

数字化 国际中文教育

(2022)

李晓琪
徐 娟
李 炜
主编

清华大学出版社
北 京

内 容 简 介

本书是“第十三届中文教学现代化国际研讨会”(2022年12月17—18日,北京语言大学)会议论文集。共收录7个国家和地区的论文60篇,其中,中国论文55篇,包括内地44篇、香港4篇、澳门7篇;国外论文5篇,包括新加坡2篇、日本2篇、马来西亚1篇。同时收录电子作品18个,来自2个国家,其中中国17个、日本1个。论文内容包括以下6类:(1)特约报告;(2)中文教学现代化的理论、实践应用与反思;(3)中文教学领域的融媒体及新技术应用与创新研究;(4)后疫情时代下的中文教育研究;(5)汉语水平测试现代化与多元化师资培训研究;(6)“中文+职业技能”教育的教学现代化研究。

本书探讨了“互联网+”教育背景下数字化国际中文教育的理论研究、整合应用、资源建设、教学知识库等,充分展示了数字化国际中文教育的最新成果。本书可供语言学、国际中文教育、教育技术学等专业的大学教师、科研人员、工程技术人员和相关学科的研究生阅读。

版权所有,侵权必究。举报:010-62782989, beiqinquan@tup.tsinghua.edu.cn。

图书在版编目(CIP)数据

数字化国际中文教育. 2022 / 李晓琪, 徐娟, 李炜主编. —北京: 清华大学出版社, 2022.12
ISBN 978-7-302-62189-8

I. ①数… II. ①李… ②徐… ③李… III. ①汉语—对外汉语教学—教学研究—文集 IV. ①H195.3-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2022)第 212982 号

责任编辑: 张维嘉
封面设计: 傅瑞学
责任校对: 欧 洋
责任印制: 沈 露

出版发行: 清华大学出版社

网 址: <http://www.tup.com.cn>, <http://www.wqbook.com>

地 址: 北京清华大学学研大厦 A 座 邮 编: 100084

社 总 机: 010-83470000 邮 购: 010-62786544

投稿与读者服务: 010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质量反馈: 010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

印 装 者: 三河市龙大印装有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 185mm×260mm 印 张: 35.25 字 数: 856 千字

版 次: 2022 年 12 月第 1 版 印 次: 2022 年 12 月第 1 次印刷

定 价: 168.00 元

产品编号: 098309-01

前 言

1995年4月28—30日，首届“中文电化教学国际研讨会”在美国旧金山成功举行。从那时算起，以现代教育技术与汉语教学结合为核心议题的会议已举办了十二届，以下是对这十二届会议的简要回顾。

第一届会议：1995年，在美国旧金山，印发了《论文提要》。

第二届会议：2000年，在中国桂林，论文集《现代化教育技术与对外汉语教学》由广西师范大学出版社出版。

第三届会议：2002年，在中国南京，论文集《E-Learning 与对外汉语教学》由清华大学出版社出版。

第四届会议：2004年，在中国北京，论文集《数字化对外汉语教学理论与方法研究》由清华大学出版社出版。

第五届会议：2006年，在中国香港，论文集《数字化汉语教学的研究与应用》由语文出版社出版。

第六届会议：2008年，在韩国大田，论文集《数字化汉语教学进展与深化》由清华大学出版社出版。

第七届会议：2010年，在中国烟台，论文集《数字化对外汉语教学实践与反思》由清华大学出版社出版。

第八届会议，2012年，在中国上海，论文集《数字化汉语教学（2012）》由清华大学出版社出版。

第九届会议，2014年，在中国厦门，论文集《数字化汉语教学（2014）》由清华大学出版社出版。会议名称更改为“中文教学现代化国际研讨会”。

第十届会议，2016年，在韩国首尔，论文集《数字化汉语教学（2016）》由清华大学出版社出版。

第十一届会议，2018年，在中国澳门，论文集《数字化汉语教学（2018）》由清华大学出版社出版。

第十二届会议，2021年，在越南胡志明市，电子版《第十二届中文教学现代化国际研讨会论文集》由胡志明市师范大学出版社出版。

另外，2009年7月在法国拉罗谢尔市举办了首届“中文数字化教学专题研讨会”，论文集《数字化汉语教学专题研究（2009）——新模式、新方法、新技术、新产品》由清华大学出版社出版。

“中文教学现代化学会”自2006年在中国香港注册成立以来已经走过了十六年的历程。第一任学会会长由北京语言大学的张普教授担任，副会长由美国长堤加州州立大学的谢天蔚教授和北京大学的李晓琪教授担任。香港秘书处的秘书长由香港城市大学的蔺荪博士担

任,北京秘书处的秘书长由北京语言大学的徐娟博士担任。学会还聘任了7名顾问委员。学会网站 <http://www.amcle.org/>于2007年正式开通。

2010年、2014年、2018年中文教学现代化学会理事会进行了换届改选。第二、三、四任会长由北京大学李晓琪教授担任,第四任的常务副会长由北京师范大学宋继华教授担任,副会长由韩国又松大学甘瑞瑗教授、北京语言大学徐娟教授和香港城市大学蔺荪博士担任。香港秘书处的秘书长由蔺荪博士兼任,北京秘书处的秘书长由徐娟教授兼任。

创办一份属于中文教学现代化领域的专门期刊、提高中文教学现代化研究的学术水平与应用价值,是学界有志之士的共同心声。2011年《中文教学现代化学报》在中国香港成功注册。该刊物是由中文教学现代化学会主办的非营利性国际电子学术期刊,ISSN:2220-1300,半年一刊。创刊号于2012年3月网络出版,目前已经出版了二十期。

第十三届中文教学现代化国际研讨会由中文教学现代化学会主办,北京语言大学承办,网络教育学院具体实施。会议于2022年下半年在北京语言大学召开,由清华大学出版社出版论文集《数字化国际中文教育(2022)》。会议共收到论文105篇、电子作品21个,录用论文58篇、电子作品18个,加上特约报告2篇,最终本论文集收录论文60篇、电子作品18个。论文作者按署名单位分布在7个国家和地区,其中中国论文55篇(包括内地44篇、香港4篇、澳门7篇),国外论文5篇(包括新加坡2篇、日本2篇、马来西亚1篇)。电子作品来自2个国家,其中中国17个、日本1个。所有论文与电子作品的署名权归作者所有,文责自负。

论文分为6个大类,各类的论文数量如下:

- (1) 特约报告(2篇);
- (2) 中文教学现代化的理论、实践应用与反思(10篇);
- (3) 中文教学领域的融媒体及新技术应用与创新研究(16篇);
- (4) 后疫情时代下的中文教育研究(18篇);
- (5) 汉语水平测试现代化与多元化师资培训研究(10篇);
- (6) “中文+职业技能”教育的教学现代化研究(4篇)。

从上述可以看出,本次会议从论文征集到审稿和录用,第(3)(4)类论文数量最多,反映出学者们的研究热点集中在新媒体、新技术以及后疫情时代下的模式、方法、策略、资源建设等方面,彰显了本届会议论文的特色。

本届会议首次增设了电子作品,入选的电子作品作者均提供了教学设计说明,旨在吸引更多的年轻学者重视信息技术在国际中文教育中的实践。

本届会议的程序委员会代表全体论文作者向清华大学出版社表示衷心的感谢,没有出版社的努力,这本论文集不可能打破常规在会前出版。

本论文集由程序委员会徐娟负责编排,于淼负责格式审定。“前言”由徐娟执笔撰写,李晓琪、李炜审定。

第十三届中文教学现代化国际研讨会
程序委员会

2022年6月10日于北京

目 录

特 约 报 告

跨境远程汉语国际教育人才培养体系的构建与实施	李 炜 张润芝 古艳东	3
复杂范式下中文教学现代化研究的若干问题与反思	胡晓清	14

中文教学现代化的理论、实践应用与反思

论汉语拼音教学现代化——寓学于乐及语言学的应用	蔺 荪 卞可薇 高清宇	25
近十年国内数字化汉语教学研究综述		
——基于 CiteSpace 的可视化分析	耿 直 高 源	35
网络学习平台的国际中文教育效果研究	于 淼 王 磊	43
国际中文教育数字资源的研究热点、发展趋势可视化分析（2000—2021）	孙朝阳	51
国际中文智慧教学模式的过程模型与课堂活动设计	马瑞祯 曹 钢 徐 娟	63
“唐风汉语”语法类获奖微课设计特点考察	刘 弘 施 瑜	71
科技革命影响下的罗马尼亚中文教学的思考与建议	王鸿滨 陈 曦	80
中文教师、T.A.和学生三位一体式 HyFlex 互动教学法设计	杉江聪子	88
谈现代汉字的形音义分类	张小衡	96
A Study on Teaching and Learning Pinyin Issues in TCFL to International Students of Foundation Programme in the Age of E-learning	Wei Min	103

中文教学领域的融媒体及新技术应用与创新研究

技术赋能国际中文教学创新：线上线下融合教学模式探索	吉 晖	117
汉字翻转课堂模式“三阶段”教学效果实验研究	匡 昕	124
国际中文线上汉字教学的多模态识读分析	钟佳利	131
艺术性与技术性融合的《中国古诗词》数字资源开发研究	张俊萍 宋 锐	142
基于 FutureLearn 学习平台的对外汉语慕课中的互动研究		
——以初级汉语会话课程为例	孔傅钰	149
基于 MR 混合现实技术的沉浸交互式汉语口语教学初探	马 宁	157
可视化工具辅助下的对外汉语词汇教学		
——以思维导图为例	刘荣艳	164

技术辅助的任务型教学法在线上高级汉语综合课的应用	闻 婷	174
认知存在感视域下 SLS 学习平台教学设计与实践		
——以新加坡中一华文新教材为例	吴宝发 张曦姍 周淑君	182
中高级水平来华留学生中文新媒体素养调查分析	陈沫澄 张俊萍	190
网络汉语教学课件的功用制作与使用	武 勇 李晓琪	198
词嵌入技术在教学材料检索上的应用实践与思考	林海港 顾涵文 赵慧周	206
字理识字类汉字微课的设计与应用研究	刘佳蕾 郭青青 任月明	214
基于免费在线平台的国际中文教学测试课件制作	唐海燕	222
基于小学《语文》语料库的汉语初级可读性公式建构及应用初探	史惠善	231
动词“呼吸”的语义特征探析	王 珊 王少茗	241

后疫情时代下的中文教育研究

汉语双线融合教学模式的实践路径探索	章 欣	251
疫情下口语在线教学模式探析	杨冰冰 王治敏	258
疫情期间线上授课的教学反思	崔淑燕	267
后疫情时代在线汉语教学研究的可视化分析		
——基于 2020 年 2 月至 2022 年 3 月 CNKI 文献	周 露	273
面向海外汉语学习者的《云游中国》游戏设计	苏梦蝶 王婉昕 赵云迪 姚 骏	283
对外汉语线上教学的多重语境系统局域模型研究	霍文博 梅之星 韩文羽	293
留学生跨文化交际课程混合式教学实践	史艳岚	300
通过短视频制作进行华文教学初探	毛永清	308
具身认知理论视域下后疫情时代的国际中文教育研究		
——以鲁东大学塞拉利昂项目为例	陈歆萌	314
后疫情时代线上对外汉语教学情况初探		
——以波兰密大孔院线上选修课为例	栗望舒	325
后疫情时代中文教育研究		
——巴布亚新几内亚中文教育发展概况	韩婧怡 张 淼	332
XR 与 OCR 技术对后疫情时代对外汉语听说写交互教学新模式的构建与应用		
.....	沈韵琪 黄 蕾	339
线上口语课堂提问互动情况调查研究	沈宇文	347
对外汉语线上综合课提问研究		
——以实习教师汉语课堂《发现步行之美》为例	李国锋	354
儿童线上沉浸式汉语学习支持系统的构想	黄怡梅	361
基于线上线下融合的华裔少儿家庭汉语教学研究	羌晓梅 李连友	369
A Case Study of Hyflex Implementation in a Chinese Language Course Focusing on Students' Perceptions of the Community of Inquiry	Qu Ming	376

国内官方新闻网站微视频引入留学生汉语综合课程初探

- 以某高校来华留学生四级汉语综合课为例 高盛雅 387

汉语水平测试现代化与多元化师资培训研究

- 汉语自适应分班测试系统的设计与开发 喻 驾 沈莹莹 397
- 智慧型 HSK 课程的构建与思考 郝佳璐 404
- 人工智能在汉语口语测试中的阶段性应用 肖诗俊 410
- 普通话声调经验对感知粤语声调的影响 张 婷 何沫思 李 彬 418
- 混合同步学习下国际中文教师信息技术素养提升策略研究
..... 郝 晴 江 山 祁紫飞 刘建波 425
- 国际中文教师数字能力发展问题与对策 李晓东 432
- 基于线上教学的国际中文教师测评素养及培养研究 韩瑞芳 439
- 新手、熟手教师线上汉语课堂导入环节模态使用情况分析 王露锦 445
- 多语社区的语言治理：澳门中小学语言教育政策分析 秦若曦 452
- Chinese Audio Description Training in a Tertiary-level Interpreting Program:
Learner-perceived Difficulties and Coping Strategies Jackie Xiu Yan Kangte Luo 461

“中文+职业技能”教育的教学现代化研究

- 体育中文语料库创建研究 程 红 王 辰 项 英 匡 昕 479
- 翻转模式在远程职业汉语教师培训中的应用效果研究 王 淼 徐 娟 486
- 基于专门用途语言教学理论的汉语教学资源建设
——以银行业务情景汉语课程为例 王 丹 梁丽莹 493
- 以需求分析理论为导向的服务业汉语在线课程设想
——以导购员汉语为例 郭 煜 501

中文教学现代化的数字化教材、教学设计与优秀案例

- “就和才”微课 邓心怡 511
- “颜色词”微课 邓心怡 515
- 京剧脸谱的颜色 王海燕 518
- 如何输入汉字 李 玮 严根英 522
- “时量补语”微课教学 梁 珍 523
- 中高级汉语课“中国交通工具的变迁” 袁小颖 527
- “木”字族字理识字类系列汉字微课 刘佳蕾 郭青青 任月明 529
- 中国古诗词国别化教学：中意双语作家作品文化讲解 张俊萍 刘春红 邱经纬 532

神奇的饮食汉字“饺子”	李 丛	535
结果补语在线教学小妙招	刘心欣	537
词语的感情色彩	屈 君	539
语法点“又”和“再”互动式微课教学 ..	申晓钰 郑朱翎 李彧聪 张子京 刘 路	541
《还是回来好》自主学习型课件	马瑞祯	543
自主 VR 课件《购物》	邓 华 肖歆童 黄可欣	545
点击交互式学习课件	肖歆童 邓 华 黄可欣	546
商务汉语新闻阅读平台	高 源 耿 直	548
主题 vlog 的跨国共作与对外汉语教学应用	解丽琪	551
《我想租一套房子》	周思佳	554

特 约 报 告



跨境远程汉语国际教育人才培养体系的构建与实施^{*}

李 炜¹ 张润芝² 古艳东³

^{1,2,3} 北京语言大学 网络教育学院 100083

¹ liwei@blcu.edu.cn ² zhangrunzhi@blcu.edu.cn ³ guyandong@blcu.edu.cn

摘 要：随着海外对本土汉语人才需求的增加与新技术的不断发展，跨境远程汉语国际教育逐渐成为海外汉语本土人才培养的有效途径之一。本研究结合多年来的跨境远程汉语国际教育实践，以人本主义理论、成果导向教育理念、系统论，以及教学交互理论、汉语作为第二语言习得理论和跨文化交际理论等为指导，从明确培养目标与规格、设置核心培养项目、项目详细设计与准备、项目实施、项目评价、实施过程质量保证六个方面探索并实践了跨境远程汉语国际教育人才培养体系。该体系培养了大批高质量的国际化汉语人才，产出的成果和典型经验被多个国外机构采纳并推广或被国内外主流媒体报道与宣传，一定程度上说明了该人才培养体系的合理性、可行性与有效性，为相关机构开展跨境远程汉语国际教育提供了参考案例，丰富了远程汉语国际教育人才培养的理论和实践成果。

关键词：跨境远程汉语国际教育 人才培养体系

The Construction and Implementation of Talent Cultivation System for Cross-border Distance Chinese Language Education

Li Wei¹ Zhang Runzhi² Gu Yandong³

^{1,2,3} Online Education College, Beijing Language and Culture University, 100083

Abstract: With the increase in overseas demand for local Chinese language talents and the continuous development of new technologies, cross-border distance Chinese language education has gradually become one of the effective ways to cultivate overseas Chinese language talents. Based on the long-term practice of cross-border distance Chinese language education, guided by humanistic theory, outcome-based education, system theory, teaching interaction theory, Chinese as a second language acquisition theory and cross-cultural communication theory, this paper aims to explore and study the talent cultivation system for cross-border distance Chinese language education from six aspects: clarifying the cultivation objectives and standards, setting core education programs, detailed program design and preparation, program implementation, program evaluation and implementation process quality assurance. This system has helped to cultivate a large number of high-quality international Chinese language talents worldwide. The achievements and related experiences have been adopted by

^{*} 本成果受北京语言大学学院级项目资助（中央高校基本科研业务费专项资金）（项目批准号 22YJ140001）。

many education institutions and reported by mainstream media at home and abroad. To some extent, it reveals the rationality, feasibility and effectiveness of the talent cultivation system, and provides reference cases for relevant institutions to carry out cross-border distance, and the system enriches the theoretical and practical achievements of the talent cultivation for cross-border distance Chinese language education.

Key words: cross-border distance Chinese language education; talent cultivation system

0 背景与问题

随着中国与世界各国交往的日益广泛和深入,国际社会,尤其是“一带一路”沿线国家和地区对本土汉语人才的需求也越来越迫切。汉语国际化人才培养成为汉语国际教育的重要担当(邢欣等,2020)。“以孔子学院为主、沿线国家教育机构为辅”的海外汉语国际教育是目前满足“一带一路”倡议下的汉语国际化人才需求成倍增长的主要途径。计算机技术和网络的不断发展,以及疫情带来的网络汉语教学实践,使得网络教学深植于汉语教学之中(崔永华,2020),跨境远程汉语国际教育逐渐成为海外汉语本土人才培养的另一有效途径。目前,跨境远程汉语国际教育人才培养存在培养目标和规格定位不合理,项目体系支撑不充分,过程效率不高以及培养有效性欠缺等问题,不能完全满足海外社会对各类汉语国际人才的需求。这些问题需要在现代信息技术的支持下,创新跨境远程汉语人才培养体系加以解决。

人才培养质量最终取决于人才培养体系的设计(张志军等,2021)。人才培养体系一般是指在一定教育理论或思想指导下,按照既定的培养目标和人才规格,通过将学科体系、教学体系、教材体系、管理体系等在教育教学过程中的有机融合,开展人才培养活动过程的总和(胡万山,2019)。人才培养体系的构成要素很多,基本要素包括人才观、人才培养方案与课程结构、师资队伍、教育教学活动和教学条件等(别敦荣等,2008)。跨境远程汉语国际教育主要以远程方式跨境开展汉语非学历培训为主。目前,在非学历培训和汉语国际教育领域,对于人才培养体系的探索已有较为深入的研究。例如,薛谦等(2015)创新性地提出了高层次专业技术人才的TOP(timely、open、professional)培训模式;郑通涛等(2020)基于“一带一路”建设需要提出国际汉语人才培养包含培养理念、培养目标、培养主体、培养内容、培养方式和培养评价6个方面内容。王添淼(2021)认为国际中文师资培训,在培训内容上应更侧重于教学实践,在培训方法上以学员为主体、以任务为中心,学员测评方式采取过程性评价和结果性评价相结合的方式,线上线下培训并举、构建更为专业化的分类分级培训课程。本研究在汲取已有相关领域研究成果的基础上,结合海外本土学习者的学习需求和发展需要,考虑汉语人才培养过程中所应遵循的理论和规律,聚焦跨境远程汉语本土人才培养体系构建中存在的重难点问题,通过多年来的远程汉语教学实践,探索出了较为成熟的、可供相关实践单位参考的跨境远程汉语国际教育人才培养体系。

1 跨境远程汉语国际教育人才培养体系的构建

为了解决目前跨境远程汉语国际教育人才培养中存在的问题,本研究借鉴相关人才培养体系构建的研究与实践,提出了跨境远程汉语国际教育人才培养体系需遵循的理论基础

与构建要点（见表 1），该表中提出的四项理论基础贯穿跨境远程汉语国际教育人才培养体系的整个过程。

表 1 构建基础与要点

理论基础	原则	构建要点
人本主义理论	以海外本土汉语学习者需求为基本出发点	做好前期需求调研工作； 过程中关注需求的满足； 评价中以普遍性需求的达成为最低标准
成果导向教育理念	以“目标—实施—评价”为构建框架	目标注重知识、技能和价值的培养，满足社会人才需求和学习者发展的个性需求； 遵循反向设计原则，对教学过程、模式、策略与支持服务等进行逆向设计与实施； 建立成果导向的评价机制
远程教育教学交互、第二语言习得和跨文化交际理论	注重三种理论的融合	指导项目体系设计、学习空间构建、教学资源开发、教学过程落实和学习支持服务提供等
系统论	关注体系的整体功能发挥	人才培养体系的顶层设计； 项目、资源、学习空间、教学与服务等体系建设

1.1 坚持人本主义理论，以海外本土汉语学习者需求满足贯穿始终

20 世纪 50 年代罗杰斯等人提出了人本主义的教育理论，主张学习是个人潜能的充分发展，教育活动是一个有机的过程（李曼丽，2013）。当今国际环境下，尤其是“一带一路”倡议提出之后，沿线国家和地区相关领域、行业和岗位对汉语人才的需求逐渐增多，对汉语人才的要求也更加明确和具体。

这要求跨境远程汉语国际教育人才培养体系的构建需遵循人本主义理论，以学习者的需求为基本出发点，做好需求调研，以需求确定目标，课程设计与教学实施聚焦在让学习者完成学习过程后能达成的最终学习目标上，让学习者能够学有所获。从人才培养体系整体层面到各个环节的设计实施都应尊重学习者的需求、特点和感受，以培养人格健全的学习者，促进学习者知、情、意、行的协调发展（孟志远等，2015）。

1.2 以成果导向教育理念作为人才培养体系构建的框架基础

成果导向教育理念（OBE）最早是由斯派蒂（Spady, W. G）提出的，指“围绕学生学习结束后获得成果，来明确地聚焦与组织一切教育活动”（周显鹏等，2021）。OBE 教育理念被广泛运用于我国各类院校人才培养体系的构建中。在教育教学过程中，以学生为主体，从培养目标的制定、课程体系的建构、教学计划的实施到学习效果的评价基本都围绕学习成果的实现来组织（巨秀婷等，2020）。OBE 教育理念强调需求既是人才培养的起点又是终点，在人才培养的设计、实施和评价等全过程要坚持反向设计、以学生为中心和持续改进，为应用型人才培养供给侧结构性改革指明了方向（李志义等，2018）。OBE 教育理念的“目标—实施—评价”核心三环节，契合目标预设性较强和针对性较强的特定类型人才的培养，

适合作为跨境远程汉语国际教育人才培养体系构建的框架基础,并指导其实践过程。首先,明确跨境远程汉语国际教育人才培养目标与规格,在注重知识、技能培养的同时,融入价值培养。其次,围绕人才培养目标及规格,遵循反向设计原则,对教学过程、模式、策略与支持服务等进行逆向设计与实施。最后,建立成果导向的评价机制,将评价聚焦于学习者完成不同阶段学习而取得的学习成果上,以形成持续改进的管理闭环。

1.3 注重远程教育教学交互、二语习得和跨文化交际理论的融合

“跨境远程”是一条当前海外本土汉语国际教育人才培养的重要实现路径。其中,远程教育教学交互理论发挥着重要的指导作用。陈丽(2016)指出远程学习具有教与学时空分离的特殊性,“以媒体为中介的交互则是远程教育教与学再度整合的关键”。教学交互包括操作交互、信息交互和概念交互,是连接远程教育中教和学的桥梁,也是远程教育研究中最重要概念之一(Moore, 1989)。在构建跨境远程汉语国际教育人才培养体系的过程中,远程教育教学交互理论贯穿始终。学习者与平台、学习资源、教师及其他学习者之间的交互活动是实现跨境远程汉语国际教育人才培养质量的关键,该理论在项目体系设计、学习空间构建、教学资源开发、教学活动开展和学习支持服务提供等环节,都起着重要指导作用。同时,跨境远程汉语国际教育人才培养体系主要面向海外汉语非母语人群,课程资源、教学活动设计等更是离不开汉语作为第二语言习得理论的支撑。海外本土汉语人才培养还涉及跨文化交际问题(张春斌等, 2018),要提高语言和文化教学的有效性,需对跨文化交际的价值意义和文化形式有充分的了解,具体表现在对教学理念与方式、教师角色、师生关系、学生学习动机、学习风格与策略的了解上(景慧, 2020)。因此,在跨境远程汉语国际教育人才培养过程中要关注跨文化交际理论、二语习得和教学交互理论的融合。

1.4 基于系统论,强调整体和各环节的体系化建设

系统是由各个要素相互联系、相互作用形成的有机体。人才培养体系是结构化、体系化了的的教学与教学相关活动(刘焕阳等, 2012)。遵循系统论理念,根据人才培养目标,做好顶层设计,将项目规划、资源设计、学习空间、教学过程与支持服务等各个方面统合到跨境远程汉语国际教育人才培养体系中,实现人才培养的整体体系化建设,通过系统各要素的相互作用促进人才培养目标和规格的达成,以使人才培养体系具备每个构成要素单独不具备的功能和属性。同时,也关注项目、资源、学习空间等各自的体系化建设与配合。通过体系化建设,以解决人才培养各环节效率不高的问题,从而实现跨境远程汉语国际教育人才培养的规模化与高质量。

以上述构建基础与要点为指导,作者所在单位通过长期实践、不断优化与调整,形成图1所示的跨境远程汉语国际教育人才培养体系。该体系是指以培养“会说中文、了解中国、支持中国发展”的国际化汉语人才培养目标以及3维度、18要素的人才培养规格为依据,以人本主义理论、OBE教育理念、系统论,以及教学交互理论、汉语作为第二语言习得理论和跨文化交际理论等为指导,对师资队伍、内容与资源、学习空间、教学过程、支持服务和评价等的总体规划、设计与实施。该体系各个环节的内涵将在下部分结合具体实践进行详细论述。

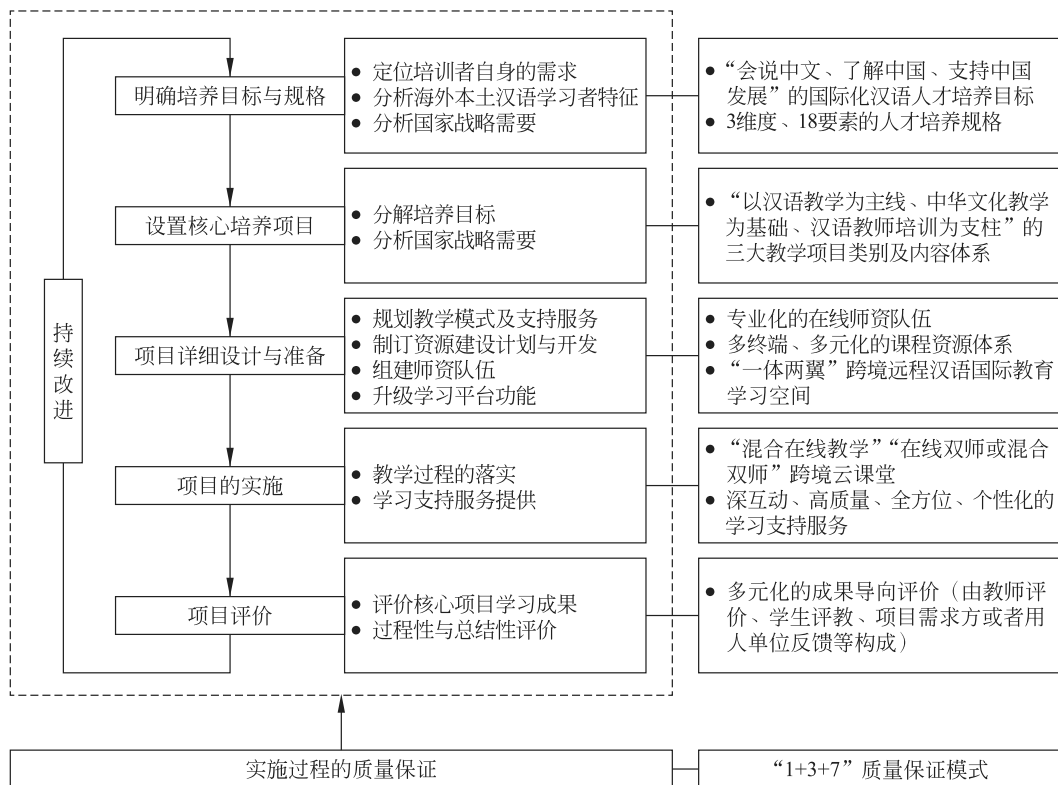


图1 跨境远程汉语国际教育人才培养体系

2 跨境远程汉语国际教育人才培养体系的实施

图1所示的跨境远程汉语国际教育人才培养体系主要包括三个层面的内容，第一列代表跨境远程汉语国际教育人才培养体系的主要环节，第二列代表各个环节设计或实施的关注要点，第三列指作者所在单位经过长期实践所形成的体系化的成果。

2.1 明确总体培养目标与规格

遵循国家战略，充分分析培训需求，精准定位学习对象，以明确跨境远程汉语国际教育整体的培养目标与规格，这是跨境远程汉语国际教育人才培养的关键。跨境远程汉语国际教育人才培养要响应中华文化“走出去”战略和“一带一路”倡议，满足海外社会的经济发展需要，精准定位培训需求，包括汉语言知识的需求、汉语技能的需求、汉语作为交流工具的岗位职业需求以及学习者自我发展的需求。同时结合对海外本土汉语学习者国别、学习者第一语言、学习者年龄、学习者对汉语的掌握程度等方面特征分析，确定总体培养目标与规格。

通过多年的实践，作者所在机构将跨境远程汉语国际教育人才培养的总体培养目标确定为培养“会说中文、了解中国、支持中国发展”的国际化汉语人才。同时，为了更好地落实上述国际化汉语人才跨境远程培养体系的总体目标，从知识、技能和价值三方面形成了体系化的3维度、18要素的人才培养规格，3维度为汉语知识、汉语技能以及价值维度，

学习者在学习专业基础知识和实践专业技能的基础上进一步升华为价值层面目标,每个维度分别包括6个要素,详见图2。

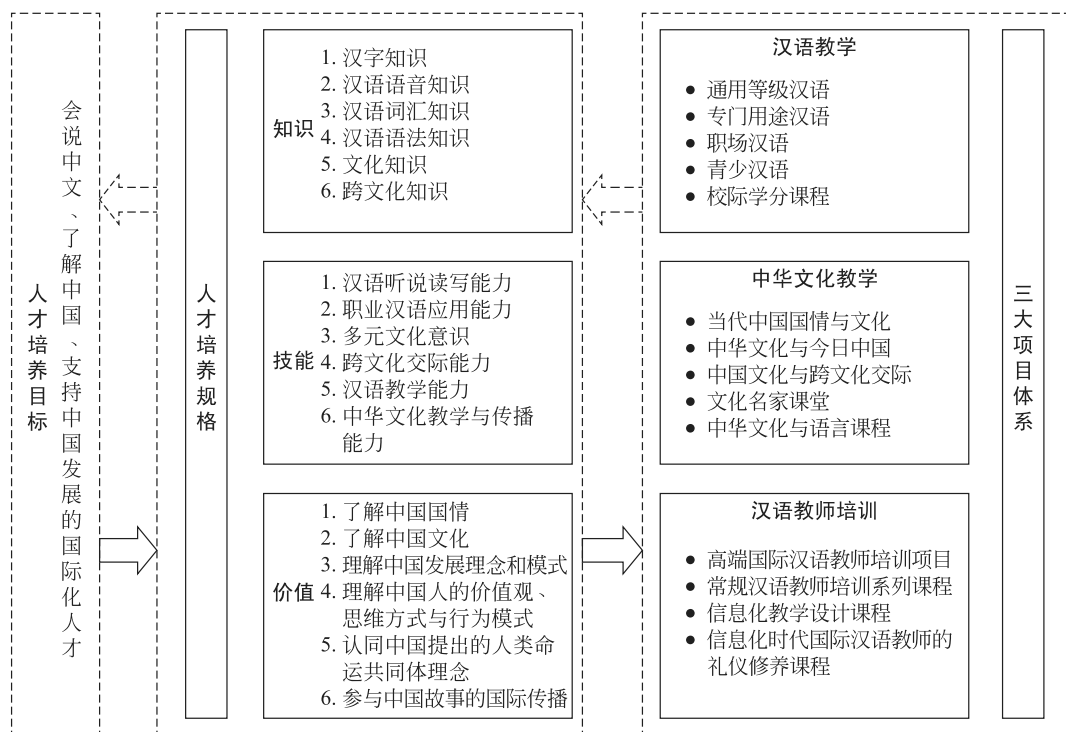


图2 跨境远程汉语国际教育人才培养规格及三大项目体系

2.2 设置核心培养项目

确定总体人才培养目标和规格后,首先根据汉语国际教育所包含的内容体系分为三大类项目体系,即汉语教学、中华文化教学与汉语教师培训,并确定每类项目体系的培养目标。然后,根据海外本土汉语人才培养需求和国家战略要求,对每类项目体系的培养目标进行进一步分解,以便设置每类项目下的核心培养项目。培养目标的分解可采用任务分析法,每类项目体系培养目标经过任务分解后,可以形成对应的核心培养项目(或课程),细化后所形成的核心培养项目(课程)又进一步规定了人才培养的具体内容体系。

作者所在单位经过多年实践形成了“以汉语教学为主线、中华文化教学为基础、汉语教师培训为支柱”的三大教学项目体系,并对每类项目体系的培养目标进行明确与进一步分解。以汉语教师培训项目体系为例,对照国际汉语教师能力标准,将其培养目标确定为面向海外本土汉语教师或是有志于成为汉语教师的海外汉语学习者提供教学服务,旨在培养更多的海外本土国际汉语教师,帮助更多的国际汉语教师提高教学技能,持续提升国际汉语教师培养质量和水平。采用任务分析法将该培养目标进一步细化为提高汉语语言能力与汉语言本体知识、掌握和提高汉语作为外语的教学方法、掌握和提高教学组织与课堂管理能力、具备汉语作为外语教学技术能力和教师自我发展等,相应地,该类项目体系可进一步细分为汉语教学基础、汉语教学方法、教学组织与课堂管理、中华文化与跨文

化交际、信息化教学设计和新时代国际汉语教师的礼仪修养等。三大项目体系下的核心培养项目的内容（见图 2）并不是一成不变的，而是根据海外本土汉语人才需求不断调整与完善的。

2.3 项目详细设计与准备

核心培养项目确定后，需要对项目进行详细设计，包括对教学模式和支持服务模式的初步规划，资源建设计划、师资队伍建设和平台优化方案的确定与具体落实等。教学模式的规划重点关注项目开展所计划采用的教学思路，如是课件学习还是直播授课，直播授课中是一对一或小班授课、大班授课等，还是“课件+直播授课”等多样化教学模式，任何一种教学模式的选择与应用应以项目特点及教学目标为基础进行综合考虑。支持服务模式设计与所采取的教学模式相对应，不同教学模式的支持服务方式也不同。教学模式和支持服务模式确定后，要依据二者的结果确定资源建设计划、师资队伍组建和平台优化方案，同时开展师资、资源和平台建设。项目的详细设计与准备，能有效保证跨境远程汉语国际教育人才培养体系的顺利实施。下面对多年实践形成的优秀师资队伍、资源和平台进行介绍。

专业化的在线师资队伍。师资队伍建设和开展跨境远程汉语国际教育的重要基础，其重点是培养综合素质过硬、专业水平高的专职教师队伍。秉持“师德引领、教研突出、结构优化、特色鲜明”的理念，打造了一支以远程教育和汉语国际教育深度融合为特征，由教学、资源、技术、支持服务与管理团队构成的专业化师资队伍。其中，教学团队由教学经验丰富或学术水平较高的教授、副教授或教研员组成。核心成员均具有研究生学历，且从事远程汉语教育教学和项目管理十年以上。同时，为了不断提高团队专业化水平，建立了能力提升机制，鼓励成员积极参加学术会议、进修和各类培训，以项目为单位开展教研和交流。高水平跨境远程汉语国际教育师资队伍确保了人才培养的质量。

多终端、多元化的课程资源体系。资源建设方面，做好充分的需求调研，有助于明确资源的内容及其呈现方式；通过逆向设计，有助于确定恰当的教学活动和策略，从而实现课程目标。经过多年实践，作者所在机构构建了多终端、多元化、应用型的阶梯递进式课程资源体系。以内容、教学理论、技术和交互四要素为指引，以能力本位为核心，以活动或任务为中心设计开发标准化和创新型课程资源。汉语教学方面，开发完成通用等级汉语、职场汉语（如商务、银行、导游、导购、酒店服务、进出口汉语等）和青少汉语等系列课程资源；中华文化教学方面，建成当代中国国情与文化、中华文化与跨文化交际、中国语言与文化、在线中华文化讲堂等资源；汉语教师培训方面，建成常规师资培训、高端国际汉语教师培训系列资源。

“一体两翼”跨境远程汉语国际教育学习空间。运行稳定、具有良好用户体验的平台是在线项目得以开展的根本保证。基于教育教学交互理论，以学习者为本，突出技术服务教育的理念，利用 IT 技术领域的成熟架构，结合海外学习者的特点，坚持“多元交互、全程可查、成果导向”原则，搭建了集招生、资源、教学、服务、评价、管理与运营于一体的跨境远程汉语国际教育教学与管理平台，建设“网上北语”网站和中文学习、师资培训移动平台，形成了“一体两翼”跨境远程汉语国际教育云平台，为跨境远程汉语国际教育人才

培养体系的实施提供了智能化学习空间。项目运行过程中,依据授课教师、管理者及学生的使用反馈,进行平台功能的持续优化和不断迭代。

2.4 项目的实施

跨境远程汉语国际教育人才培养项目的顺利实施有赖于高水平的师资团队、优质的资源和支持交互的平台。同时,在实施过程中需重点关注教学过程的落实与支持服务的提供等。

教学过程的落实。技术应用已成为汉语教学的基本特征,技术正向汉语教学各相关领域内部渗透,教学与技术的融合日趋加深(郑艳群,2019)。跨境远程汉语国际教育人才培养过程中比较常用的是混合在线教学(李炜,2018),其是同步在线教学和异步在线教学的混合,具体如何混合,主要依据项目特点与教学目标来确定。教学过程中,以远程教育教学交互、第二语言习得和跨文化交际理论等为指导,以自建的多终端、多元化的课程资源体系为异步教学基础,引入跨境网络专线、跨境云服务、高清视频会议系统或直播等技术,以实现一对一、小班课和大班课的同步教学。融合汉语国际教育和现代远程教育特性,充分发挥境内和境外教师的各自优势,以基于互联网的“跨境云课堂”,根据境外线下或线上场景,开展“在线双师或混合双师”跨境远程汉语国际教育。以自建的“一体两翼”跨境远程汉语国际教育学习空间,实现师生、生生、生机的充分交互,记录学生学习行为并干预,设置自动化的指导、评价、追踪和信息反馈机制,促进学习者实现自身发展,为人才培养体系的实施提供强有力的支撑。

学习支持服务的提供。为学生提供深互动、高质量、全方位、个性化的精准服务是跨境远程教育的重要组成部分。基于学习空间,任课教师会随时检查学习者学习情况,包括登录次数、在线学习时长、作业和测验完成情况等,并在平台上及时推送学习反馈。同时,教师通过社交媒体群组及时解决学生提出的问题,调动学习者积极性,促进学生之间的讨论和分享,拉近师生距离,最大限度地缓解远程学习带来的孤独感。不同的教学模式,学习支持服务的侧重点不同。同步教学中,师生交互、生生交互主要通过实时视频方式进行;异步教学主要通过网络社交媒体、电话或邮件等提供支持。

2.5 项目评价

坚持成果导向的评价,针对学习者,采用过程性评价和总结性评价相结合的方式对学习者的学习成果进行评价。过程性评价包括单元测试、专题讨论和作业提交等,总结性评价主要在课程结课时进行。无论是单元测试,还是课程测试,都允许学习者多次参与,测试以提升能力为目的,重点关注学习者的学习成果。学生据此可以对自己的学习情况进行具体而明确的观察与测试,并针对测试反馈结果进行补充学习以达到完全掌握所学内容的目标。随着项目的迭代开发与实施,成果导向的评价制度逐步得到完善,初步形成教师评学、学生评教、项目需求方或用人单位反馈等全方位、多元化的成果导向评价机制,为人才培养目标和规格、项目体系、教学过程实施等方面的持续优化提供数据支持,促进人才培养质量的不断提高。

2.6 实施过程的质量保证

质量保证是跨境远程汉语国际教育人才培养体系的重要组成部分。作者所在单位专门设立办学管理与质量监控办公室,负责办学关键点的把控和复核。建立远程听课制度,定期组织专家团队在线旁听直播课程,抽查直播录像,与教师座谈,并听取学生反馈,系统开展全方位课堂质量评价。对课程教学资源、支持服务状况进行抽查,评定课程资源的建设质量以及支持服务提供质量,依据评价结果进行持续改进。在多年的实践过程中,形成了“1+3+7”质量保证模式,即以人才培养目标与规格为导向,通过业务部门质量实施、办学管理与质量监控办公室质量控制和外部质量评价等3个主体要素,以及领导质量意识与决策、质量文化、专业化发展、质量管理组织与机制、教学管理服务能力、技术支持和经费投入等7个支撑要素,打造内部质量保障与外部质量监控相结合的跨境远程汉语国际教育质量保证模式。在内部质量保证方面,形成了覆盖人才培养“入口关、过程关、出口关”全过程13个环节的一系列质量要点、制度和流程;外部质量监控方面,通过了ISO9001:2015质量管理体系和IQ.Net国际认证联盟的认证,这在跨境远程汉语国际教育人才培养体系的实施过程中起到了非常重要的质量保障作用。

同时,跨境远程汉语人才培养体系实施过程中注重专业化教研和持续不断的创新。成立了远程教育研究室,就跨境远程汉语国际教育人才培养的难点和前沿问题进行了系列研究,团队成员共主持完成省部级等10项教研项目,发表相关论文30余篇。开展了教育教学改革创新工程,教学团队荣获“北京高校继续教育高水平教学团队”,2个成果分别获评北京市教育教学成果二等奖和校级一等奖,7个项目入选“远程与继续教育优秀案例库”,为跨境远程汉语国际教育人才培养体系的构建提供了理论支撑和实践案例指导。

3 效果检验

人才培养体系实施成果被多个国外机构采纳并推广或被国内外主流媒体报道与宣传。

汉语教学方面,商务汉语项目获得泰国中华总商会和留学中国大学校友总会认可并在泰国全面推广;专门用途汉语项目,被中国银行近30个国家海外分行采纳并用于本土员工培训;“中级汉语听说”和“初级汉语读写”课程被美国鲍勃·琼斯大学认定为学分课程并在校内面向本科生推广;“高级汉语综合”“高级汉语口语”课程被北京语言大学汉语学院采纳并应用于其国际学生在境外期间的教学。

文化教学方面,“当代中国国情与文化”课程被美国社区大学联盟认定为学分课程,同时被“联合国官员赴华汉语项目”认定为先修课程并在联合国总部进行推广;“中国文化与语言课程”被印度尼西亚天宝国际学校采用并向其中小学生推广;“在线中华文化讲堂”系列课程通过中国政府驻外机构发布和推广。

教师培训方面,高端教师培训项目被海外众多国际学校和汉语培训机构采用。通过迭代式的项目开发与实施,培养了大批高质量的国际化汉语人才。所培养的学生不仅提高了汉语水平,了解了中国基本国情和中华文化,加深了对新时代中国发展成就的认识,也增强了个人职业发展竞争力。众多优秀生活活跃在各自国家的汉语教育、中外翻译、文化传

媒、国际经贸、电子商务、国际组织等行业领域,为推动所在国与中国的友好交往发挥着积极作用。该人才培养体系及典型经验被华侨大学华文学院、奥鹏公服体系等推广应用,对提高跨境远程教育教学质量起到了较大的促进作用。跨境远程汉语国际教育人才培养体系的实施过程、结果和推广应用所产生的良好效果,一定程度上说明跨境远程汉语国际教育人才培养体系的合理性、可行性与有效性。

4 总结与反思

跨境远程汉语国际教育人才培养体系的构建与实施,丰富了跨境远程汉语国际教育人才培养的理论和实践成果,有效解决了跨境远程汉语国际教育培养目标和规格定位不合理、项目体系支撑不充分、过程效率不高以及培养有效性欠缺等问题,为推动汉语国际教育海外本土人才培养做出有益探索和积极贡献,为相关机构开展跨境远程汉语国际教育提供了参考案例,推进了高校继续教育国际化发展进程。对于已开设或即将开设跨境远程汉语国际教育的机构,本研究提出的项目规划、详细设计及实施思路值得借鉴,实践中取得的成果如资源或平台,可以被相关机构直接选用。

本研究所构建的跨境远程汉语国际教育人才培养体系,虽经过多年实践检验,但各环节关键点值得继续深入探索,如项目体系建设、师资队伍建设、质量保证体系建设、智能化学习空间和自动化评价技术应用以及资源供给路径等。同时,人才培养体系作为一个由人作为组元的复杂人工系统,包括结构、功能和运行三个层次的内容,只有真正高效运行起来,才能发挥其作用并实现其功能(李炜,2016)。因此,在确定好结构与功能后,需重点关注体系的运行,做好流程体系的不断优化、团队能力持续提升和项目国别化推广策略探索等。此外,相关实践机构要保障长期和足够的资金投入,并给予相关政策、机制的足够支持,以保障人才培养体系的持续优化。总之,后续我们将通过更多、更广泛的项目实践对跨境远程汉语国际教育人才培养体系进行不断完善。

参考文献

- [1] Moore M G. Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 1989(2).
- [2] 别敦荣,王根顺. 高等学校教学论. 北京: 高等教育出版社, 2008.
- [3] 陈丽,王志军,特里·安德森. 远程学习中的教学交互原理与策略. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2016.
- [4] 崔永华. 试说汉语国际教育的新局面、新课题. 国际汉语教学研究, 2020(4).
- [5] 胡万山. 建设高水平人才培养体系的核心价值及可行路径. 黑龙江高教研究, 2019(8).
- [6] 景慧. 浅谈跨文化交际视野下的文化教学——评《跨文化交际》. 中国教育学刊, 2020(1).
- [7] 巨秀婷,唐楠. 成果导向的课程发展与学习成效评价机制——以《园艺学概论》的教学实践为例. 教育教学论坛, 2020(3).
- [8] 李曼丽. MOOCs 的特征及其教学设计原理探析. 清华大学教育研究, 2013(4).
- [9] 李炜. 远程高等教育机构学习支持服务流程设计影响因素与要素关系研究. 北京师范大学博士学位论文, 2016.
- [10] 李炜. MOOC 背景下三种常见混合式教学模式的比较研究. 现代教育技术, 2018(S1).
- [11] 李志义,袁德成,汪滢,等. “113”应用型人才培养体系改革. 中国大学教学, 2018(3).

- [12] 刘焕阳, 韩延伦. 地方本科高校应用型人才培养定位及其体系建设. 教育研究, 2012(2).
- [13] 孟志远, 胡凡刚, 刘永琪. MOOCs 引发的矛盾关系思考. 中国电化教育, 2015(10).
- [14] 王添淼. 国际中文师资培训模式的构建——基于美国 TESOL 项目的启示. 河北师范大学学报(教育科学版), 2021(2).
- [15] 邢欣, 宫媛. “一带一路”倡议下的汉语国际化人才培养模式的转型与发展. 世界汉语教学, 2020(1).
- [16] 薛谦, 曹学庚, 耿娇娇. 石油石化企业高层次专业技术人才培训模式创新与实践. 继续教育, 2015(9).
- [17] 张春斌, 卢丹. 来华留学生汉语思维能力的培养. 学术交流, 2018(6).
- [18] 张志军, 范豫鲁, 张琳琳. 国家产教融合的历史演进、现代意蕴及建设策略. 职业技术教育, 2021(1).
- [19] 郑通涛, 郭旭. “一带一路”倡议下国际汉语人才培养模式研究. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2020(1).
- [20] 郑艳群. 汉语教学 70 年——教育技术的影响及作用. 国际汉语教学研究, 2019(4).
- [21] 周显鹏, 俞佳君, 黄翠萍. 成果导向教育的理论渊源与发展应用. 高教发展与评估, 2021(3).

复杂范式下中文教学现代化研究的 若干问题与反思^{*}

胡晓清

鲁东大学 文学院 264025

xiaoqingtyt@126.com

摘要：中文教学现代化的提出颇具前沿性和前瞻性。在现代化快速推进的今天，我们应该重新审视中文教学现代化的内涵和外延。本文从教育现代化、中国教育现代化视域出发，提出中文教学现代化应具备的3个层面9个理念；同时引入复杂范式，以复杂范式三原则纵观中文教学现代化研究中容易混淆的3个问题。希望对中文教学现代化研究若干问题的反思可以促进中文教学实现更加和谐统一的现代化。

关键词：中文教学现代化 复杂范式 反思与重构

Some Issues and Reflections on the Modernization of Chinese Language Teaching in a Complex Paradigm

Hu Xiaoqing

Faculty of Arts, Ludong University, 264025

Abstract: The modernization of Chinese language teaching is cutting-edge and forward-looking. At a time of rapid modernization, we should re-examine the connotation and extension of modernization of Chinese language teaching. This paper proposes three levels and nine concepts that should be present in the modernization of Chinese teaching from the perspective of education modernization and Chinese education modernization. At the same time, it introduces the complex paradigm and takes a look at three issues that are easily confused in the study of Chinese teaching modernization with the three principles of the complex paradigm. It is hoped that the reflection on some of the issues in this study of modernization of Chinese language teaching will promote a more harmonious and unified modernization of Chinese language teaching.

Key words: modernization of Chinese language teaching; complex paradigms; rethinking and reconfiguring

0 引言

中文教学现代化在教育现代化进程不断推进的今天，其重要性不言而喻，因此也成为当下的研究热点。以中文教学现代化学会为核心，以《中文教学现代化学报》为重要依托，

^{*} 本文受 2021 国际中文教育创新项目资助（项目批准号 21YH028CX5）。

近年来涌现出大量探讨中文教学现代化相关问题的著述。主要范畴包括:

- a. 中文教学现代化的理论研究;
- b. 中文教学现代化的实践、应用与反思;
- c. 信息技术与汉语教学课程的整合研究;
- d. 数字化汉语教学的模式、方法、策略的应用与探索;
- e. 汉语教学资源(包括平台、素材、课件、课程及工具)的建设;
- f. 汉语教学课件(光盘版、网络版等)的开发、应用与测评;
- g. 任何针对汉语学习的新技术的运用与新产品的开发,如基于手机、PDA 等移动设备及 CMC、云端技术等;
- h. 数字化汉语教学的标准与规范的研究;
- i. 数字化汉语教师的培训与考评的研究;
- j. 汉语水平测试现代化研究;
- k. 汉语教学知识库的理论与应用;
- l. 中小学语文教学的数字化;
- m. 汉语教学的国别研究和实践;
- n. 其他中文教学现代化的相关研究与应用。^①

归类上述研究范畴,可以看出,在 14 类论文主题中,c~i 均指向中文教学技术化和信息化,m、n 所指比较模糊,a 和 b 则重点探讨中文教学现代化理论与实践应用。何谓中文教学现代化理论?我们检索此前刊发论文未找到明确所指。那么,中文教学现代化与教育现代化、中国教育现代化有何关联?中文教学现代化应包含哪些要素?我们能否通过对中文教学现代化研究的反思促进其研究体系的构建?这就是本文所拟探讨的重点问题。

1 教育现代化所关注的问题

1.1 全球视域下教育现代化所关注的问题

教育研究领域学者对教育现代化进行了多维度研究。近年来多位研究者以 CiteSpace 为分析工具对美国与德国的教育现代化、国际教育现代化研究热点等进行了量化分析,绘制出可视化知识图谱。蔡文伯、陈念念(2022)指出,国际教育现代化研究的共词聚类主要为 9 个标签,分别为:“Democracy(民主)”“Education Modernization(教育现代化)”“Inequality(不平等)”“Hypertension(医学领域)”“Medical Education(医学教育)”“Networking(网络技术)”“History(历史)”“Industry(工业)”“Ideology(思想体系)”。杨敏敏(2018)则指出,美国教育现代化研究中频次超过 5 次的高频词共有 15 个,依次为:“美国协会、现代化理论、经济发展、21 世纪、教育扩展、可持续发展、教育获得、医学教育、解剖科学教育、显著性差异、现代化进程、解剖科学、最近数十年、农村地区、教育政策”。综合上述观点,国际教育现代化研究中共词聚类或近似聚类为:现代化理论或思想体系、历史或现代化进程、工业或经济发展、医学领域(医学教育)或解剖科学教育(解

^① 引自中文教学现代化学报·学报栏目. <http://xuebao.eblcu.com>1. 2022.

