据学习者的母语背景和语言差异特点设计教学内容。例如，对于以英语为母语的学习者，教学系统优先推荐汉语声调训练课程；而对于韩语母语者，则侧重于讲解汉语助词用法并进行语法结构对比。差异化的教学设计能够帮助学习者高效攻克难点，建立稳固的认知框架。另外，对于初学者，教学系统提供基础语法讲解和简单句型练习；而对于高级阶段的学习者，则推荐更复杂的句式练习，支持汉语能力的逐步提升。

从教育学及教育心理学视角分析，个性化学习路径策略基于因材施教原则，结合学习分析和自适应技术，提供个性化的学习资源和任务。通过分析学习者的语言学能特点、认知特点和语言掌握情况，动态调整教学难度和进度。例如，教学系统根据测评成绩和规律性错误模式，推荐定制的复习计划或拓展内容，帮助学习者优化学习路径，提升学习效率，巩固语言知识。

从计算机科学视角分析，个性化学习路径策略结合人工智能技术，如机器学习、推荐系统等，实时分析学习者的行为，智能推送最合适的学习内容和任务。例如，基于机器学习的智能平台可以评估学习者对汉语词汇的掌握情况，并生成个性化复习列表，特别是对于汉字书写、发音和词汇搭配的强化训练。自适应学习技术能够根据学习进度动态调整内容难度，针对学习者在汉字书写、语法规则等方面的薄弱环节，引导学习者逐步提升并达到最佳学习效果。

3 中文微课设计策略应用实例及效果分析

近年来，国际中文教育领域开展了大量的中文微课设计与实践研究。这些研究不仅促进了中文教学方法的创新，也为中文微课的应用提供了宝贵的经验与思路。总结和分析相关研究成果，能为中文微课的进一步发展提供有力支持，并为微课设计中的策略应用提供参考。下面将围绕各项策略的具体应用进行实例展示与分析，

中国知网 https://www.cnki.net

探讨如何在实际教学中更有效地发挥这些策略的作用。

3.1 模块化设计的实施

中文学习者在语音学习中常常难以系统掌握声调和发音的细节。为了解决这一问题，模块化设计策略在技能分步训练中的应用能够有效帮助学习者逐步掌握发音的各个方面。通过将语音学习内容分解为声调、音节、音位等小模块，学习者可以根据自己的进度逐步掌握每个细节，从而更有针对性地提升发音水平，避免信息过载，提高学习效率。

吴禹函（2023）指出，微课可以提供标准且连贯的语音片段，供学习者反复聆听，增强语感。教师还可以通过微课提供各种听力练习，如听写、口音辨别和对话模拟等，帮助学习者在接受听力训练的同时提高语言理解能力。

模块化设计策略将语音训练拆分为多个层次，从声调辨识到自由对话练习，逐步提升学习者的发音技巧和口语流利度。通过递进式训练，学习者不仅巩固了发音技能，还增强了语言理解和学习信心。这种分步训练的方法显著提高了发音准确性和口语流利度，帮助学习者在实际交流中更加自信、准确地使用汉语。为此，细化技能分解和微技能的教学研究对支持中文微课的模块化设计尤为重要。

3.2 语言习得即时反馈机制的建立

在传统课堂中，中文学习者的发音和语法错误往往难以及时纠正，影响了学习效果。为解决这一问题，可以在微课的技能训练环节中应用即时反馈策略，实时纠正学习者的错误，提供精准的改进建议。通过采用智能语音识别和自然语言处理技术，学习者能够在练习过程中及时获得反馈，从而迅速调整发音和语法表达，提升学习效果，并增强自主学习的能力。

常璐璐（2023）的研究展示了通过微课中的动画视频和AI语音识别技术，学习者在发音训练中能够获得实时纠正，并得到正确发音的示范。在这一过程中，学习者通过AI助手获得即时反馈，及时调整错误的发音，确保发音的准确性。

语言习得即时反馈策略结合AI语音识别系统与在线测验工具，为学习者提供实时的发音和语法纠正。学习者在完成练习或任务后，能够立即获得反馈，从而及时巩固所学内容并改正错误。即时反馈不仅显著提高了发音和语法准确性，还有效提升了学习效率，尤其在自学和远程学习环境中表现尤为突出。为更好地发挥即时反馈机制及相关技术手段对教学的促进作用，应重视汉语学习者在语音、语法等方面的个性化差异对语言习得的影响相关研究。

3.3 任务驱动式理念的运用

在传统教学中，学生往往缺乏足够的语言实践机会，导致实际语言运用能力的

中国知网　https://www.cnki.net

提升受到限制，课堂上获得的语言知识难以有效应用于实际表达，导致语言输出不足。为解决这一问题，可以应用任务驱动教学策略，通过设计真实任务提供语言实践的机会，使学习者在完成具体任务的过程中，不仅能够运用课堂所学语言知识，还能提升语言表达能力，增强语言输出的实际运用能力。

董高彤（2024）介绍了澳大利亚蒙纳士大学中文系建造的“中国岛”，旨在弥补传统汉语课堂教学中存在的知识空缺。虚拟岛屿上建有具有中国文化特色的书院、茶馆、医务室、旅行社、商业街、蔬菜市场等场景，可用于情境教学。刘婷婷（2024）的研究表明，通过完成文化反思的短视频制作任务，学习者显著提升了语言表达能力。学习者在制作短视频的过程中使用所学词汇和语法表达个人思想，实践汉语口语与书面表达。

任务驱动策略通过设计与日常生活或工作相关的任务，让学习者在真实或模拟情境中应用所学词汇和语法，提升语言输出能力。这种教学方法不仅帮助学习者掌握特定情境下的语言技能，还增强了他们在实际交流中的语言运用能力，提升了自信心和交流效果。在进一步开展任务型教学在中文微课中的实践与相关研究时，应重视任务设计和语言习得的有效性，同时关注任务设计对跨文化交际能力和社会交际功能提升的作用等相关的问题。

3.4 情境化内容的呈现

中文学习者常面临将课堂所学语言知识应用于实际情境的困难，缺乏在真实情境中进行语言实践的机会，同时跨文化交际能力的培养也相对不足。情境化内容策略通过模拟生活中的真实情境，提供了语言实践的机会，使学习者能够在具体情境中运用所学语言知识，提升语言理解与表达能力，并促进跨文化交际能力的培养。

董高彤（2024）介绍了“国际中文教育 VR 情境化语言实践虚拟仿真实验”的设计和建设思路。学习者在由虚拟仿真技术创建的“餐馆”社交场景中模拟寻找餐桌、点菜、品菜、结账、寻找卫生间等实境对话，进行语言输出练习。

情境化内容策略依托数字平台或虚拟现实技术模拟真实生活场景，如购物、问路、点餐等，使学习者能够在虚拟情境中进行语言输出练习，巩固所学词汇和句型。情境化教学不仅提升了学习者的语言输出能力，还通过模拟真实交际场景增强了他们的语言实际运用能力。今后可通过创建更多虚拟场景，帮助学习者在模拟交际任务中反复实践以锻炼跨文化交际能力，弥补课堂教学在语言应用机会方面的不足。如何在情境化内容呈现的实践中有效培养学习者的跨文化交际能力，是值得关注和思考的问题。

3.5 多模态感知的运用

汉字书写的复杂性和汉语语音发音的难度是中文学习中的主要挑战，尤其对于

中国知网 https://www.cnki.net

初学者来说，这些难点往往导致学习障碍。多模态感知策略通过结合视觉、听觉等多种感官输入，帮助学习者更加直观地了解和掌握汉字形状、发音规则以及书写顺序，从而有效降低学习难度，提升学习效率。

朱荣荣（2023）在设计汉字“天”的教学微视频时，按照“结构讲解—形象演示—笔画练习”三个步骤展开教学。他首先介绍了“天”字的结构与读音，将其拆解为“大”和“一”两部分，并结合画面展示“一个张开双手站立的人头顶有一片云”的情景，引入相关词语“天气”；随后演示笔画及书写顺序，帮助学习者直观了解汉字的构造。刘晓凤（2024）则借鉴可汗学院的视频形式，利用iPad绘画、剪映等应用工具，结合图像、动画与发音示范制作教学视频。在视频中，学习者通过动画书写演示进行跟练，有效提升了对汉字形音义的理解及书写能力。多模态感知策略在以上微课设计中的应用分别突出形象化设计和技术工具的整合，为汉字教学提供了不同路径的实践探索。

多模态感知策略通过动画、音频和视频等多感官体验，协同展示汉字的笔画、结构和发音，帮助学习者直观理解汉字构造、书写规律及形音义关系，进而强化记忆效果和书写能力，提升汉字学习效率。同时，加强个性化学习相关研究并将研究成果应用于教学实践，根据教学进度和难点为学习者提供定制化的学习资源和感官输入模式，对进一步优化教学效果具有重要的意义。

3.6 个性化学习路径的规划

中文学习者在语言水平、学习速度和需求上存在显著差异，传统的统一教学模式难以满足不同学习者的个性化需求。个性化学习路径策略通过根据学习者的语言水平、认知特点和学习目标，动态调整学习内容和任务，提供量身定制的学习方案，从而更好地满足不同学习者的需求，提升学习效果。

朱筱敏（2023）指出，“网上北语”平台在学习模式选择上的设置提供了更加灵活，涵盖“自学”“直播”等多种课程类型，学习者可以根据自身的学习倾向选择合适的学习模式。在汉字学习中，教学系统会根据学习者的识字水平自动推荐不同难度的汉字微课；对于发音不准确的学习者，系统会提供专门的声调和发音课程；而对于语法较弱的学习者，系统则会推送相关的复习和练习模块。

借助人工智能和大数据分析技术，个性化学习路径策略根据学习者的表现、进度和需求动态调整教学内容，量身定制学习计划，确保学习者在适合自己节奏的过程中逐步提升语言能力。在微课设计和实际教学中，应重视依托现代信息技术工具（如智能推荐系统、大数据分析系统）动态调整教学内容和任务，以满足不同学习者个性化需求，并进一步深化相关理论研究。

4　中文微课设计的未来发展

微课既是一种组织教学的方式，也是为学习者提供丰富学习材料和支持的工具和

中国知网　https://www.cnki.net

资源，具有改变教学模式、提升学习效率、推动个性化学习以及促进教学互动等多元应用潜力。在智能教育技术快速发展的背景下，微课在满足学习者个性化需求、提供灵活学习路径以及增强学习效果方面，为中文教育带来了新的机遇。然而，微课能否真正转化为具有实际效果的教学成果，取决于其背后的理论基础和教学设计。没有扎实的理论基础，技术或形式可能只是短暂的潮流，而非推动教育转型的核心。

国际中文教育微课设计应聚焦语言教育学原理、语言习得理论和语言学习者认知特点的相关研究，实现智能技术与新时期语言教育目标深度契合，避免沦为技术的盲目堆砌。因此，未来的中文微课设计不仅要紧跟技术革新的步伐，更要从语言学理论、教育学理论、计算机科学技术出发，理解新技术背景下语言学习者的需求和行为，充分考虑语言习得的认知规律、情感因素及动机激发，以实现教学目标和学习效果的最大化。

在未来的发展中，我们需要不断深化对国际中文教育学科的理解，审视语言教学任务的演变，探索新的语言教学方法，确保创新和发展都能扎根于坚实的理论基础之上。

参考文献

常璐璐，2023. 基于新《标准》的国际中文语音正音微课设计[D]. 北京：中国传媒大学.

董高彤，2024. 数字媒介技术在汉语国际教育中的应用[J]. 丝网印刷（6）：103-105.

刘婷婷，2024. 混合式教学中课程思政的实施路径分析：以英语专业综合英语课程为例[J]. 高教学刊（14）：173-176，180.

刘晓凤，2024. 泰国初级阶段汉字微课教学设计与实践[D]. 信阳：信阳师范大学.

吴禹函，2023. 微课资源在汉语国际教育中的应用[J]. 汉字文化（15）：84-86.

郑艳群，2023a. 智能时代国际中文教育研究的基本框架[J]. 电化教育研究（12）：122-128.

郑艳群，2023b. 在教育变革和技术变革中思考国际中文教育的前景[J]. 天津师范大学学报（社会科学版）（2）：15-23.

朱荣荣，2023. 汉字微视频在对外汉字教学中的应用研究[D]. 杭州：浙江科技学院.

朱筱敏，2023. 认知理论指导下的Classin平台汉字教学研究[D]. 兰州：兰州大学.

作者简介

郑艳群，北京语言大学汉语国际教育研究院教授、博士生导师，世界汉语教学学会智慧教育分会副理事长。主要研究领域：汉语国际教育、外语教育发展动态。电子邮箱：zyq@blcu.edu.cn。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

以赛促建导向的中文语言类微课评价标准探索*

裴雨来 邱金萍 李琴

摘 要：微课教学资源有其自身优势，对国际中文教学发展有明显支持作用。近年来，微课赛事已成为中文微课教学资源建设的主要方式，进一步完善微课赛事，实现以赛促建，将有效解决微课资源建设中存在的一些问题。制定科学的微课参赛作品评价标准对提升赛事作品产出质量有导向作用，是提升产出作品质量、实现以赛促建的基础之一。微课教学资源分语言类微课和文化类微课两大类。以赛促建导向的语言类微课评分标准制定，应该遵循教学质量达标、充分覆盖、成本可控等原则，微课赛事的具体评分标准应充分体现这三个原则的要求。

关键词：微课教学资源；以赛促建；微课评价标准

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0013-11

Development of Evaluation Criteria for Language-focused Micro-lectures Driven by the Approach of Promoting Resources Construction Through Competitions

Pei Yulai, Qiu Jinping and Li Qin

Abstract: Micro-lecture teaching resources possess their own advantages and offer

* 本文系国家社科基金“建用一体国际中文教学资源平台建设与应用研究”（项目编号：22BYY157）、教育部中外语言交流合作中心2021年度国际中文教育创新项目“‘用建一体’国际中文教育课堂语法教学资源平台建设”（项目编号：21YH021CX2）、世界汉语教学学会全球中文教育主题学术活动计划项目“基于‘建用一体’智能平台的海外中文教学全流程支持研究”（项目编号：SH22Y09）、国家社科基金重大项目“基于汉语特征的多元语法理论探索（多卷本）”（项目编号：20&ZD297）、国家社科基金重大项目“白话报刊多层标注语料库建设与研究（1918—1949）”（项目编号：22&ZD306）等的阶段性研究成果。衷心感谢崔希亮、杜修平、马晓乐、王学松、叶军、赵杨、郑艳群等专家对本文的指正。

中国知网 https://www.cnki.net

significant support to the development of international Chinese language teaching. In recent years, micro-lecture competitions have become a major approach to the construction of Chinese micro-lecture teaching resources. Further improvement of the output of micro-lecture competition will effectively solve some problems existing in the construction of micro-lecture resources. The development of scientific evaluation criteria for micro-lectures plays a guiding role in improving the output quality of works in the competition, which is one of the foundations for enhancing the quality of output works and promoting resource construction through competitions. Micro-lecture teaching resources are categorized into two main types: language-focused micro-lecture and culture-focused micro-lecture. In developing evaluation criteria for language-focused micro-lectures, driven by the approach of “promoting resource construction through competitions”, principles such as meeting teaching quality standards, comprehensive coverage, and controllable costs should be adhered to. The specific evaluation criteria for micro-lecture competitions should fully reflect the requirements of these three principles.
Keywords: micro-lecture teaching resources; promoting resources construction through competitions; evaluation criteria for micro-lectures

1 引言

数字资源是国际中文教学资源的重要组成部分，尤其在教育数字化转型大背景下，中文教学数字资源的重要性更为凸显。作为一种中文教学数字资源，微课具有碎片化、素材化、泛在化等优点，因其独特价值得到越来越多的认可，基于微课资源进行翻转课堂等面向新需求的教学模式改革尝试和探索也越来越受到重视。

根据吴应辉等（2021）、郭晶等（2021）的统计，截至2021年9月，全球共有中文微课教学资源4685件，其中来自“全国研究生汉语教学微课大赛”“汉语国际教育研究生教学技能大赛”“全球华文教学微课大赛”和“全球志愿者中文教学微课比赛”等四大公开微课赛事的微课共3370件，占总量的71.9%。微课赛事已是微课资源建设的主要方式，提升微课赛事产出作品质量，将显著提升中文微课教学资源建设成效。那么，目前几大微课赛事产出作品的质量如何，如何进一步提高微课赛事产出作品的整体质量呢？

目前来看，几大微课赛事产出的微课作品在选题、内容选编、教学方法及教师话语等方面都存在较明显不足（李海燕，2022），作品质量难以令人满意，距离真实应用于教学、真正服务于国际中文教育事业尚有一定距离。我们认为，作品评价标准对赛事作品建设有导向作用，对赛事作品的质量有根本影响。所以，制定更科学的微课

中国知网 https://www.cnki.net

赛事作品评价标准，可以引导参赛选手创作出更高质量、更贴合教学需要的参赛作品。以“赛”来促微课教学资源的“建”，即“以赛促建”是完全有效且可行的。

要特别说明的是，微课作品作为教学资源，从使用目的来说，至少可以分为两类：一类是用于人才培养；另一类是直接用于教学，成为教师教学的素材，进而提升教学效率、发展新教学模式，将教师从低水平重复性劳动中解放出来。这两类教学资源有很多差异：用于人才培养的教学资源，强调的是在教学法等的讲解及训练中发挥案例作用，帮助学员更具象化理解教学，应突显其典型性和代表性；作为素材直接用于中文教学的教学资源，强调的是对一线教学的支撑作用，所以其系统性、可持续性、教学适配度等非常重要。因为特点的不同，以第二类教学资源建设为导向的微课赛事作品评价标准，与其他的微课作品评价标准（包括以第一类教学资源建设为导向的微课作品评价标准）有很大差异，本文主要讨论这类微课作品的评价标准。

另外，当前几大微课赛事参赛作品都区分语言类微课和文化类微课。两类微课作品的建设、评价、使用，都存在较大差异。本文聚焦语言类微课，暂不涉及文化类微课。

采纳目前一些语言类微课作品的评价标准，同时参考一些相关讨论（李安然，2020；李海燕，2022），本文分析了四大微课赛事产出的部分作品，得出以下两个结论。

第一，目前微课评价标准在反映教学规律方面仍有一定不足。

第二，目前微课评价标准基本没有考虑通过微课赛事推进作为素材使用的教学资源建设的问题。

以下，我们先要说明以作为素材使用的微课教学资源建设为目标的微课作品评价标准（即“以赛促建”语言类微课评价标准）与其他语言类微课作品评价标准的原则性区别，再结合一般微课评价标准提出切实可行的新评价标准。

2 “以赛促建”语言类微课作品评价标准的特别要求

资源建设自身有系统性、可持续性、教学适配度等维度的规律要求，“以赛促建”语言类微课的评价标准必须兼顾这些要求。就制定微课作品评价标准而言，这些资源建设规律要求大致体现为以下三个原则。

2.1 充分覆盖原则

微课资源需要覆盖教学内容的各个方面，以确保教学的全面性和系统性（郑艳群，2018；赵金铭，2021）。所以，充分覆盖原则是指中文微课教学资源应尽可能充分覆盖教学内容。

充分覆盖原则对微课教学资源能否融入中文教学，能否衍生出新的教学模式，

中国知网 https://www.cnki.net

有重要的影响。通俗来讲，“巧妇难为无米之炊”，在实际教学中使用微课教学资源，前提是存在符合要求的微课教学资源，并且不能是个例式存在，必须是对教学期内教学内容基本全覆盖式存在，否则，微课资源就只能是可有可无的点缀，不可能成为教师教学的一部分，不可能真正实现对教学的支持作用，微课教学资源的价值就无法体现。我们以常规的国内高校来华留学生中文精读课教学为例来说明这一点。该课程教学一学期通常共开展18周，每周上课取低位的8节，一学期总计144节。按平均每节课教授5个语言点测算，一学期共约700个语言点。设想，如果这700个语言点中，只有不到200个语言点有适用的微课教学资源，就意味着希望使用微课资源实施翻转课堂教学的教师，在备课过程中无法找到与大部分语言点对应的微课资源。在这种情况下，教师很难借助微课教学资源开展翻转课堂教学。可以说，微课教学资源要实现几乎覆盖所有重点的、主要的语言点，达到教师基本都能找得到与想要教的语言点对应的微课资源的程度，借助微课资源实施翻转课堂教学的条件才基本具备。

当然，微课资源融入教学的形式和程度不同，对微课资源覆盖率的要求也不尽相同。所以，“充分覆盖原则”所说的“充分”是相对概念，而非绝对概念。不过，微课资源融入教学的程度越深，与教学的结合越紧密，意味着微课资源的作用越能得到发挥，教学资源支持教学、辅助教学、赋能教学的效果也越明显。从这一意义上说，更高的覆盖率，更大的覆盖范围，是中文微课教学资源建设应追求并为之不懈努力的方向。

还要说明一点。中文教学的对象具有多样性和复杂性，要实现对教学内容的充分覆盖，需要的教学资源总量极大。毫无疑问，如此大量的需求，短时间内实现微课教学资源充分覆盖是不现实的。一个策略性的解决方案是“化整为零，逐步推进”，即先针对某一类教学对象、确定某一范围进行资源建设，实现在这一范围内教学资源建设的充分覆盖，使这一范围内的教学资源具有充分性，即实现这一范围内微课教学资源对真实教学的支持。这里的“某一范围”并不固定，取决于对教学内容系统的具体分割方案。“某一范围”可以是一本特定的教材，即微课教学资源尽可能充分覆盖在实际教学中使用该教材会出现的教学内容；“某一范围”也可以是特定教学内容，比如HSK三级水平的近义词，微课教学资源应尽可能充分覆盖HSK三级水平范围内的全部近义词。这样，随着各个“范围”的教学资源逐渐建设完成，实际教学中所需要的完整而系统的教学资源将被逐步建成。

2.2 教学质量达标原则

教学资源的质量是资源建设的核心要求，只有教学质量达标的教学资源才能真正融入、支持实际教学（李泉、金香兰，2014；赵杨，2021）。本文所说的教学质量达标原则有两层含义：一是微课作品必须以高质量教学为建设目标；二是支撑微

中国知网 https://www.cnki.net

课作品的教学水平只需满足基本的教学需求，即只需“达标”。前者是整个国际中文教育界的共识，不需要过多讨论，后者则有必要做进一步说明。

事实上，教学质量并没有上限，但有相对清晰的下限。对于个体作品而言，高质量教学是没有终点的，应不懈追求；但对于数量较大的作品整体而言，要求其中全部作品的质量都达到上限，是不可能的，也是不现实的，不低于下限才是更有现实意义的要求。明确了下限，意味着明确了应达到的最低标准。什么是教学质量的下限呢？我们认为，可以在实际教学中使用是微课作品质量的下限。从资源建设的角度看微课赛事，更多的作品达到可以使用的程度，即达到可以用于实际教学、融入实际教学的质量要求，很显然更为重要，也更为急迫。“以赛促建”，“赛”只是手段，“建”资源才是目的。就资源建设的规律而言，在投入总量不变的情况下，尽快建设更多可以有效使用的资源以使从“建”到“用”的循环得以运行，比建设少量精品资源但拖慢资源从“建”到“用”的循环进程更为合理。只有资源从“建”到“用”循环启动，才可能逐步发展、逐步完善。所以，相较于只能产出少量高质量作品而其余大部分作品质量较低、不能使用，产出的大多数作品质量达标并且能够在实际教学中使用，显然更有意义。如此，支撑相关微课赛事产出大量符合要求的作品，真正发挥其微课资源建设主力军的作用，实现语言类微课教学资源建设的有效运行及可持续性发展，是作品评价标准制定的重中之重。

以下需要讨论的问题是，怎么界定“可以在教学中使用”，即如何确定微课作品教学质量的下限。国际中文教学具有显著的多样性。从学习者角度看，年龄跨度大、汉语水平层次多、母语背景多样、学习目的各不相同、学习需求千差万别；从教师角度看，有母语教师，也有非母语教师；从教学环境看，则有母语环境、三语环境、目的语环境等情况；从习得顺序来看，则有汉语是二语、三语、四语，甚至五语、六语的可能性。基于如此多样的教学场景，注定没有统一的中文教学方法，“任何一种教学法，都不能从始至终贯彻于整个语言教学过程之中，也就是说，很难单一地使用一种教学方法，而达到终极的教学目的”（赵金铭，2010），但“无论使用什么教学方法，都必须遵守基本的教学原则”（赵杨，2021）。所以，我们认为，满足基本的教学原则，便是满足了教学质量的下限要求。具体到“以赛促建”导向的微课赛事作品，是否与实际教学相贴合，学生独立学习微课时能否听懂、学会，能否在一定程度上达到与课堂教学流程中“讲解”环节相同的效果，就是质量下限，就是对质量的基本原则要求。达到质量下限要求的具体评价内容，我们在下文提出的具体评价标准部分说明。

2.3 成本可控原则

微课资源建设需要考虑经济成本和硬件成本，以保证其可持续性和普及性（马

中国知网 https://www.cnki.net

箭飞等，2021；匡昕、冯丽萍，2023）。微课作品评价的成本可控原则主要指微课的建设成本不能过高，尤其是在硬件成本、经济成本等方面。在制定微课评价标准时，要特别考虑与硬件要求、成本投入有关的内容，其评价的起点要求不能高于资源产出者的日常硬件水平及经济支出水平，只有这样，才能保证借助微课赛事生产微课教学资源的可持续性。微课赛事的参与者，即微课作品生产者大多是在校研究生，经济上一般不独立，所使用手机和电脑的配置通常仅能满足日常使用需求，不会购买高配置的硬件及专业的视频编辑软件。对微课制作中需要硬件支撑的评价内容，不能脱离这样的现实。比如，不能要求太高的画面分辨率、清晰度，对置景、环境、服装等的要求也不能超出高校可以免费提供的一般条件。如果脱离这样的现实，很可能导致各种问题。比如，出现因硬件、经济投入情况等客观条件差异造成的不公平分差，以致质量更优秀的作品被埋没。更严重的是，脱离硬件现实的评价标准，还可能误导参赛者将微课作品制作的重心放在画面、置景等教学核心内容以外的因素上，导致对教学核心内容的关注和投入不足，进而影响作品质量，等等。

以上是我们关于以资源建设为目标的微课作品评价应满足的三个原则的具体说明。概括来说，这三个原则都是从通过微课赛事建设微课教学资源的系统性、可持续性、教学需求适配度等方面出发来考虑的。达到一定的教学内容覆盖率，本质上是教学资源的系统性要求，这一要求是教学资源能够广泛、有效运用于实际教学的前提。这如同共享单车，如果投放点位达不到一定的密度，达不到用户形成用车依赖的阈值，就无法让用户形成用车习惯，使用率就会大大降低，而一旦超过这一阈值，车辆使用率会快速上升，用户的用车习惯也会快速形成。没有实际运用，教学资源的建设就没有出发点和落脚点，尽快实现教学资源的充分覆盖是关键性要求。中文教学任务繁复，语言点数量众多，上文中提到的“化整为零，逐步推进”策略，有助于在一定范围内尽快达到教学内容覆盖率要求。“教学质量达标原则”和“成本可控原则”分别是教学资源与教学需求适配、教学资源建设可持续要求的具体体现，这两个原则在一定程度上支持着教学内容“充分覆盖”原则。质量标准必须在坚持资源可用的同时，考虑资源建设主体的客观条件，过高的质量要求是不切实际的；同样，过高的成本也是不可接受的，是不可持续的。微课赛事中，资源建设的主体是国际中文教育及相关专业的硕士研究生，这一现实要求微课教学资源建设必须抓住主要矛盾，解决关键问题，以尽快实现微课作品可用于教学、支撑教学的目标，进而形成资源建设与使用的良性循环，尽快达到投入与产出的平衡。一些非关键问题，都可以在这一循环中随着发展而逐步解决。

以上提出的三个原则不是可选关系，而是必选关系，即以资源建设为目标的微课作品评价需同时满足这三个原则，缺一不可。在增加了以上三项原则性要求的情况下，什么是更合理、更科学的微课作品评价标准？下文将进一步探讨。

中国知网 https://www.cnki.net

3 “以赛促建”语言类微课作品评价标准

制定微课评价标准，首先要明确三个问题：第一，为什么要进行微课评价？第二，应由谁来实施微课评价？第三，如何进行微课评价？对以资源建设为目标的微课赛事作品评价来说，这三个问题的答案是明确的。第一，微课评价的目标是引导微课赛事参与者产出的微课作品同时符合资源建设要求，实现微课教学资源的伴随式建设，解决资源建设的瓶颈问题。第二，赛事组织方式决定了微课作品的评价方式，毫无疑问，专家评委在其中起关键作用。第三，如何进行微课评价同样受赛事组织这一特定形式的影响，需采取公平、公正、公开的方式进行。

通常的微课评价标准，不同的学者依据熵权法、AHP层次分析法、CIPP、CSE、德尔菲法等不同的方法，构建了不同的评价体系（孙聘，2015；马莲姑等，2022；杨孟娇等，2022）。微课评价标准的制定，与上文提到的三个问题都有关系。很明显，以微课资源建设为办赛目标是本文所述微课评价标准制定的最大影响因素。基于微课教学资源建设这一明确目标，本文所提出的语言类微课参赛作品评价标准有较明确的取舍依据，即除需考虑一般的内容外，微课参赛作品评价标准必须同时满足前文提到的微课教学资源广泛、有效应用于国际中文教学应达到的三项原则性要求。

3.1 语言类微课参赛作品评价标准建议

本文拟定了语言类微课参赛作品的评分标准，除评分考查项目外，还设置了“一票否决”和“加分”两类项目，各项目分值及评分细则如表1所示。评分考查项目满分为100分，具体包括作品规范类项目25分、技术运用类项目5分、教学表现类项目70分，三大类，共8个小项。各评分考查项目中，与教学实施、教学语言相关项目的分值共计55分，在所有评分考查项目中的权重最高。

表1 语言类微课赛事参赛作品评分标准

项目		分值	评分细则
作品规范（25分）	视频质量	5	①画面对焦准确，主体突出，页面清晰，教学内容没有被讲课人或其他影响物遮挡； ②声音清晰，无杂音，没有不必要的环境音。
	教学设计	10	①教学目标清晰； ②教学内容及重难点清晰合理； ③教学环节完整，时间分配合理； ④有课后配套习题，习题不重复课程教学视频中的练习，习题与视频教学内容匹配。
	教学课件	10	①课件能够充分展示教学逻辑，突出教学重点，能够充分支撑教学内容展示，教学环节、教学流程等在课件中得到清晰展现，能够有效辅助教师教学； ②引用图片、视频清晰，无水印，注明版权出处；字号、字体、排版等规范。

中国知网 https://www.cnki.net

（续表）

项目		分值	评分细则
技术运用（5分）	运用水平	5	教学技术能有效辅助教学，能将图片、动画、视频、HTML网页等多种媒体内容以及教学平台或软件等，合理、适当地运用在教学过程中。
教学表现（70分）	教学实施	25	①教学材料使用与学生水平设定、教学目标一致； ②教学环节完整，步骤连贯； ③教学中注意讲练分配，操练环节注重学习者的有效语言输出。
	教学语言	30	①教学语言难易度与教学对象语言水平相符； ②对教学语言在语言技能训练中的指令作用和引导作用能正确理解、合理运用，能有意识避免知识性教学中不良教学语言使用习惯； ③教学语言简洁，能够合理、恰当、有效地利用手势、动作等体态语或运用图片、情境等手段引导教学、完成教学； ④语速适合教学对象，语气语调自然，节奏合理。
	教学互动	10	互动意识强，互动方式多样且合理有效。
	仪态仪表	5	①教态端正，服装得体； ②精神饱满，积极向上； ③表情、眼神及肢体动作自然亲切。
一票否决项			①存在知识性错误或不良信息内容； ②作品选题等不符合参赛要求。
加分项		≤10	①创新性； ②提交多个成系列作品。

3.2 语言类微课参赛作品评价标准制定依据解析

本文提出的语言类微课作品评价标准与上文提到的国际中文教学领域四大公开微课赛事的评价标准有一定区别。四大赛事中，“全国研究生汉语教学微课大赛”已连续举办了五届，其作品评价标准有一定代表性。以下参考这项赛事的作品评价标准，对比解析本文提出的作品评价标准。

为确保对该赛事评分标准的正确、全面理解，除赛事评分标准体系外，本文还搜集了这项赛事共195人次评委的4410条评语并进行了分析。

首先，关于视频质量和技术应用。我们同意“教育技术是微课评价中的关键内容之一”这一观点。世界汉语教学学会2022年8月发布的《国际中文教师专业能力标准》中，特别将教育技术列为国际中文教师专业能力的一部分，评价微课当然不能忽略这一方面。在100分的分值中，“视频质量”和“技术运用水平”两项各占5分，总计10分。相较于一般的微课评价标准，这两项所占的分值比例并不低。本文评价标准的不同在于，大大简化了视频质量、技术运用水平这两个项目的具体评分细则。比如，“全国研究生汉语教学微课大赛”视频质量的评价细则包括“视频构图、视频清晰度、视频稳定性、视频剪辑、视频声音、视频字幕、教师出镜时长、视频水印”等多个观测点，且每个观测点的具体要求均较高，而本文评价体系

中国知网 https://www.cnki.net

对“视频质量”只提出了最基础要求，对“技术运用水平”制定评价细则的具体情况也完全相同。之所以做如此安排，基本依据是“成本可控原则”。“视频质量”项目占5分分值，充分反映了其必要性；简化其评分细则，则避免了微课建设者在该方面的过多投入。同样，“技术运用水平”项目的5分分值，鼓励了新技术的运用，该项的评分细则是为了避免因追求技术带来的微课建设压力，同时防止技术喧宾夺主。当然，技术运用方面的创新非常值得支持，如果参赛作品在技术运用方面有所创新，就可以得到额外的加分——设计加分项就是出于这样的目的。

其次，教学质量是微课评价的最核心指标，这是共识，我们的微课评价标准中也遵循了这一点。我们的评价标准中，“教学表现”是参赛微课作品评价的最主要考查项，分值共计70分，是权重最高的部分。本文制定评分细则的核心是“学生听得懂，学生说得出”，因而与难度匹配、保证输入和输出有效有关的方法和技巧都被反复强调（吴勇毅，2012；靳洪刚，2017；冯胜利等，2018）。其他与这两点关联不够密切的细则，被压缩或删减。比如，“教学语言”项目的分值为30分，权重较大，是因为教学语言是教学组织的基本手段，是教学原则践行情况的基本反映，并且对教学效果的影响最明显。“教学表现”大项下各分项的具体评分细则也经过反复斟酌。其中，对“教学实施”评价的分值为25分，但具体评分细则只列出三条。虽然对“教学实施”进行评分要考虑的内容很多，但大多蕴涵在所列出的三条细则之内。比如，做到“教学材料使用与学生水平设定、教学目标一致”这一点，参赛作品须对教学有很好的理解；做到“教学中注意讲练分配，操练环节注重学习者的有效语言输出”这一点，参赛作品须对各种教学方法、教学技巧有很好的理解和运用。本文在制定评分标准时，特别强调了“教学互动”这一项目，分值为10分，目的是引导参赛作品学习、运用、创新学生非在场时教学的互动手段，扭转赛事参与者先入为主的视频教学不可能实现互动的错误观念。对“教学表现”相关项目的具体处理，是出于教学质量达标原则的考虑，对评分细则做出精简，避免过多评价内容造成的指向不清、引导不明等问题，确保赛事参与者能够抓住影响教学质量的主要矛盾，集中精力，最终实现作品质量达标。

再次，关于“一票否决项”。要特别说明的是其中的“作品选题等不符合参赛要求”是出于“充分覆盖原则”的考虑。前文中我们提到“化整为零，逐步推进”，先在一定范围内尽快实现微课教学资源充分覆盖，使教学进入微课资源从“建”到“用”的循环策略。在赛事组织上，这一策略体现为以“作品选题”划定“一定范围”，构成尽快实现微课教学资源在这一范围内充分覆盖的保障。“作品选题”是指参赛作品所选择的考察内容，语法类微课作品的选题通常是指一个个具体的语言点。要使赛事中产出的微课教学作品尽可能覆盖某一范围的教学内容，前提是赛事组织方精心设计，长远规划，对一定时间内的微课教学资源建设任务和目标有清晰的认识并将其贯彻在赛事组织中。赛事组织方事先划定赛事产出微课教学资

中国知网 https://www.cnki.net

源的覆盖范围，列出语言点，赛事参与者在该范围内进行选择。同时，赛事组织方也要通过设定一定的重选率等办法，避免参与者所选选题集中在少数的几个热门语言点上，避免相同语言点资源的重复建设——这种情况在之前的一些微课赛事中普遍存在，产生的结果就是虽然微课资源的总量极大，但语言点的覆盖率很低。

最后，评分标准中的“加分项”是对更高质量教学、创新性教学和微课教学资源充分覆盖的鼓励，是对微课赛事评价内容的进一步补充。资源建设导向的微课作品评价三原则，有可能导致质量上相对更为优秀的作品被淹没在众多的作品中，无法突显出来，从而挫伤微课建设者的积极性。加分项的设立可以避免这一问题，在保证微课教学资源建设可持续发展的同时，也鼓励了更高质量产品的产出。

总体而言，本文提出的语言类微课赛事参赛作品评分标准一方面尊重了微课评价的基本共识，同时融入了以资源建设为目标，实现“以赛促建”微课教学资源建设的评价三原则，有共性，也有个性。

4 结语

过去几年，中文教学微课赛事快速发展，与国际中文教育人才培养密切交融，成为提高学生教学实践水平，培养学生具备良好教学能力的一种手段，这使得微课比赛得以充分动员国际中文教育相关专业培养单位及研究生参赛。参与者及其培养单位对几大微课赛事非常重视，参赛作品在指导教师的帮助下得到反复打磨，这为微课赛事的“以赛促建”提供了基本保障。

微课赛事的“以赛促建”思路，也是一种符合国际中文教育行业发展现状和需要的有益探索。国际中文教学的内容丰富，动态性强，对教学资源建设的需求很大。考虑到资源有效使用对教学资源覆盖率的阈值要求，充分调用各种力量，快速、高效进行资源建设尤其重要。参加微课赛事的国际中文教育专业研究生及其他选手经过多轮指导及筛选，完全能够成为微课教学资源建设的有生力量。鉴于当下的国际中文教学师资队伍构成，优秀的国际中文教育人才资源需要进一步充分发掘，相关专业毕业生就业前景广阔。

利用微课赛事实现高质量中文微课教学资源的建设有许多前提性工作要完成，赛事组织的顶层设计非常重要，评价标准作为赛事组织中的基础一环，显得更为关键。对于任何赛事，评价标准都有很强的引导作用，是决定参与者努力方向的指挥棒。实现微课教学资源的“以赛促建”，最核心的一点是促成参与者提高参赛作品质量。比赛名次并不重要，参赛作品质量整体提升才是关键。以评价标准作为引导，实现高质量微课作品集中产出，是举办中文教学微课赛事的最终目标。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献

冯胜利，等，2018. 汉语教师专业技能指导手册[M]. 北京：北京语言大学出版社.

郭晶，等，2021. 国际中文教育数字资源建设现状与展望[J]. 国际汉语教学研究（4）：86-96.

靳洪刚，2017. 有效输出在第二语言习得与教学中的作用[J]. 世界汉语教学（4）：510-541.

匡昕，冯丽萍，2023. 国际中文教育教学资源建设理路与进路[J]. 天津师范大学学报（社会科学版）（5）：10-21.

李泉，金香兰，2014. 论国际汉语教学隐性资源及其开发[J]. 语言教学与研究（2）：26-34.

李安然，2020. 汉语语法微课评价指标体系开发[D]. 北京：中央民族大学.

李海燕，2022. 全国研究生汉语教学微课大赛语法类获奖作品分析[J]. 汉语教学学刊（S1）：149-159，166.

马箭飞，等，2021. 国际中文教育教学资源建设70年：成就与展望[J]. 天津师范大学学报（社会科学版）（6）：15-22.

马莲姑，等，2022. 高校微课评价指标体系构建研究[J]. 中国现代教育装备（13）：127-129.

宋继华，等，2023. 国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J]. 国际汉语教学研究（3）：7-14，89.

孙聘，2015. 基于用户体验的微课评价指标体系设计[J]. 现代教育技术（3）：63-68.

吴应辉，等，2021. 全球中文教学资源现状与展望[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（5）：1-6.

吴勇毅，2012. 对外汉语教学法[M]. 北京：商务印书馆.

杨孟娇，等，2022. 基于博弈论组合赋权：TOPSIS的微课评价模型[J]. 广播电视大学学报（哲学社会科学版）（1）：32-39.

赵金铭，2010. 对外汉语教学法回视与再认识[J]. 世界汉语教学（2）：243-254.

赵金铭，2021. 如何建设国际中文教育资源体系[J]. 语言战略研究（6）：1.

赵杨，2021. 汉语国际教育的“变”与“不变”[J]. 天津师范大学学报（社会科学版）（1）：7-14.

郑艳群，2018. 汉语教学资源研究的新进展与新认识[J]. 语言文字应用（3）：106-113.

作者简介

裴雨来，上海大学国际教育学院教授，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：汉语语法、国际中文教育。电子邮箱：peiyulai@163.com。

邱金萍，上海大学文学院讲师。主要研究领域：国际中文教育、汉语韵律语法。电子邮箱：yiying_qiu@163.com。

李琴，泰国宋卡王子大学孔子学院教师。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：liqinjiayoua@163.com。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

经验文化学视域下国际中文教育微课建设路径刍议*

马晓乐 于淞汀

摘 要：经验文化学是20世纪60年代以来兴起的理论范式，关注日常生活中小场景、碎事件、细感知的价值，倡导揭示生活现象、真实情境所内蕴的文化逻辑、秩序要素和动力机制。国际中文教育微课，具有知识颗粒度小、内容扎根日常、镜像真实具体等特点，注重撷取日常生活世界的微镜头、小故事，平凡人、普通事，强调内涵诠释和价值凝练，这与经验文化学的主张相关性强、契合度高。本文聚焦国际中文教育微课的经验文化特质，分析了其基础性价值与发展性价值、发展现状与现存问题，探讨了在经验文化学理论观照下开展国际中文教育建设创新的可能路径与实践方略：倡导从传统取向到当代日常、从民俗事象到生活世界、从符号选择到教育叙事、从概念传导到共情传播的建设路径，挖掘经验文化作为中文教学资源和国际传播富矿的属性与特质，服务微课建设的启智、开新与增值。

关键词：经验文化学；国际中文教育；微课建设

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0024-11

A Preliminary Discussion on the Construction Path of Micro-lectures in International Chinese Language Education: An Empirical Culturology Perspective

Ma Xiaole and Yu Songting

Abstract: The empirical culturology is a theoretical paradigm that emerged in the 1960s.

* 本文系教育部中外语言交流合作中心项目“基于脑电反馈的国际中文教育提质增效路径研究”（项目编号：22YHJD1038）、山东大学中华民族现代文明建设研究专项“中华文明的传播力、影响力、引领力研究”的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

It advocates the revelation of the cultural logic, elements of order and dynamic mechanisms embedded in real-world events and phenomena while focusing on the value of small scenes, fragmented events, and acute perceptions. With the characteristics of low granularity of knowledge, content rooted in daily life, and specific and actual reflection, micro-lectures in international Chinese language education concentrates on capturing micro shots, little stories and ordinary people in daily life, emphasizing connotation and value condensation, which are highly relevant to empirical culturology theory. This paper focuses on the empirical cultural qualities of international Chinese language education, analyzes the fundamental and development values, as well as the current existing challenges, and discusses the possible paths and practical strategies for innovation. As a result, the construction paths are explored, including the transitions from tradition to contemporary daily life, from folkloric phenomena to the living world, from symbolic selection to educational narrative, and from conceptual transmission to empathetic communication. To support the enlightenment, innovation and value increment of micro-lecture construction, it is also imperative to explore the attributes and qualities of empirical culturology as a rich source for Chinese language teaching materials and international communication.

Keywords: empirical culturology; international Chinese language education; micro-lecture construction

1 引言

互联网对社会发展产生的影响是深刻而带有裹挟的，技术赋权强化了信息的建构功能，为知识扩散及其泛在获取创设可能，引渡了数字教育不断发展，也赋予其更强的“深描”能力。那些在“宏大叙事”时代被忽略的小场景、微系统、碎事件、细感知被挖掘出来，为小颗粒度的知识生产带来契机。人们逐渐成为微叙事、微分享、微传播和“微生活”范式的黏性客户，以“微”为模因创设出更多新载体、新空间。微课即是衍生品之一，负载了时代精神，参与教育数智转型。

国际中文教育是较早悦纳微课的领域，如今已有一定量的积累，但存在质量良莠不齐、回应现实需求乏力等问题，存在“道”“术”分离现象，要么脱离技术空泛论道，要么沉溺于技术忽略理论指导（郑小军，2018），“题材老套、内容陈旧、平淡无奇，缺乏创意和特色”（郑小军，2017），现代性、生活化不足；情境设计单一，教育叙事意识弱、情感共鸣少，以致微课释能不充分。破茧思路可能有很多，本文结合案例分析，预期在经验文化学镜像下探究国际中文教育微课建设路径，以

中国知网 https://www.cnki.net

当代日常取向促研发理念创新、以生活世界实践促内容选点优化、以教育叙事观念促教学设计完善、以共情传播原理促微课应用效果提升，探索文化理论和跨学科对话介入的可能路径。

2 国际中文教育微课的发展

2.1 国际中文教育微课的建设历程与产出途径

微课是围绕主题模块或颗粒度较小的知识点组织而成的相对独立且内容较完整的课程，先后出现了“课程组件”（爱陶，1985）、“以微小课程授核心概念”（McGrew，1993），以及“一分钟微视频”或“知识脉冲”（Knowledge Burst）[①]等有关其定义和作用的探讨。胡铁生（2011）指出，“微课是以教学视频为主要载体，反映教师在课堂教学过程中针对某个知识点或教学环节而开展教与学活动的各种教学资源有机组合”。近年来，微课建设实践及其研究都取得长足进展，各类赛事是微课产出的重要驱动力量。胡铁生等（2013）认为国内微课建设经历了“微资源构成”“微教学活动”和“微网络课程”的过程，吴萍（2016）关注教学改革实践和应用研究的带动作用，郑小军和莫葵凤（2019）指出了前期实录型、“压缩饼干”式课程存在的平铺直叙和教法单调等问题。

国际中文教育微课建设与上述情况相一致，其产出主要来自培养院校、中文培训机构和相关企业，具有教育系统、社会力量、市场主体共同参与的结构特质。产教融合、科教融汇平台的介入为微课产出注入了机制动能，委托课题等契约和制度化安排强化了高校与社会力量联合开发的共同体观念与行动，存量赓续扩展[②]。伴随“以赛促教，以赛促学”观念深入人心，各类微课赛事成为国际中文教育领域的重要活动，增强了国际中文微课影响力和社会认可度。

2.2 国际中文教育微课的特点与价值

国际中文教育微课的主要特点是“微”，时长短、体量小、易传播、利携带，内容聚焦、针对性强，情境具体易于理解；以音视频为媒介，可视化程度高；使用受时空约束少，开放性、泛在性强；知识点切分较细碎但相对完整，学习者可根据自身需求灵活组合。微课具有对课堂“格式化”的功能，使传统课程得到结构改观甚至重组，课堂组织耳目一新，知识再生产能力得到扩充；而多媒体和数字化手段也增强了知识传授的趣味性，提高了课程美育价值。信息可感知，互动性强、参与

① 转引自：关中客的《微课程》，《中国信息技术教育》，2011 年第 17 期。

② 2021—2023 年，全国研究生汉语教学微课大赛参与院校分别为 113 所、126 所和 132 所，参赛作品数量分别为 1300 余件、1700 余件、1900 余件。

中国知网 https://www.cnki.net

度高，有助于理解性学习的达成，双语甚至多语同频又使微课的跨文化传播功能得到加权，降低了学习者认知负荷，对兴趣激发和动机保持大有裨益。作为一种具有跨地域、跨文化特质的实践，国际中文教育需满足不同文化背景、不同年龄和不同汉语水平需求；微课的碎片化、知识颗粒度小、组合灵活等特点，赋予了其可塑性和普适性；国际中文教育微课的建设和使用，使得负载着不同知识点的信息模块根据教学目标、实施条件和受众群体的不同进行组装与整合。

对学习者而言，微课提供知识挖掘的框架以及搜索相关学习资源的线索，这调动了学习者更多的学习主动性与积极性（Shieh，2009）。国际中文教育微课将“以学生为中心”的理念转化为可被物化、孵化、泛化的公共资源。将微课应用于翻转课堂，能够激发学习者深度参与学习全链条，调动心智程序以助力意义建构。课下的泛在应用使碎片时间得以整合，效率提升，学生的个性、主体性和积极性得到凸显。

对社会而言，国际中文教育微课兼具了教育功能、文化传播价值和社会建构意义。数字化使其能突破“象牙塔”的物质“屏障”营造公共学习空间，实现优质教育资源的跨界流通，对知识流动、文化传递、中外人文交流，甚至维护教育公平等都具有积极正向的意义。评估国际中文教育微课功能与价值，不能拘于教育语境，需要在交叉学科视域下给予多角度审视，厘清其作为教育形态存在的禀赋价值和作为社会存在的溢出价值，即基础性价值和发展性价值，借助联通主义、建构主义、国际传播、文化研究理论等，挖掘其潜质潜能。

3 国际中文教育微课的经验文化学观照

3.1 经验文化学要义

经验文化学是德国文化学者赫尔曼·鲍辛格（Hermann Bausinger）提出的，他是从古文化研究转向当代日常生活研究的首倡者和推动者[①]。鲍辛格在《日常生活的启蒙者》中写道，“有一件东西，我看到了你却看不到”。他倡导“关注和解读那些日常生活中早被人们习以为常、根本不能引人注意的小事，向人们阐释这些微末之事的相互联系，揭示人们不自觉行为背后的文化逻辑和意义”（鲍辛格，2014）。他还启迪人们去探寻“沉淀的历史遗产”和民族之魂的现代性，以“日常”和“生活”为切入点去挖掘其内涵与价值，揭示那些能在当代日常生活中获得空间与权重、能起到支配作用的活动景观、行动图示与秩序结构。当我们以经验文

① 参见：美国图宾根大学官网，https://uni-tuebingen.de/en/faculties/faculty-of-economics-and-social-sciences/subjects/depar tment-of-social-sciences/historical-and-cultural-anthropology/institute/faculty-and-staff/emer iti-and-former-staff/hermann-bausinger/。

中国知网 https://www.cnki.net

化学的理论去审视国际中文教育微课时，能感受到理论汇聚和学术话语带给研发创新的潜在力量、可能路径和实践反思：其所描述的现实、展现的真实、再现的事实，尽管是生活碎片、日常切片，但确有折射整体与全局、联通深层结构的属性。国际中文教育微课根植于日常生活世界，有助于彰显其思想性、厚重感、现代性，以及生活和生命的意趣、志趣、情趣和乐趣。

3.2 国际中文教育微课的“经验文化”特质

3.2.1 相关性和契合度

经验文化与国际中文教育微课存在内里上的相关性和契合度，微课的知识点通常是特定情境下的汉语语用和跨文化表达，无不是关涉中国人衣食住行和形神意用的微镜头、小片段，平凡人、普通事，即教师和留学生平时视觉所及的微末之事。但由于文化背景、思维方式和民族文化心理不同，有很多中国人习以为常的事物是教师看得到而留学生“看不到”的。那通常是语言文化现象背后的内涵与意义、文明特质和精神实质，即经验文化学所关注的日常生活的底层逻辑和秩序要素。日常生活是经验文化学理论耕耘的沃土，也是国际中文教育微课的素材库和资源域。在中文教学实践中所倡导的真实语料与情境无不是生活世界的折射。微课的任务之一就是对日常生活中的语用规则、语言要素、地道表达、交际文化以及静态文化符号等进行有效描述与可视化呈现，依托经验文化去传授新知、诠释意义、达成理解、促进交流、助力传播。因此，将微课作为研究对象纳入经验文化学视域，有助于其建设的理论赋能，获得学术支撑。

就案例而言，从微课高产出的全国研究生汉语教学微课大赛、全球志愿者中文教学微课比赛、“汉教英雄会”等赛事和活动的官方指南看，语言类微课主要围绕语言要素、语言点、惯用语、地道表达等研发，一般围绕指定或自选教材，或针对中医汉语、商务汉语等专门用途汉语开发作品，要求体现服务多种背景、多元教学模式，以及学习中文、了解中国的根本目标；文化类微课主要围绕当代中国国情、传统艺术、地域文化、民俗文化等内容展开，知识点建议覆盖自然环境、礼俗节庆、饮食服饰特点等[①]。以上对参赛微课作品的要求都可以在经验文化学框架下得到统筹。从各赛事和活动官方发布的获奖案例来看，绝大多数突出了真实性，经验文化占有相当的比重[②]。尽管微课的应用越来越广泛、数字化程度和科技含量也越来越高，但内容依然是最关键的要素，经验文化学有助于实现对微课主题的归拢，也对它的实用价值予以加权。

① 参见：2024 年“汉教英雄会”国际中文教学技能交流活动主页，https://cltl.chineseplus.net/?period%20id-2#。

② 参见：第六届国际中文教育微课大赛主页，https://tmc.tangce.net。

中国知网 https://www.cnki.net

3.2.2 现实问题与困境

经年积累，国际中文教育微课存量颇丰，有的是教材配套资源、有的立足教学实际、有的依据中文水平考试（HSK），有的参考《国际中文教育中文水平等级标准》或教学大纲，有的回应跨文化交际和中华文化国际传播的诉求，在不同国别、场域的教学中确实发挥了创新型教学资源的作用。但其中存在的问题也相对明显，于经验文化学观照下，能探赜出些许困境。

第一，认识不一，质量参差。微课建设尚没有在教育系统内外形成广泛共识，对其功能的认知见仁见智，缺乏针对性顶层设计。如郑小军（2016）所述，或因盲目乐观、功利、商业目的夸大高估作用，致使微课建设陷入重复、低水平开发；或忽视其作为信息化教学基本单位的特点，“导致各自为政、重复建设现象严重，质量良莠不齐”（胡铁生，2014）。目前的微课建设距离系统开发，形成供应链、消费链的制度化安排尚有差距，影响微课的应用广度和深度，给形成闭环式良性循环带来障碍。

第二，选题分散，有随机性。微课研发者或参赛者的系统建设意识不强，参照行业标准刚性推进力度小。微课建设“处于低质重复阶段”（史维国等，2022），目标设置仍不明确，内容主题选择不够清晰（胡蓉等，2017），缺乏理论指导，以教育规律开展教学设计的观念弱，语言与文化结合不紧密；内容跨度大，选点大小不一，过于注重高密度知识呈现阻碍学习者理解新知（郑小军、张霞，2014），所传导的内容缺乏吸引力和感召力。

第三，内容的社会化当代性不足，解释力受限。特别是文化类微课，历史取向、传统指向较重，对当代社会和日常生活呈现度不高，“对贴近学生生活的现当代中国优秀文化成果和国情介绍较少”，并且“在讲述中国传统文化时，缺少对抽象的、反映深刻文化内涵的文化进行解读”（黄柳柳，2023），脱离现实生活的传统器物、文化现象出现率偏高。对典型性文化符号的解释流于表面，不能结合中国人的价值观念、思维方式、行为模式、情感特质以及相关历史脉络、社会背景等进行深层次的解读，对日常经验文化背后的要点把握不到位，给学习者造成诸多理解上的不畅。

第四，教育叙事意识弱，宣教意味影响认知参与和情感互动。部分微课设计“没有理解教学目标的层次递进与统合关系”（郑小军，2017），概念罗列与机械白描偏多，以陈述性知识的简单平移取代专业性讲解，以资料文本铺陈取代有效信息传递，导致学习者认知加工不足，深度学习缺位，互动意愿减退，情感参与程度低，教学效果出现较大折损。

解决上述问题，需要系统观念和协同意识，跟进需求摸底、诉求统摄和建设方略，落实内容选取、叙事策略与教学效果。

中国知网 https://www.cnki.net

4 国际中文教育微课建设的经验文化学路径

4.1 从传统取向到当代日常

日常生活指“以个体生存和再生产为宗旨的生活资料的获取与消费活动；以血缘和天然情感为基础的个人交往活动；重复性的日常观念活动，它包含饮食男女、婚丧嫁娶、个人间的礼尚往来等”[①]。这些在国际中文教育中呈现度很高，第六届全国研究生汉语教学微课大赛组委会对选题进行了梳理，含 63 条语法的 16 篇课文内容涉及娱乐、衣食、出行、工作等话题，无不在表现当代中国日常[②]。如微课案例《年轻一“族”》，讲述“低头族、月光族、啃老族、闪婚族、蚁族”等，管窥当代年轻人的工作观、婚恋观、消费观、价值观，以词汇探究社会发展。源于真实生活的词汇教学设计助力学习者的直观认知抵达，多模态动画和操练安排提高了互动性和参与度，达成理解性学习。又如微课案例《中国科技中的“文化因子”》，依托科技汉语语料库，串联数理化学科知识，通过“天眼”“九章”“悟空”“北斗”等文化符号讲述宇宙奥秘；以“智慧高铁”“鸿蒙系统”“青蒿素”“水稻”“白酒”等反映当代中国科技成就。类似微课都博古通今，以当代日常熔铸传统，与留学生“在地化”语言习得和社会感知的信息同频，尽可能呈现日常界面和真实语料。以现代、当下为内容入口更能引起学生共鸣，强化认知加工，如果内容之“端”起笔于历史和传统则会无形中增加学习门槛。经验文化学的学术关注点就是“与现代有关，而不是过往的生活模式和器具遗留。其以普通人为研究对象，关注‘小人物’和‘真实’呈现，着眼于大众而非精英，强调对日常生活有所启蒙”（鲍辛格，2014）。微课的作用之一是对中文学习者进行语言文化启蒙，教学内容要注重现代意义和生活功用，而不是再现历时线性演进。强调当下不是摒弃历史，而是倡导从当代视角去阐释日常用语，去揭示其中的语用规则和文化秩序。

4.2 从民俗事象到生活世界

与民俗有关的话题在国际中文教育中出现频率较高，节庆习俗、人生礼俗、传统工艺，无不涉及民俗事象。经验文化学是从民俗学衍生出来的，研究与现实相关、具有历史特质的日常文化，“探讨人们是怎样工作的、怎样组织日常生活的、彼此是怎样交往的”（鲍辛格，2014）。与民俗有关的内容经常出现在微课中，有的以齐鲁文化、荆楚文化、吴越文化等地域风俗为选题，有的以北京、西安、南京等历史文化名城人文景观为对象，有的以上海、深圳等地的都市繁华和生活景致为主

① 转引自：《与不同的作家主体达成精神的对话：访谈评论家洪治纲》，《南方文坛》，2022 年 8 月 9 日，https://www.chinawriter.com.cn/n1/2022/0805/c405057-32495748.html。

② 参见：《第六届国际中文教育微课大赛推荐选题》，https://tmc.tangce.net/files/theme.pdf。

中国知网 https://www.cnki.net

题。如微课案例《走进白族人家》，通过问答互动介绍白族的服饰、美食、民居与节日，依托重点讲解的“风花雪月、苦尽甘来、照壁、琳琅满目”等词汇，呈现服饰的绚丽多彩、揭示乳扇搭配甜茶的美食内涵、说明民居坐西向东的布局，展现了白族生活画卷。类似微课均以生活世界镜像入笔，由民俗表征探文化内涵。民俗是鲜活的，特别是沿用至今、生生不息的要素是生活世界的重要构成，一方水土养一方人，民俗规训通常都根植于特定地理历史环境，诸多礼俗仪式都具符号性和象征性。又如《南通非遗里的吉祥图案》《寻味齐鲁》等微课案例均有同工之妙，其以蓝印花布、板鹞风筝或高密剪纸、杨家埠木版等风俗起笔，用“压箱底”“青出于蓝而胜于蓝”“一览众山小”“黄河宁，天下平”等惯用语串语言任务、展民俗日常，在语言文化融合中创设生活世界的真实情境，映射当代风貌和社会景观。来自不同文化背景的留学生往往缺少与传统民俗形成共同记忆的链接和共同生活土壤的培育，对民俗所承载的价值观念、思维习惯和情感特质缺乏体验。这需要我们从日常语用和镜像出发，立足生活世界，把民俗承载的技艺、器物、传统与留学生目之所及的现实场景相结合，让留学生重点学习与民俗相关的语言表达，以当代日常为导入助力学生理解民俗中蕴含的人与自然的关系、人际交往的规则、族群生活和地域文化特点等，而不应是民俗溯源和历史还原，拘泥于静态传统本身。

4.3 从符号铺陈到教育叙事

微课的特质是短小精悍，内容高度凝练，无论是语言交际场景还是文化符号都具有一定象征性。符号本质上是意义的携带者，通常被分为三类：相似符号、指示符号和规约符号（Peirce、Hoopes，1991），其中指示符号和规约符号对留学生来说较难理解。指示符号，如红绿灯等，可在跨文化适应中逐渐熟悉；而规约符号有认知门槛，比如制度、习俗等，需要生活经验的积累及对其意义进行解读的能力。国际中文教育微课中的语言文化符号很多，符号具有意图意义、文本意义和解释意义三个层次（赵毅衡，2011），符号的发出者和接受者之间可能存在信息上的不对称和理解上的错位。符号需要意义诠释，微课需要在尊重所选符号文本意义、教育属性、教学规律的基础上做有效讲解，而不是停留于铺陈罗列，需进行意义阐发与建构，开展教育叙事。丁钢（2008）提出，教育叙事是表达人们在教育生活实践中所获得的教育经验、体验、知识和意义的有效方式。中文学习者无论通过在地化学习或是线上学习，对汉语和中国文化都有相应的经验感知，微课在一定程度上能协助学习者通过个人经验来理解符号、解读意义，实现知识获取。所以，微课的教育叙事要考虑学生已有的生活符号经验积累，在叙事过程中注重情境情节与现实的贴合度和对现实的再现力，尽可能避免内容的抽象归纳、机械罗列和生硬的概念传输，要以教育叙事贯穿生活事件和象征符号，赋能教学设计。如微课案例《〈东方

中国知网 https://www.cnki.net

树叶〉系列茶文化课程》，既不是资料的堆砌，也不是茶类的平铺直叙，而是选择以“茶科技”开篇，通过“南方有嘉木”“人生如制茶”“一日饮七碗”等话题，依托视听说基本功操练，逐层呈现茶科学与茶文化，将农业科技、生物化学、饮食文化、文学经典等纳入教育叙事框架，将茶叶识别、制茶技术、养生功效、药食同源理念等有机链接为“东方树叶”的故事，还将“鲜叶”与“人生”进行意象关联、倡导学习者深度学习和情感参与，以共情促理解、以叙事展知识、以代表性典型符号折射系统观念和集成风貌。

4.4 从概念传导到共情传播

微课是信息容量较小的教学文本，是教育学范畴下的课程学习，也是传播学框架下的信息互动过程，需要认知参与，更需要情感激发。能引发学习者选择性注意、选择性理解和选择性记忆的教学内容，通常是认知和情感兼备的，特别是文化类微课，其中情感和情绪发挥的作用甚至大于认知。熟悉的情境、悦目的画面、动听的音乐、怡心的色调、动人的情节往往能在学习者记忆中抢占优先位置，但定义的机械传达、道理的白描以及陈述性知识的平移，哪怕具有较高的知识负载量，也难以浸入深度学习的领地。研发微课要在知识组织的基础上，着重考虑经验交叠和审美统合，开展基于真实情境的入微式传播；加强符号互动，实施嵌入生活世界的可验式传播；采取共情修辞，实践基于日常生活的共在式传播，使学习者在微课应用中产生更多共鸣和共情，实现良好的教学和国际传播效果。

共情是近年来的热点学术关注之一，其有助于激发学习者的情感能量，发挥情感对认知的带入作用和固化功能，可以促进微课文本话语与读者心理的瞬时啮合。完整的共情传播过程可被划分为情感共情、认知共情和联想共情（Shen，2010），三者是接续递进的，所营造的是微课与学习者之间的平行对话空间、情感交互空间和认知互动空间，而不是自上而下具有覆盖倾向的概念“填鸭”空间。这种学习体验按照心理学家巴特森于 1987 年提出的“共情—利他假说”（Empathy-altruism Hypothesis），能引导学生在共情基础上，促使共情者做出利他行为并带来“亲社会”效应[①]。直白地讲，微课引发了学习者的认同、向往，行动模仿、生活效仿等后续实践，实现学习效果的增益，正如杜威（2011）所说，课程不仅传递知识，更是促进学生经验成长和社会参与的过程。

如微课案例《走进中医》唤起了学生对饮食、运动、健康、情绪的共同记忆。微课案例《生活中的人工智能》围绕“语音识别、人脸识别、人机交互、语言处理、传感技术、通信、自动控制”等科技词汇教学，与学生第一视角亲历的“智能

① 参见：Wispé L G 的 Positive Forms of Social Behavior: An Overview，发表于 *Journal of Social Issues*，1972 年第 3 期。

中国知网 https://www.cnki.net

服务机器人”“智能家居”“智能驾驶网约车”等日常经验达成统摄，在共情的基础上提高了语言学习效率。《“咫尺青绿，生生不息”环保主题成语教学》系列微课以关涉人类命运共同体和中外共享性最强的环保问题入思，诉世界之忧、生活之患，倡绿色交通、绿水青山、低碳生活，引发共鸣、迭代共情，为学习者创设了语言互动和情感交互的空间，实现了良好教学效果。

经验文化是留学生与当代中国社会共享性最显著的领域，最易形成共鸣，所以共情有助于激活学生的语言交际经验和文化体验的前期积累，深化理解。可见，将“情胜于理”的理念贯彻到微课建设中是有效策略，能形成持续发力的效应，这也正是国际中文教育微课对外传播价值的体现。动之以情、晓之以理、情理互动互系互惠的共情策略，有助于学习者在学习中文的同时，了解真实、全面、立体的中国和可信、可爱、可敬的中国，促发其对真实生活、当代中国，特别是中国式现代化的认知，为学生具身参与社会互动和自适应学习提供支持与服务。

5 余论

对国际中文教育微课建设而言，经验文化学的介入融入是一次跨学科对话的尝试，也是在当前倡导新文科、交叉学科学术研究框架下，对国际中文教育姻亲学科的一种爬梳。2021年12月，教育部中外语言交流合作中心发布《国际中文在线教育行动计划（2021—2025年）》，提出要加强在线教育数字资源体系建设，微课建设路径的创新是该行动计划的应有之义。作为知识组织的结构和教育教学的载体，多学科理论的学术观照将为国际中文教育微课建设的增量发展和新质提升带来借鉴与指导，基于经验文化学的刍议是对其可能性的追求与探微。语言习得和文化理解是非母语教学的共性，语种不同、语法规则各异、语音面貌迥异，但是语言要素和文化情境中所内蕴的人类生活经验是共有的。经验文化学理论范畴的基础是文化，在此“文化被理解为那些人、群体和社会赖以共同生存、相互沟通、彼此区分的规则被实际运作的永久性过程”（鲍辛格，2014），这个过程具有永续性是因为其发轫于生活世界，故而经验文化具有更大范围的流通性和辨识度，有助于中外的共情和跨文化理解的达成。鲍辛格（2014）认为，我们离日常生活那么近，以至于我们自以为可以准确地认识它。同时，我们却又如此深地纠缠于其中，这又导致了我们因缺少必要的时间和距离去反思他们，因而我们会对自己的日常举止做出错误的解释。这样的境遇与留学生的学习现实有一定的类比度和相似性，国际中文教育微课包含了诸多小颗粒的生活事实，确实需要说清楚、讲明白，减少误解，杜绝偏向理解。在此基础上，如果能不断优化微课的逻辑结构、组织范式和话语表达，强化学术规训和理论统摄，践行政策性和制度化的顶层设计，遵循选题指南和技术规则，进行系统性、针对性、创新性的研发，将会迎来国际中文教育微课建设的新阶段。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献

爱陶，1985. 什么叫微型课程[J]. 教育科研通讯（1）：60.
鲍辛格，2014. 日常生活的启蒙者[M]. 吴秀杰，译. 桂林：广西师范大学出版社.
丁钢，2008. 教育叙事的理论探究[J]. 高等教育研究（1）：32-37，64.
杜威，2011. 民主主义与教育[M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社.
胡蓉，等，2017. 微课在《中国医学史》教学中的运用[J]. 时珍国医国药（7）：1761-1763.
胡铁生，2011. “微课”：区域教育信息资源发展的新趋势[J]. 电化教育研究（10）：61-65.
胡铁生，2014. 微课建设的误区与发展建议[J]. 教育信息技术（5）：33-34，70.
胡铁生，等，2013. 我国微课发展的三个阶段及其启示[J]. 远程教育杂志（4）：36-42.
黄柳柳，2023. 课程思政融入国际中文教育微课的探索与实践[J]. 教育观察（25）：113-116.
史维国，等，2022.《等级标准》框架下词汇教学微课数字资源库建设[J]. 哈尔滨师范大学社会科学学报（4）：180-183.
吴萍，2016. “微时代”背景下我国微课的应用现状与发展路径[J]. 教育评论（1）：43-45.
赵毅衡，2011. 符号学原理与推演[M]. 南京：南京大学出版社.
郑小军，2016. 微课发展误区再审视[J]. 现代远程教育研究（2）：61-66，97.
郑小军，2017. 信息化教学设计的常见误区及对策[J]. 中国教育信息化（12）：32-36.
郑小军，2018. 微课可持续发展的“道”与“术”：兼论微课发展研究理论体系建构与方法论创新[J]. 现代远程教育研究，（1）：31-39.
郑小军，莫葵凤，2019. 个性化微课：微课可持续发展的新趋势[J]. 中国教育信息化（2）：6-9.
郑小军，张霞，2014. 微课的六点质疑及回应[J]. 现代远程教育研究（2）：48-54.
BATSON C D, 1987. Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? [J]. Advances in experimental social psychology, 20: 65-122.
MCGREW L A, 1993. A 60-second course in organic chemistry[J]. Journal of chemical education, 70: 543-544.
PEIRCE C S, HOOPES J, 1991. Peirce on signs: writings on semiotic by Charles Sanders Peirce[M]. Chapel Hill & London: The University of North Carolina Press.
SHEN L, 2010. On a scale of state empathy during message processing[J]. Western journal of communication, 74(5): 504-524.
SHIEH D, 2009. These lectures are gone in 60 seconds[J]. The chronicle of higher education, 55(26): A13.

作者简介

马晓乐，山东大学国际教育学院院长、教授，山东大学教育高等研究院副院长，世界汉语教学学会常务理事。主要研究领域：语言与文化传播、国际中文教育等。电子邮箱：maxiaole@sdu.edu.cn。
于淞汀，山东大学国际教育学院博士研究生。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：yusongting@mail.sdu.edu.cn。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

基于微课的翻转课堂教学模式在汉字教学中的探究*

吴勇毅 王露锦

摘 要：汉字作为一种表意文字，在学习时涉及形、音、义、用等多个方面。本文依据汉字习得、汉字教学的规律和特点，以微课为切入点，构建了汉字教学的翻转课堂模式。微课在课前为学生提供了汉字的笔画、部件、发音以及文化等基本知识，多媒体、多模态的运用，降低了学生的畏难情绪。课中，教师答疑解惑，设计出多种不同的、有针对性的汉字练习，学生则专注于认字、打字、运用等实践性活动。课后的强化环节进一步加强了学生对汉字的认知，并增加了写字练习等内容，为推动汉字教学提供了新的思路和实践方式。

关键词：汉字教学；翻转课堂；微课；汉字练习

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0035-13

An Exploration of Micro-lecture-based Flipped Classroom of Chinese Characters Teaching

Wu Yongyi and Wang Lujin

Abstract: Chinese characters involve diverse elements, including form, pronunciation, meaning and usage throughout the learning process. Based on the principles and traits of Chinese character acquisition and teaching, this paper develops a flipped classroom model for teaching Chinese characters, focusing on micro-lectures as its foundation. Micro-lectures offer students foundational knowledge of Chinese character strokes, components and pronunciation before class. Multimedia and multimodality also reduce students' apprehension. In class, the teacher answers questions and designs various

* 本文系国家社科基金重点项目“中文纳入‘一带一路’沿线重点国家国民教育体系研究及数据库建设”（项目编号：20AZD131）、教育部人文社会科学研究项目“基于语料库的汉语二语会话修正及其应用研究”（项目编号：19YJA740064）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

targeted Chinese character exercises to solve doubts, and students engage in practical activities like recognizing, typing, and applying characters. Following this, the reinforcement enhances students' understanding and it includes additional handwriting exercises after class. This paper provides new approaches and methods for Chinese character teaching.

Keywords: Chinese character teaching; flipped classroom; micro-lecture; Chinese character practice

1 引言

汉字是记录汉语的文字（书写符号系统），是汉语除语音、词汇、语法以外的第四要素。目前在汉语课堂上，汉字教学环节比较简单，教师通常在综合课上采取随文识字的方法，要求学生描红、抄写、听写、改正错别字等（王鸿滨，2015），过程中缺乏对汉字形、音、义的具体分析，缺少对认读、书写等练习的合理分配。汉字教学应根据当前教学成果和汉字习得规律进行系统性的模式构建。

随着教育技术的发展，教学方式和教学手段也在不断更新，为学生提供了更灵活、个性化的学习方式（丁安琪、王维群，2021；宋飞、张明瑶，2021；吴勇毅、王绮璇，2023）。崔希亮（2023）认为，短视频平台上的部分内容可以作为辅助的学习材料，这些学习材料时间紧凑、内容短小、结构良好，体现了微课的特点。微课（Micro-lecture）是一种结构化的数字资源，是以学习或教学应用为目的的在线教学视频（焦建利，2014；刘名卓、祝智庭，2015）。中国教育部曾组织开展“基于微课的翻转课堂教学模式创新应用研究”的课题研究，由中国教育发展战略学会教育信息化专业委员会承担具体研究组织工作，取得了不少成果。[①]所以，汉字教学与教育技术、新型教学模式的结合是值得探索的方向。如果能将微课融入汉字教学，可以更直观地展示汉字的字形、字音、字义和用法，让学生在课前具备对汉字的初步认识，同时激发学习兴趣，降低畏难情绪。通过翻转课堂的形式，开展认字、打字等实践性练习和互动性的讨论，也有助于巩固学生的汉字知识，提升学生的读写能力。

本文从微课的角度出发，探讨翻转课堂汉字教学模式的构建以及汉字练习的设计等问题，以期为推动汉字教学发展提供新的思路和实践方式。

① 参见：《教育部教育管理信息中心立项课题：基于微课的翻转课堂教学模式创新应用研究》，http://keti.cnweike.cn/index.php？r=ketiv3/default/index。

中国知网 https://www.cnki.net

2 文献回顾

2.1 语言教学中的微课和翻转课堂研究

翻转课堂（Flipped Classroom）要求学生在家看视频或听录音，以代替教师的课堂讲解，然后在课堂上把精力集中在完成练习以及与教师和同伴的互动交流上（张金磊等，2012；秦炜炜，2013）。卢海燕（2014）、靳琰等（2015）设计了基于微课的“翻转课堂”教学模式的概念图和基本流程图，他们发现这种教学模式能够促进学生的自主学习能力，提升教学效果，具有可行性。此外，大学影视英语课堂（李晓东、曹红晖，2015）、语法教学（徐茜，2018）、商务日语（姜微，2021）等不同语种、不同课型的成功实践，也都验证了微课和翻转课堂相结合的优势。但是，基于微课的语言教学也存在视频质量不高、教师缺乏经验、技术设备不足等问题（潘萧羽等，2016；李娜，2016）。张喆（2021）提出，微课教学应结合第二语言习得理论确立教学目标，以短小精悍为原则安排教学内容，通过教育技术协作改进教学形式，利用教学反馈增加有效教学行为。

在国际中文教育领域，郑艳群等（2016）构建了汉语语法翻转课堂的实施方案，这种模式的实现条件应包含完备的课前教学资源及有效的评估手段，合理的课上教学形式及相应的师资力量。沈庶英（2019）以商务汉语为例，构建了翻转课堂“三步十环节”的班级教学模式，包含任务单讨论、微项目讨论、实践汇报等步骤，为课堂教学提供了具体的操作方案。除了在模式构建上的探讨，教学实验结果也表明翻转课堂比传统课堂的教学进度更快，学生课堂话语量占总话语量的比例更高，教学效果更好（孙瑞等，2015）。翻转课堂的两大优势是语言水平较差的学习者在观看视频时可以随时暂停，为语言操练做好充分的准备；帮助教师在教学中彻底贯彻“精讲多练”的原则（徐晶凝，2016）。随着教育技术的发展，有的学者认为线上教学过程中翻转课堂将成为“新常态”，远程教育要以“翻转课堂”为主要模式（李欣，2016；李宇明等，2020）。关于评估手段，徐晓羽和李蕙彤（2023）归纳了汉语翻转课堂的教学评估模型，确定了各评估指标的权重系数，为检测翻转课堂教学质量提出了建议。

2.2 汉字教学和汉字习得研究

在汉字教学中，汉字的认读和书写是两项互相关联但又各不相同的任务（吴勇毅，2010）。学界对如何处理二者之间的关系一直有两种不同的看法，即“认写同步”和“认写分流”，也有学者在“认写分流”的基础上进一步提出了“认写分流，多认少写”的观点。江新（2007）采用教学实验的方式检验了两种观点的促学效应，结果发现“认写分流，多认少写”更有利于学生识字，也有利于学生写字。

中国知网 https://www.cnki.net

但严彦（2013）的实验得出了相反的结论：在字义习得和字形习得中，“认写同步”教学组的成绩都显著好于“多认少写”教学组。崔永华（2008）从中国儿童学习汉字的角度出发，针对汉字教学提出了“语”“文”分开，先“语”后“文”；先认读，后书写；分层次教学；认多写少等建议。有学者认为甚至可以放弃写汉字，以打汉字替代写汉字（王甬等，2023）。

影响汉字习得的因素主要包括笔画笔顺、部件（偏旁部首）、抄写形式、语音意识、工作记忆等。在笔画笔顺方面，汉字输入频率对汉字学习效果有影响，输入频率越高，学习效果越好，而频率效应的强弱受汉字笔画数的制约，笔画数越多，频率的影响越小（江新，2006），汉字书写中存在优势笔画（华丽娅、江新，2018）。笔顺正确率越高，汉字书写速度越快（徐晶晶、江新，2022）。在部件（偏旁部首）方面，第二语言学习者与母语者一样，将部件作为其书写表征单位（徐晶晶等，2018），形旁知识对同音语素区分有独立的预测作用（马静、郝美玲，2023）。正字法意识指的是学习者对汉字形体结构特征（包括构字部件、部件位置信息等）的认识以及操纵汉字基本构形成分的能力（郝美玲，2007）。正字法意识和部件工作记忆均可显著预测汉字书写成绩（郝美玲等，2022）。在抄写形式中，延迟抄写（写汉字之前，先看汉字和对汉字进行分析）比重复抄写更有效（柳燕梅、江新，2003），延迟抄写可以通过部件工作记忆影响汉字听写的成绩（郝美玲等，2022）。在语音意识中，熟练运用拼音知识能够有效帮助学习者建立汉字字形与字音之间的联结（刘志敬等，2020；郝美玲、赵春阳，2022）。这些研究对汉字教学模式的构建与汉字练习的设计起到了很好的参考和借鉴作用。

3 模式构建

3.1 教学模式设计

本文综合借鉴了第二语言教学界有关翻转课堂教学模式的实践和研究成果（卢海燕，2014；沈庶英，2019；刘东青、刘小蝶，2024），结合汉字习得和汉字教学的特点，形成了“三阶段”的翻转课堂汉字教学模式（见图1）。

3.1.1 课前准备阶段

教师根据教学内容录制相关微课，包括讲解汉字的演变历史，汉字的基本笔画、笔顺、部件，以及一些涉及汉字的文化知识等。通过图文、声音、视频等多媒体、多模态形式呈现汉字知识，调动学生多感官的参与，增强对汉字形体、发音、意义等方面的记忆，激发学习汉字的兴趣，降低学生的畏难情绪。在录制微课时，教师还可以融入练习。微课中融入的练习以“认字”为主，如辨别形体相近的字（如“大、太、火”）或笔画、观察每组字的不同笔画、指出每组字中的相同部件

中国知网 https://www.cnki.net

等。学生通过视觉、听觉、动觉等方式全面参与，提升对汉字的感性认知。

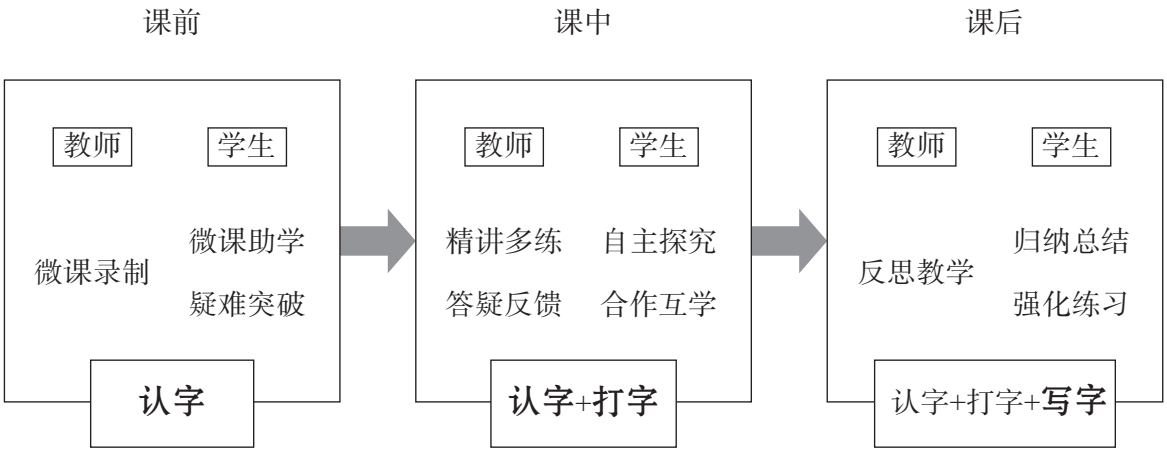


图 1　翻转课堂汉字教学模式的三阶段

3.1.2 课中内化阶段

教师需要用课堂时间为学生提供更深入、更有针对性的解答和辨析，解决他们在微课学习中遇到的问题，同时提供大量的练习机会，设计一些启发性问题或探究性任务，激活学生的思维，引导他们自主探索汉字的特点、规律和应用，如区别字形相像的字，用拼音标出其发音，并用不同的字组成词（包括一个字在多个不同的词中）或短句。在这个阶段，学生可能会遇到疑难问题，因此教师需要及时帮助和引导学生。同时利用电子化设备开展“打字”练习和课堂活动，如利用打字软件中的“拯救苹果”“太空大战”等小游戏进行比赛。通过引导学生在课堂上进行实践并要求他们归纳总结对汉字的理解，加深对汉字规律和特点的把握程度。同时，让学生互相分享学习心得、相互纠错（变枯燥纠错为趣味纠错）、互相督促，既能提升学习效果和趣味性，也有助于构建更系统化的汉字知识体系。

3.1.3 课后巩固阶段

教师在课后应该对之前的微课和课堂设计进行反思，包括检视学生在微课学习中可能遇到的困难和疑惑，思考是否需要调整微课内容、讲解方式或者提供更多的支持材料与活动。同时设计一些巩固性的练习题，让学生在课后进行更多的强化练习。除了“认字”和“打字”练习外，增加“写字”练习，通过课前和课中对汉字的剖析，学生可以加深对汉字笔画的记忆，提高书写的准确性和熟练程度。

总之，教师和学生在这种教学模式下可以形成一个良性循环的学习过程，有助于学生克服对学习汉字的恐惧心理，激发学生对汉字的兴趣，同时培养学生的汉字书写和运用技能。

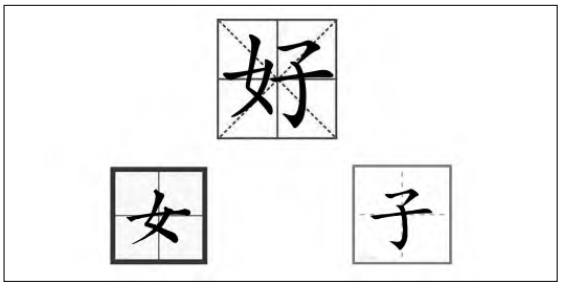
中国知网 https://www.cnki.net

3.2 汉字微课设计

微课按类型可分为讲授类微课和演示类微课。一般而言，录制讲授类微课可以采用PowerPoint等演示软件与其他录屏软件的组合方式（刘海涛、张福涛，2015），从操作上来讲并不复杂。本文采用这种录制方式，选取了法国出版的《汉语入门》（*MÉTHODE DE CHINOIS premier niveau*）[①]作为汉字微课设计教材。该教材包含起步阶段的56个基本汉字（出现在正课之前“导入课”），这些汉字简单、常用，具有较强的组合能力（包括组字和组词能力），但并不难掌握。学生在掌握这56个基本汉字后进入正课学习。

我们以第一课为例，采用录屏方式制作了8分钟的视频，用中文讲解。具体实施时也可根据学生语言水平采用当地语言或媒介语进行调整。视频内容包括导入（采用问题导入）、知识点讲解（汉字笔顺的6个主要规则和4个附加规则）、知识点小结和布置作业（如表1所示）。

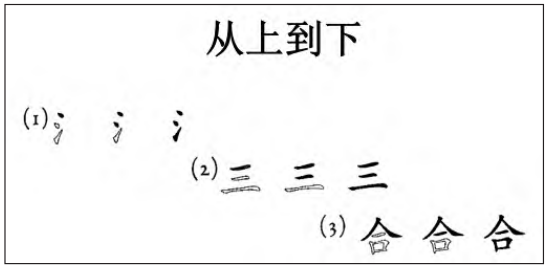
表1　汉字微课设计

教学环节	画面效果	教学内容	时长
导入		这是什么字？这个字左边和右边是什么字？（“女”“子”属于56个基本汉字，学生已经学过。）你先写左边还是右边？	50秒
		这个字应该从左往右写。	
知识点讲解		从左往右写，这种方式叫作“笔画的顺序”，也就是“笔顺”。在写汉字时，必须按照顺序书写。笔画的顺序与笔画的方向密切相关。遵循笔顺的目的是为了减少笔画的路径，从而提高写字速度。	350秒

① 《汉语入门》（*MÉTHODE DE CHINOIS premier niveau*）是一部由中法合作编写的教材，专为欧洲以及非洲许多法语国家的初级汉语教学而设计；编者为：Isabelle Rabut，Wu Yongyi，Liu Hong；第一版于2003年由法国Langues & Mondes-L’Asiathèque出版。该教材包括2课导入课和14课正课，另设4课阶段复习课。

中国知网　https://www.cnki.net

（续表）

教学环节	画面效果	教学内容	时长
知识点讲解		我们讲的笔顺的第一个规则是“从上到下”。无论是笔画还是部件，都要遵循从上到下的顺序。	350秒
		第二个规则是刚才讲过的“从左到右”。这两个顺序是所有规则中最重要的，因为它们支配着书写汉字时的方向。（后文略，依次讲解笔顺的其他规则。）	
知识点小结		我们这节课总共学了笔顺的6个主要规则和4个附加规则。其中最重要的是哪两个规则？我们还讲了哪些规则？（后文略，依次进行引导复习。）	60秒
			
布置作业		请你在纸上将这些汉字的笔顺进行分解，用箭头表示方向。 例如，这个“大”字，先写横，标上横的箭头；再写竖，标上竖的箭头；最后写捺，标上捺的箭头。	20秒

中国知网 https://www.cnki.net

3.3 汉字练习设计

设计汉字练习时需结合汉字习得、汉字教学等的研究成果，为设计练习提供有针对性的指导，提高练习的效果。

首先，非汉字文化圈的学习者初学汉语对汉字很陌生，对汉字的形体辨认尤其困难。一个字多一画、少一画，横一笔、竖一笔，一笔出头还是不出头，初学者常常搞不清楚；把“上午”写成“上牛”，“下午”写成“下牛”，对他们来说是常事。所以应该从辨认最简单的形体相近的汉字出发，先辨别异同，尤其是差异，后书写。这种笔画练习还可以与拼音知识、延迟抄写相结合。例如：

（1）请观察下列字，指出每组字的不同笔画（字要尽量放大凸显）。

千　干　于　　问　向　　折　析　　拘　狗

没　设　　思　恩　　持　特

（2）请注意观察区分下列各组字的字形/笔画差异，然后抄写下来。

八　人　　大　太　　大　火

（3）请区别下列各组字形相像的字，用拼音标出其发音，并用每个字组成词或短句。

高　亮　　间　同　　国　园　　在　住

门　们　　有　友　　吗　妈　　那　哪

其次，在汉字练习中，要有意识地体现出汉字不是图画，而是由不同部件组成的，相同的部件可以组成不同的字，且在字中的位置可以不同，而部件和笔画是会变形的。部件本身可以是字也可以是部首，或者两者都不是，只是笔画组合。通过练习，可以强化学生的部件（字组字）意识，也能让他们开始感受形声字声旁（作为部件）的发音。例如：

（4）请指出每组字中共同的部件以及其变形的笔画/部分。

友　对　　好　孩　　沐　桥　　秋　烧

美　达　　左　功　　全　现　　望　青

（5）请根据本课给出的示范，分解出下列字的部件。为了帮助你，每个字边上都标出了部件的数量。

布〔2〕；色〔2〕；部〔3〕；新〔3〕；堡〔4〕；源〔4〕；量〔3〕；座〔4〕；嘉〔5〕

（6）请从学过的字中找到含有下列部件/字的字，并比较它们的发音。

例如：巴 bā → 爸

可 kě　及 jí　占 zhàn　反 fǎn　化 huà　乃 nǎi

（河、级、极、站、饭、花、奶……）

元 yuán　方 fāng　艮 gèn　隹 zhuī　生 shēng

中国知网 https://www.cnki.net

（园、完、放、房、很、狠、谁、难、姓、性……）

（7）请根据字的部件（意义）猜测下列词的意义。

肚子 dùzi　　丝绸 sīchóu　　呼吸 hūxī　　馄饨 húntun　　蘑菇 mógu

拍 pāi

有了部件训练的基础，部首练习相对来说就不是那么陌生了。这类练习的关键在于对字的形旁（义符）的了解，练习中出现的字不一定都是已经学过的。例如：

（8）请辨认出下列字中的部首，并指出它们的意义。

半　　靠　　养　　玛　　禁　　光

（9）请在词典中查出下列字，并指出它们的部首，然后用拼音写出它们的发音。

推　　嘴　　佛　　风　　肺　　鸟　　谈　　追　　纸　　染

此外，也可根据教学环境、学生情况增加翻译练习和繁简体转换练习等。

4　应用与实施

为探究基于微课的翻转课堂教学模式在汉字教学中的应用性和实施条件，本文对5位在职的国际中文教师进行了半结构式的一对一访谈。每位教师的有效访谈时间约15分钟。访谈以漫谈式和有针对性的交谈形式展开，包括但不限于询问汉字教学的难点，对该汉字教学模式、微课设计、汉字练习设计等的看法和建议。

4.1 专业的教学理念及灵活的进度安排

本文中的翻转课堂教学模式主要分为课外、课内两个学习阶段，微课是课外自学的核心。对于汉字教学，不能将微课简单地看作是一种普通的辅助资源。首先，汉字学习涉及大量的字形记忆和发音规律，而微课短小精悍，视频、音频的结合丰富了汉字的呈现方式，且都是针对每一课所学汉字进行设计，学生可以根据自身的学习进度和具体情况进行调整，既能查漏补缺，又能反复学习、强化巩固知识。其次，在课堂互动与实践方面，提前通过微课学习的学生可以在课堂上更深入地参与讨论汉字知识，并进行相应的认字和打字的实践性活动。此外，课后的写字练习符合认知规律，学生在经过课前、课中的学习后，逐渐建立起对汉字形、音、义的认识，有效地提升了学生的学习效果。

通过访谈发现，教师们认为该汉字教学模式符合学生的汉字学习特点，提高了课堂教学效率，具有较好的可行性、应用性和趣味性。教师们提到，目前课堂教学课时不够，无法在汉字教学上花费足够的时间，因此只能让学生自己课后探索。这种翻转课堂的汉字教学模式可以根据教师和学生需求进行调整，既可以作为日常综合课的一部分，也可以设计成专门的汉字课程。有的教师提出，在学生学习的初级

中国知网 https://www.cnki.net

阶段，可以在课堂上花一半的时间采用该教学模式；学生的中文水平逐渐提高后，汉字教学需要与其他技能教学相结合，如让学生熟悉阅读课中看到的汉字，然后再运用到写作中。

总之，该汉字教学模式为学生提供了更多的自主学习时间和机会。而汉字作为一种表意文字，在教学时涉及形、音、义、用等多个方面，适合使用翻转课堂的方法，尤其是在课时有限的教学环境中。

4.2 多样化的练习形式及语言要素的综合运用

接受访谈的教师都认为学生对汉字还不够重视，掌握得也不够好。无论处于哪个语言学习阶段的学生都或多或少存在一些问题，主要表现在缺乏笔画笔顺意识、形近字辨别困难、汉字基本笔画及汉字变体书写不当、忽视对字义的理解与记忆等。

未来的教学中还需要提高汉字练习所占比重，同时对不同学生给予有针对性的指导。首先，设计汉字练习必须明确教学目标，教学目标是练习设计的出发点和归宿。对于初学者，汉字教学的重点可能在于形体、笔画的正确辨别和书写，之后才会更注重发音、对字义的理解以及字的运用。因此，设计练习时需要根据学生的语言水平和学习阶段明确不同的目标，使练习更有针对性。其次，设计练习还需要遵循汉字的习得规律。汉字的学习不仅仅是记忆形体和发音，还涉及汉字之间的关系和组合规律等。从形、音、义、用等多个角度设计练习，可以更全面地促进学生对汉字的理解和使用。加强字词之间的联系，也可以更好地将汉字融入实际语境。在设计练习时，还需要注重培养学生的认知能力。观察、分析、归纳、联想等认知过程对于汉字的学习都至关重要。设计能够激发和锻炼各方面认知能力且具有挑战性的练习，可以提高学生对汉字的深层次理解，使他们能够更灵活地运用所学汉字。受访教师认为，练习的搭配组合也是一个需要认真考虑的因素。合理搭配不同形式的练习，可以使学生在不同维度上全面发展，也避免单一练习形式造成的枯燥乏味。有限的时间如何得到有效利用，也需要被纳入练习设计的考虑范畴，目的是确保学生在有限的时间内能够取得最佳学习效果。

4.3 充分的技术支持及有效的反馈机制

从技术条件的角度来看，现代科技的发展为汉字微课的录制和翻转课堂的设计提供了便利。录制设备的普及和技术的进步，使得教师能够使用相对简便的设备（如摄像头、录音设备等）录制教学素材。各种视频编辑软件和在线平台的出现，使编辑和分享汉字微课变得更加容易。充分的技术支持为教师提供了更多的选择，不需要过多的专业技能，就能够进行高质量的汉字微课制作和传播。

从内容设计的角度来看，教学内容需要考虑学生的学习需求，采用生动有趣的

中国知网 https://www.cnki.net

方式呈现汉字知识。同时，设计合适的互动环节，如小测验、练习、汉字游戏等，可以增强学生的参与感和学习动力。汉字微课的学习效果则可以通过学生的学习反馈、课堂表现和评估来体现。微课的发布可采用在线学习平台，同时获取学生的学习数据，了解学生在翻转课堂学习过程中的表现，并根据反馈信息进行教学调整。这种及时的反馈机制有助于提升教学效果，使汉字微课及其在翻转课堂上的应用更符合学生的实际需求。受访教师认为，微课设计的目的是让学生对所学汉字的背景知识（如形体构成及其变化、字体演变等）形成预先的了解，利用多模态（如图像、动画等）的方式能够更能直观地向初级阶段的学生表达内容。受访教师还建议，微课中可以尽量用学生的母语或其他媒介语进行讲解，不一定非得使用目的语。

5 结语

本研究依据汉字习得、汉字教学的规律和特点，从微课的角度出发，构建了汉字教学的翻转课堂教学模式，讨论了汉字教学微课的设计及应用，同时也呈现了适用于该模式下的多种汉字练习方式。通过微课，用多媒体、多模态方式呈现汉字的形、音、义、用等方面的信息，可以让学生在课前自主学习，提前了解汉字的基本知识，激发学生的思维，也为课堂教学创造了更多的互动机会，让教师能够更加有效地贯彻“精讲多练”的原则，扮演好引导者和促进者的角色。

实现国际中文教育集成创新，要以数字化带动中文教学资源集成创新，以科技赋能驱动教育技术集成创新（魏晖、吴晓文，2023）。对教育技术的研究需进一步探索如何应用计算机于汉语学习或汉语教育系统、汉语智能教育工具等，开发各种学习软件和学习平台来促进汉语学习（郑艳群，2023）。未来，基于微课的汉字翻转课堂教学模式可以更好更有效地采用线上与线下相结合、平台与课堂相结合、自学与教学相结合的方式开展教学实践，以提高汉字教学的趣味、质量与实效。

参考文献

崔希亮，2023. 国际中文教育的十二个重点研究领域[J]. 国际中文教育（中英文）（1）：3-12.

崔永华，2008. 从母语儿童识字看对外汉字教学[J]. 语言教学与研究（2）：17-23.

丁安琪，王维群，2021. 实境直播短期中文教学模式的构建与实践研究[J]. 国际汉语教学研究（4）：76-85.

郝美玲，2007. 留学生汉字正字法意识的萌芽与发展[J]. 世界汉语教学（1）：29-39，2-3.

郝美玲，等，2022. 正字法意识和部件工作记忆对初学者汉字书写的作用[J]. 语言文字应用（1）：81-91.

郝美玲，赵春阳，2022. 拼音知识在初级汉语水平学习者汉字阅读和生字学习中的作用[J]. 世界汉语教学（1）：101-114.

中国知网 https://www.cnki.net

胡铁生，2014. 微课 一种新的课堂表现形式[J]. 小学教学设计（5）：4-5.
华丽娅，江新，2018. 摩尔多瓦人汉字抄写和字形知觉的实验研究[J]. 国际汉语教育（中英文）（3）：101-110.
江新，2006. 汉字频率和构词数对非汉字圈学生汉字学习的影响[J]. 心理学报（4）：489-496.
江新，2007. “认写分流、多认少写”汉字教学方法的实验研究[J]. 世界汉语教学（2）：91-97，4.
姜微，2021. 介入微课的翻转课堂教学研究：以商务基础日语课程为对象[J]. 日语学习与研究（1）：47-55.
焦建利，2014. 微课与翻转课堂中的学习活动设计[J]. 中国教育信息化（24）：4-6.
靳琰，等，2015. 慕课时代外语教学中的微课资源建设与翻转课堂实践：以西北师范大学《英国文学史》为例[J]. 现代教育技术（3）：84-88.
李娜，2016. 微课教学在高职高专类学生英语教学中的应用及误区[J]. 山东社会科学（S1）：508-509.
李晓东，曹红晖，2015. 基于微课的翻转教学模式研究：以大学影视英语课堂为例[J]. 现代教育技术（9）：70-76.
李欣，2016. 远程教育技术在对外汉语教学中的应用研究[J]. 中国电化教育（3）：92-98.
李宇明，等，2020. “新冠疫情下的汉语国际教育：挑战与对策”大家谈（上）[J]. 语言教学与研究（4）：1-11.
刘东青，刘小蝶，2024. 汉字进阶课程翻转课堂教学模式实践探索[J]. 国际中文教育（中英文）（1）：59-68，86.
刘海涛，张福涛，2015. 翻转课堂微课设计研究与制作指导[M]. 济南：山东友谊出版社.
刘名卓，祝智庭，2015. 视频微课的实用学分析[J]. 开放教育研究（1）：89-96.
刘志敬，等，2020. 正字法意识和语音意识在留学生汉字学习初期的相对重要性[J]. 华文教学与研究（3）：55-60.
柳燕梅，江新，2003. 欧美学生汉字学习方法的实验研究：回忆默写法与重复抄写法的比较[J]. 世界汉语教学（1）：59-67，3.
卢海燕，2014. 基于微课的“翻转课堂”模式在大学英语教学中应用的可行性分析[J]. 外语电化教学（4）：33-36.
马静，郝美玲，2023. 汉语二语者形旁知识的发展及其对同音语素区分的作用[J]. 世界汉语教学（2）：263-275.
潘萧羽，等，2016. 民办高校英语课堂微课教学存在的问题与对策研究[J]. 山东社会科学（S1）：315-316.
秦炜炜，2013. 翻转学习：课堂教学改革的新范式[J]. 电化教育研究（8）：84-90.
沈庶英，2019. 翻转课堂“三步十环节”班级教学模式构建探索：以商务汉语翻转学习为例[J]. 语言教学与研究（6）：21-30.
宋飞，张明瑶，2021. 在线虚拟现实技术在中文教学中的应用[J]. 国际中文教育（中英文）（1）：91-100.
孙瑞，等，2015. “翻转课堂”教学模式在对外汉语教学中的应用[J]. 语言教学与研究（3）：34-39.
王鸿滨，2015. 从两部初级综合教材看汉字练习的设置与编排[G]//赵成平，郑通涛. 变革中的国

中国知网 https://www.cnki.net

际汉语教育：第四届汉语国别化教材国际研讨会论文集. 重庆：重庆大学出版社： 366-386.
王甬，等，2023. “国际中文教育”多人谈[J]. 语言战略研究（6）：57-62.
魏晖，吴晓文，2023. 国际中文教育集成创新：内涵、价值和路径[J]. 世界汉语教学（2）：147-156.
吴勇毅，2010. 汉语作为外语环境下的教材编写：以《汉语入门》为例[G]//世界汉语教学学会，国家汉办. 第十届国际汉语教学研讨会论文选. 沈阳：万卷出版公司：8.
吴勇毅，王婧璇，2023. 基于语义波理论的VR多模态中华文化教学模式探究[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（6）：60-71.
徐晶晶，等，2018. 拼音文字背景的外国学生汉字书写表征单位的初步研究[J]. 国际汉语教育（中英文）（3）：90-100.
徐晶晶，江新，2022. 汉语二语者汉字笔顺与书写速度关系的研究[J]. 语言文字应用（1）：70-80.
徐晶凝，2016. 基于“中级汉语语法”慕课的思考[J]. 中国大学教学（4）：58-63.
徐茜，2018. 基于微课的翻转课堂在高职英语语法教学中的运用和研究[J]. 吉首大学学报（社会科学版）（S2）：231-234.
徐晓羽，李蕙彤，2023. 国际中文教育翻转课堂教学评估模型的构建[J]. 语言教学与研究（1）：37-48.
严彦，2013. 不同教法对汉字形音义习得影响的教学实验研究[J]. 语言教学与研究（3）：16-23.
张金磊，等，2012. 翻转课堂教学模式研究[J]. 远程教育杂志（4）：46-51.
张喆，2021. 二语教学微课设计存在的问题及优化策略[J]. 西安外国语大学学报（1）：69-72.
郑艳群，2023. 智能时代国际中文教育研究的基本框架[J]. 电化教育研究（12）：122-128.
郑艳群，等，2016. 汉语语法翻转课堂教学模式的实施方案与实现条件[J]. 汉语应用语言学研究（1）：48-57.

作者简介

吴勇毅，华东师范大学国际汉语文化学院/应用语言研究所，国家语委全球中文发展研究中心教授、博士生导师，世界汉语教学学会常务理事。主要研究领域：语言学及应用语言学、国际中文教育、第二语言/外语教学理论与教学法、教师发展等。电子邮箱：wuyongyi@hanyu.ecnu.edu.cn。

王露锦，华东师范大学国际汉语文化学院博士研究生。主要研究领域：国际中文教育与第二语言习得。电子邮箱：52265400013@stu.ecnu.edu。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教师线上教学情绪劳动策略研究

张竹芮

摘 要：良好的教学工作总是伴随着积极情绪的投入，因此，教师的情绪在教学活动中也不可避免地成为被要求、被支配的一部分，需要遵循一定的规则表现出适当的情绪。本研究采用质性研究方法，通过访谈收集原始资料，探究熟手教师的情绪劳动策略。研究发现，接受访谈的12位熟手教师较多使用深层行为策略，分别有重构、分离、重新聚焦和结构依附，较少使用表层行为和真实表达策略，表层行为策略包括隐藏、伪装、抑制和妥协，真实表达策略包括宣泄和释放。深层行为策略中结构依附的使用频率最高，而在重构策略的使用上，教师更倾向于从角色意识出发去调节情绪。本研究丰富了教师情绪劳动策略的研究，也基于教师情绪及发展提出了相关启示。

关键词：国际中文教师；情绪劳动；线上教学

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0048-15

Emotional Labor Strategies of Online Teaching for International Chinese Language Teachers

Zhang Zhurui

Abstract: Successful teaching work is always accompanied by positive emotional engagement, so teachers' emotions are inevitably part of the teaching activities that are demanded and dictated by the need to follow certain rules to show appropriate emotions. This study used the qualitative research method to collect primary data through interview work to explore the emotional labor strategies of skilled teachers. It was found that the twelve skilled teachers in this study used deep acting strategies more frequently, namely reframing, detachment, refocusing, and structural attachment, and less frequently used surface acting and genuinely expressing strategies, the former including hiding,

中国知网 https://www.cnki.net

camouflaging, inhibiting, and compromising, and the latter including catharsis and releasing. The structural attachment was used most frequently, while in the use of reframing strategies teachers preferred to regulate emotions from role awareness. Accordingly, this study enriches the research on teachers' emotional labor strategies and also suggests relevant implications based on teachers' emotions and development.
Keywords: international Chinese language teachers; emotional labor; online teaching

1　引言

在实际教学活动中，教师为与学生维持良好关系，往往要付出大量的情绪劳动（Hargreaves，2000）。如果师生之间建立良好的情感关系，则不但教师会感到心情舒畅，而且学生的成绩也会得到提高（Meyer，2009）。Frenzel等（2009）发现教师的愉悦情绪和学生成绩呈正相关。这意味着开展教师情绪的研究，不仅有利于教师情绪的管理与表达，也对学生学习有一定的帮助。

线上教学已经成为国际中文教育重要的教学模式之一，它打破了时间、空间的限制，将远隔千里的学习者汇聚到网络中文课堂中。但线上教学环境中，学生的课堂参与情况、课堂管理、教学设备的操作使用等，都是教师较难把控的，很容易影响到教师的课堂情绪。这种“鞭长莫及”的无力感甚至会给教师带来职业倦怠感（Bono、Vey，2005；Mahoney等，2011）。

第二语言教学是世界各国教育领域的重要学科之一，国际中文教育是世界第二语言教学领域的重要分野。在“汉语热”快速升温的今天，国际中文教育在世界第二语言教学领域将扮演日益重要的角色（吴应辉，2016）。因此，处于跨文化语境下的国际中文教师需要我们加以关注，他们所面对的学生背景和教学情况都有别于普通的中小学教师。国际中文教师的情绪是否有所不同，需要有针对性地分析研究。本研究基于对12位熟手国际中文教师的访谈，探索他们在教学工作中的情绪表达，分析他们所使用的情绪劳动策略，并为他们的情绪劳动提出相应建议。

2　过往研究

2.1 教师情绪劳动定义

社会学家Goffman（1959）提出，在所有的现实社会交往中，人们都倾向于扮演一定的角色并努力产生某种印象，这种印象要求遵循一定的规则，表现出适当的情绪。基于这一观点，美国社会学家Hochschild（1975）提出了“情绪工作”这一概念，即员工在日常交往或者组织环境中，必须根据情绪规则来调整外在行为表达甚至内在情绪感受。随后，Hochschild（1983）通过对航空公司空乘人员提供除了

中国知网　https://www.cnki.net

体力劳动外的微笑服务的研究，正式提出“情绪劳动”这一概念，认为员工致力于情绪的管理，以在公众面前创造出一种能被察觉的脸部表情或身体动作。

情绪劳动是除体力劳动、脑力劳动之外的第三种劳动形式，从行为层面上要求个体情绪在进入公共领域时，其外在表现形式受到组织规则的支配。Hochschild（1983）认为情绪劳动的发生需要具备一定的条件：第一，在与他人交往过程中发生；第二，个体表现出来的情绪影响交往对象；第三，个体表现情绪应遵守一定规则。首先，教师的工作中穿插着各类人群，如学生、家长、同事等，需要进行一定的人际交往互动，因此符合第一个条件。其次，教师在教学活动中面对不同的学生会有不同的情绪体验，积极正向的情绪有助于活跃课堂气氛，消极负面的情绪则容易使学生的积极性降低，因此符合第二个条件。最后，教师在执教前会接受大量的培训指导，学校要求教师时刻保持从容冷静的态度，展现出符合教师专业素养的行为与情绪，遵守一定的情绪表达规则，因此，第三个条件也是符合的。

综上所述，教师同样属于情绪劳动工作者。值得注意的是，教师与学生之间有别于传统服务业的“员工—顾客”关系。教师需要进行以关怀服务对象、展现专业精神和职业认同为目的的情绪劳动，需要与学生之间建立起良好的师生关系，需要具有强烈的责任感。

Hargreaves（1998）指出，教师情绪是教学的核心要素，成功的课堂教学总是伴随着教师积极情绪的投入。在教学活动中，教师的情绪不可避免地成为被要求、被支配的一部分，教师需要遵循一定的规则表现出适当的情绪。总而言之，教师情绪劳动并不是仅以单纯的商业利益为目的而进行的活动，而是在与学生或与学校场景相关人员的交往过程中，秉持专业精神和职业认同感，抱有强烈的责任心，从行为上展现出符合组织规则和社会期待的情绪的过程。

2.2 教师情绪劳动策略

教师为了在教学工作中满足组织的期待与要求，需要时刻对情绪进行严格的自我管控。这个过程中，教师个人为实现目的而去寻求管理情绪的方法和技能（Yin，2016）。Hochschild（1983）从方式取向出发，将情绪劳动策略分为表层行为和深层行为。表层行为指个体通过外部行为表现出情绪感受，与内在真实的情绪并不一致；深层行为是指个体通过改变自身认知或努力转化情绪，使外在情绪表达与内在体验相一致的过程。Ashforth 和 Humphrey（1993）认为，除了表层行为与深层行为，还有真实表达这一策略，即个体内在情绪与组织要求情绪相一致，自发地进行表达。胡君辰和杨林锋（2009）将情绪劳动策略扩展为表层行为、深层行为和中性调节，其中中性调节可分为被动深层行为和蓄意不同步行为。蓄意不同步行为指的是个体既要满足组织要求的情绪表达，又要保持自身的中性感受。

中国知网 https://www.cnki.net

Yin（2016）在观察部分中国教师的课堂教学后，对教师情绪劳动策略做了细分：表层行为包括伪装、抑制，深层行为包括重新聚焦、重构和分离，真实表达包括释放和宣泄。古海波和顾佩娅（2019）探讨了高校英语教师的科研情感调节策略，发现教师主要使用了反应关注调节和先行关注调节两类策略。古海波和许娅楠（2021）对中学英语新手教师的情绪劳动策略进行了分析，发现深层行为使用率较低。刘薇和王亚敏（2022）从对象、情景、策略和结果四个方面探讨了国际中文教师在线上教学中的情绪劳动特征。目前，关于教师情绪劳动策略的研究主要针对英语教师，虽有少部分学者聚焦于国际中文教师，但鲜有对其情绪劳动策略的使用情况进行具体分析。

3　研究设计

3.1 研究对象

目前，学界对熟手教师的界定多为教龄已达到5年的教师（Berliner，1988；俞国良，1999）。基于此，本研究遵循目的性抽样原则，选取了12位从事国际中文教育的熟手教师，教龄皆满足要求，具体如表1所示。

表1　教师基本信息

教师编号	教龄	教师编号	教龄
T1	6年	T7	7年
T2	6年	T8	9年
T3	5年	T9	12年
T4	6年	T10	8年
T5	9年	T11	8年
T6	7年	T12	6年

3.2 研究方法

鉴于对教师自身情绪体验的探讨难以通过量化的手段进行，本研究提前做好访谈大纲准备，对研究对象进行半结构化访谈，有针对性地灵活提问。访谈大纲参考了朱神海（2020）的研究成果。访谈形式均为电话访谈，每位受访者的访谈时间为30—50分钟，全程录音并进行了文本转写。

访谈大纲主要围绕以下问题：线上教学过程中，您与他人互动时是否经历过积极或消极的情绪体验？如果经历过，具体情况如何？您是如何调节自己的情绪的？

为了避免研究中的主观因素影响，本研究中的文本与研究结果均由受访教师审核和确认，以确保受访教师的个人情绪体验未被曲解，具有一定的真实性。

中国知网　https://www.cnki.net

3.3 资料分析

本研究根据访谈文本，以过往研究中对情绪劳动策略的概念化、实证结果和现有的情绪劳动策略量表（Mikolajczak 等，2007；Çukur，2009；Yin，2016；Benesch，2017；Yin 等，2017；Yang 等，2019）作为编码的参考基础，对原始数据依次按照三个步骤进行分析。首先，对近 6 万字的访谈语料进行了转写，仔细阅读后进行初步的微观分析，对细节性的“本土概念”[①]做好标注。其次，基于 Yin（2016）的情绪劳动策略分类框架，对整理出的故事片段进行分类编码。最后，对研究中所发现的 Yin（2016）框架外的情绪劳动策略进行归类与主题提炼，构建新的核心编码，拓宽教师情绪劳动策略框架的范畴。

此外，为了避免编码过程中的主观因素影响研究结果，需要对编码进行效度检验。研究者在对数据进行分析后，将分析结果交由另一位相关领域研究者审查，并由该研究者对数据文本以上述同样的步骤进行了重新编码。如果两位研究者出现编码不一致之处，则会邀请第三位研究者参与审查，以多数意见为准。最终得出了数据分析结果表，其中材料来源于研究软件 Nvivo 项目中的内部材料，即 12 位熟手教师的访谈记录，参考点指从材料中收集的符合框架主题的案例片段数量，具体如表 2 所示。

表 2　情绪劳动策略编码与示例

情绪劳动策略		材料来源	参考点	典型引语
表层行为（14）	妥协	4	6	很多预期要求会因为各种原因达不到，就很着急，也不知道达不到是你的问题还是学生的问题，最后发现都有问题，但这些问题又很难解决，我也没有办法。（T9）
	伪装	1	4	一般我不会表现出来，可能心里已经要爆炸了，但外在还是要保持精彩表演。（T2）
	隐藏	2	2	要很有耐心等他，不能表现得很不耐烦。（T6）
	抑制	3	2	刻意逃避提问也会让我非常恼火，课堂上我又不能明说，所以也只能忍着，但会让他知道我的不满。（T8）
深层行为（39）	重构	4	5	线上教学会有不适应，但后来认识到了，线下学语言就是会比线上效果好。认识到这点我就释然了，知道这很可能不是我能力的问题，可能是线上教学客观存在的情况。（T3）
	分离	6	6	当情绪上来的时候，我会先把自己放空。（T1）
	重新聚焦	3	4	掏出手机刷刷视频，转移一下注意力。（T10）
	结构依附	7	12	我反而还要依赖成绩优良的学生，依赖他们作为我精神的支撑。他们的课上反应、优秀成绩、流畅表达，能反映出我的价值，也能让我重新有信心上好这节课（T9）

① “本土概念”指受访者经常使用的、倾注其情感的、用以表达其看世界方式的概念。

中国知网 https://www.cnki.net

（续表）

情绪劳动策略		材料来源	参考点	典型引语
真实表达（11）	宣泄	5	5	把这个课堂当成一个玩乐的地方，错误引导别的同学，这样的学生我会对他做批评。（T8）
	释放	6	6	在课堂上我会鼓励表扬他们，会跟他们说活到老学到老。（T6）

4　研究结果

4.1 表层行为

通过对研究对象的访谈及编码，研究者发现熟手教师在表层策略上使用较少，总计14个参考点，其中使用频次最高的是“妥协”，使用频次最低的是“伪装”。Yin（2016）在观察部分中国教师的课堂教学后，认为表层行为包括抑制和伪装，朱神海（2020）在此基础上提出了隐藏策略。本研究根据编码数据在Yin（2016）研究的基础上新增了“妥协”这一表层情绪劳动策略。

4.1.1 妥协

“妥协”是教师在教学过程中为避免产生争端或矛盾而选择情绪上的退让，从内心出发尽可能地说服自己。教师内心也许无法认同，但为了维持课堂秩序与教学工作的正常进行，会采取妥协让步的策略。

（1）网络有时候会很卡，我都讲到后面了，学生说前面的完全没听到。当时就会比较无奈和烦躁，想着如果是线下就不会有这样的问题，但这也没办法。（T6）

例（1）是由于客观因素导致教师被迫选择妥协的策略来缓解情绪上的压力。国际中文教师的教学对象大多身在国外，受地域影响，网络延时的问题会频繁发生。正如T6教师沉浸在自己的教学节奏中，突然发现学生因为网络原因没有跟上，倍感无奈与烦躁。但网络延时的问题客观存在且难以解决，教师只能选择妥协让步，在情绪上安抚自己。

（2）你的很多预期要求会因为各种原因达不到，就很着急，也不知道达不到是你的问题还是学生的问题，最后发现都有问题，但这些问题又很难解决，我也没有办法。（T9）

每一阶段教学前，教师都会提前做好教学目标设计。在具体实施过程中，某一小目标难以完成时，教师会出现焦躁、无奈的情绪，哪怕是拥有多年教学经验的熟手教师也无可避免。无论是面对学生难以管教的行为，还是其他外界因素，教师大多会用“没有办法”这一类话来宽慰自己。一方面，教师只需借助这类话语口头上

中国知网　https://www.cnki.net

规劝或安慰自己，无须付出较多的时间、精力成本，即可有效缓解在教学工作中所遇困难的焦虑情绪，帮助自身尽快地摆脱消极影响。另一方面，在面对外部因素时，教师大多会先从自身寻找原因，而当归因失败时，受中国学校教育体制及中国文化中集体主义思想的影响，最终只能采取“妥协”这一策略去维持平衡，以满足职业对个人情绪的要求。本研究中，近半数熟手教师在访谈过程中都有“没有办法”这一类的话语表现。可见，对教师而言，妥协是一种成本相对较低而又行之有效的策略，能帮助教师说服自身，寻求心理平衡，以保证教学工作的正常进行。

4.1.2 伪装

“伪装”策略是教师通过假装表现出一些不真实的情绪或放大某种情绪来展示工作中预期的情绪表达方式（Yin，2016）。Paine（1990）将教师看作是“演艺能手”（virtuoso），发现中国教师把教学当成一种“演艺”。

（3）可能心里已经要爆炸了，但外在还是要保持精彩表演。尽管他们不开摄像头，但你也要依然认为他们在听，还得更加充满热情、激情。（T2）

例（3）是熟手教师在面对学生消极的课堂行为时所展现出的情绪行为。尽管教师内心已经要“爆炸”了，但面对学生仍然要保持“精彩的表演”，尽可能调动学生的学习积极性。由于“伪装”需要教师刻意放大规则情绪或扮演行为合适的情绪角色，属于一种高成本的表层行为策略，需要耗费更多精力与时间，教师也将更容易出现情绪失调的情况。总体而言，伪装策略的使用频率相对较低，在本研究中仅有一位熟手教师谈及其使用伪装策略的过往经历。

4.1.3 隐藏

朱神海（2020）基于Yin（2016）的情绪劳动策略框架，提出“隐藏”这一表层行为策略，以弥补抑制策略和伪装策略的语义不足。他认为隐藏情绪是指情绪劳动者有意识地避免消极的情绪表达，以使自己的外在情绪表现不违背教育教学的情绪表达要求。

（4）你让学生开麦，他就有杂音或者效果不好。你让他闭麦，但每次回答问题之前，他又得做一个多余动作来操作。要很有耐心地等着他，你不能表现得不耐烦。（T9）

受限于网络条件，线上教学时师生之间的沟通难以实现实时传递。尤其是中非等地区的学生，当地网络信号较差，对线上授课教学形成一定的阻碍。T9 教师表示，在课堂教学中需要学生保持麦克风开启以随时做出回应，但由于网络不稳定，时常有杂音出现，只能退而求其次，让学生在需要回答的时候再打开麦克风。如果是一对一的授课模式，重复打开麦克风的操作并不会造成太大影响，但 T9 教师的

中国知网 https://www.cnki.net

授课对象为多人班级，反复等待不同学生开闭麦克风再做出回应就显得格外繁杂多余。学生过多出现与课堂无关的行为，往往会影响到教学的质量与效果，但受限于线上教学，教师对此也无能为力，只能有意识地隐藏不耐烦的情绪，保持耐心，尽可能地避免受到消极情绪的影响。

4.1.4 抑制

李红菊（2014）认为，抑制情绪是指情绪劳动者按照组织规则要求，压抑某些不合适的情绪。Yin（2016）认为，抑制是教师压制或暂停可能阻碍其教学目标实现的内在情绪的策略。可见，抑制策略的重点在于个体对负面情绪的压制。

（5）有的学生我单独叫他回答问题，他会装掉线，逃避我的问题。这种也会让我非常恼火，但是在课堂上我又不能明说，会耽误大家的时间，所以只能忍着，课下再单独和他聊。（T9）

课堂互动需要师生之间的双向交流，而在线上教学中有效的互动一直是“老大难”问题。巴丹等（2021）认为线上教学面对的是无声的屏幕，缺少肢体、表情等有“温度”的表达，加之网络信号不佳、学生回应不及时等，教师常有隔靴搔痒之感。学生以网络不好为借口来逃避回答问题，不利于教学工作的开展。T9教师在面对这种情况时，虽然感到非常恼火，但因顾及课堂进度与其他学生而无法表现出内在的真实情绪，只能选择克制，课下时间再与学生沟通，让其明确地意识到这种行为是不利于学习的。

教师面对线上教学难以把控的学生状态，往往有种无力感，而教师的情绪时常会被学生的消极表现进一步刺激，从而产生不悦、恼火等负面情绪。为了避免负面情绪的升级，熟手教师会以教师职业道德规范约束自身，尽可能地克制、压抑消极情绪，避免出现形象失态。

4.2 深层行为

深层行为是教师通过努力，改变自身或转化情绪，使内在情绪与外在体验相一致的过程。Yin（2016）认为深层行为包括重新聚焦、重构和分离。本研究对12位熟手教师进行访谈后，发现大部分受访教师都在不同程度上使用了这三种策略。另外，本研究新归纳出一种熟手教师相对高频使用的深层行为策略，即“结构依附”。

4.2.1 重构

重构策略指的是教师通过改变对情境的理解来生成情绪表现的策略，以展示出与工作所需的情绪表现相对应的感觉（Yin，2016）。

（6）线上教学会有不适应，但后来认识到了，线下学语言就是会比线上效果

中国知网　https://www.cnki.net

好。认识到这点我就释然了，知道这很可能不是我能力的问题，可能是线上教学客观存在的情况。（T3）

熟手教师 T3 在从线下教学转为线上教学后一直感到不太适应，受到的影响较大。但随着教学的深入，教师 T3 的认知也在发生改变，逐渐能够说服自己：线下教学确实比线上教学的效果更好，教师所面临的教学困难是客观存在的，与自身能力关系不大。

在重构策略上，教师 T3 将教学中部分问题重新归因，从客观角度去重塑对教学任务的认识，这不仅有利于缓解自身教学压力，还能帮助教师加深对线上教学的了解，进一步提升教学能力。

研究发现，国际中文教师大多抱有较强的职业使命感，可以通过角色意识来重构认知，调节情绪。梁玉华和庞丽娟（2005）认为，角色意识是教师对自身角色地位、相应角色行为规范及其角色行为的认识、理解与体验。教师不仅是育人者，也是教学工作的执行者，这要求教师在不同情境下展现出合适的形象角色，同时也需要深刻地认识到角色的定位。在情绪劳动中，教师受学生影响较大，当出现违背情绪规则行为或情绪不受控时，角色意识能帮助教师重新快速定位，表现出合适的情绪行为。

（7）有些外国留学生会有不太礼貌的行为，就挺无语的，但这就需要我们老师用胸襟来包容，毕竟我们也算是语言文化交流的使者嘛，心情上不要受他影响，继续照常上课。（T8）

由于文化的差异性，外国学习者可能无法认同中国的部分文化，甚至会如 T8 教师所教的学生一般，做出不礼貌、不恰当的行为。对于这种情况，教师自然是难以理解的，甚至会感到被冒犯。但秉持着国际中文教师的专业素养，例（7）中 T8 教师选择强化自身的角色意识，将自己快速定位为“语言文化交流的使者”，用胸襟包容学生的冒犯性行为。据此，教师本身能够尽快地适应角色教学，同时也能帮助教师将消极情绪转化为积极正面情绪，保持情绪上的稳定。

（8）有的时候也会有点气愤，但我想学生对我们中国、中国人、中国教师的印象比较好，让他们知道我们是有耐心的，是认真的、负责的，想到这些就感觉无所谓了。（T12）

例（8）是 T12 教师选择调动角色意识来调节情绪劳动的案例。在面对学生消极的课堂行为时，T12 教师会感到气愤，但更愿意让学生感受到中国教师的耐心、认真与负责。此时，角色意识就像冷水一样能够扑灭了消极愤怒的情绪，使教师快速冷静地从负面情绪中抽离出来，严格遵守情绪表达规则与学生进行交际互动。

中国知网 https://www.cnki.net

4.2.2 分离

“分离”是教师将自己的情绪分为“工作情绪”和“个人情绪”的策略。通过这种区分，教师在教师职业定义的角色和个人自我之间设定了一个界限，从而避免了“职业”和“个人”情绪之间的任何不良干扰（Yin，2016）。超过一半的受访教师都会使用分离策略，教师在使用分离策略期间会成为完全的第三者，将个人情绪与工作情绪剥离开，塑造出与专业要求相符的职业形象。

（9）当情绪上来的时候，我会先把自己放空。（T1）

T1教师在面对汹涌的消极情绪时，会选择放空自己，类似于为自己设置空窗冷静期，从而保持良好的职业素养。

（10）虽然有很烦的时候，但就我来说不会特别影响，不会带到生活中，因为我觉得工作就是工作，生活就是生活，是可以分开的。（T12）

即使是有多年教学经验的熟手教师，在线上教学过程中也难免会产生烦躁的情绪。T12教师在处理消极情绪时，选择了情绪分离策略，将个人情绪与工作情绪区分开来，不会把工作上所遇到的烦躁情绪带到生活中，这不仅减缓了消极情绪的持续性伤害，还在一定程度上保证了教师个人的生活质量。

4.2.3 重新聚焦

重新聚焦是教师调整注意力并专注于教学的策略，有意忽略干扰他们的感受和教学过程并可能对其产生负面影响的意外事件（Yin，2016）。但Yin（2016）提出的“重新聚焦”只关注于课堂教学，忽视了教师在课外的情绪劳动调节，具有一定的局限性。本研究将从课堂内外两种视角来分析教师的“重新聚焦”。

（11）他老是跑去喝水，线下你可以制止，但是线上根本没用，你说了他还是会去，就不得不停下来等他，这时候真的很无奈，整个人就很烦躁，只能尽量去转移注意力，想点别的，想点开心的，比如还有多久下课。（T11）

从例（11）可知，T11教师发现学生在线上教学时总是做与上课无关的事情，教师有意制止，但却无济于事。教师内心已经非常烦躁了，但碍于教师专业素养要求，只能想一些开心的事情，尽量转移注意力。

（12）每次上完课我感觉就跟打过仗一样，身心俱疲。结束之后我就先放空一会，再掏出手机刷刷视频，转移一下注意力。（T11）

此外，T11教师的疲惫无力感甚至延续到了课下时间，感觉每次上完线上课就像刚“打过仗”一样。这时，教师会通过观看短视频的方式转移注意力，缓解疲

中国知网　https://www.cnki.net

惫，帮助身心尽快地摆脱课堂上所带来的“情绪困境”。

本研究中的大部分受访教师较少使用重新聚焦策略，很可能是因为这只能算是一种暂时性的策略，很难从根本上帮助教师取得长期的情绪依靠，且大部分教师使用该策略的节点多为课下，而在课上偏向于使用更为有效可靠的策略来帮助自身满足职业的情绪要求。

4.2.4 结构依附

Nias（1996）指出，教师将“真自我”投入到工作中，学校成为教师获得自尊与成就感的主要场所。教师在情感上存在“结构（学校、部门）依附”，这些结构相应地为教师提供物质、学科知识、情感的支持。本研究发现，结构依附策略的使用频率最高，超过一半的受访教师会使用该策略，原因很可能是教师可依附的外部因素同样较多，如家长、学生、学校、亲朋好友等。

（13）有的甚至会请中国人帮忙录，声音都不是他们的，能听得出来，但他们认为我听不出来，这让我很生气。但上面也说不用太严格，免得直接不来上课了，就觉得说说算了，没必要太生气。（T5）

在评改学生作业时，T5 教师遇到了较大的困扰，最终选择了结构依附的策略缓解压力。T5 教师课下要求学生提交音频作业，但有的学生学习态度十分敷衍，令教师感到非常生气。此时，该教师回忆起管理组织的劝导言语，为维系与学生的和谐关系，说服自己没必要太生气。这在一定程度上使教师从消极情绪中快速抽离，同时也不会过多打击教师上课的主动性及学生学习中文的积极性。

（14）他们这些行为会让我很烦，很影响我上课的积极性，也会让我怀疑我上课的意义。这时候我反而还要依赖成绩优良的学生，依赖他们作为我精神的支撑。他们的课上反应、优秀成绩、流畅表达，能反映出我得价值，也能让我重新有信心上好这节课。（T9）

课堂教学是师生之间的双向互动，不是教师单向输出的舞台。学生作为教学中的主体之一，需要与教师建立良好的沟通互动，共同营造积极有序的课堂氛围。例（14）中的学生不良行为严重影响了 T9 教师的情绪，使其感到烦躁，产生自我怀疑。此时，该教师选择了结构依附的情绪调节策略，心理上借助优秀学生的积极表现，支撑自己尽快转换情绪，增强信心，认真负责地上好每一节课。

4.3 真实表达策略

真实表达策略是当内在情绪体验与外在一致时，无须调整与转化，而直接地表

中国知网 https://www.cnki.net

达、传递。本研究在对熟手教师情绪劳动的访谈进行编码后，发现熟手教师使用的真实表达策略主要包括宣泄与释放。这一研究结果与Yin（2016）提出的真实表达策略相一致。

4.3.1 宣泄

“宣泄”是教师真正向学生表达负面情绪（如愤怒或焦虑）的策略。这些负面情绪出现在教师身上似乎是不可取的，但真实表达可能有助于实现教学目标。

（15）我就会直接禁止他，会限制他，因为线上可以限制他发言，我会通过这样的方式让他认识到这个问题绝对是很严重的问题。（T6）

例（15）中的教师真实直接地表达自己的负面情绪，并通过惩罚的手段让学生意识到问题的严重性。T6教师的一位学生上课总是会发出搞怪的声音，意在引起同学和教师的注意，对正常课堂秩序的影响很大。该教师并没有放纵学生或是说服自己妥协，而是选择直接将学生禁言，以此表达自己的不满，这有助于教师顺利地开展教学工作。

（16）上课的时候经常会耽误时间说谁谁谁，你怎么又不见了？然后我现在说了，再这样我直接把你“kick out”，踢出去，你不要来了，就直接给处分就行。（T12）

（17）个别外国留学生是因为有奖学金才来学的。他们很过分的时候，我就会说再这样下去会影响你的成绩、奖学金评定，还是得从外部来约束他们。（T12）

T12教师的学生装作自己使用的网络不好，故意反反复复进出线上教室，以此逃避教师的提问。该教师并未对此行为做出容忍退让，而是坚决地表明态度，做出惩罚，以儆效尤。此外，该教师还采用外部约束的方式去宣泄自己对学生的不满。大多数外国学生对奖学金是比较看重的，而当学生多次出现不遵守课堂纪律的情况时，教师便借此约束、管教他们。

4.3.2 释放

“释放”是指教师自愿遵循教师职业中关爱伦理的期望，并真诚地向学生表达积极情绪的策略（Yin，2016）。在长期教学工作中，教师不可能时时刻刻掩饰自己的感受，也很难长期保持情绪上的稳定，因此，在面对内外情绪感受一致的情景时，教师会选择直接释放，不加掩饰。

（18）国际教师节和我们自己的教师节，时间上不太一样，但9月10日那天，我的学生会记住这个日子，上课的时候会祝我节日快乐。还挺感动幸福，也会特别谢谢他们。（T3）

中国知网　https://www.cnki.net

（19）当我状态不是特别好，比如嗓子哑了的时候，学生会敏锐地发现，然后来关心我是不是不舒服。当时特别感动，我也会把这些幸福感动的情绪表露出来。（T5）

感情建立在双方彼此关心的基础上，师生之间也不例外。教师除了会因课堂教学的顺利开展而感到开心，释放自己的真实情绪外，也会因学生的主动关心而感到幸福。T3 与 T5 教师正是如此。T3 教师在中国教师节当天收到了学生的祝福，这种用心的回应使教师分外感动，教师也将自己的情绪直接表露出来。T5 教师上课期间身体不适被学生察觉，学生下课后的主动关心让教师特别感动，并将幸福感动的情绪真实地向学生表露。

5 结语

本研究基于对国际中文熟手教师的访谈，探讨了教师在教学工作中的情绪劳动策略，发现熟手教师在使用表层行为策略时有所侧重，更倾向于采取成本较低的策略；在深层行为策略的选用上，偏好于寻求长期稳定的情绪依靠；在使用真实表达策略时，表扬与批评并行。本研究一方面丰富了已有的教师情绪劳动策略研究，拓宽了教师对情绪劳动策略的使用范围；另一方面体现出国际中文教师自身会积极使用多样化策略缓解消极负面的情绪，也揭示了主观情绪能够对教学工作产生较强的影响。

本研究对教师情绪的研究及发展具有如下启示。首先，在关注理性因素的当下，教师的主观情绪也应当受到重视，而教师情绪劳动策略的研究对教师职业发展具有一定实践参考价值。因此，建议在教师入职阶段就应积极开展相关讲座与培训，帮助教师尽快摆脱职业倦怠感、走出教学疲惫期。其次，结构依附是大多数熟手教师会采取的深层行为策略，教师从外部寻求依靠与安慰，重获内心与外在情绪上的平衡。因此，需要鼓励教师与外界取得良好的联结，开展定期的师生交流活动，学校也要充分关注教师的感受，建设支持性的教学氛围。最后，教师情绪劳动是一个潜移默化的过程，会在无形中不断地损耗教师的情感。因此，积极丰富教师自我的正向情感资源才是要务，教师需要在日常生活中汲取正能量，保持积极乐观的心态，增进师生互动与情感交流，创设线上双向互情的良好教学环境。

情绪是以个体愿望和需要为中介的一种心理活动，横向研究无法反映心理发展的连续性、规律性和转折点。国际中文教师线上教学情绪劳动策略研究有待进行长期的观察，开展纵向研究。受限于一些客观条件，研究对象的其他变量较难控制，教师的情绪也会受到其他因素的影响，从而影响情绪劳动策略的使用。这些问题需要在后续研究中进一步考量。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献

巴丹，等，2021. “汉语国际教育线上教学模式与方法”大家谈[J]. 语言教学与研究（2）：1-14.

古海波，顾佩娅，2019. 高校英语教师科研情感调节策略案例研究[J]. 解放军外国语学院学报（5）：57-65.

古海波，许娅楠，2021. 中学英语新教师情绪劳动策略案例研究[J]. 外语教育研究前沿（3）：18-25，93.

胡君辰，杨林锋，2009. “情绪劳动”要求与情绪耗竭：情绪劳动策略的中介作用研究[J]. 心理科学（2）：423-426.

李红菊，2014. 情绪劳动研究：以中学教师为例[M]. 北京：世界图书出版公司.

梁玉华，庞丽娟，2005. 论教师角色意识：内涵、结构与价值的思考[J]. 教育科学（4）：39-42.

刘薇，王亚敏，2022. 国际中文教师线上教学情感劳动特征研究[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（4）：54-62.

吴应辉，2016. 汉语国际教育面临的若干理论与实践问题[J]. 云南师范大学学报（哲学社会科学版）（1）：38-46.

俞国良，1999. 专家—新手型教师教学效能感和教学行为的研究[J]. 心理学探新（2）：32-39.

朱神海，2020. 高中英语实习教师的情感劳动策略研究[D]. 上海：上海外国语大学.

ASHFORTH B E, HUMPHREY R N, 1993. Emotional labor in service roles: the influence of identity [J]. Academy of management review, 18(1): 88-115.

BENESCH S, 2017. Emotions and English language teaching: exploring teachers’ emotion labor[M]. New York: Routledge.

BERLINER D C, 1988. The development of expertise in pedagogy[M]. Washington, D.C.: AACTE Publications.

BONO J E, VEY M A, 2005. Toward understanding emotional management at work: a quantitative review of emotional labor research[M]//HÄRTEL C E, et al. Emotions in organizational behavior. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 213-233.

ÇUKUR C S, 2009. The development of the teacher emotional labor scale (TELS): validity and reliability[J]. Educational sciences: theory and practice, 9(2): 559-574.

FRENZEL A C, et al., 2009. Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment[J]. Journal of educational psychology, 101(3): 705-716.

GOFFMAN E, 1959. The presentation of self in everyday life[M]. New York: Doubleday anchor books.

GRANDEY A A, 2003. When “the show must go on”: surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery[J]. Academy of management journal, 46 (1): 86-96.

HARGREAVES A, 1998. The emotional practice of teaching[J]. Teaching and teacher education, 14(8): 835-854.

HARGREAVES A, 2000. Mixed emotions: teachers’ perceptions of their interactions with students[J]. Teaching and teacher education, 16(8): 811-826.

HOCHSCHILD A R, 1975. The sociology of feeling and emotion: selected possibilities[M]. New York: Anchor.

中国知网 https://www.cnki.net

HOCHSCHILD A R, 1983. The managed heart: commercialization of human feeling[M]. Berkely: University of California Press.

JONES J R, 1998. An examination of the emotional labor construct and its effects on employee outcomes[D]. Nebraska-Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.

MAHONEY K T, et al., 2011. Emotional labor in American professors[J]. Journal of occupational health psychology, 16(4): 406-423.

MEYER D K, 2009. Entering the emotional practices of teaching[G]//SCHUTZ P A, ZEMBYLAS M. Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives. Boston: Springer: 73-91.

MIKOLAJCZAK M, et al., 2007. Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes[J]. Journal of research in personality, 41(5): 1107-1117.

NIAS J, 1996. Thinking about feeling: the emotions in teaching[J]. Cambridge journal of education, 26 (3): 293-306.

PAINE L W, 1990. The teacher as virtuoso: a Chinese model for teacher[J]. Teaching college record, 92 (1): 49-81.

YANG C, et al., 2019. Emotional labor: scale development and validation in the Chinese context[J]. Frontiers in psychology, 10(2095).

YIN H, 2016. Knife-like mouth and tofu-like heart: emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching[J]. Social psychology of education, 19: 1-22.

YIN H, et al., 2017. Choose your strategy wisely: examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools[J]. Teaching and teacher education, 66: 127-136.

作者简介

张竹芮，北京大学对外汉语教育学院博士研究生。主要研究领域：国际中文教师职业发展。电子邮箱：zhangzhr21@lzu.edu.cn。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

基于“表达驱动”的国际中文视听说课程创新设计与实践

——“汉教英雄会”教师组优秀教学案例*

穆涌 高伟 李纯玮 孙屹涛 钟薇芳

摘 要：本文中，教研团队基于“表达驱动”理论，以“游学中国”为主题，进行了国际中文视听说课程的创新设计和教学实践。在对第二语言学习“输入”与“输出”关系探讨的基础上，课程设计着力在五个方面进行优化：多模态材料输入，注重材料的时代性、真实性以及是否可以有效激发学习者的表达欲望；创设虚拟国际中文会客厅，师生进行调整性输出与互动；课堂连线视频博主，引入真人实境，与大V对话，达成目标言语输出与真实交际；组织小组讨论辩论，升华主题，表达观点，培养学习者的多元思维，增强学习者自信心与成就感；形成性评估与总结性评估相结合，促进学习者语言文化全面发展。最后，通过SMART框架分析，进一步阐释课程设计的适应性和可推广性，为打造高质量国际中文课堂提供参考。

关键词：国际中文教育；表达驱动；视听说课；汉教英雄会；教学创新实践；SMART框架

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0063-14

Innovative Design and Practice of International Chinese VLS Courses Based on the Expression-driven Teaching Theory: An Excellent Teaching Case from the Teachers Group of “Chinese Teaching Heroes Gathering” National Exchange

Mu Yong, Gao Wei, Li Chunwei, Sun Yitao and Zhong Weifang

Abstract: This study, based on the expression-driven teaching theory and the theme of “Study in China”, conducted innovative design and teaching practices for an international

* 本文系天津市哲学社会科学规划项目“人工智能技术与国际中文教育深度融合研究”（项目编号：TJYY21-009）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

Chinese VLS (Viewing, Listening and Speaking) course. Building upon the exploration of the relationship between input and output in second language learning, the course design focused on five aspects of optimization: multi-modal material input, emphasizing the timeliness, authenticity, and effectiveness in stimulating learners' desire to express themselves; creating a virtual international Chinese living room for adaptive output and interaction between teachers and students; incorporating a segment linking with the vlogger in the classroom, introducing real-life scenarios and engaging in conversations with social media influencers to achieve target language output and authentic communication; organizing group discussions and debates to elevate themes, express viewpoints, nurture learners' diverse thinking, and enhance learners' confidence and sense of achievement; combining the formative assessment and the summative assessment, and promotes the comprehensive development of learners' language and cultural competencies. Finally, through the analysis using the SMART framework, the adaptability and scalability of this teaching design are further elaborated, providing references for the creation of high-quality international Chinese classrooms.

Keywords: international Chinese language education; expression-driven teaching theory; VLS course; Chinese Teaching Heroes Gathering; innovative teaching practices; frameworks of SMART

1 引言

“表达驱动”作为一种“后方法”时代的国际中文教学理念，强调通过积极参与和实际运用促进学习者的语言发展。它超越了传统的教学范式，将学习者从被动的知识获取者转变为积极的语言表达者。这一理论倡导在真实的语境中运用语言，通过视听材料的引入和实际交流活动的组织，提升学习者听、说、读、写等方面的能力，使其能够更加地道、更加自如地用中文表达、交流。

国际中文视听说课程借鉴外语教学听说法（Audio-lingual Method）和视听法（Audio-visual Method）的特点，“充分利用现代化教学技术手段，集语言、视觉图像、音响效果于一体，通过视觉、听觉等多种途径，帮助学习者对多种信息的输入、接收和理解，对学习者进行多种语言技能的培养、训练和提高”（赵立江，1997）。早期的研究主要集中于汉语视听说课程教材选择，尤其是影视剧作品选材和应用的探讨（郝红艳，2004；田班超，2010；张璐、彭艳丽，2013）。

近年来，随着信息技术的发展和多媒体教学资源的丰富，中文视听说教学课程呈现出新的发展态势。研究者们开始探索如何将现代移动网络视听技术与语言教学

中国知网 https://www.cnki.net

相结合，以提高教学效果。许多研究利用多模态教学材料来增强语言学习的真实性和互动性，以适应不同学习者的需求和偏好（潘先军，2019；Bai 等，2019；Wang、Zhang，2021；曹贤文等，2024）。另外，中文视听说课程在内容上也有所拓展，不再只关注语言结构的学习，而是更加注重语言的实际应用和跨文化交际能力的培养。教学材料开始融入更多的真实语境和文化元素，以帮助学习者更好地理解和使用目标语言（王涛，2018；李秉震、李卫英，2019；刘锐、王珊，2021）。

尽管视听说教学在理论和实践层面都取得了一定的进展，但如何更有效地激发学习者的表达欲望、提升其语言输出能力，仍是一个值得深入探讨的问题。本文基于“表达驱动”理论，探讨现代信息技术，尤其是社交媒体平台如何被整合到中文视听说教学中，以增强教学的可访问性、实时互动性和学习者的参与度。本文以中级汉语视听说课程中的“游学中国”主题单元为教学内容，进行创新设计与课堂教学，展示如何通过优化视听材料的输入、创设互动性强的教学环境，以及实施形成性与总结性相结合的评估策略，促进中文学习者的语言输出和文化理解。通过对具体教学案例的研究分析，进一步丰富表达驱动教学理论的体系构建，推动国际中文教学方法的创新和教育技术的应用。

2 教学设计的理论基础

国际中文视听说课程，其中“视听”为输入，“说”为输出，是将输入与输出有机融合的一种课型。“输入”与“输出”是第二语言习得理论涉及的两个关键概念。输入是指学习者接触到的语言材料，包括听到的、看到的语言形式和结构。输出则是学习者在语言交流中实际使用语言的过程，包括口头表达和书面写作。

在语言习得与语言教学领域，关于“输入”和“输出”的争论是一个持续存在的话题，二者分别强调了语言习得中接触语言材料和实际语言应用的重要性。偏重“输入”的学者如美国语言学家克拉申（Stephen Krashen）提出了著名的“输入假说”（Input Hypothesis），认为在语言习得过程中，学习者需要接触到略微超出其目前水平的、可理解的输入（i+1）。他强调通过理解上下文中的语言来提高语言能力，将注意力从机械的语法规则转移到意义传达上。偏重“输出”的学者如加拿大语言学家斯温纳（Merrill Swain）提出“输出假说”（Output Hypothesis），认为学习者不仅需要“可理解性输入”，也需要“可理解性输出”。可理解性输出可以从四个方面促进第二语言习得，即可理解性输出具有四种功能：注意 / 触发功能（Noticing / Triggering Function）、假设检验功能（Hypothesis Testing Function）、元语言功能（Meta-linguistic Function）和增强流利性功能（Fluency Function）。

实际上，大量研究表明，输入和输出在语言习得中是相互关联的，输入与输出之间的平衡是至关重要的。过于强调输入，可能会导致学习者缺乏实际运用的机

中国知网 https://www.cnki.net

会，限制其交际能力。相反，如果过于专注于输出，可能会忽视对正确语言形式和结构的学习。因此，有效的语言学习策略是在输入和输出之间找到平衡，不仅积极接受外部输入，还要勇敢尝试输出，不怕犯错误，在“做”中学习和改进。

另外，在语言学习的不同阶段，输入和输出的重要性也是不同的。一般而言，在初级阶段，输入起着主要作用。学习者需要大量的输入来建立基本的词汇、语法和语音意识。通过阅读、听取和观看，开始形成语言模型。在中级阶段，输出开始逐渐发挥作用。学习者可以尝试简单的口语表达和书面写作，从中体验到**语言的实际应用**，同时也发现自己在语言实际应用中存在的问题和需要改进之处。在高级阶段，输入和输出相互促进，形成良性循环。学习者通过更深层次的输入，进一步拓展词汇量、熟悉语言结构，更自信地进行输出，在实际交流中不断调整和提升自己的言语技能。

输入和输出在语言学习中不仅与语言知识和技能有关，还与学习者的多种心理因素密切相关。第一，学习动机。提供有趣、实用的输入内容，能够激发学习者的学习兴趣。学习者在阅读、收取或观看的过程中获得信息，有助于维持积极的学习动机。通过语言输出，学习者能够在交流中展示语言能力，从而增强自信和学习动力。成功的输出经验可以促使学习者更积极地参与学习。第二，学习焦虑。如果输入的内容过于复杂或难以理解，就可能导致学习焦虑。学习者一旦感到挫败或沮丧，会影响学习体验。在语言输出时，学习者往往担心出现错误或被他人批评，从而感到紧张和焦虑。第三，自信心和情感因素。接触容易理解的输入，能够让学习者逐渐增强理解能力，提升自信心。理解输入内容的过程会增加学习者的满足感和情感投入。成功进行语言输出，如与人对话、写作等，可以提升学习者的自信心。反之，失败的输出经历可能会影响学习者的自尊心，因此创造支持性的输出环境非常重要。第四，社会交往和自我表达。多种场景输入能够让学习者了解不同社会语境中的表达方式，并为实际社交活动提供参考，帮助学习者熟悉不同场景下的用语和文化。通过语言输出，学习者可以在实际社会交往中进行自我表达，尝试不同的语言表达方式，逐步发展适应不同情境的言语交际能力。

“表达驱动”理论中的“表达”是一种输出，“驱动”涉及心理。表达驱动强调实际的语言表达，即学习者通过口语、写作等方式将自己的想法和观点表达出来。输出是表达驱动的核心，它使学习者将已有的语言知识应用于实际交流中，从而加深对语言知识的理解、记忆和掌握。但表达驱动并不排斥输入，而是将输入作为激发和支持学习者进行语言表达的一种资源。输入的作用是提供语言素材和背景知识，并激发学习者的兴趣、灵感和表达意愿，帮助学习者以更加丰富的方式表达自己的想法。在语言表达的过程中，学习者能够发现并改正自己的语法错误、用词不当等问题，逐步提升语言技能。成功的语言表达会增强学习者的自信心和成就感，有助于形成积极的语言习得循环，激励学习者更多地参与社会交往、进行自我表达。

中国知网 https://www.cnki.net

3　中级汉语视听说课设计实践

本文基于“表达驱动”理论，进行中级汉语视听说课程的教学设计与教学实践，选用教材为《会通·汉语听说》第4册（中级）[①]。课程共设12个单元，每单元一个教学主题，分别为：中国校园、购房租赁、网上购物、现代科技、游学中国、交通运输、城市发展、恋爱婚姻、家庭教育、社会风俗、健康生活、亲子关系。每周教学一个单元，每单元4课时，每课时45分钟。

下面以第五单元“游学中国”主题为案例，详细阐述具体的教学设计流程，展示如何在教学实践中提供多模态的语言输入，激发学习者的表达欲望，并创造真实的语言使用场景。

3.1 教学对象

教学对象为中级水平的来华留学国际学生，均非华裔。中级水平的国际学生已具备基础汉语知识（包括语音、词汇和语法），是他们参与更高层次的语言实践活动的必要前提。这个阶段的学习者正从依赖大量语言输入的初级阶段过渡到能够进行有效语言输出的中高级阶段，需要将所学知识应用于更复杂、更真实的交际场景中。因此，中级水平的学习者不但对提高语言技能有迫切需求，而且对深化目的语文化的理解表现出较高的积极性，适合采用“表达驱动”理论设计教学。就本单元主题而言，“游学中国”与中级水平国际学生的生活经验和兴趣紧密相关，这也增加了教学内容的相关性和吸引力。

3.2 教学目标

第一，理解并学会使用“除了a不说，b还/也……”“看人家（+N）+V+的，……”两个句型结构和若干与游学主题相关的词语。

第二，能够成段概括表述旅游博主的沿途见闻并结合自身过往经历表达情感。

第三，能够对“读万卷书”和“行万里路”的关系进行思辨并表达自己的观点。

3.2.1 功能目标

理解并掌握如何用中文表达“羡慕”与“遗憾”之情，学会如何举例说明自己的观点与态度。

① 本教学设计及实践参加了由全国国际中文教育专业学位研究生教育指导委员会、中外语言交流合作中心主办，北京外国语大学外语教学与研究出版社、中文联盟共同承办的2023“汉教英雄会”国际中文教学技能总交流活动，并作为全国总交流活动的6支课堂展示团队之一进行了现场教学展示。

中国知网　https://www.cnki.net

3.2.2 情感目标

通过对“游学中国”主题的学习与讨论，展现可信、可爱、可敬的中国形象，帮助国际学生更客观、更真实地认识当代中国，增强他们对中国文化的认同感。

3.3 教学流程

为达成上述教学目标，依据“表达驱动”理论，教研团队经过反复讨论，精心打磨，将课堂教学流程设计为六大环节，如图 1 所示。

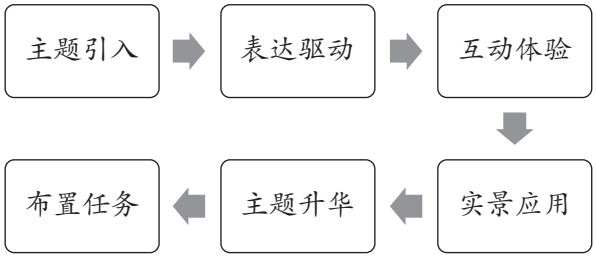


图 1　基于“表达驱动”的中级汉语视听说课程教学流程设计

3.3.1 主题引入

本文中的教学单元主题为“游学中国”，是当下中文学习的热点话题，关注度高、实用性强。给学习者呈现何种视听材料引入这一主题至关重要，因为选择合适的输入内容是“表达驱动”理论指导下教学成功的关键。

在考察了大量相关教学案例和教学视频后，教研团队发现传统的视听材料往往比较注重知识性，如是否包含更多的语法点、生词和文化知识，而忽视了学生是否对视频内容感兴趣。还有很多视听材料比较陈旧，或是为教学刻意制作的，无法反映真实的语言使用情况，学生难以切身感受语言交流中不同的语速、口音和表达方式。教研团队在选择输入材料时，将真实性、实时性和激发学习者表达欲望作为重要原则，确定选取网络知名旅游博主“和铲屎官旅行的二哈”的三段旅游视频作为输入材料。这三段视频分别展现了内蒙古自治区呼伦贝尔市呼伦湖、宁夏回族自治区中卫市黄河集宿、贵州省荔波县瑶山古寨三个景区的自然和人文景观[①]。视频中，博主带着宠物狗在中国大江南北旅行，沿途不仅有美丽的风景，还发生了很多趣

① 三段旅游视频的网络链接分别是：
《呼伦湖》，https://www.douyin.com/user/MS4wLjABAAAA2K0eci_53wcChLwFqQoXvq7Joz52-6E6KHpP8tzc_T8？modal_id=7149126132334415141；
《黄河集宿》，https://www.douyin.com/user/MS4wLjABAAAA2K0eci_53wcChLwFqQoXvq7Joz52-6E6KHpP8tzc_T8？modal_id=6970651652147793183；
《瑶山古寨》，https://www.douyin.com/user/MS4wLjABAAAA2K0eci_53wcChLwFqQoXvq7Joz52-6E6KHpP8tzc_T8？modal_id=7121923052308286734。

中国知网 https://www.cnki.net

事，这就能很好地激发国际学生的好奇心和交流欲望。视频材料是博主拍摄并发布的vlog（视频博客），是“真人真事、真言真语”，并且博主带着宠物狗的旅行仍在进行中，充分体现了实时性。

3.3.2 表达驱动

教师在课堂上播放博主带着宠物在中国北部、西部和南部三个特色景区的旅行视频，视频中美丽的自然景色、自在的生活状态，以及人与动物和谐亲密的关系，激起了国际学生强烈的兴趣和表达的欲望。学生很想表达自己的羡慕之情，也很想知道带宠物出游会遇到哪些困难。教师由此引出教学目标中的两个句型结构，进行讲解和操练。**这一步体现了语言规则的输入。**

作为教学目标需要重点讲解的两个句型之一“除了a不说，b还/也……”可以用来列举旅游的好处和旅游中可能遇到的烦恼，另一个句型“看人家（+N）+V+的，……”则主要用来表达羡慕的主观情感。这两个句型与本单元的主题“游学中国”适配度很高，并且是非常地道的口语表达形式。

选取的练习形式有：①组句，如教师给出“欣赏美景”“与当地人交流”“练习汉语口语”三个词组，让学生用所学句型说出完整的句子。②接龙，如教师提问：“大家出游会遇到哪些烦恼?”学生1回答：“除了远不说，门票还很贵。”学生2回答：“除了门票贵不说，饭还不好吃”……练习①和②可以很好地让学生意识到第一个目标句型中三个组成部分的结构以及两个分句之间的关系。③看图完成句子，如教师展示短跑比赛的动图，让学生补全句子：“看人家跑的，多快呀!”通过四组看图完成句子练习，学生能够体会和归纳出在第二个句型的后半句中需要使用表示积极意义的形容词的规律。

3.3.3 互动体验

国际学生在学习了新的句型并进行了控制性操练之后，很想实际应用所学句型，但此时如果进行真实交际，很多学生可能还会出现表达偏误，或因信心不足不敢主动表达。为此，教师就可先创设一个虚拟的交际语境，假定教室就是一间国际中文会客厅，请来视频中的旅游博主作为嘉宾，学生作为校园记者，会有哪些问题和观点想与博主交流呢？学生说出各自想问的问题，教师帮助学生组织语言、纠正偏误，让学生意识到如何用地道准确的中文表达心中所想。**这一步体现了调整性输出。**

3.3.4 实景应用

课堂连线先前播放视频的创作者，旅游博主“和铲屎官旅行的二哈”。教师作为主持人，组织学生“与大V对话”。学生与博主通过网络会面，应用所学句型和词语与博主对话，在真实场景中展开交际。**这一步体现了目标言语的输出。**

中国知网 https://www.cnki.net

通过与视频博主真实连线对话，国际学生可以在真实的语境中应用所学的语言知识进行表达，视频博主会使用地道的口语和习惯的发音，与之对话可以帮助学生熟悉实际的口语交流，提升他们的听力和口语能力。对话过程中，学生不仅可以听到对方的语音，还可以通过面部表情、肢体语言等方式获取更多信息，从而提升多感官的感知能力。通过实时对话，学生可以直接提问、回答问题，获得即时反馈，从而增强他们的参与感和自信心。另外，视频博主还可能会提供新颖的话题和语境，帮助学生拓展他们的词汇和语言运用范围。

在与博主对话之后，教师让学生总结博主旅游过程中的“收获”与“遗憾”，并进行成段的表达，提升学生的话语能力。

3.3.5 主题升华

教师通过“带宠物旅游好不好”这个话题，引发学生对人与动物、人与自然界和谐相处的思考；通过分小组进行“读万卷书”和“行万里路”的小辩论，引发学生对“游”与“学”关系的思考。**这一步体现了语言教学与文化教学的结合。**

通过具有思辨性的讨论与辩论，可以激发学生在不同层面上进行深入思考并尝试表达自己的观点。国际学生具有不同背景和文化，对同一问题可能会形成不同的观点。通过讨论，可以让学生听取和尊重不同的观点，培养多元思维。在讨论和辩论过程中，学生需要与学习伙伴进行互动合作，交流观点，这也有助于提高他们的口语交际能力和团队合作意识。

3.3.6 布置任务

课堂最后，教师布置实践性任务，让学生分成三组，每组制作一个短视频推介一个中国的城市。可以从交通状况、历史文化、自然风光、服务态度等多方面着手，期间可以和老师讨论，作品将发布在学院公众号上，请全校同学参与投票，选出最受欢迎的视频，发布在学校的抖音账号和其他宣传平台。

国际学生在制作 vlog 的过程中，不仅会将所学中文运用到实践中，还了解了当代中国的城市风貌和地域文化，学生需要将内容以有吸引力的方式呈现，这有助于提高他们的多感官体验和表达能力。成功制作短视频并获得发布，会让学生获得成就感，提升自信心和自我价值感。

3.4 教学评估

由于本课程教学对象为中级水平的中文学习者，所以在评估时不仅关注表达的准确性和流利性以及发言的积极性，还关注其交际时是否礼貌，是否能够完成较长的成段表达，是否能够逻辑清晰地表达自己的观点。

基于此，本文中的教学实践将形成性评估与总结性评估相结合，综合考查国际

中国知网 https://www.cnki.net

学生的学习进展和语言能力。形成性评估贯穿整个教学过程，重点在于监控和促进学生的语言发展，而总结性评估则在课程结束时进行，以评价学生的学习成果和综合运用能力。

形成性评估从学生输出言语的质量和数量两方面设计了评估打分表，引导和促进学生在这些维度上不断提高，接近目标。具体而言，输出质量包括准确性、流利性、得体性、全面性、相关性、清晰度、逻辑性七个维度；输出数量包括发言次数、句子数和说话时长三个维度，评估实行百分制，如表1所示。

表1 视听说课程形成性评估

姓名	输出质量（70%）							输出数量（30%）		
	准确性 10%	流利性 10%	得体性 10%	全面性 10%	相关性 10%	清晰度 10%	逻辑性 10%	发言次数 10%	句子数 10%	说话时长 10%
学生1										
学生2										
……										

教学实践时，主要在三个阶段按照上述表格进行记录与打分：

第一阶段，在与“大V对话”环节，学生与视频博主真实交流。教师侧重考查学生讲话是否符合礼貌原则，语言是否流利，以及使用语句的数量和发言次数。

第二阶段，与博主互动结束后，总结博主旅游过程中的“收获”与“遗憾”。教师侧重考查学生表达的全面性和相关性，以及说话时长。

第三阶段，进行主题升华，讨论“带宠物旅游好不好”和“读万卷书重要还是行万里路重要”两个话题。教师侧重考查学生表达的明晰性与逻辑性，以及发言次数。

教学过程全程录像，课后教师回看课堂教学视频，完善评估表并修正分数。

总结性评估在课程的最后阶段实施，通过布置实践性任务，如制作推介中国城市的短视频，检验学生的语言运用能力和创造性思维。这些任务要求学生将所学知识综合运用到具体情境中，展示他们的语言技能和文化理解。通过公开展示和投票，学生不仅能获得认可和鼓励，教师也能据此评估学生的整体表现。

3.5 教学评价

本文中的教学案例在2023“汉教英雄会”国际中文教学技能总交流活动中进行了现场展示，该活动在国际中文教育领域具有较高的知名度和影响力。教学展示后，全程观摩了教学实践的三位国际中文教育领域专家给予了积极评价，认为教学设计最大的特点就是积极利用多模态手段，让学生获得了充分的带入感、参与感和体验感。这一特点的形成，主要得益于三个方面：一是输入资源选择了抖音平台上

中国知网 https://www.cnki.net

一位旅行博主的视频，这是很适合当代年轻人获取信息的一种方式，尤其是视频连线这一设计，会让学生觉得很真实，能用汉语来实际地与中国人进行交际。二是选择瑶族这样一个跟学习者日常所见不太一样的少数民族风景区，他们的服饰、饮食、歌舞等都展现了中国文化的多样性和多元性。三是课程设计极具层次感，逻辑推进特别清晰。语言结构的导入、功能目标的引入，都是用启发式的提问，然后引导学生基于他们自身的经验，结合他们看到的信息，进行深入的思考，启发学生从旅行中喜欢什么和有什么烦恼两方面进行反思和讨论，非常全面，也具有思辨性，很适合中高级水平的学习者。

教研团队对参与本单元课程学习的 12 名国际学生进行了半结构化访谈并进行了内容分析，学生的反馈主要集中在三个方面。第一，上课时播放短视频非常有吸引力。因为现在大多数年轻人都喜欢看短视频，而且视频内容为博主带着自己的宠物狗旅行的真实经历，学生感觉很有趣，有很多话想说。第二，在课堂上与视频博主连线对话的环节让学生非常惊喜。学生感觉与博主互动可以提高听说能力，因为博主说的话、用的词语都是中国人在日常生活当中经常使用的，博主说话时的语速、语气也与平时上课在录音材料里听到的有很多不同，能真切体验到与中国人交流的实际情况，与博主交流过后很有成就感。第三，互动机会多，并且互动非常精准、有效。除了与博主对话，课堂上还有很多机会与老师和其他同学互动，既可以谈自己的旅行经历，也可以表达自己的观点。学生感到在学习的每一个环节都能获得老师的支持和鼓励，中文越说越有信心。

4 教学模式的 SMART 框架分析

SMART 分析框架是一种常用于教育技术领域的方法，用于设计、评估和改进智能教育的教学模型。“SMART”由五个英语词语的首字母组合而成，这五个英语词语代表了五个关键维度：内容呈现（Showing）、管理（Manageable）、可访问性（Accessible）、实时互动（Real-time interactive）和测试与评估（Testing and assessment）。SMART 框架提供了一种标准化的方法来设计和评估课程，使得其他教育工作者能够更容易地理解和复制这一课程设计，并可以根据不同教学环境和学习者群体的特定需求进行调整，增加其适应性和可推广性。本文教学模式的 SMART 框架，如图 2 所示。

4.1 内容呈现（Content Showing）

在国际中文教育中，多模态材料的输入是至关重要的。它不仅增加了学习的趣味性，还能够通过视觉和听觉等多种感官刺激，提高学习者的信息接收效率。本文中的教学案例选择短视频作为教学材料，以其真实性和时代感，有效地吸引了学习

中国知网 https://www.cnki.net

者的注意力，激发了他们的学习兴趣。这种材料的选择体现了对学习者心理需求的深刻理解，同时也符合“表达驱动”教学理念，即通过有意义的输入，激发学习者的表达欲望。

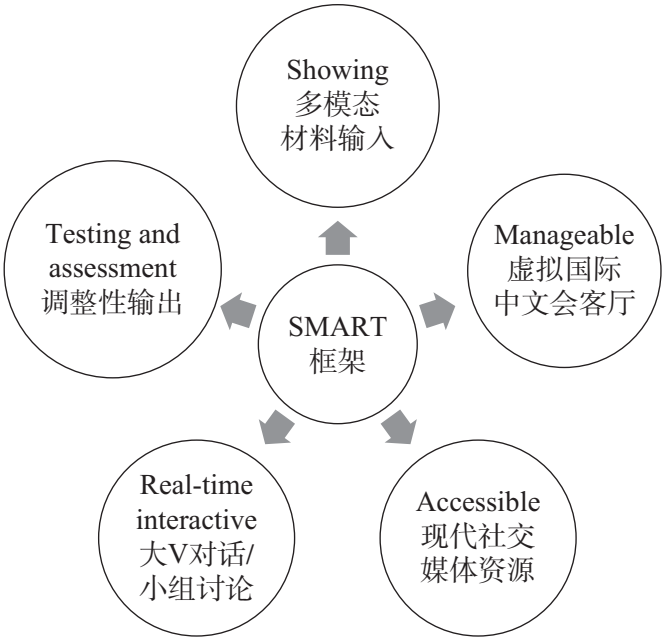


图2　中级汉语视听说课程教学模式SMART框架

课程的教学设计以“游学中国”为主题，这一主题的选择与学习者的生活经验和兴趣紧密相关，提高了学习材料的相关性和吸引力。同时，教学目标的明确设定，包括知识目标、功能目标和情感目标，为教学活动提供了清晰的方向。这种目标导向的教学设计，确保了学习者在语言学习的过程中，不仅能够获得语言知识，还能够提升语言运用能力，并对中国文化有更深入的理解和认识。

4.2 环境管理（Environmental Management）

教学环境管理是提升学习体验的关键因素之一。课程设计中的“虚拟国际中文会客厅”是一个创新的环境管理策略，通过模拟真实的社交场景，为学习者提供了一个既虚拟又真实的语言使用环境。这种设计不仅增加了学习的互动性，还提高了学习者的语言实际应用能力。通过在虚拟环境中模拟真实的交流情景，学习者能够在一个安全且受控的环境中练习语言，这对增强他们的语言自信和流利度至关重要。

另一个环境管理的亮点是“课堂连线视频博主”环节。这一策略利用了信息技术的优势，打破了传统课堂的物理限制，将真实的语言使用者引入教学过程。通过与视频博主的实时互动，学习者不仅能够听到地道的语言表达，还能够通过非语言交流（如面部表情和肢体语言）获得更丰富的沟通体验。这种实时的、双向的交

中国知网　https://www.cnki.net

流，为学习者提供了即时反馈，增强了他们的言语交际能力，并使学习体验更加生动和真实。

4.3 资源获取（Resource Acquisition）

国际中文视听说课程的教学资源要注重利用现代社交媒体资源。本课程设计与实践通过抖音平台获取短视频资源，不仅体现了时代性，还具有很高的真实性和互动性。这种资源的获取方式符合现代学习者的信息消费习惯，尤其是年轻一代，他们更倾向于通过社交媒体和视频平台来获取信息和知识。通过这种方式，学习者能够接触到更多样化的语言表达和更丰富的文化内容，从而增强学习的相关性和吸引力。

教学设计还考虑到了资源的可访问性和可操作性。通过在线平台和信息技术手段，学习者可以随时随地访问学习资源，进行自主学习。这种灵活性和便捷性对提高学习效率和满足个性化学习需求非常重要。同时，教师也能够根据学习者的反馈和学习进度，及时调整教学策略和资源配置，以满足不同学习者的需求。

4.4 实时互动（Real–time Interaction）

实时互动是智能化语言教学的核心组成部分，它为学习者提供了即时反馈和交流的机会。在国际中文教育中，实时互动有助于提升学习者的语言应用能力，特别是在听力和口语方面。通过与教师、同学以及外部资源（如视频博主）的实时交流，学习者能够在真实的语境中练习语言，这种实践对于语言习得至关重要。

教学案例的“与大V对话”环节是实现实时互动的创新方式。通过视频连线，学习者能够与真实的汉语母语者进行对话，这种互动不仅提高了学习者的语言技能，还增强了他们的交际信心。此外，实时互动还能够帮助学习者适应不同的语速、口音和表达方式，这些都是在非实时语言学习环境中难以获得的经验。

实时互动不仅限于与视频博主的连线对话，还包括师生之间的互动、学生之间的小组讨论等多种形式。这些互动形式为学习者提供了不同的交流机会，使他们能够在多样化的社交场合中练习中文表达。例如，小组讨论可以培养学习者的团队合作能力和批判性思维，而与教师的互动则有助于学习者获得个性化的指导和反馈。

4.5 测试评估（Testing and Assessment）

教学案例中采用了多维度的评估策略，包括对学习者的语言能力、交际策略、文化理解和批判性思维的评估。这种全面的评估方法能够确保学习者在语言学习的各个环节都得到均衡的发展。例如，通过主题升华环节，可以评估学习者的思辨能力和创新思维；通过小组讨论和辩论，教师可以评估学习者的口语交际能力和团队

中国知网 https://www.cnki.net

合作精神。

教学实践注重实时反馈与形成性评估，设计了“调整性输出”环节，在实际对话和交流中，教师可以即时观察学习者的语言表达和反应能力，从而提供及时的反馈。教学案例中还设计了“形成性评估表”，通过输出质量和数量的量化指标，为教师提供了每个学生语言能力的具体信息，使教师能够持续监控学生的学习过程，确保教学活动与学习目标保持一致。形成性评估数据还为总结性评估提供支持，帮助教师更全面地评价学生的学习成果和综合能力。

教学设计还注重总结性评估与学习成果的展示。如制作短视频推介中国城市，就是一个典型的总结性评估。通过这种方式，学习者可以将所学知识综合运用到一个具体的项目中，也能够展示他们的创造力和语言运用能力。同时，通过公开展示和投票，学习者还能获得同伴的认可和鼓励，这有助于提升他们的学习动机和成就感。

5　结语

本文中，教研团队基于“表达驱动”理论，对中级汉语视听说课程进行了创新设计和教学实践。通过精心设计的教学流程和活动，旨在提升中文学习者的语言应用能力，同时增强其文化理解和交际信心。课程采用了多模态教学材料，特别是利用了抖音平台上的短视频资源。这些材料以其真实性、时代感和互动性，有效地吸引了学习者的兴趣，并激发了他们的表达欲望。此外，还设计了“虚拟国际中文会客厅”和“与大V对话”等环节，通过模拟真实的社交场景和实时互动，为学习者提供了丰富的语言实践机会。

通过本次教学实践，我们发现学习者在汉语输出的流利性、准确性和自然性方面都有了显著提升。学习者在小组讨论和辩论中展现出了积极的参与度和良好的交际能力。特别是在与视频博主的实时互动中，学习者能够直接应用所学的语言知识，体验真实的语言交流，这不仅增强了他们的语言技能，也提高了他们的交际信心。此外，通过制作短视频推介中国城市的任务，学习者在实践中进一步巩固和运用了所学知识，不仅提升了语言能力，也增强了其创造力和团队合作能力。

SMART框架分析结果显示，通过合理利用现代信息技术和社交媒体资源，结合“表达驱动”理论，可以有效提升国际中文教育的质量和效果。本文提出的教学模式具有良好的可操作性和可复制性，可以为国际中文教育领域提供参考和启示。在今后的教学实践与研究中，我们将继续探索和优化教学方法，以满足学习者多样化的学习需求，并进一步提高教学的互动性、实践性和文化性，不断推动国际中文教育的高质量发展。

中国知网　https://www.cnki.net

参考文献

曹贤文，等，2024. “数智时代的国际中文教育：变与不变”大家谈[J]. 语言教学与研究（3）：1-19.

陈新，2020. 基于多模态理论框架的汉语视听说教学模式设计与研究[J]. 云南大学学报（自然科学版）（S1）：116-122.

傅晓莉，李爱萍，2020. 二语视听多模态输入研究述评[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（1）：7-16.

郝红艳，2004. 对外汉语视听说课的选材探析[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（3）：20-23.

李秉震，李卫英，2019. 从“视、听、说”到“行、知、言”：汉语视听说课教学模式新探[J]. 国际汉语教学研究（1）：24-30.

刘锐，王珊，2021. 运用真实语料开发国际汉语教材：理论与实践[J]. 语言教学与研究（1）：1-11.

刘立新，邓方，2018. 基于“真实”材料的视听说教材编制[J]. 华文教学与研究（3）：31-37.

鲁健骥，2019. 对外汉语教学的理念与教学法体系：从朦胧到清晰，从借鉴到探索[J]. 国际汉语教学研究（4）：41-51.

潘先军，2019. 基于多模态与多元智能理论的视听说教学[J]. 国际汉语教学研究（1）：4-8.

田班超，2010. 看电影学汉语：海外汉语视听说教学新探[J]. 电影评介（23）：72-73.

王涛，2018. 汉语视听说课程大纲的研发与应用案例[J]. 国际汉语教学研究（4）：51-58，88.

杨薇，等，2022. “表达驱动”教学理念与戏剧形式国际中文教学实践[J]. 汉语学习（3）：74-80.

张璐，彭艳丽，2013. 基于影视作品改编的中高级汉语视听说教材语料难度分析[J]. 世界汉语教学（2）：254-267.

赵金铭，2010. 对外汉语教学法回视与再认识[J]. 世界汉语教学（2）：243-254.

赵立江，1997. 中高级汉语视听说课有关问题的调查分析与构想[J]. 世界汉语教学（3）：71-76.

钟英华，等，2023. 国际中文教育“表达驱动”教学理论与实践[J]. 世界汉语教学（3）：388-398.

BAI J, et al., 2019. Integrating technology in the teaching of advanced Chinese[J]. Journal of technology and Chinese language teaching, 10(1): 73-90 .

KRASHEN S, 1985. The input hypothesis: issues and amplications[M]. London: Longman.

SWAIN M, 1993. The output hypothesis: just speaking and writing aren’t enough[J]. Canadian modern language review, 50(1): 158-164.

WANG S, ZHANG Y, 2021. Integrating multimodal courses into mobile learning in international Chinese education[C]//JIA W, et al. Emerging technologies for education. Cham: Springer International Publishing: 104-121.

作者简介

穆涌，天津师范大学国际教育交流学院副教授，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文智慧教育、汉语词汇演变。电子邮箱：muyong2004@126.com。

（下转87页）

中国知网 https://www.cnki.net

徐锦芬，刘文波，2023. 外语教材使用：分析框架与研究主题[J]. 现代外语（1）：132-142.
杨德峰，庞恋蕴，2020. 中级口语教材的语法教学模式考察[J]. 国际汉语教学研究（2）：21-31.
叶军，2021. 没有万能的课本，唯有万有的资源：新时代国际中文教育资源建设的几点思考[J]. 国际中文教育（中英文）（4）：15-21.
钟启泉，2008. “优化教材”：教师专业成长的标尺[J]. 上海教育科研（1）：7-9.
朱勇，2021. 系统化视角：新教法与新教材[J]. 国际中文教育（中英文）（4）：69-75.
GUERRETTAZ A M, et al., 2021. Empirically defining language learning and teaching materials in use through sociomaterial perspectives[J].The modern language journal, 105(S1): 3-20.
LAUFER B, ROZOVSKI-ROITBLAT B, 2011. Incidental vocabulary acquisition: the effects of task type, word occurrence and their combination[J]. Language teaching research, 15(4): 391-411.
NATION I S P, 2001. Learning vocabulary in another language[M]. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHIMIDT R, 2001. Attention Attention[M]//ROBINSON P, et al. Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHUNK D H, 1999. Social-self interaction and achievement behavior[J]. Educational psychologist, 34 (4): 219-227.
SHAWER S F, 2010. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters[J].Teaching and teacher education, 26(2): 173-184.

作者简介

许迎春，安徽师范大学国际教育学院讲师，南京师范大学国际文化教育学院博士研究生。主要研究领域：国际中文教育、教师发展。电子邮箱：364316634@qq.com。
刘水，安徽师范大学国际教育学院讲师。主要研究领域：国际中文教育、中国文化教学。电子邮箱：2377313193@qq.com。

（责任编辑：张俊睿）

（上接76页）

高伟，天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：wgao@tjnu.edu.cn。
李纯玮，天津师范大学国际教育交流学院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：Li_chun_wei@126.com。
孙屹涛，天津师范大学国际教育交流学院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：760891085@qq.com。
钟薇芳，天津师范大学国际教育交流学院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：wendyzhong@163.com。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

基于“产出导向法”的中级汉语口语教材使用研究*

许迎春 刘水

摘 要：教材是教学法理念的体现和课堂教学的直接依据，教材使用决定教材价值能否实现。本研究以“产出导向法”为指导，通过选、调、改、增等教材使用策略，对中级汉语口语某单元的教学做了重新设计，并对教学效果进行分析和评估。基于研究结果为国际中文教材开发和教材使用提出建议。

关键词：汉语口语教学；产出导向法；教材使用；教材研究

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0077-11

A Study on Materials Use of Middle-level Spoken Chinese Based on the Theory of Production-oriented Approach

Xu Yingchun and Liu Shui

Abstract: Teaching material is the embodiment of teaching method, as well as the direct basis of classroom teaching. Materials use determines whether the value of teaching material can be realized. Guided by the theory of Production-oriented Approach in treating teaching material, this study redesigns the teaching of a unit of spoken Chinese at the intermediate level through the strategies of selecting, adjusting, improving and adding teaching materials, and the teaching effect is analyzed and evaluated. Based on the research results, this paper puts forward some suggestions for developing international Chinese teaching materials and improving the effectiveness of materials use.

* 本文系教育部中外语言交流合作中心2022年国际中文教育研究课题青年课题“产出导向型职业中文在线教学模式创建研究”（项目编号：22YH42D）、安徽省社会科学创新发展研究课题（项目编号：2021CX533）、安徽省外国留学生教育管理学会2023年度课题（项目编号：2023ahlgY06）的阶段性研究成果，受到“产出导向法”云教研共同体指导。

中国知网 https://www.cnki.net

Keywords: spoken Chinese teaching; Production-oriented Approach; teaching materials use; teaching materials research

1 引言

教材作为国际中文教学的核心要素之一（崔希亮，2010），是实现教师与学生、课程与教法等要素之间关联的重要渠道（丁安琪，2021），随着国际中文教育事业的发展而受到越来越多的关注（杨德峰、庞恋蕴，2020；郭风岚，2021；叶军，2021；朱勇，2021）。教材开发的终极目的是教材使用（徐锦芬、刘文波，2023），教材价值实现的关键在于教材使用（安桂清，2019），而教材使用受到教师所持的教学理念的影响（林娟、战菊，2015）。因此，从实践层面探究国际中文教师如何在教学理论的指导下使用教材十分必要。

当前，学界对教师如何使用教材关注不足，为数不多的研究主要是从理论层面论述教师与教材的相互合作关系，认为教材中暗含的教学理念和教学方法会提升教师的理论水平和实践能力，从而促进国际中文教师的专业发展（姜丽萍，2017；丁安琪，2021），但任何教材都并非完美，需要教师依据教学情境进行创新性使用（盛双霞，2006；郭睿，2013）。

已有研究从理论层面指出了教师与教材互动的“应然”状态，但缺乏探究教师批判性使用教材“实然”状态以及课堂教学中教材使用有效性的实证研究。在“以学习者为中心、区别化、本地化的世界教育发展潮流使得‘统一教材’和‘完美教材’的想法显得不合时宜”的当下（叶军，2021），研究国际中文教师如何在教学理论指导下创新性地使用教材，有助于揭示教师的教学理念、描述教师对教材的理解和加工过程，进而发现问题并探究解决方案。基于此，本研究尝试探索国际中文教师如何在“产出导向法”（POA）理论的指导下，通过选、调、改、增等策略来使用汉语口语教材，并评估教学效果。在此基础上，进一步探讨国际中文教材开发及提升教师教材使用效果的途径。

2 “产出导向法”的教材使用与评价

教材是包括纸质教材、数字教材和多媒体教材等一切有助于促进语言学习的材料（吴中伟等，2017；丁安琪，2021；叶军，2021）。教材使用也随之拓展为“教师、学习者与一个或多个教学材料之间紧密交织的内在互动”（Guerrettaz 等，2021）。

根据教师在教材使用过程中的角色和定位，国内外学者归纳出三种教材使用取向：教教材、用教材教和不用教材（钟启泉，2008；Shawer，2010；丁安琪，

中国知网 https://www.cnki.net

2021）。“教教材”的教师将教材视为脚本，将自己视为课程的传播者，教学活动严格按照教材顺序进行；“用教材教”的教师将教材视为跳板，将自己视为教材的开发者，会依据具体情况对教材进行改编和拓展；“不用教材”的教师将教材视为参考资料，自己是课程创造者，自行挑选或设计教学材料。“教教材”会导致教学内容无法满足不同学生的需求，教学过程和教学方法相对单调，教学活动缺乏自主性和灵活性；而“不用教材”则会导致学生难以利用教材中的练习，将语言知识转化为言语能力。因此，“产出导向法”认为“用教材教”是更为有效的教材使用取向。

文秋芳（2017）基于“产出导向法”的核心思想和“驱动—促成—评价”教学流程，提出“教师主导说”“产出目标决定说”和“输入材料服务说”的教材使用理念。具体来说，教师是教材使用有效性的关键力量和决定因素，教学材料内容的取舍和编排顺序取决于产出目标并为产出目标服务。教师既不过分依赖教材也不完全抛开教材，而是通过前期学情分析、设定产出目标和选择与转换输入材料三个阶段，对现有教材进行适当的选、调、改、增。“选”即从现有资源中挑选最有助于实现产出目标的教学材料；“调”指依据教学理念和教学需求对现有教材内容的先后顺序进行重新安排；“改”是对教材进行适度修改；“增”指增补新的材料。

针对教材使用的效果评估，“产出导向法”提出了教材使用的三个评价维度：产出目标恰当性、促成活动有效性和产出目标达成性。产出目标恰当性即产出活动在内容和手段上要符合学生的现有水平，促成活动有效性指教学材料能在内容、语言和语篇结构等方面与产出目标精准对接，产出目标达成性即学生有获得感和产出质量的提高。基于“产出导向法”的教材使用框架为教师与教材的互动提供了新的视角，对指导教师如何使用教材、评估教材使用效果具有参考意义。

中高级阶段的汉语口语课堂中，互动难、开口率不高（史金生、王璐菲，2021）、学用分离，以及教学满意度低（孔令跃，2013）等问题凸显。重要原因之一是教材价值没有得到充分发掘。首先，中高级阶段的口语学习内容不再是初级阶段的“生存口头汉语”（文秋芳，2018），即学即用的需求和机会较少，言语交际的目标、对学习效果的评价标准也不如初级阶段明确。而教师往往仍延续初级阶段的教学模式，关注生词学习，忽略课文内容学习，对语段和结构学习提供的支架较少，导致学生学了不少生词却难以在适当的场合准确使用，也难以发展成段表达能力，“学用分离”加剧。其次，因为缺乏明确的产出目标和技能训练目标，教师对教材的处理往往是教材中有什么就教什么，而不是根据教学目标来选择、调整和删减内容，导致学习目标不明确，学习动力减弱，学生与教材的黏合度不够。

基于以上原因，本研究依据“产出导向法”教学理论，探索中级汉语口语的教材使用和教学设计。具体问题包括：① 教师如何依据理论使用和调适教材？教学

中国知网 https://www.cnki.net

效果如何？② 本研究能为促进教师有效使用教材和教材开发带来哪些启示？

3 教材使用案例分析

3.1 前期分析

教学实验选用《发展汉语 · 中级口语II（第二版）》第十二单元，单元主题为“低碳生活，从我做起”。教学对象为中文水平达到HSK五级的国际学生，授课教师具有17年教龄，教学方式为线上教学，教学时间分别为2021年下学期和2022年上、下两学期。

根据学前需求调查，绝大多数学生都有提高汉语口语水平的迫切需求，对口语水平提升感到不同程度的焦虑：① 现有教材缺少图像、音视频等配套资源的鲜活刺激，难以吸引学生在课下进行“碎片化”学习。② 线上教学节奏放缓，但教材容量不变，教师为推进教学进度而压缩学生操练时间的情况较为普遍，学生的课堂参与机会和练习机会减少，难以将输入的语言知识转化为产出能力。③ 学生对成段表达能力提升有较高期待，但从学生的课堂表现和课后作业产品来看，学生的口语和书面产出仍以单句为主，缺少长句和语段表达，句子间的衔接性和段落间的逻辑性不强，难以用中文就超出日常生活内容的话题展开较有深度的讨论。以上学情表明，教师需要选择性使用教材并利用互联网技术丰富教学材料，以更好地满足新时代的学习需求。

3.2 确定单元主题和产出目标

确定教学目标并在此基础上进行反思，是教材使用的关键（安桂清，2019）。实验选取教材单元的主题是“低碳生活，从我做起”，但该单元包含的3篇课文话题依次是“慢活族”“时装模特”和“低碳生活”，关联性弱。针对上述情况，在不影响现行教学计划和课程进度的前提下，根据《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025—2021）对中等水平五级标准的话题任务要求，结合产出目标恰当性的“驱动性”“可教性”“细分性”和“逻辑性”评价指标（毕争，2017），将该单元的产出总目标定为：使用恰当的语言向同学介绍或与同学谈论环保话题。再从语言、交际和文化三个维度设定具体教学目标。① 语言目标：理解和使用与“环境保护”有关的词语；熟悉汉语中的环保宣传语并能恰当运用，用汉语介绍自己国家常用的环保宣传语言。② 交际目标：理解环境保护的重要性，能够围绕几种常见的环保措施和低碳生活方式展开社会交际。③ 文化目标：增强学生的环保意识和对“绿水青山就是金山银山”理念的了解，促进各国社会与文化的相互交流。

中国知网 https://www.cnki.net

3.3 选择与转换输入材料

3.3.1 教学材料调整

教材具有一定程度的概括性、选择性和滞后性（郭睿，2013），因而难以满足所有具体教学情境的需求，教师有必要对教材内容进行加工与调整。依据单元主题和产出目标，教师可以对教材内容进行选、调、改、增。

首先，选择和调整课文内容。依据“环保”主题，将教材课文3《低碳生活》（505字）作为主课文保留，课文1、课文2作为拓展材料布置给学生课下自学；增加文本材料《绿水青山就是金山银山》（624字）和视频材料《垃圾分类》（2分42秒）。增加的材料是对课文3的补充和拓展，与产出目标精准对接的同时，体现了促成材料的渐进性和内部逻辑性，也利用视频的视觉和听觉模态丰富了促成材料的类型。

其次，增删生词并调整生词编排顺序。词汇本身的难易差别和学习者的需求决定了生词的学习效果（Nation，2001），依据学生水平和产出目标，参考教材中原有的语言点和功能项目，补充和剔除部分生词，并将生词分为重点生词和扩展词汇，进行区别化处理。重点生词主要指与产出任务直接相关、词语意义抽象、用法复杂的词语，单独列于课文之后，并录制微视频引导和督促学生课前学习，为课堂腾挪了更多的互动时间。扩展词汇主要指与产出任务关系较远、意义较具体的词语，以边注的方式呈现，配以注音、释义或图片，方便学生自学。所有生词均通过画横线、换颜色、改字体等方式在课文中加以凸显。

最后，改编练习形式、增加练习数量和题型。练习与产出是口语教学最重要的两个环节，练习次数与习得效果呈显著正相关（Laufer 和 Rozovski-Roitblat，2011）。教材原有练习的优点是语音、字形、词汇、句子的相关练习比较丰富，练习形式统一。教学中根据不同班级的学生水平差异，对已有练习进行适当的形式改编，如学生整体汉语水平较高则将“选词填空”类的词汇练习改编为“选词填空+模仿造句”，增加即时口头产出的难度和数量。教材中关于语段和篇章的练习不多，教师增加“段落填空”“整理句子顺序”“补充思维导图”等练习，保证复现率的同时，实现“词—句—篇”的渐进过渡；重点突出话题内容与话语结构层面的练习，目的是将语法、功能和交际相融合，为产出总任务提供内容、语言形式和话语结构三方面的“脚手架”。

3.3.2 教学流程设计

根据《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025—2021）的要求和学生的实际需求，将教学的重难点设定为成段表达和篇章组织能力的提高，并依照产出导向法“驱动—促成—评价”的教学流程（文秋芳，2018）进行教学材料调整。驱动

中国知网 https://www.cnki.net

环节是单元教学的起点，以不同的交际场景展现产出任务的交际价值。促成环节分步化解产出困难并有针对性地输入，在产出子任务的完成过程中逐渐达成产出总目标。评价环节对产出成品和产出过程进行回顾性评价，再次提升和补救教学成果。教学流程和具体内容如表1所示。

表1 教学流程和内容安排

教学流程		内容安排	说明
驱动	主题导入、场景呈现	①展示相关图片和视频并讨论 ②设置交际情境并尝试产出	明确产出目标及语言和内容需求，揭示不足
促成	驱动1	具体讨论各种污染的表现和危害	语言：面临、关系、随意…… 结构：举例说明 内容：严重的环境污染
	促成1	课文1《绿水青山就是金山银山》	
	评价1	口头表达：“保护环境人人有责”	
	驱动2	具体讨论垃圾分类的意义	语言：想方设法、白活…… 结构：分层次说明 内容：环保的具体措施
	促成2	视频《把绿水青山留在家乡》	
	评价2	口头表达：“垃圾分类从我做起”	
	驱动3	具体讨论生活中的低碳行为	语言：举手之劳、相当于…… 结构：分类说明 内容：低碳生活方式
	促成3	课文2《低碳生活，从我做起》	
	评价3	口头表达：“低碳生活小妙招”	
评价	口头产出、文本产出	课下学生完成单元产出任务，教师制作“典型样本”并点评	提交口头表达视频/音频（文稿一并提交）
	自我评价	学生填写“自评表”	关注产出结果和学习过程

4 教学效果评价

社会认知理论认为，学习成效受到个人、环境、行为等多方面因素影响（Schunk，1999），因此，教学材料使用效果的评价除了从语言测试、学生产品等客观结果来考察，还可以从学生的收获感、学习投入等主观因素来判断。本研究通过问卷调查和线上访谈相结合的方法，从学生课堂参与度、获得感、满意度和教材内容评价四个维度，结合教师反思日志和课堂观察结果，对改编教学材料的目标达成效果进行考察。

4.1 调查方法与数据处理

4.1.1 问卷调查

问卷分为三部分。第一部分为学生基本信息。第二部分依据教学材料使用目标达成性标准进行设计，分为教学材料安排是否合理（4题）、课堂是否积极参与（4题）、话题内容与语言收获（6题）和总体满意度（4题）四个维度，共计18个题

中国知网 https://www.cnki.net

项。问卷采用5级量表形式，从5分到1分别表示“很同意”“同意”“保持中立”“不太同意”和“不同意”。第三部分为开放式问答，了解学生对改编材料的建议和学习上的困难。

4.1.2 课后访谈和教师反思

问卷调查之后，对4名焦点学生进行后续访谈，每名学生访谈时间为10—15分钟。主要就学习过程中的收获和遇到的问题进行详细说明，目的是深入了解学生的学习体验和切实感受。课程结束当天，教师就教学情况进行总结反思；一周以后，教师再次观看课堂录像，补充反思日志，并提出可行的改进方案。

4.1.3 数据收集与处理

单元学习结束后，通过社交软件师生群发放《学习反馈问卷》，问卷收回后将调查结果录入SPSS 23软件进行统计。将访谈语料转写为文本，并将文字材料按照访谈所涉及的主题和维度进行分析、归类和梳理。反思日志的内容主要涉及教学感受、学生表现、完成任务情况、遇到的问题等。

4.2 调查结果

问卷调查、课后访谈和教师反思日志数据均表明，本次实验的教材改编与使用的促学效果较好。学生整体上非常认可改编后的教学材料，认为单元话题有趣、生词安排合理；学生对自己的课堂参与度、获得感及产品质量满意，课堂体验效果好。部分学生认为语段的即时产出练习过难，教师认为促成内容的精准性与多样性的平衡非常关键。

4.2.1 问卷调查结果

问卷中教材内容、课堂参与度、获得感和满意度四个维度的信度系数分别为0.749、0.726、0.952和0.822，表明问卷具有较强的可靠性。如表2所示，学生对教材内容编排的认可度均值为4.552，课堂参与度、课程满意度的均值分别为4.021和4.198，课程获得感的均值为3.771，均远高于中位数3，说明学生对本次教材改编的形式和效果持肯定态度。

表2 学生对POA化教学材料及教学过程的反馈

维度	题目数	均值	标准差	最小值	最大值	α系数
教材内容	4	4.552	0.535	3	5	0.749
课堂参与度	4	4.021	0.636	2	5	0.726
获得感	6	3.771	0.746	2	5	0.952
满意度	4	4.198	0.605	2	5	0.822

中国知网 https://www.cnki.net

4.2.2 课后访谈结果

访谈结果显示，受访学生认为改编材料的内容实用有趣。学生表示驱动环节具有很好的方向引领作用，“一开始就知道要做什么，我有更多时间想一想”（S2）。依托图片、视频、场景展示等的多样化驱动方式，对提升学生的注意力和学习兴趣有效，“有趣，看图片比较容易了解内容”（S1）。第二语言学习者只学习他们注意到的事情（Schimidt，2001），确定学习目标有助于解答学生“上课学什么、做什么”的疑惑，从而将有限的注意力资源集中于明确的学习内容。另外，驱动环节的场景化尝试产出，让学生意识到自己围绕该话题进行交际时，在语言、内容上的储备不足，“看了环境污染的图片以后，我心里很难受，但是说不太好”（S3）。真实的体验感是增强师生互动和情感的关键因素之一（史金生、王璐菲，2021），尝试产出激发了学生的表达欲望，有助于学生化被动学习为主动学习，同时也有助于教师了解学生的最近发展区，预测和调整教学重难点，提升课堂效率。

将话题集中在“环保”上也得到了学生的肯定。“新的课文更有意思，更有实际性”（S2）；“我对环境保护感兴趣，我在课文中学到了很多新的信息”（S3）。教学内容符合学生需求，让学生觉得“有用”是促进师生互动和交流的重要手段。教材使用过程中，将学生有限的学习精力投入到环保话题，提升了学生获得感、满意度和积极情感体验。

学生对“话题内容+结构”形式的练习感到不适应。“用我自己的话可以说，但是用课文的话说，句子很长，记不住”（S1）。以往的课堂练习以词语、单句为主，很少要求学生用一段话来回答问题；而教学实验的促成环节要求即学即用，当堂输出，既对话题内容进行了限定，又对语言和结构做出了要求，学生口头产出的难度大。这一方面是因为从单句过渡到有清楚逻辑和结构的语段产出需要学生分配更多的注意力资源，另一方面也因为平时缺乏语段输出的操练。

4.2.3 教师反思日志

教师反思日志表明，第二、三轮的教学效果明显好于第一轮，原因主要包括两个方面。第一，驱动环节的处理。第一轮教学的驱动环节占用了课堂教学时间，影响了教学进度；第二、第三轮教学充分利用互联网的便利，将驱动环节挪至课前，既节省了课堂时间，也起到了督促学生加强课下投入和促进师生课下互动交流的作用。第二，补充材料的处理。第一轮教学的补充材料中专业术语较多，分散了学生对材料内容的理解和对课文结构的把握；练习局限于环保语境，导致学生的产出同质化严重，也影响了其“迁移能力”的拓展。第二、第三轮教学通过减少专业词汇适当降低材料的专业性，通过变换语境加强练习的丰富性和拓展性，让学生明白某种词汇和表达的多种用途。

中国知网 https://www.cnki.net

5 讨论与启示

本研究通过问卷调查、访谈、观察等研究手段，考察了国际中文教师基于“产出导向法”使用教材及对教材进行重新设计的情况，回应了学界对开展基于课堂的教材使用实证研究的呼吁（文秋芳，2017；丁安琪，2021）。研究显示，教师在教学理论的指导下，通过选、调、改、增等策略对教材内容进行改编，并依据产出导向法“驱动—促成—评价”的流程进行教学设计，取得了较好的教学效果。这一结果检验了“产出导向法”的合理性，证实了“教材使用效果与教学法的实施密切相关，与教师的教学理念密切相关，当教材体现的教学法与教师的教学理念一致时，教材设计与课堂设计相融合，教学效果即得以提升”的观点（吴中伟等，2017；桂靖、季薇，2018；徐锦芬、刘文波，2023）。另外，教师在现有文本材料的基础上，增加图像、音频材料的输入，从而调动学生感官和多元信息感知，提升教材吸引力，也证实了新时代国际中文教材资源建设“全方位、多向度、向融合型立体化方向发展的需求和趋势”（郭风岚，2021；叶军，2021）。

本研究从实证层面展示了国际中文教师使用教材的“实然”状况，加深了教师对教材使用和改编的理解的同时，也带来了一些重要启示。

首先，本研究体现了教师在教材使用过程中的主导作用。教材使用极具情境性、实践性和复杂性（徐锦芬、刘文波，2023），反映了教师的教学理念及其对教材文本与活动的理解。教材使用过程中，教师一方面要根据学生需求和实际教学中发现的问题，对教材的内容进行适当取舍和补充；另一方面要有统筹规划的意识，在对课程规划、课程结构和内容准确把握的基础上，综合考虑并进行合理的课堂环节设计；此外，还要对教材的使用过程及效果进行不断反思。这不仅要求教师有强烈的职业信念和热情，还需要教师有丰富的理论知识，和“系统性、层次性的教学理念”（朱勇，2021）。作为教学的主导者，教师的信念、专业知识和教学经验都对教材使用过程、使用效果有决定性影响，因此，提升教师的教材使用素养尤为重要。教师教材使用素养的提升除了需要教师自身不断努力外，也需要外部环境的支持。建构国际中文教师专业学习共同体是教师发展的重要途径（王添淼，2021），可以促进在相互学习和支持中发展对教材使用的专业自信，实现教材使用理念与实践的融合。

其次，本研究结果对国际中文教材开发提出了更高的要求。鉴于当前中级汉语口语教材还存在模式不够丰富、有些模式针对性不强等问题（杨德峰、庞恋蕴，2020），以及本研究中指出的语段与语篇练习偏少和趣味性、时代性欠缺，新时代背景下，中级汉语口语教材在课文和练习设计方面要有所调整。一方面，中级阶段口语教材要更加关注课文自身的意义，关注文本所承载、传递的内容和文化（叶军，2021）。不同于初级阶段以语言内部的结构要素知识为主，中高级阶段应更加注意语言外部功能运用知识和社会语言知识，教材文本自身的意义和结构的示范即

中国知网 https://www.cnki.net

可成为学生发展汉语综合运用能力的指引。另一方面，中级阶段口语教材应更加关注成段表达能力训练，设计内容丰富、形式多样且具针对性的练习，以满足中级阶段学习者提升语用和语篇能力的需求。此外，汉语教材的承载形式也要更加多样，利用信息技术和数字平台，开启数字化教材建设。鉴于教师个人的精力和水平有限，由教材开发者牵头建立基于主题的材料文本库，作为教材补充资源，供教师选择和使用，或许是一个可行思路。

最后，教材使用是教师与教材、教师与课程的中介，教师在教材使用中不断提升自身专业水平。本研究展示了“产出导向法”指导下的中级汉语口语教材使用过程和教学效果，并在此基础上提出相关建议。今后的研究可以拓展时间跨度并应用于不同课型，将教材研究与课堂教学研究相融合，为教材资源开发和教材功能发挥提供具体反馈。

参考文献

安桂清，2019. 教材使用的研究视角与基本逻辑[J]. 课程・教材・教法（6）：69-74.

毕争，2017. POA 教学材料使用研究：评价产出目标的达成性[J]. 中国外语教育（2）：40-46，96-97.

崔希亮，2010. 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础[J]. 世界汉语教学（1）：73-81.

丁安琪，陈文景，2021. 论国际中文教材对教师专业发展的引导[J]. 国际中文教育（中英文）（4）：76-83.

桂靖，季薇，2018.“产出导向法”在对外汉语教学中的应用：教学材料改编[J]. 世界汉语教学（4）：546-554.

郭风岚，2021. 论国际中文教材资源建设理念[J]. 国际汉语教学研究（3）：46-52.

郭睿，2013. 汉语教师应学会创造性使用教材[J]. 海外华文教育（2）：131-138.

姜丽萍，2017. 论汉语教材编写的教学实用性[J]. 国际汉语教育（中英文）（1）：20-24.

孔令跃，2013. 高级汉语口语教学：问题、研究与对策[J]. 汉语学习（5）：97-104.

林娟，战菊，2015.“活动”中的英语写作教材评估与使用：来自高校英语教师的声音[J]现代外语（6）：790-801，873.

盛双霞，2006. 论对外汉语教材的优化处理[J]. 语言文字应用（S2）：112-115.

史金生，王璐菲，2021. 新冠疫情背景下高校留学生线上汉语教学调查研究[J]. 语言教学与研究（4）：23-33.

王添淼，2021. 国际中文教师教学能力再探：成为“学的专家”[J]. 东北师大学报（哲学社会科学版）（6）：150-155.

文秋芳，2017.“产出导向法”教学材料使用与评价理论框架[J]. 中国外语教育（2）：17-23，95-96.

文秋芳，2018.“产出导向法”与对外汉语教学[J]. 世界汉语教学（3）：387-400.

吴中伟，等，2017. 汉语教材建设的发展趋势和相关理论问题[J]. 国际汉语教育（中英文）（1）：15-19.

中国知网 https://www.cnki.net

徐锦芬，刘文波，2023. 外语教材使用：分析框架与研究主题[J]. 现代外语（1）：132-142.
杨德峰，庞恋蕴，2020. 中级口语教材的语法教学模式考察[J]. 国际汉语教学研究（2）：21-31.
叶军，2021. 没有万能的课本，唯有万有的资源：新时代国际中文教育资源建设的几点思考[J]. 国际中文教育（中英文）（4）：15-21.
钟启泉，2008. “优化教材”：教师专业成长的标尺[J]. 上海教育科研（1）：7-9.
朱勇，2021. 系统化视角：新教法与新教材[J]. 国际中文教育（中英文）（4）：69-75.
GUERRETTAZ A M, et al., 2021. Empirically defining language learning and teaching materials in use through sociomaterial perspectives[J].The modern language journal, 105(S1): 3-20.
LAUFER B, ROZOVSKI-ROITBLAT B, 2011. Incidental vocabulary acquisition: the effects of task type, word occurrence and their combination[J]. Language teaching research, 15(4): 391-411.
NATION I S P, 2001. Learning vocabulary in another language[M]. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHIMIDT R, 2001. Attention Attention[M]//ROBINSON P, et al. Cognition and second language instruction. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHUNK D H, 1999. Social-self interaction and achievement behavior[J]. Educational psychologist, 34 (4): 219-227.
SHAWER S F, 2010. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters[J].Teaching and teacher education, 26(2): 173-184.

作者简介

许迎春，安徽师范大学国际教育学院讲师，南京师范大学国际文化教育学院博士研究生。主要研究领域：国际中文教育、教师发展。电子邮箱：364316634@qq.com。
刘水，安徽师范大学国际教育学院讲师。主要研究领域：国际中文教育、中国文化教学。电子邮箱：2377313193@qq.com。

（责任编辑：张俊睿）

（上接76页）

高伟，天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：wgao@tjnu.edu.cn。
李纯玮，天津师范大学国际教育交流学院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：Li_chun_wei@126.com。
孙屹涛，天津师范大学国际教育交流学院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：760891085@qq.com。
钟薇芳，天津师范大学国际教育交流学院讲师，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：wendyzhong@163.com。

（责任编辑：张俊睿）

中国知网 https://www.cnki.net

《国际中文教育中文水平等级标准》与《全美中小学中文学习目标》的对比研究*

冯军伟 戴军明

摘 要：《国际中文教育中文水平等级标准》是一部面向全世界的国际通用中文水平等级标准，而《全美中小学中文学习目标》是一部面向美国中小学的中文水平等级标准，二者在中文水平等级的标准定位、中文水平等级的体系架构、中文交际能力的内涵解读、中文水平等级体系的适用性四个方面均存在系统性的区别。二者的有效对比研究将是《国际中文教育中文水平等级标准》与《全美中小学中文学习目标》有效对接的基础，将大大促进《国际中文教育中文水平等级标准》在美国中小学中文教学实践中的落地。

关键词：《国际中文教育中文水平等级标准》；《全美中小学中文学习目标》；对比研究

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0088-12

A Comparative Study of *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* and *Standards for Chinese Language Learning: A Project of the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools*

Feng Junwei and Dai Junming

Abstract: *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (the Standards) is an international Chinese teaching standard for the whole

* 本文系教育部中外语言交流合作中心2022年国际中文教育研究课题重点课题“《国际中文教育中文水平等级标准》与《面向世界的语言学习标准》相结合的美国中文教学课程标准与评价研究”（项目编号：22YH15B）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

world, while *Standards for Chinese Language Learning: A Project of the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools* (the Project) is a Chinese learning standard for primary and secondary schools in the United States. There are systematic differences between the Standards and the Project in four aspects: the standard orientation of Chinese proficiency grading, the systematic structure of Chinese proficiency grading, the interpretation of Chinese communicative competence, and the applicability of Chinese proficiency grading system. The comparative study of the two will be the basis for the effective interface of the Standards and the Project, which could greatly promote the implementation of the Standards in the Chinese teaching practice of primary and secondary schools in the United States.

Keywords: *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education; Standards for Chinese Language Learning: A Project of the Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools*; comparative study

1 引言

《国际中文教育中文水平等级标准》（以下简称《等级标准》）由教育部、国家语言文字工作委员会发布，并于2021年7月1日起正式实施，是我国第一部全面描绘和评价外国中文学习者中文语言技能和水平的规范性标准。作为面向新时代的国家级中文水平标准，它不仅仅是一部全新的立足中文特点的国家等级标准（李行健，2021），而且还是国际中文教育学科与国际中文教育事业的顶层设计（李亚男，2021），更是一部面向全世界的国际通用中文教学标准。作为通用型中文教学标准，《等级标准》自诞生之初就面临着在全球中文教学领域内的应用问题，特别是面临着在全世界不同国家和地区的国别化、本土化问题。因此，广泛开展《等级标准》与不同国家和地区本土中文教学标准的对比研究就显得尤为重要。

目前，围绕着《等级标准》与国外中文教学标准的对比研究主要集中在三个方面：一是《等级标准》与美国外语教学标准的对比研究，如《等级标准》与美国外语教学委员会外语教学标准的互鉴和互补研究（刘乐宁，2021），《等级标准》与“5C”标准在理解能力方面的对接与互补研究（陈元，2021），《等级标准》与美国《世界语言学习标准》的比较研究（杨媛，2022），《等级标准》与《ACTFL语文能力大纲》对接的必要性、可行性及教学应用研究（刘欢、梁霞，2023）等；二是《等级标准》与欧洲外语教学标准的对比研究，如《等级标准》与西班牙中文教育标准的对比研究（张丽，2021）等；三是《等级标准》与其他国家和地区中文教学标准的对比研究，如《等级标准·汉字部分》与韩国《汉字能力检定考试大纲》的对比研

中国知网 https://www.cnki.net

究（罗慧兰，2022）、《等级标准》与新加坡中小学华文课程标准的对比研究（陈琪，2021）、《等级标准》与汤加中文教学大纲的对接研究（刘玉川、梁国杰，2024）等。

虽然围绕着《等级标准》与国外中文教学标准的对比研究已经产生了较为丰富的研究成果，但是，当前的对比研究大都局限在成人中文教学领域，缺少《等级标准》在国外中小学中文教学领域的本土化应用研究。当前，海外中文学习者低龄化已是较为普遍的现象，据估计，全球的低龄化水平约为50%，一些国家达到了60%（李宇明，2018）。以美国为例，美国中小学中文教学有自己的本土中文学习标准——《全美中小学中文学习目标》（以下简称《学习目标》），它是在《面向世界的语言学习标准》的基础上、针对美国中小学中文教学特点而设计的中文水平等级标准，也是美国唯一一部面向中小学的中文水平等级标准，对美国中小学中文课程标准的制定、中文教学大纲的设计、中文教材的编写和中文课堂教学活动的开展具有重要的指导作用。因此，将《等级标准》与《学习目标》进行系统的对比研究，不仅将有效促进《等级标准》在美国中小学中文教学实践中落地，还可以作为《等级标准》与国外本土中小学中文水平等级标准相结合的典型范例在全世界范围内进行推广，这对于《等级标准》在世界各个国家和地区中小学中文教学的本土化和国别化应用具有重要的实践价值。

为此，本文将从中文水平等级的标准定位、中文水平等级的体系架构、中文交际能力的内涵解读、中文水平等级体系的适用性四个方面来对比阐述《等级标准》与《学习目标》在中文水平等级模型建构方面的不同点。

2 中文水平等级的标准定位不同

《等级标准》是语言能力标准定位的（competency standard-based）中文水平等级标准，重在描述学习者听、说、读、写、译各个分项语言技能所达到的语言水平及其所需掌握的语言要素指标；而《学习目标》是语言表现标准定位的（performance standard-based）中文水平等级标准，重在描述学习者在中小学的不同学段运用中文在“5C”的目标领域内分别能够做什么。

《等级标准》是一部典型的语言能力定位的语言水平等级标准，侧重听、说、读、写、译各个分项语言技能的描写，注重描写学习者完成特定话题任务所需要掌握的语言要素量化指标，与美国跨部门语言圆桌量表（Interagency Language Roundtable，简称ILR量表）、澳大利亚国际第二语言能力量表（International Second Language Proficiency Ratings，简称ISLPR量表）和加拿大语言能力量表（Canadian Language Benchmarks，简称CLB量表）一样，都属于典型的语言能力量表的描述体系。ILR量表从听、说、读、写、书面翻译、口头翻译、音频翻译和跨

中国知网 https://www.cnki.net

文化交际能力八个方面分别描述了面向工作领域的外语口语交际能力等级标准[①]。ISLPR量表分别从听、说、读、写四项语言技能的角度详细描写了不同级别的语言能力在完成不同级别的语言任务时分别用到什么样的语言，如“语言的准确程度、流利程度和语言的得体程度”等（韩宝成，2006）；CLB量表也是从听、说、读、写四项语言技能的角度对学习者的语言能力做出明确规定，详细描述了学习者所能完成的交际任务以及在完成任务过程中所使用语言的特征（孙晓明，2024）。不难发现，《等级标准》与ILR量表、ISLPR量表和CLB量表在语言水平标准的判定理念方面具有较高的一致性，它们的共同特点都是从听、说、读、写（译）等语言技能的角度来描写达到相应语言水平所需要的语言要素指标，属于典型的语言能力定位的语言水平等级描述体系。

《等级标准》的语言能力定位集中体现在它明确规定了听、说、读、写、译各分项语言技能的流利性水平和相应的语言要素量化指标。举例来说，《等级标准》一级标准需要听懂的简单对话为80字以内，对话的语速不低于100字/分钟。相应的语言量化指标为：一级标准需要掌握的音节为269个，汉字为300个，词语为500个，语法点为48个。这种为不同的语言技能水平规定详细语言要素量化指标的设计：一方面，为实现听、说、读、写不同语言技能的水平提供了有力的支撑，为其水平测评提供了客观依据；另一方面，也有助于明确教学内容和相应的教学目标，有助于教材编写和中文水平等级的评测，对中文教学大纲和中文课程标准的设计具有重要意义。

而《学习目标》则是从运用语言能做什么的角度“能做”（can-do）来描述学习者的语言水平的。从学习者语言表现的视角来描述中小学学习者的中文水平等级是一种典型的语言表现标准定位的语言学习标准。《学习目标》的各项内容指标详细说明了学习者在什么阶段应该知道做到什么才能实现其中文学习目标；其进度指标样本是累积性的，描述了学习者在不同的发展阶段（以K—4、K—8、K—12为代表）需要做到什么才能达到其相应的中文学习目标。“能做”关注语言使用，是基于行为（action-oriented）的语言学习标准，体现了“以行动为导向”的语言教学理念，其背后的语言学理论是言语行为理论。Austin（1962）认为语言本质上就是一种行为，任何语句都是一种行为。因此，我们可以从行为的角度来解释人类语言的交际功能。Searle（1969）强调从说话人的交际意向、交际目的和交际语境等方面来考察和研究人类的言语行为活动。正是基于“用语言做事”的语用观，《学习目标》将语言掌握程度的评估标准限定为“学习者运用中文能够做什么”，而不是学习者所达到的听、说、读、写的语言技能水平及其所掌握的语言知识要素。

《学习目标》重视学习者运用中文在“交际、文化、贯连、比较、社区”五大领域（即“5C”）的具体语言表现。以“K—4”学段的语言表现为例，见表1。

① 参见：Interagency Language Roundtable，https://www.govtilr.org/Skills/ILRscale3.htm。

中国知网 https://www.cnki.net

表1 《学习目标》“K—4”学段的语言表现

领域	分类	具体语言表现
运用中文进行交际（communication）	语言沟通	①能够根据简单的指令参与和年龄相匹配的中文教学活动； ②能够就家庭、学校、日常生活等话题提问或回答简单问题； ③能够互相分享各自喜欢或厌恶的物品或活动； ④能够互相交换有关熟悉的人或常见物品的信息； ⑤能够互相打招呼、问候、告别等； ⑥能够理解中文课堂互动中常见的手势语和口语表达。
	理解诠释	①能够听懂或回应课堂任务的相关指令； ②能够理解带有插图的儿童故事的主要观点，识别其中的主要人物； ③能够理解简短信息或熟悉话题、便签中的简单汉字； ④能够理解指令、声调或其他与视觉或听觉相关的中文符号标记。
	表达演示	①能够就家庭、学校或常见的物品做简短的口头陈述； ②能够背诵或改编中国同龄人熟悉的歌曲、短篇轶事或诗歌； ③能够使用口语或书面语来讲述或复述儿童故事； ④能够学会用正确的笔画顺序来书写简单的汉字； ⑤能够复述那些在课堂上展示的口语或视觉材料中的简单信息。
体认中国多元文化（culture）	文化习俗	①能够观察、识别不同环境下的简单互动行为模式，如看中国新年的图片或节目； ②能够在家庭或社交场合使用手势或口语来表达问候和告别； ③能够参加相应年龄的文化活动，如玩游戏、唱歌、参加节日庆祝仪式、讲故事、看喜剧、参加划龙舟比赛等。
	文化产物	①能够识别和观察中华文化的有形产品，包括体验美食、服饰和装饰，如饺子、旗袍、灯笼等； ②能够参与适合年龄的文化活动，如唱儿童歌曲、读儿童文学作品等； ③能够识别和讨论中国儿童喜欢的艺术品、工艺品和游戏活动，如京剧、书法和折纸等； ④能够找到学过的颜色、动物和数字等具有文化含义的符号，如红色代表喜庆等。
贯连其他学科（connection）	触类旁通	能够使用中文命名其他学科领域所学的概念，如说出昆虫的名字、列出常用的交通工具等。
	博闻广见	能够阅读或听懂适合其年龄的民间故事、短篇故事、诗歌和中文歌曲，如朗读中国流行的童谣、听儿童故事等。
比较语言文化特性（comparison）	比较语文	①能够了解中文和母语中的外来词语，如“汉堡”等； ②能够正确使用中文的量词，并与母语做比较，如“一张纸”与“a piece of paper”； ③能够比较中文和母语语音系统的异同，如了解汉字的声调等； ④能够了解问候、告别中的正式和非正式表达形式，特别是礼貌用语，如“请进”等； ⑤能够意识到中文和母语书写系统的差异，如汉字和英文字母的差异等。

中国知网 https://www.cnki.net

（续表）

领域	分类	具体语言表现
	比较文化	①能够比较不同文化背景下的简单互动行为模式，如筷子的用法等； ②能够解读非语言交际表达，如手势等； ③能够将中国和本国的玩具、器械和食品进行比较，如包子和汉堡等； ④能够将中国和本国的非物质产品进行比较，如“小老鼠上灯台”和“Hickory Dickory Dock”等。
应用于国内与国际多元社区（community）	学以致用	①能够使用口语和书面语与中文使用者进行交流，如给中国儿童做贺卡； ②能够明确了解中文的相关职业，如中文教师、外交官或翻译员等； ③能够用中英双语向他人介绍中国语言和文化等； ④能够向他人讲述中国故事，如“嫦娥奔月”等； ⑤能够在学校或中文社区表演中国文化，如唱中国歌、跳中国舞等。
	学无止境	①能够通过阅读中文材料来享受中国文化，如看中文动画片等； ②能够玩中国的游戏或参与中国的活动，如跳绳等； ③能够就个人兴趣与中文使用者进行交流，如参加儿童歌唱比赛或舞蹈表演等； ④能够计划一个真实或想象中的中文社区之旅； ⑤能够参加中国文化活动或社会实践活动等。

根据表1我们不难发现，交际（communication）领域的语言表现主要包括三个方面：一是运用中文谈论相关话题、完成特定交际任务的双向互动交际能力；二是理解、解释和分析各种中文话题的口语或书面语运用能力；三是就各种中文话题向读者或听者传递信息或表达看法的表达演示能力。文化（culture）领域的语言表现体现在学习者体认多元文化的能力，如能够体认不同的文化习俗和文化产物、能够准确识解不同文化习俗或文化产物所蕴含的文化理念等。贯连（connection）领域的语言表现体现在运用中文进行学科融会贯通的能力，如能够将中文作为一种语言工具来获取中文相关的知识，从而拓宽学科知识范围，打通各个学科之间的语言壁垒等。比较（comparison）领域的语言表现侧重于运用中文进行跨文化比较的能力，如能够理解并接受语言文化的多样性，能够深刻领悟文化差异所蕴含的信仰或价值观的不同等。社区（community）领域的语言表现体现为在社区或社会语境中运用中文的语言应用能力，如能够在真实的多元社区或社会语境中运用中文进行学习或工作的实践能力等。

因此，《学习目标》注重学习者在社会文化语境中的中文应用能力，它的内容指标分别描述了不同学段的学习者在不同目标领域内的语言表现，即使用语言能做哪些领域的事情。它强调语言学习者对语言的真实使用，强调语言学习者的社会性，而不是把语言学习者简单地当作学习主体。因此，它关注的不是学习者某个阶段的学习结果，即学习者掌握了多少或哪些中文语言知识或语言技能，而是关注学习者作为一个真正的社会主体，在多语言社区中能否像母语者一样真正地运用语言来做事，运用语言

中国知网 https://www.cnki.net

来工作、学习和生活。这样就把单纯的语言学习过程变成了复杂的语言实践过程，学习者获得的不仅仅是语言知识和语言技能，更是在真实的社会实践中运用语言的能力。

3 中文水平等级的体系架构不同

《等级标准》以“音节、汉字、词汇、语法”四种基本语言要素为衡量中文水平的基准，并以此来建构中文水平等级体系，包括“初等、中等、高等”三个等次，每个等次又分为三个级别，从而形成了“三等九级”的中文水平等级标准体系。

具体来说，初等中文水平的核心区别特征词是“简单”，其中文水平的描述语为“能够基本理解**简单**[①]的语言材料，用常用句型组织**简短**的语段，完成**简单**的交际任务”。高等中文水平的核心区别特征词是“复杂”，凸显其与初等中文水平的对比，如“能够理解多种主题和体裁的**复杂**语言材料；能够就社会生活、学术研究等领域的**复杂**话题进行规范得体的社会交际”。中等中文水平的核心区别特征词则是“较为”，一方面，凸显其相较初等中文水平等级的提升，另一方面，凸显从初等中文水平到高等中文水平的过渡，如“能够就日常生活、工作、职业、社会文化等领域的**较为**复杂的话题进行基本的成段表达”。当然，初、中、高等中文水平的等级划分不仅仅体现在言语表达的流利程度、话题任务的难易程度、语篇结构的复杂程度等方面，还表现在实现上述言语交际功能所需要的不同语言要素量化指标方面：如初等中文水平需要掌握音节 608 个、汉字 900 个、词语 2245 个、语法点 210 个；而到了高等阶段，相应的量化指标则需要达到音节 1110 个、汉字 3000 个、词语 11,092 个、语法点 572 个。

等次内部，不同级别的话题任务也体现了不同中文水平标准的层级划分。以初等中文水平的话题任务内容为例：一级标准的话题任务内容为“个人信息、日常起居、饮食、交通、兴趣爱好”等；二级标准的话题任务内容为“基本社交、家庭、学习安排、购物用餐、个人感受”等；三级标准的话题任务内容为“出行经历、课程情况、文体活动、节日习俗、教育职业”等。从话题任务的认知层次来看，一级标准的话题任务关注学习者“个人或自我”，二级标准的话题任务则由“个人或自我”扩展到“家庭或社区”，三级标准的话题任务则将“家庭或社区”进一步扩展为“国家或社会”，这种“个人—社区—社会”的认知顺序符合人类认知水平的自然发展规律。此外，一级标准中要求“能够对不同交际对象使用最简单的礼貌用语”；二级标准中要求“能够和朋友在中餐馆点餐并交流喜好”；三级标准中要求“能够与人交流有关春节等传统节日的出行安排及节日习俗”。从“简单的礼貌用语”到“中餐馆的社会语用交际”，再到“中国传统节日习俗的体认”，鲜明地体现

① 描述语中的粗体字为本文笔者标注，以示强调，下同。

中国知网 https://www.cnki.net

了学习者中文认知水平的螺旋式上升。

与《等级标准》不同，《面向世界的语言学习标准》是根据学习者的语言水平和语言学段两个标准来建构学习者的中文水平等级体系的。首先，它根据学习者的语言习得水平将学习者的语言水平等级分为新手（novice）、中级（intermediate）、高级（advanced）、优秀级（superior）和优异级别（distinguished）五个等级；然后，又根据不同语言水平在不同学段的语言表现，将新手水平和中级水平按学段分为小学阶段、初中和高中阶段、高等教育阶段三个层级，将高级水平分为初中和高中阶段、高等教育阶段两个层级；最后，再加上优秀级和优异级别，这样就形成了三等十级的语言水平等级格局（National Standards in Foreign Language Education Project，2015）。

《学习目标》是在《面向世界的语言学习标准》的基础上、针对美国中小学中文教学特点而设计的中文水平等级标准。因此，《学习目标》基本采用了语言学段的标准来建构学习者的中文水平等级体系。它把整个中小学阶段（K—12）看作一个长期的、不断学习和累积的中文学习序列（sequence），然后分“K—4、K—8、K—12”三个学段来分别描述中文学习者在不同阶段所完成的学习进度及其“能做”的语言表现，这是《学习目标》与《等级标准》在中文水平等级体系设计上最大的不同。《等级标准》单纯地以学习者的中文水平来分级，并未考虑学习者的年龄和学习阶段；而《学习目标》则是采用语言学段的标准来进行中文水平分级。具体来说，《学习目标》对于中文水平的分级必须放在中小学阶段（K—12）的完整中文学习序列当中，即从幼儿园阶段（“K”）就开始中文学习，一直持续到高中阶段的12年级。“K—4、K—8、K—12”三个学段的中文水平等级描述与小学、初中和高中三个学段紧密结合到了一起。因此，《学习目标》本质上是一种根据不同学段、不同年龄学习者的不同认知水平而制定的面向中小学的中文水平等级描述体系。因此，《学习目标》具有极强的针对性，只能用于中小学阶段的中文水平等级评估，而《等级标准》则具有普遍的通用性，不仅没有年龄和学段的限制，还不受中文学习序列完整性和学习时间长短的影响。

4 中文交际能力的内涵解读不同

言语交际能力的概念最早是由Hymes（1972）从社会文化的角度进行界定的，与Chomsky（1965）的语言能力概念相对。Chomsky（1965）将语言能力界定为言语主体对某种语言的内在认识，将“语言表现”界定为语言知识在具体交际情景中的实际应用。Hymes（1972）则认为，语言能力实际上是某种语言结构的隐性知识，而语言表现不仅仅是语言的使用，还涉及语言使用的社会文化要素，他认为真正的语言必须是面向社会交际行为和社会生活的。正是基于此种认识，《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》（*Common European Framework of Reference for Languages:*

中国知网 https://www.cnki.net

Learning, Teaching, Assessment，简称CEFR，2008）将言语交际能力概括为语言能力、社会语用能力和语用能力三个方面。其中，语言能力包括词汇能力、语法能力、语义能力、语音能力、拼写能力和正音能力；社会语用能力包括表明社会关系的标识性词语、礼仪规则、大众智语、语体差异、方言与口音；语用能力则包括话语能力和功能能力。显然，言语交际能力更加关注社会文化语境下的语言使用问题。

《等级标准》和《学习目标》虽然都关注学习者运用中文进行交际的言语交际能力，但是二者对中文交际能力内涵的解读是不同的。《等级标准》将言语交际能力描述为“学习者综合运用‘听、说、读、写、译’五项语言技能，在不同情境下，就不同话题，用中文进行交际的能力”。很显然，《等级标准》是从传统的听、说、读、写、译五种语言技能的角度来描述中文交际能力的，关注听、说、读、写、译五种语言技能在不同情境中完成不同话题任务时的具体语言表现；而《学习目标》则是从社会语用的视角来界定言语交际能力的，它首先从人际交流、理解诠释和表达演示三个角度来描述中文交际能力，然后将这种中文交际能力应用到交际、文化、贯连、比较和社区五大社会语用环境当中，从而建构起基于“5C”的中文交际能力框架，其典型特点是“社会运用”。这种对中文交际能力描写方式的转变对美国中文语言课程、中文教学大纲和中文水平评估标准都产生了重要影响。

具体来说，“人际交流”（interpersonal communication）模式与传统意义的听、说技能相似，但却不完全相同。人际交流凸显人际之间的双向交流和沟通，除了包括传统意义上的听、说技能所指的“面对面的现实对话”之外，还包括通过聊天室、聊天软件、社交网站、短信、电子邮件等现代交际方式进行的虚拟交际情景。因此，《面向世界的语言学习标准》（2015）明确指出，“面对面听一个人讲话和在电视上看新闻是两种不同的言语任务，需要不同教学、学习和实践方法”。此外，“听”和“说”语言技能的分立在一定程度上也割裂了“听说”二者之间“共生共存”的依存关系。换句话来说，人际交流不是简单的“单向”信息传输过程，也不是简单的你一言我一语的“双向”信息交互过程，而是由交际双方即时共建的复杂交际行为，具有互动性、协商性和语境依赖性等特点。其中不仅涉及交际者之间的共时互动，包括双方不理解对方意思时针对言语意义之间的协商行为，例如“要求对方重述”的行为、意思的澄清行为、委婉的表达行为等，还包括交际所依赖的社会心理距离、面部表情、身体姿势等非言语交际行为，这些非言语表达形式对人际之间的交流来说也非常重要。正是基于此，从教学的角度来说，除了提供一定的听力文本或对话文本来练习学习者的听、说技能之外，教师还需要从言语交际活动的目的、意图、语境和任务评估等角度来识别言语交际活动，即从人际交流的视角来设计不同类型的交际任务。如果是重在练习人际交流能力，那么，我们就可以设计自发的互动任务，如在餐厅中点菜等，通过人际互动和意义协商来对点餐达成一致；如果是重在练习表达演示能力，那么，我们就可以为学习者提供一组特定的言

中国知网 https://www.cnki.net

语材料，让学习者创造舞台类型的言语作品，以便进行练习和展演，其成果展示既可以包括书面语形式的“剧本”，也包括基于真实交际的“舞台表演”等。所以说，《学习目标》是从社会文化语境的角度重建人类言语交际模式的基本框架，意在凸显言语交际和语言底层文化之间的特殊关系。其中，“人际交流、理解诠释和表达演示”是语言表现标准的核心理念，因此，用人际交流、理解诠释和表达演示的三分模式来代替传统意义上听、说、读、写技能的四分模式是《学习目标》在言语交际能力内涵解读方面做出的重要变革。

不仅如此，《学习目标》对中文交际能力的界定不限于完成或实现具体的话题任务，而是将交际放到文化比较、学科贯连和社区环境当中，主张将沟通与文化、贯连、比较和社区“编织”（weave）起来，以此建构起“5C”的言语交际能力框架（National Standards in Foreign Language Education Project，2015）。“5C”编织模式下的中文交际能力的核心理念是，与其把语言本身当作内容去学习，不如把语言当作内容去实践，探索来自文化产品和文化风俗的文化观点，贯连不同的学科知识，提升不同的批判性思维能力，比较语言所蕴含的不同文化理念，融入多语言社区的各种社会实践。这样就把单纯的语言学习过程变换为复杂的语言实践应用过程。学习者获得的不仅仅是语言知识和语言技能，更是在真实社会实践中的语言运用能力。这样的话，语言学习者就不再是简单的语言学习者，而是真正的语言使用者。

5 中文水平等级标准的适用性不同

根据语言水平等级标准的不同适用对象，学术界通常把语言水平的评价标准分为三大类型：一是面向用户的（user-oriented），二是面向教学与设计者的（constructor-oriented），三是面向评价者的（assessor-oriented）。面向用户的语言能力评价适用于学习者进行自评；面向教学与设计者的语言能力评价适用于教师或学校进行学习效度的他评；面向评价者的语言能力评价适用于国际性的统一标准评价。显然，《等级标准》是面向评价者的国际评价标准，而《学习目标》属于面向学习者自评的语言水平标准。

《等级标准》侧重于从听、说、读、写、译的分项语言技能水平来评估中文水平等级，并主张使用达成相应语言技能水平所需要的语言要素量化指标来对不同等级的中文水平进行评估，并创立了中文音节、汉字、词汇、语法并行的“四维基准”的新评估体系。《等级标准》关于分项语言技能流利性水平的描写及其相应语言要素量化指标的规定非常有利于语言能力的“他评”，是一种面向评价者和教学与设计者的语言能力评价标准，特别有利于中文课程标准的制定、中文教学大纲的描写和中文教材的编写，有利于中文水平等级测试标准的研制，符合《等级标准》适用于国际中文教育的学习、教学、测试与评估的角色定位。

中国知网 https://www.cnki.net

《学习目标》则主张从运用中文能够做什么的角度来描述学习者的中文水平等级。从“能做”的角度来评估学习者的中文习得水平，特别有利于学习者在不同的学习阶段进行适时的“语言自评”，是一种典型的面向学习者的语言能力评价标准，它可以让学习者随时随地测试“经过特定阶段的中文学习之后，自己能够使用中文做什么”。因此，《学习目标》不是评价中文学习者中文语言技能和水平的规范性标准，而是一种基于语言表现的、描述性的学习者自评标准。因此，《学习目标》具有较强的开放性、参考性和灵活性。这也符合《学习目标》“不构成课程标准或教学大纲，其编写目的是帮助教育工作者开发基于标准的中文课程”的设计目的。

6 结语

《等级标准》重视语言能力，侧重从听、说、读、写、译五项语言技能的角度来描述学习者的中文水平等级，并明确规定了不同水平的学习者为了达到相应的中文水平需要掌握的语言要素指标，是一种典型的语言能力标准定位的语言水平等级标准，属于典型的“输入驱动”的内容取向。而《学习目标》关注语言表现，侧重于描写学习者在不同学段的中文语言表现，是一种语言表现标准定位的语言水平等级标准，属于典型的“输出驱动”的内容取向。基于语言表现的《学习目标》强调“能做”，过度关注学习者的语言输出，却对支撑相应语言表现所需要的具体语言能力要素缺乏相应的重视。而语言输出的前提是足够数量和足够频次的语言知识要素的输入，因此，为《学习目标》所规定的不同中文水平等级设定具有针对性的中文语言要素量化指标，不仅可以指导中小学不同学段的具体中文教学实践，还可以为不同学段的中文水平等级评估提供可操作的客观评测依据。毕竟，如果没有相应等级语言知识要素指标的客观量化因素，不同的评估者在对同一学习者的语言水平进行语言表现评定时就会出现不一致的情况。即使评估者在主观上都希望对所有学习者进行统一的客观评价，但由于缺乏相应的客观量化标准，主观性必然是无法避免的。因此，在美国中小学中文教学实践中，教师需要以《等级标准》为参考，为《学习目标》每一个学段设计科学的、可实现的和可操作的语言知识量化指标，根据语言表现确定语言能力要素，将语言表现和语言能力有机结合起来，将“输出驱动”和“输入驱动”有机结合起来，只有这样，才能真正做到《等级标准》与《学习目标》的有效对接，真正做到《等级标准》在美国中小学中文教学实践中的落地生花。

参考文献

陈琪，2021. 新加坡中小学华文课程标准与《国际中文教育中文水平等级标准》对比的意义与构想[J]. 国际汉语教学研究（1）：22-24.

陈元，2021. 新标准，新思路，新建议：《国际中文教育中文水平等级标准》与“5C”标准在理

中国知网 https://www.cnki.net

解能力方面的对接与互补[J]. 文教资料（23）：160-165.
韩宝成，2006. 国外语言能力量表述评[J]. 外语教学与研究（6）：443-450，480.
李行健，2021. 一部全新的立足汉语特点的国家等级标准：谈《国际中文教育中文水平等级标准》的研制与应用[J]. 国际汉语教学研究（1）：8-11.
李亚男，2021.《国际中文教育中文水平等级标准》解读[J]. 国际汉语教学研究（1）：24-26.
李宇明，2018. 海外汉语学习者低龄化的思考[J]. 世界汉语教学（3）：291-301.
刘欢，梁霞，2023.《国际中文教育中文水平等级标准》与《ACTFL语文能力大纲》对接的必要性、可行性及教学应用[J]. 国际汉语教学研究（1）：11-20.
刘乐宁，2021. 美国外语教学委员会外语教学标准与《国际中文教育中文水平等级标准》的互鉴和互补[J]. 国际汉语教学研究（1）：16-17.
刘玉川，梁国杰，2024.《国际中文教育中文水平等级标准》与海外国别中文教学大纲的对接：以太平洋岛国汤加为例[J]. 大连大学学报（3）：19-29，38.
罗慧兰，2022. 韩国《汉字能力检定考试大纲》与《国际中文教育中文水平等级标准·汉字部分》对比研究[D]. 广州：广东外语外贸大学.
欧洲理事会文化合作教育委员会，2008. 欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估[M]. 刘骏，傅荣，译. 北京：外语教学与研究出版社.
孙晓明，2024. 国际标准视野下汉语口语等级标准研究[J]. 天津师范大学学报（社会科学版），2024（2）：32-37.
杨媛，2022.《国际中文教育中文水平等级标准》与《世界语言学习标准》的比较研究[D]. 重庆：重庆交通大学.
张丽，2021. 西班牙中文教育与国际中文水平等级标准[J]. 国际汉语教学研究（1）：20-21.
CHOMSKY N, 1965. Aspects of the Theory of Syntax[M]. Cambridge, MA: MIT Press.
HYMES D H, 1972. On communicative competence[G]//PRIDE J B, HOLMES J. Sociolinguistics: selected readings. London: Penguin Books: 269-293.
SEARLE J R, 1969. Speech acts: an essay in the philosophy of language[M]. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
AUSTIN J L, 1962. How to do things with words[M]. Oxford: Oxford University Press.
National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP), 2015. World-readiness standards for learning languages[S]. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

作者简介

冯军伟，河北大学文学院教授、博士生导师。主要研究领域：语言学及应用语言学、国际中文教育等。电子邮箱：fjw507@126.com。
戴军明，商务印书馆编审。主要研究领域：国际中文教育、汉语修辞。电子邮箱：daijunming@cp.com.cn。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

爱尔兰中文教育发展现状、动因、问题及对策研究

吴辰禧 郑淞允 杨璇

摘 要：文章对爱尔兰中文教育发展现状进行分析，发现外交、经济、语言政策、孔子学院、华文教育等因素共同推进爱尔兰中文教育发展。爱尔兰中文教育存在如下问题：中文教育融入国民教育体系的质量有待提高，本土师资和教学资源欠缺，传统华文学校转型困难。文章建议：爱方应继续完善各学段课程规范，提供资金支持；多方合作建立本土师资培养标准，共育中文师资；在推广现有教学资源的基础上，利用数智技术建设本土教学资源；华文学校要积极融入市场，构建新型教育模式。

关键词：爱尔兰中文教育；国际中文教育；区域国别研究

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0100-12

Research on the Current Development Status Driving Forces, Issues and Countermeasures of Chinese Language Education in Ireland

Wu Chenxi, Zheng Songyun and Yang Xuan

Abstract: This study examines the current development status of Chinese language education in Ireland and identifies that diplomatic relations, economic exchanges, language policies, Confucius Institutes, and heritage language education have collectively promoted the rapid development of Chinese education in Ireland. However, several issues exist, including the suboptimal quality of Chinese incorporation into the national education system, the inadequacy of local teacher training and educational resource development, and the difficulties associated with modernizing traditional Chinese schools. Consequently, this study recommends that Ireland should persist in improving the curriculum standards for each educational level and allocate funds to

中国知网 https://www.cnki.net

support the advancement of Chinese language education. Language education institutions should develop training standards for local teachers and jointly foster Chinese language educators. Building upon the existing teaching resources, digital intelligent technologies should be utilized to develop local educational materials. Furthermore, Chinese language schools should be proactively integrated into the educational market and establish a novel educational model.

Keywords: Chinese Language Education in Ireland; international Chinese language education; regional and country studies

1 引言

爱尔兰位于爱尔兰岛中南部，官方语言为爱尔兰语和英语，人口527.14万（截至2023年12月），是欧盟核心成员国之一。自1979年中爱建交以来，双边关系发展迅速，于2012年建立互惠战略伙伴关系。2017年，爱尔兰加入亚洲基础设施投资银行。在此过程中，两国加深双边合作，助力中文传播，逐步推动中文进入爱尔兰国民教育体系。爱尔兰政府于2012年将中文列为过渡年（Transition Year）[①]选修课程。2014年，中文被列为初中选修科目。2020年起，高中生可以选修中文。2022年，中文正式成为高考科目，约290人参加考试[②]。因此，总结爱尔兰中文教育发展经验可为欧洲地区的中文传播提供借鉴。

目前，爱尔兰中文教育的研究成果比较薄弱，呈现以下特点：一是总体数量少。二是微观研究为主，宏观研究少。微观研究集中在汉语教学（唐兴全等，2014）、课程大纲（王贝贝，2020）、学习动机（Zhang，2020）等方面，仅有两篇宏观研究（Zhang、Wang，2018；Osborne等，2019），但都忽略了小学中文和华文教育的发展。三是个案研究多，整体研究少。个案研究一般对某地区或某孔子学院的汉语教学情况进行研究，缺乏区域国别研究中的整体观、时空观、大局观、比较观和双发展观（吴应辉，2022）。因此，本文从整体观、时空观及大局观出发，梳理与分析爱尔兰中文教育发展现状，归纳发展动因，针对不同类型中文教育面临的问题进行探讨并提出建议，以期推进爱尔兰中文教育可持续发展，同时为推动中文纳入其他欧盟成员国的国民教育体系提供参考。

① 过渡年介于三年制初中和两年制高中之间，开设大量科目供学生自主选择。

② 参见：Leaving Cert students sit first ever Chinese exam: ‘It’s definitely easier than Irish’, https://www.irishtimes.com/ireland/education/2022/06/20/leaving-cert-students-sit-first-ever-chinese-exam-its-definitely-easier-than-irish/。

中国知网 https://www.cnki.net

2 爱尔兰中文教育发展的现状

爱尔兰中文教育历程可分为民间独立发展和中爱共建发展两个阶段。民间独立发展阶段可追溯到1986年华协会中文学校建立。2006年，都柏林大学孔子学院成立后，爱尔兰中文教育步入两国共建阶段。至此，爱尔兰中文教育呈本土教育和国际合作教育的“双轨发展”模式。中文教育类型可分为基础教育阶段中文教育、高等教育阶段中文教育、孔子学院（课堂）中文教育和华文教育四类。

2.1 中文纳入爱尔兰国民教育体系基础教育阶段

爱尔兰小学中文教育目前处于起步阶段。爱尔兰小学阶段的语言教学以英语、爱尔兰语为主，包含中文在内的现代外语课程“Say Yes to Languages”于2021年启动。目前，开设中文课程的学校数量不多，且课时数较少，无专用教学资源（见表1）。此外，爱尔兰几所孔子学院也尝试为当地小学提供中文课程，但有需求的小学数量有限，且需求不稳定[①]。综上所述，爱尔兰小学中文教育处于起步阶段，规模较小，教学以语言体验和兴趣培养为主。

与小学相比，中学中文教育发展较好且速度较快。2012年，过渡年课程开设后，中学中文教育进入快速发展时期，开课中学由2009年的28所增至2015年的200所（季丽春，2015）。2014年推行的初级短期课程，也得到了一定发展，但未形成规模。例如，2022年爱尔兰中学语言教育中心（PPLI）[②]统计数据显示：初级短期课程人数为293人，过渡年课程人数为1478人[③]。以上两种课程开设时间相近，但学习人数悬殊。原因在于爱尔兰初中课程标准要求课程课时数达到200小时才可开课，而初级短期课程课时约100小时，需要嵌套其他课程授课，这在资金和师资上给课程推广带来了困难。

爱尔兰中文高考课程于2020年开始推行。就测评难易程度来看，中文高考难度小于其他现代外语高考难度（《欧框》[④]A2—B2），如法语、意大利语（Ryan，2018），这一定程度上有利于中文高考课程受到华裔和本土学习者的青睐。据PPLI

① 参见：The Confucius Institute of University College Cork. Chinese Courses for Your School, https://www.ucc.ie/en/asian/confucius/mandarincourses/chinesecoursesforyourschool/; The Confucius Institute of Chinese and Regenerative Medicine at the University of Galway. Primary and Secondary Schools, https://www.universityofgalway.ie/confucius/education/primaryandsecondaryschools/。

② 爱尔兰中学语言教育中心（Post-Primary Languages Ireland）2000年成立，是为爱尔兰中学外语教育提供专业支持的专门政府机构。

③ 参见：Post-Primary Languages Ireland. 2022 Annual Report, https://ppli.ie/about-us/。

④ 《欧框》是《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》（*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*）的简称。

中国知网 https://www.cnki.net

统计，开设中文高考课程的学校由2020年的11所增至2021年的20所[①]。此外，都柏林大学和科克大学的孔子学院也开设了一定数量的中文高考班。因此，中文高考课程发展势头良好。

总体来看，中文教育在爱尔兰基础教育阶段基本形成了覆盖全学段的课程体系，开课学校数量逐年增加，课程理念从注重文化体验向注重语言交际能力及多元文化能力过渡（见表1）。目前，过渡年课程发展较好，中文高考课程方兴未艾，而小学课程则处于起步阶段，初中短期课程发展较为缓慢。此外，初中短期课程与中文高考课程衔接性有待提升，二者都为零基础课程，中文学习目标水平相近。

表1 爱尔兰基础教育阶段不同学段的中文课程

课程名称	年段	启动时间	学时（小时）	对应《欧框》水平	课程理念	课程规范	评估标准	配套本土教学资源
Say Yes to Languages[②]	3—6年级	2021	8	/	初步了解	/	/	/
初级短期中国语言与文化课程[③]	初中	2014	约100	A1.1	语言为主文化为辅	有	有	《爱尔兰中学初级汉语》
过渡年中华文化与语言课程[④]	过渡年	2012	45	/	文化为主语言为辅	有	/	《中学过渡年中国文化与语言教学资源包》（数字资源） 《中国语言文化入门》
中文高考课程[⑤]	高中	2020	≥180	Pre-A1/A1	语言交际能力和多语言文化能力	有	有	/

2.2 高等教育阶段“中文+”与中国学专业并行发展

爱尔兰的大学中文教育始于2002年，初期发展缓慢。2006年，都柏林大学孔子学院建立后，大学中文教育快速发展：截至2023年，8所公立大学（占本土高校67%）开设了中文课程。这些中文课程可分为学历课程与非学历课程。

① 参见：Post-Primary Languages Ireland. 2020~2021 Annual Report, https://ppli.ie/about-us/。

② 参见：Languages Connect. Primary Sampler Module, https://languagesconnect.ie/primary/。

③ 参见：Curriculum Online. Chinese Language and Culture, https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Short-Courses/Chinese-Language-and-Culture/。（初级短期课程）

④ 参见：The National Council for Curriculum and Assessment. Transition Unit-Chinese Culture and Language Studies, https://ncca.ie/en/resources/chinese_culture_and_language_studies/。（过渡年课程）

⑤ 参见：Curriculum Online. Mandarin-Chinese, https://www.curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Mandarin-Chinese/。

中国知网 https://www.cnki.net

首先，学历课程包含复合型中文（中文+）学位课程、中国学学位课程和中文证书课程。科克大学、梅努斯大学、都柏林大学、都柏林城市大学、都柏林理工大学5所院校将强势专业与中文教学结合，开设复合型中文学历课程，例如都柏林大学的“食品商务与中国研究”课程。科克大学、梅努斯大学、都柏林圣三一大学3所院校开设中国学学历课程，这些院校开展中文教学和中国学研究的历史较为悠久，师资力量雄厚，例如科克大学拥有汉学、汉语习得、中国政治经济学等领域的多位学者。此外，建立中文教学硕士（本土学生）和中国学本、硕、博培养体系的院校不多，且中国语言文化教学硕士[①]（科克大学开设和都柏林大学）招生对象仅为中国留学生。

其次，非学历课程主要是中文选修课，但只有科克大学、梅努斯大学、都柏林大学按照中文水平设立了分级式选修课，其余学校只开设初级中文课程。

爱尔兰高等教育阶段中文学习人数方面呈“波浪式发展”特点。过渡年课程设立之初，高等教育阶段学习人数明显增加。但是，中文高考课程在2017年之前并未推行，汉语学习热度降低，过渡年之后，持续学习中文的人数减少，导致高校中文课程注册人数降低（Zhang、Wang，2018）。中文高考课程计划发布后，学习人数稍有回升，但受疫情影响，中文课程注册人数又呈下降趋势，不少学校课程处于暂停状态，如东南理工大学的中文选修课。近期，随着中爱教育领域合作进一步深化，特别是语合中心与都柏林大学签署“中文+”专业合作协议[②]，高等教育阶段中文学习者人数回升且趋于稳定。

总体而言，当地高等教育阶段的中文教育发展相对稳定，学历与非学历课程并存，“中文+”与中国学专业相结合，为大学学习者提供多元课程。此外，学习者人数受语言政策等因素影响呈现轻微波动。

2.3 孔子学院与本土高校深度融合助推中文教育发展

爱尔兰孔子学院的运行机制独具特色，都柏林大学孔子学院和科克大学孔子学院分别与所在大学的中国研究院同时成立，两种机构深度融合，场所共享，教学人员具有双重身份（王展鹏、郝立英，2014）。中国研究院偏向中国学、中爱关系研究；而孔子学院则承担高校非学历中文课程、中小学中文课程、部分社会人士中文课程以及文化传播工作，二者各有所长又互为补充。2019年，中医与再生医学孔子学院高威大学医学院设立，这是全球唯一一所传统中医与现代再生医学相结合的

① 中国语言文化教学硕士：仅都柏林大学、科克大学开设，目前招收对象主要为中国籍学生。故本文未将其纳入高校本土学生中文课程统计范围。

② 参见：《语合中心与都柏林大学签署“中文+”专业建设合作协议》，http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/article?id=1635&page=4。

中国知网 https://www.cnki.net

研究型孔子学院。

在教育影响范围方面，都柏林大学孔子学院、科克大学孔子学院和高威大学中医与再生医学孔子学院3所孔子学院以所在城市为中心，以孔子课堂或教学点为下级单位，辐射周围地区，基本覆盖爱尔兰全境。

在课程设置方面，3所孔子学院都为所在大学提供中文选修课；都柏林大学孔子学院和科克大学孔子学院还为复合专业提供中文学分课程；高威大学中医与再生医学孔子学院则提供中医讲座。此外，孔子学院也对社会开放课程，满足不同人群的学习需求。在推动中小学中文教育发展方面，3所孔子学院都与所在地区学校合作，提供初级短期课程、过渡年课程和中文选修课。另外，孔子学院发挥各自优势，打造特色课程与项目。

在汉语考试与文化推广方面，孔子学院负责承办当地中文考试（如HSK、YCT、BCT等）。另外，3所孔子学院分别承担“汉语桥”爱尔兰赛区的相关比赛和文化活动，积极打造中文教育品牌项目，扩大中文影响力。总体来看，孔子学院在中文进入爱尔兰国民教育体系的过程中发挥了重要作用。

2.4 华文教育助力华裔中文学习及文化传承

截至2022年底，爱尔兰运营中的华文学校约15所，大部分学校集中在都柏林和科克，部分学校分散在巴尔布里根、德罗赫达、纽布里奇、沃特福德等地。华文学校主要由华人社团或商会创办，如爱尔兰华协会中文学校；也有部分华校与孔子学院合作，如爱华中文学校与都柏林大学孔子学院合作建立都柏林少儿孔子学堂；还有少数教会中文学校，如中华福音堂中文学校。这些学校积极为当地华侨华人子女提供中文教育服务，积极传播中华文化，是爱尔兰中文教育的重要组成部分。

首先，在课程设置方面，多数华文学校主要提供中文和中华文化兴趣课程。其中，中文课程包含幼儿中文课程、少儿中文课程、初中语文课程，近期部分华文学校也开始设立爱尔兰中文高考课程。课程形式分为线上、线下两种，面向全爱尔兰招生，打破了传统华文学校的时空壁垒。但是，开设线上课程的学校不多，目前仅有6所华校推出了持续性较好的线上课程。

其次，在文化传承方面，华文学校采用中华文化兴趣课程、中华文化实景课堂、“寻根之旅”夏令营等多种形式搭建文化传承平台，促进爱尔兰华裔青少年了解中华传统文化与中国当代国情，增强其对祖籍国的认同感。

此外，爱尔兰华文学校与孔子学院合作共赢，助力当地华文教育高质量发展。爱华中文学校于2016年与都柏林大学孔子学院合作成立的都柏林少儿孔子课堂，发展至今已成为一所规模大、师资强的中文学校。

然而，随着中文高考的推行，爱尔兰华文学校生源群体发生变化，除了华裔子

中国知网 https://www.cnki.net

女以外，一些非华裔儿童也进入华文学校学习中文，加大了社区华文学校教学的复杂性。

3 爱尔兰中文教育发展的动因

3.1 外交关系营造良好环境

2012 年，中爱两国建立互惠战略伙伴关系，随后双方以英国脱欧进程、“一带一路”倡议为契机，在经贸、科技、文化、教育、生态等领域加强互惠合作（门洪华、俞钦文，2022）。爱方 2020 年出台全球发展战略亚太区域 2025 规划，将中国视为亚洲地区的重要合作伙伴[①]。稳定向好的外交关系为爱尔兰中文教育发展提供了良好环境。

3.2 经济交往提升学习需求

中爱建交以来，双方经贸呈现阶梯式发展，2021 年双方贸易额达到 229.5 亿。中国企业为爱尔兰累计创造约 4000 个就业岗位[②]。爱尔兰《2025 年国家技能战略》特别指出，对具有中文交流能力的人才需求越来越大[③]。中爱经贸往来提升了汉语学习需求。

3.3 语言政策推动课程实施

爱尔兰的语言政策经历了不同的发展时期，由最初的单语制转变到 20 世纪 60 年代的双语制，再到后来的多语政策。

2017 年，爱尔兰发布《语言连接——2017—2026 年爱尔兰教育中的外语战略》（Languages Connect—Ireland’s Strategy for Foreign Languages in Education 2017—2026），旨在推动各级教育系统开展现代外语学习与教学，其中也对中文教育做出规划。目前，爱尔兰已基本形成全学段覆盖的中文课程体系。由此看来，积极的语言政策推动了各级教育系统中文课程的实施。

3.4 孔子学院发挥平台作用

自 2006 年爱尔兰第一所孔子学院成立以来，中文影响力和影响范围大大提升。

① 参见：《中国同爱尔兰关系》，http://russiaembassy.fmprc.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_678796/sbgx_678800/。

② 参见：《中爱经贸与投资合作》，http://ie.china-embassy.gov.cn/zagx/jmwl/202002/t20200225_2539865.htm。

③ 参见：Ireland’s National Skills Strategy 2025，https://assets.gov.ie/24412/0f5f058feec641bbb92d34a0a8e3daff.pdf，2017-01-27。

中国知网 https://www.cnki.net

孔子学院分别在中文传播、中国学研究和中爱教育文化交流等方面发挥重要的平台作用。例如，2009年，科克大学孔子学院下设24个中小学教学点，历经13年发展，2022年累计开设教学点达102个[①]。都柏林大学孔子学院则借助该校商科优势，开展“商科+中文”的跨学科人才培养和学术研究，同时以孔子学院为平台推进国际合作办学项目。

3.5 华文教育搭建民间桥梁

爱尔兰华文学校自开办以来一直以开展中文教育、培养中文人才和传播中华文化为目标。华文学校不仅为爱尔兰华裔儿童提供中文课程，也为爱尔兰本地居民提供了学习中文、了解中华文化的民间渠道。

综上所述，外交关系、经济交往、语言政策、孔子学院和华文教育五大因素共同推动爱尔兰本土力量主导的中文教育快速发展。

4 爱尔兰中文教育发展面临的问题

4.1 中文教育在国民教育体系中的发展质量有待提高

中文教育已融入爱尔兰国民教育体系，但是发展质量仍需提高，主要表现在以下方面：第一，基础教育阶段中文教育发展不平衡。目前，过渡年课程和中文高考课程发展较好，但小学中文教育才刚起步，初中中文教育发展则较为缓慢。原因有二：课程开设条件引发了资金和师资问题；初级短期课程和中文高考课程在培养目标、课程设置和语言基础上存在重叠。第二，高等教育阶段中文教育延续性较弱。部分高校中文课程体系建设不完善，缺少分级式中文课程，无法满足不同水平学习者的需求。

4.2 中文师资队伍的数量、素养有待提升

本土中文师资短缺，限制了爱尔兰中文教育持续发展。基础教育、高等教育和华文学校都面临本土教师数量短缺问题，其中基础教育阶段的问题最为突出。基于232所学校的调查显示：10%的学校由志愿者和本土教师共同授课，本土教师独立授课学校只占27%[②]。在教师素养方面，现有本土中文教师、中国教师和华文教师均存在不足。本土教师独立教学能力不足，且获取中文教学资源的能力较弱。中国教师则在短期内难以适应爱尔兰的教育环境，在教学理念、教学方式、评价方式等

① 参见：《爱尔兰科克大学孔子学院举行建院15周年庆祝活动》，http://www.news.cn/2022-10/22/c_1129075573.htm。

② 同附注①。

中国知网 https://www.cnki.net

方面遇到困难。华文教师大多为非科班出身的本土华人或华语区留学生，其专业知识和教学能力较弱。此外，中国教师和华文教师还存在流动性大的问题。总体来看，中文师资面临双重挑战：一是教师数量供不应求，二是教师素养有待提升。虽然部分院校和孔子学院已提供相关教师培训项目，但仍无法满足需求。

4.3 本土教学资源的开发建设有待加强

首先，在基础教育阶段，过渡年课程的配套教学资源较为完备，但初级短期课程的本土资源还比较稀缺，只有都柏林大学孔子学院和本土教师共同编写的《爱尔兰中学初级汉语》。小学中文和中文高考课程还未配套本土教学资源，这可能与课程开设时间短、课程规范缺乏具体语言学习要素等原因有关。其次，高等教育阶段常用教材为《新实用汉语课本》《体验汉语》《商务汉语》等，部分教材时代性较差，实用性较低，趣味性不强。更重要的是，该阶段还未开发本土中文教材和与复合专业配套的“中文+”教材，这些问题可能导致多语竞争环境下，学生学习兴趣减退，甚至放弃中文转修其他优势语言（如德语、法语）。最后，华文学校常用教材为《汉语拼音》《幼儿汉语》《中文》《汉语乐园》《HSK 标准教程》和部编版《语文》，急需符合教学需求的本土华文教材，如英国本土华文教材《齐来学中文》。

4.4 传统华文学校面临多重转型挑战

首先，传统华文学校大多属于非营利社区机构，因经费有限，面临管理、教学及市场的压力。其次，随着学生群体变化和少数民营华文学校的成立，传统华文学校的生源大量流失。最后，新冠疫情导致当地华校短暂停课，生源减少，收入降低。虽然线上教学出现后，该情况有所好转，但在线教育转型并非一帆风顺，线上平台的选择，教师在线教学技能的快速提升，线上教学的全球化竞争，都给传统华文学校带来了极大挑战。甚至有些办学历史悠久的华文学校（华协会中文学校）也被迫关闭。

5 爱尔兰中文教育发展的对策

5.1 完善各学段课程规范，提供资金支持中文教育发展

第一，爱尔兰国家课程与评估委员会应结合一线教学情况，统筹调整各学段课程规范。先逐步提高中文高考课程的语言学习基础、教学目标和课程时长，在课程规范中列出各项语言要素项目；再增加初级短期课程的课时，为初中阶段独立设置中文课程提供条件。第二，在完善不同学段课程规范的基础上，建立统一的初中中文考试，为学习中文高考课程提供语言水平依据，避免重复学习。第三，爱尔兰政

中国知网 https://www.cnki.net

府继续提供语言政策和教育资源的支持，重视中文高考课程建设，为小学和初中阶段的中文课程提供充足资金。第四，在高等教育阶段，各高校可以推广“语言应用中心”模式（如都柏林大学语言应用中心），建设分级式中文课程；进一步完善“中文+”课程，发挥爱尔兰高等教育阶段中文教育的传统优势。最终促进中文教育在爱尔兰国民教育体系中高水平发展。

5.2 建立本土师资培养标准，各传播机构共育中文师资

第一，多方合作，协助爱尔兰教育部尽快确立中文作为现代外语的教师标准，为培养师资提供制度基础。第二，孔子学院应注重志愿者和公派教师的岗前培训，培训内容增加当地各学段中文课程的课程规范、评估标准、教育情况、文化特点等内容。第三，孔子学院继续为本土师资提供优质培训，增强本土教师的独立教学能力。第四，爱尔兰高校可联合中方院校，完善本土师资培养体系，形成良性循环。例如：开设中国学硕博课程或中文教学硕士课程的高校可以联合孔子学院及中方院校开设国际中文教育博士课程，培养中文教育精英型人才（吴应辉，2013），助力师资培养和学术研究。具有较好的中文教育资源的高校可以设置中文师范专业的本科和硕士课程，培养教学型人才。中文教育师资力量较弱的高校可以寻求兄弟院校或中方院校的帮助，开设符合学生水平和需求的中文课程，保证教学质量，增加学习人数。

5.3 分学段推广现有教学资源，科技赋能填补本土资源空白

首先，整合现有优秀教学资源并推广使用，为不同学段中文课程提供支持。小学阶段可根据课程特点和时长，参考《轻松学中文》等教材以及课程规范中的资源网站进行教学。中学阶段继续推广《爱尔兰中学初级汉语》和过渡年教学资源包。高中和大学阶段可参考英国同等学段的优秀教材《英国高中补充会考中文（简体）》《步步高中文》（于泓珊、张新生，2022）等。华文学校则可参考英国华文教材《齐来学中文》进行教学。

其次，借助人工智能、元宇宙等数智技术建设本土教学资源。小学阶段要根据儿童学习特点建构立体化的教学资源，生成游戏化的学习场景，提供沉浸式的学习体验，增强中文学习趣味性。中学阶段可参照细化后的中文高考课程大纲编写配套教学资源，利用数智技术整合海量资源，建构个性化程度高、语言交互能力强、测评针对性强的教学资源平台，帮助学生实现高效语言积累。大学阶段要结合《国际中文教育中文水平等级标准》和《欧框》，编写既符合语言能力发展，又体现“中文+”特色的教学资源。利用数智技术生成多模态语言教学资源，仿真化模拟语言学习和实操环境，助力爱尔兰“中文+”教学。华文学校可联合本土师资与国内华

中国知网 https://www.cnki.net

文教育基地编写教学资源，利用数智技术构建中国国情和文化的虚拟仿真资源，在沉浸式、情境化的教学过程中，帮助华裔青少年加深与中华民族的情感纽带。

5.4 传统华校积极融入市场，多方联动构建新型华教模式

首先，中文传播机构应建立良好的运营机制，培育多渠道筹资能力，提高市场化水平（吴应辉，2015）。因此，爱尔兰华文学校应该更新运营理念和机制，实现盈余。盈余资金可以用来聘请专业教师，增强教师队伍的专业性和稳定性。其次，爱尔兰华校应当继续与当地孔子学院合作，合力提升教学质量和师资水平，促使当地华文教育提质增效。最后，当地华校应与中国华文教育基金会、华文教育基地建立长效互惠机制，发挥各方优势，形成“一方主体、多方协同”的华教模式，在教学方法、教学资源、教师培训和教学组织形式上突破困境。例如：在教学组织形式方面，爱尔兰华校发挥主体作用，充分运用在线教育技术，打破时空界限提供线上线下互动混合式课程。而中国华文教育基金会和华文教育基地作为协同方，分别为华校提供资金支持、技术支持、师资培训等援助。

6 结语

爱尔兰中文教育正处于蓬勃发展期，随着双方经贸合作日益深化，中文人才需求将会进一步提升。但是，也要注意中文教育融入国民教育体系的质量不高，本土师资和教学资源有待建设，传统华文学校转型困难等问题。解决以上问题，既需要爱尔兰发挥主体作用，也需要中方提供母语国支持，双方合力，促进爱尔兰中文教育可持续发展，为其他欧盟国家的中文教育发展提供宝贵经验。

参考文献

季丽春，2015.中国文化本土化教学的构想与尝试：以爱尔兰为例[J].科教文汇（中旬刊）（14）：39-41.