剖科学), 个性化聚类则为国际教育现代化研究中的“网络技术、不平等、民主”及美国研究中的“教育扩展、可持续发展、教育获得、教育政策”。

综言之, 在全球化视域下教育现代化研究除“教育现代化”这一上位概念外, 对技术的关注并不占据主要地位, 反而对理论、进程、政策、经济发展等表现出更大兴趣。

1.2 中国教育现代化所关注的问题

2019 年中共中央、国务院印发了《中国教育现代化 2035》, 该文件是目前中国教育现代化的纲领性文件。文件要求“将服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命, 坚持教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务, 优先发展教育, 大力推进教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化, 着力提高教育质量, 促进教育公平, 优化教育结构, 为决胜全面建成小康社会、实现新时代中国特色社会主义发展的奋斗目标提供有力支撑”。

可以看出, 中国教育现代化有着明确的战略任务, 即一个使命、四个服务; 有着清晰的发展目标, 即“推进教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化”。而文件中提出的推进教育现代化的八大基本理念, 包括“更加注重以德为先, 更加注重全面发展, 更加注重面向人人, 更加注重终身学习, 更加注重因材施教, 更加注重知行合一, 更加注重融合发展, 更加注重共建共享”, 更是明确了中国教育现代化的价值引领。可以说八大理念在“理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化”各维度中起到导向作用, 而信息化、智能化等只是实现方法现代化的一种途径, 是对方法现代化的技术赋能。

因此, 在中国教育现代化所关注的问题中, 理念依然置于顶层, 教育形式和方法的信息化则起到提高教育现代化效率的作用, 值得探索、研究, 但不是最关键因素, 更不是单一变量。

2 “现代化”视域下的中文教学现代化

中文教学现代化既是社会现代化的一个部分, 同时也是教育现代化的重要方面。探讨何谓中文教学现代化, 离不开现代化的大背景和宏观视域。顾明远(2012)指出, 教育现代化的基本特征包括: 教育的民族性和公平性、教育的终身性和全时空性、教育的生产性和社会性、教育的个性和创造性、教育的多样性和差异性、教育的信息化和创新性、教育的国际性和开放性、教育的科学性和法制性。中文教学现代化在教育国际化、中国教育国际化视域下, 结合自身特点, 也应从以下 3 个方面确立发展和研究理念。

2.1 中文教学现代化的宏观思考

所谓宏观思考, 是指思考内容在中文教学现代化发展和研究中可以发挥引领作用的若干要素, 是关系到中文教学现代化发展方向的顶层设计。可分为 3 个层面。

2.1.1 中文教学的目标性与导向性

中文教学从广义来讲, 既指向外国学习者为对象的国际中文教育, 也包括中国学习者

为对象的中文教育。在中文教学现代化历届国际会议中,研究主要以前者为主,但也有少数研究者提交了国内中文教学的相关论文。不同的概念指向决定着其不同的目标性和导向性。

李宇明(2020)认为,加强国际教育,扩大中文的第二语言人口,是促进中文成为世界第二通用语言的重要手段。换言之,国际中文教育的目标和导向是构建好中文的外语角色,推动中文成为世界公共产品,加快中文成为世界通用语言的步伐。有人认为,国际中文教育的目标应该更为宏观,应服务于中国文化走出去国家战略,服务于人类命运共同体的构建,证据之一为李宇明(2015)、陆俭明(2016)等都曾提出“一带一路语言铺路”“一带一路需要语言铺路”等观点。先生们的观点极具前瞻性,但我们不能将“服务人类命运共同体构建”等使命和责任等同于国际中文教育目标,提高中文的国际地位、提升中国的国家语言能力才是国际中文教育的目标和导向。

而以国内学习者为主要对象的中文教育则应着眼于国家通用语言文字的普及推广、国民语言能力的建构和提升。在此不展开分析。

2.1.2 中文教学的政策性与规划性

为实现中文教学现代化的宏观目标,需要从语言规划和语言政策层面进行配套研究、建设。李宇明(2022)在《语言规划学说略》中全面梳理了中国语言规划学中的若干学术理念,主要包括构建和谐语言生活、保护和开发语言资源、提升国家语言能力、重视语言的经济属性、树立“大华语”意识、语言扶贫、应急语言服务等7个方面。李泉(2021)则从国际中文教育角度分析了汉语国际化规划所应确立的观念规划、声誉规划、阶段规划、学科规划和标准规划。我们认为,广义的中文教学现代化可包含语言规划学七大理念,从宏观层面做好观念规划、声誉规划、国内规划和国外规划,并在规划基础上推动国家语委等部门配套相应语言政策,确保规划的稳步推进。

2.1.3 中文教学的制度化与法制性

中文教学应构建起自己成熟的体系、制度,在逐渐远离零散性、逐步走向高效能的动态过程中体现其现代化。在国际中文教学中目前已经形成了以下体系:国外高校中以中文专业和中文教育专业为依托的学历教育及非学历教育体系,国外中文进入其国民教育体系的中小学中文教学体系,遍布全球的海外华人中文教育体系,中国教育部中外语言交流合作中心推动的国外孔子学院和孔子课堂体系,国内高校为主的中文预科教育、学历教育和非学历教育体系等。这些体系之间应建立何种逻辑关联?可以开展哪些合作?各自的定位是否存在模糊地带?除上述体系外,为实现汉语国际化目标,还可能构建起哪些体系?是否需要将这些体系在国内国外两个环境下制度化?这些都是应该思考和关注的问题,关注不够、思考不足,会成为中文教学现代化进程中的掣肘。而国内的中文教学业已体系化和制度化,但面向少数民族地区的国家通用语言文字普及推广在学校课堂教学之外是否需要增加语言使用层的体系建设,面向国内中小学中文教学中的知识与能力、理论和应用是否解决到位,脱离应试教育的中小学生语言文字应用能力发展可否实现新的体系化等,这些也是现代化进程中要着力解决的问题。

习近平总书记系统论述全面依法治国新理念、新思想、新战略,并将其核心要义概括

为“十个坚持”。依法治国新理念要求我们以法治思维和法治方式深化改革、推动发展，故中文教学现代化也应树立法治化理念。概言之，中文教学现代化要依法而行。这个“法”既指中文教学中要及时依中国最新法律而变，也指要关注国际中文教学中所面临的国际法、不同国家法律问题；既有对教学实施者和教学对象的法律规范，也有对教学内容、教学方法的法律制约。严格依法而行、依法而治，方能以法治化促进中文教学的现代化发展。

2.2 中文教学现代化的中观考察

在中文教学现代化顶层设计之下，我们还应从教学对象、教学场域、教学服务面向三个中观层面思考其现代化属性。

2.2.1 中文教学的生产性与社会性

中文教学的生产性与社会性主要是思考中文教学服务面向问题。从中文教学内部来讲，其生产性与社会性是党的教育方针的落实和体现。2021年4月29日，第十三届全国人大常委会第二十八次会议通过关于修改《中华人民共和国教育法》的规定，将其中第五条改为“教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。教育与生产劳动和社会实践相结合的要求必然映射到中文教学中。它要求中文教学不能纸上谈兵，所授内容应与社会生活紧密相关；要求根据生产劳动与社会实践所需设计新的发展方向，比如近年兴起的“中文+职业教育”就是生产性与社会性的体现。

从中文教学外部来看，中文教学已成为新的文化产业，国际中文教学也成为对外文化贸易的重要组成部分，中文教学拥有了事业、学科、产业三重属性。事业属性决定着其目标和导向性，学科属性决定着其科学性和创新性，而产业属性则要求加强服务功能，面向经济社会发展需要进行新的设计、新的规划，凸显中文教学的经济属性。如何推进产学研深度融合，如何服务国内外产业需求开展中文教学的新探索、新研究，这些都是现代化过程中需重点考虑的问题。

2.2.2 中文教学的个性化和创造性

中文教学的个性化和创造性是指从教学对象角度体现以学生为中心的教育理念。中文教学要遵循教育的一般规律，在面向全体的基础上，根据学生不同的个性特征、不同的发展需求开展有针对性的教学。面向全体体现的是教育公平和均衡，而针对性教学则是因材施教的现代转化。两者是辩证统一的，而后者对摆脱工业社会标准化、机械化藩篱至关重要。

从社会发展角度看，社会主义现代化需要大量有创造能力的人才。个性化虽不等同于创造力，但个性的核心是创造力。在中文教学中充分了解学习者个性，在教学内容、方法、手段等多方面满足学习者个性，促使学习者在个性发展中实现创造力的提升，所培养出的具有个性特质、富有创造力的诸多个体将成为中文教学服务于现代社会的创新型人才，充分体现出中文教学的社会价值。

2.2.3 中文教学的国际性和开放性

外向型的中文教学本身自然是国际性的，这一点毋庸置疑。但其国际性也存在不同层

次。一是教学对象的国际性程度。从对外汉语教学到汉语国际教育再到国际中文教育,名称的变化恰恰表明国家层面对中文教学国际性的顶层设计在顺势而变。未来随着国家战略需求的变化、外交形势的新布局、海外中文教学市场的新培育,国际性程度理应不断提高,形成体现现代化特征的动态国际性发展态势。二是教学理念、方法、内容的国际性程度。我们应在了解世界不同国家、不同区域教育背景、现状基础上,结合中文特征,设计最能体现国际前沿教学理念同时又符合学习者群体需求的教学内容和方法。故步自封不是国际性,一味媚外同样不是国际性,站在国际化场域中,以全球视野关照中文教学,方可提升中文教学体系的国际性。

开放性则是中文教学现代化的重要推手。中文教学内部的开放包括师资培养、教学内容、形式、方法、手段等方面,国内国外、本体本土之间合作交流,取长补短,以开放促进发展;中文教学外部的开放则是打通产学研合作渠道,有效汇聚资源,形成“教学—研究—服务”的双向循环。这点与前述的社会性有一定关联。

国际性和开放性不但适用于外向型中文教学,国内中小学中文教学同样应以国际性、开放性促进自身的现代化发展。

2.3 中文教学现代化的微观视点

所谓微观,不是细枝末节,更不是无足轻重,而是和宏观、中观相比其考察点更具体、更细微。下面从3个方面分述。

2.3.1 中文教学的科学性和创新性

中文教学有其内在体系,而体系是否科学及其科学性程度是衡量其现代化的有效维度。首先,中文教学内容应是科学的。对内中文教学内容是否体现循序渐进原则、是否符合知识与能力融合发展的要求,对外中文教学内容是否契合汉语要素本体规律、汉语作为二语习得规律和教学规律,需要以理性主义视角、实证主义分析手段加以科学评价。比如,近年来我们的国际中文教育等级标准经过了几轮更新,更新是否合理,哪些地方合理,哪些地方尚需修订完善,这不是主观臆断可以解决的问题,需要在应用中通过对照实验或者大规模语料库或设计合理的问卷调查,拿出一手数据,做出分析和解释。其次,中文教学的课程目标是科学的。体系中的每门课程都有自己的占位,不能忽略自己的课程目标,跨越到其他课程目标。曾经一度热议的国际中文教学所有课型精读化问题就是未解决好课程目标科学设定所致。再比如教育部刚刚公布的《义务教育课程方案和课程标准(2022版)》,对课程方案和课程目标都进行了完善和优化。完善性和优化度如何,同样需要在使用中收集应用数据,进行科学评判。

创新性无处不在,中文教学不创新无活力;但是要处理好科学性和创新性的关系。科学性不排斥创新,科学性需要创新思维不断发展推进;创新性必须以科学性为基石,不科学的创新等同于异想天开。因此科学性和创新性看似矛盾,但可以在中文教学中和谐共存,共同推进其现代化进程。

2.3.2 中文教学的多样性和差异性

李泉(2021)在谈到汉语国际化规划时多次提到“多元化”,而多元化正是多样性的体

现。由于教学对象的国别区域不同、学习需求不同,中文教学模式、方法甚至部分内容都应多样化。比如短期汉语学习者多出于兴趣动机或临时工具动机学习中文,在教学模式上采用语文并进模式显然不如“先语后文”模式或“只语不文”模式更适宜。而有“中文+职业教育”需求的学习者,对语法项目的学习可以只用不通,不需知其然知其所以然。

中文教学的多样性必然带来差异性。差异性体现创新,体现多元,但同时差异性是在共同基础上的差异,差异性不能偏离中文教学的总体目标和导向,目标和导向是全局性的、总体性的,差异性则是局部的、个体的。这一点也可解释中文教学本土化问题。中文教学的本土化,可以是场域的本土化、师资和学习者的本土化、教学模式和方法的本土化,这些本土化有利于中文教学多样化、差异性发展;但教学内容不能完全本土化,应以汉语与中国文化特征为基本教学内容,不能偏离,不能歪曲,否则就不是体现差异性的本土化,而是偏离中文教学主旨的任意化,甚至是本国意识形态对中文教学的强制。因此,有必要研究如何多样性、差异化,应避免哪些形态的差异性等问题。

2.3.3 中文教学的智能化与信息化

信息化时代要求中文教学的信息化和智能化。对大多数教师而言,中文教学的信息化和智能化不是主动求变,而是时代倒逼。很多教师曾经将建设在线课程、开展线上教学或者混合教学视若畏途,但一场席卷全球的新冠疫情,使所有教师无奈适应了线上教学形态。说到底,很多人只是将信息化作为一种教学工具、教学手段,并未形成智能化、信息化视域下的教学理念、教学模式、教学方法,也不具备能够整合教学资源、学习数据的信息素养。我们也注意到,最近两年的论文,多以“新冠疫情下的……”或“后疫情时代的……”为题,但内容多以线上教学的实施、教学工具的使用为主,并未深刻思考新冠疫情下或者后疫情时代中文教师应具备何种信息素养,所谓的中文教学智能化和信息化可分为哪些维度,线上课程与线下课程效果的科学评估也存在很大欠缺。从单一层面描述线上教学过程或智能工具辅助使用效果,只是教学者或研究者的自说自话,缺乏科学性支撑,没有显著性差异分析,研究很难自圆其说。故我们应该以中文教学的智能化和信息化培养教师的信息素养,提升教师利用智能手段提高教学效能的能力,转换教学理念和教学方式的能力,整合教学资源、有效利用学习数据的能力,而不能停留在增加一种教学手段的信息化初级阶段。

3 “复杂范式”给予中文教学现代化的启示

前述的多种中文教学现代化理念如何作用于中文教学?如何在无序中形成有序,在有序中关照无序?我们需要从复杂性思想或称“复杂范式”中找到依据。

3.1 复杂范式的核心观点

20世纪以前,简单化一直是分析科学家的追求,如牛顿、爱因斯坦等都推崇简单化,认为它是一切科学的伟大目标。因此在数百年间,“世界的简单性信念是近代科学研究的重要传统和发展动力之一……人们一直把简单性思想作为主导思想”(黄欣荣等,2005)。20世纪初,科学的发展使人们意识到简单性思想有其局限性,采用简单范式无法解释生物演化的逐渐高级化,分析还原的简单方法也解决不了物理学、医学乃至经济学、历史学遇到的复

杂问题。而奥地利生物学家贝特朗菲 1928 年创立的一般系统论则标志着复杂性科学的诞生。经过比利时物理学家普利高津、德国学者哈肯等欧洲学派的努力,复杂性科学突破瓶颈,开始在众多理论间形成密切关联。20 世纪 80 年代,随着美国圣菲研究所的建设,复杂范式初步形成,复杂性研究进入新阶段。

在科学研究由简单走向复杂,由产生复杂性思想到形成复杂性范式的同时,哲学界的复杂思想、复杂范式也几乎在同步推进,其中的代表人物就是法国哲学家埃德加·莫兰(Edgar Morin)。他认为,“复杂性不是能够用简单的方式来加以确定并取代简单性的东西”,因此应该用“无序—有序—相互作用—组织”的四元宏大概念组成概念网络,来阐释世界及其组成事物的“多样性统一”(陈一壮,2004)。他从跨学科研究中开启其复杂性思想研究,提出三个原则借以进行复杂性认识。这三个原则为:两重性逻辑的原则、循环的原则和全息原则。这三个原则在莫兰建构的复杂性理论中处于顶层位置(底层为系统论、信息论、控制论等原理,中间是自主组思想,顶层为三个原则)(赫雪,2014)。

两重性逻辑原则暗合马克思主义哲学的辩证法思想。莫兰认为,表面上排斥对立的两个原则或概念,实际上是不可分割的,它们互相补充、互为条件。用两重性逻辑原则可以分析丰富的问题,“它把一和多统一起来形成复杂的多样性统一”,莫兰称之为“既一又二”。

组织循环原则是莫兰提出的第二个原则。他以漩涡说明“循环的运动同时构成漩涡的存在、产生和再生”,内在的决定性和外在的决定性,再加上使得选择可能的内在的非决定性和使得自由行动可能的外在的偶然、随机因素,使得自主的、依赖环境的组织得以突现。莫兰的组织循环原则常常用来描述社会和个人关系,共同生活的个人之间的相互作用产生了人类社会,而人类社会又通过文化、风俗等塑造着个人(赫雪,2014)。

全息原则来自物理学。莫兰提出,“不仅部分处于整体之中,整体也处于部分之中。整体和部分相互决定的,相互作用的个体组元会影响到整体系统,整体系统也会对个体组元的相互作用产生约束”,莫兰“将有序和无序并列,以保证组元创造性自由的发挥,自下至上分散协调来构成系统自身”(赫雪,2014)。

3.2 “复杂范式”下中文教学现代化要思考的问题

既然中文教学现代化不是简单的信息化、智能化、技术化,而是置身于教育现代化背景下的中文教学从宏观到中观到微观的理念现代化、内容现代化、方式现代化、治理现代化等多元综合体,那么从莫兰“复杂范式”的三原则角度,可以帮助我们更好地协调中文教学现代化所涉问题。

一是传统和现代问题。一说现代化,很多人总将其与传统对立,或者认为源于西方的教育理论、二语教学理论代表现代化,而中国传统模式则是传统的、过时的。以复杂范式的两重性逻辑原则看待传统和现代,我们会认识到,两者不可割裂,互为条件。现代化植根于传统,从传统中吸纳养分;传统则依赖于现代化创新发展。在历史发展过程中,传统和现代永远是一对并存的概念,今天的现代化,也将成为未来的传统。因此,我们要正确分析中文教学中的传统元素,积极吸纳现代化元素,在传统与现代的川流不息中实现中文教学现代化纵轴元素间的和谐统一。

二是人工与智能问题。信息化时代赋予中文教学智能化的便利,智能化手段某种意义

上可以取代人工。同时,智能与人工孰优孰劣问题一直在各领域争鸣。我们可以从组织循环原则来审视这一问题。智能化和人工化教学都可以成为自组织,在组织循环过程中,智能化会因人文、情感等内在非决定性因素或环境、条件等外在偶然因素发生变化,使智能化自组织成为依赖环境的组织。反之,人工化教学亦然。我们可以将人工化和智能化看作不同组织的非决定性因素,在组织循环过程中两者不会互相取代,只会形成再生关系。认清了这一点,将有助于我们更为积极地对待人工和智能问题。

三是规范与创新问题。从规划角度而言,中文教学应该是规范的、有遵循的。但规范有时又会制约创新,成为创新的束缚。从全息原则来看待这一问题,我们将会发现,整体的规范和个体的创新是全息的,个体创新后带来系统调整,形成新的规范。我们更应注意的是中文教学哪些方面要鼓励创新,创新成果如何检验,检验后更能体现科学性的部分如何融入新的整体。这与前文所谈的规划与目标、制度与法治、多样与创新的理念息息相关,也应在全息原则下综合设计、一体化探讨。

4 结语

由前文分析可以看出,中文教学现代化是在社会现代化、教育现代化、中国教育现代化的综合场域下存在的,信息化和智能化只是微观视点中的一部分,用得好则促进中文教学的现代化进程,用得不好则可能走入机械主义。我们应在中文教学的宏观、中观、微观三个层面、九种理念中贯通性思考中文教学包含的各种要素,辩证看待各要素之间的关系。

从复杂范式三原则角度分析中文教学现代化,可以发现更多值得研究、思考、探索的新问题、新领域,并将之纳入新体系,构建起可持续发展的中文教学现代化的动态系统。

参考文献

- [1] 蔡文伯,陈念念. 国际教育现代化研究的学术影响力与发展趋势. 山东高等教育, 2022(1).
- [2] 陈一壮. 论法国哲学家埃德加·莫兰的“复杂思想”. 中南大学学报, 2004(1).
- [3] 傅淳华. 论教育现代化研究的多维重构. 教育科学研究, 2015(12).
- [4] 顾明远. 试论教育现代化的基本特征. 教育研究, 2012(9).
- [5] 赫雪. 莫兰复杂性思想三原则的哲学分析. 浙江社会科学, 2014(6).
- [6] 黄欣荣, 吴彤. 从简单到复杂——复杂性范式的历史嬗变. 江西财经大学学报, 2005(5).
- [7] 李泉. 再论汉语国际化规划. 语言教育, 2021(4).
- [8] 李宇明. “一带一路”需要语言铺路. 人民日报, 2015-09-22, 第 007 版.
- [9] 李宇明. 中文怎样成为世界第二通用语言. 光明日报, 2020-01-04, 第 10 版.
- [10] 李宇明. 语言规划学说略. 辞书研究, 2022(1).
- [11] 陆俭明. “一带一路”建设需要语言铺路搭桥. 文化软实力研究, 2016(2).
- [12] 苗东升. 复杂性研究的现状与展望. 系统辩证学学报, 2001(4).
- [13] 眭依凡. 高等教育现代化的理性思考. 高等教育研究, 2014(10).
- [14] 杨敏敏. 美国教育现代化研究的最新热点与前沿. 国家教育行政学院学报, 2018(11).
- [15] 杨小微, 游韵. 教育现代化的中国视角. 教育研究, 2021(3).

中文教学现代化的理论、实践应用与反思



论汉语拼音教学现代化 ——寓学于乐及语言学的应用

蔺荪¹ 卞可薇² 高清宇³

^{1,2} 香港城市大学 ³ 香港理工大学

¹ ctslun@cityu.edu.hk ² kbian7-c@my.cityu.edu.hk ³ qingyu.gao@polyu.edu.hk

摘要：本文介绍了《奥特英雄学园》中《汉语拼音方案》教学的设计理念如何融汇体验学习理论和生成学习理论。在内容方面，游戏软件展示了如何利用寓学于乐的理念，特别是语言学中语音学和音位学的应用。文章还提供了另外两个同样也是针对幼儿拼音教学的游戏系统的介绍与比较，并简单介绍了通过国际音标学习汉语拼音对成年外国学生的重要性。

关键词：《汉语拼音方案》教学的设计理念 体验学习理论 生成学习理论 寓学于乐 语言学应用

Modernizing the Teaching of Hanyu Pinyin —Edutainment and Application of Linguistics

Suen Caesar LUN¹ Bian Kewei² Gao Qingyu³

^{1,2} City University of Hong Kong ³ The Hong Kong Polytechnic University

Abstract: This paper introduces how the design concept of Ultraman Heroes' Paradise optimized the teaching of Hanyu Pinyin Scheme teaching by integrating the Experiential Learning Theory and the Generative Learning Theory. In terms of content, this role-playing game (RPG) demonstrates how the concepts of edutainment and most importantly the phonetic and phonological knowledge of linguistics is applied. Moreover, the paper provides an introduction and comparison of two other educational games that are also aimed at children's pinyin teaching. It also discusses the importance of teaching Hanyu Pinyin via IPA for adult foreign students.

Key words: the design concepts of of Hanyu Pinyin Scheme; Integrating Experiential Learning Theory; Generative Learning Theory; edutainment; application of linguistics

0 缘起

《汉语拼音方案》是学习汉语的入门功课，对中国人和外国人都一样。中国人，特别是汉族儿童，上学前通常已经会说普通话或某种汉语方言，少数民族和外国人就不一定有这种语言基础。中国人学习《汉语拼音方案》，可以了解汉语普通话的语音系统，对比并纠正和普通话发音系统不同的方音。学会拼音就可以学会每个汉字的标准发音，还可以利用字

母排序查阅字典、词典,帮助学习者掌握汉语拼音输入法操作,完成电子设备上的汉字数字化录入等,从而联通语言天地和外部世界,取得无穷无尽的知识。

对外国人和少数民族同胞来说,《汉语拼音方案》也是学习汉语必不可少的入门工具。当然,不同的学习者有不同的知识背景,可以使用不同的学习途径。我们先从儿童说起。对儿童来说,正规的拼音教学可以辅以游戏形式,寓学于乐,以便加强学习效果。我们提倡从零开始,先学字母的大小写形式、字母的读法和所代表的音素、语音的分类、音节的构成、声母和韵母的概念、拼音的不同组合以及声调,然后,还要涵盖方案里的拼写规律和语音系统里的轻声、儿化、三声变调等基本音韵学知识。其实这些都是学生应该学、老师应该教的。在正规课堂外,练习、游戏和课外学习可以加强学习的效率和趣味,而测验和汉字输入等则可以检测学习的效果,把拼音付诸实践,学以致用。

要知道每个人的语言背景都不尽相同,所懂的语言无论是数量和深度都不一样。所以要学好语音,最后一定要超越拼音,用国际音标来进行语言系统之间的对比,这样才能够准确地掌握语言的发音。当然对小朋友来说,这是不必要的也是不可行的。可是老师自己应该懂,而成年的学生学会分析对比才能更好地掌握目标语言。小朋友学好语音,只要有良好的示范就行了。这样就要有优良的学习环境和优质的资源。优秀的老师应该有语言学的训练,有教育心理学的素养,而且对教学有热忱。他们会选择最佳的教具、教材来进行教学,并且指点学生使用最优化的学习途径。以《汉语拼音方案》教学来说,对小孩子而言,寓学于乐(Lun, 2006; 蔺荪, 2008)可能是最好的方法之一。

1 寓学于乐:《奥特英雄学园》

《奥特英雄学园》是一款由上海东方明珠文化发展有限公司和香港语言科技有限公司合作开发的,以学习汉语拼音为主题的角色扮演游戏(RPG)。游戏系统在开发时充分借鉴了体验学习理论(Kolb, 1984)和生成学习理论(Wittrock, 1989)。体验学习理论将学习视为一个过程而非结果,并把这个过程分为四个不同的方面:(1) 体验与经验;(2) 观察与反思;(3) 概念化;(4) 检验。具体来说,当我们学习知识时,首先是要获取体验或经验,即“接触”知识;随后我们对获得的体验或经验进行反思、梳理和总结;然后我们会从总结的规律中抽象出具体的知识概念;最后,将抽象出来的概念应用在新条件中进行检验,确保概念的准确性。可以看出,在体验学习的理论中,学习是人与外界持续交互作用的过程。而传统的教学理论将知识浓缩在教科书里,认为学习是人与教科书的互动以及个体内化的结果。《奥特英雄学园》打造了一个虚拟的学习环境(见图1、图2),利用儿童熟悉的卡通形象——奥特曼,创造出一个让孩子进行全新的知识体验的虚拟世界。故事主线是守护地球的迪迦奥特曼被邪心王打败,邪心王能够从人心的黑暗一面获得力量;迪迦奥特曼被奥特之王传送到奥特英雄学园进行修炼,通过学习获得力量,最终打败了邪心王。在《奥特英雄学园》中,学习者将以奥特曼的视角,在30个关卡中分别接触到拼音的知识点(视频学习):韵母、声母、复合韵母、字母排列、字母大小写以及轻声、变调等。经过反复练习(卡牌对战游戏),学习者会形成有关拼音知识的有体系的概念,并在挑战中实际应用知识以完成对新学到的知识的检验,从而完成体验学习的全部四个过程。学习者还可以在

学习拼音的同时,体验“银河酷跑”的乐趣,在“酷跑”中获得的金币和钻石可以用于购买帮助过关的道具以及召唤奥特曼一起加入卡牌对战,营造了更为贴切的游戏环境。



图1 《奥特英雄学园》主页面



图2 《奥特英雄学园》游戏关卡页面之一

生成学习理论强调学生本身已有的知识经验对新知识学习的重要性,新知识需要与学习者已有的体验建立联系,这样有助于学习新的知识。与此同时,理论还着眼于学习者的态度和兴趣——认为学习者的态度和兴趣将决定学习者对新环境的选择性注意,即哪些内容可能被习得。《奥特英雄学园》采用当下主流游戏的交互界面,弱化“教科书”属性,积极建立新知识的学习环境与学习者已有的游戏体验之间的联系。除了交互界面的设计,《奥特英雄学园》在对新知识的练习环节中大量采用了游戏元素,比如卡牌对战、银河酷跑等。这种练习的设计极大降低了学习者的学习心理压力,凭借他们对“游戏”的兴趣,在“不知不觉”中完成练习,在潜移默化中完成对知识的掌握。

基于体验学习理论和生成学习理论的汉语拼音游戏化教学内容,通过学习者对情景的认知体验和学习者的主体性体验,有效地帮助学习者完成知识习得的全过程。《奥特英雄学园》中基于情景的体验可以增加学习者对隐性知识的掌握,而这种隐性知识正是当下主流教学模式中通过言语教学难以教授的内容。学习者在知识的切身实践中,通过内省式的深化完成对知识的概念抽象过程,从而达到掌握知识(尤其是隐性知识)的目的。与此同时,《奥特英雄学园》基于学习者的主体性体验极大地提高了学习者的参与动机。而凭借游戏本身的奖励机制和挑战机制,学习者成功掌握知识后将获得积极的反馈,而积极反馈又将激发学习者的自信与继续学习下去的动力,形成良性循环。

2 游戏系统中有关语言学的应用

《奥特英雄学园》的学习系统基于语言学的理论,对《汉语拼音方案》的所有重要细节进行实际分析,然后以简单的语言、生动的动画,还有游戏的形式让学生潜移默化地学到拼音背后的规则。汉语的音节相对简单,传统上分成声母、韵母,韵母再分为韵头、韵腹、韵尾,除了韵腹是元音,其他的声母、韵头、韵尾都是辅音,而覆盖整个音节的还有一个声调(字调其实是音节调),调号则是标在韵腹的字母上面。传统的声母名称是用注音符号的一套标注方法,但这样只是方便称名,对拼音学习实际上没有太多好处。所以我们建议用语言学家的方法,就是在声母的后面加上中央元音[ə]。这里唯一的例外是舌面音j、q、x,因为这些舌面声母不会出现在中央元音前面,所以还是念成ji、qi、xi,这是一个变通的合

理做法。因为发音时让中央元音弱化后脱落是相对容易的,这样就不会影响拼读的效果。比方说“班”的念法,照注音符是/buo+a+en/,怎么样都不会像把[p(ə) a n(ə)]合在一起那样很快地念出来,更像最后要得到的音节[pan]那么自然直观。

《奥特英雄学园》的学习系统首先教元音是什么。发元音的时候,舌头放好位置后基本不变。念元音的时候可以大声、小声,可以高音、低音,也可以拉长、缩短,所以是说话时最响亮的部分。元音学习的顺序是a、i、u、e、o,然后是ê和ü。每一关教一个元音字母,最后加上表示声调的四声符号,如ā、á、ǎ、à,让儿童模仿和辨识。下一部分就是教声母了,分别是:唇音 b、p、m、f,齿龈音 d、t、n、l,舌根音(硬腭音) g、k、h,舌尖前音(齿龈擦音和齿龈塞擦音) z、c、s,舌尖后音(翘舌音) zh、ch、sh、r,舌面音(展唇音) j、q、x。声母学习顺序按照发音位置和发音方法分类来教,间接帮助学生理解语音学的基本常识。这部分当然将来也可以借助一首声母歌来辅助记忆,但由于没有传统的儿歌,所以暂时从缺,以后可以补上。

到了第十四关时,我们已经学会所有的单元音和作为声母的辅音了,这时候总结一下字母表。相信很多人都不知道每个字母的真正名称/读音。虽然方案里是用注音符标注了的,但是今天就没有多少中国人再学注音符了,这是当年注音符还占有主流正统地位的时候的做法。我们应该把字母的正式读音用《汉语拼音方案》的字母来转写,来推广。那为什么除了字母的发音还要有字母的念法呢?因为字母本身是有其他用处的。例如一个音节怎么拼写,提到字母的时候要有个念法。我们不应该用英语 ABC 的念法来决定汉语 ABC 的念法,因为中国人是先学汉语,才学外语的;更不可能先学英语才来学普通话。《汉语拼音方案》用的是拉丁字母改成的汉语(拼音)字母,每个字母在不同的语言里读音都可以是不同的。汉语拼音字母表 [alph (a) bet (a)] 跟英文字母表一样,有 26 个字母,但普通话里则没有发 Vv 音的词语。

大写字母 A、B、C 等相对的是小写字母 a、b、c 等,标音一般用小写。字母的写法:三行的空间用两条线分开,大写占上面跟中间两行;小写只用中间的字母,包括 a、c、e、m、n、o、r、s、u、v、w、x、z; 用上面跟中间的字母有 b、d、f、h、i、k、l、t; 用中间跟下面的字母则有 g、j、p、q、y。这些都是儿童初学时需要知道的知识。字母有字母的名称也有它拼音时的念法。字母的名称如下:中式是 a、bê、cê、dê、e、êf、gê、ha、i、jiê、kê、êl、êm、nê、o、pê、qiu、ar、ês、tê、u、vê、wa、xi、ya、zê, 应该放到《汉语拼音方案》里取代原来的注音符。由于英语是国际通用的共同语,平时大家可能习惯把汉语字母念成英文字母,所以作为参考资料提供也行,但是应该让学习者知晓这两种语言不同的字母念法。这样遇到从英语来的外来缩写词,如 NBA,可以接受英语念法,而遇到中文的缩写词时可以用不同的发音来区别对待,避免混淆,例如 RMB (/ar êm bê/) 等。

由于是针对小朋友的教育游戏,所以系统采用了传统的英语字母歌的形式,改了歌词,让学生轻松学会字母的名称和顺序。掌握 ABC 的排列顺序非常重要,孩子学会了就可以查辞书,检索资料,做各种字母能帮忙解决的事情,而这些在汉字系统里都是繁难不易解决的,因此我们的先辈才从清朝末年开,不断考虑文字改革这项艰巨的任务。

第十五关介绍作为韵腹的三个半元音,写成字母是 i、u、ü,其实是 y、w 和圆唇的 y。还有一个 o,其实算是 w 的化身。这里还特别介绍了分音节字母 y 和 w。接着教非鼻音结尾的复合元音韵母,最后教带前后鼻音的韵母。第二十三关总结汉语的音节结构,让他们

知道押韵是什么意思。第二十四关教给学生七字口诀（本系统的综合改良版）标调：

- (1) 有a一定不放过；
- (2) 没a标调找 o、e；
- (3) i、u 并列标在后；
- (4) i 上标调点去掉；
- (5) 元音韵母还用说？
- (6) 轻声音节不标调。

系统最后介绍汉语普通话的四声、轻声、儿化和三声变调。例如教轻声的时候，系统介绍说：“字的声调有时候会读得很轻、很短，元音还可能出现一些弱化，最主要是和本来的字调不同了，我们把这种现象叫作轻声。这种轻声的情况通常出现在一些词的最后一个音节，或者出现在一些比较常用的功能词上，大家应该能听出来的。轻声一般是不标调号的。”至于《汉语拼音方案》里的五条拼写规则，除了第五条不常用不予解释以外，其他四条都在介绍韵母时说明了。总的来说，我们希望用最简单的语言，把《汉语拼音方案》里头的语音知识系统地教给学生。学生在游戏的激励之下，努力学习，拼命闯关，就会达到最好的学习效果。

系统本身是有可以改善的地方的，比方说奥特曼的嘴巴没办法显示动态，发音的动作和嘴型也都是如此，不那么理想，将来可以再利用口型图示范等方法加以改良；游戏的多媒体环境也可以适度改良。总之，技术性方面改良的空间是很多的，但是我们相信在学理上做到了最科学、最前沿、最合理的安排。下面我们简单介绍其他两个系统，并做简单的比较。

3 不同教育游戏系统比较

《悟空拼音》也是一款帮助儿童学习汉语拼音的学习软件（见图3）。它以《西游记》为故事背景，在这个基础上原创了美猴王悟空斩妖降魔的一系列冒险故事，并设计了趣味闯关游戏。儿童在14天中将经历不同的冒险故事，并学习韵母、声母和整体认读音节的知识。14天的冒险故事主题涵盖了所要学习的拼音知识。学完一章后，就可以观看绘本复习。App在展示绘本内容的过程中，会重点选取一些字进行详细拼读讲解和汉字形体辨认。《悟空拼音》是一款比较有趣的拼音学习软件，不过仍然存在一些不足之处。首先，这款游戏没有设计一个完整的26个字母读音表，不能以总拼音表的形式给儿童学习者一个总结；其次，每天只能完成一个章节，降低了软件的灵活性；最后，每一章节的“拼一拼”小练习并不适用于刚刚完成那个章节的玩家，例如第一章的“拼一拼”练习所使用的汉字已经比较复杂，并且这个练习还需要玩家了解汉语拼音的辅音以及拼音的发音规则才能完成，在难度设置安排上存在一些不太合理之处。

《洪恩拼音》是洪恩儿童学习软件系列之一（见图4），是专门针对儿童的拼音教学开发的。软件主界面的中心位置显示了各个关卡，包括拼音教学的关卡、小测验关卡和大测验关卡（Boss）。除了主要的拼音教学关卡，《洪恩拼音》还有拼音阅读、拼音训练营、拼音儿歌等针对拼音的练习。但《洪恩拼音》仍存在的问题：首先在部分游戏中，拼音字母很小而其他动态的卡通元素很大，这样的设计会将儿童的注意力转移到卡通元素上，从

而影响对拼音字母的关注；另外，部分知识的讲解缺乏科学依据，比如《洪恩拼音》将韵母分成单韵母、复韵母、鼻韵母、特殊韵母，其中复韵母包括ai、ei、ui、ao、ou、iu、ie、ue（er为特殊韵母），而实际上ia、ua、uo、üe、iao、iou（iu）、uai、uei(ui)也都应该是复韵母，而《汉语拼音方案》中关于字母v和ng的用法以及z-i、zh-i/c-i、ch-i等的具体区别都没有提到。



图3 《悟空拼音》的单元流程



图4 《洪恩拼音》其中一个学习页面

表1从玩家用户的学习周期、游戏内容、考评方式、用户界面、理论支持、收费模式和游戏依托的故事背景等角度，对比总结了三款拼音游戏学习软件各自的特点。

表1 三款拼音学习游戏系统的综合比较

对比项	《奥特英雄学园》	《悟空拼音》	《洪恩拼音》
学习周期	约一个月	14天	约三周
游戏内容	卡牌游戏与跑酷游戏等	萤火虫拼音灯、炮击妖王等	弹射字母、放孔明灯、恐龙救援队等
考评方法	游戏通关考评	游戏通关考评	系统自动考评/家长自定义考评
用户界面	卡通界面	卡通闯关地图界面	卡通界面
理论支持	完整翔实的简化与整体拼音知识	简化的拼音知识，缺乏完整拼音知识总结	简化的拼音知识，缺乏科学依据
收费模式	包月或课程采买制	免费体验+包年或课程采买制	免费体验+订阅制
故事背景	奥特曼卡通	《西游记》	无

4 IPA在汉语拼音教学中的应用

4.1 针对成人和外国人汉语拼音教学的建议

此外在外国人学习汉语的时候，特别是在向懂英语的成年人介绍《汉语拼音方案》时，如何书写字母和字母如何排列就没那么重要了。我们应该利用他们成熟的认知能力和相对高的文化程度，让他们了解汉语拼音和国际音标的对照。这将会让我们更容易解释他们的母语和普通话之间的系统性语音差异，对他们摆脱母语干扰会很有帮助。用严式的国际音标注《汉语拼音方案》的音节能够说明问题，解释清楚在不同的语音环境下的音位变体。

比方说“孩儿”的韵尾ai+r 变成/har/, 是因为普通话音节里只能有一个音位的韵尾, 于是 r 就把本来的韵尾 i 挤走了; 而为了区别前后鼻音, 韵尾的后鼻音 ng 加上儿化 r 以后在脱落前会把韵腹鼻音化 (筐儿 /kuang`r/ [k^hwan_ŋ] → [k^hwā_ŋ])。成人的世界可能不需要那么多游戏, 但由于年纪的问题, 他们的模仿能力相对较弱, 因此学理上的解释会更有用。外国人可能也需要更多的练习, 因为他们没有中国小孩子习以为常的自然语言环境。因此, 如何选择适合每个学生的知识背景的例子和练习都是编写教材、制作教具时相当重要的考虑点。在网络世界里, 语料语言学的丰富累积和长足发展可以为这类学习者提供更大的帮助。

4.2 《汉语拼音方案》的改良建议 (附国际音标版)

本文提出以下改良版的《汉语拼音方案》, 注音符号虽然现今仍然得到保留, 但其实对大部分人的参考价值不大, 我们建议加上普通话的宽式国际音标, 让国内外的学习者都能更好地掌握汉语拼音与国际音标的对应关系, 了解普通话的实际语音。表 2 中, “/ /”中是用汉语拼音拼写的读音, “[]”中是用宽式国际音标表示的读音。音标在语音学和音位学的基础上参考了 Chao (1968)、罗杰瑞 (1995) 的标法并做出了适度改良。

表 2 《汉语拼音方案》(改良版)

一、字母表							
字母	A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g
名称	ㄚ	ㄅㄝ	ㄘㄝ	ㄉㄝ	ㄜ	ㄝㄝ	ㄍㄝ
读音	/a/	/bê/	/cê/	/dê/	/e/	/êf/	/gê/
字母	H h	I i	J j	K k	L l	M m	N n
名称	ㄏㄚ	ㄌ	ㄐㄌㄝ	ㄎㄝ	ㄝㄌ	ㄝㄇ	ㄋㄝ
读音	/ha/	/i/	/jiê/	/kê/	/êl/	/ê m/	/nê/
字母	O o	P p	Q q	R r	S s	T t	
名称	ㄛ	ㄘㄝ	ㄑㄌㄨ	ㄚㄌ	ㄝㄌ	ㄘㄝ	
读音	/o/	/pê/	/qiu/	/ar/	/ês/	/tê/	
字母	U u	V v	W w	X x	Y y	Z z	
名称	ㄨ	ㄨㄝ	ㄨㄚ	ㄒㄌ	ㄌㄚ	ㄗㄝ	
读音	/u/	/vê/	/wa/	/xi/	/ya/	/zê/	

注: V 只用来拼写外来语、少数民族语言和方言; 字母的手写体依照拉丁字母的一般书写方法。

二、声母表								
字母	B b	P p	M m	F f	D d	T t	N n	L l
传统名称	/bo/	/po/	/mo/	/fo/	/de/	/te/	/ne/	/le/
建议读音	/be/	/pe/	/me/	/fe/	/de/	/te/	/ne/	/le/
IPA	[p]	[p ^h]	[m]	[f]	[t]	[t ^h]	[n]	[l]
字母	G g	K k	H h		J j	Q q	X x	
传统名称	/ge/	/ke/	/he/		/ji/	/qi/	/xi/	
建议读音	/ge/	/ke/	/he/		/ji/	/qi/	/xi/	
IPA	[k]	[k ^h]	[x]		[tɕ]	[tɕ ^h]	[ɕ]	

续表

二、声母表

字母	Zh zh	Ch ch	Sh sh	R r	Z z	C c	S s	
传统名称	/zhi/	/chi/	/shi/	/ri/	/zi/	/ci/	/si/	
建议读音	/zhe/	/che/	/she/	/re/	/ze/	/ce/	/se/	
IPA	[tʂ]	[tʂʰ]	[ʂ]	[ɹ]	[ts]	[tʂʰ]	[s]	

注：在给汉字注音的时候，为了使拼式简短，zh、ch、sh 可以省作 ʒ、ĉ、ŝ^①；zh、ch、sh、r 的注音符号分别是 ㄓ、ㄔ、ㄕ、ㄖ；其余参见字母表。

三、韵母表

字母		i	u	ü
传统名称		ㄟ	ㄨ	ㄩ
IPA		[i/j] ^②	[u/w] ^②	[y/ɥ] ^②
字母	a	ia	ua	
传统名称	ㄚ	ㄟ ㄚ	ㄨ ㄚ	
IPA	[a]	[ja]	[wa]	
字母	o		uo	
传统名称	ㄛ		ㄨ ㄛ	
IPA	[ɔ]		[wɔ]	
字母	e	ie		üe
传统名称	ㄜ	ㄟ ㄜ		ㄩ ㄜ
IPA	[ɛ]	[je]		[qe]
字母	ai		uai	
传统名称	ㄞ		ㄨ ㄞ	
IPA	[aj]		[waj]	
字母	ei		uei	
传统名称	ㄟ		ㄨ ㄟ	
IPA	[ej]		[wej]	
字母	ao	iao		
传统名称	ㄠ	ㄟ ㄠ		
IPA	[aw]	[jaw]		
字母	ou	iou		
传统名称	ㄡ	ㄟ ㄡ		
IPA	[ɤw]	[jɤw]		
字母	an	ian	uan	üan
传统名称	ㄢ	ㄟ ㄢ	ㄨ ㄢ	ㄩ ㄢ
IPA	[an]	[jæn]	[wan]	[qæn]
字母	en	in	uen	ün
传统名称	ㄣ	ㄟ ㄣ	ㄨ ㄣ	ㄩ ㄣ
IPA	[ən]	[in]	[wən]	[yn]

① 现今由于已经不存在印刷排版问题，所以基本不再适用。

② [i][u][y]是元音韵腹的标法；[j][w][ɥ]是半元音介母或韵尾的标法。

续表

三、韵母表				
字母	ang	iang	uang	
传统名称	ㄤ	ㄣ ㄤ	ㄨ ㄤ	
IPA	[aŋ]	[jaŋ]	[waŋ]	
字母	eng	ing	ueng	
传统名称	ㄥ	ㄣ ㄥ	ㄨ ㄥ	
IPA	[ɛŋ]	[iŋ]	[wɛŋ]	
字母	ong	iong		
传统名称	ㄨ ㄥ	ㄣ ㄥ		
IPA	[oŋ]	[joŋ]		

注：1. “知、蚩、诗、日、资、雌、思”七个音节的韵母用 i，即“知、蚩、诗、日、资、雌、思”等字拼作 zhi、chi、shi、ri、zi、ci、si。

2. 韵母儿写成 er，用作韵尾的时候写成 r。例如：“儿童”拼作 ertong，“花儿”拼作 huar。韵母ㄝ单用的时候写成 ê。

3. i 行的韵母，前面没有声母的时候，写成 yi（衣），ya（呀），ye（耶），yao（腰），you（忧），yan（烟），yin（因），yang（央），ying（英），yong（雍）。

4. u 行的韵母，前面没有声母的时候，写成 wu（乌），wa（蛙），wo（窝），wai（歪），wei（威），wan（弯），wen（温），wang（汪），weng（翁）。

ü 行的韵母，前面没有声母的时候，写成 yu（迂），yue（约），yuan（冤），yun（晕）；ü 上两点省略。

ü 行的韵跟声母 j、q、x 拼的时候，写成 ju（居），qu（区），xu（虚），ü 上两点也省略；但是跟声母 n、l 拼的时候，仍然写成 nü（女），lǜ（吕）。

5. iou、uei、uen 前面加声母的时候，写成 iu、ui、un。例如 niu（牛），gui（归），lun（论）。

6. 在给汉字注音的时候，为了使拼式简短，ng 可以省作 ŋ^①。

四、声调符号			
阴平	阳平	上声	去声
—	ˊ	ˇ	ˋ

声调符号在音节的主要字母上。轻声不标。例如：

妈 mā	麻 má	马 mǎ	骂 mà	吗 ma
（阴平）	（阳平）	（上声）	（去声）	（轻声）

五、隔音符号	
a、o、e 开头的音节连接在其他音节后面的时候，如果音节的界限发生混淆，用隔音符号（'）隔开，例如：pi'ao（皮袄）。	

5 结论

本文介绍了《奥特英雄学园》中《汉语拼音方案》教学的设计理念如何融汇体验学习理论和生成学习理论。在设计内容上，利用了寓学于乐和语言学的应用，并且提供了另外

① 现今由于已经不存在印刷排版问题，所以基本不再适用。

两个同样也是针对幼儿拼音教学的 RPG 游戏系统的介绍和比较。此外,针对成年人和外国人学习汉语拼音,本文建议使用国际音标为方案加注,方便国内外的成年学习者进行自身的母语语音系统和普通话语音系统的对比。本文认为推广科学的国际音标参照系统,可以改良语言学习的实践,更有利于避免母语干扰学习者习得正确的普通话发音。

参考文献

- [1] Chao, Y.R. *A Grammar of Spoken Chinese*. California: University of California Press, 1968.
- [2] International Phoaetic Association. International Phonetic Alphabet. https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf.
- [3] Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- [4] Lun, S. C. *An Integrated Approach to Computer-Assisted Language Learning*. Hong Kong: LangComp Co. Ltd., 2006.
- [5] Wittrock, M. C. Generative Processes of Comprehension. *Educational psychologist*, 1989, 24(4): 345-376.
- [6] Wittrock, M. C. Generative Learning Processes of the Brain. *Educational Psychologist*, 1992, 27(4): 531-541.
- [7] 语言科技有限公司. 香港教育局《通达学普》普通话自学软件. <https://www.edbchinese.hk/pth/>, 2012.
- [8] 蔺荪. 综合性汉语拼音教学平台的构建. 张普、徐娟、甘瑞瑗. 数字化汉语教学进展与深化. 北京: 清华大学出版社, 2008.
- [9] 蔺荪. 华文多媒体教材资源库——成语动物园(二). 2004年7月国家疆域与文化图像国际学术会议论文集. 新加坡, 2004.
- [10] 罗杰瑞. 汉语概论. 北京: 语文出版社, 1995.
- [11] 宁波启点教育科技有限公司. 悟空拼音. <https://www.gongfubb.com>, 2010.
- [12] 天津法恩完美未来教育科技有限公司. 洪恩拼音. <https://www.ihuman.com/pinyin/>, 2016.

近十年国内数字化汉语教学研究综述 ——基于 CiteSpace 的可视化分析*

耿直¹ 高源²

^{1,2} 上海财经大学 国际文化交流学院 200433

¹ geng.zhi@sufe.edu.cn ² la_vela@163.com

摘要：文章运用文献计量学方法和可视化分析软件 CiteSpace，对近十年（2012—2021 年）中国知网数据库的四百余篇数字化汉语教学研究的相关论文进行了统计分析，考察了这些论文的发表年份、发文作者、刊物来源及由关键词聚类形成的研究热点和由专业术语聚类形成的研究趋势。研究发现，国内数字化汉语教学近十年的相关研究呈现出发文数量阶段性倍增、研究人员和刊物分布广泛、研究主题相对集中、研究内容不断精细化的特点。文章回顾了现代教育技术应用于汉语教学的历史，也对未来“数字化”汉语教学向“数智化”汉语教学的发展进行了展望。

关键词：CiteSpace 汉语教学 数字化 可视化 综述

A Review of Domestic Digital Chinese Teaching Research in the Past Decade — A Visual Analysis Based on CiteSpace

Geng Zhi¹ Gao Yuan²

^{1,2} International Culture Exchange School, Shanghai University of Finance and Economics, 200433

Abstract: The article uses bibliometric methods and the visual analysis software CiteSpace to statistically analyze more than four hundred papers related to digital Chinese language teaching research in the databases of CNKI in the past ten years (2012-2021), examining the year of publication, authors of the papers, sources of the publications, and the research hotspots formed by keyword clustering and the research trends formed by terminology clustering. It was found that the research on digital Chinese teaching in China in the past ten years was characterized by a phased multiplication of the number of articles, a wide distribution of researchers and journals, a relative concentration of research topics, and continuous refinement of research contents. Based on reviewing the historical stages of modern educational technology applied to Chinese language teaching, the article also looks to the future development of digital Chinese language teaching to “digital intelligent” Chinese language teaching.

Key words: CiteSpace; teaching Chinese as a second language; digital; visual; review

* 本研究为汉考国际科研基金项目“商务汉语在线课程教学设计与开发（CTI2021ZB02）”以及上海财经大学基本科研项目“互联网+背景下汉语国际教育微课研究（2019110063）”阶段性研究成果。

0 引言

现代教育技术即“运用现代教育理论和现代信息技术,通过对教与学过程和资源的设计、开发、应用、管理和评价,以实现教学优化的理论与实践”(李克东,1999)。伴随着现代教育技术的发展,其在汉语二语教学中的应用也日益引起汉语教师和研究者的兴趣。尤其是进入新世纪以来,诸多学者从不同角度论述了现代教育技术与中文教学结合的意义和路径。如张普(2004)将汉语教学的数字化视为新世纪汉语教学跨越式发展的必然选择。张宝林(2002)则指出,对外汉语教学效率和水平长期以来不尽如人意最重要的原因就是教学方法和手段陈旧落后,改变的根本出路就是运用现代教育技术。赵金铭(2004)将现代教育技术纳入对外汉语研究四大层面中的“工具论”层面。宋继华(2004)论述了数字化对外汉语教学资源建设中的跨学科特性。赵雪梅(2006)总结了基于多媒体环境、基于校园网、基于 Internet 的远程教学三类数字化汉语教学模式。同时,还有一些研究对数字化汉语教学的整体发展进行了回顾和展望。如郑艳群(2006)在世纪之交对汉语计算机辅助教学的理论与实践进行了全面的总结。王祖嫒(2010)梳理了数字化对外汉语教学研究成为独立研究领域的发展过程,认为 2004 年首次提出的“数字化汉语教学”概念标志着对外汉语教学新领域的产生,而 2006 年成立的“中文教学现代化学会”这一学术团体标志着数字化汉语教学研究登上了新台阶。徐娟、史艳岚(2013)则对数字化汉语教学发展的头十年历程进行了综述,总结了汉语数字化教学的五大转变:教育理念从普适性走向国别化和个性化、教学模式从单纯的 E-learning 走向 B-learning、教材从平面型走向立体化、学习资源从展示型走向交互型、学习方式从集约式走向泛在式。

当前,数字化汉语教学即将走完第二个十年,伴随着教育信息化的深入发展以及新冠疫情的现实挑战,汉语数字化教学又有哪些新的进展和研究动态,这是一个值得研究的问题。已有的研究多是基于研究者的感性认识,本文拟采用文献计量学方法,利用 CiteSpace 可视化分析工具,描绘近十年(2012—2021 年)来汉语教学数字化领域国内研究的知识图谱,进而探寻汉语数字化教学研究的新进展。CiteSpace 是一款专门用来绘制科学技术发展领域的知识图谱的软件工具,该软件由美国华人学者陈超美(Chen, 2006)博士开发,较多应用在图书情报学、医疗卫生、社会科学、教育学等领域。近五年来汉语教学界也逐渐有一些应用 CiteSpace 辅助进行综述的研究,如,蔡武、郑通涛(2017)对 CNKI 上的汉语中介语研究文献进行了回顾,黄月(2018)对 1990—2017 年的 CNKI 上所有数字化汉语教学文献(354 篇)进行了分析,施瑞(2020)对国外的 WOS 文献库和国内的 CNKI 文献库中的对外汉语教学研究的“内外之别”进行了对比分析,解竹(2021)则对比了 2012 年更名前后的“对外汉语”以及“汉语国际教育”时期 CNKI 上的相关文献的“前后之别”。不过近十年数字化汉语教学研究动态还有待更新。相关研究数量有多少?速度有何变化?谁在研究?发表在哪儿?在研究什么问题?对未来研究有何启示?本文希望能够回应这些问题。

1 研究设计与工具

本研究利用 CiteSpace 对 CNKI 上的近十年国内汉语教学数字化领域的期刊论文和会议论文进行分析。在收集数据时,我们首先利用 CNKI 数据库的高级检索功能,以主题词“对

外汉语 or 国际汉语教育 or 国际中文” And “数字化 or 在线教学 or 网络”检索 2012—2021 年收录的中文文献（包括期刊和会议论文），共 540 篇，后经过人工筛选，剔除通讯报道及重复或无关文献，最终纳入与汉语二语数字化教学直接相关的论文 403 篇。在 CNKI 中导出文献信息为 Refworks 格式，并使用 CiteSpace 5.7. R3 版本软件进行可视化分析。最后在分析和文献阅读的基础上，得出相关结论并予以讨论。具体来说，宏观上分析统计年度发文量、作者和期刊来源等信息以了解这一领域研究的整体状况，中观上利用关键词和术语聚类揭示这一研究的主要热点问题及研究前沿的变化，微观层面则深入具体的研究问题和少数的核心文献加以举例和讨论。

2 研究结果与分析

2.1 年度发文量分析

首先对文献年度信息进行统计，403 篇文献的年度发文量如图 1 所示。

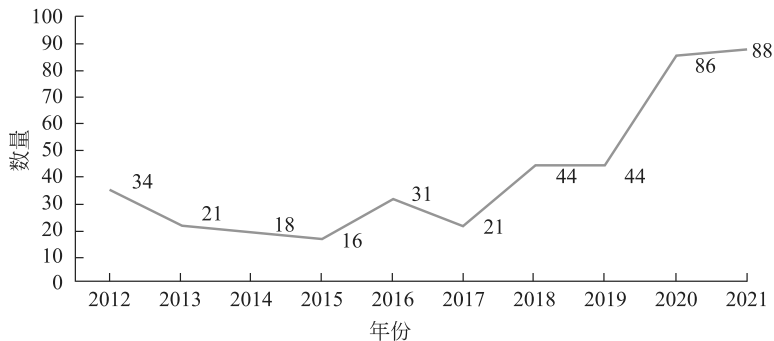


图 1 年度发文量

由图 1 可见，关于数字化汉语教学研究方面的论文每年都有一定数量的发表，已经成为一个相对独立的研究领域。根据解竹（2021）的统计，CNKI 上 2012 年之后汉语二语教学领域的总文献发表量每年大致稳定在 1000 篇，由此可见，相较于“本体”“教学”“习得”等研究层面，“工具”层面的研究还十分薄弱。不过整体来看，这一领域的发文量呈现阶段性增长的局面，显示相关教学实践与学术研究正在加速发展。具体呈现出三个主要阶段：一是 2012 年开局之年论文数量较多，之后有所放缓，一直到 2017 年都比较平稳，年均 20 篇；二是 2018 年出现一次倍增，2018 年和 2019 年均超过 40 篇；三是 2020 年又出现一次倍增，年均发文量超过 80 篇。换言之，虽然数字化汉语教学领域的相关研究还比较薄弱，但发展迅速，呈现阶段性倍增趋势。

我们分析，相关研究之所以呈现出年度间平稳但阶段性激增的局面，跟教育技术应用的外部环境因素直接相关。2012 年是世界慕课元年（王宁，2020），数字化教育形式对全球的高等教育均产生冲击，我国教育部也于同年印发《教育信息化十年发展规划（2011—2020）》，受此影响，“汉语教学+现代教育技术”逐渐引起了汉语教师和研究者的兴趣。2018 年，互联网教育政策进一步落地，国家大力鼓励和推动在线教学发展，教育部首次发布国家精品在线课程，部分一流高校也率先认可和鼓励在线课程的建设，“互联网+汉语”教学模式的前期探索逐步成型，越来越多的一线教师和研究者总结发表已有的经验。2020 年伊始，新冠疫情的全球大流行迫使世界各国各学科各层次的教学普遍转至线上，国际中文教

育作为国际事态的“晴雨表”(李宇明等, 2020)更是深受冲击, 疫情让几乎所有的汉语教师都参与了线上教学并或多或少地开展了这方面的研究。

2.2 发文作者分析

其次对文献作者进行统计, 所考察的 403 篇文献共有 261 位作者(包括第一作者、合作者在内的全部作者)。其中发表 2 篇以上的作者有 28 位, 发表 3 篇以上的作者有 5 位。按发文频次和合作关系统计如表 1 所示。

表 1 发文作者分析表

Cited References Keywords														
Freq	Burst	Degree	Centrality	Σ	PageRa...	Keyword	Author	Year	Title	Source	Vol	Page	HalfLife	DO
5		0	0.00	1.00	0.00		郑艳群	2013	---	SO	0	0	0.5	
5		2	0.00	1.00	0.00		徐娟	2012	---	SO	0	0	3.5	
3		0	0.00	1.00	0.00		崔晓霞	2012	---	SO	0	0	3.5	
3		3	0.00	1.00	0.00		史艳岗	2013	---	SO	0	0	2.5	
3		1	0.00	1.00	0.00		张洁	2016	---	SO	0	0	2.5	

从表 1 可见, 所考察的文献库中发表论文最多的是北京语言大学的郑艳群和徐娟两位学者, 这从一个侧面显示出北京语言大学以及郑艳群和徐娟两位学者在汉语数字化教学研究领域的领先地位。同时, 作者合作关系节点图也显示, 尽管少数作者之间也有一些合作发表, 但总体来看, 研究者们整体呈现零散分布的状态, 长期稳固的学术共同体尚未形成。这既说明了数字化汉语教学尚是一个新的研究课题, 呈现“单打独斗”“多点散发”的早期发展阶段特征, 也意味着亟须加强本领域专门的学术组织、学术会议、学术期刊等学科建设, 应积极推动当前学术评价机制的政策改革, 鼓励跨学科、跨学校、跨行业的合作。

2.3 发文刊物分析

发文刊物分布可以在一定程度上体现该研究领域的学科归属和影响力情况。我们利用 CiteSpace 对发文刊物进行了统计, 共 204 种, 大致形成了语言教学类、高校学报类、科技教育及其他综合类、会议论文类四大“阵营”。如表 2 所示。

表 2 发文刊物分析表

语言教学类	高校学报类	科技教育及其他综合类	会议论文类
16 种 (8%)	68 种 (33%)	102 种 (50%)	18 种 (9%)

整体而言, 发表数字化汉语教学论文最多的是科技教育及其他综合类期刊, 如《中国教育信息化》《学习月刊》等, 这类期刊占有所有刊物的 1/2。另外一大类是高校的综合类学报, 占 1/3, 尤其是师范大学、广播电视大学等学报, 如《南昌师范学院学报》《河南广播电视大学学报》等, 这些刊物也常常刊登汉语数字化教学的文章, 但多是从现代教育技术在汉语教学领域的应用角度展开。值得注意的是, 一些语言教学本领域的专业期刊, 如《汉语学习》《国际汉语教学》等发文章量却占比很少, 仅为 8%。这虽然跟汉语教学领域的专业期刊数量本来就不多有关, 但从一个侧面也印证了数字化汉语教学研究在学科中所处的边缘地位。不过, 也有数量相当的论文收录在各类专业会议论文集中, 如有 5 篇论文收录在《中文教学现代化国际研讨会论文集》(第十届、第十二届)和《数字化汉语教学》(2012、2014)中。这些本领域的专业会议和论文集为同领域学者的交流, 尤其是为青年学者的论文发表提供了宝贵的园地。

同时,我们也根据 CNKI 的期刊划分等级(CSSI 来源期刊及中文核心期刊/一般期刊)对文献所发表的期刊进行了统计。在全部 403 篇文献中,发表于 C 刊或中文核心期刊的核刊论文有 31 篇,占比约 7.7%。虽然论文水平与发表期刊等级无因果关系,但在当前学术评价体系下,核刊论文的质量和影响力更被认可,核刊论文比例的不断增加也反映了相关研究日益走向深入。尤其是在 2020 年新冠疫情暴发后,数字化汉语教学突然成为研究的焦点。不少论文开始发表在国际中文教育本学科有代表性的核心期刊上,如《世界汉语教学》2020 年第 4 期发表的《“新冠疫情对国际中文教育影响形势研判会”观点汇编》(陆俭明等,2020)对第一波新冠疫情下的汉语在线教学进行了及时的讨论。《语言教学与研究》2021 年第 4 期又发表了新冠疫情下的国际中文教育专栏,对疫情下的汉语教学转型进行了总结和反思。可以预见,在教育信息化及疫情常态化时代,数字化汉语教学的相关研究会更受重视。

2.4 研究热点分析

文献的关键词对研究对象和核心观点进行提炼总结,关键词的出现频次和共现情况可以揭示某领域的研究热点和中心话题。我们利用 CiteSpace 对所有考察文献的关键词频次和聚合进行了初步的分析。表 3 和图 2 展示了频次 5 次以上的关键词列表以及 8 个最显著的聚类,即主要的研究热点。

表 3 主要关键词列表

排序	关键词	词频	排序	关键词	词频	排序	关键词	词频
1	对外汉语	90	9	互联网	10	17	教学模式	6
2	线上教学	22	10	汉语教学	10	18	新冠疫情	5
3	翻转课堂	16	11	课堂教学	8	19	中文教学	5
4	网络教学	16	12	对策	7	20	在线教学	5
5	互联网+	14	13	网络	7	21	中文教育	5
6	教学	13	14	留学生	7	22	信息化	5
7	汉语	12	15	慕课	7	23	在线学习	5
8	数字化	11	16	在线教育	6	24	教学策略	5

由表 3 可见,“对外汉语”成为“当之无愧”的词频之首,而“线上教学”“翻转课堂”这两个教育学领域的话题紧随其后。这直观地反映出了数字化汉语教学研究所归属的主要学科——对外汉语,以及所依托的主要学科——教育学。其他的一些高频关键词也基本围绕着这三个关键词,从不同角度探讨对外汉语教学、线上教学以及教学模式的创新问题。不过需要注意的是,上述的关键词表中有不少关键词都是近义词,如“对外汉语”“汉语教学”“中文教学”“中文教育”等几个关键词所指的都是汉语作为外语/二语教学,“线上教学”“网络教学”“互联网+”“互联网”“网络”“在线教育”“在线教学”“在线学习”所指的都是基于互联网的教学形式,“翻转课堂”“教学”“课堂教学”“对策”“慕课”“教学模式”“教学策略”等都体现了学界对课堂教学模式创新的探索。本研究在统计分析时没有对这些近义词进行合并,目的是既想体现学界专家们研究角度略有差异的情况,也想说明当前学界关于一些基本概念和术语的使用尚未形成共识和统一标准的现状,或者说,数字化汉语教学研究的学术话语体系尚待规范和建立。



图2 关键词聚类簇

2.5 研究趋势分析

上文利用关键词聚类功能展现了近十年的整体研究热点，为了更深入挖掘十年间相关研究话题热度的内部变化，我们利用 CiteSpace 所提供的基于术语的时间线聚类分析功能更深入、全面地挖掘文本信息。这一功能可以对文献的题目、摘要和关键词都进行文本处理并使用 TF-IDF（词频—逆文档频率）算法形成术语库，然后对不同文章的术语进行共现关联分析，更全面地揭示研究的主要聚类以及该聚类在每个时间节点（本研究为为每一年）的具体研究动态变化。

此外，CiteSpace 软件还提供基于术语的“突现词”（burst term）分析功能，通过这一功能可以分析某研究领域的前沿动态和发展趋势。即在指定的时间段里将那些频次变化率高、频次增长速度快的词检测出来，与时间线分析功能不同，突现词反映的不是某个术语词频的绝对数量高低而是相对变化幅度，因此可以用来观察研究话题的前沿动态和发展趋势。图3展现了最显著的10个聚类的时间线发展和最显著的22个突显词的分布情况。

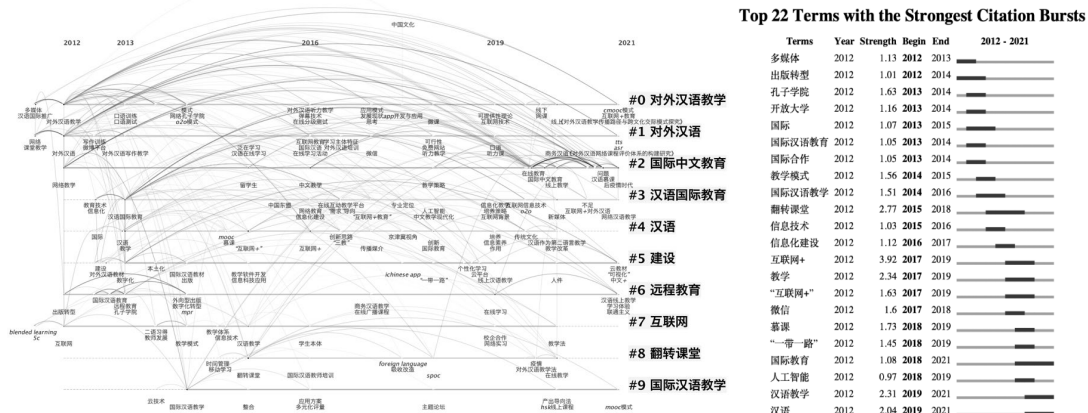


图3 研究趋势分析

从聚类的时间线发展图可见,整体上研究也是围绕着“对外汉语”“在线教学”“翻转课堂”三大主题展开,但不同时间段研究的整体取向有所变化。2012—2016 年的前五年主要集中在探讨如何将各种新的现代教育技术应用到对外汉语课堂的教学革新中,如教材数字化、课堂网络化、管理信息化等问题。2017—2019 年,研究逐渐从宏观到中观过渡,从不同侧面探讨某一平台、某一技术、某一模式在某一个具体课程中的应用,如 2015 年、2016 年的热点话题——大规模开放网络“慕课”,在 2017 年、2018 年间转变为小规模限制性在线课程“SPOC”和“微课”的研究。2020 年随着新冠疫情的暴发,网络汉语教学成为数字化汉语教学研究最大的热点,不少研究从理论和实践上论证和总结了线上教学的优势和经验,但也有一些研究反思了线上教学的不足,对未来的线下教学和后疫情时代的汉语教学模式进行了展望。另外,从突现词表来看,现代教育技术的应用也与时俱进,由传统的多媒体技术发展到了以翻转课堂和“互联网+”为过渡,进而转变到微信、慕课、人工智能等新兴平台和技术,一些新的热点词开始浮现,如,盛玉麟(2018)讨论了人工智能对汉语教师带来的新挑战,魏晖(2022)提出了国际中文教育工程化的新概念等问题,预示着“数字化”汉语教学向“数智化”汉语教学转变的未来发展趋势。

3 结语与展望

本文借助 CiteSpace 知识图谱软件对近十年(2012—2021 年)中国知网期刊及学术论文数据库中的汉语数字化教学这一领域的文献进行了统计分析。发现近十年来相关研究数量急剧上升,2012—2021 年的发文量为 403 篇,远超 1990—2011 年发文的总和(据黄月统计为 241 篇),且数量呈现阶段性激增的特点,反映了本领域研究与技术突破性发展、宏观政策鼓励以及教学实际需求息息相关。从文献作者和刊物来源来看,当前已经初步形成了核心作者群和典型刊物阵营,不过分析也发现,学者之间的合作还不够密切,发表刊物也不够专业化,整体研究呈现学者数量多但关联弱,可发刊物选择面广但核心刊物发表少的局面。从研究热点来看,相关研究围绕着“对外汉语教学”“在线教学”和“翻转课堂”三个主要热点问题展开,这些研究热点充分体现出了数字化汉语教学领域研究的综合性、应用性和交叉性特点。不过分析也发现,数字化汉语教学研究的学术话语体系尚待规范和建立。从研究趋势上看,研究在不同阶段呈现出不同的热点,但整体上经历了从大到小、从多到微、从探索总结到反思拓新的趋势,特别是“大数据”“人工智能”在汉语教育领域的应用已经成为新的生长点,展现出汉语教学从数字化走向数智化的未来趋势。

回顾历史,将现代教育技术应用于汉语第二语言教学滥觞于近百年前,如老舍先生在 20 世纪 20 年代于伦敦大学东方学院中文部工作期间参编的《言语声片》(1926,英国灵格风协会出版)就是“世界上最早的留声机唱片中文教材”(吴婷婷,2012)。伴随着百年间科技、社会的飞速发展,现代教育技术应用于汉语教学也经历了不断的探索和升级。从技术如何赋能教学的角度来看,我们可以大致总结为“辅助、代替、转变、融合”四个阶段。以录音带、幻灯片等新的信息载体为代表的“电教”时代,为语言学习补充了声画等电子教学资源,提升了课堂教学的效果(王益康、高蕴琦,1980)。以录像电视系统和卫星传播系统等新的信息传播方式为代表的“远教”时代,空中课堂部分代替了实体教室,为语言学习拓展了时间和空间(仲哲明,1999)。伴随着新的信息世纪的到来,汉语教学也开启了以互联网和数字化资源为代表的“云教”时代,一方面学界在呼吁利用互联网开放共享便捷的特点建设新的汉语数字化云资源(郑通涛,2010),另一方面学界在探索多种形式的汉

语线上教学模式,尤其是全球新冠疫情的暴发使得大多师生只能相聚在云端。而当前,随着近年来以大数据、区块链、人工智能为代表的数智技术的发展以及在线教育带来的“数据驱动”“循证教学”的教法创新(耿直,2021),汉语教学呼唤着“智教”时代的来临,国际中文教学将展现出教育与科技更加融合的新生态(郑东晓、杜敏,2021)。而我们的中文研究和服务能力如何抓住新的时代机遇,从被动应对到积极融合,从跟跑国外到领跑世界,这为我们所有的汉教人都提出了新的挑战和历史任务。

参考文献

- [1] Chen, C. CiteSpace II: Detecting and Visualizing Emerging Trends and Transient Patterns in Scientific Literature. *JASIST*, 2006 (3): 359-377.
- [2] 蔡武,郑通涛.我国汉语中介语语料库研究现状与热点透视——基于 CiteSpace 的可视化分析. *华文教学与研究*, 2017(3).
- [3] 黄月.对外汉语教学数字化研究的文献计量分析.李晓琪,孙建荣,徐娟. *数字化汉语教学*(2018).北京:清华大学出版社,2018.
- [4] 耿直.后疫情时代的国际在线教育:宏观趋势、教学创新与行动计划. *国际中文教育研报*, 2021(35).
- [5] 李克东.知识与现代教育技术的发展. *电化教育研究*, 1999(1).
- [6] 李宇明等.“新冠疫情下的汉语国际教育:挑战与对策”大家谈(上). *语言教学与研究*, 2020(4).
- [7] 陆俭明等.“新冠疫情对国际中文教育影响形势研判会”观点汇编. *世界汉语教学*, 2020(4).
- [8] 盛玉麒.人工智能给中文教学现代化带来的挑战与对策.李晓琪,孙建荣,徐娟. *数字化汉语教学*(2018).北京:清华大学出版社,2018.
- [9] 施瑞.国内外对外汉语教学研究的比较——基于 WOS 和 CNKI 文献的可视化分析. *吉林省教育学院学报*(上旬), 2020(4).
- [10] 宋继华.论数字化对外汉语教学资源建设的学科特性.张普,宋继华,徐娟. *数字化对外汉语教学理论与实践研究*.北京:清华大学出版社,2004.
- [11] 王宁.线上教学研究综述. *教育研究*, 2020(3).
- [12] 王益康,高蕴琦.现代教育技术与外语教学. *外语电化教学*, 1980(2).
- [13] 王祖嫒.数字化对外汉语教学的研究与发展趋势. *国际汉语学报*, 2010(1).
- [14] 吴婷婷.老舍《言语声片》研究. *中山大学硕士学位论文*, 2012.
- [15] 魏晖.实施国际中文教育工程化的必要性和可能性. *语言教学与研究*, 2022(1).
- [16] 解竹.专业更名前后汉语作为第二语言教学研究的可视化分析(2000—2019). *国际汉语教学研究*, 2021(4).
- [17] 徐娟,史艳岚.十年来数字化对外汉语教学发展综述. *现代教育技术*, 2013(12).
- [18] 张宝林.教学手段现代化——教学改革的突破口.张普. *E-Learning 与对外汉语教学*.北京:清华大学出版社,2002.
- [19] 张普.21世纪——数字化对外汉语教学的新时期.张普,宋继华,徐娟. *数字化对外汉语教学理论与实践研究*.北京:清华大学出版社,2004.
- [20] 赵金铭.对外汉语教学概论.北京:商务印书馆,2004.
- [21] 赵雪梅.数字化汉语教学模式浅析.张普等. *数字化汉语教学的研究与应用*.北京:语文出版社,2006.
- [22] 郑东晓、杜敏.数智技术变革国际中文教育新生态. *中国社会科学网* 2021年9月24日刊文, http://news.cssn.cn/zx/bwyc/202109/t20210924_5362434.shtml.
- [23] 郑通涛.EDU2.0时代与对外汉语教学平台构建探讨.张普、宋继华、徐娟. *数字化对外汉语教学实践与反思*.北京:清华大学出版社,2010.
- [24] 郑艳群.近十年来汉语计算机辅助教学的理论与实践.张普等. *数字化汉语教学的研究与应用*.北京:语文出版社,2006.
- [25] 仲哲明.现代教育技术与对外汉语教学的改革. *语言文字应用*, 1999(4).

网络学习平台的国际中文教育效果研究^{*}

于 淼¹ 王 磊²

^{1,2} 北京语言大学 汉语进修学院 100083

¹ yumiao@blcu.edu.cn ² wanglei2008@blcu.edu.cn

摘 要：网络学习平台为学习者提供数字化资源，使其能在任意时间、任何地点进行学习。构建科学、有效的汉语网络学习平台，对提升国际中文教育效果以及国家语言教育力有重要作用。为探究汉语学习平台的教学效果，本研究在两个平行班中进行了为期 6 周的教学对比实验。实验班采用“网络学习与课堂教学相结合”的教学模式，对照班采取传统的“课上教学、课下练习”的教学模式。实验表明，使用网络学习平台辅助课堂教学的效果并不显著好于传统教学方式。通过访谈，我们发现虽然学习者认为网络平台对其汉语学习有帮助，但使用的满意度并不高，主要原因在于内容组织、资源推送和学习指导等方面。基于研究结果，我们对网络学习平台的建设提出了一些建议。

关键词：网络学习平台 国际中文教育 教学效果

The Effect of Online Learning Platform for International Chinese Education

Yu Miao¹ Wang Lei²

^{1,2} College of Advanced Chinese Training, Beijing Language and Culture University, 100083

Abstract: Online learning platforms provide learners with digital resources that enable them to learn anytime and anywhere. Building a scientific and effective Chinese online learning platform plays an important role in improving the effect of international Chinese education and national language education ability. In order to explore the teaching effect of the Chinese learning platform, this study conducted a 6-week teaching comparison experiment in two parallel classes. The experimental class adopts the teaching mode of “combining online learning with classroom teaching”, while the control class adopts the traditional teaching mode of “teaching in class and practicing after class”. Experiments show that the effect of using online learning platform to assist classroom teaching method is not significantly better than the traditional teaching method. Through interviews, we found that although learners believed that online platforms were helpful for their Chinese learning, they were not much satisfied with the platform, mainly because of the content organization, resource recommendation and learning guidance. Based on the research results, we put forward some suggestions for the construction of online learning platforms.

Key words: online learning platform; Chinese international education; teaching effect

^{*} 本成果是国家社会科学基金重大项目（项目编号 19ZDA299）阶段性成果。本成果受北京语言大学校级科研项目（中央高校基本科研业务费专项资金）资助，项目编号 22YJ010204。本项目受 2022 年国际中文教育教改重点项目资助，项目编号 GJGZ202209。

0 引言

随着数字化时代的来临,各行各业都与信息技术进行深度融合,社会各领域都发生着巨大的变化。在教育领域,技术与教育的结合不断地扩展、深化,从最初专家的理论关注到一线教师的普遍应用,从计算机技术对教学结构的改革到数字校园、智慧学习环境的建设(徐娟等,2013),从使用网络进行大规模的远程教育到融入人工智能的教学平台的开发(何克抗,2019),教育技术促进了教育行业的发展,在教学活动中发挥着越来越重要的作用。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出,我国需要大力发展现代远程教育,加快丰富课程库,推进高质量资源库建设,构建灵活开放的教育体系,真正实现教与学在“资源”“交互”和“心理”等方面的零距离。教育部办公厅也不断强调通过互联网促进教育资源的供给与服务,在《2021年教育信息化工作要点》中提出,以信息化为重点,以提升质量为目标,推进教育新型设施建设,研究构建高质量教育支撑体系,深入实施教育信息化2.0行动计划,加快推进教育专网建设,普及数字校园建设与应用。在语言文字方面,工作要点指出,要进一步优化全球中文学习平台建设。中外语言交流合作中心为顺应现代教育的发展趋势,在其2012—2020年的发展规划中指出,应努力构建汉语语言和网络教育的平台,丰富汉语国际教育的学习资源,促进在线学习的发展进程,加大汉语国际教育与信息技术的深度融合。

由此可见,建设一个能够推广中国语言和网络学习的平台,不但符合国家的宏观发展规划,有助于完善我国的教育体系,提升远程教育的整体水平,而且能够促使汉语国际教育跟上信息技术的发展,体现未来在线教育的发展趋势,实现汉语语言与文化的规模化教学,增强国家的语言教育力。

为研究平台资源建设和教学模式对教学效果的影响,本文将通过开展教学实践,分析学生的测试成绩和反馈意见,得出建设网络学习资源、优化在线学习平台的建议。

1 实验设计与结果

目前,各大高校或远程教育部门使用的网络学习平台主要有Blackboard、WebCT、Moodle、SaKai、LearningSpace、学习通等,课程开发者或教师将教学资源上传到平台,为学习者提供教学服务。本研究借助开源课程管理系统软件Moodle,设计了初级汉语网络课程,并在两个平行班进行了教学对比实验,相关信息如表1所示。

表1 初级汉语实验课教学信息表

实验周期	6个教学周,每周10课时		
实验课程	初级汉语(上)综合课(主讲课)		
实验班级	1班	班级人数	24
	2班		22

两班学生的构成基本一致,大部分为非汉字文化圈背景,是零起点的汉语学习者。教学实验开始时,已掌握500词左右,达到HSK准三级水平。

实验前测:两个班同时使用HSK三级真题进行水平测试,试卷编号为H31001。卷面

分数为 300 分, 将总分除以 3, 得到两个班学生的百分制成绩, 分布情况如表 2 所示。

表 2 两个班前测的成绩分布表

实验班级	90~100 分	80~89 分	70~79 分	60~69 分	0~59 分	平均成绩
1 班 (24 人)	0 人 (0)	4 人 (17%)	5 人 (21%)	5 人 (21%)	10 人 (42%)	61.96 分
2 班 (22 人)	0 人 (0)	4 人 (18%)	4 人 (18%)	5 人 (23%)	9 人 (41%)	62.09 分

在 SPSS 统计软件中, 1 班的成绩录入为组 1, 2 班成绩录入为组 2, 使用独立样本 t 检验, 比较两个班成绩的差异水平。结果显示, 两班平均成绩分别为 61.96 分和 62.09 分, 相差不大, 且无显著性差异 ($p=0.977$, >0.05)。实验随机选取其中的 1 班作为实验班, 2 班作为对照班, 在 6 个教学周内开展不同的教学方式: 实验班采用“网络学习与课堂教学相结合”的教学模式, 对照班仍然采取传统的“课上教学、课下练习”的教学模式。

研究假设: 教学实践后, 实验班学生的成绩相比对照班有显著提高。

为减少其他因素对实验结果的影响, 要求两班学生的学习时间基本保持一致: 课上均为 2 课时/天, 课下均为 2 小时/天, 学习安排如表 3 所示。

表 3 实验班和对照班的教学安排表

教学环节	实验班	对照班
课前	学生利用网络学习平台, 预习新课的生词、语法, 进行互动交流等; 学生在平台上完成少量生词和语法练习题 用时: 60 分钟左右	学生利用教材, 预习新课的生词; 学生完成纸版的生词练习题 用时: 60 分钟左右
课上 第一课时	教师根据平台数据, 有针对性地讲练生词和语法 用时: 25 分钟左右	教师全面地讲练生词和语法 用时: 45 分钟左右
	学生在平台上完成教材中当课的生词和语法练习 用时: 15 分钟左右	教师核对课前预习中的练习题答案 用时: 5 分钟左右
	教师根据数据, 有针对性地讲解上述练习 用时: 10 分钟左右	—
课上 第二课时	教师处理课文 用时: 20 分钟左右	教师处理课文 用时: 20 分钟左右
	教师根据平台数据, 有针对性地讲解课后作业中的 HSK 练习题, 并进行总结、答疑 用时: 20 分钟左右	教师核对课后作业中教材练习题的答案, 根据教学经验和学生正误情况, 简单讲解部分练习题 用时: 15 分钟左右
	学生在平台上完成更多的当课练习题或 HSK 练习题; 教师提供个性化辅导 用时: 10 分钟左右	教师核对课后作业中 HSK 练习题的答案, 根据教学经验和学生正误情况, 简单讲解部分练习题 用时: 15 分钟左右
课后	学生在平台上完成 HSK 练习, 查看讲解资料 用时: 60 分钟左右	学生完成教材中的生词和语法练习题; 学生完成纸版的 HSK 练习题 用时: 60 分钟左右

从表 3 可以看出,实验班和对照班都能完成教材中规定的学习任务,包括:(1)生词、语法和课文的学习;(2)教材中当课的生词和语法练习题。同时,两个班都有教师补充的本课练习题、HSK 练习题以及相应的讲解。

由于实验班利用网络学习平台辅助课堂教学,学生在平台上能够即时得到练习的答案和讲解,对于能够自己解决的问题,不再需要教师的课堂讲解;而且,教师通过平台上的数据,已经掌握了学生的学习情况,只需进行针对性的讲解即可,省出一些时间,使得课上能够开展更多的教学活动。相比对照班,实验班的学生能够:

(1) 在学习平台上得到教材中生词和语言点的学习材料,自己决定学习进度,反复学习较难的内容,有助于消化、理解知识;

(2) 课上完成教材中当课的生词和语法练习,得到教师的针对性指导,有助于实现知识的内化;

(3) 在相同的学习时间内,接触到更多的 HSK 练习题,并且在学习平台上,得到 HSK 练习的解析和相关知识点的讲解;在课堂上,获得教师更详细、更有针对性的 HSK 练习和知识点的讲解,有助于提高 HSK 成绩。

教学结束后,两个班进行了实验后测,使用与前测考核标准相同的 HSK 三级真题试卷,试卷编号为 H31006,转换成百分制的测试结果如表 4 所示。

表 4 两班后测的成绩分布表

实验班级	90~100 分	80~89 分	70~79 分	60~69 分	0~59 分	平均成绩
1 班 (24 人)	5 人 (21%)	6 人 (25%)	8 人 (33%)	5 人 (21%)	0 人 (0)	79.58 分
2 班 (22 人)	3 人 (14%)	5 人 (23%)	5 人 (23%)	7 人 (32%)	2 人 (9%)	73.45 分

从表 4 可以看出,实验班和对照班的后测平均成绩(79.58 分和 73.45 分)均高于前测(61.96 分和 62.09 分),可见通过六周的语言学习和 HSK 训练,两班学生的汉语水平均取得了提高。其中,实验班后测的平均成绩比对照班高,且高分段(90 分以上)的人数比例高于对照组,低分段(60 分以下)的人数比例低于对照组。不过,遗憾的是,将两班成绩在 SPSS 软件中进行独立样本 t 检验后,结果显示实验班和对照班的后测平均成绩并不存在显著性差异($p=0.08$, >0.05),研究假设不成立,即使用网络学习平台辅助课堂教学的效果并不明显强于传统教学方式。

2 分析

为探究使用网络学习平台辅助课堂教学的不足之处,需要对学生使用平台的情况进行分析,具体包含以下 4 个方面:

- (1) 除去上课时间段,学生是否按照要求完成了使用网络平台的学习?
- (2) 学生主要访问的板块有哪些?是否充分利用了平台上的资源?
- (3) 学生使用学习平台是否对其成绩有促进作用?

(4) 学生对平台的满意度如何? 对平台的使用评价是什么?

根据后台数据, 得到登录的人数和各板块的访问量(均除去上课时间段的数据), 如图 1 和图 2 所示。

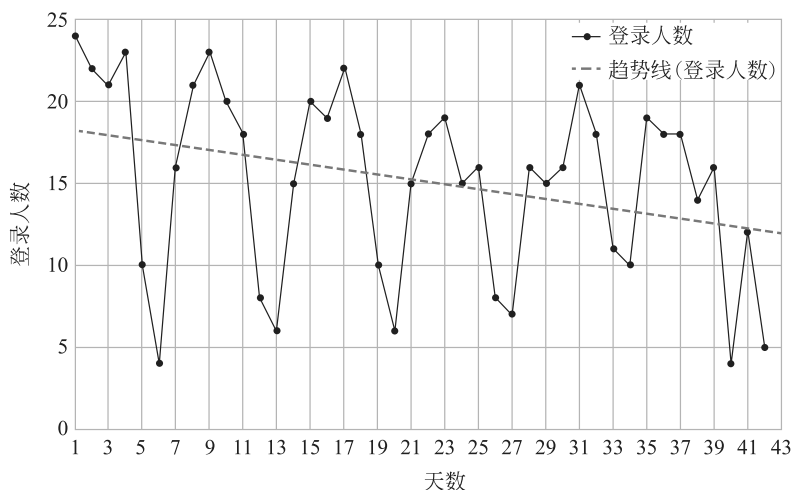


图 1 平台登录人数分布图

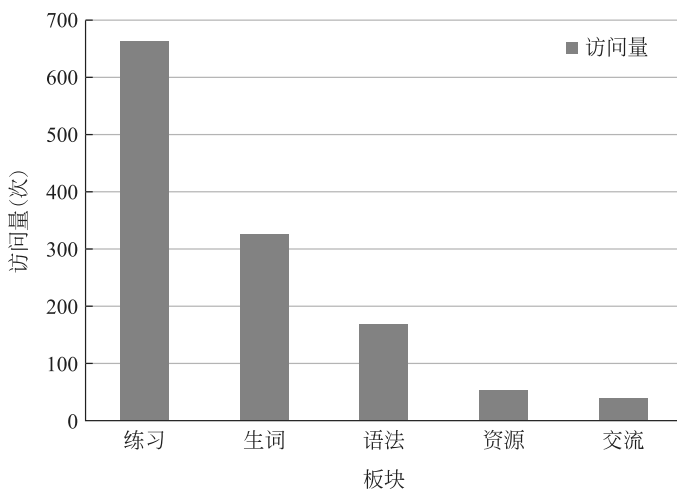


图 2 平台各板块访问量

从图 1、图 2 可以看出, 教学实验初期使用平台的人数较多, 随着时间推进, 登录平台人数逐渐减少; 大部分学生访问的是练习和生词板块, 而语法、资源和交流板块的访问量较少。可见, 该网络学习平台的使用黏度不高, 不能持续保持学生的学习热情; 学生对平台的利用率也不高, 没有充分利用平台提供的学习资源, 学生主要在平台上完成教师布置的预习生词以及完成练习的作业。

为探究平台使用率与成绩之间的关系, 对每个学生在平台上的访问次数(筛选出登录时间超过 10 分钟的)进行了统计, 并计算出学生前测和后测的成绩差值, 将登录次数和成绩差值进行了对比, 结果如图 3 所示。

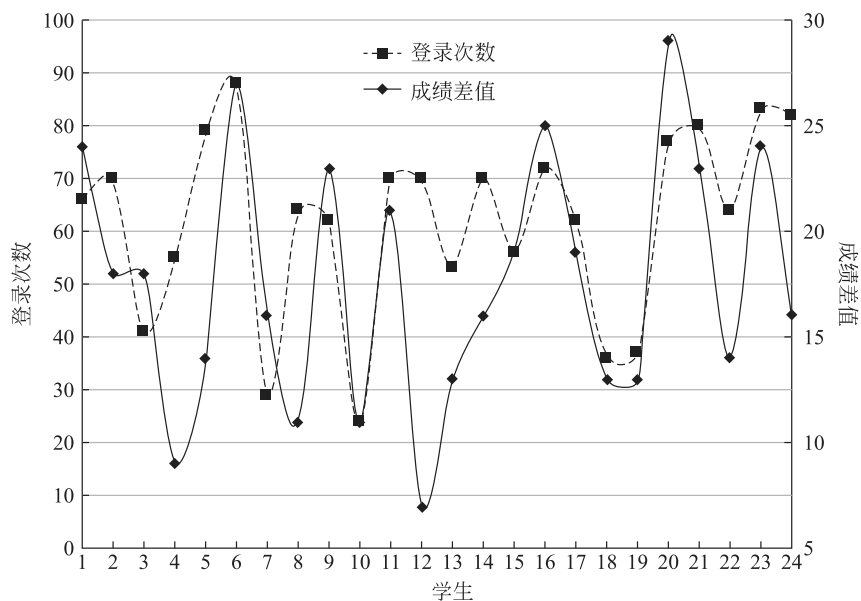


图3 平台登录次数与成绩差值的对比

从图3显示的趋势可以看出,学生对平台的使用情况与其成绩差值基本呈正相关,即平台使用次数较多的学生,其成绩提高的差值也较大。可见,该网络学习平台对学生的成绩有一定的促进作用,如果学生能够充分利用学习平台,将有助于其成绩的提高。

为完善学习平台的性能,提高平台的利用率,需要了解使用者的评价。通过对实验班学生的问卷调查,得到其对平台帮助度和满意度的判断,结果如图4所示。

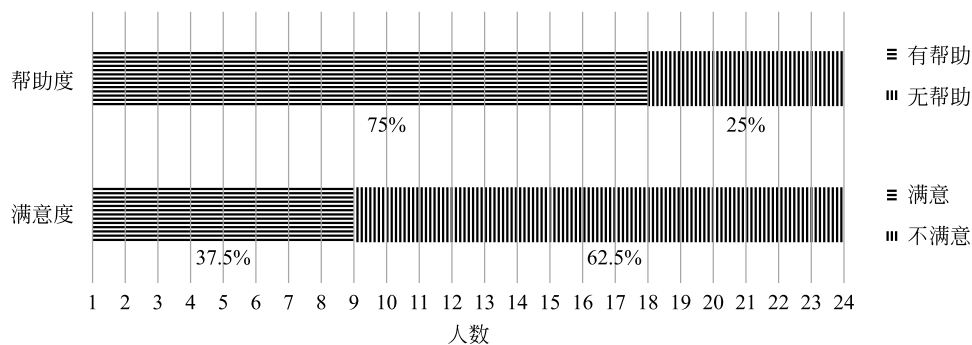


图4 学生对平台的帮助度和满意度的调查结果

如图4所示,大部分学生认为平台对其学习有帮助,并且成绩的提高率也证明的确如此,但是大多数学生对平台并不满意,我们整理了学生访谈中代表性的意见,如表5所示。

通过梳理、分析学生的使用评价,我们对学习平台存在的主要问题进行了总结,主要包括以下几个方面:

(1) 内容组织缺少系统性。平台为学生提供的资源处于原始堆放的状态,不能根据知识内在的难度等级、结构关系等提供良构化的学习材料。

(2) 资源推送缺少适应性。平台为学生提供的学习步骤和资源是无差异的,不能根据学生的目标、需求、水平和特征等提供个性化的学习导航。

表5 实验班学生对学习平台的评价

模块	优点	缺点
生词	(1) 生词配有拼音、翻译、图片和音频, 介绍比较详细; (2) 生词配有例句, 能帮助理解生词的用法	(1) 按照音序排列, 只是一个大词表, 没有针对性, 没有重点词语, 学习效率低, 很难坚持; (2) 没有特别吸引人的功能, 可以自己查字典学习
语法	(1) 视频讲解清楚, 不懂的语法点可以通过视频学习; (2) 可以反复看, 帮助自己复习	(1) 有的视频太长, 有时只想看文字解释, 节省时间; (2) 应用性不强, 对交际作用不大; (3) 语法点比较分散, 缺少系统性
练习	(1) 数量比较充分; (2) 题型与 HSK 考试一致; (3) 有详细的解释, 做错的题目可以自我纠正; (4) 解释中标注了考点和三级词汇, 有助于了解学习重点	(1) 数量太多, 很难坚持都做完; (2) 缺少难易度标识, 不知道哪些题目适合自己的水平; (3) 总是做已经掌握的或者比较容易的题目, 对自己没有提高, 浪费时间; (4) 缺少教师的针对性反馈和评价
学习资源	(1) 各种学习资源比较丰富; (2) 可以有效补充课堂学习	资源缺少分类, 很难及时、准确地获取所需的材料
互动交流	有助于学生之间交流、分享	(1) 缺少教师的参与、引导和评价; (2) 缺少管理, 几乎没人参加
平台使用	(1) 布局清晰, 结构合理; (2) 操作简便	(1) 界面不美观, 单调; (2) 缺少学习方案和学习引导

(3) 学习指导缺少针对性。平台为学生提供的学习策略和学习反馈相同, 不能根据学生的学习表现、答题情况等提供多样化的学习建议。

另外, 通过考察一些大型的、主流的汉语学习网站, 包括网络孔子学院(资源型)、对外汉语学习网(资源型)、中文天下网(资源与课程型)、汉声中文(课程与 HSK 测试型)、中文泡泡(播客教学型)以及各大 MOOC 平台上的汉语课程(课程型)等, 发现目前的网络教育平台以资源导向和课程导向两种类型为主, 与上述教学实验所使用的平台相同, 教学内容的组织并不以学习者为中心, 而是以课程或者学习资源为中心, 主要为学习者在资源库中自主选择学习内容, 或者按照设定好的课程路径学习, 学习方式比较单一, 平台不能根据学习者的学习需求、水平以及习惯等个性化特征提供与之相适应的支持与服务。

3 结语

研究发现, 目前的汉语网络学习平台对提高学习者语言水平有一定的帮助, 不过仍存在学习资源无序化、课程结构固定化、教学策略单一化、指导反馈简单化等问题, 未能发挥平台应有的功效, 影响了学习者对平台的使用率和满意度。为解决该问题, 需要建设一个具有良性知识结构、多样学习路径, 并且能根据学习者的需求和水平等因素提供适应性资源和指导的网络学习系统。

参考文献

- [1] 何克抗. 21 世纪以来的新兴信息技术对教育深化改革的重大影响. 电化教育研究, 2019(3).
- [2] 教育部. 2021 年教育信息化工作要点. https://www.ict.edu.cn/news/yaodian/n20210204_77024.shtml, 2021.
- [3] 教育部中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年). http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html, 2011.
- [4] 孔子学院总部/国家汉办. 孔子学院发展规划(2012—2020). http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201302/t20130228_148061.html, 2013.
- [5] 徐娟, 史艳岚. 十年来数字化对外汉语教学发展综述. 现代教育技术, 2013(12).

国际中文教育数字资源的研究热点、发展趋势可视化分析（2000—2021）

孙朝阳

南开大学 汉语言文化学院 300071

sunzhaoyangnku@163.com

摘要：运用可视化计量软件 CiteSpace 对 CNKI 数据库收录的国际中文教育数字资源研究成果进行分析发现：国际中文教育数字资源年发文量从 2000 年起逐年波动上升，预计未来会继续增长，形成徐娟、宋继华等代表作者群体和以北京为主的核心研究机构；国际中文教育领域的部分专业期刊、中文教学现代化学会举办的系列“中文教学现代化国际研讨会”以及中央民族大学、上海外国语大学等高校是相关文献高产地区；出现次数较多且中介中心度较强的关键词如“慕课”“App”“微课”等代表该领域内的研究核心，近五年突现的关键词如“慕课”“翻转课堂”“在线教学”“App”“孔子学院”等代表近年来该领域内的研究热点。该领域还呈现了逐渐精细化、精准对接学习者个性化需求的发展趋势。

关键词：国际中文教育 数字资源 CiteSpace 研究热点 发展预测

Visual Analysis of Research Hotspots and Development Trends of International Chinese Education Digital Resources (2000—2021)

Sun Zhaoyang

College of Chinese Language and Culture, Nankai University, 300071

Abstract: By applying the visual metrology software CiteSpace, this paper analyzes the research results of international Chinese education digital resources collected in the CNKI database. It is found that the annual number of international Chinese education digital resources published wavelike risen year by year since 2000 and is expected to continue to increase in the future. Xu Juan, Song Jihua, and other representative author groups and core research institutions mainly in Beijing were formed. Some professional periodicals in the field of international Chinese education, the series of “International Conference on the Modernization of Chinese Language Education” held by the Association for Modernization of Chinese Language Education, Minzu University of China, Shanghai International Studies University and other universities are productive in the field of relevant literature. Keywords such as “MOOC”, “App” and “micro-lecture”, which appear more frequently and have strong intermediary centrality, represent the research core in this field. Keywords emerging in recent five years, such as “MOOC”, “flipped classroom”, “online teaching”, “App” and “Confucius Institute”,

represent research hotspots in this field in recent years. The field also shows a trend of gradually refining and accurately matching the personalized needs of learners.