门洪华，俞钦文，2022.中国—爱尔兰互惠战略伙伴关系的评估与展望[J].国际论坛（5）：79-99，158.

唐兴全，等，2014.爱尔兰中学汉语教学与推广调查：以都柏林大学孔子学院为例[J].国际汉语教育（1）：64-74，202.

王贝贝，2022.爱尔兰科克孔院TY汉语教学大纲实施现状与修订[D].上海：上海大学.

王展鹏，郝立英，2014.孔子学院在中外人文交流中的作用：以爱尔兰孔子学院为中心[J].学术论坛（2）：163-166.

吴应辉，2013.汉语国际传播研究理论与方法[M].北京：中央民族大学出版社.

吴应辉，2015.汉语国际传播事业新常态特征及发展思考[J].语言文字应用（4）：27-34.

吴应辉，2022.区域国别研究的“五观”方法论（代主持人语）：以区域国别中文教育研究为例

中国知网 https://www.cnki.net

[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（2）：41-42.

于泓珊，张新生，2022. 英国中文教学资源发展研究[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（5）：42-52.

OSBORNE C, et al., 2019. The past and present of Chinese language teaching in Ireland[J]. Chinese language teaching methodology and technology, 2(1): 32-53.

RYAN S, 2018. Language assessment in Ireland at senior cycle: a comparative document analysis of assessment instruments across languages examined at senior cycle using the Common European Framework of Reference for languages and Anderson and Krathwohl's taxonomy[D]. Dublin: Trinity College.

ZHANG C, WANG H, 2018. The development of Chinese language education in Ireland: issues and prospects[J]. TEANG A, the journal of the Irish association for applied linguistics, 25: 34-51.

ZHANG C, 2020. Demotivation in learning Chinese as an additional language: insights of Irish Chinese learners[D]. Dublin: Trinity college.

作者简介

吴辰禧，澳门科技大学国际学院博士研究生。主要研究领域：国际中文教育、汉语二语习得与加工。电子邮箱：wuchenxi95@163.com。

郑淞允，四川省双流棠湖中学怡心实验学校教师。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：1377912820@qq.com。

杨璇（通讯作者），中国人民大学国际交流处讲师、专职教师，爱尔兰都柏林大学孔子学院公派教师、讲师。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：xuan.yang@ucd.ie。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

移动微学习理论视角下的中文 App 教学设计分析

——以 HelloChinese 为例*

李姝姝 刘芳 曹洪豫

摘 要：本研究在移动微学习理论指导下，以中文教学应用程序 HelloChinese 为研究对象，探究其在课程内容、教学理念和教学方法等方面的特点。课程内容等级方面，HelloChinese 涵盖了相当于 HSK1—4 级和《国际中文教育中文水平等级标准》初等三级水平的内容；教学理念和方法上，该应用程序秉持游戏化、沉浸式、微型化和个性化的教学理念，采用了测试、播客和故事教学法。本研究建议开发者进一步深化应用程序的交互性和社交性学习功能，同时加强对测验练习质量的监控，并在游戏设计中融入更多竞争元素和层级挑战，以提升用户体验、增强学习成效。

关键词：HelloChinese；教学应用程序；移动微学习理论；国际中文教育

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0112-16

An Analysis of Chinese App Teaching Design from the Perspective of Mobile Microlearning Theory: A Case Study of HelloChinese

Li Shushu, Liu Fang and Cao Hongyu

Abstract: Guided by the Mobile Microlearning Theory, this study investigated the characteristics of the Chinese language teaching application HelloChinese in terms of its course content, teaching philosophy, and teaching methods. In terms of the level of teaching content, HelloChinese covers the content equivalent to HSK levels 1-4 and level 3 of *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language*

* 本文系国家语委“十三五”科研规划 2020 年度一般项目（全球中文学习联盟研究专项）“基于大数据分析的国际中文移动学习行为及教学方法研究”（项目编号：YB135-154）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

Education. In terms of teaching philosophy and methods, the application adheres to the teaching concepts of gamification, immersion, miniaturization and personalization, and adopts test, podcast and story teaching methods. It is suggested that the developers of HelloChinese further enhance the interactivity and social learning functions of the application, strengthen the monitoring of the quality of quizzes and exercises, and incorporate more competitive elements and hierarchical challenges into the game design to enhance user experience and improve learning effectiveness.

Keywords: HelloChinese; teaching educational applications; Mobile Microlearning Theory; internation Chinese language education

1 引言

近年来，移动终端设备越来越普及化和智能化，移动应用程序（即App）成为实现随时、随地学习目标的资源利器。在全球掀起的移动语言学习浪潮中，移动中文学习也逐渐成为一股新的力量。

移动学习是使用移动设备进行学习的一种方式。它具有诸多优势，如更快捷、更便利、更个性化。移动学习的主要载体是App，它们通常安装在移动终端上，如智能手机和平板电脑。通过这些App，学习者可以使用移动设备随时随地访问教育资源。移动学习为教育机构和教育者提供了一种新的方式来传授知识，并可以支持个性化学习需求。本文旨在分析一款在国际上具有较大影响力的中文教学App，即HelloChinese。该App面向中文初学者教授普通话和规范汉字。根据HelloChinese在苹果应用商店的产品描述，该App的用户数量已达到1000万，平均评分为4.8—4.9，是中文综合类教学App的典型代表之一。本研究的重点将放在HelloChinese的课程设计方面，包括其课程内容、教学理念、教学方法等[①]。对典型中文学习App进行课程设计研究，可以发掘其成功因素，从而进一步指导中文App的开发实践，助力中文国际传播。通过App实现的学习本质上是一种移动微学习，下面我们将对移动微学习理论进行简要介绍，对它的了解将有助于我们更深入地对中文App的教学设计进行分析。

2 移动微学习理论

移动微学习理论是一种关于移动学习的理论。“微学习”的概念首先由奥地

① 本文的分析和结论基于研究时点（2024年3月）的HelloChinese应用版本，不定期的版本更新可能导致文章部分内容与App当前实际情况略有差异。

中国知网 https://www.cnki.net

利学者 Linder 于 2004 年提出，它是一种基于微型内容和微型媒体的学习。“移动微学习”可以理解为“学习者利用移动终端设备进行的微学习活动”（吴军其、李智，2015）。

2.1 移动微学习的基本特征

移动微学习具有移动性、微型性、泛在性、交互性、个性化、社会性的特征。具体来说，移动性体现在学习的载体是体积小、便携的无线移动设备终端。微型性体现在三个方面：一是学习内容呈现微小、零碎、细化的特征；二是学习时间短，学习者利用零碎、有限的时间学习短小的内容；三是学习设备的微型化。泛在性体现在学习者根据需要可以随时、随地开展移动微学习。交互性体现在学习者可以利用交互技术实现师生交互、生生交互以及与资源的交互。个性化体现在学习者可以根据自身的需求选择合适的学习内容，开展自主学习。社会性体现在学习者通过社交软件与其他学习者或教师进行交流，形成社会化学习。

2.2 移动微学习系统的构成

移动微学习系统主要由学习者、学习内容、学习资源（这里特指在线专家及服务器）、移动媒体终端以及 Web2.0 无线网络环境构成，具体见图 1。本文主要分析的是该系统中的学习内容部分。移动微学习的内容有如下特点：小的信息单元、狭窄的主题、相对简单的问题及呈现。移动微学习内容的设计比较注重两个方面：主题有趣且符合学习者的需求；内容的组织和呈现倾向于采用游戏化的方式，以保持学习者的注意力（吴军其、李智，2015）。

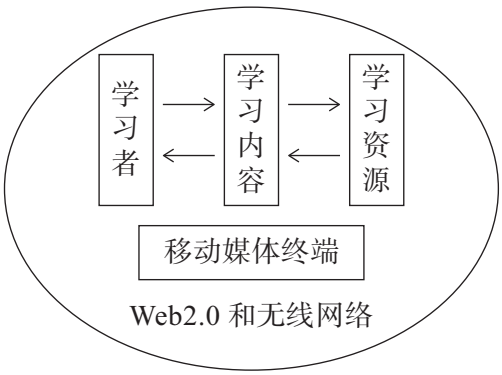


图 1 移动微学习系统的空间构成

3 HelloChinese 的课程内容、教学理念及教学方法分析

本节将采用比较分析法，对 App 的教学设计进行分析，将其与移动微学习理论以及《国际中文教育中文水平等级标准》（GF 0025—2021）（以下简称《标准》）

中国知网 https://www.cnki.net

进行比较，以评估HelloChinese的教学内容是否覆盖相应等级水平的教学内容，进而评估该App的适用对象和学习目标。之所以选择该标准，一是因为它代表了国际中文教育领域在标准制定方面的最新进展，二是因为该标准的用途之一正是“作为‘互联网+’时代国际中文教育的各种新模式、新平台构建的重要依据”（教育部中外语言交流合作中心，2021）。同时，对比分析也有助于开发者发现教学内容的不足之处，进一步优化和完善教学设计。

在适用对象和学习目标方面，HelloChinese在其产品介绍中说明如下：帮助学习者从零基础达到会话水平，并了解中国的语言和文化，通过课程强化学习者的听、说、读、写技能。可见，HelloChinese定位的使用对象是初学者，是以综合训练学习者各项语言技能为目标的。目标和定位影响着该App对教学内容的选择，且其教学理念和教学方法与传统的课堂语言教学必然存在一定差异。下面是对HelloChinese的课程内容、教学理念、教学方法三个方面的具体分析。

3.1 课程内容

HelloChinese分旧课程和主课程，主课程是重点开发的课程，是旧课程的升级版本。HelloChinese的主课程分为四个模块，分别是“Learn”（学习）、“Practice”（练习）、“Stories”（故事）、“Immerse”（沉浸）。HelloChinese特别强调将其内容与HSK分级对标，旨在吸引那些以参加HSK考试为目标的学习者，同时也为其他学习者提供一个明确的学习进度和水平参照，帮助他们评估自己的语言能力。目前，该App的词汇和语法内容主要覆盖了HSK1—4级，个别模块下的内容更新至HSK3级。本研究将着重分析HelloChinese与《标准》的对标情况，具体理由已在前文进行阐述。《标准》提出“三等九级”的新框架，分为初等、中等、高等三个等级，每一等中文水平整体描述之后，细分为三个级别。本研究对比了HelloChinese的“Main Course”（主课程）以及“Pronunciation”（拼音）部分与《标准》中规定的每个语言要素学习量之间的对应情况，具体对比结果见表1。

表1 HelloChinese与《标准》的量化对比

内容	App中的数量	《标准》中规定的数量①		
		初等	中等	高等
音节	35个	608个 一级音节（269个） 二级音节（468个） 三级音节（608个）	908个	1110个

① 表中数据是累计值，非新增值。

中国知网 https://www.cnki.net

（续表）

内容	App 中的数量	《标准》中规定的数量		
		初等	中等	高等
汉字	600 个	900 个（书写 300 个） 一级汉字（300 个） 二级汉字（600 个） 三级汉字（900 个）	1800 个（书写 700 个）	3000 个（书写 1200 个）
词汇	1267 个	2245 个 一级词汇（500 个） 二级词汇（1272 个） 三级词汇（2245 个）	5456 个	11,092 个
语法点	240 个	210 个 一级语法点（48 个） 二级语法点（129 个） 三级语法点（210 个）	424 个	572 个
话题	970 个	17 个主话题 **一级话题内容**：个人信息、日常起居、饮食、交通、兴趣爱好等。 **二级话题内容**：基本社交、家庭生活、学习安排、购物、用餐、个人感受等。 **三级话题内容**：出行经历、课程情况、文体活动、节日习俗、教育、职业等。	16 个主话题 **四级话题内容**：社区生活、健康状况、校园生活、日常办公、动物、植物等。 **五级话题内容**：人际关系、生活方式、学习方法、自然环境、社会现象等。 **六级话题内容**：社会交往、公司事务、矛盾纷争、社会新闻、中外比较等。	15 个主话题 **七级话题内容**：社交礼仪、科学技术、文艺、体育、心理情感、专业课程等。 **八级话题内容**：语言文字、政治经济、法律事务、哲学、历史等。 **九级话题内容**：学术研究、政策法规、商业贸易、国际事务等。
语篇	1000 多个分级故事	**一级语言材料**：100 字以内，阅读速度不低于 80 字/分钟。 **二级语言材料**：200 字以内，阅读速度不低于 100 字/分钟。 **三级语言材料**：300 字以内，阅读速度不低于 120 字/分钟。	**四级语言材料**：500 字以内，阅读速度不低于 140 字/分钟。 **五级语言材料**：700 字以内，阅读速度不低于 160 字/分钟。 **六级语言材料**：900 字以内，阅读速度不低于 180 字/分钟。	**七级语言材料**：未规定字数，阅读速度不低于 200 字/分钟。 **八级语言材料**：未规定字数，阅读速度不低于 220 字/分钟。 **九级语言材料**：未规定字数，阅读速度不低于 240 字/分钟。

中国知网 https://www.cnki.net

根据表1中的语言量化指标对比可知，HelloChinese的教学内容整体上更加接近《标准》中的初等[①]。音节教学采用了简化处理策略，主要介绍汉语音节的构成，展示声母、韵母、声调，并设计了35个音节的跟读练习。汉字学习量大约接近《标准》中的初等二级，词语学习量大约接近《标准》中的初等二级，语法点学习量大约接近《标准》中的初等三级。在“Learn”课程中，该App简化了音节学习，更加侧重语法和词汇的训练，对汉字的训练一度比较薄弱，直到2024年初，该App才在“Practice”模块下独立开设了专门的汉字训练课。在主课程中淡化音节和汉字教学，很大原因是开发者基于对App用户体验和学习持续性的考虑，因为对于初学者来说，在起始阶段就大量练习汉字和语音拼读可能会使他们感到极度困难和挫败。优先强化语法和词汇，可以让学习者快速构建基本的句子并进行简单的交际，进而增强他们的成就感和继续使用App的动力。

在语音训练方面，HelloChinese内置了语音测评技术，学习者可以回听自己的发音，并与正确的发音进行对比，系统可以对学习者的语音进行正误反馈或是评分反馈。但该系统语音纠错的准确性和稳定性尚不足，例如，有时对两个同样错误的发音，系统可能给予一个发音者低分，而给另一个高分。

在汉字训练方面，HelloChinese除了在“Learn”课程模块下设置了写字训练之外，在“Practice”课程模块下还专门设置了汉字课。2024年初，HelloChinese对汉字训练模块进行了显著的优化升级，增设了定制化的汉字学习内容，包括部首练习（214个）、常用字练习（200个）、新HSK汉字练习（600个），以及专门训练认、写、听、打（字）技能的汉字练习，弥补了先前其在汉字教学上存在的部件教学意识不足和缺乏系统性的问题。

在话题设置方面，HelloChinese的话题量远超《标准》中的话题量。这是因为HelloChinese采用的是规模较小的次话题，因此话题内容非常丰富，根据该App公开的描述，其话题量多达970个。相较而言，《标准》所称的话题是更为抽象、概括的主话题，话题数量控制在50个以内。比如“交通”这一话题，在《标准》中它位于初等一级下，HelloChinese则下设了50个微课程，每个微课程聚焦一个交通的次话题，比如“我需要一辆车”“该加油了”“我的航班被延误了”“新手司机”“你的行李超重了”“在机场办理登机手续”“与司机交谈”“打不到出租车”“路怒症”“交通卡”“购买地铁票”“高铁”等。HelloChinese设计的这类沉浸式学习模

① 《标准》中，“初等”对应的描述是：“能够基本理解简单的语言材料，进行有效的社会交际。能够完成日常生活、学习、工作、社会交往等有限的话题表达，用常用句型组织简短的语段，完成简单的交际任务。能够运用简单的交际策略辅助日常表达。初步了解中国文化知识，具备初步的跨文化交际能力。完成初等阶段的学习，应掌握音节608个、汉字900个、词语2245个、语法点210个，能够书写汉字300个。”

中国知网 https://www.cnki.net

块对于提高学生语用交际能力、提升文化体验非常具有实用价值。

在语篇方面，《标准》除了基于词汇难度进行分级外，还规定了语篇的字数和阅读速度；相较之下，HelloChinese 虽遵循词汇难度分级理念，但在字数和阅读速度上采取了更为灵活的策略，强调语篇内容的娱乐性和吸引力，语篇以引人入胜的故事形式呈现。

总体而言，HelloChinese 在初等汉语水平的教学内容设计上，体现了综合性的特点。它涵盖拼音、汉字、词汇、语法、多样话题以及丰富的分级故事，为用户提供了一个较为全面的语言学习平台。

3.2 教学理念

一般认为，教学理念有理论层面、操作层面和学科层面之分。本文主要讨论的是理论和操作层面的理念。理论层面的教学理念是人们对知识、教学、学习的总的、一般的看法，这种教学理念更综合，也更具抽象性。操作层面的教学理念是在具体的教学情景中把理论具体化、实践化。（任红娟、赵正新，2019）

HelloChinese 课程的教学理念是：游戏化、沉浸式、微型化、个性化。这些理念与移动微学习理论所强调的移动微学习的基本特征以及学习内容特征高度契合。下面分别对这些理念进行介绍，并结合例子分析 HelloChinese 是如何在课程设计中体现这些理念的。

3.2.1 游戏化

“基于游戏的中文学习”对应的是前文提及的移动微学习内容的组织和呈现倾向于采用游戏化的方式，追求“有趣”的特征。基于游戏的学习所使用的游戏一般也叫教育性游戏，是明确以教育为目的而设计的游戏。基于数字游戏的学习（Digital Game-Based Learning，简称 DGBL）指的是一种包含了教育目标和教育评价的数字化、游戏化的活动（Hung 等，2018；Ke，2016）。基于数字游戏的学习有利于帮助学习者克服如焦虑、缺乏动机、理解困难、参与度低以及缺乏互动等学习障碍。Klimova 和 Kacet（2017）认为，基于数字游戏的语言学习能够通过以下方式促进语言学习过程：①提供与目标语言在视觉和听觉上的接触；②强调具体的语言知识（如词汇和语法）；③促进语言学习和实践参与。基于游戏的学习理念强调游戏化循环圈中的刺激阶段、反馈阶段和成就阶段（Tsourounis、Demmans Epp，2016）。

游戏化的学习设计通过引入奖励机制可以增强学习者的外在动机，提高学习者的参与度，避免单调、乏味。HelloChinese“基于游戏”的特征有以下三点。

（1）刺激阶段：学习者可以在学习面板上自主设置学习目标，目标以金币为计量单位，有不同难度的任务，学习者需要答对一定量的中文测试题来获得金币奖励。

中国知网 https://www.cnki.net

（2）反馈阶段：学习面板显示学习者每日目标完成情况，以进度条的视觉形式呈现。

（3）成就阶段：学习面板中的奖章栏显示学习者的成就。奖章越多代表学习目标的完成情况越好。除了学习面板和个人主页有游戏化元素之外，课程的闯关模式也体现了游戏化理念。

此外，根据HelloChinese的课程介绍，更高级别的订阅版本还提供了专门的基于学习内容生成的语言游戏，主要用于强化听、说、读、写、认技能，适用于复习汉字、词汇、语法。

目前，HelloChinese尚未在游戏元素中引入竞争型游戏化策略，学习者的成就主要通过与自身设定目标之间的对比来衡量，属于自我成就型。此外，根据用户反馈，游戏内容未能提供充分的递进层次，导致体验具有重复性，这可能会减少用户长期的参与度和学习动力。

3.2.2 沉浸式

移动微学习理论主张微学习的基本特征之一是交互性。HelloChinese的“沉浸式”理念最突出的特征是它利用交互技术努力模拟师生交互、生生交互以及学生与资源的交互。这里需说明的是，“沉浸式”在汉语作为第二语言的教学语境下有不同的含义：第一种是指“一种不但用目的语教授目的语本身，而且还用目的语教授其他学科内容的一种语言教学模式”（郭睿，2015）；第二种是指以普北班、哈佛书院等为代表的美国高校在华暑期强化式教学项目，同样强调使用目的语教学；第三种是指通过使用虚拟现实（VR）技术或其他增强现场感的技术让学习者“身临其境”沉浸在虚拟对话中，从而加强学习的一种方法（Freina、Ott，2015），常被用于模拟危险环境进行操作员培训，近年来也运用于教育培训。

HelloChinese所说的“沉浸式”不完全等同于以上任何一种。它通过一系列技术模拟教学场景，通过“Teacher Talk”（教师对谈）播客模拟教师（双师）授课，通过聊天区的学习者互动模拟教室中的师生和生生互动。视觉上的对话文本模拟教材，每句话对应的“Note”（知识点讲解）模拟教材注释。通过角色扮演模拟教室中的同伴口语练习。总之，它是一种利用视觉、听觉和动态设计，试图镜像地模拟教室教学场景的教学方式。除此之外，每一个课程还提供了后期母语者配音的影视剧视频材料，视频材料的选取尽量模拟对话场景，如在“如何在肯德基点餐”这一课中，开发者选取的影视剧材料恰好也是在肯德基店中。

目前，HelloChinese课程中的师生交互和生生交互水平较低，学习者只有在“Immerse”（沉浸）模块中的音频课部分才能与其他学习者进行社交互动，尚无类似微信那样的分享、社交功能。此外，“Immerse”模块中的互动通知功能不足：用户在沉浸式故事中提出的问题或评论得不到及时的回复或通知，这降低了用户参与

中国知网 https://www.cnki.net

社区互动和学习讨论的积极性。

3.2.3 微型化

HelloChinese在课程描述中所说的“小规模课程”相当于移动微学习理论中所说的“微型课程”（mini-course或micro-curriculum）。“微型课程”是针对某一知识点或主题设计的小规模短时课程（曾文婕，2009），时间可能从一分钟到十几分钟不等。这种课程的编排以学习者的兴趣和需求为依据，而非学科知识的体系性和逻辑性。移动学习内容需要具有微型性特征。为了减轻学习者的负担，增强其学习效果，提高其积极性，移动学习的话题、知识点的知识粒度（granularity）均非常细小。知识粒度用以形容知识细化的级别，细化程度越高，颗粒度越小。学习内容被分解成小的“学习对象”或“学习块”，方便学习者在零碎时间学习，也方便学习者按需挑选和组合使用不同的学习块。

对比HelloChinese中的话题量与《标准》中的话题量（见表1），就会发现HelloChinese中话题的颗粒度很小，《标准》中的话题颗粒度较大。整个HelloChinese提供的课程等级相当于《标准》的初等，但是它的话题量却多达970个，每个话题对应一个独立的沉浸式课程，而《标准》初中高三个等级下只有48个话题，但是每个话题的颗粒度比较大，涵盖的内容广。此外，HelloChinese也适当根据学习者的需求，拓展了新话题，不少新话题并未出现在《标准》的话题范围内。

3.2.4 个性化

移动微学习的基本特征之一是个性化，即学习者可以根据自身的需求选择合适的学习内容，开展自主学习。HelloChinese公开的产品描述显示，其使用了自适应学习（adaptive learning）系统。自适应学习系统的一大特征是智能系统根据学习者的学习特点不断调整课程内容来适应学习者的需要，这正体现了移动微学习的个性化特征。学习者与先前内容的互动决定了（至少是部分决定了）随后提供的材料的性质，这个过程是自动的、动态的以及互动的，它的目的是产生一种个性化的学习体验（Kerr，2016）。高级别的自适应学习服务以订阅为基础，作为一种互动服务，它们需要学习者/用户支付规定数量的金额[①]。基础的自适应性学习较适用于离散的词汇和语法项目等内容。

HelloChinese个性化的另一个方面体现在，学习者可以根据自己的需求、喜好，在以下维度进行调整：文本显示（拼音、简体字、繁体字及其组合）、字体大小、语速、音效、学习目标等。在复习环节，学习者可以自由选择是以闪卡形式复

① HelloChinese Premium的订阅费一个月是63元人民币，三个月的订阅费是140元人民币，一年的订阅费是418元人民币；Premium+的订阅费一个月是109元人民币，六个月的订阅费是498元人民币，一年的订阅费是798元人民币（调查时间：2024年3月）。

中国知网 https://www.cnki.net

习还是以练习题的形式来复习词汇和语法，还可以自由选择是否练习、复习写汉字，是否跟读等。这些设置都是为了尽量满足学习者的个性化需求。学习者对移动微学习中的个性化设置往往都比较欢迎。

以上分析显示，HelloChinese的游戏化、沉浸式、微型化、个性化的教学理念与移动微学习的典型特征是高度适切的。

3.3 教学方法

教学方法是指为完成一定的教学任务在教学活动中所采用的方法（刘珣，2000）。从宏观抽象层面来讲，HelloChinese整个系统的教学方法偏向于行为主义，行为主义的学习观认为学习是刺激（S）与反应（R）的联结，是“尝试与错误”的过程，特别强调“强化”的作用。行为主义语言学习理论虽然在20世纪50年代末因受到语言学家乔姆斯基的批判而声誉受到影响，但是它的影响力依旧见于语言教学领域，如听说法和计算机辅助教学均受到行为主义的深刻影响（胡壮麟，2008；Ertmer、Newby，1993）。此外，自适应学习与行为主义也有着密切的联系（Kerr，2015）。对于采纳了自适应学习技术的HelloChinese而言，它的教学方法自然也有鲜明的行为主义的痕迹和特征。从微观具体层面而言，HelloChinese主课程[①]中的教学方法可以概括为测验教学法、播客教学法、故事教学法三种。

3.3.1 测验教学法

测验教学法以测验作为强化手段。该种教学法大量出现在HelloChinese的“Learn”课程模块以及复习环节中，是大量应用于HelloChinese初级阶段课程中的一种核心教学方法。测验教学是HelloChinese在“Learn”模块课程中的教学主线，它的一个特点是不以讲解为前提，这一点与传统的课堂教学非常不同。通过测验，App（像一位虚拟教师）可以评估学习者的理解情况和知识增益情况，并能进行快速管理和分析，这是移动学习中诸多App特别青睐测验教学法的原因。表2展示了HelloChinese高频使用的几种测验（刺激）形式。

根据用户反馈，一些测验题还有改进的空间。例如，许多翻译题存在多种正确的翻译方式，但HelloChinese仅认定其中一种为正确答案，而且这一答案有时显得不自然或是非典型的。在口语题中，一些用户的正确发音却得到标记为“错误”的反馈，或是用户正确理解了语音刺激，但HelloChinese的答案却与听力不一致。如果刺激与预期反应之间的联结不能正确建立，就会减弱学习者对App作为有效学习工具的信心，并可能抑制其未来的学习尝试，从而减弱他们的学习效果和动力。用

① 本节主要针对主课程的教学而言，游戏教学虽然也算得上是一种教学方法，但是它设置在旧课程（Old Course）当中，没有出现在主课程中。

中国知网 https://www.cnki.net

户反馈的上述问题表明HelloChinese的语音测评系统需要进一步优化和调整，测验题答案的准确性还需进行持续的细致审查和质量控制。

表2 HelloChinese使用的测验类型

测验类型	具体方式	测验类型	具体方式
选择题	看图选词；根据英文选择配有汉字的图片；根据会话的答句选择正确的问句；根据听到的语音选择正确的图片；听音频或看视频后选择对应的汉语答句	翻译选择题	根据英语释义选择正确的汉语词
翻译题	句子汉译英；英译汉	匹配题	听后配对语义；左栏汉语与右栏英语配对
选择填空题	选词填入句子空白处；看图听音后选择填空；点击汉语句子的正确空白处将某汉语词填入	判断题	判断图片和句子匹配是否正确
排序题	听音频或看视频后排列词语成句；看图排列词语成句；看词语排列成句	口语题	跟读；模仿跟读对话中的说话人的话语
翻译排序题	看或听汉语句子后选择英语词语排列成句	翻译打字题	句子英译汉并将汉语拼音输入对话框中

测试教学法的具体实践如下：

（1）刺激—反应：HelloChinese的“Learn”模块的教学过程可以归纳为“呈现刺激—学生反应正确—系统反馈（提示正确）—学习行为发生”或“呈现刺激—学生反应错误—系统反馈（提示错误）—学生反应正确—系统反馈（提示正确）—学习行为发生”，App中刺激的形式主要是：文本、图片、音频、视频、动画等。系统反馈的方式是输入强化，即通过一些听觉和视觉手段增强输入的显著性（赵杨，2015），主要有颜色强化（红色标示错误、绿色标示正确），提示音强化（清脆音标示正确反应、沉钝音标示错误反应）以及纠正性本文（显示正确答案）。

（2）维持反应：HelloChinese使用间隔复习系统，让学习者能够定期练习和复习犯错的内容，强化“刺激—反应”之间的联结。如果一个测试作答错误，那么间隔复习系统会在间隔一个或数个其他题目后再次复现作答错误的测试，直到学习者作答正确为止，这符合行为主义“尝试和错误”的观点。间隔重复系统本质上是要对学习者的学习进行一种强化。强化理论是美国哈佛大学心理学教授斯金纳在条件反射理论基础上提出的，并且结合了艾宾浩斯遗忘曲线。这种设计可以使平台利用渐进原则和及时反馈有效地解决记忆困难的问题（王嘉琦，2013）。

（3）反馈奖励机制：如果用户答对问题，系统将奖励金币，若连续三日达成学习目标则奖励奖章。这种设计对应了行为主义学习理论中的反馈奖励。

（4）通过练习以确保形成“刺激—反应”之间的强有力联系：HelloChinese通过不同的练习方式来强化内容的记忆。具体见表2。

从表2可知，HelloChinese所采用的这些测验题的共同特点是答案基本是可控

中国知网 https://www.cnki.net

的、唯一的、客观的、封闭性的，而非主观的、不可控的、开放性的。此外，目前“Learn”模块中尚未发现多选题、同义替换题、改错题、重写句子题等，这些尚未发现的问题类型的作答难度都相对更大，尤其是重写句子题属于有一定开放性的题目，系统难以判断正误。

3.3.2 播客教学法

前文分析显示，HelloChinese的“Learn”模块中的课程采用的核心教学法是测验教学法，主要以词汇、语法、句子的练习测试为主，但是如果完全依赖该种教学法，学习者则无法得到语用交际方面的知识和能力的提升。而语言教学的一个重要目标是能够让学习者在常见的第二语言使用场景中成功、得体地进行交际。HelloChinese的“Immerse”模块课程可以在一定程度上弥补“Learn”模块在展示中文母语者在真实生活中的言谈交际上的不足。“Immerse”模块所采用的教学法模式可以概括为“播客教学法”。“播客”（podcast）一词指的是“以数字格式储存的电台节目，可从因特网下载，然后在计算机或MP3播放机上播放”[①]。随着播客在语言教学中的应用，播客教学也被认为是一种新的教学方式（白乐桑、栾妮，2012）。

HelloChinese的“Immerse”模块下包括“Watch a Video”（看视频）、“Key Words and Grammar”（关键词汇和语法）、“Audio Class”（音频课）、“Learn the Dialogue”（学习对话）、“Do an Exercise”（练习）五个环节。视频长度一般在20秒以内，主要展示真实生活场景中的语言交际，如在机场值机、在肯德基点餐、用滴滴打车等，主要取材于影视剧。根据课程描述，这样的视频一共有700多个，涉及17个话题，分为4个等级。每节音频课大约10分钟，用于讲解视频中的交际对话。这种通过视频和音频讲解会话的方式，本文称作“播客教学法”。在音频课中，两位教师（中外教师组合教学）依托视频中的故事情节，实施语言教学，具体过程如下：首先重听一遍对话，之后对对话的内容逐句进行讲解，主要讲解的是对话中较难或者较有用的词汇、语法、语用、文化现象，外籍教师会站在外国学习者的角度提出问题、疑惑，中国教师则做出解释和进行知识扩展。如在“打出租车”这一节课中，中国教师拓展了称呼语“师傅”的使用场合，以及“挂了”在不同场景下的含义，如作为打电话时的结束语、表示考试成绩不及格以及在一些方言口语中可以表示“死了”。教师对谈中使用的媒介语是英语，配有舒缓的背景音乐，整体的风格偏轻松、愉快，如同双人主持的电台节目。音频课中的教师解释模拟了现实中的教师讲解，对于学习者理解较难的交际话语和现象、提高听说能力有帮助。

播客教学法的优点是：可以通过视频模拟交际场景，话题内容可以紧跟时代热

① 参见：https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-chinese-simplified/podcast。

中国知网 https://www.cnki.net

点，有趣、实用（白乐桑、栾妮，2012），因此对学生很有吸引力。此外，由于无须受到纸质教材的限制，播客的话题范围可以非常广泛，容易覆盖到学习者的兴趣点。在 HellloChinese 的“Immerse”课程中，“Audio Class”的右上角设置了通向留言互动区的按键，学习者可以进行互动交流，加强协作学习。不过，目前这一功能的利用率还比较低，互动人数有限。

一般认为，播客为语言学习者提供了真实的语言样本和真实材料（Thorne、Payne，2005）。“Immerse”中的视频取材于影视剧片段，视频的场景比较匹配学习内容的话题，比如在教授如何打出租车时，视频并未采用影视剧原声对话，而是根据教学内容进行后期配音，不过部分视频的后期配音并不是很自然，因此可以说这样的语料是半自然、半真实的语料。白乐桑和栾妮（2012）建议，教师在录制播客时，可以有意控制听力材料的真实度，随着学生水平的提高，也要提高播客的真实度，如可以搜集来自电台、电视或者真实生活的、语用类型不同的对话。这一点值得 HelloChinese 吸收借鉴。不过由于涉及版权、隐私、音质、内容难易度等问题，所以录制适合于初等水平学习者的真实自然语料并非易事。

3.3.3 故事教学法

在 HelloChinese 的课程中，有一个模块名为“Stories”（故事），不过它们不是一般的叙述性故事，而是含有一定故事性的双人对话。分为“Chinese Culture”（中国文化）、“Ancient Stories and Parables”（古代故事与寓言）、“Funny Stories”（趣味故事）、“Daily Life”（日常生活）、“Language and Communication”（语言与沟通）、“Series”（故事连载）等六大类，并在持续更新中。“Stories”模块下包括“Read the Story”（阅读故事）和“Take a Quiz”（参加测验）两个部分。本文将这种利用故事（广义）进行语言教学的方法称作故事教学法。故事教学法的目的是以短故事为阅读材料，帮助学习者学习语言，提高第二语言的阅读技能。

HelloChinese 的课程描述中显示，目前该 App 的高级课程中含有 1000 多个分级故事，涵盖 HSK1 级、2 级水平以及 3 级的一部分。HSK1 级水平的一篇故事一般在 200 字以内，阅读时长在 2 分钟以内；HSK2 级水平的一篇故事一般在 300 字以内，阅读时长在 3 分钟以内。开发者对故事文本皆进行了分词处理，每一个词皆配有英文翻译，轻点后可出现该词的拼音、HSK 等级、词性、英语翻译。每一句话皆提供语音朗读（可调节语速）和整句翻译，学习者可自主决定是否听语音朗读以及是否显示句子的英文翻译。故事支持以拼音、汉字以及拼音加汉字三种模式中的任意一种显示，学习者可以自主决定。故事阅读完毕，学习者可参加测试，检查自身理解情况。在此过程中，学习者可随时调取原文进行查阅。

故事教学法有利于培养学习者的阅读能力。一篇具有故事性的对话能够将语法、词汇、固定表达、文化要素等融合在一起，让学习者在阅读或聆听过程中获取

中国知网 https://www.cnki.net

乐趣，进而有利于保持他们的学习积极性和对中文的积极态度。

4 HelloChinese教学设计的改进建议

HelloChinese作为一款国际上较为知名的专门聚焦中文学习的移动App，在吸收成功语言教学App经验的同时，探索出一条适合于中文初学者的移动微学习的路子，并在教学设计上展现出移动微学习的典型理念，教学方法也比较多样化。但是该App在教学设计上仍有改进的空间，建议开发团队对以下关键领域进行优化。

4.1 探索交互性和社会性的学习

HelloChinese在交互性、社会性两个方面还处于较低水平。从社会文化的角度来看，社会互动、谈话和对话是学习的基础，因为人们参与协商意义（Vygotsky，1978），协作应该成为移动学习的一项重要特征（Kearney等，2012），这样有利于学习者与水平更高的同伴、教师、其他专家及资源建立起丰富的联系，在学习过程中获得支架（scaffolding）。

为了增强App的互动性和社区感，建议开发者考虑引入以下功能：①集成一个内置的社交平台，允许学习者分享他们的学习进度、成就和体验，以及与中文学习相关的内容。如设计类似“学习小班”功能，允许用户加入或创建一个学习小组，与志同道合的学习者一起学习。在小班中，用户可以互相鼓励、分享学习经验，并通过共同完成学习任务来提高学习效率。这种社交互动不仅能增加学习的趣味性，还有助于建立学习社群，提高用户的学习动力和参与度。②建立一个通知系统，当用户的评论或问题得到回复时，能够及时通知用户，以促进社区的互动和学习交流。

4.2 提升测验练习的质量把控

基于前文所述HelloChinese在测验题中存在的问题，本研究建议采取以下措施进行改进：①对现有的语音识别系统进行细致调整和优化，确保系统能够更准确地识别和评估用户的口语输入，并提供准确的反馈。②建立由专业人员组成的内容审核团队，对练习题进行彻底审查，确保提供给用户高质量的学习材料。③针对部分翻译题答案存在的单一性和非典型性的问题，建议引入大语言模型技术（如Qwen、ChartGLM、Yi、LLaMA等开源大语言模型），通过对其进行指令微调，利用丰富多元的翻译数据集，对模型进行定制化训练，使其适应用户对话方式，精确执行翻译任务。以“中译英”或“英译中”等指令指导模型优化，结合用户反馈持续迭代，有效提升翻译练习题的质量和准确性，满足用户对自然、准确和多样化翻

中国知网 https://www.cnki.net

译表达的需求[①]。

4.3 增强游戏的竞争性与层级性

针对HelloChinese在竞争性、层级性游戏设计方面的不足，建议采取以下措施进行优化：①引入竞争性游戏机制，如设计“单词对战”游戏，用户可以与其他用户实时进行单词拼写和记忆的比赛，形成实时榜单排名。通过这种对战模式，用户可以在紧张刺激的环境中测试和提高自己的词汇量和反应速度，在意识到与对手间的差距后激发更强的进取心。②设计多样化且具有层级性的游戏关卡，每个关卡可聚焦于特定的词汇、语法点或语言技能，确保用户在完成每个关卡时都能获得新的学习成就，从而增强学习的挑战性和趣味性，减少重复性体验带来的枯燥感。

5 结语

中文学习App HelloChinese的教学内容涵盖了HSK1—4级的词汇和语法，并达到了《标准》的初等三级水平。该App采用游戏化、沉浸式、微型化和个性化的教学理念，体现了移动微学习的典型特点。HelloChinese主要使用三种教学方法：测试教学法、播客教学法和故事教学法。其中，测试教学法偏行为主义，适合初学者掌握词汇和语法知识，但对于需要掌握更高级知识的学习者可能不太适用（Ertmer、Newby，1993；胡壮麟，2008）；播客教学法则帮助学习者理解不同交际场景下如何使用交际用语，弥补了测试教学法在训练语用能力上的不足；故事教学法则适合训练阅读理解能力。总之，选择教学理念和方法要考虑学习者水平和所要达成的技能目标，选择具有不同优势的教学法。

HelloChinese已经探索出一条适合于中文初学者的移动微学习的路子，教学方法也比较多样。然而，该应用程序在提升交互性与社交性学习体验、加强测验练习的质量监控，以及增强游戏化学习的竞争和层级挑战方面，仍有待进一步优化。随着大语言模型的极大发展，未来中文学习App在个性化学习、智能语音/文本交互、即时翻译方面都大有可为，且可以成为推动中文全球传播的一支独特力量。

参考文献

白乐桑，栾妮，2012.播客教学在对外汉语教学改革中的重大突破[J].汉语学习（6）：82-90.
郭睿，2015.内隐认知：沉浸式语言教学的主要认知机制[J].语言教学与研究（5）：12-21.
胡壮麟，2008.行为主义学习理论为何批而不倒[J].英语教师（4）：4-7，17.

① 此处关于大语言模型技术的应用，咨询了相关专业人士。

中国知网 https://www.cnki.net

刘珣，2000.对外汉语教育学引论[M].北京：北京语言文化大学出版社.

任红娟，赵正新，2019.教学新理念与实践探索：以淮安市基础教育为例[M].苏州：苏州大学出版社.

王嘉琦，等，2013．基于强化理论的移动学习资源推送平台的设计与实现[J].电化教育研究（5）：68-72.

吴军其，李智，2015.移动微学习的理论与实践[M].北京：北京大学出版社.

曾文婕，2009.微型化：校本课程开发的深化之路[J].教育发展研究（4）：51-55.

赵杨，2015.第二语言习得[M].北京：外语教学与研究出版社.

教育部中外语言交流合作中心，2021.国际中文教育中文水平等级标准：国家标准·应用解读本（第一分册：等级描述、音节、汉字）[S].北京：北京语言大学出版社.

ERTMER P A, NEWBY T J, 1993. Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective[J]. Performance improvement quarterly, 6(4): 50-72.

FREINA L, OTT M, 2015. A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives[C]//ROCEANU I. The 11th International Scientific Conference “eLearning and Software for Education”: Rethinking Education by Leveraging the eLearning Pillar of the Digital Agenda for Europe. Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House: 133-141.

HUNG H T, et al., 2018. A scoping review of research on digital game-based language learning[J]. Computers & education, 126:89-104.

KE F, 2016. Designing and integrating purposeful learning in game play: a systematic review[J]. Educational technology research and development, 64(1): 219-244.

KEARNEY M, et al., 2012. Viewing mobile learning from a pedagogical perspective[J]. Research in learning technology, 20(1):14406.

KERR P, 2015. Behaviourism and adaptive learning[EB/OL]. (2015-10-03) [2025-02-20]. https://adaptivelearninginelt.wordpress.com/?s=Behaviourism+and+adaptive+learning.

KERR P, 2016. Adaptive learning[J]. ELT journal, 70(1):88-93.

KLIMOVA B, KACET J, 2017. Efficacy of computer games on language learning[J]. The Turkish online journal of educational technology, 16(4):19-26.

THORNE S L, PAYNE J S, 2005. Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education[J]. CALICO journal, 22(3):371-397.

TSOUROUNIS S, DEMMANS EPP C ,2016. Learning dashboards and gamification in MALL: design guidelines in practice[M]//PALALAS A, ALLY M. The international handbook of mobile-assisted language learning. Beijing: China central radio & TV university press:370-398.

VYGOTSKY L S, 1978. Mind in society: development of higher psychological processes[M]. Cambridge, MA:Harvard university press.

（下转142页）

中国知网 https://www.cnki.net

孙慧敏，2019. 机电类工业汉语在海外应用实践的探索与研究[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（2）：4-6.
田硕，李宝贵，2023. 职业院校“中文+职业技能”国际人才培养路径研究[J]. 国际汉语教学研究（4）：17-25.
田野，等，2020. 基于工业汉语语料库构建的工业技术通用语推广研究[J]. 西部学刊（11）：158-160.
王春辉，2021. 历史大变局下的国际中文教育：语言与国家治理的视角[J]. 云南师范大学学报（哲学社会科学版）（2）：50-63.
吴应辉，刘帅奇，2020. 孔子学院发展中的“汉语+”和“+汉语”[J]. 国际汉语教学研究（1）：34-37，62.
张建，王微微，2020. 焊接专业工业汉语双语教学研究[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（1）：131-133.
赵丽霞，张建，2019. 跨文化语境下工业汉语海外传播与应用研究：以非洲“鲁班工坊”建设为例[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（4）：1-3.
中华人民共和国国务院新闻办公室，2021.《新时代的中非合作》白皮书[M]. 北京：人民出版社.
中华人民共和国商务部，2021. 2020年度中国对外承包工程统计公报[M]. 北京：中国商务出版社.
中华人民共和国商务部，等，2023. 2022年度中国对外直接投资统计公报[M]. 北京：中国商务出版社.

作者简介

田硕，辽宁师范大学国际教育学院博士研究生，山东理工职业学院国际教育学院副教授。主要研究领域：国际中文教育、职业教育。电子邮箱：tianshuo55127@163.com。
李宝贵（通讯作者），辽宁师范大学国际教育学院教授、博士生导师，世界汉语教学学会理事。主要研究领域：国际中文教育、中文国际传播和语言规划与政策等。电子邮箱：libaogui2003@163.com。

（责任编辑：张俊睿）

（上接127页）

作者简介

李姝姝，北京语言大学国际中文教育研究院助理研究员。主要研究领域：现代汉语语法、国际中文教育。电子邮箱：lishushu@blcu.edu.cn。
刘芳，中国政法大学国际教育学院讲师。主要研究领域：第二语言习得、海外留学语言项目的设置与发展。电子邮箱：lfang@cupl.edu.cn。
曹洪豫，军事科学院军事法制研究院助理研究员。主要研究领域：对外汉语语法及语法教学、汉语二语习得、军语。电子邮箱：soukouyo@126.com。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

工业中文教材开发：价值、困境与进路*

田硕 李宝贵

摘 要：开发工业中文教材不仅有助于推广工业中文，促进不同国家之间的工业文化与技术交流，还能拓宽专门用途中文教材覆盖的行业领域，满足海外学习者职业中文学习需求，为“走出去”企业培养紧缺的“精技术、通语言、懂文化”的复合型本土人才。文章探讨了工业中文的内涵、特征和价值，并分析了目前工业中文教材开发的现状与困境。为了解决这些问题，文章提出以下实践路径：明确以内容教学法为基础的教材编写理念；服务战略行业与急需语种的双重驱动；构建以学习者为中心的一体化资源库；加强通用中文与工业中文、语言学习和技能培养之间的有效衔接；打造“语言+技术+文化”编写团队。

关键词：专门用途中文；中文+职业技能；工业中文；教材开发；实践进路

中图分类号：H08 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）01-0128-15

Development of Industrial Chinese Teaching Materials: Value, Dilemma and Approach

Tian Shuo and Li Baogui

Abstract: The development of industrial Chinese teaching materials is conducive to promoting the use of Chinese in the industrial field and the exchange of industrial culture and technology between different countries, can also enrich the variety of specialized Chinese teaching materials, meet the vocational Chinese learning needs of overseas

* 本文系国家语委重点项目“中华语言文化国际传播的挑战与对策研究”（项目编号：ZDI145-37）、教育部中外语言交流合作中心委托项目“国际中文教育志愿者项目的理论阐释与实践路径研究”（项目编号：24YH04E）、辽宁省教育厅2022年研究生教改项目“人文社科类研究生学位论文质量保障与提升的理论创新与实践路径”（项目编号：LNYJG2022382）、2024年山东省职业教育教学改革研究项目“四方联动、阶梯递进、多元评价：职业教育班·墨学院建设模式研究与实践”（项目编号：2024074）、部省共建省域现代职业教育体系新模式理论实践研究课题“海外职业技术学院建设模式研究”（项目编号：XMS07）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

learners, and cultivate local interdisciplinary talents who are “proficient in technology, Chinese and culture” for “Go Global” enterprises. The paper not only expounds the connotation, characteristics and value of industrial Chinese, but also analyses the current situation and dilemma based on the reviews of existing textbooks. To solve these problems, the paper puts forward a string of practical approaches: making clear the teaching material compiling idea based on Content-based instruction; serving both the strategic industries and the urgently needed languages; constructing a learner-centered integrated resource base; strengthening the effective connection between general Chinese and industrial Chinese, language learning and skill development; building a “language + skill + culture” writing team.

Keywords: Chinese for specific purposes; Chinese + vocational skills; industrial Chinese; teaching materials development; practical path

1 引言

共建“一带一路”进入高质量发展新阶段促使中文国际传播不断深入，各国学习者对单纯的中文和中国文化的学习需求正逐渐向基于中文的职业技术、技能转变。2024年11月，国家主席习近平在致2024世界中文大会的贺信中指出，中文是中国贡献给世界的重要公共文化产品，支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任[①]。2015年5月，国务院印发《中国制造2025》，部署全面推进实施制造强国计划，标志着中国制造已经迈出由大变强历史跨越的关键一步，一大批工业领域的中国企业走出国门，深度参与国际产能合作。以有色金属工业为例，作为我国制造业的重要基础产业之一，有色金属行业企业已在巴基斯坦、俄罗斯、哈萨克斯坦、印度尼西亚、缅甸等数十个共建“一带一路”国家和地区开展了实质性的项目投资，为大量海外本土员工提供就业岗位。在中国工业生产技术不断迭代升级，中国产品、中国标准不断输出的带动下，中文在海外的应用领域不断拓展，数量可观的海外技术人员，特别是“走出去”中国企业的外籍员工学习、应用中文和中国技术的热情得以激发，具有普及和传播工业技术知识功能的工业中文已成为重要的媒介语言之一（刘建国，2019）。

工业中文研究已经引起学界的关注。李泉（2011）预测，随着大量中国企业高质量参与共建“一带一路”，各共建国家民众由于职业发展的需要学习中文，对商务中文、金融中文、工程中文等专门用途中文的国际需求不断攀升，其中对“工程

① 参见：中国政府网，《习近平向2024世界中文大会致贺信》，2024年11月15日，https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202411/content_6987298.htm。

中国知网 https://www.cnki.net

中文”的表述较为接近目前提出的“工业中文”。“工业中文”是指针对工业生产流程、生产模式、产品加工制造方法和工业过程管理等领域的一种专门用途中文，也属于职业中文的一种（李炜，2021）。它具有精细程度高且与专业密切相关的特点，词汇和语句易于学习和掌握，并能在学习过程中帮助学习者加深对中国文化的理解和认同（赵丽霞、张建，2019）。在教学内容的选择和安排上，工业中文注重专业知识和语言教学的交替进行，教材内容和拓展内容互为补充，将常用工业中文、英语专业术语、设备使用说明书与实际操作相结合，增加教学的趣味性和实用性（张建、王微微，2019）。以中国有色金属行业在赞比亚开展的职业教育“走出去”项目试点为例，通过“语言+技术”教学模式开展机电类工业中文教学，不仅有效提高了海外本土员工的专业技能和中文水平，同时带动了中国工业技术标准的输出和中国文化在海外的传播（孙慧敏，2019）。

学界对工业中文的相关研究进行了一些探索，但主要集中在教学内容、教学模式等方面，对工业中文教材的研发理念、编写原则等问题的研究仍有待加强。本文探讨开发工业中文教材的价值意蕴，分析当前教材开发的现实困境，并在此基础上提出工业中文教材开发的实践进路。

2 开发工业中文教材的价值意蕴

工业中文，顾名思义，是指与工业领域生产知识相关的中文教学，属于专门用途中文（Chinese for Specific Purposes，CSP）范畴。共建“一带一路”催生了各伙伴国对“语言+技能”复合型人才的旺盛需求，工业中文教材作为专门用途中文教材在“中文+”方向的重要探索，是培养“精技术、通语言、懂文化”海外本土技术技能人才的重要保障。

2.1 工业中文的内涵

学习者为完成某一特定任务而使用的一种目标语言被称为专门用途语言（Language for Specific Purposes，LSP），其中发展最成熟、研究成果最丰富的是专门用途英语（English for Specific Purposes，ESP）。中文教学界在专门用途英语的理论基础上提出了专门用途中文的概念，指在某一专业领域、特定范围和固定场合使用的中文，不仅涉及人文社会科学、自然科学、工程技术等学科，也涵盖了不同的职业领域，如旅游、中医、酒店服务、工程等（李泉，2011）。

随着专门用途中文教育不断发展，中文在全球各领域的实用价值持续得到提升，“中文+”成为国际中文教育的重要发展趋势。李宇明提出“中文+X”的概念，其中“X”既是学生学习的对象，也与将来从事的工作相关，目前已经发展出

中国知网 https://www.cnki.net

“X1”（专业）、“X2”（技能）、“X3”（职业）、“X4”（职业教育）等不同层级[①]。“中文+X”中的“中文”也具有“目标语言”和“工具语言”的分野，目标语言指学习者通过学习后要掌握的语言，即目的语；工具语言指学习者在掌握这种语言之后或在学习过程中将其作为工具再进行其他知识的学习或从事相关工作和生活。“中文+X”教育的最终目的是从“中文”到“X”，使中文成为工具语言，因此应重视工具语言的教学，不仅要教会学习者使用通用中文，更要让学习者具备将来从事与“X”相关职业的能力，同时促使中文教育的功能从文化领域逐步延伸到职业领域、生活领域和经济领域。吴应辉和刘帅奇（2020）对“中文+”和“+中文”进行了分析阐述，指出“中文+”的重点在于“中文”，即以中文教学为中心，辐射有关行业领域，而“+中文”的重点在于以行业领域为中心，中文处于从属地位，发挥辅助作用。“中文+”是促使中文成为未来“全球性语言”的重要理念，将会引领中文国际传播事业向更深、更广的方向发展。

作为专门用途中文顺应“中文+”教育发展趋势的重要体现，工业中文是为推广中文并传播中国文化，使中文成为工业标准语而在工业技术领域中建立的一种针对工业生产过程、生产模式、生产加工方法和生产过程管理等方面进行详细描述的专门用途中文。其内涵实质是“中文+X”，即以中文教学为中心，辐射机械制造业、资源加工业等有关工业行业领域，“X”是学习者想要掌握的工业生产领域的某项技能，如采矿、冶炼、焊接、机械维修等，而中文则作为工具语言帮助学习者完成该项技能的学习。因而在进行中文教学的基础上，协助学习者掌握工业生产领域内的某项专业技能，并能够从事与该项技能相关的职业，这是工业中文教学区别于通用中文教学的关键所在。另一方面，如何有效融合中文与技能的教学也成为决定工业中文教学效果的重要因素。既要充分尊重中文教学和职业教育的各自特点，更要发挥双方的优势，坚持以中文教学为基础、以职业技能教学为特色，高度重视“产教研用”相结合，推动国际中文教育与职业教育资源的有效整合和深度融合（王春辉，2021）。

2.2 工业中文的特征

随着全球经济一体化的不断发展，越来越多的海外学习者通过学习中文谋求职业发展，国际中文教育的职业化、专业化、实用化发展势在必行。除了实用价值高、应用场域小、话题范围窄、词汇专业度高等专门用途中文具有的共性特点之外，还可以从以下三个方面理解工业中文的个性特征。

第一，从外部功能看，工业中文兼具中国文化底蕴和专业特色，同时具有特殊用途，是对中国技术、中国文化和工匠精神的高度体现，特色鲜明且具有创新属

① 参见：http://ric.blcu.edu.cn/info/1048/2680.htm。

中国知网 https://www.cnki.net

性。作为交流沟通的媒介，工业中文不仅是“走出去”企业外籍员工学习中国技术的语言工具，也是一种语言沟通的方式，更重要的是作为海外中文学习者了解中国技术、中国标准和中国文化的窗口（赵丽霞、张建，2019）。学习、掌握工业中文逐渐成为共建“一带一路”急需的“精技术、通语言、懂文化”的海外本土建设者必须具备的一项核心能力。

第二，从内部属性看，工业中文作为专门用途中文的一种，是“中文+职业技能”教育在工业领域的重要组成部分，涉及机电、焊接、采矿、冶炼、维修等多项职业技能，涵盖语言学、理学、工学等多个学科，体现了跨领域、跨学科协同发展的重要特征。工业中文不仅包含贯穿始终的中文教学，同时涵盖工业技术领域的技能教学，教学者在教授中文的基础上传授职业技能，学习者通过学习中文进而掌握工业领域的职业技能。

第三，从发展趋势看，工业中文虽然植根于中国技术和中国文化，但它并不是固化不变的。在全球化语境下，工业中文的形式和特征不断变化，呈现出传统与现代、中国元素与国外元素融合发展的趋势。立足现在，面向未来，根植中国，服务当地，逐步成为“走出去”企业一线岗位工作中不同语言背景的员工在工业技术领域和生产管理领域相互交流的通用语言，是工业中文的重要使命。

2.3 开发工业中文教材的价值

开发工业中文教材具有多重价值，主要体现在以下几个方面。

2.3.1 促进不同国家间的工业文化与技术交流

在跨国技术交流和国际产能合作的过程中，开发工业中文教学资源一方面有利于在共建“一带一路”国家应用和推广工业中文，打破不同国家、不同语种之间交流的障碍。另一方面，也有助于其他国家加深对中国工业发展和技术进步的了解，实现有效的交流对话和技术合作（田野等，2020）。

2.3.2 拓宽专门用途中文教材覆盖的行业领域

专家学者在“专门用途中文”的基础上提出“中文+”的概念，更加丰富了专门用途中文的内涵和外延。开发工业中文教材是专门用途中文在“中文+”方向上的重要探索，不仅有利于拓展专门用途中文教材涉及的行业领域，同时丰富专门用途中文教材的种类。

2.3.3 满足海外学习者职业中文学习需求

合作共赢的“一带一路”倡议为各共建国家带来了新的发展机遇，国际中文教育资源的职业需求导向逐渐从“潮流”成为“趋势”，单纯以通用中文、语法理论为内容的中文教材已无法满足学习者职场生存的需要，亟须开发工业中文等职业中

中国知网 https://www.cnki.net

文教材以满足海外学习者职业发展的迫切需求。

2.3.4 服务海外中资企业人才培养

根据《2022年度中国对外直接投资统计公报》，截至2022年末，中国境内投资者共在全球190个国家和地区设立境外企业4.7万家，雇用外方员工近250万人。庞大的海外本土员工群体通过工业中文教材的学习，掌握中文并在语言学习过程中了解中国产品、技术和标准，学习中国文化与中国企业精神，成为“走出去”企业紧缺的“精技术、通语言、懂文化”复合型人才，为中国企业在海外行稳致远提供有力的人才支撑。

3 工业中文教材开发的现实困境

近年来，国际中文教育市场细分趋势日益明显，教材开发在满足学习者多样化需求方面发挥了重要作用。为满足专业、职业发展需求开发的工业中文系列教材作为“中文+职业技能”教学资源的典型代表，有效填补了市场空白。

3.1 工业中文教材概况

2019年，教育部批准中国有色金属工业协会依托中国有色矿业集团在境外的58家企业，在有色金属行业率先开展中国职业教育“走出去”试点。试点工作从建设中国—赞比亚职业技术学院起步，专门为中资企业的海外本土员工开展工业生产技术和中文的相关培训。国家开放大学与职业教育“走出去”试点项目组为此编写了能够满足焊接、矿冶、维修三个专业领域需求的《常用工业汉语100句》，被视为工业中文教材最初的雏形（李炜，2021）。依托此教材开展的培训使外籍员工的中文交际能力和中国设备的正确使用率均得到大幅提升，教学效果得到“走出去”企业和员工的高度认可。

随着中国有色金属集团的业务拓展，中国—赞比亚职业技术学院“企业建、学校办”的教随产出、产教融合办学模式也推广至坦桑尼亚、刚果（金）等非洲国家，对工业中文教学和教材的需求更加迫切。哈尔滨职业技术大学、兰州环境资源技术职业大学、山东理工职业学院等国内院校陆续编写了《机电一体化技术》《矿山安全生产与管理》《机械设备维修技术》等工业中文教材。截至2024年4月，系列教材已出版30余种，涵盖光伏发电、冶金工艺、环境工程、机电、化工、建筑等众多海外热门建设领域。

3.2 工业中文教材开发的困境

工业中文等“中文+”教学资源的开发，拓宽了专门用途中文教材覆盖的行业

中国知网 https://www.cnki.net

领域，填补了目前职业教育用中文教材在行业岗位细分和研究成果上的空白，但仍存在一些问题，主要体现在以下四个方面。

第一，整体上教材数量较少，专业覆盖面及涉及语种有限。目前，全球专门用途中文教材达400余种，主要涉及商务、旅游、科技、医学、媒体、公务、交通、工业等10余个专业领域和职业方向，为“中文+职业技能”项目实施提供了基础保障。但是相比目前国内已经出版的科技中文、医学中文、商务中文等专门用途中文教材，工业中文的相关教学与培训尚处在起步阶段，目前工业中文教材主要涉及机电、建筑、电力等理工类专业且教材媒介语主要为英语、俄语，在教材数量和涉及专业、语种等方面都有较大增长空间。

第二，教材结构单一，数字化教学资源匮乏。现有的工业中文教学资源主要是传统媒介的纸质教材，教材结构类型单一，包括数字教材、慕课、微课、教学应用程序、教学网站、教学平台等在内的数字化教学资源有效供给不足，难以适应线上线下相结合的混合式教学和海外中文学习者碎片化、泛在化的学习需求，迫切需要重塑教学资源开发、供给和应用的新生态，持续推动工业中文教学资源的数字化转型升级。

第三，通用中文与工业中文、语言教学与技能培养之间衔接不足。工业领域与生活领域的高频语料存在较大差别，工业中文中的专业词汇鲜少能在《国际中文教育中文水平等级标准》中找到，教材中常见的语法点已经达到该标准的中等（4—6级）水平，对中文初学者来说无疑存在一定的困难。如何有效衔接工业中文和通用中文之间的“空档”，如何科学平衡、有效协调专业知识与语言水平之间的关系，成为教材编写的一大难点。

第四，双语双师型编写团队尚不完备。“中文+职业技能”教学资源研发是国际中文教育领域和职业教育领域教师共同参与的崭新尝试，需要专业背景迥异的编写人员以中文教学为基础，通过跨行业、跨专业合作，重新构建教学或培训体系。但是目前教材编写团队普遍存在师资储备不足且相互割裂的现象，中文教师缺乏相关的职业背景，职业技术人员缺少必备的中文教学知识，教材编写团队人员结构单一且配合不够紧密。

4 工业中文教材开发的实践进路

面对复杂的语言系统，培养学习者的任何一种语言能力，特别是使用专门用途语言进行沟通交往的能力，必须有系统化的教材作支撑。笔者所在团队以“走出去”企业海外本土员工及职业院校国际学生为教学对象，自2019年起着手编写机电设备维修技术、光伏发电系统电力维护、化工单元操作技术等9个专业领域的工业中文系列教材，以期为工业中文等专门用途中文教材的编写提供参考与借鉴。

中国知网 https://www.cnki.net

4.1 基于内容教学法的教材编写理念

科学严谨地探讨工业中文教学资源开发，必须回到原点问题：教材是为什么人而编写的？准确把握教材的目标定位，才能进一步回答教材应该怎么编的问题，即明确教材编写的理念及原则。

4.1.1 工业中文教材的定位

需求分析理论（needs analysis）是专门用途英语教学领域中的重要理论，其分析结果是决定课程定位、教学实施、测试与评价等环节的重要因素。对于工业中文教材而言，同样需要借鉴需求分析理论进行相应的目标情景需求分析（target situation analysis）和学习需求分析（learning needs analysis），从而明确教材的定位。

工业中文是专门用途中文中偏重实用的“中文+职业技能”特色课程，以工业生产领域的典型工作任务和岗位业务技能为核心，教学内容主要包括工业生产领域的基础知识，通用中文仅占较少部分。目前工业中文主要面向的教学对象是在海外接受中文及职业培训的中国“走出去”企业雇佣的外籍员工，学习者具备中文听说能力是其与企业中方员工进行沟通交流的前提和保障。因此，工业中文首要的教学目标应是培养学习者的口语表达能力，其次则是读、写等技能。笔者针对语言和技能的学习需求及现有基础等问题调查了50名海外中资企业的外籍员工，调查结果显示，听懂、会说、读懂、会写的学习需求比例依次为80%、75%、60%和40%。据此，工业中文教材应定位为以听说为主，兼顾培养学习者在工业生产场景中阅读能力的系列教材，旨在使外籍员工在工作中能够使用中文进行简单的技术交流，识读中国仪器设备上的标识符号，看懂简单的中文说明，了解中国相关生产技术标准等。

另外考虑到大多数学习者为海外中资企业的外籍员工以及国内职业院校招收的来华留学生，其中一部分已经对学科和专业领域的知识比较熟悉，但不具备使用中文进行交流的能力；另外一部分对学科和专业知识均不熟悉，同时也不懂中文。而工业中文本身语言层次较高，因此针对学习者不同的语言和专业基础，可将教材分为《启航篇》和《基础篇》，以适应不同学习者不同阶段的具体需要。

4.1.2 工业中文教材的编写理念

产生于20世纪80年代的内容教学法（Content-based Instruction, CBI）是专门用途英语教学中一种重要的语言教学方法，以激发学习者的学习兴趣和动机为目标，通过学习与专业相关的信息与材料，提高学习者的语言能力和研究能力。内容教学法强调专业内容与语言教学的有机融合，不仅能使学习者更好地理解和掌握学科知识，还能促进语言运用能力的提升。在内容教学法理念下，语言不再作为教材编写的出发点，学习者所要学习的内容和获取的知识成为语言选择和排序的基础，

中国知网 https://www.cnki.net

因而能够最大程度地从学习者需求出发选择教学内容，适度弱化语言的工具性，从而更加直接地满足学习者的具体需求，反过来增强学习兴趣，强化学习动机，助推语言学习获得良好效果。以内容教学法为理念指导工业中文教材的编写，更有利于实现语言学习和技能提升“双丰收”的目标。

但与内容教学法主张同时进行专业知识与第二语言教学有所不同的是，工业中文教材作为专门用途中文教材，其本质仍是语言教材，语言与学科内容并非完全并重、同步进行，反映的仍然是以工业领域内专业知识和技能为依托的中文学习过程。因此，在教材编写过程中应坚持“急用先学”的原则，以工业中文为主，兼顾通用中文的学习。

4.2 服务战略行业与急需语种的双重驱动

聚焦“中文+职业技能”教学资源建设，应重点支持并打造服务战略行业、急需语种、重点技术领域的精品课程和教材（匡昕、冯丽萍，2023）。为保证工业中文教材的实用性，关键途径之一在于编写前要进行全面准确的需求分析，以服务共建“一带一路”及“走出去”企业需求为导向，不断拓展、丰富教材覆盖的行业领域及语种。

从行业上看，我国工业涵盖的行业领域众多，其中制造业和矿业是我国工业现代化的主力军和推动现代工业文明的基础产业。《2022 年度中国对外直接投资统计公报》显示，2022 年，中国对外直接投资流量为 1631.2 亿美元，对外直接投资涵盖了国民经济的 18 个行业大类，其中流向制造、采矿等领域的投资均超过百亿美元。行业的快速发展，必然催生对人才的大量需求。工业中文教学资源开发也应优先拓展、覆盖制造和采矿等重点行业领域，并在此基础上根据需求逐步向建筑、电力工程建设、石油化工等中国企业在“一带一路”共建国家取得实质性进展的工业行业领域延伸。

从语种上看，以英语为媒介语的教材占现有工业中文教材的 90%，而中国企业对外承包工程业务的八成以上仍集中在“一带一路”沿线的亚洲和非洲地区。根据《新时代的中非合作》白皮书，截至 2020 年底，中国在非洲设立各类企业超过 3500 家，聘用非洲本土员工比例超 80%。除了英语之外，法语是非洲国家重要的官方语言和通用语言，在世界范围内非洲国家使用法语的人数排名第一，亟须开发以法语为媒介语的工业中文教材以满足数量众多的非洲国家企业员工学习中文和职业技能的需要。另一方面，老挝、缅甸等国家作为“一带一路”重要合作伙伴，也是中国的邻国，已经成为中国企业“走出去”在东南亚地区的首要目的地。工业中文教材也应逐步加强老挝语、缅甸语等小语种的资源储备，根据需求切实提高小语种教材的有效供给，实现工业中文教材从单一语种到多语种注释的全面升级。

中国知网 https://www.cnki.net

4.3 构建以学习者为中心的一体化教学资源库

在大资源观的引领下，课程、教材、资源、教学环境等各个领域的界限逐渐模糊，彼此间的联系日益紧密，共同构成了一个全新的、充满活力的教材生态系统。在这个系统中，国际中文教材的资源属性得到前所未有的凸显，成为推动教育创新和发展的重要力量。

纸质教材与数字资源的一体化，正是这一新型教材生态系统的核心特征，其不仅体现在形式上的有机整合，更在于内容上的深度融合（李宝贵，2023）。工业中文教学资源开发也应全面考虑课程、教材、资源之间的适用与匹配情况，确保它们在内容上相互补充、相互促进，形成完整、统一的教学体系，为学习者提供更加丰富、多元的学习体验，从而实现教学效果的持续提升。

首先，立足一体化开发理念，以编写兼具语言性、专业性、文化性的纸质教材为切入点，在此基础上建设包含多媒体课件库、视频资源库、图片库、习题库、虚拟仿真实验课程等为一体的工业中文教学资源库，实现纸质资源和电子资源的多方位互补，为学习者提供“时时可学、处处能学、自主选择”的个性化学习资源（田硕、李宝贵，2023）。其次，充分利用大数据、云计算、人工智能等高新技术，不断丰富智能产品种类，积极拓展资源应用场景，实现工业中文教学资源的数字化重塑和智能化服务。例如，通过大数据分析和人工智能技术的应用，更加准确地了解学习者的学习需求、习惯以及兴趣点，实现学习资源和学习建议的智能推送。再次，以“互联网+”为依托，搭建在线学习平台并提供远程学习辅导，满足学习者碎片化、泛在化的远程学习需求，为线上线下相结合的工业中文教学提供丰富、立体的资源支撑，并为教学组织和管理者实施精细化管理和精准化服务提供数据支持，全面推动工业中文教学模式创新和教学改革。

4.4 加强通用中文与工业中文、语言学习和技能培养之间的有效衔接

“走出去”企业的外籍员工大多没有中文基础，而工业中文的学习内容又有一定难度，如何有效衔接通用中文与工业中文之间的“断层”，打通语言和技能学习之间的“壁垒”，进一步突出“中文+职业技能”教材的特色，成为教材编写要重点考虑的问题。

4.4.1 知识系统化

首先，为了突出工业中文的实操属性，以工业领域内相应生产流程或业务板块为依据，可将各分册教材的主体内容划分为若干单元，每个单元再细分为若干课，每册教材设置4—6个单元、15—20课为宜，每课包括专业术语、高频词汇、常用语句、典型对话等内容（见图1）。例如，工业中文教材《环境工程技术》，根据环境工程技术工作岗位中的四个典型工作任务流程，设计为水污染处理、大气污染治

中国知网 https://www.cnki.net

理、固体废物处理与处置、噪声污染控制等4个单元，每个单元按照测量指标、处理装备、治理及控制技术、操作规范等划分为4课，共计16课。每课包含“污水、工厂、化学需氧量”以及“请正确测定水样的化学需氧量”等来自典型工作场景中的高频词句。

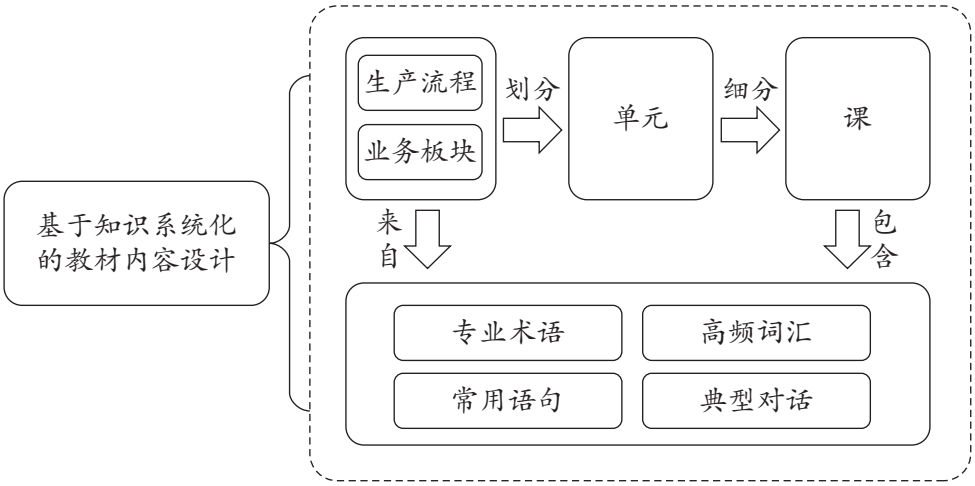


图1　基于知识系统化的教材内容设计

其次，考虑到学习者不同的中文基础，可将教材分为启航篇和基础篇。启航篇面向零起点的中文学习者，按照“句子—拓展—注释—词语—阅读—文化”的模块对教材内容进行系统编排。基础篇面向有一定中文基础的学习者，按照“必备词汇—常用短语—常用对话—操作规范—阅读”的模块逐层递进，设计知识内容（见图2）。重点词汇、句型及语法等内容在教材中通过合理的方式复现，不断加深学习者的理解并进行巩固。

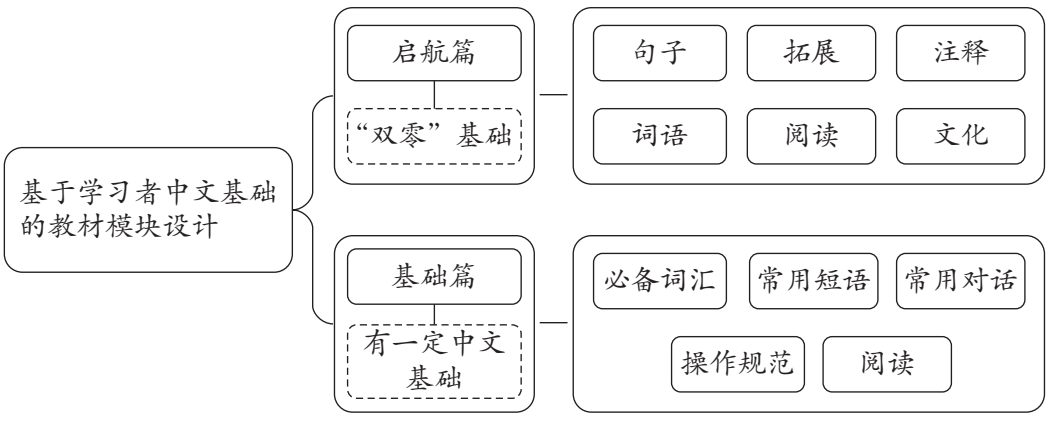


图2　基于学习者中文基础的教材模块设计

4.4.2 专业标准化

开发国际中文教材要有可依据的客观标准作为参照系，标准引领有利于“中

中国知网　https://www.cnki.net

文+职业技能”课堂教学、测试与评估、个性化教材编写等实现内涵式发展（李宝贵、李辉，2023）。工业中文涉及专业知识和技能要点的针对性强且有其特定的规则和规范，仅参照通用中文教材编写的标准难以保证教材达到专业规范的要求。因此，在编写过程中还应参考相关技术技能领域的规则和规范，将语言规范与技术规范相结合，使学习者不仅能够得体使用中文，还能够遵循相关技术标准。工业中文教材在通用中文层面参考《国际中文教育中文水平等级标准》，在专业词汇和典型工作任务的遴选和划分上参照《职业中文能力等级标准》，在技能培养上参考《国家职业技术技能标准》等职业技能标准，保证教材的语言知识和专业技能合理分级、科学适配，使教材在遵循语言习得、技能培养的双重规律下，最大限度地帮助学习者实现语言能力与职业技能的提升。

4.4.3 语料真实化

专门用途中文教材语料的选取应体现真实性，来源于真实交际情境，特别是取自特定职场领域的语料，更有助于学习者掌握通用中文之外的专业知识和技能。真实的语料中既有体现职业特点的专业术语和固定表达，也能充分展现职场环境中面临的具体问题。工业中文教材编写在前期广泛进行企业调研的基础上，高度提炼典型工作任务和工作场景中的核心岗位技能和高频语料，对教材结构进行宏观、中观、微观三个层级的顶层设计（见图3）。

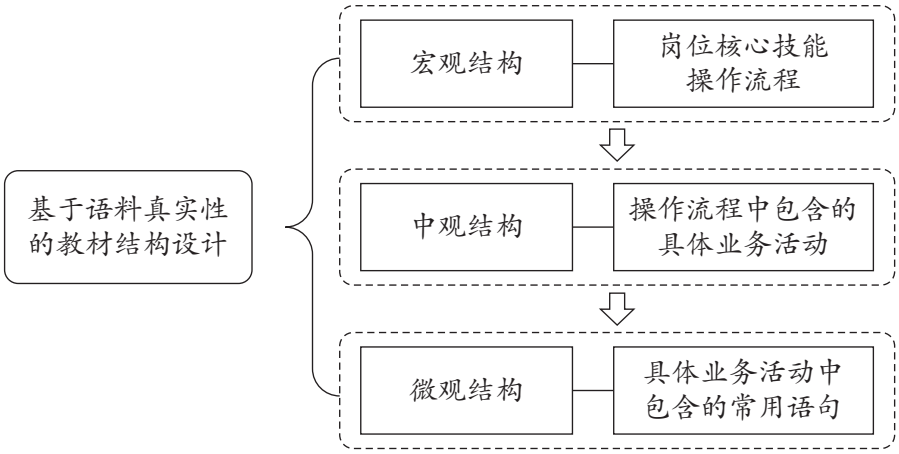


图3 基于语料真实性的教材结构设计

学习者首先掌握由名词、动词等短小词语构成的专业术语，然后学习由专业术语构成的短句，进而练习短句在工业场域内的实际运用，语料真实有效且学习过程层层深入、循序渐进。以工业中文教材《房屋建筑》第一单元第二课《建筑工地—安全防护》为例，首先学习“安全帽、安全网、安全带、保险钩”等与建筑施工安全防护场景相关的高频词汇，然后学习“工作人员必须戴安全帽”主体句，进而以拓展练习的方式继续学习“工作人员必须挂安全网、工作人员必须系安全带、工作

中国知网 https://www.cnki.net

人员必须扣保险钩”等常用句子并掌握其真实使用的语境，同时进行中文祈使句的学习并掌握“穿、戴”等动词的不同用法。

4.4.4 过渡合理化

为在学习初期有限的时间内打好语言基础，教材在进入工业中文主体内容之前可增设学习准备板块，包括“日常用语”“课堂用语”“语法术语简称表”“语音预备课”“汉语普通话声韵拼合表”等内容。例如，“交际用语”中呈现日常生活中常用的礼貌用语，如“你好、再见、谢谢、对不起、请坐”等；“课堂用语”中列举如“上课、请读一下、请打开书、现在做练习”等课堂教学中常用的指令语，以满足学习者最基本的生活交际和课堂交际需求；“语音预备课”中介绍中文语音基础知识，便于培养学习者基本的汉语语音拼读能力，为后续教师和学生尽快进入教材主体部分的学习奠定基础。教材编写坚持以工业中文为主，兼顾通用中文；急用先学，掌握常用语句，逐步培养语法基础，以求尽可能地合理衔接通用中文与工业中文之间的“空档”。

4.5 打造“语言+技术+文化”编写团队

工业中文教材编写涉及不同的专业与岗位，需要院校、行业、企业专家共同参与，复合型编写团队对保障工业中文教材质量起着至关重要的作用。针对目前教材编写团队存在的师资储备不足、专业背景单一且合作不够紧密的问题，应从以下几方面着手，组建高水平教材编写团队。一是通过中外教师交流，专业师资培训，国际中文教师证书培训和考试，教师赴行业、企业一线实践锻炼等措施提高编写人员的国际化水平和“中文+”教学能力，打造“语言+技术+文化”的高水平复合型教材编写团队。二是加强国际中文教师与专业教师、企业技术人员相互协作，就教材内容与语料的选取、内容难易程度、编排顺序、汉语语言特征的呈现、文化内容的融合、学习者母语注释、练习方式等进行反复推敲论证，确保教材的编写框架、编排体例、编写内容等科学实用。三是在教材编写过程中，首先由各专业带头人、“双师型”教师与企业一线技术人员共同梳理、提炼典型工作场景中的岗位关键技能要点和高频语料，再由国际中文教师对语料进行符合汉语作为第二语言习得规律的编排，提取中文初学者必备的语法点等内容进行讲解，最后由外语教师对教材内容进行准确、恰当的翻译。

除此之外，编写团队还应充分考量教材文化内容的选取与呈现，特别是中国传统文化与行业、职业文化的融合。教材中可设计文化板块，生动讲述、突出展示与本专业相关的中国文化元素。例如，在工业中文教材《机电设备维修技术》中，文化板块介绍了水车、指南车、脚踏缫丝机等凝聚中国古代匠人智慧的机械设备；《光伏发电系统电力维护》的文化板块中，讲述了“夸父追日”“后羿射日”等与太阳有关的中国古代经典神话故事；《房屋建筑》的文化板块展示了徽派建筑（宏

中国知网 https://www.cnki.net

村）、闽派建筑（土楼）、苏派建筑（拙政园）等独具中国建筑美学特色的传统建筑。以期以教材为窗口，发挥工业中文促进不同文化背景人们之间交流的作用，展示中国传统文化跨越时空的永恒魅力，加深海外学习者对中国文化的了解和认识，增强文化认同感，培养“精技术、通语言、懂文化”的复合型人才。

5　结语

随着国际合作的不断深化，技术技能人才在高质量共建“一带一路”中扮演着越来越重要的角色。伴随中国制造业的持续发展，专门用途中文教学逐渐将技术技能人才的中文能力培养作为核心内容。作为专门用途中文中的一个新兴分支，工业中文强调将工业生产领域的技术与中文语言相结合，以实现中文的经济价值。随着中国在工业领域的崛起和共建“一带一路”进入高质量发展新阶段，推广工业中文、完善相关教材已经成为推动全球工业技术交流、实现语言互通、技术互通和民心相通的重要举措。加强技术技能人才的培养，可以促进不同国家之间的技术交流与合作，推动全球工业的共同发展。同时，工业中文教材的完善将为学习者提供更加系统、专业的中文学习资源，满足他们在工业领域的实际需求。通过学习工业中文，学习者不仅能够提高自己的技术水平，还能够更好地融入当地的工作环境，促进跨文化交流与合作。

总之，推广工业中文、完善相关教材是顺应时代发展的必然选择。这不仅能够满足技术技能人才的中文学习需求，促进全球工业技术的交流与合作，还能够推动跨文化交流与理解，为高质量共建“一带一路”注入新的活力。

参考文献

匡昕，冯丽萍，2023. 国际中文教育教学资源建设理路与进路[J]. 天津师范大学学报（社会科学版）（5）：10-21.

李宝贵，2023. 国际中文教育新形态教材建设：内涵特征、现实挑战与推进路径[J]. 语言教学与研究（3）：15-25.

李宝贵，李辉，2023. “中文+职业技能”教育服务“一带一路”：价值意蕴与实现路径[G]//《中文教学与研究》编委会. 中文教学与研究（第1期）. 北京：商务印书馆：155-164.

李泉，2011. 论专门用途汉语教学[J]. 语言文字应用（3）：110-117.

李炜，2021. 职业教育“走出去”背景下的“中文+职业技能”教材探索：《工业汉语·启航篇》的研发[G]//周小兵. 国际汉语 第五辑. 广州：中山大学出版社：130-135，144.

刘建国，2019. 基于工业领域技术技能人才培养的工业汉语国际通用化研究[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（3）：1-3.

陆俭明，等，2023. “新时代国际中文教育高质量发展与创新”多人谈[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（4）：1-4.

中国知网　https://www.cnki.net

孙慧敏，2019. 机电类工业汉语在海外应用实践的探索与研究[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（2）：4-6.
田硕，李宝贵，2023. 职业院校“中文+职业技能”国际人才培养路径研究[J]. 国际汉语教学研究（4）：17-25.
田野，等，2020. 基于工业汉语语料库构建的工业技术通用语推广研究[J]. 西部学刊（11）：158-160.
王春辉，2021. 历史大变局下的国际中文教育：语言与国家治理的视角[J]. 云南师范大学学报（哲学社会科学版）（2）：50-63.
吴应辉，刘帅奇，2020. 孔子学院发展中的“汉语+”和“+汉语”[J]. 国际汉语教学研究（1）：34-37，62.
张建，王微微，2020. 焊接专业工业汉语双语教学研究[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（1）：131-133.
赵丽霞，张建，2019. 跨文化语境下工业汉语海外传播与应用研究：以非洲“鲁班工坊”建设为例[J]. 哈尔滨职业技术学院学报（4）：1-3.
中华人民共和国国务院新闻办公室，2021.《新时代的中非合作》白皮书[M]. 北京：人民出版社.
中华人民共和国商务部，2021. 2020年度中国对外承包工程统计公报[M]. 北京：中国商务出版社.
中华人民共和国商务部，等，2023. 2022年度中国对外直接投资统计公报[M]. 北京：中国商务出版社.

作者简介

田硕，辽宁师范大学国际教育学院博士研究生，山东理工职业学院国际教育学院副教授。主要研究领域：国际中文教育、职业教育。电子邮箱：tianshuo55127@163.com。
李宝贵（通讯作者），辽宁师范大学国际教育学院教授、博士生导师，世界汉语教学学会理事。主要研究领域：国际中文教育、中文国际传播和语言规划与政策等。电子邮箱：libaogui2003@163.com。

（责任编辑：张俊睿）

（上接127页）

作者简介

李姝姝，北京语言大学国际中文教育研究院助理研究员。主要研究领域：现代汉语语法、国际中文教育。电子邮箱：lishushu@blcu.edu.cn。
刘芳，中国政法大学国际教育学院讲师。主要研究领域：第二语言习得、海外留学语言项目的设置与发展。电子邮箱：lfang@cupl.edu.cn。
曹洪豫，军事科学院军事法制研究院助理研究员。主要研究领域：对外汉语语法及语法教学、汉语二语习得、军语。电子邮箱：soukouyo@126.com。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

主题论坛：体演文化教学法

主持人 虞莉

体演文化教学法创立于美国俄亥俄州立大学（The Ohio State University），其教学体系的萌芽期始于美国20世纪70年代蓬勃发展的个别化授课运动（Individualized Instruction Movement）。总体来说，美国高等教育院校投入文科类外语教学的教学资源并不多，公立大学更是捉襟见肘。少数的名牌私立大学如一些常春藤名校教学资源与经费相对充沛，在那些院校里比较成功的中文项目最常使用的方法是投入较多的师资力量、增加面授时间来帮助学生大量操练以期达到较理想的教学效果。这种“劳动密集型”汉语教学方式起源于二战时期美国政府与军方培养外语人才的模式，同时也受当时心理学行为主义与外语教学听说法的影响，利用大量操练来达到教学目标。这种类似大机器生产分工协作的中文教育模式需要相对较多的人力资源，在师资资源比较薄弱的院校往往难以复制。作为一所教学经费与师资都不算充裕的公立大学，俄亥俄州立大学的东亚语言文学系却能几十年如一日，源源不断地培养出能够进入中文职场的高级人才。该校中文教学法博士项目毕业的研究生也在多所美国高校任教，或是建立，或是加强了所在院校的中文项目。俄亥俄州立大学到底有着什么样的“法宝”呢？答案是体演文化教学法。

体演文化教学法（以下简称“体演文化”）由俄亥俄州立大学东亚语言文学系的吴伟克教授（Dr. Galal Walker）与野田真理教授（Dr. Mari Noda）开创，其教学理论体系立足于中国传统儒家“知行合一”思想，同时融合了西方认知学、人类学、文化学与表演学的学科知识，通过让学习者在目标文化情境中身临其境的“体演”活动以及周密的课程设计，将语言教学与文化教学紧密结合，使语言学习者不仅能掌握语言技能，而且可以获取跨文化交际能力，有效并得体地与母语者交流。体演文化在教学实践中充分培养学生的自主学习能力，训练他们课前自学，有准备地到课堂上来，在情境中演练，从而可以只使用较少的课时与师资，但却能事半功倍地达到显著的教学效果。

体演文化对教师的基本素质与教学技巧要求很高。教师不只要会授业解惑，更得成为一位语言项目的管理人和课程体验的设计者。每位合格的教师必须会使用快捷的操练方式，有效的提问方式与纠错方式，以及高效的演练方式。演练这一练习方法打破了传统教室里教师提问、学生作答的固定模式，教师必须同时身为教练、

中国知网 https://www.cnki.net

啦啦队长、导演、编剧、舞台道具师、表演者、提词员、观众兼评估员。而课堂里的主角永远是学生。与传统的角色扮演不同，体演文化的演练活动背后是教师精心设计的、符合目标文化期待的脚本，学生看不到这个目标脚本，教师需要使用各种技巧在情境中把目标脚本循序渐进地带出来，让每个学生在自身的水平基础上演练。体演文化严谨但不失活泼的情境演练方式给课堂带来了欢笑，同时也支持语块学习、多模态学习以及有情感投入的学习方式。教学内容和演练方式接近现实生活，大大增强了学生们继续学习中文的内在动力。

本主题论坛的五位作者都是活跃于国际中文教育一线的教师，在中美两地都具有丰富的汉语教学实战经验，同时也是学者型教师，不断地进行教学法领域的科研探索。本论坛的五篇文章从五个角度让读者深入了解体演文化的理论与教学实践原则。陈广艳《体演文化与其他主要外语教学流派之比较》把体演文化教学法置于外语教学法过去几十年的发展脉络中，厘清了体演文化与听说法以及交际法两大教学流派及其支派的主要异同。张欣《体演文化对第三空间的发展与应用综述》梳理了体演文化对二语习得的第三空间理论框架所做出的拓展性贡献，并解析了体演文化如何帮助语言学习者构筑第三空间人格形象。柴冬临《体演文化之课堂演练设计》阐述了演练课的理论基础与实践原则，并详细举例说明如何对行为文化点和语言点进行演练。张永芳《体演文化之语法教学》通过实证研究发现，当前具有代表性的教材在语法解释与练习方面没有面向学习者的需求来设计，基于体演文化的理论框架，她提出语法教学需要首先找到学生在汉语文化交流中所需要的典型文化语境，然后反向设计到语法注释与课堂教学中。王建芬《体演文化学材研发理念与实践原则》提出在数智化时代，传统外语教材在培养跨文化交际能力以及学习者自主学习能力方面的局限性日益明显，而以满足学习者在目标文化中做事为目标设计的体演文化“学材”显现优势，为新科技时代的教学材料研发提供了新的思路。

希望通过本主题论坛的发表能够启发国际中文教育工作者走出一些固化思维方式，在日新月异的人工智能时代重新审视“师者”的定位，并探索在认知学、人类学、跨文化沟通学等学科理论框架指导下的二语教学，使用最少的教学资源以“四两拨千斤”的方式达到最好的教学效果。只有这样，世界各地的中文学习者才能更快更好地掌握中文，在各行各业中使用他们的中文技能与跨文化沟通能力将人类共同的世界建设得更加美好。

中国知网 https://www.cnki.net

体演文化与其他主要外语教学流派之比较

陈广艳

摘 要：本文比较了体演文化教学法（简称“体演文化”）和两种外语主流教学流派——交际法和听说法。交际法代表了以交际为主要教学目标的一种教学理念，听说法代表了以教授语言结构为主的教学理念。根据Edward Anthony的教学理念、教学规划和教学手段这个术语框架，本文对14个项目进行了比较分析。以文化为本位的体演文化以培养学习者的跨文化交际意识和相应的交际能力为目标。这与以培养交际能力为目标的交际法和以培养语言能力为目标的听说法不同。不同教学法教学目标的差异导致了一系列教学规划和教学手段的不同。这些比较建立了体演文化和其他教学理念之间的联系，同时也强调了体演文化作为一种教学体系对外语教学领域的贡献，从而进一步帮助读者提高对体演文化的理解。

关键词：体演文化；交际法；听说法；外语教学法；国际中文教育

中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）02-0003-15

A Comparative Analysis of the Performed Culture Approach and Other Foreign Language Pedagogical Frameworks

Chen Guangyan

Abstract: This article compares the Performed Culture Approach (PCA) and two mainstream foreign language pedagogical approaches. The two mainstream teaching paradigms include the communication-oriented pedagogical framework, represented by the Communicative Language Teaching; and the linguistic-oriented approach, represented by the Audio-lingual Method. The author compares 14 items based on Edward Anthony’s framework of the three terms: approach, method, and technique. The learning goal of PCA is to cultivate learners’ transcultural awareness and the corresponding communicative competence. This goal contrasts with Communicative

中国知网 https://www.cnki.net

Language Teaching, which aims to develop communicative skills, and the Audio-lingual Method, which targets language proficiency. Differences in learning goals result in various teaching methods and techniques. Through the comparisons, the author connected PCA with other popular and relevant foreign language approaches and highlighted the differences between PCA and these approaches, which help readers better understand what PCA contributes to foreign language pedagogy.

Keywords: Performed Culture Approach; Communicative Language Teaching; Audio-lingual Method; foreign language pedagogical approach; international Chinese language education

1 引言

体演文化教学法，简称“体演文化”（Performed Culture Approach，简称 PCA），是由美国俄亥俄州立大学学者 Galal Walker（吴伟克）和 Mari Noda（野田真理）（Walker，2000[①]；Walker、Noda，2000；吴伟克，2010）提出，并得到很多学者[②]（如虞莉，2020；Chen，2020；Christensen、Warnick，2006；Yu，2009，2022；Zhang、Jian，2021）认可和支持的一种以文化为本位的外语教学法。

文化教学一直被认为是外语教育的重要组成部分，但是，外语教育中的文化教学一直都是薄弱环节。其中最主要的一个原因是，主要外语教学理论框架，包括传统的以教授语言技能为本位的教学法和以教授交际技能为本位的教学法，几乎未能为外语学习者提供探索不同语言和文化意识的机会，而这些恰恰是外语教育的核心（Byrnes，2001，2006；Christensen、Warnick，2006；Lange，2003；Yu，2009）。在此背景下，对以文化为本位的体演文化进行研究具有特别重要的学术价值。

体演文化诞生于美国外语教育大环境中，属于小众的东亚语言教学领域，目前尚未像交际法（Communicative Language Teaching）这样成为外语界普遍认可的主流教学流派。很多中外学者并不了解体演文化这个教学体系，也不清楚它到底和其他教学流派有何异同。本文采用比较分析的方法研究了体演文化和交际法、听说法（Audio-lingual Method）之间的异同。比较分析是在 Edward Anthony 的教学理念（approach）、教学规划（method）和教学手段（technique）这个术语框架下进行

① Galal Walker 教授在 2000 年发表了这篇体演文化的奠基作品《Performed Culture: Learning to Participate in Another Culture》。2010 年，这篇文章以中英文版本重新出版，收录在《体演文化教学法》（*The Pedagogy of Performing Another Culture*）一书中，请见参考文献。

② 虞莉教授编撰了一部《体演文化教学法参考指南》（*The Performed Culture Approach*: *A Reference Guide*）。指南中收录了和体演文化相关的研究文献、师训视频、学生成果展现等。请见链接 https://sites.williams.edu/performed-culture-approach/pca-bibliography/。

中国知网 https://www.cnki.net

的。通过分析，本文建立了体演文化和其他主流的外语教学流派之间的联系，同时也强调了体演文化作为一种教学流派对外语教学界的贡献，从而进一步提高读者对此教学法的理解。本文的讨论是在美国外语教育背景下进行的。

Chen（2011）最初从22个方面将体演文化与以语言为本位的听说法和以交际为本位的交际法进行了比较。Chen的比较是在Finocchiaro和Brumfit（1983）以及Richards和Rodgers（2001）的基础上进行的。Richards和Rodgers（2001）从22个方面对听说法和交际法进行了全面比较。Chen（2017）后来做了进一步的修改，她从22个方面中抽取了与体演文化教学法密切相关的17个方面。Noda和Zhang在2018年的一次研讨会上[①]对这17个方面提出了修改建议。基于这些建议，Chen（2020）进一步对这17个方面做了调整，但这个版本是用英文写作的。笔者没有在中文文献中找到类似的比较研究。本文用中文重新阐释体演文化和交际法、听说法的联系和区别，并做了进一步的修改，便于与更多的中文学者和教师交流。

2　以文化为本位的外语教学综述

外语教学界学者们普遍认为，在跨文化交流中，语言和文化本质上是密不可分的。因此，文化教学是外语教育的重要组成部分。自Brooks（1964，1968）和Seelye（1968）以来的数十年里，这一普遍共识一直影响着外语教学研究。之后，《21世纪外语学习标准》（简称“初版标准”，1996，1999，2006）和修订版《面向世界的语言学习标准》（简称“修订版标准”，2015）等重要外语文献中都阐述了文化的重要性。修订版标准（2015）重新诠释了外语学习的五个目标领域（5C）：沟通（communication）、文化（culture）、联系（connection）、比较（comparison）和社区（community）。其中三个目标领域（文化、比较和社区）直接包含了文化交际能力。沟通和联系这两个目标领域的说明也表明了其标准中的文化元素：学习者必须使用不止一种语言进行有效沟通，并且可以评估不同的观点。

尽管许多学者和教师普遍认为文化在外语教学中很重要，但是外语中的文化教学远远不足（Cutshall，2012；Galeano，2014；Wilkinson等，2015；Yu，2009）。初版标准（1996）指出，文化常常沦为外语课程中的“附加内容”。Allen（2000）观察到，尽管大多数高中外语教师认识到了文化教学的重要性，但他们并未将文化融入语言教学实践中。外语教科书中出现文化因素的地方通常被标记为“文化注释”“文化亮点”或“文化链接”（Cutshall，2012；Galeano，2014；Wilkinson等，

① 2018年2月25日，在美国俄亥俄州哥伦布市举行的“东亚跨学科研究方法研讨会”（The Symposium on Interdisciplinary Approaches to East Asian Languages Pedagogy）上，野田真理老师和张欣老师就Chen（2017）的比较提出了具有建设性的口头建议。该建议未以文字形式发表，本文在此特别感谢两位老师的宝贵贡献。

中国知网　https://www.cnki.net

2015；Yu，2009）。

学者们提出了多种原因来解释外语教育中文化因素的不足，其中教师文化知识有限是一个主要原因。就像 Kramsch 等（1996）指出的，很多从事外语教育的学者感兴趣的是认知语言学和语言结构，而不是与文化相关的思维模式。因此，在教学实践中，教师教授文化的能力远不如其教授语法和词汇的能力。

当前外语教学理论框架的不足是造成外语教学中文化教学边缘化的另一个重要原因。许多学者（如 Byrnes，2001，2006；Christensen、Warnick，2006；Lange，2003；Yu，2009）批评现代外语教育现状是不加批判地接受主流教学框架，即全盘接受交际法，把交际作为主要的教学目标，不考虑潜在的文化情境，教学实践照搬英语教学模式。美国外语教学界最有影响力的杂志之一 *Modern Language Journal* 前主编 Byrnes（2001，2006）批评说，这些主流教学框架很少给外语学习者提供探索不同文化知识的机会。Christensen 和 Warnick（2006）也指出，北美的外语教育在很大程度上依赖于欧洲语言和英语教学法。用适合印欧语言的教学法来教授中文和日语等东亚语言是有误导性的，因为这些教学法没有考虑到东亚语言和文化的特点。体演文化教学法考虑到了东亚语言文化与西方语言文化的距离，能够让学生快速、有效地习得中文并提升跨文化交际能力（Christensen、Warnick，2006；Walker，2000；Walker、Noda，2000；Yu，2009；吴伟克，2010）。

美国外语教学界很早就出现了一些重视文化并试图把文化融入语言教学的教学模式。比如，Crawford-Lange 和 Lange（1984，1987）提出了过程教学法（Process Approach），其中，文化被视为一个不断更新的变量而不是一个静态的实体，学生在用语言进行交际的过程中，不断体验、探索这个动态文化，从而做到同时习得语言和文化；Lafayette（1988）拟定了一系列语言和文化相结合的文化目标、习得目的语文化思维的原则和相应的课堂教学活动建议；Ballman（1997）构建了一个以文化为本位的内容教学法。但是上述教学模式都很小众，并没有被广泛地接受。

自 20 世纪 90 年代中期以来，关于以文化为本位的外语教学，学者们讨论最多的是下面两种：一种是以培养多元读写能力（developing multiliteracies）为外语学习目标的教学法。这些学者主要关注德语（如 Byrnes，2001，2006；Byrnes、Maxim，2004；Kramsch，1993，1995；Kramsch 等，1996；Maxim，2000；Maxim 等，2013）和法语（如 Allen、Paesani，2010；Paesani、Allen，2012）。另一种是培养学习者跨文化交际能力[①]的教学法，该教学法以 Byram（1997，2009）

① “跨文化交际能力”常见的英文翻译是 intercultural communicative competence。在外语教学界，最有影响力的“跨文化能力”由 Byram（1997，2009，见参考文献）提出，针对欧洲各国语言文化的学习，强调在同一个或几个社区内，各个文化群体在交流时平等而深刻的理解。而本文中的跨文化交际能力指的是 transcultural competence，这个概念强调两个文化接触时，交际个体能够在两种文化碰撞时求同存异，达到交际目的。

中国知网 https://www.cnki.net

提出的一个有影响力的跨文化交际能力模型为代表。

综上，尽管文化在外语教学中的重要性已被广泛认可，并且自20世纪60年代以来，美国在将文化融入外语教学模式方面进行了大量的理论研究和实践尝试，但外语教学界文化融入的程度仍然不够，尤其是对亚洲语言（包括中文）的研究较少。体演文化教学法成功地填补了这一空白。

3　比较的方法和依据

本文的主要目的是通过比较分析让读者深入了解体演文化教学法。为实现这一目标，本文提供了分析所依据的框架——Anthony（1963）提出的定义框架。Anthony（1963）定义了三个术语，形成了一个定义框架，用于描述外语教学理论，这三个术语是approach、method 和 technique。本文翻译为教学理念、教学原则，教学规划和教学手段。

教学理念、教学原则是一系列的相关假设，涉及语言教学的目标和实现教学目标的手段。例如：学习目标是语言还是文化，怎样界定语言和文化，界定学习目标所依据的语言学、文化学、语言教学、语言习得等的理论是什么。人们通常说的教学法，比方说体演文化教学法，在本文中主要指的是教学理念、教学原则。本文比较的重点也放在教学理念、教学原则上，具体包括9个项目：①核心要素、教学目标、学习重点、内在学习动机；②准确度和得体度；③发音要求；④情境；⑤机械操练；⑥教学点的解释；⑦对错误的看法；⑧学生母语的使用；⑨对学生语言使用的控制。其中项目1—3与教学目标有关，项目4—9是实现教学目标的一系列原则。

教学规划是系统地教授并实现教学目标的总体计划，也就是教学应如何进行，比如，在美国大学，学生学习第一年，学生达到的教学目标怎样界定、怎样选择学习的每个主题、每个主题的内容包括哪些、怎么安排教学内容、教授每个主题的教学方法是什么等。本文比较了交际活动出现的时间（项目10）、读写教学的安排（项目11）和最基本的教学单位（项目12）。

教学手段是指具体的教学活动。例如，对话记忆（项目13，下文中有对对话记忆的概念解释）和翻译（项目14）等都是课堂教学手段。

这些和教学规划、教学手段相关的比较点（项目10—14）虽然有时候服务于同一个教学理念（比方说体演文化）、达到类似的教学目标（培养学生的跨文化交际能力和跨文化意识），但每一个中文项目（Chinese program）所采取的具体规划和手段不尽相同。这方面的例子请参看项目11的分析。与之相反，项目4—9是一系列与教学基础理论紧密相关的教学原则。这些原则在不同的中文项目中都具有相似性。

在比较这14个项目之前，本文分别对体演文化教学法、交际法和听说法做了

中国知网　https://www.cnki.net

一些描述分析，为比较提供一些背景知识。

4 体演文化教学法与交际法、听说法的比较

4.1 体演文化教学法

笔者对体演文化教学法的阐释[①]主要来自其倡导者（Walker，2000；Walker、Noda，2000；吴伟克，2010）和支持者（虞莉，2020；Chen，2020；Christensen、Warnick，2006；Yu，2009，2022；Zhang、Jian，2021）。他们主张的以培养跨文化交际能力为目标、以文化为本位的教学方法是美国东亚语言教学的出路，为美国外语教学指出了新的方向。与此同时，笔者的阐释也基于一些主张以文化为本位的外语教学学者（如 Bryam，1997，2009；Byrnes，2001，2006；Kramsch，1993，1995；Kramsch 等，1996）。

外语教学法的理论框架通常包括两个部分：教学目标和实现该目标的方法。外语教学目标总是围绕着如何定义语言，因为语言交际能力被普遍认为是外语教学的目标。在体演文化框架中，语言就是文化，两者在跨文化交流中交织在一起。在读者的普遍认知里，这是两个相关联但是不同的概念。为便于读者理解，本文换一种说法：“语言作为文化（language as culture）”和“文化作为语言（culture as language）”（Kramsch，1995）。在体演文化的理论框架中，培养学习者跨文化交际意识和相应的交际能力是教学目标。所以，在体演文化的理论框架中，“语言作为文化”强调语言本身和言语交际行为本身是在特定的文化中塑造的，并在特定的文化中得到解释，语言本身就是文化的一个方面。“文化作为语言”强调文化时时刻刻地体现在人们的言语交际行为中，成为言语交际中不可分割的一部分。对体演文化教学法的开创者吴伟克来说，“文化是复杂的社会交互作用的产物，对其中任何一个片段的体演，都需要许多人在一个约定的共享框架内交流”（Walker，2010）。

体演文化理论框架中第二个方面，实现教学目标的方法，是通过体演（performing）一系列文化情境片段（culturally situated performances/events）（Walker，2000；吴伟克，2010）来实现的。人们的日常行为可以分为一系列情境片段，学习者可以在教学中通过反复演练习得这些情境片段。情境片段是最基本的教学单元。外语教学的课程设计将这些情境片段进行选择、分析、排序，并通过体演来让学习者内化每个片段。每个情境片段由 5 个要素组成：特定的地点（Specified Places）、观众（Audiences）、角色（Roles）、时间（Times）和脚本（Scripts）。五个要素中的时间、地点、角色的改变或是有无旁观的观众都会让脚本发生改变。因此，根据其中一个要素，比如地点（如餐馆、酒店、家庭或学校）或

① 笔者对体演文化的阐释基于笔者本人的理解，也许和主流的体演文化的阐释有出入，请谨慎待之。

中国知网 https://www.cnki.net

人物（服务员、学生、医生或家长）或言语行为（如打招呼、点菜、表示关心等）来选择、分析情境片段，并将情境片段进行排序，这成为设计课堂演练活动的主要手段。

4.2 交际法

交际法是以语言交际为本位的外语教学法。自20世纪70年代初以来，心理学学科关注人际沟通，应用语言学强调语言交流的互动过程。受这些理论的影响，外语教学学者和教师提倡通过交际来培养学习者的沟通和互动能力。如Richards和Rodgers（2014）所述，交际法的主要特点是其综合性，这使得交际法在范围和地位上与其他方法有所不同。交际法与以交际为本位的教学法（communication-oriented approaches）的概念类似，主要都指向外语教学的一些基本的教学原则和假设，如教什么、为什么这么教，而没有指定实现这些基本假设的相应的具体教学规划和手段（Bax，2003）。由于这种多原则化、少具体程序化的特点，不同的学者和教师对以交际为本位的教学法有不同的理解。Harmer（2003）认为，交际法对于不同的人来说总是意味着多种不同的东西。例如，在以交际为主的任务教学法（Task-Based Learning）中，任务是驱动语言学习的主要动力，而在另一种以交际为主的内容教学法（Content-Based Instruction）中，内容是驱动语言学习的主要动力。近年来较为流行的外语教学法——行为情景教学法[①]（Teaching Proficiency through Reading and Storytelling，简称TPRS，Ray、Seely，2004），也属于交际法的范畴。TPRS的特点是强调教师的大规模输入先于学生的输出，输入输出的文本是一系列有意义的故事，并以此作为驱动语言学习的主要动力。

4.3 听说法

听说法代表了一种以语言为本位的外语教学法。听说法基于结构语言学、对比分析和行为主义心理学的理论。在听说法中，语言被视为用于编码意义的一套结构系统，并且听说先于读写，居首要地位。因此，在语言教学中强调口语（Richards、Rodgers，2014）。语法和词汇是通过说话而不是通过记住规则来习得的。语言技能按照听、说、读、写的顺序教授。行为主义的中心主张之一是刺激、反应及增强理论。这一理论用于听说法，表现为以发音为重点的机械操练，重复和

① 近年来，许多美国中小学外语教师，特别是西班牙语和法语教师，积极将TPRS融入教学中。TPRS的核心理念是通过一系列富有意义的故事来推动语言学习。尽管TPRS在教学中被积极采用，但这一方法的有效性和效率尚需进一步研究。TPRS 主要基于二语习得理论中的“可理解输入”理论。在二语习得研究中，对可理解输入的评论集中在其过分简化语言习得的复杂性，过分强调仅仅依靠输入理解，而忽视了其他更为关键的习得因素，如输出实践、互动和个体学习者的差异等方面。

中国知网　https://www.cnki.net

对话记忆是课堂上常见的教学技巧和手段。

4.4 体演文化教学法、交际法、听说法之比较

4.4.1 与教学理念、教学原则相关的项目比较

4.4.1.1 与教学目标相关的项目比较

项目 1：核心要素、教学目标、学习重点、内在学习动机。体演文化的核心要素是跨文化意识，对应的教学目标是培养学习者的跨文化意识和相应的沟通能力，侧重于学习语言和文化相结合的跨文化情境，并习得这种情境所需的语言形式和跨文化交流意识，学生的内在学习动机源于对跨文化交际情境的沟通需求。交际法的核心要素是语义沟通，对应的教学目标是培养学习者的语义沟通能力，学习重点在于语义沟通并习得相关的语言形式，学生的内在学习动机源于对语言所传达的内容的兴趣。听说法的核心要素是语言结构，对应的教学目标是培养学习者的语言能力，学习重点专注于学习语言本身，包括语法、语音和词汇，学生的内在学习动机源于对语言结构的兴趣。

体演文化与交际法和听说法最大的不同在于其强调文化本位、文化意识、文化敏感度在跨文化交际中不可取代的重要地位。体演文化与听说法相似之处是两者都强调语言本体的习得，但在体演文化教学实践中，任何语言习得都是和文化习得相结合的，体演文化强调言语行为的文化要素，比如词汇的文化内涵或者在某种特定文化下的约定俗成的言语行为。比方说，中文中“谢谢”这个词传统上通常不用于关系很近的双方，像夫妻、兄弟姐妹，因为这个词包含了某种程度的关系疏远的意味。体演文化和交际法都重视语义沟通的重要性，但与交际法不同，体演文化强调跨文化交际情境中语义沟通的文化得体性。

项目 2：准确度和得体度。在体演文化中，培养学习者跨文化交际中的得体度是首要目标。交际法中强调的是语义沟通，对准确度和得体度的要求次之。听说法强调语言准确度。准确度在听说法中是根据语言上下文情境来判断的，而在体演文化中是根据跨文化交际情境来判断的。对跨文化情境的解释请参见项目 4。

项目 3：发音要求。交际法对学习者发音要求较低，学习者能够做到被母语者理解即可。听说法对学习者发音要求严格，力图追求完美的母语发音。交际法强调语义沟通，对发音要求宽松。体演文化介于两者中间。体演文化中发音准确很重要，学习者发音与声调要准确到让母语者不费力气就能听懂，并且愿意继续用目标语与学习者沟通。体演文化认为是否真正存在一个“完美的母语者”这个理论问题有待商榷。总体目标上，体演文化不认为变成“母语者”或者接近“母语者”是二语学习者的学习目标，而是主张让学习者在跨文化交际中，不断重塑、优化自己的“人格形象”（Zhang、Jian，2021），也就是学习者在跨文化交际中想给人留下的印

中国知网 https://www.cnki.net

象。不断地提高跨文化意识和交际能力是优化自己的人格形象的前提，其中学习者的发音是否准确、是否带有口音是母语者评价他们跨文化意识和交际能力的一个重要标准，也是影响其人格形象重塑的重要因素之一。

4.4.1.2 与教学原则相关的项目比较

项目4：情境。体演文化强调跨文化交际情境，交际法重视交际情境，听说法则注重语言上下文情境。体演文化中的情境指的是跨文化情境，它强调跨文化意识在跨文化交际场合的首要作用，也强调学习者的言语行为应符合目标文化的期待。本文用一个例子来区别这三种情境：一个中国人甲到好朋友乙（也是中国人）家做客，乙问："想喝点儿什么?"甲说："请给我一杯茶。"如果只看对话本身（语言上下文情境），这两句话在语义上是正确的。但是考虑到交际情境（两人关系），这里表示礼貌的"请"字用错了，因为"请"字意味着两人是疏远、礼貌的关系，而不是好朋友的关系。在这种情境下，"给我一杯茶吧"是较为准确的表达。可是如果甲是一个美国人，甲和乙（中国人）仍然是好朋友的关系，甲说"请给我一杯茶"有可能是合理的，因为乙也许知道，对美国人来说，"请"字在这里只代表一种礼貌，没有疏远的意味。换句话说，在跨文化情境下，这句话可以解释为是得体的。

项目5：机械操练。体演课堂教学重视三种互动式活动。一种是重视语言形式的机械练习。另外两种是重视有语义沟通的"模拟互动练习"（包括有或者没有信息差两类模拟现实互动的交际活动）和联系现实的"交际互动练习"。后两种练习方式是最主要的活动。交际法课堂教学中机械操练不重要，基于意义沟通的互动活动很重要。听说法课堂教学中机械操练非常重要。

与交际法相比，体演文化强调语言习得中机械操练的重要性，因为它是提高学习者语言准确性和流利性的重要一环。与听说法不同，体演文化中的课堂互动主要包括"模拟互动练习"和"交际互动练习"。机械练习在课堂上只在必需的时候才有，比方说在课堂上纠正学生发音的错误。

项目6：教学点的解释。在体演文化中，因为跨文化知识和技能是学习目标，所以教学点的解释除了包括对语言结构、语义沟通的阐释之外，每一个言语行为和交际活动都伴随着相应的文化释义，比如，为什么这么说、这么做，为了达到怎样的交际目的，塑造怎样的人格形象等。简而言之，体演文化的解释包括对语言符号和言语行为的解释以及对跨文化得体性和可接受性的解释。课型分"演练课"（ACT）与"阐释课"（FACT），先演练，再阐释，然后再演练，从而让学习者习得跨文化交际中所需的知识和技能。交际法重视语义沟通，所以解释围绕着语义沟通所需的各种语言手段，包括语法、词汇和发音。听说法通常避免解释，包括对语言结构的解释。

项目7：对错误的看法。在体演文化中，跨文化交际行为的培养被看作一种社会化过程，是一种在特定语境下习惯的培养，这种习惯是通过尝试和犯错习得的。

中国知网　https://www.cnki.net

体演文化认为提供及时的正向反馈以及纠错非常重要，纠错可分为情境中纠错（即模拟母语者如果听到这样的错误会如何反应）、体演中纠错（学生进行对话时及时提词）和体演后纠错（学生完成一个对话后再纠错），常常使用纠错后重复（repair and repeat）、引导（elicitation）、澄清请求（clarification request）、明确纠正（explicit correction）等纠错技巧。交际法中，语言通常是通过尝试和犯错而习得的，因此为了保证语义沟通的流畅性和完整性，教师常常不纠错或者在沟通片段结束以后纠错，常常使用重塑（recast）技巧。听说法中，语言行为被看作习惯，因此教师对错误的容忍度比较低，时常纠错，以阻止学生养成坏的语言习惯。

项目 8：学生母语的使用。体演文化中演练课上一般不鼓励使用学生的母语。初级的阐释课上可以使用学生母语，中级以上逐渐减少。在交际法中，在可行的情况下，明智地使用学习者的母语是可以接受的。听说法禁止使用学生的母语。在学生母语的使用方面，体演文化与交际法类似，都优先考虑语义沟通，而较少关注沟通的手段和形式。

项目 9：对学生语言使用的控制。体演文化中，教师通常指定学生使用的语言形式，提供并预测学生可以选择的语言变体，但同时鼓励学生灵活使用各种语言变体。交际法中，教师通常无法准确预测学生将使用哪种语言形式。听说法中，教师指定学生使用的语言形式。

与听说法类似，体演文化强调通过句型操练、语言重复和对话记忆等课堂教学手段，强化语言形式的练习。不同的是，语言形式在体演文化中指的是跨文化情境中的对话或文本；而在听说法中是语言形式本身。听说法较少允许学生自由发挥，体演文化允许学生在保证准确度和得体度的条件下进行自由发挥。相对来说，交际法不注重语言形式的机械训练，注重语义沟通，会让学生自由发挥。

4.4.2 与教学规划相关的项目比较

项目 10：交际活动出现的时间。在体演文化中，交际活动从学习一开始就发生，并且是在跨文化情境中发生。交际法从学习一开始就鼓励学习者尝试语义沟通。听说法则强调交际活动只有在经过长期严格的训练之后才会出现。体演文化中的交际活动与其他两种教学法的主要区别在于，交际活动是在跨文化情境中的，跨文化意识伴随着每个交际行为的演练。

项目 11：读写教学的安排。体演文化中常见的规划是初级阶段口语领先、读写跟上，中级以后逐步融合。交际法中读写可以从第一天开始。而听说法则强调口语先行、读写跟上。

很多美国高校中文项目考量学生这四年的本科中文学习，在给学生制定怎样的中文学习目标、学什么内容、要达到什么交际水平时，都会考虑到中文“听说”“读写”分离的特点以及学习者母语是英语的特点。在教学实践中，尽管每个中文

中国知网 https://www.cnki.net

项目采用的教学理念、教学原则类似，但其采取的具体规划却不尽相同。某些使用体演文化的中文项目，比方说俄亥俄州立大学中文项目，初级采取了推迟读写一段时间的策略，比如推迟一个月，之后读写跟上，中级以后逐步融合。另外一些中文项目，比如得克萨斯克里斯汀大学中文项目，则采取了不同的规划，口语、听力、阅读、写作、打字、写字同时进行，但项目的主要目标是培养学生的口语和听力能力，培养学生在线上或社交媒体上的阅读、写作和打字的能力。这两组能力相辅相成，课上培养学生的听说能力，课下以作业的形式培养学生的阅读、写作、打字的能力，以此规划来优化学生四年的中文学习效率。

项目12：最基本的教学单位。在体演文化中，跨文化情境（如对话脚本、阅读文本或相应的言语行为）是教学的最基本单位。在交际法和听说法中，语言结构是教学的最基本单位。

将语言结构作为教学的最基本单位，意味着在一个学习单元（如“打招呼”的单元）中，所有的学习内容和学习方法都围绕语言结构进行设计和实施。换句话说，学习什么以及如何学习都以语言结构为核心。这个单元的课文本身也是按照语言结构的难易程度来编写的，编写时参照各种语法大纲。交际法中的语言结构主要是在语义沟通中学习的，而听说法的语言结构很多是通过机械练习来习得的。用跨文化情境作为教学的最基本单位则不同，同样是打招呼的单元，教学内容可以按照跟谁打招呼来编写。比方说，跟不同陌生人打招呼的各种情境以及这些情境中常用的脚本是学习的最基本单位。体演文化中的情境是以跨文化意识为主导的。也就是说，学习者在使用中文时，时时刻刻都保持着跨文化意识，对文化异同以及由此产生的交际异同保持着文化敏感度。交际时学习者会培养这方面的能力和习惯，会问自己交际目标是什么，交际对方对自己的期望是怎样的，在自己语言能力范围之内怎样使用言语或非言语行为来达到自己的交际目的、给人留下一个好的人格形象。

4.4.3 与教学手段相关的项目比较

项目13：对话记忆。对话记忆作为一种教学手段，在体演文化中要求学生在课前准备，上课时表演一段对话。在具体的教学手段上，交际法常常不要求对话记忆，体演文化和听说法则要求有对话记忆。但体演文化和听说法的要求有两点不同：第一，体演文化中学习者通过生动的、带有情感的表演，通过使用语言来记忆一个个有情境的对话；听说法的记忆更多的是机械的基于结构的死记硬背。第二，在体演文化课堂中，表演对话是听说课上的第一步，之后的练习基于记住的对话，在此基础上进行扩展、替换，且每一个扩展和替换都是基于跨文化情境的；而在听说法中，一个教学单元的最后学生才记住对话，是练习的终点。与交际法类似，体演文化也通过互动式对话来构建交际知识和技能。但是，交际法不强调学习者记住对话的目标脚本，而是任由学生自由发挥。体演文化注重让学生记忆并反复演练符

中国知网　https://www.cnki.net

合目标文化期待的脚本，强调重复或演练所形成的文化记忆的价值。

项目 14：翻译。在体演文化中，学习者可以使用翻译，但是不鼓励直接翻译。交际法认为当学生需要或可从中受益时可以使用翻译。听说法强调在学习的早期阶段禁止使用翻译。体演文化在阐释课上可以使用翻译活动来帮助学生进行中英对比，以加强语法学习，但是不鼓励学生直接翻译，而是鼓励学生问“在这种情况下，目标语使用者会怎么说?”。体演文化与交际法类似，会采用任何有用的教学技巧（包括翻译）、教学手段来保证语义沟通。

5 结语

通过分析比较，本文观察到，体演文化与交际法在重视交际和沟通方面具有一致性，而在语言结构的习得和准确度方面，体演文化与听说法也表现出较高的相似性。与交际法和听说法最大的不同在于，体演文化注重跨文化情境在交际中的主导作用，强调培养跨文化意识是学习者学习一门外语最基本、最首要的学习目标，以及由此不同引发的一系列对教学原则的理解、教学手段的选择、学习材料的编排和注释等方面的不同。

学科本质上，诚如之前学者们（Byrnes，2001，2006；Christensen、Warnick，2006；Lange，2003；Yu，2009）提到的外语教学的核心价值是提供给学习者探索不同语言和文化的机会，相对于传统的交际法和听说法，体演文化更能突出这一外语教学核心。教学实践中，针对当前外语教师的总体知识结构，语言知识的训练相较于跨文化交际知识更为突出，表明教师在语言教学能力方面较强，而在跨文化教学能力方面相对较弱。与此同时，在当代人工智能迅速发展的背景下，培养外语学习者在陌生文化中“生存能力”（survival language skills）已不再是时代对外语教学要求的主要目标。当前的外语教育更注重培养学生通过外语沟通，深入理解并融入另一种文化与社会的能力。而强调文化为首位的体演文化教学法则更加能够反映时代对外语教学的这一需求。

通过教学理念、教学原则，教学规划和教学手段的比较，作者希望能够让更多的教师、学者了解体演文化对传统的外语教学法的传承，以及在新时代背景下，体演文化在学科建设和教学实践中，可以针对新时代外语教学要求，做出与时代需求相契合的解读。

参考文献

吴伟克，2010. 体演文化教学法[M]. 武汉：湖北教育出版社.

虞莉，2020. 体演文化教学法：渊源与核心[J]. 国际汉语教学研究（2）：40-47.

ALLEN L Q, 2000. Culture and the ethnographic interview in foreign language teacher development[J].

中国知网 https://www.cnki.net

Foreign language annals, 33(1): 51-57.

ALLEN H W, PAESANI K, 2010. Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses[J]. L2 journal, 2(1): 119-142.

ANTHONY E M, 1963. Approach, method and technique[J]. ELT journal, 17(2): 63-67.

BALLMAN T L, 1997. Enhancing beginning language courses through content-enriched instruction[J]. Foreign language annals, 30(2): 173-186.

BAX S, 2003. The end of CLT: a context approach to language teaching[J]. ELT journal, 57(3): 278-287.

BROOKS N, 1964. Language and language learning: theory and practice[M]. New York: Harcourt, Brace&World.

BROOKS N, 1968. Teaching culture in the foreign language classroom[J]. Foreign language annals, 1 (3): 204-217.

BYRAM M, 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence[M]. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM M, 2009. Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education[G]//DEARDORFF D K. The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: SAGE Publications: 321-332.

BYRNES H, 2001. Articulating foreign language programs: the need for new, curricular bases[G] // LALLY C G. Foreign language program articulation: current practice and future prospects. Westport: Bergin & Garvey: 157-180.

BYRNES H, 2006. Perspectives: interrogating communicative competence as a framework for collegiate foreign language study[J]. Modern language journal, 90(2): 244-266.

BYRNES H, MAXIM H H, 2004. Advanced foreign language learning: a challenge to college programs [M]. Boston: Heinle & Heinle.

CHEN G, 2011. Developing a culture-based rating criterion model for assessing oral performances in teaching Chinese as a foreign language[D]. Columbus: The Ohio State University.

CHEN G, 2017. Performed culture: an approach to US collegiate Chinese language education[J]. Quarterly journal of Chinese studies, 5(1): 84-102.

CHEN G, 2020. Performed culture in Chinese language education: a culture-based approach for U. S. collegiate contexts[M]. Lanham: Lexington Books.

CHRISTENSEN M B, WARNICK J P, 2006. Performed culture: an approach to East Asian language pedagogy[M]. Columbus: Foreign Language Publications.

Council of Foreign Language Teachers, 2006. Standards for foreign language learning in the 21st century[M]. 3rd ed. Lawrence: Allen Press.

CRAWFORD-LANGE L M, LANGE D L, 1984. Doing the unthinkable in the second-language classroom: a process for the integration of language and culture[G]//HIGGS T V. Teaching for proficiency, the organizing principle. Lincolnwood: National Textbook Company: 139-177.

CRAWFORD-LANGE L M, LANGE D L, 1987. Integrating language and culture: how to do it[J]. Theory into practice, 26(4): 258-266.

CUTSHALL S, 2012. More than a decade of standards: integrating “cultures” in your language

中国知网　https://www.cnki.net

instruction[J]. The language educator, 7(3): 32-35.

FINOCCHIARO M, BRUMFIT C, 1983. Functional-notional approach[M]. Oxford: Oxford University Press España, S.A..

GALEANO R, 2014. Attitudes of U.S. foreign language teachers toward teaching culture[J]. International online journal of education and teaching, 2(1): 134-145.

HARMER J, 2003. Popular culture, methods, and context[J]. ELT Journal: English Language Teachers Journal, 57: 288-294.

KRAMSCH C, 1993. Context and culture in language teaching[M]. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH C, 1995. The cultural component of language teaching[J]. Language, culture and curriculum, 8(2): 83-92.

KRAMSCH C, et al., 1996. Why should language teachers teach culture? [J]. Language, culture and curriculum, 9(1): 99-107.

LAFAYETTE R C, 1988. Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom[C]// SINGERMAN A J. Toward a new integration of language and culture. Middlebury: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages: 47-62.

LANGE D L, 2003. Implications of theory and research for the development of principles for teaching and learning culture in second language classrooms[G]//LANGE D L, PAIGE R M. Culture as the core: perspectives on culture in second language learning. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing: 271-336.

MAXIM H H, 2000. Integrating language learning and cultural inquiry in the beginning foreign language classroom[J]. ADFL bulletin, 32(1): 12-17.

MAXIM H H, et al., 2013. Overcoming curricular bifurcation: a departmental approach to curriculum reform[J]. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 46(1): 1-26.

National Standards in Foreign Language Education Project, 1996. Standards for foreign language learning: preparing for the 21st century[M]. Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project.

National Standards in Foreign Language Education Project, 1999. Standards for foreign language learning in the 21st century[M]. Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project.

PAESANI K, ALLEN H W, 2012. Beyond the language-content divide: research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level[J]. Foreign language annals, 45(S1): S54-S75.

RAY B, SEELY C, 2004. Fluency through TPR storytelling[M]. Berkeley: Command Performance Language Institute.

RICHARDS J C, RODGERS T S, 2001. Approaches and methods in language teaching[M]. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS J C, RODGERS T S, 2014. Approaches and methods in language teaching[M]. 3rd ed.

中国知网 https://www.cnki.net

Cambridge: Cambridge University Press.

SEELYE H N, 1968. Analysis and teaching of the cross-cultural context[G]//BIRKMAIER E M, ACTFL review of foreign language education: Vol. 1. Foreign language education: an overview. Chicago: Encyclopedia Britannica: 37-81.

WALKER G, 2000. Performed culture: learning to participate in another culture[G]//LAMBERT R D, SHOHAMY E. Language policy and pedagogy: essays in honor of A. Ronald Walton. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 221-236.

WALKER G, NODA M, 2000. Remembering the future: compiling knowledge of another culture[G]// BIRCKBICHLER D W, TERRY R M. Reflecting on the past to shape the future (ACTFL foreign language education series). Lincolnwood, IL: National Textbook Company: 187-212.

WILKINSON S, et al., 2015. Creating a culture-driven classroom one activity at a time[C]//MOELLER A J. Learn languages, explore cultures, transform lives (2015 report of the Central States Conference on the teaching of foreign languages). Eau Claire, WI: Johnson Litho Graphics of Eau Claire, Ltd.: 1-16.

The National Standards Collaborative Board, 2015. World-readiness standards for learning languages [M]. 4th ed. Alexandria: ACTFL.

YU L, 2009. Where is culture: culture instruction and the foreign language textbook[J]. The journal of the Chinese language teachers association, 44(3): 73-108.

YU L, 2022. The Performed Culture Approach[G]//YE Z. The palgrave handbook of Chinese language studies. Singapore: Springer Nature Singapore: 843-876.

ZHANG X, JIAN X, 2021. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture[G]. London: Routledge.

作者简介

陈广艳，美国得克萨斯克里斯汀大学外语系终身教授。主要研究领域：外语教学、二语习得、语言测试和汉语语用学。电子邮箱：g.chen@tcu.edu。

（责任编辑：赵青）

中国知网　https://www.cnki.net

体演文化对第三空间的发展与应用综述

张欣

摘 要：在全球化、人工智能飞速发展的大背景下，外语教学需要培养更多可以游刃有余地在第三空间中合作、共情的多语使用者。体演文化教学法提倡知行合一，通过对目的语文化的反复演练来帮助外语学习者积累语言文化知识和行为记忆、构建目的语文化世界观、发展第三空间能力。本文从理论发展、实证研究、教学实践与学材开发等方面解析体演文化教学法对第三空间理念的创新发展与研究现状，阐释体演文化教学实践帮助外语学习者发展第三空间能力的独特优势。体演文化与第三空间理论交互发展，理论建设和教学实践不断完善深化，研究方法和应用范围逐步拓展。体演文化教学法的第三空间理念认为，通过积累不同场景的演练记忆，中文学习者最终能够用中文构建出更多、更丰富而精准的第三空间人格形象。基于研究与实践的现状与特点，本文提出未来研究方向展望。

关键词：体演文化；第三空间；协商自我与他者；人格形象；中文教学

中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）02-0018-12

The Development and Application of Third Space in the Performed Culture Approach

Zhang Xin

Abstract: Under the background of globalization and rapid development of artificial intelligence, foreign language education needs to cultivate more multilingual speakers who are experts in collaborating and empathizing in the Third Space. Emphasizing on the unity of knowing and doing, Performed Culture Approach (PCA) helps foreign language learners accumulate language and culture knowledge and behavioral memories, build target culture worldview, and develop effective Third-Space capacities. This literature review illustrates the innovative development and current research status of the Third Space concepts by PCA teaching method in theory development, empirical studies,

中国知网 https://www.cnki.net

pedagogical practices, and learning material development. The paper presents the unique advantage of the PCA practices in fostering Third-Space capacities of foreign language learners. Theories of PCA and Third Space have evolved interactively, continually advancing theoretical frameworks, teaching practices, research methodologies, and their range of applications. From a PCA perspective, by collecting performance memories in various Chinese contexts, Chinese language learners will eventually construct sufficient and more vivid Third-Space personae. Based on review of relevant research and practices, the paper concludes with a note for future study.

Keywords: Performed Culture Approach; Co-constructing Third Space; negotiating self and other; Third-Space persona; Chinese as a second/foreign language education

1　引言

体演文化教学法的核心目标是帮助学习者在学习外语的同时习得目的语文化。以中文作为第二语言/外语为例，学习者不仅要学会如何用一种新的语言——中文表达自己的意图，更要逐渐学会用中文的话语策略与中国人协商交际预期与意图，而不是依赖自己的母语交际策略。在此过程中，语言学习者逐步形成不同于母语文化的意识（consciousness）。Walker（2021）指出：“当两个来自不同文化与语言背景的人进行交谈时，共同构建意义的过程至少基于两个文化空间的情境。当对话者都意识到两个文化空间的存在时，便构建出第三文化空间。”Jian（2021）将第三空间定义为一个跨文化跨语言的抽象场域：“在这里，不同的文化交织、互搏、合作；（在这里）对交际者的预期和对他们行为的解读并不总是全盘由一种文化的假定和准则而决定，而是动态流动的，是由具体的交际目标所驱动、由参与的交际者所协商而来的；（在这里）交际者多语言‘超’文化的人格形象之间的合作互动与该多语言‘超’文化的第三空间是互相成就、共同构建而成的。”

第三空间的文化理论概念最早由后殖民主义学者Homi Bhabha（1990，1994）提出，随后迅速跨学科发展到人类学、社会学、教育学、语言学、交际传播学等领域。在语言与跨文化研究领域，许多学者围绕第三空间及其衍生概念进行理论重建与反思（例如Kramsch，1993，2006，2009，2010，2011，2018；Zhou、Pilcher，2019）。Kramsch将第三空间（或第三文化/第三地域，third culture/third place）看作一种处于两极之间的符号位置（symbolic position）。她强调外语学习者可以运用多种语言资源和符号系统进行语言交流，提出外语教育应该培养学习者创造性使用目的语的能力，即培养多语者自主行使“符号权力”（symbolic power）。

近年来，东亚语言教学法学者结合第三空间理论与体演文化教学法，进一步推

中国知网　https://www.cnki.net

动了基于外语教育与跨文化交际语境的实证研究与教学实践的发展。不同于Kramsch鼓励学习者在课堂内外创造性使用目的语，体演文化教学法将第三空间的关注点从“自我”转移到“自我与他者的协商”，强调任何对目的语的使用或创新需基于双方对交际目的之共识，并进一步提出第三空间中人格形象的塑造过程。在中文教学领域，Zhang和Jian（2021）首次以论文集的形式收录了基于体演文化与第三空间的数篇论文，提出“以第三空间为一个新的框架，将外语教学重构为培养外语学习者成为在另一文化中协商意图与预期的专家，即构建第三空间的专家”。聚焦于中文教学领域相关研究与实践现状，本文旨在梳理体演文化教学法对第三空间理念的发展与应用现状，并提出未来展望。

2 体演文化与第三空间：理论发展

Walker和Jian（2016）将体演文化教学法的核心理念和目标与第三空间直接联系起来。他们指出，跨文化的第三空间是由来自不同文化（例如母语文化和目的语文化）、为达成共同目标的人通过交谈与协商共同构建的。本节针对几个核心问题，就体演文化对外语教学第三空间理念的发展进行阐释。

2.1 多语言跨文化第三空间通过交谈构建

何为“交谈”？在此语境下，交谈式（conversational）交流指的不仅是语言层面的交互，更包括了开放的沟通意图。图1展示了Walker和Jian（2016）对跨文化交际中陈述式（declarative）交流与交谈式（conversational）交流的区分，他们提出第三空间更多通过交谈式交流模式构建。与更注重恪守己方立场的陈述式（declarative）交流相比，交谈更注重双方互通有无、交换并吸收新的知识与看法。

2.2 第三空间由来自不同文化的交际者合作、协商构筑

如何界定（不同）文化？Walker（2000）提出，“文化创造情境，情境提供意义，意义产生意图，意图定义个人”。在体演文化的视角下，文化不能简单被理解为国家文化或语言文化，而是在特定情境下个体交际意图的意义来源。因此，来自不同文化的个体在共同构建第三空间时往往有不同的构筑意义、协商意图的偏好方式。

2.3 体演文化培养第三空间“他者意识”

来自不同文化和语言背景的人如何学会通过某种语言进行交谈？特别是外语学习者，如何顺利地与熟练的目的语使用者共筑第三空间？Walker（2021）认为，当外语学习者意识到在其他文化中存在新的交际方式时，会形成新的意识（a new consciousness），即一种“他者意识”（other-awareness）。他指出，“对大多数带着

中国知网 https://www.cnki.net

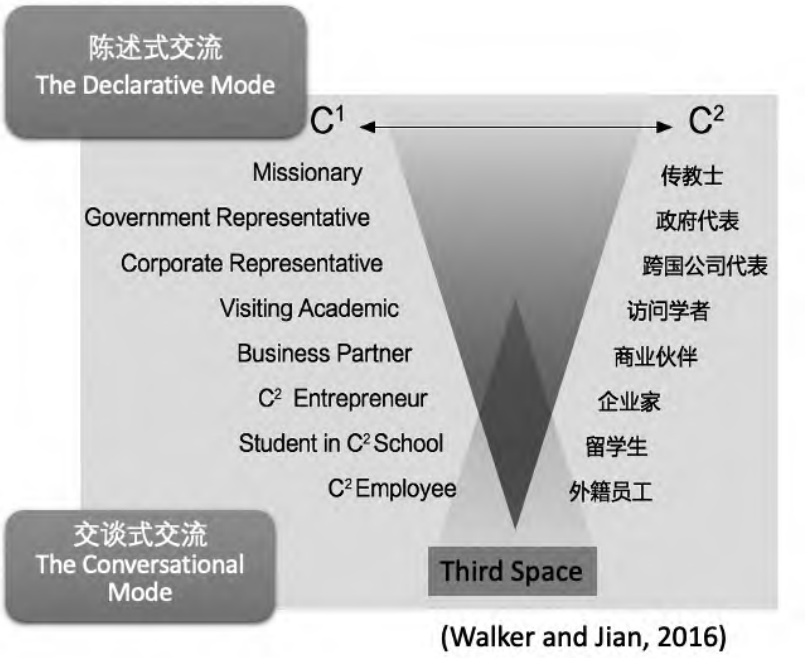


图 1　陈述式交流与交谈式交流

与当地人交流的意图进入新的文化的人来说，熟练意识到（该文化中）存在偏好的表达方式、行为和认知观念需要经过训练和大量重复”（Walker，2021）。体演文化教学法在教学中通过对这些目的语行为和知识文化的反复演练来帮助学习者尽早种下“他者意识”的种子：自己可以通过使用一门外语和亲身体验崭新文化实现不同于母语文化的意义构建方式。Jian（2021）认为，体演文化教学法培养学习者共筑的是一种“有意的第三空间”（intentional Third Space）。该多语超文化（multilingual and transcultural）空间以不同文化协商进而合作为前提，交际双（多）方怀揣有效合作而非对抗的目的求同存异，且交际并不总以主导文化的偏好为固有规则，游戏规则总是流动性的、取决于交际双（多）方的交际目标和预期。因此，体演文化教学法学者倡导外语项目在培养外语学习者熟练运用“他者意识”构建目的语文化意识的同时，不一味地迎合目的语文化偏好，不以成为“目的语母语者”为目的，而是发展与来自另一文化的交际者合作共事、协商第三空间的能力。

2.4 体演文化塑造拓展有效的第三空间人格形象

在共同构建第三空间的过程中，外语学习者如何处理“自我”与“他者”的关系？对外语学习者来说，进入第三空间的前提之一是学会应对他者文化中“母语者”针对自己的语言、文化、身份的某种固有预期（例如，外国人都不会中文，华裔应该能流利地用中文对话、识汉字）。Zhang（2021a）提出这种目的语文化预期（target culture expectation）往往来自部分母语者自诩的“所有者”地位，反映出外

中国知网　https://www.cnki.net

语学习者与目的语母语者在使用目的语交际时不对等的权力关系，这会影响跨文化交际的意义构建与意图解读。如果外语学习者长期过于注重迎合目的语文化预期行事，往往会产生迷失自我的身份失调感。相对应的另一个极端则是缺乏“他者意识”的外语学习者，他们往往对“自我”或自身的本土文化过分自信甚至自大，无法跳出单一语言文化思维模式，这样的人很难与对方共同构建第三空间。基于上述外语学习者面临的跨文化身份构建的挑战，体演文化教学法学者提出通过体演文化的方式培养学习者在具体的文化情景下与具体的交际对象协商特定目的语文化预期的能力，逐步发展多语言超文化的第三空间人格形象（Third-Space persona）（Walker、Jian，2016；Jian，2021；Walker，2000，2021；Zhang，2021a；Zhang等，2023）。

不同于身份认同（identity），人格形象是时刻流动而非固定的，指的是在某个时刻、某个特定情境下个体展现出且被受众接收到的一部分的自我（Walker，2000，2021）。作为一个更适合跨文化交际的概念，切实有效的第三空间人格形象应该平衡学习者个人的身份认同与目的语文化预期：展示新的第三空间人格形象并非意味着全盘接受目的语文化的规则，而往往是在理解规则的基础上有策略地改变规则，接受甚至是利用某些刻板的目的语文化预期，达到有效的沟通目的（Zhang，2021a；Zhang等，2023）。例如，一个说流利普通话的中文学习者可以在适当的时机选择展示或隐藏中文水平以完成特定情境下的沟通意图（比如，给客户带来惊喜或避免与不友善的陌生人的冲突）。体演文化教学法提倡知行合一，通过反复演练来帮助外语学习者积累语言文化知识和行为记忆，构建目的语文化世界观，扩展自我与他者皆认同的第三空间人格形象，也就是通过学习用中文体演特定场景下的中国文化来塑造并拓展第三空间人格形象。

体演文化对第三空间理论的发展为跨文化交际和外语教学提供了新的视角与方法，其核心贡献在于强调了文化、身份认同与跨文化交际的情境性与动态性，强调在外语教学中应注重培养学生双向沟通能力，特别是动态的、合作的意义构建过程。“他者意识”和“第三空间人格形象”也为外语学习者提供了应对文化冲突和权力不对等的策略和超越母语文化框架的开放心态。由于该理论发展处在初期，其仍存在一些局限性，如在实践层面不同语言文化背景和多层情境下的第三空间具体构建过程，特别是如何呈现权力关系、身份认同的动态协商机制等方面尚缺少深入讨论。

3 体演文化与第三空间：实证研究

随着体演文化与第三空间理论的交互发展，近年来中文作为第二语言/外语教学领域出现了一系列以此为理论框架进行的实证研究，涉及跨文化交际、语言学习

中国知网 https://www.cnki.net

动机、专门领域、种族语言学、华裔与非华裔学习者等。下文围绕相关核心主题对中文教学领域发展第三空间的前沿动态进行综述。

3.1 华裔与非华裔第三空间人格形象

Zhang等（2023）基于体演文化教学法中第三空间人格形象的概念收集并分析了四名在中国多语职场将普通话作为第二语言的外籍专业人士协商第三空间的种族身份构建经历。该研究创新性地运用第三空间人格形象作为分析工具，探究身份协商与跨文化交际的逐时逐刻性与第三空间的共筑本质，并进一步在理论上区分“他者感知的人格形象”（personae in the perception）与“自我展示的人格形象”（personae in the representation）。通过对比华裔与非华裔高级中文使用者的中国职场经历，该实证研究发现，两组研究对象都遇到他者感知与自我展示的人格形象不匹配的现象。两种他者感知的人格反复在华裔受访者的叙述中出现：他们往往不是被当作土生土长的中文流利的中国人，就是被看作在非中文环境中长大的只说英文的ABC（American Born Chinese，美籍华裔）。而美籍白人受访者虽然一方面因为展现出不错的中文能力而大受赞扬，另一方面往往因为明显的白人身份和异国外表理所当然地被当作中文水平一般的外籍人士，而不是与他们专业中文水平匹配的“外籍中文专家”人格形象。该研究同时也发现，华裔与非华裔会运用不同的策略协商自己的多语言第三空间人格形象来应对职场中双重标准的目的语文化预期。华裔高级中文使用者在职场面对母语者客户时，为了获得国际化优势或避免冲突，有时得扮演“中文不流利的美籍华裔”人格形象，有时甚至假装自己不说中文而只展示自己流利的美国口音。而美国白人高级中文使用者则享有更多来自其肤色和国籍的“特权”，可以更灵活地根据交际对象的语言文化背景协商构建“多语言专业人士”人格形象。

该研究对中文作为外语学习与教学具有重要启示：外语课堂需要帮助不同族裔背景的学习者发展语言和跨文化沟通策略以应对在目的语留学或职场环境可能遇到的不同目的语文化预期。其深入探究的第三空间人格形象概念在认知和实践层面为外语学习者和教师提供了协商学习者自我身份与目的语他者感知的有效框架，同时也为针对多语言跨文化交际中自我展现与他者预期之间的实时动态研究提供了新的分析工具。

3.2 职场第三空间与专门领域

Zeng（2018）发表的案例研究追踪了一名中文口语达到美国外语教学委员会（ACTFL）优级水平（Superior level）的美国学生的中国职场经历以及中文母语者对其的评价，深入探究了外籍专业人士如何通过挑战、重新使用中文的传统用法等

中国知网　https://www.cnki.net

话语行为构建第三空间。该研究发现，在专业语境下，尽管这名优级中文使用者既能够创新性地灵活运用中文进行自我意图的表达，也能规范地大量运用中国式传统表达，但他所构建出的话语层面的第三空间并未被母语者全盘接受。一方面，虽然该研究对象的一些创造性中文表达因为符合中国人对西方人“自由、活泼”的预期而被母语者接受，但他对古文、书面语和成语在语言层面的使用受到母语者的批评。另一方面，研究对象熟练运用大量的中文熟语与文言表达被解读成一种“伪装成中国人”（Kubler，1997）的刻意表演。此外，作为一名中国艺术专业的外籍教师，该研究对象模仿中国传统教育中严格的师长行为也未能满足中国职场对外籍专业人士带来“国际化”“师生平等”“批判性思维创新”等教育方法的预期。

作为中文教育者对第三空间理论的应用与探索，该实证研究提出一个重要启示：学习者与母语者在真实的跨文化情境中协商第三空间既有“超语言”（translanguaging）的潜在可能，也有特定的限制，这些可能性与限制源于交际双（多）方的语言背景、社会身份、专门领域以及具体的情境、交际目的和社会预期。由此，Zeng（2018）认为，培养高级中文学习者的目标应该是发展有效的“多语专业人士”第三空间人格形象和能在中文语境中熟练运用的专门领域技能，而不仅仅着眼于宽泛的语言能力。

3.3 第三空间、专门领域与中文学习动机

Jia（2021）的实证研究采用问卷与访谈的数据收集方法，探索了协商第三空间、建立专门领域与高级中文学习动机的关系。所有的研究对象均毕业于采用体演文化教学法理念、以培养有效体演中国职场文化的专业人士为目标的一个美国中文硕士项目 Midwest US-China Flagship Program。Jia 通过分析学习者的自我报告数据发现，该项目注重的专门领域课程与辅导、在本土与留学环境中与目的语社区和母语者的定期互动和频繁反馈、项目同侪与前辈毕业生对建立长期学习愿景的榜样作用等被认为有效地维持了研究对象的高级阶段中文学习动机。项目毕业生的长期学习动机波动数据也表明，高级阶段的中文学习是一个需要韧性的过程。Jia 认为学习语言本身并不足以维系长期的外语学习动机。她提出，对有志于在中国文化中成功进行专业运作的高级中文学习者来说，专注于某个专门领域和学习协商跨文化的第三空间过程中的人际交流互动是重要的驱动因素。尽管发展与目的语社区协商第三空间能力的过程并不总是愉快的、激励式的，但专门领域的建立和跨文化人际交流的相互作用有利于学习者建立与具体的交际对象在某一具体领域发展有意义的第三空间人际关系的长期愿景（long-term vision）。该研究创新地将第三空间理论视角运用于探究体演文化模式培养出来的高级中文学习者的学习动机，从实证角度对第三空间框架做出了有力的支持和拓展。

中国知网 https://www.cnki.net

3.4 虚拟网络社区与第三空间

Zeng（2021）将研究视线投向虚拟网络知识分享社区“知乎”，探究中文学习者与中国网民协商第三空间的经历。该研究中第三空间“既是一个场域也是一种行为”，不仅指网络虚拟空间，更指借由跨文化交际行为而开启的交谈式场域，在此处不同观点、知识和理念持有者进行有意识的意义协商。该研究分析了16名中高级与高级中文学习者在知乎论坛上发布的回帖及其收到的回复共632条，其中中国网民的回复只有不到一半针对帖子内容（42%），大部分关注帖子语言（43%）以及学习者的异国身份（15%）。该研究发现，网络上的知乎社区有成为帮助外语学习者构建第三空间的潜能，然而从该研究收集的数据中却极少观察到成功的例子。尽管付出了参与第三空间的努力，大部分中文学习者却没有被当作合格的知识社区贡献者和成员。通过分析成功和不成功的案例，Zeng指出，由于缺乏对知乎社区的认同与时间投入，不熟悉知乎社区的语体与参与模式，大部分学习者无法有效建立自己在知识社区的可信度与权威，以至于被其他知乎用户看作文化与社区层面的“外来者”。Zeng的文章不仅将第三空间研究扩展到写作作为协商第三空间的交际方式，同时也通过具体案例展示了在参与虚拟网络社区的过程中，中文学习者在处理“自我”与“他者”关系时同样面临复杂挑战，为写作教学中融入第三空间目标和有效任务设计提供了重要的启示。

体演文化与第三空间的结合为中文作为第二语言/外语教学实证研究提供了新的理论框架和视角，实证研究也反向推动理论建设发展，例如Zhang等（2023）对第三空间人格形象概念的发展为跨文化交际的实时动态研究提供了新的分析工具。现有实证研究揭示了种族身份、专门领域、学习动机和虚拟社区与第三空间构建的深入关联，为帮助语言学习者应对文化预期、维持学习动机、发展专门领域和跨文化技能、参与虚拟社区等具体实践提出了重要启示和指导。现有实证研究以质性研究为主，研究样本较为局限，多集中在中、高级中文学习者和中文教学，尚缺乏针对不同语言、水平和文化背景学习者的大规模研究支持。

4　体演文化与第三空间：教学实践与学材开发

近年来，伴随着体演文化学者对第三空间的理论建设与实证研究发展，一系列以直接或间接包含第三空间为教学框架、以展示教学实践为目的的体演文化新作也接连面世。Wang和Jia（2023）的最新论文集收录了在教学目标、测试、学材发展以及教学和项目设计中的体演教学设计与反思。该论文集集中展示了多种真实教学环境中以培养第三空间能力为目的的体演文化教学实践。其中，Zhang 和 Li（2023）基于第三空间的理论框架，着重介绍了体演文化教学法实地演练（又称“知行合一”任务，Field Performance）和实地观察（又称“耳闻目睹”活动，

中国知网　https://www.cnki.net

Performance Watch）两种教学活动如何帮助初到中国的国际学生走出课堂，进入当地社区。此外，Zhang 等（2023）介绍了一门高级中文课程“中国职场的人际关系”的设计与实施，以简历工作坊、模拟面试等具体的教学活动为例，说明语言课程如何帮助学习者积累目的语文化期待并协商形成多语言第三空间人格形象。在学材开发方面，原俄亥俄州立大学全美东亚语文资源中心出版的《体演中国》系列、《知行职场》（Jia、Zeng，2023）、《体演日志》（Chai 等，2017）等学材均采用具体场景化的编写方式，以中文学习者在中国留学、工作背景下的真实案例为素材，旨在帮助有志于在校园与职场内外有效地与中国人沟通交际意图与预期、建立社会关系的学习者构建个人记忆，并帮助他们拓展第三空间人格形象。

5 从理论到实践：体演文化对于第三空间能力培养的原则与独特优势

Zhang（2021b，2022）在一系列体演文化教学法与第三空间主题讲座中提出体演文化教学法实践帮助学习者发展第三空间能力的几点原则与独特优势：

第一，在真实的中国文化情境中帮助学习者识别并积累具体的目的语文化期待。体演文化课堂中，具体情境中的文化体演是最小的语言教学单位。体演文化教学法初中级课堂演练首先基于对话表演，而对话表演的脚本则基于真实的目的语文化特定情境、具体角色和交际目的。通过从对话表演逐步过渡到半即兴演练，辅以老师的即刻反馈，学习者获得作为非母语者与某个特定的“他者”在某个特定的情境中社交互动的记忆，从而理解并积累应对某个特定的目的语文化预期的交际策略。此为体演文化教学法在初级阶段就开始刻意培养学生构建第三空间能力的重要基础，即培养 Walker（2021）所提出的“他者意识”。

第二，引导学习者意识到目的语文化对不同背景的学习者有多样、不同的期待和表现方式。体演文化教学法课堂演练的重要一环是对课文情境进行延展，老师可根据班上学生的背景自主扩展符合不同背景学习者的演练脚本，最大化帮助学生建立符合自身背景的个人记忆。此外，体演文化注重连接课堂与课外，特别是在留学环境中让学生走出课堂、融入社区。通过对中国同学和校园外的中国人进行观察、采访和中文演练（Zhang、Li，2023）或是参与中文网络社区（Zeng，2021），不同种族、国籍、文化、性别等身份背景的学生们积累了个体记忆，并在老师的引导下意识到目的语文化对不同学习者个体（或某一群体）的期待以及因此带来的言语和行为脚本的改变。

第三，在“他者意识”的基础上，通过演练具体情境帮助学生发展个体策略、拓展有效的第三空间人格。在体演文化教学法课堂演练和测试中，学习者总是扮演不同情境下与中国人交际的非母语者的角色。这是因为外语学习者进入目的语文化

中国知网 https://www.cnki.net

时，他们不必也不可能以成为中国人为目标（Zeng，2018；Zhang，2021a）。一个有效协商第三空间的言语行为脚本不是照搬两个中国人的交际模式，而是基于对目的语文化期待和“他者感知的人格形象”的理解之上的沟通——既不全盘接受目的语文化期待，也不固执地我行我素。因此，体演文化教学法非常强调老师在演练和测试中首先扮演目的语“他者”的角色，根据情境做出符合目的语文化预期的言语行为，让学习者获得真实的、个人化的目的语文化反馈。除了课堂，体演文化教学法注重通过课外作业、课外活动、在华留学和实习、专长辅导等机会鼓励学习者与母语者建立定期的社交联系，令其逐渐扩展属于自己的“他者意识”、有效策略和第三空间人格形象。

6　总结与展望

目前，体演文化与第三空间理论正处于交互发展的阶段，不仅体现在实证研究对理论建设和教学的不断完善与深化，还反映在研究对象、方法和应用范围的逐步拓展上。本文所综述的理论、实证与教学实践研究文献呈现以下特点和未来的研究方向。

第一，Walk 和 Jian 对体演文化和第三空间理论的结合为跨文化交际与外语教学提供了新的理论视角，特别是强调跨文化交际和教学中特定情境下的双向互动和动态协商、培养学生的“他者意识”和“第三空间人格形象”。未来理论建设应进一步围绕第三空间构建的具体模型与理论框架概念，呈现在不同语言、文化背景下的协商过程与机制，以探索该理论的普适性。

第二，直接应用体演文化范畴的第三空间框架进行的实证研究主要针对中、高级中文学习者和使用者，多围绕与目的语社区和母语者的真实交际现状与挑战（如在华职场和中文网络社区）。关于初、中级中文学习者的第三空间构建相关实证研究尚为空缺。事实上，初级课程及其教学内容正是培养学习者应对目的语文化期待、发展第三空间人格的关键。特别是针对留学时常遇到的文化挑战，例如金发碧眼的学生可能常被问“你是美国人吗?”、亚裔学生常被理所当然地认为中文流利、被刚认识的人介绍男朋友/女朋友等，可通过课堂演练“既不我行我素，又不全盘接受”的第三空间策略。未来研究者可以着眼于更多样化的中文学习者群体，以不同体演文化教学活动和课程类型为背景的第三空间实证研究（如 Zeng，2021）也有极大发展空间。

第三，目前的实证研究围绕第三空间人格形象、专门领域、协商目的语文化预期与意图等核心概念，涉及跨文化交际、外语学习动机、专门领域、种族语言学、华裔与非华裔学习者、科技辅助语言教育等多个交叉范畴。研究方法也呈现出以案例追踪、访谈与问卷结合、话语分析等传统质性研究方法为主的特点。未来研究应

中国知网　https://www.cnki.net

在现有第三空间核心概念基础上，继续结合应用语言学、跨文化交际、教育学、心理学等交叉学科，创新优化研究方法，进一步发展第三空间的理论框架。

第四，体演文化教学法自发展初期起，其理念与实践就与第三空间框架高度契合，许多教学实践和反思无论是否直接明确提到第三空间的概念，均蕴含了以第三空间能力为培养目标的理念。目前虽然已经涌现出一批蕴含第三空间理念的教学实践与学材，但明确探究体演文化教学实践如何培养学生第三空间能力的论著尚不多，特别是在具体的教学、测试、学材运用等实际操作层面。这些领域的未来进展与研究对一线中文教师尤为重要。

参考文献

BHABHA H, 1990. The Third Space[G]//RUTHERFORD J. Identity: community, culture, difference. London: Lawrence and Wishart: 207-221.

BHABHA H, 1994. The location of culture[M]. London: Routledge.

CHAI D, et al., 2017. Action! China [M]. London: Routledge.

JIA J, 2021. Establishing domain expertise in the Third Space: constructing language learning motivation to perform beyond proficiency[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge: 99-116.

JIA J, ZENG Z, 2023. Negotiating the Chinese workplace: an integrated course in advanced Chinese [M]. Columbus: OSU Foreign Language Publications.

JIAN X, 2021. Negotiating a co-constructed multilingual and transcultural Third Space[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge: 7-25.

KRAMSCH C J, 1993. Context and culture in language teaching[M]. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH C J, 2006. From communicative competence to symbolic competence[J]. The modern language journal, 90(2), 249-252.

KRAMSCH C J, 2009. Third culture and language education[G]//WEI L, COOK V. Contemporary applied linguistics volume 1: language teaching and learning. London: Continuum: 233-254.

KRAMSCH C J, 2010. The multilingual subject[M]. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH C J, 2011. The symbolic dimensions of the intercultural[J]. Language teaching, 44(3): 354-367.

KRAMSCH C J, 2018. Trans-spatial utopias[J]. Applied linguistics, 39(1): 108-115.

KUBLER C, 1997. NFLC guide for basic Chinese language programs[M]. Washington DC: Johns Hopkins University National Foreign Language Resource Center.

WALKER G, 2000. Performed culture: learning to participate in another culture[G]//LAMBERT R, SHOHAMY E. Language policy and pedagogy: essays in honor of A. Ronald Walton. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 221-236.

WALKER G, 2021. Why we perform[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language

中国知网 https://www.cnki.net

pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge:139-158.

WALKER G, JIAN X, 2016. A Chinese language pedagogy for the 21st Century: basic assumptions[EB/OL].(2016-02-26)[2025-05-20]. https://www.youtube.com/watch?v=ApNFVYHKIeU.

WANG J, JIA J, 2023. Performed culture in action to teach Chinese as a foreign language: integrating PCA into curriculum, pedagogy, and assessment[G]. New York, NY: Routledge.

ZENG Z, 2018. Striving for the Third Space: a U.S. professional's experiences in Chinese workplaces [J]. Foreign language annals, 51(3): 658-684.

ZENG Z, 2021. Online forum as Third Space? CFL learners' experiences on an online knowledge-sharing community[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge: 117-138.

ZHANG X, 2021a. Native speaker effects, C2 receptivity of learner and co-construction of Third-Space personae: a pedagogy of target culture expectation[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge: 26-44.

ZHANG X, 2021b. How to co-construct Third Space in intercultural communication[EB/OL]. (2021-08-20)[2025-05-20]. https://www.youtube.com/watch?v=EwP6g_muaGc&list=PLxrMNt4zd0aWaTw7MSO1_XidHDDimCdlJ&index=4&t=10s.

ZHANG X, 2022. Third Space theory applied to the CFL classroom[EB/OL]. (2022-03-23)[2025-05-20]. https://www.youtube.com/watch?v=dUaYosJqJvI.

ZHANG X, LI C, 2023. Connecting international students with the local community through a PCA-informed orientation program[G]//WANG J, JIA J. Performed culture in action to teach Chinese as a foreign language: integrating PCA into curriculum, pedagogy, and assessment. New York: Routledge: 49-59.

ZHANG X, et al., 2023. Negotiating racialized Third-Space personae as multilingual professionals: raciolinguistic experiences of Chinese American and white CSL speakers in Chinese workplaces[J/OL]. Language and intercultural communication: 1-15. [2025-05-20]. https://doi-org. proxy. lib. duke.edu/10.1080/14708477.2023.2222704.

ZHANG X, JIAN X, 2021. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture[G]. London: Routledge.

ZHOU V X, PILCHER N, 2019. Revisiting the 'Third Space' in language and intercultural studies[J]. Language and intercultural communication, 19(1): 1-8.

作者简介

张欣，昆山杜克大学中文与跨文化交际助理教授，语言文化中心助理主任。主要研究领域：应用语言学、外语教学法与跨文化交际。电子邮箱：xin.zhang583@dukekunshan.edu.cn。

（责任编辑：赵青）

中国知网　https://www.cnki.net

体演文化之课堂演练设计

柴冬临

摘　要：本文详细解析了体演文化教学法中课堂演练的理论基础，展示了具体教学示例。文章首先简述体演文化的核心理念，然后详述体演文化的主要课型“演练课”，包括“演练课”的含义、在不同学习水平阶段的地位、课时安排与教学内容。在此基础上，文章分别在初、中、高级阶段选取文化点、语法点、词汇点各一，举例说明如何在各阶段开展地道的口语演练，并对各阶段如何开展读写演练进行举例说明。

关键词：体演文化；课堂演练；国际中文教育

中图分类号：H08　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**2096-9716（2025）02-0030-14

ACT Class Design in the Performed Culture Classroom

Chai Donglin

Abstract: This article details the theoretical basis and practical teaching examples of classroom instruction of the Performed Culture Approach. Firstly, the article introduces the core concepts of the Performed Culture, and then it elaborates an ACT class in Performed Culture and explains its meaning, status, class ratio, and content of instruction at the beginning, intermediate, and advanced levels. On this basis, the article presents examples, providing one cultural point, one grammar point, and one vocabulary point in each of the three levels, illustrating how to “perform” authentic speaking in ACT classes. Meanwhile, the article discusses how to “perform” reading and writing at these three levels.

Keywords: Performed Culture Approach; ACT; international Chinese language education

1　体演文化教学法

“体演文化”是美国俄亥俄州立大学吴伟克教授（Galal Walker）与野田真理教

中国知网 https://www.cnki.net

授（Mari Noda）于20世纪70年代在东亚语言领域共同开创的外语教学法。这套教学途径即便处于非目的语环境下，也能在短时间内培养出交际得体的外语人才。体演文化“将语言、文化和交际三者有机融合，将文化置于教学的核心位置，以培养外语学习者在目的语文化社区中的参与能力为教学目标，以积累文化故事为教学内容，以体演为学习的主要形式，同时对教师和学生的角色和任务进行了新的界定，打破了传统教学方法以语言要素习得为教学目标的模式，使得培养学生的跨文化交际能力成为可能”（秦希贞，2017）。原俄亥俄州立大学全美东亚语文资源中心助理主任李敏儒博士将体演文化简单概括为“文化为中心，体演为手段，学生唱主角，配套多媒体学材，培养跨文化交际能力”。体演文化在培养跨文化交际能力上的特色正为国内外学者所瞩目。本文将围绕体演文化具体探讨两方面问题：一是何为体演文化的“演练”；二是如何在不同学习阶段开展演练。

2　演练

体演文化教学法的课型以“演练”为主，“阐释”为辅，适用于初、中、高各级别，其中“演练”可分为口语演练与读写演练（见表1）。演练课主要通过操练与演练的教学方式进行，学生在老师设置的目的文化情境中完全用中文（目的语）开展交际互动，该课堂形式旨在激发学生灵活应用所学内容（吴伟克，2010a）。演练课上，老师不主动用学生的母语（如英文）解释有关语法和文化知识，也不鼓励学生随意用母语提问。阐释是老师讲解并答疑的课堂形式，应使用沟通最高效的语言进行教学，比如初级阶段以学生的母语进行，中级阶段开始用目的语（“用中文谈中文”），高级阶段阐释与演练合二为一（即需要时用中文解释）。

表1　演练与阐释在不同阶段的体现

	初级	中级	高级
口语演练	中文	中文	中文
读写演练	中文	中文	中文
阐释	学生母语	开始用中文	中文

根据实际情况，演练课和阐释课的比例可有所变化：如果教材的讲解足够详尽，学生自学能力强，阐释的比例应该降低；如果教材的讲解较为简略，学生对老师的依赖较大，则阐释的比例需要相应增加。在总课时允许的情况下，体演文化提倡演练课与阐释课的比例为4∶1，比如俄亥俄州立大学每周有五节中文课，每四节演练课后会有一节阐释课。笔者在任教之初，中级中文课程每周有四节课（50分钟/节），但教材讲解较简略，因此每周仍会有一节阐释课，同时将每节演练课最后五分钟作为微型阐释环节，及时地为学生提供答疑的机会。如每周课时较少，则

中国知网　https://www.cnki.net

可以在演练课的最后几分钟进行微型阐释。每节一小时的演练课一般要求学生花两倍的时间来自学预习（美国高校原则上一课时面授需对应三课时自学，所以该要求不算高）。在高级阶段，阐释课已经与演练课合二为一，以中文进行，无须单独安排阐释课。

除了一些基本的操练与问答活动之外，演练课的主要任务是演练目标文化。吴伟克（2010b）援引语言学家赫克托·汉默利（Hector Hammerly）对目标文化教学的三大分类：第一类是成就文化（achievement culture），即特定文明社会中本土人士引以为豪的事物（如长城、熊猫、艺术、文学等）；第二类是信息文化（informational culture），即特定社会中重要的信息（如交通、天气、历史、地理等）；第三类是行为文化（behavioral culture），即帮助人们驾驭日常生活的知识（如打招呼、拜访、宴请等）。吴伟克强调外语学习初级和中级阶段的重点是行为文化，尤其是目标文化中的当地人认为理所当然、视而不见，并为传统课堂教学所忽视，但对外语学习者确实有用的行为文化，因为这种知识有利于促进与目标社会交际对象的人际关系。当然，随着学生外语水平的提高，信息文化和成就文化的比例也应随之增加（见图 1，比例仅作参考）。

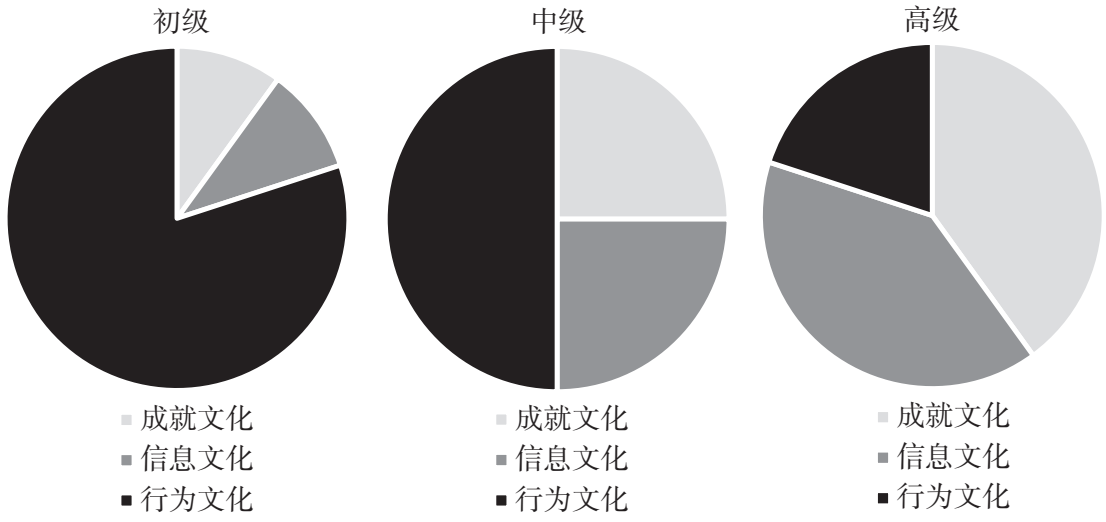


图 1　目标文化教学在不同阶段的比重

演练课的难点之一是备课时的情境与脚本设计。下文分初级口语演练、初级读写演练、中级口语演练、中级读写演练、高级口语演练、高级读写演练六部分，分别举例展示各学习阶段口语与读写的情境与脚本设计，引出目标表达，其中口语演练包括文化点、语法点、词汇点各一。本文情境除标明出处外皆为笔者设计，读者可根据自己学生的情况，设计出适合自己学生的情境与脚本。需要说明的是，下文是各学习阶段课堂演练设计的举例展示，不是一节完整演练课的教案。另外，课堂教学技巧的梳理与展示请见虞莉等（2020）。

中国知网　https://www.cnki.net

3　初级口语演练

3.1 文化点：见面打招呼

外国人学中文学的第一句话往往都是“你好”，通常被译为“hello”或“How are you?”，容易导致其不管生人、熟人都说“你好”。其实“你好”是在特定情境中初次见面或跟地位相近但不太熟悉的人打招呼时用的，可在“你好”前面或后面加上对方的姓名（吴伟克、野田真理，2010；Kubler，2017）。设计如下。

情境：中文课第一天，新生互相认识
郝丽佳：柯华，你好！（中文姓名桌牌，有拼音）
柯华：郝丽佳，你好！

但有时候人们打招呼并不说“你好”。随着交际双方的关系变得密切，人们往往不再说“你好”，而且姓名也可简化为名（单名则需保留姓）。为引导学生顺利区分单、双名的使用区别，老师起名时可设计一些单名。设计如下。

情境：开学几周后，中文课上课前，两名学生同时到教室
郝丽佳：柯华！
柯华：丽佳！（双方就座）

此外，情境还可扩展到“与中国同学在校园偶遇”“与中文老师在校园偶遇”“与中国室友初识”等，通过对时间、地点、人物等信息进行逐个替换，引导学生自动产出略微不同的脚本，循序渐进地提高难度与复杂度，从而促使学生提高实际应用能力。

3.2 语法点：姓/叫

在初级阶段伊始，学习怎么介绍姓名必不可少。不过这不只是教了“你姓什么?”“你叫什么名字?”以后两两练习那么简单，需要把适用情境和脚本分得清楚一些。老师可首先设置比较正式的情境，并由此使用“您贵姓”礼貌提问，回答最好使用“我姓X，XYZ”，说出全名来表达热情与进一步建立关系的意向。设计如下（加号表示可由此扩展下去）。

情境：上海美国商会招待酒会入场报到
美国工作人员：您好！您贵姓?

中国知网　https://www.cnki.net

中国参会人员：我姓柴，柴冬临。
+美国工作人员：柴女士……（找到胸牌并双手递上）

类似的正式场合还包括“在酒会上与其他商业代表初次见面”“公司访客登记”等。除了设置需要表示尊敬的正式场合的情境以外，老师还可设置其他情境来使用“你叫什么名字”这个表达方式。设计如下。

情境：中文代课老师来上课
老师：你叫什么名字？
学生：我叫郝丽佳。
+老师：（对照学生名单）哦，你好，郝丽佳。

该情境也可调整为“跟去年的中文老师在校园偶遇”，“老师”装作忘了学生的名字，一边努力思考一边带着歉意问“你叫什么名字？”。还可扩展“你最近怎么样啊？”之类的已学表达。设计如下。

情境：在校园里
学生：柴老师好！
老师：哦，你好，你好。唉，你叫什么名字？
学生：老师，我叫郝丽佳。
老师：哦，对对对，郝丽佳！+你最近怎么样啊？
+学生：（自由回答）

3.3 词汇点：男/女朋友

词汇点“男/女朋友”也可蕴含行为文化——如何得体地回应婚恋话题也是值得学习的行为文化。以下演练融合了“你有没有男朋友”“你的女朋友很好看”“我给你介绍一个朋友”这些补充的目标表达（Kubler，2017）。设计如下（分两种情况）。

情境：两名关系较近的朋友在公园长椅上聊天
中国人：你有没有女朋友/男朋友？
美国人：有。你要不要看看？（通过手机展示照片）
中国人：哦，你的女朋友很好看/你的男朋友很帅。
美国人：啊，谢谢。

中国知网 https://www.cnki.net

中国人：你有没有女朋友/男朋友？

美国人：没有。

中国人：哦，那我给你介绍一个朋友吧。

美国人：谢谢你，不过我没想过这个问题。

以上可见，该演练脚本不仅恰当地融入了目标语言形式，也巧妙地应对了文化差异，故事情节幽默。由于中美文化的差异，此类演练之后加上一个微型阐释非常有必要，可以让学生做文化对比以提高其文化敏感度，也有利于减轻他们到了中国之后被问隐私问题的不适感。

4　初级读写演练

体演文化遵循的是“听说先行，读写跟上”的原则，即初级阶段推延汉字的引入（几天至几周不等），先培养口语技能，再引入读写技能。推延汉字引入是为了让学习者先掌握较为稳定的发音和基本的中文特征，适应对学习环境的要求，最重要的是能认读之前口语演练所学内容的汉字形式，这样不仅能复习口语，而且能减轻认知负担（吴伟克，2010a）。

开始时学习已学口语内容的汉字版本并积累汉字量，同时少量引入提供紧急情况信息的常见书面语招牌（如禁烟、公共厕所），之后逐课增加书面语文本的比例（比如先练习用口语讨论天气，然后阅读书面的天气报道），从而完成从口头语向书面语的转变。写作技能的培养从介绍汉字书写系统开始，通过听写、写对话、写笔记等形式，用汉字记录会说的话，并学会口述汉字部件和写作过程；然后根据阅读材料写简单的段落（如小结、趣事、对话转写等），练习口头语和书面语的转化并用书面语来写句子。

针对初级阶段的读写演练，近十年来体演文化学者已做积极探索。刘颖（2019）对约50名有赴华生活、工作、学习经历的高级中文使用者进行了问卷调查，建议在一年级安排学习日常写作，包括学习填写表格（如入境表、酒店入住登记、医院病历表）、清单（如待办事项清单、购物清单）、备忘（如电话留言）等。

Zhang（2013）从课堂设计的角度，提出把传统阅读理解（如朗读、问答）作为完成阅读任务的前提条件，进而在文化情境中处理真实阅读任务（如使用购物小票）。Jia和Zeng（2022）基于该思路，在延续安排听写、循序渐进开展阅读“鹰架”练习的基础上，进一步倡议要以电打真实的邮件与短信为主、以手写任务为辅，且最好与日常生活有关（如向航空公司写邮件询问行李事宜，手写明信片、感谢卡，填注册表等），同时将老师发给学生的真实邮件融入课堂讨论，并在回复学生邮件时有意识地控制认知负荷，及时给予纠正性反馈。

中国知网　https://www.cnki.net

Chai（2022）基于使用美国高校最流行的中文课本《中文听说读写》的经验，指出读写演练是基于口语演练情境、加上汉字版教具的再次演练，是对口语和读写的全面考查。由此，学生口语演练过“上海美国商会招待酒会入场报到”以后，读写演练可让“工作人员”寻找“参会人员”的中文姓名胸牌（将已学的生字进行合理组合），以演练阅读技能。如有参会人员需要“当场注册”，则可为其临时手写胸牌，以演练手写技能。设计如下。

情境：上海美国商会招待酒会入场报到
美国工作人员：您好！您贵姓？
中国参会人员：我姓何，何京生。
+美国工作人员：何先生……（找到胸牌并双手递上）

（现场注册通道）
美国工作人员：您好！您贵姓？
中国参会人员：我姓李，李文。木子李，中文的文。
+美国工作人员：李女士……（手写胸牌并双手递上）

姓名既可写在胸牌（卡片）上，也可写在黑板（注册名单）上，前者真实性更强，后者更便于老师向全班提供纠正性反馈，可按需选择。汉字抄写与传统书面练习可适量布置为课前预习功课，作为“鹰架”来支持课堂读写演练。

5 中级口语演练

5.1 文化点：敬酒劝菜

中式酒席有很多特别的行为文化，适合在中级阶段开展演练，为学生日后深造或工作做好准备。笔者以前在山东参与美国赴华留学生的教学工作时，目睹了不少学生代表在各式宴会和聚餐上向中方校领导、师生、地陪、政府人员得体地表达尊敬与感谢。这些学生代表如果不是提前接受示范并反复演练过，是不可能表现自如的。设计如下（改编自 Kubler，2013）。

情境：美国学生在赴华中文项目的开幕式宴会上与中方教师邻座
老师：小柯，你尝尝这个糖醋小排！
学生：谢谢柴老师，我自己来。（尝菜）呣，味道真不错。
老师：小柯，我敬你一杯。（双方举杯）上海菜你还吃得惯吗？
学生：我很喜欢吃。柴老师，我也敬您一杯。（双方再举杯）

中国知网 https://www.cnki.net

提议与回应“敬酒”与“劝菜”是典型的行为文化，所涉及的菜属于信息文化，如果菜特别出名（比如“麻婆豆腐”“蚂蚁上树”之类），则可算是成就文化。该脚本的所在城市可变，因而菜系会变、菜名也会变，但是均可循环利用学生已学内容。更多情境可包括“学生组织聚餐欢迎新的中文助教”之类更贴近学生生活的情境，或“外籍新员工参加中国企业的入职欢迎宴”与“外籍应聘者面试成功后与中文系主任共进晚餐”等有助于学生日后职场需要的情境。

5.2 语法点：“把”字句

“把”字句的复杂语义在中文教学界已有几十年的探讨，其中最典型的句型是“把+N_1+V+在+N_2”（其中N_1为“把”的宾语，V是谓语动词，N_2是表示处所或对象的词语）。该句型表示“把”字句的位移义，即“把”后的成分因动作发生了位置或关系的变化，是“把”字句最基本、最具处置性的功能（吕文华，2014）。设计如下（改编自Kubler，2013）。

情境：和中国朋友在北京饭馆吃烤鸭

中国人：你先拿张薄饼，涂一点儿甜面酱，再把葱、黄瓜和鸭肉放在中间，然后把饼卷起来就可以吃了。

美国人：好，我试试看。

虽然“把”字句是“语法点”，但该情境也蕴含“如何吃北京烤鸭”这个行为文化，而北京烤鸭作为中国人引以为豪的美食则是成就文化。该情境还可替换为“跟中国朋友包饺子/做煎饼果子”。脚本调整如下。

你先拿张饺子皮，再把饺子馅儿放在中间，然后把饺子包起来就可以了。

你先摊张煎饼，打一个鸡蛋，涂一点儿甜面酱，再把薄脆放在中间，然后把饼卷起来就可以吃了。

该演练还可进一步拓展情境，让学生通过向中国人介绍美国美食，来提高学生用中文谈论身边事物的能力，并增强学生帮助中国人了解美国文化的互惠意识。情境可以是“教刚到美国的中国留学生朋友怎么吃越南春卷/墨西哥卷饼”。脚本调整如下。

你先拿张春卷皮，再把生菜、米粉、肉放在中间，然后把饼卷起来就可以

中国知网　https://www.cnki.net

吃了。

你先拿张玉米薄饼，再把米饭、豆泥、沙拉、肉放在中间，然后把饼卷起来就可以吃了。

5.3 词汇点：酸/甜/苦/辣/咸

“酸/甜/苦/辣/咸”这五个关于味道的词语可通过如下设计来演练。

情境：两名室友在公寓厨房自制美食
美国人：柠檬水味道怎么样？好不好喝？
中国人：挺好喝的，就是酸了一点儿。
美国人：那就多放点儿水/糖吧！

在该情境里，柠檬水也可能“甜了一点儿”，那就“多放点儿水/柠檬汁”；也可换为“黑咖啡”，味道“就是苦了一点儿”，那就“放点儿糖/蜂蜜”；还可换为中餐（由中国室友提问），味道“就是辣/咸了一点儿”，但可以“多加点儿糖”“多喝点儿（柠檬）水”或者“多吃点儿米饭”。老师可使用教具来引出目标表达，比如用PPT展示食谱与实际用量差异，摆放水、糖、蜂蜜、米饭等真实物品或模拟道具。该情境不仅演练了词汇点以及对学生来说较难的语法点（挺……的、就是……了一点、多放点儿……），也演练了行为文化“委婉评论”与“提出建议”。

6 中级读写演练

Chai（2022）建议中级读写演练延续初级阶段基于口语情境、对口语和读写进行全面考查的思路，比如口语演练使用的菜单只有菜的图片，而读写演练使用的菜单则换为汉字写的菜名，这时“食客”要会认读菜单，“服务员”要把点菜的菜名记录下来。设计举例如下（改编自Liu等，2018）。

情境：美国学生请中国朋友在校园附近的中餐馆吃饭
中国服务员：想吃点儿什么？
美国食客：请给我一个家常豆腐。
中国服务员：（写“家常豆腐”）除了家常豆腐以外，还要什么？
美国食客：还要一个小白菜、一个炒面。
中国服务员：（写“小白菜”“炒面”）还要别的吗？
美国食客：不要别的了，这些够了。请快一点儿上菜。

中国知网 https://www.cnki.net

中国服务员：没问题，菜很快就能做好。

为了使演练更为充分，老师可利用教具（如箭头形的即时贴）预先“指定”菜式，这样每轮学生就必须读出不同的菜名，而不是仅凭记忆随便点几个自己知道的菜。该演练制造了“食客”与“服务员”在菜名上的信息差，班上其他学生也可利用该信息差跟“服务员”一样听写菜名。老师也可以将菜单通过PPT同步显示，这样全班学生都可默默地同步练习阅读（“服务员”背对着PPT仍然可以听写）。总之，最好预留充分的课堂时间给需要师生频繁互动的演练与反馈，电打作文留到课后。

关于写作内容，刘颖（2019）建议在中级阶段训练非正式通信与较为正式的文体写作，其中非正式通信包括短信、网聊、简短邮件（如婉拒朋友生日聚会邀请），而较为正式的文体写作包括较长的邮件（如婉拒同事工作建议、向用人单位征询招聘要求）。笔者对于写作的设计思路主要是假定学生以个人或国际学生办公室的名义，在社交媒体或官方网站上撰文，向本校的中国留学生介绍在美国当地生活的经验，比如接机、美食、购物、住宿，并进一步过渡到所在地区的地理、人口、历史、经济、特色等方面（与课文主题相关，使用规定目标表达）。一般作文有两稿，第一稿电打，在老师提供纠正性反馈后，第二稿手抄。

随着学生中文水平从中级向中高级推进，读写演练也开始更多地使用目标社会的原始材料来提高跨文化交际能力。曾稚妮（2018）将“知乎”网络社交问答社区运用于汉语媒体课，组织学生阅读知乎讨论帖与回答知乎提问，旨在提供真实的话语环境与多元的话语风格，给学生创造一个在专门领域或者知识领域（Domain）中自主学习中文的机会，帮助学生培养良好的学习策略，强化学习动机，并帮助其熟悉目的语社群中母语者的期待。

笔者也曾借鉴该方法，基于美国高校相当流行的中高级课本《变化中的中国》，在对每篇课文进行内容梳理之后开展“知乎拓展”演练。其中阅读演练（一课时）由老师提前挑选知乎讨论帖（如“现在的年轻人真的不想结婚吗?”），学生课前阅读、准备问题，课上通过师生问答的形式来答疑解惑、深化认识；写作演练（一课时）由老师模仿知乎提问风格设计“命题”写作（如“美国人结婚要彩礼吗?”），学生在课前完成初稿，老师在上课前完成批阅，课上学生两两合作讨论修改，老师针对每篇习作的情况逐一给学生答疑，并向全班阐释一些普遍问题。第二稿一周后递交。

中国知网　https://www.cnki.net

7 高级口语演练

7.1 文化点：在正式场合谦逊地自我介绍

自我介绍虽然在初、中级阶段都做过，但到了高级阶段可将专业情境（如职场）、文化储备（如解释姓名的汉字）、专业背景（如中文学习经历）、文化内涵（如体现谦逊）进行整合。设计如下（Jia、Zeng，2023）。

情境：入职中国公司第一天的公司例会

中国经理：首先，我要给大家介绍一位新入职的同事，James。你们别看James是美国人，他中文说得可地道了。James，要不你先做个自我介绍吧。

美国新员工：好。大家好！我叫James Rogers，中文名字是罗杰明，杰出的杰，明天的明，你们可以称呼我小罗或者杰明。我从小就对中国文化感兴趣，大学学的也是中文专业。大学期间，我在北大留学过半年，之后又在北京实习了一个夏天。2018年大学毕业后我第一次来到南方，先是在上海工作了一年，之后就一直在深圳的一家贸易公司工作，上个月刚搬来广州。还请各位多多关照！

该自我介绍的话语结构主要分为三个部分：一是表达自己长久以来对中国文化的热爱，二是简短介绍自己与中文学习有关的经历，三是表达自己谦逊的态度。基于该框架，老师还可设计“参加中国学生会的春节活动”“加入当地华人社区中文学校的志愿者团队”等贴近学生实际生活的情境，也可设计“某高校中文系研究生项目的新生欢迎会”“一家中国电子商务公司的外国实习生工作面试”等对日后深造、工作有用的情境。

7.2 语法点：巴不得

动词“巴不得”的意思是内心迫切希望，用于口语（陶家骏等，2023）。老师可设置情境让学生谈论等不及要去做的事情。设计如下。

情境：放假前跟中国朋友聊计划

中国人：你最后一门考试是什么时候？

美国人：要等到下周五才考呢，真巴不得今天就全部考完。

其他替换内容可以是“打算什么时候回家/留学/打工/实习/旅行/度假？”等，也可以根据学生实际情况问“你父母/孩子多久没见到你了？一定很想你吧！”或者“你父母同意你跟你男/女朋友交往了吗？”等问题，通过教具或学生实际情况来引

中国知网 https://www.cnki.net

出目标表达。

7.3 词汇点：迫不得已

“迫不得已”这个成语用来表达某人被迫接受某种情况。“迫”是动词，意思是逼迫。“不得已”是形容词，意思是没有别的选择。经常使用副词“也”，表示未完的语气（陶家骏等，2021）。设计如下。

情境：毕业一年后同学聚会
美国人：你怎么没来参加毕业典礼?
中国人：我父亲突然病了，我也是迫不得已才缺席的。

其他替换内容可以是“没继续念研究生/没把研究生念完/没留在学校工作/没去考律师执照/父母没来看你”等，可通过展示没有实现的毕业计划来引出目标表达。

8　高级读写演练

高级阶段一般使用目标社会的原始材料，开展的演练尤其体现在学材选择与课程设计上，目的是引导学习者进入专门领域。阅读及写作与初、中级一样，仍然主要在课下完成，课堂用于循序渐进地讨论与反馈。由于笔者在该阶段的读写教学经历有限，因此借其他体演文化学者已发表的研究进行举例说明。

《体演〈春草〉:高级汉语视听说教程》（曾稚妮，2019）虽然是视听说教程（高级），但其在每单元末通过阅读、分析由中国人在自然情境下写出的范文来开展单元写作（如书信、议论文、发言稿等），从而使学生获得较高的书面表达能力。供学生模仿学习的范文能帮助其学到中国人普遍的思维习惯和表达技巧，提高学生对不同社会角色的语言表达的敏感度。设计举例如下（曾稚妮，2019）。

情境：主人公春草终于当选了红光商场的“先进”。请帮不擅发言的春草写一篇获奖感言，向帮助过自己的人表示感谢，同时也谈谈自己获奖后的心情，再对没获奖的人说一些得体的话。（长度在500字左右）
范文（脚本）1：上海某高校优秀教师代表在教师节庆祝活动上发言
范文（脚本）2：在北京留学的美国学生（男，26岁）作为奖学金获得者发言

虞莉（2020）在高级阶段开设文化学课程“老上海、新上海”，在主题式讲座视频与影视材料的基础上，安排学生阅读文本、撰写小论文，与学伴讨论，受老师指导，并通过分解性任务完成研究性论文，从而引导学生对“上海城市底蕴”这个

中国知网　https://www.cnki.net

专门领域开展研究。

针对写作方面，刘颖（2019）建议高级阶段着重于正式文体写作（包括制作高质量的PPT）与专门领域写作。Wang（2021）立足高级阶段学术写作，强调要注重写作过程（而非最后结果）的观念，将写作任务分解后（如阅读、思考、讨论、起草、修改、重写）穿插在学期之中，辅以写作辅助活动（如一对一辅导、写作技巧教学、研究方法研习），并在评价时先看批判性思维，再看写作内容，从而深化教学内容，提高学生的综合能力，使其理解目的语社会，提高思辨能力。

以上阅读与写作活动显示，高级阶段的读写演练与初、中级的课堂演练有所不同，却同样体现了体演文化所倡导的在目标文化情境中知行合一、学以致用的培养目标，帮助中文学习者“像成年人一样跟专业人士交流”，毕竟“等到他们能赴华与中国人展开交流时早已经开启职业生涯了”（Walker，2021）。

9 结语

综上所述，本文提供了在体演文化框架下开展演练的具体案例，明晰了体演文化教学模式的主要课型与教学内容，并分别从口语的文化、语法、词汇三个方面，展现了目的语文化中真实情境与地道脚本的实际设计方法，同时探讨了不同学习阶段读写能力的演练方法，以促进学习者娴熟运用中文，为与中文目的语社会人士开展专业交流做好准备。

参考文献

刘颖，2019. 了解汉语学习者：汉语写作教学的体演文化教学法[M]. 杭州：浙江大学出版社.

吕文华，2014. 对外汉语教学语法讲义[M]. 北京：北京大学出版社.

秦希贞，2017. 中美跨文化交际误解分析与体演文化教学法[M]. 北京：外语教学与研究出版社.

陶家骏，等，2021. 别见外：中高级汉语视听说教程：第1册[M]. 北京：北京大学出版社.

陶家骏，等，2023. 别见外：中高级汉语视听说教程：第2册[M]. 北京：北京大学出版社.

吴伟克，2010a. 中文强化课程的设计[G]//吴伟克. 体演文化教学法. 武汉：湖北教育出版社：51-95.

吴伟克，2010b. 体演文化：学习参与另一种文化[G]//吴伟克. 体演文化教学法. 武汉：湖北教育出版社：1-20.

吴伟克，野田真理，2010. 记忆未来：积累异国文化知识[G]//吴伟克. 体演文化教学法. 武汉：湖北教育出版社：21-50.

虞莉，2020. 从课本到文本：美国高校高级中文“领域课程”理念新探索[J]. 国际汉语教育（中英文）（4）：60-72.

虞莉，等. 真实课堂中的体演文化：初级、中级课堂教学技巧[EB/OL]. (2020-08-25)[2025-05-20]. https://www.bilibili.com/video/BV1kz4y1f7Qp/?share_source=copy_web.

中国知网 https://www.cnki.net

曾稚妮，2018. 中文社交问答网络社区中的情境学习：以“知乎”为例[J]. Chinese as second language: the journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 53(3)：222-256.

曾稚妮，2019. 体演《春草》：高级汉语视听说课程[M]. 北京：外语教学与研究出版社.

CHAI D, 2022. Applying the performed culture approach in collegiate beginning and intermediate level Chinese courses: The case of Integrated Chinese[J]. Chinese as second language: the journal of the Chinese Language Teachers Association,USA, 57(2): 119-140.

JIA J, ZENG Z, 2022. Innovating the design of lower-level reading and writing curriculum for the digital age[G]//YE Z. The palgrave handbook of Chinese language studies. Singapore: Springer Nature Singapore:743-774.

JIA J, ZENG Z, 2023. Negotiating the Chinese workplace: an integrated course in advanced Chinese [M]. Columbus: OSU Foreign Language Publications.

KUBLER C C, 2013. Intermediate spoken Chinese[M]. Singapore: Tuttle Publishing.

KUBLER C C, 2017. Basic Mandarin Chinese: Speaking & Listening[M]. Singapore: Tuttle Publishing.

LIU Y,et al., 2018. Integrated Chinese: vol. 2[M]. 4th ed. Boston: Cheng & Tsui.

WALKER G, 2021. Why we perform[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge:139-158.

WANG Y, 2021. Developing advanced CFL learners’ academic writing skills: theory and practice[G]//YE Z. The palgrave handbook of Chinese language studies. Singapore: Springer Nature Singapore: 775-812

ZHANG Y, 2013. A CIP spiral performance-based model for beginner level Chinese L2 reading instruction[J]. The journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 48(2): 91-118.

作者简介

柴冬临，美国中西部中文学院执行董事，美国俄亥俄州立大学东亚语言文学系中文教学法博士。主要研究领域：国际中文课程设计、华裔教学、中文教学史、师资教育。电子邮箱：chaidonglin@gmail.com。

（责任编辑：赵青）

中国知网　https://www.cnki.net

体演文化之语法教学

张永芳

摘　要：在培养学生言语交际能力的教学框架下，学者们提出语法教学要以“学”为出发点，要从意义、用法到形式。但调查发现，初级汉语教材中的语法注释仍然侧重在语法形式上，没能很好地揭示意义和用法。本文介绍了体演文化教学法的语法教学过程，展示语法教学可以如何服务于语言交际，在教学中如何从文化语境和交际意图入手，侧重语法意义和用法，再辅以语法形式，将语境中的学习贯穿整个语法输入、内化吸收和输出过程。

关键词：体演文化；语法教学；文化语境；语义；国际中文教育

中图分类号：H08　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**2096-9716（2025）02-0044-12

Grammar Instruction in the Performed Culture Approach

Zhang Yongfang

Abstract: In the framework of developing learners’ communicative competence, scholars have proposed that grammar instruction should begin with students’ learning, progressing from meaning and usage to form. However, investigation has showed that the grammar explanations in elementary Chinese textbooks still focus on grammatical form and fail to fully reveal meaning and use. Based on the Performed Culture Approach, this paper describes the grammar teaching process of the Performed Cultural and demonstrates how grammar instruction can serve the goal of developing communicative competence, and how it can start with the cultural contexts and communication intentions, focusing on meaning and usage, and then aiding with form. Contextualized learning should be implemented throughout the grammar input, process and output.

Keywords: Performed Culture Approach; grammar teaching; cultural context; meaning; international Chinese language education

中国知网 https://www.cnki.net

1　引言

言语交际能力的概念进入汉语教学已经40多年了，培养学习者在现实生活中自如运用汉语进行交际的能力早已被公认为汉语作为第二语言教学的终极目标（赵金铭，2008）。在这个教学目标框架下，语法怎么教，一直是热点话题之一。回顾汉语语法教学的发展历程，可以看出，从20世纪50年代开始到70年代末、80年代初，语法被视为语言教学的基础，汉语教学重心始终是以语言结构为纲，重在形式结构的说明（陆俭明，2000）。自20世纪70年代末起，教学界逐渐认识到以结构为纲的弊端，并提出把语法和其他语言平面结合起来。因此80年代末90年代初“语法、语义、语用”三个平面相结合的模式应运而生，提出在教学中，不仅要对句式本身的结构特点做出科学客观的分析和描述，还要向学生指出在什么时候、什么场合和要表达什么意思时才能用这种句式（赵淑华，1992）。赵金铭（1994）进一步阐述了语义和语用的重要性，指出针对外国人习得汉语的行为过程讲授语法，要注重意义，并注重从意义出发；另外，学汉语的外国人，必须了解各种语法现象的出现条件（即在什么时候、什么场合和要表达什么意义），才能正确使用语法。他提出，汉语语法教学要以“学”为出发点，在“学”的基础上讨论“教”。

如今30多年过去了，汉语语法教学是否做到了以“学”为出发点并服务于语言交际呢？要回答这个问题，就必须关注学生的二语习得过程，因为二语习得侧重学生和学生学语言的过程（VanPatten、Benati，2015），研究学习者如何建构新的语言系统（Gass等，2013）。二语习得包括三个环节：输入（Input）、内化吸收（Intake）、输出（Output）。Krashen（1982）提出，语言习得始于语言输入，学生通过和语言的互动来习得语言，其中最主要的方式是通过理解他们所接触的语言输入；事实上，学生只有理解了语言输入的意义，才有可能习得语言。Keating（2015）把语言输入定义为学生听到或者读到的具有交际意图的语言，而交际意图包含了语言输入中学生要关注的意义。需要指出的是，并不是所有的语言输入都能到达学生的内在学习机制。Corder（1967）最早区分了语言输入和语言的内化吸收，提出内化吸收是进入学生能力发展过程的输入，是学生关注到并且保持在工作记忆中、得到了进一步加工的输入；而要使语言输入得到关注并得到加工从而内化吸收，学习的内部机制应该采取一些行动，对语言进行再现，重新建构语言，并带动内隐的语言知识系统形成。成功的语言习得不可或缺的另外一个环节是大量的语言输出（Swain，1985），输出的基本作用是提供机会让学生在情境中有意义地使用语言，让学生把学到的、进入内隐的语言知识系统的语言能力表现出来，来验证自己对目的语形成的假设是否正确，帮助学生认识到自己的一些错误，并通过得到的反馈不断修改。

语法作为一个重要的语言要素，学生习得时也要经历这么一个过程。本文首先

中国知网　https://www.cnki.net

调查学习者对教材中的语法注释（即语法输入）的接受情况，分析目前初级水平汉语语法输入方面存在的问题，然后对比分析体演文化教学法在学生学习材料中提供的语法输入，并且进一步展示体演文化通过学材和课堂演练帮助学生内化吸收语法和进行语法输出的设计，希望为汉语语法教学领域带来一些新的启发。

2 初级汉语课本中语法输入存在的问题

汉语教材中的语法注释常常是学习者接触到语法的第一步，这一步对学生，尤其是海外非汉语教学环境中学习汉语的学生十分关键。在海外，学生在课外接触或运用汉语的机会非常有限，有时甚至完全没有。这就要求教师使用翻转课堂，把学习时间延伸到课外（比如学生的课前准备和课后复习中），以便把宝贵的课堂时间留给情境中的语言输出，从而更有效地提高学生的语言交际能力。语法学习是课前准备中常见的一环，老师希望学生可以阅读语法的英文注释、看汉语例句及其英文翻译，由此理解教材上语言输入的意义并掌握初步的语法使用，并通过完成练习册上的语法操练来内化吸收语法和语言使用。

笔者在教学中发现，学生课前准备之后在课堂上表现出的对语法的理解和掌握仍然不尽如人意，学生抱怨自己看不太懂用自己母语写的语法注释或者看了仍不知道怎么用。基于此，笔者于2023年进行了一个行动研究，从学习者“学”的角度调查分析初级汉语水平教材中的语法输入。参与此项研究的是四个英文为母语、非华裔美国大学中文专业的学生，他们在大学已学完中级中文，达到美国外语教学委员会《语言能力大纲》的中级中等或中级高等水平。调查选用了《中文听说读写》（*Integrated Chinese*，Liu 等，2018）针对初级汉语学习者的前两册。这套教材自1997年首次出版以来，已更新至第四版，在美国使用非常广泛，极具代表性，在推动美国中文教学发展的过程中功不可没。限于篇幅，本文只分析、展示教材中语法注释在语法结构形式、语法意义、语法使用三个方面（这三个因素在下文中简称为：形式、意义、用法）是否对学习者有所帮助。

该调查要求学生独立阅读课本上的语法注释，然后匿名填写对每个语法注释的调查。学生首先回答选择题，分享自己对该语法注释在每个调查要素上对学习是否有帮助的看法。选项使用了李克特量表的五等选项：“极有帮助”“很有帮助”“还算有帮助”“没什么帮助”“完全没帮助”。然后回答开放式问题，详细谈谈该语法注释为什么有或者没有帮助、可以如何改进。为了尽量减少主观评价带来的偏差，第一册第一课的8个语法点被用作校准。学生们独立填写调查表后一起讨论，以便了解个人打分的倾向并进行调整，以确保后续评分标准的一致性。第一册其余九课有66个语法点，针对每个要素的选择题和开放题各收集到264个回答；第二册十课共包括58个语法点，针对每个要素的选择题和开放题各收集到232个回答。

中国知网 https://www.cnki.net

表1展示了该调查研究通过选择题收集到的学生对课本前两册中语法注释的态度。针对第一册课本的语法注释，学生选择最多的选项都是“还算有帮助”，其次是“没什么帮助”，然后才是“很有帮助”，“完全没帮助”和“极有帮助”较少被选中。第二册的数据非常相似，学生选择最多的选项也是“还算有帮助”，其次是“没什么帮助”，然后才是“很有帮助”，不同的是“完全没帮助”和“极有帮助”完全没被选中。可以看出，学生对语法注释是否有帮助的态度比较偏向中立和消极。

表1　对《中文听说读写》第一册、第二册课本中语法注释的调查数据

		极有帮助	很有帮助	还算有帮助	没什么帮助	完全没帮助	总数
第一册	形式	0	62	137	64	1	264
	意义	0	55	147	60	2	264
	用法	0	46	163	54	1	264
第二册	形式	0	46	134	52	0	232
	意义	0	31	157	44	0	232
	用法	0	27	158	47	0	232

调查研究使用开放题一共收集到496条反馈，这些反馈主要集中在语法注释是否有助于理解语法，是否有助于掌握语法的形式、意义、用法。学生们提到，除了少数语法注释可以很好地帮助学生理解，大部分语法注释无法很好地帮助理解。学生多次提到语法注释不清楚甚至令人困惑，表示“不清楚”的词（如not clear、unclear、could be clearer、vague等）一共出现了126次，表示“令人困惑”的词（如confusing和confusion等）一共出现了137次。学生们还提到，语法注释未能很好地帮助理解或者对学习帮助不大，主要是因为语法注释没有提供语法形式、意义、用法方面的信息或者解释得不充分。

以第一册第三课第五个语法点为例。语法注释的标题用汉语表述是“‘我请你吃饭’的句子结构”。标题下有一个简短的解释，首先分析了结构特点，即在这个句子中，“你”既是动词“请”的宾语，也是第二个动词“吃”的主语；另外，也给出了“请”这个动词的英文意思及其在“我请你吃饭”中的英文意思都是“请客”。解释下有两个例句及其英文意思，例句分别为“明天李先生请你吃中国菜”和“今天晚上我请你和你妹妹吃美国菜，怎么样?”，两个“请”分别被翻译为“邀请”和“请客”。学生们觉得这个语法注释不清楚，因为只强调了语法结构形式，却没有说明“请”应该怎么用、在什么语境下用；另外，注释仅依靠英文翻译给出“请”的意义，却给出了两个不同的含义，让学生感到困惑。笔者认为，付钱请客和邀请他人一起做事情在中美两种文化中都是两个不同的概念，而美国的请客文化和中国的请客文化有不少差别，因此语法注释需要清楚地告诉学生“请”在中国文化语境中的使用情况和语义。

中国知网　https://www.cnki.net

参考本文第一部分提到的“语法、语义、语用”三个平面相结合的模式，可以看到这套初级水平课本里的大多数语法注释还未能完全跳出结构主义的窠臼，语法输入仍然从形式入手，没有从意义出发，忽视了语法现象的出现条件。鲁健骥（1993）阐述“语法、语义、语用”相结合的模式时，曾提到类似的问题：以往的教学，注重语言形式的训练，不太重视语义和语用分析；对语法形式的意义和使用语境交代得不清楚，造成了教学中某些语法难点。张永芳（2021）分析了这套教材第一册第一课的第一个语法注释，提出教材上的语法输入没能考虑学生习得和认知中的关注和理解，也没有考虑学生常见的错误，语法学习和语言交际脱节，给出的例句更多是为语法形式服务，而没有考虑使用的语境、表达的意义和要完成的交际目的。当语法注释不能以“学”为出发点、语法形式脱离语法意义和使用时，语法注释必然不能有效地服务于培养二语学生的言语交际能力。鲁健骥（1993）曾提议，教学中把形式、意义、语用三个方面结合起来时，语用应该是教学的重点，即使是形式的操练，也应该与意义和语用结合起来，使学生一边操练形式，一边体会语义和语境。体演文化教学法所提倡的语法教学步骤，正是从意义和语用入手，结合语法形式来帮助学生习得语法。

3 体演文化教学法的语法教学

由美国俄亥俄州立大学吴伟克、野田真理教授开创的体演文化教学法（Walker，2000；Walker、Noda，2000）认为，学生在学习外语，特别是美国学生在学习东亚语言时，不是单纯地学习这一门外语的语言符号和语言知识，更重要的是学会在目的语文化和社会中完成符合目标文化所期望的事情，即学习如何用外语做事情，做到“知行合一”；学生学会做的事情越多，他们的外语能力就越强。Walker（2000）充分阐述了文化语境在语言学习中的重要性。他认为，学习用某种外语交流的目的就是要获得在该文化中确立意图的能力。一个人的意图必须被正在交往的人们意识到并且得到他们认可，同时，这个人也必须能够领会正在交往的人的意图。如果缺乏这种对交际意图的相互理解，无论怎么创造性地使用语言，人们都无法真正沟通。把在外国文化中确立意图的能力作为外语学习的目标，有助于使语言的语境获得与语言的形式编码同等重要或者更为重要的地位。Noda（2020）指出，体演文化是一种基于语法结构、以语境为导向的教学法。由此，我们可以理解为，体演文化教学法同时注重语法的准确性和在不同语境中使用语言的得体性。

Walker（2000）提出，学习体演一种目标文化，必须构建对那种文化的记忆。为此，学生要有意识地在目的语文化语境中重复演练语言使用，并且提倡在教学中提供模拟真实交际的语境，通过在情景语境中的体演促使学生体验文化语境以及文化语境中的语言交际，构建记忆。体演文化强调语言使用的五个要素（PARTS）：

中国知网 https://www.cnki.net

特定的地点（place）、听众（audiences）、交际者（roles）、时间（time）和脚本（script）。其中前四个要素每一个都可能影响交际行为，每一个要素的改变都可能会影响最终使用的脚本。体演文化认为在文化语境中的学习必须贯穿整个语言习得过程，语法也不例外。另外，所有学习材料必须以学习者为中心、为学习者撰写，是“学材”，而非传统意义上为了老师而编撰的“教材”。下面将从体演文化学材中的语法输入、内化吸收和输出三方面来介绍体演文化的语法教学理念与实践。

3.1 学材中的语言输入和语法输入

体演文化教学法的初级中文学材《中文：在文化中沟通》（*Chinese: Communicating in the Culture*，Walker、Lang，2004）完全是为学生使用编写的，而且配有精心制作的多媒体材料。以第一册第二单元第一课为例，在语言输入之前，有一个用英文写的简短介绍来引导学生自学，指明了这个单元要学习两个语言功能即谈论人在哪里、在那里做什么，通过简单的汉外对比抓住学生的注意力，并告诉学生学习过程来提高学生学习自主性并降低学习焦虑：

> Here we begin the second unit of study where you will be given the opportunity to learn to talk about where the people are and what they are doing there. From the perspective of other languages, Chinese has some interesting ways to locate persons and things. We will start out with the simplest terms—the names of places. Once you have learned the place names, you will not have a lot of difficulty using them.

导言之后是语言输入。学材不仅给出了语言交际脚本，而且在脚本之前给出了交际发生的语境，在脚本之后阐明了人物角色及其关系以及交际意图。这里，语言交际发生的时间、地点、人物角色及其关系揭示了语用条件，而交际意图给出了学生要注意的语义：

> First, listen to the following conversation which takes place in the Washington office of the Sino-American Trade Company.
>
> [在华盛顿华美贸易公司]
> B 华小慧：方经理现在在哪儿？
> A 王丽玉：在北京。
> B 华小慧：在北京（的）哪儿？
> A 王丽玉：中国国际贸易中心。你知道那个地方吗？
> B 华小慧：知道。那个地方的设备挺好。
>
> The assistant manager of the office, **Huà Xiǎohuì,** is interested in the whereabouts of the **Ms. Fāng**, the manager of the company. He directs his question to the secretary, **Wáng Lìyù,** who seems to know everything.

中国知网　https://www.cnki.net

语言输入之后，学材对脚本及其语言要素（含语法）进行了详细讲解，以帮助学生理解交际脚本、掌握语言结构。限于篇幅，这里只例举对脚本前两行的讲解。学材先解释如何询问人在什么地方，即疑问词“哪儿”和动词“在”的用法，然后解释这个疑问句是怎么构成的、可以怎么回答。学材结合交际脚本，首先指出华小慧询问处所的问句是“方经理在哪儿?”，然后解释“哪儿”的功能和其常见的变体，并指出“哪儿”和“那儿”声调不同，因为这个声调差别对于学生听懂华小慧的问题至关重要。显然这里的讲解中语言结构形式和语言交际紧密关联：

The question he puts to her is:

方经理现在在哪儿?

Nǎr is the question word asking where. The common variant for this word is **nǎli**. So it would be as natural to hear the question as.

方经理现在在哪里?

Notice the low-rising tone on the words for “where”. You will soon learn that the only thing distinguishing the word for “where” from the word for “there” is the tone: Low-rising for “where” and falling for “there”. You can see that tone-recognition is crucial for understanding **Huà**’s question.

在疑问词“哪儿”的用法之后，学材解释了谈论人在哪里这个功能所需要的另一个关键语法，即“在”的用法：

Zài is the most common verb for describing the state of existing and existing at a place. For example, consider the questions:

黄老师在不在?
黄老师在吗?

These questions ask if Huang, the teacher is present. They can be asking if she exists at some place. In certain circumstances, these questions can ask if **Huáng Lǎoshī** is alive. If she is no longer present, the response would be:

她不在。

If a **LE** is added:

她不在了。

The meaning would be “She is dead.” i.e. She no longer exists.

中国知网 https://www.cnki.net

解释了“在”的用法之后，学材指出中文里处所词放在“在”的后面，并讲解到学生易错的地方，也解释了汉语的特殊性，比如省略已知的信息、疑问词和答案出现在句子中同一个位置，并把这些语法解释和交际脚本中的例句结合起来。这些详细的讲解体现出了习得始于对语言输入的理解这个概念：

Place words follow **zài**. The simplest place words are place names and question words like **nǎr** and **nǎli**. In the question beginning this conversation, **nǎr**, the question word asking “where” follows **zài**. Note that the question word occurs at the place in the sentence where the place word giving the answer would occur. So if **Ms. Fāng** is in **Běijīng**, the answer, **Běijīng**, will occur after **zài**. Listen to the question and answer.

B 华小慧：方经理现在在哪儿?
A 王丽玉：在北京。

“Where is the Manager, **Fāng**, now?” “(She) is in **Běijīng**.” Since the subject of the question is **Ms. Fāng**, her name does not have to be repeated in the answer-the predicate **zài Běijīng** is sufficient. When you speak Chinese, you will be able to drop understood subjects and topics of sentences without committing a grammatical offense.

Practice this exchange by repeating after the instructors. We will provide a model for you immediately following the space provided for your voice.

[(C)请你跟着老师们说。]

B 方经理现在在哪儿?
(X)
A 方经理现在在哪儿?

语法讲解之后是生词和新词组的呈现。这些生词和新词组不是按照其在脚本中出现的顺序给的，而是按类出现，比如地方名、疑问词、动词、新词组等。每个生词、词组都有汉字和对应的英文意思，有些还给了例句，比如“地方”这个名词下有“这个地方挺好”及其英文意思。更关键的词，比如“在”，下面有四个例句及英文意思，分别是：“他在纽约”“他不在了”“他不在”“以前他不在这个地方”。这四个例句对应了其在讲解部分出现的用法，重复出现可以帮助学生更好地掌握和内化吸收。介绍完生词、词组之后，学材再一次提醒学生要扎实地掌握正在学的内容，随时复习。

可以看出，体演文化教学法的学材中，语言输入从文化语境入手，引入交际语言后详细阐述语境中的要素和交际意图，之后在对交际语言进行详细讲解时才引入语法规则。也就是说，语法输入是从语用和语义入手，再到结构形式。而语法结构的讲解和交际脚本紧密关联，首要任务是帮助学生理解语境中的交际脚本，超出交际脚本进行展开时也是从语言交际功能、语义、语用入手，然后才让学生注意语法

中国知网　https://www.cnki.net

形式。此外，讲解学生经常出现的问题时，也有意识地强化语法的形式特征（比如使用黑体或者语法点多次出现）。加强语法输入的外部形式特征，可以引起学生习得过程中的关注 （Smith，1993）。体演文化的这些做法都有助于学生体验文化语境中的语言交际，更好地理解语法的意义、用法和形式。

3.2 语法内化吸收

生词、词组之后，是语法操练（drills），这是学生内化吸收语法输入的重要一环。体演文化学材中的每一个部分都围绕特定的语言功能，比如第二单元的语言交际功能是“谈论人在哪里、在那里做什么”，第一课的功能是讨论处所。每个练习都围绕语言交际功能，用交际意图作为小标题，比如第一到第三个操练的小标题分别是：“确定人或单位在哪儿”“取得关于处所的进一步信息”“纠正有关处所的误解”。标题之后是文化语境，详细描述了操练中语言交际和交际双方的意图，以及学生应该做什么，比如操练一：“当被问到人或单位在哪里时，请根据图片给出回答”。之后是语法形式，比如操练一写道：“一个关于处所的问题往往由三个问句中的一个来表现：（A）在哪儿？（B）在哪里？（C）在什么地方？回答时，如果问题问的是人，用代词回答；如果问题问的是单位，则不要使用主语”。学材在这里再次给出语法形式，一方面是让学生充分注意到应该使用的结构形式，另一方面是通过重复来帮助学生更好地内化吸收。

操练时，学材一般先给出范例，然后再让学生练习。值得指出的是，学材模拟了实际口语交际，多媒体给出问题，学生要听懂问题，然后依据图片提示的信息回答。范例先告诉学生：“这个例子里我会做你需要做的部分。请你听老师说。”然后学生会听到“清华大学在哪儿？”、看到北京天坛的图片，之后听到回答“在北京”。范例之后的第一个操练中，学生听懂“小杜在哪里？”这个问题之后，应该根据提示的上海外滩的图片，回答“在上海”。学材这里模仿真实的口语交际，用图片提示信息，而不是直接给出答案或者让学生把英文翻译成中文，避免机械的句型替换，使学生的学习更积极主动、成效更高。

可以看出，体演文化学材上的语法操练提供了更多的在文化情境中的演练，帮助学生通过重复演练来内化文化情境中的语言交际并构建广泛的记忆。操练也是从文化语境中的语言交际入手，首先确定交际功能和要表达的意义，再考虑语法形式。语法学习立足于语言交际，是从语用、语义逐步过渡到结构形式的过程。如果学生一步步完成学材上的操练，自然就知道了交际发生在什么语境、有什么交际意图、应该说什么和怎么说。

中国知网 https://www.cnki.net

3.3 课堂上的语法模拟输出

体演文化教学主张使用翻转课堂，学生在课前自学学材上的讲解来理解语言输入和语法输入，完成操练来内化吸收语言交际和语法使用。在课堂上，老师就可以为学生提供模拟输出的演练机会。体演文化强调在演练课（ACT）上为学生提供模拟真实的文化交际的语境，让学生重复演练，教师给予及时的反馈（包括语法方面的）来帮助学生更好地使用语言进行交际。如果有必要，教师在课堂上也会就学生掌握得不好的语法进行快速操练，并在纠错后给学生机会再次运用修改过的语言。

演练课完全用汉语进行，学生要识别文化语境和交际意图并使用汉语完成交际，把学到的、进入内隐语言知识系统的语言能力表现出来。重复体演的过程可以帮助学生把学习内容进一步内化到自己的中介语体系，并且思考自己的语言使用是否得体、正确，验证自己对目的语形成的假设是否正确，明确还有哪些疑问。老师的反馈则能促进学生对中介语系统不断重新组合，使其趋于目的语。张永芳（2020）曾撰文介绍体演文化教学法对语境的认识和在教学中对语境的设计，并在2023年的文章中具体描述了一节演练课及语法点在课堂演练中的重复运用，本专栏也另有专文介绍如何针对具体语法点进行课堂演练，这里不再赘述。

学生参与完几节演练课之后，会上一节阐释课（FACT）。阐释课为学生提供了进一步内化吸收和输出语法的机会，在初级阶段可以用学生母语进行，内容可以包括语言知识（包括语法）、文化知识、母语和目的语语言和文化的对比、学习策略建议等各方面，学生也有机会就在学习中遇到的任何问题进行自由提问，时间允许的话也可以在语境中再次使用中文进行交际练习。阐释课的作用是进一步推动学生验证自己对目的语形成的假设是否正确，得到反馈后再一次对中介语系统进行重新组合，使其趋于目的语。演练课和阐释课的比例依据教学实际情况而定，一般是四到五节演练课配上一节阐释课，如果无法开设单独的阐释课，阐释课的内容也可以打散，分配到每节演练课的最后几分钟进行。

4　体演文化对语法教学的启发

体演文化教学法强调文化语境在语言学习中的重要性，并且提倡在教学中提供模拟真实的交际语境，通过在情景语境中的演练促使学生体验文化语境以及文化语境中的语言交际，构建广泛的记忆。体演文化教学法把这些核心理念贯穿到整个语言教学过程，包括语法教学中。语法输入首先服务于语言输入，帮助学生理解核心语言交际。语言输入从语言功能、文化语境入手，学材在给出情境中的语言交际脚

中国知网　https://www.cnki.net

本之后会具体讲解语境中的体演五要素和交际意图，然后引入语法。讲解语法时充分借用学生已有的知识，进行语际对比，并强化语法输入的外部形式特征，来帮助学生更好地关注、理解和掌握语言交际和用到的语法形式。语法内化吸收阶段的练习，也首先从真实交际语境入手，让学生在模拟真实交际的演练中把语言的准确性和文化语境、交际意图有机结合起来，并逐步把情境中的语言交际和语法规则内化到自己的中介语体系。体演文化的课堂是一个模拟输出的过程，学生有更多的机会在文化语境中进行演练并得到反馈，验证自己对目的语形成的假设是否正确，并对中介语系统不断重新组合使其趋于目的语。总之，语法输入、内化吸收和输出这三个环节都发生在特定的文化语境中，都从语用和语义入手，逐步结合结构形式，这极大帮助了学生最终获得在真实的社会交际中快速识别语境和交际意图并准确、得体地完成交际任务的语言能力。

参考文献

鲁健骥，1993. 状态补语的句法、语义、语用分析在教学中的作用[J]. 语言教学与研究（2）：22-31.

陆俭明，2000. “对外汉语教学”中的语法教学[J]. 语言教学与研究（3）：1-8.

张永芳，2020. 体演文化教学法对语境的认识及在非汉语环境下对语境的设计[J]. 国际汉语教育（中英文）（2）：60-68.

张永芳，2021. 初中级汉语语法的情境化教学：从认知角度对语法教学的思考[J]. 国际汉语教学研究（1）：59-67.

张永芳，2023. 反向设计教学：培养初中级学生的汉语跨文化交际能力[J]. 中文教学与研究（1）：66-77.

赵金铭，1994. 教外国人汉语语法的一些原则问题[J]. 语言教学与研究（2）：4-20.

赵金铭，2008. 汉语作为第二语言教学：理念与模式[J]. 世界汉语教学（1）：93-107.

赵淑华，1992. 句型研究与对外汉语教学：兼析“才”字句[J]. 语言文字应用（3）：20-24.

CORDER S P, 1967. The significance of learners’ errors[J]. International review of applied linguistics in language teaching, 5(4): 161-170.

GASS S M, et al., 2013. Second language acquisition: an introductory course[M]. 4th ed. New York: Routledge.

KEATING G. D, 2015. Second language acquisition: the basics[M]. New York: Routledge.

KRASHEN S D, 1982. Principles and practice in second language acquisition[M]. Oxford: Pergamon Press.

LIU Y, et al., 2018. Integrated Chinese: vol. 2 [M]. 4th edition. Boston: Cheng & Tsui.

中国知网 https://www.cnki.net

NODA M, 2020. The role of pedagogical material in the Performed Culture Approach[J]. American journal of Chinese studies, 27(2): 146-150.

SMITH M A S, 1993. Input enhancement in instructed SLA[J]. Studies in second language acquisition, 15(2): 165-179.

SWAIN M, 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[G]//GASS S, MADDEN C. Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House: 235-253.

VANPATTEN B, BENATI A G, 2015. Key terms in second language acquisition [M]. 2nd ed. London: Bloomsbury.

WALKER G, 2000. Performed culture: learning to participate in another culture[G]//LAMBERT R D, SHOHAMY E. Language policy and pedagogy: essays in honor of A. Ronald Walton. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 221-236.

WALKER G, LANG Y, 2004. Chinese: communicating in the culture: beginning course in spoken Mandarin[M]. Columbus: Ohio State University Foreign Language.

WALKER G, NODA M, 2000. Remembering the future: compiling knowledge of another culture[G]// BIRCKBICHLER D W, TERRY R. Reflecting on the past to shape the future. Lincolnwood: National Textbook: 187-212.

作者简介

张永芳，美国沃佛德学院现代语言文学文化系副教授、中文项目主任，世界汉语教学学会会员。主要研究领域：汉语教学法、任务教学法、跨文化交际能力、汉语教师培训、语言测试。电子邮箱：ZhangY@wofford.edu。

（责任编辑：赵青）

中国知网　https://www.cnki.net

体演文化学材研发理念与实践原则

王建芬

摘　要：传统外语课程材料以系统地掌握语言结构为目标，往往将教师的需求置于学习者之上，是为教师编写的“教材”，而非以学习者为目标使用者编写的“学材”。在数智化时代，教材在培养跨文化交际与自主学习能力方面的局限性日益明显，而为满足学习者习得跨文化交际能力的需求而设计的体演文化学材则显现优势。本文探讨体演文化课程框架及其“交谈驱动”的学材研发理念如何突破传统“教材”的局限性，并通过实例阐释学材设计的要点，为数智化时代外语课程材料的研发提供新思路。

关键词：体演文化；学材；跨文化交际能力；交谈驱动；国际中文教育

中图分类号：H08　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**2096-9716（2025）02-0056-14

The Principle and Practice of Material Development in the Performed Culture Framework

Wang Jianfen

Abstract: Traditional foreign language course materials aim at systematically introducing language structures, often prioritizing the teacher’s needs over those of the learners. They are mostly written for the teachers, not the learners. These materials’ limitations in fostering Intercultural Communicative Competence (ICC) and autonomous learners have become increasingly apparent in the AI era. In contrast, the materials designed for learners to develop ICC in the Performed Culture Approach (PCA) demonstrate advantages. This paper explores how the PCA framework and its “conversation-driven” principle in material development overcome the limitations. Through examples, this paper elucidates key points in material design, offering new insights for the development of foreign language learning materials in the AI era.

中国知网 https://www.cnki.net

Keywords: Performed Culture Approach; materials for learning; conversation-driven; intercultural communicative competence; international Chinese language education

1　外语“教材”的发展与来自人工智能的挑战

课程材料（包括课本及各种科技辅助材料）是学习环境的重要组成部分，直接影响学生和教师的课程体验以及教学的可持续性。其设计理念潜移默化地影响使用者（包括教师和学生）的教学观，从而影响外语教学的发展方向。自20世纪70年代以来，由于交际教学法（Communicative Language Teaching，简称交际法）强调语言的交际作用和学习者的中心地位（Richards、Rodgers，2001），外语教学开始注重培养学生使用目的语进行交流的能力，并提倡把文化融入外语教学。国际中文课程材料（尤其是低年级课本）的设计也随之得到重大改进，一些课本不仅课文换成了配有生动插图的情境会话，每单元增加了专门介绍相关文化知识的板块，还出现了互动性较强的角色扮演活动或模拟任务，更重要的是课本开始提供配套的视频或录音材料。这些改进促进了交际法的普及，也提高了学习者使用外语的流利度、准确度以及自信心。

然而，交际法框架下的课程材料受到以“教语言”为中心的传统视角的局限，仍是为教师“教语言”而编的“教材”，不利于跨文化交际能力与自主学习能力的培养。在传统视角下，语言符号的意义是固有的，掌握外语符号的意义是学习交流的前提，因此教材并不注重目的语行为文化的融入。虞莉和刘懿萱（2011）对海外较为常用的七本国际中文教材的文化教学进行评估后发现，大部分教材的会话缺乏合理的现实情境，而且会话程式也不太能代表中文母语者交流中的典型行为。笔者也在观察中注意到，教材对生词和句型的注释多依赖直接翻译，而忽略具体表达方式在目的语文化中可能引起的情感效应。比如，近两年出版的以任务型教学为框架的教材《真实中文》（Tseng等，2023）第一册中对“你好”的注释，开头便是“你好（nǐ hǎo）means‘How are you?’”，后续对于用法的说明也并未具体描述其适用情境（比如，什么时候、什么样的人会对什么样的人使用这一语言形式）。虽然注释的末尾提示学生问候老师应该用“老师好”，但并未进一步说明这背后的行为文化。这样的注释仍旨在介绍语言结构，而非这些结构在具体目的语文化中可能表达的意图，因而不利于培养跨文化交际所需的观众意识，也不利于学生有效自学。此外，教材的配套音频材料局限于课文或听力文本的录音，而且往往以慢速播音（而非自然交谈）的方式录制，其作用限于用音频呈现文本，而不利于学生自学模仿或发展与母语者交谈所需的听力技能。

教材在培养跨文化交际能力与自主学习者方面的缺陷使外语教学在数智化时代面临生存危机。据ChatGPT研发机构OpenAI（2023）的官方报告，最新版本的

中国知网　https://www.cnki.net

ChatGPT对中、英文的理解准确度均已超过80%。人工智能（AI）语言模型强大的跨语言理解与翻译能力给人“不再需要亲自学外语来克服沟通障碍”的假象，大大减弱了人们把外语作为沟通工具来学习的动力。同时，AI学习平台可以很大程度取代人类教师，实现教授语言结构的目标。就巩固词汇、语法以及遣词造句而言，AI平台可以提供比传统课堂更便宜、更方便也更个性化的服务（Hong，2023），是比教材更好的学习伙伴。然而，学习外语的目标不止于遣词造句或不同语言间的字面翻译，而是有效地进行跨文化交际。跨文化交际的前提是双方对交际情境的共识，达成这一共识有赖于交流者对对方文化视角的理解与尊重，并在此基础上进行有效的协商（Byram，2020）。AI工具没有直接的社会经验，没有自我，也不具备跨文化交际所需的共情能力，所以在发展跨文化交际能力方面存在难以逾越的局限（Wang，2024）。因此，数智化时代外语教学的可持续性有赖于充分发挥人类教师与AI的互补优势，在课程材料的设计上突破以“教语言”为纲的传统思路，更有效地融入目的语行为文化与对自主学习的支持。在这种形势下，体演文化教学法“以培养跨文化交际能力为纲”的课程框架以及“交谈驱动”的学材研发理念十分具有前瞻性，对数智化时代外语教学创新具有重要的参考价值。

2 体演文化课程框架与“学材”

体演文化教学法从满足外语学习者跨文化交际需求出发，秉承中国传统“知行合一”的教育思想，尊重学习的经验性本质，在融合社会文化理论、人类学、心理学、应用语言学以及认知科学等相关领域最新研究成果的基础上提出，“学外语就是学习用目的语做具体的事”（Walker、Noda，2010）。这一提法确立了以“培养跨文化交际能力”为纲的外语教学新框架——“文化”是教学的主要内容，“体演”是途径（虞莉，2020）。

在体演文化框架下，“文化”是一个动态的知识系统，表现为人在特定情境中的行为反应（Walker，2010；Wang，2016）。行为需要借助某种媒介来表现，这些媒介包括肢体及其他辅助符号或工具，比如语音、文字、图形等。交际行为是一个有机整体（Pike，1967），其言语和非言语的成分不可拆分；此外，交际行为必然是适应当时的具体情境而发生的，其意义依托该具体情境而存在。不同的文化体现在该文化群体的成员在具体情境中不同的行为反应，包括工具和符号的创造和使用。比如，在获得赞美时，谦卑的言行在汉语文化中可以赢得尊重，而在很多西方文化中却可能遭到指摘或轻视。因此，学生需在相应的情境中亲身演练交际行为才能有效习得语言的具体文化意义。语言文字作为交流的辅助媒介，是交际行为的产物和有机组成部分，其具体意义依托于个人对交际行为意图的解读，而意图由交际情境决定，个人对情境的认知又受到文化经验的局限（Walker，2010）。因此，外

中国知网 https://www.cnki.net

语学习的主要任务是积累在目的语文化环境中交际的经验，在特定情境中准确并快速地识别自己和他人的行为意图，并使用或创造符号工具有效实现自己的交际意图，逐步建构能适应目的语文化的人格形象（persona）。

体演文化框架下的“体演”是一种经验性学习。根据Kolb（2015）的经验性学习理论，一切知识都源于具体体验。具体体验转化成新知必要经过三个认知活动，即反思性观察、抽象概念化和实践检验。这些认知活动进行得越完整、越频繁，学习的效率就越高。驱动这个知识转化过程的是学生的实践检验及相关反馈，所以学生亲身体演目的语文化是提高学习效率的关键。行为文化的基本单位是“体演活动（Performance）”，即由特定时间、特定地点、特定角色、特定观众和行为脚本界定的交际行为（Noda，2007；Walker，2010；Walker、Noda，2010）。行为脚本既包括言语行为，也包括非言语行为。这些行为不是预先设定或一成不变的，而是随着交际情境的发展而发生的，所以表演课文只是外语学习的起点，而非终点。学生还需进行大量体演活动才能真正掌握行为脚本，逐步达到在即兴交流中能随机应变的程度。

体演文化学材用于优化学习者在课堂内外的经验性学习。一套学材就是一个完整的自学课程，学材的使用说明和活动指令的编写都以学生为对象。学材以音视频材料为主，以文本材料为辅。音视频材料为学生提供发音与表演的示范，便于其观察模仿文化行为，并适应语音系统。文本材料相当于课程的指导手册，主要对学习流程提供指导和相关参考资源，包括学材的组织结构、学法说明以及与音视频材料相关的情境提示、脚本、语言文化点的说明、学习目标及自测练习等。

3　体演文化“学材”研发理念：交谈驱动

体演文化学材研发的核心指导思想是记忆未来、学以致用。“记忆未来”指的是学生在课程中演练的情境是将来在使用目的语交流时可能遇到的；“用”是用目的语与目的语文化成员进行持续交谈（conversation）。体演文化的创始人之一吴伟克教授指出，要学习一种文化，学习者必须与目标文化成员交谈；在任何情况下，体演文化都应该以生成令双方感到愉悦的体验为目标，以便双方愿意继续交谈（Walker，2010）。也就是说，体演文化课程应教会学习者以目标文化成员能够适应的方式进行各种形式的交谈，包括面谈、笔谈或借助其他符号的沟通。体演文化学材的设计理念可以归纳为“交谈驱动”，即以帮助学生在特定领域内持续交谈为目标与途径。

从外语教学的角度来看，“交谈”可以定义为在具体情境中，两个或两个以上的参与者围绕共同目标而发生的任何互动（包括涉及其他媒体的互动）（Wang，2016）。交谈是一个开放的协商过程，有具体的情境，但没有预设脚本，具有很强

中国知网　https://www.cnki.net

的创造性。一次交谈活动可以十分简短，如电梯里的两个陌生人相互点头示意彼此的存在；也可以复杂且深入，如读者俱乐部里围绕小说主题的讨论，或者是以书面形式进行的笔谈。关键是参与者对彼此视角与观点的关注与理解，以及双方积极协商的姿态。跨文化交谈的过程本质上是一个“第三空间”（Jian，2021），即学习者可以与目标文化成员协商意义与意图的文化空间，也是学习者建构适应目标文化期待的二语学习者人格形象的必要支持。在任何社会群体中，“新手”都是通过与“专家”交谈来习得那些因约定俗成而不引起注意的态度与规则的，包括社群所期待的思维、情感和行为方式，以及恰当的语言使用方式（Keating、Egbert，2004；Schieffelin、Ochs，1986）。外语学习者作为目的语文化的新手也不例外，也需通过与目标文化成员交谈来习得有效的行为脚本。

交谈是积累行为文化记忆最基础、最有效的体演活动。交谈活动无论是口头的还是书面的，都发生在具体的社会情境中，所以双方对于语言文化的体验是最具体的，反馈也是最及时的，所生成的对语言和交际活动的记忆也是最生动、最易于在交谈中被激活的。从认知学角度来看，交谈本身就是建构记忆的过程（Schank，1990）。交谈中的双方从彼此所讲的内容中获得提示，想起更多相关内容来分享。在这个过程中，相关的记忆得到巩固并更新，从而使记忆得到拓展。同时，整个交谈体验也成为记忆里新的故事。传媒学教授Mandelbaum（1989）基于交谈分析的研究表明，交谈中分享的或因交谈而生成的记忆是建构人际关系的有效资源。因此，外语学习者具备与目的语人群交谈的能力之后，能更有效地在目的语文化中建构人际关系，发展终身学习目的语文化的资源与持久动机。

交谈作为跨文化交际教学的目标既具体又开放（Wang，2016）。每个交谈活动必然有具体的时间、地点、对象及学生所要扮演的角色。比如，作为懂中文的学生志愿者，在机场迎接来访问的中国学者到酒店入住，或是通过微信与访问学者沟通接机事宜。这些情境信息使语言练习的目标具体化，有利于提高学习者的学习专注度（Csikszentmihalyi，1990），也方便学生获得有效反馈或进行自我评估。交谈作为外语学习的目标也具有很强的开放性，因为交谈展开的方式与持续时长会因人因地而异。同一场景下的交谈也可长可短、可繁可简。这种开放性有助于学生从入门开始就体验到参与目的语交谈的成就感。比如，在上述情境中，初级水平学习者与中国学者的交谈可能限于彼此问候、确认身份，或说句“欢迎您”；中级水平学习者可能交流更多个人或旅途相关信息；高级水平学习者则可能就专业话题或社会热点展开深入讨论。学习者对情境与话题的熟悉程度可以作为编排教学流程的依据，课程以在熟悉的情境中交谈熟悉的话题开始，逐步过渡到较为抽象的情境或话题，拓展言语表达与行为文化知识。

交谈作为教学与测试的主要模式，有助于充分发挥AI与人类教师的互补优势，提高发展跨文化交际能力的效率。师生均可利用AI强大的语言和信息处理能力提

中国知网 https://www.cnki.net

高课前准备的效率，但仍需亲身演练才能参与课堂交谈。交谈驱动的学材可以强化使用者的体演文化意识，把外语教学的重心转向AI无法替代的、最考验创造力的方面——跨文化交际。

4　交谈驱动的学材设计原则与实例

体演文化学材的选材与设计均以学习者在特定领域持续交谈为目标，所以学材研发的第一步是确定目标学习者需要持续交谈的领域及常见场景，比如日常生活或者某个专业领域；然后，选择能提高学习者在具体现实情境中的交谈表现的材料和活动。在设计学习流程时要遵循经验性学习的规律，即首先通过带入场景或回忆相关经历来激活学生对学习目标的具体体验，这通常通过在目标文本之前呈现场景图片及描述，或者设置热身思考题来实现；然后，通过语言文化点的注释与练习，引导学生进行反思性观察并形成对相关交际行为在目的语文化中的意义的假设，激发去实践中检验的动机。

在具体编写时需把握以下四个要点：第一，以听说为发展读写能力的基础；第二，文化点与语言点并重；第三，策略与知识并重；第四，提高学习效率的技术融入。以下结合几套具有代表性的体演文化学材的创新设计对这些要点进行阐释。本文主要例举已出版的学材，便于读者查阅实例。

4.1 以听说为发展读写能力的基础

参与交谈首先要学会倾听与口头表达，读写能力的提高有助于拓展交谈内容的广度和深度，但其有效发展有赖于口头交流的经验。因此，体演文化的初级学材以音视频为主要学习媒介。初级学材《中文：在文化中交际》（Walker、Lang，2004）在简介中明确提示使用者务必跟配套的媒体材料一起使用，其内容设计也“迫使”学习者使用音频文件，因为语言文化点的解释和语言练习的提示都通过音频呈现。正如学材编写者所警告：“任何不用配套音频（而试图使用该课本）的人都会迷失。”（Walker、Lang，2004）这样设计的目的是强化学生用耳朵学习的习惯，使其掌握口头表达的韵律与节奏。

掌握语言的韵律与节奏不仅有助于听说技能的发展，也是流利阅读与书面表达的基础。英语教授Elbow（2015）指出，写作与口头表达一样，都需把语言分成“语调单位（intonation units）”，也就是我们在说话或朗读时自然地把语言划分成的音调片段。一般在语调单位之间会稍有停顿，这些停顿反映的是人们所适应的处理信息的节奏（Chafe，1994）。无论是口头还是书面表达，都需把握好节奏，这样才能不给听众或读者造成额外的认知负担。为了让听说练习更好地为读写打基础，体演文化学材采用地道的行为脚本，且配套的音视频材料都用自然语调和语速录制。

中国知网　https://www.cnki.net

即使在录制复读音频时，也不放慢语速，而是采用“反向叠加（reverse buildup）”的方式来方便初学者跟读，比如，“人—美国人—是美国人—我是美国人”。反向叠加的方式不仅有利于模仿声调，而且可以确保学习者听到并反复跟读的都是完整的语调单位，从而提高听说练习的有效性。

到了中、高级阶段，文本内容的比重增加，但交谈仍然是贯穿整个教学流程的主要形式。比如，高级视听说教程《体演〈春草〉:高级汉语视听说教程》（曾稚妮，2019）实际是一个综合课程，只是其读写活动穿插在大量的视听说活动当中。在体演文化框架下，读写也是在特定社会情境中进行的交流活动，参与者也有明确的角色，带有一定的目的（Noda，2003）。阅读理解则是读者把所读内容跟自身经历建立联系的过程，这些联系通过在交谈或写作中分享而变得更具体、更深刻。如果说写作是思考的过程（Menary，2007），那么交谈（包括通过文字进行的笔谈）就是合作思考的过程。发展心理学家 Tomasello（2014）经研究指出，人类的思维从根本上说是合作性的，大脑在为适应合作需求而工作时效率更高。因此，把读写任务设计成交谈的准备活动不仅有助于提高学习者读写的效率，而且可以进一步发展其交谈技能。

4.2 文化点与语言点并重

交谈就是“交互式讲故事（responsive storytelling）”（Schank，1990）。要与目的语文化成员交谈，学习者要么能参与对方讲的故事，要么自己讲的故事能引起对方兴趣。这不仅需要语言表达能力，还要求学习者了解目的语的行为文化，能根据场合和对象选择恰当的故事与讲故事的方式。文化行为纷繁复杂，且随人类社会的发展而演化，而外语项目的教学时间十分有限。学材的作用在于选择性地呈现一系列与学习者最相关的行为脚本供分析或演练，并通过文字说明和情境演练引导学习者注意到目的语文化特有的行为方式，帮助学习者在发展语言表达能力的同时建立体演文化意识。比如，与零起点的学生最相关的是适应中文课堂文化，所以《中文：在文化中交际》初始单元的主要内容是教学用语，而非拼音规则。

拼音规则、词汇、语法以及汉字都只有在特定的情境中才构成行为脚本，所以学材在呈现每个目标语言点时，都会先把学习者带入该语言点可能发生的场景中，以强化体演文化的意识，减少对直接翻译的依赖。比如《中文：在文化中交际》初始单元的每一个教学用语都以行为脚本的形式呈现，如，“Instructor: Duì le.”这个脚本的旁边是一张大且清晰的场景图片：一位老师在黑板前指着黑板上的等式“2+3=5”，一位学生在等式后面画对勾。在图片上方有简短的文字提示“The teacher is approving a student’s response.”。由于是初始单元，所以在脚本的下方有

中国知网 https://www.cnki.net

英文译文来缓解初学者的焦虑情绪，之后的脚本不再配有英文译文。不过即使提供了英文译文“Correct”，学习者仍需依靠场景信息来准确地把握译文的具体意义，不至于将来混淆“对了”与“改正”的用法，毕竟在英文中correct也可以用作动词。

除了在具体场景中呈现目标内容以外，体演文化学材还采取以下三个举措来引导学生关注行为文化点。

第一，不提供英汉对照的生词表，而是描述生词或新句型的交际功能，比如，“Polite way to ask for someone’s family name: guìxìng”（Walker、Lang，2004）。

第二，给语言点提供注释时，首先介绍与其所在脚本相关的行为文化，结合情境对其表达意图进行描述。比如，中高级口语教程《体演苏州》（简小滨等，2016）第一课对于“那我可得多向你学习”的解释中，首先详细说明这句话作为一种自谦和恭维对方的间接表达如何有助于在交谈中拉近双方关系，为继续保持联系做铺垫，然后解释副词“可”在该句中的新用法。高级汉语综合课程《知行职场》（Jia、Zeng，2023）也以交际技能为依据来提炼语言点并组织操练。比如，第一课出现的“哪里哪里，您/XX过奖了”和“能……是我的荣幸”都在“谦虚地回应称赞”这一技能下进行说明并操练。

第三，设计语言练习时以交际功能或行为文化点为操练目标，而不是词汇或句型，所以不采用脱离语境的翻译和造句练习。初级和中级水平的体演文化学材的语言练习一般考查学习者对情境的理解及反应能力，且在设计时特别注重调动学习者积极思考。比如《中文：在文化中交际》和《体演苏州》的主要语言练习都是首先提示所要操练的交际意图，如，“Verifying family names”“Introducing a name”，然后要求学习者在听懂录音提示后根据图片信息直接用中文做出回应，促使学生用中文思考，而不依赖直接翻译。高级水平学材的语言练习侧重训练在专业领域进行交谈时的话语策略。比如，《体演〈春草〉:高级汉语视听说教程》通过在具体情境中讲述小说情节、主持讨论以及分析范文等活动帮助高级水平学习者演练在具体情境中扮演不同角色的话语技巧。《知行职场》除了操练目标交际技能外，还通过分辨文化行为得体与否的练习来引导学习者关注措辞上的细微差异所体现的话语技巧。

这样的学材虽在语言形式层面会显得缺乏系统性（姜晓，2020），但语言文化一体的设计理念能更有效地帮助学习者掌握语言在具体情境中所表达的意图，并对其适用的情境形成假设，产生去实践中进行检验的动机，这在如何学会沟通的层面上是具有系统性的。

4.3 策略与知识并重

在体演文化框架下，教学分为基于知识点的教学（Learning Model Instruction，

中国知网　https://www.cnki.net

简称 LMI，亦称“学习式教学模式”）与基于策略的教学（Acquisition Model Instruction，简称 AMI，亦称“习得式教学模式”）。前者的目标是培养有效利用专为学习者设计的材料（包括文本、音频、应用软件等）建构语言文化知识的技能，后者则是利用真实语料（包括音乐、电影、广告、地图等）培养应用已有知识解决实际问题并从中学习的技能（Walker，1996）。体演文化学材的层级体现在针对 LMI 和 AMI 的设计比重上。零起点的学材基本上完全是针对 LMI 的设计，随着学生语言文化知识的累积，针对 AMI 的设计比重会逐步增加，从而提高学习者通过与目的语使用者进行直接或间接交谈来自学的信心与技能。

针对 LMI 的学材设计包括提供目标体演脚本、发音示范、语言和文化点注释及练习。目标体演脚本可以从真实语料中选取，也可以根据学习者的语言水平编写，关键是要能示范在具体目的语文化场景中切实可行的交际策略与语言表达（Noda，2020；Yu，2022）。比如，《中文：在文化中交际》的课文选自电影、电视剧和真实交谈脚本[①]。《体演苏州》和《知行职场》的课文则是作者们根据多年实施留学项目与指导高级水平学习者实习的经验编写的以学习者为主角的剧本。前者以在苏州留学为场景，后者则以新入职一家北京的电商公司为场景。由于课程时间有限，这些学材在选取演练目标时会侧重母语者习以为常而学习者容易忽略的文化行为。比如，学生在《体演苏州》的第一课会学到如何在自我介绍时描述自己中文名字里的汉字、在交流经验与技能时如何表现得谦虚，以及如何得体地拒绝好意。根据 Walker 和 Noda（2010）提出的文化知识建构模型，学习者通过体演活动建构的记忆可以同时更新或充实其目的语文化知识系统中的行为实例集（cases）、人物场景集（sagas）和文化内涵集（themes）。比如，中文课前师生相互问候的体演活动会同时更新学生记忆里的“问候”行为实例、“师生”或“课堂”场景，以及“尊师重道”或“尊卑有别”的文化内涵。这些记忆是学生解读目的语行为文化并进行得体交流的参考。因此，体演脚本在目的语文化中的真实性与实用性对于提高文化学习的效率至关重要。

针对 AMI 的设计则是提供体演任务，要求学习者走进社区或自学真实语料，然后反思或创造体演脚本，发展在交谈中学习的技能。这样的设计在体演文化各级学材中均有体现，在高级水平学材中更是占主导地位。初级水平学材《中文：在文化中交际》以教学用语作为初始单元，就是为了帮助学生获得适应中文沉浸式课堂的技能。《体演苏州》每课的口头叙事练习要求学生扮演具体的角色、在具体情境

① 基于小说、电影或电视剧等受版权保护的真实语料编写的学材在出版前须取得语料版权所有者的书面授权。

中国知网 https://www.cnki.net

中转述对话，培养学生基于交谈需求创造叙事脚本的能力。每单元末尾的Field Performance（“知行合一”任务）要求学生去社区完成具体的任务，发展在即兴交谈中学习的技能，建构融入中文社区的技能与信心。实践手册《体演日志》（Chai等，2018）则是专为AMI设计的，该手册由90个“知行合一”任务和60个“耳闻目睹（Performance Watch）”任务组成。“耳闻目睹”任务引导学习者观察母语者的自然交流行为并进行分析，从而加强其对目的语行为文化的理解。

针对AMI的设计还包括基于原版新闻、影视节目、小说等设计体演活动。比如，《体演〈春草〉:高级汉语视听说教程》就是基于裘山山的长篇小说《春草》及同名电视剧设计的体演手册。类似《春草》这种以重要历史时期为背景的类传记体或半自传体小说十分适合外语学习者体演文化。这类作品的故事往往围绕一个主角展开，故事线相对简单，但不乏悬念，通过引人入胜的情节引入各种地道的中文表达和丰富的社会文化知识，学习者可以在拓展语言文化知识的同时积累在目的语文化中的谈资。然而，也正是这些优势给外语学习者和学材研发者带来挑战：怎样才能让语言水平有限的学习者投入地阅读原版作品并感受其语言艺术？《体演〈春草〉:高级汉语视听说教程》通过一系列围绕观看电视剧和阅读原著而展开的体演活动和写作范文，帮学习者掌握利用中文原版材料自学的技巧。

语言文化知识是不断演变的，学习者只有掌握了与知识的创造者（也就是目的语文化成员）交谈的技能与策略，才能真正实现终身学习。因此，学材应尽早引入针对AMI的设计，帮学习者实现从“学习交谈”到“在交谈中学习”的转变。体演文化各级学材对听说技能和具体场景的强调，都有助于学习者发展在即兴交谈中借助情境克服部分语言障碍的技能。

4.4 提高学习效率的技术融入

技术的融入往往会生成新形式的学习活动，但无论是课内还是课外的学习活动都会占用学生有限的时间，所以体演文化学材在融入技术时需评估活动的形式与内容对于提高学习者自学效率的“性价比”。比如，体演文化学材不会考虑用技术开发拼字、组词、图文配对或连词成句之类的互动语言游戏，因为这类游戏虽然具有趣味性，但缺乏真实语境与交际性，只能强化对语言符号的记忆，不能帮助也无法激励学生提高在目标文化中的交际能力，不能事半功倍地达成体演文化的目标。相比之下，类似于“CVC中文视听”（www.chinafocus.net.cn）的真实语料库对于体演文化更有价值。真实语料库有助于学习者大量观察母语者在各种生活场景中的真实互动，基于这些观察进行反思与模仿有助于发展其在目的语文化中的交谈能力。有体演文化团队曾在21世纪初创建过一个视频资源平台——《越洋电视》（Trans-

中国知网　https://www.cnki.net

Pacific TV）[①]，语料包括从新闻、时评、访谈、综艺等电视节目精选的片段。该平台具有字幕定位和查词功能，能够辅助学生自学，教师亦可根据自己课程的需求挑选视频用于课堂，考查学生对说话者的视角与观点的理解，分析并演练说话者的表述方式及话语技巧。

体演文化学材的技术融入在提高学习资源普及度的同时，还力求从以下两方面提高学习者的自学效率。一方面，在呈现教学内容时利用技术提高体验的具体程度。比如，针对LMI的学材以音视频形式呈现体演脚本和句型练习；针对AMI的学材则利用网络平台共享原版多媒体语料，并内置自学辅助功能，如《春草》电视剧的字幕定位以及小说的有声阅读与查词功能。这方面的技术融入可以让学生更有效地自学体演脚本或积累课堂讨论的谈资，让面授时间更多地用来进行交谈演练、积累跨文化交际经验。另一方面，在设计语言练习时利用技术提高学习者的参与度。比如，在口头练习的音频中插入停顿，方便学生重复或回应；在会话视频中设置部分消音功能，让学生给被消去声音的角色配音；利用计算机与网络技术研发低风险的智能化自测工具，如，用来测试学生文本知识的兼有词典、词频分析以及词汇测试功能的CAVO（Computer Adaptive Vocabulary Assessment）以及用来测试学生听力理解能力的CCALT（Chinese Computerized Adaptive Listening Comprehension Test）。这方面的技术融入可以为学生提供针对目标脚本的强化练习，加深其理解与记忆。智能化自测工具还可以根据学生的表现实时调整试题难度，学生可以通过反复自测来巩固语言知识与技能。

体演文化学材在以上两方面的技术融入都还有很大的发展空间。比如，通过3D影像或虚拟现实技术呈现教学内容可以让学生在自学时对目的语文化的体验更具体；通过网页与AI技术将各个自学环节的材料及内置反馈融合，不仅可以优化学材与学习者的互动，提高参与度，而且可以省去学习者在不同资源之间转换的时间。此外，学材还可以融入ChatGPT的聊天功能，提供真实感较强的口头或书面交谈练习，让学生在自学时获得互动性反馈。当然，这些技术的融入会增加学材制作与维护的资金投入，需要根据学材的保鲜期慎重取舍。毕竟，人与人之间的交流才是学习外语的最佳资源，再智能化的学材也无法替代与真人在真实语境中的交谈。

① 《越洋电视》的语料多涉及社会热点与时事话题，但受技术与资金所限，自21世纪初建成以来未曾更新，而今多已过时，但其选材与融入技术的思路反映体演文化对于培养跨文化交谈与自学能力的重视。

中国知网 https://www.cnki.net

5　结语

在体演文化框架下，外语课程的目标由“教语言”转向“培养跨文化交际能力”，其学材设计也跳出系统地呈现和操练词汇、语法的传统思路，转向以帮助学生提升其在具体情境中的交谈表现为指导原则。人类交谈的艺术远远超出词汇、语法的组合规则，也超出大语言模型所能模拟的互动。因此，交谈作为跨文化交际教学的目标与途径，对外语课程与材料设计以及课堂实践提出了更高的要求，也为数智化时代发挥人类教师与AI平台的互补优势来促进跨文化交际教学提供了新思路。

交谈驱动的学材设计特别注重听说技能的培养，重视行为文化与学习策略对于培养终身学习者的重要性，通过真实而实用的体演活动强化学习者的跨文化意识并建构目的语文化知识，促进跨文化交际能力的发展。同时，学材设计也利用教育科技提供线上资源以及智能化测评工具，以便学生随时随地自学或获取反馈，提高学习效率。

目前，以交谈驱动为理念设计的学材尚不多见。本文所例举的学材也并非经典或设计模板，还有很多改进或更新的空间。学材所涵盖的文化情境和交际策略难免受到编写者知识与经历的局限。另外，由于近年来中国经济与社会持续迅猛发展，这些学材中的一些脚本已经不再真实适用，一些“知行合一”任务也已经过时，需要一线国际中文教师在课堂演练时进行更新或补充，才能让教学内容与时俱进。在教育科技与人工智能高度发展的时代，体演文化学材仍有广阔的研发空间。未来，我们期待通过更多创新的设计和技术融入来优化学材，使之更好地服务于跨文化交际教学。

参考文献

简小滨，等，2016. 体演苏州[M]. 苏州：苏州大学出版社.