Key words: international Chinese education; digital resources; CiteSpace; research hotspots; development forecast

0 引言

教学资源对国际中文教育意义重大,正如郑艳群(2019: 14)指出的:“汉语走向世界需要有教学资源的支撑,汉语教学国际化的过程也是不断开发、丰富和应用汉语教学资源的过程。”吴应辉等(2021)认为,国际中文教学资源“是中文和中华文化走向世界的重要载体,是我国国际传播体系的重要组成部分”。随着教育信息化时代的到来,加之全球突发公共卫生事件的影响,中文学习者对数字教学资源的需求逐渐增加,数字资源的重要性也随之凸显,“国际中文教育数字资源建设将迎来快速发展期”(郭晶等,2021)。可见,对国际中文教育数字资源的相关研究进行梳理总结,把握该领域内的研究现状与热点问题是十分必要的。但鲜有文献对其研究内容、研究趋势与热点等进行系统总结与梳理。

本文利用 CiteSpace 可视化计量软件,绘制国际中文教育数字资源研究成果知识图谱,统计分析该领域内的研究现状与热点问题,并对该领域的今后发展趋势进行预测。

1 概念定义、数据来源与研究设计

学界对国际中文教育数字资源的定义有广义、狭义之分,广义是指“服务于国际汉语教与学活动的各种以数字形态存在、处理和应用的资源”,狭义是指“促进与支持汉语教与学活动的,可以在计算机或其他移动设备运行使用的教学材料”(曾君等,2021)。本文主要采用郭晶等(2021)对国际中文教育数字资源的分类进行定义,即数字教材(又称电子教材)、在线课程(如慕课、微课和直播课)、数字化应用(如网站、App、小程序、插件、游戏、教学工具)。

本文选取的文献数据样本均来自中国知网,以“国际中文教育/对外汉语教学/汉语国际教育”“汉语教学/中文教学”“数字资源”“数字教材/电子教材”“慕课/MOOC”“App”“微课”等为主题进行检索,检索截止日期为2021年12月31日。对检索结果去重、整理,删除期刊会议征稿、通知等不相关条目后,最终得到602篇文献。

本文主要采用定量分析法,基于 CiteSpace (5.8.R3 版本)大数据可视化软件的计量分析功能,绘制国际中文教育数字资源研究成果知识图谱,统计分析该领域内的研究热点与主要研究方向,并对国际中文教育数字资源的发展趋势进行预测。

2 年度发文量变化趋势及影响因素

基于 CNKI 的文献数据,绘制出国际中文教育数字资源年发文量变化趋势图(图1)。



图1 国际中文教育数字资源年发文量变化趋势图

由图1可知,国际中文教育数字资源年发文量从2000年起逐年波动上升,在2018年增至75篇。从2019年起,年发文量迅速增长,于2021年达到峰值(130篇)。受全球突发公共卫生事件影响,相关研究持续升温,预计未来发文量会持续增长。

路志英的《对外汉语教学资源的多媒体网络数据库及课件生成系统研究》是CNKI数据库中发表时间最早的相关文献,着重探讨了基于网络的对外汉语教学资源多媒体数据库的建立与课件自动生成引擎两部分的内容。

2016年,国际中文教育数字资源研究成果首次突破40篇,研究主要关注慕课和App在国际中文教育中发挥的作用。如,王添淼、裴伯杰研究了汉语慕课的教学模式、主要特点及针对现存问题提出的策略,徐晶凝探究了学习者特征对慕课的要求、学习者的反馈对语言慕课教师的意义及语言慕课的困境与机遇,王海峰对慕课的特点及慕课给汉语教学带来的机遇与挑战进行考察,崔小洁从汉字、语音、词汇和语用四个角度对手机汉语学习软件进行分类分析等。

2017—2019年,年发文量均在45篇以上,与慕课和App相关的研究仍然热度不减,同时也涌现出其他方面的研究,如微课、网络直播、在线教学平台、应用程序、Youtube教学频道、数字教材和数据库等。其中与App、慕课和微课相关的研究成果最多,三者共占2017—2019年发文量的72.58%(App研究占37.1%,慕课研究占22.58%,微课研究占12.9%)。

2020—2021年,受全球突发公共卫生事件影响,在线汉语教学成为主要的学习方式,数字资源相关研究也受到更多关注,预计将成为新时期国际中文教育的研究热点。代表性研究成果如:郭晶等《国际中文教育数字资源建设现状与展望》,曾君、陆方喆《国际汉语数字化教学资源的概念、分类与体系》,湛磊《中文在线数字教材平台的建设与发展策略分析》,刘华、王敏《汉语移动学习App现状与需求调查研究》,周汶霏、宁继鸣《学习者视角下的国际中文慕课建设:一种比较的路径》,等等。

3 主要研究机构及核心作者

国际中文教育数字资源的主要研究机构集中在中国的北方,尤其是北京。在北京的研究机构有北京大学对外汉语教育学院,北京语言大学的网络教育学院、汉语进修学院、应

用语言学研究所、汉语学院、汉语国际教育研究院/华文教育研究院以及首都国际文化研究基地，北京师范大学的文学院、汉语文化学院以及教育技术学院，中央民族大学国际教育学院等。除北京外，北方的其他研究机构还有山东大学、吉林师范大学、黑龙江大学。还有南方的部分研究机构，如上海外国语大学、广西大学、四川大学、华中师范大学、东华大学等，以及国外的研究机构，如日本的早稻田大学。

校际合作的研究成果以北京语言大学饶严彬、徐娟和北京师范大学宋继华发表的《基于智能手机的“长城汉语”移动学习平台设计》,北京语言大学郭晶和吴应辉、中央民族大学谷陵、红河学院周雳、北京语言大学/红河学院依斐、北京语言大学/教育部中外语言交流合作中心马佳楠、中央民族大学/国家开放大学崔佳兴、北京语言大学董晓艳联合发表的《国际中文教育数字资源建设现状与展望》为代表。其他研究机构间合作较少,主要限于同一高校内部。说明研究机构之间相对独立,基本没有合作交集。核心作者及主要机构图谱如图2所示。

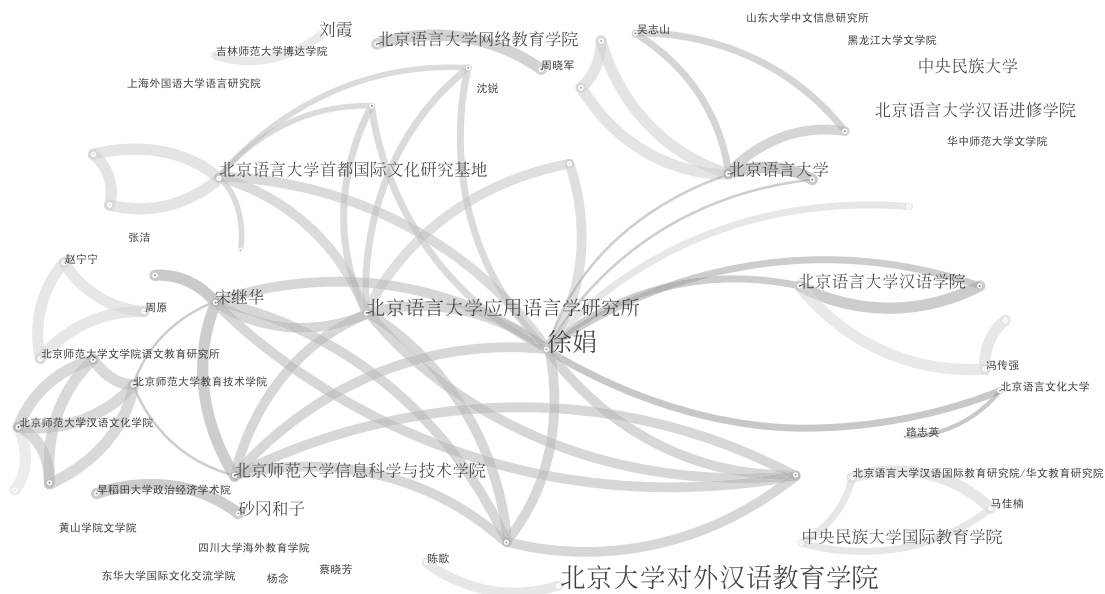


图2 国际中文教育数字资源核心作者及主要机构图谱

为准确找到核心作者, 本文对所有作者进行统计分析, 发现 602 篇文献共涉及 758 位不同名作者, 并统计了论文发文量, 最高产作者发文量为 10 篇 (徐娟)。表 1 列出发文量大于等于 3 篇的作者及所属研究机构。图 3 列出所有作者发文量分布占比。

表1 国际中文教育数字资源核心作者及所属机构表

排名	研究者	个人发文量	所属研究机构
1	徐 娟	10	北京语言大学
2	宋继华	4	北京师范大学
3	刘 霞	3	吉林师范大学
4	砂冈和子	3	早稻田大学

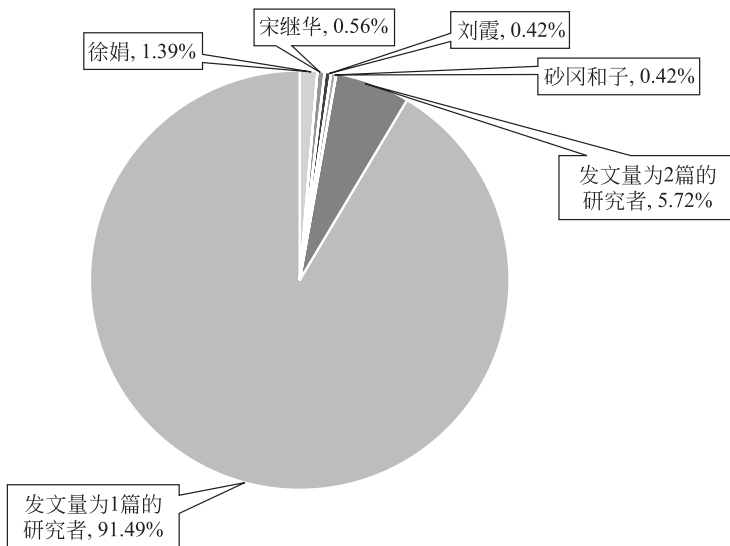


图3 国际中文教育数字资源作者发文章量分布

4 文献来源分布

4.1 期刊分布

统计发现发文章期刊共 130 种 190 篇，其中发文章量大于等于 2 的期刊有 30 种，共 90 篇文章。详见表 2。

表 2 国际中文教育数字资源期刊论文分布

排名	期刊名称	发文章量	所占百分比/%
1	《汉字文化》	9	4.74
2	《国际汉语教学研究》	6	3.16
3	《文学教育（下）》	5	2.63
4	《高教学刊》	4	2.11
4	《国际汉语学报》	4	2.11
4	《国际中文教育（中英文）》	4	2.11
4	《现代交际》	4	2.11
4	《语文学刊》	4	2.11
4	《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》	4	2.11
5	《大众文艺》	3	1.58
5	《教育现代化》	3	1.58
5	《林区教学》	3	1.58
5	《文化创新比较研究》	3	1.58
6	《出版广角》	2	1.05
6	《国际汉语教育》	2	1.05

续表

排名	期刊名称	发文量	所占百分比/%
6	《海外华文教育》	2	1.05
6	《和田师范专科学校党报》	2	1.05
6	《华北理工大学学报(社会科学版)》	2	1.05
6	《佳木斯大学社会科学学报》	2	1.05
6	《教书育人(高教论坛)》	2	1.05
6	《教育教学论坛》	2	1.05
6	《科技视界》	2	1.05
6	《科技资讯》	2	1.05
6	《青年与社会》	2	1.05
6	《软件导刊》	2	1.05
6	《现代教育技术》	2	1.05
6	《校园英语》	2	1.05
6	《新媒体研究》	2	1.05
6	《长江丛刊》	2	1.05
6	《作家天地》	2	1.05

通过观察发文量排名前四的期刊,可知发文主要阵地是国际中文教育领域专业期刊及其他相关领域期刊。此外,上表期刊仅《出版广角》被北京大学《中文核心期刊总览》来源期刊和 CSSCI 来源期刊(扩展版)收录,《现代教育技术》被 CSSCI 来源期刊收录,说明该领域的文章整体水平不高,有待进一步加强。

4.2 会议论文集分布

统计发现会议论文集 22 个,共收录 92 篇论文。其中发文量大于等于 2 的论文集 12 个,共 82 篇文章。详见表 3。

表 3 国际中文教育数字资源会议论文集分布

排名	论文集名称	发文量	所占百分比/%	举办学会名称
1	《数字化汉语教学进展与深化》	18	19.57	中文教学现代化学会
2	《数字化汉语教学的研究与应用》	12	13.04	中文教学现代化学会
3	《数字化汉语教学: 2012》	10	10.87	中文教学现代化学会
4	《第十一届中文教学现代化国际研讨会论文集》	7	7.61	中文教学现代化学会
5	《第十届中文教学现代化国际研讨会论文集》	6	6.52	中文教学现代化学会
5	《数字化汉语教学专题研究(2009)——新模式、新方法、新技术、新产品》	6	6.52	中文教学现代化学会
5	《现代化教育技术与对外汉语教学——第二届中文电化教学国际研讨会论文集》	6	6.52	中文教学现代化学会

续表

排名	论文集名称	发文量	所占百分比/%	举办学会名称
6	《第十二届中文教学现代化国际研讨会论文集》	5	5.43	中文教学现代化学会
7	《数字化对外汉语教学实践与反思》	4	4.35	中文教学现代化学会
7	《数字化汉语教学(2014)》	4	4.35	中文教学现代化学会
8	《2020 对外汉语博士生论坛暨第十三届对外汉语教学研究生学术论坛论文集》	2	2.17	北京大学对外汉语教育学院
8	《数字化对外汉语教学理论与方法研究》	2	2.17	中文教学现代化学会

表3所列的论文集,有11个为由中文教学现代化学会举办的“中文教学现代化国际研讨会”(曾用名:中文电化教学国际研讨会)的论文集。另外,经统计,CNKI数据库收录的由中文教学现代化学会举办的会议论文集中,共81篇相关论文,占总量的88.04%。可见,“中文教学现代化国际研讨会”是国际中文教育数字资源领域会议论文发表的重要阵地。此外,北京大学对外汉语教育学院主办的“对外汉语博士生论坛暨对外汉语教学研究生学术论坛”收录论文2篇,“第九届国际汉语教学学术研讨会”“第九届汉字与汉字教育国际研讨会”“首届全球话语学会年会暨国际学术研讨会”“Proceedings of 2021 International Conference on Modern Management and Education Research(MMER2021)”“世界汉语教学学会通讯”各收录论文1篇。

4.3 硕博学位论文分布

统计发现CNKI数据库共收录85所高校320篇硕博学位论文,其中发文量大于等于5的高校有19所(表4),共178篇学位论文。

表4 国际中文教育数字资源硕博学位论文分布

排名	大学名称	发文量	所占百分比/%
1	中央民族大学	22	6.88
2	上海外国语大学	17	5.31
3	广东外语外贸大学	16	5.00
4	暨南大学	14	4.38
5	华中师范大学	13	4.06
6	北京外国语大学	11	3.44
6	辽宁师范大学	11	3.44
7	西北大学	10	3.13
8	山东大学	9	2.81
9	渤海大学	7	2.19
9	广西大学	7	2.19
10	湖南师范大学	6	1.88

续表

排名	大学名称	发文量	所占百分比/%
11	兰州大学	5	1.56
11	内蒙古师范大学	5	1.56
11	厦门大学	5	1.56
11	山东师范大学	5	1.56
11	西安石油大学	5	1.56
11	云南师范大学	5	1.56
11	浙江科技学院	5	1.56

发文量最高的是中央民族大学,共22篇。其次是上海外国语大学、广东外语外贸大学等高校。从学校位置分布来看,国内从事国际中文教育数字资源研究的硕博生分布广泛,地域分布相对均衡,如华北的中央民族大学、北京外国语大学、山东大学,东北的辽宁师范大学和渤海大学,华东的上海外国语大学,华南的广东外语外贸大学、暨南大学,华中的华中师范大学、湖南师范大学,西北的西北大学、兰州大学,西南的云南师范大学等。

5 关键词、研究热点及发展趋势

5.1 关键词排名及研究核心

关键词是文献核心内容的浓缩提炼,分析关键词可知现阶段领域内研究核心与研究热点。统计出现次数最多的前15位关键词,结果见表5。

表5 关键词出现次数及中介中心度表

出现次数	关键词	中介中心度	关键词
166	对外汉语教学	0.82	对外汉语教学
88	慕课	0.22	App
79	App	0.21	慕课
55	微课	0.12	微课
29	在线教学	0.11	网络资源
25	教学设计	0.06	教学模式
25	网络资源	0.06	学习者
17	教学模式	0.05	在线教学
16	学习者	0.05	教育游戏
16	汉字教学	0.05	数字化
11	教育游戏	0.04	教学设计
11	翻转课堂	0.04	汉字教学
10	数字化	0.03	教学资源
9	远程教学	0.03	多媒体
9	应用	0.03	数字教学

可见,前15位关键词分别是“对外汉语教学”“慕课”“App”“微课”“在线教学”“教学设计”“网络资源”“教学模式”“学习者”“汉字教学”“教育游戏”“翻转课堂”“数字化”“远程教学”“应用”,代表领域内的研究核心。除关键词出现次数外,“中介中心度”能衡量关键词的重要性,它是反映关键词间关系的重要指标。中介中心度越高,关键词对关键词间关联的控制力与影响力就越强,控制的关键词间的信息流就越多。如图4,三角形尺寸越大,中介中心度就越高。



图4 核心关键词共线图

由表5可知,依据关键词出现次数和中介中心度排序的结果并不完全相同,如“网络资源”由第7位升至第5位,“学习者”由第9位升至第7位,“教育游戏”由第11位升至第9位,而未出现在次数前15位的“多媒体”由第19位升至第14位。“网络资源”“学习者”“教育游戏”“多媒体”等关键词的中介中心度排名高于出现次数排名,这代表它们作为“桥梁”的能力更强,管辖连接的信息流更多。

5.2 热点变化与发展预测

“突现词”是在某时间段突增或使用次数突增的代表性关键词,它能展示阶段性前沿领域。

当参数 γ 设定为[0,0.5]时,Burstness算法检测到17个突现关键词(见表6)。其中密集度最高、新兴热点最多的年份是2014—2015年,有9个关键词集中于此;其次是2012和2016年,有8个关键词集中于此;再次是2009和2013年,有8个关键词集中于此。突显强度最大的前5位关键词是“网络资源”“App”“远程教学”“教育游戏”“数字化”。持续时间最长的前5位关键词是“远程教学”“网络资源”“数字化”“多媒体”“在线学习”。2015年至今的新兴突现词,如“慕课”“翻转课堂”“在线教学”“App”“孔子学院”“在线学习”“现代汉语”“教学设计”“远程教学”代表近年来国际中文教育数字资源的研究热点。

表6 核心关键词年度突现分布表

关键词	年份	强度	开始年份	截止年份	2000—2021 年
网络资源	2000	6.71	2000	2014	
App	2000	5.55	2016	2017	
远程教学	2000	3.59	2000	2015	
教育游戏	2000	3.53	2009	2013	
数字化	2000	3.43	2004	2014	
多媒体	2000	2.92	2000	2009	
慕课	2000	2.57	2014	2016	
语料库	2000	2.23	2008	2012	
在线教学	2000	2.06	2012	2015	
现代汉语	2000	1.98	2016	2018	
平板电脑	2000	1.83	2014	2015	
教学设计	2000	1.79	2012	2017	
翻转课堂	2000	1.77	2015	2019	
孔子学院	2000	1.76	2014	2016	
学习者	2000	1.68	2019	2021	
调查研究	2000	1.62	2015	2017	
在线学习	2000	1.6	2009	2016	

除突现词外,还能以关键词聚类时间线图谱展示领域内的研究热点(见图5)。

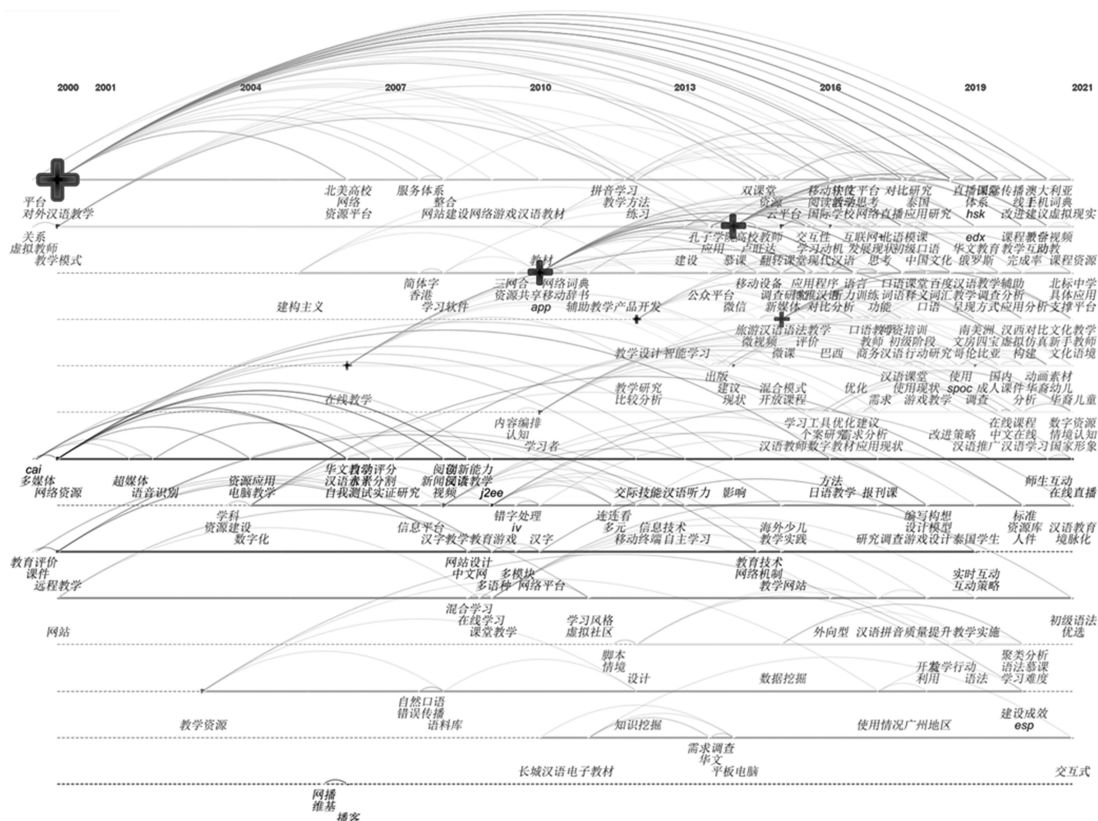


图5 国际中文教育数字资源核心关键词聚类时间线图谱

早期关键词如“对外汉语教学”“网络资源”“教学模式”自出现以来一直都是该领域重要关注点,“慕课”“App”“微课”“在线教学”等关键词自近十年大量涌现以来一直延续至今,代表了当下的研究热点。除此之外,目前出现频率不高的新兴关键词如“泰国学生”“俄罗斯”“巴西”“哥伦比亚”“卢旺达”也值得关注,表明国际中文教育数字资源的国别化需求开始得到关注,精准对接不同国家学习者的数字资源需求有利于提升中文教学的针对性。“电子教材”“手机词典”等新兴关键词也顺应了在线教学的蓬勃发展趋势,尤其是在当前新冠疫情背景之下。此外,“成人课件”“华裔儿童”“动画素材”“海外少儿教学实践”等关键词的出现也代表精准对接不同年龄学习者的数字资源需求也开始受到关注。据此推测,国际中文教育数字资源相关研究的未来发展将逐渐精细化,更加关注学习者个性需求。

6 结语

本文基于 CNKI 数据库,利用可视化计量软件 CiteSpace,对 2000—2021 年国际中文教育数字资源的相关研究进行了计量化分析,统计分析了年发文量、主要研究机构及核心作者、文献来源、关键词、突现词等信息,在此基础上分析领域内的研究热点和发展趋势。研究表明:国际中文教育数字资源年发文量从 2000 年起逐年波动上升,从 2019 年起,年发文量迅速增长,于 2021 年达到峰值(130 篇),预计未来发文量会继续增长。存在徐娟、宋继华等代表作者群体和以北京为主要阵地的核心研究机构。国际中文教育领域专业期刊如《国际汉语教学研究》《国际汉语学报》《国际中文教育(中英文)》《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》等,国际中文教育领域会议如中文教学现代化学会举办的系列“中文教学现代化国际研讨会”等以及高校如中央民族大学、上海外国语大学等是相关文献高产地区。出现次数较多且中介中心度较强的关键词,如“慕课”“App”“微课”等,代表该领域内的研究核心。近五年突现的关键词,如“慕课”“翻转课堂”“在线教学”“App”“孔子学院”等,代表近年来领域内的研究热点。国际中文教育数字资源的未来研究将逐渐精细化,研究内容呈现多层次多角度的特点。

参考文献

- [1] 崔小洁. 手机 App 在汉语国际教育中的应用. 扬州大学硕士学位论文, 2016.
- [2] 郭晶, 吴应辉, 谷陵, 等. 国际中文教育数字资源建设现状与展望. 国际汉语教学研究, 2021(4).
- [3] 刘华, 王敏. 汉语移动学习 App 现状与需求调查研究. 海外华文教育, 2020(2).
- [4] 路志英. 对外汉语教学资源的多媒体网络数据库及课件生成系统研究. 北京语言文化大学硕士学位论文, 2000.
- [5] 湛磊. 中文在线数字教材平台的建设与发展策略分析. 传播与版权, 2020(10).
- [6] 王海峰. 机遇与挑战: 慕课和汉语教学. 汉字文化, 2016(5).
- [7] 王添淼, 裴伯杰. 汉语慕课课程个案研究. 民族教育研究, 2016(2).

- [8] 吴应辉, 梁宇, 郭晶, 等. 全球中文教学资源现状与展望. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2021(5).
- [9] 徐晶凝. 基于“中级汉语语法”慕课的思考. 中国大学教学, 2016(4).
- [10] 曾君, 陆方喆. 国际汉语数字化教学资源的概念、分类与体系. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2021(3).
- [11] 郑艳群. 汉语作为第二语言教学的教学资源研究. 北京: 商务印书馆, 2019.
- [12] 周汶霏, 宁继鸣. 学习者视角下的国际中文慕课建设: 一种比较的路径. 国际汉语教学研究, 2020(3).

国际中文智慧教学模式的过程模型与课堂活动设计*

马瑞陵¹ 曹钢² 徐娟³

^{1,3} 北京语言大学 信息科学学院 100083 ² 赣南师范大学 文学院 341000

¹ maruiling_blcu@163.com ² impressionblcu@126.com ³ xujuan@blcu.edu.cn

摘要: 教学过程作为教学模式的形式化表达,是教学模式设计的关键。文章从系统论的视角出发,纵向构建了“双线三段九环节”的教学过程模型,并在类型学视角下将其与国际中文的传统课堂和翻转课堂的教学过程进行横向对比。最后,文章针对智慧教学模式的特点设计了五类课堂活动:启发互动型、个性生成型、情境探究型、分组协作型和游戏竞赛型。

关键词: 国际中文智慧教育 教学过程设计 课堂活动设计 智慧教学模式 智慧课堂

The Process Model and Classroom Activity Design of the International Chinese Language Smart Teaching Model

Ma Ruiling¹ Cao Gang² Xu Juan³

^{1,3} School of Information Science, Beijing Language and Culture University, 100083

² School of Literature, Gannan Normal University, 341000

Abstract: As the formal expression of teaching mode, the teaching process is the core part of teaching mode design. From the perspective of systems theory, this study longitudinally constructs the teaching process model of “two lines, three sections and nine links”. From the perspective of typology, the paper also compares the teaching process widthwise with the traditional classroom and flipped classroom of international Chinese language education. Finally, according to the characteristics of the smart teaching mode, the paper designs five types of classroom activities which are “heuristic interaction”, “individual generating”, “situational exploration”, “group collaboration” and “game competition”.

Key words: international Chinese language smart education; teaching process design; classroom activities design; smart teaching mode; smart classroom

* 本文得到教育部中外语言交流合作中心 2021 年度教学资源建设项目“基于《等级标准》的自适应词汇知识图谱”(批准号 YHJC21YB-127)的资助。徐娟为本文通讯作者。

0 引言

智慧课堂(smart classroom)是依托智慧教育的理念、技术(新一代信息技术)和方法打造的智能、高效的课堂(刘邦奇, 2019)。目前, 国际中文教育为应对国际局势变化和突发公共卫生事件带来的挑战和机遇, 正积极将智慧教育引入中文教学, 中文课堂开始由多媒体课堂走向智慧课堂。相应地, 国际中文教学模式也迎来了智慧化转型的契机。

教学过程反映着教学系统中各要素的动态变化, 是教学模式实施的逻辑步骤和操作流程(杨九民等, 2014)。构建国际中文智慧课堂的首要议题是设计出符合智慧教学模式特点和要求的教学过程, 以及教学过程中包含的若干教学阶段和活动。然而, 目前学界恰恰缺少相关研究。有鉴于此, 本研究力求分析并构建出具有普适性、实用性和可操作性的国际中文智慧课堂的教学过程模型, 并探讨不同类型课堂活动的设计思路, 为未来国际中文智慧课堂的教学实践提供借鉴。

1 国际中文智慧教学模式的过程模型设计

1.1 系统论: 教学过程模型的纵向构建

教学过程是教学活动在一维的时间序列上的展开程序, 具有系统性和动态性。本文运用系统论的观点和方法, 将教学过程视作一个系统模型, 该模型是由若干教学阶段(微观模型)和活动(即构件, building blocks)按一定次序构建而成的。因此, 教学过程模型既可以自顶向下拆解出某一教学阶段或活动进行研究, 又可以分析如何自底向上将阶段和活动组构成教学过程模型。

基于既往国际中文教学过程研究的学术成果, 以及对智慧教育相关研究的分析, 本文将国际中文智慧教学模式的教学过程归纳为“双线三段九环节”模型。其中, “双线”是指教师视角的教授活动和学生视角的学习活动两条主线, 智慧课堂有助于促进师生之间的深度交互; “三段”是指在人工智能和互联网技术赋能下, 课内和课外的信息交流屏障被打破, 形成课前、课中和课后三段式、一体化的课堂教学闭环; “九环节”是指教学过程共含九对教学环节(活动), 且各阶段分别包含三对, 模型如图1所示。

图1中教授活动和学习活动中间的虚线表示师生的交互情况, 箭头所指标示活动间的影响方向。从九对环节之间的关系来看, 仅有“资源推荐”和“布置任务”是教授活动影响学习活动, 其余均为学习活动决定教授活动或师生双向协商决定。可见, 该过程模型充分彰显了“双主”结构的“以学定教、学教融合”思想。各微观模型展开论述如下:

①课前阶段模型, 以“教学分析”为基石, 聚焦知识的“识记与理解”, 包含“学情分析、资源推荐、答疑解惑”三项教授活动和“学前测试、新知准备、交流反馈”三项学习活动。课前, 教师应对学习者进行深入的分析, 并以此为基础进行教学设计和资源推荐。学习者自学新知后需与同伴和老师进行交流, 反馈学习中的困惑, 教师负责答疑解惑。课前阶段主要应用大数据技术进行学习分析, 并使用智能推荐技术为学习者推荐个性化资源。

②课中阶段模型, 以“活动任务”为支架, 聚焦知识的“应用与分析”, 包含“新课导入、活动组织、分析点评”三项教授活动和“回忆旧知、活动参与、巩固提升”三项学习

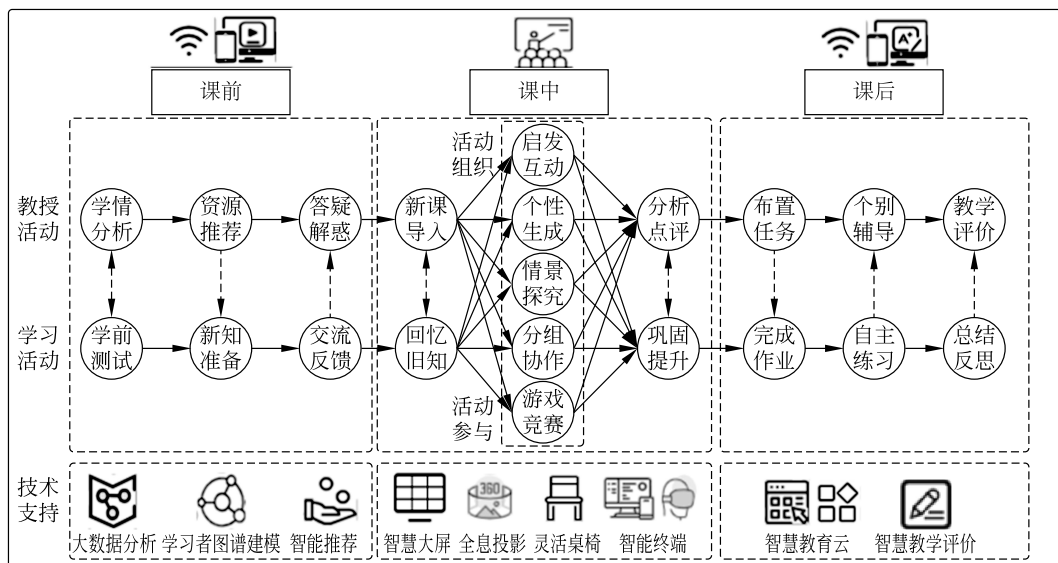


图1 国际中文智慧课堂教学过程模型

活动。为促进语言知识和技能融为一体，智慧课堂的课中阶段以任务型语言教学理论为依据，借鉴 Willis（1996）提出的任务型课堂教学的三步骤：前任务（pre-task）、任务环（task-cycle）和语言聚焦（language focus），最终设计出课中的三对教学环节。“新课导入—旧知回忆”环节约占 10% 的课时，“新课导入”包括对旧课的复习和目标的陈述，既帮助学习者回忆旧知，又明确学习任务，做好活动前的准备。“活动组织—活动参与”环节约占 80% 的课时，教师根据学习者特征、教学目标和内容选出合适的活动类型，各类活动又包括若干子活动，这一环节能够支持学习者应用与内化知识。“分析点评—巩固提升”环节约占 10% 的课时，师生共同分析在活动过程中产生的语言问题和学习表现，并针对本课的语言难点进行操练和讲解，达到巩固所学、提升能力的目标。课中阶段教师应充分利用智慧环境的技术优势进行知识表征和活动实施，并实时监控二语者的学习数据，及时调整教学策略。

③课后阶段模型，以“评价反思”为侧重，聚焦知识的“综合与评价”，包括“布置任务、个别辅导、教学评价”三项教授活动和“完成作业、自主练习、总结反思”三项学习活动。课后阶段，为促进知识的保持和迁移，学生需要完成一定量的任务，还可以自主使用智慧教学平台增加对口语、写作等专项技能的训练。在这一过程中教师需要为每位学生提供个别化的辅导。最后，更为重要的是，教师应引导学习者对自己的学习行为加以反思，真正做到“会学习”。教师课后可以利用各类国际中文智慧教学 App 辅助作业批改，为学习者提供及时、多维的评价反馈。

综上，三个阶段、九对环节间呈现递相衔接、紧密互嵌的“链式关联”特征。三个阶段协同促进中文学习者能力素质的全面发展，同时又各具特色和重心。需要明确的是，没有所谓的“万能”教学过程，上述的“九环节”是一个基础参考数值。国际中文智慧课堂的教学过程遵循弹性设计的思想，教学环节的设置允许为“9±X”，中文教师可以根据实际需要增减、组合或重构任一教学环节。

1.2 类型学：教学过程模型的横向对比

类型学是一种通过对比来发现不同类属间的差异和共性，在实现科学分类的基础上准确把握对象特征的研究方法。教育类型学研究教育的分类现象，并揭示教育类型发展规律，既关注教育的整体类型，也研究各类型的内在结构（邢彦明，2021）。本研究从类型学视角出发，以教学过程为切面，尝试找出多个类型的国际中文教学模式间的异同，从而更好地观察国际中文智慧教学模式在教学过程中呈现出的特征。

目前，学界已有大量围绕传统中文课堂教学过程的研究，且大多为学者们长期教学经验的思辨性总结，这些教学过程在设计上体现了“以教为主”的思想。近年来，部分学者开始对“以学为主”思想主导下的新型教学模式展开研究，典型代表为翻转课堂教学模式（徐娟等，2014；沈庶英，2019）。国际中文智慧课堂采用“双主”型教学结构，相较于传统课堂和翻转课堂，在教学过程的设计上汲取了二者的优势，既充分彰显“以学定教”的理念，又能发挥教师的主导作用。三类模式的教学过程对比详见表1。

表1 三类课堂教学过程与活动的对比分析

阶段	国际中文传统课堂 “以教为主”的课堂教学过程		国际中文翻转课堂 “以学为主”的课堂教学过程		国际中文智慧课堂 “双主”的课堂教学过程	
	教授活动 →	学习活动	教授活动 <	学习活动	教授活动 <	学习活动
课前	教学设计	自主预习	学情分析	学前测试	学情分析	学前测试
			微课推荐	自主学习	资源推荐	新知准备
			答疑解惑	提出困惑	答疑解惑	交流反馈
课中	组织教学	回忆旧知	帮助辅导	语言操练	新课导入	回忆旧知
	知识讲解	语言操练		展示交流	活动组织	活动参与
	布置作业	—		协作探究	点评分析	巩固提升
课后	教学评价	完成作业	教学评价	完成预习	布置任务	完成作业
					个别辅导	自主练习
					教学评价	总结反思

由表1可知，传统中文课堂大多采用凯洛夫的五步教学法模式，秉持“先教后练”的思路。其优缺点学界已有较多讨论，此处不再赘述。相反，翻转课堂遵循“先学后教”的思路。随着学界研究的不断深入，部分学者也指出了该模式存在的“认知天花板”困境，即知识的学习主要靠课前的微课视频，这不仅很难实现知识的深度理解和应用，甚至会误入另一种形式的“灌输”（祝智庭，2016）。与二者不同的是，国际中文智慧课堂采用的是“教与学高度契合”的教学过程设计思路，具体反映在三个微观模型中：

①课前阶段模型。不同于传统课堂对学生预习的忽视，智慧课堂既吸收了翻转课堂的课前“自主学习”活动，但又不要求将新知识的学习完全“翻转”到课前，而是更强调学习者对新学知识的识记和理解，故称“新知准备”，如掌握词义和语言点规则等。同时，智慧课堂将翻转课堂的“微课推荐”替换为“资源推荐”，这也就意味着，教师可以提供形式更为多样的中文学习资源以助力学生获取新知，如智慧教材、App、CALL 课件等。

②课中阶段模型。在传统中文课堂中,学习者是知识的被动输入者,这样的教学模式并不利于语言能力的培养。中文智慧课堂采纳了翻转课堂的活动思路,设计出五种不同类型的课堂活动以供学生选择,让其在协作和探究中实现中文知识和技能迁移与应用。同时,智慧课堂又借鉴了传统课堂中教师对旧知的复习和目标的陈述,这既发挥了教师帮助学习者联通知识体系的主导作用,又激发了学生的学习动机。

③课后阶段模型。在传统中文课堂中,教师往往布置同质化的课后作业,学生完成后再由教师统一评改,且此过程具有滞后性,学生很难得到及时的反馈。新课开始的讲评环节,教师也多采用集中讲解共性问题的方式。翻转课堂的课后任务主要是对下一节课的新知进行学习,并不强调对本课知识进行巩固。智慧课堂与传统课堂一致,教师仍需布置作业来巩固所学,但任务内容不再是相同的,而是依据学生的课堂表现来发布针对性的作业,且为学生提供针对性的辅导。此外,智慧课堂还注重对学习者的元认知(反思)能力的培养。

2 国际中文智慧教学模式的课堂活动设计

课堂活动是中文知识和技能得以吸收、内化和迁移的关键,影响着中文学习的效果。前文已对课中阶段模型进行整体论述,本节将重点阐释如何设计五类智慧课堂活动(构件),即启发互动型、个性生成型、情境探究型、分组协作型和游戏竞赛型。

2.1 启发互动型

启发互动型活动既非传统的知识灌输,又非完全的自主学习,而是在师生的交流互动中,教师通过启发和点拨来帮助学生深刻理解知识的本质、逻辑和关系。子活动的操作流程包括:①启发思考,教师呈现先行组织来启发和引导学生独立思考;②探究理解,学生通过利用教师推荐的学习资源进行探究,尝试发现和建构知识;③点拨指导,教师通过必要的讲解帮助学习者归纳探究所得结论;④变式练习,学生进行知识或技能重难点的变式练习;⑤回授调节,语言点、课程或单元完成后教师都要通过练习、答疑等形式了解学生掌握情况,由此灵活调整教学计划。该类活动侧重让学生在理解知识的基础上做到对知识的触类旁通、举一反三,比较适用于初、中级阶段,可以在综合课、阅读课和听力课使用。

以初级综合课的教学内容否定词“不”和“没”为例。第一,教师推送情景对话视频至学习终端,视频中人物角色分别用“不”和“没”来表达否定。视频结束后,教师提出问题:“‘不’和‘没’有什么不同?”第二,教师引导学生尝试使用“不”和“没”造句,体会二者区别,并与同伴讨论。在造句练习过程中,终端会自动评测学生的发音情况。第三,教师点拨二者用法:“不+VP”表示客观事实,“没+VP”表示主观意愿。第四,教师使用大屏演示不同图片,让学生们轮流“看图说话”,并将习题推送至终端供学生操练。第五,教师用表格归纳“不”和“没”在形式、意义和功能方面的差异。

2.2 个性生成型

自主个性型活动以适配学习者的个体差异为导向,为学习者提供适需的、定制化的中文学习资源、方法和路径。子活动的操作流程包括:①情景创设,教师分屏播放与主题相

关的教学视频,引起学生兴趣;②任务发布,教师根据教学目标发布提前设计好的活动任务清单(内含必选和自选活动两类);③自主学习,学习者自主选择想完成的活动内容和次序,生成个性化的学习路径;④资源推荐,教师根据学生所选将事先准备好的教学资料发送到智能终端,并鼓励学生根据自身需求选择不同资源;⑤辅导答疑,教师利用教学大数据监测每位学生的学习行为和表现,及时予以反馈和指导,并灵活调整教学设计。该类活动比较适用于中、高级阶段,可以在综合课、口语课和写作课使用。

以高级写作课的教学内容“学写演讲稿”为例。首先,老师播放一段外国留学生毕业演讲的短视频,并根据视频内容向学生提问,导入新课。其次,教师发布写作任务清单,其中“撰写提供”和“写作练习”为必选活动,“例文阅读”和“句式练习”等为自选活动。学生根据喜好选择先读范文再定框架,或先列提纲再对照范文来调整框架。再次,开始正式写作后,学习者可以选择观看微课、查询词典,也可以直接向老师寻求帮助。最后,学生将完成的作文提交到自动批改平台进行评分和纠错。

2.3 情境探究型

情境探究型活动旨在通过技术创建学习情境来调动学生的主动性和创造性,诱导其产生解决问题的求知欲,并围绕学习目标来进行自主探究。子活动的操作流程包括:①情境创设,教师通过XR技术、全息投影等营造逼真情境,引导学生发现和提出问题;②搭建支架,教师讲解探究的程序,学生按照规则进行问题探究;③开展探究,学习者利用智能终端广泛搜集网络资源,并进行整理和归纳;④合作讨论,学生在自主探究的基础上与同伴进行交流,共同得出结论,从而促进知识的吸收;⑤结论汇报,学习者利用智慧大屏的分屏演示功能汇报探究所得。该类活动较为适用于中、高级阶段,可以用于中国文化、报刊阅读和专门用途中文等课型。

以中国文化课的教学内容“端午节的习俗”为例。第一,学习者通过VR眼镜、手套和360°全景视频切身体验“赛龙舟”的习俗,随后教师抛出探究课题。第二,教师讲解资料的获取方式,规定可使用的媒体和渠道,以及最终的汇报形式。第三,学习者从网上搜集与“包粽子”“赛龙舟”“挂艾草”等习俗相关的文本、图片、视频后,将材料整理成汇报文档。第四,学习者之间共享探究所得的资源,共同协商得出探究课题的结论。第五,每位学习者依次使用智能终端的投屏功能汇报自己在探究中的所思所得。

2.4 分组协作型

分组协作型活动强调让学习者在分工合作、密切配合中实现共同的目标,培养他们的合作意识和沟通能力。子活动的操作流程包括:①情境创设,教师选择课题内容,联系学生日常生活引入主题,刺激学习动机;②组建小组,教师根据学习者情况将其分为同质或异质小组,创建小组合作氛围;③协作学习,学习者可以选择课堂讨论、辩论、角色扮演等多元协作形式;④成果展示,各小组采用不同的汇报形式报告学习成果;⑤效果评价,学习者评价自己和同伴在合作中的表现。该类活动适用于中文教学的各阶段和各种课型。

以中级口语课的教学内容“大家庭好还是小家庭好”为例。第一,教师可以让学习者准备自己的全家福照片,并播放中文影视片段来引入话题。第二,在教师的组织下,学生

自愿加入代表自己观点的小组，并将桌椅移动到同组伙伴的身旁。第三，学生们采用辩论赛的形式来锻炼口头表达能力，过程中智能终端会采集和分析学习者的口语语篇，并对其表达能力进行评价，既有总体评分，又有逐句评分。第四，各小组依托投屏互动功能，以图表、口头报告或戏剧表演等形式报告协作学习的感悟。第五，教师使用云平台来获知学生对自己和同伴的评价。

2.5 游戏竞赛型

游戏竞赛型活动旨在通过教学游戏来刺激二语者的学习兴趣和竞争意识，让学习者充分调动各种感官，在寓教于乐中操练和巩固新知。子活动的操作流程包括：①任务定义，教师确立游戏目标与任务，制定并发布游戏规则；②提供资源，教师为学习者提供参与游戏的教学资源，营造竞争氛围；③进行游戏，学生使用智能终端参与各类游戏活动；④输出训练，学生间选用书面或口头形式交流心得，形成良性竞争、互学互进的氛围；⑤巩固提升，二语者可以针对重难点语言点或技能再选择新的竞争游戏活动，加深对知识的理解。该类活动广泛适用于各阶段和各种课程，且更受少儿学习者的喜爱。

以少儿中文教学内容 YCT 课程“你的个子真高”为例。第一，教师制定游戏规则，学生每完成一个教学任务（通关成功），小猴便离香蕉更近一步，目标是帮助小猴顺利取得香蕉。第二，教师向学生发送讲解身体部位名称的动画视频，学生观看动画，并完成视频中的各项练习。第三，教师使用智慧大屏引导学生参与“知识抢答、贪吃蛇、唱中文歌”等游戏。第四，教师带领学生用智能笔练习写汉字，并分屏呈现学生书写情况。部分游戏内容的课件见图 2。



图2 游戏竞赛型课堂活动 CAI 课件呈现

3 结语

国际中文智慧课堂的主体是学生、外驱是技术、本质是育人，“智慧”的实现需要以科学合理的教学过程为支撑，以丰富多彩的课堂活动为载体。“双线三段九环节”的教学过程模型和五类课堂活动是在承继传统课堂、翻转课堂的智慧火花基础上，进一步将新理念、新技术与国际中文教育深度融合，从而实现教学模式的改革和创新。

诚然，过程模型和五类活动并不是放之四海皆准的，也可能还有其余类型的活动为

本文所遗漏。因此,本研究仅作为教学实践的参考,国际中文教师可以在教学实践中不断探索和完善。总之,教学过程与活动均需围绕“智慧型中文人才的培养”来设计和实施。

参考文献

- [1] Willis, J. *A Framework for Task-based Learning*. London: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- [2] 刘邦奇. 智慧课堂的发展、平台架构与应用设计——从智慧课堂 1.0 到智慧课堂 3.0. 现代教育技术, 2019(3).
- [3] 沈庶英. 翻转课堂“三步十环节”班级教学模式构建探索——以商务汉语翻转学习为例. 语言教学与研究, 2019(6).
- [4] 邢彦明. 从教育类型学观中国特色职业教育“类型”定位. 中国职业技术教育, 2021(33).
- [5] 徐娟, 史艳岚. 翻转对外汉语课堂后的教学活动设计. 中文教学现代化学报, 2014(2).
- [6] 杨九民, 梁林梅. 教学系统设计理论与实践(第2版). 北京: 北京大学出版社, 2014.
- [7] 祝智庭. 智慧教育新发展: 从翻转课堂到智慧课堂及智慧学习空间. 开放教育研究, 2016(1).

“唐风汉语”语法类获奖微课设计特点考察

刘弘¹ 施瑜²

^{1,2} 华东师范大学 国际汉语文化学院 200241

¹ liuhong@hanyu.ecnu.edu.cn

摘要: 随着互联网教育的发展,“微课”逐步成为国际汉语网上教学的一种重要形式。但国内针对汉语微课的研究却非常不足。本文选取“唐风汉语”微课大赛获奖的73个语法类微课作品,分别从总体设计、教学环节、教学方式三个方面对上述微课的特点进行考察。在肯定其优点的同时,我们发现从微课设计角度来说仍存在一些共性问题,如现有微课基本是单向的“讲授模式”,课堂练习形式单一;相当一部分微课仅仅是简单的模拟课堂教学,没有充分发挥视频、网络等技术优势。本文最后对微课设计提出了一些自己的建议。

关键词: 唐风汉语 微课 设计 特点

Research on the Design Characteristics of Tang Feng's Award-winning Micro Course of Chinese Grammar

Liu Hong¹ Shi Yu²

^{1,2} School of International Chinese Studies, East China Normal University, 200241

Abstract: With the development of internet education, “micro course” has gradually become an important form of international Chinese online teaching. However, the domestic research on “micro course” of Chinese as a second language teaching is very insufficient. This paper selects 73 grammar micro course works won in the “Tang Feng Chinese” micro course competition to investigate the characteristics of the above micro course from three aspects: overall design, teaching links and teaching methods. The study found that the existing “micro course” is basically a one-way “teaching mode”, and the form of classroom practice is single. A considerable number of micro courses are only simple simulated classroom teaching, and do not give full play to the technical advantages of video, network and so on. Finally, this paper puts forward some suggestions on the design of micro course.