姜晓，2020. 基于教学行为分析的体演文化教学法理论与实证的研究[M]. 苏州：苏州大学出版社.

虞莉，2020. 体演文化教学法：渊源与核心[J]. 国际汉语教学研究（2）：40-47.

虞莉，刘懿萱, 2011. 文化在哪里：文化教学与外语教材（连载一）[J]. 国际汉语教育（1）：3-11.

曾稚妮，2019. 体演《春草》：高级汉语视听说教程[M]. 北京：外语教学与研究出版社.

BYRAM M, 2020. Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited[M]. 2nd. Bristol: Multilingual Matters.

CHAFE W, 1994. Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing[M]. Chicago: University of Chicago Press.

CHAI D, et al., 2018. Action! China: a field guide to using Chinese in the community[M]. Abingdon,

中国知网　https://www.cnki.net

Oxon: Routledge.

CSIKSZENTMIHALYI M, 1990. Flow: the psychology of optimal experience[M]. New York: Harper Perennial.

ELBOW P, 2015. Intonation: a virtue for writing at the root of everyday speech[G]//ELBOW P. Landmark essays on speech and writing. New York: Routledge: 268-285.

HONG W C H, 2023. The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research[J]. Journal of educational technology and innovation, 5(1): 37-45.

JIA J, ZENG Z, 2023. Negotiating the Chinese workplace: an integrated course in advanced Chinese [M]. Columbus: OSU Foreign Language Publications.

JIAN X, 2021. Negotiating a co-constructed multilingual and transcultural Third Space[G]//ZHANG X, JIAN X. The Third Space and Chinese language pedagogy: negotiating intentions and expectations in another culture. London: Routledge: 7-25.

KEATING E, EGBERT M, 2004. Conversation as a cultural activity[G]//DURANTI A. A companion to linguistic anthropology. Malden: Blackwell Publishing: 169-196.

KOLB D A, 2015. Experiential learning: experience as the source of learning and development[M]. 2nd ed. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.

MANDELBAUM J, 1989. Interpersonal activities in conversational storytelling[J]. Western journal of speech communication, 53(2): 114-126.

MENARY R, 2007. Writing as thinking[J]. Language sciences, 29: 621-632.

NODA M, 2003. Reading as a social activity[G]//NARA H, NODA M. Acts of reading: exploring connections in pedagogy of Japanese. Honolulu: University of Hawaii Press. 24-37.

NODA M, 2007. Performed culture: cataloguing culture gains during study abroad[J]. Japanese language and literature, 41(2): 297-314.

NODA M, 2020. The role of pedagogical material in the performed culture approach[J]. American journal of Chinese studies, 27(2): 146-150.

OpenAI(2023), 2023. GPT-4 technical report [EB/OL]. (2023-03-27) [2025-05-20]. https://cdn.openai.com/papers/gpt-4.pdf.

PIKE K L, 1967. Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior[M]. 2nd ed. The Hague: Mouton & Co.

RICHARDS J C, RODGERS T S, 2001. Approaches and methods in language teaching[M]. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHANK R C, 1990. Tell me a story: a new look at real and artificial memory[M]. New York: Macmillan Publishing Company.

SCHIEFFELIN B B, OCHS E, 1986. Language socialization across cultures: studies in the social and cultural foundations of language NO.3 [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

TOMASELLO M, 2014. A natural history of human thinking[M]. Cambridge: Harvard University Press.

中国知网 https://www.cnki.net

TSENG M F, et al., 2023. Authentic Chinese textbook 1[M]. Chicago, IL: Phoenix Tree Publishing Inc.

WALKER G, 1996. Designing an intensive Chinese curriculum[G]//MCGINNIS S. Chinese pedagogy: an emerging field[C]. Columbus: OSU Foreign Language Publications: 181-227.

WALKER G, 2010. Performed culture: learning to participate in another culture[G]//WALKER G. The pedagogy of performing another culture. Columbus: National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University: 1-20.

WALKER G, LANG Y, 2004. Chinese: communicating in the culture: beginning course in spoken mandarin: performance text one[M]. Columbus: National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University.

WALKER G, NODA M, 2010. Remembering the future: compiling knowledge of another culture[G]// WALKER G. The pedagogy of performing another culture. Columbus: National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University: 21-50.

WANG J, 2016. An ecology of literacy: a context-based inter-disciplinary curriculum for Chinese as a foreign language[D]. Columbus: The Ohio State University.

WANG J, 2024. Integrating ChatGPT into a culture-focused flipped curriculum for Chinese as a foreign language: experiments and implications[G]//PAN F. AI in language teaching, learning, and assessment. Hershey: IGI Global: 173-194.

YU L, 2022. The Performed Culture Approach[G]//YE Z. The Palgrave handbook of Chinese language studies. Singapore: Springer Nature Singapore: 843-876.

作者简介

王建芬，美国伯利亚学院中文与亚洲研究副教授。主要研究领域：跨文化交际与国际中文课程设计。电子邮箱：wangj@berea.edu。

（责任编辑：赵青）

中国知网　https://www.cnki.net

“中文+职业技能”融合视域下工程汉语发展现状分析

彭焰平 张传立

摘 要：随着“一带一路”倡议的深入推进，“中文+职业技能”教育从正式提出到需求逐渐旺盛，更多的职业汉语进入人们的视野中，呈现出多样化、精细化、深入化的发展局面。工程汉语作为“中文+职业技能”融合发展的产物，势头强劲，但也存在教学资源有待丰富、教学标准有待拟定、师资水平有待提升、设备设施有待投入等现实困境。应进一步加强教学资源建设、制定并发布相关教学标准、提高师资素养以及完善设备设施，以此促进工程汉语乃至“中文+”教育可持续、高质量发展。

关键词：“中文+职业技能”；专门用途汉语；工程汉语

中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）02-0070-10

An Analysis of the Development Status of Engineering Chinese from the Perspective of the Integration of Chinese Language and Vocational Skills

Peng Yanping and Zhang Chuanli

Abstract: With the in-depth promotion of the “Belt and Road” initiative, the education of “Chinese language + vocational skills” has gradually flourished from the formal proposal to the demand, and more vocational Chinese languages have come into people’s view, presenting a diversified, refined and in-depth development situation. As a product of the fusion development of “Chinese language + vocational skills”, the development momentum of engineering Chinese is promising, but there are also realistic dilemmas such as teaching resources to be enriched, teaching standards to be formulated, teachers to be upgraded, and equipment and facilities to be invested in, etc. The construction of teaching resources should be further strengthened, the relevant teaching standards should

中国知网 https://www.cnki.net

be formulated and released, the qualification of teachers should be improved, and the equipment and facilities should be perfected, so as to promote the sustainable and high-quality development of Chinese language engineering and even “Chinese+” education.
Keywords: “Chinese language + vocational skills”; specialized Chinese language; engineering Chinese

1 引言

2018年12月，时任国务院副总理孙春兰在第十三届孔子学院大会上对“中文+”特色项目给予肯定，鼓励孔子学院继续大力实施“中文+”项目，建立更多务实合作支撑平台[①]。2019年12月，孙春兰副总理在国际中文教育大会上强调，要在语言教学中融入适应合作需求的特色课程，积极推进“中文+职业技能”项目，帮助更多的学习者掌握技能、学习中文[②]。至此，“中文+职业技能”作为一个特定概念正式出现。

随着“一带一路”倡议的深入推进，在中文教育和职业教育融合发展的新形势下，“中文+职业技能”教育逐渐受到社会各界更多的关注和支持，更多种类和形态的职业汉语进入人们的视野中，呈现出多样化、精细化、深入化的发展局面。在此背景下，本文选取“中文+工程”这一分支领域，围绕“工程汉语”的内涵、现状、挑战及对策等因素展开分析。

2 “工程汉语”的概念与内容

2.1 “工程汉语”的概念

李泉（2011）认为，专门用途汉语（CSP）包括专业汉语和业务汉语，将“工程汉语”作为业务汉语的小类列举在内。张黎（2016）把“专门用途语言教学”定义为根据特定学习者的职业发展或专业知识学习需求，优先选择与其紧密相关的语言知识和技能作为教学内容，运用适当的教学策略和方法，使学习者尽快获得所需要的言语交际能力。李怡（2023）则进一步对“专门用途汉语教学”体系进行了分类，包括“专业汉语”教学、“业务汉语”教学和“中文+”（细分为“行业汉语”教学和“中文+职业技能”），并认为“中文+”在本质上属于“专门用途汉语教学”

① 参见：《孙春兰出席第十三届孔子学院大会并致辞》，http://www.gov.cn/guowuyuan/2018-12/04/content_5345736.htm。

② 参见：《孙春兰出席国际中文教育大会并发表主旨演讲》，http://www.gov.cn/guowuyuan/2019-12/09/content_5459817.htm。

中国知网 https://www.cnki.net

范畴。本文的“中文+工程”（工程汉语）是在这一逻辑基础上开展后续讨论的。

近年来，专门用途汉语分支领域不断扩大，比如明确以“用途+汉语”为名的有“商务汉语”“法律汉语”“旅游汉语”“医学汉语”“军事汉语”“民航汉语”“艺术汉语”“美术汉语”及“体育汉语”等。

“工程汉语”的概念在学界较少提及，此方面的研究更是寥寥。“工程”一词，《现代汉语词典》（第7版）给出的释义如下：①土木建筑或其他生产、制造部门用比较大而复杂的设备来进行的工作，如土木工程、机械工程、化学工程、采矿工程、水利工程等，也指具体的建设工程项目。②泛指某项需要投入巨大人力和物力的工作。由此，工程汉语可以理解为用于各种工程领域（包括但不限于土木工程、机械工程、化学工程、采矿工程、水利工程、铁路工程、港口工程、公路工程等工程领域）环境中的汉语。

我们认为，“工程汉语”是“中文+职业技能”融合发展的产物，属于专门用途汉语类目下的一个细小分支，服务于中外合作的国际工程建设这种特定业务，学习者主要是母语为非汉语的工程建设者。

2.2“工程汉语”的内容

“工程汉语”教学需要将工程领域的专业知识与汉语语言学习相结合，以满足母语非汉语的工程师、技术人员及相关从业人员在工程项目规划、设计、施工、管理以及技术交流等过程中使用汉语进行专业沟通的需求，从而提高他们在工程领域的汉语应用能力。从教学目的角度看，“工程汉语”的核心内容应至少涵盖以下几个方面。

（1）工程领域基本的专业词汇和术语，如土木工程中的“桩基”“混凝土”，机械工程中的“齿轮”“轴承”，水利工程中的“堤防”“水库”等，这些词汇是工程汉语学习的基础。

（2）通用技术规范和标准，如技术要求、施工步骤、安全规范等内容，这些是工程项目实施的重要依据。

（3）工程项目管理的相关内容，如项目计划制订、进度控制、成本控制、质量管理等，这些可以保障工程项目管理中有效的沟通和协调。

3 “中文+工程”的现实实践

近年来，中国职业教育走出国门，“中文+职业技能”教育在不少国家蓬勃发展。在共建“一带一路”框架下，中国与共建国家在基础设施领域展开密切合作，海外工程建设合作项目与日俱增，在“中文+工程”所涵盖的铁路、机械等领域，目前我们已经能在现实中看到一些应用实践。

中国知网 https://www.cnki.net

3.1 中文+铁路

2015年12月，中泰铁路合作项目正式启动，随着中泰铁路合作项目的不断推进，对既懂铁路技术又懂中文的泰国人才产生了需求。2016年，泰国孔敬大学孔子学院和中国武汉铁路职业技术学院联合推出“中泰高铁汉语培训班”，着力培养既精通中文又掌握铁路相关技术的复合型人才。截至2019年12月，孔敬大学孔子学院已与泰国23个府、40余所职业院校合作，面向1000多名职业院校学生开展了10余场次“中泰高铁”系列巡讲。该项目已为泰国培养了200余名“中文+铁路”的复合型技术人才，获得了泰国政府和社会的高度肯定，成为中泰“中文+”人才培养模式的典范[①]。

2020年6月，为帮助老挝培养未来的铁路建设的技术骨干和专家，“中老铁路运营期首批老挝籍学员中文强化培训班”开班，针对来自铁路修建、基础设施维修与管理、调度员等岗位的学员，开展中文强化、铁路专业理论现场实体培训以及专业岗位技能培训等四个阶段培训[②]。2023年7月31日，老挝首批40名铁路教师在昆明铁道职业技术学院完成了为期一年半的学习，领取了结业证书。这标志着中国援老挝铁道职业技术学院项目教育能力建设教师培养阶段工作顺利完成[③]。该项目不仅帮助老挝填补了铁道职业教育空白，而且是“中文+职业技能”的融合典范。

3.2 中文+机械

在埃塞俄比亚，采购中国机械设备的企业越来越多，看懂中文说明书并会使用设备成为员工的必修课。得益于“校企合作”的人才培养模式，亚的斯亚贝巴大学开设了“中文+机械”课程，学生跟随经验丰富的中国师傅熟悉中文操作手册、学习机械设备的实际操作[④]。“中文+机械”培训，使学员能够用中文介绍多种机械设备，了解到不少前沿技术和信息。近年来，大批懂中文的埃塞俄比亚大学生加入当地中资企业，中方员工与属地员工、当地合作伙伴的沟通交流效率不断提高，实现了更多的互利共赢。

3.3 中文+其他

在巴基斯坦，随着中巴经济走廊建设的推进，为满足巴基斯坦急需懂中文和焊

① 参见：《“中文+”的未来之路》，https://baijiahao.baidu.com/s？id=1653386308562707049&wfr=spider&for=pc。

② 参见：《中老铁路运营期首批老挝籍学员中文强化培训班开班》，https://baijiahao.baidu.com/s？id=1670386447425681714&wfr=spider&for=pc。

③ 参见：《中国援老挝铁道职业技术学院项目教师培养阶段工作完成》，https://www.chinanews.com.cn/cj/2023/08-01/10053112.shtml。

④ 参见：《助力多领域人才培养，“中文+”在海外蓬勃发展》，语合中心微信公众号2022年8月15日推送文章。

中国知网 https://www.cnki.net

接技术的复合型人才的需求，费萨拉巴德农业大学孔子学院开设了“中文+焊接技术”培训班，经过沉浸式中文学习、中巴焊接技术学习、专业理论和实操培训，2020年5月第一期培训班的21名学员已顺利结业[①]。

随着我国电梯出口量的增加，海外安装与维保服务属地人才的需求也在增加。在校企合作中，电梯企业“走出去”存在属地人才短缺的问题。基于此，浙江杭州职业技术学院打造了“中文+电梯工程技术”研修项目，协助解决海外员工语言沟通障碍、职业能力不足两个问题，帮助企业获得了优质的属地人力资源[②]。

在日本、乌克兰、埃塞俄比亚、赤道几内亚等国，“中文+航空”“中文+机器人技术”等特色课程也受到了当地学员的热烈欢迎。

4 “工程汉语”教学研究现状及展望

4.1 教学资源

4.1.1 工程汉语教材方兴未艾，细分方向的教材资源有待开发

与《商务汉语》《医学汉语》《科技汉语》等专门用途汉语教材相比，“工程汉语”类教材编写起步较晚，数量较少，分支种类不够丰富。以往的工程汉语教材，涉及门类较为单一，铁路汉语相关教材占比较大，例如《铁路专业汉语》系列、《轨道交通设备及其维护》等。其他领域的工程汉语教材数量较少，亟待开发分支教材，拓展教学资源。

据统计，2022年度新增的723种国际中文教材，按照类型可划分为专项技能教材（222种）、综合教材（166种）、语言要素教材（119种）、“中文+职业技能”教材（47种）、考试教材（41种）、文化教材（41种）、工具书（40种）、教师培养教材（12种）、其他（35种）九类。“中文+职业技能”教材仅占6.5%，其中所出版的教材主题以“商务”“医学”等为主，如《新时代经贸汉语口语：用汉语做贸易》《临床医学汉语会话教程》等，与“工程”相关的教材寥寥无几。

不过，目前在教学资源方面，纸质教材建设还是取得了可喜成效。

2022年年底，由国家开放大学出版社联合有色金属工业人才中心组织策划、哈尔滨职业技术学院等多所职业院校参与编写的《工业汉语》[③]系列教材陆续出版并投入使用。虽然“工业”不完全等同于“工程”，但从所涉及的专业来看，与工

① 参见：《提升内涵质量，创新培养方式，“中文+”助力国际中文教育可持续发展》，语合中心微信公众号2020年7月7日推送文章。

② 参见：《中文应用广，就业途径多》，语合中心微信公众号2024年1月22日推送文章。

③ 由国家开放大学出版社出版的《工业汉语》系列教材，包括基础篇和启航篇，如《工业汉语——矿山安全生产与管理（基础篇）》《工业汉语——机电一体化技术（启航篇）》等。

中国知网 https://www.cnki.net

程具有一定的相关性，其覆盖了冶金工艺、光伏发电、环境工程、机电、化工、建筑、计算机等众多海外热门建设领域，较好地满足了“走出去”海外中资企业对“懂中文、精技术、知标准”的技术技能型人才培养的需求，为学习者实现“语言+技能”的共同提升创造了条件。

2023年年底，由南京工业职业技术大学“中文+职业技能”国际推广基地牵头研制、教育部中外语言交流合作中心（以下简称“语合中心”）重大项目立项支持的新丝路“中文+职业技能”系列教材在北京首届世界中文大会上正式发布。新丝路“中文+职业技能”系列教材涵盖机电一体化、汽车服务工程技术、网络工程技术、电子商务、物流管理、旅游管理等6个专业，每个专业包含初、中、高三级[①]。该教材系列充分挖掘“典型工作任务”和“典型工作场景”，把工作分解成一项项任务，用图片认知的方式解决专业词语的认知问题，用视频展示的方法解决学习者掌握中文词语与专业技能的不匹配问题，注重技能的实操性，注重“在做中学”，科学性和实用性较强。

在工程汉语教材资源中，2023年5月，由李铭起和刘文平编著，北京语言大学出版社出版的《工程中文》，可以说是“中文+工程”领域内的一部开创性教材。该教材为口语技能类专业汉语教材，适合学过1—2年汉语，且HSK4级成绩达到180分以上，掌握1200词的外国留学生使用。该教材不详细区分工程分支领域，而是以“工作流程”为线索，设计了一些典型的工程场景，如入职及公司简介、工程项目例会、参观生产车间、设备采购洽谈、设备安装与调试等，以提高学习者在实际工程场景中的交际能力。

2024年7月，由姜丽萍主编，高等教育出版社出版的《“中文+职业技能”教程 工业篇》一书继续助力工程汉语教学。该教材由基础篇和专业篇组成，基础篇围绕一般性工科专业的通识内容设计了9个主题（如了解工具、了解设备），专业篇则针对新能源应用技术、数控加工技术、汽车维修技术3个专业展开，以完成工作场景中的实训任务为目标，同时重视语言项目的认识和练习，培养学习者在工程领域的中文综合运用能力。

近日，由教育部中外语言交流合作中心联合有色金属工业人才中心组织开发的“职通中文”系列教材陆续出版，为“中文+职业技能”教学提供了新的资源选择。该系列教材根据各国“中文+职业技能”教学发展实际需求，以中国职业院校为依托，由职业教育、国际中文教育、出版和相关企业等领域的专家共同研发。全系列包含55个分册，由外语教学与研究出版社、高等教育出版社、北京语言大学出版社、华语教学出版社、国家开放大学出版社出版。“职通中文”系列教材覆盖多个

① 参见：《新丝路“中文+职业技能”系列教材正式发布》，南京工业职业技术大学国际交流微信公众号2023年12月9日推送文章。

中国知网 https://www.cnki.net

行业领域，内容紧扣职业场景，结合中文语言学习的规律与职业技能的实际需求，科学设置课程内容。教材通过“场景化任务驱动”的教学模式，将语言学习融入真实的职业场景，帮助学习者实现语言与技能的同步提升。

综上所述，教材资源的建设，可以从以下几个方面继续优化与提升。

一是拓展细分领域，形成体系化工程系列教材。对工程学科的各个细分领域进行深入调研，明确各领域的核心内容、前沿技术及行业需求。将工程学科细分为若干子领域（如机械工程、电气工程、土木工程、纺织工程等），并围绕每个子领域构建独立的教材体系。鼓励教材编写团队跨学科合作，促进不同工程领域之间的知识交叉与融合，如智能制造、生物医学工程等新兴交叉学科的教材开发。

二是区分教学实施场景。针对不同国家和地区工程行业需求、文化背景、教育政策等，对教材内容和教学方法进行本土化调整。例如，增加与当地法律法规、行业标准相关的内容，调整案例分析和实验设计，以适应不同教学环境。

三是对教学对象进行进阶式的培养。根据学习者的基础、需求及职业发展规划，设计分层次、递进式的课程体系。从初级到中高级，从基础应用到创新实践，使不同中文水平的学习者都能在自己适合的层次上获得成长。

4.1.2 配套教学资源特别是线上资源有待补足

近几年，线上教育快速发展，教学资源不断丰富。反观已有的“中文+职业技能”教育，兴起的时间短，潜在的学习者分布情况复杂，传统纸质教材已不足以满足目前的教学需求。以实际应用为特点的工程汉语教材应重视包括电子练习册、工程词典、指导音频和视频等相关配套数字化资源的开发。完备的教材和教辅材料将有助于培养更多有业务需求的汉语人才。

当前已出版的《工业汉语》系列教材作为“中文+职业技能”学习的重要载体，正致力于打造包含“纸质教材+数字教材+网络课程+数字应用（App）+微认证（数字徽章与微证书）”在内的一体化教学资源项目，未来有望最终形成智慧高效、互动互通的一体化教学资源。这在补足线上教学资源方面将是一次较好的尝试。

4.1.3 适用于职业场景的教材资源开发应受到重视

目前，已有的部分工程汉语教材主要适用于高等院校工程相关专业的外国留学生学习（教育性的学习），具有较强的专业理论性。但专门用途汉语中的工程汉语，使用对象范围广泛，包括但不应只限于高校留学生，还应包括在海外参加或即将参加工程建设的相关人员。所编著的工程汉语教材还应供这些人员培训和自学用（职业性的学习），应当具有普适性和实用性，但目前相关教材数量明显不足。

中国知网 https://www.cnki.net

4.2 教学标准

一份科学的、系统的教学指导性标准在各自专业领域都发挥着至关重要的作用，国际中文教育领域也不例外。目前，国际中文教育领域虽然已经发布了一些教学标准，但有关“中文+”相关专业或职业的教学标准还有待进一步建设、发布。

2023 年 12 月，语合中心借鉴《国际中文教育中文水平等级标准》（GF0025-2021）的成功经验以及职业教育领域和我国职业技能等级认定方面的研究成果，委托北京师范大学，携手长城汉语中心、各领域专家学者和一线教师，共同研发了《职业中文能力等级标准》。《职业中文能力等级标准》主要面向技能型和服务型领域的工作岗位，规定中文作为第二语言学习者在特定职业领域、特定工作任务中的中文应用能力及中文水平等级，为职业中文教育的学习、教学、测试与评估以及教材编写提供参考。

在此契机下，《职业中文教学大纲》应运而生。该大纲参考《职业中文能力等级标准》及相关职业技能标准，规定了“中文+”相关专业或职业的面向对象、职业中文能力总目标和职业中文能力分阶段目标，为中文作为第二语言学习者在特定职业领域、特定工作任务下的中文能力发展提供中文教学、教材编写方面的参考。目前，已经先期出版了汽车服务工程技术和物流服务与管理两个专业方向的教学大纲，为各自领域的语言教学提供了参考示例和规划性指导。

以“汽车服务工程技术专业”为例，《职业中文教学大纲：汽车服务工程技术专业》规定了“汽车服务工程技术专业”领域职业中文教育的面向对象、职业中文能力总目标和职业中文能力分阶段目标，以期为本领域的职业中文教育提供规划性指导。此外，大纲还附有典型工作任务示例、专业词汇、专业句式等，为具体的语言教学提供了参考示例。

未来应继续以此为蓝本，将工程专业的特点融入大纲设计中，设计核心词表，区分特定场景、任务与不同的工程领域，建设并发布相应的职业中文教学大纲，让工程汉语教学有章可循，有规可依。

4.3 师资与设备

4.3.1 师资

专门用途汉语教师除了应具备第二语言教学的知识、能力、素养外，还应该在相关的专业领域有一定的造诣。专门用途汉语教师可以从一般汉语教师中培养，也可以由各个专业领域教师通过学习掌握汉语教学技能发展而来。许涓（2014）提出了“双专业背景”的概念，认为对外汉语教师需要具备汉语教学专业背景和预科生专业方向背景。孙莹和李泉（2022）提出专业化的师资队伍建设对专门用途汉语教学和研究的发展至关重要，因为从事专门用途汉语教学的教师应具备一定的跨专业

中国知网 https://www.cnki.net

知识和专业教学能力。

目前，语合中心和孔子学院已经培养了不少国际中文教师和志愿者，其中许多教师尤其是年轻教师通常还具备中文教学之外的一些技能，如中餐烹饪、武术、舞蹈、茶艺等。这些技能确实都适用于通用汉语教学，但从一个国家的产业发展与劳动者就业、择业的角度以及职业汉语发展的角度来看，这些技能还远远不够，专门用途汉语教师需要培养专业技能教学知识。就“中文+工程”而言，如果只有语言教师，没有工程方面的专家和专业技能教师，教学任务就难以实施。没有可靠的师资，教育活动就难以开展，教学质量就无法保障。师资力量仍是重要制约因素。

因此，专门用途汉语教学师资队伍还亟待加强建设，打造“双专业背景”师资队伍，培养更加专业化、多样化的复合型人才，实现“中文+职业技能”教育长效发展。我们认为，当前可以有意识地从“双专业背景”方向着手，培养一些具有跨专业背景的教师。比如国际中文教育研究生的招生与培养，可以招收一些跨专业背景的学生。普通院校也可以与职业院校进行合作式教学，打造“双师型”教师。有一定条件的学校和企业也可以开设专业知识培训班，增加当地教师包括本土教师的培训机会。

4.3.2 设备

工程专业的教学具有实操性、实践性的特点，实践教学也就成为“中文+工程”教育不可或缺的环节和要素，但实训环境、实训场地、实训设施设备是由工作岗位、专业技能和职业领域来决定的（陈明昆等，2023）。例如，开展“机加工”培训，需要有专门的制造车间、机床和相应的配套资源等。相比于传统中文教学，“中文+工程”教学显然需要更为多样和专业的实训场地和设施设备，实训设施设备短缺或许是开展工程汉语实操教学所面临的主要困难之一。在这个方面，一些成绩突出的职业院校具备较为便利的教学条件。

现代教育技术的运用是解决设备问题的一个有效路径，比如虚拟仿真技术。虚拟仿真实训是指利用计算机技术和虚拟现实技术，通过创建虚拟环境和场景，模拟真实世界的操作方式和操作流程，使学习者能够在虚拟环境中开展实践操作、演练技能、测试想法和研究等活动（李艳等，2023）。与传统实训方式相比，虚拟仿真实训具有成本低、灵活性高、安全性好、数据可追溯等优点，为实训教学“三高三难”问题（高投入、高损耗、高风险，难实施、难观摩、难再现）提供了解决思路。

目前，虚拟仿真实训教学已较为广泛地应用于教育教学，未来有望将其运用到工程汉语教学中来缓解设备方面的压力。利用该技术可以构建虚拟的工程场景，如建筑工地、机械车间等，在仿真环境中进行教学、学习与操练，从而有效提高教学资源的利用率，为工程汉语教学注入新的动力和活力。

中国知网 https://www.cnki.net

5 结语

在“中文+”教育的背景下，职业技术和就业岗位是受教育者的核心需求，“大中文”可以拓展受教育者的职场空间。工程汉语是“中文+”教育的重要组成部分，但作为一个新兴领域，目前仍处于探索阶段，亟待更多专家学者关注工程汉语，也亟待拓展分支范围、加强教学资源建设、制定并发布相关教学标准、提高师资素养以及完善设备设施条件，以此来促进工程汉语乃至“中文+”教育可持续、高质量发展。

参考文献

陈明昆，等，2023. 非洲开展“中文+职业技能”实践调研及发展分析[J]. 中国职业技术教育（6）：48-57.

教育部中外语言交流合作中心，2022. 国际中文教育教学资源发展报告2022[R]. 北京：北京语言大学出版社.

教育部中外语言交流合作中心，2024. 职业中文能力等级标准[M]. 北京：北京语言大学出版社.

李泉，2011. 论专门用途汉语教学[J]. 语言文字应用（3）：110-117.

李艳，等，2023. 国内虚拟仿真实训：现状、研究及启示[J]. 现代远距离教育（6）：12-24.

李怡，2023.“中文+”：专门用途中文教学的新发展及问题探析[J]. 国际中文教育（中英文）（3）：16-23.

孙莹，李泉，2022. 专门用途汉语教学研究综论（1980—1999）[J]. 国际汉语教学研究（4）：28-37.

许涓，2014. 来华留学生预科教育院校（理工类）师资队伍评估方案研究[J]. 国际汉语教学研究（3）：64-71.

张黎，2016. 专门用途汉语教学[M]. 北京：北京语言大学出版社.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室，2016. 现代汉语词典（第7版）[Z]. 北京：商务印书馆.

作者简介

彭焰平，大理大学国际教育学院汉语国际教育专业硕士研究生。主要研究领域：国际中文教育。电子邮箱：285266402@qq.com。

张传立（通讯作者），大理大学国际教育学院副教授。主要研究领域：汉语语法学、汉语教学。电子邮箱：49994597@qq.com。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

高级水平学习者汉语多沟槽框式构式形义知识的习得研究

孔令跃

摘 要：语言输入特征对构式二语习得的影响是构式二语习得实证研究的重要议题。基于此，本文考察高级水平学习者汉语多沟槽框式构式形义特征知识的习得情况，探讨该类构式形义特征在二语习得中的作用。实验中，被试对构式常项和变项变化的四类句子进行正误判断及改错。研究发现：①最后一个常项改变的句子的正确率显著更高；②变项成分改变的两种句子的正确率没有差异；③常项和变项改变的两类句子的正确率没有差异；④二语者和母语者在四种句子上的作答正确率差异显著。结果表明，即使高水平学习者，其汉语框式构式不同常项成分的表征固化程度也不同，构式形义依存性较低，构式义习得较难。这一结果初步揭示了汉语半图式构式复杂形义特征的二语习得影响，并对汉语框式构式教学有一定的启示。

关键词：框式构式；构式常项；构式变项；构式表征；国际中文教育

中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）02-0080-10

Research on the Acquisition of the Form and Meaning of Chinese Slot and Frame Construction by the Advanced Learners

Kong Lingyue

Abstract: The effect of language input features on second language construction acquisition is an important issue in empirical research on second language acquisition of constructions. Based on this, this paper researches the acquisition of advanced level learners' knowledge of Chinese slot and frame construction with experimental paradigm, and explored the role of this type of construction features in second language acquisition. In the experiment, subjects were required to make judgements and corrections on the sentences. It was found that ① learners' accuracies were significantly higher on the

中国知网 https://www.cnki.net

sentences with the last constant change relative to the sentences with the middle constant change. ②there was no difference in learners' correctness on the two types of sentences with the variable component change. ③there was no difference in learners' accuracies on the two types of sentences with both the constant and variable change. ④ Native Chinese speakers' responses on all four types of sentences were correct. These results indicate that advanced learners have different degrees of entrenchment of the representations of the different constant components, lower form-meaning contingency of the constructions, and more difficulty in acquiring the construction meanings. This result initially reveals the effects of complex form-meaning features of Chinese constructions on second language acquisition, and sheds some light on the teaching of Chinese slot and frame constructions.

Keywords: slot and frame construction; constant components; variable components; construction representation; international Chinese language education

1　引言

根据构式语法理论，语言的基本单位是规约化形义配对的构式（Goldberg，1995）。它包括所有层次的简单、复杂、具体和抽象的语言结构，以抽象和复杂程度不一的多种形式表征储存于心理词典中。语言习得即构式习得，构式在语言使用中习得，并受到语言输入因素和构式形义特征的影响（Ellis，2002；Goldberg、Casenhiser，2008；Wulff，2018）。语言输入频率、构式凸显性、形义依存性等都影响构式的习得（Ellis等，2016；蔡金亭、王敏，2020）。二语习得与一语习得类似，都是构式的习得过程，并遵循同样的顺序：从惯用语句（formula）到小范围框槽模式（low-scope slot and frame pattern）再到抽象构式（abstract constructions）（Ellis，2012）。目前，构式二语习得实证研究主要集中于考察二语构式的心理现实性（Gries、Wulff，2009；Wulff，2018）和语言输入特征对构式二语习得的影响方面（Ellis、Ferreira-Junior，2009；Ellis等，2014；Goldberg，2006）。

随着汉语构式研究的兴起和深入，汉语构式的二语习得研究也得到越来越多的关注，并且取得了一定的进展。相关研究主要考察了汉语特定构式的意识构建和习得机制，以及语言输入频率模式对汉语抽象图式构式习得影响的问题。比如，研究者考察了汉语论元结构构式的心理现实性和跨语言的适用性（郝暾，2018），二语者汉语介词性框式构式（杨圳、施春宏，2013；蔡淑美、施春宏，2014；施春宏等，2017b）、动结式构式（朱旻文，2017；冯丽娟，2017）和多沟槽复杂框式构式（孔令跃，2020）习得中构式意识的构建、形成和发展问题，以及“在+处所”行

中国知网　https://www.cnki.net

为构式及动词的二语习得（徐富平，2021）。此外，孔令跃和邱新仪（2021）考察了成人二语学习者在汉语单沟槽框式构式的习得中偏态和均等分布输入的作用，发现两者对构式的理解和产出效应相同，且不受被试水平和实验任务的影响。易文静和万菁婧（2021）则发现汉语二语被动构式的习得中，偏态输入比均等输入能更显著地促进二语者对被动构式的理解，但在书面产出任务中，两种输入方式的促学效果没有显著差异。总体上，汉语构式二语习得的实证性研究数量仍比较有限，习得研究整体还不够深入和系统，很多问题有待进一步探索（施春宏等，2017a）。

这些研究中，汉语半图式构式（包括介词性和带沟槽框式构式）的二语习得研究是一个重要的关注点，对于探讨汉语抽象构式的心理表征和习得机制来说具有重要价值。其中，对具有多个常项和变项，包含多个沟槽，可填入不同成分的多沟槽框式构式的研究发现，高级水平学习者的汉语框式构式具有心理现实性，但构式表征固化程度不高，达不到自动化提取的程度；高级水平学习者的汉语框式构式形义意识仍不完善、不稳定（孔令跃，2020）。这一发现初步揭示了汉语多沟槽复杂框式构式的二语习得情况。如前所述，研究表明构式的形义特征影响构式的二语习得（Ellis 等，2016）。对于复杂的汉语多沟槽图式构式来说，其形义特征在二语习得时的影响如何，值得进一步考察。

汉语多沟槽构式属于半图式构式，形式上是由多个常项和变项构成的复杂结构。该类构式部分由多个实体成分构成，部分由空槽组成。前者称为构式常项，形成构式的固定支架；后者是构式变项部分，具有一定的开放性，可填充不同的内容。构式形式上的一个明显特征是中间和最后的常项成分具有变化灵活的特点，常常可以省略或替换。比如，对于包含了复杂构式“放着……不……，非要……”的句子“放着大房子不住，非要住小屋”来说，常项成分“不”和“非要/要”可以省略或改变，句子可灵活改变为“放着大房子，住小屋”“放着大房子闲着，住小屋”“放着大房子，要住小屋”“放着大房子闲着，非要住小屋”等，但句子整体意思一样。同样，“宁可工作不要，也要看球赛”也可以灵活改变为“宁可工作放弃，也要看球赛”“宁可工作不要，去看球赛”“宁可不工作，就看球赛”等等。相较最后一个常项成分，中间常项成分的改变似乎更为灵活。另外，该类构式的意义是指这一多沟槽结构表达的特定语义，如“放着……不……，非要……”具有“异序、语义错配、修辞”的语义特征，表达“不做什么，却做相反的”“应该做什么，但不做什么”或者“有什么却不做什么”的语义（詹卫东，2017）。而且，构式前后两部分的语义会形成鲜明的反差和对比，以突出强调后半部分的动作行为语义。所以，根据前边的语义往往能推测出后边的语义，如“放着大房子不住，非要住小屋”中“大房子”与“小屋”、“不住”与“住”的前后对比，“宁可工作不要，也要看球赛”中“工作”与“球赛”、“不要”与“要”的对比。

以往研究所发现的二语者对复杂框式构式不能自动化提取，是否与形式上的灵

中国知网 https://www.cnki.net

活变化有关，值得考察。形式上的灵活变化，意味着构式形义依存性比较灵活，二语者复杂构式义的概括提取更为困难。汉语多沟槽构式灵活变化的形式知识和明显的构式语义特征知识习得情况如何，构式语义能否不受构式形式灵活变化的影响而稳定习得，都值得考察。在本研究中，我们使用实验的方法，操控构式的常项和变项成分，通过构式产出性直接考察高级水平二语学习者多沟槽构式形义知识的习得情况。

2　研究设计

2.1 被试

被试包括40名汉语母语者和68名高级阶段的汉语二语者。汉语母语者为北京大学的本科生（26名）和硕士研究生（14名），年龄在17岁至26岁（平均21.3岁）。汉语二语者为北京大学对外汉语教育学院的留学生，来自日本、韩国、英国、法国、德国、俄罗斯、意大利、西班牙、比利时、波兰、澳大利亚、立陶宛、孟加拉国等13个国家，他们的年龄在17岁至35岁（平均22.4岁）。根据参加实验时的教学分班和所用教材，他们的汉语水平都为高级，使用的汉语教材均为高级水平学生专用教材。

2.2 材料

从“现代汉语构式数据库”[①]中选取12个汉语复句句型框式构式并围绕这些构式设置句子作为实验材料，包括“放着……不……，非要……”“无论……再……，也……”“宁可……不……，也要……”“不管……多……，都……”“什么……都不……，就……”等。选取的标准是要求每个框式构式包含的常项和可填充词汇的沟槽都不少于两个，多数构式包含的沟槽都是3个。其中有个别构式进行了一定改变，以方便编写实验句子。

实验中围绕同一构式设置4种句子。12个构式一共编制48个句子。例如，围绕构式“无论……再……，也……”设置的4种句子如下所示。实验任务为判断改错，要求被试先判断句子是否正确，如果错误，则要求改成正确的句子。错误句是指沟槽中的成分与构式组合意义错误（如句1至句3），或者没有错误但整个句子语意和逻辑不通（如句4）。

① “现代汉语构式语料库”采用类似词库的方式，将大量汉语真实语料中实际运用的构式形式逐条收录，并详细描写每个构式的构成情况、构式整体的语法、语义、语用属性（詹卫东，2017）。详情可访问http://ccl.pku.edu.cn/ccgd/。

中国知网　https://www.cnki.net

（1） 构式中间常项改变的句子

无论天气**啥多**，**也**应该去上学。

（2） 构式最后常项改变的句子

无论天气**再**冷，**却**应该去上学。

（3） 构式前半句语义错误的句子

无论天气**再**多，**也**应该去上学。

（4） 构式前后半句都可能错误的句子

无论天气**再**好，**也**应该去上学。

这四个句子实质上都是围绕同一个原型句进行改变形成错误句。原型句为“无论天气再+变项成分（如“冷、热、不好”等），也应该去上学”，包含预考察的构式“无论……再……，也……”。4 个例句的不同之处如下：句 1 和句 2 是构式常项成分改变，句 3 和句 4 是变项成分改变。前者是构式形式上的改变（语义并未改变），用于考察构式的形式知识习得与不同常项成分的关系。被试若想修改错误的句子，仍需要提取出原有的构式正确形式和对应语义来进行。通过句 1 和句 2 的对比，可以探讨构式常项成分对构式形式表征固化程度的不同影响。后者变项成分的改变并没有改变构式原有的形式和语义，但提供了对比的途径来考察构式的语义知识二语习得情况。句 3、句 4 中，构式形式完整，被试只需要提取构式语义来进行整个句子的语义整合并改错即可。其中，句 3 只需要修改前半句的错误语义，对构式义的提取运用要求较为简单。句 4 前后两个分句单独看都是正确句子，但在整个句子中，前后分句的逻辑语义不通。因此，两个分句都可能被当作错误句予以修改。被试可能会根据构式义的对比强调特征，确定前半句句义为正确，然后修改后半句；或者也可能相反，修改前半句。总之，被试需要先提取构式义来判断两个句子的逻辑关系，再对其进行整合，整体上对语义的加工要求相对更高。通过句 3 和句 4 的对比，可以考察构式义能否稳定习得并应用于不同情境下。此外，由于实验任务一样，都是判断改错，句 1—句 2 和句 3—句 4 整体结果的比较也可以进一步考察构式形式完整与否情况下的构式语义提取运用情况，了解学习者的构式形义关联强度（即依存性）。最后，实验中包括汉语母语者被试，通过对比二语者和母语者的结果，进一步分析二语者的构式形义知识习得水平。

2.3 实验程序

把实验材料 48 个句子按照句子种类进行拉丁方平衡，分成 4 组。每组都包括 12 个句子，4 个条件，每种条件下 3 个句子，各句子包含的构式都不相同。共 68 名汉语二语者被试参与实验，每组材料对应 17 名被试，每名被试只做一组句子材料。

中国知网 https://www.cnki.net

实验开展时正值新冠疫情，留学生不在校或不在中国，因此通过线上方式完成实验数据收集。句子材料编成测试卷，线上发给学生。学生作答时若不认识测试卷中的某个词语，可以问老师，但不能查词典。要求学生遵守这些规定并在25分钟内完成。汉语母语者参加线下实验，都能在10分钟内完成。

3　结果与分析

3.1 答案计分

对汉语母语者和汉语二语者的答案（即产出的句子）进行计分。若句子错误，给0分，表明被试没有掌握构式知识，也不能正确使用；若句子正确，且符合以下两种情况，给1分。第一，句子中使用了预考察的构式形式。比如“就是专家来了也不行，更不说我了”，该句子中使用了给定构式“就是……也不……，更不说……”。第二，句子中没有完全使用给定的构式，而是使用了构式的变体，且构式意思一样。例如“甚至专家来了也不行，就别说我了”，该句子中使用了构式“甚至……也不……，就别……”。这两种情况下的正确句子都能表明被试掌握了该构式知识并能正确使用。

3.2 实验结果

汉语二语者和汉语母语者在4种句子上的作答正确率如表1所示。

表1　二语者和母语者汉语框式构式句子作答正确率（标准差）

	中间常项改变句	最后常项改变句	前半句语义错误句	前后半句都可能错误句
	无论天气**啥多**，**也**应该去上学。	**无论**天气**再**冷，**却**应该去上学。	**无论**天气**再**多，**也**应该去上学。	**无论**天气**再**好，**也**应该去上学。
二语者	0.26(0.20)	0.49(0.24)	0.33(0.27)	0.36(0.18)
母语者	1(0)	1(0)	1 (0)	1 (0)

汉语框式构式句子作答正确率分析结果显示，汉语母语者在4种句子上都是100%的作答正确率，而汉语二语者句子作答正确率最高的情况出现在最后常项改变的句子，总体平均正确率为49%。这表明母语者和二语者之间的句子产出正确率在所有条件下都存在显著差异。因此，我们只集中分析二语者在常项和变项改变句子上的作答正确率，分析它们之间的差异情况，探讨二语者的汉语框式构式形义知识习得情况。

根据前述研究目的，我们进行了3个t检验来分析汉语二语者的构式形义知识习得。首先，分析中间常项改变和最后常项改变句子的正确率差异。t检验显示两

中国知网　https://www.cnki.net

者存在显著差异（t = -2.78，P <0.05，效应量 Cohen’s D =0.80），表明二语者在最后常项改变句子上的正确率显著高于中间常项改变句子上的正确率，二语者更容易检测出最后一个常项的错误并进行改正。其次，分析构式变项改变时，前半句错误和前后半句都可能错误的句子的正确率差异。t 检验显示两者无差异（t = -0.34，P = 0.74），表明二语者在两种语义错误句子上的正确率无差异。即使句子的语义加工难度增加，二语者也同样稳定提取构式义进行正确修改。最后，分析常项改变句和变项改变句上的总体正确率差异。t 检验显示两者无差异（t = 0.77，P = 0.46），表明二语者的构式形义联结强度低且不稳定，不存在构式形式完整时构式义的提取就更好的情况。

除了句子正确答案的统计分析，分析汉语二语者的答案类型也有助于探讨二语者的构式形义知识习得。二语者的句子答案包括错误和正确两大类。全部 816 个句子答案中，正确的共 332 个（占比 41%），包含三种情况。第一，完全使用预考察构式的，共 259 个句子。第二，使用构式变体的，共 33 个句子。如把“就是专家来了也不行，却不说我了”改成“甚至专家来了也不行，那就别说我了”。第三，没有使用复句型构式，学习者完全按照自己的理解改写了原来的句子，共 40 个。如把“这件衣服再打折还是便宜，就别看了”，改成“这件衣服真的很便宜，已经打过折了，直接买了它吧”。前两种情况反映出二语者能够掌握和运用预考察的构式，但第三种情况表明二语者完全没有掌握预考察构式，察觉不出句子中包含这一构式，更不能正确使用构式义来改正句子。二语者能使用一些构式变体来作答，也说明他们掌握了一些构式之外语义相似或相同的相关构式知识，并能灵活使用。另一方面，二语者的错误答案中，有的是直接把错误的句子当作正确的，或者句子修改后仍然错误，比如把“就是专家来了也行，更不说我了”改成“专家来了就是也行，更不说我了”之类的。这同样表明二语者没有掌握这些构式的形义知识。

4 讨论

汉语二语者的构式二语习得问题越来越受关注。在本研究中，通过改变构式常项和变项成分，我们考察了汉语二语者和汉语母语者对包含同一原型框式构式的句子的作答正确率，探讨二语者汉语复杂框式构式形义知识的习得情况。二语者在构式常项改变句子上的正确率，揭示了框式构式形式知识的习得情况，而在构式变项改变句子上的正确率主要反映了构式语义知识的习得情况。正确率结果分析表明：二语者在构式最后常项成分改变句子上的作答正确率显著高于中间常项改变句子上的正确率；另一方面，当构式变项改变时，两种难度水平的句子上的正确率没有显著差异。与之相比，汉语母语者在所有条件句子上的正确率均为 100%。常项和变

中国知网 https://www.cnki.net

项改变句子的总体正确率没有显著差异。结合前人研究发现，本研究结果进一步表明高级水平汉语二语者的复杂构式形义知识习得与汉语母语者有较大差异。这一结果有助于我们从构式形义特征出发深入分析这一差异的原因。

构式习得研究已经表明二语构式具有心理现实性（Wulff，2018），即二语学习者储存了二语构式的形式、意义和用法等信息。对汉语多沟槽框式构式二语习得的研究发现，高级水平汉语二语者的构式形式表征固化程度不高，还达不到自动化提取的程度（孔令跃，2020）。本研究发现，构式最后常项改变句子的正确率显著更高，这进一步表明汉语复杂框式构式的不同常项成分习得固化程度不同，最后常项的表征质量明显优于中间常项。因此，当构式常项成分改变时，最后常项上的错误变化，二语者能较容易察觉出，并以正确的构式成分进行修改。但中间常项成分的改变则难以被察知和修改。构式不同常项成分表征固化程度的不同，影响了构式整体的表征质量，这可能是学习者复杂构式表征不易达到自动化提取的一个重要原因。关于这一习得状况的原因，即常项成分表征质量的差异，可能与构式常项使用的灵活性有关。相对最后一个构式常项，中间常项的使用更为灵活（可省略或改变）。如果二语者没有接触到足够多的构式用例，中间常项的表征质量就难以保证。当然，这一推测还有待更多的实证证据予以验证。后续研究或可借助中介语料或构式使用的调查等来进一步探讨。

此外，本研究结果显示，汉语二语者的框式构式意义习得较差，在变项改变的两种句子上的正确率较低。这两种句子中包含完整的构式形式，但二语者的正确率仍然很低，这表明句中构式完整形式的出现并没有促进构式义的更好提取和运用。可见，二语者的复杂框式构式语义与其形式之间的依存性（即联结强度）并不高。构式形式的某一成分，或两个成分，或完整形式，都能激活习得的构式义。但构式形义之间不是一个线性的关联强度，不存在构式形式越完整，构式义就提取运用得越好的情况。相反，构式义的提取运用程度可能会取决于多种因素，如句子语境难度（孔令跃，2020）或句子语义难度（本研究）。孔令跃（2020）研究发现，当实验任务不同（如容易的句子填空任务和较难的句子判断改错任务），句子语境对语义加工要求简单时（即句子填空任务），构式形式越完整，构式义的提取运用就越好。另一方面，当任务相同（都是句子判断改错任务），句子语义加工难度不同时，构式语义的提取运用程度就和构式形式的完整性没有关系。对汉语二语者来说，多沟槽构式形义的关系和构式义的习得还存在着复杂的关系，值得进一步探索。此外，变项改变的两种句子的正确率没有差异。这表明，二语者一定程度上能够习得复杂框式构式的典型语义特征并能加以运用。不管句子的语义加工难度如何，构式语义被激活后都能稳定用于错误句修改。总之，二语学习者习得汉语复杂

中国知网　https://www.cnki.net

构式义较为困难。习得后的构式形义依存性（联结强度）不高，但习得构式义后相对能稳定提取运用。

5 结语

综上所述，汉语二语者的汉语框式构式表征质量低的一个原因在于其不同常项成分的表征固化程度不同，构式形义依存性低。这可能与构式常项的使用灵活度有关。此外，二语者能在一定程度上掌握构式义并稳定运用。造成这一情况的原因应该与二语者接触的构式学习输入输出量不够有关。因为接触不够，他们还不能充分地了解构式形式上的灵活性，导致习得后的构式形义联结不强，整个构式形义表征的固化程度低。基于这些发现，我们认为在有限的课堂学习时间内，教师可以通过改变构式形式（如省略和替换构式常项）、增大构式输入量等方式，有针对性地促进二语者汉语复杂框式构式形义的习得，提高框式构式形义表征的质量。

参考文献

蔡金亭，王敏，2020. 基于使用取向的二语习得研究：理论、实证与展望[J]. 外语与外语教学（2）：1-15.

蔡淑美，施春宏，2014. 基于汉语中介语语料库的二价名词习得研究[J]. 语言文字应用（2）：85-95.

冯丽娟，2017. 汉语动结式事件结构加工的实验研究：以“哭湿”和“推倒”类为例[J]. 语言教学与研究（1）：3-13.

孔令跃，2020. 高级水平学习者汉语多沟槽框式构式意识的实验研究[J]. 语言教学与研究（2）：14-23.

孔令跃，邱新仪，2021. 不同频率分布的语言输入对汉语单沟槽框式构式二语习得的影响[J]. 世界汉语教学（4）：535-547.

郝曦，2018. 论元结构构式在汉语母语者与二语学习者句子理解中的作用[J]. 语言教学与研究（4）：90-101.

施春宏，等，2017a. 汉语构式二语习得研究的理论思考[J]. 语言教学与研究（5）：34-48.

施春宏，等，2017b. 汉语构式的二语习得研究[M]. 北京：商务印书馆.

徐富平，2021.“在+处所”行为构式及动词二语习得研究[J]. 汉语学习（4）：81-90.

杨圳，施春宏，2013. 汉语准价动词的二语习得表现及其内在机制[J]. 世界汉语教学（4）：558-573.

易文静，万菁婧，2021. 输入频率分布对汉语二语被动构式习得的影响研究[J]. 现代外语（2）：246-257.

詹卫东，2017. 从短语到构式：构式知识库建设的若干理论问题探析[J]. 中文信息学报（1）：230-238.

中国知网 https://www.cnki.net

朱旻文，2017. 基于构式的第二语言学习者汉语动结式习得研究[J]. 语言教学与研究（4）：26-35.

ELLIS N C, 2002. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition[J]. Studies in second language acquisition, 24(2): 143-188.

ELLIS N C, 2012. Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear [J]. Annual review of applied linguistics, 32(1): 17-44.

ELLIS N C, FERREIRA-JUNIOR F, 2009. Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function[J]. The modern language journal, 93(3): 370-385.

ELLIS N C, et al., 2014. The processing of verb-argument constructions is sensitive to form, function, frequency, contingency, and prototypicality[J]. Cognitive linguistics, 25(1): 55-98.

ELLIS N C, et al., 2016. Usage-based approaches to language acquisition and processing: cognitive and corpus investigations of construction grammar[M]. Hoboken: Wiley-Blackwell.

GOLDBERG A E, 1995. Constructions: a construction grammar approach to argument structure[M]. Chicago: The University of Chicago Press.

GOLDBERG A E, 2006. Constructions at work: the nature of generalization in language[M]. New York: Oxford University Press.

GOLDBERG A E, CASENHISER D, 2008. Construction learning and second language acquisition[G]// ROBINSON P, ELLIS N C. Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition. London: Routledge: 197-215.

GRIES S T, WULFF S, 2009. Psycholinguistic and corpus-linguistic evidence for L2 constructions[J]. Annual review of cognitive linguistics, 7(1): 163-186.

WULFF S, 2018. Acquisition of formulaic language from a usage-based perspective[G]//SIYANOVA-CHANTURIA A, PELLICER-SÁNCHEZ A. Understanding formulaic language: a second language acquisition perspective. New York: Routledge: 19-37.

作者简介

孔令跃，北京大学对外汉语教育学院副教授。主要研究领域：心理语言学、汉语作为二语的习得与教学。电子邮箱：lingyue@pku.edu.cn。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

基于中外学生听感实验的声旁表音度标准研究*

王琳 韩钰卓 王正义

摘 要：表音度标准的设定是研究声旁表音功能的重要基础。为探究更严谨的声韵母表音度判定标准，本研究进行了中外学生听感实验，通过对比控制声韵母异同后的听辨情况，考察中外学生对不同音节听感相似性判断的一致性与差异性。中外两组实验结果均证实，相较于参照音节，同韵母音节的听感相似率高于同声母音节。即声韵母在普通话音节表音中发挥的作用并不对等，相关的表音度研究应当对声韵母所赋分值有所区分。

关键词：声韵母；表音度；听感实验；国际中文教育

中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）02-0090-12

Research on the Criteria of the Sound-Elements of the Phonogram Based on the Speech Perception Experiment of Chinese and Foreign Students

Wang Lin, Han Yuzhuo and Wang Zhengyi

Abstract: The setting of phonetic criteria is the crucial foundation for researching the phonemes' function of phonetic symbols. In order to explore a more rigorous criterion for defining the phonetic criteria of Standard Chinese initial and final, this study conducts a speech perception experiment with both Chinese and foreign students. Both results confirm that homo-final syllables have a higher aural similarity rate than homo-initial syllables when compared to reference syllables. In other words, Standard Chinese initial and final play different roles in phonetic function, and phonetic study should

* 本文系江苏省研究生科研与实践创新计划“基于《中文水平等级标准》声旁分析的系列汉字微课设计”（项目编号：SJCX23-0539）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

separate the scores assigned to the initial and final.

Keywords: Standard Chinese initial and final; phonetic indication; speech perception experiment; international Chinese language education

1　引言

形声字由形旁和声旁两部分构成，形旁承担一定的整字意义，声旁主要提示整字读音。关于声旁的示音功能，其示音功能强弱可用表音度来衡量。叶楚强（1965）最早从声韵调方面对形声字声旁表音度进行了测查。此后，不少学者也都基于声韵调特征是否相同，对形声字进行了分类（范可育等，1984；李燕等，1992；王小宁，1999；邢红兵、舒华，2004）。但周有光（1978）认为在分析声旁的表音作用时不需要考虑声调，也有学者将声调排除在声旁的研究范畴之外（倪海曙，1982；冯丽萍，1998；穆瑾等，2005；李禄兴，2022）。在以前的研究中，无论从哪一角度对形声字进行分类，在表音度实际测算中大多都将声韵调效用等同。尽管有学者意识到声旁的声韵对形声字的示音效用不同并对权重赋值进行了调整（李燕等，1992；潘钧，2004；鲁川、王玉菊，2005；胡韧奋等，2013），但大多研究皆为研究者基于主观看法进行标准设定，未考虑听感进行实证研究。而声韵母各自的示音作用究竟是否一致，仍存在讨论空间，模糊淡化声韵母听感差异的判断方式不利于表音度的精准计算，应结合实证的方法进一步确定表音度的标准。

以往已有学者用实验的方法进行研究，但研究主题多集中于影响语音感知和音节听辨的基本单元两方面，其中主要围绕元音和辅音的语音感知展开。Fletcher等（1929）基于无意义音节的实验研究发现，辅音为孤立词的识别提供了更多信息，对人的听觉感知更为重要。由于实验者的学术权威性，这一结论在日后几十年中成为共识。直到20世纪末，Cole等（1996）用噪声替换实验方法公开质疑结论，其实验证明替换掉辅音的语音比替换掉元音的语音具有更高的识别率，即从语音感知的角度讲，元音比辅音携带了更多信息。但就汉语而言，汉语拼音中的声母和韵母不能与辅音和元音简单对应。虽然韵母的主要成分是元音，但辅音韵尾对音节整体的发音影响无法忽视。汉语拼音存在以y、w为首的零声母音节，因此，声韵母的听感差异无法直接参考相对成熟的元音、辅音的感知研究。

声韵母的听感差异无疑会影响表音度标准的设定，故而准确把握声韵母示音功能的差异、设立合理的表音度标准意义重大。王小宁（1999）认为用表音度进行定量的测试，可认识声旁的表音功能并量化现代汉字的性质。杨玉兰（2023）进一步证明了表音度效应的存在，指出在构字量一定时，表音度越高越有利于学生推测字音。江新（2001）探讨了学生认识形声字声符的表音特点，认为可以利用声符线索去学习、掌握、推测形声字读音。因此，为研究声韵母的听感差异，对声旁的示音

中国知网　https://www.cnki.net

功能进行量化统计以设定更加精确的表音度标准，从而充分发挥声旁的表音功能，开展声韵母语音听辨实验很有必要。

2 实验设计

2.1 被试情况

本次实验被试为中国被试和外国被试各 20 名，其中中国被试为某高校语言学专业在读研究生，外国被试为某高校汉语学习者。被试均双耳听力健康，能够顺利使用头戴式耳机；左右手无残疾，为右利手，能够无障碍操作键盘；无视觉障碍。

2.2 实验材料

本研究共设计 35 组实验材料，每组包含 3 个音节，即 1 个参照音节和 2 个对比音节。鉴于题量过多可能导致被试疲惫影响实验效果，我们从 35 组实验材料中随机抽取 3 组作为练习材料，然后在剩下的实验材料中随机抽取 20 组作为正式实验的材料，以保证被试的注意力集中。下面对实验材料中参照音节和对比音节的设计原则进行详细说明。

首先，参照音节依据普通话音节所含的 35 个韵母设计。由于 ê 只有一个叹词“欸”，无法和声母构成其他音节，舌尖元音 -i[ɿ]、-i[ʅ] 只能构成 zi、ci、si 或 zhi、chi、shi，无法满足两个对比音节，er 无法添加声母。因此，在设计参照音节时剔除 ê、-i[ɿ]、-i[ʅ]、er 四个韵母。

其次，两个对比音节中，一个与参照音节韵母相同、声母不同，另一个与参照声母相同，韵母不同。由于本研究关注声母与韵母的差异，故此处两个对比音节的声调都与参照音节保持一致。具体而言，两个对比音节的设计分别遵循以下原则：

（1）韵母同而声母异。鉴于普通话 21 个声母的分类与其所归属的辅音的分类一致，在控制声母差异方面，我们从发音部位、发音方法两个因素考虑，其中发音方法包括三个因素：成阻和除阻的方式、声带振动与否和呼出气流的强弱。因此，总的来说存在四个因素的差异。我们在选择不同声母时，为保持听感上的相似度，只改变四个因素中的一个因素，如 b—p 只存在送气与否的差异，z—zh 只存在发音部位的差异。

（2）声母同而韵母异。鉴于普通话韵母分为韵头、韵腹和韵尾三部分，其中“韵腹”是核心，我们在基于参照音节设计仅韵母不同的对比音节时，通过改变韵头、韵腹和韵尾三者之一得到一个相近的新音节。由于韵腹是韵母的主干，改变后听感差异较大，因此在设计时仅改变韵头或韵尾。与此同时，因韵头和韵尾对于音节的作用同样存在差异，属于同一韵部，即韵尾相同的两个音节在听感上更为接

中国知网 https://www.cnki.net

近，因此，实验材料选择韵头相异的对比音节，而非韵尾相异的对比音节。如“ka^{55}—kua^{55}”“nao^{214}—niao^{214}”。

在实验音频材料的录制方面，通过下载官方网站（汉典网）的音频作为实验材料，每一组音节分别制作“参照音节—提示音—仅声母不同的参照音节—仅韵母不同的参照音节”与“参照音节—提示音—仅韵母不同的参照音节—仅声母不同的参照音节”两份。

2.3 实验操作

本实验借助E-Prime软件进行实验任务编程。由于音频只能线性播放，因此声母不同的参照音节与韵母不同的参照音节存在播放的先后顺序可能影响实验结果的问题。为平衡前后顺序、消除顺序效应的影响，实验材料中一半设置为“仅声母不同的对比音节”在前，另一半设置为“仅韵母不同的对比音节”在前。被试将随机抽取不同排列顺序的对比音节。以“ka^{55}”“ga^{55}”“kua^{55}”为例，制作“ka^{55}—ga^{55}—kua^{55}”与“ka^{55}—kua^{55}—ga^{55}”两份实验材料。其中同组被试中，一半被试听到的为“ka^{55}—ga^{55}—kua^{55}”，另一半被试听到的为“ka^{55}—kua^{55}—ga^{55}”。

2.4 实验程序

实验时，被试坐在计算机前并佩戴耳机。任务开始前，被试通过一段播放的音乐判断音量大小是否合适。在确认音量合适后，屏幕上将会出现指导语，在被试确认理解后，通过按键进入练习环节，练习3次后，倘若被试确认自己已理解实验规则，则可以通过按键进入正式环节，反之则再次进入练习环节。

正式环节共包括20次判断，起初，屏幕中间偏上的位置会出现题目的序号，如“第1题”，间隔200毫秒后，播放实验音频，参照音节、对比音节1和对比音节2之间分别间隔1000毫秒，其中参照音节与对比音节之间存在一个短小的提示音。

音频播放结束100毫秒后，屏幕中间偏下的位置出现数字2和3，被试可以开始按键判断。若被试认为对比音节1更接近参照音节，则按2键；反之，则按3键。被试做出按键反应1000毫秒后，系统直接进入下一题的练习；倘若被试超过5000毫秒未反应，则自动进入下一测试题。

3 结果与分析

3.1 中国被试听感实验结果

独立样本t检验主要分两个部分进行。首先，进行方差齐性的莱文检验，若sig>0.05，则样本方差齐次。其次，进行均值方程t检验，查看方差相同或者不相

中国知网 https://www.cnki.net

同对应行的t值，若sig<0.05，表明样本之间存在着差异，反之，则样本之间不存在差异。

如表1所示，本研究将音节选择的不同作为分组变量Y与S。Y表示与参照音节相比，被试选择韵母相同的对比音节在听感上与参照音节更接近；S表示与参照音节相比，被试选择声母相同的对比音节在听感上与参照音节更接近。将各组人数作为检验变量进行独立样本t检验，筛选掉sig>0.05的变量维度，最终发现被试在音节上的选择存在显著差异。

表1 中国被试选择描述统计

变量	组别	个案数	平均值	标准偏差	标准误差平均值
人数	Y	20	13.95	3.913	0.875
	S	20	6.05	3.913	0.875

（注：Y表示与参照音节相比，被试选择韵母相同的对比音节更接近；S表示与参照音节相比，被试选择声母相同的对比音节更接近；个案数为题项数目。）

从表2中独立样本t检验的结果可以看出，不同选择的被试人数在音节上的差异情况。莱文方差等同性检验中显著性为1，保留原假设，方差相等，因此认为sig为0.000，明显小于0.05，拒绝原假设。说明不同选择的被试人数在对比音节相似性的选择上存在显著差异。从均值可以看出选择韵母的人数高于选择声母的人数。由此可见，在听感感知上，多数中国被试认为韵母相同的音节与原音节更为接近。这一结果表明，对于中国被试而言，声母不同与韵母不同在听感上存在显著差异。即对于同一声旁的不同形声字而言，与仅声母相同的形声字相比，仅韵母相同的形声字读音在听感上与形声字声旁读音更为接近。在这种情况下，声旁的表音度更高。

表2 中国被试独立样本检验

		莱文方差等同性检验		平均值等同性 t 检验				
变量	方差齐次	F	显著性	t	自由度	Sig.（双尾）	平均值差值	标准误差差值
人数	假定等方差	0.000	1.000	6.384	38	0.000	7.900	1.237
	不假定等方差			6.384	38	0.00	7.900	1.237

3.2 外国被试听感实验结果

为考察外国被试在听感感知上对同声母音节和同韵母音节选择的倾向性是否存在差异，同样采用独立样本t检验对外国被试的选择进行分析。

如表3所示，与中国被试实验结果分析相同，将音节选择的不同作为分组变量Y与S。Y表示与参照音节相比，被试选择韵母相同的对比音节更接近；S表示与参照音节相比，被试选择声母相同的对比音节更接近。将各组人数作为检验变量进

中国知网 https://www.cnki.net

行独立样本t检验，筛选掉sig>0.05的变量维度，最终发现被试在音节上的选择存在显著差异。

表3 外国被试选择描述统计

变量	组别	个案数	平均值	标准偏差	标准误差平均值
人数	Y	20	11.60	3.119	0.697
	S	20	8.40	3.119	0.697

从表4中独立样本t检验的结果可以看出不同选择的被试人数在音节上的差异情况。莱文方差等同性检验中显著性为1，保留原假设，方差相等，因此认为sig为0.002，明显小于0.05，拒绝原假设。说明不同选择的被试人数在音节上的选择存在显著差异。从均值可以看出选择韵母的人数高于选择声母的人数。由此可见，在听感感知上，被试认为韵母相同的音节与原音节更为接近。这一结果表明，对于非汉语母语者而言，声母不同与韵母不同在听感上同样存在显著差异。即对于同一声旁的不同形声字而言，仅有声母不同而韵母相同的形声字读音更为接近原声旁的读音。这种情况下，声旁的表音度更高。

表4 外国被试独立样本检验

		莱文方差等同性检验		平均值等同性t检验				
变量	方差齐次	F	显著性	t	自由度	Sig.（双尾）	平均值差值	标准误差差值
人数	假定等方差	0.000	1.000	3.245	38	0.002	3.200	0.986
	不假定等方差			3.245	38	0.002	3.200	0.986

3.3 中国被试与外国被试的选择差异检验结果

以上实验结果表明，对于中国被试和外国被试而言，在与参照音节相似的两个音节中，仅声母相同和仅韵母相同的音节在听感感知上都存在差异性，都认为韵母相同的音节在听感上更接近原音节。由此看来，中国被试和外国被试的选择是否存在差异？

如表5所示，为研究不同母语背景的学生对听觉感知的选择是否存在差异，在40名被试各进行20次测试后，将得到的800份样本进行卡方检验。将不同对比音节种类和母语背景作为检验变量。母语背景赋值：1=汉语母语背景，2=非汉语母语背景；不同对比音节种类赋值：1=与参照音节韵母相同（简称“Y”），2=与参照音节声母相同（简称“S”）。得到数据结果如表6所示。

对不同被试组及被试选择是否存在差异进行卡方检验，表6统计结果表明其差异有统计学意义（χ^2=11.966，P=0.001）。由此可见，无论母语是否为汉语，两组被试都认为，与参照音节相比，韵母相同的音节更为接近。但两组被试的选择仍然存

中国知网 https://www.cnki.net

表5 不同对比音节种类 * 母语背景 交叉表

		母语背景		总计
		汉语母语	非汉语母语	
音节	Y	279	232	511
	S	121	168	289
总计		400	400	800

表 6 卡方检验

	值	自由度	渐进显著性（双侧）
皮尔逊卡方	11.966[a]	1	0.001
连续性修正[b]	11.463	1	0.001
似然比	12.007	1	0.001
费希尔精确检验			
线性关联	11.952	1	0.001
有效个案数	800		

［注：a.0 个单元格（0.0%）的期望计数小于 5，最小期望计数为 144.50；b. 仅针对 2x2 表进行计算。］

在显著差异。结合交叉表数据可知，中国被试表现出更强的倾向性，即中国被试更倾向于认为韵母相同的音节听感差异较小。下文将针对这一差异性展开讨论。

4 讨论及启示

4.1 实验结果讨论

4.1.1 中国学生与外国学生声韵母感知的一致性

实验结果表明，两组被试呈现出对韵母相似性感知更强烈的一致性。在实验过程中，无论是中国学生还是外国学生，都倾向于选择与参照音节韵母相同的音节。这表明，韵母相似性在跨文化背景下普遍存在，可能是语音知觉的一种普遍趋势。具体来说，呈现一致性的原因包括以下几个方面。

首先，受汉语音节结构与学习顺序的影响。从我国小学语文教学来看，汉语拼音教学的顺序从单韵母ɑ、o、e开始，我国学生形成了较强的韵母意识。汉语音节结构由声母、韵母和声调组成，由于汉语中单韵母的数量较少且发音相对简单，外国学生在拼音学习中首先接触到单韵母的发音，学生先掌握韵母的发音，更早地形成有关韵母的语音意识。此外，外国学生在学习汉语时，练习声调通常采取结合韵母的方式练习四声的发声，这同样有利于巩固对韵母的感知，即拼音学习中韵母与声调的联系同样增强了学生对韵母的熟悉度与敏感性。

其次，在不同语言中，元音占优势是一种较为普遍的现象。与辅音相比，元音

中国知网 https://www.cnki.net

的发音过程更加开放和灵活，元音通常承担着更多的语音信息，这使得在不同语言中，元音在音节结构中占据重要地位。不同语言的元音在发音特点和发音方式上具有相似性，而韵母的主要构成成分正是元音。因此，不论是中国学生还是外国学生，在声韵母听辨感知中，都倾向于认为与参照音节韵母相同的音节与其更为相似。

最后，这一现象也可能受到序列记忆的影响。在面对一系列音节时，由于信息量较大，听者可能采用一种认知简化的策略，选择性地将注意力集中在响度更大、相对更为显著和易于区分的韵母部分。这种序列记忆的影响可能导致听者更着重记忆韵母部分，从而在实验中更倾向于选择韵母相同的音节。

4.1.2 中国学生与外国学生声韵母感知的差异性

从实验结果可知，中外两组被试虽然均认为韵母相同的音节在听感上与参照音节更接近，但中国学生表现出更强的倾向性，即中国学生对同韵母音节与参照音节的听觉相似性更为敏感，也更善于捕捉。在中外学生相似的听感倾向性背后，其生成选择的原因机制也是不尽相同的。

20名中国被试均为汉语国际教育专业在读学生，汉语素养高，专业知识扎实，对音节中的声韵识别敏感度高。实验结束后，对部分被试进行访谈，其中多位被试表示在实验过程中会下意识地将音节拆分为声母和韵母两部分，并有意识地选择韵母相同的音节。因此，在音节听感相似性的判断实验中，中国学生主要基于母语敏感性做出专业判断，并非全然出自直觉，这是致其在实验中对同韵母音节体现更强倾向性的一大原因。

通过分析可知，中国学生在实验中的判断更多出自专业积累，而外国学生缺乏相应的语言背景和专业知识，对音节的敏感度显然不如中国学生，其倾向性出于直觉的概率更大，这一源自听感直觉的选择也更加值得思考。我们认为，设计与计算表音度标准时，将声韵母区分看待是十分必要的。

4.2 启示

4.2.1 根据听感差异调整表音度标准

上述实验结果表明，不论是中国学生还是外国学生，都认为与参照音节韵母相同的音节在听感上更为接近，这提示我们在听觉感知中声母和韵母扮演不同的角色。对于同一声旁构成的形声字而言，在控制声调这一变量相同时，与声旁韵母相同的形声字比与声旁声母相同的形声字更接近原声旁。换而言之，在与其韵母相同的形声字中，同一声旁能够发挥更大的表音功能，其表音度更高。然而，在过去的研究中，往往将声母和韵母视为作用相同的两个部分进行赋分统计。这忽略了韵母

中国知网 https://www.cnki.net

与声母的差异，不利于全面了解形声字的表音状况。因此，基于以上实验结果，本研究拟对表音度标准的赋分数值进行调整。

本次调整基于李燕等（1992）的标准进行，将音节拆分为声母、韵母和声调三部分。根据三个部分是否相同，可以得到“声、韵、调全同（1.00）”“声、韵同，调不同（0.90）”“韵、调同，声不同（0.50）”“声、调同，韵不同（0.50）”“韵同，声、调不同（0.45）”“声同，韵、调不同（0.45）”“调同，声、韵不同（0.10）”“声、韵、调全不同（0.00）”8 种表音方式（括号内为不同表音方式所对应的表音度分值，下同）。根据实验结果，主要针对“声调相同——仅声母/韵母相同”以及“声调不同——仅声母/韵母相同”4 种表音方式进行调整。

考虑到“声、韵、调全同（1.00）”“声、韵同，调不同（0.90）”“调同，声、韵不同（0.10）”“声、韵、调全不同（0.00）”的差异主要体现在声调方面，不在本次实验探索的范围内，故保持原有的分值不变。考虑到实验结果所体现出的韵母的重要性，将“韵、调同，声不同（0.50）”“声、调同，韵不同（0.50）”“韵同，声、调不同（0.45）”和“声同，韵、调不同（0.45）”的分值依次设置为 0.74、0.58、0.42 与 0.26。4 种表音种类的表音度分值按照等差的方式分布，体现出“声调相同”“声调不同”“仅声母相同”“仅韵母相同”4 种不同的表音方式的差异性与层次性。

通过对表音度标准进行调整，能够更准确地反映不同种类形声字与其声旁的相似程度，从而更客观地认识声符的作用与重要意义。采用这一标准进行统计，有助于深入研究表音状况，进而全面了解汉字的性质。在教学中，这一客观标准可作为参考，帮助教师确定教学顺序、教学材料和教学方法，进一步提升教学效果。

4.2.2 根据声旁表音情况进行分类教学

基于前人的研究可知，因存在表音度效应，不同表音度的汉字在汉字学习中发挥着不同的作用。通过实验结果的分析，我们可以进一步细分表音度，强调韵母在示音功能中的重要作用，这也为我们改进教学提供了有力的依据。

在教学内容的筛选方面，我们可以根据实验结果将形声字分为不同的类别。与声旁接近程度较低即表音度低的汉字不宜从声旁入手进行教学，而表音度较高的汉字则可以纳入基于声旁的形声字教学范畴。以“合”声旁家族为例，虽然汉字“哈（ha^{55}）”“鸽（ge^{55}）”“拾（shi^{35}）”皆为以“合”为声旁的形声字，但“哈”和“鸽”与声旁拥有相同的声母或韵母，仍可纳入形声字讲解范围，而“拾”仅有声调与原声旁保持一致，声旁在此处的表音度极低，因此在教学时不宜纳入以声旁家族为基础的形声字教学。在教学顺序的确定方面，可将形声字的表音度作为参考标

中国知网 https://www.cnki.net

准之一，按照表音度从高到低的次序进行教学。参照实验结果，我们可将韵母相同即表音度更高的汉字放在前面进行教学，以贯彻“由浅入深、由易到难”的教学原则，使教学材料的安排更为合理。如在“工”声旁家族中，“空（kong^{55}）”与“缸（gang^{55}）”均为以“工”为声旁的形声字，但前者与原声旁仅有声母不同，而后者与声旁仅有韵母不同。根据上述研究结果，在形声字这一主题教学中，若需确定教学顺序，则用更为典型的“空”字先于“缸”字进行讲解与教学，更有助于学生理解形声字表音功能的全貌。

在教学方法的选择方面，教师可采用字族教学方法。选择一组具有相似表音度的形声字进行集中教学，建立形声字之间的联系。拥有同一声旁的汉字天然地构成了一组声旁家族，如声旁“良”与声旁家族成员“娘”“酿”“浪”“郎”“狼”“朗”“粮”等。其中“狼”“郎”“浪”3个字虽然与声旁读音并不完全一致，但其不仅韵母相同，而且声旁都能在一定程度上反映其发音特点。通过声旁的共性，学生可以更容易地理解和记住它们的发音规律。同时，需要逐步引导学生适应和理解声旁的表音作用及其局限性，避免在学习过程中出现声旁读音的泛化。

4.2.3 培养学生利用声符线索学习形声字的意识

在7000个现代汉语通用字中，形声结构字里声符能够完全准确表音，即声韵调相同及声韵相同、调不同的形声结构字占多半（李燕、康加深，1995）。因此，虽然声旁类推整字读音存在适用限制，但就大多数形声字来讲，学生具备一定的声符意识可以大大提高汉字学习效率，特别是对无声调母语学习者来说，以规律性记忆代替死记硬背，能够减轻记忆负担。江新（2001）指出，根据学生认识形声字声符的表音特点，可以利用声符线索去学习、掌握形声字的读音，推测不熟悉形声字的读音，尽管有时会犯“读半边字”的错误，但仍胜过毫无读音线索与随意猜测。

本文的声韵母表音差异实验目的之一就在于强化学生的声符意识，通过听感相似的音节比较，刺激学生寻找字音关联。于教师而言，教师可以通过讲解声符在形声字中的表音规律，强调声符与发音的关联性。通过对声符的认识，学生可以更有信心地猜测不熟悉形声字的读音。

4.2.4 培养学生汉字“正字法意识”

参考实验结果，细化汉字拼读规则，逐渐树立起外国学生对汉字的“正字法意识”。尽管汉字的正字法规则不受语音规则制约（鹿士义，2002），但声旁读音和整字读音之间的关系可以看作拼音文字的正字法规则在汉语系统中的另一种表现形式，总体遵循语音单位到整体音节的拼读方式，只是背后的拼读逻辑更为复杂，从一维的线性组合转化成由部件和笔画构成的二维结构。本文实验通过细化评估声韵

中国知网 https://www.cnki.net

母在声旁中的表音作用，一定程度上能够帮助学生厘清形声字的声旁读音和整字读音之间的关系。而顺应拼音文字的正字法逻辑，深化外国学生对表意文字的正字意识，以此为出发点研究汉语作为第二语言的学习者的普通话音节习得，是有价值且有必要的。

5 结语

本文围绕声旁表音度的标准问题展开实验，通过中外两组学生的听感实验证明，与参照音节相比，同韵母音节比同声母音节在听觉上更为相似。据此可推测，声韵母在声旁示音效果中发挥的作用并不一致，从实验结果来看，韵母在听感上携带了更多示音信息。由此推断，在形声字表音度标准的设定方面，不宜给予与声旁“仅声母相同”或“仅韵母相同”的形声字相同的表音度分值，而应体现出韵母的重要性，即同韵母音节的发音更接近声旁，在表音度判定中应当赋予更高的分值。依据实验结果以等差数列形式将原有表音标准适当修改，可供各位学者参考。这一标准的细化不仅有利于客观全面地观察声旁表音的全貌，强调声韵母的独立性、差异性，强化学生的声韵母区别意识。另外，通过细化量化声韵母示音作用，也期待能够为语音学家、方言学家分析比较不同的音素系统提供参考。

参考文献

范可育，等，1984. 论方块汉字和拼音文字的读音规律问题[J]. 文字改革（3）：19-22.

冯丽萍，1998. 对外汉语教学用2905汉字的语音状况分析[J]. 北京师范大学学报（社会科学版）（6）：94-101.

胡韧奋，等，2013. 现代汉字形声字声符在普通话中的表音度测查[J]. 中文信息学报（3）：41-47.

江新，2001. 外国学生形声字表音线索意识的实验研究[J]. 世界汉语教学（2）：68-74.

李禄兴，2022. 提高形声字声旁利用率的汉字教学和习得策略[J]. 国际汉语教学研究（3）：10-19.

李燕，康加深，1995. 现代汉语形声字声符研究[C]//国家语言文字工作委员会语言文字应用研究所. 语言文字应用研究论文集（I）. 北京：语文出版社：29-36.

李燕，等，1992. 现代汉语形声字研究[J]. 语言文字应用（1）：38-45.

鲁川，王玉菊，2005. 汉字“示音度”的定量研究：浅谈汉语研究中的“家族论”[J]. 汉语学习（3）：3-10.

鹿士义，2002. 母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究[J]. 语言教学与研究（3）：53-57.

穆瑾，等，2005. 声旁规则性对命名声旁和整字的影响[J]. 心理与行为研究（3）：178-181.

倪海曙，1982. 现代汉字形声字字汇[M]. 北京：语文出版社.

潘钧，2004. 现代汉字问题研究[M]. 昆明：云南大学出版社.

中国知网 https://www.cnki.net

王小宁，1999. 从形声字声旁的表音度看现代汉字的性质[J]. 清华大学学报（哲学社会科学版）（1）：68-71.

邢红兵，舒华，2004.《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中形声字声旁表音特点分析[C]//赵金铭. 汉语口语与书面语教学：2002年国际汉语教学学术研讨会论文集. 北京：北京大学出版社：311-319.

杨玉兰，2023. 声旁表音度和构字量对二语学习者推测汉字读音的影响[D]. 上海：上海外国语大学.

叶楚强，1965. 现代通用汉字读音的分析统计[J]. 中国语文（3）：201-205.

周有光，1978. 现代汉字中声旁的表音功能问题[J]. 中国语文（3）：172-178.

COLE R A, et al.,1996. The contribution of consonants versus vowels to word recognition in fluent speech[C]//IEEE. 1996 IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing Conference Proceedings. Atlanta, GA, USA: 853-856.

FLETCHER H, ARNOLD H D,1929. Speech and hearing[M]. New York: D. Van Nostrand Company.

作者简介

王琳，南京师范大学国际文化教育学院硕士研究生。主要研究领域：汉字教学、多媒体教学。电子邮箱：lin_w95@163.com。

韩钰卓，南京师范大学国际文化教育学院硕士研究生。主要研究领域：汉字教学、多媒体教学。电子邮箱：13237117600@163.com。

王正义，南京师范大学国际文化教育学院硕士研究生。主要研究领域：汉字教学、二语习得。电子邮箱：2719122238@qq.com。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

生成式人工智能赋能国际中文教育的基本框架与实践探索

——写作智能体构建与教学实证研究*

刘威童 石佳佳 李佩泽

摘 要：生成式人工智能（Generative Artificial Intelligence）技术正在深刻影响着国际中文教育领域的研究和实践，为中文写作数字化平台的构建提供了新契机。在此背景下，本研究以探究社区理论模型（Community of Inquiry，CoI）为理论基础，设计了包括智能体搭建的实践探索及应用展望在内的基本研究框架，依托智谱清言大模型构建国际中文教育写作专用智能体。基本能力、核心能力和真实情境应用测试表明，该智能体在辅助留学生中文写作能力提升和自适应学习中，展现出较好的应用价值。本研究为服务全球中文学习者、建设高质量数字化平台，提供了研究启示。

关键词：生成式人工智能；国际中文教育；数字化学习；中文写作；智能体
中图分类号：H08 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-9716（2025）02-0102-16

A Framework and Practical Exploration of Generative Artificial Intelligence Empowerment in International Chinese Language Education: Construction and Empirical Study of a Writing Agent

Liu Weitong, Shi Jiajia and Li Peize

Abstract: Generative Artificial Intelligence technologies are profoundly transforming research and practice in international Chinese language education, offering new opportunities for the development and construction of digital Chinese writing platforms. Against this backdrop, this study is grounded in the Community of Inquiry(CoI) theoretical framework

* 本文系 2022 年度国家语委重大项目“国家语言文字事业 2035 年远景目标和发展规划研究”（项目编号：ZDA145-6）、山东大学 2024 年本科教育教学改革一般项目“人工智能赋能国际中文教育数字化转型研究”（项目编号：2024Y091）的阶段性研究成果。

中国知网 https://www.cnki.net

and proposes a foundational research model encompassing practical exploration of agent development, and prospective applications. Leveraging the ChatGLM, it constructs a dedicated agent for academic writing in the context of international Chinese language education. Empirical assessments of foundational competencies, core literacy, and authentic scenario applications demonstrate the agent's promising application value in enhancing Chinese writing proficiency and facilitating adaptive learning for international students. This study offers critical research implications for serving global Chinese learners and constructing high-quality digital platforms.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; international Chinese language education; digital learning; Chinese writing; agent

1 引言

习近平总书记在党的二十大报告中明确指出，要增强中华文明传播力影响力，强调“深化文明交流互鉴，推动中华文化更好走向世界”。2024年11月15日，习近平总书记向2024世界中文大会致贺信并祝贺孔子学院成立20周年，指出：“支持服务国际社会开展好中文教育是中国作为母语国的责任。”随着中国的国际影响力不断提升，越来越多的国际友人通过学习中文深入了解中国文化，拓宽了职业发展空间。在此过程中，生成式人工智能的飞速发展，进一步加速了国际中文教育数字变革的进程，使数字化平台和数字资源的作用日益凸显（马瑞祯、徐娟，2023）。但现有国际中文教育数字化资源建设，面临着资源同质化、低水平重复建设、多数中文数字教材“智能化”水平低、交互功能和形式有待拓展，以及技术开发、教与学实践之间的数字鸿沟亟须弥合等问题（金晓艳、赫天姣，2022；宋继华等，2023；杜敏、刘林燕，2023）。

在此背景下，如何高质量地利用生成式人工智能服务于教育强国战略，落实教育部“人工智能赋能教育行动”，成为推动国际中文教育数字化转型的重要突破口。本研究综合语言学、教育学、信息技术等跨学科视角，基于经典理论探究社区理论模型（Community of Inquiry，CoI）（Garrison等，1999），探索构建面向留学生的中文写作专用智能体，为数智时代生成式人工智能赋能国际中文教育发展提供更多可能性。

2 人工智能赋能国际中文教育的主要研究

2.1 国际中文教育数字化转型研究与实践

随着信息技术的发展，国际中文教育的数字化转型已成为应对科技与教育双重

中国知网 https://www.cnki.net

变革的关键路径之一。近年来，国内在这一领域的研究成果激增，数字赋能高质量发展效应愈加凸显（曲福治、丁安琪，2023）。现有研究涵盖数字化背景下的资源建设研究，包括人力资源即国际中文教师数字能力研究（刘玉屏等，2021）和非人力资源如国际中文教育新形态教材建设（李宝贵，2023）等；数字化教学方法研究，如汉语慕课课程案例及教学策略分析（王添淼、裴伯杰，2016）；国际中文教育数字化转型赋能教育的高质量发展路径研究（姜丽萍、王立，2021；姜帅、赵杨，2024）等。此外，学者们还基于数字人文视角探究数字化、智能化与人文特性的深度融合问题，开展智能时代国际中文教育跨学科协作创新的框架和路径研究（段鹏，2022；郑艳群，2023）。在实践层面，现有研究预测人工智能、教育机器人、多模态学习分析与自适应学习等关键技术将全面赋能国际中文教育数字化转型（马瑞祾、梁宇，2023），例如，生成式人工智能在人机互动、个性化学习推荐等方面正展现出巨大潜力（朱永海等，2025；祝新宇，2025）。

2.2 人工智能在二语学习中的应用与突破

人工智能的应用正成为提升二语学习者语言能力的关键突破点。通过自然语言处理、机器学习等技术，人工智能能够提供个性化的学习内容并在二语学习各个方面实时反馈，有效提升学习者的语言学习效果。已有实证研究表明，使用人工智能工具的学习者在词汇量、理解力和口语能力等方面都有显著提高。例如，ChatGPT能够为二语学习者提供定制化的学习路径和及时反馈，涵盖组织结构、连贯性、语法与词汇等方面的提升（Song、Song，2023）。在英语作为二语的学习环境中，使用多邻国（Duolingo）人工智能辅助工具的学习者在口语技能和自我调节能力上表现出更大的提升（Qiao、Zhao，2023）。此外，智能个人助理（Intelligent Personal Assistants，如 Alexa）以及语言学习导师作为学习辅助工具，能够增强学习者的参与度、学习动机和自信心，有效帮助学习者掌握词汇、提升口语等（Haristiani，2019；Dizon，2020）。

2.3 生成式人工智能在中文写作教学中的潜力与价值

生成式人工智能基于大语言模型技术（Large Language Model），通过大规模语料库的深度学习具备自然语言处理能力，从而能够创造新的文本内容。ChatGPT、DeepSeek、智谱清言等生成式人工智能工具已逐步应用于中文写作领域。具体而言，生成式人工智能能够基于对话情境理解，提供个性化写作反馈，并优化学习者写作素材等（朱琳阡，2024），有效提升写作效率、词汇准确性和流利度等，激发灵感并完善细节，提供个性化写作指导等（陈柯宇，2023；金皓月等，2024），展现出其在中文写作中的巨大潜力。在中文作为第二语言的写作教学中，ChatGPT 可

中国知网 https://www.cnki.net

以帮助学习者确定选题、改进摘要、校正语言等（李姝姝、王佳，2024），同时还能促进学习者的批判性思维与自我反思等高阶能力（Li等，2023）。中文自然语言处理技术通过统计与数据驱动的方法提取论文特征，如语法、词汇、写作风格等，为中文写作的自动化评估提供支持（Yang等，2023）。

综上所述，生成式人工智能的快速发展，为构建国际中文教育数字化平台提供了新的机遇。然而，中文学习领域仍面临数字化资源短缺、专门针对高阶中文写作的大语言模型尚待研发等问题。在此背景下，本研究将系统探索国际中文教育写作专用智能体的研究框架和构建过程，并结合测试数据呈现该专用智能体的应用价值，为生成式人工智能赋能国际中文教育数字化建设提供思路。

3 生成式人工智能赋能国际中文教育数字化写作平台的研究框架

其一，研究背景与研究问题提出。随着越来越多国际友人通过学习中文，了解了中国文化、拓宽了职业选择，来华留学生对中文写作能力提高的需求日益强烈，在人工智能与教育融合的趋势下，生成式人工智能赋能中文写作有了新的契机。本研究聚焦如何借助生成式人工智能赋能国际中文教育数字化写作这一研究问题，搭建中文写作专用智能体，提出生成式人工智能赋能国际中文教育数字化写作平台的基本研究框架（如图1所示），以期为生成式人工智能赋能中文写作提供参考。

其二，开展智能体搭建的实践探索。首先，本研究选取了广泛应用于教育技术领域的CoI理论模型作为理论基础，CoI理论模型通过社会存在、认知存在和教学存在三个核心要素，阐释多主体如何互动以实现高质量教学和学习过程（Garrison、Arbaugh，2007；Southam等，2022），对于指导生成式人工智能如何应用于写作教学具有指导性和解释力。在本研究中：认知存在关注智能体如何提供个性化的写作指导，实现学习者认知能力的提升和知识的构建；社会存在关注智能体如何为学习者提供及时的正向反馈和情感支持；教学存在关注智能体如何作为教学辅助工具，通过个性化的对话和指导提高教育教学质量。在CoI理论模型的指导下，本研究系统梳理了来华留学生在词汇、语法、语篇、修辞等方面的研究成果，以及国际中文教育中文水平等级标准等资料，搭建私有知识库，借助人工智能技术训练垂直大模型，完成智能体搭建的实践探索。

其三，在实践探索的基础上，有以下三方面的未来应用展望。一是智能体助教应用，即可以借助教学管理和智能批改系统，以及24小时智能写作助手和资源推荐，将智能体作为“助教”应用于真实情境中，实现中文写作教学和学习的个性化和智能化。二是智能体持续迭代优化，可以在学习者和教师使用过程中收集教学与学习效果数据、真实语料等，进行量化分析研究，实现智能体的完善优化。三是推

中国知网 https://www.cnki.net

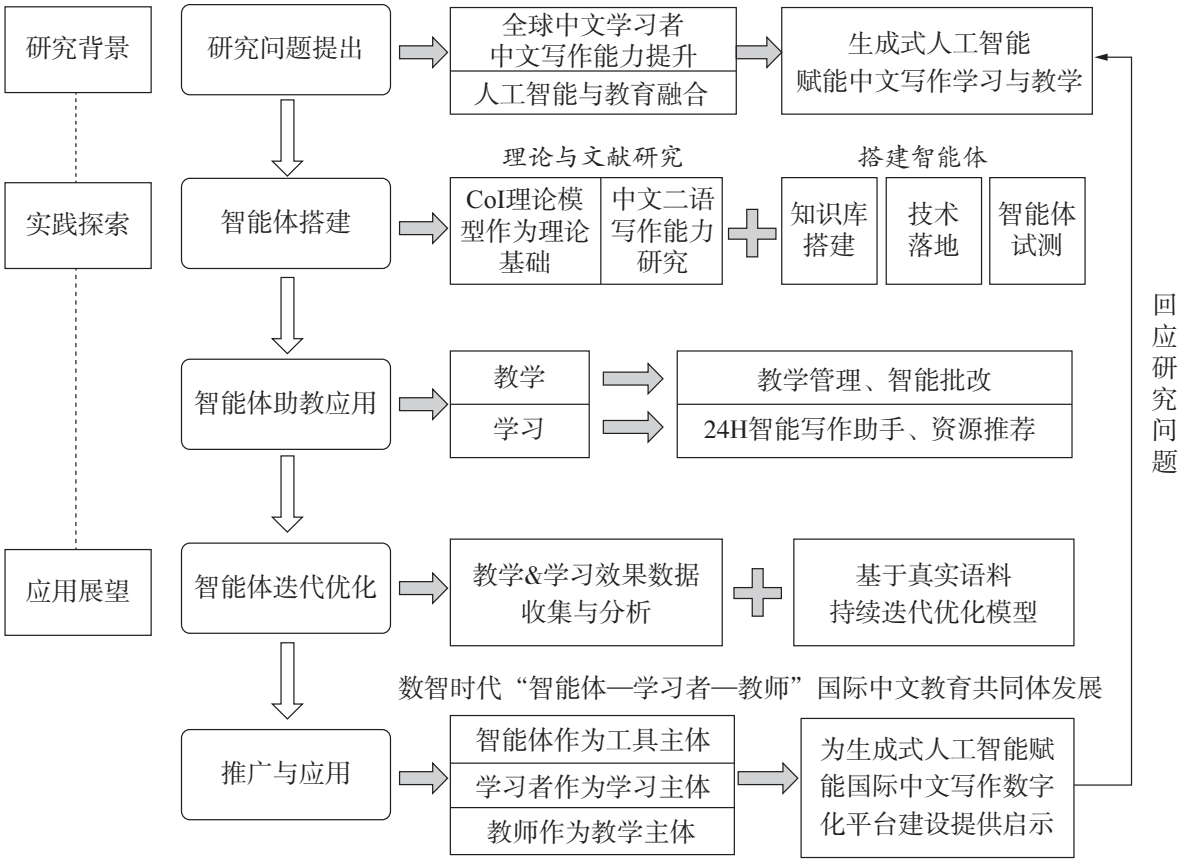


图 1　生成式人工智能赋能国际中文教育数字化写作平台的研究框架

广和应用，本研究期望在专用中文写作智能体的辅助下，帮助中文学习者长效提升中文写作能力，促进智能体作为工具主体、学习者作为学习主体、教师作为教学主体的共同体协同发展，为生成式人工智能赋能国际中文写作数字化平台建设提供启示。

4　专用中文写作智能体搭建与实践探索

4.1 专用中文写作智能体搭建流程

4.1.1 智能体基座模型选取

当前，由我国自主研发的DeepSeek、智谱清言、豆包、文心一言、Kimi等国产大模型，为国际中文教育的数字化赋能提供了良好基础。其中，智谱清言作为国产第一梯队的自研模型，在中文写作、逻辑能力、多模态功能等方面均位居前列，能够较好地实现专用智能体的搭建和训练。与国内其他支持自建智能体的大模型（如豆包、文心一言）相比，智谱清言智能体的搭建需要输入对应的配置信息，支持自建私有知识库，这为搭建专有智能体提供了良好基础。综合多方因素，本研究选择智能体搭建体验良好的智谱清言作为基座模型。

中国知网　https://www.cnki.net

4.1.2 智能体基本信息配置

如图2所示，本研究从介绍、基础和升级三个部分进行智能体配置。在智能体介绍部分，将此专用智能体定义为一个对话交互式机器人，能集成大语言模型（Large Language Model，LLM）的多种能力，具备无代码快速搭建特性；在基础部分，基础信息包括个性化智能体Logo、名称及简介，基础配置详细介绍智能体的存在价值、工作目标和流程等信息，自行设计开场白和预置推荐问题；升级部分表明该智能体有联网、AI绘画和代码的调用能力，知识库RAG涵盖向量数据库搜索和文本生成。

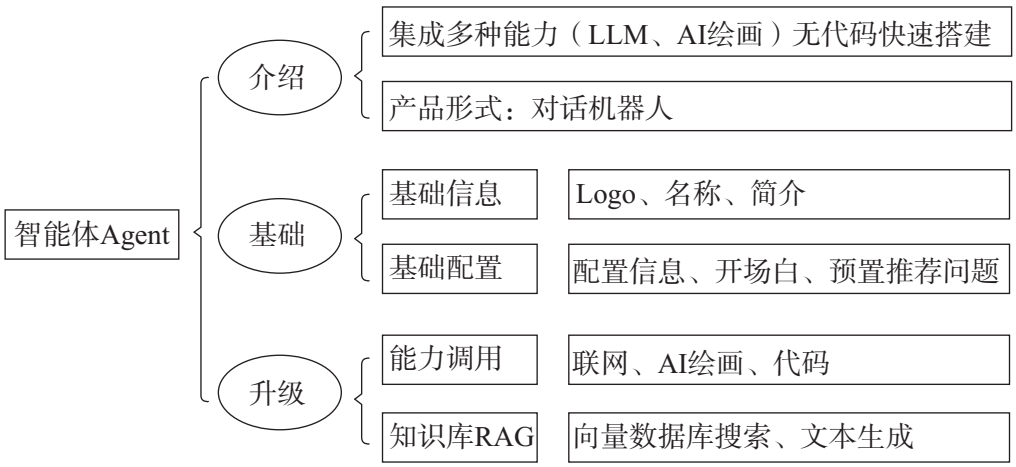


图 2 智能体搭建的基本信息

4.1.3 知识库资料选取与配置

为保障智能体的专业性和专门化，本研究系统配置了包括偏误研究文献资料、中文水平等级标准、中文学习者写作语料库等三类资料的知识库，如图3所示。偏

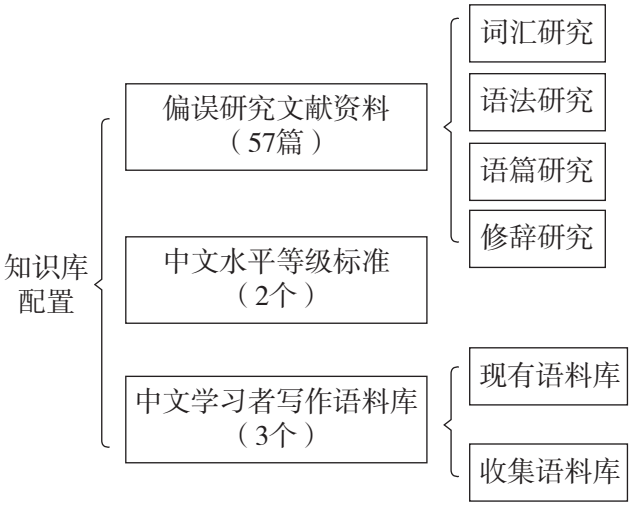


图 3 知识库配置

中国知网 https://www.cnki.net

误研究文献资料主要来源于中国知网等数据库，聚焦于泰语母语学习者，以“写作”“偏误”“泰国—二语学习者”等关键词检索得到379篇文献，依据文献匹配度进行二轮筛选，得到涵盖词汇研究、语法研究、语篇研究和修辞研究等在内的57篇高相关性文献；为使智能体对话内容符合二语学习者中文能力水平，本研究还选取了《国际中文教育中文水平等级标准》（GF0025-2021）《汉语水平等级标准与语法等级大纲》等输入知识库，方便智能体输出符合用户中文等级的词汇和语句；同时，通过网络检索得到HSK词性词表、HSK等级词汇表等现有语料库，以及试测过程中收集的语料库，作为知识库第三类资料来源。

4.2 智能体基本能力与核心能力测试

在完成智能体初步搭建后，为验证专用智能体的有效性，本研究开展了智能体基本能力和核心能力的测试。

4.2.1 智能体基本能力测试

专用智能体基本能力测试旨在考查智能体的多语言交流、复杂语言表达及上下文信息理解的能力。测试结果能够反映智能体在不同文化语境中，能否向用户提供准确的信息和建议，从而提升用户的交互体验。

一是外语识别能力。专用智能体的重要能力之一是根据用户语言需求，使用适合的语言准确解答问题的能力。在国际中文教育场景中，部分来华留学生的中文水平有限，人机交互过程需要借助母语或其熟悉的语言表达指令，因此智能体的外语识别能力至关重要。本研究着重评估智能体的泰语和英语识别与翻译能力。测试流程包括文本翻译及多语言交互：研究者将泰语短文分别由留学生和智能体翻译，并由留学生校对智能体结果，结果显示其泰语翻译流畅且准确。此外，研究者通过泰语和英语指令测试智能体的多语言交互能力，智能体均能以对应语言准确回答。

二是中文水平能力。本研究以国际中文教育中文水平等级标准为依据，采用HSK6级标准评估智能体的中文能力，重点检验其在读、写、译三项综合技能中的表现是否满足指导学习者的要求。测试分两轮进行：第一轮使用HSK6级缩写题进行测试，结果显示，智能体的缩写回答符合高分档标准，用词恰当、句式正确、内容完整，表达通顺、连贯，格式正确规范。第二轮测试包括HSK6级阅读与写作题目共51道，研究者以指令形式要求智能体完成测试，并通过对比智能体答案与标准答案进行分析。结果表明，智能体在阅读部分的选择题正确率达84%，表现优异；写作部分经国际中文教育专家评估，达到高分档水平。综合两轮测试结果，智能体在中文水平能力方面表现出色，能够满足指导学习者的实际需求。

中国知网 https://www.cnki.net

4.2.2 智能体核心能力测试

智能体核心能力测试旨在评估其语言能力，考查其能否精准把握用户意图，生成贴切自然语言的文本，从而充分支持知识问答、智能对话与内容创作等需求。在充分借鉴已有研究的基础上（高承海等，2025），本研究从准确性、规范性、情感性和创造性四个维度对智能体进行测试。

准确性旨在考查人工智能所生成的自然语言内容的精确性、真实性和恰当性程度（Ardichvili等，2003；高承海等，2025），这与大语言模型的训练语料库相关。本研究使用的专用智能体，是以中文语境下训练的智谱清言基座模型为基础的，基座模型保障了中文知识输出的准确性。例如，对于英文习语“look before you leap”，智能体提供了对应的中文成语“三思而后行”并解释其含义。在设定的跨文化场景中，智能体通过模拟对话展示了对中泰两国节日美食的对比与阐释，体现了较强的跨文化交际能力。针对整篇习作，智能体能从文章结构、语言表达、逻辑连贯性和文化元素等方面提供反馈与改进建议，体现其在语言细节方面的准确性。

规范性指的是人工智能生成的自然语言内容在语法、逻辑、修辞等方面符合语言使用规范（Kumar、Choudhury，2023；高承海等，2025）。本研究通过输入常见的错句病句，例如主谓搭配不当或成分残缺的语句，测试智能体对于语言文本语法和逻辑规范的识别与修正能力，同时评估智能体生成的语言文本在修辞和不同文本风格把握方面是否符合规范。测试结果表明，智能体能够准确识别语言文本语法、逻辑、修辞、标点和格式等问题并提出优化建议。修改后的句子在语法准确性、语义连贯性以及表达自然性方面均表现出色，智能体能够按照文体要求输出格式与风格符合规范的文本。

情感性指的是人工智能能够展现出识别、理解、处理和模拟人类情感的相应能力（Assunção等，2022；高承海等，2025）。由于智能体不具备人特有的生命历程，只能模仿情感表达，所以在创作文本的情感性方面有较大改进空间。但测试过程中，研究者发现智能体在为用户提供情感支持方面较为突出，例如对话过程中智能体可以识别用户语气中沮丧或者焦虑的情绪，给出个性化学习建议和鼓励支持等。这表明智能体在辅助用户中文写作的过程中，展现出了一定的识别、模拟和表达情感的能力。

创造性指的是人工智能基于现有信息和资料，创造性地思考、生成文本等作品的能力和问题解决的能力（Boden，1998；高承海等，2025）。本研究测试了智能体在多个主题下的文本生成能力，例如“我最喜欢的季节”与“未来的交通工具”等，以考查智能体依据主题创作连贯、有意义文本的能力。测试结果表明智能体能够提供包含引言、主体和结尾的完整结构，并根据具体内容需求进一步细化。在进

中国知网 https://www.cnki.net

一步考查智能体支持用户创造性思维与表达方面的表现时，智能体能够基于相关指令，给出针对性建议以提高文本的创新性。

4.3 专用智能体与通用大模型、其他智能体的差异对比

为验证专用写作智能体相较于通用大模型及其他智能体在中文写作指导方面的差异，本研究在真实情境中开展多轮测试，通过学习者的使用质量与满意度反馈，分析专用智能体在中文写作教学中的应用价值。

4.3.1 专用智能体与通用大模型的对比

研究者将同一段写作文本同时输入给智谱清言通用大模型和搭建完成的中文写作专用智能体，进行25轮交互，每轮交互包含10—15次问答，收集相关测试数据。结果表明，首先，专用智能体在与学习者互动前，会主动询问学习者的中文水平，并根据不同层次的学习者提供相应的指导（如：“你好，我是你的中文学习助手，请告诉我你的中文水平，例如HSK4级”）。相较于通用大模型，专用智能体更注重了解学习者的基本情况以建立精确的学习者画像，这一过程有助于实现个性化学习路径。其次，针对学习者的提问，专用智能体提供了“辅助问题”，以帮助学习者聚焦学习目标和认知提升。智能体通过提供提问实例和调整提问方式，引导学习者更有针对性地发出指令，并根据学习者的HSK水平搭配合适的词汇与表达方式，符合克拉申提出的“i+1”语言学习理论，确保学习者能够在现有知识基础上获得认知发展。此外，对于设计者提出的同一问题，专用智能体能够更聚焦于语法、词汇等方面存在的写作问题，从而开展有效指导。

4.3.2 专用智能体与其他智能体的对比

本研究以相同配置和测试信息搭建了基于其他基座模型的智能体，与智谱清言智能体进行对比，以增强研究的严谨性。对比结果发现，在配置过程中，本研究搭建的专用智能体与其他智能体相比，需要输入的信息更为精简且有必要，包括智能体的名称、简介以及具体配置信息。尤其是在对话配置和知识库模块，智谱清言提供了更清晰的引导和更个性化的定制选项，允许研究者设置开场白以及预设问题，引导用户使用更规范的提示词进行问答，有助于实现个性化配置效果。此外，智谱清言的知识库配置模块提供了较为高效的知识整合方式，研究者可以直接上传文档快速构建私有知识库，无须繁琐的数据预处理和格式调整，而其他智能体或是不支持知识库配置或是在使用过程中无法直接上传文档。在使用效果上，基于智谱清言的专用智能体在私有知识库配置的基础上对有关国际中文写作领域的问答更具专业性，能够更精准地把握用户意图。

中国知网 https://www.cnki.net

5　智能体使用数据收集与基于CoI理论模型的评价分析

本研究收集了真实情境下留学生使用智能体的数据记录，并基于CoI理论模型的认知存在、社会存在和教学存在三要素，对数据记录进行整理与分析，以揭示智能体在支持国际中文学习者写作中的有效性与局限性。

5.1 数据收集

本研究选取5位泰国留学生作为参与者进行数据收集工作，如表1所示。这些参与者已达到HSK5级水平，参与者提供的文本均是在“高级读写课”和“教育学原理”等专业课上根据课程要求自主撰写完成的作业，交由智能体进行修改以测试其在实际教学情境中的指导能力。在数据收集前，所有参与者均同意记录并公开分析人机交互过程。在数据收集过程中，首先详细向参与者解释实验目的，再指示他们使用专用智能体对写作文本进行修改。参与者将自己的写作文本输入给智能体，根据智能体的反馈提出追问或质疑，直到参与者认为文本已达到满意效果并将修改后的文本提交给研究团队。参与者共进行了61轮对话，收集了约4.5万字的语料数据。

表1　参与者基本信息

参与者编号	国别	HSK水平	文章标题	智能体反馈文本编码
S1	泰国	HSK5	《当我老了》	AI-S1
S2	泰国	HSK5	《什么是成功的教育》	AI-S2
S3	泰国	HSK5	《踏上恋爱之路，学习泰语中的比喻》	AI-S3
S4	泰国	HSK5	《放慢脚步，享受旅途》	AI-S4
S5	泰国	HSK5	《回忆中的慈祥身影》	AI-S5

5.2 认知存在分析

智能体通过与学习者的交互，支持其在对话中构建知识，促进通过中文写作开展高阶认知参与。例如，学习者首先向智能体发出修改指令（如：“S1：帮我找到所有错误并更改”“S2：你觉得我的文章有什么错误吗？怎么样才能提升我的文章（质量）”“S5：那你觉得我这篇文章有不通顺的地方吗？比如用词不适当，没有逻辑等等”），启动认知过程。随后，针对智能体的回答，学习者在理解的基础上进行判断、质疑或确认，通过人机交互的方式进行意义构建。例如，在追问环节中，学习者可以通过多轮问答（如：“S1：……这句话为什么这么更改？”“S1：……那我为什么不可以用‘团团转’呢？”“S3：这样缩短会不会让我文章的幽默感消失

中国知网　https://www.cnki.net

了?”），逐步了解中文写作修改的建议，进而通过对话提升写作能力。这一交互过程不仅涵盖了简单的表层修改（如语法修正），还涉及复杂的认知整合和多阶段反思过程，验证了人机交互过程中，可以创造并支持认知存在。

此外，智能体在对话中展现出的跨文化理解能力，也进一步促进了学习者的认知参与。例如，智能体针对某些文本内容提示学习者从跨文化视角进行改进与优化，如：“AI-S3：这句话中，对于不熟悉泰国文化的读者来说，可能不太容易理解大象在泰国文化中的地位。可以稍微解释一下，比如：在泰国文化中，大象象征着力量和尊贵，因此我们常用大象来比喻重要的人物或事物。”智能体也会提醒用户关注不同国家的文化元素，例如“AI-S2：作为泰国留学生，您可以将自己的文化背景融入文章”。这不仅提高了学习者的写作能力，还有助于跨文化交际和文明交流互鉴。

5.3 社会存在分析

社会存在体现为学习者在一个友好的学习环境中，开展情感交流、进行社会化的过程。在智能体支持的学习环境中，社会存在尤为重要，因为学习者通过与智能体的互动，不仅感受到情感支持，还能增强信任和归属感，进而形成人机协同共生的学习共同体。例如，当学习者向智能体寻求帮助时，智能体的反馈不仅包含对文本内容的分析，还通过情感支持提高学习者写作效能感，如：“AI-S5：首先，我要表扬你，你的文章主题深刻、论述清晰，已经很好地掌握了中文写作的技巧。”“S3：我知道我的文章还可以写得更好，但我懒得改了，没灵感。我可以放弃这篇文章吗？AI-S3：……不要将写作看得太重，把它当作一种乐趣和表达方式，而不是一种负担。写作是为了表达自己的想法和感受，不必过分追求完美。”这种情感互动增强了学习者的社会存在感，使其在学习过程中感到被理解和支持，并正向提升学习者的满意度和学习效果（Richardson等，2017）。

在智能体支持的学习环境中，通过情感互动和积极反馈，智能体增强了学习者的社会存在，从而促进了人机协同共同体的构建。更进一步，通过与智能体的持续互动，学习者能够逐步发展相互信任的合作关系，并在此基础上促进认知参与，从而实现更高效的知识建构和技能发展。

5.4 教学存在分析

教学存在是指教师（或AI助教工具）通过教学内容设计、学习需求诊断以及提供指导性干预来保障学习效果。在智能体支持的学习环境中，教学存在通过分析学习者的个性化需求以及基于知识库进行反馈而实现。智能体首先通过预设问题了

中国知网 https://www.cnki.net

解学习者的语言水平及需求，并基于《国际中文教育中文水平等级标准》调用适合学习者水平的词汇与语法资料，生成个性化反馈，例如，“AI-S2：针对您的汉语水平和文章内容，我为您提供以下建议……”。

智能体在问答过程中，通过清晰明确的建议帮助学习者完成语言表达上的完善与修订，包括语言使用、逻辑结构、语法修正等多个方面，从而逐步提升其语言能力。例如，“AI-S4：可以适当加入一些成语来丰富第二段的语言表达，以下是一些建议，您可以根据文章的具体内容和语境选择合适的成语，如描述长时间的等待可以使用成语‘望穿秋水’来形容对疫情结束的期盼，以及对旅游的渴望……”“AI-S2：针对您的汉语水平和文章内容，以下是一些更具体的建议，词语选择，在描述教育的重要性时，可以使用‘至关重要’‘不可或缺’等词语，例如，教育对于一个人的成长至关重要……”。这种可解释的人工智能反馈，提高了人机互动的可理解性，有助于留学生理解文本反馈内容并提升学习效果，促进学习者的认知和元认知发展（陈昂轩、贾积有，2024）。智能体结合个性化、自适应的教学策略，有助于进一步促进学习者的认知存在和社会存在。

6 数智时代“智能体－学习者－教师”国际中文教育共同体发展展望

《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确指出要“促进人工智能助力教育变革”。智能体、学习者和教师构成了数智时代人工智能赋能教育发展的三个主体，在智能体与学习者互动关系的基础上，教师在人工智能辅助教学场景中的关键作用亦不容忽视。基于此，本研究结合研究发现，从智能体、学习者和教师三个主体视角展开分析，以期为国际中文教育数字化变革与人才培养提供启示。

其一，智能体作为工具主体。针对国际中文教育写作领域研发的专用智能体，通过对相关领域高质量语料库的深度学习与分析，获得了更强的专业性和针对性。未来研究和应用，可以基于DeepSeek等开源大模型框架进行本地化部署，构建更大规模的领域语料库、加强语料库清洗与标注，持续优化和提升智能体的专业适配性；同时扩大用户覆盖范围，通过真实应用场景持续收集语料数据，建立更加完善的模型迭代机制。智能体赋能中文写作教与学的具体过程可通过智能体助教实现，如图4所示。在学习者学习环节，24小时在线的智能写作助手可以对中文学习者提供及时反馈、帮助写作优化，根据学习者水平和需求进行个性化的资源推荐，实现自适应的中文学习；在教师教学环节，可以通过全时段全过程智能体助教进行智能

中国知网 https://www.cnki.net

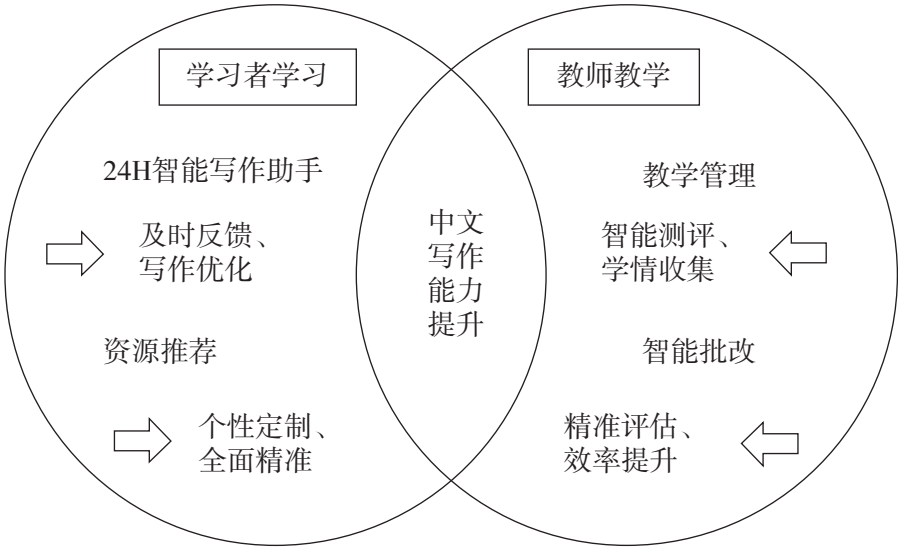


图 4　智能体助教应用

测评、学情收集等教学管理工作，并提供优质教学资源辅助教师高效教学，智能批改提高批改准确性和效率。

其二，学习者作为学习主体。在生成式人工智能支持的中文写作过程中，学习者的人工智能素养将直接影响人机交互效果（Wang、Wang，2025）。本研究发现，学习者在使用智能体辅助中文写作时，在指令（或提示词）发布质量和对智能体反馈内容的批判性理解上存在不足。针对这些问题，未来研究可以持续探讨以下两个问题：一是通过收集学习者使用智能体的过程性数据，绘制学习者行为特征画像，设计针对性的培养策略，以提升学习者的人工智能素养；二是关注如何通过人机交互提升学习者的批判性思维能力和伦理意识，使其能够更主动高效、正确合理地利用智能体进行中文写作学习和能力提升。

其三，教师作为教学主体。教师是教育智能化转型的核心参与者与实践者（薛淑敏等，2024），在生成式人工智能赋能教育教学中发挥着重要作用。教师既需要提升自身的人工智能素养、充分利用技术辅助教学，同时，还应该正确引导学生高效且正确地使用人工智能。具体而言，教师可以将智能体应用于教学管理和智能批改等教学环节，同时利用智能体为学生提供个性化资源和路径。另一方面，教师应在教学过程中清楚地向学生介绍技术使用伦理问题，并加强对学生使用人工智能的监督和引导，提升学生的信息甄别能力和批判性思维，以帮助学生有意识地规范自己使用技术赋能学习的行为。

中国知网 https://www.cnki.net

7 结语

生成式人工智能在赋能国际中文教育教学与人才培养方面具有广阔的研究潜力。本研究以智谱清言为基座模型，通过知识库的搭建和信息配置，完成了国际中文写作专用智能体的训练和构建工作。针对智能体的基本能力、核心能力和真实情境应用的测试结果表明，该专用智能体在面向留学生的中文写作能力提升和自适应学习中，具有较好的应用价值。未来研究将进一步完善智能体技术能力、专业性和针对性，服务于构建更加智能化和个性化的教育模式，推动国际中文教育数字化改革和中文国际传播的创新发展。

参考文献

陈昂轩，贾积有，2024. 可解释性人工智能有助于提升自适应学习的学习效果吗?：基于29项实验与准实验的元分析[J]. 现代教育技术（10）：92-102.

陈柯宇，2023. ChatGPT-4在中文写作中的辅助性定位[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（3）：81-92.

杜敏，刘林燕，2023. 国际中文智慧教材及其建设[J]. 陕西师范大学学报（哲学社会科学版）（3）：158-166.

段鹏，2022. 数字人文视域下国际中文教育传播体系创新建构[J]. 中国高等教育（24）：24-26.

高承海，等，2025. 人工智能的语言优势和不足：基于大语言模型与真实学生语文能力的比较[J/OL]. 心理学报：1-27[2025-05-06]. http://kns.cnki.net/kcms/detail/11.1911.B.20250421.0959.002.html.

姜丽萍，王立，2021. 智慧教育视域下中文学习平台的构建：特征、功能与实现路径[J]. 国际中文教育（中英文）（4）：91-99.

姜帅，赵杨，2024. 国际中文教育数字化研究状况与趋势：基于CNKI 2000—2023年文献的可视化分析[J]. 青海民族大学学报（社会科学版）（2）：182-192.

金皓月，等，2024. 生成式人工智能辅助学术写作调查研究[J]. 开放教育研究（4）：79-90.

金晓艳，赫天姣，2022. 国际中文教育数字革命的现实与进路[J]. 当代外语研究（6）：133-139.

李宝贵，2023. 国际中文教育新形态教材建设：内涵特征、现实挑战与推进路径[J]. 语言教学与研究（3）：15-25.

李姝姝，王佳，2024. ChatGPT在学术汉语写作教学中的应用探讨[J]. 海南师范大学学报（社会科学版）（2）：71-78.

刘玉屏，等，2021. 国际中文教师数字能力现状与影响因素研究[J]. 民族教育研究（3）：139-146.

马瑞祯，梁宇，2023. 国际中文教育数字化转型的三重逻辑：从ChatGPT谈起[J]. 河南大学学报（社会科学版）（5）：112-118.

马瑞祯，徐娟，2023. 语言智能赋能国际中文智慧教育：现实境况与未来路向[J]. 国际中文教育

中国知网 https://www.cnki.net

（中英文）（2）：43-52.

曲福治，丁安琪，2023. 国际中文教育数字化转型：内涵、特征与路径[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）（5）：1-9.

宋继华，等，2023. 国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J]. 国际汉语教学研究（3）：7-14.

王添淼，裴伯杰，2016. 汉语慕课课程个案研究[J]. 民族教育研究（2）：128-132.

新华社，2025. 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》[EB/OL].（2025-01-19）[2025-05-20]. https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm.

薛淑敏，等，2024. 教师 AI 素养：人工智能时代的教师准备：基于 UNESCO“AI CFT”框架和 7 份政策文本的分析[J]. 教师教育研究（4）：105-113.

郑艳群，2023. 智能时代国际中文教育研究的基本框架[J]. 电化教育研究（12）：122-128.

朱琳阡，2024. ChatGPT 赋能语文写作教学的价值、冲击及启示[J]. 教学与管理（15）：63-66.

朱永海，等，2025. 基于生成式人工智能的个性化学习新形态[J]. 电化教育研究（4）：58-64.

祝新宇，2025. 生成式人工智能与教育融合发展：教育变革的实践转向[J]. 中小学管理（4）：9-13.

ARDICHVILI A, et al., 2003. Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice[J]. Journal of knowledge management, 7(1): 64-77.

ASSUNÇÃO G, et al., 2022. An overview of emotion in artificial intelligence[J]. IEEE transactions on artificial intelligence, 3(6): 867−886.

BODEN M A, 1998. Creativity and artificial intelligence[J]. Artificial intelligence, 103(1-2): 347-356.

DIZON G, 2020. Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development [J]. Language learning & technology, 24(1): 16-26.

GARRISON D R, et al., 1999. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education[J]. The internet and higher education, 2(2): 87-105.

GARRISON D R, ARBAUGH J B, 2007. Researching the community of inquiry framework: review, issues, and future directions[J]. The internet and higher education, 10(3): 157-172.

HARISTIANI N, 2019. Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry[J]. Journal of Physics: conference series, 1387(1): 012020.

KUMAR S, CHOUDHURY S, 2023. Normative ethics, human rights, and artificial intelligence[J]. AI and ethics, 3: 441-450.

LI J, et al., 2023. Exploring the use of ChatGPT in Chinese language classrooms[J]. International journal of Chinese language teaching, 4(3): 36-55.

QIAO H, ZHAO A, 2023. Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context[J]. Frontiers in Psychology, 14: 1255594.

RICHARDSON J C, et al., 2017. Social presence in relation to students’ satisfaction and learning in the online environment: a meta-analysis[J]. Computers in human behavior, 71:402-417.

中国知网 https://www.cnki.net

SONG C, SONG Y, 2023. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students[J]. Frontiers in Psychology, 14: 1260843.

SOUTHAM A, et al., 2022. How the COI framework explains the online discussion patterns in a flipped course[J]. Innovations in education and teaching international, 60(6): 848-860.

WANG C R, WANG Z Z, 2025. Investigating L2 writers' critical AI literacy in AI-assisted writing: an APSE model[J]. Journal of second language writing, 67: 101187.

YANG H, et al., 2023. Automatic essay evaluation technologies in Chinese writing: a systematic literature review[J]. Applied sciences, 13(19): 10737.

作者简介

刘威童，山东大学国际教育学院、山东大学教育高等研究院助理研究员，博士。主要研究领域：人工智能赋能教育、国际中文教育、STEM教育。电子邮箱：lwt@sdu.edu.cn。

石佳佳，山东大学国际教育学院本科生。主要研究领域：国际中文教育、智能体搭建。电子邮箱：shi@mail.sdu.edu.cn。

李佩泽（通讯作者），汉考国际教育科技（北京）有限公司董事长兼总经理，世界汉语教学学会标准与认证工作委员会秘书长，博士。主要研究领域：国际中文教育、中文水平考试及在线中文教育。电子邮箱：lipeize@hanban.org。

（责任编辑：赵青）

中国知网 https://www.cnki.net

Empowering International Chinese Language Teaching with Artificial Intelligence

John Yu

Abstract: Artificial intelligence (AI) is advancing swiftly and integrating into various societal domains, including international Chinese language teaching. While AI provides diverse advantages, it also presents inherent risks, akin to a “double-edged sword”. This paper delves into the challenges and opportunities associated with AI and suggests a strategy to transform AI from a potential adversary to an ally: not avoidance, but mastery. Mastery entails crafting targeted prompts suitable for distinct contexts to attain desired AI-driven outcomes. Ultimately, by presenting case studies across various proficiency levels in Chinese language instruction that utilize AI tools, this paper aims to stimulate constructive dialogue within the academic community of Chinese language teaching.

Keywords: artificial intelligence; Chinese language teaching; prompts

用人工智能助力国际中文教学

俞志强

摘　要：人工智能（Artificial Intelligence，AI）正高速发展，并渗透到各个行业，包括国际中文教学。尽管AI为我们提供了许多好处，但它也像“双刃剑”，具有挑战性的一面。本文探讨了AI带来的挑战和机遇，并提出了将AI从潜在的对手转化为盟友的策略：不是回避，而是掌握和驾驭。掌握意味着设计适用于特定情境的有效提示，以实现期望的AI驱动的结果。通过展示在中文语言教学中使用AI工具涵盖不同水平的案例研究，本文希望能在汉语教学界引发建设性的探讨。

关键词：人工智能；中文教学；提示语

中图分类号：H08　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**2096-9716（2025）02-0118-22

中国知网 https://www.cnki.net

1 Introduction

In recent years, integrating artificial intelligence (AI) into various educational domains has triggered a substantial transformation in teaching and learning methodologies. Attitudes towards the advancement of artificial intelligence vary widely. On one end of the spectrum, some fully embrace AI, while on the opposite end, others resist it; between these extremes lies a range of intermediate positions.

Now we are faced with these three unavoidable inquiries: (1) What obstacles will AI pose? (2) What advantages can AI provide? (3) Which strategies should we employ to confront these obstacles, and how can we efficiently overcome them? This research endeavors to strategically and tactically tackle these queries. Specifically, it aims to delve into the varied applications of AI in Chinese language instruction and elucidate how educators can harness this technology to enhance language learning outcomes for learners across diverse proficiency levels and backgrounds.

2 AI's Duality

2.1 Threats and Challenges of AI

Advancements in technology can indeed enhance productivity and convenience, but they may also bring about various undesirable consequences (Patel, 2023). Technological progress can give rise to several issues, with job displacement being a primary concern—the elimination of some jobs as human workers are replaced by technology. The validity of this assertion is supported by historical events. For instance, during the Industrial Revolution in the 18th and 19th centuries, numerous tasks carried out by artisans in spinning and weaving were automated. This resulted in widespread displacement, culminating in events such as the Luddite riots. Similarly, assembly-line tasks such as welding and spray painting were among the first jobs to migrate from people to robots. A recent article published in *Fortune* points out that "AI 'apocalypse' could wipe out 8 million jobs in the U.K., with women and Gen Z[①] are being most at risk" (Anghel & Bloomberg, 2024). AI's threat is substantial, not merely speculative.

Renowned commentator David Brooks (2023) succinctly articulated his concerns:

① Generation Z, often abbreviated as Gen Z, refers to individuals born in the late 1990s to the early 2000s in the West.

中国知网 https://www.cnki.net

“It is unknowable whether this technology is leading us to heaven or hell.” “Within our domain of expertise, the predominant challenges include technological mastery, role positioning, educational equity, student privacy protection, human-machine collaboration, teaching innovation, and cross-cultural communication (Yang, 2024).” Zheng Yanqun (郑艳群, 2023) pointed out that “contemplating the future development of the discipline of international Chinese education is crucial in the context of the intelligent era.” Some individuals even resort to lawsuits in an attempt to impede the progress of AI development (Smirke, 2024). Determining an effective strategy for addressing this issue requires a comprehensive solution.

2.2 Benefits of AI

However, most individuals perceive the development of AI as a positive advancement in human history. There is significant interest in exploring how AI can be utilized to address real-life problems. Liang et al. (2023) conducted a comprehensive analysis and review of the applications of AI in language education. Their findings are particularly intriguing: “In terms of the role of AI in language education, ‘Intelligent tutoring system’ was the most often used, followed by ‘Assessment and Evaluation’ and ‘Adaptive Systems and Personalization’.” In the following areas, AI could greatly enhance our teaching practice.

2.2.1 Personalized Learning Experiences

AI can provide personalized learning experiences (Castro, et al., 2023). AI-powered language learning platforms, such as Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, and Memrise, can analyze learners’ strengths, weaknesses, and learning styles to deliver personalized learning experiences.

2.2.2 Assessment and Feedback

AI-driven language assessment and feedback systems, like Mondly, Busuu, and Lingvist, offer significantly faster and more accurate evaluations compared to non-AI assessments conducted without AI. AI can facilitate automated language assessment, providing learners with instant feedback on their pronunciation, grammar, vocabulary usage, and writing skills.

中国知网 https://www.cnki.net

2.2.3 Natural Language Processing (NLP) Capabilities

AI allows us to leverage Natural Language Processing① (NLP) capabilities (Gruetzemacher, 2022). NLP technology enables AI systems to understand and generate human language, allowing learners to interact with chatbots in natural language.

2.2.4 Innovating Language Tutoring and Coaching

AI brings significant advancements (Lashkov, 2023). Virtual tutors powered by AI can simulate one-on-one tutoring sessions, providing learners with personalized guidance, explanations, and support throughout their language learning journey.

2.2.5 Immersive Language Learning Environments

AI as well as virtual reality (VR)② and augmented reality (AR)③ technologies can create immersive language learning environments, allowing learners to practice language skills in realistic scenarios.

2.2.6 Content Recommendation and Curation

Harnessing the capability to provide content recommendation and curation, AI algorithms can analyze extensive online content (Lillan, 2024). They recommended relevant articles, videos, podcasts, and other multimedia resources for language learners. Through curating high-quality, engaging content, platforms powered by AI can motivate learners, sustain their interests, and facilitate autonomous learning outside the classroom.

2.2.7 Gamifying Language Learning Experiences

In addition, AI can gamify language learning experiences by incorporating game elements such as challenges, rewards, and progress tracking (Tulsiani, 2024). Gamified language learning apps can increase learners' motivation, engagement, and retention by making learning fun, interactive, and competitive.

---

① Natural Language Processing (NLP) is a field of artificial intelligence (AI) that focuses on the interaction between computers and humans through natural language.

② Virtual reality (VR) is a computer-generated simulation of an environment that allows users to interact with and experience a synthetic three-dimensional environment in a seemingly real way.

③ Augmented reality (AR) is a technology that overlays digital information or virtual elements onto the real world, blending the physical and digital worlds. Unlike virtual reality, which immerses users in a completely virtual environment, augmented reality enhances the real-world environment by adding computer-generated content such as images, videos, or 3D models.

中国知网 https://www.cnki.net

2.2.8 Increasing Efficiency and Effectiveness

My previous research (Yu, 2017; 俞志强, 2018; 俞志强, 2019), which focused on the efficiency and effectiveness of language teaching methods, revealed the importance of conserving time and energy as forms of cost. The incorporation of AI will elevate the efficiency of teaching to a new level.

Overall, AI holds significant potential to revolutionize foreign language instruction by providing personalized learning experiences, automating language assessment and feedback, facilitating natural language interaction, offering virtual tutoring and coaching, creating immersive learning environments, recommending curated content, and gamifying the learning process. Yang (2024) asserts, "University foreign language teachers should adapt to technological development psychologically, technically, and practically, and integrate foreign language education with AI to effectively improve the quality of foreign language talent cultivation."

2.3 Strategies for Addressing AI's Duality

2.3.1 A Double-Edged Sword

Based on the preceding discussion, AI inherently possesses a dual nature. Some studies suggest that "AI is akin to a 'double-edged sword' (Analytics Vidhya, 2023; Sumakul, et al., 2022)". While AI offers numerous benefits, it also presents significant challenges (Zhu, 2020). Yang (2024) also points out, "The emergence of large-scale language models such as ChatGPT has presented unprecedented challenges and opportunities in foreign language education. On one hand, artificial intelligence poses a disruptive crisis; on the other hand, it offers new educational insights, methodologies, and resources."

When assessing both the benefits and drawbacks of AI, its inherent value far outweighs the associated risks.

2.3.2 Human with AI Will Prevail

As we explore the evolving terrain of AI-driven language education, it becomes increasingly apparent that leveraging AI offers considerable potential in addressing the complex challenges inherent in foreign language instruction and learning. Sumakul et al. (2022) point out that "despite some doubts and fears, many studies suggest that AI could offer advantages to education, and AI-based applications have been developed for teaching and learning".

A Harvard University professor, Karim Lakhani (2023), has offered a thoughtful

中国知网 https://www.cnki.net

perspective on this issue: "AI won't replace humans—but humans with AI will replace humans without AI." While AI will not entirely replace humans in various roles, those who use AI in their work will likely outperform those who don't. Integrating AI can boost efficiency, productivity, and performance, potentially displacing those who rely only on human abilities. Therefore, incorporating AI into one's skills is becoming essential.

Linda Tucci (2024), an Executive Industry Editor, states that "to reap the value of AI in the enterprise, business leaders must understand how AI works, where AI technologies can be aptly used in their businesses and where they cannot". Language education is no exception. It is now opportune to gain an understanding of AI, utilize its capabilities, and leverage its benefits, which can greatly save time, improve work quality, and conserve energy.

3 AI Applications Across Diverse Real-world Scenarios

Xu Juan and Ma Ruiling (徐娟 & 马瑞祾, 2023) have developed seven strategies to address the challenges of AI in our field. One key strategy emphasizes the proper use of AI. "Their integration[①] is critical to improving the effectiveness and efficiency of learning user experience solutions" (Rebolledo & González, 2023). Let us examine several real-world scenarios in which AI can enhance our teaching methodologies.

Prior to proceeding, it is imperative to address some preliminary explanations worth noting. Firstly, according to a Reuters report, "China approves over 40 AI models for public use in the past six months," and "Chinese regulators granted approvals to a total of 14 large language models (LLM) for public use last week" (Ye, 2024). To cite some prominent examples, notable platforms encompass Alibaba (阿里巴巴), Tongyi Qianwen (通义千问), Baidu (百度), Ernie Bot (文心一言), 4Paradigm SageGPT (第四范式 "式说"), iFlytek (科大讯飞), Spark (星火), Kimi and DeepSeek. Professionals within our field in China possess a deeper understanding of this area than I do. Therefore, I defer the discussion of those AI developments to them, anticipating their more insightful perspectives.

Secondly, as AI has gradually gained popularity in recent years, users may possess varying levels of experience in its utilization, ranging from novices to seasoned

① For the sake of clarity, the term "their integration" as used in the original citation refers explicitly to the amalgamation of artificial intelligence tools.

中国知网 https://www.cnki.net

practitioners. The case studies below aim to present information in a diversified manner to cater to the various levels of audience interest.

Thirdly, we also need to keep this in mind: the same tools can have multiple functions, and the same goals can be reached by using different approaches.

Fourthly, to optimize space utilization, our discussion will prioritize the presentation of innovative ideas over delving into technical intricacies.

Finally, the examples provided in this document showcase the application of AI through my independent experimentation. Included are both the original prompts I devised, and the unaltered outputs directly generated by the AI without any modifications.

The studies below demonstrate that as we examine the application of AI in Chinese language instruction, we are expanding our comprehension of both AI and language pedagogy. AI has assimilated teaching techniques from humans, and we can similarly glean valuable insights from AI. As Yuan Xi and Wu Yinghui (2023) point out, “Only when they complement each other and resonate at the same frequency can we better promote the benign development of generative artificial intelligence in the field of international Chinese-language education.”

3.1 Explain the Grammar of a Sentence

[Prompt] Please elucidate the grammatical structure of this sentence: 在这万紫千红的时节，我建议大家一起去大明湖游赏美丽的春景。

[AI Response] The sentence “在这万紫千红的时节，我建议大家一起去大明湖游赏美丽的春景” has the following grammatical structure:

Time Phrase (时间状语): “在这万紫千红的时节” - This phrase sets the time of the action, indicating “during this season of blooming flowers”.

Subject (主语): “我” - The subject of the sentence, referring to “I”.

Predicate (谓语): “建议” - The main verb, meaning “suggest”.

Indirect Object (间接宾语): “大家” - The indirect object, referring to “everyone”.

Direct Object (直接宾语): “一起去大明湖游赏美丽的春景” - The direct object of the suggestion, meaning “to go together to Daming Lake to enjoy the beautiful spring scenery”.

The sentence is a complex sentence with a time phrase leading into the main clause. The main clause is structured with the subject “I” suggesting an action to the indirect object “everyone”, which is to “go together to Daming Lake to enjoy the beautiful spring scenery”. The verb “建议” (suggest) connects the subject with the action being suggested.

中国知网 https://www.cnki.net

[Comment] The teacher has the option to develop their own version of the grammar notes, drawing upon the suggestions provided by AI.

3.2 Teaching Procedures of Chinese Grammar

[Rationale] Teaching grammar requires structured procedures, for a systematic approach to grammar instruction ensures that all necessary concepts are covered and understood in a logical sequence. Let's look at an example of teaching the 把 (*bǎ*) construction below.

[Prompt] When instructing the *bǎ* construction sentence pattern, what initial steps should we cover? Could you provide a comprehensive overview of the procedures?

[AI Response] The *bǎ* construction is a crucial part of Chinese grammar. It modifies the usual Subject-Verb-Object (SVO) word order to Subject-Object-Verb (SOV) and is used to describe what happens to the object. Let's dive into the details.

1) Understanding the Basics

- The 把 (*bǎ*) structure involves rearranging the sentence order.
- It consists of:
  - Subject: The doer of the action.
  - 把 (*bǎ*): The key character that signals the construction.
  - Object: The thing affected by the action.
  - Verb: The action performed on the object.
- The 把 (*bǎ*) construction emphasizes the result or change brought about by the action.

2) Correct Formation

- A properly formed 把 sentence includes:
  - A transitive verb (one that takes a direct object).
  - A specific and definite object.
  - A supplement (additional information) after the verb.
- Example: "老张把绳子割断了" (Lao Zhang cut the rope).
- 老张 (Subject) + 把 (bǎ) + 绳子 (Object) + 割 (Transitive verb) + 断了 (Supplement).

3) Common Mistakes to Avoid

- Incorrect: "你把这封信寄" (You mail the letter).
  > Missing supplement.
  - Correct: "你把这封信寄出去" (You mail the letter out).
- Incorrect: "我们把野生动物保护" (We protect wild animals).

中国知网 https://www.cnki.net

> Missing supplement.

○ Correct: “我们把野生动物保护好” (We protect wild animals well).

4) Verbs and Object Requirements

- Use transitive verbs (ones that take a direct object).
- Avoid intransitive, link, directional, and cognitive verbs.
- Incorrect: “我把杯子破了” (I broke the glass).
- Correct: “我把杯子打破了” (I broke the glass).

5) Negation and Adverbs

- Place negative adverbs before *bǎ*把.
- Incorrect: “我把今天的课没预习好” (I haven’t previewed today’s lesson well).
- Correct: “我没把今天的课预习好” (I haven’t previewed today’s lesson well).

Remember, mastering the *bǎ* construction takes practice, but it is essential for expressing actions and changes effectively in Chinese sentences.

[Comment] The construction known as *bǎ* presents a complex linguistic challenge. Having authored an article on this subject (俞志强, 2011) I found AI’s performance commendable, particularly in terms of pedagogical grammar. In the above example, the complement “断了” is referred to as a “supplement”.

3.3 Conducting an Analysis of the Text’s Style, Tone, and Sentiment

[Rationale] Exploring the advantages of analyzing a text’s style, tone, and sentiment can yield insights into the author’s intent and the emotional impact on the reader.

[Prompt] Conducting an analysis of the text’s style, tone, genre and sentiment in Chinese: 父亲是60年代生人，如今快到花甲之年，头发稀疏了，脸苍老得沟壑纵横。他贴了30多年瓷砖，没挣到什么大钱，但他用自己的双手，撑起了这个家。父亲贴瓷砖手艺超群，他做的活儿细腻精美，该契合的地方严丝合缝，不多不少，转角细微处，哪怕一厘米的宽度，也修饰得自然而好看。他不需要红外线和水平仪辅助，也能贴得展平垂直。

此时此刻，又一次望着父亲渐行渐远的背影，我心里却多了一份坚定。这么多年，我反复感受着这个背影的离开，它由高大、厚重、笔直，慢慢变成瘦削、单薄、弯曲，唯一没变的是永远的坚韧与执着。

一路走来，无论我在外求学闯荡，还是如今成家立业，常常咀嚼着世间百态，体验人情冷暖。每当夜深微凉，常常想起那个背影，我便不虚妄、不盲从、不堕落，也愈发明白那个背影确实离我越来越远了，我要加快脚步，一步步向他靠近。

中国知网 https://www.cnki.net

[AI Response] 这段文字的风格、语调、文体和情感都展现了作者对父亲的敬意和感慨。以下是对其进行分析：

风格（Style）：这段文字的风格较为细腻，使用了一些形象生动的描写，如描述父亲的头发稀疏、脸苍老，以及他贴瓷砖的手艺超群等。这些描写帮助读者更清晰地感受到父亲的形象和工作状态。

语调（Tone）：语调是尊重和感激的。作者对父亲的描述中透露出深深的敬意和感激之情。在描述父亲的工作技艺时，语气中带有一种钦佩和赞美之情。

文体（Genre）：这段文字属于散文体。它通过对父亲的生活和工作的描述，以及对作者内心感受的抒发，展现了一种真实而情感丰富的散文风格。

情感（Sentiment）：作者表达了对父亲的深情厚谊和尊重。描述中透露出一种对父亲辛勤工作、为家庭付出的感激之情。同时，也表达了对时间流逝和生活变迁的感慨，以及对父亲日益衰老的担忧和关怀。

总体而言，这段文字展现了一种温暖、真挚的家庭情感，以及对父亲坚韧、执着精神的赞颂。

[Comment] AI has saved the teacher a significant amount of time by offering basic analysis, which the teacher can then utilize for further work.

3.4 Correcting Composition

[Rationale] Correcting students' composition errors is a significant endeavor. However, with the assistance of AI, this task becomes manageable and efficient.

[Prompt] Please thoroughly review the following composition and offer corrections for any identified errors. Additionally, compile a list delineating each mistake alongside the rationale for its correction.

我们约了同学小张一起去看电影今天，可是小张把这件忘记。我们等小张很旧，就是不见他的人影。我们打电话给小张，他就猛然醒悟。因为这条事情，浪费我们一个小时多。虽然我们心里充满了火焰，也不好公开辱骂她。小张觉得好意思，道歉了很久。

[AI Response]

Corrected Version:

我们约了同学小张一起去看电影，但是小张把这件事忘了。我们等了小张很久，却始终没有见到他的影子。我们给小张打电话，他这时才恍然大悟。因为这件事，我们浪费了一个多小时。虽然我们心中怒火中烧，但并不好公开责骂他。小张感到很抱歉，向我们道了很长时间的歉。

Mistakes and Corrections:

中国知网 https://www.cnki.net

“等” should be followed by “了” to indicate completion: “我们等了小张很久”.

“很旧” should be corrected to “很久” to mean “for a long time”.

“他的人影” should be changed to “他的身影” to mean “his figure”.

“这条事情” should be changed to “这件事” to avoid redundancy.

“因为这条事情” should be changed to “因为这件事” for the same reason.

“一个小时多” should be changed to “一个多小时” for proper word order.

“心里充满了火焰” should be changed to “内心很生气” to mean “very angry”.

“也不好公开辱骂她” should be changed to “但也不好公开责备他” to match the context.

“好意思” should be changed to “很抱歉” to mean “very sorry”.

[Comment] An oversight led AI to omit the word “今天” from the initial sentence. Apart from this omission, the outcome is considered satisfactory, albeit with a few issues. For example, AI said, “‘这条事情’ should be changed to ‘这件事’ to avoid redundancy.” The main issue lies not in redundancy but in the incorrect usage of the measure word.

The sentence “因为这条事情，浪费我们一个小时多” lacks grammatical correctness due to the absence of a proper subject, a deficiency rectified by AI. The sentence “因为这件事，我们浪费了一个多小时” constitutes a significantly improved expression.

The final phrase “道了很久的歉” serves as an illustration of the utilization of “道” and “歉” in a verb-object structure, a linguistic phenomenon that has the potential to stimulate scholarly discourse within the field yet without impeding regular communication.

3.5 Suggesting a Teaching Plan Based on the Text

[Rationale] The teaching plan defines clear objectives. Lesson plans help teachers outline what they intend for students to learn, providing clear targets for both teaching and learning.

[Prompt] Suggesting a one-hour-teaching plan based on the text：朱自清《荷塘月色》(The well-known text has been omitted here to conserve space).

[AI Response]

Teaching Plan: Exploring the Text “朱自清《荷塘月色》”

Objective:

Understand the themes and imagery in the text.

Analyze the use of language and literary devices.

Discuss the cultural and historical context of the text.

中国知网 https://www.cnki.net

Duration: 60 minutes

Materials Needed:

Copies of the text “朱自清《荷塘月色》” (if possible)

Whiteboard and markers

Handouts with discussion questions

Procedure:

1) Introduction (5 minutes)

Begin by introducing the author, Zhu Ziqing, and providing some background information about the text.

Briefly summarize the plot and themes of the text, emphasizing its focus on introspection and appreciation of nature.

2) Close Reading (15 minutes)

Distribute copies of the text or display it on a screen.

Read through the text aloud, asking students to follow along silently.

Pause at key points to discuss language, imagery, and any unfamiliar vocabulary.

Encourage students to annotate their copies with questions, observations, and reactions.

3) Discussion on Themes and Imagery (20 minutes)

Use the whiteboard to list the main themes identified in the text (e.g., solitude, nature, nostalgia).

Lead a discussion on how these themes are developed through the use of imagery, such as the moon, lotus pond, and surrounding nature.

Encourage students to share their interpretations of specific passages and how they contribute to the overall mood and meaning of the text.

4) Cultural and Historical Context (10 minutes)

Provide background information on the cultural significance of lotus ponds in Chinese literature and art.

Discuss how the text reflects traditional Chinese values and aesthetic ideals.

Explore the historical context of the text, considering the social and political conditions of the time.

5) Creative Writing Activity (10 minutes)

Invite students to imagine themselves in the setting of the text and write a short reflection on what they see, hear, and feel.

Encourage them to incorporate descriptive language and sensory details inspired by Zhu Ziqing’s writing style.

中国知网 https://www.cnki.net

6) Conclusion (5 minutes)

Summarize the key points discussed during the lesson.

Encourage students to continue exploring Chinese literature and culture on their own.

Assign any additional readings or activities related to the themes of the text, if desired.

7) Homework

Ask students to write a brief analysis of a favorite passage from the text, focusing on its imagery, language, and thematic significance.

Encourage them to research other works by Zhu Ziqing or similar authors to deepen their understanding of Chinese literature.

[Comment] Upon reviewing the teaching plan crafted by AI, we noted that it was eloquently composed; however, it surpassed the allotted 60-minute duration by five minutes. Upon communicating this discrepancy, AI promptly amended the plan accordingly. A simpler approach would be to manually rectify the minor error. Additionally, AI ought to have mandated the inclusion of the text《荷塘月色》as a requisite element, rather than treating it as optional.

3.6 Transcribing Text from Audio or Video

Transcribing audio or video files into text offers several practical benefits. Text transcripts make audio content accessible to individuals with hearing impairments or those who prefer reading to listening. This inclusivity ensures that a wider audience can engage with the content.

Text files are easily searchable, allowing users to quickly locate specific information within the content. This is especially useful for long audio recordings or lectures, saving time and effort in finding relevant sections. Transcribing audio to text facilitates note-taking during meetings, interviews, or presentations. It enables participants to capture key points accurately and efficiently, aiding in summarizing discussions or extracting actionable insights.

Text transcripts can be translated into multiple languages, expanding the reach of the content to diverse global audiences. This is particularly advantageous for educational materials, international conferences, or multimedia content with a broad audience base. Text transcripts serve as valuable resources for content repurposing. They can be converted into various formats such as articles, blog posts, or e-books, extending the lifespan and

中国知网 https://www.cnki.net

utility of the original audio content across different platforms.

Several methods are available to achieve the same goal, with one particularly accurate and cost-effective option being the utilization of the Buzz software. This software, powered by OpenAI's Whisper, enables offline transcription and translation of audio on personal computers, including those running Windows (10 and later), macOS, and Linux.

OpenAI Whisper is an automatic speech recognition (ASR) system. It's designed to convert spoken language into written text. Whisper is a neural net trained on 680,000 hours of multilingual and multitask supervised data sourced from the web.

Buzz allows for the importation of both audio and video files and the exportation of transcripts in TXT, SRT[①], and VTT[②] formats. To use Buzz, the Buzz installation file and the Whisper language package need to be downloaded and installed.

Although Buzz is highly beneficial, it does have a few drawbacks. It can occasionally become confused with proper names, particularly human names, and it consumes a significant amount of computing power. As a result, on slower computers, it may require an extended period to produce results.

3.7 Utilizing AI for Text–to–Speech (TTS) Functionality

Text-to-speech (TTS) conversion offers several benefits. TTS technology enables individuals with visual impairments or reading difficulties to access written content. It provides an alternative way to consume information through audio output, promoting inclusivity and equal access to digital resources.

TTS allows students to listen to text while performing other tasks, such as driving, exercising, or working. It enhances productivity by enabling individuals to consume content hands-free, maximizing efficiency and convenience. TTS aids language learners in improving pronunciation, comprehension, and fluency. By hearing text pronounced accurately, learners can reinforce their understanding of vocabulary, syntax, and intonation, facilitating language acquisition.

TTS serves as a valuable assistive tool for individuals with learning disabilities, dyslexia, or cognitive impairments. It supports reading comprehension by providing auditory reinforcement, helping users overcome challenges associated with traditional reading methods. TTS enhances the accessibility and usability of digital content, including

① SRT (SubRip Subtitle) format is a popular file format used for storing subtitles or captions for videos.

② VTT (WebVTT) format is another popular file format used for storing subtitles or captions for videos, especially in web-based environments.

中国知网 https://www.cnki.net

e-books, articles, emails, and web pages. It allows users to consume vast amounts of text-based information efficiently, reducing eye strain and fatigue associated with prolonged reading.

Numerous online services, such as TTSMaker[①], offer the conversion of text into audio. However, these services come with certain limitations. They may impose restrictions on the daily transcription volume or require payment for enhanced features.

A highly recommended method, free of any volume limitations, involves utilizing the Microsoft Edge browser and a free audio editing software Audacity. Microsoft Edge, a proprietary cross-platform web browser developed by Microsoft, includes the Read-aloud feature, enabling the reading of webpages in multiple languages. This functionality extends to the reading of TXT files containing text. Edge provides a selection of around 14 Chinese voices.

On the other hand, Audacity is an open-source audio editing software that allows users to record, edit, and manipulate audio files. It offers a wide range of features for audio editing, including cutting, copying, and pasting sections of audio, adjusting volumes, applying various effects, and removing background noise. Audacity supports multiple audio formats and is available for Windows, macOS, and Linux operating systems. It is widely used by musicians, podcasters, sound designers, and other audio enthusiasts for both basic and advanced audio editing tasks.

While Edge reads the text, Audacity can record Edge's narration and export it as audio files in either WAV or MP4 format. With these AI tools, the teacher can successfully compile new audio files generated for teaching purposes.

3.8 Automating PowerPoint Presentations

[Rationale] Utilizing PowerPoint (PPT) as a teaching tool yields numerous advantages. PowerPoint allows the teachers to present information in a visually appealing manner. We can include images, graphs, charts, and diagrams to help clarify concepts and engage students. PowerPoint enables us to organize the content into slides, which helps provide a clear structure to the lesson. However, crafting PowerPoint presentations can be time-consuming until AI assistance is employed. AI offers the capability to swiftly generate VBA code.[②]

① https://ttsmaker.com/.

② VBA, or Visual Basic for Applications, is a programming language that one can use to extend the capabilities of Microsoft Office applications.

中国知网 https://www.cnki.net

[Prompt] Write VBA PowerPoint codes for me on <teaching Chinese tones>. Make it <two> slides.

[AI Response] Sub CreateChineseTonesPresentation

```
Dim pptApp As Object
Dim pptPres As Object
Dim slide1 As Object
Dim slide2 As Object
‘ Create a new instance of PowerPoint
Set pptApp = CreateObject(“PowerPoint.Application”)
pptApp.Visible = True
‘ Create a new presentation
Set pptPres = pptApp.Presentations.Add
‘ Add slide 1
Set slide1 = pptPres.Slides.Add(1, ppLayoutText)
With slide1
    .Shapes(1).TextFrame.TextRange.Text = “Chinese Tones”
    .Shapes(2).TextFrame.TextRange.Text = “There are four tones in Standard Chinese:”
    .Shapes(2).TextFrame.TextRange.Paragraphs.Add.Text = “1. First tone (high and level)”
    .Shapes(2).TextFrame.TextRange.Paragraphs.Add.Text = “2. Second tone (rising)”
    .Shapes(2).TextFrame.TextRange.Paragraphs.Add.Text = “3. Third tone (falling-rising)”
    .Shapes(2).TextFrame.TextRange.Paragraphs.Add.Text = “4. Fourth tone (sharp falling)”
End With
‘ Add slide 2
    Set slide2 = pptPres.Slides.Add(2, ppLayoutText)
With slide2
    .Shapes(1).TextFrame.TextRange.Text = “Practice”
    .Shapes(2).TextFrame.TextRange.Text = “Practice pronouncing each tone correctly.”
End With
‘ Clean up
```


中国知网 https://www.cnki.net

```
Set pptApp = Nothing
Set pptPres = Nothing
Set slide1 = Nothing
Set slide2 = Nothing
End Sub
```

[Comment] The process involves copying the entire code set, accessing the developer tab in PowerPoint, opening the VBA editor, navigating to Insert, and selecting Modules. Subsequently, the codes can be pasted into the designated area. Upon initiating the command by selecting “Play,” PowerPoint will then proceed to generate the PPT file.

3.9 Making Individual Student Progress Report

Furthermore, AI can be employed to generate VBA codes for individual student progress reports. Individual student progress reports play a crucial role in promoting student success, guiding instructional decision-making, and enhancing the overall effectiveness of educational programs and interventions. However, generating such reports can be time-consuming, particularly when there is a need for frequent updates to maintain their accuracy. In this case, utilizing AI for assistance is essential.

We can leverage AI to generate the VBA code required to accomplish the task effectively. VBA enables Excel to communicate with external databases, spreadsheets, and other applications, facilitating data exchange and integration.

Generating an individual progress report for students in Excel using VBA entails two major steps: employing AI to generate VBA codes, and subsequently pasting the codes into the VBA editor in Excel. Upon executing the code, the student’s individual progress report will be generated.

3.10 Developing Teacher’s Own Personal AI Tools

Generative Pre-trained Transformers (GPTs) represent customized iterations of ChatGPT 4.0 or later, tailored by users to align with specific objectives or subjects. This customization marks a significant advancement in AI, offering a fresh avenue to enhance ChatGPT’s utility in various aspects of users’ routines. Chinese language teachers can leverage GPTs to develop personalized AI tools that meet their specific needs. For example, we can create an AI tool called “My Chinese Teaching Assistant” to perform a range of tasks related to teaching Chinese. instructors can upload up to 20 knowledge files containing information specifically tailored for teaching the Chinese language. If the

中国知网 https://www.cnki.net

regular AI's responses do not meet our requirements, we can direct the AI to refer to the uploaded knowledge files for improved results.

Additionally, GPTs empower non-technical individuals to customize AI assistants without the need for coding expertise, eliminating the prerequisite for coding skills in tailoring AI models. Given that most of our Chinese teachers lack computer programming training, GPTs bridge the gap between technical and non-technical expertise, enabling users to create customized AI solutions for specific purposes like teaching Chinese.

Moreover, GPTs can seamlessly integrate with other APIs[①] and services, enabling various functions such as project management, code generation, and data analysis. For teaching Chinese, GPTs with APIs can facilitate content creation by automating tasks such as generating quizzes, creating educational materials, or even generating lecture notes based on specific topics or learning objectives. APIs can also provide capabilities such as language translation, pronunciation feedback, and contextual language learning exercises, enhancing language acquisition for Chinese language learners.

3.11 Integration with Zapier

At many universities, hybrid courses are gaining popularity, providing a balanced approach that combines the advantages of both online and in-person instruction. This format provides greater flexibility while still offering valuable face-to-face interaction and hands-on learning experiences when necessary. It represents a strategy to capitalize on the advantages of online platforms while preserving the interpersonal connections and engagement inherent in traditional classroom settings.

Moreover, many universities have begun offering language courses entirely online, catering not only for their own students but also for learners worldwide, particularly those unable to attend traditional in-person classes due to reasons such as geographical distance, work schedules, or personal commitments.

As a result, the use of computer technology and the internet has increasingly become integral to teaching routines. Chinese language teachers are continuously faced with daunting tasks involving repetitive work, such as writing e-mails, sending out announcements, collecting students' test and quiz scores and posting quizzes online, and many others.

It has become increasingly important to leverage AI to help reduce the burden of

① An API, or application programming interface, is a set of rules or protocols that let software applications communicate with each other to exchange data, features and functionality.

中国知网 https://www.cnki.net

repetitive tasks by integrating ChatGPT with Zapier[①]. Zapier is an online automation tool connecting apps and services. Zapier streamlines repetitive tasks without coding or developer reliance. With over 6,000 app integrations, Zapier facilitates powerful workflow automation.

Furthermore, many universities in the US have already integrated Microsoft 365 into their teaching methods. Microsoft 365, a cloud-powered productivity platform provided by Microsoft, operates as a subscription service, ensuring users have access to the latest modern productivity tools. Here are some key applications: Teams, Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneNote, OneDrive, and Forms. Zapier can automate the seamless integration of these apps, saving time by eliminating the need to log into each app separately and perform tasks manually.

Zapier can instantly notify teachers about new inquiries, applications, or form submissions, ensuring prompt responses to prospective students. It can also automatically transfer applicant information from forms to databases, simplifying data entry and organization. Zapier can sync with scheduling apps to automatically arrange admission oral interviews and send reminders to both teams and students. By automating tasks, educators can spend less time on administrative work and more time focusing on students.

To gain a comprehensive understanding of how to create GPTs and integrate them with Zapier, I highly recommend consulting specialized books on the topic.

"As these uses for LLMs[②] are only scratching the surface of what is possible (Bonner, et al., 2023)." The examples above highlight AI's potential in Chinese teaching, encouraging educators to explore further integration opportunities.

4 Conclusion

This paper explores the challenges and advantages of AI, proposing that the best way to overcome the challenges is to leverage the advantages of AI. It suggests that those who embrace and master emerging technologies tend to thrive rather than stagnate, a principle applicable across various domains, including language education.

To mitigate apprehensions surrounding AI, it is imperative to actively engage with

① www.zapier.com.

② LLMs refer to Large Language Models.

中国知网 https://www.cnki.net

and comprehend AI's intricacies. Consequently, this paper investigates the functionalities of AI, along with strategies for effectively directing AI systems to achieve desired outcomes. By fostering a comprehensive understanding and adept utilization of AI technologies, we can propel our respective fields towards growth and innovation.

On May 13, 2024, OpenAI launched GPT-4o[①], an optimized and multimodal iteration of the GPT-4 model. This advanced model is engineered to process a variety of inputs, including text, images, and audio, thereby significantly enhancing its utility and performance across a broad spectrum of applications. As AI technology evolves rapidly, Chinese language educators should adopt AI-enhanced teaching methodologies instead of relying solely on traditional methods.

Sheng Yuqi (盛玉麒, 2018) delineated five strategic responses aimed at mitigating the challenges presented by AI. Specifically, two of these strategies—lifelong learning and active participation—are of significant relevance to our discussions. By embracing lifelong learning and actively participating in the development and utilization of AI systems, Chinese teachers can navigate the challenges posed by AI while harnessing its transformative potential. Through collaborative efforts and responsible stewardship, we can steer AI towards serving as a catalyst for growth, innovation, and progress.

References

Analytics Vidhya, 2023. The double-edged sword: pros and cons of artificial intelligence[EB/OL]. (2023-05-28) [2025-05-20]. https://datadance. ai/machine-learning/the-double-edged-sword-pros-and-cons-of-artificial-intelligence/.

ANGHEL I, BLOOMBERG, 2024. AI 'apocalypse' could wipe out 8 million jobs in the U.K.: women and Gen Z are most at risk[EB/OL]. (2024-03-27)[2025-05-20].https://fortune.com/europe/2024/03/27/ai-apocalypse-could-wipe-out-8-million-jobs-in-the-u-k-women-and-gen-z-are-most-at-risk/.

BONNER E, et al., 2023. Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: practical ideas for teaching[J]. Teaching English with Technology, 23(1): 23-41.

BROOKS D, 2023. The fight for the soul of A.I. [EB/OL]. (2023-11-24)[2025-05-20].https://cn.nytimes.com/opinion/20231124/sam-altman-openai/dual/.

CASTRO E, et al., 2023. How artificial intelligence can personalize education: instructors can leverage AI to help students learn better[EB/OL]. (2023-12-18)[2025-05-20].https://spectrum.ieee.org/how-ai-can-personalize-education.

DAS A, 2023. How to create immersive learning experiences for your learners[EB/OL]. (2023-05-03)

① The letter "o" for "omni".

中国知网 https://www.cnki.net

[2025-05-20]. https://elearningindustry. com/how-to-create-immersive-learning-experiences-for-your-learners.

GRUETZEMACHER R, 2022. The power of natural language processing[EB/OL]. (2022-04-19) [2025-05-20].https://hbr.org/2022/04/the-power-of-natural-language-processing.

LAKHANI K, 2023. AI won't replace humans: but humans with AI will replace humans without AI[EB/OL]. (2023-08-04)[2025-05-20].https://hbr.org/2023/08/ai-wont-replace-humans-but-humans-with-ai-will-replace-humans-without-ai.

LASHKOV A, 2023. How AI is shaping the field of language tutoring[EB/OL]. (2023-11-03)[2025-05-20].https://hackernoon.com/how-ai-is-shaping-the-field-of-language-tutoring-insights-from-iryna-arlova-the-founder-of-the-sch.

LIANG J, et al., 2023. Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach[J]. Interactive learning environments, 31(7): 4270-4296.

LILLAN D, 2024. AI-driven content curation for digital platforms: enhancing user experience and audience engagement[EB/OL]. (2024-02-08) [2025-05-20]. https://medium. com/@daisylillan/ai-driven-content-curation-for-digital-platforms-enhancing-user-experience-and-audience-engagement-ad77573abaa7.

PATEL D, 2023. Beyond the benefits: the unforeseen effects of technological advancements[EB/OL]. (2023-03-21) [2025-05-20]. https://www. linkedin. com/pulse/beyond-benefits-unforeseen-effects-technological-ddhawal-patel.

REBOLLEDO R, GONZÁLEZ F, 2023. Exploring the benefits and challenges of AI-language learning tools[J]. International Journal of social sciences and humanities invention, 10(1):7569-7576.

SMIRKE R, 2024. Urgent action needed to stop AI developers from 'destroying' artists' careers, says U. K. Parliament Committee [EB/OL]. (2024-05-01) [2025-05-20]. https://www. msn. com/en-us/music/news/urgent-action-needed-to-stop-ai-developers-from-destroying-artists-careers-say-british-lawmakers/ar-AA1nZu1S?ocid=BingNewsSearch.

SUMAKUL D T, et al., 2022. Artificial intelligence in EFL classrooms: friend or foe? [J]. LEARN journal: language education and acquisition research network, 15(1): 232-256.

TUCCI L, 2024. What is enterprise Al? A complete guide for businesses[EB/OL]. (2024-10-29)[2025-05-20]. https://www. techtarget. com/searchenterpriseai/Ultimate-guide-to-artificial-intelligence-in-the-enterprise.

TULSIANI R, 2024. The art of ChatGPT-driven gamification[EB/OL]. (2024-01-14)[2025-05-20].https://elearningindustry.com/the-art-of-chatgpt-driven-gamification.

YANG A, 2024. Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of artificial intelligence[J]. International journal of education and humanities, 4(1):39-50.

YE J, 2024. China approves over 40 AI models for public use in past six months[EB/OL]. (2024-01-29) [2025-05-20]. https://www. reuters. com/technology/china-approves-over-40-ai-models-public-use-past-six-months-2024-01-29/#: ~: text=HONG% 20KONG% 2C% 20Jan% 2029%20(Reuters,

中国知网 https://www.cnki.net

development%2C%20according%20to%20Chinese%20media.

YU J, 2017. In search of a new teaching method—PTE, a language pedagogy inspired by macroeconomics [J]. 国际汉语教育（中英文）(4):47-61.

ZHU Y, 2020. The application of artificial intelligence in foreign language teaching[C]//2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE). Tianjin: IEEE : 40-42.

盛玉麒，2018. 人工智能给中文教学现代化带来的挑战与对策[C]// 李晓琪，等 . 第十一届中文教学现代化国际研讨会论文集 . 澳门：第十一届中文教学现代化国际研讨会：15-22.

徐娟，马瑞祾，2023. ChatGPT 浪潮下国际中文教育的技术变革[J]. 国际汉语教学研究（2）：41-52.

俞志强，2011. 论把字句宾语属性明确性与句子语境的匹配[J]. 世界汉语教学（1）：32-47.

俞志强，2018. 语言教学法效率的最大化：从经济学角度看提高教学法的效率[J]. 世界汉语教学（4）：517-533.

俞志强，2019. 动态意义上最佳教学技巧的选择策略：兼论欧美主要教学法理论中 GTS 的连贯性问题[J]. 语言教学与研究（4）：1-10.

袁羲，吴应辉，2023. ChatGPT Plus 给国际中文教育带来的机遇、风险及应对策略 . 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）(3)：53-62.

郑艳群，2023. 智能时代国际中文教育研究的基本框架 . 电化教育研究（12）：122-128.

About the Author

John Yu，Ph.D.，holds a tenured faculty position at the City University of New York. His research primarily focuses on Chinese grammar，phonology，and the pedagogy of teaching Chinese as an international language. Email：Zhiqiang. Yu@baruch. cuny. edu.

（责任编辑：孙嘉）

中国知网 https://www.cnki.net

数智时代短视频在国际中文教育中的应用研究

刘　学[1,2]　杜　敏[1]

（1.陕西师范大学 文学院，陕西 西安　710000；
2.榆林学院 外国语学院，陕西 榆林　719000）

[摘要] 网络信息技术的发展以其势不可挡的态势将教育领域推进到数智时代，随之而来的机遇与挑战彻底改变了教学生态中的各项要素。受碎片化和个性化学习理念的驱使，学习者学习模式发生转变。短视频以传播快、接受度高、互动性强的特点迅速成为一种受众友好的多模态传播手段，在被应用到国际中文教育领域的过程中其优势与弊端共存。如何发挥短视频优势，使其在国际中文教育领域与传统教学模式有机结合，优势互补，共同促进中文及中华文化在国际舞台有效传播，值得深入探讨。

[关键词] 数智时代；网络信息；短视频；国际中文教育

[中图分类号] G513.3　[文献标识码] A　[文章编号] 1005-3115(2025)01-0168-08

20世纪以来，算法、机器学习、大数据、深度学习等技术实现了不断突破与融合，最终形成一股合力，成为推动全球变革的力量。人类文明正处于科技革命的风口浪尖，人工智能正在重塑我们的生活方式和学习模式。国际中文教育担负的责任也发生转变。2021年5月31日，习近平总书记在十九届中央政治局第三十次集体学习中，就加强我国国际传播能力建设发表重要讲话，指出："讲好中国故事，传播好中国声音，展示真实、立体、全面的中国，是加强我国国际传播能力建设的重要任务。"吴应辉在论述国际中文教育新动态、新领域、新方法时指出："任何语言的国际化历程总是在世界格局的时空背景之下，与其所属国家的命运紧密相关。语言传播史证明，国家强大必然推动本国语言的国际传播。"[1]中国综合国力和国际影响力的不断提升，使得语言文化的传播需求也在不断增长，但却没有得到全方位的满足。与此同时，数字技术给教育和传播领域带来前所未有的机遇和挑战，短视频作为中文学习者喜闻乐见的接受方式，其重要性日益凸显，如何科学有效地将多模态学习手段纳入国际中文教育体系迫切需要进一步探索与构建。

一、数智时代短视频的优势

当前，在数字技术与智能技术高度融合的背景下，社会各领域发生的深刻变革，教育领域

[作者简介] 刘学(1981-)，汉族，陕西榆林人，博士，教授。研究方向：翻译学、国际中文教育。

[基金项目] 陕西省社科联重大项目"生成式人工智能赋能国际中文教育的理论探索与应用实践"(2024HZ401)，榆林市科技局项目"文化自信视域下榆林市外宣旅游形象提升策略研究"(CXY-2022-99)。

也不例外。数据不仅是信息的载体，更成为了学习和创造价值的核心资源，而智能技术则是利用这些数据进行深度分析、决策支持和自动化操作的关键工具，进而提高学习、创作、决策、管理、效率。数智时代既给人类带来了前所未有的智识支持，同时也在不断挑战人类的认知和行为模式。它涵盖了数据智能的生成与应用、技术领域的融合、社会各领域的变革以及隐私保护与安全挑战等方面。与此同时，Web 3.0时代的到来意味着更高的智能化水平将会逐步实现。借助人工智能和物联网技术，互联网应用可以根据用户的需求和行为进行智能化推荐、个性化定制和自动化决策，提供更精准、高效的服务体验。智能技术将成为推动人类社会持续发展和变化的重要力量。“未来的学校将是一个学习共同体，学习时间会逐步弹性化，完全以学生为中心，以学定教的个性化学习将成为主流；未来的教师也将成为自由职业者，适应‘人机共教’的教学模式，大数据和人工智能将逐渐改变学生的学习习惯。”[2]在此背景下，短视频作为一种全新的线上传播与教学媒介，其应用价值日益凸显出来。“短视频集合了人工智能、大数据、云计算等多种技术，能够为用户提供多样化的服务，使用户的需求得以最大化满足。”[3]“历史文化类的短视频相当于微纪录片形态下的中华文化纪录片，能够充分激发传播过程中的受众，使传播者和受众之间的交流互动更紧密更及时，使‘微型’成为大众的一种生活方式。”[4]

2016年《中国短视频行业发展研究报告》中认为，短视频是一种视频长度以秒计数，主要依托于移动智能终端实现快速拍摄和美化编辑，可在社交媒体平台上实时分享和无缝对接的一种新型视频形式。刘雅婷认为，短视频具有创作门槛低、传播范围广、社交属性强等特点，吸引了众多用户，视听传媒市场上涌现了大量的短视频平台，比如抖音、快手、美拍等[5]。邓建国、张琦认为，短视频是移动互联网技术的产物，是数字技术在创作条件和内容消费层面的创新促进了短视频的普及，所以短视频通常是指以吸引用户注意力为初衷，短小精悍、能够瞬间爆点的短微视频（即 short videos）[6]。随着移动终端的普及与大数据网络时代的到来，短视频逐渐引发规模效应。国内外短视频平台YouTube、Instagram、TikTok、抖音、微信视频号、微博、小红书、哔哩哔哩、今日头条、快手等活跃用户都在数亿级别。各大平台官方统计数据显示，截至2023年底，抖音的用户数量已经超过9.8亿，并且日活跃用户数超过7亿。腾讯2023年财务报告显示，视频号的日活跃用户数量已达到5.2亿。截至2024年1月，小红书的月活跃用户达到惊人的2.6亿。其中，95后用户占比高达50%，显示出该平台在年轻用户群体中的强大吸引力。TikTok（抖音海外版）在全球范围内的用户数量极为庞大，尤其是在北美、欧洲和亚洲等地拥有大量用户。其用户数量远超其他国外短视频平台，成为全球最受欢迎的短视频应用之一。

处于时代大变革的关口的国际中文教育，其角色、功能、价值都发生了转变，与数字技术的结合也是大势所趋。短视频给国际中文教育注入新鲜血液的同时也带来挑战，现有短视频资源能否适用且满足国际中文教育教学的需求，短视频与传统教学模式的给合路径都值得深入探究。

二、数智时代短视频作为国际中文教学手段的优势与弊端

短视频以其社交性和互动性强、碎片化传

播的特性迅速赢得大众青睐，时至今日，几乎所以人都逃不掉被短视频硬控的现状。而如何抓住学生的注意力恰恰是语言教学过程中的痛点所在，于是，短视频被广泛应用于教育领域。国际中文教育的目的即促进语言交流与文化传播、提升国家文化软实力，与短视频的趣味性强、影响范围广、传播力度大等特点可以完美结合。除了社交媒体上的中文学习及中国文化相关短视频外，国内外教育机构的官方平台及国际中文教师也会创作、剪辑短视频来辅助教学，同时鼓励学生通过短视频创作进行语言输出。然而，短视频作为国际中文教育手段，既有其显著优势，也存在一些不可忽视的问题。

（一）优势

1.场景体验，生动直观

短视频结合了图像、声音和文字，通过视觉冲击力、听觉沉浸感、情感共鸣、互动参与、场景模拟与还原以及个性化与定制化等方式，为观众提供了丰富多样的场景体验。这些体验不仅使观看者在娱乐和消遣中获得满足，还促进了信息的传播和文化的交流。多种感官刺激有助于学生更好地理解和记忆所学内容，提高学习效果。朱永新教授[2]指出，学习场景的革命，意味着我们要更多地从篝火撤出，走向水源、洞穴和生活。哔哩哔哩上有一则标题为《中文到底有多强？那些你不知道的汉语力量》的短视频，视频形式包括动画，经典电影、文学作品片段集锦，诗词吟诵，配乐解说。视频通过不同场景解读古典中文的意境与韵律；现代汉语的创造性表达及背后深厚的文化历史底蕴，娓娓道来，回味悠长。该视频播放量达1243.5万，点赞量81.5万，收藏量35万，评论2万，充分说明短视频这种传播形式能够引发广泛共鸣，达到传播效果。

2.内容精简，高效传播

短视频时长短，基本在10分钟以内，能够迅速传递核心信息，学习者可以随时随地通过手机、平板等移动设备观看，利用通勤排队等碎片时间进行学习，短时间内快速掌握知识点。“碎片化学习是信息爆炸时代的一个基本事实，我们这一代人必须练成一个本事，就是利用碎片化时间拿到实实在在的知识。”[7]

3.形式多样，趣味性强

短视频通常具有较强的娱乐性和趣味性，能够吸引学生的注意力，激发学习者的学习兴趣。内容可以涵盖不同领域和主题，可以通过动画、实景拍摄、讲解、演示、访谈等多种形式展示内容，满足不同层次、不同年龄、不同背景学习者的需求。“歪果仁研究协会”在抖音、B站、YouTube、Facebook、TikTok等平台均开设账号，抖音拥有800万关注者，该账号视频主题为外国人视角下的中国，旨在消除文化偏见、传播中国声音。其“中国机场随机抓老外”系列视频抖音平均播放量在20万左右，从来自世界各地的外国人眼中了解中国，并带领他们体验当地旅游、饮食文化。该类型视频对于对中国文化感兴趣的学习者非常有吸引力。

4.精准传播，互动联通

短视频可以通过多平台进行传播和分享，方便学生随时随地学习。同时，学生还可以将学到的知识通过短视频分享给其他人，实现知识的共享和传播。短视频平台通常具有评论、点赞、分享等社交功能，学习者可以与他人进行交流和讨论，形成良好的学习氛围。丁安琪认为，智能化学习手段不是简单强硬地对学习者“灌输”知识，而是为学习者提供真实任务情境，让学习者在其中发现中文问题，分析并解决问

题，促进他们主动建构中文知识体系，提高学习效果[8]。

（二）弊端

1.内容质量参差不齐

由于短视频制作门槛相对较低，内容质量可能良莠不齐。一些低质量的短视频存在错误、误导性信息或缺乏深度，可能会对语言学习者的学习产生负面影响。

2.知识碎片化，学习注意力分散

短视频时常短，高度概括，可能导致知识点过于碎片化，完全依赖短视频进行学习会导致学生的思维能力下降。短视频的娱乐性质可能导致学习者在学习过程中注意力分散，影响学习效果。相较于传统的深入阅读和思考，短视频不利于学生形成系统的知识体系，学习者需要额外的时间进行知识整合。

3.商业化倾向，信息筛选难度大

短视频平台往往存在商业化倾向，一些文化传播内容可能受到商业因素的影响，偏离其原有的文化价值，学习者需要时刻保持独立清醒的态度与思辨能力。同时短视频平台上的内容纷繁复杂，质量参差不齐，学习者需要花费时间筛选高质量的学习资源。

4.技术依赖性，学习容易受影响

短视频虽然在呈现形式上具有优势，但需要依赖网络和电子设备，一旦遇到技术故障或网络问题，学习进程即会受到影响。例如视频质量、网速、音频清晰度、字幕准确性等因素，都可能影响学习体验。

综上所述，短视频作为中文教育和文化传播手段具有其独特的优势，但也存在弊端。在国际中文教育的应用实践中，应充分发挥短视频的优势，同时避免其潜在的缺点，以期更好地提升语言学习效能，推动文化的传播。

三、短视频在国际中文教育中的应用策略

既然短视频以其独特的优势能够成功吸引学习者的注意力，就应该充分利用，将这种优势应用在国际中文教育中，使其发挥正面价值，同时尽可能规避其劣势。但正如上文所提，信息爆炸时代，短视频平台五花八门，短视频质量参差不齐，国际中文教师首先要保持批判的态度来对待短视频，避免良莠不分、照单全收。

（一）内容选取与制作

1.突显中华文明，满足交际功能

不管是选取还是制作短视频，都应确保视频内容具有趣味性和文化价值。可以围绕能代表中国文化的元素，如传统节日、书法、绘画、戏曲、饮食、民间手工艺、风俗习惯等。这些元素能够体现中国的历史、哲学、艺术等方面的特色，让中文学习者从感受中国文化到理解中国文化，再到参与、体验中国文化，形成人际间的交流与分享，产生情感链接。国际中文教师作为语言文化传播者应秉持“苟日新，日日新，又日新”的与时俱进的理念，充分展示中华文化的独特魅力。譬如央视出品的文化类创新节目——《典籍里的中国》[9]，聚焦中华优秀文化典籍，从中甄选最值得讲述的优秀传统文化作品，以“文化节目+戏剧+影视化”的方式，讲述典籍的成书、核心思想以及流转中的闪亮故事，让书写在典籍里的文字“活”起来，展现典籍里蕴含的中国智慧、中国精神和中国价值。类似的视频非常适合根据课程需求选取片段应用到国际中文教学中。与此同时，国际中文教育者也有责任提醒学生甄别那些不实的，具有攻击性、侮辱性的视频，并坚决抵制。

2.尊重文化差异，因材施教

作为国际中文教育者首先应该具备文化差

异敏感性和全球视野，对不同国家和地区的文化背景有基本了解，包括价值观、信仰、习俗等。在教学过程中，避免使用可能冒犯或误解的文化符号和语言，确保教学内容的中立性和包容性。鼓励学生分享自己的文化背景，充分尊重来自不同文化的语言学习者，用短视频助力课堂教学，尽可能让学生体验不同文化的魅力。此外，短视频内容应针对中文学习者的不同水平，确保内容的难度与学生的学习能力相匹配。对于初学者，可以选择基础词汇和简单对话的短视频；对于进阶学习者，则可以选择包含更复杂的语法和表达的短视频。笔者曾给对中国古典文化感兴趣的留学生分享过由中共嘉定区委宣传部投资出品的“中国唱诗班”系列动画[10]，该动漫视频由中国青年团队原创手绘，更贴近年轻人的审美。在故事、场景、人物、服饰方面都严格考证历史文献，在细节上最大程度还原当时历史情景，不仅是有故事的动画作品，更是是一幅管窥中华古典文化风貌的绘卷，学生们非常感兴趣。

3.确保语言准确、质量精良，时长适和

视频中的语言应准确无误，避免误导学生。发音、语调、语法等方面都应符合中文规范。视频画面应清晰，音质应良好，字幕应准确且易于理解。这样可以确保学生能够清晰地看到和听到内容，从而提高学习效果。笔者发现有不同学生会在课堂上犯相似的用词和语法错误，问起原因，回答是视频里就是这么说的。网络上的视频博主有时候为了搏眼球会用一些错误的夸张表达，不应该成为汉语学习者的模仿对象，中文教师应该提醒学生不要盲目模仿，要有甄别意识。此外，根据不同课程主题和课程类型选取时长合适的视频，最大程度与教材内容衔接。视频还应包含一些互动元素，如提问、讨论、角色扮演等，以激发学生的学习兴趣和积极性。

4.创作主体多元化

数智时代背景下，每个人既是信息接收者，同时也是内容创作者。国际中文教师除了鼓励学生用短视频的方式输出所学语言知识，自身也应该参与其中，与时俱进，跟学生共同创造。有条件的话，还应该充分调动不同背景的中文爱好者、学习者、华侨及海内外爱好中文的自媒体创作者的积极性，构建传播中华文化的命运共同体，共同为国际中文教育添砖加瓦。

（二）整合资源，构建优势互补的课程体系

短视频与传统教材内容缺一不可，应当有机结合，优势互补。传统教学体系和内容以深厚的理论基础为依托，经过反复打磨，不断修正，有其不可替代的合理性与系统性，刚好可以弥补短视频内容的碎片化；而短视频内容生动丰富，形式多样化可以完美提升传统教学的接受效果。

1.课内：有机组成

首先，短视频融合了图像、声音、动画等多种元素，以更加直观、生动的方式呈现教学内容，激发学生的学习兴趣和好奇心。同时，通过创意剪辑和配乐，可以营造出轻松愉悦的学习氛围，减轻学生的学习压力。其次，短视频通常时长较短，内容精炼，有效抓取学生的注意力。基于以上两个特点，5 分钟左右的短视频非常适合作为课程的导入，引出教学主题。导入类视频首选来自官方平台或专家学者的质量过硬、制作优良的短视频，或者教师自己根据课程内容制作、剪辑而成的视频。主流媒体出品的关于中华文字、文化的视频节目，动漫及纪录片不管是内容还是制作都堪称一绝，非常适合截取片段来导入教学内容，比如《典籍里的中国》[9]《何以中国》[10]《中国古诗词动漫》[11]等。学者于丹、

蒙曼等老师讲解中华文化历史典故的视频也适合选取用来导入课程内容。

在讲解词汇、语法等知识点时，使用短视频进行演示，帮助学生更直观地理解、记忆。除了社交媒体外，各大官方学习机构账号会也发布制作精良的短视频，讲解汉语知识与应用范例。如语合中心“我与中文”系列视频，来自世界各地的留学生用视频的方式讲解他们与汉语结缘的故事，以及如何克服学习困难，这些内容非常适合用来辅助学习。再比如国际友人大山也开通了视频账号“大山侃大山”，订阅量接近200万。大山酷爱中国传统文化，也在不断深入钻研，他的账号有一系列吟诵《赤壁赋》《桃源行》等诗词的视频，还配以交响乐伴奏，大山学习中文的视频和故事非常适合拿来激励同样具有异国身份的海外留学生。一次采访中，大山曾讲道，学习汉语和中国文化切忌过分夸大差异，强调外国人身份，应该把自己当作世界公民，敞开胸怀去接纳新知识、享受新体验即可。

数智时代教育模式的转变不应该只体现在教学阶段，学生课后的知识消化与知识巩固阶段也应该采用更具创造性的输出模式，而不是单一的完成书面作业或背诵要求。“自我决定理论认为人类有三种内在需求：能力(competence)的需求、自主性(autonomy)的需求和归属(relatedness)的需求。如果这些需求得到了满足，人类就会行动积极、工作高效、心情愉悦；但如果这些需求受到阻碍，积极性、学习效率和心情愉悦度就会直线下降。”[3]要求学生通过小组合作的形式制作短视频应用课堂所学内容，即可完成以上三种需求。在小组视频制作过程中，小组成员需要沟通协作，共同完成脚本设计、内容选取、知识重现、实践拍摄、剪辑上传等任务，从而使语言能力、沟通能力、创造能力、自主性、小组归属感都得已实现。教师也可以参与其中，将最终的作品上传到班级群和社交媒体平台共同赏析。同时，作为期末成绩的一部分，与传统的考核模式有机结合起来。

2.课外：有效补充

考虑到不同学习者的文化背景、兴趣和年龄特点，选取或制作具有针对性的短视频，如动画、短剧、访谈、讲解、演讲等，利用课外时间发给不同的学生进行观看，激发学习者主动学习的内驱力。鼓励学生参与创作，设置话题挑战、创作大赛等活动，激发学生创作短视频热情，并给予奖励，形成良性循环。此外，对于一些抽象或难以用语言描述的概念和文化习俗，短视频可以通过图像、动画等形式进行直观展示，帮助学生更好地理解和掌握知识。

近期，李子柒带着她的新视频《雕漆隐花，雕出紫气东来》强势回归，反响热烈。在YouTube平台上，回归视频发布后，其粉丝数量从1990万迅速增加到2010万，视频播放量突破了1亿次。微博上，她的第一条回归视频播放量超过了1.2亿次，点赞和评论量也达到了百万级别。该视频不仅展示了李子柒对中国传统漆器工艺的深刻理解和精湛技艺，更凸显了她对传统文化的热爱和尊重。她的视频作品跨越语言和文化的界限，让全球观众感受到中国文化的温度与魅力，增强了中国文化在国际舞台上的影响力。在随后的采访中，她表示将继续积极参与乡村振兴和非物质文化遗产的推广，致力于通过自己的方式讲好中国故事，推动地方技艺的传播，同时也希望给青少年带来网络正能量。像李子柒这样在全球范围内有广泛影响力的博主和极具感染力的致力于传播优秀传统文化的视频，非常适合作为国际中文教学的课外补充内容，充分调动学生学习汉语兴趣。

3. 生活化体验

短视频最大的吸引力就在于每个人都能找到自己感兴趣的生活化场景，提供不同的体验感。同时，贴近现实生活视频内容，也能帮助学习者在真实场景中运用所学中文。比如民族风俗、美食吃播、旅游文化、时尚穿搭、宠物饲养等方面的短视频，可以引发不同语言学习者的兴趣。鼓励学生分享自己喜欢的视频类型和博主，并邀请学生在课堂上用汉语进行简单介绍。此外，可以鼓励学生开通自己在社交媒体平台上的账号，成为视频博主，变被动刷视频为主动创作。并参与平台上的文化类话题挑战或互动活动，如“中华传统文化挑战赛”“地方美食探店”等，让学生在保持兴趣的同时持续提升创造力与沟通表达能力。

(三)平台与推广

1.平台多元化

除了官方学习平台外，充分利用 YouTube、Instagram、TikTok、抖音、视频号、小红书、微博、哔哩哔哩、今日头条、快手等平台的广泛用户基础，将中华文化传播至全球各地。同时，也可以考虑与国际中文教育组织或机构合作，共同推广短视频内容。

2.创新与文化传播

数智化时代，中文推广与文化传播必须同时考虑数字技术与平台算法推介功能，在内容选取或发布时，合理使用关键词和标签，以提高内容在搜索引擎和平台内的曝光率。应该充分重视国际中文教育的文化传播效能，“汉语国际传播是国与国之间进行的、以汉语及其负载的信息为主要传播内容，以教学传播为主要形式，同时兼具人际传播、大众传播等其他渠道的互动性的国家传播”[12]。国际中文教师面对百年之大变革，既是老师也是学习者、创造者、传播者，应深入挖掘中国文化的内涵和特色，展现其独特的魅力和价值。在教学过程中呈现具有创新性和吸引力的内容，激发中文学习者的热爱，使国际中文的传播功能得到最大化体现。

(四)法律法规、知识产权问题

短视频作为一个新兴的互联网传播媒介，其法律法规和知识产权保护问题不容忽视。使用短视频平台时应遵守国家法律法规和平台规定，不得发布违法违规内容；还应尊重知识产权，确保自身权益不受侵害的同时确保所发布的内容不侵犯他人版权，注意保护个人信息安全。同时，平台也应加强管理和监督力度，切实维护用户权益和社会公共利益。

四、结语

短视频作为一种多模态学习手段，在国际中文教育领域的应用前景非常广阔。首先，短视频的流行度和影响力正在持续上升。随着网络技术的不断发展和智媒体时代的来临，短视频已经成为人们获取信息、娱乐休闲的重要方式。其生动直观、灵活多样的特点，使得它在教育领域具有天然的优势。在国际中文教育中，短视频可以作为一种有效的辅助教学工具，帮助学生更好地理解和掌握汉语知识。其次，短视频的内容形式非常适合进行文化传播。中华文化博大精深，短视频可以通过丰富的视觉元素和简短精炼的叙述方式，将中华文化的精髓展现给全球观众。这不仅可以提高国际学生对中文学习的兴趣和动力，还可以促进不同文化之间的交流与理解。再次，短视频还具有互动性强的特点。通过短视频平台，教师可以与学生进行实时互动，解答疑问，分享学习心得。学生之间也可以互相交流、讨论，形成学习共同体。这种互动性的学习方式有助于提高学生的学习效果和参与度。同时，短视频还可以根据

学生的学习进度和兴趣进行个性化推荐。平台可以根据学生的学习数据和反馈，为他们推荐适合的短视频内容，帮助他们更好地进行自主学习。

短视频在教育领域的应用还面临一些挑战和问题需要解决。例如如何确保短视频内容的质量和准确性、如何避免学生过度依赖短视频而忽视传统学习方式等。因此，在推广和应用短视频的过程中，需要注重其与传统教育方式的结合与互补，发挥各自的优势。

[参考文献]

[1]吴应辉.国际中文教育新动态、新领域与新方法[J].河南大学学报(哲学社会科学版),2022,62(02):103.

[2]朱永新.走向学习中心:未来学习构想[M].北京:中国人民大学出版社,2020.

[3]丹尼尔·平克.驱动力[M].杭州:浙江人民出版社,2018:79.

[4]姜常鹏.全媒体时代纪录片传播的方式与形态[J]. 影视文化,2022,(02):1-10.

[5]刘雅婷.短视频平台版权纠纷间接侵权责任的认定[J].电子知识产权,2020,(09):42-53。

[6]邓建国,张琦.移动短视频的创新、扩散与挑战[J].新闻与写作,2018,(05):10-15.

[7]梅俊.刻意训练:如何成为知识管理高手[M].北京:中国法制出版社,2020:26.

[8]丁安琪,郑茹兰.全景实境直播中文教学模式的构建及实践研究[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2024,53(05):153-161.

[9]典籍里的中国[DB/OL].https://tv.cctv.com/2021/06/14/VIDECN96yoyw42mGr0jWw4Mn210614.shtml 2021-06-14.

[10]何以中国:[DB/OL].https://www.bilibili.com/bangumi/play/ep810776 2023.

[11]中国古诗词动漫[DB/OL].https://www.bilibili.com/bangumi/play/ep115520?bsource=bing_ogv 2017.

[12]杜敏."一带一路"背景下汉语国际传播及其特点[J].青海师范大学学报(哲学社会科学版),2016,(05):134-140.

美育融入来华留学生“理解当代中国”教育路径探析

石　慧

（新疆师范大学 党委宣传部，新疆 乌鲁木齐　830000）

[摘要] 美育融入来华留学生“理解当代中国”教育具有重要意义。在国际化背景下，美育对来华留学生理解当代中国、传播中华文化、促进文明交流互鉴等方面具有时代价值。当前，高校美育已普遍构建起课程体系，但留学生的文化教育存在一定局限，将美育融入留学生教育应遵循双向适配、深度沉浸、平等交融原则，有助于留学生的文化理解、中文能力、情感联结与资源整合，为留学生教育提供新思路，助力提升教育质量，促进中外文化交流和文明互鉴。

[关键词] 美育；来华留学生；理解当代中国；文明交流互鉴；国际中文教育

[中图分类号] G513.3　[文献标识码] A　[文章编号] 1005-3115(2025)01-0176-08

当代中国，党和国家高度重视美育工作。近年来，国家相继出台了一系列政策文件，旨在加强和改进学校美育工作，逐步形成重视学校美育的大格局。2018 年 8 月，习近平总书记强调，要“讲好中国故事，传播好中国声音，向世界展现真实、立体、全面的中国，提高国家文化软实力和中华文化影响力”[1]。2021 年 4 月，习近平总书记在清华大学考察时指出，“要增强文化自信，以美为媒，加强国际文化交流”[2]。来自世界各地的留学生在中国学习，是传播中华文化、增进中国理解、推进中国世界认知的重要人才力量，“国际中文教育是中华文化国际传播路径最基本、最重要的途径”[3]。随着全球化的加速发展，文明交流互鉴成为时代的现实呼唤，而美育作为连接不同文化的重要桥梁，在展现中华文化魅力与价值、培养具有国际视野和本土情怀的国际人才方面的作用愈发凸显。

一、美育的时代内涵与发展

国务院办公厅《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》将美育定义为“美育是审美教育、情操教育、心灵教育，也是丰富想象力和培养创新意识的教育”[4]。教育理论家滕纯认为美育因素存在在一切教育教学生活中，基于此提出“大美育”理念。鲁晓波指出“大美育”的内容应根据时代变化有所创新，除艺术美之外，自然美、社会美、科学美都是重要的审美

[作者简介] 石慧(1987-)，女，汉族，新疆博乐人，硕士，讲师。研究方向：国际中文教育。

[基金项目] 新疆师范大学 2023 年度美育专项项目“美育校园活动品牌的培育与国际化路径研究”(XJNUMY2023021)。

对象，包括中华优秀传统文化和社会主义核心价值观[5]。余萍认为课程美育逐步转向以整体的学校课程为内容选择、以全面渗透和全程贯穿为实现方式的“大美育”阶段[6]。李智萍认为高校美育必须以课堂教学为主渠道，应当设定一定数量和品种的专门美育课程，提高教育质量和效果[7]。林明认为美育课程融入通识教育必修课建设具有必要性和可行性[8]。基于“大美育”理念的高校美育内容极其广泛丰富，落实到国内高校的具体教育活动中，美育的主线则体现为人才培养体系中的美育课程教学，辅以各类第二课堂美育活动的开展。本文所指的高校美育主要探讨以通识选修课为主要形式的第一课堂美育。

二、美育融入来华留学生教育的必要性

美育在教育领域有着重要的地位，蔡元培指出，美育教育是进行世界观教育最重要的途径。如今，在全球化深入发展、国际文化交流日益频繁的新时代背景下，美育在教育中的价值被赋予了新的内涵与使命。针对来华留学生群体而言，美育在助力其理解当代中国、讲好中国故事、促进文明交流互鉴方面的价值日益凸显。

(一)美育在来华留学生教育中的时代价值

第一，美育是来华留学生增进中国理解的有效途径。“大美育”理念下的高校美育，以多元化的艺术与审美视角，为来华留学生提供了全方位、多层次理解当代中国的平台。讲好当代中国故事是国际中文教育肩负的时代使命和重要任务[9]。留学生在感知美、体验美的过程中，深入了解中国的历史变迁、文化发展、社会风貌以及中国人民的生活状态，这能够帮助他们更好地理解和接纳中国的传统文化和现代文明。美育课程不仅能丰富来华留学生的审美体验，也提供了一条了解中华文化独特魅力、理解当代中国的途径，通过艺术与美的共鸣，搭建起文化交流的桥梁，加深来华留学生对中华文化的认知和理解，成为理解中国文化、知华友华的高素质人才。

第二，美育是提升中华文化传播效能的有力举措。世界各地的留学生来到中国学习，除了中文学习需求，更有着对中华文化和当代中国的探索需求。“来华留学生作为‘中国故事的叙事者’，承担着向世界传播中华优秀文化的特殊使命”[10]，是促进中国世界认知的重要人才力量。有学者认为，美育渗透来华留学生教育具有教学、育人和中国国家形象构建的三重意义[11]。美育能够培养学生对美的感知和创造力，当学生将这种审美素养融入到对中华文化的理解和表达中时，能够更深入地理解中国文化，并以更具魅力的方式展现中华文化，提升吸引力，进而在国际舞台上更加生动地讲述中国故事，传播中华文化，成为对外展示中国文化、树立中国国际形象的重要力量。

第三，美育是培养国际文化使者的筑基工程。美育作为一种跨文化的交流方式，促进不同文化背景学生之间的相互理解与和谐共处，帮助留学生了解各文化中“各美其美，美人之美”的异同之处，促进不同文化间相互理解和尊重，从而构建起“美美与共，天下大同”的包容性文化理念与视角。通过接收强调人全面发展的美育理念，使来华留学生成为连接中外文化的使者，将真善美的理念纳入文化共融与全球传播，以文化之美凝聚人类命运共同体的价值共识，有利于构建人类命运共同体，推动世界文明交流互鉴。

因此，深入探讨美育在来华留学生教育体系中的具体体现，对于国际学生理解当代中国、促进文明交流互鉴与中华文化国际传播具有重要意义。

(二)美育与国际中文教育目标的一致性

中华文化的教学与传播在国际中文教育中与中文教育齐头并进、相辅相成。教育部中外语言交流合作中心发布国际中文教育领域首部文化教学参考框架《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》(以下简称《参考框架》),回答了“中华文化教什么”这一核心问题。文化教学是国际中文教育的重要一环,《参考框架》将文化教学定位于“文化的通识教育或博雅教育”,即培养具有丰富知识、技能、国际视野和具有跨文化能力的新一代青年[12]。这与美育培养具有审美能力、文化素养的青年以促进其全面发展的目标宗旨,尤其在对学习者人文精神的培育方面,具有很大程度的一致性。因此,将美育融入来华留学生教育,对于国际中文教育中的文化教学与传播将大有裨益。

三、高校美育课程现状及留学生文化教育的局限性

(一)高校美育课程设置概况

在国家高度重视美育的背景下,将美育整合进入学校通识课程框架成为各高校的共识。各高校先后以通识选修课程专门模块的形式开设公共文化艺术课程群,构建了高校美育第一课堂的主阵地。

1.国内高校美育课程设置情况

为了解高校美育课程设置情况,本文分别从国内顶尖学府、综合性一流大学、师范类院校、理工类院校及地方特色高校中选取了共10所高校,观察其美育课程设置,以期能够全面反映不同层次、不同学科特色高校的美育课程设置情况(表1)。

通过上表可以看出,在面向本科生的通识选修课体系中,10所高校全都开设了美育相关通识课模块。虽命名略有不同,反映了各高校对美育教学不同的侧重点,但总体都突出了艺术审美与人文领域的融合与培养倾向。

2.高校美育课程分类及特点

从课程性质上看,高校美育课程可以分为艺术史论类、鉴赏评论类和实践技艺三个类别。既有如西方美术史、十九世纪英国文学与艺术等史论类课程,也有经典影视赏析、中国书画鉴赏之类的鉴赏评论类课程,同时,美育课程还设置有较多的如歌舞、陶艺、茶艺、书法等艺术技艺实践类三大类型课程,形成了理论与实践并重的三位一体综合性课程体系。

从课程内容上看,美育课程设置首先体现在文化的多元化与融合性上,可分为中华传统文化类、现代文化艺术类、多元文化对比类及地域特色类等类别。纵向看,既开设有中华优秀传统文化相关课程,如古诗词、书法、古代建筑、武术等;同时也开设了现当代艺术相关课程,如中国当代艺术、电影音乐鉴赏、当代科技艺术等,体现了美育的动态性。横向看,既有中国古今文学艺术领域的内容,还有国外人文与美学类课程,如中外美术作品赏析、西方美术史、亚洲电影文化与艺术等。此外,部分高校还开设了具有强烈地域特色的美育课程如澳门历史文化探源、徽文化、新疆民族舞蹈等,充分阐释了美育的多元化特征。

可以看出,高校已构建起既包含深厚文化底蕴又不失时代特色的美育课程体系。对标《参考框架》中高级(大学及成人)阶段的教学内容,高校美育课程涵盖了《参考框架》一级文化项目“社会生活”中的衣着、节庆、语言与文化,“传统文化”中的历史、文化遗产、文学、艺术、中外交流,“当代中国”中的人口与民族、教育、语言文字、文学艺术等文化点,二者呈多重交叉状态。

表1 高校美育通识课程设置情况

序号	高校	模块名称	模块内部分课程
1	北京大学	艺术与人文	大学国文、现当代建筑、音乐与数学、西方美术史、影视文化与批评、晚清文学与文化、古代小说名著导读、理解中国文物、专题片及纪录片创作、逻辑导论
2	清华大学	文艺与审美	山水画的士人世界、中国现代文学经典、建筑与城市文化、艺术的启示、舞蹈文化探究与创作实践、作曲与绘画、自我·他人·社会、十九世纪英国文学与艺术、意大利文艺复兴艺术、世界电影十六讲
3	复旦大学	艺术创作与审美体验	诗意的音画世界、艺术与创造力(陶艺)、走进电影世界、古村落的保护与开发、丝绸之路与古陶瓷外销、视觉艺术现场研究、多声部声乐实践、油画风景写生
4	浙江大学	文艺审美	中国书画鉴赏、中西医学与美学、打开艺术之门--流行演唱、历代绘画与女性、海外藏丝绸之路绘画研读、中国古代绘画中的园林艺术、调味茶制作与鉴赏
5	北京师范大学	艺术鉴赏与审美体验	跨文化交流与影像实践、经典民族民间舞蹈作品解析、流行文化研究、舞蹈审美艺术理论与表演实践、亚洲电影文化与艺术、数字艺术赏析
6	华东师范大学	文化、审美与诠释	科学发声与艺术言语、中国古典建筑赏析、中外音乐剧鉴赏、昆曲鉴赏与清唱、经典阅读、中国传统与现代经典音乐赏析、汉唐古典舞蹈的动作与审美、澳门历史文化探源、合唱、美术与视觉审美(中国)、倾听中国、语言探秘、中国诗歌美学、中国音乐文化地理、中国智慧
7	中国科学技术大学	艺术与审美	中国审美文化、歌唱艺术、电影音乐艺术、当代科技艺术、舞蹈鉴赏、手工印染、敦煌的艺术、中国古典诗词中的品格与修养、艺术的启示、中国胡琴艺术实践
8	上海交通大学	艺术修养	艺术与文化、影视文化赏析、书法与中国美学、敦煌石窟艺术、世界民族音乐鉴赏、国花、市花与文化,中国音乐文化史、美学、唐诗宋词人文解读、现代主义建筑与城市、中西乐理及其应用
9	西南财经大学	文艺创作与审美体验	艺术史、语言美学与表达艺术、影视文学、舞蹈鉴赏、戏剧鉴赏、中国古代礼仪文明、中外音乐审美、中外建筑艺术赏析、欧美电影思想解读、现代西方艺术与人文、公益广告赏析与设计
10	新疆大学	美育	影视作品鉴赏、中国传统文化与创意设计、美术与欣赏、情绪与诗、中国画、世界音乐、新疆民族舞蹈、中国剪纸、现当代音乐、中国古典舞表演与实践等

(二)当前来华留学生文化教育的局限性

近年来，高校对来华留学生中国文化教学和理解当代中国教育十分重视。多数高校针对留学生开设了专门的文化课程，开展丰富的美育实践,使其对中华文化有一定的认识,但作为美育主渠道的通识课程仍存在着一些局限。

第一,学习深度欠缺。当前来华留学生的通识教育核心课程主要聚焦于《中国国情》(或称《中国概况》)《中国文化》以及《理解当代中国》等文化综合类课程[13][14]。这类课程往往倾向覆盖中华文化或中国社会的所有方面，侧重于文化知识点的传授，来华留学生难以通过单独一门课形成对中国社会价值观体系和人文精神的认知。且由于单一课程课时和内容有限等因素，课堂上文化点的学习探讨往往“点到为止”,而文化体验类活动如来华夏令营等,也仅限于“浅尝辄止”的短期体验,难以针对文化概念中的某一垂直领域开展深入学习。

第二,时代性不显著。来华留学生的文化通识课程所使用的教材及文化专题讲座中，有关中国历史、中国传统文化艺术、中国传统思想等内容普遍占比较大，面向留学生开展的文化活动或实践体验课程,如诵读、书法、茶艺、武术等也多聚焦于中华传统文化技艺领域，对于凸显时代特征的中国特色社会主义先进文化及现当代优秀文化艺术内容的学习相对不足。

第三，教学资源短缺。来华留学生文化类公共课程授课教师多由语言课教师或非相关专业背景教师兼任，因此，一些高校常常面临国际学生群体文化类课程师资力量薄弱、教材缺乏针对性、教学资源短缺等实际问题[15][16]。

第四，融合度不足。多数高校来华留学生文化课程与中国学生美育通识课程体系分离，自成体系，分别设置培养模式与学分标准，单独开课，缺乏中外学生共同参与和交流融合的平台。

四、美育融入来华留学生“理解当代中国”教育的原则与路径

基于以上所述，本文提出将美育课程融入来华留学生教育的探索与尝试，使美育课程成为来华留学生“理解当代中国”教育的有利补充。

（一）双向适配原则：优化美育融合策略

借助国际学生人才培养方案等方式，打通中外学生美育选修课程通道，将国际学生纳入高校美育通识课程体系，推行中外学生合堂共上美育课的模式。实施过程中应以课程内容与教学对象双向适配为原则。

1.明确教学对象定位

考虑到美育课程的内容深度及中外学生合堂对留学生语言能力的要求，建议面向国际学生构建分层递进的美育课程体系。理论性、专业性较强的课程如中国传统美学与现代艺术思潮、中国音乐文化史等艺术史论类和中外建筑艺术赏析、中国书画鉴赏等鉴赏评论类美育课程面向高层次国际学生开放，即硕士、博士阶段来华留学生，该群体通常拥有较扎实的汉语水平和一定的中华文化知识基础，更易掌握美育课程内容，从而在合堂教学中实现有效学习与互动；强调实践体验的民族民间舞蹈、书法、扎染等实践技艺类美育课程则可面向本科留学生开放，使其对中国艺术有初步的认识和感悟。将课程难度进行分层，以满足不同层次留学生的文化学习需求。

2. 精选适配课程内容

在双向适配原则下，课程选择上要避免简单的“照单全收”，而是有选择性的“为我所用”。应以《参考框架》为导向，对现有美育课程进行细致筛选，确保与《参考框架》的文化点高度契合，合理划分出适合国际学生的课程范围，以实现美育在跨文化教育中的独特价值，同时，要注意去除部分思政类课程，避免合堂教学在思政教育方面出现趋同化倾向。具体实施需围绕《参考框架》文化项目分类，构建来华留学生美育课程模块，如设置中国社会生活与艺术模块，包含传统节庆民俗、地域服饰文化等课程，展现民间社会生活；设置传统文化艺术鉴赏模块，包含古代诗词鉴赏、传统戏曲赏析等课程，解读中华传统文化；设置当代艺术创新发展模块，包含流行文化研究、当代科技艺术等课程，呈现当代艺术动态。确保所选课程紧密围绕留学生理解当代中国的需求。

（二）深度沉浸原则：创新美育教学模式

1.强化实践体验环节

应当通过美育第二课堂或组织国际学生社团等形式，形成初阶—中阶—高阶的美育实践教育体系，鼓励来华留学生依据个人兴趣，从中国美的表现形式如音乐、书法、舞蹈、诵读、绘画、戏剧等艺术活动中，选择一项或多项进行深入学习，以熟练掌握一项中华艺术技艺。引导留学生投身于各类艺术创作活动，在深度融合中感知、体悟中式美学的独特韵味和深厚底蕴。如2024年“汉语桥配音秀”决赛选手以标准的语音、充沛的情感、富有感染力的表演为经典中文影视作品配音，不仅切身感受了中文的意韵和丰富表达，还通过声音情感共鸣深入了解了

中国优秀的影视作品。教育部、国家语委举办的第六届中华经典诵读大赛中，浙江传媒学院留学生凭借朗诵作品《以你为镜》荣获留学生组全国一等奖，留学生们在感受中文韵律、了解文学形式的同时，也了解到作品原型人物黄文秀书记的感人事迹，对中国乡村振兴事业有了深入认识，这一经历为高校来华留学生美育实践、“讲好中国故事”提供了生动范例。

2.拓展多元沉浸场景

组织丰富的美育实践与文化交流活动，如带领中外学生共同参观“中国国际艺术双年展”“地域特色文化展”等艺术展览等活动，以艺术为媒介，助力国际学生深入了解中国地域性历史人文、自然和社会等多方面内容。如华侨大学2024年10月组织近百名来自14个国家及地区的外国留学生和境内外学生共同观看电影《只此青绿》，以中式美学使其感受并了解宋代文化的特有魅力。新疆师范大学组织中外学生共同观看舞剧《张骞》，观演后有中亚留学生表示对张骞通西域这一史实产生浓厚兴趣，并对留学所在地新疆有了进一步的认识。通过此类艺术表演的浸润，以美为媒、以小见大、以点带面，在对历史文化的纵向感受和不同民族文化的横向比较中，建立起对中国文化的多层次认知。

3.侧重文化情感评估

在美育课程评估方式上注重激发文化情感共鸣，以过程性评估为主，重点了解留学生在美育过程中对中国文化艺术的情感态度、体验和文化感悟，以提升其文化浸润程度及对中国文化的积极传播意愿；以成果展示式评估升华文化情感，鼓励留学生以多样化形式展示美育学习成果，如参与个人艺术作品展览、文化主题演讲等，通过评估展示内容的情感深度及对文化情感的升华能力，增进其在美育课程中情感共鸣的激发程度和文化浸润的提升水平。

(三)平等交融原则:培育多元文化视野

1.倡导平等文化理念

秉持美育致力于培养具有国际视野和文化包容性公民的目标，积极宣扬文化平等理念。在中外学生合上的美育课堂中，营造平等对话氛围，避免单向文化输出模式，鼓励留学生分享交流各自国家的文化与艺术形式，促进不同文化之间的相互了解与尊重。高校可定期举办国际文化交流活动，如上海交通大学、西南大学、四川外国语大学、石河子大学等多所高校都开办了每年一届的国际文化节、世界风情展等活动，中外学生通过多种形式，展示本国的历史背景、文化传统、艺术形式和风俗习惯等，此类双向互动交流取得文明交流互鉴良好效果，助力构建文化共融格局。

2. 构建多元文化格局

在面向来华留学生的美育中需重视多元文化观的培养，通过跨文化的对比与研究，消除文化偏见与狭隘思维，共同培育开放包容的全球文化视野。比如在中外文化对比类美育课程上组建跨文化学习小组，根据学生的专业、国籍、兴趣爱好等因素，将中外学生混合编成若干学习小组，针对课程内容共同完成小组任务。例如在影视赏析课程中，引导中外学习小组分别分享一部反映各自文化背景的电影，从文化、艺术、社会等多个角度展开讨论、分享观影体验，探讨不同文化背景下审美观念、艺术表达、价值取向方面的异同等，以培养留学生在多元文化环境中有效交流合作的能力，促进文化交流与碰撞。

五、美育融入来华留学生教育的优势

将美育融入来华留学生教育，对该群体文

化适应、文化交流交融及高校留学生教育等方面具有诸多现实优势。

(一)多角度文化呈现,助力理解当代中国

《参考框架》将文化教学目标分为文化知识、文化理解、跨文化意识、文化态度四个维度[12],涵盖各领域和类型的美育课程,有助于来华留学生群体实现这些文化教学目标。

美育课程有助于留学生学习中华文化知识,促进文化理解。留学生通过美育可以更深入地了解和欣赏中国文化[17]。中华传统艺术内容彰显了中国的悠久历史和深厚文化底蕴,中国当代艺术课程又反映了中国文化在当代社会的创新与发展,使学习者理解中国文化在时代变迁中的动态性,有助于留学生了解中华文化和国情特点,助力来华留学生深入探索并理解当代中国社会的多元面貌。

美育课程还有助于留学生强化跨文化意识,塑造科学文化态度。中外艺术史论类和鉴赏类美育课程使学习者在对比中思考,感悟中国文化、母文化和其他文化间的异同,进而在比较视野中深化对各民族文化的理解与认同,有利于克服刻板印象与文化偏见,做到理解、尊重和共情,从而形成科学健康的文化态度,促进文化交流与融合。

(二)沉浸式中文学习,提升中文传播能力

美育课堂上,授课教师使用中文教授非语言类的文化艺术课程,可视为一种沉浸式中文学习模式,对高级阶段留学生语言能力的提升有显著作用。一是美育课原本就面向各专业层级学生而开设,为适用于不同背景的学习者,课程内容往往通俗易懂,这对于作为语言学习者的国际学生来说,增加了一定量的可理解性中文输入。二是美育课程的艺术性往往能够引发情感共鸣,这种情感投入使得语言学习不仅仅是被动接受,而转变为一种内在需求和自然表达,从而加速了语言的内化过程。三是美育课程涉及丰富的文化背景和历史知识,需要综合运用大量基础知识和术语,在这样的语境中,有助于留学生更好地把握中文的语用特点和表达习惯,提升其在不同语境下的语言表达和中文运用能力。四是美育课堂的互动性大大增加了语言实践机会,使留学生在实际交流中不断提升中文水平。

(三)中外师生合堂,强化情感连结与文化融合

讲好中国故事不仅要有历史故事,还应有现代故事[6],不仅要有党和国家的“大故事”,也要有民众生活的“小故事”,而当代民众生活的小故事就发生在日常生活中。通过留学生与中国教师、学生同上一门课,和不同专业、不同背景的中国师生深入交往、交流、交融,从中国师生的日常交流、待人接物中学习到有关于人际交往、言语和非言语交际等社会生活的文化知识,增进文化理解。此外,美育除了知识传授,更是文化交流的渠道。课堂上留学生与来自不同国家和文化背景的同学共同学习讨论,通过不同视角的文化呈现增强留学生对中国的认知和理解,促进了不同文明之间的对话和融合。

(四)教学资源优化整合

将留学生纳入高校美育课程体系,有助于师资等教育资源的优化整合。高校美育课程通常由人文艺术等专业领域经验丰富的教师授课,这些教师不仅具有扎实的专业知识,还具备丰富的教学经验。通过高水平的师资队伍和教学资源,留学生可以接触到最新的研究成果和学术资料,拓展知识视野,确保教学质量,从而有针对性地解决留学生通识教育专业化师资力量薄弱、垂直领域学习不够深入等问题。此外,从教学设施和教材等资源来看,混合授课模式可以

使艺术工作坊等美育教学设施以得到更充分的使用，从而实现教学资源的高效利用和整合。

六、结语

随着全球化进程的不断推进与国际文化交流日益增多，美育融入来华留学生“理解当代中国”教育具有重要现实意义。面向高层次来华留学生拓展美育渠道，不仅契合国家加强美育工作的导向，更是中华文化国际传播力提升、国际化人才培养模式的创新探索。本研究通过分析美育融入留学生教育的时代价值，明确其在国际中文教育中的重要性，提出切实可行的融合原则与路径，期望高校能充分认识到美育在留学生教育中的独特价值，积极革新融合模式，深入挖掘美育在增进文化理解、加强文化对话方面的潜力，借助美育培养更多了解当代中国、具备全球视野的优秀国际人才，为促进中外文化交流和文明互鉴、推动人类命运共同体构建贡献积极力量。

[参考文献]

[1]习近平出席全国宣传思想工作会议并发表重要讲话[OL].中华人民共和国中央人民政府,https://www.gov.cn/xinwen/2018-08/22/content_5315723.htm.

[2]习近平在清华大学考察:坚持中国特色世界一流大学建设目标方向 为服务国家富强民族复兴人民幸福贡献力量[OL].中华人民共和国中央人民政府,https://www.gov.cn/xinwen/2021-04/19/content_5600661.htm.

[3]吴应辉.新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考[J].四川师范大学学报(社会科学版),2023,50(04):124-130.

[4]中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见》《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》[OL].中华人民共和国中央人民政府,https://www.gov.cn/gongbao/content/2020/content_5554511.htm

[5]鲁晓波.以“大美育”为引领构建育人新格局[J].中国高等教育,2021,(12):17-19.

[6]余萍.课程美育研究[D].福州:福建师范大学,2023.

[7]李智萍.与时俱进,加强普通高校美育课程体系建设[J].华东交通大学学报,2005,(S1):87-88.

[8]林明.以通识教育为核心的高校美育课程建设的对策研究[J].美术教育研究,2020,(22):140-141.

[9]沈庶英.讲好当代中国故事教育教学探索[J].中国高等教育,2022,(18):53-55.

[10]沈蕴琦.美育视域下来华留学生助推区域非遗跨文化传播的价值与策略研究[J].文化创新比较研究,2024,8(07):152-156.

[11]廖唯灵.来华留学生汉语教学中的美育渗透探究[D].桂林:广西大学,2023.

[12]祖晓梅.文化教学的新理念和新思路——《国际中文教育用中国文化国情教学参考框架》解读[J].语言教学与研究,2023,(03):26-35.

[13]梁珊珊,王国长.来华留学生中国文化类课程的开设现状及存在问题研究——以广州地区五所高校为例[J].惠州学院学报,2020,40(02):112-118.

[14]赵惟一.我国高校来华本科留学生的通识教育调查分析——以江苏省四所院校为例[J].江苏师范大学学报(哲学社会科学版),2014,40(05):132-138.

[15]赵凯.高校来华留学生审美教育路径探析[J].语言与教育研究,2024,8(02):36-42.

[16]顾静.来华留学生通识课程的研究——以南京艺术学院为例[J].大众文艺,2016,(18):261-262.

[17]史大鹏,蒋广学.高校留学生中国式美育路径探新[J].学校党建与思想教育,2023,(21):87-89.

CBL与PBL教学法在来华留学生医古文教育中的课堂实践

——以《李时珍传》为例

张 奥 张 继

（南京中医药大学 中医学院，江苏 南京 210023）

[摘要] 医古文课程是当前中医药院校来华留学生的基础必修课，因其课程特殊性存在很多教学难点。CBL与PBL教学法强调以学生为中心，通过案例分析和问题解决，培养学生的独立思考和解决问题的能力。在应用创新教学法的医古文课堂上，学生不仅掌握了相关文意理解能力，还学习了有关中医方剂命名的延伸知识，并学习如何将所学知识应用于具体临床案例。这种教学方式不仅激发了学生的学习兴趣，还提高了他们阅读和翻译中医古籍的能力，以及跨文化交流能力。在我国中医药事业国际化发展的背景下，继续深化医古文课程体系改革，提供优质教育资源，对于培养具有国际视野和高素质的中医药人才具有重要意义。

[关键词] 医古文；留学生；CBL教学法；PBL教学法；教学改革

[中图分类号] G513.3 [文献标志码] A [文章编号] 1005-3115(2025)01-0184-09

随着我国中医药事业的持续繁荣发展，其在全球医学领域的地位和影响力正日益增强。在全世界范围内，越来越多的国家和地区开始将目光投向中医药，对其独特的理论体系、治疗方法以及显著的临床疗效给予了高度关注和认可。这一现象不仅推动了中医药在全球的传播，而且显著提升了中医药的国际声誉和竞争力。如今，中医药已成为我国对外交流的一张亮丽名片，其在国际健康事业中的角色愈发重要，为全球人民的健康福祉做出了积极贡献，产生了深远影响。

近年来，越来越多的外国留学生慕名而来，选择来华深造中医学；其中，在高等中医药院校

[作者简介] 张奥(1992-)，女，汉族，甘肃定西人，博士，讲师。研究方向：中医医史文献、敦煌医药文献。

[基金项目] 国家社科基金冷门绝学研究专项学术团队项目“本草典籍整理、知识组织与智慧化建设研究”子课题“本草典籍收集与整理研究”(23VJXT024)；国家中医药管理局高水平中医药重点学科建设项目方剂学2023年度开放课题“敦煌出土医药文献缀合及方剂研究”(GSPZDXK-FJXYB002)；江苏省社会科学基金项目“中古医籍异文词语研究”(21HQ055)；南京中医药大学2022年度本科教育教学改革研究课“《中国疫病史》融合教材建设与多元化教学实践研究”(NZYJG2022026)；南京中医药大学社会主义学院、南京市铸牢中华民族共同体意识南京中医药大学基地“铸牢中华民族共同体意识的实践路径研究——‘三螺旋’视域下少数民族新医科人才培养模式构建研究”(ZL202408ZL202408)。

进行较长学制学习的来华留学生必须修习医古文课程。医古文作为高等中医药院校的一门基础课程，不仅具有相当的专业实用性，而且在来华留学生的素质教育和终身教育中扮演着至关重要的角色。该课程立足于学生已有的普通古汉语知识，致力于深入探讨古代医药文献中的语言及文化现象。通过本课程的学习，学生阅读和利用古代医药文献的能力得到逐步培养，其后续学习中医药学经典著作以及未来从事相关研究所需的坚实文字语言及文化基础也得以奠定。此外，医古文课程在教学内容上进行了精心设计，将思政教育、传统文化教育和医德教育有机融入其中。这使得学生在掌握专业知识的同时，还能接受德育熏陶，全面提升个人素质。在这一过程中，学生不仅学会了如何挖掘古代医药文献的宝贵财富，还明白了作为一名中医药工作者应具备的道德品质和人文素养，为未来的职业生涯打下了坚实基础[1][2]。医古文承载了中医的精髓和历史，通过学习医古文，留学生能够更深入地理解中医理论，掌握中医诊疗技巧，为将来在国内外从事中医药事业打下坚实基础。针对来华留学生的医古文课程教育不仅促进了中医药文化的国际传播，也为中外文化交流搭建了桥梁。

一、针对来华留学生的医古文课程学情分析

来华留学生对于中医学的热情普遍高涨，他们对这一古老而神秘的医学体系充满了好奇和向往。然而，在深入学习的道路上，尤其是面对医古文课程时，部分留学生表现出了一定的畏惧心理。这种心理的来源，很大程度上是因为留学生的汉语背景和古汉语知识水平的差异。在来华留学生中，有一部分学生来自华人家庭或者其国家的华人华侨社区，因此中文为其母语之一；该类学生受华人华侨家庭教育观念的影响，往往从小在当地国家专门为华人华侨开设的语言学校接受过中文以及中国文化相关的教育，在前期的中文学习过程中，已经接触了一定程度的古汉语知识，这为他们进一步学习医古文打下了相应的基础。然而，尽管这类学生有一定的古文阅读经验，但总体来说，古汉语知识还不够扎实，阅读量也有限，尤其是对古代医籍的了解相对匮乏，对于古医籍中的语言文字特色更是鲜有接触。另有一部分来华留学生的母语为英语、德语、法语、俄语、西班牙语、印地语等，其来华之前所接受的中文教育程度十分有限，其中文能力普遍处在 HSK（Hanyu Shuiping Kaoshi，汉语水平考试）四级水平，能够理解和使用一些比较复杂的汉语词语和句子，发表简单观点和意见，参与讨论；个别学生上课时甚至需要申请教师在一些较为复杂的教学节段进行中英双语教学，或者在课上使用录音工具、在课后反复重听才可以跟上整个班级的医古文课程进度，与同班母语为中文的学生差距很大。

总体而言，相较于国内学生，来华留学生的古汉语基础普遍较为薄弱。在学习医古文这一专业性较强的课程时，他们面临的挑战是多方面的。首先，在语言层面，古汉语的词汇、语法、表达习惯与现代汉语存在较大差异，这要求留学生必须投入大量时间和精力去克服这些障碍。其次，在文化层面，中医药文化深深植根于中国的传统文化之中，留学生需要理解和适应中国的文化背景，这对于他们来说是一个不小的挑战。再次，思维方式的不同也给留学生学习医古文带来了难题。他们需要从自己的文化背景中跳脱出来，尝试理解和接受中国的传统思维模式。尤其是对于那些母语非汉语的来华留学生来说，学习医古文的难度更是成倍增加。他们不仅要掌握复杂的古汉语知识，还要努力跨越文化差异，这对于他们的学习能力和毅力都是一大考验。因此，如何有效帮助来华留

学生克服困难，提高医古文课程的学习效果，成为了教育工作者需要深思的问题[3][4][5]。

二、针对来华留学生的医古文课程教学创新

针对中医专业来华留学生的特点，医古文教育应具备以下特点：注重与学生的前期中文教育背景进行衔接，在学生既有知识基础上予以开拓提高和深化，必要时还要对部分基础汉语知识与中国古代历史文化知识作适当的回顾复习，从而为留学生阅读中医古籍奠定基础。

在教学实践中，针对来华留学生的医古文课程教学创新主要体现在以下方面：在学习内容方面，从简单的中医古籍入手，逐步提高阅读难度，让学生在阅读过程中不断积累经验；在教学策略方面，需结合留学生的文化背景，采用跨文化教学策略，提高教学质量；在实践环节方面，让留学生在实际操作中掌握中医古籍的阅读和翻译技巧，通过生动案例、有趣故事，激发留学生对医古文课程的学习兴趣。其中，CBL 教学法（Case-Based Learning，即案例教学法）与 PBL 教学法（Problem-Based Learning，即基于问题的学习方法）作为针对来华留学生医古文课堂的创新教学方法，在实际教学活动中展现出其独特效果。

CBL 教学法是一种以案例为基础的教学方法。在教学过程中，教师通过呈现真实或模拟的案例，引导学生分析、讨论和解决问题，从而培养学生的批判性思维、团队合作和实际应用能力。CBL 教学法注重理论与实践相结合，提高学生的实践操作能力和综合素质[6]。PBL 教学法同样是一种创新的教学模式，其核心在于将学生置于学习的中心位置。该方法强调以实际问题为出发点，让学生在真实或模拟的情境中展开学习。在这种教学模式下，学生被鼓励进行主动探索和合作解决问题，从而培养他们的独立思考和团队协作能力。教师则在其中扮演着引导者和促进者的角色，通过精心设计的问题，驱动学生深入探究，激发他们对知识的自主学习兴趣和批判性思维能力。PBL 教学法不仅提升了学生的学习效率，还培养了他们解决复杂问题的综合能力[7]。在医古文教育中，融入 CBL 教学法与 PBL 教学法的创新课堂具有以下特点：以学生为中心，强调学生的主体地位，而教师则扮演引导者和组织者的角色；选取具有代表性的中医古籍案例，让学生在分析、讨论中掌握知识点；互动性强、鼓励学生积极参与讨论，提高课堂氛围；通过案例分析与问题探索，培养学生独立思考、解决问题的能力。本文以医古文课程中《李时珍传》的教学节段为例，介绍 CBL 教学法与 PBL 教学法在来华留学生医古文教育中的课堂实践案例。

三、课程改革实践案例

本文教学案例中，教学内容为课文《李时珍传》[8]选段："李时珍，字东璧，蕲州人。祖某，父言闻，世孝友，以医为业。时珍年十四，补诸生，三试于乡，不售。读书十年，不出户庭，博学无所弗窥。善医，即以医自居。富顺王嬖庶孽，欲废适子。会适子疾，时珍进药，曰附子和气汤。王感悟，立适子。"以上课文选段为《李时珍传》开头部分，我们选取这段记载的一则医案作为教学案例，这个医案描述了李时珍诊疗"富顺王府适子"疾病的经过。

教师在课前结合相关知识背景设置问题。

问题 1：将课文内容翻译为现代汉语的过程中，哪些字词较难理解？

问题 2：文中出现了哪一对互为反义的动词？

问题 3：本段课文反映出哪些中国现代社会与中国古代明朝时期的不同？

学生以 10 人为一组进行问题讨论，并选一人就讨论成果进行 5 分钟课堂汇报。

(一)基础知识铺垫

首先由教师带领学生进行课文内容翻译与语言知识难点学习。本段的字词难点主要包括：嬖，意为“宠爱、喜爱”；庶孽，指妃妾所生之子；适子，指正妻所生之子，后写作“嫡子”。

文中出现的一对互为反义的动词为“废”与“立”。废，文中指废除或取消适子作为继承人的资格；立，文中指确立适子为继承人，或者是恢复他的继承资格。

另外，教师要详细介绍相关历史文化知识：文中“富顺王”指第一代富顺王朱厚焜，文中所提到的“庶孽”与“适子”之间的家庭继承权之争反应出明代时期中国封建社会特有的宗祧继承制度。中国明代的宗祧继承制度是当时维护皇权和社会稳定的一项重要制度，它体现了中国封建社会宗法制度的特点，主要涉及皇位的继承和宗室贵族的爵位继承。明代宗室爵位实行世袭制度，即爵位可以由父亲传给儿子。亲王爵位一般由皇帝的儿子或兄弟世袭，而其他爵位则由亲王的子孙世袭；在爵位继承上，明代实行嫡长子继承制，即爵位首先由嫡长子继承。如果没有嫡长子，则由嫡长孙继承，如果都没有，则由其他儿子按照年龄顺序继承。

(二)问题引入

教师结合以上案例提出问题：“为什么李时珍能以‘附子和气汤’调节富顺王的家庭矛盾？”

学生分组进行问题探索，每组由三名成员组成，通过团队成员间的协作探究进行为期 5 分钟的课堂内讨论，从而共同探寻答案。每个小组将随机挑选一名学生作为发言人进行 3 分钟的课堂汇报，向全班展示本组对特定问题的讨论成果。面对不同小组对同一问题提出的不同见解，教师将引导学生们进行相互评价，以达成共识，并共同总结讨论的成果。

以上教学环节旨在训练学生对医学古籍的文意理解能力，并通过团队讨论的形式对实际医疗案例进行中药知识、方剂知识、中医情志病、医学伦理、医患沟通等多个角度的学习。在讨论的过程中，学生可进一步深入掌握文中的疑难字词与语法现象，并结合中医药专业知识对病案进行具体分析，且对中国古代传统文化相关知识、李时珍行医的时代背景等进行自主思考。

通过以上讨论，可整合出结果：李时珍的“附子和气汤”除了对患者“富顺王府适子”发挥药效，其方剂名谐音“父子和气”，还对患者父亲(富顺王)发挥了劝解作用与积极心理暗示作用，从而帮助调节富顺王的家庭矛盾。患者“富顺王府适子”的疾病本因家庭矛盾引起，李时珍不但治疗了患者当时的病情，更是消除了刺激患者发病的根源，可谓标本兼治。这则医案形象地告诉世人，李时珍不仅具备卓越的医者专业素养，更拥有令人敬仰的医德。在与病人家属的接触过程中，他展现出的医患沟通技巧堪称典范，既体现了对患者及其家属的深切关怀，又彰显了医者的耐心与智慧。这些可贵的精神风貌和高超的沟通艺术，对于后世医者来说，无疑是值得深入学习和借鉴的宝贵经验。

(三)知识延伸

通过以上教学环节，引出延伸知识点——中医方剂名称中蕴含的积极心理暗示。教师以李时珍“附子和气汤”为例，对中医方剂名称的结构、起名思路等进行讲解。中医方剂的名称可分为“方名”与“剂名”两部分。其中方名反映该方剂的实际内涵，剂名主要对剂型进行说明。在“附子和气汤”这个方剂名中，“附子和气”为方名，一方面，点明了中药“附子”可能为君药或者是重要的药物组成，“和气”为“调和气机”之意，反映了该方剂“含有附子作为药物成分、治疗作用为调和气机”从药物组成到具体疗效的内涵；另一方面，

则用“附子和气”谐音“父子和气”,起到了积极心理暗示的作用。

根据以上的学习环节,教师提出问题:有哪些常见的中医方剂名蕴含积极心理暗示?在你的国家是否也有相似的药物命名案例?

学生分组进行课堂讨论,每个团队由三名成员构成;每个团队在课堂上分别开展一次 15 分钟的现场讨论,依托团队成员之间的合作与探究来归纳出答案。在学生们进行小组讨论的过程中,教师逐一走访各个小组,给予必要的引导,着重监督讨论的主题方向,并解决可能出现的分歧,确保每个学生都能有效地参与小组讨论。讨论结束后,各小组将随机指派一名学生作为发言人,向全班同学汇报并展示本组的讨论成果;展示环节限时每组 3 分钟。

根据讨论,学生发现有很多常用中医药方剂名都含有积极心理暗示的起名思路,如“逍遥散”主要用于治疗肝郁脾虚所致的情绪抑郁、胸闷、胁痛等症状,其方剂名寓意服用此方后,人体内的气机得以调和,情志舒畅,逍遥自在。“安神定志丸”主要用于治疗心悸、失眠、焦虑等症状,通过调和心脏和肾脏的功能,达到安神定志的效果,使人情绪稳定,睡眠安宁,其方剂名寓意此方能安定心神,稳定心志。“泰山磐石散”主要治疗气血虚弱导致的习惯性流产,其方剂名寓意可通过补益肾气,坚固肾精,使腹中胎儿如同泰山磐石般稳固。“七宝美髯丹”用于治疗肝肾不足所致的须发早白、脱发、腰膝酸软等症状,通过滋补肝肾,强筋骨,润泽毛发,其方名寓意此方如同七种珠宝般珍贵,能够滋养肝肾,使须发乌黑亮丽。类似的起名思路也存在于其他国家的医药文化中,如由美国 Pfizer(辉瑞)公司制造的枸橼酸西地那非片(sildenafil citrate,万艾可)的商品名为“Viagra”,其词根与“Vigor”(英文名词,意为“生机、活力、强健”)相关。

以上教学环节的设计与实施,其核心宗旨在于全面提升学生在面对特定研究主题时所必需的各项能力。首先,在资料查找环节,学生将被引导如何高效地利用与中医药知识相关的图书馆、数据库以及网络资源,以搜集与主题相关的各类文献资料,这不仅包括传统的书籍、期刊,还涵盖了电子资源、多媒体素材等。通过这一过程,学生将学会如何筛选信息,辨别资料的真伪与价值,为后续研究工作打下坚实基础。其次,在结果分析环节,学生将学习如何对已搜集的中医药相关资料进行深入解读与分析,提炼出关键信息,并通过比较、归纳等方法,揭示研究主题背后的规律和趋势。这一步骤不仅锻炼了学生的逻辑思维能力,也提升了他们对于复杂信息的处理能力。最后,在理论总结环节,学生需要将分析的结果进行系统化整理,形成具有说服力的理论观点。这不仅培养了来华留学生的中文语言组织和表达能力,还要求他们能够将研究成果与现有的理论框架相结合,提出创新性的见解。通过这一环节,学生将更加深刻地理解医古文理论知识与中医学临床实践应用之间的关联,为其未来的学术研究或职业生涯奠定坚实的理论基础。

(四)案例探索

通过以上教学环节,引出新的教学案例——某患者,女,23 岁,2023 年 12 月 15 日来诊。患者自述平素乏力、易感疲劳、时有头晕,近半年以来月经量少、色淡。其余表现为面色淡白,眼睑、口唇、舌质、爪甲颜色淡白,舌淡,脉细弱。

接诊医生进行望闻问切后综合分析患者病情,认为该患者为“血虚证”,随即开具处方:某方剂,以当归、白芍、黄芪、熟地黄、川芎、炙甘草、生姜、大枣作为药物组成,剂型为汤药,其功效为养血补气。

案例学习任务:为以上方剂起名,要求体现出积极心理暗示的起名思路。

学生以三人为一组进行15分钟当堂讨论，通过组内合作探究的方式形成答案。在分组讨论的过程中，教师会依次巡访各个小组，提供指导，特别关注学生们讨论问题的正确方向，并协助解决任何争议，以保证每个学生都能积极参与并有效地投入小组讨论。讨论环节完毕后，每个小组将随机选取一名学生作为代表，负责向全班同学介绍并展示他们小组的讨论成果；展示环节限时每组3分钟。

学生以团队合作的形式对案例进行学习后，提出丰富多彩的讨论结果，如“养颜美容汤”“补血汤”“加味四物汤”“补气八物汤”“气血双补八物汤”“阳血补气汤”“养颜复元汤”“益血和温汤”“光彩照人汤”“朱颜当归汤”“博丽灵气汤”“八珍补血饮”“桃花灼灼汤”“红颜滋补汤”等。以上方剂名皆在体现方剂内涵的同时，结合了积极心理暗示的起名思路。

以上教学环节的设计，其深远意义在于全面培养学生的多项关键能力。通过对自主思考能力的培养，学生在面对具体教学案例时，鼓励他们独立思考问题，自主探索解决方案。这一过程不仅激发了学生的创新思维，也锻炼了他们分析问题和解决问题的能力，使其能够在未来医学专业学习和临床工作中，减少依赖心理，独立面对挑战和困难。本轮教学环节还特别强调将所学课堂知识应用至具体实践案例的知识转化能力。学生在对医古文课程中的文选《李时珍传》进行理论学习的基础上，通过参与命名方剂等实践案例的分析和操作，将抽象的医学古汉语知识具体化，将理论应用于实践。这种能力的培养，使学生能够更好地理解医古文课堂知识的实际意义，提升他们解决实际医学问题的能力，从而实现学以致用的教育目标。

(五)课后补充

结合课中学习成果，教师在课后通过教学平台发布以下专题任务：请以李时珍所著《本草纲目》中某一方剂为例，分析其方剂名与功能主治、药物组成之间的关系，并从中国古代语言、历史背景、社会文化等角度，对该方剂所蕴含的积极心理暗示进行分析。

学生以三人为一组对以上问题进行课后探索，并形成团队研究报告；教师对相关任务完成情况进行总结性评价，并进行在线答疑。

通过对课后问题的思考与研究，学生可进一步巩固课上所学知识，并结合具体案例进行具体实践应用与实景化拓展。以上教学环节提升了来华留学生阅读医学古籍的能力，同时也鼓励学生运用传统文献资源与现代网络资源，进行中医古籍知识探索的实践性锻炼。

(六)教学评价

1.教师评学

本节段教师对学生的评价分为课前自主学习评价、课堂评价、课后研学效果评价三个方面，其中每项评价细则如表1、表2、表3所示。

表1　课前自主学习评价表

评价指标	评价内容	满分	得分
文本理解能力	学生是否能够准确理解课文内容，并识别出难以理解的字词	20	
翻译能力	学生是否能够将课文内容准确翻译为现代汉语并保持原意	10	
语言分析能力	学生是否能找到文中互为反义的动词	10	
比较分析能力	学生是否能够分析出本段课文所反映的古代明朝与现代社会之间关于中医方剂学运用方面的异同	20	
团队合作	学生在小组讨论中是否积极参与，是否能够有效沟通和协作	20	
汇报能力	汇报者是否能够逻辑性较为严密地清晰呈现小组讨论成果，时间控制是否合理	10	
创新思维	学生在讨论过程中是否能够提出新颖的观点或独特的见解	10	
总计		100	

表 2　课堂学习效果评价表

评价指标	评价内容	满分	得分
方剂分析	团队能否准确解释" 附子和气汤"的案例内涵	15	
知识应用	团队是否能列举出其他蕴含积极心理暗示的中医方剂名	15	
国际比较	团队是否能提供自己国家相似的药物命名案例	10	
创意命名	团队是否能提出体现出积极心理暗示的方剂起名思路	15	
合作探究	团队成员之间的合作是否高效，是否能够共同探究问题	15	
沟通表达	团队成员在讨论中的沟通是否清晰，表达是否准确	10	
时间管理	团队是否在规定时间内完成讨论，时间分配是否合理	10	
总计		100	

表 3　课后研学效果评价表

评价指标	评价内容	满分	得分
方剂选择	选择的方剂是否具有代表性	10	
方剂名初步分析	方剂名与功能主治、药物组成之间的关系分析是否准确、深入	10	
方剂名深度分析	对方剂所蕴含的积极心理暗示的分析是否具有说服力	10	
团队分工	团队成员分工是否明确，协作是否高效	10	
团队报告	研究报告内容是否完整，结构是否清晰	10	
学术规范	研究报告是否符合学术规范，引用资料是否准确	10	
汇报内容	汇报内容是否简洁明了，条理清晰	10	
语言表达	汇报过程中，语言表达能力是否强，态度是否自信	10	
思维拓展	在分析方剂时，是否能够结合中国古代语言、历史背景、社会文化等多方面进行思考	10	
创新性	是否能对方剂及其心理暗示提出独到见解或创新性观点	10	
总计		100	

评价等级：90–100 分为优秀；80–89 分为良好；70–79 分为中等；60–69 分为及格；59 分及以下为不及格。

2.学生评教

本课程结束后，请学生填写表格评价教学质量；该部分的信息采集旨在通过学生的视角和体验来评估教师的教学表现和效果，以促进教学质量的提升和教学方法的改进，其中每项评价细则如表 4 所示。

3.评价结果

以南京中医药大学五年制来华留学生班级为例，于 2024 年 6 月 14 日医古文课堂教学结束后，当日统计教学评价结果如图 1、图 2、图 3、图 4 所示：

表 4　学生教学评价反馈表

评价指标	评价内容	满分	得分
课程内容评价	您对本次课程内容的兴趣程度	10	
	您认为本次课程内容对您理解李时珍的医学实践和医德有多大的帮助	10	
	您对教师在课前设置的问题和课后补充任务的满意度	10	
教学方法评价	您认为小组讨论对您的学习效果有多大的促进作用	10	
	您对教师在小组讨论过程中的指导和反馈的满意度	10	
	您对课堂汇报环节的安排和实施的评价	10	
教师教学评价	教师对课文难点的解释是否清晰易懂	10	
	教师在授课过程中的语言表达和沟通能力	10	
	教师在授课中是否能够激发您积极思考和参与讨论的热情	10	
综合评价	总体来说，您对本次课程的满意度如何	10	
总计		10	
开放评价	您对课程有哪些具体的意见和建议?	100	

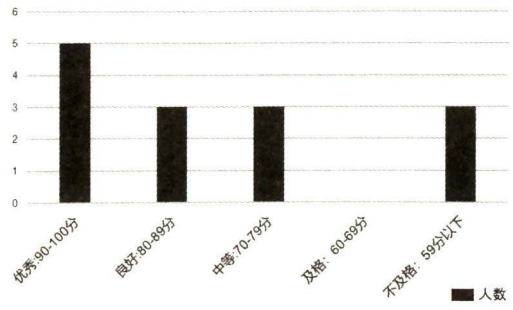


图 1　课前自主学习评价结果(n=14)

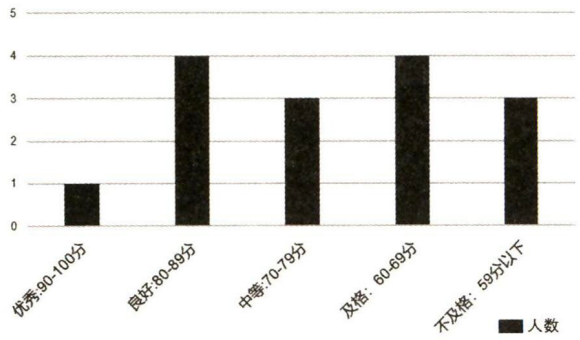


图 2　课堂学习效果评价结果(n=14)

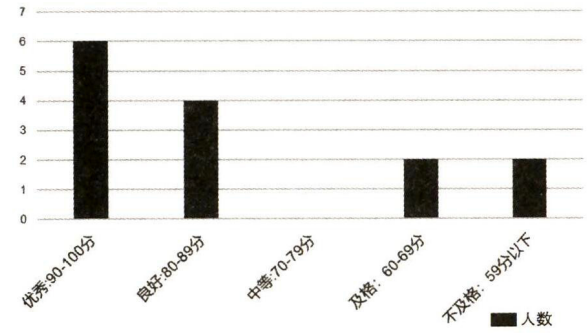


图 3　课后研学效果评价结果(n=14)

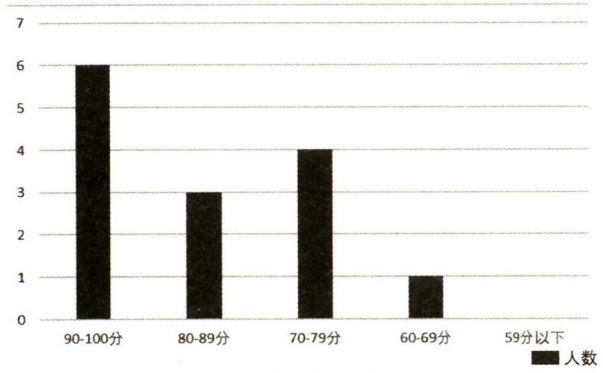


图 4　学生教学评价反馈结果(n=14)

学生教学评价反馈表“开放评价”部分所收集到的意见与建议包括“增加课件中的图片与视频素材”“教师在课文释读部分放慢语速”“适当增加案例的细节”等。

四、总结与展望

在当今中医药教育国际化的背景下，将 PBL 与 CBL 教学法应用于来华留学生的医古文课程中，不仅是一种教育方法的创新，更是提升教学质量、培养国际中医药人才的重要途径，其教学模式的创新性提升在很多方面体现出深远的意义，具体分析如下。

(一)激发学习兴趣，提高学习动力

PBL 与 CBL 教学法以真实案例为载体，为留学生提供了一种生动、直观的学习体验。这种教学模式能够有效地激发留学生对医古文课程的学习兴趣。在传统的医古文教学中，留学生往往因为语言的障碍和文化背景的差异，感到学习内容抽象、难以理解。通过将抽象的医古文知识与具体的临床案例相结合，留学生能够更加直观地感受到中医古籍的魅力和实用价值。

(二)提升实际操作能力，为临床实践打下坚实基础

PBL 与 CBL 教学法强调学生的主体地位，鼓励学生通过分析、讨论案例，将所学的理论知识应用于实际情境中。在这个过程中，留学生不仅加深了对医古文知识的理解，还提高了阅读和翻译中医古籍的能力。这种应用型学习方式为留学生日后的临床实践打下了坚实的基础。在实际操作过程中，留学生需要运用中医理论来解释临床现象，提出治疗方案。这种训练有助于他们更好地将医古文知识转化为临床技能，提高解决实际问题的能力。

(三)促进跨文化交流，拓宽视野

在医古文的创新课堂中，鼓励留学生在学习过程中分享自己的文化背景和观点，这有助于促进跨文化交流和理解。在多元文化的碰撞中，留学生能够从不同角度审视中医理论，从而拓宽视野，增进对中医文化的认同和尊重。这种跨文化交流不仅有助于留学生更好地理解中医，还能让他们将中医文化带回自己的国家，促进中医药事业的国际化发展。

(四)培养中医思维，为临床职业生涯奠定基础

将 PBL 与 CBL 教学法融入医古文课堂之中，可帮助留学生更好地理解中医理论，培养中

医思维。在解决问题、分析具体案例的过程中，学生不仅学会了如何运用中医知识，还学会了如何从中医的角度出发进行思考。这对于他们未来的临床职业生涯具有重要意义。中医思维是一种注重整体、强调辨证施治的思维方式。通过 PBL 与 CBL 教学，留学生能够逐步形成这种思维方式，为日后在临床工作中灵活运用中医知识奠定基础。

(五)深化医古文课程体系改革，提升教学质量

医古文课程在中医教育中占据着举足轻重的地位，对中医专业的来华留学生来说更是非常关键的培养环节。PBL 与 CBL 教学法应用于医古文教育，不仅有助于提高留学生的学习兴趣、实际操作能力、跨文化交流能力，还能有效培养他们的中医思维，提升教学质量。

在探索和实践 PBL 与 CBL 教学法等创新教育改革方式的同时，还应积极探索其他现代教育技术与传统医古文教育的深度融合。这包括但不限于多媒体教学、网络资源利用、在线互动平台、虚拟现实技术等。通过这些现代教育技术的融入，可以使中医药事业在传承中不断发展，焕发新的活力。同时，利用多媒体教学手段，可以使医古文课程内容更加生动形象，提高学生的学习兴趣和记忆效率。另外，网络资源的广泛利用，则为留学生提供了丰富的学习材料，使他们能够随时随地获取中医知识。在线互动平台则打破了时间和空间的限制，让教师与学生能够进行实时交流，提高教学互动性。而虚拟现实技术的应用，则能够模拟中医诊疗过程，让学生在虚拟环境中进行实践操作，增强他们的临床技能。通过这些努力，我们有望培养出一批又一批既精通中医古籍，又具备国际视野的中医药人才，为全球中医药事业的繁荣发展做出贡献。

[参考文献]

[1]徐玉玉，侯洪澜.医古文教学改革中建构课程思政育人格局[J].中文科技期刊数据库(全文版)教育科学，2022，(05)：239-241.

[2]刘亚丽.医古文课程中融入思政教育的实践性探索——以《伤寒杂病论序》为例[J].中国中医药现代远程教育，2021，19(19)：31-33.

[3]文苹，杨锦芬.泰国留学生医古文教学反思[J].现代职业教育，2023，(15)：57-60.

[4]王文英.医学专科来华留学生汉语学习问题及对策研究[J].现代职业教育，2023，(12)：121-124.

[5]姚海燕.留学生医古文教学刍论[J].中医教育，2012，31(04)：61-62.

[6]解进，安晓娜，张厂，等.住培中医经典教学进展及 CBL 教学法联合“互联网+”应用探析[J].中国继续医学教育，2023，15(03)：51-55.

[7]肖馨爽，汤曼力，谭杰，等.国内 PBL 教学法融合课程思政在医学教育中的研究趋势和热点分析[J].中国继续医学教育，2024，16(15)：37-42.

[8]王兴伊，傅海燕.医古文[M].北京：人民卫生出版社，2020：34-38.

Questioning as a Window into Teachers' Belief: Novice vs. Experienced CSL Teachers

CHEN, Chun-Yin Doris

Abstract

This study examines Mandarin language teachers' beliefs, focusing on how these beliefs shape their use of questioning to influence instructional practices and engage students. By analyzing questioning patterns, the research explores how teachers' beliefs about language acquisition and learner autonomy are manifested in classroom dynamics, influence student-teacher interactions, and foster student engagement. Addressing a research gap in teacher-student interactions in Chinese as a Second Language (CSL) classrooms, the study specifically investigates questioning practices employed by teachers with varying levels of experience (Chen, 2011; Smart & Marshall, 2012; Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017; Ong et al., 2016).

Six novice and expert CSL teachers from the Mandarin training center of a public university in Taiwan, teaching across beginning, intermediate, and advanced levels, were recruited for analysis. Findings reveal that both groups of teachers significantly preferred particle and *wh*-questions, with expert teachers favoring display questions over novice teachers. *Probing* emerged as the most common questioning strategy, followed by *repetition*, *decomposition*, and *redirecting*. While both groups used questions to elicit factual information, expert teachers more

2025/6/15 下午5:53

frequently employed questioning to check comprehension and stimulate critical thinking. These practices reflect their beliefs in promoting student engagement and deeper learning. The study underscores how questioning strategies serve as indicators of teacher beliefs, shaping instructional choices and influencing classroom dynamics in CSL education.

Keywords: teacher beliefs, questioning, classroom interaction, Chinese as a second language

* CHEN, Chun-Yin Doris, National Taiwan Normal University, email: chunyin@gapps.ntnu.edu.tw

國際中文教育學報第17期_text.indd 2-3

1. INTRODUCTION

Recent advancements in language education research underscore the pivotal role of teachers' beliefs in shaping instructional practices, which directly impact student learning outcomes. These beliefs, encompassing understandings of effective language acquisition, preferred pedagogical strategies, and views on the roles of teachers and learners, inform decision-making across curriculum design, classroom management, and instructional delivery. In the context of Mandarin language instruction, such beliefs assume added significance due to the unique linguistic structures and cultural intricacies inherent to the language. Research by Borg (2006) and Pajares (1992) highlight how deeply held teacher beliefs influence daily classroom practices, shaping not only student motivation and confidence but also long-term language acquisition trajectories.

In second language (L2) teaching contexts, including TESOL, a growing body of research has documented the influence of teacher beliefs on various instructional choices, such as lesson planning, error correction, and interactional styles (Basturkmen, 2012; Farrell & Bennis, 2013; Johnson, 1994). These beliefs are shaped by prior learning experiences, institutional environments, and professional development, and they strongly mediate how teachers interpret and apply educational theories (Borg, 2003). Understanding these belief systems within Mandarin language education offers valuable insight into how conceptual orientations toward teaching and learning manifest in concrete classroom practices.

Among these practices, classroom questioning stands out as a particularly revealing expression of teacher beliefs. More than a means of eliciting information, questioning reflects a teacher's instructional values and pedagogical intentions. For instance, a teacher who prioritizes student autonomy may favor open-ended questions such as, "How would you analyze the meaning of this character based on its radicals?" to promote critical thinking and learner agency. In contrast, a teacher focused on accuracy and mastery may rely on closed questions like, "Is this word order correct?" to reinforce grammatical rules. These questioning practices thus

2025/6/15 下午5:53

reflect divergent beliefs about how language is best acquired—whether through exploration or precision (Brown, 2001).

Although questioning is widely recognized as a central pedagogical tool (Walsh, 2011), little research has examined how teachers' beliefs are reflected in their questioning practices in Chinese as a Second Language (CSL) classrooms. Most existing research in this area has emerged from TESOL, where links between teacher beliefs and interactional strategies, including questioning styles and feedback patterns, are more thoroughly documented (Borg, 2011). Incorporating insights from this broader literature into the CSL context is essential for understanding how teacher beliefs shape classroom discourse and student engagement.

This study investigates the questioning practices of Mandarin language teachers across varying levels of experience, focusing on how these practices reflect their beliefs about language acquisition and learner engagement. Previous studies suggest that teaching experience influences questioning behavior, with expert teachers more likely to emphasize comprehension and critical thinking, while novice teachers may focus on factual recall (Chin, 2006). Exploring these patterns provides valuable insights into how underlying beliefs shape observable instructional behavior.

By analyzing the types, strategies, and purposes of questions used by CSL teachers, this study aims to illuminate the ways in which questioning practices serve as windows into teachers' pedagogical beliefs. In doing so, the research contributes to a deeper understanding of the belief-practice relationship in CSL education and offers implications for teacher training programs, particularly in fostering reflective, student-centered teaching approaches.

國際中文教育學報第17期_text.indd 4-5

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Teacher Beliefs in Mandarin Instruction

Teacher beliefs are fundamental to instructional practices, shaping how teachers interpret educational contexts, make pedagogical decisions, and engage with students. Defined as convictions rooted in personal experiences, cultural norms, and formal training (Pajares, 1992), these beliefs significantly influence classroom dynamics and student learning outcomes. In Mandarin instruction, where unique challenges such as tonal precision and character-based literacy require specialized approaches, teacher beliefs play a particularly pivotal role. However, much of the existing literature on teacher beliefs tends to generalize across languages, often overlooking the specific linguistic and cognitive demands of Mandarin. This section reviews the literature on teacher beliefs, focusing on questioning strategies and the differences between novice and expert teachers, while underscoring the need for language-specific research in Mandarin instruction.

Teacher beliefs, shaped by personal and professional experiences, exert a strong influence on classroom practices. Fives and Buehl (2012) argue that these beliefs are integral to teaching behaviors and decision-making, often persisting even in the face of conflicting evidence. However, many studies treat language classrooms as homogenous environments, assuming that instructional practices can be uniformly applied across languages (Richardson, 1996). Such an approach fails to account for the distinct challenges associated with Mandarin, such as achieving tonal accuracy and mastering character memorization. For example, some Mandarin teachers may prioritize tonal precision to ensure accurate pronunciation, while others emphasize communicative fluency, viewing tones as a natural byproduct of meaningful interaction. Although these preferences align with broader pedagogical frameworks, the literature often lacks Mandarin-specific insights into how teacher beliefs shape these instructional priorities.