Key words: Tang Feng Chinese course; micro course; design; characteristic

0 引言

随着在线教学和翻转课堂的发展,“微课”这一形式逐渐受到教育界的重视(王秋月, 2014)。国内对于微课的认识以胡铁生(2011)为代表,他认为微课是以教学视频为主要载体,反映教师在课堂教学过程中针对某个知识点或教学环节而开展教与学活动的各种教学资源的有机组合,其核心内容是课堂教学视频。在国际中文教育领域,为了满足汉语慕课

教学的需要,各个教学机构也制作了形式多样的以某一知识点为教学目标、篇幅短小的微课视频,这些视频既可以与课堂教学相整合,也可以供学生自主学习。在汉语国际教育专业硕士培养过程中,各培养单位也意识到了微课对于提升专业硕士实践能力的作用。很多院校在诸如“汉语作为第二语言教学”的课程教学中,都会要求学生制作微课来展示自身教学能力。

“唐风汉语”从2019年开始每年都举办汉语国际教育硕士微课大赛,包括语法类和文化类两种微课。学生可以个人参赛,也可以团体参赛。由于这是国内汉语国际教育硕士最早举办的微课比赛,因此影响力不断扩大,2021年参赛人员多达上千位。不过,目前国内对于汉语国际教育微课设计的研究并不充分,很多参赛学生都是依据自己的直觉来设计和制作微课的。汉语国际教育领域相关研究多是针对硕士生微课实践能力培养(陈梦雨等,2020;吕欢,2021),对于如何提高微课设计质量的深度研究则很少(苏萍,2016;郁蕊聪,2021),因此现有国际中文教育领域的微课在设计方面有哪些特点,存在哪些问题,值得进一步研究。

鉴于此,本文以第一届到第三届“唐风汉语”微课大赛获奖的73个语法类微课作品(初级阶段56个、中级阶段17个)为研究对象,分别从总体设计、教学流程、教学方式三个方面对汉语微课设计特点进行考察分析,并提出一些改进建议,以期对今后的微课设计提供有益的参考。

1 研究方法

本文主要采用“观察法”进行,从时间统计和内容分析两个维度对微课进行分析。我们分析了每个微课的结构,分别统计每个教学环节的时间,在标注出各个教学环节和使用的教学方法后,分析每个环节中的设计思路。标注和分析完成之后,进行相关的统计和整理工作。

2 结果与分析

2.1 整体考察

唐风汉语大赛的获奖微课基本都采取了教师出镜讲授形式,73节微课中,有67节(占91.78%)教师以半身入镜,有5节(占6.85%)为教师全身入镜,仅有1节微课是录屏的形式(即教师头像出现在画面右下角)。这种教师出镜的微课形式在一定程度上模拟了课堂教学,与学生线下实际课堂教学感受类似。当然,作为教学比赛的微课,教师出镜能体现出教师神态、表情等非语言信息,有助于展示选手的特点。此外在评分系统中,教师出镜也有加分,这些都是教师选择出镜的原因。

尽管唐风汉语微课中没有学生学习的场景(因为微课不同于课堂实录,所以一般没有学生),但是为了提升学习者的学习感受,很多微课有意识地在微课中加入了一些真人或者卡通形象,这些真人或卡通形象或者出现在导入阶段等某个环节,或者贯穿整个微课,既可以作为主讲教师互动的对象,又可以提供讲练中的语境,并实际上起到了陪伴屏幕前的

学生一起学习的作用。在 73 个微课中,有 33 个(占 45.21%)都设计了这样的真人或者卡通形象;安排了卡通人物的有 16 个(占比 21.92%),真人的有 17 个(占比 23.29%),其中 6 个外国人(占比 8.22%),5 个中国人(占比 6.85%),另有 6 个微课(占比 8.22%)中既有外国人,也有中国人。

一般认为微课的最佳时长是 5~8 分钟(成利军,2019)。本研究对 73 个微课时长进行统计后发现,微课总时长在 7~8 分钟的数量最多,共 27 节(占 36.99%);相比之下,总时长少于 6 分钟和多于 10 分钟的微课数量较少,仅 4 节(占 5.48%)。由此可见,大部分微课时长较为合理,已经考虑到了学习者在线学习的有效注意力有限这一问题。具体统计如表 1 所示。

表 1 微课总时长统计

时长/秒	数量	占比/%
300~360	3	4.11
361~420	19	26.03
421~480	27	36.99
481~540	11	15.07
541~600	12	16.44
601~660	0	0
661~720	1	1.37
合计	73	100

本研究对每个微课各环节的时间占比也进行了统计,并计算了平均值,结果如表 2 所示。

表 2 课堂环节时间分布统计

课堂环节	导入/%	讲解/%	练习/%	语法点归纳/%	布置作业/%
平均	14.28	41.45	36.58	16.27	5.28
最大值	34.02	100	92.33	36.78	11.06
最小值	5.15	7.26	3.73	2.88	0.57

表 2 数据显示,讲解环节是大多数微课的主体部分,占微课整体比例均值为 41.45%,其次是练习部分,占 36.58%,导入和语法点归纳平均占比相当,布置作业环节时长占比最少。由于讲解和练习合计时间占到近 80%,所以可以认为语法微课是以“讲练”为主体的。

以下分别从导入、讲解、练习、语法归纳、布置作业这 5 个环节来考察汉语微课的教学特点。

2.2 导入环节

在本次研究的 73 个微课中,导入并非必有环节,其中 15 个微课没有明显的导入环节。在设计了导入环节的微课中,导入环节基本都在 30~90 秒,具体数据见表 3 所示。

表3 导入时间统计

时间/秒	数量	占比/%
0	15	20.55
1~30	6	8.22
31~60	25	34.25
61~90	15	20.55
91~120	6	8.22
121~150	3	4.11
151~180	2	2.74
181~210	1	1.37
合计	73	100

导入环节最常见的方式是使用图片、视频等媒介,选择复习导入的12节微课中,有10节复习的语法点和所教语法点并无直接联系。考虑到微课篇幅短小,且主要以一个语法点为教学目标,这种导入方式似乎并不可取。

表4 导入方法统计表

导入方法	数量及占比/%	使用媒介方式	数量及占比/%
使用媒介	50, 67.57	实物	3, 6
复习	12, 16.22	图片	22, 46
教师自问自答	8, 10.81	动画	8, 16
读课文	2, 2.70	视频	14, 28
中外对比	2, 2.70	音频	3, 6

注:有的导入环节用了1个以上的方法。

从导入环节媒介使用情况来看,图片是使用最多的媒介,不过借助视频的也不少。很多微课制作者都自行拍了一个视频,借此呈现该语法点使用的语境,让学生对所学语法点有初步的整体感知,并激发学习者的学习兴趣。而选择其他方式导入的微课往往只是向学习者介绍了本节课将要学习的语言点,以便教师进行后续的讲解,这样的导入并没有充分调动学生学习的主动性和积极性,实际上未能充分发挥微课在视频上的优势。

2.3 讲解环节

讲解环节是微课占比时间最长的环节。表5显示,讲解时长在121~180秒的汉语微课数量最多,占31.51%;超过360s的汉语微课数量较少,仅占6.85%。

我们对微课的语法讲解方法和教学媒介进行了统计,具体数据见表6。结果表明,现有汉语微课更倾向于采用归纳法进行语法教学,大多数汉语微课都用公式法呈现语法结构。教学媒介的选择上,借助图片进行讲解的汉语微课数量最多,其次是视频和动画,借助音频和实物较少。原因可能是音频缺乏视觉上的刺激,而实物在微课这种课堂形式中,功能完全可以由图片所替代,而视频和动画尽管视觉效果好,但拍摄和制作的成本相比图片更高。

表5 讲解和练习环节时间占比

时间/秒	讲解环节		练习环节	
	数量	占比/%	数量	占比/%
0	0	0	3	4.11
1~60	7	9.59	8	10.96
61~120	11	15.07	12	16.44
121~180	23	31.51	22	30.14
181~240	15	20.55	16	21.92
241~300	7	9.59	7	9.59
301~360	5	6.85	2	2.74
361~420	2	2.74	2	2.74
421~480	2	2.74	0	0
481~540	1	1.37	1	1.37
合计	73	100	73	100

表6 语法讲解方法和媒介

讲解	类别	数量	占比/%
教学方法	归纳法	42	57.53
	演绎法	17	23.29
	归纳和演绎相结合	13	17.81
教学媒介	图片	59	80.82
	视频	15	20.55
	音频	1	1.37
	动画	14	19.18
	实物	1	1.37

呈现语法点的典型功能语境能帮助学生理解该语法的使用场景,是语法讲解的重要组成部分。微课时间短,师生无法进行实时互动,因此高效直观地呈现语境尤为重要。本研究发现,有53.42%的汉语微课没有呈现该语法点的功能语境,而采取了直接讲解语法结构的形式。而在呈现语境的微课中,采用视频形式的要多于用语言描述语境的。一般而言,视频更直观生动,更便于学生理解和记忆所学的句法结构适用的情境,应该是微课设计中优先考虑的语境呈现形式。不过语言描述并不是一无是处的,尤其当我们需要从具象的事件抽象出语用规则的时候,用语言描述或许更为高效便捷。此外,当教学对象是儿童或青少年时,动画呈现语境对于低龄学习者可能更友好。

2.4 练习环节

练习环节是时间占比仅次于讲解的环节。表5显示,练习时长在121~180秒的汉语微课数量最多,共22节,占30.14%;练习时长大于300秒的汉语微课数量较少,仅占4.11%。

有3节微课没有练习环节,占4.11%,分别是“形容词重叠”“动词重叠”以及“结果补语”。其中“形容词重叠”微课的教学对象是儿童,教师整节课围绕“小猪佩奇”展开,主要通过呈现例句的方式让学生感知形容词重叠的格式和意义,并没有给出明确的格式和解释,可能是考虑到趣味性和儿童认知能力,没有明确的练习环节。“动词重叠”则是非常典型的讲授型微课,教师围绕“动词怎么重叠”“为什么要使用动词重叠”“所有的动词都能重叠吗”这3个问题讲解,有针对性,知识密度大,集中输出,结构完整。笔者认为作者可能是以“翻转课堂”的思路来设计这节微课的,即要求学生观看这节微课,之后结合课堂教学开展相应练习,故微课中就没有相应的练习环节了。

练习方法上,70.15%的汉语微课都采用了看图造句这种练习方式,只有2节汉语微课设计了交际练习,但是在微课录播属性的限制下,操作性并不强(见表7)。“才和就”设计了小组活动,要求学生互相询问“你是什么时候学汉语的?”“你什么时候有中文名字的?”“你几岁开始说话的?”这种交际性练习只有在有同伴一起学习的情况下才能实现,在观摩视频的条件下,设计者如何确认和评估学生语言表现,显然是非常困难的。

表7 汉语微课语法练习方法统计

方法		数量	占比/%	
机械练习	改说句子		3	4.48
	连词成句		10	14.93
有意义的练习	结合情景造句	上下文	1	1.37
		看图造句	47	70.15
		看视频	15	22.39
		听音频	1	1.49
		看动画	8	11.94
		动作演示	3	4.48
		看实物	4	5.97
	填空		17	25.37
	情景问答		8	11.94
	改错		4	5.97
	解释句意		2	2.99
	交际练习		2	4.48

2.5 语法归纳环节

语法点归纳能够清晰直观地呈现语法结构和相关知识点,帮助汉语学习者梳理所学内容,在微课中,由于师生不处于同一时空,无法对学生的疑问进行及时的解答,因此高效的总结尤为重要。微课设计者应该提前预测学生的疑问和难点,并予以总结。经统计,约90%的微课都有语法点归纳环节,其中66.67%的汉语微课进行了两次及两次以上的归纳,出现的位置一般是讲解环节和练习环节之后,时长大都在21~100秒,少于20秒或长于100秒的较少,详见表8。

表 8 语法归纳环节情况

语法归纳环节		数量	占比/%
出现次数	0	7	9.59
	1	22	30.14
	2	26	35.62
	3	11	15.07
	4	6	8.22
	5	1	1.37
出现位置	讲解后	7	10.61
	练习后	8	12.12
	讲解后与练习后	34	51.52
	布置作业后	2	3.03
时长/秒	0	7	9.59
	1~20	6	8.22
	21~40	11	15.07
	41~60	13	17.81
	61~80	13	17.81
	81~100	14	19.18
	101~120	6	8.22
	121~140	3	4.11

2.6 布置作业环节

布置作业是汉语教学中不可缺少的环节,但表 9 显示,并非所有的微课都有这一环节,有 20 节汉语微课没有作业布置环节,占 27.40%;作业布置时长在 11~20 秒的汉语微课数量最多,占 30.14%;作业布置时长超过 30 秒的微课数量较少,仅 6 节,占 8.22%。

表 9 作业布置时长统计

时间/秒	0	1~10	11~20	21~30	31~40	41~50
数量	20	9	22	16	5	1
占比/%	27.40	12.33	30.14	21.92	6.85	1.37

我们还考察了微课中作业提交的要求。结果发现,有 33 节微课要求提交作业(占 62.26%),但其中只有 18 节课对提交作业的方式有明确的要求,还有 20 节微课(占 37.74%)完全没有提交作业的要求。

3 微课设计中存在的问题

本研究发现,大部分获奖微课质量较高,尤其在语法点讲解的准确性和教师话语质量方面具有较高水平,但是从微课设计角度来说,仍存在一些共性问题。

首先,对于微课教学对象和性质的把握不够精准。本研究中,有78.9%的微课确定的目标群体是成年学习者,另有21.1%的微课针对青少年学习者。但是相当多的微课设计者并没有充分关注不同年龄阶段的学习者在认知水平、接受能力等方面的差异,没有话题、练习、例句、教学方法等方面做出有针对性地设计。这会在一定程度上影响学习者对于微课学习的热情和忠诚度。例如,关于“着”的微课中,教学对象是美国小学生,但是所举的例句使用了“她戴着戒指”“她戴着项链”这样的例句,与小学生的生活较远。“比”字句这一课教学对象是成年人,但是整节课的场景设置却是在动物园,例句也局限在对动物的重量、大小、高度等进行比较,这样的话题设置对于成年人来说显然是缺乏吸引力的。如果“着”的微课设计者可以用小学生耳熟能详的卡通人物为例,描述他们鲜明的着装特点,或许更能激发低龄学习者的学习热情。而“比”字句的微课设计者可以考虑将情境设置成工作场所,从应聘者的角度对各个招聘公司做出比较,这样将语言学习与职场文化相联系的教学思路,或许更能激发学生的学习动力和热情。

其次,微课设计者对于如何在微课中开展互动缺乏创新。本次研究所涉及的微课基本上都是以教师“独唱”或者“自问自答”为主。对于屏幕前观摩微课的学习者来说,无法体会到“互动”的过程。诚然,由于微课是“单向输出”的一种课程形式,的确较难跟学习者互动,但是微课设计者依然可以借鉴传播学理论,以“打破第四面墙”的方式来跟学习者展开某种形式的互动,比如用“你怎么看”的方式来提问学习者。教师还可以在问问题时适当地进行“留白”(不立刻说出答案),给学习者一定的思考时间,从而在客观上形成某种互动。

再次,微课设计者也可以吸收二语习得的相关理论来思考微课的“互动”形式。根据Long互动假说,二语学习者通过观摩其他对象之间的互动,其自身的互动能力也可以得到提高。因此微课设计者在制作微课视频时,可以采取师生对话的互动形式(有点类似“相声”的方式),让视频中的人替学习者问出心中的困惑和难点,以起到互动效果。

最后,现有微课对于课后作业布置关注不够。本研究发现,现有微课对于作业布置环节不够重视:有将近1/3的汉语微课缺乏布置作业这一环节,而设置了布置作业这一环节的微课中,也有将近1/2没有向学生交代清楚作业的具体要求、提交的方式和渠道。此外,课后作业的设计质量也不高,很多都是一个变相的“无辅助造句”形式,要求学生自行写出含有该语法点的若干个句子,完全没有考虑如何设计带有交际性的练习,以弥补微课视频教学的不足。相当一部分作业设计与教学关联不大,既没有在微课中做一定的铺垫准备,也没有提供必要的“脚手架”。在网络时代,学生可能完全借助搜索引擎来完成“无辅助造句”,因此这种作业形式其实无法达到教师检测学生学习成果的作用。

4 结论

本研究通过对唐风汉语微课大赛73份语法类获奖微课的分析,发现这些语法类微课设计有以下几个特点:

(1) 现有语法类微课总体上采取了模拟课堂教学的形式,具体表现为教师出境、教学以讲解为主、重视归纳总结等特点,教学流程和方式模拟课堂教学痕迹严重。

(2) 语法类微课设计者注意到这种无生录制的线上课堂的局限,尽可能通过视频、图片等提升微课的生动性,但是创新性不足。

(3) 语法类微课设计者对于“情景功能”“交际练习”等现代性语言教学理念吸收不够,教学设计中没能将作业设计等环节与教学目标和教学流程综合起来设计,难以对语法类微课教学效果进行评估。

因此,我们对语法类微课设计提出以下三条建议:

(1) 充分利用视频优势,将语法结构讲解与情景功能结合起来。

(2) 采用更加活泼和互动的方式讲授课程,提升学生学习效率。

(3) 高度重视作业设计,考虑如何有效检测学习者的语法学习结果。

参考文献

- [1] 陈梦雨, 胡茶娟. 汉语国际教育硕士 TPACK 能力现状研究——基于第二届研究生汉语教学微课大赛的问卷调查数据分析. 海外英语, 2020(14).
- [2] 成利军. 信息化时代大学英语微课教学研究——评《教育信息化背景下的大学英语自主学习探索》. 中国科技论文, 2019(14).
- [3] 胡铁生. “微课”: 区域教育信息资源发展的新趋势. 电化教育研究, 2011(10).
- [4] 吕欢. 微课大赛对汉语国际教育硕士形成实践性知识的研究. 中央民族大学硕士学位论文, 2021.
- [5] 苏萍. 基于汉语国际教育课堂教学的微课设计与评估. 广东外语外贸大学硕士学位论文, 2016.
- [6] 王秋月. “慕课”“微课”与“翻转课堂”的实质及其应用. 上海教育科研, 2014(8).
- [7] 郁蕊聪. 汉国教专业硕士汉语微课教学和制作能力研究. 上海外国语大学硕士学位论文, 2021.

科技革命影响下的罗马尼亚中文教学的思考与建议*

王鸿滨¹ 陈曦²

¹北京语言大学 汉语国际教育研究院 100083 ²首都师范大学 文学院 100089

¹ binhw85@163.com ² liyijun0911@163.com

摘要: 在新冠疫情的影响下,传统的课堂教学不仅受到了极大挑战,而且国际中文教育教学也面临新的问题。本文以疫情期间罗马尼亚线上中文教学为出发点,通过对比疫情前后罗马尼亚中文教学的情况,总结疫情给罗马尼亚中文教学带来的影响,并结合调查问卷和教师访谈,分析疫情下的线上中文教学给教师和学生造成的影响。最后对如何利用科技手段提高疫情背景下的线上罗马尼亚中文教学的效果进行了深入思考并提出一些具体的建议,以期对中文教学如何快速适应全球突发公共卫生事件做出探索。

关键词: 罗马尼亚中文教学 在线教育 思考与建议

Reflections and Suggestions on Chinese Teaching in Romania Under the Influence of Scientific and Technological Revolution

Wang Hongbin¹ Chen Xi²

¹ Institute of Chinese Language International Education, Beijing Language and Culture University, 100083

² College of Arts, Capital Normal University, 100089

Abstract: Under the impact of COVID-19, traditional classroom teaching has not only been greatly challenged but also posed new problems for international Chinese education and teaching. In Romania online Chinese teaching during the period of the epidemic situation as a starting point, through the contrast before and after the outbreak of Romania's situation of Chinese teaching, summarizes the outbreak to Romania, the effects of Chinese teaching, and combined with the questionnaire and teacher interview, under the analysis of the epidemic situation of online Chinese teaching to the impact of teachers and students. In the end, the author thinks deeply about how to use science and technology to improve the effectiveness of online Chinese teaching in Romania under the background of the epidemic and puts forward some specific suggestions, in order to make a positive exploration on how Chinese teaching can quickly adapt to global public health emergencies.

Key words: Chinese language teaching in Romania; online education; reflections and suggestions

* 本文得到国家社科基金重大项目(18ZDA295)和中央高校基本科研业务费(19PT03)的资助。

0 引言

随着新一轮科技革命的发展,越来越多的学校和企业对在线教育表现出浓厚兴趣,并开始运用科技手段实施在线教育解决方案,线上教学平台、教学方法、学习模式等方面的研究日益增多,然而我们也发现,在新冠疫情这种紧急情况下的国际中文教育线上教学与以往的线上教学并不完全相同。以往的线上教学具有选择性、辅助性,而在疫情背景下的线上教学却具有强制性、不可选择性。同时,在全球形势发生重大变化时,教师和心理状态也发生了巨大改变。每个国家都有自己的特点,面对的困难和问题也大不相同。本文以罗马尼亚线上汉语教学为出发点,通过分析疫情对罗马尼亚汉语教学的影响,尝试利用科技手段提高疫情背景下的线上罗马尼亚中文教学的效果,希望对汉语教学快速适应全球突发公共卫生事件起到借鉴作用,同时丰富紧急情况下线上汉语教学的国别化研究。

1 罗马尼亚中文教学情况

罗马尼亚的中文教学事业开始于 20 世纪中叶,在经历了 20 世纪中后叶的缓慢发展后,21 世纪迎来了快速发展。自 2007 年至今,罗马尼亚先后成立了锡比乌卢奇安·布拉卡大学孔子学院、克鲁日巴比什—波雅依大学孔子学院、特来西瓦尼亚大学孔子学院和布加勒斯特大学孔子学院等 4 所孔子学院,除此之外,还有 14 所独立的孔子课堂和 130 多个汉语教学点。2016 年 6 月罗马尼亚教育部已正式发文确认将中文列入中小学最新外语语言课程名单。这标志着汉语正式进入罗马尼亚国民教育体系。目前,森诺博经济高中孔子课堂,巴克乌大学、雅西医科大学以及雅西欧亚孔子课堂等 4 个教学点已经将汉语课列为学分课程。截至 2019 年年底,累计教授学员 45000 人次,罗马尼亚的中文教育事业获得快速发展。

1.1 疫情前罗马尼亚中文教学情况

罗马尼亚中文教学开始于 1956 年,根据文化交流协定,两国分别在北京外国语大学和布加勒斯特大学开设了罗马尼亚语专业和汉语教学研究室,布加勒斯特大学于 2001 年又成立了汉语研究中心。2005 年后,罗马尼亚改革为三年制,招生人数也从最初的几人增加至 30 人左右。汉语课程除了在布加勒斯特大学中文系开设的必修课,还包括在哲学系、历史系和其他外语专业开设的选修课,内容囊括汉语、中国文化与艺术等。2006 年,中国语言教学与研究室开始开设硕士研究生和博士研究生学位课程。布加勒斯特大学拥有罗马尼亚历史最悠久的汉语系,可以说是罗马尼亚中文教学的发祥地,为该国的中文教学和中文研究以及中罗友好关系的发展做出了重大贡献。

布加勒斯特大学孔子学院(以下简称“布大孔院”)成立于 2013 年。建立以来,开设了巴克乌费迪南德一世国立高中、森诺博经济高中、雅西欧亚孔子课堂 3 所孔子课堂,其中,雅西欧亚孔子课堂于 2019 年新增设,并且拓展了罗马尼亚—美国大学、SAVA 高中、拉扎中学、Titu 小学、猫幼儿园等 31 个中文教学点,其中包括 5 个社会教学点、9 个大学教学点、14 个中小学教学点和 3 个幼儿园教学点。遍布首都布加勒斯特各区及巴克乌、加拉茨、雅西、苏恰瓦、克拉约瓦、皮特什蒂等主要城市,覆盖地区仍在持续扩大。截止到 2020 年 10 月,布大孔院学生总人数已达 8064 人次。

布大孔院分担了布大中文专业的部分汉语教学工作,同时在本部按照学生的实际情况和不同需求,开设了汉语语言课程和中国文化课程。根据学生年龄又分为成人班和儿童班,在成人班课程中,按学生水平细分为初、中和高三级。中国文化课程包括茶艺课和书法课。

在2019—2020学年中,布大孔院共有1279名学生学习汉语,全年共计131个班次。在此期间,布大孔院组织开展和参与了多项文化活动,据统计,这些活动包括主题体验类、文艺展演类、文化讲座类、作品展览类、学术交流类、比赛竞争类等6种类型,多达41项。

1.2 疫情后罗马尼亚中文教学情况

1.2.1 教学方式发生改变

受新冠肺炎疫情的影响,罗马尼亚在2020年3月关闭了学校,大中小学的教学方式都由线下教学转变为线上,孔子学院的授课模式也随之进行调整,线上教学成为常规的教学方式。这种应急的线上教学与往常的在线教学不同,往常的在线教学是教师、学生自主选择的,是在双方都有所准备的情况下进行的,为了应急而开展的线上教学虽然也是在网络上进行的,但是一种无奈之举。沉浸式、体验式等教学理念都是需要在真实的汉语环境中进行的,很难在线上的汉语教学中实施。因此,疫情背景下,因为教学方式的变化,汉语传统的教学理念和教学方法也都相应地受到了挑战。

1.2.2 教师资源短缺

由于疫情原因,派往罗马尼亚的志愿者与公派教师无法到岗,导致一些地区无法正常开展汉语教学。布大孔院位于罗马尼亚首都,通过招聘本土汉语教师和海外志愿者解决师资问题。然而,海外志愿者多为中国留学生,他们没有专业的汉语教学知识储备,也不具备专业教学技能,更没有汉语教学的经验。我们在与海外志愿者交流时发现,如果他们仅仅参加了一个岗前培训,在线上教学时常出现不知如何回答学生问题、课中冷场的情况,教学效果不尽如人意。

1.2.3 文化活动骤减

2020年3月疫情在罗马尼亚暴发后,布大孔院开展和参与的文化活动大幅减少,据统计,在2020年3—7月,布大孔院开展和参与的文化活动一共只有5项,其中文艺展演类1项、作品展览类1项、学术交流类2项、比赛竞争类1项,疫情前在文化活动中占比最大的主题体验类活动在疫情后无法开展。

2 疫情背景下的线上汉语学习情况的调查

在新的教学环境下,疫情给罗马尼亚的中文教学带来哪些影响?教师和学生应如何快速适应教学方式的改变?教学内容如何进行调整?基于以上问题,我们分别对布大孔院的58位学生和12位老师进行了调查。

2.1 学生线上汉语学习情况调查分析

我们针对学生的调查问卷共设计了 28 个问题，调查主要围绕学生的学习动机、学习状态、心理状态、学习效果等方面展开。

在疫情暴发后，有 97% 的学习者继续参加了线上的中文教学，只有 3% 的学习者放弃了继续学习中文。调查发现，放弃学习中文的主要原因是受到医学隔离，隔离结束后再上中文课发现已经听不懂了。这表明，新冠疫情导致的线上、线下教学模式的改变对学生是否继续学习汉语的选择是有直接影响的。

根据调查，在线上教学时，绝大部分教师使用的平台是 Zoom，占比为 93%，也有一些老师选择使用了谷歌会议（Google Meet）和腾讯会议（VOOV），占比分别为 4% 和 3%。在调查线上学习汉语使用软件的优点时，有超 40% 的学生选择了“界面简单，操作方便”这一选项，还有 38% 的学生选择了“可以共享课件”这一选项（如图 1 所示）。在线上使用软件的缺点方面，有 34% 的学生选择了“没有缺点”，28% 和 21% 的学生分别选择了“有时间和人数的限制”和“上课时无法录制视频，不方便课后复习”这两个选项，具体数据如图 2 所示。

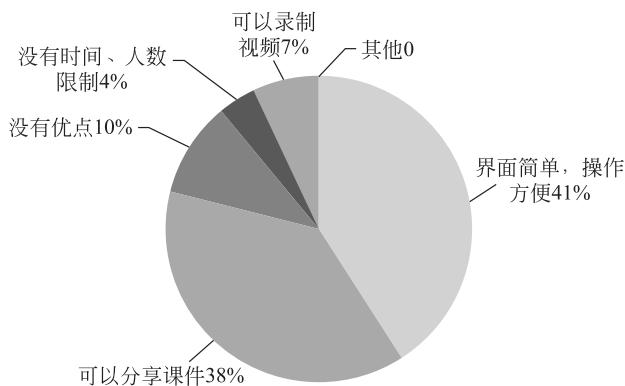


图 1 该平台的优点占比

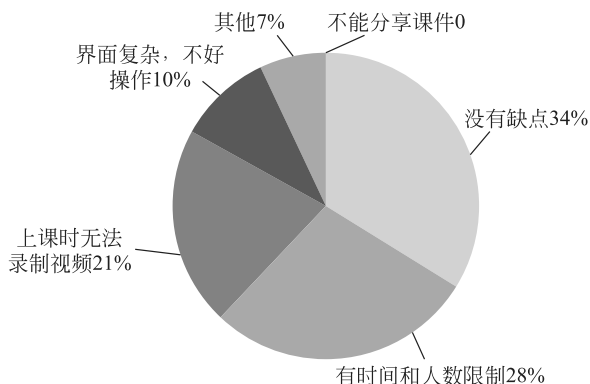


图 2 该平台的缺点占比

在线上学习难度上（见图 3），有 45% 的调查者认为线上与线下学习的难度差不多，有 33% 的调查者认为线上比线下学习中文的难度要大。认为在线上学习中文的难度更大主要有两方面原因：一方面是网络造成的延迟，与教师沟通困难；另一方面就是线上学习中文时，

用计算机打拼音和汉字非常不方便,而且在线上学习汉字时,老师不能对自己的笔顺进行指导,不利于汉字的学习。

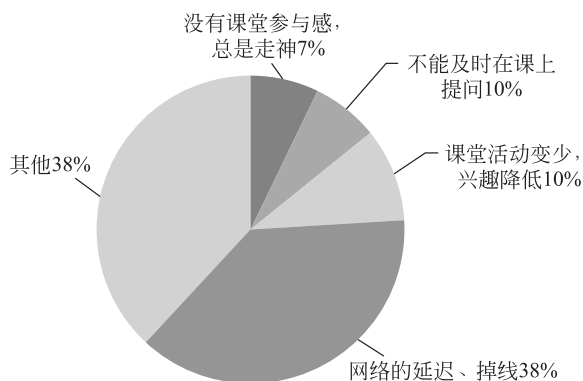


图3 线上学习汉语的难点分析

在线上学习效果上,有52%的调查者认为线上学习的效果比线下差,27.6%的调查者认为线上与线下学习的效果差不多,79.6%的调查者认为线上学习的效果不如线下。认为线上学习效果更好的原因有两类:一是不用在路上花费时间;二是线上课程比线下的课件更清楚,与老师、同学的互动性更强。认为线上没有线下学习效果好的原因分为三类:一是减少了与老师的联系与互动;二是一直坐在电脑前,不能很好地集中注意力;三是网络与技术问题会经常打断上课过程。

2.2 教师访谈情况调查分析

教师访谈共设计了6个问题,内容涵盖在疫情背景下对线上中文教学的适应性、遇到的困难和对线上中文教学的建议等方面。访谈内容整理如表1。

表1 教师访谈数据

访谈对象	教学时间	主要变化	适应时间	主要问题
教师1	7年	互动方式	2个月	学生不能集中注意力;自己对线上教学工具不熟悉
教师2	2年	备课量	1个月	内心焦虑
教师3	3年	互动方式	2个月	学生不愿意开摄像头
教师4	3年	课堂管理方式	2个月	肢体语言受限;有的学生会中途退出网课
教师5	1年	互动方式、内心焦虑	1周	学生容易走神
教师6	1年	课堂管理方式	3个月	备课量太大
教师7	2年	课堂管理方式	1个月	学生在线上学习时更加沉默
教师8	1年	互动方式	1个月	有些学生在课上突然插话,打乱课堂秩序
教师9	1年	互动方式	1个月	教学任务变重;学生反馈不真实
教师10	1年	备课量、内心焦虑	1个月	内心焦虑
教师11	1年	备课量	2周	学生积极性不高
教师12	1年	互动方式	1个月	学生积极性不高

线上中文教学中的主要困难是学生迟到、走神、沉默、积极性不高、扰乱课堂秩序等,我们将这些由学生的问题行为带来的困难总结为课堂管理困难;将不开摄像头、肢体语言受限、互动方式的改变带来的困难总结为互动方式受限。

3 疫情背景下线上中文教学对学生和教师的影响

3.1 线上中文教学对学生的影响

3.1.1 学习状态较差

在疫情的影响下,中文学习者的心理状态发生了改变,学习焦虑上升,学习热情、学习责任心和学习意志力会随之下降,学习状态也会受到影响。调查结果显示,一半以上学生认为自己在线上的学习状态不好,因为在线上学习时集中注意力的时间比线下学习时要短,此外容易受到手机里社交软件的影响。显然,学生的学习状态不好是在内部心理和外部环境的共同影响下造成的。

3.1.2 心理持续焦虑

调查结果显示,罗马尼亚七成以上的中文学习者会因新冠肺炎疫情感到焦虑。这也是在疫情背景下的线上中文教学所受的特殊影响之一。焦虑(anxiety)是一种获得性行为,是对未知的紧张不安的情绪(吕春祥等,2015)。在新冠疫情下,罗马尼亚的中文学习者可能存在多方面的焦虑,疫情带来的变化包括疫情期间居家隔离的封闭性,经济发展的不稳定性,对未来生活、学习、工作的不确定性,远程学习的挑战,担心受到感染等。

3.1.3 学习效果不佳

因为线上学习脱离了教师的视线,在心理焦虑的情况下,在家中投入中文学习需要很强的自控力和意志力。根据调查结果,线上中文学习效果较差的人认为,线上的中文学习减少了与老师和其他同学的互动,注意力容易下降,而且有时因为网络出现延迟、卡顿等还会错过老师的教学内容。

3.2 线上中文教学对教师的影响

3.2.1 课前、课后备课量变大

在教学方式因为新冠肺炎疫情而突然发生改变后,教师需要快速学习线上工具的使用方法和一些线上教学的技巧,以适应教学方式的改变,减小其对中文教学影响。

在课前的准备阶段,很多教师习惯于用书本备课,在上课时借助板书完成自己的教学。但是在疫情期间的线上教学阶段,这一方法很难实现,这就要求每个老师提前熟悉使用的线上授课工具,并且做好幻灯片展示文稿,在这一方面首先会花费大量的时间。

此外,在学习、掌握一些线上教学的技巧后,要筛选、准备与知识点相对应的课堂活动。例如,课堂活动要配合使用许多网站。同时,活动和作业的设置需要教师自己在网站上输入拼音、汉字和图片,有的还要设置选项和对错。工作量相对于线下教学来说大量增加。

3.2.2 互动方式受限

线上教学在很大程度上限制了互动和语言操练。在线上教学中,不仅互动方式发生了改变,师生之间的互动次数大幅减少,而且课堂管理也变得尤为困难。例如受到线上工具的限制,学生不愿意开摄像头,即使学生愿意开摄像头,教师在共享屏幕时只能看到有限数量的学生,而且有些软件,例如 Google Meet,教师在共享屏幕时一个学生都看不见。此外,听写、情景操练等许多内容都无法在线上进行操作。线上中文教学的互动方式与线下传统课堂的互动方式有许多差异,需要教师积极寻求新的代替方法。

3.2.3 课堂管理困难

根据访谈,目前线上课堂主要存在以下几个问题:学生迟到,或者提前退出线上课堂,注意力不集中,随意说话,甚至出现挂机的情况。在教师上课过程中,有时有的学生还会随意用母语说话,吸引别的学生注意,扰乱其他学生上课的注意力。特别是由于上课时可以“隐身”,这就给一些学生带来了可乘之机,做一些与中文课无关的事情。因此,对中文教师来说,需要不断在这一过程中调整自己的互动方式和教学管理方法。

3.2.4 心理压力变大

根据教师的访谈结果,虽然教师可以在很短的时间内适应线上教学,但是突然的变化、备课量的加大、对未来的不确定性等一系列因素给教师的心理状态带来极大的影响。

4 科技手段对罗马尼亚中文教学的反拨作用

新冠疫情使教学模式发生了巨大变革,这种紧急情况下的线上教学将从应急之举向系统化、常态化的教学方式转变,科技手段将在今后的海外中文教育中从幕后走到幕前,其功能也将由辅助转变为主导。

4.1 大力开展线上教师技术培训

教师培训一方面可以使教师们学习、改进自己的教学方法,另一方面也可以有效缓解突如其来的疫情给教师带来的焦虑和压力,疏解不良情绪。有些教师认为,在疫情期间线上中文的教学效果不好,很多是因为没有及时开展技术培训,教师对线上教学手段不了解造成的。通过访谈我们发现,教师虽然会根据教学方式的变化调整教学方法,但主要还是以自己熟悉的教学方法为主。因此,利用科技手段来改变授课方式,需要组织开展一系列培训,帮助教师适应与科技发展相适应的新的教育发展形势。

4.2 尽快研发适应新形势的教学资源

面对新的发展方向,罗马尼亚的孔院及中文教学机构应该联合起来,尽快组织专业的汉语专家团队,对中文教材与教辅资源进行进一步研发,使之更适合线上教学。教材要更具有时代性和关联性,其中的实践活动要更适合线上的汉语教学,才能帮助教师完成教学目标。特别是教辅资源要更强调针对性,满足学生不同的学习动机的需求。

同时,还应该设计适用的线上课程。线上课程要符合片段化的网络特点,方便教师教学,提高学生的学习效果。此外,线上课程要从孔院实际出发,依据各个国家和地区的自身条件,满足当地需要。无论是教材还是线上课程,这些教学资源都是为了顺应时代,帮助教师更好地进行教学,让学生学习更加实用的中文。因此,要加快开发设计的脚步,紧跟时代趋势,才能满足日益增长的学习需求。

4.3 利用科技手段优化线上工具

在调查中,教师和学生对线上工具的评价都较高,认为这些平台界面简单、容易操作,也可以共享屏幕,方便学习,但仍然有一些软件需要改进。例如,Zoom在国内和国外的版本不一致,不方便国内的教师进行线上教学;在使用Google Meet共享屏幕时,屏幕覆盖了学生的头像,无法看到学生等。因此,中文教育的技术开发团队要搜集教师和学生在线上的汉语教学过程中遇到的问题,强化平台稳定性,积极改进,完善用户的使用体验。

4.4 进一步运用科技手段推行“双线”发展

在新的教育理念下,罗马尼亚的中文教学应该改变之前单一发展的思路,积极推行线上+线下的“双线”发展模式。一方面,要引导学校和教师了解、总结疫情期间的线上教学与传统的线下教学的优点,从组织管理、支持服务等方面进行改进,增加教学模式的灵活性和应用性,为以后更好地应对突发性公共卫生事件做好准备。另一方面,在双线的教学模式,教师可以更好地掌握学生上课状态,调整教学内容,为学生提供更加丰富的资源;而学生可以在参加线下中文教学中提高学习效率,同时,也能进行线上学习,补充知识短板,利用科技手段获取学习的最大效益。

总之,利用新一轮科技革命提供给国际中文教育的大平台,建立适应于技术革命和疫情背景下的线上中文教学的智能化平台,凭借多元化教学资源 and 多功能技术服务的支持,使新形势下的线上中文教学更加有效。同时以科技为引擎,助力后疫情时代线上、线下教学模式的“双线”发展,为以后更好地应对各种突发性公共卫生事件做好准备。

参考文献

- [1] 吕春祥,傅钢善.国内网络环境下学习者学习焦虑的研究综述.中国医学教育技术,2015(6).
- [2] 张晓雅.罗马尼亚汉语教学与推广情况研究.山东师范大学硕士学位论文,2014.
- [3] 周元琳.罗马尼亚汉语教学调查研究报告.国际汉语教学动态与研究,2006(2).

中文教师、T.A.和学生三位一体式 HyFlex 互动教学法设计*

杉江聪子

日本札幌国际大学 0048602

satoko-sugie@ts.siu.ac.jp

摘要：日本教育政策虽然经常会对各级教育机构进行“主动、互动以及深度学习”式升级，但对中文教育等仍实行大班制教学，教授传统式语言知识与技能。然而，受新冠疫情影响，各式新兴教学法应运而生并迅速普及，也因此出现采用“面授还是远程”教学，抑或是两者混合式弹性授课等各种不同声音。本研究目的在于探讨透过小班制 HyFlex 中文教学，让修课的日本学生和担任 T.A. 的中国留学生间进行交流，探讨到底教师、T.A. 和学生间会发生什么样的互动行为。本文从数量、质量两方面进行了不同语言间沟通比例的分析。

关键词：混合弹性课程 内容型教学法 互动 教学设计

The Design of Interaction between the Teacher, the Teaching Assistants, and the Students in the HyFlex Chinese Course

SUGIE Satoko

Sapporo International University, 0048602

Abstract: With the upgrading of Japanese education policies, the need to promote active learning approaches (proactive, interactive, and in-depth learning) has been widespread. However, Chinese language education in Japan has emphasized knowledge learning and skills training. On the other hand, due to the COVID-19 pandemic over the past two years, the various pedagogical forms and use of technology in education have become widespread. Nevertheless, face-to-face teaching is strongly requested in Japanese schools, and the conflict between F2F and remote teaching continues. The design and data-based analysis of HyFlex Chinese courses have not been adequately investigated in Japan. This study aims to examine the interaction between teachers, teaching assistants, and students in a HyFlex Chinese language class for non-Chinese majors. We conducted a preliminary analysis of the rate of occurrence and content of language communication in the classroom through qualitative data analysis.

Key words: HyFlex course; content-based instruction; interaction; instructional design

* 本研究得到日本学术振兴会科学研究非补助金支持，基金编码 21K00773。

0 研究背景

日本的教育政策针对各级教育机构定期进行转型或升级。例如自 2020 年起,文部科学省(以下简称文科省)对小学、初中及高中教育的指导纲要进行修订。而从高中与大学教育衔接的角度而言,文科省认为大学机构更需进一步以“主动、互动和深度学习”方式回馈给高中教育。由于全球自 2020 年起受到新冠疫情的影响,文科省便开始要求各级教育单位尽可能地改为采用线上教学,若疫情趋缓,则建议又改回面对面实体教学方式。现行各级学校所采用的教学方式主要有三种:面对面实体教学、线上教学、两者同步混合式教学。其中,混合式教学又细分为非同步网课、翻转课堂、同步或非同步混合课程(Liu, 2010),以及混合弹性授课方式(以下简称 HyFlex)(Beatty, 2019)。而日本目前对于 HyFlex 相关的设计或研究报告等尚处萌芽阶段,未臻成熟。

在日本的大学教育中,华语课仍属基础教养课程,通常被归属于大一至大二年级的第二外语课程中。授课一般采用大班制(30~50 人),内容则以教授词汇和语法等基础内容为主。授课时数则为每周 1~2 节,修课学生大都是非专业的,所属院系五花八门(Sunaoka & Sugie, 2022)。在如此有限的教学条件下,学生很难提升中文习得程度,尤其是听、说、读、写这四项能力。今后若将教学环境进行调整的话,学习成效是否会因此而有所提升则有待观察。例如,依学生的习得程度分班,实行小班制教学,由此修课学生除有更多机会能开口说中文以外,更能增进对现代中国社会与文化的普遍认识。此外,透过动态课程活动设计,能让学生与所在地中国人进行线上跨文化交流,加深彼此的了解。因此,本研究认为应从教学环境的改良入手,再透过互动方式定性研究及数据分析等,最终让中文修课学生能实用合一,并进行外语和文化沟通,最终提升自身中文能力。

本研究的设计理念基于 CBI(Content-Based Instruction)(Brinton, 2003; 森冈, 2016),是一种以内容为基础的语言教学方式,其特点是在“内容驱动”的课程上,学习特定的内容和相关的言语技能。在以学习者为中心的 CBI 中,参与者主动、积极的对话活动设计极为重要。在传统的面对面授课中,师生间的互动自然且频繁。但在远程教学或 HyFlex 授课中,则须注重师生间的互动表现(Moore, 1989)。此外,在大班制远程教学中,学校为确保流量的稳定,麦克风和摄像头经常会关闭,也因此会让师生间的互动大幅度地受到限制。

1 研究目的与研究问题

本研究的目的是透过 CBI 的理念尝试设计出 HyFlex 的中文教学法,借此探究如何有效地进行技术应用,活用各项设备配置。同时,针对师生间教学互动的情况进行对比分析。笔者在大学中,选择了一个中文基础班试行 HyFlex,并透过教学环境改善和学习活动方式的创新,对中文教师、教学助理(teaching assistant, T.A.)及学生间的对话进行了数据的分析探讨。本研究的研究问题(research question, RQ)则分列如下:

RQ1: 在大学的初级及小班 HyFlex 的中文课程中,教师、T.A.及学生三者间会发生什么样的互动?

RQ2: 通过 HyFlex 中文课的 CBI,学习者会产生什么样的学习成果?

2 研究方法

2.1 课程概况

本研究的 HyFlex 课程定位在大学第二外语之基础教养中文课程一、二年级修课科目。课程分春季学期(4—8月)汉语 1, 秋季学期(9月至次年1月)汉语 2。每学期课时数共计 15 周, 每节课为 90 分钟, 每周仅上一节课。教材以纸本教科书为主, 教授词汇和语法等。授课内容设计为修课的日本大学生和中国留学生进行同步性跨文化言语交流。此外, 还会让学生通过大学的学习通系统(LMS)进行线上练习、小测验、提交作文等。

分析对象为 2021 年秋季学期的汉语 2。该班级中, 除 1 名教师外, 还配置了 3 名 T.A.(中国硕士生), 共有观光学系一年级学生 8 名。课堂中会让学生和 T.A.用中文进行会话练习。在练习和会话的设计上, 用教科书内容与旅游等相关话题做主题。

教学形态采用 HyFlex 授课方式, 实体授课场地选在大学的电脑教室, 参加远程教学的学生则用 Zoom 上课。原则上, 学生可依自身状况选择上课地点(Beatty, 2019)。由于疫情及北海道冬季雪灾导致师生无法到校上课, 所以 HyFlex 也有其好处。

至于学习环境和设备利用方面, 学生须通过(LMS), 并搭配手机 App(具有翻译、查词典等功能)。LMS 的主要功能为教师发消息通知学生, 并分发补充教学资料, 设置测验, 布置作业, 评分和反馈; 学生若得到消息后, 做测验或提交作业, 确认教师的评分以及反馈结果等。

2.2 课程计划

2021 年秋季学期课程计划大纲如表 1 所示。

表 1 2021 年秋学期的课程计划大纲

上课时间 (月/日)	学习活动	T.A.小组会话	授课形态	人数(名)	
				面授	远程
09/27	课程介绍, 自我介绍	有	HyFlex	1	7
10/04	简体字拼音输入法练习, 自我介绍 (在线作文)	有	HyFlex	2	6
10/11	简体字拼音输入法练习, 购物和价格 (语法学习、写作和会话练习)	有	HyFlex	4	2
10/18	量词(语法学习), 购买圣诞礼物(写 作和会话练习)	有	HyFlex	2	6
10/25	购买圣诞礼物(发表), 地图、方向 和地点(语法学习)	有	HyFlex	3	4
11/01	地图、方向和地点(复习语法), 购 物收据报告(写作和会话练习)	有	HyFlex	3	5
11/08	旅行经历(语法学习、写作和会话 练习), 推荐景点或店铺介绍(写作)	有	HyFlex	2	6
11/15	推荐景点或店铺介绍(发表)	无	HyFlex	3	5

续表

上课时间 (月/日)	学习活动	T.A.小组会话	授课形态	人数(名)	
				面授	远程
11/22	完成、实现的“了”(语法学习),介绍北海道和中国的旅游景点(写作和会话练习)	有	HyFlex	1	6
11/29	北海道和中国的美食介绍(写作和会话练习)	有	HyFlex	3	5
12/13	北海道和中国的旅游景点和美食介绍(发表)	无	HyFlex	2	5
12/20	看上海游宣传片,谈感想(写作和会话练习)	无	HyFlex	3	5
01/17	总复习	有	远程	7	0
01/24	总复习	无	远程	7	0
01/31	期末考试	无	面授	7	0

3 数据分析

3.1 互动分析

本研究收集了课堂上各项作为分析数据使用的摄影记录:(1)教师用的 Zoom 屏幕(全程录制课程所用教材、出席师生);(2)3 名 T.A.中,T.A.1 的 Zoom 屏幕(T.A.与修课学生所进行的小组会话)。由于课程活动内容包括各式不同主题场景,因此也针对课堂上的录像记录进行分析探讨。数据分析采用 ELAN(EUDICO Linguistic Annotator)进行,执行定性数据分析。分析法采用两种:(1)教师、T.A.和学生间所产生的语言沟通次数比例;(2)根据对话进行语言沟通内容的分类。

经过分析,互动次数比例及内容分类的结果如图 1、图 2 所示。在教师 Zoom 屏幕的录像中,教师的语法、用例讲解占 30%,问答占 29%,发音练习、指导占 18%,活动程序和方法的说明占 15%;此外,与中文授课无关的各项确认、指示、说明(如机器操纵或视讯参加者的通信状态等)占 6%,聊天或开玩笑占 2%;学生对教师的问答占 66%,发音练习占 33%,聊天或开玩笑占 1%。

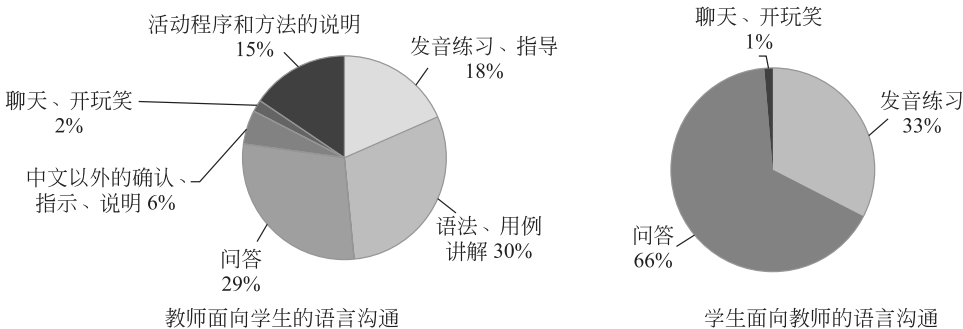


图 1 教师 Zoom 屏幕录像中的语言沟通分类图

在 T.A.和学生间的小组对话练习 Zoom 屏幕录像中, T.A. 1、T.A. 2 及 T.A. 3 对学生的发音指导各占 39%、11%及 13%; 语法和用例讲解各占 7%、45%及 32%; 问答各占 21%、28%及 19%; 与中文无关的确认、指示、说明各占 10%、1%及 1%; 聊天或开玩笑各占 0、2%及 1%; 活动程序和方法说明各占 16%、8%及 29%; 赞扬或鼓励各占 7%、1%及 5%; 难以理解的各占 0、4%及 0。学生对 T.A.的发音练习各占 65%、50%及 84%; 问答各占 23%、32%及 10%; 与中文无关的确认、指示、说明各占 4%、5%及 3%; 聊天或开玩笑各占 4%、5%及 1%; 活动程序和方法说明各占 1%、3%及 3%; 难以理解的各占 7%、5%及 2%。

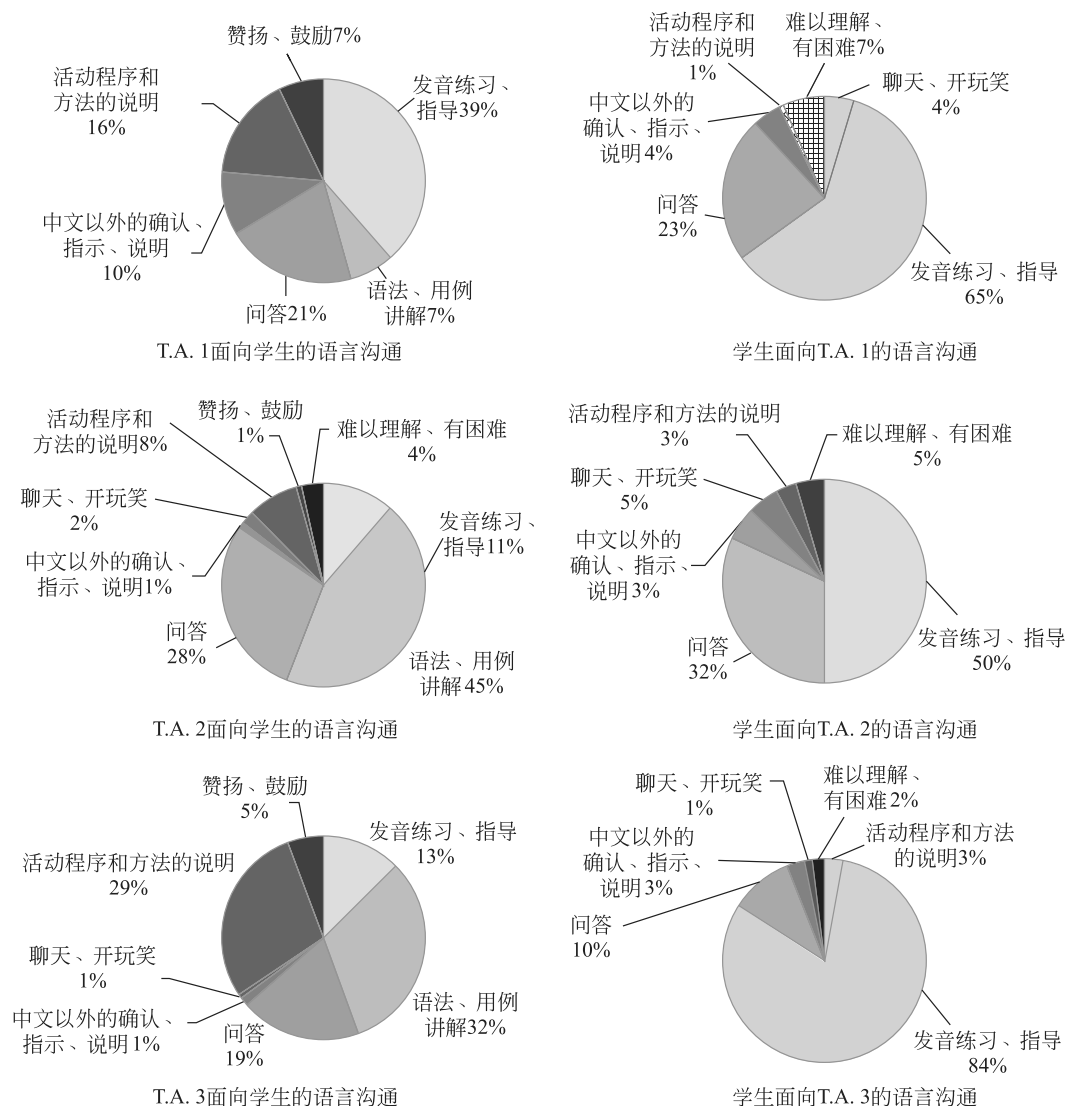


图 2 T.A. 1、T.A. 2 和 T.A. 3 Zoom 屏幕录像中的语言沟通分类图

3.2 学习者的学习成果分析

在 15 周课程中的最后一周进行线上问卷调查(表 2), 得知学生在 HyFlex 课堂中, 教师、T.A.及学生三者间在会话练习上的需求及其学习经验和成果表现。

表 2 线上问卷调查单

问题	选项
1. 关于 HyFlex 上课方式，你觉得哪些活动“容易学习”？	(1) 词汇和语法的知识学习 (2) 词汇和例句的发音练习 (3) 与 T.A.或教师的会话练习
2. 关于 HyFlex 上课方式，你觉得哪些活动“难以学习”？（多项选择）	(4) 造句和写作 (5) 翻译练习（中日/日中） (6) 对中国文化的理解 (7) 其他
3. 在本学期中文课上是否有你对教师、T.A.和学生间所期待的对话和交流机会？（5 级评分）	(1) 教师 (2) T.A. (3) 学生之间
4.（问题 3 回答“很多”或“较多”的人请回答）具体在什么样的活动中实现？	（自由填写）

以 HyFlex 修课的学生觉得学习成效的表现结果如图 3 所示。就结论而言，回答“学习成效佳”“与 T.A.或教师的会话练习”的学生有 5 名，回答“词汇和语法的知识学习”以及“词汇和例句的发音练习”的学生分别有 4 名和 1 名，回答“学习成效佳”的学生答复“造句和写作”的有 3 名，回答“学习成效尚可”的学生有 2 名，回答“学习成效佳”的学生答复“对中国文化的理解”的有 3 名，反之则有 1 名，回答“学习成效佳”的学生答复“翻译练习”的仅有 1 名，反之则有 2 名。“其他”分别为“互相穿民族服装做文化介绍”（回答容易学习的 1 名）和“没有难以学习的内容”（回答难以学习的 2 名）。

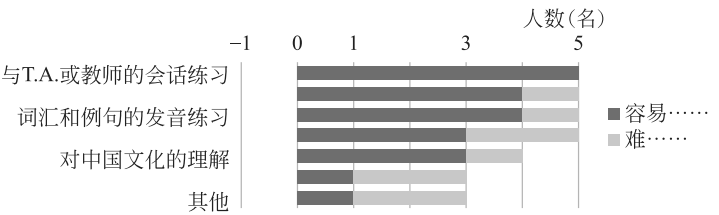


图 3 学生觉得容易/难以学习的教学活动

在 HyFlex 中文课堂上，学生与教师，或 T.A.和学生间进行的对话和交流结果（如图 4 所示），内容如图 5 所示。回答与教师对话和交流机会“很多”或“较多”的学生共计 7 名，回答“几乎没有”的仅 1 名。回答与 T.A.对话和交流机会“很多”或“较多”的学生有 7 名，回答“几乎没有”的仅 1 名。回答学生间对话和交流机会“很多”或“较多”的计 4 名，回答“一般”的学生仅 1 名，回答“几乎没有”的学生仅 3 名。在对话和交流项目回答“发音

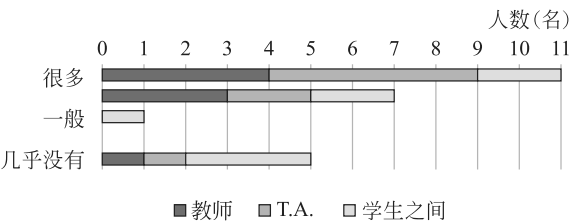


图 4 学生觉得课堂上实现的对话和交流

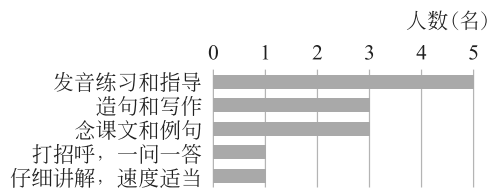


图5 学生与教师、T.A.和学生间进行的对话和交换内容

练习和指导”的有5名,回答“造句和写作”和“念课文和例句”的有3名,回答“打招呼,一问一答”和“仔细讲解,速度适当”的各1名。

4 讨论

4.1 针对 RQ1 的回答

经问卷分析得知,3名T.A.在发音教学与语法或用例讲解的比例上皆呈现出不同结果。由于课堂上的会话练习时间有限,在轻松的学习氛围中,除要和教师重复练习外,且要避免反复提出与中文无关的确认、指示或活动程序和方法的说明等,借以节省时间。从T.A. 2、T.A. 3组的互动中发现在T.A.用日语问日本学生时,能听见学生彼此间欢愉的笑声。此外,T.A.对日本学生的发音予以赞扬或肯定也是一种对学习成效的彰显。在课堂上允许T.A.和学生用中文、日语沟通,在生词的发音练习和问答练习中有时可发现各式语法应用和例句介绍的景象,透过此种沟通交流更能增进自身综合性的中文学习成效。

4.2 针对 RQ2 的回答

在RQ2方面,透过HyFlex上中文课的CBI,学生与教师、T.A.及日本学生间的互动所得评价如下:虽然在课堂上有更多机会能在三者间进行互动交流,但学生间的交流机会却变少了。另,课堂上虽有“发音练习”“造句和写作”“念课文和例句”,但少部分学生认为此练习方式仅局限在师生间“打招呼,一问一答”“仔细讲解”等中,缺乏积极互动的表现。

5 总结

本研究经由CBI的HyFlex中文课程教学设计,对课程参与者的互动进行分析,借此探究中文教学中的各式问题和改进之处。课堂记录数据分析结果显示,在师生沟通交流中,发音指导和练习的比例较少,语法和用例讲解及问答的比例几乎相同。由于学生回答问题时,主要在发音和练习方面,因此今后更应减少活动程序和执行方法的说明等,借此提高授课效率。T.A.和学生间的沟通交流方面,学生主要进行发音和问答练习,T.A.的指导活动时间比例与教师几乎相同。但每组T.A.的教法因人而异,今后教师和T.A.间应先形成教学活动核心的共识才行。

关于教学资源方面,本研究虽没对此进行细致分析,但在HyFlex课程的前提下,所有学习资源均应在远程教学和实体授课里共享。另,本研究主要使用了纸本教科书,搭配LMS的测验和作业收发功能,但为了教学资源的活用及班级共享,今后应开发并使用电子教科书。

此外，在 CBI 中必须考量学生的专业、兴趣和素质。基础教养课程并非专业课程，透过中文学习和异文化沟通为主题的跨域交流机会，我们希望借此培养修课学生尊重他国的语言文化价值。今后的研究计划是，经由不断地改进并提升基于 ICT 的 CBI 中文课教学设计，让中日两国学生共同构建 VR 虚拟旅游，通过真实的语言应用，强化中日观光交流活动，促进两国长久邦谊。

参考文献

- [1] Beatty, B. J. *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books, 2019.
- [2] Brinton, D. M. Content-based instruction. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 2003.
- [3] Liu, S., Urano, Y., and Hiki, S. A. Computer-assisted Instruction System for Self-teaching of Discriminating Chinese Four Tones. *Japan Society for Educational Technology*, 2010, 34(3).
- [4] Moore, M. Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 1989, 3(2).
- [5] Sunaoka K., Sugie, S. Remote Chinese Teaching and Learning at Japanese Universities During the COVID-19 Pandemic. In Liu. S (Ed.), *Teaching the Chinese Language Remotely: Global Cases and Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 2022.
- [6] 文部科学省. 学習指導要領「生きる力」. (2022.3.25 参阅). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/.
- [7] 文部科学省. 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料, 2021.
- [8] 森岡明美. CBI (CCBI), CLIL, EMI, IB の大学教育への貢献, ミニ・シンポジウム「英語教育と日本語教育に於ける CBI の将来展望—イマージョン教育、IB 教育、CLIL、EMI の観点から—」. 2016. <http://www.f.waseda.jp/tharada/cbi/symposium.htm>.