Levin et al. (2013) observed that teacher beliefs evolve over time, with novice teachers relying more heavily on structured, theoretical models acquired

2025/6/15 下午5:53

during training, while expert teachers adopt more flexible and adaptive methods. However, this developmental framework often overlooks the practical demands of Mandarin instruction, where pronunciation and character recognition are critical. For instance, novice teachers might emphasize repetitive, drill-based exercises to develop tonal accuracy, whereas expert teachers may incorporate contextualized activities that allow students to practice tones more naturally within authentic communication. Despite these distinctions, existing research rarely delves into how Mandarin teachers adjust their instructional strategies to address the specific demands of the language.

In conclusion, teacher beliefs significantly shape instructional practices in Mandarin instruction, influencing how teachers address challenges like tonal precision and character literacy. As teachers gain experience, their approaches often shift from structured, drill-based methods to flexible, student-centered strategies that foster deeper engagement and critical thinking. Understanding these beliefs is essential for tailoring professional development and advancing language-specific research, ensuring that instructional practices align with the diverse needs of learners and enhance language acquisition outcomes.

2.2 Questioning and Teacher's Beliefs in Mandarin Instruction

Questioning is a fundamental instructional strategy that supports student engagement, evaluates understanding, and promotes critical thinking. Broadly categorized into closed questions, which seek specific, factual answers, and open-ended questions, which encourage exploration and discussion, questioning strategies often reflect a teacher's instructional priorities and pedagogical beliefs (Walsh, 2011). In the context of Mandarin instruction, this reflection can be particularly significant, as precision in tone and sentence structure is crucial. Consequently, teachers' beliefs about questioning tend to emphasize either syntactic accuracy or communicative fluency, depending on their instructional goals.

Teachers focused on accuracy often prioritize closed questions, such as "*Zhe*

國際中文教育學報第17期_text.indd 6-7

juzi dui ma?" ("Is this sentence grammatically correct?"). This approach aligns with a structured, rule-based teaching philosophy, emphasizing mastery of linguistic fundamentals before transitioning to more complex language use (Larsen-Freeman, 2000). While such closed questions are effective for reinforcing syntactic accuracy and foundational skills, they may inadvertently limit students' opportunities to experiment with language in meaningful or creative ways. By contrast, teachers who value communicative competence frequently use open-ended questions like "*Ni zhoume hui qu nar?*" ("Where will you go this weekend?"). These questions allow students to practice language in real-world contexts, fostering their ability to think critically and express themselves.

The influence of teacher beliefs is particularly noticeable when comparing novice and expert teachers' questioning strategies. Novice teachers often favor structured, closed questioning to maintain clarity and control in the classroom. In Mandarin, this may involve repeatedly asking questions like "*Zhei ge liangci dui ma?*" ("Is this classifier correct?"). Such questions help reinforce foundational knowledge, such as the appropriate use of Mandarin classifiers, ensuring students build a solid grammatical base (Brown, 2001). However, this approach can sometimes discourage risk-taking, as it focuses heavily on correctness.

By contrast, expert teachers tend to blend closed and open-ended questions to address both accuracy and fluency. Research suggests that expert teachers adapt their questioning strategies based on student needs, incorporating both focused drills and open-ended tasks (Levin et al., 2013). For example, an expert teacher might first ask "*Zhei jiuzi you cuo ma?*" ("Is there any error in this sentence?") to verify a student's understanding of syntax, followed by "*You biede shuo fa ma?*" ("Are there other expressions for this?"). This multi-layered approach encourages students to apply their knowledge in flexible ways while still emphasizing accuracy.

In sum, questioning strategies in Mandarin instruction are shaped by teacher beliefs and their level of teaching experience. While novice teachers often rely

2025/6/15 下午5:53

on closed questions to ensure syntactic accuracy and provide clear structure, expert teachers balance closed and open-ended questions to create a dynamic, communicative learning environment. By addressing both accuracy and fluency, guided by evolving pedagogical beliefs, teachers can effectively support Mandarin learners' development. Nevertheless, further research into Mandarin-specific questioning strategies could help teachers refine these approaches and better understand how they can optimize teaching and learning outcomes.

2.3 Teacher Questioning Strategies: Types, Techniques, and Purposes

Long and Sato (1983) highlighted the differences between classroom questions and conversational exchanges with native speakers, noting that classroom questions often emphasize comprehension checks over authentic interaction. Brock (1986) argued that practical questioning strategies stimulate student thinking and strengthen learning, and linguists have long maintained that effective language instruction should foster interaction. In the context of Mandarin instruction, this emphasis on questioning becomes even more critical given the language's tonal and character-based features. The following sections examine the main types of teacher questions, common questioning strategies, and the instructional purposes they serve.

2.3.1 Types of Questions

Questions play a central role in classroom discourse and have been widely examined in language education research. Classroom questions can be classified along two major dimensions: syntactic and pragmatic (Chen, 2011).

Syntactically, questions are categorized based on their grammatical structure, as follows:

A. Disjoined Questions: Questions that present two or more complete alternative statements.

B. Tag Questions: Statements followed by a short question tag for confirmation.

國際中文教育學報第17期_text.indd 8-9

C. A-not-A Questions: A structure unique to Chinese, repeating a verb or adjective in its affirmative and negative form.

D. Particle Questions: Questions marked by the sentence-final particle to indicate yes/no questions.

E. *Wh*-Questions: Questions that include interrogative words like *who*, *what*, *where*, etc.

F. Double Questions: Questions that combine two question forms or seek clarification on more than one aspect, often involving nested or compound interrogatives.

G. English Questions: Questions asked in English during a Chinese class, often used by teachers to ensure comprehension or to scaffold understanding for lower-level learners.

Pragmatically, questions are classified by their communicative purpose. The two key types are:

A. Display Questions: Questions seek answers already known to the teacher and are commonly used in language instruction, though they can limit student engagement (Xu, 2012).

B. Referential Questions: Questions encourage more genuine responses. Vivekmetakorn and Thamma (2015) found that both question types are valuable for guiding students' responses and reinforcing prior knowledge.

2.3.2 Questioning Strategies

Effective questioning strategies in second language classrooms include repetition, decomposition, rephrasing, simplification, probing, and redirecting. Each strategy helps engage students and reinforces learning in different ways.

A. Repetition: It is frequently used to emphasize important points and provide students with multiple opportunities to respond. For instance, a teacher might repeat a question if the initial response is incorrect (Wu, 1993; Zhang et al., 2006).

B. Decomposition: It involves breaking down complex questions into

2025/6/15 下午5:53

simpler parts, which is especially useful in Mandarin instruction (Fitriati, Isfara & Trisanti, 2017).

C. Rephrasing: It simplifies questions to make them more accessible, particularly when students seem confused (Wu, 1993).

D. Simplification: It involves using cues or examples to aid comprehension. A teacher might simplify a complex grammar question by giving a sentence with only minor adjustments needed.

E. Probing: It encourages students to elaborate on their answers with follow-up questions. Although probing is beneficial for deeper thinking, it can be limited by time constraints (Cao, 2016; Fitriati et al., 2017).

F. Redirecting: It poses the same question to different students, fostering broader participation. For instance, if one student answers incorrectly, the teacher might ask another student. This strategy helps maintain engagement and ensures multiple perspectives are heard.

When applied effectively, these techniques help teachers create an engaging and responsive classroom environment, supporting students' language development.

2.3.3 Purposes of Questioning in Mandarin Instruction

Teacher questioning serves multiple purposes: checking comprehension (Tan, 2007), eliciting authentic responses (Wu, 1993), promoting interaction (Vivekmetakorn & Thamma, 2015), guiding critical thinking (Jiang, 2014), and enhancing classroom management (Tan, 2007; Wong, 2010).

A. Checking comprehension: Many questions assess understanding, which is a primary instructional goal in language classrooms.

B. Eliciting authentic responses: Referential questions often prompt genuine communication and deeper engagement. Asking such questions encourages students to apply language in a real-life context.

C. Promoting interaction: Teacher questioning initiates dialogue and

國際中文教育學報第17期_text.indd 10-11

increases student involvement. Open-ended questions invite discussion and promote collaborative learning (Dong et al., 2017).

D. Guiding critical thinking: Although less common, high-cognitive questions stimulate deeper thought and reflection.

E. Enhancing classroom management: Strategic questioning helps maintain order and reinforces a structured learning environment. Teachers might ask questions to redirect attention to keep students focused on essential tasks.

Overall, teacher questioning plays a vital role in Mandarin instruction by checking comprehension, fostering authentic communication, encouraging interaction, promoting critical thinking, and supporting effective classroom management. When strategically balanced, these questioning strategies can significantly enhance student engagement and language proficiency.

3. RESEARCH DESIGN

3.1 Participants

This study examined questioning strategies and beliefs about effective questioning among novice and expert teachers in beginner, intermediate, and advanced Chinese language classes at the Mandarin Training Center of National Taiwan Normal University in Taipei. Six classes were selected, each taught by a novice teacher (with up to three years of experience) or an expert teacher (with over 15 years of experience)[1]. Two teachers were assigned to each proficiency level—one novice and one expert—resulting in a total of six teacher participants. All were female and held a master's degree in language teaching. Student participants were grouped based on results from a standardized proficiency screening test administered by the Center, which uses the *Contemporary Chinese*

1 This study focused on novice and expert instructors to ensure clearer group distinction, as defining "intermediate" experience in a consistent and objective manner proved difficult.

2025/6/15 下午5:53

textbook series, covering beginner (Books 1–2), intermediate (Books 3–4), and advanced levels (Books 5–6). Classes meet five days per week, for two hours daily, with 7–10 students per class.

3.2 Class Observations

In total, 34 sessions were video-recorded: 10 sessions each for beginner and intermediate levels, and 14 for the advanced level. Each session lasted approximately 50 minutes, capturing full lessons[2]. The recordings yielded a combined total of 28 hours and 20 minutes of classroom interaction for analysis.

Classroom observations were conducted during regular instruction times to preserve ecological validity. Research assistants carried out non-participant observation, using stationary cameras to minimize interference. Teachers were informed that the recordings were for research purposes only, not for performance evaluation. All participants signed consent and video release forms.

3.3 Data Analysis

This study investigated the differences in questioning strategies and beliefs between novice and expert teachers. Classroom observations were not intended to evaluate teacher performance, but rather to document naturally occurring instructional practices. Consent procedures were followed, with forms covering participation, video release, and details such as observation schedules, class sizes, and lesson times.

Upon completion of the classroom recordings, the video data were archived onto DVDs—one for the teacher, one for the Center, and one for research analysis. Data were then transcribed and coded for comparative analysis of questioning strategies across experience levels and student proficiency groups.

---

2 One lesson from the *Contemporary Chinese* series was selected for each proficiency level to ensure consistency: B1L5 (*Niurou Mian Zhen Hao Chi* 'Beef Noodles Are Really Delicious'), B3L5 (*Xianzai Liuxing Shenme?* 'What Are the Trends Now?'), and B5L5 (*Daili Yunmu, Dai lai Xingfu?* 'Does Surrogate Motherhood Bring Happiness?'). These thematically appropriate topics encouraged discussion and naturally influenced teachers' questioning strategies.

國際中文教育學報第17期_text.indd 12-13

After all recordings were finalized, the research assistant transcribed the instructional videos, producing verbatim transcripts. The assistants then reviewed the content of each session, created separate files for questions, and categorized them based on their forms and functions. Following Chen's (2011) original classification, we introduced a new category, A7 (double question), to better reflect the forms used in teaching practice, as shown below. In addition to presenting Type A questions, Table 1 highlights common phrases. These recurring expressions can be analyzed as part of Chinese language teacher training, providing concrete examples to guide teachers in formulating effective questions.

Table 1: Syntactic classification of question types

Type		Example
A1	Disjoined questions	*Nǐ xiǎng kàn měiguó diànyǐng háishì táiwān diànyǐng?* 'Do you want to watch an American movie or a Taiwanese one?'
A2	Tag question	*Wǒ yào hé péngyǒu yīqǐ qù kàn diànyǐng, nǐ ne?* 'I'm going to watch a movie with friends, aren't you?'
A3	A-not-A question	*Táiwānrén guò shēngrì shìbùshì dōu chī zhèxiē dōngxī?* 'Do Taiwanese people all eat this on their birthdays?'
A4	Particle question	*Nǐ xūyào wǒ bāngmáng ma?* 'Do you need my help?
A5	*Wh*-question	*Nǐ yào qù nǎlǐ?* 'Where are you going?'
A6	Double question	*Zěnme méi kànjiàn xīnniáng ne?* 'Why didn't I see the bride?'
A7	English question	OK?

Table 2 categorizes various types of questions, offering valuable insights into their functions. The analysis reveals that display questions are primarily used to direct learners or prompt respondents to answer information that the questioner (typically the teacher) already knows. Teachers frequently employ these questions in the classroom to emphasize key teaching points and enhance student focus. Such questions often take the form of closed-ended or low-cognitive-level questions, reinforcing specific content rather than encouraging deeper inquiry. By contrast,

2025/6/15 下午5:53

referential questions are used when the speaker seeks to elicit information that is unknown to the questioner (Brock, 1986).

Table 2: Another classification of question types

Type		Example
B1	Display question	*Zhè shì kèběn ma?* 'Is this a textbook?'
B2	Referential question	*Nǐ xǐhuān táiběi ma?* 'Do you like Taipei?'

Table 3 showcases different question types and examples based on established classifications of teacher questioning strategies:

Table 3: Classification of Teacher questioning strategies

Type		Example
STR1	Repetition	T: *Zhèlǐ yǒu jǐ gèrén? Zhèlǐ yǒu jǐ gèrén, tóngxué?* 'How many people are here? How many people, students?
STR2	Decomposition	T: *Rúguǒ yǒurén wèn nǐ shénme shì xīguā, nǐ kěyǐ describe the color, duì bùduì? Nǐ yě kěyǐ describe the shape, duì bùduì?* 'If someone asks you what a watermelon is, you can describe the color, right? You can also describe the shape, right?'
STR3	Rephrasing	T: *Nǐ qùguò nán měizhōu ma? Nán měizhōu shuí qùguò?* 'Have you been to South America? Who here has been to South America?'
STR4	Simplification	T:*Xiànzài jǐ diǎn? Jǐ diǎn?* 'What time is it? What time?'
STR5	Probing	T: *Wèishéme xǐhuān zuò hòumiàn?* 'Why do you like to sit in the back?' S2: *Wǒ…wǒ zuò zài…qiánmiàn…* 'I… I'm sitting in the front…' T: Ō *nǐ de bózǐ…*(turning the head to the right, then to the left) *bú shūfú…ō okok!* 'Oh, your neck… It feels uncomfortable… oh, okok!'
STR6	Redirecting	T: *Hǎo, suǒyǐ nǐ not always the same ma, nǐ kěyǐ…nǐ kàn tā zhǐyǒu yīgè sentence,finish. Lái, yǒu ma?S4?* 'Okay, so you are not always the same, you can... You see she only has one sentence, finish. Come on, is there any? S4?'

國際中文教育學報第17期_text.indd 14-15

STR7	Code-switching	T: *Nǐ zàijiā chī zǎocān. Nà jīntiān zhōngwǔ lunch time, nǐ zài nǎlǐ chī wǔcān?* 'You had breakfast at home. Then lunch time today, where will you have lunch?'

Table 4 categorizes various question types and examples based on prior research on the purposes of teacher questioning, providing a framework that enables teachers to strategically employ questions to stimulate student engagement, foster deeper learning, and enrich classroom discourse.

Table 4: Classification of purposes of teacher questioning

Type		Example
P1	Checking comprehension	T: *Dǒng ma? / Yǒu méiyǒu wèntí?* 'Do you understand?/ Any questions?'
P2	Eliciting factual information	T: *Jīntiān zǎoshang…S3, nǐ zài nǎlǐ chī zǎocān?* 'This morning...S3, where did you have breakfast?'
P3	Facilitating interaction	T: *Nǐmen xiǎng bùxiǎng qù fēizhōu?* 'Do you want to go to Africa?' S5: *Wǒ méi qùguò, wǒ xiǎng qù kàn kàn.* 'I haven't been there. I want to go.'
P4	Engaging learners in thinking	T: *Nǐ jiā lí xuéxiào hěn jìn ma?* 'Is your home close to the school?' S1: *Hěn jìn.* 'Very close.'
P5	Managing the class	T: (checking whether the student has found the correct page) *Zhège dōu bùshì dì liù kè.* Um…*nǐ de backpack…bèibāo yǒu ma?* 'This is not Lesson 6. Um…do you have it in your backpack… backpack?'
P6	Requesting clarification	(T isn't sure what S2 is talking about) S2: *Nǎichá……* 'Milk tea' T: *Nǎichá?* 'Milk tea'
P7	Other	T: *Suǒyǐ ne?/ Yǒu ma?* 'So?/ Yes?'

The linguistic analysis in this study focuses on teacher questions transcribed and translated by research assistants. Each question was systematically classified

2025/6/15 下午5:53

according to sentence types, strategies, and purposes, as outlined in Tables 1 to 4, and cataloged accordingly. To ensure the objectivity of the classification process, each teacher's questions were independently coded by two research assistants. Afterward, their classifications were cross-checked for consistency. If discrepancies arose, a third research assistant reviewed the relevant video segments to resolve any differences, ensuring inter-rater reliability in the coding process. Given that identifying question types, strategies, and purposes requires contextual interpretation of the video materials, double coding was applied when necessary.

Additionally, for the strategy classification, both single-strategy (single strategies) and combined-strategy (combined strategies) coding was conducted. The categorized data were then analyzed using RStudio to examine statistical differences in questioning patterns between novice and expert teachers. Furthermore, this study explores potential correlations between question types, strategies, and purposes across different teachers.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Question Types

The types of syntactic questions used by the teachers in the three different levels of classes are shown in Table 5. Among them, particle questions (A4: 32.42%) and *wh*-questions (A5: 35.68%) were the most frequently used syntactic question types by teachers, while double questions (A6) was the least used, accounting for only 1.85%. Overall, there was a significant difference among the various question types ($\chi^2 = 369.238$, $df = 6$, $p < 0.001$).

Table 5: Distribution of syntactic question types used by all teachers

Type	A1 Disjoined Q	A2 Tag Q	A3 A-not-A Q	A4 Particle Q	A5 *Wh*-Q	A6 Double Q	A7 English Q	Total
f	206	994	703	3,231	3,556	184	1,093	9,967
%	2.07%	9.97%	7.05%	32.42%	35.68%	1.85%	10.97%	100.00%

國際中文教育學報第17期_text.indd 16-17

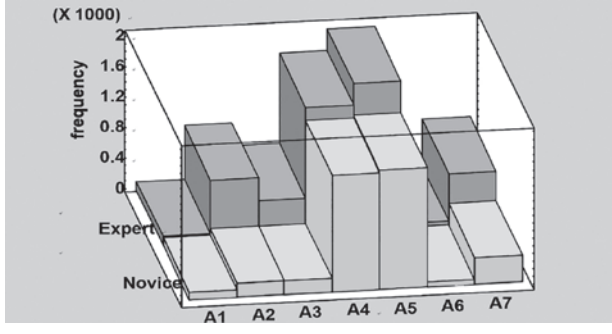
Table 6 further reveals that expert teachers asked significantly more questions than novice teachers (expert: 5,990 questions vs. novice: 3,977 questions). In terms of proportion, this represents nearly 60% versus 40%, indicating that expert teachers effectively used questioning strategies to engage in interactive teaching with students.

Table 6: Distribution of syntactic question types used by expert and novice teachers

Group	Type	A1 Disjoined Q	A2 Tag Q	A3 A-not-A Q	A4 Particle Q	A5 *Wh*-Q	A6 Double Q	A7 English Q
Expert	*f*	115	809	518	1702	1990	119	737
	%	1.15%	8.12%	5.20%	17.08%	19.97%	1.19%	7.39%
Novice	*f*	91	185	185	1529	1566	65	356
	%	0.91%	1.86%	1.86%	15.34%	15.71%	0.65%	3.57%

As shown in Figure 1, both groups of teachers most frequently used particle questions (A4) and *wh*-questions (A5), while disjoined questions (A1) and double questions (A6) were the least used. This finding is consistent with Chen (2011) and aligns with the frequency of occurrence in teaching materials.

Figure 1: Syntactic question types: Expert *vs.* novice teachers (in percentages)



However, the key difference between the two groups is that expert teachers employed a more diverse range of question types. In addition to particle questions

2025/6/15 下午5:53

and *wh*-questions, they also used tag questions (A2), A-not-A questions (A3), and English questions (A7), whereas novice teachers did not. Apparently expert teachers tend to adopt a constructivist approach, believing that learning is an active process where students construct knowledge through discussion and inquiry (Vygotsky, 1978). This belief leads them to use different types of questions, hypothetical scenarios, and exploratory discussions to encourage deeper thinking. By contrast, novice teachers are more likely to adhere to a transmissionist model of education, where the teacher is seen as the primary source of knowledge and students as passive recipients (Freire, 1970). This belief results in a reliance on certain types of questions that check for memorization rather than comprehension. Finally, expert teachers often embrace mistakes as valuable learning opportunities, using various questions to encourage risk-taking (Dweck, 2006).

This encourages students to think flexibly and critically. Novice teachers, concerned with maintaining accuracy, may avoid ambiguous or exploratory questions, focusing instead on getting the "right" answer. This belief discourages students from engaging in deep thinking or creative problem-solving. This suggests that teaching experience and years of practice enable expert teachers to intuitively apply a wider variety of syntactic question types, a skill that novice teachers should strive to develop in the future.

Table 7 further compares whether the use of different syntactic question types by the two groups of teachers shows a statistically significant difference. It can be seen that only disjoined questions did not show a statistically significant difference between the two groups of teachers, while all other question types exhibited significant differences. This further illustrates that teaching experience plays a crucial role in understanding students' proficiency levels and influences the selection of question types during classroom instruction.

國際中文教育學報第17期_text.indd 18-19

Table 7: Significant group differences in syntactic question use

Type		*X*2	*df*	*p*
A1	Disjoined questions	2.79612	1	0.0945
A2	Tag question	391.726	1	0.0000
A3	A-not-A question	157.737	1	0.0000
A4	Particle question	9.26308	1	0.0023
A5	*Wh*-question	50.5557	1	0.0000
A6	Double question	15.847	1	0.0001
A7	English question	131.66	1	0.0000

As teachers gain more experience with different student proficiency levels, they refine their questioning strategies to meet the needs of diverse learners. Novice teachers may hesitate to ask complex questions for fear that students may struggle or disengage. Their belief that knowledge should be delivered clearly and assessed simply leads them to rely on certain structured, factual questioning. Expert teachers, however, understand that learning is a dynamic, inquiry-driven process and that challenging students with diverse question types promotes deeper engagement and retention.

Table 8 presents an overview of the pragmatic classification of question types used by teachers. As indicated, display questions (B1) were used far more frequently than referential questions (B2), with a statistically significant difference ($\chi^2 = 266.560$, $df = 1$, $p < 0.001$).

Table 8: Distribution of pragmatic question types used by all teachers

Type	B1 Display question	B2 Referential question	Total
f	5,784	4,183	9,967
%	58.03%	41.97%	100.00%

While referential questions encourage students to engage in critical thinking and express their perspectives, the frequent use of display questions may reflect

2025/6/15 下午5:53

teachers' underlying beliefs about knowledge transmission, student learning, and classroom efficiency. The prevalence of display questions observed in this study appears to align with a transmissionist model of education, in which knowledge is viewed as something to be delivered from teacher to student (Shulman, 1986). Within this model, teachers may rely on display questions to confirm that students have accurately received and memorized information. Such beliefs could lead to a preference for questions that require students to recall pre-determined answers, thereby ensuring factual understanding before progressing further. Another key reason teachers favor display questions is their belief that structured questioning maintains classroom order and efficiency. Many teachers, especially those who are still developing their confidence in managing student discussions, may worry that open-ended referential questions could lead to off-topic responses or classroom disruptions (Alexander, 2008). Display questions provide clear structure because they yield predictable answers, helping teachers maintain control over the lesson's progression. In addition, in language education, the preference for display questions is even more pronounced, reflecting teachers' belief that students need structured guidance before they can engage in spontaneous conversation (Novitaningrum, et al., 2020). Many language teachers believe that learners must first build a foundation of vocabulary and grammar through structured questioning before they are capable of generating original responses (Long & Sato, 1983). However, teachers should aim for a balance between display and referential questions to encourage deeper student participation (Walsh, 2011).

Table 9 shows that expert teachers used questions at a higher proportion than novice teachers, with a 60% vs. 40% difference. The difference in B2 (referential questions) was relatively small, with both groups using around 2,000+ questions (expert: 2,120 vs. novice: 2,063). However, there was a significant disparity in the use of B1 (display questions): expert teachers used nearly twice as many as novice teachers (expert: 3,870 vs. novice: 1,914).

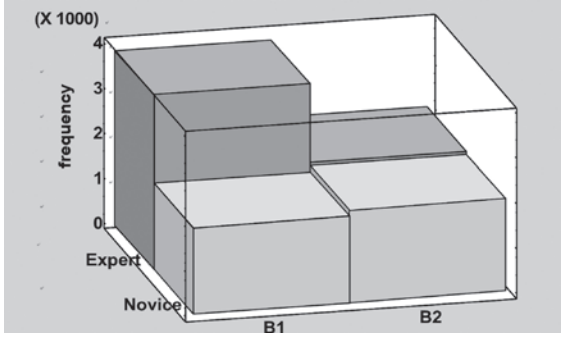
國際中文教育學報第17期_text.indd 20-21

Table 9: Distribution of pragmatic question types used by expert and novice teachers

Group	Type	B1 Display question	B2 Referential question
Expert	*f*	3,870	2,120
	%	38.83%	21.27%
Novice	*f*	1,914	2,063
	%	19.20%	20.70%

Figure 2 illustrates the proportion of question types used by the two groups of teachers. Expert teachers used display questions (B1) twice as often as novice teachers, highlighting their emphasis on text content and related concepts during the teaching process. By using display questions, expert teachers confirmed and reinforced students' understanding.

Figure 2: Pragmatic question types: Expert vs. novice teachers (in percentages)



The frequent use of display questions by expert teachers also aligns with their belief that learning must be regularly assessed and reinforced through formative assessment strategies (Black & Wiliam, 1998). Expert teachers recognize that monitoring student understanding in real-time is crucial for adapting instruction accordingly. Novice teachers, who may focus more on eliciting student opinions and critical thinking, sometimes fail to check whether students have correctly understood fundamental concepts. Expert teachers, on the other

2025/6/15 下午5:53

hand, use display questions to diagnose learning gaps and provide immediate corrective feedback (Walsh, 2011). Contrary to the belief that display questions limit student engagement, expert teachers often use them to maintain a structured and focused learning environment. They understand that without a balance of structured questioning and exploratory discussion, classroom discussions can become directionless. Novice teachers may assume that allowing students to generate their own responses and inquiries is inherently more engaging. Expert teachers, however, recognize that structured questioning helps scaffold student understanding and ensures that all students participate actively. Mercer and Dawes (2014) conclude that classroom talk is fundamental to student learning. Over four decades, research has demonstrated that moving from teacher-centered recitation to student-centered discussion fosters deeper understanding and engagement. The shift toward dialogic teaching, referential questioning, and scaffolding represents a major transformation in education.

Table 10 compares whether the use of different pragmatic question types by the two groups of teachers shows a statistically significant difference. As shown, there was a significant difference in the use of display questions (B1) between the two groups of teachers, whereas referential questions (B2) did not show a significant difference. This indicates that both groups valued questions that elicited student-related information.

Table 10: Significant group differences in pragmatic question use

Type		X**2**	*df*	*p*
B1	Display question	661.469	1	0.0000
B2	Referential question	0.776715	1	0.3781

However, expert teachers tended to use more display questions than referential questions, as they assumed that students had already developed sufficient proficiency in Chinese before focusing on cognitive construction. For novice teachers, however, there was no significant difference between the two

國際中文教育學報第17期_text.indd 22-23

types of questions, as they prioritized natural language acquisition. The findings of this study aligned with initial expectations regarding syntactic question types. Both expert and novice teachers frequently used particle questions (A4) and *wh*-questions (A5). However, in comparing the use of display questions and referential questions, the original expectation was that both groups would favor display questions over referential questions. The results, however, suggested the opposite.

These findings were consistent with Vivekmetakorn and Thamma (2015), who observed in English reading activities that expert teachers used display questions more frequently than referential questions. This also supported the contention of some scholars that display questions offered excellent participation opportunities for less proficient students (Salariyan & Moridi, 2015) and could be used to guide students in applying prior knowledge for deeper comprehension. However, novice teachers may believe that display questions lead to less classroom interaction (Shomossi, 2004; Özcan, 2010), which could explain why they did not use them as frequently. Additionally, this study initially hypothesized that low-cognitive-level questions would be used more than high-cognitive-level questions, and closed-ended questions would be more common than open-ended questions. However, further analysis was required to confirm these patterns.

3.1 Questioning Strategies

The distribution of questioning strategies employed by all teachers is presented in Table 11. Among the strategies analyzed, STR5 (Probing) emerged as the most frequently used, accounting for 7,950 instances (79.77%), a figure significantly higher than the second and third most commonly employed strategies, STR1 (Repetition) (5.41%) and STR6 (Redirecting) (5.22%). All other strategies were used in less than 5% of instances, with the differences found to be statistically significant ($\chi^2 = 175.994$, $df = 6$, $p < 0.001$). As noted by Wu (1993), probing is one of the most effective questioning strategies for eliciting student responses, which reinforces its prevalent use by teachers in this study.

2025/6/15 下午5:53

Table 11: Distribution of questioning strategies used by all teachers

Type	STR1 Repetition	STR2 Decomposition	STR3 Rephrasing	STR4 Simplification	STR5 Probing	STR6 Redirecting	STR7 Code-switching	Total
f	539	355	226	123	7,950	520	253	9,967
%	5.41%	3.56%	2.27%	1.23%	79.77%	5.22%	2.53%	100.00%

However, these findings diverge from previous research, which rarely identified probing as a dominant strategy (Cao, 2016; Fitriati et al., 2017). Notably, in contrast to Fitriati et al. (2017), where teachers reduced their use of probing in response to their students' limited oral proficiency, the teachers in this study maintained frequent use of probling. This consistency across experience levels may be attributed to teacher training programs in Taiwan, which emphasize effective questioning strategies as a core component of instructional practice. As one of the first strategies introduced in teacher education (Mehan, 1979), probing provides novice teachers with a structured approach to engaging students while simultaneously supporting classroom management.

As shown in Table 12, both groups of teachers exhibited a similar trend in their use of questioning strategies, with STR5 (Probing) ranking first. However, expert teachers used this strategy significantly more frequently, with 4,904 instances (49.20%), compared to novice teachers, who used it 3,047 times (30.57%).

Table 12: Distribution of questioning strategies used by expert and novice teachers

Group	Type	STR1 Repetition	STR2 Decomposition	STR3 Rephrasing	STR4 Simplification	STR5 Probing	STR6 Redirecting	STR7 Code-switching
Expert	*f*	222	236	127	74	4,904	233	194
	%	2.23%	2.37%	1.27%	0.74%	49.20%	2.34%	1.94%
Novice	*f*	317	119	99	49	3,047	287	59
	%	3.18%	1.19%	0.99%	0.49%	30.57%	2.88%	0.59%

For expert teachers, probing is refined into a more strategic tool for

國際中文教育學報第17期_text.indd 24-25

fostering deeper understanding through dialogue (Mercer & Littleton, 2007). These teachers are more adept at employing scaffolding and guided participation, facilitating richer classroom interactions (Mercer, 2010). Additionally, from a classroom management perspective, probing helps maintain student focus and ensures that discussions remain purposeful. Research further suggests that highly effective teachers employ open-ended and probing questions to build upon student responses, leading to greater engagement and cognitive development (Hardman et al., 2003).

Beyond engagement, probing also plays a crucial role in ensuring inclusive participation. By guiding discussions and incorporating a variety of student voices, teachers prevent classroom talk from being dominated by only a few vocal students. This is especially beneficial for novice teachers, who often face challenges in managing discourse. Structured questioning strategies like probing provide a clear framework for facilitating discussions, making classroom interactions more equitable and interactive (Edwards & Westgate, 1994).

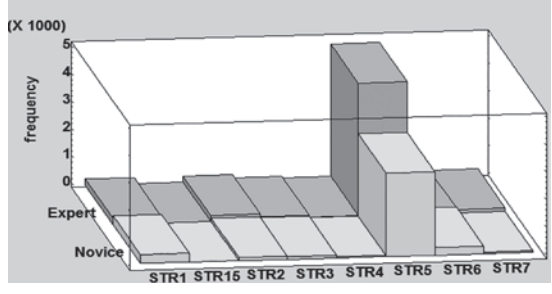
The distribution of other strategy types was relatively similar between the two groups. For expert teachers, aside from STR5 (Probing), the most frequently used questioning strategies, in order, were: STR2 (Decomposition) (2.37%) > STR6 (Redirecting) (2.34%) > STR1 (Repetition) (2.23%) > STR7 (Code-switching) (1.94%) > STR3 (Rephrasing) (1.27%) > STR4 (Simplification) (0.74%). For novice teachers, the order was slightly different: STR1 (Repetition) (3.18%) > STR6 (Redirecting) (2.88%) > STR2 (Decomposition) (1.99%) > STR3 (Rephrasing) (0.99%) > STR7 (Code-switching) (0.59%) > STR4 (Simplification) (0.47%). Both groups most frequently used the top three questioning strategies: STR1 (Repetition), STR2 (Decomposition), and STR6 (Redirecting), with STR6 (Redirecting) maintaining the same ranking for both groups. This suggests that both expert and novice teachers frequently used redirecting as an interactive questioning strategy. However, expert teachers preferred decomposition over repetition, demonstrating their focus on enhancing students' Chinese language proficiency

2025/6/15 下午5:53

by breaking down complex questions into smaller, more manageable parts. By contrast, novice teachers, in line with Cao (2016), tended to favor repetition, a widely used strategy that encourages students to recite learned material rather than engage in deeper processing. Expert teachers believe that learning occurs through guided support, where students gradually develop their ability to solve problems independently. According to Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development (ZPD), students learn most effectively when teachers provide scaffolding, breaking down complex ideas into smaller, interconnected parts, so that learners can grasp each component before integrating them into a holistic understanding. By using decomposition, expert teachers scaffold instruction more effectively, ensuring that students build on prior knowledge rather than passively absorbing information through repetition. By contrast, novice teachers may default to repetition as a reinforcement technique, assuming that repeated exposure to the same question or concept will enhance retention.

From the ranking of STR7 (Code-switching) and STR3 (Rephrasing), it can be inferred that expert teachers preferred code-switching over rephrasing, whereas novice teachers showed the opposite preference. This trend is further illustrated in Figure 3.

Figure 3: Questioning strategies: Expert vs. novice teachers (in percentages)



Expert teachers integrate code-switching as a cultural and contextual tool, recognizing that language carries deeper meaning beyond grammar and vocabulary. By incorporating students' native language, they create a more relatable and

國際中文教育學報第17期_text.indd 26-27

engaging learning environment, fostering motivation and participation. Novice teachers, lacking this experience, tend to rely on structured lesson plans, keeping their teaching more formulaic. Many novice teachers also view code-switching as a weakness, believing that using the native language hinders language development. This belief, influenced by traditional second-language acquisition theories (Krashen, 1985), often prevents them from leveraging code-switching as a teaching aid.

Whether the two groups of teachers exhibited a statistically significant difference in their use of various questioning strategies is shown in Table 13. As shown, Rephrasing was the only questioning strategy that did not exhibit a significant difference between expert and novice teachers in this study. By contrast, all other questioning strategies showed statistically significant differences between the two groups.

Table 13: Significant group differences in questioning strategy use

Type		*X***2**	*df*	*p*
STR1	Repetition	16.744	1	0.0000
STR2	Decomposition	38.5606	1	0.0000
STR3	Rephrasing	3.46903	1	0.0625
STR4	Simplification	5.0813	1	0.0242
STR5	Probing	433.3	1	0.0000
STR6	Redirecting	5.60769	1	0.0179
STR7	Code-switching	71.254	1	0.0000

Rephrasing, whether defined as re-expressing an idea (Zhang et al., 2006) or paraphrasing a statement (Cao, 2016), has been widely recognized as an effective technique for aiding students in understanding complex sentence structures and discourse frameworks. By simplifying or restructuring the original wording, rephrasing enhances students' ability to process and respond to questions more effectively.

Although both expert and novice teachers exhibited a similar ranking in their preference for different questioning strategies, the differences in their actual

2025/6/15 下午5:53

usage remained statistically significant. Expert teachers, having accumulated years of classroom experience, may have developed a more refined and adaptive approach to questioning, guided by a deeper understanding of student cognition and learning processes. By contrast, novice teachers, while aware of effective questioning strategies, may still be in the process of aligning their instructional beliefs with practical application. These differences highlight the role of experience in shaping teachers' questioning strategies, ultimately reinforcing their instructional philosophies and approaches to student engagement.

3.2 Questioning Purposes

The purposes of the questioning by the two groups of teachers across the three proficiency levels were analyzed statistically. Results are shown in Table 14. As can be seen, P2 (Eliciting factual information) accounted for the largest proportion of overall questioning purposes, with a total of 5,310 instances (53.27%) used by both groups of teachers. This was significantly higher than the second most common purpose, P1 (Checking comprehension) (15.31%), while the least frequent was P7 (Others) (1.96%). The remaining questioning purposes fell within the 5%–10% range. P4 (Engaging learners in thinking) (9.70%) was the third most common, followed by P3 (Facilitating interaction) (7.03%), P5 (Managing the class) (6.88%), and P6 (Requesting clarification) (5.83%). The differences among these questioning purposes were statistically significant ($\chi^2 = 318.956$, $df = 6$, $p < 0.001$), indicating clear distinctions in the ways teachers employed questions for different instructional objectives.

Table 14: Distribution of questioning purposes used by all teachers

Type	P1 Checking comprehension	P2 Eliciting factual information	P3 Facilitating interaction	P4 Engaging learners in thinking	P5 Managing the class	P6 Requesting clarification	P7 Others	Total
f	1526	5,310	701	968	686	581	195	9,967
%	15.31%	53.27%	7.03%	9.70%	6.88%	5.83%	1.96%	100.00%

國際中文教育學報第17期_text.indd 28-29

The predominance of eliciting factual information as the most common questioning purpose is rooted in its foundational role in learning. Without this foundation, students may struggle to process complex ideas or engage in meaningful discussions (Gagné, 1985).

Another key reason is its alignment with curriculum and assessment standards. Many education systems prioritize factual knowledge in standardized tests, requiring teachers to emphasize recall-based questioning to ensure students are well-prepared (Black & Wiliam, 1998). This approach also enhances classroom efficiency, as factual recall questions are quick to ask and assess, allowing teachers to cover more content within limited instructional time. Additionally, factual recall questions promote accessibility and participation. They require lower cognitive effort compared to analytical or open-ended questions, making it easier for students, especially those less confident in discussions, to engage (Chin, 2007). Moreover, such questions help diagnose student learning gaps. If students struggle with recalling key facts, teachers can identify misunderstandings early and adjust instruction accordingly.

Table 15 reveals that both groups of teachers primarily employed P2 (Eliciting factual information), with expert teachers employing it 3,218 times (32.28%), compared to novice teachers, who used it 2,092 times (20.99%). Conversely, P7 (Others) was the least used, with expert teachers using it 133 times (1.33%) and novice teachers 62 times (0.62%). These results suggest that both groups prioritized eliciting factual information as their main questioning strategy, while other questioning purposes varied in frequency depending on their instructional approaches and experience levels.

2025/6/15 下午5:53

Table 15: Distribution of questioning purposes used by expert and novice teachers

Group	Type	P1 Checking comprehension	P2 Eliciting factual information	P3 Facilitating interaction	P4 Engaging learners in thinking	P5 Managing the class	P6 Requesting clarification	P7 Other
Expert	*f*	1,066	3,218	310	695	313	255	133
	%	10.70%	32.28%	3.11%	6.96%	3.14%	2.56%	1.33%
Novice	*f*	460	2,092	391	273	373	326	62
	%	4.62%	20.99%	3.92%	2.74%	3.74%	3.27%	0.62%

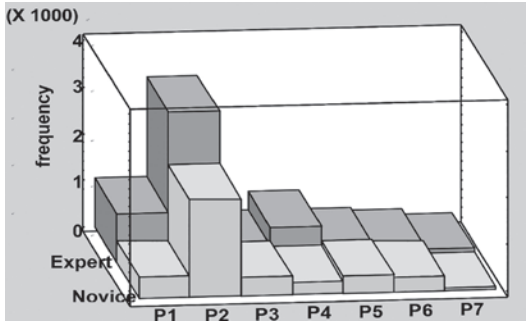
Hence, for both expert and novice teachers, the primary purpose of their questioning was to elicit factual information or responses from students, forming a process of authentic communication. They rarely used question types outside the six main purposes. For expert teachers, aside from P2 (Eliciting factual information) and P7 (Others), the ranking of questioning purposes was as follows: P1 > P4 > P5 > P3 > P6. By contrast, for novice teachers, the order was P1 > P3 > P5 > P6 > P4. The only questioning purpose that ranked the same for both groups was P1 (Checking comprehension), while the rest differed. A key reason why "checking comprehension" is the second most common purpose of questioning for both expert and novice teachers is its role in bridging knowledge recall and application. Students who memorize information without comprehension may struggle to use that knowledge effectively in real-world situations or higher-order thinking tasks (Bloom, 1956). By prompting students to explain concepts in their own words or make connections between ideas, teachers ensure that learning is not merely superficial but meaningful (Bransford et al., 2000).

Checking comprehension also plays a crucial role in student engagement and active learning. Unlike factual recall, which often leads to one-word answers, comprehension-based questioning encourages discussion, reflection, and deeper cognitive processing (Chin, 2007). By asking students to explain reasoning, describe processes, or predict outcomes, teachers create a more interactive learning environment where students are actively involved in constructing their own understanding (Vygotsky, 1978). Variations in questioning purposes are further

國際中文教育學報第17期_text.indd 30-31

illustrated in Figure 4:

Figure 4: Questioning purposes: Expert *vs.* novice teachers (in percentages)



The differences in questioning purposes between the two groups of teachers, as shown in Table 16, were all statistically significant. Although expert and novice teachers demonstrated similarities in their use of questioning purposes, the differences remained significant, aligning with our initial expectations.

Table 16: Significant group differences in questioning purposes

Type		*X***2**	*df*	*p*
P1	Checking comprehension	240.653	1	0.0000
P2	Eliciting factual information	238.392	1	0.0000
P3	Facilitating interaction	9.35949	1	0.0022
P4	Engaging learners in thinking	183.29	1	0.0000
P5	Managing the class	5.24781	1	0.0220
P6	Requesting clarification	8.67642	1	0.0032
P7	Others	25.8513	1	0.0000

P2 (Eliciting factual information) ranked as the most frequently used questioning purpose, aligning with the findings of Zhang et al. (2006). Their study also found that most teachers use questions to prompt students to choose an answer or provide factual information, rather than to explain or infer responses. P1 (Checking comprehension) was the second most common questioning purpose. According to Tan (2007), 91% of teachers' questions aimed to assess students'

2025/6/15 下午5:53

comprehension, though in the present study, it was not the dominant purpose.

The differences in the use of P3 (Facilitating interaction) and P5 (Managing the class) were minimal, aligning with previous studies (Vivekmetakorn & Thamma, 2015; Wong, 2010). However, for P4 (Engaging learners in thinking), expert teachers used this purpose more frequently than novice teachers. The difference in how expert and novice teachers use questioning to engage students in thinking is deeply rooted in their instructional beliefs about learning, teaching, and the role of students in the learning process. Expert teachers believe that students are capable of deep thinking and critical engagement, even at early stages of learning. Through experience, they recognize that scaffolding challenging questions helps students develop reasoning skills over time. This belief drives them to incorporate open-ended, reflective, and Socratic questioning strategies to encourage student-led exploration and problem-solving (Walsh & Sattes, 2015). This finding also supports Jiang (2014), who suggested that teachers use closed-ended questions to assess whether students have mastered required content and open-ended questions to encourage higher-order thinking and increase classroom participation. Novice teachers, however, may underestimate students' ability to engage in higher-order thinking, leading them to avoid or minimize the use of thought-provoking questions. They might believe that students must first master facts and procedural knowledge before they can handle analytical or evaluative tasks. As a result, their questioning strategies tend to focus more on structured, guided recall and comprehension checks, rather than open-ended exploration.

Additionally, this study introduced two new categories of questioning purposes: P6 (Requesting clarification) and P7 (Others), which help distinguish additional questioning behaviors that were not previously classified. The results indicate that novice teachers placed greater emphasis on requesting clarification than expert teachers, accounting for 3.27% of their total questioning compared to 2.56% for experts. This suggests that novice teachers are more likely to seek further explanation from students, possibly due to their greater need for confirmation that students understand the material. They may lack confidence in assessing

國際中文教育學報第17期_text.indd 32-33

student responses immediately, leading them to ask more clarification questions to ensure they correctly interpret students' thinking. This aligns with previous research suggesting that less experienced teachers rely on questioning as a tool for navigating uncertainties in classroom interactions (Chin, 2007). Conversely, expert teachers placed a significantly higher priority on P1 (Checking comprehension), with 10.70% of their questions falling into this category compared to just 4.62% for novice teachers. This finding highlights the expert teachers' belief in regularly verifying students' understanding before moving forward in the lesson. Unlike novice teachers, they may feel more confident in interpreting student responses without requiring additional clarification.

These differences underscore the broader contrast in questioning purposes and instructional approaches between novice and expert teachers. These findings support the notion that teachers refine their questioning strategies over time, shifting from a reliance on clarification to a more structured and purposeful approach to assessing comprehension and guiding student learning (Rosenshine, 2012).

5. CONCLUSION

The findings of the present study offer valuable insights into effective questioning strategies that can enhance classroom interactions and student learning. The preference for simpler syntactic question types (A4 and A5) suggests that teachers prioritize clarity and accessibility in their questioning, which is crucial for language learning and comprehension. From a pragmatic perspective, the higher frequency of display questions (B1) among expert teachers suggests a focus on content reinforcement and comprehension checks, whereas novice teachers relied less on these question types. This highlights the need for professional development programs that help novice teachers integrate more structured questioning strategies to ensure better student understanding and engagement. Furthermore, the clear differences observed between novice and expert teachers in their questioning strategies have important implications for teaching practices. Expert

2025/6/15 下午5:53

teachers demonstrated greater variety and flexibility, including more cognitively demanding and pedagogically strategic questions. These patterns reflect not only accumulated experience but also more refined instructional beliefs and goals. Such findings suggest that questioning is a skill that evolves through experience and reflective practice. As such, teacher education programs should include training that emphasizes not only the types of questions used but also their sequencing, responsiveness, and cognitive demands. Mentoring or coaching approaches that help novice teachers reflect on their questioning practices—potentially through discourse analysis—may support the development of more intentional and effective strategies.

In questioning strategies, the dominant use of probing (STR5) indicates that both groups of teachers value eliciting deeper responses from students. The frequent use of repetition (STR1) and decomposition (STR2) suggests that breaking down concepts and reinforcing key ideas are effective strategies, particularly for language instruction. Teacher training should emphasize the balance between probing and other strategies, ensuring that students are not only encouraged to respond but also challenged to think critically and independently. Finally, questioning purposes reveal that expert teachers place greater emphasis on checking comprehension (P1) and engaging students in higher-order thinking (P4). This suggests that teaching experience plays a crucial role in refining questioning strategies. Teachers should be encouraged to develop a strategic approach to questioning, using a mix of factual, comprehension, and critical-thinking questions to support student learning at different cognitive levels.

Despite its contributions, this study has several limitations that should be considered. First, the sample size and scope may limit the generalizability of the findings. The study focused on a specific group of teachers, and results may vary across different educational settings, cultural contexts, or subjects. Future research could expand the sample to include a more diverse group of teachers across various teaching contexts. Second, the study primarily relied on quantitative analysis, which, while effective in identifying patterns, does not capture the qualitative aspects of teacher-student interactions. Although classroom discourse was analyzed, the absence

國際中文教育學報第17期_text.indd 34-35

of follow-up interviews or stimulated recall limits the depth of insight into teachers' underlying beliefs and intentions. As a result, interpretations of teacher beliefs are based on inferences from observed behavior rather than the teachers' own articulated perspectives. Future studies could combine discourse analysis with qualitative methods to more comprehensively explore the relationship between questioning strategies and teacher beliefs. Another possible direction is to investigate the impact of different questioning strategies on student learning outcomes, particularly in critical thinking development, problem-solving skills, and language acquisition. Examining whether certain questioning strategies lead to improved student engagement and comprehension could offer more practical recommendations for educators. Comparative studies across different educational levels (e.g., elementary, secondary, and higher education) or various subject areas could also provide insights into how questioning practices vary across disciplines. Additionally, cross-cultural studies could examine whether teachers in different countries employ different questioning strategies based on cultural and linguistic factors.

Overall, this study highlights the importance of effective questioning strategies in enhancing student engagement and comprehension. While expert teachers demonstrate a more structured and diverse approach to questioning, novice teachers can benefit from targeted professional development to refine their techniques. Addressing the limitations of the study through further research will provide deeper insights into how questioning strategies can be optimized to support student learning more effectively.

ACKNOWLEDGMENTS

This work was financially supported by the National Science and Technology Council, Taiwan, under grant number MOST109-2410-H-003-115-MY2. Additional research resources were funded by the Chinese Language and Technology Center of National Taiwan Normal University under the Higher Education Sprout Project of the Ministry of Education (MOE), Taiwan.

2025/6/15 下午5:53

REFERENCES

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.

Al-Zahrani, M. Y., & Al-Bargi, A. (2017). The impact of teacher questioning on creating interaction in EFL: A discourse analysis. *English Language Teaching, 10*(6), 135–150.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7–74.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longmans.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice.* Continuum.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* National Academy Press.

Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly, 20*(1), 47–59.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Addison Wesley Longman.

Cao, W. (2016). The research on strategies of college English teachers' classroom questioning. *International Education Studies, 9*(8), 144–158.

Chen, C.-Y. D. (2011). *A study of second language classrooms [Dì* èr *yǔyán kèshì yánjiū]*. Cheng Chung Publishing Co.

Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education, 28*(11), 1315–1346.

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(6), 815–843.

Dong, L., Seah, W. T., & Clarke, D. (2017). Pedagogical tensions in teacher's questioning practices in the mathematics classroom: A case in mainland China. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(1), 167–181.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Edwards, D., & Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk.* The Falmer Press.

Farrell, T. S. C., & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163–176.

Fitriati, S. W., Isfara, G. A. V., & Trisanti, N. (2017). Teachers' questioning strategies to elicit students' verbal responses in EFL classes at a secondary school. *Journal of English Education, 5*(2), 217–226.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook*, *Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gagne, R. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). Holt, Rinehart & Winston.

Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). 'Interactive whole class teaching' in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education, 33*(2), 197–215.

國際中文教育學報第17期_text.indd 36-37

Jiang, Y. (2014). Exploring teacher questioning as a formative assessment strategy. *RELC Journal, 45*(3), 287–304.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439–452.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* Longman.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Levin, B., He, Y., & Allen, M. (2013). Preparing preservice teachers to teach mathematics using constructivist approaches. *Teacher Educator, 48*(1), 57–74.

Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 268–286). Newbury House.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom.* Harvard University Press.

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 80*(1), 1–14.

Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education, 40*(4), 430–445.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach* (1st ed.). Routledge.

Novitaningrum, A., Lestari, A., & Anam, S. (2020). Teachers' questioning strategies to promote students' critical thinking in EFL classroom: Perceptions and practices. International *Journal for Educational and Vocational Studies, 1*(8), 1–10.

Ong, K. K. A., Hart, C. E., & Chen, P. K. (2016). Promoting higher-order thinking through teacher questioning: A case study of a Singapore science classroom. *New Waves-Educational Research and Development, 19*(1), 1–19.

Özcan, M. (2010). The impact of teacher questioning on student learning in EFL. *International Journal of Learning, 17*(10), 437–448.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator, 36*(1), 12–19.

Salariyan, A., & Moridi, F. (2015). The effect of teachers' questions on the interaction and engagement of EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 9*(3), 20–31.

Shomossi, N. (2004). The effect of teachers' questioning behavior on EFL classroom interaction: A classroom research study. *The Reading Matrix, 4*(2), 96–104.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2012). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. *Journal of Science Teacher Education, 23*(2), 249–267.

Tan, Z. (2007). Questioning in Chinese university EL classrooms: What lies beyond it? *RELC Journal, 38*(1), 87–103.

Vivekmetakorn, P., & Thamma, S. (2015). Types of questions used by EFL teachers in reading classrooms. *International Journal of Research in English Education, 3*(2), 33–44.

2025/6/15 下午5:53

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action.* Routledge.

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2015). *Questioning for classroom discussion: Purposeful speaking, engaged listening, deep thinking.* ASCD.

Wong, T. (2010). The use of higher order thinking questions in EFL classroom: A study of Thai teachers' questioning techniques. *Journal of Education, 12*(3), 27–41.

Wu, K. (1993). Classroom interaction and teacher questions revisited. *RELC Journal, 24*(2), 49–68.

Xu, Z. (2012). Students' responses to teachers' display and referential questions. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(1), 103–111.

Zhang, D., Lui, Y., & Hong, H. (2006). Teacher questioning in Chinese language classrooms: A sociocultural approach. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

國際中文教育學報第17期_text.indd 38-39

提問作為洞察教師信念之窗：新手與資深對外華語教師之比較

陳純音

摘要

本研究探討華語教師的教師信念，着重這些信念形塑他們提問的使用，以促進教學實踐與學生參與。透過提問模式的分析，了解對語言習得和學習者自主的教師信念如何體現在課堂互動中，進而影響師生互動並激發學生參與度。為填補對外華語課堂中師生互動先前研究的不足，本研究聚焦於不同教學經驗年資的華語教師的提問實踐（Chen, 2011; Smart & Marshall, 2012; Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017; Ong et al., 2016）。研究對象為來自台灣某大學華語中心的六位教授初級、中級與高級課程的新手與資深對外華語教師。研究發現，兩組教師均顯著地偏好使用語氣助詞問題和疑問詞問句，其中資深教師比新手教師更傾向使用展示型問題。在提問策略方面，「探究」最常見，其次為「重複」、「分解」和「引導」。此外，兩組教師皆藉由提問「獲取事實性資訊」，但資深教師更常使用提問來「確認理解」及「激發批判性思考」。這些實踐體現教師透過提問促進學生參與和深度學習的教學信念。研究強調，提問策略是教師信念的反映，影響教學決策並重塑對外華語課堂的互動動態。

*關鍵詞：*教師信念、提問、課堂互動、對外華語

陳純音，台灣師範大學。

2025/6/15 下午5:53

國際中文教育學報第17期_text.indd 40-41

Examining YCT-based Curriculum as a Preparation Curriculum for GCSE Chinese in England

YAN, Chun Hong * CHAN, Rainbow Rung

Abstract

Over the past two decades, an increasing number of students in England have begun learning Chinese, with thousands of students sitting the General Certificate of Secondary Education (GCSE) Chinese examination. Although Chinese language education in England has progressed from being offered as an 'enrichment' activity to becoming part of the 'mainstream' curriculum, it remains a niche subject compared to languages such as German and French. Despite various schools and institutions beginning to support Chinese language teaching, including providing teacher training and organising study tours to China, Chinese language teachers in England still face challenges such as a lack of adequate teaching materials and inadequately structured curricula.

This paper is underpinned by the theoretical concepts of constructive alignment, backward curriculum design and spiralling curriculum. It aims to review the foreign language teaching and learning framework in England and compare the themes, vocabulary, grammar, and examination formats of the Youth Chinese Test (YCT) and GCSE Chinese curricula, in order to explore whether a YCT-based curriculum can serve as a bridge for students from a beginner level to the GCSE Chinese course. Additionally, it aims to provide pedagogical recommendations

2025/6/15 下午5:53

for integrating the YCT and GCSE curricula, enabling teachers to effectively implement the YCT curriculum during the Key Stage 3 period, thus facilitating a smoother transition for students to the Key Stage 4 GCSE Chinese course.

Keywords: assessment for learning, Chinese as a foreign language, General Certificate of Secondary Education Chinese, modern foreign language curriculum, Youth Chinese Test

* YAN, Chun Hong, PhD student, University of Southampton, UK. Email: C.H.Yan@soton.ac.uk. (corresponding author)
CHAN, Rainbow Rung, New Directions College, UK. Email: rainbowrungchan@gmail.com.

國際中文教育學報第17期_text.indd 42-43

1. INTRODUCTION

In recent years, Chinese language education in England has been developing. The British government has placed Chinese on par with major foreign languages such as French, Spanish, and German, recognising it as one of the key foreign languages (Tinsley & Board, 2017). Furthermore, the General Certificate of Secondary Education (GCSE) and the General Certificate of Education Advanced Level (A-level) courses in England both offer Chinese as a subject for students aged 14 to 19.

However, the development of Chinese language education in England is still in its early stages (Lam, 2020a). Zhang and Li (2010) pointed out that there is a lack of suitable Chinese curricula and teaching materials in the English secondary education system. Concurrently, although students can sit for the GCSE Chinese examination, they tend not to do so because they cannot gain confidence in learning Chinese through a systematic Chinese language curriculum (Wang, 2009). Song (2019) also noted that there is no appropriate preparatory course for GCSE Chinese. In this case, this study suggests a Youth Chinese Test (YCT)-based curriculum might be suitable as a preparatory curriculum for GCSE Chinese.

This study aims to explore a YCT-based curriculum as a preparatory curriculum to bridge the gap between the beginner level and GCSE Chinese level. This study first outlines the framework of the Modern Foreign Language (MFL) curriculum under the English education system to identify the most suitable time for students to study YCT. It then discusses the development of Chinese language education in England, highlighting the challenges of Chinese teachers in England. After that, the theoretical concepts of constructive alignment, backward curriculum design and spiralling curriculum are introduced, justifying the investigation of the alignment and overlapping space between YCT and GCSE as an important step in reviewing the potential of YCT as a preparatory curriculum for GCSE. Finally, it suggests that a YCT-based curriculum can possibly be a suitable way to further develop Chinese language education in England, by comparing YCT

2025/6/15 下午5:53

and GCSE Chinese in terms of teaching materials, examination requirements, and examination formats. Meanwhile, after exploring the relationship between these two examinations and courses, this study provides pedagogical recommendations to enable teachers to effectively implement the curriculum and thus facilitate a smoother transition for students to the GCSE Chinese course.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Overview of the English Education System, MFL Curriculum and GCSE Chinese

The United Kingdom is composed of England, Wales, Scotland, and Northern Ireland, each with its own educational system. This study mainly focuses on England's baccalaureate — GCSE and therefore discusses the educational context in England.

The English government provides compulsory free education for children aged 5 to 16, dividing these 11 years into four Key Stages. All children must attend full-time education in secondary schools until the age of 16. Generally, every student studies for the GCSE and participates in the examinations during Key Stage 4.

GCSE covers a wide range of subjects, including Chinese, with Pearson Edexcel and AQA being the most popular examination boards responsible for offering the GCSE Chinese examination. Whilst Pearson GCSE Chinese is available in both Mandarin and Cantonese, as well as in traditional and simplified characters, AQA is only available in Mandarin and simplified characters. Regardless of the examination board, the examination consists of four papers: reading, writing, listening, and speaking. Students can take the Foundation Tier or the Higher Tier examination. This study uses the Higher Tier examination format as the standard.

According to the national curriculum framework in England, students are expected to start learning a modern or ancient foreign language (including

國際中文教育學報第17期_text.indd 44-45

Ancient Greek, Chinese, Spanish, and so forth), from Key Stage 2 in primary school. During this stage, students should acquire basic linguistic knowledge and practical communication skills, laying the groundwork for language learning in Key Stage 3 (Department for Education [DfE], 2013a). Then, language remains a compulsory subject during Key Stage 3, specifically focusing on MFLs. This stage allows students to deepen their listening, speaking, reading, and writing skills to prepare them for future language studies for GCSE in Key Stage 4.

In terms of Chinese language education, seemingly, implementing a foundation language curriculum in Key Stage 2 is the best option to ensure that students have enough time to immerse themselves in learning Chinese and then become well-prepared for the GCSE Chinese examination. However, in reality, the availability of Chinese language courses in English primary schools remains limited. In 2020, less than 3% of the 608 surveyed primary schools in England offered Chinese courses, and by 2021, this figure had only slightly increased to around 3% (Collen, 2020, 2021). Moreover, Holmes and Myles (2019) argued that English primary schools have not developed a long-term language learning curriculum and appropriate teaching and learning strategies that can help students further develop their language skills in the consecutive Key Stage. Tinsley and Doležal (2018) also pointed out that some primary schools have not effectively implemented foreign language education and have a lack of resources to develop a concrete language learning curriculum, particularly as Chinese is considered a minority language in English primary education. Therefore, the likelihood of establishing a solid foundation in Chinese education from Key Stage 2 is low. Meanwhile, in terms of learning hours, Collen (2020, 2021) noted that by 2021, 97% of the surveyed state schools provided students with at least two hours per week for foreign language learning at Key Stage 4. Given the limited time available in Key Stage 4, it seems unrealistic to expect students to start from scratch and reach the level required to take the GCSE Chinese examination within two years.

Instead, in Key Stage 3, by 2021, among the 617 surveyed public secondary

2025/6/15 下午5:53

schools, 39 had a complete Chinese course, and 54 schools offered GCSE Chinese as an option for students (Collen, 2020, 2021). The surveys also found that 43% of the 138 surveyed private schools allowed students to take GCSE Chinese. A more feasible option to prepare GCSE Chinese seems to be starting at Key Stage 3, where schools can introduce a foundation Chinese curriculum and Chinese courses, in this article, which is informed by YCT, and then incorporate the content of YCT syllabi, YCT examination requirements and relevant materials into the Chinese language curriculum.

2.2 The Development and Challenges of Chinese Language Teaching in England

Scholars have described the development of Chinese language teaching in England as transitioning from 'enrichment' to becoming 'mainstream' (Lam, 2020a; Tinsley & Board, 2014b). For instance, Chinese was even ranked as the fourth most important language in 2013 and 2017 (Tinsley & Board, 2014a; 2017). The National Centre for Languages (2007) reported that among 400 surveyed public secondary schools, 160 offered Chinese classes as extra-curricular activities, allowing students to experience Chinese language learning in a casual, enrichment-based way. From 2001 to 2006, approximately only 2,000 students annually took the GCSE Chinese examination. In 2024, there were a total number of 7,915 students taking the AQA and Pearson GCSE Chinese examinations (AQA, 2024; Pearson, 2024). This data indicates that Chinese is increasingly viewed not just as a hobby but as an integral part of formal education and a pathway to higher education. However, the quantitative data may overshadow the nuanced characteristics of examination candidates. For instance, Wang and Higgins (2008) indicate that many GCSE candidates are British-born Chinese or Chinese migrant youths, the majority of whom have Chinese as their mother tongue. A similar case can be found in Australia. In 2015, a total of 4,500 Year 12 students in Australia were studying Chinese, of which only 400 students did not have a Chinese background (Orton, 2016a). Many Chinese migrant parents encourage

國際中文教育學報第17期_text.indd 46-47

their children to study Chinese because they believe that their children's Chinese proficiency is good enough to easily manage local public exams and increase their chances of gaining university admission (Orton, 2016b). Therefore, the upward trend may conceal the challenges experienced by non-native Chinese learners, who constitute a minority among GCSE Chinese candidates. These challenges will be further explored in the following discussion.

Despite some progress in Chinese language education in England, the limited resources and inadequate teaching materials continue to pose significant challenges for teachers and students. The National Centre for Languages (2007) also surveyed teachers' opinions on Chinese language teaching, revealing a widespread concern about the scarcity of Chinese teaching materials at all levels. Teachers expressed a desire for simple, engaging materials to spark young learners' interest. For example, local teachers criticised textbooks like *Chinese in Steps*, *Chinese for GCSE*, and *Ni Hao* as inadequate for the needs of English students. Since relatively few students purchase Chinese textbooks, publishers have not invested significant resources in improving these materials (Wang & Higgins, 2008). Zhang and Li (2010) also highlighted the issue of insufficient teaching materials, noting that the content often does not align with the English education system, fails to reflect the relationship between language and culture, and that only a small portion of the materials help students attain recognised Chinese language qualifications in England.

Ensuring curriculum continuity between Key Stages 3 and 4 is essential for retaining students in Chinese language studies and preparing them for success in GCSE Chinese. If the Key Stage 3 Chinese course fails to build students' confidence and proficiency, they are unlikely to choose GCSE Chinese in Key Stage 4. Clegg (2003) pointed out that Chinese language teaching in England is still developing, and many secondary schools that previously adopted commercial Chinese courses failed to prepare students for the academically focused GCSE Chinese course. To encourage more students to learn Chinese and even take the GCSE Chinese examination, greater efforts are needed in curriculum planning.

2025/6/15 下午5:53

Wang (2009) conducted a study at a grammar school in Liverpool to understand the school's Chinese language programme. The study found that although the school initially had around 100 students learning Chinese in Key Stage 3, only 10 students continued to study GCSE Chinese in Key Stage 4. A questionnaire revealed that over half of the students who dropped Chinese found the language too difficult, and a quarter believed the introductory Chinese course in Key Stage 3 was already challenging, making it impossible to achieve good results in GCSE Chinese. Developing a well-structured introductory Chinese course that gradually builds students' confidence in learning Chinese and provides them with a solid foundation is necessary. This will prevent students from feeling overwhelmed when they start Key Stage 4 and contemplating giving up on learning Chinese. If a curriculum based on YCT can enable students to first learn some of the basic grammar, vocabulary, and topics covered in the GCSE Chinese course within one to two years, it could be a pathway for curriculum continuity.

Several initiatives have been launched in England to address the challenges in Chinese language education, with organisations and institutions like the University College London (UCL) and the British Council leading efforts such as the Mandarin Excellence Programme, which aimed to train 5,000 proficient Chinese speakers by 2020 through supporting teacher training, developing effective teaching strategies, and creating immersive experiences (Institute of Education Confucius Institute for Schools, 2017). The Swire Chinese Language Foundation (2019) has also established 12 centres supporting Chinese education, benefiting over 26,110 students, whilst the Centre for Language Education and Cooperation and the British Council have programmes to train Chinese teaching assistants (British Council, 2021).

Despite these efforts, the development of Chinese teaching materials and curriculum content in England remains in its early stages, leaving a significant shortage of well-developed resources. The UCL Institute of Education has collaborated with Pearson to publish materials like *Jinbu 1* and *Jinbu 2* for younger students, and *Edexcel GCSE (9-1) Chinese* for older students. However, scholars

國際中文教育學報第17期_text.indd 48-49

have noted that Chinese language education has long been on the fringes in terms of student numbers and its role within English education systems. Although it has recently been integrated into the English MFL curriculum, research on the further development of Chinese language education in England, including teaching materials, teaching methods and curriculum reform, is still insufficient (Zhang et al., 2010; 2019). This makes it challenging for educators to find appropriate resources and effectively implement Chinese language instruction.

In addition to the issues with teaching materials, competition among different foreign languages has also affected the development of Chinese language teaching in England. Due to historical and geographical factors, French, Spanish, and German have long been popular among English students (Lam, 2020b). Since students typically study only one foreign language, Chinese often receives less attention compared to European languages. Pérez-Milans (2014) visited a secondary school in West London closely associated with Hanban (Confucius Institute Headquarters) and the British Council to gather opinions from teachers and students about the Chinese language programme. A Chinese teacher at the school humorously mentioned a 'competition' between himself and the French teacher, as the French department had the privilege of selecting the most outstanding students to study French and to complete the fast-tracked GCSE French course in just three years starting from Year 7. Conversely, students who chose Chinese had to follow a regular five-year learning schedule. The extended learning period can diminish students' interest. This case study also reveals the importance of establishing a Chinese language curriculum that can well co-operate with the national curriculum, students' needs and the school's policy. We suggest that the YCT curriculum could be one of the possible options that can assist students in learning Chinese and then preparing for GCSE Chinese.

2.3 The Youth Chinese Test (YCT) and YCT Standard Course

YCT is a standardised Chinese language proficiency test designed and administered by the Center for Language Education and Cooperation (previously

2025/6/15 下午5:53

Hanban) in China. The purpose of YCT is to encourage primary and secondary school students worldwide to learn Chinese. The YCT consists of two sections: a written test and an oral test. The written test is divided into four levels, with the first three levels only assessing reading and listening skills, and the fourth level including all reading, listening and writing skills. The oral test is further divided into two levels: primary and intermediate (Hanban, n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c, n.d.-d, n.d.-e). Each level's syllabus lists the vocabulary and grammar required for that level and the preceding level. The reading passages and listening recordings are based on these lists, giving students a clear scope for their preparation.

Zhang and Li (2009) analysed the quality, reliability, and validity of YCT based on students' performance in 2007, with a particular focus on YCT Level 2. Their research found that YCT Level 2 is relatively appropriate for students at beginner level, with fewer challenging questions in the examination. They also concluded that the structure of the YCT Level 2 paper aligns with its purpose, with overarching question formats and content based on students' everyday lives, effectively assessing students' listening and reading skills, and knowledge of Chinese culture.

To ensure YCT meets international language standards, YCT is aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The Council of Europe established the CEFR in 2001, categorising learners' proficiency in foreign languages into six levels (see Appendix 1). It allows educators to structure the curricula according to descriptions of language proficiency levels. This classification enables educators and learners to more effectively identify which specific areas of knowledge and skills need to improve, making the learning objectives more precise and efficient (Council of Europe, 2020). According to the UCD Confucius Institute for Ireland (2020), students who pass YCT Level 2 can understand and use simple Chinese phrases and sentences, enabling them to handle basic communication. This corresponds to CEFR A1. Those who pass YCT Level 3, having achieved proficiency in basic Chinese, can communicate familiar everyday topics in a simple manner, equivalent to CEFR A2. Students who pass YCT Level

國際中文教育學報第17期_text.indd 50-51

4 can communicate at a basic level in daily and academic settings. They are also able to manage most forms of communication when travelling in China, equivalent to CEFR B1.

To facilitate Chinese language teaching and learning and the development of YCT, the textbooks *YCT Standard Course 1 to 6* are developed by Hanban with a group of experts in teaching Chinese as a foreign language. Jin (2016), one of the authors of the *YCT Standard Course*, indicated that the textbooks were designed based on the YCT syllabus, providing structured support for teachers and students to meet specific language objectives tested in the examination. The whole YCT curriculum consists of six books: Book 1 corresponds to YCT Level 1, Book 2 to Level 2, Books 3 and 4 to Level 3, and Books 5 and 6 to Level 4. Upon completing the course, students are expected to have learned 600 Chinese vocabulary words.

2.4 Constructive Alignment, Backward Curriculum Design and Spiralling Curriculum

After introducing GCSE and YCT, it is necessary to draw on the theoretical concepts of constructive alignment, backward curriculum design, and spiralling curriculum to underpin the research direction.

Curriculum refers to the structured framework that guides students' knowledge, skills, and learning experiences. It includes both the content (what is taught) and the pedagogy (how it is taught), including assessment methods and teaching materials (Hill et al., 2021). Angelo (2021) argues that inadequate curriculum design reduces both the effectiveness of student learning and the efficiency of teaching. Ineffective and inefficient curricula often suffer from a lack of clarity and coherence, in which there is little to no clear connection between the learning objectives, teaching materials and assessments. Thus, he proposes that during the curriculum design process, the concepts of constructive alignment and backward curriculum design, stemming from constructivism, can be used to facilitate overall teaching and learning outcomes. In this study, these two concepts are extended to apply to bridging two separate curricula (i.e. YCT and GCSE).

2025/6/15 下午5:53

Constructivism, constructive alignment and backward curriculum design are introduced by turns below.

In terms of constructivism, Piaget (1964) suggests that learning involves modelling, reshaping, and comprehending the structural formation of knowledge. In other words, learning is not merely the accumulation of new knowledge; it also involves modifying pre-existing knowledge to integrate new understandings. Therefore, teachers must actively engage with students' prior conceptions and bridge them to facilitate meaningful learning (Mathieson, 2015). In practice, the concept of constructive alignment can be utilised to effectively connect two separate curricula, aiding students' transition from the preparation curriculum to the subsequent one (Angelo, 2021). Constructive alignment is based on constructivism, which emphasises that meaningful and lasting learning occurs when students progressively construct knowledge. The concept of alignment refers to the deliberate connection between curricula, teaching materials, and assessments to ensure they support the intended learning outcomes (Biggs, 2003). Well-structured and aligned curricula facilitate deeper, more meaningful, and practical learning experiences for students (Biggs & Tang, 2011). On top of this, the concept of backward curriculum design can be employed to assist teachers in ensuring that two separate curricula are aligned to achieve the intended learning outcomes. As per Angelo (2021), backward curriculum design, as its name implies, entails starting with the desired outcomes to be achieved upon completion and then returning to carefully review the whole curriculum design, including assessment and teaching materials.

When applying these two concepts to underpin this research, it is necessary to assume that the goal of the YCT-based curriculum is to facilitate students' smooth transition to GCSE Chinese. In order to achieve this goal, the YCT and GCSE curricula, their teaching materials and assessments should be taken into account concurrently, ensuring they are all interrelated. Ideally, these two separate curricula can be combined into a larger spiralling curriculum, which refers to a constructivist approach in which students can build upon their prior knowledge

國際中文教育學報第17期_text.indd 52-53

by gradually introducing more complex knowledge (McHarg & Hay, 2009). This iterative process not only reinforces learning but also enhances motivation, as it activates prior knowledge, sparks interest, and solidifies understanding (Coelho & Moles, 2016; Mattick & Knight, 2007). Given the importance of prior knowledge accumulated at the preparatory stage, it is fundamental to examine the overlapping and differing aspects of learning objectives, syllabi, teaching materials, examination requirements, and examination formats between YCT and GCSE. The noticeable overlap may suggest that YCT can help students accumulate sufficient prior knowledge to support their further GCSE studies.

2.5 Alignment of YCT with the Key Stage 3 MFL Curriculum

Further analysis is needed to determine whether the YCT examination and its accompanying materials align with the learning objectives of the English Key Stage 3 foreign language curriculum, and if they can effectively prepare students for the transition to GCSE Chinese.

In terms of learning objectives, the Key Stage 3 foreign language curriculum should enable students to culturally deepen their understanding of the world. *YCT Standard Course 1 to 6* facilitate students' understanding of Chinese traditional culture, etiquette and norms. For example, YCT Standard Course 6 introduces the custom of the Mid-Autumn Festival (Su & Wang, 2016b).

Concerning the curriculum times, according to Hanban (n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c, n.d.-e), YCT Level 1 is designed for students who have studied Chinese for three months with 2 to 3 hours of classes per week; Level 2 for those who have studied Chinese for half a school year with the same learning hours. Since learning hours accumulate, students could complete a basic Chinese course in just over a year to two years. Combined with two additional years of GCSE Chinese preparation, this approach, though slower than the above-mentioned French fast track, provides a more efficient pathway than the typical five-year learning period, which could make it more appealing.

2025/6/15 下午5:53

Regarding the curriculum content, the teaching approach of MFL should allow students to communicate in a foreign language for practical purposes, equipping them with the basic linguistic knowledge necessary for their future needs to study and work in other countries, emphasising the depth and breadth of listening, speaking, reading, and writing skills, with a focus on core vocabulary and grammar (DfE, 2013b). YCT includes both oral and written examinations, which can help train students in listening, speaking, reading, and writing Chinese. Students who pass YCT are expected to have acquired basic to intermediate vocabulary and grammar, enabling them to meet specific communication needs in everyday life and academics (Hanban, n.d.-e). In terms of grammar, students in Key Stage 3 should be able to distinguish and use various tenses and grammatical structures, particularly those conveying present, past, and future tenses. As for vocabulary, students should develop and use an extensive range of words to express immediate needs and personal interests, explain their views, and participate in discussions (DfE, 2013b). The YCT Level 4 includes 606 vocabulary items and 176 grammar structures, while the YCT Level 3 requires students to master structures like ‘ 在 …… 呢 ’ to indicate ongoing actions, ‘ 了 ’ and ‘ 過 ’ to indicate completed actions, and ‘ 要 …… 了 ’ to indicate impending actions (Hanban, n.d.-b), all of which are closely related to tense. Based on the analysis above, the YCT examination content and related materials can generally meet the requirements of the English Key Stage 3 foreign language curriculum.

However, the YCT reading examination falls short of the MFL framework’s broader expectations, particularly in requiring students to engage with various text genres and translation skills. The MFL framework requires students to read different types of texts, such as stories, songs, poems, and letters. This helps enhance creativity, expression, and a deeper understanding of language and culture. Students are also expected to be able to translate from a foreign language into English (DfE, 2013b). The YCT reading examination, however, only requires students to read a short passage and then answer questions, without requiring them to read multiple text genres (Hanban, n.d.-b). Nevertheless, the teaching materials

國際中文教育學報第17期_text.indd 54-55

can fill the gap; for example, a traditional story *Mr Ye likes dragons* (葉公好龍), and a poem called *Family Song* (家庭歌) allowed students to learn different text genres (Su et al., 2016c). However, YCT does not meet the English education system's requirement for students to develop translation skills from a foreign language into English.

In summary, the YCT's examination objectives and curriculum content generally align with the requirements of the Key Stage 3 foreign language curriculum in England. However, YCT lacks a translation component, which is a significant difference between YCT and GCSE. The following sections will elaborate on this aspect and propose improvements in teaching strategies.

3. RESEARCH GAP

Following the growing interest in Chinese language education in England, a significant research gap remains in how to effectively bridge the transition from beginner level to GCSE Chinese. Current curricula often lack continuity, leaving students unprepared for the GCSE Chinese course. Whilst initiatives like the Mandarin Excellence Programme aim to improve proficiency, there is still a shortage of teaching materials and strategies tailored to the needs of English students.

YCT, with its structured approach to basic vocabulary and grammar, offers a potential solution to this gap. However, its effectiveness as a preparatory course for GCSE Chinese has not been thoroughly explored. Investigating YCT as a bridge between introductory learning and GCSE Chinese is crucial, as it could provide a more cohesive learning pathway, enhance student confidence, and ultimately increase retention and success rates in Chinese language studies.

4. RESEARCH METHOD

This study employs content analysis and textual analysis to examine the correlations between the YCT and GCSE Chinese curricula. Key materials

2025/6/15 下午5:53

analysed include the GCSE and YCT examination syllabi and textbooks, such as *YCT Standard Course 1 to 6*, and *Pearson GCSE (9-1) Chinese Specification*. The analysis focuses on comparing the themes, grammar, vocabulary, and examination formats of YCT and GCSE Chinese to assess whether YCT can serve as an effective preparatory curriculum for GCSE. Additionally, document analysis is employed to review relevant literature, official documents, and reports from both England and Hanban. This helps contextualise YCT within the English education system and explore its potential benefits as a foundation curriculum for GCSE Chinese.

5. RESULTS AND ANALYSIS

5.1 Themes

The GCSE Chinese curriculum is organised around five major themes, each with specific sub-topics (see Appendix 2). These themes encompass areas such as identity, culture, environmental issues, and so forth. The first three themes primarily focus on students' daily lives, aiming to equip them with the ability to introduce themselves, describe everyday activities, and narrate experiences such as travel in Chinese. The fourth and fifth themes, however, delve into more complex topics, encouraging students to reflect on their future careers through language learning and even engaging in discussions on global affairs. This approach is designed to help students understand the differences between nations. The rationale behind this structure lies in the Department for Education's goal of enhancing students' language skills at the GCSE level, preparing them for further education and employment. The GCSE curriculum emphasises not only understanding and using language across various contexts, including those encountered during their school years, but also engaging with more sophisticated societal issues (DfE, 2015). Additionally, schools are expected to develop students into educated citizens capable of critically analysing issues (DfE, 2014b). Consequently, the GCSE Chinese curriculum requires students to express well-founded and logically

國際中文教育學報第17期_text.indd 56-57

sound arguments on social and global topics, such as environmental protection and climate change. Meanwhile, the GCSE Chinese examination content is structured across the five themes. For example, the writing examination in June 2019 requires students to write a letter to the hotel manager to provide relevant information (Pearson, 2021c), which resonates with the second theme Local Area, Holiday and Travel.

YCT does not specify any particular themes, which, on the surface, appears to allow for overarching content. However, we can glean insights from the official textbooks of *YCT Standard Course 1 to 6*. The themes of all the lessons from these six textbooks with those of the GCSE Chinese curriculum are compared as follows (see Appendix 3).

Through the comparison outlined, it becomes evident that the content of YCT primarily covers the first three of the five main themes in the GCSE Chinese curriculum. These themes are relatively fundamental and revolve around students' daily lives. This alignment is consistent with YCT's objective, which is mainly to encourage primary and secondary school students in non-Chinese-speaking countries to learn Chinese with interest while cultivating and improving their language proficiency (Hanban, n.d.-d). Therefore, sparking students' interest in learning Chinese is particularly important. To achieve this goal, the curriculum content should not be overly challenging.

In terms of themes, a curriculum modelled on YCT generally enables students to master how to describe school life, express ownership, and recount experiences, such as shopping or travelling, in Chinese. If used as a preparatory course before GCSE Chinese, with a duration of just over one to two years, this coverage would be sufficient. When teaching the GCSE course, teachers could briefly revise the first three themes with students before focusing on the remaining two themes.

5.2 Vocabulary

As per Pearson's (2022b) GCSE Chinese Specification, the vocabulary list

2025/6/15 下午5:53

for GCSE Chinese is divided into two main sections. The first section is High-Frequency Language, further categorised into 16 subgroups, including verbs, adjectives, adverbs, colours, numbers, and so forth. The second section is Topic-Specific Language, subdivided into 12 thematic categories such as identity and culture, clothing and style, cultural life, and directions. Together, these two sections include a total of 840 vocabularies.

In contrast, the vocabularies assessed in YCT are not as finely categorised; they are primarily organised by examination level. Each level's vocabulary list includes words from the previous levels and is arranged alphabetically according to pinyin. Additionally, a 'Language Functions' section is provided before the vocabulary list, indicating the language functions that students at that level are expected to master, such as greeting others or introducing personal information. However, the official documents do not explicitly link specific vocabulary items to these language functions. According to the YCT Level 4 syllabus (Hanban, n.d.-c), the entire YCT examination covers a total of 606 vocabulary items.

A comparison of the two vocabulary lists reveals that there are 424 overlapping vocabulary items (see Appendix 4) and 31 pairs of similar vocabulary items (see Appendix 5). Notably, the GCSE Chinese vocabulary list contains many single-morpheme words, which are the smallest phonetic-semantic units (Lu, 1979), such as 忘 (forget), 跳 (jump), 踢 (kick), 騎 (ride), 說 (speak), 蛋 (egg), 人 (person), and 春 (spring). In contrast, YCT tends to use compound words or phrases to express these concepts. Compound words consist of two or more morphemes (Li & Thompson, 1981), whilst phrases are grammatical units formed by combining two or more words (Zhang, 2010), such as 忘記 (forget), 跳舞 (dance), 踢足球 (play football), 騎馬 (ride a horse), 說話 (speak), 雞蛋 (egg), 中國人 (Chinese people), and 春季 (spring season). When students learn vocabularies like 踢足球 (play football), teachers are likely to explain the meanings of both 踢 (kick) and 足球 (football), which is why such vocabulary items are classified as similar. Additionally, there are 385 vocabulary items in GCSE Chinese that are not covered by YCT (see Appendix 6).

國際中文教育學報第17期_text.indd 58-59

As above-mentioned, YCT rarely addresses themes related to globalisation, the future, work, and relevant topics. As a result, students have limited opportunities to learn relevant vocabularies, such as 全球變暖 (global warming), 氣候 (climate), 自然資源 (natural resources), with these categories accounting for 69 items in GCSE Chinese. Additionally, the Department for Education in England aims for the GCSE Chinese curriculum to enable students to understand global issues and apply the Chinese language in quotidian life, leading to a broader range of vocabularies, including 22 items related to countries or regions, such as 非洲 (Africa), 香港 (Hong Kong), 美國 (United State). It also includes more down-to-earth vocabulary like 發 (send), 炒飯 (fried rice) and 自助餐 (buffet).

Moreover, the objectives of YCT and GCSE partially differ, which further influences the vocabulary list in the two curricula. YCT primarily focuses on helping students learn Chinese, with its content largely centred on Chinese culture and living environments. In contrast, GCSE not only focuses on Chinese culture and communities but also requires students to describe their own countries and related matters in Chinese (Pearson, 2022b). Therefore, the vocabulary list includes items with distinct British characteristics, such as 聖誕節 (Christmas), 教堂 (church), 英鎊 (pound sterling), 中學會考 (baccalaureate) and 英語 (English).

Lastly, the GCSE Chinese curriculum also involves some more complex phrases, such as 想做的事 (things to do), 住的地方 (place to live) and 馬上回來 (come back immediately). Although the YCT vocabulary list does not cover such phrases, given their simplicity and practicality, they may still appear in lessons or classroom interactions. With the support of teaching materials and various instructional methods, the teaching process should be able to equip students with a broader range of GCSE Chinese vocabulary.

5.3 Grammar

Similarly, the GCSE Chinese curriculum divides grammar into basic and higher levels, with each level further subdivided into specific grammatical functions, such as measure words. There are 149 grammatical items across both

2025/6/15 下午5:53

levels (Pearson, 2022b). YCT is similar to GCSE, further dividing different levels by grammatical functions, and providing more detailed examples. For instance, measure words are categorised into used after numerals (用在數詞後), used after 'this', 'that', 'several' and 'every' (用在 ' 這 ', ' 那 ', ' 幾 ', ' 每 ' 後), and others (其他) (Hanban, n.d.-c). This allows students to have a clearer understanding of the grammatical elements they need to master. Across the four levels, there are a total of 176 grammatical items.

At first glance, YCT seems to have more grammatical items than GCSE. This is because YCT classifications are more detailed; for example, measure words used after numerals (用在數詞後的量詞) include 12 items, and adverbs of degree include 8 items. The extensive range of items helps students better understand how the same grammatical function can be expressed in different ways and clarifies the specific usage of each grammar point. There is a 76.5% overlap, with 114 grammatical items fully shared between YCT and GCSE (see Appendix 7).

Among the 35 non-overlapping grammatical items, some are relatively simple or are already covered in teaching materials. For example, measure words like 杯 (a cup of) are introduced in Lesson 4 of *YCT Standard Course 1* (Su et al., 2015). Additionally, although 又 …… 又 (both … and …) is not included in the YCT grammar list, it appears in Lesson 1 of *YCT Standard Course 6* as 老虎又勇敢又漂亮 (The tiger is both brave and beautiful) (Su & Wang, 2016b). This indicates that even if a grammar point is not explicitly listed in the YCT curriculum, some commonly used items are still integrated into textbooks.

However, it is worth noting that YCT does not require students to master the Chinese grammatical concept of complements of direction (趨向補語). Lu (1996) identifies 12 commonly used grammatical categories, including complements of direction. Complements of direction express direction and can be divided into simple complements of direction (簡單趨向補語)) and compound complements of direction(複合趨向補語). The former places 來 (to come) or 去 (to go) after a verb as a complement, while the latter adds verbs like 進 (to enter) before or after simple complements of direction, resulting in expressions like 進來 (to come in)

國際中文教育學報第17期_text.indd 60-61

(Lu, 2006). Additionally, although English language also has complements, the meanings and uses of Chinese complements of direction differ, becoming a learning barrier to English-speaking students (Ju, 1992). For instance, Xiao and Zhou (2009) mention that English-speaking students often struggle with complements of direction due to negative transfer from their mother tongue. In sentences like 我要回美國去 (I want to go back to the US), students often incorrectly write * 我要回去美國 , influenced by the English structure 'go back to the US', where the object 'the US' is placed at the end of the sentence. Given this, when handling both YCT and GCSE courses, teachers should be mindful of commonly used but challenging grammatical items that do not overlap between the two curricula. Teachers could consider introducing simple complements of direction in advanced YCT courses. As Yang (2003) points out, simple complements of direction are easier than compound complements of direction. Teaching the former first would help students grasp the concept of complements of direction before moving on to compound forms and extended uses.

5.4 Assessment

Both YCT and GCSE consist of four examined papers based on listening, speaking, reading and writing skills. However, the examination formats of YCT and GCSE are quite different.

In the GCSE Chinese listening examination, both the questions and instructions are written in English. The examination lasts 45 minutes, including a 5-minute period for reading the questions and instructions. Students are required to listen to Chinese monologues or conversations involving one or more speakers in various scenarios, with differences in the speakers' gender, age, and accent. After listening to the recordings, students answer multiple-choice questions or respond to short-answer questions in English. The questions aim to assess whether students can distinguish between past, present, and future events, make inferences based on different contexts, and identify general information, key points, details, and the speakers' opinions in the recordings (Pearson, 2022b). In contrast, the YCT

2025/6/15 下午5:53

examination presents both the questions and instructions in Chinese, supplemented with pinyin. The examination duration varies by level: Level 1 is 10 minutes, Level 2 is 15 minutes, Level 3 is 20 minutes, and Level 4 is 30 minutes, reflecting an increase in time with the level and difficulty. Moreover, the question formats across all levels are generally consistent. Levels 1 to 4 require students to determine whether the content of the images matches the audio, or to select the corresponding image. Levels 2 to 4 also include multiple-choice questions in text format. However, the presentation of the recordings differs according to the difficulty of each level: Level 1 includes words, phrases, sentences, and dialogues; Level 2 involves phrases, sentences, dialogues, and questions; Level 3 consists of dialogues and questions; and Level 4 features dialogues and short passages (Hanban, n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c, n.d.-e). Thus, YCT starts with vocabulary and gradually progresses to short passages, whilst GCSE primarily focuses on dialogues and short passages. Consequently, after completing YCT Level 4, students are likely to find the GCSE Chinese listening examination familiar. However, unlike YCT, GCSE requires students to answer questions in English. For example, in the June 2019 GCSE examination, after listening to a monologue, students had to fill in the blank in the sentence 'They spent the first night in a hotel in the _____' with 'city centre' (Pearson, 2021a, 2021b). Both the questions and answers are in English. This highlights the key difference between YCT and GCSE: the latter also requires students to respond to questions in writing and to have translation skills between Chinese and English.

Regarding the speaking examination, the GCSE Chinese examination adopts a unique format as it is conducted within the school, where the examination process is recorded by the teacher and then submitted to Pearson for assessment. The speaking examination lasts between 10 and 12 minutes, with an additional 12 minutes for preparation. The examination comprises three sections: a role-play based on a specific topic, a question-and-answer session involving a particular type of image, and a conversation covering two selected themes. The examination requires students to convey information coherently and confidently, narrate

國際中文教育學報第17期_text.indd 62-63

events, express opinions, use language for different purposes continuously, and demonstrate a range of vocabulary, grammar, and sentence structures (Pearson, 2022b). In comparison, the YCT speaking examination is divided into beginner and intermediate levels. The beginner examination lasts 10 minutes with 7 minutes for preparation, whilst the intermediate examination lasts 9 minutes with 10 minutes of preparation. The speaking assessment format for YCT is significantly different from that of GCSE. YCT employs an integrated listening and speaking model. In the beginner examination, students listen to sentences and either repeat the recorded content or answer related questions, followed by describing images in two to three sentences. In the intermediate examination, students repeat the recorded sentences, describe the content of images presented to them, and then answer questions printed on the examination paper (Hanban, n.d.-d). Comparing the two examination formats, both incorporate a 'read and speak' component where students describe the content of images. However, YCT emphasises integrated skills by requiring students to repeat the audio content, whilst GCSE Chinese is more aligned with real-life situations where students simulate authentic scenarios to produce relevant sentences.

Regarding the reading examination, the differences are more pronounced than in the listening and speaking. GCSE students have 1 hour and 5 minutes to complete two sections: the first involves answering questions in English based on Chinese texts, including multiple-choice and short-answer questions; the second involves reading instructions written in English and then translating a Chinese text into English. The text types are diverse, ranging from advertisements, emails, and letters to articles and literature. The focus of the assessment is whether students can distinguish the overall information, key points, details, and speakers' opinions in the texts, make inferences based on context, and, importantly, discern the implicit meaning of the texts (Pearson, 2022b). In contrast, the duration of the YCT reading examination varies by level: Level 1 is 17 minutes, Level 2 is 27 minutes, and Levels 3 and 4 are each 30 minutes. The question types include determining whether images match words, sentences, or dialogues, selecting the correct answer

2025/6/15 下午5:53

based on images and incomplete dialogues, identifying the relationship between questions and answers, filling in blanks in dialogues with appropriate words, and selecting the correct answers based on text content (Hanban, n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c, n.d.-e). By comparing the two assessment formats, beyond testing Chinese reading ability, GCSE also emphasises whether students can translate the target language into their native language. In contrast, YCT's question formats are relatively simple, consisting entirely of multiple-choice questions, without requiring students to write any Chinese characters in the examination.

Finally, regarding the writing examination, there is a significant difference between GCSE and YCT. The aim of the GCSE Chinese writing examination is to assess students' ability to write texts of varying lengths and formats in different contexts, expressing opinions whilst accurately using different vocabularies, grammar, and sentence structures to effectively communicate and exchange information. The question types include two open-ended tasks, requiring students to write short essays on selected topics, with different word limits: the first task requires 80-110 words, and the second 130-180 words, with each task offering two sub-questions, of which students only need to answer one. Additionally, there is a translation task that requires students to translate an English passage into Chinese (Pearson, 2022b). In contrast, YCT Levels 1 to 3 do not assess writing skills, and even in Level 4, the writing examination lasts only 15 minutes and is divided into two sections. The first section contains five questions, each providing a set of words that students must rearrange into a grammatically correct sentence without using words outside the given set. The second section is a fill-in-the-blank task, where each question presents a sentence with a missing word, accompanied by pinyin, requiring students to fill in the corresponding character based on the sentence meaning and pinyin (Hanban, n.d.-c). Clearly, there is a substantial gap in difficulty between the two examinations. The YCT writing examination remains focused on words, phrases, and sentences, whilst GCSE requires students to write a complete essay and demonstrate skills in translating from English to Chinese.

In terms of assessment format, objectives and requirements, YCT and

國際中文教育學報第17期_text.indd 64-65

GCSE are heterogeneous. However, the YCT's simpler question formats, such as multiple-choice or fill-in-the-blank, can serve as an accessible starting point, helping students build confidence and fostering a positive attitude towards learning Chinese.

6. FURTHER DISCUSSION

6.1 Curriculum Plan

The previous sections highlight a certain degree of overlap between the YCT curriculum and the GCSE Chinese curriculum. In light of this observation, teachers are encouraged to further explore how to structure the YCT-based curriculum. Teachers may design the curriculum framework, learning hours, and teaching content based on the principles established by the CEFR and in alignment with the YCT examination syllabus and designated teaching materials.

Given that the CEFR is the most highly regarded foreign language learning framework in Europe, aligning YCT with it would signify that the YCT's curriculum and content design conform to the principles of the CEFR, thereby facilitating students' transition to other CEFR-aligned exams, such as GCSE. However, since the CEFR is not designed for any specific language and does not specify which grammar, vocabulary, or other linguistic functions students should learn, it must be supplemented by various elements such as teachers and teaching materials to meet diverse needs and develop a comprehensive curriculum (Richards & Rodgers, 2014). In light of this, teachers should first clarify the integration of the English education system, YCT, CEFR, YCT teaching materials, and learning time (see Appendix 8).

Teachers may divide the Key Stage 3 YCT-based curriculum into three phases: foundational, intermediate, and advanced. Each phase should be taught using two corresponding textbooks, with the curriculum objectives determined by the CEFR level descriptors, the YCT examination syllabus, and the characteristics of the Chinese language. For example, in the foundational phase, teachers may

2025/6/15 下午5:53

set the following curriculum objectives: 'Students should be able to grasp basic Chinese sentence structures, pinyin, and the strokes and structure of Chinese characters', 'Students should be able to understand and use simple everyday expressions and introduce themselves, providing basic personal information such as place of residence and relationships', and 'Students should be able to engage in simple interactions if the other person speaks slowly and clearly' (Council of Europe, 2020; Hanban, n.d.-e). These objectives can then be taught using *YCT Standard Course 1* and *YCT Standard Course 2*. For instance, in Lesson 11 of *YCT Standard Course 2*, students can learn how to express their experiences, preferences, and basic information about their physical characteristics.

Moreover, as previously mentioned, all secondary schools in the UK typically allocate 2-3 learning hours per week for foreign language study. Based on the recommended learning hours in *YCT Standard Course*, it is estimated that the foundational phase will require approximately 23 weeks, the intermediate phase about 33 weeks, and the advanced phase around 40 weeks. This timeline suggests that the entire curriculum will span one to two years, after which students can transition to the Key Stage 4 GCSE curriculum.

6.2 Recommendations and Teaching Examples

As above-mentioned, the requirements of the GCSE Chinese and YCT examinations partially differ, but if teachers can address both, they can create a complementary learning experience that progresses from basic to advanced levels. From an examination perspective, YCT questions often include pinyin and some answers are closely tied to it, whereas GCSE Chinese examination and textbook generally do not provide any pinyin. However, when learning a foreign language, students generally begin with phonetics (Aliaga-García, 2007), where pinyin plays a crucial role. Pinyin serves as a visual aid that helps students acquire the language by making abstract phonetics more concrete (Flege, 1995). Thus, through the YCT curriculum, students can first master Pinyin, then gradually move from sounds or syllables to words, phrases, and sentences.

國際中文教育學報第17期_text.indd 66-67

Additionally, although GCSE Chinese often requires students to answer questions in English and even provides instructions in English, which differs from the YCT's use of Chinese for explanations, this approach actually benefits students in England. Since English is their native language, they can easily understand the requirements of the questions. Furthermore, *YCT Standard Course 1-6* offer bilingual explanations, making it relatively easy for students to listen to Chinese and respond in English.

However, YCT covers approximately 54.2% of the vocabulary and 76.5% of the grammar required for GCSE Chinese. The moderate vocabulary coverage is due to the YCT's limited focus on topics, such as 'future aspirations, study, and work' and 'international and global dimensions', which require students to think critically about themselves, society, and global issues, thus providing fewer opportunities to learn related vocabulary. To address this gap, teachers can employ the Communicative Language Teaching (CLT) approach. The goal of CLT is to enable students to communicate effectively in the target language by selecting the most appropriate language according to the social context and audience. CLT is characterised by the use of authentic materials, such as newspapers and advertisements, and communication-focused activities in the classroom. For example, teachers can present recent Chinese newspapers and ask students to summarise the reporter's opinions (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). By doing so, teachers can introduce international news written in Chinese, allowing students to expand their vocabulary across a broader range of topics.

Moreover, whilst YCT does not assess students' abilities in English-Chinese translation, GCSE has this requirement that teachers might consider integrating translation elements into the YCT curriculum as early as Key Stage 3. Doing so would not only create a more seamless transition from YCT to GCSE but also enable students, who might be limited by language barriers and can only express their thoughts in English, to articulate their ideas in Chinese through translation skills. This approach would enhance the authenticity of classroom interactions (Cook, 2010; Van Lier, 1996). Moreover, given the similarities and differences

2025/6/15 下午5:53

between Chinese and English grammar and sentence structures, as illustrated in the writing paper of the GCSE Chinese examination in November 2020, where students were required to translate the following text:

> I love my city. There are lots of beautiful flowers in the parks. If the weather is good, I will walk to school. There are few cars because lots of people cycle to work. Everyone should protect the environment (Pearson, 2022c, p. 10).

The answer is:

> 我愛我的城市。(在) 公園裏有很多美麗 (漂亮) 的花。如果 (要是) 天氣好，我會走路 (步行) 上學。因為很多人騎自行車 (單車) 去工作 (上班)，所以汽車 (車) 很少。每個人 (大家 / 所有 (的) 人 / 人人) (都) 應該 (要) 保護環境 (Pearson, 2022a, p. 14)。

In this context, it can be observed that there are notable differences between Chinese and English in terms of the placement of locative nouns, plurality, and the word order used to express causality. For example, both the GCSE Chinese and YCT exams require students to learn comparative sentences, but the sentences constructed with the comparative word ' 比 ' differ between Chinese and English. For instance, ' 今 天 比 昨 天 暖 ' can be translated as 'Today is warmer than yesterday'. In Chinese, the adjective is placed at the end of the sentence, whereas in English, it is placed after the first noun and the verb to be. Additionally, in English, adjectives used for comparison vary in degree, whilst in Chinese, the adjective itself remains unchanged, with modifiers such as ' 最 ' (most) or ' 較 ' (more) added before the word to indicate degree. Therefore, when teaching translation skills, it is crucial to avoid a rote learning approach, as many Chinese textbooks are designed for students from various linguistic backgrounds, making

國際中文教育學報第17期_text.indd 68-69

it difficult to simultaneously compare Chinese with multiple languages. If teachers do not emphasise the differences between Chinese and English, students may easily experience negative transfer from their native language during translation.

Further, as discussed in section 5.4, the writing examination is the most divergent among the four examinations. YCT focuses on assessing student's ability to complete sentences and rearrange words to form correct sentences, whilst GCSE requires students to compose short essays ranging from 80 to 180 words. Given this difference, it would be unwise for teachers to wait until students enter Key Stage 4 to begin writing practice. Instead, teachers can refer to the format of the GCSE Chinese writing examination and utilise the texts in *YCT Standard Course* to achieve the goal of integrating reading and writing. However, teachers should not rush to require students to write full essays during the foundational phase, where *YCT Standard Course 1* and *YCT Standard Course 2* are taught. This phase should focus on creating short sentences. In the intermediate phase, using *YCT Standard Course 3* and *YCT Standard Course 4*, which include some short texts of 50 words or more, teachers can start asking students to write 30 to 50-word articles. Once students reach the advanced phase, they can be required to write short essays of 50 words or more, allowing them to gradually adapt to the writing demands of the GCSE Chinese exam. In practical application, teachers can organise writing exercises around each lesson's theme, taking into account the GCSE Chinese exam format. This approach includes providing not only the writing prompt but also guidance on the direction of the writing, giving students a framework to follow. For instance, in Lesson 4 of *YCT Standard Course 6* (Su & Wang, 2016b), titled 'Can you clean the room please?', teachers can combine this content with the GCSE Chinese examination format which provides prompts for students, and then ask students to write a short essay about their weekend plans. The prompt might include guiding questions such as 'What did you do over the weekend?', 'What did your family members do over the weekend?' and 'How would you describe your relationship with your family?'. Students can draw on the lesson content, describing the day of the week and what each family member

2025/6/15 下午5:53

did. By doing so, students can transfer the sentence structures, vocabularies, and organisational strategies they have learned from the texts into their writing, while also familiarising themselves with the GCSE Chinese exam format, thereby facilitating their transition to the Key Stage 4 GCSE Chinese curriculum.

7. CONCLUSION

This paper begins by briefly outlining the structure of the English education system, GCSE, and YCT, followed by a detailed analysis of the MFL curriculum and the development and challenges of Chinese language instruction in England. Through this analysis, the paper highlights the importance of diversified Chinese language curricula and teaching materials in England. It also emphasises the need for teachers to capitalise on the Key Stage 3 phase to establish a solid foundation in the Chinese language for students, enabling a smooth transition to the Key Stage 4 GCSE course. Furthermore, underpinned by the theoretical concepts of constructive alignment, backward curriculum design, and spiralling curriculum, this paper seeks to compare the themes, vocabulary, grammar, and examination formats of GCSE and YCT, revealing a certain degree of overlap between the two courses. In addition, it suggests that courses modelled on YCT should align with the CEFR and utilise an appropriate curriculum to enhance students' motivation for learning. Teachers may consider adopting such a curriculum as a transition from a beginner level to the GCSE level.

With the passage of time, Chinese language courses in England may continue to expand or improve. There is no single perfect approach; every course and textbook has its strengths and weaknesses. Teachers are encouraged to draw from a variety of sources, incorporating the best elements from each, and to design curricula and materials suited to the needs and abilities of their students, thereby helping them build a strong foundation in the Chinese language.

國際中文教育學報第17期_text.indd 70-71

REFERENCE

Aliaga-García, C. (2007). *The role of phonetic training in L2 speech learning: 1 The role of phonetic training in L2 speech learning* [Paper presentation]. Phonetics Teaching & Learning Conference (PTLC), London, United Kingdom. https://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_32e.pdf

Angelo, T. (2021). Designing Subjects for Deeper Learning: Practical Research-based Principles and Guidelines. In L. Hunt & D. Chalmers (Eds.), *University Teaching in Focus: A Learning-centred Approach* (pp. 29–52). Routledge.

AQA (2024). *Exam results statistics – June 2024 GCSE*. https://filestore.aqa.org.uk/over/stat_pdf/AQA-GCSE-STATS-JUN-2024.PDF

Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching for Constructing Learning*. The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_ aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.

British Council (2021). *Become a modern language assistant in the UK*. https://www.britishcouncil.org/study-work-abroad/in-uk/teach-language-uk

Clegg, J. (2003). *Chinese studies in UK schools.* Edge Hill College of Higher Education.

Coelho, C. S., & Moles, D. R. (2016). Student Perceptions of a Spiral Curriculum. *European Journal of Dental Education, 20*(3), 161–166.

Collen, I. (2020). *Language trends 2020: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2020_0.pdf

Collen, I. (2021). *Language trends 2021: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2021_report.pdf

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment.* Oxford University Press.

Council of Europe (2020). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Department for Education (2013a). *Languages programmes of study: key stage2*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239042/PRIMARY_national_curriculum_-_Languages.pdf

Department for Education (2013b). *Languages programmes of study: key stage3*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239083/SECONDARY_national_curriculum_-_Languages.pdf

Department for Education (2014b). *The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document.* https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840002/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf

Department for Education (2015). *Modern foreign languages GCSE subject content.* https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/485567/GCSE_subject_content_modern_foreign_langs.pdf

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). York Press.

Hanban (n.d.-a). *Xin YCT (er ji) kao shi da gang* [New YCT level 2 examination syllabus]. http://www.

2025/6/15 下午5:53

chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/YCT2.pdf
Hanban (n.d.-b). *Xin YCT (san ji) kao shi da gang* [New YCT level 3 examination syllabus]. http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/YCT3.pdf
Hanban (n.d.-c). *Xin YCT (si ji) kao shi da gang* [New YCT level 4 examination syllabus]. http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/YCT4.pdf
Hanban (n.d.-d). *Xin YCT kou yu kao shi da gang* [New YCT oral examination syllabus]. http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/YCT-koushi.pdf
Hanban (n.d.-e). *Xin YCT (yi ji) kao shi da gang* [New YCT level 1 examination syllabus]. http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/YCT1.pdf
Hill, A., Readman, K., & Strampel, K. (2021). Curriculum Frameworks. In L. Hunt & D. Chalmers (Eds.), *University Teaching in Focus: A Learning-centred Approach* (pp. 53–80). Routledge.
Holmes, B. & Myles, F. (2019). *White paper: Primary languages policy in England - The way forward.* Research in Primary Languages https://www.ripl.uk/wp-content/uploads/2019/02/RIPL-White-Paper-Primary-Languages-Policy-in-England.pdf
Institute of Education Confucius Institute for Schools (2017). *Mandarin excellence programme.* https://ci.ioe.ac.uk/mandarin-excellence-programme/
Jin, F. F. (2016). YCT biao zhun jiao cheng de bian xie li nian yu shi jian [The writing principles and practices of the YCT standard course], *Kewai Yuwen,* 9, 35–36.
Ju, H. (1992). Han yu qu xiang dong ci ji dong qu duan yu de yu yi he yu fa te dian [The semantic and grammatical features of Chinese directional verbs and verb-direction phrases], *Shijie Hanyu Jiaoxue,* 4, 276–282.
Lam, S. M. S. (2020a). Mapping development and challenges of teaching Mandarin Chinese in England. *International Journal of Chinese Language Education,* 7, 18–40.
Lam, S. M. S. (2020b). *Motivational Strategies implemented in Mandarin classrooms in England* [Doctoral dissertation, University College London]. UCL Discovery. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10089274/1/Thesis_full%20draft_final_submission_print.pdf
Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching.* Oxford University Press.
Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar.* University of California Press.
Lu, F. B. (1996). *Dui wai han yu jiao xue shi yong yu fa* [Teaching foreigners practical Chinese grammar]. Beijing Language and Culture University Press.
Lu, Q. H. (2006). *Shi yong dui wai han yu jiao xue yu fa* [Practical grammar for teaching Chinese as a foreign language]. Peking University Press.
Lu, S. X. (1979). *Han yu yu fa fen xi wen ti* [Issues in Chinese grammar analysis]. The Commercial Press.
Mathieson, S. (2015). Students Learning. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (pp. 63–78). Routledge.
Mattick, K., & Knight, L. (2007). High-quality Learning: Harder to Achieve Than We Think?. *Medical Education, 41*(7), 638–644.
McHarg, J., & Kay, E. J. (2009). Designing a Dental Curriculum for the Twenty-first Century. *British Dental Journal, 207*(10), 493–497.
Orton, J. (2016a). *Building Chinese Language Capacity in Australian Schools*. University of Technology.
Orton, J. (2016b). Issue in Chinese Language Teaching in Australian Schools. *Chinese Education & Society, 49*(6), 369–375.
Pearson (2021a). *Question paper- Paper 1H- June 2019.* https://qualifications.pearson.com/content/

國際中文教育學報第17期_text.indd 72-73

dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/Exam-materials/1CN0_1H_que_20190523.pdf
Pearson (2021b). *Mark Scheme- Paper 1H- June 2019*. https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/Exam-materials/1CN0_1H_rms_20190822.pdf
Pearson (2021c). *Question paper- Paper 4F- June 2019*. https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/Exam-materials/1CN0_4F_que_20190604.pdf
Pearson (2022a). *Mark scheme- Paper 4H- November 2020*. https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/Exam-materials/1CN0_4H_msc_20210211.pdf
Pearson (2022b). *Pearson edexcel Level 1/Level 2 GCSE (9-1) in Chinese (spoken Mandarin/spoken Cantonese) specification*. https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/specification-and-sample-assessments/specification-gcse2017-l12-chinese-issue5.pdf
Pearson (2022c). *Question paper- Paper 4H- November 2020*. https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/Exam-materials/1CN0_4H_que_20201112.pdf
Pearson (2024*). GCSE (9-1) specifications grade statistics (provisional)*. https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/Support/Grade-statistics/GCSE/grade-statistics-june-2024-provisional-gcse-9-1-specifications.pdf
Pérez-Milans, M. (2014). Mandarin Chinese in London education: language aspirations in a working-class secondary school. *Language Policy, 14*(2), 153–181.
Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal Research in Science Teaching, 2*(3), 176–186.
Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
Song, L. Y. (2019). Shi yi HSK kao shi de quan qiu hua yu ben tu hua xiang jie he: yi bu shou jiao xie yu ce shi wai li [A discussion on incorporating globalisation and localisation of HSK exams with special reference to the teaching and assessment of semantic components], *Zhongwen Jiaoxue Xiandaihua Xuebao, 8*(2), 42–49.
Su, Y. X., Jin, F. F., & Wang, L. (2015). *YCT standard course 1*. Higher Education Press.
Su, Y. X., & Wang, L. (2016a). *YCT standard course 2*. Higher Education Press.
Su, Y. X., & Wang, L. (2016b). *YCT standard course 6*. Higher Education Press.
Su, Y. X., Wang, S. H., & Hao, L. (2016a). *YCT standard course 3*. Higher Education Press.
Su, Y. X., Wang, S. H., & Xie, H. (2016b). *YCT standard course 4*. Higher Education Press.
Su, Y. X., Wang, W. L., & Wang, L. (2016c). *YCT standard course 5*. Higher Education Press.
Swire Chinese Language Foundation (2019). *Centres and schools*. https://www.swireclf.org/our-centres/
The National Centre for Languages (2007). *Mandarin language learning*. https://dera.ioe.ac.uk/6645/1/DCSF-RW019.pdf
Tinsley, T., & Board, K. (2014a). *Languages for the future: Which languages the UK needs most and why*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf
Tinsley, T., & Board, K. (2014b). *The teaching of Chinese in the UK*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/alcantara_full_report_jun15.pdf
Tinsley, T., & Board, K. (2017). *Languages for the Future: The foreign languages the United Kingdom needs to become a truly global nation*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf
Tinsley, T., & Doležal, N. (2018). *Language trends 2018: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2018_report.pdf
UCD Confucius Institute for Ireland (2020). *Introduction on new YCT test*. https://www.cii.ie/

2025/6/15 下午5:53

teachingtesting/chineseproficiencytest/ycttest/

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity.* Longman.

Wang, P. (2009). The provision of Mandarin Chinese in the UK secondary schools: what's in the way?. *European Journal of Education, 44*(1), 83–94.

Wang, L., & Higgins, L. T. (2008). Mandarin teaching in the UK in 2007: a brief report of teachers' and learners' views. *The Language Learning Journal*, *36*(1), 91–96.

Xu, X. Q., & Zhou, W. H. (2009). Qu xiang bu yu ju xi de yan jiu [A study on the acquisition of Chinese directional complement sentences by foreign students], *Hanyu Xuexi,* 1, 70–81.

Yang, D. F. (2003). Ying yu mu yu xue xi zhe qu xiang bu yu de xi de shun xu [Sequence of acquiring the directional complement by English speaking learners of Chinese], *Shijie Hanyu Jiaoxue*, *64*(2), 52–65.

Zhang, B. (2010). *Xian dai han yu miao xie yu fa* [Descriptive grammar of modern Chinese]. The Commercial Press.

Zhang, J., & Li, Y. N. (2009). Zhong xiao xue sheng han yu kao shi de xin du yu xiao du yan jiu [The Assessment of the reliability and validity of Youth Chinese Test], *Jinan Daxue Huawen Xueyuan Xuebao,* 3, 40–45.

Zhang, G. X., & Li, L. M. (2010). Chinese language teaching in the UK: Present and future. *Language Learning Journal, 38*(1)*,* 87-97.

Zhang, G. X., & Li, L. M. (2019). Chinese language learning and teaching in the UK. In C. Shei, M. M. Zikpi, & D. L. Chao (Eds.), *The Routledge handbook of Chinese kanguage teaching* (pp. 565–580). Routledge.

國際中文教育學報第17期_text.indd 74-75

APPENDIX 1: THE COMMON REFERENCE LEVELS

Learner's Level	Sub-level	Description
Proficient User	C2	1. Can understand virtually all types of texts. 2. Can summarise information from different oral and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. 3. Can express themselves spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	1. Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. 2. Can express themselves fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. 3. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. 4. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	1. Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in their field of specialisation. 2. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with users of the target language quite possible without imposing strain on either party. 3. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	1. Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. 2. Can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken. 3. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. 4. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

2025/6/15 下午5:53

Basic User	A2	1. Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). 2. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. 3. Can describe in simple terms aspects of their background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	1. Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. 2. Can introduce themselves and others and can ask and answer questions about personal details such as where someone lives, people they know and things they have. 3. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Note. Adapted from *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume,* by Council of Europe, 2020, (https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4). Copyright 2020 by the Council of Europe.

國際中文教育學報第17期_text.indd 76-77

APPENDIX 2: GCSE CHINESE'S THEMES

Theme	Sub-topic
Theme 1: Identity and Culture	1.1 Who am I?: relationships; when I was younger; what my friends and family are like; what makes a good friend; interests; socialising with friends and family; role models
	1.2 Daily life: customs and everyday life; food and drink; shopping; social media and technology (use of, advantages and disadvantages)
	1.3 Cultural life: celebrations and festivals; reading; music; sport; film and television
Theme 2: Local Area, Holiday and Travel	2.1 Holidays: preferences; experiences; destinations
	2.2 Travel and tourist transactions: travel and accommodation; asking for help and dealing with problems; directions; eating out; shopping
	2.3 Town, region and country: weather; places to see; things to do
Theme 3: School	3.1 What school is like: school types; school day; subjects; rules and pressures; celebrating success
	3.2 School activities: school trips; events and exchanges
Theme 4: Future Aspirations, Study and Work	4.1 Using languages beyond the classroom: forming relationships; travel; employment
	4.2 Ambitions: further study; volunteering; training
	4.3 Work: jobs; careers and professions
Theme 5: International and Global Dimension	5.1 Bringing the world together: sports events; music events; campaigns and good causes
	5.2 Environmental issues: being 'green'; access to natural resources

Note. Adapted from *Pearson Edexcel Level 1/Level 2 GCSE (9-1) in Chinese (spoken Mandarin/spoken Cantonese) Specification,* by Pearson, 2022b, (https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/specification-and-sample-assessments/specification-gcse2017-l12-chinese-issue5.pdf). Copyright 2022 by the Pearson Education Limited.

2025/6/15 下午5:53

APPENDIX 3: COMPARISON BETWEEN THE THEMES OF YCT AND GCSE CHINESE

YCT Textbook	Theme	Theme and Sub-topic Corresponding to GCSE Chinese
YCT Standard Course 1	1. Hello!	1. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	2. What's your name?	2. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	3. Who is he?	3. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	4. There are four people in my family.	4. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	5. I'm 6 years old.	5. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	6. You're so tall!	6. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	7. Whose dog is this?	7. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	8. I'm going to the store.	8. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	9. What day is it today?	9. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	10. What time is it?	10. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	11. What would you like to eat?	11. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
YCT Standard Course 2	1. May I sit here?	1. Theme 1: Identity and Culture –1.1 Who am I?
	2. When do you get up in the morning?	2. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	3. Where is your pencil?	3. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	4. There are two books in the schoolbag.	4. Theme 1: Identity and Culture –1.1 Who am I?
	5. Can you cook?	5. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	6. How much is one baozi?	6. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	7. Today is hotter than yesterday.	7. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.1 Holidays
	8. Martin is three years older than me.	8. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	9. What did you do today?	9. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	10. What's wrong with you?	10. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	11. I've been in Beijing for one year.	11. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.3 Town, region and country

國際中文教育學報第17期_text.indd 78-79

YCT Standard Course 3	1. I'm in the third grade.	1. Theme 3: School – 3.1 What school is like
	2. What's your favorite sport?	2. Theme 3: School – 3.2 School activities
	3. I'm drawing a picture.	3. Theme 1: Identity and Culture – 1.3 Cultural life
	4. Hello!	4. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	5. Have some more.	5. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	6. I can put it on by myself.	6. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	7. Happy birthday!	7. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	8. It's snowing.	8. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.3 Town, region and country
	9. Smile!	9. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	10. Who runs fast?	10. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	11. Mom has given the candy to your brother.	11. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
YCT Standard Course 4	1. We have 108 students.	1. Theme 3: School – 3.1 What school is like
	2. How long have you been learning Chinese?	2. Theme 3: School – 3.1 What school is like
	3. It opens as early as 8:30 in the morning.	3. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	4. I have a cold.	4. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	5. Close the door.	5. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	6. Have you been to our new classroom?	6. Theme 3: School – 3.1 What school is like
	7. How do you go to school every day?	7. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	8. It's going to rain.	8. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.3 Town, region and country
	9. When did you go there?	9. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.1 Holidays
	10. Why doesn't Dad have a rest?	10. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	11. It grows really fast.	11. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?

2025/6/15 下午5:53

YCT Standard Course 5	1. Are you interested in Chinese kung fu?	1. Theme 1: Identity and Culture – 1.3 Cultural life
	2. Rabbits are even cuter.	2. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	3. There is something wrong with the elevator.	3. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	4. Everyone has their own habits.	4. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	5. They're so young!	5. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	6. The one standing or the on sitting?	6. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	7. I often go to the gym to work out.	7. Theme 1: Identity and Culture –1.1 Who am I?
	8. Beijing has four seasons altogether.	8. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.3 Town, region and country
	9. The ice cream is delicious and cheap.	9. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	10. Your Chinese will get better and better.	10. Theme 3: School – 3.1 What school is like
	11. I'd like a plate of lamb dumplings.	11. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	12. You can either take the plane or the train.	12. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – Travel and tourist transactions
	13. I'll do the filling for you first.	13. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	14. I'm planning to go travelling in China.	14. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – Travel and tourist transactions
YCT Standard Course 6	1. I was born in the year of the monkey.	1. Theme 1: Identity and Culture – 1.3 Cultural life
	2. He's really good at math.	2. Theme 3: School – 3.1 What school is like
	3. The little birds are singing.	3. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	4. Can you clean the room please?	4. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	5. You are so careless!	5. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	6. What role did you play?	6. Theme 4: Future Aspirations, Study and Work – 4.3 Work
	7. They are not twins.	7. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	8. The little fish was eaten by the kitten.	8. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	9. He moved house near the zoo.	9. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	10. How far is the moon from us?	10. Theme 1: Identity and Culture – 1.3 Cultural life
	11. Let me swap my hat for your plate.	11. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	12. Be more careful in the future	12. Theme 1: Identity and Culture – 1.2 Daily life
	13. I like spicy food.	13. Theme 1: Identity and Culture – 1.1 Who am I?
	14. Some pandas slept all the time	14. Theme 2: Local Area, Holiday and Travel – 2.1 Holidays

國際中文教育學報第17期_text.indd 80-81

Note. Adapted from *Pearson Edexcel Level 1/Level 2 GCSE (9-1) in Chinese (spoken Mandarin/spoken Cantonese) Specification,* by Pearson, 2022b, (https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/specification-and-sample-assessments/specification-gcse2017-l12-chinese-issue5.pdf). Copyright 2022 by the Pearson Education Limited; *YCT Standard Course 1*, by Y. X. Su, F. F. Jin, and L. Wang, 2015, Higher Education Press. Copyright 2015 by the Higher Education Press; *YCT Standard Course 2*, by Y. X. Su, and L. Wang, 2016a, Higher Education Press. Copyright 2016 by the Higher Education Press; *YCT Standard Course 3*, by Y. X. Su, S. H. Wang, and L. Hao, 2016a, Higher Education Press. Copyright 2016 by the Higher Education Press; *YCT Standard Course 4*, by Y. X. Su, S. H. Wang, and H. Xie, 2016b, Higher Education Press. Copyright 2016 by the Higher Education Press; *YCT Standard Course 5*, by Y. X. Su, W. L. Wang, and L. Wang, 2016c, Higher Education Press. Copyright 2016 by the Higher Education Press; *YCT Standard Course 6*, by Y. X. Su, and L. Wang, 2016b, Higher Education Press. Copyright 2016 by the Higher Education Press.

2025/6/15 下午5:53

APPENDIX 4: OVERLAPPING VOCABULARY ITEMS BETWEEN YCT AND GCSE CHINESE

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
是	1	F
叫	1	F
喝	1	F
吃	1	F
去	1	F
有	1	F
認識	1	F
喜歡	1	F
聽	1	F
愛	1	F
看	1	F
大	1	F
好	1	F
高	1	F
長	1	F
高興 / 開心	1	F
小	1	F
這兒 / 這裏	1	F
不	1	F
那兒 / 那裏	1	F
很	1	F
一至十	1	F
十一至九十九	1	F
多	1	F
個	1	F
號 / 日	1	F
月	1	F
現在	1	F
點	1	F
今天	1	F

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
明天	1	F
星期	1	F
星期一	1	F
星期二	1	F
星期三	1	F
星期四	1	F
星期五	1	F
星期六	1	F
星期日，星期天	1	F
一月	1	F
二月	1	F
三月	1	F
四月	1	F
五月	1	F
六月	1	F
七月	1	F
八月	1	F
九月	1	F
十月	1	F
十一月	1	F
十二月	1	F
嗎	1	F
什麼	1	F
哪兒	1	F
哪（個、本）	1	F
誰	1	F
他	1	F
我	1	F
她	1	F
那	1	F

國際中文教育學報第17期_text.indd 82-83

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
這	1	F
我們	1	F
你	1	F
再見	1	F
謝謝	1	F
在	1	F
魚	1	F
牛奶	1	F
麵 (條)	1	F
米飯	1	F
水	1	F
鳥	1	F
貓	1	F
狗	1	F
哥哥	1	F
姐姐	1	F
家	1	F
爸爸	1	F
頭髮	1	F
媽媽	1	F
歲	1	F
商店	1	F
學校	1	F
老師	1	F
電	1	F
沒	1	F
你們 , 他們 , 她們	1	F
中國	1	F
人	1	F
燈	1	H
買	2	F
來	2	F

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
做	2	F
畫	2	F
睡覺	2	F
請	2	F
會	2	F
學習	2	F
玩	2	F
坐	2	F
覺得	2	F
要	2	F
漂亮	2	F
冷	2	F
熱	2	F
也	2	F
了	2	F
綠	2	F
紅	2	F
顏色	2	F
黃	2	F
兩	2	F
零	2	F
隻	2	F
晚上	2	F
分鐘 / 分	2	F
早上 / 上午	2	F
昨天	2	F
呢	2	F
多少	2	F
漢語 / 普通話	2	F
沒關係	2	F
對不起	2	F
裏（邊）	2	F

2025/6/15 下午5:53

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
好吃 / 美味	2	F
錢	2	F
茶	2	F
塊	2	F
床	2	F
椅子	2	F
名字	2	F
朋友	2	F
關係	2	F
桌子	2	F
年	2	F
弟弟	2	F
妹妹	2	F
北京	2	F
坐 (車 / 火車……)	2	F
醫院	2	F
天氣	2	F
書	2	F
筆	2	F
同學	2	F
學生	2	F
醫生	2	F
學習	2	F
打	2	F
說	2	F
電話	2	F
能	3	F
關（燈 / 電視 / 門 etc.）	3	F
進	3	F
找	3	F
給	3	F

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
送	3	F
出	3	F
幫助	3	F
知道	3	F
笑	3	F
讓	3	F
回	3	F
賣	3	F
花	3	F
開（燈 / 電視 / 門 etc.）	3	F
教	3	F
懂	3	F
想	3	F
穿	3	F
寫	3	F
壞	3	F
忙	3	F
舒服	3	F
對	3	F
快	3	F
胖 / 肥	3	F
飽	3	F
快樂	3	F
難	3	F
餓	3	F
可愛	3	F
最	3	F
新	3	F
慢	3	F
瘦	3	F
累	3	F
再	3	F

國際中文教育學報第17期_text.indd 84-85

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
都	3	F
太	3	F
黑	3	F
藍	3	F
白	3	F
百	3	F
千	3	F
本	3	F
把	3	F
件	3	F
少	3	F
半	3	F
小時 / 鐘頭	3	F
去年	3	F
中午	3	F
吧	3	F
為什麼	3	F
小姐	3	F
先生	3	F
些 / 一些	3	F
東西	3	F
時間	3	F
後（邊）	3	F
下	3	F
前（邊）	3	F
外（邊）	3	F
麵包	3	F
蛋糕	3	F
餃子	3	F
水果	3	F
果汁	3	F
運動	3	F

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
鞋 / 鞋子	3	F
裙子	3	F
褲子	3	F
生日	3	F
衣服	3	F
爺爺	3	F
奶奶	3	F
自己	3	F
騎自行車 (單車)	3	F
打球	3	F
(打) 籃球	3	F
(踢) 足球	3	F
跑步	3	F
跳舞	3	F
唱歌	3	F
游泳	3	F
電腦	3	F
上網	3	F
自行車 / 單車	3	F
公共汽車	3	F
花	3	F
禮物	3	F
飛機	3	F
問題	3	F
車站	3	F
歡迎	3	F
動物園	3	F
月亮	3	F
雨	3	F
雪	3	F
太陽	3	F
下雨	3	F

2025/6/15 下午5:53

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
下雪	3	F
風	3	F
刮風 / 大風	3	F
後邊	3	F
遠	3	F
在……前邊	3	F
在……旁邊	3	F
左邊	3	F
右邊	3	F
過	3	F
壞了	3	F
生病 / 不舒服	3	H
教室	3	F
休息	3	H
運動	3	F
跳	3	F
踢	3	F
唱	3	F
洗	3	F
雞	3	F
蛋	3	F
歌	3	F
看電視	3	F
應該	4	F*
問	4	F
安靜	4	F
開始	4	F
換（錢 / 車 / 衣服 etc.）	4	F
生氣	4	F
希望	4	F
住	4	F

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
見 / 見面	4	F
準備	4	F
放	4	F
記	4	F
好像	4	F
停	4	F
參加	4	F
告訴	4	F
用	4	F
等	4	F
乾淨	4	F
容易	4	F
努力	4	F
健康	4	F
近	4	F
老 / 舊	4	F
一樣	4	F
短	4	F
渴	4	F
錯	4	F
已經	4	F
正在	4	F
特別	4	F
非常	4	F
馬上	4	F
更	4	F
附近	4	F
可能	4	F
萬	4	F
條	4	F
張	4	F
雙	4	F

國際中文教育學報第17期_text.indd 86-87

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
從	4	F
將來	4	F
秋	4	F
夏	4	F
冬	4	F
號碼	4	F
辦法	4	F
國畫	4	F
國家	4	F
以前	4	F
中間	4	F
便宜	4	F
筷子	4	F
方便	4	F
電影	4	F
飲料	4	F
羊肉	4	F
湯	4	F
元	4	F
選擇	4	H*
甜	4	H
辣	4	H
號 / 號碼 (大號 , 中號 , 小號)	4	F
手錶	4	F
孩子 / 兒童	4	F
冰箱	4	F
節目	4	F
(打) 乒乓球	4	F
(打) 網球	4	F
表演 / 演出	4	F
節日	4	F

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
比賽	4	F
鄰居	4	H
照顧	4	H
沙發	4	F
眼鏡	4	F
散步	4	H
電子郵件	4	F
聊天	4	F
空調	4	F
橋	4	F
(一 , 二 , ……) 層 / 樓	4	F
草	4	F
山	4	F
圖書館	4	F
地圖	4	F
公園	4	F
路	4	F
海	4	F
上海	4	F
體育館	4	F
長城	4	F
票	4	F
旅遊	4	F
參觀	4	F
火車站	4	F
火車	4	F
地鐵站	4	F
地鐵	4	F
服務員	4	F
出發	4	H
住	4	H

2025/6/15 下午5:53

Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier	Vocabulary	YCT Level	GCSE Tier
秋天	4	F	有名	4	F
雲	4	F	介紹	4	F
多雲	4	F	工作	4	F
春天	4	F	雜誌	4	F
夏天	4	F	新聞	4	F
冬天	4	F	報紙	4	F
近	4	F	護士	4	F
向	4	F	(音樂) 節	4	F
東	4	F	重要	4	F
北	4	F	安全	4	H
南	4	F	對……有興趣	4	F
西	4	F	忘	4	F
換	4	F	騎	4	F
不對 / 錯	4	F	祝	4	F
警察	4	F	常常	4	F
服務	4	F	春	4	F
安全	4	H	鴨	4	F
考試	4	F	肉	4	F
作業	4	F	烤	4	F
體育	4	F	門	4	F
成績	4	F	窗	4	F
暑假	4	F	看電影	4	F
畢業	4	H	看新聞	4	F
打算	4	H	更喜歡	4	F

Note. ‘F’ refers to ‘Foundation Tier’, whilst ‘H’ refers to ‘Higher Tier’.

國際中文教育學報第17期_text.indd 88-89

APPENDIX 5: SIMILAR VOCABULARY ITEMS BETWEEN YCT AND GCSE CHINESE

GCSE Chinese Vocabulary	YCT Vocabulary	YCT 等級	GCSE 程度
沒	沒有	1	F
你們 , 他們 , 她們	你、他、她 + 們	1	F
中國	中國人	1	F
人	中國人	1	F
燈	電燈	1	H
打	打電話	2	F
說	說話	2	F
電話	打電話	2	F
跳	跳舞	3	F
踢	踢足球	3	F
唱	唱歌	3	F
洗	洗澡	3	F
雞	雞蛋	3	F
蛋	雞蛋	3	F
歌	唱歌	3	F
看電視	看 + 電視	3	F
動物	動物園	3	F
對……有興趣	對……感興趣	4	F
忘	忘記	4	F
騎	騎馬	4	F
祝	祝賀	4	F
常常	經常	4	F
春	春季	4	F
鴨	烤鴨	4	F
肉	羊肉	4	F
烤	烤鴨	4	F
門	門口	4	F
窗	窗戶	4	F
看電影	看 + 電影	4	F
看新聞	看 + 新聞	4	F
更喜歡	更 + 喜歡	4	F

2025/6/15 下午5:53

APPENDIX 6: THE NUMBER OF GCSE CHINESE VOCABULARY NOT COVERED BY YCT

Theme	The number of relevant vocabulary
International and global dimension – bringing the world together, environmental issues	31
Future aspirations, study and work	38
School	33
Dealing with problems	5
Asking for directions	6
Phrases associated with weather	7
Local area, holiday and travel	78
Identity and culture – using social media	14
Identity and culture – cultural life	26
Identity and culture – what my friends and family are like; Words on relations, relationships, personal and physical characteristics	19
Identity and culture - what my friends and family are like Words relating to dress and style	6
Identity and culture - daily life, food and drink, including eating out	45
Countries, continents, nationalities	22
Others, including language used in dialogue and messages, prepositions, other useful expressions, quantities and measures and so forth	55

Note. Adapted from *Pearson Edexcel Level 1/Level 2 GCSE (9-1) in Chinese (spoken Mandarin/spoken Cantonese) Specification,* by Pearson, 2022b, (https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/GCSE/Chinese/2017/specification-and-sample-assessments/specification-gcse2017-l12-chinese-issue5.pdf). Copyright 2022 by the Pearson Education Limited.

國際中文教育學報第17期_text.indd 90-91

APPENDIX 7: OVERLAPPING GRAMMAR ITEMS BETWEEN YCT AND GCSE CHINESE

Grammar	YCT Level	GCSE Tier
all numbers up to 1 million	1-4	F
子	1	F
兒	1	F
個	1	F
歲	1	F
As predicate(謂語)　positive negative	1	F
很	1	F
Modification(修飾) of nouns with or without 的	1	F
all personal pronouns, singular and plural	1	F
personal pronouns with 的	1	F
這	1	F
那	1	F
是	1	F
有	1	F
是 plus stative verb for emphasis	1	H
resultative verb complements	1	H
喜歡	1	F
愛	1	F
在	1	F
嗎	1	F
甚麼	1	F
誰	1	F
哪兒	1	F
幾	1	F
哪個	1	F
幾歲	1	F
在	1	F
是	1	F
Postional phrases using 的	1	F
……和……	1	F

2025/6/15 下午5:53

Grammar	YCT Level	GCSE Tier
和	1	F
stating quantities	1	F
giving the time and date	1	F
word order when using time expressions	1	F
年	2	F
隻	2	F
Stative verbs as adverbs	2	F
真……	2	F
比	2	F
Comparative sentences with quantities	2	H
也	2	F
imperatives(positive and negative)	2	H
會	2	F
要	2	F
可以	2	F
請	2	F
坐	2	F
怎麼	2	F
怎麼	2	F
怎麼樣	2	F
多少	2	F
呢	2	F
currencies and prices	2	F
giving the length of time	2	F
本	3	F
每	3	F
次	3	H
些	3	H
With 了 to imply limits have been passed	3	F
With 了 to imply a new situation	3	F
太……了	3	F
最	3	F

國際中文教育學報第17期_text.indd 92-93

Grammar	YCT Level	GCSE Tier
還	3	F
就	3	F
自己	3	H
use of 得 to describe how an action is carried out	3	H
給	3	H
reduplication of verbs	3	H
simple sentences with verb and object positive and negative verb-object type verbs	3	F
想	3	F
得	3	H
能	3	H
在	3	F
imminent action 即將發生的行動了	3	H
Completed actions 了	3	F
Experiential suffix 過	3	F
Complements of manner(情態補語，得字補語)	3	F
為甚麼	3	F
吧	3	F
都	3	F
因為……所以	3	F
ordinal numbers using 第	3	F
員	4	F
條	4	H
張	4	H
非常	4	F
跟 / 和一樣	4	F
非常	4	F
一定	4	F
經常	4	H
大家	4	F
Reported speech	4	H
Verbs of motion, methods of transport, purpose in coming and going	4	F

2025/6/15 下午5:53

Grammar	YCT Level	GCSE Tier
應該	4	F
必須	4	H
一定	4	H
打算	4	F
準備	4	H
正在	4	F
Complements of degree(程度補語)	4	F
極了	4	H
從	4	F
用	4	F
還是	4	F
use of 離 to state proximity of remoteness between two locations	4	H
雖然……但是	4	F
先……然後 / 再……	4	F
如果 / 要是……就……	4	F
一邊……一邊……	4	F
或 / 或者	4	H
不但……而且……	4	H
而且……	4	H
那麼……	4	H
為了……	4	H

國際中文教育學報第17期_text.indd 94-95

APPENDIX 8: THE INTEGRATION OF THE ENGLISH EDUCATION SYSTEM, YCT, CEFR, YCT TEACHING MATERIALS, AND LEARNING TIME

Age	Year	Key Stage	Assessment and Curriculum
11-12	7	3	YCT Foundation Course: Allocating approximately 70 learning hours to complete *YCT Standard Course 1* and *YCT Standard Course 2*, enabling students to achieve the CEFR A1 level and successfully complete YCT Level 1 and YCT Level 2 examinations
12-13	8	3	YCT Intermediate Course: Dedicating 100 learning hours to completing *YCT Standard Course 3* and *YCT Standard Course 4*, allowing students to reach the CEFR A2 level and successfully complete YCT Level 3 examination
13-14	9	3	YCT Advanced Course: Spending approximately 120 learning hours to complete *YCT Standard Course 5* and *YCT Standard Course 6*, guiding students to attain the CEFR B1 level and successfully complete YCT Level 4 examination
14-15	10	4	Some children take GCSEs
15-16	11	4	Most children take GCSEs or other national examinations

Note. Adapted from *YCT Standard Course 1*, by Y. X. Su, F. F. Jin, and L. Wang, 2015, Higher Education Press. Copyright 2015 by the Higher Education Press; *The National Curriculum in England: Framework Document,* by DfE, 2014a, (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf). Crown copyright 2013.

2025/6/15 下午5:53

以 YCT 為基礎的課程作為英格蘭 GCSE 中文的預備課程

殷俊康 * 陳天穎

摘要

摘要過去二十年，英格蘭學習中文人數愈來愈多，更有數千名學生參加中等教育普通證書（GCSE）中文考試。儘管中文教育在英格蘭已經從課外增潤活動發展成主流課程一部分，但與德語和法語等英國現代外語相比，仍然是一門相對小眾的學科。即使有些學校和機構開始支援中文教學，例如提供師資培訓及舉辦遊學團等，英格蘭的中文教師仍面臨諸多挑戰，包括缺乏發展成熟的教材和結構完善的課程。

本文以建構性配合（Constructive Alignment）、反向課程設計（Backward Curriculum Design）及螺旋式課程（Spiralling Curriculum）為基礎，回顧英格蘭的現代外語教學框架，並比較國家漢辦為母語為非漢語之青少年舉辦的的中小學生漢語考試（YCT）和中等教育普通證書中文課程的主題、詞彙、語法和考試形式，探討中小學生漢語考試作為普通中等教育證書中文課程之過渡課程的可能性。此外，本文還提供結合中小學生漢語考試與中等教育普通證書的教學建議，幫助教師在第三學段（Key Stage 3）有效地教授中小學生漢語考試課程，從而促進學生順利過渡到第四學段（Key Stage 4）的中等教育普通證書中文課程。

*關鍵詞：*促進學習的評估　對外漢語　中等教育普通證書中文課程　現代外語課程　中小學生漢語考試

---

* 殷俊康，英國修咸頓大學博士生。（本文通訊作者）
陳天穎，英國 New Directions 持續進修學院。

國際中文教育學報第17期_text.indd 96-97

来华留学生的跨文化适应与文化认同研究

张跃 朱思达 * 李蓁

摘要

随着全球化进程的加速和中国高等教育国际化水平的提升，来华留学生规模持续扩大，其跨文化适应与文化认同问题已成为国际教育研究领域的重要议题。然而，在中国高等教育环境下的跨文化适应与文化认同的相互作用机制仍有待深入研究。本研究采用定量研究方法，以西南地区某高校 204 名来华留学生为研究对象，通过问卷调查探究此群体的跨文化适应策略与文化认同的相互作用机制。结果显示，来华留学生主要采用融合策略，这反映出在中国文化语境中，多数留学生既重视自身文化身份的保留，又愿意融入中国社会的积极态度。同时，分离策略的使用略高于同化策略，这体现出部分留学生在跨文化适应过程中更倾向于维系自身文化身份的特点。在文化认同维度上，来华留学生呈现出“高文化习俗认同、低语言认同”的显著特征。进一步的回归分析发现，融合策略对文化认同的各维度均具有显著正向预测作用，且预测效力优于同化策略，表明融合策略更有助于提升文化认同水平。特别值得关注的是，跨文化适应策略的影响存在显著的文化背景差异：在南亚留学生群体中，仅融合策略对文化认同具有显著预测作用；而在北非留学生群体中，融合策略和同化策略均表现出对文化认同的预测效应。本研究从中国文化的集体主义取向、高语境

2025/6/15 下午5:53

交际特征以及关系网络等文化特征方面，揭示了中国特色文化语境下来华留学生跨文化适应与文化认同的相互作用机制，为理解留学生在中国的跨文化适应过程提供了新的视角。

*关键词：*跨文化适应 文化认同 来华留学生 中国文化

张跃，西南石油大学，联络电邮：zhang_yue875@163.com
* 朱思达，广东外语外贸大学，联络电邮：zhusida1991@gmail.com（本文通讯作者）
李蓁，香港教育大学，联络电邮：jzjli@eduhk.hk
本论文受到国际油气资源区语言文化研究中心项目“中国文化对外传播的效果和影响因素研究”（YQWH2024004）的支持，广东省哲学社会科学规划项目“香港青少年中华优秀传统文化认同影响因素及策略研究”（GD25YJY34）的支持。

國際中文教育學報第17期_text.indd 98-99

一、引言

随着全球化的深入发展和中国国际影响力的提升，越来越多的留学生选择来中国接受高等教育（Biney & Cheng, 2021）。然而，跨文化适应问题始终是留学生在东道国学习与生活中面临的主要挑战。这些挑战通常源于语言、社会规范、教育体系和社会期望等方面的差异（王冰一、赵国栋，2019），并与其跨文化适应策略密切相关。跨文化适应策略是指个体面对东道国文化以及自身文化传统所采取的不同方法，包括融合、同化、分离和边缘化策略（Berry, 1997）。研究表明，选择融合策略的个体通常表现出更好的心理适应、学业成就以及整体满意度，优于选择同化、分离或边缘化策略的个体（Lai et al., 2015; 张巍、薛璟，2022）。因此，跨文化适应策略的选择不仅影响留学生学业表现，还深刻影响它们的心理状态、社会融入及文化认同。

在跨文化适应的多维影响中，文化认同的形塑过程尤为关键。文化认同的形塑过程，指的是个体在跨文化语境中不断协调、比较并重构自我与他者之间文化归属感的动态过程（Chung & Ting-Toomey, 1999; Phinney et al., 2001）。文化认同作为跨文化适应研究中的核心概念，涉及个体对东道国文化的接受程度及其与自身文化身份的协调。已有研究表明，留学生的文化认同与其跨文化适应策略呈现动态互构的关系（Berry, 1997）。这种关联性体现在：一方面，选择融合策略的留学生通常能够实现对东道国文化的深度认同，这种积极的适应策略有助于建立平衡的双文化认同框架；另一方面，同化策略可能导致自身文化认同的弱化，分离策略易引发与东道国文化的冲突，而边缘化策略则往往伴随着文化认同的混乱（Zhang & Li, 2025）。这种跨文化适应策略的选择与文化认同结果的对应模式，在中国文化语境中表现得尤为典型。

值得注意的是，Berry（1997）提出的跨文化适应策略模型在国际跨文化研究中具有广泛影响，但该理论主要构建于西方文化背景，而在非西方语境，特别在中国社会中的适用性尚未得到充分检验。中国社会中的强关系网络、高语境交际特征与集体主义取向的社会互动方

2025/6/15 下午5:53

式，以及中国与其他国家的文化距离，都可能对来华留学生的跨文化适应过程产生独特影响。因此，本研究不仅关注来华留学生的跨文化适应策略及其对文化认同的影响，同时也试图探讨 Berry 的跨文化适应策略模型在中国社会中的适用性与局限性，从而在理论层面上对其进行本土化的补充与反思。

本研究旨在以西南地区某高校来华留学生为研究对象，探讨其跨文化适应策略现状，并进一步分析其对文化认同的影响。本研究致力于填补当前研究中存在的两个主要空白：首先，探讨在中国文化语境下来华留学生的跨文化适应策略、文化认同的具体表现以及影响机制；其次，通过解析中国特有的文化特质如何影响留学生的跨文化适应策略与文化认同过程之间的相互作用，进而推动建构更加本土化的跨文化适应理论。研究结果将为高校国际教育管理及跨文化适应理论提供本土化的实证支持，同时为优化留学生的跨文化适应体验提供理论依据与实践指导。

二、文献综述

（一）跨文化适应

跨文化适应（acculturation）是指不同文化群体在持续直接接触过程中，一方或双方原有文化模式发生变化的现象（Redfield et al., 1936, 第 149-150 页）。个体在特定文化背景中成长，面对东道国环境时会采取不同的应对策略，这些策略被称为 " 跨文化适应策略 "（Berry, 1997, 第 9 页）。具体而言，跨文化适应策略（acculturation strategies）是指群体和个体实现跨文化适应的各种方式（Berry, 2005）。跨文化适应策略的理论框架源于两个核心问题：（1）个体如何维护传统文化与身份认同；（2）个体如何参与和融入东道国。基于这两个维度，Berry（1997）提出了四种跨文化适应策略：融合策略（integration strategy）、同化策略（assimilation strategy）、分离策略（separation strategy）、边缘化策略（marginalization strategy）（Berry, 1997）。融

國際中文教育學報第17期_text.indd 100-101

合策略是指个体在保持原有文化认同的同时，积极与东道国文化群体互动；同化策略是指个体放弃原有文化身份，主动融入东道国文化环境；分离策略是指个体坚持原有文化，同时避免与东道国文化群体接触；边缘化策略是指个体既对维持原有文化缺乏兴趣，也不愿与东道国文化群体建立联系（Berry, 2010）。

研究表明，融合策略普遍被视为最理想的跨文化适应策略，能显著提升个体的心理适应和社会融入水平（Berry et al., 2006）。多项跨国研究证实了这一发现：在德国（Schmitz & Berry, 2011）、加拿大（Ataca & Berry, 2002）和挪威（Sam & Berry, 1995）的移民群体中，融合策略均展现出最佳适应性。一项涵盖 13 个国家、4000 多名青少年移民的大规模国际研究进一步证实，采用融合策略的青年比例最高，他们通过同时参与自身传统文化和东道国文化实现文化融合（Berry et al., 2006）。相比之下，边缘化策略是最不受欢迎的跨文化适应策略。采用该策略的个体通常既缺乏维持原文化的意愿（多源于被迫的文化丧失），也对建立新的社会关系缺乏兴趣（多源于排斥或歧视经历）（Berry et al., 2002）。Zhang 和 Goodson（2011）的研究发现，采用边缘化策略的学生抑郁水平最高，表明这种策略可能带来严重的适应问题。

近年来，跨文化适应的研究不断深入，为理解留学生的跨文化适应过程提供了重要参考。研究表明，二语水平与跨文化适应策略显著正相关（Berry et al., 2006; Gui et al., 2016）。二语水平不仅有助于个体改善与东道国成员的人际关系（Mukminin, 2019），还能提升学业成就（Li et al., 2010）和心理适应能力（Poyrazli, 2003）。然而，Li 等人（2023）针对香港中亚留学生的质性研究揭示了一个值得关注的现象：尽管这些中亚留学生具备一定的英语能力，但由于粤语障碍，他们在日常社交中仍面临被边缘化的困境。研究显示，在课外活动中，由于粤语不通，这些中亚留学生往往被本地学生排斥，最终与当地社群相隔离。此外，积极的社会互动能够缓解适应压力，提升跨文化适应能力，并改善学业成绩（Sullivan & Kashubeck-West, 2015; Zhang & Li,

2025/6/15 下午5:53

2025）。相反，缺乏社会支持的学生往往面临更大的学业挑战和更高的辍学风险（Li et al., 2010）。最后，文化距离（即两种文化在语言、宗教等方面的差异程度）也显著影响跨文化适应过程（Berry, 1997）。研究表明，文化差异越大，留学生面临的适应压力也越大（Yan & Berliner, 2011）。例如，在美国学习的欧洲学生所经历的适应压力普遍低于亚洲、中美洲、拉丁美洲和非洲学生（Yeh & Inose, 2003）。特别是来自中国、韩国和日本的亚洲学生，在适应英语环境时面临更多的挑战（Yan & Berliner, 2011）。

尽管 Berry 的跨文化适应理论为理解留学生的跨文化适应策略提供了普适性框架，但其基于西方个体主义文化语境的二元跨文化适应模型（东道国文化 vs. 原文化）在中国关系网络、高语境交际特征、集体主义文化中的适用性仍存在质疑（Hoftede et al., 2010）。比如，中国传统社会强调“差序格局”[1]（费孝通，1948）的关系导向特性，使得留学生有可能为维系关系网络而采取“融合策略”（如表面接受文化仪式但保持价值观距离），这种复杂的适应模式可能超越了 Berry 对跨文化适应策略的二元划分。此外，中国高校的来华留学生管理体系（如集中住宿、独立教学班）可能结构化地限制了跨文化接触，形成“制度性分离”现象；最后，汉语的语系距离和书写系统的独特性（相较于印欧语系）也提高了语言同化门槛，可能导致文化与语言认同未能同步发展这一 Berry 理论未涵盖的现象。

（二）文化认同

文化认同（cultural identity）是指个体在特定社会情境中，对某一特定文化或族群的认同或归属感（Lustig & Koester, 1999）。它并非静态不变，而是个体在与不同文化互动过程中，不断建构和重构的动态过程（Kim, 2017）。由于个体可能同时认同或渴望被多个文化群体接纳，文化认同往往表现出多重性和复杂性，个体在同一时间内可能体

1 “差序格局”是中国社会结构的传统模式，强调以自我为中心、依照与他人关系的亲疏远近，呈同心圆式地展开社会互动。这一模式不同于西方社会基于平等原则的“团体格局”（费孝通，1948）。

國際中文教育學報第17期_text.indd 102-103

验、实践或协商多种文化身份（Chen & Lin, 2016）。这种多重性使得文化认同具有高度的情境依赖性，其表现形式和内涵随时间和空间的变化而动态调整（Chen & Mendy, 2014）。在留学生的跨文化适应中，频繁的跨文化互动进一步加强了文化认同的动态性。因此，文化认同不仅是个体对文化归属的认知，更是一种在多元文化环境中通过互动不断建构和重构的社会过程。

近年来，学界开始研究不同群体的文化认同，发现文化认同是一个多维概念。韩玲（2021）的研究发现，来华留学生的整体文化认同水平较高，其中，文化习俗认同最为突出，其次是价值观认同和族群认同，而语言认同相对较低。这一发现表明，留学生在适应中国文化时，对不同文化维度的接受程度存在差异性。此外，文化认同的建构还受到文化背景、语言水平、媒介使用等的影响。魏岩军等（2015）对 406 名来自美国、印尼和韩国的非华裔汉语学习者进行调查，发现文化认同在不同文化背景的汉语学习者中存在差异：韩国学习者语言认同更强，而美国学习者文化认同更高。此外，研究还指出，随着汉语水平的提高，学习者的文化认同普遍增强，表明语言能力在文化认同的形成中具有重要作用（赵子聪，2022）。最后，一项针对 106 个国家的来华留学生的研究发现，媒介使用对其中国文化认同形成具有决定性作用，其中传统媒介的影响程度高于新媒体（姚舜扬等，2024）。这一发现强调了媒介在文化传播和文化认同建构中的重要性。

（三）跨文化适应与文化认同

文化认同与跨文化适应之间存在着本质的关联。当代学者普遍认为，文化认同包含两个独立但相互关联的维度：对原文化群体的认同和对东道国的认同（Berry & Sabatier, 2010）。这种双重认同框架在不同文化群体的互动中表现出复杂的动态特征，个体可能在多个文化认同维度上呈现出不同程度的认同强度（Ngwira et al., 2015）。在跨文化适应过程中，留学生不可避免地与东道国文化接触，逐步内化其文化价值观、习俗、信仰和语言系统。这一过程本质上是文化认同的动态

2025/6/15 下午5:53

重构，个体在保持原有文化身份与接纳东道国文化身份之间不断协商和调整（Kim, 2007）。随着跨文化适应过程的推进，个体在东道国文化环境中逐渐形成归属感，这种转变往往伴随着语言能力和社会技能的提升，使得东道国文化从最初的威胁性存在转变为更易接纳的文化环境（Bhugra & Becker, 2005）。在此过程中，社会支持的建立进一步促进了跨文化适应。当留学生开始融入东道国文化时，融合和同化策略能够有效缓解跨文化适应过程中的失落和悲伤情绪。

研究发现，留学生对东道国的态度与其文化认同密切相关，而对原文化的态度则与文化认同无显著关联。例如，郭佳佳（2013）的研究表明，留学生对中国文化的认同度可以显著预测其社会文化适应，而对原文化的认同度对社会文化适应的预测作用则未达到显著水平。Ngwira 等人（2015）进一步发现，留学生对中国文化的接受态度与跨文化交际能力的情感维度和行为维度显著正相关，而对原文化的态度与跨文化交际能力的各维度均无显著关联。此外，胡善贵和王建凯（2023）的研究指出，积极的跨文化互动显著提升了来华留学生的中国文化认同，这一影响体现在认知认同、情感认同和行为认同三个维度上。这些研究结果为深入理解文化认同在跨文化适应中的作用机制提供了重要的实证支持。

鉴于跨文化适应和文化认同对留学生的重要性，且现有文献对二者关系的研究较为有限，深入探究它们之间的内在联系具有至关重要的理论与实践意义。此外，中国文化的特征与其他西方国家存在显著差异。例如，中国文化属于高语境文化，信息的传递不仅依赖于语言本身，更多地借助于语境和隐含意义（Hall, 1976）。同时，中国文化还具有典型的集体主义特征，强调集体利益高于个人利益，并表现出较高的权力距离（Hoftede, 2001）。这些独特的文化特质构成了来华留学生所处的东道国环境，可能对他们的跨文化适应和文化认同产生不同的影响。因此，本研究以来华留学生为研究对象，探讨了跨文化适应策略与文化认同之间的关系，具体而言，本研究主要解决以下两个研究问题：

國際中文教育學報第17期_text.indd 104-105

1. 来华留学生的跨文化适应策略以及文化认同现状是怎样的?

2. 其跨文化适应策略是否显著预测文化认同?

为回答上述研究问题，本研究设计并实施了一项问卷调查，采集并分析了 204 名西南地区来华留学生的相关数据。以下将介绍研究对象、研究工具与数据分析。

三、研究方法

（一）研究对象

本研究采用随机抽样方法，于 2024 年 3 月对西南地区某高校的来华留学生进行了问卷调查，旨在考察全英文授课项目在读留学生的跨文化适应策略与文化认同状况。研究共发放问卷 210 份，回收有效问卷 204 份（有效率 97.1%）。样本来自亚非地区 11 个国家（见表 1），其中南亚地区占比最高（孟加拉 89 人，占 43.6%；巴基斯坦 9 人，占 4.4%；斯里兰卡 4 人，占 2.0%），北非地区次之（摩洛哥 73 人，占 35.8%；阿尔及利亚 2 人，占 1.0%），其他地区包括中东（伊拉克 14 人，占 6.9%）、东南亚（印度尼西亚 8 人，占 3.9%）和撒哈拉以南非洲（赞比亚 2 人、莫桑比克 2 人、加纳 1 人，合计 2.5%）。被试人口统计学特征显示：男性 134 人（65.7%），女性 70 人（34.3%）；平均年龄 21.88 岁（SD = 2.15），范围 18-28 岁；本科生 182 人（89.2%），研究生 22 人（10.8%）。在语言背景方面，被试平均汉语学习时长为 1.53 年（SD = 1.72），在华学习 1 年以上者 96 人（47.1%），2 年以上者 36 人（17.6%）；HSK 水平分布为低于 3 级 123 人（60.2%），未参加考试 68 人（33.3%），4 级及以上 13 人（6.4%）。

2025/6/15 下午5:53

表 1　来华留学生的人口统计学特征

变量		*n*	%
性别	男性	134	65.7
	女性	70	34.3
学历	本科	182	89.2
	硕士	22	10.8
国籍	孟加拉	89	43.6
	摩洛哥	73	35.8
	伊拉克	14	6.9
	巴基斯坦	9	4.4
	印度尼西亚	8	3.9
	斯里兰卡	4	2
	塔吉克斯坦	2	1
	加纳	2	1
	赞比亚	1	0.5
	莫桑比克	1	0.5
	阿尔及利亚	1	0.5
学生汉语水平	HSK1	26	12.7
	HSK2	19	9.3
	HSK3	78	38.2
	HSK4	12	5.9
	HSK5	1	0.5
	HSK6	0	0
	未参加过 HSK 考试	68	33.3

（二）研究工具

本研究采用的调查问卷是基于前人的量表修改而成的。鉴于调查对象所接受的授课语言均为英语，本研究采用英文版本问卷进行数据收集。其中，跨文化适应策略量表参考了 Berry 等人（2006）的研

國際中文教育學報第17期_text.indd 106-107

究，包含融合策略（n=5）、同化策略（n=5）、分离策略（n=5）和边缘化策略（n=5）四个维度，涵盖文化传统、语言、婚姻、社交活动和朋友五个生活领域。以社交活动领域为例，四种策略的测量题项分别为："I prefer social activities which involve both [nationals] and [my ethnic group]"（我更倾向于参加 [当地人] 与 [我族群成员] 都能参与的社交活动。）（融合）；"I prefer social activities which involve [nationals] only"（我更倾向于只参加由 [本地人] 参与的社交活动。）（同化）；"I prefer social activities which involve [members of my own ethnic group] only"（我更倾向于只参加由 [我族群成员] 参与的社交活动。）（分离）；以及 "I don't want to attend either [national] or [ethnic] social activities"（无论是 [本地人] 还是 [我族群成员] 组织的社交活动，我都不想参加。）（边缘化）。

文化认同量表则根据魏岩军等（2015）的研究进行了修订，涵盖语言认同（n=8）、文化习俗认同（n=8）、族群认同（n=8）和价值观认同（n=7）四个维度。"语言认同"体现为汉语学习者在不同环境中使用汉语的范围和频率（例如："I prefer speaking Chinese in public/ 我喜欢在公共场合说汉语"）；"文化习俗认同"是指汉语学习者对中国文化的归属感及其衍生的行为倾向（Zea et al., 2003）（例如："I like Chinese traditional festivals and customs/ 我喜欢中国的传统节日和习俗"）；"族群认同"是指学习者对中国人的认同，主要表现为学习者对中国人的归属感和依附感（Robert et al., 1999）（例如："China is a friendly country/ 中国是个友好的国家"）；"价值观认同"包括服从社会规范、通过成就获得家族认可、情感自我控制、集体主义、谦虚和孝道等（Kim et al., 1999）（例如："After learning Chinese culture, I think modesty is an important quality for a person/ 在学习了中国文化之后，我认为谦虚是一个人的重要品"）。两份量表均采用五分制李克特量表形式（1 = 非常不同意，5 = 非常同意），问卷完成时间约为 25 分钟。

信度分析结果显示，文化认同的四个维度及四种跨文化适应策略

2025/6/15 下午5:53

的信度均达到可接受水平。具体而言，语言认同（$\alpha = 0.81$）、文化认同（$\alpha = 0.90$）、族群认同（$\alpha = 0.79$）和价值观认同（$\alpha = 0.86$）的克隆巴赫系数（Cronbach's alpha）均高于 0.75；融合策略（$\alpha = 0.67$）、同化策略（$\alpha = 0.69$）、分离策略（$\alpha = 0.52$）和边缘化策略（$\alpha = 0.70$）的克隆巴赫系数均高于 0.5，且所有变量的题项数均超过 5 个，表明问卷具有较高的信度。此外，本研究采用 KMO（Kaiser-Meyer-Olkin）检验和巴特利特球形检验（Bartlett's Test of Sphericity）评估量表效度。数据分析显示，KMO 值为 0.77（> 0.70），巴特利特球形检验结果显著（$\chi^2 = 777.58$，$p < 0.001$），表明题项间相关性较强（Field, 2018）。综上所述，本研究所用量表具有较高的信度和效度。

（三）数据分析

本研究采用 SPSS 28.0 进行数据分析。首先，通过描述性统计分析被试的基本信息（如性别、年龄等），计算频率、平均值和标准差，以描述样本的基本特征。同时，通过计算跨文化适应策略及文化认同的平均值和标准差，分析来华留学生的跨文化适应策略及文化认同现状。其次，采用皮尔逊相关性分析（Pearson correlation analysis）探讨跨文化适应策略（包括融合策略、同化策略、分离策略和边缘化策略）与文化认同的四个维度（包括语言认同、文化习俗认同、族群认同和价值观认同）之间的关系。之后，通过线性回归分析确定跨文化适应策略对文化认同的影响。以融合策略、同化策略、分离策略和边缘化策略为自变量，分别以语言认同、文化习俗认同、族群认同和价值观认同为因变量，分析这四组模型的决定系数、标准化系数及显著性水平。最后，基于文化背景的差异性假设，对南亚和北非留学生群体分别进行回归分析，通过比较两组样本的标准化回归系数，揭示不同文化背景留学生在跨文化适应策略与文化认同关系上的群体差异特征。

基于上述研究方法和研究工具，本研究将报告以下分析结果：(1) 来华留学生跨文化适应策略与文化认同的描述性统计分析；(2) 二者的相关性分析；(3) 跨文化适应策略对文化认同的回归分析；(4) 南

國際中文教育學報第17期_text.indd 108-109

亚与北非留学生的跨文化适应策略对文化认同的回归分析比较研究。

四、研究结果

（一）跨文化适应策略和文化认同的描述性统计分析

本研究对来华留学生的跨文化适应策略进行了描述性统计分析。结果显示，在四种跨文化适应策略中，融合策略的平均值最高（M = 3.46，SD = 0.62），其次是分离策略（M = 2.90，SD = 0.56）和同化策略（M = 2.83，SD = 0.66），而边缘化策略的均值最低（M = 2.55，SD = 0.66）。这一结果验证了 Berry（1997）的跨文化适应策略理论，表明来华留学生更倾向于采用融合策略，即在保持原文化认同的同时，积极接触和接受中国文化。这种跨文化适应策略的选择反映了留学生既重视自身文化身份的保留，又愿意融入中国社会的积极态度。就同化策略和分离策略而言，前者（M = 2.83）略低于后者（M = 2.90），表明部分留学生在适应过程中更倾向于保持自身传统文化。

此外，本研究对来华留学生文化认同的四个维度进行分析，结果表明，文化习俗认同的平均值最高（M = 3.76, SD = 0.68），其次是价值观认同（M = 3.56, SD = 0.65）和族群认同（M = 3.54, SD = 0.59），而语言认同的均值最低（M = 3.24, SD = 0.64）。这表明，来华留学生表现出较强的文化认同感，体现在对中国社会的整体认知、文化价值观的接受以及社会群体的归属感上。然而，相对较低的语言认同水平可能与样本的语言能力局限有关（93.6% 的参与者 HSK 低于 4 级），这在一定程度上制约了其语言认同的发展。

（二）跨文化适应策略和文化认同的相关性分析

本研究对来华留学生的跨文化适应策略与文化认同之间的关系进行了相关性分析，结果显示（见表 2），融合策略与文化认同的四个维度（语言认同、文化习俗认同、族群认同和价值观认同）均显著正相关，且相关系数较高。具体而言，融合策略与语言认同（$r = 0.33$, p

2025/6/15 下午5:53

< 0.01）、文化习俗认同（$r = 0.49, p < 0.01$）、族群认同（$r = 0.49, p < 0.01$）和价值观认同（$r = 0.48, p < 0.01$）均显著相关。这一结果表明，选择融合策略的留学生不仅积极接触和接受中国文化，还在语言、文化习俗、族群和价值观等多个层面形成了对中国社会的认同（Berry et al., 2006）。融合策略与文化认同的相关表明，融合策略是一种积极的跨文化适应策略，能够促进个体在多元文化环境中的深度适应和认同。

相比之下，同化策略与语言认同（$r = 0.44, p < 0.01$）、族群认同（$r = 0.37, p < 0.01$）和价值观认同（$r = 0.18, p < 0.01$）均显著正相关。在文化认同的四个维度中，分离策略仅与语言认同显著相关（$r = 0.37, p < 0.01$），而与其他维度（文化习俗认同、族群认同和价值观认同）的相关性不显著。而边缘化策略与文化习俗认同显著负相关（$r = -0.21, p < 0.01$），且与语言认同显著正相关（$r = 0.24, p < 0.01$）。

表 2　跨文化适应策略和文化认同变量相关分析结果

	语言认同	文化习俗认同	族群认同	价值观认同
融合策略	0.33**	0.49**	0.49**	0.48**
同化策略	0.44**	0.12	0.37**	0.18**
分离策略	0.37**	-0.002	0.12	0.06
边缘化策略	0.24**	-0.21**	0.03	-0.10

** p < 0.01.　　* p < 0.05.

（三）跨文化适应策略对文化认同的回归分析

本研究采用回归分析方法，探讨不同跨文化适应策略（融合策略、同化策略、分离策略、边缘化策略）对来华留学生的语言认同、文化习俗认同、族群认同及价值观认同的影响。回归分析结果如表 3 所示。

國際中文教育學報第17期_text.indd 110-111

表 3　以语言认同、文化习俗认同、族群认同、价值观认同为因变量的回归分析结果

因变量		模型		
	变量	*B*	*SE(B)*	*β*
语言认同	融合	0.30	0.31	0.29*
	同化	0.28	0.07	0.29*
	分离	0.22	0.07	0.19*
	边缘化	0.04	0.09	0.04
	R^2	0.30*		
文化习俗认同	融合	0.46	0.07	0.42*
	同化	0.17	0.08	0.16*
	分离	0.04	0.09	0.04
	边缘化	-0.24	0.08	-0.23*
	R^2	0.27*		
族群认同	融合	0.41	0.06	0.44*
	同化	0.31	0.07	0.35*
	分离	-0.06	0.08	-0.05
	边缘化	-0.03	0.07	-0.03
	R^2	0.34*		
价值观认同	融合	0.45	0.07	0.44*
	同化	0.16	0.08	0.17*
	分离	0.02	0.09	0.02
	边缘化	-0.10	0.08	-0.10
	R^2	0.25*		

注：融合 = 融合策略，同化 = 同化策略，分离 = 分离策略，边缘化 = 边缘化策略

* $p < 0.05$.

表 3 显示，在以语言认同为因变量的回归分析模型中，融合策略（B = 0.30, SE = 0.31, β = 0.29, $p < 0.05$）、同化策略（B = 0.28, SE = 0.07, β = 0.29, $p < 0.05$）和分离策略（B = 0.22, SE = 0.07, β = 0.19, $p < 0.05$）均对语言认同具有显著正向预测作用，而边缘化策略（B =

2025/6/15 下午5:53

0.04, SE = 0.09, β = 0.04, p > 0 .05）未达到显著水平，回归方程的决定系数 R^2 = 0.30（p < 0.05）。在以文化习俗认同为因变量的回归分析中，融合策略（B = 0.46, SE = 0.07, β = 0.42, p < 0.05）和同化策略（B = 0.17, SE = 0.08, β = 0.16, p < 0.05）对文化习俗认同具有显著正向预测作用，而分离策略（B = 0.04, SE = 0.09, β = 0.04, p > 0.05）未达到显著水平。此外，边缘化策略（B = - 0.24, SE = 0.08, β = -0.23, p < 0.05）对文化习俗认同具有显著负向预测作用，回归模型的决定系数 R^2 = 0.27（p < 0.05）。

在以族群认同为因变量的回归分析模型中，融合策略（B = 0.41, SE =0.06, β = 0.44, p < 0.05）和同化策略（B = 0.31, SE = 0.07, β = 0.35, p < 0.05）均对族群认同呈现显著正向预测作用，而分离策略（B = - 0.06, SE = 0.08, β = - 0.05, p > 0.05）与边缘化策略（B = - 0.03, SE = 0.07, β = - 0.03, p > 0.05）均未达到显著水平，回归模型的决定系数 R^2 = 0.34（p < 0.05）。在以价值观认同为因变量的回归分析模型中，融合策略（B = 0.45, SE = 0.07, β = 0.44, p < 0.05）和同化策略（B = 0.16, SE = 0.08, β = 0.17, p < 0.05）对价值观认同具有显著正向预测作用，而分离策略（B = 0.02, SE = 0.09, β = 0.02, p > 0.05）未达到显著水平。此外，边缘化策略（B = - 0.10, SE = 0.08, β = - 0.10, p > 0.05）虽呈现负向预测趋势，但未达到统计学显著性，回归模型的决定系数 R^2 = 0.25（p < 0.05）。

可以看出，融合策略对文化认同各维度的预测作用最为显著，在语言认同（β = 0.29）、文化习俗认同（β = 0.42）、族群认同（β = 0.44）和价值观认同（β = 0.44）四个维度方面均表现出最强的正向预测作用，说明融合策略有助于提升来华留学生的整体文化认同水平。同时，同化策略在文化认同各维度上也具有显著的正向影响，但预测效应弱于融合策略（β = 0.16 - 0.35），表明尽管同化策略可以增强认同感，但这一策略的效果相对较弱。此外，分离策略与边缘化策略对文化认同的影响较为有限，前者仅在语言认同维度（β = 0.19）表现出显著正向预测作用，而后者对文化习俗认同具有显著负向预测

國際中文教育學報第17期_text.indd 112-113

作用（β = - 0.23），表明这两种策略可能不利于留学生的文化认同形成。值得一提的是，融合策略与同化策略对语言认同的预测力相近（β = 0.29），这表明在跨文化适应过程中，语言认同的形成并非依赖于单一的跨文化适应策略。

（四）南亚与北非留学生的跨文化适应策略对文化认同的回归分析比较研究

本研究通过回归分析考察了南亚与北非留学生在跨文化适应策略对文化认同影响上的差异，回归分析结果见表 4。研究结果表明，跨文化适应策略对南亚和北非留学生文化认同的影响呈现出显著的群体差异。就南亚留学生而言，融合策略对其文化认同的四个维度均表现出显著的正向预测作用，包括语言认同（B = 0.36, SE = 0.10, β = 0.35, $p < 0.05$）、文化习俗认同（B = 0.43, SE = 0.11, β = 0.42, $p < 0.05$）、族群认同（B = 0.34, SE = 0.09, β = 0.38, $p < 0.05$）和价值观认同（B = 0.46, SE = 0.11, β = 0.46, $p < 0.05$）。相比之下，北非留学生的跨文化适应策略更为复杂，同化策略对其文化认同的四个维度均产生显著正向影响，包括语言认同（B = 0.41, SE = 0.12, β = 0.39, $p < 0.05$）、文化习俗认同（B = 0.32, SE = 0.13, β = 0.28, $p < 0.05$）、族群认同（B = 0.39, SE = 0.10, β = 0.40, $p < 0.05$）和价值观认同（B = 0.37, SE = 0.12, β = 0.37, $p < 0.05$），同时融合策略也对文化习俗认同（B = 0.47, SE = 0.12, β = 0.42, $p < 0.05$）、族群认同（B = 0.46, SE = 0.10, β = 0.48, $p < 0.05$）和价值观认同（B = 0.41, SE = 0.11, β = 0.41, $p < 0.05$）三个维度具有显著预测力。

2025/6/15 下午5:53

表 4　南亚与北非留学生的回归分析对比

		南亚模型			北非模型		
因变量	变量	*B*	*SE(B)*	*β*	*B*	*SE(B)*	*β*
语言认同	融合	0.36	0.10	0.35*	0.21	0.11	0.20
	同化	0.14	0.11	0.14	0.41	0.12	0.39*
	分离	0.16	0.14	0.13	0.28	0.14	0.25*
	边缘化	0.26	0.11	0.27*	-0.20	0.15	-0.17
	R^2	0.42*			0.27*		
文化习俗认同	融合	0.43	0.11	0.42*	0.47	0.12	0.42*
	同化	-0.01	0.12	-0.01	0.32	0.13	0.28*
	分离	0.14	0.16	0.12	0.03	0.14	0.03
	边缘化	-0.14	0.12	-0.15	-0.39	0.15	-0.30*
	R^2	0.23*			0.36*		
族群认同	融合	0.34	0.09	0.38*	0.46	0.10	0.48*
	同化	0.21	0.10	0.25*	0.39	0.10	0.40*
	分离	0.08	0.13	0.08	-0.01	0.12	-0.01
	边缘化	-0.05	0.10	-0.06	-0.04	0.13	-0.04
	R^2	0.32*			0.40*		
价值观认同	融合	0.46	0.11	0.46*	0.41	0.11	0.41*
	同化	-0.02	0.12	-0.02	0.37	0.12	0.37*
	分离	0.08	0.15	0.06	0.02	0.13	0.02
	边缘化	0.05	0.12	0.05	-0.14	0.14	-0.12
	R^2	0.23*			0.32*		

注：融合 = 融合策略，同化 = 同化策略，分离 = 分离策略，边缘化 = 边缘化策略

* $p < 0.05$.

五、讨论

（一）跨文化适应策略现状

研究发现，来华留学生最常用的跨文化适应策略是融合策略，其次是分离策略和同化策略，而边缘化策略则是最不受欢迎的。这一

國際中文教育學報第17期_text.indd 114-115

结果与 Berry 等人（2006）、Yu 和 Wang（2011）以及其他众多学者的研究结果一致。融合策略作为来华留学生的首选，可以从以下几个方面进行理解。首先，来华留学生所处的中国高校的多元文化环境为该策略提供了机制支持。过往研究显示，当东道国在文化多样性方面具有开放性和包容性时，非主导群体才能自由选择并成功实现融合（Berry，2005）。中国社会文化秉承“和而不同”“求同存异”的核心价值理念，在一定程度上呈现多样性、开放性和包容性特征（Luo et al., 2021），这种社会文化特质为留学生的跨文化互动提供了有利的协商空间，并使留学生能够在积极融入中国社会的同时，也保留自身文化和身份。当留学生感知到东道国的欢迎和支持时，他们更有可能开放并接受东道国文化（Chung & Ting-Toomey, 1999），而中国“有朋自远方来，不亦乐乎”（《论语·学而》）的待客传统，通过日常互动传递友好信号，有效增强了留学生的归属感，从而促进其主动融入。其次，大部分参与者来自与中国关系良好或有双边关系的国家，如孟加拉、摩洛哥、伊拉克、巴基斯坦、印度尼西亚等。这些国家普遍是“一带一路”倡议的重要合作伙伴，近年来与中国在教育、经济和文化领域的交流日益频繁，营造出相对友好与互信的氛围。因此，这些国家的留学生对中国人持有热情、善良、友善、宽容等积极印象，这种积极的东道主形象可能与留学生努力融入中国文化的意愿有关。

此外，本研究还发现来华留学生的分离策略均值略高于同化策略（M = 2.90 vs. M = 2.83）。尽管差异不显著，但这一现象可能与留学生的短期学习目标、全英文授课模式以及较低的汉语水平有关。这些因素在一定程度上限制了留学生与中国社会的深度互动，进而影响了跨文化接触的广度与深度，最终表现为分离策略得分略高于同化策略。

（二）文化认同现状

本研究发现来华留学生的文化习俗认同普遍较高，其次是价值观认同和族群认同，语言认同最低。文化习俗认同的高水平可能源于留学生在华期间通过日常生活、社交活动和文化体验等途径形成的积

2025/6/15 下午5:53

极认知和情感联结。此外，中国悠久的历史、丰富的文化遗产以及快速发展的现代经济对留学生具有强烈的吸引力（Ma, 2017; Wu et al., 2021）。这种吸引力促使他们对中国文化产生兴趣和认同感，从而更积极地融入当地社会。这也进一步解释了来华留学生文化习俗认同较高的现象。

然而，语言认同的均值最低，这可能受语言环境、语言能力和语言距离等因素的影响。由于研究对象为全英文授课的留学生，他们在学习和生活中使用汉语的频率较低，缺乏实际应用的机会。Taguchi（2013）指出，当目标语言与学习者的现实需求脱节时，学习者可能对二语表现出消极态度，从而导致语言使用和认同感的不足。此外，全英文授课留学生的汉语水平普遍较低，日常交际中常面临语言障碍，这可能引发跨文化压力和适应焦虑，进而阻碍语言认同的形成（Yan & Berliner, 2011）。此外，汉语作为汉藏语系语言的独特性（如声调系统、汉字书写）与印欧语系和闪含语系存在显著差异，这种语言距离进一步加大了习得难度，使他们面临较大的语言压力，导致语言认同较低。这些因素共同作用，最终制约了语言认同的发展。尽管如此，语言认同的分值仍高于理论中值（3.0），表明留学生对汉语仍保持一定的兴趣和认同感，这可能源于他们通过有限的语言学习体验到了汉语所承载的文化魅力。

总体而言，全英文授课来华留学生的文化认同呈现出“高文化习俗认同、低语言认同”的特征。这一差异化适应模式可从集体主义、关系导向以及语言距离方面进行阐释。首先，中国文化强调集体主义与人际和谐，可能促使留学生即便在语言认同较低的情况下，仍倾向于通过参与文化习俗（如传统节日、饮食文化）来维系社会关系，从而表现出较高的文化习俗认同。这种“表层融合”现象与西方语境下文化与语言同步适应的模式存在显著差异，反映了中国社会关系导向型文化对跨文化适应策略的塑造作用。其次，汉语的语系距离及方言的社会渗透可能阻碍了语言适应，导致留学生在语言认同上表现较弱。本研究发现 93.6% 的样本 HSK 水平低于 4 级，导致语言学习主要服务于工具性交流需求，而难以发展为深层的身份认同标记。这种

國際中文教育學報第17期_text.indd 116-117

语言隔离现象印证了 Schumann（1978）跨文化适应模型中的社会距离效应，揭示了在中文语境下文化符号接纳与语言认同发展之间的异步性特征。研究结果对优化来华留学生教育具有重要启示：在保持文化开放性的同时，需着力改善语言支持体系，促进跨文化适应不同维度的协调发展。

此外，本研究认为中国文化的高语境交际特征（如含蓄表达、面子观念）可能导致留学生的跨文化适应策略呈现“策略性混合”特征，例如同时采用“融合”（参与文化活动）与“分离”（回避深层语言认同）的混合路径，这超越了 Berry 的跨文化适应模型的二维划分；同时，中国高校对留学生的管理方式（如集中住宿、独立班级）可能无意中减少了留学生使用汉语进行真实交际的情境，进一步加剧语言认同的困境。该结论不仅验证了中国化跨文化适应机制的复合性特征，更从实践层面指明了对 Berry（1997）跨文化适应模型实施中国本土化调适的迫切需求。

（三）跨文化适应策略对文化认同的预测作用

本研究结果表明，融合策略和同化策略都可以预测文化习俗认同、语言认同、价值观认同和族群认同四个维度，然而，综合来看，融合策略对文化认同的四个维度预测性更强。融合策略强调个体在保持原有文化认同的同时，积极融入东道国文化，形成双重文化认同（Berry，1997）。这种策略不仅有助于个体在多元文化环境中保持心理平衡，还能增强其对不同文化的适应能力（Schwartz et al., 2010）。

例如，在文化习俗认同方面，融合策略能够帮助个体在多元文化环境中保持对原文化的归属感，同时增强对东道国文化的接纳。这种双重文化认同不仅有助于个体的心理健康，还能促进跨文化交流和理解。在语言认同方面，融合策略通常与双语或多语使用密切相关。双语能力不仅有助于个体在不同文化语境中保持语言认同，还能增强其社会适应能力。在价值观认同方面，融合策略能够帮助个体在不同文化价值观之间找到平衡，从而增强对多元价值观的认同。这种平衡有助于减少文化冲突，促进社会和谐。在族群认同方面，融合策略能够

2025/6/15 下午5:53

帮助个体在多元文化环境中保持对自身族群的认同，同时接纳其他族群的文化。这种开放的族群认同态度有助于减少族群偏见和歧视。相比之下，同化策略虽然在短期内能促进个体快速适应新环境，但从长期来看可能会对文化认同产生负面影响。因为这种策略要求个体放弃原有文化认同而完全融入东道国文化，不仅可能导致原文化认同的丧失，还会引发显著的心理压力（Phinney et al., 2001）。因此，融合策略在预测文化认同各维度（包括文化习俗认同、语言认同、价值观认同和族群认同）时展现出更强的解释力，这与其允许个体在保持原有文化认同的同时接纳东道国文化的双重特性密切相关。

此外，研究结果还表明，尽管融合策略在文化习俗认同、价值观认同和族群认同方面的预测能力高于同化策略，但在语言认同方面，二者的预测能力几乎相同。这一发现既与现有文献中的理论框架部分一致，也提出了新的研究问题。融合策略通过维持母语能力与学习目标语言的平衡，为留学生提供了更灵活的语言学习路径，降低了因文化冲突带来的心理压力，从而促进了语言认同的形成。而同化策略则通过增加与目标文化的接触频率和深度，为语言学习创造了更有利的外部环境，进而增强了语言认同感。这一发现表明，在跨文化适应中，语言学习与跨文化适应并非简单的线性关系，而是受到多种因素的综合影响。此外，这一结果也反映了语言认同的复杂性。语言不仅是文化的重要载体，也是个体身份认同的重要组成部分（Giles & Byrne, 1982）。对于来华留学生而言，汉语学习不仅是语言技能的提升，更是对东道国文化的理解和融入。尽管融合策略和同化策略在语言认同上的预测力相近，但融合策略在文化习俗认同、价值观认同和族群认同等方面表现出更强的预测力，这进一步说明了语言认同与其他文化认同维度之间的相互作用和影响。

本研究的结果具有重要的实际意义。首先，融合策略对文化认同的的预测性更强，表明在多元文化社会中，鼓励留学生采用融合策略可能有助于促进文化认同和社会和谐。例如，政策制定者可以通过推广双语教育和跨文化交流项目，帮助个体在保持原文化认同的同时，积极融入东道国文化。其次，本研究的结果对留学生的心理健康干预

國際中文教育學報第17期_text.indd 118-119

具有指导意义。研究表明，采用融合策略的个体往往表现出更高的心理健康水平。因此，心理健康工作者可以通过跨文化适应培训，帮助留学生更好地整合不同文化，从而减少文化冲突和心理压力。

（四）南亚与北非留学生跨文化适应策略对文化认同的差异化影响

本研究发现南亚与北非留学生在跨文化适应策略对文化认同的影响上存在显著差异，这一现象可以从文化距离理论和双边关系角度进行解释。对于南亚留学生而言，融合策略对其文化认同各维度均显示出较强的正向预测作用。这可能源于以下原因：首先，南亚国家（如巴基斯坦、孟加拉等）与中国具有较近的文化距离，在集体主义取向、家庭观念等方面与中国文化存在诸多相似性（Hoftede, 2001），这种文化亲近性使得南亚留学生更容易在保持原有文化认同的同时接纳中国文化。其次，中国与南亚国家长期保持友好合作关系，特别是“中巴经济走廊”等项目的推进，增强了南亚学生对中国文化的开放态度，促使他们更倾向于采用融合策略。相比之下，北非留学生呈现出融合策略与同化策略并存的跨文化适应特征，这一现象可从三个维度进行阐释。首先，在文化差异层面，北非地区以伊斯兰文化为主导的价值体系与中国社会规范存在显著差异，这种深层的文化距离使得完全的文化融合面临较大障碍。第二，经济合作因素影响显著。自 2000 年中非合作论坛成立以来，中国与北非国家贸易往来密切，这种经贸联系促使北非留学生更倾向采用同化策略以获取职业发展机会。第三，北非社会的集体主义传统促使其在跨文化适应中采取选择性融合策略，即在保持核心宗教信仰和家庭观念的同时，积极适应中国社会行为规范。

从实践层面看，本研究结果提示留学生教育管理工作需要建立差异化的支持体系。对南亚学生群体，应着重加强文化互动平台建设，促进深度文化对话；而对北非学生，则需要提供更具针对性的语言文化培训，同时尊重其宗教文化需求，创造包容性的校园环境。未来研究可进一步探讨文化距离的具体构成要素（如价值观差异、语言差异等）如何影响不同领域的跨文化适应策略选择，以及这种差异化适应

2025/6/15 下午5:53

模式对长期心理适应的影响机制。

综上所述，本研究在理论建构与实证分析方面均取得了较为系统的发现。以下结论部分将对研究核心发现进行总结，并提出未来研究的可能性方向。

六、结论

本研究通过对来华留学生的跨文化适应策略及其对文化认同的影响进行了深入探讨，揭示了跨文化适应过程的复杂性和多样性。研究发现，来华留学生最常用的跨文化适应策略是融合策略，这与中国的多元文化环境、社会包容性以及留学生所在国家与中国良好的双边关系密切相关。融合策略不仅为留学生提供了保持自身文化认同的空间，还促进了他们对东道国文化的接纳与适应，从而在多元文化环境中实现了心理平衡与社会融合。这一现象既验证了中国“和而不同”文化理念的实践价值，也反映了“一带一路”倡议下国际教育交流的积极成效。

然而，研究也发现，来华留学生的文化认同呈现出“高文化习俗认同、低语言认同”的特征。这一现象反映了中国文化中集体主义和关系导向的价值观对跨文化适应策略的影响，同时也揭示了语言学习与文化习俗认同之间的异步性。尽管留学生积极参与文化活动并表现出对东道国文化的高度认同，但语言障碍和语言距离仍然限制了他们在语言层面的融入。此外，中国教育机构的管理方式也在一定程度上影响了留学生的跨文化适应过程，例如集中住宿和独立班级的设置可能减少了留学生使用汉语进行真实交际的机会，从而加剧了语言认同的困境。

在跨文化适应策略对文化认同的预测作用方面，研究结果表明，融合策略对文化认同的四个维度（文化习俗认同、语言认同、价值观认同和族群认同）均展现出较强的预测力，尤其是在族群认同和价值观认同方面。融合策略通过促进个体在保持原有文化认同的同时积极融入东道国文化，实现了双文化认同，从而增强了跨文化适应能力。

國際中文教育學報第17期_text.indd 120-121

相比之下，同化策略虽然在短期内有助于个体快速适应新环境，但从长期来看可能导致原文化认同的丧失，并引发心理压力。值得注意的是，融合策略和同化策略在语言认同方面的预测能力几乎相同，这表明融合策略在减少心理压力的同时，也能够有效促进语言学习和认同。

进一步的分析发现，南亚与北非留学生在跨文化适应策略对文化认同的影响上存在显著差异。南亚留学生的融合策略对文化认同各维度存在显著预测作用，这可能与中国和南亚国家在文化、价值观和社会规范上的相似性以及良好的双边关系有关。而北非留学生的融合策略、同化策略对文化认同具有显著预测作用，这反映了北非与中国在文化上的较大差异以及经济合作带来的适应需求。北非留学生在保持自身核心文化价值的同时，也积极适应东道国的文化规范，以实现更好的社会融入和职业发展。

本研究具有重要的理论价值与实践意义。在理论层面，研究不仅验证了 Berry 跨文化适应模型在中国文化语境中的适用性，更重要的是，通过揭示集体主义取向、高语境交际特征和关系网络等中国文化要素对跨文化适应过程的调节机制，拓展了跨文化适应理论的文化边界。在实践层面，研究结果为完善来华留学生教育管理体系提供了实证依据：第一，应加强语言支持系统的建设，特别是创设真实的汉语交际情境；第二，需优化文化体验项目设计，促进深层次文化互动；第三，要建立差异化的支持策略，针对不同文化背景留学生的适应特点提供针对性服务。这些发现为提升我国高等教育国际化质量提供了重要参考。

总体而言，本研究深化了对来华留学生跨文化适应与文化认同之间关系的理解，并为高校及相关管理部门优化跨文化支持体系提供了实践指导。然而，本研究仍存在一定局限性。首先，样本主要来自全英文授课项目，未能充分反映不同语言教学模式的影响，未来可扩大样本范围进行比较研究。其次，研究方法以问卷调查为主，难以全面捕捉留学生的跨文化适应过程，后续研究可结合深度访谈等质性方法，深入探究跨文化适应策略与文化认同的互动机制。

2025/6/15 下午5:53

参考文献

费孝通（1948）：差序格局，《乡土中国》，24－30，上海，上海观察社。

郭佳佳（2013）：《文化距离、文化认同对跨文化适应的影响》，浙江大学硕士学位论文。

韩玲 (2021)：跨文化适应视角下来华留学生中华文化认同研究，《河北能源职业技术学院学报》，01，37-40。

胡善贵、王建凯 (2023)：文化交流活动与来华留学生中国文化认同的关系研究，《神州学人》，05，12-16。

王冰一、赵国栋（2019）：来华中亚留学生跨文化适应危机及对策，《黑龙江高教研究》，37(02)，35-38。

魏岩军、王建勤、朱雯静 (2015)：不同文化背景汉语学习者跨文化认同研究，《华文教学与研究》，04，38-47。

姚舜扬、席涛、张国良 (2024)：汉语学习、媒介使用对中国文化认同的影响及作用机制研究——基于全球 17 个地区 106 国来华留学生的模糊集定性比较分析，《新闻与传播研究》，09，66-81。

张巍、薛璟（2022）：来华留学生双文化认同整合的影响机制研究，《学海》，03，113-120。

赵子聪（2022）：《马来西亚不同族裔汉语学习者跨文化认同比较研究》，北京外国语大学硕士学位论文。

Ataca, B., & Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology, 37*(1), 13－26.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology, 46*(1), 5－34.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697－712.

Berry, J. W. (2010). Intercultural relations and acculturation in the Pacific region. *Journal of pacific rim psychology*, *4*(2), 95-102.

Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International journal of intercultural relations, 34* (3), 191-207.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology, 55*(3), 303－332.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.

Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World psychiatry*, *4*(1), 18.

Biney, P. A., & Cheng, M. Y. (2021). International students' decision to study in China: A study of some selected international students from universities in China. *Open Journal of Social Sciences*, *9*(8), 305-325.

Chen, V. H. H., & Mendy, M. G. (2014). Cultural identity. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, *22*(1), 1-2.

Chen, Y., & Lin, H. (2016, July 07). Cultural Identities. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Retrieved 3 May. 2025, from https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-20.

Chung, L. C., & Ting‐Toomey, S. (1999). Ethnic identity and relational expectations among Asian Americans. *Communication Research Reports*, *16*(2), 157-166.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, *3*(1), 17-40.

Gui, Y., Safdar, S., & Berry, J. (2016). Mutual intercultural relations among university students in Canada. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 27*, 17－32.

國際中文教育學報第17期_text.indd 122-123

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday

Hoftede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Hoftede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill. *New York.*

Kim, B. S., Atkinson, D. R., & Yang, P. H. (1999). The Asian Values Scale: Development, factor analysis, validation, and reliability. *Journal of counseling Psychology*, *46*(3), 342.

Kim, Y. Y. (2007). Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity. *Journal of intercultural communication research*, *36*(3), 237-253.

Kim, Y. Y. (2017). Integrative communication theory of cross‐cultural adaptation. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-13.

Lai, C., Gao, F., & Wang, Q. (2015). Bicultural orientation and Chinese language learning among South Asian ethnic minority students in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *18*(2), 203-224.

Li, G., Chen, W., & Duanmu, J.-L. (2010). Determinants of international students' academic performance. *Journal of Studies in International Education, 14*(4), 389 − 405.

Li, Z., Gu, M. M., & Zhu, Y. (2023). Identity and cultural intimacy of Central Asian students in a Hong Kong university. *Globalisation, Societies and Education*, 1-14.

Luo, M., Zhang, X., Peng, F., Zhao, J., & Deng, H. (2021). Predictors of acculturation attitude of international students in China. *PloS One, 16*(11), e0260616.

Lustig, M. W., and J. Koester. 1999. *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (3rd ed.). Menlo Park, Calif.: Addison Wesley Longman, Inc.

Ma, J. N. (2017). Why and how international students choose Mainland China as a higher education study abroad destination. *Higher Education*, *74*, 563-579.

Mukminin, A. (2019). Acculturative experiences among Indonesian graduate students in Dutch higher education. *Journal of International Students, 9*(2), 488 − 510. https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.265

Ngwira, F. F., Mapoma, H. W. T., Hong, J., Sariyo, S., & Kondowe, W. (2015). Intercultural communication competence and acculturation among international students in central China. *Intercultural Communication Studies.*

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well‐being: An interactional perspective. *Journal of social issues*, *57*(3), 493-510.

Poyrazli, S. (2003). Ethnic identity and psychosocial adjustment among international students. *Psychological Reports, 92*(2), 512 − 514.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 38*, 149 − 152.

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *The Journal of Early Adolescence*, *19*(3), 301-322.

Sam, D. L., & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian journal of psychology*, *36*(1), 10-24.

Schmitz, P. G., & Berry, J. W. (2011). Structure of acculturation attitudes and their relationships with personality and psychological adaptation: A study with immigrant and national samples in Germany. In F. Deutsch, M. Boehnke, U. Kühnen, & K. Boehnke (Eds.), *Rendering borders obsolete: Cross-cultural and cultural psychology as an interdisciplinary, multi-method endeavor: Proceedings from the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*.

Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second-language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Center for

2025/6/15 下午5:53

Applied Linguistics.
Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: implications for theory and research. *American Psychologist*, *65*(4), 237-251.
Sullivan, C., & Kashubeck-West, S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. *Journal of International Students, 5*(1), 1 − 11.
Taguchi, T. (2013). 10. Motivation, Attitudes and Selves in the Japanese Context: A Mixed Methods Approach. *Language learning motivation in Japan*, *71*, 169-188.
Wu, M. Y., Zhai, J., Wall, G., & Li, Q. C. (2021). Understanding international students' motivations to pursue higher education in mainland China. *Educational Review*, *73*(5), 580-596.
Yan, K., & Berliner, D. C. (2011). Chinese international students in the United States: Demographic trends, motivations, acculturation features and adjustment challenges. *Asia Pacific Education Review, 12*, 173 − 184.
Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly, 16*(1), 15 − 28.
Yu, W., & Wang, S. (2011). An investigation into the acculturation strategies of Chinese students in Germany. *Intercultural Communication Studies*, *20*(2), 190-210.
Zea, M. C., Asner-Self, K. K., Birman, D., & Buki, L. P. (2003). The Abbreviated Multidimentional Acculturation Scale: Empirical validation with two Latino/Latina samples. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *9*(2), 107.
Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International journal of intercultural relations*, *35*(2), 139-162.
Zhang, Y., & Li, Z. (2025). Acculturation strategies of international Central Asian students in Chinese higher education. In *Diversity and Inclusiveness in Chinese as a Second Language Education* (pp. 198-222). Routledge.

國際中文教育學報第17期_text.indd 124-125

A Study of Acculturation and Cultural Identity among University International Students in China

ZHANG, Yue ZHU, Sida* LI, Zhen, Jennie

Abstract

In the context of accelerated globalization and the growing internationalization of China's higher education system, the increasing number of international students in China has brought attention to the issues of acculturation and cultural identity in international education research. However, the interaction mechanism between acculturation and cultural identity within China's unique higher education context remains insufficiently explored. This quantitative study investigates the interplay between acculturation strategies and cultural identity among 204 international students from a university in Southwest China. The findings reveal that integration emerges as the predominant acculturation strategy, reflecting students' dual commitment to preserving their heritage cultural identity while actively engaging with the Chinese society. Additionally, the separation strategy is slightly more common than assimilation, suggesting some students' stronger preference for cultural maintenance. Furthermore, their cultural identity is marked by a notable pattern of 'high cultural practice identification but low linguistic identification'. Regression analyses further reveal that integration strategy exerts significantly stronger positive effects across all cultural identity dimensions than assimilation, establishing its superior efficacy in enhancing cultural identification. Importantly, acculturation strategy analysis reveals regional variations: integration alone significantly predicts cultural identity among South Asian students, whereas integration and assimilation show predictive power for North African

2025/6/15 下午5:53

students. The study elucidates how China's collectivistic orientation, high-context communication norms, and *guanxi* networks may collectively shape this interaction mechanism. These findings enhance the theoretical understanding of acculturation in Chinese contexts and provide practical implications for improving international students' experiences during their stay in China.

Keywords: acculturation, cultural identity, international students, Chinese culture.

ZHANG, Yue, Southwest Petroleum University.
* ZHU, Sida, Guangdong University of Foreign Studies. (corresponding author)
LI, Zhen, Jennie, The Education University of Hong Kong.

國際中文教育學報第17期_text.indd 126-127

家庭语言政策之情感定位与社会投资研究
——以五组欧洲汉语继承语学习者家庭为例

高晓芬

摘要

汉语继承语的学习在海外中国移民中的重要性不容忽视。Spolsky 在他的语言政策理论中提出家庭是语言管理的关键领域之一，也是儿童语言习得的重要场所。因此，家庭对于继承语的维护至关重要，对家庭语言政策的研究也具有重要的实践和教育意义。

本人通过质性研究的深度访谈法，探索了欧洲三国（荷兰、德国、比利时）浙籍五组华侨华人的家庭语言政策。本研究采用了 Spolsky (2004) 的家庭语言政策理论，辅助以 Coleman (1988) 的社会资本理论对采集的数据进行了不同层面的分析，并从语言意识形态、语言实践和语言管理三个角度审视了这些家庭语言政策中存在的现象和问题。研究结果表明家庭语言政策在继承语学习过程中有着重要作用，因为家庭语言政策的不同而导致最后的学习效果不同。同时家庭作为社会资本的一种，同样影响着这些人的汉语继承语的学习。当前研究的结果有助于加深对海外华人不同代际之间的继承语实践及其家庭语言政策的理解和探讨。此外，笔者还注意到欧亚合作新形势下，家庭语言政策的理论创新研究和应用实践面临新的挑战和机遇，并提出通过有效继承和文化学习解决身份认同的缺失和社会投资的实现。

*关键词：*家庭语言政策 汉语继承语 社会投资

高晓芬，浙江经贸职业技术学院，联络电邮：517703657@qq.com

2025/6/15 下午5:53

一、研究目的

本文旨在以质性研究的方法，对五组欧洲汉语继承语学习者家庭进行深度访谈，对数据整理分析并讨论汉语继承语学习者家庭语言政策中情感定位和社会投资的交互影响，并为欧亚合作新形势下的家庭语言政策研究提供启示。

二、现状

（一）欧洲的华侨华人汉语继承语学习的情况

对于欧洲华侨华人的研究，国内开展的较早。上世纪初就有学者专门开展了研究探讨，积累了丰富的资料，主要集中在华侨华人发展史的领域，如李明欢的《欧洲华侨华人史》，章志诚的《战后欧洲华侨华人经济初探》，徐斌的《欧洲华侨经济》，俞齐的《欧洲华人的昨日和今天》等，《浙江省华侨志》是浙江省首部华侨志书，主要讲述了浙江省华侨的历史与现状。

近代浙江华侨分布的特点是：走出亚洲，远涉欧美。从古代旅居东北亚、东南亚的几个国家和地区，扩大到近代 40 多个国家。近代浙籍华侨的职业相对于他们古代先辈，趋向多样化。在普通侨民中，除少数人从事进出口贸易外，大多数人从事零售业、泥木、缝纫等手工业，到这个时期的后期有餐饮业、皮革业，但数量有限。现当代海外浙江人的职业结构、产业结构、经济实力已有重大变化和发展。2010 统计数据显示浙江华侨华人分布的重点地区在欧洲，有 63.6 万人，占该洲华侨华人总人数的 29.30%。这期间，浙江旅居法国、意大利、比利时、奥地利、西班牙等国和地区的侨胞纷纷创办中文学校（班），迎来浙江海外汉语继承语教育由普及到快速发展的阶段。浙江侨胞既有对后代加强汉语继承语学习的热切需求，也有一种紧迫感。华裔从小接受住在国教育，生活成长于当地国，决定了他们与父辈之间存在着很大差异。他们住在中国文化的家里，又出入于西方社会。这种东西方文化差异常常给他们带来困惑，致使他们在家里与父母之间有文

國際中文教育學報第17期_text.indd 128-129

化和代际的隔膜。到了外面，又与当地社会有文化和种族的隔膜。因此汉语继承语的学习，也是为了让他们走近祖（籍）国，近距离感受中华文化和风土人情，使他们更容易取得身份认同（《浙江省华侨志》，2010）。

同时，浙籍侨胞还普遍结社建团，以适应政治、经济、文化及社会事业发展的需要。浙籍侨胞活跃于住在国社会，在侨团侨社中有较强的号召力和组织协调能力。他们既为自己事业发展，也为推动居住国与浙江省在经济、科技、商贸和文化等各种合作交流，热心组建侨团、商会、专业协会。据不完全统计，至 2010 年，在欧洲以新侨民为主流的浙江籍侨（社）团、各种同乡会组织、或以浙籍侨胞为主要成员的侨团有 485 个。

欧洲地区的汉语继承语教育发端很早，其特点是主要在华人社区开展，学生少，教师少。随着中国经济发展、大批大陆和台湾、香港等移民欧洲，欧洲学校开设汉语课程，汉语继承语教育迎来了大发展时期。大致经历了萌芽时期、复苏时期和大发展时期。

欧洲有着悠久的汉语教学历史，从元朝开始，随着中西文化交流的升温，汉语成了欧洲人视野中的一道独特的语言风景，汉语的传播也涌起了前所未有的巨浪，欧洲的传教士是近代汉语传播的开路先锋和头号功臣。欧洲四十多个国家汉语教育的发展参差不齐，各国的语言和文化差异直接影响着汉语教育的发展和持久性。但它们都是欧洲汉语二语教学学科发展历史进程中的一个组成部分。欧洲国别汉语教学历史研究是欧洲汉语二语教学的学科理论研究所不能回避的领域。目前，欧洲汉语教学协会正在制定的《欧洲汉语教学白皮书》，恰恰是要在学科建设的框架内努力弥补汉语教学史理论上的不足。欧洲汉语教学发展比较成规模的几个主要国家，如英国、法国、德国、西班牙、葡萄牙、匈牙利以及这些国家的部分大学与欧洲汉语教学协会等单位和机构，都义不容辞地在积极推动汉语教学学科发展与建设所需要构筑的两大理论体系（周敏康，2020）。

2025/6/15 下午5:53

（二）家庭语言政策的研究方法和本研究的理论框架

对家庭语言政策的研究方法有量化方法、质化方法，也有混合法。其中质性研究中的访谈法、民族志法、观察法是目前广泛采用的一些研究方法。家庭语言政策这一崭新的研究领域不仅对语言学，对教育学、社会学、人类学等学科提出了很多新的问题，也有很多新的发现。家庭语言政策与规划研究不仅对中国的语言政策与规划研究具有重要理论意义，也更具有解决问题的现实意义（李英姿，2018）。

目前国内虽然有少数学者注意到了家庭语言政策研究的重要性，但是还没有更多有高度的实证性研究成果问世。李宇明（2015）强调语言规划和政策研究也应考虑家庭、个人、社区领域的语言问题，研究路线也更应从自下而上考虑。家庭构成了一个最小的场域，家庭是语言政策研究的起点，也是语言政策实施最有效的场所（李英姿，2015）。伴随着英语世界范围的传播和全球化时代的到来，中国的语言生活现状出现了很多新情况，有大量中国家庭因商务、留学、移民等原因旅居海外，如何在外语环境下保持汉语，如何同时获得双语能力等；这些家庭在子女语言教育方面遇到什么样的问题，这都应该是语言政策与规划领域需要密切关注的问题。从已有的研究来看，目前的家庭语言政策研究依然不可避免地带有西方话语、英语体系倾向。

参照前人的研究，本研究主要采用家庭语言政策研究中两大主流理论：Spolsky(2004) 的家庭语言政策理论，辅助以 Coleman（1988）的社会资本理论作为本研究的理论框架。Spolsky (2004) 所提出的家庭语言政策的三维框架，该模型由三个互相关联的部分组成，包括语言信念、语言管理与语言实践；Coleman (1988) 所提出的社会资本理论 (social capital theory)，认为资本主要包括物质资本、人力资本和社会资本这三种形式，社会资本存在于家庭关系和社区社会组织中，他将社会资源定义为家庭中的一种资源，家庭是社会资本的重要基础。

1.**Spolsky** 的家庭语言政策理论

Spolsky (2004) 在《语言政策》(Language Policy) 一书中提出了语言政策的三个部分，它们各不相同，又相互联系，即语言意识形态，

國際中文教育學報第17期_text.indd 130-131

语言实践、语言规划或管理。

语言意识形态是“语言及语言使用的信仰”(Spolsky，2012)，语言管理指“某人或者某组织具有或者声称的在一定范围内形成语言实践或者语言信仰而做的明确的和可观察到的努力”。语言管理可以改变语言意识，语言意识由语言实践得出，反过来又影响语言实践，语言实践提供语言环境和语言管理的工具，同时也是语言管理的目标。影响语言意识形态的来源有四种主要的语言和非语言环境或条件：社会语言学背景、社会文化背景、社会经济背景、社会政治背景(Spolsky，2004)。

Spolsky 创建的三重理论框架拓展了人们对家庭语言政策的理解，对家庭领域的语言政策研究具有很强的解释力 (King，2008)，同时也促进了家庭语言政策研究的发展。

当前许多研究都以 Spolsky 的框架为基础，经常探讨语言意识形态、语言政策、语言管理三个组成部分之间关系的复杂性。例如，一些学者通过揭示父母信念如何影响语言实践，有时甚至会导致某些管理努力，来说明这些建构之间的相互关联性。又或者，当移民父母认为他们的孩子学习住在国语言会受到继承语语言的影响时，他们可能会调整他们的做法，避免使用他们认为是阻碍的语言。反之，对其继承语语言持积极态度的父母会用该语言与子女交谈。Hollebeke（2022）通过调查比利时弗拉芒语区 776 个多语言家庭的语言政策，将 Spolsky 语言政策三角框架（包括意识形态、实践和管理）定量应用于家庭领域。分析结果证实，家庭领域的语言政策并不是一个单一的结构，尽管三个组成部分相互关联，但仍然可以相互独立地进行描述。此外，家庭语言政策对儿童和整个家庭的潜在短期和长期影响（Hollebeke，2020），强调了家庭语言政策研究的价值和相关性。研究考虑了语言政策和语言意识形态的外部力量，发现个人和家庭拥有的自主性和能动性是非常大的。可以说当研究语言政策时，无论是在家庭领域还是在机构背景（例如国家、学校）中，Spolsky 的框架较为成熟并且经常使用。

2025/6/15 下午5:53

2.Coleman 的社会资本理论

Coleman 认为资本分为很多种类型，每个自然人一出生就拥有以下三种资本：一是由遗传天赋所形成的人力资本；二是物质性条件，如土地、货币等物质资本；三是自然人所处的社会环境所构成的社会资本。与其他形式的资本不同，社会资本具有其本身的特征。

社会资本是指行为者之间不太有形但可能产生重大影响的关系，“存在于家庭关系和社区组织中，并且对儿童或年轻人的认知或社会发展有用”。其关键在于，社会群体（例如家庭、学校和社区）中的个人（例如父母、老师、邻居和孩子）之间的社会结构关系是提高儿童能力的社会资本的来源。在 Coleman 的社会资本理论中，社会资本的表现形式主要有五个维度 (Bassani，2007)，包括义务与期望、信息网络、社会规范、权威关系和社会组织，这些形式都直接来源于他的理性选择理论的概念体系，与行动系统的基本元素直接相关。社会资本是一种个人通过自己拥有的社会网络关系而获得的资源，在结构中对网络关系的投资可以给人们带来预期的收益。社会资本源自人们的社会关系，它会影响一个人的幸福感。

社会资本被视为成人和儿童家庭关系中的一种资源，它使青少年能够获得人力资本，没有社会资本，父母就无法将其他形式的资本转移给他们的孩子（例如，人力、金融、文化、语言、抱负）。Coleman 提出了形成家庭社会资本的六个指标 :(1) 父母双方在家庭中的存在，(2) 兄弟姐妹的数量，(3) 与孩子谈论个人事务，(4) 孩子上学前母亲外出工作，(5) 父母对孩子上大学的兴趣，(6) 孩子因为家庭搬家而转学的次数。

三、研究方法

(一) 质性研究方法设计 ;

本研究的研究设计采用质性研究方法，具体包括研究设计、数据采集和数据分析。这三个部分相互关联，具有逻辑性，以及对质性研

國際中文教育學報第17期_text.indd 132-133

究的质量评估也是质性研究的一部分。本研究的研究问题是：(1) 五组三代浙籍华侨华人家庭采用哪些家庭语言政策？他们的家庭语言政策是如何体现社会资本投资和情感传递的？(2) 祖父母、父母、子女三代之间家庭语言政策的交互影响是什么？子代如何看待他们父母或祖父母的家庭语言政策及其执行策略？接下来将介绍本研究所采用的访谈方法。

（二）五组家庭深度访谈法设计；

本研究对这五个家庭的父亲、母亲、祖父母 / 外祖父母和孩子们分别进行了一次深度访谈，每位访谈持续时间为一小时左右，了解家庭对语言学习的影响、移民动机、受教育水平、从事的行业、继承语的学习等方面的经验。本研究的访谈是灵活机动的，无一定的规定，但是事先也选取了问题的某些方面作为访谈的重点，访谈的问题主要是围绕五组华侨华人的家庭语言政策展开，如父母对孩子语言学习的态度，祖父母对孩子语言学习的态度等。访谈过程中就会引出其他必要的信息和事先预设之外的信息，而意外的信息往往会带来研究问题的突破。

1. 问题设计

深度访谈的问题是开放式的，没有固定的答案以及选项，问题简单，一次只问一个问题。比如：你的个人经历对你的语言态度有影响吗？你对孩子的未来有什么期望等问题。

笔者希望得到的并非简单的肯定或者否定的回答，因此要注意开放式问题的遣词，让受访者从自身的立场来描述问题的感受。开放式问题使得受访者开口讲述自己的故事，而问题之后的主动试探则提醒采访者询问特定的话题，以确保与研究内容有关的详细信息均被采集。

2. 数据采集准备

深度访谈前的准备工作包括要获得研究许可，着手建立与研究对象的融洽关系，与受访者预约访谈。最初，笔者通过微信和第一位受

2025/6/15 下午5:53

访者 A 家庭祖父母辈的陈女士取得了联系，说明了自己的意图，得到了对方的肯定，并在陈女士的牵线搭桥下，建立了受访者的聊天群，并且进一步约定访谈时间，同时请她介绍后面的受访者。

3. 访谈过程

首先发展融洽关系：研究者向受访者表达善意，建立融洽关系。深度访谈和一般访谈最大的不同就在于信任关系的建立 (Hennick et al., 2020)。研究者与受访者首次见面，适当寒暄，如闲聊，谈论天气、饮咖啡或者茶等日常活动，建立熟悉的、信赖的关系，并注意眼神交流，鼓励受访者畅所欲言，鼓励受访者分享内心的想法和感受，收集到的资料就不会过于表浅。

其次发问和激励性试探：深度访谈是访谈，不是对话，对话的重点是双向的信息交流，而访谈的重点是引出受访者的故事。即使受访者的观点有误或者与采访者的观点不同，也要尊重受访者的观点和故事。我们在深入访谈中，没有对与错的回应。笔者在设计访谈提纲的问题时，应该采用无偏向的发问方式，避免引导受访者。采访者要耐心倾听，聆听受访者的讲述，让他们讲的更多。同时，要尊重访谈者适当的沉默和停顿给受访者空间，让受访者回顾、反思和考虑要讨论的细节。

最后结束访谈：深度访谈一般不超过 90 分钟。但是在笔者的访谈中，有些受访者比较热情也愿意多谈一点，笔者也耐心地听完了他们的分享。

4. 记录和转录

如何将面对面的访谈记录下来，不管是手写、录音、录像的方法，都和笔者的需要和受访者的要求有关。访谈结束，笔者通过科大讯飞软件先对音频做一个初步的转录，然后再细化整理。同时，结合深度访谈时候的备注，完善每一个受访者的访谈内容的记录。

國際中文教育學報第17期_text.indd 134-135

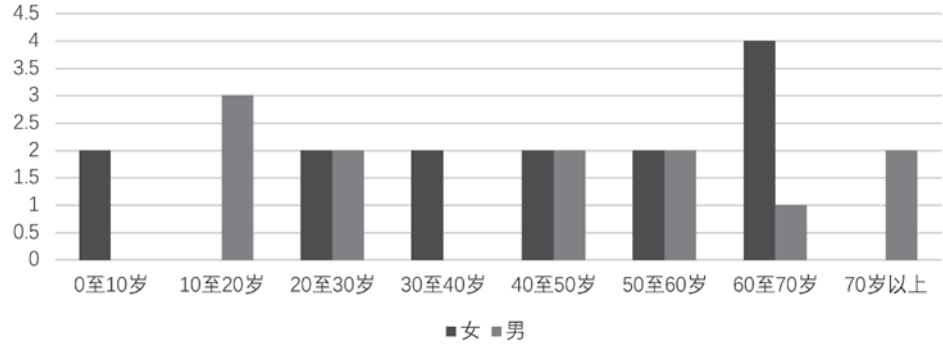
四、访谈整理分析

以下数据源自五组家庭，访谈语言以普通话为主，适时辅助以英语或者在家人的普通话翻译的帮助下进行，年龄在 10 到 74 岁之间，具体参与访谈的人数（表 4.1）、年龄段分布（图 4.1）。

表 4.1：A–E 家庭访谈人数统计

分类	祖父母辈		父母辈		子女辈		总计（人）
	女	男	女	男	女	男	
A 家庭	1（68）	1（74）	1（41）	1（42）	1（10）	1（12）	6
B 家庭	1（69）		1（52）	1（55）	1（25）		4
C 家庭	1（62）		1（43）	1（45）		1（15）	4
D 家庭		1（71）	1（52）	1（50）		2（23，19）	5
E 家庭	1（62）	1（65）	3（37、34、27）	1（29）	1（10）		7
总计（人）	4	3	7	5	3	4	26

图 4.1：A–E 家庭受访者性别、年龄段分布图



在家庭语言政策和家庭投资框架的理论视角下，笔者通过对五组家庭的深度访谈，发现三代海外华人家庭语言政策在语言意识形态、语言管理和语言实践中的相互影响、相互作用的关系，也发现家

2025/6/15 下午5:53

庭社会资本对汉语继承语学习的影响。虽然每一个家庭的每一个成员有着不同的特征，他们的发展轨迹也各有差异，但是在发展过程中都体现出来一些共同的特点，这些特点也为解答我的研究问题也提供了佐证：

（1）三代浙籍华侨华人采用哪些家庭语言政策?

（2）祖父母、父母、子女三代之间家庭语言政策之间有何种联系?

上述五个家庭的家庭语言政策分析我们可以了解到他们为什么会制定这样的家庭语言政策，以及家庭语言政策如何动态影响的，我们都可以从这三个层面来窥探一二。

图 4.2：通过 Nvivo12 生成的访谈数据高频词汇云



纵观这五组家庭的三代人，虽然有着不同的生活背景，大多数家长都认为汉语继承语可能会对他们的孩子有帮助，尤其是在与祖父母和外祖父母交流时。按重要性排序，当地语言是第一位的、英语是第二位的，普通话是第三位的，因为它不是日常交流和未来职业生涯的必需品。他们都认为当地语言学习最重要，同时他们强调了英语学习的重要性，他们普遍承认英语的工具价值。家长们强调他们希望培

國際中文教育學報第17期_text.indd 136-137

养双语或者多语能力。他们将英语视为“国际语言”，因此它不仅比汉语更有声望，也更有经济价值。对他们来说，这是一个自然选择的过程，也正是这些主观和客观的原因，也导致这些家庭的语言意识形态是动态变化的。这些家庭认为他们学中文也不外乎是以下几个理由（表 4.2）：

表 4.2：五组家庭三代人认为学中文的原因汇总

	主观	客观
为什么学中文	身份的象征	中资企业增多
	中国人的责任	中欧关系
	家庭的沟通	孩子自身的发展
	内在的血脉联系	中国的国际地位变化
	兴趣	中国语言越来越厉害
	方便旅游	

子女辈的语言管理主要是当地语言的学习，他们都熟练掌握了当地语言，在汉语学习方面他们的管理手段也比较多样化，子女辈人的年龄跨度有点大，从小学到研究生，他们不同于自己的父母，他们都有机会或者有条件接受比较好的教育。孩子自己本身的兴趣也会影响孩子汉语的学习。他们中有几个中文比较好的，是受家庭环境影响比较多的，或者有从事和中文相关工作的，再者就是在中国有留学经历的。他们的汉语继承语学习主要有以下几种方式（表 4.3）：

表 4.3：五组家庭子女辈人最主要的学习中文的方式

子女辈	家庭中文沟通	主要学习渠道	是否请家教	去中国留学	工作和中国有关
A 家庭	是	妈妈自己教	否	否	不确定
B 家庭	是	中文学校	否	否	是
C 家庭	是	中文学校	否	否	不确定
D 家庭	是	中文学校	是	是	不确定
E 家庭	是	中文学校	否	否	否

2025/6/15 下午5:53

Coleman（1988）社会资本存在于家庭内部，也存在于家庭之外，Coleman 指出“人的行为受到社会环境的塑造、约束；规范、人际信任、社会网络和社会组织不仅在社会运作中很重要，而且在经济运作中也很重要”。本研究表明，经济资本可以用来获得社会资本。经济资本和社会资本不能分开，因为有财富的人有更大的能力建立社会关系，这对促进汉语继承语言学习至关重要。

作为移民的家长，必须同时考虑语言的工具价值和文化价值及后代华人身份的建构。除这五组家庭中，经济资本在创造社会资本中发挥着作用。例如，B 家庭和 D 家庭，父母给孩子提供更好的继承语学习的机会，如去留学，去实习，回中国，请家教等，这些都是需要经济资本的支持。A 家庭的母亲，致力于自己教孩子中文。E 家庭的母亲非常上进，在一定程度上向孩子传递了她的规范和价值观的社会资本的能力。

社会资本理论也给我们提供了一个很好的框架，就是除了语言政策的影响，社会资本的影响不可或缺。虽然语言能力在许多国家被视为移民儿童融入社会的工具和归属感的必要组成部分，语言只是他们面临的众多问题中最明显的一个，包括结交新朋友、适应新学校和新文化、应对失落和孤独、应对种族主义或反移民情绪等。移民父母的工作和社交生活可能部分地局限在他们自己社区网络的种族和语言边界内，而他们的孩子的教育和社会化需要他们接触和参与东道国社会、文化和制度。就这些欧洲的浙籍华侨华人而言，一方面，许多父母可能会引导年轻人上学。然而，家长缺乏某些资源，例如语言知识以及学校系统如何影响学校表现的知识。例如，移民身份会影响学校的种类和青年融入的同伴网络的类型。

为了取得成功，年轻人利用社会资本作为一种资源来应对新环境中的困难，以缓解焦虑和孤立。社交网络可以作为流动青年的适应性策略，帮助他们结交朋友并提高他们的社会地位。当流动青年通过学校和社区的社交网络积累社会资本时，东道国的社会融合就更有可能发生（Hébert，2006）。孩子们通常比他们的移民父母更快地适应新文化（Portes，2001）。这可能对家庭动态产生重要影响。D 家庭的例子

國際中文教育學報第17期_text.indd 138-139

也表明了社会资本在孩子语言学习方面的作用。因此社会资本也从一定程度影响他们的家庭语言政策。

五、研究启示

（一）家庭语言政策源自自上而下的情感定位

祖父母辈人和父母辈人有三类情况，第一类是在当地土生土长的，第二类是幼年时期去的欧洲，第三类是成年后通过工作或者婚姻去的欧洲。虽然类别不同，但是这一代人的汉语普遍还是比较好的。笔者访谈的这五组家庭，因为艰苦的移民背景，还有为着生计所迫地劳碌，这两代人受高等教育的比例比较低。他们对中国都比较有感情，中文都还不错。他们从事的职业也差不多。谈及中国，他们还是非常熟悉的，言语间对中国也是有着特别的情感。这两代人都曾经试图在家里说更多的普通话，以提高下一代的语言技能。同时，这两代人对孩子的受教育程度和职业前景的渴望，无外乎两点，一是关注汉语继承语的工具价值，其次是其文化价值。

祖父母辈人和子女辈人，这两代人相差比较远，最直接的共同性就是他们都有着同样的中国人的血脉，有着实际的情感传递的需求。子女辈人为了能和祖父母辈人顺畅沟通，会尽可能使用中文，祖父母辈人为了能听懂子女辈人，他们也不排除对新的语言的学习和接受。实际上思想相差甚远，这两代人的差异非常明显，虽然都有着他们口中所说的中国的血脉，但是思想已经千差万别了。祖父母辈人普遍非常传统，而子女辈人的思想就非常多元。祖父母辈会的语言也少，几乎就是中文为主，但是子女辈至少都会两种以上的语言。他们在情感的沟通上不像传统家庭的祖辈孙辈，一是因为思想，二是因为语言沟通，相互之间不能太深入地交流。祖父母辈和子女辈之间看似距离远，但是在父母辈作为桥梁的过程中，祖父母辈往往因为不会当地语言，迫使父母辈，特别是子女辈学习汉语以便完成家庭的日常沟通。很多华侨华人家庭还是非常传统的，祖父母辈肩负着帮助父母辈照看孩子的任务，这为子女辈提供了密集和日常的汉语继承语输入。所以

2025/6/15 下午5:53

对子女辈语言启蒙有着很重要的影响。比如，在 E 家庭中，父母辈中文很一般，子女辈的中文启蒙都是祖父母辈负责。C 家庭的子女辈虽然不喜欢中文，中文学校也只是上了两年，但是小时候因为祖父母辈带，在排斥中文的情况下还是对他们的中文水平有正向影响。大多数祖父母辈还在家里观看中国电视节目，主要是中国新闻等，这增加了子女辈的汉语继承语语言输入，有着潜移默化地影响。

再次，祖父母辈也会经常从情感上去影响孩子。因为祖父母辈人对中国还是有深深的感情的，他们对中国也非常了解。他们会给孩子们做中餐，告诉孩子们关于中国的故事，在一定程度上也影响了孩子们对中国的情感。

同时，子女辈对祖父母辈也有着影响，因为要相互沟通，无形中祖父母辈的观念也会发生变化，由传统向更具包容性转变，也会接纳子女辈的语言选择。日常中，他们还需要子女辈帮助沟通当地语言。研究表明，子女辈不仅仅是父母文化的接受者，而且还可以是家庭资本积累过程的关键贡献者（Devine，2009），孩子们常常成为长辈们解释所在社会的文化或语言中间人。

（二）家庭语言政策源自自上而下的社会投资

这里的投资有三个方面的含义，一个是父母对孩子的社会投资，根据 Coleman 的社会资本理论，父母通过家庭资本来实现其他物质资本的转换。纵观上述，笔者发现社会资本在汉语继承语的学习中也起着非常重要的作用，如果社会资本的缺乏会影响家庭语言政策实施之后的效果。但是只关注社会资本，家庭语言政策不跟上也很难学好语言。因此二者是相互影响相互促进汉语继承语的学习。

第二个投资意为在欧洲的背景下，汉语继承语被视为一种资产、一种投资、一种优势。大多数父母都提到了精通汉语的好处，他们试图理清汉语继承语与当地语言之间的关系，认为学会汉语更重要的是为了让他们的孩子在未来的工作中有更强的竞争力。研究结果还表明，家长对多种外语学习作为获取文化资本的一种手段的看法，而文化资本对于孩子未来的成功并不是不可或缺的。家长对孩子多元能力

國際中文教育學報第17期_text.indd 140-141

作为文化资本的价值的评价为出发点来理解他们制定和实施的家庭语言政策。因为父母的出发点不同，他们的家庭语言政策不应该也不可能仅仅根据他们的行为和情感投资的数量或质量来进行比较。

其三，投资为社会经济环境的影响。本研究的这些发现为家庭中一些家庭内部因素（Schwartz，2008）对汉语继承语保存和家庭中占主导地位的家庭语言政策的优势提供了证据。对五个家庭的语言意识形态和实践的结果表明，他们成长的社会经济环境可以很好地预测他们倾向于使用什么语言。再者是教育体系，如果在他们的基础教育当中，没有中文课程的设置，会影响他们对汉语继承语的学习。同时，英语是很多学校授课的官方语言，因此他们的孩子掌握英语非常重要。只有部分人，例如 B 家庭的子女辈在学校的时候自己学习了中文。此外，就是社区和亲属，A 家庭父母辈住的地方没有什么中国人，因此他们很少和中国人沟通。再次，我们看到媒体和社交网络的兴起对语言的学习有一定帮助。

（三）汉语继承语学习者家庭在欧亚合作新形势下的机遇与担忧

对于语言的学习者来说，浮于表面的语言学习效果往往是不能持久的。这些汉语继承语学习者，语言学习最初的时候通常是长辈的引导，但是随着成长，需要自我的内驱力才能将语言学得好。语言的学习是一种表现，更深层次的是对这种文化的认可和喜爱。同理，学习汉语继承语，只有对语言背后的文化感兴趣，对历史了解才能让学习者可以更深入地去学习这门语言。很多子女辈在原本已经放弃中文的情况下，因为长大后对中文重拾兴起，会积极主动地去学汉语继承语，这比在父母的要求下学更加有效果和持久。

在与五个家庭的访谈过程中，笔者深感不同家庭语言政策下家庭发展的巨大差别，也深感作为语言教育工作者的责任重大。五组家庭的家庭语言政策及发展呈现为三类表现：第一类是随着代际的不断融入当地，家庭语言政策缺少必要的引导，子女辈人逐步产生抵触中文学习的情绪，祖辈的社会资本投资也随着代际传递失去具体目标；第二类是家庭语言政策具有明确的投资目标，比如希望通过适当的学

2025/6/15 下午5:53

习与引导，使家庭的子女辈成为医生等当地收入较高更受人尊重的职业；第三类是祖父母辈与父母辈人均有明确的“身份认同”的观点，他们在与笔者的交流中反复提到“身份认同”，家庭语言政策更为立体和具有规划性。

随着时代发展，近代中国移民浪潮伴随着“生产力与生产要素”的变化也具有鲜明的时代特征，已由最早的“劳动力”出海转变为“资本”出海，更有“科技”出海的趋势。近几年中资企业大量跨国收购欧洲企业可见端倪，比如长飞光纤收购欧洲电缆制造商 Radio Frequency, 嘉里物流收购法国货运公司 BBA，瀚翔生物收购意大利医疗设备公司 EB Neuro，爱科科技收购德国智能切割制造商 ARISTO, 江南布衣收购英国设计品牌 Established&Sons, 腾讯收购芬兰游戏开发商 Supercell，美的集团收购德州机器人制造商库卡，吉利控股收购瑞典汽车沃尔沃，恒大收购德州足球俱乐部多特蒙德等等，资本出海的领域已经涵盖了能源、工业制造、艺术、游戏、娱乐、科技等各个领域，相应而来的是我们在教育领域深切感受到的欧洲青年人对中文及中国文化学习的迫切需求，以及“中文+”在经济、社会发展中的巨大机遇。而与之形成鲜明对比的是在笔者的研究下，发现欧洲华侨华人这一特殊群体的汉语继承语家庭语言政策仍缺少更为全面、系统的研究和应用指导，也缺少更为有效的社会资本投资。因此，从教育从业者的角度出发，无论是家庭语言政策理论的创新研究，抑或是家庭语言政策的实践应用指导，仍有巨大的潜力和机遇。

（四）通过有效的继承与文化学习解决身份认同的缺失和社会投资的实现

不可否认社会资本在家庭中起着一定的作用，以及更多外在的因素，比如家庭语言政策也在影响着汉语继承语的学习。家庭的支持计划可以帮助个人发展更灵活的语言意识形态，通过科学的家庭规划，有效继承家庭资本，多参与跨国文化的交流活动，让这些人可以在跨文化交际中灵活运用语言，以促进理解和文化知识共享。既能加强个

國際中文教育學報第17期_text.indd 142-143

人的语言能力，同时也能一定程度解决父母辈和子女辈人身份认同的缺失。这些家庭将双语或者多语能力视为一种宝贵社会和经济资源，并将两种语言视为孩子语言库的一部分。如果在以后的生活中，加强开展更多的跨文化活动，将汉语继承语和文化转化为资源，有助于加强汉语继承语语言的发展，并促进年轻一代的多语言发展，也能够解决身份认同的缺失，优化家庭的发展，家庭社会投资更好地实现。

笔者认为具备一定条件的海外华侨华人家庭可自发地、系统地构筑家庭语言政策方案，该方案应是情感交互与社会投资并重，且家庭祖父母代 / 父母代 / 子女代不同代际交互影响的螺旋式方案。首先，不同代际应通过各种形式的沟通交流，如传统媒体、新兴媒体、旅行、时事热点等分享，降低对汉语继承语学习的主观层面的抵触情绪，形成以“身份认同”为目标的情感定位共识，将汉语继承语与本土语言两种语言都视为语言库的必要组成。其次，家庭语言政策的载体应由工具导向和技能导向不断向事件导向和人文情感导向转变，比如从单纯的“听说读写”技能需求向更具有时代特点的事件或人物聚焦。最后，家庭语言政策的社会投资正随着移民潮的时代转变也发生着侧重点的变迁，随着欧洲浙籍华侨华人社会经济地位日益提高，年轻一代受过更好的教育，他们有机会获得报酬更高的工作，因此他们有更多机会获得更好的资源。例如，许多家庭能够更频繁地前往中国探亲访友，或者有些人作为侨领可以回中国参政议政。这样的交流，使得他们与传统文化的联系得到加强，更丰富他们的语言输入。正如受访者提到的：“提供去中国的环境，让他们的孩子自己去实践，去了解文化、历史和传统！”

2025/6/15 下午5:53

参考文献

浙江省华侨志 .(2010). 浙江古籍出版社 .

周敏康 .(2020). 欧洲汉语二语教学学科建设初探 . 华文教学与研究 , 3,1－17.

李英姿 .(2018). 家庭语言政策研究的理论和方法 . 语言战略研究 , 3(1),58－64.

范明林、吴军、马丹丹 . (2018). 质性研究方法 . 上海人民出版社 .

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

Spolsky,B.(2012).Family language policy－the critical domain.Journal of Multilingual and Multicultural Development,,33(1),3-11.

Coleman,J.S.(1988).Social capital in the creation of human capital.American Journal of Sociology,94,95-120.

King,K.A.,&Fogle,L.(2008).Family language policy.Language and linguistics compass,2(5),907-922.

King,K.A.,&Fogle,L.(2006).Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism.International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9(6), 695-712.

King,K.A.,&Fogle,L.(2013).Family language policy and bilingual parenting.Language Teaching,46(2),172-189.

King,K.A.(2016).Language policy,multilingual encounters, and transnational families.Journal of Multilingual and Multicultural Development,37(7),726-733.

King,K.A.(2000).Language ideologies and heritage language education.International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,3(3), 167-184.

Hollebeke,I.,Van Oss,V.,Struys,E.,Van Avermaet,P.,&Agirdag,O.(2022).An empirical investigation of Spolsky's framework applied to family language policy.International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,25(9), 3228-3241.

Bassani,C.(2007).Five dimensions of social capital theory as they pertain to youth studies. Journal of Youth Studies,10(1),17-34.

Hennink,M.,Hutter,I.,&Bailey,A.(2020).Qualitative research methods.Sage Publications.

Hollebeke,I.,Struys,E.,&Agirdag,O.(2020).Can family language policy predict linguistic,socio-emotional and cognitive child and family outcomes?A systematic review.Journal of Multilingual and Multicultural Development,1-32.

H é bert,L.(2016).A Postbilingual Zone:Language and Translation Policy in Toronto.Tusaaji: A Translation Review,5(1).

Portes,A.(2001).Introduction:the debates and significance of immigrant transnationalism.Global networks,1(3),181-194.

Reynolds,A.D.,&Crea,T.M.(2017).The integration of immigrant youth in schools and friendship networks.Population Research and Policy Review,36,501-529.

Berardi-Wiltshire,A.(2017).Parental ideologies and family language policies among Spanish-speaking migrants to New Zealand.Journal of Iberian and Latin American Research,23(3),271-285.

Ruby,M.(2012).The role of a grandmother in maintaining Bangla with her granddaughter in East London.Journal of Multilingual and Multicultural Development,33(1),67-83.

Devine,D.(2009).Mobilising capitals: Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. British journal of sociology of education,30(5),521-535.

Schwartz,M.(2008).Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian－Jewish immigrants in Israel.Journal of Multilingual and Multicultural Development,29(5),400-418.

國際中文教育學報第17期_text.indd 144-145

A Study on the Emotional Positioning and Social Investment of Family Language Policies: Taking Five Families of European Chinese Heritage Language Learners as Examples

GAO, Xiaofen

Abstract

The importance of learning the Chinese heritage language among Chinese immigrants overseas cannot be ignored. Spolsky proposed in his theory of language policy that the family is one of the key areas of language management and also an important place for children's language acquisition. Therefore, the maintenance of heritage language by families is of vital importance, and the research on family language policies also has significant practical and educational significance.

Through the in-depth interview method of qualitative research, I explored the family language policies of five groups of overseas Chinese of Zhejiang origin in three European countries (the Netherlands, Germany, and Belgium). This study adopted Spolsky's (2004) theory of family language policy, supplemented by Coleman's (1988) theory of social capital, to conduct an analysis of the collected data at different levels, and examined the phenomena and problems existing in these family language policies from three perspectives: language ideology, language practice and language management.The research results show that family language policies play an important role in the process of heritage language learning, as the differences in family language policies lead to different final learning effects. Meanwhile, family, as a kind of social capital, also influences the learning of Chinese heritage language of these people. The results of the current research are conducive to deepening the understanding and exploration of the

2025/6/15 下午5:53

heritage language practices among different generations of overseas Chinese and their family language policies. Furthermore, the author also noticed that under the new situation of Eurasian cooperation, the theoretical innovation research and application practice of family language policies are facing new challenges and opportunities, and proposed to solve the lack of identity and the realization of social investment through effective inheritance and cultural learning.

Keywords: Family language policy, Chinese heritage language, Social Investment

* GAO, Xiaofen, Zhejiang Institute of Economics and Trade.

國際中文教育學報第17期_text.indd 146-147

第十屆國際中文教學研討會——學科建設與發展紀要

施仲謀、馬曉樂、張凌

一、會議概況

由香港教育大學中國語言學系、研究生院及縱橫資訊科技文化創新中心聯合山東大學國際教育學院、山東省國際中文教育研究會及《國際中文教育學報》共同主辦的「第十屆國際中文教學研討會」於 2025 年 5 月 27 日至 28 日在香港教育大學大埔校園成功舉辦。會議以「學科建設與發展」為主題，吸引了來自全球多個國家和地區的 250 餘名專家學者，共發表主旨演講 8 場、專家論壇 13 場、分組報告 27 場，收錄論文 156 篇。

教大校長李子建教授通過視頻致辭，強調新時代國際中文教育面臨的轉型與創新機遇。教育部中外語言交流合作中心于天琪副主任、世界漢語教學學會鍾英華會長、山東大學易凡副校長、以及香港教育大學陳智軒副校長出席開幕式並致辭，共同呼籲全球學者共同推動學科創新與發展。

二、主旨演講：學科前沿與理論探索

8 場主旨演講緊扣學科發展核心議題，展現理論研究與教學實踐

施仲謀，香港教育大學中國語言學系。
馬曉樂，山東大學國際教育學院。
* 張凌，香港教育大學中國語言學系，聯絡電郵： zhangl@eduhk.hk (本文通訊作者) 果

2025/6/15 下午5:53

的最新成果：

鍾英華教授（天津師範大學 / 世界漢語教學學會）：《國際中文教育專業學位建設的若干問題》

劉永燦教授（英國劍橋大學）：*A 'positive' turn in international Chinese language education: from 'language acquisition' to 'language ecology' in heritage*

儲誠志教授（美國加州大學「戴維斯」分校）：《國際中文教育電寫轉型五題》

趙楊教授（北京大學）：《數智時代國際中文教師專業需求差異分析》

金鉉哲教授（韓國延世大學）：《韓國國際中文教育的新挑戰與新機遇》

劉樂寧教授（美國哥倫比亞大學）：《教學語法在國際中文教育中的地位及其構成》

張新生教授（英國理啟蒙大學）：《漢語能力標準的國際性與本土性關係探討》

施仲謀教授（香港教育大學）：《語言與文化教學探討》

三、專家論壇：專業研討與實踐創新

13 場專家論壇聚焦師資培養、語言學應用、跨文化交際、教材開發等專業議題，包括：

馬曉樂教授（山東大學）：《產教融合對國際中文教育人才培育創新的價值與影響》

齊衝博士（法國巴黎西岱大學）：《中文線上口語教學轉型的可行性研究 —— 以巴黎西岱大學中文系為例》

袁博平教授（英國劍橋大學 / 上海交通大學）：《「真實目標語」還是「看似目標語」？ —— 基於英語母語者的漢語二語零賓語的研究》

古川裕教授（日本大阪大學）：《從日本的中文公示語看漢語教學問題》

國際中文教育學報第17期_text.indd 148-149

洪嘉馡教授（台灣師範大學）：《基於語料庫為本探討中文句子難度及其教學應用》

張麗妹博士（新加坡南洋理工大學新加坡華文教研中心）：《元認知教學對新加坡中學生華文聽力理解與後設認知意識的影響》

吳勇毅教授（華東師範大學）：《跨文化溝通言語行為中的禮貌與不禮貌——基於漢語二語學習者會話與互動的實例分析》

孟柱億教授（韓國外國語大學）：《漢語作為第二語言教學學科的獨立性探討》

信世昌教授（台灣清華大學）：《華語教學的多元文化概念與跨文化教學》

阮黃英博士（越南河內國家大學下屬外國語大學）：《從課程大綱到教材實踐：越南中小學中文教科書的本土化路徑》

高小平博士（澳大利亞伍倫貢大學）：《國際中文教師志願者的能力組成：基於科技、教學法及學科知識整合理論架構的調查》

吳昱昊博士（無錫狄邦文理學校）：《「隨勢賦形，應運而生」——論國際中文教師的多元專業培養機制》

尤舒翔博士（澳門科技大學）：《國際中文教師文化智力對幸福感的影響——社會情感能力與同事關係的鏈式中介作用》

四、院長論壇：學科協同發展

論壇由山東大學國際教育學院院長、山東省國際中文教育研究會會長馬曉樂教授主持，與來自多所高校的院長及專家圍繞「學科建設與人才培養」展開討論，人員包括（按姓氏漢語拼音序）：曹秀玲（上海師範大學對外漢語學院院長）、陳默（中國人民大學國際文化交流學院教授）、丁安琪（華東師範大學國際漢語文化學院常務副院長）、馮麗萍（北京師範大學國際中文教育學院院長）、姜國權（首都師範大學國際文化學院黨總支書記）、矯雅楠（山東大學國際教育學院副院長）雷莉（四川大學海外教育學院副院長）、李冬梅（吉林大學國際語言學院院長 / 吉林大學文學院副院長）、李穎潔（上海大學國際教

2025/6/15 下午5:53

育學院院長）、孫雁雁（北京郵電大學人文學院副院長）、王輝（浙江師範大學國際文化與社會發展學院院長）、王彥偉（山東大學人文社科研究院副院長 / 山東省國際中文教育研究會秘書長）、王穎（中國海洋大學文學與新聞傳播學院漢語國際教育系主任）、趙楊（北京大學對外漢語教育學院院長）。與會專家達成共識，強化跨學科合作與資源共享機制，並建立全球國際中文教師培訓協作網絡。

五、《國際中文教育學報》座談會

本次座談會由學報主編、香港教育大學施仲謀教授主持，特邀世界漢語教學學會會長鍾英華教授蒞臨指導。與會嘉賓主要為學報全球顧問及編委成員（按姓氏漢語拼音序）：古川裕教授 (日本大阪大學)、金晶博士 (香港教育大學)、梁佩雲教授 (香港教育大學)、梁源博士 (香港教育大學)、林善敏博士 (香港教育大學)、劉樂寧教授 (美國哥倫比亞大學)、齊衝博士 (法國巴黎西岱大學)、孟柱億教授 (韓國外國語大學)、阮黃英博士 (越南河內國家大學下屬外國語大學)、吳勇毅教授 (華東師範大學)、信世昌教授 (台灣清華大學)、袁博平教授 (英國劍橋大學 / 上海交通大學)、張凌博士 (香港教育大學)、張新生教授 (英國理啟蒙大學)。鍾英華會長在指導發言中對學報發展給予高度評價，特別肯定學報自 2023 年起加入世界漢語教學學會特設「國際中文教育研究專欄」，成為重要學術交流平臺。鍾會長強調，學報應繼續保持特色優勢，不斷提升學術影響力，爭取早日進入核心期刊行列。

六、「國際中文教育大家談」和閉幕式

會議特別設置「國際中文教育大家談」環節，由馬曉樂教授和張凌博士連袂主持，聚焦兩大核心議題：(1) 新時期國際中文學習者的多樣性；(2) 數智時代教學資源與教學法。在這一環節中，主持首先邀請鍾英華教授、劉永燦教授、劉樂寧教授、趙楊教授、儲誠志博士、張新生教授進行引導發言，隨後開放現場互動。與會學者就學

國際中文教育學報第17期_text.indd 150-151

習者多樣性（尤其是漢語作為第二語言的老年學習者、傳承語學習者等）、教學資源和教學法的創新應用等議題展開熱烈討論。

閉幕式由三位研討會籌委會主席施仲謀教授、馬曉樂教授及張凌博士共同主持。他們總結十屆研討會的發展軌跡與學術貢獻，強調了本屆「學科建設與發展」主題的前瞻性和跨地域兩校合作的成功經驗，並展望未來，期待與全球同仁共同書寫學科新篇章。

更多關於研討會詳情，請見官網：https://tcsl10.eduhk.hk。

2025/6/15 下午5:53

普通话声母的感知特性*

——基于音素层面感知混淆实验与声学实验的对比分析

王　帅

提　要　本文通过听觉混淆实验从音素层面考察了汉语普通话声母的感知距离，探讨了普通话声母的感知特性。综合五种听音环境结果，就声母的感知距离而言，在所有声母中，声母 h 和声母 n 的感知距离最大，为 0.9672，发生混淆的概率仅为 3.28%；声母 c 和声母 p 的感知距离最小，为 0.5109，发生混淆的概率达到 48.91%。较之发音部位，发音方法对声母的感知起到了更为重要的作用。从声母感知距离的聚类结果来看，影响声母感知的主要因素有能量大小、时长以及气流强弱。通过与声学距离实验结果对比，发现声学距离下的聚类大体是按照发音方法形成的，而感知距离下的聚类则反映出声母的感知特性并不是与声学特性平行对应的，而是具有自身特有的表现，声母感知距离的远近不是由声母的格式塔印象决定的，而是由声母共同特征的性质决定的。声学距离和听感距离呈现弱正相关关系，反映出语音声学特性与感知特性关系的错综复杂。

关键词　普通话　声母　感知距离　声学距离

一　引言

语音知觉混淆实验作为一项经典的心理实验研究，旨在了解人类如何在复杂的听觉环境中处理和理解不同的语音刺激，探究语音之间的感知差异和相似性，从而揭示语音的感知特性及其影响因素。国外，尤其是在西方国家，语音知觉混淆实验的研究已经有数十年历史。前人对语音各个层次的知觉混淆分析为确定和理解一般的以及跨语言的语音感知提供了有价值的见解，其发现对包括心理学、语言学等在内的各个领域都有影响（Johnson，2003）。

较之国外，国内的知觉混淆实验研究起步较晚。20 世纪 80 年代初，以张家騄为代表的学者利用知觉混淆的方法对汉语语音的知觉结构作了积极的探索，揭示了汉语普通话声、韵母的感知混淆特点（1981、1982）。他们利用现代语音学理论解释了传统的音韵学分类，确立了汉语声韵调系统作为汉语语音的音位系统，提出了汉语普通话的区别特征系统（2005、2006）。近年来孟子厚等人针对汉语语音评测，结合语音的生理发音、语言声学和知觉心理特点在汉语

* 本文为国家社科基金重大项目“中国境内语言核心词汇声学数据库及计算研究”（19ZDA300）的成果之一。

中国知网　https://www.cnki.net

普通话的区别特征研究领域作了系统的研究（2009、2013、2016）。但总体看来，目前关于汉语普通话语音知觉混淆特性的研究还比较少。在实验方法上也多是借鉴汉语单音节清晰度的主观评价方法，主要是利用语音平衡的音节表，从音节的层面去考察普通话声母的感知特点，而从音素层面去考察普通话声母感知特性的研究则相对匮乏。

本文拟用语音知觉混淆的实验方法，考察汉语普通话声母之间的感知距离，探讨普通话声母的感知混淆特点，在此基础上，将声母的感知距离计算结果与声学距离计算结果进行比较研究，以此探索语音声学与语音感知之间的关系，揭示汉语普通话声母的感知特性。

二　实验说明

2.1　实验被试

共有32名来自南开大学的大学生参加了本次实验，男女被试各16名，年龄范围为18至26岁。所有被试均为北方方言背景，普通话标准，非语言学和心理学专业，右利手，无视听障碍。

2.2　实验材料

实验考察对象为汉语普通话中除零声母外的21个声母。为减少协同发音的影响，保证声母出现环境的一致性（Lecumberri & Cooke，2006），我们将21个声母置于“a_a”的框架中（例如/aba/），得到21个VCV格式的无意义音段。实验刺激音由两名来自南开大学语言学专业的研究生（1男1女）录制而成，两位发音人均来自北方官话方言区，普通话标准，接受过专业的语言学训练，保证了发音的准确性。

知觉混淆实验多借助噪声环境对目标声音的掩蔽来考察被试对目标音的辨识。除安静环境听音类型外，我们选取了日常生活中常见的白噪声以及多人言语噪声作为听音背景。通过调整信噪比（Signal-to-noise ratio，简称SNR），可以控制声音听辨的难度。综合前人研究以及前期的信噪比测试，最终确定了两个信噪比水平：SNR = −4dB和SNR = −12dB。白噪声通过Adobe Audition软件自动生成，多人言语噪声是将6名朗读员的单轨音频资料混合至多轨产生的混合人声。白噪声和多人言语噪声均为单声道，16位，采样率为44100Hz，与目标语音保持一致。最后使用Matlab程序对刺激音进行加噪，噪声持续时长和音段时长完全相同。

2.3　实验任务

实验被试在一个安静的室内参与实验，实验的设计、生成、刺激音的播放以及响应数据的收集均通过E-prime软件完成。实验刺激音通过AKG K52头戴式耳机向被试以双声道呈现。根据实验目的，我们将承载21个声母的无意义刺激音段进行两两配对，在配对时兼顾刺激音呈现的先后顺序，最终得到21×21 = 441个语音配对试次（trail）。将441个语音配对试次以随机顺序呈现给被试。实验中，被试需根据先后呈现的两个刺激音来判断它们是否相同。在进入正式实验前，被试会通过参与设置好的练习环节以熟悉整个实验过程。

在正式实验中，被试参与了听音背景音分别为安静、白噪声（SNR = −4dB）、白噪声（SNR = −12dB）、多人言语噪声（SNR = −4dB）、多人言语噪声（SNR = −12dB）的五组实验。每位实验被试共需听音4410次（441个语音配对 ×2名发音人 ×5种听音环境 = 4410个刺激

中国知网　https://www.cnki.net

配对）。鉴于实验体量较大，为保证实验结果的准确性，我们将实验分为了10轮。在每轮实验中，被试可以根据自身的听音状态进行休息。最终共收集到32名实验被试141120试次的实验反馈。

2.4 计算方法

为了探求不依赖于听音环境以及发音人性别的独立语音知觉特征，我们把10次实验获得的实验结果进行相加，之所以这样处理，一方面是因为五种听音环境包含了多种因素对言语物理特性所产生的影响，另一方面，针对每个声母配对也包括了更多次的刺激-响应数据。因此，对于反映声母的知觉特征，考察声母之间的感知距离，具有更好的代表性（张家騄等，1981）。

对于感知距离，我们通过赋值方式进行计算。若被试将给定的实验刺激对判断为“相同”，则赋值为0；判断为“不同”，则赋值为1。32名被试对非同音声母刺激对bp（表示刺激对由声母b和p构成）共作出$32\times2\times2\times5=640$次判断，非同音刺激对bp的感知距离$D_{bp}$为正确判断次数除以刺激判断的总次数。对于同音声母刺激对bb（表示刺激对由声母b和b构成）而言，因不涉及刺激音呈现的先后顺序问题，故32名被试对声母刺激对bb共作出$32\times2\times5=320$次判断，同音刺激对bb的感知距离D_{bb}为误判次数除以刺激判断的总次数。

三　普通话声母的感知距离

为了综合分析声母之间的感知距离，我们本节从同音配对和非同音配对两个方面出发来考察声母之间的感知距离。

3.1 同音配对之间的感知距离

在实验中，我们观察到在不同听音环境下，相同刺激音也会发生不同程度的混淆，这反映了噪声对目标声音的掩蔽效应。前人探讨声母在不同听音环境中的混淆程度和感知距离时，主要考察非同音配对，而对于同音配对关注较少。一般在计算距离时通常的做法是将同音配对之间的距离规整为零。为了更加真实展现五种听音环境下声母之间的混淆程度以及感知距离，我们此处不对同音配对的感知距离进行归零处理，而是保留其原始情况。在后文进行聚类分析以及主成分分析时，再将同音配对之间的感知距离规整为零。

就21个同音声母配对而言，同音配对之间的距离范围在0.2063～0.2938之间，平均距离为0.2515。相对而言，各个声母之间都有约20%至30%的概率被判断为不同的声母。反映出在噪声听辨环境中相同的声母也有一定程度的可能性被认为是不同的声母，体现了噪声对目标声音的掩蔽效应。其中zh被认为是不同声母的情况相比较而言最大，b被认为是不同声母的情况相对而言最小。不过由于绝对值相差并不大，因此规律并不明显。

3.2 非同音配对之间的感知距离

和同音配对相比，非同音配对之间的感知距离整体偏大，且分布范围更广。非同音配对的距离范围在0.5109～0.9672，平均距离为0.8525。其中距离最大的是声母h和声母n，为0.9672，表明声母h和声母n发生混淆的概率不足4%。距离最小的是声母c和声母p，二者之间的感知距离为0.5109，表明声母c、p约有50%的概率被判断为相同的声母。为了更好地观察非

中国知网　https://www.cnki.net

同音配对声母之间的感知距离，了解哪些声母之间最容易发生听觉混淆，哪些声母之间最不容易发生听觉混淆。我们对非同音声母配对的感知距离进行了降序排列并绘制出了雷达图，如图 1 所示。

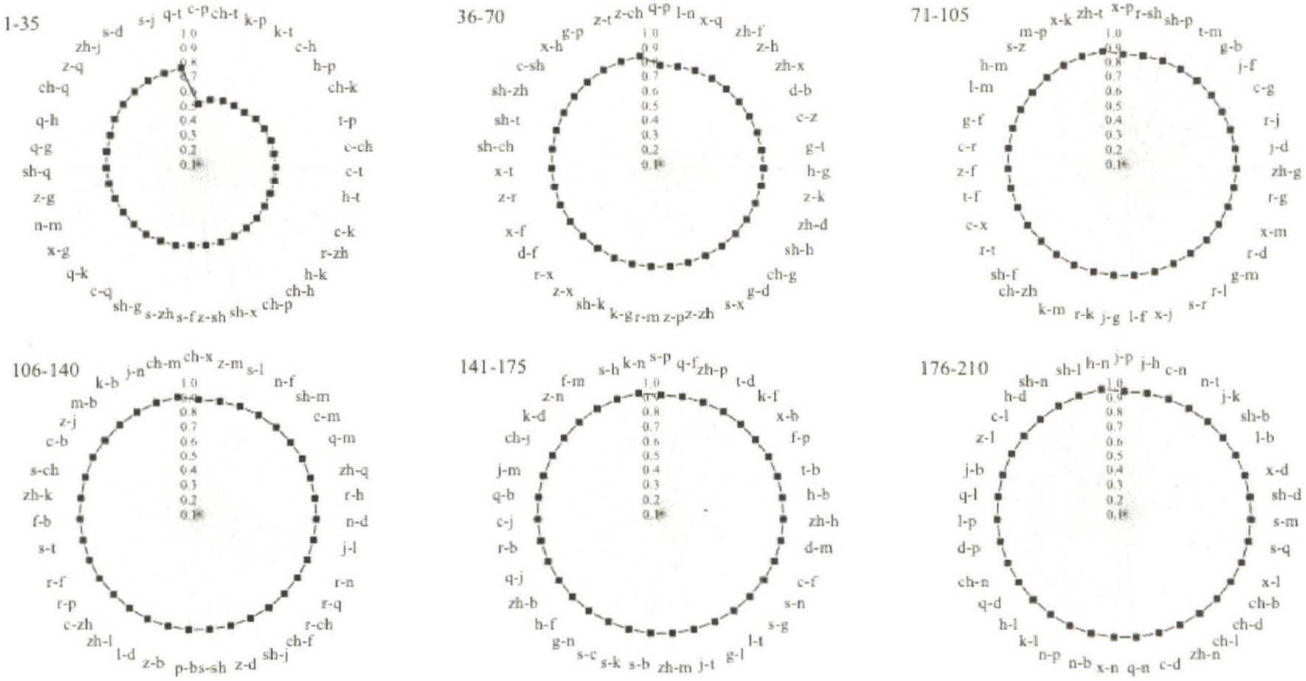


图 1　210 对非同音声母配对的感知距离雷达图

因非同音声母之间两两配对得到的配对总数多达 210 对，不便在一幅图中展示。因此，我们将 210 个非同音声母配对的感知距离按照升序绘制于 6 个雷达图中。每个雷达图左上角标示出的数字为其所处的距离排位。如 1 ～ 35 表示的是在 210 对非同音声母配对中，距离最靠前的 35 对声母配对。雷达图中的黑点到雷达中心的距离为该声母配对之间的感知距离。离雷达中心越近，表示该声母配对之间的距离越近，越容易在噪声环境中发生听觉混淆，从雷达图的 12 点方向按顺时针感知距离不断增加，对应声母配对越不容易发生混淆。

观察雷达图中距离最靠前的 35 对声母配对，可以发现送气音在其中占有较高的比例，距离最近的前 10 对声母配对中，有 7 对是由送气塞音和送气塞擦音组成，还有 3 对是由擦音 h 和送气塞擦音 c、ch 以及送气塞音 t 组成，它们具有一个共同的特性，即都兼具送气的特征，反映了送气音彼此之间极易发生混淆。观察距离最靠后的 35 对声母配对，可以发现其中有 20 对包含了声母 n 或者声母 l，这实际上反映了声母 n、l 在一定程度上不容易与其他声母之间发生混淆。

为了更加细致地观察声母之间的感知特性，结合感知距离矩阵，我们从单个声母出发逐一考察了其与其他 20 个声母之间的相对感知距离。可以发现声母的感知距离呈现出以下特点：第一，具有送气特点的声母之间距离较近，易发生混淆，如塞音 p、t、k，塞擦音 c、ch、q 以及擦音 h；第二，同发音方法的声母之间距离相对较近，易发生混淆，如塞音 b、d、g，擦音 f、s，塞擦音 j、zh，鼻音 m、n；第三，较之发音方法，发音部位对声母感知距离的影响相对较小，仅部分声母体现出与同发音部位声母距离较近的现象，如舌尖后音 zh、r，舌尖中音 n、l；第四，

中国知网　https://www.cnki.net

根据声母之间的感知距离，逐一绘制每个声母对应的距离雷达图，雷达图中距离数据连线构成的区域面积显示，在所有声母中，浊音声母 m、n、l 的面积较大，表明它们与其他声母之间的距离较远，在噪声环境中不易与其他声母发生感知混淆。

综上分析，可以发现声母之间的距离远近在一定程度上同声母的送气与否、发音方法、发音部位、清浊与否存在一定的关联。送气音声母之间、同发音方法的声母之间、浊音声母之间、同发音部位声母之间的感知距离相对较小，更易在噪声环境下发生听觉混淆。

3.3 声母的感知聚类分析与主成分分析

前文我们从同音配对和非同音配对两个方面探讨了声母的感知距离，接下来我们使用 SPSS 软件对声母的感知距离进行聚类分析和主成分分析。系统聚类按照声母之间的距离将它们进行分类，使同一类别内的声母具有尽可能高的同质性，而类别之间则具有尽可能高的异质性。主成分分析则探讨具有相关关系的声母之间，是否存在不容易直接观察到且起到支配作用的潜在因素。在进行分析时，我们将感知距离矩阵中同音配对之间的感知距离全部进行归零处理，使其成为一个完全对称的距离矩阵。系统聚类分析图和主成分分析图如图 2 和图 3 所示。

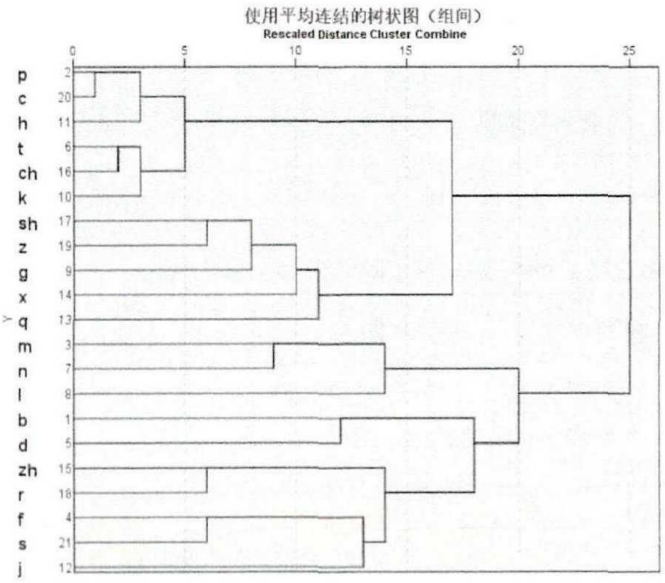


图 2 声母感知距离组间聚类图

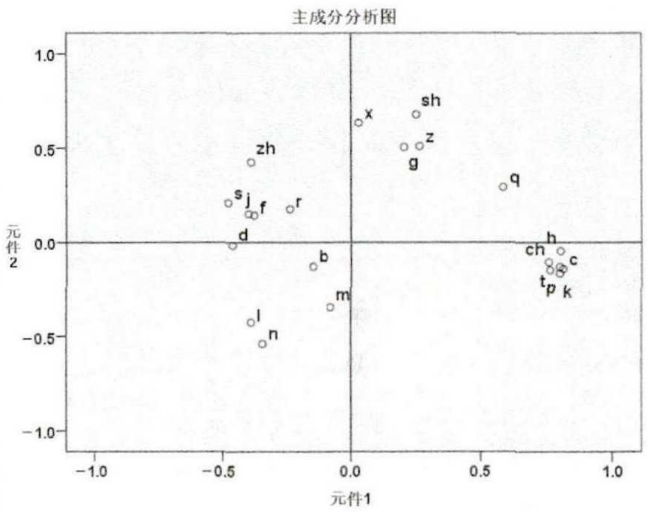


图 3 声母感知距离主成分分析图

图 2 是利用系统聚类分析法，以平方欧式距离为区间，采用组间平均连接距离，对普通话声母感知距离进行的聚类。从聚类结果来看，具有送气特征的声母 p、c、h、t、ch、k 聚为一类，咝音声母 sh、z、x、q 和塞音声母 g 聚为一类，浊音声母 m、n、l 聚为一类，塞音声母 b、d 聚为一类，带有卷舌色彩的声母 zh、r 和擦音声母 f、s 以及塞擦音声母 j 聚为一类。总体看来，声母感知距离的聚类并未严格按照传统意义上辅音分类的两个基本维度，即发音方法或者发音部位形成整齐规律的聚类，而是呈现出了自身的特点。

根据图 3 主成分分析图，可以发现在图中比较明显的两个集群是浊音声母 m、n、l 和带有送气特征的声母 ch、h、c、p、t、k。从横轴来看，可以发现送气程度较强的声母多居于右侧，声母的分布大致受到了送气强度的影响。从纵轴来看，声母的分布与气流的摩擦程度存在

中国知网 https://www.cnki.net

一定的关联，摩擦程度强的声母多居于上侧。送气强弱以及摩擦强弱对于声母的感知具有相对重要的影响。

四　普通话声母感知距离与声学距离的关系

语音声学相似性和感知相似性之间的关系是语音感知研究领域的一个基本问题。了解两者之间的关系对于理解听众如何感知和处理语音至关重要。本节我们将对声母的感知距离计算结果和声学距离计算结果进行比较，从而来考察声母声学距离和感知距离之间的关系。

实践证明对于音长可能存在区别的音段序列来讲，使用DTW（Dynamic Time Wraping，简称DTW）计算声学距离是一种比较理想的计算方法。我们采用DTW的算法来考察声母之间的声学距离。声学实验的发音人与感知实验发音人一致，为了降低环境对于声母声学特征的影响，参照Mielke（2012）的实验方法，我们将21个声母分别置于“a_a、o_o、ɤ_ɤ、i_i、u_u、y_y”的六种框架中（例如aba），由此得到126个无意义音段作为参考语料。为了降低发音状态对声母声学特征的影响，我们对参考语料中的所有音段重复三次并进行随机排列，然后使用“北语录音”软件进行录音。最后使用编写好的Praat脚本对录音材料进行处理，分别计算两位发音人各自样本集中各音段两两之间的DTW距离，然后将两位发音人的距离数据进行平均，生成一个秩为21的声学距离矩阵。声母声学距离的概要情况如表1所示，为便于和感知距离进行比较，感知距离的相关数据也一并呈现。

表1　普通话声母声学距离与感知距离数据概要（不含同音配对）

距离 / 数值	声学距离	感知距离
最小值	191.8787（zh-ch）	0.5109（c-p）
最大值	254.4121（sh-b）	0.9671（h-n）
平均值	221.3767	0.8525
标准差	11.8127	0.01

从上表中可以看出，普通话声母之间的声学距离在191.8787和254.4121之间，平均值为221.3767，标准差为11.8127，其中，声母zh和声母ch的声学距离最近，为191.8787，声母sh和声母b的声学距离最远，为254.4121。观察声母的感知距离，距离最近的是声母c和声母p，距离最远的是声母h和声母n。声学距离最近的声母对zh-ch在按升序排列的感知距离中居于119位。声学距离上最远的声母对sh-b在按升序排列的感知距离中则居于32位。单从最大值和最小值的结果来看，声学距离最近和最远的声母对在感知距离中并没有得到良好的映射。

前文我们对声母的感知距离进行了系统聚类和主成分分析，此处我们同样对声母的声学距离进行系统聚类与主成分分析，以此比较声母声学距离和感知距离在聚类和主成分分析上的异同，系统聚类和主成分分析结果如图4和图5所示：

中国知网　https://www.cnki.net

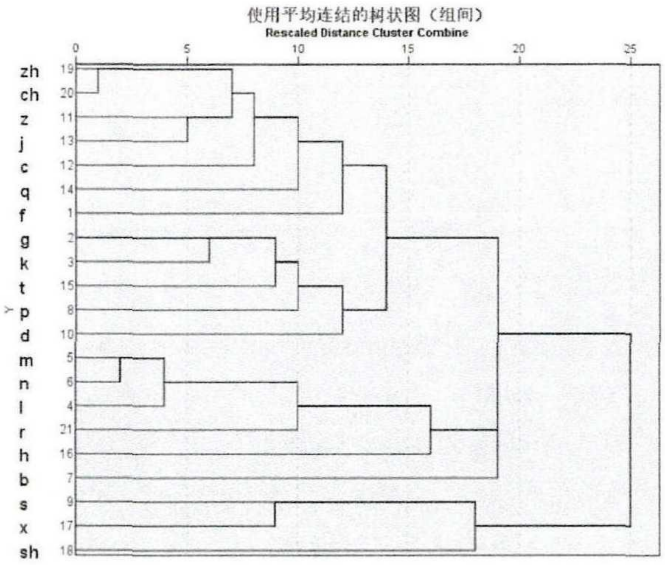


图 4　声母声学距离组间聚类图

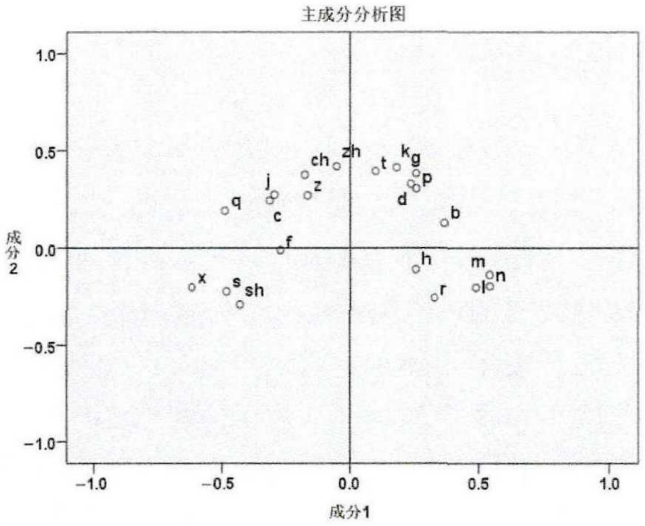


图 5　声母声学距离主成分分析图

从组间聚类图来看，普通话中的声母大致按照塞擦音声母（zh、ch、z、j、q、c）、塞音声母（g、k、t、p、d）、浊音声母（m、n、l、r）、擦音声母（s、x、sh）聚集。除此之外，声母 f、h、b 的聚类没有特别明显的规律可循。擦音 f 和塞擦音聚在一起，擦音 h 则和四个浊声母 m、n、l、r 聚在一起。整体来看，在声学距离中，声母的聚类大体是按照发音方法形成的。

从主成分分析图来看，可以发现声母的分布非常有规律，同发音方法的声母多聚集在一起。韩璐璐（2021）曾对影响声母声学距离的因素进行过详细的考察，指出影响声母声学距离的三大因素分别是气流摩擦强弱、能量大小和可持续性的有无。其中气流摩擦的强弱使得擦音和塞音声母形成了明显的对立；能量大小使得浊辅音和塞音声母形成了明显的对立；是否具有可持续性则主要区分擦音、浊辅音以及其他声母。这在上图中得到了较好的体现。

比较感知分类和声学分类的结果，可以发现声学分类和听感分类并不是平行对应的。声学距离的分类结果与声母的传统分类结果具有较高的一致性，而感知分类的结果则具有自身特有的表现，从分类结果来看，在声母的感知聚类中既有发音方法的体现，又有发音部位的体现，最为明显的是在聚类中形成了送气音声母集群和浊音声母集群，这实际上反映了噪声环境中，送气强弱、清浊对声母的感知影响较大。

为了进一步考察声母感知距离与声学距离之间的关系，我们对声学距离和感知距离数据进行了相关性分析以及线性拟合。相关性分析结果显示两种距离之间的 Spearman 相关系数 $r = 0.313$（$p < 0.01$），这一结果表明感知距离和声学距离之间存在显著的弱正相关关系。为了量化这种关系并预测其趋势，以声学距离为自变量，感知距离为因变量，进行线性回归分析，最终拟合得到的线性方程为 $y = 0.00233x + 0.33706$（$R^2 = 0.0757$）。

中国知网　https://www.cnki.net

五　讨论

5.1　声母的感知特性及影响因素

前人言语知觉的心理实验表明，人对发音方法比对发音部位有着更好的分辨能力。在汉语普通话声母发音方法的知觉重要性研究中，存在着清与浊、送气与不送气、摩擦与非摩擦的从强到弱的位次关系（张家騄等，1981）。虽然基于发音方法的分类是语音学意义上的，但从一定程度上也体现了汉语声母分类特征的不同层次。根据前文分析，可以发现清浊与否、送气与否以及摩擦的强弱对于声母的感知均有不同程度的影响，较之发音部位，发音方法对于声母的感知影响更为凸显。送气塞音声母 p、t、k，送气塞擦音声母 c、ch 以及擦音声母 h 六个声母彼此之间距离较近，在聚类上形成了一个典型的集群。浊音声母 m、n、l 彼此之间感知距离较近，在聚类上形成了一个典型的集群。一般而言，在语音的声学体现上，发浊音时声门处有准周期激励，语音信号具有准周期性质。浊辅音往往具有响度高的特征，Ladefoged 和 Johnson（2014）指出响度是在时长、重音、音高相等的条件下，一个声音对于其他声音的音量大小。具有较高的响度特征的音段往往具有更高的声学能量（Hayes，2008）。而送气塞音、送气塞擦音以及擦音 h，它们具有一个共同的特性即都具有送气的特征。送气音往往具有时长较长的特点且除阻后气流较强，而不送气音除阻后气流较弱。从声母感知聚类的两个典型集群来看，可以发现能量大小、时长以及气流强弱对于声母的感知有着重要影响。

5.2　声母感知聚类的异同

在前人研究中，普通话声母的感知分类结果呈现出了较强的规律性，如噪声掩蔽条件下的聚类关系大体是按照发音方式形成的（张家騄等，1981）。混叠效应下声母的聚类关系大体是按照发音部位形成的（章斯宇、孟子厚，2009）。而从本研究的实验结果来看，声母的感知聚类并非是其中某种单一的形式，而是呈现出多种因素交织的结果。和前人研究结果保持一致的是清浊和送气与否在声母的感知影响因素中尤为凸显。为什么和前人研究相比本研究会呈现出差异？我们考虑主要涉及以下两个因素：

第一，实验方法的不同。张家騄等（1981）、章斯宇和孟子厚（2009）在对普通话声母进行考察时，利用的都是语音平衡的音节表，从音节的角度来对声母进行相应的感知，而本研究主要使用的是无意义的音段形式。不同语言单元包含的冗余信息量是不同的，前人研究表明冗余信息量的增加在一定程度上会降低言语的不确定性。人类能够有效地进行语音感知，一方面依赖于完整且正常的听觉系统和认知功能（Maamor & Billings，2017），另一方面则依赖于言语信号本身所包含的外在冗余度，即上下文语境中的语义、语境、副语言特征等线索（Lecumberri et al.，2010）。和单纯无意义的音段相比，音节本身包含更多的冗余信息。在噪声条件下，较之无意义的音段，听者对音节的声学特征辨别、信息提取以及加工要容易一些，其包含的冗余信息更易于听者去进行判断。

第二，听音环境类型的不同，主要涉及声学传递条件的类型。张家騄等（1981）、章斯宇和孟子厚（2009）因采用不同的声学传递条件，得出来的影响普通话声母知觉结构的特征就呈

中国知网　https://www.cnki.net

现出了较大的差异，反映了不同听音背景对声母听觉感知的影响是不同的。本研究在考察声母感知特性时，噪声类型包括物理意义上的白噪声和心理学意义上的混合人声，综合分析多种噪声的结果，在一定程度上会影响声母感知距离的聚类效果。但本文的研究目的就是为了探求不依赖于听音环境以及发音人性别的独立语音知觉特征，这种综合性分析虽然在一定程度上不利于考察不同听音环境类型对声母感知的影响，但在一定程度上却更能凸显出影响声母感知的重要因素。从本研究来看，在多种混合听音背景下，清浊、送气与否是影响声母感知的重要因素，较之发音方法，发音部位对声母感知的影响则不是特别明显。

5.3 声学距离和感知距离的关系

言语信号的语音声学特征是客观存在的物理量，是可提取、可量化、可计算的；而人耳的听觉感知特性是被试的主观感受，是抽象的、类别的、没有清晰边界的。人的听觉虽然是由客观声音引起的，但是作为心理现象的主观听觉和语音的客观声学效果之间并不总是平行对应的关系（姜旭栋，2012）。声母感知距离和声学距离的实验结果表明，感知距离的聚类和声学距离聚类呈现出了较大的差异，声母声学聚类的结果较好地体现了传统意义上声母的分类维度，即声母可以按照发音方法来进行分类。而声母的感知距离聚类则呈现出了自己的特性，在聚类中既有发音方法的体现，又有发音部位的体现。通过相关性分析，可以发现声母的声学距离和感知距离之间呈现出弱正相关关系。

尽管语音声学信号与语音感知的关系错综复杂，但是不可否认语音感知的主要依据还是声学信号，换句话说更大的声学区别，对听者来说是增强了音类间的区别，音类间的区别清晰有利于言语交际（陈忠敏，2019）。虽然声学聚类和感知聚类呈现出了较大的不同，但是仔细观察不难发现声学距离和感知距离还是存有一定的关联，部分声学距离较近的声母反映在听感上的确更容易发生混淆。如浊音声母 m、l、r 在声学距离上相近，反映在感知距离中，三个声母彼此之间也最容易发生混淆。此外，如送气塞音 p、t、k 三个声母在声学距离上相近，反映在感知实验中，三个声母之间也最容易发生混淆，彼此之间的感知距离较小。

六　结语

本文利用听觉混淆实验的方法考察了汉语普通话中声母的感知距离，通过分析发现声母之间的感知距离远近在一定程度上和声母的发音部位、发音方法以及送气与否存在一定的关联。通过对声母的感知距离进行系统聚类，可以发现声母的感知聚类并没有按照辅音分类的传统维度即发音部位和发音方法进行整齐对应的分类，而是呈现出了自身的特性。从声母的感知距离聚类结果来看，最为明显的两个集群是送气音声母 p、c、h、t、ch、k 以及浊音声母 m、n、l。结合主成分分析的结果，可以发现影响声母感知距离的因素主要是送气与否以及清浊与否。送气与否体现了时长以气流强弱在声母感知中的重要影响，清浊则体现了声学能量大小在声母感知中的重要影响。将声母的感知距离与声学距离进行比较，可以发现声母的感知距离和声学距离之间并非是平行对应的，通过相关性分析，可以发现声母的声学距离和感知距离之间存在一定的弱正相关关系，部分声学上相似程度高的声母，在感知上的确会呈现出易混淆

中国知网　https://www.cnki.net

的现象，但这种关系并不是绝对的，声学分类结果与感知分类结果的不一致性反映了语音声学与语音感知关系的错综复杂。

声母感知混淆不是一种绝对的规律，造成不同物理条件下声母聚类不同的原因是多方面的，噪声下的言语感知对外界变量较为敏感，噪声类型、目标信号类型、信噪比、任务设置等均会对噪声掩蔽产生影响。本研究在考察汉语普通话声母的感知距离时是将多种不同听音环境结果进行综合后来进行整体考察的，在后续的研究中，还可将不同类型的噪声环境进行独立考察，从而观察不同听音环境类型对于声母感知的影响。此外，鉴于实验体量等原因，本文只考察了汉语普通话声母在 a_a 此类框架下的知觉混淆情况，至于在其他框架下，汉语普通话声母感知混淆会呈现出何种结果还需要进一步的分析与探索。

参考文献

陈忠敏　2019　《论言语发音与感知的互动机制》，《外国语》（上海外国语大学学报）第 6 期。

韩璐璐　2021　《汉语普通话声母的声学距离与分类》，《南开语言学刊》第 2 期。

姜旭栋　2012　《汉语言语听力的测算方法研究》，北京交通大学硕士学位论文。

孟子厚、刘亚丽、章斯宇、冯晓亮、王孟杰　2016　《汉语语音区别特征分析》，北京：国防工业出版社。

张家騄　2005　《汉语普通话区别特征系统》，《声学学报》第 6 期。

张家騄　2006　《汉语普通话区别特征系统树状图》，《声学学报》第 3 期。

张家騄、齐士钤、吕士楠　1981　《汉语辅音知觉结构初探》，《心理学报》第 1 期。

章斯宇、孟子厚　2009　《基于混叠效应下听感相似度的普通话声母聚类分析》，《清华大学学报》（自然科学版）第 1 期。

章斯宇、孟子厚　2013　《混响环境下汉语语音知觉特征的实验分析》，《声学学报》第 1 期。

Hayes, B.　2009　*Introductory Phonology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Jialu, Z., Shinan, L., & Shiqian, Q.　1982　A cluster analysis of the perceptual features of Chinese speech sounds. *Journal of Chinese linguistics*, 10(2): 189—206.

Johnson, K.　2003　*Acoustic and Auditory Phonetics* (second ed). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Ladefoged, P. & Johnson, K.　2014　*A Course in Phonetics*. Stamford, CT: Cengage Learning.

Lecumberri, M. L. & Cooke, M.　2006　Effect of masker type on native and non-native consonant perception in noise. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 119(4): 2445—2454.

Lecumberri, M. L. G., Cooke, M. & Cutler, A.　2010　Non-native speech perception in adverse conditions: A review. *Speech Communication*, 52(11—12): 864—886.

Maamor, N. & Billings, C. J.　2017　Cortical signal-in-noise coding varies by noise type, signal-to-noise ratio, age, and hearing status. *Neuroscience Letters*, 636: 258—264.

Mielke, J.　2012　A phonetically based metric of sound similarity. *Lingua*, 122(2): 145—163.

（王　帅　南开大学文学院　300071）

中国知网　https://www.cnki.net

负面评价话语标记“你也是”的功能及来源

李英姿

提　要　本文描写了负面评价话语标记“你也是”的句法位置及变体形式，分析了“你也是”具备的篇章连接、负面评价的功能，还探讨了在负面评价功能基础上“你也是”表达客套的用法，也考察了其历史来源及语法化的动因。本文认为对类似“你也是”的探讨有利于丰富汉语构式研究，对汉语作为第二语言的习得有一定意义。

关键词　“你也是”　负面评价　话语标记

一　引言

“你也是”在现代汉语中的常见用法是作为一个短语，以“S+Adv+V”的结构形式出现在对话中，其中“你”是第二人称代词主语，“也”作为修饰副词，“是”是判断动词，整个短语表示听者存在和言者或者其他人一样的情况。比如：

（1）“华大姊，你也是北方人？”姚月琴问道。①

（2）男孩觉得有些意外，忙点点头道：“你也是上海来的？”

除了上述常见用法，“你也是”还经常可以这样使用：

（3）“坏，是坏，的确坏！”我嘲笑吴迪，“你也是，明知山有虎，偏向虎山行。”

（4）“你一个小孩子，琢磨这些事干什么？”又冲着爸爸唠叨起来：“你也是，他才多大，你就跟他胡扯这些个没用的题目。”

很显然，例（3）和（4）中的“你也是”不表达言者对同样情况已知的意思。Schiffrin（1987）、Fraser（1999）等人认为话语标记常出现在句首，与相邻句法成分不构成任何语法单位，在语音上可通过停顿、调值高低等手段识别，不具有概念意义，不对命题的真值意义发生影响，其有无并不影响句子的合法性。从这个角度看，“你也是”已经成为一个话语标记，话语标记还显现出特定的话语功能，比如对后续话语进行强调，唤起对方对后续话语的注意，表明言者的态度等，还可以表明言者对话语信息的评价、态度、立场等。学界对“也是、真是”（刘志富，2011；李治平，2012；刘志富、李丽娟，2013；李先银，2015）、“X 也是、X 真是”（刘树晟，2013）、“真是的”（王幼华，2011；郭晓麟，2015）、“X 真是的”（李小军，2011）等结构

① 文中例句如无特殊说明均出自北京大学 CCL 语料库和北京语言大学 BCC 语料库。

中国知网　https://www.cnki.net

进行了研究。至于“你也是”，有研究认为属于责怪式话语标记（李峰，2014）；还有研究认为“你也是”和“真是”一样可以表达一种道义和情感上的否定，即话语否定，只是语义强度和情感强度不同（李先银，2015）。本文通过探讨“你也是”的语篇分布、功能、来源及演变等，发现“你也是”不能划归为很强的“责怪”式话语标记，也不能完全等同于“真是”或者“也是”，而是有其自身特殊性。

二　“你也是”的句法位置及变体形式

从形式上看，“你也是”作为话语标记有逗号将其与后面的句子隔开，不独立出现，一般一定有其他语言形式与其共现，共同完成负面评价功能。在语篇中主要有以下几种情况。

2.1　“你也是”＋否定性陈述句

“你也是”位于句首或者句中，在“你也是”之后出现言者认为听者所做的不合时宜、令人不满意的具体内容。“你也是”衔接前后两部分。比如：

（5）好了，好了，刘三叔，你也是，有道理不直截了当说出来，要兜这么大一个圈子！

（6）我妈叹一口气说：“你也是，看不上电影儿，也不去公园，就玩儿这么个棋。”

实际上，“你也是”后面的句子中如果去掉否定词“不”，则是言者认为合适的做法。例（5）中，言者认为刘三叔正确的做法是有道理应该直截了当说出来。例（6）中，“我妈”认为看不上电影应该去公园，而不是下棋。

言者用否定词否定听者的做法，直接指出听者不应该如何做。

（7）真不像话！就算是回来得晚，也不能睡到这个时候呀！你也是，不该那么惯着她。这孩子就好耍赖皮。

例（7）中言者认为听者的不当做法在于惯着她，而正确的做法是不惯着她。

2.2　“你也是”＋非现实句

“你也是”前后出现“要是”等字样表示虚拟的假设情况，言者假定如果自己是特定的人或者具备某种条件，如何做才是最理想的、最合适的，以表达对已发生情况的不赞成态度。

（8）你也是，要是我是男的，我一定忍不住在你可爱的脸颊上咬上这么一口呢！

（9）这要是我儿子，我打死他都不心疼。要这样不孝的儿子有什么用？你也是，光知道哭，你的手呢？长手干什么的？就不会举起来狠狠扇他？

例（8）中言者认为如果自己是男的一定会在听者脸上咬一口；例（9）中假设儿子是言者自己的，言者会扇他。在非真实情境下言者很明确地建议听者应该怎么做，更凸显了言者是为听者设身处地着想。

2.3　“你也是”＋反问句

“你也是”结构之后出现反问句式，增强质问语气，言者针对听者的否定意图更明显。反问句本身就含有诘问、质问的语气，“你也是”与反问句式共现，以互相印证与补充，进一步强调了不满、负面的含义。比如：

（10）你也是，怎么连个电话也不打？过了三四天也不来个信儿，你也太不像话了！

中国知网　https://www.cnki.net

（11）你也是，何苦跟她那样？

例（10）句中的“怎么”和例（11）句中的“何苦”均增强了质疑、诘问语气。

2.4 同位语＋“你也是”

有时候听者的名字或称谓会出现在“你也是”结构的前面，比如例（5）；或者用“这个人”的指称形式放于“你”和“也是”之间，构成“你这个人也是”的同位语结构，如例（14）。这种人称代词和听者同时出现的同位语情况，更加凸显听者，也更具强调提示作用。

（12）不想说就不要说了。阮琳你也是，老往人家疼处杵干吗？

（13）啊？越说越具体，越说越像真的，连我都快相信了。哎，老刘啊，你也是，你就不能给年轻人做个榜样啊？

（14）端方你这个人也是，怎么就能看上了三丫？不说出身，就说她这个人，有哪一点好？有什么可以让你动心的地方？没有哇！

例（12）中的“阮琳”、例（13）中的“老刘”和“你”构成同位关系；例（14）中的“端方、你、这个人”则构成三重同位关系，提示听者注意言者的不满。

2.5 “你也是”的变体

“你也是”的变体形式可以表现为“你也是的”。

（15）王芳却觉得她大惊小怪，说：“妈，你也是的，管这些屁事干什么。别听她瞎说，小丫头今天和他好，明天又换一个。”

（16）江月蓉也埋怨道：“你也是的，这是多大的事，怎么敢这样说。”

“你也是”还可以变为“你也真是的”。比如，

（17）你也真是的，读了一年也不见长进，哪怕是比去年少差一分，在你父面前也好交代。

（18）他埋怨道：“爸，你也真是的！都退休了还找这不自在干吗呀？您看看那几个人哪个是好东西？

“你也是”还可变形为“你可真是（的）”。

（19）小胡更加不满意地：“你可真是，老张出了作风问题！”

（20）申涛看着她那透着一丝迷惘的眼睛，无限爱怜地叹了口气，说：“你可真是，你不知天地给了你多么好的容貌。你又是那么快乐和聪明。”

在“你也是的”之前也可以加上另外的话语标记“你说”或者“我说”，比如，

（21）你说你也是的，我就回家这么几天，我少陪她一分钟都对不起我这车钱，你还把她抱走了。（转引自盛继艳，2013）

（22）沙学丽却来了劲，在家里当大小姐时我行我素，自由惯了的，她故意走到陈顺娃身边，小声逗这个憨厚的男兵：“喂，我说你也是，你看她有什么看头，我的样子比她更好看，你看我呀……咦，你不看我，是瞧不起我怎么的？”

“你也是”结构中的人称代词可以由单数人称变为复数人称，“你”变为表示复数的“你们”，表示听者不只是一个人，否定的也不是一个人。比如，

（23）你们也是的，房顶上那么多的雪，怎么就不知道扫扫呢？

从以上的语篇分布来看，“你也是”的话语标记功能在对话语体中才有系统性的表现，而

中国知网 https://www.cnki.net

在其他语体中基本没有或者少见。可见“你也是”对互动性的语体环境具有较强的依赖性。

如果人称代词“你”换成“他”，则可以用于背称，用法比较少。因为背称一般不需要委婉。比如：

（24）小王是谁？是不是那个年纪轻轻的王导游？他也是，不会开车，冲上去不是捣乱吗？

三 “你也是”的话语功能

从以上的分析中发现，“你也是”的有无并不影响句子整个命题的真值，在会话中“你也是”与其他语言形式共现，即表达言者对既成事实的负面评价。句子结构的整体意义有其内在的认知机制及意义，其篇章价值大大高于词汇语义价值，虚化程度较高。“你也是”与其他话语标记一样，功能主要是语用的，而不是句法和语义的。话语标记“你也是”在句子中主要起到如下作用：

3.1 篇章衔接功能

言者并不急于对既成事实发表看法，而是令“你也是”在篇章中处于话轮的开端，往往后面要停顿一下，把“你也是”后面的句子和意义关联起来，为接下来要言说的内容提供缓冲时间，让听者做好心理准备，因此“你也是”在句子中起到停顿、过渡、延续话题的篇章作用。

（18）他埋怨道：“爸，你也真是的！都退休了还找这不自在干吗呀？您看看那几个人哪个是好东西？

（18）′他埋怨道：“爸，都退休了还找这不自在干吗呀？您看看那几个人哪个是好东西？

通过如上“你也是”有无的对比，可以发现，如果句子中没有“你也是”，听者就没有了反应的缓冲时间，言者和听者就处于正面交锋的情境中，言者的批评指责意图更强，言者对话轮的控制也随之变弱，不过整个句子的意义没有发生根本改变。

3.2 表达负面评价

“你也是”的出现意味着言者表明立场，即言者不认同听者的做法或观点，“你也是”的“你”突出了听者的存在感，提示听者注意言者即将阐述自己的反对观点或反对理由。有“你也是”的句子中常常会出现“嘲笑”“唠叨”“埋怨”“不满意”等表明言者负面评价态度的字眼，与“你也是”互现、共现，比如例（3）（4）（16）（18）（19）等。负面、批评、指责义等都是听者不愿意听到的，从这个角度看，是违反听者预期的，但同时“你也是”令听者可以预见言者即将发表负面评价。选择使用“你也是”显然比直接使用表达责骂或者责备意义的词语语气更为舒缓，言者是站在听者的立场，甚至为听者感到遗憾、惋惜。也就是言者一般并不是因听者不当行为造成的利益受损者，这样更显得言者的评价公允、客观、不偏不倚。

在口语中，超语言因素占有重要的地位，而超语言因素中人的因素尤为重要，研究口语的使用更不能缺少对使用者因素的考察（赵蓉晖，2003）。从以上使用“你也是”的对话环境看，言者和听者之间的关系一般比较熟悉。需要注意的是，“你也是”更适用于言者与听者之间的关系为晚辈对长辈、下属对领导、地位卑者对地位尊者的情况。比如例（4），批评孩子的时候并没有使用“你也是”，而后一句对父亲说，则使用了“你也是”，对比鲜明。例（25）是周恩来

中国知网 https://www.cnki.net

在与毛泽东的对话中使用了“你也是”不赞成主席吃太多红烧肉。下属直接批评指责上级，显然不合适，但是使用了“你也是”就显得委婉、得体得多。因此，把“你也是”直接归为指责式话语标记（李峰，2014），其实不甚准确，“指责”的语义过重。“你也是”暗含的埋怨多于指责，更准确地说是出于关心、担心听者而表现出来埋怨、担忧的情绪。

（4）“你一个小孩子，琢磨这些事干什么？”又冲着爸爸唠叨起来：“你也是，他才多大，你就跟他胡扯这些个没用的题目。”

（25）主席啊，你也是，不知道人家这是为你好啊？吃红烧肉多了对心脏不好，人家关心你的饮食有什么不对？

3.3 表达客套

“你也是”有时候表达的并不是真正意义上的批评、责怪，而是因为听者为言者做了什么事情，听者感到过意不去，用“你也是”表达言者内心的不安和客气，表面是嗔怪、否定听者的施惠行为，实际上包含了对听者感谢、感激的意义，这是汉语中礼貌原则的遵守和约定。

（26）“我都做好了。”

“哎，你也真是的，多麻烦。”肖科平只得起身接过盛汤圆的碗。

（27）老夫人笑着道：“闰英！你也是的，咱们两家谁还不知道谁？何必拘这些俗套呢。咱们家人又不多，这么大箱小包的，我这辈子也穿戴不完呀！”

例（26）中肖科平对听者给他盛汤圆这件事觉得内心不安；例（27）中老夫人认为两家关系好，不需要闰英给她送东西，用了“笑着道”更显示了并非真正意义的批评和责怪。当受到他人恩惠时，可以通过否定他人施惠行为或者自我受惠行为来表达言者的不安、过意不去。此时“你也是”已经虚化成一种礼节上的客套用语。

四 从汉语史角度看“你也是”的来源及语法化动因

4.1 “你也是”的来源

如果直接说出表达负面的含责备、批评义的词语是显性的负面评价，那么“你也是”则是一种隐性的负面评价，提请注意的过程其实就是进行负面评价，言者在说话的同时附带了责备、批评、不满或嗔怪的主观情感。张谊生（2000）认为某些话语标记虚化机制的形成主要是由于语用的原因而触发的，其虚化过程的最终完成，也是通过语言的表达而实现的。

“是”是一个联系动词，一般来说“是”的前后连着主语和宾语，而在“你也是”这个结构中，偏偏戛然而止，似乎缺少了成分，有点欲说还休、欲言又止的感觉。我们尝试从古代汉语中寻找其来源。古代汉语在很晚近的时候，“你也是”后面要接一个完整的句子，而且，这个句子里一定包含有表达负面、责怪、批评意思的词语，形成对听者完整的负面评价。

（28）“师父不知，这头亲事不是情愿与的。”智深大笑道：“太公，你也是个痴汉，既然不两厢情愿，如何招赘做个女婿？”

（29）薛夫人道：“你也是病的糊涂，忘了闺女的为人！他那里铺床图个吉庆，叫他在那里不省事……”

中国知网 https://www.cnki.net

（30）赵姨娘也不敢则声。凤姐向贾环道："你也是个没气性的！时常说给你：要吃，要喝，要顽，要笑，只爱同那一个姐……"

（31）惜玉说："你二人这里定约会很好。"那怜香说："你放屁啦！你也是眼馋心坏，等着得便，叫杨姑爷把你收了，作个小姨奶奶就不胡说啦！"

（32）梁尚宾道："你若加二肯析，我将八十两银子，替你出脱了一半。"客人道："你也是呆话！做经纪的，那里折得起加二？况且只用一半，这一半我又去投谁？一般样担阁了。我说不象要买的！"

（33）入夜把楚玉引来，二人相对饮酒，酒至半酣。楚玉道："你也是吃了豹子胆的，把皇上弄到此地来玩，你可知朝中大臣如何恨你？"

以上句子中"你也是"后面均出现了具体的负面评价词语，比如例（28）中的"痴汉"，例（29）中的"糊涂"，例（30）中的"没气性"，例（31）中的"眼馋心坏"，例（32）中的"呆话"，例（33）中的"吃了豹子胆"无不如此。语言的经济性原则是支配语言变化的重要规则之一，一个语言结构随着使用频率的提高，语言单位就有可能缩减或者脱落。从礼貌的角度考虑，如果省略具有负面、批评意义的词语而表意不变，那省略也就顺理成章了。因此，在语境和话语否定框架的帮助下，"结论"部分经常省略或是脱离（李先银，2015），也就是某些构式的负面评价功能来自于省略（李小军，2011）。方迪（2018）指出，评价表达的规约化（conventionalization）就是指这样一种现象：由字面上不具有评价意义的词语构成的语言成分，在特定条件下获得了表达评价的功能。随着使用频率的提高，礼貌与经济的双重规则使得"你也是"后面负载负面意义的半截句子完全脱落，完成负面评价的规约化。

4.2 "你也是"语法化的动因

"你也是"所带的否定性部分脱落之后，就从语法层面进入了语用层面，而对话语体的交互性需求及交互主观化是"你也是"成为话语标记的必要条件。交互式交际方式的典型语体就是对话。在交互式语境中，为了促进对话人之间的交流与互动，使话轮运转更为流畅，需要一些话语特有成分（如话语标记）发生作用。在交互式对话语境中，言者不仅具有主观性（subjectivity），也就是一种语义到语用的演变，即意义变得越来越依赖于言者对命题内容的主观信念和态度（沈家煊，2001），还出于保全听者的"面子"和保护"形象"的需要（Traugott，1999），而更加关注听者（沈家煊，1998），也就是交互主观性（inter-subjectivity）（吴福祥，2004）。张新华（2005）认为从一个意义实在的表达式到意义逐渐虚化的话语标记，动因之一就是语言表达的"互动主观性"。一般来说，"英语中总能够将言者、听者代名词化，而汉语则总能够将言者和听者删除"（曹逢甫，2005）。"你也是"这个结构出现了指称第二人称的"你"这个强指示词。乐耀（2011）指出，人称的使用与言者主观性的表达密切相关。"你"提示听者注意，推动听者的思索与参与，同时也凸显了听者的存在感。言者的主观意识也暗示听者接受并认同自己的否定态度，"你也是"的对话性和主观化因此形成。由此看来，"你也是"的主观性和交互主观化特征在某种程度上诱发了语用推理机制的应用，从而推动了"你也是"作为标记的形成。

当言者在言语交际过程中要发表对听者负面、批评、不满的看法时，为照顾听者的面子，

中国知网　https://www.cnki.net

在不违背交际原则的前提下，言者往往选择恰当的言谈方式使交际顺利进行。郑娟曼（2012）认为“也真是”中的“也”并不表示类同，而是表示一种委婉的语气，是一个语气词。陈鸿瑶（2012）认为“也”字的作用是提示现实与说话者观点之间的差异，“也”字表“类同”的意义被最大限度地淡化，因此，“也”已经成为标识“反预期信息”的话语标记。我们认为“也”作为构件要素，对“你也是”成为一个话语标记起到了重要作用。“你也是”中的“也”有一定的词汇意义，也可表类同意义，表明可能大多数人都会犯与听者一样的错误。正如陆俭明等（2003：31）指出：“由于‘也’的基本作用是表示类同，所以在表示责怪、怨恨的语句中用了‘也’，就含有这样的意思：所指出的问题并非只是提到的人才有，从而减弱了责怪、怨恨的语气。”言者并不急于表明自己的观点，而是故意将自己偏离对话中心位置，“也”则试图表明针对听者的负面评价是根据一般情况概括出来的，从而降低听者的愧疚感。言者和听者之间由此建立良好的人际关系，从而有利于交际顺畅完成。这就体现了在会话礼貌原则中的赞同准则（agreement maxim），即尽量减少与他人的不同，尽量增大与他人的相同；同时也反映了同情准则（sympathy maxim），即尽量减少对他人的反感，尽量增加对他人的同情（Leech，1983）也是言者和听者共鸣功能的实现（郭晓麟，2015）。即使对话双方处于意见相左的境地，“你也是”还能够使会话保持积极正面的色彩，听者的面子得以最大程度保全。“你也是”从最初表达言者认同听者，后发展为言者否定听者的某种情况，最后也可表达客套，从客观描述、判断发展为主观判断，从语义到功能都发生了颠覆性变化，在这个变化过程中主观化与交互主观性程度不断提高，最后形成了一种抑制性、克制性、温和的负面评价。

五　余论

如果表达赞扬、赞同等正面含义，一般直接出现相关词语，呈现显性特征，这对于人类任何一种自然语言来说，从词汇意义也就是字面就能理解。对于第二语言学习者来说，也是相对容易掌握的。而表达负面观点的方式则往往是隐蔽的，这也是人类语言精密、巧妙的表现，比如汉语可以不直接出现负面字眼的词汇，但是却可以表达负面意义。随着汉语语言事实的不断深入描写和研究，汉语口语中一些表达责怪义、埋怨义的格式被归纳并探讨，比如“你这个NP”（张新华，2005）、“半截子‘把’字句”（王幼华，2008）等。这一类话语标记具有形式上的显性特征，在意义上则是隐性的，并在现代汉语口语中广泛使用，看似冗余，实则发挥语用的巨大作用。人类在社会化过程中，社会群落规约一致的认同和尊重，很大程度上体现为言谈举止的礼貌得体，而言谈举止的可接受性是不容易掌握的，如“你也是”在汉语中还可以在表示负面评价的基础上表达内心不安的感激。负面评价话语标记的描写和研究对丰富现代汉语话语标记研究具有重要意义，对于第二语言习得来说，语言掌握纯熟地道与否，理解并掌握类似“你也是”结构的微妙用法，可以说是重要的判定依据。因此，对这一类话语标记进行探讨，对汉语作为第二语言的习得也具有启发意义。

中国知网　https://www.cnki.net

参考文献

曹逢甫　2005　《汉语的句子与子句结构》，北京：北京语言大学出版社。

陈鸿瑶　2012　《副词“也”主观性的认知解释》，《东北师范大学报》（哲学社会科学版）第 2 期。

方　迪　2018　《互动视角下的汉语口语评价表达研究》，中国社会科学院博士论文。

郭晓麟　2015　《“真是的”负面评价功能探析》，《语言教学与研究》第 1 期。

李　峰　2014　《责怪式话语标记“你也是”》，《华中师范大学研究生学报》第 3 期。

李先银　2015　《基于自然口语的话语否定标记“真是”研究》，《语言教学与研究》第 3 期。

李小军　2011　《表负面评价的语用省略——以构式“（X）真是（的）”和“这/那个＋人名”为例》，《当代修辞学》第 4 期。

李治平　2012　《表态语“也是”的功能类型及演变历程》，《语言教学与研究》第 6 期。

刘树晟　2013　《“X 也是”与“（X）真是”的语义表达与用法解析》，《理论月刊》第 10 期。

刘志富　2011　《话语标记语“也是”》，《宁夏大学学报》（人文社会科学版）第 3 期。

刘志富、李丽娟　2013　《表示责怨的“X 也是（的）”》，《语言教学与研究》第 6 期。

陆俭明、马　真　2003　《现代汉语虚词散论》（修订版），北京：语文出版社。

沈家煊　1998　《语用法的语法化》，《福建外语》第 2 期。

沈家煊　2011　《语言的主观性与主观化》，《外语教学与研究》第 4 期。

盛继艳　2013　《也谈话语标记“你说”》，《汉语学习》第 3 期。

王幼华　2008　《半截子埋怨式“把”字句的结构语义分析》，《语文研究》第 1 期。

王幼华　2011　《“真是的”的语义倾向及其演变进程》，《语言教学与研究》第 1 期。

吴福祥　2005　《汉语语法化研究的当前课题》，《语言科学》第 3 期。

乐　耀　2011　《从“不是我说你”类话语标记的形成看会话中主观性范畴与语用原则的互动》，《世界汉语教学》第 1 期。

张新华　2005　《“你这个 NP！”的表达功能研究》，《世界汉语教学》第 4 期。

张谊生　2000　《论与汉语副词相关的虚化机制——兼论现代汉语副词的性质、分类与范围》，《中国语文》第 1 期。

赵蓉晖　2003　《语言与性别：口语的社会语言学研究》，上海：上海外语教育出版社。

郑娟曼　2012　《从贬抑性习语构式看构式化的机制——以“真是（的）”与“整个一个 X”为例》，《世界汉语教学》第 4 期。

Fraser B.　1999　What are discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 31(7): 931—952.

Leech G. N.　1983　*Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.

Schiffrin D.　1987　*Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Traugott E. C.　1999　From subjectification to intersubjectification. Paper presented at Workshop on Historical Pragmatics. 14th International Conference on Historical Linguistics. Vancouver, Canada.

（李英姿　南开大学文学院　300071）

中国知网　https://www.cnki.net

面向留学生的汉语通知简化研究

张晓波　郭继懋

提　要　本着方便外国留学生在华学习和生活的目的，本文提出应当降低汉语通知理解难度，给留学生发简化后的通知。通过对简明英语、简明日语、简明汉语研究经验的借鉴，以及对 50 余篇汉语通知的简化实践，本文总结了 2 条简化原则和 17 条简化标准。希望本研究能为相关工作人员提供参考，为留学生写出简明易懂的汉语通知。

关键词　简明汉语　外国留学生　汉语通知　简化标准

一　引言

1.1　选题缘由

留学生经常要面对很多汉语通知，例如招生信息、奖学金政策、活动通知、法律法规、试题要求(如“判断正误”)。有的通知会伴有英文翻译，但并非所有的留学生都懂英语。若不懂英语，或通知没有英文翻译，留学生就只能依靠自己的汉语知识来理解，而这些通知往往超出了他们的理解能力。

发通知的目的，在于让受众知晓各种信息，并参考这些信息进行活动。若留学生无法充分理解通知的含义，或者要付出很多时间和精力才能理解，他们可能会错过重要的活动，不能按要求完成任务，甚至违反法律规定，遭受不必要的生命财产损失。

我们认为，给留学生发通知，可用其母语，也可用适合其汉语水平的汉语。考虑到留学生来自不同的国家，语种较多，用其母语发通知需较大的工作量和较多的外语人才，相对来说，用适合其汉语水平的汉语发通知更可取。这就需要简化汉语通知，使之变得简明易懂。本研究试图找出汉语通知中妨碍留学生理解的语言因素，尽可能排除这些理解障碍，简化汉语通知。

1.2　前人对语言简化的研究

国外对简明英语、简明日语的研究成果颇丰，非常值得我们借鉴。

1.2.1　简明英语

20 世纪 70 年代，在英国、美国、加拿大、澳大利亚等国家开始了简明英语运动(The Plain English Movement)。起初的目的是倡导简化法律、保险、政府文件中晦涩难懂的语言，使普通大众更容易理解。后来，简明英语逐渐扩展到商业、金融、技术、医疗等多个领域，在其他英语国家也得到了广泛认可(李长栓，2004)。

中国知网　https://www.cnki.net

《简明英语手册——如何创作清晰的SEC披露文件》(The Office of Investor Education and Assistance U.S. Securities and Exchange Commission, 1998)(下文简称为《简明英语手册》)总结了简明英语的简化标准。

1.2.2 简明日语

自20世纪80年代以来,日本先后研制了一系列简化版的日语,包括简约日语(簡約日本語)、减灾日语(減災のためのやさしい日本語)和平易日语(やさしい日本語)[①],我们统称为简明日语。由于简约日语的应用没有脱离对原文的逐词"翻译",简化后的日语变得不自然,受到了严厉的批评(庵功雄等,2011)。较为成功、影响较大的是减灾日语和平易日语,下面仅介绍这两种简明日语。

为了在灾害发生后向外国人有效传达应急信息,减少外国人伤亡,20世纪90年代,佐藤和之等人研制了减灾日语,总结了12条简化标准[②]。2010年前后,庵功雄等人开展了平易日语研究。与减灾日语不同,平易日语定位于日常生活场景和面向一般人发布的公文,对服务对象日语能力的基本要求也更低。

减灾日语和平易日语已经得到日本政府和社会各界的认可,被广泛应用于救灾应急、交通、医疗、教育、观光旅游等领域。

1.2.3 简明汉语

国内对简明汉语的研究较少,我们仅见到窦广宇(2017)和汲传波、李宇明(2020)的研究。窦广宇(2017)首次从留学生的现实语言生活出发,倡议简化汉语通知,但她的简化只是把书面语体转换为中性语体。我们认为,书面语体只是造成理解困难的因素之一,要想让通知简明易懂,仅仅转换语体还不够。她简化的通知少,仅总结了6条简化标准,虽然能对简化通知起到一定的指导作用,但还不够全面细致。

2020年初,新冠疫情暴发,为向在华外籍人士提供疫情防控相关信息,北京语言大学语言资源高精尖创新中心和北京大学对外汉语教育学院用十几天时间联合主持研制了《疫情防控"简明汉语"》[③],共制定了2条简化原则和19条简化标准。与窦广宇(2017)相比,汲传波、李宇明(2020)更多地吸收了国内外相关研究的经验,但由于是应急需要,准备时间有限,提出的简化标准难免存在一些不完善的地方。通过我们的简化实践,简化标准一定能够更加完善。

1.3 研究步骤

1.3.1 收集通知材料

我们共收集了50余篇面向留学生发布的汉语通知,来源有:1)高校官网和微信公众号;2)汉语教材和试卷上的题目要求;3)学校公寓楼、校医院等场所的通知;4)房屋租赁合同。

下文凡未注明出处的例句(未经简化的原句),均是从这些通知材料中摘取的。

---

① 该译名参考韩涛(2019)。

② 关于12条简化标准,详见佐藤和之(2016)。

③ 《疫情防控"简明汉语"》是一种语言应急产品,汲传波、李宇明(2020)对其研制情况做了详细介绍,为表述方便,本文用"汲传波、李宇明(2020)"来表示《疫情防控"简明汉语"》的研究。

中国知网 https://www.cnki.net

1.3.2　确定难度等级

《来华留学生高等教育质量规范（试行）》（教育部，2018）规定，来华留学生入学时，以中文为专业教学语言的学科、专业，中文能力应当至少达到《国际汉语能力标准》四级水平（相当于HSK四级水平）；毕业时，以外语为专业教学语言的学科、专业，本科生的中文能力应当至少达到《国际汉语能力标准》四级水平。由这一规定可知，留学生要凭借中文在中国学习、生活，汉语水平至少应达到HSK四级。

我们收集的50余篇汉语通知，虽然包含法律、医疗、教育等多种信息，但主要是与留学生学习、生活相关的一些基本信息，专业性不强。根据《HSK考试大纲（四级）》（孔子学院总部，2015），通过HSK四级的考生能用汉语就比较复杂的话题进行交流，表达较为规范、得体。据此我们认为，简化这些通知，用HSK四级以内的词汇和语言点基本够用。

1.3.3　简化通知

我们用HSK四级大纲以内的词语替换原文中的超纲词语，同时参考简明英语、简明日语和简明汉语的简化经验，综合考虑词汇、语法、语用等多方面的因素，对通知进行简化。简化完以后，我们总结简化的原则和标准，并与汲传波、李宇明（2020）的简化原则和标准对照，做进一步的讨论。

在简化过程中，我们发现有些词语无法简化，例如“注册”“手续”“密码”“保险”“邮政编码”“证件”“《临时住宿登记表》”“合同”“学位”“学历”等。这些词语与留学生的学习、生活密切相关，需要他们记住，不在我们的简化范围内。

二　简化的原则和标准

下面是我们总结的简化原则和标准。

2.1　简化原则

汲传波、李宇明（2020）的简化原则是“保留基本或核心信息，使用简明的语言形式”，对此我们有一些不同的看法：

第一，对基本或核心信息把握最准确的，是通知的原始撰写者，而简化通知的人不一定是原始撰写者，也可能是传达者。因此，我们认为简化时应力求忠实于原文，以免曲解或遗漏原文的重要信息。

第二，“使用简明的语言形式”就是既要使语言形式简单，又要使意思明白易懂。我们认为有必要强调“意思明白易懂”是第一位的，“使语言形式简单”服务于“意思明白易懂”。

有时，为了使文本明白易懂，要用稍复杂点的语言形式。例如：

（1）a. ……请于5月7日前自觉处理车辆……请同学们尽快处理违规入校的电动自行车、摩托车。

b. 请同学们在5月7日以前把这些车处理掉（可以卖了、送给别人、扔掉）……请同学们快点儿处理掉你们的电动自行车、摩托车。

例（1）中，a句为原句，b句为a句的简化形式（下文同）。“处理”是一个词义比较模糊

中国知网　https://www.cnki.net

的词语，而且在原句中出现了2次，我们在它第一次出现时加括号举例说明，虽然字数增多了、形式复杂了，但容易理解了。

因此，下面我们提出2条不同于汲传波、李宇明（2020）的简化原则：

①意思明白易懂。

为了使意思明白易懂，可以采用多种方法，例如，尽量使用中性语体[①]，去掉可有可无的词句，用通用符号代替某些词语，附上图片等等。另外，我们吸取了简约日语的教训，简化时不必对照着原句逐词“翻译”，可以根据原文的意义重述。

②尽量客观准确地传递原文信息，忠实于原文。

这一原则主要是针对日常语言、科学语言等非文学语言。由于文学语言具有明显的多义性和模糊性特征，对它的理解很大程度上依赖于读者个人的想象和文化修养，很难客观简化，因此，对于文学语言，简化时可以根据自己的理解适当发挥。

需要说明的是，原则①优先于②。为使文本明白易懂，有时要适当牺牲信息的准确性。如：

（2）a. ……15个工作日后，留学生可取回护照和新签证。

b. ……21天以后，留学生可以拿回护照和新签证。

“15个工作日”，我们可以准确地解释为“15天（不算应该休息的时间，比如星期六、星期日和中国法律规定的假期）”，但这样并不易懂，括号里的解释说明太长了。因此，我们选择减少信息的准确性，仅把周六和周日当作应该休息的时间，不考虑法定节假日，将“15个工作日”简化为“21天”。

2.2 简化标准

我们总结的简化标准分为5大类，共17条。

2.2.1 通用度[②]较低的语言形式改为通用度相对较高的语言形式（8条）

①专用词汇改为日常词汇。例如：

（3）a. 旷课累计达到20学时，给予警告处分。

b. 如果你没上的课≥[③]20节，你也没请假，我们就会给你警告处分[④]（一种惩罚学生的方式）[⑤]。

②成语改为普通用语。例如：

（4）a. 留学生违反校纪、校规，屡教不改者……

b. 留学生同学，如果你做了不符合学校规定的事，要马上改正，如果学校教育了很多次，你还不改……

① 国际汉语教学在基础、初级阶段以中性语体为主，因此，与典型书面语、口语相比，中性语体更容易理解。

② 通用度，这里指的是在不同文化水平或文化背景的群体间，某种表达形式可以通用的程度。

③ 这里用符号（“≥”）代替原句中的词语（“达到”），是在执行第5条标准。

④ 简化后补上了原句省略的成分，是在执行第16条标准。

⑤ 这里对前面的词语（“警告处分”）做了简短的注释，是在执行第17条标准。

中国知网 https://www.cnki.net

③小范围使用的缩略语改为原语言形式。例如：

（5）a. 获得签证加注实习的国际学生，须提供一份签证复印件给国交院。

b. 留学生同学，如果公安局在你的签证上加了“实习”两个字，你必须到国际文化交流学院交一份签证复印件。

④一些汉字词语改为字母词形式。有的汉字词语，其字母简写形式和英文全称在国际上流传更广，比如“卡拉 OK”的字母简写形式“KTV”，“人民币”的字母简写形式“CNY”和英文全称“Chinese Yuan”。简化时，在汉字词语后面加上其字母简写形式或英文全称。例如：

（6）a. 此次疫情属于奥密克戎变异株，传播速度及传播能力都较以往更快更强……

b. 这次疫情中的病毒是奥密克戎（Omicron），它比以前的病毒更容易让人生病……

⑤有些词语用国际通用的符号代替。例如：

（7）a. 租赁房屋建筑面积共 90 平方米。

b. 租出去的这个房子，一共 90 ㎡。

⑥拟声词改为汉语拼音。这样既容易认读，又能更好地传递声音信息。例如：

（8）a. 你只需将卡片在收银机的读卡区域（圆圈处）拍一下，听到“嘀”的一声后……

b. 收钱的机器上画着一个○，你用校园卡在那儿拍一下，听到“di”的声音以后……

⑦书面语体和口语语体改为中性语体。例如，将单音节词“待”改为“等”，“因”改为“因为”，双音节词“佩戴”改为“戴”，“寒冷”改为“冷”，“道路”改为“路”，书面语句式“A 异于 B”改为“A 和 B 不一样”，避免使用语气词“啦”“喽”。又如：

（9）a. 免费的元宵节写真来咯！

b. 不用花钱就可以拍元宵节照片了！

（10）a. 北京大学校园卡目前具有图书借阅、餐饮消费、超市购物[①]等功能。

b. 你可以用北京大学校园卡去图书馆借书、去食堂和超市买东西等。

（11）a. 如更改护照号码，请上传护照首页照片。

b. 如果你要改护照号码，请上传你护照第一页的照片。

（12）a. 应试者应按时入场……按指定位置就座。

b. 来考试的人应该在规定的时间进考试的教室……到规定的座位坐下。

⑧使用基本形式[②]。以表示假设关系的基本形式“如果”为例，通知中表示假设关系的句子，有的是用“要是、若、万一”等来表示，有的不借助任何形式，而是通过语句意义之间的关联来体现，它们很多都可转换为“如果”句。例如：

（13）a. 你最好保留好发票，万一有问题可以凭发票联系到出租车或它所在的公司。

b. 你最好收好发票，如果你的东西掉在了车上，可是你已经下车了，你就可以根据发票上的信息，联系到这辆出租车或者它的公司，找回你的东西。

---

① “图书借阅”“餐饮消费”“超市购物”都是以谓词为中心语的定中结构，是书面语现象。

② 基本形式包括有独特功能的语言形式和多个等义形式中用法最全面、使用范围最广、最容易用的语言形式，详见郭继懋、陈爱锋（2016）。

中国知网 https://www.cnki.net

（14）a. 逾期未交费，将取消入学资格。

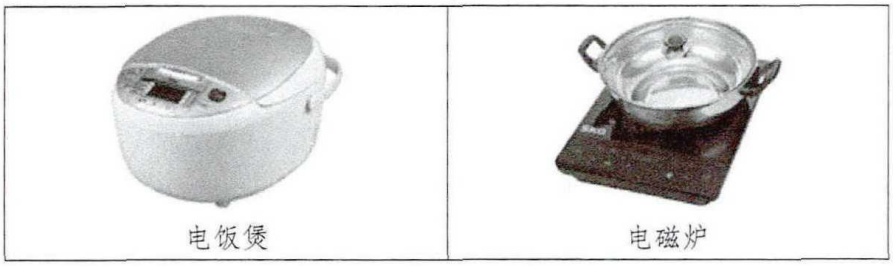
b. 如果过了规定的时间你还没有交钱，学校就不让你来这儿上学了。

2.2.2 直观形式辅助理解（3条）

⑨一些关键物品的名称，如不在HSK四级大纲内，就在文段下面或旁边附上图片。例如：

（15）a. 严禁在房间内使用电饭煲或电磁炉以及其他大功率电器。

b. 在房间里不能用电饭煲、电磁炉等大功率（Power）电器。



⑩用空格切分句子[①]。书面汉语的词跟词之间不像英文那样有空格，留学生没有可靠的汉语语感，在阅读汉语句子时需要花较多时间对汉字串进行切分，这就增加了理解的难度。Shen et al.（2012）表明，在词间增加空格，可促进美、日、韩、泰等国留学生的汉语阅读。但也有学者指出，书面汉语的词没有明确边界，硬把汉字序列切分成类似英语词的序列，即简单地在字串内加分隔符，会遇到无穷无尽的两难问题（宋柔，1997）。因此，我们只在两种情况下加空格：

第一，在一个句子中，如果一个汉字既能跟它前面的汉字组词，也能跟它后面的汉字组词，我们就在该语境下错误的汉字组合之间插入空格。例如：

（16）a. 用括号里的词语改写句子，主要改变了颜色的部分。（笔者自编例句）

b. 用“（ ）”里的词语改句子，主要改 变了颜色的部分。

第二，如果句中某个成分是由一个较长的词语充当的，留学生往往需要花较多的时间进行切分，为了使他们更快地理解，我们在这个较长的词语前后插入空格，这样留学生一看就知道空格之间的部分是一个整体。例如：

（17）a. 办理校外住宿登记，首先应向沈阳大学国际教育交流中心留学生管理与服务办公室递交校外申请书。

b. 如果你要办校外住宿登记，你应该先到 沈阳大学国际教育交流中心的留学生管理与服务办公室 交校外申请书。

⑪突出显示要强调的信息。本文通过加粗来突出显示要强调的信息。例如：

（18）a. 由于疫情期间，本店实行限制客流政策！限进60名顾客，请您有序排队等待。

b. 因为有疫情，所以**店里的人必须≤60个**！如果店里已经有60个人了，请您在门口排队等一会儿。

2.2.3 删繁就简（2条）

⑫去掉可有可无的词语。例如：

（19）a. 请广大新生和老生注意。

① 这一标准借鉴了减灾日语第10条简化标准。

中国知网 https://www.cnki.net

b. 请同学们注意。

（20）a. 原创组需朗诵自己创作的诗歌、散文，也可进行演讲。

b. 原创组需要大声地、有感情地读**自己写的**诗和文章，也可以演讲。

（21）a. 四月份春回大地……因此清明节也是踏青、郊游的日子。

b. 四月是春天……所以，清明节很适合去城市外面玩。

《现代汉语词典》（第7版）对“踏青”的释义是“清明节前后到郊外散步游玩”，对“郊游”的释义是“到郊外游览”，两者意思相近，不必都说。

⑬公文中的一些套话、格式化表达（如“特此通知”），开头常说的“根据……指示、为贯彻……精神”，即使没有也不影响读者理解正文内容，应当去掉。例如：

（22）a. 为贯彻落实中央应对新型冠状病毒感染肺炎疫情工作领导小组会议精神和上级有关部署，有效防控新型冠状病毒感染肺炎疫情传播，经研究决定，推迟2020年春季开学时间。

b. 因为有疫情，所以我们要推迟2020年春季的开学时间。

2.2.4 重组句子（2条）

⑭长句变为短句，一句话提供一个信息，使用一组“主语＋述语”。例如：

（23）a. 甲方将其拥有的坐落在天津市津南区的房屋出租给乙方作为居住使用。

b. 甲方在天津市的津南区有个房子，现在甲方把这个房子出租给乙方，乙方可以在里面住。

⑮避免使用“各”“分别”等需要读者花时间寻找对应关系的表达形式[①]。例如：

（24）a. 本校将于学生报到时和入学后分别进行入学资格初审和复查。

b. 你来学校报到的时候，我们会查一查你是不是真的能来学校上学，这是第一次查；你来学校上学以后，我们还会查第二次。

2.2.5 补上省略的成分、添加简短的注释（2条）

⑯补上省略的句子成分。通知中比较常见的是省略主语和宾语，补上这些省略的成分可以减少读者的思考时间，便于理解。例如：

（25）a. 使用伪造电动自行车行驶证的……将依法予以收缴，并对驾驶人处1000元罚款。

b. 如果你用 假的电动自行车行驶证 ……警察会收走 假行驶证，还要让你交1000元钱。

⑰一些超纲词语、专有名词、需具备特殊文化背景才能理解的内容第一次出现时，添加简短的注释。例如：

（26）a. 北京大学在保持传统基础学科领先优势的同时，近年来，在应用学科领域及许多前沿交叉学科领域内也取得了重大发展。

b. 北京大学的传统基础学科（数学、历史学等）一直都发展得很好，最近几年，应

① 这一标准借鉴了《简明英语手册》中的简化标准。

中国知网 https://www.cnki.net

用学科（农学 Agriculture、会计学 Accounting 等）和许多最新的交叉学科（人工智能 Artificial Intelligence、生物医学工程 Biomedical Engineering 等）也发展得比较好。

（27）a. 相传张仲景回南阳时适逢大雪纷飞……

b. 有人说，很久以前，张仲景（一个很有名的医生）有一次回南阳（一个城市）的时候，正好下大雪……

（28）a. 请一定注意“居留许可”的有效期，需要延期的同学请于有效期满前一个月到汉院南楼，办理延期手续。

b. 同学们一定要注意“居留许可”的有效期（能用的时间），如果你要延期（让有效期变得更长），请在有效期结束以前，提前一个月到　汉语言文化学院南楼　办延期手续。

2.3 小结

本文的简化标准 1、2、7、14，汲传波、李宇明（2020）虽已提过，但并未针对每条标准举例子，本文为了更清楚地说明，每条标准都配以例句。本文其他 13 条标准，有的是从简明日语和简明英语中改编而来，有的是根据我们自己的简化经验提出来的。

三　结语

本文是对以往简明汉语简化原则和标准的补充完善。下面是本研究存在的不足和我们对未来汉语简化研究提出的设想：

第一，我们在简化过程中，并没有严格遵循简化标准，回头看我们简化过的文本，经常能找到遗漏之处。每个人在写作时可能都会不自觉地向书面语靠拢，在简化时要努力克服这种惯性。简化者的言语理解能力和语文表达能力不同，简化效果也会有差异。因此，简化能力要经过有意识地培养和训练。

第二，虽然我们做了一些问卷调查，但问卷题目少、材料少、调查对象少，简化标准仍需在更大范围内接受检验。未来可以寻求媒体、政府、学校、行政工作人员等各方面的支持。通过新闻媒体向外籍人士发布简化版汉语新闻，在全国、全世界范围内检验简化效果，听取各方意见，从而更有效地完善简化研究。在政府、学校的官网，除了提供普通汉语、英语、小语种的语言界面，还可以提供简明汉语界面。行政工作人员写通知时，如果通知的对象是不同语种的留学生，就先发简化版汉语通知，也可以附上普通汉语通知作为参照，如果条件允许，再发英语和其他语种的通知。

第三，我们收集的材料专业性不强，用 HSK 四级词汇来简化勉强够用。未来如果要对各领域进行深入研究，简化各行各业的专业材料，仅掌握 HSK 四级词汇恐怕远远不够。在对某一个领域的材料进行简化之前，首先要明确目标读者的汉语水平和该领域应当掌握的基本词汇。另外，还可以编写不同等级、不同领域的简明汉语词典供外国人使用。

中国知网　https://www.cnki.net

参考文献

窦广宇　2017　《面对留学生公文中书面语使用情况观察及建议》，南开大学学士学位论文。

郭继懋、陈爱锋　2016　《二语教学应该重视表达取向的“基本形式”观》，《语言教学与研究》第 6 期。

韩　涛　2019　《日本的“平易语言”政策》，《中国语言生活状况报告》第 1 期。

汲传波、李宇明　2020　《〈疫情防控“简明汉语”〉的研制及其若干思考》，《世界汉语教学》第 3 期。

孔子学院总部　2015　《HSK 考试大纲（四级）》，北京：人民教育出版社。

李长栓　2004　《非文学翻译理论与实践》，北京：中国对外翻译出版公司。

宋　柔　1997　《关于分词规范的探讨》，《语言文字应用》第 3 期。

中国社会科学院语言研究所词典编辑室　2016　《现代汉语词典》（第 7 版），北京：商务印书馆。

中华人民共和国教育部　2018　《来华留学生高等教育质量规范（试行）》，网址：http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/moe_850/201810/t20181012_351302.html。

［日］庵功雄、岩田一成、森笃嗣　2011　《「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え：多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて》（用“简明日语”改写公文：寻求多元文化共生与日语教学语法的衔接点），《人文・自然研究》第 5 期。

［日］佐藤和之　2016　《日本の多言語対応と「やさしい日本語」》（日本的多语言应对和“简明日语”），网址：https://www.2020games.metro.tokyo.lg.jp/multilingual/council/pdf/meeting_05/reference22.pdf。

Shen Deli, Tian Jin, Zang Chuanli, Cui Lei, Bai Xuejun, Yan Guoli, Liversedge Simon P. & Keith Rayner　2012　Eye movements of second language learners when reading spaced and unspaced Chinese text. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(2): 192—202.

The Office of Investor Education and Assistance U.S. Securities and Exchange Commission　1998　*A Plain English Handbook: How to create clear SEC disclosure documents*. Available at https://www.sec.gov/pdf/handbook.pdf.

（张晓波　河北省石家庄市桥西区老龄工作中心　050000；
郭继懋　南开大学汉语言文化学院　300071）

中国知网　https://www.cnki.net

全球教育环境下国际中文教育项目的现状与展望

郑艳群[1] 刘 冰[2]
（1.北京语言大学，北京 100083；2.天津科技大学，天津 300457）

摘 要：在全球化和数字化背景下，国际中文教育项目呈现出多样性和创新性的发展趋势。本文回顾了20世纪以来国际中文教育项目的发展历程，梳理其在培养周期、培养对象、办学背景、办学主体、办学形式及教学目标等方面的演变，揭示其显著特征。研究认为，通过优化项目设计与实施、加强国际合作与资源共享、构建高素质师资队伍与跨国教师联盟等路径，能够有效推动国际中文教育项目的可持续与高质量发展，适应新时期国际中文教育的需求。

关键词：国际中文教育项目；全球化；数字化；研究现状；发展趋势
中图分类号：H195 **文献标识码**：A **文章编号**：1674-9227(2025)01-0185-06

引 言

在全球化的背景下，全球教育环境(Global Educational Environment)影响着教育系统、政策、理论及实践[1]。这一概念体现了教育领域对全球化的回应，尤其在科技变革、知识经济发展、多元文化融合以及国际学生流动等方面尤为显著。它强调了在全球教育环境下，国际教育交流与合作的重要性，教育理念与模式创新的必要性，并关注教育资源的全球动态分布[2]。这不仅为教育全球化的发展方向提供了启示，也对全球化背景下的教育模式提出了新的要求。

在此背景下，国际中文教育应顺应全球教育环境的发展趋势，持续创新教育内容与教学模式，以满足全球学习者多样化需求。[3]教育项目因其多样性、灵活性和针对性，在国际中文教育领域受到越来越多的关注。国际中文教育项目是指在国际中文教育背景下，为实现特定的中文教学目标而设计和实施的教育项目。[4]这类项目通常由教育机构、学校、政府或非政府组织等发起，结合特定的教学条件和资源，通过系统化的课程设计和教学活动，促进学习者的中文语言能力、跨文化沟通能力，以及对中文和中华文化的理解与实际应用能力。项目式教育模式在国际中文教育中的应用不仅顺应了全球教育环境的发展趋势，还强调了跨文化交流和全球意识培养，帮助国际中文学习者在全球化时代更好地把握机遇与挑战。

全球教育环境为国际中文教育带来了新的机遇与挑战，例如如何通过数字技术提高教学效果，如何加强跨文化交流和理解，以及如何建立开放和共享的教育资源平台[5]。在此背景下，项目式国际中文教育模式可以作为一种理论与实践并重的重要创新路径，有效推动中文教育在全球教育变革中高质量发展。

一、国际中文教育项目的历史演变与当代发展特征

在全球教育环境的推动下，国际中文教育项目经历了显著的发展与变革。尤其在全球化与数字化的双重背景下，这些项目逐渐突破了传统教育模式的局限，展现出更强的适应性与创新性。回

本文系北京语言大学重大基础研究专项“新时代国际中文教育模式研究”(项目编号：21ZDJ03)的阶段性研究成果。
收稿日期：2024-10-28

作者简介：郑艳群(1963—)，女，福建厦门人，北京语言大学国际中文教育研究院教授，博士生导师。研究方向：国际中文教育、第二语言教育技术、外语教育发展动态等。
刘 冰(1995—)，女，黑龙江齐齐哈尔人，天津科技大学文法学院讲师。研究方向：国际中文教育、第二语言教育技术。

中国知网 https://www.cnki.net

顾和梳理这些项目的发展历程，有助于揭示其发展规律与演变路径，并为未来的教育实践与政策制定提供科学依据和指导。这些项目不仅展示了国际中文教育的多样性和灵活性，还在跨文化交流与全球意识培养方面发挥着重要作用，成为促进国际理解与文化交流的重要桥梁。

（一）20世纪国际中文教育项目的起源与扩展

教育全球化的深入发展加强了国际中文教学资源的国际化布局，推动了国际中文教育领域的跨国合作与交流。项目式教育模式的兴起，为中外之间的相互理解与信赖打下了坚实的基础。20世纪见证了中文教育项目在全球范围内的起步和增长，众多国家纷纷推出了各自的中文教育项目，以下六个方面体现了这一时期的主要特点。

1.短期培养的灵活特征

就培养周期而言，短期项目由于人力和物力资源需求相对较低、办学模式更具灵活性，因此成为20世纪中文教育项目的主流。例如，1982年美国大学理事会创立的China Education Tours项目（简称CET），为学习者提供了一个为期四周的中文学习机会。该项目的特色在于，学习者不仅能够提升自己的中文水平，还能通过学习，深入了解中国的文化和社会环境。CET项目的成立不仅标志着美国中文教育项目的正式开启，也展示了短期项目在促进中文学习和高效利用资源方面的创新。

2.高等教育学习者的培养路径

从培养对象的视角分析，20世纪的国际中文教育项目主要面向成人学习者。其中，以1997年成立的“哥伦比亚在北京”暑期汉语项目（Columbia in Beijing，简称CIB或“哥大班”）为例，该项目主要面向来自美国顶尖高等教育机构的学生。项目旨在显著提升学习者的中文能力，并通过安排家庭住宿等特色活动，进一步强化学习者的语言实践能力。“哥大班”等面向顶尖高等教育机构学习者的国际中文教育项目，在培养国际中文教育领域高素质人才方面做出了贡献，并促进了国际中文教育项目的发展。

3.自主办学的实践与区域特色

从办学背景的视角分析，彼时的国际中文教育项目多由教育机构或组织自主启动。从办学背景的视角分析，当时的国际中文教育项目多由教育机构或组织自主发起。例如，20世纪六七十年代，加拿大的阿尔伯塔大学和卡尔加里大学率先开展中文教育项目；20世纪80年代以后，美国高校也相继发起了中文沉浸式项目，如“普北班”和“哥大班”，这些项目均属于院校自主组织的教育教学活动。此外，由于北美地区对中文学习的需求较大，这一时期的项目运作和服务主要集中于该地区，反映了20世纪全球范围内国际中文教育需求的变化和发展。

4.本土机构主导的教学实践

从办学主体的视角分析，这一时期的国际中文教育项目通常由本地机构主导。例如，由旧金山中美国际学校创立的中文沉浸式教学项目，就是这一时期典型的例子。该项目由美国的教育机构发起，旨在提升学习者的语言能力，同时通过双语教学促进学习者在多学科领域的均衡发展，全面提高学习者的综合素质，展现了国际中文教育项目的综合功能。

5.本土与跨国合作的办学路径

从办学形式的视角分析，由于20世纪信息技术仍未大面积推广，国际中文教育项目主要采用线下形式。其中，既包括在本土实施的项目，如旧金山中美国际学校的中文沉浸式教学项目，也包括在中国实施的“普林斯顿在北京”暑期中文项目（Princeton in Beijing，简称PiB或“普北班”）等。可以说，在本土实施的国际中文教育项目为当地的中文学习者提供了更多学习和发展的机会，促进了国际中文教育的本土化发展。而在中国实施的国际中文教育项目则提供了沉浸式的学习环境和专业教育服务，帮助学习者在提高中文能力的同时，通过文化和社会实践活动，全面理解和体验中国文化和社会，并为系统性地推进中外语言交流合作办学提供了宝贵的经验。

6.语言教学目标与人才培养方向

从语言教学目标的视角分析，20世纪的国际中文教育项目主要以提高语言教学效果为目的。以杜克大学开设的DSIC项目（Duke Study in China，简称DSIC）为例，该项目通过设计特定的学习环境和课程，旨在集中强化中文学习，主要目的是提升学习者的语言交际能力。这类项目不仅涵盖语言知识的学习，更重视语言作为交流工具的实用性。此外，此类项目还特别强调培养学习者的自主学习和创新学习能力，使学习者不仅能够理解和吸收信息，还能有效地进行信息输出和思想表达。此类项目有助于优化国际中文教学实践，切实提高教学效果，进一步推动国际中文教育的高质量发展。

（二）21世纪以来国际中文教育项目的创新与发展动向

随着21世纪的到来，全球各国日益认识到掌

中国知网 https://www.cnki.net

握中文在国际交往中的重要性，引发了国际中文教育项目的类别和覆盖范围的显著扩展。这些项目在培养周期、培养对象、办学背景、办学主体、办学形式及语言教学目标等方面都展现出新的特点。

1.培养周期的多元化发展

在培养周期方面，21 世纪初的国际中文教育项目呈现出短期与长期并行的发展趋势。不仅涵盖如“密西西比大学在北京”暑期项目等有效的短期项目，也包括如韩国大真大学项目（Dae Jin University China Campus，简称 DUCC）等长期项目。DUCC 项目分为两个阶段：首先，学习者在韩国通过密集的语言和文化课程，以及特别设计的实践活动，为应对在中国可能遇到的沟通问题和文化适应性挑战而做好准备；随后，学习者在中国进行至少一年的学习，其间将获得深入的语言学习机会。在这段时间，他们不仅能够深化对中文的学习，还能在专业领域获得进一步的发展。此外，学习者在中国的经历超越了传统课堂限制，获得了广泛而深入的文化体验和实践机会，促进了个体在语言和文化等方面的全面成长。这种分阶段的长期项目设计，不仅可以提供持续性学习机会、深度学习体验、个性化教育服务，还可以提供个人的综合发展机会，并促进国际中文教育事业长期稳定的国际合作。

2.培养对象的多样化与个性化发展

在培养对象方面，21 世纪以来的国际中文教育项目展现了多样化的发展趋势。不仅有针对青少年的从幼儿园至高中各阶段的连续性的国际中文教育服务项目，如阿联酋的“百校中文”项目，成人教育方面也呈现新的发展。这些项目的受众包括大学生、职员、政府官员等成年学习者，如“一带一路”外国政府官员中文学习项目便是专门面向泰国政府官员。又如，新西兰梅西大学与中国北京语言大学合办的 SCOLT（Synchronous Chinese Online Language Teaching）项目中，同一个班级的学习者除了在校学生以外，还有在职人员、家庭主妇和华人配偶等不同群体[6]。辅导期间，中方为每位新西兰学习者制定个性化教学方案，学习者与教师可以在课上通过协商来确定后续教学内容与重点，并根据学习者的时间灵活安排线上辅导时间。这标志着新世纪对成人国际中文教育需求的响应和扩展，也标志着国际中文教育项目正在向横向多元化发展及纵向深入化发展。

3.政府与民间双轨支持的办学背景

在办学背景方面，21 世纪以来的国际中文教育项目展现了民间组织和国家政府支持的双轨发展路径。例如，芝加哥高中生暑期汉语项目[7]等民间组织继续扩展其影响力；国际中文教育因其重要性，被越来越多的国家和地区纳入国民教育体系，如美国的“国家安全语言计划”[8]、英国德国等欧洲国家将中文纳入高考外语选考科目之一[9]、阿联酋为指导本国中文教学所制定的《阿拉伯联合酋长国全国中小学中文课程框架（2020）》[10]等。在这些国家政策的支持下，国际中文教育项目实现了显著增长。其中，典型的例子包括北美的“星谈”计划，由美国国务院、教育部和安全局共同推出，旨在加强美国的关键语言教育；英国的中文培优项目（Mandarin Excellence Program，简称 MEP），由英国教育部发起，英国文化教育协会和伦敦大学学院教育学院实施，致力于提升国际中文教育质量；阿联酋的“百校中文项目”在王储的倡议下启动，标志着中文成为阿联酋中小学教育的一部分。这些项目不仅体现了国际中文教育的全球化趋势，也反映了国际社会对中文能力重视程度的提升。

4.多元化与合作型的办学主体

在办学主体方面，21 世纪以来的国际中文教育项目涵盖了本土主导型、中方主导型以及中外合作型等多样化项目，其中：一是本土主导型项目，如中文领航项目，除了基础的语言教学，还提供专业技能培训，促进了专业领域内的跨文化交流与合作；二是中方主导型项目，如北京教育学院短期游学项目，侧重于提高学习者的汉语口语表达能力，通过实践活动强化语言实际运用能力；三是中外合作型项目，如“汉语+高铁职业技术”类的中泰高铁汉语培训项目，由泰国孔敬大学与西南大学共建，目标是培养掌握汉语并精通铁路相关高新技术的复合型人才。可以看出，这类项目展示了本土与来华中文教育组织和机构在招生及教学上的互补优势，实现了双赢合作。这些项目不仅丰富了国际中文教育的形式，也为学习者提供了更广泛的学习机会和跨文化交流的平台。

5.线上与线下融合的办学形式

在办学形式方面，国际中文教育项目经历了显著的发展和转型，线下国际中文教育项目得到快速发展。美国的沉浸式中文教育项目便是一个典型例子，这类项目已广泛分布于美国各州，如明尼苏达州[11]、

中国知网 https://www.cnki.net

纽约州[12]、路易斯安那州[13]、犹他州[14]和密歇根州[15]等。与此同时，数字技术与教育领域的融合以及线上资源的扩展，催生了线上国际中文教育项目的兴起，如英国苏格兰中小学孔子学院的虚拟交换项目（Virtual Exchange Teacher program，简称VET），依托数字平台提升学习者的中文语言技能，并支持中文教师的实践能力发展。2020年全球疫情进一步加速了教育项目向线上与线下混合模式的转变，“汉语桥”夏令营项目逐步在线下与线上混合开展，体现了国际中文教育项目在数字化与全球化趋势中的适应与创新。

6.语言与文化并重的教学目标

在语言教学目标方面，21世纪以来的国际中文教育项目展现出多样化特征，从传统的语言教学主导项目，如“哈佛北京书院”，到强调语言与文化双重目标的项目（如“哈尔滨强化项目”）。“哈尔滨强化项目”不仅通过提供语言课程来提升学习者的中文水平，还深入整合哈尔滨的地域文化特色，为学习者带来浸入式的文化体验机会，目标是培养具有丰富中国文化知识的国际交流使者。这类国际中文教育项目不仅扩大了教学目标的范围，也促进了学习者综合能力和素质的提升，包括就业能力和社会服务能力，体现了国际中文教育自21世纪以来的创新与发展。

可以看出，21世纪以来的国际中文教育项目相较于20世纪实现了显著飞跃，尤其体现在项目数量的激增上。以美国的沉浸式国际中文教育项目为例，该项目自1981年在旧金山首次举办后，经历了初期的缓慢发展之后，在进入21世纪后实现了快速增长①。这种增长不仅得益于中国在国际社会中地位的不断提升，也源自国际中文教育领域在全球化和数字化推动下经历的根本性变革。这些变革为国际中文教育项目提供了创新路径和广阔的发展空间，进一步推动了国际中文教育的可持续发展。

二、国际中文教育项目的挑战与未来路径探索

国际中文教育项目通过将学习内容与实际应用相结合的方法，使得学习更加生动和实用。这些项目作为一种综合性学习方法，不仅可以吸引学生主动参与，还能为学生提供接近真实世界情境的社会化学习体验，促进学习者的全面发展。在全球化和数字化的背景下，国际中文教育项目教学突破了传统教室的局限，为学生提供了更为广阔的跨文化交流平台，有助于培养能够承担全球责任并做出积极贡献的国际化人才。然而，面对数字化技术的迅猛发展与全球教育环境的变化，国际中文教育项目需积极应对挑战，探索发展的路径。

（一）数字化与全球化时代国际中文教育项目的实践策略

1.国际中文教育项目的发展机遇

在全球化和数字化的时代背景下，教育领域经历了前所未有的变革[16]。数字化技术推动了教育理念的更新[17]，使语言学习得以回归社会环境，从而实现更加自然、有效和实际的学习目标。而数字化技术的发展促进了教育资源的跨界共享与标准化[18]，如Coursera、edX、Udacity、FUN与Future Learn等在线教育平台提供的优质课程，提高了学习的可访问性和灵活性，促进了学习者之间的互动和文化交流。数字化工具和平台的发展，使得个性化和远程协作成为可能，促进了跨文化交流和理解。这些变革要求国际中文教育项目构建出更为开放和合作的教育生态系统，形成广泛的中文学习社区，扩大国际中文教育的影响力。同时，教育的深化与拓展强调应培养批判性思维、创新能力及解决复杂问题的能力[19][20]。在国际中文教育领域，通过跨学科与跨文化的融合，为学习者提供了更为全面的学习体验和实践能力。通过这样的项目式教育模式，国际中文教育能够更有效地适应未来社会需求，助力学生成长为具有全球视野的国际化人才。

2.国际中文教育项目的多维挑战

在数字化时代，国际中文教育项目面临着一系列新的挑战。随着项目规模的扩展和复杂性的提升，项目管理人员需要不断提升专业技能并适应新技术。此外，技术资源的可访问性成为项目成功的关键因素。在发展中国家和地区，技术资源的匮乏可能会限制国际中文教育项目的实施和扩展。同时，技术资源不足和教育条件的限制也可能使得一些地区或群体难以享受到数字化带来的教育机会，加剧教育资源不均衡的问题。因此，国际中文教育项目的管理人员和相关机构需要采取积极的措施，共同努力，加强国际合作，推动技术资源共享和教育机会普及，确保每个学习者都能够享受到高质量的国际中文教育。

（二）数字化与全球化时代国际中文教育项目的实践路径探索

在全球化和数字化的双重背景下，国际中文

中国知网 https://www.cnki.net

教育项目面临着前所未有的机遇与挑战。为了更好地适应这些变化，制定有效的实践策略显得尤为重要。以下策略可以帮助国际中文教育项目在新时代背景下实现优化与发展。

1.国际中文教育项目的设计与实施过程优化

在全球化的背景下，国际中文教育项目需要进行优化与创新。传统国际中文教育项目受限于师资力量和教学设施，难以满足个性化教学和资源共享的需求。网络化国际中文教育项目通过在线平台提供了增强互动性和参与度的解决方案，可以为学习者提供个性化的学习计划和个别化的教学资源。利用大数据和人工智能技术分析学习者的学习行为和效果，可以为教师提供有效的指导手段，从而提高教学效果。在项目内容方面，应根据不同国家和地区的特定需求来整合多元化和多维度的教育内容，制定合适的教学计划和课程内容。例如，对于希望通过学习中文深入了解中国文化的学习者，教育目标应包括提升语言技能、增强跨文化沟通能力以及深化对中国传统与现代文化的理解；而对于聚焦“职业+中文”的学习者，教育目标应通过虚拟交流，将国际中文教学资源从传统的知识学习转变为以实际使用场景为主，以更好地满足市场需求，提升人才培养的针对性、质量和层次[21]。

2.国际中文教育项目的全球合作与资源共享

在全球化背景下，构建国际合作项目和发展开放教育资源（Open Educational Resources，简称 OER）是促进教育机构间资源共享和提升全球学习者参与机会的关键。选择合适的合作伙伴，拥有相似的教育理念和共同目标，是建立成功的国际合作项目的首要条件。OER 的发展为全球学习者提供了开放的教育资源，增强了项目的可行性并实现资源共享，提高了教育资源的公平性和广泛性。中文联盟等平台的建设和应用，通过提供丰富的中文学习资源，特别是在疫情期间，为全球师生提供了宝贵的资源支撑。然而，全球中文教育资源的共建与共享也面临着语言、文化和法律差异等方面的挑战。应通过加强国际合作，共同面对挑战，促进国际中文教育资源的共建、共享，实现全球教育资源的平等应用与普及。

3.国际中文教育项目的师资培养与队伍建设

多样化的项目对于国际中文教师而言，是一种专业发展机会。教师通过设计和实施这些项目，不仅可以提升自己的教学知识和技能，还能增强对学科的深入理解。随着国际中文教育项目的不断发展，优化人力资源结构变得尤为关键[22]。这包括重视和选用具备国际中文教育经验的教师，构建专业化的教学团队，以此来提升教学质量和水平。优秀的师资队伍是项目成功的核心。因此，加强国际中文教师的培训，以提升教学技能、跨文化交流能力及数字素养，确保他们能够有效地执行国际中文教学任务至关重要。同时，项目的成功也依赖于专业的项目管理与运营人才。他们或是新兴的国际中文教育人才结构的一个重要组成部分，需要具备深厚的管理知识和经验，能够在明确的时间框架内合理分配资源，确保项目各阶段的顺利进行。他们必须能够灵活应对项目实施过程中可能出现的挑战，通过持续的监控和评估，及时识别并解决问题，保障项目目标的达成。此外，这些专业人员还应具备扎实的国际中文教育知识和文化敏感度，能够根据市场需求的变化来调整项目内容和教学方法，以更好地满足学习者的需求。项目专业人才队伍的培养不仅有助于提升国际中文教育项目的灵活性和教学效果，还可以推动全球中文教育的互联互通与创新发展。因此，不仅师资队伍的结构应随之变化，使之适应全球化和数字化背景下国际中文项目式教育模式的发展需求，还需构建支持国际中文教育项目化发展的跨国中文教师联盟，促进各国国际中文教育政策的协同发展，从而为建立多层次、立体化的全球中文教育支持体系奠定基础。

结　语

在全球化和数字化的时代背景下，国际中文教育的项目化发展迎来了前所未有的发展机遇，同时也面临诸多复杂挑战。作为跨文化交流的重要桥梁，国际中文教育项目不仅有助于中文在全球范围内的传播与普及，还在推动教育创新、跨文化理解与全球教育变革中发挥着关键作用。从世界外语教育的发展趋势来看，全球化和数字化为国际中文教育项目提供了广阔的发展空间和前沿技术支持。然而，伴随着全球教育环境的动态变化，国际中文教育项目也面临着诸多困难与瓶颈。

为了有效应对这些挑战并充分把握时代赋予的机遇，中文教育项目亟需采取积极的策略，包括优化项目设计与实施过程、确保教学内容与目标的针对性与实效性；建立科学和完善的项目评估与反馈机制，确保项目的持续优化与创新；加强全球合作与资源共享，推动中文教育资源的开放与普及；加大高素质师资队伍的培养，提升教师的跨

中国知网 https://www.cnki.net

文化交流与数字素养能力；构建国际化的中文教师联盟，促进跨国中文教育政策的协同发展。通过以上措施，国际中文教育项目有望在全球教育体系中占据更加重要的地位，促进教育公平与理解，为全球教育合作贡献更多的中国智慧与方案。

注释：

①在2007—2009年间，全美中小学沉浸式中文教育项目便增长了6倍是有力的证明。数据援引自王祖嫘、谷陵的《略论美国中文沉浸式教育的成功因素及发展前景》，载于《辽宁师范大学学报》(社会科学版)，2020年第3期第125-131页。

参考文献：

[1]Singh P. Globalization and education [J]. Educational theory, 2004, 54(1): 103-115.

[2]Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales [J]. Journal of studies in international education, 2004, 8(1): 5-31.

[3]郑艳群.论大数据时代汉语教学研究数据库建设与应用[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)，2022，20(6)：40-48.

[4]刘冰，郑艳群.国际中文教育项目式教学评价：从理论到实践的路径[J].语言教育，2024，12(03)：84-92+132.

[5]郑艳群.汉语教学资源研究的新进展与新认识[J].语言文字应用，2018(3)：106-113.

[6]郑艳群，Cynthia White.远程中文教学与师资培养一体化方案设计与实践——兼论SCOLT一对一远程辅导总体方案设计[J].国际中文教育(中英文)，2021，6(1)：31-39.

[7] 张皎雯. 美国高中生来华夏令营汉语项目教学模式管窥——基于芝加哥高中生暑期汉语项目的个案研究[C]//世界汉语教学学会.第九届国际汉语教学研讨会论文选.上海：华东师范大学，2008：7.

[8]Schulz H, Taylor A, Parks R. Critical Languages and College Choice[J]. College and University, 2019, 94(3): 57-62.

[9]李宝贵，吴晓文.中文纳入海外各国国民教育体系：价值、演进与表征 [J]. 云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)，2022，20(4)：1-8.

[10]林秀琴."百校项目"：阿联酋中文教学的靓丽品牌[N].人民日报(海外版)，2022-12-2.

[11]李丹青.美国明尼苏达州光明汉语学校沉浸式教学项目评述[J].国际汉语教学研究，2014(3)：72-77.

[12]刘慧，尹衍杰.美国公立小学非沉浸式汉语课程与学科知识相贯连的研究——以纽约州杰尼瓦学区为例[J].青岛职业技术学院学报，2017，30(01)：58-63.

[13]陈燕，华山."沉浸式"对外汉语项目现状和存在问题研究——以美国路易斯安那州爱丽丝国际语言学校为例[J].淮北职业技术学院学报，2018，17(5)：37-40.

[14]朱淑婷，承婧.国民教育体系中的法美两国沉浸式中文教育对比研究——以法国中文国际班与美国犹他州沉浸式教育为例[J].科教导刊，2022(15)：151-154.

[15]秦华.美国汉语沉浸式教学中汉字先于拼音的教学模式探究——以Meadow Brook Elementary School汉语沉浸式项目为例[J].汉字文化，2020(11)：79-81.

[16]郑艳群.在教育变革和技术变革中思考国际中文教育的前景[J].天津师范大学学报(社会科学版)，2023(2)：15-23。

[17]姜帅，赵杨.国际中文教育数字化研究状况与趋势——基于CNKI 2000—2023年文献的可视化分析[J].青海民族大学学报(社会科学版)，2024，50(2).

[18]Hytten K, Bettez S C. Teaching globalization issues to education students: What's the point?[J]. Equity & Excellence in Education, 2008, 41(2): 168-181.

[19]Al-Saed R, Sahawneh N, Al-Juboori A. The Global Educational Environment Within Global Management of Knowledge[J]. Chinese Business Review, 2011, 10(9).

[20]Rybchuk, A., Ihor Zhurba, Protsyshyn, O. Digital Transformation of The Global Educational Environment [J]. HERALD of Khmelnytskyi National University, 2022: 1252.

[21]郑艳群.虚拟交流的国际中文教育创新实践[J].国际中文教育(中英文)，2023，8(02)：35-42.

[22]刘冰，郑艳群.国际中文教育项目的多元发展：创新模式与实践路径[J].天津师范大学学报(社会科学版)，2024(06)：17-24.

(责任编辑 柯艳萍)

The Status and Prospects of International Chinese Education Programs in the Global Education Environment

Zheng Yan-qun Liu Bing

Abstract: International Chinese language education programs are showing a trend of diversity and innovation in the context of globalization and digitalization. It reviewed the development process of international Chinese language education programs since the 20st century. It also sorted out their evolution in terms of teaching cycle, objects, background, subjects, forms and objectives, to reveal their significant characteristics. It suggested that optimizing program design and implementation, strengthening international cooperation and resource sharing, building a high-quality faculty team and multinational teacher alliances can effectively promote sustainable development of international Chinese language education programs and drive the high-quality development of international Chinese language education in the new era.

Key words: International Chinese Language Education Program; Globalization; Digitization; Research Status; Development Trends

中国知网 https://www.cnki.net

2024版《ACTFL外语能力指南》语音评估视角下的语音可理解性研究与启示

苏 叶[1,2] 丁安琪[1] 顾珈瑗[1,3]
（1.华东师范大学，上海 200062；2.温州医科大学，浙江 温州 325035；
3.广西外国语学院，广西 南宁 530222）

摘 要：本文基于2024版《ACTFL外语能力指南》（以下简称《指南》）的修订，从语音评估的视角系统探讨了语音可理解性的核心概念及其影响因素。2024版《指南》通过增加对听力和口语语音要素的详细描述，强调了语音的可理解性。语音的可理解性涉及语音的准确度、清晰度以及语音信息被听话者准确理解的程度。它具有动态特征，会受到语音多样性和动态性等内部因素以及情境、语境和交际策略等外部因素的综合影响。本文进一步分析了这些修订对语音教学和评估实践的深远影响，提出了优化第二语言语音教学和评估的方法，强调对语音可理解性的关注。

关键词：ACTFL外语能力指南；语音；交际；可理解
中图分类号：H195 **文献标识码**：A **文章编号**：1674-9227(2025)01-0191-09

引 言

外语交际能力的评估是确保学习者掌握外语的关键。语音作为语言的物质外壳和外语交际的基础，对交际能力有着重要的影响，准确的语音能够帮助说话者更好地传达信息，促进交流的顺利进行，也能够帮助听话者更好地理解听到的信息，提高听力理解的准确度和速度。之前的语言能力评估标准对语音要素的评估相对较少，口语能力评估主要集中在词汇和语法等方面，听力能力评估只关注学习者是否能够理解听到的信息，忽略了语音细节对口语表达和听力理解的重要影响。这种情况使得评估者往往只能对学习者的交际流畅度进行粗略评估，无法全面了解学习者在语音方面的表现，从而影响了评估结果的客观性和可靠性。

《ACTFL外语能力指南》（ACTFL Proficiency Guidelines，以下简称《指南》）是美国外语教学协会（American Council on the Teaching of Foreign Languages，简称ACTFL）制定的一套用于评估外语能力的标准，经过多年的发展已经成为全球外语教学和评估的重要参考依据。ACTFL于1986年首次发布了口语能力等级指南，之后又于1999年和2012年进行了更新和修订，并于今年4月发布

本文系国际中文教育研究中外联合专项课题“汉语情境专用语教学研究”（项目编号：22YH35ZW）；国际中文教育基地项目“基于语合智慧教室的中文教学模式创新与实践”（项目编号：23YHJD1021）；“智慧教育与教学数字化转型研究”专项课题“基于超星学习通平台的留学生汉语线上线下混合式教学模式研究与实践”（项目编号：KT2023451）的阶段性研究成果。
收稿日期：2024-11-05

作者简介：苏 叶（1983—），女，浙江温州人，华东师范大学国际汉语文化学院博士研究生，温州医科大学国际教育学院讲师。研究方向：国际中文教育。
丁安琪（1972—），女，山东聊城人，华东师范大学国际汉语文化学院教授，全球中文发展研究中心研究员。研究方向：国际中文教育。
顾珈瑗（1987—），女，黑龙江佳木斯人，华东师范大学国际汉语文化学院博士研究生，广西外国语学院文学院副教授。研究方向：国际中文教育。

中国知网 https://www.cnki.net

了最新的2024版。2024版《指南》在前三版的基础上进行了扩展和修订，在前面的总述部分明确提出了四个方面的修订，其中一个重要的调整是在听力和口语的能力指南中增加了发音要素，包括个别音素和音素的区别（individual sounds and sound distinctions）、词语的省略（word elision）、句子的重音（sentence stress）和语调（intonation）。2024版《指南》对语音评估内容进行的扩展和修订，使语音在外语能力评估中的地位和作用有了显著的变化和提升，反映了语音在外语交际能力评估中的地位日益受到重视。以下我们将对2024版《指南》和2012版《指南》进行相关的对比分析，找出《指南》更新的具体内容，探究其背后的含义。

一、《ACTFL外语能力指南》语音评估的修订

（一）增加了语音要素的描述语数量

2024版《指南》对语音评估的重视程度显著提升，并通过增加描述语的数量，使评估标准更加具体和清晰。它对语音要素的评估标准主要体现在口语能力和听力能力的不同水平描述中。统计发现，在口语能力的5个主要级别和9个子级别的描述语中，2024版《指南》中有11个级别（子级别）的描述语明确提到了语音相关要素，而2012版只有6个；在听力能力的5个主要级别的描述语中，2024版在每个级别都有明确的语音要素的解释，但是这类解释没有出现在2012版中。

2012版《指南》对语音的评估集中在口语能力评估的部分级别中，涉及发音清晰度、流利度等方面，而听力能力评估缺失了语音要素的解释；相比之下，2024版《指南》对语音评估内容有了大幅度的扩展，不仅更加详细地描述了语音要素在口语能力多个级别中的表现，而且关注到了其在听力能力中的作用。这些描述语的增加，有助于更加全面地评估学习者在不同级别语言能力上的语音表现，使得评估标准更加细致，提高了评估的有效性和可靠性。

（二）丰富了语音要素的内涵

除了增加描述语数量，2024版《指南》还丰富了语音要素的内涵。

2012版《指南》对语音评估的内容较为单一，主要集中在发音的清晰度和流利度方面；2024版《指南》则拓展了评估的范畴，涵盖了更广泛的语音现象。2024版《指南》不仅关注发音的准确性，还涉及了节奏、重音等特征，丰富的内容反映了对语言技能更全面的理解和评估。2024版《指南》还特别指出，随着语言能力的提升，学习者应能够更加灵活地运用语音策略来提高交流的效果，并能识别和修正因语音问题引起的交流不畅。

此外，2024版《指南》将准确性（Accuracy）明确列为评估语言技能水平的四个标准（FACT）之一，进一步强调了语音的准确性和清晰度，提高了评估的科学性和精确性，而且使语音评估更具操作性和实用性。这些变化突出了发音和语调在语言能力评估中的重要性，强调了在不同级别语言能力上对这些语音特征的理解和使用。

综上，2024版《指南》在丰富语音要素内涵方面的改进，使评估标准更加立体和全面，口语和听力能力评估更加贴近实际，更具客观性和可靠性，有助于学习者更好地掌握和运用语音特征。

（三）凸显了语音对交际的影响

2024版《指南》在对不同水平语言能力进行区分时，除了考虑语音特征受到其他语言的影响程度（如“强烈影响”“可能存在影响”等），还考虑了语音对交际的影响（见表1）。

表1 2024版《ACTFL外语能力指南》口语能力指南中明确提及对交际的影响程度的相关描述语汇总

级别	2024版《ACTFL外语能力指南》口语能力指南的部分描述语
初级低	……可能会干扰交流。
中级低	……可能受到其他语言的极大影响，但通常能够被理解。
中级中	……可能反映出其他语言的一些影响，但是通常能够被理解。
中级高	其他语言的影响可能会比较明显，但很少会干扰到成功的交流。
高级	……可能受到其他语言的影响比较明显，但很少会对交流产生干扰。
杰出级	可能存在来自其他语言的影响，但它并不干扰交流。

中国知网 https://www.cnki.net

莱尔·F·巴克曼(Lyle F.Bachman)把交际语言能力定义为“知识或技能(competence),以及在适当的情境化交际使用中实现或执行该技能(competence)的能力(capacity)”[1],语音作为外语交际的基础,直接影响着交际的流畅性和准确性。德温(Derwing)和蒙罗(Munro)指出,外国口音(foreign accent)会“影响说话者和听话者的感知和产出,进而影响社会互动”[2]。良好的语音能力可以帮助学习者更准确地表达意思,提高交际效果。詹金斯(Jenkins)则认为从逻辑上推断,语音很可能是交际中“最大的甚至是唯一的障碍”。[3]在跨文化交流中,语音的重要性更为凸显。语音具有个人身份的属性[4],正如蔡龙权所说的“人们一开口就显露它们的身份”[5],语音问题在国际环境(international)和国内环境(intranational)中都有可能影响交际[6]。

纵观 2024 版《指南》和 2012 版《指南》对语音要素的描述,我们可以发现 2024 版更为详细和全面,不仅强调了语音在语言学习与评估中的重要性,还特别突出了语音对交际的影响。交际导向下的语音能力评估强调的不是完美的语音,而是可理解的语音。因此,我们将深入探讨语音的可理解性及其在外语学习和交际中的重要作用,为语言教学和评估提供更加科学和有效的方法。

二、语音可理解性的内涵

可理解性(intelligibility)的概念最早是由卡特福特(J.C.Catford)在 20 世纪 50 年代提出的,他认为可理解性通常指的是听话者能够理解言语中的词语,即听话者对言语的反应是适当(appropriate)的,符合言语社区的语言习惯。[7]卡特福特(J. C. Catford)对可理解性的定义强调了言语的清晰度、听话者的理解能力以及上下文语境对理解过程的影响。

史密斯(Smith)和约尔逊(Nelson)界定了可理解性三个层面的内涵:能被理解性(intelligibility)、易理解性(comprehensibility)和可诠释性(interpretability),三者分别对应的是单词/话语的识别、单词/话语的含义(语言的内部效力)和单词/话语背后的含义(语言的外部效力)。在实际的交际中,一个段落有可能在单词识别上很容易(高能被理解性),但在快速阅读时难以理解其含义(低易理解性),而在了解了上下文(比如标题)后可能更容易解释(高可诠释性)。尽管这三个概念对交际都很重要,但最严重的交际问题通常发生在易理解性(comprehensibility)和可诠释性(interpretability)的层面上。[8]詹金斯(Jenkins)认为通用语语境下可理解性的研究应该重点关注能被理解性(intelligibility),即对语音形式的识别,因为跨文化交际双方通常来自不同的母语和文化背景,缺乏共享的社会文化知识,因此高度依赖语言形式(尤其是语音形式)来实现对信息的理解。[9]约尔逊(Nelson)把这三个层次归纳为“总可理解性”(intelligibility-in-general)的基本导向,认为三个方向都很重要,每个人在使用语言的时候都想要控制它的基本形式,知道它的含义,并且还想从这些表面形式中挖掘出“额外的意义”(extra meaning)。他高度认可了可理解性在交际中的重要性,认为可理解性是“有效使用语言的中心标准”。[10]后续研究普遍引用了史密斯(Smith)的三层论框架。

尽管学者们对可理解性的定义和范畴存在一定分歧,但理解和评估可理解性对于促进有效的语言交流非常关键,关于可理解性的研究在语言学领域具有重要的理论和实践意义。

在语言教学和评估中,语音的可理解性至关重要。交际导向下的语音能力强调信息传递的有效性,将语言交际目的放在首位,2024 版《指南》强调了这一点。它在详尽描述各个级别的语音能力时,最终都归结为是否能被理解以及对交际的影响程度如何(见表 1),这些描述进一步突出了语音在交际中的重要作用,并将其作为外语能力评估的核心要素之一。类似的观点,在《欧洲语言共同参考框架》(CEFR)中也有所体现。CEFR 在 2020 年版的语音控制量表修订中,将语音的可理解性界定为“听话者需要付出多少努力来解码说话者的信息”,即听话者对说话者的语音信息的理解程度或难易度。[11]

国外学者高度关注语音的可理解性。卡特福特(J.C.Catford)指出,为了实现完全的可理解性,说话者必须选择适合特定情境或语境的语言形式,包括适当的发音,而听话者必须正确地识别他听到的语言形式,并将其与情境中的适当元素联系起来做出解释或者回应。[12]史密斯(Smith)和约尔逊(Nelson)发现,当说话者发音清晰、可以解释

中国知网 https://www.cnki.net

(is able to paraphrase),并且在语言能力、话题、速度等方面适合听话者的水平时,将是最容易理解的。[13]

近年来,国内学者对语音可理解性的研究逐渐增多,主要涉及音段和超音段特征的可理解性[14]、口音的可理解性[15]以及发音的可理解性[16]。这些研究使用了不同术语,甚至出现混用现象①。然而,从语言学的角度,这些术语通常涉及不同的层面。发音即发出声音,强调的是具体的声音产生方式,涉及声带振动、口腔形状调整、舌位变化等生理性特征[17],侧重语言学习中的准确性。口音则是指说话时带有的某种地域性或个性特征,不仅包括发音上的差异,还包括韵律、重音、语调等多方面的变化,反映了说话者的社会背景或母语(第一语言)影响,具有身份认同属性[18]。我们认为语音是一个更为基础的概念,不仅包括语音的物理特性,还涉及语音的产生、分类、声学特征、超音段特征等内容,涵盖面更广[19]。语音的可理解性不仅包括话语的清晰度和理解度,还包括语言的流畅性和表达的自然性,全面反映说话者在实际交流中的语音能力。因此,采用"语音的可理解性"作为核心术语更为合理。

语音的可理解性涵盖了发音、口音等和语音相关的所有内容,体现了语言学习的基础性和全面性;此外,语音的可理解性还包括重音、节奏、语调等超音段特征,提供了一个全面、综合的评估框架,能够匹配《指南》等语言能力标准中提到的影响交际的语音要素的可理解性,能更全面地指导语言教学和评估,提升语言学习的整体效果。语音的可理解性考量非母语者在实际交流中语音的清晰度和易理解性,即是否能让听话者无需额外的努力就能理解说话的内容,是否能让不同背景的听话者都能理解。

综上,我们认为语音的可理解性可从多角度进行解读。从发音的物理层面来看,语音的可理解性涉及语音的准确性,这是语言学习过程中不可或缺的一部分;从口音的个性特征来看,语音的可理解性体现为语音的清晰度,这种清晰度有助于克服地域性或个体性发音差异对交际的潜在障碍;从语言交际的层面来看,语音的可理解性反映了语音信息被听话者准确理解的程度。这一多维度的解读提供了一个统一的框架,有助于标准化评估和教学,更准确地反映学习者在真实交际情境中的语音能力,从而提高他们的实际交际能力,实现语言教学的最终目标。

三、语音可理解性的影响因素

语音的可理解性具有显著的动态性特征,这一特征反映了语音理解过程中各因素之间互动和变化的关系。说话者在交流过程中一直在评估其语音输出的可理解程度,并随时进行调整和纠正;同时,听话者在理解语音时也发挥着主动作用,他们会考虑到说话者的口音和语言特点,调整自己的接受方式。[20]在实际的交际过程中,听话者和说话者共同参与了语音可理解性的协商,语音的可理解性在交际双方的适应与调整中动态变化,受到多重因素的影响。

(一)影响语音可理解性的内部因素

影响语音可理解性的内部因素指语音自身的因素。语音具有多样性和动态性的特征,这些特征深刻地影响了语音的可理解性,对交际效果发挥着重要的作用。

1.语音的多样性

语音的多样性是可理解性中的一个重要变量,体现在不同的口音、方言和个人语音特征上。2024版《指南》强调了语言学习中语音的多样性。在全球化和文化多样化的背景下,听话者必须具备较强的适应能力,考虑说话者的口音[21],以理解不同的语音输出形式。语音的多样性包括多语背景下的多样性和通用语语境下的多样性。

(1)多语背景下的语音多样性

在全球化背景下,语言教育的目标不仅仅是掌握一种或两种语言,而是动态发展的多语能力(plurilingual competence)[22],多语能力(plurilingual competence)是"21世纪公民不可或缺的关键技能"[23],学习者需要灵活运用其掌握的所有语言资源,学会在不同语言之间进行转换,并利用一种语言的知识来理解和学习其他语言。与此同时,全球化也使不同语言和方言在同一社区内共存,形成多语社区。多语社区中语码转换(code-switching)和语码混用(code-mixing)现象普遍存在,带来语音替换、规则转换等多种类型的语音干扰(interference),进而影响语音的可理解性[24]。

2024版《指南》非常关注不同语言之间的语音差异,包括音素的发音方式、重音的位置以及语调的变化。语音差异也是语音多样性的重要体现,

中国知网 https://www.cnki.net

它对语音的可理解性提出了新的挑战，对语言学习者提出了新的要求，交际双方需要保持开放的心态，去认识、接受和理解多样的语音特征，从而增强语音的可理解性。它也为语言教育提供了新的视角和方法。教师需要深入理解不同语言的语音特征，以便更有效地设计教学方案，帮助学习者克服语音障碍。

(2)通用语语境下的语音多样性

通用语(Lingua Franca)指第一语言不同的人们在相互接触时共同使用的语言。[25]它在不同语言群体之间作为交流媒介，通常不是某种特定的语言，而是特定情境下被广泛接受和使用的语言形式。使用者不必对该语言有深入了解或完全掌握，只需能进行基本沟通。通用语在全球化的背景下呈现出前所未有的多样性，涌现出大量区域变体[26]，在“共核”特征(所有使用者共享的语言体系)之外，衍生出了多种“本土化”特征(体现地域或文化特征的语言形式)，两类特征各自独立又相互联系，前者保障通用语的基本功能，后者在前者的框架下，遵循“可理解性”原则进行适当的创新与构建，以实现更有效的跨文化交流[27]。

在通用语语境下，不同母语背景的说话者对某些音素的发音存在差异，语音呈现多样性的特点。2024 版《指南》反映了这一趋势。对比 2024 版《指南》和 2012 版《指南》对口语能力的描述，我们发现，2012 版《指南》在描述不同语言水平时，常使用“本族语说话者(native speaker)”“非本族语的口音 (non-native accent)”“类似本族语(native-like)”等词语。然而，2024 版《指南》仅提到“被理解(be understood)”，没有再说明是被“本族语说话者(native speaker)”理解，也未提及“非本族语(non-natives)”。这一细微调整反映了外语教学的新理念——外语教学不再遵循以培养完美的标准口音为目标的本族语原则(Nativeness Principle)，而是强调可理解性原则(Intelligibility Principle)[28]，对不同口音应有容忍度。

2.语音的动态性

根据交际协调理论 (Communication Accommodation Theory)，不同的交际情境会影响语言的使用方式，包括语音的选择和应用。说话者可能会根据不同的场景，通过调整自己的语音特征(如发音、语速、音量和语调)来适应听话者，确保信息能够被听话者清晰地接收和理解，实现更有效的沟通。在该理论的框架下，语音的可理解性是跨文化交流中沟通适应的关键，说话者可能会调整自己的语音以适应特定的文化或群体规范，获得文化认同或身份认同。在交际互动中，这种调整是一个动态的过程，以提高语音的可理解性。[29][30][31]

语音的动态性强调了语音在交流中实时调整和反馈的必要性，是影响语音可理解性的重要因素。

(1)交际中的超音段语音特征

2024 版《指南》描述了听、说、读、写四种语言能力，每种语言能力均由四个标准(FACT)来评估：功能和任务 (Functions and tasks)、准确性(Accuracy)、语境和内容(Context and content)以及文本类型(Text type)。其中，口语能力和听力能力的准确性标准被定义为个人能够使用语言特征传达口头信息/处理听觉信息的程度，列举的语言特征特别突出了语音特征，尤其是重音和语调。

重音和语调，以及节奏、语速、音调、韵律等超音段特征，对语言交际的自然性和可理解性有重要影响。在实际交际中，语音的节奏和强度，以及语调的变化与合理的停顿，都在传递情感和语气的细微差别、凸显重要信息、组织语言和接收信息等方面发挥关键作用，即使只是简单的问候语，也可以表达不同的言外之意。[32]学习者不仅需要能够识别这些超音段特征背后隐含的交际信息，还要学会在适当的情境中正确使用这些特征，以更准确地传达自己的意图和情感，同时更好地解读他人的非言语信息。[33][34]

语音的清晰度和节奏在不同的场合与情境中会有所不同，语音的动态调整是适应不同交际情境的关键。在正式场合，如商务会议或公共演讲，清晰、标准的发音和适中的语速可以传达专业性和自信。相反，在非正式场合，如朋友聚会或家庭聚餐，使用更轻松的语调和更快的语速可以营造出亲切、友好的氛围。听众的文化背景也会引起说话者语音的动态调整，在跨文化交流中，说话者可以通过调整语调的高低、节奏的快慢以及声音的强弱等语音特征来适应不同文化背景的听众。2024 版《指南》还特意提到了说话者如何调整语音以适应不同文化背景的听众，关注语音与文化的适应性，以实现成功的交际。

(2)交际中的语音变异

语音的使用不是静态的，而是动态变化的，语音的实际发音因主题、语境、身份等因素的影响而

中国知网 https://www.cnki.net

出现变异,涵盖音素、语调和重音等方面的改变与调整。语音变异是“交际性语言能力的重要标记”[35],能够反映说话者的地域背景、社会身份、文化归属等信息。除了受到社会环境因素影响所导致的相对稳定的“客观性变异”,语音变异还可以是主观性的,即说话者为了实现某种交际目的,主动根据不同情境和场合改变“自己的口音或计划的发音”[36]。例如,在与家人朋友交流时,发音可能比较含糊随意,语速较快,显示出交际双方的亲密与放松;而在求职面试等正式场合,个人则倾向于使用较为正式和清晰的发音。

2024版《指南》对语音变异的重要性给予了特别关注,强调了在不同交际情境下调整语音的必要性,要求学习者在语言学习过程中不仅掌握基础的语音知识,还要能够灵活应对实际交际需求。这一修订反映了语言教育从注重语言知识的静态掌握,转向了更具动态性和实用性的交际能力的培养,熟练掌握节奏、语调、重音等语音变异特征,能够显著提升语言学习者在不同社会情境中的沟通效果。

语音变异不仅是语言形式的变化,更是社会和文化层面的重要现象,深刻影响着人们的社会互动和文化认同。莱尔·F·巴克曼(Lyle F. Bachman)在其交际语言能力模型(CLA)中,将社会语言能力(sociolinguistic competence)定义为“由特定语言使用情境决定的语言使用习惯的敏感度或控制能力”[37],包括了“对方言、语言变体、语域差异等的敏感性”,使说话者能够根据不同的交际情境和听众,选择适当的语音形式[38],实现有效的交流。

(二)影响语音可理解性的外部因素

影响语音可理解性的因素不仅涉及语言的语音层面,还包括情境、语境和交际策略等外部层面。复杂的外部因素,对交际双方的语音调整能力和适应能力提出了更高的要求。

1.情境因素

语音的可理解性受到多种环境因素的显著影响。物理环境中的噪声水平等会直接影响语音信号质量的传递,而社会环境中的因素,如人际关系、交际目的和文化背景等,则会间接影响语音的选择和理解。卡特福特(J. C. Catford)将这些环境因素统称为情境(situational context),包括说话者和听话者自身及他们在交流时的相对位置和动作(如说话者的手势)、周围环境中的物体及其与交流双方的关系(如听话者能否看到说话者正在谈论的内容),以及听话者的语言学背景、经验、教育和文化背景等。[39]

在不同的人际关系和交际目的中,说话者会选择不同的语音方式。在具有上下级关系的工作汇报、权威性的演讲等正式场合,说话者倾向于使用清晰、标准的语音,语速适中或较慢,以确保信息能准确地传递;而在家人朋友间的非正式聊天中,说话者则倾向于使用更为随意的口语化发音、较快的语速以及语音的连读(词语的省略)等,但在亲密的人际关系和相似的知识与经历背景下,这些看似不那么标准的语音通常也能被理解。

此外,听话者的语言学经验和文化背景对语音的可理解性也有重要影响。卡特福特(J. C. Catford)在其研究中特别提到这一点,并提出了“可理解性阈值(threshold of Intelligibility)”的概念。他指出,一个有长期与外国人交流经验的英国人的可理解性阈值较低,因为他比缺乏这种经验的人更容易理解外国说话者,而外语教师则通常由于长期接触语言偏误而具有极低(exceptionally low)的可理解性阈值。同样地,听话者的教育和文化背景,特别是对说话者文化背景的熟悉程度,也可能显著影响语音的可理解性。[40]

在跨文化交流中,不同文化背景的人群具有各自独特的语音特征和交流习惯,这些特征和习惯会显著影响语音的使用和理解。2024版《指南》特别指出,语音的准确性不仅涵盖语法和句法、词汇、重音和语调,还包括社会文化知识。这一综合定义强调了说话者在不同文化背景下调整语音特征的必要性。

综上,情境因素对语音的可理解性具有重要影响,通过理解和适应这些情境因素,语言学习者能够更好地提升语音的可理解性,在多样化的交流环境中实现更有效的交际。

2.语境因素

在2024版《指南》中,语境与内容(Context and Content)被列为评估外语能力的四个核心标准之一。语境和内容不仅涉及说话者能够传达的信息长度和复杂性,还包括听话者能够理解的信息范围和难易度,从单词和短语到句子、段落甚至多段落的表达。

在口语和听力的评估中,语境尤其重要。语境(linguistic context)是由和该语言形式“相关或被

中国知网 https://www.cnki.net

包围的单词或其他语言形式组成”,当说话者的发音出现错误时,语境可以“弥补发音错误,并引导听话者做出正确的解释”[41]。例如,当一个人喝完牛奶说“我要把 bèizi 洗一下”,听话者很可能会将其理解为“洗杯子”;但如果这个表达是“我想晒 bēizi”,听话者通常可能会正确地将其解释为“晒被子”,因为“晒”经常和“被子”一起出现,而几乎不会与“杯子”联系在一起。语言交际涉及双方不断“选择、建构、互动、调整、优化、重现”语境,听话者通过上下文线索来预测说话者的意图,而说话者则利用语境传达更深层次的意义[42],即使语音信号不完全清晰,合适的语境也能提高语音的可理解性。

2024 版《指南》特别强调,在熟悉的语境中,即使不能完全理解语言结构或词汇,听话者也能通过上下文线索、视觉支持或背景知识来推断意思。例如,初级水平的听话者可以识别类似问候和介绍之类的“高度语境化(highly contextualized)和高度预测性(highly predictable)”的表达。换句话说,语境的熟悉度和相关性可以显著提高语音的可理解性。

3.策略因素

莱尔·F·巴克曼(Lyle F. Bachman)在交际语言能力(CLA)模型中,把策略能力明确作为交际语言使用的重要组成部分[43]。策略能力不仅限于语言本身,还包括通过调整语速、重音、停顿等语音策略来增强交际效果。这些调整有助于说话者更好地与听话者建立联系,确保信息的有效传达。

在真实的交际中,说话者可以利用多种策略来增强语音的可理解性,而且语音策略的使用会随着情境变化而调整。说话者需要根据对话的上下文、目的和交际双方之间的关系调整语音使用,例如,适当放慢语速和延长停顿时长,可以帮助听话者更好地理解复杂或陌生的信息;重复关键信息或用不同的表达方式重述内容,也能更好地传递说话者的意图。[44][45]这种调整能力是交际能力的一部分,对于二语习得和跨文化交流尤为重要。除此之外,语音的清晰度和流利度、个体的语言能力等因素也会对语音的可理解性产生影响。

可见,语音的可理解性是一个复杂的动态变化过程,受到语音的多样性和动态性的深刻影响,也受制于情境的引导性、语境的依赖性和多种策略的灵活使用。理解和提升语音的可理解性需要综合考虑这些因素,才能有效促进交际的顺利进行。

四、启 示

2024 版《指南》在听力指南和口语指南中增加了语音要素的详细描述,提高了语音在语言能力评估中的重要性,凸显了语音在交际中的功能,强调在互动交际中的语音可理解性原则,给语音教学和能力评估提供了重要的借鉴和启示。

(一)针对语音教学的建议

2024 版《指南》对学习者的语言应用能力和交际效果提出了更高的要求,语音教学也要做出相应的改革与调整,以应对新的挑战。

1.明确将语音可理解性作为教学目标

在通用语语境下,教师要接受和适应语音的多样性和动态性,持有“多元标准观”,将语音的可理解性作为教学的主要目标,而非追求母语者的完美发音。[46][47][48]教师需熟练掌握语音、语调、节奏等技巧,了解影响语音可理解性的因素,提供有针对性的教学引导,注重学生口语交际的清晰度和流利性。[49][50][51]语音教学应该超越传统的音位教学,更多关注话语中的发音特征,以帮助学习者获得更自然、更流利的语言能力[52],提高语音的可理解性,增强交际效果。

2.加强对交际有重要影响的语音特征教学

语音教学的重点应该从传统的音素和单词的反复听读和纠错,转向在语句语篇中的语音特征的训练[53],区分对交际有重要影响的高风险特征和影响较小的低风险特征[54]。教师应帮助学生认识语音变异的规律,通过教授不同情境下的语音特点和交际策略,培养学生在不同交际场合和文化背景下调整语音的能力[55];教师应教授学生如何在远程交流中调整语音的清晰度以及适当的语速、语调,以适应全球化环境中的沟通需求。2024 版《指南》强调在真实环境中的交际能力,因此教师在教学中应采用以交际为中心的教学方法,将语音教学与交际活动结合起来,引入社会语境因素,通过模拟对话、角色扮演等活动,帮助学生掌握不同语音特征的交际功能,提升学生在真实语境中的语音运用能力[56]。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）针对教材中语音内容的建议

教材的内容与设计对语音可理解性的培养至关重要。根据2024版《指南》的指导，教材应将语音教学与分阶段教学内容相结合，并整合语音与文化教学内容。

1.将语音教学与分阶段教学内容相结合

在实际的教学中，对语音要素的强调可以与分阶段教学内容相结合。在初级阶段，教材应注重母语变体的发音教学，以建立学生的基础发音能力；在中级阶段，开始接触和理解非母语变体的发音特点[57]。这种分阶段教学有助于学生逐步提升语音能力，适应不同的语音变体。

2.整合语音和文化教学内容

教材应整合语言和文化，帮助学生理解和尊重不同的语音特点，更好地理解语言背后的文化内涵，提升其跨文化交际能力[58]。不同的文化背景对发音习惯、语调和节奏等超音段特征的使用有不同的解读，生成了多种口音和方言。教材要适应这种语言的多样性，提供多种语音的变体，培养辨识和理解不同口音的能力，增强学习者在多样化语言环境中的适应能力[59][60]。通过在教材中融入文化背景知识，学生可以更好地理解语音的使用场景和文化意义，从而更好地产出和辨别不同的语音。

（三）针对语音能力评估的建议

2024版《指南》提升了语音在评估中的重要性，对语音评估提出了多维度的要求，这为构建全面的语音能力评估体系提供了依据。

1.采用多维度的考核方式，增强评估的全面性

语音评估不能仅限于发音的准确性，还应强调学习者在实际交际任务中的表现，全面评估其语调、重音、节奏等特征的合理使用，注重语音的流畅性、自然性和不同语境下的适应性。因此，在口语测试中可以增设可理解性指标，注重口语交际的有效性[61]。多维度评估有助于教师全面了解学习者的语音能力，发现其在语音方面的不足，有针对性地进行教学。

2.宽容形式错误，侧重交际功能的导向性

评估应关注学习者的交际效果，而不仅仅是发音的准确性。在评估学习者的语音时，应宽容对待那些不影响意义传递的形式错误，鼓励学习者更加自信地表达自己，追求“具有成功完成交际任务的能力”[62][63]。评估可以灵活采用口试、听力理解测试、角色扮演、小组讨论等多种方法，以综合评估个体的语音使用能力和交际策略。

结　语

2024版《指南》顺应时代发展的需求，及时进行扩展和修订，增加了对语音的具体描述，强调了语音可理解性的重要作用。我们在教学中应把握可理解性原则，接受和理解语音的多样性和动态性，关注情境、语境和策略等外部因素的影响，不以接近母语者的发音为学习目标，培养学习者的语音可理解性意识，促进交际的顺利进行。

2024版《指南》的修订反映了第二语言教学评估理念和方法的更新和完善，为第二语言教学提供了科学的指导和评估依据。未来的研究可以进一步探讨其不同方面的创新之处，为语言教学评估理论和实践提供新的思路和方法。

注释：

①王娟的研究题目是关于“口音的可理解性”，但是文中讨论用到的术语都是“发音的可理解性”。

参考文献：

[1][37][43]Bachman，L. F. Fundamental Considerations in Language Testing[M].Oxford：Oxford University Press.1990：84.94.

[2]Derwing，T. M.，Munro，M. J. Second language accent and pronunciation teaching：A research-based approach[J]. TESOL Quarterly，2005，39(3)：379-397.

[3][25][34][53][56]王颖.大学英语语音教学目标、内容与测评--英语通用语视角[D].重庆：西南大学，2023.

[4][26][47][59]Crystal，D. The future of English：A Welsh perspective [R]. 33rd TESOL Convention. New York，1999.

[5]蔡龙权.交际能力中的语言变异规则[J]. 湘潭大学社会科学学报，2002(01)：98-103.

[6][9][20][21]Jenkins，J.The Phonology of English as an International Language [M]. Oxford：Oxford University Press，2000：78.75-77.79.76-77.

[7][12][39][40][41]Catford，J. C. Intelligibility[J]. ELT Journal，1950，1(1)：7-15.

[8][13]Smith，L. E.，Nelson，C. L. International intelligibility of English directions and resources [J]. World Englishes，1985，4(3)：333-342.

[10][32]Nelson，C. L. Intelligibility in World Englishes：Theory and Application[M]. New York & London：Routledge，2011：23.46.

[11][22]Council of Europe. The Common European Framework of Reference for Languages：Learning，Teaching，Assessment [M]. Cambridge：Cambridge University Press，2020：133.123.

中国知网 https://www.cnki.net

[14]何家勇,周阳,刘伊梅.音段与韵律对中国学习者英语可理解度的贡献——基于噪音条件下合成语音的可理解度实验[J].外语学刊,2019(6):71-78.

[15]曹雅婷,陈桦.听者母语背景及英语水平对中国学生英语口音可理解性的影响[J].外语界,2023(02):88-96.

[16][51][54]王娟."一带一路"背景下中国英语口音的可理解性实证研究[J].现代英语,2023(02):59-62.

[17][19]Peter Ladefoged, Keith Johnson. A course in Phonetics [M].Cengage Learning.2014:2.5.

[18][28]Levis, J. M. Changing context and shifting paradigms in pronunciation teaching [J]. TESOL Quarterly, 2005,39 (03): 369-377.

[23]张新玲.语言能力量表的价值取向和语言能力描写[J].当代外语研究, 2024(01):178-190.

[24]祝畹瑾.社会语言学概论[M].长沙:湖南教育出版社,1992:197-205.

[27]文秋芳,俞希.英语的国际化与本土化[J].国外外语教学,2003(03): 6-11.

[29]刘正光.言语适应理论研究述评[J].语言文字应用,2001(02): 57-64.

[30]冯婕.言语适应理论视角下的身份构建研究[J]. 海外英语,2019(14): 83-84.

[31]Howard Giles, America L. Edwards, Joseph B. Walther. Communication accommodation theory: Past accomp -lishments, current trends, and future prospects [J].Language Sciences,2023 (99): 1-16.

[33]程从兵.中欧外语课程标准设计理念与框架结构的比较研究[D].上海:华东师范大学,2019.

[35][36][55]蔡龙权,宋学东.交际、变异、标准:关于英语语音在中国的取向[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2009,38(06): 113-127.

[38]潘鸣威.多模态视角下的口语交际能力:重构与探究[D].上海:上海外国语大学,2011.

[42][44]魏智慧.复杂动态理论下的汉语交际类型特征研究[D].厦门:厦门大学,2017.

[45]石金媛.汉语母语者与来华留学生对话中的交际调节研究[D].长春:东北师范大学,2019.

[46]Morley, J. The pronunciation components of teaching English to speakers of other languages [J]. TESOL Quarterly,1991, 25(03): 481-520.

[48][60][61]张伶俐.中国大学生英语发音的国际可理解性研究[D].武汉:华中师范大学,2012.

[49][57][58][62]文秋芳.英语国际语的教学框架[J].课程·教材·教法,2012a(01): 77-81.

[50]文秋芳.大学英语面临的挑战与对策:课程论视角[J]. 外语教学与研究, 2012b(02): 283-292 .

[52]Pennington, M. C, J. C. Richards. Pronunciation revisited [J]. TESOL Quarterly,1986(20): 207-225.

[63]文秋芳.英语通用语是什么:"实体论"与"非实体论"之争[J].中国外语,2014(03): 4-11.

(责任编辑 董 月)

Research on Intelligibility of Phonology and Its Implications from the Perspective of Phonology Assessment in *ACTFL Proficiency Guidelines* 2024

Su Ye Ding An-qi Gu Jia-yuan

Abstract: Based on the revisions in ACTFL Proficiency Guidelines 2024, this paper systematically explores the core concept of phonological intelligibility and its influencing factors from the perspective of phonology assessment. Guidelines 2024 emphasizes phonological intelligibility by incorporating detailed descriptions of phonological elements in both listening and speaking assessments. Phonological intelligibility involves the accuracy and clarity of speech, and the degree to which it is understood by the listener. It exhibits dynamic characteristics, being influenced by internal factors such as phonological diversity and variability, as well as external factors including situation, context, and communicative strategies. This paper further analyzes the profound impact of these revisions on phonological teaching and assessment practices. It proposes methods for optimizing second language phonological teaching and assessment, emphasizing the importance of focusing on phonological intelligibility.

Key words: ACTFL Proficiency Guidelines; Phonology; Communication; Intelligibility

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教师跨文化交际情境中的意见表达策略及成因研究

吴勇毅 王露锦
（华东师范大学，上海 200062）

摘 要：跨文化交际能力是国际中文教师专业能力的重要组成部分。本研究以国际中文教师为研究对象，采用个案研究与访谈的方式，探索了教师在跨文化交际情境中使用的意见表达策略及成因。个案研究的结果表明，10个案例中的教师在处理跨文化交际问题时倾向于主动解决而不是回避。通过对5位国际中文教师的访谈，结果发现教师使用回应策略的原因主要包括提前了解过当地文化、师生关系融洽等，使用回避策略的原因主要包括敏感话题、文化知识不足、维护集体形象等。意见表达策略的成因基本符合“沉默的螺旋”理论，即个人的意见表达受到对可能结果的预期的影响。本研究还对提升国际中文教师的跨文化交际能力提出了建议。

关键词：国际中文教师；跨文化交际；意见表达策略；沉默的螺旋理论
中图分类号：C953 **文献标识码**：A **文章编号**：1674-9227(2025)02-0157-07

《国际中文教师专业能力标准》(T/ISCLT 001-2022)①(以下简称《标准》)是引领国际中文教师专业发展的基本准则，其中，跨文化交际能力是专业能力的重要组成部分。《标准》指出，具备跨文化交际能力意味着教师在了解中华文化的同时，也需要了解世界文化的多样性，尊重不同的文化，能够运用不同策略有效进行跨文化交际。这种策略意识和能力往往要求教师们能够掌握知识和沟通技能等[1]，其中知识就包括较为系统的中华文化知识和广博的异域文化知识[2]。课堂上，教师应该创造一种跨文化交流的机会和环境，有意识、有目的地引导学生对中国文化和自身文化进行比较，充当跨文化交际的中介者和调节者[3]，也应当注重当代中国交际文化，尤其是语言交际文化[4]。特别是海外的课堂，教师还需要提升自己适应新文化环境的能力，做好海外教学的心理准备，积极应对可能出现的跨文化交际障碍，克服“文化冲击”等常见心理问题[5]。总之，学者们从知识储备、语言交际、文化适应等方面提出了培养策略意识的有效方式，但是，仅仅具备策略意识依然不够，当这种意识没有转化为能力时，面对复杂的跨文化情境时，教师们仍然难以采用合适的应对策略。尤其是在海外工作的国际中文教师，他们肩负着传播汉语和中国文化的重任，遭遇到的跨文化冲击更大。

一、“沉默的螺旋”理论与意见表达

对于争议性的话题，当个体感知到自己的观点与社会舆论一致时，通常会毫不犹豫地表达。若

本文系国家社会科学基金重点项目“中文纳入‘一带一路’沿线重点国家国民教育体系研究及数据库建设”(项目编号：20AZD131)；教育部人文社会科学研究项目“基于语料库的汉语二语会话修正及其应用研究”(项目编号：19YJA740064)的阶段性研究成果。
收稿日期：2025-01-25

作者简介：吴勇毅(1958—)，男，江苏如皋人，华东师范大学国际汉语文化学院教授、应用语言研究所所长、博士生导师。研究方向：语言学及应用语言学、国际中文教育、第二语言习得、第二语言/外语教学理论与教学法、华文教育、教师教育与发展等。
王露锦(1998—)，女，江西宜春人，华东师范大学国际汉语文化学院博士研究生。研究方向：国际中文教育与第二语言习得。

中国知网 https://www.cnki.net

观点不一致,则更倾向于保持沉默。当个体感觉社会舆论逐渐远离自己的观点时，也会选择保持沉默，甚至会调整自己的观点以追随主流。结果，在这一过程中，某种优势意见不断得到强化和抬高,从而被确立为主要意见,而与之相对的“少数意见”地盘越来越小,形成一种螺旋式的状态(参见图 1),这就是“沉默的螺旋”(Spiral of Silence)理论[6]。

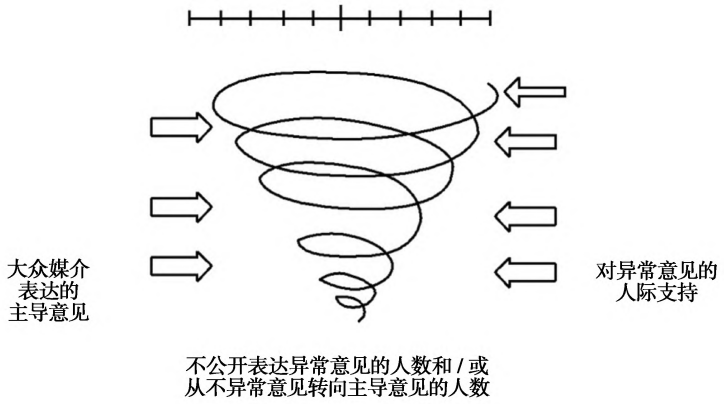


图 1 “沉默的螺旋”理论模式

该理论最早由德国传播学者伊丽莎白·诺埃勒(Elisabeth Noelle-Neumann)提出,她认为人们为了避免自己处于“孤立”(isolating)的位置,往往会对当前或未来的意见氛围进行内在估测，提前预知对自己敌对的氛围[7]。以往的研究表明,在有机会表达意见的情况下，人们会根据以下因素考虑对可能结果的预期，一是他们过去的互动历史(反映在特征中)，二是围绕问题本身的争议所产生的恐惧，三是与发言的特殊和独特环境相关的更直接的情境因素[8]。总之,“沉默的螺旋”理论在传播学界具有广泛的影响力，其基本假设是个体以大众媒体报道为参照物来感知社会环境中的意见气候,以决定是否公开表达观点,个体的表达意愿构成了整个社会舆论的基础[9]。

值得注意的是，国际中文教师是比较特殊的群体，尤其是外派到海外从事汉语教学工作的教师,他们的身份不再是终身确定的东西,而是具有破碎和竞争的性质。当个人跨越地理和心理的边界,沉浸在新的社会文化环境之时,他们发现自己的身份感不再稳固,进入了一个挣扎的阶段,以求达到平衡[10]。这也意味着这种身份的不确定性很容易导致教师在跨文化交际情境中陷入 “沉默的螺旋”。如果教师们觉得自己的意见、想法或态度与交际对象的舆论一致，就会毫无顾忌地发表看法;如果觉得不一致,就倾向于保持沉默;如果教师们觉得舆论离他们的意见越来越远，也倾向于保持沉默,乃至最后转变方向,认同或表面认同交际对象提出的意见。“沉默的螺旋”理论能够较好地解释教师跨文化交际事件中意见表达的基本过程,对提高跨文化交际能力具有指导性意义和作用。因此,本研究从“沉默的螺旋”理论出发,探讨国际中文教师个人意见表达层面中策略的使用情况及成因。

二、意见表达策略分析

基于“沉默的螺旋”理论,根据公众是否公开明确表达自身真实立场，可以将公众的意见表达策略分为回应策略(engagement strategies,即明确表达个人观点)和回避策略(avoidance strategies,即保持沉默或使用其他语言技巧来保留个人真实意见的表达)两类。[11][12]回应策略又可以分为提出看法(give opinion)、讨论(discuss)和接受(accept);回避策略可以分为撒谎(lie)、中立(neutral comment)和沉默(say nothing)。[13]

(一)研究对象

研究对象为具有线下正式课堂教学管理经历的国际中文教师。案例来源为《国际汉语教学案例分析与点评》[14]中的“文化与跨文化交际”章节,共 10 个。将 10 个案例整理成电子文档后,参考上文提到的定义和分类，运用质性分析软件 NVivo20 对 10 个案例进行编码与分析。

(二)研究方法

采用个案研究,研究工具为 NVivo20。NVivo

中国知网 https://www.cnki.net

(Non-numerical Unstructured Data by Techniques of Indexing Searching and Theorizing vivo) 是适合分析行为研究、内容分析、文献综述等文本的研究工具,能够组织、分析和查询非结构化或定性研究数据,如:访谈、课堂记录、开放式的调查问卷等[15]。NVivo以量化的方式呈现分析结果,并可结合变量,快速查看各编码节点在不同变量下的分布情况。

(三)研究结果

整体而言,国际中文教师在10个跨文化交际情境中使用意见表达策略共39次,其中,回应策略(79.5%)的使用频率远高于回避策略(20.5%),这说明案例中的国际中文教师在处理跨文化交际问题时倾向于主动解决而不是回避。

具体来看,回应策略可以分为3类。"讨论"的使用频率最高,"提出看法"和"接受他人看法或做法"频率相同,如表1所示:

表1 回应策略使用情况统计

分类	使用频率(79.5%)		例 子
提出看法	20.5		(背景:任课教师在俄罗斯授课时发现两国人对康乃馨的认识不同,在俄罗斯康乃馨是给去世的人的,于是教师提出自己的看法。) 讲到这里,我对眼前班里的学生说:"如果我抱着一束白色的菊花,高兴地走在首都机场的大厅里,肯定会有人觉得我有点不正常。因为这不符合中国的风俗习惯,我来莫斯科可以入乡随俗,但是回中国,也要遵循中国人的习惯。"同时告诉他们,如果他们有机会去中国,也一定要入乡随俗,不能按照俄罗斯人的习惯送中国人鲜花。(268页,作者为陈红英)
讨论	主动要求	20.5	(背景:学生对自己口语老师取的名字不满意,于是不愿意完成精读老师的任务,精读老师主动要求和学生讨论解决办法。) 我问他为什么,原来他不喜欢他的中文名字……我又问可不可以尽量取一个短一点的名字,叫起来方便一点?经过一番"讨价还价"式的讨论,我们确定了"穆西"这个汉语名字。(262页,作者为张喜荣)
	被动加入	18	(背景:教师在教德国华裔班时,学生的需求不同,对课堂内容不满意,教师被动加入学生们的讨论。) "老师,咱们能不能讲点儿别的?"我说:"你们想听什么?"有的说看电影,有的说看偶像剧,还有的说想听流行音乐。坐在教室拐角处的一个学生说:"学点儿成语故事吧,学学古文也好呀,我们还没有学过古文呢。"(306页,作者为孙雪巍)
接受	20.5		(背景:教师在韩国发现韩国人的等级观念很强,于是接受了这种文化观念。) 过了一段时间,晏老师发现当他直接叫名字的时候,有的老教授会很不自在地笑笑,后来一位年纪最大的老教授干脆直接对他说,叫名字不好,应该叫"老师"或"教授"。而晏老师欣然接受了他们的建议,在以后的课上交流多了一分尊重、客气,课堂气氛很融洽。(298页,作者为晏宗杰)

中国知网 https://www.cnki.net

回避策略分为 3 类,“沉默”的使用频率最高, “撒谎”次之,最后是“中立”,如表 2 所示:

表2 回避策略使用情况统计

分类	使用频率（20.5%）	举 例
沉默	10	（背景:教师来到泰国之后,发现身边的人对她很冷漠,但是她也没有主动交流或提出问题,选择了沉默和自我消化。） 晓雨真的有些受不了了,趴在床板上,泪水忍不住簌簌而下。她问自己到底做错了什么,为什么这里的人对自己如此冷漠,为什么和她想象中的泰国人差距这么大。（297 页,作者为胡志杰）
撒谎	8	（背景:任课教师在俄罗斯时,秘书和院长送给她菊花,她心里觉得不舒服,但是没有表达自己真实的想法,于是假装自己很喜欢。） 心里真的是不舒服,但是出于礼貌,我还是高兴地接过了这束表示友好的鲜花。紧接着,秘书热情地拿出花瓶,灌上水,把这束鲜花插好,说:“陈老师,这个花瓶你也可以一起拿到房间去。”天哪,怎么办啊？“哦,好好好,谢谢……”我机械地回答道。几个月后,这束花终于凋谢了,我终于可以放心地把它送到垃圾桶里了。（267 页,作者为陈红英）
中立	2.5	（背景:任课教师进行回应后,为了不耽误课堂进度,不想继续讨论上文中学生提出的问题,也没有肯定或否定学生的行为,通过转移话题的方式表达自己的态度。） 顺着这位学生的兴趣,我接着说:“先考考你们,你们知道孔子是谁？”她们说:“是老师。”“是第一位私塾老师。”我说:“孔子为什么这么受世人尊敬？因为在他以前,读书都是上层人才能做的事情,普通的百姓是上不起学的。他是中国第一个招收普通百姓的孩子做学生的老师。这些百姓说:‘我们也没有钱付学费呀。’孔子说:‘没关系,你给我两串腊肉就行了。’于是,孔子的学生越来越多,一共有三千人,其中最有名的有 72 人。这些学生性格不同,理想不同,但是他们都很优秀。”我刚要转移话题……（306 页,作者为孙雪巍）

三、意见表达策略成因分析

（一）研究对象

本节的研究对象为 5 位国际中文教师,每个人的二语教学经历有所差异,详细信息如表 3 所示。

（二）研究方法

采用访谈, 结合上文中的分析结果设计访谈

表3 访谈对象信息

编号	从事二语教学的经历	教学对象情况	承担课型
A	在国内担任了3年半的对外汉语教师,在法国从事了半年的汉语教学	大学生 （零基础、HSK4级左右）	综合、写作等
B	在国内担任了1年的对外汉语教师,现为南非某孔子学院的志愿者	大学生 （HSK3–4级）	口语
C	在国内无教学经历,在斯里兰卡担任了 3 年的汉语教学志愿者	年龄跨度较大的学习者 （14岁–62岁） （零基础、HSK4级左右）	综合、口语
D	在国内某国际学校实习半年,现为南非某孔子学院的志愿者	初中生 （HSK2–3级）	综合、文化
E	在国内某高校对外汉语课堂实习半年	大学生 （HSK5级及以上）	现代汉语

中国知网 https://www.cnki.net

提纲，进行半结构式的一对一访谈。每位教师的有效访谈时间约15分钟。访谈以漫谈和有针对性的交谈方式展开，包括但不限于询问印象深刻的跨文化交际冲突、解决方式、采取方式的原因等。

（三）研究结果

将5位教师的访谈语料整理后发现，教师对意见表达策略的选择取决于不同的情境，选择回应策略和回避策略的方式、态度、原因各不相同。

首先，因为教师们的教学经历存在差异，所以访谈过程中参考了第三节的案例，要求教师对所设情境进行解答并解释其中的原因。当案例背景为学生或同事送菊花、白灯笼等礼物时，教师如何表达自己的意见。教师A认为："我应该还是会比较开心地接受吧。我不会专门去说明这个问题，但是后面会找一个合适的场合再告诉他，如果当时不接受，他可能会觉得有点受挫。我会在以后聊天的过程中，顺带提起一下中国人对白色比较忌讳。"教师A在这个跨文化情境下采用了两种回应策略，先是"接受"，再寻找其他的场合"提出看法"。教师B则认为这种差异应该当场指出，不需要再事后提醒："我个人觉得还是可以积极地去回应，首先肯定是感谢他，比如说我很感谢你送我这个礼物，我也感受到了你的心意。然后再告诉他，其实这个菊花在我们的文化里有什么样的含义，跟他积极地去沟通。"教师D也认为应该在送礼物的同时就表达自己的看法："我可能会选择接受，顺便给他普及一点中国文化习俗之类的知识。"

整体而言，教师们在面对"礼物"上的文化差异时基本都选择了回应策略，这与案例中的教师不同，案例中的教师并没有主动提出自己的看法进行文化对比，而是采取了回避策略"撒谎"，然后是回应策略"接受"，假装自己很开心后再接受（"哦，好好好，谢谢……"），等到花束凋谢再扔进垃圾桶。教师C十分认同案例中的做法，也认为自己会"假装喜欢这个礼物"，之所以这么做是因为需要维护孔子学院教师们的集体形象，起到正面宣传效果："我们孔院的资金来源不仅仅是大学或中学，还有盈利性的教学班级。我们需要开设证书班、周末班等。既然要让别人花钱，我们就必须得维护好孔院和自己的形象。所以，即使别人送我的礼物不合适，我不高兴，但是我仍旧不能表现出来。换言之，不管遇到多糟心的事情，表面上必须是笑嘻嘻的样子。"值得注意的是，教师E提到了这种情境下学生或同事送礼物的目的："我觉得我不是一个在习俗方面有很多传统思想的人。我就觉得这方面我不是很介意，我比较介意他的心意。如果这个学生他不是恶意的话，我会很开心。"

其次，教师采取回应策略的情境大多都是围绕课堂管理、传统习俗、民族性格等方面展开。教师C认为"主动讨论"文化差异是一个很好的机会，有利于在当地开展教学工作和生活，她表示："我经常和他们讨论这些文化上的东西，因为我觉得很有趣。虽然斯里兰卡离中国不远，但是很多东西都不一样。所以，通过聊天这种方式真的可以了解到很多文化差异，这样可以更容易地去接受当地文化，也比较适应当地的生活。孔子学院的工作比想象中的更加繁琐，志愿者老师负责的事情非常多。你多了解一些他们当地的文化，在策划活动或者是应对紧急情况时是很有用的。"随后她又补充到："因为是自己带的班，这些学生我会带一个学期，接触的时间很多，所以我就会主动出击。加入谈话，也是建立在我跟他们关系比较好的基础上。"

教师C还陈述了两件印象深刻的跨文化交际案例，第一个案例她采取了"接受"的方式。她提到："一般在我们国内，如果老师想让学生下课之后擦擦黑板、摆摆桌椅，打扫一下教室卫生，这个很正常，对吧？学生一般都不会拒绝。但是，在斯里兰卡你不可以叫学生做这些的。当时我就觉得，既然教师要打扫，不如叫几个学生过来帮个忙吧。谁知本土老师立即阻止我，表示不可以让学生做这些。"这件事让她一时之间难以接受，但她也提出："我觉得它既然是当地的文化，而且本土老师也有干涉，那我就只能乖乖听话。我对这件事印象很深，因为本土老师听到我想让学生帮忙后非常紧张，立马就阻止了我。但是更深层的原因我就没有再去追问和挖掘了。"第二个案例她采取了"提出看法"的策略，事件涉及到学生的课堂行为表现。她发现当地学生上课与否非常自由，管理系统很混乱，课堂经常出现大量学生不按时上课、缺课等情况，于是她主动制定了课堂规则，如学生缺课会扣除平时分等，她解释到："我先跟其他老师和本土老师了解了一下情况，还问了当地学生、孔子学院的老师，了解到他们这边老师是可以给学生立规矩的，因为学生确实太懒散了，这样的规矩是没问题的，我才决定主动出击。"

教师A讲述了自己在法国遇到的民众诉求事件，由于不理解其中的原因，她采取了"提出看法"的策略，并通过不断追问的方式深入地了解了法

中国知网 https://www.cnki.net

国人的民族性格:“法国有个很有名的格言是‘自由、平等、博爱’,我之前一直都觉得法国人这个‘博爱’体现的不是很明显。因为之前感觉法国人都很散漫,经常在抱怨,但是一次群众诉求事件改变了我的看法。2018 年以前,法国的公立大学对所有学生都是不收学费的,只收注册费,但是从 2018 年开始,法国政府出台了一个新政策,要对来法留学的国际学生多收一笔学费。政策出来之后,就发生了法国当地群众的诉求事件。我当时并不理解法国人的想法,我认为这件事情跟法国人没有关系,不会影响到法国人的利益。并且,如果国际学生的学费多收一点,说不定还可以改善当地的教学条件。我的同事却说,不管是国内还是国外的学生,他们都是平等的。如果国外学生利益受到损害的话,也是在违背法国人的信条。这件事对我的冲击还是挺大的。”之后她解释了追问的原因:“因为法国人认为这种诉求和主张是一个非常骄傲的事情,是自由民权的展现。所以我先揣摩了一下他们对这个事件本身的态度。如果他们对这种事件抱着一种比较正面、骄傲的态度,我就会主动开启一个话题,跟他们聊一聊。”

教师 A 和教师 C 分别讲述了自己在任教国中意见表达的方式,并提到了采取回应策略的原因。从他们的表述中可以看出,采取回应策略的前提都是对任教国国情与国民的了解,他们会主动深化对当地文化的认知,从而避免跨文化交际中的实际冲突。并且,教师与交际对象之间的关系也是非常重要的变量。如果自身观念与当地文化存在较大差异,他们也会选择改变自己的想法,遵循当地的文化传统。

最后,在回避策略方面,如果涉及到政治、宗教层面的敏感话题,教师一般都会采取“沉默”和“中立”策略,尽量避免讨论和争执。如果涉及到个人情绪的表达,教师一般都会采取“撒谎”策略,压抑自身的情感来维护国家和机构形象。并且,教师在正式课堂上如果碰到了跨文化交际冲突,为了不耽误课堂进度,往往也是采取回避这些问题的态度。

就政治层面而言,教师 B 叙述了自己碰到领土纷争问题时采用回避策略的事件,她的态度是“中立”,并且转移了话题:“我在讲课的时候讲到一个句式‘离……远不远’,当时的例子是‘中国离你的家乡或者国家远不远’。我们班上有中亚和北非的学生,我想让他们对比一下,比如说‘我家离中国比较远’。当时只给了一个世界地图,那个地图是我从谷歌上下载下来的,在用这个地图讲课的时候,有一个北非的男生直接站起来,没有管任何课堂纪律,走到讲台旁边,然后告诉我‘老师,这个地方也是我的国家啊!’。当时气氛十分尴尬。因为我不清楚这个问题,我不知道这片土地的具体归属情况。所以我当时在思索,我应该要给他道歉,还是说跟他解释一下。最后我选择不做出任何回应,让他先从讲台上下去,我还是继续上课。”这个事件反映出来的问题较为典型,即文化上的差异如果上升到政治层面,若是自己不了解,那么教师就一定会回避。并且,教师 B 补充到:“如果是纯文化层面的冲突,我个人觉得还是可以积极地去回应。但如果是比较严肃、难以当场用语言来解释或者一定要用‘站队’来表达态度的时候,这种情况我个人觉得还是要酌情考虑吧,比如我面对人家的领土纷争这种政治冲突的时候,我只会说我不知道。”这个原因也同样得到了其他几位教师的认可,在语言表达和知识储备不足的情况下,教师的回避往往能最大化地控制住局面。

就个人层面而言,教师 D 认为自己选择回避策略的原因是:“虽然有时候学生的做法让我感觉不高兴,但是为了保持学生学习的兴趣和对中国的向往,我还是会假装高兴的。以及为了保持师生关系的和谐和课堂的进展,我都会委屈一下自己。”教师 E 补充到:“第一,我的性格比较柔和。第二,出于在社交场所要维护双方面子的理念,所以我就会暂时采取一种较为缓和的意见表达方式。第三,我觉得自己还是比较认同‘以和为贵’的文化思想,有时候就觉得大家和平相处就好了。”并且,教师 D 介绍了自己在国际学校实习的经验:“你最主要的目的还是要上课,要教他们中文,在这种跨文化冲突没有很剧烈的情况下,尽量不要在这方面花费较多的时间,不要分散他们学习的精力。”

四、总结与讨论

整体而言,国际中文教师在跨文化交际中使用的意见表达策略会随情境而变化,不同教师在同一情境中的应对方式也有所不同。具体来看,案例分析中的国际中文教师倾向于使用回应策略,他们愿意在跨文化交际过程中主动表达自己的看法,加入与交际对象的讨论。根据后续的访谈可以发现,教师使用回应策略的原因主要有两种:一是对当地文化与社情较为熟悉。他们通常会采取一系列手段来加强自己对他国文化与社情的认知,如与本土教师沟通交流,了解民族性格、文化禁忌

中国知网 https://www.cnki.net

等。二是考虑交际对象与本人之间的关系，如亲密程度。教师在访谈中提到他们愿意主动交流沟通的对象通常是自己的学生或同事，并且，这些交际对象与教师本人相处时间较多，关系融洽，从情感的接受程度来看，教师认为在这一类交际对象面前可以自由地表达自己的看法，他们过去的互动历史为表达看法提供了有力的支撑[8]。在回避策略方面，教师使用该策略的原因主要有三种，一是政治、宗教类话题过于敏感。国际中文教师的职责主要是教授汉语，分享中国文化，涉及到他国内政外交、领土纠纷等方面的问题他们一般不会表达自己的意见或态度，这属于围绕问题本身的争议所产生的恐惧[8]。二是自身外语能力不足，文化知识难以解释。从目前师资力量的培养来看，国际中文教师的综合素质还有待提高，尤其是文化类知识和外语水平，这种沟通交流能力一旦丧失处于或薄弱状态，教师们必然会选择回避。三是维护孔子学院及国家形象。无论是在国内从事汉语教学工作，还是远赴海外，教师们都需要面对来自他国文化的冲击，但是，作为中国形象的某种代表，国际中文教师通常会压抑自身的个人情感来建立良好的师生关系，营造亲切友善的氛围，寻求和谐相处的环境。

因此，从情感层面来看，国际中文教师需要克服跨文化交际过程中的沟通忧惧（communication apprehension），加强自身与学生、同事之间的沟通交流，维护良好的师生关系和同事关系。从知识层面来看，国际中文教师要扩大对中国传统文化和异域文化的认识，提升自身的文化水平，避免因语言问题所产生的跨文化交际冲突。从形象层面来看，国际中文教师需要关注自身和对方身份的特殊性，考虑不同情境因素下意见表达策略选择的合理性。

注释：

①2022年由世界汉语教学学会颁布。

参考文献：

[1]祖晓梅.跨文化能力与文化教学的新目标[J].世界汉语教学，2003(4)：59-66+3.

[2]曲凤荣.对外汉语教学视阈下的跨文化冲突与策略[J].黑龙江高教研究，2012，30(8)：185-187.

[3]祖晓梅.国际汉语教师在跨文化交际能力教学中的角色和作用[J].国际汉语教育(中英文)，2016，1(1)：37-43.

[4]周小兵.对外汉语教学中的跨文化交际[J].中山大学学报(社会科学版)，1996(6)：119-125.

[5]王希竹，彭爽.试论国际汉语教师应具备的跨文化交际素养[J].当代教育与文化，2016，8(6)：27-31.

[6]张国良.传播学原理[M].上海：复旦大学出版社，2009.

[7]朱珉旭.当代视域下"沉默的螺旋"理论的反思[J].国际新闻界，2014，36(1)：66-75.

[8][13]Neuwirth，K.，Frederick，E.，&Mayo，C.The spiral of silence and fear of isolation[J].Journal of Communication，2007，57(3)：450-468.

[9]刘洋."沉默螺旋"的发展困境：理论完善与实证操作的三个问题[J].国际新闻界，2011，33(11)：37-42.

[10]冯舸，吴勇毅.试论外派中文教师的角色定位[J].教师教育研究，2022，34(5)：93-97.

[11]Matthes，J.，Knoll，J.，Sikorski，C.V..*The 'spiral of silence' revisited：a meta-analysis on the relationship between perceptions of opinion support and political opinion expression*[J].Communication research，2018，45(1)：3-33.

[12]张钰童，姚琦，郝鹤鸣.网络反转事件中的意见表达策略对公众社会参与意愿的影响及机制[J].应用心理学，2024，30(1)：1-13.

[14]叶军.国际汉语教学案例分析与点评[M].北京：外语教学与研究出版社，2015.

[15]杨鲁新，王素城，常海潮，等.应用语言学中的质性研究与分析[M].北京：外语教学与研究出版社，2013.

（责任编辑　董　月）

An Investigation into Strategies and Causes of Opinion Expression among International Chinese Language Teachers in Cross-Cultural Communication Contexts

Wu Yong-yi　Wang Lu-jin

Abstract：Cross-cultural communication competence is essential for international Chinese language teachers.This study investigates the opinion expression strategies and their causes in cross-cultural contexts through case studies and interviews.Analysis of 10 case studies reveals the frequency of engagement strategies usage surpasses that of avoidance strategies.Interviews with five teachers highlight factors such as cultural familiarity and teacher-student rapport driving engagement strategies，while avoidance strategies stem from sensitivity to topics，cultural knowledge gaps，and concern for collective image preservation.These findings align with the spiral of silence，suggesting that anticipated outcomes influence opinion expression.The study offers recommendations for enhancing cross-cultural communication competence among international Chinese language teachers.

Key words：International Chinese Language Teachers；Cross-Cultural Communication；Opinion Expression Strategies；Spiral of Silence

中国知网 https://www.cnki.net

高校国际中文教育数字化转型成熟度模型构建探索

马瑞祯[1]　宋继华[2,3]　徐　娟[1]
（1.北京语言大学，北京 100083；2.海南师范大学，海南 海口 571127；
3.北京师范大学，北京 100091）

摘　要：成熟度评估有助于推动教育转型各项工作的科学、有序进行，而国际中文教育领域尚缺少可用的成熟度模型及评估方案。本研究尝试阐明国际中文教育数字化转型成熟度模型的意涵价值，并基于对影响力强的教育评估框架、中国教育数字化政策（含国际中文教育）、已建成的成熟度模型三类成果的内容分析，以高校为评估对象，经面向 8 位国际中文教育领域和教育技术领域的专家进行咨询后，探索构建了包含 5 个纵向等级、4 个横向等级以及 3 个基本维度、8 个关键过程域、29 个关键子过程域、55 项关键实践的高校国际中文教育数字化转型成熟度模型，并介绍了具体的数据采集和评估方法，以期用“数治”驱动中文教育“善治”。

关键词：国际中文教育；数字化转型；成熟度模型；教育评估
中图分类号：H195　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**1674-9227(2025)02-0164-11

引言

习近平总书记在主持中共中央政治局第五次集体学习时指出：“教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。”[1]随着新一代人工智能技术的应用，全球范围内掀起了教育数字化转型的浪潮。在此背景下，国际中文教育亟须强化数字化赋能，重塑智慧教育新生态、新业态[2]，奋力开拓国际中文教育高质量发展新格局[3]。

当前，国际中文教育的数字化转型尚处于起步阶段，并呈现出柔韧性、开放性、适应性等特征[4]，其研究也正如火如荼地展开。成熟度模型作为一种价值评估和迭代优化的反馈工具，已在各行各业特别是教育领域的数字化转型中得到实际应用[5]，并逐渐发挥出“以评促转、以评促治”的导向效能。据此，国际中文教育应汲取全球教育数字化转型的成熟经验，探索、开发具备现实洞察力和战略导向性的转型成熟度模型，以助推数字化转型走深走实。

一、国际中文教育数字化转型成熟度模型的意涵与价值

（一）意涵阐述

成熟度模型源于美国卡耐基梅隆大学发布的能力成熟度模型（Capability Maturity Model），该模型最早用于评价软件企业的开发能力[6]。数字化成熟度模型是指用于测评和反映数字化转型的现状

本文系国家社会科学基金项目“国际中文教师数字素养智慧研修平台构建与应用研究”（项目编号：24BYY044）的阶段性研究成果。
收稿日期：2025-01-11

作者简介：马瑞祯（1997—），男，云南昆明人，北京语言大学信息科学学院博士研究生。研究方向：国际中文教育技术、语言智能与技术。
宋继华（1963—），男，河北承德人，博士，海南师范大学国际教育学院/北京师范大学汉字汉语研究与社会应用实验室教授。研究方向：面向国际中文教育的语言资源与智能技术。
通信作者：徐　娟（1970—），女，河南孟州人，博士，北京语言大学信息科学学院研究员、博士生导师。研究方向：国际中文教育技术、语言智能与技术。电子邮箱：xujuan@blcu.edu.cn。

中国知网　https://www.cnki.net

（如数字化就绪度和强度）的评估工具。[7]数字化成熟度模型结构通常包括成熟度等级（Maturity Level）、关键过程域（Key Process Area）、关键实践（KeyPractices）等核心要素。[8]其中成熟度等级表示数字化转型的程度等级，而关键过程域则反映了组织在转型过程中需要重点展开实践的内容，这二者共同描述了组织各个层面的行动领域、措施和应达到的目标，从而揭示了组织数字化成熟度从低级到高级的渐进式发展过程。[9]从发展逻辑来看，教育数字化转型并非一蹴而就，而是一个动态发展的过程。因此，教育的数字化转型的实现程度可以借由数字化成熟度模型加以测查。

国际中文教育数字化转型是持续创变的过程，其成熟度模型是依托动态化、常态化的领域大数据进行采集和挖掘，用以监测、评估和反馈各类国际中文教育组织机构（高等院校、职业院校、孔子学院、科技企业等）转型实际境况的工具，可以揭示国际中文教育系统数字变革和绩效提升的演化路径。具体而言，首先，从类型上看，国际中文教育不同于其他教育类型，具有跨区域、跨国家、跨文化等的多重属性。由于评估对象的复杂性，国际中文教育数字化转型成熟度模型的构建应秉持“分层分类”的思想，将其划分为高等院校、职业院校、孔子学院、科技企业等的不同组织机构的数字化转型成熟度模型。其次，从结构上看，在上文提及的成熟度模型结构基础上，本文将国际中文教育数字化转型成熟度模型的框架结构设计为由成熟度等级和评价域（基本维度、关键过程域、关键子过程域、关键实践）两大部分组成：第一，成熟度等级用以刻画各类国际中文教育组织所处的转型阶段及发展目标。第二，评价域是对成熟度做出评估的过程与标准，其中基本维度是对关键过程域的抽绎与概括，可以明晰实施评价的整体视角；关键过程域是由一系列互为关联的操作活动（子过程域）组成，这些活动反映了转型过程中必须集中精力完成的关键内容[10]；关键子过程域是达成特定过程域所需要完成的阶段性任务；关键实践则是子过程域中每一个特定目标所对应的具体实践内容，如标准制定、基础设施建设、措施采取等。当国际中文教育组织机构完成了某一子过程域的所有过程实践后，则表明该子过程域已实现，以此类推。

（二）价值透视

在全球教育数字化转型的时代浪潮下，国际社会不断加强对教育数字化的监测与评价，以强化对教育的治理。世界银行、联合国教科文组织、经济合作与发展组织等均收纳了相关指标数据，如世界经济论坛《全球竞争力报告》、欧盟委员会《数字经济与社会指数》等一系列具有重要影响力的国际研究报告，我国也先后发布了《全球教育监测报告》《中国智慧教育发展报告》《全球数字教育发展指数》等报告，外语教育领域发布了《智能与赋能：中国外语教育》。这些报告全面擘画了不同层次、不同类型教育的数字化发展蓝图，勾描了技术促进教育治理、赋能教学变革的全貌，为技术与教育的双向赋能指明了方向。

国际中文教育应积极借鉴国际、国内教育数字化发展经验，发挥教育大数据在国际中文教育数字治理中的价值，构建国际中文教育数字化发展监测与评价的成熟度模型，常态化监测本领域数字化转型发展的实绩和成效。具体来看，国际中文教育成熟度模型的构建包含如下三个方面的价值：第一，宏观层面，有助于服务数字中国、教育强国的发展战略，找准国际中文教育数字化转型所处的阶段及前进方向，识别转型过程中所面临的关键问题，描绘国际中文教育数字化转型从初始的无序阶段发展至成熟的有序阶段的演化路径；第二，中观层面，有助于强化国际中文教育数字治理的能力，为母语国以及海外不同区域、国别的中文教育主管单位（如高校、孔子学院等）实施数字化转型探明发展路径，帮助其明确关键的数字化转型实践内容（启动点—执行步骤—结果），并超前识别转型过程中技术应用潜在的各种优势和风险，以促进国际中文教育数字化发展的永续性；第三，微观层面，有助于完善数字化转型的监测、评估程序，推动国际中文教育生态、课程、教师、模式、资源、评价等核心要素的有序转型和敏捷治理，有助于建构国际中文教育数字化转型的理论体系、找出数字技术与中文教学融合创新的典型案例、增强师生数字素养、打造优质中文数字资源等。最终，将评估结果吸收和转化为具有智库价值的报告，用“数治”驱动国际中文教育“善治”。

高等院校是国际中文教育最主要的阵地，下文将以高校这一评估对象为例，尝试构建其国际中文教育数字化转型成熟度模型，并为职业院校、孔子学院等主体的评估模型构建提供借鉴。

二、高校国际中文教育数字化转型成熟度模型构建的理据

本研究在设计高校国际中文教育数字化转型

中国知网 https://www.cnki.net

成熟度模型时，主要采用理论驱动的方法，构建了三类成果的“文献数据库”，并对其进行分析，成果包括：第一，国内外具有较大影响力的教育数字化评估指数体系；第二，2016—2023 年中国教育信息化（含国际中文教育）相关政策文本，共计 154 份；第三，国内外教育数字化转型成熟度模型研究成果。下文重点阐述这三类成果对本研究模型设计有重要启示意义的部分内容。

（一）借鉴评估框架

近年来，美国、加拿大、澳大利亚等教育发达国家制定的一系列具有较强国际影响力、号召力的教育数字化评价指标体系，本研究主要借鉴了世界经济论坛和哈佛大学 2001 年推出的“信息化就绪指数”（Networked Readiness Index，NRI），英国经济学人智库 2017 年制定的“全球教育未来指数”（Worldwide Educating for the Future Index，WEFFI），欧洲政策研究中心 2019 年发布的“数字化终身学习准备状况指数”（Index of Readiness for Digital Life Long Learning，IRDLL），国际教育成就评价协会（IEA）发布《国际计算机与信息素养研究（ICLIS）2023 评估框架》。此外，本研究还参照了中国发布的“智慧教育发展评价指标体系”[11]、全球数字教育发展指数（Global Digital Education Development Index，GDEI）[12]，各指数体系详见表 1。

表1 国际教育发展指数指标（示例）

序号	名称	年份	指数内容
1	NRI	2001	维度：环境、就绪度、应用；指标：网络使用指标、网络支撑指标
2	WEFFI	2017	政策环境、教学环境和社会经济环境
3	IRDLL	2019	治理与实施、教育者与学校、监管与资金、机构与政策
4	ICLIS	2023	信息素养框架：理解计算机使用、收集信息、转化信息、数字沟通；计算思维框架：概念化问题（如数据收集）、实施解决方案
5	智慧教育发展指数	2023	基础环境、教学实施、教育治理、人才素养
6	GDEI	2024	数字素养提升、数字教育的体系构建、数字教育制度创新、数字教育内容重构、数字化教学变革、数字教育治理升级

（二）析取教育政策

我国教育信息化的规划类政策文件是构建高校国际中文教育数字化转型成熟度模型的重要参考，特别是国际中文教育领域的相关规划文件对模型的构建具有直接的指导意义。本研究对相关文件进行了政策要点的采择和分析，结果见表 2。

表2 中国教育信息化相关文件要点析取（示例）

序号	文件名称	年份	内容要点
1	《中国教育现代化2035》	2019	建设智能化校园、改革人才培养模式、创新教育服务业态、建立数字资源共建共享机制、推进教育治理变革、教育管理精准化和决策科学化等
2	《深化新时代教育评价改革总体方案》	2020	采用多元评价，改革学校、教师、学生和用人评价，创新评价工具（大数据和人工智能）等
3	《教育部等六部门关于推进教育新型基础设施建设构建高质量教育支撑体系的指导意见》	2021	注重深入应用新技术、引导各方主体参与、统筹传统基建与新基建，关注信息网络、平台体系、数字资源、智慧校园等六类新基建建设
4	《国际中文在线教育行动计划（2021—2025年）》	2021	在线教育的标准与认证机制建设、在线教学平台与新基建建设、建设在线课程与资源、强化在线教学研究等
5	《国际中文教育数字资源建设指南（试行）》	2021	确定构建数字资源体系的目标任务，明晰资源的建设原则、类型、载体、属性标注、服务管理、规范等

中国知网 https://www.cnki.net

（三）参照建成模型

随着教育数字化战略行动在全球范围内的纵深推进，国际上已有许多成熟度模型，发布主体主要为欧洲国家，以高等教育为主[13]，其中俄罗斯学校的评估模型颇具代表性[14]。聚焦我国教育领域，有5篇论文构建了通用教育、中小学教育、高等教育等不同层次的成熟度模型。本研究还重点参考了由联合国教科文组织和清华大学教育研究院联合发布的《高等教育教学数字化转型研究报告》[15]。已有成熟度模型见表3。

表3 国外已有的教育数字化转型成熟度模型（示例）

序号	提出者	时间	等级	关键过程域
1	Ifenthaler 等[16]	2020	极简主义、保守主义、实用主义、先进主义、开拓者	基础设施、战略和领导力、组织、员工、文化、数字化学习与教学
2	Ulufer 等[17]	2022	初始级、管理级、定义级、量化管理级、优化	战略、组织、技术、数据管理
3	俄罗斯高等经济大学[18]	2021	局外人、专项引领者、次引领者、引领者	数字化基础设施、数字化工具及资源可及性、教学管理与决策中的技术使用、教学过程中的技术使用、学生数字素养、教师专业发展、数字化转型治理
4	祝智庭等[19]	2022	认知级、起步级、进阶级、优化级、成熟级	战略规划、智慧教学与评价、支持与服务、数字人才与文化、组织与生态、数字基础设施
5	程建钢等[20]	2022	无意识阶段、探索阶段、早期实施阶段、增长阶段	目标与规划、组织机构、政策与规范、支持服务、技术环境、人员数字化能力、文化氛围
6	万力勇等[21]	2023	初始级、成长级、提升级、创新级、成熟级	数字化转型战略与规划、数字化基础设施、师生数字素养、数字化组织与生态、教学数字化、人才培养数字化、管理与服务数字化、数字化绩效
7	吴永和等[22]	2023	初始级、成长级、稳健级、优化级、引领级	战略规划、教育变革、数据治理、基础设施、发展成效
8	许秋璇等[23]	2024	初始、成长、稳健、优化和引领	发展规划、基础设施、数据治理、教育应用、发展成效

三、高校国际中文教育数字化转型成熟度模型构建的实践

（一）模型构建过程

高校国际中文教育数字化转型成熟度模型结合领域特色和发展需求，按照“引领性、普适性、可行性、动态性、多元性”的构建原则，在借鉴上述三类成果的基础上构建成熟度模型初框，再运用专家咨询方法对框架进行修正。需要说明的是，在数字化转型成熟度计算时，指标本身会分布在不同的成熟度等级中，达到一定分数时可以进入下一等级。因此，本研究不再采用层次分析法来确定各指标具体权重，而是参考国际标准和国家智慧教育发展指数，采用等权法为各指标进行赋值。

1.初框的构建

综合分析表1至3可知，教育数字化发展的相关评估指数体系中的高频次出现的评价维度包括“环境”“教学”“治理”和“人才”，与教育（国际中文教育）数字化发展有关的政策要点主要围绕基础设施、数字资源、技术与教学融合、人才培养模式等，这二者也在已建成的成熟度模型的关键过程域中得到体现。此外，已有模型中6个模型的成熟度等级采用五分法，2个采用四分法，虽然命名方式各有不同，但大多“同实异名”。由此，可以基本确定高校国际中文教育数字化转型成熟度的等级和关键过程域：将成熟度纵向逐级划分为初始级、成长级、稳健级、创新级、引领级5个等级，横

中国知网 https://www.cnki.net

向划分为未参与者、专项成熟者、次成熟者、成熟者 4 个等级；再将评价域划分为 3 个基本维度、8 个关键过程域、30 个关键子过程域、59 项关键实践。

2.三轮次专家咨询。本研究咨询的专家含国际中文教育领域专家 4 人（来自北京语言大学、中央民族大学、北京外国语大学、上海财经大学），教育技术领域专家 4 人（来自北京师范大学、北京语言大学、西北师范大学、江苏师范大学），这些专家多从事国际中文教育数字化的交叉研究，或拥有国际中文教育指数报告制定经验，或有教育数字化成熟度报告的研制经验。本研究向 8 位专家发放了咨询材料。在前两轮函询过程中，专家均在文档上提出修改意见，包括：删去“制定中文教学数字化相关标准”，原因是高校无法制定行业/团体标准；对“利于提升学习者的语言水平、思辨能力等”等难以测量的指标进行修正；合并了部分指标之间有交叉、重叠的内容；修改指标中具体平台的名称，如“腾讯会议”；增设了部分附加项指标。第三轮咨询时，专家需要在问卷中对指标重要性进行五度赋值，根据重要性剔除部分指标，数据结果显示，所有指标的算术平均值均≥4，标准差（SD）均<1，众数（Mo）为 5，符合相关要求[24]，故停止咨询。最终修正后的模型包括 3 个基本维度、8 个关键过程域、29 个关键子过程域、55 项关键实践，下文将具体阐释模型的构成要素。

（二）成熟度等级

高校国际中文教育数字化转型成熟度等级评价采用“横纵交错”的综合性评价思维：纵向以增值性评价为主，横向以过程性评价为辅，以实现精细化分类，更好地帮助高校找准数字化转型定位。

首先，从纵向增值性评价看，五个等级的具体意涵：第一，初始级，高校正处于数字化意识觉醒的初期，尽管还没有明确的转型规划，但组织开始认识到传统国际中文教学的局限性，如传统教学模式无法实现跨时空中文教学，并尝试引入一些基本的数字教学资源（如中文慕课、融媒词典等）；此时，数字技术的应用还停留于浅层，实践范围有限，与中文教学的整合不充分。第二，成长级，高校开始着手加强数字化基础设施建设（部分发展中国家仍以传统教育基建为主），参照母语国的相关举措制定国际中文教学数字化的规划、标准与方案，注重培养国际中文教师和学习者的数字素养，引入或开发了部分的数字教学资源，并常态化使用在线平台和数字工具开展国际中文教学，拓展数字技术在国际中文教育中的应用。第三，稳健级，高校拥有较为完善的数字化转型规划，数字基础设施得到有效建设并大规模投入使用，数字技术被广泛应用于教学、学习等多个场景，师生的数字素养显著提高，优质数字资源覆盖率提升，中文学习机会增多，数字技术和资源的有效运用促进了教学绩效的提升。第四，创新级，高校形成并有效执行了特色的数字化转型方案，并创新研发了一批具有区域、国别或组织特色的数字教学模式和资源，数字基础设施不断优化升级，以新型基础设施建设为主，其技术不仅融入教育业务流程，而且推动流程的优化与再造，个性化、泛在化、弹性化的国际中文学习成为常态，学习者的语言学习体验丰富且适需，语言测试更加智能化、科学化，教学数字化绩效显著。第五，引领级，高校形成了数字时代的新型教育理念，构建了国际中文智慧教育服务体系和数字教育生态，转型的文化氛围良好，数字技术与国际中文教学实践深层次整合，融合新一代智能技术的创新性的数字资源不断涌现，数字化带来的语言教学成效显著，使得组织在全球二语/外语教育领域处于领先地位。

其次，从横向上来看，除了初始级外，在其他四个成熟度等级中，各关键过程域的达成也非同时实现的，因此从过程性评价的视角看，还需要设计高校在每一个等级下所处的成熟度进程，具体包括：第一，未参与者，刚进入该等级，尚未开展任何关键实践；第二，专项成熟者，完成了该等级约 30%过程域目标，或某 1 个关键过程域出现超越本级的情况；第三，次成熟者，完成了该等级约 60%子过程域目标的组织，或某 3 个关键过程域出现超越本级的情况；第四，成熟者，完成了该等级 90%及以上过程域目标的组织。

（三）模型评价域

根据上文提及的设计参照内容，以及国际中文教育数字化转型的过程逻辑，本研究将评价域分为三个部分：与数字化转型准备相关的就绪度，与数字化转型实践相关的完成度，与数字化转型结果相关的贡献度，下文将分别进行阐述。

1.国际中文教育数字化就绪度

该维度主要刻画高校实施国际中文教育数字化转型的准备情况，如规划、环境、人员、组织等，

中国知网 https://www.cnki.net

为高校的国际中文教育数字化转型夯实底基、做足准备。该维度具体包括4个关键过程域：第一，数字化发展规划（A）：主要评估高校是否结合《国际中文教育中文水平等级标准》《国际中文在线教育行动计划（2021—2025年）》等标准和规划类文件，制定了本组织的数字化的转型方案、实施路线、配套举措等，以及方案是否具有鲜明的区域/国别、语言、文化等特色。通过清晰的转型规划和精细的目标举措可以保证转型朝着科学化的方向稳步迈进。第二，数字化基础设施（B）：根据《教育部等六部门关于推进教育新型基础设施建设构建高质量教育支撑体系的指导意见》的要求，统筹协调好传统基建和新型基建的关系，结合各国教育实际，主要评估高校是否为国际中文广泛传播营建了良好的技术环境，既关注广播、电视等传统基础设施建设，又重点考察网络硬件、平台体系、数字资源、可信安全四类新基建的情况。第三，师生数字素养（C）：根据《教师数字素养》教育行业标准、《国际中文教师专业能力标准》等文件，以及已有的国际中文教师数字素养标准体系研究成果，确立从意识、知识、应用和责任四个维度评估国际中文教师和学习者的数字素养。第四，数字化组织、生态与文化（D）：为适应数字化转型的实际需要，高校需要建立与之相适应和匹配的组织体系（业务流程、组织结构、保障机制）、教育生态、文化氛围，以保障教学数字化转型的顺利实施[25]，而国际中文教育数字化转型的内核是形成新型数字教育生态[26]，以求实现数字化的持续发展。

2.国际中文教育数字化完成度

该维度凸显“需求导向、应用为王”的实践理路，聚焦转型过程中新一代人工智能技术对教学革新、人才培养、教育治理三方面的影响，包括三个关键过程域：第一，教学数字化（E），评估数字技术对中文教育环境升级、模式优化、资源供给、评价改革四项教学要素的影响；第二，人才培养数字化（F），锚定数智时代背景下新型中文人才的培养问题，涵育除熟练掌握中文综合运用能力外，还具备创新思维、数字能力、合作能力等的世界公民；第三，教育治理数字化（G），评估高校依托教与学大数据开展教育数字化国际中文教育治理的能力，包括教学管理智能化、教学决策科学化、支持与服务差异化等。

3.国际中文教育数字化贡献度

该维度关注高校在国际中文教育数字化转型过程中的“投入—产出”关系，通过发挥数字技术的优势来提高投入产出比，促进中文教育在全球的规模化覆盖。因此，该维度包括1个关键过程域：数字化绩效（H），并从效果、效率和效益三方面指标来衡量高校国际中文教育数字化转型的绩效[27]。其中数字化效果关注整体、教中文和学中文三方面的转型成效，数字化效率聚焦评估教学和学习流程的优化，数字化效益关注社会效益（如招生规模变大、促进中文学习者就业等）和经济效益（降低原有教育成本）。综上，成熟度模型的评价域见表4。

表4 高校国际中文教育数字化转型成熟度模型评价指标

维度	关键过程域	关键子过程域	关键实践
就绪度	国际中文教育数字化发展规划（A）	国际中文教育数字化的目标（A1）	①有符合组织实际、清晰明确的转型定位
			②明确转型的短期、中期或长期目标
		国际中文教育数字化的举措（A2）	①针对目标设计了数字化转型的路线
			②提出具有可操作性的转型落地举措
	国际中文教育数字化基础设施（B）	国际中文教育传统基建（B1）	建有广播、电视等传统基础设施（区域/国别指标）
		国际中文教育网络硬件基建（B2）	①提供高速、稳定、安全的教育网络服务
			②建有多媒体教室
			③建有语言实验室

中国知网 https://www.cnki.net

续表：

维度	关键过程域	关键子过程域	关键实践
就绪度	国际中文教育数字化基础设施(B)	国际中文教育网络硬件基建(B2)	④建有通用型中文智慧教室
			⑤建有专门功能的智慧教室(如智能写作中心)
		国际中文教育平台体系基建(B3)	①提供数字化教育平台
			②自主开发特色中文数字化教育平台
		国际中文教育数字资源基建(B4)	①提供合需的中文数字教材、教辅资料等
			②提供合需的中文网络课程
			③提供合需的数字化中文学习工具(如融媒词典)
			④自主开发特色的中文数字资源
		国际中文教育可信安全基建(B5)	各类中文教学数字设施和资源遵循信息与数据应用伦理,保障师生的信息安全
	国际中文师生数字素养(C)	数字化意识(C1)	①能够主动学习和使用数字技术来教或学中文
			②知晓技术发展给国际中文教育带来的机遇和挑战
		数字技术知识与技能(C2)	①师生掌握数字技术和资源的基本知识
			②具备数字技术和资源的选择策略与使用方法
		数字化应用(C3)	①师生熟练运用技术支持教与学
			②教师熟练运用技术辅助科学研究
		数字社会责任(C4)	遵守网络传播秩序、行为规范和伦理道德
	国际中文教育数字化组织、生态与文化(D)	国际中文教育数字保障机制(D1)	为数字化转型提供人力、物力、财力等保障
		国际中文教育数字业务流程(D2)	国际中文教育全流程得到数字化、智能化支持
		国际中文教育数字组织结构(D3)	形成共建、共享的数字化组织结构框架
		国际中文教育数字教育生态(D4)	形成“人机协同”的国际中文数字教育生态
		国际中文教育数字文化氛围(D5)	形成国际中文教育数字化转型的价值共识和文化氛围

中国知网 https://www.cnki.net

续表：

维度	关键过程域	关键子过程域	关键实践
完成度	国际中文教育教学数字化(E)	国际中文教学环境数字化(E1)	①在多媒体教室中开展线下/融合教学的频率
			②在网络平台上开展线上教学的频率
			③在智慧教室中开展线下/融合教学的频率
			④在语言实验中进行语言实训的频率
		国际中文教学资源数字化(E2)	①师生能够方便快捷获取国际中文数字资源
			②供给类型丰富的国际中文数字资源
			③供给感知易用的国际中文数字资源
			④供给感知有用的国际中文数字资源
		国际中文教学模式数字化(E3)	运用技术将翻转课堂、智慧课堂等模式用于国际中文教学
		国际中文教学评价数字化(E4)	①运用新型评价工具
			②多元主体参评
			③评价方式多样化
		国际中文数字化教学创新(E5)	打造具有特色的新型数字化语言教学模式
	国际中文教育人才培养数字化(F)	国际中文人才培养数字化课程体系(F1)	在开设的常规语言课型和专门用途语言课程中，注重培养学习者的数字化语言学习能力、创新思维等
		国际中文人才培养数字化实践平台(F2)	为学习者搭建实训平台并提供在线教学、翻译等中文应用实践活动
	国际中文教育治理数字化(G)	国际中文教育治理数字化水平(G1)	建立师生数据库、在线教务系统等管理平台
		国际中文学习支持与服务数字化(G2)	依托数字技术为学习者提供差异化的支持与服务，如为留学生提供专用校园支付手段等
		国际中文教育决策数字化(G3)	能够运用教情、学情大数据实施科学化决策
贡献度	国际中文教育数字化绩效(H)	国际中文教育数字化效果(H1)	①师生对本单位国际中文教育数字化整体满意度高
			②技术助力教师更好地开展国际中文教学
			③技术利于学生更好地学习中文
		国际中文教育数字化效率(H2)	①利于提升国际中文教师的备课、授课和评价效率
			②利于提升国际中文学习者的语言学习效率
		国际中文教育数字化效益(H3)	①利于为中文学习者提供教育服务，有效提升本单位的中文教育服务品牌形象，如招生规模扩大
			②利于提升教育教学质量和人才培养质量，有效帮助留学生在华/海外求职/升学
			③减少原有的成本投入

注：表中的*表示该关键实践为附加项。

中国知网 https://www.cnki.net

（四）成熟度模型的形成

根据上述等级划分和评价域的确定，最终形成了高校国际中文教育数字化转型成熟度模型（见图 1），图中展示了不同成熟度等级对应的关键子过程域。

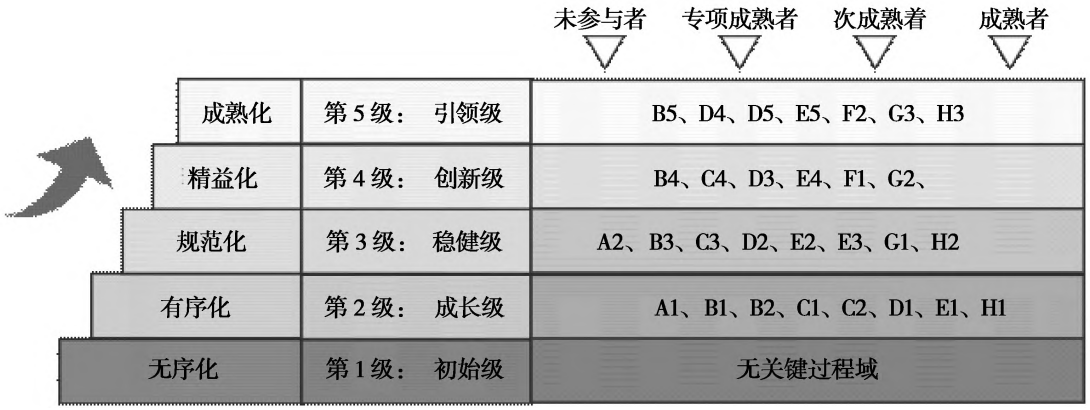


图 1 高校国际中文教育数字化转型成熟度模型

目前，国内已建有的数字化转型成熟度模型主要停留在框架构建，对模型的具体应用鲜有论及。本研究力求构建以应用为导向的模型，因此进一步给出了具体的评估方案，见表 5。

表5 各关键过程域的评估方案

过程(子)域	评价方式及依据	测算方式
A	组织自评(40%)+专家评价(60%) 依据：方案、标准等文件	特色鲜明：5分；科学完善：4分；较为完善：3分；基本达标：2分；较为混乱：1分
B	技术人员评价 依据：提供相关数据(如校园网/大屏的配置)及设施图片，或实地调查，特色资源需提供访问链接和说明	设备充足且适需：5分；较为充足、适需：4分；基本适需：3分；尚未达标：1分 满足附加条件+5分
C	师生共同评价 依据：数字素养测试(20题)	包括单选题和多选题，C1~C4各5题，每题5分，共100分。 最终数值=被试总得分的均分/20
D	组织自评(40%)+第三方评价(60%) 依据：相关说明文本	优秀：5分；良好：4分；一般：3分；较差：2分；很差：1分
E1	组织负责人评价 依据：使用率/满课率数据	频率100%：5分；频率80%：4分；频率60%：3分；频率40%：2分；频率20%：1分
E2~E5	师生共同评价 依据：问卷调查+团体访谈	非常满意/同意：5分；较为满意/同意：4分；一般满意/同意：3分；不太满意/同意：2分；很不满意/同意：1分

中国知网 https://www.cnki.net

续表：

过程(子)域	评价方式及依据	测算方式
F	组织负责人评价 依据：相关情况说明	优秀：5分；良好：4分；一般：3分；较差：2分；很差：1分
G	组织自评(40%)+ 专家评价(60%) 依据：相关说明文本	优秀：5分；良好：4分；一般：3分；较差：2分；很差：1分
H1、H2	师生共同 / 分别评价 依据：问卷调查结果	非常满意 / 同意：5分；较为满意 / 同意：4分；一般满意 / 同意：3分；不太满意 / 同意：2分；很不满意 / 同意：1分
H3	组织负责人评价 依据：相关情况说明	优秀：5分；良好：4分；一般：3分；较差：2分；很差：1分

根据图1和表5，成熟度值的具体测算方法：第一，测算数据主要由教育部中外语言交流合作中心组织（以下简称语合中心），国内外高校每年填报（选出1名专员专项负责此项工作）。第二，各关键实践对应满分为5分，各等级的满分分值：成长级（100+5）、稳健级（85+5）、创新级（50+5）、引领级（45），当特定等级的各关键过程域分数达到满分时，即可以判定进入下一等级。

从总体上看，高校国际中文教育数字化转型成熟度模型秉持综合评价的理念，旨在实现评价主体、评价客体、评价方式、评价形式等的综合化：第一，评价主体涵盖了高校负责人、行业专家（包括国际中文教育、教育技术和国际中文教育数字化专家）、一线中文教师和学习者、技术人员等；第二，评价客体涵盖了成熟度模型的各关键实践内容；第三，评价方式包括评分、测试、问卷调查、实地观察、团体访谈等；第四，评价形式包括自评、他评、共评等。

成熟度评估的全流程均在“国际中文教育数字化转型成熟度评估平台”上完成，具体流程为：第一，组建评估团队，商定评估方案；第二，待评估的高校提交评审材料，并完成自评工作；第三，语合中心邀请专家、技术人员，国际中文教育组织安排一线教师和学习者，分别完成对应过程域的评价；第四，评价结果的自动计算和可视化呈现；第五，利用大语言模型生成个性化的评估诊断报告，以供各国际中文教育组织查阅；第六，各组织根据评估反馈实施整改，亦可在平台上查看其他组织的转型成熟度情况；第七，平台会遴选代表性的国际中文教育组织案例，通过“案例说明+专家点评”的方式，发挥评估的示范效应。

结语

本研究阐述了国际中文教育数字化转型成熟度模型的价值意涵，并基于对三类成果的内容梳理和要点析取，结合国际中文教育领域特色和实际，突出实践导向，构建了高校国际中文教育数字化转型成熟度模型，并阐述了其评估流程。诚然，本研究的所构建模型的关键过程域主要源自对文献的理解，指标的权重的确定也较为简单，今后，笔者将会深入使用问卷调查、因子分析、焦点访谈等方法对模型进行修正和权重计算，同时开发职业教育、孔子学院、科技企业等的评估模型，助力国际中文教育数字化转型朝着规范化的方向发展，并为国际中文教育的高质量发展永续赋能。

参考文献：

[1]中华人民共和国教育部以数字化开辟教育发展新赛道[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/202310t20231013_10853

中国知网 https://www.cnki.net

64.html.

[2]宋继华,张曼,梁丽芬.国际中文教育数字化资源建设的深层认知[J].国际汉语教学研究,2023(3):7-14+89.

[3]徐娟,马瑞祯.数字化转型赋能国际中文教育高质量发展[J].电化教育研究,2023,44(10):121-128.

[4]马瑞祯,梁宇.国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从chatGPT 谈起[J].河南大学学报(社会科学版),2023,63(5):112-118.

[5][9][21]万力勇,范福兰.教育数字化转型成熟度模型的构建与应用[J].远程教育杂志,2023,41(2):3-12.

[6]李青,王瑜,勾学荣,等.基于成熟度模型的教育信息化评估方法研究[J].中国远程教育.2012(10):37-41.

[7]王核成,王思惟,刘人怀.企业数字化成熟度模型研究[J].管理评论,2021(12):152-162.

[8][13]钟志贤,卢洪艳,张义,等.教育数字化转型成熟度模型研究——基于国内外文献的系统性分析 [J]. 电化教育研究,2023,44(6):29-37.

[10][22]吴永和,许秋璇,王珠珠.教育数字化转型成熟度模型研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(3):25-35.

[11]中国教育科学研究院.中国智慧教育发展报告(2022)[M].北京:教育科学出版社,2023.

[12]人民网.全球数字教育发展指数和中国智慧教育发展报告2023 发布[EB/OL].http://edu.people.com.cn/n1/2024/0131/c1006-40170549.html.

[14][18]王贺,肖甦.俄罗斯学校数字化成熟度评估的价值解读、路径解构与经验反思——基于对"教育机构数字化转型监测"项目的分析[J].外国教育研究,2023,50(9):97-112.

[15][20]程建钢,崔依冉,李梅,等.高等教育教学数字化转型的核心要素分析——基于学校、专业与课程的视角[J].中国电化教育,2022(7):31-36.

[16]IfenthalerD.,EgloffsteinM.Development and implementtion of amaturity model of digital transformation [J].Tech Trends,2020,64(2):302-309.

[17][25]UluferN.B.,DolgunI.T.,BirinciS.,etal.Digitalization maturity model development for highereducation[M/OL]//Intelligentsystem-sindigitaltrans for mation.Cham:Springer,2022:471-488.https://doi.org/10.1007/978-3-031-16598-6_20.

[19]祝智庭,孙梦,袁莉.让理念照进现实:教育数字化转型框架设计及成熟度模型构建[J].现代远程教育研究,2022,34(6):3-11.

[23]许秋璇,吴永和,戴岭.中小学校教育数字化转型成熟度评价指标体系构建及测度方法[J].电化教育研究,2024,45(3):62-69.

[24]梁宇,李诺恩.国际中文教材评价指标体系构建——基于德尔菲法和层次分析法[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2023(6):30-40.

[26]马瑞祯,蔡建永,曹钢,等.基于实践的国际中文智慧教学认识深化[J].天津师范大学学报(社会科学版),2024(6):9-16.

[27]解月光,张晓卉,王海.农村基础教育信息化的绩效与发展阶段研究[J].中国电化教育,2015(1):62-69.

(责任编辑 王建华)

Exploration on the Construction of a Maturity Model for Digital Transformation in International Chinese Language Education

Ma Rui-ling Song Ji-hua Xu Juan

Abstract: Maturity assessments facilitate the scientific and orderly progress of various tasks involved in educational transformation.However, there is currently a paucity of mature models and assessment schemes available within the domain of international Chinese language education.This study endeavors to articulate the significance and value of a maturity model for digital transformation in international Chinese language education.It is based on a content analysis of influential educational assessment frameworks, China's digital education policies (including those pertaining to international Chinese language education), and existing maturity models.With a focus on higher education institutions as the subjects of evaluation, the research consulted eight experts from the fields of international Chinese language education and educational technology.Subsequently, it explored the construction of a digital transformation maturity model tailored for higher education institutions offering international Chinese language education.This model encompasses five vertical levels, four horizontal grades, three fundamental dimensions, eight key process areas, 29 critical sub-process areas, and 55 key practices. The study also details specific data collection and assessment methods, aiming to drive the effective governance of international Chinese education through data-driven approaches.

Key words: International Chinese Language Education; Digital Transformation; Maturity Model; Educational Assessment

中国知网 https://www.cnki.net

doi:10.3969/j. issn 1007-6522.2025.01.005

汉语国际形象的历史回溯、形成原因及重构策略

李 秋 杨[1], 陈 晨[2]

(1.天津师范大学 外国语学院,天津 300387;
2.天津师范大学 部校共建国际中文教育发展研究院,天津 300387)

摘要: 汉语国际形象的形成深受欧洲汉学研究的影响,在欧洲汉学文献中,汉语被描绘为在汉字、语音、语法等多个本体特征上难学的综合形象。汉语难学的国际形象标签化与西方汉语知识体系的固化、汉语国际形象传播的局限性,以及历史—社会—政治语境等多重因素紧密相连。新时代汉语国际形象的重构应当围绕经济红利、科技赋能、魅力文化、华语认同这四个核心要素展开,以中国国家形象的整体提升为依托,借助中国在全球治理中的积极贡献和日益增强的影响力,满足国际中文教育的核心诉求,引导学习者感受汉语的独特魅力,建构汉语研究与传播的学术话语体系,提高汉语在世界语言研究中的贡献价值,扩大汉语在国际上的应用场域和影响力。

关键词: 汉语国际形象;欧洲汉学;历史成因;重构策略

中图分类号: DF523.1 **文献标志码:** A **文章编号:** 1007-6522(2025)01-0063-13

一、引言

一种语言的国际形象,是在其从母语向非母语跨国传播的过程中逐步形成的,是国际认知与国际地位的综合体现。个体在接触、学习和使用一门语言时,会基于自身的社会文化语境、价值观念及思维方式,通过与母语及已掌握的其他语言进行对

收稿日期: 2024-09-10

基金项目: 天津市社科基金重点项目(23TJ11B);教育部中外语言交流合作中心重点项目(2024);教育部中外语言交流合作中心国际中文教育实践与研究基地资助项目(24YHJD1008);教育部中外语言交流合作中心国际中文教育委托项目(20YH06E)

作者简介: 李秋杨,天津师范大学外国语学院教授,西班牙莱昂大学人文学院合作博士生导师。
陈晨,天津师范大学部校共建国际中文教育发展研究院教授、博士生导师。研究方向:国际中文教育。(通信作者)

中国知网 https://www.cnki.net

比,构建出对该语言的独特印象。这些印象不仅涵盖了对语言本身语音、词汇、语法、文字等系统特征的客观评价,也融入了通过对比后产生的主观感受与认知。因此,语言的国际形象兼具客观性与主观性。[1]94 语言国际形象的形成除了受到语言本体特征和语言价值、功能、地位等要素的影响之外,也与母语国的国家形象之间产生联动关系。作为国家形象的重要载体与组成部分,语言的国际形象随国家形象的历史变迁而动态演变,展现出强烈的动态性与可塑性;同时,一旦形成,又因其根植于人们的过往行为与认知之中,在短期内保持相对的稳定性。

长期以来,在东方主义和西方中心主义的语境下,汉语被贴上了神秘、含混、复杂、缺乏逻辑、静止不变等形象标签,这些标签共同塑造了汉语难学的普遍认知,成为学习者和学术界共同面临的挑战。有研究者指出,"难学"或将成为汉语最具标志性的国际形象之一,这一形象不仅损害了汉语的整体声誉,还削弱了学习者的学习动力与持久性,进而影响国际中文教育与传播的覆盖面及效果。[2]

在欧洲,汉语形象深受汉学话语建构的影响。[3]114-130 本文深入分析其社会—历史发展的具体脉络,梳理欧洲汉语形象的本体构成,旨在剖析汉语形象形成的深层历史原因,揭示汉语形象话语的真实内核,并强调当前重构汉语国际形象的紧迫性。在此基础上,本文进一步探讨如何重构当代汉语的经济红利、科技赋能、魅力文化及华语认同等多元国际形象,融入现代文明的创新元素,探讨中华文化对人类当下和未来的价值,发掘中华文明与其他文明的相同、相似、相通和相关之处。[4]313

二、汉语国际形象的历史审视

汉语的国际形象根植于早期传教士对汉语知识体系的构建之中,这一形象最初体现在传教士的汉语论著中。早期传教士对汉语言文字、语音、词汇、语法及学习难度等系统特征形成了总体评价和主观印象,而这些评价和印象是基于传教士将汉语与其母语进行对比后得出的结论。梳理汉学研究中汉语知识传播及汉语国际形象的演变过程,对于深入理解中西文化在相互认知过程中的共识与分歧、汉语在海外传播的影响力、接受度及其变异现象以及汉语国际形象传播的本质与面临的挑战,具有极其重要的意义。

(一)汉字的形象

汉字作为中国的"形象大使",其独特的外观构造和深厚的历史底蕴,一直是西方学者热衷探讨的焦点。汉语常被归类为表意文字或象形文字,即由符号而非字母组成,不直接反映发音,而是通过符号来指称概念和构成书写系统。德国哲学家莱布尼茨早期曾对汉字产生过浓厚的兴趣,称之为"意义的代数",他甚至设想能够以汉字为模式,建构一种不与语音发生关系而直接表意的世界通用文字。虽然在他对汉字体系有了更深入的了解后,放弃了最初的想法,但他这种思路却被后人承袭下来,并不断翻新,逐渐形成了一种西方的汉字观,即汉字是一种"表意幻想"[5]或"表意神话"。[6]133

利玛窦认为汉字是"由符号和图像组成的,这些符号和图像没有任何声音,可以用所有的语言来阅读,形成一种智性的绘画,一种形而上学的、理想的代数,通过类比、关联和惯例等方式来传达思想"。[6]134 西班牙传教士马丁·德·拉达是最早明确提出汉字难

中国知网 https://www.cnki.net

学的西方人之一，他在1575年和1576年出使福建期间撰写的《出使福建记》和《记大明的中国事件》的报告中，用类似的言辞表达了自己的观点："汉字难学，因其为字体非文字，每个词均有独特字形，掌握万字亦难通读所有。故在汉字文化中，识字多者被视为智者。"

关于汉字"差异化""原始"及"难学"的形象在接下来的数百年间被反复提及，甚至在学术界和汉学界也未受到太多质疑。尽管现代普遍认为汉语书面语中存在表音成分，但学术界仍倾向于夸大其表意成分，过分关注少数象形字和表意字，而相对忽视表音成分。另一个常见的误解是认为汉字仅具备象形和表意功能。黄（Huang）和波拉德（Pollard）提出："由于上古汉语以表意文字形式记录，因此一直仅限于受过教育的母语者使用。"[7]马可（Marco）和李（Lee）也确认了表意文字难学的观点，认为"汉字基本上是象形文字、表意文字，而非表音文字，这对中外学习者来说都是主要障碍"。[8]

然而，也有学者持不同看法。有学者统计认为，汉语书面语中超过90%的字符符合形声字结构原则，兼具象形和表意的汉字仅占少数。[6]133[9][10]22-23[11]这意味着大多数汉字都融合了语义和语音元素，具有双重功能。其中，语义成分与字符含义的直接关联较少，约25%的形声字的语音成分提供了准确的读音信息。

在汉语教学领域，"尽管许多学者认可汉字的语音成分，但在教学方法中并未充分利用这一特性。过度使用'表意''象形'等术语，强化了通过字符而非语素来表征概念的不当观念"。[12]相反，由于汉字主要由属于语素层次的部首（语义成分）和表示语音的部首（语音成分）组成，邱（Qiu）认为将汉字视为"语素—音节书写系统"更为贴切。[10]26

对汉语表意性和原始归类的误解，实际上是将文字和语言混为一谈，把文言文当作语言现实和汉语言的唯一形式。由于文言文是纯粹的"目治"文体，而且所有的汉字都像西文里的词一样，有空格分开，因而汉字、音节和词这三个层次被简单地视为一一对应关系。雷慕沙（Abel-Rémusat）就曾指出，这种偏见源于"一些人把这种欠缺归结于汉语古老的历史；另一些人则归结于这种语言的民族野蛮性；二者都是错误的原则所导致的错误结论"。[13]而对汉语表意形象的建构与传播，往往侧重于象形文字的特点，满足了西方世界对原始语言探索的需求。表意与象形因此成为汉语的重要标识，与西方所宣扬的遥远陌生、异国情调的东方色彩相呼应，是西方视角下东方主义建构的产物。[14]2

（二）汉语语音的形象

受早期传教士关于汉语语音观点的影响，欧洲长期流传着汉语语音系统仅包含大约400个单音节这一看法，普遍认为汉语具有单音节性。直至19世纪，仍有不少西方研究者认为，由于汉语音节数量有限，即便借助声调变化，也容易在交流中出现表意模糊，从而认为汉语是一种有缺陷的语言。在欧洲，甚至流传着"中国人需随身携带板子以写字交流的传说"。[15]95在一些传教士看来，声调是语言的早期形态，注定要在以后呈现更为实质性的形式。[16]

基于传教士对古代汉语使用情况的理解，他们认为汉语的字、词、音节之间存在严格的对应关系。金尼阁指出："汉语多为单音节字，其中一些包含双元音。在汉语中，字、词、音节、书面符号是统一的，即所有的词都是单音节的，几乎找不到双音节或多音节的词。"[17]28安文思等人在讨论汉语语音特

中国知网　https://www.cnki.net

性时指出:“汉字多为单音节,常用的单音节字大约320个,都是通过这些单音节字的不同组合得来。这些组合规则难以掌握,每个音节通过声调和语调的变化来区分意义。”[18]132杜赫德及法国耶稣会传教士李明等人在其著作中也指出,汉语音节以单音节为主。[19]

早期西方学者常将汉语的音节称作字或词,这源于对汉语语言和文字的混淆,是在初期对汉语真实面貌不了解的情况下,与西方语、词概念产生的错误对应。他们认为汉字具有图形统一性,并把这种图形特征视为影响汉语单音节化的重要因素,这是对汉语的一种简单化理解。[6]188尽管古汉语表现出强烈的单音节化倾向,每个字代表一个音节,但不能因此断定汉语口语在所有时期都是单音节的。汉学视域下汉语单音节形象的形成,源于对汉语文言文、汉语语言与文字关系、汉字与词之间关系的误解。古代汉语文体与社会日益增大的需求脱节,语言因此发生巨大变化。为能够在说话时互相听得懂,合成词代替了单音节词,后者由于同音词缘故,太容易造成混淆。雷慕沙在《论汉语的单音节性质》一文中指出,汉语音节从音节构成上来看,不具备严格意义上的单音节性,辅音和元音都各自由几个音复合而成,而且在汉语官话中,存在许多双音节和多音节词。[20]这些词用两个汉字来书写,但表达的是一个意思,由此得出汉语并非单音节语言的结论具有合理性。

另外,有关汉语声调的看法从另一个侧面让我们看到西方学界以印欧语言为参照,所形成的固有偏见。韦伯(Webber)认为“汉语的声调是语言的早期形态,或者是一种先在的精灵,注定要在以后呈现更实质性的形式”。[21]167诺伯(Noble)在《东印度群岛航海记》中描述:“汉语里可能有五种声调,一个汉字发音时声调稍有变化,词义常会迥然不同,同样的字用不同声调、轻重来发音,意义不同。中国人有超强的记忆力,一本书可以几天就学会,但要发好一个字的音,却要一个月的时间。”[22]

根据今天语言学界对世界语言的调查,有声调的语言在世界语言中占比很高。[21]73这种忽视汉语声调的系统性,贬低汉语声调功能性,过分强调汉语声调的学习难度等论断,必然会给汉语学习者造成心理压力,影响汉语学习的顺利进行。

(三)汉语语法的形象

汉语没有语法及汉语语法很简单等论断,实则是中西方学者基于有限视角所得出的偏颇结论,它们常被用作支撑汉语学习者在音节、语法、汉字学习方面遇到挑战时的论据。传统文字学研究侧重于古代文本的批判性阅读与分析,视其为学习之核心,却相对忽视了对汉语语法的系统探讨。直至1898年《马氏文通》问世,中国语言学界对汉语语法的深入研究方得以真正启航。《马氏文通》尝试以西方语法规则为镜,映照并解析汉语语法的纷繁复杂,但其争议性亦不容忽视。西方学界汉语无语法的观念可追溯至19世纪初的比较语言学兴起之时,彼时汉语语法首次被纳入研究视野,旨在探寻普遍语法规律。冯·洪堡特以印欧语系语言的独特性为基准,将世界语言划分为孤立语(如汉语,亦称分析性语言)、黏着语(如土耳其语)及屈折语(以印欧语言为代表)。此分类法之弊,在于过分依赖印欧语系的语言特征,忽视了其他语系语言的独特之处。

19世纪,西方语言界根据达尔文的进化论,概括出语言的演化过程:世界语言经历从孤立语到黏着语再到屈折语的进化轨迹。拉姆西(Ramsey)认为,语言从落后向先进发

中国知网 https://www.cnki.net

展,进化从简单结构开始(如汉语),经历发展后进化为屈折语(印欧语)。[23]卡韦特(Calvet)则直接提出,“语言的发展既不平等也不平衡,印欧语系的语言已经达到了进化顶峰。相比于孤立语和黏着语,屈折语更丰富和更发达,进而把汉语塑造为‘在理性和表达上存在重大缺陷’的语言”。[24]这种分析方式充斥着民族中心主义和后殖民主义思想,在人文、哲学和学术层面严重阻碍了汉语研究的发展,进而影响到世界对中国语言的客观认知,导致有学者将中国在历史上的落后归因于汉语语言类型的落后,甚至影响到中国在各领域发展中积极正面的国家形象的形成。[14]12

汉语没有语法的误解根源于对语法概念的狭隘理解,忽视了世界语言的多样性。现有的语言学理论多源于欧洲,深刻烙印着欧洲语言的特征,难以全面、准确地描述如汉语这样的“异域”语言。[25]这种分析框架的局限性,实质上是欧洲中心主义的体现,强行将不恰当的语言范畴和结构套用于非欧洲语言。

西方强加的分析框架不仅未能揭示汉语的真实面貌,反而导致了诸多矛盾。例如,汉语描述性语法中某些范畴的缺失,并非因为汉语本身不具备,而是因这些范畴在欧洲语言中不显著,从而被忽视。例如,量词作为多种语言的共有特征,在汉语中尤为丰富,却在西方语言学界被视为边缘范畴,其研究价值被低估。[26]由于欧洲语言语法体系中量词范畴的缺失,中国语言学家在初期研究中难以找到对应的术语,量词在语法体系中的定位也显得模糊不清。[27]

汉语没有性数格变化之论,更是以西方语言体系为参照的偏见。将汉语视为不适于表达抽象概念和精确科学的语言,是欧洲语言优越论的又一例证。[14]11这些关于汉语语法的错误观念流传已久,却鲜有质疑之声。更令人忧虑的是,部分中国学者亦受其影响,以异域情调等视角审视汉语与中华文化,构建出一种高雅、崇高却静止不变的文化形象。

(四)汉语的整体形象

关于汉语难易程度的讨论,在前述汉字、语音、语法等部分的探讨中已初露端倪。罗明坚认为汉语难学,“为能读懂汉语书籍,即使对于中国人来说,也必须费尽十五年的苦功夫”,这主要归因于中国的语言文字和世界任何国家的语言文字都不一样,没有字母,没有一定的字数,并且一字有一字的意义。[28]

与此相对,另一种观点则认为汉语并不难学。例如,葡萄牙汉学家安文思就认为“汉语相较于希腊语、拉丁语或其他欧洲语言更为简单”。[18]49他结合传教士学习汉语的实际情况指出:“勤奋的人用有效的方法学习中国语言,可以在一年内学会而且讲得很好。从事传教的神父们凭经验,在两年内能充分掌握这门语言,他们能作忏悔,作教义问答、布道和撰写,其方便一如使用其本国语言。”葡萄牙汉学家曾德昭进一步指出,“汉语语法不复杂,缺乏形态变化,且口语中的名词、动词、副词等词类常可灵活转换”,通过对比汉语与拉丁语的语法特点,他同样得出了汉语不难的结论。[3]128 1815年1月16日,雷慕沙在法兰西王家公学院“中国语言文和文字”课程开讲时的演说《关于欧洲汉语研究的起源、发展和意义》中,反驳了汉语难学的观点,他认为,尽管汉字数量庞大,但掌握两三千常用字便足以进行基本阅读和对话,且汉字字根有助于简化学习过程。

中国知网　https://www.cnki.net

此外,对汉语的学习难度论调还出现了折中主义。持汉语难学观点者往往聚焦于其所谓不足之处;而认为汉语易学之人,则更侧重于强调其优势。例如,利玛窦一方面感叹"没有一种语言像汉语这样难以为外国人掌握","中国语言含糊不清的性质,是因为自古以来他们就一直把大部分的注意力放在书面语言的发展上,而不大关心口语"。[17]20另一方面则在介绍汉语基本特征时,结合个人学习经历,认为汉语学习并非想象中那般艰难,而且为汉语正名,他认为"汉语中不缺乏成语和词汇,来表述科学术语"。[17]265英国汉学家阿尔弗雷德·李斯特(Alfred Lister)则在1873年发表的《论汉语假想的繁难》一文中强调:"汉语是一门简单的语言,尽管并不如印度斯坦语和马来语那样简单,也不能像它们一样能在短期内习得,但是汉语却比法语、德语或是其他任何欧洲语言都要简单。"[29]总体来看,传教士对汉语水平的评价从个人学习汉语的体验出发,这些体验与他们遇到的汉语老师的教学方法与教学模式、使用的教材和工具书以及个人汉语学习方法和学习策略、动机强弱及学习付出等因素有直接关系。

三、汉语国际形象的形成原因

从整个16至19世纪的历史来看,传教士是当时汉语学习与研究的主力军,是汉语国际形象的构建和传播主体。他们的汉语知识体系话语构建与传播,在很大程度上对汉语国际形象的形成产生了深刻影响。同时,四个世纪中,欧洲和中国的历史、社会、政治语境的变迁,也在一定程度上决定和制约着汉语国际形象的嬗变方向、程度与途径。

(一)汉语知识体系的固化

欧洲汉语语言形象的形成,隐含着西方对汉语知识结构体系的固化现象。欧洲传教士关于汉语的论述已深度融入汉语国际形象构建的话语体系中,这些论述不仅被引入汉学学术知识界,还促进了汉语国际形象历时嬗变的巩固、强化与发展,最终形成了一套固定的有关汉语知识的话语体系,并在不断自我重复中成为西方世界审视汉语的主流视角。

自启蒙运动以来,西方现代哲学家致力于普遍主义的探讨,构建了一系列认识论与价值论体系。我们有必要重新审视潜藏于西方框架下的汉语形象背后的深层知识体系的话语本质,深入剖析其以学术话语形式展现的全球公共知识产品观念,这是因为知识是思想与传播存在不可或缺的基石。关于汉语的基本知识已在欧洲乃至全球范围内广泛传播,成为普遍接受并被不断引用与验证的观点,西方主流知识界对汉语的认知基调未发生根本性变化,这一认知已成为西方现代知识体系的重要组成部分,并作为极富权威的参照标准存在。[30]西方社会的异文化认知模式在汉语国际形象构建中扮演了重要角色,即主观上倾向于从自身语言特点出发去识别、理解和阐释异质语言,进而试图将对方语言纳入自身的语言知识体系之中。[31]这种异文化认知模式在欧洲中心主义的背景下尤为显著,人们在信息和知识不足的情况下,依赖自身的语言文化预设去理解和解释其他语言文化现象,这不可避免地导致刻板印象和误解、偏见的产生。[32]

汉语被赋予神秘、表意性、单音节、无语法等标签。这些描述体现了狭隘的东方主义语言观,在他者视角下显著区分了东方与西方。无论是将汉语美化为古老优美的语言,还是因学习难度而将其贬低为落后的语言,都塑造了汉语难学的刻板印象。前文研

中国知网 https://www.cnki.net

究表明,东方文化圈内的学者与学术研究,在审视汉语形象时,通过接受、认同、引用、译介及传播等话语再生产手段,[33]将西方对汉语形象的偏见融入本土话语体系,有意无意地强化了汉语的神秘、古老、复杂及静止不变等形象,这无疑加固了西方的汉语认知观及其普遍性,同时也在一定程度上阻碍了当代汉语国际形象的创新与发展。此外,这一现象还削弱了东西方在汉语形象、汉语观等领域进行对话与合作的可能性。

(二)汉语国际形象传播的局限

汉语形象的误解、重复和延续植根于中西接触和交往活动这一传播途径。欧洲汉语形象的形成源自西方国家在经济交往及宗教传播方面的整体与个体发展需求。贸易往来、传教布道和外交活动成为中西交往克服地理空间阻碍的重要驱动力。语言是贸易往来、思想传播和外交活动的重要媒介,是西方观察和了解中国的重要途径。在早期汉学时期,由于交通的局限性和信息的闭塞,关于汉语形象的"传教士话语"在与中国实际交往受限的情况下,逐渐演变为一种"神话",进而导致早期汉学视野下汉语语言形象在后续研究中不断被确认、叠加和夸大。西方社会对中国语言形象的集体想象,是个体传教士、商旅、官员的认知累积。汉语语言形象的形成映射了这些汉语语言形象传播主体从个人书写到社会集体想象,再至世界想象的固化历程。

汉语国际形象的形成离不开传教士这一重要的传播主体。西方人在初次接触汉语时形成的难学刻板印象,与传教士的误导有着直接联系。传教士兼具汉学家的身份,其汉语研究的学术声望使得他们关于汉语形象的论断具有不可忽视的权威性和影响力。将汉语贴上难学的标签,实际上体现了东方主义和西方中心主义的价值取向。欧洲文化与中国文化在空间和心理上的距离,从根本上导致了欧洲汉学家对汉语国际形象的主观认知偏差。印欧语言与汉语在语系、文字、文化等方面的显著差异,使得两者在语言结构、词汇、语法及文字属性上大相径庭,这种差异加之中国与欧洲国家在历史文化和文字系统上的巨大不同,无疑为汉语学习者预设了汉语难学和需克服困难的刻板印象。[34]36

汉语国际形象的形成还与传教士接触、学习及研究汉语的经验直接相关。从语言学习动力来看,不同的学习动机激发不同的学习动力,而学习动力对于克服学习障碍、取得学习成效具有深远影响。欧洲人通过传教士学习汉语,其主要目的是为了传教。传教士为了实现这一目标,需同时掌握汉语的书面语和口语,以便翻译深奥的宗教教义并用口语传授。此外,语言学习条件,如目的语环境、适宜的学习资料和教材以及有经验和资质的教师等,也对语言学习产生重要影响。欧洲本土学者大多未亲临中国,因此很大程度上仅依赖传教士提供的资料和信息来开展后续研究。

(三)历史—社会—政治语境的影响

汉语语言形象的形成,植根于欧洲特定的历史—社会背景之中。19世纪,欧洲汉语研究以提供实用性帮助为目的,从研究汉语逐步转向解构汉语与阐释汉语。在汉语教学方面,无论是语音、汉字还是语法教学,英国传教士马礼逊均秉持实用性原则,力求为学习者提供实际帮助。翟理斯的实用主义汉语观较为独特,具体体现在汉语语音研究的简明实用、具体语境中的词汇考察、重视语法功能的使用,以及汉字的实践体验等多个方面。[35]德庇时则主张汉语学习不应仅通

中国知网　https://www.cnki.net

过语音或语法规则,还应在实例和语境中进行。这种寻求汉语研究实用性、弱化汉语语法规律、强调通过语境理解汉语语法的理念和语用价值的取向,成为汉语语法研究的新风尚。语法研究早期多限于口语语法,主要满足学习者交际需求。同时,部分研究者也将汉语的传播与推广同自身学术研究声望、职业追求紧密相连。德庇时通过强调汉语使用的广泛性,试图在思想层面提升英国人对汉语重要性的认识,纠正"汉语难以习得"的偏见,减少汉学学习的畏难情绪,客观上增强了英国人汉语学习的动机。

汉语国际形象的演变与调整,深受形象传播主体所处的社会—政治环境的影响。西方学界的汉语研究服务于国家利益和国际关系等政治目的,甚至影响到对华政策的制定。1840年鸦片战争后,汉语研究主体和传播主体中增添了外交官、学者等传教士以外的西方人,其关于汉语知识体系的积累、汉语观的碰撞拓宽了汉语研究的视野,加深了研究的深度,从而在很大程度上影响了汉语国际形象的构建。通过重申汉语作为远东地区(包括日本、朝鲜、越南等国)的通用语地位,汉语的政治重要性得以加强。汉语的语言价值被重新评估:如同拉丁语在欧洲的超越地域性,汉语对于欧洲国家拓展远东地区利益具有关键作用。

16世纪至19世纪,在长达近四个世纪的汉学研究历程中,特别是19世纪欧洲国家步入现代社会后,欧洲传教士与本土学者共同努力,使得专业汉学的地位最终得以确立,汉语研究也随之迈入科学化、理性化、体系化的新阶段,欧洲汉学视域下的汉语语言形象趋于更加客观与积极。西方人对汉字的认知逐渐从将其视为"神秘古老的象形文字"转变为承认其为意音结合的文字,并摒弃了汉语单音节的片面看法。[36]因此,随着社会文化与学术背景的变迁,西方学界不再沉迷于对汉字外形神秘性的探讨,转而以更加科学客观的态度分析解构汉字,从而探寻到真正的"中文之钥"。[15]98这一转变标志着西方学界对汉字的研究逐步摆脱文艺复兴时期神秘主义思想的束缚,从侧重汉语起源问题与性质的论证,逐渐深入到现代语言学的研究领域。然而,遗憾的是,19世纪传教士们的工作重心转移至中国香港和中国台湾地区,其著作多在中国内地(大陆)之外出版,流传至西方学界并受到重视的汉语研究成果相对较少,早期传教士对汉语研究及学习所形成的刻板印象依然根深蒂固。

四、新时代汉语语言形象重构的目标与策略

从欧洲本土角度来看,应深刻认识到西方汉学传统遗留下来的汉语形象在知识传播中的影响,并着力解决由此导致的汉语教学和汉语研究在欧洲范围内的同质化问题。忽视汉语与西方语言之间的差异,一概而论地采用同质化的教学方法、理念和课程规划,显然不利于欧洲汉语教学的顺利推进。因此,有必要对西方汉学视域下的汉语国际形象和汉语观进行全面反思。这要求我们从根本上深入研究汉语与欧洲语言的本质区别,推动国别化、分众化教材的开发,加强教法研究与本土师资培训,以助力海外中文教育的发展。

从汉语传播国的立场出发,有必要在历史语境中审视西方对汉语形象的建构,并积极开展汉语形象的重构工作。一种语言良好的国际形象,不仅与该语言所属国家的国际影响力密切相关,也取决于语言所承载的信息量,同时还需要人们的理性塑造。当前的中文国际传播不再局限于有限国家和地

中国知网 https://www.cnki.net

区,而是面向全球,实现了分区域、分国别和分众化的多维传播,是致力于实现更广范围全球传播的语言传播策略。这要求汉语必须具备对多种文化异质性的接纳和包容能力。在回顾和总结中文传播历史经验的基础上,我们应积极主动地探索汉语国际形象的新特征。此外,汉语传播国在推动汉语与世界其他国家接触的过程中,应全面探讨中华语言文化对人类当下及未来的价值,涵盖中文的经济价值、科技价值、文化价值和情感价值等多个维度。

(一)汉语语言价值增容与汉语国际形象重构

汉语国际形象的创新旨在新时代中国国家形象的构建过程中,提出汉语国际形象建构的新方略,传播新概念,运用新内容,展示新成果。汉语国际形象的塑造离不开中国国家经济和科学技术的发展,以及在全球范围内所发挥的大国作用。汉语国际形象的创新,关键在于我们如何正确认识和规划汉语在经济价值、科技价值、文化价值和情感价值等方面的潜力,持续为其赋值、增值,并通过多元化途径向世界展现汉语的崭新面貌。

第一,应着力塑造汉语的经济价值。在提升语言经济价值的基础上,推动汉语经济形象的转化。当前,经济是语言价值的第一动力要素。[4]313语言经济价值的提升,能够直接促进使用者工作效率和经济收入的增加。众多海外学习者选择学习中文,正是看重其带来的经济收益,这也是许多国家和地区支持中文学习的重要原因。通过旅游、经贸、中国产品推广及海外中国企业活动,实现汉语的经济价值,是打造汉语“经济红利”国际形象的关键路径。我们应发挥汉语在开拓国际市场、促进贸易合作、创造就业机会、拓展海外发展空间以及引导国际舆论等方面的作用,借助新媒体平台构建全新的国际传播格局,增强中文的国际传播力和影响力。

第二,应努力提升汉语的科技价值。科技价值在语言学习动机中占据重要地位,主要体现在语言为科技交流和发展所发挥的关键作用。中文的科技价值体现为其科技表达力和科技发现力。通过中文学习,学习者能够获取先进的科技文化知识,提升个人竞争力。因此,我们需依托中国科技的发展,构建完善的汉语科技语言体系,规范中文科技论文用语,争取科技领域新事物的汉语命名权,建立汉语科技术语数据库,推动人工智能在语言创新和规范化中的应用,从而提升汉语在科技领域的国际地位、发现力、表达力与承载力,实现汉语科技形象的创新。

第三,应充分发挥汉语的文化价值。任何语言都承载着丰富的历史文化内涵,汉语亦不例外。汉语的文化价值不仅体现在对中国传统文化的传承与发扬,更在于其在当代中国文化、现代艺术创造与表达以及中国式现代化的文化形态塑造中的创新作用。现代文化对青年群体具有更强的吸引力和传播力,他们的看法将深刻影响中国语言文化形象的未来。我们应通过传统媒体、新媒体及中国产品等多种渠道,增进青年群体对中华文化的认知和认同。在中文国际传播、文化交流和语言融合的过程中,不断丰富汉语的内涵,为中华语言文化注入新活力。新时代中国语言文化应展现其包容性,跨越文明隔阂,以开放姿态吸纳世界各民族优秀文化和语言成果,彰显汉语的强大生命力和适应性。

第四,应注重挖掘汉语的情感价值。语言是身份的象征,汉语的情感价值体现在以

中国知网　https://www.cnki.net

中文为核心的“大华语”圈的凝聚力上。以提升中国国家实力为核心,以增强汉语在国际语言竞争中的传播能力为目标,我们应深化海外华人对汉语和中华文化的认同感,将中华文化与汉语传承紧密结合,提升全球华人的身份归属感。通过华语传承加强族群认同、情感认同和文化认同,进一步促进海外移民对汉语及中华文化的学习与研究,从更深层次上塑造他们对中华文化和地域文化的情感价值,进而深化中文学习、传承和使用的情感纽带。

(二)汉语国际形象的构建策略

艾格(Ager)提出语言形象的规划是实现语言规划的必然路径。[37]语言国际形象的重构,需要在语言接受者中重新建立产生积极正面的价值判断,赢得语言接受者的支持,进而提升语言地位和语言认同。因此,要实现汉语国际形象的重构,进而推动汉语的国际化进程,需要客观全面地认识汉语国际形象的历史嬗变过程和发展规律,厘清他塑和自塑的内在逻辑关联,把握中国国家形象与汉语国际形象之间的联动关系,采用教学、研究和传播三位一体的策略,重塑汉语国际形象。

第一,以中国国家形象的整体跃升为基础,借力中国对全球治理的贡献度和影响力。近年来,中国在经济减贫、安全维护、环保治理等关键领域展现大国担当,通过和平、友好、包容、负责任的国家行为塑造出正面的国家形象,[1]100为提升汉语国际形象筑牢了基石。此外,通过推动经济、科技、文化等多领域的协同发展,特别是借助“一带一路”倡议深化国际合作与人文交流,为汉语国际形象的塑造与提升注入了源源不断的活力。

第二,满足国际中文教育的核心诉求,引导学生感受中国语言的独特魅力。加强国际中文教育在理论建构、人才培养及学科发展上的投入,是重塑汉语国际形象的重要途径。国际中文教师应致力于在教学中传播汉语易学的理念,通过创新教学方法,帮助学生树立学习汉语的信心,打破对汉语难度的固有偏见。特别是要精心策划海外学习者的汉语启蒙课,确立汉语可教可学乃至易教易学的亲民性和趣味性。[34]36在教学中,通过对汉语可学可教的程度进行说理式描述,对汉语语言本体要素和物理特征进行语言形象规划。引导学生领略汉字之美、语法之妙、语音之韵、词汇之丰,感受中国语言的独特魅力与内在逻辑。同时,在选择海外本土教材内容时,应更加注重本土语言文化与中国语言文化的融合点,积极吸纳世界各国多元文化的精髓,以彰显中国语言文化的包容性、创新性和现代特征。[38]

第三,加强汉语本体研究与规划,重点推进汉语在语音、词汇、语法、文字等方面的规范化建设。通过建立科学的汉语应用和管理标准,以及制定统一的汉语教学标准,可以有效推动汉语的标准化和国际化进程。同时,提高对汉语语言意识形态的认识和科学语言管理的水平,将极大地促进汉语的教学、学习、使用、服务及语言文字的信息化和规范化处理,从而为中文的国际传播和国际中文教育奠定坚实基础。同时,应进一步加强汉语知识体系的学术研究、交流与推广,呈现汉语本体要素的真实本源面目,建构汉语本体研究与中华文明传播的学术话语体系,充分发挥中国学者的研究优势,提高汉语研究在世界语言研究中的贡献价值,提升汉语在世界汉学界中的声望地位。

第四,扩大汉语在海外的应用场域,扩大汉语的国际传播范围和国际影响力。在

中国知网 https://www.cnki.net

海外增设汉语语言学习和测试中心,并充分利用互联网和移动应用等现代传播技术,提供丰富多样的学习资源,以进一步扩大汉语的国际传播范围和影响力,提高汉语的普及率。针对不同国家和地区的特点,开展定制化的汉语教学项目,利用在线课程、虚拟现实技术、语言学习应用和国际媒体平台,通过多种传播方式(如视频、音频、电影、电视、文章等),营造适合汉语教学、学习和应用场域,对汉语进行正本清源的舆论引导和规划。发布汉语学习资源和中国语言文化信息,让更多人了解汉语的实用性和文化价值,促进他们更方便快捷地学习和使用汉语。同时,通过举办国际性的汉语竞赛和文化交流活动,展示汉语的魅力和中国文化的深厚底蕴,吸引更多人参与到汉语学习和使用的行列中来。

参考文献:

[1] 孔雅婷,王辉.语言国际形象的内涵特征、构成要素、生成机制及提升策略[J].中国语言战略,2023(2):92-102.

[2] 王辉,沈梦菲.汉语真的难学吗——汉语国际形象研究[J].世界汉语教学,2021(3):291-305.

[3] 吴孟雪,曾丽雅.明代欧洲汉学史[M].北京:东方出版社,2000.

[4] 李宇明.中国语言规划三论[M].北京:商务印书馆,2015.

[5] Li, Charles N, Thompson Sandra A. The Gulf Between Spoken and Written Language: A Case Study in Chinese [M]// Deborah Tannen. Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. Norwood, New Jersey: Ablex, 1982:77-88.

[6] John DeFrancis. The Chinese Language. Fact and Fantasy [M]. Honolulu: University of Hawaii Press, 1986.

[7] Hung Eva, David Pollard. Chinese Tradition. [M]// Baker, Mona, Saldanha, et al. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London, New York: Routledge, 1998:365-374.

[8] Marco Consuelo, Wang-Tang Lee. Gramática de chino para hispanohablantes I [M]. Taibei: Taiwan Press, 1998:12.

[9] Hannas William C. Asia's Orthographic Dilemma [M]. Honolulu: University of Hawaii Press, 1997:105.

[10] Qiu Xigui.Chinese Writing[M]. Berkeley: University of California Press, 2000.

[11] James Unger Marshall. Ideogram: Chinese Characters and the Myth of Disembodied Meaning [M]. Honolulu: University of Hawaii Press, 2004:19.

[12] Janet Xing Zhiqun. Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar[M]. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006: 112-125.

[13] David B Honey. Incense at the Altar: Pioneering Sinologists and the Development of Classical Chinese Philology [M]. New Haven, CT: The American Oriental Society, 2001:193.

[14] Helena Casas Tost, Sara Rovira Esteva. Orientalism and Occidentalism: Two Forces Behind the Image of the Chinese Language and Construction of the Modern Standard [J]. Journal of Multicultural Discourses, 2009 (2):

中国知网 https://www.cnki.net

107-121.
[15] 陈晨,邵则遂.16至19世纪西方人汉语研究与汉语观:以来华传教士为中心[J].河北大学学报(哲学社会科学版),2019(1):94-99.
[16] 叶向阳.英国人的汉语观与中华文明的优劣说[J].国际汉学,2014(1):332-358.
[17] [意]利玛窦,[比]金尼阁. 利玛窦中国札记[M].何高济,王遵仲,李申,译.桂林:广西师范大学出版社,2001.
[18] [葡]安文思.中国新史[M].何高济,李申,译. 郑州:大象出版社,2004.
[19] 阎宗临.传教士与法国早期汉学[M].郑州:大象出版社,2003:61.
[20] Abel Rémusat, Jean Pierre. Essai Sur La Langue Et La Littérature Chinoises [EB/OL]. [2024-02-28]. https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.32044054765391&seq=1.
[21] John Webber. A Historical Essay Endeavoring a Probability that the Language of the Empire of China in the Primitive Language [EB/OL]. [2024-02-28]. https://ota.bodleian.ox.ac.uk/repository/xmlui/bitstream/handle/20.500.12024/A65351/A65351.html?sequence=5.
[22] Federic Noble Charles. A Voyage to the East Indies in 1747 and 1748 [M]. London: Printed for T Backet and P A Dehondt, 1762:232.
[23] Ramsey Robert S. The Languages of China [M]. New Jersey: Princeton University Press, 1987:232.
[24] Calvet Louis Jean. Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia [M]. México: Fondo de Cultura Económica, 2006:113.
[25] Gill David. Syntactic Categories, Cross-Linguistic Variation and Universal Grammar [M]// Petra Maria Vogel, Bernard Comrie. Approaches to the Typology of Word Classes. Berlin and New York: De Gruyter, 2000:173-216.
[26] Lyons John. Semantics: Volume2 [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977:460.
[27] Sara Rovira Esteva. Chinese Measure Words and Text Cohesion: A Pragmatic Approach [J]. International Journal of Language and Communication, 2007(1):57-87.
[28] [法]裴化行.天主教十六世纪在华传教志[M].上海:商务印书馆,1936:179.
[29] Alfred Lister. On the Supoosed Difficulty of Chinese[J]. The China Review, 1873(2):103-108.
[30] 童庆生.知识的贫困和贫困的知识西方汉语观的生成和发展[J].国际汉学,2009(1):114-129.
[31] 伍辉.跨文化交流视域下西方的中国形象变迁研究[D].济南:山东大学,2023:165.
[32] 冯舸.竞争与价值:美国汉语教育研究[D].上海:华东师范大学,2022:134.
[33] 施旭.文化话语研究:探索中国的理论、方法与问题(第二版)[M].北京:北京大学出版社,2022:41.
[34] 李泉.关于"汉语难学"问题的思考[J].语言教学与研究,2010(2):31-38.
[35] 罗星.19世纪英国汉学家翟理斯的汉语观[J].中南民族大学学报(社会科学版),2023(6):173-180.
[36] John Francis Davis. Chinese Novels: Translated from the Originals [M].

中国知网 https://www.cnki.net

London: John Murray, 1892: 54.
[37] Ager Danis. Image and Prestige Planning [J]. Language Planning, 2005 (1): 1-43.
[38] 李秋杨,陈晨,奥斯卡·费尔南德斯·阿尔瓦雷斯.西班牙中文教育本土化特征、动因和推进策略[J].语言文字应用,2022(2):15-25.

The International Image of Chinese Language: Historical Review, Formation Causes, and Reconstruction Strategies

LI Qiuyang[1], CHEN Chen[2]

(*1. School of Foreign Languages, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China;2. Institute of International Chinese Education Development, Tianjin Normal University, Tianjin 300387, China*)

Abstract: The formation of the international image of Chinese language is deeply influenced by European Sinology studies. In European sinological literature, Chinese language is depicted as a difficult language to learn, characterized by multiple ontological features such as Chinese characters, phonetics, and grammar. This stereotypical international image of Chinese as a difficult language is inextricably linked to the solidification of the Western understanding of the Chinese knowledge system, the limitations of Chinese international image dissemination, and various historical, social, and political factors. The reconstruction of the international image of the Chinese language in the new era should revolve around four core elements: economic dividends, technological empowerment, cultural appeal, and Chinese identity. Based on the overall improvement of China's national image and leveraging China's positive contributions and increasing influence in global governance, the reconstruction should address the core demands of international Chinese education, guide learners to experience the unique charm of the Chinese language, construct an academic discourse system for Chinese language research and dissemination, enhance the contribution of the Chinese language to world language research, and expand the application and influence of the Chinese language internationally.

Key words: international image of Chinese language; European sinology; historical causes; reconstruction strategy

(责任编辑:李璇)

中国知网　https://www.cnki.net

doi:10.3969/j. issn 1007-6522.2025.02.010

从“对外汉语教学”到“中文全球发展”:“国际中文教育”观念史的考察

胡范铸[1,2], 郭晔丹[2]

(1.韩山师范学院 文学与新闻传播学院,广东 潮州 521041;
2.华东师范大学 国际汉语文化学院,上海 200062)

摘要: “向世界推广汉语”真正成为一个大规模的社会行动是与改革开放“向世界学习”同步发展的,没有真正的改革开放,便没有真正的汉语国际传播。语言的传播与人群的互动直接关联,语言的发展也与社会的发展直接关联。从20世纪80年代至今,国际中文教育事业发展迅猛,而对之的命名也已经从“对外汉语教学”发展为“汉语国际教育”,继而发展为今天的“国际中文教育”。从对外到国际,从教学到教育,这不仅意味着术语的变化,更意味着理念的发展。只是,国际中文教育究竟意味着什么,学界的认知似乎并不很清楚。对此,我们不仅需要明确国际中文教育就是以中文为媒介、以全球治理为理念、在国际上展开的国际理解教育,而且,还需要更进一步确认“中文全球发展”的概念。即,走出只关注教学、教育的思维定势,在全球语言使用、语言服务、语言知识生产中推进中文发展,在中外协同的全球发展理念下推进中文发展。在进一步改革开放中推进中文的全球发展,在中文的全球发展中进一步推进改革开放,进而以全球发展推进中文发展,以中文发展推进全球发展。

关键词: 中文发展;“中文全球发展”;国际中文教育;汉语国际教育;对外汉语教学

中图分类号: H195 **文献标志码:** A **文章编号:** 1007-6522(2025)02-0124-17

语言能力是国家能力的重要组成部分, 中文的发展是中国参与全球治理不可或缺

收稿日期: 2024-04-29

基金项目: 上海市哲学社会科学规划课题(2022EW003)

作者简介: 胡范铸,韩山师范学院文学与新闻传播学院“韩江学者”特聘教授,华东师范大学国际汉语文化学院二级教授,博士生导师。研究方向:社会语言学、政治传播学、国家形象修辞学、学术思想史、国际中文教育等。

郭晔丹,华东师范大学国际汉语文化学院博士研究生,上海理工大学沪江学院讲师。研究方向:社会语言学、国际中文教育。

中国知网 https://www.cnki.net

的力量。在中国学界,直接关注中文发展的是国际中文教育学科。“国际中文教育”最初被称为“对外汉语教学”,后来被称为“汉语国际教育”,其间,又有“汉语国际推广”“世界汉语教学”“汉语国际传播”“国际汉语教学”等等概念,由此便带来三个问题。

第一,从对外汉语教学到汉语国际教育,再到国际中文教育,这一连串的概念的理论内涵究竟是什么,分别开启了什么思想的空间,又存在哪些局限?

第二,当下的国际中文教育发展的主要问题是什么?

第三,回应国际中文教育的根本问题,理论上应该如何拓展?

一、从对外汉语教学到汉语国际教育

中国对外汉语教学通常被认为“始于1950年”。①其实,语言是人类交际的最基本的工具,汉语的跨族群、跨地域学习与汉族同其他民族的交往过程应该说大体是同步的,姑且不说先秦之前的东西方交流,“汉代张骞开辟的丝绸之路,把汉字文化与中国的丝绸、瓷器一起带到遥远的西亚,直至欧洲;盛唐时期,长安成为世界经济文化交流的中心,各国商旅、学人云集,把中国的汉字文化散播到中国以外地区;明代郑和的船队七下西洋,至今还可以在非洲的海域找到刻有汉字的陶器”。[1]1即使就海外的华文学校而言,如果以印度尼西亚1690年在巴达维亚(今雅加达)的明诚书院算起,也已有330多年的历史。[2]只不过这一语言交流行为并非任何时候都能获得主流意识形态的认同,例如,清朝乾隆年间便发生过东印度公司一个汉名叫作洪仁辉的英国人,因擅自学习汉语而获刑三年的事件。时任两广总督李侍尧奏文称:“细察根源,纵由内地奸民教唆引诱,行商通事不加管束稽查所致。查夷人远处海外,本与中国语言不同,向之来广贸贩,唯藉谙晓夷语之行商通事为之交易,近如夷商洪仁辉于内地土音官话,无不通晓,甚至汉文字义,亦能明晰,此夷商中如洪仁辉之通晓语文言义者,亦尚有数人,设非汉奸潜滋教诱,何能熟悉?如奸民刘亚扁始则教授夷人读书,图谋财物,继则主谋唆讼,代作控辞,以此类推,将无在不可以勾结教诱,实于地方大有关系。”②亦即“教授夷人读书”在我国历史上曾经一度属于“汉奸”行径。

当然,“中国语言文化有组织、有系统地向国外传授”,的确是在新中国成立以后。[1]1950年,清华大学的东欧班、东欧交换生中国语文专修班标志着第一个官方对外汉语教学机构的成立;1962年,外国留学生高等预备学校成立,两年后该校更名为北京语言学院,标志着第一所专门的对外汉语高校的诞生。

不过,“向世界推广汉语”真正成为一个大规模的社会行动应该说还是与改革开放向世界学习同步发展的。语言的传播一定与人群的互动高度关联,没有真正的改革开放,便没有真正的汉语国际传播。对这一发

①参见:百度百科,《中国对外汉语教学学会》,https://baike.baidu.com/item/中国对外汉语教学学会/10453149?fr=ge_ala,2024年5月1日。

②参见:维基百科,《汉语作为外语教学》,https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%B1%89%E8%AF%AD%E4%BD%9C%E4%B8%BA%E5%A4%96%E8%AF%AD%E6%95%99%E5%AD%A6,2024年5月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

展,我们可以从机构设置、学科建设、理论观念三个方面加以考察。

(一)社团、管理、教学、动员:机构的发展

改革开放以来,汉语国际传播机构的发展是由一系列标志性事件组成的。

就业界社团而言,1983年,原北京语言学院、北京大学、华东师范大学等30多所院校发起成立了中国教育学会对外汉语教学研究会(1986年更名为中国高等教育学会对外汉语教学研究会,1988年改名为中国对外汉语教学学会,并成为独立的学术团体),由此成为中国对外汉语教学研究的第一个学术社团,标志着对外汉语教学的研究成为一种组织化的行动。其后,为"促进国际汉语教学、研究和推广;加强世界各地汉语教学与研究工作者之间、机构之间的联系",1987年又成立了世界汉语教学学会。①

就管理机构而言,1987年,中国国家对外汉语教学领导小组成立,小组由教育部、国务院侨务办公室、国务院外事办公室(后改为国务院新闻办公室)、外交部、文化部、广播电影电视部、新闻出版署、国家语言文字工作委员会八个部门和北京语言学院的领导组成,下设中国国家对外汉语教学领导小组办公室(简称国家汉办),作为国家对外汉语教学领导小组的常设办事机构,由教育部归口管理(1998年,领导小组增加财政部、国家发展计划委员会、对外贸易经济合作部三个部门,原北京语言学院领导不再参加领导小组)。国家汉办"致力于为世界各国提供汉语言文化的教学资源和服务,最大限度地满足海外汉语学习者的需求,为携手发展多元文化,共同建设和谐世界做贡献",②由此,对外汉语教学成为一项专门的"国家工程"。2006年,国务院决定将国家对外汉语教学领导小组改为国家汉语国际推广领导小组,国务委员陈至立任领导小组组长。2020年,教育部成立中外语言交流合作中心(简称语合中心),同时,由北京大学、北京语言大学、华东师范大学、世界汉语教学学会、教育部语言文字应用研究所、中国教育出版传媒集团有限公司、中国教育发展基金会等27家高校、企业和社会机构联合发起了民间公益组织——中国国际中文教育基金会,"全面接手孔子学院管理,通过授权品牌支持中外双方合作机构开办孔子学院,构建了政府支持、民间运作、高校主体、多元参与的新型体制机制,实现了孔子学院民间化、专业化发展转型"。[3]1

就教学平台而言,2004年,国务院批转教育部《2003—2007年教育振兴行动计划》,提出"大力推广对外汉语教学,积极开拓国际教育服务市场。积极实施'汉语桥工程',加强境外'孔子中文学院'建设,大力推进网络和多媒体汉语教学项目,丰富对外汉语教学资源,全面推广汉语水平考试(HSK),培

①参见:世界汉语教学学会,《世界汉语教学学会简介》,http://www.shihan.org.cn/myDoip/about/introduction.htm,2024年5月1日。

②参见:百度百科,《中华人民共和国国家汉语国际推广领导小组办公室》,https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%AD%E5%8D%8E%E4%BA%BA%E6%B0%91%E5%85%B1%E5%92%8C%E5%9B%BD%E5%9B%BD%E5%AE%B6%E6%B1%89%E8%AF%AD%E5%9B%BD%E9%99%85%E6%8E%A8%E5%B9%BF%E9%A2%86%E5%AF%BC%E5%B0%8F%E7%BB%84%E5%8A%9E%E5%85%AC%E5%AE%A4?fromModule=lemma_search-box,2024年5月1日。

中国知网 https://www.cnki.net

训对外汉语教学教师,推动各国教育机构开设汉语课程。加强其他中国特色学科和优势学科的对外教学工作,鼓励有条件的教育机构赴境外办学”。[①]同年6月,中国和乌兹别克斯坦签署了塔什干国立东方大学孔子学院合作协议;11月,第一所孔子学院在韩国首尔挂牌,这标志着汉语国际传播一个新的重要平台,即孔子学院的诞生。其后,孔子学院的发展一路凯歌。2007年,孔子学院总部成立。

就全球动员而言,2005年,首届世界汉语大会在北京召开,如今已经发展成世界中文大会,成为全球汉语教育、研究的一个重要动员机制。

(二)本科、硕士、博士:学科建设的发展

对外汉语教学在我国最初只是一项非学历的教学活动,“1982年,确立‘对外汉语教学’学科名称”。[②]

就本科专业建设而言,1983年以后,原北京语言学院、原北京外国语学院、原上海外国语学院、华东师范大学开设了国内第一批对外汉语教学专业。2012年,教育部颁布的《普通高等学校本科专业目录和专业介绍(2012年)》中,对外汉语教学专业更名为汉语国际教育。这一名称在本科专业目录中一直沿用至今。

就硕士专业建设而言,尽管从20世纪80年代起,一些高校就开始了对外汉语教学方向的硕士研究生的培养,但或者是作为中国语言文学之下的二级学科汉语言文字学、语言学及应用语言学中的一个方向,或者是作为外国语言文学的英语语言文学二级学科之下的一个方向,一直未有独立的专业代码。2007年,国务院学位委员会下发关于《汉语国际教育硕士专业学位设置方案》的通知,决定设置汉语国际教育硕士专业学位,随后成立了全国汉语国际教育专业学位研究生教育指导委员会。2011年,教育部《专业学位授予和人才培养目录》中正式将汉语国际教育硕士专业学位列为教育学门类之下的一个专业类别。

就博士专业建设而言,尽管早在1998年北京语言大学等就开始招收对外汉语方向的博士研究生,但一般都是作为中国语言文学一级学科中的语言学及应用语言学二级学科之下的一个研究方向。2018年起,根据教育部的要求,北京师范大学、华东师范大学等开始试点汉语国际教育博士专业学位招生。2022年,国务院学位委员会和教育部正式发布《研究生教育学科专业目录(2022)》,汉语国际教育博士专业学位定名为国际中文教育博士专业学位。

由此,国际中文教育正式形成了本科、硕士、博士贯通的培养体系。“目前,全国有424所高校开设本科专业,198所高校开设硕士专业学位,27所高校试点开展专博培养,累计招收培养数十万中外学生,成为开展国际中文教育的重要力量,为促进中外语言文化交流,增进中国与世界各国人民之间的理解与友谊发挥重要作用。”[③]

①参见:中华人民共和国中央人民政府,《国务院批转教育部2003—2007年教育振兴行动计划的通知》,https://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62725.htm,2024年5月1日。

②参见:360个人图书馆,《国际中文教育学科发展历程》,http://www.360doc.com/content/23/0112/08/33126303_1063390486.shtml,2024年5月1日。

③参见:360个人图书馆,《国际中文教育学科发展历程》,http://www.360doc.com/content/23/0112/08/33126303_1063390486.shtml,2024年5月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

(三)语言培训、对外汉语教学、汉语国际教育:观念的发展

国际中文教育事业的不断发展,不断呼唤着国际中文教育观念的发展。

1.从语言培训到对外汉语教学

国际中文教育的概念可以溯源于对外汉语教学,而对外汉语教学最初几乎只是被视为一项语言培训工作。

以业内重镇华东师范大学为例,直到20世纪80年代初期,汉语教学中心还是隶属于国际交流处下的留学生办公室。而以业内最具代表性的期刊为例,对外汉语界的专业刊物包括创刊于1979年的《语言教学与研究》、创刊于1980年的《汉语学习》、创刊于1987年的《世界汉语教学》等,最初的定位几乎都偏向于教学辅导类语文刊物,①主要内容集中于具体的教学经验和业界动态。

对外汉语教学本科专业的设立,极大地刺激了理论的需求。学界开始思考对外汉语教学究竟意味着什么。对此,主流意见以为这就是对外国人的汉语教学的简称,业内影响最大的一部《对外汉语教学概论》就反复表示:"对外汉语教学顾名思义就是语言教学,是对外国人进行的以汉语作为第二语言的教学。衡量对外汉语教学成功与否的唯一标准就是学习者是否掌握了汉语这一交际工具。"[4]这一解释强调的第一点是对外国人,亦即通常不包括对海外华侨华人的华文教学;第二是汉语,亦即关注的只是语言,通常不太关注语言以外的内容;第三是教学,亦即具体的教学活动,包括教师传授知识、技能,以及学生学习的过程,不在意语言知识传递和学习效果以外的问题。

围绕这一理念,对外汉语教学研究与研究平台也不断发展。1993年起,国家汉办学术部开始与部分重点大学学报合作,在《华东师范大学学报(哲学社会科学版)》等推出《汉语与对外汉语教学》研究专栏;几乎与此同时,《语言教学与研究》《汉语学习》《世界汉语教学》等刊物也开始了理论转向,很快就与其他语言学核心期刊并驾齐驱。不过,即使如此,相对于庞大的队伍、丰富的实践、社会的需要,毋庸讳言,这一领域的理论研究长期显得相当不足。

2.从对外汉语教学到汉语国际教育

汉语国际教育的概念出现后,不少学校将对外汉语系/院改为汉语国际教育系/院,但对于汉语国际教育到底蕴含了什么新的思想空间却一直缺乏充分的讨论。

最初,相当多的学者认为:"原先的对外汉语教学也好,现在的汉语国际教育也好,就学科性质说没有本质的区别。"[5]相当多的学者虽然意识到二者的区别,但依然无法清晰地加以解说,于是采取了二者混用或者合用的方法,一个典型便是部分高校联合召开的2013年全国高校汉语国际教育/对外汉语本科专业建设研讨会,直接将汉语国际教育和对外汉语并列。早期试图厘清二者区别的学者是崔希亮,他认为"对外汉语教学立足于'请进来',汉语国际教育立足于'走出去'"。[6]11亦即"用'对外汉语教学'来指称'在国内对来华留学生进行的汉语教学',用'汉语国际教育'指称'在海外把汉语作为外语的教学'"。[6]3后来,他表示,"从'对外汉语'或'对外汉语教学'到'汉语国际教育'不仅仅是名称的改变,学科的内涵也发生了变化",如果说对外汉语教学是一个学科,则汉语国际教育是一个专业,也是一项事业。[7]最

①参见:汉语学习,《期刊简介》,https://hyxx.ybu.edu.cn/info/1033/1004.htm,2024年5月1日。

中国知网 https://www.cnki.net

近,赵成新较为系统地概括了二者的关系,他认为从对外汉语教学到汉语国际教育意味着:“第一,学科使命发生了转变”,汉语教学的使命也从单一的语言教育转变为汉语国际推广;“第二,学科内涵更加丰富”,传统研究领域主要是与教学紧密相关的本体问题,汉语国际教育则融合了对外汉语、中国语言文化、中国学和华文教育等多方面内容;“第三,学科由强调英语到多语种为用”,传统概念强调汉语和英语基础,新概念则强调多语种为用;“第四,学科从专业汉语教学向大众化、普及型、应用型教学转变,更加重视应用和实践”。[8]37显然,这些理解无论是哪一种,都是将汉语国际教育看作是在国际上开展的汉语教育,以至于有学者直接将其作为国际汉语教学的同义词。

胡范铸等在2014年明确提出:“汉语国际教育不应该只是看做(作)是‘在国际上开展’的‘汉语教育’——核心是向国外传播‘汉语’以及附着于其中的中国文化;更应该看作是‘运用汉语进行’的‘国际教育’。”[9]150“国际教育”的核心就是“国际理解”,这就是:增进不同文化背景、不同种族、不同宗教信仰和不同区域、国家、地区的人们之间相互了解与相互宽容;加强他们之间相互合作,以便共同认识和处理全球社会存在的重大共同问题;促使“将事实上的相互依赖变成有意识的团结互助”。[10]13但这一认识最初并没有多少人真正理解,以为这与强调“传播汉语+传播中国文化”没有什么区别,直到2017年第十二届全球孔子学院大会,才第一次改变汉语国际教育就是“传播汉语+传播中国文化”的说法,正式提出“以语言交流为纽带,以文明互鉴为平台”这一历史使命。①

可惜,由于对汉语国际教育的理论内涵缺乏充分的讨论,多少影响了后来国际中文教育概念的生产。

二、从汉语国际教育到国际中文教育

(一)国际中文教育概念的提出

2019年,国际中文教育大会召开,尽管在此之前已经有人使用国际中文教育这一术语,但这一术语替代汉语国际教育却是从这次大会开始的。这次大会被称为在“连续成功举办13届全球孔子学院大会基础上召开的,标志着国际中文教育进入全新发展阶段”,②与会的政府主管领导主旨报告统一使用了国际中文教育的表述。[11]可是,对于究竟何为国际中文教育,最初并没有清晰的界定。

陆俭明表示,国际中文教育是一项具有国际性行为性质的教学工作,国际中文教育核心教学内容应该是汉语言文字教学,境外国际中文教育的教学任务应该主要由本土中文教师来承担。[12]

崔希亮认为:“国际中文教育(以前叫对外汉语教学、汉语国际教育)这个学科自诞生之日起就肩负着这样的使命:对来华留学生进行中国语言文字和中国文化的教育,培养知华友华人士和中外语言文化交流的使者。在发展过程中我们的目标又扩大到在全球范围内教授汉语、传播中国文化,在不

①参见:中华人民共和国中央人民政府,《刘延东出席第十二届全球孔子学院大会并致辞》, https://www.gov.cn/guowuyuan/2017-12/12/content_5246376.htm,2024年5月1日。

②参见:中国社会科学院语言研究所,《2019年国际中文教育大会在湖南长沙召开》, http://ling.cass.cn/xshd/huiyi/201912/t20191219_5061897.html,2024年4月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

同文明之间搭建友好交流的桥梁,推动世界各国人民之间的交流与合作,促进世界和平。”[13]

郭熙则认为:“‘国际’指的是中文教育面向的空间范围,包括中国在内的世界各国。‘中文’是中国国家通用语言文字、汉语、普通话、华语等概念的对外统称。在我们看来,‘国际中文教育’这一概念的提出,体现了国家对国内对外汉语教学、国际上的汉语作为第二语言教学和海外华文教育进行资源共享、互补合作的理念,对于充分整合中文教育资源、发挥各种力量的长处,具有重要的意义。但现在学界出现了一种倾向,甚至正在形成一种趋势,即把‘国际中文教育’等同于传统上说的‘对外汉语教学’或后来的‘汉语国际教育’,这显然降低了国际中文教育事业的定位,对于实现国际中文教育事业的宏伟目标、高效率高质量精准对标发展是不利的。”[14]1“‘国际中文教育’可以定义为:中文在全球的传播与传承工作,它包括国内的对外汉语教学、海外的国际中文教学和海外华文教育。”[14]1

赵成新则认为:“从汉语国际教育到国际中文教育,‘教谁’‘在哪儿教’两个因素有了大的变化,首先是教学对象范围有了较大的扩展,不仅涵盖在国外、国内的外国人,而且包括第一语言为非汉语的华人及其后裔;再者,教学环境由以海外为主变成了国内、海外和虚拟空间,特别是新冠疫情之下,很大一部分国际中文教学是在网上虚拟空间进行的。”[8]38另外,这一变化还意味着“学科重心的转变”,[8]38在强化学科基础理论研究的同时,必须将世界各国中文教育中面临的各种理论与实践问题纳入研究范畴;“发展方式的转变”,从以规模增加为主的高速度发展模式转变为内涵式高质量发展模式,从单纯的中文语言教学转变为多元化的“中文+”教学模式,把汉语教学融入各国教育体制内的本土语言教学,把传统的线下教学模式转变为线下与线上相结合的模式;“人才培养模式的转变”,以教育供给侧改革引领国际中文教育转型发展。[8]38-39

由此而论,国际中文教育概念的提出,促进了业界对于从单纯的“中文教学”到“中文教学+”和“+中文教学”的多方位关注,促进了以来华留学生为代表的对外汉语教学、以孔子学院为代表的汉语国际教育、以华文学校为代表的华文教育三种活动的弥合。但是,在理论上依然存在一系列问题。

(二)国际中文教育学科的建设规范

多年以来,在学科建设规范性文件的专业目录中,一直没有国际中文教育的专业设置,因此自然也就无所谓学科建设规范。2022 年,国务院学位委员会、教育部公布的《研究生教育学科专业目录(2022 年)》正式将汉语国际教育博士专业和汉语国际教育硕士专业统一确定为国际中文教育,正式列入教育学门类。2024 年 1 月,国务院学位委员会第八届学科评议组、全国专业学位研究生教育指导委员会编修了《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求(试行版)》,其中国际中文教育专业学位类别简介及基本要求对“博士专业学位类别内涵”设定了三个领域:一是课程与教学领域,目标是培养“在境外大中小学、孔子学院、华文学校等中文教育机构,创造性引领和驾驭课程教学研究的复合型、国际型、应用型的专家级优秀师资、教研核心骨干”;二是机构(项目)管理与领导力领域,目标是培养“境外大中小学、孔子学院、华文学校等机构(项目)管理的复合型、国际型、专业化中外高级管理人才”;三是创新咨政与智库领域,目标是培养“胜

中国知网 https://www.cnki.net

任国际中文教育组织、文化传播机构、国际出版机构、创新智库发展的专业引领、专家智囊岗位工作”的人才。①

如果说,国际中文教育专业学位博士的培养目标蕴含着学位管理机构对于这一学科内涵的理解,那么这里显示的已不仅仅是教学(师资培养)问题,还包括教育(学校管理)和社会(专家智囊)问题。

(三)国际中文教育概念的理论内涵

尽管国际中文教育这一术语正式提出已经有七八年之久,学界也有不少讨论,但对于究竟什么是国际中文教育,这一概念与汉语国际教育乃至对外汉语教学有什么不同,似乎还没有一个令我们满意的界定。

在这里,按照有关文件的表述:“国际中文教育专业学位是进入新世纪以来,伴随中国快速走向世界,各国学习中文需求持续攀升、国际中文教育事业蓬勃发展的历史进程应运而生的,与国际中文教师职业紧密衔接,承担着满足各国民众学习中文需求,推动中文和中华文化更好走向世界,为国际中文教育事业建设发展培养合格中外专业人才的重要任务。”“国际中文教育是一项服务国家重大需求的事业”,面向未来,应该“构建国际中文教育可持续高质量发展新格局,深化中外文明交流互鉴,推动中文和中华文化加快走向世界”。②可是,这里依然有一系列需要澄清的问题。

问题一:胡范铸等曾经提出,汉语国际教育既是在国际展开的汉语教育,也是以汉语展开的国际教育,亦即国际理解教育,那么,国际中文教育是否需要同样关注后者,亦即就根本目的而言,国际中文教育是否只是教会中文,它应不应该首先确定为国际理解教育的重要力量?