谈现代汉字的形音义分类

张小衡

香港理工大学 中文及双语学系（退休教师）

ctxzhang@connect.polyu.hk

摘要：基于形音义分析比较的汉字分类是现代汉语教学的重要内容和辅助工具。本文讨论目前这种汉字分类法所存在的问题，在此基础上建立一个较为严谨全面的汉字形音义分类法，并进行优化。单个汉字内部的形音义关系统一采用“单”或“多”来表达，多个汉字之间的形音义关系统一采用“同”或“异”来表达，使其更为简洁和便于使用。此外，我们还简单讨论新分类法的计算机辅助实现，以便更好地支持现代汉语教学与应用。

关键词：现代汉语 汉字形音义 汉字分类 计算机辅助汉字分类

On the Classification of Modern Chinese Characters Based on Forms, Sounds and Meanings

Zhang Xiaoheng (retired teacher)

Department of Chinese and Bilingual Studies, Hong Kong Polytechnic University

Abstract: Chinese character classification based on analysis and comparison of character forms, sounds and meanings is important content and assistance for modern Chinese language learning. This article discusses some problems of today's Chinese characters classification methods of this category and builds up a new method that is more rigorous and comprehensive, followed by further optimization. Single Chinese characters' form, sound and meaning comparative relationships are consistently expressed by prefixes "mono-" or "multi-"; comparison between multiple Chinese characters is consistently expressed by "homo-" or "hetero-", in order to make it more concise and easy to use. Moreover, we briefly discuss the computer implementation of the new classification method, so as to better support modern Chinese language education and applications.

Key words: modern Chinese; Chinese character form, sound and meaning; Chinese character classification; computer-assisted Chinese characters classification

0 引言

“多音字”“单音字”“同音字”“异读字”“异体字”“同义字”“形声字”“多音多义字”等都是我们在中文教学中经常看到、听到和用到的基于形音义的汉字分类名称（苏培成，2014；裘锡圭，2013；李大遂，2003）。但是，目前的分类法既不够严谨，也不够全面。

在严谨性方面，首先是意思表达的准确性问题。例如，现代汉字教科书一般都会介绍“异读字”这个概念，并把它定义成“多音同义字”（苏培成，2014）。但是从字面上来看，“异读”只能说明有不同读法，即“多音”，并没有“同义”的含义。所以，术语“异读字”不能准确表达其“多音同义”的意思，需要特别解释和记忆。同理，术语“异体字”也不能准确表达其“异形同音同义”的意思。又如，同样是指字音，在“同音字”中用“音”表示，在“异读字”中用“读”表示，在“形声字”中则用“声”表示；同样是指字形，在“同形字”和“异体字”中又分别采用“形”和“体”的说法，而且延伸出“异形词”和“异体词”（裘锡圭，2013）。可见，汉字分类命名的一致性和准确性都不够严谨。

再来看看汉字分类的全面性。笔者到目前还没有发现一个基于形音义的分类法能详尽涵盖所有现代汉字。一般的教科书只是列举一些重要的汉字类别进行讲述，忽略了一些可能类别。例如，《现代汉语通论》（邵敬敏，2007）对汉字的分类比较细致，还给出一个分类表。但是，表中就欠缺“数形数音一义”和“数形数音多义”这两类。

下文再通过实例进一步探讨目前形音义分类法存在的问题。

1 现行汉字形音义分类法问题实例探究

我们以“多音字”为例，看看几本较有影响的现代汉字教科书在汉字分类的定义和说明等方面所存在的问题。

《现代汉字学》（杨润陆，2008）关于多音字的说明是：“多音字是指一个字有两种或两种以上的读音。多音字按意义是否相同分为多音多义字和多音同义字两类。”

其中“多音同义字”的说法似乎有点不伦不类。因为这里的“多”表示复数，与之互补对应的应该是“单”，而与“同”对应的应该是“异”，改为“多音单义字”或“异音同义字”是否严谨顺畅一些呢？

《现代汉字学纲要》（苏培成，2014）对于“多音字”的定义是：“多音多义字简称多音字，它的特点是一个字有两个或两个以上的读音，而不同的读音又联系着不同的意义。”

将多音字等同于多音多义字意味着多音同义字（即异读字）不是多音字，这在逻辑上是说不通的；而且与上面杨润陆教授的定义不一致。我们可以说多音字大多是多音多义字，但不能说多音字就是多音多义字。

《现代汉语文字学》（殷寄明等，2007）则把上面两种定义糅合在一起：

（一）什么是多音字

指具有两个或两个以上的读音而不同的读音又和不同的意义相联系的字。……多音字又可分为多义多音字和同义多音字。（p178）

前面把多音字定义为多音多义字，后面又指出多音字既包括多音多义字，又包括多音同义字。前后存在矛盾。在下面一节作者又把多音字分为三类：

（二）多音字的分类（p179）

1. 多音多义字……（p179）
2. 同义多音字……（p181）
3. 异读字……（p182）

在多音多义字和多音同义字的基础上又并列增加了“异读字”这一类。但是学术界一

般认为,异读字就是多音同义字。此外,将“多音多义字”和“同义多音字”并列使用,也影响语言表达的一致性。

“同音字”也有类似的问题。邵敬敏(2007)指出,“同音字是指两个或两个以上的汉字,读音相同、意义不同而且意义没有联系”。为什么需要意义不同而且没有联系呢?难道异体字、繁简字不同音吗?

从上面的讨论,我们可以看到现代汉字的形音义分类法十分重要,且有待改善。下面我们在前人学术成果的基础上建立一个尽可能严谨全面的汉字形音义分类法,并进行优化,使其更加方便、实用。

2 一个严谨全面的汉字分类法

这一节的主要目的是建立一个能覆盖全体汉字的详尽分类系统,即分类法,下一节将对该分类法做进一步的优化完善。

为学术严谨起见,我们先对汉字三要素“形、音、义”的表达顺序和用字做一些规定。在语言应用中汉字三要素的基本关系是:通过字形来表达字音和字义。汉字字典中的字条内容一般也是采用“字形—字音—字义”的顺序呈现。所以我们的分类法也就采用这一表达顺序。例如,在作用相同的情况下,统一选用“形音义”,不用“音形义”“义音形”等说法,说“同音同义字”不说“同义同音字”等。在名称用字方面,用“形”“音”和“义”,不用“体”“声”“读”“意”等。其实,“形音义”本来就是大家比较习惯的表达法。再说,语言学中的“语音学”和“语义学”也是用“音”“义”两字。

基于形音义属性的汉字分类主要是看单字在形音义三方面是否相同。

先来看字形。对于任意两个汉字(字形),如果字形相同,则它们属于同形字,如果字形不同(即相异),则属于异形字。这就意味着,(根据需要)任取一个对比字(或称为参照字),我们就可以把所有汉字分为(相对于该对比字的)两类:

- (1) 同形字;
- (2) 异形字。

接着看字音。根据同一个对比字,可以把上面划分出来的同形字和异形字分别分为(相对于对比字字音的)同音字和异音字两类,结果把上面两类细化为四类汉字:

- (1) 同形同音字;
- (2) 同形异音字;
- (3) 异形同音字;
- (4) 异形异音字。

最后看字义。根据对比字,又可以把上面划分出来的每一类再分为同义字和异义字两类。结果进一步细化为 $2 \times 2 \times 2 = 8$ 个类别:

- (1) 同形同音同义;
- (2) 同形同音异义;
- (3) 同形异音同义;
- (4) 同形异音异义;
- (5) 异形同音同义;

- (6) 异形同音异义;
- (7) 异形异音同义;
- (8) 异形异音异义。

这就是一个根据汉字形音义三属性划分出来的详尽分类表, 包含所有最基本的类别, 可覆盖全体汉字, 而且还包含了其他各种分类。例如, 上述八个汉字种类中前面四种就是同形字, 前面两种就是同形同音字。同形异义则包括其名称中含有“同形”“异义”的基础类型, 即“同形同音异义字”和“同形异音异义字”。

然而, 这个分类法存在两个问题: 一是对比字的选择, 二是名称冗长。例如, “同形异音异义字”有七个字。下一节将讨论分类法的优化。

3 新分类法的优化

在上一节, 我们统一用“同/异”来表示汉字的形音义关系, 例如我们说“花朵”的“花”和“花费”的“花”是“同形同音异义”。在教科书中, 除了“同/异”之外, 还同时使用“单/多”来表示这些关系, 例如“多音多义字”。但是没有明确规定何时用“同/异”, 何时用“单/多”; 甚至还出现两种表达式混用, 例如“多音同义字”。在语言表述上, “多”应该对应“单”, “同”应该对应“异”, 这样比较规范。

汉字是一种书写符号, 如果对比字与目标字同形, 其实它们就是同一个符号、同一个字, 也就是目标字以自身作为对比字来比较, 等同于一个汉字内部的字音字义比较。

如果一个字有不同的发音, 则它是一个多音字; 如果一个字是多音字, 则它一定有不同的发音。也就是说, 对于同一个字形来说“异音”和“多音”是等价的说法。同理, “同音”和“单音”也等价。同理, 我们也可以证明“同义”和“异义”分别与“单义”和“多义”等价。

如果我们规定不同字形之间的音义对比关系用“同/异”(homo-/hetero-)表示, 同一字形本身的音义关系用“单/多”(mono-/multi-)(OUP, 2010), 那么字形的同异就不需要明确写出了。于是, 同一个字(形)本身的音义分类可简称为:

- (1) 单音单义字 [例如, “猫”字, 只有一音(māo)一义];
- (2) 单音多义字;
- (3) 多音单义字;
- (4) 多音多义字。

这样做有三个好处: 第一个好处是名称短了两个字, 原来前面的“同形”二字省略, 由后面的“单/多”蕴含表示; 第二个好处是因为这是同一个字内部的音义比较, 所以不需要另找对比字了; 第三个好处是这四种分类就可以涵盖全部汉字, 即每一个汉字都可以归入其中的某一类。

不同字形之间的音义对比关系沿用“同/异”表示, 可以把异形字四种分类简称为:

- (1) 同音同义字;
- (2) 同音异义字;
- (3) 异音同义字;
- (4) 异音异义字。

原来前面的“异形”两个字省略，由后面的“同/异”蕴含表示，可以涵盖任何两个异形汉字的音义关系，这对于汉语学习是很有帮助的。例如，如果学生学了“好”字，现在要学习“佳”，这时老师告诉他/她“佳”是“好”的异音同义字，必然事半功倍。

上述汉字形音义分类可综合为一个表，如表1所示。

表1 汉字形音义分类表

字形相同性	字形相同 (同形字)				字形不同 (异形字)			
字音相同性	字音相同 (同音字)		字音不同 (异音字)		字音相同 (同音字)		字音不同 (异音字)	
字义相同性	字义相同 (同义字)	字义不同 (异义字)	字义相同 (同义字)	字义不同 (异义字)	字义相同 (同义字)	字义不同 (异义字)	字义相同 (同义字)	字义不同 (异义字)
基础字类 全称	同形同音 同义字	同形同音 异义字	同形异音 同义字	同形异音 异义字	异形同音 同义字	异形同音 异义字	异形异音 同义字	异形异音 异义字
基础字类 简称	单音 单义字	单音 多义字	多音 单义字	多音 多义字	同音 同义字	同音 异义字	异音 同义字	异音 异义字
别名	—	同形异义 字	异读字，多 音同义字	多音字	异体字	同音字，异 形同音字	同义字	—
形音义数量 关系	一形一音 一义	一形一音 多义	一形多音 一义	一形多音 多义	多形一音 一义	多形一音 多义	多形多音 一义	多形多音 多义
例字	鹅(é)，猫 (māo)，完 完全全的 同一个字	花(huā： 花费，花 朵)；乘 (chéng：乘 车，乘除)	血(xuè， xuè)	长(zhǎng， chǎng)	够(夠) (gòu)， 龙(龍) (lóng)	够、购、 构(gòu)	好(hǎo)， 佳(jiā)	反(fǎn)， 正(zhèng) 完完全全 不同的字

其中各个字类的全称和简称都能较好地表达其含义，几乎不需要多加解释。例如“同音字”表示字音相同的字。

有些字在不同环境中可能处于不同的关系。例如：“花”字本身存在同形同音异义的关系（花 huā：花费，花朵），即单音多义字，“花”与“哗”构成异形同音异义关系，“花”与“草”又构成异形异音异义关系。

4 计算机辅助汉字分类设计

上述汉字形音义分类法可通过信息技术来辅助实现。为了较好地服务于汉语教学与应用，同时考虑到技术可行性，我们认为该软件应能提供以下功能：

(1) 用户输入一个字，计算机就能自动判别该字是单音还是多音，单义还是多义，并能从字典中提供证据。

(2) 用户输入一组字，计算机能将其分归四组：单音单义字、单音多义字、多音单义字、多音多义字。

(3) 用户输入一组字和指定一种形音义类型（例如“多音字”或者“多音多义字”），计算机就能自动检索出字组中属于这种类型的所有汉字。

(4) 用户指定一种形音义类型(例如“多音字”或者“多音多义字”),计算机就能自动检索出字典中属于这种类型的所有汉字。

(5) 用户输入一组字并指定一个对比字和一种形音义类型(例如“多音字”或者“多音多义字”),计算机就能自动检索出字组中与该对比字构成这种关系的所有汉字。

(6) 用户输入一个对比字和一种形音义类型(例如“同音字”或者“同音同义字”),计算机就能自动寻找到字典中与该字构成这种关系的所有汉字。

(7) 用户输入两个字,计算机能自动判别两字间的形音义关系类型(同音同义字、同音异义字、异音同义字、异音异义字)。

该应用软件的主要知识库是汉字字典,汉字分类识别程序 and 用户界面可通过 HTML 和 JavaScript (Ilya Kantor, 2022) 技术在互联网上实现。整个汉字形音义字典在计算机中可用一个数组(array)来表示,其中每一个字条是一个对象(object),例如,根据《在线新华字典》(汉文学网, 2022)的内容,“佳”字条的 JavaScript 对象可表示为:

```
{字形: “佳”,  
  字音: “jiā”,  
  字义: [“美”, “好的”],  
  同义字: [“好”, “美”]  
}
```

这种字典知识表示方式比较自然灵活,可有效支持上述各种检索和识别功能的计算机实现。

5 结论与讨论

形音义汉字分类是现代汉语教学的重要内容和辅助方法,但是目前教科书上使用的汉字分类法存在严谨性和涵盖性不足等问题,本文针对这些问题建立一个较为严谨全面的汉字形音义分类法,并进行优化;单个汉字内部的形音义比较关系统一采用“单”或“多”来表达,多个汉字之间的形音义比较关系统一采用“同”或“异”来表达,使其更为简洁和便于使用。此外,我们还简要讨论了计算机辅助汉字分类设计。上述汉字分类法还可直接应用于单词的形音义分类,如果把表1中的“字”字用“词”替代,就可得到一个词分类表。这个分类表对英文等其他语言的词语分类也是适用的,为对外汉语教学带来更多的方便。

这里再说明一下,表1中的基础字类简称不是用来全面取代原来的全称。在作用相同的情况下,使用简称比较方便,如果有特别需要,还是可以用全称的。例如在解释“异体字”时为了强调“形体不同”,使用全称“异形同音同义字”效果可能会好些。

同理,在作用相同的情况下,建议使用“形音义”的顺序,例如“形音义”不说“音形义”。但如果需要强调其中某个要素,也可以将它提到前面来。例如,我们可以说“‘同音字’包括‘同义同音字’和‘异义同音字’”。

当然,我们的汉字分类法还存在不少有待进一步完善的地方。例如,细心的读者可能会问:本文讨论汉字分类为什么没提到“六书”?前面提到的“形声字”为什么没在分类表中出现?

这牵涉到汉字内部的偏旁划分以及偏旁与整字在形音义方面的关系,这种基于构字法的汉字分类我们将另文讨论。本文由于篇幅限制只讨论汉字整体字形与字音、字义的关系,包括单个字内部的音义关系和两个或多个字之间的音义关系。

参考文献

- [1] Ilya Kantor. *The Modern JavaScript Tutorial*. <https://javascript.info/>, 2022.
- [2] OUP. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- [3] 汉文学网. 在线新华字典. <http://zd.hwxnet.com/>. 2022.
- [4] 胡裕树. 现代汉语. 上海: 上海教育出版社, 1995.
- [5] 李大遂. 简明实用汉字学. 北京: 北京大学出版社, 2003.
- [6] 林季苗. 汉字分类及认知之研究与对外教学应用. https://chinesisch.fb06.uni-mainz.de/files/2018/11/hanzirenzhi_papers_lin.pdf, 2008.
- [7] 裘锡圭. 文字学概论. 北京: 商务印书馆, 2013.
- [8] 沙宗元. 文字学术语规范研究. 合肥: 安徽大学出版社, 2008.
- [9] 邵敬敏. 现代汉语通论(第二版). 上海: 上海教育出版社, 2007.
- [10] 苏培成. 现代汉字学纲要(第3版). 北京: 商务印书馆, 2014.
- [11] 杨润陆. 现代汉字学. 北京: 北京师范大学出版社, 2008.
- [12] 殷寄明, 汪如东. 现代汉语文字学. 上海: 复旦大学出版社, 2007.

A Study on Teaching and Learning Pinyin Issues in TCFL to International Students of Foundation Programme in the Age of E-learning^{*}

Wei Min

International School of WUST, 430081

weimin@wust.edu.cn

Abstract: The pinyin teaching and learning are very important to the pronunciation of Teaching Chinese as a Foreign Language. So far, few publications have focused on it, especially in the foundation programme. This article mainly surveys pinyin teaching and learning to the international students of the foundation programme of Central China Normal University (CCNU) in 2014 and those of Wuhan University of Science and Technology (WUST) in 2016, 2017 and 2020. The paper adopts a questionnaire on teaching and learning pinyin in both CCNU and WUST from 2014 to 2017 and one structured interview on E-learning in WUST in 2020. The results of four-year research (2014–2017) via questionnaire have been confirmed by the international students of the foundation programme of WUST in 2016 and 2017. The questionnaire discusses three issues: duration of pinyin teaching, order of pinyin presentation and difficult sounds of pinyin learning. The findings are as follows. First, the objective of pinyin teaching has no leading syllabus and it should be adapted according to the students' level rather than native-like perfection. Second, Asian students, African students, European and American students have difficulties in learning pinyin, but in different ways, for example, the flat-tongue and raising-tongue initials, plus the nasal and lateral initials. Third, it is better to teach and learn pinyin in context. The structured interview on E-learning in 2020 suggests that E-learning is characterized by convenience, personalization and interactive participation, while sometimes E-learning cannot present the process of memorizing pinyin.

Key words: mandarin tones; pinyin presenting; difficult sounds of pinyin learning; pinyin teaching methods; e-learning

0 Theoretical Background

Regarding the teaching of pinyin, Mr. Lv Bisong (1983) proposed two methods. One is phoneme teaching. That means teaching pinyin through the initials and the finals, the syllables and rhyme. The other is teaching pinyin in context. Generally, it is studied pinyin in the context

^{*} This research was Funded by [Hubei Provincial Department of Education] grant number [2020364]. And it was supported by [Wuhan University of Science and Technology], Internation Courses Programme fund, grant number [202004].

of semantics. At the 9th International Chinese Teaching Seminar organized by Hanban (Center for Language Education and Cooperation) and the International Society for Chinese Language Teaching in 2008, overseas scholars and domestic scholars had a heated discussion on pinyin teaching. On one hand, overseas scholars advocated that learning Chinese should be based on pinyin teaching, while putting aside Chinese characters teaching. Chinese teaching procedure is based on pinyin, which can reduce the difficulty of Chinese learning. On the other hand, domestic scholars believed that pinyin was an important learning tool, especially in the earlier stage of Chinese. However, Chinese characters embody Chinese language and Chinese culture. It is an important pillar to ensure the continuous development of the Chinese nation. In fact, the arguments of pinyin and Chinese characters teaching also included the duration of pinyin teaching and the approach to teaching pinyin. These topics are deserved to explore. Yan Lusheng (2010) who is trying to create a pinyin text, has been creating the text with pinyin letters. Xiang Ping (2014) examined five major Chinese textbooks in China (Wan Guo'an, *Standard Chinese Course*; Li Xiaoqi, etc., *New Chinese Course*; Li Dejin, Li Xinxin, *Modern Chinese Course*; *Read and Write Textbook*, edited by Yang Jizhou; *the Chinese language course, the speech part of the "Basic Chinese Textbook"* edited by the Beijing Language Institute), putting forward that many textbooks have used the pinyin and Chinese characters to compensate for the problem of less linguistic corpus matching Chinese pinyin system at the beginning. And the textbooks are edited by a mixture of pinyin and Chinese characters or only new words without texts. Therefore, the problems of TCFL are as follows. First, in order to maintain the integrity of the pinyin, the teaching content is affected. Second, it seems to be scattered the difficulty of teaching, but the multi-threads caused by subdividing related content are also easy to cause confusion. Teachers are trying to give students complete Chinese sentences and bring a mixture of pinyin, Chinese characters and English, which is easy to disturb students' perception of Chinese characters. Finally, Xiang Ping puts forward that pinyin teaching should solve the problem of pronunciation of pinyin first.

1 Method

This article mainly surveys pinyin teaching and learning to the international students of the foundation programme of Central China Normal University (CCNU) in 2014 and those of Wuhan University of Science and Technology (WUST) in 2016, 2017 and 2020.

1.1 The questionnaire

The questionnaire mainly surveys pinyin teaching and learning to the international students of the foundation programme of Central China Normal University (CCNU) in 2014 by questionnaire and interview. 132 questionnaires were distributed and 129 questionnaires were returned, with an effective rate of 97.7%. Then, it surveys pinyin teaching to the international students of the foundation programme of Wuhan University of Science and Technology (WUST) in 2016 and

2017 with the same questionnaire. In 2016, 52 questionnaires were distributed to the international students of WUST and 48 questionnaires were returned, with an effective rate of 92.3%. In 2017, 120 questionnaires were distributed and 113 questionnaires were returned, with an effective rate of 94.2%. Because of the limitation of article length, in addition, the tendency of results of the two Grades of WUST international students are similar to the results of Grade 2014 of CCNU, the paper presents the detailed results of Grade 2014 of CCNU. Actually, the results from the two Grade of WUST international students confirmed the former results of Grade 2014 of CCNU international students.

The questionnaire focuses on the duration of pinyin teaching, the order of pinyin presenting and difficult sounds of pinyin learning.

1.2 The structured interview

Due to the pandemic of COVID-19, online teaching substituted classroom instruction. The author adopted one structured interview of 17 students on E-learning in 2020 online.

2 Analyses and Results

Based on the data of CCNU above, the author designed the questionnaires of pinyin, analyzing them by SPSS 23.0.

2.1 The duration of pinyin teaching

Relating to the duration of teaching pinyin, it contains the following questions:

Q1. Teachers should take one week to teach pinyin (21 initials and 39 finals).

Q2. Teachers should take two weeks to teach pinyin (21 initials and 39 finals).

Table 1 shows that an1's Std. Deviation (1.18253) is lower than an2's (1.25469). Inspections of the two answer Means indicated that more students agreed with taking one week to teach pinyin. Moreover, teachers who are teaching the foundation Chinese, were also agree to one-week teaching pinyin. The concept of "completing pinyin" means teaching 21 initials and 39 finals, while pinyin teaching should be continued in the following courses. Pinyin notes the new words which take two months after starting the class. With the development of teaching, it should increase the proportion of teaching Chinese characters. After two months, there is little pinyin in TCFL. It only appears to note the difficult words.

Table 1 Descriptive Statistics

	n	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
an1	129	1.00	5.00	3.0078	1.18253
an2	130	1.00	5.00	2.7692	1.25469
Valid N (listwise)	129	—	—	—	—

2.2 The order of pinyin presentation

Relating to this question, the author designed two questions:

Q2. Teachers should teach initials, finals, tones, then syllables.

Q3. Teachers should teach the syllable in the words or context, then learn the initials, finals and tones.

The author divided the students into Asian group, African group and other-group (European-American group) according to their place. The results suggested that there was no significant difference among the three groups on the an12. The mean of the three groups was very closed:

$$M_{\text{Asia}} = 3.515 \quad M_{\text{Africa}} = 3.469 \quad M_{\text{Others}} = 3.468$$

Relating to the an13th of learning pinyin mainly in context, there was a significant difference between the Asian group and the other-group (MD = 0.668). Asian group prefers the idea of 13th answer, while the other-group of Europe and the United States did not agree with the 13th and preferred the 12th. There was no significant difference between the African group and the other-group, nor was there any significant difference between the African group and the Asian group. The results of $M_{\text{Africa12}} (3.469) > M_{\text{Africa13}} (3.118)$ showed that African students were more likely to be taught pinyin based on phoneme clues (Fig. 1).

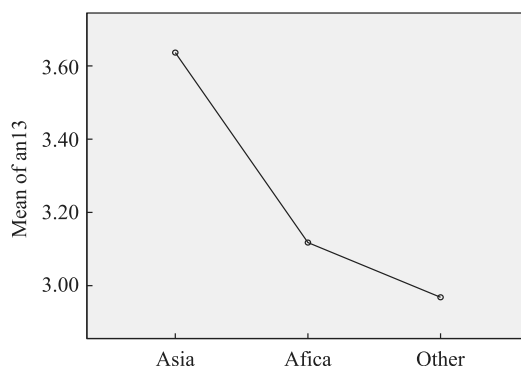


Fig. 1 Mean of an13

According to the results, the Asian group tended to be taught pinyin in context ($M_{\text{Asia13}} > M_{\text{Asia12}}$), the African group could be taught pinyin in both cases, and the other-group of Europe and the United States tended to be taught pinyin mainly by phoneme clues.

2.3 Difficult sounds of pinyin learning

Based on the phonetic difficulties of Chinese people in dialect areas, combined with Chinese teaching practice of international students of the foundation programme, the paper focused on Asia, Africa, and other groups including Europe and the United States, and found that the difficult sounds in learning pinyin were as follows. First, the initials, finals and tones. Second, the flat-tongue and raising-tongue initials. Third, the nasal initial and lateral initial. Fourth, the palatal initials.

2.3.1 Investigating initials, finals and tones

The survey contains the following three questions:

Q3. Tones are the most difficult part to learn.

Q4. Initials are the most difficult part to learn.

Q5. Finals are the most difficult part to learn.

To analyse with ANOVA, there were the following results:

Table 2 showed that the three groups agreed that the tones were difficult to learn, and there was no significant difference ($p = 0.958 > 0.05$).

Table 2 ANOVA of an3-an5

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
an3	Between Groups	0.138	2	0.069	0.043	0.958
	Within Groups	200.482	126	1.591	—	—
	Total	200.620	128	—	—	—
an4	Between Groups	15.552	2	7.776	6.999	0.001
	Within Groups	138.878	125	1.111	—	—
	Total	154.430	127	—	—	—
an5	Between Groups	7.062	2	3.531	3.256	0.042
	Within Groups	137.715	127	1.084	—	—
	Total	144.777	129	—	—	—

The result of Mean of an3 showed that the African group felt very difficult in tone, followed by the Asian group, and the other-group felt it was not so difficult ($M_{\text{Africa}} > M_{\text{Asia}} > M_{\text{Others}}$). There was a significant difference between the an4 and an5 ($p_{\text{an4}} = 0.001 < 0.05$; $p_{\text{an5}} = 0.042 < 0.05$).

According to the results of ANOVA of the three groups above and the Mean of an4 and an5, there was a significant difference between an4 and an5. The Asian group believed that both initials and finals were difficult to learn, while the other-group thought pinyin was not too difficult. The African group, like the other-group, believed that it was not too difficult to learn initials and finals.

2.3.2 The flat-tongue and the raising-tongue initials

About the flat-tongue and the raising-tongue initials, they were designed by the following questions:

Q6. Initials: zh, ch, sh, r are hard to learn.

Q7. Initials: z, c, s are hard to learn.

Table 3 showed that there was no significant difference between the three groups ($p > 0.05$).

The result of Mean of an7 showed that most of the three groups of students felt less difficulty for flat-tongue, with an average value below “3”, which was more difficult for African students to feel the flat tongue. The result of an6 showed that the Asian group and the other-group had some

Table 3 ANOVA of an6 and an7

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
an6	Between Groups	1.474	2	0.737	0.476	0.622
	Within Groups	196.526	127	1.547	—	—
	Total	198.000	129	—	—	—
an7	Between Groups	0.466	2	0.233	0.151	0.860
	Within Groups	195.565	127	1.540	—	—
	Total	196.031	129	—	—	—

difficulties in learning the raising-tongue, and the average value was more than “3”, and the learning of raising sounds by African students was easier, the African group of the average value was nearly “2.80”.

2.3.3 The nasal and lateral initial

Relating to the nasal and lateral initial, it used the ANOVA analysis of the data, designing one question:

Q8. Initials: n and l are hard to learn.

Table 4 showed that there were significant differences ($p < 0.05$) in learning nasal and lateral initials among the three groups.

Table 4 ANOVA of an8

an8					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13.758	2	6.879	5.436	0.005
Within Groups	159.452	126	1.265	—	—
Total	173.209	128	—	—	—

The results of Table 5 and Mean of an8 indicated that there were significant differences between the Asian group and the other-group, the African group and the other-group, but there was no significant difference in learning between the Asian group and the African group. According to the result of Mean of an8, there were few difficulties in learning nasal sounds in the other-group, the Mean of this group was less than “2”, while the Asian group and the African groups’ had some difficulties, but not so difficult, because the Mean was nearly “2.6” and less than “3”.

2.3.4 The palatal initials

About the palatal initials, they were designed by one question with the ANOVA analysis of the data:

Q9. Initials: j, q, x are hard to learn.

According to the results of Table 6, there was no significant difference among the three groups. The result of Mean of an9 showed that the Asian group found it the most difficult, followed by

Table 5 Multiple Comparisons

Dependent Variable: an8							
	(I) Country	(J) Country	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Bonferroni	Asia	Africa	0.03030	0.27694	1.000	−0.6417	0.7023
		Others	0.66811*	0.24173	0.020	0.0816	1.2546
	Africa	Asia	−0.03030	0.27694	1.000	−0.7023	0.6417
		Others	0.63781*	0.24173	0.028	0.0513	1.2243
	Others	Asia	−0.66811*	0.24173	0.020	−1.2546	−0.0816
		Africa	−0.63781*	0.24173	0.028	−1.2243	−0.0513
Games-Howell	Asia	Africa	0.03030	0.28788	0.994	−0.6605	0.7211
		Others	0.66811*	0.24826	0.025	0.0714	1.2649
	Africa	Asia	−0.03030	0.28788	0.994	−0.7211	0.6605
		Others	0.63781*	0.24099	0.027	0.0591	1.2165
	Others	Asia	−0.66811*	0.24826	0.025	−1.2649	−0.0714
		Africa	−0.63781*	0.24099	0.027	−1.2165	−0.0591

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

the other-group dominated by Europe and the United States, African group did not feel difficult on this issue ($M_{Asia} > M_{Others} > M_{Africa}$). Because the average value of the three groups did not exceed “3”, therefore, the palatal initials could not constitute a complete difficult sound. There were some differences within the three groups.

Table 6 ANOVA of an9

an9					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0.999	2	0.500	0.352	0.704
Within Groups	178.970	126	1.420	—	—
Total	179.969	128	—	—	—

2.4 One structured interview online

Due to the pandemic of COVID-19, online teaching substituted physical classroom instruction. The author adopted one structured interview of 17 international students of the foundation programme on E-learning in 2020 online.

Ten participants felt that the E-learning was very convenient. Three participants felt that the E-learning was personalization. And two participants felt that it was interactive participation. Meanwhile, two participants felt that it could not present the process of memorizing pinyin.

3 Debates in Pinyin Teaching

3.1 Objectives of pinyin teaching for international students

At present, the basic Chinese language teaching to international students of foundation programme in China has “Preliminary Outline of Chinese Grammar for Foundation Programme” and “The Ideas for Generating Common Chinese Characters and Words”. The teaching of pinyin is basically to teach the “Initials Table”, “Finals Table” and “the Combination of Initials and Finals Table”. There are no programmatic documents, which show that the neglect of pronunciation teaching and a research blank on pinyin teaching.

English as a foreign language teaching scholar (EFL) has also discussed the establishment of a phonetic syllabus. H.H. Stern had suggested that the EFL’s pronunciation syllabus should be worked out giving directions on what to aim at and what to teach, when, in what order, and how. It is also proposed that the objective of pronunciation teaching is to enable learners to have the phonological ability of the target language, including three levels of abilities. First, to begin with, teachers should teach learners’ the ability to distinguish and imitate the characteristics of the target language. Second, teachers should make learners pronounce these sounds in the correct tone. Third, with a certain ability to interpret written language phonologically, learners can be clearly recreated according to dictation and notes, and can read these written words aloud. As many researchers have pointed out, it is unnecessary to strive for a native-like command of the pronunciation. To sum up, the goal of pronunciation teaching should be intelligibility and acceptability to different level learners rather than native-like perfection, which will have an enlightening effect on pinyin teaching and pronunciation teaching for international students in China.

3.2 The difficulties of pinyin pronunciation

As a Chinese saying goes, “If you want to do something good, you must first sharpen your tools”. In Chinese teaching, teachers should get the difficulties of international students’ pinyin pronunciation, and teachers will be able to achieve targeted objectives and improve teaching efficiency.

The survey of pinyin showed that students in the Asian, African, European and American groups believed that tone learning was difficult, especially for African students. And the average value reached “3.59”. From the perspective of linguistic typology, tones are a unique feature of Chinese language. In many languages, there are no such four tones. Tones make Chinese learning difficult. At present, there are two main methods for tones in the foundation programme of Chinese education of pinyin teaching. One method is to bring out the tone when speaking the vowel “a”. Another method is to talk about the meaning of the sound “ba” (meaning number eight) when learners are learning the tone of “ba”. According to classroom observations, the author argues that the second method is more acceptable to students of Asia and Europe. The

second teaching method is also advocated by the cognitive function teaching method, that is, the content should be as “meaningful” as possible. For African students, teachers can try to take the first approach because this kind of method does not need too much explanation. So, African students can directly face the tones rather than exploring the tones with unfamiliar English. In addition, the tones teaching should be the “high and low” tone oriented. That is means teachers focus on teaching the sense of high tone and low tone, while breaking through the boundary of accurate pronunciation value of four tones. Moreover, many languages of the world have a rising and falling tone, therefore, Chinese four tones can be simplified to high (first sound) - rising (second sound) - low (third sound) - lower (fourth sound).

According to the survey, Asian students’ pronunciation learning have difficulties in both initials and finals, mainly due to the difficulties brought by many “homophones”. Asian students’ difficult sounds are the raising-tongue initials, the nasal and lateral initials, the palatal initials, which are similar to native people of dialect area in China. The nasal finals pronunciation are more difficult than those of African students, and its Mean value is close to “3”. African students mainly have difficulties in tone position learning. The flat tongue sounds are more difficult, compared with the Asian and European students. The nasal and lateral initials are occasionally incorrect (the Mean value: 2.6). The the palatal initials and the front and rear nasal sounds do not constitute difficulty in pronunciation. European and American students have a natural affinity with pinyin because they use “alphabets”, moreover, they have great advantages in pinyin learning. Meanwhile, European and American students also have some difficulties of pinyin learning. One is the raising-tongue initials and their Mean value is close to “3.05”. The other is the post-nasal sound and their Mean value is close to “3.4”, the figure is the top one of the three groups. These difficult sounds of European and American students are caused by “homophones”, taking “ch and sh” for example.

3.3 Methods of pinyin teaching

As mentioned above, there are two main methods of teaching pinyin. One is to teach pinyin through the phonemes, that is, to teach pinyin by the initials, the finals, the tones and syllables. The other is called the voice of speech. Generally, it is studied in the context, with the pinyin of literature, and it teaches by the semantics as a clue. According to the survey, the Asian group tended to learn pinyin in the language speech ($M_{Asia13} > M_{Asia12}$). The African group could learn pinyin in both cases, but they preferred to use phonetic clues. The other groups tended to learn pinyin mainly by phoneme clues.

As a second language or a foreign language (ESL, EFL), English still has an argument on using phonemes method or speech method. In the late nineteenth century, it was believed that the main goal of the beginner’s pronunciation was to teach them correct pronunciation, so the situation of the dominant phonetic appeared. At the beginning of the 20th century, with the introduction of oral and oral activities into language teaching, the teaching situation dominated

by this natural phonics method cooled down, and later combined with phonology, became the dominant pronunciation teaching method in the first 50 years of the 20th century. Phonology focuses on the difference in English phonemes of simple sentences which were in pairs, that is, to teach pronunciation in a certain context. By the 1960s, research institutions represented by the Washington Center for Applied Languages focused on the study of speech in a variety of foreign languages, such as French, Italian, Spanish, and German, contrasted with the target language-a comparative study of English pronunciation. So far, this kind of comparative research has occupied a mainstream position in teaching. As to the approach of pronunciation, Hammerly (1982) seemed to propose a three-step approach. First, beginners should know the target language and their native language are two different voice systems via a large number of audio-visual perception target words. Then, the beginners have the ability to spell and analyze the target language through the natural phonics method and produce acceptable sounds. Third, with communication and practice, learners can pronounce the learned sound, and then proceed to the updated voice. Hammerly also proposed the order of teaching pronunciation. Teacher introduced pronunciation by starting with intonation, syllables, stress, and rhythm. It is not uncommon to find the treatment of vowels and consonants at a later stage in the presentation.

3.4 E-learning and pinyin learning

Because of pandemic COVID-19, many learners of Chinese foundation programme have to learn Chinese by E-learning. E-learning becomes one of the hot words of teaching.

First, this paragraph discusses the characteristics of E-learning. Convenience, personalization, and interactive participation are the main characteristics of this learning method. E-learning is very convenient for learners to learn anytime and anywhere, which breaks the limitations of time, space and classroom. The convenience allows learners to decide when and where, in what type of state to learn, which makes the learning way very personalized. This is highly consistent with the personalized characteristics of language learning itself. And E-learning is also a process of continuous interaction between people and references produced by the platform. Due to the rich learning resources of the internet, language learners can learn pinyin via E-learning.

Then, the paper discusses the current status of pinyin with E-learning.

At present, the teaching resources of pinyin learning are more advanced in pronunciation recognition technology, that is, learners can hear the correct pinyin and can record it repeatedly. Meanwhile, learners can also input their pronunciation into the online learning system to get the corresponding scores. Taking the International Chinese Smart Education Cloud Platform as an example, it has not only speech recognition technology to realize human-computer interaction, but also has corresponding animation pictures to describe the shape of pinyin pronunciation.

However, the adult pinyin learning system should learn more from the children's pinyin animation learning system to promote interest in learning. Taking the children's pinyin learning system as an example, it has the vividness pictures and game ideas. Relating to the pictures, the

adult pinyin learning system can directly use real people to demonstrate the lip shape and pronunciation of pinyin, which may cost relatively high. Also, if using the animation, the style of the animation can avoid childish style, combining with the idea of the game, that it is, designed with different levels.

The convenience of E-learning, still cannot substitute for teaching in the physical classroom. For example, the tongue position correction of the learner is a problem that cannot be solved by any E-learning system and sometimes E-learning cannot present the process of memorizing pinyin. Teaching pinyin by teachers in the physical classroom is still a fast and effective teaching method.

References

- [1] Hammerly. *Synthesis in Second Language Teaching*. Blaine, Washington: Second Language Publications, 1982.
- [2] H. H. Stern. edited by Patrick Allen & Birgit Harley. *Issues and Options in language teaching*. Oxford University Press (Original), published by Shanghai Foreign Language Education Press, 1992.
- [3] IFLYTEK. International Chinese Smart Education Cloud Platform. <https://e.chinese-learning.cn/#/web>, 2022.
- [4] Lv Bisong. The Application of Chinese Pinyin Scheme in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Reform of Chinese Writing System*, 1983(6).
- [5] Xiang Ping. *The practice in TCFL*. Wuhan: Central China Normal University Press, 2014.
- [6] Yan Lusheng. *Chinese Crash Course—An Innovation of Phonetic Alphabetic Chinese*. Yunnan: Yunnan University Press, 2010.

中文教学领域的融媒体及新技术 应用与创新研究



技术赋能国际中文教学创新：线上线下融合教学模式探索*

吉 晖

武汉大学 国际教育学院 430072

wdjihui@126.com

摘 要：线上线下融合汉语教学是一种智能技术驱动的教学新样态。文章首先界定了线上线下融合汉语教学模式的内涵，并以“汉字文化”课程为例，介绍了线上线下融合教学创新的具体举措。在此基础上，文章指出，虚拟现实/增强现实技术深度融入、一体化智能汉语教学云平台建设、虚拟教研室建设是未来融合汉语教学的发展方向。

关键词：融合 教学模式 智能技术 虚拟现实 活动设计 交互

Technology Empowers International Chinese Teaching Innovation: An Exploration of Online Merge Offline Teaching Mode

Ji Hui

School of International Education, Wuhan University, 430072

Abstract: The Online Merge Offline teaching mode is a new form of teaching driven by intelligent technology. This article defines the connotation of the Online Merge Offline Chinese teaching mode and takes the “Chinese Character Culture” course as an example to introduce the specific measures of online and offline integration teaching innovation. On this basis, the article points out that the deep integration of virtual reality/augmented reality technology, the construction of an integrated intelligent Chinese teaching cloud platform, and the construction of virtual teaching and research offices are the development directions of integrated Chinese teaching in the future.