问题二:既有研究大多以为国际中文教育包括来华留学生、孔子学院、华文学校,可是,国际中文教育就行为主体而言是否只能依赖中国政府或者华人华侨推动?世界各国政府、企业、社会团体等等推动的中文教育是否具有更重要或者至少同等重要的价值?

问题三:就此而言,国际中文教育究竟应该如何定义?

对此,张虹倩、胡范铸已经提出:“所谓国际中文教育,就空间而言,可以分为境内开展和境外开展两类;就语言性质而言,可以分为作为外语的汉语和作为祖语(又称传承语)的汉语两类;就推动者而言,可以分为中国(政府和教育机构)推动、国外(政府和教育机构)推动、中外合作推动、海外华人社会推动四类;相应的也出现不同的平台:我国国内学校的来华留学生教育、各国教育机构的中国语和中国学系所/课程、全球的中外合作孔子学院、海外华文学校。”[15]24在这里,我们需要进一步加以定义:国际中文教育就是以中文为媒介、以全球治理为理念、在国际上展开的国际理解教育。

就内涵而言,国际中文教育既是在国际上展开的中文教育,也是以中文为媒介的国际教育,也就是国际理解教育;这既是一种语言学习的过程,也是全球治理的过程。在

①参见:对外汉语网,《国际中文教育专业学位类别简介及基本要求正式发布!》,https://www.dwhy.net/article-1633-1.html,2024年5月1日。

②参见:对外汉语网,《国际中文教育专业学位类别简介及基本要求正式发布!》,https://www.dwhy.net/article-1633-1.html,2024年5月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

地球日益成为一个“村庄”的今天,作为全球治理的过程,国际中文教育不能仅仅依靠中国政府的力量,也并不能仅仅依靠海外华侨华人的力量,而是需要利益相关方的共同参与,推动各类行为主体的积极参与;作为国际理解的过程,国际中文教育不仅要求助力教师和学习者理解中国,也要助力教师和学习者理解学习者所在国,还要助力教师和学习者理解中国和学习者所在国之外的全世界,并助力世界理解中国和学习者所在国,帮助全人类“将事实上的相互依赖变成有意识的团结互助”。[10]13

就外延而言,国际中文教育包括四个方面:“来华留学生的汉语作为目的语教育、以孔子学院为主要平台的汉语作为外语的教育、以华文学校为平台的华侨华人的祖语传承教育、以各国官方及其教育机构为平台的中国语与中国学教育。”[15]24由此,呈现如下的格局(见图1),这四个方面的发展彼此既有联系又有不同。

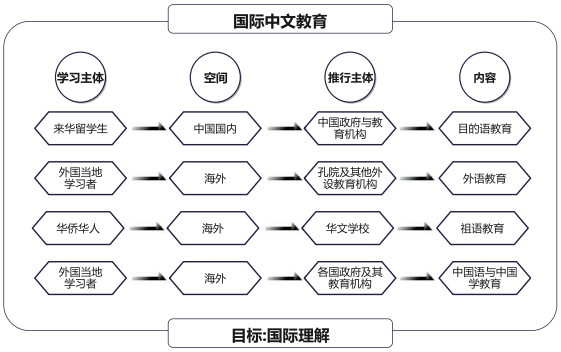


图1　国际中文教育概念示意图

三、当下国际中文教育发展的主要问题

语境分析是语言政策研究最基础的工作,对于当下国际中文教育发展的现状,有相当不同的认识。

一种意见认为:“在百年未有之大变局与千年未遇之大疫情背景下,世界格局正在重塑,中国逆势快速发展必然促使中文和中华文化快速走向世界。”[16]这是当下国际中文教育研究中相当具有代表性的观点。如果孤立地考察某些数据,这一认识似乎很有依据。“目前,中国与世界各国在各领域建立了广泛联系,说一口流利的中文成为各国民众与中国交流的重要技能,学习中文、了解中国文化已成为许多国家民众的需求,学好中文也成为一些海外青年实现梦想的新起点。”“截至2023年年底,全球已有85个国家将中文纳入国民教育体系,190多个国家开展中文教育,全球除中国外正在学习中文的人数超过3000万,累计学习和使用中文的人数接近2亿。284家中方合作机构和1266家外方合作机构在160个国家和地区共建孔子学院496所、孔子课堂757所。全球孔子学院每年开设中文课程约4万班次,年度注册学员超100万;每年组织1500余场学术会议,年均参与人数近20万。”[3]1

但也有不同的认识。2022年,在中国传媒大学主办的国际中文教育智库论坛上,国家语言文字工作委员会咨询委员会委员马燕生提出:在“百年未有之大变局”和“百年不遇之大疫情”下,国际中文教育的国际环境持续恶化,面临着前所未有的困难和挑战。同时,随着现代信息技术的发展,国际中文教育的传统教育教学方式受到冲击,已经不能适应形势变化和时代发展。另外,国际中文教育学科发展相对滞后,不能适应汉语国际推广事业的发展需求;国际中文教育人才培养理念模式落后,不能满足汉语国际推广事业的需求。[17]而全球孔子学院发展的数据变化也支持了马燕生的看法。自2004年第一家孔子学院成立以来,全球孔子学院发展迅猛,根据《孔子学院年度发展报告》,到2015年,便已实现《孔子学院发展规划

中国知网　https://www.cnki.net

(2012—2020年)》所提出的全球孔子学院达500家的计划,在2019年更达至顶峰550所,孔子课堂达1172个,分布在162个国家(地区)。[①]不过,从2020年开始,无论是孔子学院、孔子课堂还是分布国家(地区)数,都开始有所下降。2020年孔子学院为506所,下降近10%,孔子课堂下降至1030个,国家(地区)数也减少2个。2021年孔子学院进一步下降为489家,降幅趋缓,但孔子课堂下降至817个,降幅20%,分布的国家(地区)数继续减少2个。其后,虽然在马来西亚、非洲、南美等地区,孔子学院建设仍在不断发展;在欧洲,希腊的孔子学院也从2017年的1所发展为4所,但更多的则是重重困难(见图2)。

其中,尤其值得注意的是如下两个方面的问题。

其一,美国政策演化对西方的示范性效应。

美国曾经是全球孔子学院发展最为顺利、占比最高的国家。但2014年以后便发生显著变化,开始既有新设也出现关停。2018年时任总统特朗普签署《2019年国防授权法案》,明确禁止接受美国国防部“中文旗舰”语言项目资助的大学与孔子学院合作;其后美国国务院更认定美国孔子学院为中国政府驻外机构,从而攻击孔子学院破坏学术自由。在这一政策和舆论环境影响下,据美国国家学者协会NAS统计,在美孔子学院从最高时2017年的110所,经过6年的不断关停,至2023年时只剩9所。美国舆论力全球第一,其政策举措深刻影响西方世界乃至全球。在一向被认为奉行“中立”的瑞典、挪威,已先后关闭全部孔子学院;在与中国文化交流渊源深厚的日本,有两所孔子学院关闭,其他孔子学院依然无法进入国立大学,局限于水平较低的私立高校;在人口大国印度乃至越南等地,尽管国内学习汉语的需求很高,但孔子学院却受到严格限制。

其二,更严峻的挑战来自卡拉奇恐怖袭击对“全球南方”的影响。

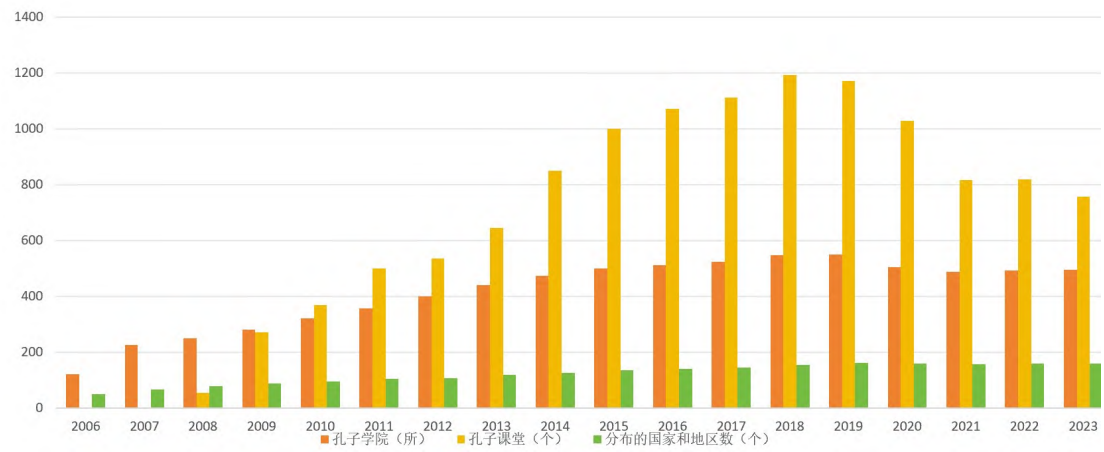


图2　全球孔子学院、孔子课堂分布演变(2006—2023)

①参见:光明网,《孔子学院发展规划(2012—2020年)》,https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2013-02/28/nw.D110000gmrb_20130228_1-07.htm,2024年5月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

有学者在2021年曾提到国际中文教育的风险问题,遗憾的是没有清晰地意识到最大的可能风险来自何方,严重到什么程度。[18]今年又有学者依据媒体上的判断,提出所谓"中文国际传播风险等级",认为"在中文的领域传播风险维度,中国与对象国在经贸、外交、军事领域的利益冲突是当前中文国际传播风险的主要来源,但中外文化差异对中文国际传播的负面影响较小"。[19]

其实,国际中文教育最大的风险就在于极端主义的威胁。"一带一路"倡议的落地,给发展中国家带来了巨大的发展机缘,"一带一路"沿线多数国家的汉语需求增加。但同时也出现一系列问题,其中特别需要关注的便是在"一带一路"倡议落地过程中,中国往往也身不由己地被卷入所在国内部的利益冲突。所在国反政府武装将打击本国政府最重要盟友中国作为刺痛政府的手段;而宗教极端势力直接将孔子学院称为儒学系的文化侵略,更成为跨文明交流的严重威胁。2022年4月26日,巴基斯坦卡拉奇孔子学院突遭恐怖袭击,三位中方教师和志愿者当场牺牲。这一事件的影响比任何国家关闭孔子学院更为恶劣,不但成为孔子学院开办以来第一次直接针对孔子学院教师的袭击,甚至成为国际教育史上第一次对语言教师的自杀式袭击,以至于全球最大的网络知识共享平台维基百科在"俾路支解放军"这一词条下专门增加了"2022年4月26日事件",并且专门设立了新词条"2022年卡拉奇大学爆炸案"。这一事件对国际中文教育事业提出了严峻的新挑战。

对于如此严峻的局面,无论是学界认为的"厘清学科归属","成为独立交叉学科","强化内涵发展",构建"涵盖学科基本理论、学科应用理论、区域/国别/语别学科理论体系"的国际中文教育理论体系,"加强以'三教'为核心的基础研究和建设","改革教学模式","加强相关制度和标准体系建设";[8]39-40抑或主管部门提出的聚焦语言教学的主责主业,充分发挥相关学科在推动国际中文教育发展过程中的基础和先导作用;鼓励国内高校加大资源和政策倾斜力度,支持国际中文教育专业学位建设;加强内外联动,努力促进国际中文教育办学体系朝着多元化、多主体、多模式方向发展;推动中文多场域应用,继续加大"中文+职业教育""中文+专业特色"实施力度,全面提升中文实用价值,等等,[20]似乎都不足以有效应对。

那么,我们需要什么样的新的理论指引?

四、从国际中文教育到"中文全球发展"

笔者认为,在新的形势下,国际中文教育要获得进一步发展,就要确立"中文全球发展"的理念。

所谓"中文全球发展"既是对汉语国际教育、国际中文教育概念的发展,也是对国际汉语、全球中文发展概念的发展。

尽管在语言学界,从20世纪80年代就出现了世界汉语教学、国际汉语教学、国际汉语教育等等说法,但这些说法所指的基本是中国本土的汉语如何在国际上展开教学的问题。第一个在理论上讨论国际汉语概念的应该是澳大利亚莫纳什大学的洪历建博士,他在2014年提出:"何为'国际汉语'?在全球化语境下对汉语本质重新考察,可以看到,'汉语'已经成为一个复数的概念,而不同国家、地区的汉语的总合就是'国际汉语'。"[21]60

2022年11月,华东师范大学成立了国家语委研究型基地全球中文发展研究中心,提

中国知网 https://www.cnki.net

出了全球中文发展的概念。该中心成立通讯报道称,该中心的目标是“从跨学科、多学科视角研究全球中文发展规律,把握全球中文发展态势,聚焦传播与发展实践中的政策性、宏观性、战略性问题开展对策研究,将为推进中华优秀语言文化传承传播和创新发展、提升国家文化软实力、助推中国语言文化‘走出去’提供智力支撑”。①可是,迄今为止,无论是在全球中文发展研究中心的纲领中,还是在学界国际中文教育的理论研究中,对于全球中文发展这一概念究竟如何定义,这一概念与国际中文教育的关系是什么,其理论价值何在等等问题,并没有明确的讨论。

无论是从学理上还是国家发展的现实需求上,所谓“中文全球发展”更是对国家战略和全球治理新格局的因应。2021年,习近平在第七十六届联合国大会上的发言中提出了全球发展倡议。[22]全球发展意味着努力实现全球性的可持续发展目标、维护世界和平与安全、促进人类文明进步,毫无疑问,在这里,国际中文教育理应成为全球发展的积极力量,也就是以中文发展促进全球发展,以全球发展促进中文发展。

“中文全球发展”意味着:

第一,从主体看,中文发展的主体应从中国政府和中国机构转向全球各国政府和公众。

我国国际中文教育的不少主管部门与研究者长期有个认识误区,即认为国际中文教育就是要让外国人(为我们)学中文。由此,一方面强调(外国人帮助我们)传播中国文化,一方面又担心(外国人的汉语学习损害我们的)教育主权。[23]其实,在21世纪,真正有效的语言传播一定不是“(他们)为我们学”而是“他们为自己学”。正如洪历建所说:“世界各国的汉语是其所在国的文化资源,各国的汉语不仅存在语言上的差异,同时也存在文化上的差异。海外汉语和汉语教学首先涉及到(涉及)海外华人的语言权益问题。世界各国的汉语和汉语教学如何发展,自然首先应该由所在国政府和华人社区来决定。通过对‘国际汉语’概念的讨论,以新的、全球化的观念替代传统观念,才能更好地理解和发展作为‘国际性语言’的汉语。”[21]60这也就是张虹倩、胡范铸一再强调的,即使就国际中文教育而言,至少包含了四个方面:“来华留学生的汉语作为目的语教育、以孔子学院为主要平台的汉语作为外语的教育、以华文学校为平台的华侨华人的祖语传承教育、以各国官方及其教育机构为平台的中国语与中国学教育。”[15]24汉语要成为国际性语言,就一定需要包括中国政府、机构和社会公众在内的全球各类主体的共同参与。

仅以华文教育为例,在中国国土以外生活的华人已达五六千万,根据维基百科数据,在2014年,全球华人数量较多的国家分别为印度尼西亚(836万)、泰国(700万)、马来西亚(658万)、美国(455万)、新加坡(287万)、加拿大(158万)、菲律宾(150万),缅甸(122万)、越南(103万)、秘鲁(99万)。近10年来,海外华人的数量更是在持续增长。

庞大的海外华人社群应该成为中文全球发展的根据地。没有以华人为语言根据地,便很难想象中文的全球发展。但显然,

①参见:中华人民共和国教育部,《国家语委研究型基地“全球中文发展研究中心”签约揭牌》,http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202211/t20221118_996026.html,2024年11月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

海外华人的中文权益既不同于所在国原住民的语言权益,也不同于中国本土的中文权益。进而言之,各国华人无论对中文学习还是使用,彼此都是有差异的。只有充分尊重世界各地不同华人社群的自身权益,才可能真正发展在地化的华文教育。

同样,要使中文能够真正成为国际性语言,就必须鼓励、支持或至少是理解世界各国为它们各自的利益而发展中文的努力。由此,我们制定的各种国际中文教育的标准、章程更多应该是为世界各国发展中文教育提供参照而不是规制。进而言之,我们需要理解和鼓励各国间既有共识又有差异的在地化中文发展政策。

第二,从目标看,中文发展的目标是从语言教育转向全球发展。

早在2005年,时任国家对外汉语教学领导小组常务副组长章新胜便提出:"推动汉语的国际传播不仅是适应和满足世界各国急速增长的对汉语的需求,也是中国自身发展的需要。"[1]1换言之,中文发展既要满足中国自身发展的需要,也要满足世界各国的需要。2014年,胡范铸等具体提出:"汉语国际教育的目标是什么?或曰'汉语能力获得',或曰'交际能力建构',或曰'经济利益实现',或曰'中国文化传播',种种认识,似乎都有价值。不过,由此也带来诸如'如何处理这些目标之间的关系?''在这些目标之上是否还有更为重要的目标?''贯串这些目标之中的核心又是什么?'等一连串问题。应该说,汉语国际教育不但绝不是单纯的语言教学,也不仅仅是一种文化传播,不应该只是希望由此拓展中国经济实力或提升中国国际政治地位。汉语国际教育在本质上是一种基于语言能力训练而展开的'国际理解教育',是一种可以影响'情感地缘政治'的过程,它应该是造就国际社会情感沟通的重要力量。"[9]145 2017年,张虹倩、胡范铸便明确提出:汉语国际教育的根本任务就是作为全球治理的重要路径,不断推进人类命运共同体建设。所谓全球治理是个人和制度、公共和私营部门管理其共同事务的各种方法的综合,冲突或多元利益能够借此相互调适并能采取合作行动。全球治理的要素包括五个方面:为什么治理、如何治理、谁治理、治理什么、治理得怎样。其核心就是目标问题(为什么治理)。而这一旨在全球范围内所要达到的目标指向,应当是超越国家、种族、宗教、意识形态、经济发展水平之上的全人类的共同命运,也就是人类命运共同体的建设。[24]

第三,从动力看,中文发展的动力是从语言教学转向语言使用。

国际中文教育获得了长足的发展,但教学本身并非目的,教学的根本目的是支持使用。国际中文教育是"中文全球发展"的组成部分,是"中文全球发展"的基础性工作之一,而"中文全球发展"一旦成为一项社会性而非个人性的活动后,其最重要的动力就不是教学,也不是教育,而是使用。没有产品的使用就没有产品的生产,文化产品同样如此。

语言的根本意义在于使用,同样,国际中文教育的意义也在于不断拓展中文的使用场景、不断提高中文的使用强度。1945年,中文出现在《联合国宪章》签署区的第一行,这成为中文走向国际公共生活的一个转折性标志。1973年,联合国大会第二十八届会议决定把中文列为联合国大会和安理会的工作语言,由此确立了中文新的国际地位。2021年,中文正式成为联合国世界旅游组织和国际航空运输协会官方语言,这意味着更深入地开拓了中文的使用场景。但是,

中国知网 https://www.cnki.net

这显然还不够。

在语言使用上,语言服务是一个极其重要的场域。在2018年,胡范铸等已经提出:“新时代汉语国际教育的路径,就需要从以教育者为中心转向以教育者与受教育者的共识为中心,从以语言教学为中心转向以语言教学和语言服务结合为中心。”[25]以旅游语言服务而言,中国已经成为世界上最大的旅游客源国和重要的目的地接待国之一。根据国家移民管理局公布的数据,2023年全国出入境人员达4.24亿人次;据中国旅游研究院发布的《2023年中国旅游经济运行分析与2024年发展预测》报告数据,2023年我国出入境旅游人数超过1.9亿人次,较去年增长2.8倍以上。相应地,越来越多的出入境关口和旅游景区都增加了中文语言服务,但是,这依然很难与我国蓬勃发展的出境人数相适应。意大利都灵大学孔子学院曾经主动为当地博物馆增加中文说明,有效地支持了中国游客的需求,但更多的中文教育机构还是停留在为教学而教学的模式里,很少考虑在世界各国主动提供中文服务的问题,如组织孔子学院师生在中国出国游的重要目的地机场安排汉语志愿者,增加中国公众对于中文发展的具身性获得感。

李宇明、施春宏在讨论国际中文教育当地化时也曾提出“‘助学当地化’和‘中文生活当地化’,所谓‘助学当地化’,是通过当地化帮助学习者更好地学习中文,把中文学起来;所谓‘中文生活当地化’,是要在当地逐渐形成‘中文生活’,把中文用起来”。他们强调:“中文能够成为国际语言,具有服务国际社会的重要地位,必须跨越‘学起来’阶段,进入‘用起来’阶段。国际中文教育当地化的目标,不仅是‘助学当地化’,更是‘中文生活当地化’。”[26]

第四,从标志看,中文发展的标志是从以语言市场为中心转向以知识市场为中心。

21世纪,知识生产越来越呈现出世界性百家争鸣、全球性思想竞争的特点。语言是知识生产的媒介,中文发展的根本标志就在于在全球知识生产中的贡献度。改革开放以来,中文世界的知识生产发展迅猛,但在全球顶级学术期刊中,中文依然呈弱势状态。

根据全球领先的情报提供商Clarivate的统计,①科学引文索引(SCI)和社会科学引文索引(SSCI)数据库收录的期刊共有25 090种,其中英文期刊有17 589本、西班牙语有731本、德语有198本、法文有174本、俄罗斯语有89本、中文有38本、韩文有26本、日文有11本。中文期刊的占比少之又少,更是无法与其他常用语种期刊相比。回顾英语在中国的普及,最基本的机制不在于英语教学机构的推广,而在于中国社会对于以英语为媒介的知识的需求。中文要真正走向世界,激发世界各国社会对于中文的需求,就必须空前提升中文世界对于全人类知识生产的贡献度。

第五,从机制看,中文发展的机制是从以语言教育为中心转向以思想交流为中心。

知识生产的前提是信息的流通和思想的交流。21世纪是互联网的世纪,以全球最大的知识交流平台维基百科为例,目前已有348种语言的版本,包含6 000万以上的词条,但各种语言版本包含的内容并不一致。

其中,英语维基百科是维基百科协作计划的英语版本,也是最早的一个,条目数突

①参见:Clarivate,https://mjl.clarivate.com/search-results,2024年5月1日。

中国知网　https://www.cnki.net

破600万。目前,英语维基百科是各语言维基百科协作计划中在规模上排名第一(依条目量计算)的维基百科,在所有语言版本的维基百科中有14.4%的条目是来自英语维基百科的。

宿务语维基百科是一个特别的案例,截至2022年5月7日,该语种维基百科已至少拥有6 125 894篇条目,成为条目数量排名第2的维基百科语言版本,但其中多数条目是由机器用户Lsjbot自动创建的。宿务语维基百科共有89 905个用户,其中有196个用户是活跃用户。截至2020年,宿务语维基百科前35位的编辑者中,除了5位人类外,其余全部是机器人账户,而且前10位中没有一位是人类。

中文维基百科创立于2002年10月24日。截至2024年11月1日,中文维基百科共有1 449 174篇条目,3 609 773名注册用户,63名管理员。截至2021年8月,中文维基百科的活跃维基人数量在维基百科所有语种中排名第8,贡献者主要为中国台湾、中国香港、中国澳门的居民和新加坡、马来西亚等地区的华人华侨。根据2006年9月初维基百科对各语言版本的编辑者来源的统计结果,中国香港的编辑者占28.6%、中国台湾的编辑者占25.9%,而美国和荷兰则分别占13.7%及8.2%。而根据2011年10月至2012年9月间编辑数量的统计,中国台湾占36.9%、中国香港占26.3%、中国大陆(内地)占20.9%,美国、加拿大及澳大利亚分别占5.6%、1.7%及1.6%。[①]这些数据无论与全球汉语的使用人口还是与中国大陆(内地)的语言人口相比,都是极其不匹配的。

再以全球网站数量为例,根据W3Techs的研究,截至2020年3月25日,全球互联网前100万网站使用的语言文字百分比前五位分别为英语、俄语、西班牙语、德语、土耳其语,汉语排名第10位,与越南语相当,仅占1.3%。[②]

凡此种种,都说明中文的使用与中文应有的地位反差强烈。由此而论,必须进一步改革开放,才能真正促进中文的全球发展。

总而言之,从20世纪80年代至今,国际中文教育事业发展迅猛,而对此的命名也已经从对外汉语教学发展为汉语国际教育,继而发展为今天的国际中文教育。从对外到国际,从教学到教育,这不仅意味着术语的变化,更意味着理念的发展。只是,国际中文教育究竟意味着什么,学界的认识似乎并不很清楚。对此,我们不仅需要明确国际中文教育就是以中文为媒介、以全球治理为理念、在国际上展开的国际理解教育,而且,还需要更进一步确认"中文全球发展"的概念,走出只关注教学、教育的思维定势,在语言使用、语言服务、知识生产、思想交流中推进中文发展,在中外协同的全球发展理念下推进中文发展。亦即在进一步改革开放中推进中文的全球发展,在中文的全球发展中进一步推进改革开放;进而以全球发展推进中文发展,以中文发展推进全球发展。

参考文献:

[1] 章新胜.加强汉语的国际传播 促进多样

①参见:维基百科,《中文维基百科》,https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%B8%AD%E6%96%87%E7%BB%B4%E5%9F%BA%E7%99%BE%E7%A7%91,2024年5月1日。

②参见:维基百科,《互联网使用语言》,https://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%BA%92%E8%81%94%E7%BD%91%E4%BD%BF%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%A8%80,2024年5月1日。

中国知网 https://www.cnki.net

文化的共同发展[N].中国教育报,2005-08-25(01).
[2] 曾毅平.海外华文学校发展困境、期望与因应之策[J].天津师范大学学报(社会科学版),2024(1):31-41.
[3] 马箭飞.不平凡的20年[N].人民日报(海外版),2024-09-06(11).
[4] 刘珣.对外汉语教学概论[M].北京:北京语言文化大学出版社,1997: 13.
[5] 陆俭明.汉语国际教育专业的定位问题[J].语言教学与研究,2014(2):11-16.
[6] 崔希亮.对外汉语教学与汉语国际教育的发展与展望[J].语言文字应用,2010(2):2-11.
[7] 崔希亮.关于汉语国际教育的学科定位问题[J].世界汉语教学,2015(3):405-411.
[8] 赵成新.国际中文教育学科发展之路[J].学位与研究生教育,2022(10):34-41.
[9] 胡范铸,刘毓民,胡玉华. 汉语国际教育的根本目标与核心理念——基于“情感地缘政治”和“国际理解教育”的重新分析[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2014(2):145-150.
[10] 联合国教科文组织.教育—财富蕴藏其中[M].北京: 教育科学出版社,1996:13.
[11] 叶国华.“载道”与“日新”——国际中文教育的世界公民教育功能探讨[J].国际汉学集刊,2008(00):50-57.
[12] 陆俭明.新时代国际中文教育理念创新和实践探索的若干思考[J].语言教学与研究,2022(4):1-8.
[13] 崔希亮.世界格局剧烈变化背景下的国际中文教育[J].天津师范大学学报(社会科学版),2022(4):23-29.
[14] 郭熙, 林瑀欢.明确“国际中文教育”的内涵和外延[N].中国社会科学报,2021-03-16(003).
[15] 张虹倩,胡范铸.语境、概念、路径:国际中文教育的再思考[J].语言教学与研究,2024(3):20-31.
[16] 吴应辉.国际中文教育新动态、新领域与新方法[J].河南大学学报(社会科学版),2022(2):103-110.
[17] 任叁.国际中文教育:开启新环境、打造新平台、拥抱新用户[J].中国对外贸易,2002(2):73-75.
[18] 李宝贵,刘家宁.新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J].世界汉语教学,2021(1):3-13.
[19] 王辉,曾晨刚.基于大数据的中文国际传播风险研究[J].天津师范大学学报(社会科学版),2024(4):57-65.
[20] 张译心.国际中文教育呈现新气象[N].中国社会科学报, 2022-03-18(003).
[21] 洪历建.“国际汉语”: 作为“国际性语言”的汉语如何发展[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2014(6):60-72.
[22] 习近平. 坚定信心 共克时艰 共建更加美好的世界——在第七十六届联合国大会一般性辩论上的讲话[EB/OL].(2022-09-21)[2024-11-12]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5641338.htm.
[23] 卢德平.国际中文教育的发展问题[M].语言教育与文化传播研究(第一辑).济南:山东大学出版社,2024:115.
[24] 张虹倩, 胡范铸.全球治理视域下的汉语国际教育及孔子学院建设:问题、因由与对策[J].社会科学,2017(10):26-35.
[25] 胡范铸,陈佳璇,张虹倩.目标设定、路径选择、队伍建设: 新时代汉语国际教育的重新认识[J].世界汉语教学,2018(1):3-11.
[26] 李宇明.国家中文教育的当地化问题[J].南开语言学刊,2022(2):19-29.

中国知网 https://www.cnki.net

From "Teaching Chinese as a Foreign Language" to "Global Development of Chinese Language": An Examination of the Conceptual History of "International Chinese Education"

HU Fanzhu[1,2], GUO Yedan[2]

(*1.College of Literature and Journalism, Hanshan Normal Univercity, Chaozhou Guangdong 521041, China; 2.School of International Chinese Studies, East China Normal University, Shanghai 200062, China*)

Abstract: The large-scale social movement of "promoting Chinese language globally" has evolved in tandem with China's reform and opening-up policy's principle of "learning from the world." Indeed, the genuine international dissemination of Chinese language would not have been possible without authentic reform and opening-up. Language dissemination inherently correlates with human interaction, just as language development intrinsically connects with social progress. Since the 1980s, the field of Chinese language education has witnessed remarkable growth, accompanied by a significant evolution in terminology: from "Teaching Chinese as a Foreign Language" to "International Chinese Language Education," and subsequently to today's "International Chinese Education." This progression from foreign to international, and from teaching to education signifies more than mere semantic change—it represents a fundamental conceptual transformation. Nevertheless, considerable ambiguity persists within academic circles regarding the true scope and implications of International Chinese Education. To address this, we must establish two fundamental principles. First, International Chinese Education should be recognized as a form of education that fosters international understanding, conducted on a global scale, with Chinese as its medium and global governance as its guiding principle. Second, we need to develop and embrace the concept of "global development of Chinese language" by moving beyond the traditional focus on teaching and education alone. This approach advocates advancing Chinese language development through global language use, language services, and language knowledge production. This development is pursued through Chinese-foreign collaboration within a framework of global development. The path forward entails a reciprocal relationship where the global development of Chinese language and continued reform and opening-up mutually reinforce each other, ultimately contributing to both global development and Chinese language advancement.

Key words: Chinese language development; "global development of Chinese language"; International Chinese Education; International Chinese Language Education; Teaching Chinese as a Foreign Language

(责任编辑:周明园)

中国知网 https://www.cnki.net

doi:10.3969/j. issn 1007-6522.2025.03.008

国际中文教材中文化形象的多维解构与重塑

靳 帅 虎

(北京语言大学 国际中文教育研究院,北京 100083)

摘要: 文化形象是国家形象塑造的重要支撑,是具象文化符号抽象化、概念化的结果,可借助具体指标加以衡量。国际中文教材中的文化形象具有复杂的塑造机制与传播路径,可采用"两体三维四层"的分析框架加以解构。"两体"指文化形象的内容取向分析和文化呈现分析两大体系;"三维"即文化内容取向的空间、时间与属性维度;"四层"指文化呈现的四个层面,即分布情况、呈现方式、情感态度与呈现视角。新时代国际中文教材中的文化形象的重塑应当遵循三项原则,即关注文化内容选择与呈现的广度、深度与密度,聚焦多学科、多方法、多模态融合的研究范式,确立基于对象、目标与内容的研究视角。

关键词: 国际中文教材;文化形象;内容取向;呈现机制;解构;重塑

中图分类号: H195.4 **文献标志码:** A **文章编号:** 1007-6522(2025)03-0094-13

一、引言

当前世界格局剧烈变化,中国国际地位快速提升。面对百年未有之大变局,塑造良好的国家形象、加强国际传播能力建设迫在眉睫。习近平指出:"讲好中国故事,传播好中国声音,展示真实、立体、全面的中国,是加强我国国际传播能力建设的重要任务。"[1]党的二十大报告进一步强调,要"增强中华文明传播力影响力","展现可信、可爱、可敬的中国形象","推动中华文化更好走向世界"。[2]国家形象是立体化、多层次的,涵盖政治、经济、文化、历史、外交、民族等多个维度,其中文化形象可谓是核心部分。[3]147

国际中文教育是国家与民族的事业,不仅包括语言文字教学,也蕴含文化与文明传播的内涵。作为中文和中华文化走向世界的重要载体,国际中文教材(下文简称"中文

收稿日期: 2024-09-30

基金项目: 国家社会科学基金重点项目(23AYY026)

作者简介: 靳帅虎,北京语言大学国际中文教育研究院博士研究生、格鲁吉亚第比利斯自由大学孔子学院教师。研究方向:国际中文教育、国际中文教学资源。

中国知网 https://www.cnki.net

教材”)是体现国家形象的重要场域,并以塑造国家形象为主体和重点。[4][5]58近年来,中文教材中的国家形象日益受到研究者重视,主要涉及内容取向、[6]话语策略、[7]自塑方式[5]57-65等主题。然而,目前关于中文教材文化形象的研究仍较少,虽然中文教材文化元素的选择与呈现已引起学界关注,但文献总量较少,质量有待提升,多元研究方法格局尚未形成。[8]68在当今时代背景下,对中文教材中的文化形象塑造机制进行多维解析,并探讨其重塑原则,对推动中国语言文化的国际传播、增强国家文化软实力、促进中外文明交流互鉴、培养知华友华爱华的国际中文人才具有重要意义。

二、国际中文教材中文化形象的内涵

(一)文化形象的内涵与特性

随着文化自觉、文化自信、文化强国、文明互鉴等概念的提出,国家文化形象日益受到学界重视。学者们基于塑造主体、客体、方式等对其内涵进行了广泛探讨。首先,文化形象是“在自我与他者、本土与异域的文化关系中的一个‘想象性再现’”,[9]塑造主体既有本国主体又有异国主体,既有国家政府又有人民群众。其次,文化形象的塑造客体是指具体的文化领域和内容。从广义内涵来看,国家形象即文化形象,政治、军事、外交等其他维度的形象都可视为文化形象。[10]从具体内容来看,文化形象是内外部公众对一国的“文化价值理念、文化传统、文化行为、文化成果等的总体认知与评价”。[11]从主体间性来看,文化形象的塑造是自我认知与他者认知共同作用的过程,其内涵既包括“对内形成向心力和凝聚力”,又涵盖“对外产生亲和力和感召力的‘软实力’”。[12]最后,文化形象往往以文化表征为外在标志,其塑造方式是通过具象的文化符号来表征抽象的文化概念,通过文化产品进行国际传播并获得国际普遍认同是最常见的传播路径。[3]147

由此可见,文化形象具有以下特性:一是基础性与核心性。文化形象的塑造贯穿于其他维度形象塑造的全过程,是国家整体形象塑造的基础,也是影响塑造质量与效能的核心维度。二是多元性与复杂性。文化与国家形象内涵丰富、体系庞杂,而文化形象作为二者的结合体,其内容体系、塑造机制、传播方式更加繁复精深。三是现实性与想象性。文化形象是一国文化在国内外民众心中的印象,这种印象是主客体经由特定媒介不断交互而形成的,源于客观现实,经由媒介呈现,同时带有主观烙印。尤其是异国视角更倾向于对中国文化进行想象。四是抽象性与具体性。文化形象通常以符号化方式呈现,却并非简单的符号堆砌,而是将具体的文化元素转化为一种超越具体形态的概念的过程。

(二)中文教材中文化形象的塑造机制与传播路径

文化形象的塑造与传播遵循“文化客体—媒介渠道—主体认知”的路径与机制。其中媒介渠道在信息传播、受众覆盖、认同塑造等方面起着至关重要的作用。因此,文化形象可谓是文化客体形象、媒介渠道形象和主体认知形象交融调和的结果。中国文化客体形象通过教材编者与中文教师两大塑造主体,由中文教材这一渠道媒介传播至各国中文学习者,进而形成异国视角主观认知的中国文化形象。

相较于文学作品、媒体等渠道媒介,中文教材在文化形象的塑造上具有显著优势。一是传播内容的契合性。文化教学是开展

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育和编写中文教材的应有之义。在中文教材中,语言和文化相互交织、密不可分,将文化教学与文化形象塑造相结合,既贴合教学内容,又能满足学习者对中国国情与文化知识的需求。二是传播方式的亲和性。目前,国际中文教育逐渐民间化,其传播主体由政府转向民间团体和教师个体。借助中文教材塑造和传播中国文化形象,[①]是中外文化成员之间平等的跨文化交流,更易于接受。三是目标受众的介质性。中文教材的受众是世界各国的中文学习者,他们往往对了解中国国情、学习中华文化意愿强烈,通常可成为介于纯粹受众和传者之间的介质受众,在通过教材学习构建主观认知的中国文化形象后,他们会通过更加多元的渠道媒介将其再传播至其他受众。四是互动反馈的直接性。与其他媒介形式相比,中文教材媒介的直接传者(中文教师)与受者(学习者)可直接交流互动,有助于受者建构更加真实、全面、客观的中国文化形象。五是塑造方式的多元性。教材编者"既可能来自中文母语国,也可能来自非中文母语国,还可能是两者的组合团体",[5]58因此其中文化形象的塑造有自塑、他塑、合塑等多元视角。此外,教学实施情况和教材使用情况可为中文教材中文化形象的修订提供反馈,异国视角的主观认知形象也可为中国文化形象的重塑提供优化策略。

中文教材根据含义广狭、使用目的、教材内容、适用对象、适配课型等不同标准可分为多种类型。下文的中文教材是指由中国编者和机构编写及出版的语言类综合教材。这主要是出于以下考量:其一,主体性。中国是中文的发源地和主要使用国,也是中文教材的主要出版地,且综合教材是中文教材的主导类型。其二,普适性。综合教材可为不同区域国别、文化背景的学生所用,影响范围广。其三,系统性。综合教材兼具语言要素教学、文化教学、语言技能与跨文化交际能力培养等多重功能,于此基础上构建的分析框架也更为系统全面。针对不同国家和地区,中文教材中文化形象的研究可在分析框架相关指标的基础上进行灵活调整。

三、国际中文教材中文化形象的多维解构

文化形象是文化的整体样貌与总体特征,其形成是一个概念化和抽象化的过程,可由概括性、评价性的语言来体现,但也"可通过具体的符号来表征、通过明确的指标来衡量"。[13]基于以前的研究,本文认为中文教材中文化形象的解构可采取内容取向分析和呈现机制解析两大步骤(见图1)。前者主要表现为文化内容选取的类型和数量,后者则是指如何对这些文化内容进行编排设计。

(一)国际中文教材中文化形象的内容取向

对于文化的分类,学界存在不同标准,例如地域国别视域的"源文化、目标文化和国际文化"、[14]属性范畴视域的"大C文化和小c文化"、功能视域的"交际文化和知识文化"[15]63等。在国际中文教育领域,《国际汉语教材文化点分类框架(研究版)》和《国际中文教育用中国文化和国情教学参考框架》也构建了文化教学内容的分析框架。本文

①本文在指称文化类型时使用"中华文化",它涵盖中国本体文化和海外变体文化。文化形象的界定是在国家形象的范畴内进行的,因此,本文在指称文化形象时使用"中国文化形象",即中国的文化形象、文化维度的中国形象。

中国知网 https://www.cnki.net

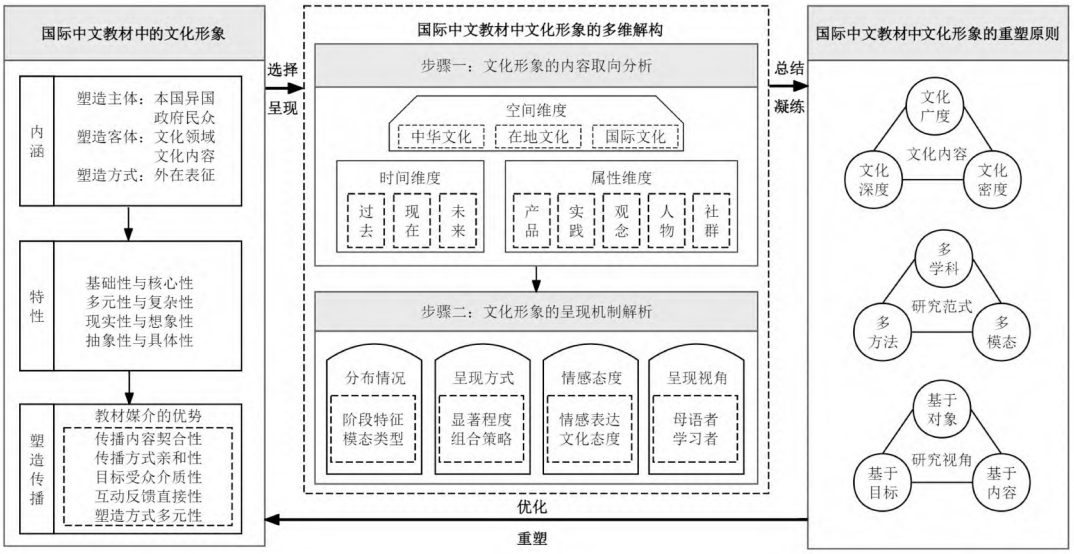


图1　国际中文教材中文化形象解构流程图

基于前人研究，尝试从空间、时间、属性三个维度建构更具系统性、层级性与操作性的文化形象内容取向分析框架。

1.联通中外，加强文明交流互鉴

在空间维度上，中文教材中的文化可分为中华文化、在地文化和国际文化三类，其中中华文化又可分为中国本体文化和海外变体文化。中华文化是各族人民共同创造的文化共同体，带有民族性和地域性双重属性，诞生于中华大地，却突破了地域限制，经历了动态且复杂的扩散过程，其中既有共同体内部的地域文化、民族文化的交流融合，又有面向外部的、因接触或迁移而引发的文化扩散。当中华文化传播至异文化时，或融入其中，使其带有中华文化的烙印，或坚守文化本质，保留中华文化的独特性。在海外，坚持民族认同、保留文化传统的华人华侨社区是当地民众了解中华文化、生成主观认知的中华文化形象的首要窗口。而且，海外华文教育本就是国际中文教育的重要组成部分。因此，中文教材中文化形象的塑造应在聚焦中国本土文化的同时，提升对海外变体文化的重视程度。目前，多数中文教材仍聚焦中国本土文化，对海外华人华侨文化鲜有涉及。

文化形象的塑造，既需充分展示本文化的独特魅力与深厚底蕴，更需在相互尊重的基础上，增进本文化与在地文化的平等交流，进行深入的跨文化对比，促进多元文明之间的交流互鉴。国际中文教育的远景目标是让中文成为一门全球通用语言，[16]中文教材中文化形象的塑造也应立足全球化视野，加强国际化表达，丰富其中国际文化的呈现方式，突出中华文化与世界的交流互动及相互影响。《新实用汉语课本》编有《入乡随俗》《礼轻情意重》等课文，在介绍中国与其他国家习俗的同时进行跨文化对比，充分展现出对多元文化的尊重与包容。

2.熔铸古今，促进文化连贯发展

在时间维度上，文化形象既有过去的形象，也有当下和未来的形象。[17]中华优秀传统文化是中华民族的文化根脉，是中国式现代文明建设的丰沃土壤，是在百年未有之大变局中站稳脚跟、参与全球治理、提升国际

中国知网　https://www.cnki.net

影响力的坚实根基。目前,“历史悠久、充满魅力的东方大国”仍是海外民众眼中典型的中国形象,而现代文明国家形象、积极参与全球治理的大国形象受认可度仍较低。[18]获取国际认同、发挥国际影响力是当下中国文化形象塑造的重要使命。中文教材中文化形象的塑造应秉持连贯古今、古为今用、着眼未来的原则,以传统为根基,增进对现代的理解,并加强对未来的阐释。在深入挖掘优秀传统文化精髓,彰显历史古迹、文学艺术、科技成就、哲学思想等“古时之韵”的同时,彰显为人称颂的“今日之辉”,并着力勾画“未来之蓝图”,塑造贯通古今、面向未来的文化形象。

传承性与创新性均是中华文化的鲜明特性。现有中文教材在古代文化形象的刻画上表现优异,但在做好古今联系、呈现当代文化,[19]以及阐释未来理念等方面有待改进。中文教材文化内容在时间维度上的选择应坚持两项原则:其一,立足当下,展示现代化发展成果是基础。广义的文化形象即国家形象,中国的方方面面都事关文化形象的塑造。中文教材文化内容的选择应做到系统全面、多元立体、与时俱进,围绕经济发展、民生改善、科技创新、社会变革、生态保护、全球治理、国际交流等多领域、多主题的发展成果呈现现代化的中国文化形象,以增进国际社会对当代中国的认知与理解。《轻松学中文》第二版中编有《新科技》《关注环境保护》《粤港澳大湾区》《保持文化的多样性》等主题课文,较为全面地展现了中国当下的新政策与新发展。其二,共创未来,诠释中国式发展理念是关键。相较于物质成就和传统理念,现代理念对增进国际社会对中华文化的认同更为关键,尤其是具有全人类共同价值、体现大国担当、可供借鉴复制的发展理念。它们源于优秀传统文化的内核,在传承的同时加以创新,映射出中国当下的现实和对未来的构想,更能获得国际社会对当代中国和未来中国的认同与支持。《博雅汉语》在高级阶段编有《中国文化到底是什么样子的》《中国社会发展的世界意义》等课文,在语言教学的过程中向学习者传达中国的文化观念与发展理念。

3.丰富样态,展现文化多元属性

文化不仅有空间与时间之分,还有属性之分。“文化领域说”[20]51-55“文化四元素说”[21]和“文化五元素说”[22]48-106基于不同原则与方法构建了较为完整的分析框架,但在指标设置上仍存在遗漏、纠葛、重复等问题。本文博采众家之长,基于“文化五元素说”重构了文化模型理论,对某些指标进行了增删、调整与明确,使之更具操作性(详见表1)。

第一,突显文化产品的自然与历史要素,设置“场所环境”与“国家历史”指标。场所环境是指人造场所及与之相关的自然环境元素,[22]52-53其形式有大有小,兼具人造属性与自然特性,反映的是文化群体对自然的利用、组织与改造,在某种意义上包含“国家地理”。国家历史是由文化个体及其所属群体创造的历史事实,通过口耳相传、文字记载及多模态技术等形式记录与传播,因此也带有个体与群体记忆的主观意识。将二者融入产品维度,目的并非进行地理与历史教学,而是帮助学习者在获取这些重要知识的基础上,增进对文化的理解。[20]52

第二,确立文化实践的综合分析原则,兼用主题划分和层级划分两种方式。文化实践是文化群体内各成员共享的行为模式,根据主题范畴可分为风俗习惯、日常生活和社会准则等,而根据层级关系可分为产品运作、言语行为和场景化活动。[22]58前者以主题

中国知网 https://www.cnki.net

表1　文化模型的对比与重构①

<table>
<tr><th>分类</th><th>文化领域说</th><th colspan="2">文化四元素说</th><th colspan="2">文化五元素说</th><th colspan="2">本文重构的文化模型</th></tr>
<tr><td rowspan="5">产品</td><td rowspan="5">国家文化遗产、国家地理、社会政治机制、社会化和生命周期：社会化机制、国家历史</td><td colspan="2">娱乐产品</td><td colspan="2">物质产品</td><td colspan="2">人工制品</td></tr>
<tr><td colspan="2">食物</td><td colspan="2">居所</td><td colspan="2">场所环境</td></tr>
<tr><td colspan="2">商品</td><td colspan="2">机制</td><td colspan="2">机制系统</td></tr>
<tr><td colspan="2">印刷品</td><td colspan="2">艺术形式</td><td colspan="2">艺术形式</td></tr>
<tr><td colspan="2">观光场所等</td><td colspan="2">/</td><td colspan="2">国家历史</td></tr>
<tr><td rowspan="4">实践</td><td rowspan="4">社交互动、(信仰与)行为、社会化和生命周期：社会生活仪式</td><td colspan="2">风俗习惯</td><td colspan="2">产品运作</td><td rowspan="2" colspan="2">主题范畴</td></tr>
<tr><td colspan="2">日常生活</td><td colspan="2">言语行为</td></tr>
<tr><td colspan="2">社会准则</td><td colspan="2">场景化活动</td><td rowspan="2" colspan="2">层级关系</td></tr>
<tr><td colspan="2">……</td><td colspan="2">生平经历</td></tr>
<tr><td rowspan="4">观念</td><td rowspan="4">社会化和生命周期：自我印象、信仰(与行为)、刻板/固有印象和民族认同、社会认同(与社会群体)</td><td colspan="2">灵感</td><td colspan="2">感知</td><td colspan="2">感知</td></tr>
<tr><td colspan="2">神话</td><td colspan="2">信仰</td><td colspan="2">信仰</td></tr>
<tr><td colspan="2">世界观</td><td colspan="2">价值观</td><td colspan="2">价值观</td></tr>
<tr><td colspan="2">……</td><td colspan="2">态度</td><td colspan="2">态度</td></tr>
<tr><td rowspan="5">人物</td><td rowspan="5">社会化和生命周期：代表人物</td><td rowspan="3">类别</td><td>真实名人</td><td rowspan="3">类别</td><td rowspan="2">名人</td><td rowspan="3">类别</td><td>真实精英人物</td></tr>
<tr><td>真实普通人</td><td>真实大众人物</td></tr>
<tr><td>艺术作品以外的虚构人物</td><td>普通人</td><td>教材虚构人物</td></tr>
<tr><td colspan="2">/</td><td colspan="2">身份归属</td><td colspan="2">身份归属</td></tr>
<tr><td colspan="2">/</td><td colspan="2">生平经历</td><td colspan="2">生平经历</td></tr>
<tr><td rowspan="3">社群</td><td rowspan="3">(社会认同与)社会群体</td><td colspan="2" rowspan="3">/</td><td colspan="2">国家</td><td colspan="2">社会背景社群</td></tr>
<tr><td colspan="2">共存社群</td><td colspan="2">自然环境社群</td></tr>
<tr><td colspan="2">关系</td><td colspan="2">/</td></tr>
</table>

为标准，更加明了，但是属于自下而上的归纳，易有缺漏；后者划分过于宽泛，难以体现实践的具体形式。本文的文化模型遵循归纳与总结、具象与抽象相结合的原则，兼顾主题范畴与层级关系，扬长避短，互为补充。

第三，明确文化观念的内涵与外延。文化观念是指导文化成员和群体进行文化实践的内在机制。在进行文化元素分析时，涉及价值观和态度的内容相对容易识别与区分，而对于感知与信仰，学界仍存在不同看法。本文认为，感知是指文化个体和群体对于世界的基本感知与看法，如对宇宙、自然的基本认知及相关哲学思想都属于此类。至于信仰，《现代汉语词典(第7版)》中将其定义为“相信并奉为准则或指南的某种主张、主义、宗教等”，可见宗教信仰、唯物主义

①“文化领域说”是基于主题范畴进行的归纳总结，并未设置产品、实践等指标。为易于对比，本文对其主题进行了拆分，并与其他文化模型指标对齐。

中国知网　https://www.cnki.net

与唯心主义等是其典型代表。

第四,构建文化人物的多元研究体系。文化人物按照“精英或大众”“真实或虚构”两项标准可分为真实精英人物、真实大众人物、教材虚构人物和艺术作品人物四类。精英人物是被所在文化群体普遍接受和认同的人物形象,包括历史名人与当代精英等,具有典型性与影响力,尤其是当代各行各业的国际知名人物,对学习者更具吸引力。而大众人物的观念和实践更贴近真实生活,与学习者深入了解中国真实社会的需求相契合。真实人物更具客观性与说服力,而虚拟人物的设置可有效避免歧视与偏见的产生,更便于学习者发表个人观点。教材人物形象的塑造与选择应基于学习者的多元需求,兼顾精英与大众、真实与虚构。除身份类别外,人物的身份归属和生平经历也是研究重点。许多教材不仅塑造了单一文化背景角色,还安排了双语双文化背景人物,例如《新实用汉语课本》中的丁力波、《轻松学中文》中的王小月、《长城汉语》中的玛丽等,这为呈现中外文化的异同与交融提供了便利。

第五,彰显文化社群的社会与自然属性。文化社群是国家内部的文化群体,是除国家认同之外其他认同的基础,[20]51既有民族、种族、语言、职业、宗教等社会背景之分,又有地域等地理环境之分,强调的是不同群体的特征,反映的是文化的多元性和社会的复杂性。目前,中文教材在文化社群的设置上仍存在一些问题。例如,人物的族裔背景单一,且在学习者形象塑造上存在刻板印象,不如美国版教材更多元、真实;[23]82-83对民族文化的关注度不均,现代性特征不足,[24]不利于学习者了解中华民族的多元统一与现代发展。

(二)国际中文教材中文化形象的呈现机制

文化内容是文化形象的血肉,而文化呈现则是其骨骼。基于文化呈现的内在机理,文化内容得以组合成为完整的文化形象。本文拟从分布情况、呈现方式、情感态度、呈现视角四个层面构建文化呈现分析框架。

1.关注阶段特征,重视模态分布

中文教材中文化形象的塑造应充分考虑语言教学的阶段性与连续性,对文化内容在不同阶段教材中的类型选择和板块分布采用差异化策略。目前,许多教材主要是通过单独设置文化板块来呈现文化内容,如《快乐中文》和《新当代中文》。而在中高级阶段有些教材还会直接编排文化主题类课文,如《跟我学汉语》在第四册编有《我和针灸》《少林功夫》等课文,《发展汉语》在高级阶段设有《〈论语〉心得》《庄子的寓言》等课文。初级教材重在帮助学习者建立对中国文化形象的初步认知,文化内容的选择应适合语言,聚焦具有代表性、典型性的文化产品和易于理解的文化实践等外显元素,尤其是教材会话中言语行为的中式表达。中级教材应加深学习者对中国文化形象的整体认知,秉持多样性、深入化的原则,兼顾本文化与异文化、传统文化与现代文化,丰富文化元素的类型选择,提升文化现象的复杂程度。课文可适当融入文化内容,但文化窗口、文化拓展等专门板块仍是文化形象塑造的主要场域。高级教材应增进学习者对中华文化内涵的理解与认同,除承接初级和中级教材的文化选取原则外,文化观念等内化文化元素及其外显形式与中外文化对比应成为主要呈现内容。除设置专门板块外,还应在课文板块直接引入专门的文化语篇。

随着中文教材的载体形式日益多元化,

中国知网 https://www.cnki.net

其中的文化内容不仅分布在文本之中，更是融入图片、音频、视频等多种模态，尤其是在幼儿与青少年中文教材中，如《中文乐园》将文化融入语言教学，配有大量插图，呈现漫画书的特色，且配备了丰富的视频资源。目前，在文化的多模态呈现方面，图片与图文关系最为学界所关注。对于图片自身，应聚焦其属性（真实照片、写实绘图、卡通绘图、地图、图表等）、外观（色彩、尺寸、位置等）、内容（构成要素与文化内涵）与功能（视角、取景等）。对于图文关系，可从形式组合与内容关联等视角进行探析。相较于图片，视频分析更为复杂。在视觉模态方面，需兼顾图片、图表、画面、字幕、标识等不同内容的形式，还需对取景、布光、色彩等加以考量。在听觉模态方面，既要关注语言，也要重视音乐、音响等文化形象所处的语境。此外，声画配合和模态组合也是研究的重中之重。

2. 协调显著程度，丰富组合策略

显著程度主要与文化内容的分布板块相关。国内学者通常将以文化为主题的阅读语篇、听力语篇和视频语篇以及专门呈现文化知识的板块归为显性呈现，而将练习中的呈现归为隐性呈现，并根据板块的重要性及其中文化内容的权重对显性呈现强度与隐性呈现强度进行分级。[25]本文认为，对此进行探讨时，也应考虑文化元素的易感知度，包括其自身的易感知度和教学过程中的易感知度。产品、实践、人物、社群的外在形象是外显的，而观念通常是内化的，但可通过谚语、神话、政策等明确形式实现显性表达，也可借无意识的实践形成隐性呈现。[22]75此外，直接用于课堂教学的内容是学习者易感知的文化，而用于课后自学的扩展性内容常常被忽略，是较难感知的文化。

组合策略指的是文化与语言、交际的组合策略，包括两类：一是融合方式，指文化与语言的相互关系，可分为融入型和嵌入型。前者是指渗透于语言内容之中、需深入挖掘的文化内容，后者是指以专门板块形式嵌入语言内容之间的文化内容。二是导向类型，可分为知识导向、交际导向、双重导向三类。知识导向指对不影响交际的文化背景知识的呈现，交际导向指对影响沟通的交际文化知识的呈现，[15]63-64双重导向指同时呈现知识文化与交际文化。

3. 注重情感表达，调整呈现心态

情感表达是指在文化呈现过程中，编者借由教材传递出的情感信息，可分为积极、中立、消极、复杂四类，既可经由词汇、语法、语用等语言形式实现，也可体现在图片和视频的风格样式、排版设计、色调选择、视角选用等非语言形式之中。

此外，受编者文化立场的影响，不同教材中的文化形象塑造呈现出不同文化心态。《汉语教科书》和《汉语课本》等早期教材中编有大量颂扬中国自然风光与社会发展的文章，后来的《实用汉语课本》《汉语教程》和《桥梁·实用汉语中级教程》等教材的编写理念转向展示心态并逐渐与学习者的日常生活贴近，21世纪以来的《博雅汉语》《发展汉语》和《新实用汉语课本》则强调通感性与多元性，注重文化的古今联系和中外沟通。[26]在过去几十年间，中文教材的编写理念不断发展变化，其中的文化呈现也由单向输出转向跨文化交流互动，囊括了弘扬、展示、共情等各式各样的文化心态。然而，弘扬心态易引发文化抵触，展示心态易转向文化优越感，共情心态易忽视文化特性。教材中的文化形象塑造应以文化自信为基，以全球视野为翼，以交流互鉴为支撑，以批判启发为推

中国知网　https://www.cnki.net

动,做到全面客观,从而增进学习者对中华文化内涵的深入理解,启发其批判性思维,提升其文化认知与认同程度。

4.拓展文化视角,兼顾多元立场

文化视角包括母语者视角和学习者视角两类。母语者视角主要是编者和教师的视角,又可分为基于中华文化传播者定位的教学视角和基于国际话语构建者定位的叙事视角。教学视角侧重于文化内容的选择与呈现,包括本文化视角和跨文化视角两类,以本文化为基础进行跨文化对比是学界普遍认同的文化教学原则。跨文化对比表现在共现与互动两个层面,前者是文化呈现的外在形式,包含差异共现、共性共现、混合共现等策略;[23]80后者是文化呈现的深层机制,是在共现的基础上对文化元素进行更深入的对比,具体表现为对外显文化元素的浅层对比与解释、对内化文化元素的深入探讨以及在此基础上的深入思考等。叙事视角关注文化呈现的叙事策略,有基于全面性、战略性的宏观叙事和反映真实社会、贴近学习者生活的微观叙事,具有故事主角体验感的主观叙事和具有真实感的客观叙事,带有主观性的自我叙事与更具可信度的他者叙事,文化内容的平铺直叙与更易于共情、理解与接受的故事叙事。学习者视角本质上是编者关于学习者的想象化视角,主要有将中文作为传承语的华裔学生视角、将中文作为外语或第二语言的非华裔学生视角等。

四、国际中文教材中文化形象的重塑原则

中文教材中文化形象的重塑既是国际中文教育学科和传播中国语言文化的根本使命,也是新时代提升中国国家形象、增强中华文化国际影响力的必然要求。作为国家形象塑造与研究的主要传播载体,海外新闻媒体是他塑的主要渠道,而中国编者和机构编写及出版的中文教材可作为自塑的有效途径。由于国际信息传播逆差,外加海外媒体对中华文化缺乏全面了解或存在刻板印象,他塑形象与真实形象往往存在偏差,致使本真的中国文化形象“轻者遭受遮蔽,重者遭到扭曲”。[27]在此背景下,通过中文教材自塑并传播中国文化形象的重要性日益凸显。然而,当下中文教材中文化形象的塑造机制仍存在短板:一是文化内容选择的片面性,如重古轻今、古今联系不足,[28]以文化产品为主,文化实践与文化理念较少;[29]二是文化呈现方式的随意性与单一性,如文化点编排的系统性差、跨文化对比意识较弱。[8]66这导致有些教材难以满足国外民众对于了解及学习中华文化的多元需求,也不利于纠正他们的认知偏差。因此,对中文教材文化形象进行重塑势在必行。基于上述认识,针对当前学界研究的不足之处,本文从文化内容、研究范式、研究视角三个角度为中文教材文化形象的重塑提出一些想法。

(一)关注具有广阔性、深入性与丰富性的文化内容

1.拓展文化内容选择的广度

文化形象的塑造涉及空间、时间和属性等多重维度,其文化内容的类型选择与比例分布应以实际需求为导向。从微观层面来说,需对不同国家、文化、年龄、水平的各类学习者的学习与交际需求进行广泛调研,并结合语言文化教学大纲筛选适配的文化内容,以激发学习者的兴趣,助其建立对中国文化形象的整体认知。而从宏观层面来看,还需服务于国家形象塑造与传播的整体战略,这要求教材编者对国家形象的塑造机制有深入了解,加强对他者视角的中国文化形

中国知网 https://www.cnki.net

象的认知，尤其需对目标国家统编教材、文学作品、新闻媒体和民众心目中的中国文化形象进行深入调研，进而致力于消除异域文化中的刻板印象与认知误区，引导学习者建立正确、全面的认知。

2.挖掘文化内容呈现的深度

产品是静态符号象征，最易被感知；实践是动态行为展示，与学习者语言能力与跨文化交际能力的提升密不可分；观念是指导文化成员实践的深层运作机制，极易被误读；人物是文化形象的个体代表，社群体现的则是文化的群体属性，二者均反映着身份认同等观念。中国文化形象承载于各项文化元素之中，对其进行重塑时需揭示文化元素背后的深层意义，尤其是蕴含的文化观念，不仅需厘清其内涵与外延，还需明晰其演进历程，聚焦传统观念的现代演绎、新型观念的衍生路径与外来观念的本土发展，引导学习者在“知其然”的同时“知其所以然”。而对于其他文化元素的选择与呈现，也应秉持由符号呈现上升至价值认同的原则，基于在地化、对比化、全球化等策略，在展现中国文化形象的同时，获得国际社会对中华文化与中国理念的普遍认可与深度认同。

3.提升教材语篇的文化密度

广度与深度针对的是文化内容的自身属性，而密度是指同一语篇内部文化内容的类型多样性与数量充足度。在语言类中文教材中，文化内容居于从属地位，但语言与文化并非界限分明，语言在广义上属于文化产品，在狭义上也是文化表现自身的主要方式之一，可以传递文化信息、展示文化元素甚至象征意义。教材文化内容的选择与编排应协调语言与文化的相互关系。一是在语言内容讲、学、练的语境之中增加更多文化元素，构拟更贴近中国当代社会生活的交际场景，帮助学习者深入理解语言的使用情境及其蕴含的文化观念。二是增强语言与文化的黏合性与交融度，在进行文化呈现时，更多地采用融入型和交际导向方式。这样既能丰富语言的形式与内涵，也可实现语言教学与文化教学的目标合流。

（二）建构多学科、多方法、多模态的研究范式

1.借鉴多种学科研究范式

国际中文教育是由多个一级学科融合形成的新兴交叉学科，其主干学科是中国语言文学和教育学。[30]而且国际中文教育还承担着服务国家战略、促进文明交流互鉴的使命，中文教材建设更是与我国国际传播能力提升、国际话语和叙事体系建设息息相关。因此，中文教材文化形象研究范式的构建应以语言学、教育学、文学、文化学等领域的研究范式为基础，并广泛吸纳传播学、区域国别学等学科的理论与方法。

2.融合多元研究路径方法

目前，针对中文教材文化形象的研究主要聚焦于文本，并开始关注图片与图文关系，普遍采用内容分析、批评话语分析、多模态分析和叙事结构分析四种方法。[8]66其中，内容分析研究占主导，与范畴和话题相结合，或自上而下先进行话题分类，再进行内容分析，或自下而上基于内容分析对话题进行归纳总结，本文在重构文化模型时融合了两种研究路径。此外，基于不同研究目的，还可采用共词分析提取文本的文化主题，基于话语分析和会话分析理论考察会话中的言语行为等文化实践，基于情感分析和叙事分析理论探究文化呈现的情感态度与立场视角等。除了聚焦教材之外，还应将教材的编者和使用者纳入研究范畴，对他们的编写与使用现状、情感态度进行深入调查，以弥

中国知网　https://www.cnki.net

补教材分析的不足。

3.关注多种模态组合关系

当前,科技赋能中文教材建设,多模态、数智化教材大量涌现,融入了虚拟现实、增强现实、混合现实等数智化技术,配备了在线平台、直播课程、应用程序、交互式电子书等融媒体资源,丰富了模态样式,扩展了载体空间。文化形象的塑造也突破了场域限制,延伸至多模态空间。针对由多种模态组成的中文教材,采用符号学方法和多模态分析法才能更好地诠释不同模态的材料共同创造意义的协同机制,这也是顺应教育数智化转型的大势所趋。

(三)立足全方位、多立场、系统化的研究视角

1.基于对象的视角,明确定位与需求

基于对象的视角涉及两层内涵:一是研究对象,即文化形象的不同样态,包括文化客体形象、我者认知形象与他者认知形象;二是文化形象塑造与传播的主体,包括编者、教师与学生,他们是教材编写与使用的直接参与者,需同时考虑他们对于文化内容的不同需求以及在文化形象塑造与传播中的角色定位。编者与教师均是自塑者与传播者,而学习者扮演着受者与传者的双重角色,是文化形象他塑的重要主体。此外,不同主体之间的互动反馈模式对中国文化形象优化与重塑的作用机制也存在差异。

2.基于目标的视角,兼顾教学与传播

在教学层面上,要在语言教学优先的基础上,发挥文化的"三化"功能:一是语境化。中华文化作为一种高语境文化,内隐与含蓄是其典型特征,中文的习得离不开对文化语境的适应与理解。在编排及教授文化内容时,可将其作为中文习得的场景与语境,这样既突显了语言这一焦点,又融合了文化这一背景。二是国际化。参与全球治理的大国形象和国际通用的中文形象都是中国文化形象的重要内涵。因此,国际化应成为中国文化形象塑造的主要目标。三是技能化。目前,中文教材对学习者跨文化交际能力培养的关注不够深入,尚未建立起涵盖知识、态度、技能和批判性意识的综合体系,文化形象塑造在此方面大有可为。而在文化传播层面上,既要实现文化的软性传播,避免国外受众的抵触情绪,也要形成与国际话语体系构建的协奏与共鸣,达到事半功倍的效果。

3.基于内容的视角,优化选择与呈现

一方面,应协调语言与文化的相互关系。另一方面,需平衡文化内部的内容选择与呈现。既需立足空间维度的本文化、异文化与跨文化对比视角,塑造多元一体、国际面向的文化形象;也需立足时间维度,塑造传统、当代与未来一脉相承、连贯发展的文化形象;还需立足属性维度,塑造多种元素交织、外显内蕴融合的复合形象,并在此基础上丰富文化呈现的多元策略。

五、结语

本文将中文教材中文化形象的塑造传播与文化内容的编选教学相结合,构建了一个"两体三维四层"的文化形象分析框架,重构并明确了内容取向分析和文化呈现解析框架的具体维度与指标,并在此基础上围绕文化内容、研究范式和研究视角对文化形象的重塑提出了建议,以期为中文教材的文化研究与版本修订提供借鉴,助力"兴文化、展形象"长远目标的实现。理论的可行性与有效性需要实践来检验,未来我们将把理论付诸实践,对中文教材中的文化形象进行全方位、深层次的实证研究,进而对本研究框架进行验证与完善。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献：

[1] 新华社.习近平主持中共中央政治局第三十次集体学习并讲话[EB/OL].(2021-06-01)[2024-09-14]. https://www. gov. cn/xinwen/2021-06/01/content_5614684. htm?jump=true&wd= &eqid=89c9714d0005da9300000003646a2fb0.

[2] 新华社.习近平:高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL].(2022-10-25)[2024-09-14]. https://www. gov. cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.

[3] 范红.国家形象的多维塑造与传播策略[J].清华大学学报(哲学社会科学版),2013(2):141-152,161.

[4] 吴应辉,梁宇,郭晶,等.全球中文教学资源现状与展望[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2021(5):1-6.

[5] 梁宇.国际中文教材国家形象自塑的二元表达[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2022(3):57-65.

[6] 王陈欣.法国中文教材对中国形象构建的研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2021(6):49-55.

[7] 秦惠兰.在汉语教材文本中构建中国"国家形象"的话语策略[J].汉语国际传播研究,2013(1):167-176.

[8] 王喜,吴勇毅.国际中文教材文化内容相关研究现状与思考[J].天津师范大学学报(社会科学版),2024(3):64-71.

[9] 杨松芳.美国媒体中的中国文化形象建构[M].北京:北京师范大学出版社,2011:31.

[10] 陈奇佳.文化输出和国家形象的塑造[J].江苏行政学院学报,2009(2):34-38.

[11] 冯颜利.论当代中国文化形象建设与综合国力的提升[J].社会科学家,2019(6):12-19.

[12] 于平.国家文化形象建构的自觉、自信和自强[J].艺术百家,2011(5):32-35.

[13] 王敏,李雨.中国对外文化形象:"西圈"指标、"出圈"壁垒与"破圈"机制[J].新闻与传播评论,2022(2):114-128.

[14] Martin Cortazzi, Lixian Jin. Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom [M]//Eli Hinkel. Culture in Second Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 196-244.

[15] 张占一.汉语个别教学及其教材[J].语言教学与研究,1984(3):57-67.

[16] 吴应辉.新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考[J].四川师范大学学报(社会科学版),2023(4):124-130.

[17] 孙英春.中国国家形象的文化建构[J].教学与研究,2010(11):33-39.

[18] 当代中国与世界研究院对外传播研究中心.中国国家形象全球调查报告2019[EB/OL].(2020-09-15)[2024-09-14]. http://www. accws. org. cn/pic/file/P020200915609025580537.pdf.

[19] 李泉.文化内容呈现方式与呈现心态[J].世界汉语教学,2011(3):388-399.

[20] Michael Byram, Carol Morgan, et al. Teaching and Learning Language and Culture [M]. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1994.

[21] Ka-Ming Yuen. The Representation of Foreign Cultures in English Textbooks[J]. ELT Journal, 2011(4):458-466.

[22] Patrick R Moran. Teaching Culture: Perspectives in Practice [M]. Boston: Heinle, 2001.

[23] 欧阳芳晖,周小兵.跨文化视角下的中美汉

中国知网　https://www.cnki.net

语教材文化呈现比较[J].华文教学与研究,2016(1):78-84.
[24] 杨璇,韩佳蓉.多模态视阈下汉语教材中少数民族形象塑造分析[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023(1):20-32.
[25] 张虹,李晓楠.英语教材文化呈现分析框架研制[J].中国外语,2022(2):78-84.
[26] 刘元满.基于主题的汉语教材分期研究[J].国际汉语教育(中英文),2017(3):36-47.
[27] 李群山.中国国家形象塑造的困境及其应对之策[J].吉首大学学报(社会科学版),2018(4):92-98.
[28] 李泉,丁秋怀.中国文化教学与传播:当代视角与内涵[J].语言文字应用,2017(1):117-124.
[29] 田鑫.试论汉语教学如何更好地为中华文化走出去战略服务——以提升汉语教材中的文化含量为例[J].中国文化研究,2016(2):176-180.
[30] 吴应辉,梁宇.交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建[J].教育研究,2020(12):121-128.

Multidimensional Deconstruction and Reconstruction of the Cultural Image of International Chinese Textbooks

JIN Shuaihu

(*Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China*)

Abstract: Cultural image is a crucial pillar supporting a nation's overall image. It arises from the abstraction and conceptualization of tangible cultural symbols and can be assessed through specific indicators. In international Chinese textbooks, the cultural image emerges from a complex mechanism of formation and dissemination, which can be deconstructed using a "two-system, three-dimension, four-layer" analytical framework. The "two-system" component refers to the cultural content orientation system and the cultural presentation system. The "three-dimension" component corresponds to the spatial, temporal, and attribute aspects of cultural content orientation, while the "four-layer" addresses cultural presentation in terms of distribution, methods, emotional attitudes, and perspectives. In the new era, reshaping the cultural image in international Chinese textbooks requires adherence to three principles: emphasizing the breadth, depth, and density of cultural content selection and presentation; focusing on research paradigms that integrate multiple disciplines, methods, and modalities; and establishing a research perspective that aligns with specific audiences, goals, and content.

Key words: international Chinese textbooks; cultural image; content orientation; presentation mechanism; deconstruction; reconstruction

(责任编辑:魏琼)

中国知网 https://www.cnki.net

汉语二语写作的焦点、研究方法及发展动向

廖建玲

（美国亚利桑那州立大学　国际语言文化学院　Tempe，AZ 85287）

提　要　本文梳理2000年以来的汉语二语写作实证研究，分析其调查重点、理论依据、研究方法及发现。结果表明，汉语二语写作研究提出了一系列体现汉语特点的语言和语篇分析指标，并提供了实证依据。已有研究侧重写作的语言表现，在语篇组构、写作过程及写作者因素等方面仍有较大考察空间。未来研究还可以进一步探讨线上人际互动性写作，以及外部语言文化环境对写作能力的影响。

关键词　二语写作；汉语二语；理论框架；研究方法

The Focuses, Approaches, and Future Directions of Research on L2 Chinese Writing

Liao Jianling

Abstract　This study reviews empirical research on L2 Chinese writing since 2000, providing an analysis of their research focuses, theoretical frameworks, methods, and findings. The results suggest that existing studies have used various linguistic and discourse analysis measures that reflect the characteristics of the Chinese language, and their findings support the effectiveness of these measures. Current research has a relatively strong focus on the linguistic dimension. There is still significant room for deeper exploration of written discourse structure, writing processes, and writer-related variables. Future studies may also examine online interpersonal writing and the influence of the outside language environments on writing.

Keywords　L2 writing; L2 Chinese; theoretical frameworks; research methods

二语写作是一项包含复杂心理认知过程的社会性活动，具有特定的交际情境、目的和对象。二语写作涉及语言、语篇、语用、跨文化等多层面的知识与能力。二语写作研究也相应地具有跨学科的特性，涉及语言学、二语习得、修辞学、认知科学等领域。作为一项核心汉语技能，汉语二语写作研究较为丰富。学界从汉语语言学、二语写作发展、功能语言学等角度考察文本的语言与语篇特征，还通过社会文化理论、认知心理学等视角剖析写作的过程与发展机制。研究采用横截面或纵向调查，量化或质化地分析写作维度的历时和阶段性发展特点；还以母语者为参照，探讨汉语二语写作的特性（曹贤文，邓素娟2012；汲传波2016；吴继峰2023等）。研究既采用二语写作研究常用的分析方法，如语言复杂性、准确性与流利性框架，还结合汉语特点提出了话题链等适用于汉语的分析方法（Jin 2007；Yu 2021），为二语写作研

作者简介：廖建玲，女，美国亚利桑那州立大学国际语言文化学院副教授，主要研究方向为二语写作、语言测评。电子邮箱：Jianling.Liao@asu.edu。

中国知网　https://www.cnki.net

究贡献了汉语方面的成果。本文梳理 2000 年以来汉语二语写作各方面的实证研究，分析其考察重点、理论依据、研究方法及主要发现，在此基础上探讨未来动向。

一、汉语二语写作语言研究

针对语言特征的研究数量较多（见表 1），可能有以下原因：首先，语言知识是汉语二语习得研究和教学的重点内容；其次，作文语料存储相对方便，书面语料库的建立为语言特征的检索、抽样与分析提供了便利。研究主要从四方面考察了写作语言：a）语言特征区分写作水平的有效性；b）语言特征对作文质量的预测效力；c）各语言维度的发展特点及其相互关系；d）变量效应。表 1 显示，研究主要调查了中、高级水平记叙文、议论文的语言表现，此外还涉及看图作文、信件、学术论文等文类。不少研究调查了母语背景相同的被试，尤其是英、韩母语者，其他则调查了多种母语背景的学习者。在研究方法上，横断面量化研究较为常见。

表 1　写作语言特征研究①

研究方法	定量截面： —实验数据：曹贤文，邓素娟 2012；罗耀华，段宇翔 2019；莫丹 2015，2017；吴继峰 2016a，2016b，2018a，2018b；吴继峰，陆小飞 2021；吴继峰等 2019；吴琼 2024；吴思娜等 2019；肖慧敏，徐彩华 2021；Hu et al. 2022；Jiang 2013；Jin 2007；Liao 2020a，2021；Lu & Wu 2022；Yu 2021；Zhang 2021 — 现有/自建语料库：安福勇 2015；程勇 2022；戴媛媛 2014；胡韧奋 2021；李春琳 2017；亓海峰等 2022；任春艳 2004；吴继峰 2023；王浩学等 2022；王艺璇 2017；张江丽 2018；张娟娟 2019 定量纵向： — 实验数据：黄立，钱旭菁 2003；廖建玲，亓海峰 2021；周琳 2020；Yang & Zhao 2018 —个案研究：陆海蓉，丁雪欢 2019；吴继峰 2017；辛平 2009 定性截面： — 现有/自建语料库：张宝林 2010
研究对象	母语背景： 英语：莫丹 2017；吴继峰 2016a，2016b，2017，2018b；Jin 2007；Jiang 2013；Liao 2020a，2021；Yang & Zhao 2018；Yu 2021 韩语：王浩学等 2022；吴继峰 2018a，2023；吴继峰等 2019；周琳 2020；Hu et al. 2022；Lu & Wu 2022 泰语：吴思娜等 2019 越南语：曹贤文，邓素娟 2012 柬语：Zhang 2021 意大利语：陆海蓉，丁雪欢 2019 多母语背景：黄立，钱旭菁 2003（日、英语等）；廖建玲，亓海峰 2021（吉尔吉斯、哈萨克语等）；罗耀华，段宇翔 2019（日、韩语等）；亓海峰等 2022（泰、俄语等）；吴继峰，陆小飞 2021（韩、意大利语等）；肖慧敏，徐彩华 2021（印尼、英语等）；辛平 2009（韩、日语等）；张江丽 2018（印尼、泰语等）；张娟娟 2019（泰、印尼语等）

① 若文章未注明研究对象、文类相关信息不进行标注，所注汉语水平部分为课程水平，表 2、3、4、5、6 同。

中国知网 https://www.cnki.net

续表

研究对象	汉语水平： 初级：陆海蓉，丁雪欢 2019；吴继峰 2017 中级：吴继峰 2018b；吴继峰，陆小飞 2021；Yang & Zhao 2018 高级：曹贤文，邓素娟 2012；程勇 2022；戴媛媛 2014；廖建玲，亓海峰 2021；罗耀华，段宇翔 2019；亓海峰等 2022；任春艳 2004；王艺璇 2017；吴琼 2024；辛平 2009；张宝林 2010 初、中级：Jiang 2013 中、高级：安福勇 2015；吴继峰 2016a；周琳 2020；Jin 2007；Lu & Wu 2022；Zhang 2021 初、中、高级：黄立，钱旭菁 2003；莫丹 2017；吴继峰 2016b，2018a；吴继峰等 2019；张江丽 2018；张娟娟 2019；Hu et al. 2022；Liao 2020a，2021
文体类型	描述、记叙、叙述性写作：程勇 2022；胡韧奋 2021；陆海蓉，丁雪欢 2019；廖建玲，亓海峰 2021；莫丹 2015，2017；任春艳 2004；吴继峰 2018a；吴继峰等 2019；吴继峰，陆小飞 2021；吴琼 2024；张娟娟 2019；Hu et al. 2022；Liao 2020a，2021；Lu & Wu 2022；Yu 2021；Zhang 2021 议论、论述性写作：安福勇 2015；程勇 2022；胡韧奋 2021；李春琳 2017；罗耀华，段宇翔 2019；任春艳 2004；王艺璇 2017；吴继峰 2016a，2016b，2017，2018b；吴继峰，陆小飞 2021；吴思娜等 2019；周琳 2020 看图写作：曹贤文，邓素娟 2012；黄立，钱旭菁 2003；肖慧敏，徐彩华 2021 信件写作：程勇 2022；王艺璇 2017；Jiang 2013 学术写作：亓海峰等 2022；吴继峰 2023 改写：Jin 2007；Yu 2021

指标方面，不少研究采用 CAF 框架（complexity，accuracy，and fluency），结合汉语词汇和语法理论，分析写作语言的复杂性、准确性和流利性。常见指标包括：文本长度、写作速度（流利性）；汉字、词汇、语法准确率（准确性）；类符形符比（词多样性）；实词比率（词密度）；低频词比率（词汇难度）；T 单位长度、名词短语复杂性等（句法复杂性）。这些指标一般采用比率、频率或公式计算的方法，在不同研究中的操作性定义往往有所差异，比较结果时需要注意。汉语研究对一些指标的定义进行了调整，以更符合汉语的特点，尤其是在句法复杂性方面。例如，Jiang（2013）采用的 T 单位定义反映了汉语主题突出和句子成分可缺省的特点。T 单位指标在汉语句法分析中的有效性呈现混合性结论。一些研究表明，T 单位的长度、数量、分句数、无误 T 单位比率等指标能够区分不同水平的记叙文、议论文和信件等，还可以区分议论文和记叙文体裁，以及写作和口语模态的产出（安福勇 2015；李春琳 2020；吴继峰等 2022；Jiang 2013 等）。其他结论则显示，T 单位在区分不同水平的记叙文、看图作文和学术论文等文本时效果不显著（曹贤文，邓素娟 2012；吴继峰 2016b，2018a，2023 等）。另一方面，Jin（2007）和 Yu（2021）指出 T 单位指标未能充分反映汉语主题突出的特点，并且由于汉语连接词常可省略，T 单位的划分会显得较为主观，提出采用话题链分析方法。多项研究提供了实证支持，指出话题链长度、分句数、零形成分数等指标能区分不同的写作水平（吴继峰 2016b，2018a；Jin 2007；Yu 2021 等）。近年来，受英语研究的影响，汉语研究开始更多地采用细粒度指标，认为其区分写作质量的效力优于粗粒度指标（胡韧奋 2021；吴继峰，陆小飞 2021 等）。研究还提出了反映汉语短语和搭配特点的细粒度指标，如述补搭配、量名搭配复杂性等，认为这些指标区分写作质量的效力优于通用性指标，尤其是在高级水平文本中（胡韧奋 2021；吴继峰 2023；Hu et al. 2022；Lu & Wu 2022）。

语料分析方面，不少研究采用计算机技术对语料进行分词、分句、词频统计、词性标注等

中国知网 https://www.cnki.net

预处理，有的研究还运用自然语言处理技术进行语言特征的自动提取（如胡韧奋 2021；吴继峰 2023；Hu et al. 2022）。统计方法上，研究采用方差分析等参数检验以及多种非参数检验方法考察不同写作水平间差异的显著性（如吴继峰 2023；Hu et al. 2022；Liao 2020a 等）。结论方面，横断面研究发现，语言准确性、词汇和语法的多样性及复杂性、句法复杂性等特征能够区分不同水平的记叙文、议论文、信件和学术论文等文本（程勇 2022；亓海峰等 2022；吴继峰 2018a；吴琼 2024；Jiang 2013 等）。词汇准确度的区分效果有限，中、高级水平议论文和记叙文写作的词汇偏误率仍较高（安福勇 2015；吴继峰 2016a 等）。吴琼（2024）还比较了二语者、母语者和 ChatGPT 生成的记叙文，发现 ChatGPT 在初、中等级词汇的运用上接近母语者，而在高等级及超纲词汇的使用上接近二语者。母语背景对写作语言也有影响，华裔和汉字圈学习者在作文长度、语言准确性、词汇复杂性等方面的表现优于非华裔和非汉字圈者（罗耀华，段宇翔 2019；莫丹 2015）。研究还基于动态系统理论开展跟踪调查，考察写作语言的历时发展情况。该理论认为，不同语言维度所需的认知资源不同，会呈现不同的发展路径，各维度之间的相互关系也会表现出动态变化的特点。研究结论表明，经过两个月至三年左右的学习，英、韩语等背景的成年或少儿学习者，其记叙文和议论文等写作的文本长度，词汇多样性、复杂性和准确性呈现出非线性的发展特点，不同语言维度的发展也表现出不平衡的特征（廖建玲，亓海峰 2021；陆海蓉，丁雪欢 2019；周琳 2020 等）。

研究还通过相关、回归分析等方法检验语言区别性特征对写作质量的预测效果。结果表明，一系列粗粒度指标（如低频词比率、话题链分句数等）与细粒度指标（如复杂名词短语比率、述补搭配复杂性等）对成年或少儿学习者的写作质量有一定预测效力，细粒度指标的预测力更强；指标的预测能力还与体裁、汉语水平以及写作者对话题的熟悉度存在交互关系（程勇 2022；胡韧奋 2021；任春艳 2004；吴继峰 2018b；吴继峰等 2019；Lu & Wu 2022 等）。

二、汉语二语写作语篇研究

语篇研究的数量低于语言方面，但也是考察重点之一。从表 2 可见，不少研究调查了语料库文本，以记叙文和议论文为主，少数考察了信件、学术论文、总结性写作等文类。调查对象以中、高级者为主，多数研究考察了母语同质的学习者，尤其英、韩语者。

表 2　写作语篇特征研究

研究方法	定量截面： — 现有/自建语料库：曹沸 2015；汲传波 2016；姜有顺，刘豪妍 2023；马明艳 2017；王丽，刘颖 2015；吴佩，邢红兵 2020；周晓芳 2011；Cao 2017；Huang & Watzinger-Tharp 2024；Li 2014；Liao & Lü 2023 — 实验数据：井茁 2011；彭一平等 2023；Liao 2020b 定性截面： —现有/自建语料库：曹秀玲 2000；陈晨 2005；李榕，王元鑫 2021；马文津，施春宏 2016；宋璟瑶 2015；邢志群 2016；杨春 2004 —个案研究：Yang 2013

中国知网 https://www.cnki.net

续表

研究对象	母语背景： 英语：曹沸 2015；陈晨 2005；姜有顺，刘豪妍 2023；王丽，刘颖 2015；杨春 2004；Cao 2017；Liao 2020b；Liao & Lü 2023 韩语：曹秀玲 2000；汲传波 2016；李榕，王元鑫 2021；彭一平等 2023 日语：马文津，施春宏 2016 多母语背景：宋璟瑶 2015（日、韩语等）；吴佩，邢红兵 2020（日、韩语等）；Yang 2013（越南、英语） 汉语水平： 初级：杨春 2004 中高级：陈晨 2005；姜有顺，刘豪妍 2023 高级：汲传波 2016；井茁 2011；邢红兵 2020；Li 2014；Yang 2013 中、高级：曹秀玲 2000；李榕，王元鑫 2021；宋璟瑶 2015；Huang & Watzinger-Tharp 2024；Liao & Lü 2023 初、中、高级：曹沸 2015；彭一平等 2023；周晓芳 2011；Cao 2017；Liao 2020b
文体类型	记叙、叙述性写作：曹秀玲 2000；李榕，王元鑫 2021；马文津，施春宏 2016；彭一平等 2023；邢志群 2016；杨春 2004；周晓芳 2011；Liao 2020b 议论、论述性写作：姜有顺，刘豪妍 2023；井茁 2011；宋璟瑶 2015；王丽，刘颖 2015；吴佩，邢红兵 2020；Li 2014 信件写作：Liao & Lü 2023 学术写作：汲传波 2016 总结性写作：Yang 2013

研究从汉语语篇和语体理论、功能语言学和篇章语言学等视角，考察语篇结构、衔接语、元话语标记、语体特点等方面。方法上以横截面量化研究为主。语料分析方面，采用人工标注，结合计算机技术进行词条提取、词频统计等预处理，还有研究运用自然语言处理技术对语篇衔接特征进行自动提取（如彭一平等 2023）。统计方法上，采用描述性统计、参数检验（如方差分析等）和非参数检验（如卡方检验、Mann-Whitney U 检验等）比较分析不同水平阶段的语篇特征。结论显示，与母语者相比，二语者在议论文和记叙文等文体中使用的衔接和指称手段类型有限，并且存在衔接语冗余、省略偏误多、人称代词回指比例过高，以及零回指不足等问题（邢志群 2016；周晓芳 2011；Cao 2017；Li 2014 等）。在描述和记叙性写作中，英、韩语等背景的高级水平者相较于低水平者，能够运用更多样化的局部、全局和篇章衔接手段，在连接语、回指和框架设定标记的使用上也更为准确（李榕，王元鑫 2021；彭一平等 2023；Huang & Watzinger-Tharp 2024 等）。基于人际互动元话语框架（Hyland 2005），研究发现英语母语的青少年和成年高级水平者在记叙文及信件写作中，比中级者运用更多样化的增强语、模糊语和读者标记（Liao 2020b；Liao & Lü 2023）。在语篇结构方面，英、日、韩语等母语背景的低水平者在记叙文和议论文写作中，存在偏离典型论证结构、引论过长、子话题复现不足等问题（宋璟瑶 2015；Liao 2023b 等）。研究还考察了体现语体特征的语言功能，例如学术论文中文言结构的使用，记叙文中人称代词、介词的运用。通过分析二语者和母语者语料，研究指出二语者在多种体裁的写作中语体意识不足（汲传波 2016；马明艳 2017）。

研究还通过相关分析、回归分析等方法考察语篇指标对写作质量的预测效果，指出切题性、语篇结构和衔接表现等对作文质量的预测效力高于语言指标（彭一平等 2023；任春艳

中国知网　https://www.cnki.net

2004；吴继峰等 2019；吴佩，邢红兵 2020 等）。

三、汉语二语写作过程及写作者观念研究

写作过程的研究少于前两类。针对写前构思、写中修改、策略运用等环节，研究从认知心理学和认知语言学等角度进行了探讨。近年来，还通过社会文化理论和互动假设理论视角关注写作的社会属性。表 3 显示，写作过程研究主要考察了中、高级水平的记叙文和议论文写作，少数研究考察了信件、学术论文等文体。部分研究调查了母语同质的被试，尤其是英语母语者，其他研究则调查了多种母语背景的被试，以日、韩语者较为常见。研究方法上，横断面量化调查占多数，部分研究也进行了质性的个案和访谈调查。

表 3　写作过程研究

研究方法	定量截面： — 实验数据：林莹等 2021；莫丹 2018；吴双 2011；Kessler et al. 2020；Liao 2018；Lu 2022；Xu & Zhu 2019 — 问卷：吴剑 2012；吴双 2011 定性截面： —个案研究：陈钰 2016；刘弘 2014；Liao 2018 —访谈：Xu & Zhu 2019 —实验数据：刘瑜 2008
研究对象	母语背景： 英语：刘弘 2014；Liao 2018；Xu & Zhu 2019 德语：陈钰 2016 多母语背景：刘瑜 2008（日、韩语等）；莫丹 2018（韩、日语等）；吴双 2011（韩、日语等）；Lu 2022（英、德语等） 汉语水平： 中级：刘瑜 2008；莫丹 2018；吴剑 2012；Kessler et al. 2020；Liao 2018 高级：陈钰 2016；林莹等 2021；刘弘 2014 中、高级：Xu & Zhu 2019
文体类型	议论、论述性写作：林莹等 2021；Kessler et al. 2020；Liao 2018；Lu 2022 记叙、叙述性写作：林莹等 2021；刘弘 2014；Lu 2022 信件写作：林莹等 2021 学术写作：陈钰 2016 新闻报告写作：Xu & Zhu 2019 听后复述写作：刘瑜 2008

研究结论表明，学习者运用汉语进行构思，以及采用提纲法有助于提升写作质量（刘弘 2014；吴双 2011）。写作过程中的停顿、修改行为与汉语水平及文类存在交互作用（林莹等 2021；Lu 2022）。基于互动假设和社会文化理论，写作前进行口语或线上书面讨论能够促进学习者之间的语义协商，共建语言及内容资源，并提供“支架式”互助支持（Liao 2018）。依据社会文化理论等角度，研究指出同伴反馈有助于学习者在作者、读者和评价者等多重角色之间积极转换（莫丹 2018）；此外，“显性”论文指导策略比“隐性”策略的“支架”效果更明显，策略的有效性还受到学习者身份认知的影响（陈钰 2016）。

中国知网 https://www.cnki.net

一组研究还采用问卷、访谈等方法调查了写作观念(见表4)。多项研究发现中、高级者对"产出导向法"、合作性写作等学习方法持积极态度(吕海燕,万莹 2021;Zhai 2021 等)。写作策略、个性等因素是写作焦虑的主因,教师和学生对于如何降低汉语写作焦虑持有不同看法(吴剑,刘欣 2019)。从跨文化修辞学角度来看,英语背景者受其母语修辞知识的影响,对汉语议论文的论据和论证结构的认知与课堂所学的内容存在较大差异(Liu & Du 2018)。

表4　写作者观念研究

研究方法	定量截面: — 问卷:辛平 2009 定量纵向: — 问卷、自我评价等:Zhai 2021 定性截面: — 文本分析、问卷、课堂观察、访谈等:高增霞 2020;吕海燕,万莹 2021;吴剑,刘欣 2019;Liu & Du 2018;Zhang 2009
研究对象	母语背景: 英语:Liu & Du 2018 多母语背景:高增霞 2020(韩、日语等);吕海燕,万莹 2021(日、意大利语等);吴剑,刘欣 2019(德、法语等);辛平 2009(韩、日语等);Zhang 2009(英、马来语等) 汉语水平: 中级:吕海燕,万莹 2021;Liu & Du 2018;Zhai 2021;Zhang 2009 高级:辛平 2009 中、高级:高增霞 2020
文体类型	描述、记叙性写作:吕海燕,万莹 2021;Zhang 2009 议论性写作:Liu & Du 2018;Zhai 2021 学术写作:高增霞 2020

四、汉语二语写作能力与其他技能的关系

一组研究还考察了汉语二语写作能力与阅读、口语能力的关系。表5显示,该方面研究主要调查了读后续写、概要写作、缩写等读写综合任务,这可能与读写任务在汉语二语教学与测评中应用较多有关。调查对象以中、高级者为主,主要考察了母语背景混合的被试,少数研究调查了母语同质的被试(如英、日、韩、柬语母语者)。研究方法以横截面量化考察为主,少数研究采用纵向分析和有声思维个案分析考察读后续写的学习机制(王初明 2015;王亚桥,严修鸿 2019 等)。

表5　写作与其他技能关系的研究

研究方法	定量截面: — 实验数据:郝红艳 2015;郝红艳等 2020;洪炜,石薇 2016;刘颂浩,彭馨 2016;亓海峰,廖建玲 2022;王启,王凤兰 2016;吴继峰等 2022;Liao 2023b;Shen 2000;Zhang 2019 定量纵向: — 实验数据:王亚桥,严修鸿 2019 定性截面: — 个案研究:王初明 2015

中国知网　https://www.cnki.net

续表

研究对象	母语背景： 英语：Liao 2023b 日语：刘颂浩，彭馨 2016 韩语：王启，王凤兰 2016 柬语：郝红艳等 2020 多母语背景：郝红艳 2015（泰、韩语等）；洪炜，石薇 2016（印尼、泰语等）；亓海峰，廖建玲 2022（俄、泰语等）；王初明 2015（泰、英语）；吴继峰等 2022（韩、意大利语等）；Zhang 2019（俄、韩语等） 汉语水平： 初级：郝红艳 2015 中级：洪炜，石薇 2016；王启，王凤兰 2016；王亚桥，严修鸿 2019；吴继峰等 2022；Shen 2000；Zhang 2019 高级：郝红艳等 2020；刘颂浩，彭馨 2016；亓海峰，廖建玲 2022；Liao 2023b
文体类型	读后续写：郝红艳 2015；郝红艳等 2020；洪炜，石薇 2016；王初明 2015；王启，王凤兰 2016；王亚桥，严修鸿 2019；Zhang 2019 概要写作、缩写：刘颂浩，彭馨 2016；亓海峰，廖建玲 2022；Shen 2000；Zhang 2019 议论、论述性写作：吴继峰等 2022；Liao 2023b

基于认知、互动协同效应等角度，研究发现，在概要写作、缩写等写作任务中，语言流利性和准确性与学习者的阅读能力密切相关，甚至比与独立写作能力的关联性更显著（亓海峰，廖建玲 2022；Shen 2000）。读后续写、缩写与源材料在词汇、语法、内容等方面有协同效应（刘颂浩，彭馨 2016；王初明 2015；王亚桥，严修鸿 2019 等）。研究还分析比较了写作与口语产出，发现中、高级水平的韩、意大利语等背景的学习者，其写作词汇和句法复杂性高于口语产出；T 单位长度、名词短语复杂性、搭配复杂性以及不同层级的语法点密度等特征能够区分口语和写作产出（李春琳 2020；吴继峰等 2022）。在语篇层面，基于主题结构分析框架（Topical Structure Analysis），Liao（2023b）发现高级水平者在口语和写作中运用不同的主题发展方式组织主题结构。

五、变量因素对汉语二语写作的影响

变量研究涉及写作的语言、语篇、过程等方面，主要调查中、高级者的记叙文、议论文和看图写作（见表 6）。不少研究从认知角度探讨写作任务和条件所带来的不同认知负荷对写作过程与产出的影响。还有研究分析不同教学模式的内在机制，或从社会文化视角考察技术条件的效应。多数研究考察了具有不同母语背景的被试，其中日、韩语者较为常见。变量研究主要采用了横截面量化分析的方法，通过方差分析、t 检验、F 检验等统计方法考察变量效应。少数研究采用跟踪调查，或基于问卷、访谈等方式进行质性分析。

中国知网 https://www.cnki.net

表 6　写作变量因素研究

研究方法	**定量横向**： — **实验数据**：**胡格非，鹿士义** 2016；**李春琳** 2020；**李杰，赵静** 2012；**刘颂浩，曹巧丽** 2015；**吕海燕，万莹** 2021；**师文，陈静** 2019；**吴继峰等** 2019；**吴继峰，胡韧奋** 2021；**肖莉** 2018；**许希阳，吴勇毅** 2016；Bourgerie et al. 2022；Liao 2023a；Yuan 2010；Zhang & Liu 2023 **定量纵向**： — **实验数据**：**刘露蔓等** 2020；**亓海峰，廖建玲** 2019 **定性截面**： — **实验数据**：Obaidoon & Wei 2024 — **问卷**：**吴双** 2010 — **访谈**：Zhang & Liu 2023
研究对象	**母语背景**： **英语**：Liao 2023a **韩语**：**吴继峰等** 2019 **多母语背景**：**李春琳** 2020（**韩、印尼语等**）；**李杰，赵静** 2012（**日、韩语等**）；**吕海燕，万莹** 2021（**日、意大利语等**）；**亓海峰，廖建玲** 2019（**日、韩语等**）；**师文，陈静** 2019（**韩、泰语等**）；**吴继峰，胡韧奋** 2021（**韩、意大利语等**）；**吴双** 2010（**韩、日语等**）；**肖莉** 2018（**俄、韩语等**）；Obaidoon & Wei 2024（**老挝、阿拉伯语**）；Yuan 2010（**英、韩语等**）；Zhang & Liu 2023（**英、西班牙语等**） **汉语水平**： **初级**：Zhang & Liu 2023 **中级**：**李杰，赵静** 2012；**刘露蔓等** 2020；**吕海燕，万莹** 2021；**吴继峰等** 2019；**吴继峰，胡韧奋** 2021 **中高级**：**刘颂浩，曹巧丽** 2015；**肖莉** 2018 **高级**：**李春琳** 2020；**亓海峰，廖建玲** 2019；Liao 2023a；Yuan 2010 **中、高级**：**胡格非，鹿士义** 2016；**师文，陈静** 2019
文体类型	**议论、论述性写作**：**亓海峰，廖建玲** 2019；**师文，陈静** 2019；**吴继峰等** 2019；**吴继峰，胡韧奋** 2021；**许希阳，吴勇毅** 2016；Liao 2023a；Obaidoon & Wei 2024 **记叙、叙述性写作**：**吕海燕，万莹** 2021；**亓海峰，廖建玲** 2019；**师文，陈静** 2019；**吴继峰等** 2019；Yuan 2010；Zhang & Liu 2023 **看图写作**：**胡格非，鹿士义** 2016；**李春琳** 2020；**李杰，赵静** 2012；**肖莉** 2018 **读后缩写**：**肖莉** 2018

研究发现，写作的体裁和任务会影响写作的语言表现。体裁类型对词汇复杂性、准确性、特定词类的使用，以及句法复杂性等方面产生影响。例如，读后缩写有助于提升词汇复杂性，看图写作促进词汇多样性，而议论文写作的词汇复杂性、连词比率高于记叙文（亓海峰，廖建玲 2019；师文，陈静 2019；肖莉 2018 等）。任务因素方面，多项研究基于“有限注意力假说”（Limited Attentional Capacity）和“认知假说”（The Cognition Hypothesis）考察任务设置对语言维度的影响（胡格非，鹿士义 2016；Yuan 2010 等）。Skehan（2014）的“有限注意力假说”提出注意力资源是单一维度的，完成难度高的任务时，监控不同方面的加工资源会相互竞争。而 Robinson（2011）的“认知假说”则主张注意力资源是多维度的，通过在资源指引维向上（resource-directing）增加任务复杂度，可以促进不同类型的注意资源协同运转，监控多个语言维度。研究通过控制写作任务的辅助性资源、因果推理需求、语言点使用要求等变量，考察任务因素对写作的影响。结果显示，学习者在认知负荷高的写作任务中表现出

中国知网　https://www.cnki.net

更优的词汇复杂性、句法复杂性和语言准确性(胡格非,鹿士义 2016;李春琳 2020;吴继峰,胡韧奋 2021),部分印证了 Robinson 的"认知假说"。其他结论则指出,注意力负担低的任务能提升写作流利性,而复杂度高的任务导致汉字、语法准确性降低(吴继峰,胡韧奋 2021;Yuan 2010),与 Skehan 的"有限注意力假说"较为一致。

技术条件方面,针对汉语学习备受关注的汉字手写与机打问题,相关研究表明,学习者对于用笔书写和用电脑打字对写作产生的不同影响,具备一定的认知(吴双 2010)。机打作文的长度、句长、衔接语数量及整体评分高于手写作文,而手写作文的语言准确性更高,有更多人际互动标记语(Bourgerie et al. 2022;Liao 2023a)。基于互动假设和社会文化理论,不同模态或形式的写作前交流或线上合作写作,对学习者的写作表现以及对语言的关注产生不同影响(Liao 2018;Zhang & Liu 2023)。最新研究还关注了人工智能在写作反馈中的作用,指出人工智能反馈主要集中在语言层面,难以像教师那样提供关于修辞、语用和篇章结构等方面的深层次指导(Obaidoon & Wei 2024)。

教学法方面,与传统教学模式相比,"产出导向法"更有利于提升记叙文和议论文写作的语言流利性、复杂性及准确性(吕海燕,万莹 2021 等)。

六、评析

汉语二语写作研究在语言、语篇、写作过程及影响因素等方面已取得一定成果,既有"通过写作学习语言(writing-to-learn-language)"的角度,也有"学习如何写作(learning-to-write)"的视角。研究大多侧重于其中的一个角度。比如,一些研究关注写作的语言表现,如"把"字句运用、语言的准确性等(张宝林 2010;Liao 2020a 等)。还有研究聚焦于写作的意义表达,比如主题结构、写作者声音、交际策略等(宋璟瑶 2015;Liao & Lü 2023 等)。总体上,关注写作语言的研究较多,说明在当前汉语教学中,写作更多被视为提升语言能力的手段。"学习如何写作"的视角仍有较大考察空间。例如,二语者如何运用特殊的汉语句式表达特定语义,融合语言和意义视角有助于获得更深入的研究发现。

针对写作的不同方面,研究采用了相应的理论框架。语言研究多以汉语语言学理论为基础,通过分析不同水平阶段的语言表现,间接推测写作语言的发展路径,为汉语中介语发展理论提供实证依据。反映汉语特点的一系列粗、细粒度指标已获得初步实证支持,仍需结合汉语特点,建立基于短语、句子、话题链等层级的系统化分析指标。语篇研究根据汉语语篇和语体理论,从功能、篇章语言学视角,考察二语者记叙、议论文等写作中的语篇结构、衔接手段,以及反映语体特征的语言功能使用情况。语篇研究仍有较大发展空间,可以针对不同体裁、汉语水平和母语背景,构建涵盖篇章结构、衔接和语体特征等方面的语篇发展模型,为汉语中介语发展理论补充语篇层面的信息。研究还调查了不同层级的语言和语篇指标对写作质量的预测效力(程勇 2022;吴继峰等 2019 等),对于构建汉语二语写作自动评价模型具有积极意义。语言、语篇指标对写作质量的解释能力仍需通过不同文类进一步检验,以建立基于写作体裁的系统性评价模型。写作过程方面,研究主要从认知和社会文化视角展开,写前准备、写中行为以及反馈已有初步成果。未来研究可以深入考察学习者在语言、意义和语篇之间的动态协商,更有效地了解写作整体机制。

中国知网 https://www.cnki.net

研究方法以横断面量化考察最为常见，尤其是语言、语篇和变量研究方面。历时调查数量少，超过一年的长期调查更为鲜见，可能与跟踪数据较难采集有关。而纵向研究对某些议题具有重要意义，例如汉字手写与机打对写作能力的长期影响、外部语言文化环境对写作发展的影响等，这些问题都需要通过系统的跟踪调查来深入观察。开展语篇和写作过程方面的纵向研究则有助于了解篇章习得的特点以及写作发展的内在机制。未来的研究可以综合运用多种方法，比如长期采集作文语料、利用录屏软件记录不同时期的写作过程，并结合定期访谈，以更全面地探究写作发展的规律。体裁方面，记叙文和议论文的研究最多，看图作文、缩写、学术论文等文类也有关注，说明这些文体在汉语二语教学与测试中已有一定应用。随着高级水平者，尤其是学历生人数的增长，未来的研究可以更深入地考察不同专业的学术汉语写作能力，包括其语言表现、篇章结构等（崔希亮 2024）。此外，针对人际互动性写作的研究较为少见。鉴于线上交流（包括与人工智能的互动）在语言学习中的重要性日益凸显，未来研究可以探讨线上书面交流中的语言运用、话语结构及语用等方面。同时，随着多模态内容输入与写作的关系日益紧密，综合写作任务需要更多关注。除了已有的读写研究，还需要探讨多媒介内容输入与写作之间的关联，以便更好地了解电子时代汉语写作的发展机制。

对写作者的了解也需要深化。目前，汉语二语写作评价主要参照母语者表现。而二语、多语者具有独特的跨语言心理语言发展机制，有必要深入探究其发展特性（Ortega & Carson 2010）。基于已有研究成果，可以尝试构建含有语言、语篇、文化等多维度的汉语二语写作发展理论与实践模型。例如，相较中级者，高级水平者在议论文写作中的语言表现、语篇结构和社会文化知识等方面有哪些显著发展？而在中、高级的议论文写作教学中，教师与学习者应针对哪些语言、语篇和社会文化内容进行重点训练？此外，现有研究虽然考察了目的语及非目的语环境中的学习者，但尚未充分关注外部环境对写作能力的影响。未来的研究可以借鉴社会语言学、互动理论等视角探讨沉浸式、非目的语及线上等环境对写作能力的影响。

已有结论表明，写作的体裁、任务、写作者因素对写作语言和语篇表现都有影响（罗耀华，段宇翔 2019；吴继峰 2016a 等）。目前，针对英、韩语者的议论文和记叙文写作已有初步结论。将来的研究应更严格地控制写作任务、母语背景等变量，以建立更系统化的研究结论。

七、结语

汉语二语写作研究采用多种理论框架及研究方法，在写作的多个方面已经取得一定成果。未来，研究可以更深入地考察学习者在不同文类中的写作过程与产出特点，开展历时调查了解写作语言和语篇的发展阶段。线上人际互动性写作以及外部环境对汉语二语写作的影响，也需要更多关注和探索。

参考文献

安福勇　2015　《不同水平 CSL 学习者作文流畅性、句法复杂度和准确性分析——一项基于 T 单位测量法的研究》，《语言教学与研究》第 3 期。

曹贤文，邓素娟　2012　《汉语母语和二语书面表现的对比分析——以小学高年级中国学生和大学高年级

中国知网　https://www.cnki.net

越南学生的同题汉语作文为例》,《华文教学与研究》第 2 期。
陈　钰　2016　《留学生论文指导策略的有效性研究》,《语言教学与研究》第 6 期。
程　勇　2022　《基于语法丰富性的汉语二语写作质量分析研究》,《语言教学与研究》第 5 期。
崔希亮　2024　《汉语二语学习者书面语表达的困局及其对策》,《世界汉语教学》第 4 期。
胡格非,鹿士义　2016　《任务复杂度对对外汉语写作任务中语言表现的影响》,《国际汉语教学研究》第 1 期。
胡韧奋　2021　《基于搭配的句法复杂度指标及其与汉语二语写作质量关系研究》,《语言文字应用》第 1 期。
汲传波　2016　《韩国学生汉语学术论文中文言结构使用初探》,《汉语学习》第 6 期。
李春琳　2020　《任务特征对汉语二语学习者口语和写作产出的影响分析》,《对外汉语研究》第 2 期。
李　榕,王元鑫　2021　《中高级阶段韩国留学生汉语篇章第三人称回指的习得研究》,《世界汉语教学》第 2 期。
廖建玲,亓海峰　2021　《汉语二语学习者记叙文写作中的词汇能力发展研究》,《对外汉语研究》第 1 期。
林　莹,朱　宇,张淑杰　2021　《来华汉语学习者电脑限时写作的自发修改研究》,《世界汉语教学》第 2 期。
刘　弘　2014　《国际汉语教学中写作方式对于写作效果影响的个案研究》,《华文教学与研究》第 2 期。
刘颂浩,彭　馨　2016　《缩写练习在对外汉语教学中的应用研究》,《世界汉语教学》第 1 期。
陆海蓉,丁雪欢　2019　《意大利儿童汉语写作能力发展的个案研究》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 6 期。
罗耀华,段宇翔　2019　《不同母语背景汉语学习者书面产出词汇复杂性差异研究》,《华文教学与研究》第 3 期。
吕海燕,万　莹　2021　《基于“产出导向法”的对外汉语记叙文写作教学实践研究》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 6 期。
马明艳　2017　《汉语学习者书面语作文“口语化”倾向的语体表征》,《汉语学习》第 1 期。
莫　丹　2015　《华裔与非华裔汉语学习者产出性词汇知识差异及其对写作质量的影响》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 5 期。
莫　丹　2018　《基于反馈的留学生汉语多稿写作教学行动研究》,《语言教学与研究》第 5 期。
彭一平,胡韧奋,吴继峰　2023　《汉语语篇衔接特征的自动分析和应用研究》,《语言文字应用》第 1 期。
亓海峰,丁安琪,张艳莉　2022　《汉语二语学习者学术汉语写作能力研究》,《四川师范大学学报(社会科学版)》第 1 期。
亓海峰,廖建玲　2019　《基于记叙文和议论文的汉语二语写作发展研究》,《世界汉语教学》第 4 期。
亓海峰,廖建玲　2022　《汉语二语缩写能力及其与阅读和写作能力之间的关系》,《世界汉语教学》第 2 期。
任春艳　2004　《HSK 作文评分客观化探讨》,《汉语学习》第 6 期。
师　文,陈　静　2019　《汉语二语写作语言特征的体裁差异研究》,《汉语学习》第 6 期。
宋璟瑶　2015　《汉语议论文篇章习得研究》,《华文教学与研究》第 3 期。
王初明　2015　《读后续写何以有效促学》,《外语教学与研究》第 5 期。
王亚桥,严修鸿　2019　《读后续写在汉语二语写作教学中的应用研究》,《广西师范大学学报(哲学社会科学版)》第 4 期。
吴继峰　2016a　《英语母语者汉语写作中的词汇丰富性发展研究》,《世界汉语教学》第 1 期。
吴继峰　2016b　《英语母语者汉语书面语句法复杂性研究》,《语言教学与研究》第 4 期。
吴继峰　2018a　《韩语母语者汉语书面语句法复杂性测量指标及与写作质量关系研究》,《语言科学》第 5 期。

中国知网　https://www.cnki.net

吴继峰　2018b　《语言区别性特征对英语母语者汉语二语写作质量评估的影响》,《语言教学与研究》第2期。
吴继峰　2023　《汉语二语者学术汉语写作语言特征测量研究》,《语言文字应用》第3期。
吴继峰,胡韧奋　2021　《任务复杂度对汉语二语者议论文写作产出的影响》,《汉语学习》第2期。
吴继峰,胡韧奋,陆小飞　2022　《产出方式对中级水平汉语二语者句法复杂度的影响》,《世界汉语教学》第3期。
吴继峰,陆小飞　2021　《不同颗粒度句法复杂度指标与写作质量关系对比研究》,《语言文字应用》第1期。
吴继峰,周　蔚,卢达威　2019　《韩语母语者汉语二语写作质量评估研究——以语言特征和内容质量为测量维度》,《世界汉语教学》第1期。
吴　剑,刘　欣　2019　《汉语作为外语写作焦虑的质性研究》,*Chinese as a Second Language Research* 8(1), 119－142.
吴　佩,邢红兵　2020　《内容、词汇、篇章特征对汉语学习者二语作文质量的影响研究》,《语言教学与研究》第2期。
吴　琼　2024　《汉语二语者、母语者及ChatGPT生成记叙文写作质量和词汇复杂度对比研究》,《世界汉语教学》第4期。
吴　双　2010　《留学生在汉语写作中对书写工具的认知实证分析》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第2期。
吴　双　2011　《留学生汉语写前构思活动对其作文质量的影响》,《世界汉语教学》第1期。
肖　莉　2018　《任务类型对中高级汉语二语者写作词汇丰富性的影响》,《语言教学与研究》第6期。
邢志群　2016　《美国大学生汉语作文省略偏误研究》,《世界汉语教学》第4期。
张宝林　2010　《回避与泛化——基于"HSK动态作文语料库"的"把"字句习得考察》,《世界汉语教学》第2期。
周　琳　2020　《汉语二语学习者词汇语义系统动态发展研究》,《世界汉语教学》第1期。
周晓芳　2011　《欧美学生叙述语篇中的"回指"习得过程研究》,《世界汉语教学》第3期。
Bourgerie, D. S., T. L. Cox & S. L. Riep. 2022. Does text entry method make a difference on Chinese writing test scores? *Chinese as a Second Language Research* 57(3), 270－297.
Cao, F. 2017. 美国学生因果连接标记语篇使用情况研究. *Chinese as a Second Language Research* 52(3), 290－306.
Hu, R., J. Wu & X. Lu. 2022. Word-combination-based measures of phraseological diversity, sophistication, and complexity and their relationship to second language Chinese proficiency and writing quality. *Language Learning* 72, 1128－1169.
Huang, D. & J. Watzinger-Tharp. 2024. The use of cohesive devices as proficiency level discriminators in Chinese DLI learners' writing. *Foreign Language Annals* 57, 472－498.
Hyland, K. 2005. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
Jiang, W. 2013. Measurements of development in L2 written production: The case of L2 Chinese. *Applied Linguistics* 34, 1－24.
Jin, H. 2007. 从中文写作过程看CFL语言结构成熟度的发展. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 42(1), 27－54.
Li, S. 2014. The gap in the use of lexical cohesive devices in writing between native Chinese speakers and second language users. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 49(3), 25－47.
Liao, J. 2018. The impact of face-to-face oral discussion and online text-chat on L2 Chinese writing. *Journal of Second Language Writing* 41, 27－40.

中国知网　https://www.cnki.net

Liao, J. 2020a. Do L2 lexical and syntactic accuracy develop in parallel? Accuracy development in L2 Chinese writing. *System* 94, 102325.

Liao, J. 2020b. Metadiscourse, cohesion, and engagement in L2 written discourse. *Languages* 5(2), 25.

Liao, J. 2023a. What skills are being assessed? Evaluating L2 Chinese essays written by hand and on a computer keyboard. *Assessing Writing* 57, 100765.

Liao, J. 2023b. Do learners use different topical progression patterns in L2 Chinese argumentative spoken and written discourse? *Chinese as a Second Language Research* 12(1), 37－64.

Liao, J. & C. Lü. 2023. Interpersonal resources in letter writing of young L2 Chinese learners. *System* 115, 103038.

Liu, Y. & Q. Du. 2018. Intercultural rhetoric through a learner lens: American students' perceptions of evidence use in Chinese yìlùnwén writing. *Journal of Second Language Writing* 40, 1－11.

Lu, X. 2022. Second language Chinese computer-based writing by learners with alphabetic first languages: Writing behaviors, second language proficiency, genre, and text quality. *Language Learning* 72,45－86.

Lu, X. & J. Wu. 2022. Noun-phrase complexity measures in Chinese and their relationship to L2 Chinese writing quality: A comparison with topic-comment-unit-based measures. *Modern Language Journal* 106, 267－283.

Obaidoon, S. & H. Wei. 2024. ChatGPT, Bard, Bing Chat, and Claude generate feedback for Chinese as foreign language writing: A comparative case study. *Future in Educational Research* 2(3), 184－204.

Ortega, L. & J. Carson. 2010. Multicompetence, social context, and L2 writing research praxis. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Practicing Theory in Second Language Writing*. Anderson: Parlor Press.

Robinson, P. 2011. Second language task complexity, the cognition hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson (Ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins.

Shen, H. 2000. The Interconnections of reading text based writing and reading comprehension among college intermediate learners of Chinese as a foreign language. *Journal of the Chinese Language Teacher's Association* 35(3), 29－48.

Skehan, P. 2014. Limited attentional capacity, second language performance, and task-based pedagogy. In P. Skehan (Ed.), *Processing Perspectives on Task Performance*. Amsterdam: John Benjamins.

Yu, Q. 2021. An organic syntactic complexity measure for the Chinese language: The TC-unit. *Applied Linguistics* 42, 60－92.

Yuan, F. 2010. Impacts of task conditions on learners' output in L2 Chinese narrative writing. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 45(1), 67－88.

Zhai, M. 2021. Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: Learners' perceptions and motivations. *Journal of Second Language Writing* 53, 100836.

Zhang, M. & Q. Liu. 2023. Synchronous and asynchronous online collaborative writing: A study on Chinese language learners. *Foreign Language Annals* 56, 740－763.

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育的三个转向、两种内涵和服务路径

吴　坚[1,2]，白晨雨[1,3]

（1. 华南师范大学　国际文化学院　广东　广州 510631；
2. 华南师范大学　东南亚研究中心　广东　广州　510631；
3. 山西中医药大学　国际教育学院　山西　太原　030619）

提　要　国际中文教育学科建设40多年来，其学科名称经历了“对外汉语教学”到“汉语国际教育”，再到“国际中文教育”的三次更迭。本文对三个名称从词汇的角度逐一分析，概括出“国际中文教育”体现出的三个转向：关涉学科转向多样性，参与国家转向多向性，培养途径转向多元性。在此基础上，本文遵循层次分析法的思路，对“国际中文教育”进行了双重解读，即“国际的中文教育”与“国际中文的教育”，进一步深入挖掘了学科的内涵。最后，本文进一步提出国际中文教育具有服务“一带一路”建设的逻辑自洽性，服务国家文化软实力提升的内容同质性和服务国家本土化进程的路径同向性。

关键词　国际中文教育；学科内涵；服务路径

Three Turns, Two Connotations and Service Paths of the International Chinese Language Education Discipline

Wu Jian, Bai Chenyu

Abstract　In the past 40 years, the discipline of international Chinese language education has undergone three name changes: from “Teaching Chinese as a Foreign Language” to “Teaching Chinese to Speakers of Other Language” and then to “International Chinese Language Education”. This article analyzes the three names from the perspective of vocabulary, and summarizes the three shifts embodied in “International Chinese Language Education”: the shift to diversity in the disciplines involved, the shift to multidirectional participation countries, and the shift to pluralism in training methods. This article follows the idea of the Immediate Constituent method and conducts a dual interpretation of “International Chinese Language Education”, namely “Chinese language education among the international countries” and “the education of international Chinese language”, further exploring the connotation of the discipline. Finally, this article further proposes that international Chinese language education has logical self-consistency in serving the construction of “the Belt and Road”, content homogeneity in serving the enhancement of national cultural soft power, and path homogeneity in serving the process of national localization.

作者简介：吴坚，男，华南师范大学东南亚研究中心、国际文化学院二级教授，博士生导师，主要研究方向为国际中文教育、东南亚区域国别研究、国际比较教育、语言政策。电子邮箱：wuj@scnu.edu.cn。白晨雨，女，华南师范大学国际文化学院博士研究生，山西中医药大学国际教育学院讲师，主要研究方向为国际中文教育、汉语二语教学。电子邮箱：bcy1002@m.scnu.edu.cn.

2023年国际中文教育研究重大课题“国际中文教育服务‘一带一路’建设路径和效果评价研究”（23YH06A）；山西省哲学社会科学规划课题“融媒体背景下三晋文化国际传播路径研究”（2023YY205）。

中国知网　https://www.cnki.net

Keywords International Chinese Language Education; disciplinary connotation; service path

2022年是国际中文教育元年，自2019年国际中文教育大会首次提出这一学科名称以来，学界便掀起了一场轰轰烈烈的讨论（吴应辉，梁宇2020；郭熙，林瑀欢2021；赵成新2022；王治敏，胡水2022；曹贤文，李蕊君2023），围绕该学科的名称、内涵及外延展开了深入探索。宋晖（2022）从国际中文教育学科的“师范性”这一内部属性出发，建议在培养方案中进一步扩展教育类课程的设置，为国际中文教育师资的培养提供了重要启示。与此同时，教育语言学以其超学科的研究范式，打破了传统语言学的学科藩篱。沈骑和李晓阳（2024）从教育语言学的视角对国际中文教育学科体系建设进行审视，认为新时代的国际中文教育应坚持政策指向和问题导向，实施学科整合战略，这一观点进一步印证了国际中文教育的多学科性，为学科的融合发展提供了理论支撑。然而，在国际中文教育学科顺应时代不断改革的进程中，适时回顾、总结过去同样至关重要。鉴于此，本文始于梳理学科实践活动和学科建设历史，归纳出学科更名所体现的三个转向。随后，基于层次分析法的思路，我们解读出名称“国际中文教育”的两种内涵，并进一步理清逻辑，延伸出国际中文教育服务强国战略的学科功能。这不仅是对国际中文教育学科发展历程的梳理，更包含对学科未来发展方向的展望和期许。

一、国际中文教育的历时性样态

（一）早期实践阶段

张西平（2009）指出，本学科的教学实践可追溯至魏晋南北朝时期，当时佛教僧侣的汉语学习蔚然成风。随着中印两大文化圈的初步接触，印度和西域来华的僧侣为了传播佛教，对汉语学习普遍有较高的积极性和主动性。西晋以后，大量佛教译经人才应运而生，客观上形成了一支对外汉语教师队伍的雏形。中华人民共和国成立后，国际中文教育开始有意识地展开组织性实践，进入“学科奠基期”（李泉2019）。1950年7月，清华大学筹建东欧交换生中国语文专修班，这是我国首个专门从事对外汉语教学的机构。1952年，我国首次向国外派遣汉语教师，朱德熙等人前往保加利亚、朝鲜教授现代汉语。至此，国际中文教育实现了外国留学生和汉语教师的双向输送。

20世纪六七十年代，随着派出的汉语教师和来华留学生数量的迅速增加，国际中文教育体系逐渐建立起来。1961年，中国政府从北京大学等11所高等院校的中文系及部分外语专业中选拔应届毕业生作为出国储备师资。在接下来的4年里，先后选拔和培训了112名出国储备教师[①]。1965年1月，外国留学生高等预备学校正式更名为北京语言学院（现北京语言大学），成为当时我国唯一一所以教授外国人汉语为主要任务的高等院校，这也标志着我国对外汉语教学与研究基地的正式成立。这个时期对外汉语教学规模不断扩大，教学理论在

① 数据来源：中华人民共和国教育部：《新中国对外汉语教学发展介绍》，2005－07－20，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/s3579/moe_1017/tnull_10565.html，访问时间：2025－02－15。

中国知网 https://www.cnki.net

日益丰富的教学实践中发展起来，形成了以教学原则为主导的新局面（李泉 2019）。70 年代末，随着汉语教学和研究的逐步恢复，其学科问题也提上了日程。

（二）国际中文教育学科建设发展

1. **对外汉语教学**（Teaching Chinese as a Second Language，TCSL[①]）

严格说来，国际中文教育的学科建设应该以 20 世纪 80 年代“改革开放”后的对外汉语教学为发端。1983 年，教育部批准北京语言学院在外语系内设置对外汉语教学专业，旨在培养对外汉语教师。直到 1988 年，随着教育部颁布《普通高等学校本科专业目录》和《普通高等学校本科专业设置规定》，对外汉语（学科代码 050103）正式成为一级学科中国语言文学（学科代码 0501）下的二级学科，从此这一专业不再踽踽独行于外语系，拥有了独立的学科身份。该学科设置的初衷在于培养“复合型、外向型的人才”，积极响应“改革开放”走向世界的教育主题和时代要求，也正是这样的时代特征，为该学科的快速发展提供了契机，推动其学科建设从不自觉到自觉，从不自立到自立（左鹏军 2023），从不自主到自主。

2. **汉语国际教育**（Teaching Chinese to Speakers of Other Languages，TCSOL）

中国加入世贸组织，经济文化走出去的需求增加，传统以留学生为主的教学模式已难以满足国际社会的多样化需求。2004 年起，我国开始在海外设立孔子学院，致力于将汉语和中国文化推向世界舞台。为适应汉语国际推广的新形势，2007 年 1 月，国务院学位委员会第 23 次会议通过了设置汉语国际教育硕士专业学位的决定。这一学科从最初聚焦语言本身，逐渐拓展至教育学、历史学、社会学等多学科融合，形成了“汉语国际教育”这一名称。2012 年，教育部颁布了新版《普通高等学校本科专业目录和专业介绍（2012 年）》，对外汉语本科专业正式更名为“汉语国际教育”，标志着该领域进入了一个新的发展阶段。教育学背景教师的加入使得对外汉语教学向“更普及、更外在、更注重‘教育化’的方向”（左鹏军 2023）发展。尤为突出的是，汉语国际教育硕士专业学位与国际汉语教师职业紧密衔接，其培养方式与学术型学位有显著区别，主要培养能适应汉语国际推广工作，胜任汉语作为第二语言/外语教学的高层次、应用型、复合型专门人才。[②]

3. **国际中文教育**（International Chinese Language Education）

2019 年 12 月，国际中文教育大会隆重召开，首次明确提出要构建更加开放、包容、规范的国际中文教育体系。自此，“国际中文教育”这一名称愈发频繁地出现在学术活动中。2022 年 9 月，国务院学位委员会、教育部公布新版《研究生教育学科专业目录》，增设国际中文教育博士专业学位类别，并将其明确归属于教育学门类，进一步提升了国际中文教育的学科地位。

然而，关于国际中文教育的主体学科归属问题，学界一直存在争论。崔希亮等（2024）学者主张，其主体学科更应归属于语言学，强调语言在国际中文教育的核心地位。邵宜和黄正福（2024）综合考虑了国际中文教育学科发展中的“变”与“不变”，将其定位为一门独立的、具

① 三个名称的译名参考周智婉、王辉《“国际中文教育”学科译名规范化问题探讨——基于知网数据（1999—2021）》的讨论。

② 参看中华人民共和国教育部：《汉语国际教育硕士专业学位设置方案》，2007－03－30，http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/200703/t20070330_82703.html，访问时间：2024－05－20。

中国知网　https://www.cnki.net

备交叉属性的、归属教育学门类的学科，认为国际中文教育是既包含汉语国际教育也涵盖华文教育的升级版。王辉(2024)则将中国语言文学和教育学两大母体学科置于同等重要的地位，主张国际中文教育可秉持双学科定位、双核驱动的理念。

尽管学界对此存在不同声音，但不可否认的是，离开语言学的支撑，国际中文教育将如无源之水、无本之木；同样，离开教育学的引领，国际中文教育也无法水上行舟、开枝散叶(王辉 2024)。

二、学科更名的三个转向

国际中文教育学科建设 40 多年来，经历了“对外汉语教学”“汉语国际教育”和“国际中文教育”三个学科名称的更迭。从名称的演变中，既可窥其传承之脉，亦能显其发展之变。这三次名称的更替，彰显了学科基本目标的一以贯之，即依托语言教学促进国与国之间的交流和理解。从“对外汉语教学”“汉语国际教育”到“国际中文教育”，始终传承了教授汉语、传播中华文化的核心使命。名称中的“汉语”与“中文”，虽表述各异，但均指向作为交流工具的汉语，其教学旨归在于帮助非母语者掌握这门语言。具体而言，学科名称的发展之变主要体现为三个转向，而学科的本质与目标则在这一过程中得以延续与深化。以下将从名称词汇入手，根据《现代汉语词典》(第 7 版)的释义逐一分析：

(一) 从“汉语”到“中文”：关涉学科转向多样性

汉语：汉族的语言，是我国的主要语言。现代汉语的标准语是普通话。

中文：中国的语言文字，特指汉族的语言文字；中国语言文学，特指汉语言文学。

“汉语”和“中文”在词典中的解释均凸显其与汉族的紧密联系，强调为汉族所使用。“汉语”以民族命名，主要指的是汉族所使用的语言，无论是日常口语交流还是特定方言的使用，均属于“汉语”的范畴，它更倾向于被解释为一种语言系统。“中文”以“中国”命名(邵宜，黄正福 2024)，其含义更为广泛，包含口语和书面语，是语言与文字的综合体现。进入“国际中文教育”阶段，学科内容不仅关注语言教学的普遍性内容，还涵盖了更广泛的社会、文化、政治和经济背景下的语言教育问题，深度融合了中华文化与历史文学等特色，其学科范畴跨越语言学、教育学、社会学、历史学等多个领域。这一阶段更加强调在全球化视角下，推动汉语的传播与文化的交流，促进不同文化之间的相互理解和尊重。

(二) 从“对外”转向“国际”：参与国家转向多向性

对外：本国(或本地区)向外国(或外地区)。①

国际：形容词——属性词。国与国之间的；世界各国之间的。

名词——指世界或世界各国。

从释义上来看，二者最大的区别在于方向性。“对外”呈现出一种单向性的特征，而“国

① 《词典》中没有“对外”词条，该释义根据词条“对外贸易：本国(或本地区)跟外国(或外地区)进行的商品和劳务交换”简化。

中国知网 https://www.cnki.net

际”则强调国与国之间的多向性交流，这与全球化和人类命运共同体的理念高度契合。首先，从单向传播到多向互动这一转变体现了全球化背景下语言教育的新时代需求。在“对外汉语教学”阶段，中文的传播主要是由中国单向输出给外部世界，这种方式相对传统。然而，随着“汉语国际教育”和“国际中文教育”的提出，中文传播的方向发生了根本性的转变，变为多向性的国际交流与互动。这不仅包括中国向世界传播中文，也包括各国之间相互学习和交流中国文化，形成了一个多中心、多层次的交流网络。其次，多向性的传播方向更能适应全球化时代的多元文化背景。全球化背景下国际交流日益频繁，各国之间的文化互动日益深化。中文作为一种重要的国际交流工具，其传播不仅需要满足不同国家和地区的具体需求，还需要在多样化的文化背景中找到共通之处。这种多向性的传播方式增强了中文教育的包容性和适应性，使其能够在更广阔的国际舞台上发挥作用。此外，通过加强国与国之间的中文交流与互动，多向性的传播方向还对推动人类命运共同体的建设具有重要意义。

习近平总书记提出的人类命运共同体理念，强调各国应共同应对全球性挑战，共同分享发展成果。中文作为一种国际交流的媒介，其多向性的传播方式，有助于加强各国人民之间的沟通和联系，促进全球范围内的合作与共赢。在这种背景下，国际中文教育不仅是语言的教学，更是文化的交流、思想的碰撞和合作的桥梁，体现了教育为全球发展服务的理念。综上，参与国家的多向性转向不仅反映了学科名称的变化，更深刻揭示了中文传播方向在全球化背景下的转变。

（三）从“教学”到“教育”：培养途径转向多元性

教学：教师把知识、技能传授给学生的过程。

教育：名词——按一定要求培养人的工作，主要指学校培养人的工作。

动词——按一定要求培养；

动词——用道理说服人使照着（规则、指示或要求等）做。

“教学”是指在教育目的的规范下，由教师的“教”与学生的“学”共同组成的一种活动，强调教师向学生传授知识的过程，是学校进行全面发展教育的基本途径和核心环节。“教育”是“教”和“育”的结合，其本质在于“培养人”，强调对人的塑造。教育包括教学，教学是学校进行全面教育的一种基本途径，二者紧密相关，相辅相成。除教学之外，学校还通过课外调研、生产劳动、社会实践等多种渠道丰富学生的教育体验，促进他们的全面发展。同样，教育的主体不仅限于学校，政府、社会团体、家庭以及个人等都可以成为教育的实施者。因此，教学工作虽然是学校教育工作的核心组成部分，但教育的内涵远比教学更为丰富，其边界也远远超越了学校的范畴。“对外汉语教学”阶段的教学对象主要是外国人，以来华留学生为主（赵成新 2022），教学活动较为局限。随着“汉语国际教育”阶段的推进，参与国家逐渐增多，汉语教学在更多国家和地区展开，国际教育合作初具规模。到“国际中文教育”阶段，参与国家遍及全球，教学地域涵盖线下实体和线上虚拟教室，形成更广泛的教育网络，汉语教学成为全球教育体系的重要组成部分，展现出中国语言文化的国际影响力和吸引力。

综上所述，“对外汉语教学”“汉语国际教育”和“国际中文教育”三个名称的更迭，不仅是对学科发展历程的记录，更是学科内涵与外延不断拓展与深化的生动写照。这种演变如一部逻辑严密的学科成长史，清晰地勾勒出学科自身发展的脉络与轨迹，同时也展现出学科对

中国知网　https://www.cnki.net

时代需求的积极响应与自我革新，在全球化语境下彰显出无限活力与潜力。

三、国际中文教育的两种内涵

学科名称是学科话语系统的重要组成部分，不同的学科命名可以体现出学者们对学科核心范畴的不同理解及变迁，在学科的建构与发展过程中扮演着重要角色（单凌寒 2013）。因此我们从词汇的视角切入，运用层次分析法的思想对学科名称进行拆解。层次分析法由美国描写语言学家 Bloomfield（1933）提出，主张在分析句子或短语时，对每一构造层面的直接组成成分进行分析并确认它们之间的句法关系。朱德熙（1982）亦强调，层次性是自然语言固有的本质属性之一，因此，在拆解过程中，我们充分考量句法构造的层次性，遵循“一切分，二定性”的原则，按照其构造层次逐层深入进行分析。在此就隶属于教育学门类的“汉语国际教育”和“国际中文教育”两个名称进行讨论。

汉语　国际　教育　　或者　　*汉语　国际　教育

国际　中文　教育　　或者　　国际　中文　教育

“汉语国际教育”可以理解为“汉语的国际教育”或者“*汉语国际的教育”，前者突出了汉语“走出去”的战略方向，即汉语教育跨越国界，向世界各地传播。而“*汉语国际的教育”这一表述本身存在问题。在这里，“*汉语国际”不能作为一个定中结构看待，二者不存在偏正关系，这种表述方式在语法上是不规范的，被视为病句。

“国际中文教育”同样可以作两种解读，一是“国际的中文教育”，强调在国际环境中进行的中文教育活动。这里的“国际”作为定语，指明了中文教育发生的国际环境，不仅限于母语国与非母语国之间，也包括非母语国与非母语国之间的交流，重在强调中文能够“融进去”国际社会。二是“国际中文的教育”，这需要我们首先厘清“国际中文”的概念，下文作进一步讨论。

（一）国际的中文教育

第一，母语国与非母语国之间的中文教育：开启本土化进程。

母语国（中国）与非母语国之间的中文教育活动主要有中方提供教育援助、中外合作共建孔子学院、推动中文纳入他国国民教育体系几种主要方式。中方作为主动付出的一方引领并牵动这一进程，仍然是现阶段推进中文教育的主流态势。作为教育共同体的重要组成部分，教育援助不仅有助于改善受援国的教育条件，提升其中文教学水平，也是援助国提高国际影响力、培育国家软实力的重要途径。我国应始终坚持“授人以渔”的软性援助方式（曾云，吴坚 2022），注重培养受援国的自主发展能力，促进其中文教育的可持续发展。目前中外高校和教育机构共商、共建、共享孔子学院 499 所，孔子课堂 764 个（王定华 2024），服务全球中文考试人数累计近 2 亿（钟英华 2023），为中文的国际传播作出了巨大贡献。在推进中文教育的过程中，为了避免“开展汉语教学”被恶意曲解为“文化侵略”，我们应该从对象国的人才需求出发，为其培养懂中文的人才资源。这样不仅可以满足对象国的实际需求，也可以很大程度上避免出现孔子学院大量减少的情况。汉语走向世界的重要标志之一就是汉语教学纳入大多数国家的国民基础教育体系（陆俭明 2016）。中文纳入国民教育体系，反映了中文

中国知网　https://www.cnki.net

价值得到各国政府的认同，这些国家的中文教育获得更大的发展空间（吴应辉 2021）。它是衡量中文本土化的重要指标，同时也是我国综合国力提升的一大标志。在中外双方各界同仁的努力下，国际中文教育取得长足进展，截至 2024 年，已有 85 个国家将中文纳入国民教育体系，国际中文学习者和使用者累计超过 2 亿人[①]。

第二，非母语国之间的中文教育：深化本土化进程。

随着全球范围内开设中文课程的国家日益增多，中文师资的缺口不断扩大，供需严重失衡。在此背景下，大力发展本土师资是国际中文教育可持续发展的必然选择，也是“推进国际中文教育落地生根的根本保障”（杨西彬 2019）。陆俭明（2022）提出，孔子学院的首要任务应该是培养当地的本土汉语教师。这些教师不仅接受了相当程度的中文和中华文化教育，还具备在当地教授中文和中华文化的能力及资质。作为联结中外的重要纽带，本土中文教师在教授中文的同时，能够结合当地文化背景，在中文传播的落地过程中实现中文的在地化和融合化。相比中国教师的直接教学，这种精准的传播方式具有更高的可信度和有效性、更广泛的传播力，以及更深入的本土化特色。

（二）国际中文的教育

国际中文教育的终极愿景就是将汉语发展成一门“全球性语言”（吴应辉 2014），其本土化的程度决定了语言国际化的程度（张新生，李明芳 2018）。洪历建（2014）提出建立“国际汉语”这一新概念，他将遍布世界各国的汉语实践统摄于这一范畴之下。在此，我们沿用并发展“国际汉语”的理念，使用“国际中文”这一表述，以更贴切地反映当前的学科发展态势。吴英成（2023）借鉴“全球英文”的概念提出“全球中文”的构想，正如英语的全球化传播与英美国家的国际化发展同步，他认为中文的全球化之旅亦与中国的复兴之路同步前行，中文已具备成为全球通用语的充分条件。因此，“国际中文的教育”可以叫作“全球中文的教育”。从全球的角度看，汉语具备这样的特征：全世界讲汉语的人数量庞大，但他们各具特色，都同其所在国的文化相联系，都属于其所在国的文化语言资源（洪历建 2014）。这样的中文，既根植于中国这片母语沃土，又广泛吸纳世界各地的文化精髓，真正成为一种全球性的、兼收并蓄的“全球中文”。

在此背景下，国际中文教育的使命显得尤为崇高：它致力于让中文融入世界，成为一门全球性的、开放包容的语言。通过深化本土化进程，国际中文教育正为构建人类命运共同体贡献着不可或缺的力量。

四、三个转向、两种内涵延伸出的服务路径

国际中文教育学科的三个转向和两种内涵与教育服务全球的理念高度契合，学科的服务功能在名称更迭的表征下逐渐清晰，内在的服务逻辑和服务路径见图 1。

① 数据来源：中华人民共和国教育部：《以高水平教育对外开放答好新时代命题》，2024－09－08，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt16/jyqg/2024_zl13/202409/t20240908_1149669.html，访问时间：2025－02－12。

中国知网　https://www.cnki.net

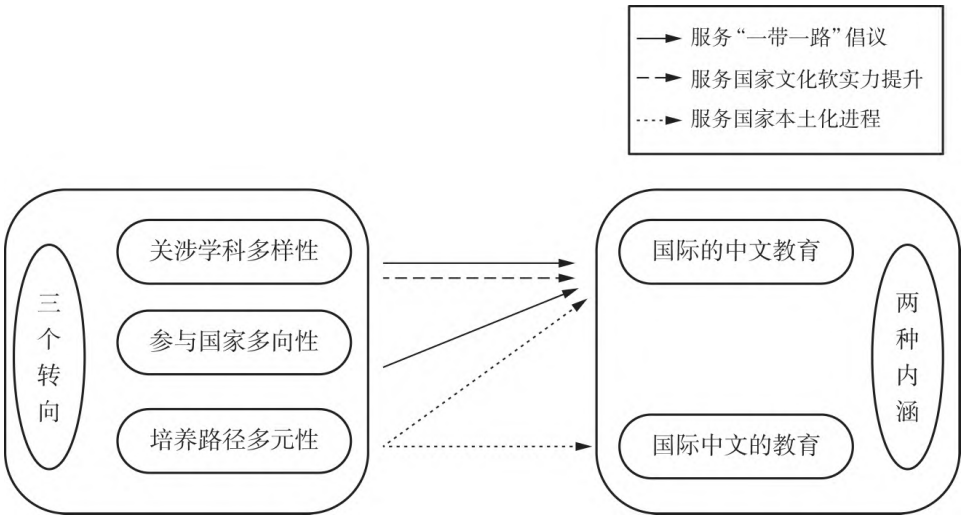


图 1　国际中文教育的服务路径

（一）逻辑自洽：国际中文教育服务“一带一路”倡议

国际中文教育是促进“一带一路”建设的重要载体，和“一带一路”倡议的共享共建原则高度契合（吴应辉 2022）。在“一带一路”倡议的宏大叙事中，国际中文教育完美诠释了关涉学科多样性和参与国家多向性，为这一国际合作新范式提供了生动的立体呈现。2023 年是“一带一路”倡议提出十周年，我国已与 152 个国家、32 个国际组织签订了 200 多份共建“一带一路”合作文件①。在此背景下，语言作为交流的核心载体，其重要性愈发凸显。它如同一座无形的桥梁，不仅拉近了中国与世界各国的距离，促进了民心相通，更在信息的传递中确保了完整性和准确性，为经贸合作的深化与拓展奠定了坚实的基础。

国际中文教育的学科多样性为“中文＋”的蓬勃发展注入了强劲动力。中国的职业教育吸引力日益增强，与“一带一路”沿线国家和地区的职业院校合作成果斐然。其中，鲁班工坊作为第一批职教境外办学的知名品牌，不仅传授中文语言技能，更融合了中国的职业教育理念和技术，为当地培养高质量技能人才。目前已在亚欧非三大洲合作建成 30 余个鲁班工坊，学历教育累计培养学生近万人，实施职业培训超过 3.1 万人次②。

语言不仅是文化的载体，更是经济交流与合作的坚实桥梁。在“一带一路”倡议的深入推进中，“中文＋”人才能够满足当地双语乃至多语复合型人才的需求，成为连接中外的关键纽带。作为各领域交流的使者，这些人才促进了信息的畅通无阻，加速了项目的落地实施。同时，我国与非洲、中亚、东南亚、欧洲等国家和地区携手开展了诸如“中国—东盟职业教育联合会”“未来非洲职业教育合作”计划等重点职教合作项目。在此背景下，中文的国际传播不仅是我国职业教育国际合作布局的重要一环，更是其必由之路与先决条件。

① 数据来源：中华人民共和国中央人民政府：《我国已与 152 个国家、32 个国际组织签署共建“一带一路”合作文件》，2023－08－24，https://www.gov.cn/lianbo/bumen/202308/content_6899977.htm，访问时间：2024－05－17。

② 数据来源：中华人民共和国教育部：《我国在亚欧非三大洲合作建成 30 余个鲁班工坊》，2024－11－14，http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2024/56283/mtbd/202411/t20241115_1163102.html，访问时间：2025－02－12。

中国知网 https://www.cnki.net

综上，国际中文教育通过培养既精通中文又具备专业知识的复合型人才，与“一带一路”倡议在本质上都追求多元化与合作共赢，在目标与路径上不谋而合，充分展现了学科教育与国家倡议在逻辑上的自洽性，共同为构建人类命运共同体贡献着中国智慧和中国方案。

（二）内容同质：国际中文教育服务国家文化软实力提升

前文已述，“汉语”向“中文”的转向意味着该学科所涵盖的内容愈发广泛且深入。这种转向不仅解释了学科的多样化样态，更为国家文化软实力的提升作出了重要贡献。国际中文教育，远不止于单纯的语言教学，它更是中国历史文化与价值观的传播媒介，有助于增强国家的文化影响力。通过国际中文教育，中国得以在全球范围内推广自身文化，进而改善和提升国家形象。这种文化传播如一条隐形轨道链接着中国与世界，加深了各国人民对中国的了解和认同。同时，这也为中国在国际舞台上赢得更多支持和理解奠定了基础。

值得一提的是，国际中文教育培养出的当地人才，不仅具备良好的语言能力，更能深刻理解并传达中国的文化内涵。他们在各自国家成为中国文化的传播者和友好交流的使者。无论是在教育领域、媒体行业还是文化领域，这些本土中文人才都将中国文化巧妙地融入当地社会，进一步提升了中国的文化传播力。举例来说，在当地从事教育工作的本土中文人才，不仅教授中文，还通过课堂讲解中国的传统节日、历史故事等，让更多海外学生直观、真实地感受中国文化的魅力，了解中国的真实历史；在媒体行业，本土中文人才通过撰写文章、制作专栏等方式，向国际社会展示中国的发展成就和人民生活；在文化领域，他们则通过组织文化交流活动与展览，搭建起中外文化交流的桥梁。

综上所述，国际中文教育在提升国家文化软实力方面发挥着不可替代的作用。它不仅是语言教育的延伸，更是中文国际传播和国家形象塑造的重要途径（史小竹，纪德奎 2024）。通过国际中文教育，中国得以在全球舞台上更加自信地展现自己的文化魅力，进而提升国家的整体软实力。

（三）路径同向：国际中文教育服务国家本土化进程

习近平总书记多次强调，讲好中国故事，传播好中国声音，展示真实、立体、全面的中国，加强我国国际传播能力建设的重要任务是国际中文教育与生俱来的重任。该学科在世界各国高水平本土传播领域的中文人才培养方面发挥重要作用（吴应辉 2022）。这种本土化的路径同向性在于，通过语言教育拉近中国与其他国家的文化距离，通过培养本土中文人才促进中国文化在全球范围内的广泛传播和深度认同。在培养路径上，国际中文教育的多元转向促使它不再局限于传统的汉语和文化课堂，而是将培养触角延伸至社会实践的广阔天地，如鼓励学生在当地的中资企业实习工作，参与各类社会劳动，以此全面提升他们的综合素质。这种系统的培养方式，为全球孕育了一大批既精通中文又深谙中国文化的本土化人才，他们在当地积极传播中国文化，崭露头角，为中外文化的交融贡献了自己的力量。在本土化进程中，国际中文教育学科紧密携手当地政府、学校、教育机构和社团，共同制定贴合当地需求的中文教学方案。这种因地制宜的教学策略，确保了中文教育能够真正落地生根，推动了中外文化的双向交流和融合。以孔子学院及其他文化推广机构为例，它们作为中国文化的传播窗口，将中文教育和文化活动带到了世界各地的每一个角落，为“全球中文”的愿景创造可能

中国知网　https://www.cnki.net

性和可行性。简言之，国际中文教育的系统培养不仅催生了全球范围内中文人才的涌现，也推进了国家本土化进程，实现了国际中文教育的服务目标。

综上，我们始于学科发展历程的梳理，创新性地将国际中文教育的三个学科名称作为词汇处理，从字面意义上揭示了三个转向：关涉学科转向多样性，参与国家转向多向性，培养途径转向多元性。基于此，我们进一步遵循层次分析法的思路，对“国际中文教育”进行了双重解读：第一重是“国际的中文教育”，渗透着本土化不断深化推进的过程；第二重是“国际中文的教育”，承载着将中文发展为全球性语言的宏大愿景。最后据此澄明国际中文教育具有服务“一带一路”建设的逻辑自洽性、服务国家文化软实力提升的内容同质性和服务国家本土化进程的路径同向性。通过持续不断地发展国际中文教育，中国不仅在全球化舞台上生动讲述着自己的故事，更以实际行动展示了一个真实、立体、全面的中国形象。

参考文献

曹贤文，李蕊君　2023　《国际中文教育学科框架与内涵构想》，《语言战略研究》第 6 期。

崔希亮，李　泉，王　辉　2024　《国际中文教育学科建设三问》，《中国语言战略》第 2 期。

段业辉　1987　《“这样”的语义指向和已知信息的代词化》，《汉语学习》第 6 期。

郭　熙，林瑀欢　2021　《明确“国际中文教育的内涵与外延”》，《中国社会科学学报》3 月 16 日第 5 版。

洪历建　2014　《“国际汉语”：作为“国际性语言”的汉语如何发展》，《华东师范大学学报（哲学社会科学版）》第 6 期。

李东伟　2014　《大力培养本土汉语教师是解决世界各国汉语师资短缺问题的重要战略》，《民族教育研究》第 5 期。

李　泉　2019　《中国对外汉语教学七十年》，《语言战略研究》第 4 期。

刘献君　2000　《论高校学科建设》，《高等教育研究》第 5 期。

鲁文霞，朱　勇　2021　《“产出导向法”在海外本土汉语师资教学法课程中的应用》，《外语教育研究前沿》第 1 期。

陆俭明　2016　第 13 届对外汉语国际学术研讨会总结，乌鲁木齐。

陆俭明　2019　《现代汉语语法研究教程》（第 5 版），北京：北京大学出版社。

陆俭明　2022　《新时代国际中文教育理念创新和实践探索的若干思考》，《语言教学与研究》第 4 期。

罗　云　2005　《论大学学科建设》，《高等教育研究》第 7 期。

单凌寒　2013　《关于中国女性社会学学科名称的几点思考》，《妇女研究论丛》第 6 期。

邵　宜，黄正福　2024　《国际中文教育学科建设的重难点及其对策》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第 1 期。

沈　骑，李晓阳　2024　《教育语言学视域下的国际中文教育学科建设》，《河南大学学报（社会科学版）》第 1 期。

史小竹，纪德奎　2024　《中文国际传播研究之共鸣、争鸣与展望》，《中国语言战略》第 2 期。

宋　晖　2022　《论国际中文教育的“师范性”》，《中国大学教学》第 5 期。

王定华　2024　《孔子学院建设 助力高校发展（孔院二十年）》，《人民日报（海外版）》12 月 13 日第 11 版。

王　辉　2024　《中文国际传播能力的主要论域、基本特性和体系建构》，《河南大学学报（社会科学版）》第 2 期。

王治敏，胡　水　2022　《交叉学科背景下国际中文教育学科发展的困境与出路》，《华文教学与研究》第 1 期。

中国知网　https://www.cnki.net

吴英成　2023　《中文国际传播与国际中文教育进程——全球语言视角》，2023年国际中文教育南方论坛主旨报告，广州。

吴应辉　2014　《让汉语成为一门全球性语言——全球性语言特征探讨与汉语国际传播的远景目标》，《汉语国际传播研究》第2期。

吴应辉　2021　《专业学位水平评估对汉语国际教育硕士人才培养带来的影响及反思》，《天津师范大学学报（社会科学版）》第2期。

吴应辉　2022　《新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》第3期。

吴应辉，梁　宇　2020　《交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建》，《教育研究》第12期。

徐笑一，李宝贵　2018　《海外华文本土教师培养的新模式探索》，《新疆师范大学学报（哲学社会科学版）》第1期。

杨西彬　2019　《培养本土教师力量 推动汉语国际教育纵深发展》，《中国社会科学报》8月13日第3版。

曾　云，吴　坚　2022　《教育援助视域下东南亚“汉语＋职业技能”教育的逻辑理路与实践路径》，《黑龙江高教研究》第2期。

张军广　2019　《非洲孔子学院发展中的本土汉语教师培养研究》，浙江师范大学博士学位论文。

张西平　2009　《世界汉语教育史》，北京：商务印书馆。

张新生，李明芳　2018　《汉语国际教育的终极目标和本土化》，《语言战略研究》第6期。

赵成新　2022　《国际中文教育学科发展之路》，《学位与研究生教育》第10期。

中国社会科学院语言研究所词典编辑室　2016　《现代汉语词典》（第7版），北京：商务印书馆。

钟英华　2023　第19届国际中文教育学术研讨会致辞，北京。

周智婉，王　辉　2023　《“国际中文教育”学科译名规范化问题探讨——基于知网数据（1999—2021）》，《长春师范大学学报》第5期。

朱德熙　1982　《语法分析和语法体系》，《中国语文》第1期。

左鹏军　2023　《国际汉语学论纲》，《华南师范大学学报（社会科学版）》第5期。

Bloomfield, L. 1933. *An Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt Company.

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育在线平台数据治理的价值与路径选择

郑东晓，杜　敏

（遵义医科大学　国际教育学院　贵州　遵义　563006；陕西师范大学　文学院　陕西　西安　710119）

提　要　随着国际中文教育数智化进程加速，数据治理已成为确保教育质量、提高教学成效和拓宽教育途径的关键。其核心目标在于确保数据全生命周期的质量与安全，涵盖教学资源、学生信息、教师信息及管理运营四类数据。通过明确治理目标、建立组织架构、规划资源策略、选择技术工具及持续优化效果，数据治理可推动精细管理、科学决策、成本优化与教学范式升级。数据治理对国际中文教育高质量发展具有极为重要的作用。

关键词　国际中文教育；在线平台；数据治理；数据价值

The Value and Path Selection of Data Governance for International Chinese Education Online Platform

Zheng Dongxiao, Du Min

Abstract　With the accelerated digitisation of international Chinese language education, data governance has become the key to ensuring the quality of education, improving the effectiveness of teaching and learning, and broadening access to education. Its core objective is to ensure the quality and security of data throughout its life cycle, covering four types of data: teaching resources, student information, teacher information and management operations. By defining governance objectives, establishing organisational structures, planning resource strategies, selecting technical tools and continuously optimising results, data governance can promote fine management, scientific decision-making, cost optimisation and upgrading of teaching paradigms. This paper discusses the connotation, value, core content and path of data governance, and emphasises the importance of data governance to the quality development of international Chinese language education.

Keywords　international Chinese education; online platform; data governance; data value

数字技术催生行业的数字化和数字技术的行业化。2020 年 3 月，教育部中外语言交流合作中心推出了“中文联盟”云服务教学平台（张译心 2022），在国际中文教育的数字化进程中起到重要的促进作用，使用面不断拓展，影响力不断扩大。新技术的出现，必然会产生新的问题，如国际中文教育的数据治理问题，这是事关国际中文教育事业高质量发展、提升国

作者简介：郑东晓，男，遵义医科大学国际教育学院副教授，主要研究方向为国际中文教育。电子邮箱：774668187@qq.com。杜敏，女，陕西师范大学文学院教授，主要研究方向为社会语言学、国际中文教育。电子邮箱：du-min@snnu.edu.cn。

陕西省国际中文教育专项重点项目“生成式人工智能赋能国际中文教育的理论探索与应用实践”（2024HZ401）；教育部语合中心青年项目“基于老挝语母语者的 HSK 数智词典 APP 设计与开发研究”（21YH26D）；贵州省教育厅高校人文社会科学研究项目“生成式人工智能赋能贵州国际中文教育的理论探索与实践”（24RWZX063）。

中国知网　https://www.cnki.net

际中文教育效果、拓展国际中文教育路径所无法回避的重要问题。遗憾的是，对此问题的研究尚处于起步阶段，仅有部分学者（郑东晓，杜敏 2022；魏晖等 2022；潘毓昉，赵文 2022），对其展开过论述。

随着国际中文教育数字化的快速发展和持续推进，国际中文教育数据治理存在的主要问题有：第一，数据来源不统一，缺乏标准化处理。国际中文教育涉及多个国家和地区，不同的机构收集和存储的数据格式、内容、质量等可能存在差异，导致数据整合和共享困难，影响数据的有效利用。第二，数据安全和隐私保护不足。国际中文教育涉及敏感的个人信息，如何保证数据在传输、存储、处理等过程中不被泄露、篡改、滥用等，是一个亟待解决的问题。第三，数据分析和应用能力不强。国际中文教育需要利用大数据技术进行精准化的教学设计、评估、管理等，但目前缺乏有效的数据分析模型和工具，也缺乏专业的数据分析人才，导致数据的价值没有得到充分发挥。第四，数据治理机制和制度不健全。国际中文教育需要建立多元主体参与、协同治理的数据治理模式，但目前缺乏明确的数据治理责任主体、流程、规范等，也缺乏有效的监督和评估机制，导致数据治理效果难以保证。这些问题严重影响了数据发挥更大的价值。因此，新阶段国际中文教育迫切需要树立数据治理观念，提升数据治理能力，切实做好数据资源的开发、利用和保护等工作（郑东晓，杜敏 2022）。本文拟从教育在线平台出发，对国际中文教育在线平台数据治理的内涵、价值、核心内容、路径选择等方面进行论述，就教于方家。

一、在线平台数据治理的内涵

汪玉凯（2023）指出，数据治理是系统性管理流程，涉及数据采集、存储、处理及使用的全生命周期，旨在满足质量与安全标准。其核心要素包括数据质量、安全、价值与文化，需遵循合法性、共享性、创新性与安全性原则。在线平台的数据治理至关重要，因为这些平台需要处理大量且多样化的数据，同时还涉及用户隐私和数据安全等敏感问题；此外，因数据治理是一个持续的过程，平台需要具备强大的适应性，以应对不断变化的数据环境、法律规定以及技术进步。因此，我们可以说，数据治理是在线平台成功运营的关键因素之一。

（一）在线平台数据治理的界定

“数据治理”源于 Watson et al.（2004）提出的“数据仓库治理”的概念。严昕（2020）认为，数据治理是针对数据资产而开展的包括政策、技术、管理、控制等环节的整套工作流程，其关键在于控制数据质量，从而服务各环节的管理与决策。数据治理是涉及数据质量、数据合规性、数据安全、数据共享与流通等的一系列需要治理的数据问题。在国际中文教育在线平台语境下，数据不仅仅是数字或定量信息，而且是一个全面涵盖教育各个环节的复杂符号体系。这些数据可以是结构化、半结构化或非结构化的，表现形式多样，包括文本、图像、图表、视频和音频等。在这一语境中，数据治理具有双重意义。首先，数据治理涉及对各种教育数据进行标准化和规范化处理，主要是提高其质量、可用性、共享性和安全性。这一方面强调的是如何更好地管理和维护数据本身。其次，数据治理也包括如何有效地利用这些高质量数据进行更智能的教育管理、中文教学和研究。在这一层面，数据不仅是被治理的对象，也

中国知网　https://www.cnki.net

是实现治理目标的重要工具。总体来说，前者为后者奠定了基础，而后者则是前者的实际应用和价值实现。两者在逻辑上是相互依存、相辅相成的。

1. 数据类型

数据类型是指数据的组织形式和特征，不同的数据类型有不同的处理方式和应用场景。在国际中文教育在线平台语境中，数据类型主要分为以下三种（见表 1）。这三种数据类型各有其独特的处理方式和应用场景，对于国际中文教育在线平台的数据治理和应用都具有重要意义。结构化数据可以用于统计分析、评估监测、个性化推荐等功能，但也需要建立统一的标准和规范，以保证数据的质量和安全。半结构化数据可以用于信息交换、内容展示、知识表示等功能，但也需要进行有效的解析和转换，以提高数据的可用性和共享性。非结构化数据可以用于内容生成、情感分析、语义理解等功能，但也需要进行复杂的处理和挖掘，以提高数据的智能性和创新性。

表 1　国际中文教育在线平台数据类型

数据类型	描述	举例
结构化数据	有固定格式，易于分析和查询，通常存储在数据库表格中。	学生信息表（如姓名、国籍、学号等）
半结构化数据	不完全按照固定格式，但具有某些结构特点。	课程模块的 JSON 数据：该数据可能包含课程名称、教材版本、各单元的标题和描述等
非结构化数据	没有固定格式，包含多种数据形态。	听力录音、微课视频

2. 数据表现形态

数据表现形态是指数据在不同场景和应用中的展示和使用方式。在国际中文教育在线平台上，数据表现形态多种多样，包括最简单的文本和数字列表、复杂的图表和地图以及交互式仪表板等。第一，静态展示。这是最常见的数据表现形态，通常以表格、文本、数字等形式出现。在国际中文教育在线平台上，这些数据可以用于学习报告生成、成绩单制作等。例如，成绩单可能包括学生的考试成绩、作业成绩、课堂表现等。第二，动态展示。这种数据表现形态通常涉及交互性，例如数据可视化图表或动态仪表板。在国际中文教育在线平台上，这些数据可以用于实时追踪学生的学习进度、评估教学效果等。例如，教师可以通过动态仪表板实时查看每个学生的学习进度，从而及时调整教学策略。第三，多媒体展示。这种数据表现形态包括图片、音频、视频等多媒体数据。在国际中文教育在线平台上，通常用于展示教学资源，例如，教师可以上传教学视频或音频文件，供学生在线学习。第四，混合展示。这种数据表现形态是多种数据形式的综合，这种综合展示方式能够更全面地反映教育情境和学生的学习表现。因此，在数据治理过程中，选择合适的数据表现形态是一个关键环节。

3. 数据治理的核心要素

数据治理的核心要素是指在数据治理过程中需要关注和处理的一些重要方面，它们决定了数据治理的目标、范围、方法和效果。根据不同的视角，数据治理的核心要素有不同的分类。蒋国银（2021）基于政策过程理论，从平台外环境、平台内要素、行业平台边界角度综合考量，拆分和细化数据治理核心要素。在研究中，我们主要根据国际中文教育在线平台特

中国知网 https://www.cnki.net

点，从平台内要素出发来阐释数据治理的核心要素即数据质量、数据安全、数据价值和数据文化。

第一，数据质量。数据质量是衡量数据是否能满足特定需求和目标的一种标准，它涵盖了数据的准确性、完整性、一致性、时效性和可信度等多个方面。数据质量不仅是数据治理的基石，也是评估数据治理效果的关键指标。为了确保数据质量，我们需要构建一个全面的数据质量管理体系，这个体系应包括数据质量标准的制定、数据质量的度量方法、数据质量的监控机制以及数据质量的改进策略等多个环节。例如，华南农业大学通过一体化数据治理体系，对数据进行分类定级，指导数据源头部门履行管理责任，实现了数据质量的全面提升和管理效率的显著提高。

第二，数据安全。数据安全是指保护数据免受非法或恶意的访问、使用、修改、泄露或破坏等威胁，以确保数据的机密性和完整性。数据安全不仅是数据治理的关键责任，也是保护在线平台声誉和利益的重要手段。为了确保数据安全，我们需要构建一个强大的数据安全管理体系，这个体系应包括制定数据安全策略、采用数据安全技术、进行数据安全审计以及开展数据安全教育等多个环节。例如，阿里云为大数据风险管理提供了完备的解决方案。基于对大量云端企业数据安全实践的总结与提炼，阿里云明确了云上企业在数据安全方面所需的八大核心能力。目前，数据安全治理已成为保护数据安全、防止数据被窃取、被侵权等的重要方面。

第三，数据价值。数据价值是指通过对数据进行分析和挖掘，从中提取有用的信息和知识，为在线平台的业务决策、教学改进、研究创新提供支持和依据。数据价值不仅是数据治理的最终目标，也是衡量在线平台竞争力和创新力的关键因素。为了实现数据价值，我们需要构建一个高效的数据价值管理体系，这个体系应包括识别数据价值、评估数据价值、实现数据价值以及分享数据价值等多个环节。如针对大语言模型的训练，就对多样化数据有很强的需求性。

第四，数据文化。数据文化是指在线平台内部形成的一种以数据为导向、以数据为支撑、以数据为驱动的思维方式和行为模式，它反映了在线平台对数据的态度和认识。为了培育数据文化，我们需要构建一个有利的数据文化管理体系，这个体系应包括塑造数据文化理念、营造数据文化氛围、激励数据文化行为以及传播数据文化等多个环节。

（二）在线平台数据治理的基本原则

数据治理是一个庞大的系统性工程，应该遵循一定的原则，也就是数据治理的“道”，只有遵循“道”，才能做到规划高屋建瓴、落地高效执行（潘思宇等 2022）。司莉和刘先瑞（2023）指出，科学数据治理以科学数据管理与利用为目标，包括可及性、可用性、安全性等原则。国际中文教育在线平台结合自身发展现状，其数据治理原则总体上可以概括为以下几个方面。

第一，合法性原则。合法性原则是指在线平台数据治理必须遵守相关的法律法规和道德规范，尊重数据所有者和使用者的合法权益，避免数据的非法或不道德的获取、使用、传播等行为。这一原则是数据治理的基本前提和底线，也是维护在线平台信誉和责任的必要条件。

中国知网　https://www.cnki.net

第二，共享性原则。共享性原则是指在线平台数据治理必须促进不同主体之间的数据交流和协作，实现数据资源的有效整合和优化配置，提高数据资源的利用率和效益。这一原则是数据治理的重要途径和手段，也是促进在线平台发展和创新的重要条件。

第三，创新性原则。创新性原则是指在线平台数据治理必须支持数据的创新应用，激发数据的创新潜力和价值潜力，推动在线平台的技术进步和业务发展。这一原则是数据治理的重要动力和机遇，也是提升在线平台竞争优势和市场地位的关键因素。

第四，安全性原则。安全性原则是指高度重视并加强数据安全，保护个人数据免受未经授权的访问、使用、修改、破坏或泄露。加强安全性，便于保护教育机构和学生的信息不被泄露，保障教育机构和单位的数据免受未授权的使用和修改等，为此要加强数据的加密技术，通过身份验证等进行访问控制，同时备份数据，以防数据丢失和篡改等。

二、在线平台数据治理的价值

数据治理是对数据进行优化、保护和利用的过程，其目标是实现价值最大化（曹建军，刁兴春 2017），同时也要加强其数据治理安全的审计问题（许婧楠等 2025）、数据伦理（张楚辉等 2025）。对于国际中文教育在线平台而言，提升数据治理能力是激活国际中文教育数据价值的必然选择和唯一途径。它的重要效用是推动并实现教育全域由“小样本＋经验”驱动向全数据驱动转型，这种转变能够优化现实问题的解决方案，有力提升国际中文教育效率、效能和效益，具体体现在以下几个方面。

（一）助力精细管理和科学决策

数据驱动型管理与决策是一种基于全域数据的新型管理决策方式，它可以帮助我们提高管理效果和决策水平，也可以帮助我们防范和应对各种风险。这种方式的关键是收集和分析全面、实时、准确的数据，然后通过特定算法对国际中文教育的各个方面进行分析、预测、监测和控制等操作，最后根据分析结果做出合理的管理决策。例如：为了解决国际中文教育资源分配不平衡的问题，我们可以根据大数据反映出的教育资源在全球的分布和发展状况，更加精确地安排国际中文教育资源；为了有效避免风险，我们可以利用多源、实时的数据资源，更加科学地监测和预警品牌形象受损、资金投入效果不明显等各种损失，以便及时进行干预和处理。

国际中文教育在线平台作为一种新兴的教育形式，更加需要借助数据驱动型管理与决策来提升其服务水平和效率。在线平台上产生的各种数据，如用户注册信息、学习行为数据、教学反馈数据等，都是在线平台管理者和教师了解用户需求、评估教学效果、优化教学设计等的重要依据。通过对这些数据进行有效的治理和利用，可以帮助在线平台更好地适应市场变化，提升用户满意度，增强竞争力。例如：为了提高在线平台的用户留存率和转化率，可以根据用户的学习特征和行为数据，为用户提供更个性化的学习路径和资源推荐；为了提高在线平台的教学质量和水平，可以根据用户的学习效果和反馈数据，为教师提供更科学的教学评估和改进建议；为了提高在线平台的运营效果和水平，可以根据用户的使用情况和满意度数据，为管理者提供更合理的运营策略和改进措施。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）实现成本优化与效率提升

在国际中文教育在线平台的运营中，实施高效的数据治理机制具有深远意义，尤其是在实现运营成本的优化和工作效率的提升方面。虽然数据治理的初期投入可能相对较大，包括数据集成、清洗、标准化等各项工作，但从长期角度看，这样的投资会带来巨大的回报。

首先，标准化的数据治理流程能够让数据在各个部门之间更加顺畅地流动。对于一个致力于国际中文教育推广的在线平台来说，这一点尤为重要。数据环境的标准化使数据流动更加顺畅，各个部门可以快速、准确地获取所需的数据，无须频繁地与其他部门协调和人工核对，从而节省了人力资源，让工作人员能够专注于更有价值的工作，例如策略规划或教学研发。

其次，优质的数据治理还能直接提升工作效率。在国际中文教育在线平台中，管理、教学以及科研人员都需要便捷、快速地查询所需数据。例如，教学部门可能需要了解各地区学员的学习状况来优化课程内容，而市场部门则可能需要分析用户行为数据来制定更有效的推广策略。在一个良好的数据治理环境下，各方都能更自主地获取所需信息，避免了不必要的协调、审批等流程，大大加快了决策速度。

更进一步来说，精细的数据治理也可以通过提供实时分析和预测模型来辅助决策，如学习成绩预测、市场趋势预测等，这样不仅能帮助平台在短时间内做出更精准的决策，还能帮助平台进行长期发展规划，达到优化成本和提高工作效率的双重目的。

总之，实施有效的数据治理不仅是国际中文教育在线平台运营降本增效的必然选择，也是该平台可持续、健康发展的关键因素。通过标准化数据环境和优质的数据服务，平台能更高效地分配资源，更快速地响应市场和教学需求，从而在国际中文教育领域形成更强大的竞争优势。

（三）赋能教学范式转型升级

在国际中文教育在线平台环境中，数据治理不仅影响着平台的运营和管理，而且在赋能教学范式转型和升级方面起到了至关重要的作用。为了更有效地在全球范围内推广中文教育，我们必须从传统的“经验导向”模式转向数据驱动型教学范式。

数据驱动型教学依赖于一个成熟的数据生态群落。在这个生态系统中，数据不仅是工具，更是核心要素，贯穿整个教学流程。这些数据可以包括但不限于学生的基本信息、学习行为、学习成果、教师教学方法、教学效果等。这些信息通过在线平台的移动终端，如智能手机和平板电脑，进行采集和上传。

在国际中文教育在线平台中，数据采集有多个层次。首先是基础信息的采集，包括学生的年龄、性别、文化背景等。其次是学习行为数据，比如学生在平台上的活跃度、完成作业的时间、与其他学生和教师的互动情况等。这些数据不仅在平台服务器上进行存储，还会进行细致的分析和挖掘，以发现其中可能蕴含的有价值的信息。

这种数据驱动的教学模式不仅能提高教学的精准性，也有助于全面重塑教学理念和流程。在传统的教学模式中，很多时候都是基于教师的经验进行教学，而在一个成熟的数据生态群落中，教师和学生都可以更加客观、科学地对待教学和学习。例如，通过对全球不同地

中国知网　https://www.cnki.net

区学生学习中文的数据进行分析，平台可以更有效地进行课程的地域性调整，使之更贴近各地学生的实际需求。最终，这样一个数据生态群落将催生更加精准和高效的教学模式，不仅能更好地满足学生个体化的学习需求，也能让教师的教学更加高效。例如，教师可以利用分析出的数据，设计更具挑战性和吸引力的课程和活动，或者更科学地进行教学资源的分配。

三、在线平台数据治理的核心内容

领域不同，数据治理的内容便各有差异。张耀光(2022)指出，卫生健康统计数据治理的主要内容，包括基础数据库、公共卫生数据库、医疗服务数据库、医疗保障数据库、药品管理数据库等 。陈芳(2018)提出，企业实施数据治理的核心内容包括元数据管理、主数据管理、数据质量管理等方面。就国际中文教育而言，在线平台数据治理的核心内容包括教学资源数据、学生信息数据、教师信息数据以及管理与运营数据等四个方面。

（一）教学资源数据

教学资源数据包括教科书、课程内容、教学案例、练习题库等各类教学材料。在处理这些数据时，平台需要将传统的纸质教学资源转换为数字格式，并对内容进行标准化和结构化处理，以便在平台上实现检索和共享。关于教学资源数据的治理，在线平台需要重点关注以下六个方面。第一，数字化转换。将传统的纸质教材、课件和其他教学资源转换为数字格式。这一流程需要在线平台开发合适的输入和处理系统，并培训专业的输入和校对人员，以确保数字资源的完整性和准确性。第二，元数据编录。对教学资源进行详细的元数据编录，包括资源类型、语言、难度级别、知识点、版权信息等，以实现资源的精确检索和推荐。这一流程需要在线平台建立科学的元数据标准和编录流程。第三，分类整理。根据教学资源的类型、知识点、学习难度进行分类整理和链接，为学习者提供系统化的学习路径选项。这一流程需要在线平台拥有专业的教学资源分类和知识构建能力。第四，版权管理。明确标注教学资源的来源、创建时间和所有权，合法使用第三方资源，并与相关权利人达成授权协议。这一做法需要在线平台建立严格的版权标准和管理机制，以避免产生版权争议。第五，持续更新。由于教学资源数据呈现高速增长趋势，平台需要建立专业的资源采集和辅助开发团队，实现资源的持续采集、开发和更新，以满足学习者的学习新需求。这一策略需要在线平台在人工智能技术的应用下，构建自动化的资源生态系统。第六，质量评估。在线平台需要对教学资源的专业性、准确性和教学效果进行持续的评估和监控。这就需要在线平台建立一个科学的质量评估体系和标准，以便不断地优化资源的筛选和推荐机制。在这个过程中，人工智能和人工判断需要相互结合，共同完成质量评估。

总之，教学资源的数据治理是一个系统性工程，在线平台需要从采集、整理到应用各个环节展现高度的专业能力。只有在素材丰富的同时力求精益求精，教学资源的数据治理才能真正发挥其应有的教育价值，成为中文学习者认知发展的重要营养源泉，进而推动国际中文教学理念与实践的不断进步。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）学生信息数据

学生信息数据是指国际中文教育在线平台上记录和反映的学生基本信息、学习情况、成绩水平、兴趣爱好等方面的数据。这些数据对平台的运营和改进具有极其重要的价值。然而，这些数据也涉及学生的隐私和权益，因此，对于学生信息数据的治理需要给予高度重视，并采取有效措施来保护这些数据。在国际中文教育在线平台上，通常会接触到以下几种类型的学生信息数据。第一，基本信息数据。这类数据涵盖了学生的个人身份信息，如姓名、性别、年龄、国籍、母语、邮箱、电话等，以及学生在平台上的使用信息，如注册时间、登录次数、登录时长等。这些数据的主要用途是验证学生的身份，提供个性化服务，以及对平台用户规模和活跃度进行统计分析。第二，学习情况数据。这类数据包含了学生的学习行为信息，如选课记录、课程进度、课程评价、学习时长、学习频率、学习方式等，以及学生的学习特征信息，如知识掌握程度、学习风格、学习难点、学习目标等。这些数据的主要用途是理解学生的学习需求和偏好，提供个性化的教学指导和反馈，以及优化平台的教学内容和方法。第三，成绩水平数据。这类数据涵盖了学生的考试评估信息，如考试成绩、考试排名、考试评价、考试分析等，以及学生的证书管理信息，如证书颁发时间、证书查询、证书验证等。这些数据的主要用途是评估学生的中文水平和能力，提供客观、公正的认证和证明，以及提升平台的考试质量和信誉。第四，兴趣爱好数据。这类数据包含了学生感兴趣的相关信息，如兴趣标签、兴趣测试、兴趣推荐等，以及学生参与的活动相关信息，如活动记录、活动评价、活动奖励等。这些数据的主要用途是发掘学生的兴趣点和潜力，提供有趣且有益的学习体验，以及增加平台的互动性和吸引力。第五，支付与购买数据。这类数据包括学生在平台上的购买记录、支付方式、订单状态、优惠券使用情况等。这些数据的主要用途是确保交易的安全性并能顺利进行，同时也可以帮助平台进行销售分析，制定更适合的价格策略和促销活动。

学生信息数据是一种宝贵的资源，它可以帮助国际中文教育在线平台更好地理解学生，提供更优质的服务。此外，数据的收集和使用也必须遵循相关的法律法规和伦理规范，尊重学生的隐私和权益。

（三）教师信息数据

国际中文教育在线平台涉及以下几种类型的教师信息数据。第一，基本信息数据。这类数据包括教师的姓名、性别、年龄、联系方式、国籍、母语、教育背景等。这类数据可以帮助平台管理者了解教师的基本情况，为学生推荐合适的教师。第二，教学经验数据。这部分数据记录了教师在教育领域的工作年限、授课科目、授课风格、专业资格证书等。这些信息对于评估教师的教学能力和匹配合适的课程至关重要。第三，反馈与评价数据。这种类型的数据是由学生或其他教育工作者对教师的评价所产生的，包括对教师的教学方法、互动方式、课程内容等方面的反馈。这些反馈能够帮助教师持续提升自己的教学技巧，并为平台优化教育资源提供参考依据。第四，互动与参与数据。这种类型的数据记录了教师与学生、家长或其他教育工作者的交互情况，例如在线问答、论坛参与、工作坊的组织等。这些数据可以展示教师的参与程度和影响力，对于评估其在平台上的活跃性和影响力具有重要价值。第五，发展与培训数据。这种类型的数据记录了教师参与的研修课程、培训、工作坊等活动，

中国知网　https://www.cnki.net

有助于在线平台了解教师的持续学习和职业发展状况。第六，教学资源与内容创建数据。这些数据反映了教师创作或分享的教学资源、课程设计、案例研究等信息，能够展示教师在教育内容创新方面的能力。

总之，教师信息数据不仅可以帮助在线平台更好地管理和培训教师，提高教育服务质量，同时也为学生提供了选择教师的重要依据。平台也必须确保数据的安全性和隐私保护，合法合规地收集、存储和使用教师数据，确保教师的权益不受侵犯。

（四）管理与运营数据

管理与运营数据是在线平台运行、决策和持续优化的关键，涉及平台的各个运营环节，包括市场营销、用户增长、服务提供以及财务管理等。对这些数据进行有效的治理不仅可以提高平台的运营效率，还能为决策者提供强大的数据支持，确保平台的长期稳定发展。因此，国际中文教育在线平台需要高度重视管理与运营数据的治理，并采取有效的措施来提升数据的质量和价值。

国际中文教育在线平台涵盖了以下几种类型的管理与运营数据。第一，运行状态数据。这些数据包括在线平台的访问量、访问时长、访问频次、访问来源、访问路径等流量信息，以及在线平台的响应速度、稳定性、可用性等性能信息。这些数据主要用于监测平台的运行状态，为平台提供实时的运行报告，以及发现和解决平台的运行问题。第二，效率指标数据。这些数据包括平台的资源利用率、服务完成率、服务时效率、服务满意度等服务信息，以及平台的成本收入比、投资回报率、盈利能力等财务信息。这些数据主要用于评估平台的运行效率，为平台提供定期的效率报告，以及优化和提升平台的服务质量和经济效益。第三，质量指标数据。这些数据包括平台的课程质量、教师质量、学生质量等教学信息，以及平台的认证质量、考试质量、证书质量等评估信息。这些数据主要用于评估平台的教学质量，为平台提供定期的质量报告，以及保障和提高平台的教学水准。第四，风险指标数据。这些数据包括平台的安全风险、法律风险、市场风险等风险信息，以及平台的风险预警、风险应对、风险补偿等风险管理信息。这些数据主要用于评估平台的风险状况，为平台提供定期的风险报告，以及预防和控制平台的各类风险。

管理与运营数据为在线平台提供了全方位的视角，使决策者能够深入了解运营现状，预测未来发展趋势，并制定有效的策略。对这些数据进行合理的治理和分析是确保平台成功运行、持续发展和创新的关键所在。

四、在线平台数据治理的路径选择

对于国际中文教育在线平台而言，数据治理也是一个复杂而细致的过程，需要一系列的关键举措来保证其有效性和安全性。金波(2023)提出，档案数据治理运行机制实施路径包括加强档案数据治理顶层设计、丰富档案数据治理协同内蕴、优化档案数据治理方法要素。我们以为在线数据平台的治理可从以下五个方面入手。

中国知网 https://www.cnki.net

（一）明确目标与范围

明确目标与范围是指在正式开展治理工作之前，必须设定国际中文教育在线平台数据治理的目标和范围，确定优先级和关键领域，从而为整个数据治理过程提供清晰的指导。这是数据治理工作的重要一步，它有助于确保整个过程的有效性和效率。这项工作包括五个方面。第一，治理目标。在线平台应确定数据治理的战略目标，例如实现数据资产的全生命周期管理、提高数据资产的价值与利用率、保障数据安全与隐私、提高管理运营的智能化水平等。战略目标的明确可以为资源配置与路径选择提供基本导向。第二，治理范围。在线平台应明确数据治理涉及的范围，例如教学资源数据、学生信息数据、教师信息数据与管理运营数据等。对范围的明确理解有助于识别关键领域并规划分阶段的实施路径。第三，治理优先级。在线平台应对数据治理范围内的各类数据资产进行重要性与风险评估，确定治理优先级，例如最重要与敏感的数据资产应优先治理。合理地设定优先级可以确保治理资源的有效利用和实施效率。第四，关键领域。在线平台需要确定数据治理范围内的关键问题领域，例如数据共享、隐私保护和版权管理等相关的环节，以便对其进行重点治理和控制。确定关键领域有助于在有限的资源下实现最佳的治理效果。在线平台需要根据治理的优先级和关键领域来制定分阶段的实施策略，例如，可以先集中精力治理最重要和风险最大的数据资产，然后逐步扩展到所有的数据资产。这种切实可行的策略和路径是成功进行数据治理的重要保证。

要想在国际中文教育在线平台上进行有效的数据治理，首先需要明确治理的目标和范围，然后根据这些目标和范围设定优先级。接下来，识别出关键领域，并为这些领域制定实施步骤明确、可行性强的策略。这些都是开展数据治理的基本步骤，需要相关机构在进行系统分析和论证后达成共识。这样做可以在资源有限的情况下，最大限度地提高数据治理的效益。

（二）建立组织结构

建立组织结构是指构建一个数据治理的组织架构，明确各个角色的职责，并设定数据治理的流程和规范，以确保整个过程的顺利进行。在数据治理中建立清晰的组织结构与岗位职责，是保证工作有序开展的重要举措，主要包括五个方面。第一，管理团队。在线平台需要建立一个最高级别的管理团队来负责数据治理的规划和决策。这个团队应该具有深远的战略视野和强大的执行力，这是实现数据治理成功的关键因素。第二，专职机构。在线平台应设立专门负责制定策略和执行日常任务的数据治理部门。这个专门的机构应由具有跨学科知识和管理经验的专家组成，他们对数据治理的全流程有深入的理解，是推动数据治理实施的主力军。第三，岗位设定。在线平台应明确数据治理涉及的关键岗位，如数据架构师、数据管理员、数据安全与隐私专员、数据分析师等，并详细设定各岗位的主要职责，这一做法对统筹各专业资源非常必要。第四，流程规范。在线平台应制定包括数据采集、清洗、管理、分析、应用、共享、安全和匿名化等各个环节的规范和流程。每个环节的输入和输出都需要有明确的定义，这将有助于统一工作标准以及评估治理效果。第四，技术手段。在线平台应利用先进的技术手段实施数据治理工作，如大数据平台、元数据管理与数据安全技术等。这

中国知网　https://www.cnki.net

些技术手段是数据治理制度与流程发挥作用的基本条件。

健全的数据治理组织结构、专业的人员配置、科学的岗位设定、规范的流程制定与便捷的技术支撑，都是开展数据治理工作的基础保障，需要相关机构在深入研究与论证的基础上不断完善。

（三）资源分析与策略规划

资源分析与策略规划是指对现有数据资源进行分析和评估，以了解数据质量状况，从而提出具有针对性的数据治理策略并制定相关的规划。资源分析与策略规划具体包括以下几方面内容：第一，数据存量分析。在线平台应对现有数据资产的规模、种类与特征进行全面调查与分析，了解数据的价值分布与安全风险，这将为我们制定分类策略提供关键信息。第二，数据质量评估。在线平台应对现有数据的完整性、准确性、一致性、时效性等质量维度进行评估，找出薄弱环节与改进方向，这一做法是提高数据利用价值的基础。第三，风险点识别。在线平台应对数据的采集、存储、使用与共享等环节进行风险分析，找出隐私泄露、滥用应用、数据毁损等风险点，这一步骤是保障数据安全的重要措施。第四，差距分析。在线平台应对数据治理的目标定位与现状进行对比分析，找出治理范围、组织机制、技术手段等方面的差距，为后续路径选择与资源投入提供参考。第五，提出策略。在线平台应依据数据和风险分析的结果，拟定有差别的数据治理策略，例如，对重要数据资产实施深度治理策略、对一般数据资产实施基础治理策略等。同时，结合差距分析结果，制订分阶段的执行计划，以在可控的范围内逐步推进。第六，资源确定。在线平台应根据策略规划的要求，合理配置数据治理所需要的资金投入、人员配置、技术支撑等资源，这一做法是落实规划的基础保障。总而言之，全面的数据资源调研与质量评估，精准的风险识别与差距分析，分类施策的策略规划与资源配置，都是开展数据治理的前提与基础。这需要相关机构具有强大的研究和分析能力，能够在理论指导下实施目标明确的诊断评估，同时也需要足够的资金和人力支持。

（四）技术与工具选择

技术与工具的选择是指选择合适的数据治理技术和工具，以支持数据治理各环节的高效实施。技术与工具的支撑是数据治理取得实效的基础，它主要包括以下几个方面：第一，大数据平台。在线平台需要利用大数据技术来构建数据治理所需的基础平台。这个平台应该具备数据采集、存储、清洗、分析和可视化功能，能够有效地支持数据治理的全流程工作。第二，元数据管理。在线平台应该使用元数据管理工具来描述数据资产的特性和关系，这一做法不仅是发现和利用数据的前提，也是信息安全管理的基础。第三，数据安全技术。在线平台应该采用数据脱敏、加密、权限控制、审计跟踪等技术手段保护敏感数据与个人隐私。第四，流程管理工具。在线平台应该使用信息流和业务流管理工具来规范数据治理各环节的工作流程和协同流程，以确保工作能够高效、标准化地推进。第四，数据分析工具。在线平台应使用统计分析和数据挖掘工具来分析数据资源，发现数据规律和价值，这一做法是实现数据驱动决策的基础。

选择适合的技术与工具需要根据数据治理的范围和目标进行全面的论证，并需要综合考虑功能性、适用性和经济性等因素。这需要相关机构具有较高的技术储备和应用能力，以

中国知网 https://www.cnki.net

便对可选的方案和工具进行深入的比较和论证。同时，这也需要一定的资金投入和人力支持。技术体系的建设是一个需要顶层设计和持续演进的过程，需要政企学研共同参与，并在理念创新和技术革新上协同推进。

（五）效果监控与优化

国际中文教育在线平台数据治理需要一套科学的监控评估机制与持续优化路径，主要包括六个方面。第一，效果监测。在线平台应对数据治理在管理与技术层面取得的成果进行定期监测评估，例如数据质量提高率、风险点修复率、数据被引用频次等。这一过程需要一套行之有效的监测评估方案与工具。第二，过程优化。在线平台应根据效果监测结果对数据治理相关流程与措施进行优化完善，如修订数据采集方案、优化数据审核流程、增强数据安全措施等。要时刻注重数据的开放性与安全性，确保各种数据未经授权被私用、窃取、泄密等，防止数据被篡改，带来一系列的数据风险问题。第三，运行评价。在线平台应及时对数据治理相关机制在实施运行中暴露出的问题进行解析评估，并提出有针对性的改进举措。第四，新技术应用。应跟踪相关技术发展趋势，选择适宜的新技术并在数据治理工作中进行试点应用，以提高工作成效。这需要前瞻的技术视野与敢于创新的勇气。尤其是要时刻关注各种新技术、优化数据利用效能，防止出现数据不安全问题。第五，方案更新。在线平台应根据运行情况、技术变化与外部环境等因素，不断评估和修订现行的数据治理策略与方案。第六，社会评价。在线平台应广泛听取行业专家、使用者与公众对数据治理工作的意见与建议，并在此基础上不断提高与完善。

归根到底，数据治理既需要客观评估和理性判断，也需要主观智慧和敏锐感知。这要求相关机构在理念和技术上有广阔的视野和宏大的格局，同时也需要政策制定者在引导和支持方面给予帮助。此外，相关人员还需要在学习和实践中不断提高自己的认知水平和解决问题的能力，既要增强数据使用的有效性、开放性、可用性，又要保障数据使用中的安全性，确保不出现数据虚假、数据泄露、数据盗取等一系列安全风险。

参考文献

曹建军，刁兴春　2017　《数据质量导论》，北京：国防工业出版社。

陈　芳　2018　《企业实施数据治理的核心内容及条件保障》，《信息资源管理学报》第 4 期。

蒋国银　2021　《共享经济平台数据治理：框架构建、核心要素及优化策略》，《情报杂志》第 8 期。

金　波　2023　《档案数据治理运行机制探究》，《档案学通讯》第 4 期。

潘思宇，张若水，王　爽，等　2022　《数字经济时代运营商数据治理体系研究》，《信息通信技术》第 5 期。

潘毓昉，赵　文　2022　《数据挖掘在国际中文教育个性化学习中的应用研究》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第 6 期。

司　莉，刘先瑞　2023　《面向开放科学的科学数据治理：概念、框架与展望》，《情报科学》第 9 期。

汪玉凯　2023　《数据治理的内涵、困境及其实践路径》，《社会治理》第 3 期。

魏　晖，施春宏，饶高琦，等　2022　《“国际中文教育工程化问题”大家谈》，《语言教学与研究》第 1 期。

许婧楠，王雷霞，孟小峰　2025　《数据治理中的隐私审计研究》，《计算机研究与发展》知网首发。

严　昕　2020　《公共图书馆数据治理框架构建研究》，《图书馆》第 5 期。

张楚辉，李卓卓，裴　雷　2025　《多学科交叉与多场景嵌入：国内外数据伦理研究综述》，《数据资源管理学

中国知网　https://www.cnki.net

报》知网首发。

张耀光　2022　《卫生健康统计数据治理:框架与内容》,《中国卫生信息管理杂志》第 2 期。

张译心　2022　《国际中文教育呈现新气象》,《中国社会科学报》3 月 18 日第 3 版。

郑东晓,杜　敏　2022　《国际中文教育亟须提升数据治理能力》,《中国社会科学报》9 月 20 日第 3 版。

Watson, H., C. Fuller & T. Ariyachandra. 2004. Data warehouse government: Best practices at blue cross and blue shield of north Carolina. *Decision Support Systems* 38(3),435－450.

中国知网　https://www.cnki.net

生成式人工智能赋能中文国际传播的机遇、挑战与对策

周智婉[1]，王　辉[2]

（1. 北京语言大学　国际中文教育研究院　北京　100083；
2. 浙江师范大学　国家语委“一带一路”语言生态研究中心　浙江　杭州　310036）

提　要　当前生成式人工智能给中文国际传播带来重大机遇和严峻挑战，亟须研究和应对。基于对人机关系的变革与重塑，生成式人工智能将促使中文传播主体扩容，通过人机协作激活内容生产能动性，通过人机交流革新中文传播形态。与此同时，数智时代下的国际中文教育也将面临技术逻辑的效能失度、市场逻辑的秩序失调和政治逻辑的博弈失衡等挑战。可依循增强技术逻辑的效能重塑、加速市场逻辑的秩序优化和推进政治逻辑的话语权提升三大方向采取相应对策。

关键词　生成式人工智能；中文国际传播；人机关系

Generative Artificial Intelligence Enabling Chinese International Communication: Opportunities, Challenges and Countermeasures

Zhou Zhiwan, Wang Hui

Abstract　Generative Artificial Intelligence brings both significant opportunities and severe challenges to the global dissemination of the Chinese language, necessitating immediate research and response. Based on the transformation and reshaping of human-machine relationships, generative AI will drive the expansion of Chinese communication participants, activate content production dynamism through human-machine collaboration, and revolutionize the forms of Chinese dissemination through human-machine interaction. At the same time, international Chinese education in the era of digital intelligence will face challenges such as the inefficacy of technological logic, the disorder in market logic, and the imbalance in political logic dynamics. To address these challenges, three key strategies can be pursued: enhancing the efficacy and restructuring of technological logic, accelerating the optimization of market order, and advancing the elevation of discourse power within political logic.

Keywords　generative artificial intelligence; Chinese international communication; human-computer relationship

---

作者简介：周智婉，女，北京语言大学国际中文教育研究院博士研究生，主要研究方向为中文国际传播、国际中文教育。电子邮箱：zzwciel@163.com。王辉（通讯作者），男，浙江师范大学国家语委“一带一路”语言生态研究中心执行主任，教授，博士生导师，主要研究方向为语言政策、国际中文教育。电子邮箱：hui1wang2@qq.com。

国家社会科学基金重大项目“人类命运共同体视域下非洲百年汉语传播研究”（21&ZD311）；北京语言大学研究生创新基金项目“生成式人工智能驱动中文国际传播的逻辑理路与实践进路研究”（24YCX151）。

中国知网　https://www.cnki.net

引言

生成式人工智能是指一种通过捕捉并学习已有数据的概率分布生成新数据实例的人工智能(Foster 2022)。生成式人工智能大模型不仅具有分析式人工智能模型的基于先验知识对新数据进行分析、判断和预测的判别能力,而且能够通过对大量样本数据的学习创建大量逼真、新颖的多模态数据实例,包括文本、音频、图像、视频,甚至三维模型(Nah et al. 2023)。在这一具有跨时代意义的技术潮流中,跨国界的语言文化交流和知识共享活动将变得日益广泛与频繁,中文国际传播亟须深刻把握时势所向,充分认识生成式人工智能之于中文国际传播的建构意义和衍生风险。这不仅是适应技术变革的时代需求,更是提升中文国际传播效能、增强国家文化软实力、推动构建人类命运共同体的必然选择。

中文国际传播是政府、组织或个人等多元传播主体通过各种领域、场域、媒介等途径进行的中文传播,其中国际中文教育是主要途径(王辉,郑崧 2022)。目前学界结合生成式人工智能展开的相关研究多以 ChatGPT 为例从微观层面探讨生成式人工智能在国际中文教育领域的应用及效能,如生成式人工智能可在汉字教学、语言教学和测试评估等多方面提供技术支持(徐娟,马瑞祾 2023),充当教学资源的创新者和教育治理的参与者(金旋 2023)。并从技术应用的行动层面制定相应的指导方针(欧志刚等 2024)。但生成式人工智能也将撼动传统语言教学模式、教师的主体权威性及学生的自主思考力和创造性,削弱学习者以往语言学习经验的有效性(袁羲,吴应辉 2023)。

从宏观层面来看,智能大模型是一种重要的语言资源,是国家语言能力的特殊体现(饶高琦等 2023)。生成式人工智能模型既承载文化也代表文化,是国家话语权的展示(肖辛格等 2023)。以 DeepSeek 为新锐代表的国产大语言模型为加强建构国家话语体系、打破西方国家话语垄断提供可能(令小雄 2025)。与此同时,生成式人工智能也会导致虚假错误内容的生成,还可能引发数据伦理、知识产权、意识形态及隐私安全等方面的风险。

总体来看,现有生成式人工智能赋能国际中文教育的相关研究表现出鲜明的技术主义和实用主义倾向,着眼于生成式人工智能技术应用价值的最大化。然而,随着中文国际传播主体日益多元化,已逐渐形成社会化网络传播趋势(叶羽婵,王辉 2023),特别是在新媒体、自媒体及人工智能背景下,中文国际传播已不再局限于教育传播,而转变为泛在传播。因而需要引起重视的是,应对生成式人工智能带来的巨震不仅仅要探索智能技术的具体应用方式、实现局部调整适配,更重要的是站在人工智能或将带来文明更迭的历史拐点,正确认识和应对生成式人工智能给中文国际传播带来的结构性变革和深远影响。现有研究尚未对这一宏观层面的问题进行深入探讨。因此本文试图回答,生成式人工智能将给中文国际传播带来什么新机遇?随之而来的挑战有哪些?我们应当如何主动应对?

一、生成式人工智能给中文国际传播带来的机遇

生成式人工智能通过深刻变革与重塑人机关系,可扩大中文国际传播主体范围,为中文国际传播开辟两条新路径。其一为以“人机协同”关系为核心的人工智能中介传播,即生成

中国知网 https://www.cnki.net

式人工智能以非人类要素的方式参与到中文国际传播内容生产环节中(喻国明,李钒 2023),作为具有建设性的执行工具与专业传播者、普通个体和传播受众等主体协同共建中文国际传播内容新生态,开启中文国际传播的知识共创模式(张微,彭兰 2023)。其二为以"人机交流"为核心构建的"同为传播主体的人与机器之间直接互动"的人机传播(彭兰 2023),人类与智能机器从界面交互转向主体间信息乃至情绪、情感的直接互动,机器充当与人类平等的交流者和对话者角色。

(一)人工智能扩容中文传播主体

人工智能中介传播和人机传播正在成为影响中文国际传播未来发展走向的关键要素。其中,人工智能中介传播带来普通个体和传播受众向中文国际传播主体的转变,人机传播实现智能机器向传播主体的跃升。

一是传播权力下沉普通个体。过去中文国际传播以国际中文教育为主线,主要依赖孔子学院、华文学校等专门的中文教学机构以及拥有专业知识和技能的中文教师生产并传播中文知识及其承载的文化信息,传播主体边界清晰。虽然移动互联技术和平台媒介的普及打破了传播内容生产的精英霸权和社会门槛,但个体的话语表达和个性化内容价值创造在很大程度上仍受其专业知识与能力水平限制,直到生成式人工智能迅猛渗透进社会各领域和大众日常生活,个体间的"能力沟"得到有效弥合。任何对中国语言文化感兴趣的人均可借助人工智能中介激活并运用符合自身需求的信息与资源(喻国明,苏健威 2023)创造并传播中文内容。也就是说,伴随普通个体获得门槛低且自由度高的中文内容生产工具,中文国际传播的主体范围将会覆盖到各个领域和层级。

二是传播客体实现反客为主。智能机器通过多模态"自然交互"构建人机共同参与、即时反馈的传播路径,使中文国际传播客体,即中文学习者的范围从被动接收信息的小范围"受众",扩展为拥有能动选择权、自主参与中文学习的广大"用户"。由此,生成式人工智能在增强中文国际传播客体的主体性的同时,推动中文内容供给侧向需求侧的进一步渗透。智能机器供给的所有中文内容均依照传播客体的特定需求生成,对话式交互过程的深入使其个体化需求得到深度感知和回应。用户对学习内容获取过程的高度参与以及生成式人工智能对用户内容创作的赋能将极大激发中文国际传播客体对智能机器的创造性使用和个性化表达,推动其成为传受合一的观点表达者和中文知识传递者。

三是智能机器跃升传播主体。大数据与强算力赋予人工智能指数级的运算基底,强算法的加持赋予生成式人工智能"人化"逻辑(沈珺,马上茗 2023),使其具备对话聊天、多语转换、摘要生成、逻辑推理等一系列"智慧能力"。智能模型打破过往以人类为中心的传播观念,成为能够参与并影响用户认知形成的交流对象,晋升为新的传播主体、组织逻辑及建构力量(周葆华 2023)。中文国际传播通过生成式人工智能将打开国际传播的全新场景,增加大批中文国际传播数字主体:既包括算法程序、智能代理、智能语音助手和聊天机器人等虚拟系统,也包括智能音箱和仿真机器人等实体设备(张微,彭兰 2023)。这些变化将形塑中文国际传播新样态,重新定义中文国际传播客体与中文传播内容的交互方式。

中国知网　https://www.cnki.net

（二）人机协作激活内容生产能动性

一是专业传播主体的角色从内容生产者向内容策划者和质量优化者拓展。中文教师等专业传播主体只需凭借专业知识和经验，对生成式人工智能依据指令自动生成的海量中国语言文化知识进行筛选和优化，就能完成教学大纲、教案等中文传播内容，极大提高了工作效率。中文国际传播不仅是中文语言知识的传播，也是实现跨文化交流和国际理解的重要渠道。中文教师借助大语言模型将有机会在中文内容创意策划中凸显文化价值标识，根据不同中文学习者的文化背景和认知特点，创造传播内容并精准匹配多模态传播形态，从而更有效地建立并扩大与传播客体间的“合意空间”。例如，借助 ChatGPT、DeepSeek、文心一言、讯飞星火等通用型智能工具，中文教师能够迅速获取涵盖中国语言文化和社会生活多方面的文本内容，得到多个创意选项和灵感线索，从中选择最合适的教学主题进行深度挖掘和二次创造。在此基础上利用 Midjourney、Runway、Gamma、Suno 等智能模型实现文生图、视频、PPT 和音乐等模态转换，创生多形态的中文内容，或借助讯飞 AI 虚拟和 Synthesys 等智能模型创建虚拟数字人视频，提供中文学习内容讲解或实时直播服务，以适应用户对内容形态的多元要求。生成式人工智能还可协助中文教师进行教学效果评估和教学策略优化。通过联动实时更新的学习者用户信息数据库、反馈数据库等系统，及时评估用户的覆盖范围、活跃度以及对中文内容的情感态度以自动调整生成内容，并实现相关数据可视化以协助中文教师等专业传播者快速把握传播效果变化趋势，及时调整传播策略，实现传播内容的高频动态优化。

二是社会大众助力中文内容的全维度开发。社会大众等非专业传播主体可以凭借生成式人工智能精准提供的高密度、深加工知识（刘智锋等 2023），跨越专业知识阻碍，并利用智能机器强大的数据处理和生成能力充分释放自身想象力和个体诉求（张夏恒 2023）提高中文国际传播能力（王辉 2024）。具体来看，基于生成式人工智能的多语转换、文化语境适配和跨模态内容生成等能力，社会大众能够通过输入提示词的方式与智能工具共创中文教育、文化分享、媒体文创等数字内容，以鲜活生动的图像、音频和视频等形式全面呈现中国语言文化和社会生活风貌，更大程度丰富用户感官体验以提供增量价值。如在 TikTok 成为风靡全球的应用程序、大量中外创作者涌入其中进行中文教学和中国文化分享的背景下，生成式人工智能的介入将通过自动编写教学脚本、辅助生成相关教学图像、解说音频和演示视频、创建符合教学主题的歌曲等方式实现降本增效，协助短视频创作者更高效地进行中国语言文化传播。由此，生成式人工智能可与社会大众携手推动中文国际传播与文化、艺术、传媒等更广泛领域的深度互嵌，扩大“中文＋”的实践场域。这将有助于中文内容触达更多传统教育传播模式所不能及的领域、挖掘潜在用户及其长尾端需求，如巧妙运用中国特定地区、群体和行业领域的语言、生活方式和职场文化等特色内容，激发国外民众对中国语言文化的全方位和深层次兴趣。

三是传播客体成为中文内容创造性转化的重要力量。生成式人工智能助推传播客体向主体性更强的“用户”的跃升，首先表现在用户对人工智能生成内容进行分享、转发和评论等二次传播行为，更重要的是，原本仅为信息接收者的个体能够获得强大的内容表达力和创造力，主动参与到中文内容的创造和传播中。用户既能在与生成式人工智能模型的对话中主

中国知网 https://www.cnki.net

动创造中文内容，借助智能模型明确主题和大纲，进行内容填充、素材补充和细节完善，还能通过定制个人数字形象，结合个性化语音生成动画视频等形式提升所创造中文内容的传播价值。例如，“诗三百”“网易天音”等人工智能艺术创作工具能配合用户生成反映中国古典诗词韵律美感的诗歌，融合中国传统乐器的现代音乐作品，促成中国语言文化艺术与用户本国文化的交流互鉴和独特表达，提升生成内容的社交价值，推动用户的积极创作和主动传播。由此生成式人工智能极大激发和释放用户的想象力、内容创造力，使中国语言文化得以依托用户的中介作用实现创造性转化和创新性发展，获取更多在国际社交平台的“出圈”机会。

（三）人机交流革新中文传播形态

一是“超级媒介”拓宽中文内容的全球接入。作为“超级媒介”，生成式人工智能具有推动全球用户突破固有信息获取渠道和社会文化圈层（喻国明，苏健威 2023）、有效接收并理解中文内容的巨大潜力。生成式人工智能将为中文国际传播开辟一条打破信息和知识传播壁垒，进入全球用户视野，增加可见性和提高曝光度的新通道。中文国际传播向那些原本由于信息渠道闭塞、语言能力有限、技术操作能力不足等因素无法有效触达中文内容的群体延展的同时，将进一步深度嵌入全球用户日常生活。通过智能手机、智能家居和智能汽车等多终端为用户提供无缝渗透日常生活场景的“可用性”中文内容服务将成为中文国际传播未来的发展方向。同时，人机传播可使中文国际传播网络从层级扩散模式转变为各节点直接接入传播中枢的平面分布式，不仅能够减少中文内容在各个传播层级中由于信息传递的延迟和扭曲而导致的“文化折扣”和价值损耗（喻国明 2020），还将为中文内容与其他文化间的知识共享和协同创新提供交流空间。

二是“对话式”传播精准对接用户需求。人机传播使中文国际传播形成以用户为核心的对话式传播模式，用户与智能机器共同构建“协同进化”的双向赋智关系。生成式人工智能具备的自然语言理解与生成能力通过改变用户的需求表达模式、延展表达逻辑和细化表达粒度（喻国明等 2024），有助于中文国际传播实现对个体需求的精确理解和精准响应。用户可以通过文本、语音和图像等多模态信息完整表达自身需求，并通过与智能机器的多轮对话实现从表层需求到潜在需求甚至深层非理性需求的传递（江潞潞 2023）。智能机器则通过上下文的语义线索、用户需求的表达调整把握需求发生的具体语境和场景，并输出高度对接用户需求的多模态中文内容，真正做到供求的精准对接。协助中文国际传播不断加强中文内容的亲和力、为学习者提供具有本土特色的中文语言生活，实现在地化发展（方小兵，方愈 2023）。未来随着 AI 智能体的技术日益发展成熟，用户将在与智能体的持续陪伴和实时交互中接触到超出其原有认知范畴的中国语言文化知识与经验，在更新原有知识体系、拓展对中国语言和社会文化认知边界的同时与更广泛的中文内容产生联结。

二、生成式人工智能给中文国际传播带来的挑战

人工智能驱动构建的国际传播新生态中既贯彻了技术逻辑的理性与效能，也接继了市场逻辑的逐利天性，更隐匿着政治逻辑的博弈与控制（常江，罗雅琴 2023）。技术发展、市场诉求和政治权力博弈的复杂交织给中文国际传播生态带来一系列挑战。

中国知网　https://www.cnki.net

（一）技术逻辑的效能失度

一是模型特性制约内容真实性。即使拥有强大的语言理解和表达能力，目前生成式人工智能在对事实性知识的把握上仍表现欠佳，存在所谓的“幻觉”。这根源于其“生成性”的实质是基于最大概率组合逻辑所临时生成的新组合与新联想（姜华 2023），具有随机性和偶然性（周葆华 2023），而非反映既有客观事实（刘海龙，连晓东 2023）。然而，生成式人工智能通过语言表达的严谨缜密维系其知识生产表面的“确定性”和“权威性”，对其内容实质上的不确定性进行遮蔽，容易对用户的认知造成错误引导，甚至会引发内容创作者在无法判别内容真实性的情况下进行虚假内容的二次传播。例如生成式人工智能输出的“林黛玉倒拔垂杨柳”“宋江字武松”等失真言论，以及在语言结构、词汇使用和文化背景解释方面的偏差将直接对不具备足够中文知识储备来识别错误的中文学习者造成误解。更需要引起重视的是，若这些缺乏事实审核、随机生成的失实内容获得公众信任并广泛传播，将严重污染网络信息生态系统（陈慧敏等 2024），还可能被抓取为模型新一轮训练的数据源造成更为棘手的信息失真问题。由于生成式人工智能具有缺乏可解释性的算法黑箱特质，因此开发者也难以改变其未来的响应方式，使“幻觉”成为生成式人工智能的固有技术陷阱（Dhamani & Engler 2024）。

二是数据偏差破坏内容全面客观性。生成式人工智能模型的质量很大程度上取决于训练数据的质量。无论是训练数据本身包含谬误、偏见或误解，还是所用训练数据集存在语种、地区或学科的结构性失衡，抑或是预处理过程中主观偏见的引入和训练数据集遭受恶意数据投毒，都会使机器在大规模预训练的学习环节习得偏差。数据偏差使智能机器的普遍适用性和公正性下降，导致其对中国语言文化内容的片面化和偏颇化呈现。首先表现在智能机器通过复制偏见误导国际公众对中国语言文化的理解，固化国际社会关于中国的某一刻板印象，如 ChatGPT 生成内容中过度凸显中文难学的认知、中国功夫或大红灯笼的中国文化符号性质，导致国际受众对中国语言文化形成片面甚至错误的认识。其次，以英语为主导、欧美国家为主要来源的数据结构使部分国际主流生成式人工智能模型产生排他性规范（Zhuo et al. 2023）和单语偏差，成为秉持“西方中心主义”的智能传播机器（唐润华，何国平 2024），造成对中国语言文化内容的“隐匿”、中国视角和中文声音的弱化，甚至存在由于文化敏感性不足而简化甚至误读中文内容中的抽象语言概念、深层文化内涵和复杂人文情境，诱发扭曲中文内容、造成文化隔阂和文化偏见的风险。

（二）市场逻辑的秩序失调

一是急功近利致使内容低质化。由于市场的逐利天性和注意力资源的日益稀缺，生成式人工智能技术对中文国际传播内容生产的深度参与在带来诸多便利的同时使语言文化内容的生产难逃“量大质低”的挑战（傅立海 2022）。市场运作模式下浏览量、点赞量和收藏率等数据指标往往被放置于内容质量之前，市场主体基于制造争议、采用激进标题、迎合用户心态等策略，利用生成式人工智能迅速创作并发布大量吸睛的中文内容以获取用户注意力、积攒流量，从而通过投放广告等各种方式获利。短期内迅速产出的海量人工智能生成内容片面关注于用户需求而非内容品质，不但忽视对文化细节的理解和呈现、牺牲中文内容的准

中国知网 https://www.cnki.net

确性和深层文化蕴含，还将对中文学习者的信息认知造成误导、加剧信息过载问题，使真正有价值和深度的中文内容遭到排挤而边缘化，难以有效触达用户。此外，生成式人工智能的强大内容生成能力配合推荐算法系统的精准推送，将加剧中国语言文化内容的同质化和隔离效应。尤其当用户受算法推荐驱使而产生的行为数据再次被系统纳入计算以优化精准推荐，用户将被“困”于一个相对封闭的信息茧房，造成观点的固化、极化，以及对社会多元性的理解能力和容忍度的弱化。

二是不正当竞争破坏内容合法性。市场上对快速开发、部署和应用生成式人工智能技术的强烈愿望引发了一系列忽视合法性、技术伦理和透明度要求而导致的社会问题。而相关问题仍处于监管真空状态得不到应有的规制（冯志伟，张灯柯 2024）。首先，人工智能生成内容直接涉及版权和知识产权问题。生成式人工智能通过复杂的算法重组训练材料实现“创造性”内容创作，淡化了原创和剽窃之间的界线。市场主体可能有意利用该特性模糊他人作品的原创性标识进行具有抄袭性质的中文内容生产，从而以更低的成本和更高的效率取得竞争优势。这将极大地削弱市场正当竞争，引发国与国之间的法律争议，进而损害中文内容的合法性。其次，在追求利益最大化的驱动下，一些市场主体可能故意使用生成式人工智能制造并传播缺乏事实依据的中文内容，如虚假的媒体帖子、统计数据和中国文化故事，严重影响中文内容的真实性和有效性，对中文国际传播的健康生态造成极大冲击。此外，生成式人工智能的应用还涉及数据来源的合法性问题。无论是通过技术手段非法爬取网络数据，还是不当收集用户数据或用户与智能模型互动过程中的输入文本以丰富模型训练数据集，都将引发相关法律风险，导致市场道德和信任问题，进而危害所生成中文内容的可靠性与合规性。

（三）政治逻辑的博弈失衡

一是智能技术垄断压制中文话语声量。西方发达国家凭借其在生成式人工智能核心技术上的先发优势和强大经济实力不断加强对内容生成与传播、信息过滤与审查的控制，进而压制中文内容的国际可见度和影响力。尤其是当中文内容与其政治诉求或价值取向相悖时，中文国际传播在全球信息体系中的平等和主动地位将面临系统性制约，可能引发中文国际传播在议题设置和信息传播方面日益式微，中文话语在国际舞台上的声音逐渐被边缘化，生成式人工智能则成为西方国家掌握数字话语霸权、操控和垄断全球信息流（张春霞 2023）的高级工具。

二是数字文化霸权侵蚀内容中立性。中文国际传播从表面上看是中国语言文化的国际交流，从深层次上看是中外价值观念和意识形态的互动与对话。技术看似客观的“中立性”隐匿了生成式人工智能的意识形态工具属性（沈珺，马上茗 2023），其实质是基于人类规则训练而成的一定程度上受控的、有立场的智能内容生成工具（陆小华 2023）。目前国际主流的生成式人工智能模型多孕育于西方文化土壤，本就天然地带有西方文化特质和意识形态属性（杨章文 2024），而无论是数据源的选择、算法的设计与训练或是技术产品的应用，都能在政治力量的介入下进一步成为意识形态输送工具。无论是将社交机器人打造为高度人格化的虚拟意见领袖、扩大其内容声量进行思想管控和认知塑造，还是利用智能机器自动化生成大量不实言论和虚假信息、干预国际舆论走向，国际社会对中国形象和中文内容的认知当前

中国知网　https://www.cnki.net

都在某种程度上受到西方国家影响。

三、中文国际传播的应对策略

面对生成式人工智能带来的技术效能失度、市场秩序失调和政治博弈失衡问题，中文国际传播可从以策强效和以技制技两大维度采取应对策略以强化技术逻辑的效能重塑，加速市场逻辑的秩序优化，推进政治逻辑的话语权提升，精准应对生成式人工智能带来的挑战和风险。

（一）强化技术逻辑的效能重塑

一是强化监管指导，加快算法迭代，以维护中文内容真实性。从以策强效来看，立法监管方面，我国于 2023 年 7 月正式颁布首份针对生成式人工智能的监管文件《生成式人工智能服务管理办法》，初步搭建法律规制框架。相关法律法规有必要在该架构下进一步要求技术提供者主动评估与披露其训练方法和算法逻辑，以增加生成式人工智能系统的透明度，逐步破解算法黑箱问题；行业引导方面，可由教育部中外语言交流合作中心牵头，联合高校、社会组织和科技公司通过组建行业联盟的形式整合优势资源，集中力量解决中文国际传播面临的技术规范问题，共同制定并发布中文国际传播领域内的生成式人工智能应用指南，提供关于如何安全、有效使用生成式人工智能技术的具体指导，从操作层面尽量规避机器幻觉的发生。从以技制技来看，国际中文教育领域大模型的开发要严格遵循算法的透明性、可解释性、可问责性、可审计性等底层逻辑，加速训练与更迭机器学习算法，及时对生成式人工智能技术应用过程中出现的算法漏洞进行系统核查、修补、完善和优化，防止因算法限制或缺陷造成的内容失真；加强算法设计与内容生成的联动性，以阻断算法主体固有局限和算法技术固有缺陷的传递（谢梅，王世龙 2023），努力克服算法黑箱困境，以提升中文内容的真实性和可靠性。

二是增强核验审查，着力数据建设，以提升中文内容全面客观性。从以策强效来看，相关法律法规须要求技术提供者说明数据来源、采集方法和可能存在的偏差，增加数据透明度。推动建立独立的第三方机构、设立数据质量和偏差控制的标准，对训练数据集的多样性和公正性进行审核与检验；同时，中文国际传播应定期对领域内的生成式人工智能项目和产品进行合规性审查，检测是否存在潜在的数据偏差和伦理问题，合理评估其传播风险并制定相应的管控措施。从以技制技来看，各方主体须合力构建强大的中文数据资源库，充分调动和整合图书馆、档案馆、学术机构、企业组织等方面的资源优势，合理集中散布于各机构私有数据库中的专业知识和数据；更加重视合理构造模仿真实数据特性的合成数据，构建一个内容全面、多元且深入的中文数据资源库以喂养出更擅长处理中文信息的生成式人工智能模型，实现智能机器对中国语言文化独特内涵与价值的准确理解和传达。

（二）加速市场逻辑的秩序优化

一是落实内容管理机制，改良推荐算法，以驱动中文内容高质化。从以策强效来看，中文国际传播管理机构还需尽快建立人工智能生成内容管理机制。严格审核由人工智能生成

中国知网 https://www.cnki.net

的语言文化内容，构建内容质量评价体系，推动既具备深度价值又符合市场需求的优质中文内容生产；对于可能出现的不当或误导性中文内容提供多种用户反馈渠道、建立快速响应机制以维护中文国际传播健康生态。从以技制技来看，大语言模型可以通过优化算法推荐模式，开发和实施多样化推荐算法，使推荐系统能够确保推送内容的文化多样性和优质化，避免信息茧房的形成。例如为优质中文内容添加贴合用户兴趣和实时热点的个性化标签以提升其传播覆盖面和触达率。引入随机性或探索性因子到推荐系统中，以打破用户对中文内容消费的单一性；还可在生成式人工智能系统中引入内容监测模块，利用机器学习技术评估所生成中文内容的质量和深度，筛选和淘汰低质量内容，确保流通的中文内容具有较高的教育意义和文化价值。

二是完善法规行标，创新多元技术，以保障中文内容合法性。从以策强效来看，立法监管方面，基于《生成式人工智能服务管理办法》进一步明确如知识产权纠纷、生成内容真实性、训练数据审查等议题的法律认定，制定针对生成式人工智能技术应用特点的具体法律条文；在行业引导方面，以中文国际传播对生成式人工智能的合理、有效应用为核心目标，中文国际传播管理机构应主导制定成文的职业规范和行业标准。围绕中文国际传播的发展态势和特定需求，制定详细的知识产权保护、内容真实性审查、数据合规核验等方面的行业标准和伦理要求。从以技制技来看，在侵害知识产权和捏造虚假内容方面，可以借助区块链技术进行确权与登记、交易与管理，进一步增强版权保护机制的不可篡改性及内容来源的可追踪和可验证；在训练数据来源合法性方面，可以通过开发和应用数据匿名化、去标识化技术以及访问控制和审计等手段和策略增强模型对生成内容的隐私保护能力，提升所生成中文内容的合法性。

（三）推进政治逻辑的话语权提升

一是加强国际合作，提升大模型自主研发能力，以打破智能技术垄断。从以策强效来看，要积极与中文传播对象国的政府、学术机构、企业建立合作关系，推动跨文化和多语种的生成式人工智能研发项目并共享研究成果，以适应全球不同地区的文化和语言需求，破解西方国家对数字文化传播权的独占；积极倡导出台反垄断法律和国际合作条款以改变被动接受西方技术标准和规范的局面，在生成式人工智能技术的发展趋势引导和国际标准制定中发挥更大作用。从以技制技来看，要发展自主研发能力，通过政策鼓励、加大资金投入、设置重点研究项目等举措强化基础理论研究，支持高科技企业和国际中文教育学术机构协同研发符合中国语言文化特性的生成式人工智能模型和应用，以减少对西方技术的依赖，提高我国在生成式人工智能关键技术领域的自主创新能力，使中文国际传播在国际上形成独立的技术优势和影响力。

二是重视战略传播，优化算法设计，以提高中文内容传播效能。从以策强效来看，中文国际传播应立足战略传播视角系统整合技术和内容策略，全方位提升利用生成式人工智能进行中国语言文化国际传播的有效性和战略性；加强中文国际传播议题设置，如利用生成式人工智能快速响应国际语言教育热点，率先在国际上发布和传播中文视角的内容以引导国际舆论形成，从而在全球文化和舆论战中抢占先机。从以技制技来看，在生成式人工智能算法的设计初期，就要明确以主流价值观纳入为核心指导原则，规范算法的决策框架、数据处

中国知网　https://www.cnki.net

理方法以及输出的内容方向；以及在算法推荐系统中融入并加强主流话语引导，即在开发推荐系统时不仅要考虑用户个人偏好，还要恰当融入主流价值观，增加有启发意义的中文内容推荐权重，从而突破西方国家数字文化霸权带来的主流意识形态传播困境，提升舆论引导力。

四、结语

生成式人工智能技术的发展不仅掀起技术领域的一场革命，更将深刻影响人类社会的发展模式、价值体系和未来愿景，中文国际传播也迎来破局和重塑的关键时刻。本文在生成式人工智能赋能百业的时代浪潮下，讨论了其给中文国际传播带来的机遇和挑战，并就相应对策展开初步探讨。从语言传播的视角来看，生成式人工智能不仅仅是对话、翻译、摘要等的生成工具，也是语言传播的便捷工具。当生成式人工智能被普遍接入计算机后，将成为语言传播的第一入口，用户选择使用哪个智能模型，中文为基础的，还是外语主导的，将直接决定语言传播的渠道和方向，这一点尤其值得关注。未来，通过深度挖掘人工智能技术给中文国际传播高质量发展带来的技术红利、积极应对伴随而来的风险挑战，中文国际传播将不断突破现有传播边界和传播模式，实现自身的飞跃，为促进全球文化交流与理解、构建人类命运共同体作出更大贡献。

参考文献

常　江，罗雅琴　2023　《人工智能时代的国际传播：应用、趋势与反思》，《对外传播》第 4 期。

陈慧敏，刘知远，孙茂松　2024　《大语言模型时代的社会机遇与挑战》，《计算机研究与发展》第 5 期。

方小兵，方　愈　2023　《国际中文教育的在地化与智能化发展路径》，《国际中文教育研究》第 2 期。

冯志伟，张灯柯　2024　《计算语言学中语言知识生产范式的变迁》，《当代修辞学》第 2 期。

傅立海　2022　《数字技术对文化产业内容生产的挑战及其应对策略》，《湖南大学学报（社会科学版）》第 6 期。

江潞潞　2023　《智能交往，未来已来——“激荡”数字交往八人谈观点综述》，《传媒观察》第 3 期。

姜　华　2023　《从辛弃疾到 GPT：人工智能对人类知识生产格局的重塑及其效应》，《南京社会科学》第 4 期。

金　旋　2023　《ChatGPT 深度融入国际中文教育的应然功能、实践困境和应用策略》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》第 4 期。

令小雄　2025　《DeepSeek 开启后 ChatGPT 时代——基于数字范式革新及其运演哲思》，《西北工业大学学报（社会科学版）》第 2 期。

刘海龙，连晓东　2023　《新常人统治的来临：ChatGPT 与传播研究》，《新闻记者》第 4 期。

刘智锋，吴亚平，王继民　2023　《人工智能生成内容技术对知识生产与传播的影响》，《情报杂志》第 7 期。

陆小华　2023　《智能内容生成的实质、影响力逻辑与运行范式——ChatGPT 等智能内容生成现象透视与解析》，《新闻大学》第 4 期。

欧志刚，王艺，刘玉屏　2024　《人工智能与教育文献对国际中文教育研究的启示》，《辽宁师范大学学报（社会科学版）》第 4 期。

彭　兰　2023　《智能与涌现：智能传播时代的新媒介、新关系、新生存》，北京：电子工业出版社。

饶高琦，胡星雨，易子琳　2023　《语言资源视角下的大规模语言模型治理》，《语言战略研究》第 4 期。

沈　珺，马上茗　2023　《协同、博弈、共生：ChatGPT 对国际传播体系升维的路径构建》，《现代传播（中国传

中国知网　https://www.cnki.net

媒大学学报)》第 11 期。
唐润华,何国平　2024　《全球文化治理中智能传播的双重角色》,《苏州大学学报(哲学社会科学版)》第 1 期。
王　辉　2024　《中文国际传播能力的主要论域、基本特性和体系建构》,《河南大学学报(社会科学版)》第 2 期。
王　辉,郑　崧　2022　《人类命运共同体视域下非洲中文传播的实践进路》,《西亚非洲》第 5 期。
肖辛格,储小静,刘　云　2023　《ChatGPT 对我国语言战略的冲击与应对》,《天津师范大学学报(社会科学版)》第 5 期。
谢　梅,王世龙　2023　《ChatGPT 出圈后人工智能生成内容的风险类型及其治理》,《新闻界》第 8 期。
徐　娟,马瑞祯　2023　《ChatGPT 浪潮下国际中文教育的技术变革》,《国际汉语教学研究》第 2 期。
杨章文　2024　《ChatGPT 类生成式人工智能的意识形态属性及其风险规制》,《内蒙古社会科学》第 1 期。
叶羽婵,王　辉　2023　《中文国际传播的社会网络分析:理论溯源、关键要素与应用路径》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 6 期。
喻国明　2020　《跨文化交流中的三个关键性传播节点——关于减少和消除"文化折扣"的传播学视角》,《新闻与写作》第 3 期。
喻国明,李　钒　2023　《内容范式的革命:生成式 AI 浪潮下内容生产的生态级演进》,《新闻界》第 7 期。
喻国明,苏健威　2023　《生成式人工智能浪潮下的传播革命与媒介生态——从 ChatGPT 到全面智能化时代的未来》,《新疆师范大学学报(哲学社会科学版)》第 5 期。
喻国明,苏健威,张恩雨　2024　《论生成式 AI 时代的用户需求与表达范式——从分众匹配到层级递进的要素融合网络》,《新闻与传播评论》第 1 期。
袁　羲,吴应辉　2023　《ChatGPTPlus 给国际中文教育带来的机遇、风险及应对策略》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第 3 期。
张春霞　2023　《数字媒介与意识形态的双向建构一体化趋势及其风险挑战与应对》,《理论探讨》第 4 期。
张　微,彭　兰　2023　《ChatGPT 与人机交往的现实和未来》,《未来传播》第 4 期。
张夏恒　2023　《新一代人工智能技术(ChatGPT)可能引发的社会变革》,《产业经济评论》第 3 期。
周葆华　2023　《或然率资料库:作为知识新媒介的生成智能 ChatGPT》,《现代出版》第 2 期。
Dhamani, N. & M. Engler. 2024. *Introduction to Generative AI*. Greenwich: Manning Publications.
Foster, D. 2022. *Generative Deep Learning*. California: O'Reilly Media, Inc.
Nah, F. H., R. Zheng., J. Cai.,et al. 2023. Generative AI and ChatGPT: Applications, challenges, and AI-human collaboration. *Journal of Information Technology Case and Application Research* 25(3),277－304.
Zhuo, T. Y., Y. Huang., C. Chen,et al. 2023. Exploring AI ethics of ChatGPT: A diagnostic analysis. *Arxiv Preprint Arxiv* 34(3), 1－17.

中国知网　https://www.cnki.net

东非共同体三国初中阶段中文教学大纲比较研究

马　嫣[1]，荆　湛[2]

（1. 绍兴文理学院　外国语学院　浙江　绍兴　312000；
2. 绍兴文理学院　鲁迅人文学院　浙江　绍兴　312000）

提　要　本土化中文教学大纲是国际中文教育至关重要的部分，直接关乎当地中文教学质量和中文推广效果。本文以坦桑尼亚、肯尼亚、乌干达的课程改革为背景，对这三个东共体国家初中阶段的中文教学大纲进行比较研究。分析发现，三国均注重发展以能力为基础的课程，提升学生技能，培养信息素养，促进学生全方位发展。新课程要求下的中文教学更强调发展能力，三国的中文教学大纲呈现出较多共性，教学目标以学生为中心，教学内容以能力培养为核心，教学方法以交际为重点，教学评估以能力为基础。最后，本文对东非地区的中文教育规划和本土化教学质量的提升提出了一些建议。

关键词　中文教学大纲；初中教育；课程改革；东共体国家；比较研究

A Comparative Study of Chinese Teaching Syllabi for Junior Secondary Education in Three Countries of the East African Community

Ma Yan, Jing Zhan

Abstract　The localized Chinese syllabus is a crucial part of international Chinese education, which is directly related to the quality of local Chinese teaching and the effectiveness of Chinese language promotion. Based on the curriculum reforms in Tanzania, Kenya and Uganda, this paper conducts a comparative study of the Chinese teaching syllabi for the junior secondary education in these three countries of the East African Community. The study reveals all three countries attach great importance to the development of competency-based curricula, aiming to enhance students' skills, cultivate their information literacy, and promote their all-round development. Under the requirements of the new curricula, Chinese teaching places more emphasis on the development of students' abilities. The Chinese syllabi of the three countries exhibit many commonalities, with teaching objectives centered on students, teaching content centered on cultivating abilities, teaching methods focused on communication, and teaching evaluation based on abilities. Finally, this paper puts forward some suggestions on Chinese education planning and the improvement of the quality of localized Chinese teaching in East Africa.

Keywords　Chinese teaching syllabus; junior secondary education; curriculum reform; East African Community countries; comparative study

---

作者介绍：马嫣，女，绍兴文理学院外国语学院副教授，博士，主要研究方向为语言政策与语言教育。电子邮箱：20384350@qq.com。荆湛，女，绍兴文理学院鲁迅人文学院硕士研究生，主要研究方向为国际中文教育。电子邮箱：1435400655@qq.com。

国家语委科研项目重点项目“区域国别研究中的语言规划”（ZDI145－23）。

中国知网　https://www.cnki.net

引言

坦桑尼亚、肯尼亚和乌干达(简称坦、肯、乌)是东非共同体(简称“东共体”[①])最早的核心成员国。随着中非关系不断向纵深发展,中国与非洲次区域的合作持续扩大,双方不仅互为重要的贸易伙伴,在教育合作、艺术交流、文化研讨等方面的互动也日益频繁。随着全方位合作格局的逐步形成,国际中文教育在该地区顺势而起,中文先后于2015年、2018年和2020年进入坦、乌、肯国民教育体系。虽然该地区的中文教育在师资、教学资源、教学设施等方面面临一些问题,但近年来仍取得了长足发展(陈宏,刘慧佳 2025),尤其是本土化中文教学大纲的发布,对当地的中文教学发挥了重要指导作用。

目前对国外中文课程标准和教学大纲的探讨着重于大纲的本土化研究,包括本土特色和本土化编制(王莉,吴坚 2023,潘泰等 2021,宛新政 2016);大纲的对比研究,关注中外大纲的异同,为对象国中文大纲或国内中文标准的修订和实施提出建议(吴勇毅,王喜 2024,张欣亮,童玲红 2021,林升圭 2008);大纲的应用研究,包括适用性和实施情况分析(金志刚,史官圣 2018,Chew & Yong 2015);中文标准建设研究,包括标准产生、发展的规律和融入路径研究(王祖嫘 2024,梁宇等 2022)。虽然学界对国外中文教学大纲的研究逐步丰富,但聚焦于坦、肯、乌三国中文教学大纲的研究稀少,尤其缺少从宏观教育改革出发,将坦、肯、乌视作整体区域的相关研究。本文以坦、肯、乌教育政策和课程改革为背景,比较分析这三个国家的中文教学大纲,以期为东非地区的中文教育规划和中文本土化教学质量提升提供参考。

初中是基础教育中承上启下的重要阶段,本文选取坦、肯、乌最新发布的初中学段中文教学大纲作为比较对象,具体如下:

(1)《坦桑尼亚初中中文教学大纲》(以下简称《坦桑尼亚大纲》)

(2)《肯尼亚初中中文教学大纲》(以下简称《肯尼亚大纲》)

(3)《乌干达初中中文教学大纲》(以下简称《乌干达大纲》)

《坦桑尼亚大纲》于2023年出台,由国家教育研究院和在坦孔子学院共同制定,涵盖初中1—4年级,中文是初中阶段的选修课程,大纲主要包括教育目标、能力目标、教学资源、评估、教学方法、教学内容等模块。《肯尼亚大纲》于2024年出台,由内罗毕大学孔子学院与肯尼亚课程改革发展委员会合作编制,初中1—3年级各一份,中文亦为选修课程,大纲主要包括教育目标、课程内容、社区服务活动等内容。此前肯尼亚于2022—2023年发布了旧版大纲,新大纲更强调个人能力和职业技能的发展。《乌干达大纲》于2019年出台,由麦克雷雷大学孔子学院与乌干达国家课程开发中心合作编写,涵盖初中1—4年级,中文是1—2年级必修课,3—4年级选修课,大纲主要包括简介、教学内容、词汇与汉字附录表及评估指南等。下文将基于坦、肯、乌的课程改革,对中文大纲的教学目标、教学内容、教学方法和教学评估进行比较分析。

① 东非共同体(EAC)是由八个国家组成的区域政府间组织,包括坦桑尼亚、肯尼亚、乌干达、卢旺达、布隆迪、南苏丹、刚果(金)和索马里,旨在实现经济、社会、政治等领域的合作和集成。

中国知网　https://www.cnki.net

一、课程改革背景、概况及特点

为加强教育公平、提升教育质量，非洲加大了对基础教育的改革力度。坦、肯、乌根据本国情况进行了课程改革，重点加强数字化教育，提升学生综合能力。

（一）课程改革背景

为变革非洲教育，非洲联盟[①]（简称“非盟”）于 2015 年发布《非洲大陆教育战略（2016—2025）》，培养学生的能力、技能、价值观和创造力。2021 年非盟与联合国儿童基金会联合发布报告《变革非洲教育》，旨在提高教育质量、加强基础教育、提供数字化资源。非盟于 2022 年颁布《数字教育战略与实施计划》，重点提升数字素养，发展以能力为基础的课程。与非盟的教育战略相呼应，东共体分别于 2016 年和 2021 年发布《东非共同体 2050 愿景》和《第六次东非共同体发展战略》，关注技能发展，加强数字教育和职业技术教育。非盟与东共体的教育改革总体侧重于数字化建设、能力发展、职业和技术教育。以上教育政策对同为非洲联盟和东共体成员国的坦、肯、乌三国的课程改革有着重要指导作用。

（二）课程改革概况

坦桑尼亚于 2021 年颁布《2025 年发展愿景》，注重能力培养，实施以能力为基础的课程，发展学生技能，培养能解决社会问题的人才。2023 年，坦桑尼亚教育科技部颁布《坦桑尼亚初中课程框架》，侧重培养数字技能、批判性思维等 21 世纪技能。

肯尼亚分别于 2018 年和 2019 年颁布《国家课程政策》和《基础教育课程框架》。初中课改主要包括建立跨学科课程，实施以能力为基础的课程并利用技术加强课程创新，加强教师培训，完善教学方法，基于能力进行评估。学生在基础课程中接受职业指导，开发潜力。

乌干达推出基于能力的新课程并于 2019 年发布《乌干达初中课程框架》。新课程以学习者为中心，重视价值观的培养，提倡跨领域学习，注重培养学生的批判性思维、创新、沟通合作、信息和通信技术等能力。

（三）课程改革特点

基于上述非洲教育改革大方向、东共体教育战略和坦、肯、乌课程政策，三国的初中课改重点在于建立基于能力的、数字化的、包容性的课程。

第一，建立基于能力的课程。为适应社会经济发展，坦、肯、乌均致力于建立基于能力的课程，使学生具备就业和生活所需的技能。坦桑尼亚课程旨在为学生未来生活提供助力。肯尼亚致力于培养学生面向社会的技能和能力。乌干达要求学习的技能需解决社区问题。

第二，发展数字化课程。坦、肯、乌均提倡加强数字化教育，丰富数字资源，建设数字化学习平台，努力将信息与通信技术融入不同科目，提升学生的数字素养，帮助学生掌握数字技能。

① 非洲联盟包涵 55 个非洲会员国，是集政治、经济和军事于一体的全非洲性的政治实体。

中国知网 https://www.cnki.net

第三，实现包容性课程。坦、肯、乌均提倡包容、全面的中学课程，发展批判性思维和创新能力，培养价值观，加强文化欣赏，促进全面发展。坦桑尼亚课程包括通识教育和职业教育，涵盖环境、健康、金融等领域。肯尼亚注重现代社会所需的知识、技能、态度和价值观，为学生发展提供差异化课程。乌干达将不同新兴知识领域交叉，形成完整的课程体系。

坦、肯、乌的课程改革重视开发包容性课程，强调发展技能和多维能力。这样的总体课程目标和理念为中文课程的设计和开展提供了指引。

二、中文教学大纲比较

中文是坦桑尼亚、肯尼亚小学阶段的选修课程，两国均已出台小学学段的中文教学大纲，学生在进入初中前已具备一定的中文基础，可以使用中文进行简单的听读和交流。而乌干达小学阶段的课程体系未正式包含中文教育，小学中文课程缺乏统一的教学大纲和教材。因此，乌干达初中阶段的中文教学大纲相较于坦、肯两国略显基础，但总体上看，坦、肯、乌三国初中阶段的中文教学大纲以总体课程框架为指导，与国家课程改革形成呼应，在教学目标、教学内容、教学方法和教学评估方面呈现出一定的共性和差异。

（一）教学目标以学习者为中心

三国中文大纲的教学目标不仅与中文课程和语言学习相关，同时也体现了该国人才培养的总体能力要求，见表 1。

表 1　坦、肯、乌中文教学大纲教学目标比较

《坦桑尼亚大纲》	《肯尼亚大纲》	《乌干达大纲》
1. 掌握基本中文技能 2. 理解口头和书面信息 3. 在不同的语境下进行有效交流 4. 笔译、口译简单信息	1. 在自我表达中适当运用读写能力、计算能力和逻辑思维 2. 在不同环境中进行有效沟通 3. 将数字素养适当应用于日常生活中的沟通和学习 4. 保持个人卫生、适当的环境卫生和营养以促进健康 5. 有效探索、操纵、管理和保护环境，促进学习和可持续发展 6. 表现出道德操守和良好的公民责任 7. 展示和平共处的社会技能、精神和道德价值观 8. 欣赏国家丰富多样的文化遗产，实现和谐共处 9. 有效管理相关的当代社会问题	1. 掌握基本中文技能 2. 培养运用中文进行交际的综合能力 3. 培养跨文化意识 4. 进一步学习并深化通用技能 5. 培养终身学习者

从表 1 中可以看出，三国中文大纲的教学目标均以学习者为中心，重视跨文化学习与交流，体现一定的国际意识。坦、肯、乌均侧重于培养语言综合运用能力，关注学生个人能力发展，为学生的可持续发展和就业打基础。总体上看，三国大纲的教学目标体现了三国教育改革的最终目标，即通过优质的语言课程，培养终身发展的学习者。

中国知网　https://www.cnki.net

由于国情和发展需求不同，坦、肯、乌的教学目标也存在一定差异。《坦桑尼亚大纲》注重中文学习对经济和就业的促进作用，格外关注学生的笔译和口译能力。《乌干达大纲》侧重于发展沟通技巧，理解中乌文化差异，促进合作与发展，注重通用技能培养。《肯尼亚大纲》重视学习者参与本国和国际社会的能力，更关注日常问题交流和公民责任培养。可见，坦、乌的教学目标聚焦中文学习，而肯尼亚更关注国际和社会问题，在个人发展和社会参与方面提出了更全面、更宏观的要求。

（二）教学内容以能力培养为核心

三国大纲的主要内容均为词汇、语法、句子结构等中文知识和听、说、读、写、译基本技能，同时包含其他内容，见表 2。大纲整体由易到难、循序渐进。在语言知识上，遵循中文学习与中文教学规律；在技能训练上，遵循单项和综合技能训练规律。

表 2　坦、肯、乌中文教学大纲教学内容比较

《坦桑尼亚大纲》	《肯尼亚大纲》	《乌干达大纲》
1. 语言技能：听、说、读、写、译	1. 语言技能：听、说、读、写	1. 语言技能：听、说、读、写
2. 语言知识：拼音、汉字、词汇、语法、句子结构	2. 语言知识：拼音、汉字、词汇、语法、句子结构	2. 语言知识：拼音、汉字、词汇、语法、句子结构
3. 生活技能：生活常识（如辨别火车时刻表、识别日常物品的名称和用途）、社交技能、活动组织能力等	3. 核心能力：数字素养、沟通协作、公民身份、批判性思维和解决问题能力、自我效能感、自主学习、创造力、想象力等	3. 价值观：尊重、诚实、公平、自强、正直、社会责任感、创造力和创新精神、社会和谐、国家统一、民族意识与爱国主义
4. 中国文化：中文文本的中心思想和文化观点	4. 当代问题：金融素养、自我意识、公民教育、安全、个人健康、环境意识、社会凝聚力、职业指导、职业意识	4. 文化：中国传统文化，中乌文化差异，消除刻板印象
5. 国家核心价值观：尊严、爱国主义、正直、团结、透明、诚实、责任心	5. 其他相关课程：学习中文的同时联系到其他相关科目如社会学、数学、英语、法语、农业学、科学、艺术与体育、职前技术	5. 通用技能：批判性思维和解决问题、创造力和创新能力、沟通、合作与自主学习能力、信息通信技术
6. 跨领域问题：社会健康和福祉、性别平等、环境保护和可持续发展	6. 价值观：责任、团结、爱国主义、爱、和平、诚信、尊重、社会正义	6. 学科交叉问题：环保、健康、生活技能、社会经济、公民身份和爱国主义

大纲均重视培养学生的技能和能力，除了听、说、读、写技能，《坦桑尼亚大纲》还培养生活技能和就业技能，《肯尼亚大纲》将核心技能列为学习内容，《乌干达大纲》关注与学习、工作、生活相关的关键技能，这与课改强调的以能力为基础相契合。三国中文课程均注重跨学科融合发展，《坦桑尼亚大纲》鼓励学生运用跨学科知识适应周围环境。《肯尼亚大纲》重视价值观学习，明确标注每节课结合的学科领域及发展的技能。《乌干达大纲》也要求整合健康、环保等学科交叉问题。三国大纲在学习中文知识和技能的同时进行课程融合，注重在中文学习中培养学生的公民意识和民族价值观，符合课改要求的包容性课程特点。

大纲在教学内容上也存在一定差异。由于乌干达小学的中文学习普及程度偏低，其初

中国知网　https://www.cnki.net

中大纲更侧重于基础中文的教学，内容相对简单，注重拼音、词汇和句型的重复操练。而坦桑尼亚和肯尼亚更注重联系社会生活，设置了与社区相关的实践活动，将语言知识融入其中。例如，坦桑尼亚带领学生参观中国公司，引导学生翻译中国工人的对话，进行真实的生活体验。肯尼亚学生创建中文宣传墙，宣传在社区照顾动物的重要性。Nankindu(2020)指出，成功的多语教育须关注社区的实际需要，坦、肯中文大纲旨在将知识、理解力、技能和个人经历用于解决生活中的真实问题，全方位提高学生的综合实践能力。此外，相较于坦、乌大纲和肯尼亚旧版大纲，肯尼亚新大纲更加重视培养学生的职业意识，注重对学生职业技能的指导。

（三）教学方法以交际为重点

三国大纲均要求使用文本教学法、情景法、交际法、讨论法、任务型教学法、游戏教学法，并将信息技术融入中文教学，见表3。

表3　坦、肯、乌中文教学大纲教学方法比较

	《坦桑尼亚大纲》	《肯尼亚大纲》	《乌干达大纲》
文本教学法	阅读和理解各种文本	听、读并理解中文文本	听、读文本并完成任务
情景法	创设交流环境，学生做出回应	在教学过程中引入生动具体的情景	情景表演/对话
交际法	角色扮演完成对话	模拟对话；角色扮演	角色扮演完成对话
讨论法	组织小组讨论，如讨论新闻故事，分享看法	组织小组讨论，如讨论购买商品时如何制定预算	组织小组讨论，如讨论购物清单
任务型教学法	完成具体任务，如给学校里的物品贴标签；完成项目作业；进行实地考察，如参观学校食堂、杂货店、商店等	课堂任务；社区服务活动，如通过制作海报，让学校和社区意识到健康饮食的重要性	通过完成任务锻炼中文运用能力，如小组合作使用照片或图片练习介绍家庭成员
游戏教学法	填字、配对、地图搜索、猜谜等游戏	字谜、抽卡、寻宝、宾果等游戏	短语和句子记忆游戏
信息技术融合教学	利用信息技术工具进行交流，如制作中文音频；通过微信、脸书等社交媒体进行讨论	使用数字技术完成任务，如制订周末计划表、进行虚拟环球旅行等	使用技术创造、处理信息，如记录不同年龄段人群互相问候的音频和视频，让学生模仿并进行角色扮演

三国大纲中的教学方法较为多样，与技能训练紧密结合，小组合作、情景对话、角色扮演等使用频繁，交际性突出。大纲重视数字技术的应用，符合培养学生数字素养的课改要求。

虽然三国都主张培养交际能力，但乌干达主要采取情景模拟进行小组对话的方法，坦桑尼亚和肯尼亚则更凸显社会实践性，学生需通过具体的社区活动和学习任务掌握语言能力、加强交流合作。如《坦桑尼亚大纲》安排学生进行实地考察，探索新闻故事并进行简要报道；《肯尼亚大纲》采用将课堂学习与社区服务相结合的体验式学习策略，学生需完成综合社区服务学习项目，应用各学科知识和技能来解决社区实际问题。此外，虽然大纲均注重数字技

中国知网　https://www.cnki.net

术与中文课程的融合，但要求融合的程度不同。肯尼亚的信息通信技术在非洲处于领先地位，学生中文基础也相对较高，因此大纲对学生数字技术的要求不仅限于简单的学习辅助，而是要求学生能够使用数字技术进行创作。乌干达虽要求将信息技术的使用融入整个中文学习过程，但大多只是使用录音、录像、网络资料等简单的技术辅助学习。

（四）教学评估以能力为基础

三国大纲均将评价作为教学的重要过程，采取形成性评价和终结性评价相结合的模式评估中文学习情况，但具体评估内容和标准有所不同，见表4。

表4　坦、肯、乌中文教学大纲教学评估比较

	《坦桑尼亚大纲》	《肯尼亚大纲》	《乌干达大纲》
内容	学习进度；学习成就；语言技能掌握情况	听、说、读、写技能	知识、理解、技能、价值观、态度
方式	形成性评价：讨论、演示、口头提问、头脑风暴、实验、观察、实际操作等；终结性评价：考试	形成性评价：观察、讨论、口头汇报、课堂提问、作业、日志等；终结性评价：考试	形成性评价：平时成绩、作业、课堂提问、口头汇报、学习态度以及参与中文活动的态度等；终结性评价：考试
标准	根据需掌握的具体能力设置特定学习活动，评估学生的具体学习成就，如：在进行简单对话时，是否使用正确的语气	根据中文听、说、读、写技能水平设置评估标准，分为四个级别：超出预期、达到预期、接近预期、低于预期	针对全学年的每一个话题用数字0—3将学生的中文水平分为四个级别：未达成学习成果；达成一些；基本达成；完全达成

坦、肯、乌的教学评估方式较为一致，大纲均采用以能力为基础的评估方式，主要围绕学生的听、说、读、写技能，设置具体的评估任务来衡量学习成果。但三国大纲的具体评估内容和标准存在差异。坦桑尼亚和肯尼亚的评估主要针对课堂具体语言知识或特定语言能力，如能够用给定的词语连词造句，能够流利地阅读文本，这样的评估可以帮助教师快速判断课堂教学效果，了解学生中文技能的掌握程度，但大纲内缺少能够观测整体中文学习效果的宏观评估方案。乌干达教师会对学生进行整体评估，并记录每个单元的学习成果，学生的水平和学习状态一目了然，教师可以准确判断学生是否准备好升入下一年级。此外，乌干达的评估逐步从关注知识转向技能和思想，除中文知识外还评估学生的理解、技能、价值观和态度。

受到课程改革的影响，坦、肯、乌中文大纲的教学目标设置倾向于培养面向社会的技能型人才；教学内容注重多元融合，发展学生的综合能力；教学方法注重信息技术的结合，除了基础的课堂合作交流外，强调与社区的融合互动；教学评估以能力为基础，更加重视形成性评估。可见，中文课程的学习已经不局限于知识和语言技能的习得，而更强调能力的发展。总体上看，坦、肯、乌的中文教学大纲设计较为合理，各有侧重，但也存在一些不足。首先，教学大纲没有明确不同层次学生的具体学习目标，较难有针对性地满足学生需求。其次，学习内容过于宽泛，大纲只设定了大致的主题和能力目标，教师可能无法直接了解需完成的具体教学内容。例如，坦桑尼亚未明确具体需掌握的词汇、语法、句子结构等语言要素，坦、肯均缺少每一年级的生字词、语法结构等汇总表。最后，教学评估不够完善，大纲对评估标准的

中国知网　https://www.cnki.net

描述略显笼统，评估标准主要针对学生在特定学习活动中的具体成就和表现，缺少包括终结性评价在内的完整的课程评估方案。

三、启示

作为东共体成员国，坦、肯、乌课程改革方向一致，中文教学理念类似，对东非其他国家国际中文教育推广有一定启示。

（一）完善区域性中文教育规划

首先，开发区域性中文教学大纲。东非国家在教育政策、课程标准上存在相通点，可以在充分考虑区域教育特点、中文教学情况的前提下，出台区域性中文教学大纲，为中文教育在该地区的长期发展提供指导。其次，开发专门用途中文大纲。目前，职业技术教育是非洲国际中文教育发展的新方向（李宝贵，张琪 2023），为满足东非社会发展对技能型人才的需求，可明确不同类别“中文＋职业技能”课程的教学目标、内容、方式，研制相应技能类型的课程标准及教学大纲（陈明昆等 2023），如设立技能培养目标，设计同时培养中文能力和实践技能的教学活动。同时，以坦、肯、乌大纲和中文教育现状为鉴，东非区域性大纲的编制需关注学生的中文水平，在注重培养学生能力的同时，更全面地展示中文知识体系，明确教学目标和内容，完善教学评估方案，对国际中文教学起到更细致的指导作用。

（二）加强中文教育的跨学科整合

依据东非地区教育改革政策，东非国家的中文课程设计要重视跨学科发展。首先，开设跨学科课程，结合不同学科设计多样化的中文课程。例如，可结合当地丰富的生态旅游资源，让学生在学习中文的过程中，了解动物习性、地理风貌与本土文化，既能满足学生多元学习需求，又能培养他们在多领域的跨文化交流合作能力。其次，引入项目式学习，鼓励学生在中文学习中开展跨学科项目，通过文化展览、实地考察、研究汇报等形式综合运用中文和其他学科知识。最后，将语言技能与实际应用结合，打造跨文化交流社区（何茜，王爽 2024），模拟契合东非与中国文化氛围的社区交流活动，让学生在真实场景中运用中文。

（三）探索数字赋能中文教学模式

东非地区鼓励发展数字技术，提升国民数字素养。因此，加强现代教育技术既符合当下趋势，也能提升中文教学效果。第一，借助 AI 技术优化数字教育平台，融入东非本土文化元素，打造具有地域特色的中文教学资源库，生成互动性强、生动直观且贴合东非学习者认知与文化背景的教学内容，如结合东非传统艺术、民俗故事设计中文学习场景，激发学习兴趣和参与度。第二，开发适用于东非地区的中文学习应用程序，支持个性化学习和自主学习，提高学习的效果和效率。在学习平台或应用程序中设计有效的评估工具，定期收集教师和学生的反馈，更加科学准确地评估学生的中文学习情况。第三，搭建虚拟社区交流平台，模拟现实职场，通过互动和任务增强学生的自主性、创造性、归属感（曹贤文等 2024）。

中国知网　https://www.cnki.net

四、结语

本研究在课程改革背景下对坦、肯、乌的中文教学大纲进行比较研究，揭示了教育变革与语言学习、学生发展之间的紧密联系，有利于我们更好地把握该地区的教育改革趋势，依据大纲有效地开展中文教学，也为东非其他国家未来的中文教育规划和教学实践提供参考。随着中非合作的深化，东非国家的中文教学需求将持续增长，未来需要进一步关注区域教育动向以及中文教学大纲的实施与应用情况，加强区域内的合作与交流，积极探索区域中文教学模式，这些都将有助于实现更高质量的中文教育。

参考文献

曹贤文，陈　宏，陈　诺，等　2024　《“数智时代的国际中文教育：变与不变”大家谈》，《语言教学与研究》第3期。

陈　宏，刘慧佳　2025　《非洲中文教育发展现状、现实问题及应对策略》，《国际汉学》第1期。

陈明昆，程媛媛，刘　健　2023　《非洲开展“中文＋职业技能”实践调研及发展分析》，《中国职业技术教育》第6期。

何　茜，王　爽　2024　《“一带一路”视域下国际中文教育的演进与展望》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》第4期。

金志刚，史官圣　2018　《〈意大利高中汉语教学大纲〉分析与应用》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第3期。

肯尼亚课程发展研究所　2024　《肯尼亚7年级中文教学大纲》，https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2024/10/Mandarin-Grade-7－2024－Revised-Oct.pdf，2024－10－29。

肯尼亚课程发展研究所　2024　《肯尼亚8年级中文教学大纲》，https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2024/10/Mandarin-Grade-8－Design-July-2024－Revised.pdf，2024－10－29。

肯尼亚课程发展研究所　2024　《肯尼亚9年级中文教学大纲》，https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2024/10/Mandarin-Grade-9－2024－Revised-Oct.pdf，2024－10－29。

李宝贵，张　琪　2023　《中文纳入毛里求斯国民教育体系：样态、动因、困境与纾解》，《中国语言战略》第2期。

梁　宇，王祖嫘，邵亦鹏　2022　《基于数据库的海外中文教育标准体系建设研究》，《天津师范大学学报（社会科学版）》第1期。

林升圭　2008　《中韩汉语教学大纲对比研究——兼论韩国高中汉语教学状况》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第5期。

潘　泰，白乐桑，曲抒浩　2021　《法国基础教育汉语教学大纲及其对汉语国际教育本土化的启示》，《华文教学与研究》第1期。

坦桑尼亚教育科技部　2023　《坦桑尼亚初中中文教学大纲》，https://www.tie.go.tz/uploads/documents/sw－1727193068－CHINESE%20LANGUAGE%20SYLLABUS%20FOR%20ORDINARY%20SECONDARY%20EDUCATION%20FORM%20I－IV.pdf，2024－03－10。

宛新政　2016　《瑞典本土化汉语教学大纲的制定及思考》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第3期。

王　莉，吴　坚　2023　《从本土化视角看加拿大BC省K－12，〈中文课程大纲〉》，《天津师范大学学报（社会科学版）》第2期。

中国知网　https://www.cnki.net

王祖嫘　2024　《〈国际中文教育中文水平等级标准〉与海外中文课程大纲的耦合与互动》,《贵州师范大学学报(社会科学版)》第3期。

乌干达国家课程发展中心　2019　《乌干达初中中文教学大纲》,https://ncdc.go.ug/wp-content/uploads/2024/02/CHINESE_SYLLABUS_compressed.pdf,2024－03－10。

吴勇毅,王　喜　2024　《从〈国际中文教育中文水平等级标准〉看全球中文教育字词等级分布——以中国、马来西亚、新加坡和欧洲为例》,《华文教学与研究》第2期。

张欣亮,童玲红　2021　《中澳国际中文课程标准的比较研究》,《教育探索》第9期。

Chew, F. P. & C. H. Yong. 2015. Assessment of the lower secondary Chinese language syllabus among teachers. *International Journal of Applied Systemic Studies* 6(2),103－119.

Nankindu, P. 2020. The history of educational language policies in Uganda: Lessons from the past. *American Journal of Educational Research 8*, 643－652.

中国知网　https://www.cnki.net

[DOI]10.16164/j.cnki.22-1062/c.2025.02.011

凝望构式:构式概念的多维理解及其学理意义

施春宏,刘科拉
(北京语言大学 语言科学院,北京 100083)

[摘　要]本文在当前学术背景下反思学界对“构式”概念认识的发展过程,并由此阐释构式语法体系建构中与构式概念多维理解的相关问题,试图进一步揭示作为心智语法和符号语法合一的构式语法理论范式的认知理据、逻辑基础和拓展空间。文章首先明确构式语法背景下“构式”的专指性,然后从知识观、规约观和单位观三个方面对构式的内涵、性质及其多维理解做出说明。在此基础上,从构式语法研究内外两个方面来简要阐释对构式性质不断反思所体现出来的学理意义:就构式语法研究本身而言,有助于促进构式语法分析的认识论思考,深化对构式特征及系统的理解,强化对构式语法研究方法的探索;就语言学及相关研究而言,有助于建构语言研究的构式本位观,促成用法驱动的大语法观念以及形成多维度的构式思维方式。

[关键词]构式;用法模型;心智语法;符号语法;构式本位观;构式思维
[中图分类号]H146　　[文献标志码]A　　[文章编号]1001-6201(2025)02-0092-15

一、构式之思

构式语法(Construction Grammar)自 20 世纪 80 年代兴起后,理论建设和分析应用都在探索中前进,现已发展成为国际学界最前沿的主流语言学理论之一。它主要以认知语言学及认知科学为理论背景,同时吸收功能语言学等关于交际行为、语境条件、社会因素、语用功能尤其是信息结构安排等方面的认识①,认为语法来自人类交际过程中的认知体验,但又大大拓展了对基于用法的研究路径(usage-based approach)的理解和应用,因而带有鲜明的理论重构的创新性,这与其对语言研究中的基本观念做出一系列的新思考密不可分。然而,在构式语法理论体系建构和发展过程中,一些基本论题甚至基本概念一直存有不少争议,尤其是常从既有研究框架来看待构式语法理论体系中的论题和概念。对此,施春宏和蔡淑美从本体论、认识论、方法论的角度归纳了学界关于构式语法基本原理和发展路径的若干重要争论话题②。本文在此基础上,进一步反思构式语法在理论建构和事实分析中的根本问题:什么样的语言要素才适合作为语言系统和语言习得与加工的基本单位?由此衍生出另一个核心问题:这些基本单位又是如何建构出有效且高效运作的复杂系统?在理论建构过程中,前者是起点,任何描写和解释都要首先回答这个问题,重大理论范式之间的差异往往来自对其回答的不同;后者是目标,如何回答决定了理论范式的分析模型和发展空间。具体到构式语法理论体系,上面两个问题就是构式及其系统问题。对此,构式语法形成了自己特定的理解,但在基本认识上一直有所游移,尤其是对其基本性质和逻辑基

[收稿日期]2024-11-30
[基金项目]国家社会科学基金重大项目(20&ZD297);北京语言大学一流学科团队支持计划(2023YGF06)。
[作者简介]施春宏,男,北京语言大学语言科学院教授;刘科拉,女,北京语言大学语言科学院博士研究生。

① 关于认知语言学和功能语言学之间的关系,学界的认识并不完全一致。从与形式语言学相对立的角度来看,广义的功能语言学包括认知语言学。但认知语言学的根本目标是探究人类的一般认知能力跟人类语言结构(特别是语法结构)和语言使用之间的关系;功能语言学的根本目标是探究语言系统及其表达方式如何在社会互动交际过程中受到社会、心理、语义和语用等各种功能因素的影响而形成、调节和发展的。显然,两者有所区别,但在基于用法观念上存在很大的交叠空间。目前学界常将构式语法归入认知语言学范畴,其实,构式语法综合了认知语言学和功能语言学的基本观念,并吸收了结构主义的系统观和符号观的基本认识,因此带有很大的理论整合性,已经发展成为一个具有相对独立性的理论范式。

② 施春宏、蔡淑美:《构式语法研究的理论问题论析》,《外语教学与研究》2022 年第 5 期。

中国知网　https://www.cnki.net

础未有系统阐释，在具体使用中也常出现模糊理解的情况。更值得思考的是，上述两个问题的提出以及相关的回答，到底蕴含着怎样的学理认识？对此，施春宏、陈满华、姜望琪及施春宏和蔡淑美等虽在“构式”这一概念的辨析上有所涉及，但并未系统地从学理上展开充分讨论[①]。构式语法发展至今，这些涉及构式语法基本观念和概念体系的基础问题迫切需要得到进一步的检视和澄清，尤其是要将它们放到概念体系和应用实践的发展过程中来阐发其基本原理和逻辑基础。

本文并不试图全面讨论构式语法的基础概念，而主要是在新的学术背景下进一步认识“构式”的基本性质，由此探讨一些相关认识，尤其是探究对构式展开多维理解的学理意义。关于构式的基本内涵和外延，学界一直有争议。其中，张韧、陈满华和贾莹、张克定等[②]很多文献都先后做过专题论析[③]，这里不再全面概述，而重在重新审视“构式”概念的基本属性过程中进一步挖掘其建构过程中所蕴含的学理问题。经过这么多年的讨论，现在来重新凝望这些基本论题，对准确认识构式内涵、外延乃至构式语法的系统特征和运作机制，具有特别的反思和启发价值。实际上这也是学术史书写的一个重要组成部分。最近，Ungerer & Hartmann 的著作《构式研究路径：过去、现在和未来》和 Sommerer & Hartmann 的《对 35 年构式研究的反思》一文对西方学者关于构式的认识以及当下构式研究的热点问题做了系统的梳理和辨析[④]。然而，汉语学界这样的系统梳理并不多，而且即便在以上文献的相关认识的基础上，也有进一步深化的必要。其实，不仅构式语法如此，其他理论范式也常常在新的学术背景下不时反思最为基础的概念问题，不断探讨其事实基础和理论效应。基于此，本文便更多地基于汉语研究实践发展过程来探讨构式的内涵、性质以及系统等相关问题，并试图借此得出更有普遍性意义的认识。

二、关于“构式/construction”的通用义和专指用法的学理基础

从 Goldberg 对“construction”这一概念做出明确界定以来[⑤]，至今已有三十年，对这一概念的理解和阐释及由其延伸出来的对构式外延的理解和界定，一直是个比较热门的话题。在具体阐释之前，有必要简单说明一下“构式/construction”一词的所指问题。

首先，必须明确语法学中关于“construction”的认知，自有语法分析起，就已存在[⑥]。在很长时期里，“construction”基本上都被视为带有成分分析特征的“结构、构造”。不但传统语法研究、结构主义语言学、认知语言学、功能语言学文献中使用“construction”这个术语，生成语法的文献中也用这个术语，如 Chomsky 的论著[⑦]中就有类似“sentence construction、phrase construction、verb + complement construction”和“causative construction、comparative construction、nested construction”之类的概念，并提出具有 construction-specific（构式特异性）的生成规则。后来随着理论的发展，生成语法将

---

① 参见施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021 年第 4 期；陈满华：《构式语法研究在中国》，《语言学研究》第三十一辑，北京：高等教育出版社，2022 年，第 28—38 页；姜望琪：《“构式”定义的变迁》，《语言学研究》第三十一辑，北京：高等教育出版社，2022 年，第 5—15 页；施春宏、蔡淑美：《构式语法研究的理论问题论析》，《外语教学与研究》2022 年第 5 期。

② 参见张韧：《认知语法视野下的构式研究》，《外语研究》2007 年第 3 期；陈满华、贾莹：《西方构式语法理论的起源和发展》，《苏州大学学报（哲学社会科学版）》2014 年第 1 期；张克定：《认知语言学中的构式观》，《语言教育》2022 年第 1 期。

③ 张韧在分析构式概念的适用范围时，归纳了当时学界对“构式”的 7 种用法：a. 语言使用过程中产生的任何语句；b. 在形式或/和意义上具有某些独特之处的语法模式；c. 具体的或带有变项的成语；d. 表达一定意义的音系结构或模式；e. 规律性的短语模式；f. 规律性的构词模式；g. 任何高频率的构词或语句，不管是否具有规律性。这里概括了学界当时关于构式的基本理解，但后来学界的认识还有进一步的发展。陈满华、贾莹则对西方构式语法研究中“构式”概念的理解和使用以及语法研究中构式意识的发展过程做了广泛而精细的梳理，可以说，这是迄今对该概念梳理得最为系统的一篇汉语相关文献。

④ 参见 Tobias Ungerer and Stefan Hartmann, *Constructionist Approaches: Past, Present, Future*, Cambridge: Cambridge University Press, 2023; Lotte Sommerer and Stefan Hartmann, “Reflecting on 35 Years of Constructions,” *Constructions*, Vol. 15, No. 1, 2023, pp. 1-7.

⑤ 参见 Adele E. Goldberg, *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago: The University of Chicago Press, 1995, p. 4.

⑥ 参见 William Croft and D. Alan Cruse, *Cognitive Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 225-256；施春宏：《句式分析中的构式观及相关理论问题》，《汉语学报》2013 年第 2 期；陈满华：《关于构式语法的理论取向及相关问题》，《外国语》2014 年第 5 期。

⑦ 参见 Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton, 1957; Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: The MIT Press, 1965.

中国知网 https://www.cnki.net

“construction”视为句法运作的副产品，自然不再为每个特殊句式赋予某种特定的操作规则[①]。基于此，汉语生成语法文献也有用“构式”这个术语来指称的，如熊仲儒的《论元结构与汉语构式》[②]。由此可见，使用“construction”或“构式”这个术语，并非构式语法研究路径的专属功能，即它具有通用义。可以明确的是，无论哪种理论背景，在使用“构式/construction”时，一般都是用来指具有某种型式（典型的如特殊句式）之类的语言单位，并与更宽泛意义上的“结构/structure”有所区别。

其次，同样需要明确的是，“构式/construction”在构式语法理论体系中确已具备专指用法，尤其是汉语语法研究中的“构式”，专指性更强且有其特定的内涵[③]。它的专指性既来自 Goldberg 从形式和意义配对体的角度对“construction”内涵所做出的明确界定（下文将专门讨论，此处不展开），也与其蕴含的本质特征有关。既然是结构体，在实际交际中自然有其自主性，同时还可以进一步作为一个独立的单位用于新的交际场景中。如此一来，这种自主性单位自然就具备了完形性。基于任何结构体都是一个完形（gestalt）的观念，人们发现结构体从整体来看常常有超越组成成分之和的特征，这就使得“construction”不再单纯指基于组合性的“结构、构造”（如复合词、短语、句子），还可以指一种具有单位性的整体（哪怕它的内部没有结构，如语素、单纯词）。这也是当前复杂系统理论关于系统性质及其内在关系的认识。与此相关的是，人们以往虽然在一定程度上关注语法形式和意义的对应关系，如传统语法研究就相当重视在描写形式结构的同时强调对意义、范畴的归纳说明，但并没有将语言系统各个层级单位、各种规则或图式的形式和意义的匹配关系作为概括和研究的基础，较少关注形式和意义结合过程中新特征的浮现过程和机制，更没有将各种形式和意义配对体（即构式）作为语言在人类心智中统一的表征方式。从作为形式和意义相互依存的配对体这个角度来看待构式，并以此作为构造语言系统的基元单位和语言习得的基本知识，则是 20 世纪 80 年代兴起的构式语法的基本观念。当然，构式语法对“构式/construction”的使用跟传统用法有关联，都体现了一种“建构”的过程及其结果，但具有认知语言学背景的构式语法对“构式”的理解更强调其所具有的认知（cognition）和用法（usage）的特征，将构式看作语言交际者基于实际语言使用所建构和掌握的一种认知性、体验性知识，强调它是在语言经验的基础上所做的一种概括。这种认知观跟用法观相结合，可以称作“认知—使用观”（称作“使用—认知观”也无妨）。在构式语法中，语言的使用和认知是相互为用的，语言的使用本身就是人类体验性认知的一种方式，并在认知加工中形成知识，以更有效地使用于新的场景中。构式既是认知—使用的产品，又是认知—使用的依凭。本文所论的构式，即是认知—使用观下的构式。下面先说明构式语法是如何认识构式的，然后讨论构式语法关于构式的多维理解及其学理意义。

三、从构式语法的系统特征看构式的内涵、性质及其多维理解

关于“构式”这一概念的具体内涵，学界存在一个动态发展过程，这一探索过程蕴含着丰富的学理。关于构式内涵的说明，学界最有影响力的观点当属 Goldberg 在 1995 年的“经典版”定义以及 Goldberg 在 2006 年对前一定义的“补正版”[④]。经典版定义是：“所谓构式，就是指这样的形式—意义对（form-meaning pairing），它在形式或意义方面所具有的某些特征不能从其组成成分或业已建立的其他构式中

---

① 近来生成语法研究中发展出了一种分析模式叫作“生成构式主义”（Generative Constructivist）（参见 Hagit Borer，*Structuring Sense*，*Volume I*：*In Name Only*，Oxford：Oxford University Press，2005；Hagit Borer，*Structuring Sense*，*Volume II*：*The Normal Course of Events*，Oxford：Oxford University Press，2005；Gillian Catriona Ramchand，*Verb Meaning and the Lexicon*：*A First Phase Syntax*，Cambridge：Cambridge University Press，2008），认为功能范畴具有普遍性，由功能范畴投射而来的句法结构型式对论元的属性起决定作用。其实，即便认知构式语法和生成构式主义在基本理念上是对立的，两者在说明构式义和达成结构化目标这两方面有相通之处，这两种构式研究路径仍然存在互补融通的空间。

② 熊仲儒：《论元结构与汉语构式》，芜湖：安徽师范大学出版社，2014 年。

③ 汉语研究在引入这个概念时，曾有“句式、结构、结构式、格式、框架、构架”等说法，后定于“构式”。据我们考察，“构式”这个词在构式语法理论引入汉语研究之前，也有零星使用，但都是指结构主义语言学背景下的“结构”或“格式”。汉语文献中使用“构式”这个术语并专门作为构式语法中的概念，则是世纪之交的事。因此，不要看见“构式”这个词形就认为是基于构式语法观念的研究。

④ 构式语法研究范式内部虽然存在着不同的研究流派（参见 Thomas Hoffmann & Graeme Trousdale，eds.，*The Oxford Handbook of Construction Grammar*，Oxford：Oxford University Press，2013；Tobias Ungerer and Stefan Hartmann，*Constructionist Approaches*：*Past*，*Present*，*Future*，Cambridge：Cambridge University Press，2023），但对构式内涵的理解基本以认知构式语法（Cognitive Construction Grammar）这种主流构式语法理论的不同阶段对构式内涵的阐释为依据。

中国知网 https://www.cnki.net

完全预测出来。”[①]概言之，即构式是不能从其他语言事实中完全预测（或者说推导）其特征的形式—意义对（也作形式—意义配对体）。该定义大大拓展了我们对语言系统基本单位的范围（即外延）及其性质的理解。不过这一定义的问题在于，将完全可预测的结构体排斥在构式之外，以致跟用法之本存在一定的抵牾，因而受到学界的质疑。基于此，补正版对构式的定义放松了对构式不可预测性（即不可推导性）的要求，认为“不可预测性并非理解构式的必要条件”，并吸收了 Bybee、Hopper 等功能主义学者和 Langacker 等认知语法学者关于使用频率影响构式形成的认识，对构式概念做了增补式修正：“任何语言型式，只要其形式或功能的某个方面不能从其组成成分或业已建立的其他构式中完全预测出来，它就应该被视为构式。此外，即使语言型式是充分预测的，只要它们的出现频率足够高，也仍然被作为构式而存储。”[②]不过，补正版定义的调整仍未完全消解问题。这可以从该版前后两部分内容的不协调及补正内容的基本性质来审视。就补正版的内容而言，若该定义中“此外”之后的补正内容成立，实际上就从根本上取消了“此外”之前内容（也即经典版对构式的界定）的根本价值，因为“不能完全预测”和“可以充分预测”本质上是矛盾的，而且“此外”的范围到底多大，是否只是偶然现象，并不可知。鉴于施春宏已对这两个版本的定义进行了评述[③]，在此便不再赘述。在探索构式内涵和性质的过程中，构式语法理论不断吸收知识观、用法观、互动观[④]以及由此形成的构式系统观的最新认识，基于构式系统的基本性质、建构方式和过程而逐渐形成了对构式的多维理解。下文将从构式知识观、规约观和单位观三个方面所呈现的系统特征及其所凸显的特定“语法”属性对构式内涵、性质做出新的定位和拓展性理解。

（一）从构式语法的知识观看

构式语法的基本观念是构式知识观，即构式作为一种在语言经验中形成的知识存在于交际系统中，语言系统是以构式作为规约化知识而形成、组织和运作的。这里便从构式语法的知识观来对构式进行新的定位，并进一步审视构式语法的“语法”二重性，由此可以进一步澄清学界对构式内涵和外延的理解差异及其本质所在。

1. 基于知识观的构式理解

为了更好地理解构式的本质，可以将构式的内涵放到更大的构式系统运作的背景来看，这样便会触及一个更为根本的问题：构式内涵的关键属性是什么？也就是说，怎样的属性能够统摄构式系统中不可充分预测的单位和可以充分预测的单位？这个关键属性就是：知识。

目前，学界已经大体形成了这样的共识——“将构式（即不同层次抽象度和复杂度的形式—意义对）看作语言知识的基本单元”[⑤]，将构式系统（构式网络）看作语言知识的基本体系[⑥]。以此为起点，可以重新审视构式语法知识体系的内容和结构，探讨构式语法学建构的学理逻辑。准确理解构式的内涵和外延及相关问题，都需要从这个起点出发。关于构式知识观的具体内容，施春宏从知识观的本质和构式的知识性、构式知识系统的网络性、从构式知识观看构式的内涵和外延三个方面做了概述和阐释，并从群体交际的角度将构式定义为“具体语言系统中的规约化的形式—意义对”[⑦]。Hoffmann 则尝试从个体认知的角度将构式定义为“存储在交际者的心理词典中的（音系/句法）形式和意义的任意配对”[⑧]。本

---

① Adele E. Goldberg, *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, p. 4.

② Adele E. Goldberg, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press, 2006, p. 5。Goldberg 之后又从心理学的角度对构式做出新的阐释：“构式被理解为浮现而来的有损记忆痕迹聚集体，这些有损记忆痕迹基于共享的形式、功能和语境维度在我们的高维（即超维）概念空间里进行特征对齐（align）。”（Adele E. Goldberg, *Explain Me This: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions*, Princeton: Princeton University Press, 2019, p. 7）该定义从样例表征出发，立足于用例之间的相似性，“完全摒弃了不可预测性的概念”（参见 Tobias Ungerer and Stefan Hartmann, *Constructionist Approaches: Past, Present, Future*, p. 9），体现了构式语法发展的心理学和神经语言学趋势。由于本文主要立足于符号系统的理解，故对此不加讨论。

③ 参见施春宏：《构式的观念：逻辑结构和理论张力》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2016 年第 4 期；施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021 年第 4 期。

④ 施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021 年第 4 期。

⑤ Tobias Ungerer and Stefan Hartmann, *Constructionist Approaches: Past, Present, Future*, p. 1.

⑥ 参见 Elena Smirnova and Lotte Sommerer, “Introduction: The Nature of the Node and the Network- Open Questions in Diachronic Construction Grammar,” In Lotte Sommerer & Elena Smirnova, eds., *Nodes and Networks in Diachronic Construction Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 2020, pp. 1-42；施春宏：《构式网络的运作：在互动中互塑》，《世界汉语教学》2024 年第 1 期。

⑦ 施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021 年第 4 期。

⑧ Thomas Hoffmann, *Construction Grammar: The Structure of English*, Cambridge: Cambridge University Press, 2022, p. 4.

中国知网 https://www.cnki.net

文则结合个体认知和群体交际两个方面来给构式做出新的定位：

构式是存在于交际者心智中并为交际群体所共享的形义配对知识。

因此，构式知识的形成经历了一个从交际者在语言使用过程中产生到为特定使用群体所共享的过程。

2. 从知识观来看构式的二重性及构式语法二重性

如果宽泛地从知识观来认识构式，可以区分出两种类型的构式：一种是基于使用者个体心智表征而形成的构式；一种是基于交际群体语言行为规约而形成的构式。由此体现出构式的二重性。Schmid 将之分别称作认知构式（cognitive construction）和规约构式（conventional construction）[①]。这两种属性的构式也分别与心智语法和符号语法所侧重的语言知识相关联。从构式知识观出发，心智语法强调语言认知加工中的任何具有心智固化特点的知识节点都是语法的单位，因此强调构式作为单位的固化特征；符号语法强调语言交际使用中的任何具有群体规约化特点的知识节点都是语法的单位，因此强调构式作为单位的规约化特征。这就从不同角度解决了构式语法的基本单位及其联结关系问题。这就是心智语法和符号语法视野中的构式。

由此可知，构式语法视野中的语法内部实际上存在两套既有区别又相互关联的“语法”：一是心智语法，侧重于个体认知性；一是（语言作为符号系统的）符号语法，侧重于群体交际性。这便体现出与构式二重性相对应的构式语法二重性。就此而言，构式既是心智语法的基本单位，具有心理现实性，也是语言系统的基本单位，具有系统价值性；构式是储存在交际者心智中的固化/规约化形义配对体，语言知识就是有关构式及构式联结的知识。当然，在构式语法视野中，心智语法和符号语法并不截然分开，它们都是在用法模型的驱动下，基于领域一般性的认知能力与机制跟语言特殊性的特征相结合而展现的语法系统；只是两者由于所看到的知识侧面有所差异，因此关注的重点和研究的论题自然有所不同。就语言本质而言，个体认知表征只有在群体交际中才有语言的价值，群体语言知识只有在交际过程中将不同个体认知内容相互“对齐”（align）才能形成。也就是说，构式语法中的语法既是心智的，又是符号的，呈现出二维语法的综合体特征。因此，构式本身既是心理表征系统的语言单位，也是扩展了的符号系统的组构单位，它兼具心理属性和符号属性。

（二）从构式语法的规约观看

从符号系统性来看，规约化是构式语法的本质属性。如前所述，一般所言的语法系统中的知识多是一种基于交际的群体知识，因此我们遵从多数构式语法研究路径的基本做法，立足于规约化知识而讨论构式语法的基本论题。虽然我们在具体讨论时有时也兼及知识的固化过程（因为群体规约化过程也必然伴随着个体固化的过程），但在一般情况下，我们从语言的交际性出发，径直称其为规约化特征[②]。

1. 基于规约观的构式理解

前文已对知识及其语法表征的“二重性”做出了说明。从符号系统的角度来看，作为个体知识的固化过程固然非常重要，但它在一定程度上可以划归到规约化的理解中去。一是从人类及其语言的进化过程来看，个体知识的固化机制具有普遍性[③]；二是结果固化的语言知识只有在特定群体交际中使用，才能真正成为群体的知识。因此，我们既可以将构式区分为两种类型，分别加以研究[④]，又可以将其结合起来视为固化—规约化相结合的单位，进而将其直接视为规约化的单位。当然，语言学视野中的构式

---

① Schmid 在基于用法分析路径的基础上提出了“固化—规约化模型”（Entrenchment-and-Conventionalization Model），详细讨论固化和规约化这两个概念的内涵及其表现，但未从构式的角度区分两者（参见 Hans-Jörg Schmid, *The Dynamics of the Linguistic System: Usage, Conventionalization, and Entrenchment*, Oxford: Oxford University Press, 2020）。此后，Schmid 区分了作为个体心智表征的 cognitive construction（认知构式）和作为群体行为规则的 conventional construction（规约构式）。注意，Schmid 在这里对“认知”做了狭义理解。参见 Hans-Jörg Schmid, “Deconstructing Constructions and Reconstructing Them in a More Dynamic Manner,” 提交第 12 届中国认知语言学研讨会（山东财经大学，2021 年 11 月 27 日）论文。

② 对语言而言，严格意义上来说并没有独立的语言单位的“固化”过程，因为个体固化实际也是在语言交际中完成的，而这种交际是在主体间相互作用而形成的，其固化的内容相对而言实际也是规约化的内容。就此而言，只有群体语言，而无严格意义上的个体语言、私人语言。即哪怕是固化于个体心智中的语法，也具有主体间性（intersubjectivity，又作“交互主体性”“交互主观性”），而非严格意义上的个体性，这是由语言系统的根本属性决定的。

③ 每个个体都具有范畴化、概念化以及知识的表征和激活等基本的认知能力，因此个体知识的固化机制是具有普遍性的。

④ 参见 Hans-Jörg Schmid, *The Dynamics of the Linguistic System: Usage, Conventionalization, and Entrenchment*, Oxford: Oxford University Press, 2020; Hans-Jörg Schmid, “Deconstructing Constructions and Reconstructing Them in a More Dynamic Manner,” 提交第 12 届中国认知语言学研讨会（山东财经大学，2021 年 11 月 27 日）论文。

中国知网 https://www.cnki.net

语法体系倾向于基于符号观的语法，而认知心理学视野中的构式语法体系倾向于基于心智观的语法。由于我们当前基于语言系统的构式语法研究多是基于符号观的语法研究，侧重于构式的规约化特征①，因此就语言学视野下构式的规约化特征而言，我们可以进一步对构式做出朴素的简约化界定②，这里称作“新订版”：

【新订版】所谓构式，就是具体语言系统中的规约化的形式—意义对③。

这种形式—意义对所具有的某些特征，既可能“不能从其组成成分中完全预测出来”（最典型的就是习语），也并不排斥可推导构式的存在。构式存在的关键就在于特定系统中形式—意义结合的规约性。基于这样的理解，将构式看作语言系统和语言习得、语言加工、语言使用的基本单位，则是构式主义研究路径的逻辑必然。语言系统就是由各种构式组成的网络，语言习得和加工就是习得和加工各种各样的构式并逐步形成构式网络，语言使用就是运用构式来交际并在交际中调节构式系统。

这种理解实际上已渐成构式语法学界的基本共识，并在构式研究实践中广泛使用。它概括了所有语言交际单位的共性，不但凸显了短语单位的符号性，而且强调了所有实体性单位和图式性单位在本质上的一致性，从而概括了从语素，到词，到短语，到小句（如句式），以及句组乃至篇章这些不同层级语法单位用于交际的基本属性。虽然它们的形式和意义的所指不同，内部结构的复杂程度不同，概念结构的抽象程度有别，但这些不同大小尺度的单位具有一致性（unification）特征——构式性（constructionality），体现于形义匹配性和规约性两方面。“构式语法统一采用构式这一概念来描写这些知识，应该说与认知构式语法的内在逻辑是一致的。”④这必然带来构式语法是不同形义配对体的异质表现（异质观）和构式形成原理与运作机制的同质性（同质观）的结合。就此而言，构式语法视野中的语法在一定程度上可以看作“规约性语言单位的结构化清单”⑤。构式语法中的语法就是关于构式及其网络的结构规则和使用规律。

2. 从规约观来看构式的广义符号性

在上面新订版的构式界定中，构式作为一种形义及其关系规约化的产物而广泛应用于特定语言群体的交际中。若更进一步，完全可以将构式这个概念拓展到超越语言系统的更具普遍性意义的理解，使得构式具有广义符号性。这一定义可称作“拓展版”：

【拓展版】所谓构式，就是规约化的形式—意义对。

这便是构式的最基本的理解了⑥，它彰显了构式的形义对和规约性这两个基本特征。凡是具有这两个特征的表达形式，都可视为构式。而且，这个拓展版定义的理论意义还体现在，它将构式由语言系统拓展到任何符号系统（同时也拓展了符号的内涵）。其实，基于构式观念的逻辑结构及其理论张力，将构式概念视为索绪尔语言学的“（语言）符号定义的一种自然延伸”⑦，即将形式—意义对拓展为能指—所指对，是有其合理性的。“构式”的理念由此完全可以扩展到所有的符号系统⑧，这样就可以借此观念来阐释文化、建筑、音乐、服饰、体育、广告、生活方式等所有人类交际行为和呈现方式的构式性特征了。由于构式在交际系统中广泛存在，因此实际上是个“百姓日用而不知”的基础性单位。循着这种思路，甚

---

① 本质上，构式语法视野中的心智语法和符号语法在用法层面合二为一，只是不同研究目标，其理论视野中的“构式”视角有所不同，但这些不同视角所得出的认识应该是能够相互验证、相互充实、相互贯通的。

② 参见施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021年第4期。

③ 新订版定义强调“具体语言”，是因为基于系统性原则，任何构式都只能是特定的具体语言中的构式，不同语言中的构式是不能等同的，如汉语的双及物构式和英语的双及物构式，其内在特征是有差异的，这正是用法驱动的又一表现。强调“具体语言”，并不意味着不能从认知机制等方面做出跨语言构式的概括，也不意味着只观察稳定的、常规的语言现象。当然，根据构式是在交际过程中概括而来的语言知识这一认识，“具体语言”是默认的属性。因此，是否加上这样的限定语不是根本，但加上后对认识具体构式的特征和价值是有启发性的。

④ 张韧：《认知语法视野下的构式研究》，《外语研究》2007年第3期。

⑤ Ronald W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press, 1987, p. 57.

⑥ 其实，这种认识在构式语法学界基本已成共识，如Goldberg认为构式是“规约化的形式—功能对”（这里的“功能”与“意义”基本相当）。只是这样的认识仍限于语言系统（实为特定语言系统，而非一般意义上的语言系统），即属于上文所言的“新订版”理解（参见Adele E. Goldberg, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*, p. 3）。

⑦ 刘国辉：《构式语法的“构式”之辩》，《外语与外语教学》2007年第8期。

⑧ 如果从拓展的符号观念出发，将新订版的构式内涵拓展到符号系统，则可以做出这样的理解：“所谓构式，就是具体符号系统的规约化的能指—所指对。”或直言之为“规约化的能指—所指对”。我们可将之称为“符号版”。

中国知网 https://www.cnki.net

至可以将构式的理念推广到所有的系统(包括符号系统和非符号系统、简单系统和复杂系统)中。它除了包括一般意义上的“符号构式”外,还可以包括未被符号化的构式,如我们甚至可以将身体的每个组织、器官,生物界的每个群落,动物的捕食习性,非生物界的每个相互依存体,宇宙中的大小天体,都看作广义的构式。就此而言,宇宙万物都是由不同类型的大大小小的构式组织而成的系统,虽然其“规约化”的方式并不一样。

在这种背景下,我们发现语言构式只是符号构式乃至一般系统中的构式(可称作“一般构式”)的一个特例,当然这是一个极具启发性的考察视角。这是构式理论具有普遍意义的学术价值的体现①。由此可见,构式观是具有普遍意义的创新性认识。虽然目前学界关于构式的研究尚未拓展到语言系统之外的领域,但如同结构主义对符号的认识一样,做出这种拓展性理解是理论发展的必然逻辑。

(三)从构式语法的单位观看

系统是由单位及其关系建构而成的。上面对构式内涵的界定,基本上都是从构式的知识性、符号性角度来认识的。这里还可以从构式的交际单位性来进一步明确构式的内涵和性质,这也是对传统语法单位基本属性的一种拓展。

1.基于单位观的构式理解

基于上面对构式的理解来看,所有的构式在交际过程中都具有一个共同点:交际单位性。无论是完全由实体成分构成的交际单位(如语素、词、实体性习语),还是由半实体半图式成分构成的交际单位(如词模、含有变项的习语性模式),甚至完全由图式成分构成的交际单位(如词法结构式、短语结构式、句子结构式),它们都有一个共同点:每个交际单位都是形式和意义的配对体,而且这种配对体存储在交际群体的大脑中,在具体交际场合可以随时调取、使用。这样就可以将这些处于语法系统不同层面、具有不同构造方式的交际单位做统一性处理,即概括为同一个语法范畴:构式。就此而言,我们自然可以从交际单位性的角度来给构式做出新的定位:

构式是具体语言系统中具有交际单位性的形式—意义对。

其实,这样的认识还可以自然延伸到更大的或更复杂的单位,如语篇构式、文体构式以及修辞构式、语体构式这样的跨界构式等,在此不展开,后文讨论构式网络时将有所论及。

将上面这些不同交际单位都看作“构式”,并不是说它们之间没有差异(如不同类型构式在复杂度或抽象度的维度上存在差异),而是着眼于它们在形式和意义配对方面的同一性而言,即将所有的交际单位都视为在本质上具有一致性的基元单位(primitive unit)。相对于过往的研究,这种语言单位观是非常有创见的。如此定位构式,就将我们带入一种既熟悉又新颖的语言系统观,基于此,我们可以建构一种以构式为基础的语言学理论。如此一来,语法研究中存在的关于词汇/词库—句法二分(lexicon-syntax dichotomy)的假设需要重新思考,即构式语法理论认为词汇和句法在知识本质上是一致的②:所有语法知识的基本单位都是构式,无论这种知识是具体的还是抽象的,是简单的还是复杂的,它们都存在于同一个知识库中。这是构式语法最具创新性的一面。这种单位观重新调整了我们对语言系统的建构方式和运作机制的认识,并由此引发出一系列创新性的理论问题和实践问题,进而使构式研究之路越走越宽。

2.从单位观来看构式的层级性

构式语法是将构式作为知识单元(即语法单位)来建构系统的,因此我们可以从语法知识系统的层级性来看构式的外延和类型以及构式网络的纵向编织方式。语法单位的结构层级“一路向上”包括语素、词、短语、小句(如句式)、复杂句③、超句体(包括复句、句群等比小句更大的篇章性单位结构体)这些各种形式尺度的单位,每个层级的单位都可以产生规约化的形义配对关系,因此形成构式性的单位。我

① 将构式观念从语言学拓展到语言学之外的逻辑基础,以及各类构式的具体内涵及其层级关系,详参施春宏的论述。参见施春宏:《构式的观念:逻辑结构和理论张力》,《东北师大学报(哲学社会科学版)》2016年第4期;施春宏:《构式三观:构式语法的基本理念》,《东北师大学报(哲学社会科学版)》2021年第4期。

② 很多构式语法文献在这个意义上强调词汇/词库和句法之间存在着一个连续统。其实,如果更准确地说,它们之间在共同本质上具有“一致性”,而不是连续统。所谓的连续统,只是侧重于复杂性或图式性而已。从事构式语法研究,对此不可不察。

③ 复杂句指包含内嵌小句的句子,如“我想他一定会来”为代表的小句作宾语的句子构式和“It is the boy who draw the famous picture”为代表的分裂构式。

中国知网 https://www.cnki.net

们就可以得到这样一些构式：语素构式、词构式、短语构式、小句构式（如句式构式）、复杂句构式、超句体构式（包括复句构式、句群构式等篇章性构式）等。由此可见，是否成为构式，本质上不受形式尺度及系统层次的影响。这些处于不同语法系统层级的构式形成了构式的层级性（hierarchy）。

既然凡是能够成为知识节点的单位都可视为构式，不管其复杂度如何、抽象度如何，那么若就语言系统而言，构式的类型及其层级系统大体如图 1 所示①：

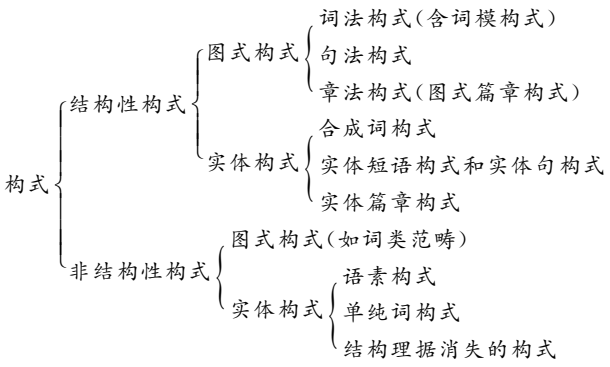


图 1　构式的类型及其层级系统

关于语素是否为构式，学界长期有争议，主要原因就是语素自身没有结构，且不能自由使用。撇开这层争议不论，还有就是语素有自由和黏着之别，黏着语素是依托于词法框架的（如“～者”），是“非独立的形式意义对”，故“不应该被当作构式”②。然而，有无结构也罢，自由独立也罢，语素都是作为一种语言知识存储在交际者的大脑中并运行于构式网络。其实，不仅是黏着语素，词和短语都有黏着使用的情况，如“属于”“他的排球（打得好）”，若都不视为构式，带来的问题会更多，尤其是容易失去事实基础和理论原则的一致性。

关于词语是否属于构式也有争议。有一些人认为复合词可以视为构式，而单纯词不是，这实际还牵涉对构式是否具有内部结构的认识问题。对此我们都不再展开论述，而认同这样的认识：“关于什么是构式的问题，这些发现也支持将构式重新概念化为一个有梯度的动态概念，可以容纳一系列以潜在不同方式表现的构式类型。”③这也是我们一贯坚持的逻辑基础④。其实，对构式概念界定的分歧“在某些情况下，对语言分析的实际影响也许可以说是相当有限的”⑤。

综上可知，构式可以是任何尺度的规约表达式，从语素一路向上到句子⑥，以及其他更大的单位。将所有层级的语法单位都视为构式，尤其是将图式性单位和实体性单位在构式知识层面实现了同一性，这是非构式语法研究所未曾或未能充分审视的⑦。至于具体研究者选取图 1 中哪些内容作为自己心目中构式语法体系的“构式”，则不是问题的根本，重要的是要知道这个构式语法体系的存在，这样才能看到整个语法体系的运作原理和机制，才不至于将构式语法研究只是当作某方面研究的补充，以致将体系性认识排除在外。当然，如何认识构式既是心理实体和经验实体，又是理论实体，还需要进一步阐释，这

---

① 图 1 中上位“构式”对应文献中的广义构式，结构体构式对应狭义构式；也有将构式只理解成句法构式，这是最狭义的理解。另，学界对“图式构式”的理解也有差别。广义的理解（即图中所示）是将凡包含有空槽的构式都称作图式构式，此时包括半图式构式；狭义的理解则是区分了图式构式（不含实体成分的构式）和半图式构式（也作半实体半图式构式）。再者，这是根据语法单位来分类的，其实还有其他角度的分类，如修辞构式、语体构式、文体构式，还有韵律构式（不是指单纯的韵律结构，而是带有语义、语体特征的韵律结构）。下文将对此略有涉及。

② Geert Booij, *Construction Morphology*, Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 15.

③ Tobias Ungerer and Stefan Hartmann, *Constructionist Approaches: Past, Present, Future*, p. 14.

④ 参见施春宏：《互动构式语法的基本理念及其研究路径》，《当代修辞学》2016 年第 2 期；施春宏：《构式的观念：逻辑结构和理论张力》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2016 年第 4 期；施春宏：《形式和意义互动的句式系统研究——互动构式语法探索》，北京：商务印书馆，2018 年；施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021 年第 4 期；施春宏：《构式网络的运作：在互动中互塑》，《世界汉语教学》2024 年第 1 期。

⑤ Tobias Ungerer and Stefan Hartmann, *Constructionist Approaches: Past, Present, Future*, pp. 14-15.

⑥ Adele E. Goldberg, *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, p. 4; Ronald W. Langacker, *Ten Lectures on Cognitive Grammar by Ronald Langacker*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2007, p. 94.

⑦ 由于构式语法强调每个构式的完形性，而且认为只要是规约化的形式—意义对，不论其复杂度和抽象度如何，都是构式，这容易让人忽视构式系统的层级性。对不同层级构式之间的组合性关系，目前更是探索不多。而要建立构式系统，自然需要立足于不同构式是如何组合在一起共同运作的，本文对此不做论述。

中国知网　https://www.cnki.net

里不再展开。

归纳起来，上面从三个不同的维度（即三个认知角度）对语言系统中的构式做出了界定：

从知识观看：构式是存在于交际者心智中并为交际群体所共享的形义配对知识。

从规约观看：构式是（具体语言系统中）规约化的形式—意义对。

从单位观看：构式是（具体语言系统中）具有交际单位性的形式—意义对。

三个维度的理解虽角度不同，但本质一致，都可以作为我们理解构式的基本定义，可以根据研究的需要而选用。就一般研究而言，多是直接从规约观入手（即“构式是具体语言系统中规约化的形式—意义对”，或简言之为“构式是规约化的形式—意义对”），这是基于用法模型的最直接的体现，也是构式语法研究的基本切入点。当然，如果同时还能够从知识观、单位观这两个维度（视角）来认识构式，会更有助于我们充分理解构式的本质和构式系统的特征及其建构方式和过程。

四、构式概念的多维理解对构式语法研究的学理意义

学界对构式性质的不断反思，体现了新学科的建立过程常常伴随着对基础概念及由此建构的理论体系的认识的发展过程，实际上这是相关认识的学理意义的挖掘和呈现。下面分两节从构式语法研究内外两个方面来简要阐释学界对构式性质不断反思所体现出来的学理意义。本节重点讨论构式的多维理解对构式语法研究的学理意义，第五节重点讨论构式的多维理解对语言学及相关研究的学理意义。当然，这里只是列举式的说明，更为系统深入的思考还需进一步结合构式语法理论的发展过程来揭示。

（一）促进构式语法分析的认识论思考

从前文可知，学界对于构式性质的认识经历了一个螺旋上升、不断发展的过程，这一过程有助于深化理解和践行构式语法的基本观念以及分析原则、学理逻辑的一贯性。在将“构式”确定为构式语法理论体系基本单位的过程中，可以得到以下一些启发，从而促进构式语法分析的认识论思考。

首先，对构式性质的深入理解更加明确了构式语法的基本观念。如构式语法秉承认知语言学的两个核心承诺：认知承诺（cognitive commitment，语言组织原则、机制反映的是人脑思维的一般认知原则、机制）和概括承诺（generalization commitment，人类一般性认知原则和机制适用于人类语言的各个方面）。实际上这就要求我们基于理论范式的本体论承诺来讨论相关问题。目前很多研究中将某些类型的规约化形义配对体排斥在构式之外，实际都受限于已有信念或研究目标。现象之间的层次差异是取同还是别异，受理论体系和目标的限制（常为便宜行事，无关对错）。

其次，对构式性质的不断反思体现了构式语法在理论和分析原则上的一贯性。一方面，确定基本概念是为了建构适宜的理论体系，使得构式语法无论是在共时和历时、习得和加工等事实分析中均能体现出理论的一贯性。另一方面，由于该理论特别重视规约化的形式—意义配对体，那么我们对相关现象的分析都要立足于此，不能为了便宜行事而特设规则，将体系内的某些特殊现象排除在外或将别的理论体系中的“不合群”现象纳入其中。如在具体研究中，有时为了方便可以只强调其中的某个侧面、某个层面以集中于某些构式现象的研究，但不能由此认为只有这些现象才是构式语法视野中的构式。

最后，构式内涵的调整彰显了对学理逻辑一贯性的要求。如果强调构式是规约化的形义配对体，那么构式是否透明，就不是必要条件。基于此，像“cats、walker、easier”这样高频使用的规则形式，也可以成为构式，同样储存于构式库中①。这在理论上站得住脚，在事实上也得到了实验支持②，同样作为构式，它们跟不规则形式一样具有心理现实性。至于这些构式是否透明（可预测）、是否具有浮现特征、是否具有能产性，则不是问题的实质所在。

这些都是我们对构式内涵反思所得出的认识论上的思考。“对特定语言构式的观察，塑造了我们对特定语言及语言自身本质的理解。”③我们从理解特定语言构式，到理解特定语言，再到理解语言本质，进而理解世界本质，正如网络科学研究创始人艾伯特-拉斯洛·巴拉巴西所言：“虽然复杂系统多种多

---

① 参见 Martin Hilpert，*Construction Grammar and its Application to English*，Edinburgh：Edinburgh University Press，2014，p. 14.

② 参见 Inbal Arnon and Neal Snider，“More than Words：Frequency Effects for Multi-word Phrases，” *Journal of Memory and Language*，Vol. 62，No. 1，2010，pp. 67-82.

③ Adele E. Goldberg，*Constructions at Work：The Nature of Generalization in Language*，p. 3.

中国知网 https://www.cnki.net

样，但这些系统背后的网络，无论是结构还是演化方面，都由一些共同的基本规律和原理支配着。因此，尽管真实世界的网络在形态、大小、性质、年龄和范畴上千差万别，它们都遵循着同样的组织原则。”[①]其实，这种认识也是可以从构式语法的基本理念推导出来的。不怎么同意构式概念拓展的认识大多未充分地从广义符号特征、语言知识表征、构式网络建构、认知神经机制等角度来认识。

（二）深化对构式特征及系统的理解

对构式内涵和性质的不断调整，促进了构式研究内容的不断深入，尤其是对构式特征及其关系和构式系统的理解。

1. 对构式的形义特征及其关系的拓展理解

将构式看作规约化的形式和意义配对体，目前已基本成为构式语法研究的共识。因此，理解构式的整体特征，关键就在于如何理解构式作为交际单位的“形式”和“意义”及其关系。由于构式类型多样，因此其形式和意义的描写往往随类型不同而有差异。

语言系统中的形式都是具有区别意义的形式，主要包括音系/语音、韵律、形态、句法等各个层面的能指性信息；语言系统的意义都是被形式所负载的意义，主要涉及词汇/语法意义、语用/人际功能、信息结构以及世界知识和文化知识、经验和信仰等方面的所指性内容[②]。不同层级的构式类型所侧重的形义特征有所不同。如词层面及以下的构式，其形式特征往往侧重于形态、韵律等方面的说明，其语义特征则侧重于词汇/语法意义；而短语及以上的构式，其形式特征侧重于句法、序列关系，其语义特征则侧重于语用、人际功能。

关于形义关系的说明，Goldberg 提出了“无同义原则”（The Principle of No Synonymy）[③]，这与构式的形式和意义是一一对应关系在逻辑上是一致的。Leclercq & Morin 则提出“无等价原则”（The Principle of No Equivalence）[④]，并认为其比“无同义原则”在解释上更精准。这与结构主义对语言单位价值的判断依据是一致的。同时，该文将形义关系的说明置于动态系统当中，并指出构式竞争和分布生态位的概念对于理解“无等价原则”至关重要。由此可知，构式作为交际单位的形义匹配特征也并非完全静态，而是需要根据构式在动态系统中的生态位而确定的。

2. 对构式系统的多维理解

从构式的多维理解可知，构式系统具有静态系统和动态适应系统的“二重性”。因此，它是相对静态性和绝对动态性的复合体。

从静态的角度看，构式系统是一个承继层级或者分类层级，不同类型的构式集合成了构式库（constructicon），构式库中构式与构式之间的关系多依托于处于分类或层级中的位置，构式语法知识就是基于构式库的系统知识。既往研究，无论是结构主义语法还是生成语法，都将词库和句法（规则库）区分对待，而构式语法则认为两者在本质上是相通的，并延伸到所有的交际单位，包括各种实体构式、半图式构式、图式构式，构式系统是由它们共同组成的。构式系统除了上文提及的从不同的结构层级来认识，还可以从不同的组成部门来认识，如语音/音系部门、语义部门、语法部门、修辞部门、语体部门、文体部门等[⑤]。由于我们将构式理解为规约化的形式—意义配对体，因此纯粹的语音/音系部门所形成的语音单位/音系单位及其组合和纯粹的语义部门所形成的语义单位及其组合，都不被看作构式（当然，这并不排斥对构式的语音/音系和语义分别进行研究）。除此之外，其他各个部门的语言单位都既有形式又

---

① 艾伯特-拉斯洛·巴拉巴西：《巴拉巴西网络科学》，沈华伟、黄俊铭译，郑州：河南科学技术出版社，2020 年，第 6 页。

② 参见 William Croft and Alan D. Cruse, *Cognitive Linguistics*, p. 258; Hans C. Boas, “Cognitive Construction Grammar,” In Thomas Hoffmann & Graeme Trousdale, eds., *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford: Oxford University Press, 2013, pp. 234, 237; 马文津、刘文秀、邱莹、施春宏：《构式形式和意义描写的基本原则与参考框架》，《当代语言学》2023 年第 5 期；Thomas Herbst and Thomas Hoffmann, *A Construction Grammar of the English Language: CASA - a Constructionist Approach to Syntactic Analysis*, Amsterdam: John Benjamins, 2024, pp. 19-20. 这里对构式意义的概括有所整合和拓展。

③ Adele E. Goldberg, *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, p. 67.

④ Benoît Leclercq and Cameron Morin, “No Equivalence: A New Principle of No Synonymy,” *Constructions*, Vol. 15, No. 1, 2023, pp. 1-15.

⑤ 语用也可以看作一个部门，但因其形式都体现于其他部门，故这里不独立呈现。如果从言语行为来研究语用问题，则可以将言语行为构式作为专门的研究对象。

中国知网 https://www.cnki.net

有意义或功能，因此都可以形成语言系统的构式。这样，我们就可以得到语法构式、修辞构式、语体构式、文体构式等[①]。就具体研究而言，如果着眼于构式个体及其类型的集合特征，主要关注构式的外延、类型及各类构式的特征，则更宜于从构式库来说明。实际上，从构式类型来看构式库内容的话，它也是非常丰富而复杂的，并非一般所理解的“构式袋”中的清单，也并非词典那样一条一条地按某个单一标准排列。不过，构式库凸显的是构式，对构式之间的关联方式并不十分清晰，也难以刻画构式之间的多重联结关系。

从基于用法的动态角度来看，构式系统是一个动态适应的复杂系统（dynamically adaptive complex system，也可称作复杂适应系统），即构式网络[②]。构式与构式之间存在立体多样的多重联结方式，且这些联结都是逐步形成、发展、变化或衰退的。首先，构式网络的分析着眼于构式及其特征的多重联结关系，尤其是具有某种相同、相关特征的构式的联结关系，突出不同构式之间的组合和聚合的方式和类型。其次，构式网络还关注构式之间的相互作用和构式与其所处环境之间的相互作用，以及由此引发的构式系统联结关系的变化和构式系统整体行为的变化。此外，构式网络还讨论构式局部系统中的相关构式间的关系（如构式群、构式家族、构式邻居等）以及构式的联结强度（如枢纽构式、边缘构式[③]等）。就构式习得而言，每个构式都是被学习和存储的，习得一种语言，实际上就是掌握这种语言的构式网络，能自主地从构式网络中提取构式来进行动态交际。构式语法正是通过构式网络描写语言知识，既包括对作为网络节点的一个个构式的形式和意义特征的分析，也包括对构式之间纵横交错的联结关系的分析，还包括构式中不同构件的使用偏向等。

需要说明的是，在基于语言系统的组成部门所确立的构式中，修辞构式、语体构式、文体构式通常依托语法格式而存在（但也不尽然），因此笼统地说这些构式都是语法构式也大体可行，但将它们独立出来，彰显相关构式所具有的“一体二任”的特征，可以凸显其特定类别的构式性特征。这样的处理显然具有特定的认识论意义。更进一步看，将修辞构式、语体构式、文体构式独立出来，能够凸显构式网络中的某种特定联结方式和类型，而这些联结方式不是单纯基于语法联结就能阐述充分的。正如修辞、语体、文体等现象，虽然其表达手段和方式通常都是语法，但研究时也并不完全归入语法研究。由此可见，将构式研究观念从语法部门延伸到其他部门，并非简单的文字游戏，而是基于一种新观念的重新定位，体现了这种研究路径对语言系统交际单位和方式具有本质上的一致性的新认识。

（三）强化对构式语法研究方法的探索

前文从构式系统的知识观、规约观、单位观三个维度阐释了构式的内涵和性质。其实，关于构式内涵和性质的认识不仅取决于其认知对象，同样取决于其研究方法，甚至有时更多地从研究方法来审视。基于用法的研究方法往往决定了我们对用法的单位所负载的知识及其规约化过程的理解。

鉴于构式性质的多重性，构式语法能够很好地结合心智语法、符号语法及用法模型等多种观念下的分析方法，从而形成多元方法的互补与融通。构式语法分析除了继续发挥内省方法的发现价值外，尤其重视基于实证语料（包括真实语料[④]和实验语料）和频率效应在构式分布中的体现，从数据驱动的实证特性中揭示和解释构式的用法特征。下面主要从构式形义特征分析的角度来粗略看一下构式语法研究所采用的一些分析方法[⑤]。

---

① 施春宏将发生于语言系统不同范域之间的互动，如语法和修辞、语体、话语、文体之间的互动，称作“范域互动”（参见施春宏：《构式三观：构式语法的基本理念》，《东北师大学报（哲学社会科学版）》2021年第4期）。每个范域都跨越或包含了语言系统内部的不同部门。这种互动，可以形成跨界构式。这些跨界构式具有双重特征，既有构式性，也有修辞性、语体性、话语性或文体性（即具有修辞、语体、话语或文体的特征）。

② 构式库和构式网络可以看作两个互为说明的概念，在构式语法的实际研究中，也常常并不刻意将两者区分开来。当然，有时分开叙说也有方便之处，这样既可不限于“库”在常态理解中所侧重的静态性，从而呈现动态适应性，又能更加凸显构式之间丰富复杂的多样化、多层次联结关系。

③ 枢纽构式是构式联结丰富且联结强度高的构式，边缘构式是构式联结少且强度低的构式。

④ 这里的真实语料包括自然语料（未经研究者干预而直接观察所得的语料）、创作类语料（为特定目的精心编写的语料）和诱发语料（在访谈、问卷中通过特定任务、问题、情境引导产出的语料）。

⑤ 关于这些研究方法的具体理解及使用需要专文阐述，此不赘述。另，关于构式网络的研究还需要有丰富的研究路径，目前尚无充分的探讨。

中国知网 https://www.cnki.net

基于符号语法观的分析方法主要是构式特征的结构分析法。这实际是结构主义方法在构式语法研究中的使用。构式的形式特征分析和意义特征分析，本质上仍然需要有效应用结构主义的分析模式，尤其是对系统性原则和区别性原则的充分贯彻和对最小对立对的充分使用。构式的生成机制分析则需要从多重界面互动的角度予以说明，从而探讨不同构式的形式、意义特征以及生成的限制条件。

基于用法模式的语料库研究法是构式语法研究构式分布表现的基本方法。基于语料库的研究路径（corpus-based approach）目前以构式组配分析法为代表，关注构式与构件的共现关系（即一个构式中更常出现哪些构件，或者不出现哪些构件）、同一构式中构件与构件之间的共现关系、同一构件在不同构式之中的关联表现，特别重视构式中不同构件之间的关联强度，从而探求构式的形义特征。

基于心智语法观的分析方法主要包括借助心理语言学的实验范式（如启动实验）来认识语言习得和语言加工的心理机制，继而探讨构式形义特征。近年来构式语法的观念正向神经科学延伸，因此认知—神经实验法的研究不断受到关注，例如从认知的角度、借助神经语言学的实验范式来认识语言习得和语言加工在人脑中的神经机制，继而探讨构式语法的相关问题①。再如，可以借助网络科学的计算方法证明语言系统也具有“无标度”和“小世界”的特性，也即节点之间的平均连接数相对较少，且网络中包含将远距离的网络区域相互连接的“枢纽”节点②。

由此可见，作为跨领域、跨学科及多领域、多学科的理论范式，作为理论探测工具和视角的构式语法研究方法，必然具有多元、互补和融通的特征。由此，我们试图建构“一种整体论和还原论互动融合的方法论原则：精致还原主义（sophisticated reductionism），换个角度看就是精致整体主义（sophisticated holism），它的基本研究路径和目标是：立足整体，重视还原，强化多重互动关系的整合机制分析”③。

五、构式概念的多维理解对语言学及相关研究的学理意义

对构式性质的不断反思不仅能够促进构式语法理论在认识论、系统论和方法论的深入思考，还对当代语言学及相关研究提供新的认识视角和思维方式。

（一）建构语言研究的构式本位观

从上面对构式基本性质的概括来看，语言研究由此可以建立一种构式本位观。构式作为交际单位具有开放性，这来源于构式形式和意义都具有开放性。“所有层面的语法分析都离不开构式”④，这就是构式的基元性、过程性、全景性⑤。因为有这些基本特征，这就决定了构式语法的研究领域涉及语言系统运作的基本机制、全部场景、所有过程，且具有普遍性。

从基于用法的理论出发，构式可以从两方面进行描写：复杂性和概括性⑥（complexity and generality）⑦。复杂性指构式的尺度大小，概括性（有的从抽象性角度着眼）指构式成分的开放度。现在，在这两方面，构式并无特定的限制，只要合乎构式的基本性质（即规约化的形式—意义配对体）皆可称之为构式，皆可基于用法的理论展开研究。这样，构式跨越了实体单位和抽象单位，跨越了语言系统的任何层级，跨越了任何交际场景。这种跨型式的概括使“构式重新回到语言学的中心舞台”⑧。每一类构式都成了语法描写不可或缺的知识单元，这种“构式本位观”打破了传统语法单位的离散性，展现了

---

① 构式语法如同认知语言学那样向语用学、心理学、认知神经科学、社会学、人类学、文化学以及手语、多模态交际等领域拓展，一方面是为构式语法/认知语法学所信守的认知承诺尤其是概括承诺提供多角度的汇流证据（converging evidence），另一方面也由此发展出了构式语法/认知语法学的分支领域。

② Tobias Ungerer and Stefan Hartmann, *Constructionist Approaches: Past, Present, Future*, p. 41.

③ 施春宏：《形式和意义互动的句式系统研究——互动构式语法探索》，北京：商务印书馆，2018年，第16页。

④ Adele E. Goldberg, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*, p. 5.

⑤ 施春宏：《构式网络的运作：在互动中互塑》，《世界汉语教学》2024年第1期。

⑥ 参见 Florent Perek, “Construction Grammar and Usage-Based Theory,” In Manuel Díaz-Campos and Sonia Balasch, eds., *The Handbook of Usage-Based Linguistics*, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2023, p. 220.

⑦ 这是两个不同的维度，由此也能看出构式网络建构的两个维度：系统建构的节点和联结方式之间的关系。这种认识现在已成为构式语法学界的基本认识。如 Goldberg 认为：“构式被定义为规约的、学得的具有不同程度复杂性与抽象性的形式—功能对。”（参见 Adele E. Goldberg, “Constructionist Approaches,” In Thomas Hoffmann & Graeme Trousdale, eds., *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 17）这种认识可以看作对 Goldberg 1995 年和 2006 年定义的整合。

⑧ Adele E. Goldberg, *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, p. 2.

中国知网 https://www.cnki.net

语法单位的一贯性。构式语法对构式概念理解的最关键的认识，就是“构式”的单位化及其遍在性，进而将其作为基础所建构的一个独立运作的语法系统。这种构式本位观，使得构式形义类型不限、构造方式不限、尺度不限、抽象度不限、复杂度不限，但又能在差异性中求得同一性①。于是，构式语法研究自然关注构式在组合性梯度、图式性梯度、能产性梯度所体现的特征和限制。这实际上也是一种全新的网络观。网络联结并非只是同一层级、同一抽象方式的单位联结，如词与词的联结、短语与短语的联结。

这样一来，所谓的核心现象和非核心现象（尤其是边缘现象、特殊现象、新异现象）的区分，就失去了本体论的价值。这不是说核心现象和非核心现象的区分就没有价值了，这样的区分仍有方法论价值，如从所谓非核心现象的研究中能够发现从所谓核心现象的研究中不容易发现的语言学知识，从核心现象和非核心现象的对比中比较容易概括构式的形义特征及能产性的限制条件。当然，这种既有区分又有融合的方法论价值并非强化两者的区分，而是从所谓的非核心现象的研究中所获得的知识同样具有普遍适用性。

需要说明的是，如此界定构式，是否会导致“构式的数量可以说是无穷的”，以致不符合 Goldberg 谈及“语言组织的相关心理原则”时所提出的“最大经济性原则”②？其实，虽然这种构式观中的构式数量会大大增加，但由于基于规约性的知识系统的限制，在具体交际中必然是相对有限的，这与作为构例出现的一个个具体表达所体现的无限性是有根本区别的。而且 Goldberg 在用“最大经济性原则”即构式数量应尽可能最小化的同时，还与“表达能力最大化原则”（即构式总是最大限度地满足交际目的）以及“最大理据性原则”和“无同义原则”合作起作用③，这自然使语言系统中的构式呈现出既大量又受限的对立统一关系。

除了语言学，认知心理学、神经科学以及各种与社会行为、意识形态相关的领域（如社会、文化、教育）等，都可从构式本位观中得到启发。

（二）促成用法驱动的大语法观念

构式语法是在当代语言学理论和认知科学发展的背景下产生和发展的理论范式。当代语言学理论视野中的“语法”（grammar），多为“大语法”（big grammar），不仅包括传统所言的句法和词法，还包括语言系统中其他部门的结构之法，如音法（包括音系、韵律）、义法，甚至包括用法。从语言系统的运作来说，这种大语法观中的语法，则体现为语言运算系统中必须具备的原理性的运作机制、规则性的结构方式和规律性的约束条件④。当然，不同理论范式视野中的大语法所指的内涵和外延往往并不一致⑤，即便如此，在超越句法和词法这一基本理念方面，不同理论范式是相通的，故而呈现出“大同而大不同”的互补局面。构式语法中的语法也是大语法，它试图以全景性视角来讨论语言系统及其认知加工的全域性（global）议题。真正的大语法是具有普遍性意义的大语法。可以这样说，构式语法的发展，深化了学界对大语法的认识。从宏观层面来看，下面两个方面是其突出体现。

一是将心智语法和符号语法合二为一。构式本身既是心理表征系统的语言单位，也是扩展了的符号系统的组构单位，构式语法将所有的心智交际单位都赋予其理论地位和符号价值，因此兼具心理属性和符号属性。其实，符号的能指和所指本身就是通过联想过程结合起来的，并在固化和规约性过程中成为认知单位和使用单位；我们在研究时可以将符号及其系统客体化、客观化，但这不意味着符号单位的形成没有认知心理基础，没有经历神经认知程序。构式语法视野中的心智语法和符号语法都是基于使用而形成、发展和变化的，它既关注语言现象的共时系统和历时演变，同样关注语言系统的习得过程和加工方式，同时认为它们在运作机制上有相通之处，由此特别重视人类一般认知能力在语言使用中的作

① 有先生主张“我们将构式只限于句法平面抽象的构式”（参见陆俭明：《句类、句型、句模、句式、表达格式与构式——兼说“构式-语块”分析法》，《汉语学习》2016 年第 1 期），这主要是从句类、句型、句模、句式、表达格式的角度来看构式。

② 参见陆俭明：《句类、句型、句模、句式、表达格式与构式——兼说“构式-语块”分析法》，《汉语学习》2016 年第 1 期。

③ 参见 Adele E. Goldberg，*Constructions：A Construction Grammar Approach to Argument Structure*，pp. 67-68.

④ 参见施春宏：《语体何以作为语法》，《当代修辞学》2019 年第 6 期；施春宏、陈振艳、刘科拉：《二语教学语法的语境观及相关教学策略——基于三一语法的思考》，《语言教学与研究》2021 年第 5 期。

⑤ 如生成语法并不将用法视为语法的内容，又如不同理论范式对义法的理解差别很大；哪怕都称为韵律语法、语体语法，不同研究范式视野中的韵律、语体，也有不小的差异。

中国知网 https://www.cnki.net

用和表现。就此而言，构式语法实际是二维语法（心智语法和符号语法）整合而成的合一语法。这种合一观实际上模糊了语言能力（competence）和语言使用（performance）的界限。

二是强化了对大语法运作的多重制约因素及其互动机制的认识。语言交际场景的多样性、构式形式和意义内容的丰富性、构式联结内容的多样性，使构式语法中的各种制约因素在语法运行中相互作用，其运行机制丰富而复杂。大语法并非各种结构模块的、制约的积木组合，而是多重因素在互动中互塑的结果[①]。也就是说，构式语法视野中的大语法本质上是互动构式语法。由于某些语项在使用中特别偏好于某些构式（construction-specific preference），因此其用法表现自然就呈现出偏态分布（skewed distribution）的特征。近年来，在对构式性质的理解中也增加了关于构式的相对频率和搭配偏好的视角[②]。如 Hilpert 指出："如果一个语言形式偏离了常规模式，或者呈现出了非组合性意义，或者具有特异性约束，或者存在搭配上的偏好，那么它就是一个构式。"[③]据 Gries 考察，虽然"give、hand、sell、show、offer"都是一般意义上的双及物动词，但"show、offer、give"典型地用于双及物构式，"sell、hand"典型地用于介词性与格构式[④]。这种搭配选择上的偏好正是构式语法的大语法所要特别关注的内容，其蕴含的理论效应和实践价值非常深刻。这些大语法观念的各种表现，都是在基于用法模型的驱动下逐步形成和发展的。要充分认识一个复杂系统的结构和功能，就需要描述它是怎么在网络中使用的，它是如何起于使用、成于使用、变于使用的，如何在多重因素互动机制中运作的，符号语法如此，心智语法也是如此。

（三）形成多维度的构式思维方式

近年来，构式语法不断吸收系统观、符号观、知识观、用法观、互动观等的最新成果，集合了多种观念和方法的长处，由此形成了一种多维度、跨学科的综合型研究模式。如此一来，构式语法不仅是一种语言学理论，更逐渐成为一种常用的思维模式：构式思维（constructional thinking）。这是一种以构式运作的方式来认知世界的思维方式。构式运作的分析主要包括如何揭示构式本质、认识构式特征和类型、把握构式运作规律以及指导构式研究的方法等内容，其中所涉及的思维模式都能迁移到其他领域的思考和决策中去。

首先，构式语法结合了认知语言学、基于用法模式以及符号理论的多重特征，由此产生了认知（体认）思维、用法思维和符号思维相结合的思维模式。体认思维重视具身体验和具身认知对语言的解释力，语言学中的体认思维还可以进一步扩展为"行知合一"的思维模式，并应用于其他领域。就用法思维而言，构式及其网络都是由用法所塑造，极而言之就是，"没有语言这样的东西，只有不断的语言使用（There is no such things as Language，only continual languaging）"[⑤]。符号思维则体现了形式（能指）和意义（所指）的结合以及由该结合体所形成的丰富复杂的组合关系和聚合关系。构式思维便是这些不同思维模式的结合、整合，即同时考虑认知体验、使用模式以及形义关联，形成认知/体认—用法—符号思维的三位一体。

其次，对构式运行机制认识所形成的多重制约因素互动思维方式，不但有助于揭示常态现象的基本特征，更有助于阐释各种特殊现象、异常现象、边缘现象的形成机制。由此可知，当面对不同领域中的各种复杂的共时和历时现象时，都要具体地、历时地去分析，而不是静止地、孤立地看待。

再次，构式网络研究所涉及的网络思维、复杂性思维重视构式及其关系在系统中的适应、调节、反馈以及联结偏好，重视系统、动态、复杂、浮现等特征，重视特征、范畴、网络等形成的认知—神经基础和运作、变化的机制和过程。这些思维能够帮助我们理解系统如何响应变化并做出调整、反馈，并能够锻炼在复杂系统中识别关键因素和模式的能力。

此外，构式思维融合了语言学、心理学、社会学、生物学、认知神经科学、网络科学、复杂系统理论以

---

① 施春宏：《构式网络的运作：在互动中互塑》，《世界汉语教学》2024 年第 1 期。

② 参见 Lotte Sommerer and Stefan Hartmann，"Reflecting on 35 Years of Constructions，" pp. 1-7.

③ Martin Hilpert，*Ten Lectures on Diachronic Construction Grammar*，Leiden：Brill，2021，p. 20.

④ 参见 Stefan T. Gries，"Syntactic Priming：A Corpus-based Approach，" *Journal of Psycholinguistic Research*，Vol. 34，No. 4，2005，pp. 365-399.

⑤ A. L. Becker，"Language and Languaging，" *Language and Communication*，Vol. 11，No. 1-2，1991，pp. 33-35.

中国知网 https://www.cnki.net

及人类学、文化学、行为科学、脑科学等众多不同学科的一些核心理念，强调跨学科、交叉学科知识的掌握和运用，培养多向隐喻的能力和超学科的视野，促使研究者突破传统学科的界限，通过跨学科知识的整合和联动，从而能够创新性地提出更全面、更具深度的研究假设和解决方案。

结　　语

构式语法是以构式及其系统为研究对象的语法。显然，如何认识“构式”是一切问题的根本，构式语法的所有理论都是建立在重新定位构式这个基础概念之上的。目前，学界关于构式内涵的认识并不一致，外延所指也有差异（尤其是在本体研究领域），但即便如此，其核心理解都是基于“规约化的形式—意义配对体”。这是构式语法最具创新性的认识，基本概念的变革往往带来理论范式的重大革新。基于这种认识，构式语法不但将一般研究中的句式和习语看作构式，而且将短语之下的语法单位（即词和语素）也看作构式，并进一步将句式之上的语法单位（如复杂句、复句、语篇以及语体、文体等）中能够规约化的格式和实体单位都看作构式。在这种“构式本位观”下，构式语法实际也是心智语法和符号语法在用法层面合二为一的二维语法。构式外延之所以如此宽泛，皆是基于构式语法从构式知识观出发对构式内涵理解的合乎逻辑的推展。只有这样，才能实现构式语法的“构式一以贯之”的目标；也只有这样，才能实现基于用法的语言观和知识观，构式语法的观念才可以从语言学领域拓展到语言学之外的领域，即凡是人类交际、社会、文化甚至自然世界中的符号化（广义理解）领域，都可用构式语法观来认识。在此基础上，我们讨论了对构式性质不断反思的若干学理意义。对于构式语法理论本身而言，对构式的多维理解促进了构式语法的认识论、系统论和方法论的探索；对于语言学及相关理论而言，对构式的不断反思和探索有助于深化用法驱动的大语法观念，并建构和形成语言研究的构式本位观和构式思维。

人们常说，“理论是灰色的，生命之树长青”，“生命在于运动”。构式语法正是如此，其生命长青的基础就是使用。构式语法正是在用法模型的基础上将心智语法和符号语法整合起来的新理论范式，在新的学术背景下这种理论范式的研究视野将更加深入和宽广。

Gazing into Constructions: Multi-dimensional Understanding of the Concept of “Construction” and Its Theoretical Implications

SHI Chun-hong, LIU Ke-la

(Faculty of Linguistic Sciences, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: This paper examines the evolving academic perspectives on the concept of “construction” within the current scholarly context and explores its multi-dimensional understanding in the framework of Construction Grammar (CxG). The aim is to further uncover the cognitive motivation, logical foundation, and potential for expansion of CxG as a theoretical paradigm that unifies mental grammar and symbolic grammar. By first clarifying the specificity of “construction” within CxG, the paper analyzes its connotations, properties, and multi-dimensional understanding through three perspectives: knowledge-based view, conventional view, and unit view. Subsequently, the paper briefly explicates the theoretical implications of ongoing reflections on the properties of constructions from both internal and external perspectives in CxG research. Internally, this reflection enhances the epistemological considerations of CxG analysis, deepens the understanding of constructional features and systems, and promotes methodological advancements in CxG research. Externally, it contributes to establishing a construction-based perspective in linguistic studies, advancing a usage-based perspective of big grammar, and fostering a multi-dimensional mode of constructional thinking.

Key words: Constructions; Usage-based Model; Mental Grammar; Symbolic Grammar; Construction-Based Perspective; Constructional Thinking

[责任编辑：冯　雅]

中国知网　https://www.cnki.net

[DOI]10.16164/j.cnki.22-1062/c.2025.02.012

国际中文教育行业发展指数体系构建研究

王治敏[1],袁亮杰[2],赵慧周[3]
(1.广东外语外贸大学 中国语言文化学院,广东 广州 510420;
2.厦门大学 中国语言文学系,福建 厦门 361005;
3.北京语言大学 信息科学学院,北京 100083)

[摘　要]本文通过数据采集,追踪国际中文教育行业新闻热点信息,挖掘世界范围内中文教育行业发展的规律与特点。同时,结合已抓取不同维度的行业发展数据,设计经济维度、行业维度、创新维度等多项指标,构建国际中文教育行业发展指数(ICEIDI)体系,综合评估各国中文教育发展情况。该体系包含 3 个一级指标、9 个二级指标、18 个三级指标,运用 CRITIC 法客观赋予权重,先期抽取 10 个国家的数据做模型算法实验。结果表明,该算法可实现不同国别中文教育发展的综合评价,有效验证了指数体系的科学性。本文构建的指数体系可为监测世界范围内国际中文教育行业发展提供新思路,同时积累的行业发展数据为研发国际中文教育行业发展报告提供数据支持。

[关键词]行业发展;指数分析;区域国别;国际中文教育
[中图分类号]H195　　[文献标志码]A　　[文章编号]1001-6201(2025)02-0107-09

引　言

21 世纪以来,伴随着中国经济发展和国际地位的提升,国际中文教育迎来了前所未有的大发展。党的二十大报告明确指出:“加强国际传播能力建设,全面提升国际传播效能,形成同我国综合国力和国际地位相匹配的国际话语权。深化文明交流互鉴,推动中华文化更好走向世界。”这为国际中文教育高质量发展指明了方向。

在中国和平发展与中国企业“走出去”的当下,国际中文教育不仅是推动中国语言文化国际传播的重要力量,也可成为海外中资企业“本土化”扎根当地的有力辅助。国际中文教育今后如何与中国对外经贸投资相适应,如何更好地服务我国国家战略,都是需要探索和回答的问题。

语言具有经济学属性,语言和语言知识已经成为重要的经济资源①。中文作为中国的官方语言,已然成为一种公共产品②。从语言经济学的视角来看,国际中文教育也是一种经济活动,不仅带动了就业机会的增加,吸引了大量的教师、翻译、编辑等专业人才从事相关工作,而且为中国与其他国家的商务合作、跨文化交流等提供了重要的人才支持。因此,国际中文教育的发展,应当从语言产业和语言经济的角度,将其作为一门行业加以综合考量和研究。

本文界定的国际中文教育行业,是指在全球经济一体化的大背景下,在世界范围内从事非母语的中文教学、中文课程研发、汉语教师培训等一系列教育活动,涉及中文教学机构、教育资源供应商、在线学习平台、教材出版商等众多主体,其主要目标是通过讲授汉语语言和文化,增进世界对当代中国的认知与了解,促进全球多元文化交流和文明互鉴,推动中国与世界各国的贸易往来与经济合作。

[收稿日期]2024-10-28
[基金项目]国家社会科学基金重大项目(24&ZD253)。
[作者简介]王治敏,女,广东外语外贸大学国际中文智慧教育研究院、中国语言文化学院教授、博士生导师;袁亮杰,男,厦门大学中国语言文学系博士后;赵慧周,女,北京语言大学信息科学学院副教授。

① 李宇明:《认识语言的经济学属性》,《语言文字应用》2012 年第 3 期。
② 冯小钉:《适用于对外汉语教学的中国文化教材内容探讨》,《广东外语外贸大学学报》2016 年第 3 期。

中国知网　https://www.cnki.net

当前，国际中文教育行业总体呈现出海外教学组织机构不断增加、学习中文人数持续上升、社区影响力不断扩大等良好态势。然而当今时代机遇和挑战并存，尤其在近年来全球形势复杂多变的背景下，一些国际势力质疑孔子学院提供语言教学服务的动机和运作方式，中国语言文化应以何种方式传播值得不断思考。崔希亮提出汉语国际教育和华文教育可以整合也可以融合，以实现资源的共享和事业的共荣①。马箭飞指出，应推动国际中文教育与职业教育“走出去”融合发展②。国际中文教育如何在世界范围内与职业教育融合发展，与华文教育有效整合，还需要学界不断探索。

回答上述问题，我们需要了解世界范围内中国对外投资的分布情况，了解海外华人在中华文化传播中的作用，还需要对国际中文教育行业及当前新闻热点进行全面把握，这些将是国际中文教育今后发展战略和政策出台的重要依据和参考。因此，深入调查国际中文教育行业的发展现状，及时追踪并掌握当前行业的热点信息，相关研究工作亟须开展。

追踪行业发展，学者们做过相关研究，近年来也有学者将指数研究引入语言学和国际中文教育领域。王辉等提出“全球孔子学院发展指数”，由 2 个一级指标和 6 个二级指标构成，据此将孔子学院的发展分为三个时期③。郭晶提出“国际中文教育本土化发展指数”，包含 3 个一级指标和 4 个二级指标，用以评价各国中文教育本土化发展进程④。张天伟采取多指标综合评价分析方法⑤，将文秋芳构建的国家语言能力评价指标体系进一步完善为 3 个一级指标和 10 个二级指标，并对世界 197 个国家的语言能力进行指数排名和量化分析⑥。上述研究为世界范围内国际中文教育的行业监测提供了思路，但专家们考虑的维度主要是行业内部指标，并未见到对外贸易投资、中文＋职业技能、信息技术赋能等相关数据。考虑到中国经济发展与语言文化传播紧密相关，我们应当综合、全面地评价影响行业发展的经济、政治、科技等多方面因素。

本研究致力于通过新闻热点采集和动态数据分析，思考行业创新，研发国际中文教育行业发展指数体系，为国际中文教育行业可持续发展提供完整、系统、科学的指南，为政府决策及中资企业发展等提供重要参考。

一、数据来源及指数体系的构建原则

本研究与上市公司合作，通过海内外大规模的数据抓取，在全球范围内采集 2018—2022 年包含“中文”“中文教育”“汉语”“中华文化”等中英文关键词的行业数据，共计逾 90GB，从中选取来自中国驻外大使馆官网、孔子学院官网、多国华校官网，以及中华侨网、中国新闻网、英国《卫报》、英国《每日电讯》、FT 中文网等媒体的新闻数据，结合中国外交部网站、商务部网站、国家统计局网站、中国一带一路网和 CNKI 等数据资源库，从国际中文教育行业发展的视角，提取经济维度、行业维度、创新维度等行业发展信息，同时根据语料观察，研发国际中文教育行业发展指数体系。该体系的构建遵循以下原则：

（一）经济参与原则

中国经济发展对国际中文教育行业发展产生了深远影响，国家对外经贸投资为语言文化传播创造了良好的条件，同时语言文化传播也会为中资企业有效融入当地提供肥沃的土壤。一个国家与中国关系的状况、经贸合作交流的程度常常对本国中文教育产生重要影响⑦。因此，本研究以中资企业对外投资为切入点，分析国际中文教育行业今后的发展需求。该指数体系的构建，充分调研海外中资企业及其对外投资相关情况，深入了解所在国投资环境、近年投资规模及其变化特点、重点投资领域和重要项目、未来投资趋势和新兴行业等，着重考虑当前的投资现状对国际中文教育行业发展可能带来的影响，满足经济参与原则。

---

① 崔希亮：《汉语国际教育和华文教育》，《世界华文教学》2019 年第 1 期。

② 教育项目研究组：《构建“中文＋职业技能”教育高质量发展新体系》，《中国职业技术教育》2021 年第 12 期。

③ 王辉、韩进拓：《全球孔子学院发展指数构建》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2021 年第 2 期。

④ 郭晶：《国际中文教育本土化发展指数构建研究》，《民族教育研究》2021 年第 3 期。

⑤ 张天伟：《国家语言能力指数体系完善与研究实践》，《语言战略研究》2021 年第 5 期；张天伟：《国家语言能力指数体系的发展与比较研究》，《外语研究》2022 年第 4 期。

⑥ 文秋芳：《国家语言能力的内涵及其评价指标》，《云南师范大学学报（哲学社会科学版）》2016 年第 2 期。

⑦ 吴应辉：《国际中文教育新动态、新领域与新方法》，《河南大学学报（社会科学版）》2022 年第 2 期。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）国别化原则

国际中文教育行业在各国发展状况如何，直接关系到中国语言文化传播的效果。区域国别研究与国际中文教育交叉融合有其完备自洽的逻辑体系[①]。加强区域国别中文国际传播研究，有助于深化中文国际传播基础理论研究，构建区域国别研究范式，服务海外多元中文学习需求，切实增强中文国际传播的实效性[②]。国际中文教育行业发展指数体系的构建充分体现了国别化原则，使每个国家在18个三级指标都有丰富的数据支撑；对每个国家中文教育的指标描述，既可以独立成为区域国别行业发展报告，也可以整合在世界范围内国际中文教育发展体系的框架中。根据框架体系，我们对行业发展数据进行指数分析，构建区域国别中文教育行业数据库。基于该数据库和指数排名，我们可以清晰地看到每个国家在世界范围内国际中文教育行业发展体系中的位置，为制定未来发展规划提供依据和支撑。

（三）可计量原则

世界范围内的中文教育行业数据庞杂、类型多样，包含经贸往来数值数据、孔子学院和海外华校网站文本数据、官方媒体的新闻数据等。本研究运用自然语言处理信息抓取技术，从主流媒体、官方网站、孔院网站、行业资讯等信息源中，抓取与国际中文教育相关的政策措施、行业标准、新闻动态、新兴业态等资源，通过数据清洗、文本标注、信息整合，建立行业发展热点资源库。以上资源既有纯文字文本，也有文字与数据相混合的文本。本文提出可计量原则，就是从数据文本中提取可供计算的信息，以实现对世界范围内开展国际中文教育的国家进行综合评估与排序。

二、国际中文教育行业发展指数的指标体系构成

以上述三项原则为基础，构建用于衡量和评价国际中文教育行业发展状况的指数体系，需要考虑该指数体系的整体架构。国际中文教育行业的发展受到多重因素制约，有经济因素、政策因素，也有行业因素，还要考虑当前国际中文教育行业的发展趋势和亮点。各个影响因素相互制约又相互影响，每种影响还有更加细致的维度，可不断细分。此外，更应考虑构建过程的可操作性和数据的可获得性，对于数据缺失或数据稀疏的“理想化”指标，由于无法参与指数测算，因而缺乏实际意义。

基于以上考量，本研究充分调研和参考了行业发展相关研究经验与已有指数指标，结合既有文献与专家经验，构建出国际中文教育行业发展指数（ICEIDI）体系。从表征范围来看，该指数将各国中文教育行业发展状况作为一个整体进行综合衡量，是多个维度范围的全方位评估，而非针对某个单一国家或单一维度的聚焦；从对比性质来看，该指数以国别作为依据，旨在从量化的视角全面呈现出不同国家的中文教育发展状况，对各国的发展状况进行科学排序。

国际中文教育行业发展指数体系分为三大层级。第一层级包含经济维度、行业维度、创新维度。第二层级中每个维度再细分为不同子维度：经济维度包含双边关系、经贸往来；行业维度包含国民教育、孔子学院、华文教育、潜在受众4个子维度；创新维度包含信息技术赋能、中文＋职业技能、学术研究3个子维度。第三层级包含各二级指标下的18个三级指标。

（一）经济维度

对外经贸投资将带动中国语言文化更好地走向世界。赵杨通过调研指出，促使英国重视汉语教学的最初动力是中国经济的增长和综合国力的提升，是中国在世界经济中占有日益重要的地位[③]。因此，我们在构建国际中文教育行业发展指数体系时，充分考虑经济因素，从经济环境、对外投资、进出口额度等多个方面调研中文教育行业的发展现状。此外，伙伴关系外交是中国特色大国外交的重要方面[④]，构建全球伙伴关系网络是中国特色大国外交的重要组成部分[⑤]。随着“一带一路”倡议十余年的不断推进，当今中国与他国的外交伙伴关系反映了经贸合作的深度和广度，因而也列入经济维度的考察范围。

基于以上分析，经济维度重点考察中国同世界各国的双边关系、中国的对外投资和贸易往来等经济方面的因素，包含双边关系、经贸往来两个二级指标，见表1。在双边关系指标中，关注中国与该国的外

① 王辉、史官圣：《区域国别研究视角下的国际中文教育：内在逻辑与范式建构》，《世界汉语教学》2023年第1期。

② 李宝贵、刘家宁：《区域国别中文国际传播研究：内涵、进展与优化策略》，《语言文字应用》2022年第1期。

③ 赵杨：《语言教学的经济动因——对英国媒体有关汉语教学报道的研究》，《国际汉语教育》2009年第4期。

④ 王巧荣：《新时代中国伙伴关系外交的特点及发展方向》，《中国井冈山干部学院学报》2022年第3期。

⑤ 任远喆：《中国构建全球伙伴关系网络的动力与趋势探析》，《新疆师范大学学报（哲学社会科学版）》2020年第3期。

中国知网 https://www.cnki.net

交伙伴关系等级、该国是否为“一带一路”参与国。在经贸往来指标中，收集中国与该国的进出口总额、直接投资存量、直接投资流量等经济数据。其中，我们参考国际政治和国际关系领域相关研究①，对中国与他国外交伙伴关系按照不同等级进行量化表示。

表 1　经济维度的指标构成

一级指标	二级指标	三级指标
经济维度	双边关系	外交伙伴关系等级、是否为“一带一路”参与国
	经贸往来	进出口总额、直接投资存量、直接投资流量

（二）行业维度

新时代新征程，国际中文教育面临新的使命，应构建各国广泛合作、差异化的国际中文教育可持续发展全球体系②。该维度重点关注世界各国中文教育和华文教育的发展态势，包括国民教育、孔子学院、华文教育、潜在受众 4 个二级指标，见表 2。

表 2　行业维度的指标构成

一级指标	二级指标	三级指标
行业维度	国民教育	是否将中文纳入国民教育体系、开设中文学校数量
	孔子学院	孔子学院和孔子课堂数量
	华文教育	华文教育机构数量
	潜在受众	该国人口数量、学习中文人数

同时，本研究将持续关注全球孔子学院的发展，将充分调研海外孔子学院/课堂的规模与分布、课程种类与数量、学生年龄及职业构成、教学资源及课程建设等动态基础信息，构建国际中文教育行业动态发展数据库。特别关注华文教育行业热点问题，考察不同地区华校的数量及教学组织现状，结合不同国家不同的历史文化、社会进程、国际中文教育环境等相关信息，构建全球中文教育信息资源库。

（三）创新维度

在“一带一路”倡议和中国职业教育“走出去”的大背景下，职业中文教学逐渐成为国际中文教育发展趋势之一③。随着 AI 等技术的不断完善，信息技术将为国际中文教育的创新发展持续赋能。此外，国际中文教育应强化其学术地位，夯实学科基础，谋划国际中文教育未来的学科和人才培养的大布局④，这些都是行业未来发展的创新领域。因此，该维度包含 3 个二级指标：信息技术赋能、中文＋职业技能、学术研究。具体见表 3 所示。

表 3　创新维度的指标构成

一级指标	二级指标	三级指标
创新维度	信息技术赋能	中文学习 APP 数量
	中文＋职业技能	劳务合作年末在外人数、劳务合作派出人数、承包工程年末在外人数、承包工程派出人数、承包工程完成营业额
	学术研究	学术研究论文数量

该维度重点关注信息技术赋能国际中文教育产生的社会变革，根据中资企业的对外投资规模和分布，分析不同国家中文教育发展的动态趋势和对本土中文人才的潜在需求，结合信息技术赋能和中文＋职业技能擘画国际中文教育行业未来发展。此外，学术研究作为行业创新发展的驱动力，也纳入创新维度进行数据收集。

三、指数体系的构建过程及结果分析

本研究在广泛收集和整理数据的基础上，先期选取各区域内中文教育行业发展具有典型性和代表

① 门洪华、刘笑阳：《中国伙伴关系战略评估与展望》，《世界经济与政治》2015 年第 2 期；孙学峰、丁鲁：《伙伴国类型与中国伙伴关系升级》，《世界经济与政治》2017 年第 2 期。

② 吴应辉：《新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考》，《四川师范大学学报（社会科学版）》2023 年第 4 期。

③ 宋继华、马箭飞、朱志平等：《职业中文能力等级标准的构建》，《语言文字应用》2022 年第 2 期。

④ 王治敏、胡水：《交叉学科背景下国际中文教育学科发展的困境与出路》，《华文教学与研究》2022 年第 1 期。

中国知网 https://www.cnki.net

性的 10 个国家，根据 18 个三级指标数据进行模型算法实验。按照指数研究的一般步骤，国际中文教育行业发展指数体系的构建过程如下：

（一）数据清洗及预处理

数据清洗是指对原始数据进行清理、校正、格式化和整理，从而提高数据质量，更准确地提取和分析信息。本研究对收集到的原始数据进行了缺失值处理、噪声清除和一致性检查等，使其转化为可供下一步分析的结构化数据集。由于不同指标的数据存在不同的计量单位和数量级，无法直接进行比较和运算，故在预处理阶段需对数据进行无量纲化处理。本研究采用最大最小值归一化处理（Max-Min Normalization），通过对原始数据进行线性变换和等比例缩放，消除不同指标间的量纲差异。假设原始数据序列为 $x_1, x_2, \cdots, x_n$，则通过无量纲化处理后得到的标准化数据序列 $y_1, y_2, \cdots, y_n$ 可通过下列公式计算得出：

$$y_i = \frac{x_i - \min\limits_{1 \leqslant j \leqslant n} x_j}{\max\limits_{1 \leqslant j \leqslant n} x_j - \min\limits_{1 \leqslant j \leqslant n} x_j} \tag{1}$$

例如，在本研究的原始数据中，“是否将中文纳入国民教育体系”等指标是只包含“是”和“否”两种值的布尔型数据，“华文教育机构数量”和“进出口总额”等指标是不同数量级的具体数值。经过无量纲化处理后，各指标的取值全部映射到[0，1]区间范围内，使其具有统一的标度，以便进行后续的处理和分析。

（二）指标权重的赋值

指数研究的三大核心是指标构建、数据采集和权重赋值，而指标权重的赋值在其中可谓是“重中之重”。目前，国内外学界在综合评价研究中，通常使用主观赋值法和客观赋值法两大类方法对指标的权重进行赋值。主观赋值法，即对于各指标的权重大小赋值主要由评估者根据主观经验判断得到，如主观加权法、专家调查法、层次分析法、比较加权法、多元分析法和模糊统计法等；客观赋值法，即权重的计算由测评指标在被测评过程中的实际数据得到，如均方差法、主成分分析法、熵值法、CRITIC 法等①。主观赋值法依靠专业从业者的自身经验进行判断和赋值，具有较强的解释力，但这类方法对于专家的能力要求很高，且在实际操作中的人力成本往往较大；客观赋值法基于客观的数据和统计学原理，确定的权重精度较高，能够有效避免由人为因素造成的结果偏差。

本研究在召开专家论证会的基础上，借鉴专家经验，经过多次实验和综合考虑，决定使用 CRITIC 法（Criteria Importance Through Intercriteria Correlation）进行数据处理和分析。CRITIC 法是一种客观赋权法，基于指标内的变异性和指标间的冲突性来综合衡量指标的客观权重。该方法能够在考虑指标自身差异大小的同时，兼顾指标之间的相互关系，计算出指标所包含的相对信息量大小，根据各指标的相对信息量所占比重，客观地赋予各指标以相应权重，完全实现利用数据自身的客观属性进行科学评价，具有客观公正、可操作强、简便高效等特点。该方法的步骤为：

假设共有 m 个样本，n 项指标，经过归一化处理形成的多指标数据矩阵 $\boldsymbol{X}$ 为：

$$\boldsymbol{X} = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \cdots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \cdots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \tag{2}$$

1. 计算指标内的变异性 S_j

指标变异性通过标准差来衡量，即一个指标的标准差越大，说明该指标内的数值差异越大，包含的信息越多，因此应当为该指标分配更高的权重。计算公式如下：

$$\begin{cases} \bar{x}_j = \dfrac{1}{m} \sum\limits_{i=1}^{m} x_{ij} \\ s_j = \sqrt{\dfrac{1}{m-1} \sum\limits_{i=1}^{m} (x_{ij} - \bar{x}_j)^2} \end{cases} \tag{3}$$

① 贾俊平、何晓群、金勇进编著：《统计学》（第 8 版），北京：中国人民大学出版社，2021 年；克劳斯·巴克豪斯、本德·埃里克森、伍尔夫·普林克、王煦逸、儒尔夫·威伯：《多元统计分析方法：用 SPSS 工具》（第 2 版），上海：格致出版社，2017 年。

中国知网 https://www.cnki.net

其中，x_{ij}为第i个样本在第j个指标的取值。例如，在计算“经贸往来”二级指标下3个三级指标“进出口总额”“直接投资存量”“直接投资流量”的变异性时，由公式(3)分别计算在该3个指标中10个国家数据数值的标准差，得到该3个指标的标准差分别为0.2980、0.3596、0.2999。

2.计算指标间的冲突性R_j

指标间冲突性通过相关系数来衡量，即一个指标与其他指标的相关性越强，意味着该指标与其他指标有着越小的冲突性，反映出的相同信息越多，因此应为该指标分配更少的权重。计算公式如下：

$$R_j = \sum_{i=1}^{n}(1-r_{ij}) \tag{4}$$

其中，r_{ij}表示第i个指标和第j个指标之间的相关系数。例如，在计算“经贸往来”二级指标下3个三级指标的冲突性时，分别计算各指标间的相关系数r，其相关系数矩阵如表4所示。

表4 “经贸往来”二级指标下三级指标的相关系数矩阵

	进出口总额	直接投资存量	直接投资流量
进出口总额	1	0.5407	0.2778
直接投资存量	0.5407	1	0.895 78
直接投资流量	0.2778	0.8958	1

由公式(4)及表5所示计算过程，对相关系数进行计算并求和后，得出“进出口总额”“直接投资存量”“直接投资流量”3个三级指标之间的冲突性，分别为1.1815、0.5635、0.8264。

表5 “经贸往来”二级指标下三级指标的冲突性

	进出口总额	直接投资存量	直接投资流量	冲突性R_j
进出口总额	0	0.4593	0.7222	1.1815
直接投资存量	0.4593	0	0.1042	0.5635
直接投资流量	0.7222	0.1042	0	0.8264

3.计算指标的信息量C_j

将第j个指标的指标变异性S_j与指标间冲突性R_j相乘，计算该指标的信息量C_j为：

$$C_j = S_j \cdot R_j \tag{5}$$

例如，由公式(5)及前两步计算得到的结果，“经贸往来”二级指标下3个三级指标的信息量分别为0.3521、0.2026、0.2478，如表6所示。

表6 “经贸往来”二级指标下三级指标的变异性、冲突性和信息量

	变异性S_j	冲突性R_j	信息量C_j
进出口总额	0.2980	1.1815	0.3521
直接投资存量	0.3596	0.5635	0.2026
直接投资流量	0.2999	0.8264	0.2478

4.计算指标的客观权重W_j

根据第j个指标的信息量C_j所占比重，得出第j个指标的客观权重W_j为：

$$W_j = \frac{C_j}{\sum_{j=1}^{n} C_j} \tag{6}$$

例如，由公式(6)及第3步算得的指标信息量，计算出“经贸往来”二级指标下三级指标的客观权重，保留两位小数分别为0.44、0.25、0.31。

最终，计算出国际中文教育行业发展指数。若以x_1代表经济维度，x_2代表行业维度，x_3代表创新维度，那么该10国的国际中文教育行业发展指数y的计算公式为：

$$y = 0.4120x_1 + 0.3323x_2 + 0.2567x_3 \tag{7}$$

(三)研究结果及选取国家排名

按照以上步骤，我们逐级逐项分别计算该指数体系内三个级别、30项指标的客观权重，构建出完整的国际中文教育行业发展指数体系。各项指标及其权重如表7所示。

中国知网 https://www.cnki.net

表 7　国际中文教育行业发展指数体系及其权重

一级指标	二级指标	三级指标
经济维度 0.4120	1.双边关系 0.57	1.外交伙伴关系等级 0.36
		2.是否为“一带一路”参与国 0.64
	2.经贸往来 0.43	3.进出口总额 0.44
		4.直接投资存量 0.25
		5.直接投资流量 0.31
行业维度 0.3323	3.国民教育 0.16	6.是否将中文纳入国民教育体系 0.50
		7.开设中文学校数量 0.50
	4.孔子学院 0.33	8.孔子学院和孔子课堂数量 1
	5.华文教育 0.31	9.华文教育机构数量 1
	6.潜在受众 0.20	10.该国人口数量 0.49
		11.学习中文人数 0.51
创新维度 0.2567	7.信息技术赋能 0.36	12.中文学习 APP 数量 1
	8.中文＋职业技能 0.25	13.劳务合作年末在外人数 0.21
		14.劳务合作派出人数 0.20
		15.承包工程年末在外人数 0.19
		16.承包工程派出人数 0.18
		17.承包工程完成营业额 0.22
	9.学术研究 0.39	18.学术研究论文数量 1

由此可以看出，国际中文教育行业发展指数体系具有以下特点：

1.首次引入经济维度，新视野开拓新思路

该指数体系首次将经济维度作为衡量行业发展的重要指标，以全新的视野对多国的中文教育行业发展进行综合考量，突破了以往国际中文教育领域往往只研究行业内部的限制，拓展了今后研究的新思路。从客观权重来看，经济维度所占的权重最高(0.4120)，这意味着经济因素对于国际中文教育行业的发展具有重要的影响作用。通过引入经济维度，该指数体系捕捉到当前国际中文教育行业发展中非常关键的一面，从而验证了赵杨①的观点。

因此，国际中文教育行业的今后发展应当与中国对外投资和经贸合作相一致，搭载经济发展的轨道，及时跟进语言文化的对外传播。通过深入研究经济维度的数据和分析结果，我们可以更好地了解中文教育行业在不同国家的发展情况，并制定相应的战略和政策以促进行业高质量可持续发展。

2.重点聚焦行业维度，全景描绘行业发展

在国际中文教育行业发展指数体系中，行业维度包含的二级指标最多，体现了指数体系对于行业内部因素的重点聚焦。这些指标全景式呈现出推动国际中文教育行业发展的众多力量。从权重来看，孔子学院所占权重最高(0.33)，它仍然是推动中文教育发展的重要力量，在多国发挥着关键作用。与孔子学院权重相当的是华文教育(0.31)，二者呈现出并驾齐驱的态势，其在国际中文教育领域也起着至关重要的作用。当前，孔子学院的发展及其对中国语言文化的传播在多国受到限制，我们应当重视华文教育在中国语言文化国际传播和代际传承方面的优势，加强相关领域的学术研究和顶层设计，更好地发挥华文教育所具有的独特优势，促进中文在海外的进一步传播。

此外，国民教育(0.16)应成为未来中文教育行业发展的关键领域。我们要充分利用各国潜在中文学习人数，积极推动中文纳入多国国民教育体系，促进中文教育的本土化发展。通过孔子学院、华文教育以及国民教育等多方力量的资源整合、齐头并进，国际中文教育行业将更好地满足不同国家和地区中文学习者的需求，提供优质的教育资源和服务，促进中文的传播与交流。

① 赵杨：《语言教学的经济动因——对英国媒体有关汉语教学报道的研究》，《国际汉语教育》2009 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

3.引领关注创新维度,新发展擘画新蓝图

创新维度是国际中文教育行业未来发展的重点方向,也是今后持续冲高、引领行业创新的发展蓝图。信息技术赋能是国际中文教育行业创新发展的重要方向,所占权重较高(0.36)。随着信息技术的迅猛发展,教育领域也正面临着数字化、在线化的转型。为了适应这一趋势,国际中文教育应积极探索利用先进的信息技术手段,如人工智能、虚拟现实等,提供更具互动性和个性化的中文学习体验。通过在线教育平台、教学资源共享、智能辅助教学工具等方式,提高教学效率和质量,并为学习者提供便捷、灵活的学习途径。

“中文+职业技能”是国际中文教育行业创新发展的另一个重要方向。传统的中文教育注重语言能力的培养,但在当今竞争激烈的职场环境中,仅掌握语言将不再能够满足实际需求。因此,中文教育应与各行各业的职业技能相结合,打造“中文+职业技能”的教育模式。例如,将中文教学与商务沟通、跨文化交流、翻译(口译)、旅游服务等领域的实际应用相结合,帮助学习者掌握与中文相关的职业技能,提高其就业竞争力,并且在满足当地企业本土化需求的同时,帮助中文学习者开拓就业途径,促进当地就业率提升。

学术研究在创新维度二级指标中所占权重最高(0.39),它是国际中文教育行业创新发展的基础和动力。随着中文在国际的普及和认可度的提高,需要更深入地研究和理解中文教育的相关理论和实践。各国中文教育机构和学术界应加强合作,推动中文教育研究的开展,探索教学方法、教材设计、评估体系等方面的创新,积极参与国际中文教育标准的制定和认证,促进中文教育行业的规范化和国际化进程。

4.三个维度有机统一,动态调整不断优化

在该指数体系中,我们将国际中文教育行业的发展视为一个有机整体,通过运用算法自动赋予三个不同维度客观权重,全面反映中文教育行业在多国的发展态势。经济维度、行业维度和创新维度三者有机统一,由呈现出层级性的若干二级和三级指标共同构成,具有层次性和均衡性。但指数体系的构建并非一成不变,而是一个动态调整的过程。未来我们将根据实时监测到的数据情况,适时引入新的评价维度,并对现有的指数体系进行调整,使其更加完善和准确地反映行业未来的发展状况。

为进一步验证国际中文教育指数体系的科学性,我们选取10个国家中文教育行业发展现状进行计量分析和评价,各国的经济维度、行业维度、创新维度得分及国际中文教育行业发展指数如表8所示。

表8 选取10个国家的排名及指数

排名	国家	经济维度	行业维度	创新维度	国际中文教育行业发展指数
1	韩国	0.23	0.13	0.10	0.4645
2	美国	0.16	0.17	0.13	0.4554
3	俄罗斯	0.25	0.11	0.08	0.4376
4	马来西亚	0.23	0.15	0.06	0.4367
5	新加坡	0.26	0.03	0.12	0.4050
6	英国	0.09	0.15	0.10	0.3427
7	澳大利亚	0.10	0.09	0.06	0.2457
8	德国	0.11	0.09	0.04	0.2397
9	印度	0.05	0.06	0.03	0.1335
10	巴西	0.06	0.04	0.00	0.1030

按照国际中文教育行业发展指数,我们将以上10个国家分为四个发展梯队:

第一梯队(ICEIDI>0.45):韩国和美国作为第一梯队的国家,中文教育发展较为成熟。2004年11月,全球第一家孔子学院在韩国首尔正式设立,中国的孔子学院建设在韩国开启。作为中国的重要邻国,韩国政府和教育机构都非常重视中文教育,投入了大量资源来推广中文学习,并在教材开发、师资培训等方面进行了持续改进。许多学校和语言培训机构提供中文教学课程,韩国学生对学习中文的兴趣也很高。在美国,中文教育也取得了显著的发展,不仅在中小学开设了中文课程,许多社区和私立机构也提供中文教学服务。很多大学设立了中文专业并提供交流项目,以促进中美文化交流和商务合作。即使当前中美关系面临考验,但作为彼此的重要贸易伙伴,中美双方应在文化教育领域加强交流,进一步深化合作。

第二梯队(0.45>ICEIDI>0.40):作为中国重要的邻国和贸易伙伴,俄罗斯中文教育的发展相对较早,受到政府重视。俄罗斯学生对中文学习的需求逐渐增加,许多大学设立了中文专业,并与中国的高校开展交流合作项目。马来西亚和新加坡都是多民族国家,华侨华人众多,中文是主要的民族语言之一。在马来西亚,中文教育和华文教育一直得到重视,许多华文学校和大学开设了中文专业和课程,使

中国知网 https://www.cnki.net

用中文教材，并提供交流项目，为学生提供更多深入学习中文的机会。新加坡的人口基数总体较小，但新加坡华人较多，拥有良好的中文交流环境，同时与中国的政治经济联系密切，自身创新实力强，未来该国的中文教育行业将得到进一步发展。

第三梯队（0.40＞ICEIDI＞0.20）：相对于第一梯队和第二梯队的国家，英国、澳大利亚和德国的中文教育发展相对较慢。尽管一些中小学和大学提供了中文课程，但受到母语与中文差异较大等因素影响，中文教育的发展往往受限于学生的兴趣和需求。随着中国国际地位提升和对华交流的增加，这些国家对中文教育的重视程度也在逐渐提高，未来可能会有更多的投入与发展。

第四梯队（ICEIDI＜0.20）：印度和巴西在中文教育方面的发展较弱。尽管中文学习在这两个国家逐渐受到一些学生的关注，但由于语言差异和其他因素的影响，中文教育的规模和水平仍相对较低。不过，随着中国与印度、巴西在经济、科技、文化等领域的交流增加，中文教育在这两个国家具有广阔发展空间，应当加强相关合作和研究。

结　　语

本文通过抓取不同维度的国别行业发展数据，挖掘世界范围内中文教育行业发展规律与特点，跟踪行业发展动态，构建区域国别行业发展数据库，同时探索经济数据与行业数据的内在关联，构建包括经济维度、行业维度和创新维度等多项指标的国际中文教育行业发展指数体系。本文先期抽取 10 个国家的数据，根据 CRITIC 法客观赋值，验证该评价体系的可行性。通过指数测算，最终实现了对上述 10 个国家国际中文教育发展状况的排序。同时，通过研究发现，经济维度是影响国际中文教育行业发展的重要因素，其所占权重最大。行业维度中，孔子学院和华文教育并驾齐驱，应当更加重视国民教育的力量。此外，行业未来应在信息技术赋能、中文＋职业技能和学术研究三个方面进行创新发展，从而更好地适应全球化、数字化的时代需求，提供高质量、多样化的中文学习方式，培养具备职场竞争力的中文人才，并推动中文教育行业朝着更加专业化、规范化和国际化的方向发展。今后，我们还将根据动态监测到的行业数据，对该指数体系的指标进行调整优化，以满足行业未来的发展需要。

本研究为全面了解世界范围内国际中文教育行业发展提供量化视角，构建的国际中文教育行业发展指数分析模型可用于世界范围内不同国家中文教育行业发展的综合评估，同时所形成的数据资源可为政府决策和中资企业投资等提供参考。

Research on the Construction of a Development Index System for the International Chinese Education Industry

WANG Zhi-min[1], YUAN Liang-jie[2], ZHAO Hui-zhou[3]

(1. School of Chinese Language and Culture, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou 510420, China;
2. Department of Chinese Language and Literature, Xiamen University, Xiamen 361005, China;
3. School of Information Science, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: This study tracks current news and trending hot topics in the international Chinese education industry field through comprehensive data collection, aiming to uncover the patterns and characteristics of Chinese education development across the globe. By integrating data from diverse dimensions, this study designs multiple indicators such as economy dimension, industry dimension and innovation dimension to construct the International Chinese Education Industry Development Indexes (ICEIDI). This system provides a comprehensive evaluation of Chinese education development in various countries. The ICEIDI comprises three primary indicators, nine secondary indicators, and eighteen tertiary indicators, with weights assigned objectively using the CRITIC method. Preliminary experiments using data from ten countries demonstrate that the proposed algorithm can effectively achieve a comprehensive evaluation of Chinese education development across different countries, thereby validating the scientific nature of the index system. The index system constructed in this study offers new perspectives for monitoring the global development of the international Chinese education industry and the accumulated industry development data serves as a valuable resource for compiling development reports on the international Chinese education industry.

Key words: Industry Development; Index Analysis; Regions and Countries; International Chinese Education

[责任编辑：冯　雅]

中国知网 https://www.cnki.net

[DOI]10. 16164/j. cnki. 22-1062/c. 2025. 04. 011

行为与序列在国际中文教育中的应用

张 文 贤
(北京大学 对外汉语教育学院,北京 100871)

[摘　要] 文章在互动语言学理论的指导下,提出在国际中文教育中应用行为与序列这些核心概念。在语言点讲解时,要特别强调其在序列中的典型位置。在从行为表达角度进行语言交际训练时,要特别注意该行为是否需要预序列或者后扩展。文章认为语法教学需要基于行为的语法阐释。在大语法观下,应实施“行为+序列+场景”的互动教学法,秉承“基于使用”的理念,突出重点,有效地将真实发生的自然口语对话转化为教材语言。

[关键词] 行为;序列;大语法;国际中文教育;互动语言学
[中图分类号] H195　　[文献标志码] A　　[文章编号] 1001-6201(2025)04-0096-09

一、引　　言

互动语言学是当今语言学研究的前沿领域,为汉语研究提供了新理论与新方法。在互动交际中对汉语进行研究,能够揭示语言形式之下的互动行为或社会行为(social action)是怎么发生的,从而为更好地进行人际沟通提供参考。互动语言学的兴起不仅使语言学研究进入新阶段,也促进了汉语二语教学研究,互动语言学与中文教学研究已经成为国际中文教育的重点研究领域①。以社会行为表达为核心要素是互动语言学能应用于汉语二语教学的理论基础之一②。目前已经有了一些与行为相关的应用研究,如构建了汉语二语教学行为大纲③,提出以社会行为格式作为展示格式,提倡基于行为对口语教材的语言点进行语法阐释④。另外,有些行为的典型表达会先使用预序列(pre-sequence,也称前序列),然后才发出根序列,只有结合序列语境才能更好地了解行为是如何表达的。国际中文教育应该转向“基于使用的语法理念”⑤,互动语言学的应用研究仍需要加强⑥。互动语言学在真实的交际中从序列层面分析语言的使用或者行为如何表达,这突破了句子语法或者静态的语篇语法的研究范围。下面我们围绕“行为”⑦和“序列”⑧这些核心概念讨论如何将互动语言学的研究应用到国际中文教育中。

二、语言点的行为表达

(一)社会行为的相关研究

互动语言学的研究大大推进了对行为的认识,对行为的判定不再依靠动词本身的语义,而是从序列

[收稿日期] 2025-01-08
[基金项目] 国家社会科学基金一般项目(23BYY135)。
[作者简介] 张文贤,女,北京大学对外汉语教育学院长聘副教授/研究员,博士生导师。

① 崔希亮:《国际中文教育的十二个重点研究领域》,《国际中文教育(中英文)》2023 年第 1 期。
② 姚双云、王杰:《互动语言学在汉语二语教学中的应用:理论基础与实践设计》,《华文教学与研究》2024 年第 1 期。
③ 张文贤:《互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建》,《语言教学与研究》2022 年第 6 期。
④ 张文贤:《基于行为的口语教材的语法阐释》,《语言教学与研究》2025 年第 1 期。
⑤ 李先银:《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》,《语言教学与研究》2020 年第 2 期。
⑥ 李先银、张文贤、刘明萱:《汉语互动语言学研究的新进展》,《语言教学与研究》2024 年第 2 期。
⑦ 本文所说的互动行为就是社会行为(social action),指的是语言互动中的共同参与者所认为的正在做的事情(本文简称为“行为”)。参见:E. A. Schegloff, *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 8.
⑧ 连贯、有序、有意义、连续的话轮构成行为的序列。参见:E. A. Schegloff, *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, p. 2.

中国知网　https://www.cnki.net

中去观察行为是怎么执行的，从下一话轮来验证对行为的识解是否正确。对社会行为的研究主要集中在评价、请求、询问、建议等具体行为上，如自然口语对话中回应的会话序列语境主要有求取信息、告知、评价和请求四种行为序列①。学者们特别关注表达该行为时使用什么样的语言形式，如请求行为的句法形式包括疑问形式②、陈述形式③和祈使形式④。但语言形式与功能不是一一对应的，疑问句就兼有多种功能。疑问句不仅用来执行询问行为，还可以用来介绍、修正、建议等⑤。再如，建议的五种最常见的格式在道义强度上是不同的⑥。前人的这些研究给了我们很大的启发，在教学中可以借鉴这些研究成果，对语言点进行行为阐释。

（二）语言点的行为阐释

语言点的行为阐释指的是在对语言点进行语法阐释时，需要阐释该语言点表达的是什么样的行为。李强考察七套综合教材后，总结出10种语法阐释要素，并发现这些要素中“结构形式”出现频率最高，这说明语法阐释以形式为重⑦。笔者认为：首先，课文中语言点的确定不能仅仅依据传统语法的内容，还可以从真实的使用情况出发，将社会行为格式作为语言点；其次，对语言点的阐释要从该语言点表达什么行为入手，以便学生更好地理解该语言点的用法。

徐晓兰找到了表达推进性请求、纠正性请求、阻止性请求的常用语言形式：“动宾短语”“动词＋（一）＋量词”“把字句”“能不能……？”“可以……不/吗？”“……行吗/好吗？”等常用于表达推进性请求；“修饰性成分＋动词＋（一）＋量词”等常用于表达纠正性请求；“动词重叠”“否定句”“能不能……？”常用于表达阻止性请求⑧。据此，在课文中出现相关语言形式时，教师可以进行相关的互动交际练习。如例（1）这段课文中“能不能小点儿声”并不是询问可能性，而是发出请求。

（1）丈夫：好球！加油！

妻子：听，好像有人敲门。

丈夫：快去看看。

邻居：对不起，您家的电视能不能小点儿声？我母亲病了，需要安静……

妻子：真对不起，影响你母亲休息了。（《初级汉语口语（提高篇）》）⑨

例（2）这段课文“一吃起来就没够”，若从形式结构上来描述可以写作“一＋V＋起来＋就没够”，似乎是用来描述动作的，但从整体来看，这一行为格式被用来实施主观评价行为，前面的话语是喜欢做什么事情，后续话语使用“一＋V＋起来＋就没够”，是从个人主观感受来表达程度高。

（2）王峰：我妈做四川菜最拿手了，我从小就爱吃。

大卫：我也特别特别喜欢吃，而且一吃起来就没够。《中级汉语口语（1）》

从教材的注释与练习来看，编者并没有将这一格式作为语言点，但从交际行为的角度出发，是可以将之作为评价的行为格式来进行操练的。如请学生使用这一行为格式完成这样的对话：

（3）A：这个小孩子太贪玩。

---

① Sandra A. Thompson, Barbara A. Fox, and Elizabeth Couper-Kuhlen, *Grammar in Everyday Talk: Building Responsive Actions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

② Heinemann Trine, "'Will you or can't you?': Displaying Entitlement in Interrogative Requests," *Journal of Pragmatics*, Vol. 38, No. 7, 2006, pp. 1081-1104.

③ Traci S. Curl, Paul Drew, "Contingency and Action: A Comparison of Two Forms of Requesting," *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 41, No. 2, 2008, pp. 129-153.

④ G. Rossi, "Bilateral and Unilateral Requests: The Use of Imperatives and *Mi* X? Interrogatives in Italian," *Discourse Processes*, Vol. 49, No. 5, 2012, pp. 426-458.

⑤ Stephen C. Levinson, "Interrogative Intimations: On a Possible Social Economics of Interrogatives," in Jan P. de Ruiter, ed., *Questions: Formal, Functional and Interactional Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 2012, pp. 11-32.

⑥ Elizabeth Couper-Kuhlen and S. A. Thompson, "Action Ascription and Deonticity in Everyday Advice-giving Sequences," in A. Depperman and M. Haugh, eds., *Action Ascription in Intercation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2022, pp. 183-207.

⑦ 李强：《基础阶段对外汉语教材语法项目解释内容与呈现形式的考察与分析》，《海外华文教育》2018年第6期。

⑧ 徐晓兰：《互动交际视角下的请求行为研究及其教学应用》，硕士学位论文，北京大学，2022年，第48—49页。

⑨ 本文教材用例均选自博雅对外汉语精品教材、口语教材系列，北京大学出版社，第三版出版于2014—2016年之间。该套教材共九册，分为《初级汉语口语》（1、2和提高篇）、《中级汉语口语》（1、2和提高篇）、《高级汉语口语》（1、2和提高篇）。例句后注明出自哪一册。

中国知网 https://www.cnki.net

B:是啊……

(4)A:你喜欢做什么?

B:我喜欢……,而且……。

三、语言点与行为的序列设计

(一)语言点的序列设计

语言点的序列设计就是要考虑语言点在序列中出现的典型位置。我们之所以在教学中强调这一点,一是因为序列组织是一种通用的社会行为手段,人类互动中的行为序列组织具有显著的跨文化一致性,在互动的序列中塑造了说话者使用的语言形式①。既然序列组织具有跨语言性,那么不管哪种语言的使用都避不开序列组织,在教学时可以站在语言普遍性的大背景下谈汉语的特殊性。二是因为只有在序列组织中谈语言点的用法才能真正讲解清楚。我们在讲解语言点的时候,可以特别强调其所出现的序列典型位置。如课文中的语言点"对了":

(5)安娜:挺好,住着很舒服。不过这几天水龙头有点儿漏水。

房东:我看看。……问题不大,明天我叫人来修修。

安娜:那太麻烦您了。

房东:没什么。对了,这是我今天包的饺子,你们尝尝吧。(《中级汉语口语(1)》)

在本课中,"对了"的用法不是表达对错。从序列上看,"对了"位于上一序列结束后开启新序列的位置。"对了"用于发起一个新行为,所引出的话题与之前的话题是非连续的,可以是前一话题的推移或者转换。再如:

(6)A:你喜欢听 Jack 的歌吗?

B:喜欢。对了,他下个月要开演唱会,咱们一起去吧?

A:好呀。

例(6)A 对 B 发起询问行为,B 进行了回答。询问—回答序列结束后,B 使用"对了"发起新的提议行为。例(7)同学与老师告别后,老师使用"对了"引出提醒行为。

(7)老师:同学们,今天的课就到这里。

同学:好的,老师再见。

老师:对了,大家不要忘记下次课有听写。

常见的偏误是留学生将"对了"中的"对"理解为"正确",会出现例(8)这样的偏误,所以还要强调这个"对了"里面的"对"不是"对错"的"对"。在对比时,也要放入序列中进行。

(8)A:你是说要去银行吗?

B:对/*对了。

比较例(7)与例(8),学生就会知道表示对错的"对"是用来回应的,而表示想到某事的"对了"是用在回应话轮之后的位置,即新序列开启的位置。

(二)行为的序列设计

实施主要行为的相邻对或根序列的序列组织构成为:(前扩展)+相邻对前件+(插入序列)+相邻对后件+(后扩展)②。

序列的不同组织部分都具有不同的互动功能,其中前扩展(pre-expansion)用来建立双方共同的注意,以避免根序列前件与后件产生不一致③。实际上,所有的前扩展都是由相邻对构成,一般也称它们

---

① Kobin H. Kendrick, Penelope Brown, Mark Dingemanse, Simeon Floyd, Sonja Gipper, Kaoru Hayano, Elliott Hoey, Gertie Hoymann, Elizabeth Manrique, Giovanni Rossi, Stephen C. Levinson, "Sequence Organization: A Universal Infrastructure for Social Action," *Journal of Pragmatics*, Vol. 168, 2020, pp. 119-138.

② E. A. Schegloff, *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, p. 26.

③ Kobin H. Kendrick, Penelope Brown, Mark Dingemanse, Simeon Floyd, Sonja Gipper, Kaoru Hayano, Elliott Hoey, Gertie Hoymann, Elizabeth Manrique, Giovanni Rossi, Stephen C. Levinson, "Sequence Organization: A Universal Infrastructure for Social Action," pp. 119-138.

中国知网 https://www.cnki.net

为预序列[①]。很多行为，如邀请行为，在根序列发出前通常有预序列，在根序列完成后还会出现后扩展。既然对留学生的语言教学是为了提高他们的交际能力，那么教学内容就不能仅局限于语言点上，还要讲解要表达什么行为、怎么表达这一行为。下面以邀请行为为例进行说明。

在邀请行为发出之前，说话人会询问与之相关的时间、兴趣、意愿等，以决定是否发出邀请行为。我们统计了北京大学出版社出版的博雅对外汉语精品教材（口语教材系列，共九册）课文，找到 42 例邀请行为。其中，初级口语 24 例，含有预序列的为 7 例（占比 29.2%）；中级口语 13 例，含有预序列的为 4 例（占比 30.8%）；高级口语 5 例，含有预序列的为 1 例（占比 20%）[②]。可见，含有预序列的比例并不高。

我们认为，在讲练课文环节，就要有意说明预序列部分，如例（9）：

（9）（杰夫给王平打电话）

杰夫：喂，是王平吗？

王平：是。

杰夫：王平，我是杰夫。明天晚上你有时间吗？

王平：有。你有什么事？

杰夫：明天是我的生日，一起玩儿玩儿吧！

王平：好。几点？在哪儿？

杰夫：晚上六点半在我的宿舍。

王平：你住在哪儿？

杰夫：八号楼 601。（《初级汉语口语（1）》）

在练习这段课文时，可以将整个序列作为练习对象。在半操控性练习时，给出如下这样的序列模式（预序列＋根序列）：

（10）（邀请行为）

A：……你有时间吗？（预序列）

B：有。你有什么事？

A：……，……吧！（根序列）

B：好。

请求预序列中询问占 56%[③]。在设计练习时，预序列除了询问时间，还可以有询问请求发出的必要性、确认对方的信息等多种形式。

对于发出的邀请行为，受话人可以接受也可以拒绝。根序列完成后，可能会出现后扩展，解决根序列后件出现的问题。邀请后续序列是主体序列完成后的后续话语部分，紧接在受邀方最终做出接受或拒绝的应答语序列之后，在语义上与邀请行为存在内在联系，起到补充信息、礼貌应酬、承诺保证的作用，构成邀请行为的实质组成部分，有助于邀请行为的完美完成[④]。

（11）张新：刘伟，你怎么来了？怎么不先打个电话？

（省略了几个话轮）

刘伟：你是什么时候开始学书法的？

张新：半年前开始的。你找我有事吗？

刘伟：我有两张今天晚上的电影票，是朋友送的。我想请你一起去。你有时间吗？

张新：谢谢你，不过今天晚上我已经和朋友约好去吃饭了。

刘伟：没关系，那我再找找别人吧。（《初级汉语口语（1）》）

在学习这段课文时，教师可以强调在邀请被拒绝后还有表达谅解的后扩展序列，因此典型序列模式可以是：

（12）A：……我想请你一起去……。你有时间吗？（根序列，发起邀请行为）

---

① Harvey Sacks, *Lectures on Conversation*, Oxford: Blackwell, 1992, pp. 685-692.

② 感谢王伊诗提供统计数据。

③ 徐晓兰：《互动交际视角下的请求行为研究及其教学应用》，硕士学位论文，北京大学，2022 年，第 33 页。

④ 李军、曹钦明：《汉语邀请行为的话轮结构模式分析》，《语言文字应用》2011 年第 4 期。

中国知网 https://www.cnki.net

A：谢谢你，不过……。

B：没关系，（你忙你的，）那……吧。（后扩展，表达谅解）

四、大语法观下的互动教学法

（一）总体设计：行为＋序列＋场景

在大语法观的观照下，我们提倡“行为＋序列＋场景”的互动教学法，即在讲解与注释语言点时，需要指出该语言点执行什么行为、出现在什么样的序列位置、在什么场景下会使用这一语言点，从表达的角度为留学生提供典型用例。《国际中文教师专业能力标准》里“中文要素教学”中谈到“掌握中文语法教学的常用方法和技巧，帮助学习者了解中文语法的特点，理解常用语法点的结构与功能，并能够在语境中恰当使用”，也强调了语境的重要性①。我们认为，“序列＋场景”就是互动语言学描写框架中的“语境”，是话语发生的环境。互动语言学研究所关注的“语境”更多地考虑社会属性、交际互动功能和言谈环境②。我们知道，脱离语境的讲解是没有意义的，在语法教学中，脱离语境的诸如“刚”与“刚刚”、“到底”和“究竟”之类的异同辨析没有多大价值和效果③。这就要求我们必须结合语境进行教学。下面举例说明。

如例(13)虽然“倒”是生词，但显然“这倒不是”整体上可以作为一个语言点或者行为格式进行讲解与训练。

(13)（大卫和玛丽来王峰家做客，但是迟到了。）

王峰：是不是我家的地址不好找？

大卫：这倒不是，都怪玛丽，她非要给你家买礼物不可。（《中级汉语口语(1)》）

从行为上看，“这倒不是”用于表达不认同；从序列上看，用于回应话轮的起始位置；从场景上看，发生在对话双方讨论发生某事原因的时候。教师可以这样讲解：第一个说话人说出自己猜测的原因，第二个说话人首先用“这倒不是”回应，表达不认同第一个说话人的想法，然后再说出真实原因。即：

(14)A：……是不是……？/是……吗？/是因为……吗？

B：这倒不是，（是因为）……。

在举例时，也举出相应的小对话。如：

(15)A：他演讲的时候忘了说什么，是不是没准备好？

B：这倒不是，他太紧张了。

（A猜测他演讲忘了说什么是因为没准备好，B使用“这倒不是”表达不认同A的想法，之后给出真实的原因是太紧张了）

(16)A：你怎么不接我的电话？是不方便吗？

B：这倒不是，我出去了一下，没带手机。

（A以为B不接电话是因为不方便，B使用“这倒不是”表达不认同A的想法，之后给出真实的原因是没带手机）

若课文主题关涉某一特定场景，可以结合实际语料中的具体相关场景及社会行为格式进行操练。如例(17)课文的发生地点是在饭馆。

(17)甲：快说，咱们吃什么？服务员等着呢。

乙：来个尖椒牛肉吧。

甲：好，辣的，我爱吃。我想要个炒蘑菇。

丙：再来个鱼吧。（《初级汉语口语（提高篇）》）

点菜常用的社会行为格式是“来＋量词（个/份儿/碗）＋菜名”，这一格式用于在点菜时发出请求行为。

---

① 世界汉语教学学会：《国际中文教师专业能力标准》，2022年，第3—4页。

② 方梅、李先银、谢心阳：《互动语言学与互动视角的汉语研究》，《语言教学与研究》2018年第3期。

③ 李泉、金允贞：《论对外汉语教材的科学性》，《语言文字应用》2008年第4期。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）重点突出

在考虑语言点的用法时，一定是秉承“基于使用”的理念，考虑行为、序列、场景这三个方面的特点，但并不意味着每个语言点的讲解均需要在这三个方面平等用力，而是可以突出某一方面或者某两个方面的特点。

因为篇幅限制，教师在上课的过程中不一定非要列举对话，对位于始发话轮的语言点，可以列举单句。例如，“千万”用于叮嘱，让对方一定要或者不要做某事，是始发行为。这一语言点所执行的行为比较凸显，可以着重强调行为，因为通常用于始发话轮，所以可以只列举单句。如：

（18）最近天气越来越冷了，你千万要多穿衣服，别感冒！

（19）出门的时候千万要注意安全。

（20）她现在不工作了，这件事千万别告诉别人。

而“看你说的”用于回应话轮，用来回应对方的开玩笑、感谢、道歉等行为，虽然是否定对方的行为，请对方不用这么客气，但是礼貌性地谢绝，显得关系亲密。这时例句要以对话的形式给出，结合序列位置进行说明。

（21）大卫：您放心，有伯母做的那么好吃的菜，我不来，玛丽也会来的。

玛丽：看你说的！（《中级汉语口语（1）》，回应开玩笑）

（22）A：谢谢你带我来医院看病，真不知道该怎么感谢你。

B：看你说的，谁让咱们是最好的朋友呢。（回应感谢）

（23）A：耽误你这么长时间，实在对不起。

B：看你说的，你的事就是我的事。（回应道歉）

（三）真实语料与教材语言

互动语言学强调使用真实发生的语料，而汉语口语教材所使用的语言并不是纯粹的自然口语，而是根据教学大纲、HSK 大纲或者各类教学大纲人工编写的语言，二者并不完全匹配。虽然有些学者已经尝试将口语教学自然化，如提倡运用真实语料进行课堂教学[①]，但我们认为，口语教材是戴着镣铐跳舞，无法做到语料完全真实化，不过可以将教材中的课文对话或者练习中的对话设计得更加自然，无限地贴近自然口语对话，从而更有利于留学生习得互动行为表达。

将行为的完整实施与行为的序列组织应用于教材编写是实现教材语言贴近真实性的具体方法。教材所提供的上下文中既要包括行为是如何发起的，又要包括行为是如何回应的。教材中行为的发起与回应需参考自然口语对话中该行为的典型序列组织。如夸赞行为是日常交际中的高频行为，否定叠连是回应夸赞的高频语言形式，“没有”叠连常用于回应夸赞行为[②]，参见例（24）与例（25）：

（24）（（A 看到 B 写的作业））[③]

A：哇：写得这么好。=

B：=没有没有，我还有些别的。

（25）F：我一点儿都没记，都没都没记录，但是我是我是用脑用脑子记了，没有拿—

Z：［你这是—］

F：［没有敲］，

Z：^最^强大脑。

F：没有没有，@@怎么突然^恭^维了。

对比教材的课文，我们发现教材中也时有夸赞行为出现，但并没有使用否定叠连回应。如：

（26）玛丽：哪个是你做的菜？

王峰：素炒土豆丝。怎么样？味道还可以吧？

玛丽：嗯，相当不错。看不出来你还真有两下子。（《中级汉语口语（1）》）

---

① 陶红印：《在日常课堂条件下利用真实语料进行语法语用教学的理论与实践》，台湾大学华语教学硕士学位学程编：《华语文教学的多元视野与跨界思考》，台北：联经出版公司，2020 年，第 390—409 页。

② 例（24）（25）来自李先银、张文贤：《汉语自然口语对话中的否定叠连》，《中国语文》2022 年第 3 期。

③ 本文转写自然口语对话时所使用的转写体例如下：“，。？”分别表示微升、下降、上升语调；“@”为笑声；“：”为语音拖长；“^”为音强增强；“—”为截断；“［ ］”为话语交叠；“（（ ））”表示括号内为转写者的说明；“=”为无延迟回应。

中国知网 https://www.cnki.net

教材中，这段对话到这里就结束了，王峰并没有对玛丽的夸赞做出回应。这段课文中的语言点是“有两下子”，那么参考自然口语对话真实语料，我们认为这段课文应该加上“没有没有”做出回应。这样就将夸赞行为及其回应作为一个完整的序列教给学生。可以进一步列举出(27)(28)这样的用例。

(27)A：我以为你不会做饭，没想到你做饭还真有两下子。

B：没有没有，今天做的很简单。

(28)A：没想到你唱歌还真有两下子。

B：没有没有，我就会唱这两首。

在教学时，将“有两下子”作为夸赞行为的发起与否定叠连“没有没有”作为回应一起教给学生，可将其序列组织抽象为：

(29)A：……(还真)有两下子。

B：没有没有，……。

在应用时除了要注意行为的实施与序列组织外，还要注意实施该行为时所使用的典型语言形式是什么。也就是说，在编写课文教材时，需要尽量考虑这段课文所涉及的行为使用了哪些语言惯例。

(30)王峰：抱歉！昨晚没睡，刚才打了一个盹儿。

玛丽：为什么没睡觉？你在写论文吗？

王峰：我在为我的毕业论文收集有关的资料。昨晚访问了几家专业网站，想下载一些和我的研究有关的信息。可是我的电脑有了病毒，浏览速度特别慢，还老是死机。没办法，我又忙着给我的杀毒软件升级。忙了一个多小时，总算把病毒都清除了。好在收获不小，下载了不少有用的东西。

玛丽：能不能资源共享？或者你给我几个网站，有空儿我也想在网上查查有关中国历史研究方面的信息。(《中级汉语口语(提高篇)》)

我们看例(30)这段课文的第3个话轮，王峰在讲述昨晚的经历，在这么大段的讲述中，并没有看到玛丽的回应，这不符合自然口语对话的规律。“教材大多数故事讲述都在一个话轮中完成，受话人回应只出现在故事讲述的结束部分。”[①]但玛丽没有对王峰的抱怨做出回应、与王峰共情，而是要求资源共享，这样的回应不够得体。

参考自然口语对话中讲述行为的表达方式，我们可以添加“你知道吗？”“不是……嘛”“还好”等故事讲述行为中的常见语言惯例，将上述课文修改为：

(30′)王峰：你知道吗？我昨晚没睡觉。

玛丽：怎么回事？

王峰：我不是在做毕业论文嘛，昨晚在收集有关的资料。

玛丽：那你真够忙的。

王峰：访问了几家专业网站，想下载一些和我的研究有关的信息。可是我的电脑有了病毒，浏览速度特别慢，还老是死机。

玛丽：啊？急死人了。

王峰：是呢，急死我了。没办法，我又忙着给我的杀毒软件升级。忙了一个多小时，总算把病毒都清除了。好在收获不小，下载了不少有用的东西。

玛丽：嗯嗯，那还好。

修改后的课文以“你知道吗”预告要开启故事讲述行为。讲述者可以通过“你知道”类格式提问，询问受述者是否知晓该话题，发出讲述信号，探测继续讲述的可能性，共同建构话题[②]。在第三行添加“不是……嘛”句式，因为“不是……嘛”是标记扩展式讲述的开始，提醒受话人注意、期待后续新内容[③]。第

① 贺知宇：《自然口语对话中的故事讲述研究与教学应用》，硕士学位论文，北京大学，2022年，第60页。

② 李先银、张文贤：《共识化与共情化：“你知道”类格式在故事讲述中的认识调节》，《当代修辞学》2024年第1期。

③ 贺知宇：《自然口语对话中的故事讲述研究与教学应用》，硕士学位论文，北京大学，2022年，第22页。

中国知网 https://www.cnki.net

八行“急死我了”为回声话语表达共鸣①，第十行玛丽的回应使用了降级评价“还好”②。

在一个复杂的情景中，一个行为的完成可能是由多个具体行为共同完成的。这时，要尽量保留行为本身的复杂性。对比一下教材与真实自然口语对话中关于点菜的对话：

(31)甲：快说，咱们吃什么？服务员等着呢。

乙：来个尖椒牛肉吧。

甲：好，辣的，我爱吃。我想要个炒蘑菇。

丙：再来个鱼吧。(《初级汉语口语(提高篇)》)

(32)张丽：我们点菜吧？嗯：：

李明：你是在手机上点还是在一？

服务员：都可以。

张丽：都可以，是吧？嗯：行，那你先你先看一下，这个是那个：：

李明：哦：茄子烩蹄筋。

张丽：你不是想吃这个吗？

李明：嗯。

张丽：先点这个＝

李明：＝我一打开就看见了@@

张丽：对，然后这个叫啥？跟人说

李明：((对服务员说))茄子烩蹄筋，

张丽：茄子烩蹄筋一个：

服务员：来份这个？((服务员确认菜品))

张丽：嗯，来个这个，

李明：你要点粥吗？

张丽：那个嗯对，我单独买了一个美龄券美龄粥的券，可以用，((对服务员))来一个美龄粥。

服务员：您有什么忌口吗？

李明：没有。

张丽：少油。

从以上两个例子可以看出，教材的课文设计与真实对话有较大不同。教材中的交际双方直接提议点什么菜，很顺利就完成了点菜。但真实的点菜行为包含更多的行为，经过提议、询问等协商过程才能完成请求点什么菜的行为，需要更长的序列。当然，教材编写受到词汇、语法点、课文长度等多种因素制约，会做出简化与调整，但我们仍然可以结合日常场景对自然口语对话进行提炼。在提炼时，可以删除难度大的词汇与语法点，将序列进行简化等；尽量保留口语对话的核心特征，保留行为完成的整个过程。例(32)的整个点菜过程出现了提议—询问—请求等多个具体行为，简化例(32)时这些行为最好不要都简化掉，简化后的例子可以为(33)，主要包含提议点菜—询问怎么点菜—回应询问—请求对方先看菜单—请求点具体的菜肴—询问是否需要点粥—提供优惠券—请求点粥—询问是否忌口—要求少油。

(33)张丽：我们点菜吧？

李明：是在手机上点吗？

服务员：对，您先扫一下桌子上的这个二维码，然后就可以点菜了。

张丽：嗯，行，那你先看一下。

李明：哦：茄子。

张丽：先点这个。

李明：((对服务员说))茄子。

---

① 张文贤、李先银：《回声话语：自然口语对话回应中的一种设计》，《汉语学报》2023年第1期。

② 张文贤：《自然口语对话中的降级评价——以“还好”为例》，《语言学研究》2023年第33辑。

中国知网 https://www.cnki.net

李明：你要点粥吗？
张丽：嗯，对了，我有一张买粥的优惠券，((对服务员))来一个粥。
服务员：您有什么忌口吗？
李明：没有。
张丽：少油就可以了。

五、结　　语

我们在互动语言学理论指导下，主要分析了行为与序列这些核心概念如何应用到国际中文教育中。在语言点的展示与讲练、课文的编写与操练等方面都可以互动语言学理论为指导。互动语言学理论为国际中文教育带来理念以及实践方面的转变。我们提倡从互动交际出发看教什么、怎么教。我们认为，凡是对交际来说重要的都要教，语法阐释与操练也要考虑怎样对交际有利。互动语言学以自然口语对话为研究对象，相应地，本文着重谈的是口语语法教学，但我们的意思绝不是说国际中文教育只需要重视口语教学，我们也认为口语与书面语教学在教学方面均应得到重视，可以分别构建教学语法体系①。关于口语与书面语的相关性与对立性，我们拟另文论述。互动语言学的研究范围很广，叠连、延伸等话语现象也非常重要②，可以有选择地运用到汉语二语教学中。互动语言学的应用研究有待进一步挖掘。

The Application of Action and Sequence in International Chinese Education

ZHANG Wen-xian
(School of Chinese as a Second Language, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: Guided by the theory of Interactional Linguistics, the article proposes the application of core concepts such as social action and sequence in international Chinese education. When explaining language points, special emphasis should be placed on their typical position within sequences. During language teaching from the perspective of action expression, attention should be paid to whether the action requires pre-sequence or post-expansion. The article argues that grammar teaching should be based on an action interpretation of grammar. Under the framework of the broad grammar view, an interactive teaching method of "action+sequence+scene" is implemented. Adhering to the "usage-based" idea, the focus is placed on effectively transforming naturally occurring conversations into textbook language.

Key words: Action; Sequence; Broad Grammar; International Chinese Education; Interactional Linguistics

[责任编辑：冯　雅]

① 胡丛欢：《语体语法视域下汉语教学语法理论体系的构建——基于三一语法的新探索》，《语言教学与研究》2023年第6期。
② 李先银、张文贤：《汉语口语互动语法——基于时间管理的观察》，北京：中国社会科学出版社，2023年。

中国知网　https://www.cnki.net

[DOI]10. 16164/j. cnki. 22-1062/c. 2025. 04. 012

“基于使用”的国际中文语法阐释

李 先 银

(北京语言大学 语言科学与资源学院,北京 100083)

[摘 要] 文章在前贤对国际中文语法阐释反思的基础上,在互动语言学理论的指导下,提出“基于使用”的语法阐释新构想。从“基于使用”的指导理念、场景化的阐释路径、真实性的配例和简洁性的语言四个方面说明“基于使用”的语法阐释如何实现。

[关键词] 基于使用;语法阐释;国际中文教育;场景化阐释;互动语言学

[中图分类号] H195. 3 [文献标志码] A [文章编号] 1001-6201(2025)04-0105-06

肇始于 1950 年“东欧交换生中国语文专修班”,新中国的国际中文教育历经 70 余年的发展,发生了很大的变化:一是从以来华留学生教育为主体,发展成为来华留学生教育和海外中文教育并行的“一体两翼”新事业格局;二是从以语言学及应用语言学为基础理论的对外汉语教学学科体系,发展成为融合语言学、心理学、教育学、传播学和区域国别学等学科的国际中文教育学科新体系;三是教学理念、模式和教学法的进步和更新,体现在语法、语音、词汇、汉字等语言要素教学方面和听说读写译等语言技能教学方面。在这些变化及其成就背后,既可以看到一代又一代汉教人在时代变局下的奋力革新,也能看到时代变化和发展对国际中文教育事业、学科和学术的影响和塑造。

伴随语言理论的发展,语言观和语言教学观也在演进,具体到语法教学,从“基于规定”到“基于规则”再到“基于用法”,语法体系历经多重发展。在多年教学实践的助推和检验下,学界越来越注意到语言使用的重要性,呼吁新的变革。本文聚焦语法教学的进步和更新,在前贤对国际中文语法阐释(下文简称为“语法阐释”)反思的基础上,适应新时代语言观、语言教学观的发展要求,从国际中文语法教学实际出发,提出“基于使用”的语法阐释新构想。本构想由“一轴、一线、两翼”的架构构成。所谓“一轴”,指的是语法阐释的指导理念是“基于使用”的,倡导语法阐释要从真实的语言使用中来,到真实的语言使用中去,这是新构想的核心,也是总体原则,统摄全局;所谓“一线”,指的是场景化阐释的实现路径,从语言形式使用的交际场景出发,而不是从具体的规则描写出发进行语法阐释;所谓“两翼”,指的是真实性的配例和简洁性的解释语言两个方面,它们为实现场景化阐释提供具体的支撑。

一、“基于使用”的阐释理念

语法阐释是对语法项目的叙述、说明、分析和解释,是教学语法体系的具体呈现,最终表现在语法大纲、参考语法、教材、教学实施中,是教师教学和学生学习的依据和指南。语法阐释的演进受到语言观和语言教学观的直接影响。主流语言观历经规定主义、“基于规则”和“基于用法”的时代①,正在快速向以互动语言学为代表的“基于使用”的语言观发展,与之相随的语法教学观也从“基于规定”“基于规则”向“基于用法”的方向前进②。

[收稿日期] 2025-01-08
[基金项目] 国家社会科学基金一般项目(23BYY135)。
[作者简介] 李先银,男,北京语言大学语言科学与资源学院研究员。

① 武和平、王晶:《“基于用法”的语言观及语法教学中的三对关系》,《语言教学与研究》2016 年第 3 期。
② 李先银:《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》,《语言教学与研究》2020 年第 2 期。

中国知网 https://www.cnki.net

从当前的整体情形来看，语法教学的发展领先于教学语法，二者发展进程不均衡：语法教学基本发展到了“基于用法”阶段，但教学语法还停留在“基于规则”的阶段。语法教学实践中，教师较为重视创设情景，模拟语法使用的场景，常围绕特定的语言项目和交际特点设计具体的、可操作的任务，引导学生通过完成表达、沟通、交涉、解释、询问等具体任务，以达到学习和掌握该语言项目的目的。不过在教学语法中，当前的语法阐释尽管有所迭代，但仍以“基于规则”为指导思想，从形式出发，以讲解语法知识和规则描写为主，使用语法术语过多，忽视语境和语用。

对此境况，前贤如柯彼德、陆俭明、齐沪扬和张旺喜等都提出过反思甚至批评①，也有学者提出了具体的革新方案，如卞觉非提出的汉语交际语法②，李先银倡导的表达导向的语法教学模式③，冯胜利、施春宏构建的“三一语法”④，张文贤提出的基于行为的语法阐释⑤，等等。这些反思和革新的共同点，都是希望教学语法能够摆脱汉语母语语法的描写框架，走向交际，走向真实的语言使用。

新兴的互动语言学秉持的是“基于使用”的语言观和语言研究观，认为语言是为互动交际服务的资源，同时也为互动交际所塑造，形成互育共生的关系。这种动态的语言观可以总结为一句话：语言因互动而生，为互动所造。动态的语言观决定了互动语言学同样秉持动态的语言研究观：语言研究要置身于其自然栖息地——社会互动中去考察。我们将这种研究观直白地表述为：在真实的语言使用中观察语言的真实使用。互动语言学关注语言的真实使用，以自然口语语料为研究内容，在互动交际中研究语言的形式和结构变化以及意义的浮现等。互动语言学“基于使用”的语言观和这些来自语言真实使用的研究成果和发现，既可以为语法教学提供理论和方法支持，也可以为语法阐释提供“基于使用”的理念。

“基于使用”的语法阐释，对语法阐释的根本要求就是基于真实的语言使用：一方面要求语法阐释“从使用中来”；一方面要求语法阐释要“到使用中去”。“从使用中来”，指的是语法阐释来自真实的语言交际，基于对大数据真实交际情景的整理、分析和总结，抽去情景中的具体时间、人物、地点、人物关系等元素，将情景结构化为交际场景，进行场景化的语法阐释。“到使用中去”，就是进行情景化的教学，指的是场景化的语法阐释可以直接应用于具体的交际情景。场景和情景的区别在于具体和抽象，将场景补上交际的具体时间、人物、地点、人物关系等元素，就可以还原或创设具体的交际情景，应用于语法教学的讲解、操练和活动中，实现“用中学、学中用”。情景化教学能够让学生参与自然口语交际中，不再只是利用单句，而是将语段和语篇呈现在学生面前，让学生感悟整体语境。这种教学方式展现了我们在日常生活中真实使用语言的状态，将语法能力的培养和语用能力的培养有机地结合在一起，不仅保证语言表达的正确性，也保证了语言表达的得体性。在教学过程中，教师应该合理运用教学资源，适当运用现代化的多媒体手段，营造出更加沉浸式的情景化教学氛围。

二、场景化的阐释路径

语法教学不是对语法知识的学习，而是能力培养，培养学习者使用语法的能力，具体表现为基于交际场景的感知，合适的语言形式调用和合适的语用策略选择。对交际场景的感知最基本的需要是考虑交际双方关系的高低亲疏、交际场合的正式与俗常、交际双方的共同认识等，合适的语言形式调用能保证交际的合语法性，而合适的语用策略选择能保证交际的得体性。

情景是具体交际发生的现场背景，而场景是框架化的情景。张三早上去食堂买饭，这是交际发生的具体情景，抽去时间、人物和具体地点等，交际背景就框架化为“食堂买饭”这样的场景。交际是在具体的场景中发生的，如果语法阐释是“基于规则”的，那就不会或很少涉及交际场景，那么教师在教学时就

---

① 柯彼德：《汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点》，《世界汉语教学》1991年第2期；陆俭明：《“对外汉语教学”中的语法教学》，《语言教学与研究》2000年第3期；齐沪扬、张旺喜：《革新对外汉语教学语法体系 满足时代需求》，《中国社会科学报》2018年11月27日，第3版。

② 卞觉非：《“汉语交际语法”的构想》，《汉语学习》1992年第3期。

③ 李先银：《表达导向的对外汉语语法教学模式及“把”字句教学》，迟兰英主编：《汉语速成教学研究》，北京语言大学出版社，2011年，第221页；李先银：《表达导向的对外汉语语法教学模式探讨——以“了”的教学为例》，《国际汉语教学研究》2014年第3期。

④ 冯胜利、施春宏：《论汉语教学中的“三一语法”》，《语言科学》2011年第5期。

⑤ 张文贤：《基于行为的口语教材的语法阐释》，《语言教学与研究》2025年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

需要做大量场景创设的转化工作。如果语法阐释从场景出发进行，直接对接教学实践，就会减少教师在语法阐释和教学之间的转化和加工工作。

进行场景化阐释时需要注意两个方面：一是场景分立；二是场景的典型性。

先来看场景分立。教学语法虽然来自理论语法，但需要面向语言教学和习得的规律做适应性改造，甚至形成独立的教学语法体系。这不仅在语法格局上表现出差异，而且在微观的语法项目分合上体现出差别。如“得”字程度补语句（也称为情态补语句），其形式主要有复杂式的“S＋VN＋V 得＋怎么样”（他唱歌唱得很好）、“S＋（的）＋N＋V 得＋怎么样”（他歌唱得很好）、“N＋S＋V 得＋怎么样”（歌他唱得很好）和简略式的“S＋V＋得＋怎么样”（他唱得很好）。有的教材和教学设计将这些形式放在一起一次性教给学生，结果是费力不讨好，不仅难教，而且难学。基于场景分立，可以将“得”字程度补语句分成两个场景：一是描述水平，一是评价表现。描述水平是对恒常能力的表述，倾向于使用复杂式，且常用“不、比较、很、非常”等相对客观的程度副词，情景可以创设为有唱歌、跳舞、演讲等比赛，推荐合适的参赛人。例如：

（1）A：玛丽，你会唱歌吗？你唱歌唱得怎么样？

B：我唱得不好。艾米歌唱得特别好。

而评价表现则是对现场活动情况的表述，典型情景可以创设为班级临时迷你特长和非特长比赛，如请班里一些同学表演写汉字、唱中国歌、打太极等特长或非特长，其他同学进行即时的面对面评价，使用的语句多是简略式，且多用“挺……的/真、太……了”等主观程度表达。例如：

（2）老师请某某同学当场唱两句歌，其他学生当面评价。

A：××唱得太好了！

B：××，你唱得真棒！

场景分立的原则是场景差异和形式差异。如“得”字补语句的描述水平和评价表现是两类不同的场景，在惯常的语言形式上也表现出相对应的差异。在使用场景和语言形式上有较大的差异，教学语法和语法教学就都可以进行场景分立的处理。再如“过”字句，通常认为表示经历，语言形式是“S＋V 过＋N”。在具体的教学中，教师常常会遇到学生问“过”和“了”以及与时间词共现的问题，比如为什么“我十年前去过上海了”不太常说，而“我刚刚给手机充过电了”就能说。这些困扰可以通过场景化阐释和场景分立来解决。首先需要明晰“过”字句的典型使用场景。“过”的使用常常是有条件的，典型使用场景是作为邀请、建议等行为的前提，如“你吃过烤鸭吗，我们去尝尝怎么样？”，或者作为拒绝邀请、建议等行为的理由——“A：咱们明天去颐和园吧？B：颐和园我去过了”。然后需要看“过”使用场景和形式上的对应性差异。一类是近过去发生的“过”字句，形式上可以带“了”和表示近过去的时间词“刚刚”“刚”“早上”等。例如：

（3）情景：艾米想去上海，问同学们上海的冬天冷不冷。

艾米：我周末想去上海，你们谁知道上海冷不冷。

玛丽：我刚去过上海，冬天不太冷。

约翰：我前年冬天也去过上海，上海冬天不冷。

（4）情景：小 X 去同学小 Y 的宿舍，小 Y 正在吃晚饭（外卖），邀请小 X 一起吃。

小 Y：来，一起吃一点吧。

小 X：谢谢，我刚吃过晚饭了。

另一类场景是远过去发生的“过”字句，可以和远过去的时间词（如“前几年”“过去十年”“我这一生”等）共现，一般不用“了”。

这两种分立的“过”有语义上的演变关系，先有近过去的“过”，后有远过去的“过”。前者还可以看作动词做结果补语，后者的语义比较虚化。教学安排上，先教近过去的“过”，再教远过去的“过”。

分立的场景在教学安排上也是分立的，先教学容易一些的表达场景和形式，后教学难一些的表达场景和形式，在学习者汉语水平达到一定程度后，再加入某种场景下多种形式的选择和辨析。螺旋式上升、重复式再现，先解决“说得出”，再解决“说得对”，最后解决“说得好”。

再看场景的典型性问题。典型性是要在真实的语料中总结出典型形式的典型用法。语言教学越来

中国知网 https://www.cnki.net

越重视“用中学、学中用”，重视场景创设的典型性。典型的场景要从语言的真实使用中来。对MLC媒体语料库中1050条“把”字句的考察发现①，“把”字句主要用于两种典型的交际场景：一是用“使变化”解决问题（如教室里很热，要解决这个问题，可以说“请把空调打开好吗？”），有531例，占比50.6%；二是报告已经发生的使变化事件（“××把房子卖了，出国了。”），有519例，占比49.4%。进一步的考察发现，在用“使变化”解决问题的场景中，假设“使变化”的比例只有40条。也就是说，类似于“如果你把……”类的“把”字句，从语言真实使用的频率上讲是边缘性的“把”字句，在“把”字句的场景化阐释中可以不考虑，或者暂且搁置。考察还发现，两种典型场景在“把”字句格式的调用上无明显差异，“V＋趋向动词（＋宾语）”“V＋在/到/给/向＋宾语”和“V＋得＋VP/AP”这三种，整体使用占比高达73.4%。这三种结构形式属于典型形式，其余的属于边缘形式。因此，在“把”字句的语法阐释中，应该围绕这两大典型场景和三类典型形式来设计。

场景化的语法阐释可以和教材编写、课文设计紧密结合。在当前的教材中，语法阐释的呈现方式有文字、表格、公式、图片等，但都比较分散，如果将场景融入其中，再结合丰富的图文呈现出来，就能够使教材的内容更具有吸引力，激发学生主动探索的好奇心理。

需要说明的是，规则化的语法阐释具有较强的刚性，而场景化的语法阐释具有一定的柔性。场景和表达形式不是一一对应的，存在一对多甚至多对多的情况，只不过在实际教学中为了突出教学中的语法项目，场景化的阐释只说明某个场景可以使用某种表达形式，而并不排斥其他的语言形式，不同表达形式的选择会存在频率和表意表情的差别。场景化阐释追求的是典型场景和典型形式的匹配，而随着学习者汉语水平的提高，则会有其他形式的加入和辨析。

三、真实性的配例

社会交际是一个复杂的过程，任何经过加工的、非自然的语料都不能完全替代我们日常生活中说出的真实话语。在长期的教学实践中，已有学者意识到非真实材料对语言教学的损害，如佟秉正批评初级汉语某些课文脱离现实交际，“对话像审讯中的一问一答，绝非正常人的交谈，纯粹是为了练习语法或功能，完全脱离现实”②。也有学者意识到材料的真实性对语言教学的重要性，如陶红印思考基于真实会话材料的理论研究如何应用于汉语教学③；刘锐、王珊结合运用汉语谈话节目语料开发国际汉语教材的实践，从真实性出发讨论了教材定位、开发流程、编写原则与技巧等问题④；姚双云、王杰提出基于互动语言学的理论指导开发真实自然的汉语教材⑤。

语法阐释通常包括语法项解释和配例两个必要组成部分以及外译这个可选部分。配例有两大作用：一是以“例”助“释”，即通过具体的语言使用用例来帮助说明相对抽象复杂的语法解释；二是以“例”示“用”，即配例有利于对学生遣词造句起到示范和模仿作用。“基于使用”的语法阐释从真实的使用中来，阐释的场景必须典型真实，配例也同样要求典型真实。

语法配例的真实性要求例句来自语言的真实使用。下面是一个典型的“呢”字句用来表达拒绝理由的真实用例：

（5）洁一家和莉一家是朋友，晚上洁给莉打电话。

1 洁：在宿舍呢？

2 莉：嗯。

3 洁：下来吗？能不能出去走走。

4 吃饭[的呢呀。（（莉身边的人在讲话））

5 莉：[我-还没吃饭呢。

---

① 张伟伟：《基于使用的对外汉语特殊句式及其教学研究》，硕士学位论文，北京语言大学，2022年，第25页。

② 佟秉正：《初级汉语教材的编写问题》，《世界汉语教学》1991年第1期。

③ Tao Hongyin，“The Gap Between Natural Speech and Spoken Chinese Teaching in Material：Discourse Perspectives on Chinese Pedagogy，”*Journal of the Chinese Language Teachers Association*，Vol. 40，No. 2，2005，pp. 1-24.

④ 刘锐、王珊：《运用真实语料开发国际汉语教材：理论与实践》，《语言教学与研究》2021年第1期。

⑤ 姚双云、王杰：《互动语言学在汉语二语教学中的应用：理论基础与实践设计》，《华文教学与研究》2024年第1期。

中国知网 https://www.cnki.net

6 洁：还没吃饭呐。

7 莉：嗯。

8 洁：嗯行。那我俩下去，那我俩逛逛。

9 莉：嗯。[(X)

10 洁：　[(呦)-你们不出去？

11 莉：这还没吃完呢。

12 洁：( )慢[死啦。

13 莉：　　[刚开始。

在对话中，洁邀请莉一家到楼下走走逛逛，莉的家人使用的是“吃饭的呢”，表达对邀请的拒绝，莉则用的是“我还没吃饭呢”，表达对邀请的拒绝。不管是“正在吃饭”还是“还没吃饭”，加上“呢”以后能凸显理由的充分性和正当性，一方面使得拒绝的理由听起来更为充分，另一方面向对方表明不是我不愿意接受你的邀请或建议或命令，而是我有特别的情况，所以你不要生气。下面洁表明自己两个人出去逛逛，再次发出疑问式邀请——“你们不出去？”，莉用了“这还没吃完呢”表达拒绝。“还没吃完”是“不出去”的最好理由。

当然，真实用例通常会比较冗长、复杂。在用作配例时需要进行诸如去杂、去难、去无关、去错等处理。去杂是去掉语例中杂乱的成分、顺序以及非必要的修复、重复、填充等；去难是去除超纲、繁难词汇和其他高难度的语法项目；去无关是去掉语料中跟语法项阐释没有关系或关系不大的部分。经过这些处理，应用于拒绝场景的“呢”字句的配例可以简化为：

(6)情景：洁和莉是同学，一天晚上洁给莉打电话邀请她下楼散步。

洁：莉，下楼来走走吗？

莉：我还没吃饭呢。

洁：哦，那好吧。

(7)情景：洁和莉是同学，一天晚上洁给莉打电话邀请她下楼散步。

洁：莉，能不能出去走走？

莉：我在吃饭呢。

洁：哦，那你吃吧。

改造后的两个配例在提问上和回答上采用两种不同的方式，反映出交际的真实性，同时也体现出配例的丰富性和多样性。

四、通俗性的阐释语言

语法阐释最终要落实在语言上。不同的阐释目的和阐释对象对语言的要求不同。“基于使用”的语法阐释面向教学，面向一线的教师和学习者，最大的要求是实用，不需要教师在教学实践中进行阐释的二次转化，基本上可以做到拿来就用。因此，一个重要的要求就是阐释要清楚明白。语法阐释清楚了，老师才能清楚地向学生教学，学生才能明白地进行运用。要做到清楚明白，对阐释的语言也提出了更高的要求，要摆脱专家语法的阐释语言，要简洁明了：一是解释语言要通俗易懂，适合学习者的汉语水平，二是语法术语尽量少用或简化。

阐释时尽量使用条件式阐释模板，条件式在阐释时能够表明语言形式的使用场景，并为不同场景选择不同的模式，体现的是学习者的视角。条件式的基本格式是“当……时，可以用……”。“当……时”的部分是使用场景，“可以用”部分是语法项目。如《汉语教科书》解释“是……的”句：当我们已经肯定这个动作是已经发生了的，只是要特别强调这个动作发生的时间、地点或动作的方式等等的时候，我们就用“是……的”这个结构。不过，《汉语教科书》的阐释语言还可以更为简洁，表述为：当我们知道某人做了某事时，我们还想知道这件事什么时候、在哪儿、和谁一起做的时，我们可以用“S+(是)+什么时候/在哪儿/和谁一起/……+V 的”。

中国知网　https://www.cnki.net

关于术语使用，有学者也注意到语法项目的解释经常变成讲解语法术语，存在“术语过多”[①]等问题。有学者就提出“如果可以不用术语时就应尽可能不用术语”[②]“必要的不躲，不必要的不用”[③]等原则。在本体研究中，通常将“把”字句的语法意义归结为“处置”“致使”等，这对汉语为母语者来说没问题，也适合专家和教师们去使用，但对于二语学习者来说，这两个词在词汇等级中都属于较高等级的词，本身又很抽象，初级学习者并不能切实领会其中的含义，因此教学中不能也不需要直接使用这样的术语。有人用“使变化”[④]来归纳“把”字句的典型场景，语言简洁易懂，符合学习者的认知水平，有助于学生顺利理解“把”字句。再如对“是……的”句的阐释，也需要回避“强调”这样的术语。

结　　语

无论是对于学生、教师，还是对于整个语法教学体系来说，语法阐释都具有不可忽视的作用，将对语法项目的阐释落实清楚才能连通知识与应用之间的桥梁。“基于使用”的语法阐释秉持“从使用中来、到使用中去”的理念：一方面，语法阐释来自对语言真实使用的规律总结；另一方面，语法操练采用真实的场景和情景。这一过程是真实的、动态的，它以学生为主体，重视语境的作用，重视语言能力的培养，能够促进学生以正确的言语和策略进行流畅、得体的交际。

当前人工智能正在进入教育领域，并带来教学理念、教学方式和学习方式的改变。在智慧教育时代，情景仿真模拟使得场景的呈现和情景的创设变得更加简单高效、丰富生动，智能伴学机器人使得人机交互、人机对练成为现实，能够真正实现“用中学、学中用”。当然，这迫切需要场景化语法阐释提供脚本支持。只要提供了所有语法项目的场景化阐释，一线教师就能以场景为交际框架，创设大量语言使用的真实情景，构建仿真交际平台，满足学生的学习需求，真正实现“用中学、学中用”的语言教学模式。汉语口语研究历经一百多年的发展，所取得的成果，特别是近些年来汉语互动语言学的成果[⑤]，可以为“基于使用”的语法阐释提供理论和材料支持，期待更多的学界同人一起来做这项工作。

A “Using-based” Grammatical Interpretation in International Chinese Education

LI Xian-yin

(Faculty of Linguistic Sciences, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083, China)

Abstract: Based on the predecessors' reflection of the grammatical interpretation of international Chinese education and guided by the interactional linguistics, the paper proposes a new conception of “using-based” grammatical interpretation. It explains how the “using-based” grammatical interpretation is realized from such four aspects as guiding philosophy, situated interpretation path, authentic exemplification and concise language.

Key words: “Using-based”; Grammatical Interpretation; International Chinese Education; Situated Interpretation; Interactional Linguistics

[责任编辑：冯　雅]

① 赵金铭：《论对外汉语教材评估》，《语言教学与研究》1998 年第 3 期；杨德峰：《上世纪 80 年代以来的对外汉语语法教材的“得”与“失”》，《汉语学习》2012 年第 2 期。

② 刘月华：《谈对外汉语教学语法》，国家汉办教学处编：《对外汉语教学语法探索——首届国际对外汉语教学语法研讨会论文集》，北京：中国社会科学出版社，2003 年，第 8 页。

③ 冯胜利、施春宏：《三一语法：结构·功能·语境——初中级汉语语法点教学指南》，北京：北京大学出版社，2015 年，第 14 页。

④ 李先银：《表达导向的对外汉语语法教学模式及“把”字句教学》，迟兰英主编：《汉语速成教学研究》，第 225 页。

⑤ 李先银：《汉语口语研究一百年》，《语言文字应用》2025 年第 1 期。

中国知网　https://www.cnki.net

[DOI]10. 16164/j. cnki. 22-1062/c. 2025. 04. 013

互动导向的国际中文语法教学模式构建

陈鸿瑶[1],张文君[2]
(1. 东北师范大学 国际汉学院,吉林 长春 130117;
2. 东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

[摘 要] 将互动语言学的研究成果应用于国际中文教学中,为提升学习者的互动能力提供了新的路径。然而,如何在课堂教学中具体实现互动语言学理论的应用尚未得到深入探讨。本文在大语法观指导下,提出了基于"互动行为表达"的"探索—产出—反馈"语法教学模式,强调从"互动行为表达"入手,通过语法教学与行为实践的结合,提升学习者的元语用意识,培养学习者的互动能力。

[关键词] 互动能力;互动行为表达;元语用意识;汉语教学
[中图分类号] H195. 3 [文献标志码] A [文章编号] 1001-6201(2025)04-0111-06

近年来,国际中文教学中的互动语言学研究视角引起越来越多学者的关注。方梅等学者指出,互动语言学的研究成果可直接应用于汉语二语教学实践①。基于这一观点,李先银提出了建立基于互动语言学理论的对外汉语语法系统的构想,主张在汉语语法体系中采用"以行为/活动为纲"的组织结构,关注语言行为与语法结构之间的内在关联②。张文贤进一步提出了构建二语教学行为大纲的建议,初步为不同的行为类型匹配了语言形式③。姚双云、王杰尝试将互动语言学观念应用于汉语教学实践,构拟了互动视角下汉语二语教学实践设计的基本思路④。这些研究都为我们在互动语言学视角下拓展国际中文语法教学思路提供了新的启示,但如何通过具体的课堂教学来实现"构想",还鲜有学者提及。因此,本文尝试从中文学习者互动能力培养入手,探索基于"互动行为表达"的国际中文语法教学模式构建问题,以促进互动语言学研究与国际中文教学实践相结合。

一、分要素教学对学习者汉语互动能力的影响

二语互动能力是指会话参与者能够为实现并解读互动交际意图,有效运用身份、语言及互动资源,完成互动行为的能力⑤。该能力不仅揭示了语言的本质属性,还构成了成功交际的关键,因此被认为是二语习得的核心目标之一⑥。Culpeper、Mackey 和 Taguchi 认为语用能力由以下三方面构成:语言形式及其社会功能的知识、在特定情境中适当运用语言的社会文化知识、基于社会互动背景构建交际行为的能力,其中,互动能力在语言使用中具有重要意义⑦。这为二语学习者互动能力的培养提供了重要的

[收稿日期] 2025-01-08
[基金项目] 国家社会科学基金一般项目(18BYY123)。
[作者简介] 陈鸿瑶,女,东北师范大学国际汉学院教授、博士生导师;张文君,女,东北财经大学国际教育学院讲师,东北师范大学教育学部博士研究生。

① 方梅、李先银、谢心阳:《互动语言学与互动视角的汉语研究》,《语言教学与研究》2018 年第 3 期。
② 李先银:《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》,《语言教学与研究》2020 年第 2 期。
③ 张文贤:《互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建》,《语言教学与研究》2022 年第 6 期。
④ 姚双云、王杰:《互动语言学在汉语二语教学中的应用:理论基础与实践设计》,《华文教学与研究》2024 年第 1 期。
⑤ G. Kasper, J. Wagner, "A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition," In D. Atkinson, ed., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, London: Routledge, 2011, p. 117.
⑥ R. F. Young, "Interactional Competence and L2 Pragmatics," In N. Taguchi, ed., *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, New York: Routledge, 2019, p. 97.
⑦ J. Culpeper, A. Mackey, N. Taguchi, *Second Language Pragmatics: From Theory to Research*, New York: Routledge, 2018, p. 6.

中国知网 https://www.cnki.net

理论依据和方向指引，即语言形式的知识和语言形式的用法知识具有同等重要的地位。

虽然“重视语言项目的用法在实际语言教学中已成为共识”①，甚至早在20世纪初就有学者呼吁结束以句子为单位的语法教学模式，因为他们注意到语法结构更多地与语篇结构相连②，然而从课堂语料使用的情况上看，我们依然可以窥见目前语法教学对用法的忽略。在对近年举办的四届全国研究生汉语教学微课大赛的最高奖项获奖视频分析后，我们发现88%的获奖选手还在使用单句作为语法讲解和练习的主要语言形式。交际是联动的社会行为③，没有语篇则无法形成交际，所以这种满足于“学生输出正确句子”的语法教学，极易使学习者出现看似“‘结构正确’实则‘使用不得体’的情况”④。例如，我们在教授副词“迟早”时就发现，学习者虽然可以产出正确的句子，例如“我迟早回国”“她迟早得到好成绩”“我们迟早会有篮球比赛”等，但是在进行对话练习时，就出现了如下的“交际事故”：

(1)A：你什么时候回国？　　B：我迟早回国。

(2)A：快考试了，丽莎最近学习很努力。　　B：是呀，她迟早得到好成绩。

(3)A：我们迟早会有篮球比赛。　　B：糟啦！我们没有时间准备了！

这“错位”的互动交际表明，句子虽“合语法”，但不能完全解决正确表达的问题。位置敏感语法观认为，语法产生于特定的序列类型，并由特定的序列类型和序列位置塑造，其中序列类型是基于特定行为⑤。所以，语法教学不仅要分析单句的结构，还要看“该表达形式所在的序列位置”和“整个序列的行为类别”，也就是“用法”。正如沈家煊所言，语用是语言的出发点也是语言的归宿，我们根本不可能脱离语言的运用来讨论语言的结构和意义⑥。

国际中文语法教学中普遍存在的“分要素教学”模式是将语音、语法、词汇等语言要素与语用、语体等使用规则视为两套体系，这势必影响学习者对语言使用知识的系统性掌握。这种教学模式的局限性已得到学界广泛关注：吴伟平强调，语言学习中语言本体知识，例如语音、语法和词汇，与语言运用应该是同一条线上的两个点，而不是在两者之间画出一条线，把他们分成非此即彼、互相对立的两套体系⑦；李先银进一步敏锐地指出，汉语本体研究中词汇、语法、语义、语用分立的传统，以及汉语教学中“分要素教学”的做法使得汉语教学中的语用教学、语体教学长期处于被忽视的地位⑧；施春宏也认为，“分立教学”忽视了要素之间的系统关联性和特征过渡性，不容易关注使用条件及其法则性⑨。这些研究表明，语法教学中对于“用法”的忽视极大地影响了汉语学习者语言使用知识的学习，互动能力的发展也必然因此受到阻碍。

二、大语法观下的语法教学：以“互动行为表达”为核心

根据互动语言学的基本观点，无论是句法、词汇还是韵律形态等，都是互动的“资源”⑩，而大语法观下的语法除了传统的核心语法规则之外，还包括语音、韵律、语义、语用及语体、文体、修辞等呈现出的法则及其约束条件，既重视结构之法，也关注使用之法⑪，两者颇有共识。从Young提出的互动能力分析框架来看，互动语言学的研究基本覆盖了互动能力框架中的三类资源：身份资源、语言资源及互动资源⑫。可见，“基于使用”的理念及“大语法”观使得互动语言学研究为汉语教学打破分立局面提供了可

① 施春宏、刘科拉、陈振艳：《国际中文教育中语言学前沿知识吸收和转化的基本内容及原则》，《语言教学与研究》2024年第1期。

② 戴炜栋、陈莉萍：《二语语法教学理论综述》，《外语教学与研究》2005年第2期。

③ 陈新仁：《基于社会建构论的语用能力观》，《外语研究》2014年第6期。

④ 施春宏、刘科拉、陈振艳：《国际中文教育中语言学前沿知识吸收和转化的基本内容及原则》，《语言教学与研究》2024年第1期。

⑤ Sandra A. Thompson, Barbara A. Fox and Elizabet Couper-Kuhlen, *Grammar in Everyday Talk: Building Responsive Actions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015, pp. 7-8.

⑥ 沈家煊：《树立大语法的观念》，《当代语言学》2024年第5期。

⑦ 吴伟平：《语用为纲系列教材编写中的“本体与运用”》，《华文教学与研究》2019年第1期。

⑧ 李先银：《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》，《语言教学与研究》2020年第2期。

⑨ 施春宏、刘科拉、陈振艳：《国际中文教育中语言学前沿知识吸收和转化的基本内容及原则》，《语言教学与研究》2024年第1期。

⑩ 方梅、李先银、谢心阳：《互动语言学与互动视角的汉语研究》，《语言教学与研究》2018年第3期。

⑪ 施春宏、刘科拉、陈振艳：《国际中文教育中语言学前沿知识吸收和转化的基本内容及原则》，《语言教学与研究》2024年第1期。

⑫ R. F. Young, “Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing,” in E. Hinkel, ed., *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York: Routledge, 2011, pp. 429-430.

中国知网 https://www.cnki.net

能，不但使“汉语语法本体研究和对外汉语语法教学，好像还是两张皮”①的问题得以解决，而且对“使用之法”的观照无疑可以有效促进汉语二语教学目标的最终达成。其中关键性的转变是教师在教学中对语言要素的认识，要从构词成句的材料转变为互动交际的资源，也即实施“行为”的资源。

互动语言学视角下基于“互动行为表达”的汉语教学与互动能力培养的要求高度契合。大语法观促使学者们格外关注“使用之法”，从而进一步认识到“互动行为表达”在汉语教学中的核心地位。崔永华认为，对外汉语教学应指导学生通过学习，练习相应的“行为”来获得跨文化交际能力②，这一观点为“互动行为表达”的重要性提供了宏观层面的理论依据；姚双云、王杰进一步从互动交际的微观层面强调，社会行为表达不仅是互动交际的重要内容，更是二语能力的核心要素③，这为将“互动行为”作为语言学习和教学的基本单位奠定了实践基础；张文贤倡导的基于“互动行为”的教学语法大纲④，从方法论层面为“互动行为表达”的核心地位提供了具体操作路径。

互动本质上是通过行为传递意图，且这种行为是针对特定接收者的设计⑤。互动语言学研究中的行为指“社会行为”，而非对说话者意图进行描述的“言语行为”⑥。社会行为是一种公开向他人发出的、针对他人的或与他人（通常是共同在场的人）合作进行的行为，而这位合作的谈话者会被期待以某种方式对该行为作出回应⑦，这凸显了社会行为的互动性质，是对交际双方的共同关注，也是对互动交际合作性的正确认识。因此，基于“互动行为表达”的语法教学应该更关注会话参与者共同完成二语互动行为的动态过程，更加强调互动能力的社会属性。

三、元语用意识提升：从“互动资源”到“互动能力”的转化

关于如何将互动语言学研究成果应用到基于“互动行为表达”的语法教学实践的问题，李先银认为，重要的工作是首先建立起行为类型库，并找到行为类型与语言形式和非语言形式之间的对应关系⑧；张文贤则提到了更为具体的教学实施问题，建议互动行为表达的教学要“紧扣语言形式与行为实施，以行为带语言点，从而达到提高学生交际能力的目的”⑨，这与吴伟平、陈卓强调的语用为纲⑩的教学理念异曲同工，都倡导从“语言使用”着眼统筹汉语课堂教学设计。那么，如何在课堂教学中实现大语法知识的全覆盖，并使学习者能够把知识转化为资源，进而成为互动能力呢？李先银的观点是以“场景化”的语法阐释和“情景化”的语法教学为实现路径⑪；姚双云、王杰从教材开发、课堂互动语境设置、教学策略运用、教学资源开发等方面提出了教学建议，进一步阐释了“社会行为表达是互动交际的重要内容，也是二语能力的核心要素”的基本观点，强调了社会行为与语言资源相结合的重要性⑫。然而，“互动行为表达”的协商共建特点使我们认识到，说话人对交际资源的调取和使用，是在交际意图驱动下产生的选择，更是对该资源功能的全方位了解以及交际进程的预判和掌控。这是一个元语用意识活动的过程，正如姜晖所说，“意图虽然是抽象的心理意向，但语词和句法结构是它的表征方式，对于意图表征方式的选择也是说话人意图的组成部分，受元语用意识调控”⑬。Bialystok 认为，二语学习者所犯的语用失误不是因为不理解语言形式和结构，也不是因为他们没有足够的词汇来表达他们的意愿，而是因为他们的错误

---

① 邵敬敏、罗晓英：《语法本体研究与对外汉语语法教学》，《暨南大学华文学院学报》2005 年第 3 期。

② 崔永华：《对外汉语教学的目标是培养汉语跨文化交际能力》，《语言教学与研究》2020 年第 4 期。

③ 姚双云、王杰：《互动语言学在汉语二语教学中的应用：理论基础与实践设计》，《华文教学与研究》2024 年第 1 期。

④ 张文贤：《互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建》，《语言教学与研究》2022 年第 6 期。

⑤ E. Couper-Kuhlen, M. Selting, *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2018, pp. 5-6.

⑥ 张文贤：《互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建》，《语言教学与研究》2022 年第 6 期。

⑦ 姚双云：《“行为本位”与口语语法研究》，《汉语学报》2024 年第 1 期。

⑧ 李先银：《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》，《语言教学与研究》2020 年第 2 期。

⑨ 张文贤：《互动语言学视角下汉语二语教学行为大纲的构建》，《语言教学与研究》2022 年第 6 期。

⑩ 吴伟平、陈卓：《二语教学语用体系与创新课型探索》，《华文教学与研究》2024 年第 3 期。

⑪ 李先银：《互动语言学理论映照下对外汉语教学语法系统新构想》，《语言教学与研究》2020 年第 2 期。

⑫ 姚双云、王杰：《互动语言学在汉语二语教学中的应用：理论基础与实践设计》，《华文教学与研究》2024 年第 1 期。

⑬ 姜晖：《元语用视域下说话人意图的表达与推理》，《辽宁师范大学学报（社会科学版）》2021 年第 3 期。

中国知网 https://www.cnki.net

选择[①]。造成错误选择的一个原因是缺乏对于语言形式、意义和社会语境规则的注意，这种注意和选择实际上就是语言使用者的元语用意识体现。这也提示我们，基于“互动行为表达”的教学设计，除了需要从教师视角来关注教学内容及教学方法，更需要观照学习者的认知规律。

二语语用能力与心理加工过程密切相关。为了使学习者对语用知识有更深的理解，除了向他们讲解语用知识外，还要使学习者对二语使用规则及交际实现过程有一个清晰、深刻的认识，因为学习者的语用表现要等他们的语用知识与语用意识相互磨合后才能真正得到提高[②]。Bardovi-Harlig 则更强调语用教学的实际作用在于提升语用意识，而不可能是讲授所有言语行为的理解或实施[③]。所以，基于互动能力培养的汉语语法教学，始于学习者将语法知识转化为“互动行为表达”资源，而终于学习者元语用意识的提升。为此，无论是“行为带语言点”还是“语用为纲”，都应以学习者意图实现为目标驱动，以学习者的元语用意识提升为实现路径。

Bialystok 构拟了二语学习者对于已经习得的语用知识在语言处理过程中的两种不同认知成分的发展情况，即“知识分析”和“过程控制”：一方面，选择与目标语语用功能相对应的代表性语言是非常重要的；另一方面，也应该根据不同的语境选择适当的注意策略，从而恰当地使用语言[④]。对应于“互动行为表达”的习得过程，“知识分析”应体现为互动行为类型与语法形式或非语言资源的匹配，而“过程控制”则体现为学习者在真实交际时注意从社会性角度对互动行为加以统合，这需要合适的课堂活动予以引导。Noriko Ishihara 和 Andrew D. Cohen 认为，明确的元语用讨论将有助于学习者在具体情境中正确使用语言和遵循社会行为规范。学习者在进行真实任务的同时进行合作对话，在社交语用语境中对语用语言形式进行讨论分析，在合作互动中把自己的语用意识口语化，输入的语用知识在很大程度上会得到巩固，并将在日后使用时有意识地进行检索[⑤]。可见，“元语用讨论”能够使“过程控制”的训练阶段得以加强，从而使学习者互动能力得以提升。

四、基于“互动行为表达”的“探索—产出—反馈”教学模式的构建

Esther Usó-Juan 和 Alicia Martínez-Flor 建议采用元语用讨论的课堂程序应分为三个阶段：学习者探索—学习者产出—同伴和教师反馈。这样的模式具有显性教学、归纳式教学与元语用讨论结合的特点[⑥]，强调学习者在参与中反思语言使用。然而目前以语言要素为出发点的教学研究缺少语用教学要素的模式构建，相比之下，口语课的教学模式和基于任务型教学法的教学模式研究相对较为成熟[⑦]。

任务型语言教学以“任务”为核心组织原则，通过真实语境中的交际活动促进语言能力的整体发展，但其在语法—语用界面教学中存在一定局限：其一，“意义优先”原则难以系统提升学习者对互动行为形式规则（如话轮转换、立场标记）的敏感性[⑧]；其二，任务型教学强调“任务完成”而非“形式精准”，导致语法—语用映射关系认知模糊[⑨]；其三，传统反馈机制缺乏对语用知识的深度重构能力。针对这些问题，我们尝试提出“探索—产出—反馈”模式来实现从“任务驱动”到“语法—语用融合”的拓展。在探索阶段，通过多模态显性输入（如视频分解话轮设计策略）建立形式—功能—语境认知模板；在产出阶段，依据“i+1”理论分层设计任务链，促进隐性知识转化；在反馈阶段，借助元语用讨论与同伴互评，实现认知冲突调试与知识系统化重构。这一模式不仅解决了任务型教学在语法教学中的适配困境，更通过显隐知识的双向互动，为语法—语用界面教学提供了系统化的解决方案，推动学习者从“宏观交际能力”向

---

① E. Bialystok, “Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence,” in G. Kasper and S. Blum-Kulka, eds., *Interlanguage Pragmatics*, New York: Oxford University Press, 1993, pp. 43-58.

② 卢加伟：《认知框架下的课堂语用教学对学习者二语语用能力发展的作用》，《解放军外国语学院学报》2013 年第 1 期。

③ K. Bardovi-Harlig, “Developing L2 Pragmatics,” *Language Learning*, Vol. 63, Suppl. 1, 2013, pp. 68-86.

④ E. Bialystok, “Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence,” pp. 43-58.

⑤ Noriko Ishihara, Andrew D. Cohen, *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, London: Routledge, 2022, p. 120.

⑥ Esther Usó-Juan, Alicia Martínez-Flor, “Teaching Learners to Appropriately Mitigate Requests,” *ELT Journal*, Vol. 62, No. 4, 2008, pp. 349-357.

⑦ 姜丽萍等：《国际汉语教学模式研究》，北京：北京语言大学出版社，2023 年，第 116—138 页。

⑧ Michael Swan, “Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction,” *Applied Linguistics*, Vol. 26, No. 3, 2005, pp. 376-401.

⑨ Michael Swan, “Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction,” pp. 376-401.

中国知网 https://www.cnki.net

“微观互动能力”的精细化发展。基于此,“探索—产出—反馈”模式并非任务型教学的简单应用,而是对其框架的批判性发展与升级。在目标定位上,传统任务型教学旨在培养通用交际能力,而本模式聚焦于微观互动单元的能力建构(如话轮抢占、立场转换的语法实现),弥补了语法—语用界面教学的体系化缺失。因此,我们将在任务型口语教学模式基础上,结合元语用讨论的课堂程序,构建基于“互动行为表达”的“探索—产出—反馈”的汉语语法教学模式,具体如图 1 所示。

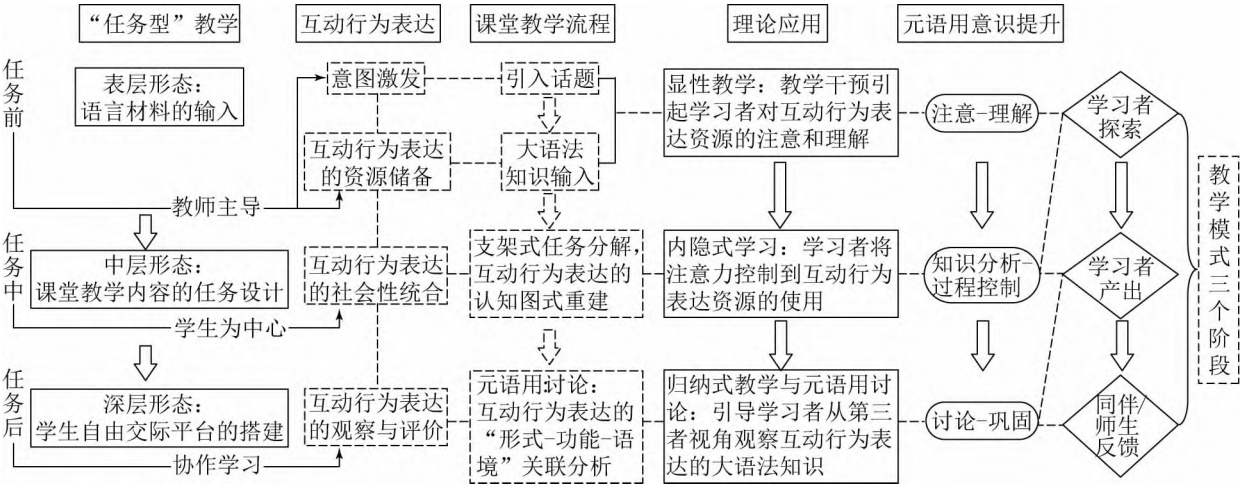


图 1 “探索—产出—反馈”的教学模式构建

罗德·埃利斯认为,在语言教学中使用任务有两种方法:第一种是任务辅助型语言教学,利用较为自由的任务型练习,将陈述型知识转化为程序型知识;第二种是任务型语言教学,以任务作为开展课程的组织原则,将语言当作交流工具,帮助学生更好地控制和使用已有的知识,同时获得新知识①。基于“互动行为表达”的任务型教学与后者更加适配。任务型教学主要体现“教师主导”“学生为中心”“协作学习”的基本理念,具体表现在三个形态,对应“任务前”“任务中”和“任务后”。“任务前”为表层形态,交际意图是互动行为表达发生的前提和意义,因此教师在任务开始前可以设定明确的表达意图从而激发学习者的表达欲望,进而为其提供可以实现交际意图的互动行为类型及互动行为表达的大语法知识,包括话轮设计、序列位置、立场特点、副语言特征等。这个“输入”的方式最好为显性教学,借助“音、视、画”的多模态方式为学生提供真实的语境,帮助其理解并加速内化和吸收。“任务中”为中层形态,依据课堂教学内容展开任务设计。为了更好地形成可供输出的“知识域”,按照克拉申的“i+1”理论,由浅入深地设计“任务环”,让学习者在层层推进的任务中将注意力控制到互动行为表达的“形式”“功能”“语境”关系上,能够在真实语境中体验通过互动行为表达来实现自己交际意图的过程。“任务后”为课堂教学的深层形态,通过不同形态的“元语用讨论”环节,为学习者搭建自由交际的平台,使其能够从第三者视角对自己和同伴在互动行为表达中的语言及非语言形式的使用作出观察和评价。

显性教学干预能够引起学习者对语言使用知识特征的注意,并在真实语境和焦点式练习的辅助下加强理解,从而使学习者获得知识。但是,这种知识并不能自发使用和内化,而是需要一个强化的接口将其转化为隐性知识。简单的任务可以让学习者有意识地使用已获得的显性语用知识,并将其转化成为半自动的显性知识②。教师可以根据学习者的学习需求设计真实的任务,激活学习者已有的知识和认知结构,并在此基础上激发他们对新知识、新信息的学习欲望。为进一步将显性知识内化成隐性知识,教师可以设计自由度较高的任务形式,增强任务的趣味性和互动性,学生可以在任务中加深对知识的了解,进而提高其对已获得知识的控制力。任务进行中的自由化时间也可以让学生在思考后产出更加精准且复杂的表达形式。元语用讨论可以将学习者对于互动行为表达的语用意识口语化,进一步内化吸收所获得的语用知识。教师也可以将归纳式教学与元语用讨论相融合,要求学习者在社交语境中对语言形式进行讨论和分析,有利于帮助学习者形成有关互动行为表达的更加稳固的语用知识,为其以后互动交际实践中知识的选择和检索提供便利。

---

① 罗德·埃利斯:《任务型教学法新理念与国际汉语教学》,北京:外语教学与研究出版社,2016 年,第 18—26 页。

② R. Ellis, Li Shaofeng and Zhu Yan, “The Effects of Pre-task Explicit Instruction on the Performance of a Focused Task,” *System*, Vol. 80, 2019, pp. 38-47.

中国知网 https://www.cnki.net

该模式以认知框架为理论指导，以促进元语用意识发展为教学理念，以提高互动能力为教学目标，以显性教学与隐性教学相结合的方式设计教学流程。针对不同的互动行为类型，结合学生学习的重难点，该模式中有关行为表达的大语法知识的教学应有所侧重，任务环的设计也应有所区别。在元语用讨论环节，可以引导学生对“互动行为表达”中不同语言资源的运用进行跨文化的比较，深化学生对该互动行为的认识，强化其元语用意识。

结　　语

大语法观强调“音形义用一体，以用为本”①。互动语言学的研究范式打破了语言研究的领域封闭和条块分割现状，不但从语言的各个方面（韵律、形态、句法、词汇、语义、语用）分析语言结构是如何在互动交际中被塑造的，而且同时考察言谈参与者的交际意图、会话行为如何通过语言以及非语言的多模态资源来实现②，其研究成果高度契合了互动能力培养的知识需求。而如何在大语法观指导下，将互动语言学研究成果应用于国际中文语法教学中，从而促进“互动能力培养”终极目标的实现，“互动行为表达”起到了关键性的枢纽作用，可以作为语法教学的基本单位。

“互动行为表达”强调行为的动态协商特点，体现了说话者的元语用意识。因此，在语法教学中不但要关注如何基于“互动行为表达”来规划课堂教学内容，而且要遵循学习者二语习得规律，设计有效的课堂活动，以帮助学习者将语法知识转化为互动能力。通过“探索—产出—反馈”的课堂流程，本文试图构建一个系统、灵活的教学框架。在这一教学模式下，学习者不仅能够掌握“互动行为表达”的语言形式和非语言形式，还能够在不同难度等级的任务中实践如何通过“互动行为表达”来实现交际意图，通过“有目的性”的教学使学生“有意识”地习得③。未来的研究可以进一步细化教学模式的具体实施细节，并在不同学习者群体和教学情境中检验其适用性，以优化国际中文教学的互动能力培养路径。

Constructing an Interaction-oriented Pedagogical Model of International Chinese Grammar Instruction

CHEN Hong-yao[1], ZHANG Wen-jun[2]

(1. International School of Chinese Studies, Northeast Normal University, Changchun 130117, China;
2. Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: The research findings of interactional linguistics have been applied to Chinese as a second language teaching, providing new pathways to enhance learners' interactive competence. However, how to specifically implement the application of interactional linguistics theory in classroom teaching has not been thoroughly explored. Under the guidance of the concept of "macrogrammar", this paper proposes a Chinese grammar teaching model based on "interactive behavior expression", following the process of "exploration—production—feedback". It emphasizes starting from "interactive behavior expression" and combining grammar teaching with behavioral practice to enhance learners' metapragmatic awareness and cultivate their interactive competence.

Key words: Interactive Competence; Interactive Behavior Expression; Metapragmatic Awareness; Chinese Teaching

[责任编辑：冯　雅]

① 沈家煊：《树立大语法的观念》，《当代语言学》2024 年第 5 期。
② 方梅、李先银、谢心阳：《互动语言学与互动视角的汉语研究》，《语言教学与研究》2018 年第 3 期。
③ 陈家隽：《显性与隐性教学对汉语话语标记二语习得的作用》，《汉语学习》2024 年第 5 期。

中国知网　https://www.cnki.net

推进国际中文教育工程化的若干基础性问题*

魏晖　张茜　饶高琦

摘　要：国际中文教育工程化是国际中文教育转型发展的一种重要路径选择，已取得初步成效。为进一步推进国际中文教育工程化，需要进一步明晰若干基础性问题。本文认为，推进国际中文教育工程化的根本目的在于增强服务能力，更好服务于中国式现代化；主要任务是提质增效，实现高质量发展；重要原则是坚持系统观念，培养工程思维和工程能力，把握工程化要点；关键方法是集成创新，提出了以学习者为中心和以机构协同为主导的两种集成创新方法。国际中文教育工程化可持续发展需要培育学术共同体并保持活力，培养具有工程能力的新人。

关键词：国际中文教育工程化；服务能力；提质增效；系统观念；集成创新

Several Basic Issues in Promoting the Engineering of International Chinese Language Education

Hui Wei, Xi Zhang and Gaoqi Rao

Abstract: The engineering of international Chinese education is an important path for the transformation and development of international Chinese education, and it has achieved initial results. In order to further promote the engineering of international Chinese education, it is necessary to clarify several basic issues. This paper believes that the fundamental purpose of promoting the engineering of international Chinese education is to enhance service capabilities and better serve Chinese-style modernization; the main task is to improve quality and efficiency and achieve high-quality development; the important principle is to adhere to the concept of system thinking, cultivate engineering thinking and engineering capabilities, and grasp the key points of engineering; the key method is integrated innovation. This paper puts forward two integrated innovation

* 本文受“国家语言文字关键研究领域领航计划”资助。感谢匿名审稿专家提出的意见建议。

methods: one is centered on learners and the other is led by institutional coordination. The sustainable development of the engineering of international Chinese education requires the cultivation of academic communities and maintaining vitality, as well as the cultivation of new people with engineering capabilities.

Keywords: the engineering of international Chinese language education; service capabilities; promotion of quality and efficiency; system concept; integrated innovation

1 引言

当下，学界普遍认为国际中文教育面临转型发展期，既面临自身高质量发展，也面临更好服务中国式现代化问题。围绕“如何转”，学界作出了诸多有益探索，如由单一中文语言教学向多元化“中文+”教学转变、由各国教育体制外的汉语教学向融入各国教育体制内的本土化中文教学转变、由传统的线下教学模式向线下与线上教学相结合的智慧教育转变、由单一的语言人才培养结构向立体多元化的语言人才培养结构转变等（李宝贵 等，2021）。中国教育数字化转型将从联结为先、内容为本、合作为要的“3C”走向集成化、智能化、国际化的“3I”，突出应用服务导向，扩大优质资源共享，推动教育变革创新（怀进鹏，2024），这也是国际中文教育转型需要遵循的原则。“如何转”需要处理好“变”与“不变”的关系，坚持守正创新。总体来说，转向并不容易，是一项复杂的系统性工程，须坚持系统观念，培养工程思维和工程能力。因此，实施国际中文教育工程化成为一种重要路径选择，特别是与国际中文智慧教学系统的研发与运用相辅相成、相互促进，已取得初步成效，产出了一批代表性成果（魏晖 等，2022；刘利 等，2022；魏晖、吴晓文，2023；魏晖、吴应辉、苏向丽 等，2023；施春宏 等，2024；刘颖滨，2024）。然而，国际中文教育工程化仍面临目的和任务有待清晰、原则和方法探索有待深化、可持续发展有待研究等问题。这些问题是推进国际中文教育工程化的基础性问题，值得进一步研究，对此本文将进行深入探讨。

2 推进国际中文教育工程化的根本目的

教育不仅是个体发展的基础，也是国家发展和社会进步的重要推动力。教育强国建设是实现以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业的先导任务、坚实基础和战略支撑。教育具有政治属性、人民属性和战略属性。服务国家、服务人民既是教育根本属性的体现，也是发展教育的根本目的，国际中文教育亦复如是。国际中文教育具有学业、事业、产业三大属性（吴晓文 等，2024），是国家外交事业的重要组成部分，不仅可以服务于外交大业、服务于推动构建人类命运共同体，同

样可以服务于国内经济社会发展。总之，在中国特色社会主义新时代，国际中文教育须与现阶段时代特征相适应，增强服务能力是推进国际中文教育工程化的根本目的，其服务能力可具象为服务于中国式现代化、服务于中华民族伟大复兴的中国梦的能力。

实施国际中文教育工程化可成为拉动国际中文教育学业事业产业一体发展的引擎（吴晓文 等，2024）。增强国际中文教育服务能力可通过工程化带动国际中文教育学业事业产业一体发展，通过增强培养融通中外文明使者的能力、增强服务国际传播提升的能力和推动国际中文教育服务能力的理论实践创新等，使国际中文教育在推动经济社会高质量发展、增强中华文明传播力影响力、推动构建人类命运共同体等方面发挥更为突出的作用。

2.1 增强培养融通中外文明使者的能力

2023年7月3日，习近平主席向第三届文明交流互鉴对话会暨首届世界汉学家大会致贺信指出：希望各国汉学家作为融通中外文明的使者，为沟通中外文化、增进理解友谊合作作出更加积极的努力（新华社，2023a）。2023年11月24日，习近平主席向世界中国学大会·上海论坛致贺信指出：希望各国专家学者当融通中外文明的使者，秉持兼容并蓄、开放包容，不断推进世界中国学研究，推动文明交流互鉴，为繁荣世界文明百花园注入思想和文化力量（新华社，2023b）。国际中文教育服务好中国式现代化的重要方面在于培养一大批融通中外文明的使者，促进世界文明交流互鉴，推动构建人类命运共同体。目前，国际中文教育需要从语言能力培养为主转向“语言能力+素养+职业能力”培养为主，在提升学习者语言能力的同时，进一步提升学习者中华文化知识、中国现代化发展理论与实践、中外文明交流互鉴历史等素养，还需要增强相应的职业能力。这种转向不是简单地通过增加课程、增加学时来解决，而是需要通过工程化加以解决，需要以需求分析为牵引，以系统观念为指导，以优化课程体系为重要路径，突出课程模块化和集成性，强化教学实践性，以实现素养和能力的全面提升。

2.2 增强服务国际传播提升的能力

国际中文教育在促进民心相通、推动文明互鉴等方面发挥了重要作用。但在传播渠道、传播手段等方面大多遵循传统的“人与人”“面对面”等直接交流的传播形式，在传播广度和传播效率上具有一定的局限性，在一定程度上制约了国际中文教育传播中华文明、讲好中国故事的能力。国际中文教育工程化通过技术赋能和集成创新，力图实现方案最优化和优势集成化，可有效扩展中文和中华文明的传播渠道，用新技术助推传播效率提升。一方面拓宽语言文化传播渠道，加强国内经典著

作、音乐、影视、网文、网剧、游戏（如《黑神话：悟空》以3A游戏的形式推动传统文化交流互鉴，取得了突破性成就）等文化载体的对外译介力度，大力开发数字化教材和教辅材料，充分运用新媒体渠道，加大中文和中华文明在社交媒体、视频平台、在线学术交流平台上的传播力度，提升其在新媒体领域的曝光度和知名度，使越来越多的国内外民众了解、认识和认同中文与中华文化，推动其走向世界。另一方面加快集成创新，加大技术赋能力度，推动国际中文教育资源和教学等迈向集成化、智能化、国际化的“3I”，将其作为国际公共产品推广至全球，降低国外中文和中国文化学习者的学习难度和学习成本，提升传播效率。

2.3 增强国际中文教育理论创新和实践创新的能力

当下，国际中文教育在促进民心相通、文明互鉴的实践过程中多属于自发式、自在式、经验式开展，缺少理论指导，尚未建立本学科叙事体系和话语体系。如何将国际中文教育自发式服务能力转化成自觉式服务能力，将经验式叙事转化成理论指导下的系统叙事，最重要的是构建本学科的叙事体系和话语体系。构建叙事体系和话语体系需要以系统观念、工程思维为引领，通过工程化实现国际中文教育服务能力的理论和实践创新。国际中文教育工程化不仅是实践过程，更是理论和方法的创新过程。国际中文教育工程化注重实践案例的收集、整理、总结和提炼，将国际中文教育视作一项整体性、系统性工程，通过要素集成实现国际中文教育在课程设计、教学模式、教学方法、教学技术、市场开拓等方面的实践创新，将中外文明交流互鉴实践案例寓于教学实践中，为国际中文教育理论创新提供养分。同时，国际中文教育工程化通过将实践创新的成果进行吸收融合，以服务国家、服务世界为根本指引，总结交往实践、交往语言及其运用，构建交往文化理论，打通国际中文教育与中国式现代化“最后一公里”的理论衔接问题，构筑起国际中文教育服务能力的理论大厦。这些理论反过来进一步指导国际中文教育服务中国式现代化的新实践，真正丰富国际中文教育的“中国特色”“世界亮色”，从而提升国际中文教育的学科影响力，为构建自主知识体系作出贡献。

3 推进国际中文教育工程化的主要任务

党的二十大报告提出，“高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务”（习近平，2022）。习近平总书记指出，“高质量发展不只是一个经济要求，而是对经济社会发展方方面面的总要求”（习近平，2021）；韩正副主席在出席2024世界中文大会时提出共建更高质量的国际中文教育（新华社，2024）。高质量发展是新时代国际中文教育转型发展的重要方向，是一种以发展为第一要务，以解决问题、满足需求为导向，以提升效益和效率为主要衡量标准的综合发展（吴晓文

等，2024）。国际中文教育工程化就是以满足多样化需求为导向，运用相关知识和技术优化配置教育资源和教学手段，按照一定的规范和标准，通过集成化的方式，来构造可用于国际中文教育领域的相关产品（如智慧教学平台及相关教学软件等实体产品、教学模式和教学体系等知识产品等），将其用于提高国际中文教育质量、效率和整体效益。可以说，国际中文教育工程化的主要任务就是提质增效。

为提质增效，最关键的是构建工程化的国际中文教育新体系，同时利用技术赋能，集成资源优势，构建国际中文智慧教学系统。

3.1 构建工程化国际中文教育新体系

近年来，我们在系统观念、工程思维理念指导下，对国际中文教育课程体系、教学模式、教学资源、教学评价、质量保障、教师教育进行了工程化设计，初步构建了一个工程化国际中文教育新体系。该体系在实践中进行了应用，产生了一些实践案例，收到了较好成效（周小兵 等，2024；王蕾 等，2024；陈闻，2024；梁宇 等，2024；郭修敏 等，2024；郭睿 等，2024），并且在理论上进行了探索，初步把握了国际中文教育工程化的内涵、特征和实施原则（施春宏，2022；饶高琦，2022；施春宏 等，2024）。该体系的六个方面基本涵盖了国际中文教学的主要内容，涉及教、学、管、评、资源、教师等多个要素，涵盖育人理念与目标的重塑、课程体系的重构、教学组织与管理的创新、教师队伍与能力的提升等多个方面，对“三教”进行了升级改造，教材扩展到教学资源。该体系对于满足多样化需求、提高教学质量和效率具有重要实践意义和理论价值。

3.2 研发国际中文智慧教学系统

提质增效旨在解决规模不断扩大与需求的多样化矛盾下，质量如何提升的突出问题。一般来说，农业时代的人才培养是精英化教育，规模较小，遵循“师傅带徒弟”模式，因材施教程度较高。工业时代是规模化、标准化教育，遵循“工业流水线”模式，通过构建质量保障体系可以保证教育质量，但较难实现个性化教育。当下国际中文教育面临的是规模不断扩大、个性化需求不断增强的现实，传统的农业时代、工业时代的人才培育方式都满足不了这种现实需求。随着人工智能、大数据技术的发展，解决规模化、个性化矛盾成为可能，基于工程化理念的国际中文智慧教学系统的研发就是解决该问题的重要探索。研发过程以产品为导向，研发目标是构建应用于国际中文智慧教学的软件系统，遵循规范化、标准化、模块化、系统化、程序化的设计原则，以具有可分解性、集成性、建构性、反馈性等特征的工程思维作为研发的重要指导原则。该系统是对智慧教学理念落地的一次成功实践，其间所取得的经验为国际中文教育的工程化实施提供了有益借鉴（刘颖滨，2024）。

4 推进国际中文教育工程化的重要原则

坚持系统观念是马克思主义世界观和方法论的具体体现，是习近平新时代中国特色社会主义思想的重要思想和工作方法，具有基础性、前瞻性和战略性。国际中文教育是一项系统性工程，实施国际中文教育工程化是必要的，也是可能的。实施工程化需要工程思维和工程能力，实施工程管理，确保工程质量，塑造工程品牌（魏晖，2022）。因此，推进国际中文教育工程化的重要原则就是坚持系统观念。坚持系统观念落实到国际中文教育工程化中，就是进行系统性思考，注重运用工程思维，培养工程能力。所谓系统思考是解决问题的工具、技术和方法的集合，是一套适当的、用来解决复杂系统以及相应属性的工具包，同时也是一种更好地促使我们协同工作的行动框架（舍伍德，2016：18）。工程是利用已知规律创造出全新的装置或者系统去解决实际生活中遇到的各种问题，而工程思维的培养是使工程人才具有创新能力和解决工程问题能力的有效途径之一，工程思维的核心是了解、设计和测试形成的高效迭代思考闭环，中间又要佐以实证、遴选等方法（雷伦斯坦，2021）。

推进国际中文教育工程化需要把系统观念贯穿于工程化全过程、各环节，准确把握好工程化的5个要点：即开展全面的需求分析，确定切合实际的目标，开展系统性工程设计，整体式推进实施，做好完整性评价反馈工作。下面结合“构建工程化国际中文教育新体系”这一任务，对如何实施工程化的5个要点进行阐述。

4.1 需求分析

科学、全面地进行需求分析，是国际中文教育工程化的起点，它可以帮助我们更好地了解学习者需求，进而确定满足需求的目标，并指导工程的设计实施，降低风险，从而提高竞争力。需求分析一般包括问题识别、需求采集、需求评审等步骤。在构建工程化国际中文教育新体系时，我们通过访谈法、文献分析法、专家咨询法、人工智能方法等对国际中文教育的需求进行了比较全面的分析，当下国际中文教育呈现出学习目的多样、年龄差异大、生源国别与以往变化较大、文化背景多样、教材需要注意国别化等特点。

4.2 目标确定

目标确定是国际中文教育工程化至关重要的一环，它承前启后，是连接需求分析与具体设计的关键桥梁。这一阶段将明确定义工程化的最终目标和期望成果，为后续的设计工作提供清晰的指导和方向。通过需求分析发现，留学生除中文应用能力的需求外，还有渴望了解中国、发展职业能力等需求。因此，国际中文教育的目标是多元的，在尊重教育规律的基础上，应围绕知识与技能、过程与方法以及情感

态度与价值观三个维度目标，尽可能满足受教育者的多样化需求。新时代，国际中文教育的主要矛盾是多样化需求与规模化培养之间的矛盾，构建工程化国际中文教育新体系的核心目标就是解决这一矛盾，实现人才培养质量、效益、效率的提升。当然，目标是综合的，可以分为课程体系、教学模式、教学资源建设、教学评价、质量保障、教师队伍等多种具体甚至可量化的子目标。确定目标的过程是寻求约束条件下的最优解或满意解的过程。工程受时间、空间、资金、技术、环境、文化等多种因素制约，需要在这些约束条件下找到最佳方案，有时满意方案就足够。因此，要根据实际确定切实合理、可行的目标。

4.3 系统设计

系统设计是在需求分析、目标确定后，运用科学的方法、技术手段和实践经验，协调诸多现实制约中的矛盾，对工程项目的结构、功能、性能等方面进行规划、构思和详细设计的过程。在需求分析及目标确定阶段明确“解决什么问题”，进而在系统设计时回答“如何解决问题”。教育工程设计一般遵循系统分析与设计的一套基本方法，包括阐明问题、谋划备选方案、建模和预计后果、预测未来环境、评比备选方案（冯厚植 等，2003：69-81）。构建工程化国际中文教育新体系，在设计过程中需要综合考虑教育理念、技术、经济、环境、社会等多方面因素，以实现项目的最佳效益。目标层面遵循整体思维和组块思维相结合、工具性和人文性相结合、数据驱动和人机协同相结合、规模化和个性化相结合的原则，操作层面注重要素集成化、结构模块化、规程条理化、运行平台化（施春宏 等，2024）。

4.4 推进实施

科学有效的需求分析、目标确定和系统设计对工程实施都具有重要意义，但这些并不能确保所有的实施行为都能按照既定方案与规划执行。一般情况下，采取整体式推进实施的办法，以确保工程的进度和质量。特殊情况下，可根据约束条件采用分布式推进方式，这时特别要注意实施的先后顺序和进度，做好衔接。因此，工程实施中控制显得尤为重要。控制是监控、比较和纠正工作绩效的过程，旨在确保实际绩效与设定目标保持一致。通过控制环节，评估哪些行为得到了实施并且将实际效果与目标进行比较，及时发现差距及偏误，并采取行动进行纠正，以确保所有行动都是按照实现目标的方式完成（罗宾斯 等，2023：454）。控制一般包括测量实际效果、比较实际效果与目标、采取行动纠正偏差或不合理目标三个步骤。控制并非一定要在工程活动完成之后才能实施，可在活动开始之前、活动正在进行时以及活动完成后实施控制，分别被称为前馈控制、同期控制及反馈控制（罗宾斯等，2023：465）。在构建工程化国际中文教育新体系的过程中，我们采取的是整体

式推进方式。在确立新体系的框架后，要求每个子体系在规定的时间完成各个子体系的工程化设计和应用实践。之后，采取集中讨论的方式，对各个子体系的工程化设计和应用实践进行审议，审议包括设计是否符合总的目标要求和设计原则、各个子体系是否存在矛盾或冲突、应用案例选择是否合理、是否体现了设计要求等。之后，再根据集中审议意见，修改工程化设计，完善应用实践。这个过程反复进行多次。过程中还注意进度控制、质量控制、风险控制等。

4.5 评价反馈

在工程管理中，评价反馈是指对工程项目实施过程中所收集到的信息、数据和结果进行评估和反馈，以便及时调整和改进项目执行方案，确保项目能够按照既定目标和计划有序进行。评价反馈在工程管理中扮演着至关重要的角色，可以帮助项目团队及时发现问题、调整方向，并最终实现项目的成功完成。教育评价反馈是一个复杂而细致的过程，一般包括设定评价标准、采用多样化评价方法、及时反馈与指导，建立反馈机制等。在教育评价反馈实践中，做好完整性评价反馈工作非常重要，有助于监督过程质量，保证最终质量。技术支持手段在评价反馈中发挥着重要作用。通过信息技术系统，如项目管理软件和数据分析工具，教育团队能够高效地规划项目、监控进度，并生成关键数据和分析报告。在线协作平台不仅促进了团队成员之间的沟通和文档共享，还支持了远程会议和实时沟通，确保了即使团队成员分散在不同地点也能保持紧密协作。此外，移动应用和设备使得现场数据收集和即时反馈变得更加便捷，教师和学生可以通过智能手机或平板电脑上的应用程序进行数据输入和反馈，从而快速收集意见和建议。人工智能和机器学习技术的应用，如预测模型和智能推荐系统，能够分析学生学习数据，提供个性化的教学建议和资源推荐，并根据师生日常行为进行过程性评价，从而得到更加精准和客观的反馈。在构建工程化国际中文教育新体系的过程中，我们既有集中审议过程中的集中评价，也有针对子体系进度、质量、问题的个别评价，还有实践应用中教师、学生的反馈评价。这些评价反馈确保了工程的进度和质量，及时纠正了若干偏离设计的问题。由于工程复杂性不大，没有采用信息技术和相关数据评价的方式；而在研发国际中文智慧教学系统中，则应用了人工智能技术和教师、学生教与学的相关数据来进行评价反馈。

5 推进国际中文教育工程化的关键方法

简单而言，国际中文教育工程化是以目标为导向的多种要素的集成化、产品化，集成是过程、是方法，产品是结果。集成是将好的、精华的部分集中、组合在一起，达到整体最优的效果。国际中文教育的集成涉及多种要素的组合、融合，

理论上说，可以有无数种的组合方式；但是，只有以系统观念为指导，以解决关键问题为导向，将教育理念、资源、技术、知识、信息、师资、方法、手段、市场、管理等要素进行整体化构建、合理化配置、优势化集成，才能有所创新，才能取得好的经济和社会效益。可以说，集成创新成为推进国际中文教育工程化的关键方法。

在推进国际中文教育工程化的过程中，如何集成是非常值得探索的。由于涉及多种要素，可以有众多的组合方式，集成的效果显然是不一样的。理论和实践探索已有不少，如教育模式的集成创新（吴应辉，2023）、课程的集成创新（苏向丽，2023）、教育资源与技术的集成创新（荀恩东，2023）等，还可以进行战略集成、知识集成和组织集成（陈劲，2002）。本文提出两种集成创新方法，即以学习者为中心的集成创新方法和以机构协同为主导的集成创新方法。

5.1 以学习者为中心的集成创新方法

集成国际中文教育的教、学、管、用、评及相关知识、资源、经验等，通过智能化、数字化手段构建工程化国际中文教育新体系、构建国际中文智慧教学系统，变革教学模式，满足多样化需求，提高教学质量和效率，既是推进国际中文教育工程化的重要手段，也是国际中文教育集成创新的重大成果。在建设智慧教学系统方面，已有众多的探索，2024 世界中文大会专项会议——全球中文联盟大会评选出13个数智化金牌教学工具（中外语言交流合作中心，2024），这些教学工具既是国际中文教育集成创新的重要探索和成果，也切实为满足个性化中文学习需求、提高教学质量和效率作出了贡献。但是，智慧教学系统是否能全面覆盖和满足多样化的需求，仍需要进一步观察。未来可能需要在建设满足基本需求、标准化的平台基础上，遵循以学习者为中心的理念，根据“用户自行定制”的原则，研发出满足不同需求的功能，形成不同系统的比较优势，从而确立不同系统的生存力和竞争力，否则有些系统将面临被淘汰的危险。更为重要的是，工程化重在解决多样化需求与规模化培养之间的矛盾，因此，必须以学习者为中心，以满足多样化需求为落脚点和着力点，围绕这一中心开展集成创新。总之，以学习者为中心应成为开展集成创新的一项原则，以学习者为中心的集成创新方法应成为推进国际中文教育工程化的一项重要方法。

5.2 以机构协同为主导的集成创新方法

国际中文教育集成创新既要注重创新要素的集成，又要注重创新主体之间的协同。创新要素是创新的重要来源，创新主体的相互协同有助于创新系统的有序构建（魏晖、吴晓文，2023）。随着国际中文教育事业的不断发展，对国际中文教育发展

的要求越来越高，海外国际中文教育的机构也越来越多，如何形成以国际中文教育工程化为抓手，以更好地满足不同国别区域中文学习需求、增强中华文明在当地的传播力影响力为目标的协同格局，成为推动国际中文教育高质量发展的重要问题。解决这一重要问题的首要任务是形成国际中文教育协同发展的体制机制。国际中文教育面临增强整体性、协同性的关键选择，亟须完善相关体制机制。一是由国家教育主管部门牵头，联合有关部门探索建立跨部门联合机制，加强政策协调和政策融通，推动国际中文教育工程化在不同国别区域的落地。二是强化各从业机构的交流协作，加强信息沟通和信息共享，实现优势互补。三是建立校企协同机制，企业走到哪，中文和中国文化就跟进到哪。高校为企业“走出去”提供定制化人才、教育培训和文化软实力服务，企业利用其海外市场资源，为高校加强对外合作提供有力支持和保障，实现软实力与硬实力的相互支撑、相互促进。其次是形成不同国别区域国际中文教育工程化、市场化、在地化“三化”联动发展新模式，推动国际中文教育高质量、高效率、高效益发展。工程化即各类要素的集成化、产品化，重在解决多样化需求与规模化培养之间的矛盾，实施因材施教，提高教育质量和效率；市场化重在提高教育资源配置效率，发挥市场在资源配置中的决定性作用和更好地发挥政府的统筹协调作用，提高可持续发展能力和发展效益；在地化重在加强全球中文和国别区域中文研究，更好融入在地教育教学，更好满足在地需求，以培养本土化教师、促进本地人才培养、提升中文影响力，推动在地产业发展，提高发展效益。“三化”联动就是形成相互协调、相互支撑、相互促进的发展新生态，其中机构协同是主导，工程化是根本，市场化是活力，在地化是基石。可见，以机构协同为主导不仅是推进国际中文教育工程化在不同国别区域落地的关键，也成为一种重要的集成创新方法，形成工程化、市场化、在地化“三化”联动发展新模式。

6 推进国际中文教育工程化的可持续发展问题

当前，国际中文教育工程化已在学术界和政策界越来越受重视，成效也越来越显著，如何推进国际中文教育工程化的可持续发展，是推动国际中文教育高质量发展的重要关切，也是需要进一步思考的问题。国际中文教育工程化的可持续发展涉及方面很多，既涉及推进工程化的主体，也涉及国家相关政策，还涉及行业场景和事业产业发展前景等，限于篇幅，本文只讨论与学校密切相关的两个基础性问题，一是如何形成学术共同体并保持其活力，二是如何培养国际中文教育工程化新人。

实施国际中文教育工程化过程也是形成学术共同体的新探索，探索中有几点启示。（1）问题导向。国际中文教育新发展时期面临很多问题，这些问题用传统的方法很难解决，采用工程化思路、集成创新方法可以较好地解决这些问题，这是工程

化得以推进、共同体得以形成的根本原因。（2）使命驱动。国际中文教育工程化实施过程没有行政强制，也没有经费支持，完全是大家自愿参加。参加人员既有年轻学者，也有中青年学术带头人，还有老一辈学者支持，这种自愿是以“语言报国，文化兴国”为内核的红色基因的传承弘扬，是一种责任担当、使命驱动，这是工程化得以推进、共同体得以形成的根本动力。（3）理念引领。新发展时期，国际中文教育发展需要新理念，新理念带来新思路、创出新办法、产出新成果。智慧教学系统的核心概念“融课件”即是集成理念的产物（荀恩东，2023），国际中文教育工程化、市场化、在地化“三化”联动更是战略集成的产物。先进理念引领是工程化得以推进、共同体得以形成的先决条件。（4）学科交叉。国际中文教育工程化实施过程中，汇聚了语言学、教育学、信息科学、管理学等众多学科的专家学者，推动了不同学科专家的合作，产出了不少创新成果。学科交叉是工程化得以推进、共同体得以形成的根本保证。（5）开放包容。工程化实施过程是开放的，有兴趣的学者都可以加入，没有强制，没有门槛，鼓励参与讨论，鼓励合作研究。实施工程化很重要的一点是培养具有系统观念、工程思维和工程能力的人才。开放包容是工程化得以推进、共同体得以形成的活力所在。（6）平台支持。在工程化实施过程中，得到了众多杂志和教学科研平台的大力支持。外部平台的支持为工程化实施创造了良好的条件，是保障整个工程顺利进行的重要因素。这些启示为保持学术共同体活力提供了重要积累，可以在此基础上进一步探索可持续发展问题。

国际中文教育工程化的可持续发展更需要一代又一代新人的理解和加入。首先，需要拓展学科和专业，培养语言工程人才。根据近年来谷歌、科大讯飞等招聘语言学人才的信息来看，他们需要的是语言工程师。目前，绝大多数高校培养的语言学人才很难适应这种需求，特别是在大语言模型爆发性发展的背景下，开设相关语言工程本科专业以培养既懂语言学又具有工程思维、工程设计能力的复合型人才，独立设置语言工程专业学位以培养语言信息工程师、语言资源工程师等势在必行。其次，要在语言人才培养过程中加强工程思维和工程能力培养。有学校开设的“教学设计”课程中介绍过ADDIE模型，讲解涵盖从分析（analysis）、设计（design）、发展（develop）、执行（implement）到评估（evaluate）的整个过程。也有开设“工程教育设计与工程设计方法”课程的。但总体来说，由于工程实践不足，案例教学针对性不够强，学习者接受起来有困难，领会不深。由于课程效果不佳，有的课程不再继续开设。随着国际中文教育工程化的不断推进，工程实践和案例的不断丰富，面向国际中文教育未来的从业者，开设类似《工程化教学设计》课程，编写相关教材，培养新一代学生的系统观念、工程思维和工程能力成为迫切之举。此外，举办相关学术会议，开展继续教育培训等也是培育具有系统观念、工程思维理念和工程能力新人的重要途径。

推进国际中文教育工程化是一项复杂的工程，除了上述讨论的问题外，还会面

临很多复杂问题，比如伦理、安全问题。工程化是服务于人民福祉的工作，并非为工程化而工程化，需要坚持以人为本理念，不能以技术为本，技术是手段，是服务于人的。因此，加强工程伦理、工程规范等教育培训，完善工程管理也至关重要。

参考文献

本书编写组，2022. 北语与中国对外汉语教学系统建设[M]. 北京：北京语言大学出版社.

陈劲，2002. 集成创新的理论模式[J]. 中国软科学（12）：23-29.

陈闻，2024. 商务中文课程教学的工程化设计[J]. 国际汉语教学研究（2）：31-40.

冯厚植，郑晓齐，雷庆，等，2003. 工程教育设计与工程设计方法[M]. 北京：北京航空航天大学出版社.

郭睿，田靓，2024. 国际中文教师职前教育的工程化设计[J]. 国际汉语教学研究（2）：14-19.

郭修敏，赵琪凤，2024. 教育评价改革背景下国际中文教学评价的工程化创新：理念、内容与路径[J]. 国际汉语教学研究（3）：37-44.

怀进鹏，2024. 携手推动数字教育应用、共享与创新——在世界数字教育大会上的主旨演讲[EB/OL]. (2024-02-01) [2025-01-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202402/t20240201_1113761.html.

雷伦斯坦，2021. 工程思维[M]. 宫晓利，张金，赵字平，译. 5版. 北京：机械工业出版社.

李宝贵，刘佳宁，2021. 新时代国际中文教育的转型向度、现实挑战及因应对策[J]. 世界汉语教学（1）：3-13.

梁宇，李颖，2024. 国际中文教学资源工程化建设的实质、实践与实现[J]. 沈阳师范大学学报（教育科学版）（3）：3-11.

刘利，刘晓海，2022. 关于国际中文智慧教育的几点思考[J]. 语言教学与研究（5）：1-9.

刘颖滨，2024. 基于工程化理念的国际中文智慧教学系统研发——以北京语言大学国际中文智慧教学系统为例[J]. 国际汉语教学研究（3）：45-53.

罗宾斯，库尔特，2023. 管理学[M]. 刘刚，梁晗，程熙镕，等，译. 15版. 北京：中国人民大学出版社.

饶高琦，2022. 国际中文教育工程化的基本特征及实施策略[J]. 语言教学与研究（1）：7-8.

舍伍德，2016. 系统思考[M]. 刘昕，邱昭良，译. 北京：机械工业出版社.

施春宏，2022. 推进国际中文教育工程化的若干思考[J]. 语言教学与研究（1）：3-7.

施春宏，马瑞祾，2024. 国际中文教育工程化的内涵、特征和原则[J]. 语言战略研究（5）：76-86.

苏向丽，2023. 国际中文课程的集成创新及其路径探索[J]. 语言教学与研究（5）：7-10.

王蕾，蔡建永，苏英霞，2024. 国际中文教育教学模式的工程化设计[J]. 国际汉语教学研究（2）：21-30.

魏晖，2022. 实施国际中文教育工程化的必要性和可能性[J]. 语言教学与研究（1）：1-3.

魏晖，施春宏，饶高琦，等，2022. “国际中文教育工程化问题”大家谈[J]. 语言教学与研究（1）：1-14.

魏晖，吴晓文，2023. 国际中文教育集成创新：内涵、价值和路径[J]. 世界汉语教学（2）：147-156.

魏晖，吴应辉，苏向丽，等，2023. “国际中文教育集成创新”大家谈[J]. 语言教学与研究（5）：

1-12.
吴晓文，魏晖，2024. 国际中文教育高质量发展的四个重要问题[J]. 河南大学学报（社会科学版）（6）：108-114.
吴应辉，2023. 国际中文教育模式集成创新的思考[J]. 语言教学与研究（5）：4-7.
习近平，2021. 习近平在参加青海代表团审议时强调：坚定不移走高质量发展之路 坚定不移增进民生福祉[EB/OL]. (2021-03-07) [2025-01-10]. https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/07/content_5591271.htm.
习近平，2022. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. (2022-10-16) [2025-01-10]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.
新华社，2023a. 习近平主席致第三届文明交流互鉴对话会暨首届世界汉学家大会贺信引发与会人士共鸣[EB/OL]. (2023-07-04) [2025-01-10]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202307/content_6889774.htm.
新华社，2023b. 习近平向世界中国学大会·上海论坛致贺信[EB/OL]. (2023-11-24) [2025-01-10]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202311/content_6916822.htm.
新华社，2024. 韩正出席2024世界中文大会开幕式并致辞[N]. 人民日报，2024-11-16（3）.
荀恩东，2023. 融课件：国际中文教育资源与技术的集成创新[J]. 语言教学与研究（5）：10-12.
中外语言交流合作中心，2024. 全球中文联盟大会成功举办[EB/OL]. (2024-11-17) [2024-11-20]. http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/article?id=2120&page=6.
周小兵，苏向丽，张俊萍，等，2024. 国际中文课程体系的工程化设计及应用[J]. 国际汉语教学研究（2）：1-13.

作者简介

魏晖，北京语言大学国际中文教育研究院/华文教育研究院研究员。主要研究领域：语言政策、国际中文教育、高教管理。电子邮箱：weihui@blcu.edu.cn。
张茜，北京语言大学国际中文教育研究院/华文教育研究院博士研究生。主要研究领域：国际中文教育、现代汉语二语词汇及二语词汇教学。电子邮箱：17826875457@163.com。
饶高琦，北京语言大学国际中文教育研究院/华文教育研究院副研究员。主要研究领域：教育技术、语言资源学、语言规划学。电子邮箱：raogaoqi@blcu.edu.cn。

（责任编辑：杨佳）

《国际中文教育中文水平等级标准》和 HSK5 写作对接研究

张新玲，刘逸凡

摘　要：国际中文教育语言能力标准和考试对接研究是我国推进高水平对外开放的重要内容，相关研究方兴未艾。本研究采用结构方程模型方法，从潜在结构视角将 HSK5 写作测试与《国际中文教育中文水平等级标准》（《标准》）进行对接。研究数据包括 248 名来华留学生的 HSK5 写作测试成绩及《标准》调查问卷数据等。研究发现：1）单因子模型可以代表 HSK5 写作能力的潜在结构；2）高阶因子模型可以代表《标准》5 级写作能力的潜在结构；3）HSK5 写作能力与《标准》5 级写作能力相关的潜在结构为双因子相关模型，且二者存在正相关。本研究是对 HSK 写作测试与《标准》写作能力对接的尝试与探索，为其他汉语水平考试的对接研究提供方法参考，对于《标准》的修订完善具有一定的借鉴意义。

关键词：汉语水平考试；语言能力等级标准；考试对接；结构方程模型

中图分类号：H319　　**文献标识码**：A　　**文章编号**：1673-9876（2025）01-0039-06

Abstract: The alignment of international Chinese proficiency standards and Chinese proficiency tests is essential in promoting China's high-level opening up, and relevant research is in the ascendant. The present study adopts structural equation modelling to link the HSK5 writing test with *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (CPGSICLE). HSK5 writing test scores and questionnaire data of 248 international students yielded the following results: 1) in terms of HSK5, the single general-factor model is the latent structure for writing abilities; 2) in terms of the CPGSICLE (Level V), the high-order factor model can represent the latent structure of the writing ability; 3) as to the writing ability, the correlated two-factor model is identified. There is a strong positive correlation between HSK5 writing ability and the writing ability of CPGSICLE (Level V). This study tries to link the HSK writing test with CPGSICLE writing ability, which provides insights into the linkage study of other Chinese proficiency tests and the revision of CPGSICLE.

Key words: HSK; *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*; linkage of tests; structural equation modelling

DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1457/h.2025.01.002

1. 引言

对接（linkage 或 alignment）指学生测试分数与某种特定标准相对应的程度（Bhola *et al.* 2003）。若语言测试与语言能力等级标准对接，则意味着特定测试分数达到了该标准中某一能力等级的最低要求（Figueras *et al.* 2005：270）。因此，对接能为测试分数解释提供效度证据（Bhola *et al.* 2003），为抽象的测试分数赋予具体含义（Tannenbaum & Cho 2014），提高测试的使用效度（Kane 2013），促进不同测试之间的沟通互认。

《语言考试和欧洲语言共同参考框架对接手册》（以下简称《手册》）的颁布使得对接研究在国际语言测试领域急速发展，如 TOFEL-iBT（Tannenbaum & Wylie 2008）、大学英语四、六级（金艳等 2022）、IELTS（Green 2018）等语言考试以及 ACTFL（Byrnes *et al.* 2012）等语言能力等级标准均和《欧洲语言共同参考框架》（以下简称《欧框》）实现了对接，取得了丰富的研究成果。此外，《中国英语能力等级量表》（以下简称《量表》）的研制和颁布也为我国开展不同英语考试和《量表》的对接研究提供了有效依据和合理契机（如闵尚超 2019；何莲珍等 2021；彭川、刘建达 2024）。然而，对接研究在汉语作为第二语言的教学和测试领域极为少见（参见张蓉、李德超 2024 等）。因此，在综合考量各类汉语水平测试与语言能力标准的现实基础之上，开展相应的对接研究迫在眉睫。

《国际中文教育中文水平等级标准》（以下简称《标准》）规定了中文作为外语/二语的学习者在生活、学习、工作等领域运用中文完成交际的语言水平等级，适用于国际中文教育的学习、教学、测试和评估（教育部中外语言交流合作中心 2021：1）。随着《标准》的颁布与实施，有必要展开其与考试的对接研究，以加强测试分数解释和使用。

HSK5 考试及格分是外国学生来华留学、攻读学位的语言门槛（张新玲、黄泳 2021）。本研究拟以 HSK5 写作测试和《标准》的对接为例，建立汉语水平考试（HSK）与《标准》之间的对应关系，以期推动我国各类汉语水平考试和《标准》的对接研究，并为 HSK 考试改革提供参考依据。

中国知网　https://www.cnki.net

2. 相关文献

2.1 对接步骤

Council of Europe(2009:9)指出语言考试对接语言能力等级标准的方法与步骤涵盖以下四个环节:1)框架熟悉(familiarization)。框架熟悉旨在通过一系列培训活动,确保所有参与对接的专家不仅对量表有整体性了解,而且对每个等级所描述的语言能力典型特征有充分的认识和理解(何莲珍、罗蓝 2020:30);2)试题检视(specification)。试题检视阶段的主要任务是分析考试内容,检视考试与能力标准的关系,判定试题内容的初步等级及其对能力标准的覆盖程度(陈大建、胡杰辉 2023:88);3)标准设定(standard setting)。在标准设定这一核心环节,相关领域专家在培训师的带领下,使用恰当的标准设定方法,确定目标考试对应语言标准级别的临界分;4)效度验证(validation)。效度验证是对接研究的关键,贯穿整个对接过程,可从程序效度、内部效度和外部效度等三个方面提供与对接过程及其结果相关的效度证据。

2.2 对接方法

语言测试和语言能力标准的对接通常采用标准设定法(standard setting)。标准设定的方法选择受到对接背景、考试目的、考试性质等因素的影响(Harsch & Hartig 2015),大致可分为试题中心法(test-centered)和考生中心法(examinee-centered)两类。接受型语言考试标准设定方法多采用试题中心法,要求专家对临界水平考生在每道题目上的预期表现做出判断(闵尚超 2019:697)。试题中心法的常用方法包括投篮法(Basket method)、书签法(Bookmark Method)、Angoff 法等。目前应用最为广泛、最具代表性的对接方法是改良 Angoff 法(Tannenbaum & Kannan 2015),其任务是对"最低能力考生"(minimally acceptable person)的界定,并判断"最低能力考生"答对每道题目的概率。考生中心法则将注意力直接放在考生身上,要求专家在熟悉考生但不了解考生测试表现的情况下将他们置于有序的表现类别(何莲珍、罗蓝 2020:31)。考生中心法的常用方法包括对照组法、整体表现法、分析判断法等。总体而言,相较于适用听力或阅读测试的试题中心法,考生中心法大多应用于口语或写作任务,更加依赖专家对考生在特定测试任务完成情况的整体评估。

2.3 效度验证

与考试效度验证一样,对接效度验证至关重要。语言测试和语言能力标准的对接效度验证一般从程序效度、内部效度和外部效度三个角度收集效度证据(Council of Europe 2009:90)。验证程序效度需要确认对接流程中每一环节的实施效果,多采用问卷的形式收集专家对于语言测试和语言能力标准的熟悉度、对标准设定方法的理解程度、对实际操作的自信程度等证据。验证内部效度则需要考虑标准设定结果的一致性和准确性,包括对接专家自身的一致性、专家之间的一致性、标准设定分类的一致性和准确性、对接结果的稳定性等(Council of Europe 2009:95)。验证外部效度需要收集外部证据用于验证标准设定后的对接结果,如同一批对接专家采取不同标准设定方法或不同批对接专家采取相同标准设定方法所得结果等。然而,从不同角度收集到的效度证据之间关联性较差,过于零散,导致对接结果的可信度存疑。

2.4 已有对接研究

总体来看,1)语言测试学界主要围绕 TOFEL、IELTS、大学英语四、六级等大规模、标准化语言考试和《欧框》《量表》等语言能力标准两类研究对象开展考试对接,考试语种多为英语,现有研究成果较为丰硕。相较之下,仅有少数学者关注国际中文领域的考试对接研究,如 HSK 与《国际汉语能力标准》对接(张晋军等 2009)、汉语分级测试与《欧框》对接(罗莲 2017)、《标准》与《ACTFL 语文能力大纲》对接(刘欢、梁霞 2023)等,研究成果较为匮乏,研究内容亟待深入挖掘。未来若要建成国家语言能力测评体系,持续推动《标准》在国际中文教育领域的"教、学、测"一体化应用,系统完善汉语水平考试的规范化和标准化,进行 HSK 考试与《标准》的对接势在必行。

2)学界已有系统的语言测试和语言能力标准对接步骤、科学的对接方法、有效的验证框架。然而,在试题检视环节,专家小组倾向于基于自身对语言、考试、测试理论、对接实践等因素的观点做出判断,导致对接结果可能会受到专家小组的主观因素影响。因此,即便试题检视在对接过程中最受关注,对接研究人员也很难在标准设定环节得出真实且适当的临界分(Green 2018;Harsch & Hartig 2015)。结构方程模型(Structural Equation Model)是用于检验观测变量和潜在变量之间关系的一种多元统计方法(韩宝成 2006:78),整合了因素分析与路径分析两种统计方法,同时检验模型中包含的观测变量、潜在变量、误差变量之间的关系,进而获得自变量对因变量影响的直接效果、间接效果或总效果。因此,为尽可能地减少对接过程中主观因素影响,本研究使用结构方程模型作为主要对接方法,从潜在结构的视角将 HSK5 写作测试和《标准》进行对接,旨在回答以下问题:

1)对应 HSK5 写作能力的潜在结构是什么?

2)对应《标准》5 级写作能力的潜在结构是什么?

3)对应 HSK5 写作能力与《标准》5 级写作能力相关的潜在结构是什么?

3. 研究方法

3.1 研究对象

248 名来自全球 38 个不同的国家的来华留学生参与了本项研究,受试母语包括英语、泰语、西班牙语、日

中国知网　https://www.cnki.net

语、俄语、法语、阿拉伯语和韩语,均通过了 HSK5 考试,并在 2015—2020 年间至少参加过三次 HSK 考试。

3.2 研究工具和材料

3.2.1 HSK5 写作任务

根据输出内容的不同形式,HSK5 写作测试任务的 10 道题目分为三个部分:1)第 91 至 98 题的组词造句为第一部分;2)第 99 题的选词写作为第二部分;3)第 100 题的看图写作为第三部分,如表 1 所示。

表 1. HSK5 写作测试考试结构

考试内容	试题数量	题号
写作测试第一部分	8	91、92、93、94、95、96、97、98
写作测试第二部分	1	99
写作测试第三部分	1	100

3.2.2 调查问卷

问卷主要采用李克特五分量表(5-point Likert Scale),包括问卷介绍、个人信息和写作能力自评等三个部分。其中写作能力自评部分由《标准》5 级写作描述语构成,即能做描述(Can-do Statement),涵盖量化指标、交际任务和语篇质量三个维度,问卷中从 1 到 5 的选项分别代表"完全不符合"至"完全符合"。本研究使用的调查问卷在初次编制完成后进行了两次前测,前测的内容包括问卷结构是否恰当、问题是否清晰、研究对象能否理解问题并恰当回答等。前测检验数据如下:二项式检验 p 值为 0.00,KMO 值为 0.977,巴特利特球形检验 p 值为=0.000,显著性较好,克隆巴赫系数(Cronbach's Alpha)为 0.928。表明本研究所使用的调查问卷具有良好的信度和效度。

3.3 数据收集和分析

HSK5 写作测试成绩由 HSK 主办方——汉考国际教育科技(北京)有限公司根据学术规则提供。共计收集 2015 至 2020 年间参加过 HSK5 写作测试的来华留学生考试成绩 248 份。问卷数据由研究者收集。来自 38 个国家的 248 名来华留学生通过在线问卷平台(问卷星)用 8 种语言完成了问卷调查。共计回收有效问卷 240 份。

本研究使用潜变量建模软件 Mplus 8.1 对 HSK5 写作测试成绩和问卷数据进行结构方程模型分析,Mplus 具有更多的建模功能和良好的用户友好性(王孟成 2014)。完整的结构方程模型由测量模型与结构模型两部分组成,测量模型用于描述测量指标与结构模型之间的关系,结构模型用于描述结构变量之间的关系。为确保结构方程模型具有实际意义,需要在检验结构模型之前检验测量模型的信度和收敛效度。

模型构建参考 HSK5 和《标准》5 级的写作能力构念:HSK 考试大纲将通过 HSK5 的考生描述为"能用汉语就比较抽象或专业的话题进行讨论、评价和发表看法,能较轻松地应对各种交际任务"(国家汉办 2015:1);《标准》5 级从言语交际能力、话题任务内容和语言量化指标三个维度描绘了写作能力的构念,即"能够掌握中等手写汉字表中的汉字 250 个。能够分析常见汉字的结构。能够使用较为复杂的句式进行语段表达。在规定时间内,完成一般的叙述性、说明性及简单的议论性等语言材料的写作,字数不低于 450 字。用词较为恰当,句式基本正确,内容比较完整,表达较为通顺。能够完成一般的应用文体写作,格式正确,表达基本规范"(教育部中外语言交流合作中心 2021:5)。

4. 研究结果

4.1 HSK5 写作能力的潜在结构

表 2. HSK5 写作能力单因子模型的信度和收敛效度检验

维度	题项	显著性检验指标				项目信度	组合信度	收敛效度
		估计值	标准值	参数估计值除以标准误差	P 值	确定系数 R-square	临界比值 CR	平均方差变异量 AVE
写作能力	W1	0.855	0.039	22.064	***	0.731	0.790	0.562
	W2	0.596	0.044	13.424	***	0.355		
	W3	0.774	0.040	19.603	***	0.599		

(注:W1-W3 分别代表 HSK5 写作第一至第三部分;*** p 值 <0.001)

如表 2 所示,所有的 p 值都小于 0.001,具有统计显著性。除 HSK5 写作第二部分约等于 0.6 之外,所有项目的结构值(Construct Value)都大于 0.6,z 值大于 1.96。这表明上述指标均具有统计显著性(Fornell & Larcker 1981)。临界比值 CR(Critical Ration)是结构方程模型中检验信度的重要参考标准之一。通常来说 CR 值>0.6 表示可以接受(Hair *et al.* 2009)。检验结果显示,CR 值为 0.790,高于标准值,说明潜在变量的测量项目具有较好的内部一致性。在结构方程模型中,收敛效度的检验以平均方差变异量 AVE(Average Variance Extracted)为判定标准。Fornell & Larcker(1981:6)指出,AVE 在 0.36 到 0.5 之间表示可以接受。检验结果显示表明,AVE 为 0.562,大于 0.5,数值较为理想。因此,本研究所构建的 HSK5 写作能力单因子模型信度和收敛效度较好,测量项目的内部一致性高。

表 3. HSK5 写作能力单因子模型的拟合优度指数检验

拟合指标	卡方值 χ^2	卡方自由度比 χ^2/df	近似误差均方根 RMSEA	标准化根均方残差 SRMR	比较拟合指数 CFI	拟合指数 TLI	赤池信息量准则 AIC	贝叶斯信息准则 BIC
临界值	\	<3	<0.08	<0.08	>0.9	>0.9	\	\
模型分析值	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000	1.000	5441.872	5475.413

使用 Mplus 8.1 对 HSK5 写作能力单因子模型进行分析,结果呈现如下:卡方值(χ^2)为 0.000,说明模型和实际情况完全符合。卡方自由度比(χ^2/df)为 0.000,达到了 Hu & Bentler(1999)提出的指导值(<3)。近似误

中国知网 https://www.cnki.net

差均方根（RMSEA）为 0.000、标准化根均方残差（SRMR）为 0.000，均小于 Hu & Bentler（1999：6）提出的临界值 0.08，表明模型的拟合度可接受。比较拟合指数（CFI）为 1.000、拟合指数（TLI）为 1.000，均大于 Hu & Bentler（1999：6）提出的临界值 0.9，表明模型拟合程度较高。上述分析表明，该模型的各项拟合指数均优于临界值，拟合度较好，本研究所构建的 HSK5 写作能力单因子模型可接受，能够代表 HSK5 写作能力的潜在结构，其潜在变量间的相关和影响路径如图 1 所示。

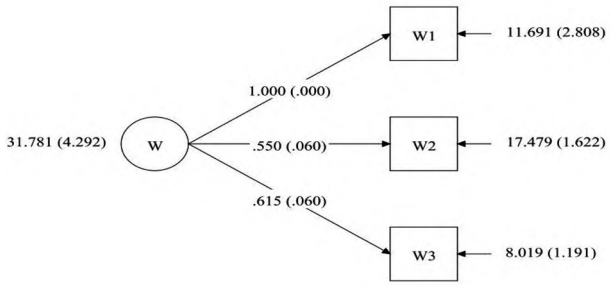


图 1. HSK5 写作能力单因子模型

（注：W 代表写作能力；W1-W3 分别代表 HSK5 写作第一至第三部分）

4.2《标准》5 级写作能力的潜在结构

表 4.《标准》5 级写作能力高阶因子模型的信度和收敛效度检验

维度	题项	显著性检验指标				项目信度	组合信度	收敛效度
		估计值	标准值	参数估计值除以标准误差	*P* 值	确定系数 R-square	临界比值 CR	平均方差变异量 AVE
量化指标	1	0.730	0.039	18.694	***	0.533	0.837	0.634
	2	0.918	0.033	27.946	***	0.843		
	3	0.726	0.039	18.506	***	0.527		
交际任务	8	0.832	0.023	36.292	***	0.692	0.922	0.799
	9	0.937	0.015	61.791	***	0.878		
	10	0.909	0.017	53.878	***	0.826		
语篇质量	1	0.920	0.011	80.187	***	0.846	0.966	0.875
	2	0.948	0.008	112.822	***	0.899		
	3	0.936	0.010	96.893	***	0.876		
	4	0.938	0.009	99.260	***	0.880		

（注：*** $p<.001$）

首先，对测量模型的信度和收敛效度进行检验。如表 4 所示，所有的 p 值都小于 0.001，量化指标、交际任务、语篇质量三个维度的结构值均大于 0.6，z 值大于 1.96，表明上述指标均具有统计显著性。量化指标的 CR 值为 0.837，交际任务的 CR 值为 0.922，语篇质量的 CR 值为 0.966。三个维度的临界比值 CR 均大于 0.7，说明模型具有较好的内部一致性。Hair *et al.*（2009）建议平均方差变异量 AVE 的理想值应大于 0.5，三个维度的 AVE 分别为 0.634、0.799、0.875，说明数据较为理想。这表示所构建的《标准》5 级写作能力高阶因子模型信度和收敛效度较好，内部一致性高。

随后，使用 Mplus 8.1 对《标准》5 级写作能力高阶因子模型进行分析，如表 5 所示。

表 5.《标准》5 级写作能力高阶因子模型的拟合优度指数检验

拟合指标	卡方值 χ^2	卡方自由度比 χ^2/df	近似误差均方根 RMSEA	标准化根均方残差 SRMR	比较拟合指数 CFI	拟合指数 TLI	赤池信息量准则 AIC	贝叶斯信息准则 BIC
临界值	\	<3	<0.08	<0.08	>0.9	>0.9	\	\
模型分析值	86.703	2.709	0.084	0.020	0.980	0.972	4523.942	4638.803

结果呈现如下：卡方值（χ^2）为 86.703，卡方自由度比（χ^2/df）为 2.709，小于临界值 3。近似误差均方根（RMSEA）为 0.084，接近临界值，标准化根均方残差（SRMR）为 0.020，小于临界值 0.08，表明模型的拟合度可接受。比较拟合指数（CFI）为 0.980、拟合指数（TLI）为 0.972，均大于 Hu & Bentler（1999：6）提出的临界值 0.9，表明模型拟合程度较高。以上数据证明该模型具有较好的拟合优度，能够代表《标准》5 级写作能力的潜在结构，其潜在变量间的相关和影响路径如图 2 所示。

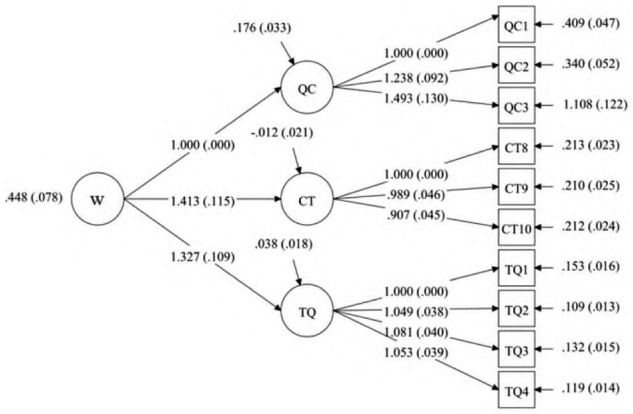


图 2.《标准》5 级写作能力高阶因子模型

（注：W 代表写作能力；QC 代表量化指标；CT 代表交际任务；TQ 代表语篇质量）

4.3 HSK5 写作能力与《标准》5 级写作能力相关的潜在结构

表 6. 写作能力对接模型的信度和收敛效度检验

维度	项目	显著性检验指标				项目信度	组合信度	收敛效度
		估计值	标准值	参数估计值除以标准误差	*P* 值	确定系数 R-square	临界比值 CR	平均方差变异量 AVE
《标准》写作能力	QC	0.842	0.021	39.533	***	0.709	0.917	0.786
	CTW	0.851	0.021	41.400	***	0.724		
	TQ	0.962	0.014	66.899	***	0.925		
HSK 写作能力	W1	0.855	0.039	22.064	***	0.731	0.790	0.562
	W2	0.596	0.044	13.424	***	0.355		
	W3	0.774	0.040	19.603	***	0.599		

（注：QC 代表量化指标；CTW 代表写作交际任务；TQ 代表语篇质量；W1-W3 分别代表 HSK5 写作试题第一至第三部分；*** $p<.001$）

HSK5 写作能力与《标准》5 级写作能力相关的测量模

中国知网　https://www.cnki.net

型具有较好的组合信度和收敛效度。如表 6 所示,该相关双因子模型的各项参数具有显著意义:p 值<0.001;结构值>0.6,只有写作试题第二部分 W2 的结构值为 0.596,几乎等于 0.6;z 值>1.96。《标准》写作能力维度的临界比值 CR 为 0.917,HSK 写作能力维度的临界比值 CR 为 0.790,大于指导值 0.7(Fornell & Larcker 1981),表明该模型具有较好的内部一致性。两个维度的平均方差变异量 AVE 分别为 0.786 和 0.562,大于 Hair *et al.* (2009)提出的临界值 0.5,较为理想。

表 7. 写作能力对接模型的拟合优度指数检验

拟合指标	卡方值 χ^2	卡方自由度比 χ^2/df	近似误差均方根 RMSEA	标准化根均方残差 SRMR	比较拟合指数 CFI	拟合指数 TLI	赤池信息量准则 AIC	贝叶斯信息准则 BIC
临界值	\	<3	<.08	<.08	>.9	>.9	\	\
模型分析值	78.058	9.782	0.179	0.053	0.927	0.862	9150.289	9218.938

表 8. HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力的皮尔逊相关系数检验

	HSK5 写作	《标准》5 级写作
HSK5 写作	1.000	
《标准》5 级写作	0.620	1.000

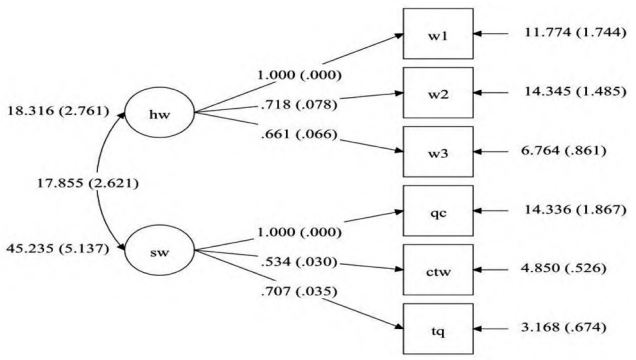


图 3. HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力对接的相关双因子模型

(注:SW 代表《标准》写作能力;HW 代表 HSK 写作能力;QC 代表量化指标;CTW 代表写作交际任务;TQ 代表语篇质量;W1-W3 分别代表 HSK5 写作试题第一至第三部分)

随后,使用 Mplus 8.1 通过拟合优度指数检验对写作能力对接模型进行分析,如表 7 所示,结果呈现如下:卡方值(χ^2)为 78.058,标准化根均方残差(SRMR)为 0.053,小于临界值 0.08,表明模型的拟合度可接受。比较拟合指数(CFI)为 0.927、拟合指数(TLI)为 0.862,均大于 Hu & Bentler(1999:6)提出的临界值 0.9,表明模型拟合程度较高。赤池信息量准则(AIC)为 9150.289、贝叶斯信息准则(BIC)9218.938。然而,有两项指标没有达到临界值的要求:卡方自由度比(χ^2/df)为 9.782,大于指导值 3;近似误差均方根(RMSEA)为 0.179,大于指导值 0.08。尽管如此,仍可以认为该模型有较好的拟合优度。因为大多数指标是可以接受的,而临界值也不是必须要达到的绝对值,只是先前研究提出的参考值,即临界值上下的若干指标是可以接受的。因此,相关双因子模型能够较好地拟合 HSK5 写作能力与《标准》5 级写作能力对接的潜在结构。

此外,本研究对 HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力的对接进行了皮尔逊相关系数检验。如表 8 所示,两者的皮尔逊相关系数大于 0.5,这表明两者之间存在中等程度的相关。上述各项指标证明 HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力能够对接,其潜在变量间的相关和影响路径如图 3 所示。

5. 讨论和启示

本研究通过构建结构方程模型将 HSK5 写作能力与《标准》5 级写作能力对接,经过分别对测量模型与结构模型的各项验证,发现:

1)单因子模型可代表 HSK5 写作能力的潜在结构。这一发现与 Bachman & Palmer(1982)对语言能力水平的基本观点相吻合,即语言能力水平由一个或多个具体的因素组成。此外,本研究所构建的单因子模型将 HSK5 写作分为三个部分,每个部分都能体现不同的话题和交际任务,与 HSK5 考试大纲的要求和考试开发逻辑基本一致。HSK5 考试大纲指出 HSK5“考查考生的汉语应用能力,涉及体验感悟、文学艺术和自然等 9 大话题,涵盖租住房屋、制定旅行计划、人际交往等 12 个语言任务”(国家汉办 2015:3)。

2)高阶因子模型可代表《标准》5 级写作能力的潜在结构。本研究所构建的高阶因子模型由三个相关因子(量化指标、交际任务和语篇质量)和一个高阶因子(写作能力)组成,具有较好的拟合优度。模型构建结合《标准》中提到的言语交际能力、话题任务内容和语言量化指标等三个能力维度和写作测试的输出形式,此外,有学者(如 Kim & Crossley 2020)认为语言能力水平是多维的、可分割的,该模型中的量化指标、交际任务和语篇质量等三个相关因子佐证了这一观点。

3)相关双因子模型可代表 HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力对接的潜在结构。本研究所构建的相关双因子模型各项检验数据显示该模型具有较好的拟合优度,表明 HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力这两个因子之间存在相关。此外,皮尔逊相关系数检验显示,HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力之间的 p 值大于 0.5。HSK5 写作能力和《标准》5 级写作能力存在正相关的联系。

6. 结语

综上所述,本研究通过结构方程模型成功建立了 HSK5 写作部分和《标准》5 级写作能力之间的对应关系,基本实现了汉语水平考试和语言能力等级标准的对接,并为 HSK3.0 版本的到来积累了实证经验。

中国知网 https://www.cnki.net

国际中文教育是我国新时代扩大对外开放战略的重要抓手和组成部分,标准和考试研究是国际中文教育的重要内容。语言能力标准和考试的对接研究在教育决策、教学规划、教学实施、考试和评价、人才选拔等环节具有举足轻重的影响力,是国际语言测试领域的新热点之一。本研究是国际中文教育领域为数不多的对接研究之一,不仅有望为 HSK 考试和《国际中文教育中文水平等级考试》的发展和完善提供科学论证,而且可为商务汉语考试 BCT(Business Chinese Test)和医学汉语水平考试 MCT(Medical Chinese Test)等汉语水平考试的对接研究提供操作性强的研究方法参考。本研究的结论对国际汉语教师针对不同母语背景、不同汉语水平的来华留学生进行汉语教学也具备一定的参考价值。

参考文献

[1] Bachman, L. F. & A. S. Palmer. The construct validation of some components of communicative proficiency[J]. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 1982(4): 449-465.

[2] Bhola, D. S., Impara, J. C. & C. W. Buckendahl. Aligning tests with states' content standards: Methods and issues[J]. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2003(3): 21-29.

[3] Byrnes, H., Child, J., Patrizio, N. & P. Lowe. ACTFL Proficiency Guidelines[EB/OL]. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012: 1-24.

[4] Council of Europe. *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*[M]. Strasbourg: Council of Europe, 2009.

[5] Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N. & P. Van Avermaet. Relating examinations to the Common European Framework: A manual[J]. *Language Testing*, 2005(3): 261-279.

[6] Fornell, C. & D. F. Larcker. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error[J]. *Journal of Marketing Research*, 1981(1): 39-50.

[7] Green, A. Linking tests of English for academic purposes to the CEFR: The score user's perspective[J]. *Language Assessment Quarterly*, 2018(1): 59-74.

[8] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & R. E. Anderson. *Multivariate Data Analysis* (7th edn.)[M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2009.

[9] Harsch, C. & J. Hartig. What are we aligning tests to when we report test alignment to the CEFR? [J]. *Language Assessment Quarterly*, 2015(4): 333-362.