Key words: integration; teaching mode; intelligent technology; virtual reality; activity design; interaction

0 引言

进入 5G 时代，人工智能、大数据、区块链、虚拟现实等智能技术不断发展，技术融入教育教学过程，赋能教学创新实践，促进了融合教学等教学新形态的出现和发展。国家

* 本文为 2021 年教育部语合中心国际中文教育研究课题一般项目（项目编号 21YH12C）、2021 年武汉大学本科教育质量建设综合改革项目子项目“活动驱动的线上线下融合交互式汉语教学模式及应用研究”、2016 年度湖北省教育厅人文社会科学研究项目（项目编号 16G004）成果。

发改委(2020)在《关于支持新业态新模式健康发展激活消费市场带动扩大就业的意见》中指出,要大力发展融合化在线教育,构建线上线下教育常态化融合发展机制。当前,百年未有之大变局带来国际中文教育的大变革,其中包括学习方式之变,教学手段之变,学习需求之变,培养模式之变,生源格局之变,教学环境之变,事业体制和格局之变以及教学资源形态之变等(赵世举,2021)。依托智能技术,迎接变革挑战,探索线上线下融合汉语教学新模式,开发新形态数字教学资源,拓展汉语教学新空间,重塑国际中文学习生态,符合国际中文教育全球发展战略,对于促进国际中文教育高质量、内涵式发展具有十分重要的意义。

本研究界定了线上线下融合汉语教学模式的内涵,详细介绍了“汉字文化”课程线上线下融合教学创新的具体举措,在此基础上,对未来融合汉语教学发展前景进行了展望,以期对国际中文教学模式创新研究提供参考借鉴。

1 线上线下融合汉语教学模式内涵

线上线下融合(online merge offline)理念源于一种全通路经营的商业发展模式,该模式旨在帮助新零售领域实现线下获得线上的便利和选择、线上获得线下的体验与服务的目标(祝智庭,2021)。这一商业模式给后疫情时代的教育领域带来很大启发。祝智庭(2021)、穆肃等(2021)、于歆杰(2020)等业内学者就线上线下融合教学的特点、原则、方法、内涵、发展等内容进行了较广泛的探讨,形成以下基本共识:线上线下融合教学通过构建全方位、全场景、全过程的无缝学习环境,为学生提供即时、精准、多维的教学服务,实现了以学生为中心的个性化教学。

线上线下融合汉语教学旨在解决国际中文教育在新语境下采用单纯线上教学或线下教学面临的痛点和难点,充分融合线上线下教学优势,打破虚实空间、数据流通壁垒,实现线上线下教学的实质等效。因此,线上线下融合汉语教学模式是一种以学生学习为中心,以智能技术为驱动,线上空间与线下空间、虚拟空间与实体空间无缝融合,实现个性化汉语教学与服务的教学新样态。

2 线上线下融合汉语教学创新实践

进入后疫情时代,我们从汉语教学的痛点、难点出发,在教学实践中应用智能技术支持的线上线下融合交互式教学新模式及活动驱动教学新方法,开发新型教学资源,取得了较好的教学效果。接下来,我们以“汉字文化”课程为例,具体介绍线上线下融合教学创新的相关举措。

2.1 问题导向:课程教学痛点、难点

新冠疫情暴发后,面向外国留学生的汉字教学既有老问题更有新挑战:(1)汉字学习与中国文化学习割裂。学习者往往随课文识字,脱离文字深植的文化土壤,不懂汉字造字理据,缺少文化认同,学习热情低下。(2)线上学习效果不理想,缺乏吸引力。教学实践表明,单纯的线上教学缺少临场感,互动性较差,缺乏监督与反馈,无法充分调动学生的学习兴趣与积极性。(3)线上线下学习割裂。线上(海外)线下(国内)学生在同一时间

进行学习时，教学交互存在明显物理阻隔，无法实现两者的实质等效。要解决汉字教学过程中的痛点与难点，需要重塑语言学习生态，通过教学内容、教学模式、教学方法、学习资源及学习空间的创新促进“汉字文化”课程教学的全新发展。

2.2 以学生学习为中心：教学内容及体系创新

2.2.1 前沿成果反哺课堂，创新汉字教学内容体系

(1) 基础性与前沿性结合。课程在传统汉字理论的基础上，融合认知心理学汉字信息加工实验研究的新发现，采用“基本部件+基本字”内容教学体系，提高汉字基本教学单位的表义特征，降低汉字字形的识别理解难度。近三年的教学实验数据显示，经过一个学期的学习，中、高级学习者识字量均实现了较大提升。这表明，掌握了基本部件和基本字后，学习者可以充分利用表义部件和基本字的解释与生成能力快速习得新汉字。

(2) 差异化与挑战性结合。汉字文化圈与非汉字文化圈的学生在汉字水平上存在较大差异，课程在教学内容上进行了差异化处理，如采用“基本部件+基本字+等级字”阶梯式内容模块，可满足不同层级学生的学习需求，实现个人挑战性学习目标。

2.2.2 凸显汉字文化特色，讲好中国故事，拓展课程深度与广度

(1) 融入思政元素，传递中国温度。凸显汉字文化特色，提炼汉字所蕴含的思想价值和精神内涵，更精准地讲述中国故事。课程以多元化的表现形式，赋予古老汉字新的时代内涵，帮助学生透过汉字的一撇一捺来了解现代中国人的生活图景。比如，通过对“汉”“冠”“疫”“医”“奉”“仁”“启”“亮”“密”“罩”“手”等字的古文字字形的分析，真实形象地讲述抗击疫情的故事，引发学生的情感共鸣，实现教学育人目标。

(2) 挖掘文化底蕴，拓展课程深度与广度。在汉字理论基础上，合理拓展知识的深度与广度，通过天文地理、田猎农耕、衣食住行等不同主题古文字（甲骨文、金文、小篆）的分析与讲解，帮助学生感知汉字背后所承载的历史文化信息，了解古人的思维观念及社会生活状态。

2.3 智能技术驱动：线上线下教学融合

2.3.1 多平台智能融合

为实现多类型线上线下实时互动，我们在教学中采用了“学习通学习管理系统+腾讯会议+雨课堂”三平台组合的模式（见图1）。

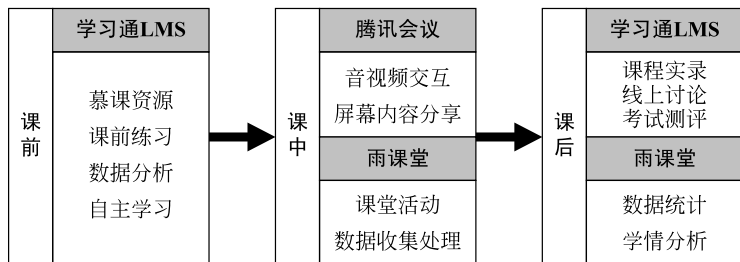


图1 多平台智能融合

课前,通过学习通系统(LMS)推送课程相关优质MOOC资源,布置课前练习,收集分析学前数据,实现线下自主学习。课中,通过腾讯会议系统实现音视频交互及屏幕内容分享,通过雨课堂开展课堂活动及收集与处理相关学习数据。课后,通过学习通系统分享课程实录,进行线上讨论及考试测评,整理雨课堂学习数据,进行学情分析。

2.3.2 实时交互式教学

在课程教学中,依托“腾讯会议+雨课堂”双平台,我们实现了“实时交互式”线上线下教学,无论学生到现场还是远程,都实现了教与学活动的同步,实时性和交互性是融合教学的核心特征。在课程中,双平台将线上和线下实时连接起来,通过腾讯会议系统学生可以看到、听到现场教学并参与现场教学活动,如通过视频分享观点,通过分组功能进行小组讨论,通过注释工具参与在线互动等。线上线下物理空间的阻隔被打破,实现师生、生生的实时互动,远程学生的临场感大大增加,参与热情大大提升。

2.3.3 远程实景体验式教学

课程借助5G通信技术,开展远程实景教学,创设多样化学习场景,带领学生在云端体验博物馆、艺术馆、地铁站等真实生活场景,亲自去发现汉字的作用与美感,同时通过特定任务的完成,实现汉字应用能力的实际提升。

2.3.4 评价多元化、智能化

智能学习平台具有数据(过程学习数据、结果学习数据)采集与分析功能,帮助课程实现了学习评价的多元化和智能化。其中,学习通系统自动搜集与分析学生课前、课后的学习数据、作业数据、讨论数据、考试数据,生成学情分析图表,帮助教师对学生进行科学的过程评价与结果评价。雨课堂的答题、弹幕、投稿、词云等工具,可实现对学生的课中考核,并实时分析相关数据,帮助教师动态掌握课中学习情况,进行实时交流、反馈与评估。

2.4 个性化汉语教学与服务:活动驱动与资源开发

2.4.1 以产出为导向,以课堂活动驱动教学

大量实践证明,有效语言的最大化产出才能真正促进语言能力的发展。课程以课堂活动为驱动,鼓励学生在课内外通过完成不同的活动任务来提高自己的语言及汉字应用能力。在具体教学中,特色化的活动贯穿课程始终,学生通过小组讨论、主题表达等形式进行语言输出,教师在课堂中扮演着知识引导、活动评估、问题反馈、观察监控、构建社交网络等多重角色,活动始终以学生学习为中心,学生通过自主探索与合作交流等方式来建构语言及汉字知识。课程使用过的活动包括猜谜活动、匹配活动、记忆活动、头脑风暴活动、接龙活动、图片活动、表格活动、新技术活动、PPT活动等多种类型,各类活动均与课程知识目标、能力目标、价值目标实现对接融合。

2.4.2 个性化SPOC资源和课件资源

依托学习通在线学习管理系统,教学团队搭建了服务于本校学生的“汉字文化”SPOC,教学资源丰富,包括课程实录、国家精品课程MOOC(网址链接导入)、优质电视节目(网

址链接导入)、教学课件、试题库、汉字全息资源应用系统(网址链接导入)、甲骨文献资源数据库(网址链接导入)等,定制化的教学资源可帮助学生实现自主学习。与此同时,教学团队还开发了与课堂教学活动配套的游戏化微活动课件 50 个,适用于多场景语言及汉字教学,帮助教师更好地实现课堂交互。

2.4.3 团队合作开展教学

课程依托团队开展合作教学。教学团队包括主讲教师、团队教师和助教,三人各司其职,保障课程的顺利进行。主讲教师主要负责课程授课、课程资源开发、学生评估等工作,团队教师辅助课堂教学及课程资源开发等工作,助教主要负责考勤、线上答疑互动等工作。

3 融合式汉语教学未来发展方向

3.1 实践反思

综上,“汉字文化”课程融合教学创新模式的特点可归纳为三点:(1)以学生学习为中心,创新教学内容体系,深入挖掘语言文化厚重底蕴,实现三融合:基础性与前沿性融合、差异化与挑战性融合、高阶性与思政性融合;(2)依托信息技术,创设多元化学习空间,线上线下融合交互,打造智慧教育新形态;(3)以活动驱动课堂教学,开发智慧教学平台及相关数字资源,服务个性化学习。

相比前文所谈融合式汉语教学的内涵框架,我们也发现当前的教学实践在以下三个方面依然有待提升:(1)基于具身体验的沉浸性不够,面对屏幕的课堂交互与物理空间的体感交互依然存在体验差异;(2)不同系统间存在数据联通障碍,迫切需要开发集教学、学习、资源、管理、服务于一体的智能化平台;(3)教学团队的组建尚未突破时空限制,有待实现师资建设的最优化。

3.2 未来发展方向

基于以上实践,我们认为,随着智能技术的应用普及,未来融合式汉语教学可从以下三个方面寻求进一步发展。

3.2.1 虚拟现实/增强现实技术深度融入

当前的融合汉语教学是在人机并行的虚实交互空间进行的,其局限在于依然存在空间的割裂感。虚拟现实/增强现实技术深度融入汉语教学,可构建与物理实体空间等同的虚实映射的数字孪生空间,这一空间将进一步打破传统教学的时空限制,形成深度交互的具身体验场景,营造一种实时、高效互动情境,学习者在真实的情境中获得沉浸式体验,大大提升多维度具身认知的效果。与此同时,数字孪生空间中的语言数字资源以三维立体方式呈现,用生动形象的方式,揭示事物特征及变化过程,以透视化、高逼真、精准映射的方式再现物理世界中的人与物(张艳丽等,2020)。在这个虚实共生的学习环境中,交互方式也发生了根本变化,既可以实现远程的自然交互,获得具身体验,扩展师生交互的广度、深度与效度,也可以帮助实现远程团队协作,提升学生的合作学习能力。目前,已有研究成

果表明,虚拟现实/增强现实技术改变交互方式和交际语境(张会等,2019),将提升学习者学习动机、学习兴趣,通过学习语境、学习者特征等中介因素间接正向促进语言能力的发展(陈向东等,2017)。

3.2.2 一体化智能汉语教学云平台建设

智能汉语教学云平台是依托智能技术和云服务方式建设的,集教学、资源、管理、服务为一体的教育信息化云平台,其作用旨在进一步打破线上线下教学数据流通与服务联通的壁垒。其功能模块主要包括:(1)教学模块。此模块由自适应学习系统、元宇宙学习空间、智能评测系统、教研系统等子系统构成,为教师实现精准化、协同化教学提供支持,帮助教师提升工作效率与教学质量,同时助力学生实现自适应学习与个性化学习。(2)资源模块。这一模块既包含教学常用素材资源(音频、视频、图片、文本),还集成特色教学资源(虚拟现实教学资源、增强现实教学资源等)。依托智能技术,可实现资源智能查询、智能排序与智能推荐。(3)管理服务模块。该模块由教学管理系统、教育数据统计系统、教学质量监管系统等子系统构成。

3.2.3 虚拟教研室建设

线上线下融合汉语教学既是一项系统工程,也是一种全新的教学样态。在这种教学模式 下,教师仅凭一人之力是无法圆满完成教学任务的。全新的教学语境,要求我们汇聚校内外甚至是国内外优秀教师资源,通过建设国际中文教育虚拟教研室,形成真正的团队教学优势。虚拟教研室将充分运用智能技术,探索突破时空限制,形成高效便捷、形式多样、“线上+线下”结合的教师教研模式(教育部高等教育司,2021)。依托虚拟教研室,与国内外优秀中文教师深度交流合作,协同开发设计人才培养方案、教学大纲、教学课件、慕课视频、标准化测试题、教学示范案例等资源,形成优质共享的教学资源库。与此同时,虚拟教研室在教师教学技能与方法培训、教师智慧教学素养与实践能力提升等方面也将发挥积极作用。

4 结语

当前,国际中文教育已步入转型发展的新阶段。线上线下融合汉语教学创新模式对于后疫情时代国际中文教育创新发展具有借鉴意义。综合前文所述,国际中文教育发展应把握如下几个关键:(1)内容为王,提升线上线下融合汉语教学质量,实现国际中文教育由外延式高速度发展向内涵式高质量发展转变;(2)技术引领,创新实现课程智慧化发展,借助云计算、大数据、人工智能等现代科技的进步,构建智能化的中文学习环境,实现现代智慧教育技术与国际中文教育的有机融合;(3)资源支撑,通过长远的、全方位的、常态化的顶层规划和设计,搭建智能化国际中文教育共享资源库。

参考文献

- [1] 陈向东,万悦.增强现实教育游戏的开发与应用——以“泡泡星球”为例.中国电化教育,2017(3).
- [2] 教育部高等教育司.关于开展虚拟教研室试点建设工作的通知. http://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202107/t20210720_545684.html, 2021年7月12日.

- [3] 穆肃, 王雅楠, 韩蓉. 线上线下融合教学设计的特点、方法与原则. 开放教育研究, 2021(5).
- [4] 于歆杰. 从交互到融合: 新冠肺炎疫情的高等教育应对之策. 中国电机工程学报, 2020(20).
- [5] 张会, 陈晨. “互联网+”背景下的汉语国际教育与文化传播. 语言文字应用, 2019(2).
- [6] 张艳丽, 袁磊, 王以宁, 等. 数字孪生与全息技术融合下的未来学习: 新内涵、新图景与新场域. 远程教育杂志, 2020(5).
- [7] 赵世举. 积极应对国际中文教学的新情况. 中国社会科学报, 2021年5月11日.
- [8] 中华人民共和国国家发展和改革委员会. 关于支持新业态新模式健康发展激活消费市场带动扩大就业的意见. https://www.ndrc.gov.cn/xxgk/zcfb/tz/202007/t20200715_1233793.html, 2020.
- [9] 祝智庭, 胡姣. 技术赋能后疫情教育创变: 线上线下融合教学新样态. 开放教育研究, 2021(1).

汉字翻转课堂模式“三阶段”教学效果 实验研究*

匡 昕

北京体育大学 人文学院 100084

kuangkuangx@126.com

摘 要：本文基于汉字翻转课堂开展为期一个月的教学实验。通过对比采用翻转课堂教学模式的实验组与采用传统汉字教学模式的对照组的学生汉字成绩，发现汉字翻转课堂教学模式显著提高了学生汉字学习成绩。该模式能够激发并维持学生学习动机与兴趣，提升汉字教学质量与效果，促进学生自主学习能力和认知能力的发展。研究还发现翻转课堂三阶段对汉字学习产生的效果不同。“课前学习任务”和“课后书写作业”对学生汉字成绩的积极影响远不如“课堂活动”。研究指出教学活动设计是翻转课堂教学模式的核心问题，也是翻转课堂设计的关键。

关键词：汉字教学 翻转课堂 教学实验

Experimental Research on the Teaching Effect of “Three Stages” of Chinese Character Mode in Flipping Classroom Teaching

Kuang Xin

College of Humanities, Beijing Sport University, 100084

Abstract: This paper carries out a one-month teaching experiment based on Chinese character mode in flipping classroom teaching. By comparing the Chinese character scores of the experimental group using the flipped classroom teaching mode and the control group using the traditional Chinese character teaching mode, it is found that the Chinese character mode in flipped classroom teaching significantly improves the students' Chinese character learning performance. This teaching mode can stimulate and maintain students' learning motivation and interest, improve the quality and effect of Chinese character teaching, and promote the development of students' autonomous learning ability and cognition ability. The study also found that the three stages of flipped classroom have different effects on Chinese character learning. “Pre-class learning tasks” and “post-class writing assignments” have a far less positive impact on students' Chinese character scores than “classroom activities”. The research points out that the design of teaching activities is not only the core issue of flipped classroom teaching mode, but also the key to flipped classroom design.

Key words: Chinese character teaching; flipped classroom; teaching experiment

* 本研究为北京体育大学校级科研项目（中央高校基本科研业务费专项资金“the Fundamental Research Funds for the Central Universities”）“汉字翻转课堂实验研究”（2018RC005）成果。

0 引言

翻转课堂（“flipped classroom”或“inverted classroom”）也称“颠倒课堂”，是指重新调整课堂内外的时间，将传统的知识传授和知识内化的环境颠倒过来，从而显著提高学习效率的一种教学模式（龚芙蓉，2020）。Strelan 等人对 2018 年以前发表的 198 个翻转课堂教学实验研究进行元分析发现，翻转课堂对学生的总体学习上具有中等效应。Strelan 等人进一步指出，未来研究的重点应该转向探讨影响翻转课堂教学效果的关键因素，以及如何根据不同的教学情境开发有效的翻转课堂教学模式（郭建鹏，2021）。可见，随着教育理念与现代化教育技术的更新迭代，翻转课堂模式已渗透至各学科领域课程教学中，对于翻转课堂模式的研究也从浅层的“时空颠倒”“知识深化”等视角的研究转向为“学习效果”“深度学习”等更深层次的研究。

赵金铭（2008）强调要从汉语和汉字的特点出发，结合汉语和汉字应用特点，在教学法与心理认知方面取得的科学依据的基础上，创新教学模式，寻求汉字教学新思路，从而大幅度提高书面语的教学质量。已有一线教师对基于翻转课堂理念设计汉字教学进行了有益的尝试，其效果如何、改进空间在哪儿即为本文希望讨论的问题。

1 汉字翻转课堂模式概述

汉字翻转课堂教学模式（匡昕，2021）在设计上结合汉语及汉字特点、汉字教学方法、学习者汉字认知发展规律进行。纵观国内汉字教学一线，汉字教学并不单独设课，而是融于综合课或读写课教学之中。教学理念上多采用“语文并进”“分散识字”“认写合流”“整字识记”等模式；教学内容上，音、形、义教学三位一体；教学层次上分为笔画、部件（含偏旁部首）、整字，以及笔画在汉字构形上的时间排列——笔顺。基于以上汉字教学现状和汉字知识，我们切分出汉字读音、汉字字形（整字）、部件（含偏旁部首）及汉字笔画笔顺四个教学碎片，进行教学视频及活动、练习设计，形成汉字翻转课堂教学模式。

该教学模式分为课前、课中、课后三个教学阶段（见图 1）。课前阶段基于微信平台开展，

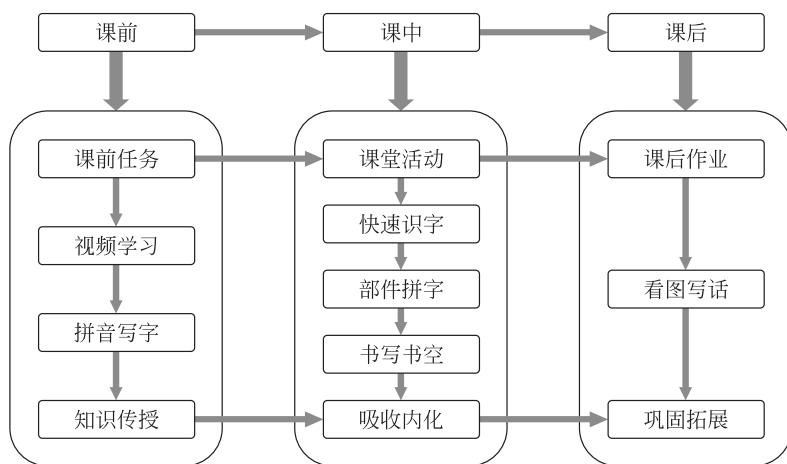


图 1 汉字翻转课堂模式简图

教师在班级微信群分享汉字书写视频资料,视频先展示汉字整字,然后进行朗读发音,随后一笔一画进行笔画与笔顺动态书写展示,最后显示整字,朗读字音,并用红色凸显合体字的偏旁。学生自学汉字后完成课前学习任务——看拼音写汉字。课中阶段在综合课课堂教学的生词教学环节中开展。教师组织学生进行快速识字、部件拼字、书写书空三项游戏化、竞赛类课堂活动。课中环节以学生为主体,以活动为核心,通过师生、生生互动实践,在“做中学写字”“在做中悟汉字理据知识”。课后阶段,教师结合本课学习的生词、语法及课文,布置纸质成段表达的汉字书写作业,以有意味的形式练习汉字,巩固学习效果,提高学生成就感。

翻转课堂这一汉字教学模式的设计与创新带来一系列疑问:翻转课堂教学模式对汉字学习是否有效?翻转课堂模式三个教学阶段是否能有效提升汉字学习成绩?各阶段的教学效果是否有差异?本文将通过汉字翻转课堂实验对这些问题进行探讨。

2 教学实验与方法

2.1 实验设计

教学实验采取单因素被试间设计,自变量为汉字教学模式,实验组采用翻转课堂教学模式,对照组采用传统的汉字教学模式。

2.2 被试

被试为某高校“一带一路”奖学金生26名,所有学生的汉语水平均为零起点。实验组学生11人(班级人数原为15人,先后有2人退学,2人未参加测试),对照组学生15人。实验组被试来自蒙古国(2人)、缅甸(2人)、巴西(1人)、俄罗斯(1人)、越南(3人)、马来西亚(1人)、老挝(1人);对照组被试来自蒙古国(2人)、缅甸(1人)、巴西(2人)、乌兹别克斯坦(1人)、越南(1人)、印度尼西亚(3人)、巴基斯坦(3人)、孟加拉国(2人)。两组被试均没有典型的汉字文化圈学习者。实验组与对照组的汉字教学均依托汉语读写课,周学时9,使用教材为《HSK标准教程1》《HSK标准教程2》(姜丽萍主编,北京语言大学出版社,2014)。两组各有一位教师进行教学,两位教师均为女性,她们的专业背景、教龄及从教经历基本相同。

2.3 实验程序

26名零起点学生在同一班级完成两周的语音阶段学习,同时完成教材《HSK标准教程1》1~5课的汉字及基本笔画的学习。后因班级管理与教学需要,随机分成两个教学班级,形成教学实验的两个组,两组均先进行了一个半月的传统汉字教学,完成了《HSK标准教程1》6~15课的教学任务,掌握了150个词,近250个汉字。此间,通过在教学过程中收集学生课堂听写成绩,测定两组学生实验前的汉字水平。

随后,对照组继续沿用传统的汉字教学模式,实验组采用翻转课堂教学模式进行汉字教学,两组均教授《HSK标准教程2》第1~5课。经过一个月的教学实验,对两组学生进行汉字书写测验,记录两组学生汉字测验总分。

另外,在教学实验期间,同时记录并收集实验组学生在翻转课堂教学模式课前、课中、课后三个教学环节的参与情况,为实验提供数据资料。

2.4 测量工具与计分标准

共设计两次测验,一次在教学实验前,一次在教学实验后。

前测通过课堂听写的形式考查学生汉字掌握情况,即取实验前最近五次课堂听写的平均成绩,听写采取百分制评分。后测考查学生汉字掌握情况,采用课堂限时闭卷笔试的形式,百分制评分。试卷分为三个大题:第一题为找出错字并进行改正;第二题为写出含有所给部件的汉字;第三题为笔顺书写题。

实验组学生在翻转课堂课前、课中、课后三个教学环节的参与情况数据分别根据学生课前学习任务、课中课堂活动及课后书写作业的完成情况计分。其中,课前学习任务及课后作业取学生看拼音写汉字及成段表达书写作业五次成绩的平均分,课堂活动评分由该班另外两名听课实习教师及一名任课教师共三位教师根据学生翻转课堂参与度、积极性及活动练习完成情况打分,取平均分记录。三项分数均为百分制。

所有测验数据使用 SPSS 19.0 软件进行统计分析,统计方法包括独立样本 t 检验和多元线性回归分析。

3 实验结果

3.1 组间前后测实验统计结果

独立样本 t 检验结果显示,在使用不同教学模式前,两组学生的汉字测验成绩没有显著差异 ($t = -0.033$, $df = 24$, $p > 0.05$);而使用不同教学模式后,学生的汉字测验成绩有显著差异 ($t = 3.230$, $df = 24$, $p < 0.05$):使用翻转课堂教学模式的学生汉字测验成绩高于使用传统教学模式的学生 ($MD = 26$) (见表 1)。

表 1 实验组与对照组汉字前测、后测及其各大题得分的独立样本 t 检验结果

	翻转课堂组 ($n = 11$)		传统教学组 ($n = 15$)		MD	$t(24)$	Sig (双侧)
	M	SD	M	SD			
前测听写	76.73	18.47	76.93	13.43	-0.206	-0.033*	0.974
后测总分	88.27	15.27	62.27	23.21	26	3.230**	0.04

注: * $p > 0.05$, ** $p < 0.05$ 。

3.2 实验组学生各教学阶段参与情况与汉字成绩的回归分析

以使用翻转课堂教学模式的实验组为数据来源,学生后测汉字总成绩为因变量,学生在翻转课堂教学模式三个阶段中的评分为自变量,进行多元线性回归分析。本次回归分析基本满足误差呈正态分布以及预测变量不相关的前提假定,预测变量与因变量显著相关(见表 2)。强制回归结果显示,预测变量中除“课前学习任务”之外,其余两个变量对学生汉

字测验成绩均具有良好的预测作用(见表3), R^2 为 0.959, 即“课前学习任务”“课中课堂活动”和“课后书写作业”构成的组合能解释汉字测验成绩 95.9%的变异。表3显示, 三个预测变量中, “课中课堂活动”(Beta = 0.799)和“课后书写作业”(Beta = 0.243)的标准化回归系数分列第一位和第二位。这说明翻转课堂教学模式中课中课堂活动和课后书写作业完成较好的学生汉字测验成绩较高。标准化回归方程为: 汉字测验成绩 = $0.799 \times$ 课中课堂活动 + $0.243 \times$ 课后书写作业 - $0.065 \times$ 课前学习任务。

表2 变量描述统计量及相关矩阵 ($n = 11$)

变量		描述统计量		相关矩阵		
		M	SD	1	2	3
因变量	汉字测验总分	88.27	15.27	0.745*	0.973*	0.945*
自变量	课前学习任务	71.36	9.77	—	0.807*	0.678*
	课中课堂活动	87.73	10.57	—	—	0.935*
	课后书写作业	80.91	13.38	—	—	—

注: * $p < 0.05$ 。

表3 多元线性回归结果摘要表 ($n = 11$)

变量		R	R^2	调整 R^2	F (3,7)	Beta	t (7)	容差	VIF
因变量	汉字测验总分	0.979	0.959	0.941	54.226*	—	—	—	—
自变量	课前学习任务	—	—	—	—	-0.065	-0.465	0.302	3.316
	课中课堂活动	—	—	—	—	0.799	2.762*	0.070	14.186
	课后书写作业	—	—	—	—	0.243	1.047*	0.109	9.140

注: * $p < 0.05$ 。

4 分析与讨论

4.1 汉字翻转课堂教学模式对汉字学习提升效果显著

实验数据结果显示, 翻转课堂教学模式使用前, 实验组与对照组学生均使用传统汉字教学模式, 学生汉字掌握情况基本相同。使用翻转课堂教学模式一个月后, 实验组学生汉字成绩显著提高。

翻转课堂教学较之传统汉字教学将学生课前自主预习变成教学视频指导下的针对性学习, 将作为课后作业的“看拼音写汉字”这一机械性练习前置到课前学习阶段。这些教学环节上的转变强化了学生课前预习的针对性、有效性, 将课前预习变为课前学习, 进而拉长了学生汉字学习的时长, 增强了学习的效果。在课中阶段, 翻转课堂教学模式通过游戏化教学活动设计进一步提高了学生课堂汉字学习的积极性与参与度。课后阶段的汉字巩固书写练习融于成段表达练习之中, 体现了“学以致用”的理念, 使学生综合运用汉字、词汇、语法等语言知识进行有意义的书写训练, 将汉字巩固练习内隐化、技能化, 提升了练习的综合性及学生学习的成就感。

另外,所有学生在实验前均在传统汉字教学模式下进行了一个半月的学习。汉字认读、反复摹写仿写、教师笔画笔顺示范、偏旁部件提示解说等传统汉字教学方法相对枯燥,交互性不强。在实验中,采用传统教学模式的学生沿用原教学方法,汉字学习动力与兴趣相对减弱,学习效果不明显。而对于使用翻转课堂教学模式的实验组学生而言,新的教学模式具有一定新鲜感,其学习方式还具有较好的师生、生生互动性,学生们在汉字学习过程中,可以进行辨析、推理等思维活动以及讨论、竞赛等社交活动,极大地促进了学生汉字学习的动力和兴趣,提升了汉字书写水平。

4.2 汉字翻转课堂教学“三阶段”对汉字学习成绩影响不同

翻转课堂模式将汉字教学分为课前、课中、课后三个环节,分别设计了学习任务(汉字笔画笔顺视频、看拼音写汉字)、课堂活动(快速识字、部件拼字、书写书空)和课后书写作业(成段表达),通过多元线性回归分析,可以看出三个教学环节的活动与练习对学生汉字学习有着积极而重要的作用,其中“课堂活动”对学生汉字学习成绩的提升效果最为显著。可见,新颖的课堂学习活动让学生在活动中做,在游戏中学,寓教于乐,寓理于做,有效提升了学生汉字学习的效果。统计结果显示,课后书写作业对汉字学习有一定积极作用,而课前学习任务虽与汉字学习成绩有较强的相关性,但对学生汉字学习的影响并不显著,这可能与学生课前视频观看、学习任务的参与性和完成情况有关,但更与学生对学习的传统认知密不可分。一直以来,我们遵循着传统的课堂教学理念,即教学活动起始于课堂教学,教师课上教授新知识,学生学习新知识,教师布置作业,学生课下完成作业、巩固练习新知识,教师主导教与学的全过程,而学生只需要“听指挥做动作”。而翻转课堂打破了这一教学模式,将“教”与“学”的活动翻转,使学生成为学习的主体,主导学习、主动学习,这对那些自主学习能力不高,自我管理能力和学习主动性、积极性不强的学生来说,具有很大的难度和挑战性。

另外,万业馨(2015)曾对一些学者关于“一定要把某某要点讲透,以免学习者出现错误”等观点提出质疑,她认为对于成年二语学习者,我们常常高估了他们对目的语的理解能力,而低估了他们的思维能力。她主张为学习者提供一个认识事物的平台,丰富他们的感性认识和积累,让他们从语言事实的接触和运用中体悟语言知识及规律,提高主动学习的能力,提高汉语能力。由此观之,翻转课堂教学模式中的课前学习任务与课后书写作业仍采用传统的看拼音写汉字、汉字笔画笔顺演示、成段表达写汉字等机械性练习方式,练习的同时,学生并没有发生对汉字及其理据的知识与规律的理解、体悟、认知,练习设计不够精心巧妙,学习及练习方式没有较大突破和改变,尤其没有高层次的深度学习与思维认知过程,这可能也是课前、课后两个教学环节未能对汉字学习起到较大积极推动作用的原因之一。

5 改进意见与研究不足

5.1 对汉字翻转课堂教学模式的改进意见

研究结果表明,汉字翻转课堂教学模式显著提高了学生汉字学习成绩。该模式以活动

与练习取代枯燥的汉字理论讲授,将“教”与“学”进行翻转,摆脱了低层次的重复性学习劳动,激发并维持了学习动机与兴趣,提升了汉字教学质量与效果,有效促进了学生自主学习能力和规律认知能力的发展。

在实验数据的分析与讨论中,我们也发现“课前学习任务”和“课后书写作业”对学生汉字成绩的积极影响远不如“课堂活动”,这表明教学活动设计是教学模式的核心问题,汉字翻转课堂教学模式的设计与创新应落实到各教学阶段教学活动的设计与组织上,活动与练习如果仍沿用传统教学方式方法,“换汤不换药”,则难以产生显著而长远的积极教学效果。我们应该在符合第二语言习得与认知规律的前提下,深入探索汉字系统知识,结合学习者母语背景、性格特点、认知方式、学习动机、学习能力、学习习惯与方法等因素,因“内容”制宜、因“学生”制宜、因“阶段”制宜,创新教学活动及练习的形式、方法,达到优质的教学效果。

5.2 研究不足

本研究在教学实验设计与实施中,实验组与对照组的学生虽为随机分班,且实验前测已表明两组被试汉字书写方面没有显著差异,但是两组学生在教学实验前均有两个月的时间接受汉字传统教学模式,旧模式的沿用和新模式的启用对两组被试学生产生的心理影响,以及学生在母语背景、学习能力、学习动机、学习方法等方面存在的潜在差异,都可能造成两组被试后测汉字学习成绩的差异。

本研究在汉字测试试卷的编制、题型的设计与计分、对教学模式三个教学环节学生参与情况的评分方面还有待进一步科学化、标准化。

另外,由于客观条件限制,翻转课堂教学实验被试人数偏少,且仅实施了一个月,仅完成五课的学习。样本数少,实验周期短,翻转课堂教学模式对汉字教学的显著影响还不具有普遍性,教学模式的效果也还没有完全显现;可考虑在本研究基础上,增加被试人数,改进实验设计、测试材料与计分方法,延长教学实验周期,以了解翻转课堂教学模式对学习者汉字字形书写,乃至对整个汉字系统的习得、认知效果的影响。

参考文献

- [1] 龚芙蓉. 从“时空翻转”到“深度学习”——信息素养翻转课堂教学深化路径探析. 图书馆杂志, 2020(11).
- [2] 郭建鹏. 翻转课堂教学模式: 变式—统一—再变式. 中国大学教学, 2021(6).
- [3] 匡昕. 基于微信的汉字翻转课堂教学设计与应用. 第十二届中文教学现代化国际研讨会论文集. 胡志明: 胡志明市师范大学, 2021.
- [4] 万业馨. 如何打破汉字教学的“瓶颈”——以《中国字·认知》为例谈汉字教材研究. 世界汉语教学, 2015(1).
- [5] 赵金铭. 汉语作为第二语言教学: 理念与模式. 世界汉语教学, 2008(1).

国际中文线上汉字教学的多模态识读分析

钟佳利

澳门科技大学 国际学院 999078

631684113@qq.com

摘要: 后疫情时代推动着技术媒介与语言教育的高度融合,国际中文教育由传统线下授课转向线上教学,然而目前国际中文线上教学研究尚未对多模态识读给予足够的关注。本文选取一对一汉字线上教学视频《识字 5》为观察对象,探讨该汉字教学课堂过程中所关涉的模式形式,结合教学实例,考察其多模态识读教学的意义设计模式、建构方式及其有效性评估。

关键词: 国际中文教学 线上汉字教学 多模态识读

Multiliteracy Analysis of Online Character Teaching in International Chinese Education

Zhong Jiali

International Collage University, Macao University of Science and Technology, 999078

Abstract: The post-epidemic era is driving a high degree of integration of technological media with language education. There is a shift in international Chinese language education from traditional offline delivery to online teaching. However, online international Chinese language teaching has not yet given sufficient attention to multiliteracy. This paper selected a teaching video about one-to-one *Literacy 5* Chinese characters as a typical sample. Firstly, we explored the modality forms involved in the process of this Chinese character teaching classroom. Then, this paper examined the design of meaning, the constructive approaches, and their effectiveness assessment of multiliteracy combined with teaching cases.

Key words: international Chinese language teaching; online Chinese character teaching; multiliteracy

0 引言

多模态话语分析在语言学领域逐渐衍生出双重视角,即以系统功能语言学(SFL)为导向的社会符号学视角,以及认知语言学背景下的概念隐喻视角(张德禄等,2013),其中社会符号学的多模态化拓展了语类的外延,在语言哲学层更倾向于阐释外部文化与情景语境中的交际功能。胡壮麟(2007)将“多模态识读”(multiliteracy)概念引入国内,指具有阅读所能接触到的各种媒体和模态信息,并能循此产生相应的材料,如阅读互联网或互动的多媒体。虽然基于SFL元语言功能研究在多模态识读能力的应用前景广阔(闵杰等,2021),尤其是在“互联网+”时代,国内的外语教学开始重视学习者多元识读能力的培养

(梁惠梅, 2016), 然而, 目前多模态识读分析多聚焦于英语作为外语的教学(王惠萍, 2010; 刘燕, 2018), 且数量和影响力尚处于起步阶段, 对国际中文教学课堂的多模态识读模式与有效性评估研究较少。

随着数字媒体在 20 世纪末的出现与蓬勃发展, New London Group (NLG, 1996) 呼吁学界关注识读教学, 多模态识读教学法(a pedagogy of multiliteracies)被提出(Warner & Dupuy, 2018), 它强调学习者角色从传统教育中的知识解码者转变为积极的意义创设者, 并在多模态学习资源中实现自身的学习目的, 这标志着多模态识读的“教学转向”。随后, 多模态识读教学在外语教学中得到了长足的发展, Kern (2000) 提出了一个关于第二语言阅读和写作教学的综合性框架, 认为识读过程并非识读文本的绝对意义, 而是识读归属不同话语社区的人对文本的语境意义, 从而突出了学习者的核心地位。这为中文作为第二语言教学课堂的多模态介入带来新的观察视角, 汉语汉字属性直接或间接关系着国际中文教育的走向与得失(李泉等, 2021), 探究汉字教育与教学媒体的融合发展与适应性问题具有重要的教学实践意义和理论意义。鉴于此, 本文选取多模态识读意义设计模式明显的线上汉字教学课堂视频作为语料, 在多模态识读教学现有的研究成果基础上, 从汉字教学课堂所涉及的模态模式出发, 着重分析主体部分的多模态识读意义设计模式, 旨在考察线上汉字教学课堂的多模态识读建构路径及其评估的案例借鉴。

1 理论路径

1.1 多模态识读的界定

多模态识读早期用于完善传统识读教学法, 从以语言为中心的“单模态识读”扩展为关涉多种感官的“多模态识读”, 它考虑了因文化背景而异的模态所携带的特定认知与社会效应, 为教学研究提供了动态表征资源优势(Stevens, 2005), Spiliotopoulos (2005) 将“多模态识读”定义为: 人们能够从多种信息传递和信息网络理解各种模态的语篇, 继而生成批判性思维, 能与他人合作并产出跨文化意识。这一概念为信递形式理论化提供了思考空间, 辅助研究者鉴别各种图像、词语和动作模态之间的紧密关联, 以建构整体意义(Williamson, 2005)。在线互动参与教学一定程度协助了学习者改进和提升他们的批判性思维(Spiliotopoulos, 2005; Algren, 2005), 多模态识读教学法以“社会未来设计”(design of social futures)的开创性与提倡“学生为中心”的教育理念不谋而合。

1.2 多模态识读教学的意义设计维度

多模态识读教学系统性地提出了意义设计(design of meaning)框架, 本文将采纳 Cope 和 Kalantzis (2000) 的观点, 对多模态识读意义设计从五个维度展开论述, 即表征(representational)、社会(social)、组织(organizational)、语境(contextual)、意识形态(ideological)。其中, 表征主要探讨模态的外显意义特征, 关注表征参与者及其行为所呈现的意义; 社会指意义如何使参与者建立联系, 观察参与者在意义交流中的角色、投入度、互动及其与整体过程的关系; 组织指意义的组合方式, 着重对沟通方式、媒介/媒体、信递、组

合属性与力度的考察；语境指意义如何融入更广泛的意义世界，考察语境与意义之间的互涉性与互引性；意识形态考察意义创设者如何表达他们的价值取向，关注模态信息的真实性与密切度、读取空间以及转换模式。虽然线上一对一汉字教学课堂受众辐射面窄，但在课堂教学与媒体技术高度融合作用下，聚焦于一个学习者所吸纳的大量多模态识读的实践体验，同时教师为学习者提供大量多模态识读关注度和即时反馈，由此而形成的识读模式经验值得线上教学者借鉴与思考。

1.3 多模态识读教学的分析路径

对线上汉字教学课堂的多模态识读展开分析，意味着将教学参与者置入以多模态媒介为互动载体的教学实践中加以考察，这打破了以往静态主导的课堂教学分析，使学界开始以动态的、积极的、反馈的角度去看待中文学习者的多模式识读体验。Cope 和 Kalantzis (2000) 在历史、方法论、认识论和文化取向中解读多模态识读教学，提出情境实践 (situated practice)、公开指令 (overt instruction)、批判框架 (critical framing)、转换实践 (transformed practice) 四种建构方式。情境实践指学习者沉浸于真实来源的常识经验中，并利用其展开意义设计；公开指令指引导学习者系统地、分析性地以及有意识地理解知识；批判框架指基于特定文化与社会语境解释意义设计；转换实践指创设具有转移意义的内容，并将其置于其他文化语境中运作。

基于此，本文在进行教学课堂的多模态识读分析时划分为三个阶段：阶段一，多模态识读教学的意义设计特点，从教学过程涉及的模态形式出发，基于表征、社会、组织、语境和意识形态五个维度进行意义设计的特征分析；阶段二，从情境实践、公开指令、批判框架和转换实践维度对具体实例展开质性阐释，以求能够较为深入地把握多模态识读教学的建构方式；阶段三，基于上述四个建构方式对线上汉字教学的多模态识读效果进行有效性评估，为线上国际中文教学过程与学习者多模态识读效果之间的关系提供案例借鉴。具体分析路径如图 1 所示。

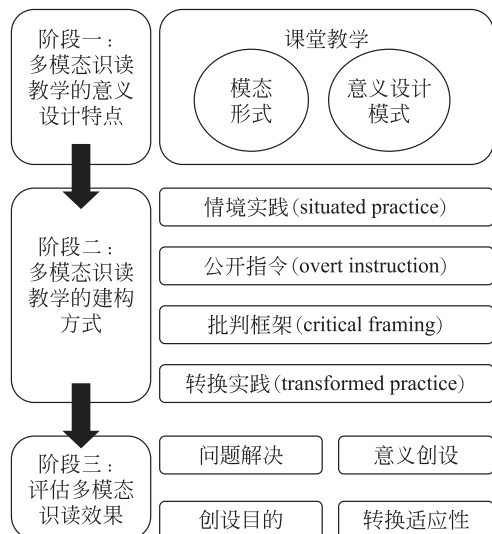


图 1 课堂教学的多模态识读分析路径

2 语料及研究方法

我们选取源自 Jason Zhao《中文课堂》公开教学课堂的视频《识字 5》(分享平台: Youtube), 其发布于 2020 年 10 月, 代表疫情期间一线国际中文教师线上汉字教学实践成果。其中学习者为男性儿童(小学阶段), 使用教材为《中文》(暨南大学, 1999) 第一册第二单元第五课, 主要介绍春夏秋冬四季及其天气特征生字, 教学视频原长度为 67 分钟 47 秒, 剔除处理网络故障的非教学时间, 有效教学时长为 64 分钟 15 秒。语料分析流程包括: (1) 参考王珊、刘峻宇(2020) 的模态分类方式使用 ELAN 6.2 软件对模态类型进行编码标注(如表 1 所示); (2) 在该视频主体教学环节中进行全方位的多模态识读意义设计探讨; (3) 选取代表性实例进行建构方式质性阐释与有效性评估。

表 1 模态编码

模态类型	编码	模态符号	符号类型	编码
视觉模态	V	文本 c	植入式	Vcim
		图像 p	(单一) 静态—无添加式	Vps-
			(单一) 静态—后添加式	Vps+
			(单一) 动态—无添加式	Vpm-
			(组合) 图文并茂式	Vpcm
		动画 a	(单一) 植入式	Vaim
			(单一) 互动式	Vain
			(组合) 动画文字并茂式	Vaci
听觉模态	A	话语 d	教师话语	Adt
			学生话语	Adl
		音乐 m	背景音乐	Am
触觉模态 ^①	T	板书 b	教师标识	Tbt
			学生标识	Tbl
		临摹 w	教师书写	Twt
			学生书写	Twl

此外, 该线上汉字一对一教学视频的教学内容是四季和天气特征的有关汉字, 以及对北方四季天气特征的文本理解, 教学过程涵盖八个教学环节, 具体教学时间、教学内容、教学过程及其所涉及的模态形式见表 2。从教学时间和模态形式维度可以发现, 环节三“生字教学”时长占比最高, 所涉及的模态形式最丰富, 在本次线上汉字教学中最具代表性, 因而提取该环节教学内容进行多模态识读的意义设计分析。

① 这里的触觉模态特指参与者通过鼠标点击的方式, 在 PPT 中呈现所标记的内容, 实现从现实空间的接触到虚拟空间的呈现, 包括板书和临摹。

表2 教学过程与关涉模态

教学阶段	教学时间	教学内容	教学过程与方法	模态形式
复习旧知	00:03:25—00:12:02 (517 秒)	复习已学生字	1.教师介绍看图说话规则; 2.看 PPT, 解读图片; 3.学生用已学生字表达	Vcim、Vps-、Vaim、 Adt、Adl、Tbt
新课导入	00:12:03—00:14:07 (124 秒)	思考关于季节和天气的问题	1.教师设置情景问答导入; 2.学生回答, 教师反馈; 3.教师引出生字	Vcim、Vps-、Adt、 Adl、Tbt
生字教学	00:14:08—00:42:18 (1690 秒)	学习季节和天气系列生字	1.生字背景介绍; 2.教师正音; 3.强调笔画顺序; 4.学生线上临摹; 5.引导思考笔画数; 6.跟读生字	Vcim、Vps-、Vps+、 Vpcm、Vaim、Vaci、 Adt、Adl、Twt、Twt、 Tbt
生字巩固	00:42:19—00:44:06 (107 秒)	任务式复习本课生字	1.教师正音; 2.布置数笔画任务; 3.反馈与公布答案	Vcim、Adt、Adl、 Tbt
课文学习	00:44:07—00:52:50 (523 秒)	学习小短文: 《中国北方四季天气特征》	1.四季天气变化介绍; 2.教师正音, 学生跟读; 3.教师引导学生图文匹配; 4.教师反馈答案; 5.教师带读小短文; 6.学生读小短文	Vcim、Vps-、Adt、 Adl、Tbt
游戏练习	00:52:51—01:03:48 (657 秒)	两个游戏: 吹泡泡、找生字	1.学生朗读泡泡中的生字; 2.教师说生字, 学生线上标记	Vps+、Vpcm、Vaim、 Vaci、Adt、Adl、 Am、Tbt、Tbt
表现总结	01:03:49—01:04:31 (42 秒)	点评学生课堂表现	点评具体环节表现好的地方	Vcim、Vpcm
布置作业	01:04:32—01:07:47 (195 秒)	书面作业与任务式作业	1.介绍作业内容; 2.与学生商量调整任务式作业; 3.协商下次课的添加内容	Vcim、Vpcm、Tbt

3 案例分析

3.1 生字教学环节的意义设计模式与模态识读

本课主体教学环节是“生字教学”,要求儿童学习者掌握季节和天气生字的认读、书写与应用。基于教学过程所关涉的模态形式,本文将从语言学、视觉、听觉和触觉阐释表征、社会、组织、语境和意识形态五个维度的意义设计模式与模态识读特点(详见表3)。

表3 生字教学环节的意义设计与模态示例

维度		语言学示例	视觉示例	听觉示例	触觉示例
表征	参与者	主题生字教学：季节与天气；季节系列：春夏秋冬；天气系列：风、雨、云、雪、电、天、地	文字+图片：季节系列生字（以教师卡通形象介入到“春夏秋冬”四个场景图像中建构虚实结合的情景）	课堂话语、背景音乐	生字临摹：学生在屏幕中临摹生字，教师随后临摹修正；教师板书：圈画图片、标记拼音
	存在和行为	流程：见表2（教学过程）；环境：从课堂环境转向自然环境，从自然环境回归到课堂环境	季节系列：生字拼音（上中）、笔顺图（右上）、田字格（右下）、季节卡通图片（左上）	音调变化：教师正音环节	生字临摹位置：学生（田字格内）、教师（田字格左侧空白处）；教师板书：生字拼音处、图片处
社会	参与者在意义交流中的角色投入	师生关系：教师（引导者与反馈者）、学生（观察者与呈现者）	生字拼音图：聚焦拼音、生字；生字笔顺图：聚焦笔画特点（田字格、季节图片、天气动图）	对话模式：跟读、问答（情景类、知识类）；背景音乐：配合游戏练习	生字临摹：学生的表现与教师的即时反馈——螺旋上升式；教师板书：教师强调重点、引出目的
		情景问答互动导入：激发→联想→表达→获得即时反馈；教师行为：聆听→即时呈现→即时反馈	语境化：练习设置符合儿童游戏场景的动画	情景化：师生对话互动（师：夏天我们可以做什么？除了A，还有呢？生：夏天我们可以玩水、吃冰淇淋。）	偶然表达：教师板书图画（如学生表达夏天有太阳，教师板书自绘太阳）
社会 持续性 组织	互动	控制主题、轮流发言	共频：教师与学生目光同时聚焦于PPT；反应：学生在教师问题下，对于灵感式的回答，情绪产生变化	语料与音量的互动差异（师提问：语调平缓，音量正常；生回答：语调较高，音量变高）	线上临摹互动：学生线上临摹，教师通过实时观察，给予即时反馈和正向引导
	参与者和过程关系	转折性：学生线上临摹，在结构或笔画出现错误时，教师纠正	学生在笔顺图或田字格内临摹，教师在笔顺图或田字格附近临摹修正	教师语气耐心平缓，学生用语气词“嗯”反馈	师生交互式线上临摹
	沟通方式	师生对话、书面临摹互动	如文字：植入式、板书式（详见表1）	教师话语、学生话语、背景音乐	物质空间接触与虚拟空间呈现
组织 持续性 组织	媒介	物质媒介：线上一对一课程教学视频录制	文字、图片、动画	教师与学生的问答对话、游戏练习的背景音乐	线上临摹与线上板书
	传递	音调与重音	文字：教学流程、知识点；图片：简单情景创设；动画：复杂情景创设与互动	教师在正音、反馈错误笔画环节，音调上升出现重音，学生在情景问答过程中回答教师提问	学生通过临摹表达是否掌握生字的笔顺与结构；教师通过板书反馈学生不正确的笔画问题

表征基于外显符号观察表征参与者与行为，本课生字教学具体包含六个环环相扣的教学流程，在教师的引导下，学习者的注意力实现了课堂环境与自然环境之间的灵活切换，以及真实语境与想象空间之间的自然转换。社会角度主要观察师生的角色、投入度、互动以及与整体过程之间的关系，如线上生字临摹在虚拟空间中为师生分别提供即时呈现与反馈的技术功能，这是一种虚实空间交替的互动方式；而教师板书与现实空间课堂中所起的

强调重点作用一致,其间教师偶发性的板书内容,则是教师投入度提高的表现(触觉)。组织维度借由沟通方式、媒介、传递路径、信息单元组合以及整体属性,达到观察意义组合路径的旨意,教学中贯穿师生对话和书面临摹互动作为沟通方式,这种依托于线上一对一虚实空间自然切换的媒介载体,能够最大程度实现教师对学习者的关注。语境主要通过上下文与意义之间的直接参照、交叉参照以及话语,将意义融入更大的生活世界中。基于要素间的相似性,文本、图像与动画之间建立互文性(语言学与视觉)、背景音乐与动画交叠(视觉与听觉)、田字格图片与线上临摹交织(视觉与触觉),这是模态间的跨界作用。在意识形态中观察倾向性指示、真实度和亲和度、读取空间以及转换类型,能够洞察意义创造者的取向表达。

3.2 多模态识读建构方式的例释

多模态识读建构方式包含情景实践、公开指令、批判框架和转换实践。情境实践如图2所示,教师选用动态实景图像(视觉表征)构建季节生字与天气生字的语境关联,“春风、夏雨、秋云和冬雪”(信息单元组合)表现了特定季节中最明显的天气特征,是儿童学习者早于目的语学习前的常识经验,为学习者提供了亲身体验的亲感和(语境参照、意识形态的亲合力),是一种源自真实资料的常识沉浸。

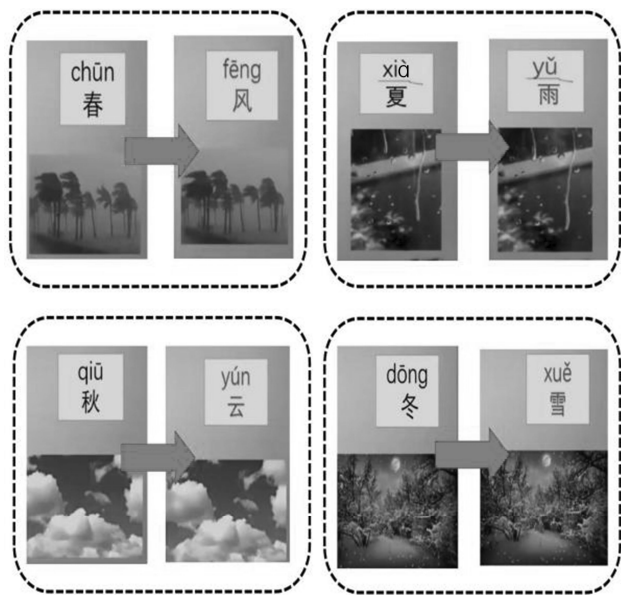


图2 季节与天气的真实世界图例

公开指令如图3所示,学习者完成“夏”字临摹后,教师圈注第六笔、第七笔画(触觉表征)并向提问学生“口”内的“横”笔画数,学习者做出回答后,教师给予肯定反馈,加强指导并下达学生二次临摹任务,教师在(生)呈现—(师)反馈—(师)指导—(生)再呈现—(师)再指导的教学过程中(社会持续性的互动),引入明确而可理解的元语言(社会角色),通过互动问答完善学习者的临摹表现。反观学习者,在初模仿—理解元语言—再创设过程中(社会投入),不断以新语言重新解读和诠释生字结构,最终达到被认可水平。

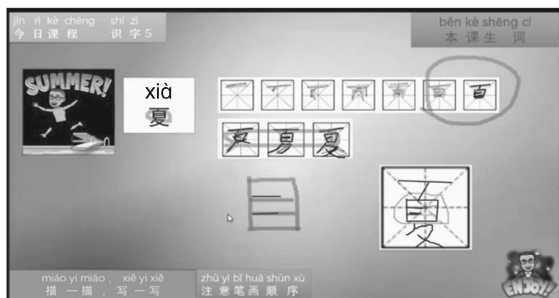


图3 “夏”字的教学PPT与部分师生生活语示例

批判框架如图4所示,小短文《中国北方四季天气特征》除了加强新学生字在语篇中的应用,同时为学习者创设了目的语文化语境。教师善用板书和鼠标标识、板书圈注(触觉表征)抓取学习者的注意力,用“星星”图案的先后出现,建立激励机制,这要求学习者从所学生字中“站出来”,并根据季节与天气常识经验理解文本内容,继而判断文本内容所对应的图像(视觉表征),这种模态对照训练旨在将学习者引入广泛的意义世界,即广义的社会文化语境中,是一种兼容本土与全球视野的训练(语境持续性的交叉参照)。



图4 短文教学PPT与部分师生生活语示例

转换实践如图5所示,教师在布置作业环境设置了固定型和开放型两类,在开放任务中与学习者进行协商对话,学习者根据自身诉求(“冬天是我的生日”),提出讲冬天的故事

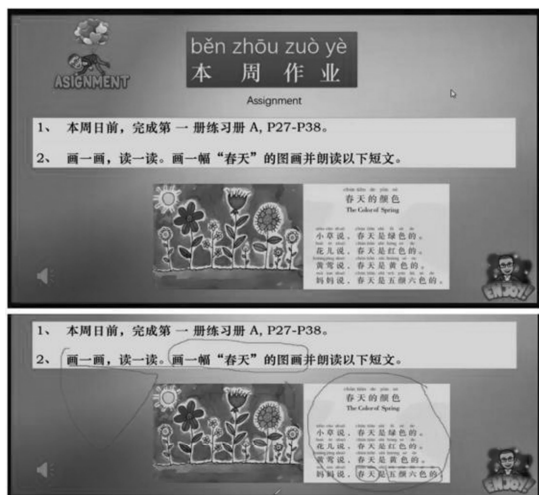


图5 布置作业PPT与部分师生生活语示例

师: Alen, 我们看一下第六笔和第七笔(板书圈注), 另外这个部分(圈注夏字的“目”), 它的“口”里面到底有几横?

生: 有两个横?

师: 对了, 有两横(在笔顺图下教师示范临摹“目”字), 把正确的写到田字格内(鼠标示意)。

生: (在田字格临摹“夏”字)

师: 对了, 一定要注意这里有两横(圈注“目”), 另外要注意, 这两横要对齐, 对到右边的边框里边。(标记拉长“目”字内部两横)

师: 接下来介绍一下“中国北方”四季的天气, 四个图片代表“春夏秋冬”(标书示意), 它是以什么表现出来的呢? 以树木的状态。(小短文出现)

生: 春天干燥多风。(逐句认读)

师: 春天干燥多风。(正音“燥”, 板书圈注) Alen, 选一下右边四个图片哪一个是春天的天气特征——干燥多风。

生: 我选这个。(鼠标标识)

师: 对了, 因为春天虽然干燥多风, 但是万物复苏, 树上会有绿叶, 所以选择绿色的, 我也是选择这个图片。(正确之星图案显示)

师: 第二个作业, 你要自己亲手画一张“春天”的图画(圈注文本), 画完之后朗读一下下面的短文。(圈注文本) 我们看一下左边这个图画是其他小朋友画的。

生: 挺好看的。

师: 挺好看的是吧? 然后他在上面标记了颜色, 有绿色、红色, 还有黄色。这些花, 还有天空中的太阳(圈注图案), 就组成“五颜六色”的春天。(圈注文本)

生: 可以加个“冬天”的作业吗?

师: 你想画一幅“冬天”的画是吗?

生: 有没有一个故事?

师: 啊, 你想学一个关于“冬天”的故事, 是吗? 你自己写一个故事呢? 还是老师给你讲一个故事?

生: 我想老师给我讲一个故事。

师: 你喜欢冬天这个主题是吗?

生: 因为冬天是我的生日。

师: 哦! 冬天是你的生日, 那咱们的生日差不多, Jason老师的生日也是在冬天。

和更改“冬天”主题图画与短文写作任务（视觉表征），此时学习者对四季的认知意义已从“生字学习”转换到“生活运用”的运作中（意识形态持续性的转换），不仅承认生字的语言性，还承认了生字的生活性，从而形成了知识与生活图景的互涉，目的语文化与母语常识经验的杂糅，其本质是一种意义的再创设过程。

3.3 多模态识读建构的有效性评估

鉴于此，在情境实践、公开指令、批判框架和转换实践四种建构方式分析中，教师利用线上媒体积极地实现了视觉、听觉和触觉的多模态识读效果，取得了线上国际中文汉字教学实践的重要成效，但仍存在一些问题和不足，亟待改进与完善（见表4）。

表4 一对一线上《识字5》教学多模态识读的评估结果

评估指标	评估结果	对策建议
情境实践	教师提出季节与天气生字的背景介绍问题（属于有效问题），学习者在师生情境对话与板书临摹互动帮助下，通过教师的引导和启发解决问题，但学习者独立查找资料、解决问题的机会尚少	教师可在上一次课后布置新课找资料任务，并在新授课中点拨启发学习者以其作为支架解决教师提出的问题
公开指令	学习者以笔顺图作为临摹支架，对书写进行不断修正，但在这个过程中仍以教师反馈为引导，学习者独立思考一种新方法的特质尚未充分展现	可适当教授思维方法，让学习者逐步形成目的语学习的系统性思维，并在课堂中加以运用，以体现思维方法对解决问题的高效性
批判框架	学习者通过小短文构筑了新生字与生活运用的关联，意识到语言符号源于生活世界，从而在思维中再创意义，但局限于“做什么”（what）和“为了什么”（why），尚未引入“服务谁的利益”的思考	对小议题做出符合学习者身份的延展，引导学习者思考“在进行意义创设以面向更大的意义世界时，这些知识又能服务于谁”
转换实践	在布置作业环节学习者主动推进协商，表明学习者已建立知识迁移，将课堂所学转移到贴合自身真实生活的经验中，是一种创造价值的体现，但知识转换到新环境的有效性有待加强	知识转换到新环境的路径是多元的，教师可以“拓展性思考”的方式鼓励学习者从人物、物品、事件、空间场所等多个面向展开知识转换

4 结语

4.1 线上教学的多模态识读分析模式考察

基于多模态识读教学理论，建构线上教学的多模态识读分析模式，其主旨包含三点：（1）从课堂教学案例中对教学过程的各环节时长和模态类型进行类目分析；（2）提取教学时长相对最长、模态种类相对最丰富的环节作为主体教学环节，各模态形式分别从五个维度进行意义设计解读；（3）具体阐释课堂教学实例中的多模态识读方式及其有效性评估。综上，研究者以多模态为导向，将线上教学整体从意义设计、建构方式和有效性评估层面进行层层剖析，从微观视角为关涉不同语言要素的国际中文线上教学之多模态识读分析提供研究框架（见图6）。

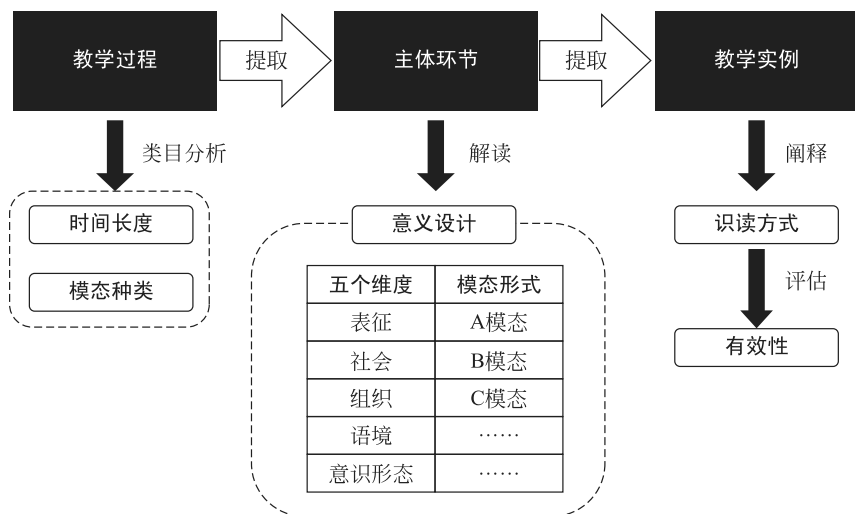


图6 多模态识读教学案例分析研究图

4.2 研究结论

智能媒体走进教育打破了传统面对面的授课方式,科技融合多模态为线上教师与学习者的课堂互动注入了新的诠释。本文基于对线上一对一汉字教学视频的观察,综合考察了国际中文线上教学多模态识读特质,在做出有效性评估后提供了应对策略。研究结果表明:(1)生字教学环节涉及语言、视觉、听觉和触觉模态在五个维度(表征、社会、组织、语境和意识形态)上的意义设计;(2)教师通过真实资料、“元语言”融入更广泛的意义世界以及协商对话,在情境实践、公开指令、批判框架和转换实践中助力学习者达到较好的多模态识读效果,但各部分仍存在可改进和完善的空间。本文比较全面地从学术角度阐述了多模态识读教学对国际中文线上教学的应用前景,期待为一线国际中文教师带来启发意义。

参考文献

- [1] Algren, Mark. What Is Multiliteracy? *Multiliteracies for Collaborative Learning Environment*, 2005.
- [2] Cope, Bill, and Mary Kalantzis. *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures*. Psychology Press, 2000.
- [3] Kern, Richard. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [4] New London Group (NLG). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66.1, 1996.
- [5] Spiliotopoulos, Vakua. Developing Multiliteracy in Adult ESL Learners Using On-line Forums. *International Journal of the Humanities* 1, 2005.
- [6] Stevens, Vance. Multiliteracies for Collaborative Learning Environments. *TESL-EJ* 9.2, 2005.
- [7] Warner, Chantelle, and Beatrice Dupuy. Moving Toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and Present Perspectives and Beyond. *Foreign Language Annals* 51.1, 2018.
- [8] Williamson, Ben. *What Are Multimodality, Multisemiotics and Multiliteracies*. A Brief Guide to Some Jargon. <http://www.futurelab.org.uk>, 2005.

- [9] 胡壮麟. 社会符号学研究中的多模态化. 语言教学与研究, 2007(1).
- [10] 李泉, 孙莹. 论国际中文教育五种微观关系. 民族教育研究, 2021(32).
- [11] 梁惠梅. 多模态教育语境下英语师范生多元识读能力的培养. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2016(51).
- [12] 刘燕. 多模态话语分析理论在大学英语听说教学中的有效应用. 教育理论与实践, 2018(38).
- [13] 闵杰, 侯建波. 语言学的元语言国际研究现状与发展趋势——基于 Bibliometrix 的动态可视化分析. 山东外语教学, 2021(42).
- [14] 王惠萍. 英语阅读教学中多模态识读能力的培养. 外语界, 2010(5).
- [15] 王珊, 刘峻宇. 国际汉语词汇教学中的多模态话语分析. 汉语学习, 2020(6).
- [16] 张德禄, 郭恩华. 多模态话语分析的双重视角——社会符号观与概念隐喻观的连接与互补. 外国语(上海外国语大学学报), 2013(36).

艺术性与技术性融合的《中国古诗词》数字资源开发研究*

张俊萍¹ 宋 锐²

¹北京语言大学 汉语学院 100083 ²沈阳师范大学 文学院 110034

¹jpzhang0315@126.com ²songrui1990@126.com

摘 要: 在国家标准《国际中文教育中文水平等级标准》的指导下,在“国际中文智慧教学平台”的技术支撑下,我们运用语言资源学、多元智能学习理论的理念与方法,对《中国古诗词》进行立体化、艺术化融合开发,完善其配套数字教学资源,实现技术赋能“国际中文教育”,使《中国古诗词》这一“文化+语音要素”教学更加精准化、个性化、智能化,从而使汉语教学设计与管理决策有数据支撑,更加有理有据,助力国际中文教育的本土化。

关键词: 本土化 标准化 数据驱动 个性化学情反馈

Application of Digital Resources for Chinese Ancient Poems with Artistic and Technical Integration

Zhang Junping¹ Song Rui²

¹Chinese College, Beijing Language and Culture University, 100083

²School of Literature, Shenyang Normal University, 110034

Abstract: We have developed *Ancient Chinese Poems* in a three-dimensional and artistic integrated fashion, and improved its supporting digital teaching resources. It is guided by the national standard of *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* and technologically supported by “AI Platform for International Chinese Education”. Concepts and methods of linguistic resources and multiple intelligence learning are also employed. We achieved technology-enabled “international Chinese education”. *Ancient Chinese Poems* is a combination of cultural and phonological elements, and our move makes the teaching of it more accurate, personalized and intelligent. Therefore, teaching design and management decision of Chinese teaching are supported by data and are more justified. It can also help localization of international Chinese education.

Key words: localization; standardization; data-driven; personalized learning behavior feedback

0 引言

意大利教育部 2016 年正式颁布《高中汉语教学大纲》后,汉语言文化教学首次纳入意大利国民教育体系,意大利人学汉语的热潮持续高涨(张俊萍、宋凯,2022),这对国际中

* 本成果受国家社科基金重大项目(18ZDA295)、教育部语合中心 2021 年度《国际中文教育中文水平等级标准》教学资源建设重点项目(YHJC21ZD-076)、北京语言大学校级科研项目(中央高校基本科研业务专项资金,21YBG01)、北京语言大学 2022 年国际中文教育教改重点项目(项目编号 GJGZ202203)资助。感谢匿名审稿专家提出宝贵修改意见,不妥之处由作者负责。

文教育在意大利的传播产生了积极影响。意大利汉语教学的快速发展对汉语教材与教学资源建设的需求日益增强。

据“华人头条—意大利”2021年3月20日报道,刘春红副教授主编的《行走在艺术中的中国古诗词》(*Cinese Poesie Arte Sesta*,以下简称《中国古诗词》)的出版发行引起意大利社会极大反响与关注。意大利中学教师对该书给予了高度评价,称“该书弥补了意大利中学文化教材的不足”。目前意大利的威尼斯、布雷西亚等城市的高中已将该书作为学习中国古诗的教材。意大利的一线教师反馈他们迫切需要该教材的电子课件、数字化练习、音频、视频等教学与学习资源(李宝贵、庄瑶瑶,2020;李泉,2015)。

本文将从诗、书、音、画艺术性与“数据驱动”技术性、智慧化有机融合的视角分析《中国古诗词》数字资源的设计思想、具体应用与案例分析。

1 《中国古诗词》数字资源开发的必要性与理论基础

目前国际中文教育的整体趋势是:国际化——中国境外中文学习者数量迅速增长;低龄化——中小学中文教学快速发展;职业化——职业中文教学需求兴起;网络化——网络中文教学后来居上(崔永华,2020)。怎样为国际化、低龄化、网络化的汉语学员创造主动学习的环境?在学生进行陌生语言的听说读写训练时,如何让学生以自学为主?如何让学生进行“自主学习”?怎样为学员创造“交互式学习”的环境?如何让学员通过交互、协作、讨论来提高学习语言的兴趣和效率?(宋继华,2022)

《中国古诗词》数字资源是顺应“问题导向、需求驱动”的语言资源建设趋势的一次实践,其设计开发是在语言资源学、多元智能理论的指导下进行的。

语言资源学以语言资源为研究对象,系统研究语言资源的类型、构成、分布、质量特征、使用状况及其与语言研究和社会发展之间的关系。围绕语言智慧教育的目标和特点,对各类语言资源(如教学资源、技术资源和人才资源等)进行系统性的规划、建设、整合、重构、开发至关重要(李宇明,施春宏,颜伟等,2022)。

美国教育学家霍华德·加德纳在《智能的结构》一书中提出了多元智能理论(theory of multiple intelligences),以及语言—言语智能、逻辑—数学智能、视觉—空间智能、身体—动觉智能、音乐智能、人际智能、内省智能、自然观察智能八种智能类型(曾晓洁,2001)。这八种智能的组合方式多样,学生的智能发展各有特色且发展不均衡。根据多元智能的类型,《中国古诗词》数字资源中的课堂活动与其对应的类型至少有以下几种:语言—言语智能对应看图说诗词、看书法猜诗词等;逻辑—数学智能对应基于二维码的古诗词游戏竞赛等;音乐—节奏智能对应诗词的歌曲教学、朗读诗词比赛等;视觉—空间智能对应古诗词的书法、绘画创作等。

2 《中国古诗词》数字资源设计思想一:本土化、艺术化、标准化、规范化

《中国古诗词》数字资源的本土化设计体现在以下三方面:在意大利本土出版的纸质书《中国古诗词》所配书画作品皆为意大利出版人与意大利教师挑选,数字资源建设沿用这些

有自主知识产权的作品,充分体现意大利本土人的审美视角;书中涉及的诗人诗作背景等文化知识的中意双语小视频系列资源,也由中意教师双方合作开发,便于意大利人理解中国古诗词的意境;电子课件中的每一句诗都配了意大利文翻译,便于汉语初学者,尤其便于刚刚学拼音阶段的意大利青少年及低龄中文学习者理解每句诗的意思与意境,如图1汉语朗读音频与每句诗的意大利翻译同时呈现,使“本土化”扎实落地。

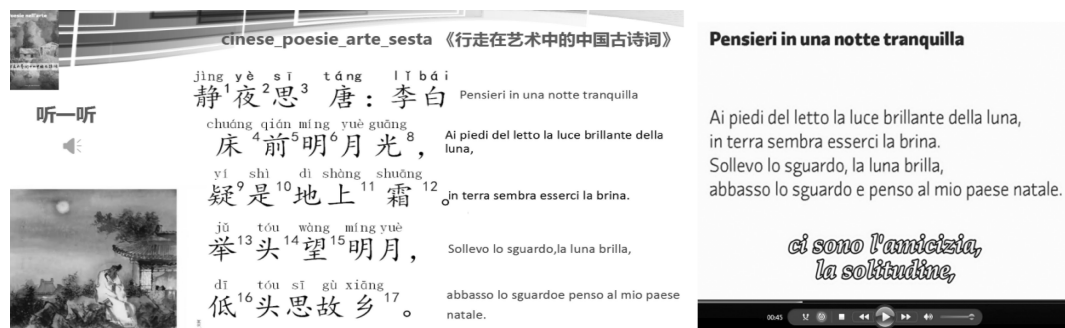


图1 电子课件与中意双语文化背景小视频中的本土化体现示例

《中国古诗词》数字资源的艺术化设计一方面承继了其纸质书的特色,另一方面又优于纸质书。多种艺术形式集成于电子课件之中,创造性地集书法、绘画、音乐与古诗词讲解于一体,多元智能同时调动,以促使学习者沉浸于诗、书、音、画构成的中华艺术氛围之中。《中国古诗词》数字资源中的书法、绘画、音乐等艺术作品,一律使用原创性作品,要求艺术家们在表达每首诗作意境的同时,还必须兼具创作启发性、多样性和多元性,以便于教师在课堂应用时鼓励意大利汉语学习者模仿并进行书法、绘画创作。

艺术之间相融相通,数字资源动态使用这些有自主知识产权的作品,朗读古诗的音频与PPT上的文字配合,用音乐唱古诗,通过中国风的绘画和不同风格的中国书法形式感受古诗词之美,领悟汉语音节之美,文、声、图、像、音乐、书法作品有机融合。数字资源将使平面纸质教材《中国古诗词》更加立体、多维、丰富。图2展示了音乐、绘画、书法等多种艺术形式汇集于电子课件、数字资源艺术化设计的一个片段。

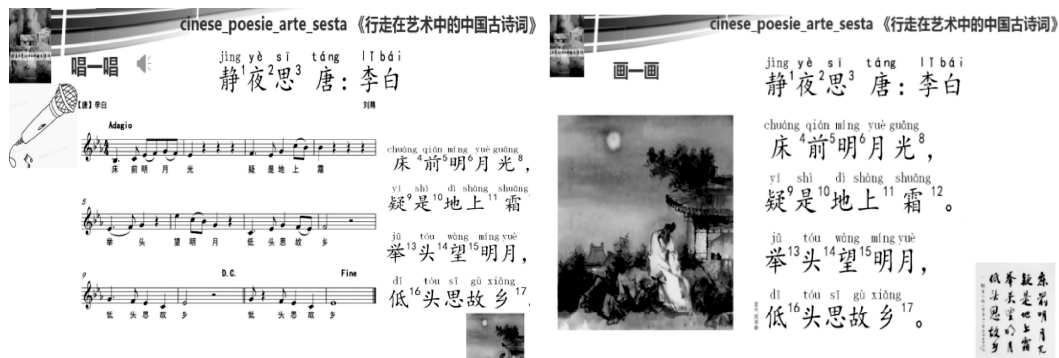


图2 电子课件中多种艺术形式汇集,鼓励学习者模仿进行艺术再创作

为了实现标准化、规范化,《中国古诗词》的电子课件中,融入复习拼音学习成果的音节,并将每首诗中的音节、单字与《国际中文教育中文水平等级标准》(以下简称《等级标准》,中华人民共和国教育部语言文字工作委员会,2021)中的音节表、代表字对标。比如

样例《静夜思》的电子课件中共有 17 个不同的汉字、17 个不同的音节，其在《等级标准》中的等级分布见表 1。

表 1 《静夜思》中 17 个音节、汉字在《等级标准》中的分布表

《等级标准》音节等级	数量	《静夜思》中的 17 个音节与汉字
初等一级音节	9	床、前、月、是、上、头；明（名）、地（弟）、望（忘）
初等二级音节	6	举、低、思、故；乡（相）、疑（宜）
初等三级音节	2	光；霜（双）

从表 1 可见，《静夜思》里 11 个音节及汉字都是《等级标准》初等要求必须掌握的音节与代表字（即表 1 中加粗的 11 个汉字）；括号（）中的字是《等级标准》中该音节的代表字，括号左侧的字是《静夜思》所用字，但其音节是与《等级标准》规定的“初等一、二、三级”对应的音节一致的。类似这样的对标与融合将便于意大利一线教师和学生了解这首诗中哪些音节与代表字是应该重点操练并优先掌握的。

3 数字资源设计思想二：与“数据驱动”技术性智慧化有机融合

《中国古诗词》数字资源除了上述一套电子课件与作家作品中意双语短视频系列外，还包括基于北京语言大学“国际中文智慧教学平台”智能出题模块而开发的体系化的“数据驱动”的系列数字素材（魏晖，施春宏，张俊萍等，2022），这些以二维码或链接地址等形式集聚起来的数字教学素材，既可独立应用，也可融入其他电子课件中结合使用。它们细分为两类：A 类：游戏化的、高度结构化的“智能助练”资源；B 类：聚焦跟读、朗读能力训练的智能助读/助诵学习资源。

Silvia Pizzola（2018）认为应参考目前出版的教材，专门编写一个小册子。基于她的教学经验和学生提出的需求，她认为小册子的内容应包括以下部分：汉字书写练习的标准；用于操练课堂所学的高度结构化的练习；配合每个独立单元的测试；词汇目录等。

发挥北语“国际中文智慧教学平台”智能出题模块的独特作用，我们以智慧化、技术赋能的形式实现了 Silvia Pizzola（2018）所说的这些汉字书写练习。高度结构化的课前、课中、课后练习，配合每个独立单元的测试练习及词汇练习等，它们统称“智能助练”资源，以选择、连线、填空、判断、排序等多种客观题型、多模板来设计，从而操练《中国古诗词》中的单句诗或整首诗（见图 3），例如听音选句（模板 1、模板 2）、连词成句（模板 4、模板 5）、连句成诗（模板 6）、诗书画结合判断（模板 3）等。

这些游戏化的、积木块式的资源组件与素材，不依赖任何语言的翻译，因而极易转化为多语言注释版的教学资源，复用性极强。它们是独立于电子课件、短视频之外的素材，是教师依据教学与学习理论设计好的、有指导的系列“智能助练”资源。

4 《中国古诗词》数字资源教学实践应用分析

这些数字资源在教学一线实践运用的情况如何呢？下文仍以《静夜思》的数字资源为例具体分析。



图3 《中国古诗词》“智能助练”资源的部分示例 1-6 种模板

其一,“智能助练”资源的实践效果分析如下。

课前预习运用这些成体系的“智能助练”资源时,智慧平台实时自动监测得到学习者使用它们的学习行为数据,实时统计其课前预习的正确率、分数、作答时间等信息。例如图4,这5名学生的平均分为93.6分,平均作答时间为8分37秒,通过率100%,完成率10%,这些数据反馈的信息可以帮助老师在课前更好地“备学生”:尚有45名学生没做该练习(注:在综合课前会给两个班发放二维码,两个班合计50名留学生,其中仅有几名是意大利学生),要提醒学生在课前尽快完成预习;作答的学生中B、C、D3人满分,即60%的学生完成质量很高,但他们三人所用时长差距非常大;得分仅84分且所用时长最多的是学生A,老师在课前或课中应给予其更多指导,可鼓励其多练几次,提升速度与完成质量。

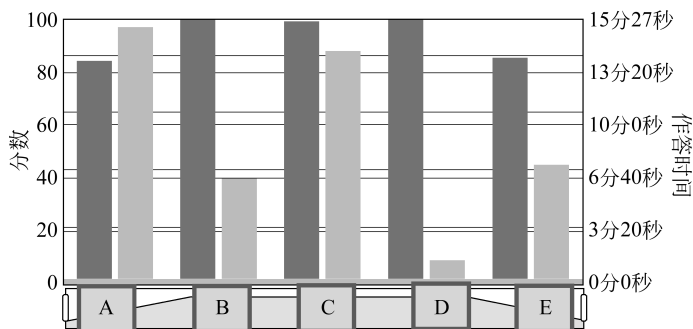


图4 “智能助练”5名高水平学习者的课前预习统计

这些学习行为数据可以促使教师的课中教学更有针对性,这些数据反馈的信息使教学更“智能”,大量的学习数据“驱动”老师的“教”与学生的“学”产生量变与质变。

与新技术深度融合,采用“数据驱动教学”的理念与方法,体现技术赋能,能够使汉语教学更加精准化、智能化。这些数字素材已融入我们开发的电子课件,教师在直播课的

课中也可以使用，通过共享屏幕，让全班学生同时做这些练习，师生可以同时看到谁已经完成练习、成绩和速度如何、还有哪些同学是作答状态。通过后台数据可知晓，没开麦也没开摄像头的学生，他们的课堂参与率如何。这是技术赋能的课件的优势所在。

其二，运用“语音合成、语音识别”技术、智能助读/助诵学习资源实践效果分析如下。

聚焦跟读/朗读能力训练的这些数字素材，也可用二维码或链接地址等形式发放，可起到智能助教、助学的支撑辅助作用。技术赋予学生多次跟读、录音的权限；教学空间由“封闭”到“开放”——除了课中跟随老师的课堂节奏使用这些资源之外，学习者课前、课中、课后，甚至随时随地都可以使用它们。

下面是一名意大利学习者的个案分析：该生，女，所在地与北京时差为 7 小时，虽然已是汉语学院本科四年级（上）的学生，但其语音面貌不理想；她朗读《静夜思》的学情反馈见图 5，其中加点的字是她朗读不准确的丢分汉字，其余字是她读得准确的字；这首诗她练了 19 次，有 19 条记录，图 5 中既有她 2021 年 11 月 23 号不太理想的成绩，也有其 24 号自我提升后的成绩。

题目序号	成绩	示例播放次数	语音识别结果	提交时间
7	88	1	《静夜思》唐李白 床前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡。	2021-11-23 13:33:23
1	100	1	《静夜思》唐李白	2021-11-24 22:05:48
2	83	1	床前明月光，	2021-11-24 22:06:23
3	100	1	疑是地上霜。	2021-11-24 22:06:43
4	100	1	举头望明月，	2021-11-24 22:07:06
5	100	1	低头思故乡。	2021-11-24 22:07:45
6	84	1	《静夜思》唐李白 床前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡。	2021-11-24 22:09:11
7	97	1	《静夜思》唐李白 床前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡。	2021-11-24 22:10:00
7	100	1	《静夜思》唐李白 床前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡。	2021-11-24 22:29:19

图 5 意大利学生《静夜思》的学情反馈截图

多次练习后，她自己已发现其发音难点是“床”，规律为她发“ang”韵母有极大困难，自己多次练习也解决不了。该生主动通过微信与任课教师即笔者本人沟通联系，根据智慧教学平台记录的该生学习行为数据，笔者给予她个性化的正音方法指导：从易到难、从短到长、逐步练习，练习例字选的是《等级标准》里的音节代表字，“房、王、上网、床”等。

可见,“数据驱动”的数字资源实现了个性化反馈指导、学习策略与学习习惯的引导。

5 结语

上述数字资源设计开发实验和一线教学实践体现了教学理念、教学模式的变革与创新。多元智能理论对数字资源建设的启示有:(1) 教学内容丰富化。教师在选择教学内容的时候,要充分考虑八种智能在教学内容中的体现,以满足学生的个体差异性。(2) 教学活动多样化。青少年和儿童智能倾向的不同使他们习惯的活动也不同,教学设计中的活动要丰富多样,同时兼顾个体差异性,尽可能考虑到所有学生的智能类型。(3) 评价方式多维度化。对学生进行教学评价时,由于学生智能发展的不平衡性,应制定多维度的评价标准和多样化的评价手段,避免偏重于某一个或某几个智能领域,尽量避免片面化地评价学生。

世界的未来属于青少年,本实践以意大利青少年中文学习者作为适用对象,中意两国一线教师合作开发数字资源,突出本土化特征,使教学资源“接地气”,能弥补目前市场空白。

参考文献

- [1] Silvia Pizzola. Materiali Didattici: Riflessioni e Proposte Operative. Alessandre Brezzi, Tiziana Lioi (a cura di), Didattica del Cinese Nella Scuola Secondaria di Secondo Grado. Esperienze e Prospettiv. e. Roma: Sapienza Università Editrice, 2018.
- [2] Ufficio d'Istruzione della Regione di Lombardia, Il Sillabodella Lingua Cinese. (2016-09-19). http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/All-1-Sillabo-Lingua-Cinese-29_09_16.pdf.
- [3] 崔永华. 试说汉语国际教育的新局面、新课题. 国际汉语教学, 2020(4).
- [4] 李宝贵, 庄瑶瑶. 海外汉语学习者低龄化现状、成因及应对策略——以意大利汉语学习者为例. 北京教育学院学报, 2019, 33(2).
- [5] 李宝贵, 庄瑶瑶. 意大利孔子学院/课堂当地化汉语教材建设研究. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2020, 43(1).
- [6] 李泉. 汉语教材的“国别化”问题探讨. 世界汉语教学, 2015, 29(4).
- [7] 李宇明, 施春宏, 曹文, 等. “语言资源学理论与学科建设”大家谈. 语言教学与研究, 2022(2).
- [8] 宋继华. 聚焦数字资源建设需求, 推动数字时代国际中文教育变革. 教育部语合中心资源处培训讲座, 2022年4月26日.
- [9] 魏晖, 施春宏, 饶高琦, 等. “国际中文教育工程化问题”大家谈. 语言教学与研究, 2022(1).
- [10] 曾晓洁. 多元智能理论的教学新视野. 比较教育研究, 2001(12).
- [11] 张俊萍, 宋凯. 中意汉语教学大纲语法项目对比分析. 国际汉语教学研究, 2022(1).
- [12] 中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会. 国际中文教育中文水平等级标准(GF0025-0021). 北京: 北京语言大学出版社, 2021.

基于 FutureLearn 学习平台的对外汉语 慕课中的互动研究 ——以初级汉语会话课程为例

孔傅钰

北京语言大学 国际学生教育政策与评价研究院 100083

fuyukong@foxmail.com

摘要：为了探究当前汉语慕课中的互动情况，本文以英国在线平台 FutureLearn 上的初级汉语会话慕课为例进行探究。基于教学交互层次塔理论构建了符合本研究的互动性分析框架，并据此对各维度进行观察。研究表明，该门课程覆盖的互动维度总体上较为全面，但在每个教学目标上都有缺失。应针对互动的不足之处，完善平台的互动功能，设计多样的互动活动并激励学生分享学习成果。

关键词：汉语慕课 互动研究 课程平台

Research on Interaction in Teaching Chinese as a Foreign Language Based on FutureLearn Platform —Take the Elementary Chinese Conversation Course as an Example

Kong Fuyu

Institute on Educational Policy and Evaluation of International Students, Beijing Language and
Culture University, 100083

Abstract: In order to explore the interaction in the current Chinese MOOC, this paper took the elementary Chinese conversation MOOC on the British online platform FutureLearn as an example. Based on the hierarchical tower theory of teaching interaction, this paper constructed an interactive analysis framework in line with this study, and observed each dimension accordingly. The results showed that the interactive dimensions covered by this course were relatively comprehensive on the whole, but there were deficiencies in each teaching goal. In view of the shortcomings of interaction, we should improve the interactive function of the platform, design various interactive activities and stimulate students to share learning results.

Key words: Chinese MOOC; interactive research; course platform

0 引言

随着汉语国际教育的蓬勃发展，全球各地的汉语热持续升温。然而，各国本土汉语教师培养速度落后、师资力量整体不强以及汉语教育发展不平衡等问题也随之显露。在此背

景之下,慕课(MOOC, massive open online course)为国际中文教育提供了崭新的机遇及更为广阔的发展空间。

慕课是一种借助现代信息技术和互联网平台的新型教学方式,具有鲜明的社交性、开放性等特点。从本质上来看,慕课是对传统教学的解构与重塑。在传统的以班级为单位的课堂教学中,学生与教师之间随时可以展开面对面的即时互动。然而,慕课这种远程教学方式让这种即时互动不易实现,慕课提供学习资源、教学方式和问题解决途径的独特性必然会促使其形成另一种互动方式。因此,本文将基于英国慕课在线平台 FutureLearn,对该平台上的由上海外国语大学开发拍摄的汉语交际会话课程进行研究,借助教学交互层次塔观察量表重点探讨该慕课中的互动问题,包括教学各环节的人际互动和人机互动,以期提出汉语慕课的互动模式,促进其发展。

1 基于网络的教学互动研究现状

目前,对网络教学互动的研究可以归纳为以下四方面。第一,从交互目标来看,Anderson和Dron(2011)将远程教育中的教学法分成三种,即认知行为主义教学法、建构主义教学法和联通主义教学法,不同的方法对应的目标适应性也不尽相同。胡勇、殷丙山(2012)从交互的参与者、功能、目的和逻辑顺序等角度,总结了不同的交互分类框架,并据其设计了相关的在线交互互动,同时提出了用于指导不同参与者之间交互的可操作性策略。第二,从交互模型来看,熊少云(2017)从宏观层面提出了网络互动教学模型,一方面是基于教学点网络互动课堂教学模型,另一方面是基于人机交互网络环境混合式学习课堂模型。第三,从实时交互来看,陈丽(2004)认为虽然信息交互有时显得十分活跃,但实际上无法对真正意义上的学习产生较强的作用。李文娟、张静瑶(2015)对认知风格与网络实时互动的关系进行了探究,并提出了实时交互个性化的教学策略。第四,从增强教学互动的方法角度来看,梁红丽(2012)发现远程教育的主题设计和形式单一,从而导致实时交互效果不佳,建议通过交互主题设计、问题设置、氛围创设、过程调控这四个方面来加强实时交互的效果。张志卓(2019)研究了网络课堂中师生的有效互动,指出了三个必须要遵守的原则:问题意义性、情感同质性、行为交互性。

上述研究多从宏观的角度讨论互动的类型、目标、模型、设计等,对某个类型的网络课程如慕课的互动教学关注还较少,如何有效进行互动评价等问题也有待商榷。

2 互动的理论基础

2.1 教学交互层次塔

教学交互是指在学习过程中,以学生对学习内容产生正确意义的建构为目的而形成的学生与学习环境之间的相互交流与相互作用。Laurillard(2001)提出了学习过程的会话模型,陈丽(2004)在此基础上建立了远程学习的教学交互模型,即教学交互层次塔。该模型由三个层面组成:学生与媒体的操作交互、学生与教学要素的信息交互、学生的旧概念和新概念的概念交互。具体分布见图1。

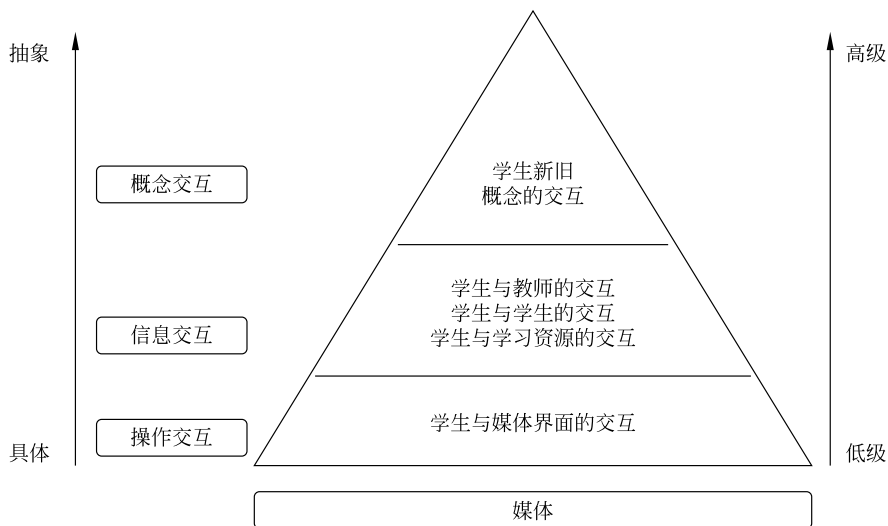


图1 教学交互层次塔

媒体（环境）独立于层次塔的最底部，它是进行交互的载体和基础。按照低级到高级、具体到抽象的特质，模型的三个层面被置于不同的位置。操作交互处在最底层，信息交互处于中间层，包括师生互动、生生互动、学生与学习资源的互动。最顶层为概念交互，具体指的是学生新旧概念的交互。三个层面的交互可能同时产生，但各层面对于学习的意义不同，层级越高越关键，越能实现学习目标。本研究以此为基础设计互动框架，通过对不同维度的互动观察来探索互动情况的优势和不足。

2.2 交往教学论

交往教学论（communicative didactic）是以教学生活世界为基础，以师生的互动、共享、共创过程为价值导向，用整体交往观来建构理想的教学交往活动的理论。田汉族（2004）提出，相较于传统教学理论，交往教学论有四个特点。第一，在本体论意义上，它把交往看成是师生的生存方式和发展方式。教学过程就是通过师生、生生互动而不断建构的过程。第二，在认识论意义上，它强调整体交往观，将人置于交往背景中，揭示了学生发展的社会制约性和自主构建性。第三，在价值论意义上，它倡导教育性交往，即教学活动能够发掘学生的潜能，发挥其个性特长。第四，在实践层面上，交往教学论强调创新型交往，教师与学生双方以开放的心态投入到教学中去。总的来说，交往教学论认为，合作探究是交往教学的主要模式。基于该理论，在设计互动时，应当重点关注目标合作、资料合作、角色合作，例如设计小组学习目标、设置资料共享、合作学习等。对慕课来说，“教”与“学”相结合的形式同样适用。因此，在对汉语慕课进行分析时，要尤其注意观察其合作探究模式。

3 分析框架

王志军、陈丽、韩丽梅（2016）从学习环境对界面交互的支持、学习环境对信息交互的支持、学习环境对概念交互的支持等三个方面提出了交互性分析框架，本文在参考该框架的基础上，根据教学交互层次塔理论、汉语教学的一般目标以及汉语慕课的网络特征，归

纳了教学目标并细化了相对应的维度,从而构建了符合本文研究目的的互动分析框架,详见表1。根据分析框架,记录慕课是否涵盖这些维度以及所对应的交互功能,从而分析该门慕课存在的优点与不足。

表1 汉语慕课互动性分析框架表

教学目标	维度	描述	交互功能
语言记忆	1.学习者控制	自主设置学习内容的呈现方式、阅读或播放进度	字体大小、进度控制、学习速度
	2.学习内容的呈现方式	相同的学习内容以不同的媒体形式呈现,以供学习者自由选择	视频、音频、PPT、文档等的下载、收藏、分享
	3.信息/资源推送	学习者获得跟自己的学习路径、个人兴趣等相关的学习资源的推送,提醒学生参与学习活动等	推送动态、作业、学习活动;推送参考资料、相关网页链接
	4.学习监控	学习环境能够监控和记录学习者的学习情况	进度监控,学习定位,学习提醒
	5.自动反馈	学习者输入搜索关键词,可提供相应的搜索结果;输入问题,可获得自动回答	智能搜索与问答
	6.学习说明	学习者根据学习指导进行有效的自主学习	课程说明,单元模块说明,学习建议,作业说明,考核标准
语言理解与内化	7.笔记功能	学习者能够在学习内容中添加笔记、批注,并以笔记的形式保存	嵌入式批注,学习笔记
	8.资源管理	允许学习者建立个人学习文件夹或档案,以便管理学习过程中的资源	个性化学习档案、文件夹等
	9.情景再现	描述情境,制造氛围,模拟建构情境	文字、图片、视频等模拟再现真实情境
	10.交流支持	支持多种同/异步交流工具和方式	聊天群组、直播、电子邮件、讨论区、留言板
	11.手动反馈	学生提出问题等待教师、助教、同伴解答	答疑、作业反馈、同伴互评
语言应用	12.参与活动	支持学生以个体或小组的形式参与学习活动,完成学习任务	调查、投票、分享、作品发布
	13.协作学习支持	支持分组和小组学习	小组、圈子、讨论组等
	14.练习、作业与测试反馈	学习者完成练习、作业与测试后,可以获得相应的反馈	练习报告、答案解析、作业得分、作业评价、测试报告
	15.自我知识管理	学生对已有的知识和学习过程中的新知识进行归纳、总结和管理	知识管理、订阅、收藏
语言评价	16.学习反思	学习者对自己的学习过程、学习情况进行总结与反思	学习心得、总结与反思
	17.学习评价	学习者通过自我测试、完成作业等评价学习情况	评论、自测题库、考试、作业
	18.资源评价	学习者能对学习资源进行评价	学习资源意见栏
语言创造	19.创造新资源	学习者根据自己的想法在学习过程中生成并创造新的学习资源	个人学习笔记、方法、经验、心得等分享区
	20.表达观点	学习者发表自己的意见、看法和观点	话题式作业、发布作品

4 汉语会话慕课互动分析

2019 年 6 月，由上海外国语大学团队开发拍摄的初级交际汉语系列慕课在英国学习平台 FutureLearn 上线。该系列课程共有三门，分别为语音课、会话课和语法课。这三门课程面向零基础的汉语学习者，旨在为他们提供了解汉语、了解中国的素材和机会，同时体现实用性与交际性，并兼顾知识的体系性。本文选取会话课作为代表进行分析。

首先对这门课的组构模块进行记录，详见表 2。

表 2 会话课组构模块

课程模块	课程介绍、目标要求、课程学习、练习测验、讨论区
视频内容模块	教师间互动（情景导入）、语言点展示、讲解、举例运用、总结
课件组构模块	讲解视频、音频、中英对照文本、文化资料文档、汉字练习视频、测验
互动模块	课后话题讨论、教师答疑区

其主要分成四个模块：课程模块、视频内容模块、课件组构模块、互动模块，每个模块相对固定。课程模块中主要有三部分内容：课程介绍、课程学习、测验与讨论。视频内容模块即具体的上课过程和环节。会话课将每一个大主题切分为两个小话题，并各附一个讲解视频。视频内容一般按照情景导入、语言点展示、讲解、举例运用、总结这几个步骤展开。视频中共出现两位教师或一位教师、一位学生，构建了互动的场景。在课件组构模块中，除了传统的教学视频和测试练习，还配有音频及中英对照讲解文本、文化资料文档及汉字讲解、书写视频，学生可自行观看和下载。互动模块中设置了答疑交流的讨论区，学生可就话题发表看法或提问。该门课程的学生较为活跃，讨论数量较多，内容质量较高，但是互动次数较少。

通过上述观察可以看出，与传统的汉语课堂相比，慕课这种形式提供了更多更丰富的人机互动功能，网络平台的功能得到了最大程度的发挥。在人际互动方面，慕课不再延续传统课堂中师生、生生间的即时互动和反馈，下面将结合互动性分析框架进一步考察该门课程中的互动情况。

按照表 1 所构建的互动分析框架，对会话课进行观察，所得结果如表 3 所示。该门课共覆盖了框架 20 个维度中的 12 个。虽相较传统的线下课程，教学互动形式有所变化，但互动的数量相对有限。

从语言记忆目标的角度来看，会话课覆盖了 6 个维度中的 4 个，数量较多。课程为学习者提供了多种多样的与学习材料进行互动的可能性，同时可以根据自己的学习习惯和速度控制学习进度。然而，在资源推送、自动反馈方面存在明显的缺失。一方面，系统无法根据学习者的学习路径和个人兴趣推送相对应的参考资料；另一方面，系统没有自动反馈功能，开发者事先未曾对学生可能出现的共性问题进行预设并据此设置自动回答，也没有数据库的支持，如汉语教学资料数据库、常见问题数据库等。

从语言理解与内化的角度来看，会话课涵盖了 5 个维度中的 3 个。不管是传统的初级汉语课堂还是慕课，都十分注重情境教学，要求教师把语言知识放在真实的情境中进行教学。在每一个主题视频中教师都注重构造实际的会话场景，用表演、道具等形式让学生产生真实的代入感，从而更好地与情景进行互动。交流支持的维度主要体现在具有开放性的

表3 汉语会话慕课互动观察结果表

教学目标	维度	交互功能	教学互动形式
语言记忆	1	进度条可控,可变速	1.授课教师间互动; 2.教师留下话题供学生发言讨论; 3.多媒体呈现测试问题和答案; 4.师生在讨论区进行互动
	2	视频、音频、文档等可供下载	
	4	新话题开启时进行学习进度提醒	
	6	可查看课程说明、学习要求	
语言理解与内化	9	模拟现实场景	
	10	随时开放的讨论区和留言板	
	11	留言之后得到回复	
语言应用	12	可发布自己的音频作品	
	14	获得测验的即时反馈	
语言评价	17	进行自我评估	
	18	提出对课程建设的建议	
语言创造	19	在留言区分享自己的学习经验	

留言板。不同主题下学生的留言数量有差异,总体较多,且都为与课程相关的内容,不存在无效讨论。然而,个别教学主题下,尤其是课程后期,学生的留言较少。究其原因,一方面是慕课长期存在的缺陷,即后期学习成员的退出和懈怠所造成的,另一方面是由于网络之下人际关系的疏离。FutureLearn 学习平台尚未社区化,学习者很难建立起合作学习小组,不利于营造互动氛围。值得注意的是,该课程的留言板功能属于异步互动,这从某种程度上解决了学习者时间与地域跨度的问题,但也造成了实时反馈的缺失,影响了学生的学习效果。因此同步互动也必不可少,如直播、聊天群组等。学生在留言之后可以得到助教的反馈,但由于留言的数量较多,助教只能选择性解答。此外,学生不能添加笔记、建立个性化的学习档案,无法在该平台上实现与资料的互动。一方面是平台功能的欠缺,另一方面是学习者更倾向于手写笔记,或依托平台之外的移动 App 进行知识点的归纳。

从语言应用与评估的角度来看,学习者除了发布作业外,无法获得更多的语言应用机会。上文对非社区化的平台进行了分析,发现协作学习很难实现。内嵌的测试为自动化评分,学生立即得到答案反馈,然而没有匹配试题的讲解,无法知晓错题原因。课程结束后学生只能进行自我评估,测试题均为客观题,未能全面地衡量学习者的语言水平,该课程也没有与汉语等级直接挂钩。此外,该慕课在学习反思方面的互动功能比较欠缺。课程评价标准未将学习心得纳入其中,也没有单独的板块可供学生反思。在完成所有课程的学习之后,学生可以对课程提出自己的意见与建议,然后进行评分,但目前参与的人数较少。

从语言创造的角度来看,会话课覆盖了两个维度中的一个。语言创造本就是语言学习目标中最高级的指标,实现难度相对较大。平台没有单独的板块让学生分享自己的学习方法和学完课程之后总结的经验。有不少学生会会在留言板中主动进行相关的分享,但是仅限于有限的文字形式,无法上传文档、图片等。另外,学生很难产生更高级的自我想法,如利用教学内容创作出属于自己的东西。目前来看,学习者语言创造的能力未能很好地体现。

通过上述分析可以发现目前汉语慕课互动中存在以下问题。第一,每一个目标类别中都存在着部分互动维度缺失的情况,缺失的原因不尽相同。首先是平台技术的缺失,如资

源推送、管理功能、内嵌式笔记等,这需要大数据和智能搜索等现代化技术的支持。其次,课程开发者在课程设计方面考虑不周全,如自动反馈、布置多样活动等,需要教师将这些功能纳入课程需求中去。最后,选课学生自身的动机不强,学习策略不高效。第二,随着目标等级的高级化,互动的理想化却在减弱。目标等级越高,对学习者输出的要求也越高。低层次目标中部分指标的缺失使得学习者无法获得足够的语言输入、应用以及进行有效的构建。目前慕课的主体是预录的教学视频,与传统的线下课程和直播课程相比,具有一定的延时性,由此教学者需要设计丰富的活动来引导学习者输出。然而,汉语慕课缺乏开放式的任务和主观题,学习者没有明确的语言输出方向和机会。

5 建议

综合上述分析,本文针对平台、教学者、学习者这三个方面提出了增强慕课教学互动的建议。

对 FutureLearn 平台来说,当前缺失的互动功能主要是自动反馈、资源推送、分组功能、实时互动等。以自动反馈为例,该功能的实现需要平台提供相应的技术,关于课程问题的预设性问题及自动解答则需要开发者根据教学内容进行设置,尤其应准备学习者可能遇到的共性问题。例如,虽然教师已经对“两”和“二”的异同进行了解释,但从留言中看,学生仍普遍存疑,在这种情况下不妨对该问题设置自动反馈,这样的互动更为便捷。

对教学者来说,应主动熟悉并要求平台添加相关的互动功能,并利用该功能帮助学习者达成学习目标。除了设计多样化的教学活动和学习任务,还应该注重互动氛围的创设和互动形式的设计。第一,教师应开设小组项目以保证学习者的活跃度。第二,定期直播课程,和学生进行即时的互动。第三,在每个话题之下补充互动话题供学生交流。

对学习者来说,虽然在线学习平台和慕课为其提供了客观条件,但最重要的是要发挥自身的主观能动性。在留言区,学习者应积极表达观点和意见,同时可以对其他学习者的问题进行回答,分享自己的学习成果以获得反馈和交流。

6 结语

本文以英国在线学习平台 FutureLearn 为依托,对其汉语会话慕课的互动进行了观察。该平台和课程的互动模块比较完整,留言区互动功能发挥较好,学生参与互动的意愿相对较强。不足之处表现为平台缺少部分互动功能,教学过程中的互动方式较为单一,没有形成小组学习等。因此,平台应进一步完善互动功能,教学者需设计更多的教学互动,学习者应积极分享自己的学习成果以达到最高等级的教学目标。

参考文献

- [1] Anderson, T., & Dron, J. Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011(3).
- [2] Laurillard, D. *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London; New York: Routledge, 2001.

- [3] 陈丽. 远程学习的教学交互模型和教学交互层次塔. 中国远程教育, 2004(5).
- [4] 胡勇, 殷丙山. 远程教育中的交互分类研究综述. 远程教育杂志, 2012(6).
- [5] 李文娟, 张静瑶. 认知风格视阈下远程教育实时交互个性化教学设计. 邢台学院学报, 2015(3).
- [6] 梁红丽. 网上实时交互教学引导学生探究式学习方法探索. 成人教育, 2012(12).
- [7] 田汉族. 交往教学论的特征及理论价值. 教育研究, 2004(2).
- [8] 王志军, 陈丽, 韩世梅. 远程学习中学习环境的交互性分析框架研究. 中国远程教育, 2016(12).
- [9] 熊少云. 基于网络课堂互动教学模型的探究. 福建广播电视大学学报, 2017(2).
- [10] 张志卓. 网络同步课堂中师生有效互动的探究. 基础教育研究, 2019(5).