[10] Hu, L. & P. M. Bentler. Cutoff criteria for ft indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives[J]. *Structural Equation Modeling*, 1999(1): 1-55.

[11] Kane, M. Validating the interpretations and uses of test scores[J]. *Journal of Educational Measurement*, 2013(1): 1-73.

[12] Kim, M. & S. A. Crossley. Exploring the construct validity of the ECCE: Latent structure of a CEFR-based high-intermediate level English language proficiency test[J]. *Language Assessment Quarterly*, 2020(4): 434-457.

[13] Tannenbaum, R. J. & P. Kannan. Consistency of angoff-based standard-setting judgments: Are item judgments and passing scores replicable across different panels of experts? [J]. *Educational Assessment*, 2015(1): 66-78.

[14] Tannenbaum, R. J. & Y. Cho. Critical factors to consider in evaluating standard-setting studies to map language test scores to frameworks of language proficiency[J]. *Language Assessment Quarterly*, 2014(3): 233-249.

[15] Tannenbaum, R. J. & E. C. Wylie. Linking English-language test scores onto the common European framework of reference: An application of standard-setting methodology[J]. *ETS Research Report Series*, 2008(1): i-75.

[16] 陈大建,胡杰辉. 综合型语言考试与语言能力标准对接研究——以英语听说考试为例[J]. 外语界,2023(3):87-96.

[17] 国家汉办. HSK 考试大纲五级[M]. 北京: 人民教育出版社, 2015.

[18] 韩宝成. 结构方程模型及其在语言测试中的应用[J]. 现代外语, 2006(1):78-86,110.

[19] 何莲珍,罗　蓝. 语言考试与语言能力量表对接研究:路径与方法[J]. 外语教学,2020(1):29-33.

[20] 何莲珍,阮吉飞,闵尚超. 基于文本特征的校本写作考试与《中国英语能力等级量表》对接效度研究[J]. 外语教学,2021(3):52-57.

[21] 教育部中外语言交流合作中心. 国际中文教育中文水平等级标准[S]. 北京:北京语言大学出版社, 2021.

[22] 金　艳,揭　薇,王　伟. 大学英语四、六级考试与语言能力标准的对接研究[J]. 外语界,2022(2):24-32.

[23] 刘　欢,梁　霞.《国际中文教育中文水平等级标准》与《ACTFL 语文能力大纲》对接的必要性、可行性及教学应用[J]. 国际汉语教学研究,2023(1):11-20.

[24] 罗　莲. 汉语分级测试与 CEFR 等级的连接研究[J]. 语言文字应用,2017(2):110-118.

[25] 闵尚超. 接受型语言考试与语言标准对接的效度问题——一致性[J]. 现代外语,2019(5):696-708.

[26] 彭　川,刘建达.《中国英语能力等级量表》与《欧洲语言共同参考框架》口语技能级别对接研究[J]. 外语教学,2024(1):76-82.

[27] 王孟成. 潜变量建模与 Mplus 应用基础篇[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2014.

[28] 张晋军,邱　宁,张　洁. 汉语水平考试与《国际汉语能力标准》挂钩研究报告[J]. 中国考试(研究版),2009(4):18-24.

[29] 张　蓉,李德超. 中国语言能力测评体系的构建探索——以英、汉语语言能力等级量表为例[J]. 外语教学,2024(2):58-64.

[30] 张新玲,黄　泳. 英美、日韩考生 HSK5"规定词书写"题文本特征研究[J]. 汉语教学学刊,2021(1):95-110,156.

基金项目:本研究受汉考国际教育科技(北京)有限公司委托的"《汉语国际教育汉语水平考试》实证效度验证"项目资助。

作者简介:张新玲,上海大学国际教育学院/外国语学院教授,博士,博士生导师,研究方向为语言测试与评估、国际中文教育。

刘逸凡,上海大学外国语学院博士研究生,研究方向为语言测试与评估、国际中文教育。

责任编校　**周永平**

中国知网　https://www.cnki.net

汉语二语课堂教师反馈标记互动特征研究

刘 琪，王海峰

摘 要：自然口语会话中，反馈标记是确保交际顺利进行的重要手段。与自然会话相比，汉语作为第二语言课堂教学中的反馈标记呈现出了一系列显著特征：1）教师对反馈标记使用的频率更高，类型也更多样；2）教师在复合转换相关位置（CTRPs）处使用反馈标记的频率更低；3）非言语的多模态反馈行为在课堂会话中表现更明显，可强化或替代语言形式的反馈标记。本研究对国际中文教育课堂教学具有一定的指导意义。

关键词：汉语二语课堂；反馈标记；多模态；互动特征

中图分类号：H193 **文献标识码**：A **文章编号**：1673-9876（2025）01-0045-07

Abstract: Reactive tokens are an important means to ensure smooth communication in natural conversations. Compared with natural conversation, reactive tokens in L2 Chinese classroom teaching present a series of significant characteristics: 1) reactive tokens are used more frequently and with more types by teachers; 2) reactive tokens are used less frequently at Complex Transition Relevance Places (CTRPs) by teachers; 3) non-verbal multimodal reactive behaviors are more evident in classroom conversations, which can reinforce or replace the functions of reactive tokens. This study has certain guiding significance for the teaching of Chinese as an international language in classroom settings.

Key words: L2 Chinese classroom; reactive tokens; multimodality; interactive characteristics

DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1457/h.2025.01.019

1. 引言

交际互动中，说话人在推进话轮时，听话人有时会发出少量、简短的声音反馈以展示对说话人话语的接收和理解，这类反馈形式称为“反馈标记（reactive tokens）”，它通常不会干扰说话人的发言，是听话人对正在说话一方的积极回应（刘琪、王海峰 2024：278）。过去三四十年，学界将反馈标记视为衡量交际互动有效性的重要指标，注意到它在话轮管理、实现交互主观性和提高话语流畅性等方面的重要作用（Goodwin 2007；Xu 2014：33），积累了丰富的研究成果。

当前，有关反馈标记的研究热点更广泛集中于社会语言学领域，即用社会文化变量来阐释反馈标记使用差异（Clancy *et al.* 1996；Miyazaki 2005）。然而，这种宏观研究视野也导致对不同参与者、不同场合、不同互动目的等关注不够，且对反馈标记多模态使用情况的描写和解释未尽全面。事实上，交际互动是一个包含了言语和非言语互动因素的动态过程，同时也是一个多种因素合力作用的动力系统。即使处在相同的语言社团，反馈行为也必然存在个体差异。因此，对各种变量作用的考察是一项非常必要的研究任务。汉语作为第二语言教与学的过程是社会互动的一种，在汉语二语课堂会话中，同为汉语普通话母语者的教师在反馈标记的使用上可能表现出和自然口语会话不同的互动特征。

汉语二语课堂中，学习者有着掌握目的语的学习需求，教师对学生话语内容的反馈起着至关重要的支架作用。随着反馈标记研究向语言教学领域扩展，学界从教师和学习者两个大的方向展开相关研究：一方面涉及以反馈标记作为教学内容的研究及教师言语反馈的使用对学习者语言学习的影响（范玉梅、徐锦芬 2016；Yeh 2018）；另一方面，探讨语言学习者对反馈标记的使用情况，涉及成人二语学习和儿童母语学习（Fu 2018：79）。这些对反馈标记在语言教学方面的探索，引起了二语教学研究者及一线语言教师对反馈标记作用的重视，表明反馈标记的使用在一定程度上可促进学生的语言习得。上述研究为二语教师教学技能的探索和教学对策的制定打下了重要基础。但问题是，学界关于反馈标记在社会互动方面的研究成果尚未被二语教学领域充分吸收，同时，该领域的研究也缺乏对具身等非言语模态反馈的考察。

本文认为，对课堂会话和自然口语会话反馈行为差异的比较，有助于我们更加深刻地认识不同互动语境中反馈行为的特征，从而为对外汉语教学提供借鉴和启发。为此，本文将以反馈标记为研究对象，对汉语二语课堂中教师的反馈行为进行深入考察，重点探讨以下四个问题：

1）教师反馈标记在课堂会话中的互动特征是什么？

2）教师语言形式的反馈标记表现出何种交际功能？

3）教师非言语模态反馈的具身表现及互动功能是什么？

4）教师反馈标记研究为语言教学及语言学理论研

中国知网 https://www.cnki.net

究提供哪些借鉴和参考?

2. 语料来源及研究方法说明

语料来源上,自然口语会话语料源自以汉语普通话为母语的参与者面对面谈话录音。为最大程度确保语料的代表性,在收集过程中,谈话主题涵盖生活、工作、社会等方面,总时长 2 小时 30 分钟,旨在展现汉语母语者自然状态下的反馈标记使用情况。课堂师生会话语料选自北京语言大学电子音像出版社出版的对外汉语教学示范课实录,课程总时长分别为 2 小时 54 分钟。主讲教师均为从教 20 年以上、教学经验丰富的资深对外汉语教师。课堂教学对象为同一批来华时间不到 1 年的初级汉语学习者,他们母语背景各异,这为研究不同母语背景学生与教师互动过程中的反馈标记使用情况增添了丰富的变量。

在数据收集与分析方面,本研究依照 Du Bois *et al.* (1993: 45-87)的转录原则(转写体例见文后附录)[①]对两种会话录音进行转写,将得到的文本作为主要研究材料。随后,我们对两种会话类型下反馈标记使用的平均频率和出现的位置频率进行统计。为增强不同会话语料的可比性,在统计时,我们分别对不同说话人数据进行单独核算,再求取平均值。在质性分析环节,我们对课堂会话中教师非言语的多模态反馈进行细致的考察与剖析。深入解读教师的面部表情、身体动作等非言语反馈行为与反馈标记的协同配合机制。我们认为,立足于对语料的细致观察、妥切的研究定位及方法,以及对个案的深入分析,可揭示出传统研究所没能描写出的语法特征、语言规律(Carter & McCarthy 1995: 141),并实现举一反三、以一知万的效果。

3. 课堂会话与自然口语会话中反馈标记的互动特征

3.1 课堂师生会话中的反馈标记

Clancy *et al.* (1996: 359-364)对自然口语会话中的反馈标记进行了类别划分,其分类大体涵盖了该范畴在社会互动中的最基本功能。基于此,我们考察了汉语二语课堂会话语料出现的反馈标记。教师反馈标记大致呈现以下五个类别:

3.1.1 附应性反馈

附应性反馈(backchannels):表现为非词汇形式,在学生叙述或表达主要观点时,听话一方的教师只发出一些表达认同、感兴趣并希望对方继续说下去等含义的声音形式,如汉语中的"啊、嗷、哦、嗯、诶、呃"等。例(1)中教师就"乱七八糟"这个生词的意思与学生展开了如下对话:

(1)01 师:乱七八糟是=
02　　...什么意思诶
03 生:是我的房间
04 师:你的房间为什么乱七八糟呢
05 生:因为啊..啊到处有衣服
→06 师:嗯
07 生:有书
→08 师:嗯
09 生:...有什么<@ 东[西@ >]
10 师:　　[哦]
11　　..什么都有

3.1.2 顺承反馈

顺承反馈(resumptive openers):用于话轮起始位置的非词汇形式。和附应性反馈不同的是,教师在其后会开启一个新的、完整的话轮。特点包括:

1)开启新话轮前,听话人会发出简短(通常为单音节)、非词汇形式;

2)这些非词汇形式往往作为一个单独的语调单元出现;

3)通常在非词汇形式发出后有一个短暂停顿;

4)它们出现在一个新话轮的开始;

(2)01 生:这个词
02　　...还有别的意思吗
03 师:...还有什么意思
04 生:比如说我的
05　　...我听说—我一个朋友说
06　　..我..收[到]
→07 师:...(.7)[哦]
08　　..那是收到的意思

例(2)中的"哦,那是收到的意思"整体作为一个顺承反馈。和例(1)不同,教师在发出"哦"前后均有或长或短的停顿,为学生持续表达留出时间。Heritage (1998: 292)发现英语口语中"oh"代表了一种信息状态的改变。这一结论在例(2)中同样适用,教师第七行的"哦"表明其认识状态的改变,即由不知道到知道该学生的朋友具体说了什么。在这一交互片段中,学生并没有继续自己在第六行未说完的话,因此第八行教师在学生没有接话的情况下,根据对学生话语内容的理解开启了一个新话轮。

3.1.3 应和表达

应和表达(reactive expressions):作为听话人的教师说出的一个词汇形式,不开启新话轮,只作为一种回应。例如:

(3)01 师:什么时候要布置什么什么什么
02　　...布置什么[呀]
03 生:　　[举行==晚会的时候]
→04 师:(0)对
05 生:..要布置布置

3.1.4 协同收尾

协同收尾(collaborative finishes):教师接着主要说话人的发言替他完成会话内容。例如:

中国知网　https://www.cnki.net

(4)01 生:我收拾
02　...嗯=以后
03 师:..嗯
04 生:...不知道为什么但
05　...一一过一天
→06 师:...又乱了
07 生:..又乱了

3.1.5 重复性反馈

重复性反馈(repetitions):教师重复主要说话人发言中的一部分句法成分。例如:

(5)01 生:老师
02　有时==
03　...人脏
→04 师:...人脏@@[@@@]
05 生:　[<@那怎么办@>]

3.2 课堂会话与自然口语会话中反馈标记比较

3.2.1 反馈标记的使用频率

为了考察反馈标记使用的总频率,我们统计了所有反馈标记出现的次数在说话人转换总次数(区别于话轮转换总次数)中的占比。因为反馈标记的出现并非一定要等到主要说话人完成其话轮,在许多情况下可以出现在话轮中间,详见 3.2.2 对位置频率的分析。表 1 展示了课堂会话中两位教师使用五种类型反馈标记的频率:

表 1. 课堂会话中教师使用各类反馈标记频率信息(单位:次/百分比)

	附应性反馈	顺承反馈	应和表达	协同收尾	重复性反馈	合计
教师 A	8/3.3%	3/12.7%	5/2.0%	2/0.8%	18/7.3%	36/26.1%
教师 B	4/2.7%	9/6.1%	17/11.6%	4/2.7%	21/14.3%	55/37.4%
平均频率	3.0%	9.4%	6.8%	1.8%	21.6%	31.8%

此外,我们还统计了自然口语会话中说话人反馈标记的频率。相比于课堂会话,自然口语会话中不同说话人使用反馈标记的频率更低,见表 2:

表 2. 自然口语会话中说话人使用各类反馈标记频率信息(单位:次/百分比)

	附应性反馈	顺承反馈	应和表达	协同收尾	重复性反馈	合计
说话人 A	18/13%	2/1.4%	2/1.4%	1/0.7%	0/0.0%	23/16.5%
说话人 B	3/2.2%	0/0.0%	9/6.5%	0/0.0%	1/0.7%	13/9.4%
平均频率	7.6%	0.7%	4.0%	0.4%	0.4%	13.0%

对比发现,除了“附应性反馈”这一类别在自然口语会话中的使用频率高于课堂会话,其余四类反馈标记在课堂会话中的使用频率均高于自然口语会话,见图 1。Xu(2014: 40-43)指出,附应性反馈在语义上是‘空’的,和其他反馈标记类型相比,属于一种较被动的反馈,显示了听话人相对较低的互动参与水平。自然口语会话中听话人更多选择附应性反馈标记很可能是为了避免对话轮持有者造成任何形式的干扰或打断其正在进行中的话语。而课堂会话中的教师往往需要表现出积极的互动参与度,这也解释了相对于其他反馈类型,课堂会话附应性反馈标记使用频率较低的原因。

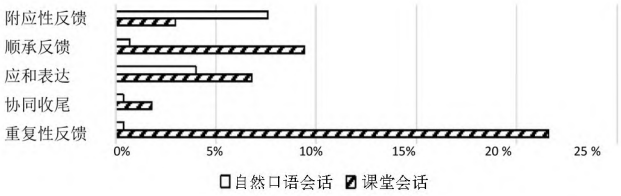


图 1. 两种会话类型中反馈标记各类别平均占比(单位:%)

总体上看,教师反馈标记的高频使用是课堂会话的突出特征。课堂会话中教师反馈标记平均频率高出自然口语会话两倍多。二者在使用频率上的差异凸显了课堂中的师生交互并非简单的一问一答,教师在学生进行语言产出时不断提供反馈,以表示对学生产出话语内容的确认、理解和引导,使其能够进一步延长并完善自己的表达,进行持续不断的语言输出。该过程并非让学习者独自进行语言输出练习,而是在语言练习的基础上自然融入师生互动。在互动情境下,学习者组织语言的同时还要即时、准确地对教师反馈行为做出识解和反应,为完成自己正在进行的话语而做出有效的调整。两位教师对反馈标记的高频使用,说明教师重视满足自身反馈在量上的要求,高频反馈可作为促动汉语学习者语言输出和习得的重要因素。

此外,课堂会话中教师对多种反馈标记类型的综合运用是区别于自然口语会话的另一个典型特征。自然口语会话中反馈标记的使用类型较为单一,与各类型均有所涉及的课堂会话形成反差。课堂会话中“顺承反馈”和“重复性反馈”是使用频率最高的两类反馈标记,这反映出教师并非简单回应学生话语,还显示出引导学生尝试用汉语表达自己真实感受、并通过对内容的反馈引发学习者更多话轮的教学目的。值得注意的是,教师对重复性反馈的使用也并非仅是重复学生话语,而是对其进行小幅纠正和完善,反映了教师对学习者语言形式极大的关注。例(6)中,教师试图引导学生说出图片中的内容。第三行除了对学生所说“冰灯”做出重复外,还对其做出扩展,通过对“冰灯和”三个音节的延长引导学生补全未说出的“冰雕”。该韵律特征凸显了教师将话轮归还学习者的意图:

(6)01 师:...这是哈尔滨=的=
02 生:...(.7)冰灯
→03 师:(0)冰=灯=和==
04 生:..冰雕

教师高频使用且综合多种反馈类别积极参与到与学生的交际互动中,使他们从中得到有效的反馈,体现出教师看重学习者在语言使用的过程中习得语言,而非单纯为他们增加一次口头表达的机会。课堂中的互动调整对于学习者的语言习得是至关重要的。当学生就某个语言点进行表达时,教师根据学生的反应和回答情

中国知网　https://www.cnki.net

况,给予相应的反馈或引导,保证了师生交互的顺利进行。因此,反馈标记作为教师话语的重要组成部分对于学习者的语言产出起着关键作用。

3.2.2 反馈标记的位置

在口语中,反馈标记往往处在一个语调单元(intonation unit)的起始或单独构成一个语调单元,即处在可能由一个说话人向另一说话人转换的边界位置或与对方话轮重叠。无论是自然口语会话还是课堂会话,在实际的交际情景中,听话人需要对说话人转换的可能位置做出判断以放置反馈标记(Sacks *et al.* 1974: 706),这就涉及到另一概念,即"复合转换相关位置(Complex Transition Relevance Places, 简称 CTRPs)"(Ford & Thompson 1996: 134-184)。作为一种测量放置反馈标记的方法,对 CTRPs 的识别需要我们识别"语调完成点"和"语法完成点",即语调和语法的边界,这是完整命题得以表述的前提。据此,我们可以判断两种会话类型中的听话人是否都倾向于在一个说话人到另一说话人转换的可能位置使用反馈标记。

语调完成点,即语调单元,在构建话轮单元中发挥了主要作用。在考察反馈标记出现的位置时,我们发现它经常会作为一个独立的语调单元出现,且位于另一个语调单元的起始或末尾处。例如:

(7)01 说话人 B:然后对性别..研究也
02　　就是很有兴趣
03　　..我当时记得很清楚..就是=
04　　我们在学女权的时候
→05 说话人 A:..嗯
06 说话人 B:...我就发现原来
07　　...这世界上有千千万万种不同的女权

例(7)是自然口语会话中的一个片段,在此例中,每行都标示了一个完整的语调单元,作为听话人的一方根据交际需要和实际情况,有选择地在一个完整的语调单元之后使用反馈标记。说话人 A 在第四行语调单元末尾和第六行语调单元起始使用了反馈标记"嗯"。

语法完成点,是句法上一个句子可能的结束,此位置并不一定伴随语调或互动的完成。因此语法完成点可以是一个词、一个短语,也可以是一个小句或一个复句。此外,对语法完成点的判断可以递增,它可随说话人话语的推进而发生变化。如例(8):

(8)01 说话人 A:..有人是可以跟这种状态共处的
02　　因为你无法逃离=[这种比]较
03 说话人 B:　　[对]
04　　[[对]]
05 说话人 A:[[你]]永远是
06　　..我 27 岁你 25 岁
07　　..你永远会..有..peer..在的嘛

在第二行,当说话人 A 说完"因为你无法逃离"这个句法语义完整的句子时,可将其判断为一个完整的语法单元。实际上说话人 B 的确是这样判断的,证据是在说话人 A 说完"逃离"后插入了反馈标记"对"。而当说话人 A 继续推进话语至"因为你无法逃离这种"后,B 又可将其判断为一个语法完成点,直至说完"因为你无法逃离这种比较",B 做出对语法完成点的最终判断,在第四行又说了一次"对"。因此,反馈标记可以有以上三种可能位置。

对两种会话类型中反馈标记出现在 CTRPs 处的比例进行统计后发现,自然口语会话中的反馈标记几乎都处在 CTRPs 位置,只有极个别情况出现在非 CTRPs 位置。而相较于自然口语会话,我们发现课堂会话中教师使用反馈标记的位置也有倾向性表现,见图 2:

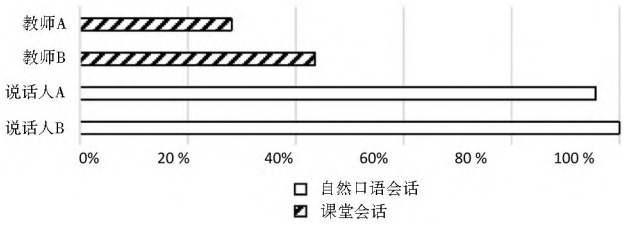


图 2. 课堂会话中的教师和自然口语会话中反馈标记在 CTRPs 的使用比例

自然口语会话中反馈标记在 CTRPs 出现的比例较高,说明听话人更倾向于在说话人完成其话轮后使用反馈标记,在不干扰对方的情况下,显示对说话人前面话语内容的理解和认可,如例(8)第三、四行的应和表达"对"都在 CTRPs 处。相反,课堂会话中教师的反馈标记在 CTRPs 出现的比例较低,而有超过一半的情况出现在以下的非完成点:语调单元的中间位置和语调单元的末尾但为非语法完成点的位置,说明教师更倾向于在学生还未结束其话轮时就使用反馈标记。如例(2)中,我们可以看到教师在学生语调单元内的语流中间位置插入反馈标记的情况,学生还未说完"收到"这一完整的句法结构,教师在第七行就插入了反馈标记"哦",发生了说话人重叠。再如例(9),学生第六行说出"以后"的语调单元末尾但为非语法完成点的位置,并没有完成自己的话语表达,而教师在第七行插入了附应性反馈"嗯",自然地展现了"嗯"这一反馈功能,即示意学生就"收拾"这个生词延长话轮,它也为学生接下来话语产出提供了更多时间和机会。

(9)01 师:不那么喜欢
02　..为什么自己不=
03　...把它=
04　...收拾收拾
05 生:我收拾
06　...嗯=以后
→07 师:..嗯
08 生:...不知道为什么但

中国知网　https://www.cnki.net

陆萍等(2014：114)指出,反馈标记位置特殊性也决定了它们对言语交流、理解有着极其重要的意义和价值。师生交互中作为听话人的教师,使用反馈标记的位置高频现于学生话轮中间,反映了这两位具备长期汉语教学经验的熟手教师有较强的互动意识,能意识到反馈标记的使用等互动行为对促进学习者语言输出与习得的重要作用。教师在学习者话语产出过程中提供的目的语反馈对学生后续回答有引发作用,保持肯定态度更能够促进学生的第二语言习得。

4. 非言语模态反馈的具身表现及功能

互动语言学理论及其方法论基础在一定程度上解释了交际互动过程中词汇、句法、韵律、表情、动作、语境等诸多表意符号是如何配合进行的(赖良涛 2018：16)。语言学习也是一种互动过程,因此它不仅是单维度的语言输入和输出,还是语言学习环境内各种言语、非言语因素综合作用的结果。对教师非言语反馈特别是具身反馈行为进行直观分析,不仅可以看到它如何增强学习者对目的语的理解,同时可窥见其在课堂师生话语转换中发挥的重要作用。课堂会话中教师非言语模态反馈通常分为两种情况:一是反馈标记和非言语模态形式并用,二是非言语模态形式独用。前者具有强化反馈标记的功能,后者具有代替反馈标记的功能。

4.1 反馈标记和非言语模态形式并用

在对教师具身动作进行分析后发现,面部表情变化和身体前倾是反馈标记使用过程中的典型具身表现。这些非言语的具身模态在师生交互中具有强化和凸显教师交际意图的功能。上文例(1)中,教师使用了两次附应性反馈“嗯”,同时伴有明显的注视。在面对面交互中,注视常被视为一种重要的获取回应的手段(Bavelas *et al.* 2002：566；Stivers & Rossano 2010：19)。例(1)中注视表明了教师对学习者话语产出的期待,是教师示意学习者继续掌握话语权的标志。此外,我们发现教师眉毛上挑、眼睛瞪大、嘴巴微张的面部表情和注视一样,同样具有话语权让与、获取学生回应的互动功能。在使用反馈标记的同时,他以上述面部表情变化作为辅助,示意学生继续进行话语产出,如图 3、图 4。因此,虽然师生之间发生了说话人转换,但教师的反馈并没有打断学生,在第七、九行学生得到教师的回应之后依然保持着其话轮的推进。

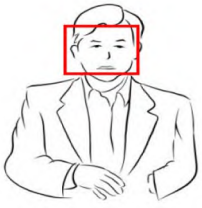


图 3. 教师在第一行发出疑问

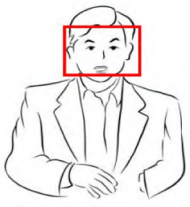


图 4. 教师在第三行就学生回答做出反馈

再如例(10),教师正在提问学生游览过中国哪些地方的名胜古迹。

(10)01 师:你们还去过哪儿
02　　..[尼娜((教师先做出叫尼娜回答的手势后说出名字,因此第二、三行发生了重叠))
03 生:[去=]甘肃去
→04 师:...甘肃
05 生:...对
06　　...呃=



图 5. 尼娜在第三行回答老师提问时教师的表情



图 6. 教师在第四行重复学生说的“甘肃”

教师在第四行使用了重复性反馈。由于学生尚处在学习的初级阶段,汉语表达并不流利,在回答完“去甘肃去”后,并没有完整表达她想说的话。教师在第四行将学生的答案重复了一遍,与此同时,唇形停留在了“甘肃”最后一个音节“肃”这个较为明显的圆唇状态上,并持续注视着学生,如图 6。注视作为一种让出话语权或指定受话人的暗示(Thompson *et al.* 2015：16-25),教师的唇形保持和注视相配合,表明了对学生话语内容的兴趣和对学生持续话语产出的期待。这里的互动证据是,学生在第五行发出“对”之后经停顿又开启新的语调单元。显然,学生理解了教师的意图,即示意自己维持话轮,因此在第六行停顿后又发出了“呃”。当然,这不是一个语法上完整的表达,但这种非词汇性话语的产出也证明了学生试图进行持续的语言输出。同样,身体动作也可以和话语一起参与到师生交互中。如图 7、图 8：

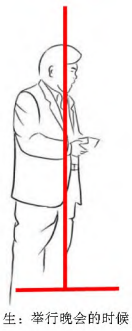


图 7. 学生在第三行回答老师问题时教师身势

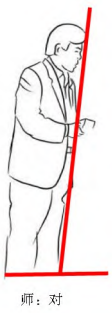


图 8. 教师在第四行就学生回答做出回应

例(3)中教师在第四行使用了词汇形式的应和表达“对”,此处教师并没有开始新的话轮,而是由学生继续推进其在第三行尚未完成的话轮。在这个教学片段中,

中国知网　https://www.cnki.net

教师发出“对”的同时除了眼神注视学生之外，身体也微微倾向正在回答问题的学生，如图 7、图 8。在汉语自然口语会话中，Li（2014：47-49）观察到，身体前倾伴随听话者的插入性问题出现，代表着对当前话轮的打破和插入。然而，和自然会话不同，课堂中伴随教师反馈标记出现的身体前倾并非教师有意加入谈话、抢夺学生话语权，而可看作示意学生继续推进话轮的一种手段。证据是，第四行教师发出“对”后并没有开启新话轮，而是继续由学生补充其未完成的话语表达。语言和身体活动的关系非常密切，李晓婷（2019：46）指出，话轮和话轮构建单位可能由语言和身体活动共同构成。教师通过言语和非言语两种模态的叠加，以模态间强化交互的方式与学生进行互动，在话语内容上不仅有反馈标记的产出，也伴有具身动作变化。这些具身动作强化了教师的确认、理解和引导意图，发挥主要的互动功能。上述反馈标记和具身动作特征等资源的配合使用，为学生识解教师意图提供了重要的辅助作用。

4.2 非言语模态形式单独用作反馈

有时，作为听话人的教师，可能不会发出任何可听辨的语音形式对学生话语内容做出回应。但是反馈标记的缺席并不意味着听话人没有接收到对方的话语产出，只不过没有通过言语形式表达出来而已（Xu 2014：35）。也就是说，听话人不仅可以通过语音或词汇形式的反馈标记表达对说话人的回应（Beach 1993：325），在面对面会话中，参与者也可通过非言语形式如点头、摇头、目光移动，甚至鼓掌等方式（Atkinson & Heritage 1987：243）表示回应。课堂会话也是如此，教师非言语模态形式不仅可以和言语形式的反馈标记一同出现，也可以替代言语形式，独自承担起反馈标记的互动功能。有时，非言语模态反馈独用所能实现的交际目的和效果甚至比言语形式的反馈还要好。这在协同收尾中表现尤为明显。如例（11）中，教师为了引导学生完成“我从来没过过那么暖和的冬天”这一表达，通过夸张唇形的无声方式（图 9、图 10）代替协同收尾的话语产出，传递非言语反馈。

（11）01 师：那
02　..你们过过
03　这么暖和的冬天吗
04　...在韩国有吗
05 生：...没有
06 师：（0）没=有
07　<@我觉得没有@>
08　..对=了
09　..那么
10　...我==
→11 生：...从来
→12　..没==（（教师在该行短停顿处做出了非言语形式的“协同收尾”））
13　..没过过
14　...那么
15　...暖和的冬天
16 师：（0）对了

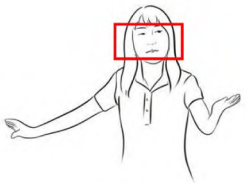


图 9. 教师做出准备说“没”时的双唇闭合的唇形

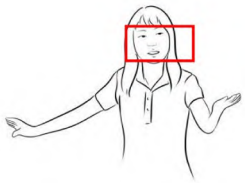


图 10. 教师将唇形保持在说完“没”之后的开口状态

处于汉语初级阶段的学习者对一个完整的句子进行表述时，往往会在句子内部不同句法成分之间做出停顿，来给自己争取更多时间“找词”（word searching）而出现迟疑性话语。这时，停顿的时间就可以为教师所利用，做出反馈行为。如例（11）中，学生在第十一行说完“从来”后出现了话语表达困难，经历了时长为 0.4 秒的短停顿。教师利用该停顿做出非言语形式的协同收尾——先做出“没”除阻前双唇闭合的唇形，再以不发音的方式做出发“没”这个音时的唇部动作，并将唇形保持在说完“没”之后的开口状态，以提示学生接下来需要产出的内容。该例表明，模态交互过程中存在一种补偿关系，教师给学生提供反馈时，也可通过夸张唇形的非言语模态彰显交际目的。这与直接通过话语产出“没”的方式相比，更能凸显教师无意抢夺学生话轮的意图，给学习者提供了更多独立表达的机会。

相比于课堂会话中教师的多模态反馈行为，本文所考察的自然口语会话的多模态反馈行为表现并不突出，主要为轻微点头，甚至可以没有任何动作及表情上的变化。笔者认为，这一方面是因为自然口语会话中高频出现的反馈标记类型普遍单一，一是附应性反馈、二是应和表达，而这两种反馈标记在表达过程中往往无需动用夸张的具身表现就能有效传递反馈信息；另一方面，交际对象和交际目的不同也可使会话呈现出各自不同的互动特征。在师生认识地位不平衡的课堂会话中，由于学习者较低的认识地位，其话语内容在功能上需要来自认识地位较高的教师确认。而自然口语会话中交互双方不存在语言水平差异，说话人无需听话人引导也可以进行持续的语言产出，作为听话人的一方一般没有认同说话人语言表达内容和形式是否正确的必要。

5. 结语

本文通过对比课堂会话与自然口语会话发现，课堂中的资深汉语教师对于反馈标记使用的频率更高，类型也更多样；而且，教师在反馈标记的位置选择上更倾向于在学生话轮未结束时就给予反馈，体现了资深汉语教师较强的互动意识。汉语二语课堂会话中教师的非言

中国知网　https://www.cnki.net

语模态反馈可以与反馈标记并用,亦可单独使用。前者通过面部表情变化、身体前倾等具身表现强化反馈标记的作用;后者则在特定情境下替代言语形式的反馈,既避免抢夺话轮,又给予学生独立表达的机会。

本文不仅揭示了汉语二语课堂教师反馈行为的特点,为互动语言学理论提供了实践支撑,也对汉语教学有重要的指导意义。第一,汉语二语教师在教学过程中可提高反馈标记的使用频率,并根据不同的教学目的,有选择地使用不同类型的反馈标记。第二,汉语二语教师需把握好反馈标记的使用时机,适时地提供反馈,增强互动意识。

课堂会话反馈行为特征研究,只是我们研究的一次初步尝试,未来还需对课堂会话特点进行全面挖掘,以推动该领域研究的进一步深入。

* 感谢匿名审稿专家提出的宝贵意见。本文曾在读书会上多次讨论,感谢各位师友不吝赐教,如有谬误,文责自负。

注释:

① 会话转写体例(Du Bois *et al.* 1993)

→	目标行	=	音节拖长
@	笑声	<@ @>	笑着说
. .	0.2 秒以下的短停顿	. . .	0.3-0.6 秒之间的中停顿
. . . (. 分秒数)	0.7 秒以上的长停顿	[ ]	话语重叠
[[ ]]	话语第二次重叠	(0)	话轮无缝接轨
--	截断	(( ))	研究者备注

参考文献

[1] Atkinson, J. M. & J. Heritage. Structures of social action: Studies in conversation analysis[J]. *Aphasiology*, 1987(4-5): 243-249.

[2] Bavelas, J. B., Coates, L. & T. Johnson. Listener responses as a collaborative process: The role of gaze[J]. *Journal of Communication*, 2002(3): 566-580.

[3] Beach, W. Transitional regularities for 'Casual' Okay usages[J]. *Journal of Pragmatics*, 1993(4): 325-352.

[4] Carter, R. & M. McCarthy. Grammar and the spoken language[J]. *Applied Linguistics*, 1995(2): 141-158.

[5] Clancy, P. M., Thompson, S. A., Ryoko, S. & H. Tao. The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin [J]. *Journal of Pragmatics*, 1996(3): 355-387.

[6] Du Bois, J. D. W., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S. & P. Paolino. Outline of discourse transcription[A]. In J. A. Edwards & M. D. Lamper(eds.). *Taking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*[C]. Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, Inc. Publishers, 1993: 45-89.

[7] Ford, C. E. & S. A. Thompson. International units in conversation: Syntactic, intonational, and pragmatic resources for the projection of turn completion[A]. In E. Ochs, E. Schegloff & S. A. Thompson (eds.). *Interaction and Grammar*[C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 134-184.

[8] Fu, L. Displaying recipiency in doctor-patient conversations[J]. *Chinese as a Second Language Research*, 2018(1): 79-110.

[9] Goodwin, C. Participation, stance and affect in the organization of activities[J]. *Discourse & Society*, 2007(1): 53-73.

[10] Heritage, J. Oh-prefaced responses to inquiry[J]. *Language in Society*, 1998(3): 291-334.

[11] Li, X. Learning and recipient intervening questions in Mandarin conversation[J]. *Journal of Pragmatics*, 2014(67): 34-60.

[12] Miyazaki, S. Japanese Women's Listening Behavior in Face-to-face Conversation: The Use of Reactive Tokens and Nods[D]. Michigan State University, 2005.

[13] Sacks, H., Schegloff, E. A. & G. Jefferson. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation[J]. *Language*, 1974(4): 696-735.

[14] Stivers, T. & F. Rossano. Mobilizing response[J]. *Research on Language and Social Interaction*, 2010(1): 3-31.

[15] Thompson, S. A., Fox, B. A. & E. Couper-Kuhlen. *Grammar in Everyday Talk: Responses in Information-Seeking Sequences with 'Question-word Interrogatives'*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

[16] Xu, J. Displaying status of recipiency through reactive tokens in Mandarin task-oriented interaction[J]. *Journal of Pragmatics*, 2014(12): 33-51.

[17] Yeh, M. Active listenership: Developing beginners' interactional competence[J]. *Chinese as a Second Language Research*, 2018(1): 47-77.

[18] 范玉梅, 徐锦芬. 国外二语/外语课堂口头纠正性反馈研究综述[J]. 解放军外国语学院学报, 2016(5):121-128.

[19] 赖良涛. 教育语言学的语篇分析方法论[J]. 外语与外语教学, 2018(2): 15-21.

[20] 李晓婷. 多模态互动与汉语多模态互动研究[J]. 语言教学与研究, 2019(4): 45-59.

[21] 刘　琪, 王海峰. 口语会话反馈标记研究:回顾及前瞻[J]. 当代语言学, 2024(2): 274-292.

[22] 陆　萍, 李知沅, 陶红印. 现代汉语口语中特殊话语语音成分的转写研究[J]. 语言科学, 2014(2): 113-130.

作者简介:刘琪,北京大学对外汉语教育学院语言学及应用语言学博士研究生,哈佛大学、加州大学洛杉矶分校访问学者,研究方向:汉语句法语义、互动语言学和对外汉语教学。

王海峰(通讯作者),北京大学对外汉语教育学院教授,博士生导师,博士后合作导师,研究方向:句法语义学、现代汉语语法和对外汉语教学等。

责任编校　　郑　荣

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育志愿者培训 AIGC 课程的建设、评估与启示

庞晨光,曹　芳,赵润泽

摘　要: ChatGPT 的爆火使生成式人工智能引起各个领域的关注,为应对其可能给教育领域带来的机遇和挑战,国际中文教育专业开始尝试开设 AIGC 实践类课程。如何对此类课程的效果进行科学评估,并进一步探究国际中文教师的数字素养与数字技术运用能力的培养,成为值得研究的课题。本研究基于 Kirkpatrick 模型构建了 AIGC 课程评估模型,并对国际中文教育志愿者培训中的 AIGC 课程进行了全面评估。结果显示,在反应评估层面上,学员在短时间内提升了对 AIGC 工具的了解和实际操作能力;在学习评估层面上,学员快速产出了相应成果;在行为评估层面上,多数学员对 AIGC 辅助中文教学有了更为积极的态度;从结果评估来看,学员的 AIGC 素养明显提升。基于评估结果,本研究提出了"在国际中文教育本科及硕士培养方案中强化数字素养培养的内容""在学校课程及志愿者培训课程中推动 AIGC 课程开设""在上级单位指导下搭建 AIGC 共创平台"三点建议,旨在为国际中文教育专业更好地适应数字化变革提供参考。

关键词: AIGC 课程;评估模型;课程评价;数字素养养成方案;Kirkpatrick 模型
中图分类号: H030　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1673-9876(2025)01-0052-07

Abstract: The unprecedented rise of ChatGPT has drawn attention to generative AI across diverse domains. To address the potential opportunities and challenges it may bring to the education sector, the international Chinese language education major has begun to experiment with offering practical AIGC (AI-generated content) courses. Effectively evaluating such courses and delving further into the cultivation of digital literacy and technological adeptness among international Chinese language instructors have emerged as compelling research endeavors. This study constructs an AIGC course evaluation model based on the Kirkpatrick model and conducts a comprehensive assessment of AIGC courses within the training curriculum for international Chinese education volunteers. Findings indicate that, in terms of reaction evaluation, participants notably enhanced their comprehension and practical skills with AIGC tools within a short timeframe. At the learning evaluation level, participants swiftly generated corresponding outcomes. At the behavior evaluation level, a majority of participants exhibited a more positive attitude toward utilizing AIGC to assist in Chinese language instruction. The results evaluation demonstrates a significant improvement in participants' AIGC literacy. Based on these evaluations, the study proposes three recommendations: reinforcing the integration of digital literacy in undergraduate and graduate programs within international Chinese language education, advocating for the inclusion of AIGC courses in school curricula and volunteer training programs, and establishing an AIGC co-creation platform under higher-level guidance. These suggestions aim to provide guidance for the international Chinese language education major to better adapt to the ongoing digital transformation.

Key words: AIGC courses; evaluation model; course assessment; digital literacy development program; Kirkpatrick model
DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1457/h.2025.01.004

1. 引言

当今世界正经历着百年未有之大变局,新一轮科技革命与产业变革的发展演进使得"数字化、网络化、智能化赋能社会发展作用愈发凸显"(马箭飞 2022: 291),也为教育领域带来了前所未有的全新机遇和重大挑战。2022 年,伴随着 ChatGPT 的爆火,AIGC(Artificial Intelligence Generated Content,译为"人工智能生成内容")引起了广泛讨论。2023 年 11 月,美国高等教育信息化协会发布的《2023 地平线报告》强调,生成式人工智能(Generative AI)是这个时代最具颠覆性的技术之一,它可以模仿人类创作的方式创作文本、图像和声音,有可能影响教材开发、教学评估等方面。技术广泛应用于提供学生服务和大模型应用人工智能已成为核心趋势,人工智能正成为引领教育生态重塑及数字化转型的重要动力引擎[①]。

党的二十大报告明确要"推进教育数字化,建设全民终身学习的学习型社会、学习型大国"(习近平 2022)。中国教育部部长怀进鹏指出,"数字化转型是世界范围内教育转型的重要载体和方向"(怀进鹏 2023),要深化实施教育数字化战略行动。当前国际中文教育正处于重要的转型升级期,数智化是未来发展的主要趋势。因此,如何把握日益成熟的 AIGC 技术为教育的数字化转型带来的机遇,持续推动国际中文教育高质量发

中国知网　https://www.cnki.net

展,是值得我们思考探索的重要课题。

本研究聚焦国际中文教育领域,从国际中文教育志愿者岗前培训环节入手,在开设 AIGC 辅助汉语教学课程的基础上结合问卷调查和深度访谈,综合探讨教育数字化转型影响下国际中文教师 AIGC 技能培养的具体策略,旨在为国际中文教育专业更好地适应数字化变革提供参考。

2. 研究综述

2.1 AIGC 的内涵与教育应用研究

AIGC 不同于传统的由人主导和完成的内容创作形式,而是创立了人机协同和交互的新形式,具体由人给出指令帮助并引导模型完成任务,利用生成式人工智能算法生成能够满足指令的内容(怀进鹏 2023)。随着技术迭代和可容纳数据量增长,AI 可通过机器学习、数据训练和算法自主生成文本、图片、音视频等多种形式内容,呈现出由辅助向自动生成的发展趋势,“实现了从甄别、推荐作用到内容创作者的角色转换,将成为新一代全行业生产力工具”(宰飞、吴丹璐 2023)。虽然现阶段仍有不足,但其显著优势不容忽视,应用前景也十分可观,为当前教育领域带来了新的思考。

已有相关研究或基于教育主体进行讨论,或客观分析教育建设应用场景,或研判探求现阶段 AIGC 教育应用风险及规避对策。有学者认为,教育工作者需建立教育转型思维,同 AIGC 产品协作共建“指导学习者成长的共同体”(沈书生 2023:15)。也有部分学者认为,AIGC 将“赋能人机协同的新智慧”,为教育领域带来新的发展机遇,指出“AIGC 技术的发展对教师的能力提出了更高的要求,教师的数字素养变成教师培养的重点指标”(祝智庭等 2023:5)。同时,有学者明确了 AIGC 场景下的“人机共创”这一新范式的理念、机制和共创流程,以期解决当前数字化教育资源开发面临的瓶颈问题(朱永新、杨帆 2023)。此外,也有学者对教育应用风险和 AIGC 为教育赋能下的诸多道德伦理难题进行了讨论,并从“个人—集体、法规—技术”双角度明确了治理机制(祝智庭等 2023;朱永新、杨帆 2023)。而王佑镁等(2023)则将研究视角落位于“发展评估策略、分割教学责任、加速技术革新、制定伦理指南”以妥善应对 AIGC 教育应用风险。可见,已有相关研究以思路探析居多,理论意义充足,后续可在此基础上结合应用实例开展多主体评价、效果评估、策略完善等具体研究,不断探索创新教育范式,丰富 AIGC 应用于教育领域的实践意义。

2.2 AIGC 与国际中文教育

聚焦到国际中文教育学科,自 ChatGPT 问世以来,其在学界的讨论热度便一直居高不下。首先,学者们指出了在语言教学中使用 ChatGPT 时面临的不足,通过测试 ChatGPT 对汉语文化含义理解的表现,指出了其“对语言的难度、正式度及语体的选择不够敏感”“无法了解文本背后的中国文化传统和中国人的社会行为习惯”等具体使用缺陷,对依靠数据算法的人工智能和人类智能进行了区别,提到人类自然语言“充满了隐喻、双关和歧义,这种变化对于语言模型来说是一个挑战”(刘利、史中琦等 2023)。同时,学者们也指出,可通过资源选取、评估改编、多模态供给及全程反馈等具体方面来强化 ChatGPT“优化国际中文教育数字资源平台的功能”,国际中文教师无疑在这一过程中发挥着重大作用(刘利、周小兵等 2023)。

从 AIGC 整体角度来看,2023 年 3 月,北京语言大学与美国中文教师学会举行联合论坛,就相关问题进行了讨论,学者们认为要“充分应用人工智能技术为国际中文教育高水平发展赋能”,参与本专业适用的 AIGC 产品建设,并推动其在教学各环节的应用;并立足教师角度,认为“帮助语言教师掌握人工智能技术是实现教学模式变革的关键一步”,汉语教学教师要以成长型思维积极适应工作变革;同时认为国际中文教师的“数字胜任力直接决定了中文教学智能化成效”,要积极求变应变,主动在中文教学中运用数字教学技术、承担数字社会责任(刘利、史中琦等 2023:291;谷陵 2023:63)。而与 AIGC 课程建设和评估相关的研究主要集中在 AIGC 赋能课程内容的创新、教学方法变革、课程设计优化、评价方法革新等方面(郭亚军等 2024;盘荣健 2024),以 AIGC 实践技能为内容的课程构建及评价相关的研究则亟待得到关注。

上述学者从不同角度出发,或对 AIGC 学科应用优势进行了分析,或对如何防范相关风险挑战进行了反思,这也帮助我们进一步审视了 AIGC 技术与学科融合方面的优势所在与现阶段不足之处,同时也指明了下一步促进发展的具体方向。上述观点都值得我们从师资层面进一步深入思考,并通过采取有效方式手段来积极引导国际中文教师主动调整心态、积极求变应变,提升教师个体数字化教育能力与国际中文教育事业数字化智能化建设水平。

2.3 基于 Kirkpatrick 的教育项目评价

教育项目评价(Educational Program Evaluation)是对教育项目的成果和效果进行系统性、科学性、客观性评价的过程,其目的是了解教育项目的有效性和可行性,为决策提供依据和反馈,以改进教育项目的效果和质量(赵润泽、王雯婷 2023:56)。教育项目评价作为教育评价的一个重要组成部分,在教育项目的开发、运营、成果评估、改进策略提供等方面扮演着举足轻重的角色(Shadish *et al.* 1991:37)。教育项目评价内容包括项目的目标、设计、实施和结果等方面,评价的结果可以用于调整教育项目的方向、方法、内容、资源等,以提高教育项目的效果和质量。其中,以运营者为中心的 CIPP 模型和 Kirkpatrick 模型在教育项目评价中被广泛使用。

Kirkpatrick 模型,也常被称为四层次模型,被广泛用

中国知网 https://www.cnki.net

于教育项目效果的评估(Gunderman & Chan 2015)。该模型最初由美国教育学家 Donald Kirkpatrick 于 1959 年提出(Kirkpatrick 1977),并在后来的几十年中经过多次修订和扩展。作为一种结果导向的评估模型,Kirkpatrick 模型具备以下几点优势:首先是具备系统性和结构性(Kirkpatrick 2007),即 Kirkpatrick 模型提供了一个系统性和结构性的框架,将教育项目的评估划分为四个层次。其次是多维度,该模型涵盖了项目参与者的反应、学习成果、实际应用等多个层面,这种多维度的评估有助于获取更全面的数据,有助于了解教育项目各个方面的效果。第三是可量化的指标,即每个层次都可以通过量化指标进行评估,例如学员满意度调查、学习成绩、绩效评估等。这些指标能够提供可比较的数据,有助于评估和比较不同教育项目的效果。最后是结果导向,即 Kirkpatrick 模型的最终层次关注培训项目的目标与结果是否统一,为项目的后续改进提供有价值的参考。基于 Kirkpatrick 模型,本研究尝试以 2023 年第五期国际中文教育志愿者培训课程的 AIGC 课程为基础,构建一个具备结构性的、多维度的、可量化的、结果导向的评估模型,对该课程进行客观全面的评价,并为志愿者岗前培训课程的持续优化提供科学性的依据和建设性的意见。

3. 研究设计

3.1 研究背景

2023 年第五期国际中文教育志愿者岗前培训由西安外国语大学承办,培训学员 145 人(其中 106 人为汉语国际教育专业在读硕士),来自全国 46 所高校,培训课程结束并合格后将赴欧亚非 14 个国家从事中文教学和文化交流活动。

为积极应对 ChatGPT 推出后生成式人工智能可能对教育领域带来的机遇和挑战,本期培训专门增加了 AIGC 助力国际中文教育实践类培训课程,引导志愿者初步掌握利用 AIGC 技术制作教学视频和 PPT 的技能,增强其进一步学习 AIGC 系统知识、技能并运用于国际中文教学实践的意愿,助益教学效果与效率提升。在相关培训基础上,本研究同时对学员开展了问卷调查和深度访谈,以期探讨并制订更加科学有效、更具有针对性的培训方案。

3.2 课程实施

本次志愿者 AIGC 培训课程由西安外国语大学联合院级实习基地“手里中文”进行校企合作开发,采用实时在线直播结合录播课的方式进行授课。

3.2.1 课程设置

课程分为课前—课中—课后三个环节:1)课前为准备环节,培训师按照学员特点及需求设计出适用于国际中文教学的 AIGC 课件,并将制作过程制作成录播课,对 AI 工具的操作进行详细说明。志愿者学员在课前填写“AIGC 素养”前测问卷,并按照要求提前注册 AI 工具。2)课中为演示和操作环节,培训师通过直播课演示制作过程,学员在听课的同时使用自己的电脑设备进行操作。3)课后为完成作品及评价环节,学员对课上未完成的作品进行完善,如有未掌握的技能,可观看直播课录屏或录播课。学员完成 AIGC 作品后提交,培训师对作品进行点评,并对最终成品进行评分。整体课程结束后,学员填写“AIGC 素养”后测问卷(图 1)。

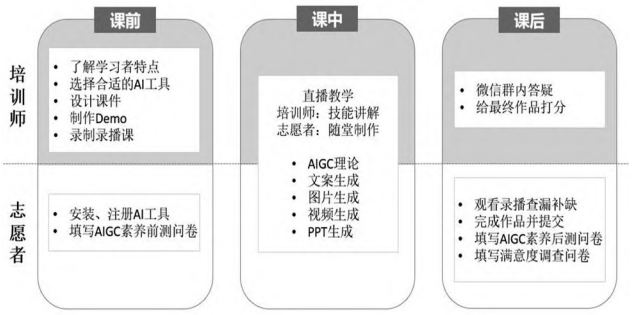


图 1. 志愿者 AIGC 培训课程说明

3.2.2 课程内容

本次培训共 9 个课时,内容包括 AIGC 相关理论知识讲座、AI 辅助文案制作、AI 辅助视频制作、AI 辅助 PPT 制作等几个板块。学员学习如何综合运用多种 AIGC 工具及视频剪辑工具完成一个中文教学微课。在课程中,使用的工具包括文案生成、数字人生成、语音生成、字幕生成、拼音生成、图片生成、PPT 生成等。通过自己动手制作课件,学员也理解并掌握了在不同的制作环节中,可以灵活运用人机互动、AI 独立生成、人工修改等不同操作方式。具体操作流程见图 2。

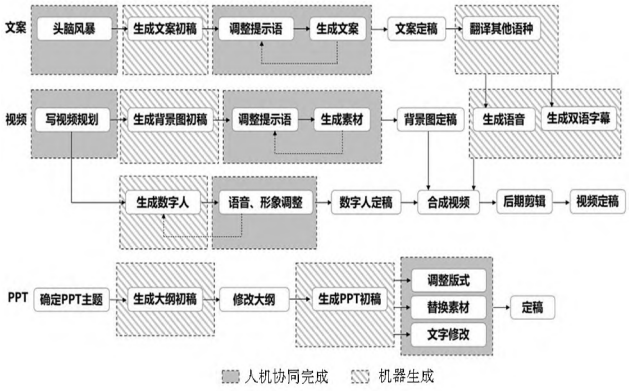


图 2. 志愿者 AIGC 培训内容及操作流程图

3.3 研究方法

上文提及的 Kirkpatrick 模型包含四个层次:1)反应层次(Reaction),这一层次关注参与者对教育项目的反应和满意程度。评估的重点在于了解参与者对培训内容、教学方法、培训环境等方面的感受和看法。通常通过调查问卷及反馈收集反应数据。2)学习层次(Learning),该层次评估参与者在培训中获得的知识、技能和能力的提升或变化程度。主要关注学员是否实际掌握了培训提供的内容,并且是否能够将所学知识应用到实际

中国知网　https://www.cnki.net

情境中。评估方法包括考试、实际演示等。3)行为层次(Behavior),在这一层次,评估关注学员在实际工作环境中是否能够将所学知识和技能应用到实际工作中,这涉及行为的改变和实际应用,通常需要通过观察、绩效评估等方法进行判断。4)结果层次(Results),主要关注培训项目的影响和贡献,该层次的评估需要考虑多种因素,并将项目的影响与项目的目标相连接,判断目标与结果是否具备一致性。

本研究构建了一个基于 Kirkpatrick 模型的 AIGC 辅助志愿者项目课程评估模型,该模型具备结构性、多维度、可量化、结果导向等特征,并在以结果为导向的 Kirkpatrick 模型中设置了过程性的评价方法,亦在评估框架的构建中强调了定量评价与质性评价的结合。评估框架构建的具体过程如下:首先,为保证将 Kirkpatrick 模型原有的四个层次指标具体化,我们概括并分析了国内外使用 Kirkpatrick 模型对教育项目进行评价的前人研究(Farjad 2012; Efendi *et al.* 2022;徐润琳等 2013;鲁娟等 2020),构建了基于 Kirkpatrick 的志愿者 AIGC 培训课程评估模型(图 3),并组织国际中文教育及教育测量评价方面的 5 名专家对各项评价指标进行选定,然后通过德尔菲法验证了评价指标的有效性。

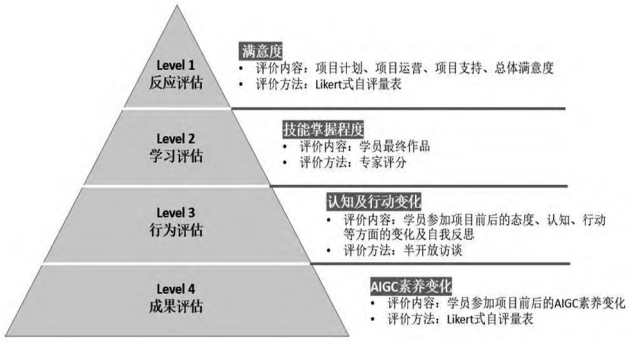


图 3. 基于 Kirkpatrick 的志愿者 AIGC 培训课程评估模型

最终,在第一层反应评估阶段,我们以参加 AIGC 志愿者培训课程的学员为调查对象,使用 Likert 5 分自评式量表,调查了学员们对该课程的培训内容、教学模式、培训环境等方面的满意度。在第二层学习评估阶段,我们组织业内专家,对参加该课程的部分学员生成的 AIGC 作品进行评估,从而检验学员能否通过培训生成相应的 AIGC 内容。第三层行为评估阶段,我们对部分学员进行了深度访谈,学员对参加该课程前后对 AIGC 辅助教学的态度、认知、行动等方面的变化进行自述,然后通过分析学员自述材料验证该课程对其产生的影响,探究该课程的贡献及价值。在第四层结果评估层次,我们使用量表对学员的 AIGC 素养进行前测及后测,并通过比较结果来检验课程的目标与结果是否统一,旨在考察是否可以通过该课程提升国际中文教育志愿者的 AIGC 素养。具体内容见表 1:

表 1. 基于 Kirkpatrick 的志愿者 AIGC 培训课程评估框架及具体评估指标

维度	评估内容	评估方法	评估指标
反应评估	对课程的培训内容、教学模式、培训环境等方面的满意度	Likert 式自评量表	**课程计划** · 课程难度考虑了学员们的技能水平 · 教学方法很适合本次培训课程的要求 · 开营时对教育课程的目的和内容介绍非常全面、明确 **课程运营** · 讲师对每部分的课程都准备得很充分 · 讲师讲课时考虑了学生的理解度 · 讲师的授课方法能吸引学员的积极参与 · 讲师提供的学习资料(如教材、案例、照片、影像等)对学习有很大帮助 **课程支持** · 学员遇到困难时,组织者积极进行解决 **总体满意度** · 学员对本次培训总体满意度 · 本次课程满足了学员参与前的期待 · 向其他人推荐本课程的意愿 · 继续参加类似课程的深化课程的意愿
学习评估	对参加该课程的部分学员生成的 AIGC 作品进行评估	专家评分	· 工具掌握度 · 教学适用性 · 内容完整度 · 画面美观度 · 内容正确度 · 作品创新性
行为评估	对学员参加该课程前后的态度及行动等方面的变化进行评估	深度访谈	· 通过参加该课程是否学到了想要掌握的技能 · 通过参加该课程获得了哪些方面的提升 · 通过参加该课程是否掌握了使用 AIGC 生成内容的能力 · 对该课程的哪些环节印象最深刻 · 后续还想参加怎样的 AIGC 培训课程
结果评估	对参加该课程的学员的 AIGC 素养进行评估	Likert 式自评量表	· 对 AIGC 的认知与态度 · AIGC 工具的选择与运用 · AIGC 内容的设计与制作 · AIGC 的实践与应用 · 对 AIGC 应用的评价与反思

4. 研究结果

4.1 反应评估:学员满意度

我们将反应评估的评估指标转化为 Likert自评式问卷,调查了参加 AIGC 辅助志愿者提升课程的学员对该课程的计划、运营、课程支持、总体效果等四个方面的满意度,旨在加强评价结果的过程性和全面性。根据表 2 所示结果可知,大多数学员对课程运营和课程总体满意度较高,但对课程支持和课程计划的满意度评分较低。

中国知网　https://www.cnki.net

因此,课程开发者和运营方应当对“课程难度是否考虑了学员们的技能水平”“教学方法是否适合本次培训课程的要求”“开营时对教育课程的目的和内容介绍是否全面、明确”“学员遇到困难时,组织者能否积极进行解决”等方面展开思考,制订改进方案。

表 2. 学员满意度评估结果

过程	均值	标准差	个案数
课程计划	4.29	0.633	21
课程运营	4.39	0.712	21
课程支持	4.19	0.814	21
总体满意度	4.37	0.757	21

4.2 学习评估:学员作品的专家评价

我们组织国际中文教育专家 2 名、信息技术专家 3 名,从工具掌握度、教学适用性、内容完整度、画面美观度、内容正确度、作品创新性六个方面对学员使用 AIGC 生成的作品进行了评估,具体评估指标见表 3:

表 3. 专家对学员作品的评分标准

一级指标	二级指标
工具掌握度	文案生成工具、数字人生成工具、视频处理工具、语音生成工具、多语种翻译
教学适用性	数字人形象、语音面貌、语速、内容难度、视频长度
内容完整度	背景介绍、学习内容介绍、内容讲解、AI 助手、总结收尾
画面美观度	数字人位置和大小、素材位置和大小、花字样式和排版、字幕样式和排版、画面比例
内容正确度	图文相符、声画相符、声字相符、拼音正确、汉字正确
作品创新性	工具创新、形式创新、教学设计创新、界面设计、教学内容创新

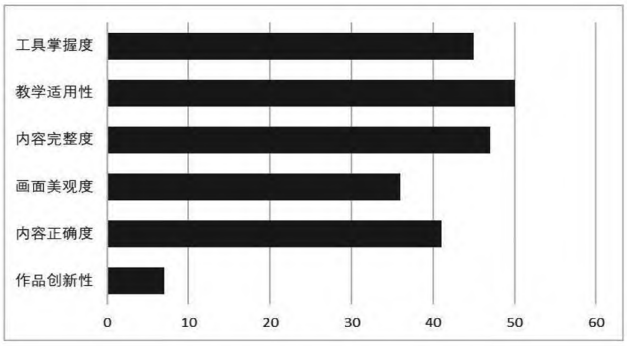


图 4. 学员作品总体得分情况分布

图 4 的评分结果显示,学员作品普遍在教学适用性、工具掌握度和内容完整度三个方面得分较高。该结果表明,通过参加该次培训,多数学员能够初步形成将 AIGC 融入教学的能力。然而,在内容的正确度及美观度两个方面,学员作品普遍得分不高。因此,在后续的培训中应当多关注其训练及提升。值得关注的是,学员作品在创新性这一维度得分并不理想,因此,在后续的培训中,应当留给学员更多自主制作及思考时间,引导学员进行创作,提高课件作品的趣味性、多样性,而不是单纯对培训讲师设计的课件进行模仿制作。

4.3 行为评估:学员访谈

研究者选择了 8 名志愿者,进行了半结构化访谈。访谈内容主要包括“通过本次活动是否学到了想要掌握的技能”“感觉自己获得了哪些方面的提升”“是否掌握了使用 AIGC 生成内容的能力”,以及“对本次活动的哪些环节印象最深刻”“对后续的培训活动有什么建议”等可以体现学员行为变化的问题。访谈提前获得了被访者的同意,对访谈形成的文字资料隐去个人信息后进行编码,并对提取出的关键词进行概念化处理,形成开放式编码,然后合并为 4 个关联式编码,即“印象深刻的 AI 工具”“AIGC 与中文教学的结合”“面向国际中文教育者的 AIGC 系统培训”,以及“国际中文教育 AIGC 平台建设”,并对被访者的行为变化进行了分析。

结果显示,全体受访者对本次 AIGC 培训的评价均较为积极。大部分受访者表示,之前对 AIGC 了解不多,参加本次培训后对 AIGC 与国际中文教学的结合产生了兴趣。受访者 F 表示虽然使用过 AI 工具,但是“没想到可以运用在中文教学方面”,通过本次培训,“思路被打开了”。关于“印象深刻的 AI 工具”,受访者对培训中使用的多种工具均有提及。如,ChatGPT 可以“写教案辅助教学(A)”,也可以“生成文案和视频脚本(G)”,可以提高备课效率;数字人工具解决了真人教师“不愿意出镜”的问题(E),而且 AI 人物感觉很“高大上”,可以“让 AI 人物和现实中的老师互相配合,很有意思(D)”,可以用来调节课堂气氛;AI 视频工具可以“把课文内容转化为 AI 视频,让学生对目标内容有更直观的把握(B)”;以及使用 AI 工具“制作字幕、进行拼音转化、制作 PPT,能很好地辅助教学(B)”等。说明受访者在培训过程中及培训结束后都能积极思考应该如何在实际教学工作中选用合适的 AI 工具生成内容、辅助教学,并在 AI 工具的选择方面有了较为深入的认知。

在“AIGC 与中文教学结合”方面,受访者给出了不同的答案:1)较为积极的受访者从时代变化和行业发展方面进行思考,提出“科技在不断进步,教学也应该与时俱进”,“很多行业都在与科技结合,我们专业也需要得到 AI 技术加持(B)”;同时,也有受访者从课堂教学质量方面进行思考,提出 AIGC 可以“避免讲课疲劳造成的对不同班级的授课质量不一样(B)”,以及在一定程度上“解决了单人备课的局限性(H)”。2)较为中立的受访者认为,目前国际中文教学“还离不开人工”,因为 AIGC 工具还不够发达,“需要人工大量修改”,完全使用 AI 工具“耗时会比较长”。表示自己在制作国际中文教学课件时“不会全部应用”,而是“针对自己的需求,选择 AI 工具来实现(E)”。3)对 AIGC 持保守看法的受访者表示,更倾向于“在真人教学中去精进各种技术(D)”。

关于面向国际中文教育者的“AIGC 系统培训”及“AIGC 平台建设”,受访者的反馈较为积极。受访者 E

中国知网　https://www.cnki.net

表示由于本次课程时间较短,而且是线上课程,“只学了一小部分技巧”,希望可以“学得更细致一些,能力更完善一些”。受访者 F 表示愿意“跟随技术发展,看看怎么更好地用在教学上”,其中 5 位受访者还明确表示“希望有机会和其他国际中文教师一起进行数字化资源建设(A、D、E、F、H)”。由此可见,通过此次培训,学员在使用 AIGC 辅助中文教学方面的认知、态度、技能、选择、应用、自我评价等方面均有积极的变化。

4.4 结果评估:AIGC 素养提升

在结果评估部分,我们对学员参与培训前后 AIGC 素养的变化进行了评估,评估结果显示,学员的 AIGC 素养在“对 AIGC 的认知与态度”“AIGC 工具的选择与运用”两个维度上的均值均有明显提升(见表 4),而在“AIGC 内容的设计与制作”“AIGC 的实践与应用”“对 AIGC 应用的评价与反思”三个维度上的提升并不明显,说明参加培训后,学员们对 AIGC 的认知与态度有了更为积极的转变,并且对 AIGC 的工具选择与运用有了一定的掌握。由独立样本 t 检验结果可知,学员 AIGC 素养在均值上的提升均不具备统计学意义,这也许是因为 AIGC 素养的形成需要一个长时间的、逐步内化的过程。但由于本次培训的时长及内容限制,导致变化不够显著,因此在该课程的后续运营中,应当适当增加时长,并对培训的内容进行持续改进。

表 4. 参加培训前后学员 AIGC 素养得分比较情况

维度	均值(培训前)	均值(培训后)	F
对 AIGC 的认知与态度	3.79	4.34	F=.304 (p>.05)
AIGC 工具的选择与运用	4.02	4.23	
AIGC 内容的设计与制作	4.20	4.24	
AIGC 的实践与应用	4.20	4.22	
对 AIGC 应用的评价与反思	4.19	4.19	

5. 启示

本研究基于 Kirkpatrick 模型建立了针对 AIGC 辅助志愿者能力提升培训课程的评价模型,旨在通过以结果为导向的评估模型对该课程的成效和可推广性进行验证。根据分析结果可得出以下几点启示。

从学员的反应评估层面来看,该课程基本能够满足学员想要通过参加短期实训课程提升 AIGC 实际操作等方面能力的需求,从一定程度上拓宽了学员获得 AIGC 技能的途径,从长远来讲,有利于帮助学员掌握使用 AIGC 辅助教学的能力,提升学员的核心竞争力。但仍有部分学员认为该课程的课程难度、教学方法、课程提供的支援等方面有待提升,因此在后续运营过程中应当重点对以上几点不足进行持续改进。

从对学员的学习评估层面来看,该课程能够帮助学员快速提升 AIGC 实践技能、产出相应的学习成果,从而达到该课程的基本预期。然而由于课程设置、课时量不足等原因,造成该培训课程疏于对学员创新能力等方面的培养,因此后续的培训课程应当适当增加课时量、在能够完成基础课程的基础之上鼓励学员创新。同时,也可以对不同能力水平的学生采取多种教学策略、分层化管理,从而提高培训的有效性。

从学员的行为评估层面来看,多数学员通过参加该课程均对 AIGC 辅助中文教学有了更为积极的态度。但值得关注的是,学员作品的结果评估在“AIGC 内容的设计与制作”“AIGC 的实践与应用”,以及行为变化中的“AIGC 与中文教学结合”这几方面的态度则呈现出不同的变化趋势,部分学员在参加培训后认为 AIGC 可以更好地辅助教学,而部分学员在培训后则表示传统的教学工具即能够满足日常教学,因此对 AIGC 技术仍持保留态度。由此可见,在提升学员实践技能的同时,更应该帮助学员树立对 AIGC 的正确认知,从而更好地激发学员自主学习。

从学员的结果评估来看,该课程在一些方面能够明显提升学员的 AIGC 素养。然而,AIGC 素养作为国际中文教师的一项重要素养,其养成不能仅仅依托于单一的培训课程,更应该依托实训课程开发连续性的、系列性的培训课程,因此,该课程在后续运营的过程中可以开发阶段性系列课程,提供相关的能力水平测试和更多资源交流平台,帮助学员终身学习。

6. 余论

《国际中文教师专业能力标准》作为国际中文教师的基本专业要求和引领国际中文教师专业发展的基本准则,对教师的成长具有指导作用。其中有多处涉及国际中文教师数字技术运用能力。一级指标专业技能下的二级指标教育技术中指出,“了解并关注前沿技术应用于国际中文教育的最新进展,理解教育技术在中文教学中的本质作用,具有将信息技术与中文教学过程深度融合的意识”,“能够根据教学目标、教学内容和学习者特点选择合适的信息化教学手段”等等。在本研究的基础上,我们着重从国际中文教育人才培养培训的角度,提出三点建议,供大家参考。

首先,应在国际中文教育本科、硕士阶段积极落实数字素养及数字技术运用能力培养的任务。高校作为培养国际中文教育从业者的主体,其培养方案和成效是未来国际中文教育教师、志愿者、管理人员数字素养与能力形成的关键。因此培养方案应与时俱进,将数字素养和数字技术运用能力的培养培育作为人才培养的一个方面,通过对应的课程模块予以支持实现,在实践周、创新创业等实践环节鼓励学生在行业导师的指导下开展实践创新。

其次,应在国际中文教师志愿者岗前培训课程中加入 AIGC 及相关课程。志愿者岗前培训作为志愿者外派前的一次集中培训,重视实践能力养成,对海外中文教学质量的提升至关重要。现有培训课程包含了 PPT 制

中国知网 https://www.cnki.net

作、微课制作等基础课程,少有把具有强大生成、创新功能的 AIGC 辅助志愿者能力提升类课程列入培训计划。根据第五期岗前志愿者培训班的实证研究结果,开设实用速成的 AIGC 辅助志愿者能力提升课程势在必行。

最后,应建设国际中文教育 AIGC 共创平台。AIGC 辅助国际中文教育是一个新生事物,具有很强的专业性和跨学科性,需要组建专门的团队设计课程,组织教学。对于一般的高校来讲,缺乏专业师资,开设该板块课程有较大难度。因此由教育部中外语言交流合作中心支持建设 AIGC 辅助中文教学线上共创平台,通过开设数字化课程,可有效满足学校在国际中文教育类人才培养和教师成长方面的需求。同时,还可以通过建设共创平台,运用 AIGC 技术在线共建、共享国际中文教学资源。

在大规模应用人工智能已成为核心趋势的背景下,负责国际中文教师和志愿者培养培训的高校与提供指导支持的教育部中外语言交流合作中心,应主动应对,进行科学系统的设计与规划。在本科或硕士期间,培养学生的数字素养与数字技术运用能力;在志愿者培训中,通过讲座和实践帮助志愿者掌握实用的、适合国际中文教育学科的数字技术、工具、方法等。志愿者和教师在工作实践中,与数字专家、同行共同探讨交流数字技术的运用和数字化教学资源的建设。以此为路径,未来的志愿者和中文教师一定会在数字化转型的大势中,更加关注专业数字平台、资源,更加主动地运用数字化理念、工具、方法开展教学、研究,成长为能自如适应未来数字教育生态的新型教师,推动国际中文教育事业高质量发展。

注释:

① 参见:《地平线报告》:https://www.edu.cn/xxh/focus/zctp/202308/t20230804_2455772.shtml]

参考文献

[1] Efendi, M., Zainuddin, Z. & M. Ahmad. The influence of the Kirkpatrick evaluation level on the quality of learning systems in UPBJJ-UT Ternate students: Empirical study on open university[J]. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 2022(1): 298-304.

[2] Farjad, S. The evaluation effectiveness of training courses in university by Kirkpatrick model (case study: Islamshahr University)[J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012(46): 2837-2841.

[3] Gunderman, R. B. & S. Chan. Kirkpatrick's evaluation of educational programs and its relevance to academic radiology[J]. *Academic Radiology*, 2015(10): 1323-1325.

[4] Kirkpatrick, D. L. Evaluating training programs: Evidence vs. proof[J]. *Training and Development Journal*, 1977(11): 9-12.

[5] Kirkpatrick, J. The hidden power of Kirkpatrick's four levels[J]. *T + D*, 2007(8): 34-37,4.

[6] Shadish, W. R., Cookt, T. D. & L. C. Leviton. *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*[M]. New York: Sage Publications, 1991.

[7] 谷　陵. ChatGPT 对国际中文师资培养的影响与应对[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2023(3): 63-70.

[8] 郭亚军,刘振阳,冯思倩,袁一鸣. AIGC 质量评估指标体系构建研究——以 ChatGPT 为例[J]. 图书情报工作,2024(22): 93-104.

[9] 怀进鹏. 数字变革与教育未来[N]. 中国教师报, 2023-02-15(001).

[10] 刘　利, 史中琦, 崔希亮,等. ChatGPT 给国际中文教育带来的机遇与挑战——北京语言大学与美国中文教师学会联合论坛专家观点汇辑[J]. 世界汉语教学, 2023(3): 291-315.

[11] 刘　利, 周小兵, 高雪松,等. "ChatGPT 来了:国际中文教育的新机遇与新挑战"大家谈(上)[J]. 语言教学与研究, 2023(3): 1-14.

[12] 鲁　娟, 史　罡, 刘　斌. 基于 Kirkpatrick 模型的军队医学研究生创新能力培养效果评估[J]. 中华医学教育探索杂志, 2020(4): 373-379.

[13] 马箭飞. 国际中文教育信息化建设成效及发展方向——在国际中文智慧教育工程成果发布会上的讲话[J]. 世界汉语教学, 2022(3): 291-293.

[14] 盘荣健. 浅析 AIGC 技术对高校教育的影响[J]. 教育理论与研究, 2024(10): 27-28.

[15] 沈书生. 适应与变革:AIGC 产品如何改变教育过程——人工智能带来的机遇[J]. 教育研究与评论, 2023(3): 15-21.

[16] 王佑镁, 王　旦, 梁炜怡,等. "阿拉丁神灯"还是"潘多拉魔盒":ChatGPT 教育应用的潜能与风险[J]. 现代远程教育研究, 2023(2): 48-56.

[17] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京: 人民出版社, 2022.

[18] 徐润琳, 罗万军, 王文娟, 等. 新职工医院感染知识培训 Kirkpatrick 评估模型的应用及效果[J]. 中国感染控制杂志, 2013(2):101-104,108.

[19] 宰　飞, 吴丹璐. AIGC:改变世界在路上[N]. 解放日报, 2023-07-06(009).

[20] 赵润泽, 王雯婷. 基于利益相关者模型的中小学课后服务评价[J]. 教育测量与评价, 2023(3): 56-67.

[21] 朱永新, 杨　帆. ChatGPT/生成式人工智能与教育创新:机遇、挑战以及未来[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023(7): 1-14.

[22] 祝智庭, 戴　岭, 胡　姣. 高意识生成式学习:AIGC 技术赋能的学习范式创新[J]. 电化教育研究, 2023(6): 5-14.

基金项目:本文系 2023 年国际中文教育研究课题重大课题"本土中文教师培养服务中华文化传播力影响力提升研究"(项目编号:23YH08A)的阶段性研究成果。

作者简介:庞晨光,西安外国语大学汉学院副教授,博士,硕士生导师,研究方向:国际中文教育。

曹芳,首尔大学师范学院博士候选人,研究方向:AIGC 赋能国际中文教育。

赵润泽(通讯作者),北京师范大学教育学部博士后,助理研究员,博士,研究方向:教育管理、教育测量及评价。

责任编校　**罗逸文**

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教育的新趋势与启示

胡萌萌，常　辉

摘　要：近年来，国际中文教育蓬勃发展，呈现出诸多新趋势，其中当地化、低龄化、信息化与职业化最为显著。这些趋势不仅有效推动了国际中文教育的广泛传播，也为国际中文教育研究提供了新的方向。本文旨在梳理国际中文教育的新趋势及其相关研究，探讨在新趋势背景下国际中文教育亟待开展的研究，并为新时代的国际中文教育研究指明方向。最后，文章提出要做好国际中文教育的顶层设计，构建汉语应用语言学的宏观框架，才能助力中文走向世界，成为更具影响力的国际化交际工具。

关键词：国际中文教育；当地化；低龄化；信息化；职业化；汉语应用语言学

中图分类号：H195　　**文献标识码**：A　　**文章编号**：1673-9876(2025)02-0037-06

Abstract: In recent years, international Chinese education has flourished and many new trends have emerged, among which localization, younger-age, informatization, and professionalization are the most striking. These new trends not only effectively promote the widespread dissemination of international Chinese language education, but also provide new directions for its research. This article aims to sort out the new trends and review related research in international Chinese language education, and to explore the research to be urgently conducted, so as to provide guidance for international Chinese language education research in the new era. Finally, the article proposes to make a top-level design of international Chinese language education, construct a macro framework for Chinese applied linguistics, so as to help Chinese language spread worldwide and become a more influential international communication tool.

Key words: international Chinese language education; localization; younger-age; informatization; professionalization; Chinese applied linguistics

DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1457/h.2025.02.002

1. 引言

随着时代的发展，汉语作为外语的学习与教学经历了从“对外汉语教学”到“汉语国际教育”，再到“国际中文教育”的名称演变，其内涵与外延也发生了显著变化（李宝贵、刘家宁 2021：4）。在全球化进程加速以及我国国际地位不断提升的大背景下，尤其是近年来我国提出共建“一带一路”倡议和“人类命运共同体”理念后，汉语作为外语的学习与教学发生了深刻变革，展现出新的发展态势。越来越多的国家将中文纳入其国民教育体系，甚至是基础教育体系。同时，信息技术、数字技术和智能技术在汉语外语教学中得到广泛应用，“中文+”的需求也日益增长。总体来看，国际中文教育呈现出当地化[①]、低龄化、信息化和职业化的发展趋势。鉴于此，本文将深入剖析国际中文教育的新趋势，并探讨在这一背景下亟待开展的相关研究课题。通过明确新时代国际中文教育研究的方向，期望为推动中文在全球范围内的传播与发展提供有力支持，助力中文进一步走向世界，成为更具影响力的国际化交际工具。

2. 当地化

国际中文教育当地化主要指中文教学在海外当地开展，并将当地的语言资源、文化资源、教师资源等融入汉语教育，使得汉语教育逐渐具有当地特色（李宇明、施春宏 2017：247）。2024 年 11 月 14 日，教育部举行新闻发布会，教育部国际合作与交流司副司长陈大立介绍，截至 2023 年底，全球已有 85 个国家和地区将中文纳入其国民教育体系，190 多个国家和地区开展了中文教学。如今，海外学习中文的人数已超过 3000 万，而国际中文学习者和使用者人数累计已突破 2 亿，国际中文教育与当地教育体系、文化背景和社会需求的融合越来越深。但是，“到中国学习汉语的国际学生总数尚不及全球学习汉语人数的 1%，也就是说海外汉语教学是汉语国际教育的绝对主体部分”（吴应辉 2016：42）。然而，当前国内汉语二语习得与教学的研究占据了主导地位，相比之下，海外当地的汉语习得和教学研究则显得十分薄弱，存在明显的“倒置”现象。国际中文教育的当地化研究主要涉及教学理念、教学内容、教师、教材、教法、教学资源以及教学管理等方面的“当地化”（李宇明、施春宏 2017：249-251）。

教学理念是国际中文教育的核心引领，其当地化是国际中文教育当地化进程中最为关键的部分。它需要围绕当地国际中文教育的定位、目标设定、实现路径以及教学效果评估等问题展开深入探讨，并形成广泛共

中国知网　https://www.cnki.net

识。教学内容的当地化则聚焦于“教什么”的问题，涵盖汉语的多个层面以及语言与文化的关联等方面。例如，是以拼音、汉字、语法、文化等语言知识为主还是以听说读写译等语言技能为主，是以某些语言知识和技能为主还是所有语言知识和技能都涉及，是以通用汉语教学为主还是以专门用途汉语教学为主，除了普通话是否还要教方言，除了教语言知识和技能是否还要教语言背后的文化，除了语言文字是否还要教文学历史，除了教现代汉语是否还要教古汉语，以及汉语教学如何与当地社会语言文化相结合等。目前这两方面的研究都还比较欠缺，甚至连指导整个国际中文教育的教学理念研究和探讨的内容研究都不多。

目前，关于国际中文教育教师、教材、教法当地化的国别研究较为丰富。其中，针对当地师资问题的研究较为集中，包括当地师资短缺现状、教师专业发展不足以及师资培养模式建设等方面（如李秋杨等 2022；刘玉屏、欧志刚 2022；禹平、魏然 2022）。在教材方面，分析当地化教材的现状、编写特点及资源开发是当前研究的重点领域（如吴应辉 2013；陈楠等 2022；李秋杨等 2022）。此外，研究者们也高度关注当地化教材和教学资源的优势、不足及其成因，并探讨相应的改进与发展对策（如周小兵等 2018；姜丽萍、王帅臣 2023）。在教法研究方面，鉴于国际中文教育理念和实践在不同地区常出现“水土不服”的现象，一些学者开展了教学模式当地化转型的探索（如李秋杨等 2022；刘玉屏、欧志刚 2022）。

教学资源和管理的当地化包括教学资源库和慕课、微课群的建设，工具书的编撰，以及孔子学院、孔子课堂和教学平台的管理等内容。由于不同国家的国情、社会和文化背景存在差异，国际中文教育的教学资源建设和教学管理必须与当地实际情况相匹配，如外语教育政策与规划、学制与课程体系、教学大纲与评价、课时安排、师资资质与培训等方面。目前，虽然已经有一些国际中文教育资源建设和线上学习平台，但这些资源和平台大多尚未实现真正的当地化。此外，除了本土化标准与大纲建设的相关研究（潘泰等 2021；禹平、魏然 2022；王莉、吴坚 2023）之外，其他教学管理当地化方面的研究仍然较为匮乏。

许多学者指出，国际中文教育的终极目标是让汉语成为国际语言，而国际中文教育当地化是实现这个目标的关键路径和必由之路，当地化的全面实现是汉语走向国际化的核心标志（张新生、李明芳 2018；李宇明 2022；于东兴、张日培 2022）。因此，坚定不移地推进国际中文教育当地化进程是国家当下不可动摇的语言发展目标和战略举措。李宝贵、刘家宁（2021：4）强调，若要让中文走向世界，国际中文教育必须从各国教育体系之外的汉语教学转变为融入各国教育体系之内的当地化中文教学；在此过程中，应根据不同国家和地区的实际情况与需求，制定多元化的汉语学习发展方案，加快转变发展方式，突破原有的结构性困境，实现跨越式发展。李宇明、施春宏（2017：248-249）指出，在推进汉语教学当地化的过程中，我国应主要承担顶层规划和引领的角色，即在理念、标准、教师、教材、教法、管理和资源等方面掌握话语权，并从“以我为中心”的角色转变为智慧的引导者和有效的支持者。而当地国家和地区则是国际中文教育的主体和推动者。李宇明（2022：22）进一步阐释，引导者的作用就是引领国际中文教育在世界各地的发展，激发当地国家办学的积极性，使其成为当地中文教育的推动者和实施者；支持者则是在理念、标准、教师、教材、教法、管理、资源甚至资金等方面，根据当地需求提供及时有效的支持，以保障国际中文教育的可持续发展。

可以说，当地化是国际中文教育发展最为深刻且有效的模式之一。只有当海外各国主动将中文教育纳入其国民教育体系，并使中文融入社区和当地民众生活时，中文才算真正走向了世界（李宝贵、刘家宁 2021：8）。然而，国际中文教育的当地化发展仍面临诸多困境，尤其是教师、教材和教法这“三教”问题。首先，当地化中文教师是国际中文教学的核心和主体，一支稳定的当地化教师队伍是中文国际推广成功的关键。但李宝贵、刘家宁（2021：6）指出，目前国际中文教育的师资主要依赖国内输出，当地中文教师数量严重不足，且流动性大、稳定性差，这已成为影响国际中文教育当地化的最重要因素。其次，当地化教材极度匮乏，现有的当地化教材大多只是同一教材的不同语言注释版本，缺乏真正符合不同国家汉语学习者需求、贴近当地语言文化及风俗习惯的适用教材（李宝贵、刘家宁 2021：6）。再次，教学法的选择也必须充分考虑当地文化、教学条件和学习者群体特点。总之，在国际中文教育当地化方面，“三教”问题仍需进行全面系统的深入研究，同时教学理念、教学内容、教学资源和管理等方面也需要进一步开展针对性研究。

3. 低龄化

国际中文教育低龄化主要指中文教育被越来越多的国家纳入其国民基础教育体系，出现“海外汉语学习者中非成人越来越多的现象”（李宇明 2018：292）。如果说将汉语纳入其国民教育体系是国际中文教育当地化的重要标志，而将汉语纳入其国民基础教育体系则是低龄化的重要标志。面向海外非成人的汉语教学，也被称为“低龄中文教育”，主要是面向中小学生及幼儿的汉文教学（惠天罡、刘梦影 2020：100）。李宇明（2018：293-294）指出，海外汉语学习者低龄化具有普遍性，且保持快速发展的趋势。全球开设中文课程的中小学数量是高校的 8 倍（柴如瑾、王忠耀 2017）。

低龄化是国际中文教育发展的一个重要新趋势，主

中国知网　https://www.cnki.net

要表现在以下几个方面:首先,一些名人的子女开始学习汉语,产生了显著的示范引领效应。据媒体报道,美国总统特朗普的外孙女、金融巨头罗杰斯的女儿、亚马逊创始人贝索斯的孩子、脸书创始人扎克伯格的女儿,以及英国乔治小王子、西班牙国王费利佩六世的女儿、荷兰王室长公主、比利时王室继承人伊丽莎白公主等,都在学习汉语。其次,西方传统强国的中小学纷纷开设汉语课程,甚至将其纳入高考科目。在美国,49 个州的中小学都设有中文课程,学习中文的中小学生约有 40 万(惠天罡、刘梦影 2020:105;邵滨、富聪 2020:68)。在英国,仅苏格兰地区就约有 400 所学校开设汉语课程,其中 86 所小学和 37 所中学将汉语作为第二外语,学习汉语的学生数量已超过盖尔语和意大利语(李应齐 2017)。法国也有 700 多所中小学开设汉语课程,学习汉语的中小学生约有 5.2 万人(李宇明 2018:292;邵滨、富聪 2020:68)。再次,据环球网等媒体报道,德国目前有超过 300 所中小学开设了中文课程。据《北京日报》客户端报道,俄罗斯 2024 年约有 9 万名大中小学生正在学习中文。最后,东南亚一直是儿童汉语学习的重要地区。由于历史渊源和华裔人口众多,东南亚成为儿童学习汉语最集中的地区。例如,泰中华文教育基金会会长魏青于 2024 年 4 月 24 日表示,截至 2023 年底,泰国学习汉语的人数已超过 200 万,其中中小学生接近 100 万。据多家媒体报道,马来西亚学习汉语的中小学生总数约为 62 万人,菲律宾约为 8.2 万人,柬埔寨共有 10 多万名学生接受汉语教育,其中大部分为中小学生,老挝学习汉语的中小学生总数约为 2 万人,越南有 1 万多人学习汉语。

海外汉语学习者低龄化是国际中文教育发展的重要机遇。一方面,神经科学的研究表明,学习二语的年龄越早,其二语水平往往越高(Pallier *et al.* 1997;崔刚 2011),那些很早就开始学习二语的双语者,其大脑左半球的激活启动效应更为显著,而那些在 7 岁之后才开始学习二语的双语者,其大脑激活的区域和模式与母语使用者并不完全一致,或者只有部分重合(Weber-Fox & Neville 1996)。因此,海外低龄汉语学习者更有可能凭借其较高的汉语水平来到中国,深入了解中国,讲述中国故事,传播中国声音。另一方面,语言与文化紧密相连,学习一种语言必然会接触其背后的文化。李宇明(2018:297)指出,低龄阶段学习语言最容易建立起语感,进而产生对语言的情感,甚至形成跨文化的认同感。同时,语言与思维也密切相关,学习一种语言必然会受到该语言思维方式的影响。从这些角度来看,国际中文教育的低龄化对于推动中国文化走向世界,培养知华、友华、爱华的海外学生非常重要。国际中文教育的低龄化与当地化密切相关,二者的发展程度均可作为衡量国际中文教育水平的重要指标。张新生、李明芳(2018:30)曾指出,汉语教育进入当地中小学体系,融入其外语教育体制,是实现当地化的最佳体现与保障,属于深层次的当地化;一旦汉语教育成为当地外语教育的一部分,便会依据当地需求制定教学标准和大纲,编写切合当地学习者特点的教材,并培养能够满足当地教学需求的本土汉语教师。

随着国际中文教育低龄化现象日益受到关注,针对幼儿和青少年中文教学的研究也在逐步增加,涉及课堂教学(石冰倩、王珊 2021)、教材(吕胜男 2022)、教学模式(耿萌钧 2021)等多个方面,并涵盖了多个国家的情况。然而,总体来看,中国学界长期以来积累的教学实践和研究成果大多基于成人中文教学,对于低龄学习者的教学实践和研究支持明显不足(李宇明 2018:299)。此外,当前海外低龄汉语学习者中文教育的研究成果较为分散,缺乏系统性,主要集中在个别国家,对实际教学的指导和支撑作用有限。目前的研究多以介绍性内容为主,缺乏实证性研究,在教学研究方面居多,而关于学习者习得过程和评估的研究则相对匮乏。因此,目前的当务之急是系统梳理已有研究成果,加强对世界各国青少年中文学习需求及习得状况的调研。同时,应借鉴国内外中小学外语教学的经验,结合海外汉语学习者低龄化的实际情况,对传播规律、教学资源、教师、教材、教法、课程、考试等教学要素进行全面研究(邵滨、富聪 2020:74-75)。在此基础上,制定相关政策和规划,构建低龄中文教育的完整理论体系。

4. 信息化

国际中文教育信息化是指汉语国际教育从传统的课堂教学为主,向借助现代信息技术、多媒体网络教学为主的转变。近年来,随着科技的快速发展,尤其是移动互联网技术和人工智能的突飞猛进,国际中文教育呈现出明显的数字化、在线化和智能化趋势。各种信息化平台应运而生,各种线上课程资源层出不穷,如 eChineseLearning、HelloChinese、ChineseSkill、Pleco、Skritter、Global Exam、LingoAce、Duolingual、Busuu、italki、Rosetta Stone、FluentU、中国华文教育网、全球中文学习平台、国家智慧教育平台、国际中文教育智慧教学系统、华文慕课等。与此同时,教育部也出台了《国际中文在线教育行动计划(2021—2025 年)》和《国际中文教育数字资源建设指南》等相关规划与指导文件,以推动国际中文教育信息化的进一步发展。

目前,国际中文教育信息化的研究主要聚焦于三个核心领域:以慕课为代表的自主学习资源、在线直播教学,以及基于人工智能技术的教学辅助工具的应用。与此同时,与之相关的教师角色、教材编写和教学方法等问题也受到学界的广泛关注。这些领域的快速发展为国际中文教育研究提供了全新的视角和突破口,进一步深化了教育技术对国际中文教育的促进作用。

关于慕课的研究,王添淼、裴伯杰(2016:130)指

中国知网 https://www.cnki.net

出,单纯的慕课模式存在一些局限性,例如课堂互动难以保障,教师难以直接为学习者提供支持等。为解决这一问题,研究者们提出了采用翻转课堂的形式,将慕课与传统课堂教学相结合。具体而言,学习者可以在课前通过慕课自主学习相关资源,而在课堂上则进行更具互动性的学习活动。白迪迪(2014)和孙瑞等(2015)的研究均证实,翻转课堂模式比传统课堂效率更高,能够显著提升学习效果。

在线直播教学最初被认为存在互动性弱、考核难度大、学习者表现两极分化以及受硬件条件限制等问题。然而,经过长期的实践探索,其优势逐渐显现,包括互动任务的多样化、教学层次的丰富性以及教学资源来源的广泛性(巴丹等 2021)。学界也开始借助多模态理论来解释在线直播教学的有效性,并基于该理论最大限度地发挥其优势,以提升教学质量和学习体验。

关于人工智能技术,学界普遍认为,以 ChatGPT 为代表的人工智能技术为国际中文教育带来了革命性的变化。郑艳群(2019:73)指出,人工智能技术能够在资源选择、评估改编、多模态呈现、学习全过程反馈以及智能互动等方面为国际中文教育提供支持,显著提升听说读写等语言技能以及语音、词汇、语法乃至汉字等语言要素的教学效率。此外,刘利等(2023)还探讨了人工智能技术与虚拟现实(VR)技术相结合的可能性,认为这种结合可以实现中文教学互动的虚拟仿真,为学习者提供更加沉浸式的学习体验。蔡薇(2023)基于互动理论,提出了 ChatGPT 在中文教育中的心理机制,而周洪宇、李宇阳(2023)则探讨了这一新技术全面提升教育治理能力、完善教育治理体系的潜力。

国际中文教育的数字化、在线化和智能化研究仍处于起步阶段,在诸多方面亟待拓展与深化。首先,对于近十年来涌现的各类外语教学手段及其在国际中文教育中的应用,目前缺乏全面的分类、梳理和精准定位。这不仅阻碍了对这些教学手段的系统性掌握,也不利于国际中文教育科技化的普及与推广。其次,在慕课、在线教学和人工智能这三个关键领域,尽管技术手段在中文教学中的应用日益广泛,但相关的实证研究仍显不足。这导致我们难以对其整体有效性,以及在不同语言层面、语言技能和其他宏观维度的有效性给出可靠的结论。更重要的是,在技术手段全面革新的背景下,如何借助这些技术帮助海外学习者更高效地学习中文,学界对其内在心理机制和过程的探索还远远不够。此外,对于在母语环境中学习汉语(作为外语)和在目的语环境中学习汉语(作为二语)的学习心理机制差异的研究也较为匮乏。同时,在信息化、数字化和智能化时代,如何实现中文教育实体与虚拟交流平台的有机统一与良性互动,也是国际中文教育亟待解决的问题(李宝贵、刘家宁 2021:7)。这些不足不仅会影响后续的教学资源投入与开发,还会制约国际中文师资的培养,降低学界研究的理论水平,甚至阻碍整个学科的全面规划与发展。

因此,针对国际中文教育信息化,首先我们需要对当前国际中文教育的数字化、在线化、智能化现状进行全面调查,深入了解其现状与挑战。其次,应深入探索数字化、在线化、智能化对学习者汉语习得的影响,以及其背后的汉语习得心理机制与过程。再次,基于这些研究,提出与国际中文教育数字化、在线化、智能化相适应的规划和政策,为未来的发展提供明确的方向和指导。在探讨上述问题的过程中,需要更多地开展实证研究,将重点放在信息化背景下学习者汉语习得的规律与机制上。最后,还应重点关注国际中文学习、教学和测评一体化的信息化平台建设,充分利用大语言模型研发智能型的汉语口语训练、作文批改与反馈等平台配套系统,甚至基于人工智能技术研发自适应的国际中文学习系统。通过采取以上措施,国际中文教育有望在数字化、在线化和智能化的浪潮中实现质的飞跃,为全球学习者提供更加高效、便捷的学习体验。

5. 职业化

国际中文教育职业化主要指海外学习者以中文作为媒介来学习专业知识和技能,助力其职业发展。它以提升学习者的专业知识和技能为主要目标,同时促进其中文水平的提高。学界通常将其归类为专门用途中文(Chinese for Specific Purposes, CSP),主要研究中文在特定领域作为外语学习和教学工具的性质与规律。国际中文教育的职业化不仅凸显了中文的工具属性,还进一步拓展了其功能。中文不再仅仅是学习者追求的目标语言,更成为促进学习者专业学习和职业发展的重要媒介。这种模式不仅能帮助学习者掌握专业知识,还能通过实际应用提升其中文能力,使其在职业领域更具有竞争力。

随着中国综合国力的持续增强,越来越多的海外留学生选择来中国学习先进科技,而不仅仅是汉语(姜丽萍、庞震 2023:34)。此外,随着共建“一带一路”倡议的全面推进以及各国携手构建人类命运共同体的不断深化,中外合作项目不断增加,对既懂中文、又精通专业技能且了解中国国情的复合型技术人才的需求也日益迫切。因此,“中文+专业技能”教育模式是国际中文教育顺应时代发展的必然选择,也是教育国际化服务共建“一带一路”倡议和人类命运共同体建设的重要实践路径,更是新时代中国教育对外开放的重要突破口(谢永华 2023:16)。姜丽萍等(2024:145)也指出,专门用途中文教育注重以需求为导向,致力于培养学习者在专业领域内的语言交流能力和话语研究能力,以满足其对特定专业的学习需求。这在一定程度上能够推动来华留学事业的提质增效,助力其实现内涵式发展。

在“中文 + 专业技能”人才培养中,中文的习得与教学应成为国际中文教育职业化的关键研究领域。其

中国知网　https://www.cnki.net

中,专业中文能力的培养是核心内容,因为中国企业在“走出去”过程中,常常面临跨语言、跨文化和专业技术交流的挑战(宋继华等 2022: 4)。与传统汉语学习不同,“中文 + 专业技能”中的汉语学习将中文视为“工具语言”,而非单纯的“目标语言”。作为一种“需求导向”的语言教育,专门用途中文教育直接关系到学习者能否在语言习得、专业技能学习和职业发展等多个方面实现同步提升(宋继华等 2022: 4)。学习者需要在学习与专业相关的中文的同时,利用中文作为工具掌握专业技能,从而实现语言与专业技能共同助力职业发展的目标。在此过程中,亟待解决的问题是中文作为专业发展工具语言的习得及其与专业技能学习的融合。然而,当前相关研究存在明显不足。在中国知网以“专门用途中文”为篇名检索,从 2021 发表第一篇论文到 2024 年底仅发现 12 篇论文,主要集中在教材编写,还有少量涉及学科探讨、师资培养和教学方法,但缺乏习得研究。以“专门用途汉语”为篇名检索,从 2008 年发表第一篇论文到 2024 年底,共检索到 52 篇论文,其中包括 12 篇硕士论文,主要围绕教材、教学、教师、课程和需求分析展开,学科探讨和习得研究均较少。熊珈玄(2023)采用关键词方法对近十年专门用途汉语教学研究的梳理也发现,目前研究多以经验总结和教学案例为主,集中在商务汉语、医学汉语和科技汉语教学等方面,且几乎都从“教”的视角展开,针对学生“学”的研究较少。由此可见,专门用途汉语习得和专业中文能力培养的研究仍处于空白状态,亟待进一步拓展和深化。

为了更有效地推进国际中文教育职业化研究,首先,我们需要开展“中文+专业技能”教育的需求分析。这包括深入了解学习者在语言能力和专业技能双线贯通方面的学习需求,同时明确企业和国家对“中文+专业技能”教育所培养的复合型人才在维度、层次、数量和质量等方面的具体要求。这些需求分析将为后续研究提供重要的参考依据。其次,我们需要对“中文+专业技能”教育中的语言特征进行深入分析。这包括研究其特有的专业术语、行业标准、相关语法点以及企业和国家文化等。这些语言特征是实现有效教学的基础。再次,必须深入研究“中文+专业技能”教育中的语言习得问题。由于中文在这种情境下是作为学习专业的工具语言,其习得过程具有特殊性,这将推动习得理论、内容和方式的创新。通过这些研究,我们可以更好地理解学习者如何在掌握专业技能的同时,提升其中文水平,从而实现语言与专业技能的协同发展。

6. 结语

当前,国际中文教育的当地化、低龄化、信息化和职业化趋势愈发显著,已引起学界广泛关注。然而,现有研究多聚焦于宏观层面的思考与规划,微观层面的深入探讨和实证研究则相对匮乏。现有研究对实际教学中的具体情况和细节过程把握不够精准,未能系统梳理具体问题并形成切实可行的解决方案,导致许多设想难以落地实施。

国际中文教育的核心基础是汉语作为外语的习得研究。若不了解非汉语母语者的汉语习得特点与规律,汉语教学往往难以达到高效。然而,目前针对非汉语母语者的汉语习得研究数量有限,尤其是实证研究和基础研究严重不足。同时,现有研究几乎都忽视了一个重要事实:对于海外学习者而言,汉语通常是作为第三语言,甚至第四、第五语言来学习的[②],而英语往往是他们的第二语言。学界迄今鲜有关注并探讨学习者的母语以及其他已经习得的外语(尤其是二语英语)对他们汉语习得的影响的相关研究(常辉 2024)。

要做好国际中文教育,必须从顶层设计入手,基于实证研究构建新的体系,推动汉语应用语言学的发展。具体而言,我们需要立足实际开展实证研究,深入探讨国际中文教育在当地化、低龄化、信息化和职业化的新形势下汉语作为第三语言的习得特点与规律、教学模式与方法、评估方法与工具。同时,应将国际中文教育中的学习、教学和测评紧密联系起来,构建学、教、测一体化的教学体系(常辉 2024: 81)。

针对国际中文教育新趋势下的研究,我们还提出以下两点建议:一是要明确区分研究对象,尤其是儿童和成人汉语学习者。对于儿童汉语学习者,还需进一步区分华裔和非华裔。对于华裔来说,汉语是祖语[③],也可能是母语;而对于非华裔来说,汉语则是外语。这种区分对于教学目标和方法的设定至关重要。二是要明确区分学习环境,尤其是外语环境和二语环境。如果学习者在中国学习汉语,则属于二语环境;如果在中国以外学习汉语,则属于外语环境。这种区分有助于更精准地设计教学内容和策略,以满足不同学习者的需求。

注释:

① 根据李宇明、施春宏(2017: 246),与“当地化”相似的术语还有“本地化”“本土化”和“在地化”。“本地化”和“本土化”在文献中使用较多,但这两个术语是“中国视角”,即立足中国看世界上的汉语教育,不全面,也不客观,因为汉语教育还应该有“当事国视角”,而且这种视角甚至更重要。“当地化”和“在地化”选取的是“客观视角”,既不是“中国视角”,也不是“当事国视角”,更为客观,优于“本地化”和“本土化”。由于“在地化”构词上不如“当地化”顺畅,使用上也不及“当地化”普遍,故而“当地化”这一术语最优。

② 根据唐培兰(2019),汉语还不是任何国家的第一外语。

③ 即祖传语言,也被称为继承语或传承语(heritage language),指社会主体语言之外作为语言文化传承的祖辈语言(郭熙 2024: 197)。

参考文献

[1] Pallier, C., Bosch, L. & N. Sebastián-Gallés. A limit on behavioral plasticity in speech perception[J]. *Cognition*, 1997(3): 9-17.

[2] Weber-Fox, C. M. & H. J. Neville. Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral

中国知网 https://www.cnki.net

evidence in bilingual speakers[J]. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1996(3): 231-256.
[3] 巴　丹,杨绪明,郑东晓,杜　敏,邵明明,白乐桑,杜修平,李芳芳,汤天勇,高小平,万　众,陈　宏,孟凡璧,唐师瑶,史艳岚,杨一飞,朱赛萍,张海威,刘玉屏. "汉语国际教育线上教学模式与方法"大家谈[J]. 语言教学与研究, 2021(2): 1-14.
[4] 白迪迪. "翻转课堂"教学模式在对外汉语教学中的应用研究[J]. 现代语文(语言研究版), 2014(3): 95-97.
[5] 蔡　薇. ChatGPT 环境下的汉语学习与教学[J]. 语言教学与研究, 2023(4): 13-23.
[6] 柴如瑾,王忠耀. 前所未有的"汉语热"[N]. 光明日报, 2017-10-28(9).
[7] 常　辉,论我国二语研究的主要任务[J]. 外语导刊,2024(1): 79-87.
[8] 陈　楠,金起阊,李　利. 国际中文教材语法本土化注释方式实证研究[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2022(5): 22-28.
[9] 崔　刚. 关于语言习得关键期假说的研究[J]. 外语教学, 2011(3): 48-51.
[10]耿萌钧. 澳大利亚华裔儿童线上汉语教学模式研究[D]. 吉林外国语大学,2021.
[11]郭　熙. 论"国际中文教育"的框架与目标[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2024(1): 193-200.
[12]惠天罡,刘梦影. 美国中文学习者低龄化现象的成因及对策建议[J]. 语言文字应用, 2020(2): 99-108.
[13]姜丽萍,刘豪妍,金海月. 交叉学科视域下专门用途中文教育学科建设探究[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2024(5): 144-152.
[14]姜丽萍,庞　震. 21 世纪 20 年来华留学生人才培养:回顾与展望[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2023(1): 31-37.
[15]姜丽萍,王帅臣. 回顾与展望:新世纪汉语二语教材建设 20 年[J]. 语言教学与研究, 2023(2): 1-10.
[16]李宝贵,刘家宁. 新时代国际中文教育的转型向度,现实挑战及因应对策[J]. 世界汉语教学, 2021(1): 3-13.
[17]李秋杨,陈　晨,奥斯卡·费尔南德斯·阿尔瓦雷斯. 西班牙中文教育本土化特征、动因与发展策略[J]. 语言文字应用, 2022(2): 15-25.
[18]李应齐. 学习中文,不再仅仅是兴趣[N]. 人民日报, 2017-10-24(16).
[19]李宇明. 海外汉语学习者低龄化的思考[J]. 世界汉语教学, 2018(3): 291-301.
[20]李宇明. 国际中文教育的当地化问题[J]. 南开语言学刊, 2022(2): 19-29.
[21]李宇明,施春宏. 汉语国际教育"当地化"的若干思考[J]. 中国语文, 2017(2): 245-252,256.
[22]刘　利,史中琦,崔希亮,笪　骏,田　野. ChatGPT 给国际中文教育带来的机遇与挑战——北京语言大学与美国中文教师学会联合论坛专家观点汇辑[J]. 世界汉语教学, 2023(3): 291-315.
[23]刘玉屏,欧志刚. 本土化、多元化、均衡化:人工智能在国际中文教育中的应用探析[J]. 民族教育研究, 2022(1): 162-169.
[24]吕胜男. 对比视角下低龄少儿汉语教材编写研究[D]. 吉林大学, 2022.
[25]潘　泰,白乐桑,曲抒浩. 法国基础教育汉语教学大纲及其对汉语国际教育本土化的启示[J]. 华文教学与研究, 2021(1): 48-54.
[26]邵　滨,富　聪. 世界少儿汉语教学研究:回顾与展望[J]. 汉语学习, 2020(5): 67-77.
[27]石冰倩,王　珊. 国际中文教育青少年词汇教学的多模态话语分析[A]. 中文教学现代化学会. 第十二届中文教学现代化国际研讨会论文集[C]. 胡志明市师范大学出版社,2021:522-541.
[28]宋继华,马箭飞,朱志平,王　静,彭炜明, 陈　晨. 职业中文能力等级标准的构建[J]. 语言文字应用, 2022(2): 2-14.
[29]孙　瑞,孟瑞森,文　萱. "翻转课堂"教学模式在对外汉语教学中的应用[J]. 语言教学与研究, 2015(3): 34-39.
[30]唐培兰. 外语身份视角下的汉语国际传播研究[D]. 北京语言大学, 2019.
[31]王　莉,吴　坚. 从本土化视角看加拿大 BC 省 K-12《中文课程大纲》[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2023(2): 32-39.
[32]王添淼,裴伯杰. 汉语慕课课程个案研究[J]. 民族教育研究, 2016(2): 128-132.
[33]吴应辉. 关于国际汉语教学"本土化"与"普适性"教材的理论探讨[J]. 语言文字应用, 2013(3): 117-125.
[34]吴应辉. 汉语国际教育面临的若干理论与实践问题[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2016(1): 38-46.
[35]谢永华. "一带一路"视域下"中文 + 职业技能"教育的功能、困境与可持续发展路径[J]. 职业技术教育, 2023(33): 15-20.
[36]熊珈玄. 近十年专门用途汉语教学研究述评[J]. 汉字文化, 2023(19): 83-86.
[37]于东兴,张日培. 全球传播格局重塑中的中文国际传播[J]. 浙江大学学报(人文社会科学版), 2022(10): 20-30.
[38]禹　平,魏　然. 新时期国际中文教育的机遇、挑战与应对[J]. 中国高等教育, 2022(1): 56-58.
[39]张新生,李明芳. 汉语国际教育的终极目标与本土化[J]. 语言战略研究, 2018(6): 25-31.
[40]郑艳群. 汉语教学 70 年——教育技术的影响及作用[J]. 国际汉语教学研究, 2019(4): 69-76.
[41]周洪宇,李宇阳. 生成式人工智能技术 ChatGPT 与教育治理现代化——兼论数字化时代的教育治理转型[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023(7): 36-46.
[42]周小兵,张　哲,孙　荣,伍占凤. 国际汉语教材四十年发展概述[J]. 国际汉语教育(中英文), 2018(4): 76-91.

基金项目:本文系国家社会科学基金重大招标项目"对标国际中文教育的二语习得理论创新研究"(项目编号:23&ZD320)的阶段性研究成果。

作者简介:胡萌萌,上海交通大学人文学院助理研究员,博士,研究方向:国际中文教育、二语习得与加工、概念翻译史。

常辉,上海交通大学外国语学院教授,博士,博士生导师,研究方向:国际中文教育、二语习得与加工、语言障碍。

责任编校　　郑　荣

中国知网　https://www.cnki.net

国际中文教师专业发展能动性现状、影响因素与提升路径

赵　炜，张知谅

摘　要：专业发展能动性是影响教师专业发展水平的核心要素。本研究面向国际中文教师开展混合研究，采用扎根理论构建专业发展能动性影响因素模型。对 452 名国际中文教师进行调查发现：自我效能对专业发展能动性影响显著，专业价值与专业情感通过自我效能正向影响专业发展能动性。社会环境、组织环境和教学环境对专业发展能动性具有显著的正向影响作用。从能动性水平来看，教师个体能动性表现良好，环境能动性相对薄弱。因此，建议通过价值教育和情感培养来增强教师自我效能，激发教师发展内力；增加新任务、新挑战以推动教师专业能力的持续发展；加大组织支持力度，构建互助合作的团队氛围，持续扩大国际中文教育的影响力，为教师专业成长营造良好的外部环境。

关键词：国际中文教师；专业发展能动性；影响因素；提升路径

中图分类号：H195　　**文献标识码**：A　　**文章编号**：1673-9876(2025)02-0043-07

Abstract: Professional development agency is a core element that affects the level of teachers' professional development. A mixed-methods study has been conducted among international Chinese language teachers using grounded theory to preliminarily construct a model of factors influencing professional development agency. An analysis was conducted on 452 international Chinese teachers, and the results show that self-efficacy significantly affects professional development agency, and professional value and professional emotions positively influence professional development agency through self-efficacy. The social environment, organizational environment, and teaching environment have a significant positive impact on professional development agency. In terms of agency levels, teachers exhibit good individual agency but have deficiencies in environmental agency. Based on this, the following pathways for enhancing the professional development agency of international Chinese language teachers are proposed: stimulating teachers' intrinsic motivation through professional value education and emotional cultivation; introducing new teaching tasks to promote the continuous development of teachers' professional capabilities; increasing organizational support to build a cooperative team atmosphere; and expanding the influence of international Chinese language education to create a favorable external environment for teachers' professional growth.

Key words: international Chinese language teachers; professional development agency; influencing factors; enhancement pathways

DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1457/h.2025.02.003

1. 引言

国际中文教师队伍建设是国际中文教育事业发展的基础，其专业发展水平是衡量国际中文教育发展水平的重要指标。强化国际中文教育高素质人才培养，提升人才队伍专业化、职业化水平，成为新时代国际中文教育高质量发展的基本保障（马箭飞 2023）。进入新世纪，教师教育观念发生显著变化，从注重基础知识和教学技能的“教师培训”逐渐转向对教师本体的关注，教师专业发展的全过程离不开以实践反思、自我更新、终身学习为特点的主体能动性的持续驱动，主体能动性已成为理解国际中文教师专业发展的关键因素。

2. 文献综述

学术界对于能动性的理解可归纳为两个视角。一种视角倾向于将能动性视为静态特质，表现为个体的心理素养。如 Bandura（2001）的社会认知理论将其定义为个人参与自我进步、适应和更新的内在心理趋向。另一种视角认为能动性是动态的，与具体的行动相联系，表现为个体与环境间的积极互动。如 Ahearn（2001）、Edwards & Darcy（2004）、Kayi-Aydar（2015）等突出互动中社会文化环境的作用，将共享性与关系性视为能动性的本质特征。Priestley *et al.*（2012）、Eteläpelto *et al.*（2013）、Tao & Gao（2021）则立足生态学视角，在主客互动中更加看重教师身份、意向、信念等主体因素对能动性的影响。本研究倾向于采用第二种视角，认为专业发展能动性具体指教师为适应教育变革与学生需求，积极参与环境互动以实现自身专业成长的行为。

在对教师专业发展能动性的测量上，具有代表性的有 Pyhältö *et al.*（2015）开发的模型，包括改变教学实践、集体效能感、相互依赖、共同协商以及寻求帮助五个维度。Vähäsantanen *et al.*（2019）通过对教育、健康、急救和信息技术领域的调查，构建了职业能动性量表，包含工作影响、发展工作实践和协商职业身份三个维度，共

中国知网　https://www.cnki.net

17 个项目。张娜(2012)基于 Bandura 的理论框架,将个人能动性、替代能动性和集体能动性整合为个人能动性和集体能动性两个维度,形成了一个包含 13 个项目的教师专业发展能动性量表。该量表在齐亚静等(2020)、高立霞(2021)等学者的研究中被广泛使用。

在国际中文教育领域,有关教师专业发展能动性的研究起步较晚,成果虽不多,但研究对象所涉范围较广。在理念上,教师主观上的自愿性和发展上的自主性被视为促进教师专业发展的根本动力,专业发展过程的实质是教师对教学实践的持续探究,其特点是循环上升,永无止境(王添淼 2015;刘亚东 2021)。教师专业发展能动性具体表现为:自我反思能力(王添淼 2019;叶军 2023)、终身学习能力(李佳美、屠爱萍 2022;王添淼 2021)与科学研究能力(李东伟 2015)。在对影响因素的探索上,主体因素主要包括自我效能(徐彩华 2009)、职业认同(杨薇、郭可冉 2022;叶军 2023)等;环境因素主要包括教师的人际关系以及更广泛的社会文化背景因素等(刘佳音 2018;余可华 2019)。

尽管现有研究在探索国际中文教师专业发展能动性方面取得了一定成果,但仍存在进一步深化和拓展的空间。一方面,需要基于已有成果以及国际中文教师专业发展的实际情况,更深入地研究教师专业发展能动性的具体表现和基本特征,构建适合国际中文教师专业发展特点的能动性评估工具。另一方面,为弥补实证研究之不足,有必要深入探讨影响教师专业发展能动性的各种主客观因素,为提高国际中文教师专业发展能动性和专业发展水平提供路径指引和策略支持。鉴于此,本研究拟采用混合研究法,通过扎根理论并结合相关研究成果,构建国际中文教师专业发展能动性影响因素模型,并通过实证研究对其进行检验,提出国际中文教师专业发展能动性的提升路径与策略。

3. 国际中文教师专业发展能动性影响因素质性分析

3.1 研究问题

质性研究旨在探讨以下两个问题:1) 国际中文教师专业发展能动性的影响因素有哪些? 2) 这些影响因素怎样作用于教师专业发展能动性?

3.2 研究方法

对教师开展访谈调查,以学界成果为基础,采用扎根理论的方法,使用 Nvivo12 软件对影响国际中文教师专业发展能动性的因素进行深入分析与研究。访谈主要问题包括:1)为什么会选择成为一名国际中文教师;2)在专业学习与发展的能动性上,如何评价自己;3)哪些因素会影响专业发展能动性;4)你一般会采用哪些方法来促进专业发展;5)在专业发展上,希望得到哪些支持。对教师访谈录音进行文字转写,遵循扎根理论的基本步骤,从初始编码、聚焦编码到理论编码,依据关键事件和表现特征,逐步提取教师专业发展能动性的影响因素,并在各因素间建立联系,形成作用机制的初步假设。

3.3 数据收集

本研究选择西安、北京、南京与乌鲁木齐四地高校 26 位专职国际中文教师作为访谈对象:男教师 5 位,女教师 21 位;3 年以上工作经验的教师 17 位,新手教师 9 位;语言学专业背景的教师 12 位,文学专业背景的教师 8 位,其他专业背景的教师 6 位;具有高级职称的教师 11 位,其他职称的教师 15 位。按照访谈顺序,将 26 位受访教师编号为 T1 至 T26,每位教师的访谈时间均超过半小时。本研究对所有访谈进行录音并转写,得到约 13 万字的访谈材料。

3.4 数据分析

3.4.1 开放式编码

本阶段先对 8 位教师进行开放式访谈,了解教师对自身专业发展现状的认识、对专业发展能动性的评价,挖掘影响能动性的因素,形成初始概念。经过开放式编码,共提取出 53 个初始概念,包括职业使命感、专业社会认知度、学生认可度、成就感、价值感等(见表 1)。

表 1. 开放式编码示例

访谈文本	形成概念
我一直觉得传播汉语和文化很有价值,这是一项光荣的事业,我坚信自己可以做好,能实现我的人生价值。	价值感
我在这个专业上坚持这么长时间,最主要的原因还是源于教育上的成就感,推动自己的专业向前发展。	成就感
我感觉这个专业的认可度还是应当再扩大一些,很多人、很多家长对咱们专业完全没概念,有时让人感觉很无助,也不愿意做更多努力。	专业社会认可度
有时感觉教学有学生认可的一面,这也会推动自身不断向前发展,也就是要对得起学生。	学生认可度

3.4.2 聚焦编码

表 2. 聚焦编码

主类属	次类属	主要内涵
社会环境	家庭支持	家庭成员对于教师工作的支持程度
	朋友鼓励	朋友间的鼓励支持
	专业认可度	专业的社会影响力以及发展前景
组织环境	团队氛围	教师所在团队形成的整体气氛与凝聚力
	考核晋升制度	岗位职责制定、业绩考核以及晋升制度
	组织支持	教师所在机构为教师专业发展提供的各种支持
教学环境	教学需求	教学实践对教师专业能力提出的要求
	学生反馈	学生对教学的信息反馈
	师生关系	在教学过程中形成的师生联系
专业价值	专业使命感	教师对专业意义的认知
	实现个人价值	教师对专业与个人价值关系的认知
	促进人才培养	本专业对于人才培养的重要性
自我效能	专业自信力	对自我专业知识与能力的积极态度
	专业胜任力	教师适应工作和专业要求的能力
	专业适配度	教师能力与专业要求的匹配程度
专业情感	幸福感	教师对本专业的满意度和愉悦感
	成就感	教师获得成功或完成任务时所体验到的积极情感
	责任感	教师对于自身所承担职责的认识、态度和行动

中国知网　https://www.cnki.net

在聚焦编码阶段,对 10 位教师进行深入访谈,集中探讨能动性的影响因素,一方面对初始编码中的概念进行补充,另一方面通过聚焦编码形成主类属和亚类属。进一步将 53 个基本概念合并为 33 个,最终形成 6 个主类属与 18 个次类属。其中主类属包括社会环境、组织环境、教学环境、专业价值、自我效能和专业情感(见表 2)。

3.4.3 理论编码

理论编码是在聚焦编码的基础上进行的复杂编码过程,用来提炼和归纳类属之间的逻辑关系,理清线索进而构建新的理论框架。本研究认为,在国际中文教师的专业发展过程中,专业价值、自我效能与专业情感是影响专业发展能动性的主体因素;社会环境、组织环境与教学环境构成影响教师专业发展能动性的环境因素。再对 8 位教师进行团体访谈,交流对于专业发展能动性的看法,通过理论饱和度检验分析,没有发现新的概念和类属,表明编码已达到饱和。

3.5 分析结果

3.5.1 影响因素分析

国际中文教师专业发展能动性的影响因素分为主体因素与环境因素。主体因素包括 3 项:专业价值、自我效能、专业情感。环境因素包括 3 项:教学环境、组织环境、社会环境。本研究的文本分析中,有关影响因素的语料共计 264 条,其在 6 个影响因素上的分布及比例如表 3 所示:

表 3. 各影响因素的相关语料数量及其占比

影响因素 / 语料占比	教学环境	组织环境	社会环境	专业价值	自我效能	专业情感
语料数	66	50	59	11	70	8
占比	25.0%	18.9%	22.4%	4.2%	26.5%	3.0%

其中环境因素相关语料共计 175 条,占比 66.3%;主体因素相关语料共计 89 条,占比 33.7%。在环境因素中,教学环境方面的语料较多,共 66 条,占比为 25%。在主体因素中,自我效能方面的语料最多,共 70 条,占比 26.5%。因此,在分析影响教师专业发展能动性的各因素中,教学环境与自我效能应成为关注重点。

3.5.2 影响因素作用机制

教学环境、组织环境及社会环境构成环境动因,影响教师专业发展能动性。在主体因素中,自我效能正向影响教师专业发展能动性。专业价值与专业情感影响专业发展能动性的相关语料较少,共计 19 条,但其中有 9 条语料显示:专业价值与专业情感可以增强教师效能感,这与 Bandura(2001)的研究发现相同。

4. 国际中文教师专业发展能动性影响因素实证分析

4.1 研究假设

基于质性访谈初步确立的影响因素,结合学界研究成果,本研究提出以下假设,构建国际中文教师专业发展能动性影响因素模型。

在建构主义影响下形成的教师专业发展新理念与新范式,倾向于将教师专业发展能动性理解为:为适应教育变革与学生需求,教师积极参与环境互动以实现自身专业成长的行为。学界大多数学者认为专业发展能动性是推动教师专业发展的核心因素,是形塑与指导专业发展的重要力量(Fu & Clarke 2017; Goller & Harteis 2017)。王添淼等(2014)、贾益民(2014)等也认为自主性是促进国际中文教师专业发展的根本动力。因此提出假设:

H1:国际中文教师专业发展能动性对专业发展水平产生正向影响。

在对影响教师专业发展能动性因素的探讨上,秉持社会文化理论与生态学视角的学者大多认为环境因素与主体因素共同影响教师能动性的发挥(Zepeda 2013; Woodhouse & Pedder 2017)。影响教师能动性的环境因素既包括组织机构因素,如学习氛围、合作文化、评价机制、领导方式等(董银银、姬会会 2010),也包括社会文化因素如朋友、社会认可、家庭体谅与支持等(张姗姗、龙在波 2021)。此外,如师生关系、教学实践等也会对教师专业发展能动性产生影响(Jenkins 2020)。基于此提出以下假设:

H2:社会环境对专业发展能动性产生正向影响。

H3:组织环境对专业发展能动性产生正向影响。

H4:教学环境对专业发展能动性产生正向影响。

在影响教师专业发展能动性的主体因素中,Bandura(2001)认为自我效能是能动性形成的基础。张娜(2012)对此进行了实证研究,发现除环境因素外,教师专业价值观也通过自我效能对能动性产生正向影响。徐彩华(2009)、李笑樱、闫寒冰(2018)通过实证研究发现,教师专业认同感与能动性之间也具有紧密联系,而专业价值与自我效能本身属于专业认同感的重要维度。此外,Benesch(2017)还指出情感是教师能动性的信号,情感力量是教师自我效能与能动性的重要来源。基于此,提出如下假设:

H5:自我效能对专业发展能动性产生正向影响。

H6:专业价值对自我效能产生正向影响。

H7:专业情感对自我效能产生正向影响。

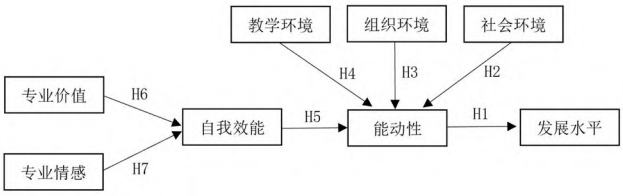


图 1. 国际中文教师专业发展能动性影响因素的假设模型图

根据上述研究假设,本研究构建了国际中文教师专业发展能动性影响因素的假设模型(如图 1 所示)。本

中国知网 https://www.cnki.net

研究将借助路径分析法探究环境因素、主体因素对教师专业发展能动性的影响作用与路径关系。

4.2 研究工具及信效度检验

本研究在已有研究基础上,结合质性研究结果,自主设计开发了《国际中文教师专业发展能动性及其影响因素调查问卷》,调查对象主要为高校正式在职教师。该问卷主要包括三部分内容,分别是教师基本信息、教师专业发展能动性测量与影响因素测量。

有关教师专业发展能动性测量部分,主要借鉴了张娜(2012)、高立霞(2021)教师专业发展能动性调查问卷中的项目内容,结合质性研究结果进行了适当调整,共计 15 道题,采用 5 点计分(1=很不赞同,5=非常赞同),得分越高说明教师能动性越强。专业发展水平采用教师自测方式进行(满分 10 分)。对问卷进行信度与效度检验,Cronbach's α 值为 0.958。对 15 个项目进行验证性因子分析,AVE 值均大于 0.5,且 CR 值均高于 0.7,量表聚合效度较好。

在教师主体因素调查部分,专业价值与自我效能主要借鉴了李笑樱、闫寒冰(2018)调查问卷中的项目。专业价值共 6 道题,自我效能共 4 道题,采用 5 点计分(同上),Cronbach's α 值分别为 0.912 与 0.945,AVE 值均大于 0.5,且 CR 值均高于 0.7,量表效度较好。专业情感项目主要依据前期研究进行编写,共 4 道题,同样采用 5 点计分,Cronbach's α 为 0.932,AVE 值也均大于 0.5,且 CR 值均高于 0.7。

在环境因素调查部分,借鉴了董银银、姬会会(2010)的理论框架,结合笔者质性研究的结果,建立了社会环境(共 4 题)、组织环境(共 4 题)与教学环境(4 题目)3 个变量,采用 5 点计分。三个部分的 Cronbach's α 值分别为 0.912、0.923 和 0.936,各项 AVE 值也均大于 0.5,且 CR 值均高于 0.7。

4.3 数据收集

本研究以分层和方便取样为基本抽样原则,国内主要在相关高校采集样本,将高校按不同区域(东、中、西三区,每区 3 所高校)、不同层级(部属重点高校 6 所,省属高校 3 所)进行分层。国外依托日本、英国、韩国共 5 所孔子学院发放问卷进行调查。共回收问卷 467 份,去除无效问卷后保留有效数据为 452 份(有效率为 96.79%)。

有效调查对象共计 452 人,其中男教师 79 人,占比 17.48%;女教师 373 人,占比 82.52%。教师年龄在 45 岁以下的有 367 人,占比 81.19%;45 岁以上的有 85 人,占比 18.81%。教龄在 3 年以下的教师有 73 人,占比 16.15%;4~10 年的教师 158 人,占比 34.96%;11~20 年的教师 140 人,占比 30.97%;21 年以上的教师 81 人,占比 17.92%。从教师学历上看,本科学历 28 人,占比 6.19%;硕士学历 296 人,占比 65.49%;博士(包括博士在读)128 人,占比 28.32%。从职称上看,助教及讲师 334 人,占比 73.89%;副教授 102 人,占比 22.57%;教授 16 人,占比 3.54%。国内教师 366 人,占比 80.97%;海外教师 86 人,占比 19.03%。

4.4 数据分析

4.4.1 模型检验

将原始数据输入到初始模型中,对数据与初始模型进行拟合及调整,反映该模型的拟合度。审视初始模型与数据的匹配状况,p 值=0.071>0.05,卡方值=1.807<3,RMSEA=0.059<0.1,GFI、NFI、NNFI、TLI、AGFI、IFI 值均大于 0.9,模型整体拟合程度较好(见表 4)。

表 4. 模型拟合度指标

指标	χ^2	DF	p	卡方自由度比	GFI	RMSEA	RMR	CFI	NFI	NNFI
标准	-	-	>0.05	<3	>0.9	<0.10	<0.05	>0.9	>0.9	>0.9
值	14.456	8	0.071	1.807	0.993	0.059	0.030	0.995	0.990	0.984
指标	TLI	AGFI	IFI	PGFI	PNFI	PCFI	SRMR	RMSEA		
标准	>0.9	>0.9	>0.9	>0.5	>0.5	>0.5	<0.1	-		
值	0.984	0.967	0.995	0.221	0.283	0.284	0.029	0.012		

4.4.2 路径分析

路径效应分析结果如表 5 所示:

表 5. 路径效应分析表

路径关系	标准化路径系数	SE	p	检验结果
专业发展能动性 → 专业发展水平	0.526	0.134	0.000	H1 成立
社会环境 → 专业发展能动性	0.289	0.047	0.000	H2 成立
组织环境→ 专业发展能动性	0.221	0.042	0.000	H3 成立
教学环境 → 专业发展能动性	0.126	0.060	0.016	H4 成立
自我效能 → 专业发展能动性	0.353	0.055	0.000	H5 成立
专业价值 → 自我效能	0.338	0.063	0.000	H6 成立
专业情感 → 自我效能	0.523	0.068	0.000	H7 成立

专业发展能动性作用于专业发展水平的标准化系数为 0.526,且 p<0.05,可知专业发展能动性对专业发展水平产生正向影响。社会环境、组织环境、教学环境作用于专业发展能动性的标准化系数分别为 0.289、0.221、0.126,且 p<0.05,可知社会环境、组织环境、教学环境对专业发展能动性产生正向影响。自我效能作用于专业发展能动性的标准化系数为 0.353,且 p<0.05,说明自我效能对专业发展能动性产生正向影响。专业价值与专业情感作用于自我效能的标准化系数分别为 0.338、0.523,且 p<0.05,可知专业价值、专业情感对自我效能产生正向影响。

5. 国际中文教师专业发展能动性现状与提升路径

5.1 国际中文教师专业发展能动性现状

本次调查结果显示,国际中文教师专业发展能动性平均得分为 4.066,说明整体水平较好,但仍具提升空间。构成专业发展能动性的 15 个项目具体得分(见表 6)。

其中低于均值的项目共有 6 项(10~15),主要集中在教师与领导、专家、同事等如何保持有效的互动关系方面。张娜(2012)曾将专业发展能动性划分为个体能动性与环境能动性,环境能动性主要指教师与相关群体进行专业合作活动的主动性。由此可见,国际中文教师

中国知网　https://www.cnki.net

的环境能动性水平要明显低于个体能动性,应成为提升教师能动性的发力点。

表 6. 国际中文教师专业发展能动性各项分值

项目	平均值	标准差
1. 我常常对教学进行反思,提升教学质量。	4. 374	0. 705
2. 我能主动向优秀同行寻求教学建议。	4. 330	0. 733
3. 我能主动与学生互动交流,提升自身教研水平。	4. 296	0. 793
4. 我喜欢尝试新的教学方法和策略。	4. 287	0. 790
5. 我能根据教学和科研的实际需求进行专业学习。	4. 235	0. 751
6. 我能积极寻求多种途径进行专业学习。	4. 222	0. 758
7. 我能主动向优秀同行寻求学术帮助。	4. 196	0. 815
8. 我愿意承担各类新的工作任务。	4. 130	0. 872
9. 我能主动规划与调整自身的研究方向和目标。	4. 074	0. 866
10. 我能主动规划自己的专业发展。	3. 965	0. 886
11. 我经常主动参加各类教学分享与讨论。	3. 948	0. 928
12. 我和同事们经常合作实现我们的专业发展目标。	3. 935	0. 896
13. 与领导融洽的人际关系促进了我的专业发展	3. 804	0. 998
14. 我能主动向领导述说自己在教研上的需求。	3. 617	1. 037
15. 我主动与行业专家建立与保持联系。	3. 583	1. 106

对教师专业发展能动性总体水平在人口学变量上的差异进行多因素方差分析,结果显示:在本次调查中,国际中文教师专业发展能动性水平在性别、年龄、教龄、学历、职称以及目前所在地等方面无明显的统计学差异(P 值均大于 0. 05)。

5.2 国际中文教师专业发展能动性的提升路径

5.2.1 培养与增强国际中文教师的自我效能感

本次调查发现,教师的自我效能正向显著影响教师专业发展能动性,同时也受到专业价值与专业情感的影响。因此通过加强专业价值观教育,培养积极的专业情感,能够正向影响教师的自我效能感,从而达到激发专业发展能动性的目的。

一方面,应鼓励国际中文教师加强学习,拓展知识视野,构建跨专业的知识体系,适应“中文+”模式的教学需求,将目光从课堂的“小天地”中解放出来,与广阔的全球化背景相连接,拓展教学的广度,开掘内容的深度,在国家发展、民族复兴、构建人类命运共同体的历史潮流中提升工作的价值感与自信心,让专业发展获得深入持久的内在动力。在教育形式上,要充分发挥教师党支部的引领作用,常态化地开展组织生活,将思想教育与教研工作有机结合起来,增强国际中文教师的社会责任感与职业使命感。

另一方面,要帮助国际中文教师形成积极正面的专业情感,采用分类指导、创设任务等方式,提升教师的责任感与成就感。对于教学型教师,应根据其教学能力与经验,提供不同层级、不同类别的教学交流展示平台,使不同层次的教师均能在挑战中有所收获。如本次调查中一位教师(T24)说到:“非常感谢学院给我一个参加汉教英雄会的机会,经过半年准备,最终代表学校参加了总交流,这是对自己的突破,让我有种自豪感和成就感,我会继续努力的。”对于处于起步阶段的教研型教师,基层教学组织应指定有教学经验的教师进行一对一指导,同时设立院级或系级教研项目进行支持,帮助青年教师建立科研信心,也为孵化培育高水平研究项目做好准备。

5.2.2 不断更新教学实践,以新任务、新挑战激发教师专业发展能动性

调查发现,教学环境对教师专业发展能动性产生显著影响,主要通过教学需求、学生反馈与师生关系三条具体路径发挥影响作用。

首先,应为教师提供丰富多元的教学任务与教学机会,以提升教师的灵活度与适应性,引导教师主动发展专业能力,满足教学需求。如充分利用各类线上汉语课程培养教师现代教育技术的运用能力,提升其信息素养与数字素养;以专业汉语教学任务推动教师拓展知识边界,融合中文教学与专业知识讲解的综合能力;以各类短期交流项目,训练提升教师课程设计与组织教学的基本能力;以留学生思想教育为目标,引领与提升教师讲好中国故事的叙事能力等。正如 T18 所说:“我愿意每学年适当承担一些新课程,更新自身的知识和能力,既能推进专业成长,也能减少职业倦怠感。”

其次,温馨和谐的师生关系不仅是塑造良好教学环境的基础,也是推动教师专业发展的重要动因。应鼓励教师扎根教学实践,构建立体多元的形成性课堂评价系统,营造平等互动、双向交流的信息流动渠道,通过及时获取学生反馈,发现教学中的新需求与新问题,再以问题为导向通过改进教学以达到推进专业发展的目的。如 T6 说到:“每学期结束后,我会对学生进行问卷调查,收集对课程的建议。有些建议提得特别好,促使我及时调整教学内容和教学方法,因而每教一遍就有新收获。”相关机构也可动员国际中文教师适度参与留学生管理事务,增进师生间的进一步了解,丰富教研内容与维度,不仅有利于开阔教师的认知视野,增强工作可塑性,也有助于教师立足于国际学生教育管理工作全局,反思、拓展自身的专业发展路径。

5.2.3 加大组织支持力度,营造有利于教师专业成长的团队氛围

创建专业合作文化,营造支持性互助氛围,搭建学习共同体,在交流互助中促进教师专业发展。发挥专家型、经验型教师的引领作用,采用教研工作坊、案例分析、经验分享等多种形式搭建学习交流的常态化平台,从认知与情感两个层面鼓励与引导教师形成个性化教学风格;培养其研究兴趣,选定研究方向,深度促进教研融合。以西安交通大学国际教育学院为例,2020 年组建教研工作坊,共开展教研活动 28 场,初步形成团队互助

中国知网 https://www.cnki.net

合作文化,有效提升了教师教研水平①。

基层教学组织应重视教师考核与晋升制度的建设,以分类指导、合理适度为原则,发挥绩效的正面激励作用。值得注意的是,高校中的院聘教师(多采用第三方人事代理方式聘用)已成为国际中文教师队伍的重要组成部分,承担着大量教学任务,但与之相关的制度建设还相当滞后,职业上升空间狭小,专业发展受限,人才流失严重。在本次调查中,院聘教师 T5、T9、T13、T16 均认为自己的专业发展因身份问题严重受限,缺少职务晋升通道,严重影响着自身的心理状态与工作热情。建议高校人事管理部门做好顶层设计与政策支持,发挥学院能动性,建立适合院聘教师特点的考核与晋升制度,打通职业发展通道,拓展职业发展空间,稳定教师队伍,为国际中文教师专业发展提供政策支持与制度保障②。

5.2.4 积极扩大国际中文教育的影响力,提升其社会认可度

随着我国综合国力的显著提升,汉语学习热潮的不断升温以及中国文化在国际舞台上的有效传播,汉语教育领域经历了从对外汉语到国际汉语教育,再到国际中文教育的转变。这一过程不仅标志着专业认知视角的更新,也体现了国家对推动国际中文教育事业的高度重视。然而与一些热门专业相比,国际中文教育在社会认可度和专业影响力方面仍有待提升。一位拥有 25 年教学经验的资深教师(T20)指出:“对于大多数人而言,国际中文教育仍然是一个相对陌生的领域。在许多学校,尤其是那些以理工科为主的院校,这一专业往往处于边缘地位,难以获得应有的关注和重视。”鉴于此,建议从学校和社会两个层面着手,加大宣传力度,设立相关议题,营造积极的教研氛围,扩大国际中文教育的影响力。通过这些措施,可以提高国际中文教育的社会认可度,改善教师专业发展的社会文化环境。

在学校层面,应充分激发高校在推动国际中文教育事业发展中的主体作用,通过调整、优化顶层设计,将国际中文教育纳入高校国际化建设总体布局,统筹整合校内外优势资源,构建全方位、多层次的国际中文教育发展支撑体系,增强国际中文教育在学校国际化发展中的影响力与话语权。特别是要以优势、特色专业为基础,推进中文教学与专业教育相融合,培育发展“中文+”项目,通过专业品牌影响力拓展国际中文教学规模,以高质量的中文教学培育国际人才的汉语能力与国际胜任力,形成中文与专业之间相互促进、相得益彰的良性互动关系。例如,近些年西安交通大学立足于机械、管理、经济等优势学科,积极开设本科中文授课项目,既有效扩大了国际学生的整体规模,也推动了中文教学项目的快速发展,使国际中文教育的影响力得以有效提升。

在社会层面,须激发各类社会组织和学术团体(例如世界汉语教学学会、省级国际中文教育研究机构等)的积极作用和创新精神,以响应国家战略需求。围绕共建“一带一路”倡议和“构建人类命运共同体”等时代主题,从多维度创设议题,组织各类高水平论坛、研讨会和交流展示活动。利用各种媒体平台,传播国际中文教育故事,塑造积极的国际中文教育形象,营造全社会对国际中文教育的正面宣传氛围。此外本次研究发现,国际中文教师在环境能动性方面相对较弱,与同行和专家的互动普遍不足,个人专业成长缺乏社会资源的有力支撑。因此,有必要强化教师间的联系,建立跨校际、跨区域的国际中文教师联盟,定期开展学术交流,促进知识共享,交流教学经验,以扩大国际中文教育的影响力。

6. 结语

通过深入分析国际中文教师专业发展能动性的现状与影响因素,揭示了教师专业成长过程中的关键驱动力及其面临的挑战。研究结果表明,国际中文教师的自我效能、专业价值和专业情感是促进其专业发展能动性的核心主体因素,而社会环境、组织环境和教学环境构成了影响教师能动性的重要环境因素。尽管国际中文教师在个体能动性方面表现良好,但环境能动性相对较弱,特别是在与同行和专家的互动以及社会资源的支持方面存在不足。

为了提升国际中文教师的专业发展能动性,首先,应加强教师专业价值观教育和积极专业情感的培养,以增强教师的自我效能感。其次,不断更新教学实践,通过新任务和新挑战激发教师的专业发展动力。再次,加大组织支持力度,营造有利于教师专业成长的团队氛围;最后,积极扩大国际中文教育的影响力,提升其社会认可度,通过社会和学校两个层面的努力,共同推动国际中文教育事业的发展。

未来研究应注意关注国际中文教师专业发展能动性的动态变化特征,特别是环境因素与教师个体行为之间的相互作用。鼓励开展更多实证研究,检验并完善提升教师专业发展能动性的路径与策略,为国际中文教育的可持续发展提供坚实的理论和实践支持。

注释:

① 2020—2023 年,西安交通大学国际教育学院在国际中文教育领域,获得省级项目立项 9 项,省级以上教学竞赛奖 8 项,各级教学成果奖 2 项,教研工作坊在培养教师教研能力过程中效果显著。

② 在对院聘教师的聘用考核上,西安交通大学国际教育学院进行了长期探索,先后制定了《国际教育学院院聘教师岗位职责及职级认定实施办法》《国际教育学院院聘教师职务晋升管理办法》,从学院层面为院聘教师职业发展提供制度保障。

参考文献

[1] Ahearn, L. M. Language and agency [J]. *Annual Review of Anthropology*, 2001(1):109-137.

[2] Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective [J]. *Annual Review of Psychology*, 2001(1):1-26.

中国知网 https://www.cnki.net

[3] Benesch, S. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*[M]. New York: Routledge, 2017.
[4] Edwards, A. & C. Darcy. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach[J]. *Educational Review*, 2004(2): 147-155.
[5] Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & S. Paloniemi. What is agency? Conceptualizing professional agency at work[J]. *Educational Research Review*, 2013(10):45-65.
[6] Fu, G. & A. Clarke. Teacher agency in the Canadian context: Linking the "how" and the "what"[J]. *Journal of Education for Teaching: International Research & Pedagogy*, 2017(6): 1-13.
[7] Goller, M. & C. Harteis. Human agency at work: Towards a clarification and operationalisation of the concept[A]. In M. Goller & S. Paloniemi(eds.). *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*[C]. Cham: Springer International Publishing, 2017: 85-104.
[8] Jenkins, G. Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change[J]. *The Australian Educational Researcher*, 2020(1): 167-181.
[9] Kayi-Aydar, H. Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2015(45): 94-103.
[10] Priestley, M., Edward, R., Priestley, A. & K. Miller. Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre[J]. *Curriculum Inquiry*, 2012(2): 191-214.
[11] Pyhältö, K., Pietarinen, J. & T. Soini. Teachers' professional agency and learning—from adaption to active modification in the teacher community[J]. *Teachers and Teaching*, 2015(7): 811-830.
[12] Tao, J. & X. Gao. *Language Teacher Agency*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
[13] Vähäsantanen, K., Räikkönen, E. Paloniemi, S. & A. Eteläpelto. A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency[J]. *Vocations and Learning*, 2019(2): 267-295.
[14] Woodhouse, J. & D. Pedder. Early career teachers' perceptions and experiences of leadership development: Balancing structure and agency in contrasting school contexts[J]. *Research Papers in Education*, 2017(5): 553-577.
[15] Zepeda, S. *Professional Development: What Works* (2nd edn.)[M]. New York: Routledge, 2013.
[16] 董银银,姬会会. 中小学教师专业发展的自主性及其影响因素研究——以中部某省 1000 名中小学教师为样本[J]. 当代教师教育,2010(3):88-93.
[17] 高立霞. 我国高校英语教师专业发展能动性及其影响因素调查[D]. 天津科技大学,2021.
[18] 贾益民. 关于海外华语文教师专业发展研究的思考[J]. 世界汉语教学,2014(3):345-355.
[19] 李东伟. 国际汉语教师专业发展中的问题与对策探究[J]. 黑龙江高教研究,2015(7):79-81.
[20] 李佳美,屠爱萍. 后疫情时代国际中文教师专业发展的挑战及对策[J]. 山西大同大学学报(社会科学版),2022(6):152-156.
[21] 李笑樱,闫寒冰. 教师职业认同感的模型建构及量表编制[J]. 教师教育研究,2018(2):72-81.
[22] 刘佳音. 关怀伦理学视角下国际汉语教师专业发展研究[J]. 吉林省教育学院学报,2018(1):177-179.
[23] 刘亚东. 简析国际汉语教师专业发展困境与出路[J]. 大众标准化,2021(18):146-148.
[24] 马箭飞. 推动新时代新征程国际中文教育高质量发展[J]. 神州学人,2023(1):7-9.
[25] 齐亚静,王晓丽,伍新春. 教师专业发展能动性及影响因素:基于工作特征的探讨[J]. 中国临床心理学杂志,2020(4): 779-782,778.
[26] 王添淼. 国际汉语教师专业发展现状及其对策[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2015(2): 229-231.
[27] 王添淼. 国际汉语教师专业发展模式的构建[J]. 国际汉语教育(中英文),2019(1):44-48.
[28] 王添淼. 国际中文教师教学能力再探——成为"学的专家"[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2021(6):150-155.
[29] 王添淼,方　旭,付璐璐. 美国二语教师专业发展有效途径及启示[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2014(1):15-21.
[30] 徐彩华. 对外汉语教师教学效能感的特点[J]. 语言教学与研究,2009(3):33-39.
[31] 杨　薇,郭可冉. 亚非国家本土中文教师专业发展现状与对策分析[J]. 民族教育研究,2022(1):170-176.
[32] 叶　军. 教师标准助力教师专业发展——兼议《国际中文教师专业能力标准》的服务功能[J]. 国际中文教育(中英文),2023(1):27-32.
[33] 余可华. 外派汉语教师专业发展环境研究[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版),2019(8):72-78.
[34] 张　娜. 教师专业发展能动性量表的研制[J]. 心理研究,2012(3):78-84.
[35] 张姗姗,龙在波. 活动理论视角下高校英语经验教师专业发展能动性研究[J]. 外语教学,2021(6):85-90.

基金项目:本文系 2022 年国际中文教育研究重点课题"基于能动性的国际中文教师专业发展路径与策略研究"(项目编号:22YH10B)的研究成果。

作者简介:赵炜,西安交通大学国际教育学院教授,博士,硕士生导师,研究方向:国际中文教育。

张知谅,西安交通大学国际教育学院副教授,硕士生导师,研究方向:国际中文教育。

责任编校　　郑　荣

中国知网　https://www.cnki.net

韩国留学生汉语疑问代词“怎么”的习得研究

朱艺童,李　榕

摘　要:现代汉语疑问代词“怎么”用法复杂,是外国留学生学习汉语的一大难点。本文对中介语语料库中初、中、高级水平韩国学生有关疑问代词“怎么”的使用情况进行统计分析,同时对比汉语母语者的使用情况发现:1)初、中、高级韩国学生与汉语母语者对“怎么”的使用偏好存在差异。中级水平的学生与母语者使用差异最大;2)在询问方式、虚指以及表示反问等用法中,高使用率常伴随着高偏误率;3)不同水平的韩国学生在习得“怎么”时各有特点,应采取不同的教学策略。本研究不仅为对外汉语教学提供了有效的参考,且对“怎么”的本体研究及汉韩对比、多语翻译等有一定帮助。

关键词:疑问代词“怎么”;韩国学生;习得研究

中图分类号: H195　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:1673-9876(2025)02-0050-05

Abstract: The interrogative pronoun *zenme* is very difficult for foreign students who are learning Chinese due to its complex usage. This paper conducts a statistical analysis of Korean students' usage and errors of the pronoun *zenme* in the Chinese Interlanguage Corpus, and compare them with the usage of Chinese native speakers. The results show that: 1) there are differences in the usage preferences of *zenme* among Korean students at different levels and the Chinese native speakers, and the differences are most significant at the intermediate level; 2) in the usage of interrogative forms, phantom references, and rhetorical questions, high usage rates are often accompanied with high error rates; and 3) different levels of Korean students have their own characteristics in acquiring *zenme*. Different teaching strategies should be adopted for students at different levels. This conclusion not only provides reference for the teaching of Chinese to Korean students, but also helps in Korean-Chinese comparison and multi-language translation.

Key words: interrogative pronoun *zenme*; Korean students; acquisition research

DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1457/h.2025.02.011

1. 引言

现代汉语疑问代词“怎么”用法复杂,可用于疑问也可用于非疑问,是外国学生学习汉语的一大难点。我们查找全球中介语语料库后发现韩国学生“怎么”的用法偏误占 24.5%,常见偏误如:

(1) *现在蓬莱春天怎么?[①]

(2) *可是我觉得自己的身体是父母给我的,怎么整容啊。

例(1)是疑问用法,“怎么”应改为“怎么样”,用来询问状态。例(2)是非疑问用法,“怎么”后遗漏了“能”,本句应为用反问表达“不能整容”的否定义。

在语言学本体方面,丁声树(1961)、朱德熙(1982)、王力(1985)[②]、吕叔湘(1999)、郭继懋(2001)等研究了“怎么”疑问代词用法的语法意义和句法功能;肖治野(2009)、邓思颖(2011)、张文贤(2021)等进一步对询问方式的“怎么$_1$”和询问原因的“怎么$_2$”的用法差异和语义特征进行了对比。总的来说,“怎么”的疑问用法主要有用来询问方式、原因、性质和状况。

对于“怎么”非疑问用法的功能,学界普遍认为可分为虚指和任指。尹海良(2014)、刘焱、黄丹丹(2015)、刘彬、谢梦雅(2019)、李强(2021)等学者还提到了承指、例指、表示程度、反问和用作话语标记等用法分类。

综上,“怎么”的本体研究比较丰富,但区分学习者的国别和水平的研究还比较少见。基于此,我们收集了初、中、高级汉语水平的韩国学生习得“怎么”的中介语语料,讨论了以下三个问题:1)不同水平的韩国学生习得“怎么”的情况如何? 2)不同水平韩国学生使用“怎么”的情况和汉语母语者的使用情况有何异同? 3)不同水平韩国学生的习得特点和影响习得的因素有哪些?

2. 本文语料收集与统计

2.1 韩国学生中介语语料来源及统计

我们穷尽收集了全球汉语中介语语料库中韩国学生使用“怎么”的语料,共 1039 条。第一步通过人工阅读与筛选,删去与本研究无关的偏误语料以及重复语料后,得到韩国学生疑问代词“怎么”的语料 721 条。与本研究无关的偏误语料主要包括:错字、漏字偏误以及虽含有“怎么”但偏误出现在其他词上的语料。如:

(3) *那过河人不知道怎么报酬,怎么感谢。

例(3)中,“怎么”使用正确,错在“报酬”,应为“报答”。

中国知网　https://www.cnki.net

第二步将收集到的 721 条语料按学生等级进行分类。依据全球汉语中介语语料库的高级检索条件，即 HSK1-2 级为初级水平，HSK3-4 级为中级水平，HSK5-6 级为高级水平，最终统计得到初级水平学生语料 97 条，中级水平学生语料 213 条，高级水平学生语料 172 条，以及未标注等级的语料 239 条，未标注等级的语料不列入本文的研究范围，其中偏误语料共计 118 条。具体如表 1 所示。

表 1. 不同水平韩国学生疑问代词“怎么”的偏误语料分布统计表

偏误分布 / 学生水平	疑问用法		非疑问用法		偏误总数
	偏误数	占比	偏误数	占比	
初级水平	7	5.9%	24	20.3%	118
中级水平	16	13.6%	34	28.8%	
高级水平	4	3.4%	33	28.0%	

总的来看，学生对“怎么”的整体掌握情况越来越好，到了高级水平，韩国学生基本都能够掌握疑问用法，偏误占比很低，但对非疑问用法的掌握还是不好，中高级水平非疑问用法的偏误率占比都高于初级。

2.2 汉语母语者语料来源及统计

汉语母语语料来自 BCC 语料库和媒体语言语料库，为配合中介语语料的数量及类型，我们在 BCC 语料库中选取中国现当代著名作家的中长篇小说，如老舍《四世同堂》等作品。另外，中介语语料库中存在口语语料，因此在媒体语言语料库中选取具有口语色彩且语言表达规范的《焦点访谈》部分年份的节目。我们从以上语料中收集到汉语母语者语料 1361 条，其中疑问用法语料 652 条，占比 47.9%；非疑问用法 709 条，占比 52.1%。汉语母语者对两大类用法的使用数量相近，但对各小类用法的使用存在一定差异。如：

(4) 怎么说呢，我又不知道你是个怎么打算。（老舍《四世同堂》）

(5) 而在另一家商场，记者沿着安全出口的标志，却怎么也走不通。（《焦点访谈》）

例(4)中第一个“怎么说呢”用作话语标记。第二个“怎么”为虚指用法。例(5)为“怎么”的任指用法。

3. 韩国学生疑问代词“怎么”的使用情况

3.1 初级水平韩国学生疑问代词“怎么”使用情况

初级水平学生“怎么”的使用总数为 97 例，偏误率为 32%。其中，疑问用法的使用总数 35 例，偏误率为 20%；非疑问用法的使用总数是 62 例，偏误率为 38.7%。可见，初级水平韩国学生对疑问用法的掌握较好，非疑问用法的习得情况不好。

在疑问用法中共出现 7 例偏误，询问方式的用法有 4 例偏误，偏误率为 11.4%，如：

(6) *你怎么打算教育你的孩子？

例(6)为语序偏误，应为“你打算怎么教育你的孩子？”

询问原因用法的偏误有 2 例，偏误率为 5.7%，如：

(7) *所以他很有吸引力怎么？

例(7)应改为“所以他为什么很有吸引力？”

我们的语料中只有 1 例是询问状况用法的偏误，偏误率为 2.9%[③]；如：

(8) *你们最近身体怎么了？

例(8)为书信开头的问候语，应改为“怎么样”。

非疑问用法中共出现 24 例偏误，其中 15 例是虚指用法的偏误，偏误率为 24.2%，如：

(9) *想不知道怎么办跟他说话。

例(9)的正确的表达为“不知道怎么跟他说话”。

表反问的偏误有 8 例，偏误率为 12.9%，如：

(10) *我怎么不顾这点呢？

例(10)中遗漏了能愿动词“会”。

表任指有 1 例，偏误率为 1.6%，如：

(11) *我认为幸福的感觉怎么想不一样。

例(11)遗漏了固定格式“怎么……都……”中的“都”。

韩国学生在初级水平并没有使用表例指和话语标记的用法，表程度的用法有 4 例，均为正确用例。如：

(12) 但是我不怎么爱讲话。

例(12)中“不怎么”用来表示程度较弱，本例为正确用法。

3.2 中级水平韩国学生疑问代词“怎么”使用情况

中级水平“怎么”的语料共 213 例，偏误率 23.5%。疑问用法的使用数量有 62 例，偏误率为 25.8%；非疑问用法的使用数量是 151 例，偏误率为 22.5%。较初级水平的使用数量有所下降，但偏误率提高。另外，“怎么”的各类用法在中级水平均有出现，说明中级水平的学生对“怎么”各用法了解得更多，但掌握起来仍存在较大困难。在疑问用法中，询问方式的用法出现 8 例偏误，偏误率为 12.9%，如：

(13) *所以没有习汉语老师我怎么？

询问原因的用法出现 4 例偏误，偏误率为 6.5%，如：

(14) *他进来我们吓了一跳，大家都没见过他，他还给我们怎么？

询问状况的用法出现 4 例偏误，偏误率为 6.5%，如：

(15) *好久不见了，我真想念你，天看了你的一个信息就让我感动了，最近怎么生活呢？

例(13)为“怎么”常用固定搭配“怎么办”中的偏误；例(14)为语序偏误，根据语义应改为“怎么是他还给我们”，用来询问“还东西的人”为什么是“他”；例(15)“怎么生活”询问的是谋生的方法，应改为“生活怎么样”，用来询问最近的状况。

询问性质的用法出现 9 例，全部使用正确，如：

中国知网 https://www.cnki.net

(16) 到底怎么回事?

例(16)中“怎么回事”为询问性质用法常用的固定搭配。

在非疑问用法中,表示反问的偏误最多,有 16 例,偏误率为 10.6%,如:

(17) *因为父母生了我还有一辈子照顾我,但是怎么自杀呢?

例(17)根据上下文推断遗漏了能愿动词“能”。

表示虚指的偏误有 11 例,偏误率为 7.3%,如:

(18) *所以常常当父母的时候怀念父母对孩子怎么教。

例(18)中语序和搭配有误,应该为“所以当父母的时候常常想父母怎么教孩子”。

表示任指的偏误有 6 例,偏误率为 4%,如:

(19) *怎么背也不完。

例(19)中对任指用法的固定结构使用混乱,应为“怎么背也背不完”。

表示程度的用法偏误有 1 例,偏误率为 0.7%,如:

(20) *她的身体好而且她不怎么太吃惊了。

例(20)中用法杂糅,应改为“不怎么吃惊”。

话语标记的用法只出现了 1 例且为正确用法,如:

(21) 然后要,找的人是比较要小心,要嗯——怎么说呢,不想找不想找嗯——奇奇怪怪的人,或者嗯——不适合你的人。

例(21)中“怎么说呢”用作话语标记,表语义停顿。

表示例指的用法出现了 3 例,也均为正确用法,如:

(22) 所以我跟在中国很多年的朋友问了怎么点菜,怎么网上交钱,怎么坐快递等等。

例(22)为“怎么”同类项的列举,句中“坐快递”应改为“取快递”。

3.3 高级水平韩国学生疑问代词“怎么”使用情况

高级水平“怎么”的语料共出现 172 例,偏误率为 21.5%。疑问用法的使用数量为 67 例,偏误率为 6%;非疑问用法的使用数量为 105 例,偏误率为 31.4%。整体来看,高级水平的学生对疑问用法的掌握情况较好,只出现了 4 例偏误;然而非疑问用法的偏误率依然较高,说明即使到了高级水平,学生在使用“怎么”的非疑问用法时仍存在很大问题。如:

(23) *要考试的人的心情怎么会呢?

例(23)为询问状态的用法偏误,应改为“怎么样”。

非疑问用法中,表示反问的用法偏误最多,出现了 18 例,偏误率为 17.1%,说明灵活复杂的语用用法对于韩国学生来说确实很难习得。如:

(24) *我很疼爱你,怎么恨你啊?

例(24)应改为“怎么会恨你”。

表示虚指的用法偏误有 9 例,偏误率为 8.6%,如:

(25) *口语还可以但是阅读是非常难,我都不知道我要(怎么)更努力学习、考试以后我给你打电话。

例(25)中遗漏了“怎么”。

表示任指的偏误有 5 例,偏误率为 4.8%,如:

(26) *然后怎么看也不懂的话,我才看字幕。

例(26)是任指的固定搭配“怎么+V+也+V”的偏误,应改为“怎么看也看不懂的话”。

表示程度用法的偏误有 1 例,偏误率为 1%。如:

(27) *对外本科生一年级的生活,我觉得也怎么不变化。

应将“怎么不变化”改为“没怎么变化”,表示变化不大。

3.4 小结

根据上文,现将不同水平韩国学生使用“怎么”各用法的偏误情况总结如下:

表 2. 不同水平韩国学生疑问代词“怎么”各类用法偏误

用法 / 学生水平 / 偏误	疑问用法				非疑问用法					
	询问方式	询问原因	询问性质	询问状况	虚指	任指	例指	表反问	表程度	话语标记
初级	11.4%	5.7%	0	2.9%	24.2%	1.6%	0	12.9%	0	0
中级	12.9%	6.5%	0	6.5%	7.3%	4%	0	10.6%	0.7%	0
高级	0	1.5%	0	4.5%	8.6%	4.8%	0	17.1%	1.0%	0

由表 2 可见,不同阶段的韩国学生在习得“怎么”时主要表现出以下特点:

1)初级水平学生多使用询问方式以及虚指的用法,并伴随着较高的偏误率,其余用法的使用率都较低,说明学生能够理解这两类用法,但由于汉语水平有限,掌握情况不好。

2)中级水平学生对各类用法的使用选择更加广泛,较初级阶段,学生更多使用询问原因和表示反问的用法,但该阶段各类用法的偏误数相近,这说明在本阶段学生的输入不断增加,对新输入的内容没有完全掌握,目的语各用法之间容易出现混淆。

3)高级水平学生对各类用法基本能较好习得,尤其是对疑问用法的掌握情况很好,但表示反问用法的偏误仍很多,说明这一用法对韩国学生来说习得困难很大。

为进一步了解各水平韩国学生对疑问代词“怎么”的习得过程,我们将汉语母语者和不同水平韩国学生对疑问代词“怎么”各用法的使用情况统计如下:

表 3. 汉语母语者与不同水平韩国学生疑问代词“怎么”各类用法使用频率对比

使用研究对比 / 对象		疑问用法				非疑问用法					
		询问方式	询问原因	询问性质	询问状况	虚指	任指	例指	表反问	表程度	话语标记
汉语母语者		47.5%	32.5%	10.7%	9.3%	35%	20.3%	6.0%	18.2%	12.3%	8.2%
韩国学生	初	60%	17.1%	8.6%	14.3%	59.7%	14.4%	0	19.4%	6.5%	0
	中	53.2%	25.8%	14.5%	6.5%	48.3%	11.2%	2%	30.5%	7.3%	0.7%
	高	34.4%	53.7%	0	11.9%	48.5%	17.2%	1.9%	30.5%	1.9%	0

结合前文和表 3 发现,在疑问用法中,首先,询问方式用法的使用情况与汉语母语者略有不同,初级水平该

中国知网 https://www.cnki.net

用法的使用率远高于汉语母语者,说明这一基本用法对初级水平的学生来说易于理解;其次,初级和中级水平询问原因用法的使用率均明显低于汉语母语者,“怎么”用来询问原因时的用法格式多样,学生存在一定的回避倾向(刘颂浩 2007:206);另外,询问性质和状况的使用情况与汉语母语者较为相似。

在非疑问用法中,韩国学生与汉语母语者的使用倾向存在以下异同:1)韩国学生更倾向于使用虚指用法和表示反问的用法,每个水平的使用率都高于汉语母语者;2)学生也常使用任指和表示程度的用法,但使用率与汉语母语者有差距,尤其是任指用法的使用频率在中级水平突然下降,说明学生开始回避使用;3)汉语母语者和韩国学生都较少使用例指和话语标记的用法。

4. 影响韩国学生疑问代词“怎么”的习得因素

基于前文对语料的多种分析,我们认为影响韩国学生习得疑问代词“怎么”的因素有:

4.1 汉语疑问代词“怎么”用法复杂

知识点的难易度是影响学生习得的因素之一,在考察韩国学生的偏误情况时发现,不论是初级还是高级,每个水平都存在“怎么”与“怎样”“怎么样”的误用现象,还经常会遗漏固定用法格式中的成分,如:

(28) *我们,不知道中国怎么,就是在韩国,去面试的时候我们一般都穿西装,还有头发都这样扎起来,然后不浓的化妆,自然一点的。(中级水平)

(29) *我怎么骂它跟着我后面。(高级水平)

例(28)中应将“怎么”改为“怎么样”,是“怎么样”的虚指用法;例(29)遗漏了任指用法的固定格式“怎么……都……”中的成分。

“怎样”“怎么样”与“怎么”用法相似,但仍存在差别,在使用时有各自的使用条件。如,在疑问用法中只有“怎么”可以询问原因;在非疑问用法中,也只有“怎么”可用作话语标记。此外,三词还包含着复杂的用法格式,学生需要记忆、正确区分并在合适的语境中准确选用,这些对于韩国学生来说确实不易习得。因此,疑问代词“怎么”自身内部结构的复杂程度是影响韩国学生习得的一个重要因素。

4.2 韩国学生母语相关知识的干扰

汉语和韩语分属不同语言体系,韩语的结构特征不可避免地会影响汉语学习。侯文玉(2012:227)详细对比了汉韩疑问词的用法,认为汉语中的疑问词大部分用法格式在韩语中都没有相应的形式,只能用含义相似的词语进行替换。通过前文统计发现,初级和中级水平的韩国学生在习得“怎么”的疑问用法时,偏误主要集中在询问方式的用法上。汉语中,“怎么”询问方式时用法格式不固定,而韩语中均对应为“어떻게”(怎么)。因此,母语中缺失的对应形式会对目的语的习得产生影响,如:

(30) *这样的人你们,该怎么吗?

例(30)应改为“这样的人,你们该怎么办?”

在非疑问用法中,汉语和韩语能够对应的形式更为灵活,所对应的并不都是疑问代词并且更多的是语义上的对应,且根据具体语义,也会对应汉语中其他相关的词语。我们发现,即使到了高级水平,偏误仍多集中在虚指和表示反问的用法上。在虚指用法中“怎么”的位置灵活,可位于句首,也可以单独位于动词短语前后,还可以以重叠形式位于句末。侯文玉(2012)在列举汉韩对应疑问词时指出,韩语中与之对应的格式只有“不知道怎么”,其余用法多根据语义选用相应的词。无法统一的用法格式和句法位置以及存在较多语义相近的词是学生习得“怎么”的困难所在。另外,金允儿(2012)系统列举了汉韩语中的反问标记,韩语中表示反问多用单一的词语,汉语中则有固定的格式,学生缺乏格式感;郑演庆(2019)归纳了汉韩“怎么”表示反问的句法格式,二者并不能完全对应。这就造成了韩国学生多出现遗漏偏误,在收集到的 42 条表示反问的偏误中,遗漏能愿动词的偏误有 17 条,几乎占偏误总数的一半,如:

(31) *你真是拿我开涮,怎么随便说呢?

例(31)中遗漏了“能”,“怎么+能愿动词”为“怎么”表示反问用法的固定格式。

此外,汉韩语的语序差异使韩国学生出现了大量的语序偏误,如:

(32) *我怎么帮他不知道。

例(32)的正确表达应为“我不知道怎么帮他”。这些偏误表现均与学生的母语有关。

4.3 留学生使用偏好与学习策略的共同影响

韩国学生与汉语母语者对疑问代词“怎么”有各自的使用偏好,主要体现在“怎么”询问方式、原因、表示任指、反问和用作话语标记的用法习得上。

各个水平的韩国学生对询问方式和表示反问用法的使用率都很高,尤其是表示反问的用法,使用率均高于汉语母语者。询问方式是疑问代词“怎么”的基本用法,韩国学生由于较高的使用需求,随着汉语水平的提高对该用法能够逐渐掌握。而表示反问的用法则呈现出相反的结果,初级水平的学生多使用疑问用法,对非疑问用法的使用需求不高,但由于该用法的习得难度较大,初级水平的偏误也很多;中高级水平的学生对非疑问用法的使用需求不断增加,使用率也持续提高,然而习得效果并没有好转。由此可见,学生对语言点的习得效果会受到使用需求与目的语难易度的影响。

罗青松(1999)指出学生由于受到目的语语言项目难易度的限制,在运用目的语时,一般会采用简单、熟悉的形式,而回避使用意义、用法较为复杂的词。刘颂浩(2003)进一步指出应区分回避和回避倾向。与汉语母语者的使用情况对比发现,韩国学生对“怎么”询问原因、表示任指和话语标记的用法都存在回避倾向。初级和中级水平的学生在询问原因时总是直接使用简单的

中国知网 https://www.cnki.net

疑问词“为什么”,而不是选用句法位置灵活的“怎么”;同样,学生在话语停顿或不知道该怎么表达时,很难会想到利用“怎么”用作话语标记这一新用法。中级水平任指用法的使用率反而较初级水平有所下降,由于该用法存在大量的用法格式,中级水平目的语输入增加,习得难度加大,学生开始回避,到了高级水平使用率逐渐提高,但仍和汉语母语者存在差距。

此外,教材和教学中的编排设计也会对韩国学生“怎么”的习得产生影响。Gass & Selinker(2008:376-380)指出教学对习得有影响。本文通过考察《发展汉语》④和《美味汉语》⑤这两套中韩热门教材发现,两套教材都未涉及“怎么”的所有用法,并且缺乏详细的讲解和配套练习。这使得学生在习得“怎么”时主要依靠教师的课堂补充,但如果教师没有将某个用法视作教学的重难点,那么学生对该用法的习得难度会增加,从而容易产生偏误。

5. 结语

本文基于汉语中介语语料库,对不同水平韩国学生疑问代词“怎么”的习得情况进行了研究,结论有:1)不同水平的韩国学生在习得“怎么”时各有特点;2)不同水平的韩国学生与汉语母语者对“怎么”的使用偏好存在异同,中级水平的使用差异最大,主要集中在询问原因、表示任指和反问的用法上;3)对不同水平的韩国学生应采取不同的教学策略,例如,对高水平学生应多进行“怎么”语用用法的巩固练习,也可以适当进行母语对比,帮助学生理解表达之间的差异。

在偏误成因方面,基于前人研究与分析,本文发现,影响韩国学生习得疑问代词“怎么”的因素主要有三点:1)“怎么”本身用法结构和格式的复杂性;2)韩语与汉语的语言点不能完全对应且语序存在很大的差异,使韩国学生常出现用法格式和语序上的偏误;3)与韩国学生自身对“怎么”的使用偏好与学习策略有关,对于用法和使用规则复杂的询问原因和任指用法,学生具有回避的倾向。

总之,学生很难在几节课或几次练习后就掌握疑问代词“怎么”,针对以上偏误和习得特点,教师在教学前应根据韩国学生的母语特点和汉语水平对可能出现的偏误进行预测,设计有针对性且符合学生水平的操练方式。同时注意加强固定搭配的输入,帮助学生梳理各种搭配格式,可以避免学生在使用过程中出现格式上的遗漏或错用。另外,针对学生回避使用的用法,教师应结合教材内容,充分设置情景以加强语言互动,增强语用意义的教学。

注释:

① 本文例句除特殊说明外均来自全球汉语中介语语料库。

②《中国现代语法》首次出版于1943年,本文引用1985年版。

③ 类似这种全文中仅有一例的结论都需要更多的语料来证明。

④ 李泉,王淑红,么书君. 发展汉语(第二版)[M]. 北京:北京语言大学出版社,2012。

⑤ JRC汉语研究所. 맛있는 중국어[M]. 東京都:JRC出版社,2012。

参考文献

[1] Gass, S. M. & L. Selinker. *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd edn.)[M]. London: Routledge, 2008.

[2] 邓思颖. 问原因的“怎么”[J]. 语言教学与研究,2011(2):43-47.

[3] 丁声树. 现代汉语语法讲话[M]. 北京:商务印书馆,1961.

[4] 郭继懋. “怎么”的语法意义及“方式”“原因”和“情状”的关系[J]. 汉语学习,2001(6):7-17.

[5] 侯文玉. 汉韩语疑问词对比研究[D]. 上海外国语大学,2012.

[6] 金允儿. 韩国人汉语反问句习得研究[D]. 复旦大学,2012.

[7] 李　强. “怎么”表达意外:疑问、反问和感叹[J]. 汉语学报,2021(1):33-45.

[8] 刘　彬,谢梦雅. 疑问代词“怎么”的惊异义及其句法后果[J]. 汉语学习,2019(2):47-54.

[9] 刘　焱,黄丹丹. 反预期话语标记“怎么”[J]. 语言科学,2015(2):181-193.

[10] 刘颂浩. 论“把”字句运用中的回避现象及“把”字句的难点[J]. 语言教学与研究,2003(2):64-71.

[11] 刘颂浩. 第二语言习得导论:对外汉语教学视角[M]. 北京:世界图书出版公司,2007.

[12] 罗青松. 外国人汉语学习过程中的回避策略分析[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版),1999(6):130-134.

[13] 吕叔湘. 现代汉语八百词(增订本)[M]. 北京:商务印书馆,1999.

[14] 王　力. 中国现代语法[M]. 北京:商务印书馆,1985.

[15] 肖治野. “怎么$_1$”与“怎么$_2$”的句法语义差异[J]. 汉语学习,2009(2):44-49.

[16] 尹海良. 话语标记“怎么$_3$”的多角度分析[J]. 语言教学与研究,2014(3):45-54.

[17] 张文贤. 从会话序列看“怎么”问句的解读[J]. 语言教学与研究,2021(1):89-101.

[18] 郑演庆. 汉韩反问句对比研究——以“特指类型反问句”为例[D]. 山东大学,2019.

[19] 朱德熙. 语法讲义[M]. 北京:商务印书馆,1982.

基金项目:本文系国家社会科学基金项目“面向国际中文教育的汉语篇章指称线索研究”(项目编号:23BYY141)的阶段性成果。研究同时受到陕西高校青年创新团队“面向国际中文教育的汉语资源研究创新团队”资助。

作者简介:朱艺童,西安外国语大学研究生院博士研究生,研究方向:汉语国际教育、比较语言与文化。

李榕(通讯作者),西安外国语大学中国语言文学学院教授,博士,博士生导师,研究方向:篇章语言学及国际中文教育。

责任编校　　刘　锋

中国知网　https://www.cnki.net

《国际中文教学通用课程大纲》解读与应用

Interpreting and Applying the *International Curriculum for Chinese Language Education*

文/张凤永 Zhang Fengyong
曹贤文 Cao Xianwen
译/刘克成 Liu Kecheng

《国际中文教学通用课程大纲》（中小学阶段）和《国际中文教学通用课程大纲》（大学成人段）（以下统一简称《通用课程大纲》）由中外语言交流合作中心于2023年12月发布，并于2024年由北京语言大学出版社正式出版，是国际中文教育领域继2008年首版和2014年修订版后的最新里程碑。新版《通用课程大纲》的重要创新在于，首次将国际中文教育划分为中小学阶段和大学成人段，不仅引入“全人教育”（holistic education）的现代教育理念，而且通过将课程评价纳入大纲正文，构建了一个更为完整、系统的中文教学指导框架。这一文件的发布，既回应了全球持续增长的中文学习需求，也体现了国际中文教育“基于标准教学”的发展趋势。

The *International Curriculum for Chinese Language Education(For Primary and Secondary Schools)* and *International Curriculum for Chinese Language Education (For Colleges and Universities)*, collectively referred to as the *Curriculum*, was released by the Centre for Language Education and Cooperation in December 2023, being officially published by Beijing Language and Culture University Press in 2024. This newly released *Curriculum* represents a significant milestone in the field of international Chinese education, following the original 2008 edition and its 2014 revision. The most notable innovation in this updated version is the first-ever division of international Chinese education into two stages, i.e. primary and secondary education, and college and university education. It also introduces the modern concept of “holistic education,” incorporating curriculum evaluation directly into the main text, thus creating a comprehensive and systematic framework for Chinese language teaching. The release of this document both addresses the growing global demand for Chinese language learning and reflects the trend of standards-based teaching in the development of international Chinese education.

一、性质与内涵

1. Nature and core concepts

《通用课程大纲》着重“通用”(General)、“课程”(Curriculum)和“大纲”(Syllabus)三个关键词。

The title of the *Curriculum* highlights three key components: “General” “Curriculum” and “Syllabus”.

“通用”一词具有双重含义。首先是普适性，基于对中文作为第二语言的教学规律的深入理解，大纲提出了中小学阶段和大学成人段中文教学应达到的目标、内容和评价方法。这些内容具有普适性，不受地域或国别限制，体现了国际中文教学的普遍性规律，为全球中文教学提供了参考标准。其次是灵活性，《通用课程大纲》在课程设置上未限定具体的课型或教学模式，教学机构和教师可根据各自的实际情况，灵活设计教学内容，采用各自的教学方法。这种灵活性鼓励教育工作者在应用《通用课程大纲》时进行本土化调整，确保其能够有效适应不同地区和文化背景下的教育环境。

The term “general” has two key meanings, i.e. universality and flexibility. Universality reflects a broad understanding of the principles underlying the teaching of Chinese as a second language. The curriculum sets clear goals, content, and evaluation methods for both primary/secondary students and college/university learners. These elements are universally applicable and are unrestricted by region or nationality, reflecting the shared principles of international Chinese teaching; in so doing, a global benchmark for Chinese language education is provided. In terms of flexibility, the *Curriculum* does not adhere to specific course types or teaching models. Instead, schools and teachers are free to design their own content, selecting teaching methods which suit their specific needs. This adaptability encourages educators to localise and tailor the curriculum, rendering it appropriate for diverse regions and cultural contexts.

“课程”一词源自拉丁语“currere”，意为“跑道”(racecourse)，最初指学习的路线和进程。作为教育核心要素之一，课程旨在通过系统的计划，帮助学生获得教育性经验，促进其全面发展（郝德永，1997）。它包括课堂教学、课外学习、自学的内容和目标体系，也是教学活动的整体规划（李秉德，1991）。现代课程观经历了从静态的“名词”课程到动态的“动词”课程，从知识本位到经验本位，从预设的固定课程到生成性的开放课程，从教师主导的“教的课程”到学生主导的“学的课程”的转型（夏正江，2005）。在这一背景下，《通用课程大纲》强调知识与经验、内容与活动、结果与过程的平衡，突出学习者的学习过程和体验。它不仅为各教学阶段提供内容参考，还提供具体的活动建议，帮助教师设计有效的教学活动，让学生获得有意义的学习体验。《通用课程大纲》强调互动性、参与性和体验性，提供的目标、内容和评价方案，是师生共同创造教育经验、获取独特体验的资源。

The term “curriculum” comes from the Latin word “currere,” meaning “racecourse,” and originally

referred to the path or process of learning. As one of the core elements of education, a curriculum is designed as a systematic plan to help students to gain educational experiences, promoting their holistic development (Hao, 1997). It encompasses classroom teaching, extracurricular activities, and self-directed learning, forming a comprehensive framework for teaching and learning activities (Li, 1991). Modern perspectives on curriculum have evolved significantly from a static "noun" approach to a dynamic "verb" approach, from knowledge-centred to experience-centred, from rigid pre-designed courses to flexible and open-ended ones, and from teacher-led "teaching curricula" to student-driven "learning curricula" (Xia, 2005). In this context, the *Curriculum* emphasises a balance between knowledge and experience, content and activities, and outcomes and processes; it highlights the importance of the learner's experience and their learning journey. It both provides content references for various teaching stages and offers specific activity suggestions to help teachers design effective lessons which give students meaningful learning experiences. It focuses on interaction, participation, and experiential learning; its goals, content, and evaluation framework serve as a resource for teachers and students to co-create educational experiences, gaining unique insights.

"大纲"一词源自拉丁语，意指"列表"或"清单"，如今通常指对教学目标、内容、方法和评估标准的系统规划。根据功能的不同，语言教学中的"大纲"可分为三类：规范性水平大纲、考试大纲和课程大纲（吴勇毅，2024）。规范性水平大纲，如《国际中文教育中文水平等级标准》（以下简称《等级标准》），主要规定学习者在不同语言水平阶段应具备的能力，强调学习者能够在各种情境中稳定运用语言的能力，无论其学习经历、环境或方式如何。考试大纲，如《HSK考试大纲》，则侧重于明确考试范围和评估标准。《通用课程大纲》作为一种课程大纲，更加关注中文课程的实施，旨在为中文教学实践提供规范指导。

The word "syllabus" comes from Latin, meaning "list" or "inventory." Today, it typically refers to a systematic plan for teaching goals, content, methods, and assessment standards. Depending on its purpose, a syllabus is categorised into three types: normative proficiency syllabi, exam syllabi, and course syllabi (Wu, 2024). Normative proficiency syllabi such as the *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (hereafter referred to as the *Proficiency Grading Standards*), define the skills that learners should have at different language proficiency levels. These emphasise learners' ability to consistently use the language in various contexts, regardless of their learning background, environment, or approach. Exam syllabi such as the *HSK Test Syllabus*, tend to focus on defining the scope of the examination and its evaluation criteria. Meanwhile, the *Curriculum*, as a form of course syllabus, is more geared towards the implementation of Chinese language courses, aiming to provide standardised guidance for teaching practice.

二、结构与理念
2. Structure and concept

《通用课程大纲》由正文和附录两大部分组成。正文包括课程目标、课程内容和课程评价三大板块。课程目标分为总目标和分级目标，课程内容涵盖语言知识、文化知识、语言技能和学习策略等方面，课程评价则包括评价理念、评价维度和评价方式。附录提供常见教学模式、评价样表和测试样题等示例。

The *Curriculum* comprises two elements: the main text and the appendix. The former consists of three key sections: course objectives, course content, and course evaluation. The course objectives are further deconstructed into overall goals and levelled goals. The course content covers language knowledge, cultural knowledge, language skills, and learning strategies. The course evaluation section includes the evaluation philosophy, dimensions, and methods. Meanwhile the latter provides examples of common teaching models, evaluation templates, and sample test questions.

《通用课程大纲》的编制遵循了若干核心原则。首先，大纲整体遵循"基于标准的课程"（standards-based curriculum）设计理念。这一理念源自1983年美国发布的《国家处于危险之中》报告，该报告旨在敦促各州设定明确的学术标准，确保学生掌握必要的知识和技能。"基于标准的课程"不仅明确了学习目标、学习经验和评估方法，还能促进教师团队协作，保障教学的系统性和一致性，从而有效提升学生的学习成就。

The *Curriculum* was developed on the basis of several core principles. First and foremost, it adheres to the concept of a standards-based curriculum. This approach originated from the 1983 US report *A Nation at Risk*, which aimed to encourage states to establish clear academic standards to ensure that students acquired essential knowledge and skills. A standards-based curriculum not only defines learning objectives, learning experiences, and assessment methods, but also fosters collaboration among teaching teams. This ensures systematic and consistent instruction, ultimately enhancing students' learning outcomes effectively.

《通用课程大纲》课程目标彰显了"全人教育"的理念。"全人教育"强调身体、智力、情感和社会能力的全面发展，旨在促进学生作为完整个体的成长。此课程目标涵盖了中文综合运用能力、文化能力、学习和思辨能力，以及情感和态度的培养。这一目标体系突破了单一的语言教学视角，推动课程目标从"教学"层面向

更广泛的“教育”层面提升（吴中伟，2024）。

The course objectives of the *Curriculum* reflect the philosophy of holistic education. This approach emphasises the comprehensive development of physical, intellectual, social, and emotional skills, aiming to support students' growth as well-rounded individuals. The objectives of the syllabus include Chinese language proficiency, cultural competence, learning and critical thinking skills, and the cultivation of emotions and attitudes. This framework transcends a narrow focus on language teaching, elevating the course objectives from the realm of "teaching" to the broader domain of "education" (Wu, 2024).

《通用课程大纲》课程内容的组织贯彻“主题式教学”（theme-based teaching）理念，将语言学习与实际生活情境紧密结合，强调语言的应用性和情境化。与传统的以语言要素或技能为基础的教学结构不同，主题式教学通过将语言置于有意义的主题中进行，打破了学科知识与语言技能的界限，实现了语言教学与内容教学的有机融合（白建华，2010）。据统计，全球约66%的中文教学大纲采用了主题式教学安排（王祖嫘，2024），这一趋势反映了主题式教学在中文教学中的广泛应用与有效性。

The organisation of course content in the *Curriculum* follows the principles of theme-based teaching, which closely integrate language learning with real-life contexts, emphasising practicality and contextualisation. Unlike traditional teaching structures based on language elements or skills, theme-based teaching situates language within meaningful themes, deconstructing the boundaries between subject knowledge and language skills; this approach achieves the seamless integration of language instruction and content learning (Bai, 2010). Statistics show that approximately 66% of Chinese language teaching syllabi worldwide adopt theme-based teaching (Wang, 2024). This trend highlights the widespread application and effectiveness of theme-based teaching in Chinese language education.

在课程评价方面，《通用课程大纲》强调评价应为参与者与被评价者一起互动和协商的过程，提倡“作为学习的评价”（assessment as learning）理念，通过评价促进教育的持续改进，而非仅仅进行结果判断。这一理念强调共同建构、全面参与、尊重价值差异和过程性评价。评价不再仅仅是学习结果的静态反映，更成为促进学习的动态工具。通过形成性评价和终结性评价的有机结合，《通用课程大纲》构建了一个多维度、立体化的评价体系，既关注学生的达标情况，也重视学习的增值过程。

In terms of course evaluation, the *Curriculum* emphasises that evaluation should be an interactive and collaborative process between participants and evaluators. It advocates the concept of assessment as learning, using evaluation not merely to judge outcomes, but also to drive continuous improvement in education. This approach highlights co-construction, comprehensive participation, respect for diverse values, and process-oriented assessment. Evaluation is no longer a static reflection of learning results; it acts as a dynamic tool to promote learning. By organically integrating formative and summative assessments, the syllabus establishes a multidimensional and comprehensive evaluation system. This system both assesses whether students are meeting standards and also values the growth and progress achieved during the learning process.

三、创新与特色
3. Innovation and highlights

《通用课程大纲》具有以下几个显著特点：

The *Curriculum* is distinguished by the following key features:

（一）对标《等级标准》。《通用课程大纲》在等级划分方面与《等级标准》保持高度一致，确保教学内容的规范性和科学性。《通用课程大纲》课程内容部分所涉音节、汉字、词汇、语法均以《等级标准》为参照，使教学有据可依。

(1) Alignment with the *Proficiency Grading Standards*. The *Curriculum* closely aligns with the *Proficiency Grading Standards* in its proficiency levels, ensuring that teaching content is both standardised and scientifically grounded. All elements of course content, including phonetics, characters, vocabulary, and grammar, are based on the *Proficiency Grading Standards*, providing a clear framework for instruction.

（二）结构模块化。《通用课程大纲》围绕“个人与社区、学习与工作、社会与生活、自然与科技、中国与世界”五大主题组织课程内容，每个主题下进一步细分为多个子主题和话题。这种模块化设计使得教师能够根据不同的教学目标和对象，灵活地从各模块中选择和组合内容，编制适应具体需求的教学大纲或材料。

(2) Modular structure. The *Curriculum* organises course content around five major themes: Personal and Community, Learning and Work, Society and Life, Nature and Technology, and China and the World, with each theme being further deconstructed into subthemes and topics. This modular design allows teachers to flexibly select and combine content based on different teaching objectives and learner needs, rendering it easier to tailor syllabi or materials to specific contexts.

（三）内容主题化。《通用课程大纲》以主题为纲，语言知识和文化知识均围绕主题安排，将话题内容、活动、词汇、语法点、文化点有机组配，便于在教学中使用。由于教学情境千差万别，《通用课程大纲》中所呈现的内容均为典型例举。主题为语言学习提供语境范畴，课程内容可根据不同

难度层次围绕同一主题设计，也可根据学生需求，从同一难度级别中选择不同话题进行组配教学。

（3）Thematic content. The *Curriculum* adopts a thematic approach, integrating language knowledge and cultural knowledge around central themes. Topics, activities, vocabulary, grammar points, and cultural issues are cohesively arranged, making them convenient for classroom use. Because teaching contexts vary widely, the *Curriculum* presents typical examples rather than exhaustive content. Themes provide a contextual framework for language learning, facilitating the design of content at varying levels of challenge within the same theme, or the selection of diverse topics at the same level, to meet students' needs.

（四）等级多层化。新版的中小学阶段《通用课程大纲》将《等级标准》的初等每一级进一步细分为A、B、C三个层次（如1A、1B、1C），初等三级共分为九个次级。这种进一步细化的等级更加契合海外中小学中文教学课时少的实际情况，能够帮助教师更加精确地安排教学进度，从而保证教学效果更加精准。

（4）Multi-tiered proficiency levels. The new version of the *Curriculum* for primary and secondary schools further subdivides the initial three proficiency levels A, B, C from the *Proficiency Grading Standards* into three sublevels each, i.e. 1A, 1B, and 1C. This produces nine sublevels for the beginner stages. Such detailed gradation accommodates the reality of limited instructional hours in overseas primary and secondary schools, helping teachers to plan lessons precisely and thus achieving positive teaching outcomes.

（五）教学示范化。《通用课程大纲》附录提供了五个教学课例，包括主题式教学、沉浸式教学、任务型教学、PPP模式（Presentation, Practice and Production）教学和项目式教学；同时提供标准化的评价样表和测试样题，支持教学评估的实施。这些课例和评价工具，可以帮助教师更便利地应用《通用课程大纲》，优化课堂教学和教学评估。

（5）Demonstrative teaching. The appendix includes five sample teaching cases: theme-based teaching, immersive teaching, task-based teaching, the PPP(Presentation, Practice, and Production) model, and project-based teaching. It also provides standardised evaluation templates and sample test questions to support the implementation of teaching assessments. These examples and evaluation tools facilitate teachers' application of the *Curriculum*, optimising classroom instruction and assessment practices.

四、实践与应用
4. Practice and application

《通用课程大纲》的成功实施依赖于教育者对本土语境的精准把握和创造性转化。教师应根据当地教育环境、文化背景和学生需求，灵活调整教学内容、方法和评估方式，为学生提供丰富的语言与文化学习体验，确保教学效果最大化。

The successful implementation of the *Curriculum* relies on educators' ability to accurately understand their local context and adapt content creatively. Teachers should flexibly adjust teaching content, methods, and evaluation approaches based on the local educational environment, cultural background, and students' needs. By so doing, they provide students with enriched language and cultural learning experiences, ensuring the maximisation of teaching effectiveness.

（一）准确定位教学目标。《通用课程大纲》将中文教学目标概括为四个维度：中文综合运用能力、文化能力、学习与思辨能力，以及情感与态度。教师可通过这四个维度全面审视教学目标，避免传统教学中目标设置单一的弊端。例如，将“提高学生中文水平”具体化为“学年结束时，学生能够在日常场景（如自我介绍、购物、点餐等）中进行中文对话并完成相关任务；能介绍并分享中国传统节日文化；能使用至少三种学习策略（如记笔记、复习、利用在线资源）进行自主学习；能在课堂活动中积极参与、展示思辨能力和合作精神”等，从而构建全面、系统的教学目标体系。

（1）Accurately defining teaching goals. The *Curriculum* outlines four dimensions for Chinese language teaching goals: comprehensive Chinese proficiency, cultural competence, learning and critical thinking skills, and emotional and attitudinal development. Teachers can use these dimensions to comprehensively evaluate their teaching objectives, avoiding the traditional pitfall of overly narrow goal-setting. For example, rather than the vague goal of "improving students' Chinese proficiency," teachers are able to specify: 1) by the end of the academic year, students will be able to conduct Chinese conversations and complete tasks in daily scenarios such as self-introductions, shopping, and food ordering; 2) students will be able to introduce and share insights concerning traditional Chinese festivals; 3) students will effectively use at least three learning strategies such as note-taking, reviewing, and using online resources for independent study; 4) students will actively participate in classroom activities, demonstrating critical thinking skills and a cooperative spirit. This approach fosters a comprehensive and systematic framework for the setting of teaching goals.

（二）系统规划学习路径。《通用课程大纲》提供了明确的教学路径图，指导教师根据学段和学习时间选择适当的教学内容。教师可以依据此路径图合理设定教学起点和终点，确保教学的连贯性和有效性。此外，教师可依据路径图设置教学里程碑，如16周

完成1A课程、32周完成1B课程，帮助学生精准定位学习进度，确保各阶段语言能力的持续提升。通过系统性规划，教师可以建立清晰、可追踪的学习路径。

(2) Systematic planning of learning pathways. The *Curriculum* provides a clear teaching roadmap to guide teachers in the selection of appropriate content based on the learning stage and the time available. Teachers are able to use this roadmap to set reasonable starting and ending points, ensuring coherence and effectiveness in their teaching; they can also establish milestones along the way, such as completing the 1A level in 16 weeks and the 1B level in 32 weeks. These milestones help learners to track their progress precisely, ensuring continuous improvement in language proficiency at each stage. Through systematic planning, teachers are able to create a clear and traceable learning pathway which supports steady advancement.

（三）整合与审核教学内容。《通用课程大纲》遵循“螺旋上升”原则，确保语言学习与文化理解同步推进。教师可根据这一原则设计递进式教学内容，例如在“自然与科技”主题下，初级阶段学习科技产品词汇，中级阶段讨论科技对社会的影响，高级阶段进行中外科技发展比较并探讨伦理问题等。此方法不仅保证内容系统性，还能持续激发学生兴趣。教师还可根据大纲主题和话题明确课程核心内容，以全面覆盖大纲要求。教师在设计教学单元时可合理分配话题，确保知识连贯传授。教师可对照大纲检查教材话题分布，确保关键主题充分覆盖，避免内容遗漏或重复过多。

(3) Integration and review of teaching content. The *Curriculum* follows the “spiral progression” principle, ensuring that language learning and cultural understanding advance together; teachers are able to design progressive content on the basis of this principle. For example, on the theme of Nature and Technology, beginners could learn vocabulary related to technological products, intermediate learners could discuss the impact of technology on society, and advanced students would be able to compare technological developments in China and abroad, thus exploring ethical issues. This approach both guarantees the systematic nature of the content and ensures students’ continued engagement throughout their learning journey. Teachers are able to align the core content of the course with the outlined themes and topics, ensuring comprehensive coverage of its requirements. When designing teaching units, it is important to allocate topics logically, ensuring a coherent flow of knowledge; teachers should review the textbook’s topic distribution against the syllabus, ensuring that key themes are sufficiently covered while avoiding gaps or excessive repetition.

（四）选择适合的教学方法。《通用课程大纲》提供了多元化的教学模式，如主题式教学、沉浸式教学和任务型教学等，教师应根据学生的年龄、语言水平和学习需求，灵活运用这些模式。对于青少年，教师可设计以中国文化为背景的情境任务，如“丝绸之路商贸探险”。学生分组扮演不同历史角色（如商人、旅行者、守卫、店主等），模拟商贸交流和日常互动，解决跨文化沟通、货物交易等问题。教师提供简化的历史背景资料，引导学生用中文进行谈判、讨价还价等，帮助学生掌握专业词汇和实用表达，并加深对中国历史文化的理解。对于大学成人段学生，教师则可采用项目导向模式，如设计“数字生活与环保”对比研究项目，要求学生对比中西方数字化生活方式（如线上购物、社交媒体等）对环保的影响，提出数字化助力环保问题的创新解决方案。

(4) Choosing appropriate teaching methods. The *Curriculum* recommend a variety of teaching approaches, including thematic, immersive, and task-based methods. Teachers should adapt these strategies to match their students’ ages, language proficiency, and learning needs. For teenagers, teachers could create scenarios rooted in Chinese culture, such as a “Silk Road Trade Adventure.” Students are divided into groups where they role-play historical figures such as merchants, travellers, guards, and shopkeepers, simulating trade interactions and everyday exchanges to tackle challenges including cross-cultural communication and negotiating deals. Teachers provide simplified historical context, guiding students on negotiation and bargaining in Chinese. This approach helps students to acquire professional vocabulary, practise real-life expressions, and extend their understanding of Chinese history and culture. For college/university students, project-based learning is also effective. For example, teachers could design a “Digital Life and Sustainability” project, with students comparing how digital lifestyles such as online shopping and social media in China and the West impact the environment; they then propose innovative, digital solutions to environmental issues.

（五）开发本土化中文教学资源。教师可根据《通用课程大纲》的主题框架，将其与全球性议题、本地社会背景、文化语境和学生兴趣相结合，以确保教学内容的相关性与有效性。例如，围绕学生关注的全球性问题（如“气候变化”或“可持续发展”）设计中文任务，在提高学生语言能力的同时，促进其跨文化理解；结合本地文化设计教学材料，如在美国课堂上引入与当地文化相关的词汇（如麦当劳、肯德基等），帮助学生掌握日常用语，激发对中美饮食文化异同的讨论；通过大纲主题与本地化素材（如新闻、社交媒体、博物馆等）的整合，使课程内容既贴近学生生活，又富有实用性。

(5) Developing localised Chinese teaching resources. Teachers are able to enhance their lessons by blending the thematic framework

of the *Curriculum* with global issues, local contexts, cultural nuances, and students' interests, which renders the content more relevant and engaging. For example, teachers could design Chinese tasks centred on global topics of interest to students such as climate change and sustainable development; these tasks both build language skills and foster cross-cultural understanding. Incorporating local culture is another beneficial strategy. In an American classroom, for example, teachers are able to introduce vocabulary associated with local culture such as McDonald's or KFC. This helps students to learn daily expressions while sparking discussions about the similarities and differences between Chinese and American food cultures. By integrating curricular themes with localised resources such as news articles, social media, and/or museum resources, teachers are able to create lessons which are both relatable and highly practical.

（六）制定多元化评价方案。教师可参考《通用课程大纲》，构建一个动态、全面的评价体系，将评价从传统考试工具转变为促学机制。教师可将“中文学习成长档案”作为记录学生语言能力和个人成长的综合平台，系统追踪学生语言技能进步，关注其思维方式、文化敏感度和学习态度的变化，激发其学习主动性。每学期初，学生可在教师指导下设定具体的语言学习目标（如提高口语流畅度、扩大词汇量等），并通过定期自我反思和档案更新，跟踪学习进度，调整学习策略。档案内容应丰富多元，涵盖口语展示录像、写作作品集、跨文化项目报告等，全面展现学生语言能力的进步与成长。

(6) Creating diverse assessment plans. Teachers are able to use the *Curriculum* to design a dynamic and comprehensive evaluation system which evolves assessment from traditional examinations to a learning-driven approach. One effective tool is the "Chinese Learning Growth Portfolio," which serves as a platform to document students' language abilities and personal development over time. This system systematically tracks their progress in language skill development while also highlighting changes in their thinking, cultural awareness, and learning attitudes, thus encouraging self-motivation. At the beginning of each semester, students set specific language goals such as improving speaking fluency or expanding vocabulary, with guidance from their teacher. Through regular self-reflection and portfolio updates, they monitor their progress, adjusting their learning strategies as necessary. The portfolio should include diverse content such as video recordings of speaking exercises, writing samples, and reports from cross-cultural projects; this provides a well-rounded picture of students' advancement in language proficiency and overall development.

（七）研制本土化教学大纲。各地教育机构可根据《通用课程大纲》框架，结合本地教育语境，分析学生语言水平、文化背景和社会需求，制定具有地方特色的教学大纲。例如，在西方国家，教师可重点关注中国当代社会、经济与科技发展，帮助学生更好理解当代中国；在东南亚地区，中文教学应聚焦实际应用，如商业谈判和跨文化交流，提升学生在实际情境中的语言能力。通过灵活调整教学内容和方式，《通用课程大纲》与当地实际情况应相契合，从而提升中文教育的效果和学生的实际应用能力。

(7) Developing localised teaching guidelines. Educational institutions can utilize the framework of the *Curriculum* to create teaching plans tailored to their local contexts. By analysing students' language proficiency, cultural backgrounds, and societal needs, these localised curricula are able to reflect regional characteristics. For example, in Western countries, teaching could focus on contemporary Chinese society, economics, and technological developments to help students to better understand modern China. In Southeast Asia, Chinese instruction could emphasise practical applications such as business negotiations and cross-cultural communication in order to enhance students' language skills in real-world settings. Adjusting content and methods to local realities ensures that the curriculum is both relevant and effective, improving the outcomes of Chinese language education and its real-life applicability.

五、小结
5. Conclusion

新版《通用课程大纲》的成功研制是国际中文教育标准化体系建设中的重要一章，为国际中文教育高质量发展提供了重要支撑。新版《通用课程大纲》通过系统化的框架设计，倡导全人教育、主题式教学和多元化评价等理念，强调兼容中文教育的通用性和各地区需求的适应性。准确把握新版《通用课程大纲》的核心要义，并灵活应用于实际教学，可以为中文学习者提供更丰富和高效的学习体验，推动国际中文教学质量持续提升。

The successful development of the newly released *Curriculum* marks a milestone in the standardisation of international Chinese education, offering important support for high-quality development in this field. Through its systematic framework, the newly released *Curriculum* promote concepts such as holistic education, thematic teaching, and diverse assessments, emphasizing both the universal principles of Chinese language education and adaptability to regional needs. By understanding and applying the core ideas of the newly released *Curriculum* flexibly, teachers are able to offer learners a richer and more effective learning experience, driving the continuous improvement of international Chinese teaching standards.

埃及中文教育的本土化与系统化现状

The Localization and Systematization of Chinese Education in Egypt: Current Developments and Perspectives

文/李哈布 · 马哈穆德 Rehab Mahmoud
译/丁鹏 Ding Peng

早在19世纪30年代，爱资哈尔大学的中国留学生便开设了“中国语课程”，中文教育由此在埃及悄然萌芽。1958年，艾因 · 夏姆斯大学率先开设中文系，成为埃及第一所开设中文专业的高等学府。如今，埃及已有30所大学设立了中文系，其中开罗大学、艾因 · 夏姆斯大学和苏伊士运河大学更是建立了完整的本硕博中文教育培养体系，为中文教育的深度发展奠定了坚实的基础。此外，埃及还设立了3所孔子学院和2所孔子课堂，进一步拓展了中文教育的平台与资源。值得一提的是，截至目前，已有21所埃及教育部试点中学开设了中文课程，将中文教育延伸至基础教育阶段。由此可见，埃及的中文教育呈现出多层次、多元化的格局，已迈入蓬勃发展的新时代。

Since the 1930s, Al-Azhar University introduced “Chinese Medium Instruction Courses” offered by Chinese students, and Chinese education began to take root in Egypt. In 1958, Ain Shams University pioneered the establishment of the Department of Chinese Language, becoming the first higher education institution to offer a Chinese major. Today, over 30 universities in Egypt have Chinese Studies Departments, with Cairo University, Ain Shams University, and Suez Canal University even establishing bachelor’s, master’s, and doctoral degree programmes in Chinese education. These initiatives have laid a solid foundation for the in-depth development of Chinese education. In addition, Egypt has also established three Confucius Institutes and two Confucius Classrooms. Notably, as of now, 21 pilot middle schools under the Ministry of Education have introduced Mandarin classes, expanding Chinese education into elementary schooling. This demonstrates that Chinese education in Egypt has evolved into a multi-tiered and diverse system, marking the beginning of a flourishing new era.

在纵深发展的进程中，埃及中文教育本土化与系统化的特点愈发显著。这不仅彰显了中文教育与埃及文化习俗、教育体系及教育环境的深度融合，更凸显了中文教育在海外发展的创新与智慧。本文将深入探讨埃及中文教育本土化与系统化的具体表现，并尝试探寻契合埃及国情的中文教育发展新路径，以期为海外中文教育的本土化与系统化发展提供有益的借鉴与启示。

In the process of Egypt’s educational expanding and deepening development, its characteristics of localization and systematization are becoming increasingly pronounced. This not only highlights the integration of Chinese language education with local culture, customs, the education system, and the broader learning environment, but also underscores the ingenuity and innovation in the development of Chinese language education overseas. This article examines the concrete manifestations of the localization and systematization of Chinese language education in Egypt and explores potential pathways for its further advancement. In doing so, it aims to provide insights and lessons for the broader localization and systematization of Chinese language education worldwide.

一、埃及中文教育的本土化实践

1. The Localization Practice of Egypt’s Chinese Language Education

在埃及中文教育的本土化实践中，我们深刻认识到，“符合埃及国情”不仅是理论依据，更是推动埃及中文教育发展的行动指南。这一理念贯穿于埃及中文教育的全过程，从教师培训到教学实施，从课程设计到教材编写，每一个环节都紧密围绕埃及的教育环境、文化背景和学生需求展开。正是这种对本土需求的精准把握，使得埃及中文教育能够在当地落地生根并蓬勃发展。

In the implementation of Chinese language education in Egypt, we deeply recognize that ensuring alignment with national conditions is not

only a theoretical foundation but also a guiding principle for advancing educational development. This concept permeates the entire process of Chinese language education in Egypt, encompassing teacher training, pedagogical practice, curriculum design, and textbook compilation. Each stage is closely aligned with Egypt's educational environment, cultural background, and students' needs. It is this precise understanding of local conditions that has enabled Chinese language education to take root and thrive.

首先，在中文教师的本土化方面，埃及各大高校中文系已成功培养出百余名本土中文教师。开罗大学就有17位本土中文教师，其中3位在开罗大学孔子学院任教。这些本土教师不仅精通中国语言文化，更熟悉埃及的教育环境，能有效解决本土学生在中文学习中遇到的难题，为中文教育的发展提供了人才资源保障。

In terms of the localization of Chinese language teachers, the Chinese departments in many Egyptian universities have trained over 100 local Chinese language instructors. For instance, Cairo University employs over 17 local Mandarin teachers, three of whom teach at its Confucius Institute. These local teachers not only possess a strong command of the Chinese language and culture but are also well-acquainted with Egypt's educational environment. They can effectively address challenges in local students' Chinese language learning while also contributing to the development of Chinese language education by providing a pool of qualified professionals.

其次，在培养方案的本土化方面，埃及部分高校已经建立起本土化本硕博培养体系。以开罗大学为例，该校将学生合作完成毕业设计作为毕业条件之一，鼓励学生在实践中提升综合能力。同时，该校还与上海外国语大学合作，推出“2+2”模式的商务班，学生在中国和埃及各学习两年，毕业时可获得双学士学位。此外，该校中文系还邀请埃中教师共同授课，开设“中文+导游”等职业导向课程。另外，在中学层面，教育部试点中学的中文课时设置也充分考虑本土化需求，因校制宜，灵活安排。

Regarding the localization of training programs, some Egyptian universities have established bachelor's, master's, and doctoral degree programs tailored to local needs. For example, Cairo University requires students to complete a collaborative project as a graduation requirement and encourages them to develop well-rounded skills. Additionally, Cairo University has partnered with Shanghai International Studies University to introduce a “2+2” business program, in which students study for two years in China and two years in Egypt, graduating with two degrees. Furthermore, the Chinese Studies Department of Cairo University has invited both Chinese and Egyptian faculty to co-teach and has introduced career-oriented courses. Meanwhile, at the middle school level, the design of Chinese language classes in Egypt's pilot schools has been carefully adapted to local needs, incorporating flexible and context-appropriate teaching methods.

最后，在中文教材的本土化方面，开罗大学中文系教材编写团队编写了多种更符合埃及大学生学习特点的本硕博教材，如“中文+”系列教材、硕博生阿汉翻译课教材、汉语修辞学教材以及对阿汉语教学法教材等。此外，埃及汉学家正在联合编写埃及教育部中文试点中学的系列教材《你好中文》。这些教材紧密结合埃及学生的语境和需求，为中文教育在埃及的落地生根提供了有力的支持。

Regarding the localization of Chinese language teaching materials, Cairo University's Chinese Language Department Material Development Team has compiled textbooks for bachelor's, master's, and doctoral studies tailored to the learning characteristics of Egyptian universities. Examples include the “Chinese +” series, and textbooks for the Chinese-Arabic translation course, Chinese Rhetoric, Pedagogy for Teaching Chinese as a Foreign Language for Arabic Learners. In addition, Egyptian sinologists are jointly compiling a textbook series — *Hello Chinese Language* — for the Ministry of Education's Chinese language pilot schools. These textbooks are closely aligned with students' learning needs, take into account the local language environment, and provide effective support for the sustainable development of Mandarin education in Egypt.

以上这些举措不仅丰富了中文教育的内容，提高了教学效果，更使中文教育在埃及教育体系中生根发芽，成为其不可或缺的重要组成部分。

These measures not only enrich the content of Chinese language education and enhance teaching effectiveness but also enable Chinese language education to take root and become an integral part of Egypt's education system.

二、埃及中文教育体系的系统化发展
2. The Systematized Development of Egypt's Chinese Language Education

在埃及，中文教育体系经历了从萌芽到成熟，再到全面发展的系统化进程。其系统化发展主要体现在以下三个方面。

In Egypt, the Chinese language education system has evolved from its embryonic stage to comprehensive development. Its systematization is reflected in three key aspects.

（一）中文教育在埃及教育系统中的重要地位。埃及的中文教育起步较早、发展较为成熟，很多高校开设了中文专业课程。此外，埃及教育部还将中文纳入中学教育体系。自2022年以来，埃及中小学中文教育发展迅猛，中文教育已成为埃及教育体系中的重要一环。

(1) The growing importance of Chinese language education in Egypt's national curriculum. Chinese language education in Egypt has progressed from its early introduction to full-fledged development. Many universities have launched Chinese language programs, and the Ministry of Education has integrated Chinese into the secondary education curriculum. Since 2022, Chinese language education in primary and secondary schools has expanded rapidly, making Chinese an integral part of Egypt's education system.

（二）中文教育机构的系统化布局。在埃中政府的支持下，中文系、孔子学院、华校等教育机构形成了优势互补的教育链条。这一链条不仅面向在读学生，也面向在职人员；不仅提供短期班，也提供长期班；不仅开设综合课，也开设语言专项训练课。这种系统化的布局推动了中文教育的全面覆盖。

(2) The structured framework of Chinese language education. With support from the Egyptian government, various educational institutions, including university Chinese departments, Confucius Institutes, and Chinese community schools, have established a complementary education network. This network serves both students and professionals, offering a range of short-term and long-term courses that provide both comprehensive and specialized training. This structured framework advances the widespread accessibility of Chinese language education.

（三）全学段覆盖的系统化中文教育体系。截至目前，埃及已在小学、初中、本科、硕士、博士阶段开设了中文课程，并计划于2025年启动高中阶段的中文课程。这意味着，在未来三年内，埃及将形成从小学到博士阶段的中文教育系统化培养体系，为海外中文教育的连贯性和系统化树立典范。同时，各学段中文课程的系统化和教材编写的连贯性也将成为必然要求。

(3) A comprehensive system covering all educational levels. Egypt now offers Chinese language courses at the primary, junior secondary, undergraduate, master's, and doctoral levels, with plans to introduce Mandarin courses at the senior secondary level. Within the next three years, Egypt is expected to establish a coherent Chinese language training system spanning from primary education to doctoral studies, setting a model for structured overseas Chinese language education. Consequently, the standardization of Chinese language curricula, textbooks, and teaching materials across all levels has become an essential requirement.

三、埃及中文教育体系系统化进程中的关键要素
3. Key Factors in the Systematization Process of Chinese Language Education in Egypt

在埃及中文教育体系走向系统化的进程中，教师培训、考学结合及文化活动与教学相融合是三个至关重要的要素。

The systematic development of Chinese language education in Egypt relies on three key factors: teacher training, the integration of learning and assessment, and the incorporation of cultural activities into teaching.

首先，合格的中文教师是中文教育体系系统化的核心。我们一直致力于构建教师培训与交流的学术联合体，定期组织中文教师交流会。至今，我们已经举办了15届埃及本土中文教师研讨会和14届阿拉伯地区本土中文教师培训会。这些活动不仅提升了教师的专业水平，也促进了教学方法的创新与本土化发展。

First, qualified Chinese language teachers are central to a structured and effective education system. We are committed to establishing a cohesive academic network for teacher training and communication, regularly organizing teacher exchange meetings. To date, we have conducted 15 seminars for local Chinese language teachers and 14 training forums for Arabic-speaking instructors. These initiatives have

enhanced professional competencies and fostered innovation and localized development in teaching methodologies.

其次，我们重视“考与学”的有机结合，以考促教，以教带考，让学生在轻松的氛围中掌握语言技能，比如将HSK考试与教学内容紧密结合。这种模式既检验了学生的中文水平，也提升了他们的学习动力。

Second, we emphasize the synergy between learning and assessment, advocating the principles of “promoting teaching through assessment” and “reinforcing assessment through teaching.” This approach ensures that students acquire language skills in an engaging and supportive environment, exemplified by the integration of HSK tests into classroom instruction. This model not only evaluates students’ proficiency but also enhances their motivation to learn.

最后，文化活动与中文教学的有机结合也是埃及中文教育的一大特色。我们精心设计了中文夏令营和“汉语桥”比赛等活动，不仅让学生亲身体验了中国文化的魅力，也激发了他们学习中文的兴趣与热情。

Finally, the fusion of cultural activities with language learning is a defining feature of Chinese language education. Carefully curated programs such as summer camps and the “Chinese Bridge” competition allow students to experience Chinese culture firsthand, fostering both enthusiasm and deeper engagement in their studies.

这些关键要素的有机结合，不仅丰富了中文教育的内涵，也推动了埃及中文教育体系的系统化发展，使其成为海外中文教育系统化进程中的亮点。

The integration of these three factors not only enriches the cultural dimension of Chinese language education but also advances its systematized development in Egypt, positioning it as a benchmark in overseas Chinese language education.

四、埃及中学中文课程体系建设与中文教材编写的本土化与系统化

4. The Localization and systematization of the Chinese Language Curriculum in Egypt

海外中文教育的本土化与系统化相互促进，本土化发展需要系统化的支持，系统化则需要本土化来推动。现以埃及中学中文课程体系建设及本土中文教材《你好中文》为例，探讨其本土化与系统化的联系。

The localization and systematized development of overseas Chinese language education are interdependent. Localization requires the support of a systematized and effective curricular framework, while a well-structured curriculum facilitates the localization of Chinese language teaching. This study examines the relationship between localization and systematization through the examples of the construction of the middle school chinese language curriculum system in Egypt and the series textbook *Hello Chinese Language*.

（一）埃及中学中文课程体系建设的本土化与系统化。自2022年9月中文作为第二外语被纳入埃及中学教育体系以来，已有21所试点中学开设了七至九年级的中文选修课。埃及教育部高度重视中学中文教育体系的建设，组织埃中两国专家共同编写了《埃及中学汉语作为第二外语课程指导（中学卷）》（以下简称《指导》）。

(1) The localization and systematization of the construction of the middle school Chinese curriculum system in Egypt. Since September 2022, Chinese has been introduced as a second language in Egypt’s middle school curriculum. Currently, 21 pilot schools offer Chinese as an elective course. Egypt’s Ministry of Education, recognizing the significance of establishing middle school Chinese language education, has organized Chinese and Egyptian scholars to co-develop “The Guidance for Chinese as a Second Foreign Language Curriculum in Egyptian Secondary Schools (Middle School Volume)” (hereinafter referred to as the Guidance).

《指导》的制定参考了《埃及语言共同参考框架》和《埃及中学第二外语教学总体框架》。《埃及语言共同参考框架》明确了第二外语在提升青少年生活技能、增强社会角色自我认知及合作能力等方面的作用，进而促进其学习、工作与科研等能力的发展。《埃及中学第二外语教学总体框架》则指明了外语能力培养的实现路径，即通过图片、对话、文章等多种形式，提供娱乐活动、家庭关系、职业规划、跨文化交际、心理健康、未来教育、国际局势等诸多语言话题，从而让语言教育渗透到各领域。

The Guidance incorporates the “Common Framework of Reference for Languages in Egypt” (hereinafter referred to as the Common Framework) and the “General Framework for Teaching Second

Foreign Languages in Egyptian Secondary Schools" (hereinafter referred to as the General Framework). The Common Framework outlines the diverse functions of second languages in enhancing young people's life skills, fostering self-awareness of social roles, and developing their collaborative abilities. It aims to support students' academic, professional, and research competencies. The General Framework, on the other hand, defines practical approaches to foreign language acquisition, emphasizing diverse language topics such as entertainment, family relations, career planning, cross-cultural communication, mental health, future education, and international affairs. These themes are introduced through pictures, dialogues, and texts, integrating language learning into various fields of knowledge.

《指导》强调以语言技能而非语言知识为教学重点，注重培养学生的全球化视野和批判性思维能力。同时，课堂活动融入了哲学、心理学、社会学和教育学等学科内容，体现了本土语言教学框架的指导作用。

The Guidance prioritizes language skills over rote language knowledge, emphasizing the development of students' global outlook and critical thinking abilities. Furthermore, subject areas such as philosophy, psychology, sociology, and education are incorporated into classroom activities, reinforcing the guiding principles of localized language instruction.

其次，中文教育本土化也体现在对"在埃中文教育"与"对阿中文教育"的兼顾上，即既要考虑到埃及中学中文教育发展现状，又要考虑到阿中语言对比之下的中文教育重点与难点。《指导》为中文作为埃及中学第二外语的课程框架建设提供了建议，对"对阿中文教育中需要关注的问题""中文教学原则""中文课堂要素""教学评估"及"新形势下的中文教学"进行了详细说明，并从语音、书写、话题三个角度出发，就七至九年级的中文教学内容给出了具体建议。

Next, the localization of Chinese language education is reflected in two key areas: "Chinese Language Education in Egypt" and "Chinese Language Education for Arabic Learners." It considers both the current development and emerging trends of Chinese language education in Egypt's middle schools, as well as the key challenges and complexities arising from Arabic-Chinese linguistic differences. The Guidance also proposes a curriculum framework for teaching Chinese as a second language in Egypt's secondary schools. It addresses critical issues such as "Key Issues in Chinese Language Education for Arabic Speakers," "Principles of Chinese Language Teaching," "Key Elements of a Chinese Language Classroom," "Evaluation in Language Teaching," and "Chinese Language Teaching in the New Era." Furthermore, it provides specific recommendations on teaching content, focusing on three core areas, namely, Chinese phonetics, character writing, and conversational practice — for students in Years 7 to 9.

中文教育的系统化则体现在中学各年级中文课程设置的连贯性上。《指导》规定了各年级应教授的汉字、词汇、语法知识，以及需培养的听、说、读、写、译技能。在此指导下，本土中文教师可根据各试点中学的班级人数、周课时量、教学材料等设定教学目标，安排具体的教学内容。除完成规定的语言知识教学外，还可根据学生情况灵活组织相关课堂活动，以拓宽学生的国际视野，培养跨文化交际能力和多向思维能力等。《指导》对各年级语言知识教学的硬性规定保证了各阶段中文教学的承接性与连贯性，而对课堂活动的弹性要求则鼓励了跨学科结合的素质教育。

The systematization of Chinese language education is reflected in the continuity across all levels of the secondary school curriculum. The Guidance stipulate the required instruction in Chinese characters, vocabulary, and grammar, as well as the four core language skills — listening, speaking, reading, and writing — alongside translation. In accordance with the Guidance, local Chinese teachers are encouraged to formulate teaching objectives and structure instructional content based on class size, weekly teaching hours, and the teaching materials adopted by various pilot middle schools. Beyond delivering core linguistic knowledge, teachers may design classroom activities tailored to students' needs, broadening their global perspective, fostering cross-cultural communication skills, and cultivating multidimensional thinking. The Guidance establish compulsory benchmarks for language instruction at each grade level, ensuring consistency and progression across all stages of Chinese language education. At the same time, its flexible approach to classroom activities promotes interdisciplinary learning, fostering holistic intellectual and cultural development.

此外，埃及中学中文课程体系建设也是整个埃及中文课程体系建设中的重要一环。如前文所述，埃及教育部计划于2025年把中文作为第二外语纳入高中教育体系，届时埃及将形成从小学至博士阶段完整的中文教育体系，实现中文教育的由浅入深、循序渐进。连贯可持续发展是埃及中文教育纵深发展的必然要求，也是埃及中文教育系统化发展的必然趋势。

In addition, the development of Chinese language curriculum system in Egyptian middle schools constitutes a significant component of the broader Chinese language education system in Egypt. As previously mentioned, the Ministry of Education plans to incorporate Chinese as a second foreign language in secondary education. Once implemented, Egypt will establish a comprehensive, vertically integrated Chinese language education system spanning primary to doctoral levels, ensuring a progressive learning trajectory from foundational to advanced stages. The continuous and sustainable advancement of Chinese language education is essential for the in-depth advancement of Chinese language education in Egypt and represents an inevitable trend in its systematized development.

（二）埃及本土中文系列教材《你好中文》的本土化与系统化。埃及本土中文系列教材《你好中文》共6册，是在《指导》的指导下，参考《国际中文教育中文水平等级标准》与HSK一级大纲编写而成，目前正在埃及22所公立试点中学的七至九年级使用。

(2) Localization and systematization of Egypt's Chinese language textbook series. Egypt's nationally adopted Chinese language textbook series, *Hello Chinese Language*, comprises six volumes, designed in accordance with the "Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education" and HSK Level One. Currently, this series is used in 22 state-run pilot middle schools, catering to students in Years 7 to 9.

《你好中文》的本土化首先体现在注重对埃及文化的呈现上。教材中多涉及本土常用词汇的表达，比如“开罗”“金字塔”“尼罗河”等。学生不仅要学会用中文表述中国文化，也要学会用中文表述埃及文化。其次，教材编写者根据埃及学生的学习特点与学生需求编写教学内容，并根据试点中学师生的反馈进行调整。再次，教材为埃中一线教师与专家合作编写，编写时不仅注意到埃中文化差异，还增加了埃中多元文化元素，增强了埃中文化的交流与碰撞。另外，该教材注重语言对比分析，帮助学习者更好地理解汉语与阿拉伯语在语法、词汇等方面的差异，以降低学习难度。最后，教材遵循埃及教育部对外语教育的指导，注重以语言教育为依托，培养学生的全球意识及辩证思维能力，通过图片、对话、练习等潜移默化地对学生进行素质教育。

The localization of *Hello Chinese Language* is primarily reflected in its integration of Egyptian cultural elements. The textbooks incorporate frequently used local vocabulary, including references to Cairo, the Pyramids, and the Nile. Students are expected not only to use Chinese to introduce aspects of Chinese culture but also to describe Egyptian culture. Additionally, the textbooks are designed to align with Egyptian students' learning characteristics and needs. The content is compiled based on these considerations and is continuously refined through feedback from teachers and students in pilot schools. The series is co-authored by frontline educators and experts, who account for cultural differences between Egypt and China while embracing multicultural perspectives to enhance cross-cultural dialogue and exchange. Moreover, the textbooks emphasize linguistic comparative analysis, facilitating a deeper understanding of grammatical and lexical differences between Chinese and Arabic, thereby reducing learning difficulties. They also adhere to the Ministry of Education's Guidelines on Foreign Language Education, focusing on language acquisition as a foundation while fostering students' global awareness and critical thinking skills. Through carefully structured images, dialogues, and exercises, students engage in a holistic learning experience.

《你好中文》的系统化则首先体现在教材的衔接上。七至九年级教材中的语言知识点螺旋式呈现，由浅入深，循序渐进；同时话题也具有连贯性，各年级上、下册对应单元的话题相关且内容逐步深入。其次，教材体现了立体化编写模式。教材、教师用书、配套音频、配套课件等既适用于学校课堂教学，同时也满足学生的课外自学要求。最后，教材秉持了“结构—功能—文化”的编写理念。 在结构方面，每个年级分为上、下两册，每册包含四个单元，其中课文板块、练习板块与复习板块有机结合；在功能方面，教材注重学生的口语交际训练，所设话题均与学生的实际生活紧密相关，并

且重视学生的汉字识读与书写能力；在文化方面，教材在充分尊重当地风俗文化的基础上，通过图片或对话展示中国文化，潜移默化地培养学生的跨文化交际能力。

The systematized approach of *Hello Chinese Language* is first reflected in its progressive structure. The curriculum follows a spiral development model, with linguistic concepts advancing incrementally from elementary to more complex levels. Additionally, the topics maintain coherence, as themes introduced in Books 1 and 2 at each level build upon each other, allowing for a gradual deepening of content. Second, the textbooks adopt a comprehensive compilation framework. The core textbook, teacher's guide, accompanying audio materials, and supplementary learning resources are designed to support both classroom instruction and independent study. Finally, the textbooks are structured around a "structure-function-culture" pedagogical model. Each level consists of two books, each containing four units, where textbooks, exercises, and review sections are seamlessly integrated. Functionally, the series emphasizes oral communication skills, character recognition, and writing proficiency, with topics closely aligned with students' daily lives. Culturally, the textbooks respect local customs while introducing Chinese culture through images and dialogues, fostering students' cross-cultural competence.

《你好中文》是埃及首套本土中文系列教材，贴合埃及中学生的实际学习需求，可以让学生在熟悉的文化情境中学习中文，理解埃中文化差异。各阶段教材紧密衔接，帮助学生在循序渐进系统掌握语音、词汇、语法知识的同时，增强跨文化交流、中文实际运用与自主学习的能力。

As the first locally developed Chinese textbook series in Egypt, *Hello Chinese Language* is tailored to the practical learning needs of Egyptian middle school students, enabling them to study Chinese within a familiar cultural context while gaining a deeper understanding of cultural differences between China and Egypt. The series ensures coherence across various levels, guiding students in a progressive mastery of phonetics, vocabulary, and grammar, while strengthening their cross-cultural communication skills, language proficiency, and independent learning abilities.

五、埃及中文教育的发展困境与未来展望

5. Challenges and Future Prospects of Chinese Language Education in Egypt

埃及中文教育虽然起步较早、发展较为成熟，但在未来进一步的纵深发展中仍面临诸多挑战。首先是埃及中文教师数量不足，尤其是本土中文教师严重短缺。据不完全统计，埃及学中文的人数有上万人，中文教学机构有六七十所，这就要求有充足的师资力量。然而，由于缺乏对阿中文师范教育方向的人才培养和良好的就业环境，中文教师的数量难以满足持续增长的需求。

Although Chinese language education in Egypt began early and has reached a relatively advanced stage, it continues to face significant challenges in its sustained expansion and development. First, there is a severe shortage of qualified Chinese language teachers, particularly locally trained instructors. According to preliminary estimates, the number of Chinese language learners in Egypt has surpassed 10,000, with approximately 60 to 70 Chinese language institutions, creating a high demand for educators. However, due to limited training programs for qualified personnel specializing in Arabic-Chinese teacher education and a lack of favourable employment opportunities, the current number of instructors remains insufficient to meet the growing demand.

其次，继续编写本土化教材迫在眉睫。尽管埃及已成功推出本土化系列教材《你好中文》，但还远远不够。埃及从小学至博士阶段的中文教育都需要本土化的中文教材，尤其是硕士和博士阶段的教育更需要科学、专业的本土化教材，这样才能更好地培养阿中双语高端人才。本土化中文教材的编写是海外中文教育发展的必然要求，需要埃中双方的深度合作和大力支持。

Second, the development of localized textbooks remains a pressing priority. While Egypt has introduced the *Hello Chinese Language* textbook series, these efforts remain inadequate. Localized teaching materials are required across all educational levels, from primary school to doctoral studies. In particular, scientifically rigorous and professionally developed textbooks are essential at the postgraduate level to cultivate high-calibre bilingual professionals. The advancement of localized textbooks necessitates deep collaboration and sustained support from both Egypt and China.

最后，小学至博士阶段的中文教育体系仍需要深入研究和完善。从国家层面来说，将中文教育纳入埃及各阶段国民教育体系是实现系统发展的前提条件；从学科建设角度而言，各阶段中文教育体系化建设是基础保障，而最终目标是实现各阶段中文教育的无缝衔接与连贯发展，埃及的中文教育正朝着这一目标稳步迈进。

Finally, the systematized development of Chinese language education across all academic levels requires further research and refinement. At the national level, integrating Chinese language education into Egypt's formal educational framework is a prerequisite for its sustainable development. From the perspective of disciplinary and curricular advancement, a structured and well-integrated Chinese language education system is essential to ensure seamless continuity and progressive learning outcomes. Egypt's Chinese language education sector is making steady progress toward this goal.

展望未来，埃及本土中文教师队伍的不断壮大、本土中文教材的持续优化以及中文教育体系的进一步完善，将共同勾勒出一幅更加辉煌的埃及中文教育发展蓝图。随着本土中文教师培养体系的日益完善，我们期待有更多具备国际视野、深谙埃中文化精髓的优秀教师为埃及中文教育注入新的活力。与此同时，中文教材的研发与更新也将迈向新的阶段。未来的教材将更加贴近埃及学生的实际需求，结合时代特点，融入更多元化的文化元素，让学习过程更加生动有趣、更具吸引力。这不仅有助于提升学生的学习兴趣，也将进一步增强中文教育的实效性。此外，埃及中文教育体系的系统化发展将有力推动从小学至博士阶段的有序衔接，构建起一个连贯、高效的教育链条。埃及中文教育的未来，不仅在于培养学生的中文能力，更在于搭建起一座埃中文化交流的坚实桥梁。这也将使埃及中文教育在全球中文教育领域扮演更加重要的角色。

Looking ahead, the local Chinese language teaching workforce is expanding, the quality of localized textbooks is improving, and the curriculum is undergoing continuous refinement. These developments collectively shape the blueprint for the future of Chinese language education in Egypt. As the training system for local teachers becomes increasingly refined, we anticipate the emergence of more outstanding educators who possess a global perspective and a deep understanding of Chinese culture. These teachers will bring new vitality to Chinese language education in Egypt. Future textbooks will be tailored to students' practical needs, aligned with contemporary linguistic and pedagogical trends, and enriched with multicultural perspectives to make learning more engaging and accessible. This approach will not only stimulate students' interest but also enhance the overall effectiveness of Chinese language instruction. Moreover, the systematic development of Chinese language education in Egypt will facilitate a seamless and structured learning progression, forming a coherent and highly efficient educational network. Beyond language proficiency, future Chinese language education in Egypt will serve as a vital bridge for Egypt-China cultural exchange, strengthening Egypt's global role in the field of Chinese language education.

总之，埃及中文教育的本土化与系统化进程，不仅为阿拉伯国家乃至全球中文教育提供了极具价值的经验与范例，更彰显了中文教育在海外发展的广阔前景与无限潜力。我们坚信，在埃中双方的通力合作与共同努力下，随着教师培训、教材编写、课程设置等环节的不断优化与完善，埃及中文教育必将迎来更加辉煌的明天，不仅将为埃中文化交流与合作增添新的生机，也将为构建人类命运共同体的伟大事业贡献自己的力量。

In all, the localization and systematization of Egypt's Chinese language education not only offers valuable experience and examples for Arabic countries as well as in the world, and it also demonstrates the vast prospects and limitless potential of Chinese language education abroad. We firmly believe that through the concerted efforts and close cooperation of both Egypt and China, with the continuous enhancement and refinement of all aspects such as teacher training, teaching materials designment and development, and curricula, Egypt's Chinese language education will welcome an even more brighter future, not only will this bring new vitality to Egypt-China cultural exchange and cooperation, but it will also contribute to the great endeavor of building a community with a shared future for mankind.

中美语言教育标准在国际中文教育中的融合与发展

The Integration and Development of Chinese and American Language Education Standards in Global Chinese Language Teaching

文/王命全 Wang Mingquan
李子怡 Li Ziyi
曹琦 Cao Qi
梁家琪 Liang Jiaqi
胡楚娴 Hu Chuxian
译/刘克成 Liu Kecheng



一、 引言

随着全球化进程的加速，语言教育作为文明互鉴的重要纽带，其作用日益凸显。国际中文教育既是弘扬中华文化、增进文明对话的重要载体，也是推动全球语言教育发展的关键领域。中美两国作为世界最大和第二大经济体，同时也是具有重要文化影响力的大国，其语言教育标准的融合对国际中文教育的发展意义重大。2021年，中国教育部中外语言交流合作中心发布了《国际中文教育中文水平等级标准》（以下简称《等级标准》），为国际中文教育的标准化和规范化提供了重要指导。《等级标准》不仅对中文学习者的语言能力提出了具体要求，还与中国汉语水平考试相衔接，在全球中文教育的科学化发展方面起到了示范和引领作用。

本文基于《等级标准》在美国外语教育体系中的适用性与实践成效和实证研究成果，探讨中美语言教育标准在国际中文教育领域的融合路径，通过对比分析中美语言教育标准的异同，为国际中文教育的标准化和国际化建设提供理论参考，同时为后续语言教育标准融合的研究拓展视角。

1. Introduction

As globalization accelerates, language education is becoming an increasingly important bridge between cultures. Teaching Chinese internationally both helps to share Chinese culture, sparking meaningful cross-cultural conversations, and also plays a key role in shaping how languages are taught and learned around the world. China and the US are the world's two largest economies and major cultural powerhouses; the blending of their language teaching standards has huge potential for shaping the future of international Chinese language education. In 2021, China's Ministry of Education, through the Center for Language Education and Cooperation, rolled out the *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (referred to as the *Proficiency Standards*). This represented a major step in guiding the standardization and professionalization of Chinese language teaching around the world. The *Proficiency Standards* define clear expectations for learners of Chinese at various levels and are closely linked to the Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK), which is the international Chinese proficiency examination. This connection sets a strong example, paving the way towards the more scientific and structured development of Chinese education worldwide.

This article draws on real-world research into how the *Proficiency Standards* have been applied and performed within the US foreign language teaching system. By exploring ways in which Chinese and American language educational standards can be integrated in the field of international Chinese teaching, this article compares the similarities and differences between the two approaches. The aim is to offer useful theoretical insights for rendering Chinese language education more standardized and globally connected whilst also opening new perspectives for future studies on merging language education standards.

二、相关研究状况

《等级标准》国际应用的相关研究

《等级标准》自2021年发布以来，逐渐成为全球中文教育的重要参考框架，其国际应用主要体现在与各国中文教学大纲的对接、教材编写和教学评估等方面。王祖嫘（2024）通过对34国150份中文课程大纲的研究，发现《等级标准》与海外课程大纲在教学目标、教学内容和教学评价上存在耦合接口，并提出分级量化指标与学段年级合理配置的建议。刘玉川和梁国杰（2024）以汤加《中文教学大纲》为例，探讨《等级标准》与海外国别中文教学大纲的对接路径，强调“引”与“融”两个方面的重要性。此外，黄好好（2024）和李祎凡（2024）分别从语法和词汇的角度，分析《等级标准》在教材编写中的应用，发现其在初级阶段匹配度较高，但在高级阶段存在一定不足，因此建议进一步优化教材设计。

中美语言教育标准的比较研究

中美语言教育标准的比较研究主要聚焦《等级标准》与美国外语教学两大核心框架——《世界语言学习标准》（World-Readiness Standards for Learning Languages，以下简称《5C标准》）和《美国外语教学委员会语言水平大纲》（ACTFL Proficiency Guidelines，以下简称《ACTFL大纲》）的对比与对接研究。其中，《5C标准》作为美国外语教育的纲领性课程标准，由ACTFL主导制定，为外语教学提供宏观指导；而《ACTFL大纲》则是具体的评估框架，广泛应用于课程设置、教学评估和教师培训等领域。2024版《ACTFL大纲》的主要更新包括：整合四大量表；细化技能描述语（强调“能做陈述”）；以“理解度”取代“准确”作为新评估参数。

刘乐宁（2021）指出，美国的《5C标准》强调交际和语用，但缺少对配套的语言能力的规定，《等级标准》则弥补了这一不足，为各国根据不同国情制定自己的中文教学标准提供了有益参考。刘欢和梁霞（2023）从口语和听力两项技能的角度，分析了《等级标准》与2012版《ACTFL大纲》对接的必要性和可行性，认为两者的互补性可以为美国中文教学、测试和评估提供科学依据。张洁和梁霞（2024）对2024版《ACTFL大纲》进行了深入解读，指出其创新之处及其对中文教学的启发意义，并探讨了如何将新大纲与《等级标准》配合使用。

研究存在的问题

首先，现有研究主要集中于标准内容的横向对比和应用路径的理论探讨，而对两套标准在实际教学场景中的实施效果缺乏系统的实证研究。

其次，对中美标准核心理念差异所导致的教学实践冲突探讨不足：《ACTFL大纲》以“能做陈述”（Can-Do Statements）为核心，强调真实语境中的交际能力培养，其2024版将文化能力更进一步细化为可操作的评估指标；而《等级标准》则注重语言知识的体系化建构，通过三等九级的量化指标实现教学标准化。

在未来的研究中，我们应重点聚焦如何在实际教学中充分调和“能力导向”与“知识体系”之间的潜在张力。这不仅是一项挑战，也是亟待深入探讨的重要课题。我们须通过系统的理论分析和广泛的实践探索，寻求有效平衡两者关系的方法与策略，从而实现两套标准在教学实践中的无缝对接与深度融合。

2. Overview of Current Research

Studies on the international application of the *Proficiency Standards*

Since the release in 2021, the *Proficiency Standards* have gradually become a key reference framework for Chinese language education around the world. Their international application is most evident in areas such as alignment with national Chinese curriculum guidelines, the development of teaching resources, and the design of assessment methods. Wang (2024) analyzes 150 Chinese language curricula from 34 countries, finding that the *Proficiency Standards* align with overseas curricula in terms of teaching objectives, content, and assessment methods. Based on this, Wang recommends the use of tiered, quantifiable indicators and the making of thoughtful adjustments to match different school levels and grade stages. Liu and Liang (2024), using Tonga's *Chinese Language Curriculum* as a case study, explore how the *Proficiency Standards* can be integrated with country-specific Chinese teaching frameworks; they emphasize the importance of both introduction and integration as key strategies in the process. Huang (2024) and Li (2024) investigate the application of the *Proficiency Standards* respectively

from the angles of grammar and vocabulary in textbook development, concluding that the standards align quite well with beginner-level resources, however there are noticeable gaps at advanced level. They therefore recommend further refinement of textbook design to better meet the needs of higher-level learners.

Comparative studies of Chinese and American language education standards

Research comparing Chinese and American language education standards adopts a principal focus on the comparison and integration of China's *Proficiency Standards* with two core frameworks in US foreign language education, i.e. the *World-Readiness Standards for Learning Languages* (referred to as the *5C Standards*) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) *Proficiency Guidelines* (referred to as the *ACTFL Guidelines*). The *5C Standards*, as the foundational curriculum framework for US foreign language education, were developed under the governance of ACTFL, and provide broad guidance for foreign language teaching. In contrast, the *ACTFL Guidelines* serve as a detailed assessment framework, that is widely used in areas such as curriculum design, teaching evaluation, and teacher training. The main updates of the 2024 version of the *ACTFL Guidelines* include: 1) integration of the four major skill scales; 2) refinement of proficiency descriptions with an emphasis on "can-do"; 3) replacement of "accuracy" with "comprehensibility" as a new assessment parameter.

Liu (2021) contends that, although the US *5C Standards* emphasize communication and pragmatics, they lack specific guidelines for supporting language proficiency. However, the *Proficiency Standards* address this gap by providing valuable reference points for countries to develop their own Chinese language teaching standards based on their unique national conditions. Liu and Liang (2023) analyze the necessity and feasibility of aligning the *Proficiency Standards* with the 2012 edition of the *ACTFL Guidelines*, focusing on speaking and listening skills. They argue that the complementary nature of both frameworks could provide a scientific basis for Chinese language teaching, testing, and assessment in the US. Furthermore, Zhang and Liang (2024) conduct an in-depth interpretation of the 2024 version of the *ACTFL Guidelines*, highlighting its innovations and the insights it offers for Chinese language teaching. They also investigate how to effectively integrate the new guidelines with the *Proficiency Standards*.

Problems in current research

Firstly, the majority of the existing research tends to focus on comparing the content of the two standards side-by-side, or discussing their theoretical application paths. However, in the matter of investigating how these two standards actually work in real teaching situations, there is a clear lack of comprehensive, hands-on studies.

Secondly, there is insufficient discussion of the practical clashes caused by the different core principles behind the Chinese and American standards. Specifically, the *ACTFL Guidelines* center on Can Do Statements, aiming to boost students' real-world communication skills in authentic settings. Their 2024 update goes a step further by classifying cultural competence as specific and assessable skills. In contrast, China's *Proficiency Standards* have a stronger focus on building a structured knowledge system, using a three-level and nine-stage scale to standardize language teaching.

In future research, there is a need to focus on how to balance the potential tension between being skills-focused and knowledge-structured in real teaching situations. This is more than a challenge; it is an extremely important topic which deserves in-depth consideration. A deep dive into both solid theoretical analysis and wide-ranging practical exploration is required to find smart ways of balancing the two approaches. This is how it would be possible to connect the two sets of standards genuinely and seamlessly in real classroom practice.

三、中美语言教育标准的实践与融合

《等级标准》在北美地区的推广及对教师的培训

在推动中美语言教育标准的融合与实践过程中，新英格兰地区中文教师协会（New England Chinese Language Teachers Association，以下简称NECLTA）与华美协进社（China Institute in America）发挥了积极作用。



NECLTA第13届年会参与者合影
Group photo of participants at NECLTA's 13th annual conference

NECLTA作为新英格兰地区最具影响力的中文教育组织之一，通过组织教师培训、开展教学研究、推广中文教育标准等活动，致力于推动中文教育的标准化和教学质量的提升。

2024年10月5日，NECLTA成功举办第13届年会，148位中美教育工作者参会。会议收到论文60余篇，内容涉及阅读教学、各年级段教学、跨文化交际等核心领域。年会上，教师们积极分享在教学实践中应用中美语言教育标准的经验与思考，进一步促进教学理论与实践融合。南京大学曹贤文老师和北京语言大学梁宇老师围绕《国际中文教学通用课程大纲》教学评价研究，为基于中美语言教育标准的课程设计与教学资源开发提供了科学的理论指导与实践策略，促进了课程评价标准的相互融合。

华美协进社，作为美国最早致力于中美语言文化交流的非营利组织之一，始终积极推动《等级标准》在美国的实施与应用。2024年10月6日，华美协进社与NECLTA联合举办了"《等级标准》指导下的教师教学能力提升专项培训工作坊"，吸引了美东地区36位中文教师参加。

培训期间，中央财经大学李春玲老师系统阐释了《等级标准》的研制背景、体系架构及创新思路，重点解析了三等九级体系、四维基准和五项技能要点，帮助教师们深入理解标准框架。通过介绍罗德岛大学领航项目实例，李老师为教师们展示了基于《等级标准》开发教学资源的具体方法，推动了中美教学标准与资源的对接融合。

南京大学曹贤文老师通过《等级标准》与《ACTFL大纲》、《欧洲语言教学与评估框架性共同标准》的对比，从评估维度、文化内涵等层面分析了各标准的特色与共性，拓展了教师的国际视野。在教学设计环节，曹老师提出三种教学框架，并结合大语言模型应用案例，指导教师灵活运用标准设计课程，推动《等级标准》在教学实践中的落地。

本次培训加深了美东中文教师对《等级标准》的理解，提升了其对《等级标准》的应用能力。通过中美标准对比分析与实践探讨，促进了教师教学理念与方法的交流融合，为中美语言教育标准的深度对接提供了实践范例。

《等级标准》的应用探索

2024年12月12日，为推动《等级标准》在实际教学中的创新应用，NECLTA与华美协进社联合举办了"《等级标准》教学应用奖"优秀作品展示工作坊。此次活动吸引了75位中文教师参与，共征集到14个面向大、中、小学的教学设计方案，其中三位教师的创新实践方案具有显著示范价值：江山老师构建了基于《等级标准》的汉字书写能力梯度培养模型；高畔畔老师探索了《等级标准》在新闻语篇教学与评估中的应用；李韧老师运用逆向课程设计框架创设了中国经济特区发展史探究式学习路径。这些作品从教学目标、设计理念到教学资源，全面展示了《等级标准》在听、说、读、写等方面的具体应用，为中文教师提供了宝贵的实践参考。此次活动不仅促进了《等级标准》的落地实施，也为未来中美标准融合的教学创新提供了重要启示和指导。

3. Putting Chinese and American Language Education Standards into Practice and Finding Common Ground

Promoting the *Proficiency Standards* in North America and training teachers

In the move towards blending and applying

Chinese and American language educational standards, organizations such as the New England Chinese Language Teachers Association (NECLTA) and the China Institute in America have played an active and influential role.

As one of the most influential Chinese language education organizations in New England, NECLTA aims to render Chinese education more consistent, improving overall teaching quality by organizing teacher training, leading research on teaching methods, and promoting Chinese educational standards.

On 5th October 2024, NECLTA successfully held its 13th annual conference, bringing together 148 educators from China and the US. The conference received over 60 paper submissions, covering key areas such as reading instruction, teaching across different grade levels, and intercultural communication. At the conference, teachers actively shared their experiences and insights on the application of Chinese and American language educational standards in real classrooms, helping to further bridge theory and practice. Professor Cao Xianwen from Nanjing University and Professor Liang Yu from Beijing Language and Culture University presented research on teaching evaluation based on the *International Chinese Language Education Curriculum Guidelines*. Their work provided solid theoretical support and practical strategies for course design and the development of teaching resources which align with both Chinese and American standards, helping to blend evaluation systems from both sides.

As one of the earliest non-profit organizations dedicated to Chinese-American language and cultural exchange in the US, the China Institute in America has actively promoted the implementation and application of the *Proficiency Standards* in the US. On 6th October, 2024, the China Institute in America partnered with NECLTA to host a training workshop designed to enhance teacher teaching abilities according to the Chinese *Proficiency Standards*; the event attracted 36 Chinese teachers from the East Coast of the US.

During the training event, Professor Li Chunling from the Central University of Finance and Economics gave a detailed explanation of the background, system structure, and innovative ideas behind the *Proficiency Standards*. She focused on the three-level, nine-stage system, the four-dimensional benchmarks, and the five key skills, helping teachers to gain a deeper understanding of the framework. By introducing a case study from the University of Rhode Island's Leading Program, Professor Li demonstrated specific methods for the development of teaching resources based on the Chinese *Proficiency Standards*, helping to connect and integrate Chinese and American teaching standards and resources.

Professor Cao Xianwen from Nanjing University gave an engaging talk in which he compared the *Proficiency Standards* with the *ACTFL Guidelines* and the *Common European Framework of Reference for Languages*. He explored their similarities and unique features from perspectives such as assessment criteria and cultural dimensions, helping teachers to broaden their global outlook. In the matter of course design, Professor Cao introduced three different teaching frameworks, sharing real-world examples of how large language models can be used and giving teachers practical tips on the creative application of the standards when planning their lessons, thus ensuring that the *Proficiency Standards* can truly be reflected in classroom practice.

This training helped Chinese language teachers in the Eastern US to deepen their understanding of the *Proficiency Standards*, boosting their ability to apply them in real teaching. By comparing Chinese and American standards and exploring their practical applications, the sessions encouraged the useful exchange of teaching ideas and methods. It also provided a practical example of how Chinese and American language educational standards can combine in a meaningful way.



《等级标准》培训工作坊参与者合影
Group photo of participants at the *Proficiency Standards* training workshop

Exploring the application of the *Proficiency Standards*

On 12th December 2024, in order to encourage the innovative use of the *Proficiency Standards* in real-world teaching, NECLTA and the China Institute in America co-hosted an exhibition workshop featuring outstanding projects from the "*Proficiency Standards* Teaching Application Award." This event attracted 75 Chinese language teachers and involved 14 teaching design projects aimed at elementary, secondary, and college-level learners. Among these, three teachers' innovative projects stood out as particularly strong models. Teacher Jiang Shan built a progressive model for the development of Chinese character writing skills based on the *Proficiency Standards*; teacher Gao Panpan explored how the *Proficiency Standards* could be applied in teaching and the assessment of news discourse; and teacher Li Ren used a reverse design framework to create an inquiry-based learning path focused on the history of China's Special Economic Zones. These projects highlighted the way in which the *Proficiency Standards* can be implemented across listening, speaking, reading, and writing, from learning objectives and instructional design to teaching resources, providing valuable practical guidance for Chinese language teachers. This event both advanced the real-world application of the *Proficiency Standards* and also offered important insights and guidance for future innovation in blending Chinese and American educational standards.

四、成效与反馈

调查显示，参加上述"《等级标准》指导下的教师教学能力提升专项培训工作坊"的教师中，约56%为大学教师、41%为中小学教师：参加工作坊前，三分之二教师从未接触过《等级标准》；参加工作坊后，约93%的教师表示对《等级标准》的理解显著加深，未来能够将其与本土教学结合。分析表明，参训教师在教学理念、教学方法和评估体系上普遍受到启发，能够更精准地制定教学计划，满足学生的个性化学习需求。有教师表示："《等级标准》帮助我细化了听、说、读、写等技能的教学目标，提升了课堂教学的针对性和有效性。"此次活动为教师提供了有效的教学实践指导，推动了《等级标准》的落地应用。

此外，中美标准对比对接项目也有助于提高学生的学习效果。教师基于《等级标准》实施分级教学，为不同层次的学生定制契合其能力水平的学习内容，并设置相应难度的挑战任务，能够激发学生的学习兴趣与积极性。例如，教师会利用《等级标准》设计真实的情境任务（如问路、购物等），提升学生的语言运用能力；同时，结合美国《ACTFL大纲》中对文化理解的要求，融入文化元素，以增强学生的跨文化交际能力，拓宽其国际视野。实践表明，这种个性化教学方式有效地提高了学生的语言水平和文化素养。

中美标准对比对接项目促进了国际中文教育的发展，加深了中美在中文教育领域的交流与合作。通过工作坊、经验分享等活动，教师们相互学习、相互借鉴，共同提升教学水平。这种跨国跨文化合作模式，为中文教育的国际化发展开辟了新路径。

4. Outcome and Feedback

A survey shows that, among the participants of the special workshop on enhancing teaching competence under the guidance of the *Proficiency Standards*, some 56% were university lecturers and 41% were primary and secondary school teachers. Prior to attending the workshop, two-thirds of the teachers had never encountered the *Proficiency Standards*. Following the workshop, some 93% reported a significantly deeper understanding of the standards, expressing confidence in integrating them into their local teaching practices. Analysis indicates that the participating teachers were broadly inspired in terms of teaching philosophy, methods, and assessment systems; they felt better able to design precise teaching plans tailored to students' individual learning needs. One teacher commented as follows: "The *Proficiency Standards* helped me to refine my teaching objectives for listening, speaking, reading, and writing skills, thus improving the focus

and effectiveness of my classroom instruction." This workshop provided teachers with practical guidance for teaching, promoting the effective implementation of the *Proficiency Standards* in practice.

Further, the China-US standards alignment project has also contributed to the improvement of students' learning outcomes. Guided by the *Proficiency Standards*, teachers implement tiered instruction by tailoring learning content to match students' varying proficiency levels and by assigning appropriately challenging tasks. This approach helps to stimulate students' interest and motivation to learn. For example, teachers use the *Proficiency Standards* to design authentic situational tasks, such as asking for directions and shopping, to enhance students' practical language skills. Meanwhile, by incorporating cultural elements aligned with the *ACTFL Guidelines*' emphasis on cultural understanding, teachers help students to develop intercultural communicative competence and broaden their global perspectives. Practice has shown that this personalized teaching approach is effective in improving students' language proficiency and cultural literacy.

The China-US standards alignment project has promoted the development of international Chinese language education, also extending exchanges and collaboration between China and the US in this field. Through workshops, experience sharing, and other activities teachers have learned from one another, mutually enhancing their teaching competence. This model of cross-national and cross-cultural cooperation has opened new pathways for the internationalization of Chinese language education.

五、结语

本研究聚焦中美语言教育标准的融合与发展，基于对两国语言教育标准的深入比较分析，着重探讨了《等级标准》在国际中文教育中的实践应用及其对教学效果的积极影响。研究发现，中美语言教育标准在目标设定、教学方法及评估体系上具有较强的互补性。融合中美标准能够更有效地提升中文学习者的语言水平，并促进不同文化背景下语言教育标准的互认。实践表明，《等级标准》不仅有助于提升教学质量，还能为学习者提供更加清晰的学习路径，增强学习者的语言运用能力。

未来研究可以从以下两个方向继续深入。首先，进一步研究中美语言教育标准在其他地区的适用性，特别是在非英语国家环境中的应用效果。其次，深入研究信息技术（如人工智能、机器学习等）在语言教育标准中的应用，如智能评测系统、自适应学习平台和数据驱动教学方法如何对语言教育标准制定和实施产生影响，以及如何将这些技术有效融入语言教育标准体系，以提升教学个性化和智能化水平。

根据本研究的发现，我们提出以下建议：首先，应加大对《等级标准》的全球宣传力度，促进其在国际中文教育中的推广应用。具体措施包括：(1) 建立多边交流平台（如研讨会、工作坊和在线论坛等），促进中美教育专家、教师和学者的深度对话，增强对《等级标准》的理解与实践；(2) 加强国际合作，与国内外教育机构、政府部门及专业组织建立伙伴关系，共同提升《等级标准》的权威性和适用性；(3) 开展标准化培训，鼓励教师参与并监测效果，确保活动达到预期目标，同时根据实际情况进行调整和优化，有效融入教学实践；(4) 开发《等级标准》配套资源，如教材、在线课程和测评工具等，为师生提供系统支持。

其次，中美应深化语言教育领域的合作，建立长期稳定的交流机制，推动标准对接、资源共享和师资联合培养，通过案例分析研究归纳、总结最佳实践成果。另外，积极倡导政策支持，将《等级标准》纳入当地教育体系。这些举措不仅能提升语言教育质量，也将促进跨文化理解，助力构建开放包容的国际中文教育环境。

5. Conclusion

This study focuses on the integration and development of Chinese and American language educational standards. Based on an in-depth comparative analysis of the two countries' standards, it highlights the practical application of the *Proficiency Standards* in international Chinese language education and their positive impact on teaching effectiveness. The research finds that the Chinese and American language educational standards are highly complementary in terms of goal setting, teaching methods, and assessment systems. Integration of these standards can more effectively improve Chinese language learners' proficiency, promoting mutual recognition of language education

benchmarks across cultural contexts. In practice, the *Proficiency Standards* both enhance teaching quality and also provide learners with clearer learning pathways, strengthening their ability to use the language effectively.

Future research could be further advanced in the following two directions. Firstly, more research is required into the applicability of Chinese and American language educational standards in other regions, particularly in non-English-speaking environments. Secondly, in-depth research should be conducted on the application of information technologies such as artificial intelligence (AI) and machine learning in the context of language education standards. This includes exploring how intelligent assessment systems, adaptive learning platforms, and data-driven teaching methods influence the development and implementation of these standards, along with how such technologies can be effectively integrated into the standards framework to enhance the personalization and intelligence of language instruction.

Based on the findings of this study, the following recommendations are proposed. Firstly, the global promotion of the *Proficiency Standards* should be enhanced to support their wider application in international Chinese language education. Specific measures should include:

1) The establishment of multilateral exchange platforms such as seminars, workshops, and online forums to facilitate in-depth dialogue among Chinese and American education experts, teachers, and learners, thus extending understanding and practical use of the *Proficiency Standards*;

2) The strengthening of international cooperation by building partnerships with educational institutions, government agencies, and professional organizations, both domestically and internationally, to jointly enhance the authority and applicability of the *Proficiency Standards*;

3) The organization of standardized training programs which encourage teacher participation and include mechanisms for monitoring effectiveness, ensuring that activities achieve their intended goals whilst allowing for adjustment and optimization based on real-world feedback to better integrate the standards into teaching practice; and

4) The development of supporting resources for the *Proficiency Standards*, such as textbooks, online courses, and assessment tools, to provide systematic support for both teachers and learners.

Secondly, China and the US should extend their cooperation in the field of language education by establishing a long-term and stable exchange mechanism to promote standards alignment, resource sharing, and joint teacher training. Through case study analysis, best practices can be identified and summarized. Further, active policy advocacy is necessary for the integration of the *Proficiency Standards* into local education systems. These measures would both enhance the quality of language education and also promote intercultural understanding, contributing the development of an open and inclusive environment for international Chinese language education.

供图 / 新英格兰地区中文教师协会

参考文献

[1] 黄好好 . 《新实用汉语课本》与《国际中文教育中文水平等级标准》语法匹配情况研究 [D]. 烟台大学 , 2024.

[2] 李纬凡 . 基于《国际中文教育中文水平等级标准》的《发展汉语 • 综合》词汇收录研究 [D]. 河北大学 , 2024.

[3] 刘欢 , 梁霞 . 《国际中文教育中文水平等级标准》与《ACTFL 语文能力大纲》对接的必要性、可行性及教学应用 [J]. 国际汉语教学研究 , 2023, (01): 11-20.

[4] 刘乐宁 . 美国外语教学委员会外语教学标准与《国际中文教育中文水平等级标准》的互鉴和互补 [J]. 国际汉语教学研究 , 2021, (01): 16-17.

[5] 刘玉川 , 梁国杰 . 《国际中文教育中文水平等级标准》与海外国别中文教学大纲的对接——以太平洋岛国汤加为例 [J]. 大连大学学报 , 2024, 45(03): 19-29+38.

[6] 王祖嫘 . 《国际中文教育中文水平等级标准》与海外中文课程大纲的耦合与互动 [J]. 贵州师范大学学报 (社会科学版), 2024, (03): 84-95.

[7] 张洁 , 梁霞 . 《美国外语教学委员会语言水平大纲 2024 版》的特点及其与《国际中文教育中文水平等级标准》的配合使用问题 [J]. 国际汉语教学研究 , 2024, (04): 38-45.